

童蒙养正，更立三才——古代中国蒙学教育思考札记之一

图书在版编目(CIP)数据

江苏幼儿教育.第3期/孔宝刚主编. —上海:复旦大学出版社,2014.12
ISBN 978-7-309-11131-6

I. 江… II. 孔… III. 幼儿教育-研究 IV. G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 284262 号

江苏幼儿教育(第3期)

孔宝刚 主编

责任编辑/谢少卿

复旦大学出版社有限公司出版发行

上海市国权路 579 号 邮编:200433

网址:fupnet@fudanpress.com <http://www.fudanpress.com>

门市零售:86-21-65642857 团体订购:86-21-65118853

外埠邮购:86-21-65109143

常熟市华顺印刷有限公司

开本 890 × 1240 1/16 印张 5.5 字数 154 千

2014 年 12 月第 1 版第 1 次印刷

印数 1—5 300

ISBN 978-7-309-11131-6/G · 1438

定价:15.00 元

如有印装质量问题,请向复旦大学出版社有限公司发行部调换。

版权所有 侵权必究

让每个孩子享受童年的幸福

江苏省教育厅副厅长 朱卫国

661

每个人都应当享受童年的幸福,每个家长都希望自己的孩子有幸福的童年,让每个孩子享受童年幸福是教育工作者的责任,也是学前教育的核心价值观。幸福属于情感世界,是一种感觉,即人的一种满足感。幸福其实是很简单的,幸福是无处不在的,每个人都有属于自己的幸福。让每个孩子享受童年幸福,就是要创设良好条件和环境,让他们体验、感悟到快乐、幸福和满足。

让每个孩子享受童年幸福,要有充足、优质的学前教育资源。各级政府要把学前教育纳入国民教育体系,加快完善县级统筹、县与乡镇(街道)共建的学前教育管理体制。要坚持学前教育以公办为主、以公共财政投入为主、以公办教师为主、以公共服务为主的“四公”性质,扩大资源特别是优质学前教育资源,让每个孩子有资源、有机会享受到童年幸福。

让每个孩子享受童年幸福,要有符合教育规律、适合幼儿特点的课程方案。各级教育行政部门和幼儿园要认真贯彻落实国家关于改革发展学前教育的规定要求,遵循幼儿成长规律和教育教学规律,以生活、活动、游戏、体验、感知等为特点,探索形成符合本地实际的课程方案,并认真组织实施。要坚决杜绝学前教育“小学化”“知识化”“特长化”等倾向。只有适合孩子的教育,才能让孩子享受童年的幸福。

让每个孩子享受童年幸福,要有一支充满爱心、业务精湛的教师队伍。要加强幼儿教师队伍建设,不断提高他们的思想道德水平和业务水平,优化队伍结构,提高他们的待遇。广大幼儿教师爱岗敬业、奉献爱心,像关心爱护自己的孩子一样关心爱护幼儿的健康成长,恪守师德要求,坚决杜绝伤害幼儿的行为。要不断提高自己的专业能力,探究幼儿成长规律,提高教育质量。要努力成为孩子们心中的好老师,让每个孩子因为遇到好老师而成为一种福分,因为遇到好老师而成为幸福的回忆。

让每个孩子享受童年幸福,要切实提高家长的育儿能力。家长是孩子的第一位老师,家长的教育观念和育儿能力是影响孩子童年生活的主要力量。要通过家长学校等形式,向家长们普及科学的学前教育知识,树立科学教育观念,提高科学育儿能力,努力创造让每个孩子享受童年幸福的家庭环境。要防止期望值过高、拔苗助长式的家庭教育,也要防止不承担应有责任、放任自流式的家庭教育,用科学的家庭教育,促进孩子健康成长。

让我们共同努力,让每个孩子享受童年幸福。

首席顾问

虞永平 南京师范大学教授
朱家雄 华东师范大学教授

学术顾问

(排名不分先后)

华爱华 华东师范大学教授
周欣 华东师范大学教授
郭力平 华东师范大学教授
方卫平 浙江师范大学教授
边霞 南京师范大学教授
张明红 华东师范大学教授
姜勇 华东师范大学教授
刘绪源 著名儿童文学理论家
余治莹 台湾著名儿童文学作家
王一梅 著名儿童文学作家
马力 沈阳师范大学教授
许铁梅 南通大学教授

编辑委员会

主任 张仁
副主任 孔宝刚 张永彬
委员 黄正平 张祥华 唐志华
潘建中 丁兆雄 刘毓航
张体松 周彬 葛高元
王远东 洪韩 张同礼
肖加平 查莉 张斌
戈柔 吴邵萍 王晓芬
吴敏 胡娟

编辑部

主编 孔宝刚
执行主编 张有根
副主编 黄乐 艾宁
文稿编辑 张有根 顾正刚
责任编辑 谢少卿
摄影 顾正刚

卷首语

1 让每个孩子享受童年的幸福 朱卫国

特稿专递

4 节奏：幼儿最初的审美体验 刘绪源

7 游戏分享环节教师如何接住孩子抛过来的“球” 邱学青 何洁

“省学前教育学会2014年全省幼教论文评比获奖论文”专辑

10 幼儿园集体教学活动中教师提问状况研究
——以淮安市A幼儿园为例 史晓莉

14 如何处理幼儿个体需求和群体安排的矛盾 王玉芬

17 幼儿早期阅读障碍及其破除路径
——小班幼儿凡凡的早期阅读个案研究 高志娟

诊断与对话

21 幼儿对影子现象的朴素认知：一个幼儿科学教育的个案分析
袁宗金 王双双

高师教育与教师专业成长

26 新教师资格证考试背景下的高师学校学前教育课程改革路径
——以徐州幼儿师范高等专科学校为例 梁珊

儿童文学与文化

29 我在星海等你 陈琪敬

31 《我在星海等你》：传统与时尚碰撞所传递的美丽童话 翟大炳

教养在线

33 以亲子“情绪话题”培养幼儿自我情绪识别能力 李璐

37 可以惩罚幼儿吗？
——基于强化理论的幼儿园有效奖惩策略 王彤音

41 农村进城幼儿良好行为习惯的养成
——基于对4个学龄前儿童的个案调查 王炳乾

主管 江苏省教育厅
主办 江苏省学前教育学会
苏州幼儿师范高等专科学校(筹)
复旦大学出版社学前教育分社
《江苏幼儿教育》杂志编辑部
承办 复旦大学出版社
出版 复旦大学出版社

本刊自2015年第一期始,拟增设“幼儿园教学案例评说、叙事研究”专栏,欢迎广大一线幼儿教育工作者来稿。来稿请注明“幼儿园教学案例评说、叙事研究”专栏字样,具体要求如下:

(一)“幼儿园教学案例评说”是对课堂教学案例的观察、记录、解释、评析与诊断,或是对某一节课“磨课”过程的记录与思考。

来稿所举教学案例,不宜采取完整记录与全程回放的方式,而应选择其中带有“亮点”、暴露“问题”的片段重点展示;应将重点放在“评说”部分,加大意义解释、理论总结、深度评点的分量,能够把实践经验与教学智慧系统整理,合理连接,有利于实践知识的保存、分享、创新和扩散。来稿以2000字左右为宜,“评说”部分的篇幅不少于一半,可以是多位评论者从不同角度的评说。

