

陈鹤琴“活教法”思想滥觞 及对当前幼儿园课程改革的启示

张永英

[摘要] 陈鹤琴的“活教育”理论体系是一个完整的教育理论体系。当前幼儿园课程改革将“大自然、大社会都是活教材”奉为主臬,但对“活教法”没有加以足够重视。“活教法”由“实验、参考、发表、检讨”四个步骤构成。这四个步骤滥觞于杜威进步主义教育哲学的两个基础:“个人与社会的关系”“知识与行动的关系”。杜威以“教学法的要素跟思维的要素是相同的”作为进步主义教材组织的原则,对美、英等多国的课程实施产生了深远影响。幼儿园课程改革应从“活教材”的开发向“活教法”研究“转调”,如此方能突破当前幼儿园课程改革的瓶颈。

[关键词] 陈鹤琴;“活教法”;幼儿园课程改革

“活教育”理论体系是陈鹤琴针对旧式教育“教死书,死教书,教书死,读死书,死读书,读书死”的局面,借鉴美国进步教育运动“从做中学”、陶行知生活教育运动中“教学做合一”的思想以及欧洲11国考察所收获的教育新趋势,在摩顶放踵数十载的教育实验中逐步形成的。“活教育”的目的在于培养有健全体魄、有建设能力、有创造能力、能合作、能服务的“现代中国人”。“活教育”需要“活教材”“活教法”和“活教师”。前者便是我们今天常挂嘴边的“大自然、大社会都是活教材”;而关于“活教师”,我们不妨理解为能用好“活教材”“活教法”的践行者,陈鹤琴对“活教师”也有具体的七条基本要求,这需要另外撰文讨论。本文旨在对“活教法”,即“活教育”的实施过程作一探讨。陈鹤琴曾说过:“‘活教育’的研究和实施必须根据四个步骤:一是实验观察,二是阅读参考,三是发表创作,四是批评研究。”^①“活教育”的研究和实施为何必须根据这四个步骤?其背后的哲学基础是什么?实施“活教育”的四个步骤与当前被引介到中国学前教育领域方兴未艾的项目课程的实施步骤是否有相通之处?对当前的幼儿园课程改革有何启发?本文将对这些问题展开探讨。

一、“活教法”的四个步骤

陈鹤琴在《“活教育”要怎样实施的》(1944)一文中结合一个研究青蛙的例子对实施活教育的四

张永英,教育学博士,南京师范大学教育科学学院副教授(南京210097)。本文系江苏省高校哲学社会科学研究重点项目“基于‘OBE’理念的学前教育专业‘双导师制’建构的实践研究”(2018SJD1182)研究成果之一。

^①陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,陈秀云、柯小卫选编,南京:南京师范大学出版社,2012年,第9页。

个步骤作了较为详细的阐述:

“‘活教育’的教学过程,可以分作四个步骤:一是实验,二是参考,三是发表,四是检讨。每个小朋友都应当有一本他自己的工作簿。在工作簿上编他自己的教材。譬如一个小孩子,他研究一只活的青蛙,这种研究和观察的工作就是第一个步骤‘实验’。但是这种实验是不够的,他还需要更多的参考书,什么关于青蛙生活的科学小品呀,故事呀,儿歌呀,他要这一类的书,这是他在做他的‘参考’工作,也就是教学过程的第二个步骤。他在参考了这些书之后,可以写一篇关于青蛙生活的报告,或者编一个木偶戏或故事,或者是童话,或者是演一幕自编自导的关于青蛙的小小戏本,这就是教学过程的第三个步骤。在这一步骤之后,老师就和小朋友一起检讨这一个学习过程,这就是第四个步骤了。”^①

该过程的第一个步骤是实验观察。这里的实验是指用眼去看、用耳去听、用舌去尝、用鼻去嗅、用手去摸……尽可能通过多种感官通道直接体验实物,并且相互补充地获得直接经验。当然,这里的直接经验并非体验者通过感官对外在刺激作出的被动反应,而是体验者通过有控制的感官操作及与思考的结合获得的主动经验。这个步骤的设计是对“死教育”中记诵书本间接知识为主的做法的反动。

