

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2018.01.008

幼儿园方案教学模式的 形成与系统化发展

谢梦雪

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要: 幼儿园方案教学是一种根据儿童兴趣和发展需要设计主题、活动内容,并组织儿童围绕主题进行自主探索和研究活动的课程模式。它诞生于19世纪末20世纪初,在杜威提出的“主动作业”和美国芝加哥实验幼儿园实践探索的基础上逐渐形成,经过苏联第一国民实验站、英国夏山学校、美国有机学校等欧美教育机构的推广运用,先后在美国和欧洲盛行,并扩展到全世界,对世界幼儿教育产生了重要的影响。特别是意大利瑞吉欧的教育者注重过程的设计性与内容的生成性,强调研究型教学理念、建构型知识理念,不仅运用幼儿园方案教学模式获得了成功的经验,而且促进了幼儿园方案教学的成熟和系统化。近年来,世界各国引入幼儿园方案教学模式,不断实践与探索,创新幼儿园课程,形成了多样化发展态势。

关键词: 幼儿教育; 方案教学; 幼儿园课程; 生成性; 系统化

中图分类号: G612 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2018)01-0057-09

“方案教学”(project approach)又称“项目教学”“设计教学”,萌芽于17世纪末的意大利建筑与工程专业。随着美国教育总署对Rufus W. Stimson的“家庭方案计划”(Home Project Plan)的推广,方案教学首次与具体的学科相结合,在各个类型的学校中得到推广。杜威将方案教学的思想应用于幼儿园,并在实验幼儿园发展了方案教学。1918年,克伯屈在哥伦比亚大学的《师范学院学报》发表了《方案教学法》(The Project Method)一文,引发了教育界的广泛关注。随后,方案教学被引入欧洲并得到进一步的发展。特别是意大利的瑞吉欧,不仅运用方案教学获得了成功的经验,而且促进了幼儿园方案教学的成熟和系统化。世界各国教育者在瑞吉欧成功经验的基础上探索出新的课程模式,形成了新时代背景下幼儿园方案教学的多元化发展态势。

一、幼儿园方案教学模式的初步形成

方案(project),意大利语是progetti,最先应用于建筑师的竞赛中,后在意大利的圣路加学院(Accademia di San Luca)被引入教学领域。法国皇家建筑学院(Académie Royale d'Architecture)将方案的设计作为常规竞赛的内容,为本学院的学生设立了一年一度的罗马大奖,为了引导学生通过具体的方案学习知识,还设立了每个月的方案任务以及与之匹配的建筑奖。学院的教师在教学中勇于打破先例,不局限于对新古典主义的崇拜,而尝试运用新的材料,例如将钢材运用到项目之中,在新的建筑体系中构建不同的装饰风格。进步主义教育运动时期,杜威提出了“主动作业”的概念,方案教学的理念开始形成,不仅在美国的实验幼儿园得以运用,而且在欧洲的幼儿园也得到了运用和发展。

收稿日期:2017-12-27

作者简介:谢梦雪,西南大学教育学部博士研究生。

（一）杜威提出的“主动作业”

帕克作为“进步主义教育之父”，主张采用师生共同设计的材料或者自然的物品替代传统的教科书，引导儿童从中发现问题，并提出“工作”的理念，让儿童在“工作”中系统地开展活动、解决问题。儿童在活动的过程中掌握了各个学科的知识，同时习得了沟通合作的技能。杜威受帕克的启迪，认为课程应源于幼儿经验，反对照搬由现成的学科知识体系切割而成的各个板块，认为应将各个学科的知识体现在活动中，在适当的条件下，以适当的方式促进幼儿经验的不断改造。他指出：“学校科目联系的真正中心，不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。”^[1]杜威正式提出“主动作业”的概念，将其界定为“复演社会生活中进行的某种工作或与之平行的活动方式”，并且认为“主动作业”给予幼儿创造的自由，让幼儿按照自己的意愿处置材料，“使生长中的儿童通过社会精神的指导，在实际表现中保持钻研态度和创造能力”^[2]。他指出蒙台梭利的儿童之家和福禄贝尔的幼儿园存在重大的缺陷，即将设计好的材料提供给幼儿，剥夺了幼儿的自主性。例如：“如果儿童用材料中的木块来做搭建火车的游戏，而不是按照等级的顺序排列，这些木块就会被老师拿走。”^[3]而“主动作业”则体现了幼儿园方案教学的思想。1896年，伴随着芝加哥试验学校的成立，方案教学逐渐被引入幼儿教育。

