



■特邀嘉宾观点

关于“混龄教育不是什么”的命题与反思

南京师范大学教育科学学院 刘晶波

混龄教育,顾名思义是指在同一个教育机构中将不同年龄的孩子集聚在一起,在共同的时间与空间里由同一位(或一组)教师对他们实施差异化教育的一种形式。混龄教育在人类教育演进史中由来已久,其发端可以上溯至2000多年前西周时期兴起的私塾教育^①:由教书先生对不同年龄层次的学习者统一施教,传授思想与技能。17世纪,随着《大教学论》^②的问世,人类的教育实践活动逐渐朝着规范化、专门化发展。这一进程的重要标志就是将同龄教育(把相同年龄的教育对象编入同一班级,按照同一标准实施教育)列为机构教育的主流形式。混龄教育由之逐渐式微,但并没有被取代。相反,因其相比于同龄教育而凸显的“注重教育者个体差异,可以精准地为学生提供多个维度的成长支持”等优势而得到传承、发展。在幼儿教育领域尤为如此。在200年的幼儿园教育发展史中,一些经典的教育模式,比如蒙台梭利教育、华德福教育等,都采用了混龄教育形式。我国幼儿教育领域近20年来对混龄教育的关注度也逐渐提升,围绕“幼儿园混龄教育”所做的研究数量明显上升^③。基于对以往研究成果的分析,混龄教育的

研究选题可以归纳为以下两个类别:其一,关于混龄教育的本质特征,涉及功能、意义、目的等;其二,关于混龄教育的实践,涉及具体的方式、方法与教育评价等。话题“户外混龄游戏,想说爱你不容易”中提出的困惑,就其内容而言可以归属于第二类研究选题,但是要从根本上解惑,则势必要以明晰第一类研究选题的落点为前提。本文尝试借助推定“混龄教育不是什么”的命题,对混龄教育的一些本质特征进行辨析,并对应朱燕老师文中所提及的困惑以及笔者对混龄教育实践的观察与思考,与关注这一主题的教师们一起探寻幼儿园混龄教育的理想样态。

命题一:混龄教育不是简单地让不同年龄的幼儿一起活动

回溯人类教育发展史不难发现,最初促使混龄教育产生的主要因素有三:人们对不同年龄受教育者的认知发展水平差异的认识与应对不足,对教育目标与内容的规定性不强,可提供的专门师资力量不足。而在同龄教育逐渐成

①据《学记》记载,我国最早的私塾在西周时期已初具形态。

②捷克教育家夸美纽斯的专著,在教育史中,这本专著的问世被列为教育学科正式确立的重要标志。

③万方数据显示,2012—2020年间,关于混龄教育的论文数量逐年显著增加,占比由3.41%升至17.9%。

为机构教育中的一种主流形式后,人们很容易形成一个简单的判断,认为混龄教育相比于同龄教育,不仅在“以知识与技能普遍掌握程度作为主要指标”的教育效果评估方面存在劣势,而且其整个教育过程显得自由松散、随意随机。这一判断延伸至幼儿教育领域,人们很容易将幼儿园的混龄教育理解为“就是让高矮、大小不一的孩子们在一起随便玩,老师只要在旁边看着,别出事儿就行”^①。然而,随着教育研究者在教育哲学、教育心理学、人格心理学以及个体社会性发展与支持等领域探究的不断精进,人们渐渐意识到混龄教育实践具有一个极为重要的功能:为孩子维持着同胞性质的互动经验。相比于与父母及其他养护者之间的垂直互动来说,这种发生于同胞间的平行互动在人类个体社会性发展的进程中并非不可或缺,但对孩子来说在丰富生活经验、提升社会认知、优化社会情绪情感发展、增强社会适应能力方面具有不可替代的价值。不夸张地说,混龄教育的这一功能在“少子化”盛行的时代起到了弥补孩子的同胞互动经验、修复被破坏的人际生态的重要作用。由此,混龄教育对于我国幼儿教育实践的价值也更为凸显:曾经严格的“独生子女政策”使得太多孩子缺失同胞互动经验,如果我们可以为幼儿在园里创设一个“模拟”的家庭氛围,让幼儿获得与同胞生活、学习的经验,那么这无疑是有利于幼儿社会性发展的重要举措。

