

·专栏·

从师幼对话与课程结构看以幼儿为中心*

简楚瑛 **

(台湾政治大学幼儿教育研究所)

【摘要】本研究借助对师幼对话与课程结构的分析来探讨教师的教学问题。在教学目标方面,探讨了目标的层级性、发展性及弹性、不确定性与暂时性等问题。在教学方法方面,探讨了讨论教学法的形式、特性等。在学科及学科教学法知识方面重点探讨了科学领域教学活动中涉及到的相关知识。最后,研究者从社会建构论角度分析以幼儿为中心的主张。

【关键词】师幼对话 课程结构 教学目标 讨论 社会建构论

【中图分类号】G612 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1004-4604(2010)07/08-0010-11

在许多幼教工作者看来,教学活动“以幼儿为中心”是毋庸置疑的。幼儿园教师在设计和组织教学活动时均知道要以幼儿的发展水平、兴趣和能力为首要考虑因素。然而,有研究者发现,在幼儿园教学实践中,教师个人的个性、喜好、价值观及生活经验等都会有意无意地左右着教师内容的选择与教学活动的实施。^①教师自身的专长、知识、个人兴趣等是影响课程的决定因素之一,而且这一影响不是标榜着“以幼儿为中心”就能消除的。为深入研究这一问题,本研究致力于探讨“以幼儿为中心”的信念与做法在幼儿园教学实践中的意义及其衍生的问题,希望为教师提高教学质量提供参考。

一、研究方法

(一)研究对象

研究地点是位于台北市的一所私立幼儿园,该园强调“以幼儿为中心”的教育理念。研究班级为中小班,共有30名幼儿,其中年龄属于中班的幼儿共9名(男生6名,女生3名),年龄属于小班的幼儿共21名(男生6名,女生15名)。研究对象是带班教师顾老师。

顾老师的最高学历是大学幼教系本科毕业。顾老师从事幼教工作20年,在教学上非常强调与幼儿双向互动,并善于借助讨论来了解幼儿的真实想法。她认为语言是表达思想的工具,因此通过互动讨论能真正了解幼儿的想法及其行为背后的

*本文曾于2005年发表于《教育与心理研究》(2005,28:49-74)。经作者同意,本刊在转发时有所删改。

作者原注:本文感谢林丽卿教授、助理王雅惠、丘嘉慧、李映萱、苏育吟、柳嘉敏(依姓氏笔画顺序)的协助,以及台慧幼儿园和顾老师(化名)的全力支持与配合,谨此一并致谢。

**通讯作者:简楚瑛,曾任台湾政治大学幼儿教育研究所创所所长、教学发展中心主任、教育学院副院长、教授,香港教育学院幼儿教育系教授及顾问教授。因学术休假一年,2009年8月1日以后,任台湾政治大学教授。1987年6月于台湾政治大学教育研究所获得博士学位,曾先后赴美国波尔州立大学、加州大学、哈佛大学和加拿大卑诗大学做过共计四年的高级访问学者,曾在台湾台南师范学院、台湾新竹师范学院、香港教育学院任教,频繁穿梭于美国、加拿大等国和两岸三地开展学术交流活动,出版过几十种(篇)专著和学术论文,兼任十余个学术组织或大学和政府组织的相关学术职务。
E-mail: zychien@nccu.edu.tw

①余安邦.真的是以孩童为中心吗:开放教育的盲点与迷失[J].师友,1997,366:30-37.余安邦.那株红杏不出墙:开放教育的诱惑与陷阱[J].应用心理研究,2001,(11):175-212.

原因,便于针对幼儿的需求开展教学活动。她还认为幼儿的知识有限,教师有必要为其搭建学习的鹰架。

(二)数据收集方法

研究者以非参与式观察方式进入活动室,将教学活动内容拍摄成录像,并将录像内容转译成书面文字加以分析。在每一次观察摄像之后,研究者均针对研究问题访谈顾老师,以便了解顾老师隐藏在教学行为背后的真实想法。此外,研究者还收集了顾老师的教学日志及反思、每周课程设计以及方案课程活动设计图等文件资料,加以整理分析。

研究者于2002年9月9日~2003年1月4日数次进入活动室观察摄像,拍摄顾老师组织幼儿进行的方案活动(大致时间是每周一、三、四、五上午9:40~11:30,具体活动和拍摄时间视当天活动安排而定),并于拍摄结束后访谈顾老师。共计拍摄6次,访谈11次。最后,研究者抽取2002年11月4日~2003年1月4日的主题活动“制作好吃的馒头”,从中选取2002年12月11日的教学活动“讨论改善已制作的苹果馒头”及当日10:16~10:29时段内所进行的教学活动及师幼对话资料进行深入分析(见表1~表4)。表1~表4所呈现的既是资料收集与分析的框架图,也是方案“面粉”的主要活动内容。

(三)数据分析方法

研究者分别将录像内容、访谈资料进行转译和编码,随后进行数据分析。研究者参考Dixon & Green(2000)提出的分析教师在教学活动中的事

表1 方案:面粉

日期	活动内容
2002/09/09~2002/09/13	有色面团
2002/09/13~2002/10/14	面疙瘩
2002/10/14~2002/10/28	酵母实验
2002/10/28~2002/11/04	认识测量单位
2002/11/04~2002/11/25	1.制作好吃的馒头 2.彩色面团塑形
2002/11/25~2003/01/04	分作三组: 1.制作馒头 2.捏面人 3.参观面粉制品加工厂
2003/01/04	馒头制作组成果展

