

2006年10月18~20日,由中国学前教育研究会课程与教学专业委员会主办的第三届全国幼儿语言教育研讨会在上海举行。此次会议选用“整合课程状态下的语言教育”作为主题,是因为幼儿教育工作者对于整合课程状态下的领域教育存在诸多困惑,反映出从原有的分科(分领域)课程转向整合课程的困难。因此,我们需要重新审视和思考整合课程与领域教育的关系,解决实际工作中的语言教育问题,藉此帮助幼儿园教师更好地开展语言教育活动。以下是几位学者围绕这一话题进行的讨论。

幼儿园整合课程状态下的语言教育

——关于目前我国幼儿园语言教育问题的讨论

周兢 余珍有 温碧珠 郑荔

周兢:这几年,从分科分领域教学到用主题来组织的整合课程,幼儿教育工作者遇到了许多新问题,主要表现在这样几个方面:其一,在整合课程的旗号下依然进行分科语言教育的问题;其二,在语言教育中依然有重视语言形式、忽视语言功能的问题;其三,语言教育内容依然有和幼儿当前学习经验相脱离的问题;其四,语言教育过程依然有“重教轻学”的问题。对于这几个问题,我们将分别阐述。

第一,在整合课程的旗号下依然进行分科语言教育的问题

周兢:在刚刚开始实施整合课程时,很多教师就担心:实施整合课程会不会忽略语言教育?实施整合课程会不会淡化语言教育?幼儿园在整合课程状态下应该怎样进行语言教育?

这里我们需要思考的是整合课程状态下语言教育领域与其他领域的关系,其中涉及目标、内容、方法等方面。过去我们进行语言教育时强调倾听、表述、文学欣赏和早期阅读等四个方面的目标,每一方面的目标都有独立的从小班、中班到大班的发展线索,并有不断延伸的发展要求。到实施整合课程的时候,教师就有可能觉得惶恐:原来的语言教育目标是不是没有了?

而在做整合课程活动规划时,教师觉得这些语言教育目标无法用现在的语言教育方式呈现。其实,我们在实施整合课程时往往用网络图来呈现一个课程单元包含的各个不同领域的目标,主要指向教育目标的整体和领域之间的关系,以及怎样将目标落实到每一个具体活动中去。比如,在中班“给你一封信”的主题中,语言教育目标不再像过去那样分成四个方面,而是围绕主题用符合课程单元内容的方式呈现:要求幼儿认识生活中常见的符号;欣赏文字和其他符号、标志;提高语言表达能力;知道写信需要的工具;尝试用图画、文字记录参观所见;逐步了解写信的方式;尝试运用现代工具传递信息;理解、体验故事中人物的特点、情感,学习用绘画方式“写”信等。这是用一种不同于过去的方式在表述这个主题中儿童语言学习的要求,事实上其中已包含倾听、表述、文学欣赏和早期阅读的要求。

我们在设定整合课程中的语言教育目标时,要注意儿童语言发展核心能力的提升。比如,同样是让幼儿欣赏、理解故事内容,对小班幼儿,可把重点放在让他们理解情节,理清故事发展的线索;而对中班幼儿则可把重点放在让他们理解、体验故事中的人物特点和情感。

从整合课程的角度看语言教育,我们需要考虑语言教育目标在课程中处于怎样的位置,语言教育内容如何和其他领域相互支持,语言教育的方法、途径如何与语言教育内容相适应。从语言教育领域的角度看课程,我们需要考虑领域的核心能力的培养在目标中的位置以及如何在目标中体现,同时一定要具有随着儿童发展水平的提高不断提升目标要求的意识。另外,从内容的角度看,虽然语言教育内容和其他领域相互支持,但是还需要一些专门性的内容。如“给你一封信”主题中的“点点和多咪的信”可采用专门的语言教育活动方式来组织,但是其他语言教育活动可以在日常生活和其他领域中渗透,鼓励孩子积极交流。正因如此,整合课程状态下的语言教育实践面临以下问题:怎样选择语言教育活动内容,如何设定语言教育活动目标,如何采用恰当的方法组织语言教育活动。

