

JILU RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI
JILU RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI
JILU RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI
JILU RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI

幼儿园教师专业发展和成长丛书

JILU, RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI

纪录，让教师的 教学有意义

朱家雄 郭敏华 曹宇 编著



福建人民出版社

RANG JIAOSHI DE
JILU, RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI
JILU, RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI
JILU, RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI

幼儿园教师专业发展和成长丛书

JILU, RANG JIAOSHI DE
JIAOXUE YOU YIYI

纪录，让教师的 教学有意义

朱家雄 郭敏华 曹 宇 编著



福建人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

纪录,让教师的教学有意义/朱家雄主编. —福州:
福建人民出版社, 2008. 1

ISBN 978-7-211-05611-8

I. 纪... II. 朱... III. 学前教育—教学研究
IV. 6612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 174288 号

纪录,让教师的教学有意义

JILU, RANG JIAOSHI DE JIAOXUE YOU YIYI

主 编: 朱家雄

作 者: 朱家雄 郭敏华 曹 宇

责任编辑: 吴梅香

出版发行: 福建人民出版社

电 话: 0591-87533169(发行部)

网 址: <http://www.fjpph.com>

电子邮箱: 211@fjpph.com

地 址: 福州市东水路 76 号

邮政编码: 350001

印 刷: 福州展丽彩色印刷有限公司

地 址: 福州市工业路祥坂台西科技园三区8幢 邮政编码: 350001

开 本: 787mm×1092mm 1/16

印 张: 8.5

字 数: 211 千字

版 次: 2008 年 1 月第 1 版 2008 年 1 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-211-05611-8

定 价: 18.00 元

本书如有印装质量问题,影响阅读,请直接向承印厂调换

版权所有,翻印必究

前/言

近些年来,“幼儿园园本教研”在学前教育界引人关注,人们对学前教育过分强调理论到实践的演绎,开始逐渐转变为强调实践理性,强调将学前教育放置于具体的教育背景中去考察,由是,人们会将思考问题的焦点放置于“让教师的教学有意义”,即强调教学的有效性。

学前教育改革进行了二十几年,教师专业发展的范式发生了变化,由“技术执行者”开始逐渐转变为“反思性的实践者”。纪录有其特定的含义,纪录不是目的,而是一个载体和工具,是提高教师专业化水平、让教师在教学实践中自我反思的工具和载体。纪录为教师与其他人员一起进行批判性讨论和反思创造了空间和条件,是鼓励和创造反思性教学实践的重要工具,认识教学纪录的特定含义,才可达成让教师的教学有意义的目的。

任何教育、教学活动都是发生在某一特定情境下的,不是“技术操作规范”所能够概括的,因此,教师的教学是富有生态学意义的,任何一次教学过程都具有不可重复性,而纪录关注的是过程,是意义,其所要解决的问题是在过程中产生的。纪录不是传统意义上的观察记录,是一种方法,是促进教与学的方法、评价的方法以及研究的方法。纪录为的是能作解释性理解,为的是提出新的问题,纪录是一种促进教与学的方法。

全书内容分为三篇。在第一篇走向“纪录”中,阐述了学前教育课程改革二十几年之后的今天教师专业发展范式的转变使教师从“技术执行者”转变为“反思性的实践者”,也就是“研究者”,然而,“教师成为研究者”并不是要求教师去做那些专家学者做的学术研究,而是“教师以自己的方式从事教学研究”的意义上的研究,是一种教师所擅长的、基于实践情境的反思性研究。基于行动的幼儿园园本教研是培养“研究者”的

途径之一。本篇从行政管理者、教师、专家的相互关系阐述了如何构建园本教研共同体。在第二篇走近“纪录”中,从操作层面阐述了怎样做基于行动的幼儿园园本教研和基于案例学习的园本教研。第三篇走进“纪录”,则通过 35 个园本教研纪录的案例,具体地展示了在幼儿园进行基于行动的园本教研活动的情景。在这 35 个案例中,前 33 个案例的陈述和研讨都只聚焦于一个问题,这样做不仅囿于篇幅,更在意让读者能关注园本教研反思的聚焦点;后 2 个案例则是较为完整的“研究报告”,纪录了园本教研活动的全过程。这 35 个案例的表述方式也都不甚相同,这样做不仅是为较自然地反映在真实的教育、教学情景中所发生的“故事”,而且也在一定程度上增加了这些案例的可读性。

本书的编写,要特别感谢上海市小龙鱼幼儿教育发展公司徐增增女士的支持,是她的见识和理解,才使幼儿园园本教研活动早在 2002 年就在她领导的幼儿园中实施。也要感谢昆明市第一幼儿园、青岛市实验幼儿园等园长的大力支持。

朱家雄

2007 年 11 月



目 录

CONTENTS

第一篇 走向“纪录”,让教师的教学有意义/1

第一章 纪录,让教师的教学有意义/1

- 第一节 纪录——鼓励 and 创造反思性教学实践的工具/1
- 第二节 情境化的教学反思是幼儿园课程改革的应有之义/4
- 第三节 教学纪录为情境中的教学反思提供了一个平台/5
- 第四节 此时此地如何教/7

