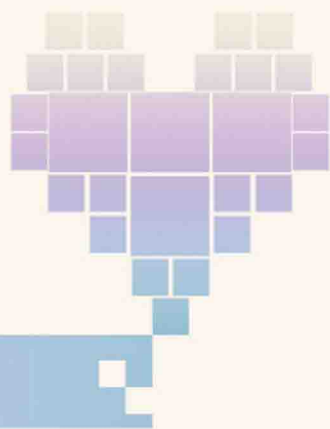


幼儿园课程研究丛书

丛书主编 黄小莲



# 爱的教育：发展适宜性 园本课程研究

李爱敏 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

幼儿园课程研究丛书 丛书主编 黄小莲

# 爱的教育：发展适宜性 园本课程研究

李爱敏 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS  
浙江大学出版社

### 图书在版编目 (CIP) 数据

爱的教育:发展适宜性园本课程研究 / 李爱敏著.  
—杭州:浙江大学出版社, 2018.4  
(幼儿园课程研究丛书 / 黄小莲主编)  
ISBN 978-7-308-17940-9

I. ①爱… II. ①李… III. ①学前教育—课程—教学研究 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 015464 号

## 爱的教育:发展适宜性园本课程研究

李爱敏 著

---

责任编辑 周卫群  
封面设计 周 灵  
出版发行 浙江大学出版社  
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)  
(网址: <http://www.zjupress.com>)  
排 版 杭州中大图文设计有限公司  
印 刷 虎彩印艺股份有限公司  
开 本 710mm×1000mm 1/16  
印 张 18  
字 数 314 千  
版 印 次 2018 年 4 月第 1 版 2018 年 4 月第 1 次印刷  
书 号 ISBN 978-7-308-17940-9  
定 价 58.00 元

---

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行中心联系方式: (0571)88925591; <http://zjdxcs.tmall.com>

# 序

是偶然，也是必然。

说偶然，是没有想到一次日常的见习带队意外地与杭州清波幼儿园的李爱敏园长结下不解之缘，我的第一块学前课程研究的实验田会是杭州清波幼儿园。知道杭州上城区的学前教育是杭州市乃至浙江省的一张金名片，但其实我对清波幼儿园并不熟悉。为了避免初次见面对幼儿园一无所知的尴尬，所以在约定跟李爱敏园长碰面之前，我特意上清波幼儿园网站获取信息，方知这所幼儿园有着 80 多年的办园历史，其前身是一所教会办的孤儿院，幼儿园的特色是“爱的教育”。看到这个特色，我心里“咯噔”了一下：在学术上，越是看似简单的耳熟能详的概念越难以界定。老师们是如何让幼儿理解爱的呢？

或许是李园长身上那独有的爱的亲和力，抑或是因为相近的年龄和相似的经历，我和李园长两个人一坐下来便有聊不完的话题，我追问的是这个“爱的教育”在幼儿园是如何实施的？李园长送了我一本有关她的《爱的管理》的小册子，在字里行间，我能感受到她对幼儿园，对教师，对幼儿，对家庭和孩子的爱的管理智慧。适逢上城区教育局接下来要在全区铺开幼儿园特色课程建设，李园长想基于幼儿园爱的文化和爱的管理来实施“爱的教育”园本特色课程，获悉我是研究幼儿园课程的，便邀请我加盟。我则鼓励她报考杭州师范大学教育硕士，通过理论学养提升和总结自己 20 多年的工作经验。2015 年，李园长成功考取杭州师范大学教育硕士，我们又多了一层导师与研究生的关系。

说必然，一方面是李园长一直以来对清波幼儿园爱的园本文化的传承和坚守成就了爱的课程发展，另一方面是源于我自身的学术背景。我的导师刘力教授告诫我，完成了学业又不想介入行政，那就要对自己未来的学术有所规划，否则很快就会荒废。静下心来，作为课程教学论方向的博士，我确实一直想找所幼儿园作为研究基地，带领研究生开展课程理论与鲜活实践的对话。于是，我带着我的研究生赵琳、吕琼华、郭薇、张厚锦和李园长以及清波幼儿园的全体老

师们开始了“爱的教育”发展适宜性园本课程建设和实施的研究之旅。从2014年9月至今,差不多每个月,我们都要进行一次“爱的教育”园本课程教研。瓜熟蒂落,这本专著也算是水到渠成吧!

