

素养时代下我国幼儿园课程建设的路径探寻

——源于IB教育理念的经验

徐瑾超

河北师范大学家政学院

摘要: 幼儿园课程作为儿童学习与发展的重要载体,其体系架构的意义组织是保证儿童与学前教育事业高质量发展的有力支撑。而面对信息时代对优秀人才的迫切需求背景下,国际文凭组织的教育理念向我们展示了其环境积极、内容统整、过程循环、结果可视的教育样态。这对我国幼儿园开展素养导向的课程与教学提供了转变培养目标、审视活动内容、重构活动实施、设计活动评价四重路向启示,以提升儿童的发展核心素养。

关键词: 核心素养; 幼儿园课程; 教育理念; 经验

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2023.04.145

引言

在工业时代向信息时代转型的背景下,社会对劳动者的素质提出了新的要求。传统工业革命时期基于学科知识积累、注重技能传授式的学习方式已经很难帮助儿童适应未来复杂且多变的社会需要。因此,素养导向的课堂变革应时而生。课程体系作为提升信息时代学前教育高质量发展的重要依托,对于培养幼儿适应未来发展的正确价值观、必备品格和关键能力发挥着重要作用。国际文凭组织IBO开设的系列课程普遍高度重视儿童的个人发展、社交技能和学术能力培养,并在实践过程中积累了较为丰富的经验。以此为参照,我国应从课程目标、课程内容、课程实施方式以及课程评价等四方面着手变革,重新构思幼儿园教育课程体系建设,形成素养导向的幼儿园课程与教学体系。并立足未来发展观,为幼儿适应未来社会做好准备,训练幼儿应对复杂生活的素养,帮助其形成顺应时代发展的能力。

一、IB PYP小学项目课程体系及其实施

IB即IBDP(International Baccalaureate Diploma Program),是国际文凭组织为全球儿童开设从幼儿园到大学预科的课程,是目前国际上认可度最高,全球通用,培养全人的国际课程体系。IB课程是IBO主持开发的针对3-19岁儿童设计的连贯性教育体系,包括四个国际课程项目:小学项目PYP、中学项目MYP、大学预科项目DP和职业教育项目CP。其中,IB PYP是为3-12岁幼儿园至小学阶段设置的课程项目,共围绕六个跨学科主题进行,有助于培养幼儿全球视野和创新思维能力。

(一) IB PYP课程: 儿童学习的环境是积极的

超学科学习的价值在于对来自不同参与者、学科和观点的知识和经验进行整合,而非仅仅关注任何单一的

个人、学科和观点。它要求采用一种协作的、基于社区的方法来解决,并考虑围绕共同的主题开展学习的机会。IB PYP的学校享有一种声誉卓越的学习框架,且能适应不同文化、社区和国家的要求。IB PYP的家长与学校合作紧密,支持互惠。在此种环境下,儿童会以好奇心、想象力、创造力和能动性对事物进行探究,进行活动与实践,并成为自主学习者。

(二) IB PYP课程: 儿童课程的内容是统整的

首先,从学习内容选择设置上看,IB PYP小学项目课程采用实施超学科的教学与学习模式,以超越学科界限的方式对传统学科领域中的知识、概念和技能加以整合和运用,形成代表人类“核心共性”的六大超学科主题。分别为“我们是谁”、“我们身处什么时空”、“我们如何表达自己”、“我们如何组织自己”、“世界如何运作”以及“共享地球”。在每一个超学科主题下的探究单元下均包含一个中心思想、重要概念、相关概念以及探究线索,确保儿童有适当的机会重温和加深他们对所有概念的理解,以提高他们的批判性思维能力,进而探索超学科主题所描述的人类经验的共性。

(三) IB PYP课程: 儿童学习的结果是可视的

在项目的最后一个学年当中,儿童们要合作完成一个超学科探究过程,在此过程中,他们要识别实际生活中的难题或问题,对它们开展调查研究并提出解决问题的方法,以此为在下一阶段的教育中取得成功做好准备。作为小学项目的结业体验,学习成果展提供了令儿童大施拳脚的机会,让他们展示独立开展工作的能力,并对自己的学习承担责任的态度。

二、对我国幼儿园课程与教学改革的有益启示

(一) 转变培养目标: 以素养为本位的新三维目标

为抓手

在课程中，目标处于核心位置。因此，素养导向的课堂转型首要转变的是目标。面对人工智能的挑战，帮助儿童成长成为什么样的人，形成哪些直面未来的素养，是我们在每个教学环节的设计中都要追问的问题。张华教授对“核心素养”给出界定，即人适应信息时代和知识社会的需要，解决复杂问题和适应不可预测情境的高级能力与人性能力。