记诵书本死知识不需要考虑儿童的兴趣需要,做法是“我讲你听”,保障是教师的威严和惩戒,儿童完全处于被动的地位,故学习变成了儿童为考试、为家长、为老师的不得已的行为。在学习过程中儿童的好奇心和求知欲的流露往往还会遭到为师者的斥责,视之为离经叛道、刁难师长。久而久之,这样的教法便削弱、甚至泯灭了儿童好奇、求变、创造的天性。塑造的是被动静听、不思不问、驯服的心智习惯。没有问题的学习终究是旁观者式的学习,学习除了徒增厌倦并不会激起内在的动机。

但观察和实验,是有一定的促发机制的。观察和实验总有对象,总是因着某个对象引发了学习主体的好奇,才会有进一步的观察和实验。好奇意味着想知道,“什么(what)”“怎样(how)”“何时(when)”“谁(who)”“为什么(why)”“哪里(where)”“到哪里去(whither)”“多少(much)”,而这被陶行知称之为“八个顾问”。^② 陈鹤琴认为这八个“学术顾问”是对做学问、做研究极有帮助的,需要“聘用”他们。因而这第一个步骤中包含了儿童对某事物或某现象产生兴趣,开展初步的思考,包括探问、猜测,并在问题的引导下进行观察和实验,获得直接的经验。

“活教法”的第一步充分尊重和信任儿童作为学习者的主体地位,把关注、思考、探究的始发性和主动性留给了儿童的天性,这种顺应儿童天性的做法,久而久之,鼓励儿童形成“积极主动、认真专注、不怕困难、敢于探究和尝试、乐于想象和创造”^③等学习品质(心智习惯)。

“活教法”的第二个步骤是阅读参考。陈鹤琴在对比“活教育”和“死教育”的时候指出,“活教育”的课程以“大自然、大社会做主要的教材,以课本做参考资料”。^④ 强调“做中学”“从经验中学”并不等于完全排斥书本知识或间接经验。

“死教育”只重视书本知识传授的做法往往局限了儿童的世界,没有丰富的实际经验作基础,儿童对文字符号的学习只能通过记诵之功,比较、推理及抽象、概括等高级思维能力也很难获得发展的机会。各个科目彼此割裂,无法和生活世界汇通,使儿童无法理解学科经验在生活世界中的实际功用。除此之外,还会让儿童以为“读书”就是读“书本”,其余“实务”皆为奇技淫巧,不值一提。因而将书本中的世界和生活世界划出界限,无法将受教育与对实际生活的改良作相互联结。

^①陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,第81-82页。

^②陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,第154页。

^③中华人民共和国教育部:《3—6岁儿童学习与发展指南》教基二[2012]4号,2012年10月9日。

^④陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,第143页。

“活教育”中的阅读参考则是在儿童对实物或现象作了一番观察或实验之后,在问题的导引下,有方向性地且充满意图地阅读,这是对信息资料的主动攫取,是解决问题的一种途径。书本此时可能成为儿童探究的向导,借助阅读,儿童可以节省时间,减少试误。这样的阅读能帮助儿童“思接千载”,站在前人经验的基础上继续自己的研究和探索。正如陶行知所言“接知如接枝”,“我们要有自己的经验作根,以这经验所发生的知识作枝,然后别人的知识方才可以接得上去,别人的知识方才成为我们知识的一个有机部分。这样一来,别人的知识在我们的经验里活着,我们的经验也就生长到别人知识里去开花结果”。

“活教法”的第二步设计扩展了儿童获取经验的途径,重在授之以渔。直接经验和间接经验不可偏废。直接的经验来自于真实的生活情境,经验的生长指向更好地生活,因而这些经验是有意义的。而此时所阅读参考的间接经验是在已有直接经验基础上,为经验生长而服务的,会纳入到儿童此时的经验系统中,成为有关联的、被理解的内容。这样做,久而久之,儿童掌握的是学习方法,而非仅是零散且与生活难以发生关联的死知识。除此之外,儿童的学习过程是儿童自己掌控的,儿童有自己选择的机会,这种掌控感也是儿童获得自信、安全感的重要来源。

“活教法”的第三个步骤是发表。所谓发表是指儿童通过前面的两个步骤,在直接经验和间接经验相互作用以后获得了对某个事物或现象(或称主题)的独特理解,此种理解若通过个性化的方式加以表达,则能更深刻地得以建构。因而儿童可通过搭建、绘画、表演、制作故事书等多种适宜的方式来表达自己已经获得的理解,而在此过程中为了表达得更完善,也可能会回到步骤一和步骤二。

