

园本课程开发 与 教师专业发展

◀ —— 河北民间文化园本课程开发研究 ▶

茹荣芳 著



清华大学出版社



园本课程开发 与 教师专业发展

◀ —— 河北民间文化园本课程开发研究 ▶

茹荣芳 著

清华大学出版社
北京

内 容 简 介

本书主要对民间文化及园本课程的概念内涵进行了界定,同时对民间工艺、民间文学和民间游戏等进行了教育价值分析,围绕河北民间工艺、民间文学和民间游戏的内容进行了分类,探索构建河北民间工艺、民间文学和民间游戏的园本课程目标设定,以及相应园本课程的资源开发、内容的选择与编排等,并研究了教师参与园本课程开发中存在的问题及教师专业发展路径。

本书适合从事幼儿教育的科研人员、管理人员及幼儿园教师学习使用。

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

园本课程开发与教师专业发展:河北民间文化园本课程开发研究/茹荣芳著. —北京:清华大学出版社,2014

ISBN 978-7-302-35209-9

I. ①园… II. ①茹… III. ①幼儿园—课程—教学研究 IV. ①G612

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第014313号

责任编辑:张弛

封面设计:于晓丽

责任校对:袁芳

责任印制:沈露

出版发行:清华大学出版社

网 址: <http://www.tup.com.cn>, <http://www.wqbook.com>

地 址:北京清华大学学研大厦A座 邮 编:100084

社总机:010-62770175 邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质量反馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 装 者:北京中献拓方科技发展有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:185mm×260mm

印 张:11.75

字 数:269千字

版 次:2014年6月第1版

印 次:2014年6月第1次印刷

定 价:29.00元

产品编号:056457-01

2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中指出：“把提高质量作为教育改革发展的核心任务。树立科学的质量观，把促进人的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准。树立以提高质量为核心的教育观，注重教育内涵发展。”同年，《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》中指出：“必须坚持科学育儿，遵循幼儿身心发展规律，促进幼儿健康快乐成长”，“加快建设一支师德高尚、热爱儿童、业务精良、结构合理的幼儿教师队伍”，“保障适龄儿童接受基本的、有质量的学前教育”，“遵循幼儿身心发展规律，面向全体幼儿，关注个体差异。坚持以游戏为基本活动，保教结合。寓教于乐，促进幼儿健康成长。为儿童创设丰富多彩的教育环境，防止和纠正幼儿园教育‘小学化’倾向”。为了全面贯彻《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》和《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》精神，我们探索从幼儿园教育实际的需求出发，密切结合幼儿的学习认知特点，融合民间文化，探索开发民间文化的园本课程。

民间文化教育资源丰富、题材新颖，富有美感和儿童情趣，可以有效地实现幼儿园课程体系对民间文化的接纳和融合。我国民间文化蕴含着劳动群众的生活方式、思维模式、民情习俗，将其融入幼儿园园本课程中具有重要的教育价值。民间文化中可利用的课程资源很丰富，包括语言(民间文学、民间音乐等)、仪式(民俗)、民间游戏、民间工艺美术、社会活动、文化传统等，这些都为幼儿园课程提供了广阔的教育空间。同时，幼儿园园本课程的开发应考虑到不同地域、不同层次、不同水平儿童发展的需要。我们认为，应该对民间文化进行深入的研究，并将其作为幼儿园以及对儿童成长发展至关重要的教育文化资源加以开发和利用，这样就会使幼儿园的教育更紧密地与儿童的实际生活状况和其所处的社会文化相联系。

本书以河北民间文化为例，研究探索园本课程开发、民间文化资源在幼儿园的教育价值和实践，以及园本课程开发中的幼儿教师专业发展等。其中，主要对民间文化及园本课程的概念内涵进行了界定，特别是借助课程理论和文化学相关研究，对民间工艺、民间文学和民间游戏等进行了教育价值分析，围绕河北民间文化资源如民间工艺美术、民间文学、民间游戏和民间音乐等内容进行了分类，探索构建河北民间工艺美术、民间文学、民间游戏和民间音乐的园本课程目标设定，以及园本课程相应资源的开发、内容的选择与编排等，并研究了教师参与园本课程开发中存在的问题及幼儿教师专业发展路径；对所收集到的民间文化资源从人类学的视角进行深入研究，既将其放到

幼儿园以外的更广阔的教育空间中考察其对儿童的个体生命成长的重要价值,同时又研究幼儿园中儿童的实际生活状态,并尽力在两者之间去寻求一个契合点,力争探求民间文化资源在幼儿园园本课程操作环节中的实际开发与利用。