首先，概念为本的课程与教学应是“具有生活价值”的。教育不仅应着眼于学习发生时的需求满足，也应着眼于学习者的长远发展。由此，教育的生活价值就显得尤为迫切。所谓生活价值，是指对儿童的未来有意义和价值。基于这一点，怀特海早在《教育的目的》一书中就提到，“教育只有一个主题，那就是五彩缤纷的生活”。这种实用性的教育就是要帮助儿童在学校教育和现实世界、现在与未来之间搭建起一座坚实的桥梁，这是面向未来的教育所必需的。

其次，概念为本的课程与教学的认知目标应是“立体三维”的。在埃里克森和兰宁看来，传统的课程设计模式中目标多聚焦于要学习的内容，多基于动词驱动的技能，譬如“列出……、识别……”，而这则是与概念为本的三维课程设计模式有着显著的特征差别。具体来看，前者的传统课程设计聚焦于事实和技能，并通常假定产生深刻的概念性理解。这种课程模式会导致课程设计中的“一英寸的深度，一英里的宽度”现象。反观后者，用KUD三维模式来明确目标，即知道（know）、理解（understand）、和做（do），其中知道的“事实”，做的是“技能”，而理解的是“概念”。其核心正是“理解”，用概念性理解把知识和技能有效地组织起来，则能够在概念性层面上识别出创造深层知识、可迁移性理解和高阶思考的重要性。

（二）审视活动内容：以帮助幼儿形成概念性理解为宗旨

国际文凭组织志在帮助学校培养全面发展的学生，他们强调对概念的理解和学科之间的联系，使得学生能够把所学知识应用于现实世界的各种复杂和不可预测的情境当中。这向我们提供了两个至关重要的方向，“概念”和“解决现实世界的问题”。“概念”即是上位观念的一种重要形式。同样，埃里克森和兰宁也认为只有向更高层次的抽象度（概念）迈进，以聚焦和处理信息，这样知识才能被完整地 and 有效地存取和利用。因此，在幼儿园开展实施概念为本的课程与教学实践中，

变幼儿“宽而浅”的学习为“少而深”的学习，可以帮助幼儿的理解“实现跨时间、跨文化、跨情境的迁移，培养其在相似的观点、事件或问题上发现规律与联系的能力”^[4]的关键之举。

再者，就是“大概念”具有生活价值。维金斯和麦克泰格指出，“大”的内涵不是“庞大”，也不是指“基础”，而是“核心”。这里所谓的“核心”则具有“高位”或者“上位”之意，具有很强的迁移价值。“因此，大概念不仅要打通学科内和学科间的学习，还要建立学校教育与现实世界的联结。学科学习会因为有了大概念这个固着点而被赋予现实意义，掌握得更加牢固和持久。不仅如此，大概念也是学习的自我生长点，学生靠大概念自主学习的内容远比教师能讲的多，并且在他们的未来持续发生作用”。

（三）重构活动实施：以超学科主题下的探究任务为引领

着眼于当前课程理论研究和课程改革实践的发展趋势来看，“综合课程”吸引了众多学者的兴趣与注意。挖掘其缘由，要从其生活价值来看。“在综合课程中，学生的发展与当代社会生活息息相关。过分强调分科课程易于导致的一个流弊是使学生的学习与当代社会生活的剥离。当今的课程，从根本上看是过时的，不能满足今天学生的需要、动机和能力发展。课程缺乏適切性的原因是学校不能在学生所需要的东西与他们所体验的世界的性质之间建立起有意义的联系。因此，解决这个问题的办法就是鼓励学生在与真实的世界的际遇中从事学习，就需要把种种来自学术与非学术领域的知识、技能整合起来，这就是综合课程。”而此种作为跨学科学习的形态之一——超学科的学习方式。针对国际文凭小学项目开展超学科教学与学习（超越学科界限的教学与学习）的一项全球性研究的结论之一是：与没有以超学科方式上课的学生相比，体验了整体化课程的学生在学习上往往会更加成功。超学科教学法能够帮助学生发展在全球化的世界中取得成功所必需的技能 and 价值观，例如国际情怀、沟通交流技能和批判性思考技能。另外，在一项IB小学课程对学生健康和其他相关社会情感学习结果的影响研究中看，“PYP课程和计划元素充满了促进福祉的活动和实践。与类似的非PYP学生相比，PYP学生的幸福感也始终更高。由此观之，超学科学习此种跨学科综合实践活动方式对儿童积极的探究态度和责任反思的发展大有裨益。