来稿所记录“磨课”过程,不宜“挂图式”展示各版本教案,而应重点呈现每次教案的改进之处及缘由。

(二)“幼儿园叙事研究”是对幼儿园课堂教学事件、日常教学生活的细致翔实的故事性描述或提取及对相关问题的反思、追问,对故事背后意义的诠释,对多元混合素材某种关联或现象背后的本质的发现,必须提出问题、分析问题。来稿切忌“重叙事,轻研究”,但是诠释故事背后的意义应尽可能在现成的理论、熟知的答案以外重新探究,以求得新的理解;揭示关联应具有逻辑性,避免“小证据大结论”的现象,确保“发现”的可靠性。来稿以2000字左右为宜,“叙事”部分的篇幅不宜超过三分之一。

《江苏幼儿教育》杂志编辑部

2014年12月

■ 视野

- 45 英法学前教育政策法规比较 童宪明

■ 教育与社会

- 48 幼儿公共图书区阅读情况调查分析
——基于江苏省4个城市11个公共图书区的调查 刘璐 季燕
- 52 基于信息不对称理论的幼儿兴趣点的分析和判定策略 吕武 吕吉

■ 课程与教学

- 56 绘本阅读活动中儿童感知能力发展的促进策略
——以《落叶跳舞》为例 王兵
- 60 教师在小班区域游戏中的有效“调控”
——以区域游戏“绘画小鸡”为个案 陈君玲
- 63 视觉符号在幼儿体育活动中的运用 黄玲
- 67 幼小衔接“锚点”的培育 陈兴华
- 72 游戏与幼儿园课程的融合 方晨瑶
- 76 幼儿园对民间玩具的开发利用 程晨
- 80 幼儿园课程适宜性的实现策略 王倩倩 吴玲

■ 教育随笔

- 83 童蒙养正,更立三才
——古代中国蒙学教育思考札记之一 江莺华
- 85 教育,是灵魂的唤醒 张学亮

■ 学术动态

- 20 省学前教育学会开展全省幼儿园“十二五”立项课题专题培训 薛乾惠
- 30 《江苏幼儿教育》杂志召开首届编委会会议 顾正刚

■ 绘本导读

- 86 怎样从“平常”走向“不一样”?
——《不一样的上学日》赏读 周明刚

出版日期
编辑部地址

邮编
投稿邮箱
联系电话

2014年12月28日
江苏省苏州市山塘街845号
《江苏幼儿教育》编辑部
215008
jsyejy2013@163.com; QQ: 710827540
0512-65331004

节奏：幼儿最初的审美体验

刘绪源

(《文汇报》“笔会”副刊,上海,200041)

【摘要】 较之于皮亚杰提出的“图式”概念,康德的“图式”似乎更“玄”,更强调先验的性质和形式的一面。儿童最初的审美离不开节奏,节奏确有先验性质,也最为“形式化”(节奏即形式)。儿童最初的审美对象多为有节奏无意思的儿歌类作品,这和他们与生俱来的对节奏的敏感有关。幼儿童话故事大多在一次次的重复中推进,这样的重复也是一种节奏,但这时节律已经“松开”,节奏由显而隐,但依然存在。节奏在“松开”以后,仍然暗示、引领着儿童们的审美;到他们用理性的方式把握世界时,节奏仍起着关键的作用。

【关键词】 节奏;审美体验

皮亚杰经过近半个世纪的努力,使“发生认识论”成为一门不同于哲学认识论的“科学认识论”。所谓“发生认识论”指人的认识是怎么发生的,也就是从最小的婴幼儿开始,研究人是怎么生成他的认识能力的。虽然“发生认识论”研究的是婴儿,却可以借此了解人类,这二者有相通之处。

一、皮亚杰：图式、同化与顺应

皮亚杰主要用了四个概念：1. 图式(scheme), 2. 同化(assimilation), 3. 顺应(accommodation), 4. 平衡(equilibrium)。“图式”一词,在英语中,有“图表”“纲要”“计划”的意思。这是从康德哲学中移用的概念。康德当初讨论认识论时,就认为人有一种先验的“图式”。^[1]对康德的这个词,李泽厚先生认为：它是“概念性的图式化、感性化的东西,大体相当于某种图表、格式、模型等,如地图、建筑施工的蓝图、化学元素周期表、人体解剖图之类”。它可以译成“图式”“图型”“范型”“间架”,由于是构造对象的框架,李泽厚在自己的书中将它译成“构架”。^[2]谈了这么多“图式”译法,有一个好处,就是让我们多方面地感受一下这个词。看来,它就是一个还不太明确的图形或框框,

人先拥有了它,就能让自己的认识随后明确起来,它是人从知觉、感性到达理性认识的中介。

皮亚杰认为,婴儿最初只有极少量的图式,例如吮吸、抓握等。随着婴儿长大,所接触的东西渐渐多起来,他不断有了新的反射、感应,原有的图式就面临考验。这就要用到后两个概念——“同化”和“顺应”了。同化是量变,当图式遇到挑战,发现了与既有图式不同的东西,就会有不平衡的感觉,这时怎么办?一个很管用的办法,就是扩大原有图式的外延,改造自己,比如吮吸到了与乳房不同的奶嘴,但同样能吸得出奶汁,味道不太一样,但也还过得去,现有的图式就发生量变,将奶嘴也纳入可吮吸的范围,这就是“同化”。还有一种情况,是吮吸到很不舒服的东西,不但没有奶,而且口舌生疼,这时就必须产生新的图式了,因为已无可“同化”了,所以不得不“顺应”这种新的外来的刺激。“顺应”是质变,是头脑中的图式结构的分化,从中分化出新的图式,而人的认识也就随之扩展。这样,随着不断的“同化”和“顺应”,儿童所拥有的图式越来越多,头脑中的图式结构越来越复杂(这图式结构就像一个分类的仓

作者简介：刘绪源(1951—)，浙江宁波人，当代著名学者，《文汇报》“笔会”副刊原主编，中国作家协会会员，儿童文学理论家。



库,可随时迅速检索),这使他不断从不平衡走向新的“平衡”,人的认识也就跟着发展。这就是“发生认识论”的基本原理。随着这四个概念的不断重复,不断推进,人的认识也就不断发展,以致达到了非常高级的阶段。

皮亚杰认为,人的新知识并不纯粹是外来的,不是外面来什么就接受什么,而只能是原有图式的分化,人是在不断分化中扩展自己认识的。既然新知不是靠灌输,而更为依赖人脑中原有图式的分化,那么,如何促成这种分化,而不只是一味硬灌知识,就应成为学校和教师普遍掌握的常识。不然,大量知识灌下去,虽能一时应付考试,却终究不会成为“自己的”知识(因来不及进入自己的图式系统),过后必忘。这样的教育就太成问题了。这一点应引起教育界的充分重视。

皮亚杰还写过一本《结构主义》,他所说的,其实就是“组织理论”,也就是“系统论”。在皮亚杰看来,人的思维正如人的身体,那是一种生命体,是“非线性”结构,是一个活的系统。外来的新刺激出现,头脑出现不平衡时,整个认识机制就会调动起来,过去储存的图式会迅速调集到思维前沿,以对刺激物进行处理,或“同化”,或“顺应”。这是一种系统的调集,而非单线的、机械的因果关系,此即生命体与机械物理的不同。皮亚杰说:“科学知识的每一种表现都反映着人类的智力,这种智力是按照自己的运算本性从动作的整体出发的。”^[3]正因为此,在皮亚杰的理论中,“刺激”与“反应”,“认识主体”与“认识对象”,关系都是双向的,并不是单纯从“刺激”到“反应”,也并不是一味由“对象”到“主体”。

二、婴儿审美最“形式化”