温碧珠:我们知道语言教育主要是为了培养幼儿听、说、读、写的的能力,语言形式包括口头语言和书面语言。口头语言的输入是“听”,口头语言的输出为“说”;书面语言的输入是“读”,书面语言的输出是“写”。其实,孩子在各个领域的学习都不能缺少这四部

周兢,华东师范大学学前教育与特殊教育学院教授;余珍有,中华女子学院学前教育系副教授;温碧珠,台湾信谊基金会研究员;郑荔,南京师范大学教育科学学院副教授。



分, 语言能力的发展就存在于每个领域的学习中。例如, 儿童在学习数学时需要沟通, 需要听懂问题, 才能回答问题、解决问题, 所以语言本身就是孩子学习的工具, 它渗透在各个领域的学习中。一个真正有意义的整合课程要达成语言教育目标是没有问题的, 就看教师是否掌握幼儿各个阶段语言发展的核心经验。

就拿“点点和多咪的信”这个故事来说, 小班孩子虽然能理解故事情节, 但描述一定不如中大班孩子详尽、完整。对于理解、体验故事中的人物特点和情感, 不同年龄的孩子会有不同程度的体验, 而且在表达感受或体验时会受到语言运用能力的影响。因此, 教师在设定语言教育目标时除了要考虑孩子各个年龄阶段认知等方面的特点外, 还要根据他们的语言发展核心经验提出不同程度的目标要求。

周兢: 我这几年到幼儿园看活动, 感觉与整合课程水乳交融的语言教育活动并不多。比如, 今天的主题是“春天”, 但是教师觉得需要加点语言教育内容, 就随便找个儿歌或故事来让孩子学。又如, 今天开展“给你一封信”的主题活动, 阅读了故事“点点和多咪的信”, 教师感觉语言教育的成分还不够, 便增加一些与主题没有丝毫关系的散文或儿歌。所以究竟什么是分科的语言教育, 什么是整合的语言教育, 还需要我们进一步思考。

余珍有: 我认为整合有不同的层次。仅从活动层面讲, 真正整合状态下的语言教育活动应当既能发展幼儿的语言能力, 又能发展其他能力。比如, 在“给你一封信”主题下可以有一个写信活动。当幼儿把想说的话转换成书面语言时, 就是早期阅读。又如, 在“乌鸦喝水”的活动中, 教师除了帮助幼儿了解故事内容外, 还可以让幼儿思考: 如果你是乌鸦, 你会想出什么办法喝到水呢? 最后, 教师和幼儿一起将大家说的方法归类, 再请幼儿把自己的方法编到故事中去, 结果出

现了许多“新编乌鸦喝水”的故事。这样一个连续的活动只是一个语言教育活动吗? 显然不是, 它实际上将语言学习和分类等其他学习内容整合在一个活动中了。

周兢: 整合课程中有一些主题是比较容易整合语言教育内容的, 而有一些主题则较难整合, 如像“追赶跑跳碰”这类以身体健康方面内容为主的主题。我认为这类主题也应该有非常清晰的语言教育目标, 并有专门的和渗透的语言教育内容。在组织科学、数学等活动时, 我们同样可以讨论、谈话, 因此我们没有必要再组织专门的谈话类语言教育活动, 但是其他活动类型我认为还是必要的。只要教师头脑中有语言教育目标, 知道该设计什么类型的语言教育活动, 任何一个主题活动都可以实施语言教育。

一些我们原来常用的语言教学方法仍可以在整合课程中运用。比如, 讲述是一种独白语言, 要求幼儿能系统、清晰地表达自己的想法, 讲述活动为培养孩子这种能力创造了场景, 要求幼儿面对大家, 把自己想讲的内容讲出来。从中国文化的特点出发, 培养儿童在集体面前表达自己想法的能力是很重要的。那么是不是实施整合课程, 孩子就没有讲述机会了? 不是。除了看图讲述外, 我们还可以进行实物讲述, 或者带幼儿到户外结合具体情境进行讲述。

温碧珠: 周老师, 如果说利用孩子的作品进行讲述活动呢?