（二）美国芝加哥实验幼儿园的实践探索

杜威认为，幼儿园工作者应关心幼儿以及社会的需要，既要发展幼儿个体的能力，又要满足幼儿合作生活的需求。杜威指出：“幼儿开展的活动应由最熟悉的家庭生活开始，逐步扩展到邻里环境，再延伸至社会职业，特别是与生活紧密联系的职业，最后扩展到典型的职业以及与它们有关的社会方式的变化。”^[4]芝加哥实验幼儿园根据杜威的思想，开展了以家庭生活、工业生活、社会生活、自然生活等为主题的方案教学，引导幼儿以熟悉的生活环境为切入点，观察感兴趣的事物，带着问题去研究。芝加哥实验学校的发展分为两个阶段：第一阶段是试验期，从1896年至1898年，这一时期提出理论假设并尝试摸索；第二阶段是实践期，从1898年至1903年，这一时期将试验期已证明行之有效的课程与方法运用于实践，并修正完善。杜威在试验期将儿童的发展分为3个阶段：4~8岁、8~10岁、10~13岁。4~8岁的儿童属于幼儿部。这个时期幼儿园方案教学的主题主要集中在家庭生活和社会生活。例如“模拟周围生活环境”的方案，幼儿通过在沙盘上建一个小型农场，参与到手工劳动中，在建造的过程中幼儿为了模拟农场的环境，需要了解农场变革的历史、调查农场种植了哪些作物、还要测量农场面积并记录下来，这一系列的工作将地理、历史、算术等学科知识贯穿在手工劳动中，使幼儿的学习与兴趣结合起来。幼儿的很多活动都是围绕着家庭生活和社会生活展开的，但方案教学的不同在于以明确的目的开展系统化的活动，不像游戏那样杂乱无章，也不像家庭生活那样随意散漫。幼儿在方案中能够得到教师专业的指导，教师能够抓住幼儿强烈的兴趣和注意力，持续发展幼儿直接经验中的种种可能性，设置适当的情境，帮助幼儿克服方案实施过程中的困难，把握方案教学的方向。

实验学校发展到实践期，这期间杜威细化了分班制度，以便教师指导每个幼儿的精力和时间得到保障。4~5岁的儿童在1班和2班，6岁的儿童在3班，7岁的儿童在4班，以此类推直到14~15岁的儿童。杜威认为要有效利用儿童的个人倾向和原始冲动，他将儿童天生的冲动分为4类，即社会性冲动、建造性冲动、研究性冲动和表现性冲动。有效利用儿童的个人倾向和原始冲动，不能放任幼儿毫无目的的行为。他曾用一个例子说明：在烹饪时，如果一个孩子只是想煮一个鸡蛋，叫他取出时他就取出，这是没有教育性的。但是，如果老师注重引导，让他带着问题煮鸡蛋，用不同水温进行实验，观察何时沸腾，了解不同水温对蛋白的影响；或者在煮鸡蛋的过程中研究菜单、食物的成分、烹饪等问题，那么，煮鸡蛋就是一项有价值的教育活动，因为整个过程是具有研究性的，将儿童的原始冲动转化成了兴趣和行动。

实践期的芝加哥实验学校幼儿部经过了前期的摸索，教育活动更为丰富。幼儿方案教学的主

题不仅包括家庭生活和社会生活,还包括工业生活和自然生活。有的方案则融合了多方面的生活。不同年龄段的儿童形成了相互帮助、分工合作以完成方案的习惯。8岁儿童在参与“建造游戏室”方案的过程中,会邀请1班、2班的幼儿加上涂料和装潢。1班、2班的幼儿在方案实施过程中需要技术指导时,也会寻求小学部儿童的帮助。

二、幼儿园方案教学模式的推广运用

克伯屈认为,方案教学是“在特定的社会环境中所发生的、需要参与者全身心投入的、有计划的行动”^[5]。克伯屈将方案分为4类:(1)制作类方案,例如制作一个风筝;(2)问题类方案,例如解决一个方程式;(3)学习类方案,例如记忆一首诗;(4)消费类方案,例如享受观看日落的过程。克伯屈认为,只要学生带着计划和目的开展活动,结果让自己满意,就能称之为“方案”^[6]。如果缺失目的性,学生在教师的要求下被动完成计划,方案就演变成了一种任务,一种浮于表面的差事^[7]。他发表的《方案教学法》一文极大地促进了幼儿园方案教学模式在欧洲的推广运用。