皮亚杰是科学家,他的“图式”是非常实在的东西,相比之下,康德的“图式”就要玄得多。

康德认为,图式是先验的,是人生来就有的,是不可知的,人因为有这些图式,所以与动物不同,所以人可以有知性、理性。他把时间和空间归入人的与生俱来的“感性直观形式”,人有了它就能感性地直观事物;又把质、量、关系、模态等归入“先验图式”,而它们又与时间有关,由于有这些图式遂使人获得理性(可参见《批判哲学的批判》第三、第四章)。^[4]

与皮亚杰相比,早生了两百来年的唯心论者康德显然有很多荒谬的地方,但仔细辨别,康德也有独到的为皮亚杰所不及之处。其一,康德的所

有图式都是先验的,即先于经验的;其次,康德所注重的是认识的“形式”,无论是针对人的感性的“感性直观形式”,还是针对理性的“先验图式”,都是形式(比如关于关系),而不是直接关乎一个个具体认识内容。

婴儿在刚出生时,其动作还不协调,还没有自己的统一意识,但这时,婴儿有没有自己的“形式”方面的东西呢?有的,那就是“节奏”。

你看婴儿的动作,虽然是各管各的,手归手上下举动,脚归脚抬起放下,眼珠归眼珠转动,嘴要吮吸,或者要哭喊,但所有的动作,在节奏上却是统一的,不会太快,也不会太慢(手脚的慢是因为肌肉的限制),甚至吮吸的节奏和哭声的节奏也是统一的、协调的。

这一切都是“先验”的,因为与生俱来;同时又都是“形式”,体现在各个动作上,是依附于“内容”的,离不开这些“内容”。这一切都合于康德哲学的精髓,又不同于康德的学说,但我们不能不感谢康德的启示——这就是哲学家的伟大之处了。

当然,婴儿的节奏感并不是凭空来的,这是胎儿期孕育的结果,是人体物质运动规律性的产物。它的来源,主要还是心跳,是母亲的和自己的心脏跳动的结果。在胎儿期,他就能长期听见母亲的心跳,这声音会形成深刻的熏陶。另外,还有呼吸,母亲的呼吸和自己的呼吸,这也会给他以天然的节奏感。

母亲拍孩子入睡,也就是在有规则的节律中让孩子产生熟悉和安全的感觉,这就能使他安静下来。这种安全感、熟悉感,对他的认知的发展也很重要。而更重要的,是这种节奏随着他的长大,会“松开”,会变缓,会扩展,会放大成一种影响他思想的东西。这一点非常复杂,我们放到后面去说。这里先说婴儿的审美发生。

上海有一位很优秀的儿童文学作家——郑春华,我听她说过一件非常有趣的事。她在自己的孩子六七个月大的时候,每天用奶瓶给她喂奶,嘴里就顺口念着:“一只小猫——喵喵,一只小狗——汪汪。”这天,奶喂到一半,才念到“一只小猫”,走了下神,后面的“喵喵”没念出口,她忽然发现,孩子停止了吮吸,眼睛往上搜寻,像在找什么。她一下子意识过来,忙补念道:“喵喵!”女儿安静下来,心满意足地继续吮吸。接下来她有意做了个实验,在念“一只小狗”时,也故意停下观察,女儿果然又停止了吃奶,等她念了“汪汪”,就又心满意足地吃下去。这个实验使她发现,孩子对这样顺口凑



成的不是儿歌的儿歌,其实是有感觉的。

听了她的故事,我有一种豁然开朗的感觉。我以为,这就是幼童的最早的审美了,或者说,这就是婴儿的审美的发生。这样的声音对于孩子来说,虽然是伴着吃奶的过程而来,但并不是实用的,那只是声音,但能给他们带来愉悦。对于这声音,他们已经有记忆,有期待,有呼应了,这就是他们所能接受的最初的作品了!这作品有什么特点呢?最明显的,就是有节奏,句式上有重复感,动听,有响亮的象声词。这样的审美,似更合乎康德的“图式”说:它有先验的性质(节奏感),也是最“形式化”的(节奏即形式)。

三、童谣的节奏与童话的节奏

婴儿期的孩子,听觉比视觉更敏感,对听觉的记忆也胜于对人脸识别的记忆,所以儿歌就成为他们最早接受的作品。因为他们还不会语言,所以对儿歌的语言上的要求,其实并不高,倒是音韵上、节奏上的要求更高些。这也使我们理解了,为什么各地流传的那些原始的儿歌、童谣,句子常常是半通不通的;而用词都很特别、响亮,能吸引人;读上去,又总是朗朗上口——因为他们面对的是还没掌握语言能力的幼童。对此,周作人早在一个世纪前就写了《儿歌之研究》(1914年),虽是一篇文言的论文,但十分好读,又极精确,一下子抓住了问题的要害。他说:“凡儿生半载,听觉发达,能辨别声音,闻有韵或有律之音,甚感愉快。儿初学语,不成字句,而自有节调,及能言时,恒复述歌词,自能成诵,易于常言。盖儿歌学语,先音节而后词意,此儿歌之所由发生,其在幼稚教育上所以重要,亦正在此。”^[5]

我们可以举出不少童谣来证明,儿童的最初的审美对象,多为有节奏无意思的儿歌类作品,他们主要是从这种节奏、音韵中得到乐趣。这与他们与生俱来的对节奏的敏感有关。也正是节奏这一“审美形式”,引领他们进入了最初的审美——虽然严格说来,这还只能算是“前审美”。

上面我们所引的周作人的话中,有一句说到“顺儿童自然发达之序,依次而进,与童话相衔接”,这也是确实的。儿童渐渐长大,到两岁左右,就不满足于光听儿歌,而想要听一些相对复杂的童话故事了。但这时候,节奏的因素仍在,它仍然是儿童心理发展的重要形式。我们试看供低龄年龄段阅读的童话,其中重复的句子、段落和内容特别多,这几乎是一个不能没有的特点。世界

上的早期童话大多是那种循环往复、“一唱三叹”的结构,这是“人之初”的儿歌的结构,也是中国最早的古典文学《诗经》的结构,却又是西方童话的结构,这种同构现象很能发人深思。

幼儿童话故事在一次次的重复中进行,但又不是完全的重复,重复中有推进,每次推进一点点。这样的重复,也是一种节奏。这和心跳的节奏、呼吸的节奏、儿歌的节奏,本质上是一样的,都是一种有节律的重复,让孩子感到熟悉、不紧张、有自信、能把握。只是,现在的节律放慢了,“松开”了,似有若无了,由显而隐了,退居二线了,但它依然存在。

这使我们看到,这样的节奏,和皮亚杰关于认知发生的那四个概念,其实还是有关的。审美中也有认知的成分,二者还是不能决然分开。

四、节奏的“松开”

随着儿童的逐渐长大,节奏从最初的生物性的节律的束缚中“松开”,它的性质就发生了变化。它不再只是一种动作的起伏和律动,而成为一种情感和思维的线索——或者说“形式”吧。比如,在童话中,它就变成了一种结构的秘密,段落组合的秘密,抓住儿童注意力并让他们不陌生、不吃力、不紧张,从而保持饱满的兴趣的秘密。随着他们年龄的继续长大,情感和思维能力愈益走向高级阶段,这样的节奏,还会变得更加隐秘,间距也会更大,甚至会大到难以把握。

贝多芬的交响乐第一主题与第二主题不断交替,不断出现,随后又有变奏,改变形态后又出现,第一乐章中的句子,到第四乐章再次出现,这种前前后后变化万千的呼应,不就是一种节奏吗?不过比起幼儿早期的儿歌的节奏,那复杂程度就何止千万倍计了。又比如,在普鲁斯特的七卷本长篇小说《追寻逝去的时光》中,从第一卷到最后,在漫长的叙述中,有无数疑惑、悬想、推测、期待、绝望和希望,散碎无常地浮现、消退,变形后出现、再次消失……直到卷末,它们才合成一座辉煌无比的,由读者们渐已熟悉的无数形象、意象、心理和思想合成的宫殿。所有这一切,它们所形成的非凡的节奏,是要读到卷末才能完全领会的,但它们确实存在。