表2 主题活动:制作好吃的馒头

日期	活动内容
2002/11/04	品尝与比较自制的馒头和买来的馒头
2002/11/08	制作白面馒头
2002/11/28	制作草莓馒头
2002/12/09	制作苹果馒头
2002/12/11	讨论改进苹果馒头的制作
2002/12/12	制作葡萄馒头
2002/12/13	品尝昨天制作的馒头
2002/12/18	制作香蕉馒头
2002/12/19	讨论改进香蕉馒头的制作
2002/12/20	分享家长试吃馒头的心得
2002/12/31	制作葡萄干馒头
2003/01/04	馒头制作组成果展

表3 教学活动:讨论改进苹果馒头的制作

(2002/12/11)

时间	活动内容
10:14	品尝昨天制作的馒头
10:16	讨论馒头的缺点及改进方法
10:29	针对材料分量展开讨论,讨论下一次制作馒头时各种材料的分量是否需要增减
10:31	询问下一次要制作什么口味的馒头
10:31	比较自己制作的馒头和老师带来的馒头
10:33	讨论下一次要制作什么口味的馒头
10:42	询问及确认每位幼儿需要负责携带的材料
10:50	活动结束

表4 讨论时段

(10:16~10:29)

时间	师幼对话
10:16	情境 1
10:18	情境 2
10:19	情境 3
10:20	情境 4
10:22	情境 5
10:26	情境 6

件资料的框架,^①从微观到宏观,按照活动时段—活动—日—月—学期的顺序进行分析。数据分析方法系采用质性研究方法,即研究者先按情境或活动时段进行数据分类,然后分析和比较各类数据,以便深入了解复杂现象及其内部各单位间的关系,最后根据分析和比较的结果探讨教学事件背后隐含的意义,进而深入讨论相关议题。

^①DIXON C, GREEN C. Issues in ethnography and ethnographic analysis [R]. 台北:教室中的师生对话分析研习会, 2000.

二、研究结果

(一)讨论时段(2002年12月11日10:16~10:29)

这一时段主要是讨论昨天幼儿制作的苹果馒头的缺点并希望幼儿能提出改进的方法。依照对话内容重点的转换,研究者将对话分成6个情境,分别进行描述与分析。

情境1:教师针对幼儿昨天制作的苹果馒头没有苹果味道的问题引导幼儿讨论,但师幼间的对话未依教师的期望发展。

C5^①:没有(苹果味道)。

C1:(馒头)好苦。

T:像什么一样苦?

C3:像咖啡一样苦。

C2:像柠檬一样苦。

T:(手指馒头)他说像咖啡一样苦。谁喝过咖啡?

C2:我。

T:你喝过啊!你喝咖啡加不加糖?

C2:有加。

分析:顾老师原本期望幼儿讨论为什么制作的苹果馒头在味道上没有达到预期效果,但是幼儿虽然回答了馒头没有苹果的味道,却没有继续讨论下去,这是因为C1提出苹果馒头吃起来很苦,于是顾老师顺着幼儿的想法提出“像什么一样苦”的问题,转移了讨论焦点。

情境2:教师提出糖的分量问题,但是幼儿讨论的却是加糖的方法。

T:我们下次制作苹果馒头时,要多加点什么?(手指着墙上贴的白纸上展示的汉字“水”“糖”)水和糖。我们要做甜一点儿的馒头。昨天加了多少糖?

C1:两汤匙。

T:两汤匙的四分之一,是不是?是两个四分之一的糖。(向一位幼儿询问)你觉得呢?

C2:太少了。

T:为什么太少了?

C2:我爸爸都是用倒的。

T:(模仿倒东西的动作)你爸爸都是用倒的呀。

C2:不用全部倒。

T:不用全部倒。这样会比较甜吗?

C2:你要把它搅拌一下。

T:要搅拌一下。

分析:在这一段对话中有两处教师和幼儿间答非所问的情况。顾老师问“为什么太少了”,C2却回答“我爸爸都是用倒的”;顾老师问“这样会比较甜吗”,C2回答“你要把它搅拌一下”。很明显,对话没有交集。幸好,顾老师在接下来的讨论环节适时拉回了话题,引导幼儿继续讨论应该加多少糖的问题。

情境3:延续情境2,教师引导幼儿讨论如果要改善馒头的质量,那么糖的分量是否需要调整,但是幼儿的回答却围绕着馒头尝起来味道如何进行。

T:那我们下次做的时候要放多少糖?今天的馒头(指的是幼儿手上拿着的昨天制作的苹果馒头)有没有很甜?

C5:有。

T:那我们要放多少糖才会比较甜?你们觉得还需要再多放一点儿糖吗?

C5:要。

T:C2,你觉得呢?这样的馒头需不需要多放一点儿糖?

C2:要,要,要!

T:C4,你觉得今天的馒头怎么样?

C4:很不错。

T:很不错啊!怎么很不错?

分析:从第一、第三句的提问看,顾老师都是一次问两个问题,幼儿很容易沿着后一个问句的思路回答问题,以致一直无法按教师设想的那样讨论甜度及面粉和糖之间的比例问题。

情境4:延续情境3,教师欲继续与幼儿讨论如果要增加馒头的甜度,那糖的分量应该如何调整,但是对话聚焦点却变成了对馒头甜度的个人感受。

T:C1觉得他的馒头比较苦。为什么会这样?

C8:这个(馒头)没味道。

T:这个没味道,然后……

C3:我的吃起来刚刚好,不酸也不苦。

T:(询问C3)甜不甜?

C3:没有,刚刚好。

T:可是多加一点儿糖会比较甜。这样够吗?