同时，使用超学科学习的方式，是对儿童学习特点

与规律的尊重。《3-6岁儿童学习与发展指南》指出：“幼儿的学习是以直接经验为基础，在游戏和日常生活中进行的。要珍视游戏和生活的独特价值，创设丰富的教育环境，合理安排一日生活，最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要，严禁‘拔苗助长’式的超前教育和强化训练。”素养时代下的课程与教学正是追求基于儿童的心理发展特点，采用超学科组织形式下的单元主题探究活动，帮助儿童在探究真实情境下的现实问题解决，使其掌握适应未来所需的关键能力和必备品格。运用概念引领探究，从儿童的真实发展需要和现实生活情境出发，提炼生成儿童真正感兴趣且有生活价值的问题与活动主题，吸引其产生持续探究的兴趣，使其发展对生活的理解能力、创造能力和实践能力。

（四）设计活动评价：以真实情境中的表现性任务为证据

综合运用PYP项目的各大要素，将所学到的知识、概念、技能、态度和行动进行生动而全面的展示。正是在这个过程中，IB这种“用做事的方式证明学生理解了”的方式让我们对当下的课堂教学评价方式产生新的思考。因此，概念为本的三维课程模式应重构对儿童学习的评价方式，重视评价对儿童的反思及发展价值，指向儿童对探究内容的理解，以此为中心的教学才是帮助其培养核心素养的正确之举。

“在大概念教学中，评价的效度最为核心的就是评价学生有没有真正理解大概念，因此设计单元的最终评价任务非常重要”。诚然，这和我们素养导向的评价旨趣是相符的。简言之，就是让儿童用作品证明其对概念的理解，就如同希尔在她的书中所描述的那样，“表现性任务被定义为现实世界的一个作品或表现，学生通过这一作品或表现，能够应用通过激励环境学习的（形成的）或学会的（总结性的）概念或技能”。自此，课堂不再是教师表演的舞台，而是儿童表现的跑马场。这对教师设计能够满足关键KUD的有意义的表现性评价任务的启示有三。其一，背靠真实性问题情境。近日，李希贵提到“当我们设计类似的学习任务，把所有挑战一块塞给学生，他们就会按照兴趣、天赋、优势做出选择，从中暴露的学生特点，教育就可以跟进”。真实性的问题情境可以避免低通路迁移。如果任务只是要求儿童展示所学知识和技能，就很有可能会得到机械记忆的产物，但如果融入真实问题情境，这就要求儿童会根据具体问题具体分析的基础上进行构思与运用。其二，指

向素养目标和大概概念。在评价设计时，应从最终的目标开始。就好比“如果你不知道你的终点在哪里，那么做再精心的准备都是徒劳”是一个道理。表现性任务应对应本单元的KUD素养目标，即儿童需要“知道、理解、会做”的内容，并体现出对大概概念的理解。其三，配备评分指南量规。评分量规是作品和表现的评估依据，详细地描述了儿童的学习水平。教师亦可以鼓励儿童共同参与制定评价量规，并在单元学习伊始将其呈现，便可以很好地发挥量规的公平、具体和改进功能。我们常说“活学活用”，实际上就是让儿童将所学知识运用到实际，在运用的过程中发展理解，成为生活的主人。这也很好地诠释了概念为本的课程与教学模式可以帮助儿童做到有目的地、在生活中、为了生活而学习。

参考文献

- [1]张华.论核心素养的内涵[J].教育展望,2016,45(04):10-24.
 - [2](英)阿尔弗雷德·诺斯·怀特海著;勒玉乐,刘富利译.教育的目的 汉英双语版[M].北京:中国轻工业出版社,2016.10.
 - [3](美)埃里克森、兰宁.以概念为本的课程与教学:培养核心素养的绝佳实践[M].鲁效孔译.上海:华东师范大学出版社,2018:6.
 - [4]威金斯,麦克泰格.追求理解的教学设计:第二版[M].闫寒冰,宋雪莲,赖平,译.上海:华东师范大学出版社,2017.
 - [5]刘徽.“大概念”视角下的单元整体教学构型——兼论素养导向的课堂变革[J].教育研究,2020,41(06):64-77.
 - [6]张华.关于综合课程的若干理论问题[J].教育理论与实践,2001(06):35-40.
 - [7]张华.跨学科学习的本质内涵与实施路径[J].教育家,2022(24):8-10.
 - [8]中华人民共和国教育部制定.3-6岁儿童学习与发展指南[M].北京:首都师范大学出版社,2012.12.
 - [9](美)特蕾西K.希尔(TraceyK.Shiel).设计与运用表现性任务[M].福州:福建教育出版社,2019.12.
- 作者简介:徐瑾超,1997年12月,女,汉族,河北省石家庄市人硕士研究生,主要研究方向:幼儿园课程与教学。