

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2020.06.003

“师生观”视域下幼儿学习与发展的审思*

——兼谈“战疫情”背景下幼儿学习与发展的新趋势

王小英**

(东北师范大学教育学部,长春 130024)

“师生观”是指对教育世界中教师与学生的地位和作用以及师生间关系的看法或观点,它是制约教育活动的一个重要观念,也是影响学生学习与发展的一个重要观念。在不同的“师生观”左右下会产生不同的师生互动样态,进而形成学生不同的学习与发展水平。笔者将从实然的问题、应然的状态、未来的变革三个方面,基于“师生观”视域,并结合“战疫情”下的“停课不停学”来审思幼儿的学习与发展。

一、聚焦现实,透析问题

改革开放40多年来,我国幼儿园课程经历了从“幼儿园教学”到“幼儿园教育”再到“教育活动”,从“分科”到“综合”再到“主题”的变革,逐步确立了“以儿童发展为本”的价值核心与课程目标,以及幼儿主动活动、自主建构等观念的合法地位。^[1]从1989年国家教育委员会出台的《幼儿园工作规程(试行)》,到2001年教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》、2012年教育部推出的《3-6岁儿童学习与发展指南》,以及2016年开始实施的《幼儿园工作规程》(新《规程》),这些国家纲领性文件引领着广大幼儿园教师不断更新教育理念,从过去的“以教师为中心”走向“以儿童发展为本”,幼儿的学习与发展呈现出了崭新的景象与良好的态势。但是,我们也应当看到,在教师改变观念与转换角色的过程中,也出现了一些问题。

梁玉华在2006年进行的一项研究揭示:“虽然幼儿教师十分赞同自己应扮演支持者、引导者、启发者的角色,但53.3%的教师对这些新角色的扮演缺乏信心,难以准确运用支持、合作、引导、启发等教育方法。运用这些教育方法的共同难点在于以下两个方面。第一,缺乏相关实践经验与能力。第二,难以处理好如下两对关系:一是现代教育理念与某些传统教育方法的关系。二是教师指导与儿童主体性之间的关系。”^[2]可见,教师口头上的角色认可与转换,并不意味着“师生观”发生了深刻的、实质性的改变,也不意味着教师的角色扮演能够准确到位。部分教师在纠正一个错误的同时却滑向了另一个错误。如果说过去的幼儿园教学活动是“以教师为中心”展开的话,那么现在的教育活动则出现了“教师丢失了自己”的现象。“以游戏为基本活动”是幼儿园教育的基本法则。“游戏点亮快乐童年”的理念已被广大幼儿园教师所接纳。目前,许多幼儿园都在不同水平上大力开展游戏活动,取得了一定的成效。但是,笔者也注意到部分幼儿园明显存在着一个令人担忧的问题:教师以让幼儿“自主游戏”为名,忽略甚至是放弃了自身的引导作用。(这既有意识层面的问题,也有能力层面的问题)幼儿在游戏中遇到了困难或问题,一些教师不敢介入,唯恐被指责为在“剥夺幼儿游戏的自由”,是在

稿件编号 ZG202006

* 基金项目 教育部人文社会科学研究规划基金项目“幼儿深度学习的理论与实践探索研究”(批准号:18YJA880086)

** 通讯作者 王小英 东北师范大学教育学部教授,博士生导师

“导演游戏”。一位到教育部幼儿园园长培训中心来学习的园长在课下与笔者交流时谈道：“我们当地教育局让我们做‘放手游戏’，就是老师什么都不要做，让幼儿自主玩就行。”这让笔者感到很震惊。这里，也许存在着信息传递的误差或园长对上级指示精神的误读、误解，但是，一些教师由传统的“教师中心”下的高度控制，走向了今天“儿童中心”（“儿童中心”与“以儿童发展为本”有着本质的区别）下的放任自流，或者是在高度控制与放任自流之间来回跳跃与摇摆，却是不容忽视的现实。冯婉楨等人在2018年进行的一项调查结果显示：疏离型是当前师幼关系的主要表现类型，在四种类型（疏离型、亲密型、矛盾型、冲突型）的师幼关系中，疏离型师幼关系占比高达48%。冯婉楨等人指出：“我们应认识到疏离型师幼关系直接反映出的是教师的冷漠与教育不作为正广泛、消极地影响着幼儿的发展。”^[3]导致这一现象出现的原因很复杂，其中，不排除教师在教育上的不作为与教师对自身角色认知的缺失、没有树立正确的“师生观”有着密切的关系。如果说传统的“教师中心”存在着教师在幼儿学习与发展中的越位问题的话，那么现在部分教师在“儿童中心”的旗帜下则出现了在幼儿学习与发展中的缺位问题。