可以肯定,朱燕老师和她的同事们一定是很清楚地认识到了混龄教育的这一功能,希望通过户外混龄游戏来支持幼儿的成长。依据他们所做的精细准备:设置多达15个活动区域,尊重幼儿的选择,教师之间做好分工,设置便于幼儿选择活动及教师管理幼儿的磁力贴、活动检核表……可以推断,他们对这一教育形式的效果一定充满了期待。然而,计划与现实间的差距让朱燕老师感到困惑连连:由于自己与来自不同班级的幼儿不够熟悉,不仅分不清楚幼儿所处的年龄阶段,也很难与幼儿进行有效的沟通,那些对自己不熟悉的幼儿,也几乎不会把她这个非本班教师的建议与要求放在心上。两者叠加,不仅会令教育计划受阻,令教师陷入“无处下手”的困境,也会令幼儿感到无所适从。其实,朱燕老师的困惑恰巧反向证实了适宜的混龄教育发生的一个前提:教师与幼儿、幼儿与同伴之间应是尽可能熟悉的,如若不然,师幼之间、幼儿同伴之间的行为互动都会落入“陌生人之间行为往来”的区间,这种陌生令师幼以及幼儿同伴之间在相处时感到别扭、有距离感,难以在短时间内达到彼此认同、互相支持配合的状态,进而使活动背离教师之前所设定的目标。由此,我们可以获得一个关于适宜性混龄教育的重要启示:在推进混龄教育之

时,教师不能只顾把不同年龄的幼儿放在一起开展活动,不能只考虑活动的形式与方法,而要特别关注自己与幼儿之间、幼儿与同伴之间的熟识程度,让参与活动的幼儿之间形成一定的信任、依恋关系。如若不然,混龄教育非但不会收到积极的效果,而且还会陷入“形混神乱”“各自为政”的高能耗、低效益的尴尬状态。

命题二 混龄教育不是单纯的“大带小”活动

混龄教育的重要功能之一是借助“模拟同胞”促进幼儿的社会性发展。围绕这一目标,教师所看重的教育方式通常就是由大年龄幼儿带领小年龄幼儿去参与活动,在很多幼儿园中,教师会将之简称为“大带小”活动,由大年龄幼儿作为经验丰富的“过来人”帮助小年龄幼儿进入自己的最近发展区,进而使小年龄幼儿获得快速成长。这一点也正是混龄教育显著优于同龄教育的一个关键所在。因而,在提及混龄教育时,人们往往会简单地将它等同于各种“大带小”活动,并且会不知不觉地把大年龄幼儿与小年龄幼儿在一起“活泼泼”的游戏往来、积极的互帮互助预定为幼儿园里最为理想的混龄教育状态,如果在实践过程中没有出现那些预设的画面,便会质疑混龄教育是否在发生、是否真的会对幼儿的社会性发展有益。朱燕老师之所以会提及这样的困惑——“为什么孩子没有如我们所期待的那样自主、愉悦地交往,积极、有效地互相学习,享受游戏的乐趣呢?”其根源正在于此。基于对混龄教育本质的梳理,笔者认为这种将混龄教育等同于“活泼泼”的“大带小”活动的认识,是背离真实的混龄教育实践的,是需要修正的。

首先,“大带小”活动只是混龄教育实践中幼儿与幼儿关系的单向度表达。如前所述,混龄教育中幼儿之间是一种同辈中的长幼关系。在这种关系形态中,比较直观的是大年龄幼儿对小年龄幼儿的照顾、带领,但与之并存的还有小年龄幼儿对大年龄幼儿的依赖与跟随。对个体的社会性发展而言,“学会照顾他人,懂得帮助幼小”是重要的社会行为,而与年长的同伴建立起依恋、信任的关系对个体自我的发展、情感的表达、行为习惯的养成也具有重要的价值。在一个连续三年(也可能更久)的幼儿园混龄教育周期里,每个幼儿的起点都是相同的,即是在与大年龄幼儿形成的稳定的依恋关系中不断拓展自己的同伴交往范围。笔者在前期所做的一项研究中发现:在幼儿入园初期,相比于进入同龄班的幼儿,进入混龄班的幼儿哭闹时间更短、频次更少^②。其根本原因就在于小年龄幼儿进入混龄班