周兢: 当然可以。“给你一封信”主题中有一张图, 上面画了一些常见的符号、标志, 如红绿灯符号、电视台符号等。运用这些符号和标志可不可以讲述呢? 当然可以。如果我是一个有创意的老师, 我可以结合中班有顺序讲述的要求, 让幼儿自己选择讲述顺序, 而不是提供一个固定的线索。我的目标是培养幼儿有顺序讲述的能力, 所以幼儿无论怎么讲都要讲出一个顺序来, 这是我对幼儿的要求。

温碧珠: 教师应该在各种活动中渗透讲述的要求, 这就是整合。

比如, 让孩子分享假期经验。教师可以在各种活动中用讲述活动的目标评价孩子的讲述能否达到标准, 而不是一定要用讲述活动来评价孩子的讲述能力。

周兢: 我觉得如果教师心中有语言教育目标, 那处处可以进行语言教育。如我们在组织讲述活动时, 并不需要很正规地组织一个大規模活动, 不需要多媒课件, 不需要表演秀, 现实生活中有许多机会可以引导幼儿学习有顺序地讲述。

郑荔: 从前年开始, 我们跟随周兢老师一起做了语言教育活动类型变化方面的尝试, 即除了把语言教育领域与其他领域进行整合外, 各种语言教育活动类型之间也进行整合。在这一研究中, 我们打破原有的五大语言教育活动类型——谈话活动、讲述活动、听说游戏活动、早期阅读活动和文学作品学习活动, 所有活动都由文学作品来引发, 综合运用谈话、讲述等几种活动类型。最初我们都感到困难, 因为原有活动类型的教学模式可以说非常成熟, 每一活动类型都有固定的步骤, 每一步骤都有严密的内在逻辑。但是实践后, 我们发现几种活动类型根据活动特点整合后效果良好。如我们把文学作品呈现给孩子时, 首先进行的是讲述过程; 而理解作品行之有效的方式是讨论各自的感受和认识, 因此接着进行的常常是谈话过程; 最后很可能需要用讲述来整合或者延伸出戏剧表演、阅读等其他类型的活动。这样, 整个活动更丰富和灵活, 更符合活动本身的特点, 更容易发挥谈话、讲述等不同活动类型的功能。

周兢: 针对在整合课程的旗号下依然进行分科语言教育的现象, 我有两点想法。第一点, 幼儿教育工作者要有整合观念, 同时不要忘记每一个领域的核心能力的要求, 原有的倾听、表述、文学欣赏和早期阅读的要求在整合课程中不要丢弃。第二点, 任何时候都不能忘记整合课程状态下的语言教育一定是跟课程密切联系在一起的。在实施课程时, 要根据时间、主题

的要求充分考虑语言教育的内容、方法,而不是让语言教育游离课程主题。

第二,在语言教育中依然有重视语言形式、忽视语言功能的问题

余珍有:我认为无论是专门的语言教育,还是渗透在整合课程中的语言教育仍然有重形式、轻功能的问题。从教师的活动设计中,我们发现语言教育活动目标仍然定位在丰富词汇、学习语句、学习完整和准确地说话等内容。这涉及如何理解语言教育目标和语言学习的问题。近几年,国际国内有关儿童语言的研究结果表明,儿童语言学习的核心内容是语言运用能力的培养。当然,这并不意味着语言内容和形式的学习不重要,而是说语言运用是儿童语言发展的动力因素,是语言形式和语言内容学习的基础。幼儿在运用语言时既发展了语言运用能力,也在学习语言形式和语言内容。但现实是,幼儿语言教育与其他领域教育之间被人为地割裂开来。一方面,分科的语言教育活动依然存在,在这类活动中,教师更强调学习词语、句子以及完整地说(这是教师事先规定的内容),而利用语言表达自己当时的情感,利用语言传达信息以及利用语言促进认知能力的发展等方面的目标被弱化了。结果,幼儿也许能记住一些词或句子,但未必愿意说,或者想说但不敢说。如此,促进幼儿语言发展可能会成为一句空话。另一方面,在其他活动中,当幼儿愿意谈论自己的发现、绘画的过程、演唱后的感受或者主动发问时,教师给幼儿自由提问以及和同伴、教师平等交流的机会却很少。试问我们怎样培养幼儿的交往能力呢?怎样培养幼儿对听者特征的敏感、对听者反馈的敏感呢?我们经常听到教师问幼儿:“你是怎么想的呢?”幼儿回答后,教师却接着说:“我们请另外一个小朋友来说好不好?”这种交往方式的问题在于:教师只是在寻求符合标准的答案,而对幼儿的语言表达没有给予