在节奏“松开”以后,这样的节奏仍然暗示、引领着儿童的探索,到他们用理性的方式把握世界时,节奏仍起着关键的作用。杜威说:“与环境相协调的丧失和统一的恢复这种周期性运动,不仅在人身上存在,而且进入到他(下转第9页)



游戏分享环节教师如何接住孩子抛过来的“球”

邱学青 何 洁

(南京师范大学教育科学学院,江苏南京,210000)

【摘要】 游戏分享环节是游戏活动的最后一个环节,也是重要环节。在这个环节,孩子会把自己在游戏过程中开心的、困惑的、苦恼的事情全部汇报给老师,就好比“抛球”一样。教师做好这一“接球”环节有助于提升幼儿经验、延续其兴趣、增长其知识、丰富游戏情节。而如何做好“接球”确实是许多老师的困惑,本文试图给出六条建议。

【关键词】 游戏分享;师幼互动;教师指导

游戏分享环节是游戏活动的最后一个环节,也是重要环节。在这个环节,孩子会把自己在游戏过程中开心的、困惑的、苦恼的事情全部汇报给教师,就好比“抛球”一样。教师做好这一“接球”环节有助于提升幼儿经验、延续其兴趣、增长其知识、丰富游戏情节。

一、什么叫接住孩子抛过来的“球”

“接住孩子抛过来的‘球’”出自《儿童的一百种语言》,它是瑞吉欧在谈到师幼互动中教师应扮演的角色时所做的一个比喻^[1]。这个简单的比喻蕴含了深刻的涵义,在运用中不同的幼儿教师对它有不同的解读。在游戏分享环节,它是指教师要积极关注幼儿、耐心倾听幼儿、有智慧地回应幼儿。在分享环节的师幼互动就好比“抛球”和“接球”一样,幼儿把“球”抛出来,教师把“球”接住,然后再把“球”抛给幼儿……循环往复,直至幼儿心满意足。

这里的“球”有多种指向,既指孩子在分享环节中对游戏过程中已经解决或者还没有解决的冲突、矛盾的汇报,又指孩子各种形式的询问、提问、请求与建议,还指孩子呈现满心欢喜或闷闷不乐的情绪……总之,它指在分享环节,教师所面临的、孩子所表现的一切情况。

把师幼互动的过程比喻为师幼之间抛接“球”的过程这其中蕴含了我们的重要理念——在分享环节,先有孩子的“抛”,再有老师的“接”,即儿童在前,教师在后,儿童是跟随教师的,教师随儿童而动的。

二、为什么要接住孩子抛过来的“球”

接住孩子抛过来的“球”具有积极的意义。在游戏分享环节,很多孩子会把自己在游戏过程中做过的事,解决问题、冲突、矛盾的方式,自己的创意、想象等一五一十地“抛给”老师,而老师的“接球”则具有重要的教育意义。

首先,帮助孩子提升了其零散的经验。孩子的描述大多属于对自己游戏过程中所获得的经验或感受的主观叙述,大都是零散的、没有主线的。通常,孩子会把他所有玩过的东西给老师讲一遍,然后老师恰当的“接”就会从孩子所讲的一堆东西中抓住一个重点出来。然后迅速讲给大家,“哦,他讲了一个什么事情,什么事情令他高兴或者是不高兴,那么……”老师就把孩子的问题带出来了,这样就有了一个重点,有了一个主线。即帮助孩子把这些零散的经验做一个提升。

其次,使孩子感到自己被老师关注、自己的关注点被老师关注,因而孩子的兴趣便会一直延

续下去。如果老师对孩子抛过来的“球”给予真诚的关注,并及时变一个法子“抛回给孩子”,孩子会感到自己的存在是有人关注的、是有价值的。同样,孩子会因为自己所关注的事情受到老师的关注、赞扬而持续关注下去。

再次,这也使其他小朋友获益,因为分享过程其实就是一个变个人经验为集体经验的过程。其他小朋友通过参与讨论、旁观,也获得了相应的间接经验。

最后,对于丰富、发展游戏情节具有重要作用。在分享中教师的引导,对于孩子下一次游戏情节的丰富和发展具有支架作用。

三、怎么接住孩子抛过来的“球”

怎么接住孩子抛过来的“球”,在不同情境下教师应该说什么话、提什么问题、如何回应孩子等常是教师们的困惑。教师做到以下几点很有必要:首先要做的就是基于自己对游戏的观察,做到心中有数;第二,抓一个点,层层深挖;第三,在挖的过程中教师要有意识地关注幼儿的“不开心事件”;第四,整个过程教师要时刻提醒自己把孩子的球接过来之后要再抛回去,让孩子想办法,反对一言堂,让孩子无事可做;第五,当置身于孩子们各种各样的答案时,教师要时刻保持清醒的头脑,抓住孩子的主要信息;最后,在抓住孩子的主要信息的基础上,教师一定要洞察问题的根源,从重重现象中把握问题的本质,敏感地捕捉孩子的需要。

(一) 基于观察,做到心中有数

在孩子分享经验的时候,我们应该基于孩子的经验,基于孩子游戏过程中的经验,而不是在孩子抛给教师一个问题以后,教师立马就把这个问题的结论抛给孩子,而忽略了过程。如果教师仅抛给孩子这个问题的结论,那么就很容易忽略很多细节。而这些细节可能对于孩子的发展是必要的,同时它们本来就是他自己经验当中的。建立在观察的基础之上,不同情境下教师应该说什么话、提什么问题、如何回应孩子,教师要做到目的明确、心中有数。

(二) 抓一个点,层层深挖,不要蜻蜓点水

在游戏分享的时候,教师不可试图一次把所有游戏中出现的问题都解决掉,因为如果每次关注的点太多的话,就很容易造成讲评的点太多,那么究竟提升哪一个方面谁也搞不清楚。这样只会蜻蜓点水,不够深入。相反,可以一次就围绕一个问题讨论,深入解决一个问题,如果某个问题是所

有小朋友都有的问题,一定要就这个问题深入下去,一层一层地剥下去。这样,孩子碰到的具体问题比蜻蜓点水式的讨论多很多,获得的经验也更加深刻。日复一日,小朋友每天获得一点,时间久了就积累多了。

(三) 有意识地关注幼儿的“不开心事件”

教师要善于抓住幼儿在游戏过程中的偶发事件,尤其是游戏分享中幼儿所说的“不开心事件”,抓住了游戏中的“不开心事件”就好比“牵牛牵住了牛鼻子”一样。因为“不开心事件”往往反映的是幼儿的需要、兴趣和疑难。幼儿的“不开心”可以给教师提供一个信号——幼儿需要什么!而对这些“不开心事件”的层层深入解剖、解决,就是一个教师帮助幼儿澄清问题、指导幼儿更好地去开展游戏的过程。教师要能将其变为有效的教育因素,对幼儿进行教育,从而变无计划无目的的活动为有计划有目的的活动,因而当孩子提出游戏中出现的问题时,教师不应当想办法把这个问题规避掉,而应该抓住这个很好的教育机会,和小朋友一起讨论,一起解决问题,但教师要记住解决问题的方法是多元的,教师不是权威,但同时教师在面对新情况、新问题时也不要着急,不能只听一面之词,而要听取所有当事人的表述;同时,在游戏分享时,教师最好不要把焦点仅仅放在丰富孩子游戏的情节上,而应该是在丰富孩子游戏情节的基础上,发展孩子的能力。