“死教育”中与儿童“发表”相对应的环节是“考试”。儿童要将从老师或书本那里得知的正确答案填写在试卷上,需要的是记忆的功夫。一旦知识点脱离了原来的情境,往往就不知该如何应对了。日常的“小考试”为的是检查知识是否掌握,检查是否已经掌握的最终目的是为了“大考试”中获得过硬的成绩。知识似乎是装在集装箱中从一处运到另一处,运送是一种实现社会身份更替或社会阶层流动的手段,而知识只是这种手段的一个帮凶。

“活教育”中的儿童发表则是儿童对某个主题通过探究后所获得更深入的理解的一种表达。这里的知识和经验也是流动的,但不是原封不动地被搬来搬去,而是具有个性化的面貌、并在流动中获得了增值。知识和经验是被运用在了真实的生产性的活动当中的,因而是灵动的,富有意义的。

“活教法”的第三步设计给儿童创设了运用知识的情境和机会。在制作、发表的真实情境中,有些知识会被儿童重新发现、重新发明,有些则被证伪而被抛弃或得以更新。间接经验在流通过程中实现了自身价值,孵化了新经验。在此过程中,儿童获得对知识经验的处身性理解:知识不仅需要传承,更需要创新;我们要敬畏知识,但并非不可挑战;表达自己的经验即是对这个知识世界的贡献。儿童按这个做法,长此以往,养成的是主动行动者的心智习惯;养成的是敢于挑战、不怕困难的实验精神。此外,儿童的发言常常以分组探讨的形式开展,小组成员间相互商讨和合作,这能锻炼儿童处理个人与他人及小群体之间关系的能力,增进民主的气质。

“活教法”的第四步是检讨。所谓检讨是指集体的讨论和反思。儿童在发表其作品后,可由老师组织或儿童组织大家一起来评点和修正。陈鹤琴曾指出“我们中国人个性很强,喜欢各自为政。在团体活动中,常常缺乏合作能力的表现。”^①不仅如此,中国人似乎还特别吝于对别人欣赏和赞扬,而自己也不善虚心接纳他人意见。集体探讨的形式为儿童提供了体验集体生活的机会。集体检讨中的儿童有机会站在别人立场上尝试理解他人,也有机会反躬自问在群体中的服务和贡献。

“死教育”的评价标准是确定的,评价过程只是看符合或不符合,评价主要通过试卷来进行。这

^①陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,第72页。

种评价方式最终导致教育为考试绑架,一切以博取好的考试成绩为目的。教育丢弃其根本的育人目标,成为培养考试机器的工业生产线。

“活教育”采用集体检讨的方式来进行评价,这种方式需要学习共同体成员的全体参与,敞亮各自的视角。分享、对话,评价的目的不是为了作出正确与否的判断,排出你先我后的名次,而是通过对话融合,产生新的知识经验。这是一种集体生活的形态,这会促进个人在集体中作出恰如其分的表现。

“活教法”的第四步设计为儿童提供了体验集体生活的机会。集体探讨的过程不仅可以涵养儿童实事求是、坚持追求真理、虚心接纳他人意见的科学态度,更是培养民主价值观的有力途径。

至此,我们可以看到“活教育”教法设计是有明确意图的。书本主义的死教育,既脱离儿童心理发展这一基础,又不考虑社会发展对教育的要求。“活教育”强调“做”,怎么“做”的过程设计不仅充分考虑儿童的学习特点,而且考虑一个理想的社会对新社会成员的要求。教育要让儿童从关心自身的生活开始,依靠儿童的好动好问的天性、在探究和创作中获得建设能力和创造能力的生长。而个人在小组和集体中的学习既符合儿童好表达、交往的天性,更为其成长为具有合作精神、服务意识的公民奠定基础。这便通向了陈鹤琴提倡的“活教育”目的:“做人、做中国人、做现代中国人(世界人)”。

二、“活教法”的哲学基础

“活教育”在上世纪40年代的探索并没有现成的方法可以照搬。陈鹤琴称之为“我们现在提倡的活教育是接受着世界新教育的思潮,并和杜威一样地在创造理论、也创造方法。”^①可以说当时世界各国的新教育思潮都是“活教育”的参考,而杜威的芝加哥实验学校更是重要的参照。陈鹤琴曾说:“我提倡的活教育是和杜威的学说配合的,因为活教育和杜威学说,其出发点如所走的路子、所用的方法有相似之处”。^②因而,我们要理解“活教法”的哲学基础可以去杜威学校的哲学基础中去探求。