C5:我的(馒头)甜甜的。

T:有人说刚刚好,有人说有点儿甜。觉得有

^①T代表教师。C1、C2……代表幼儿。下同。

点儿甜的小朋友请举手。

C5、C6、C7 举手。

T:(询问 C6)你觉得有一点点甜,吃起来好吃吗?

C6:嗯。

C7:我也是。

T:你觉得吃起来怎么样?

分析:顾老师希望继续讨论如何调整糖的分量以增加馒头的甜度,但“吃起来好吃吗”的问题却将讨论的焦点转移到个人对馒头甜度的感受上了,改变了原本的讨论焦点。

情境 5:教师请幼儿从触觉、味觉、嗅觉、视觉等多方面观察比较自己做的馒头与张大伯做的馒头之间的差别,希望借助张大伯制作的馒头来激发幼儿反思自己制作的馒头的不足。

T:好,现在把你手上的馒头先放下。我们来看看张大伯做的馒头。(拿出事先准备好的张大伯制作的大馒头并掰开,分给每一位幼儿)请拿到的小朋友先不要吃。我要你们先压压看(示范压的动作)、捏捏看。

C1:好软喔!

C5:好香喔!

T:好,压压看。是这个馒头比较软,还是我们做的比较软?

C3:张大伯做的好软。

T:比较软。那要不要吃吃看?

C4:(吃馒头)甜甜的。

T:除了甜甜的,还有什么?吃起来感觉如何?

C5:软软的。

T:为什么张大伯做的馒头比较软?

C3:(举手)因为他加了很多水。

T:加比较多的水。还有吗?为什么张大伯做的馒头比较软?

T:那我们掰开看看。(将张大伯做的馒头掰开让幼儿观察)有许多小洞洞。我们自己做的馒头有吗?

C5:有。

T:掰开看看,我们做的馒头有没有洞洞?(拿起昨天幼儿制作的馒头并掰开)有没有?(教师指着张大伯做的馒头上的洞洞让幼儿看)这个是洞洞。两个馒头颜色一样吗?

C5:不一样。

T:(将两种馒头放一起)张大伯做的馒头跟

我们做的馒头哪里颜色不一样?

C3:颜色比较白。

T:我们做的馒头颜色比较白,对不对?

分析:顾老师拿出示范样本——张大伯制作的馒头,与幼儿自己做的馒头相比较,让幼儿从触觉、味觉、嗅觉、视觉等多方面进行观察。幼儿虽然可以比较出两者的不同,但无法说出导致差异的原因,也不知道应该如何改进自己的作品。也就是说,顾老师原本希望借由张大伯的馒头激发幼儿反思自己所做的馒头的不足,并提出改进的方法,但是事实上幼儿并未提出解决办法,让人有功劳一篑之感。

情境 6:在情境 1 中教师已与幼儿讨论过为什么自己做的馒头没有苹果味道的问题,当时没得出结论,于是教师又再次提出这个问题。教师欲讨论的是如何改进馒头在味觉上没有苹果味道的问题,但是幼儿的对话却走到另一个方向。

T:我们做的苹果馒头为什么没有吃到苹果呢?苹果到哪里去了?

C2:因为它都被捏在馒头里了。

T:你有吃到苹果味道吗?

C5:没有。

T:那我们下次要做什么?

C3:苹果都被包起来了。

T:(询问 C3)可是你有吃到被包起来的苹果吗?

C3:没有。

T:为什么?

C3:融化掉了。

T:融化掉了。融化在哪里?

C5:(拿馒头给教师看)里面。

T:什么叫融化?

C4:(将双手向外伸开)融化就是消失。

T:(询问 C4)消失在哪里?

C4:消失在馒头里。

T:喔,消失在馒头里了。

C4:(点头)嗯。

T:那应该吃得出来还是吃不出来?

C4:(摇头)吃不出来。

T:吃不出来。那怎样才能吃到苹果的味道?

C5:原味的苹果馒头。

T:好。我刚才问怎样才能做出有苹果味道的馒头,你们都不回答我。是不是你们还没想到?

C5:没想到。

T:我们现在再来想想看。

C7:想到了。

T:好,你说。

C7:有点甜甜的。

C3:加更多糖。

分析:顾老师问“为什么没有吃到苹果”“苹果到哪里去了”的本意是让幼儿思考为什么没有吃到苹果味道,而不是真的指苹果本身,但是她使用的语言不够准确。幼儿的回答“融化掉了”“消失在馒头里”等显示出幼儿思考的是苹果本身。顾老师和幼儿之间的对话没有交集。最后顾老师再次提问“怎样才能做出有苹果味道的馒头”,得到的

答案却是“有点甜甜的”“加更多糖”。显然,教师和幼儿间答非所问。

将上述6个情境结合起来看,在历时约14分钟的对话中,顾老师欲讨论的重点一是如何解决苹果馒头中苹果味道太少的问题,二是糖的分量应该如何调整的问题,但由于她使用的语言不够准确,导致讨论的焦点不断转移,师幼间的对话没有交集,整个活动未能实现教师设定的目标。

(二) 教学活动:讨论改进苹果馒头的制作
(2002年12月11日10:14~10:50)