约瑟夫·托宾等人在《重访三种文化中的幼儿园》一书中这样写道：“无论是在1985年还是在2005年，中国和美国幼儿教育的目标与实践都存在巨大差异。起初，中国注重管和教，凡事严格要求，而美国注重游戏和个人选择；二十年后，中国幼儿教育目标转向了儿童主导的活动和创造性的培养，而美国的幼儿教育却掉转船头，开始重视幼儿入学准备和教师的主导作用……这个事实不能说明两种教育模式正在趋向汇合，相反，它们是在黑夜里航行的两条船，不知不觉擦肩而过。”^[4]美国的幼儿园教育与中国的幼儿园教育出于纠偏都在各自掉转船头。美国从传统教育（“以教师为中心”）发展到进步教育（“以儿童为中心”），因进步教育导致了低质量的教育，又开始倾向于传统教育。这其中的奥妙值得人们深思。在教育教学的主导理论方面，主要取向有两种：一是教师中心论，二是儿童中心论。教师中心论被指责为刻板灌输式教育的理论基础，儿童中心论则被视为闪耀着教育民主、自由的美丽光环。如果转换角度来审视，刻板的背后或许是秩序和责任，而自由的背后也可能藏匿着纵容和混乱。^[5]杜威虽然倡导儿童中心的教學文化，但他并没有因此而否定教师的作用，反而认为教师应该是儿童生长与经验改造的引导者、启发者。杜威指出：“所有的儿童都喜爱以形式和颜色作媒介来表现自己。如果你放任这种兴趣，让儿童漫无目的地去做，那就没有生长，而生长不是出于偶然。”杜威强调：“教育的问题就是要抓住他（儿童）的活动并给予活动以指导的问题。通过指导，通过有组织的运用，它们就会朝着有价值的结果前进而不致成为散乱的或听任其流于仅仅是冲动性的表现。”^[6]

我国的新课程改革突出了学生在学习中的自主性和主动性。幼儿园“以游戏为基本活动”，幼儿的自主性游戏受到重视，教师开始尊重幼儿在游戏时的自主与自由，这无疑是一种转变与进步。但是，幼儿园中的任何游戏都不可能也不应该是完全的自然游戏状态，幼儿的游戏一旦进入了教师的视野，就被赋予了教育的性质（如活动区就是教师为幼儿创设的活动环境，它是教师教育意图的客体化与物质化）。幼儿在游戏时的自主与自由不是在真空中运行，而是在一定范围内的自主与自由，是有教育性限制的自主与自由。因为真正的自主与自由，从来都不是天马行空般的随心所欲，而是在理性指导下的行动。脱离了教育性限制的自主与自由，幼儿的学习与发展将失去方向与目标，也就不能够达到高品质的理想状态。尊重儿童并不意味着必然要放弃教师对儿童的引导，“以儿童发展为本”的教育实际上对教师的要求比传统教育更高了。“儿童欢迎的是那种愿意与他们平视但又随时能够站起来、展示成人强大力量和儿童世界丰富内容的那种教师。”^[7]2018年10月，在教育部幼儿园园长培训中心等部门联合举办的“中英学前教育教师培训项目研讨会”上，英国牛津大学泰德（Edward Melhuish）教授明确指出：处于两个极端的无结构的没有成人支持的游戏活动与高结构化的成人管控的集中学习效果最差，而居中的两类活动即儿童发起且得到成人支持（提供赋能的环境和敏感的互动）的游戏与成人指导的游戏化集中学习效果最好。下图为泰德教授在讲座时所呈现的图片。