“这个学校(杜威学校也即芝加哥实验学校,本文作者注)的教育哲学有两个主要组成部分:即社会与个人的关系,以及知识与行动的关系……”^③这两组看似容易对立的观念在杜威这里是统一的。

“社会与个人的关系”在教育哲学中主要探讨教育如何能使个人发展为有社会担当、能使社会变得更好的新个人的问题。杜威认为尽管一个人要求生长的原始冲动和推动生长的最初动力是内部发生的,但使他的经验和能力不断生长更新的影响因素却来自于错综的自然和社会环境。他所生活的社会环境中的一些人的鼓舞和行为、需要和痛苦都会增长他想要做点什么的冲动。这种内部的冲动和外部环境给予的充分的刺激的结合使拥有社会思想的新个人得以诞生。因而,学校要做的就是为这样的新个人的诞生创造适宜的社会生活环境——不以外在的灌输压抑自动求知的天性,而是鼓励主动的探究和创造,并且还要通过提供良好的集体生活形式使其受到民主生活的训练。“它试图不支配计划或订立规则,而是尽力供给学校这样一种社会,那是一种大家互利、互相关怀的关系,学生信任教师的帮助,懂得教师的指导”。^④由此便不难理解为何陈鹤琴倡导的“活教育”的教法中有小组学习、集体检讨这样的设计了。陈鹤琴还把“爱护儿童”作为从事“活教育”教学的教师的首要条件,因为“不爱护儿童的人必不为儿童所爱;儿童既不爱他,就不信仰他,不信仰他他就不会听从他的

^①陈秀云、陈一飞编:《陈鹤琴全集》(第4卷),南京:江苏教育出版社,2008年,第270页。

^②陈秀云、陈一飞编:《陈鹤琴全集》(第4卷),第271页。

^③[美]凯瑟琳·坎普·梅休等:《杜威学校》,王承绪等译,北京:教育科学出版社,2007年,第373页。

^④[美]凯瑟琳·坎普·梅休等:《杜威学校》,第373页。

领导”。^①只有在“爱护儿童”的教师领导下,儿童才有机会、才敢于去参与、去行动、去表达。

“行动和知识的关系”是哲学认识论的问题。传统认识论认为真理是客观存在的,并且是独立于生活的,因而知与行可以相互分离。知识可以通过教学来传授,认识活动就是学生提取储存知识的过程。但杜威认为认识并非是世界旁观者的活动,而是有生命有体验的人对他所在世界真实生活的参与方式。获取知识并确保知识真理性的可靠方法是实验,科学的实验方法包含了观察、预测、验证、根据活动后果进行调整,再次实验,从失败中不断学习。这被杜威称作“认识论的改造”。杜威还提出“总有一天,认识论必须来源于实践,实践是获取知识最成功的方法,然后用这个理论来改进不很成功的方法”。^②可见,杜威主张“从做中学”“从经验中学习”的教学方法便是从其认识论所作的推论。而这种方法也是真正开启心智、培养良好思维习惯的方法。“教学法的要素和思维的要素是相同的。这些要素是:第一,学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感到兴趣的连续的活动;第二,在这个情境内部产生一个真实的问题,作为思维的刺激物;第三,他要占有知识资料,从事必要的观察,对付这个问题;第四,他必须负责有条不紊地展开他所想出的解决问题的方法;第五,他要有机会和需要通过应用检验他的观念,使这些观念意义明确,并且让他自己发现它们是否有效。”^③据此,我们可以确认“从做中学”这一活教法的哲学认识论基础及其所包含的要素,同时我们也看到杜威关于教法的五个要素与陈鹤琴活教法设计的相通之处,即要从对问题的观察实验开始,要有参考阅读,要有发表还要有集体检讨。这个程序把促进思维发展的重要要素——体验真实问题情境、参考间接经验、在实验中修正经验、在集体中检验经验等都囊括其中。并且如上节所述,由于将教学活动过程置于小组和集体生活的背景中,儿童的得益便不止于智力这一维的经验生长,而是整合了心智习惯及道德的生长,当然还有身体的生长。可以说正是为培养完整的“现代中国人(世界人)”而量身定做。

三、“活教法”与“项目教学法”