本书是河北省教育科学研究“十二五”规划课题“公平视域下幼儿园教师专业发展路径的实践研究”的研究成果。本研究历时3年,并在河北省的多家幼儿园进行了实践尝试,研究全过程由石家庄学院教育学院茹荣芳设计与指导,本书撰写具体内容也由茹荣芳确定。具体章节的写作分工如下:第一章,茹荣芳;第二章,茹荣芳;第三章,茹荣芳、申军、史彩霞;第四章,茹荣芳、王丛;第五章,茹荣芳;第六章,茹荣芳、阎妍;第七章,茹荣芳。书稿统一由茹荣芳修改审订并最后定稿。

本书得以顺利完成,首先要感谢参与研究的幼儿园园长和教师们,特别感谢河北省军区第一幼儿园李立坤等诸位教师,正是因为他们的辛苦实践与思考才成就了本书的出版。同样感谢我的研究团队史悦蕾、柴淑珍、梁晶晶等同学为此项研究所付出的努力,包括前期资料的收集和梳理、调查数据的整理等。另外,在本书的写作过程中也借鉴了诸多学者的观点和研究成果,在此一并表示感谢。

将民间文化与幼儿园课程融合,对幼儿身心健康、习惯养成、智力发展具有重要意义;对于民间文化传承、全面提高中华民族素质、建设人力资源强国等都具有重要的战略意义。但是,基于幼儿园当地的文化课程资源和幼儿的认知经验所限,在园本课程开发机制与实施路径上仍存在诸多问题,这需要进一步深入研究,在此,敬请各位专家与同行批评、指正。

茹荣芳

2013年12月24日

第一章 园本课程的概念界定与价值分析	1
第一节 园本课程的概念界定	1
第二节 园本课程的价值分析	2
一、园本课程促进幼儿全面主动发展	2
二、园本课程符合我国学前课程改革的要求	3
三、园本课程符合世界课程改革的趋势	3
四、有利于提高教师对教学资源的筛选、整合与利用的能力	3
第三节 园本课程开发的理论基础	4
一、皮亚杰的认知发展理论	4
二、社会建构主义理论	5
三、陶行知的“创造教育”理论	5
四、陈鹤琴的“活教育”理论	6
第四节 园本课程的特征	7
一、园本课程体现幼儿发展性	7
二、园本课程体现幼儿园特色与个性	7
三、园本课程具有生成性和行动性	8
四、园本课程具有整合性和创新性	8
五、园本课程体现生活化特征	9
第五节 国内外的园本课程历史发展和研究现状	9
一、20世纪80年代以来世界上几种有影响的学前教育课程	9
二、我国园本课程的发展历史	11
三、我国园本课程发展的趋势与走向	12
第二章 民间文化与园本课程	15
第一节 民间文化的内涵与特征	15
一、自发性	15
二、传承性	15
三、民俗化和程式化	16
四、实用性和娱乐性	16
第二节 河北民间文化的分类	16
第三节 民间文化的园本课程开发价值	17

一、社会价值的体现——文化的传承	17
二、民间文化对儿童的教育价值体现	18
第四节 民间文化的教育价值分析	20
一、民间工艺美术的教育价值分析	20
二、民间文学的教育价值分析	22
三、民间游戏的教育价值分析	25
四、民间音乐的教育价值分析	28
第五节 民间文化园本课程资源的开发	30
一、民间文化园本课程资源开发原则	30
二、民间文化园本课程资源开发策略	32
第三章 河北民间工艺美术园本课程的开发	35
第一节 河北民间工艺美术的特征	35
一、民众普及性	35
二、自然原发性	36
三、民族差异性	36
四、地域特色性	36
第二节 河北民间工艺美术的分类	37
第三节 河北民间工艺美术——欣赏教育园本课程的开发	38
一、民间工艺美术欣赏教育的园本课程目标	38
二、民间工艺美术欣赏教育园本课程的资源	39
三、民间工艺美术欣赏教育园本课程教学策略	40
四、民间工艺美术欣赏教育园本课程教案示例	41
第四节 河北民间工艺美术——剪纸园本课程的开发	42
一、民间工艺美术剪纸园本课程目标的制定	43
二、民间工艺美术剪纸园本课程教学分析	43
三、民间工艺美术剪纸园本课程教案示例	44
第五节 河北民间工艺美术——编织园本课程的开发	51
一、大班编织园本课程教学	51
二、中班编织园本课程主题活动	54
三、小班编织园本课程主题活动	55
四、编织园本课程的区域活动	57
第六节 河北民间工艺美术——泥塑园本课程的开发	58
一、泥塑园本课程目标	59
二、泥塑园本课程活动内容	59
三、泥塑园本课程教案示例	65