^①摘自笔者做的相关教师访谈。

^②与此相关的研究结果将另文报告。



后不久便与大年龄幼儿建立起了依恋关系,由此获得了安全感,消解了消极情绪。这一研究结果提示我们,在实施混龄教育时不能只从“大带小”的层面去定位和评估幼儿的行为发展,也需要顾及小年龄幼儿的心理需求及其满足。然而,受语言与行为表达方面的限制,小年龄幼儿与大年龄幼儿建立依恋与追随关系并明显表达出来,是以与大年龄幼儿共处的单位时间长与频次多为前提的。在时长只有45分钟、活动区种类设置多、幼儿各自忙于与材料互动的前提下,彼此并不熟悉的大年龄幼儿与小年龄幼儿之间可能发生“交往”的几率自然受限,故而朱燕老师所期待的状态难以显现便不足为奇了。

其次,如同兄弟姐妹之间真实的相处状态一样,大年龄幼儿与小年龄幼儿之间的关爱互助和争吵冲突是同期并存的。刚刚还是“彩霞满天”,转眼就可能是“电闪雷鸣”。客观地说,这些情况恰恰是人的社会性发展的自然表现形式。在混龄教育中,大年龄幼儿与小年龄幼儿之间的行为往来绝不只是积极的互相支持、友善的彼此爱护,他们之间会经常发生冲突、争斗,小年龄幼儿不受大年龄幼儿待见甚至是被欺负的现象也会时有发生。出于职责需要,教师会十分期待大年龄幼儿与小年龄幼儿之间产生积极的行为,并会借助各种说服教育的方法竭力避免他们产生消极的行为,但是难免有事与愿违的时候。看到大年龄幼儿

更愿意与大年龄幼儿一起玩,小年龄幼儿即使很努力也很难融入大年龄幼儿的活动中,教师难免会质疑混龄教育的价值。基于在混龄教育现场的长期观察,笔者认为,在混龄教育实践中,冲突与争吵也是幼儿本真的“活泼泼”的样子,教师不必仅凭当下的情景来判断混龄教育的成效。一方面,大年龄幼儿与小年龄幼儿之间的消极互动也是混龄教育带给他们的一种社会交往经历,可以丰富他们的生活体验,提升他们的社交能力;另一方面,教师需要延长对混龄教育效果的评估周期,全面、立体地看待并指导幼儿在混龄教育中的成长。随着时间的推移,大年龄幼儿和小年龄幼儿在混龄活动中会获得行为与情感方面的发展,他们彼此的互动方式必定会发生变化。

命题三:混龄教育不是精于同龄教育的教师就能顺利上手的实践

同龄编班是我国幼儿园的常态教育形式,几乎全部的师资培训课程都是围绕如何有针对性地为小班、中班、大班的幼儿提供优质教育而展开的。然而,如果我们深入到混龄教育的实践过程,从师幼互动层面去考察幼儿园的混龄教育,就会发现,那些聚焦同龄受教育者的教学准备是无法帮助教师应对在混龄教育实践中所面临的挑战与压力的。笔者在现场的观察中注意到,在混龄教育实施过程中,幼儿之间的混龄使得教师需要在同一时空中对不同幼儿的年龄特征及其倾向性表现形式做综合的把握,这对于教师来说是一项很大的挑战。

在同龄班教师的带班教学常态中,教师面对的幼儿始终处于同一年龄水平。从初入园的小班,经由中班到大班,在全部的师幼互动进程中,教师无须因班级的幼儿之间的年龄差异而变更自己的行为方式。但在混龄教育中是另一番景象。教师不仅要在认知层面同时顾及三个年龄段幼儿的真实发展状况,还必须在互动过程中随时调取关于幼儿的评估标准,随时“切换”自己的指导行为、回应方式。不夸张地说,混龄教育需要教师在同一场景、同一教育过程中自由灵活地调动有关三个年龄段幼儿的心理与教育的知识和技能,这无疑是一件繁难的事,也正是导致朱燕老师产生困惑的核心症结,即便她并没有在文中直接提及。深入分析下去,我们可以找到这一症结中两个关键的节点:其一是教师对幼儿本人及其年龄特征的熟悉程度,其二则是教师在混龄教育中的精力分配问题。对于熟悉程度这个节点,我们在命题一中已有提及,此处着力分析一下第二个节点。