第二章 教师专业发展范式的转变/8

- 第一节 教师培养的传统范式——“技术性执行者”/8
- 第二节 传统的教师培养范式受到挑战/9
- 第三节 培养“研究者”的教师专业发展范式/11

第三章 园本教研中的教师/13

- 第一节 从孤独的个体反思者到共同建构的研究共同体成员/13
- 第二节 在“对话”过程中的共同研究/14

第四章 调整多方面关系,构建研究共同体/16

- 第一节 寻求行政管理者与教师之间关系的重构
——打造园本教研共同体所需调整的关系(一)/17
- 第二节 寻求教师与教师之间关系的重构
——打造园本教研共同体所需调整的关系(二)/20
- 第三节 寻求教师与专家之间关系的重构
——打造园本教研共同体所需调整的关系(三)/24

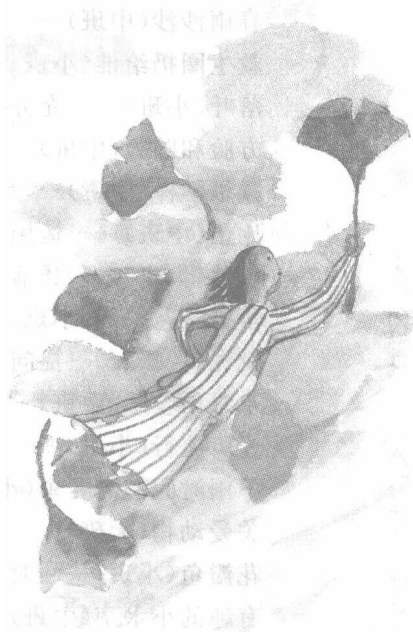
第二篇 走近“纪录”,让教师的教学有意义/27

第一章 怎样做基于行动的幼儿园园本教研/27

- 第一节 基于行动的幼儿园园本教研活动的开展方式/27
- 第二节 在园本教研过程中寻找反思的聚焦点/28
- 第三节 园本教研的后续/33
- 第四节 变“专家讲,教师听”为“基于行动的幼儿园园本教研”
——一个发生在上海的园本教研的故事/34

第二章 基于案例学习的园本教研/36

- 第一节 基于案例的反思和研究/36
- 第二节 案例学习提升教师在情景中把握教育、教学的能力/37



第三篇 走进“纪录”，让教师的教学有意义/38

- 钟表店(大班)——让活动目标有具体指向性/38
- 狗年话狗(大班)——结合主题制定目标组织活动/42
- 逃家小兔(大班)——理解故事应有的价值/44
- 马路上的标志(中班)——让幼儿在关系中学习/47
- 花儿送给谁(小班)——制定适宜的活动目标(1)/50
- 春雨沙沙(中班)——制定适宜的活动目标(2)/52
- 救生圈扔给谁(小班)——恰当地使用活动材料/54
- 落叶(小班)——充分挖掘活动材料的教育价值(1)/57
- 方脸和圆脸(中班)——充分挖掘活动材料的教育价值(2)/60
- 猴子学样(中班)——处理“模仿”与“创造”的关系/65
- 比蛋(中班)——运用同一题材,设计不同的活动/67
- 名片(大班)——让活动落到实处/69
- 学扮爸爸妈妈(小班)——提问要适合幼儿的年龄特点/70
- 玩泥(大班)——提问的技巧/71
- 水果丰收了(中班)——准备和制作材料要注意准确性/75
- 光脚旅行(小班)——关注活动的细节/76
- 下雨时我们需要伞(小班)——从活动过程反观活动目标/77
- 关爱动物(大班)——确定活动的题目/79
- 花瓣鱼(小班)——时时处处都要体现美/80
- 有趣的小水滴(中班)——把握活动的“度”/83
- 爸爸的手(中班)——让活动有亮点/85
- 怪汽车(小班)——应对幼儿提出的“怪”问题/87
- 有趣的声音:高音和低音(小班)——让活动变得有趣(1)/88
- 小脚丫(小班)——让活动变得有趣(2)/90
- 小老鼠奇奇(小班)——让活动环节层层递进/91
- 五官找春天(小班)——使用世界名画作为教学材料带来的问题/92
- 春雨的色彩(中班)——在科学性与艺术性之间/97
- 我是发条玩具(中班)——适宜的音乐和玩具材料/99
- 我多想(大班)——通过绘画,引导幼儿发挥想象力/101
- 雨点舞(小班)——在创编活动中应给予示范/102
- 小老鼠打电话(大班)——选择有意义的材料进行教学/104
- 谁来了(小班)——抓住主线将提问集中于一点/107
- 小鸟和大树(小班)——在活动中要体现个人的教学风格/108
- 小小营养师(大班)——一份完整的园本教研“研究报告”(1)/116
- 青蛙戏水(小班)——一份完整的园本教研“研究报告”(2)/126

第一篇

走向“纪录”，让教师的教学有意义

第一章 纪录，让教师的教学有意义

近些年来，“幼儿园园本教研”在学前教育界引人关注，与此有关的一系列词汇，如自然主义、教育真实情景、观察、记录、解释、参与、对话、反思、意义生成、自评、纪录、话语系统、行动研究、实践理性、智慧型教师、幼儿园教师专业成长，等等，也开始被广大学前教育工作者所认识和运用。这一系列词汇的共同点是都多少带有生态取向的含义，其意义就在于将学前教育放置于具体的教育背景中去考察，着眼于从教育实际出发解决教育实践中所存在的问题，旨在“让儿童的学习有意义”和“让教师的教学有意义”。这样的取向是对学前教育界过分信奉“科学主义”取向的反对。

