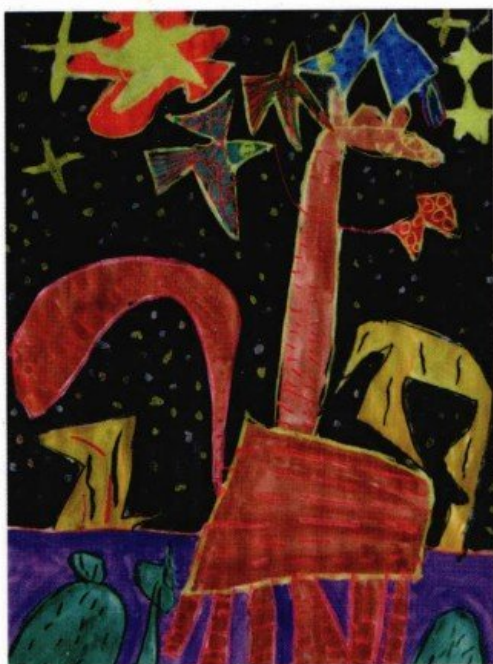


日 本 学 前 教 育 系 列 丛 书

丛书主编◇李季湄

与孩子们共同生活

幼儿教育原点



著者◎高杉自子
儿童与保育综合研究所编

译者◎王小英

审校◎李季湄

高杉自子
保育论大全



华东师范大学出版社

日本学前教育系列丛书

丛书主编◇李季湄

与孩子们共同生活

幼儿教育原点

著者◎高杉自子

儿童与保育综合研究所编

译者◎王小英

审校◎李季湄



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

与孩子们共同生活:幼儿教育的原点/(日)高杉自子著;
王小英译. —上海:华东师范大学出版社,2009
(日本学前教育系列丛书)
ISBN 978-7-5617-6718-4

I. 与… II. ①高…②王… III. 学前教育—研究 IV. G61

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第094345号

日本学前教育系列丛书

与孩子们共同生活

幼儿教育的原点

著 者 高杉自子
译 者 王小英
审 校 李季湄
责任编辑 刘 佳
审读编辑 邵莉莉
责任校对 邱红穗
装帧设计 卢晓红
封面绘画 施雨宸(5岁)

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路3663号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路3663号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 浙江省临安市曙光印务有限公司
开 本 787×1092 16开
印 张 16.5
字 数 211千字
版 次 2009年9月第1版
印 次 2009年9月第1次
书 号 ISBN 978-7-5617-6718-4/G·4056
定 价 34.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话021-62865537联系)

当李季湄老师发来邮件,问我能否承担高杉自子著《与孩子们共同生活——幼儿教育原点》一书的翻译任务时,我就被书名深深地吸引住了。与孩子们共同生活表面看来是多么容易的事情,实际上却是十分困难的。因为成人在心理上往往是远离儿童的。

哲学家爱比克泰德曾说:什么是儿童,无知;什么是儿童,需要教训。在许多人的潜意识里,儿童是年幼无知的,所以需要成人进行管教。其实,儿童是天生的哲学家、科学家和艺术家。儿童从远古走来,他们承载着人类50万年进化发展的历史。成人应该敬畏儿童,尊重儿童,理解儿童,解放儿童。

高杉自子认为:幼儿既不像黏土那样任成人随意揉捏塑形,也不像动物那样由成人任意调教掌握技艺。教师应该相信幼儿具有自身成长、自我教育的能力,幼儿园应该是每个幼儿开展自身生活、伸展个性的舞台,是幼儿与同伴及教师共同生活、相互交流的场所。

高杉自子从一线的幼儿园教师到园长、幼教行政官员、大学教授、研究所所长,在幼儿教育“教学”、“行政”、“科研”三大部门的不同角色的业内转换,使其拥有了得天独厚的观察事物、思考问题的视域。她站在幼儿教育的前沿,对幼儿教育的本质与游戏活动的引导,幼儿园与家庭、社区的合作,园本教研与教师专业化成长等问题做了深入浅出的论述。她不仅剖析了日本幼儿教育存在的问题,也揭示了包括我国在内的许多国家幼儿教育的共同问题,可以说,本书的论题既是幼儿教育的基本问

题,也是跨越国界的共同话题。

高杉自子为构建与践行适应幼儿发展的保育理论贡献出了毕生的力量。她是思者,也是行者,更是引领者。本书的一大特色是高杉自子的弟子们对其保育理论进行了新时期的诠释,这既是对高杉自子保育理论的充实与发展,也有助于读者更深刻地领会高杉自子保育理论的精髓。

感谢李季湄老师给我提供这个宝贵的学习机会。我还要向本书的第一位读者——我的研究生员春蕊表示谢意,她帮助我做了大量的辅助性工作。

王小英

2009年6月29日

高杉自子老师驾鹤仙去已经三年了。本书经过多方努力也终于问世了。今天,我们重新拜读高杉老师的幼儿教育理论著作,可以深切地感受到其彻底的“现场中心主义”和“站在孩子立场上的保育”观,这是他人所难以企及的。高杉老师一贯主张:“幼儿教育的真谛,不是在书桌旁构建起的理论与权威的学说之中,而是在孩子之中,在实践之中。”她强调为了深化保育实践,幼儿教师在不断反思自身实践的同时,还要与同事同行进行各种交流。从文部省(现在改为文部科学省)退休以后,高杉老师创设了“保育交流会”,该会研讨保育实践中出现的各种问题。该学会在高杉老师去世后还继续开展着研讨活动。

高杉老师幼儿教育论的显著特征是对幼儿教育的小学化或管理化现状进行尖锐的批判,并极力纠正。

在日本,首次提出幼儿教育应该“以孩子为原点”的是仓桥惣三。可以说,高杉老师是仓桥惣三的这一理论思想的继往开来者。

高杉老师早年给众多的杂志投稿,阐释自己关于幼儿教育的见解与思考,但是系统全面地反映其理论思想的著作却一直没有问世。晚年,她的时间稍宽松了,有意计划出版一本著作。遗憾的是,还没来得及亲眼看到著作的问世,就匆匆地离开了我们。高杉老师的高徒们为了实现其遗志,特此编辑了本书。

在孩子成长的危机,保育的危机不断扩大的现实状况下,重新审视幼儿教育,创造以孩子为原点的幼儿教育,是时代的迫切需求。本书可

谓是应运而生。我们期盼本书能够拥有众多的读者,尤其期望本书的理论思想能够被众多的读者领会与运用。

本书的主要编辑者是高杉老师的爱子高杉展先生。在此,谨向高杉展先生,同时也向通读全书,对内容进行整理的生沼晴美女士,向对高杉老师的论文进行诠释的以户田雅美女士为首的各位专家学者一并致以诚挚的谢意。

此外,青山学院大学的佐伯胖先生在百忙之中寄来了特邀撰稿,密涅瓦书房的寺内一郎对本书的出版给予了大力的支持,在此也表示衷心的感谢。

2006 年 4 月

编者代表 森上史朗

【特邀撰稿】

高杉老师开启了我的保育研究

佐伯胖

1. 引子

与高杉老师相识之前，我在与幼儿教育没有任何关系的领域从事着研究。正如在拙著《走进幼儿教育》的后记中所记述的那样^[1]，一天，我突然接到高杉老师的电话，邀请我去给“语言教育研究会”的幼儿园老师们作报告。我回绝说：“无论是在保育方面，还是在言语方面，我都是门外汉，实在难以胜任。”高杉老师劝解道：“只要您讲现在您正研究思考的问题就可以了。”这么一说，我只好从命了。当时讲了些什么内容，我已经记不清了，因为那是1986年3月的事情（据高杉老师的回忆）。当时我的兴趣中心是“表象论”，所以报告的内容可能是“表象论”方面的。之后不久，我应邀在第三届国际表象学会大会（1987年，九州大学）和第二十四届国际心理学大会（1988年，悉尼）上作有关“表象”的特邀演讲，高杉老师对我的报告表现出了极大的兴趣。此后，她就推荐我去给与保育相关的各种研

究会作报告。

2. 拟人认识论(小人论)

我把自己关于表象方面的理论命名为“拟人的认识论”(见拙著《表象化的知识与学习》，东洋馆，1978年)，其核心观点是：人在理解事物(包括人在内)的时候，把自己的分身(小人)派遣到所要认识的事物之中去，从事物的内部到事物周围的环境，全身心地去感知(摸一摸、动一动、看一看、环视……)。

把自己变成认识的对象来思考，并不仅是站在对方的立场和观点上，还要环视包括自身在内的周围环境。在此，我用在《表象化的知识与学习》中曾经举过的例子“变成击球手的江川投手”来说明这一问题。我在撰写《表象化的知识与学习》一书时，江川是法政大学棒球队的投手。他说：“我绝不被(本垒打的)击球手打中第二次。”我问他：“你是怎么做到的？”他回答道：“当被击中一次后，我就在镜子面前把自己想象成为那个击球手，仿照他挥动球棒。在反复的模拟练习中，我自然地就摸透了他的习惯动作与特点，于是，在下次赛场上相遇时，我就会投出他很难击中的好球。”

让我们来想象一下江川投手把自己变成击球手时的情形吧。江川一边回忆起让他印象深刻的击球手，一边模仿他的动作。也就是说，他把自己变成击球手在挥动球棒。此时，他能看见击球手眼中的“江川”。为了准确地捕捉到“江川将要采用分指扣球的投球法”，江川需要把自己变成击球手眼中的“江川”。这样一来，击球手看着自己投球的姿态，觉察出将会是分指扣球，于是，便把球击打到看台上，打出了本垒打。江川模仿着击球手的击球法——怎么运腕，怎么动腰等等。他一边回忆一边再现击球手的打法。接着，他又变成投球的“江川”，针对击球手的打法投出刁钻的球来。可见，把自己变成对手，并不仅是单纯地模仿其动作，而是要进行双方的对话(江川投手与击球手的战术对话)。

“变成……来看”不仅可以是人，还可以是某一事物。诺贝尔奖获得

者生物学家巴巴拉·麦克林托克^①,在全神贯注地进行染色体研究时,突然产生了一种十分强烈的感觉:“我进入到染色体,成为其中的一分子,我被熟悉的染色体内部同伴包围着。”^[2] M. Polanyi 在书中曾经记载,爱因斯坦 16 岁的时候,产生了下面的疑惑,这是狭义相对论创立的原点。^[3]

那时,我一边用光的速度沿着光的方向奔跑,一边在其中观察着光。从理论上说,光看上去是完全静止的磁波。但是,即使是用麦克斯韦(磁通单位)的电磁方程式也绝对无法将其表达出来。对于我来说不言自明的是,即使我用光的速度奔跑,在那里看到的世界,也和在地上看到的静止的世界没有丝毫的差别。

十年以后,关于时间和空间依赖于速度的狭义相对论诞生了。

不仅在空间上让视点移动,同时还沿着时间轴去追寻过去、现在、未来,进而揣摩各种各样的可能性,这就是“派遣小人”的要义。

“变成……来看”也就是我所说的具有表象的能力。

3. “派遣小人”与关心(caring)

在理解外界事物的时候,把“小人”派遣到外界事物中去,把自己“变成(人或事物)……来看”,是我们认知世界的一种方式。这种认知方式与那种表面地描画反映世界的方式是完全不同的。它不是片段知识的汇集,不是抽象概念的演绎,不是固定框架的套用,而是潜心的认知方式,人们通常把这种认知方式称为关心(caring)。

caring 可以替换为关心(为了对方的幸福伸出援助的手)。不过,在“派遣小人”的场合,像江川投手和击球手并非是为了对方的幸福。“变

① 译者注:Barbara McClintock 是美国的生物学家,他因发现转移性遗传因子在 1983 年获得了诺贝尔生理学—医学奖。

成他人……来看”是如此,“变成事物……来看”也是如此。

关心理论的提出者 M. Mayaroff^[4]和 N. Noddings^[5]认为,关心的对象并不仅限于人,还包括事物与人的想法等。当关心指向事物的时候,就是有效地利用原料制作物品,它可以使服装、工艺品、建筑等设计达到极致。那么,当关心指向人,如江川投手变成击球手时,又是什么情形呢?的确,在这种场合,与其说是发挥击球手,倒不如说是胜取击球手,因此,似乎这里没有关心可言。其实不然,江川关心的不是对手,而是棒球这一比赛本身。具体说来,江川关心的是棒球中的投球法,于是,他把“小人”派遣到击球手那儿去。如果击球手知道江川如此这般地关心投球法,下工夫磨炼技艺的话,他也会在镜子前把自己变成江川,关心击球的动作的。

4. 从表象论扩展到保育领域

写到这里,敏感的读者也许会说,哎,这讲的不就是保育吗?在保育活动中,我们在观察孩子的时候,“变成孩子”进行换位思考是十分重要的。江川投手对棒球投球法关心的例子完全适用于幼儿教师保育活动中的关心,教师对保育实践的具体方法反反复复地琢磨时,不就是这样吗?

对我提出的表象论抱有浓厚兴趣的高杉老师也许早已预料到我一定会加入到保育战线中来,尽管当初我连保育的保字都还不清楚。

我真正对保育开悟是与高杉老师相识八年之后的事。1994年,日本保育学会第47届大会在昭和女子大学召开,高杉老师担任大会的执行委员长,她邀请我去作纪念演讲。

其实,在1986年与高杉老师相识以后,由于高杉老师的推荐,经常有各种保育研究会邀请我去作报告。虽然我以“关于保育问题我完全是门外汉”为托辞试图回绝,但还是推不掉,弄得筋疲力尽。无奈之下,我只好给高杉老师打电话:“我在保育方面是外行,请你不要再四处推荐我了。”高杉老师很难过,那以后很长一段时间,她不再推荐我去作报告了。

1994年,高杉老师担任保育学大会的执行委员长,她觉得我该解禁了,于是便打电话给我,我接受了邀请,不过,报告的内容并不是以保育为中心,而是阐释我的教育观。^{[6]-[7]}在昭和女子大学的保育学会大会的现场,我与高杉老师身边的人(藤原芳子等众多的专家)进行了愉快的交谈,同时为有这么多学识渊博的人围在高杉老师的身旁而深受感动。那时我突然产生了一个念头——与这些人一起做点事情吧。

1994年我正在写《学习的含义》一书。书中我提出了圈际论这一关于发展—学习的独特理论。^[8]与此同时,我翻译的由J. Len和E. Wenger^[9]合著的《情境学习:合法的边缘性参与》一书给我很大的影响,加之,通过指导刑部育子做硕士论文,开始对幼儿教育研究方面的关系论研究法的重要性有了一定的认识。^[10]因此,才有了在保育学会大会上与高杉老师的再会。此后,我的研究领域开始聚焦在保育方面。

“小人论”、“圈际论”、“合法的边缘性参与”、“关系论研究法”等,这些观点在我的心中是密切联系起来的。而将它们串联在一起的,是从“小人论”提出以来一直微笑着给我以关怀与期待的高杉老师,我再次对高杉老师表示诚挚的谢意。

引用·参考文献

- [1] 佐伯胖:《走进幼儿教育——为了成为成熟的幼儿教师》,东京大学出版社2001年版
- [2] Martin, J. R. 1991 *The Schoolhome: Rethinking School for Changing Families*, Harvard University Press, p. 15
- [3] Polanyi, M. 1962 *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, The University of Chicago Press, p. 12
- [4] Mayaroff, M. 1971 *On Caring*, Harper & Row
- [5] Noddings, N. 1984 *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press
- [6] 佐伯胖:“回归人性的教育”(上)《保育与课程》,第43卷10期,1994年10

月, pp. 45 - 50

[7] 佐伯胖:“回归人性的教育”(下)《保育与课程》,第43卷11期,1994年11月, pp. 45 - 50

[8] 佐伯胖:《学习的含义》,岩波书店1995年版

[9] J. len, E. Wenger 著,佐伯胖译:《情境学习:合法的边缘性参与》,产业图书1993年版

[10] 刑部育子:关于“不太受欢迎的儿童”融入集体的过程的关系论分析,《发展心理学研究》,第9卷第1期,1994年4月, pp. 1 - 11

序言 / 森上史朗 / 001

【特约撰稿】 高杉老师开启了我的保育研究 / 佐伯胖 / 001

第一章 探察幼儿教育的特质 / 001

一、日本幼儿教育的现状与问题 / 001

二、展开幼儿的主体性生活 / 007

三、探察幼儿教育的特质 / 012

【第一章的解说】 保育——幼儿教育的特质 / 森上史朗 / 025

片言只语 / 028

第二章 在游戏中提供支持 / 034

一、什么是游戏 / 034

二、如何看待幼儿的游戏 / 054

三、游戏中的保育 / 060

四、支持游戏 / 064

【第二章的解说】 在游戏中提供支持 / 渡边英则 小林纪子 / 073

片言只语 / 079

第三章 与孩子共同开创幼儿园生活 / 088

一、幼儿园是孩子的生活场 / 088

二、重新审视幼儿园环境 / 100

【第三章的解说】 与孩子共同开创幼儿园生活 / 赤坂荣 佐藤晓
子 相马靖明 / 107

片言只语 / 112

第四章 保育计划的制定 / 121

一、重新审视课程 / 121

二、重新审视活动 / 127

三、指导计划与环境创设 / 133

四、关于保育的评价 / 139

【第四章的解说】 融入孩子智慧的课程 / 相马靖明 户田雅美 / 148
片言只语 / 155

第五章 与家庭—社区共育的保育 / 164

一、幼儿园与家庭共育 / 164

二、幼儿园与社区共育 / 170

【第五章的解说】 幼儿园与家庭和社区的合作 / 大豆生田启友 若
月芳浩 / 177

片言只语 / 185

第六章 教育实践的深化与教师的成长 / 194

一、什么是教师的专业性 / 194

二、幼儿喜欢什么样的教师 / 200

三、与同事共同成长的园本教研 / 207

【第六章的解说】 教育实践的深化与教师的成长 / 高嶋景子 三谷
大纪 / 213

片言只语 / 220

第七章 我为什么做了幼儿教师 / 227

一、我的经历 / 227

二、“什么？为什么？怎么样？”的答案 / 229

三、谁之过？ / 231

四、被淡忘了的“忍耐” / 233

【第七章的解说】 我为什么做了幼儿教师 / 高杉展 / 235

后记 / 240

出处一览 / 242

解说执笔者一览表 / 245

作者简介 / 245

一、日本幼儿教育的现状与问题

1. 关于幼儿教育问题点的考察

日本幼儿教育在战后的普及是有目共睹的。在 1964 年颁布《幼儿园教育纲要》时,幼儿园的入园率仅为 40%,而 10 年后的入园率上升到 64%,5 岁幼儿(含保育所)的入园率高达 90%,也就是说,有 90% 的幼儿在接受义务教育之前,已经在相关学前教育机构接受了相应的集体教育。1971 年日本文部省^①第二次制定幼儿教育振兴(10 年)计划,并从 1972 年开始,政府为了鼓励增设幼儿园,采取了一系列国库补助的办法。这些政策对普及幼儿教育,促进幼儿园的发展起到了积极的作用。然而,与量的迅猛增长不相适应,在保教质量方面出现了诸多问题。

首先是幼儿教育小学化倾向严重。文部省根据教育课程审议会在 1963 年提交的咨询报告,为了遏制偏重知识、技能的灌输与训练的幼儿教育小学化倾向的持续发展,在 1964 年对 1956 年颁布的《幼儿园教育纲

^① 译者注:文部省在 1964 年制定第一次幼儿教育振兴(7 年)计划后,幼儿园以平均每年 300 所的速度递增;1971 年第二次制定幼儿教育振兴(10 年)计划后,幼儿园数持续上升。到 1976 年日本幼儿园建立 100 周年之际,已增加至 13492 所,约为 1947 年幼儿园数的 10 倍。保育所的发展速度更为迅速,在战后 30 年增加 18 倍之多。

要》进行了修订,强调了幼儿园教育的独特性。可是,该纲要的大部分精神却没有得到贯彻落实。随着幼儿园数量的增加,幼儿教育的独特性并没有得到凸显,相反,幼儿园成为小学的新兵训练营并逐渐正当化,小学化幼儿园大量普及开来。

例如,保育内容分为六领域,《幼儿园教育纲要》明确规定六领域是目标群而不是教学科目,可是分科教学却十分盛行。一日教育活动(指导计划的最小单位是“活动”)的开展本应该是追随儿童的意愿与发展需要,然而,幼儿园的实际状况却是采取小学集中授课的方式,按照教材来实施集体教学。综合性指导也是以小学“社会科”的单元学习形式来开展,譬如四月是“快乐的幼儿园”,五月是“健康儿童”,六月是“梅雨”。

导致这些混乱现象出现的原因十分复杂:

第一,与教育内容的充实相比,幼儿园优先考虑家长的要求。战后的经济复兴与教育热相互推波助澜,妇女就业使得儿童入园需求不断扩大,幼儿期被高度重视,竞争社会与出世主义的考试战争等各种因素相互交织,家长望子成龙的需求被放大了。

第二,简单仿照小学的标准设立幼儿园。在日本的教育体系中,大学是最高学府,而幼儿园则不足挂齿。人们认为幼儿园的教育对象是年幼无知的幼儿,因此,只要把小学的教育内容简单化就可以教幼儿了。幼儿园的建立者、经营者只要是具备幼儿园办园的基本设施条件与政府的许可证就行,即使他们不懂幼儿教育也可以轻易地开办幼儿园。许多园长、理事长甚至连国家制定颁布了《幼儿园教育纲要》都不清楚。一些经营者即使了解《幼儿园教育纲要》,也不按章行事,认为没有必要受其约束。

另外,由于幼儿园所的激增,为了削减办园经费,许多公立幼儿园的园长由中小学校长兼任,私立幼儿园的园长则起用中小学的退休人员。他们以教育专家自居,但对幼儿园教育的现状漠不关心,认为幼儿园就是小学简单版,按照小学的教学模式来指导幼儿园的教育教学活动就行了。

第三,幼儿教育研究者与指导者匮乏。日本第一所幼儿园——东京女子师范学校附属幼儿园创建于1876年(比第一所小学的创建晚4年),已有百余年的历史。但是,由于幼儿园教育不是义务教育,因此,研究工作未有组织地开展,只是一些热心人士在从事这项事业。幼儿园在第二次世界大战中被关闭,尽管在战后开始复苏,但是由于政府优先发展义务教育,因此财政投入没有更多地关照到幼儿园。行政管理人员也不了解幼儿园教育,认为幼儿园只是收容幼儿的场所而已。随着战后和平局面的出现与经济状况的安定,国民对教育的关心日益高涨,尽管知道幼儿教育十分必要,但是对幼儿教育本身并不了解。

为了满足国民对幼儿园教育的需求,幼儿园大量地设立,而且主要是借助民间的力量。如前所述,文部省在1971年制定了幼儿教育振兴计划,由于公立幼儿园的运营费由地方政府解决,因此,设立幼儿园的标准被压低到了极限,例如只进行学前一年保育的话,就利用小学的空余教室,园长由小学校长兼任,教育内容小学化,振兴处于低迷状态的公立幼儿园。从私立幼儿园来看,主要以盈利为目的,将教育产业化,其重心放在如何吸纳更多的幼儿入园,其教育质量可想而知。在幼儿园数量快速增长的情况下,出生率却出人意料地开始降低,入园儿童迅速减少,幼儿园的经营开始出现危机。因此,人们面临的最大问题是如何应对危机,而不是幼儿园教育内容等问题。幼儿园最迫切需求的是幼儿园的经营顾问,而不是教育的指导者与研究者。这是造成幼儿教育研究者与指导者匮乏的社会根源。

专门从事幼儿教育理论与实践工作的人员如此稀缺,或是因为幼儿教育的学术地位不被承认,或是由于日本长期以来受“男主外,女主内”的传统观念影响,以女性为主的职业难以有组织地发展起来。可能问题的症结点还是在于社会对幼儿教育的轻视,认为教育的对象是幼儿,因此,无论谁都可以轻而易举地胜任,怎么教育都可以。

第四,教师培养机构教育内容的贫乏。伴随着幼儿园的增加,教师培养机构如雨后春笋般涌现,而这些机构的许多教员并非幼教专家,甚

至有些教员与幼儿教育一点都不沾边。教师资格证也可以简单地考取。一些教师培养机构仍以细枝末节的教育技术训练(如折纸、弹琴等)为重心,毫不关注幼儿教育质量的提升,仅以获取教师资格证来吸引学习者。还有一些教师培养机构仿佛成了新婚的女性修业的场所,那些没有任何幼教实践经验的新娘居然都拥有一张教师资格证。她们被幼儿园录用以后,往往表现出意识有问题与职业自觉性欠缺,即使热心参加各种讲习会,也难以开展研究研修活动。1986年9月,“调查研究协力者会议”发表了关于《幼儿园教育纲要》方面的咨询报告《幼儿园教育的发展方向》^[1],当时的教师培养机构对这一重要的报告竟然漠不关心。在这种状况下,幼儿教育的质量怎么能够得到提高呢?

第五,对幼儿教育的理解千差万别,许多幼儿园的教育教学不能有效地促进幼儿的发展,又不虚心接受外界的批评,体制存在弊端。

日本的幼儿教育在几十年前,从仓桥惣三等人开始,就十分强调与幼儿心灵沟通,重视幼儿自发生活与共同生活的体验,根据幼儿的个体需求与实际发展状况进行有针对性的援助指导。然而,遗憾的是,这一优良的历史传统却没有得到发扬光大,形形色色的新的保育形式开始流行。森上史郎先生将之归纳为三大类:^[2]一是保育的现代化,即将幼儿园教育小学化,分科进行系统的教学指导;二是重视智能早期开发的认知主义保育,它试图替代以往以情感为中心的保育;三是迎合家长的需要,以看得见的高标准的知识技能学习为亮点的招牌性保育。

这些名目繁多的保育逐渐远离幼儿,走向以成人指导为中心。幼儿在成人铺就的轨道上运行,按照成人的意愿被调教,如流水线上被批量生产的统一规格的零部件。

只要不深刻理解为什么在幼儿时期需要进行幼儿园(或保育园)教育这一根本性问题,就无法改变这一现状。无论是幼儿园教师还是家长对此都需要有正确的认识。仅仅是迎合家长的需要,发班车,提供餐点,延长保育时间,乃至像商家不断推出各种赚人眼球的新商品那样来开

展幼儿教育,最终的受害者将是幼儿。如果希望每一名幼儿都能够幸福的话,就有必要严肃认真地思考今后的幼儿教育应该走向何方,幼儿教育的本质究竟是什么,这些都是亟待解决的课题。

2. 探察幼儿教育的基本准则

在前面提到的《幼儿园教育的发展方向》一文中,明确提出了幼儿教育的四个基本准则。尽管这些理念对一些真正促进幼儿发展的幼教工作者来说并不陌生,国家的教育方针也反映了这一基本思想,但是,在幼儿教育领域将这些基本准则明文规定,恐怕在日本是首次。这四个基本准则是:

- (1) 以幼儿主体性的生活为中心开展教育;
- (2) 通过环境进行教育;
- (3) 适应幼儿的发展特性与个体差异进行教育;
- (4) 通过游戏进行综合性指导。

以上准则是建立在对幼儿全面信赖的基础之上的。幼儿既不像黏土那样任成人随意揉捏塑形,也不像动物那样由成人进行调教训练掌握技艺。我们要相信幼儿具有自身成长的能力,要培养幼儿自我教育的能力。

幼儿园不是把幼儿放在特定的框架内进行统一规格的模式化训练,也不是把幼儿放在传送带上给他装载特定的保育内容。幼儿园应该是每个幼儿开展自身生活,伸展个性的舞台,是幼儿与同伴及教师共同生活,相互交流的场所。幼儿园应该富有人性化和生活化。

3. 作为学校教育体系的一个组成部分的幼儿园

1948年,《学校教育法》第一条明确规定:幼儿园是学校教育体系中的一个组成部分(译者注:1947年3月,日本国会通过了二战后最重要的两部教育法——《教育基本法》和《学校教育法》,规定幼儿园是受文部省管辖的正规学校之一。《学校教育法》为日本幼儿园的发展制定了基本

框架。以后颁布的《保育大纲》(1948年)和《幼儿园教育纲要》(1956年)都是根据它的基本精神制定的。《学校教育法》的有关规定和它本身的立法体系使幼儿教育在教育系统中的地位上了一个台阶)。既然把幼儿园界定为学校,那么就是为了将幼儿园与保育所区别开来,尽管有将幼儿园变成微型小学倾向,但这也要避免为了达到一个统一的目标而进行集体授课。

稻垣忠彦先生曾指出学校有四个基本特征^[3]:

(1) 学校是援助每一个儿童成长、发展,促进其自立的场所。虽然学校教育长期以来形成了面向全体学生,进行统一教学、集体训练的指导技术,但时至今日,应该转向重视个体的发展。

(2) 学校是儿童学习集体生活的场所。在学校这个大集体中,儿童体验、感受他人与自己的不同,学会相互理解与包容,逐渐走向社会化。

(3) 学校是将前两个特征有机地统一起来的场所,这是学校的基本目标。如何促进儿童个性与社会性的和谐发展是今日学校教育面临的课题。

(4) 学校是作为教育专家的教师团体开展教育活动的场所。教师们在同一场所,与儿童共处,采用相同的教材与教法,共享教育教学经验,解决共同的课题,这是学校教育的基本课题。

从以上的视点来看,幼儿园教育的确具有学校的特征。日本的学校,第一点与第二点特征并不明显,而集中反映出第四点特征。加之对学习机会均等的强调,因此,日本学校十分关注教材与教法。但是,幼儿园却不是稻垣忠彦所指出的那种学校——即“教师之间进行经验交流,加深对教材教法的认识理解,教师自我学习与提高的场所”。

稻垣忠彦先生的学校论,特别是关于第一与第二点特征的论述,是对幼儿教育为什么要在集体机构中进行的注解。我一直在思考如何填平小学与幼儿园之间的鸿沟问题,也许将稻垣忠彦先生的学校四特征有机地统一起来,就能够找到小学与幼儿园的相通点。而且,为了更好地保障幼儿的发展,如果在适合幼儿期的教育这方面的相关条文上,增加

上独立性这一条就更好了。

下面就调查研究协力者会议发表的咨询报告《幼儿园教育的发展方向》作一下论述。

二、展开幼儿的主体性生活

1. 作为生活场的幼儿园

在几十年前,仓桥惣三就极力主张幼儿园应该是开展与幼儿相适应的生活的快乐场所。仓桥惣三从1917年就任东京女子师范学校附属幼儿园的主任开始,持续40年与幼儿共同生活在一起,并构建了独特的保育理论,就是站在幼儿立场的保育观,就是彻底地理解幼儿,信赖幼儿,倾听幼儿心灵之声,走进幼儿内心世界,倾注着无限爱意的保育理论,就是通过细致的观察与实践活动而构建起来的理论。

仓桥惣三希望幼儿能够将自己的生活原生态地、丰富地、快乐地在幼儿园里延展。他一贯主张“通过生活,学习生活,面向生活”,认为幼儿园应当是“生活的教育化”,并指出这与小学的“教育的生活化”是有区别的。幼儿园不能像小学那样把教育内容分门别类地进行系统的编排,组织相应的活动进行仿真性的授课。他希望能够让孩子在自然的生活中,通过亲身的生活体验,来自发地掌握教育内容。

仓桥惣三认为:“如果我们把目光投向幼儿内在的生活,就会发现幼儿在与外界交往的过程中大量地吸收各种信息。”可以说,这是对那些认为孩子是通过成人有系统地传授知识才获得成长的教育工作者的警告。在他看来,如果观察孩子的话,就会发现孩子在自我表现的时候,在其自身内部是具有系统性的,是有组织性地开展的。只不过孩子需要成人给他创设进行自我表现的机会和有组织性地开展活动的生活场。^[4]

追溯日本幼儿教育的历史不难发现,仓桥惣三的保育思想源自于和田实、东基吉等人针对在明治末期出现的形式化的福禄培尔的恩物主义而发起的改革运动,倡导以幼儿为中心,以游戏为中心的生活教育。由

此可见,将幼儿的生活置于幼儿园教育的中心这一思想,在日本是有着悠久历史与深厚根基的。

走近幼儿、理解幼儿,就必须从幼儿自然的生活样态出发。这是每个幼教工作者都必须明确的问题,也是难以做到的事情。现在的保育界没有对这一根本性问题作认真思考,而是被五花八门的保育方式所迷惑,许多外行人插手保育,搅乱了保育,对此我们必须深刻地反思。

今天为什么要重新提出生活问题?这是因为适合幼儿自身的生活已经消失。在环境、家庭、社区不断发生剧烈变化的情况下,幼儿本真的生活逐渐被剥夺,他们失去了自我存在感,被掌控在成人的任意塑造与管理之下,身心发展面临危机。

有学者担忧,现代的青少年缺乏人成长所必备的经验。精神科医生服部祥子在《父母与孩子》一书中指出:缺少游戏、学习、情动体验即经验缺乏综合征的孩子在增加,日本的孩子带着未成熟性长大成人了^[5]。

成长为经济大国的日本,在机械化信息化的浪潮中,通过亲身实践去掌握知识技能的生活体验被弱化了。儿童被灌输了支离破碎的知识技能,积累了没有脉络的经验,失去了质疑的能力,而被培养起来的是随波逐流的适应能力。

幼儿在园的生活与在家庭的生活被人为地割裂开来,这合适吗?在幼儿那里,它们一定是具有连续性的。

幼儿园课程的编制需要以正确地认识幼儿园生活在幼儿全部生活中所处的地位为前提。幼儿园生活与家庭生活不仅具有循环性,还具有互补性,应当让它们发挥出各自的功能。

在幼儿园的生活是幼儿生活的一部分。幼儿离开亲人,与没有血缘关系的其他成人(幼儿教育的专家)接触,在与家庭不同的有准备的环境中,与同伴集体共同生活,积累起丰富多样的经验。

幼儿园生活是如何促进幼儿成长发展的呢?这一问题值得认真思考。

生活一词由“生”与“活”两字组成。人首先要生存,要维持生命,这

自不必说。在此基础上,还需要探究如何快乐地、有价值地活着。儿童最初依附于父母,渐渐地学会依靠自己的力量来独立生活。在其走向自立的成长道路上,逐一体验每一个成长历程是十分重要的。为了形成顽强的生存能力,幼儿需要体验凭借自己的力量来掌握各种本领的快感,需要感受通过自己的智慧与努力来不断获得成功与成长的喜悦。

前面提到的《幼儿园教育的发展方向》一文就培养幼儿开展主体性生活所必备的能力提出了两点:一是与生存直接相关的能力;二是开创新生活的能力。

2. 生活方式

身心健康是十分重要的。我们应该清楚如何确保儿童的身心健康。让幼儿在健康、快乐的生活方式中自立成长是这一时期重要的课题。幼儿良好生活习惯的养成,仅仅靠外在的、成人的规诫与训练是不行的,因为这样做,即使是幼儿掌握了具体的操作技能,其内心也得不到成长。

仓桥惣三就与游戏不同的生活方式问题提出了自己的看法:“就像出自于内心的需要而行动一样,因为是作为生活来进行,所以应该使幼儿在生活中自发地产生行动,而不是对其进行他律性的驯化。只有这样,才能够发挥幼儿自身的主体性。”

3. 存在感与安定感

幼儿能够把幼儿园的生活作为自己的生活来体验,其前提是他是在同伴群体中具有存在感和安定感。幼儿教师应该反思自己组织班级教育教学活动时是否考虑到了这一点,即是否能够使班里的每一名幼儿都能够具有存在感地来上幼儿园,教师是否能够与幼儿发生有效的互动。

在教师尊重信任全体幼儿的班级里,每一名幼儿的脸上都撒满阳光。他们不仅情绪安定,而且会发扬优点,努力进步。在这样的班级里,毫无例外地存在着良好的师幼关系。教师会侧耳倾听幼儿的心声,用心

揣摩幼儿每一个细小的举动,全身心地接纳幼儿,并把自己的接纳感传递给幼儿,犹如家庭成员间的自由闲谈,同悲共喜。在这样的班级里,幼儿会仔细地观察教师的行为举止,并在效仿中学会接人待物。一些在刚入园时行为粗暴的幼儿,会在不知不觉中变得安静沉稳。

4. 生活的节律

生活本身是纷繁复杂的,但又具有日常性与节律性。幼儿生活的节律不是成人外在赋予的,而是存在于幼儿自身之中的。就像母亲在给婴儿哺乳时,如果母子之间不合节律会导致哺乳失败一样,幼儿园生活的节律需要教师与幼儿共同创造。因此,幼儿园里没有上下课的铃声,这意味着幼儿园一日活动的教案不能够像小学那样严格按照时段来设计。

教师作为幼儿的代理人,需要建构幼儿生活的样式。清晨,幼儿以什么样的心情来到幼儿园,想进行什么活动,活动持续多长时间,什么时候开始愿意与大家一起活动,以怎样的方式介入为佳……教师应该在对每一名幼儿进行细致观察的基础上,精心地规划设计一日活动,并在实施计划的过程中,灵活地根据实际情况来修正调整计划。要把幼儿园的教育教学活动看做是教师与幼儿共同创造与经营的生活,而不是教师预设好了的呆板的摹本。

5. 共同的建构

教师制定一日活动计划的一个重要目的,是为了培养幼儿形成制定自身生活计划的能力,掌握开展快乐充实的生活的方法,而不是让幼儿被动地靠铃声或哨子声来控制自己的生活。教师应该与班级的全体幼儿一起共同建构与体验每天的生活。

因此,幼儿园的教学与小学的上课是完全不同的。教师不是根据教材历经导入、展开、结束等固定程序,遵循特定的指导计划与指导技术,而是与幼儿一起谋划活动的内容与展开方式,把幼儿作为活动的主体。在活动过程中,当出现新情况、新问题时,教师与幼儿共同面对、共同

解决。

每一天的生活应该如何开展,在此过程中积累了什么样的经验,这都是幼儿自身的问题。幼儿不是为了父母、为了老师而来到幼儿园的。所以,幼儿应该有在幼儿园生活的切身感受。

也许有人会认为这是否认指导计划的论点,其实不然。为了使每日的生活有序、有益地进行,指导计划是必不可少的。我们强调:指导计划的制定与实施不是教师单方面的决策和行为,而是教师与幼儿的共同决策和行为。

每天的生活都是对未知事物的挑战。即使富有预见性地制定好了计划,也难以预料会发生什么。此时,就需要调动自身储备的知识、技能与智慧来应对,这种应对能力就是生存能力。

6. 生活的领域

津守真先生认为孩子的生活可以分为以下三个领域:

第一个领域是属于孩子自己独特的世界,他们凭借自己的力量开拓着这一领域。

第二个领域是在孩子与成人共同生活的过程中,成人向孩子传递文化。

第三个领域是将课题带入生活,这一课题是成人与孩子共同的课题,他们通过合作的方式来解决这一课题。应该根据孩子的发展水平,在保持这三个领域的平衡状态中,丰富充实孩子的生活。

这一观点通俗易懂,意义重大。人们常常用局限的、片面的观点来看待孩子的生活,我们是否应该用津守真这一全面的观点来重新审视孩子的生活呢?

7. 相互作用

如果把幼儿的生活置于中心的位置,那么,就不再是以往那种以教师为主体,以幼儿为客体的传统教学观,而是常常把幼儿作为主体,教师

作为援助者,更进一步说,是把教师与幼儿之间关系看做是主体与主体之间相互作用的关系。

也就是说,从生活的视角出发,那么生活者就是主体。

保育活动是由幼儿与教师共同创设的。幼儿与教师在相互作用过程中,教学相长。幼儿在与同伴集体的相互作用过程中,也在共同成长。这是保育活动的基本规律和准则。

引用·参考文献

- [1] 文部省关于《幼儿园教育纲要》的调查研究协力者会议:“幼儿园教育的发展现状”,《幼儿园教育百年史》,光之国出版社
- [2] 森上史郎:“幼儿园教育的变迁与课题”,《初等教育资料》,东洋馆出版社 1987 年,p. 508
- [3] 稻垣忠彦:《为了改变教学》,国土社,1986 年
- [4] 仓桥惣三:“保育入门(一)”,《复制幼儿的教育》,第 14 卷第 1 号,幼儿教育翻刻刊行协会出版
- [5] 服部祥子:《父母与孩子》,新潮选书,1985 年

三、探索幼儿教育的特质

1. 通过游戏进行的综合指导

幼儿教育应以游戏为中心,教育课程审议会所指出的这一点似乎是不言自明的,然而却出乎意料地让许多人难以理解。

在勤劳的日本人看来,游戏是非生产性的、无价值的,因此常将游戏与学习完全对立起来。家长们常常没头没脑地训斥孩子“不要光玩,得好好学习”,“那么沉迷于游戏岂不是白到幼儿园去了”。其实,这是家长不了解游戏是最适合幼儿的一种学习方式。特别在现代,在幼儿园乃至小学阶段,没有游戏经历只埋头于应试学习的年轻人在增多,他们没有体验过游戏的快乐。令人担忧的是,这些青年怎么能够将游戏传递给

孩子,又怎么能够与孩子共享游戏呢?实际上,现在不玩游戏、不会玩游戏、不懂得游戏、体验不到游戏快乐的孩子越来越多,这等于说不能学习的孩子在增加。这是一个十分严重的问题,这是成人的责任。把游戏等同于吃喝玩乐进而限制孩子的游戏,无异于阻碍孩子的发展。幼儿园的创始人福禄培尔早在 200 年前就把游戏看做是幼儿内心的一面镜子,是幼儿身心发展的计量表。

幼儿的游戏是作为主体者的幼儿自发、自主的行为。在游戏中幼儿是主人公。游戏活动是复杂多样、充满变化的。幼儿依靠自己的力量去开拓自己的世界。他们根据自己的兴趣,探索外界事物,通过游戏活动发展自己。游戏具有不确定性,它看起来似乎是被无秩序、冲动、随意、偶然等支配着,这与有计划、有系统的规范化的教育显得格格不入,所以教育者难以接受,认为游戏是与尽可能地节省时间,高效率地将精选的内容与方法传递给儿童的学校教育不同性质的活动。然而,如果我们站在孩子的视角来审视游戏,就会发现事实并非如此。观察分析幼儿在游戏活动中的表现可以看出,成人眼中的偶然却是幼儿眼中的必然。幼儿的游戏是有章法的,是有系统性和规律性的。因此,教师不是外在地赋予其系统性,而是让幼儿充分地表现,并根据实际情况给予必要的援助。

幼儿在游戏中创造着情景和连续的想象,实现着自己的构想。为了使幼儿在未来的生活中,不论环境如何改变都能够富有智慧地随机应变,需要发展他们通过判断情景而进行决断,进行前后联系的连续性思考的能力。这是一种把握全局的能力。现在,只会进行零散的点状思考,没有连续性、全局性的成人在增加,这也许是由于幼年不玩游戏而失去了锻炼机会所致吧。

想象是一种十分重要的能力。幼儿期是想象最活跃的时期。想象需要以丰富的经验积累为素材。想象力的培养是通过想象活动来实现的。幼儿在根据自己的兴趣开展创造性活动方面需要想象力的支撑。游戏既需要想象力,也发展想象力。

游戏的一个重要作用是促进幼儿同伴关系的发展。在游戏中培养起来的同伴意识与同伴关系是幼儿人格形成的重要基础。幼儿在游戏活动中,有时受到同伴的欢迎,有时被同伴排斥,同伴间时而发生纠纷,时而联手合作。通过诸如此类的丰富的情动体验,幼儿逐渐学会想象他人的心情,体察并接纳他人的感受与看法。特别是在游戏中,当幼儿不能够按照自己的意志行事而感到焦灼时,或因被拒绝而感到孤独时,他需要重新调整自己的想法与做法,游戏就成为培养随机应变的生存能力的演习。

对幼儿来说,游戏就是学习。在游戏过程中,幼儿形成了学习的意向与能力。他们先是从兴趣与好奇出发,对周围的事物进行探索。在明确自己的课题与构想后,开始收集信息,进行大量的操作与尝试,并反复修正自己的构想与做法,直到把自己提出的问题解决为止。在游戏活动中,不可避免地会遇到麻烦与挫折,这就需要转化与决断,需要磨炼各种技艺。在获得成功后,幼儿会向着新的目标出发,投入到下一个游戏活动中去。幼儿的这些学习样态在成人掌控的游戏活动中是看不到的,只有在充分发挥了幼儿自主性的真正意义上的游戏活动中才能够看到。

因此,游戏是一种综合体验,通过游戏进行综合指导是幼儿教育的根本。

2. 通过环境进行教育

为了开展幼儿主体性的生活,教师必须摒弃“让幼儿活动”这一概念,也就是说应该创设使幼儿能够自主活动的情境,这种情境创设即环境创设,实质上就是保育活动。保育活动这一特点在《学校教育法》中可见一斑。《学校教育法》第七十七条(幼儿园的目的)明确规定:“幼儿园以对幼儿进行保育,提供适当的环境,促进其身心发展为目的。”

规定小学教育的目的《学校教育法》第十七条则指出:“小学是以适应儿童身心发展,实施初等普通教育为目的。”

学校教育法明确了幼儿园对幼儿进行保育是指通过提供适当的环

境来促进幼儿身心的发展,这具有十分重要的意义。很长一段时间,在教育学者中有人认为,学校教育法对幼儿园教育目的的规定中,竟然提出“提供环境”这样具体的指导方法是匪夷所思的。岂不知这是为了凸显幼儿教育的特性,或者说是明确地规定了幼儿期实施集体教育的应有状态。

前述“调查研究协力者会议”1986年9月在关于《幼儿园教育纲要》的咨询报告《幼儿园教育的发展方向》中提出了修正现行《幼儿园教育纲要》的若干视点,其中之一就是通过环境进行教育。该报告指出:“为了有效地实现幼儿园教育的目标,关键的一点是创设能够诱发幼儿自主活动的环境,这一环境包括人与物两个要素,教师应该正确地认识环境及作为其核心的教师应起的作用。”

一提到环境,人们很容易理解为物质环境,其实环境并不单指不变的物质要素,它还包括人这一能动的活的要素。因此,幼儿所处的环境究竟应该是怎样的,很值得人们思考。如果把幼儿生活场的创设,活动情境的创设作为环境的话,那么就需要思考创设环境、改变环境、与环境的互动这三者之间的关系。

如此看来,需要考虑的不仅是幼儿园自身的作用,还需要考虑幼儿园中教师的作用及其指导策略。

长期以来,我们的教育主要是培养幼儿如何适应环境的能力,特别是如何适应集体教育与集体生活,并把那些与集体行动不协调的孩子视为问题儿童。这种认识把幼儿置于被动地位,使他们失去了主体性。要求幼儿适应幼儿园、适应集体、适应教室,这些是无视幼儿作为活动主体的看法。

在幼儿园这个环境中,幼儿怎样行动,他怎样去找自己的座位,怎样坐下来,怎样和教师以及同伴一起去不断地开创属于他自己的生活的,每个幼儿都拥有怎样的愿望,希望从事什么样的活动……如果我们不关注这些问题,幼儿主体性的生活就无法开展。

例如,在进行班级管理或班级建设时,我们应该考虑每个幼儿都有

着完全不同的成长经历与成长背景,是这些不同的个体与教师共同开创新的生活,而不是让儿童去适应某某班级的生活。在幼小衔接上经常遇到的问题是小学要求家庭和幼儿园不要培养出不能适应小学生活的儿童。其实,幼儿教育并不仅仅是为适应小学生活作准备的,它还有其独特的使命和任务。然而现实状况是有许多教师并没有认真地思考这一问题,因此培养出的幼儿不可避免地会出现一些问题。

教育并不是让儿童被动地去适应去接受,而是教师与儿童在使用教材的过程中不断地进行新的创造。

回到前面提到的问题,所谓提供环境并不是让幼儿去被动地适应环境。创设环境要求幼儿发挥主体性,自主地开展活动。因此,它不仅仅是教师单独完成的工作,而是与孩子一起不断地改变环境。

保育室应该随着保育活动的流程而不断地发生改变。我的教师生涯是从小学开始的,调到幼儿园以后,我根据孩子的活动状况来考虑活动设施设备的安置,在不断地改变保育室布置的过程中开展着保育活动。老师说话时,小朋友们离开桌椅,围在老师的周围。老师根据孩子的兴趣设置活动区,随机挪动桌椅,以方便幼儿的活动为出发点来考虑环境设置及玩具配置,充分发挥了幼儿的主体性。

置身于那样的环境之中,孩子有生活感,他成为活动的主体,释放出无限的创造,充满着活力与快乐,孩子的奇思异想刺激着改变着大人。

环境并不是保育以外的事物,环境创设本身就是保育活动的内容与方法。

3. 为了实现适应个体差异的个别指导

(1) 为什么要进行个别指导

现在,在保育实践中,老师们正试图进行改革。首先,从改变教师自身的认识开始,将过去的那种从教师的立场出发强制幼儿的作法转变到从幼儿的立场出发,发挥其主动性。现在,教师不再关注幼儿会了什么,

知道了什么等眼前看得见的结果,而是意识到应该关注幼儿自身内在的变化。人们在探索如何改变过去的由教师采用同一方法开展同一活动的作法,实现适应不同个体的个别化指导。

然而,具体操作起来并不像想象的那么简单。长期以来形成的教育观、保育观根深蒂固,它们潜移默化地影响着教师,阻碍教师迈出新的步伐,扰乱教师的思维,使其在面临实际问题时不知所措。

电视节目曾经播放过某幼儿园游戏的场景,现在截取其中一个片断来看一下^[1]。

被黏土弄脏了脚的4岁的小朋友们排着队,一个一个地把脚伸进桶里进行清洗。这时,幼儿甲试图插进队伍中,按顺序排队马上就要轮到的幼儿乙十分气愤,阻止甲说:“不准你进来!”然而甲当没听见,若无其事地把脚往桶里伸。于是,两人扭打起来。尽管其他的孩子提出了再准备一桶干净水的建议,但是老师却难以做出决断。最终,幼儿甲如愿以偿,而幼儿乙则气恼地哭了起来。

看了这个电视节目之后,由于我们不了解幼儿甲与幼儿乙的日常行为表现,所以我们会像现场的老师一样不知如何处理为好。但是,这个事件的最终结果是态度强硬的幼儿如愿以偿,这是让人难以接受的,其后果也是不良的。幼儿乙的哭声一直在刺痛着我。保育活动应该那样去开展吗?那个幼儿园的老师究竟采取的是什么立场?能说他们是尊重孩子的主体性吗?虽然我们倡导适应个体差异的个别化指导,但是老师的这种做法似乎并不吻合。对这一节目大家提出了不同的问题。俗话说得好:顾此失彼,在幼儿甲与幼儿乙的生活中,教师的作用与指导方法是一个值得追问的问题。仅就画面来看,无论是甲还是乙,在老师看来都是问题儿童,他们要与老师和同伴建立信赖感还需要相当长的时间。

看完这期节目后,大家议论的焦点话题是,虽然有多位老师在场,但

最后的结果是态度强硬的幼儿甲占了上峰。表面看来,教师是在信任与尊重幼儿,而实际上果真如此吗?虽然老师也告诉幼儿甲:“对面有干净的水。”老师同时制止幼儿乙道:“不许动手打人。”然而,老师表现出的袖手旁观的态度给人以逃避的感觉。观众对尊重幼儿主体性的指导策略以及自由保育的操作方法产生了许多疑惑。当然,这不是对老师指导方法优劣的评判,大家关注的是,遇到这样的场合该如何应对?如果是自己会怎么做?为什么会这么做?以什么为核心来对幼儿进行指导?