教学活动时间及流程如下。

从教学活动流程看,教学环节间的转换非常频繁。在36分钟时间内,教师和幼儿先后讨论了

“讨论改进苹果馒头的制作”活动时间和活动流程记录

10:14	品尝昨天制作的馒头	
10:16	讨论馒头的缺点及改进方法	
	·情境1:讨论苹果味道过少的问题	没结论
	·情境2:糖的分量应该增加多少	话题转移至加糖的方法上
	·情境3:糖的分量应该增加多少	话题转移至馒头尝起来味道如何上
	·情境4:糖的分量应该增加多少	话题转移至个人对甜度的感受上
	·情境5:比较自己制作的馒头和张大伯制作的馒头	幼儿能比较差异,但无法说出导致差异的原因
	·情境6:改善苹果味道过少的问题	没结论
10:29	针对材料的分量展开讨论,讨论下一次制作馒头时各种材料的分量是否需要增减	
	·牛奶维持上次的分量	
	·面粉维持上次的分量	
	·酵母粉维持上次的分量	
	·糖的分量需要增加(昨天制作的馒头太苦,所以要从2个1/4茶匙增加到5个1/4茶匙)	
10:31	询问下一次要制作什么口味的馒头	一句话带过,没有讨论
10:31	比较自己制作的馒头和老师带来的馒头	因为幼儿吃不下那么多馒头,所以没有深入比较
10:33	讨论下一次要制作什么口味的馒头	
	依照个人意愿,下次制作馒头时分成三组	三组所用材料的分量均按照今天讨论的结果确定
	·苹果(1人):想继续上次的口味	
	·葡萄果酱(7人):因为果酱比较方便	
	·葡萄果粒(1人):因为已有使用果酱的经验,所以想换果粒试试看	
10:42	询问及确认每位幼儿需要负责携带的材料	
10:50	活动结束	

四五个重要问题。一个问题尚未解决,教师就已经提出了下一个问题,幼儿缺少深入思考的时间。另外,教学环节间缺少衔接。这次活动的原意是要幼儿品尝、讨论昨天制作的苹果馒头的缺点及改善方法,但在活动中却出现了下一次要制作什么口味的馒头的讨论。可以说,在这36分钟时间里,教学活动依然未能实现教师设定的目标。

(三)主题活动:制作好吃的馒头(2002年11月4日~2003年1月4日)

顾老师在教学活动设计中预设的方案“面粉”的教学目标是帮助幼儿提高团体合作意识,提高语言表达能力,养成良好习惯,培养科学探究精神,提高创作能力。在进行主题活动“制作好吃的馒头”的过程中,顾老师主要想实现的目标是培养幼儿的科学探究精神。为此,顾老师在每次制作馒头的活动中都会引导幼儿讨论馒头的特性(味觉、触觉、视觉等)(见下表)。

顾老师以制作馒头作为达成教学目标的一种手段。从主题活动“制作好吃的馒头”的发展脉络

看,幼儿的兴趣的确影响着教师的教学,活动的取舍常与幼儿的兴趣互相影响。顾老师在2002年10月23日的教学日志中提及:“原来预定制作馒头时,我曾想,难道这一学期都要这样一直制作面粉制品吗?幼儿会有兴趣吗?”她因为担心幼儿会对制作面粉制品丧失兴趣,所以时常思考应该如何激发幼儿的兴趣以让活动继续进行。为了让幼儿保持制作馒头的兴趣,顾老师采取的方法是让幼儿自己提议下一次要制作哪种口味的馒头。

顾老师依照幼儿的兴趣,忙着制作各种不同口味的馒头,她的目的是希望通过制作好吃的馒头来带领幼儿探索影响馒头口味的各种因素。她引导幼儿讨论每一次制作的馒头应该如何改进,并将幼儿提出的改进办法应用在下一次的制作过程中。然而,顾老师没有意识到水果种类的改变也是影响馒头口味的因素之一,以致每次制作馒头时都会有两个以上的因素发生变化,导致主要因素被模糊化,幼儿无法据此作出科学推论。例如,在制作香蕉馒头时觉得面团太硬,有幼儿提出可

主题活动:制作好吃的馒头

日期	活动目标(欲解决的问题)	活动内容	教学方法	结果
2002/11/04	能比较自制的馒头与买来的馒头间的差异	品尝与比较自制的馒头和买来的馒头	品尝、讨论	买来的馒头比较甜,比较软
2002/11/08	味觉:如何让馒头甜一点儿	制作白面馒头	制作馒头、讨论	多加点儿糖
	触觉:如何让面团软一点儿			少放酵母
2002/11/28	触觉:如何让面团软一点儿	制作草莓馒头	制作馒头、讨论	用力揉面团
	视觉:如何消除面团上的纹路,使面团比较光滑			加水,加牛奶
2002/12/09	味觉:如何制作好吃的馒头	制作苹果馒头	制作馒头、讨论	加水,加糖,加苹果
2002/12/11	味觉:如何让苹果馒头更有苹果味道	讨论改进苹果馒头的制作	讨论	没解决
	味觉:馒头的甜度够不够,糖的分量需不需要调整			增加糖的分量
2002/12/12	味觉:为什么每个人吃起来的感觉都不一样,要做什么口味的馒头	制作葡萄馒头	制作馒头、讨论	尊重个人喜好
2002/12/13	触觉:如何解决馒头比较软但是没有筋道的问题	品尝昨天制作的馒头	品尝、讨论	用力揉面团。带回家请家长品尝,让家长一起评判
2002/12/18	味觉:如何解决馒头太苦的问题	制作香蕉馒头	制作馒头、讨论	加糖
2002/12/19	视觉:香蕉馒头为什么会黑黑的	讨论改进香蕉馒头的制作	品尝、讨论	没解决
	味觉:如何解决馒头太苦的问题			多加糖
2002/12/20	味觉:为什么每个人吃起来的感觉都不一样,要做什么口味的馒头	分享家长试吃馒头的心得	讨论	尊重个人喜好
2002/12/31	味觉:为什么馒头吃起来臭臭的	制作葡萄干馒头	制作馒头、讨论	避免发酵过度导致馒头变臭