(四) 把孩子的“球”接过来再抛回去

在游戏分享的“抛接球”过程中,教师要把更多的说话的机会让给孩子,放手让孩子去表达,让所有孩子都参与进来。曾经碰到过这样的教师——让孩子讲!孩子讲啊讲啊,教师就“嗯嗯哦”应付过去之后,所有的孩子都没事干了,就教师一个人在那里说。面对这种情况有两种办法,一种是教师看孩子讲的什么?教师把它接过来,然后把这个问题抛给大家,让大家都有事情干。要不然的话就像上面那种情况,大家都没有事情干。还有一个就是,教师随时都要注意这是一个抛接“球”的过程,是一个互动的过程。曾经有这样一个案例,一个小姑娘在“分享”时讲话声音很小很小,大家都听不到,显然这种“分享”就是无效的。当时教师的做法是问小朋友:“我听不到,为什么啊?我还是听不到,为什么啊?”坐在下面的小朋友都各自议论自己的事情,根本不理睬教师。如果这个时候教师及时地



问大家：“你们听不到怎么办啊？大家都听不见你讲，你怎么办啊？”小姑娘就会明白要提高音量，小朋友也会因为这事情与自己息息相关而积极建言献策。

（五）抓住孩子的主要信息

当置身于孩子们各种各样的答案时，教师要时刻保持清醒的头脑，抓住孩子的主要信息。清醒的头脑是指老师自己脑子要有数，要清楚自己导向的目的、提问的目的，要不然在讨论中当孩子提供了很多相关信息之后教师仍没办法去进行一个相关的梳理、提升和调整，甚至可能会走偏。具体到游戏分享环节，体现在教师有没有想清楚今天分享环节除了满足孩子的材料需求、满足孩子的表达需求以外，还要达到什么目的，例如倾听习惯的培养，口语表达能力的提高，或者经验的拓展，解决问题能力的提升，或者其他语言、认知、社会、情绪情感的发展。只有按目的去回应、激励、提问、追问，教师才能达到自己的教育目的，孩子才能获得长足的发展。

（六）洞察问题的根源，敏感地捕捉孩子的需要

最后，要想接住孩子抛过来的“球”，教师一定要洞察问题的根源，从重重现象中把握问题的本质，敏感地捕捉孩子的需要。具体来说，就是不要只处理表象问题，而应把握表象问题背后的深层需要。只有透过幼儿的外在表现剖析幼儿的心理状况，才能更有效地解决工作中遇到的问题。在

一个“银行”案例中，“银行”工作人员向教师反映“银行”之所以钱不够是因为“蛋糕店”的小朋友总是去“银行”取很多钱。当教师问“蛋糕店”的小朋友为什么总是去取钱时，“蛋糕店”的小女孩说是因为“蛋糕店”需要给来买蛋糕的小朋友钱，并且给出理由说她看到日常生活中大家就是这样的。教师面对孩子抛来的这个“球”，其做法是纠正了小朋友，说这个叫“找钱”，并没有仔细思考这背后存在的认识问题。这仅仅是纠正一下孩子这个用词错误这么简单的小问题吗？教师仅凭纠正一个词语就可以帮助小朋友解决问题了吗？还有其他什么信号吗？这些都是值得教师进一步思考的问题。事实上，是因为案例中的小女孩在日常的买卖行为中只关注到了问题的一个方面，她只看到了自己的收入没有看到自己的支出，所以她认为每次去买东西别人都会给她钱，这就是问题的根源所在——经验的欠缺！如果教师具有好的洞察力并因为这个产生一个关于钱的主题游戏，并在此过程中有意引导孩子关注买卖中用钱的细节，那么就能给孩子及时的经验支撑。教师要不断提高自己的观察能力、捕捉信息的能力、反思能力，这样才能随时抓住孩子的问题本质，为孩子提供他们真正需要的游戏。

参考文献：

- [1] [美]卡洛琳·爱德华兹，等. 儿童的一百种语言[M]. 罗雅芬等译，南京：南京师范大学出版社，2006：12.

印书馆，1960：12.

- [2][4] 李泽厚. 批判哲学的批判[M]. 上海：生活·读书·新知三联书店，2007：128.
- [3] [瑞士]皮亚杰. 心理学与认识论[M]. 袁晖等译. 北京：求实出版社，1988：77.
- [5] 王泉根. 周作人与儿童文学[M]. 杭州：浙江少年儿童出版社，1985：124.
- [6] [美]杜威. 艺术即经验[M]. 高建平译. 北京：商务印书馆，2005：14-16.
- [7] 李泽厚，刘绪源. 中国哲学如何登场[M]. 上海：上海译文出版社，2011：64.

（上接第6页）的意识之中；它的状况是人借以形成目标的材料……所有在旋风般变化中产生的稳定性与秩序的相互作用，都是有节奏的。潮涨潮落，心脏的收缩与舒张：这些都是有规律的变化，这些变化在一个范围内进行。”^[6]

李泽厚则将节奏与人类理性的关系上升到了更为普遍而根本的“形式感”的高度：“这里最关键的，还是通过生产劳动的实践操作，发现整个宇宙—自然的物质存在的形式关系。”^[7]李泽厚认为，正是一个个充满偶然性和自发性的活生生的生命，沟通着人与宇宙。这种沟通，也正是人类个体创造性的源泉。

参考文献：

- [1] [德]康德. 纯粹理性批判[M]. 蓝公武译. 北京：商务

（注：本文系刘绪源先生儿童美学著作《美与幼童——从婴幼儿看审美发生》（待出版）内篇部分的第一章内容，经著者同意有删节。后续章节将陆续刊出，以飨读者。）

幼儿园集体教学活动中教师提问状况研究

——以淮安市A幼儿园为例

史晓莉

(淮安市市级机关幼儿园,江苏淮安,223000)

【摘要】 幼儿园集体教学活动中的教师提问直接影响活动效果,对促进幼儿发展和提高教师教学水平具有极其重要的意义。但是,在实际教学活动中,有些幼儿园教师的提问存在随意性和低效性,表现出提问频率偏高、内容不明确等问题。本文以淮安市A幼儿园为例,研究幼儿园集体教学活动中教师提问的总体分布、提问类型、提问对象、候答时间、理答方式等现状,分析其中存在的不足,并提出针对性建议。

【关键词】 幼儿园;集体教学活动;教师提问

一、问题的提出

提问是进行教学互动的重要形式,是提高活动效果的重要手段,是达成活动目标的重要工具,是促进幼儿思维发展的“发动机”,在教师提问的“交变电磁场”里,“发电机”持续发电,幼儿思维健康快速发展。透过提问还可以体现教师的主导作用和幼儿的主体地位。

好的提问能架起师生间双向交流的桥梁,达到共赢效果。《纲要》指出:“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者。”那么教师提什么样的问题才能真正支持幼儿发挥主体性,引导幼儿主动建构意义?当前幼儿园教师的提问现状是怎样的?有哪些优点与不足……这些问题困惑着一线新教师。

二、教师提问现状观察结果

(一) 教师提问的类型

提问类型有多种划分角度,笔者借鉴了四种典型类型^[1],如表1:

表1 教师提问的四种类型及其特征

	封闭性	开放性
低层次	有固定答案,要求再认、回忆信息	没有固定答案,可以根据回忆说出多种答案
高层次	有标准答案,需要根据已有经验进行理解推理或思考判断	没有固定答案,需进一步思考得出自己的答案,有创造性