“活教育”的试验在上世纪50年代后由于众所周知的原因并没有能够顺利地得以继续和推广。在陈鹤琴生前最后的岁月,他的思想和理论重新得到了肯定。陈鹤琴文集的整理和出版对其“活教育理论”的传播起到了重要作用。但不知何故,我们对“活教育”的学习似乎更倾向于一种理念上的吸收,或者是对活教育理论的部分元素的吸收。比如吸收“大自然、大社会都是活教材”这一思想,我们会表现在课程编制中选择与儿童日常生活经验比较接近的内容进入教材,但却没有充分意识到这依然只是教材中为儿童安排的生活,而非儿童真实的生活。此外,即便真正采用了“活教材”,大部分课程实施者对“活教材”的组织方法依然采用的是指向记忆的“死教育”的方法,以操作练习和复述为主,而非由真实问题情境驱动的一系列主动探究的活动,这就难免“穿新鞋走老路”。甚至我们也会看到将“做中学”片面理解为对某些材料的操作性练习,而讲究经验连续性和交互作用才能达成的“做中求进步”的教育成效在实际工作中非常鲜见。“活教材”和“活教法”并未能联合起来达到“活教育”所承诺的育人目的。这就好比我们把关注点一味地放在了菜肴的原料上,却忽视了菜肴的料理过程,把适合凉拌的菜进行了炖煮,不仅口感糟糕,营养也流失殆尽。不仅如此,实践领域还在形成某种风气,注重“课程包装”,似乎给课程起个所谓有特色的名称,课程就高大上了。“约翰·杜威

^①陈鹤琴:《活教育——陈鹤琴教育思想读本》,第82页。

^②[美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,1990年,第357页。

^③[美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,第179页。

早就指出,学校里开设什么课程并不那么重要,真正重要的是课是怎么开的,怎么教的”。^① 不得不说,我们没能重视“活教育”的具体做法,是一种遗憾,就好比守着一处水质优良的泉眼却不自知,还四处引水。

四处引水的重要表现之一就是“方案教学”(“项目教学法”)的引进。“方案教学”是随着瑞吉欧经验的传播迅速在我国幼儿园受到热捧的。然而正如学者李季湄追问的:“‘方案教学’的本质究竟是什么?为什么我们需要它?我们想用它来干什么?”这些问题并没有得到很好地思考。“因此,尽管现在幼儿园里‘方案教学’特有的‘网络提纲’、活动照片、图片、记录等琳琅满目,‘方案教学’的案例、著作也大量涌现,但令人产生橘生淮南而成枳的感觉的,我觉得不是个别现象”。^②

“方案教学”又称项目教学法(The Project Approach)或项目课程教学,这并不是教导儿童的新方式,而是进步主义运动当中主要的部分,它的提倡者是杜威和克伯屈。在20世纪的六七十年代被英国的幼儿学校广泛地运用。1989年丽莲·凯兹与查德出版了《探索孩子的心灵世界:项目课程的理论与实务》,瑞吉欧也在20世纪八九十年代展示了一系列关于幼儿进行项目课程成果。引起了广泛的兴趣和好奇。^③

只要稍稍了解一下项目教学法的历史渊源便会发现原来“活教育”的方法和项目教学法在理论源头上是一个“门派”的。那具体的做法又如何呢?

项目课程的实施有三个连续阶段:

第一阶段——计划和启动:教师帮助幼儿厘清课程的焦点和想要通过调查获得解答的问题。

第二阶段——项目的发展:幼儿通常以小组方式对相关子题进行调查研究,他们需要变得主动,并要负起收集资料的责任。

第三阶段——总结和反思:幼儿会依循教师的引导,计划并执行一个高潮活动,这个高潮活动的内容是对调查的内容做总结与分享。

这三个阶段由五大具体策略来支撑:讨论、实地考察、调查、表述、展示。比如第一个阶段中儿童和教师可以通过讨论确定焦点问题,制订调查计划,并通过画画等表述方式呈现他们已有的经验等;第二阶段可以通过实地考察、调查(包括利用书本、网络等各种信息渠道获取相关信息)、讨论等途径来获得新经验;可以通过绘画、文字符号等方式呈现经验的修正或更新;第三阶段可以通过戏剧表演、设计班级制书、墙报、游戏等途径来展示新经验。^④

与前文详细介绍的“活教法”的四个步骤作比较,不难看出两者内在基本逻辑的一致性:儿童首先要有一个有兴趣探究的问题,要对问题探讨作出计划或预测,接着在计划或预测引导下开展调查实验,然后把研究结果用多种形式进行表达,最后是展示分享和集体讨论。