以多加一点儿牛奶试试看,于是在下一次制作馒头时增加了牛奶的分量,但是他们没有考虑到这次是制作葡萄馒头,葡萄果酱本身已经含有很多水分,结果面团变得过软。

另外,顾老师希望通过提问引导幼儿自己发现并说出在制作馒头时应该加多少分量的糖才合适。然而,幼儿对甜度的感受是不同的。顾老师在主题活动“制作好吃的馒头”进行了一段时间后才恍然大悟,引导幼儿得出结论,“尊重个人喜好”。顾老师进行了反思:“我将制作好吃的馒头当成教学目标,其实馒头好不好吃是因人而异的。如果要制作出如同专业标准的馒头,似乎又局限在制作馒头的技术钻研上,而这似乎是馒头店的目标,不是我们的教学目标。”

综上所述,顾老师与幼儿花费了2个月的时间制作好吃的馒头,其教学目标原本是想培养幼儿的科学探究精神,因此在教学方法上本应多做实验,以通过实验引导幼儿学习通过各种相关因素的控制来比较实验结果。但事实上,顾老师在组织教学活动时更多的是讨论与探索馒头的制作方法,导致教学目标与教学手段不匹配,教学效果无法彰显。

三、讨论与反思

(一) 讨论

1. 教学目标

“以幼儿为中心”的理念在语意表达上容易造成教师误解,使许多教师误以为课程不需要事先规划,课程发展只要以幼儿的需要为指向就行,没有目标也无妨。从对顾老师的个案分析可以发现,教学活动与教学目标不匹配的问题对教学质量有不小的影响。长久以来,幼儿园教育实践领域忽略目标在课程设计与教学实践中的重要性,这一问题值得注意与省思。

从 Dewey(1916)、Tyler(1949)等人的观点看,目标的功能在于引导教师在课程发展中作出适宜决定。^①教师只有清楚理解并准确把握目标,才有可能提高教学效能。本研究发现,目标的层级性、发展性、弹性与课程发展、教学效能等有密切关系。详述如下。

(1) 目标的层级性

李子建、黄显华(1996)将不同的目标分类方法归纳成垂直分类与水平分类两种。^②不论是垂直分类还是水平分类,分类层级越低,目标越具体;层级越高,目标越抽象。目标由高至低,依次是教育目的、教学目标、活动目标。

在长约2个月的主题活动“制作好吃的馒头”的活动过程中,顾老师设定的活动目标一直停留在好吃馒头的制作上,导致高层次的教学目标“培养幼儿的科学探究精神”难以实现。由此,研究者看到了忽视或混淆目标的层级性的可能危害,即在选择课程内容及方法时会出现像顾老师这样迷失在低层次操作上的问题,只追求活动的延续,导致幼儿获得的经验都是琐碎、表面的。研究者认为,低层次的活动目标可以使抽象的高层次的教学目标具体化与外显化,而高层次的教学目标则为教师指明了方向。活动目标需要时时回扣教学目标,需要时时检验教学目标的落实情况,如此课程才能保持一贯性。活动目标与教学目标的来回呼应有助于教育目的的达成。

(2) 目标的发展性

从课程的工学模式看,教学目标及活动目标应该是事先设定的。然而本研究发现,顾老师的教学目标及活动目标均是在过程中形成的。

(3) 目标的弹性、不确定性与暂时性

Dewey(1916)认为目标要有弹性,并且需要参考实际情形调整。^③目标的弹性与其发展性是并存的。目标设定后,顾老师仍会依据幼儿发展的实际情形来调整原先设定的目标,也就是说,目标是可以改变的,具有弹性特质。例如,在制作馒头的过程中,顾老师发现幼儿观察到酵母发酵使得面团变大了,对此十分好奇,于是顾老师改变原先设定的活动目标,转而让幼儿通过实验探索酵母粉的发酵过程。

在课程发展的动态过程中,顾老师依据幼儿的反应抓住教育契机,停止了原定的活动,发展出更有意义的教学活动,反而更有利于实现先前设定的高层次教学目标,即培养幼儿的科学探究精神。可见,预设的目标是暂时的,可以变动的,而后续的目标又会因为难以预期的课程发展过程而产生。

^① DEWEY J. Democracy and education [M]. New York: Macmillan Company, 1916. TYLER R W. Basic principles of curriculum & instruction [M]. Chicago, IL: Chicago University Press, 1949: 60-61.

^② 李子建, 黄显华. 课程: 范式、取向和设计 [M]. 台北: 五南, 1996.

^③ DEWEY J. Democracy and education [M]. New York: Macmillan Company, 1916.

生不确定性。换言之,弹性的另一面即是不确定性与暂时性。

保持目标的弹性能够避免事先规划的课程因为无法适应现实而出现僵化问题,但是目标的弹性过大也容易导致课程走偏方向。如何决定目标的弹性程度?研究者认为应该依靠活动目标与教学目标和教育目的之间的关联性来控制目标的弹性。当教师要依据实际教学情形来弹性调整活动目标时,若能时时检视活动目标与教学目标和教育目的之间的关联性,以教学目标与教育目的为课程发展的方向,就不至于产生方向偏移或流于琐碎的问题。

上述目标的三点特性在课程发展过程中是互相支持的。在课程发展过程中,目标的发展性使得目标能保持弹性,进而增加课程发展的活力;目标的层级性则为教师提供了在目标弹性上的考量依据,当教学目标与教育目的为主变项时,活动目标就是依变项,如此才能保证课程的发展更有意义。