第四章 河北民间文学园本课程的开发	70
第一节 河北民间文学概述	70
一、河北民间文学的内涵	70
二、河北民间文学的类型	71
第二节 河北民间文学园本课程目标的制定	72
一、民间文学园本课程目标	72
二、幼儿园小班民间文学园本课程目标	73
三、幼儿园中班民间文学园本课程目标	73
四、幼儿园大班民间文学园本课程目标	73
第三节 河北民间文学园本课程内容的选择	73
一、内容正确,有益儿童身心发展	73
二、贴近当代幼儿生活	74
三、适应幼儿年龄特点	74
四、符合幼儿兴趣需要	74
五、体裁多样,作品具有代表性	75
六、突出地域特点,传播本土文化	75
七、注重作品审美特性	75
第四节 河北民间文学园本课程的实施	76
一、专门性民间文学教育活动	76
二、渗透性民间文学教育活动	85
第五节 河北民间文学园本课程的评价	90
一、幼儿园民间文学活动评价的主体	90
二、幼儿园民间文学活动评价的内容	90
三、幼儿园民间文学活动评价的方式	92
第五章 河北民间游戏园本课程的开发	93
第一节 河北民间游戏概论	93
一、民间游戏的内涵	93
二、河北民间游戏的分类	94
三、民间游戏中的民间玩具	96
四、河北民间游戏的特征	98
第二节 民间游戏园本课程的理论基础	99
一、园本课程生活论	99
二、活动整合课程论	100
三、主题教学观	101
四、活动课程论	101
五、游戏教学观	101
第三节 河北民间游戏园本课程目标的制定	102

第四节	河北民间游戏园本课程的实施策略·····	103
一、	与主题活动融合的策略·····	103
二、	民间游戏实施过程策略·····	104
三、	民俗活动融入民间游戏策略·····	105
四、	一日生活中的民间游戏实施策略·····	106
五、	幼儿园区域活动中的民间游戏实施策略·····	107
第五节	民间游戏园本课程文化环境与氛围的创设与营造·····	109
第六节	民间游戏园本课程的评价·····	110
一、	幼儿园民间游戏活动评价的方式·····	110
二、	幼儿园民间游戏活动评价的内容·····	111
第六章	河北民间音乐园本课程的开发·····	113
第一节	河北民间音乐概论·····	113
一、	民间音乐的内涵·····	113
二、	河北民间音乐的分类·····	114
三、	河北民间音乐的特点·····	114
第二节	河北民间音乐园本课程目标设计·····	114
第三节	河北民间音乐园本课程教学示例·····	115
一、	河北民间歌谣园本课程教学示例·····	115
二、	河北民间舞蹈园本课程教学示例·····	118
三、	河北民间器乐合奏园本课程教学示例·····	119
第四节	河北民间音乐园本课程教学策略·····	119
一、	合理选择民间音乐作品·····	119
二、	营造愉快的民间音乐活动环境·····	120
三、	家园互动丰富民间音乐的教育资源·····	121
四、	民间音乐幼儿社会实践基地多样化发展·····	121
第五节	河北民间音乐园本课程评价·····	122
一、	河北民间音乐课程活动目标评价·····	122
二、	河北民间音乐课程活动内容评价·····	122
三、	河北民间音乐课程活动过程评价·····	123
四、	河北民间音乐课程活动效果评价·····	123
第七章	园本课程开发中的教师专业发展·····	124
第一节	教师参与园本课程开发中存在的问题·····	124
一、	幼儿教师的课程理论水平偏低·····	124
二、	幼儿教师已有的课程观念陈旧,课程意识淡薄·····	125
三、	教师的工作热情不高,缺乏动力·····	125
四、	教师之间缺乏合作精神·····	125

第二节 影响幼儿教师参与园本课程开发的因素·····	125
一、我国幼儿教师的从业资格低·····	125
二、幼儿教师的专业培训水平不高·····	126
三、传统教师文化的消极影响·····	126
四、幼儿教师社会地位和经济待遇偏低,工作压力过大·····	126
五、幼儿园管理的科层化·····	127
第三节 园本课程开发中的教师角色定位·····	127
一、作为研究者的教师·····	127
二、作为实施者的教师·····	129
三、作为传播者的教师·····	129
第四节 园本课程开发对教师专业发展的价值分析·····	130
一、对幼儿教师课程理念的更新有价值·····	130
二、园本课程开发对教育资源的利用有价值·····	131
三、园本课程开发对教师专业发展的价值·····	131
第五节 园本课程开发中的教师专业发展路径·····	133
一、教学反思·····	133
二、教育观察·····	139
三、调查研究·····	140
四、行动研究·····	147
五、教育叙事研究·····	152
附录 A 河北民间工艺美术——编织园本课程大班周工作计划·····	160
附录 B 民间游戏在 J 幼儿园中运用现状的调查问卷·····	166
附录 C 民间工艺——泥塑园本课程家长开放反馈表·····	169
附录 D 泥塑园本课程“故事表演会”个人反思·····	171
附录 E 大班团体律动“赵州桥”·····	173
参考文献·····	176