(一)苏联第一国民教育实验站关于幼儿园方案教学的实践

“第一国民教育实验站”是苏联教育委员会批准建立的第一个示范性国民教育实验机构,包括幼儿园、小学、中学、图书馆和教师培训中心。十月革命后,沙茨基担任“第一国民教育实验站”的主任。他坚持教育与生活相结合、学习与劳动相统一的思想,因时、因地制宜,选取相应的主题,开展方案教学,提出从幼儿开始就要实行工农结合的培养方式。因此,实验站常常将方案教学与劳动结合在一起,幼儿带着生活中的一些问题参与劳动,在劳动中解决学习知识时遇到的困惑,又在学习知识的过程中进一步验证答案,知识与实践相结合,形成良性的循环。无论学习还是劳动,幼儿都自发地思考问题的解决方法,积极地彼此合作、寻求教师帮助。这就使劳动和学习都具有了研究的性质。实验站提出的方案教学主题不单局限于劳动,也涉及社会生活、自然世界等方方面面。各学科的知识贯穿于方案之中,例如:“五一国际劳动节”既能让幼儿了解劳动节的历史知识,也能让幼儿在劳动节具体问题的探索中,获得农业、工业等领域的知识。沙茨基认为,幼儿对知识的理解必须以亲身经验为基础,只有通过“做”,才能促进“学”。因此,在自然科学的教学方面,他引导幼儿直接观察昆虫,并且把在实验中获得和经过检验的知识记录下来,再通过查询图书馆相关资料来补充;在社会科学的教學方面,他保留了一块未开垦的荒地,让幼儿体验原始耕作,以此理解人类文明的发展历程。他主张让幼儿在德、智、体、美、劳诸方面得到全面发展,成为充满朝气、生活快乐、具有创造力并能够“担负建设社会主义任务的苏维埃公民”^[8]。沙茨基与其夫人不仅艺术造诣颇高,还常常鼓励幼儿以戏剧的形式展现方案实施的成果,将戏剧带进社区,使社区生活和学校生活相融合。虽然实验站开展的幼儿园方案教学主题多由教师确定,时间也由教师计划安排,具有一定的局限性,但它在20世纪20年代的教育意义却是不容置疑的。1928年6月,杜威在参观实验站之后的访问记录中写道:“参观实验站是在苏联的整个旅程中最有意思的。”^[9]

(二)英国夏山学校对幼儿园方案教学模式的运用

尼尔在英国的夏山学校运用了幼儿园方案教学模式。尼尔认为普通学校的教育是“完全错误”的,因为它们建立在“成人关于儿童应该成为什么样的人以及儿童应该怎样学习的观念上”^[10]。他认为现代文明不应剥夺幼儿自我成长的环境,学校应当适应儿童,而不是儿童适应学校。夏山学校的教师拥有高度的自主权,不墨守成规,而是将幼儿的兴趣进一步发展为课程,虽然夏山学校不强调知识教育,但也并不排斥智育。课程的设置全面且具有开放性,囊括了生活中对幼儿有益的多种内容。通常一个班有5至6个幼儿,配备1位老师。每个班通过自治会开展多种方案教学活动,其表现形式有游戏、美工、音乐、戏剧、运动等。他提倡在方案主题探索阶段,让幼儿发挥创造力,对材料进行二次改造,教师不规定材料的使用范围与顺序,即使幼儿用材料做出的成品很粗糙,但也是原创,远胜过不加思考的模仿。他指出:“福禄贝尔的恩物过于机械,不能满足学生游戏的需要,

倒不如玩泥巴和实际操作劳动工具,这样更有利于满足兴趣,激发原创性。”^[11] 尼尔认为方案教学应调动幼儿的感官,让幼儿在合作中参与整个过程,例如以小麦为主题的方案教学,由老师引导幼儿从观察表皮、触摸胚芽开始,通过动手制作图解和查询资料,让幼儿亲自用小麦制作面包,并相互品尝。尼尔给予幼儿充分的自由,开展方案教学活动的持续时间、成果的呈现形式都由幼儿决定。“你可以参与制定与你自己的生活息息相关的规定,哪一天你想多做些事就多做点儿,想少做些也没有人会来干涉,一切都取决于你自己——你可以任意穿梭在大片的森林里做游戏,也可以随意地躺在大片的青草地上做白日梦。”^[12] 但是自由不是没有限制的,在尼尔看来,严厉的管教和无限度的宽容都是对自由狭隘的理解,自由是与责任相联系的,受法律和纪律的约束,应在保证活动安全且不影响其他人的前提下给予幼儿弹性的选择。“什么是自由?……自由可以简单地理解为做你自己想做的事,但不能破坏别人的宁静。”^[13]

(三)美国有机学校对幼儿园方案教学模式的运用

美国有机学校包括幼儿园、第一生活班、第二生活班、第三生活班、初级中学与高级中学。1907年,约翰逊女士开始管理有机学校,她受杜威与亨德森的影响,反对将外部的教育目的强加给幼儿。她以鸡和蛋的关系类比成人与幼儿的关系,正如蛋能够孵化出鸡,儿童也可以长大成人。然而一个坏的鸡蛋无法孵出鸡,一个不健全的儿童虽然经过生长发育在生理上能够显现成人的特征,但心理却未成熟。我们不会以鸡的标准要求蛋,却常常以成人的标准要求幼儿,这是对幼儿的摧残。约翰逊提出每一个幼儿都是一个统一的有机体,要配合幼儿内在的自然发展,辅以恰当的外在教育,创设条件引导幼儿得到整体的健康发展。