2.教学方法

顾老师常以与幼儿互动讨论的方式开展教学活动,但在引导幼儿讨论时却很容易出现讨论焦点不断转移、师幼间的对话没有交集、讨论目的不明确等问题,导致教学低效。

讨论(discourse)通常泛指广义的对话活动,是指2个或2个以上的人针对一个主题进行的对话。^①讨论其实包含了一种社会与文化的概念,^②即在讨论中彼此所产生的意义及见解均来自其所处的文化和社会的脉络之中。Bakhtin(1981)认为

讨论是一种使意义之间持续互动的方式,在讨论的过程中,通过成员之间观点的相互流动,使得参与讨论的成员获得新的见解。^③然而,与其他讨论不同的是,若要以讨论的形式来组织教学活动,其讨论的重点应该是与学科相关的问题。讨论议题的选择应考虑到其和幼儿生活经验的相关性以及学科知识的相关性。^④教师要帮助幼儿提高讨论问题的能力。讨论问题的选择是影响讨论质量的最重要因素。^⑤

依照教师欲达成的目的不同,讨论的形式也有所不同。主要有两种形式。一种是教师向幼儿提出问题,然后倾听幼儿的回应。这种形式的讨论目的是希望引导幼儿了解课程内容及讨论教师认为重要的议题,弊端则是教师过于主导一切。另一种讨论形式更自由一些,参与讨论的成员间彼此交换、分享观点,也可能由此创造出新的观点。这种形式的讨论目的在于倾听不同的观点,广纳正反两方面意见,帮助幼儿创新。这种比较自由的讨论形式具有三种特性,^⑥即重要的讨论议题是由参与讨论的成员共同决定的;成员对讨论议题的看法是参与讨论的成员共同创造的,而非教师给予的;讨论的形式及内容也并非由教师主导。

讨论的理论假设是平等主义,即所有参与讨论的人员对理论的信念和见解都是有价值的,且参与者有责任参与讨论及倾听。然而,在团体讨论中,事实上只有小部分幼儿会积极参与,大部分幼儿只是被动的听众。^⑦幼儿园教学实践中很少出现真正的讨论,^⑧大多数时候是教师先提出问

① GAMBRELL L B,ALMASI J F.Lively discussion:Fostering engaged reading [R].Newark,DE:International Reading Association,1996.

② BILLINGS L,FITZGERALD J. Dialogic discussion and the paideia seminar[J].American Educational Research Journal,2002,(39):907-941.

③ BAKHTIN M M.The dialogic imagination[M].Austin,TX:University of Texas Press,1981.

④ BROPHY J,ALLEMAN J.Learning and teaching about cultural universals in primary-grade social studies[J].Elementary School Journal,2002,103:99-111.

⑤ HOGAN K,NASTASI B K,PRESSLEY M.Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions[J].Cognition and Instruction,1999,(17):379-432.

⑥ NYSTRAND M.Opening dialogue:Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom [M].New York:Teachers College Press,1997.WELLS G.Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education [M].Cambridge:Cambridge University Press,1999.

⑦ NUTHALL G.Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking [M]//BORPHY J.(eds.) Social constructivist teaching:Affordances and constraints.Oxford,UK:Elsevier Science Ltd,2002.ROTH K J.Talking to understand science[J].Social Constructivist Teaching,2002,(9):197-262.

⑧ MERCER N.The guided construction of knowledge:Talk amongst teachers and learners [M].Philadelphia:Multilingual Matters,1995.

题,幼儿回答,之后教师再来评判幼儿的答案。^①当由教师控制讨论过程时,教师是管理者、程序的促进者、评量者、掌控者及指导者,幼儿则是被动的观察者。^②

讨论可以应用在科学教育领域。科学教育领域的教学方式有两种取向,即教科书取向与探索取向。教科书取向的目的主要是要幼儿记忆专有的科学名词及其解释,并不强调幼儿将其应用于现实生活之中。这样的学习往往使得幼儿无法通过经验来整合知识。这时的讨论也往往以教师发起的师幼对话为主,师幼互动多为教师说,幼儿响应,之后教师再评论。而探索取向并不要求幼儿死背科学名词,而是通过多种直接参与的活动及讨论来学习科学知识。讨论多从幼儿发言开始,教师多借助提出开放性问题来促进幼儿学习。^③不过,不论是教科书取向还是探索取向,均只能帮助小部分幼儿真正习得科学概念及掌握科学的本质,^④因为有些讨论事实上无法帮助幼儿习得知识及转变先前的已有观念。之所以造成如此结果,原因有二。一是只有少数幼儿会参与讨论,绝大多数幼儿属于被动聆听者,很少主动参与讨论。二是讨论时并非每个人分享彼此的知识,而是由少数幼儿主导讨论形成结论。^⑤因此,讨论并非教学活动的唯一选择。有时候教师必须通过直接教学来为幼儿提供与讨论议题相关的信息。^⑥

在顾老师组织的教学活动中,幼儿之间的互动讨论基本没有。大多数时候是顾老师提出问题,但她又不注意评估幼儿的回应,导致讨论常常会转移焦点,讨论目的不明确。

3. 学科及学科教学法知识

Shulman(1987)将教师需要具备的基础知识分为七项,分别是内容知识,一般教学知识,课程知识,内容教学法知识,学习者特质知识,教育情境脉络知识,教育目的、目标与价值知识,其中内容教学法知识最能显示教师的专业性,因为该项知识包含了学科知识及学科教学法知识。^⑦ Cochran & Jones(1998)进一步提出学科中应该包含四个要素,即关于学科知识的概念及论据的知识、关于学科领域中特有名词的知识、在这个学科领域获得新知识的方法知识以及关于这个学科的信念知识。^⑧