遇到这样的事情,老师们往往会对幼儿甲与幼儿乙的争执结果十分关注,如果没有最终的评判,就会感到不安。因此,老师就会进行要遵守规则,或者是要学会忍耐之类的指导。

然而,那样做只不过是暂时解决了争执,却不会触及孩子受伤的心灵。这种做法实际上是根据大人的判断与理解,剥夺了孩子体验成长的机会。这种争执应该成为幼儿甲与幼儿乙学会解决纠纷的良机,而且,此时教师应该给孩子适宜的引导。

(2) 如何解读幼儿的内心世界

要落实《幼儿园教育纲要》的精神,就应进行适应个体差异的个别化指导。在这个案例中,不应该只笼统看到发生了一起两名幼儿的争执事件,而是应该具体地分析理解幼儿甲的心情和幼儿乙的想法,并进一步思考对于幼儿甲和幼儿乙来说,他们行动背后的动机究竟是什么?教师据此采取适当的对策。

也就是说,要实现适应个体差异的个别化指导,教师就应该首先要关注幼儿、关心幼儿、理解幼儿。就像单凭电视画面,由于我们对幼儿甲和幼儿乙的具体情况不了解,难以做出决断一样,在现场的教师仅仅把争执事件看做是他人的世界,是作为教育对象的幼儿的争执,那么,就不会解决任何问题,最终也不会触及到幼儿的心灵。

所谓理解幼儿,就是要把握每一名幼儿的心理活动。发现每一名幼儿的长处,只能从与幼儿的直接接触开始做起。而且,要给幼儿以温暖的关怀,要站在孩子的立场考虑问题,不是把幼儿圈定在教师预设的框

架中,而是接纳幼儿内心的想法及其行为。

前述幼儿甲试图插入队伍,无论如何都想插进去。尽管有两只桶,但他却盯住了幼儿乙的那只桶。为什么他盯住那只桶?也许是因为幼儿乙阻止他说“不行!”使他变得顽固起来,强化了他的自我主张,导致矛盾激化。甲的做法也许有其自身的道理,站在乙的角度来看,自己排了队,终于轮到了自己,幼儿甲却插到了自己的前面,这种行为实在难以容忍。因此乙就去打甲,扯他的头发,采用各种防卫办法,告诉对方那样做不行。幼儿乙盯住甲试图插入的那只桶不放,因为他感觉到自己的东西被人抢夺,因此执着地守护着。实在不明白两个幼儿的这种无论是老师还是伙伴怎么劝都互不相让的顽固性从何而来。

在现实生活中,一个很小的事件往往掺杂诸多要素,对其进行解释是极其困难的。

在教师看来,应该让幼儿甲懂得他违反了规则,让幼儿乙停止其发泄愤怒殴打幼儿甲的行为,也就是说老师在头脑中首先想到的是如何去制止幼儿甲和幼儿乙的行为,却没有试图去体察盯住同一只木桶并发生争执的两个幼儿的心理感受。

假如教师能够用心去倾听孩子们的心声,他就会感受到孩子们的想早点洗,变得干净的心情,以及幼儿甲流露出的想和小朋友一起洗(这也许是托辞)的愿望。如此看来,教师似乎可以改变让小朋友排着队按顺序洗的做法。仔细观察画面就会发现正在排着队的其他的小朋友在呼吁老师“再拿些更干净的水来”。可是,教师却仅仅把目光盯在幼儿甲和乙的身上,试图阻止他们的行为,教育他们采取正确的作法。很明显,老师和这两名孩子的心灵没有沟通。从挂在脸上温和的笑容以及和蔼的举止来看,该园的老师平时一定力图去尊重和理解孩子们,然而,当面对孩子真实的行为时,教师受长期形成的判断所左右,急于处理当下的事件,显得手足无措。

为了更好地理解每一个孩子的内心世界,教师需要和孩子建立起相互信赖的关系。

(3) 如何应对幼儿的固执行为

前面的录像使我们感受到孩子的固执行为是如此的强烈。

不能很好地应对孩子的固执行为的教师为数不少,其中有些老师认为这是坏毛病,是任性的表现。的确,一般说来,固执意味着对琐碎的事情很在意,咬住死理不放。因此,大人往往认为对于孩子的固执表现没有必要去应对。

如果和大量的幼儿接触,就会遇到许多在成人看来难以理解的、棘手的固执行为。从幼儿的立场看,这是自我意识在一点点萌芽的表现,这也是教师发现幼儿成长的线索。只有认识到这一点,才能在遭遇孩子固执行为的时候将其视为洞察幼儿心灵的窗口。很早以前文部省指定拍摄了一部影片^[2],其中有一个3岁的幼儿小健,每天从家里到幼儿园后,背着书包、戴着帽子就迫不及待地开始玩游戏。园里的全体老师接纳了他的这种行为,但他们也耐心地等待着小健自己把帽子摘下来。小健在活动的过程中,感到热了,于是放下了书包,摘下了帽子。老师们相信他有这种能力,为他的这种自发行为的产生提供了充分的时间。小健用了大约半年的时间才自发地将书包和帽子放下,但是当外来参观的人很多时,他又回到不安定的状态,重新背起书包,戴上帽子。历时一年,这种行为才彻底消失。也就是说,戴着帽子,背着书包这种固执行为是幼儿获取安全感的表现。这部电影公演的时候,受到了许多资深教师的指责,他们说:“在入园当初,就应该让小健先摘下帽子,放下书包,然后再进行游戏。这是简单易行的习惯养成的方法,难道这不应该是幼儿园教育的应有状态吗?”可是当看到历时半年改正了固执行为,并开始按照自己的意愿有主见地去行动,健康茁壮成长起来的小健时,我不得不重新思考和幼儿的接触方式。的确,教给孩子固定的范式,使孩子循规蹈矩是很简单的事情。然而,我们在多大程度上意识到我们是否给予了每个孩子自己与自己对话,自己改变自己的机会,这是多么重要!我曾经也认为幼儿的固执行为是很令人厌烦的,对幼儿的行为方式也进行过强化训练、机械灌输等整齐划一的指导,而没有去体察幼儿的心理感受,

只关注了习惯养成的内容及其训练的结果,追求幼儿能够一起做到的效果。这样的做法实在值得我们反思。

真正意义上的行为训练,应该说是像与小健进行心灵之交的那些老师的作法。小健的老师们坚信“只有在师幼互相信赖的关系中,幼儿才能够改变自身,形成自我认识,自我发展的能力”。

随着年龄的增长,婴幼儿逐渐认识周围的世界,并被其吸引着。在成人看来,也许这是很平常的事,但是在孩子眼里,却充满着无穷的乐趣。那里有其成长的印记,幼儿试图去探索去了解事物的真谛。逐渐地他们学会了自我体认,学会了在平衡自我与他人的关系中进行取舍,学会了舍弃一些对自己来说没有意义的事情和没有必要的场合。对孩子来说,积累放弃自己固执行为的经验,对于生存来讲是十分重要的,这也是父母希望孩子掌握的一种能力。当然,并不是所有的人都同意这是一种重要能力,这牵涉到“什么才是重要的?”这一价值判断。

当幼儿对某事物产生固执行为的时候,如何去应对这一固执行为,在幼儿期是十分重要的。只有相信每一名幼儿的固执行为对其来说都有着独特的意义,并把其固执行为当作幼儿心灵之声的信息来接受,幼儿才能敞开心怀地去挑战新的事物。

因此,不要排斥每个幼儿的固执行为,而是理解和接纳幼儿,耐心地帮助他们去应对这些固执行为是十分重要的。时至今日,许多人还没有认识到这一点。

佐伯胖曾经指出:“所谓孩子敞开心扉,学习新事物,就是面向他人,放弃自己的固执行为。要做到这一点,需要成人认同其固执行为,很好地应对其固执行为,给幼儿与他人碰撞、交流的机会。这种碰撞与交流在婴幼儿期,始于母亲与孩子之间。”^[3]在介绍津守真爱育养护学校的实践与理论的同时,佐伯胖提出了自己的见解:“孩子固执于某件事情,一定有其特殊的理由,那是孩子在以自己的方式与发展的危机进行较量,并试图凭借自己的力量来改变自己。固执行为表明孩子拥有自己的世界。”佐伯胖认为,学校教育对这一问题并没有清醒的认识^[4]。

4. 接纳与信赖关系

适应个体差异的个别化指导,就是教师接纳并尊重幼儿拥有的自己的世界。人只有试图拥有自己的世界才能够成长起来。发现自己,有自己的认识与想法,创生自己与自己的世界,也就是创生作为主体的自我的世界。想成为主体的我,想表现出有着自身原因的行为,这是了解自我、忠于自我、认同自我的表现。

有学者警示道:那些能够触及幼儿心灵深处的体验在保育活动中得到重视了吗?这一点的确被人们忽略了。这是没有站在幼儿的角度来考虑问题。

接纳与主体性行为密切相连,被动行为不需要接纳。接纳是对主体性行为的回应。前面案例中提到的幼儿乙就是因为没有被接纳,所以才委屈地哭起来。

“幼儿乙将规则视为护身符。他认为那是正确的,正确的事情就必须坚持。但是,由于幼儿甲的插入,一切都被扰乱了。既然谁都没能制止幼儿甲的行动,那么凭什么就让我来忍受呢?老师只是一味地说不许动手打人,并压制我的行为。那我只能以这种行为来表示愤怒了。本来幼儿甲的做法比自己更坏,为什么老师就能容忍他插队的行为呢?”

我们似乎听到了幼儿乙心中的呐喊。然而,即使是我也很难想出让幼儿甲与幼儿乙都满意的对策。但是,我们还是可以有所作为的。例如,虽然我们当时找不到解决的良策,但是,我们可以去体察幼儿乙的悲伤与痛苦,并使幼儿乙知道老师能够认同他的看法的正确性与重要性。认可幼儿乙克制自我去迁就幼儿甲的行为,也可以使幼儿甲去反省自己的行为。

只有当幼儿乙感受到教师认同、尊重自己时,才能够使他改变自己的想法,重新去思考问题。也就是说,教师的理解与支持使幼儿获得了情绪安定地改变自身的原动力与自我发展的能力。

对于幼儿甲来说,若其行为能够得到教师的认可与接纳,他就会与

教师建立起良好的信赖关系。幼儿甲的我行我素是有其特殊原因的。或许是因为他不喜欢孤独,希望与小朋友一起做事,才那样固执地要插入到队伍中间来,尽管受到小朋友的排斥是一件令人不愉快的事情。教师应该去揣摩理解幼儿甲固执行为背后的心理原因。

幼儿希望教师能够很好地接纳和理解自己的行为表现,在此过程中,他们也能够更好地认识自我。

在文部省指定影片《老师请您听一听》中有这样一个场面^[5]。一个4岁的小男孩,故意地踩踏同伴的作品,受到数名小朋友的指责,他哭了起来。教师当时做出的反应是,告诫那些作品被踩踏的幼儿,不要随便地去怪罪别人,把自己的东西放在容易被人踩踏的地方是不合适的。老师的话孩子们听进去了,因为老师能够细心地体察每一名幼儿的内心活动,并做出恰当的应对。孩子们接受老师的话,是因为他们感受到了老师的温情与关爱,这里有深厚的相互信赖的关系。从画面中可以看出,老师的行为极其自然,幼儿的反应也很自然,在冲突发生时,彼此之间互相理解,互相接纳,自觉地进行自我调节。这不是一朝一夕能够做到的。老师与孩子之间,孩子与同伴之间建立起来的相互信赖的关系,是教师细心培育的结果。在画面中还可以看到,教师和孩子的对话很频繁,这意味着教师力图将自己的心理感受与想法传递给孩子。在教师温暖的关爱下,在师幼真情的交往中,智慧与创造力得以萌生。

5. 集体中的教育及其与家庭的关联

在影片中可以看到,教师让每个幼儿敞开了心扉。适应每个个体,并不是教师与单个幼儿的教学交往,而是在集体中的教学交往。幼儿在集体中真实地表露与展示自我,并得到同伴的理解与接纳。在此过程中,幼儿感受到共同生活的快乐,他们互相学习,不断地自我成长。

在班级里,有的幼儿在不接纳自己的同伴面前不表露自己,封闭自己,因孤独而感到痛苦。老师在包容幼儿的多样性表现的同时,还应该让每个幼儿知道每个人都有自己的长处。教师应该细心地了解每个幼

儿的内心世界及其心理需求,要学会倾听,灵活地应对。

在保育实践中,教师不仅要与幼儿,还要与家长建立起亲密的信赖关系,幼儿园只有与家庭、社区密切合作,才能够更好地促进幼儿的发展。

引用·参考文献

- [1] 朝日电视节目:《父母所见、孩子所见》,儿童短剧,1079 集
- [2] 电影:《看一看、听一听、试一试——开创自己的世界》,岩波电影制片厂,1983 年
- [3] 佐伯胖:“回归人性的教育”,佐伯胖等编:《教师中的未来》,NHK 出版,1993 年
- [4] 津守真:“关于人的发展”,稻垣忠彦等著:《教学系列丛书(10)障碍儿教育》,岩波书店,1991 年
- [5] 电影:《老师请您听一听——言语指导探索》,岩波电影制片厂,1993 年

【第一章的解说】

保育—幼儿教育的特质

森上史朗

1. 关于保育及幼儿教育的特质

高杉老师的文章,重点论述了与小学教育不同的幼儿教育的特质,这是对小学化现象的一种反思与批判。兼任幼儿园园长的小学校长,以及小学校长退休后担任幼儿园园长的人,往往并不了解幼儿教育的特质,只是凭借经验与固有观念行事,把小学的教育模式机械地搬到幼儿园来。在人们看来,与幼儿园、保育所的保育相比,学校教育的专门性更强,甚至连许多幼儿教育工作者自身也认同这种看法。

高杉老师认为,小学教育无论是制定指导计划,开展教育活动,还是进行评价,都是从班级这个集体的角度出发。这种以集体为单位的教育,常常是采用统一的教材进行相同内容的教学。因此,它不太关注每个儿童的个体发展,而是重视集体的统一步调,要求儿童在一定时间内对同样的教学内容达成共识。也就是说,它忽视在儿童多样化的表现中去解读其意义的重要性,忽视儿童主体性活动的开展,以及每一名儿童

内心世界的真实成长,而是重视教师管理集体的手段与策略,关注教师是否能够按照预设的教育计划开展教育活动,其评价的要点是儿童是否能够在教师的指导下达到预设的目标。在这一点上,小学教师与幼儿园教师审视儿童及其实践活动的视点完全不同。

保育活动的开展,应该从理解幼儿出发,应该关注在活动过程中每一名幼儿的表现与成长状况。这就需要教师观察幼儿,观察保育实践活动,以了解每名幼儿内心的需求、想法,根据不同幼儿的发展水平,采取适当的教育对策。理解幼儿并不是一件容易的事,教师要不断地提高自身的感受性、观察力。

最重要的一点是,教师要欣赏幼儿,与幼儿同悲共喜,能够发现幼儿所做的事情中隐含的趣味性。高杉老师把教师分为两类,一类是能够发现幼儿乐趣的教师,另一类则是不能发现幼儿乐趣的教师。在能够发现幼儿乐趣的教师的班级里,总是洋溢着朝气,充满着生命的活力。在笔者看来,没有人能够像高杉老师那样深刻地读懂幼儿。如果结合本书再看一下她关于孩子的随笔集《虽然不过是孩子,但又不仅仅是孩子》(光之国,1993),就可以很清楚地了解这一点。

要读懂幼儿,发现幼儿的乐趣,就必须站在幼儿的角度来考虑问题。所谓幼儿教育的实践能力,就是指教师要从幼儿的立场出发,推测幼儿的内心愿望与想法,以做出恰如其分的回应与指导。这与重视集体活动、强调统一行动、统一步伐的小学教育有着根本的区别。

高杉老师关于幼儿教育的基本思想是理解幼儿,在她看来,幼儿是保育的主体。也就是说,幼儿在不断地自我认识、自我挑战、自我更新、自我形成,教师的职责是给幼儿的自我创生与自主发展以适当的援助指导。高杉老师在很早以前就提出了这一观点。1988年修订的《幼儿园教育纲要》恰好也强调了这一观点。可见,高杉老师是很有先见之明的。

2. 从幼儿的立场出发来看保育内容与方法

在保育内容与方法方面,高杉老师也主张要从幼儿的立场出发。一

般认为,幼儿教育与小学教育的最大区别是教育方法与教育形式的区别,但是,如果仅限于方法论与形式论的角度来谈论幼小差别,却是不合适的。以自由保育为例,人们常常对这一教学组织形式的是与非进行讨论。其实,重要的不在于形式,而在于自由度。也就是说,自由保育强调幼儿自主选择、自主设定目标、自主选择方法,不受任何框架的约束,教师根据每一名幼儿的能力与活动状况提供充分的保障条件。在自由保育活动中,每一名幼儿都拥有自己的课题及目的,并全身心地投入到活动当中去,充满了生命的活力。

与此相反,在形式化的自由保育活动中,幼儿没有明确的活动目的与活动内容,他们感到很无聊,不知所措,许多幼儿无聊地打发着时间。在那种场合,与其说幼儿是自由的,倒不如说他们是痛苦的。

集体保育从形式上看井然有序,但每一名幼儿常常没有自己选定的课题,他们并没有感到充实。当然,这并不是说,集体活动都不好,关键是应该在充分发挥每个个体主体性的基础上,再进行集体的整合。这种不埋没个体的集体活动与孤立的、单个的个体活动相比,更有厚重感,更有活力,幼儿通过这种活动会产生浓厚的充实感。

高杉老师认为,保育方法与形式不应该流于表面,它应该与生活的必然性及幼儿的意识相关联。为了使幼儿园的生活能够丰富而快乐地展开,教师应该基于生活的实质灵活地运用多样化的方法与形式。

任何方法与形式即使再好,一旦贴上“××保育”、“××方法”的标签就被固定化了,就容易成为脱离幼儿的事物。我们从海外引进了多种多样的保育理论与教材,高杉老师的告诫无疑具有重要的意义。

目前,在培养幼儿教师的师范学校还在进行着集体保育与自由保育的优劣对比,而且仅仅是从形式上作对比。高杉老师很早就指出了这一问题,她强调要从“孩子的立场”出发,开展保育活动。

片言只语

关于“生命—生活”这一命题 ——从两本图画书说起

人们将班级混乱归罪于从 1988 年实施的自由保育。其实,无论是《幼儿园教育纲要》还是关于《纲要》的解读,都看不到自由保育一词。媒体、评论家们指责自由保育是什么也不教,对此我很气恼。一天,回到家里时已经是夜晚了。我收到了一个小包裹,石龟泰郎(摄影家)寄来的。我忐忑不安地打开包裹一看,有一封信和一本小图画书,书的名字叫《来吧,我们一起去森林幼儿园:小鸟、小虫、枯叶都是好朋友》(头脑集团帕鲁斯出版公司发行)。

一年半前,时枝俊江(电影导演)告诉我说:“《森林幼儿园》快卖光了,仓库里还有一些存货,这么好的书你送给同事怎么样……”听到这个消息后,我马上订货,结果还剩下 10 本。三年前,我就见到这本图画书,那时我感叹:自己头脑中理想的幼儿园竟然还实际存在着,实现这种保育理想的社会也还存在着。我感到十分羡慕,很想亲自去看一看那所幼儿园。

丹麦的这所森林幼儿园是应居住在高层公寓区的家长们“想让孩子亲近大自然”的需求而创建的,拥有近30年的历史。这个幼儿园的老师 and 孩子们,从上午9点到下午1点(周一至周五)都在森林中度过。在《森林幼儿园》第一版出版后,时隔4年,石龟泰郎再次造访了森林幼儿园,并拍摄了大量的照片,推出了该书的第二版。在这4年间,该园建起了园舍,保育时间也改为上午8点到下午3点。每天,孩子们都自行决定目的地,自由进行着探索活动。这种保育活动是以“在大自然中游戏,培养孩子自立、互助、勇于创造、有责任感,形成基本的生存能力”为目的的保育。

石龟泰郎用照相机拍下的亲近大自然的孩子们的身影,是日本的孩子们正在失去的,准确地说是被剥夺了的。日本的大人究竟要给下一代留些什么呢?为了使生存能力的培养与心灵的教育不只停留在口头上而能落实在实际行动中,单靠教育界是不行的,这需要日本全社会的共同努力。

由童话书《叶子弗勒迪的故事》(利奥·巴斯卡利亚著,みらい·なな译,童话屋出版缺出版年份)我想到了保育活动。利奥·巴斯卡利亚(Leo Buscaglia)是美国的哲学家,他一生只写过这一本童话书。该书的编辑田中和雄在书的开篇写道:“献给开始学会独立思考的日本孩子和拥有童心的大人们。”

《叶子弗勒迪的故事》以通俗的语言,通过讲述一片叶子弗勒迪的故事,来揭示什么是生?什么是死?这是每个人都必须面对的问题。

在很早以前,作为幼儿教师的我,有了一次很大的改变。我曾经是一个很自信的人,甚至有些自负。例如,当我从别的老师那里接过一个班级的时候,会不屑一顾地认为他搞的什么保育活动,而当看到自己担任的班级出现混乱状态时,会心怀不满地斥责说:“我做了这些,可是……”一位过世的名人(我记不清他的名字了)说过的一句话深深地点醒了我,这句话的大意是:“也许在他人看来是华丽的一生,其实我只不过是一片叶子,我离开树枝迎接死亡,成了孕育其他生命的养料。现在,

我享受着这种快乐,并心怀感激。”这句话让我自惭形秽,感到了自己傲慢背后的空虚,自我炫耀、自我满足的愚蠢。与他人共存,为了他人而鞠躬尽瘁,才是真正意义上的自我的存在。我意识到了自己的浅薄,也学会了敬畏他人的生命。《叶子弗勒迪的故事》唤起了我的这些回忆。

保育的基本命题是“生命—生活”。教师如果回避这个命题,就等于什么都没教给孩子。

《来吧,我们一起去森林幼儿园:小鸟、小虫、枯叶都是好朋友》和《叶子弗勒迪的故事》这两本小书,引发了我关于“生命·生活”命题的深切思考。

片言只语

教师的学习

——以《幼儿园教育纲要》的修订为题

1998年11月,报纸刊载了《幼儿园教育纲要》、《小学—中学学习指导纲要》的修订案。与中小学的学习指导纲要相比,《幼儿园教育纲要》的改动不大,这是因为《幼儿园教育纲要》上次修订的步伐迈得太大的缘故,所以此次修订在核心思想上没有明显变化。而小学在三年级以上则增设了综合学习,这样一来,则填平了幼儿园与小学之间的鸿沟。

1988年修订的《小学—中学学习指导纲要》,尽管以生活科为沟通幼小之间的桥梁,然而,实施起来却困难重重,这次综合学习的困难程度也可想而知。早在20年前,综合学习就进入试行阶段。综合学习是以教育资源研究为核心的教学观、儿童观、教育观,它重视学生的创造性,这些方面与保育活动有着共同的性质。

在我看来没有比幼儿教育更难的事情。其理由主要有以下五点:

第一,表面功夫、敷衍一时的指导技术起不到什么作用。即便是能够吸引幼儿的兴趣,但如果教师不能与其建立起信赖关系,并给予恰当

的支持与援助,那也是无济于事的。幼儿十分敏感,他们能够敏锐地觉察到成人在多大程度上接纳自己。与幼儿打交道必须是心灵之交,否则是行不通的。

第二,综合指导是十分困难的。虽说生活只是简单的两个字而已,但真实的生活却是错综复杂的。即使是一个很小的生活事件,也需要用复杂的眼光来审视,要看到相互依存、相互作用的关系,要把握情景性与连续性。也就是说,只有采用综合的、联系的,而不是简单的、孤立的观点看问题,才称得上是保育活动。教师对于在保育活动中出现的事件,要用心去体会、去接纳,否则,就看不清事实。为了与幼儿一起共同开展好保育活动,教师需要扮演支持者、援助者的角色。

第三,教师要与幼儿进行智慧的比拼。幼儿总是希望能够按照自己的意愿与想法来表达自我、实现自我。教师首先要理解幼儿,真诚地面对幼儿,充分发挥自己的想象力、创造力,运用多种方法灵活地应对幼儿,寻找师幼之间心灵的对接点。

第四,幼儿的行为有其自身的意义,这也是很难解读的。幼儿的行为常常是成人难以预测和理解的。教师只有与幼儿共同生活、共同活动,并用综合性的眼光来看待幼儿的行为,才能够减少或避免师幼间误解的产生。当然,要做到这一点并不容易。

第五,教师(特别是曾经做过小学教师的我)经常从学习目标的达成、学习内容的掌握等方面来评价幼儿,而如今教师却反过来被幼儿评价。这令人感到难耐与不安。

除了以上几点,我们还可以从许多方面来论述幼儿教育是一件非常不容易的事情,并不像人们通常想象的那么简单,那么轻而易举。开展适合幼儿期的生活,特别是通过游戏活动进行综合指导,是家庭、小学乃至社会最难认识与理解的问题。

令人可喜的是,综合学习的重要性如今已被确认。人们在反思过去的那种复制知识、灌输知识的统一性指导的基础上,开始重视培养孩子独立思考的能力,使其学会学习,这是重要的转变。

匪夷所思,竟然有人认为是因为《幼儿园教育纲要》强调幼儿的自由与主体性,所以才导致了以自我为中心、自控性差的幼儿增多以及班级出现混乱的现象。在我写这篇稿子的时候,恰好听到了这样一则新闻:一位初中三年级的男生,由于考试焦虑,用刀子捅了一位看上去很快乐的二年级女生。他把自己的焦虑不安通过伤害他人的方式宣泄出去,学校使人没有了安全感,这一现状很值得深思,这反映出日本教育的危机。仅仅空喊生存能力与心灵的教育能消解这一现状吗?缺乏自我控制能力、一触即发的孩子是怎么培养出来的?这是家庭、学校和社会必须深刻反思的问题。

道德品质与行为习惯的培养应该从幼儿期开始抓起,但是把责任全部压在幼儿期却是不行的。幼儿期的集体教育在少子化、核心家庭化的现代有着十分重要的意义。值此《幼儿园教育纲要》修订之际,广大教师应该认真思考:为什么《幼儿园教育纲要》再次强调通过培养幼儿的社会性来确立其个性。在保育实践活动中,如何在既不失去幼儿的自由性、主体性,培养其独立思考能力的同时,又能够让幼儿具有换位意识,学会站在他人的立场去看待问题,富有爱心、尊重生命,这是以《幼儿园教育纲要》的修订为契机,需要教师们认真思考、讨论的问题。

1988年修订的《幼儿园教育纲要》强调游戏的重要性。于是,园长和教师专门设定了游戏时间,开展了一些放任自流的、形式化的游戏活动。为了避免重蹈这一覆辙,教师需要不断学习,扮演好教与学的双重角色,以提高保育实践的质量。

一、什么是游戏？

佐伯胖指出,游戏是幼儿自发的自我扩大活动(“儿童的游戏与身体、心理研究会第三届论坛”,1989年8月24日,东京九段会馆)。一般人认为,工作是义务性的、有目的的,而游戏则是无义务性的、以活动自身为目的的,这是成人的区分方式。站在幼儿的立场上看,即使是同一活动,在不同的幼儿那里也是具有不同含义的。是不是幼儿自发的自我扩大活动是问题的关键。关于工作,重要的不是有无义务感,而在于义务感是由他人强加的,还是自发产生的。在此,我们针对游戏在消逝,以及游戏被轻视的现状,需要对游戏的必要性与意义进行新的探讨。

1. 现在的孩子们幸福吗？

(1) 孩子们的危机

当今的日本是富足、和平和自由的,与半个世纪前相比,似乎具备了所有幸福的条件。然而,绝不能说我们已经给孩子的身心健全发展提供了良好的环境条件。反之,现在的孩子正在承受着沉重的、无形的压力,并且被娇惯与纵容着。

海卓子在《孩子的危机》一书中感叹道：“如同笼中鸟，即使把它放飞，也飞不起来”^[1]，“被催熟的孩子”，^[2]“牢笼中的孩子”，^[3]“孤立化的孩子”，^[4]“无活力的孩子”，^[5]“被漂白的孩子”^[6]等等。各种反映孩子危机的读物在不断出版发行，这些都是现代孩子的负面形象。我们必须认真地思考孩子发展中潜在的问题是什么，并积极寻找解决的策略。

深谷昌志在《无活力化的孩子们》一书中写道：“听话老实虽然好，可是，自己主动去做点什么的愿望却消失了，或者说自发性缺乏的孩子却诞生了”，“充满着好奇心与求知欲，一刻不停地进行探索活动的孩子在消失”。^[7]

正因为如此，东京的新年近年来也变得清静了，孩子的喧闹声，踢毽子的声音稀少了，放风筝等场景似乎都成了遥远的梦幻世界。孩子的减少，使社区里孩子自发组成的小团体也消失了。这些原因是极其复杂的。伴随着乡村城市化，自然环境的破坏，以及汽车时代的到来，出现了更多的少子家庭，而且因为高度信息化时代的到来，孩子们生活在虚拟的网络中，他们的游戏与玩具也发生了显著的变化。

正如《孩子房间里的孤独——电视游戏第一代的未来》一书中所描写的那样，^[8]现在的孩子被考试战争压得喘不过气来，他们在自己的房间里寻找着快乐。他们静止地、孤独地、封闭地、自我中心地在机械与社会的结构组织中肤浅地被催熟着。

尽管还有诸多问题，但在幼儿的世界里还保留着他们的天真烂漫。然而，青少年犯罪、恃强凌弱、逃学、中途退学等现象激增，我们不能说孩子们的未来是充满希望的。

有学者认为，青少年犯罪事件所显示出的异常，其实并非异常，而是平常化现象，是无论哪个国家都共同存在的问题。作为教育工作者，应该站在孩子的立场，去设身处地想一想，现在的孩子果真幸福吗？

美国学者尼尔·波斯曼(Neil Postman)在《童年的消逝——给教育和文化的警告》中警示人们：孩子们在其生活中正在远离童真，小大人在

不断诞生。^[9]这一现象现在不正在日本复演吗?

几天前,电视报道说,在商场里可以看到以儿童为主要消费对象的商品应有尽有,这是属于孩子的消费流行时代。儿童套装价格十分昂贵,商场里还设有儿童美容室与托儿所,孩子成为商家商业竞争的焦点。在一些保育机构,充斥着诱人的尽早对孩子进行训练的广告词。许多家长不顾高额的保育费,趋之若鹜。具有急功近利国民性的日本人,没有对孩子该如何生存的问题进行深入的思考,社会在催生着早熟的孩子。在这种价值观下进行的教育合适吗?这是必须重新思考的问题。孩子被培养成小大人,在新传播媒体的包围下失去了生活感,这对孩子自身来说是福还是祸呢?

(2) 家庭环境的变化

掌握孩子幸福之门钥匙的不是孩子自身,而是成人,是构成并创造孩子生活环境的成人。那么,让我们来考察一下作为孩子生活场的第一个重要场所——家庭。也就是说,改变今日孩子们生活的重要因素首先是家庭环境的变化。丧失故乡、否定家庭这种倾向不单是在日本,在欧美国家也同样存在着。不过,由于经济状况、社会环境的特殊性,在日本这种变化更加剧烈一些。

特别是当代社会从农业社会向工业社会,继而向第三产业急速转化,信息化、服务经济化、去工业化等新的词汇开始出现,女性劳动的第三产业化比男性发展还要迅速,原来作为辅助的边缘的女性劳动力,在去工业化社会里已成为主力军。^[10]

在这种变化中,家庭规模在缩小,特别是晚婚化与少子化倾向严重,据日本总理府的调查,孩子在总人口中所占的比例 18.5%,比前年降低了 0.7%,与英国的 18.9% 和法国的 20.5% 基本齐平。^[11]

女性的就业率年年上升,1988 年女性就业人数达到 1749 万,其中,已婚者占 70%,有孩子的占 60%,中年女性成为主流。^[12]

从 1986 年 4 月起,《男女雇佣机会均等法》开始实施,女性走出家门走向社会的环境条件得到了许多改善,家务、育儿是女性的专利这一传

统观念也发生了改变,育儿休业制度逐渐推行,这种新的形势要求女性要具备专门的知识与技能,需要女性的职业、工种日益增多,为女性施展才能提供了广阔的舞台。^[13]

那么,与女性的就业关系最密切的育儿—养育状况如何呢?

迄今为止,人们往往认为,女性因就业而把孩子送入育儿机构,这种母子分离会导致“设施病”这一儿童发展障碍的出现。而近年来的研究则表明:影响孩子身心发展与人格形成的决定性因素并不是母亲是否就业,而是错综复杂的多方面因素相互作用的结果。在家庭因素中,孩子的年龄、父亲和其他家庭成员对家务育儿的协力程度,母亲的就业条件,即母亲是否有安定的职业,就业的动机,从工作中是否得到满足感,以及母亲本身这些因素共同作用才是影响孩子发展的重要原因。

日本的保育所据说在资本主义诸国中是最完备的。夜间保育、延长时间的保育、障碍儿保育等应有尽有,保育水平也在不断提高。尽管随着女性就业率的提高以及保姆需求量的激增,育儿教育还存在着诸多的问题,但绝不是悲观的。

的确,经济的高速发展给家庭经济结构带来了变化。以食为首的家庭生活方式发生了很大的改变。随着服务化和深度服务化的推进,高学历取向与居住水平的提高,进出口贸易国际化程度的发展等,家庭成员分散在各地居住。特别不可忽视的是,在老龄化与信息化的社会构造中,女性对生活的认识及其价值观也都发生了改变。

再加之,夫妻关系稳定性的降低,家长对家务与育儿职责的放弃,委托化倾向的安乐主义或他人依赖型的出现,亲子关系中家长对孩子教育感到无奈的状况正在增加。另外,父亲的缺位,物质至上主义,赶时髦讲名牌的奢侈生活取向,攀比心严重的比较主义与结果主义,奉行单纯的××主义,非此即彼的价值观,推卸责任的不满社会情绪等诸多倾向,以潜在的形式与集团志向、家族志向相互交织、相互作用。这些社会现实的客观存在给家长育儿带来了一系列问题。

在育儿方面,由于母亲的焦虑不安、自信心的缺乏以及孤独感等而

引发的虐待孩子的现象开始出现,孩子们被卷入了交通战争^①、诱拐犯罪、考试地狱等漩涡中。

新型家庭应该是与没有血缘关系的成员在亲密和谐的关系中拥有共同的社会生活。少子化时代的育儿需要借助社区的资源与网络组织的支撑。如果不摆脱现在这种孤立化的自我中心性的状态,不掌握与他人交流、交往的能力,那么,要建设新型家庭,构建理想的少子化时代的育儿方式就成为一句空话。为了培养能够肩负起新时期使命的下一代,今天,我们必须站在孩子的角度,去科学地创设能够真正促进孩子发展的环境。

2. 幼儿园教育存在的问题

在当代,无论是孩子的生活还是成人的生活都发生了急剧的变化,为了更好地应对这种变化,日本文部省对《幼儿园教育纲要》进行了修订(1988年),并从1990年开始正式实施。

在幼儿园教育第一线,存在许多混乱不清之处,使幼儿教师产生了许多困惑。在我看来,混乱并非坏事,这是必然现象。混乱恰好是发现与研究问题的起点。然而,许多幼儿教师并不是积极地去应对出现的混乱局面,而是采取消极的否定与排斥的态度。

同时,教师对通过环境进行教育这一幼儿园教育的基本理念,以及幼儿的自发性与主体的生活、幼儿游戏的引导等问题缺乏深刻的把握与理解,在实践操作中呈现出消极抵抗的表现。

特别是对幼儿期的生活以游戏为中心这一问题的理解更是千差万别。具体说来,主要存在以下问题。

(1) 幼儿园的游戏活动是教师给予幼儿的吗?

许多教师认为,幼儿园的游戏活动是教师给予幼儿的,是由教师来

^① 译者注:1955—1964年因交通事故死亡的人数比中日甲午战争时战死的人数还要多,这一时期被称为“第一次交通战争”,1980—1988年则被称为“第二次交通战争”。

选择的。幼儿园的游戏与公园里的游戏具有不同的价值,幼儿园的游戏必须是有计划、有组织的。

这一看法与旧的《幼儿园教育纲要》所提倡的活动主义密切相关。教师往往认为“既然是学校教育,经验与活动就必须按教师的计划来选择与开展”,甚至还会产生这种错觉:只要是教师组织的教学活动,就一定具有教育性。

可见,传统的教学中心课程论^[14]与教科教育课程论的影响有多么的深远。但是,如果从新的课程改革指向即对话中心课程论^[15]、文化实践参与论、潜在课程论等出发,则会认为游戏选择权在幼儿而不是教师。

仓桥惣三在《幼儿的生活》(1914)一书中指出:幼儿与环境相互作用,他们能动地运用其感觉去感知外部世界,并探索事物。同时,他们以其自身独有的方式自成体系地表达他们对外部世界各种事物的认识与理解。^[16]

实际上,在幼儿的游戏活动中,映射出每一名幼儿积蓄着的经验的系统化与组织化,教师只有仔细观察与认可幼儿的游戏活动,才能够采取适当的援助措施。

法国社会学者罗格·凯洛斯指出:“游戏应该被定义为是自由自发的活动,是喜悦与快乐的源泉。当游戏参与者感觉到是被强迫参与时就已经不是在玩游戏了。重要的一点是,游戏者拥有一种自由,即当想结束游戏时,就能够轻松地说不玩了,然后潇洒地离去。”^[17]

当教师将确定好的游戏让幼儿来做时,幼儿就失去了这种自由。如果伴随着义务感,就不成其为游戏了。我们应该重新思考对于幼儿来说游戏究竟意味着什么?我们应该认识到幼儿凭借自己的力量去开创游戏活动的重要性。

(2) 游戏活动不是徒有其名吗?

有的教师不考虑游戏活动的具体内容与其功能,单凭游戏活动的名称来判断其实效。只要冠名为模仿游戏、建构游戏等来开展活动,就是幼儿在玩游戏了,就是幼儿在发展了。因此,他们认为即使幼儿在游戏中

表现出没有任何目的,无所事事,也是正常的游戏状态。

由于游戏被解释为主体性活动,因此,幼儿没有任何可以效仿的榜样,游戏活动被放任自流。

幼儿持续多日进行同一种类或同一水平的游戏活动,没有新的目标与新的发展。即使当幼儿迫切需要教师的引导与帮助时,教师也仍旧袖手旁观,因为如果给幼儿以指导他们就会有罪恶感。于是,幼儿只好机械地重复无聊的游戏,逐渐地,游戏活动的内容与人际关系凝固僵化。教师的这一做法能够说是在保障游戏活动,给幼儿的游戏提供自由的空间吗?这是一种不负责任的放任自流,是无意义的低级的恶性循环。

(3) 名为理解幼儿,实为僵化判断

许多教师把理解幼儿误解为全盘接受与不干涉,于是,当面对诸如孤独一人进行游戏的幼儿、不愿在户外进行游戏的幼儿、思维呆板僵化的幼儿、行为举止粗暴蛮横的幼儿等等不同类型的幼儿时,会将其发展中存在的问题视为个性来尊重。或者说,许多教师仅仅是停留在了解幼儿的状况,并给他们贴上孤独游戏者、呆板僵化者、粗暴蛮横者等标签,却不去追问导致这些现象出现的原因和进一步思考应该采取怎样的教育对策。

所谓把握现状,应该是以幼儿现有的发展状况为出发点,与幼儿共同思考发展哪一方面,改正哪一方面,拓展哪一方面等等。也就是说,只有与幼儿拥有同一个心理世界,并共同深化与发展这一世界,教师才能够成为幼儿生存能力的培养者与辅助者。

特别是在少子化家庭中,由于人际关系固定化,幼儿自我防护意识很强,他们往往自我封闭,不愿向外人敞开心扉。因此,他们拘泥在一个人的世界中难以解脱出来,因人际适应不良而苦恼,只有在与物打交道时才感到心神安定。对于这类的幼儿,教师更需要给予关注与指导,而不能够消极被动地等待幼儿自我觉醒、自我修正。

(4) 考虑问题的出发点更新了吗?

迄今为止的保育,无论是开展什么活动,让幼儿做什么,还是如何开

展活动,让幼儿怎样去做,均从教师的角度出发来进行决策,也就是说,采取的是以教师为中心的保育。而以幼儿为中心的保育,即从幼儿的立场出发,去考虑幼儿想做些什么?他们会怎样去做?我们应该给予幼儿什么样的援助?保育观念是一件很不容易的事情。其关键在于教师要了解幼儿的特性,要观察把握幼儿的游戏,要仔细探查每一名幼儿的内心世界。目前,有一种不良倾向,即简单地把集体保育改变为自由保育,认为只要是幼儿在自由游戏就好,这种单纯改变指导形式的做法引起了许多混乱。

要想改变在长期的保育实践活动中积累与沉淀下来的观念和做法,的确不是轻而易举的事情。例如,那种认为只要改变了环境就可以解决问题的想法未免太天真了。即使是改变了环境,创设了新的环境,也仍然需要面对与解决新的问题。在遇到新的问题时,首先需要了解与把握新的情况。

无论是游戏活动,理解幼儿,还是通过环境进行教育,在幼教界都不是什么新问题而是幼儿教育的基本问题。正是由于忽视了这些基本问题和对这些问题认识不清,才会导致混乱局面的出现。此外,仅从教师的视角出发来考虑教育问题,而不重视作为教育对象的幼儿,也是混乱局面形成的重要原因。因此,有必要彻底弄清楚究竟什么是幼儿,游戏对于幼儿意味着什么等问题。

(5) 无所需求的幼儿

让我们先从幼儿的需求出发来了解幼儿吧。

幼儿具有强烈的好奇心与求知欲,他们积极主动地探索外部世界,不断地寻求新的刺激与新的发现,一刻也不停息,也正是在此过程中孕育出游戏活动。然而遗憾的是,目前缺乏好奇心,不积极探索事物的幼儿却在日渐增多,不玩游戏、不会玩游戏、不想玩游戏、感受不到游戏的快乐、不懂得游戏等现象普遍存在,其原因何在呢?

某幼儿园有这样一名幼儿,他到幼儿园来,不是与同伴玩,而是一直粘着大人不放,入园半年后才能够和同伴一起玩。询问其原因,是由于

入园前其父母从来没有让孩子离开自己半步,孩子所有的事情都由父母包办。即使对他发出一些语言说明和行动指令,如“鞋子,鞋子,穿鞋!”,他也不执行,最终是由父母来采取行动。幼儿园的环境对于这名幼儿来说是一个极大的负担,他从离不开父母到开始依恋带班的老师,大约有一个月的时间。而且,所谓依恋带班老师,也只是形影不离地跟随而已,并没有相应的表情与语言表达。

幼儿园丰富多彩的环境逐渐地解开了这名幼儿的心结。两个半月后,他能够在无人的教师办公室将自己的情感释放出来,且开始依恋其他班的老师。在他与老师们建立起稳定的关系之后,情绪也就安定下来了,并以依恋对象为安全基地,开始对周围的环境与事物发生兴趣,语言与情感的表达和交流也一点点地出现。到了第二个学期,他和班级里的同伴相处的时间逐渐延长,特别是在班里一名热心助人的小伙伴的陪伴下,他甚至可以不粘着老师,与同伴一起活动。这期间,幼儿园的园长与带班老师对这名幼儿的家长给予了育儿指导,家长改变了育儿的方式与方法,这也是孩子发生很大变化的原因之一。

在班级里有了朋友心绪安定之后,这名幼儿逐渐地产生各种需求。当其需求得不到满足时,他就会焦虑紧张。在其不断地向带班老师提出日益丰富的需求的过程中,他升入了大班,并从此开始了彰显自我的生活历程。

这个案例告诉人们,家长错误的养育方式害了孩子。每一个孩子都有自我表达、自我成长的需求,是成人剥夺了他们自然的需求,从而封闭了他们成长的道路。

或许这个案例有点特殊,但它警示人们:家长对孩子的过度保护与过度干涉会引发孩子发展上的障碍。那名不懂得游戏的孩子,只是机械被动地按照成人的指令行事。他被剥夺了表达感情与感动的权利和机会。

3. 游戏的复归

(1) 幼儿与保育者的对话关系

我们一直以“在幼儿的生活中重新恢复游戏”为题,对幼儿及其周围

的环境进行了考察。其实,这里有一个更重要的问题被忽略了,那就是如前面的案例所示:什么是给幼儿带来安定感与存在感的心理环境以及能够结成信赖关系的对方。

在此,我与佐伯胖关于“与包围自身的两个世界的交往的形成”的理论观点产生了共鸣,^[18]并试图从他的理论论述中找到解决问题的突破口。

佐伯胖将发展界定为人在与他人或社会逐步相称的过程中拓展自身的活动。^[19]同时,将游戏界定为为自己能够自发地超越现实的自我而自主地拓展自身的活动,可见,佐伯胖在发展与游戏之间构架起了相通的桥梁。

在佐伯胖看来,个体的自己(I)常常被两个世界所包围(见图1)。

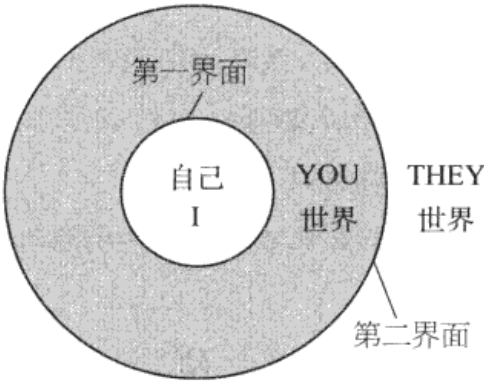


图1 佐伯胖“与包围自身的两个世界的关系”^①

与自己(I)最接近的是 YOU 世界,其外围的世界是 THEY 世界。YOU 世界与自己具有最亲密的信赖关系,无论何时都给予自己以支持,是完全可以彼此托付给对方的我和你的关系,犹如身体的各器官那样是不可分割的一体化关系,是彼此互利互惠的关系,即双因关系。

THEY 世界是 I 通过 YOU 世界发生作用的外界,是陌生的他人,是社会,是文化,是自然界。YOU 在 I 作用于 THEY 的时候,实际上已经成为

^① 本图由译者根据原文意思而制作。——译者注

了 I 的一部分, I 是扩大了的我, 是 We(我们)。那时, I 并没有意识到 YOU, 只是在无意识中具有共存的关系。人首先需要这种 YOU 的存在, 并在扩大 YOU 的过程中去与 THEY 世界作用。在现代社会, YOU 的关系变得稀薄化, 跨越式地一下子插入了 THEY 世界, 与 THEY 世界的接触过于急促, 这会带来问题。

I 与 YOU 世界的分界被称作为第一界面, YOU 世界与 THEY 世界的分界被称作为第二界面。第一界面与第二界面的交流往来加深了相互的对话, 通过对话又使界面透明化, I 在作用于外界的过程中拓展了自我。这就是佐伯胖关于“与包围自身的两个世界的交往的形成”的理论观点。只要简要地作一下介绍也许仍然不好懂, 总之, 我们需明白 I 离不开 YOU 世界。特别是对幼儿来说, 这一理论十分重要, I 只有以与 YOU 的相互关系为基础, 才能够去作用于 YOU 世界。因此, 佐伯胖十分强调与 YOU 建立起对话交流的关系, 强调 YOU 世界的复归。也就是说, 能够与可信赖的你进行真心的对话, 以及全面肯定自己存在的你, 共同生活的你的存在, 对于幼儿来说是必不可少的。

母亲、保育者、同伴是丰富的 YOU 世界的资源与保障, 他们使幼儿不断地拓展自我。

在人际关系变得淡漠的现代社会, 幼儿最需要的是能够建立彼此信赖的你与我的关系。佐伯胖强调指出: 现在人们往往机械地建立起疑似适应我的 YOU 世界, 而忘记了还背负着 THEY 世界, 剥夺了第三者介入的余地, 远离了真实的世界并使幼儿闭锁其中, 对外界无知, 幼儿只是成人的所有, 以至于加剧了诱拐幼女事件的连续发生。我们必须警戒这种疑似适应我的 YOU 世界的建立。前面的案例表明, 造成那名幼儿无所需求的重要原因是其父母与孩子建立了所有的关系, 构建了疑似的世界。

幼儿生存环境的变化埋下了意想不到的陷阱。随着文明文化的发展, 人们在享受着便捷安乐的生活的同时, 不仅破坏了自身居住的环境, 而且在不知不觉中侵蚀着心灵, 阻碍了发展。这一严酷的现实值得

注意。

对于幼儿来说,目前最需要的是心灵丰富的环境和能够舒展自我的生活。

(2) 感动与发现的共有

正如佐伯胖所指出的那样,游戏具有使孩子自发地拓展自我的功能,是个体身心发展必不可少的活动。

然而,不知何故在教育领域,游戏却是一个陌生的存在。也许这与在历史上日本人习惯将游戏视为学习的对立概念,或者说是与日本人将勤劳、劳动与游戏相对立,轻视游戏有关。

游戏是复杂且丰富多彩的。在孩子看来,游戏富有意义,变幻莫测。但在成人眼中,游戏却是唐突、偶然、无目的、非生产性的,是无价值的。

学习的场所一旦被限定在学校,那么,在学校里习得的东西则被称为学习的能力,游戏活动的必要性也就变得淡薄了。

佐伯胖认为,所谓学习的能力是指孩子与真实的世界发生作用,自主地发现问题;^[20]是对真实的事物的意义与重要性的细致观察与发现,并被其打动。

可见,孩子的学习存在于游戏活动之中。换言之,游戏活动就是学习活动。佐伯胖强调要培养学习能力,就必须参与到人们的学习活动中去。

而共同学习也正是游戏的重要要素。一般说来,孩子游戏丧失的原因之一是社区内同伴群体的丧失,或者说是时间、空间、同伴的丧失。

猴子这样的高等动物也有游戏活动,其要素就是群体。游戏就是结伴玩耍,游戏一词隐含着交往与友谊,它以结伴为前提。

深谷昌志曾指出:“成人剥夺了孩子的游戏,其结果是孩子们失去了自己的同伴群体。导致今天的孩子缺乏自主性的一个重要原因就是游戏活动的丧失。”同时,深谷昌志还强调,与同伴一起游戏可以促进孩子身心健康的成长,因此,有必要重构游戏活动。^[21]

孩子在游戏过程中倾注了全部的心血与精力。正因为如此,他们能够有体验事物的实感与多样的发现。

仅仅有游戏的形式是不够的,重要的是游戏的实质,要有感动与发现。而且,在游戏中获得的感动与发现不应该只停留在个体内部,而应该有共同的分享者。

正是由于有共同的分享者的存在,即有接纳自己在游戏中获得的感动与发现的同伴或朋友,孩子才能够不断地开展新的游戏,进行新的挑战。

那些出生后人际交往狭窄,在与成人的接触中被庇护着成长起来的孩子,十分需要从幼儿期开始有能够加深人际关系的场,有能够进行人际交往训练的场。

这种场就是幼儿教育机构,就是游戏活动,就是同伴间的交往交流。生活的中心是游戏,保障幼儿具有时间、空间、同伴的理由也就存在于其中。

然而,在现实生活中,幼儿想要拥有朋友却没有想象的那么容易。由于缺乏与兄弟姐妹共同生活的经验,因此,幼儿需要有时间、有机会来表达自我与接纳对方,在与其他人交往过程中获得情绪上的安定。这也是人们提出延长保育年限的一个重要原因。

(3) 负面经验的转化

每一名幼儿都按自我意志行事必然会发生冲突。争执是典型的表现。

争执是幼儿了解他人的重要历程。这种精神纠葛要求幼儿自我克制,自我激励,转换行为。它迫使幼儿学会自我决定与自我判断。在争执中,幼儿体验到了后悔、痛苦、悲伤、寂寞、失落等诸多负性情感,同时,还要学会消解与超越愤怒和固执,向着正面情感转化。

如今的幼儿,由于与人交往的经验不足,他们往往在自以为是的误解中画地为牢,自我封闭,自我虐待。本来可以凭借自己的力量来解决的问题,却偏偏要求助于成人。

幼儿将负面情感转化为正面情感,需要激发智慧,付出努力与学会忍耐。这一过程,要求幼儿既要认识自己,又要体察他人的情感,甚至还要去包容他人的一些毛病。同情心不也正是在这种体验中逐渐培养起来的吗?

幼儿在开动脑筋、改变行为时,会表现出搞怪的举动。搞怪有着许多的含义,这一方面是为了彰显自我,引人注目,另一方面也是给自己一个台阶,幼儿通过搞怪这一行为来调节自己与他人的情绪,制造快乐的氛围等。而严肃认真的成人和正式的保育场合是不接纳这些举动的,是会加以制止的。我认为,我们有必要改变过去的那些做法,应该接纳幼儿的抵抗与表现举动。

最近,出现了这样的问题,由于不能够清楚地区分搞怪与欺负(校园暴力),成人限制了幼儿很多有益的活动,阻碍了幼儿的成长。其实,在游戏活动中,幼儿积累的负面经验对其社会性的发展来说是十分重要的。另一方面,也出现儿童将欺负他人误当成是搞怪,恶作剧在逐渐升级的现象。我们要认识到问题的严重性。因为这不是单个个体的问题,而是一个群体对其攻击的对象没有丝毫的同情心。这可以说是成人世界的一个投影。要警戒那种对孩子负面经验视而不见,放任自流,任其恶化发展的倾向。

有粗暴行为表现的幼儿往往不能与教师建立起信赖的关系。为了释放不被接纳而产生的焦虑情绪,幼儿只好做出惹人注目的行为表现。这种做法反复出现,就会成为习惯。在班级里如果有这种类型的幼儿,教师不应该去责备他,而应该反思自身的行为,反省自己是否与幼儿建立起了信赖关系。

放任必然导致无序与混乱。教师应该敏锐地识别出哪些幼儿能够凭借自己的力量超越负面经验,哪些幼儿需要得到教师的帮助。区分不同的情况,富有爱心地给予不同的关怀。教师温暖的包容与接纳是 YOU 世界的应有状态。

(4) 游戏中的相互交流与相互学习

一般说来,游戏活动自为目的,没有特定的目标与课题,这一点也正是游戏与工作的分水岭。观察幼儿的游戏不难发现,当幼儿按照自身的目的与课题进行活动时,就会活力四射。那是因为幼儿有明确的意愿,有清晰的意念。当幼儿对自己将要从事的活动有具体而明确的认识时,其行动是敏捷的、富有朝气的。

在教育机构里,一般会认为课题是他人给予的,保育活动也不例外。常常由教师来确定保育课题,幼儿则按照教师确定的课题来行动。而在游戏中则没有给定的课题,因为游戏的课题是游戏者自己确立的。在多数情况下,课题是游戏者在游戏活动过程中逐渐确立起来的,其契机是激发幼儿兴趣的环境。例如,当环境中具有吸引幼儿注意的事物(材料或玩具)时,幼儿就情不自禁地想做一做,玩一玩,课题也就自然地诞生了。于是,幼儿开始了探索的历程,他们努力地收集开展活动所必需的各种信息,包括制作的材料、制作的方法以及创意等。幼儿活动的目的与意念越明晰,其收效就越大。

在此过程中,同伴的合作互助是十分突出的。

课题越能联结同伴关系,幼儿之间就越容易彼此沟通与理解,规则的制定与角色的分配也就在不知不觉中自然地完成。多数情况下,善于出谋划策的幼儿成为小领袖,他把自己的活动意图首先告诉与其亲近的1—2名幼儿,其他幼儿稍后才察知他们的举动。规则与角色是幼儿在游戏活动中彼此间互相关照,根据情境逐渐产生的。如果小领袖的权利太大、控制性太强,那么,小伙伴们就完全按照他的指令行事,角色分配变成了任务下派,大家的创造性活动就会减少,这样迎合小领袖使他获得满足感,但同伴间缺乏成功感的共同体验与分享。

幼儿的游戏活动是可以随意加入的。只要不妨碍或不破坏游戏活动,谁都可以成为游戏伙伴。不过,游戏开始的场所与游戏的主导权是由发起者来控制的。这已经成为大家默认的、约定俗成的规则。

后加入游戏者一般需要得到小领袖的认可。最近发生了一些变化,即小领袖的选择权被游戏集体所抑制,在游戏中大家关注的是对规则的认识,是小伙伴间彼此的认可。也就是说,在游戏中忽略了同伴间对游戏内容的共同建构,而只重视用规则来彼此约束,因此,游戏活动的内容比较贫乏。如角色游戏模仿电视中的英雄,也只不过是根据是否能够遵守规则来确定游戏伙伴,而对于角色应该如何扮演则缺少交流与互动。

想象力丰富的幼儿成为游戏小领袖,如果其构想很难被同伴所理解,那么他往往会被孤立。随着年龄的增长,有规则的游戏更容易被同伴群体所接受,也更容易开展起来。

要使游戏活动得到发展,就必须以同伴人际关系为基础进行课题、构想、规则、角色等的协商与交流。教师不能只是凭借游戏的名称来判断幼儿是否在游戏,不能忽视幼儿同伴集体在游戏中应有的作用。无论是游戏的构想,游戏的规则,还是游戏的角色,原本都不是给定的,而是在游戏活动过程中自然产生的,游戏伙伴之间的协商、交流与分享是十分重要的。

据此,教师应该认真思考自己在幼儿游戏活动中应该发挥怎样的作用。

幼儿陶醉于想象的世界、虚构的世界。他们积蓄着表象,沉醉在表象的世界中,并外现表象,统合表象,向着创造性的表达发展。

游戏活动离不开表象。如果游戏伙伴能够彼此共享表象,游戏活动就会十分顺畅与快乐。然而,表象存在于个体的头脑之中,若想传递给对方并不太容易。特别是在最近,表象的传递更显困难。或许是因为经验不足的幼儿增加了的缘故,或是由于幼儿在人际交往中缺乏表现力的缘故。

幼儿在同伴集体生活中,通过相互沟通与交流,不断改变自己。他们以同伴为榜样,从同伴那里受到启发,汲取智慧,凝练自己的想法。他们在互相学习着。独自一人想不到的事、完不成的事,在与同伴共同活

动的过程中,就都能够达成了。

培养幼儿与同伴交往的敏感性,是促进幼儿游戏活动发展的重要因素。

如前所述,在学习活动中,感动是十分重要的。在幼儿园开展游戏活动不能止于个体,而应该使游戏伙伴之间能够彼此分享经验,并共同体验游戏的快乐。

一个人的快乐通过传递给他人,与他人共同分享,可以放大和增值。使幼儿同伴群体学会传递与分享感动,是在幼儿园开展游戏活动时,教师需要特别加以引导的。

4. 教师应该做什么?