作为鼓励和创造反思性教学实践的重要工具，纪录有其特定的含义。认识教学纪录的特定含义，才可达成让教师的教学有意义的目的。

第一节 纪录——鼓励和创造反思性教学实践的工具

学前教育改革的纵深发展，要求教师提高专业化水平，而教师专业化水平的提高，则要求教师能在教学实践中自我反思。一个有反思精神的教师，需要有一个能与其他人员在一起进行批判性讨论的空间以及能使讨论得以展开的各种条件，而所有的这些空间和条件，需要有一个载体，需要有一样工具。纪录就是这样的一个载体和工具。

一、纪录，一个过去和现在都被运用的工具

教学纪录理念的产生及其实践已有很长的历史了。以瑞典为例，纪录的理念是柯勒(Elsa Kohler)教学理论的一个重要特点。与杜威一样，柯勒曾运用反思和问题探究法去探索教学实践以及与此有关的问题，其中，沟通、互动和观察等是柯勒“活动教学”的核心。在柯勒的“活动教学”中，教学者被看作是研究者。在柯勒时代，许多教育工作者都从事学术研究，撰写学术论文，因为他们都参与了对教学的反思和研究(Dahlberg and Lenz Taguchi, 1994; Stafsgen, 1994)。^①

20世纪八、九十年代引起学前教育界普遍关注的意大利瑞吉欧教育实践，运用纪录作为反思性教学实践的工具，成为了瑞吉欧教育的一个重要特征。在瑞吉欧·艾米利亚(Reggio

^① Dahlberg D, Lenz Taguchi H. *Preschool and School: Two Different Traditions and a Vision of an Encounter*. Stockholm: HLS Forlag, 1994



Emilia), 教师是研究者, 是反思者, 是教学实践的共同建构者。但是, 在瑞吉欧, 教师们质疑了在观察和记录背后的占统治地位的理念, 不再将观察看作是客观现实的描写, 而是把观察看作一个过程, 一个根植于具体情境的共同建构的过程, 看成是一个意义生成的过程, 看成是一个可资运用的、使自身得到专业发展的平台。

从瑞吉欧得到灵感, 当今世界上许多教学者运用教学纪录作为工具来反思自己的教学实践, 作为一种途径来建构自己与他人和世界的关系。由是, 在世界范围内, “让教师的教学有意义”, 已经成为了学前教育理论和实践工作者共同关注的命题。

二、纪录不是传统意义上的观察和记录

在汉语中, 对“记录”和“纪录”两个词之间的差别, 是很少引起人们关注的。但是如果用英语表达, 前者为“record”, 后者为“documentation”, 这两个词的区别就大了。由于“记录”和“纪录”常常都是“观察”后所做的事, 于是, 就容易将两者混为一谈。

(一) 以客观主义和理性主义为支撑的“记录”

人们往往习惯于传统意义上的观察和“记录”。在做记录前, 记录者假定了观察的对象是有其固有的、基本的特征的, 记录者依据客观的或规定的标准, 去说明观察对象已存在的问题, 记录关注的是事实、原因或影响因素, 其所要解决的问题是预先确定的。

例如, 儿童身体或心理发展的常模就是一种所谓客观的标准, 运用一套标准化的技术, 通过观察和记录, 可以将儿童发展的水平和状况进行分级、归类, 用以评价儿童是否符合发展的标准。又如, 教师或教材规定的教育、教学目标也常被用作规定的标准, 通过观察和记录, 可以将儿童是否达成教育、教学目标的情况进行登录和记载, 用作评估教学成果的依据。

以这样的方式做观察和记录, 是以客观主义和理性主义作支撑的。根据这样的理念, 世界被理解为是独立存在的, 知识被理解为是对世界的反映, 在世界上存在着客观的、外部的真理, 而真理是可以被记录并被相对精确地呈现出来的。根据这样的理念, 排除主观性是一件可能的事情, 这就是说, 观察者应该摒弃自己的主观性, 对观察对象进行尽可能客观的记录。

客观主义者和理性主义者的知识观可以追溯到柏拉图的西方哲学, 自近代以来突出地体现为被广泛推崇的客观主义的知识观, 即认为认识过程是对客观事物的镜式反映, 强调知识的客观性、普适性、价值中立性。牛顿、笛卡尔的世界观, 培根的“知识就是力量”, 影响了人类整个工业化的历史。17世纪以来, 这种知识观因其丰富的认识成果和巨大的社会效益, 成为人类广泛认同的知识“范式”。19世纪, 孔德实证主义理论的提出, 确立了客观主义的自然科学研究方法论作为科学研究普遍法则的地位。

然而, 这种知识观事实上否认了人文社会科学自身研究对象的特殊性, 导致了人文社会科学研究中的人的物化。当“科学的”、“客观的”已经成了“正确的”、“好的”的代名词时, 一些人文社会学科的研究会为自己贴上“科学”的标签, 由是, 人们有些盲目地追求客观的、量化的方法, 而不去考虑人文社会科学的研究对象是多么的生动和复杂。

实际上, “客观性是一个主体的错误观点: 即观察可以在没有他自己的情况下发生”。^① 换言之, 观察和记录的过程, 必须有主体参与, 因此从来不是客观的, 也不是中立的。应该承认, 记录总是带有观察者主观的感觉、意愿和价值观念, 这不应该被看作是负面的, 而应该被看作

① Dahlberg G, et al. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Taylor and Francis, 154

是正面的。

(二) 诠释学视角中的“纪录”