朱燕老师文中所提到的户外活动时间是45分钟。对于跨班混龄的幼儿来说,这一活动时间设定确实偏短。而朱燕老师和同事们围绕这个活动前前后后做了大量的工

这样的游戏计划书有必要吗

我园户外游戏场地很大,有风车长廊、开心小院、树林探秘、户外建构、树屋游戏、沙水池、木工坊、阳光农场等14个游戏区域,每个区域还包含许多游戏项目。每个班可以自己计划在某一天什么时段到哪个区域开展游戏,每次游戏时长45分钟。园里采用“预约制”对场地做统筹安排。为了提高孩子的游戏水平,我们从上学期开始引导孩子在游戏前做计划。

我带的是中班,在引导孩子们做游戏计划之初,我通过谈话让孩子们了解什么是游戏计划,并明确在游戏计划书中可以画自己打算玩什么、和谁一起玩以及会用到哪些材料。通过讨论,孩子们知道了“游戏计划里要画上我的朋友,这样我就知道和谁一起玩了”“要画上我今天在哪里玩,这样就不会忘记了”“要画上想要的游戏材料,这样我就能马上找到它们了”。一般来说,班级会提前一天预定好游戏场地,比如,可以预定去树林探秘游戏区域。第二天早晨,孩子们利用签到时间选好今天玩哪项游戏以及与哪些同伴一起玩。比如,树林探秘游戏区域中有走秀、寻宝、野战、野餐、自然探秘、自然物建构等游戏项目可供孩子选择,选择同个游戏项目的孩子自然形成一个小组。游戏前,我会留10分钟让每个孩子画一画自己的游戏计划,并请每个小组派代表在集体中做简短介绍,然后让他们带着画好的游戏计划书去户外游戏。游戏结束后,我会组织孩子们回顾游戏,说说自己有没有按游戏计划玩,遇到了什么问题,有什么想法,下次打算怎么玩。

我发现有的孩子在做游戏计划书时还是挺有想法的,也会向别人介绍自己的计划。比如,孩子选择了玩建构游戏,打算搭一座桥,就会在纸上画出桥的样子以及要用到的建构材料的种类和数量;孩子选择玩沙水游戏,打算挖一条沟、接上水管引水,就会画一画怎么挖沟、怎么铺水管以及要用到哪些材料和工具。他们还会在一旁写上想和谁一起玩(写同伴的学号),标上制定计划的日期等等。一段时间后,他们好像越来越知道游戏计划书要包含哪些元素了。我认为有了这样的游戏计划书可以让孩子玩得更目的、更专注,与同伴有更多的合作。当然,也不是每个孩子都能很好地做游戏计划的。有的孩子做的游戏计划书更像是一个游戏故事或一幅画,有的孩子的游戏计划书上常常是些简单的线条和圈圈点点,我追问他画的是什么,他也说不上来;有的孩子表示“不会画”“不知道画什么”。对于这类不太会做游戏计划的孩子,我曾经引导他们与选择同个游戏项目的同伴共同做计划,希望他们能在同伴的带领下逐步学习自己做计划,但是我发现,他们加入同伴的小组后似乎只安于充当旁观者。看到这种情况,我心里挺着急的,想了不少办法,甚至陪他们一起做游戏计划书,希望能提高他们的表征能力。但后来我也发现,没有游戏计划似乎并没怎么影响他们开心地游戏。而且,那些做了计划书的孩子在游戏时也常常会偏离计划,甚至完全脱离计划,最明显的就是“串游戏”现象依然存在。有的孩子在玩的过程中觉得自己选择的游戏太无聊或发现其他游戏更有意思,就被吸引过去了,完全忘记了自己的计划。比如,玩“走秀”游戏的孩子发现同伴的“寻宝”游戏很有趣,就加入了“寻宝”的队伍。也有的孩子因为很快完成了自己计划中的游戏内容,就去玩别的项目了。针对这个情况,我会在游戏后引导孩子回顾自己的游戏和计划,思考自己为什么会改变计划。我还引导孩子在游戏计划书中增加一块“留白区”,用以记录游戏过程中遇到的问题或产生的新计划。