另外,笔者发现还有一种类型的提问,目的不是检查幼儿的认知发展,而是更好地组织教学(如“好不好”“是不是”)。有学者将其界定为程序性问题。^[2]

根据以上五种提问类型,笔者将收集的30次集体教学活动中的1050次提问进行类型统计,如图1:

从图1可看出,教师提问以低层次封闭性问题为主,程序性问题教师运用得也比较多,仅次于低层次封闭性问题,而开放性问题,尤其是高层次开放性问题相对比较少。

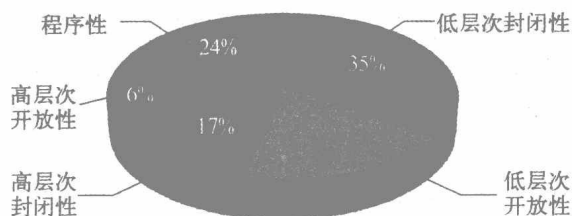


图1 幼儿园集体教学活动中教师提问类型

（二）教师提问的分布

1. 不同年龄班提问的分布

表2 不同年龄班提问的分布

	大班	中班	小班
平均每次活动提问次数	32	43	30
平均每分钟提问次数	0.8	1.4	1.5

（注：活动时间大班为40分钟，中班为30分钟，小班为20分钟）

2. 不同年龄班不同提问类型所占频次百分比统计

表3 不同年龄班不同提问类型所占频次统计表

	大班	中班	小班
低层次封闭性问题	39%	37%	31%
低层次开放性问题	18%	21%	15%
高层次封闭性问题	16%	19%	17%
高层次开放性问题	9%	4%	4%
程序性问题	18%	19%	33%

结合表2、表3看，幼儿园集体教学活动中教师提问总体较频繁。中小班提问密度较高，小班提问密度最高，程序性问题占33%。这与小班幼儿年龄偏小，独立性、自制力差等年龄特点有关，他们不能很好地控制自己的情感和行为，老师想借助提问来抓住其注意力。

（三）教师提问的机会

1. 教师提问的指向

表4 教师提问指向于集体和个人的分布情况

	集体回答		个人回答	
	提问次数	占本班提问总数的百分比	提问次数	占本班提问总数的百分比
小班(300)	156	52%	144	48%
中班(430)	193	44.9%	237	55.1%
大班(320)	131	41%	189	59%

小班幼儿的集体回答明显高于中大班，这可能与小班幼儿受暗示性强、好冲动、自制力差、规则意识弱等年龄特点相关。中大班幼儿规则意识和自制力都有所发展，类似于小班跟答模仿的情况会减少。

2. 幼儿座位区域与其回答问题的关系

笔者将幼儿的座位分布划分了四个区域，如下图所示：

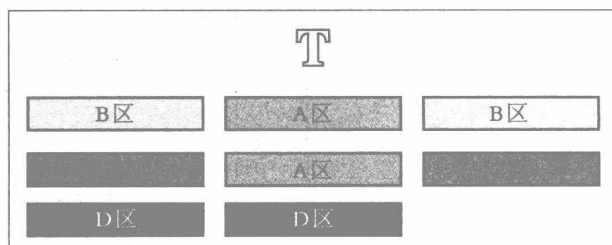


图2 幼儿座位分布图

笔者对每区域幼儿回答问题次数进行汇总和百分比统计，并做了 χ^2 检验：

表5 回答问题幼儿座位分布统计表

	A区	B区	C区	D区	χ^2 检验	$\chi^2_{0.05(3)}$	$\chi^2_{0.01(3)}$	P值
小班	32%	30%	20%	18%	5.92	7.81	11.3	$P>0.05$
中班	47%	29%	14%	10%	33.84	7.81	11.3	$P<0.01$
大班	52%	31%	15%	2%	55.76	7.81	11.3	$P<0.01$

由上表看出，在小班， $\chi^2 < \chi^2_{0.05(3)}$ ， $P>0.05$ ，所以，在小班不同座位区域的幼儿回答问题次数没有差异；而在中大班， $\chi^2 > \chi^2_{0.01(3)}$ ， $P<0.01$ ，所以，在中大班不同座位区域的幼儿回答问题次数具有差异，并且差异很显著，即小班老师的提问对象没有出现区域化现象，中大班老师的提问对象都出现明显区域化现象。

（四）教师提问的候答时间

候答时间是指教师提出问题后，幼儿回答前教师等待的时间。笔者将候答时间分为立即叫答、2~5秒左右、6秒及以上三种情况，并做了相应百分比统计：

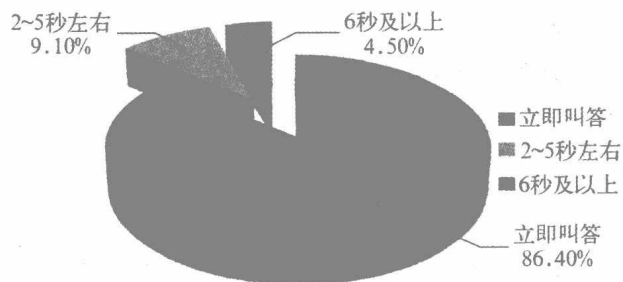


图3 教师提问的候答时间统计图

可见教师提问候答时间集中在立即叫答,即在大部分情况下,教师并不给幼儿思考时间。这一方面源于教师的提问类型大都是低层次水平,对于此类问题幼儿不需要思考时间,另一方面,也和幼儿自身特点相关,有些幼儿在教师一