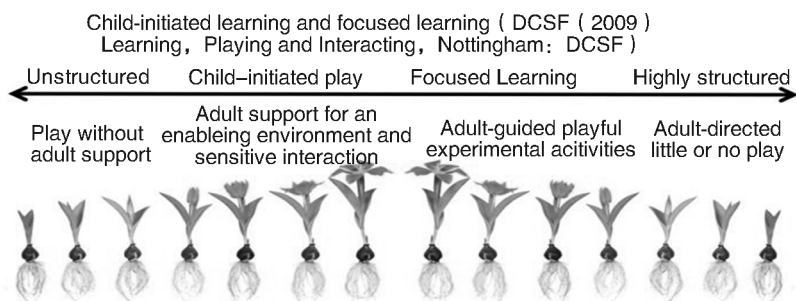


图 1 儿童自主学习和集中学习

幼儿的学习与发展离不开成人的引领与指导,教师作为专业人士对幼儿的学习与发展起着十分重要的作用。研究表明,成人有意识的参与、鹰架和合作是支持儿童学习和发展的关键因素。^[8]美国学者劳拉·贝尔克与亚当·温斯勒合作撰写了一本名为《鹰架儿童的学习——维果斯基与幼儿教育》的著作,他们认为:“广泛的幼儿教育的目标就是要通过最近发展区来维持儿童的进步,……以维果斯基理论为基础的教育假设:成人应该为儿童建立引导他们达到更高程度能力的目标。这建立在一个观点上:认为幼儿早期的心理发展是如此重要,不能只靠机会去发展。”^[9]幼儿园是专门的教育机构,无论何种活动都不应丢失其“教育性”。在古希腊语中,教育意味着“引出”,也就是引出一个人来,是把人的内在天赋本性引发出来,是要把人从“自然人”引向“社会人”。好的教师应该是一位优秀的引出者。

二、回归原点,寻求本真

在幼儿的学习与发展中,究竟应该如何看待教师与幼儿的地位与作用及其相互关系,即“师生观”的问题,是一个亟须明晰的问题。否则,认识不清、认识混乱、认识错位,将导致教育行为的失范,从而损害幼儿的学习与发展。

在教育活动场域之中,教师与学生虽然在人格上是平等的、在真理面前是平等的,但是,平等并不意味着对等。学生与教师的角色不同,使命也就不同。教师主要扮演着“教育者”的角色,其重要的使命是引领、促进学生发展,使学生朝着社会要求的方向发展;而学生则主要扮演着“受教育者”的角色,也是教育的对象,其重要的使命是在教师的引领下实现德智体美劳等方面的全面和谐发展。在师幼围绕教育目标展开的教育活动过程中,教师不论是在知识储备、文化积淀还是在人生阅历等方面,相对于心智和道德尚未发展成熟的幼儿而言都处于“上位”,拥有幼儿无法企及的优势特征。尽管幼儿可以通过大众传播媒介接触并学习到各种知识、价值和规范,但是这些大多是零散的、片面的、无系统性的。幼儿的学习与发展只有在教师的引导下才能高效地完成。

学生的学习具有文化的意蕴,离不开特定的文化传统,而教师作为某种文化传统的传播者,承担着传递解释文化、引导学生学习的重要职责。学生的学习与发展,离不开教师权威的作用。^[10]教师权威主要分为两类:法定权威与专业权威。法定权威是指国家通过法律法规对教师地位和角色进行规定,从外部赋予教师的权威。例如:我国教师法总则第三条明确规定:教师是履行教育教学职责的专业人员,承担教书育人,培养社会主义事业建设者和接班人、提高民族素质的使命。专业性权威则是指教师因个人的专业知识和技能而内在生成的权威。雅斯贝尔斯指出:“对权威的信仰首先是教育的唯一来源和教育的实质。单个的人是在他生存的有限性中而开始其生命历程的。在成长过程中,他为了习得传承的内涵而与权威联系起来。”^[11]苏霍姆林斯基主张:“在教师所拥有的教育手段中,对学生的权威最要紧、最普通、包罗一切。”^[12]教师权威是学校场域中一种重要的教育影响力,也是学校生活有序展开的必要条件。缺少教师权威的作用,学校教育的终极目标是无法实现的。需要特别指出的是,教师权威不是为了压制、驯服、奴役学生,而是为了促进学生的自主与自治,进而使学生走向自我教育与自我实现。