(1) 指导计划的制定

与幼儿期相适应的生活应该是以游戏为中心的生活。可问题是游戏具有不确定性,因此,在指导计划上教师一直对游戏有很大的抵触。

现在,教师开始从预设活动(游戏)的传统观念向创设能够引发活动(游戏)的环境这一新的观念转变,教师开始思考如何制定师幼共同建构游戏的指导计划。

《幼儿园教育纲要》是以“通过环境进行教育”为幼儿园教育的基本点。要求教师注意创设隐含着活动目标与内容的环境。幼儿在这种环境中,自发、自主地活动,在此基础上,教师和幼儿一起进一步重构环境,并引导、援助幼儿努力去实现活动目标。也就是说,教师不是机械地按照指导计划去指导幼儿开展活动,而是在实际活动中去完成指导计划。

这样一来,自然地把游戏列入到指导计划中来。为了使指导计划具有一定的确定性,一方面,各幼儿园可以根据各自的园本课程来规划教育活动;另一方面,教师可以根据每天幼儿的发展状况与其生活实际来组织开展教育活动。

总之,教师要改变过去那种只重视抽象的整体计划的制定,而忽略每一个幼儿真实的生活的传统做法,应该细心地去体察每一名幼儿的生活样态,并认真地思考作为指导计划重心的环境创设问题。

(2) 对话式环境的创设

如前所述,佐伯胖提出了“包围自身的两个世界”,即由我与你的关系而构建的 YOU 世界,以及拥有社会、文化、自然界等价值的 THEY 世界。我们应该创设一种能够使这两个世界的疆界透明化的、能够互相沟通交流的环境。具体说来,就是创设由信赖与爱所支撑的师幼关系构成的 YOU 世界这一环境,并通过师幼之间的对话而导入 THEY 世界。这要求教师自身要有很强的对话能力。幼儿只有与他人(包括教师与同伴)建立起信赖依恋的关系才能情绪安定,而在此基础上,才可能构建保障自由的、让幼儿能够敢想、敢说、敢做的环境。

THEY 世界的压力过大, YOU 世界就会扭曲。而一旦封闭在 YOU 世界里,并制造出一个疑似的 YOU 世界的话,与 THEY 世界的交流则会中断,也就失去了促进人成长的作用。

(3) 游戏中的共感

在我看来,当幼儿全身心地投入到游戏活动中去或将游戏持续开展下去时,一定会有震撼他心灵的感动与发现。而如果他的感动与发现能够被他人接纳,就会将游戏活动进一步加深与扩展。我们经常提到“表象的共有”一词,而其前提则是感情与感动的共有,且后者更为重要。因为表象是非常个体的,表象共有的部分仅仅是一点点,在严格意义上说,表象不可能共有,只能共感。共感是幼儿不断前行的动力。也就是说,体验共同参与的喜悦,并作为经验沉淀下来是十分重要的。教师应该努力创设能够使幼儿在游戏中体验共感的环境,这对幼儿的学习来说,是必不可少的。

(4) 在自然中的游戏体验

能够诱发感动与发现的环境是顺应自然的环境。如果将幼儿的生活与自然隔绝,那么,幼儿的身心发展就会受到阻碍,这绝不是危言耸

听。哺育了人类的大自然,如今正遭受着人类的破坏。

如何与自然共存共荣是亘古长青的课题。

我们注意到幼儿教育发展了,这也意味着它已经远离了自然,成为庭院盆景式的教育。即使是在身边有自然,也对其漠不关心。误认为人工玩具越多理念越先进,教育活动局限于抽象、片段的事物及其经验的积累。

在没有幼儿园、没有学校的年代,人们在自然中学习。大自然默默无语,你不主动地探索追寻,就得不到任何答案,而你一旦敞开心扉向自然提出问题,它就会给你回应。

博大的自然、严酷的自然、美丽的自然、温和的自然,自然如此多姿多彩,人们学会了采取不同的应对方式,自然也因此给出相应的解答。自然的轮回、变化、关系、法则等,只要你主动地去探索,就会有惊喜的发现,就会学到很多东西。

作为具有学习性的游戏环境,大自然无疑是最丰富、最适合的。因此,教师要深入思考:如何在幼儿园生活中引入自然,发挥自然中蕴藏着的教育力。幼儿的游戏环境应该以自然为舞台,要探索如何去面对自然,应对自然。

仔细地观察他人、感受他人、体贴他人的能力,是幼儿在与自然的对话中习得的。为了使幼儿能够拥有自己的世界,自己的宇宙,形成良好的生存能力,教师就要认真地从组织好每一天与自然相关的游戏活动开始做起。

引用·参考文献

- [1] 海卓子:《孩子的危机》,福祿培尔馆,1979年版
- [2] David Elkind 著,久米稔等译:《被催熟的孩子们——现代社会带来的发展扭曲》,家庭教育社,1983年版
- [3] 依田明:《牢笼中的孩子们——日本的母子关系带来的产物》,大日本图书,1986年版

- [4] 深谷昌志:《孤立化的孩子们》,日本广播出版协会,1983 年版
- [5] 深谷昌志:《无活力化的孩子们》,日本广播出版协会,1990 年版
- [6] 野田正彰:《被漂白的孩子们——服装上映射出的城市》,情报中心出版局,1988 年版
- [7] 深谷昌志:《无活力化的孩子们》,日本广播出版协会,1990 年版
- [8] 中村文夫:《孩子房间里的孤独——电视游戏第一代的未来》,学阳书房,1989 年版
- [9] 【美】 Neil Postman 著,小柴一译:《童年的消逝——给教育和文化的警告》,新树社,1985 年版
- [10] 菅原真理子:《新·家族时代》,中央公论社,1987 年版
- [11] 日本经济新闻(1990 年 5 月 5 日)刊载,据总理府的调查结果
- [12] 日本经济新闻(1990 年 5 月 5 日)刊载,据总理府的调查结果
- [13] 菅原真理子:《新·家族时代》,中央公论社,1987 年版
- [14] 佐藤学、宫原修:《重新审视课程》(岩波讲座 教育的方法③ 儿童与授课),岩波书店,1987 年版
- [15] 佐藤学、宫原修:《重新审视课程》(岩波讲座 教育的方法③ 儿童与授课),岩波书店,1987 年版
- [16] 仓桥惣三:“保育入门(一)幼儿的生活”,《幼儿的教育》(翻译版),名著刊行会,1979 年版
- [17] 罗格·凯洛斯(Roger Caillois)著,多田道太郎·塚崎干夫译:《游戏与人——增补修订版》,讲谈社,1974 年版
- [18] 佐伯胖:“新媒体时代的幼儿教育”,《幼儿园时报》,第 17 卷 11 期,全国国公立幼儿园园长会,1989 年
- [19] 佐伯胖:“游戏 生活”,游戏·心理·身体研究会,主题演讲发放资料,1988 年 8 月
- [20] 佐伯胖:“作为学习能力的学力”,《教育展望》,1990 年 9 月,教育调查研究所
- [21] 深谷昌志:《无活力化的孩子们》,日本广播出版协会,1990 年版

二、如何看待幼儿的游戏

1. 看不见游戏

尽管日本在很早以前就提出幼儿在游戏中成长的观点,但是,这对于日本人来说,却是一个很难接受的理念。因为,在游戏中看不到诸如幼儿会了什么、知道了什么等显性的发展。在崇尚勤奋的日本人看来,游戏是没有价值的。许多人对于幼儿的游戏采取的是充其量不过是儿戏而已的藐视态度。

有的教师认为只要游戏就好,有的教师认为必须让幼儿游戏,这些极端的认识都不能够把握游戏的价值。

老师以读不懂孩子,看不明白游戏为由袖手旁观是不可思议的事情。

福禄培尔 190 年前在《人的教育》一书中就曾经指出:“游戏是内心的一面镜子”,“游戏是发展的最高阶段”。我最初接触到这段文字的时候,犹如受到了电击般的震撼,深有同感,感动与感激之情难以言表。越是深入探索幼儿的游戏,越是能够深刻领悟福禄培尔的见解以及幼儿教育意义。

人需要在关系性中成长。这一观点的兴起,使得游戏活动受到了重视。但是,探索游戏需要合适的距离。即不能过于近视,也不可过于远视,而应该是在能够听见声音的距离和在某一时间点来观察。也就是说,为了看清楚游戏的内在关系构造,需要一定的时间与空间。不能采取批判的态度,小看幼儿。应该敞开心扉,以高度的敏感性来包容接纳幼儿。

我看过一个关于 3 岁幼儿保育活动的录像。教师抱着一名幼儿,地上散放着许多塑料绳,一些幼儿拉扯着塑料绳,其中,一名幼儿还用绳子缠绕其他幼儿,他年纪小,不知深浅,看见是打包绳,于是很卖力地捆绑着,甚至还发出了叫声。教师在一边微笑地看着,不,也许是根本就没看见。孩子们兴奋而又混乱地甩动、挥舞着塑料绳。

这一场景让人不敢盯着看下去。不知道这位教师在想些什么,或许她认为孩子们很快乐吧。难道她就没有想到孩子用塑料绳来缠绕同伴是很危险的事,孩子们拉扯塑料绳会弄痛小手吗?另外,怎么能够那么混乱地投放塑料绳,而且绳子竟然那么长。

可能是这位教师没有使用塑料绳的经历,根本没有意识到危险。我看到那些画面深感不安。

如果是孩子的家长看到了这一场景,他们会感受到游戏的重要吗?他们会认为游戏不过是瞎玩儿,没有任何意义和作用。

没有游戏经验的教师,体会不到游戏的意义和作用。由于没有游戏的快乐体验,因此,很难和孩子共感、共享游戏。尤其是在今天,孩子们被剥夺了游戏的场地、时间和伙伴。教师采用整齐划一的教学方式将知识灌输给孩子,只重视结果,而不了解孩子的实际情况与心理需求。

录像片中的那位教师对关系性没有任何的把握,只是看见了幼儿在活动而已。至于幼儿与物的关系、与场的关系、与同伴的关系等等却视而不见。教师在观察幼儿游戏时,需要有关系性的视点。要了解幼儿的成长,就需要了解幼儿是如何作用环境以及如何改变操作策略的。“通过环境进行教育,是幼儿教育的根本”,其含义就在于此。

当然,也不是说,只要作用于环境或是开展游戏就好。重要的是,幼儿在活动中能够获得并积累有助于改变其自身、促进其发展的经验。如果教师不关注促进幼儿发展这一目标,对于幼儿的游戏活动袖手旁观,那么,无论是教师还是幼儿都不会有实质性的进步。

2. 解读幼儿的游戏

在游戏中,孩子是主人公。他们在游戏中发现、拓展、开创自己的世界。孩子的游戏并不是成人所设想的那样有条理,而是复杂的、多样的。孩子们把感兴趣的各種事物不断地吸纳到自我的世界中来,具有不确定性、杂乱性、冲动性、偶然性等,这些与教育所重视的系统性、计划性相去甚远。

然而,站在孩子的视角来看游戏又是怎样的情形呢?如果细心地观察、长时间地持续观察,就会意外地发现,游戏是有着促进孩子成长的必然性的,是有着其内在的逻辑体系与结构,乃至运行规律的。教师如果能够发现游戏所蕴藏的这些奥妙,就具有了解读与预测孩子游戏的能力。

对于孩子来说重要的是:在与自我对话的同时,能够使自我和同伴都能够清楚自己的构想,从茫然的状态中找到明晰的课题,并为了实现自身的目的而不断地进行各种尝试。这个过程是发展自立—自律能力的最好时机。当然,每个孩子都有其独特的解决问题的方式与成长路径,教师应该给予相应的指导与援助。

学校教育本来应该是因材施教,确保每一个孩子健康成长的。然而,不知不觉地变成了整齐划一的指导,而且是追求高效率、高速度地让孩子们掌握各种知识,犹如在传送带上流水作业般地批量生产零部件。可是,人并没有那么简单。每一个个体接受知识的速度、能力、质量等是如此的不同。更何况,对有的知识的理解还需要一定的时间。

培育生物不是根据培育者的节律来进行的,而是培育者根据被培育者的节律来进行的,这是一条基本的准则。在教育领域,这一基本的准则却被人们遗忘了。而且,连孩子最擅长的,甚至是孩子的专利的游戏活动,都被教师所控制和操纵。孩子自我发展的能力就这样被无情地剥夺了。

因此,我们有必要重新追问原点问题,追问什么是游戏?游戏的本质是什么?如何引导与发展幼儿的游戏?解读游戏是当前的重要课题。

3. 游戏为什么没能促进幼儿发展?

以中学生的刺杀事件为开端,出现了一系列青春期的问题,在社会上引起了很大的震动。一次,在看电视节目时,听到某评论家说了这样一段话:“幼儿园的教育现在给孩子太多的自由,导致孩子随心所欲地去做事。”我对此感到很惊讶。遗憾的是,持有这种错误认识的人不在少

数,而且还不乏幼儿教育工作者。

现行的《幼儿园教育纲要》重视开展促进幼儿主体性活动的幼儿园生活,并将游戏置于在园生活的中心位置。

近十年来,让幼儿游戏的游戏活动在增加。可是,许多游戏与“为儿童身心和谐发展而奠基的重要学习”相去甚远。也许是由于不懂得游戏的意义、重要性和快乐的成人太多的缘故吧。问题比较严重的是,在教师和家长看来,游戏不过是学校的休息时间而已,游戏的主要功能是给人以释放感。在去各种类型的幼儿园参观时,也很少看到能够令参观者流连忘返的游戏活动。

几乎所有的幼儿园都大量存在着无所事事的幼儿,貌似在游戏而非全身心地投入游戏的幼儿,毫无面部表情的幼儿。为什么游戏不能有效地促进幼儿的发展呢?原因有几点:

首先,从根本上说,如果孩子自身缺乏与环境发生作用的兴趣与愿望,那么,就不会产生游戏活动。而孩子的兴趣、愿望与出生后的养育者有关,与不安、恐惧有关。

例如,如果孩子经常受到成人的大声训斥,就会惶恐不安从而封闭自己;如果孩子经常被放任自流,无拘无束,就会产生许多任性的乃至破坏性的行为。这种情形不仅存在于家庭,也同样存在于幼儿园。这样的孩子哭闹、发脾气行为较多,因此会经常受到成人的训斥。于是,其不安、恐惧与日俱增,更怯于表现自己,最终导致自我的成长受到阻碍,陷入了恶性循环的境地。

被成人关爱与认可的孩子,情绪安定,可以充分地调动五官通过看、听、触摸、嗅、尝等探索世界,开展体验性学习。同时,可以体会到看、听、触摸等行为带来的快乐,进而培养兴趣、好奇心和求知欲,发展多样的学习行为。也就是说,婴幼儿懂得游戏,他们在游戏中学习进步。当他们得到他人特别是亲近的成人的认可时会产生被接纳的快感,使得自我茁壮成长。

当今的社会,很难理解在游戏中成长的幼儿期这一概念。成人如果

没有关爱的情感,缺乏对幼儿行为的发现与共感,就不会领悟幼儿游戏的意义。因此,成人应该学习心态平和,尊重他人,以温暖的胸怀包容、接纳他人。目前孩子们出现的很多严峻的问题,与成人漫不经心地对待孩子,忽视游戏和环境有关,也与成人粗枝大叶地处理各种问题有着密切的关系。

其次,环境的贫弱也是重要原因。幼儿要确定游戏活动的内容,需要有多种选择的可能性。教师给幼儿提供丰富的活动材料是十分重要的。因为游戏就是幼儿经过自己的手去改变对象。如建构游戏,就是幼儿使用沙、水、粘土等来创作属于自己的作品。游戏是创作行为,是对于幼儿来说充满魅力的活动,是幼儿的探索活动,是促进幼儿发展必不可少的活动。果实、树叶、树枝、小棍、石头、花草等自然物是很好的游戏材料。如果有容器与工具,就不仅是使用素材来进行游戏,而是可以引发游戏活动的多样变化。纸、布、箱、瓶、罐,各种容器和绳子等废弃的日用品也是很好的游戏材料。现在,日常生活用品颜色、形状、大小、质地等品种繁多,几乎所有的废旧物都可以变废为宝。

幼儿园若与家庭合作,那么,各种游戏材料就会源源不断。连接与粘合材料、涂料、工具等的恰当运用,会制作出丰富多彩的物品来,从而使游戏活动变化多端。当然,制作场所、时间等环境条件的保障是十分重要的。幼儿有了目的与表象,就可以启动游戏。在游戏过程中,模仿的对象、互动的伙伴等人际的存在也是必不可少的。

4. 游戏与环境

幼儿园并不仅仅是让孩子玩的场所,这是我二十年前以海外教育状况考察员的身份到德国去参观访问时,德国斯图加特某公立学校的主任对我说的一句话。他告诉我,在德国很流行妈妈幼儿园,这种机构是租用商店、街角的一间小店或一个陈列窗,没有任何活动计划,只是单纯地玩而已。孩子们随心所欲,如同小动物般嬉闹。他说:“现在还需要在这里玩吗?身处在什么都没有的环境里,而且是每天都相同的环境,幼儿

是玩不起来的。这与福禄培尔所倡导的儿童乐园相去甚远。”之后,他带我去参观了一所教会办的环境很温馨的幼儿园。

那位主任的话实际上说出了这样的道理:要使幼儿积极、主动地开展游戏活动,充满魅力的游戏环境是必要的保障。也就是说,要让幼儿充实、有效地开展游戏活动,环境构成是关键。1988年颁布的《幼儿园教育纲要》强调幼儿主体性地作用于环境并开展游戏活动。现在,我们反思一下就会发现,保育界几乎成了游戏的天地。许多教师认为只要让幼儿游戏就好,于是,把大量的时间让位给游戏活动。同时,将保育与指导、援助等对立起来,采取放任自流的态度。可以说,这是将幼儿园的游戏误解成为小学课间休息的游戏,没有真正理解幼儿生活的中心是游戏的真谛。

“玩时尽情地玩,学习时努力地学”,“别只顾玩不学习”等家长们的这些话对于孩子来说是耳熟能详的。在家长们看来,游戏与学习是对立的概念,环境构成应该是与学习内容直接相关的。

我们有必要以此为契机,围绕游戏与环境的关系来探讨游戏的意义与保育的方法等问题,特别是诱发游戏活动的物质环境的构成问题。在物质文明高度发达的今天,如何创设物质环境的问题却被忽视,对此有必要重新加以思考与审视。

在幼教机构中,设施设备都是为了幼儿、为了保育而设置的。各幼儿园每一天的环境创设都应该从教育目标出发,依据教育计划来进行。然而,现实状况是教师仅仅根据自己想让幼儿从事什么样的活动来投放材料,之后任幼儿自由活动,自己逃避应承担的责任。

保育室是幼儿生活的场所。因此,教师应该在理解幼儿的基础上,根据每天的生活去精心布置。同时,还应该激发幼儿的主人翁责任感,引导他们积极地创设属于自己的环境。

我在某幼儿园看到了这样的场景:无论是保育室、游戏室、沙场,还是大型玩具,每天都是相同的环境、相同的游戏伙伴与相同的玩法。可以说是各自为营,各自为政。既没有交流者,也没有入侵者,四平八稳,

幼儿不知不觉地陷入了封闭的世界中。园生活意味着在多样性中促进幼儿发展。孩子人数很少的幼儿园,固定的小组有着特定的活动场所,但是却看不到真正的游戏活动,许多幼儿无所事事,东转转西转转。教师也很少介入幼儿的活动,而是在保育室收拾玩教具、整理物品或做教学活动准备。教师没有与幼儿一起共同生活、共同开展活动。很多幼儿园是以班级为单位,按照教师制定的计划来开展集体教学活动的,因此,常常出现在庭院里一时挤满了玩游戏的孩子,而多数时间却空无一人的场景。

要使幼儿能够尽情地游戏,就需要综合考虑物与人、空间与时间等诸多因素,创设丰富多彩的环境。

教师应该每一天都认真地思考环境的创设及其与游戏的关系问题。要探究幼儿与物作用的特性,以及某物对于幼儿(不是单个幼儿,而是幼儿集体)意味着什么。幼儿期待着教师与他们共同建构和开展活动,并给予及时的援助与指导。

三、游戏中的保育

1. 自发、自主的行为的重要性

孩子的游戏是作为主体的孩子的自发、自主的行为。前面已经提到,罗格·凯洛在《游戏与人》一书中指出:“游戏应该被定义为是自发自由的活动,是快乐与悲伤的源泉。被强制参加的游戏,就不是游戏活动了。”

游戏的定义林林总总,其中自发性是极其重要的。这是因为现在的孩子们是被动的、孤独的、静止的,是无意欲、无活力、无感动的。我们首先需要面对和解决这一现实问题。随着物质的丰富、文明的发展,人们的内心世界变得空虚,感受不到生存的意义。为了应对老龄化社会、国际化社会所带来的问题,需要重新思考教育。而从幼儿期教育的现状与意义来看,生存下去的意欲、能动的态度、积极自发地探索环境与开展活动的内部动机是最为重要的。

其实,这并不是什么新的课题。无论是古今还是东西方的幼儿教育

有志有识之士,都一致强调培养孩子的自发性、自主性的重要性,并指出在游戏活动中可以发展孩子的自发性 and 自主性。过去,人们在这方面做出了许多不懈的努力,可是现在人们却懈怠了。

开创未来的一代新人应该具备的素质是:生存所必需的探究能力,自我发展的能力,增进生命与生活的活力的能力,与年龄相适应的控制力等。

2. 培育同伴关系的共同生活

现代的孩子缺乏游戏的三大要素:时间、空间、同伴。由于核心家庭、少子家庭的出现,孩子练习人际交往的机会减少了,社区里的同伴群体也解体了。对于幼儿来说,幼儿园成了唯一的同伴群体的集结地。幼儿园教育无可推卸地承担起了培养幼儿社会性的重任。3岁以后的幼儿,需要有与同伴共处的生活经历。

战后,幼儿园迅速增加,主要以小学预备班的形式进行一年保育。校园暴力、自杀、自我中心、幼稚化成人的增加等诸多社会问题的出现,以及家庭机能的缩小,这些变化迫切地呼唤建立三年保育体制。显然,关于幼儿园教育的内容与方法等问题,不只是幼儿园自身的问题,也是政府需要面对的问题。

未来社会的形成,人与人之间的关系起着重要的作用。每个人都应该认识到与他人和谐共处的重要性并掌握社交的技巧。而这种意识与能力需要长时间的培养与教育。特别是为了使孩子能够张扬自我又关注他人的长处,理解、包容他人,与同伴友好相处、共同做事,需要有一定的时间和多种经验的积累。实行一年制保育的幼儿园,尽管在幼儿的社会性发展方面煞费苦心,但还是收效甚微。例如,到毕业离园时,幼儿还是难以做到倾听同伴的想法与建议,与同伴合作,共同创造新的作品。

如此说来,仅仅靠教师来创设发展幼儿社会性的场所与机会是远远不够的。幼儿自身也应该主动地创造与寻求发展自己社会性的场所与机会,并积累与同伴共同生活、共同活动的快乐与欢欣的真实体验。这

既需要教师的引导,也需要经验的积累。

我在一所两年制幼儿园观察那些不善于交往的4岁幼儿时,看到了这样的—个变化历程。

在入园的第一年,他们粘着教师进行游戏。到了第二年,开始能够 and 同伴游戏,其游戏伙伴往往是一些依从自己的、老实听话的幼儿。十月份时^①,游戏伙伴发生改变,他们开始和能力强的孩子一起游戏,并听从他人的指挥。到了十二月份,游戏伙伴再次发生改变,他们倾向于和自己能力对等的孩子一起游戏。可见,幼儿自身在不断地创造自我学习与发展的机会,而在教师预设好的活动中,幼儿这一主动的探索过程是—不会出现的。

现在,我从上面的记录中更深刻地感悟到了幼儿园这一教育机构所蕴含的功能与作用。

幼儿的游戏是纷繁复杂的。幼儿能够与同伴齐心协力地开展游戏,需要走过漫长的历程,需要超越许多心理纠葛。

美国心理学家帕顿从社会性的视角出发,将幼儿游戏的发展分为六个阶段^②:无所事事、旁观、独自游戏、平行游戏、联合游戏、合作游戏。前面的观察记录所展示的不过是帕顿指出的第五个阶段的游戏而已,却也经历了那么漫长的发展历程。即使是在成人眼中没有意义的“无所事事”和“旁观”之类的行为,也有其特定的发展价值。当然,幼儿的游戏并非严格地按照帕顿所指出的六个阶段来发展,也没有固定的时间表,游戏的发展状况因个体的不同而有所不同。不能简单地认为,只要是提供集体生活的环境,孩子的社会性就能自然得到发展。

① 译者注:四月份是日本新学期的开始。所以,十月份是下学期。

② 译者注:帕顿通过儿童游戏研究儿童社会性发展问题,他于1926年10月到1927年6月观察2—5岁儿童游戏活动,他根据儿童在游戏中社会参与程度,将游戏分为六种或六个阶段。

3. 奠定生存方式与生存能力的基础

通过游戏活动可以奠定幼儿生存方式与生存能力的基础。

在游戏活动中,幼儿确立自我,形成性格,磨练技能,健全身心,满足好奇心与求知欲,发展思维能力与创造力,增强表现力,学会人际交往,懂得规则与秩序的重要性。但正如法国学者所说的那样,游戏并不是工作的准备训练,玩汽车游戏将来不一定做司机,过娃娃家将来未必做厨师。法国学者罗格·凯洛斯在《游戏与人》一书中写道:“在游戏活动中,可以培养跨越障碍与解决困难的能力,从而为一生奠定良好的基础。”游戏活动中的象征与模仿,使幼儿不断挑战新的自我,沉浸在虚构的世界中。只有幼儿才拥有这样一种特权——在自己创造的世界中感受做主人的喜悦。

没有什么活动能够像游戏那样,要求幼儿高度的专注、激活智能、强韧神经。在游戏中,幼儿全身心地投入,付出了最大的努力,从而增长了才干。幼儿因为快乐而游戏,在游戏的世界没有竞争、没有伪装、没有炫耀,只有本真的自我。

通过游戏,幼儿学会预知危险、远离危险,提升面对艰险与困境的智慧和能力。

幼儿在游戏活动中,需要把握情景性与连续性。无论是加入到同伴的游戏之中,还是推进游戏活动的开展,都会遇到情景性与连续性的问题。甚至于当幼儿要更有趣地开展游戏活动时,还需要自己创造出新的情景与连续情景。例如,幼儿在玩模仿游戏时,他们先是布置场所与情景,有一个安定的场所或居所后,就快乐地开展各种各样的游戏活动。他们自己构思游戏的情节、制定游戏的规则、增加游戏的角色、改变游戏的场景,这其中包含着对情景性与连续性的把握。在情景性与连续性中认识自己与事物,并做出恰当的决断是十分重要的生存能力,这是儿童未来走向社会,开拓生活所必备的能力。

4. 奠定学习方法的基础

游戏的另一个重要作用是有助于幼儿掌握基本的学习方法。游戏

活动经历以下的过程。首先,是对事物抱有好奇心,从而进行探索。在此过程中,幼儿逐渐明确目的与课题,进行更深入的探索与尝试,并收集相关的材料与信息。幼儿一旦明确目的与意图,就会十分敏锐且卓有成效地展开收集活动。即使是遇到困惑与挫折,也会想尽办法去克服。这需要对复杂状况作出判断与决策。当缺乏必要的技能时,需要进行学习与练习,这需要高度的专注力。

如果幼儿按照自己的预想达到了目的,获得了成功,就渴望得到成人的认可。为了获得满足感,幼儿不断地修正自己的行为,并不断地确立新的目的与课题,进行新的挑战。

建构游戏(玩沙、玩土等)、模仿游戏、规则游戏、运动游戏等,几乎都经历了以上过程。但其前提是幼儿是游戏的主人,并有充足的游戏材料与时间,且能够得到教师的信赖、包容以及适当的援助指导。在教师主导型的游戏中,一些花费时间的活动被删减,特别是幼儿自己学习探索与尝试的部分几乎得不到保障。课题与目的是教师预设好的,活动内容是固定的,活动过程与方法由教师来引领,因此,可以高效率地达到教师满意的结果。然而,这与真正的游戏却相去甚远。幼儿以自己的方式,调动全部的能量,竭尽全力地投入到游戏活动中来,这才是幼儿的学习。也正是在这个意义上,可以说游戏是培育幼儿自我教育能力的沃土。

痴迷于游戏,创造着游戏就在此时期,幼儿不玩游戏或不会玩游戏是十分严重的问题。正因为如此,应该让游戏占据幼儿生活的中心。

四、支持游戏

1. “今天,我很幸福!”

“‘妈妈,今天我很幸福!我和小朋友一起在外面玩了很多游戏。我们在游泳池里尽情地玩儿,太有意思啦!’这是一位母亲向我转述她孩子说的话。她觉得把孩子送到我们幼儿园来是正确的决定。这番话引起了我的思考,幼儿园就应该给孩子以幸福的体验。”这是某园长曾经颇有

感慨地对我说的一段话。

每当思考什么是适合幼儿期的教育这一问题时,我就不由自主地想起上面的那一段插曲。“我很幸福”的幸福感恐怕只有那个孩子才能切身感受到。

每当想到有这种让幼儿充满幸福感的保育活动存在时,不知为什么,我就有一种释然感,并认定这正是适合幼儿期的生活。

2. 从实践者的问题意识出发

我们有必要从《幼儿园教育纲要》贯彻落实的实际情况出发,来重新思考幼儿教育原点问题,如幼儿园的生活对孩子来说是幸福的吗?我们给孩子以快乐充实的生活了吗?幼儿园的生活能让孩子怦然心动吗等等。

客观地讲,《幼儿园教育纲要》颁布实施的第一年,保育界曾经出现一些混乱的状况,出现一些让人迷惑的问题。无论走到哪儿,都会听到这样的反馈:“纲要实施起来很困难”,“不知道该怎么组织保育活动”。但可怕的不是这些困惑,而是教师自以为是的曲解纲要,不懂装懂。目前幼儿园教育存在的问题难道不正是缘于此吗?明明不懂幼儿,却自以为读懂了幼儿,也不努力去尝试读懂幼儿,相反凭借自己的偏见开展教育,这是幼儿园教育出现问题的又一根源所在。

因此,追问“什么是适合幼儿期的教育”是十分重要的,也是一个根本性问题。幼儿期的教育适合幼儿期是很自然的事情,为什么还要特殊地强调呢?简单地说,适合幼儿的教育就是遵从幼儿发展的教育。如此说来,我们对什么是幼儿,什么是幼儿期的理解还是过于肤浅。

这对保育实践者来说是一个重大的课题,如果说是一种警告的话也不过分。不了解教育对象怎么能够开展适合教育对象的教育呢?这是一个很简单的问题,然而,在保育界乃至教育界对此问题却显得极其迟钝。

也就是说,实践工作者应该更加关注这一问题,应该重视实践,应该

赋予实践以权威。为什么实践工作者在从不接触幼儿也没看过保育活动的学者与行政管理者面前缄默不语了呢？

教师并不仅仅是每天接触幼儿，还直面幼儿的发展，参与幼儿的发展，所谓与幼儿共同生活，其含义就在于此。而且与幼儿共同生活还意味着教师是幼儿的代言人。教师应该在这一认识的基础上，去努力探索并开展适合幼儿期的教育。不凭借自己的思考去主动寻找问题的答案，而是消极被动地等待现成的答案。教师的这一状态难道是正常的吗？难道不应该引起反思吗？

教师以“很难”、“不明白”、“理想化”、“漂亮话”等为由，自设樊篱，在贯彻落实《幼儿园教育纲要》方面无所作为，这种现象需要加以纠正。

教育并非一件易事。奠定人格形成基础的幼儿教育更是难上加难。对《幼儿园教育纲要》（1988年）所明示的幼儿教育原点问题的思考，应该摆脱传统观念的影响。与孩子们共同生活，参与每一名幼儿的发展过程，不是轻而易举的。这是他人自我共同成长变化的重要历程。“通过环境进行教育”、“适合幼儿期的生活”、“游戏的创造”、“张扬个性”等美丽的词句应该落在实处。

3. 保育方法的改善

关于什么是适合幼儿期的教育问题的追问，实际上是幼儿教育内容与方法的追问。《幼儿园教育纲要》（1988年）明示了“通过环境的教育是根本”，修订了教育的内容，并强调教育的内容隐含在环境中，使幼儿主动地作用于环境，开展活动的方法是适合幼儿期的教育方法。

回顾日本幼儿园教育的历史，不难看出先驱者们十分尊重幼儿这一教育的对象，努力探索适合幼儿的教育方法，不断寻求保育方法的改善。在几十年前，仓桥惣三就大力提倡幼儿园应该是展开适合幼儿生活的场所。此次的纲要修订所提出的“通过环境的教育”这一观点源自仓桥惣三，而且在1947年颁布的《学校教育法》第七十七条关于幼儿园的教育目的中也有体现。

然而,这一观点一直没有被具体落实在教师的教育行为中,不吻合幼儿期特点的教育却肆意横行,其原因是复杂多样的。与幼儿园教育的普及振兴这一外在发展不相适应,幼儿园教育的内在充实显得有些滞后。

由专业人士进行的保育研究不被重视,不能切实开展,出现了简单照搬小学的教学方法、幼儿教育小学化的不良倾向。

在此,我就改善保育方法,开展“适合幼儿期的教育”提出以下几点建议。

(1) 给幼儿提供生活实感的场

幼儿以什么样的心情去上幼儿园呢?他们上幼儿园去干什么呢?是为了父母吗?如果是奉父母之命不得不上幼儿园,那么幼儿是被动的。也许在家长和教师看来,即使是孩子不喜欢,也应该让他上幼儿园去接受教育,然而却从不分析孩子为什么不喜欢上幼儿园。

教师确立了让孩子喜欢上幼儿园的教育目标,而且为了让孩子尽早适应幼儿园的生活做出了许多努力。对于不能适应幼儿园生活的孩子,教师会认为问题出在孩子身上。

从适应集体生活、采取集体行动的目的出发,教师忙于把集体生活的方式教给孩子,训练孩子的行为习惯,教育课程是急功近利的。

然而,从孩子的视角来看是怎样的呢?首先,他们会敏感地识别是否有接纳自己的场。每个幼儿都在寻找属于自己的场,为了获得存在感和安全感,他们付出了自己的努力。当他们感觉到能够无拘无束的表露自我、开展活动的时候,就会产生充实感与满足感,他们就会愿意去幼儿园,每个幼儿确认有展示真实自我的场的时候,就能够体味到生活的实感。幼儿园是幼儿生活的场。

(2) 有着自然流程与传播力的生活

幼儿要凭借自己的力量去一点点地拓展自己的世界,就需要有意识到自己存在的空间与时间。幼儿园没有上课与下课的铃声,这并不仅仅是一个物理方面的问题,而是解除精神上的制约,不压抑幼儿的生活感。

具体说来,幼儿园是以多样化的活动为生活形态的主流。

看上去很随意的幼儿游戏,伴随着不同的发展时期,会逐渐地拥有共同的模式。例如,每个幼儿从事游戏活动之前选择游戏的时间、全身心地投入到游戏活动中的时间、逐渐地结束游戏活动的时间,他们相互影响生成共同的模式。活动内容最初也是由个人的兴趣所决定,但随着社会性的发展,活动内容开始具有群体共通性。人本来都拥有自己的生活模式,成人也具有以现在的活动为参照而开展下一个活动的倾向。

因此,只要与幼儿共同生活,认真交往,就能够把握这种极自然的幼儿的生活流程与模式。

这种见解会被视为集体教学而被否定,但是在集体中由于拥有共同生活,大家一起开展活动是很自然的事情。幼儿拥有强烈的好奇心与求知欲,当有什么特殊的、有趣的事情发生时,他们很愿意介入并迅速地传播。集体教学应该以幼儿的兴趣与主动性为前提,避免强制。人们动辄就区分幼儿自发的活动与教师预设的指导活动,其实不应该把二者对立起来,它们有着自然扩展的流程。从幼儿的角度来看,如果每天被唐突地集中与解散或者是突然做什么的指示所左右,就会成为教师手中的木偶,失去主体性。即使教师不发出“开始做吧”、“集合吧”这样的指令,但是环境能够诱发幼儿想从事活动的愿望的话,幼儿也是会积极主动地开展活动的。因此,重要的是幼儿拥有拓展自己的世界的能力,而不是封闭在自己的世界中。幼儿同伴之间能够互相关心、彼此欣赏、分享喜悦。

无论个人活动还是集体活动,都应该根据需要灵活地组织开展。幼儿期待具有自然流程的生活。

(3) 幼儿游戏的意义与快乐

引发幼儿活动的契机是复杂多样的,大多数情况是以幼儿自身的兴趣与发现为开端。但是教师对于每一名幼儿活动的动机及其内心世界的解读还是很粗糙的。仅仅凭着表面的活动状态并不能真正把握幼儿发展的实际状况。教师即使制定了指导计划也只不过是活动的预想而已,并不能做出真实的、恰当的指导。

最近,以尊重幼儿的主体性为名,忽视那些无所事事的幼儿的情况在增多。而进行看护保育的教师则轻视幼儿,把幼儿当做仆人似的呼来唤去。这种状况对于教师和幼儿来说合适吗?幼儿快乐吗?这是值得我们深思的问题。

孩子的整个生活受到了环境急剧变化的影响,无论是他们感兴趣的事物,还是作用于事物的方式,都发生了改变。他们敏感地反映着成人的感受,他们怕弄脏、怕弄湿、怕困难、怕麻烦,相反地全身心地投入、淋漓尽致地玩游戏的场景逐渐减少。在同伴关系方面,孩子们也嫌太闹,不愿与他人交往,对待外界的事物,缺乏好奇心,惰于探索。他们追求没有变化的安乐的生活,出现了无活力、无抵抗地度日的倾向。

孩子的这种状况令人担忧。应该使孩子恢复其本色,学习作为人应该如何面对生活。

因此,有必要明确游戏的现状与意义,以及孩子对于快乐的追求。

孩子原本是率真的,有着对客观现实的感性、惊奇与发现的能力。我们不要磨灭孩子的本色,要细心保护孩子的敏感性与那颗易感的心。

幼儿的世界由感动而拓展。幼儿的喜悦若能引起同伴的共感,会激发他们开展新的活动。当他们全身心地投入到活动中去时,就会以多种方式作用于环境,并有所发现。而给幼儿提供发现机会的是自然环境。

(4) 自然环境与游戏

在保育活动中,应该更加重视自然环境,把自然环境置于游戏的中心地位。

大自然只对那些富有主体性的作用者产生应答。在与自然的接触中,幼儿以其独特的方式进行观察、探索与思考。四季的轮回、生态与环境的关系、自然的法理、人的生活与自然环境的共生共荣等等,都是幼儿感兴趣的。他们对大自然的博大、美丽、神奇充满了敬畏,在探索自然的过程中,拓展了自己的世界。他们不仅感到自己在宇宙中的存在,而且超越时空感受到世界的连续性。

在幼儿期,特别重要的一点是要让幼儿学会对生命尊严的敬畏。幼儿

通过与自己身边动植物的接触,感受到生命的价值。在大自然中,幼儿接触到不以自己的意志为转移的事物,发现与自己拥有不同生活的生命。

与五彩缤纷的事物相遇,丰富了幼儿的表象世界。为了使幼儿能够体验感知的快乐、发现的喜悦,教师应该重视给幼儿创设接触自然的机会。

(5) 培养对话能力

幼儿园生活的乐趣,不在于独立个体的发现与感动,而在于有共同分享经验与快乐的伙伴的存在。经验的共有与快乐的共感,不仅可以加深发现与感动,而且还可以诱发和扩展新的发现与感动。

在与他人接触的过程中,感受每个人都有自身的长处,并在互相学习、互相影响的过程中,不断地成长与进步。

现代社会的发展给人际关系带来了极大的影响。人与人之间缺乏互相关爱是一个较突出的问题。学生拒绝上学、青少年犯罪、学校各种事件的发生等是人际关系恶化的一个写照。

家长与教师是孩子可信赖的人吗?是值得孩子学习的榜样与交流的对象吗?

孩子不能自立的现状说明了幼儿园教育与家庭教育不能很好地衔接。例如,孩子从家庭来到幼儿园,带着依赖性、不安与自我防御,教师不但不能很好地纠正孩子的问题,反而过度地放任自流,默认了孩子的任性行为。另外,教师对孩子的同伴关系也关注不够。

我与你这一教师与孩子、孩子与孩子之间的关系对于孩子的发展具有重要的意义。一旦建立起我与你的相互认可、相互支撑的关系,孩子就能够充分地表露自我,而且,对你产生期待。如果成人站在旁观者、命令者、管理者的角度来审视孩子,就会认为孩子是不会袒露其真心的。佐伯胖所说的我与你(第二人称)的关系是相互信赖的关系。我与你彼此不遗余力,相互理解。孩子以此关系为基础,发展壮大自己,并穿越THEY世界(第三人称)的壁垒将纷繁复杂的事物纳入到自己的世界中来。

因此,在保育机构中,教师与孩子之间的对话是十分重要的。据说,在奥地利、德国的师范学校,衡量教师资质的最基本的条件是教师是否能够与孩子对话。当我听到这个信息时,很受刺激。因为,与此形成反差的是,在日本,衡量教师资质的最基本的条件为:组织集体活动的能力。能够与孩子对话,并不仅仅是一个技术上的问题。它意味着对话的双方是平等的关系,彼此倾听、相互交流。无论是亲子关系还是师幼关系,如果不对等,成人以其强势压倒幼小的一方,那么,孩子就不能自立,也难以与他人友好共存。

在倾听他人心声的过程中,自己也不由自主地想表达。对方在倾听的过程中,想进一步地表露自己。在这种互动交流中,孩子的思考能力得到发展。

对话是互动保育的原点。几乎所有的母亲都懂得与孩子对话的重要性,且不自觉地与孩子进行着对话。可是,孩子一旦进入学校接受教育,就被置于不平等的、被动的地位。成长、养育、共同成长之间的相互作用,是从孩子未掌握语言之前的亲子间的对话开始的。掌握语言之后,语言成为对话的重要工具。我们不能忽略幼儿期语言与行动发展一体化的特点。

4. 保育实践的创造与确立

对话中蕴含着创造。与自己对话,与对方对话,对方既可以是人,也可以是周围的环境。与环境发生相互作用也是一种对话。

越是体谅与尊重对方的心理感受,越是能够彼此理解,而且,自己也会努力地把自身的心理感受传递给对方。在力图将自己的心理感受清楚地传递给对方的过程中,自己的想法也逐渐明晰起来。在此基础上,一旦找到双方想法的共同性,就会产生新的想法。也正是在这个意义上,可以说对话蕴含着创造。

幼儿期的成长力是惊人的。他们有着成人难以企及的能量。如果教师认识不到幼儿的巨大潜能,或是压制管束,或是放任自流,那么,幼

儿就会不安,就会将自己封闭起来。

为了创造适合幼儿期的教育,无论是幼儿还是教师,都应该充满激情、诚心诚意地投入到幼儿园的生活中来,彼此关爱、相互信赖、相互启发、共同成长。尤其是教师,应该充分发挥主观能动性、主导作用,要提高自身对周围事物的敏感性、思考的灵活性以及丰富的表现力等。与此同时,教师还应该记录、分析自身的教育教学活动和幼儿的反应。保育实践研究活动的确立与常态化开展是今后的一个重要课题。

【第二章的解说】

在游戏中提供支持

渡边英则 小林纪子

1. 什么是游戏？

(1) 现在的孩子还有游戏吗？

在谈及什么是游戏这一问题时，与其去读晦涩的关于游戏的哲学或社会学方面的书，不如看看现在的孩子们在怎样的环境下生活。高杉老师在其著作中曾提到，孩子们的游戏在逐渐消亡。在审视游戏消亡这一危机的过程中，游戏的意义也就显露出来了。

游戏有三个要素：时间、空间和同伴。现在，这三个要素在逐渐消亡。本来，孩子拥有属于他们自己的世界，只要提供时间与空间的保障，他们就能够自主结交朋友，学习人际交往。可是，因对孩子有吸引力的公园在减少，可疑的不法分子在增加，家长的人际关系淡漠化等缘故，孩子在社区里能够安心地玩游戏的场所消失了。少子化时代孩子人数在减少，家庭成员之间的往来也在减少。孩子们忙于学习技艺，与同伴一起玩游戏的时间与机会都被剥夺了。另外，伴随着电脑与电子游戏机的

普及,孩子龟缩进了静止、孤独、闭锁、自我中心的世界中。游戏原本是多姿多彩、复杂多样的。在孩子的眼里,游戏是饶有趣味、变化多端的。遗憾的是,孩子们感受游戏乐趣的机会在日益减少。

不知道究竟是由于游戏的消亡而导致幼儿同伴小团体的消失,还是由于幼儿同伴小团体的消失而导致游戏的消亡。过去看来是自然而然的游戏活动,现在却正在从孩子们的生活中消亡,这无疑是导致青少年时期出现发展偏差的原因。

(2) 孩子面临的危机

拒绝上学、啃老、自闭、重大犯罪的低年龄化等社会现象的产生,其原因之一是孩子不能与他人建立良好的人际关系。

高杉老师告诫说,孩子们正面临着游戏消亡的危机,而且,教师自身也缺乏丰富的游戏体验。对于“什么是游戏”这一问题的追问,高杉老师坚守孩子的立场指出:“对于孩子来说游戏是必不可少的。”既然游戏是不可或缺的,那么,就需要明确游戏的必要性及其在教育中的地位。特别是确认幼儿园教育是通过游戏活动来进行的教育这一点具有十分重要的意义。高杉老师在论文中强调,只有幼儿教育能够守护游戏,说到底,就是站在孩子的立场。这句话说起来容易,做起来难。新的时代呼唤教师站在孩子的立场,改变教授知识技能才是教育的传统观念。

2. 如何看待幼儿的游戏?

谁都无法否认游戏对于婴幼儿的重要性。从婴儿到幼儿,儿童在游戏中,或是在生活中通过游戏,学到了许多本领,增长了才干。然而,这种极其自然的游戏,却没有得到成人的重视与认可。

在一些教师看来,“游戏虽然重要,可是……”教师还是热衷于教给幼儿具体可见的东西。高杉老师具有紧迫的危机感,她认为无论是幼儿园还是保育所,游戏活动都在消亡。她从对幼儿的深入了解及其游戏理论出发,针对“不教(如语言、数学、英语、体育等)幼儿就不能发展”的传统教育观,明确指出:幼儿的游戏才是幼儿教育—保育的本质所在。

高杉老师十分了解幼儿的游戏并深知幼儿游戏的价值。她一有空儿,就来到幼儿园,仔细观察幼儿,倾听幼儿的心声。她尊重幼儿,敬畏幼儿,即使后来她年事已高,也从未改变。正因为如此,她倾注大量心血来阐释幼儿游戏的意义与价值。

为了明确游戏在幼儿教育中的地位,仅仅延长游戏活动的时间是不够的。教师应该细心地观察幼儿的游戏,把握幼儿的心理需求,合理地创设环境,否则,就无法丰富与发展幼儿的游戏。并不是说只要幼儿玩游戏了就好。关键是要看在游戏中幼儿积累了什么样的经验。关于这一点,高杉老师曾经做过如下的论述:

仅仅徒有游戏其名就足够了吗?

教师不深入了解游戏的内容与幼儿发展的状况,只看见游戏的名称,就认为掌握了实际情况。一旦确定了角色游戏、建构游戏等名称,且幼儿开展了游戏活动,就万事大吉了,幼儿就发展了。幼儿毫无目的、无所事事的状态,被视为是自然的状态。(中略)这一状况能称得上是保障游戏活动吗?能说是提供自由、自发的游戏场所了吗?

应该立足于长远的观点来探讨游戏的内容与方法问题。游戏与放任不同。越是重视游戏的幼儿园和教师,越是能够区分两者的不同。指导计划的必要性也正在于此。高杉老师所说的“当沉浸于游戏之中时,当游戏持续开展时,一定有震撼孩子的感动与发现”,这种状况只有在教师对幼儿的游戏有深刻的把握时才可能出现。怎样看待游戏,制约着保育活动的开展与幼儿的成长。越是深入研读高杉老师的著作,就越能够理解“通过游戏进行保育”这句话的深刻内涵。

3. 游戏的功能

(1) 古老而又崭新的保育—教育与游戏的问题

《幼儿园教育纲要》明确规定,保育—教育应该以通过游戏进行指导

为核心。^[1]然而,对纲要这一精神的理解却是极其困难的。高杉老师认为,这是由于日本的传统观念在作祟。在日本人看来,游戏是非生产性的,是与勤劳相对的懒惰,是工作的对立面,游戏意味着罪恶感。另外,这也与《幼儿园教育纲要》只把游戏作为方法论而没有作为内容论来确认有关。

高杉老师不仅在理论层面揭示问题,而且在实践层面深入地了解幼儿,并强调游戏对于幼儿的成长发展是必不可少的。她始终以孩子代言人的身份来抗议轻视游戏、剥夺游戏给孩子生活带来的扭曲,以及对孩子学习机会的剥夺。她指出:当务之急是从事保育—教育的工作者必须明确游戏的教育意义,并真正地了解幼儿。说到底,幼儿的游戏是自主、自发的行为,幼儿是游戏的主人。正如日本文部省指导者讲座等的实践报告所指出的那样:教师把游戏误解为让幼儿做……,这使得伪游戏泛滥。问题的根源在于教师认为只要开展游戏活动了,就是在进行保育—教育活动。高杉老师对这一错误观念进行了严厉的批评:

这是一种错误观念,认为孩子什么都不懂(中略),只有按照教师的想法来组织活动才是最佳的选择。从孩子的立场来看,为了配合教师,便努力地去完成教师布置的游戏任务。强制管理性的游戏活动徒有其名,已经不是真正意义上的游戏了。^[2]

高杉老师反复强调,教师要仔细地观察作为主体的幼儿是如何主动地作用于环境,创生出游戏活动的。不仅如此,教师还应该努力去解读幼儿此时此刻游戏的意义。

(2) 对教育活动中的游戏的解读

高杉老师经常亲临幼儿园,对作为主体的幼儿主动地作用于环境而创生出游戏的乐趣与价值有着深刻的体会与认识。她希望能与一线的教师共同分享和探讨她的体会与认识。为了促进保育—教育质量提高,加强园内的教研,高杉老师与一线的教师共同努力,创建了旨在推进

教师自发、自主地开展研究的研究会,并将研究的重点放在记录与解读幼儿与环境相互作用创生游戏的过程。她将能够详细记录所需内容的录像法引入到教育现场。通过仔细地分析解读录像资料,教师们不仅了解到解读游戏视角的多样性,而且也意识到幼儿游戏的乐趣与价值远远超出自己的想象。在详细的游戏过程的记录与多样化的分析面前,教师变得谨慎谦虚了,他们认真地开始了研究,积极探察幼儿与环境相互作用创生游戏的过程以及在游戏中的学习。在游戏中,幼儿奠定了良好的入学后所必备的学习基础,这也是生存方式与生存能力的基础。关于这一点,教师必须有正确的认识。

引用·参考文献

[1] 《幼儿园教育纲要》第一章 总则 幼儿园教育的基本准则

[2] 高杉自子:“游戏与人的发展”,《幼儿园教育大全第5卷》,1986年版

(3) 适合幼儿期的生活的保障

高杉老师参与了《幼儿园教育纲要》(1988年)的修订工作,她强调通过环境进行的教育是根本,主张将教育内容隐含在环境之中,通过让幼儿与环境发生作用来展开适合幼儿期的生活。高杉老师重视环境的创设,她认为要使幼儿的游戏活动能够丰富地开展,必须提供使幼儿产生生活实感的场,保障具有自然流程和传播力的生活,特别是要充分地将自然环境引入到保育活动中来,并将其置于游戏环境的中心位置^[1]。回顾日本保育的历史,仓桥惣三参与了修订工作的《保育纲要》^[2](1948年)就已经确认了自然环境在保育活动中的重要性。例如,该纲要在幼儿的生活环境中关于庭院(运动场)做了如下的论述:

运动场应该选择在有充足的阳光、干燥排水好、夏天有树荫、冬天无冷风的地方。要尽可能地保持原生态,有草丛密布的小山丘,有平地,有树荫,有洼地,有阶梯,能够让幼儿尽情地玩耍。

在笔者看来,凹凸不平的庭院最受孩子欢迎,是最有利于他们身体运动的场所。1948年颁布的《保育纲要》将保育内容界定为12条项目,其中,在“自然观察”这一项目中,具体地提示了幼儿应具备体察四季不同的经验。可见,当时已经关注如何将孩子身边的自然环境纳入到保育环境中来,并要求教师反思自己能否与环境进行丰富的对话,能否引发促进孩子与环境进行对话。

引用·参考文献

- [1] 高杉自子:“创造适合幼儿期的教育”,《初等教育资料第53期》,1991年4月

片言只语

象征游戏与戏剧活动的内涵

据电视新闻报道,有的公司对新招聘的职员进行培训时,其中的一项教育内容是即兴表演。这表明时代发生了变化,培训内容由过去的重视对固有团体的适应以及规章制度和上司命令的遵守,转变到重视自我理解、主体性和创造性的发挥以及对身边状况与人际关系的把握。很早以前,我就曾经听说过在英国的师范学校,戏剧表演是一个重要的必修科目。在我看来,教师素质的培养十分需要这种科目的训练。

我在某教师培养研究会上,提出了关于增设戏剧表演科目的建议,结果遭到嘲笑与非难,许多人认为这么做无非是培养教师的演技或是使其学会出风头。面对众人的不理解或者说是误解,我没有勇气去解释与说明。

令人失望的是,即使是师范学校在专业课的教学中,有小组即兴表演的训练计划,但也不是真情实感的表达,只不过是电视节目的复制与模仿。我痛感人们对戏剧表演的无知与自己的无能为力。

我来到幼儿园,真情地感知幼儿的游戏,发现在幼儿的游戏与生活中,有模仿与戏剧表演的内容。

当幼儿的想象能力开始发展起来时,他们乐此不疲地“把……看做……”、“假装……”,尽情地在假想的世界中戏耍。所谓模仿游戏或象征游戏,就是幼儿激活头脑中的已有表象,按照自己的意愿来表现不同的事物,表达自我,在虚构的世界与现实的世界之间来回穿梭。

由于我是小学教师出身,所以,刚进入幼儿园工作时,总是不自觉地将幼儿园生活中的游戏与集体教学区分开来。认为集体教学的游戏必须是有计划、有组织地来开展的,教师要有意识地创设环境、预设活动。后来,我才逐渐地认识到,教师应从幼儿的实际情况出发,充分考虑连续性与生活的节律,以及活动的关系等各种因素。游戏是幼儿生活的主旋律,幼儿与教师都是主体,活动的决定权在幼儿,教师作为幼儿的代言人来制定指导计划,并在与幼儿共同生活的过程中,给每一名幼儿以相应的指导。

成人读画书给幼儿听,幼儿希望将画书中的梦想变成现实,他们有着成人难以理解的奇思妙想。例如,幼儿会把自己想象成画书中的人物来开展游戏活动,并扮演不同的角色。他们把帽子涂上近十种颜色,戴上它变成自己想成为的人物来玩游戏。独自一人也好,与伙伴一起也好,都玩得很开心。幼儿的生活与游戏在某种意义上可以说是模仿与戏剧活动的日常化尝试。譬如,幼儿自己画面具,系上绳子戴在头上,然后进行一天的游戏活动。如果想表演画书中的故事,他们会求助于教师给他们配音乐、说旁白。表演者和观看者各得其乐。我从戏剧史中受到启发进而返璞归真,由方形舞台改为圆形舞台。舞台装饰和服饰与幼儿一起策划制作,结果发现成人的创意远不如幼儿。起初,只是几个感兴趣的幼儿一起策划制作,后来,其他的幼儿也加入进来,最后,扩展成为全班的集体活动。幼儿独自游戏也好,与同伴一起游戏也好,他们体验着各种各样的模仿游戏的乐趣。在模仿游戏中,还伴随着绘画和制作活动。模仿游戏极大地丰富了属于幼儿自己的童话世界。而且,也使幼儿

体验到了与同伴共同合作、互相关心、互相帮助的重要性与快乐。在我看来,模仿与戏剧之间似乎没有明显的分界线。只是不清楚幼儿在何时、何故会发生这样的变化:想成为动物的幼儿趴在地板上装扮动物,可站起来以后,就要表演剧中的角色。

无论是模仿游戏还是戏剧活动,都是“变成……来玩儿”,这有助于促进幼儿自我的发展。模仿游戏和戏剧活动让幼儿与不同的世界发生作用,使幼儿学会站在对方的立场来看自己的世界,注意到在自己的心中隐藏着的他人和另一个自己。

模仿和戏剧并不仅仅是满足了幼儿不断变换身份角色的愿望,从其不断地生成情景性与连续性的角度看,还有助于培养幼儿的生存能力。因为在这些活动中,发展了幼儿不断改变环境与自身的丰富的想象力和执行能力,并使幼儿学会与他人共同分享成长的快乐。

片言只语

自然是最好的游戏伙伴

“哎,这里过去是大海吧?”“为什么?”“因为一挖就出水呀。”“这是积的水”。“海水就是雨水积的。”“海水里面有盐。”“嗯,不知道是谁,一有积水就往里撒盐。”“啊?”“老师,这里埋好了!”