因此,教师在设计和组织科学教育活动时应该具备一定的科学学科知识及科学教学法知识。顾老师在设计和组织科学活动时出现了问题,原因之一就是她缺少足够的学科及学科教学法知识。在教学内容日益多元化的当下,教师对某些学科的知识不甚了解是正常的。教师可以与幼儿一起探索这些学科知识。可见,掌握丰富的学科知识只是充分条件而非必要条件。对教师来说,最重要的是要有反省能力,能思考自身掌握的专业知识能否带领幼儿开展相关探索活动。如果知识掌握不足,则要立即采取补救措施。

(二) 反思

根据顾老师的说法,她强调以幼儿为中心,强调教师与幼儿的互动,深受建构主义理论影响。研究者拟从社会建构论视角进行深入分析。

社会建构论主要论及的是学习理论而非教学理论,^⑨关心的是知识的本质如何,如何建构知识等问题,不太注重研究使用哪些教学方法才能使

①WELLS G. Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education[M].Cambridge: Cambridge University Press,1999.

②NYSTRAND M.Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom[M]. New York:Teachers College Press,1997.SPRLING M.Uncovering the role of role in writing and learning to write[J]. Written Communication,1995,(12):93-133.

③ROTH K J.Talking to understand science[J]. Social Constructivist Teaching,2002,(9):197-262.

④ROTH K J,ANDERSON C W,SMITH E L.Curriculum materials,teacher talk and student learning: Case studies in fifth grade science teaching[J]. Journal of Curriculum Studies,1987,(19):527-548.

⑤BALL D L,BASS H.Making believe:The collective construction of public mathematical knowledge in the elementary classroom [M]//D C PHILLIPS.(eds.) Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues. Chicago:University of Chicago Press,2000:193-224.

⑥BRUNER J S.Acts of meaning[M].Cambridge, MA:Harvard University Press,1990.

⑦SHULMAN L S.Knowledge and teaching:Foundations of the new reform[J].Harvard Educational Review,1987,57:1-22.

⑧COCHRAN K F, JONES L L.The subject matter knowledge of preservice science teachers [M]//B FRASER,L TOBIN.(eds.)International handbook of science education.The Netherlands:Kluwer,1998:707-718.

⑨BROPHY J. Social constructivist teaching: Affordances and constraints[M]. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd,2002.

幼儿在知识建构上达到教师预设的最佳效果。在社会建构论者看来,教师的作用是利用问题来挑战幼儿的已有知识、信念及技能,使其能够通过探索不断建构新知识。在幼儿自己有能力建构知识的情况下,教师要避免直接为幼儿提供知识或解决问题的方法。^①教师不仅需要激发幼儿的内在探索动机,同时还需要提供示范、解释,通过合适的问题及活动来支持幼儿建构知识,并为幼儿提供鹰架支持。^②幼儿需要表达自己的观点,还需要表达支持该观点的证据或理由。由此可见,社会建构论对于学习与教学的看法是学习者是自动建构知识的,学习要建立在已有知识的基础之上,社会互动对学习有重要影响,等等。^③

鹰架支持是指有经验的人为学习者提供帮助,使其能够在能力范围内进行工作,并在其无法完成的部分给予指引及帮助。^④鹰架支持的目的是使学习者在以后没有帮助的情况下也能够完成学习活动。^⑤教师的责任不只是为幼儿提供鹰架支持,同时还要计划与组织一系列活动,让幼儿通过参与这些活动建构知识,提高能力。^⑥也就是说,教师要在幼儿的最近发展区内为幼儿提供帮助,及时回应幼儿的需求,^⑦接受幼儿的多样性表现,和幼儿

共同讨论,合作建构相关知识及技能,以达成目标。^⑧

只依靠社会建构论开展教学活动是不够的。社会建构论所强调的社会互动有可能会使教学活动偏离预设的主题。^⑨因此,研究者建议有效的教学应该是讨论、直接教学、个人或集体活动相结合。^⑩讨论不是唯一的教学方法。当教师面对的是还未能通过讲述和倾听来学习阅读和写作技巧的幼儿,或者是已有知识经验非常贫乏或表达技巧不佳的幼儿时,若特别依赖社会建构论的讨论模式,容易导致教学中断,活动效果较差。

社会建构论的某些观点常会让教师误认为教学活动不需要有清楚的目标,不需要有详细的教学计划,只要学习者参与社会互动就自然能学习,教师的作用不大。^⑪这些误解导致教学和师资培育出现了一些问题。事实上,社会建构论者认为完整的教学方案应该包含传递与建构两个方面。^⑫

综上所述,从社会建构论视角看以幼儿为中心的主张,应该把幼儿看作是主动建构知识的学习者。教师应避免直接为幼儿提供唯一的答案,而应该为幼儿提供鹰架支持,重视团体之间的互动及讨论,但并非完全以讨论方式组织教学活动,还要利用直接教学为幼儿奠定概念基础,且概念

①HOGAN K,NASTASI B K,PRESSLEY M.Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions[J].Cognition and Instruction,1999,(17):379-432.

②COBB P.Constructivism in education[M]//HUSEN T,POSTLETHWAITE T N.(eds.)The international encyclopedia of education. England:Elsevier Science Ltd,1994:1049-1052.

③BROPHY J.Social constructivist teaching: Affordances and constraints[M].Oxford,UK:Elsevier Science Ltd,2002.

④WOOD D,BRUNER J S,ROSS G.The role of tutoring in problem-solving[J]. Journal of Child Psychology and Child Psychiatry,1976,(17):89-100.CAZDEN C.Classroom discourse:The language of teaching and learning [M].Portsmouth,NH: Heinemann,1988.