教师的法定权威与专业权威使得教师在教育活动中处于主导地位。顾明远先生曾经明确指出：“在教育过程中，学生是教育的对象，教师起着主导作用。这是因为：第一，教师是教育方针的执行者，他根据一定的教育目的，按照一定的教育计划对学生施加有目的有计划有组织的影响；第二，教师闻道在先，具有比学生多得多的知识，而且具有较完美的人格，无时无刻不在影响着学生；第三，学生还处于不成熟的生长时期，他们的德智体诸方面都要在教师指导下发展。认识教师的主导作用，就在于教师起到引导、指导的作用……教师主导作用这个名词是从苏联教育学中翻译过来的，原文意思是指引导、先导作用，丝毫没有以教师为主的意思。”^[13]如果说教师的法定权威与专业权威以及由此衍生出的“主导作用”是对教师在幼儿学习与发展中所扮演角色的一种宏观定位，那么，《幼儿园教育指导纲要(试行)》的相关规定则是对教师在幼儿学习与发展中所扮演角色的一种中观定位。

教育部 2001 年颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》提倡教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者，并对这三种角色的具体落实提出了五点要求。首先，以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往。耐心倾听，努力理解幼儿的想法与感受，支持、鼓励他们大胆探索与表达。其次，善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值，把握时机，积极引导。第三，关注幼儿在活动中的表现和反应，敏感地察觉他们的需要，及时以适当的方式应答，形成合作探究式的师生互动。第四，尊重幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面的个体差异，因人施教，努力使每一个幼儿都能获得满足和成功。第五，关注幼儿的特殊需要，包括各种发展潜能和不同发展障碍，与家庭密切配合，共同促进幼儿健康成长。与此同时，《幼儿园教育指导纲要(试行)》还指出，教师选择教育活动内容应该遵循三个原则：既适合幼儿的现有水平，又有一定的挑战性；既符合幼儿的现实需要，又有利于其长远发展；既贴近幼儿的生活来选择幼儿感兴趣的事物和问题，又有助于拓展幼儿的经验和视野。《幼儿园教育指导纲要(试行)》的这些相关规定，实际上是清晰地界定了教师在幼儿学习与发展中的角色定位与作用。

而每一次具体的教育活动，教师在幼儿学习与发展中角色的微观定位则是极其丰富多彩的：教师可能是幼儿学习新技能时的教练员，幼儿学习社会规则时的教导员，幼儿学习困惑时的解惑人，幼儿学习懈怠时的激励者，幼儿学习停滞时的促进者，幼儿学习困难时的支持者，幼儿探究学习的合作者，幼儿学习进程的观察者，幼儿学习经验分享时的倾听者，幼儿学习结果的评价者，以及幼儿学习与发展的研究者，等等。

与教师的“主导作用”相对应的则是学生的“主体作用”。教师主导作用的发挥以促进学生主体作用的发挥为目标，以学生自主、完满的发展为归宿。学生主体作用的发挥以教师主导作用的发挥为前提，只有教师合理地、有效地发挥主导作用，学生才能更好地起到主体作用。只有将教师的主导作用与学生的主体作用有机地结合起来，才能保障幼儿的学习与发展沿着正确的轨道与方向运行，才能使幼儿的学习与发展既有温度又有深度与高度。

三、面向未来，迎接挑战

历史的车轮滚滚向前，时代在不断地发展与进步。21 世纪是知识经济的时代，是信息化高速发展的时代，是文化反哺的(后喻)时代。当今，网络已经成为不可或缺的教育资源宝库，教师个人的知识权威已经无法与庞大的网络抗衡。由于知识已不是一种稀缺资源被教师所占有，知识从精英化转向了扁平化，因此，教师的知识权威地位遭到消解。^[14]教师已不再是绝对的权威和真理的化身，学生与教师在获取知识的途径方面站在了同样的起跑线，传统的教育活动受到了前所未有的巨大冲击。“学生可接受知识资源”的构成进一步向学校教育体系之外偏移，学生在与教师的知识互动中变成了一个具有超越性的“受教育者”。由于学生超越性的凸显，以及教师与学生之间知识占有关系的变化，师生在具体教育场景中的角色边界开始变得模糊起来。^[15]教师在同化着学生，学生也在同化着教师。教师与学生之间的关系由绝对向相对转变，教师与学生的角色在不同的时空点会发生逆转，教师与