我访问某省的一所幼儿园,正好是在他们开完运动会一周以后去的。据说在运动会的前一天是瓢泼大雨,运动会当天却是晴空万里。运动会因操场上到处是水坑,推迟一小时开始,幼儿和老师一起用抹布吸水,用沙子填坑。结果,沙场被挖出一个大坑,虽然运来了新的沙子把大坑填上了,可是,却出现了许多大大小小的坑,且积满了水,幼儿不能正常地进行玩沙游戏。我来访的这一天,大班的几名幼儿正在用小铁铲运沙填坑,前面呈现的正是这几名幼儿的一段对话。

只不过是用水铁铲挖沙、运沙、填坑的单纯作业而已,可是,那些幼儿脸上却洒满了阳光,他们快乐地边聊边做,干劲儿十足。

教师说:“啊,太好了!这回小弟弟小妹妹们也能玩儿了。”听教师这

么一说,每个幼儿的脸上都露出满足的神情。整张脸因自豪而显得神采奕奕,他们为自己是大班的孩子而感到骄傲。

自然而然的对话,甚至是没头没脑的对话,但在孩子中间却如此的合拍。而且,这七八名幼儿在没有任何紧张与压力的状况下,默契配合,不知不觉中向着一个共同的目标而努力,很好地平整了沙场。他们用实际行动证明自己不愧为大班孩子!

如果一定要给他们的行动加一个理由,那么,可以说他们是为了获得自己很能干的满足感。最初他们是各自为政,在具体的行动过程中才逐渐地步调一致,由个体作业变成共同作业。当他们意识到这一点时,大功已经告成。即使没有得到教师的赞许,他们也感到满足。因为,整个过程是十分愉快的。他们充分地活动了身体,听到了小铁铲与沙子接触时发出的奇妙的声音,感受到沙子的沉重。他们享受着自发自主行动所带来的快乐。

在我看来,5岁幼儿应该是能够自己设定课题,自主地采取行动,并全身心地投入到活动中去,体味活动的意义与充实感。

我访问的这所幼儿园庭院很大。如果是带班的教师,自然会很清楚自己班级的幼儿都在做什么,可是,我在活动室里却全然不知户外的幼儿在做什么。当走近幼儿时,才看到了听到了许许多多的事情。那种感动犹如挖掘到了宝藏一般。只有亲临保育活动的现场,才能获得诸多珍贵的、值得分享的体验与收获。

我认为,那几名幼儿平整沙场的活动就是游戏活动,不,可以说就是工作。在幼儿的眼里,他们是在做意外的玩沙游戏。猜想,尝试,想法得到验证或者被推翻,沙子、水与铁锹的组合引起的现象,变化的发现,集中与开放的节律等等,每个幼儿都体验着各自的探索尝试所带来的喜悦。他们整个身心的能量都得到激活,他们根据已有的经验进行着猜想,本文开头所记录的就是他们的一部分对话。

对于婴幼儿来说,沙子是必不可少的自然物,沙场是不可或缺的自然环境。大自然默默无语,它敞开胸怀接纳孩子。它忠实地应答每一个

孩子的行为,使他们学到很多东西。

为什么沙场都是方形的?我把它改造成不规则形状,而且,在沙场里挖了一个深坑,埋了一根木桩。结果,游戏活动也随之发生了变化,这里成了人气很旺的场所。当然,这已经是30年前的记忆了。

有的幼儿园由于庭院比较狭小,整个院子就是沙场,或是沙子就像刚从卡车上卸下来似的堆得像座小山,这都无妨。重要的是不要把沙子弄成固定的形状,并保持清洁即可。我反对水池离沙场太近,因为从远一点的地方运水本身也是一种宝贵的体验。

还有幼儿园把庭院做成了泥场或泥山。尽管动植物也是幼儿需要接触的重要的自然环境,但是,首当其冲的还是土、沙、水等,尤其是对于今天的幼儿来说,亲近土、沙、水等体验弥足珍贵。目前,许多幼儿园开始考虑如何取得家长的理解与配合,将幼儿园的沙场或泥场向社区开放,为社区的幼儿提供游戏的场所。

片言只语

幼儿的游戏为什么就是幼儿的学习

“5岁的幼儿到了第三个学期,就不再需要老师了,我由此感到孤寂与喜悦。”这是我在30年前做幼儿园教师兼任副园长时的切身感触。

“没有铃声的幼儿园,一日是指导计划的最小单位。”制定一日的指导计划,意味着教师是幼儿的代言人。当幼儿不再需要教师事无巨细地给予指导帮助时,表明幼儿已经具备了凭借自己的力量来完成一天的生活的能力。最后一段时间的幼儿园生活该怎样度过呢?在幼儿看来,毕业离园前的三月份是怎样的一个月呢?幼儿需要进行毕业庆典的演练和纪念品的制作,教师也忙于毕业前的各种准备工作。可是,难道这就能说是幼儿充分地体验了幼儿园生活吗?

带着这一困惑,我和园里的教师们一起商讨:如何能够让幼儿留下美好的回忆。其实,大自然可以给幼儿以充分的游戏体验,我们每个月去一两次幼儿园附近的植物园。可是,到了第三个学期,因为天气寒冷停止了这个活动。通过反思,我们注意到了这个问题。于是,决定在幼

儿毕业离园前的三月份,打破班级与年级的界限,让幼儿自由组合,每天与喜欢的小朋友一起在植物园开展游戏活动。

在小阳春天气的植物园里,大家玩得十分尽兴。幼儿快乐地在草坪上打滚儿。看着幼儿在枯黄的草坪上翻滚与嬉笑,我不由得心生感动。枯叶粘在毛衣上虽然很难摘下,但这却是春天的使者,幼儿在向我们传递着春天的信息。

我们给大班幼儿布置的任务是一周的活动由他们自己来策划执行。为了使其活动有明确的主题,我们决定让他们负责制作给弟弟妹妹的礼物。午餐时间也改为全体幼儿一起用餐。将两个班级解体,幼儿可以自由地与好伙伴一起游戏。

在明确入园、进餐、离园的时间,并告知幼儿有困难随时可以找教师的基础上,我们大胆地放手,让幼儿自主决定一周的生活。其结果,让我们大开眼界,领略到了幼儿的无限潜力,而且,感到了自己盲目自大的渺小,并深刻地认识到了所谓保育并非教师单向的行为,而是教师与幼儿共同完成的活动。

那之后不久,我就调到了教委。远离了幼儿,一下子感到缺少了什么,也终于明白了:对于教师来说,幼儿是不可缺少的重要伙伴与合作者。

成人与孩子接触,却在不知不觉中忘记了自己的童年时代。记住自己曾经是孩子,有助于成人更好地理解孩子。成人应该意识到自己的内心潜藏着童心与童趣。

在某次研究发表会上,有一位学校领导发表言论说:“我还是不明白,为什么幼儿的游戏就是学习呢?”在这位领导看来,没有教师的教,就没有学生的学,只有上课才是真正的学习。可见,有必要澄清错误的认识,明确这样的观点:对于幼儿来说游戏就是学习,充实的游戏就是有益的学习。

翻开字典,可以看到对于“学”字的解释是:学习、模仿、习得、接受教育、修业、经验等。《广辞苑》(日语辞典)上还有这样一段话:“靠传授而

学习到的知识并非真知。”

幼儿期的学习即生活,幼儿在实际活动中学习,在游戏中学习,甚至在冲突中也在学习,因为,在此过程中幼儿更好地了解对方,也认识了自己。仔细观察幼儿的游戏就会发现,幼儿是用全身心来投入学习的,他们通过不断地认识自己、改变自己而逐渐地成长与进步。我们没有理由藐视幼儿,藐视游戏。

一、幼儿园是孩子的生活场

1. 幼儿园是幼儿生活的场

(1) 真实的生活

幼儿园教育虽然属于学校教育,但是却不能像学校教育那样抽象出知识技能的要素,剥离开生活,只传授间接的经验,而应该让幼儿体验真实的生活,这是早在几十年前仓桥惣三就大力倡导的。仓桥惣三认为,幼儿园教育与学校教育的最大区别也正在于此。1932年,京阪神(京都、大阪、神户)三市联合保育会召开了第二届全国幼儿园大会,仓桥惣三在会上做了题为“生活与教育”的演讲。他强调:现在的教育增强了简单性与抽象性,成为与现实生活分离,仅为将来的生活做准备的教育。生活有两重含义,一是必要性,它是从目的出发的行动;二是社会性,它是不能孤立存在的。生活的这两重含义应该在教育中得到体现,这不仅是幼儿园教育的真谛,而且是整个学校教育的真谛。

后来,仓桥惣三以1919年在日本幼儿园协会演讲会上的演讲为基础,出版了《保育法真谛》一书。在该书中仓桥惣三指出:“幼儿园作为幼儿生活的场,要开展适应幼儿的生活”,“生活只有通过其形态才能够发挥真实的生活性”,幼儿园教育应该让幼儿“体验其自身所需要的真生

活”，“通过生活，在生活中，面向生活”，使幼儿在生活中自我充实。“幼儿园应该是幼儿能够自主地开展属于自己的生活活动的场所，是幼儿能够在生活中发挥自我充实能力的机构。”

现在，由于逐渐失去生活感、充实感的社会环境与家庭环境的影响，幼儿过着被动、孤独、沉寂的生活。不仅如此，幼儿在与世隔绝的温床中，在被娇宠的教育环境中，失去了生活实感，不能发挥其主观能动性，如同棋子般被成人操纵着。在这种时代背景下，仓桥惣三的生活论虽然不是新近提出的理论，但却给人以耳目一新的感觉，生活论论述的是幼儿园教育的原点问题。此次纲要的修订，强调幼儿园教育要开展适合幼儿期的生活，应该说不是新的观点，只是回归到了幼儿园教育的原点问题而已。

（2）幼儿生活的场的含义

正确地理解幼儿园是幼儿生活的场这一观点，需要把握以下几个要点：

第一，幼儿如何理解幼儿园？

幼儿自身是以何目的来到幼儿园的？幼儿来幼儿园是为了学到知识技能吗？也许站在家长的立场来看，幼儿园教育是为了让幼儿尽早地、更多地掌握知识技能。

然而，幼儿园教育应该把幼儿期作为人生的重要时期来对待，使每个幼儿能够自由地伸展天性，在适合其年龄特点的生活活动中得到真实的成长。

那么，幼儿本人是如何认识幼儿园的呢？在幼儿看来，幼儿园是与家庭不同的快乐的生活场所。在这里有许多朋友，可以玩各种游戏，可以凭借自己的力量来经营属于自己且发展自己的生活，当遇到困难时，有像妈妈一样的教师来帮助自己。每天上幼儿园是为了迎接新的生活。

第二，幼儿园不是模拟场。

一般说来，学校教育是把教育内容的要素抽取出来，编制成有系统、有组织、有计划的教学体系，然后配置相应的教材，在脱离真实生活的、模拟的情景中，对儿童进行模式化的训练。由于教师传授的内容具有明

确性、系统性,因此,儿童学习知识技能是高效率的、卓有成效的。另外,教学是以实用性为原则,基本上都是采取授课的形式。

可是,幼儿园教育却不能够运用这种模式。

幼儿园的生活是幼儿与教师共同的生活。共同生活中的人际关系是心灵之间的沟通与感应。在这里,充满了感动与发现的喜悦。当一方被另一方接纳时,喜悦倍增,并由此产生了从事下一个活动的意愿。每一名幼儿都有求知上进的成长需求,教师应该创设能够满足这一需求的环境。

教师要把真实的生活纳入到保育中来。教师的教育意图或者说教育目标与内容是隐含在环境中的,教师应该力图使每个幼儿在真实的生活,在与周围环境的相互作用中,发生实质性的改变。也就是说,幼儿园应该是让幼儿体验自身生活的实践场所。

第三,使幼儿成为生活的主体。

教师应该使幼儿意识到自己是独立的人,是生活的创造者与承担者。

现在的孩子,常常是在成人设定的好孩子的框架中被约束与被管理,他们接受调教与训练,卷入激烈的竞争,被迫更早、更多地学习知识与技能。在教师和家长的高期待下,孩子们无条件地服从,缺乏感受力和思考力,不懂得感恩与关心他人,牢骚满腹。

总之,主体性的培养尽管是根本性的要求,但是却不容易做到。教师应该激发幼儿的主人翁责任感,使幼儿体验到自主地经营生活的快乐。为此,教师要力图使幼儿了解寻常小事中隐含的生存上的大意义,引导幼儿认真地对待日常生活中的小事,并给幼儿以适当的援助和指导。

2. 如何看待幼儿的生活

(1) 仓桥惣三和山下俊郎的看法

仓桥惣三 1914 年在“保育入门(一)幼儿的生活”一文中,阐述了观

察幼儿生活的方法。他认为对幼儿生活的认识适用于对幼儿发展的认识。也就是说,不是持有幼儿尚未发展起来的看法,而是尽可能多地发现幼儿已经发展了什么。幼儿的感性生活、内心生活是十分丰富的。然而,其丰富的精神内容却是不系统的。他们活跃的思想以强烈的表达欲望展现出来,内在的精神内容需要外在的活动来实现。同时,幼儿需要游戏的伙伴,因此共同生活对于幼儿来说是必不可少的。仓桥惣三在论述对幼儿看法的同时也直截了当地阐述了幼儿生活的应有状态。

早在 75 年前,仓桥惣三就有如此的真知灼见,不得不令人叹服。

1947 年,日本制定了《学校教育法》。同年,山下俊郎在《幼儿的教育》一书中写了一篇题为“幼儿生活之我见”的文章。他指出:“所谓保育活动就是守护幼儿的生活,促进幼儿的发展。”山下俊郎反对片面极端的童心赞美论,反对将幼儿与社会相隔离,主张以幼儿与周围的关系为根基,以科学地、正确地理解幼儿为前提,设计与组织教育活动。

1948 年发行的《保育纲要》是仓桥惣三和山下俊郎共同编制的。他们两人的观点表面看来似乎不一致,其实是完全吻合的。他们都强调对幼儿个体的尊重,同时,又把个体放在社会环境中来认识,将他们两人的观点加以整合是十分重要的。

我们从日本幼儿园教育史的角度,重温仓桥惣三和山下俊郎两位学前教育老前辈关于幼儿生活的观点,再反观今日对幼儿生活的看法,可以发现有很大的区别。

仓桥惣三强调幼儿的生活是幼儿内心世界的表现,可是,我们却只是关注表面的现象,这无疑会遗漏大量有益的内容。

幼儿外显的活动与言行是洞察其内心世界的窗口。

生活的充实就是每一名幼儿内心世界的充实,因此保育活动的重心就是如何充实每一名幼儿的在园生活。为此,首先要了解幼儿生活的构造。

(2) 大场幸夫的看法

大场幸夫在“幼儿生活的构造”(《保育研究》建帛社)一文中指出:

首先要区分保育的构造与幼儿生活的构造,前者以教师的主体活动为中心,后者则以幼儿的主体活动为中心。在此基础上再考虑二者的整合,制定保育计划。也就是说,幼儿的生活必须回到幼儿自身来考察。这需要注意以下三个事项:

- ① 幼儿的生活世界
- ② 幼儿的生活节律
- ③ 幼儿的生活感觉

幼儿有其自身的生活观以及对生活的感受与回应方式。对幼儿生活的组织与引导,需要从幼儿生活的实际出发,要以幼儿为生活的主体,而不应把幼儿看做是生活的客体。

目前存在的问题是成人把幼儿的生活人为地分解成一个个板块,使幼儿处于被动接受的地位,与幼儿主体性的生活相去甚远。此次新颁布的《幼儿园教育纲要》(1988年)强调幼儿园应该开展与幼儿期相适应的生活。因此,有必要对大场幸夫提出的三点注意事项进行深入的探讨。

3. 从幼儿的生活的视角出发的追问

(1) 幼儿的生活圈

每一名幼儿是如何生活的?他们在家庭、幼儿园和社区是怎样度过每一天的?幼儿园的生活在幼儿的生活中占据什么位置?幼儿拥有怎样的时间与空间来构成其生活圈?他们与哪些人接触?他们生活内容与质量如何?

这些问题是理解幼儿与设计幼儿园课程所必须面对的基本问题。

可是,许多教师对于这些问题却漠不关心。他们只关注幼儿来到幼儿园以后发生的事情,只关注眼前发生的事情。没有想到幼儿来园之前在清晨所发生的一切。

例如,有的幼儿很沉默。教师应该设想他早晨起床的情景,推测他度过了怎样的清晨,揣摩他的行为与内心的想法。从多视角深入地了解

这个幼儿。

教师也许会有这样的体验,当去幼儿的家庭和社区进行访问时,会发现人们对幼儿的期待已经不像过去那样高了,甚至可以说与幼儿共感,缩小了与幼儿的距离。

如此说来,由于幼儿园的生活是幼儿整体生活的有机组成部分,因此,有必要把每个幼儿在园的生活放在其整体生活体系中来加以审视。

幼儿园是教师根据教育目的来开展活动的场所,是幼儿离开父母与父母之外的成人接触,离开家庭与同伴共同生活的场所。因此,在进行幼儿园的环境创设与教育活动设计时,应该综合考虑与幼儿园相关联的家庭、社区等因素。

例如,周围高楼大厦林立,几乎不见天日的幼儿园,应该尽量考虑在日常的在园生活中,给幼儿创设接触太阳、土、水等的时间与空间;又如,幼儿在家庭和社区,若缺乏生活习惯方面的训练,幼儿园就应该加强对幼儿这方面的指导。

幼儿的生活圈伴随着日本汽车时代的到来,从表面上看似乎在逐渐扩大,其实幼儿用自己的双脚走出的生活圈却在极度缩小。特别是受诱拐事件与交通战争的威胁,幼儿几乎被封闭在密室之中。

无论是家庭环境还是社区环境,都在发生显著的变化。幼儿园应该思考如何应对这些变化。幼儿园在社区处于什么地位,应该发挥哪些优势,需要弥补哪些短处,幼儿园全体教师应该对这些问题进行具体深入的研讨并统一思想。

另外,幼儿园的生活应该是怎样的,应该给每个幼儿的生活带来怎样的变化,这也是幼儿园教师需要深入思考的问题。

幼儿园不能割断与社区和家庭的联系,在围墙内的温床中展开教育活动。幼儿在家庭与社区积累的经验会带到幼儿园来,在幼儿园积累的经验也会带到家庭与社区去。幼儿的生活是具有连续性与循环性的,生活本身就是连续与循环着的。

(2) 顽强地维持生命的活动

人不但有维持生命的生存需求,拥有相应的能力,而且还向往快乐的生活。

呼吸新鲜的空气,适应一定的温度、湿度,每个人在呼吸、饮食、排泄、运动、睡眠、休闲等方面都有自己生活的节律。

幼儿起初是在父母的保护下,在父母生活方式的影响下学习如何生活的。逐渐地,他们开始学会自立,确立起属于自己的生活。可见,在幼儿期,教师通过提供健康安全的生活,使幼儿明白了什么是快乐的生活,并努力学习达到快乐生活的方法,形成经营快乐生活的能力。

生活习惯的养成固然重要,习惯也许可以使行动无意识化、自动化,然而,根据实际状况灵活地采取相应的行动也是十分重要的。

成人只是一味地按照自己的意愿,对幼儿进行机械的生活习惯的训练,却忽视了灵活性的培养,而要顽强地生存,灵活性显得更加重要。

其实,幼儿在与成人共同生活的过程中,凭借自己的力量来掌握生活的技能与方法,通过积极的努力来发展壮大自己,进而体验成功的快乐是十分重要的。教养并非是成人生硬的调教,而应该是引导幼儿体验一个又一个的走向自立的成长历程。成人应该为幼儿树立榜样,在必要时传授方法,及时肯定幼儿,给予温暖的援助。

幼儿身边的成人的生活方式对幼儿产生很大的影响,特别是在幼儿园里,教师的生活状态如同镜子般地映射在幼儿身上。尤其是如果教师与幼儿建立起了信赖关系,那么,教师的影响就会辐射到方方面面。

(3) 每一名幼儿的存在感与安全感

如果每一名幼儿都能把在园生活作为自身的生活来体验与接纳,那么,他们就会获得自身的存在感。

本来,家庭是确保每个人的存在感的场所。对于父母来说,孩子的诞生与成长是自己最大的幸福与喜悦。对于孩子来说,确认自己被关爱是有价值的存在,有助于孩子形成良好的人格。在此基础上,家庭成为安定的场所,生存的支撑。

例如有的幼儿会突然出现不安定的行为,究其原因发现,或是由于弟弟妹妹的诞生而导致父母关注点的转移,或是由于父母吵架,或是由于家庭里出现了病人而无暇关注孩子等等。这些状况的出现,使幼儿自身的存在感发生了危机。

每一名幼儿在班级里是否拥有存在感是十分重要的问题。这是发生在某班级的一个案例。该班的教师有两年的工作经历。一位幼儿因患感冒在家休息。三天后重新回到幼儿园时对教师说:“老师,我休息了三天,你是不是感到很担心,没关系,我已经好了”。从幼儿温馨的话语中可以看出,这位教师一定使班级的每一名幼儿都具有自身的存在感。

也就是说,幼儿与教师间的信赖关系带来了存在感,进而转化为安定感。安定感是幼儿对伙伴与周围事物产生兴趣,并采取一定行动的基础。因此,若要培养幼儿经营生活的能力,首先要使幼儿具有存在感与安定感。

家庭的话题,往往是一些琐碎的在外人看来没有什么意义的内容。然而,家庭成员互相倾听、彼此沟通、达成理解、分享快乐。在此,没有炫耀与竞争,是毫无戒备的真情实感、所作所为的袒露。

在家庭中,人的存在感得以确立。因为大家都认真地倾听,所以愿意讲述。因为彼此有相同的生活体验、有相通的生活实感、有思想与感情上的共鸣,所以愿意交流。即使是在他人看来没有意义的事情,对于当事人来说也许有其特定的意义。家庭成员之间互相体察对方,彼此理解、相互信赖。

也有如同家庭般的班级。在这样的班级里,每个幼儿都被认可与接纳。教师尊重每一名幼儿,肯定其长处,认真倾听他们内心的想法,体会他们的感受与愿望,不藐视幼儿,不把自己的主张强加给幼儿,与幼儿建立了平等的信赖关系。教师与幼儿的交往方式耳濡目染地影响了幼儿,使幼儿在不知不觉中学会尊重对方,并与同伴建立起良好的关系。

(4) 生活的自然性

仓桥惣三在《幼儿园真谛》中指出:“既然以生活活力的整体发展为

目的,就应该以生活为本位。不偏离生活的实质,不失去生活的自然性。”生活的自然性是幼儿期发展的重要条件。

生活的自然性表面上看是很普通的字眼,可是,在教育场合却显得如此的珍贵。在一般人看来,学校教育是有目的、有计划、有组织的。然而,生活的自然性并不是与有目的、有计划、有组织的教育方式水火不容的。正相反,保持生活的自然性才是真正的幼儿园教育。

仓桥惣三指出,远离真实自然的生活,就会失去生活的实感。在教育活动中,不破坏生活的自然性是十分困难的。因为这需要教师对幼儿的生活有深入的理解。大场幸夫所强调的成人要有生活的感觉,并非易事。

在理解把握生活的自然性时,有以下几个要点:

① 日常性与丰富的情景性

生活的内容离不开日常性。尊重日常性意味着成人要善于从表面上看很平常的事件中解读出其蕴含的意义,并重视日常事件。我认为,对日常性的尊重是幼儿教育的重要方面。

孩子不是一夜之间突然长大的,而是在日积月累的过程中,一点一点地成长起来的。重复也有其特殊的价值。日常性与恒常性有其固有的意义。

每天的生活还蕴含着丰富的情景性。在幼儿园的集体生活中,不同的成员呈现出多姿多彩的样态。每一名幼儿都要去面对其他的伙伴,都要去思考此时、此地我应该采取怎样的应对方式。幼儿在活动中思考着、行动着。这就是生活。

山岸健在《日常生活的社会学》中指出,日常生活意味着要思考人的存在状况,意味着要与他人发生联系,并与他人合作共同建构、体验社会生活。

在日常生活中,日常性隐含着丰富的情景性,这些对于培养幼儿的生存能力具有重要的意义。

② 一日指导计划

一日是幼儿园指导计划的最小单位。这是保持生活的自然性的重要方法。

没有严格的时间表,一天的活动按照幼儿的意志来自然地展开。教师作为幼儿的代言人,精心设计能够引发、促进师幼共同生活的计划。

随着年龄的增长,幼儿逐渐学会自己来制定生活计划。最初是由教师根据幼儿的生活节律,以及自身的生活实感,来制定既富有变化性又富有统一性的一日活动计划。天长日久,幼儿自然而然地产生了生活的计划性。

一日生活不仅是个体的生活,也是集体的生活。教师应该使幼儿意识并体验到集体生活的快乐,激发幼儿与同伴共享集体生活、共创集体生活的愿望。

幼儿需要认识自我,并学习同伴的长处。也正是在与同伴相互作用的过程中,幼儿积累了快乐而丰富的生活经验。

这也是幼儿期为什么需要集体生活的原因所在。一日的指导计划,通过一日生活的展开来完成。在园生活的运营过程中,会出现包含着偶发事件的复杂而丰富的情景性,因此,需要灵活地应对。在幼儿、教师、情景性的相互作用过程中,开创每天的生活。

③ 节庆活动的重新审视

日本人为了让生活有起伏,为了丰富精神生活,划分了平常日和特殊日。在特殊日里,人们从日常的劳苦中解放出来,吃美食,着靓装,举行庆祝仪式,愉悦身心。这是农民的生存智慧,也是节庆日的雏形。

可见,节庆日原本是为了使生活变得快乐和丰富多彩的。幼儿园举行的各种节庆活动应该以幼儿愉快的生活为中心。可是,现实情况则不然。幼儿的主体地位被忽视,节庆活动追求表面的浮华与喧闹,教师为此对幼儿进行训练与调教,节庆活动成为了幼儿的负担。

为什么要搞节庆活动? 节庆活动是为了谁而开展? 这是必须重新审视的根本性问题。

当然,根据幼儿园的实际情况,开展一些吸纳社区居民与家长参与的节庆活动,会更富有教育意义。但是,不管怎样,需要吻合生活的自然性。也就是说,要开展与幼儿期的生活相适应的节庆活动。我并不否定节庆活动,关键是如何来开展节庆活动。教师应该根据幼儿的兴趣与需求,精心地制定活动计划,设计活动方案,激活幼儿的想象力与创造力。

节庆日的选择也是一个不可忽视的问题。以传统节日为名,不加判断地信手拈来是不可取的。教师需要站在幼儿的立场去审视与选择。

(5) 开创生活的能力

生活是对未知的挑战。即使有预想,但是究竟会发生什么还是难以预料的。此时,需要调动平常积蓄的经验与能力来应对。开创生活的能力就是生存能力、创造能力。开创生活的能力不仅包括应对常态事件的能力,也包括应对突发事件的能力,以及开创快乐而富有意义的生活的能力。

应该在何时、何处来培养这种能力呢?在幼儿的生活中,有培养这种能力的场,那就是游戏。

① 把握情景性与连续性的能力是重要的生存能力

把握、判断、应对不同情景的能力并不意味着仅仅对情景性的把握,其中还隐含着对连续性的把握。也就是说,为了明确现在(此时)与此地,还需要了解过去和推知未来。这不仅需要很好地了解身边的状况,进行恰当的判断,还必须从历时性的维度来把握方向。这种能力是幼儿未来生活必备的重要能力,不是一朝一夕形成的,这是长期的生活经验的积淀。

在游戏活动中,幼儿把握情景性与连续性的能力得到了发展。例如,幼儿如果想加入到同伴的游戏中去,就必须很好地把握情景状况与连续的脉络关系,幼儿要想富有趣味性地开展游戏活动,也需要改变情景,创造情景,连续地连贯地发展活动,这是只有在幼儿游戏中才有的特

殊技艺,成人无法涉足。幼儿调动自身全部的能量与智慧,扩展着属于他们自己的世界。不让幼儿玩游戏,实际上就是失去了培养幼儿这种改变环境与自身能力的“场”。

② 拥有自己的课题与构想是创造生活的重要能力

游戏中幼儿拥有自己的课题。当幼儿的内心具有明确的目的与构想时,其行动就十分认真且有效率。也就是说,当幼儿沉浸在游戏活动中时,一定是他们有明确的活动欲望与课题之时。

建立起了互动的人际关系,幼儿就逐渐地与同伴拥有共同的课题和目的来推进游戏活动,他们边交流构思边开展游戏。洞察他人的想法与推测未知的未来,是重要的生存能力。

幼儿在继续开展游戏活动时,如果在前面的游戏活动中获得了满足感与成功感,他们就会生发出新的课题。幼儿在达到自我满足之前会不断地重复游戏。这是一种尝试与练习。如果没有发现新的课题,幼儿就会退缩到自己熟悉的游戏中去。随着游戏活动的推进,在不知不觉中,幼儿就会有所发现,有所感悟。

当幼儿以主体的姿态面对游戏时,他们努力去实现自己的目的与课题。也只有在这时,幼儿的自我启发才异常活跃,他们如饥似渴地收集必要的信息,采用多种方法与技术,去开创新的活动。

③ 发展同伴关系是快乐的生活之源

游戏中幼儿学会发展同伴关系。年龄幼小的儿童,经历了独自游戏的阶段,他谁都不理睬,一边自言自语,一边埋头在自己的世界中进行游戏活动。

一般认为,独自游戏是非社会性的负面行为,其实则不然。独自游戏无论是对于扩展游戏,还是理解同伴,都是十分宝贵的经验。当在幼儿园的生活安定下来时,幼儿就会自我表现,并与同伴发生矛盾冲突。这时,他们开始意识到有与自己看法不同的伙伴,就能够体验到被拒绝的痛苦、愤怒与悲伤等情感。这些挫败的负性体验,有助于幼儿认识自我,修正自我,理解他人,学会与他人同悲共喜,共同生活。

在学校教育中,教师会尽力排除混乱的局面,因为他们认为负性体验是毫无益处的。于是,教师精心地筛选内容、设计活动,避免一切混乱的发生。教育只是放大美好的一面,重视眼前看得见的结果,急功近利,效率主义横行。儿童即使是适应了以考试为中心的竞争社会,也难以应对变幻莫测的生活。

游戏中如果引导幼儿把负性经验转化为正性经验,使幼儿以主体的姿态面对所有的状况,就能培养幼儿创造新情景的能力。

无论是在家庭还是在社区,儿童的游戏活动都在消逝。可以说,能够确保儿童游戏活动的只有学前教育机构了。把游戏置于生活的中心,是培养未来生活的承担者与开创者的重要举措。

引用·参考文献

文部省:《幼儿园教育纲要》,1989年3月

幸田三郎:“环境与人的形成”,《幼儿园时报》,国公立幼儿园长会,1987年

仓桥惣三:“生活与教育”,《京阪神三市联合保育杂志》,43号,1919年

仓桥惣三:《幼儿园真谛》(再版),福禄培尔馆,1953年

仓桥惣三:“保育入门(一)幼儿的生活”,《妇女与儿童》,第14卷第1号,1914年

三下俊郎:“关于幼儿生活的看法”,《幼儿的教育》,第46卷第5号,1947年

大场幸夫:“幼儿生活的构造”,《保育研究》,第6卷第2号,1985年

高杉自子:“关于在幼儿园中幼儿生活的思考”,《幼儿园时报》,国公立幼儿园长会,1986年

山岸健:《日常生活的社会学》,日本广电协会出版局,1978年

森上史郎:《今后的保育(第四卷)什么是生活》,福禄培尔馆,1978年

二、重新审视幼儿园的环境

就在前几天,据说围绕着“雪是否是教具”的问题,人们展开了讨论。我听到这个消息的直觉反应是“雪是素材,不是教具、游具”,可是,人们认为在北海道,“雪是教具、游具”,这勾起了我的回忆。大约在十年前的

二月份,我访问了旭川(北海道的城市)的幼儿园,让我重新认识了雪,说“雪是教具、游具”也未尝不可。那时的感动还历历在目。

与我夏天去访问时完全不同,旭川幼儿园的庭院高出了一米半,可以登到屋顶上去做游戏。放眼望去,一片银白。庭院里的游具被大雪覆盖,只露出点头。我感到自己如同巨人一般。原来,幼儿园用卡车运来了雪,在庭院中间堆起了一座十米多高的雪山,做成了一个巨大的雪滑梯。

那时,在东京近郊,由于雪太寒凉,所以人们不会长时间地玩雪。可是,在这所幼儿园,孩子们居然持续两小时以上畅快淋漓地玩雪。看着孩子们脸蛋冻得通红地在雪中乱滚,我深深地被感染了,禁不住想大声叫喊:“孩子,在这儿!”激动愉快的心情难以言表。

孩子们的游戏活动十分丰富多彩。有的用纸壳箱、木板等做地道和隐身洞,有的制作动物的食料。尽管小手冻红了,可他们却依然在雪台上快乐地切着蔬菜和面包。在屋顶上用绘画工具制作冰激凌的孩子们,不顾寒风凛冽,忘我地工作着。“阿姨,从这里走很危险!”孩子们善意地提醒着我,引导我走被踩实了的雪路。他们能够很好地区分不同的雪道,还相互通报寒风与雪的变化情况,将户外游戏移至室内。

孩子们学会了怎样和雪打交道。这是在当地生活所必备的重要能力。

在东京一年只下一场雪,竟然能像这样诱发幼儿创造出如此丰富多彩的游戏,真是闻所未闻。雪作为一种开放性材料或者游具,具有安全性和多样的应答性。

我在做幼儿园教师时,也曾经把庭院里的一切都视作为游具,这是对教具的扩大化解释。我的切身感受是,很难严格地区分哪些是设施设备、教具,哪些是素材。因为它们浑然一体,没有泾渭分明的边界。用固定的、僵化的概念来将它们区分开来合理吗?

1. 保育环境的综合性

让我们回到正题,从设施设备方面来探讨如何创造适合幼儿期的生活。

对于适合幼儿期的生活环境问题的思考,需要注意三个视角:一是综合性、生活性、长期的计划性这一宏观的视角;二是环境此时此刻对于每一名幼儿的意义这一微观的视角;三是文化性、教材性的视角。保育现场往往是将环境理解为固定化的设施设备。需要注意的是,保育环境由物理环境与心理环境两部分构成。物理环境包括园具教具、富有变化性的教材、时间空间、自然现象等。心理环境主要指幼儿、教师的言行所构造出的精神环境。这两种环境错综复杂,相互依存,相互作用。

我们不仅要站在幼儿的立场来考察环境对于幼儿意味着什么,而且还要了解作为环境的设施设备、园具教具、教材自身的性质、结构与功能。不能兼顾这两个方面,就不能把握与改善它们之间的关系。其结果是,将设施设备、园具教具、教材即建筑物、物品、材料视作为“幼儿的生活场、游戏场和游戏道具”。

2. 适合幼儿期的生活的物质环境

《幼儿园教育指导纲要》(1988年)列举了适合幼儿期的三类生活:由师幼间信赖关系支撑的生活;幼儿基于自己的兴趣与关心,并能够获得直接体验的生活;与同伴互动而展开的生活。当然,并不是说适合幼儿期的生活已经客观存在着,教师只是把保育活动镶嵌到这种生活中去。生活是流变的,需要控制各种复杂的关系。

保育活动的开展,是教师与幼儿在共同生活的过程中,为了追求适合自己的东西,取舍兼备,不断创生的过程。

每一名幼儿在与自己以及与周围事物相互作用的过程中,不断地改变对自己和周围事物的看法及作用方式,在体验扩展自己的世界的喜悦感中逐渐地成长进步。

幼儿园的设施设备和教具玩具,是幼儿展开生活活动必不可少的具

体实物。这些具体实物与适合幼儿期的生活这一抽象的表现,似乎难以建立起必然的联系。但是,适宜性并不是抽象的,它只有还原在与幼儿的关系中才能够确立起来。因此,我们从促进每一名幼儿的健康成长这个根本目的出发,来具体考察与幼儿直接相关的设施设备、教具玩具、教材等的适宜性。

(1) 适合幼儿

一提起幼儿,人们马上会联想到尺寸矮小的、可爱的形象,以及粉色、黄色、红色、绿色等鲜艳的色彩。成人脑海中的幼儿形象与幼儿真实的发展状况未必相符。环境不是教师给予的,而是以幼儿选择为前提的。教师应该破除简单的儿童观、发展观,认真地思考如何把握幼儿的发展。

(2) 安全性

安全问题原本是人与事物构成的关系问题。即便是符合安全性标准所制造的物品也照样可能引发事故,因此要充分地考虑物品的安全性问题。

(3) 自然性

人是自然的一部分,需要遵循自然的意愿来生活。环境意味着受自然状况的支配和充分地利用自然。自然能够平静人的心情。幼儿园的设施要依据自然的环境,这是十分重要的条件。例如,幼儿园中有山、森林、小河、田地、花坛、小动物房、水池等,哪怕是微型的,但也不可或缺。而且,不仅要具备,更重要的是充分地利用。

(4) 自由性和应答性

幼儿能够自由地参与,相互配合是十分重要的。教师应该尽可能地减少各种禁令,最大限度地增加幼儿自主发挥的空间。譬如,庭院可以让幼儿挖掘,树木可以让幼儿攀登。当然,这种情形下的管理很不容易。教师应该给幼儿讲清楚安全注意事项,并与幼儿共同管理与监护。这样做可以使幼儿感到幼儿园是属于自己的居所。

无论是在室内还是在户外,使幼儿拥有自己的空间,扩展自身的经

验是不容忽视的。幼儿只有通过亲手改变状况积累经验,才能够成长进步。仙田满在《孩子与游戏》(岩波书店)一书中,论述了对于孩子来说必要的游戏空间:①自然的空间,②开放的空间,③道路的空间,④隐藏的空间,⑤自由的空间,⑥玩具的空间。其中,①—③是中心空间,④—⑤是从属空间。如果说以上六条一应俱全是强人所难的话,那么,至少也应该具备三条。受仙田满的启发,我们可以将室内的走廊、楼梯等地方也作为游戏的场所。

(5) 综合的关联性、有用性、调和性

在考虑作为游戏环境的设施设备、玩具教具时,不能忘掉游戏的三个要素:时间、空间、同伴。这些因素整合起来,才能够生成游戏的内容与方法。

设施设备、玩具教具并不是孤立存在的。它们相互联系,形成有用性与调和性,进而构成对于幼儿来说是必要的生活场所的幼儿园。

当幼儿每天以期盼的心情来到幼儿园,对幼儿园产生了强烈的亲近感与愉快感时,就可以说,幼儿园是适合幼儿的生活场所。

此外,幼儿园不应该封闭在围墙里,而应该与家庭、社区紧密联系,建立连续性与循环性,以丰富幼儿的生活,拓展幼儿的世界。

幼儿园只有向家庭、社区开放,才能够创造出适合幼儿期的生活环境。

3. 设施设备、教具玩具对于幼儿生活的意义和作用

创设幼儿的生活场、游戏场的设施设备,作为幼儿游戏伴侣的玩具教具,对于幼儿来说,究竟有何意义,又发挥着怎样的作用呢?

(1) 幼儿自身生活的场所

作为与家庭不同的另一个生活场所的幼儿园,需要兼顾园整体的生活与集体中个体的生活。

设施设备、园具玩具为此起到怎样的作用?它们有何意义?这些问题值得人们深入思考。幼儿园与家庭的不同之处在于幼儿园的社

会集体性。过去,往往是优先社会集体性,而忽略了幼儿的个体性。要想有效地援助每一名幼儿的生活,就必须从仔细地观察幼儿的生活方式入手。例如,有的幼儿将自己完成的作品,一个劲儿地往橱柜里藏。然而,幼儿园的橱柜并非个人的私有财产,其他人也有使用的权利。有许多事情是幼儿难以理解的。教师应该关注幼儿的生活的展开方式,并与幼儿一起协商桌椅、乐器、玩具、鞋箱、橱柜等的存放位置与使用方法等。

前面提到的橱柜,对于幼儿来说不一定仅限于收纳物品,它还具有家的含义,是幼儿个人隐私的空间。教师应该正确地解读幼儿行为的意义,并给予适当的援助指导。为了更好地开展园生活,教师不能忽视环境中的每一个细节。例如,为了消除幼儿如厕的恐惧心理,有必要在洗手间的明亮度、色彩、结构等方面加以改进。

(2) 心灵的港湾

幼儿不断地寻求让自己有安全感的场所。例如,房间的角落、钢琴后面的空间、走廊的尽头、教师办公室的桌子底下、巧技台的中间等等。在幼儿的言谈举止中,透露出了其内心寻求安定、身体渴望安全保障的基本需求。幼儿为了心理的安定而搜寻物理的空间。因为物理的空间也是心灵的港湾。

(3) 解放身心的场所

现在,居住在狭小房屋与高层住宅里的幼儿在日益增多。他们迫切需要能够解放其身心的场所。不知不觉中,学校和幼儿园开始成为最安全的地方,并替代广场、原野发挥作用。教师应该重新思考如何充分发挥沙场、泥场、水池、游泳池等的功能。

(4) 诱发身心活动

庭院里的固定游具、移动游具,以及室内的大型积木、巧技台、带脚轮的台座等,能够满足幼儿运动身体、活跃思维的需求,并可激发幼儿开展新的活动。特别是园具教具(游具)具有重要的作用。

(5) 激发多样的兴趣愿望

喜欢新鲜感、富有好奇心的幼儿对一切事物都饶有兴趣。幼儿园里的所有事物、自然物、教材等都是他们探索求知的对象。教师要综合考虑幼儿的年龄特点、兴趣愿望、同伴关系等多种因素,对玩具园具等的种类、数量以及投放时机作出恰当的选择与安排。

(6) 激活想象

幼儿期是想象异常活跃的时期。幼儿园的物质环境应该有助于激活幼儿的想象。教师可以在与幼儿共同活动的过程中,与幼儿一起选择恰当的材料。

(7) 促进同伴互动

(8) 引发幼儿的自我表现

(9) 引导游戏的方法与技术

(10) 联系自然,扩展幼儿的世界

(11) 创造通向非日常的空间,如宇宙的、幻想的、未来的空间

(12) 创造属于幼儿的新世界

(13) 与社区的联结

由于篇幅有限,从第7点开始省略了具体的说明。总之,设施设备、玩具教具、教材等幼儿园的物质环境,潜藏着拓展幼儿世界的无限的可能性。教师在与幼儿的共同生活中,在与幼儿的真诚交往中,不难发现幼儿园的物质环境不仅发挥着促进幼儿改造现实世界的作用,而且还具有使幼儿怀揣梦想、奔向未来的功能。

教师应该与幼儿齐心合力,共同创设优质的物质环境。

【第三章的解说】

与孩子共同开创幼儿园生活

赤坂荣 佐藤晓子 相马靖明

1. 创造以幼儿为主体的园生活

出于对家庭和社区中的儿童游戏正在逐渐消逝这一状况的忧虑,社区的有关组织在积极运作开发游乐场等游戏场所。无论是游乐场还是幼儿园或保育所,只要是把儿童作为主人翁来看待,保障儿童做本真的游戏,那么,其目的就是一致的。然而,现实的情况却不然。能够给孩子的游戏提供保障的只有幼儿园或保育所等学前教育机构了。

游乐场等游戏场所与幼儿园或保育所的根本区别在于,是把幼儿当作生活的承担者还是生活的开创者。迄今为止,幼儿园教育给予幼儿的体验更多的是生活的承担者。教师过于追求活动的外显价值,把许多表面看起来以为是混乱的、无益的活动忽略或省略了。

生活是对未知的挑战。即使有预想,但是究竟会发生什么还是难以预料的。此时,需要调动平常积蓄的经验与能力来应对。所谓生存能

力,不仅包括应对常态事件的能力,也包括应对突发事件的能力,以及开创快乐而富有意义的生活的能力。^①

高杉老师认为,重要的是幼儿园的生活应该是幼儿自发的自我扩大活动。如果教师自身都没有生活体验,那么,就不可能为幼儿提供良好的生活。

笔者最近从幼儿园调转到幼保园(幼儿园与保育所的一体化设施)工作,有了重新认识与理解高杉老师理论的机会。下面请一起分享笔者在幼保园与儿童接触的具体案例。

“你需要这个吗?”“嗯,我要做饭。”这是手里拿着玩具锅的5岁男孩甲与1岁男孩乙之间的对话。男孩乙把男孩甲手中的玩具锅接过来之后,就来到房间的一个角落把锅放在了玩具炉灶上,并假装在做饭。男孩甲在旁边温情地注视着男孩乙的行为。过了一会儿,男孩乙说:“做好了!”男孩甲从男孩乙手中接过玩具锅,请求不远处的教师准备一张桌子,然后,两人一边说:“好吃,好吃”,一边快乐地假装吃着。

其余的十几名小朋友,有坐在沙发上听教师讲故事的,也有坐在绒毯上玩联合游戏的,每一个小朋友都按照自己的节奏,在不同的区域,悠然地从事着自己喜爱的活动。这是早晨八点刚过的“清晨时光”的一个片断。

在长时间的保育活动中,确保每一个儿童都能够按照自己的节拍从容地生活,并根据不同儿童的发展特点来创设环境,这是教师需要面对的重要课题。上周,笔者在宽阔的多功能活动室的一角,用橱柜间壁隔出了若干个区域,因此诱发出了上面案例所描述的多种游戏活动。5岁男孩甲与1岁男孩乙都是独生子,并都接受全日制保育。他们两人早晨

^① 高杉自子:“探索今后幼儿园教育发展的方向”,《昭和女子大学纪要》第4期,1989年

和傍晚以及周六都有一定的接触时间,经常在一起玩儿。男孩甲就像哥哥,男孩乙就像弟弟。在幼儿园与保育所的一体化设施——幼保园,混龄交往是十分平常的事情。在目前的社会状况下,混龄交往是难能可贵的。

高杉老师所说的年长儿童照顾年幼儿童的状况,与年长儿童和年幼儿童能否拥有作为主人翁的生活空间有关。

当然,这并不仅仅是儿童的问题。

“园长老——师”,12月的一天下午5点半左右,幼保园的庭院里回荡着幼儿的叫喊声。这是幼儿向站在大门口的我在打招呼。庭院的灯光下,我清楚地看见一位母亲手牵着一名3岁的面带微笑的女孩。她跑到我跟前说:“明天见!”我回应道:“明天见!”抬头看见夜空中美丽的上弦月,我情不自禁地感叹道:“月亮真美呀!”女孩的母亲也深有同感地说:“月亮的确很美!”这时,小女孩微笑着纠正说:“不对!老师,月亮是圆圆的!”女孩的妈妈慈祥地说道:“这孩子也许没有见过上弦月。”女孩坐上自行车后,又重复强调:“月亮可是圆圆的!”然后大声地道别说:“再见!”我回应说:“再见,路上小心,明天见!”

赶时间匆匆来到幼保园接孩子的母亲,如此地珍重离园前的这段时光,她能有闲情逸致来欣赏夜空中美丽的月亮,小女孩也很快会懂得月有阴晴圆缺。从来园到离园,保育的时间越长,越需要教师关注生活中的每一个细节。

2. 与孩子共同开创生活的内涵

这是前几天初中三年级的一个班来到幼儿园搞交流活动时的一段插曲。

起初,中学生和幼儿都很害羞。随着时间的推移,他们消除了陌生感,有的玩藏猫猫游戏,有的踢足球,有的在沙场玩。一个小时以后,他

们集中到游戏室来的时候,或是手牵着手,或是搂搂抱抱,洋溢着温馨和谐的气氛。接下来的时间是中学生发表演说,并按照计划表演二声部合唱。幼儿全神贯注地欣赏着大哥哥大姐姐演唱的《大地赞歌》。中学生高大的身姿,洪亮的歌声,给幼儿以极大的震撼。

合唱结束后,是最后的告别寒暄时光。一名幼儿提出请求说:“我想给哥哥姐姐唱首歌作为礼物”,话音刚落,其他的幼儿也纷纷提出了相同的请求,尽管他们事先完全没有商量(这也是在意料之中的事情)。教师问:“那么你们唱什么歌呢?”幼儿回答说:“幼儿园之歌。”于是,一位教师弹琴伴奏,幼儿一起合唱起来。中学生们激动地说道:“小朋友们太可爱了”,“真舍不得离开幼儿园”。可是,分别的时刻还是无情地来临了。带队的中学教师和幼儿园教师都说:“玩得很愉快”,“下次再会吧”。中学生们表现出难舍难分的神情。

看到这种场景,几名大班幼儿跑到游戏室的入口处,两人一组地搭起了拱桥。这是在毕业典礼上常见的场景。其他的大班幼儿觉得这是个好主意,于是也两人一组地顺次搭起了拱桥。中班幼儿见状,也跑来仿照并接续大班幼儿搭拱桥……

幼儿的这一行为是我们没有预料到的。中学生们看着矮小的拱桥不知如何是好。

我问幼儿说:“你们是想搭拱桥来欢送哥哥姐姐吧?”幼儿点头称是。我走到钢琴边,弹奏起“森林之熊”。中学生们合着节拍,模仿熊摇摆着身体,然后开始钻矮小的拱桥。他们竭尽全力蜷曲身体,有的中学生甚至是趴在地板上往前爬。教师和幼儿兴致勃勃地观看中学生们滑稽的钻爬动作,中学生们排好队焦急地盼望着快点轮到自己。好不容易钻爬完毕之后,中学生们回学校去了。

(新宿区立爱日幼儿园 佐藤晓子)

在保育界,长期以来一直强调与孩子共同开创生活的重要性。高杉老师指出:“幼儿充满生命活力的状态,与教师的态度有着十分密切的关

系。”其潜台词是说把“与孩子共同开创生活”这句口号落实到保育实践中去是很艰难的。

上面的案例,描述的是一名幼儿提出了一个生活方案,其他的幼儿、教师以及作为来宾的中学生都认为这是一个好主意,于是便将其付诸实施。“唱首歌作为告别礼物”在某种程度上还是比较容易想到的,而且,适当修改一下原定计划也无妨大碍。但是,“搭拱桥”却完全是意料之外的事情,而且,在某种程度上它明显地妨碍了原定计划的执行,因此,教师是难以采纳的。

面对幼儿提出的“搭拱桥”建议,佐藤园长在确认“你们是想搭拱桥来欢送哥哥姐姐”之后,用弹奏“森林之熊”的实际行动表示对幼儿建议的理解与支持。中学生们则合着欢快的乐曲,想尽各种办法来穿过拱桥。

把中学生吸引到活动中来的并不仅仅限于园长,当然,园长精心而又恰当地选择曲目是一个很重要的方面。作为中学生自身来说,他们感觉到了幼儿搭拱桥是为了回应他们舍不得离开幼儿园的心情,于是,使用钻爬拱桥的积极行动来进一步回应幼儿。

像这类的交流活动,一般的做法是,由年长的中学生给年幼的幼儿表演二声部合唱和做游戏,幼儿只是被动地观看。起初,这次活动也是按照这样的套路来进行的。可是,后来却发生了变化。年幼的幼儿面对自己的生活,自发地提出了合理化建议,其他的伙伴则欣然接受。幼儿能够自然而然地做到这一点,与教师平时的生活态度和指导方式等无疑有着密切的关系。这不禁让人更深刻地体会到前面提及的高杉老师所说的那句话的含义。

片言只语

作为共同生活的生活者

这是 A 园 5 岁幼儿晨间活动的场景

男孩甲用剪刀在软包装的空牛奶袋的一面的中央剪了一个切口,然后从中间对折,用手一插发现它可以一张一合,就像人的嘴巴。于是,他把嘴巴里面涂红了。男孩乙在旁边羡慕地看了许久,自己也很想做一个能够张合的嘴巴。于是,他拿来了软包装的牛奶袋,开始用剪刀剪。可是,不是下剪的位置偏高,就是剪得不直,他感到很沮丧。这时,男孩甲走到他身旁,用纸胶带把剪坏的地方粘贴好,又重新对折一下,张嘴娃终于做成了。

可是,男孩乙不知道手应该怎么插,便询问男孩甲:“怎么弄?怎么弄?”男孩甲边示范边说明,男孩乙还是不得要领。男孩甲只好手把手地教他。也许是由于左撇子的缘故吧,男孩乙学得很吃力。不过,他最终还是掌握了操作方法。他迅速把嘴涂红,然后用左手支撑,右手插进去控制嘴巴的张合,展示给小朋友和教师看。大约有十分分钟左右,他边操作张嘴娃边跑来跑去。

笔者很惊叹幼儿之间交往的这种亲切和耐心。也许男孩甲是个稳重而又热心的孩子,也许他们两个人是好朋友,也许他们认真的态度是相通的。

男孩乙的张嘴娃从外表上看,没有男孩甲的做得漂亮完美,可是,男孩乙自己很满足。男孩甲没有批评男孩乙的制作方法,也没有对他迟钝的反应表现出不耐烦。他比成人更富有包容性,他根据伙伴的状况来采取合适的行为,洋溢着难以言表的温馨。

班级的教师没有看到这一幕,然而,对于这两名幼儿来说,但却是很愉快的时光。

男孩甲完全接纳了男孩乙的发展水平,笔者不仅深切地感受到了这一点,而且被孩子所折服。

园生活就是如此的丰富多彩,存在着各种复杂的关系,教师或是注意到了,或是没有发现。可以说进入教师视野的仅仅是幼儿生活的一小部分。与男孩甲和男孩乙的快乐时光相反,幼儿受伤害、感到痛苦的事情也很多。这就是生活,就是幼儿和教师均为主体的生活。教师容易产生一种错觉,往往认为自己把握了班级里的所有情况,并武断地按照自己的意志与想法行事。

孩子具有自我成长的力量,教师虽然明白这个道理,但却惰于细心地去发现。信赖孩子说起来容易做起来难。

记不清是哪本书里有这样一句话:“当你成为教师的时候,首先要认识到自己的无能。”这真是至理名言。也许有人会说,既然孩子能够自我成长,那么教师不就没有必要存在了吗?