有机学校开展的幼儿园方案教学给予幼儿充分的自由,让幼儿对材料进行改造和运用,反对将幼儿局限于设计好的活动中,反对一味按照材料设计的要求进行操作和模仿,鼓励幼儿创造新的活动形式,当方案的主题由幼儿提出并由幼儿共同确定时,幼儿的创造性被激发,这恰恰是约翰逊重视的品质,她认为“创造性是人的一个突出特质”^{[14]131-132}。约翰逊指出,幼儿的工作应该是充满艺术性和创造性的。“真正的学习和工作应该是有趣的、创造性的体验,是个人感受到工作的吸引力,全身心投入,当工作完成时,内心感受到满足和力量。这是人们无论何时做任何工作所需要的唯一回报。”^{[14]131-132} 因此,约翰逊倡导根据幼儿的需要和兴趣制定教学大纲,将教学内容与儿童已有的经验联系起来,以儿童喜欢的、容易接受的方式展开教学。有机学校崇尚自然,认为原生态的环境有利于幼儿手脑并用,所以幼儿园方案教学的许多主题都来源于自然。例如,教师根据幼儿已有的发展水平和兴趣点与幼儿进行有目的的散步,在散步之前与幼儿讨论可能遇到的问题,并准备可能用到的材料;在散步过程中引导幼儿进行细致的观察并提问,如“小雨滴落在地上是怎样的,植物和动物在做什么,这是为什么”^{[14]55}。教师从幼儿提出的问题中选取方案教学的主题加以深化研究,引导幼儿以戏剧表演、绘画、木工等形式展示他们探究的结果,注重幼儿在整个方案教学实施过程中的感受,尽可能地为他们提供支持,但不去干涉或者说教。有机学校的幼儿园为每个幼儿准备了一块土地,用来种植蔬菜,种什么菜、怎么种、怎么收,都由幼儿决定,教师只在幼儿需要帮助的时候提供指导。杜威在参观有机学校之后,对其大加称赞,认为学生对课程学习十分热情,学生动手能力是他见过的学校中最好的,并在《明日之学校》中详细介绍了有机学校。

三、幼儿园方案教学的系统化发展

幼儿园方案教学的成熟和系统化是在意大利的瑞吉欧完成的。瑞吉欧的学前教育机构尊重幼儿不同的表达方式和个性特点,认为幼儿有一百种思考、表达、聆听的方式,然而现代文明却“偷走了他们的多样性”。因此,该机构注重环境的创设,鼓励幼儿以自己的方式探索世界,将关系作为教学的核心。瑞吉欧的实践不仅促进了幼儿园方案教学的成熟和系统化,而且引起了世界各国的广泛关注,促进了各国幼儿教育的发展。

(一)瑞吉欧方案教学的特征

瑞吉欧方案教学强调过程的设计性与内容的生成性。对于教育活动的过程加以特别的强调,强调在“做”的过程中分享经验和建构意义,要求教师记录幼儿在方案教学活动中的想法和思考过程,建立幼儿的个人档案,通过日记、幻灯片、观察表、录像、录音等回顾幼儿的整个学习过程,了解幼儿建构知识的方法以及幼儿情绪与社会性等方面的发展。幼儿通过观看、倾听记录中与其他同伴的合作,追寻探索活动中的足迹,进一步修正自我,从而达到自我整合,为更深层次的学习做准备。因此,方案教学特别注重对活动过程进行科学的设计。当然,这里的“设计”并非像列车时刻表一样预设到每一个活动步骤,方案教学的设计是指南针式的设计,即指引方向,使“有目的的活动”不偏离轨道,减少幼儿无谓的尝试。每一个方案都是独一无二的,方案教学的设计性如同艺术创作,摆脱了模式化的重复,脱离了工匠式的模仿,在师生交互作用下,教师的教学能力和兴趣得以充分体现,幼儿的精神世界和价值取向得到充分尊重。因此,教师要协助幼儿全面、深入地理解周围环境及经验中值得探究的事物,使幼儿通过方案主题的探索获得与周围人、事、物的互动。方案教学中的设计既包括主题的选择与设计,又包括主题相关知识网络图的制作,还包括方案的具体实施。方案主题的设计不仅应以幼儿日常生活和兴趣为基础,还需权衡幼儿园、社区的教育资源及教师的经验。主题相关知识网络图的制作需要教师根据幼儿的反馈进行二次设计。方案正式实施前,教师还需要对如何应对幼儿可能提出的问题以及方案的走向进行设计与规划。

生成性体现了瑞吉欧方案教学纵向的动态发展特征。教育活动不再是传递固定知识的封闭体系,而是一条开放性的“跑道”。教师不再是知识的传递者,而是启发者、提问者,对于幼儿当场提出的问题,教师不是刻板地执行原定的计划,而是基于对问题的判断以及对幼儿的了解给予回应,根据实际情况权衡是否调整方案,使其朝着有利于幼儿发展的方向延伸。师生双方在交互性的活动中发现问题和解决问题。生成性并不意味着信马由缰地放任幼儿任意消耗时间和精力,幼儿生成的问题很多,但究竟哪个问题难度适当,适合深入探究,需要在教师的帮助下进行甄别筛选。教师需要在日常工作中积极寻找儿童的“生长点”,选取幼儿足够感兴趣的、符合其年龄发展阶段的问题,将这些“生长点”带入幼儿关注的视域,开始新一轮的研究。生成性不是规定性的,而是唤起性的。每一个方案为幼儿提供的是一种境遇,幼儿与教师在其中探索相关的问题,但并未要求他们步调一致地达到同样的效果。生成性使瑞吉欧方案教学摆脱了传统教育的线性路径,形成网络状的发展路径,幼儿对课程知识网络中某个节点自然生发的兴趣,经由老师和幼儿思维的碰撞,可能引发新的话题。教师在方案教学过程中,追踪幼儿的现场反馈,与原计划进行协调,保持一定的灵活度。生成性使幼儿和教师不必完全拘泥于预定的计划,从而拓展了更大的自由空间。

