



浙江省哲学社会科学规划  
后期资助课题成果文库

# 美国发展适宜性实践 早教方案研究

Meiguo Fazhan Shiyixing Shijian  
Zaojiao Fangan Yanjiu

孙丽丽 著

中国社会科学出版社



浙江省哲学社会科学规划  
后期资助课题成果文库

# 美国发展适宜性实践 早教方案研究

Meiguo Fazhan Shiyixing Shijian  
Zaojiao Fangan Yanjiu

孙丽丽 著

中国社会科学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

美国发展适宜性实践早教方案研究 / 孙丽丽著. —北京:  
中国社会科学出版社, 2016. 3  
ISBN 978 - 7 - 5161 - 7795 - 2

I. ①美… II. ①孙… III. ①早期教育 - 研究 - 美国  
IV. ①G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 051391 号

---

出版人 赵剑英  
责任编辑 宫京蕾  
责任校对 秦 婵  
责任印制 何 艳

---

出 版 **中国社会科学出版社**  
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号  
邮 编 100720  
网 址 <http://www.csspw.cn>  
发 行 部 010 - 84083685  
门 市 部 010 - 84029450  
经 销 新华书店及其他书店

---

印刷装订 北京市兴怀印刷厂  
版 次 2016 年 3 月第 1 版  
印 次 2016 年 3 月第 1 次印刷

---

开 本 710 × 1000 1/16  
印 张 24.75  
插 页 2  
字 数 427 千字  
定 价 92.00 元

---

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换  
电话: 010 - 84083683  
版权所有 侵权必究

# 目 录

第一章 导论 .....	(1)
第一节 研究的目的与意义 .....	(1)
一 研究的目的 .....	(1)
二 研究的意义 .....	(3)
第二节 国内外研究综述 .....	(5)
一 国外的相关研究 .....	(5)
二 国内的相关研究 .....	(8)
第三节 关键概念界定 .....	(10)
一 全美幼教协会 .....	(10)
二 发展适宜性实践 .....	(10)
三 美国早期教育 .....	(11)
第四节 研究设计 .....	(12)
一 研究内容及研究思路 .....	(12)
二 主要研究方法 .....	(13)
第二章 美国早期教育历史沿革 .....	(15)
第一节 儿童教育初创时期(17世纪中—19世纪末) .....	(15)
一 早期教育成为培养贫困儿童良好道德的手段 .....	(16)
二 欧洲浪漫主义幼教理论的影响 .....	(21)
第二节 儿童教育革新时期(19世纪末—20世纪60年代 中期) .....	(24)
一 早期教育成为培养“美国公民”实用主义实验田 .....	(24)
二 情感主题心理动力学的影响 .....	(29)
第三节 儿童教育普及期(20世纪60年代中后期—20世纪 80年代初期) .....	(33)
一 早期教育成为培养“社会义务”承担者的良药 .....	(33)

二 认知发展心理学的推动 .....	(36)
第四节 儿童教育深化期(20世纪80年代中后期至当代) .....	(39)
一 早期教育担负培养“有竞争力公民”的工具 .....	(39)
二 多样化儿童教育理论影响 .....	(41)
第五节 问题:早期教育是解决社会问题的灵丹妙药吗? .....	(45)
<b>第三章 发展适宜性实践方案颁布与修订 .....</b>	<b>(48)</b>
第一节 发展适宜性实践方案的颁布 .....	(48)
一 理论基础:皮亚杰及建构主义学习理论 .....	(50)
二 内容:适宜儿童个别差异的主体性教育 .....	(52)
三 具体做法:适宜/不适宜二分法 .....	(54)
四 批评与争论 .....	(55)
第二节 发展适宜性实践方案的修订 .....	(57)
一 理论基础:维果茨基及社会文化理论 .....	(59)
二 内容:适宜儿童整体发展的社会化教育 .....	(61)
三 具体做法:“既/又”态度转变 .....	(65)
四 批评与争论 .....	(67)
第三节 发展适宜性实践的再修订 .....	(68)
一 理论基础:多元的学习理论 .....	(70)
二 内容:适宜儿童发展的有效性教育 .....	(72)
三 具体做法:适宜/相应平衡法 .....	(80)
四 批评与争论 .....	(82)
第四节 发展适宜性实践的三版比较 .....	(83)
一 教育目的——从教育质量走向质量、公平兼顾 .....	(83)
二 理论架构——从激进的建构主义走向温和的建构主义 .....	(84)
三 儿童形象——儿童作为自然发展者走向社会文化存在者 .....	(85)
四 课程关注——从宏观方案走向微观过程 .....	(87)
第五节 问题:是不是发展适宜性教育? .....	(88)
<b>第四章 发展适宜性实践课程观 .....</b>	<b>(92)</b>
第一节 发展适宜性课程的基本原则 .....	(92)
一 课程的整合性 .....	(94)
二 课程的连续性 .....	(95)
三 课程的有效性 .....	(97)