正如胡塞尔所说的，我们的日常生活世界是唯一真实的世界，我们为生活世界量体裁剪了一件理念的衣服，即所谓的客观的科学真理的衣服。而这件理念的衣服使得我们把只是一种方法的东西当作了真正的存有，忘记了它是被设计出来的。这件理念的衣服掩盖了生活世界本来的意义。^①

从教育学史来看，17 世纪以后教育学就因为强调“客观”、“普遍”和“中立”，而在“科学化”的道路上蹒跚前行。“20 世纪 70 年代以来，西方教育研究领域发生了重要的‘范式转换’：开始由探究普适性的教育规律转向寻求情境化的教育意义。”^②在研究方法论上，从传统的实证主义和规定性的模式，向现象学的和描述—解释性的模式转移。这种转型的背后有着深刻的社会文化背景和哲学意蕴，体现着科学与人文如藤缠树般的纠缠与争斗，更体现着深沉的人文关怀。^③

20 世纪 60 年代，德国学者福利特纳借鉴伽达默尔的诠释学观点，提出了自己的诠释学教育学命题：(1) 历史和文本的意义不在作品本身，而是出现在作品与解释者的对话之中；(2) 作品的意义依赖于解释者的理解而存在；(3) 任何文化课程的文本的意义因时代的沿革和理解者的不同而改变。福利特纳认为，理解是社会文化与个体人格的整合，教育即意义的生成。^④

在诠释学视野中，纪录是一种方法，是促进教与学的方法、评价的方法以及研究的方法。纪录为的是使人能作解释性理解，为的是提出新的问题；纪录关注的是过程，是意义，其所要解决的问题是在过程中产生的。

纪录并不是一个完全真实的关于所发生事情的陈述。人们所纪录的并不是儿童所说所做的直接呈现。教学者通过他们所选择的，认为是有价值的东西才去做纪录。纪录表达了一种主体的选择，在多种选择中的一种选择。人们采用的范畴，人们所作的描述，人们对发生的事情所作的解释，都是在纪录时进行了的选择。

纪录必然带有记录者的主观性。每个记录者都有其自己的背景、经历、观念、兴趣和利益，在选择记录什么时，每个人的选择都会不同。例如，在某次教师培训中有这样一个活动：教室中心放了一张椅子，椅子上有一个玩具娃娃，教师们以它为圆心，坐在其周围。培训者让每个教师画一张他所看到的椅子和娃娃。结果，培训者发现，教师们交上来的画差异大极了：有的大，有的小；有的画得详细，有的画得简单；有的只画了椅背，根本没有布娃娃，有的显示了椅子的侧面，只露出布娃娃的手，有的画上则能看到整个的布娃娃。从这个例子可以说明，每个教师都是不同的个体，又是各自处在不同的视角上，他们所看到和记录到的事物会是多么的不同。更何况教师在日常教育、教学情景中所观察和记录的并非静止的物体，而是千差万别的、与环境与他人正在交往又相互影响的、不断变化着的儿童，可以想象，他们所看到和记录到的现象会有多么复杂。

纪录在知识观上强调知识的建构性，强调对任何事物的认知都与主体有关，认知过程中充满了主体积极的意义建构，强调观察者观察、描述和解释的责任。

① 刘放桐等编著. 现代西方哲学. 北京: 人民出版社, 1990. 565~567 页

② [加] 大卫·杰弗里·史密斯著, 郭洋生译. 全球化与后现代教育学. 北京: 教育科学出版社, 2000. 1 页

③ 鞠玉翠. 教师个人实践理论的叙事研究: [学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2003

④ 邹进著. 现代德国文化教育. 太原: 山西教育出版社, 1992. 179、180 页



因为主体的不同,对于同一记录的解读可以是千差万别的。例如,看到一个小孩在吮吸手指,行为主义者想到的是在儿童的手指上涂抹不良刺激物,使其在吮吸时获得不愉快的情感体验,从而纠正儿童吮吸手指的行为;而人本主义者主张的却是把儿童的手洗干净,不去对吮吸手指的行为加以干涉,或给予吮吸替代物,并从各方面满足儿童的需求,使其有安全感、满足感和新的兴趣,从而自然停止吮吸手指的行为。这些例子都说明,“意义”不是仅仅来自看或观察,而是建构出来的,即是通过解释活动产生出来的。因此,主体对于记录的意义建构,才是纪录的核心所在。

纪录追求的是“情境化的意义”,不是去追求抽象的、普适性的规律。在做纪录时,要对观察进行一个转换,即从外部的、第三者的、收集碎片的观察转换成内部的、第二者的意义观察。在做纪录时,要考虑到教学情景的复杂性、情境性、独特性、偶然性和不可预见性,要把观察和记录看作是一个过程,是一个根植于即时情境的共同建构的过程。

(三)从展示到纪录

“从展示到纪录”,这是介绍有关瑞吉欧教育的《一百种儿童的语言》一书中的一个小题。这本书的作者们认为,“从展示到纪录”的过程,是从提供信息走向对信息赋予教育意义的过程,因此,这是让教师从观察儿童转变为研究儿童的一种观念转变。纪录并不是为了对过去的事件进行记载,它是一份研究报告,是可以被用以加强对话的,是能帮助教师去思考儿童的想法,也可以帮助教师去预测有效教学的成果。纪录着眼于儿童整体,而不是一个儿童,即使纪录中只有一个儿童,也只是将他当作儿童中的一个代表。纪录最为重要的是对儿童的想法和教师的教学提出问题,而不是只是记录每一个幼儿的发展状况,也不是为了对教学效果进行评估。