(二)瑞吉欧方案教学的理念

1. 研究型教学理念

人们习惯将幼儿视为学习者,将成人视作教育者。在多数情况下,人们常常关注幼儿的探索,无形之中把教与学分割开来。瑞吉欧的幼儿教育者指出:“在教与学之间,我们尊重的是后者,但这并不表示我们嫌弃教的部分。”^[15]瑞吉欧的学前教育系统致力于每个成员的自我建构,教师系统地观察幼儿,记录幼儿的发展过程,从而更全面地解读幼儿,实现更好的“教”,同时对于教师本身而言,这也是“学”。家长把自身的能力与兴趣以及对幼儿的认识带入集体,同时也从集体中获得了对幼儿新的认识。在学习集体中,幼儿、教师和家长以平等而又平衡的关系合作教学,共同成长。研究型教学理念的内涵不仅体现于家长、幼儿、教师互助合作形成的知识网络或知识结构,还体现于瑞吉欧对待差异的态度。意大利历史上曾有左派的政治理论家对教育内容和方法之间的关系展开激烈的辩论,然而辩论不但无益于教育的发展,反而导致教育发展停滞了十多年。瑞吉欧从历史中吸取了经验,重视价值取向的差异,将差异看作社会固有的组成部分,将不同政治信念、不同文化背景的家庭纳入学前教育系统,学校的功能不再局限于知识的传播与文化的传递,而是一个以家庭为

单位参与社会事务、实践民主的场所。

传统教育关注的是将受教育者培养成合乎标准的人,而瑞吉欧的幼儿教师尝试避免这种习惯性的倾向,力图挖掘幼儿看似寻常行为背后的心理动机,教师以录像、文字等形式记录幼儿在课堂上的表现,存入档案,定期研讨。教师对幼儿作品的重视不止步于关注作品是否美观,而是了解幼儿创作的过程,从而深入了解儿童兴趣、能力、表达方式以及在不同领域内获得概念的方式。瑞吉欧的教师认为方案教学的目标不是让每个幼儿都达到同样的发展水平,而是在充分研究幼儿的基础上为每个幼儿创造机会,使其经由与他人的交往实现自我发展。人们常常倾向于被相同的思想吸引,却常忽略趋于一致的思想会形成标准化的价值观,从而失去了个体经由与他人互动来发展主体性的可能性。事实上,对待差异的态度不仅是教育领域的问题,也是一个社会问题。全球化在促进经济发展与文化传播的同时也产生了一体化的普遍现象,西方尤其是美国的文化和价值观在世界各国的渗透引起了文化认同危机。西方主流文化对发展中国家文化的消解加速了文化单一性的形成,不同民族的特征和传统文化被抹杀,认识到自身处于落后社会的族群易产生道德冷漠、目的缺失等现象。瑞吉欧的幼儿教师认为差异本身不是价值,但是当人创造了不同的思想,就成为一种价值了,因此他们将自己作为学习者,研究不同文化背景下的幼儿,将差异转变为机会,带给每一个幼儿。他们认为多元文化能够带给幼儿非同寻常的经验,这种经验支持幼儿以更长远、更包容的目光理解社会,使幼儿形成对集体利益的认识。不仅如此,多元文化共存也给成人提供了一个开放的面向未来的环境。瑞吉欧是意大利唯一入选“跨文化城市网络”的城市,在处理不同文化团体差异的问题上,瑞吉欧更像是一座桥,搭建起各团体之间的联系。多方位的连接不仅使知识翻倍增长,而且促进了创造力的激发。在“儿童的一百种语言”展览中,可以看出瑞吉欧的学前教育体系为有孩子的移民家庭开启了一扇窗,透过这扇窗,移民家庭逐渐融入这座城市。而对于原住居民来说,保持文化开放性使传统社会不断推陈出新,带来更多资源和机会。

2. 建构型知识理念

瑞吉欧的教育者认为知识不是一成不变、等待勘探的固化物质,知识的习得应是一个共同研究、寻求真理的动态过程。幼儿也不是微型的大人,而是具有多种发展可能性的个体。每个主体都是自我建构和社会建构的产物,个体与他人之间的关系尤为重要。瑞吉欧的教育者认为,“以儿童为中心”的观念将幼儿看作一个与背景无关的、缺乏能动性的个体,而“以关系为中心”则体现了瑞吉欧将幼儿之间的关系、幼儿与家长之间的关系、幼儿与教师之间的关系、幼儿与社会之间的关系看作教育系统中心的观点。幼儿园作为一个整体的活动机制,注重聆听和分享,尊重每个个体的观点,引导幼儿在集体的方案教学中走出认知误区,建构个体的认知体系。因此,瑞吉欧教育者十分重视幼儿的表征,认为幼儿具有多种潜能,鼓励幼儿运用丰富的、个性化的方式表达,并把幼儿多样的表征方式称作“儿童的一百种语言”。这与加德纳的“多元智能理论”不谋而合,加德纳提出个体同时拥有至少8种智能,这8种智能相互影响,以不同方式组合在一起,而智能的发展会受到教育及环境的制约,因此个体的智能各不相同。瑞吉欧的教育者没有明确地提炼出一套理论,但瑞吉欧的教育实践与“多元智能理论”有异曲同工之妙:在集体学习中带领幼儿重新建构知识,引导幼儿用多种表达方式创造作品。