四 课程的意义性 .....	(97)
第二节 基于儿童：发展适宜性课程理念 .....	(103)
一 蒙台梭利教育法的适宜性分析 .....	(104)
二 银行街课程的适宜性分析 .....	(110)
三 高瞻方案的适宜性分析 .....	(116)
四 瑞吉欧教育方法的适宜性分析 .....	(121)
第三节 基于游戏：发展适宜性课程设计 .....	(131)
一 作为儿童的一种学习方式的游戏 .....	(132)
二 作为儿童一种活动形式的游戏 .....	(137)
三 作为儿童课程方案的游戏 .....	(140)
第四节 基于文化：发展适宜性课程取向 .....	(148)
一 多元文化认知 .....	(148)
二 多元文化融合 .....	(153)
第五节 问题：发展适宜性课程是一种单一的课程吗？ .....	(159)
<b>第五章 发展适宜性实践教学观 .....</b>	<b>(162)</b>
第一节 教师是落实教育信念的舵手 .....	(162)
一 广泛使用各种教学策略 .....	(163)
二 为孩子的学习搭建支架 .....	(166)
三 灵活安排一日活动流程 .....	(168)
第二节 促进儿童身体动作发展 .....	(173)
一 内容：身体技能 .....	(173)
二 目标：健康生活 .....	(174)
三 策略：辅助示范 .....	(176)
第三节 促进儿童数学和科学发展 .....	(179)
一 内容：理解世界 .....	(179)
二 目标：开拓思维 .....	(182)
三 策略：引导探究 .....	(184)
第四节 促进儿童语言和读写能力发展 .....	(188)
一 内容：表现自我 .....	(188)
二 目标：阅读兴趣 .....	(191)
三 策略：鼓励交谈 .....	(192)
第五节 促进儿童社交和情感能力发展 .....	(195)

一 内容：积极关系 .....	(195)
二 目标：社会参与 .....	(197)
三 策略：互动合作 .....	(199)
第六节 促进艺术创造力发展 .....	(203)
一 内容：审美欣赏 .....	(203)
二 目标：自我表达 .....	(206)
三 策略：观察体验 .....	(207)
第七节 问题：适宜的教育需要教师的引导吗？ .....	(211)
第六章 发展适宜性实践评估观 .....	(215)
第一节 发展适宜性评估的目的 .....	(215)
一 获取关于儿童发展的信息 .....	(216)
二 为课程规划而收集信息 .....	(220)
三 向家庭反馈信息 .....	(222)
第二节 发展适宜性评估的内容 .....	(224)
一 早期学习标准的产生 .....	(225)
二 国家学习标准 .....	(226)
三 全美幼教协会学习标准 .....	(229)
四 州学习标准 .....	(234)
第三节 发展适宜性评估方法 .....	(240)
一 观察方法 .....	(241)
二 档案袋方法 .....	(247)
三 检核表和评定量表 .....	(249)
四 测试方法 .....	(252)
第四节 发展适宜性评估的实施 .....	(254)
一 学习标准的导向影响 .....	(255)
二 标准渗透式教学 .....	(259)
第五节 问题：标准是否与发展适宜性教育冲突？ .....	(267)
第七章 发展适宜性实践家园观 .....	(270)
第一节 改变中的家庭参与 .....	(271)
一 家长参与的保育与教育历史演变 .....	(271)
二 家长参与的含义及特点 .....	(274)
三 家长参与的重要意义 .....	(277)