园本课程的概念界定与价值分析

园本课程的研究是实施素质教育和课程改革的要求,既要强调传授知识、经验的普遍性,还要强调尊重地域差异和幼儿的个性差异;既要强调在同一课程体系下的因材施教,更要强调根据幼儿的差异选择不同课程来教。为深入贯彻《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》和《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》,更好地指导幼儿园和家庭实施科学的保育和教育,促进幼儿身心全面和谐发展,2012年教育部制定《3~6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)。《指南》要求“为幼儿后继学习和终身发展奠定良好素质基础,促进幼儿体、智、德、美各方面协调发展,让幼儿度过快乐而有意义的童年”。园本课程是幼儿园根据《指南》精神和幼儿园自身发展的实际需要,充分利用园内外的各种教育资源所进行的课程选择、课程重组、课程管理的过程。园本课程能够贯彻有利于改变幼儿学习方式,促进幼儿全面发展,为幼儿提供学习过程中的空间选择和内容选择,体现教育内容的多元化和选择性。

第一节 园本课程的概念界定

园本课程(Kindergarten-Based Curriculum)的提出源自于校本课程(School-Based Curriculum)。要理解园本课程的含义必须先从校本课程开始。校本课程一词是由菲吕克等人在1973年一次讨论课程的国际会议上提出来的。同期,校本课程开发(School-Based Curriculum Development)在英美等发达国家开始受到重视,成为与国家课程(National Curriculum)相对应的一种课程开发策略。

华东师范大学李季湄教授在《“园本课程”小议》一文中指出,“园本课程”的说法与本次国家基础教育课程改革有关,实际上它是直接从中小学的“校本课程”一词套用过来的,我国幼儿园现行的课程管理体制是,由国家教育行政部门颁布《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》),规定总的教育目标、教育内容领域和实施原则,再由各地教育行政部门制定执行《纲要》的具体指导意见,而幼儿园则依据《纲要》和地方教育行政部门的具体指导意见,自行决定本园的具体课程和教学方法。这就是说,我国幼儿园课程的权利主体和开发主体都是幼儿园,即从幼儿园为“本位”。也就是说,幼儿园课程本来就属于“园本课程”;或者说,幼儿园的课程就是“园本课程”^①。

陈时见和严仲连在“论幼儿园的园本课程开发”一文中指出,园本课程实质上是一个

^① 李季湄.“园本课程”小议[J]. 幼儿教育,2002(9): 15.

以幼儿园为基地进行课程开发的开放民主的决策过程,即园长、教师、课程专家、幼儿及家长和社区人士共同参与幼儿园课程计划的制订、实施和评价等活动^①。

程方生在“幼儿园课程开发:‘以园为本’的探索”一文中指出,园本课程就是幼儿园自主开发的“以园为本”的课程,园本课程开发实质是一个发掘与利用幼儿课程资源的过程^②。

郑三元、姜勇在“论幼儿教师的课程参与——兼议园本课程的开发”一文中指出,园本课程是“自下而上”的课程改革的一种具体形态。所谓园本课程开发,是指“一个以幼儿园为基地进行课程开发的开放民主的决策过程,即园长、教师、课程专家、幼儿及家长和社区人士共同参与幼儿园课程计划的制订、实施和评价等活动^③”。

何为园本课程?园本课程是以法律法规及相关政策为指导,以幼儿园现实的环境和条件为背景,以幼儿现实的需要为出发点,幼儿园根据自己的办学理念与幼儿园具体特点和现有条件,由园长、教师、课程专家、幼儿及家政和社区人士等共同开发出来的课程。所谓“园本课程”,顾名思义,就是指以幼儿园之“本”为基础的课程。这个“以幼儿园之‘本’为基础的课程”应该是在落实国家课程和地方课程的过程中自然形成起来的,而且符合本园实际,带有本园个性色彩的课程方案。其中,包括有自己清晰的课程理念、可操作的课程目标、有本土色彩的课程内容、有效可行的实施形式、先进的教育理念和教育行为和较完整的课程评价等,是一种带有明显探索色彩的课程实践研究。园本课程是幼儿园按照国家与地方政府课程的基本精神而进行的课程选择、重组与整合而形成的适合幼儿园特点的个性化课程体系。