集体学习并不是一个新概念,教育家杜威、罗杰斯等早已界定过集体学习的内涵,瑞吉欧的教育者在践行前辈教育理念的过程中使集体学习焕发出新的生机。瑞吉欧幼儿教师坚持记录的习惯使幼儿建构知识的方式易于重温 and 反思。观看记录的过程使幼儿回望过去的想法,以旁观者的视角观察自己当时的表现,这不仅让他们注意到自己是如何学习、如何与他人互动的,也能帮助他们理解他人学习和互动的方式。瑞吉欧建构型知识理念认为集体学习能产生有益于解决认知冲突的社会交往,这是幼儿独自学习或是与物体交互时不易获取的。为了帮助幼儿用多元的表征方式建构知识,瑞吉欧的教育工作者倡导图形语言的运用,为此,每一所幼儿园都开设了专门的艺术工作

室,每个班级都有小型的艺术工作角。艺术工作室和工作角不是为了让幼儿学习艺术,而是通过艺术这个媒介通向多元表达的丰富世界。艺术教师需要具备对现场问题的敏感“触角”,将有趣的文化资源应用于教学活动^[16]。艺术工作室和艺术角为幼儿开展方案教学活动提供了场所,也为教师研究和解读幼儿的学习过程提供了探索的空间。幼儿在这里运用各式各样的材料创造作品,充分发挥自身的特长。仅书写的工具就有十几个种类:油画棒、记号笔、水彩笔、不同颜色的墨水、不同硬度的铅笔等等。书写的纸张涵盖了不同的尺寸、硬度、透明度、颜色、质地等,还有幼儿在创作时需要搭配运用的日常用品,例如各种植物的种子、不同形态的树叶、黏度各异的泥土、五颜六色的扣子等。置身于这样的环境,幼儿不受制于工具的缺乏,能够自由地展示自己的才能。

建构型知识理念将认知、情感、审美各个方面的学习联系起来。瑞吉欧的教育者在重视幼儿数理逻辑经验的同时,认识到了情感及审美体验对认知发展的积极作用。因此,他们常常开展由情感、审美引发的方案教学活动,并且给予幼儿充足的尝试和表达时间。马拉古兹认为对于幼儿而言,以时钟测量时间是错误的,应当尊重幼儿发展的时间、运用工具的时间、改变的时间。有了时间的保障,幼儿园方案教学得以深入发展,教师为幼儿提供机会去探索,适时适度地提出和实施方案。判断幼儿学习的关键时刻,在幼儿认知的节点提出问题,促进幼儿知识的建构,从而使个体在集体的学习中突破认知的瓶颈,使其经验得以统整和丰富,能力获得发展与提升。

(三)瑞吉欧方案教学的影响

瑞吉欧方案教学的成功,引起了世界各国的关注,受到了许多国家幼教工作者的推崇,吸引了世界各地的人们,参观者络绎不绝。特别是美国学前教育专家凯兹、赫尔姆以及查德,他们不仅非常认同和赞扬,而且还致力于瑞吉欧幼儿园方案教学的推广,出版了《小小探索家——幼儿教育中的方案教学》(Young Investigators The Project Approach in the Early Years)、《开启孩子的心灵世界——方案教学》(Engaging Children's Minds The Project Approach)、《项目课程的魅力》(The Power of Project)等书籍,对幼儿园方案教学及其应用步骤进行了详细的介绍。此外,他们还在美国的幼儿园进行实际的应用,开展幼儿园方案教学实验。部分学者在探访瑞吉欧的幼儿园之后,在本土进行了一系列的实践探索,形成了新的课程模式。

20世纪70年代,琼斯就提出课程不应是教师提前写好的计划,而是在了解幼儿产生问题的过程中生成的。他与约翰·尼莫(John Nimmo)去瑞吉欧调研之后发现,在方案教学中,教师提前准备的计划为幼儿留有较大的弹性空间,根据幼儿的兴趣调整方案,促进幼儿课程的生成,这种生成不是散漫的,而是受方案教学目的和主题限制的。受到瑞吉欧方案教学的影响和启发,琼斯与尼莫以美国的文化价值取向为背景,于1994年合作出版了《生成课程》(Emergent Curriculum)一书,通过具体案例对生成课程的一系列问题进行了探讨,从中可以看出幼儿园方案教学在美国本土化过程中产生的问题及对策。生成课程以幼儿的兴趣为基础,强调合作的重要性,注重活动的价值,给多样化的学习者提供多种机会。生成课程强调活动过程,通过过程确定课程主题和方案,力图把幼儿的学习经验和社区、家庭教育联结起来。