之所以有如此相似的程序,实为两者以同一种教育哲学为基础。

再看瑞吉欧的项目活动,除更重视儿童多元的表达形式尤其是图画语言及通过教师纪录来助力儿童反思、加深教师理解外,其基本活动过程也是如此。

杜威在1946年讨论“进步的教材组织”的时候曾指出:“在早期学校教育中,在幼儿园和低年级中,一种巨大的进展是维护了经验组织的社会与人的中心地位,而不是早先旧教育那样激烈地改变这个重心。但是教育上的一个突出的问题,同音乐中的突出问题一样,是转调问题。就教育而言,所

①[美]尼尔·诺丁斯:《教育哲学》,许立新译,北京:北京师范大学出版社,2008年,第55页。

②[美]丽莲·凯兹、西尔维亚·查德:《开启孩子的心灵世界:项目教学法》,胡美华译,南京:南京师范大学出版社,2007年,中文版推荐序第1页。

③[美]裘迪·哈里斯·赫尔姆丽莲·凯兹:《小小探索家——幼儿教育中的项目课程教学》,林育玮等译,南京:南京师范大学出版社,2004年,第2-3页。

④[美]丽莲·凯兹、西尔维亚·查德:《开启孩子的心灵世界:项目教学法》,第61-71页。

谓转调是指把以社会和人为中心的活动转向更客观的合乎理智的组织计划”。^① 这是杜威针对当时保守者对于进步教育的批评所作的回应。进步教育力图革除传统教育的种种弊端,要改变的是旧教育仅仅依靠外部教材灌输导致的儿童被动学习,这里不仅涉及教材的改变,更有教法需要革新。当课程内容由来源于传统教材逐步为来源于儿童生活经验所取代,接下来便要“转调”至如何通过科学的组织方式促进儿童起始于自发兴趣的主动学习持续展开,这个过程需要“合乎理智”的组织,既要为儿童提供促进思维发展、养成良好心智习惯(学习品质)的机会,也要为儿童提供发展社会精神的机会,而前文所述杜威提出的教学法的五个基本要素和陈鹤琴的“活教法”实施步骤以及项目教学法的阶段及要素特征便都是这种“转调”后努力形成的方法。近几年风靡中国大陆的来自美国的高瞻课程(High/Scope Curriculum),其中作为其主要特征的“计划-工作-回顾”的活动顺序又何尝不是杜威思想的基础上结合当代认知发展、脑科学等相关学科的研究结果而形成的“新”成果呢?!^②

四、对当前幼儿园课程改革的启示

无论是采用方案教学的意大利瑞吉欧,还是美国的高瞻课程,其根本的追求都和陈鹤琴先生的“活教育”是一致的,要培养“主动”的人,而这把钥匙就藏在教育的如何做中。世界范围内的学前教育实践已经从关注儿童“学什么”向儿童“怎么学”转变,“学习品质”成为了各国学前教育改革的焦点,越来越多的实践者将“学习品质”视为学前教育质量提升的关键抓手。^③

2012年我国教育部颁布的《3—6岁儿童学习与发展指南》对学前儿童学习品质的重要性给予了高度肯定和重视,强调儿童应在生活中学习和通过游戏来学习外,为我国的学前教育发展指明了方向。我们需要深入研究“学习品质”,研究培养儿童积极“学习品质”的方法途径。“学习品质”是一个中性词,积极的“学习品质”表现为情感维度的热情和行动维度的投入。教育中有很多因素会强化儿童对学习的热情,带动儿童在学习中的投入,同样,也有很多因素影响甚至破坏儿童所具有的积极的学习品质。这些消极因素有“成人和儿童之间非支持性的关系”“没有难度的、无关的课程”“不支持儿童在学习中投入和无法引起学习动机的教学方法”“严厉的规则”“依靠外部奖赏提升成绩”等。^④ 在一项深入幼儿园班级的田野考察中,研究者“发现幼儿园教师每日面对儿童做得最多和最重要的事是‘发指令’,从大量指向任务完成的具体指令到‘大量按教师指令行事’”的元指令。”且“教师指令多不被儿童悦纳,表现出又僵又直、不可变通的特性,教师对儿童违背指令行为的宽容十分有限”。^⑤ 这让我们看到在当前幼儿园的日常生活中,教师和幼儿之间的互动还没有以彼此尊重、信任的支持性关系为基础。教师凭借“严厉的规则”和依赖“外部奖赏”来开展班级管理工作更是寻常。这些日日发生在班级中的日常实践样态对幼儿积极学习品质的养成是非常不利的。此外,在对幼儿园近年来方兴未艾的“项目活动”实施现状的调查研究中,研究者发现我国幼儿园实施项目活动存在教师缺乏项目活动的相关知识储备,^⑥项目活动理念与传统活动理念存在冲突,^⑦教师因对项目活动