学生都具有“教”者与“学”者的双重身份。

长期以来,人们在传统的“非此即彼,非彼即此”两极矛盾观的支配下形成了两极思维的定势,于是,也就习惯于在两个极端中做出选择。人们现在惊奇地发现,两极矛盾观存在着一个明显的缺陷,而辩证法的“中介观”正是对其缺陷的弥补。辩证法在承认差异、对立两极的前提下,同时承认“亦此亦彼”的中介和通过中介连接对立两极。^[16]事物本身具有混沌性与模糊性,互相排斥的对立的原则或概念实际上是可以连接起来的。从两极到中介的转换,已被视为“现代哲学的革命”。教师应当突破“教师=教”与“学生=学”这种两极对立的思维模式,逐渐学会以中介的逻辑和思维来正确地认识师生关系。非此即彼、非师即生、非教即学的两极矛盾观将被亦此亦彼、亦师亦生、亦教亦学的辩证观所取代。在教育活动中,教师与学生亦师亦友、亦教亦学,相互学习、彼此促进,并肩携手地行走在追求真理的道路上。教育过程也不再是单向的知识流动与传输,而是师生合作建构思想与意义的过程。

时代发展与进步所呈现出的师生“共生互学”的新趋势突显了师生关系“平等与对话”的重要价值,这也契合了后现代主义教育所倡导的理念。后现代主义是对现代性的批判与超越。后现代主义教育认为,现代的师生关系主要是“操纵—依附”式关系,教师扮演着教育活动主宰者的角色,而学生则成了客体与附庸,消极被动的知识接受和存储消解了学生的批判意识,窒息了学生鲜活的生命。因此,后现代主义教育主张在教育领域也应该“去中心”。以巴西教育家保罗·弗莱雷为代表的批判教育学者作为后现代主义的一支力量,主张在师生之间建立一种平等的对话关系,以期教师和学生在真诚、民主的交流氛围中共同成长。保罗·弗莱雷强调:“通过对话,教师的学生(students-of-the-teacher)及学生的教师(teacher-of-the-students)等字眼不复存在,新的术语随之出现:教师学生(teacher-student)及学生教师(students-teachers)。教师不再仅仅是授业者,在与学生的对话中,教师本身也得到教益,学生在被教的同时反过来也在教育教师,他们合作起来共同成长。”在保罗·弗莱雷看来:“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育。”^[17]与此观点相类似,雅斯贝尔斯认为:教育“是人与人的精神相契合,文化得以传递的活动。而人与人的交往是双方(我与你)的对话和敞亮……所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代),包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范,这些交流通过文化传递功能,将文化遗产教给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。”^[18]建立平等对话的师生关系并不意味着教师要放弃应有的责任和作用。“平等者中的首席”界定了后现代主义教育中教师的责任与作用。美国后现代课程观的主要代表人物威廉姆·E.多尔教授指出:“作为平等者中的首席,教师的作用没有被抛弃,而是得以重新构建,从外在于学生情境转化为与这一情境共存。权威也转入情境之中……在情境性框架中,施瓦布的‘地方性事务状态’里,教师是内在于情境的领导者,而不是外在的专制者(无论多么仁慈)。”^[19]多尔所称的“首席”不是掌握话语权力的人,不是话语权的首席,而是创造对话和理解的条件和氛围的人,是信息的协调者,平等对话的组织者、促进者。^[20]

在网络技术高速发展的“互联网+”时代,教师不再是知识的独占者与控制者,因此作为知识传递者的职能也在逐渐被弱化。学生可随时借助多媒体、网络等工具获取知识,甚至在某些知识的获取方面先于教师、多于教师。笔者下到幼儿园,常常被小朋友问得目瞪口呆。一次,一位四岁的小男孩这样问道:“老师,你知道恐龙有哪些种类吗?(笔者回答:不知道)。那你知道侏罗纪时候的剑龙长什么样吃什么吗?(笔者回答:不知道)。老师,你到底是干什么的?”这绝不是发生在笔者身上的个案,而是越来越常态化。

