

日本幼小衔接课程建设的经验与启示

——基于东京都港区幼小衔接课程的案例分析

易迎春

山西师范大学教育科学学院 山西太原 030031

摘要:幼小衔接是 21 世纪日本教育改革的重点,在“小一问题”频发、跟随国际步伐以及教育政策助推的背景下,东京都港区的衔接注重幼儿园与小学课程之间的延续性,通过创设连贯的课程目标,开发连接的课程内容,注重课程实施的双向性,强调与家长的沟通与联系,构建了一套具有连续性的高质量幼小衔接课程。当前我国正面临生育率下降的社会困境,且国内幼小衔接发展的现实诉求与日本极为相似,日本东京都港区的幼小衔接课程正好为我国建设幼小衔接课程提供一些思路:以可持续发展的逻辑进行课程设计,关注儿童发展的连续性和整体性;基于深度学习进行课程内容建构,培养儿童的学习品质;重视与家长的沟通与联系,协同推进幼小衔接。

关键词:幼小衔接;日本;连续性;课程建设

1. 21 世纪日本幼小衔接课程建设的现实诉求

1.1 遏制“小一问题”蔓延

20 世纪 90 年代,日本爆发了非常严重的“小一问题”,所谓“小一问题”,是指在小学一年级的新生难以适应小学生活,上课时不能按教师要求坐在座位上听课、不能也不会集体行动、不会解决同伴之间的纠纷、不懂也不愿与别人合作等。日本社会意识到问题的严重性,认为原因是学前教育与小学教育衔接不良,普遍要求文部省反思以往幼小合作的历程,并在反思的基础上通过适宜的幼小衔接来解决问题。^[1]

进入 21 世纪,日本在大量调查研究的基础上,针对“幼小衔接”问题开展了一系列具体的探索,发布了许多相关报告与政策。2008 年 1 月,中央教育审议会的报告《改善幼儿园、小学、初中、高中以及特别支援学校的学习指导要领》指出,“小一问题”的存在是因为儿童自制力和规范意识薄弱、生活习惯不充分等,因此 2008 年版的《幼儿园教育要领》提出应为幼儿和小学生、幼儿教师和小学教师创造交流和沟通的机会。^[2]同时《小学学习指导要领》也提出以生活科为中心,结合其他学科内容,谋求幼儿教育与小学校教育的顺利衔接。但是根据 2009 年东京都教育厅发表的“公立小学第 1 学年的儿童实态调查”:每 4 所学校中就有 1 所学校出现“小一问题”,儿童不适应小学的原因包括儿童没有抗压能力和基本的生活习惯、家庭教育能力低下、班主任的指导不恰当等。

2010 年,幼小衔接调查研究协会于 11 月向文部科学省提交了《关于幼儿教育与小学校教育顺利衔接》的调研报告,报告指出,培养和确立“学习的自立”“生活的自立”“精神的自立”这“三自立”,是培养贯穿幼儿园和小学学习基本能力的必要条件,同时,报告也指出制定幼小衔接课程不仅有助于防止“小一问题”的发生,也有助于儿童未来的学习与生活。

1.2 参照国际普遍做法

“小一问题”实质上是儿童在小学校生活中适应不良的现象,是许多国家或地区曾经遇到或正在面临的共性挑战,并不是日本所独有的。^[3]相关研究指出,美国有 13%~20% 的儿童在衔接过程中出现适应困难,^[4]我国大班幼儿也在入学时或多或少面临着来自学业、规则、教师等方面的压力,因此造成的不安情绪不利于适应小学生活与学习。^[5]如何使以游戏学习为中心的幼儿教育顺利过渡到以学科学习为中心的小学校教育,一些发达国家从学段入手解决幼小衔接问题,例如美国 0~8 岁早期教育旨在建构一种无缝衔接的高质量教育体系,其中 5~6 岁的 K 学段恰好处于从学前教育向小学校教育的过渡阶段,具有一种承上启下的独特性。^[6]还有一些发达国家在国家课程方案中渗透衔接理念与策略,例如新西兰在学前教育国家课程方案《幼儿课程》中描绘从学前教育到高等教育与就业的具体课程衔接策略。^[7]日本虽早

在 1989 年版的课程标准中要求通过课程进一步强化学校间的连接,但根据 2016 年中央教育审议会《关于幼儿教育部的审议汇总(报告)》,“在幼儿园教育和小学教育的衔接方面,虽然儿童和教师的交流有所进展,但同时也存在教育课程的连接不够充分等问题”。因此,为了最大限度地减少被称为“小一问题”的不适应,幼儿园和小学如何在理解相互的教育目的和内容的基础上,根据地区的实际情况开发衔接课程成为了重要课题。

2. 东京都港区幼小衔接课程一体化的探索经验

2.1 强调构建课程目标的连贯性

日本文部科学省明确指出,幼小衔接课程不是指学科内容的衔接,而是培养儿童上小学所需要的基础能力。^[8]2010《关于幼儿教育与小学教育顺利衔接》中“学习的自立”“生活的自立”“精神的自立”这“三个自立”成为贯穿幼儿园和小学学习的基本能力,是日本各地方制定课程目标的依据之一。