和笔者一起参观A园的一位年轻教师自言自语地说道:“保育可真够难的,即使是观察理解了幼儿,也不一定就能够开展保育活动。理解不等于保育。笔者终于明白了这个道理。”笔者不禁向她询问:“你注意到了什么?认为困难在哪儿?”

“我在观察一位教师和一名幼儿的交往活动时,发现教师很热心地倾听幼儿的表述。这时,其他的幼儿也过来和教师说话,可教师似乎没

有在倾听。也就是说,虽然教师是在和一名幼儿发生实在的接触与交往,但是,她必须眼观六路,耳听八方,悉心把握幼儿与幼儿之间,幼儿与教师之间的错综复杂的关系。”

听完这番话,笔者深受启发。的确,在园生活中,教师与每一名幼儿发生教学交往,并不是保育的全部。幼儿自主地作用于环境,从而生发各种复杂的关系,因此,教师应该关注每一名幼儿的生活环境。换言之,教师不能孤立地认识每一个具体事件,而应该从情景性和连续性的视角出发,正确把握与妥善处理各种复杂的关系。

教师应该进行复杂性、整体性思维的训练。关注每一名幼儿,并给其主体性行为以适当的支持与援助,这是基本的要求。如前面的案例所示,男孩甲与男孩乙的互动行为是自发产生的,而且,这类行为在幼儿同伴之间是大量存在着的。教师不应该以教者自居,而应该作为与孩子共同生活的生活者来发挥作用。因此,教师首先要信赖孩子,接纳孩子,与孩子建立起良好的融洽和谐的关系。

片言只语

时间与保育

我们人类的生活受到时间的制约。我们被时间追赶,迈着匆忙的步伐往前走。与时间打交道,看似容易实际难,甚至可以说是与时间战斗。

那是很早以前的事情了。我巡视教育实习基地园的时候,来到了某幼儿园。正在和园长交谈时,突然响起了一分钟左右的铃声。园长若无其事地继续着谈话,我忍不住好奇地询问道:“这个铃声是避难训练吗?”园长自豪地回答说:“噢,这个铃声啊,孩子升入小学以后每隔 45 分钟就要打一次铃,我们是想让孩子先熟悉一下。”

园长的这番话引起了我的思考:对幼儿进行这种训练有必要吗?活动时间应该是由教师灵活掌握的,这种做法岂不是徒劳无益吗?

做教师的第四年,我从小学调转到了国立大学的附属幼儿园。我惊讶地发现幼儿园与小学有着许多区别,让我感到不可思议的是幼儿园竟然没有铃声。

在了解了这种做法的意义之后,才明白原来这正是幼儿园的魅力之

所在。

幼儿园是幼儿生活的场所。教师根据幼儿活动的实际情况来决定活动的时间,所以不需要铃声。幼儿园没有机械划一的时间表。每天早晨,幼儿从进入幼儿园的大门起,就开始了自己的园生活。走出幼儿园的大门,园生活也就结束了。幼儿早晨来到幼儿园,整理好身边的物品之后,首先是从事自己喜欢的游戏活动,开始自己的生活。游戏告一段落,大家集合在一起,开始集体活动。如此看来,幼儿园的生活不是让幼儿去适应已经存在着的集体,而是每一名幼儿聚集在一起,构成了我的、我们的集体。关注每一名幼儿的生活,进而创造集体生活的教育是走进生活的教育。教育并不仅仅是教师传递文化知识,幼儿也不是被动地接受教育。幼儿具有主体性,他们自己创造出教育“场”,并参与其中,自我教育,自我成长。起初,似乎是过渡环节的入园后的自由游戏,随着幼儿对园生活的适应,才发现原来其所持续的时间长短可以改变。刚入园时,幼儿自由游戏的时间顶多不超过30分钟,逐渐地延长到一个半小时左右。一天是幼儿园生活的最小单位。教师应该与幼儿一起协商,共同制定活动计划。教师在对今日的活动进行反思评价,并充分考虑幼儿发展水平与需求的基础上,制定明日的活动计划。

活动时间的决定,是在实际活动中进行的,可以说幼儿是主角。教师根据全体幼儿的活动情况,选择合适的时机来结束活动。

前面提到的那位园长让幼儿适应铃声的举措,实际上是把铃声作为主角,进行吻合铃声的行为训练。这表面上看是为了做好幼小衔接,而实质则不然。

教师对于幼儿常常是过度保护。为了获得新的体验,困惑与失败是在所难免的。新的体验是生活的重要组成部分。幼儿对新的事物充满了好奇心与求知欲。困惑与失败是在幼儿与环境的关系中产生的问题,它无论是对幼儿了解他人环境,还是认识自我,都是十分有益的经验。生活的本质就是由复杂多样的事物构成,需要人们不断地去适应新的事物。幼儿乐于勇于面对新的事物,他们表现出的不屈不挠的生活态度,

实在令人感叹与钦佩。

在幼儿时期,用身体直接感知时间的生活是十分重要的。通过饿了累了等与时间直接相关的体验,使幼儿感受到生活与时间是有密切关系的。如此看来,钟表不过就是钟表而已。当然,提供必要的环境,使幼儿对表针滴滴答答地在转动感兴趣,也是很有益处的。

片言只语

空间与保育

人们在考虑保育环境时,只论及人、物、事及其三者间的关系。而我认为,对于幼儿来说,时间和空间也是重要的生活环境。

四十几年前《保育纲要》颁布时,在书后还附上了幼儿园的教材教具及设施设备设计图。对此我感到难以理解,因为这可能与实际有许多不吻合之处。果然,按照图纸制作的画架不能使用。不过,令我吃惊的是,幼儿园的保育室与小学的教室相比明显地宽敞多了。在去关西(大阪和京都)参观幼儿园时,给我留下深刻印象的是,幼儿拥有很大的生活空间。一个房间多种功能,幼儿可以控制、调整自己行动的空间。某大学建筑师组团来到我所在的幼儿园,进行历时两个月的幼儿在园生活调查。这使我深深地体会到了生活与空间的关系,并迅速被幼儿园的魅力所吸引。

幼儿的生活空间需要动与静的有机结合。教师根据幼儿的状况来摆放物品、设置环境,幼儿为了使自己的生活更愉快,也在自主地创造着

生活的空间。有限的空间可以区分成运动区、休息区、工作区。教师应该思考在不同的区域,如何结合幼儿的特点,投放不同的玩具教具,包括其大小、轻重、形状的选择以及位置的摆放等。幼儿园的园舍、庭院、保育室、游戏室等幼儿园所有的空间,既是幼儿的生活空间,也是幼儿的活动空间。应该使幼儿园的各个角落对于幼儿来说都是有意义的空间,而且可以像在家里那样随意地使用各种物品。当然,教师乃至幼儿园的全体员工,需要对幼儿进行关于物品的安全性、功能性、公共性等方面的教育,加强幼儿的自我管理能力。

幼儿空间知觉的发展需要较长的时间与体验。幼儿用自己的身体来测量事物的长度、高度、深度,如他们用自己的身高来测量自己堆的沙山及挖的洞穴。在测量时,有的幼儿会利用自己身体的变化,来制造有利于自己的测量结果,引起同伴的不满,导致冲突的发生。逐渐地,幼儿发现用物体比用身体测量更客观、更公平。不过,在用绳子、木棒等进行测量比较时,幼儿学会一端对齐的测量方法需要一定的时间与经验。

幼儿的空间方位感与方向感的发展,不仅需要丰富的游戏经验,而且,还需要以幼儿与同伴分享经验、共享快乐为基础,如藏猫猫、躲闪球之类的游戏,幼儿在追逐中形成了距离感、方向感和速度感。

在思考如何创设幼儿的共同生活的空间时,有必要重新思考幼儿园生活与家庭生活。

有的幼儿园的麦克风声和音乐声如同弹子游戏机房一般嘈杂,保育室则充斥着幼儿的叫喊声与敲击物体的声音,各种噪音震耳欲聋。这与空间的狭小和教师的无心有关,也与成人和孩子已经对电视机、游戏机的声音感到麻木有关。

现在,随着保育的时间变长,如何从物理的、精神的方面给幼儿在园的共同生活创设良好的空间,是必须认真思考的问题。应该从孩子拒绝上学、拒绝入园出现的阶段去追问集体设施教育的共同生活空间的质量。简单地把责任推给孩子,指责孩子缺乏适应能力合适吗?教育内容、教育方法存在问题自不必说,即使是有了物理方面的时间与空间上

的保障,如果缺乏心理上的关怀与温暖,也不能够成为孩子生活的居所。孩子渴望具有安定性的生活场所和能够激发创造性的、互相关爱的共同生活空间。

第四章

保育计划的制定

一、重新审视课程

在实施《幼儿园教育纲要》(1988年)的过程中,遇到的最大问题就是如何制定指导计划。指导计划的内容与组织形式等是一个不可避免的问题。

这一问题得不到很好的解决,就会阻碍《幼儿园教育纲要》的贯彻落实。

长期以来,关于“儿童主体还是教师指导”的问题一直争论不休,人们将两者对立起来。或许有必要重新思考“什么是指导”的问题。

至少应该首先思考“什么是幼儿期的指导”的问题。另外,教师与家长应该更新观念,改变过去那种对孩子的不信任感和对孩子社会化进程的过度控制。

幼儿期的指导受到教育观、儿童观与发展观等的制约。

此次《幼儿园教育纲要》(1988年)的修订,是在《学校教育法》确立幼儿园的地位历经40年后,而且,是在幼儿园、小学、初中、高中一体化改革的背景下进行的,我认为这其中隐含着深刻的意义,即幼儿园的独特地位终于被承认了。因此,幼儿园的教育课程、指导计划等,应该摆脱依存性与模仿性,走向独立化与特色化。

1. 关注每一名幼儿的成长

《幼儿园教育纲要》(1988年)明确规定,幼儿园教育的基本特点是通过环境进行教育。《学校教育法》第七十七条也再次强调幼儿园教育的目的是:“以幼儿为保育对象,通过提供适当的环境,促进幼儿的身心发展。”也就是说,保育活动是在幼儿主动地作用于环境的过程中展开的。因此,环境的创设是十分重要的。保育的内容与方法隐含在提供适当的环境之中。只有创设有利于开展适合幼儿期生活的环境,才能够保障幼儿的身心发展,而且是保障每一名幼儿的身心发展。

关注每一个个体,这是教育的基本原则。可是,不知为什么,现实状况却并非如此。在统一的课程这个整齐划一的框架体系下,教师用统一的指标来约束孩子。纲要的落实举步维艰,其中,指导计划的制定是一个难题。

正如《幼儿园教育指导书增补版》所指出的那样:“指导计划应该以每一名幼儿获得适合幼儿期的生活体验为出发点。”的确,幼儿园指导计划原本就是为了促进每一名幼儿发展的。

然而,班级授课制是以同龄儿童的群集为单位来开展教学活动的,其基本的假设是同龄儿童的发展水平是相同的,因此,指导计划也是统一的标准。其实,共性中包含着个性,对同龄儿童共性的揭示,是建立在对每一个体个性解读的基础之上的。幼儿园指导计划与小学以上的学校教育指导计划有着很大的区别,至少它不必采用统一的教材,传授统一的教学内容。

幼儿园指导计划,其实是孩子自己的生活计划,只不过由教师作为孩子的代言人来完成而已。孩子的生活是孩子与教师的共同工作、共同创造。因此,教师应该改变独断专行的做法,与孩子共同来制定。指导计划是通过保育实践开创生活来完成的。

2. 指导计划与教育课程

仅有指导计划就足够了吗?指导计划与教育课程是紧密相关的吗?

指导计划是教育课程的具体实施计划吗?这些疑问是传统的教育教学观念的反映。若把指导计划看做是教育课程的具体实施计划,并按照指导计划来组织教学,那么,就是传统的教师传授教学法。

文部省 1964 年颁发的第一个《幼儿园教育纲要》(以下简称旧《纲要》)在第二章规定,幼儿园的教育课程应该根据六个领域的要点来选择适合幼儿的经验与活动^①。如果说教育课程就是具体的经验与活动的话,那么,指导计划则是那些经验与活动的开展。新《纲要》在第二章指出:“为了综合地实现教育目的,教师应该考虑教学时数,幼儿的生活经验和发展过程等,确定具体的活动目标和教学内容。”可见,新《纲要》将教育课程限定在活动目标与内容的组织上,而指导计划则主要考虑活动的选择与安排、实施。在制定指导计划时,需要注意的是“通过创设适当的环境来开展活动”,“幼儿的具体活动是在生活的流程中不断发生变化的”。活动的选择权与主动权在幼儿,教师为幼儿实现活动目标、自主开展活动提供必要的帮助。

与过去那种根据目标来选择活动、设计方法的指导计划不同,新的指导计划将重心放在促进幼儿自主活动的环境创设上,而且在开展活动的过程中,教师在目标的达成与内容的掌握方面,对幼儿进行适时的指导。

教育课程的编制是以幼儿开展主体性的生活为目的的,也是为了遏制在幼儿园具体实施课程时,以那些所谓主流的东西为依据。教育课程的实施是通过制定具体的指导计划,在实践活动中完成的。也就是说,指导计划是各园课程的基础,指导计划具体化的实质是每一名幼儿的真实生活的展开。

^① 译者注:旧《纲要》所确立的六领域是:健康、自然、社会、语言、音乐、美工。1988 年修订的新的《幼儿园教育纲要》(以下简称新《纲要》)将六领域改为五领域:健康、语言、人际关系、环境、表现。尽管在领域方面进行了调整、修订,但新旧纲要的指导思想是一致的,即五领域是目标群而不是活动群,在原则上反对将各领域视作学科,分门别类地进行教学。

教育课程原本是各个幼儿园为了实现教育目的和满足家长、社区的需求而编制的,日常保育活动应该根据课程来开展。

为了使幼儿能够开展适合幼儿期的生活,张扬个性,教师精心设计保育实践活动,制定指导计划,这些都是课程的有机组成部分。日常的指导计划以课程规定的目标和内容为依据,让实践有方向。而指导计划本身则以假说的形式接受实践的检验,会得到修正,并转化成为课程的有机组成部分。不懂装懂、拾人牙慧的指导是不能够真实地促进幼儿发展的。

3. 给游戏以一席之地的指导计划

迄今为止的指导计划,难以给幼儿自发的游戏活动以应有的位置。一般认为教师计划外的活动是不合理的,可是又不能够忽视幼儿自主的游戏活动,因此,陷于两难境地的教师在设计教学活动时,只是徒有虚名地写上幼儿玩自己喜欢的游戏,幼儿从事自己选择的的活动。而实际的情况则是幼儿按照教师的想法开展游戏,其结果不是幼儿在游戏,而是教师在游戏幼儿。

新的教育课程止于教育目的与内容,指导计划的重点则是“明确具体的活动目标与内容,创设适当的环境”,可见,新《纲要》在指导计划上给幼儿自主的游戏活动以一席之地。

长期以来,游戏都是教师规定好了的,因为在教师看来,幼儿按部就班地开展游戏才会有发展,而幼儿自主的游戏具有不确定性,是没有价值的。然而,让幼儿焕发生命活力的游戏是幼儿凭借自己的力量来开展的游戏,这种游戏比教师预设的游戏更富有新意、更具有能动性、更充满激情。在幼儿自主的游戏活动中潜藏着计划性。幼儿的游戏是教师不能够用“××游戏”来界定与限定的,它具有复杂性与多变性。教师不应该用自己僵死的计划来束缚幼儿的游戏,不应该将幼儿偶发、复杂、多样的游戏活动视为无价值的活动。

以教师为中心是看不到这些问题的。可是,如果站在幼儿的角度就

会发现教师所忽视或忽略的大量问题。

游戏的价值何在?幼儿在游戏中发展了什么?游戏对于幼儿来说究竟意味着什么?要寻求这些问题的答案,必须从幼儿的视点出发,来考察幼儿想干什么?需要发展什么?而这也正是决定游戏方向的目标和教师指导的内容(即幼儿需要积累的经验)。可见,教师明确了目标与内容,也就可以提供吻合幼儿游戏本意的援助与指导了。

游戏的主人原本就是游戏者,游戏是按照游戏者的自由意志来开展的,如果游戏者感到自己被他人支配,那么,游戏活动也就消亡了。

幼儿园的创始者福禄培尔早在200年前就确认了游戏的价值:游戏是孩子内心世界的一面镜子,是孩子在幼儿时期最高的发展阶段,是最美的现象。

当然,幼儿在游戏中会表现出许多成人不希望看到的破坏性、混乱性、自我中心性、冲突性等方面的行为。

即使是在教育活动中,也会有许多意外的行为出现。长期以来,我们的教育将这些内容排除在指导计划之外。可是,除去这些负面的行为就万事大吉了吗?我们应该思考如何引导幼儿修正、超越这些负面的行为,这种经验对于幼儿的发展是不可或缺的。只有全面地包容幼儿,正视幼儿的各种行为,引导幼儿发现问题,并凭借自己的力量或借助教师的援助去解决问题,才能够培养幼儿的生存能力,才能够使幼儿不断地进行新的挑战与尝试。所以,不要排除意料之外的行为,要在指导计划中容纳可能发生的所有行为。

给游戏以一席之地的指导计划,应该是这样一种指导计划:教师根据教育目的与内容来创设环境,制定活动计划。然后,把主动权交给幼儿,并在实际活动中重构环境,给予适当的援助。

要使游戏在指导计划中占有一定的地位,仅依据教材来制定指导计划是不行的。

如何确定目标与内容,如何创设幼儿自主活动的环境,如何解读每个幼儿作用于环境的方式与其内在的心理需求,为了使教师的愿望(教

育目标与内容)与幼儿的发展需求能够统一,教师应该怎么做,这些问题值得深思。其答案不在书本中,不能够由他人来传授,只有在与幼儿共同游戏、共同生活的真实接触中,心与心相通,共同体验与分享快乐,并自主地追问与思考才能够获得。

4. 改变观念

为了在保育实践中贯彻落实新《纲要》的精神,必须改变在不知不觉中长期形成的观念。例如,指导计划的形式由教师自主决定等。下面就几个明显的观念问题作一下论述。

(1) 摆脱活动至上主义

① 迄今为止,教师有一种强烈的观念,即为了让幼儿做些什么我应该怎么指导?一旦幼儿的活动偏离了教师预设的路线,就会被忽视或者纠正。这是由于教师从我想让幼儿做什么的观点出发来考虑问题的缘故。

② 在制定日活动计划时,教师头脑中浮现的是固定化的游戏类型,如娃娃家游戏、球类游戏等,教师眼里只见游戏不见游戏着的幼儿。即使知道游戏活动的参与者都有谁,也不能够把握、理解每一名幼儿的内心世界。要开展促进全体幼儿健康成长的园生活,教师就应当关注、关爱每一名幼儿。

③ 在保育活动中只见活动的名称,如××游戏,教师认为只要开展活动了就行,并巡回进行管理性的指导,而实际上并没有触及幼儿的内心世界。很多幼儿园都确立了培养同情心之类的教育目标,可是,怎样来完成这一目标呢?教师难道不应该关注幼儿的内心世界吗?

有的幼儿即使活动了,但并没有游戏。这类幼儿最渴望教师的关注与引导,可是眼中只有活动名称的教师是看不见这类幼儿的。教师应该认识到这一问题。

(2) 破除框框与指责

无论是教育课程还是指导计划,都应该从幼儿的实际出发来确定目

标与内容。然而,一些教师动辄刻板地按照预设的教育课程与指导计划来考虑活动、审视幼儿,对于不吻合教育课程与指导计划的活动和幼儿置之不理。从幼儿的立场来看,老师只会给我们贴上“粗暴的孩子”、“呆板的孩子”、“爱哭的孩子”、“反应迟钝的孩子”等各种标签,却从不给我们帮助和指导。有的教师以第二学期幼儿该达到什么水平为指标来衡量幼儿的活动,不吻合者予以忽略;将那些有奇思妙想的幼儿和不依附于教师的幼儿视为问题儿,冷眼旁观。这些做法合适吗?难道不应该反思吗?

总之,如果教师不改变自身的观念,那么,新《纲要》就只能是纸面上的漂亮条文,却落不到实处。

5. 给教师的建议

《幼儿园教育纲要》的修订是对保育的重新审视。如果教师没有完善自身保育活动的愿望,那么也就不会重新思考保育活动。虽然教师口头上说,从孩子的立场出发,但实际上并没有仔细地观察与倾听幼儿,还是在停留自我主张、自我满足上。

因此,教师首先应该反思自己的教育观、儿童观与发展观。

有许多问题值得教师深入地思考,如各园的实际情况,教育目标与幼儿发展的状况,内容的导出,环境的创设,发展与环境、环境与活动的关系,活动的指导,幼儿的理解等等。这些问题需要重新进行综合性的思考。最重要的一点是,在幼儿、家长、教师三者间要建立信赖关系,以及教师要发挥主体性并尊重幼儿。

二、重新审视活动

1. 活动观的演变

在实践新《纲要》的过程中,许多教师感到最困惑的问题是如何看待活动。从过去活动是由教师安排好的观点转变到活动是靠幼儿自主创

生的观点,是一个比较艰难的过程。让我们沿着历史的进程来考察一下活动观的演变。

小学教师经常指责幼儿园教育只有活动与注意事项,却没有目标和内容。的确幼儿园指导计划的中心是活动,因为,教师面对的切实问题就是明天让幼儿做什么活动。当把活动确定下来以后,接着就是做各种准备,包括物质环境与指导方法的准备。曾经有过重视单元活动的年代,那时将自由活动与教师预设的活动割裂开来。可是,当我逐渐地认识到一天是指导计划的最小单位时,也开始意识到自由活动与教师预设的活动之间是具有连续性的,幼儿的想法与建议是不可忽视的教育资源。教师可以从幼儿的自由活动中发现问题,开阔思路,以更好地组织开展教育活动。

旧《纲要》在教育课程编制方面规定“组织开展各领域(六领域)所提示的事项,选择编排有益于幼儿期的幼儿的经验与活动”,因此,教师选择那些吻合教育目标的活动为有益的经验与活动。另外,旧《纲要》虽然提出要通过具体的综合的经验与活动来实现第二章所确定的教育目标,但是却没有明确什么是经验与活动,以及它们与目标之间有何关系。经验与活动原本就是多姿多彩的,所以,对其含义的理解也是多种多样的。旧《纲要》对这一问题解释的模糊性,导致教师的理解出现偏差。尤其是《幼儿园教育指导书一般篇》,以案例的形式列举了14个与领域目标对应的经验与活动,使教师误认为六领域就是六个学科,应该分门别类地进行指导。

20世纪六七十年代普及实施的《幼儿园教育纲要》,主要参照《小学学习指导纲要》编制而成。当时,大多数教师对教育课程的理解是按照一定的顺序编排的教育内容计划,或是教育内容的组织计划体系。(宫内孝编著:《幼儿园教育课程的基底》,福祿培尔馆,1966年版)

针对当时出现的幼儿园教育小学化的倾向,坂元彦太郎警示道:“教育课程的实体,其实就是幼儿多姿多彩的活动。目标的制定不能够偏离幼儿的活动。因此,有必要推进对作为教育课程内核的幼儿活动的考察

(《幼儿教育概论》,福祿培尔馆,1968年版)。”在幼儿园数量激增的年代^①,一些中小学教师担任幼儿园的教育指导工作,但对幼儿园教育的实质并没有多少理解。

在《幼儿教育概论》一书中,坂元彦太郎还指出:“所谓有益的是指幼儿活动自身的充实,但是一些教师却把它视作为达成目标的辅助性、便捷性手段。”坂元彦太郎认为,教师目标的实现与幼儿活动的有效展开是同义语。坂元彦太郎的这一观点与新《纲要》关于活动的论述是一致的,但在当时却是曲高和寡,没有引起人们的重视。

新《纲要》把“有益的幼儿的活动”的前三个字“有益的”去掉,一是为了防止从成人的立场而不是从幼儿的立场出发来考虑有益性;二是对从成人的立场出发来培养所谓的好孩子、优秀孩子,并不能真正培养孩子生存能力的现状的反思;三是对不关注幼儿内心需求,只凭教师的意志来设计组织活动的体制的破除。

2. 经验的变化

新《纲要》去掉了经验一词。幼儿园教育一贯重视幼儿自身的行动与意识的改变,以及生活态度的确立。强调每一名幼儿自发的活动经验的积累。经验是幼儿在具体的活动中,在与环境相互作用的过程中得到的。在幼儿教育领域,经验与活动是不可分割的有机体。我们应该明确幼儿需要发展哪些能力与态度,一般将这些能力与态度称为经验。可是,由于人们常常将经验与活动捆绑在一起,合称为经验与活动,所以,这是个很模糊的概念。

人们常常指责说:中小学教育有着清晰的目标—内容(教材)—活动的教学组织体系,而幼儿园教育不但没有明确目标与经验和活动之间的关系,而且幼儿园教育还没有规定的指导内容,仅仅让幼儿开展活动就

^① 译者注:1976年的幼儿园数约为1947年的幼儿园数的10倍。保育园在战后30年竟增加18倍之多。

足够了吗？通过活动幼儿究竟发展了什么？

与中小学那种具有一定的抽象化程度和范围的知识技能性的教育内容不同,幼儿园的教育内容是具体的、个性化的经验。从教育的角度来审视经验,经验由两部分组成:一是幼儿主动作用于环境而积累的经验,二是幼儿被动地从环境中获得的经验。这两方面的经验是相互作用的,并都有一个从具体向抽象的连续发展的过程。而且,在原有经验的基础上,通过反思会积累新的经验。教师应该关注每一名幼儿的具体的、独特的经验。

旧的《幼儿园教育纲要》(1964年)没有摆脱传统的对幼儿园教育内容的理解,即认为内容是为了实现目标而抽象化的经验。据此,从活动的视点出发,细化出137条项目,而且,目标又包括目的性目标、内容性目标、活动性目标等,浑然一体,模糊不清。

新的《幼儿园教育纲要》(1988年)在确定教育内容时,从幼儿发展的视角出发,将教育内容归纳为五大领域,并特别重视情感、愿望、态度的培养。以情感、愿望、态度的培养为目标,在教师的援助(指导)下,幼儿掌握的内容就是在作用于环境的过程中,通过具体的活动所积累起来的经验。也就是说,在活动中包含了内容。

3. 在开展活动过程中出现的问题

让我们先来看一个某幼儿园5岁班级的案例:

清晨,小朋友们来到幼儿园后,就开始拿出空箱子进行手工制作。有几个男孩儿开始做机器人,女孩儿开始剪空牛奶盒。一个女孩儿拿来一个能发出一点声音的玩具,放在小朋友和老师的耳边让他们听。

我来到女孩儿们围坐的桌子旁观察她们的制作活动,发现了不可思议的现象。这些女孩子不言不语地在埋头制作。她们之间没有对话与交流,独自做着自己想做的东西。有做鬼怪的,有用牛奶盒做套圈的,有做动物的,还有的在折纸。仔细观察就会发现,她们在互相模仿,当制作好一个作品之后,会仿照同伴的制作下一个作品。

不一会儿,有两个女孩儿拿着做好了长颈鹿来到了大厅。于是,同桌的其他女孩儿也都随之来到了大厅。这时,我才弄清楚她们到底在做些什么。原来,她们在做套圈用的奖品。

男孩儿们在户外的庭院里做游戏,有的踢罐,有的爬梯,有的玩足球,但他们都是都浅尝辄止。最后,他们溜溜旱冰,跳跳绳,打发时间。该班的教师来回巡视,身后总是跟着几名幼儿。教师用很小的声音和幼儿交谈,似乎在提问或作答。我完全弄不懂教师的意图,只感觉到时间在流逝。过了一会儿,折纸的三个小朋友也来到了庭院里,她们边走边说:“真不知道我们干点什么好。”在迷惑中,上午的保育活动结束了。

教师在教案中明确地写道:“幼儿根据自己的意愿与想法,与同伴一起游戏。”可是,在真实的教育实践活动中,教师确立的目标实现了吗?

后来,在和教师的交谈中我才知道,昨天该班级的幼儿去了一趟游乐园。他们玩了套圈,进了鬼屋……所以,他们的活动有着很深的昨日游玩经验的印记。例如,那位拿来一个能发出声音的玩具的女孩儿,就是凭借她昨日的记忆做的,老师似乎也给她提了一个建议:“把它放在鬼屋里会很合适的。”但是,最终该女孩将玩具放在哪里谁也不清楚。那些玩套圈游戏的女孩子们,也没有制定游戏的具体规则,热热闹闹地玩过而已。在这种情形下,幼儿快乐吗?幼儿是活动的主体吗?幼儿充实吗?可以说,教师根本没有站在幼儿的立场上。为什么游戏中要有教师参与,教师适当的援助与指导是十分必要的。

上述例子中的教师是一位刚上任的教师,所以,对当天的活动没有周全的设计与恰当的指导。她自己反思认为:最苦恼的是每天的游戏活动没有衔接性。

或许有人会说,用这么大的篇幅来叙述如此苍白、贫乏的活动案例没有价值。然而,这绝不是一个特例,而是许多幼儿园教师共同存在的问题。

通过环境进行的教育,应该是以幼儿为活动主体,使其充分地发挥主观能动性,在积极主动地作用于环境的过程中,体验到充实感,并不断地挑战新课题,开展新的活动,从而发展、壮大自己,拓展属于自己的

世界。

从上面的案例可以看出,尽管幼儿有活动的意愿,但是却没有得到相应的发展。究其原因有以下几点:

第一,教师错误地认为为了保障幼儿主体性的活动,教师只能一味地消极等待与观望,如果主动地出击进行指导,就是强迫命令。于是,不敢发挥教师应有的指导作用,彻底地不作为。

倘若幼儿无论怎样给教师传递信号、表达想法,都得不到回应和实现,久而久之,幼儿也就不想再向教师表达什么了。幼儿内心的想法能够表达出来并得到实现,才能够不断地产生新的想法。有想法但不能够实现,也如同没有想法。在某种意义上可以说,所谓活动就是实现想法。想法的表现方式因人而异。有的幼儿有想做点什么的想法,但是却不知道如何表达,这时需要教师给予帮助,如果教师无动于衷,视而不见,就等于剥夺了幼儿想表达的自由。教师的无为实质上也是强迫幼儿一律无为。因此,有必要重新思考何谓主体性,什么是活动。

第二,不清楚活动产生的缘由与契机。教师应该弄清楚幼儿活动产生的背景与契机,这需要从了解每个幼儿入手。同时,要充分地接触幼儿的活动。所谓充分地接触,并不是说要大量地接触幼儿。充分性并非(时间上)量的充分,而是质的问题。例如,在网络时代,我们身边充斥着大量的信息,但是,如果我们没有一定的敏感性,那么,也不能够获得必要的信息。同样道理,在幼儿园的活动室里,各种各样的信息交织在一起,每一名幼儿都是丰富信息的发射源,教师要从中筛选有用的信息。譬如,教师要敏锐地感知与把握幼儿在何时、以何种方式自主地开展活动,并通过观察与访谈去了解幼儿开展活动的背景与原因是什么。教师应该养成做观察记录的习惯,并把观察记录的内容进行分类与整理。

第三,诱发活动产生的环境准备不足。一提到环境,教师首先想到的就是物质环境,但是对物质环境的准备却明显不够。例如,如果教师提供的是小的牛奶盒,那么,幼儿很感兴趣的鬼屋就无法制作出来。可是,当幼儿拿来能够发出声音的玩具时,或是当幼儿在制作鬼怪时,教师

若能够及时地提供大的纸壳箱,那么,情形就大不一样了。当然,左右活动最重要的因素还是教师的指导方式与方法,特别是教师表达惊奇与提示引导的策略。如果教师能够坦诚率真、富有感染力地接纳幼儿的想法,幼儿一定会有深有感触。在此基础上,教师再找来纸壳箱适时地提供给幼儿,无疑会激发幼儿丰富的想象与创造。这是环境的重构。通过教师的援助指导,幼儿无形的想法变成了有形的活动。活动是以具体的形式展开的,幼儿和教师的内心想法通过某一契机得以具体化,并构成了师幼共有的新的环境,新的环境诱发新的活动。

环境还包括看不见的时间、时机、氛围等。如果像前面列举的案例那样,迷茫与不知所措的心绪弥漫在整个班级,那么,活动就会低迷,甚至停止与消失。环境的构成也就是状况的制造。应该重视挖掘与幼儿的生活密切相关的具有自然文化价值与艺术价值的生活素材。把幼儿圈在活动室里,每天周而复始地给幼儿分派折纸、积木类的游戏活动,怎么可能诱发生动活泼的活动来呢?为了使幼儿有效地作用于环境,教师需要认真地思考包括自身在内的环境构成问题。

第四,由于不了解幼儿的心理需求,所以不能够提供相应的指导。教师应该细心地把握幼儿的内在愿望,这样才不会把自己的想法强加给幼儿。

第五,没有明确活动的目标与内容。教师要对所开展的活动有清晰的认识,明确活动的意义与目标,激发幼儿活动的主动性与创造性,并卓有成效地进行引导。

三、指导计划与环境创设

1. 教育课程的展开与环境的关系

前几天,在某幼儿园,教师们围绕着如何把握幼儿的心理需求来组织教育活动的问题展开了讨论。大家认为:过去的教育指导,常常是根据教师头脑中固有的概念来进行的,应该认真反思我们的指导是否从幼

儿内心的愿望出发。讨论的话题是到多摩动物园参观回来后应该怎样开展指导活动。如果按照惯例的话,是在参观完动物园后的第二天,教师组织幼儿进行模仿动物的律动活动,提供纸壳箱让幼儿进行手工制作,最后发展成为动物园游戏。幼儿是否真有这种需求?教师应该如何根据幼儿的需求来组织开展活动?有的教师提出:好不容易去了一趟动物园,不要局限在保育室和游戏室开展小规模的表现活动,而应该利用整个幼儿园的空间,来开展大型的、丰富多彩的表现活动。参观动物园是在星期五,第二天也就是星期六,没有一名幼儿自发自主地进行表现活动。有一位教师为了诱发幼儿回忆起动物园里的猴山,拿来了一个废旧的汽车轮胎,和幼儿一起商量决定将其固定在爬梯的下端,可是,幼儿完全没有猴子或者动物园的概念,只是把它当作攀爬工具而已。

幼儿出现这种反应使教师感到困惑是很正常的。到了周一,幼儿们在庭院里玩耍,一位教师指着在庭院角落里的一个水泥山高声说道:“啊,在那儿,有一座猴山。”听教师这么一说,两名小女孩立刻装扮成猴子横穿庭院奔向猴山。其他幼儿见状,也随之开始装扮起猴子来,并不断地向猴山处聚集,不一会工夫,那座水泥山就成了猴山了。

有的幼儿对参观动物园时所看到的小猴子悬挂在母猴的腹下的场景印象深刻,要求教师装扮成母猴,教师欣然应允。结果,教师的这一举动极大地激发了幼儿们模仿活动的热情,前几天悬挂的废旧汽车轮胎也变成了猴山的一部分。

幼儿似乎因此也发现了自己潜藏的秘密能够实现一般,他们商量决定把庭院的各个区域都做成动物的家。于是,他们把一些材料拿到庭院里来,为第二天制作面具开展活动,做好前期的准备工作。

第二天,大班幼儿制作了狮子、犀牛、河马等的面具,开设了饲养场,并在栅栏里装扮动物,用体态语言表现不同的动物,进行游戏活动。女孩子们爬上木杆加了一个大叶子,装扮成树袋熊,她们不断地实现自己的构想,开展表现活动。

小班幼儿在离园前,像去真正的动物园一样去看动物,大班幼儿更

加卖命地装扮动物,小班幼儿也比去动物园时更加认真地观看。

教师在活动室里准备了绘画工具和画纸,大班幼儿们兴趣盎然地作画,并把作品挂在墙上做壁画,小班幼儿则用瓦楞纸板做长颈鹿。

天公作美,那一周时间的活动开展得十分顺利,而且是前所未有的充实与快乐。幼儿和教师一起共同商议,大家献计献策,充满了生机与活力。

在此,限于版面与主题,只是简单地叙述一下活动的流程。接下来想介绍一下教师们对活动进行分析研讨的主要内容。从幼儿的需求出发是十分重要的基本原则,否则,活动会是无效的。教师要学会等待时机。幼儿活动需求的产生与高涨有一个过程,教师应该踩上这个节拍。前面提到的有两个幼儿先去了猴山,其他幼儿也紧随其后去了那座水泥山。这时,可以说是最佳的时机。幼儿在回到保育室和游戏室之后,进行的律动表演空前精彩,使得我们不得不反思自己以前组织的活动究竟是不是表现活动。环境构成包含着诸多的因素,如时期、时间、场地的设置、空间的大小、材料的投放、教师的指导、团体的大小、年长与年幼幼儿的交往,等等。需要具体地考虑一个一个物质的因素与人的因素,但是,不能把它们机械地割裂开来,而应该进行有机地整合。“不过,最基本的问题还是要读懂幼儿,站在幼儿的立场来开展保育活动。”看着教师们有神的目光,听着他们热心的研讨,我被感动了。

2. 作为生活基础的环境

提到环境构成,仍然会有些人认为环境构成等于墙面装饰。我在东京都教育厅工作时,曾经与初高中的教导主任一起到学校去参观访问。有人说了这样一句话:“幼儿园总是弄得像大甩卖的商店街似的。”也许是“不识庐山真面目,只缘身在此山中”的缘故吧,长时间从事幼儿教育的确没有感觉到这个问题,听人家这么一说,细心品味,还真有道理。附设在小学的幼儿园,为了使环境气氛显得活泼热闹,把四处搞得花花绿绿。

什么是墙面装饰?应该如何装饰墙面?巴黎的幼儿园那散发着精致美感的墙面装饰令人瞠目结舌,给我留下了不可磨灭的印象。那并不仅仅是童真的表现。例如,在餐厅里,墙壁上挂着一幅黑白的湖泊风景画,餐桌上铺着漂亮的台布,从音箱里流淌出旋律优美的音乐,整体气氛显得如此的优雅恬淡。墙面装饰是一种气氛的营造,它应该能够刺激人产生美感,获得艺术美的享受。

墙面装饰还必须站在孩子的角度来考虑问题。例如,在小学,教师把学生的作文和考试卷贴在墙面上,那么,教师是否关照到了作品被贴的学生与没有被贴的学生的心理感受,是否站在学生的立场上来看待作品贴出的效果。教师不能限于自我满足。幼儿园的墙面装饰应该从量感、质感、色彩、配置等方面精雕细刻,教师要开动脑筋。幼儿日常生活的视觉空间,应该是充满美感的、和谐的。

3. 培养幼儿创造环境的能力

为了培养幼儿创设自己所居住的环境的能力,教师应该与幼儿一起共同创设墙面。这里有一个前提条件就是培养幼儿的美感。因此,有必要考虑幼儿美感的发生与发展等状况。

教师对保育室的通风、采光、温度、湿度、方便程度(孩子活动的),以及物品的配置和空间余地的大小等问题,必须认真地加以对待,并根据幼儿的心理发展与需求来精心地安排与设置。因为,这会在不知不觉中激发幼儿对环境的关心与关注。

人们会产生这样的担忧:如果过多地站在教师的角度来考虑环境创设的问题,那么,幼儿就会成为被动者,这岂不是消极的教育,过保护的教育。这种认识是把幼儿与环境的关系单一化的结果。幼儿与环境的关系,可以分为三大类:一是给幼儿提供刺激的环境;二是诱发幼儿主动探索,促进幼儿开展活动的环境;三是幼儿为其自身而创设的环境。自古以来,人类在与环境抗争及征服环境的过程中,不断地进行着创造。为了人类的繁荣发展,教师应该注意培养幼儿保护环境意识

与创造环境的能力,并认识到幼儿是在与环境相互作用的过程中发展起来的。

4. 与幼儿发展相适应的环境设置

《学校教育法》第七十七条确定了幼儿园教育的目的为:“保育幼儿,提供适当的环境”,有人认为在教育目的中出现教育方法的表述有些莫名其妙,不可思议,坂元彦太郎则认为这具有十分重要的意义(《幼儿园时报》,1980年4月号)。

特别是在实施教育课程时,如何创设环境,这是教育观、儿童观、发展观、教材观等的综合反映。环境创设是各个幼儿园实现教育目标的重要条件与具体的操作策略。

为了保障幼儿自主地开展活动,教师不能直接地传授教育内容,而应该使教育目的与教育内容隐含在环境中,诱发幼儿根据自己的愿望和意志来开展活动。也许有人会嘲笑说这种看法太陈旧,效率太低,不利于幼儿的发展,我并不这样认为。

无论多么好的教育内容,如果幼儿自身没有学习的欲望与接受的能力,那么也不会被幼儿所掌握。因此,教师应该激发幼儿自主活动的欲望,体验活动的充实与快乐。当然,不同的年龄阶段,不同的幼儿,有着不同的兴趣和愿望,教师对此要细致分辨。教师必须根据幼儿的发展水平与发展需求来设置环境。在考虑环境的设置时,教育内容的系统性是活动的综合性与系统性的前提。对于这一点,教师还缺乏实践操作上的探索。造型活动材料的提供,玩具、运动器具的准备,歌曲与画册的选择等,应该兼顾教育目标的规定与幼儿发展的水平。

不能过分地强调教师的预设权而忽略了幼儿的选择权。教师要根据幼儿的兴趣表现与活动状况来考虑环境创设与教育内容的系统性。

固定的玩具和自然环境,这些是在幼儿身边常态化存在的环境,教师要根据幼儿的活动状态来解读幼儿的心理需求。

总之,环境中隐含着教育目标与教育内容,是教育课程展开的不可

缺少的因素。

5. 与幼儿经验和活动相吻合的环境设置

可以说环境就是课程,这就需要深入地研究经验和活动,在小学称之为教材研究。通过活动幼儿究竟发展了什么?活动的教育意义是什么?这是如何看待教材的教材观问题。

重要的是教师应该了解幼儿是怎样开展活动的?在活动中幼儿表现出什么样的发展水平与特点?幼儿发展的状况不同,材料、用具的选择也就不同。

了解幼儿是一件深奥的、复杂的事情。几十年过去了,这对于我来说还是一个新的课题。也许这是幼儿教师终身的课题。教师应该仔细地观察幼儿的一言一行,尽心尽力地去理解幼儿,每天都有新的发现。

幼儿教育应该遵循幼儿发展的阶段及其规律,这仅是一个美丽的词句,实际上在这方面的研究还十分欠缺。教师们很关注教什么和怎么教之类的新的教材开发与指导技术方面的问题,而却没有触及受教育者本人即本体论的问题。这是今后的重要课题,也是开展适应个体差异、尊重个性的个别化指导的重要前提。

6. 教师作为环境所起的作用

幼儿教育的一个重要特点是教师作为环境起着十分重要的作用。前几天,在一本书中看到这样的话:幼儿时期的人际关系奠定了个体人生观、世界观的基础。这句话说得很深刻,值得引起幼儿教师的高度重视。我反复地强调,教师的观念决定一切。但是,幼儿的学习并不是在教师做这个、做那个等命令式的语言中进行的,教师的言行本身就是教育。教师有时给幼儿以榜样示范,有时给幼儿以信息刺激,有时给幼儿以肯定激励。特别是教师的共感、认可与激励,是幼儿情绪安定,自主活动,勇于挑战,不断进取的重要保障。

并不是说,物质环境准备好了,放置在那儿,幼儿就会自动地开展活

动。必须要有刺激幼儿开展活动欲望的外在因素。如果教师自身呈现出强烈的活动欲望并投身于其中,或者是幼儿感受到了、明白了教师的意图,那么,幼儿就会积极地开展活动。

教师与幼儿的心灵沟通是重要的前提。如果教师与幼儿建立起相互信赖的关系,那么,幼儿就会表达自己的想法,释放自己的能量。

教师应该富有从幼儿的言行来推知其内心世界的能力,以及与幼儿同喜共悲的爱心、同情心。教师应该是把握方向的舵手,出谋划策的军师,果断决策的将领。这些能力需要靠努力来获得。教师要不断地更新知识,不懈地开展教学研究活动。教师这一特殊的环境,本质上就是教师的人格人性。

7. 幼儿同伴相互作用的环境

幼儿同伴也是不容忽视的重要环境。对于幼儿来说,来自同伴的刺激比来自教师的刺激更加接近他们自身,也更容易激发他们的自主性。从儿童心理发展的角度来看,这一时期也是同伴关系逐渐确立的时期。他们开始关注同伴,接纳同伴,在同伴群体中获得安定感,并学会在同伴中表现自我。

应该使幼儿体会到,在我们的生活中有许多想法不同的人,如果大家能够彼此理解,相互帮助的话,那么,一个人想不到做不到的事情也都能够办得到。幼儿园是体验人际关系、同伴关系重要性的场所。能够很好地营造同伴互动氛围的幼儿园,才有可能生机勃勃地开展课程教学活动。

四、关于保育的评价

1. 幼儿园教育与评价的变迁

在幼儿园教育领域,从什么时候开始提出了有关评价的问题呢?虽然说在把幼儿园纳入了学校教育体系的1947年,我还尚未进入幼儿教育领域,但是,在那之后,我就亲历了《保育纲要》和《幼儿园教育纲要》的

变迁,其中,关于评价的问题一直是人们十分关注的话题。下面我通过追述自身对于评价问题的认识,来使读者感受当时一线幼儿教师的情况。我的志向是做一名小学教师,大学毕业后就到了国立的附属学校去就职,所以,常常在小学和幼儿园之间来回轮岗。最初的轮岗是在《保育纲要》刊发的1948年。《保育纲要》是幼儿教育的纲领性文件,它被发放到了保育所、幼儿园和家庭等各个地方。尽管在《保育纲要》中没有评价的字眼,但是,幼儿身心发展的特征却以表格的形式加以呈现,这对于一线的教师来说,是十分重要的评价指标。

1950年,文部省出台了《幼儿指导要录》的草案,并委托东京都等七个省就《幼儿指导要录》的草案展开调研活动。1951年3月,文部省发布了《幼儿指导要录》的通告。通告指出:《幼儿指导要录》全面连续地记录了幼儿发展的过程,是科学、有效地开展教学活动的依据。

据说,1956年2月刊行的《幼儿园教育纲要》中作为教育内容的六领域,是以《幼儿指导要录》为基础提出的。从评价体系到内容领域,这是意味深长的转化。评价活动按六领域来进行,是否会导致教师按六领域分门别类地组织展开活动,从而破坏了活动的多样性,这是许多人感到疑惑和有抵触的问题。

1965年,我刚调到东京都做指导主任就接到了一项任务,根据《幼儿园教育纲要》来制定东京都《幼儿园指导要录》。从1960年、1961年开始,评价研究十分盛行,评价的细化与评价尺度的确定是人们关注的焦点。当时,领域等于学科的观点也十分盛行。

20世纪60年代,是幼儿园数量激增时期。公立幼儿园园长由小学校长兼任,私立幼儿园园长则由中小学退休的校长担任。由于幼儿园园长多是由中小学校长担任,而且,幼儿园教育的高层领导也主要是学校教育方面的领导,所以,《幼儿指导要录》基本上是以《小学儿童指导要录》为蓝本而制定的。当时,整个学校教育都在热衷于评价。相对评价与绝对评价以及个人自评价的凸显,在评价基准与评价结果的统计处理等方面,强调具有客观性与妥当性的科学性评价。目标分析,授课分析

与评价,对象与方法的多样化,以及对象与观点的细分化与精密化,我认为这些倾向是远离保育本质的,为此,深感疑惑和苦恼。不知何故,我唯独对“不能仅限于结果的评价,还应该关注实践课程的评价”这句话情有独钟。然而,探明幼儿园特有的评价方式与方法是一个摆在幼教工作者面前的很艰巨的课题。

1964年颁布的《幼儿园教育纲要》指出:“要不断地对指导过程与成果进行反思与评价,并努力加以改善”,可以说,这句话点出了幼儿园教育评价的特色,即反思与评价的一体化。因此,教师自身所开展的保育活动也成为评价的对象。

2. 孩子在评价教师

在做小学教师时,我认为教师对学生进行评价是天经地义的,因为学生是未成熟的个体。然而,当站在幼儿园的小朋友面前时,却发现即使是很不起眼的错误,也会感觉到幼儿在对我进行评价。

教师的资格证是孩子给予的。孩子在评价教师是否能够根据他们的发展实际给予必要的支持和援助。教师给幼儿提供的活动内容是否合适,幼儿会比教师更早地做出评价。如果教师给予他们不需要的东西,他们会毫不留情地抛弃。

如果认为小学教师去幼儿园工作是件轻而易举的事情,那么这想法就大错特错了。这是我刻骨铭心的亲身体验。

教师在评价对方之前首先要进行自我评价,这是十分重要的。教师要不断地对自己的保育活动进行反思。一提到反思,人们往往会联想起失败与负面的体验。其实,更应该反思的是自己成功的经验。也就是说,不应该把反思变成感伤与自虐的过程,而应该是在正确价值观引导下的有益的活动。总之,应该将反思与评价有机地统一起来。

3. 幼儿需要恰当的评价与认可

在长期从事保育活动的过程中,我发现幼儿希望得到教师恰如其分

的评价。幼儿渴望从教师那儿得到的不仅是接纳和援助,他们还希望从周围的人,特别是自己喜欢的人、尊敬的人那里,得到中肯的评价与认可。自己能否得到对方的承认,对于幼儿来说是极其重要的。

教养手册常常提及赏识教育,要求成人对待孩子七分表扬、三分批评。与2、3岁的婴幼儿肤浅地满足于被表扬不同,对于大点的孩子来说,无原则地滥用表扬反而是弊大于利。

获得被人称赞的快感并不是最重要的,重要的是在与价值标准比对的过程中能够得到他人对自己的认可。也正是在这一过程中,幼儿才能够逐渐地了解衡量自己的标尺,进而学会自我评价。

人都有向善向上的需求,并按照高标准来要求自己,改变自己。

“老师,你看!你看!”“妈妈,你快来看!”当孩子凭借自己的力量做成一件事的时候,他们一定要让自己亲近的人来了解他所做的事情,并给予肯定和称赞。这既是求得共感、共鸣,也是希望自己的所作所为是有意、有价值的。无关痛痒的、浮夸式的表扬与恭维,也许一次、两次还能够令幼儿欢喜,因为,这使幼儿感觉到自己得到了教师的认可,这也是他们所渴求的。如果不仅是表面的行为,而且是自己的愿望与努力等内在的精神世界也得到教师认可的话,那么,幼儿就会增强自信心,会更加积极主动地去做事,并力争把事情做好。

幼儿具有超乎成人想象的观察力,他们从身边成人的言行中解读出什么是重要的,然后据此规范自己的言行举止,亦即形成自己的价值观。幼儿对身边成人的亲近感与信赖程度越高,就越希望得到他(她)的理解与好评。这种期望过于强烈,就会使幼儿把真实的自我隐藏起来,随波逐流地一味附和他人,满足于带着虚假的面具生活。

因此,评价必须要让幼儿了解真实的自我。这就要求教师既不过高也过低,而是准确客观地评价幼儿。

4. 教师的指导观与指导的评价

运动会前,教师对幼儿进行接力赛的指导。两位教师采取两种不同

的指导策略。

教师甲让全体幼儿站成两队,两人一组手拉手,一队戴上红帽子,一队戴上白帽子。教师发现白队缺少一个人,就问道:“谁能多跑一回?”排在队列前头的男孩子承担了这个任务。教师在10米远处插上红旗,向幼儿交代清楚如何绕着红旗返回和怎样传递接力棒之后,比赛正式开始,胜负由速度决定。

教师乙则让几名幼儿根据自己的喜好自由选择戴红帽子还是戴白帽子,同时让幼儿自主地放置两个椅子作为接力的终点,然后,开始了接力传递的练习。有的幼儿一会站在红队,一会站在白队。教师也加入其中,在红队与白队之间来回穿梭。不一会儿,来参加接力游戏的幼儿逐渐增多。教师吹笛喊道:“好啦,大家一起玩吧!”有幼儿问道:“是分成红队和白队吗?”有幼儿提议说:“两个人手拉手吧!”红白两队站好以后,大家发现红队缺一个人。这时,有一名幼儿主动说:“我跑两回吧。”比赛正式开始,胜负并不单纯由速度决定,还要看接力棒的传递状况等。这时,教师向幼儿交代了比赛的规则。第二轮比赛,白队多出的那一名幼儿担任裁判;第三轮比赛,教师加入人数少的红队。

两种不同的指导方法尽管是在两所不同的幼儿园采用,但是,同样是5岁的幼儿反应却截然不同。教师甲所指导的班级,三次比赛都是白队取胜,红队的幼儿互相埋怨、满腹牢骚。

与此形成鲜明对比的是,教师乙所指导的班级,幼儿情绪高涨,十分快乐。幼儿是活动的主体、主人,从比赛进行的方式到比赛的场所与距离,都由幼儿来决定。幼儿充分地感受到了接力赛的乐趣。

表面上看这只是指导方法的差异问题,实际上却折射出两种截然不同的指导观。教师不能用简单机械的方式来应对幼儿在生活中所表现出来的多姿多彩的样态,而应该因人、因事制宜,灵活机智地应对。

幼儿园的生活是由教师与幼儿共同创造的。教师自身以什么为重,即教师的价值观起着十分重要的作用。然而,一些教师的价值观是凝固陈旧的,而且,自己没有意识到这一点。

价值观的固定化,潜藏着教师职业的悲剧,教师得不到人们正面的评价。而教师认为自己已经做到了极致,采用了最好的方法,自我满足,自我陶醉。教师应该虚心地倾听多方的意见,对于他人的批判与评价,无论怎么苛刻,都要认真地接纳。对教师最恰当的评价就是幼儿的成长,那是指导的过程与成果。对幼儿的评价就是对教师的评价,教师不能推卸责任。

决定教师采用什么样的指导策略的是教师的指导观,具体而言就是指导计划的制定。教师既要从幼儿园的教育目标出发,有宏观的总体规划,又要根据每一天师幼共同创造的幼儿园生活的实际状况来设计、开展活动。

教师根据幼儿的生活状态来确定教育目标和内容,并据此创设环境。幼儿在作用于环境的过程中开展活动,教师给予必要的援助和指导,以使幼儿获得成长的经验。这种指导计划的运行模式,要求教师具有洞察力、决断力,以及追逐幼儿成长步伐的慧眼和探知幼儿内心世界的敏锐能力。

指导计划是否适合幼儿,是否有利于幼儿的发展,需要从目标、内容、环境活动、指导援助等方面进行评价,并不断地加以改善。

5. 发现长处与自我评价

为什么要开展评价?评价的目的可以归纳为以下几点。

第一,把握每一名幼儿的发展状况。看看幼儿的个性是否得到了伸展,能力是否得到了提高。

第二,检查教师的教学过程与教学效果。看看教师是否根据每一名幼儿的实际情况给予合适的指导。

第三,促进教师与幼儿更好地认识自己与他人。了解自己与他人的长处,了解自己与他人的想法和做法。

第四,提高教师与幼儿的自我评价能力。特别是教师要反思自己的世界观、教育观、儿童观、发展观等,不断地自我完善。

教师需要反思自己是如何开展每一天的保育活动的,如是否用僵化、静止的眼光看待幼儿,是否只关注幼儿外在的言行而忽略了幼儿内心的世界,是否在相同的场景套用相同的做法,是否根据个人的喜好偏向于个别的幼儿,是否把自己的想法、意愿强加给幼儿,是否尊重幼儿奇特的构想与不同的见解等等。

6. 记录幼儿的成长

了解幼儿是评价幼儿的前提。这就需要教师与幼儿真诚地交往与交流,建立起深厚的情谊。

评价是参照价值标准而进行的,是客观的。教师对每一名幼儿的了解从发现长处开始。教师只有对每一名幼儿都抱有关爱的情感,并进行耐心细致的观察,才能够发现每一名幼儿的长处。

有一位教师经常记录幼儿的日常行为表现。当她准备着手制作幼儿的个人资料时,才发现原来自己只是偏重记录一小部分幼儿。于是,她拿来一个笔记本,给每一名幼儿都留出一个逸事记录栏,记录幼儿生活的表现和自己对幼儿的指导及心理感受等。

两个月过去了,许多幼儿的逸事记录栏内容在逐渐增多,可是,少数不引人注目的幼儿的逸事记录栏还是一片空白。为此,她有意识地与这部分幼儿接触,加强与他们的互动。

到了周末,她在逸事记录中与每一名幼儿再次相会,细细地回味保育活动的每一个细节。

在学期末翻看逸事记录,就可以发现每一名幼儿的成长。通过分析研究,可以总结出幼儿成长的规律,为制作年终的幼儿指导要录奠定基础。

有的教师在做幼儿个人成长记录的同时,还在每一周结束时按下面6个专题分析评价全班的发展状况:(1)兴趣爱好的倾向;(2)自我表现的状况;(3)与同伴的交往;(4)与教师的交往;(5)与环境的相互作用;(6)生活的方式。每学期根据幼儿个人的成长与全班幼儿的整体发展来

确定目标和内容,有针对性地进行指导。整理一年来对每名幼儿的观察记录与成长状况,也就构成了指导要录的内容。

有的教师则根据本园的研究主题,对逸事记录进行分析,进而改善指导计划。

总之,日复一日观察记录的累积,与对指导的过程和结果的评价是密切相关的。也就是说,不能仅局限于对实践过程中的某一个点展开评价,还应该关注对关系性的变化过程的评价,关注对由点连接而成的线或面的评价。

尽管记录幼儿的成长并不是一件容易的事情,但是许多教师都把它作为自己的保育史的一个重要组成部分。若干年后再把逸事记录拿出来重读,会感到很开心。因为,它并不是事实的简单罗列,而是教师与幼儿相互作用的心路历程。

教师对自己心理感受的记录,虽然是主观性的内容,但是,在分析评价时却起着重要的作用。它不也是一种反思与评价吗?