“记录”为的是展示曾经发生过的事件;“纪录”为的是反思和改进教育、教学,使教与学更有意义。“从展示到纪录”的过程,是教师专业成长的有效过程。

第二节 情境化的教学反思是幼儿园课程改革的应有之义

随着幼儿园课程改革的深化,人们在“将先进的教育理念转化为教师的行为”的过程中出现了矛盾和问题,于是就会自然地迫使他们以另一种方式去思考问题。

一、幼儿园课程改革提出的新问题

当今,我国正在全面推行以幼儿园课程改革为轴心的学前教育改革,幼儿园课程的价值取向发生了很大的变化。例如,幼儿园课程从强调教师教授学业知识和技能逐步转化为强调儿童的发展和一般能力的获得,从强调课程和教育活动的结果逐步转化为强调活动的过程,从注重课程的标准化和统一性逐步转化为注重幼儿园课程发展和实施的多元化和自主性,等等。幼儿园课程实施的基本途径是教学,因此,幼儿园教师教学行为的改变是幼儿园课程改革亟待解决的问题。

当今,在幼儿园课程实施过程中,人们发现在教学中出现了一些“会说不会做”的教师,这就是说,有些幼儿园教师能说许多新的、“先进的”课程理念和想法,但是,在教学实践中,他们要么还是按照老的一套做,即所谓的“穿新鞋走老路”,要么变得无所适从了。这种现象说明,新名词、新概念并不会自动带来教学实践的改变。教师们虽然在思想上了解了某些课程理念,在主观意愿上也想努力地按照这些课程理念革新自己的教学行为,但是,他们误以为将这些课



程理念与他们的教学行为“一致”起来，那么幼儿园课程改革就会取得成功。

在幼儿园课程改革进程中出现这样的问题，其原因在何处？

二、从“去情境化”教学转变为“在情境中”教学

其实，幼儿园课程改革所要解决的和所能解决的问题并非是如何将所谓的先进理念转化为教师的教育、教学行为的问题。

如若幼儿园课程改革所要关注的问题是如何将所谓的先进理念转化为教师的教育、教学行为，那么就会首先去认定某些东西作为先进理念，并致力于向教师去传递或让教师自己去了解这些普遍的、固定的、去情境化的抽象理念；就会去关注在实践中如何落实这些所谓的先进理念。根据这种思路，只要能够掌握这类具有规律性的理念，教师就具有了正确解释教学现象、预见和控制各种教学事件发生与发展的可能性的能力。由此，幼儿园教师关注更多的是在所谓正确理念指导下的教学策略和方法，并相信一旦他们掌握了这些“放之四海而皆准”的教学策略和方法时就能解决教学实践中所遇到的各种问题；由此，幼儿园教师培训机构关注更多的是对教师传递所谓正确的教育理念以及教学策略和方法，并相信一旦教师把握了这些教育理念和策略、方法，这些正确的理念就会转化为教师的教学行为。

但是事实上，教师所面临的教学情境是复杂的和多变的，是可以作多种解释的，且是不可预料的，这就决定了在实际教学中是没有固定的模式与技能技巧可以被简单套用的，这也就决定了即使教师知道很多抽象的理念，但是在教育、教学实践中仅仅依靠这些去情境化的理念是不可能奏效的，有时还会因为必须符合这些所谓的理念，而妨碍了教师的正常行为。

其实，真正有效的教学，还必须凭借教师自己的经验和教学智慧，在多变的教育、教学情境中创造性地做出自主的判断与选择。因此，在帮助处于教学一线的教师改变教学行为时，所应该关注的问题不能仅限于“在新的课程理念下，教学应该是什么样”这样一个抽象的问题，而更多的应该是“此时此地如何教”这样的具有行动性、特定性、具体性与情境性的问题；所希冀的不应该是帮助教师获得固定的解决问题的理论和方法，而应该是帮助教师获得处理各种教学情境的非概括化的智慧。不过，这样的教育、教学智慧是不容易获得的，是需要经历许多次的反思而逐渐形成的。

第三节 教学纪录为情境中的教学反思提供了一个平台

教学纪录是主要被用于教学反思的纪录。教学纪录不是“听课笔记”，也不是一种程式化的文本，而是教师专业成长的一个平台。

教学纪录是一个让教师的教学看得见的过程。

但是，这里的“看得见”并非都是现实的真实反映，这里的“让教师的教学看得见的过程”是在打破话语霸权前提下的多方对话和共同建构。因此，教学纪录是内容的重温，是反思的手段，是学习和沟通的工具，是挑战主流话语的开放式论坛。

一、作为内容的教学纪录

教学纪录作为内容，那么教学纪录则是一些材料，这些材料记录了儿童所说的话、所做的工作，记录了教师又是如何处理儿童与他们工作之间的联系。这种材料可以用多种形式加以表现，以多种途径进行发布，如记录下被观察对象所说所做的手写便条、录音、录像、照片、电脑



制作的图表、儿童的作品等。这些材料可以保留和再现,能作为重温和复习以往经历和实践的依据。通过重温,不仅能激发以往的东西,还可以对已经发生过事件产生新的解释和思考。