2020年初,新冠肺炎疫情的突发,使得幼儿园延期开学,虽然教育部严禁幼儿园开展网上教学活动,但是,家长们却借助网络平台给幼儿提供了大量的学习资源,幼儿足不出户就可以畅游于知识的海洋。这也显示出了幼儿教育发展的新趋势——线上的自学与线下的教师导学相结合。

需要指出的是,尽管互联网、人工智能在知识传递中的广泛应用,使教师与学生在知识获取上处

于同一起跑线,教师的角色扮演在一定程度上受到了挑战,但是,教师作为国家意志的代表,承担“教书育人,培养社会主义事业建设者和接班人”的角色定位与使命不可撼动,教师在宏观层面上仍将主导着幼儿的学习与发展。在中观层面上,《幼儿园教育指导纲要(试行)》所提倡的“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”这一角色定位也日益凸显其重要价值。在微观层面上,教师对幼儿的启发诱导与因材施教等也是任何技术手段都无法取代的。虽然教师不再是知识垄断方面的权威,但却是信息分辨整理、知识整合创新、价值澄清重构、教学启发诱导等方面的权威。^[21]这些权威作用的加强,促进了幼儿学习与发展自主性的增长。

在某种意义上,可以说业已发生的幼儿学习与发展的新样态在倒逼着教师“师生观”的改变。教师只有顺应时代的变迁,调整好自身的角色扮演,既不越位也不缺位,而是精准到位,才能更好地促进幼儿的学习与发展,幼儿的学习与发展才能洋溢着生命活力与勃勃生机。

参考文献:

- [1]杜继纲,蔡冠宇,和卓琳,等.从编制到理解:我国幼儿园课程改革40年回顾与展望[J].学前教育研究,2019(3):21-30.
- [2]梁玉华.师幼关系中幼儿教师的角色意识探析[J].学前教育研究,2006(3):41-43.
- [3]冯婉桢,蒋杭柯,洪潇楠.师幼关系类型及其影响因素分析[J].学前教育研究,2018(9):50-60.
- [4]托宾,薛焯,唐泽真弓.重访三种文化中的幼儿园[M].朱家雄,薛焯,译.上海:华东师范大学出版社,2014:202.
- [5]冉亚辉,易连云.对儿童中心论的反思与批判[J].教育发展研究,2007(3):14-17.
- [6]杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,任钟印,吴志宏,译.北京:人民教育出版社,2005:42-44.
- [7]刘晓东.论儿童本位[J].教育研究与实验,2010(5):25-28.
- [8]周欣,赵振国,陈淑华.对早期儿童的学习与发展的再认识[J].学前教育研究,2009(3):14-20.
- [9]温斯勒.鹰架儿童的学习:维果斯基与幼儿教育[M].谷瑞勉,译.南京:南京师范大学出版社,2018:252.
- [10]张桂.教师权威:从独断到生成[J].基础教育,2018(4):43-49.
- [11][18]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:80,2-3.
- [12]苏霍姆林斯基.给教师的建议[M].周蕙,王义高,刘启娴,等译.武汉:长江文艺出版社,2014:270.
- [13]顾明远.再论教师的主导作用和学生的主体作用的辩证关系[J].华东师范大学学报(教育科学版),1991(2):69-73.
- [14][21]黄启兵.教师权威的消解与学生自主性的确立:论教育技术对师生关系的影响[J].教师发展研究,2018(2):51-55.
- [15]吴康宁.学生仅仅是“受教育者”吗:兼谈师生关系观的转换[J].教育研究,2003(4):43-47.
- [16]聂傲.两极论与中介论[M].南昌:江西人民出版社,2001:30.
- [17]弗莱雷著.被压迫者教育学(三十周年纪念版)[M].顾建新,赵友华,何曙荣,译.上海:华东师范大学出版社,2001:31-41.
- [19]多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2000:238.
- [20]周进.由“权威”到“平等者中的首席”:多尔的后现代教师观探析[J].当代教育论坛,2006(8):131-132.