任何指导或反馈。没有给幼儿“有话会说”的机会,也就无法培养幼儿的语言运用能力。

周兢:我们强调要重视儿童语言的全面发展,特别要关注儿童与他人交流的能力,那么在语言教育过程中究竟怎样体现这一教育要求呢?如果教师重视孩子语言运用能力的培养,重视孩子的交流,就不会介意孩子在这个活动中是学会了“五彩缤纷”还是学会了“红彤彤”,因为孩子不用这个词语也可以表达自己的真实想法。而我们过于重视孩子的语言形式,就可能影响孩子主动发言的积极性,影响孩子对用恰当语言表达某一种情境的自我认同,甚至影响孩子交流的兴趣。目标中一旦有了这些非常具体的内容,教师就会为完成这一任务而设计、组织活动,教学重点也不会放在鼓励孩子说出对于这个场景、这个内容的想法。其实我们要相信孩子的语言能力,相信孩子在学习很多文学作品后,在跟人家交流后,会自然获得语言,积累丰富的词汇。前两天,国际儿童语言专家、加拿大的 Linda Segel 教授在一个国际会议上谈到,他们在研究中发现孩子 5 岁时是语言发展最快的时期,能大量接受语言,甚至具有同时接受几种语言的能力。我相信孩子语言学习的过程是一个自然而然的过程,只要我们提供丰富的情境,只要给予恰当的鼓励、引导,孩子一定会很好地习得语言。所以,教育工作者最需要做的是给孩子提供这样的机会。

余珍有:刚才我提到幼儿的语言学习包括语言形式的学习、语言内容的学习和语言运用的学习。我们提出现在过分重视形式学习的问题,并不表明形式学习不重要,只是强调让孩子在真实的情境中学习有用的词语、句子。我想在座各位都学过英语。我们学英语是从哪儿开始学的?是从语言形式开始学的。我们学了那么多年,可能拥有很多词语,但是不知道怎么跟外国人沟通。我们说出来的很多话按照语法规则可能是非常准确、非常

完整的,但是外国人听不懂。也就是说,语言能力绝对不是语言形式堆积起来的。而有的幼儿到了国外可能不知道什么是语法,但只要学到一两个在那个情境中特别实用的词,就能和其他孩子交往了。为什么呢?因为幼儿是在真实和实用的情境中学习语言形式的,而不是教师教给他们的。

我们以往对专门的语言教育活动的研究重点放在如何为幼儿语言学习创设适宜的情境。我们根据语言学习内容将情境分成三类,第一类情境是口语学习的情境,谈话活动、讲述活动、听说游戏是为幼儿创设的学习口头语言的情境。在这些活动中,幼儿不仅仅要学会怎么和别人谈话,怎么用规范的语言向别人讲述一件事、一个实物、一个情境,怎么幽默、巧妙和灵活地运用语言,也要学会语言运用的另外一个方面,即刚才温老师提到的倾听能力的培养。幼儿园经常发生这种情况:教师请孩子回答问题时,很多孩子都举手,但当教师请一个孩子回答问题时,很多孩子不听同伴说话。我们认为这不仅仅是一个常规问题,更多的是幼儿缺乏某种语言运用的能力,这个能力包括倾听意识。语言的学习是从听开始的。幼儿听到的语言远远多于能听懂的,能听懂的语言远远多于学说的,学说的语言远远多于会说会用的。第二类情境是文学语言欣赏的情境,这一类情境使用的材料大多为文学作品。第三类情境是书面语言学习和运用的情境。我们一再强调口头语言的使用包括理解和运用,文学欣赏的能力既包括理解和欣赏作品,也包括根据经验运用文学作品中的相关语言、相关结构进行仿编。