第二节 相互尊重的家长沟通 .....	(280)
一 与个别家庭的沟通方式 .....	(281)
二 与多个家庭沟通的方式 .....	(287)
第三节 伙伴合作的家庭支持 .....	(292)
一 提供资源 .....	(292)
二 参与课堂 .....	(293)
三 制定决策 .....	(295)
第四节 与不同背景的家庭沟通 .....	(298)
一 理解家庭的目标、价值观和文化 .....	(298)
二 与不同背景的家庭沟通策略 .....	(300)
第五节 问题：是否教育的中心就是学校？ .....	(303)
第八章 发展适宜性实践影响与启示 .....	(306)
第一节 对发展适宜性实践实施效果影响研究 .....	(306)
一 对儿童认知发展的影响 .....	(307)
二 对儿童情感、社会性发展的影响 .....	(311)
三 发展适宜性实践实施影响的性别差异和经济地位影响 .....	(315)
四 长期追踪研究 .....	(317)
第二节 发展适宜性实践实施中教师观念与行为研究 .....	(319)
一 教师发展适宜性实践观念与行为一致性研究 .....	(319)
二 教师发展适宜性实践观念与行为不一致的研究 .....	(321)
第三节 发展适宜性实践对我国的启示 .....	(323)
一 提高学前教育的质量不能脱离社会文化考量 .....	(324)
二 教师专业发展的方向是培养有准备的优秀教师 .....	(327)
三 运用整合和多元思维重新思考我国幼儿园课程模式 问题 .....	(329)
四 重视“让儿童的学习看得见”的质性评估 .....	(331)
第四节 问题：干预应该产生立竿见影的效果吗？ .....	(335)
结语 .....	(337)
参考文献 .....	(341)
附录一 儿童发展方案中的适宜做法和不适宜做法 .....	(373)
附录二 学前期发展适宜性的环境支持 .....	(383)
附录三 美国各州早期学习标准的特点 .....	(388)



# 第一章

## 导 论

“人类通过科学进步创造了一个新世界，他自身也必须通过一种全新的教育法做好准备并发展自己。”<sup>①</sup>

——玛丽亚·蒙台梭利

### 第一节 研究的目的与意义

#### 一 研究的目的

20世纪80年代，全美幼教协会提出的发展适宜性实践的声明，被奉为美国早期教育的“圣经”，且具有跨文化的影响力。我国自20世纪90年代以来的学前教育改革在理念上就带有鲜明的发展适宜性实践的倾向，尤其是2001年的《幼儿园教育指导纲要》（以下简称《新纲要》）和2012年10月颁布的《3—6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》），都是针对学前教育中存在的小学化倾向的弊端，提出要顺应儿童自然发展的要求，是发展适宜性实践的体现。但同时，也引出了“文化适宜性”的问题，因而有必要全面透彻地理解发展适宜性实践的内涵，以及如何在中国文化和社会现状的背景下来反思和发展。

#### 1. 全面解析美国早教方案发展适宜性实践的发展与变化

关于发展适宜性实践，全美幼教协会自1987年提出后，在受到关注和拥护的同时，也不断地引发了讨论和争辩。故而，在20多年间，全美幼教协会先后在布里德坎普（Bredekamp）和科珀尔（Copple）主持下，于1997年和2009年两次修订，不仅从内涵上回应了“文化适宜性”的质

① M. Montessori, *The Montessori Method*. New York: Schocken Books, 1964, p. 2.