①[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,姜文闵译,北京:人民教育出版社,2005年,第292页。

②[美]安·S.爱泼斯坦:《学前教育中的主动学习精要——认识高宽课程模式》,霍力岩等译,北京:教育科学出版社,2012年,第25页。

③[美]马里奥·希森:《热情投入的主动学习者——学前儿童的学习品质及其培养》,霍力岩、房阳洋、孙蕾译,北京:教育科学出版社,2016年,译者序。

④[美]马里奥·希森:《热情投入的主动学习者——学前儿童的学习品质及其培养》,第60页。

⑤赵南:《教师理解儿童的内在阻碍:基于一项田野考察的发现与反思》,《学前教育研究》2020年第2期。

⑥李聪颖:《北京幼儿园实施项目教学的可行性研究》,北京:首都师范大学,2012年,第46-47页。

⑦肖菊红、戴雪芳:《幼儿园项目活动研究综述》,《江苏教育研究》2019年第16期。

缺乏科学理解在实践过程中往往更注重外在形式等困难。^①可见,幼儿园课程的组织实施方式——怎么教怎么学——已经成为了幼儿园课程改革继续推进的瓶颈。在国家对学前教育事业发展前所未有的重视下,幼儿园课程改革做到需物质条件保障的形式上的生活化、游戏化还不算太难,真正难的是怎么通过幼儿园课程的生活化、游戏化的变革过程,将新时代的育人目标落实到细微之处。

陈鹤琴先生生活教育思想体系中的“大自然、大社会是我们的活教材”因其话语通俗,表达内容明确已成为了学前教育实践领域耳熟能详的流行语。在“活教材”思想的指导下,幼儿园改造环境,教师关注儿童生活,带着孩子们走进大自然、大社会,这已经成为较为普遍的现象。但这仅仅是第一步。陈鹤琴在1927年发表的“我们的主张”中对幼稚园应当教什么提出了三条标准:第一,“凡儿童能够学的东西就有可能作为幼稚园的教材”;第二,“凡教材须以儿童的经验为根据”;第三,“凡能使儿童适应社会的,就可取为教材”。^②这三条标准中儿童可以学和应当学的东西都须以儿童的经验为根据。正如杜威所言“教育必须以学习者已经具有的经验作为起点;这种经验和在学习过程中发展起来的能力又为所有的未来的学习提供了起点”。^③教育以儿童已有的经验为起点是为了保障儿童学习的兴趣和热情,但若是要通过学习获得经验的扩充和能力的增长,那就必须考虑教材组织的方式。“绝对不作计划的、废弃一切的组织,他们完全以临时的各种生活为主体,今天看到猫来便教猫,看到鸡来便教鸡,近乎设计教学派(其实大不相同);并且他们所主张的理由,也着实言之成理,以为要适应儿童的需要,以生活为中心的教育非如是不可……”^④对于这一派的主张,陈鹤琴是不以为然的,甚至认为危害甚大。因为他认为“教育是有目标的,是按计划去达到目标的工作,毫无组织的做法,试问教育的目标何在?是否每天可以找到新材料,有了新材料是否教师都能预备得及?……”^⑤而杜威也批判了关于知识组织的非此即彼的哲学。“人们时常认为,传统教育从知识的组织概念出发,几乎完全忽视现时的生活经验,既然如此,那么生活经验为基础的教育就应当轻视那种关于事实和观念的组织。”^⑥事实上如果以生活经验为基础的教育“不注意使人们认识更多的事实,不吸取更多的观念,并把这两者更好地更有系统地安排起来,那么任何经验都是没有意义的”。^⑦在原有经验基础上的经验的拓展和深化并非如传统教育将知识“按照一定的分量配成若干份,一勺一勺地倒给学生”^⑧,而是“在现时经验中发现的各种情况将被引用来作为种种问题的源泉,这一特性使以经验为基础的教育同传统教育产生了差别”。^⑨比如,当教师和儿童在户外活动时,由于儿童天性是好动好问的,教师倘若能放手给儿童自由,并且真正关注儿童,能对儿童加以“同情的观察^⑩”,便很容易发现儿童在对什么感兴趣。比如有一个幼儿园的班级里来了一只小壁虎,孩子们很好奇,但他们的兴趣点是不一样的,有的想知道小壁虎吃什么?晚上睡不睡觉?喜欢和谁作朋友?有的儿童从书上获得了很多这方面的信息,但也有的儿童认为书上说的不一定对,提出要养一只小壁虎看看到底是怎么样的。儿童种种不同的兴趣在杜威看来可以作为“生长中的能力的信号和象征”以及“最初出现的能力”^⑪来观察,以此为起点,教师要促进儿童经验的生长就要支持他们对自己的问题进行探究。比如针对有质疑精神,希望通过实验亲眼见证的儿童,教师联系家长为儿童在家中开展对小壁虎的