第二节 园本课程的价值分析

一、园本课程促进幼儿全面主动发展

“国家课程、地方课程、学校课程”的三级课程体制使园本课程打破了幼儿园课程大一统的局面,这意味着幼儿园从课程决策权中分得了一杯羹。但其意义并不只是赋权,它更是出于幼儿自身发展的需要。相对于国编、省编课程的普适性特点,园本课程更加个性化,它是从幼儿园生长起来的课程,所以更加适应本幼儿园的教师及幼儿。2001年颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》中提出,幼儿园教育应关注个别差异,促进每个幼儿富有个性地发展。幼儿的个性千差万别,幼儿园开发具有差异性、选择性的课程,建构适合每个幼儿的弹性化、个性化课程是教育个性化的重要构成部分和必经之路。园本课程恰好能符合这一点,因为,幼儿不同的需要、个性发展的需要正是园本课程的根本出发点。

园本课程的价值就在于,在尊重幼儿发展一般规律的同时,从幼儿园实际出发,尤其是从幼儿实际出发,确定课程目标、选择课程内容、组织适宜的活动,使幼儿园课程不是针

① 陈时见,严仲连.论幼儿园的园本课程开发[J].学前教育研究,2001(2):27.

② 程方生.幼儿园课程开发:“以园为本”的探索[J].教育评论,2003(5):72.

③ 郑三元,姜勇.论幼儿教师的课程参与——兼议园本课程的开发[J].学前教育研究,2002(4):17.

对一般的幼儿和幼儿园,而是针对特定的幼儿和幼儿园^①。园本课程的一个重要特征就是以幼儿发展为本,这样的课程才能针对特定的幼儿、特定的班级,只有适合幼儿的、适合班级的才是适合幼儿园的^②。以幼儿发展为主的宗旨决定了园本课程的最终目的就是促进幼儿发展,园本课程中所有的内容、策略等都是为了使幼儿能够富有个性,同时能够更健康、更全面地成长。

二、园本课程符合我国学前课程改革的要求

在新中国成立之初,我国全面学习苏联的课程模式,对幼儿进行语言、常识、计算、音乐、美术、体育六大学科教学,重上课、轻游戏,注重教师的主导作用,忽视儿童的主体性;重视知识的系统性、逻辑性,重视系统知识的传授,忽视学习者的状态。20世纪80年代,我国教育部虽然颁布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》,但由于当时的政治局势与经济形勢,并没有很好地实行。我国改革开放后经济迅猛发展,已有的课程已经不适应社会的需要。2001年,教育部又颁布了新《纲要》。新《纲要》的核心内容就是新的课程改革。园本课程研究正是我国学前课程改革的重要体现。

三、园本课程符合世界课程改革的趋势

20世纪50年代末,世界上很多国家都实行了以“学科为中心”的自上而下的课程改革,从而使课程改革呈现出中央集权的趋势。随着时间的推移,在这场改革中,尽管每个领域的专家都制订了全新的课程计划与教学材料,但这些倾尽心力的教学计划与教学材料并没有对学校中的教育实践产生太大的影响。最终,这场“自上而下”的课程改革以失败告终。经过质疑与反思,学者们认为导致课程改革失败的最关键原因是没有广大一线教师的参与与涉入,以知识为中心的学科课程完全是由从事理论研究的学者专家们研究开发的,学校和教师只是课程“忠实”的执行者,课程决策权的过分集中导致了课程开发与实施的相互分离。20世纪70年代,许多国家开始尝试一种新的课程开发模式,一种以学校、教师参与为基础的课程开发模式,通过课程决策权力与教育资源的重新调整与优化配置,找回课程发展的真正主体,让学校(幼儿园)分享课程开发的权限,即校本课程运动,直至现在。在我国,与校本课程不同的是,幼教先有幼儿园课程园本化的实践,然后逐渐认同国外校本课程改革的理论与实践,并自觉纳入到这一国际性的幼儿教育改革潮流中。

四、有利于提高教师对教学资源的筛选、整合与利用的能力

教师不仅是园本课程的开发者,而且是开发园本课程的中坚力量和主力军^③。园本课程对教师提出了更高的要求,教师要实现在园本课程中的自我成长,不仅需要认真学习课程改革的先进理念,以全新的视角审视新课程,而且还需要不断充实自己、提高自己,在课程实施中贯彻落实新课程理念,园本课程有利于促进教师自主发展。教师的素质决定

① 王春燕. 幼儿园课程概论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2007.