提出问题后就会下意识地举起小手,而其不一定是真会,教师又往往会叫举手的小朋友来回答问题。

(五) 教师的理答方式

1. 幼儿回答正确时的理答方式统计

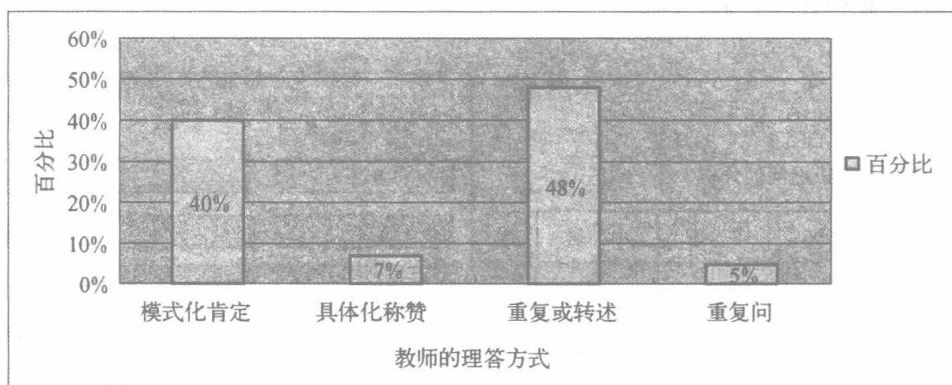


图4 教师的理答方式分布图

2. 幼儿未回答或回答不正确或不完整时的理答方式统计

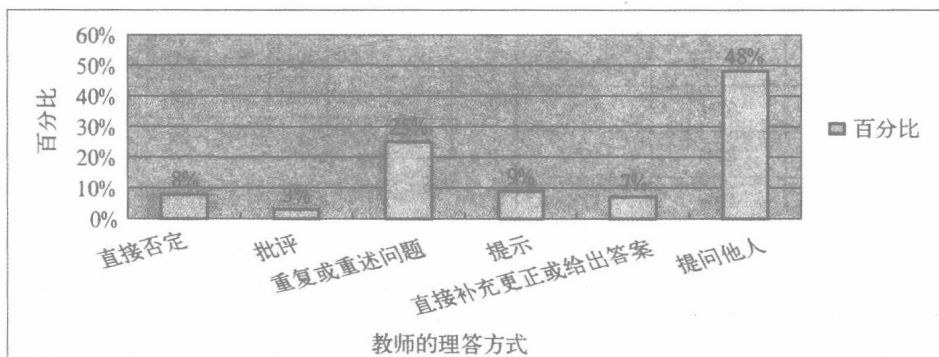


图5 教师的理答方式分布图

综合以上两种情况看,当幼儿回答正确时,教师主要以转述和模式化肯定为主,反之,则会直接提问他人、重述或直接否定,而提示和引导较少。总之,教师的理答策略性不强。

三、教师提问存在的问题

(一) 提问频次偏高,伴有重复提问,忽视幼儿思考

教师平均每分钟提问次数为大班0.8次,中班1.4次,小班1.5次。在这么多提问频次中,以小班为例,首先每2分钟教师提3个问题,除去教师提问所需30秒时间,幼儿在剩下90秒时间内要答三个问题,而幼儿年龄小,语言表达能力弱,语速慢,这样几乎就没思考时间;再者小班开放性问题只占19%,即在小班20分钟集体教学活动中的

30次提问中,教师只提4个开放性问题,而开放性问题能激发幼儿思考,这样又剥夺了幼儿思考的机会。另外,有些教师会重复提问。根据华生、斯金纳等强化理论,教师把提问作为对幼儿学习的一种刺激,通过高频重复提问来对幼儿进行不断强化,以引起幼儿反应来促进幼儿学习。笔者认为,提问很重要,刺激也必不可少,但要讲究一个“度”。教师的高频提问,有点太强调外部条件作用,忽视了幼儿自身思考。

(二) 低层次封闭性问题为主,程序性问题偏多,不利于幼儿思维发展

低层次封闭性问题占35%,程序性问题占24%。中大班幼儿正处于具体形象思维阶段,抽象逻辑思维刚开始萌芽,过多低层次封闭性问题,



尤其是“好不好”“是不是”的程序性问题,表面上幼儿参与度高,但缺少真正思考,这并不能很好地促进幼儿思维发展。根据维果茨基“最近发展区”理论,教师应以幼儿已有经验为基点,适当提一些幼儿跳一跳能够得着的问题,使幼儿体会付出努力后成功的快乐。^[3]

(三) 提问倾向于集体回答,忽视幼儿个体差异性

教师所提问题中近一半依靠的是幼儿集体回答。虽然对于处于某一年龄段的幼儿来说,发展有其共同特征,但是也不能忽视同一年龄段幼儿发展的个体差异性。在集体回答时有的幼儿也没有独立思考,只是跟着其他幼儿在附和。

(四) 回答机会存在不平等

中大班教师的提问对象出现明显区域化现象。在不经常被提问区域中的幼儿易被忽视。教师会让举手的幼儿回答问题,那些不举手、胆小的幼儿可能会游离于活动之外。幼儿的发展易受到与他人互动情况的影响,经常不回答问题的幼儿与老师、同伴互动少,其发展会受到一定程度的影响。《纲要》指出,教学活动中应既兼顾到群体需要又照顾到个体差异,让每个幼儿都得到满足,获得成功感。教师应关注性格内向的幼儿,提问要设置难度梯度,主动给其回答机会,帮助其建立自信,促进其发展。

(五) 教师缺乏候答时间

有86.4%的比例教师没有给幼儿思考时间,发问后直接就让幼儿回答。最后出现幼儿在回答问题时,有的答非所问,有的茫然不知所措,有的还是重复回答。幼儿缺少时间去理解思考问题,不仅影响答的效果,而且思维得不到发展。

(六) 理答策略性不强

教师对幼儿的正确回答基本能采取积极态度,但是重复和模式化肯定占88%,具体化称赞只占7%。教师对幼儿的不正确或不完整回答有11%的情况直接否定和批评,7%的情况直接给出答案,只有9%的情况给予提示。教师不能充分利用幼儿的错误和幼儿新认知的冲突,不能及时利用幼儿传递出的信息给以适当反馈,错过了促进幼儿思维发展的机会。

(七) 强调教师主体地位,忽视幼儿主体性

有的教师不善于引导幼儿,当一两个幼儿回答不出时就会急于把答案告诉幼儿,还有的在幼儿的回答和自己的预设情况不同时加重自己想要答案的语气,把幼儿的想法给“拧”过来。依据

建构主义理论,学习不应是由教师向幼儿的知识传递,而应是幼儿自己的建构过程。幼儿不是信息的被动接受者,而是意义的主动建构者。教师要做的不是告诉,而是正确地引导和尊重地探讨,在师幼彼此互动过程中启迪幼儿思维,发挥教师主导作用的同时体现幼儿主体性。提问也应尊重幼儿的主体性,而不是过分强调自己的权威地位。

四、思考及建议

针对幼儿园集体教学活动中教师提问存在的不足,笔者提出以下几点建议:

(一) 提问要重视幼儿思考作用

教师要适当减少提问数量,注重提问质量,重视幼儿思考作用,根据幼儿认知规律和学习特点来设计问题,努力关注幼儿如何以自己已有经验为基础来建构知识,注重幼儿学习的主体性和情境性。

(二) 提问要促进幼儿思维发展

根据维果茨基“最近发展区”理论,教师在提问时应注意问题的难易度,尽量使问题在幼儿最近发展区之内。^[4]提问如果过于简单就不能激发幼儿兴趣,如果太过深奥,不在幼儿“最近发展区”之内,又会让幼儿感到茫然甚至失去兴趣。就淮安市A幼儿园而言,教师要用心的了解每个幼儿真实发展情况,适当增加思考性、开放性问题,减少低层次、封闭性问题,尤其要注意避免经常习惯性地问程序性问题。

(三) 提问要关注幼儿个体差异性

教师提问时要面向全体幼儿,回答时可以少部分集体回答,但大部分应请幼儿个别回答,既要看到积极举手的幼儿,也要关注到不举手的幼儿。提问设计要有层次性,照顾到所有幼儿。在活动过程中,较容易的问题可以鼓励并让缺乏自信、胆小的幼儿来回答,稍难的问题可以让能力稍强的幼儿回答,让每个幼儿都获得成功感。

(四) 提问对象要全面

即使同一阶段的幼儿在认知发展等各方面也有一定差异性,教师提问时要尽量照顾到全班幼儿,不能每次都叫同一区域幼儿,尤其要关注到内向、胆小的幼儿和角落里的幼儿,多让他们回答问题,增加其自信。

(五) 给出适当的候答时间

教师所提的问题,尤其是具有挑战性的问题要给幼儿充足思考时间让其探究交流,体验经过思考得到答案的喜悦和自豪。当(下转第36页)



如何处理幼儿个体需求和群体安排的矛盾

王玉芬

(江苏省新苏师范学校附属小学附设幼儿园,江苏苏州,215000)

【摘要】 个体需要和群体安排之间的矛盾在生活环节、自由活动、教学活动、区域活动中时刻存在着。幼儿园教师必须具备一定的观察能力、判断能力、预见能力、临场应变能力,采取不同的、灵活多样的解决策略。在教育过程中要依据幼儿已有的经验和学习的兴趣与特点,灵活、综合地组织各方面的教育内容。教育应注重幼儿的个别差异,为每一个幼儿提供发挥潜能,并在已有的水平上得到进一步发展的机会和条件。

【关键词】 幼儿;个体需求和群体安排;师幼关系

瑞吉欧幼儿教育的创始人马拉古兹《不,一百种是在哪里》这样描述孩子:“孩子,是有一百种组成的。孩子有一百种语言,一百双手,一百个想法,一百种思考、游戏、说话的方式;还有一百种倾听、惊奇和爱的方式;有一百种欢乐,去歌唱去理解;有一百个世界,去探索去发现……”每个孩子都是独一无二的学习者,每个孩子都有自己的思想和意愿、语言和行动,每个孩子的兴趣和需求也不尽相同。教师作为教育的实施者,活动的指导者、支持者和评价者,行走在孩子的世界里,精心地安排孩子的教学活动、游戏活动和生活环节……而在集体活动的进行过程中,有个别孩子专注于他处,对教师精心设计的活动不予理睬;或者有自己不同的看法,不愿继续参与活动,导致活动无法按原计划完成;或者违背活动常规游戏游离于活动之外……《幼儿园教育指导纲要》提出:“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”。那么,在幼儿教育过程中,教师该如何运用自己的教学机智让智慧演绎无限精彩,合理解决个体需求与集体活动之间的冲突呢?