①谢梦雪、陈时见:《我国幼儿园瑞吉欧方案教学的批判与改进》,《中国教育学刊》2019年第3期。

②陈鹤琴:《幼稚教育——陈鹤琴教育思想读本》,陈秀云、柯小卫选编,南京:南京师范大学出版社,2012年,第42-43页。

③[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,第287页。

④陈鹤琴:《幼稚教育——陈鹤琴教育思想读本》,第61页。

⑤陈鹤琴:《幼稚教育——陈鹤琴教育思想读本》,第61页。

⑥[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,第291页。

⑦[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,第291页。

⑧[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,第291页。

⑨[美]约翰·杜威著:《我们怎样思维·经验与教育》,第288页。

⑩[美]约翰·杜威:《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,北京:人民教育出版社,2004年,第12页。

⑪[美]约翰·杜威:《学校与社会·明日之学校》,第12页。

观察实验创设了条件,并且提供了作记录和向同伴分享的机会。在这个过程中儿童通过自动的探求问题答案的理智活动不仅获得了事实和观念方面的经验拓展,判断力和理解力也得到了生长。更重要的是儿童敢于质疑、计划实验、反思调整、乐于分享等学习品质也都得到了鼓舞。这就是杜威为什么提出“教学法的要素和思维的要素是相同的”这一原则的目的。而陈鹤琴在同样的哲学基础上提出的四步骤“活教法”,才是其“活教育”理论体系的精髓。

今天的中国社会与近一个世纪前的中国社会相比,许多方面都发生了天翻地覆的变化。然而,我们也要清醒地意识到,要实现“中国梦”,要实现中华民族伟大复兴的历史使命,依然有赖于大批陈鹤琴描摹的“现代中国人”的培养。回望陈鹤琴的“活教育”理论,我们不得不为其理论的现代性、前瞻性所折服。同时,我们是否也要问一问“活教育”的思想是怎么发展起来的?它与当时的社会制度有着什么样的关系?我们现在在哪里?“活教育”可以为我们利用的东西是什么?

当前的幼儿园课程改革亟需从“活教材”开发向“活教法”研究“转调”,如此方能突破课程改革瓶颈,真正践履“活教育”思想,实现培养“现代中国人”的宏伟目标。

(责任编辑:蒋永华)

The Origin of Chen Heqin's Method of "Living Teaching" and Its Implications for Current Kindergarten Curriculum Reform

ZHANG Yongying

Abstract: Chen Heqin's "living education" is a comprehensive and systematic theoretical system. In the current curriculum reform in China's kindergartens, the principle advocated by Chen that "nature and society are both living subject-matters" is faithfully observed, but his method of "living teaching" has not been given enough attention. The living teaching method includes the following four steps: "experiment, consultation, presentation, and reflection." This procedure is derived from the two bases of John Dewey's educational philosophy: i.e., "the relation between individual and society" and "the relation between knowledge and experience." As a fundamental principle of progressive organization of subject-matter, Dewey's proposition that "the essentials of pedagogy are identical with the essentials of reflective thinking" has had profound influences on the organization of subject-matter in the curricula of many countries. In order to rise above the bottlenecks in the curriculum reform for kindergartens, we should shift our focus from the development of Chen's "living subject-matter" to his method of "living teaching".

Keywords: Chen Heqin; method of "living teaching"; kindergarten curriculum reform

About the author: ZHANG Yongying, PhD in Education, is Associate Professor at School of Education Science, Nanjing Normal University(Nanjing 210097).