二、作为反思手段的教学纪录

教学纪录作为反思教师教学的手段,那么教学纪录为教师和其他人员都留下了空间和时间,帮助他们深化反思,并认识应该怎样去建构,从而能以严格的方式和民主的态度,在人与人之间建立和谐的关系,并通过对话和反思的过程,共同建构知识和文化。这就是说,教学纪录能使教师参与新知识的生产过程。

教师的反思不应该是“闭门思过”或“庭前格竹”,否则教师的反思将会停留在自己的思路里面,而得不到改进,教师需要从他人的意见中获得更多的启发。还应该看到,在幼儿园教师中感性思维者居多,他们自己的反思有可能会停留在零散的、表面的层次上,因此需要一些理论研究者帮助他们加以提升。基于这样的认识,为教学反思所提供的平台应该是一个可以供教师与其同事和专家一起进行的、有批判思维的、讨论的平台。

纪录正是这样一个平台。可以看到,当今世界上已经有很多教师都在运用纪录作为工具,对自己的教学实践进行反思,都在纪录中谋划自己与他人共同反思和讨论的空间。

瑞吉欧教育实践的纪录是教学反思的一个典范。当今,世界上很多的教学者从瑞吉欧那里得到了灵感,用纪录作为工具来反思教学实践,作为建构自己与他人和世界的伦理关系的一种途径。

对教学实践的纪录,不是像质量话语中表现出的那样依赖于标准测量,而是能让教师对于在教学实践中所发生着的事情得到有意义的解释和理解。这就是说,纪录能帮助教师深化自我反思,并告诉他们,作为教学者应该怎样建构自己。纪录告诉了教师关于他们自己的故事;纪录开启这样一种可能性,让教师看到了自己社会建构的主观性和教学实践。

三、作为学习过程的教学纪录

教学纪录作为一个学习的过程,能让教师更容易地看到和提出问题。教学纪录能对教学者、他人提供批评性的方法,能深化他们对教学工作的理解,还可以帮助他们做出判断。由于纪录可以被保留、再现和重温,教师就有可能利用已有的教学经验,在纪录的基础上参与建构关于儿童学习和教师教学的“新理论”——一种属于他个人的、最能体现教师专业特征的实践性知识,正是这种属于个人的实践性知识,会对教师个人的日常教学行为起到决定性的作用。具体地说,教学过程中的情景性和复杂性,决定了教师不可能简单地运用具有普遍意义的知识,就能很好地把握教学,而是需要教师在长期的教学实际中,以一种“在行动中反思”的方式,不断发现问题,采取对策,借助于反思和批判,使实际中所获得的经验得以升华,从而形成实践性知识。这正是教师获得实践性智慧的理想的学习途径。

四、作为沟通过程的教学纪录

教学纪录作为沟通过程,前提是创造一个探究、反思、对话和参与的文化,在这种文化中,多种声音(儿童、教师、家长、管理者、政治家、其他人)的参与,能保证多种视角都能被顾及,并都能被详细体察。

作为一个沟通的过程,其前提是创造一个探索、反思、对话和参与的新文化,在这种新的文化中,多种声音的参与——儿童的、教学者的、父母的、管理者的以及其他人的声音的参与,并



使这些声音都能被听到，这样可以保证从多种视角体察问题，尊重各方的看法，多重地参与需要构建的人际关系。

五、作为挑战主流话语的教学纪录

教学纪录作为挑战主流话语的开放式论坛，可以成为开启一个批判性、反思性的教育实践的平台。教学纪录可以被理解为一个“自身的技术”，它能使批评和解放自我成为可能。

第四节 此时此地如何教

美国著名的建构主义教育家德弗里斯说过，教师有时应该教，有时不应该教；有时应该强化，有时应该诱导；有时应该强制命令，有时应该耐心等待……懂得什么时候教、教什么和为什么要教，要比单纯地主张去教或主张建构困难得多；懂得在必须强制时如何做出决定，在不破坏自主性发展的前提下如何坚持服从，要比只是顾及强制或合作要困难得多……

德弗里斯的话意是，作为教师，不要只是极端地去关注这样一些问题，即教师到底应该对幼儿传递知识和技能，还是应该注重幼儿自身的发展；到底应该由教师发布指令，还是应该注重幼儿主动的学习……作为国际著名的建构主义教育家，德弗里斯的话可以引发我们这样的思考：在教育、教学的应然与实然之间是存在距离的，那些所谓普遍适用的、正确的理念在教育实践中不一定就是行得通的。

“让教师的教学生有意义”，这一命题的根本含义就在于，教师不要过多地去思考“教学应该是什么样”，而是要经常去反思“此时此地如何教”，即变“确定”为“不确定”，变“唯一”为“多元”。而把握“此时此地如何教”，要比知道“教学应该是什么样”困难得多。

近几年来，笔者在上海、云南、浙江、河南、山东、黑龙江、广东等省市与当地的幼儿园教师一起，以纪录为工具，在教学现场进行了反思性教学的研究，让幼儿园教师逐渐把握“此时此地如何教”，获取了不少有益的经验。

例如，自2002年起，上海市小龙鱼教育发展有限公司将幼儿园教师的专业成长放置于其所属幼儿园教育工作的首位，在以幼儿园为本位的教研活动中，结合了上海市第二期幼儿园课程改革（以下简称“上海市二期课改”）的理念和操作材料，充分发挥了教师的创新精神和实践能力，在幼儿园教师、园长和专家（笔者每次都参与）的共同参与下，建立了教师自我培训的体系和机制。在每月制度化开展的幼儿园园本教研活动中，教师从不会思考到能充分发表自己的见解，从不会提出问题到能从各种视角多元地看问题，这种变化虽然十分缓慢，却十分有效。教师的变化极大地提高了教师现场教学的有效性，不仅使上海市二期课改的精神在这些幼儿园得到了落实，而且还为推进上海市幼儿园课程改革提供了榜样。