疑，也从实践上整合和平息了美国一直以来多种课程模式之争，将有效教学和有效教师作为指导早期教育实践的关键环节。并且在评估中，儿童早期学习标准的颁布（NAEYC /SDE, 2003）体现了其与《不让一个孩子落后》法案（NCLB Act）从冲突走向融合，这对发展适宜性实践的发展具有很大的推动和保障意义。其本身的发展历程，也是美国早期教育 20 多年来发展转变的缩影，显示了其强大的生命力和影响力。所以，通过文献研究和考察全面解析美国早教方案发展适宜性实践的发展历程，并分析其契合时代和文化发展的特点，以加深对我国学前教育改革的时代背景的认识是本研究的目的之一。

## 2. 从实践的视角透视发展适宜性实践，为我国学前教育实践提供借鉴

一般而言，早期教育方案是一个教育实施计划。它可以包含理念的陈述，却往往更关注该教育计划的实际运行过程。发展适宜性实践“不是课程，也不是一套可以用于支配教育实践的僵死的标准。相反，它是一种构建，一种哲学，或者说一种与儿童一起工作的方法”（Bredekamp & Rosegrant, 1992）。然而，我国实践工作者仅关注理念，并没有将其与实践对照。2005 年，麦克马伦（McMullen, 2005）在跨文化的比较研究中，比较了中国、中国台湾地区、土耳其、韩国和美国教师的发展适宜性实践理念和实践的一致性的差异，结果发现，中国教师对发展适宜性实践的理解和实践最不一致。2008 年，研究者对中美的教师观念和实践比较研究，发现其差异也很显著（Wang, Elicker, McMullen & Mao, 2008）。而我国学者的相关研究发现，教学经验会影响教师的理念与行为的一致性（Bi Ying Hu, 2010）。我国儿童教师对于《新纲要》的教育信念是贴近正面的看法，但在课程的实践上，却是以教材、知识技能为主，忽略儿童实际需要。除了很多学者分析中提到的班额限制、教师专业化发展等因素影响了教师的实践以外，还有很重要的一点是只知发展适宜性实践的基本观念，而不知如何操作和实施，就如很多一线教师谈到的那样，《新纲要》太笼统，不知如何操作。所以，本研究力图从实践的角度来剖析发展适宜性实践的行动原则，包括课程、教学、评估和环境等方面的要求，以期为我国研究者和幼儿园教师提供实践参考。

### （3）从“文化适宜性”比较中美差异，建构我国的发展适宜性实践

发展适宜性实践之所以在美国受到高度重视，来自于其对高质量早期教育的关注和作为解决社会公平的重要手段（Adcock & Patton, 2001；

Burts, Hart, Fleege, Mosley & Thomason, 1992; Burts et al., 1993)。美国社会一直致力于通过早期教育提高低收入家庭儿童和弱势儿童的受教育状况, 各类公立早期教育项目推出, 如“开端计划”(Head Start, 1964)表明: 优质的早期教育干预可以帮助人们战胜贫困, 给相关儿童带来更多的机遇。来自低收入家庭的儿童、母语非英语的儿童、残障儿童和由于其他原因而处境不利的儿童都已经被纳入公立早期教育项目。当然, 还有一个很重要的原因是发展适宜性实践理念与美国早期教育传统观念的契合, 以及美国早期教育的现状背景。我国的发展适宜性实践虽然是主流声音, 但又有我国自己独特的现状背景, 如众多研究者分析到的班额限制、师资状况等, 以及不容忽视的评估体系的影响<sup>\*</sup>。对这一问题的涉及是本研究不可回避的, 认识到发展适宜性实践的局限性以及文化对学前教育的重要性是指导我国学前教育发展的基本原则。其实对于发展适宜性实践在我国的“文化适宜性”一直以来都有争论, 批评者认为其没有考虑到中国的现状。但笔者认为与争论相比, 如何建构适宜我国现状背景的发展适宜性实践更为关键。《3—6岁儿童学习与发展指南》可以看作我国学前教育一次具有历史意义的自我建构的尝试。