整合课程状态下的语言教育除了需要在领域活动中渗透外,还需要对不同类型的语言活动进行整合。例如,以“给你一封信”为材料的文学欣赏活动在帮助幼儿理解作品的基础上,可以请幼儿说一说:你想给谁一封信?你想写什么?最后教师可以把每个孩子设计的



信装订起来,并和幼儿一起阅读和讨论这本大家共同制作的“我写的信”的图书。这样文学活动就与早期阅读活动自然地整合起来了。此时教师创设的情境是一个真实地运用书面语言表达自己想法的情境,一个幼儿可以相互学习的情境。

周兢:其实整合课程中处处有儿童语言学习的机会。因为孩子在任何一个领域的活动中都需要运用语言,都需要交流,都需要表达自己的想法,而且也需要使用初步的类似书面语言的方式来呈现自己对某些问题的认识。另外,在比较接近专门的语言教育活动中,如果我们不是把重点放在学习字词句上,而是放在语言运用上,那教师就会鼓励更多的孩子说话,同时营造更好的语言教育氛围,给孩子在语言教育活动中习得语言,反映经验,获得锻炼语言运用能力的机会。所以,我们只有从原来注重语言形式的学习转到注重语言运用、语言功能的学习上来,才能使孩子的语言学习更全面、更有效。有人说“现在整合课程没有语言了”,其实是说没有原来学习字词句的目标了,所以我们一定要分辨清楚。

第三,语言教育内容依然有和幼儿当前学习经验相脱离的问题

温碧珠:孩子的学习经验、生活经验和语言运用的关系非常密切。我观察幼儿园进行整合课程有以下三种现象:第一种是语言教育活动是根据语言领域的要求设计的,学习目标和组织形式都跟正在进行的主题没有关系。第二种是,主题进行过程中,孩子可能会对当下发生的某件事情产生兴趣,但是教师没有回应孩子的兴趣并作出调整。第三种是谈话活动追求形式,没有真正反映孩子的生活经验或感受。我曾经看过教师在“我喜欢”主题中组织了一个集体活动,教师让幼儿谈论“我为什么开心”。教师出示笑脸、哭脸的纸娃娃,问:“你记得什么事情让你很开心?”孩子们说了许

多开心事,每个孩子看到的都是一个笑脸娃娃。等到区角活动时,我听到一个女孩跟同伴说:“我最讨厌我奶奶了,我跟我奶奶要个布娃娃,她都不给我,所以我就打她。”而这个女孩在集体活动时说:“我最喜欢我的奶奶,我会帮她捶捶背。因为我会帮助她,我很开心。”这个例子说明孩子的谈话与生活经验、情感经验是相背离的。我们应该把这样的活动放在生活中,让孩子进行真实的交流,接受孩子不同的情绪,让孩子有机会用适宜的语言表达。又如,中国东西南北的地理环境相差非常大,物产资源也有极大的差别。书本上的图片可能是北方看不到的南方植物,也可能是南方无法想象的冰天雪地。对此,我们完全可以运用孩子周围看得见、摸得着的植物让孩子观察、讨论,并对照书上的图片进行比较。如此,讨论不但能紧扣生活经验,也能通过书本拓展生活经验。最后,我想介绍一个可喜的现象。我看到许多幼儿园在进行“商店”的主题,孩子们进行的语言活动很贴近生活。比如说孩子要开“超市”,就得先参观超市。要参观超市,就得先做计划、写采购单,讨论要去超市看什么、买什么东西、带多少钱等。参观回来后,教师不但可以组织分享大会、品尝大会,还可以引导幼儿分门别类地把听到的、看到的以表格、图案的形式进行记录、讨论。等到准备开店时,店名、广告、招牌、商品包装、定价、货品陈列、角色分配等,都由孩子讨论、设计、制作,不仅提供了孩子与人交流、展现创意和美术技能的机会,更能调动孩子运用听、说、前阅读、前书写等各项能力,把语言内容真正与孩子的生活经验相融。我读过一本书,叫作《全语言的‘全’全在哪里》,这本书对教师如何组织幼儿在真实的环境、有用的环境、有意义的环境里使用语言有很多阐述,可供大家参考。