福门是美国麻州大学的教授,长期从事学前教育的理论和实践研究。20世纪80年代,他曾频繁往返于瑞吉欧与美国的马萨诸塞州,将瑞吉欧的教育案例带回本地,赴世界各地演讲,传播瑞吉欧的教育理念,并将实践理论化。在福门担任麻州大学斯金纳实验学校(Skinner Lab School)主任期间,他将瑞吉欧教育理念运用于实践,做了大量的相关研究,并且邀请了志趣相投的教授共同开展工作。他与爱德华兹(C. Edwards)及甘迪尼(L. Gandini)合作出版的介绍瑞吉欧教育思想的专著《儿童的一百种语言》在学前教育界享有极高的声誉。福门致力于瑞吉欧教育实践的理论提升,提出了协商课程“三要素”,即“规划”(design)、“记录”(documentation)及“对话”(discourse),进行了富有特色的研究。“规划”是幼儿对计划或解决问题的方式所作的“记录”,“记录”则包括记下行为表现的任何活动^[17]。同时他认为,知识不是从资料中直接获得的,也不是通过聆听或观察获得

的,而是通过沟通进行协商、分析而获得的,这就是“对话”的作用。对话旨在理解他人并对他人的意见作出反思性的探索,在超越中寻找立足点。福门的协商课程体现了社会建构和共同建构的核心思想,是对瑞吉欧幼儿园方案教学的丰富和发展。

20世纪90年代,美国芝加哥公共协会(Chicago Commons Association)儿童发展机构主管凯伦·黑格(Karren Haign)在探访瑞吉欧之后开展了“探索瑞吉欧”(Reggio Exploration)项目。芝加哥公共协会是为贫穷家庭幼儿提供教育的机构,共有10个幼儿园,该协会旨在探索瑞吉欧方案教学背后的教育原则,使其适应芝加哥的社会文化背景,而不是机械地复制瑞吉欧方案教学的操作步骤。最初在每个幼儿园抽取一个班级进行实验,然而收效甚微。凯伦重访瑞吉欧时受到了瑞典学者冈尼拉·达尔伯格(Guinilia Dahlberg)的启发,将关注点放在幼儿形象上。回到芝加哥之后,凯伦组织教师观看幼儿园活动录像,发现以往大家习惯注意幼儿的不足,方案教学基本围绕提高幼儿能力而展开,却很少关注幼儿的长处,在此基础上创设条件,促进幼儿的进一步发展。重塑对幼儿形象的认知使教师的理念发生了转变,他们一遍遍地回放教学录像,观看幼儿的作品,从中找到幼儿可以发扬的长处,而不再致力于寻找需要纠正的不足。认识到应该将它们用来指代瑞吉欧的方案教学。教师在对幼儿游戏和互动中反映的经验、兴趣和想法进行观察和分析判断之后制定教学计划,并以观察和分析作为下一步计划和实施的基础,循环往复、螺旋上升。1998年,“探索瑞吉欧”项目扩展到芝加哥公共教育协会的所有幼教班级。

芝加哥公共教育协会认为方案教学背后有两条重要的原则。一是增强幼儿的主体感受,使幼儿体验到自身作为一个积极的自我引导的主体,通过与他人协作确立对个体有意义的学习目标,找到实现目标的策略,并表达自我感受和认识。二是将“倾听、观察、反思、回应”原则贯穿于方案教学的整个过程:倾听、观察幼儿活动交流情况;通过录音、文字、摄像等记录幼儿表征的方式;解读记录,推断幼儿发展水平和兴趣所在;研讨用什么方式回应幼儿的想法;将设想扩展为计划;对幼儿计划在计划中可能作出的回应提出假设;布置环境,并为幼儿提供辅助支架,在此基础上,倾听、观察幼儿在支架辅助下的反应,让方案进入下一周期。从整个过程可以看出,这个原则贯穿在实施周期中。芝加哥公共教育协会下属的幼儿园在运用瑞吉欧方案教学模式的同时,也妥善处理了与当地政府部门的关系。因为幼儿园必须满足州政府的规定,包括计划、评测、记录保存、课程、硬件环境、健康与安全方面的一系列要求,例如,芝加哥市政府的儿童与青年服务部要求每周都要有正式的课程计划。为此,公共教育协会设计了一份课程计划表,根据每周的具体日期和每天的具体时间进行划分,既满足自己的管理需求,也符合外部规定^[18]。