7. 在关系性中的成长

长期以来,幼儿园教育与小学教育的衔接问题一直是一个令人头痛的问题。在小学看来,幼儿园教育评价是毫无意义的。幼儿指导要录的复印件即使是交付给小学,也大多是没有拆封就被扔进了垃圾桶。基于新的《幼儿园教育纲要》(1988年)而制定的《指导要录》,不知道究竟对小学有多大的作用,我没有掌握相关的资料,因此没有发言权。不过,新的学力观使课程的实施在幼儿园、小学、初中、高中一体化的背景下展开,《指导要录》也从幼儿园开始进行修订,使其成为学籍与指导的记录。

当然,所有的教师与家长都深刻地理解与领会新的学力观、发展观、指导观、保育观,并据此开展适合幼儿期的生活与教育,还需要漫长的过程。与考试战争、偏差值的横行、早期教育过热等现象直接相关的整齐划一的评价观很难消除,无法用数值测量就得不到承认。其实,有的事物是无法测量和量化的。特别是在教育领域,每个孩子的内心世界都潜

藏着一些难以标准化的内容,而这些内容往往是更为重要的部分。不能只关注看得见的事物及其价值,还应该关注那些看不见的事物及其价值。教师要想准确地评价幼儿,就不能只停留于“会了什么”、“懂了什么”之类的结果性评价,而应该真诚地与幼儿交往,细心地体察幼儿内在的心理活动与变化过程。幼儿教育应该解除一种条件反射,即一提到评价,就马上拿出一个标尺来进行测量。

在某次研讨会上,研究者让班级的教师选出擅长美工制作的幼儿与不擅长的幼儿各3名。研究者给予相同的任务让这两组幼儿来完成。结果发现,肯定性评价组(被教师认为擅长美工制作的3名幼儿)很快地理解并完成了教师提出的任务,否定性评价组(被教师认为不擅长美工制作的3名幼儿)虽然花费了一个多小时的时间才完成任务,但是,其作品却很富有创意和个性。这是一个关于幼儿理解与评价的值得深思的案例。

幼儿的发展与成长,是在教师认真记录幼儿与环境相互作用的过程以及对其进行省察的基础上,逐渐显现出来的。

【第四章的解说】

融入孩子智慧的课程

相马靖明 户田雅美

1. 环境就是课程

(1) 新教师与老教师的区别

这是某幼儿园秋天的一日活动。这所幼儿园共有5个班,其中,3岁班一个,4岁班和5岁班各两个。为了做好下周的幼儿园节庆活动的准备工作,5岁幼儿分成几个小组,分别制作游乐园里的乘坐物和鬼屋。4岁幼儿则以班为单位,准备商店游戏所需要的材料。两个4岁班分别由新老教师担任。先让我们来看一看新教师是怎么组织活动的:

在墙板上用别针钉着一张纸,上面写着几种商店的名称和想要玩哪种商店游戏的幼儿的名字。几名男孩子在玩打靶游戏。他们把手纸芯当作炮弹,纸杯当作目标,橡皮筋当作发射器,玩得不亦乐乎。教师拿出了做面具用的印有影视剧中人物角色的彩色画纸,几名女孩子拿来蜡笔开始涂色。“因为要来许多客人,所以要做100个面具哟!”听教师这么

一说,幼儿很惊喜地回应道:“啊,100个!”她们兴奋地埋头工作起来。教师走到其中的一个女孩身边说:“昨天,你是说想玩比萨饼店游戏吧?”女孩回答说:“我也先想玩面具店游戏。”“这么说,你其实是想玩比萨饼店游戏,只不过是到面具店来帮忙对吧?”“不,我想玩面具店游戏!”教师无可奈何地看着她。教师又搬来一张桌子,并拿出了事先准备好的制作比萨饼所需要的材料。女孩子们见状,停止了过家家游戏和涂面具的工作,围拢过来喊道:“我想玩!”昨天想玩面具店游戏的幼儿今天改变了主意,教师对她说:“你其实是想玩面具店游戏,不过今天临时到比萨饼店来工作对吧?”

教师虽然很了解每一名幼儿的愿望,但是,为了做好下周玩商店游戏的准备工作,教师会强制性地牵引着幼儿按照预设的轨道运行。

让我们再来看一看在同一天,同样是4岁班的另一位老教师是怎么组织活动的:

陈列着幼儿制作的棉花糖和巧克力香蕉等作品的桌子放在保育室的一角。这几天制作的作品似乎无人问津。幼儿满足于制作商品的过程本身,游戏的兴趣点在转移。昨天,教师已了解每个幼儿想玩什么商店游戏,并把它记录下来贴在了墙上。其中,有的幼儿想玩敲鼹鼠游戏。在走廊里放着巧技台,上面盖着挖了三个圆孔的纸壳箱。活动室里有三名男孩在桌旁制作甲虫王者游戏的卡片。教师坐在他们的旁边,剪下卡片大小的纸片递给他们。“弟弟妹妹们和哥哥姐姐们都要来买,所以必须要多做一些才行哦!”教师的话音刚落,男孩甲就马上跑到3岁班级,领来了两名他熟悉的小朋友。这两名小朋友看见敲鼹鼠游戏用的装置好奇地问道:“这是什么?”在他们旁边的4岁幼儿乙回答说:“这是玩敲鼹鼠游戏用的,这个东西可以伸长,可了不得!”边说还边搬来了积木,并将积木摆成了阶梯状,为玩敲鼹鼠游戏作准备。接下来,他们钻到巧技台的内侧,幼儿乙把鼹鼠从纸壳箱的圆孔里拿出来、放进去,进行演示,

并解释说因为巧技台太高(太长),所以刚才用积木搭了阶梯。

我看了一下贴在墙上的教师的记录单,幼儿乙昨天想玩的并不是玩敲鼯鼠游戏。

这个班级在决定玩商店游戏之前,幼儿先是热火朝天地制作棉花糖。渐渐地兴趣消退了,教师就准备了制作巧克力香蕉的环境,这期间有的幼儿想玩敲鼯鼠游戏,于是,教师便和幼儿一起作玩敲鼯鼠游戏的准备。两名3岁小朋友的到来,促使4岁的幼儿乙思考与发现敲鼯鼠游戏的技巧,并通俗易懂地以自己的方式解释说明游戏的来龙去脉。作为有经验的老教师,她并不机械地控制幼儿,付出那些不必要的辛苦,而是富有前瞻性地创设环境,激活幼儿的想象力与创造力,再根据幼儿的需求与发展水平创设新的环境,如此循环往复,师幼一起共同开创园生活。

所谓通过环境进行教育,其实就是教师以环境为手段,让幼儿去实现自己的教育意图。新老教师在物质环境准备方面的表现是截然不同的。

(2) 环境构成不过是园生活的一个提案

上面案例中的幼儿园是两层楼的建筑,3岁班位于职员室所在的一楼,5岁班位于游戏室所在的二楼。由于园舍结构所限,4岁班分散在一楼和二楼。那位新教师所带的4岁班与5岁班为邻在二楼,那位老教师所带的4岁班与3岁班为邻在一楼。

在二楼的4岁幼儿所玩的打靶游戏,是第一学期5岁幼儿曾经玩过的游戏。新教师其实不必劳神,只要说一声过些天,将会有有一个商店游戏日,就一定会有幼儿回答想玩那个游戏(打靶游戏)。反之,难得看见5岁幼儿游戏活动的班级,就需要教师精心地创设环境,并根据幼儿的需求来灵活地组织安排生活,否则,幼儿难以产生想玩那个游戏的愿望。

通过环境进行教育,意味着在环境中潜藏着活动目标与内容。高杉老师就固定玩具与自然环境等教师难以轻易改变的环境问题指出:“幼儿身边必然存在的环境,应该是能够准确地反映出幼儿的活动状况与需

求的存在。”不仅如此,在环境中潜藏着的活动目标与内容,也应该是与幼儿的发展相适应的。教师所创设的环境,说到底只不过是教师站在自身的立场给园生活的一个提案而已。高杉老师认为“如果教师的提案与幼儿的想法发生了冲突,那么,教师就应该与幼儿进行对话、交流和沟通。”

2. 探索独特的保育课程之源

教师根据幼儿的想法与需求的变化不断地创设新环境,这个环境就是课程。

然而,教师根据幼儿的想法与需求的变化来创设新的环境,是难以事先进行预设与计划的。环境对于幼儿来说,只不过是一个提案而已,最后的选择权在幼儿手里。那么,这能称得上是计划吗?人们对此多持怀疑态度,这也是保育课程的难懂之处。融入了幼儿智慧的课程与按照教师预设计划推进的课程相比,前者对于教师来说更难以把握,它要求教师具有高度的专业性和付出更大的努力。那么,在保育中为什么要重视融入了幼儿智慧的课程呢?

有一则成语故事叫做削足适履。我认为重视融入了幼儿智慧的课程,就是为了避免用教师预设的计划(履)来消解幼儿的好的想法(足),让幼儿被动地适应教师。高杉老师在避免保育中削足适履现象的发生方面,可谓是用心良苦。

保育课程的这一独特之处,其来源之一是高杉老师的理论观点。在此,我们有必要重温高杉老师的有关论述。《学校教育法》第七十七条规定了幼儿园教育的目的:“以幼儿为保育对象,提供适当的环境,促进幼儿的发展”,高杉老师对此诠释道:“所谓保育,是在幼儿自主地作用于环境,开展主体化生活的过程中推进的活动。为此,需要准备相应的环境。提供适当的环境这句话,揭示了保育的内容与方法。”^[1]

现在,这种认识已经成为常识,人们在读到这段话的时候已经没有什么特殊的感受。但是,高杉老师在诠释中所提到的幼儿自主地、主体

化、提供适当的环境这句话揭示了保育的内容与方法等,却是高杉老师保育观的鲜明写照。当时,无论是保育理论还是保育实践,都比较重视幼儿的主体性,强调以游戏和生活为中心,通过环境进行教育。但是,由于受到指导一词固有含义的影响,以及与中小学教育的不恰当对比,正确的保育理论与保育实践还是不断地受到冲击,在这种背景下,高杉老师所作出的对幼儿园教育目的的诠释,具有重要的意义。

高杉老师对于课程作了如下的阐释:

幼儿园指导计划,其实是孩子自己的生活计划,只不过由教师作为幼儿的代言人来完成而已。幼儿的生活是幼儿与教师的共同作业、共同创造。因此,教师需要改变自己单方面独立制定计划的传统思维模式,树立与幼儿共同作业的新观念。指导计划是通过保育实践开创生活来完成的。^[2]

高杉老师的课程论,与一般的课程、计划完全不同。所谓指导计划是教师作为幼儿的代言人来完成的,生活是幼儿与教师的共同作业,指导计划是通过保育实践开创生活来完成的,这些话语非常有力量,充满生机。它不仅意味着胆识,而且意味着动感。也就是说,在把幼儿作为合作伙伴的视阈中,保育活动是富有动态性,而非静态的。

高杉老师关于游戏也提出了自己的见解:

幼儿在游戏中会表现出许多成人不希望看到的破坏性、混乱性、自我中心性、冲突性等行为。即使是在教育活动中,也会有许多意外的行为出现。长期以来,我们的教育将这些内容排除在指导计划之外(中略)。只有全面地包容幼儿,正视幼儿的各种行为,引导幼儿发现问题,并凭借自己的力量或借助教师的援助去解决问题,才能够培养幼儿的生存能力,才能够使幼儿不断地进行新的挑战与尝试。所以,不要排除意料之外的行为,要在指导计划中容纳可能发生的所有行为。^[3]

高杉老师的课程论是强调动态性、重视过程性的。幼儿的行为即使看上去是反教育性的,也不要即刻予以抛弃,而应该对此进行价值引导。重视幼儿发展变化的过程,是保育的重要功能。人通过经历挫折与失败,在反思中成长发展。作为人生起点的幼儿期,需要体验挫折与失败,并在教师的引导扶助下,向着正确的方向进行。生存能力在此具有特定的含义。

在保育领域,评价与课程一样,也具有其特殊性:

人都有向善、向上的需求,并按照高标准来要求自己,改变自己。(中略)幼儿具有超乎成人想象的观察力,他们从身边成人的言行中解读出什么是重要的,然后据此规范自己的言行举止,亦即形成自己的价值观。

评价是参照价值标准而进行的,是客观的。教师对每一名幼儿的了解从“发现长处”开始。教师只有对每一名幼儿都抱有关爱的情感,并进行耐心细致地观察,才能够发现每一名幼儿的长处。^[4]

尺度化评价的问题在于只重视易于客观测量的能力或技能,而对于幼儿来说,能力或技能是与兴趣愿望、好奇心等情绪情感密切相关的。将“认知”与“情意”剥离而进行的评价是没有多大意义的。^[5]

现在的保育论已经不能脱离关系性。幼儿是在成人的认识与价值观的关照下,在关系中发展成长的。这种关系性构成了高杉老师评价论的基础。与内心世界无关的客观性评价是一种与幼儿内在想法无关的活动,它不能保障幼儿的发展,具有削足的倾向。对此,我们应该警钟长鸣。

引用·参考文献

[1] 高杉自子:“关于教育课程与指导计划的思考”,《幼儿园时报》,1990年8

月号

[2] 高杉自子：“关于教育课程与指导计划的思考”

[3] 高杉自子：“关于教育课程与指导计划的思考”

[4] 高杉自子：“关于幼儿园教育评价的思考”，《初等教育资料》，1994 年 12

月号

[5] 高杉自子：“对幼儿活动问题点的探讨”

片言只语

对环境意义的追问

几天前,在电视上看到一个场景是让一位年轻女士缝扣子。令我惊讶的是,表面上看纽扣是缝上了,而实际上纽扣与布料之间只有1—2根线相连。纽扣很快就会脱落下来的。这位年轻女士对此毫无觉察。

很早以前,我认识的一位小学教师担任家庭科的教学工作。为了给学生传授用针法(缝纫法),他一边对照缝纫法手册一边练习缝纫。令他感到沮丧的是不能够把针按规定角度地插入布中。我以一个训练有素的缝纫人的身份,向他介绍了根据布纹来穿针引线的道理和技巧。令我感到诧异的是,教师竟然根据只有方法介绍没有原理指导的便览手册来授课。我在电视上看到的那位不会缝扣子的年轻女士,一定也学过作为基本生活技能的缝纫活儿,只不过没有真正掌握罢了。

这是在“消费就是美德”的观念中成长起来的年轻一代。文化如果也像这样逐渐简约化的话,那么,最后将所剩无几。虽然不过是用针法,但又不仅仅是用针法;虽然不过是缝扣子,但又不仅仅是……

每一个事物都有其特定的意义。细细地揣摩事物所蕴含的诸多意义不是一件容易的事情,也与这个高速运转的时代不吻合。然而,在我看来,这却是人生存必不可少的。每一个物体不仅有其颜色与形状,而且,还有其性质、组织、构造与机能等。只有全面地了解它们,才能够与对方建立关系,不仅是良好的关系,而且是共生共荣的关系。多一个视角与关系,就多一个新的发现和想象。

我认为,在保育或教育中,不是直接的传授,而是让孩子充分地体验、发现是十分重要的。

在与幼儿接触的过程中,我深感幼儿“对物”活动的灵活与大胆。无知者无畏。在幼儿眼中没有不可能的事情,这也为他们的探索与创造提供了广阔的天地。幼儿是千差万别的。他们互相刺激,不断擦出新的思想火花,有些发现与构想甚至令成人望尘莫及。当然,也会有个别幼儿在成人的管教与控制下,失去了好奇心主动性,闭锁在自己的世界中,对外界事物漠不关心。

教师应该提供合适的材料,以给幼儿创造探索、操作的机会。废旧物品往往更能够刺激幼儿的好奇心与想象力。幼儿会大胆地进行多种尝试。当然,这需要自由的氛围、宽裕的空间与时间、多样化的材料等。幼儿在与环境作用的过程中,表现出其发展的样态。

福禄培尔在《人的教育》一书中指出:“幼儿的游戏表现出其内在的发展。”的确,每一名幼儿在与物、人、事发生作用的过程中所表现出来的姿态,是其成长发展中的姿态,教师应该据此进行恰当的指导。

新《纲要》(1998年)强调:教师不能简单地放手让幼儿自己游戏,而应该有计划地创设环境。这并不意味着按照过去授课的模式,死板地执行教材、教法与计划,而应该在充分观察、了解幼儿的基础上,创设这样一种环境,使幼儿个人或与同伴一起,通过探索与试误自主发现课题,自行尝试去解决课题。同时,开展丰富多彩的表现活动。这就需要教师首先要对事物自身的意义与保育活动的意义有深刻的把握,同时,对幼儿的内心需求与发展状态有深刻的了解,并寻找自己的教学指导与幼儿的

对接点。

教师如果发现自己与幼儿有不合拍之处,就应该与幼儿进行对话、交流、沟通,加深彼此的了解。20 世纪已经结束,回首过去,展望未来,新的世纪要求教师给幼儿创设优质的环境,以使幼儿获得丰富的、有益的经验。

片言只语

理解幼儿与环境创设

此次修订的《幼儿园教育纲要》(1998年),把有计划地创设环境摆在了重要的位置,强调了教师的作用。有人把有计划地创设环境误解为以教师为中心来设计环境。其实,新《纲要》已明确地指出教师应该基于对每一名幼儿行动的了解与预测来制定计划。

了解每一名幼儿是有效创设环境的前提。教师应该细心观察幼儿的生活和游戏活动,了解幼儿怎样与人、与物发生作用,了解幼儿的兴趣、愿望,使有计划的环境创设能够与童心世界对接。

我曾经到某幼儿园去参观,感觉该园游戏活动的开展很不深入。仔细观察研究后发现,幼儿不仅可以自由地从仓库里拿取自己喜欢的游戏用品,而且,一旦玩腻了还可以随意地更换。仓库里有许多分隔的架子,多种多样的游戏用品一目了然地整齐排列着。一年中的游戏随时都可以玩得到,这样反而不利于幼儿将游戏活动向纵深方向发展。幼儿以更换游戏用品的过程为乐。

幼儿的游戏有流行色,也有朴素的传承和想象。战后,幼儿园的数量增加,教育貌似充实地发展,幼儿的游戏发生了变化。社区里的游戏活动消逝了,游戏变成了在幼儿园里教师教授的内容,方法与规则先行,游戏教材化。不仅如此,幼儿还成为消费经济的目标,高档的电动玩具替代了传统的玩具,游戏活动发生了许多改变,如从户外到室内,从集体到个人,从实质性的内容到玩具的收集等等。

幼儿的世界趋向孤独与闭锁。少子化、考试体制、知识技能学习优先的生活,使得幼儿与家庭成员的交流被割断,大家连进餐都难得一聚,如同旅店家族一般。

当今,幼儿的教育不是在人与人之间的关系中进行,而是受到媒体的巨大影响。幼儿所处的环境,压制了幼儿主体的愿望和意志,使幼儿变得被动消极。在这种时代背景下,有必要重新思考保育环境的问题,这也是《纲要》修订后提出的重要课题。

无论是学校教育还是保育机构的教育,都以完美性、好孩子为目标,过于强调正面的事物,而忽略了一些相伴而生的负面的东西。京都大学教授鲸冈峻主张两义性,遗憾的是,人们多是一义地、片面地看待事物和处理问题。特别是一强调指导性,就否定幼儿主动的探索与试误,机械地按照教师预设的模式和计划来开展活动。从时间到空间,完全由教师来掌控。对于那些偏离教师指导路线掉队的幼儿,教师应给予特殊指导,使全体幼儿达到同一发展水平。我在长期与幼儿打交道的过程中发现,幼儿很了解自己适合什么。教师需要了解哭着往外跑的幼儿为什么要那么做。教师在与幼儿共同生活的过程中,不能逼迫幼儿做事。

教师要保障幼儿的发展,首先就要平等相待,要密切地关注幼儿的所思所想。教师要不断地问自己是否了解幼儿现在最需要的是什么。

在物品与游戏的关系方面,整理活动是一个不容忽视的问题。游戏是从事先的准备到事后的整理的一连串的生活活动。可是,许多教师把这种连续的活动切割成段,准备工作由教师来做,收拾整理则作为一种习惯养成由幼儿来完成。

不可思议的是,我们会有这样的感受:如果游戏活动尽情尽兴,能够获得满足感,那么,最后的收拾整理也就不成问题,可以轻松顺畅地完成。从游戏前的准备到游戏后的整理,全部由幼儿自己来完成的话,幼儿就会对物品有深刻的把握和理解,获得操作、使用物品或工具的必要经验,这是幼儿认知物品的性质、颜色、形状、大小、场所和空间,以及与其他事物的关系的良好学习机会。这一系列的活动意味着幼儿园的生活就是幼儿自主地开展活动所创造的生活。从游戏前的准备到游戏后的整理,应该由教师和幼儿共同来完成。游戏前的准备也就是环境的创设,游戏后的整理关系到下次活动的开展。因此,需要用整体观来看待和处理问题,不能人为地分解有联系的活动。

片言只语

对节日庆典活动的再思考

经常听到教师发出这样的抱怨整天忙于节日庆典活动,根本没有空闲观察幼儿的游戏。我心里在想:这难道不是在节庆活动的看法与做法方面存在着问题吗?节庆活动究竟是为谁而举行的呢?看来活动的主角还不是孩子。

古时候,日本农民设立了“褻”日与“晴”日。在“晴”日,人们进行各种装饰,尽情地宣泄与释放,以便把每天辛苦劳作即“褻”日所积累的疲惫与忧郁一扫而光。其典型代表就是节日。在辞典里对庆典活动的界定是:“仪式化,按照一定的计划惯例性举行的典礼等。”(《广辞苑》,岩波书店)。庆典活动使生活有起伏变化,多姿多彩。本来,活动应该是使幼儿的园生活更加愉快,更富有意义。但是,如果活动无论是对于教师还是对于幼儿,都成为了沉重的负担,那么,就有必要从目的、作用到方法重新来思考和审视活动了。有园长认为幼儿园现在是开放过度,不安地说道:“一想到幼儿园要向家庭和社区开放,就头痛。”

幼儿园生活的主体是幼儿,无论是生活的节奏还是生活的内容,都应该站在幼儿的角度来考虑。教师应该精选庆典活动,使其真正起到润滑生活、愉悦幼儿的作用,而不应该使这些活动成为赚人眼球的招牌,或者是评价教师与幼儿园的一个指标。教师和幼儿被活动所累,幼儿像玩偶一样被操纵,保育活动不重视内在的质量,而追求外在的花哨,这是值得注意的问题。

节日庆典活动在不知不觉中发生改变。人们追求花样翻新,不满足于简单的重复,结果,节日活动反而越来越繁琐,越来越华丽。

前些日子,我在某省的一所幼儿园(以下简称A园)看到了幼儿快乐游戏的场景,这是久违了的一幕。两个5岁班级的幼儿,自由地来往于两个活动室,根据自己的喜好来选择游戏活动。一个活动室偏向于安静类的游戏活动,其中有一组幼儿在制作画书。他们以“小狗的散步”为主题,即将完成第14本画书。小作者们在向教师介绍画书中的内容。教师说:“我想借第13本和第12本画书”,一名幼儿递给教师一张写着“图书券”的小纸片说道:“请过后再来借吧。”其他的幼儿把已经制作完毕的画书拿出来排列摆放。

另一个活动室里播放着音乐,在屋子中间有两个女孩挥动着蝴蝶的翅膀在跳舞。音乐节奏变得欢快起来以后,有几名男孩跑过来合着节拍也跳起舞来。有的幼儿在利用一次性纸杯等材料制作独角仙的帽子。听到播放歌曲,幼儿就跟着唱歌,自由自在,却又有条不紊。我询问教师得知,歌曲的名字叫《晴朗森林中的橡树》,这是一部轻歌剧的曲子。幼儿一边制作各种各样昆虫的衣服,一边合着音乐唱歌跳舞。据说这是幼儿模仿去年哥哥姐姐们的游戏,他们想让弟弟妹妹们来看一看。他们为开展这个活动,准备了大量的素材。教师边观察幼儿活动,边给予相应的指导和援助。活动的主人显然是幼儿。3—4岁的幼儿在寒冷的户外尽情地玩耍。

A园没有把庆典活动作为目标来练习,而是在游戏活动中自然地开展了庆典活动。生活本身就是游戏,就是作品创作。

幼儿来往于幼儿园和家庭之间,他们不断地创造出新的游戏活动。教师有时是幼儿的助手、参谋、支持者,有时是观众。教师根据幼儿的需要随时转化身份,进行恰如其分的指导。庆典活动的计划由教师和幼儿共同完成。

1988年,文部省修订了《幼儿园教育纲要》之后,幼儿园游戏活动的时间明显增多了,但是,游戏活动的质量却没有得到提高。A园的幼儿之所以能够快乐自主地、卓有成效地开展游戏活动,是因为教师之间密切配合,创设了优质的物质环境与心理环境。A园的成功案例表明尊重幼儿的生活,把幼儿作为生活的主人是十分重要的。

一、幼儿园与家庭共育

幼儿人数的减少和出生率的下降趋势给幼儿教育带来巨大影响,并由此出现了许多不正常的现象,给幼儿教育提出了新的课题。

争夺生源之战大张旗鼓地展开了。各个幼儿教育机构纷纷使出浑身解数,有的给介绍人礼物,有的抛出三种“神器”(供给餐点、班车接送、延长保育时间),有的强调自己的办园特色,如鼓笛队、游泳、外语、体育、茶道、插花、礼仪、剑道、瑜伽、空气浴、汉字教育等等,甚至还出现了应试幼儿园、旅馆幼儿园、寄宿制幼儿园。即使是公立幼儿园也迫于压力,应家长的需求向保育所转化,如进行延长保育时间,成立鼓笛队等。

究竟应该如何理解幼儿教育,我们对幼儿园应该抱有什么样的期待,幼儿园教育是为了谁的教育呢?本来,真正爱护幼儿,保障幼儿发展的是家长和教师。

或许是为了挖掘幼儿的潜力,但是,幼儿教育不应该这么浮华和急功近利,而应该是通过确保充实的生活来进行。教师应该给幼儿正确的引导与恰当的援助,使他们一步一个脚印地通过每日生活的点滴积累,获得真实的成长与进步。

把教育商业化是导致日本衰落的原因之一。对幼儿教育关心程度

的提高,以这种形式出现是十分可怕的。只要是理解爱护幼儿的人士,就应该站在幼儿的立场来思考幼儿教育的问题。什么是幼儿?什么是幼儿园?什么是幼儿园教育?这都是摆在人们面前亟待回答的问题。

1. 家长与教师的愿望的分歧

不论怎样强调幼儿教育的本质,总是难以取得家长的认同。幼儿教育的原理、法则与家长的愿望之间存在着距离,这是令人头疼的事情。在此,以一项关于家长育儿意识的问卷调查为素材,进行一下考察。一般说来,意识调查难免会有一些不真实的回答,这项调查研究也可能存在类似的误差。不过,在某种程度上还是能够反映出一些问题的。研究者从性别与年龄两个维度对调查结果进行了分析研究。

对于调查项目“孩子的哪些行为表现让您感到苦恼?”家长的回答是“行动消极,没有活动欲望”,“不会和伙伴一起玩儿”。这也是现代儿童普遍存在却又不容忽视的问题。而家长在“您对此如何应对?”这个项目上的回答却是“没有什么对策”,“这只不过是表面现象而已”,“没有什么紧迫感”,这种事不关己的态度实在令人担忧。

关于家长育儿期待的调查结果表明,家长所描绘的理想的孩子形象与上面提到的孩子存在的那些问题无关。家长并不太关注孩子的主体性与自发性等,而是更关注同情心、活泼开朗、坦诚正直等品格。家长对幼儿园教育的期待,主要集中在孩子社会性培养方面,诸如遵守集体规则,能够和所有的同伴一起玩儿等。也就是说,家长心目中理想的孩子是成人标准的好孩子,是善于交往的孩子,这种期待似乎过高。家长的期待与发现的问题有些不协调,这表明家长不能够很好地正视问题,对于孩子与教育的期待是泛泛的、肤浅的,对于幼儿教育是轻视的,缺乏认真的态度。

家长常常被一些华丽的宣传所迷惑,追求看得见的、立竿见影的结果,与教师对幼儿的期待有一定的分歧。当然,教师也许会迫于种种压力而随波逐流。日本幼儿教育的奠基人仓桥惣三曾经强调指出:幼儿教

育不能揠苗助长。的确,急功近利是要不得的。

我对于调查结果所作出的解释,也许有些偏激或尖刻,以偏概全或不当之处,敬请原谅。

此次调查的结果,较真实地反映出了现在家庭的状况以及家长的育儿困惑和担忧。

2. 在环境的变化中失去的东西

一位学者这样写道:“现在的孩子缺乏生活体验。游戏和劳动的体验减少是问题。”这句话很值得人们深思。日本是经济发达的国家,人们的家务劳动变得轻松了。随着文明的推进,人们的行为越来越简单化,经验也由此变得狭窄。点灯生火之类的行为和与之相关的语言消失了。洗涤、扫除、炊事等劳作逐渐被省略,这意味着孩子想模仿的活动在减少。孩子观看父亲工作的机会减少了,孩子成长过程中重要的模仿者也减少了,孩子的经验自然受到局限。

核家族化、少子化使家庭构成单一化,居住条件也发生了改变,都市化的浪潮摧毁着大自然,孩子们游戏的场所与游戏的伙伴都在逐渐丧失,他们过着孤独寂寞的生活。这种生存状况必然会导致幼儿经验的贫乏。电视虽然可以给孩子带来大量的信息刺激,但是,那毕竟是单向的信息流入。以上诸多的环境变化交织在一起,没有一个能够满足幼儿自身的愿望与需求,因此,幼儿也就变得被动和无活力了。

特别值得一提的是家长的育儿方式。过度保护或过度干涉可以说是典型的代表。现在,过度放任也开始增多,很容易走极端。与过去相比,现代的母亲看了许多育儿方面的书籍,这反而引发了问题。母亲机械地照搬书本知识,一旦与现实不吻合,就焦虑并责备孩子。对于千人千面的孩子,试图套用抽象的理论来简单地对号入座,自然是行不通的,母亲因此感到烦恼。母亲也不懂得如何与孩子相处。例如,一些母亲认为反正婴儿什么也听不懂,索性就不和他进行语言交流了。还有许多母亲与孩子交流的语言基本上是命令、指示、警告与责备。孩子渴望得到

接纳与认可,那是他们行动的动力。缺乏得到接纳与认可的快乐体验的孩子为数不少,这是一个应该引起注意的问题。

3. 母亲的重要性

很早以前,在给家长培训班的母亲们授课时,有学员提问说:“我作为女人,为了更好地生活,希望有自己的娱乐时间。老师,怎样才能够做到家庭与事业两不误呢?您能传授一下秘诀吗?”听到这样的问题,我感到很惊讶,我只能回答道:“以自己为重,创造属于自己的时间,这种自我本位的想法是否合适呢?就我本人而言,并没有做到家庭与事业两不误,审视一下整天忙忙碌碌的自己,实在没有什么值得你借鉴的经验。”

如果说在当时那位母亲的看法还只代表少数人的话,那么,时至今日,已经是大众化的想法了。

例如,许多母亲要求幼儿园延长保育时间,就是为了增加属于自己的时间。甚至有的母亲还产生这样的想法,即把教育孩子的事情全盘委托给教育机构。这种放弃育儿的倾向越来越严重。

一项统计资料表明,具有育儿幸福感的母亲的比率,法国最多,约为60%—70%;美国接近半数,为49%;日本和韩国相似,分别为20%和19%。不知为何,育儿幸福感与热心教育、考试竞争激烈成反比。

从日本的女性史来看,现在,女性终于得到了解放。随着女性就业率的提高和社会的发展变化,女性的婚姻观、育儿观、职业意识等也都发生了变化。这并非坏事,这不仅仅是日本的变化,也是世界的潮流。值得思考的是,在某些国家,女性就业完全得到保障。有的国家,孩子从出生起就被送进学前教育机构,以解放母亲,使其更好地投入到工作中去。可是现在这种情况发生了改变。母亲希望在孩子生后的第一年,由自己来养育孩子。据说,这也和人们发现进入学前教育机构的孩子语言发展较晚有关。

对于孩子来说,母亲是第一所学校,是其成长发展必不可少的重要人物。埃里克森指出:孩子在出生后,通过母子间的肌肤接触,如果不能

够获得人际间的信赖感,就不能顺利地成长成人。猿猴也与此相仿,不是亲生父母养育的猿猴,长大后就会丧失照料自己后代的机能。有学者认为,在孩子出生后6个月到1岁3个月期间,如果父母有三周时间对孩子完全放任不管,那么,孩子就会终生对人不信任,而且对人和对物都没兴趣,甚至还会成为自杀的原因。

迫不得已才把孩子送到保育机构的母亲,与为了方便自己而把孩子送到保育机构的母亲,在对待孩子的基本态度上有着明显的区别。前者会尽最大的努力来保障与孩子接触的时间,即便是接触的时间很短,也会使孩子感受到亲情和爱意,而后者则漠不关心。有鉴于此,我反对把幼儿园和保育所看做解脱父母的场所。看似平常而琐碎的每一天的育儿行为,对于孩子的成长发展来说具有十分重要的意义,对此,父母应该具有清醒的认识。

4. 家庭的作用

现在,育儿的中心在家庭,也许有人会说这种认识太落伍了。需要强调的是,这并不是单纯的物理方面的问题,而是精神方面的问题。如前面提到的很早就进入学前教育机构的孩子语言发展迟缓的问题。母亲抱着孩子,无意识地期望着孩子的成长,不管孩子听得懂还是听不懂,母亲都在热心地和他搭话,而且,对孩子那接近肌肉运动的笑容,以及欲求发散和运动式的哭声,均给予及时的应答和爱抚,从而促进了孩子的成长。敏感地反应孩子的情绪与知觉,并给孩子以丰富的刺激,这不并仅是本能活动,它在孩子社会化发展进程中起着重要的作用。

婴儿来到人世,能成长为社会人,并不需要父母进行什么特殊的训练,而是需要父母在日常的生活中,在看似平常的一个个生活事件中,与自己亲密接触,接纳与肯定自己。我在初做母亲时,看着孩子在没有人教他的情况下,就能够把舌尖卷曲裹住乳头开始吮吸,激动不已。难道有谁能够阻挡得了孩子生存的欲望与能力吗?

孩子能够站立行走以后,就开始凭借自己的力量探索外部世界。无

论是行走动作还是探索行为,如果能够得到周围人的认可与鼓励,他们就会肯定自己,并不断地依靠自己的力量成长。

孩子通过模仿周围的人来掌握生活方式。他们自发地、自主地学习如何与人、与物发生作用。他们倾注了全身心的精力。

与母亲有意识的教授相比,母亲自身的生活就是孩子学习的最佳教材。孩子在对母亲生活的有意或无意的观察中,在与母亲的交往中,自发、自主地进行学习。

家庭是孩子初次接触的单一化的社会组织机构。它以血缘这一无条件的爱为核心,是真实的生活场。对于孩子来说,家庭比任何完备完善的教育机构都重要。人际交往的方式、父母与孩子、丈夫与妻子、男人与女人、兄弟长幼的顺序、对等的关系等等,是人际关系编织而成的社会缩影。在此有社会文化的传承与创造,如人生观、人世观、幸福感、价值观等思想的传播与新思想的创造。

家庭是孩子学习作为生物人与社会人的基本生活、生存的场所。家长必须认真思考给孩子以什么样的价值取向,如何引导孩子正确地认识人生的基本问题,如什么是生存,什么是人,人应该怎样生活等等。

5. 孩子、家长、教师的相互作用

家庭教育的重要性并不是什么新鲜的话题,为什么要反反复复地强调呢?这是有着特殊的社会根源的。日本在战败后丧失了自信,不知不觉陷入了物质文明优先、人际关系不和谐、自私、自然被破坏、文明文化与自然失衡、资源有限的境地,在多样化的价值观中迷失了方向。

现在我们重新审视教育的必要时机。教育应该从只重视文化传承向重视人自身的发展转化。我们应该回到原点,认真思考家庭教育和幼儿教育的应然状态。

以前,我认为,幼儿教育还要考虑如何教育家庭是一件多余的事,家庭应该以幼儿园为主体去协助幼儿园工作。可是,现在看来,家庭教育与幼儿园教育是不可分割的有机体,应该携起手来,相互配合,相互促

进。而且,受教育者不仅仅是孩子,教师、家长也应该与孩子一起共同学习,共同成长。把教育者与被教育者的关系固定化的只有传授式的教育。教师和家长在成为教育者之前,首先要接受教育,自我提高。如果不改变自己,怎么能够教育孩子?其实,教师和家长也可以从孩子那里学到很多的东西。但是,如果没有自我学习的愿望与意志,是不可能成长进步的。教与被教,教育与受教育不是单向的灌输,而是双向的相互作用。教师与家长应该围绕共同的目标,携手共建新的社会。

二、幼儿园与社区共育

1. 在多样性与异质性中的孤立

在5岁孩子的班级里,男孩甲的行为引起了我的注意。他一边挥舞着竹杆,一边走到各个桌子边与小朋友交谈。他没有自己的游戏活动,眼神不定,流露出焦虑不安的神情。他不被同伴群体所接纳,独自一人到处乱跑。

在离园后的园内研讨会上,男孩甲的行为成为研讨的话题。

园长说:“今天早晨,男孩甲的妈妈兴奋地告诉我:‘托您的福,我儿子考上××小学啦!’”如此说来,男孩甲到上周为止,确实不参与小朋友的游戏活动,只是一个人安静地独处。

男孩甲在第一个学期还很活泼开朗,从第二个学期的开学典礼开始,就像变了个人似的,早晨来园寒暄后,也不和小朋友一起玩,独自一人安静地躲到一边。向班级教师询问原因,才知道原来男孩甲为了考取某知名的小学,暑假期间,训练他过集体生活,每天去私塾上课,参加集训。

可见,考试体制损害了孩子的生活,孩子是受害者。然而,家长和社会并不这么认为。特别是家长,认为考取了××学校,就是拿到了通往成功之路的门票,在世俗羡慕的眼光中有英雄般的荣耀。孩子在幼儿园里不能玩,成长的步伐被牵制,这里有一种看不见的扭曲,但是,家长和

社会却没有把它当成问题。教师们看着男孩甲的表现很痛心、很焦急,然而,家长却轻描淡写对老师说:“谢谢你们关心。不管怎样,孩子总算合格了,没关系的。”

现在,幼儿园应该清楚,自己是在面对着这样的家长与社会来开展教育活动。站在孩子的立场,从孩子的视角出发的教育是难以被真正理解的。具有不同价值观的家长与教师,应该以孩子为中心,携起手来,相互协作,密切配合。当然,这说起来容易,做起来难,需要付出许多艰辛的努力。社区由一个个不同的家庭组成,具有多样性与异质性的价值观,是极其复杂的集合体。公立幼儿园与社区是怎样的关系呢?应该发挥什么作用呢?公立幼儿园虽说是应社区居民的要求而创办的,但并非必然得到社区的支持。公立幼儿园壁垒森严,如同孤岛般与社区隔绝,是难以接近的另一个世界。除了幼儿园孩子的家长对幼儿园有所关心以外,再没有其他人关心。

2. 作为社区中的幼儿园

在社区里,幼儿园除了发出噪音和接送孩子的班车堵塞道路以外,就再没有存在的感觉了。幼儿园为什么不能让社区居民产生放松、温暖、祥和的感觉,从孩子身上可以获得朝气蓬勃的生命活力,接触活泼开朗的孩子会勾起童年的回忆,似乎接受了一场心灵的洗礼等联想,幼儿园难道就不能做些有益于社区的事情吗?

社区居民也许没有这么多浪漫的理想的期望,但有一些更加现实的要求。遗憾的是,幼儿园并不了解这些要求。幼儿园对于社区来说,只是物理意义上的存在,它以闭关自守的权威者自居,对社区漠不关心,采取多一事不如少一事的消极态度。

在一次社区研究会上,听到了这样的交流内容。某幼儿园的教师说:“我们幼儿园成了暴走族的集合地,不论是位置还是空间大小都很适合,因此,园内被糟蹋的乱七八糟,大家感到很苦恼。走廊里和阳台上什么东西都不敢放。”话音刚落,另一个幼儿园的教师说:“那是因为你们仅

仅依靠自己的力量来解决问题。我们幼儿园也出现过类似的情况。当时,我们取得周围社区居民的配合,并上报教育委员会要求安装了路灯,并请求警察进行管理。由于发动了整个社区方方面面的力量,这个问题最终得到了很好的解决。你们还是势单力薄,没有调动起多方的力量来进行综合的治理。”听完这番话,我深刻地理解了“把幼儿园办成社区中的幼儿园”的重要意义,同时,也真真切切地感受到了这个研究会即“社区的研究会”存在的必要性。

幼儿园若要办成“社区中的幼儿园”,就必须打破围墙,敞开胸怀,主动地与社区建立起密切的联系,成为共存共荣的联合体与友好的邻居。

公立学校与幼儿园,由于教职员工的工作调动比较频繁,因此常常缺乏在社区里扎下根来的感觉。在社区的居民看来,教师们不过是异乡客。因此,幼儿园需要加强与社区的联系,加深彼此间的沟通与理解。

3. 与社区共生

就我自身来说,过着基本与社区无缘的生活。在公立小学做教师的两年间,有一年半的时间因为学生集体疏散在宫城县度过^①。之后,19年间在学艺大学附属学校和幼儿园工作,也没有直接与社区接触过。再后来,到东京都教育厅和文部省工作,每天起早贪黑,过着紧张忙碌的生活,从不与社区的近邻交往,也不参与社区活动。

所以,谈论“关于社区……”之类的问题,坦率地说是我最不擅长的。尽管如此,我还必须就这个问题发表自己的见解,这是十分痛苦的事情,而且,难免不脱离实际,有纸上谈兵之嫌。

虽然写作这部分内容是艰难而痛苦的事情,但是,当考虑今后的幼

① 译者注:二战末期,为了让东京等大城市的小学生们躲避空袭,政府将他们转移到地方去。

儿园教育问题时,当希望幼儿园教育不断充实地向前发展时,就不能回避幼儿园与社区的关系问题。

幼儿园与社区的关系就像人与自然的关系。人是自然的一部分,与自然不仅仅是求得共生共荣的共存关系,还是相融合的相伴相依的关系。人与自然对立就会激怒自然。特别是人类自大傲慢,蔑视自然,破坏环境,其结果是自取灭亡,地球陷入了毁灭的危机。现在,每个人都有危机感与恐惧感。

社区也包括自然。支撑着我们生活的社区是人与自然的融合,是存在于其中的人们所创造出的区域社会,区域社会也包括幼儿园。所以,不应该把区域社会作为另外一种存在,来考虑它与幼儿园之间如何建立联系。应该向幼儿灌输这样一种理念:我们与社区的人们在一起共同生活着。要靠我们自己来开创适合我们生活的社区环境。

让孩子体验自己与他人的共生,即与父母亲人的共生,与自然的共生,与社区的共生,是育儿的基本。与此同时,还需要考虑幼儿园教育在社区中应该处于什么样的地位。

幼儿园是社区中的孩子们的幼儿园,这是理所当然的事情,幼儿园应该以自然的生活为轴心,名副其实地成为“社区中的幼儿园”。

4. 从日常生活的状况出发

我们在寻找幼儿园问路时会有这样的感受:尽管因人而异不能一概而论,但是,如果被问路的人骄傲地微笑着给我们指路,我们会松一口气,感到很放心。在此,获得的并不仅仅是喜悦感,而且还可以感到幼儿园在社区里是深受人们喜爱的。

幼儿园能够成为社区居民所关注的对象,在城市里是很难做到的。而这与幼儿园自身所树立的形象有关。我从遇到的几个事件中品味出了这一道理。有的幼儿园出现了问题时,才想到马上去参加社区的集会活动。其实,重要的是从看似平淡的日常生活中的点点滴滴做起,比如可以从真诚友好地彼此打个招呼这件小事开始做起,见面寒暄一下,或

者是去超市买东西时,随便聊聊天。某社区里的居民并不关注小学的校长,却广泛地流传着关于幼儿园园长的话题,这反映出了幼儿园的形象。“这次新来的园长很真诚的和我打招呼了”,“园长经常骑着自行车到各家转转,看望小朋友”,“园长很喜欢鲜花”,“好像还很喜欢动物”,“看上去是一位外向开朗、精明能干的人”。

这位园长受到社区居民的热心关注,其背后是园长大量的付出。他没有以公务员自居高傲地藐视众生,而是与社区居民打成一片,亲密地交往。园长们认识到了:为了在社区中更好地生活,就应该了解社区,亲近社区。这样,社区的居民才能够共同来关心我们的幼儿园,关爱我们的孩子。

幼儿园只不过是把最自然、最基本的愿望转化为行动而已。幼儿园如能够长此以往,坚持不懈地努力与社区保持亲密的关系,迟早会被社区所接纳。

某社区的居民激励幼儿园的教师们说:“我们村里的孩子们都精神饱满、朝气蓬勃的。老师,拜托您了!”这是来自社区的支持,也是教师做好保育工作的动力。社区的居民希望孩子能够获得幸福,因此,他们关注着幼儿园,他们从孩子生活的状态与表情中读取信息,进行判断。

幼儿园对社区要求的敏感察知和正确应对是一个难题,但这又是在考虑社区所期望的幼儿园时,必须面对和解决的课题。

在公立体制下,幼儿园究竟能够做到何种程度呢?幼儿园为社区服务的可能性空间是很小的。但是,在社区中生活的孩子们将来会成为社区的主人,并建设新的社区。如果站在这样立场去考虑问题,就会有许多的设想和创意。

5. 来自社区的要求

社区对公立幼儿园的期待或要求主要有三个方面:第一,培养幼儿发自内心地热爱社区的情感,引导他们热爱社区的自然与文化,并立志将来创建新的社区;第二,幼儿园作为公共设施应该对外开放,扩大与社

区居民的交流活动,开创心灵丰富的生活;第三,幼儿园要发挥其社区中心的功能,甚至跨越社区,发展为网络组织系统。

幼儿园可以通过以下途径来实现上述三个方面的期待:

(1) 走进社区

要想让幼儿关心社区,就必须让幼儿走进社区。不一定仅限于远足,也可以是轻松的散步。晴朗天、刮风天以及暴风雨过后,都会有独特的发现。幼儿看见有人把果汁罐随便地丢弃,由此在幼儿园引发出了许多的话题,甚至进一步发展为清洁城市的行为。幼儿到山里去游玩,被大自然的秀美与奇异所打动,激发起了热爱社区大自然的情感,并以此为基础,在社区里见到行人的时候,热情地打招呼,并注意观察不同职业人的不同的工作样态,积累了丰富的表象经验。这是引发社区教育力的好时机。活动的组织以小团体为佳。教师事前应该做好了解社区的充分准备。社区里有许多公共设施可以利用,如公园、动物园、植物园、图书馆、美术馆等。还可以与社区里的人们交流,增进彼此了解。如果充分地利用废旧材料,还可以拓展幼儿园的活动。只要走近社区,就可以获得诸多的机会。

(2) 扩大游戏活动,扩大家长的活动

孩子的父母都希望能够给孩子提供一个令人放心的、安全的场所。可悲的是,现在这样的场所没有了。孩子受到交通事故、拐骗等无法抵御的危险的威胁,幼儿园也不能仅仅依靠自己和家长的力量来保障安全。无论如何都必须依靠社区的力量,包括从物理上到心理上的援助。正因为如此,幼儿园必须开放。

让婴幼儿和障碍儿一个月一次走进幼儿园,感受园里小朋友的生活,一个月一次在幼儿离园后将幼儿园开放,一周开放一次图书室等等,这些举措会受到社区居民的欢迎。某私立幼儿园位于商业街的中心,幼儿园每年岁末的一周时间作为游戏场所对外开放,可以搞同学聚会,开展游戏小组活动等等。园长说:“虽然很辛苦,但是这样做还是很有价值的,能够为社区服务,受到人们的肯定。”

有的幼儿园利用周六开展一些面向父亲的活动,结果发展成立了“父亲育儿研究会”。有的幼儿园把空着的保育室提供给母亲们,她们用来开展讲习活动,邀请社区里的专家学者,举行讨论会、座谈会、论坛、演讲会等。幼儿园通过提供学习交流的场所,以幼儿家长为中心点,不断地扩大交往的对象。另外,幼儿园还通过孩子联欢活动,把不同的家庭聚集在一起。

《幼儿园教育指导资料》第二集“加强与家庭的协作”的第二章,不仅论述了幼儿园作为社区中心应该发挥的作用,诸如帮助家长排解育儿的烦恼,引导家长树立正确的育儿观等,还强调指出:幼儿园应该跨越社区,整合多方面的力量,构建网络组织系统,发挥出更大的功能,取得更大的效益。

【第五章的解说】

幼儿园与家庭和社区的合作

大豆生田启友 若月芳浩

1. 与家庭的合作

(1) 变化中的社会与家庭的育儿机能

近10年来,育儿环境发生了很大的变化。犯罪事件时有发生,家长不能安心地让年龄幼小的儿童在外面自由玩耍。在家闭门不出的封闭式育儿现象越来越多,母子依恋状况也越来越严重。电视、录像、电脑等营造的虚拟的环境已占据孩子生活的中心位置,从幼儿期开始,让孩子学习各种知识、技能也成为当前十分普遍的事情。现在年轻一代父母不善于人际交往,他们在过热化的考试战争中,大多有过上私塾的经历。由于与社区的交流和游戏场地的减少,他们是在室内在孤独的生活中成长起来的一代。因此,目前的现状他们更是无能为力。

封闭式育儿与母子依恋状况引发了诸多问题,例如,母子依恋导致过度保护或过度干涉,以及望子成龙的欲望。母亲把全部精力都放在孩子身上,将自己的人生与孩子的人生同一化,对孩子期待过高,要求孩子

赢在起点,捷足先登,并极力培养遵照家长意愿,听话的好孩子。而另一方面,顺从孩子,溺爱孩子的育儿方式也在日益增多。母子依恋导致母亲压力与疲劳增加,产生焦虑情绪,虐待孩子甚至放弃育儿的现象开始出现。这些是现代社会的严峻问题。

育儿负担感的加重,以及年轻一代父母生活模式的变化,使得家长对幼儿园、保育所的要求趋向多样化。从本书中所编辑的文章中可以看出,高杉老师一直强调这些育儿状况的变化,希望引起教育界的重视并做出相应的调整,然而,现实仍然没有多大改观。

高杉老师十分强调家庭的重要作用,她作过如下的论述:

家庭是孩子初次接触的单一化的社会组织机构。它以血缘这一无条件的爱为核心,是真实的生活场。对于孩子来说,家庭比任何完备完善的教育机构都重要。人际交往的方式、父母与孩子、丈夫与妻子、男人与女人、兄弟长幼的顺序、对等的关系等等,是人际关系编织而成的社会缩影,它们之间有社会文化的传承与创造。^[1]

高杉老师还指出:“人应该怎样生活,作为家长又应该给孩子传授什么样的价值观,这是必须认真思考的问题。”精心地建构温暖家庭的高杉老师认为,今后如何重构家庭的机能是一个十分重要的课题。恐怕这不仅仅是婴幼儿期家庭育儿的机能问题,而且是整个儿童期家庭育儿的机能,乃至全社会的育儿机能的问题。

(2) 作为共育场所的幼儿园的机能

在社会与家庭育儿发生变化的当代,幼儿园与保育所应该发挥怎样的作用呢?