周兢:整合课程摆脱了原来

的分科分领域教学的局限,不再强调系统的学科知识,而是强调儿童的学习经验,强调学习经验的情境相连接。一个主题是一个大的情境,围绕这个情境设计和生成的每一个活动是一个又一个相互联系的小情境。只有依靠这些相互有关联的小情境,才能帮助儿童累积有关大情境(即主题)的经验。儿童在日后的成长过程中,但凡遇到与此有联系的情境,在思维过程中就会迅速产生链接,以使用已有经验解决新的问题。

因为语言教育不能脱离儿童当前学习经验,所以我们要注意以下几点。

首先是内容的选择。在选择与幼儿的经验相关联的学习内容时,一定要考虑幼儿与此相关的本质性经验是什么。如选择“给你一封信”这个主题不是为了让幼儿学习动物方面的知识,而是学习交流。

其次是内容的组织,教师一定要明白一首儿歌、一个故事与主题相关联的点在什么地方。比如对于故事“山丘上的约会”,教师很可能把关注点转移到青蛙和鹭鸶两种动物的差异上去,而这和主题要反映的“交流”内涵是有差距的。

再次是教育情境的创设。整合课程不仅仅是整合各种活动,还包括整合各种教育情境。如墙面环境的布置,区域的布置,和孩子当前学习经验有关的游戏安排,等等,这些都是教师需要考虑的语言教育要素。有的园长告诉我在做“某某主题”,但是幼儿园的环境创设没有反映整合课程的内涵,也没有反映语言教育活动的内涵,我想这样的整合课程值得质疑。

最后是对语言教育过程中发展出的新内容的处理。在过去三年中,我们做了研究,发现发展出的活动和整个主题是一脉相承的。比如,在“彩色世界”主题中,“红色的节日”活动是从“今天是什么颜色的日子”这个活动发展而来的。小班教师让孩子投票选出自己喜欢的颜色,结果挑选红色的占了51%(这与中国文化传统有关系)。之

后,教师和幼儿互动发展出了一系列与红色有关的活动:“我的红色朋友”;孩子从家里带来自己喜欢的红色照片、娃娃等,并说明这些东西的特征;手工活动“我的红红的笑脸”让孩子把红色纸贴在脸上不同的位置;“我的红色小屋”让幼儿自己布置;“红色会说话”讨论红色所代表的社会意义,即红蜡烛表示什么,红色头盖表示什么,红色交通信号灯是什么意思……这些都有语言教育的内容。因此,语言活动不和主题相脱离是完全可以做到的。

第四,语言教育过程依然有“重教轻学”的问题

郑荔:“重教轻学”的实质就是重视教师,忽视儿童。上世纪80年代后,许多教育研究者把研究重点放在课堂上,关注课堂中究竟发生了什么,其中包括探讨教师发言的机会和儿童发言的机会比例是多少——这一比例有重要意义,它决定着谁是教育活动的中心。在语言教育活动中,儿童到底有没有成为中心呢?周兢老师所作的儿童语用研究中有一个评价指标——话题由儿童发起还是由母亲发起。我们也可以把这一指标运用于集体活动中,关注话题由教师发起还是由儿童发起,由谁发起将直接影响语言教育的质量。所以,我们在设计语言教育活动时,应该多思考什么时候把发言机会给儿童,以及给儿童多少发言机会。

在教育活动中,儿童很多时候在附和老师,老师希望他们说些什么,他们就努力说些什么,以求得到权威的认可,而不是自己有话可说。教师会用很多信息向儿童表明:我想让你们说出某一个词语,某一个句式,你们要努力去想。这样,儿童的语言就会受到极大限制,语言质量就会大打折扣。我自己做了一项研究:对儿童在幼儿园和家庭里的语言现象进行观察与分析,评价指标除了“句式完整”等外,还包括语言的适宜性、新颖性和创造性。观察结果是儿童在幼儿