② 虞永平. 试论园本课程的建设[J]. 早期教育, 2001(8).

③ 王斌华. 校本课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.

着园本课程的质量,在参与园本课程研究的同时,提高教师对教学资源的筛选、整合与利用的能力。教师在园本课程开发的过程中不断更新自己的教育观念,提高自己的教育教学能力,特别是在活动案例设计和组织开展特色课程方面的能力上,从而提升园本教学能力及科研能力,促进教师的专业化发展。国内有研究表明,园本课程开发给幼儿教师专业发展带来了诸多变化,主要体现在如下几个方面:态度的变化、幼儿教师内在需要的变化、观念的变化、反思能力的变化与教育教学行为的变化^①。

第三节 园本课程开发的理论基础

一、皮亚杰的认知发展理论

“知识在本元上既不是从客体发生的,也不是从主体发生的,而是从主体和客体之间的相互作用(最初便是纠缠得不可分的)中发生的^②。”皮亚杰认为,知识经常是与动作联系在一起,动作是连接主客体的桥梁和中介,在动作操作过程中,主客体之间相互作用,一方面使得客体发生了一定的改变;另一方面也使主体在相互作用的过程中获得了一定的知识。对于学前儿童而言,知识是通过亲身活动获得的,是在大量感性经验的基础上归纳和概括各种实际经验。学前儿童通过与客体的相互作用,主动构建自己的知识和经验。

皮亚杰将儿童的发展分为既相互连接,又具有质的差异的4个阶段,即感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形成运算阶段。感知运动阶段(0~2岁)是儿童智力发展的萌芽阶段,这个时期幼儿尚未掌握语言,主要依靠感知动作来适应外界环境。前运算阶段(2~7岁)是感知运动阶段到概念性智力阶段(运算阶段)发展的过渡阶段,又称自我中心的表征活动阶段。这一阶段主要的行为特征是能使用语言表达概念,但有自我中心倾向;思维是具体形象思维;儿童能使用符号代表实物,能思维但不符合逻辑,不能全面考虑问题。此时,儿童还不能进行可逆运算,还没有守恒概念。具体运算阶段(7~11岁)儿童主要依靠概念进行思维,思维具有可逆性、守恒性、灵活性和非自我中心化等特点。但其能在具体情景中或根据熟悉的经验来解决问题。形式运算阶段(11~15岁)是儿童思维发展的最高阶段,这个阶段的运算不受具体实物内容局限,通过假设或命题方式进行逻辑推理^③。学前儿童的认知发展正好处于智力发展的萌芽阶段和前运算阶段。也就是说,学前儿童还不具备运用逻辑思维进行思考的能力。皮亚杰认为,儿童的科学认知和认知结构的发展是平行的,儿童科学认识的发展取决于他们的认知发展阶段。

此外,皮亚杰还指出,整个认知结构的发展是儿童的自主调节,通过同化和顺应的方式来与外部环境相平衡而达到的。只有儿童主动发现的事物才能被积极地同化,从而印象深刻。他说:“我们必须承认有一个心理发展过程的存在;一切理智的原料并不是所有

① 杨晓平,殷洁.园本课程开发与教师专业发展[J].学前教育研究,2006.

② 皮亚杰.儿童的心理发展[M].傅统先译.上海:上海教育出版社,1982.

③ 朱智贤.儿童心理学[M].北京:人民教育出版社,1993.

年龄阶段的儿童都能吸收的；我们应该考虑到每个年龄阶段的特殊兴趣和需要”^①。由此可见，在学前儿童科学教育活动指导中，应该注意到不同年龄阶段的差别及相互联系，把握儿童心理发展的规律，尽可能地为儿童提供丰富的操作材料，让儿童通过多种感官来了解事物的各种特性，使幼儿通过探究成为主动的学习者。

皮亚杰的认知理论对园本课程开发的影响可概括如下：园本课程开发必须以幼儿的心理特点为依据；关注儿童在园本课程开发过程中的主动性；重视园本课程开发中的生成性课程；园本开发具有情景性。