又如，昆明市第一幼儿园是云南省一所著名的示范性幼儿园，近年来引领着云南省的幼儿园进行了各项幼儿园课程改革。在从关注对课程本身进行改革到关注对幼儿园教师进行专业化培训的过程中，该园的园长和教师深切地体会到，他们幼儿园这些年来所发生的变化主要是教师队伍的变化，即教师变得会想、会说、会做了，教师的现场教学变得更为有效了。笔者数次直接参与了该幼儿园教师所做的园本化教研活动，与教师们进行了面对面的对话，共同研讨教师在当时情境下教学的有效性，使教师和笔者受到诸多启示和感悟。该幼儿园所做的反思性纪录材料《青蛙戏水》、《小小营养师》等已被笔者用于作为国内外演讲“幼儿园教师专业成长”专题的典型范例。

第二章 教师专业发展范式的转变

“让教师的教学有意义”，这不是一个新的命题，但是它在不同的社会发展时期会有不同的含义。“让教师的教学有意义”与教师及其专业发展最有关联。在一定的历史时期，教师专业发展范式的转变，能赋予“让教师的教学有意义”以新的含义。

第一节 教师培养的传统范式——“技术性执行者”

一、传统的课程实施理念和教师培养范式

多年以前，我国幼儿园课程的实施是“忠实取向”的，即倾向于将课程实施的过程定位于忠实地、一成不变地执行课程计划的过程。这种课程实施的取向迄今为止仍有影响，受此影响，人们会把课程视作从制定课程计划到实施计划、从课程计划的制定者到计划的实施者之间的单向线性过程。这种取向，强调的是课程决策者和计划制定者对课程实施者的有效控制。

与幼儿园课程实施的“忠实取向”相一致，教师培养的范式就会是以培养课程和教育方案的忠实执行者为目标。这种教师培养范式尽管也承认教师对课程实施的成效是极为重要的因素，但是，这种范式背后的理念是：教师只是课程专家们所设计的课程的忠实执行者，是课程专家们所提供的课程知识的消费者和使用着。教师在教学过程中是一个执行者，意味着教学的有意义性并不主要取决于教师，而是主要取决于课程设计的质量。在这种范式下，教师的任务就是要一成不变地使用专家“生产”出来的知识，以达成预设的课程目标。因此，在课程实施前，有必要自上而下地将那些被专家认为在实施课程时所必须具备的知识传递给教师，教师的专业发展过程所追求的也就是教师对这些知识的记忆、理解、掌握和运用。显然，这种教师培养范式是受“技术理性”支配的，是一种对教师进行知识灌输和操作训练的过程，而教师在其中充当的角色是被动接受外在专业训练的“技术操作员”。

二、传统的教师专业知识观

以培养课程和教育方案的忠实执行者为取向的教师培养范式，是以传统的知识观为其支撑的。

传统的知识观是基于客观主义和理性主义的理念的。这种知识观将世界看成是独立存在的，在世界上存在着客观的、外部的真理，而真理是可以被记录并被以精确的方式呈现出来的，人的认识过程则是人对客观事物的一种镜像式反映。因此，作为对世界的反映，知识是具有客观性、普适性和价值中立性的，换言之，知识是独立于主体之外的，人们在获得知识的过程中必须摒弃个人的主张、意见、情感和偏见等；知识是可以超越各种社会 and 个体条件限制的，是可以得到普遍证实和接纳的。相应的，人对知识的理解存在着一种所谓的“正确性”，而这种正确性纯粹只与事物的客观属性有关，个性化的身份、情感、兴趣与价值等是一概不予考虑的。

从这种知识观出发，幼儿园课程实施过程中存在着“非个体化”的确定性的教育、教学知识，这些知识是独立于认知者、独立于各种情境而存在的，教师一旦掌握了这些知识，就可以顺

利地在自己的教育、教学实践中使用这些知识，并足以应对各种教育、教学事件。于是，教师的专业知识就会被定性为某些普遍的、客观的、固定的和外显的知识。从这种知识观出发，专家学者承担的是发现、供应和传递这些确定性知识的责任，幼儿园教师承担的则是学习和掌握这些现成的、权威的、真理式的知识以提高自身专业水平的任务。

第二节 传统的教师培养范式受到挑战

随着社会的发展和进步，在幼儿园课程实施的过程中，教师已经逐渐不再满足于“忠实取向”的、单向线性的课程实施范式了，传统的教师培养范式也就随之受到了挑战。特别是在经由了二十几年的幼儿园课程改革的背景下，对改变传统的教师培养范式的呼声就更加强烈了。

一、来自科学技术的挑战

在人类发展的历史上，科学和技术从来没有像现在这样显示出它们的威力和潜在力量。教育历来被看作是传授知识的手段，科学技术的迅猛发展使教育受到了前所未有的挑战。

20 世纪，整个世界，特别是西方社会，明显受到了工业和后工业的影响，人类的文明发生了空前的变革，社会的运行进入了人类有史以来最为辉煌的时期。科学技术的进一步发展，知识总量的快速增长，促使社会发生着快速的变化，21 世纪被预言是信息时代，人类正在从工业社会迈向知识社会。