## 二 研究的意义

### 1. 有助于认清和反思我国教育中的“超级儿童”现象

美国20世纪80年代所提出的发展适宜性实践所针对的是早期教育的小学化倾向, 而近些年, 随着社会竞争的不断加剧, 家长对子女的期望值也不断升高, 儿童学识字、数数、背诗、绘画、弹琴等现象越来越早地出现在儿童的生活之中。这样的“匆忙的儿童”“超级儿童”与美国此前的情况十分相似。幼儿园小学化的学习以及越来越开放便捷的媒体都在极大地冲击着儿童的世界, 这给越来越多的儿童带来了心理上的压力。压力的持续和加剧必定会导致儿童产生生理或心理上的问题, 从而损害儿童的健康发展。美国发展适宜性实践理论上的阐述和实践上的研究对认识我国这种“超级儿童”教育可能带来的危害具有防患于未然的意义, 并结合我国实际采取必要的防范措施, 把对儿童的伤害降到最小, 保护儿童健康地成长。

### 2. 有助于解决儿童教师的教育理念和实践脱节问题

近年来, 我国儿童教育领域, 各类课程与教学方式相继进驻, 这种不断变换的课程状况, 令人诟病的议题就是儿童教育的专业品质在哪里。我

们确实要反思：倘若教师拥有一套正确的0教育理念，并以该理念做课程上的计划、实践、评价准则，那么当教师面临不同幼儿园所追求的不同教学模式时，以该理念作为决策思考的诉求，站在教育的品质上来看，必将带来儿童教育的专业品质的发展。

众所周知，教师所持的理念对实践有很大的影响，而幼儿园教师是否能将理念与实践相结合，以提高教育质量呢？我们发现有些教师，常出现类似这样的言语“以前老师教了很多的幼教理念及知识，对我来说根本派不上用场，就算派上用场，遇到问题后，有时候又找不到人可以讨论，反正园长说家长要什么给什么”甚至是“我们当然知道某些理念是好的，我刚工作时，也很努力希望去做到，但要真的做到并不容易，也不太知道如何做”。如同弗里曼（Hatch Freeman, 1988）研究所示，教师们要将理念、原理、理论实际运用到教室中，是有冲突及困难的。这也不禁令人再度思考，理念和教学上的实践是脱节的吗？发展适宜性实践作为一种与儿童一起工作的方法直接指导实践，可以为解决我国儿童教师的理念和实践脱节问题提供借鉴。

### 3. 有助于推动我国儿童教育的个性化发展趋向

我国幼儿园大都采用大班授课的方式，且一度教师十分注重教授一些狭隘的知识与技能，而且决策者更是倾向于将学业标准加诸于儿童教育之上，所以，长期以来我国的幼儿园、托儿所忽视了对儿童的个别差异教育。全美幼教协会提出的“发展适宜性”教育理念认为就是要基于儿童的处境满足其需要，确定了年龄适宜、个体适宜和文化适宜的三元架构的个别差异性教育。它甚至用诗一样的语言宣称：“儿童是复杂的个体，他们独一无二，值得珍惜、值得怜爱，对此需要我们付之以尊重和探索。”<sup>①</sup>这也是发展适宜性实践真正的教育目标。早期教育只有把最终的视点落在儿童个体上，并切实促进儿童个体的发展与学习时，这种教育才是我们所期待的高品质教育，全美幼教协会在发展适宜性实践声明的议题中，详尽地阐述了相当多的儿童教育适宜的专门知识及经验，给我们以启示。

---

<sup>①</sup> Carol copple and sue Bredekamp. *Basics of Developmentally appropriate practice; An Introduction for Teachers of Children 3 To 6*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2006, p. 8.