一方面,从年级过渡的角度来说,为了使幼儿时期的成长和学习与小学联系起来,港区立足于幼儿教育五个领域的实践(健康、人际关系、环境、语言、表现),根据儿童的实际状况,把衔接课程的目标落脚在三种能力上:生活的能力;发现、思考、表现的能力;社会参与的能力。这三种能力与《幼儿园教育要领》与《小学学习指导要领》中所要培养学生的“三自立”和“三大支柱”在表达上有所差异,但确实存在共通之处。从表 1 可知,港区幼儿园的课程目标与小学的教育目标具有连续性和一致性。

另一方面,从年龄过渡的角度来说,港区 5 岁的儿童需要在幼儿园掌握三种能力,分别是生活的能力,发现、思考、表达的能力,社会参与的能力。三种能力在不同的年龄时期有不同的要求,港区把每个年龄时期需要掌握的能力目标做了细致的要求,使得课程目标在年龄层次上体现出一定的连贯性。例如在丰富文字和数量的感觉上,对于 5 岁前期的儿童来说,他们需要对游戏和生活中使用的简单标识、文字、数量(大小、高低、长短、轻重等)感兴趣,而 5 岁中期的儿童在游戏和生活中,则需要阅读和使用文字,通过有序的游戏获得的人数或事物计算事物的数量或比较事物的数量。

2.2 注重课程内容的延续性

连接课程在每个时期的内容各有不同,这些课程依据每个时期所要达到的目标呈现出螺旋式上升的特点。五岁前

期需要儿童有作为大班的自知之明,对感兴趣的事情进行反复试验和追求,这一阶段的活动主要包括入园仪式、生日会、欢迎会、户外日托、值日活动等;五岁中期是幼儿在集体中加深关系,充分发挥自我的时期,这一阶段的活动主要包括自己制定规则的集体游戏、与朋友分享目的的游戏和活动、作品展示的小组活动、班级的主题活动;五岁后期是儿童对成为小学生充满期待和自信的时期,这一阶段的活动主要包括有目的地玩陀螺、跳绳、高跷等游戏,体验小学的课程和供餐活动,发表一年的教育成果等。从港区幼儿教育想要培养的三种能力的视角上来看,五岁前期的课程让幼儿积极参与各种各样的活动,在游戏和活动中思考新的生活方式,希望他们能和朋友商量合作;到了五岁中期,课程主要是让幼儿体验到活动的乐趣和困难,享受与朋友一起反复尝试的过程并发现朋友的优点和特长;五岁后期的课程希望幼儿能根据情况进行思考判断,并能在集体中自信地参与活动,体验完成目标的成就感。

3. 日本东京都港区幼小衔接课程建设的启示

3.1 以可持续发展的逻辑进行课程设计

日本学前教育的目标就是培养孩子一生中人的形成的基础,培养义务教育及其以后阶段教育的基础,培养孩子生存能力的基础。^[9]港区以生活的自立、学习的自立、精神的自立为核心设计出旨在发展幼儿三种能力的衔接课程,三种能力与“三大支柱”相互衔接,与“十种姿态”贯穿贯穿幼儿园教育、小学教育和中学教育,体现出儿童发展的可持续发展。在课程实施过程中培养幼儿这些方面的资质、能力与理想姿态就是在培养幼儿的生存能力,一方面为培养幼儿终生的人格奠定基础,另一方面使得幼儿能在各种各样的社会变化中生存,为培养可持续发展社会的创造者奠定基础。

幼小衔接对儿童来说是早期生活中经历的重大事件,这一阶段既有不可替代的本身价值,又具有承前启后的工具价值。^[10]现阶段我国许多幼儿园的衔接课程就是直接把小学的环境、教育内容和教育方式简单搬到园内,忽视儿童的学习思维和学习方式的转换,而小学的衔接意识薄弱,缺乏对衔接课程的建设。而 2022 年新颁布的义务教育课程方案基本原则部分指出:把握学生身心发展的阶段特征,注重幼儿园、小学、初中、高中各学段的衔接,注重课程的一体化设计。设计出符合儿童身心发展的一体化课程,幼儿园和小学首先应该在衔接观念和认识上达成一致,明确衔接教育的

目标是尊重儿童、培养其可持续发展能力。在此基础上,幼儿园的衔接课程应围绕儿童进入小学所需的关键素质,从身心适应、生活适应、社会适应和学习适应四个方面以可持续发展的逻辑进行设计,以促进儿童身心全面适应小学。对于小学的衔接课程建设而言,小学应该改变让儿童被动适应学校的观念做法,了解幼儿园教育特点,把小学一年级上学期作为幼小衔接适应期,从环境创设、课程设置、教学方式等方面结合幼儿园的相关做法进行课程设计,主动帮助儿童适应从游戏活动为主向课堂教学为主的转变。