其实,在引导孩子做游戏计划书的过程中,我也有疑惑。比如,对于建构游戏、沙水游戏等,孩子在做计划书时比较容易表征游戏中用到的材料、方法和游戏的目标,但对于艺术类、角色类游戏,孩子做的游戏计划书基本上都是一幅画。我该怎么引导孩子做好此类游戏的计划?是不是所有游戏都需要计划呢?在我的头脑中,游戏计划可以让孩子在游戏时的学习和探究更主动、更专注、更深入,孩子的游戏计划书可以反映孩子的思维方式与发展水平,借助孩子的游戏计划书,教师的指导可以更有针对性。所以,我觉得让孩子做游戏计划书还是挺有价值的。但在实际观察中,我发现有的孩子没做游戏计划书依然玩得很开心,有的孩子做了游戏计划书依然偏离计划,那么,做这样的游戏计划书对于孩子来说真的有意义吗?

对于这个问题,您是怎么看的?如果是您,会如何应对?

(江苏太仓市城厢镇幼教中心伟阳幼儿园 张青霞 提供)

投稿要求:请自选角度,对以上话题发表自己的观点,字数以2000字以内为佳,题目自拟。请将稿件以word文档方式通过E-mail发送至本栏目专用邮箱dtzwyeyj@126.com,并在稿件中注明您的姓名、单位及联系方式。请在邮件主题栏注明“这样的游戏计划书有必要吗”,以便编辑及时处理。

热忱欢迎提供话题

截稿时间 2022年8月20日

联系电话 0571-87778225

作,除去前文所提及的在活动前对各种细节的考量之外,在活动中,教师们的注意与精力也在被大量地消耗着。表面上也许看不出这有多难,但是作为教育者如果要切实把握适宜的教育契机,找准不同幼儿各自的最近发展区,促进不同幼儿获得适宜的发展,着实不是件容易的事情。与此同时,教师作为管理者的身份与职责也丝毫不能忘却。因不同年龄的幼儿在动作幅度、行为速度、辨别力等方面存在差异,他们在户外活动中出现混乱甚至发生一些事故都是极为常见的。为此,教师必须将自己的注意广度提到尽可能高的级别,但仍不免会陷入顾得了东、顾不了西的状态。朱燕老师谦虚地把自己在这方面遭遇的困难归结为“与自己教龄短有关”,但其实这对于一位教育经验丰富的资深教师来说,同样也不是件容易的事。在此,我们需要思考的一个关键问题是,究竟该如何避免教师在混龄教育中精力的过度付出。朱燕老师所在的幼儿园采取了给不同年龄段的幼儿配备不同颜色手环的方法,以此来减轻教师的精力负担,这是一个有创意的办法,与之类似的还有用不同颜色的帽子或服装等来给予支持的。同时,我们也应该考虑活动规则设置的合理性与必要性。如果幼儿进入或越出某个区域并不会造成安全隐患,也不影响其积极的活动,或许教师可以节省出监管方面耗费的精力,把它用到混龄教育实践更为需要的地方。

坦率地说,综合三个命题及笔者的相关思考并不足以对朱燕老师所提出的困惑给出契合的解释,更不足以将混龄教育这个在人类教育实践中绵延数千年并在当下幼儿教育中呈现出各种新样态的教育形式剖析到位,但是笔者相信,如果我们调整一下研究与实践的视角,将幼儿园混龄教育置于还原和修复幼儿成长过程中的人际生态的维度,支持幼儿的心理发展与社会行为养成,不是为了混龄而混龄,不是为了成就成人视野中“好看的”混龄教育的样子,而是为了避免无效劳动,最大限度地发挥混龄教育形式所具有的优势,那么如朱燕老师所提及那样的困惑一定能逐渐消解,混龄教育的价值一定能得以彰显。

(本期栏目图片由江苏南京市青秀城幼儿园提供)