一、闻其声,顺其需——宽容亲近,满足孩子的生理需要

镜头一:针对托班孩子年龄小、自制力较差的

特点,开学初活动室开设了一个“快乐饼屋”的区角。该区角为孩子提供了一些既可爱又可口的小点心,孩子可以在自由活动时间内随时取放点心。游戏时间到了,老师摇起了铃鼓,孩子们纷纷围到老师身边,只见达达径自朝“快乐饼屋”走去。老师赶紧提醒:“达达,快点来,我们要去玩老狼老狼几点钟的游戏。”达达仰起小脸说:“达达饿了,要吃东西。”老师点点头说:“那好,你去拿两块饼干带着,我们等你。”达达乐颠颠地就去挑选饼干了。

案例解析:案例向我们展示了托班幼儿的生理需求和群体安排发生冲突的画面,也引起了我们对于不同需要种类的分析。根据马斯洛的需要层次论,可以把需要分成生理需要、安全需要、社交需要、尊重需要和自我实现需要五类,依次由较低层次到较高层次。其中生理需要是最低层次的需要。一个人饥饿时不会对其他任何事物感兴趣,他的首要需要是食物。我们的孩子也不例外,当孩子的生理需求和教师的安排发生冲突时,教师不应强制孩子服从安排,而是应该适当满足孩子的生理需要,允许孩子带着点心参与游戏。这不但没有影响孩子参与正常的集体活动,而且还能使孩子感受到老师的浓浓爱意,使刚入园的托



班孩子尽快喜欢老师,喜爱幼儿园,适应新环境。

二、解其惑,助其需——适时开放,允许有不同的学习方式存在

镜头二:这是一个小班数学活动。教师要求小小先把手里正玩着的蜗牛收好,小朋友都在等她一个人,要不等下了课再玩,小小表示不同意。老师很生气,也没有发图形宝宝到小小的手上。小小表现出一副满不在乎的样子,活动继续,当老师提问哪些东西是圆的时候,小小一下子将小手高举起来说:“蜗牛背上的壳也是圆的!”教师马上予以表扬并适时引导:“小小,你观察得很仔细,可是蜗牛在你手上不舒服的,干吗不帮它找个家,这样图形宝宝就可以和你做朋友了。”小小想了想说:“早上我送给大大的蜗牛已经被他不小心踩死了,我怕……”老师和颜悦色地说:“那还是你自己小心保管,给,图形宝宝和你做朋友。”小小舒了一口气,开心地笑了。

案例解析:这是一个幼儿个体需要和群体安排之间发生冲突的案例。一开始,教师最直接的反应是好言相劝,希望通过提醒和劝慰让个别孩子融入集体活动,使活动有序进行。但是当说理教育无效时,为保证集体活动的继续进行,教师继而转为冷处理,以此来惩罚个体的一意孤行,也试图让个体妥协。但这样做的结果可能会挫伤了孩子的自尊心。教师面对孩子的注意力不集中、我行我素感到很不满意,而后却有了意外的发现:原来不专心的孩子也在参与活动,说出了蜗牛的背壳也是圆形。

孩子是一个独立的个体,不同个性、不同需求的孩子参与活动方式也不尽相同。当我们不能使孩子融入集体活动中,就干脆给孩子一块自留地,让孩子选择自己独特的学习方式去开拓属于自己的天空。案例中的小小虽然没有专注地参与集体活动,而是关注她手里的小蜗牛,但是她还是处于思考、学习状态,并且很自然地将自己关注的事物与老师的提问联系起来,给了教师较好回应:“蜗牛背上的壳也是圆的。”如果同样能达到预定的学习目标,教师作为指导者就不必去在乎她的学习方式,不必去追究她有没有遵守常规。当孩子一定不肯参与集体活动时,就绝不勉强,给孩子留一片自由的空间也未尝不可。

三、尊其需,拓其趣——尊重孩子,了解发生冲突的原因

镜头三:今天是美术活动,老师发给每位孩

子一面镜子,让小朋友照着镜子画自己,孩子们兴奋地边看边谈论,只有丁丁不照镜子观察自己,却在看自己裤子上的蜘蛛侠。其他孩子已经边看自己边画自己,可丁丁还在继续观察蜘蛛侠。于是老师走过去轻声说:“你怎么不画啊?小朋友都开始画了。”丁丁用一双胆怯的眼睛看着老师,试探着问:“老师,我不画自己,我想画裤子上的蜘蛛侠,行吗?”老师很意外,但是还是笑眯眯地说:“是不是妈妈新买的?”丁丁激动地说:“这是我昨天过生日,妈妈送我的。”看他兴致勃勃的样子,老师笑着说:“是吗?那你可得好好画,待会让我们小朋友一起欣赏你的蜘蛛侠,好不好?”丁丁使劲地点点头。接下来的时间里,丁丁非常认真地边看边画起了“蜘蛛侠”。老师发现,平常画画总是画一半就坐不住、缺乏耐心的丁丁,今天画得特别认真。

案例解析:在这个案例中,我们看到了教师对每个幼儿的观察与尊重,她允许幼儿根据自己的心理感受去表达作品,满足孩子的情感需要,促进了幼儿的个性发展。如果老师在丁丁想画“蜘蛛侠”时,却坚持要求他按老师准备好的目标、内容、思路去操作,把孩子的注意力硬拉到自己预定的目标、确定的内容上来,或不问原因,就否定孩子的表现,那么,表面上看似孩子服从了群体的安排,顺利完成了教学目标,但事实上却扼杀了孩子的个性表现。再说,丁丁的个体需要并不影响其他的幼儿,我们应鼓励幼儿把自己的情感表达出来。为此,在处理个体兴趣、需要和群体安排之间的关系时,教师不妨尊重幼儿的决定,“让包裹放在原处”,稍稍等待一下幼儿,用“观察”了解幼儿的行为,用“等待”理解幼儿的活动,用尊重走进幼儿的世界。这样既不影响集体活动的进行,又可以满足个别幼儿的兴趣和需要。教师只有尊重幼儿,才能关注幼儿;只有关注幼儿,才能走进幼儿;只有走进幼儿,才能了解幼儿;只有了解幼儿,才能教育幼儿。

尊重是教育的第一原则。新《纲要》指出:“要尊重幼儿的个性发现,尊重幼儿的自主性。”教师作为幼儿学习活动的支持者、引导者、合作者,面对个体需求和群体安排的冲突,不应漠视幼儿的需求,更不应以粗暴的态度对待孩子的“不合作”,而应了解孩子的心理发展特点,仔细观察,耐心倾听,站在孩子的立场去理解幼儿的想法和感受,尊重他们的不同需求,满足与常规不一致