## 第二节 国内外研究综述

### 一 国外的相关研究

#### 1. 美国发展适宜性实践研究的历史

1970 到 1980 年间, 美国兴起一股“回归基础”(going back to the basis) 的风潮, 许多州将儿童教育机构归入公立小学。许多学前教育机构和幼儿园开始实践改革, 如标准化测验的使用, 基于技能培养的课程, 传授式的课堂教学等 (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997)。许多教育者在教学中从关注儿童的需要转向关注技能培养和教师主导的方式。

进而, 许多教育者和教育组织开始关注到这种教育状况的不利影响, 如爱尔坎德等。全美幼教协会在 1987 年提出了高质量儿童教育的哲学基础, 并发布了《0—8 岁儿童发展适宜性实践》(Bredekamp, 1987) 一书, 书中提出, 儿童教育应以儿童的需要为基础, 一个高质量的早期教育机构应该能够提供一种促进儿童身体、社会、情感及认知发展的安全的保育环境, 能够为儿童提供适宜其年龄特点的、适宜其个体差异的课程及教育教学实践。这本书一经出版, 即对学前教育界产生了重要的影响, 迅速成为美国早期教育工作者最受欢迎的指导性参考资料之一, 并有美国早期教育的“圣经”之称。目前美国许多州政府教育局均采纳发展适宜性实践教育理念, 作为政策决定、评鉴和辅导本州幼教机构的标准, 例如加利福尼亚州 (California, 1988, 1993)、科罗拉多州 (Colorado, 1994)、康涅狄格州 (Connecticut, 1988, 1990)、缅因州 (Maine, 1987)、马里兰州 (Maryland, 1989, 1992)、密苏里达州 (Minnesota, 1990)、密苏里州 (Missouri, 1989)、得克萨斯州 (Texas, 1994), 以及俄亥俄州 (Stark County/Ohio, 1991) 和爱荷华州 (Nebraska/Iowa, 1993) 的部分地区。

20 世纪末期, 全美幼教协会对跨入 21 世纪社会飞速发展以及由此对未来儿童素质提出的需求更为敏感。“通往 21 世纪, 每一天的生活和工作都将经历巨大的变化。与此同时, 无论经济与科技将发生怎样的变化, 在人类个体与社会群体身上, 某种人类能力将毫无疑问地保留某些重要的元素。”关于未来的儿童成年以后应该具备的能力, 全美早教学界达成了

如下共识：良好的组织、协作能力；问题分析、判断、解决能力；不同渠道的信息获取能力；根据形式、条件变化对新方式、技能以及新知识的学习能力。这种共识的建立直接导致了发展适宜性实践教育理论对早教目标的调整以及对理论基础的拓宽。

进入 21 世纪，教育者对“发展适宜性”基本达成了共识，全美早教方案愈显多样化。在这种情况下，2009 年全美幼教协会对方案进行了第三次修订，方案一方面致力于对发展适宜性实践教育理论的梳理与提升，以使该理论更加深入人心，更具引导力；一方面致力于对早教方案标准与认证基准的理论建设，这种建设的实质是一种技术性努力，以期在发展适宜性实践理论架构成熟以后，强化对多样化早教实践的专业引领和科学规范。

## 2. 对发展适宜性实践批评的研究

全美幼教协会提出“0—8 岁儿童发展适宜性实践”的声明之后，获得了相当多教育界学者认同，然而也有一些学者持不同意见。斯波代克 (Spodek, 1991) 提到，发展适宜性实践课程，除了内容要符合孩子发展外，也要能反映社会文化价值观。另外，科斯特尔尼克 (Kostelnik, 1993) 指出，发展适宜性实践研究的对象都是白人及中产阶级的儿童，其研究结果不具有代表性。而福韦尔和劳顿 (Fowell & Lawton, 1993) 则针对发展适宜性实践提出，对于早期教育发展适宜性实践的二分法观点提出质疑，使得教师的选择范围过于狭窄，是一个强迫性选择方式。科斯特尔尼克还针对发展适宜性实践中提出的儿童为中心的观念指出，这在某种程度上忽视了教师的主观能动性，教师在教育教学过程中似乎处于被动消极的地位。同时，也有研究指出教师在运用发展适宜性实践做自我评量时过于模糊，缺乏实效 (David, 1992; David & Mcleod, 1994)。而有研究者尤恩斯克则在强调文化差异的重要意义下，将发展适宜性实践延伸成“发展和文化适宜实践” (Developmentally and Culturally Appropriate Practice, DCAP)。他指出，教师必须觉察每位儿童所处的家庭、社会、文化背景，才能对儿童进行适宜的教育 (Eunsook, 1994)。上述的批评，大致可归纳为以下几个主要观点：