在一个知识为中心的社会中，承担传播知识任务的传播者的角色也必须有相应的变化，这就是说，教师应能使受教育者获得能胜任未来生活任务的知识，应能促进有益于革新的知识的循环，使受教育者能获取学习的动机，善于观察，学习有用的知识，同时会提出质疑，直至能独立提出解决问题的新方法，并得到批评性验证。

二、来自对忽视文化适宜性的质疑

世界正在发生剧烈的变化，全球化的发展趋势和各种意识形态的交融，使学前教育工作者不得不直面地域文化和语言的多样性、去殖民化的研究方法以及知识的本土化等一系列新的问题和挑战。

由于农村人口向城市流动，发展中国家的人口向发达国家流动，会使社会快速向多元文化的方向发展，这种发展趋向会反映在社会人际关系、生活方式、政治和经济运行，以及文化意识形态等各个方面，自然也会直接地或者通过上述各个方面间接地影响学前教育。

以“忠实取向”的、单向线性的课程实施范式以及与之相适应的教师培养范式是以学者专家的“科学主义”理念为基础的，这样的思考问题的方式，往往会因为关注结构化、系统化、中心化、一致性、标准化、连续性以及通过客观的方法论发现可证实的真理，而忽视复杂性、矛盾性、差异性、多视角以及历史和情景的特异性，特别是忽视文化的适宜性。文化上的差异与儿童的学习背景、发展变化和社会调整是紧密相连的，幼儿园课程的编制和实施是不可能脱离文化背景的，因此，不顾儿童的家庭背景、成长历史、社会关系、文化渊源等，只是按照以西方国家白种人为主要研究样本而得出的儿童发展和教育的普遍适用的规律去发展和实施课程，那么，这样做不仅是不公平的，而且是低效的，甚至是无效的。

在一个多元文化的社会中，承担文化传承者的角色也必须有相应的变化，这就是说，教师应能将儿童和自己放置在包括文化在内的各种复杂的生态关系之中，使受教育者能接受、认



同、尊重和发扬自己的文化,能在复杂的生态关系中通过合作、交流、协商和分享,与他人共同建构知识和文化。

三、来自对教育民主的呼唤

以“忠实取向”的、单向线性的课程实施范式以及与之相适应的教师培养范式经受主流话语和权力的统治,把握主流话语权的人是专家或政治人物。这样的范式,最终通过课程和教师,实现把握主流话语权的人对受教育者的统治。

在知识不确定和文化多元的社会中,一种声音已经不可能涵盖一切,对教育民主的呼唤已是与教育发生着关系的所有的人的渴望和诉求。运用有效的工具,挑战主流话语,开启一个批判性的、反思性的实践,建构与主流话语相对应的话语系统,可以使教学者找到其他的教学法,它们“不仅在伦理上是令人满意的,从美学上来看也是令人愉悦的”。^①

在教育民主的氛围中,承担教育批判者的角色也必须有相应的变化,这就是说,教师应能洞察到以不同的方式去看、说和做的可能性,应能建构一个新的空间,在此空间内构建另一种话语或相反的话语,从而产生新的实践,超越界限,超越普遍性,从真实的情景中去寻求真、善、美。

四、来自幼儿园课程改革的需要

近20年来,我国开展了以幼儿园课程改革为轴心的学前教育改革运动。这场幼儿园课程改革的主旨是改变幼儿园课程的价值取向,即从强调教育结果转化为强调教育过程,从强调教师教学的知识和技能转化为强调儿童的发展和一般能力的获得,与此相一致,在幼儿园课程的管理上,这次改革也就必然从注重幼儿园课程的标准化和统一性转化为注重课程的多元化和自主性等方面。在改革过程中,在我国的有些地区,幼儿园课程的实施正在逐渐地由“忠实取向”转化为“相互适应取向”或者“创生取向”,这种转化使传统的教师培养范式的根基受到了动摇。

当幼儿园课程注重标准化和统一性时,强调教师依据统一的教学大纲和教材,忠实地实施预先设计好的教学计划。在这样的背景下,以培养“忠实的技术执行者”为目标的教师培养范式是合理的。当幼儿园课程的实施转变为“创生取向”,即将幼儿园课程看成是幼儿在幼儿园中所进行的一切活动时,关注更多的是幼儿与教师共同选择和生成的活动,关注更多的是幼儿的经验、兴趣和需要,那么,以培养“忠实的技术执行者”为目标的教师培养范式则是不适合的。

事实上,强调教育过程的幼儿园课程在实施过程中对教师的要求远远高于标准化的幼儿园课程。换言之,前者需要教师能充分发挥自己在课程决策过程中的作用,即课程实施不是一个简单遵循课程方案去做的过程,而是一个需要教师能根据自己特定的教育对象,对教育内容和材料进行演绎、加工、调适、完善和再创造的过程;课程实施需要教师能使课程方案的思想和方法与实际状况相符合,并随时能根据变化做出判断和选择。

强调教育过程的幼儿园课程,认定教师所面临的教学情境是独一无二的,是变动不居的,因此,尽管有显性的、确定的理论知识可为教师提供指导,但是在实际的教育、教学中教师并不能简单地套用固定的模式与技能技巧,教师必需凭借自己的经验和教学智慧,对灵活多变的情

^① Stedman P. H. On the Relations between Seeing, Interpreting and Knowing, in Steier, F. (ed.) Research and Reflexivity, London: Sage, 1991. 61