园和家庭的语言表现有很大差异。我记录了一个幼儿在家庭中富有创造力的语言,四年时间里大概有9万字。如夏天蚊子很难打,到了10月,蚊子飞得很慢,几乎一打一个准。每次我都想起一个七岁孩子说的话:“秋天的虫子已经自暴自弃了。”这类语言运用一定的修辞手法,更加准确、形象、生动,更有表现力,体现了儿童的创造性、想象力等。而我在幼儿园用两个月观察了120名儿童,记录的这种具有创造力的儿童语言很少。这种家园之间的差异与幼儿是否有足够的说话机会和自由程度有关。我和教师讨论这种语言在什么情境容易发生,教师认为除了游戏情境,卫生间发生的机会最多。后来我发现的确如此。为什么?因为这时候自由,幼儿可以随意讲话。

周兢:郑荔的女儿四岁时,对妈妈要把她很喜欢的东西送人表示不满,说:“我的心在滴血!”这类带有比喻、夸张、拟人色彩的语言在儿童语言中大量存在。我们应该多给孩子创设一些说这类话的机会。

郑荔:我曾经见到一个三岁的女孩和一个两岁十个月的女孩兴高采烈地观看邻居放烟花,她们完全进入一种忘我的状态。一个孩子说:“张叔叔真勇敢,不怕烟熏,不怕火烤。”另一个孩子说:“今天晚上的烟花五彩缤纷。”一个说“像春花”,另一个说“像彩虹”。幼儿产生这种语言需要真实的情境,需要表达的激情和愿望。

著名哲学家海德格尔曾经说过:语言就是人的家园,语言就是人的生活,语言就是人的存在。创设真实的语言环境是非常重要的。儿童文学作品提供了非常好的语言环境,但是教师往往因为过多地把儿童引向理解故事情节而使他们失却了体会和感悟的机会。我认为儿童只有真正被文学作品感动,才能体会作品的内涵。

如何促进以幼儿学习为中心的教育过程的展开?首先,要运用小组教学的形式,给幼儿游戏、操

作的机会。幼儿有了操作才有交流的需要。其次,让语言教育更多地与幼儿生活相联系。再次,儿童在三四岁后的语言范式受同伴影响,而非成人,因此成人应给幼儿与同伴交往的机会。我感觉幼儿语言质量最高的时候是在放学之后,此时幼儿往往一边玩,一边积极与同伴互动。

余珍有:我从另一个角度来看“重教轻学”的问题。教师在设计活动时往往重点考虑以下问题:我要教给幼儿什么,我要怎么去教,我要怎么去评价。而对幼儿在学习过程中怎么表现关注不够。第一,在活动中教师不重视幼儿在说什么,更重视按照步骤完成活动。幼儿可能有哪些创造性的表现?怎样引导幼儿相互学习?怎样在幼儿的原有基础上扩展他们的言语经验?教师对这几个问题重视不够,导致幼儿的学习在为教师的教学服务。第二,在日常生活中,教师对幼儿说的话很少,不能有意地鼓励幼儿交往,也没对幼儿的提问、对幼儿想说的话给予一定的反馈,或者敷衍孩子“等一会儿”。长此以往,幼儿与教师交流的愿望会逐渐下降。为什么幼儿在幼儿园的语言表现水平相对较低?原因在于幼儿只能在教师规定的情境中说话,自由表现的机会很少。

周兢:我还想补充一点,目前“重教轻学”的问题反映在语言教育过程的方方面面。现在我到幼儿园看语言教育活动,通常看到教师用电脑、实物投影仪等。明明是幼儿可以阅读的书,却要投影到墙上看图片;可以现场欣赏的实物,却要拍摄后放到电脑里转换观看;可以将目光投向窗外直接感受的白云,却要调用电脑图片来引发幼儿对诗歌、散文中的白云的感受。这种教育手段明显是为教师“教”服务的,在某种程度上反映了“重教轻学”的心理。目前这些教育手段竟然颇受追捧,究竟什么才是现代化幼儿教育应该提倡的,值得我们幼教界同行深思。

(限于篇幅,对原文作了删节)