- 仅是建立在发展观点上。
- 采用了适宜与不适宜的极端分析方式。
- 缺乏文化和种族上的考量。
- 实施中的教师是被动的、消极的教学。

这些批评主要是针对1987年的第一次声明而提出的,1997年的再次修订,针对这些批评做了部分修改及说明。如增加了文化适宜性的内容,指出了文化在个人发展与学习过程中扮演的角色;解释了教师在发展适宜性实践中的重要责任以及在帮助孩子学习与发展方面扮演极其重要的角色(Carol Copple & Sue Bredekamp, 1997)。

### 3. 对发展适宜性实践实施效果的研究

鉴于发展适宜性实践的普及,一些研究者调查了儿童教育环境与儿童发展结果之间的关系。在很多案例中发现,强调儿童中心的教育环境对教育结果有积极的影响,包括学业成就、认知发展、动机发展和社会情感等方面的发展。

如在儿童学业成就方面,研究报告显示较符合发展适宜性实践原则的幼儿园、学前班以及小学的课程中,儿童的表现与对照组儿童相比,第一,阅读能力发展较好;第二,有较好的书写能力;第三,数学成就表现更好(Marcon, 1992, 1993, 1999; Stipek et al., 1998; Huffman & Speer, 2000)。在社会情感和动机发展方面,处于发展适宜性环境中的儿童社会技能发展较好,如合作、分享和自控等能力(Hirsh-Pasek et al., 1990; Burts et al., 1992; Burts, Hart, Charlesworth & Kirk, 1990; Hart et al., 1998; Stipek et al., 1995, 1998; Marcon, 1999; Ruckman, Burts & Pierce, 1999)。很多研究都证实了发展适宜性实践对儿童的发展有积极的作用。

但在学业提高方面,结论则不一致,更为复杂(Huffman & Speer, 2000; Van Horn, Aldridge, Ramey & Snyder, 2001; Van Horn, 2003)。在九个公开发表的研究中,有四个得出了肯定的结论,而四个研究表明影响不明显,一个得出了否定的结论(Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995)。新近研究指出,发展适宜性实践对小学1—3年级的儿童影响不显著(Van Horn, Karlin & Ramey, 2012)。

另外,有研究关注了性别差异、经济地位差异,发现发展适宜性实践的实施对男孩学习成绩的提高更有效,对女孩则效果不明显(Burts et al., 1990, 1992; Hart et al., 1998; Marcon, 1993)。对经济地位低的儿童比经济地位高的儿童有效(Burts et al., 1992; Hart et al., 1998)。

### 4. 影响发展适宜性实践实施的因素研究

尽管研究儿童学习和发展的复杂性很重要,但很多教育研究者开始关注影响发展适宜性实践实施的因素有哪些,尤其是探讨教师的观念对其实践的

影响。许多研究者通过实验和观察发现学前机构、幼儿园和部分小学教师的观念会很大程度上影响他们的课堂实践。发展适宜性信念越高的教师越尊重以孩子为中心的观点，且适宜性信念较高的教师所在班孩子的社会技巧、行为表现较佳。心中不持有发展适宜性实践信念的教师，做法一定是较不利于学生的（Jones & Gullo, 1999; Hao, 2000; Vartuli, 2000）。

尽管如此，有很多研究者还发现教师的观念和实践之间存在着很大的不一致，因为教师的实践还受到其他各方面因素的影响（Charlesworth, et al., 1993; Amos-Hatch & Freeman, 1988）。许多的研究表明其他一些环境因素对教师的发展适宜性实践行为有很大的影响。这些因素包括：家长的压力（Hatch & Freeman, 1988; Haupt & Ostlund, 1997; Knudsen-Lindauer & Harris, 1989）、学校行政的压力（管理制度、州教育标准和学业测试等）（Charlesworth, et al., 1991; Charlesworth, et al., 1993a）、教师的教学经验与知识背景（Hausken & Walston & Rathbun, 2000）。