高杉老师指出“从目前的状况看,家庭教育与幼儿园教育有必要结成同盟联合作战”,“不仅是孩子,教师与家长也需要建立起共同学习与成长的关系”,“教与被教,教育与被教育并非单向作用而是相互作用”,这是一种“共育的关系性”。^[2]

高杉老师很早就强调幼儿园应该与家庭和社区密切合作,协同保育,亦就是强调发挥孩子、教师、家长共育的幼儿园机能。她还在文章最后写道:“教师与家长应该围绕共同的目标,携手共建新的社会。”这并不是按照固定的模式来运作的协同作业,而是由不同个性的人,以不同的方式组合而成的新的育儿共同体,也就是说参加型的育儿援助是摆在人们面前的一个课题。

最近,家长投身于幼儿园的工作这一现象越来越普遍。家长组建了给孩子读画书的义工小组。父亲也开始活跃起来,他们成立了“父亲会”。有的幼儿园设置了育儿广场与谈话室,使得幼儿园的家长以及社区的亲子能够有交流的场所。吸引家庭、社区来共同参与保育的园所在增多。高杉老师早年倡导作为共育场所的幼儿园的机能开始逐渐发挥出来。

(3) 向家长传达保育之心

高杉老师特别强调教师向家长传达保育之心的重要性。重视幼儿的生活与游戏活动的保育,与做表面文章重视显性发展的保育不同,前者往往一时难以看出明显的效果。幼儿的成长发展是在一点一滴的微小的变化中逐渐产生的。然而,教师并没有把这个道理传达给家长与社会。今后的一个重要课题是把保育活动的过程,幼儿的表现与发展变化历程详细地传达给家长,与家长共享保育过程,共享幼儿成长经历。

特别是节日庆典活动是一个很好的向家长传达保育之心的机会。家长甲就是一个很好的例子。^[3]家长甲在看完了幼儿园的生活发表会之后深有感触地说:“今天的发表会并不是目的。重要的是通过这个活动,我们感受到了在每天的游戏活动中,教师并不是单向地进行传授与指导,而是与幼儿一起思考,共同展开活动。”幼儿日常的游戏与生活的重要性的传达并不是简单的事情,除了让家长实际观察幼儿的活动,还需要借助家园联络簿,家长会等,热心细致地传达。

通过保育的感动传达保育之心,使家长与教师密切配合,共同承担教育孩子的任务。教师与家长在真正意义上的合作是现代保育的一个重要课题。

引用·参考文献

- [1] “从现代父母的观点出发‘思考八十年代的教育’”,《幼儿园时报》,1980年2月号
- [2] “从现代父母的观点出发‘思考八十年代的教育’”
- [3] “保育的感动传达保育之心”,《保育与课程》,2002年6月号

2. 与社区的合作

(1) 幼儿园与社区的关系

1988年《幼儿园教育纲要》修订后提出的幼儿园的中心性作用问题,已历时18个年头了。虽说幼儿园也认识到了这一作用的重要性,但真正有所变化还是近10年的事。当然,有的幼儿园仅仅是进行桌面上的讨论,并没有采取实质性的行动。有一些幼儿园是真正向幼保一体化迈出了一大步。这10年中,发生一系列事件,如临时保育常规化,育儿援助机构的并设,综合设施(即幼保所)被认定,公立幼儿园出现危机,幼儿园与保育所结合等等,可以说是剧烈变化的10年。

然而,无论世事如何变化,对于幼儿园和幼儿来说,仍然有不变的事物,那就是与社区的合作关系,这是幼儿园、保育所以及综合设施的共同职责。高杉老师就幼儿园与社区的关系问题作出了如下论述:

幼儿园与社区的关系,就像是人与自然的关系。人是自然的一部分,与自然不仅仅是求得共生共荣的共存关系,还是相融合的相伴相依的关系。人与自然对立就会激怒自然。特别是人类自大傲慢,蔑视自然,破坏环境,其结果是自取灭亡,地球陷入了毁灭的危机。现在,每个人都有危机感与恐惧感。^[1]

成人应当将与自然的共生,对话与融合,与他人的共生,与社区的共生的生活置于育儿的核心理位置,这是高杉老师极力强调的观点。目前,

孩子安心生活的基础条件丧失,陷入了危机状态,育儿共同体的形成对于孩子的成长无疑具有重大的意义,因此有必要引起人们高度的重视。

幼儿园要想在社区发挥其中心性的作用,就需要融入社区,与社区共生共荣,被社区所认可,满足社区的需求,成为育儿的根据地。当然,这样做会遇到许多困难与障碍,高杉老师指出了公立幼儿园发挥中心性作用的主要困难与障碍,诸如人事变动,以及社区的新老居民之间交流沟通的困难,特别是不同家庭价值观的多样性、差异性等。幼儿园给社区的正常生活带来一些干扰,如接送孩子时自行车的停放问题,汽车接送孩子的行车问题,以及广播声与孩子的嬉闹声等噪音问题,这是社区幼儿园面临的共同问题。这些问题影响幼儿园在社区居民心中的形象,也影响幼儿的发展。

因此,需要认真思考幼儿园如何更好地维持与社区的关系。

(2) 园长的作用

在幼儿园与社区的关系中,重要的一环是园长的作用,由于私立幼儿园是社区的业主,所以,通过积极参加社区的町内会,可以与社区结成良好的网络关系,而公立幼儿园则需要有意识地加强与社区的联系。

高杉老师认为,幼儿园与社区建立良好的关系的秘诀在于,从日常生活的点点滴滴做起,她对此作出的如下的论述:^[2]

- 幼儿园若要办成社区中的幼儿园,就必须打破围墙,敞开胸怀,主动地与社区建立起密切的联系,成为共存共荣的联合体与友好的邻居。

- 公立学校与幼儿园,由于教职员工的工作调动比较频繁,因此,常常缺乏在社区里扎下根来的感觉。在社区的居民看来,教师们不过是他乡的异客而已。因此,幼儿园需要加强与社区的联系,加深彼此间的沟通与理解,特别是要关注社区的需求。

- 提到幼儿园与社区的合作,人们一般会想到幼儿园去参加社区的集会活动。其实,重要的是从看似平淡的日常生活中的点点滴滴做起。

比如可以从真诚友好地彼此打个招呼这件小事开始做起。

●某社区里居民并不关注小学的校长,却广泛地流传着关于幼儿园园长的话题,这反映出了幼儿园的形象,也表明了社区居民对幼儿园的关注。“这次新来的园长很真诚地和我打招呼了”,“园长经常骑着自行车到各家转转,看望小朋友”,“园长很喜欢鲜花”,“好像还很喜欢动物”,“看上去是一位外向开朗、精明能干的人”。

●不能以公务员自居高傲地藐视众生,而应该与社区居民打成一片,亲密地交往。园长们说为了在社区中更好地生活,就应该了解社区,亲近社区。这样,社区的居民才能够共同来关心我们的幼儿园,关爱我们的孩子。不过是将很自然的愿望付诸行动而已。幼儿园只要能够长期坚持去做,就一定能够赢得社区的接纳与认可。

上文中只是涉及到了一部分公立幼儿园,实际上,不论是公立还是私立,幼儿园还是保育所、综合设施、儿童乐园等,在与社区建立网络联系的必要性与重要性方面是相通的、一致的。幼儿园应该通过各种路径敏感地体察社区的需求。社区的需求纷杂多样,但高杉老师概括的几点值得认真借鉴:

① 培养幼儿发自内心地热爱社区的情感,引导他们热爱社区的自然环境与文化,并立志将来创建新的社区。

② 幼儿园作为公共设施应该对外开放,扩大与社区居民的交流互动,开创心灵丰富的生活。

③ 幼儿园要发挥其社区中心的功能,甚至跨越社区发展为网络组织系统。

满足以上三点社区的需求是园长以及幼儿园全体职工的责任。今后幼儿园应该朝此方面努力。当然,不容忽视的是在构建幼儿园与社区的网络关系中,重要的是人的因素。

(3) 培养能与社区合作的教师

园长是幼儿园的名片,在与社区合作关系的建立中,起着十分重要的作用。可是,仅凭园长一人来建立幼儿园与社区的合作关系是远远不够的。园长在发挥表率作用的同时,应该调动全体职工的积极性、主动性,使大家认识到,每个人都是幼儿园的名片,都需要在园内以及园外与家长和社区进行交流与沟通。年轻教师应该富有亲和力积极与社区居民交往,积极参加仪式节庆活动与幼小衔接活动,走出幼儿园,走进社区。

幼儿园在积极理解社区的同时,也应该求得社区的理解。这种态度和能力的要求是时代对教师提出的新要求。幼儿园应该使教师认识到这种态度与能力的重要性,并创造机会磨练教师,培养教师形成这种新的素质。

师范学院在培养师资的过程中,应该加强训练、提高学生与人沟通、交流的能力,以及教育咨询、理解他人的能力等。这不仅需要课堂上的口头传授,还需要在实践中的切身体会。只有从多方面入手,进行综合训练,才能够真正地打造出满足社区需求的幼儿园教师来。

(4) 通过环境教育幼儿

对于孩子来说,幼儿园与社区合作的意义何在呢?高杉老师就通过环境进行教育与人的发展问题作了如下的论述:

教育是引导、帮助人凭借自身的力量来改变自己对于世界的看法,以及自己作用于世界的方式的一种活动。每一个人的世界观与处事方式都是独具个性的,它与个体的成长环境、已有的知识经验、对未来的态度与期望等有密切的联系。^[3]

高杉老师的这段话揭示出了教师通过环境促进孩子内在发展的重要性。保育并不仅仅是在保育室、幼儿园进行的,它需要扩展到社区。

教师应该有开阔的视野,并把社区中的自然与人等作为重要的教育资源来开发使用,以促进幼儿的发展与文化的形成。

幼儿园今后要加强与社区的联系,为幼儿的发展积累必要的体验与经验,并使社会认识到幼儿园作为公共设施的意义。

引用·参考文献

- [1] “十二、社区所期望的幼儿园”
- [2] “十二、社区所期望的幼儿园”
- [3] “通过环境进行教育与人的发展”

片言只语

保育的感动——传达保育之心

甲是四个男孩的母亲。我的女儿有一个男孩和两个女孩。甲的两儿子与我孙子在同一所小学的同一年级上学。两个孩子是十分要好的朋友,而且两位母亲因为比较投缘也成了知己。她们互相交流,互相帮助。

去年,甲到我小孙女所在的 M 园去参观运动会,发现这所幼儿园与她三个儿子所上的幼儿园不同。M 园很温馨,每个幼儿都充满了活力,他们全身心地投入到活动中去,并享受着活动的快乐。于是,甲决定把小儿子送到这所幼儿园来。

甲的小儿子很喜欢上幼儿园,这是他的三个哥哥所没有体验到的快乐。甲也因此感受到了幼儿园生活的有趣与充实。

孩子入园一个月以后,甲去参加 M 园的生活发表会。她很受感动,按捺不住激动之情给我女儿打了电话,她说:“今天,我去参加小儿子的生活发表会,才终于明白幼儿园应该是什么样子的。过去我的三个儿子

在开生活发表会之前,会拼命地去背老师布置给他们的台词。在发表的当天,我忐忑不安,唯恐孩子说错台词。孩子顺利完成任务以后,我会激动地流泪,并夸奖孩子:‘你真棒!说得很好。’‘你长大了!’可是,这次却不同了。不光是我儿子,整个枫树班^①的全体幼儿都表现得很好,他们小伙伴之间互相学习,共同成长。我认识到了孩子是在与同伴共同生活的过程中,不断地成长与进步的。我第一次体验到这种感动。所以很想对你倾诉,与你分享,真的很感谢你!”“不用谢我,如果把你的心情传达给幼儿园的老师们,她们一定很高兴的!”“明白啦!”

听到这番对话,我热血沸腾。M园把保育的感动传达给了家长,也就是把“保育的必要性与保育之心”传达给了家长。

M园的日常保育活动改变了家长,让家长看到了教师的诚意与努力。甲深有感触地说:“今天的发表会并不是目的。通过这个活动,我们感受到了在每天的游戏活动中,教师并不是单向地进行传授与指导,而是与幼儿一起共同思考,共同展开活动。我认识到了游戏对于孩子发展的重要性。当然不是只要游戏了就有益处。老师们借助家园联络簿,家长会等形式,把保育活动的过程通报给家长,使我们感受到保育活动的乐趣与重要性,激发了我们与孩子共同活动的愿望,以前,我的三个儿子所在的幼儿园,因为是全园幼儿一起表演,所以,孩子站在台上的时间只是短暂的一瞬间。而现在是以班级为单位进行表演活动,孩子可以充分地展示自己,教师通过谈话和家园联系簿等形式把活动的准备经过通报给家长,在活动当天,家长就不会太紧张,孩子也很自信,玩得很开心。”

M园的教师将保育活动与家长共有、共享,努力使家长正确地认识到幼儿期培养什么最重要。他们对幼教事业的挚爱与执着,推动着他们勤于思考,勇于创新。他们工作的热情与实效征服了家长。

家长看到孩子的成长,感到无比幸福。这种感动引发同感,而且想把它传递给别人。共感是共同生活的快乐感受的共鸣。学习是共同感

① 译者注:幼儿园的班级名。

受、共同思考、共同行动。

当今日本的家长与教师认识到学习活动的这一本质了吗？甲的感动感染着身边的人。我对所听到的这段引发感动传递感动的关于保育的对话深表感激，于是情不自禁将它传递给各位读者。

片言只语

育儿援助

记得那是幼儿园招生的时节,我在一个电视节目中看到了这样的场景。

主持人问来宾“您认为把孩子送到幼儿园最大的益处是什么?”来宾答“有了自己的时间”,“结识了许多妈妈,我们成为了好朋友,可以聊聊天”。主持人又问道:“孩子上幼儿园,您感到最困难的事情是什么?”答“接送很麻烦”,“准备盒饭很麻烦”,“家长联合会日常事务太多”,“幼儿园要求家长配合进行手工制作”。

从家长回答的内容看,都是有关家长自身的问题。关于“为什么要把孩子送进幼儿园”的问题,家长不是从孩子的立场出发,而是首先考虑自己的利益。大约从10年前开始,幼儿园为了招到更多的生源,就拿出了诱人的三个法宝:延长保育时间、提供午餐、班车接送。不难看出,这三个法宝都是满足家长需求的。

无论是幼儿园还是保育所,对于孩子来说都是必不可少的集体保育

设施。这些保育机构,对于妇女来说是十分可贵的。电视节目中的家长说的真心话,也是可以理解的。但是,家长过分地考虑自己的利益,而不去站在孩子的立场来考虑问题,这样做合适吗?令人遗憾的是,家长与社会对幼儿园的必要性与作用还缺乏正确的认识。

很久以前,曾经听某幼儿园园长很失落地说:“家长对幼儿园什么期待也没有,他们认为只要把孩子送来就行。”这句话再次引发了我的思考。

在我看来,与幼儿教育有关的人士正确地认识幼儿期教育的重要性与特性是当务之急。这是因为当今社会急剧变化,有许多意想不到的事情发生。人们感叹道:孩子的变化从来没有像现在这样大,实在令人费解(其实,是成人出了问题)。在这种时代的变化中,为了使孩子能够健康成长,需要加强对家长的指导与援助,加强、加深他们对育儿的重视与理解。

家长养育孩子是理所当然的事情,也是一件不容易的事情。家长辛苦的付出换来孩子的成长似乎是顺理成章的事。可是由于家长不正确的育儿方法,导致出现许多偏差。

津守真 40 余年来一直从事幼儿教育和特殊教育。他在《给特殊儿童及其家长的指导援助的注意事项》(《幼儿园时报》11 月号)一文中,提出了四点要求:

- (1) 要重视游戏活动。
- (2) 不要在治疗孩子的障碍上花费时间与精力。
- (3) 不要以先入为主的观点来看待障碍儿。
- (4) 障碍儿的未来并不能由眼前的状况决定。

津守真认为,以上四点要求,不仅运用于障碍儿童,也适用于所有幼儿。尽管语言很平实,但是道理却是深奥的。我被深深地打动了,并很想与大家分享。

由于篇幅有限,在此不能详细地论述。到目前为止,人们在谈论“育儿援助”问题时,多停留在方法层面,以提出具体怎么做的操作策略而告

终,没有触及到给予家长什么样的援助这类实质性的问题。

家庭是育儿的重要场所。核心家庭的出现,使家庭的育儿功能减退。幼儿园如何给家长以必要的育儿指导与援助,是摆在幼儿教师面前的亟待解决的课题。家庭教育重要的是内容而不是形式。家长应当使幼儿形成人生存所必备的素质,对此,教师应给予正确的引导与援助。

幼儿园对家长育儿的援助,应当从每一位教师做起,教师将自己珍视与孩子的共同生活之心传达给家长。

片言只语

重新审视育儿援助

男孩甲是初中二年级学生。他一直逃学,被教师批评缺席太多。回到家里后,又受到是个体营业者的父亲的训斥,于是离家出走。在社会上遇到了不良少年,他们结伙抢钱。慢慢地,他自己厌倦了那种生活,每天都想到应该去上学,可是一走到门口就又退了回来,乘父亲不注意溜进自己的房间。这一切,母亲都看在眼里。因为不便于与初中的教师沟通,母亲就来到了男孩甲小时候上的幼儿园,与园长商量解决的办法。园长提议说:“要不然,就让他到幼儿园来试试看。”

男孩来到了幼儿园,与小朋友们一起游戏,并帮助教师准备教材或做些其他事务。在幼儿园里,没有人对他把头发染成茶色和戴耳环说三道四,教师们都很热情地对待他,不仅提醒他应该注意的事项,还教给他一些工作的方法。他经常到幼儿园来,以寻求心灵的慰藉。园长与他所在初中校长沟通,让他重返初中上学,并告诉他因为落下许多课程,所以需要自学以顺利通过考试。此外,还嘱咐他一些上学的注意事项。园

长开玩笑地说道：“他给幼儿园也留下了礼物。他常说的‘真的?’‘糟糕!’成了小朋友们的流行话。”

这例个案表明,幼儿园作为社区中的一所学校,它所发挥的功能,涉及的对象并不仅限于幼儿。现在,为小学的生活科、初高中的家庭科提供实习场所的幼儿园在日益增多。男孩甲的母亲在走投无路的情况下,求助于幼儿园,这一现象寓意深刻。

这所幼儿园不是实施封闭式保育,而是向社区开放,与社区建立了良好的关系,尤其是与亲子建立起了相互依赖、相互信任的关系。而且,这种关系一直延续着。以园长为首的全体教师营造了温馨的心理环境,这里是心灵的家园。

这例个案在诸多方面,如幼儿期的教育保育应是什么样的,教师的作用,育儿的重要性等方面都给人以有益的启示。孩子到了青春期难免出现一些问题,但是,只要有抚慰心灵的场所,有关爱与支持,就一定会很快解决的。人在幼年时期所建立的温暖的人际关系,是心中最宝贵的财富。

近来,经常发生未成年人制造的出人意料的不良事件。为什么会出现这种现象呢?成人感叹读不懂孩子,也不知如何应对。

在我看来,孩子在本质上没有发生任何变化。如果说有变化的话,那是成人的世界发生了改变,而且,成人的教育方式存在着问题。因此,家长与教师应该认真反思,重新审视自己的教育过程。

母亲是管理者,父亲在外辛勤工作,这种家庭模式本身就给育儿带来了隐患。日本的母亲们从20多年前就失去了育儿的快乐感。她们不懂得如何应对孩子,常常求助于育儿手册。与关心眼前的孩子相比,家长更热衷于了解怎么做才是正确的教育,才是轻松的教育。一些母亲很焦虑,以为自己把一生奉献给了家庭,养儿育女牺牲了自己。

物质生活的极大丰富使人们变得麻木,信息泛滥、物质主义、价值偏移等社会变化影响到了学校与家庭。这些变化都是我们自身造成的。然而,人们缺乏对人生的反思,只是追求应该怎样做的结果,随波逐流地

度日。难道我们不应该经常追问为什么并反思自己认为合理的生存方式吗？

孩子与母亲一起克服了生产的痛苦,作为不可替代的、独一无二的生命来到人世。对孩子进行教育是人生的基本问题,也是父母应尽的义务。父母对育儿意义的重大与深远应有明确的认识。

育儿不是一件容易的事情。需要付出辛苦,需要进行对话。成人创设共同思考、互相帮助的环境以给孩子榜样示范是十分重要的。幼儿园和保育所的当务之急是开阔视野,在终身教育的背景下思考保育问题,重新审视与家庭、社区共育的本质,为建设育儿援助共同体而努力。

一、什么是教师的专业化

长期以来,我对教师的专业性问题从来没有抱任何疑问,也没有认真地思考其含义,以为这是理所当然的事情。

可是,大约在 30 年前召开的一次研讨会上,讨论的一个主题是“幼儿教师作为一种职业成立吗?具有专业性吗?”

专家是指别人难以替代的精通某领域研究的行家。教师是专家吗,尤其是幼儿园的教师。如果幼儿园教师要具备专业性的话,那么应该掌握什么呢?围绕着这些问题,与会者进行了讨论,从那以后,我就一直在思考“幼儿园教师的专业性究竟是什么”的问题。

1. 与专业人士相遇

从 1977 年开始,我长年协助岩波电影制片公司的人员,制作文部省指定的影像教材。在与以导演为首的摄像师、录音师等人接触的过程中,我逐渐认识到了什么是专业性。

这部影片是纪实片,不需要写脚本和根据脚本进行表演,全是现场抓拍。导演与摄像师虽然不是教育行家,但是,他们敏锐地捕捉画面的能力令我吃惊。他们从极其平常的保育活动中,提取出了很有冲击力

的、震撼人心的、耐人寻味的场面。这些在我们看来,如果没有明确的儿童观与发展观的话是做不到的。为什么作为专业人士的我们看不到的场面,却被这些导演与摄像师发现了呢?我常常被导演的勤奋好学与各位工作人员的呕心沥血所打动。

摄制组的工作人员在很好地把握该片制作的意图宗旨的同时,还不惜时间与精力来了解幼儿、教师与幼儿园环境,他们的工作热情是我所不能及的。他们每天在教师上班前就来到了幼儿园,以观察和拍摄教师的日常生活状态,并反复地观察与讨论,直到自己满意为止。他们与教师、幼儿建立起了亲密融洽的关系,也摸透了教师、幼儿的性格特征及行为。他们的工作速度与效率自不必说,其细致程度也令人瞠目结舌,例如,录音师一听录下的声音就能叫出孩子的名字来。

我们在日常保育活动中所花费的精力与他们拍摄一部片子所花的精力能够相比吗?无论是对幼儿的发展状况的把握,还是对教材的研究,我们付出了他们那种努力了吗?当看到他们所拍摄的那些宝贵的反映幼儿成长的画面时,不禁感到自己平时所观察到的内容是多么片面与肤浅。我平时带班的时候,只是习惯性环视一圈,只关注视线所及的幼儿,而且,仅仅把注意力锁定在幼儿“完成了什么”、“会了什么”等与教师指令有关的结果上,对幼儿的内心情感与在过程中所付出的努力却不甚了解或仅凭推断。

影片中感人画面在现实生活中真实地存在着,是导演与工作人员凭借感性捕捉到的,也就是说孩子们的感动传达给了摄制组的人员,他们通过画面将其表现出来了。平时高喊着保育重要的是过程而不是结果的我,其实只看到了结果。关注孩子活动过程,就必须要与孩子共有活动的过程,应该让自己的心与孩子的心同频共振。我们所说的教师的专业性,首先应当从这一点做起。这是十分重要的专业素养,却被我们忽略了。

2. 指导技术

教师这一职业,有其他职业所没有的要素,那就是教育孩子。想培

养什么样的素质？教授什么？怎么教？怎么看待发展？什么是发展？发展的具体判定指标是什么？支持发展的策略有哪些？……诸多问题逐一细细品味，发现答案是模糊的、不明确的。教师每天都在与孩子接触，与孩子共同生活应当直面孩子的发展。然而，教师真的感受到孩子的发展了吗？教师与每天也在与孩子接触的母亲究竟有什么不同？

为了促进孩子的发展，应该给他们创造开展游戏活动的环境条件。可是，让孩子游戏，使孩子感受快乐，是电视节目中的大姐姐也能做到的事情，教师与她的区别何在？

在人们的印象中，幼儿园的教师只要能歌善舞就行，不需要什么理论知识。这种认识在培养师资的院校中同样存在着。作为用人单位的幼儿园也有这种需求。幼儿园要求教师掌握折纸、手指操、集体游戏、竞技、唱歌、讲故事等技巧，还附加了过去对新娘的要求——诚实、健康、开朗。

将来立志要做幼儿教师的学生，也是抱着对幼儿教师的这种看法步入校门的。他们在教育实习中，通过实际接触幼儿，才逐渐地理解幼儿，并认识到与幼儿打交道并不是一件容易的事情。前面提到的电视节目中的大姐姐的表演性技巧也不是完全不需要的。具有表演性的教师能够吸引幼儿，利于教学活动的组织开展。擅长讲故事的教师很吸引幼儿，这种场景我经常在幼儿园看到。其实，成人也常常被高超的表演艺术所打动。打动人的往往并不单是表演的技术，而是从内心散发出来的魅力，是从内心迸发的人性的光辉。

我从小学调到幼儿园工作时，很希望掌握大量的教学技艺，并为自己缺少教学技艺而苦恼，甚至想临阵脱逃。可是，幼儿园的教师们让我逐渐领悟到那些技艺并不是教师教学基本功的主干。当然，我真正认识到这一点花费了很长的时间。

3. 关于理念与技术的问题

退休以后，我从事培养未来教师的教学工作，我致力于将保育之心

传达给学生。我给学生讲解怎么认识幼儿的生活与幼儿的发展,怎么理解幼儿以及幼儿教育的重要性。教师具有什么样的世界观、儿童观、发展观,就会有怎样的教学指导。为了使幼儿能够掌握保育的基本理念,我着重介绍了从儿童立场出发,以儿童为中心的仓桥惣三的理论观点。学生们对幼儿教育抱有浓厚兴趣,盼望着到实践中去亲身体验。

然而,现实却是十分残酷的。经常到我研究室来听课的一位男生,毕业后工作才一个月,就发生了一起事故。那天傍晚,他带领班级的小朋友在幼儿园附近的一个公园玩儿,在转动玩具转椅时,由于用力过猛,把孩子甩了出去。来接孩子的家长们也亲眼目睹了这惨痛的一幕。此后,每个月都听到有类似的意外事件发生。

这些事件的连续出现,促使我反思我的教学。我发现自己过高地估计了学生,没有对他们进行基本的安全常识教育。另外,在教育实习中,有位学生看到幼儿的饭盒掉到了地板上,竟然视而不见,没有伸出手帮助幼儿拾起来。这一幕也给了我很大的冲击,这说明自己在培养学生的过程中存在着误区与漏洞。学生面对一些问题的不恰当处理,仅仅是缺少经验与专业知识和技能吗?

大学生仅仅掌握理念犹如画饼充饥,更需要掌握与幼儿共同生活所必需的知识与技能。但是,专业知识与技能是教师专业化发展的必要条件而不是充分条件。现在的大学生生活经验不足,不具备生活性,这是问题的关键。有些知识本不应该是在大学里学习的,而应该是生活中的必备常识。当然,不能因此而把责任推卸给社会学校制度与学校教育,这是今后需要解决的课题。

4. 与幼儿心心相印的保育

我们还是应该从原点出发来重新审视问题。第一,幼儿对教师的要求是什么?第二,未来社会要求幼儿具备什么样的素质?这两个方面的问题都是从幼儿立场出发的提问方式。

1993年7月,文部省在各都道府县开设保育技术专门讲座,我当时

帮助制作与发放资料。我发现其中的内容与过去的教师观、指导观有明显区别,需要更新观念。

由于篇幅有限,因此资料中相关内容历史性考察在此就省略掉了,关于其内容的现代意义可参见资料集锦。1988年颁布的《幼儿园教育纲要》,应时代的需求,从新的学力观、发展观、评价观出发,改进了教育内容与方法。《纲要》将培养幼儿的主体性,重视个性化,通过环境进行教育作为幼儿园教育的根本,并强调指出教师是最重要的环境因素,教师应从与幼儿建立相互信赖的关系做起。

《纲要》要求幼儿园教育摆脱小学化倾向,不能采用统一的教学内容与方法,以及不能突出知识技能的传授。《纲要》提出了推进幼儿园教育的三个要点,这也是今后幼儿教师专业化发展的重要指标:

- (1) 使幼儿能够情绪安定,充分地发挥出积极性、主动性与创造性。
- (2) 实施以幼儿自发游戏为中心的综合性指导。
- (3) 根据幼儿个性发展的差异进行相应的指导。

今后,幼儿园教育所要求的教师应具备的专业素质包括:“理解幼儿的内心世界,与幼儿建立相互信赖的关系,帮助幼儿获得成长所必需的有益的经验。”(文部省保育技术专门讲座资料)为了实现与幼儿心心相印的保育,教师面临的新的问题,即需要掌握新的保育技术——咨询技法。

5. 幼儿教师为什么要掌握咨询技法?

最近,在幼儿教育领域提出咨询一词,或许令许多教师感到疑惑不解。其实,这不是指心理疗法本身,而是说教师在保育活动中应该采取心理咨询所应有的基本态度,即心理咨询师在面对来访者时,能够真诚地与其进行心灵的对话和交流,以引导来访者自己发现自己的问题,并凭借自己的力量来解决自身的问题。教师应该像心理咨询师对待来访者那样对待幼儿,促进幼儿自我教育、自我发展能力的提高。

每一名幼儿与周围环境的相互作用及自我发展,需要以被他人接纳

和认可所获得的安定感为基础。教师要理解每一名幼儿的内心世界,就要从与幼儿进行心灵的沟通做起。教师在真诚地与幼儿接触的过程中,通过幼儿的言语、行为、表情等解读其内心世界,并采取相应的措施促进幼儿发展自我,接纳对方,即学会自立与共存。教师若要站在幼儿的立场考虑问题,对幼儿的心理需求作出适宜的反应,就必须要进行咨询技法的自我训练。

教师只有具备心理咨询所应有的基本态度,才能够走进幼儿的心理世界,才能够有效地开展保育活动。

6. 集体共育的援助

幼儿教师的重要作用,就是在与幼儿共同生活的过程中,使每个幼儿都能够获得成长所必需的有益经验,也就是开展与幼儿期相适应的生活。即使是同一年龄处于同一环境的幼儿,每个人与周围环境的作用方式,以及想法愿望等也各不相同。每一名幼儿都希望教师能够信任自己、关注自己、接纳自己、支持自己。教师应该自觉地参与幼儿的发展过程,敏锐地识别幼儿的发展需求以及发展所必需的有益经验,以便给予恰当有效的指导与援助。

为此,教师应该进行如何认识幼儿的发展,如何把握幼儿的发展与如何预测幼儿的发展等训练。每一名幼儿不是孤立地成长与进步的,教师要充分发挥幼儿同伴集体的教育力,使幼儿在与同伴互相学习,取长补短的集体生活中,获得共同生存的能力,感受共同成长的快乐。教师应该破除固有的陈旧观念,尊重事实,把握关系脉络,以灵活的思维进行状况判断,提高自身发现问题与解决问题的能力。

7. 与家长共育

在新的学力观的指引下,改革幼儿园教育,把幼儿园办成向社区开放的公共设施。幼儿园应与家庭携手共育。教师与家长以幼儿为中心建立起相互信赖的关系是当务之急。教师要善于发现幼儿的长处,以赏

识为教育的起点。教师要诚恳地倾听家长的想法与心声,要积极地应对家长的需求。教师应体谅家长的心情,应站在家长的立场来考虑幼儿的问题,最大限度地促进幼儿的发展。教师还应努力做好家长来访的咨询工作。

8. 开放的胸怀

教育最终指向教师的人格和人性。教师应该能够同时接纳自我与他人。应该以热情与灵活性去体验发现的喜悦与学习的快乐。教师应该将幼儿的需求变成自己的课题。教师要有国际化的与整体性的视野与见识,要学会与方方面面的人打交道,进行交流与沟通。开放的胸怀成为新时代教师素质的一个关键词。

二、幼儿喜欢什么样的教师

在通过环境进行教育的保育实践活动中,教师论是一个不可回避的问题。“教育使人成为人”似乎是很早就被人们所熟知的道理,但是,不知何故,教师却不清楚应该怎样做。

《学校教育法》第七十七条指出:“幼儿园教育的目的是保育幼儿,通过提供适当的环境来促进幼儿身心的发展。”其实,这也是关于幼儿园教育的特征以及教师的作用的论述。通过比较不难发现,幼儿园教育的目的与中小学教育的目的有明显区别的。因为在40年前就颁布了这一教育法,所以,并不是新的《幼儿园教育纲要》(1988年)改变了幼儿园教育,只不过新的《纲要》进一步将幼儿园通过环境进行教育这一特征明确而已。长期以来,教师就缺乏对幼儿园教育的正确理解,不能将通过环境进行教育与教师的作用有机联系起来,只是靠独断与偏见行事。

现在,令人担忧的是,师范院校出现了人气衰减的现象。这是因为人们逐渐认识到了幼儿教师这一职业是十分辛苦的,于是一些年轻人转向了工资待遇好、劳动强度较小的岗位。过去在人们心目中的那种幼儿

园教师能歌善舞即可,工作不脏不累,简单容易,是婚前最好的临时性职业的想法在逐渐退出历史舞台。师范类院校也感叹一些学生放弃了幼儿教育这一职业。

然而,在我看来,要走的也留不下来,即使勉强留下,敷衍工作,最终受害者还是幼儿。倒不如让真正有志于、热心于幼儿教育事业的人来从事这项工作。

教育工作不能计较利害得失,不能追求回报。它需要倾注全身心的热情与干劲,尤其是需要教师拥有爱心。

1. 被幼儿教的教师

教师中大多数人是喜欢教的,也许正是因为喜欢教,所以才选择教师这一职业。但是,如果教师教的愿望太强,也会有碍于保育活动的开展。我从小学调转到幼儿园工作,经历了从教到被教的角色转换过程,也渐渐地悟出了教师只有感受到学习的重要性才是真正的教者这个道理。

佐伯胖指出:“真正的学习只有在孩子自己发现了问题时才会发生。”佐伯胖十分重视培养孩子发现问题与学习的能力。他说:“教师提问,不应该是为了让孩子说出教师自己预先已经准备好了的答案,而应该是教师自己感到困惑不解,不由自主脱口而出地设问,幼儿被教师的疑问所吸引,进而生发出了自己的问题。”坦白地说,我真正理解教师这种境界的提问,花费了很长的时间。

教师总想着要教点什么也许是多余的。教师应该抛弃必须要交,必须要培养,必须要训练等等的义务感,不能以教为自我满足。

一般说来,教师多是完美主义者或理想主义者,有很强的所有事情都要十全十美的愿望。他们希望尽早发现孩子的不足与错误,然后予以弥补或纠正,甚至于不允许孩子出现差错。他们用自己的标准,自己的水平来衡量和要求孩子,而且要求的标准不断上升,逐渐地远离了孩子。只见标准不见孩子是十分危险的。只要有固定的标准存在,就容易出现

脱离孩子的现实状况,就会对孩子的行为、愿望、内心需求等视而不见,充耳不闻,就会与孩子越离越远。

幼儿教师需要与统一步调的想法作斗争。我在小学把毕业班的六年级学生送走以后,就被调到幼儿园工作,很长一段时间,我都忘不了小学的课堂,忘不了按照统一的教学标准进行集中授课的小学教学模式。小学的教师与学生之间似乎有一根看不见的线牵连着,师生朝着共同的目标,围绕着一个核心来展开教学活动。

即使是已经适应了幼儿园工作以后,我也曾经几度动摇过,希望重返小学工作。然而,在渐渐地了解了幼儿的世界,体验到了与幼儿共同生活的快乐之后,我对过去自己不安心在幼儿园工作的状态感到羞愧,并意识到过去自己走进了误区。

日本教师的指导力,多体现在整齐划一、统一步调的管理能力上。教师给学生以暗示,引导全体学生按照自己预设的教案来开展教学活动,的确也有其吸引人的独特之处。懂不懂、会不会,也许可以用统一的标准来衡量。然而,内心的感受与活动和探索的意愿等心理活动却无法用统一的标准来衡量。教师要与每一名幼儿建立起心心相印的密切关系,就不能统一步调、统一要求。

擅长进行整齐划一管理的教师所带领的班级,与其他的教师所带领的班级精神面貌不同,前者总是采取模式化的反应,因为他们在与教师的相互作用的过程中,已经形成了条件反射,而保育活动不应该是模式化的。

幼儿教师应该敏锐地识别幼儿被动的意愿与主动的意愿之间的微妙差别。教师往往会认为,自己作为教师就必须教点什么给幼儿,否则,幼儿就不能发展,这其实是对幼儿的不信任。人具有自我形成、自我发展的内在力量。教师应当创设有利于幼儿自主开展活动、自我成长的环境条件,并给幼儿以适时的援助。

仓桥惣三在《养育之心》(上)一书中对“被教育的教育”进行了这样的论述:“教育是相互的……在幼儿园,与直接传授相比,更多的是接触

交往……教师往往比幼儿获得的更多……幼儿教师不断地接受幼儿的教育。”

2. 无愿望的孩子们

如前所述,新的《幼儿园教育纲要》(1988年)明确规定幼儿园教育是通过环境进行的教育。因此,幼儿教师需要发挥双重作用,一是发挥环境创设者的作用,二是发挥环境中人的因素的作用。

新《纲要》指出,个体生存能力的基础,开创新社会的能力的基础是在幼儿期奠定的。通过环境进行教育是幼儿园教育的基本特征。教育的主体由教师转向了幼儿。教师必须要从了解幼儿的内心需求与愿望出发。

可是,现在出现了病理现象,即无愿望的孩子们在逐渐增多,这表明孩子成长的环境存在问题。

人原来是向上的,是有高目标追求,并为之奋斗,不断成长与进步的。特别是幼儿,富有好奇心与求知欲,他们渴望不断地探索新的事物,不断地积累新的经验。但是,他们的需求遭到了遏制,周围环境没有给他们以实现自己的愿望和发挥自己的能力的机会,于是,他们自我封闭,自我退缩。

当今社会物质生活极其丰富,许多东西可以轻易地获得,人们开动脑筋、激活潜能的体验越来越少。教师的价值观也是二择一式的,企望寻求正确答案,一旦遇到困难就自我退缩,作茧自缚。人际社会趋向闭锁,人们的问题意识与表现欲望缺乏,不能很好地接纳自己。

处于不利的生长环境中的幼儿,出现了不玩游戏,不会玩游戏,不愿玩游戏,不能持续地进行游戏等现象,这难道不是孩子成长的危机吗?

针对这些现象,新《纲要》强调,教师不应该让幼儿去做教师事先选择安排好的活动,而应当创设能够激发幼儿活动意愿的环境,即重视幼儿自主地开展活动,创设活动,而最自然最适合幼儿的活动就是游戏。

但是,要彻底摆脱长期以来的教授—给予式的教育是很困难的,甚

至连游戏活动都替幼儿设计好了。当幼儿感觉到游戏是被他人指使支配的时候,就已经不再是游戏了。游戏是幼儿自发的行为,是幼儿自我扩大、自我成长的活动。

游戏始于幼儿的兴趣愿望。因此,为了了解幼儿的需求,教师应该从全身心地参与幼儿的游戏活动入手。

3. 保育的误区

(1) 理解幼儿

理解幼儿需求的重要性是大家所熟知的。教师对幼儿活动进行观察、记录、分析的热情也很高涨。但是,这里存在着三个方面的问题。

第一是为什么而记录的问题,即记录的目的性问题。我在一个研讨会上看到这样的一个场景:教师精心地记录幼儿的活动,并再现观察记录的内容,分析其意义。幼儿的脸朝向何方,手放在什么位置,呈现出怎样的表情等等,该教师巨细无遗地介绍着,然而听者却不知其内容的意义何在。幼儿一分钟的行为,教师花费30—40分钟来讲解,但是,这些记录内容与教学实践有什么关联,教师却不去思考与解析。

为什么要做记录,教师通过记录想了解些什么,如何发挥记录的作用等问题不搞清楚,记录又有什么意义呢?仅仅是描述幼儿做了些什么,说了些什么,并不能代表就理解了幼儿,倒不如与幼儿共同游戏,共同感受,共同思考。

有位教师曾经对我说:“与幼儿一起做活动结束后进行收拾工作时,我不是生硬地发出指令‘快点收拾!’,而是体谅幼儿的感受,亲切地提醒道:‘还想一直玩下去吧,可是已经到了回家的时间了’,不知为什么,幼儿会十分迅速地做好收拾工作。看来,站在幼儿的立场来处理问题真是太重要了。”

想理解幼儿,就要与幼儿共同活动,进行心灵沟通,记录的必要性也正在于此。记录可以是幼儿离园后教师回忆幼儿与自己的言行的线索与资料,教师可以从中探查幼儿的想法、愿望、了解幼儿积累了什么经

验,以及掌握了什么知识技能,以便有根据地确定第二天的活动如何开展。

第二是以理解幼儿为名,给幼儿乱贴标签的问题,也就是说将幼儿定格为某种类型的孩子,如固执、腼腆、不喜欢户外游戏等,一旦这样去判定幼儿,就会把所有事情都与该幼儿所被贴的这些标签联系起来,并归罪于这些人格特质。这种做法会导致对幼儿僵化的认识,以及不负责任地放弃对幼儿的教育指导。其实,教师的职责就是根据幼儿的行为表现、优缺点等进行相应的指导与援助。当然,援助的方法策略并不在现成的指导手册中,而是在保育实践中,在不断的摸索与尝试中。

第三教师不以理解幼儿自居。人是极其复杂的,我们不可能完全地理解他人。如果一点也不理解对方,却摆出一副理解对方的样子,无疑会给对方造成很大的伤害。为了理解对方而彼此接近,可以加深理解。

津守真在《如何看待儿童世界》一书中指出:“成人应该把孩子的表现作为自己表现的可能性来接纳,”“孩子的表现是通过行为来表现的,成人应该把自己的理解通过行为表现出来并传达给孩子。”

可见,所谓理解幼儿并不是成人单方面地理解幼儿,而是成人与幼儿互相敞开心扉,相互理解。

(2) 对游戏的理解与指导

对游戏的理解与对幼儿的理解密切相连。一般认为,所谓理解游戏就是了解游戏的名称以及游戏的参加者。对游戏的记录也不过是这些内容而已,根本谈不上对游戏的理解。教师关注的只是有多少名幼儿在游戏,只要了解了这些情况,就万事大吉了。这样做,发现不了任何问题。例如,有几名幼儿在游戏,能够进入教师视野的常常是那些主意多,处于游戏中心地位,活跃地开展游戏活动的2—3名幼儿,其余处于被动待命地位的幼儿则被忽视。

在观察幼儿游戏时,可以从五个视角考察幼儿的发展:什么是幼儿兴趣的中心?同伴关系如何?想表现什么?如何进行言语交流?怎样与环境发生作用?借助这些问题,可以具体捕捉到幼儿游戏的状态。此

外,通过深入地思考该游戏活动对于幼儿的意义,以及通过游戏幼儿获得了哪些经验等问题,可以发现目标、内容与发展之间的关联。

在某一场景下观察到的幼儿游戏的状态和经验,可以与在其他场景下观察到的幼儿游戏的状态和经验进行对比,从而把握班级整体的倾向性。例如,幼儿两人一组做游戏。两名幼儿一边交换意见,一边说笑着做游戏,如果其他幼儿也有类似的情况,说明这是幼儿共同的发展倾向。如果只有一组幼儿呈现出那种表现,则说明这是个案、特例,不具有普遍性、代表性。

通过观察幼儿的游戏活动,如果能够发现幼儿的兴趣、愿望的话,那么,第二天在创设环境时就有了重要的切入点。

在我看来,教师最好能够养成这样的习惯:即在保育活动结束后,及时回忆一天的保育情况并加以记录。这样做,不仅可以再一次体会与幼儿相处的快乐,而且,还通过仔细地回味每名幼儿的表现来掌握幼儿的发展状况,并思考第二天的指导对策。这既是从对幼儿的爱而出发的行为,也是指导计划。坂元彦太朗指出:“所谓指导计划,并不是生硬冰冷的事物,而是鲜活的爱与智慧的设计。”现在,重温这句话,回味无穷。

4. 幼儿喜爱什么样的教师

在思考教师的作用时,应该反问一个问题,即幼儿对教师的要求是什么?幼儿渴望依靠自己的力量来做事,他们希望全身心地投入到与环境的相互作用中,用自身的力量来改变自己与同伴,不断地探索发现,不断地成长进步。教师应把幼儿的这一愿望置于核心位置。

幼儿渴望在安全的心理氛围中发挥自己的力量,带着梦想与希望扩展自己的世界。

幼儿向往充实的生活。他们想去做自己喜欢的事情,想去尝试新的事物,体验成功的快乐。

幼儿祈盼在与同伴的共同生活中,教师能够理解自己、接纳自己,在

遇到困难时给自己以必要的援助。

教师应该持有与幼儿共同生活的视点。

下面,我们罗列几点孩子的心愿:

- 对于孩子来说快乐的事情是什么,在什么时候,什么样的状态?
- 对孩子挂念的事情以及游戏活动等予以很好的理解。
- 与孩子对话,倾听孩子。
- 教师知道很多新鲜、有趣的事,成为孩子模仿的榜样。
- 磨练发现与感动的感知能力,与孩子产生认知与情感的共鸣。
- 与孩子一起共同拥有充实的生活,并不断地想象与创造,开创新生活。

幼儿喜爱多样化的教师,渴望得到教师的尊重与关注,渴望与教师共同生活,并开创新的世界。思考教师的作用应该以此为出发点。

三、与同事共同成长的园本教研

1. 园本教研

近两年来,各种青少年犯罪事件出人意料地频频发生,这种现象困扰社会,也困扰成人。由此,引发了人们对幼儿教育以及教育的关注。这本是一件好事,然而,一些人却将新闻媒体所报道的诸如儿童自我中心和班级瓦解等现象,归罪于新的《幼儿园教育纲要》所倡导的自由与主体性,以为这是导致孩子发生变化的根源。其实,孩子是成人的一面镜子,孩子出了问题就是成人的社会出现了问题。往食品中掺入有毒物质、行贿受贿、高官的违法行为、不遂心愿便残杀心爱的人等事件屡屡发生,负面新闻接二连三出现,社会现状令人担忧。

如果将原因归结于社会和教育,就会发现日本社会存在着大量问题,缺乏培育道德心、增强思考力与自我教育力的土壤。从个体角度来看,一些人不能够正确地认识自我,意识到生命的可贵,而是欲望膨胀,满足于安乐与安逸,急功近利,随波逐流,迷失了自我。

幼儿教育的普及很迅速。然而,人们对幼儿教育最缺乏正确的认识与理解。一般认为乳幼儿期的育儿是最重要的,但是为什么重要,应该怎么做,人们却不甚了解。家庭所承担的育儿职能已经转移到了社会。对于成人来说,乳幼儿期已成为过去,早已忘记。父母将育儿任务交付给社会,渴望从中解放出来。二战结束后,日本幼儿园迅猛普及,幼儿园教师似乎是任何人都可以胜任的,幼儿园教育量的发展与质的提高之间严重失衡。

人们认为,因为教育对象是幼儿,所以幼儿园的教育教学内容只要比小学容易一些就行,幼儿园的设施设备也不需要有什么特殊要求,幼儿教师能歌善舞,就像主持电视节目的大姐姐一样就行。人们对幼儿园教育与幼儿教师的认识都仅停留在表面,没有深入到实质。我刚从小学调到幼儿园工作时,也是如此,过于低估幼儿园教育与幼儿教师。然而,真正进入到幼儿教育这个领域中来,才知道事情完全不是想象的那么简单,这个陌生的领域是如此的丰富多彩。我曾经想逃离,可是,又被牢牢地吸引住了。

仓桥惣三的著作让我大开眼界,茅塞顿开。遗憾的是,保育实践却没有很好地贯彻仓桥惣三的理论精神,理论与实践之间存在着相当大的距离。这也许和教师安于现状,止步于已有经验,惰于去接受和挑战新鲜事物有关。我迫使自己不断地反思,不断地寻找眼前所遇到的问题的答案。

关于幼儿教育与家庭育儿的重要性、价值、应有的状态等,应该更多地传达给家长和社会,以增进家长和社会对幼儿教育与家庭育儿的理解。

幼儿教师应该把自己的保育活动,保育观用语言表达出来,应该把幼儿在园内的具体表现以及教师对幼儿的分析等及时通报给幼儿的家长,以促进家园双方沟通与合作。

园长应组织教师积极开展园本教研活动,促使教师认真反思自己每天的保育活动,并互相交流分享经验,共同提高。

孩子有何需求?教育如何适应孩子的需求?现在,应该做什么?我

们有必要以这些问题为主题,开展教师间的对话与交流。路就在脚下,需要一步一个脚印地向前走。

2. 追求有趣味的保育活动

(1) 保育活动的改变

有位学者曾经指出:“一提到主体性,许多人就会想到幼儿投入活动的状态。其实,幼儿在活动时,确认自己的构想已经实现,日后能够回味与珍惜,这才是主体性。”我深深地被这段话所打动。每当追问幼儿的自主性与主体性的问题,我就想起这段话。

有人会反驳说:“幼儿懂得回味吗?”当幼儿全身心地投入到活动中去获得充实感时,他们就会产生回味行为,并试图得到他人的接纳。反复的回味,引发满足感,并促使幼儿开始新的行动,挑战新的课题。如此这般,活动不断地开展下去。

很长一段时间,我考察了许多幼儿园。最近,引起我注意的一个现象是有趣味,值得回味的保育活动在减少。人们在谈论保育活动时,张口闭口就是自发性、主体性、自主性等,然而,在真实的保育实践中,幼儿与教师共同参与,富有趣味性、价值性等的活动场景却难得遇见。相反的,肤浅、枯燥、模式化的保育活动却比比皆是。

(2) 幼儿生活的变化

现在,人的基本生活方式发生了重大的改变。例如,家庭成员连进餐与睡眠都不能够统一行动,而是分散进行,家犹如旅店。孩子闭门不出,长时间玩电子游戏或看电视,或者是受家长的生活节奏干扰,趋向夜生活型,白天则迷迷糊糊,没有食欲,也没有活动欲望,家长对此却没有任何忧虑。育儿机能丧失的家庭在逐渐增多。另一方面,班级瓦解,不上学的学生日益增多,学校也在逐渐失去其作为学生共同学习、共同成长的机构的作用。

(3) 接受新的建议

2000年7月24日,文部省发表了“走向充实的幼儿教育——为了实

现新时代的幼儿园教育的施策建议”这一调研报告。报告(“走向充实的幼儿教育——为了实现新时代的幼儿园教育的施策建议”,以下简称报告书)针对青少年和成人的犯罪案件屡屡发生的严峻现实,以及少子化倾向等问题,指出有必要重新思考新世纪的教育问题。报告要求将幼儿期的重要性向全社会进行宣传,强调家庭、社会、幼儿园(学校)相互协作,形成有机的整体,充实育儿援助活动。

然而,文部省的建议并没有得到真正的贯彻落实,只是停留在纸面上而已。例如,尽管强调培养生存能力的重要性,但是有些小学却让学生专门练习写字,并把作品密密麻麻地张贴在展示板上,令人瞠目结舌。即使有研究会专门以生存能力、心的教育为题开展研讨活动,但现状仍然没有改变,甚至问题越来越突出。

各个幼儿园应该根据本园的实际情况,认真地思考保育活动的开展,包括内容与方法等,不能盲目机械地生搬硬套他园的经验,应该直面现实,发现问题,找出问题的对策。不能一言堂,要群策群力,调动全国教师的积极性。当然,每个教师应该独立思考,持有主见,在此基础上,再互相交流、讨论,集思广益。

(4) 团体教育的引入

前面提到的文部省关于“为了实现新时代的幼儿园教育的施策建议”这一报告书中强调:为了在保育实践中贯彻落实新的《幼儿园教育纲要》(1998年)的精神“要健全幼儿园全体教师的协作机制。保育活动要更精细地开展,就需要多名教师互相配合、团结协作。团体保育这个概念的引入是必不可少的”。过去,幼儿园曾实行过多名教师共同管理同一班级的体制,我在30多年前也经历过。重要的是要打破年级班级的界限,要在新老教师之间形成合力,共同为更好地加深对幼儿的理解以及提供适当的援助而努力。实行团体保育,要求教师之间要互相信赖、互相协作、互相学习、共同提高。团体协作不能徒有其名,而应重在实质。如果教师能够感受到互相协作的益处并共享幼儿成长的快乐,保育活动就会愉快地顺利地开展。教师之间的团结协作会使幼儿认识到协作的

重要性,并为幼儿树立良好的榜样。报告书将教师素质的提高与团体保育联系在一起,这很值得深思。

(5) 关于加强幼小衔接的问题

我在学艺大学附属小学就职后,按照学校的改革政策,需要在附属小学与附属幼儿园之间轮岗调任。在那期间,我深深地被幼儿园教育的魅力所吸引,并决定终生从事幼儿教育事业。

我试图把幼小衔接作为自己的研究课题,但是就连东京教育委员会也不得不承认幼儿园和小学之间的厚厚阻隔,衔接工作极有难度。小学教师整天忙于自己承担的教学任务,根本无暇顾及幼小衔接问题。我从四十年前就尝试做各种幼小衔接工作,无论是职工会议,研讨会还是仪式节庆活动,都让幼儿园与小学同步进行。可是,小学方面却用了7年时间才逐渐地接纳幼儿园,平等地对待幼儿园,将幼儿园视为小学的学年。报告书的理念很先进、很难得,然而现实情况却相去甚远,只是幼儿园单向努力地去适应小学,而小学却难以真正去理解幼儿园教育。教师资格证并轨的推进固然有其重要意义,但同时也引发了一些负面效应,如出现小学化幼儿园的蔓延以及对幼儿期特性的不了解等问题。

教育行政部门往往要求幼儿园适应小学,而对小学方面却不作要求,其结果是幼小衔接表面化,以强者(小学)要求弱者(幼儿园)告终。我从4岁的幼儿班带到小学六年级,八年的时间,才使我的发展观、儿童观、教育观逐渐向正确的方向转化。

(6) 关于加强幼儿园与保育所合作的问题

幼儿园与保育所同属于对幼儿进行集体保育的教育机构。双方合作的加强,主要是指在保育内容和保育方法方面的相互沟通和理解。由于幼儿园与保育所设施机能的不同,所以迄今为止两者之间的联系很少。报告书要求幼儿园与保育所设施共享,幼儿教师与保育员一起研修,双方携手共建家庭育儿援助事业。加强幼儿园与保育所之间的合作,重要的是合作的意向及态度,而不是具体的合作行为。此外,为了更好地促进幼儿园与保育所的合作,有必要改变家长的观念,这也是增进

社区、家庭、幼儿园—保育所三位一体关系的需要。与孩子共创有趣味、有价值的保育是我们共同面临的课题,解决这一课题,要依靠每一位教师,每一位保育员的热情与智慧。

【第六章的解说】

教育实践的深化与教师的成长

高嶋景子 三谷大纪

1. 教师的专业性

(1) 保育的内涵

教师的专业性指的是什么,其具体要求有哪些,这些问题的答案与如何认识保育和如何开展保育活动有密切关系。例如,如果将保育视为给孩子传授知识技能的活动,那么,就必然会要求教师具有系统地组织安排教学内容,并高效率地按计划开展教学活动的方法与策略。然而,高杉老师结合自身经验,告诫指出“这种指导技术并不能构成教师专业性的主干”^[1]，“教师应敏锐地识别幼儿被动的意愿与主动的意愿之间的微妙差别”^[2],教师认为不教给幼儿些什么,幼儿就不能发展是“对幼儿的不信任”^[3]。

在幼儿园里,幼儿在复杂多样的环境中,通过积极主动地作用于周围的人、物、场所等,积累起了丰富的经验,从而不断地发展与进步。如果教师相信幼儿具有自我教育、自我成长的能力,那么保育活动就会是

基于每一名幼儿的兴趣与愿望而展开的主体性活动,环境的创设也将有利于幼儿积累有益的经验,教师的援助指导也会适应幼儿的发展水平。这种理想的保育实践活动对教师的专业性有何要求呢?