二、社会建构主义理论

社会建构主义理论基于建构性的认识论，在当代哲学思潮和维果斯基心理发展理论的相互融合中逐渐发展起来，并演化出了社会建构主义学习理论。社会建构主义的奠基人维果斯基虽然和皮亚杰一样重视学习的过程，但是其更加强调学习的社会语境在认知过程中的建构作用，而这也正是社会建构主义的最大贡献。维果斯基认为，个体的学习是在一定的历史、社会文化背景下，通过与他人的相互交往构建和发展自己的，高级的心理机能来源于外部动作的内化，这种内化不仅可通过教学，同时也可通过日常生活、游戏和劳动等来实现。此外，维果斯基还提出了“最近发展区”理论，即儿童发展具有两种水平^②：一是儿童现有的发展水平；二是即将达到的发展水平，即潜在的发展水平，这两种水平之间的差异即为最近发展区。他主张，“教学不应该把眼睛用于看着儿童发展的昨天，而应看着发展的明天”。“教育教学应该建立在儿童最近发展区的水平上，促进儿童的发展”。

由维果斯基理论发展出的社会建构主义，更加重视个体与环境间的相互作用。社会建构主义认为，人是在社会文化情境中受到影响，并通过直接地与他人交互作用来构建自己的见解与知识。在社会建构主义看来，个体的知识不是由他人传递灌输的，而是由自己主动构建起来的，这种构建是人与社会互动的结果，这种互动又包括了教师、家长、学生、环境等社会因素间的互动。社会建构主义着重强调知识的获得不单是由人类自身主动构建的，更是与社会背景间的相互作用密不可分。因此，它更多的是强调社会因素。

社会建构主义理论为园本课程开发带来了诸多启示：学习是儿童主动建构的过程，教师对其应予以充分的支持；创设良好的环境为儿童完成有意义的建构提供条件；重视儿童之间的交流与协作。

三、陶行知的“创造教育”理论

陶行知创造教育的思想首先承认人人都有创造力，培养儿童的创造力是教育的固有职能。陶行知指出，“我们发现了儿童有创造力，认识了儿童有创造力，就须进一步把儿童的创造力解放出来。”陶行知认为，儿童理应是创造产业的人，而不是继承产业的人，是创造者、生产者，而不是继承者、享用者，儿童具有创造的能力，教育能启发解放儿童的创造

^① 皮亚杰. 教育科学与儿童发展心理学[M]. 傅统先译. 北京：文化教育出版社, 1981.

^② 王涛. 维果斯基的社会建构主义与文化馆[J]. 广西社会科学, 2006(1).

力。为此,他主张教育者应该做到对儿童的“六大解放”:解放儿童的头脑;解放儿童的双手;解放儿童的嘴;解放儿童的空间;解放儿童的时间;解放儿童的眼睛^①。

此外,陶行知先生还辩证地阐释了“知”与“行”的关系。他认为,“行动是老子,思想是儿子,创造是孙子”,“有行动才能得到知识,有知识才能创造,有创造才能有强烈的兴趣。行动是中国教育的开始,创造是中国教育的完成”。他认为,儿童是创造的主体,教师指导儿童自己去做、自己去行动,在这过程中培养其主动的能力,这是创造教育的根本方针。于是,他提出了“教学做合一”的教育思想,指出创造教育非但要教,并且要学要做,尤其重视“做”,“做”不仅是学的中心,而且还是教的中心。在做上学、做上教,“做”的最高境界就是创造,即在创造上学、创造上教,唯有创造的教学做才是真正的“教学做”。

四、陈鹤琴的“活教育”理论

陈鹤琴引用陶行知先生的思想在今日看来仍具有先进的指导意义,由于园本课程开发也是一种创造性的活动,所以“创造教育”理论对园本课程开发不失为有益的借鉴。园本课程开发既不是教育行政部门的特权,也不是课程专家的特权,一线教师不是外在于课程的课程执行者,而是内在于课程的开发者与研究者。园本课程开发体现了幼儿园课程决策的民主化,幼儿园对于课程开发的参与者也应该持“六大解放”的态度,解放思想,把教师从对普适性课程的迷信中解放出来,广泛听取幼儿、家长、社会人士以及课程专家的课程设想;喜欢动手操作是儿童好创造的表现,要解放幼儿与教师的双手,鼓励全体教师与幼儿动手操作,在与环境的交互作用中获得发展,通过“做”来亲身体会到学习的乐趣;在时间与空间上,让幼儿和教师走出幼儿园,接近大自然、大社会,从更广阔的空间中“搜集丰富的资料,扩大认识的眼界,以发挥其内在的创造力”;给幼儿自由活动的自由,从事自己感兴趣的自由游戏,给教师自我提高与自我发展的自由,以提高其课程开发的意识与能力。

陈鹤琴先生引用陶行知先生描述的“教死书,死教书,教书死;读死书,死读书,读书死”,提出了富有生机的活教育:“教活书,活教书,教书活;读活书,活读书,读书活”。陈鹤琴生活的时代,中国的幼儿教育是全盘西化的,他积极探索中国化的幼儿教育的道路。“活教育”的目的就是为了教儿童“做人,做中国人,做现代的中国人”。^②