20世纪90年代,日本文部省强调游戏的导向让日本的教师再次思考瑞吉欧方案教学中教师的作用,他们意识到发展幼儿的个性、让幼儿得到自我实现十分重要,放任自流则适得其反,应把幼儿的个性和发展幼儿的人际关系、培养幼儿的集体意识等有机结合起来。在尊重幼儿兴趣及自主性的基础上制定计划,掌握教师干预的时机,使有组织的统筹安排与幼儿的生成相得益彰。他们吸纳了瑞吉欧方案教学的先进理念,结合本土的特色与优势,发展了幼儿园方案教学。日本的幼儿园方案教学融入了节能环保、团结互助、抵御自然灾害的理念,保留了户外冒险的传统,发扬了混龄教育的优势。很多幼儿园设有攀登架、荡绳、单双杠等固定器材,也有用沙土、废弃布料制成的可移动器材,培养幼儿抵御风险的意识,锻炼幼儿的意志力。与此同时,他们十分注重安全保障,幼儿园的场地多采用硬沙铺成,定期进行安全检查。年龄大的幼儿为年龄小的幼儿作出示范,帮助他们达成目标,混龄幼儿彼此照顾、相互学习的模式促进了幼儿社会性的形成。不仅有“观察萤火虫”“赏樱花”等接触自然的方案,也有“挖红薯”“种水稻”等深入参与植物生长的方案。还有“巧用旧衣物”“交通工具的选择”等方案,帮助幼儿形成对日常生活用品归类和再利用的环保意识。日本的幼儿园方案教学还融入了传统的象征性游戏,例如日本传统里鬼的游戏对幼儿的吸引力可谓有增无减,教师并没有将科学性知识强加给幼儿,而是利用幼儿的好奇心、求知欲,从游戏入手,让幼儿在“山

鬼和大鸟”的游戏中扮作鬼怪或者大鸟,经历黑暗,在合作中获得成功。

参考文献:

- [1] 赵祥麟,王承绪. 杜威教育名篇[M]. 北京:教育科学出版社,2006:6.
- [2] KATHERINE M C, EDWARDS A C. The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896—1903[M]. New York: D. Appleton-Century Company, 1936:18.
- [3] WEBER E. The kindergarten: Its encounter with education thought in America[M]. New York: Teachers College Press, 1969:78.
- [4] 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,2005:79.
- [5] KILPATRICK W H. The project method[J]. Teachers College Record, 1918(1):319-335.
- [6] KNOLL M. “I had made a mistake”: William H. Kilpatrick and the project method[J]. Teachers College Record, 2012,114(2):18-63.
- [7] KILPATRICK W H. Foundations of method: Informal talks on teaching[M]. New York: Macmillan,1925:348.
- [8] W·F·康内尔. 二十世纪世界教育史[M]. 张法琨,方能达,李乐,译. 北京:人民教育出版社,1990:448.
- [9] 单中惠. 杜威传[M]. 合肥:安徽教育出版社,1987:218.
- [10] NEIL A S. Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing[M].New York: Hart Publishing Company, 1960:4.
- [11] CROALL J. Neil of Summerhill: The Permen Rebel[M].London: Rkp, 1983:25-26.
- [12] 马克·沃恩. 夏山学校的百年故事[M]. 沈兰,译. 北京:教育科学出版社,2011:106.
- [13] BOWEN J, HOBSON P R. Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought.Sydney[M]. New York: John Wiley and Sons Australasia Pty Ltd, 1974:317.
- [14] JOHNSON M. Organic Education:Teaching without Failure[M]. Fairhope:Marietta Johnson Museum of Organic Education,1996.
- [15] EDWARDS C, GAMDOMT L, FORMAN G. The Hundred Language of Children[M]. London: Ablex Publishing Corporation, 1998:82.
- [16] VECCHI V. Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education[M]. London: Routledge, 2010:96.
- [17] 福门. 和儿童一起探索:早期教育中观察的重要性[M]//朱家雄. 国际视野下的学前教育. 上海:华东师范大学出版社,2007:192.
- [18] 丹尼尔·沙因费尔德,凯伦·黑格. 我们都是探索者[M]. 屠筱青,戴俊逸,译. 南京:南京师范大学出版社,2014:141-142.

Formation of the Project Approach Model in Kindergartens and Its Systematic Development

XIE Mengxue

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The project teaching approach in kindergartens is a model of curriculum whose teaching themes and activities are designed according to the interests and developmental needs of children and the autonomous explorative and researching activities are organized based on such a theme. The project approach, which originated from the U. S. and Europe in the late 19th century and the beginning of 20th century and expanded all over the world, has been exerting great influence on the world-wide early childhood education. Based on the “active occupation” proposed by John Dewey and the practical exploration of experimental kindergartens in Chicago, the project approach developed gradually and has been applied and prevailed in the Prime National Experimental Station of the former Soviet Union, the Summerhill School in the U.K., Organic School in the U.S. and other educational institutions in Europe and America. The focus on the designing processes and generative contents and the emphasis on the researching ideas of instructions and constructive ideas of knowledge by the instructors from Reggio, Italy, not only have gained successful experience in the application of the project approach, but also have promoted its maturation and systematization. In recent years the introduction and application of the project approach in kindergartens are promoting the creation of curriculum models and the novel configuration of diverse development of it.

Key words: early childhood education; project approach; curriculum for kindergarten; generativity; systematization

责任编辑 秦 俭