3.2 基于深度学习进行课程内容建构

尽管幼儿园和小学两个学段的学习内容和学习方式都有所改变,但日本重视“主体的、对话的深度学习”却是共通的。所谓主体的学习,是促使儿童关心周围环境、产生兴趣,根据预想坚持不懈,反复尝试,充满期望,积极连接新活动的深度学习。对话式学习,是指儿童通过深化与他人的交流,表达自己的想法和思考,相互沟通,协同合作,并不断扩展、深化自己思考的交流互动。深度学习,是指儿童在直接且具体的经验中,根据自己的看法和想法,与周围的人、事、物不断连接,以自身特有的方式方法不断尝试,进行探寻生命意义的深层次活动。这三方面的内容体现在港区衔接课程的课程目标与内容中,表现为课程注重儿童的体验、感受、思考与交流等,也是幼儿园与小学教育顺利衔接的重要内容。

幼儿园和小学以可持续发展作为课程设计的逻辑后,要面临的第一个重要问题是:“要学什么?”从儿童的视角出发,幼儿园需要关注到儿童的“真需求、真体验”,重视对儿童学习品质的培养,这远比儿童具备某一个具体的知识更长远。合理的幼儿园的衔接课程首先应杜绝超标教学、超前学习的状况,传授知识与技能的课程与教学可能会伤害儿童使用该知识与技巧的学习品质,而后衔接课程应整合五大领域的内容,关注儿童主动、独立、探究、专注、想象、创造、沟通与合作等宝贵的学习品质,培养其深度学习的能力。对于小学衔接课程而言,要基于对学生在幼儿园的已有经验,适当减缓对课程的梯度,对课程内容进行活动化、游戏化、生活化的设计,体现学习目标的连贯性和阶梯性,从而强化以儿童为主体的探索学习与领悟学习。

3.3 重视与家长的沟通与联系

对孩子来说,家庭是心灵的基石。日本《教育基本法》

明确规定:“监护人对子女的教育负有第一责任”,港区幼儿教育理念是“保障幼儿期的生活丰富的学习”,幼儿园与小学等教育机构与家庭联系,建立合作关系,共同养育儿童是很重要的。处于幼小衔接时期的幼儿家长对自己的孩子即将升入小学这件事既充满期待,也充满不安,港区的衔接课程让教师与家长紧密联系,建立起信赖关系,让家长了解幼儿期的成长和学习,一定程度上缓解了家长的焦虑。

家长是幼小衔接阶段不可或缺的重要力量,但是事实上家庭并没有有效地参与到幼小衔接阶段中,他们普遍认为知识准备是幼小衔接的主要工作,是衔接教育“小学化”的鼓动者和胁迫者。究其原因,家长对儿童发展和教育规律的认识和把握不足,担心儿童“跟不上”,输在起跑线上。这样的观念使得家长成为科学幼小衔接的阻碍,幼儿园和小学如何纠正家长对于幼小衔接工作的认知偏差理应承担衔接课程的隐性目标。因此,幼儿园和小学应加强与家长的沟通与联系,积极寻求家长的配合,向家长宣传幼小衔接相关政策和文件精神,开展相关培训,引导家长做好儿童进入小学的心理准备,缓解家长的焦虑情绪,共同为儿童实现从幼儿园到小学的顺利过渡和可持续发展助力。

参考文献:

- [1] 霍力岩. 日本“幼小一贯学校”述评[J]. 外国教育研究, 2006(05):41-45.
- [2] 王幡, 刘在良. 20世纪末以来日本“幼小衔接”课程演进研究[J]. 外国教育研究, 2023,50(06):3-16.
- [3] 崔春龙, 甘泉. 幼小衔接的认识及实践: 日本的视角[J]. 外国中小学教育, 2016,(12):39-45.
- [4] 许浙川, 柳海民. OECD 国家推行幼小衔接的目的与举措——基于对《强势开端 V: 幼小衔接》报告的考察[J]. 比较教育研究, 2019,41(01):85-91.
- [5] 王小英, 刘洁红. 幼小衔接中大班幼儿心理压力分析——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2018,(02):3-11.
- [6] 张金梅. 平衡与衔接: 美国“K 学段”教育高质量发展的对策与启示[J]. 外国教育研究, 2019,46(01):65-77.
- [7] 徐晨盈, 胡惠闵. 幼小衔接: 从课程与教学入手[J]. 全球教育展望, 2022, 51(07):34-44.
- [8] 蔡美辉. 日本幼小衔接课程的经验与启示——基于日本五个都道府县幼小衔接课程指南的文本分析[J]. 教育研

究与实验 ,2022,(03):80-87.

[9] 王幡 . 日本当代学前教育研究 [M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2016: 148-171

[10] 冯璇坤, 黄进 . 症结、意义与超越: 幼小衔接教育变革再审视 [J]. 中国教育学刊 ,2023,(03):45-50.

作者简介:

易迎春 (1997—), 女, 汉族, 四川资阳, 硕士研究生, 研究方向: 为教育学学前教育。

基金项目:

山西师范大学 2023 年研究生科研创新项目: 学前教育立法背景下“幼有善育”保障研究的研究成果(2023XSY026)。