⑤MAYBIN J,MERCER N,STIERER B.“Scaffolding” learning in the classroom [M]//K NORMAN.(eds.)Thinking voices:The work of the national oracy project.London: Hodder & Stoughton,1992.

⑥VYGOTSKY L S.Thinking and speech [M]//R W Rieber,A S Carton.(eds.)The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology.Armonk,NY:Sharpe,1987:144-188.

⑦WELLS G. Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education [M]. Cambridge:Cambridge University Press,1999.

⑧WELLS G.Learning and teaching for understanding:The key role of collaborative knowledge building[J].Constructivist Teaching,2002,(9):1-41.

⑨AIRASIAN P,WALSH M.Constructivist caution [J].Phi Delta Kappan,1997,78:444-449.BROPHY J,ALLEMAN J. Learning and teaching about cultural universals in primary-grade social studies [J].Elementary School Journal,2002,103:99-111. WINDSCHITL M.The challenges of sustaining a constructivist classroom culture[J].Phi Delta Kappan,1999,80:751-755.

⑩BRUNER J S.Acts of meaning[M].Cambridge,MA:Harvard University Press,1990.WELLS G.Learning and teaching for understanding:The key role of collaborative knowledge building[J].Constructivist Teaching,2002,(9):1-41.

⑪APPLEFIELD J,HUBER R,MOALLEM M.Constructivism in theory and practice:Toward a better understanding [J]. High School Journal,2001,84:35-53.

⑫SFARD.On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one[J].Educational Researcher,1998,(12):4-13. STAVER A.Constructivism:Sound theory for explicating the practice of science and science teaching[J]. Journal of Research in Science Teaching,1998,(35):501-520.

内容的选择要落在幼儿的最近发展区。

顾老师教学经验丰富,并且积极追求专业发展,在教学中时时注意以幼儿为中心,开展建构式教学活动,但仍然出现了教学效果不尽如人意的问題。研究者认为原因可能有三个。一是学科知识的问题,二是理论知识转化为教学实务的问题,三是教师对教学行为的自我反省。通常,在师资培育过程中,我们没有为师范生提供足够的学科知识,只重视对他们理论知识的教导而缺少为他们提供将理论知识与生态情境相联系的经验和机会,再加上教师本身对教学行为缺少反思,致使理论知识和实际教学之间出现鸿沟。Carter(1990)认为要解决学习和教学之间的问題,必须将知识与情境紧密连结在一起,也就是说,要让学习者在各种不同情境中学习不同的教学行为、教学主题及模式。^①Fenstermacher(1994)认为只有不断反思才能促进理论知识与教学实务间的转化。^②

四、结论与建议

本文依据师幼对话与课程结构分析所获得的研究结果表明,教育目的及教学目标对课程发展具有重要影响,不同目的与形式的讨论也对教学有重要影响。本研究同时发现,教师在一定程度上缺少学科及学科教学法知识。

本研究只从教师教学角度检视师幼互动情况,这是本研究的局限。建议以后的研究可以从幼儿学习的角度或教师与幼儿的教与学的互动角度来探讨教与学的效能问题,以便对如何开展真正以幼儿为中心的教学活动进行深入思考。

希望本文能对师资培训机构及教师个人在提

高教育质量方面有所帮助。

参考文献:

- 朱则刚.建构主义知识论对教学与教学研究的意义[J].教育研究,1996,(49):39-45.
- 许健将.建构主义[M]//洪志成.教学原理.高雄:丽文文化,2000:60-66.
- 杨龙立.建构主义评析:在课程设计上的启示[J].台北师范学院学报,1997,(28):7-12.
- 饶见维.教师专业发展:理论与实务[M].台北:五南,1996.
- ANDERSON L W,KRATHWOHL D R. (eds.)A taxonomy of learning, teaching, and assessment: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives[M].New York: Longman,2001.
- ERNEST P.The one and the many [M]//L P STEFFE, J GALE. (eds.)Constructivism in education.NJ: Lawrence Erlbaum Associates,1995:459-486.
- SKILBECK M.School-based curriculum development [M].London: Harper & Row,1984.
- TRENT S,ARTILES A,ENGLERT C.From deficit thinking to social constructivism:A review of theory, research, and practice on special education [M]//P D PEARSON,A IRAN -NEJAD. (eds.)Review of research in education. Washington,DC:American Educational Research Association, 1998:277-307.
- WELLS G.Reevaluating the IRE sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom [J]. Linguistics and Education,1993,(5):1-37.
- WELLS G.Some questions about direct instruction: Why,to whom,how and when[J].Language Arts,1998,76:27-35.

A View of Child-centeredness through Teacher-child Dialogue and Curriculum Structure

Jian Chuying

(Institute of Early Childhood Education, Taiwan Politics University)

[Abstract]The research tries to explore teaching issues through an analysis of teacher-child dialogue and curriculum structure. In the aspect of teaching objectives, issues are discussed such as the priority, development and elastics, indefiniteness and temporariness. In the aspect of teaching methodology, the forms, features are discussed. And in the aspect of discipline and disciplinary teaching knowledge, the knowledge involved in science teaching activities. Finally, the research analyzes the child-center proposition from the social constructivism angle.

[Keywords]teacher-child dialogue; curriculum structure; teaching objectives; discussion; social constructivism

^①CARTER K.Teachers' knowledge and learning to teach [M]//W R Houston.(eds.)Handbook of research on teacher education.New York:Macmillan,1990:291-310.DAVIS I K.Objectives in curriculum design[M].London:McGraw-Hill,1976.

^②FENSTERMACHER G D.The knower and the known:The nature of knowledge in research on teaching[J].Review of Research in Education,1994,(20):3-56.