陈鹤琴先生还提出,“大自然、大社会都是活教材。”他认为,学前儿童是在周围的环境中学习的,应该以大自然和社会为中心组织课程。学前儿童周围的环境不外乎两个方面:大自然和大社会。自然环境包括动物、植物和各种自然现象。社会环境包括家庭和幼儿园,父母在家庭教育中,不仅应注意对儿童身体健康心理品质的培养,同时还要注意以身作则、树立榜样,使儿童的学习具有愉悦的氛围。在幼儿园就要求对儿童课程实施加以注意,要注意把握儿童身心发育特点来制定课程内容,针对儿童好奇心强、好游戏、好模仿、喜欢成功、喜欢称赞的特点,在幼儿园的教师应采取相应方法进行教育。课程结构应该具有整体性,应促进学前儿童整体发展。为此,陈鹤琴以人的5个连为一体的手指作比喻,创造性地提出了课程结构的“五指活动”理论。“五指活动”包括以下5个方面:健康活

^① 华中师范学院教育科学研究所. 陶行知全集(第三卷)[C]. 长沙:湖南教育出版社,1985.

^② 唐淑,钟昭华. 中国学前教育史[M]. 北京:人民教育出版社,2002.

动、社会活动、科学活动、艺术活动和语文活动。这5个方面是相互联系的,就像人的5个手指共同构成了具有整体功能的手掌,学前教育课程的全部内容便包括在这五指活动之中^①。

陈鹤琴先生的“活教育”思想为当时的中国学前教育注入了新鲜的血液,其教育思想都围绕着一个“活”字,从中可以得到这样的启示:园本课程开发要回归生活,课程的内容要生活化。课程与生活应该是互动的,课程应该具有生活的意义,生活应该具有教育的意义;幼儿生来好动,好游戏是其心理特点,因此,园本课程开发必须充分考虑幼儿好动的特点,多为其创造动手的机会,将课程游戏化、活动化,使幼儿在活动中获得良好的发展;园本课程编制需要兼顾预设与生成。陈鹤琴主张,“幼稚园的课程须预先拟定,但临时可以变更。”教师在进行课程创编时,既不可一味地追求高结构化的课程设计,也不能毫无目标地放任自流。

第四节 园本课程的特征

一、园本课程体现幼儿发展性

课程开发的目的是更好地满足幼儿的实际发展需求,促进幼儿有个性地全面发展;园本课程开发可以在不违背《幼儿园教育指导纲要》的基本精神的前提下,自由选择国内外的任何适合幼儿的课程模式、科目以及教材的种类。园本课程的开发是以幼儿为本的,这是对幼儿主体价值的珍视,是对教育个性化改革趋势的呼应。美国教育家杜威曾经提出,唯一的真正教育是通过儿童能力的刺激而来的,儿童自己的本能和能力为一切教育提供了素材^②。《纲要》^③也指出,幼儿园教育应尊重幼儿的人格和权利,尊重幼儿身心发展的规律和学习特点,以游戏为基本活动,保教并重,关注个别差异,促进每个儿童富有个性地发展。“以幼儿为本”就是关注每个幼儿,关注幼儿的不同个性,满足幼儿不同的发展需要,将幼儿视作活动课程的主体,以发展性眼光看待幼儿,促进每个幼儿富有个性地发展。儿童发展性是园本课程开发的出发点和终极目标。

二、园本课程体现幼儿园特色与个性

幼儿园园本课程开发以尊重差异,满足不同地方、不同幼儿园的需要为前提,因此,它关注每一所幼儿园自身的特色,希望每一所幼儿园都能追求和展现自身独特的个性。课程开发的主体是以幼儿园的教师和幼儿为主;园本课程开发可以对自主选择的现成课程文本从目标、内容、组织与评价等各方面进行全面的改编、整合、补充与拓展,以使这些市场上的课程更符合幼儿园教育纲要的基本精神,从而真正满足幼儿个性发展的需求。园本课程开发就是尊重各个地区、各个幼儿园的具体差异,改变“千园一面”的现象,满足幼儿园和社区的特殊需要;事实上,园本课程开发的本质特点就是课程的个性化,最终目标

① 郭倩汝. 重温陈鹤琴[J]. 徐特立研究——长沙专科学校学报, 2008(4).

② 杜威. 杜威教育论著选[M]. 赵祥麟, 王承绪译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981.

③ 中华人民共和国教育部. 幼儿园教育指导纲要(试行)[G]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.