(2) 教师看待幼儿的目光及其援助指导

要从每一名幼儿的兴趣愿望出发,开展主体性的活动,通过环境来进行教育,就必须要有站在幼儿的立场来看待问题的观点。教师不是凭借自己的意志,而是从幼儿的立场出发来组织教育活动,这是一件非常困难的事情。究其原因,高杉老师曾经作过如下的分析:

一般说来,教师多是完美主义者或理想主义者,具有所有的事情都要做得十全十美的强烈愿望。他们希望尽早发现孩子的不足与错误,然后予以弥补或纠正……他们用自己的标准,自己的水平来衡量与要求孩子……只要有固定的标准存在,就容易脱离孩子的现实状况,就会对孩子的行为、愿望、内心需求等视而不见,充耳不闻。^[4]

其实,不仅是教师,所有的成人一般都习惯于用自己心中的标尺来衡量孩子,特别是用自己理解的期望的目标来要求孩子,检查孩子做到了什么,学会了什么。这种做法往往把问题归咎于孩子个人,而且难以揭示出产生问题的背景原因。其结果是忽视了孩子内心的想法与愿望,也忽略了孩子发展的过程。

“关注孩子活动的过程,就必须要与孩子共有活动的过程,应该让自己的心与孩子的心同频共振。我们所说的教师专业性,首先应该从这一点做起。”^[5]正如高杉老师所论述的这样,只有从孩子的立场出发,观察孩子在探索什么,推测孩子有何感受,了解孩子想知道什么以及所面临的问题等,才能够正确地解说孩子行为的意义,并把握行为产生的背景。观察孩子并不仅仅意味着教师把孩子作为对象来观察,还意味着教师从孩子的视角出发,与孩子共同观察孩子所看到的世界。只有具有这样的看待孩子的目光,才能够与孩子共有同一个世界,才能够给孩子提供有

益的指导与援助。

教师不能仅把注意力停留在独立的个体身上,孤立地看待个体。为了促进每一名幼儿更好地成长,教师应当创设满足不同个体需要的丰富多彩的环境,使每一名幼儿都能够以自己的方式来作用于环境,通过尝试错误来积累成长所必需的经验,教师根据幼儿的需要给予适当的指导。教师应该重视集体的教育作用。高杉老师指出:“每一名幼儿不是孤立地成长与进步的。教师要充分发挥幼儿同伴集体的教育力,使幼儿在同伴互相学习,在取长补短的集体生活中,获得共同生存的能力,感受共同成长的快乐。”^[6]

(3) 与幼儿共同成长的教师

为了开创适合幼儿的保育,教师应抱有向幼儿学习的谦虚态度。高杉老师指出:

保育的方法策略不在指导手册中……要相信在孩子中存在着多样的解答,要真诚地与孩子交往。不要藐视孩子,要向孩子学习。这是幼儿教育的本质与特色。^[7]

面对纷繁复杂的保育活动,一些教师因为找不到可以照搬的现成的书本知识或指导策略而焦虑不安,非常苦恼。其实,过度地依赖现成的答案,会弱化教师自身的感受力与思考力。高杉老师对此已提出告诫。教师只有仔细地观察眼前的每一名幼儿,认真地探察其行为的意义,不断地反思自身的保育活动,给每一名幼儿以适当的援助指导,才能够深化保育实践,实现教师自身的专业化发展。

引用·参考文献

[1] “新时代所要求的专业性”,《幼儿园时报》,1994年1月号

[2] “孩子对教师的期望”,《幼儿园时报》,1991年1月号

[3] “孩子对教师的期望”

- [4] “孩子对教师的期望”
- [5] “新时代所要求的专业性”
- [6] “新时代所要求的专业性”
- [7] “有独立创见的保育”

2. 与同事共同成长的教师

(1) 回味幼儿的表现

高杉老师就幼儿的表现作过这样的描述：

当幼儿全身心地投入到活动中去获得充实感时，他们就会产生回味行为，并试图得到他人的接纳。反复的回味，引发满足感，并促使幼儿开始新的行动，挑战新的课题。如此这般，活动不断地开展下去。^[1]

高杉老师不断强调站在孩子的立场和游戏的重要性，同时她也发现现实的严峻性，即具有趣味性、值得回味的保育活动在逐渐减少。^[2]

教师要给幼儿的活动以适当的援助指导，就应该反思自己的保育，与幼儿共同成长。换言之，教师应该与幼儿共同回味幼儿的活动。那么，如何培养教师的这种教育行为呢？

保育活动不是由教师一个人独立完成的，还需要依靠幼儿，以及家长与同行（同事、领导、研究者）等。教师的专业性也是在与他人的互动关系中培养形成的。教师应与同事共同研讨与交流，反思自己的保育活动，回味幼儿的表现。但是，教师之间的合作却日渐薄弱，这也是高杉老师所担忧的。

(2) 讲述保育

教师要与同事一起回味幼儿的表现以及自身的保育活动状况，就必须用自己的语言讲述自己的保育活动以及对幼儿表现的看法。高杉老师说：“有个性是建立在对自我的了解的基础之上的，是从表达自我开始的。”^[3]教师可以讲述幼儿表现出的令自己感到有意思、快乐的事情，也

可以讲述幼儿表现出的令自己感到为难、痛苦的事情;可以讲述自己班级幼儿的表现,也可以讲述邻近班级或者其他年龄班级的幼儿表现。倾听者一方面可以与讲述者一起思考幼儿的表现,另一方面可以回忆自己类似的经历。高杉老师认为,通过讲述与倾听“可以想到以前没有想到的事情,可以发现以前没有注意到的事情。交流与沟通,有助于每个人的自我认识与自我发现。”^[4]

在讲述保育活动以及幼儿的表现时,教师自身的保育观与儿童观变得可视化。教师不仅可以省察自己的保育,而且可以为同事提供省察自身保育可资借鉴的资源。讲述与教龄无关,无论是新教师,还是老教师,其讲述对保育实践都是有益的,都可以提供丰富的资源。

(3) 建立与同事互相促进、共同成长的关系

把自己的见解与想法富有个性地表述出来并不是一件容易的事情。有些话难以直说,因为要顾及他人的感受。高杉老师认为:“讲述自己的保育,不涉及好与不好的问题,重要的是尊重事实,感情真挚。”^[5]如何看待幼儿,如何理解幼儿,并不存在正确答案。高杉老师指出:“教师应该把幼儿在园内的具体表现以及教师对幼儿的分析等及时通报给家长,以促进家园双方沟通与合作。这并不只是教师的工作,园长也应该积极地参与。”^[6]此外,关于团体保育问题,高杉老师作出以下相关的论述:

组成合作团体的教师,如果不能够建立起情投意合、互相理解、互相扶助的信赖关系,就不能很好地开展工作。教师间应互相尊重,坦诚地接受他人的批评与建议,虚心向他人学习,开阔眼界,珍视善与真。教师要把站在幼儿的立场来考虑问题作为第一要务。教师要致力于自我教育、自我提高。^[7]

教师之间,或者是教师与家长和研究者之间,互相交流思想观点,并不是为了互相评价,也不是为了追求正确答案,而是为了通过多种观点

的碰撞,引发每个人的思考,并使每个人重构自己的观点。即尊重对方的见解,互相欣赏,共同分享,重新审视自己的观点,生成新的观念。

这种同事关系或高杉老师所说的“情投意合、互相理解、互相扶助的信赖关系”,并不是单纯的好朋友关系,也不是说统一见解与观点,或是把自己与对方同样看待。

与同事一起去看,去想同事的所见所思,是一种共有共存的关系,共有幼儿的发展状态、表现状态,共同去理解幼儿、解读幼儿。只有在这种和谐的关系中,教师才能够很好地讲述自己的保育实践活动与见解。通过讲述,会有不同意见的交锋,也会有多元化观点的交融。每名教师把千差万别、丰富多彩的保育实践经验与观点逐一摆到桌面上进行沟通、交流、分享,可以互相启发、互相促进、共同成长。

要建立起与同事互相促进、共同成长的关系,每名教师就应当重新审视自己与同事建立了怎样的关系,自己是怎样看待同事以及同事的保育活动(包括家长的育儿活动)的。

(4) 幼儿教师的成长

通过前面的论述不难发现,幼儿教师的成长并不是仅靠掌握必要的专业知识与技能就可以实现的,也不是教师个体的问题。

要改善目前的保育活动状况,每个教师就必须与同事合作共同面对现实问题,一起思考解决问题的对策。教师要积极地改善自己与同事的关系,并把同事的经验以及与同事的信赖关系作为自身保育活动的资源。在彼此信赖中,自己帮助了同事,也得到了同事的帮助。同事的保育活动与幼儿的表现会促进自己的成长。与同事共同回味,一起分享幼儿的发展与自己的成长,有助于深化保育实践与促进教师自身发展。开阔的视野与多样化的观点可以丰富与充实保育活动。高杉老师所强调的“站在孩子的立场”“与孩子共同成长”的这种对于教师来说极其重要的姿态,并不只是在教师与幼儿的互动中就可以达到的,还需要教师与同事之间建立起良好的互动关系。

引用·参考文献

- [1] 高杉自子：“追求有趣味的保育”，《幼儿教育》，1999年，98卷1月号，p.4
- [2] 高杉自子：“追求有趣味的保育”，《幼儿教育》，1999年，98卷1月号，pp.4-5
- [3] 高杉自子：“讲述”，《保育力》，1994年，11月号，p.69
- [4] 高杉自子：“讲述”，《保育力》，1994年，11月号，p.69
- [5] 高杉自子：“讲述”，《保育力》，1994年，11月号，p.69
- [6] 高杉自子：“现在，什么是保育所必须的——从园本教研的交流谈起”，《幼儿教育》，1999年，98卷1月号，p.8
- [7] 高杉自子：“追求有趣味的保育”，《幼儿教育》，1999年，98卷1月号，p.7

片言只语

讲述

今年暑假,我参加了许多研讨会,学到了很多東西。其中有许多感动,也有许多思索。于是写下自己的收获,借用这个版面发表出来与大家共享。

新的《幼儿园教育纲要》(1988年)与《保育所保育指南》(1990年)颁布已经有5年多了,教师们的反应千差万别。有人感叹道:“什么也没有改变”,有人困惑地说:“每天都手足无措,很迷茫”,还有人消极地说:“一眨眼5年就过去了,也许再过5年还会有变化,还不如什么也不做,维持现状”。

然而,令我感动的是,绝大多数的教师以高度的热忱试图去改变保育活动的现状。变化与改变是一个艰辛的过程。

试图改变保育现状的教师可以分为两类:一类是迫于新《纲要》与《指南》已经修订这一形势,是被动的改变者;另一类是在《纲要》与《指南》的新精神鼓舞下试图改变,是主动的改变者。

我很喜欢的一个研讨主题是享受保育。新《纲要》强调“站在孩子的立场”是期望每天的园生活能够给孩子带来快乐,而前提是教师应该是快乐的。可是,近年来,教师似乎并不太快乐。

我常常被孩子们兴奋快乐的状态所吸引与感染。每当看到这种保育场景,我都会询问教师:“今天快乐吗?”几乎所有的回答都是:“嗯,非常快乐!”果然不出我所料。

开场白也许长了一些。我在以享受保育为主题的那次研讨会上,就个性与保育的问题与大家进行了交流。每当看到幼儿快乐游戏的时候,就可以发现幼儿会充分发挥自己的力量,充分展示自己的个性,并努力实现自己的构想。

如果说保育活动是由幼儿与教师一起共同开创生活的话,那么对于教师来说,就应该开展富有个性的保育活动。也就是说,教师不用戴着假面具,也不用扼杀自己的个性,应该以率真自我去与幼儿交往互动。然而,在分科会交流时才发现,许多老师对于个性一词感到很抽象很模糊。

有人把个性误解为任性,或者解释为只要自我表现即可,当不能自我表现时,就埋怨周围的环境,牢骚满腹。因为大家谈话的主题有些偏离,我重申了讲述自己想法的重要性。于是,各位老师开始纷纷讲述起自己保育的故事。有的教师充满激情,有的教师颇为伤感。大家都在认真地倾听着,起初沉寂的气氛一下子被打破了。有的教师拿到话筒以后,便滔滔不绝地讲述起来。

有个性是建立在对自我了解的基础上,是从表达自我开始的。然而,有的教师不能够开诚布公地讲述自己,讲述自己的保育活动。其主要原因不在外界,而在教师自身。

在交流中,有位教师操着地方口音以其真诚的态度打动了大家,给大家留下了深刻的印象。她说:“当我按照自己的构想去卓有成效地开展保育活动时,会感到很开心。教师富有表现力、感染力,就会吸引住幼儿。在这方面,我自认为做得很好。新《纲要》要求教师不能强制幼儿,

应该了解与尊重幼儿,教师们便埋头去记录幼儿的表现,其效果并不理想。有的教师甚至迷失了自我,感到不安与焦虑。我实在受不了,便决定去其他幼儿园参观考察一下。结果到某城市一看,发现无论是教师还是孩子都充满了活力。”

在讲述自己,讲述自己的保育活动的过程中,可以意识到以前没有想过的事情,可以发现以前没有注意过的事情。通过交流与沟通,可以激活每一个人,可以促使每一个人重新认识自我,发掘自我。

自己的历史,自己的保育,是自己编写的连续剧。它反映的是教师与幼儿交往互动的心路历程。教师彼此之间都是最好的听众。

讲述无所谓好坏之分,它只需要尊重事实且讲述者要有真情实感。讲述也是自我的对话与交流。在我看来,保育实践的研究应该从讲述开始。

片言只语

关于“保育与勘(直觉)”的思考

“保育只不过是凭直觉而已。”我记不清是在何时何地听到的这句含有轻蔑语气的话,不过此话出自一位小学校长之口是确定无疑的。当时我感到很愤慨,在我看来,直觉是经过长年研究、训练和努力的结果,怎么能轻视它呢?我翻开了词典,勘(自觉)一字有多种释义。在《日本语大辞典》(讲谈社)中,将“勘”解释为:①考虑、思索;②调查、检查。《广辞苑》对“勘”的解释是:直觉、第六感。我终于发现了想要找的含义。以前在电视中曾经看到,在数纸的张数时,如果训练有素的话,可以一把抓出自己想要的纸张数。于是,我在折纸的时候,也有意识地练习抓出自己想要的张数,在印节目单或通知时,我可以很准确地估出张数。当有人说保育只不过是勘(直觉)而已的时候,我私底下悄悄地磨练自己的“勘”,即试图去解读幼儿的内心世界与发展状况。

1965年,我担任东京都指导主任,在考察许多保育活动的过程中,我发现几乎所有的教师都准备教案。在研讨会的时候,会提前一周或十天

把教案写出来。其实,即使是提前一天把教案写出来,也不可能完全吻合第二天的情况,这是幼儿园教育的特点,对幼儿不能采取小学授课的方式。

教师每天在回顾每一名幼儿一日活动表现的基础上,有针对性地制定第二天的活动计划。教师对幼儿的理解以及洞察力、决断力十分重要。幼儿园教学与小学教学有明显的区别。现在在小学的生活科与综合学习中,还存在着严重的教师预设优先于学生自己发起活动的状况,从而引发了诸多的问题。班级瓦解等现象的出现,有人归罪于幼儿教育,其实,这还是学校的教师自身指导力欠缺,学习不足所导致的。

“勘”这个字,具有调查与思索的含义。在我看来,与幼儿的对话、交流是十分重要的。幼儿向教师表达、倾诉,教师会有大量的发现,会破解许多谜团。

幼儿期待成人理解自己,接纳自己。幼儿渴望成人倾听自己的表达,认可自己的行为。幼儿与成人之间要形成良好的互动关系。

如今,幼儿园一保育所趋向开放化,开始接纳各类学校的学生,而且与社区居民的接触也日益加深。幼儿与不同的人接触,接受多种多样的刺激,有助于他们经验的积累与成长。

幼儿生存的环境发生了巨大的变化。若干年前,在幼儿的对话中出现了“游戏机”一词,我不能加入到他们的对话中去,感到很惭愧。现在,我和孙子一起看电视,了解了“神奇宝贝”。不仅是人际关系,幼儿的世界时时刻刻都在发生改变,培养幼儿的选择能力与直觉能力是十分重要的。

无论是在家庭生活中,还是在幼儿园生活中,与孩子对话都是必不可少的。

片言只语

有独立创见的保育

经常会遇到不可思议的保育场景。“咦！这个场面好像在哪里看到过。对啦，和那时是一样的。同样的材料，同样的方法，同样的活动。这是为什么呢？”我感到困惑不解。如果是节日庆典活动还勉强可以理解，例如，两所幼儿园的墙面上都贴着用纸或布做出的鲤鱼旗（用以庆祝5月5日的男孩节）。

有段时间我在某城市走访了许多幼儿园，我发现幼儿都在玩一种叫“三角鬼”的游戏。这个游戏的规则比较复杂，我不清楚幼儿究竟在多大程度上能够感受这个游戏的乐趣。我问教师为什么要选择这个游戏，教师回答说：“活动的组织应该具有系统性，要考虑幼儿发展的时期与阶段。5岁的幼儿已经懂得人数的三等分，他们感到有趣便自己玩了起来。”

为什么在同一时期会流行同一种游戏活动呢？我终于明白了其中的奥妙，原来是同一位讲师指导的结果。“在这个时期应该开展这种活

动”“这种活动应该采取这样的指导策略”,模式化的指导法训练统一了步调,也束缚了想象力与创造力。

这是某幼儿园5岁班级的活动场景:教师在离园前组织全班幼儿在作品展示墙前,欣赏小朋友们自己的绘画作品。教师让两名合作完成作品的幼儿到前面来讲述。其他幼儿则指着自已的作品七嘴八舌的交谈,场面很混乱。特别是一位4月份刚入园的韩国幼儿甲与好朋友幼儿乙两人搂搂抱抱,其乐融融。

对于幼儿甲来说,由于还不太懂日语,所以,让他听其他小朋友讲述是一件困难而又痛苦的事情。然而,教师却完全没有注意到入园才一个半月的幼儿甲的感受,按部就班地开展活动。如果教师在把小朋友们的绘画作品贴在墙面上之前,用几天的时间,让每一名幼儿仔细地讲述自己的作品,其他幼儿会很好地倾听的。尤其是安排幼儿甲先讲述的话,那么,不仅幼儿甲会意识到自己在班级的真实存在,其他的小朋友也会产生对他的接纳感。

后来,我才知道原来这位教师也是在前面提到的那位讲师的训练下成长起来的。我并不想对那位讲师的指导法说三道四,只是深感教师从幼儿的实情出发,实施有独立创见的保育活动,是如此举步维艰。

要求长期接受机械刻板的模式化训练的教师忽然间改变习惯的套路,富有创见性地开展活动,无疑是极其困难的。但是,如果教师敞开心扉,接纳幼儿,幼儿就会教给教师许多东西。

保育活动没有既成的指导手册,也没有教科书,指导手册仅仅是参考资料而已。教师应该认识到,保育活动如何开展,其多样化的解答存在于幼儿之中。教师要真诚地与幼儿交往、互动,不要藐视幼儿,要虚心地向幼儿学习。这是幼儿教育的本质和特色,要充分地发挥出幼儿教育的这一特色。

只见书本,不见幼儿,会削弱教师的感受力与思考力。生吞活剥、照抄照搬的保育体制不发生改变,就不可能培养出具有主体性与生存能力的幼儿。

第七章

我为什么做了幼儿教师

一、我的经历

前几天,有一个研究会以“追忆保育之路,认识今日之我”为题,开展了交流活动,我也借此机会回忆了自己的过去。在我看来,自主性、主体性是个体生存必不可少的要素,我有着强烈的向往自由的愿望。然而,惭愧的是,无论人生道路,还是职业选择,我都没能按照自己的意愿来决定,总是被别人牵着鼻子走,听从他人的劝说,采纳他人的意见,把自己交付给了他人,完全丧失了主体性。

小学二年级时,父亲去世了,第二年,妹妹也离开了我们,我和母亲相依为命。为了不让母亲难过,我对母亲是百依百顺。在某种意义上说,我真正的自立是从60岁开始的,即在母亲离世之后。母亲很严厉,特别是父亲去世以后,为了不让人因为我们是单亲家庭而指指点点、说三道四,母亲从起居举止到穿衣戴帽,巨细无遗地对我严加管教。我自己做主买衣服是30岁以后。母亲寄予我的厚望,压得我喘不过气来,甚至想从家里逃离出去。

按照现在的说法,母亲是典型的教育妈妈。我上小学六年级的时候,遇到了四则运算的数学难题,母亲和我一起攻坚,彻夜未眠,令班主任老师惊讶。在东京第一师范学校读书时,修学旅行归来,母亲特地前

来迎接,使我感到很不好意思。每次班会母亲都是大家的话题之一。

母亲有其做人的信念和特有的方法。例如,她总是凭借自己的努力和真实的本领来立足于社会,从不做请客送礼之类的事情。而且,除了学校选拔以外,她不许我登台演出。老师让我星期天去学校练习独唱,我没有告诉妈妈,自己挥泪回绝了。我尽量避免抛头露面。

母亲独特的养育方法,令我既尊敬又畏惧,所以我也不总是好孩子,有时也会偷偷地做点“坏”事,为了不被母亲发现,不辜负母亲对我的期待,我绞尽脑汁,想方设法地敷衍了事。

当然,也有瞒不住被发现的时候。我很不喜欢这样的自己。我不希望自己的孩子也受这种折磨,而是希望他们能够表现本真的自我,能够充分地自我表达和自我展示。我不想让孩子为了博取他人的欢心和称赞而费尽心机、自我压抑,我希望孩子不用戴着假面具,能够被爱被接纳,在不失去自我的条件下接受教育,也希望能够有这样良好的社会环境。

我成为一位幼儿园教师,这完全是服从安排的结果。当时,我在女子师范的附属小学工作。学校需要派一名女教师轮岗到幼儿园去工作。我的恩师是主任,出于锻炼我的目的,把轮岗任务安排给了我。

当时这个命令对我来说犹如晴天霹雳,我实在难以接受,因为我很喜欢做小学教师。我凭着仅两周时间的教育实习观察经验和对幼儿园有限的那么一点认识——这是比小学低一个水平的教育——就仓促上阵了。实际上岗以后才发现,幼儿园教育远没有自己想象的那么简单容易,一连串的挫败使我每天回家后都以泪洗面,这种苦不堪言的日子持续了一个月左右。我在师范学校读书时,钢琴练习蒙混过关,也许是报应吧,没想到我从事的职业竟然是天天需要弹琴。

每天从早到晚练琴是一件很乏味、很辛苦的事情。主任见状也起了恻隐之心,对我说道:“今天有一位美国女学者来作演讲,你也过来听一听吧。”我也不知道演讲的具体内容是什么,就糊里糊涂地过去了。

第二次世界大战结束以后,美式教育登陆日本,盛极一时。这位美

国学者的演讲使我茅塞顿开。她指出：“幼儿教育决定人的一生。幼儿期是人的形成与发展最重要的时期。在这个时期，幼儿需要的是爱。只有被爱才能够付出爱。多一所幼儿园就少一所监狱。幼儿园的创始人福禄培尔把幼儿园视为孩子的花园，把教师视为园丁。请用你的深厚的爱来使孩子的心灵之花绽放吧！”

演讲点燃了我从事幼儿教育工作的热情，让我重新审视自己过去的看法，使我从此与幼教结下了不解之缘。

二、“什么？为什么？怎么样？”的答案

虽然我认识到了幼儿教育的重要性，也痛下决心做好这份工作，可是现实却是残酷无情的。我从孩子身上看到了自己的无能，并为自己的不胜任而感到苦恼。在幼儿园工作了三年之后，我终于如愿以偿，又回到了小学。从四岁班到小学六年级，我拥有了跨越八个年龄段的教学经验。这对于我来说是无与伦比的宝贵经验，可是，对于孩子来说，也许是遇到了比较麻烦的老师。不过，这些孩子们到了五十多岁已经有了孙子的时候，还童心回归召开了班会，大家回忆往昔，十分兴奋，也让我感受到自己成了世界上最幸福的人。

到1956年，我又再次轮岗回到了幼儿园，已年近三十的我，被任命做主任。领导那些毕业于学艺大学保育科的教师，我一点底气和自信都没有。可是，由于我有幼儿园工作的经验，又做了孩子的妈妈，而其他人不具备这些条件，所以我是最合适的人选，没有争辩推辞的余地。最初的一年，对我来说如坐针毡，十分难熬。

当时，《保育纲要》已经被《幼儿园教育纲要》所取代，以前积累的一些经验已经过时了。我很怀念小学的课堂，也难以割舍与学生们的情谊，因此我主动要求承担家庭科和自由研究的教学任务。我很关注幼小衔接的问题，作为主任，我每天早晨都参加教工的早会，试图使幼儿园能够在八年制的学校中占有合适的地位。主任并没有什么特权，也和其他

教师一样需要带班。一切都重新开始了。我不断地接受新的刺激和迎接新的挑战。

首先给我猛烈一击的是幼儿。起初,我对幼儿的自由游戏活动十分陌生,感到无从下手。于是,东瞧瞧西看看,不住地问幼儿:“你在做什么呀?”几乎所有的幼儿都是有问必答。唯独有一名男孩盯着我看,然后,甩出了一句话:“真是个笨蛋,看了不就知道了吗!”我大吃一惊。的确,明明看了就知道的事情为什么还要去问呢?可是,我该看些什么呢,是游戏的名称,还是游戏的伙伴?这不等于没看吗?在自问自答的过程中,我终于找到了突破口:“对了,就从观察游戏活动开始吧!”我蹲在沙坑边,幼儿的表现尽入视野,可以听见他们在说什么,可以看见他们在做什么。每个幼儿都是如此的不同!看着幼儿自主活动、自由发挥的样子,我不住地问自己:“这是在做什么?”“那是为什么?”在寻找答案的过程中,不断地获得新的发现与惊喜。我完全沉迷于其中,兴奋不已。我很想了解幼儿的游戏,幼儿的生活样态。当遇到不解之谜时,总会有灵光闪现。

在年轻教师看来,我这个主任来回穿梭一定很碍眼。而且,她们一张口就批评说:“那是小学化的做法。”究竟什么是小学化的做法,幼儿园的做法又是什么呢?我意识到自己应该弄明白这些问题。于是,我虚心地向教师们请教,并和他们一起就许多问题展开了讨论与交流,例如:为什么幼儿园是九点开园,幼儿园的一日活动为什么要从自由游戏活动开始,什么是自由游戏,怎么开展集体保育,为什么让幼儿拿礼物等等。通过讨论,我对幼儿园与小学从发展水平到教学方式等方面存在的差异进行了深入的思考。这段经历成为了我日后宝贵的财富。

在幼儿园做主任的那段时光,不仅使我对幼儿园教育与小学教育的区别与联系,幼儿教育的特性,幼儿期的特性,保育的应然状态等问题的认识逐渐清晰化,而且,还为我的儿童观和保育观的形成奠定了基础。难能可贵的是,真诚的对话与交流,加深了我与老师们之间的情谊。

为了更好地统领全国的工作,我把自己认为需要改进的场所与物体,

需要添置的设施设备等所有注意到的事情一一记录下来,多达几十条,完成一件就划掉一条,这种做法十分奏效。我深深地认识到了“什么?为什么?怎么样?”这些疑惑是不断推动保育活动深入开展的原动力。

三、谁之过?

今年夏天,我有幸出席了多个研究会。幼儿教育界呈现出了前所未有的生机与活力。

现在,日本的政治、经济、教育都面临着危机,人们尝试着进行改革改造。教育界出台的改革方案让人目不暇接,难以消化理解。

回首这一年,发生了一些令成人瞠目结舌的事件。青春期问题的出现,让成人反思,使成人开始意识到孩子的问题其实就是成人的问题。

但是,推卸责任的现象仍然存在着。危机状况谁都不愿意看到,明哲保身是无济于事的。我们每个人都应该承担起责任来,从改变自己做起。

特别是教育工作者,往往自认为做得很好,是为了孩子而从事这项事业,却因此而忽视了孩子,不能够如实地接收来自孩子的信息。

教育的效果往往不是立竿见影的,是在每个孩子的内心一点一点地累积,逐渐使孩子发生变化的。孩子是发展的主体,教师不能像捏泥人那样来任意塑造孩子,教师只能为孩子的自我教育能力的发展助一臂之力,因此“让孩子意识到自我”是重要的出发点。“意识到自我”这样一个看似简单的事情,对于我来说真正做到却花费了很长的时间。

例如,我从8岁开始就由母亲一个人抚养,在单亲家庭中长大。在失去丈夫的第二年又失去了小女儿的母亲,把全部精力都放在了对我的教育上。以前,妹妹犯错误被母亲训斥时,我总是充当老好人替妹妹谢罪,我很听母亲的话。母亲很要强,为了不让别人说闲话,她努力做好每一件事情,对我的要求也很严格。如果我试图反抗,母亲会更加严厉,所以我一般都会遵从母亲的指示,按照母亲的要求去做,以讨母亲欢喜。想

瞒着母亲很困难,我也曾经斗胆冒险过。当然,在外人看来,不过是一些鸡毛蒜皮的小事而已。

到了30岁左右,我才忽然认识到自己已经工作了,可以买点自己想买的東西了。于是,我没有和母亲商量,自己做主买了东西。没想到母亲很痛快地接受了。从此以后,我开始慢慢学会不和母亲商量,自己做主独立行事。母亲也意识到自己年事已高,便让我们夫妇俩管家,她不再多加过问。

在养育子女的过程中,我认识到了培养孩子主体性的重要性。实际上,养育子女的重担主要是由我母亲承担的,我没有过多地参言。在二战期间,因为英语被认为是敌对国的语言而受排斥,使得我们在校期间没能好好地学习。我英语不好,一直感到比较自卑。由于考虑到会弹琴日后有益,所以,我让孩子们从小学习英语和弹钢琴。

其实英语对孩子没有起到任何作用。我们用按月付款的方式买的66键钢琴,与其说是让孩子们练习技艺,倒不如说是在家庭聚会时助兴用。五个孩子看明白了门道,即使是私塾流行的年代,他们也没有主动说想要去,我也尊重孩子们的选择。我刚做教师的时候信心百倍,觉得自己能轻松胜任这份工作。可是,做了幼儿教师以后,从幼儿身上才逐渐地发现了自己的无能,以及与幼儿的不合拍。幼儿园教师在一天当中只有1/6的时间是和幼儿在一起的^①,我感到了自己教育影响力的薄弱。同时,我也在思考,让幼儿学点歌曲,做些作品就是促进其发展了吗?我深切地感受到以“自我成长”,“活出自我”,“张扬自我”为轴心,促进幼儿形成自我教育能力的重要性。与家长和教师直接传授相比,让幼儿在与他人相互作用的过程中自主发现,自主学习,更有利于幼儿的发展。因为,通过与他人相互作用,幼儿才会认识到自己和他人,才会体验到自主学习的快乐。

① 译者注:日本公立幼儿园一般是早晨9点入园,下午1点离园,幼儿在园时间只有4个小时左右。

对教育的问题仅仅明哲保身,责问谁之过是不行的,这种体制的改善需要人人都从我做起。

四、被淡忘了的“忍耐”

“堪”一词不知道用哪个字好,于是便翻开了辞典。辞典上解释堪:耐;胜任;忍受;克服(《广辞苑》,岩波书店)。看到这个解释,不禁心为之一动。我又顺便查了一下“堪忍”这个词,堪忍:①忍耐,容忍。②宽恕,饶恕。辞典中还以“不能忍受的忍受”作为例子。我很怀念这个词,真的很久没有听到谁用这个词了。《成语大辞苑》(主妇与生活社)中有这样一段解释:“忍无可忍的时候,还一直忍耐着才是真正的忍耐。”的确,这是对忍耐最好的解释。过去,忍耐是一种美德,成人教导我们“忍耐是人生法宝”。我们出生在大正时期,青春时代被战争剥夺,我们在“忍耐是一种美德”“忍耐是人生法宝”之类格言的激励下,凭借精神的力量来战胜一切。回想当年,物质生活极度匮乏,但是,我们对生活仍然充满信心,在艰难困苦中顽强地挺过来了。如今,物质生活极大丰富,这是当年所无法想象的。

令人担忧的是,现代家长为了不让孩子受苦受累受到伤害,往往庇护孩子,使他们丧失了战胜困难与跨越障碍的勇气和能力。

孩子的成长,并非仅仅是按照自己的意愿行事和轻松、愉快就能实现的。成人应该使孩子学会忍耐,学会开动脑筋,学会与他人交往和沟通。不过,幼儿需要面对和解决的课题的难度是很难把握的。课题太难或太易,都不能成为幼儿成长的有益经验。例如,幼儿的恐惧心和抵抗感太强或太弱,都会损害幼儿的好奇心和活动意愿,使其厌烦,从而导致逃避或排斥现象的发生。幼儿是情绪的俘虏,忽视幼儿的情绪、情感,就不能使幼儿产生有效的学习。

在亲子关系与上下级关系等级森严的年代,孩子需要学会忍耐和服从命令。在体制权威的约束下,人的耐性得到磨练。特别是在战争年

代,没有选择的自由,人们的承受力几乎达到了极限。

战争结束以后,迎来了自由与和平。致力于国家复兴的成人,一定不希望自己的孩子再承受磨难与重压。其结果是,免除了一切的束缚,任孩子随心所欲地行事,尽可能地满足孩子各种物质上的要求。美国式的家庭教育也开始在日本流行起来。自由和自立犹如金科玉律被推崇。父母们学习各种新的育儿方式:母乳喂养改为人工喂奶,背孩子改为抱孩子,孩子与父母在一张床上的“川”字睡法改为孩子独睡婴儿床。西欧诸国历经百年才出现的核家族化,少子化倾向在我国急速推进,家族团圆的景象消失,女性走向职业化,进入了信息时代。这些变化可谓是喜忧参半。

在社会的发展变化中,有该变的和不该变的,有得也有失,对此人们应该保持清醒的头脑,有正确的认识和判断。我们需要谨慎地思考究竟应该把什么传递给下一代。

现在社会上有一种不良的风气,即只要对自己有利,想怎么做就怎么做,或者是打着为他人谋福的幌子,实则是为了自己的利益。

被人们逐渐淡忘了的忍耐一词,只有在育儿、体育运动、学力战争等场合使用,而且,主要目的是为了自己孩子的幸福。现在,家庭教育需要弥补的一课是教育孩子为了他人的幸福而克制自己。多么希望家长能够使孩子懂得为了自己和他人的共生共荣,忍耐是必不可少的修养。

【第七章的解说】

我为什么做了幼儿教师

高杉展

阅读各界人士的自传或回忆录,发现每个人的人生都起起落落,并非一帆风顺,有危急时刻,也有关键的转折点。他们是怎样越过人生路上的艰难险阻,又经历了怎样的心路历程,这些故事不仅读起来惊心动魄,而且也可以引发读者对自己人生的思考。本章是高杉老师一生的回顾和总结,它可以使我们清晰地看到高杉老师独特的保育理论是怎样形成与发展的。高杉老师的职业生涯可以分成三个阶段:小学与幼儿园的一线教学工作时代(21年),东京都教育委员会,文部省的教育行政工作时代(20年),在大学以及儿童与保育综合研究所的培养幼儿教师时代。

1. 作为幼儿教师

回顾高杉老师的一生,可以看到她对幼儿教育产生兴趣并作为一生的事业来做是经历了较长时间的,关键的契机是她被轮岗到幼儿园任职。在从事自己喜爱的小学教师工作三年之后,高杉老师奉命到幼儿园

工作。当时,她对幼儿园的了解还仅限于在师范学校读书时有限的实习经验,因此感到茫然与无助。高杉老师回忆说:“那时我被幼儿左右,处处碰壁。‘幼儿可以看穿一切’‘幼儿评价着教师’。我仿佛被幼儿一览无余,一点自信也没有。三年后,我又回到了小学。”^[1]

六年以后,高杉老师又被调回到幼儿园做主任兼教师。她怀着对小学教师这一职业依依不舍的情感,以幼小衔接为目标,不断地经受挫折与考验,一步一步地走进了幼儿教育领域。这九年间的疑惑与经验积累,奠定了高杉老师保育理论的基础。

其一是学会了观察幼儿,观察幼儿的游戏活动。“我蹲在沙坑边,幼儿的表现尽入视野。可以听见他们在说什么,可以看见他们在做什么。每个幼儿都是如此的不同。看着幼儿自主活动、自由发挥的样子,我不住地问自己:‘这是在做什么?’‘那是为什么?’在寻找答案的过程中,不断地获得新的发现与惊喜。我完全沉迷于其中,兴奋不已。”^[2]

其二是因为被同事指责为“小学化倾向”,所以高杉老师把明确幼儿园与小学的特性与共性作为自己的研究课题。“为什么幼儿园是九点开园?幼儿园的一日活动为什么要从自由游戏活动开始?什么是自由游戏?怎么开展集中保育活动?为什么要让幼儿自己拿礼品?”^[3]高杉老师在与教师们交流讨论的过程中,逐渐地确立了自己的保育观,同时,也是她大力提倡实施园本教研的实践依据。

其三是与小学的衔接。由于高杉老师所在的小学与幼儿园同属一个系统,所以,教工会议、研究活动、节日庆典活动等都在一起举行,借机高杉老师向小学教师介绍讲解幼儿园的特性,以使小学教师对幼儿园的保育工作有正确的认识。因此也构建了高杉老师的幼儿园教育理论。

高杉老师为了避免自以为是地违规行事,她经常出席各种研讨会,也参观了许多幼儿园。高杉老师指出:“幼儿园并不从属于小学。幼小衔接问题并不能单纯地考虑儿童发展水平上的衔接问题,还应当从前后关系的视角出发,把幼儿园置于合适的位置,充分考虑幼儿园与小学的内在关联性。”^[4]高杉老师认为,相互的理解与尊重,是做好幼小衔接工

作的关键。现在,幼小衔接问题已成为保育领域的一个重要课题。但是,大家关注的是幼儿园与小学的教学内容与教学方法方面的衔接问题,而没有从双方最基本的态度即相互的理解与尊重出发来考虑问题。高杉老师对此提出了警示。

总之,高杉老师的保育理论的基础,是在对幼儿、对保育的不解与困惑中,在对幼儿教育事业的迷恋中,在与教师们(包括幼儿园和小学)的对话交流中,逐渐奠定而成的。

2. 站在行政的立场

高杉老师在《幼儿园教育纲要》修订后(1964年)的第二年,即1965年到东京都教育委员会任指导主任。工作12年后,又调到文部省(现在的文部科学省)幼儿园科做学科调查官7年。高杉老师以自身在一线工作的经验为基础,有理有据地强调幼儿园教师的必要性与独特性,并把自己的见解由东京都公立幼儿园推广到全国的幼儿园。在她临近退休年龄时做的一件大事,就是为1988年修订《幼儿园教育纲要》做前期准备工作,这包括组织完成《关于幼儿园教育的现状》(1986年9月)这一咨询报告。这个时期的工作她在《有魅力的幼儿教师们》一书中作了总结。在书中开头她这样写道:

在从事教育行政工作的过程中,最为幸运的事就是能够与许多的教师接触,有机会看到大量的保育活动,有机会参加各种研讨会与教师进行对话。在这个过程中,有感动,有收获,我深深地被教师们的魅力所吸引,自己也发生了改变。(中略)教育行政领导的职能是为推进幼儿园教育课程的正确实施而提供指导建议,并不是管理主义。教育的方向需要与教师共同来确定。(中略)遇到有魅力的幼儿教师,要给他们以支持、磨练和援助,并将这种扶助给予更多的教师。^[5]

高杉老师强调教育行政领导应该以共同学习者的身份给一线教师

以支持,而不是指手画脚,发号施令。高杉老师一贯支持这种现场主义的立场。

在《有魅力的幼儿教师》一书的结束部分,高杉老师指出,作为幼儿教师应有的态度是:“不要以为自己是教育者而居高临下,藐视幼儿,而要虚心地向幼儿学习”,“要致力于自我训练,自我改造,自我提高”。^[6]这也是对所有与幼儿打交道的成人的真诚提醒。

3. 面向实践,面向学生

退休以后,高杉老师在昭和女子大学等任教,培养未来的幼儿教师。同时,她还十分关心和支持幼儿园教育教学工作,对多所幼儿园进行指导,并在全国各地作演讲。离开昭和女子大学以后,高杉老师与森上史朗先生一起,为了探求适应儿童发展的保育,为了幼儿教师以及关心保育实践的家长和研究者,创立了“儿童与保育综合研究所”,在全国各地奔波忙碌着。

在培养师资的教学工作中,她不仅教学生,也从学生那里学到了许多知识。在青山学院大学高杉老师遇见了学习幼教的男同学,并对男性幼儿教师的出现感到欣慰,也期待保育因此而发生一些改变。在教学指导方面,“是传授实用的教学技法,还是传授理念以及教学与发展的基本原理”,^[7]是高杉老师感到十分困惑的问题。她一开始选择了后者,结果学生不适应。针对学生浅尝辄止的思考以及生活经验不足等状况,高杉老师提出了如何培养师资的问题。现在,学生的这种状况越来越严重,问题也越来越突出。解决的良策如高杉老师所说,不是在方法、技术与理念、原理之间二选一的取舍抉择,而应该是将方法、技术与理念、原理有机结合,高度统一。

高杉老师为了追求适应幼儿发展的保育实践贡献出了毕生的力量。她在《我被保育的什么所吸引》一文中归纳了保育领域五个方面的魅力:“天真无邪的、充满生命活力的幼儿的魅力”,“未知与偶然交织的生活的魅力”,“富有自由性、多样性、灵活性的保育方法的魅力”,“拜幼儿为师

的感性世界的魅力”，“探索幼儿行为的意义与发展的关系的魅力”。^[8]这些都是高杉老师从幼儿那里、从保育实践中获得的宝贵财富，她将其与更多的人分享，并力求得到理解和认同。

引用・参考文献

- [1] 高杉自子：“幼儿的观察与理解”，《保育课程》，2001年11月号，p. 64
- [2] 高杉自子：“为什么做了幼儿园教师”，《保育课程》，1999年3月号，p. 41
- [3] 高杉自子：“为什么做了幼儿园教师”，《保育课程》，1999年3月号，p. 41
- [4] 高杉自子：“关于幼小衔接的思考”，《保育课程》，2001年4月号，p. 66
- [5] 高杉自子：《有魅力的幼儿教师们》，ひかりのくに，1985年
- [6] 高杉自子：《有魅力的幼儿教师们》，ひかりのくに，1985年
- [7] 高杉自子：“考察保育的视角”，《保育课程》，1997年11月号，p. 65
- [8] 高杉自子：“我被保育的什么所吸引”，森上史朗编《幼儿教育的召唤》，ミネ
ルヴァ书房，1998年，pp. 6-7

2002年夏天,母亲高杉自子病倒了。2003年3月27日,在包括孙辈在内的17名家庭成员的看护与陪伴下,她安详地闭上双眼。她为了构建并实践“与孩子共同生活”的保育理论,东奔西走,与双重障碍抗争,不懈地奋斗了78年。

障碍之一是女性成为职业人。母亲幼年相继失去了父亲和妹妹两位亲人,在单亲家庭中长大成人。母亲在养育了五个子女的同时,继续着自己的教育事业。那时,男主外,女主内的传统观念仍然根深蒂固,社会还难以认同职业女性。现在,时代变了,人们的观念也发生了改变,男女可以平等地走向社会了。母亲可谓是先行者。

障碍之二是对于保育的理解。正如母亲年轻时也曾经产生过错误认识一样,保育实在是让人难以理解的领域。社会对保育的认识是偏低的,认为保育不过就是照看孩子而已。幼儿教师则被视为少儿节目里的大姐姐。至于幼儿的游戏,在人们眼里,如同成人工作之余的休闲娱乐一般。针对这样的社会现实,母亲一直在强调“幼儿期教育的重要性”、“游戏的重要性”、“保育质量的提高”、“教师专业化的确立”等观点。新的《幼儿园教育纲要》(1988年)的一个重要理念是通过环境进行教育,这也是母亲的愿望和她为之而努力的实践课题。这十几年来,在保育制度改革急速推进的过程中,保育的本质被丢失了,其结果是幼儿陷入了不利的处境。这也是母亲一直担忧的问题。为了使母亲的“与孩子共同生活”的保育理论能够发扬光大,我特编辑出版了本书。如果该书能够

对广大的保育工作者以及未来将要从事保育工作的大学生们提供有益借鉴的话,我们将不胜荣幸。

母亲十分珍视与他人的情谊。她把与人交往、互相关爱与扶助,视为生活中一件十分幸福的事情。借此机会,请允许我向曾经给予母亲以关心和支持的各位幼教同仁表示诚挚的谢意,本书也凝聚了你们的智慧和心血。

特别值得一提的是深受母亲敬仰的森上史朗先生,母亲生前曾经说过:没有森上先生,就没有我的今天。本书的编辑出版是在森上史朗先生的努力下促成的。母亲的在天之灵一定会倍感欣喜。在此,衷心地感谢森上史朗先生。

感谢在百忙之中寄来稿件的佐伯胖先生。母亲认为,佐伯胖先生用通俗易懂的语言表达了她的想法,一方面,她为两人的观点不谋而合感到喜悦;另一方面,又知自己在某些方面不及佐伯先生而见贤思齐。

在本书编辑的过程中,担任各章解说的专家,以及儿童与保育研究所的各位学者也付出了许多心血,你们作为母亲的学生或互相学习的伙伴给母亲以帮助,在此一并致谢。

母亲生前就开始执笔,但迟迟未能完成书稿,给密涅瓦书房以及寺内一郎先生增添了许多工作上的麻烦,对你们的包容和辛勤工作表示由衷的感谢。

我将继承母亲“向孩子学习,向保育实践学习”的遗志,为践行“与孩子共同生活”的保育理论而努力奋斗。

出处一览

第一章 探索幼儿教育的本质

1. 我国幼儿教育的现状与问题 “关于我国幼儿教育的现状与问题的考察”,《女性文化研究所纪要》第2期,1987年,昭和女子大学
 2. 展开幼儿的主体性生活 “关于我国幼儿教育的现状与问题的考察”,《女性文化研究所纪要》第2期,1987年,昭和女子大学
 3. 探索幼儿教育的特质(1)(2) “探索幼儿园教育的特质”,《初等教育资料》,1988年3月号(p.512),东洋馆出版社
 3. 探索幼儿教育的特质(3) “为了实现适应每一名幼儿的指导”,《初等教育资料》,1993年12月号(p.606),东洋馆出版社
- ※片言只语 “关于‘生命·生活’这一命题”,《保育与课程》,1999年10月号,光之国出版社
- ※片言只语 “教师的学习”,《保育与课程》,1999年4月号,光之国出版社

第二章 在游戏中提供支持

1. 什么是游戏? “探索幼儿园教育今后发展的方向(2)游戏的地位”,《女性文化研究所纪要》第7期,1991年,昭和女子大学
2. 如何看待幼儿的游戏?(1) “游戏看不到了”,《保育与课程》,1996年5月号,光之国出版社
2. 如何看待幼儿的游戏?(2) “游戏与环境”,《保育与课程》,1998年7月号,光之国出版社
2. 如何看待幼儿的游戏?(3) “游戏与物的关系”,《保育与课程》,2000年2月号,光之国出版社
3. 游戏的作用 “游戏与人的发展”,《幼儿园时报》,1986年2月号(幼儿园教育大全五卷第33页),全国国公立幼儿园长会
4. 如何引导游戏 “开创适合幼儿期的教育”,《初等教育资料》,1991年4月号(p.560),东洋馆出版社

※片言只语 “再论游戏(3)”,《保育与课程》,2000年10月号,光之国出版社

※片言只语 “再论游戏(7)”,《保育与课程》,2001年2月号,光之国出版社

※片言只语 “再论游戏(10)”,《保育与课程》,2001年3月号,光之国出版社

第三章 与孩子共同开创幼儿园生活

1. 幼儿园是孩子的生活场 “探察幼儿园教育今后发展的方向(1) 作为生活场的幼儿园”,《女性文化研究所纪要》第4期,1989年,昭和女子大学

2. 重新审视幼儿园的环境 “为了开创适合幼儿的生活”,《幼儿园时报》,1995年6月号(幼儿园教育大全六卷第30页),全国国公立幼儿园长会

※片言只语 “作为共同生活的生活者”,《保育与课程》,1995年9月号,光之国出版社

※片言只语 “时间与保育”,2001年7月号,光之国出版社

※片言只语 “空间与保育”,2001年8月号,光之国出版社

第四章 保育计划的制定

1. 重新审视课程 “关于教育课程与指导计划的思考”,《幼儿园时报》,1990年8月号(幼儿园教育大全三卷第71页),全国国公立幼儿园长会

2. 重新审视“活动” “探察幼儿‘活动’的问题点”,《幼儿园时报》,1988年12月号(幼儿园教育大全三卷第100页),全国国公立幼儿园长会

3. 指导计划与环境创设 “教育课程的实施与环境”,《幼儿园时报》,1980年1月号(幼儿园教育大全三卷第415页),全国国公立幼儿园长会

4. 关于保育的评价 “关于幼儿园教育评价的思考”,《初等教育资料》,1994年12月号(p.624),东洋馆出版社

※片言只语 “对环境意义的追问”,《保育与课程》,2000年1月号,光之国出版社

※片言只语 “理解幼儿与环境创设”,《保育与课程》,2000年3月号,光之国出版社

※片言只语 “从对仪式活动的重新审视谈起”,《保育与课程》,2000年5月号,光之国出版社

第五章 与家庭·社区共育的保育

1. 幼儿园与家庭共育 “从现代父母的观点出发‘思考八十年代的教育’”,《幼儿园时报》,1980年2月号(幼儿园教育大全四卷第313页),全国国公立幼儿园园长会
 2. 幼儿园与社区共育 “创建社区所期待的幼儿园”,《幼儿园时报》,1993年1月号(幼儿园教育大全一卷第55页),全国国公立幼儿园园长会
- ※片言只语 “保育的感动传达保育之心”,《保育与课程》,2002年6月号,光之国出版社
- ※片言只语 “育儿援助”,《保育与课程》,1998年4月号,光之国出版社
- ※片言只语 “重新审视育儿援助”,《保育与课程》,1998年5月号,光之国出版社

第六章 教育实践的深入与教师的成长

1. 什么是教师的专业性? “新时代所要求的专业化”,《幼儿园时报》,1994年1月号(幼儿园教育大全五卷第108页),全国国公立幼儿园园长会
 2. 幼儿喜欢什么样的教师? “孩子对教师的期望”,《幼儿园时报》,1991年1月号(幼儿园教育大全五卷第176页),全国国公立幼儿园园长会
 3. 与同事共同成长的园本教研 “现在,保育必不可少的是什么——园本教研”,《幼儿的教育》,1999年第98卷1月号,福禄培尔馆
 3. 与同事共同成长的园本教研 “追求有趣味的保育”,《幼儿的教育》,2000年第99卷11月号,福禄培尔馆
- ※片言只语 “讲述”,《保育与课程》,1994年11月号,光之国出版社
- ※片言只语 “我的保育观”,《保育与课程》,1997年9月号,光之国出版社
- ※片言只语 “关于‘保育与勘’的思考”,《保育与课程》,2002年2月号,光之国出版社

第七章 我为什么做了幼儿教师?

1. 我的经历 “为什么做了幼儿教师?(1)”,《保育与课程》,1999年2月号,光之国出版社

2. “什么？为什么？怎么样？”的答案“为什么做了幼儿教师？（2）”，《保育与课程》，1999年3月号，光之国出版社
3. 谁之过？ “谁之过？”，《保育与课程》，1998年11月号，光之国出版社
4. 被淡忘了的“忍耐” “被淡忘了的‘忍耐’”，《保育与课程》，2002年9月号，光之国出版社

解说执笔者一览表

森上史朗(儿童与保育综合研究所)序言,对第一章的诠释

佐伯胖(青山学院大学)特约撰稿

渡边英则(港北幼儿园,ゆうゆうのもり幼保园)对第二章的诠释

小林纪子(小田原女子短期大学)对第二章的诠释

赤坂荣(足立区立おおやた幼保园)对第三章的诠释

佐藤晓子(新宿区立爱日幼儿园)对第三章的诠释

相马靖明(文京学院大学ふじみ野幼儿园)对第三、第四章的诠释

户田雅美(东京家政大学)对第四章的诠释

大豆生田启友(关东学院大学)对第五章的诠释

若月芳浩(玉川大学,香兰幼儿园)对第五章的诠释

高嶋景子(田园调布学园大学)对第六章的诠释

三谷大纪(东洋英和女学院大学特聘讲师,国学院大学幼儿教育专科学校特聘讲师)对第六章的诠释

高杉展(松山东云短期大学)对第七章的诠释,后记

【作者简介】

高杉自子

1924年生

1944年 东京第一师范学校女子部本科毕业 ●教职21年

1944—1946年 东京都公立学校 教师 小学9年

1944—1965年 东京学艺大学附属竹早小学 教师 幼儿园12年

东京学艺大学附属幼儿园 教师,副园长

1965—1974 年 东京都教育厅指导主任 ●教育行政 20 年
 1974—1977 年 东京都教育厅副参事,主任 教育委员会 12 年
 1977—1985 年 文部省初等中等教育局幼儿园科教科 文部省 8 年
 调查官
 1984—1985 年 文部省初等中等教育局教育助成局督导
 1986—1995 年 昭和女子大学教授
 原文部省《幼儿园教育纲要》编写组成员
 1996 年 儿童与保育综合研究所所长
 2003 年 3 月逝世

高杉自子
保育论大全

站在孩子的立场思考
站在孩子的立场设置环境
站在孩子的立场创造生活
与孩子们共同游戏、同悲共喜

ISBN 978-7-5617-6718-4



9 787561 767184 >

定价: 34.00 元

www.ecnupress.com.cn