另外，在关于发展适宜性实践所延伸出的研究议题中，还有关于跨文化的比较研究（Doliopoulou, 1996; Hoot et al., 1996; Park, 1996; Szente, Hoot & Ernest, 2002; Kim & Maslak, 2005; Lee, Baik & Charlesworth, 2006; McMullen et al., 2005; Jambunathan & Caulfield, 2008），主要是探讨了各国教师观念和实践的差异。综上所述，根据国外发展适宜性实践的研究来看，在发展适宜性实践幼儿园里，孩子不管是语言、行为表现和人际互动等，比起非发展适宜性实践教育的孩子，出现了较多正向的发展。且当教师本身持有适宜性的课程理念，并确实在教室里实践时，对儿童各方面的发展是更有利的，也较能引领儿童向更好的方面发展。可见，虽然相当不容易落实，但教师心中若有适宜性的理念，相信对于实施适性教学会有帮助。

## 二 国内的相关研究

发展适宜性实践的理念，在美国已推行多年，对儿童教育的影响很大，同时也受到我国儿童教育学者的认同，但国内的相关研究文献不多，且多以理论介绍的论述为多，极少在实践的层面上做实证研究（见表1-1）。

从表1-1中我们可以看到，台湾地区、香港地区的研究者最早将该理论引入（吕翠夏，1988；香港，1988—1989）。并且台湾地区和香港地区的研究者针对全美幼教协会所提出的发展适宜性实践的内容对儿童教师



信念进行了研究（卢明兴、黄淑苓，1994；林沐恩，2002；Joanna So Suk Lin，1990），我国学者则主要是理论介绍性研究（邓虹婵，2009；殷洁，2004；王坚红，2008；梁魏，2008），其中朱家雄教授对幼儿园的实践有初步反思。总体而言，我国并没有很多的相关研究文献，实践研究更少，即使是台湾地区、香港地区的实践研究也仅限于教师信念的研究，缺乏对幼儿园课堂教学等实践的直接研究。

表 1-1 国内（包括台湾地区、香港地区）的相关研究

研究者	年代	题目
邓虹婵	2009	美国幼教 DAP 理论发展及其教育学意蕴
朱家雄	2009	对“发展适宜性教育实践”的反思
王坚红	2008	适宜婴幼儿发展的教育——DAP 基本原理及其实践指南
梁魏	2008	适宜发展性教育
王晓芬	2008	适应于 0—8 岁儿童早教项目中的发展适宜性课程方案
朱家雄	2007	由“发展适宜性教育实践”想到的——对我国幼儿园课程改革的反思之四
朱家雄	2006	幼儿园课程的文化适宜性
殷洁	2004	适宜发展性教育对我国学前教育的启示
庞丽娟、胡娟、洪秀敏	2003	论学前教育的价值
陈淑芬（台湾）	2002	美国发展适宜性实践指引的发展和修订对我国幼儿园课程修订之启示
林沐恩（台湾）	2002	台中市幼儿园三岁以下班级教师背景因素、适宜教学信念之相关研究
陈淑敏（台湾）	1999	适合发展的教学迷思
卢明兴、黄淑苓（台湾）	1996	幼教教师适性教学之信念与教学的研究
刘炎	1994	DAP——学前教育领域中的新概念
游淑燕（台湾）	1994	美国幼教协会发展适宜课程实施之基本观点与评析
陈淑敏（台湾）	1993	从发展适宜课程的实施看我国幼教现况
Joanna So Suk Lin（香港）	1990	The Developmental Appropriateness of Preschool Science Programmes in Hong Kong
吕翠夏（台湾）	1988	适性发展的儿童教育

但由国外文献看出，发展适宜性实践对儿童的发展确实有很大的助益，倘若能建构我国本土化发展适宜性实践，形成一套符合我国儿童教育的理念，并切实地落实在幼儿园实践里，对我国高品质儿童教育的发展会