该研究以“发展适宜性”作为“爱的教育”园本课程建设的哲学理念。“发展适宜性实践”(Developmentally Appropriate Practice, DAP)这一概念是美国幼儿教育协会(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)在1987年发布的《适宜于0~8岁儿童的发展适宜性教育》一文中首次提出。发展适宜性实践理论的核心主张包含三个方面:一是年龄适宜性。基于年龄相同的儿童具有普遍的特征、能力和行为,教师应当根据儿童在某年龄阶段的典型发展状况,向儿童提供适宜的教育经验;二是个体适宜性,是指教师必须考虑每个儿童的特殊需要,无论是课程还是师幼互动,都应当适宜于儿童的个体差异;三是文化适宜性。教师需要具备关于孩子所属的社会和文化背景的知识,以提供有意义的,和孩子文化社会相关的,并能尊重孩子和其家庭的学习经验,也即教育要与每个儿童所处的文化背景相适应。为什么“爱的教育”园本课程建设需要发展适宜性哲学理念?因为在教育现场,我们面向幼儿提出的“爱的教育”目标,开展的“爱的教育”内容,实施的“爱的教育”方法,做出的爱的评价并非都是适宜的。教师和家长存在一些不适宜的“师爱”和“亲子之爱”,如何给幼儿适宜的爱,需要发展适宜性理念的哲学引领。

该研究以“现代课程之父”泰勒提出的“目标模式”作为园本课程编制的范式。主要围绕四个问题展开:幼儿园“爱的教育”课程应该达到什么目标?提供哪些课程经验有助于实现这些目标?怎样有效地组织这些课程经验?我们怎样才能确定这些目标正在得到实现?研究着力于“爱的课程资源”和“爱的环境滋养”,从“爱自己、爱他人、爱自然”三个维度,围绕“我爱我家——亲情教育;我爱幼儿园——友情教育、师幼情教育;我爱社区——邻里情教育;我爱自然——大地情教育”四个内容模块构成“爱的教育”课程框架。基于实践现场的课程审议,该研究提出的“爱的教育”课程愿景是培育有爱心的幼儿。有爱心的幼儿表现为具有“悦纳自己,友善待人,关怀环境”的核心素养;从主题教学活动和教育绘本两个方面架构“爱的教育”课程内容,课程内容围绕节日分享活动、生活游戏活动、基地实践活动三条路径来组织;清波幼儿园园本课程的评价方法,包括对幼儿爱的能力的发展评价,教师“爱的教育”课程实施有效性的评价以及对“爱的教育”发展适宜性园本课程方案的评价。同时,对“爱的教育”发展

适宜性园本课程实施过程中存在的问题进行了反思：“爱的教育”园本课程实施是遵循预设还是尊重生成？“爱的教育”园本课程实施是遵循有序还是尊重无序？“爱的教育”园本课程实施是请进来还是走出去？这些观点的形成具有一定的独到性和深刻性。

爱需要传承，“爱的教育”园本课程的研究也是如此。清波幼儿园“爱的教育”发展适宜性园本课程研究为幼儿园园本课程研究提供了借鉴。但研究是一个没有终点的旅程，每一个终点又是一个新的起点，每一个起点即来自于前一个终点。期待李爱敏园长及共同体研究不止，成果不断。

黄小莲

2017年7月

# 目 录

第一章 愿景与目标：“爱的教育”发展适宜性园本课程领导 .....	1
第一节 课程领导的内涵和本质特征 .....	2
一、领导与课程领导 .....	2
二、幼儿园园长的课程领导力 .....	7
三、课程领导的本质特征 .....	10
第二节 课程领导在园本课程建设中的意义 .....	13
一、有利于找准园本课程的定位与价值 .....	14
二、有利于科学组织园本课程的设计与开发 .....	14
三、全面推动园本课程的执行与实施 .....	15
四、有利于科学园本课程评估体系的建立与调整 .....	16
五、有利于创设课程构建适宜的环境 .....	17
第三节 “爱的教育”发展适宜性园本课程的愿景与目标 .....	18
一、核心素养背景下爱的教育课程 .....	18
二、“爱的教育”发展适宜性园本课程的愿景 .....	30
三、“爱的教育”发展适宜性园本课程的目标 .....	32
第四节 课程领导在“爱的教育”发展适宜性园本课程中的运用 .....	39
一、课程专业技术领导力 .....	40
二、课程组织结构领导力 .....	51
三、课程师资力量领导力 .....	54
四、课程组织文化领导力 .....	57
五、课程组织公共关系领导力 .....	59
第二章 内容与组织：“爱的教育”发展适宜性园本课程构建 .....	61
第一节 “爱的教育”课程内容与组织概述 .....	61
一、课程内容与“爱的教育”课程内容的概念与内涵 .....	61

二、“爱的教育”课程内容选择范围 .....	65
三、“爱的教育”课程内容选择原则 .....	72
四、“爱的教育”课程组织 .....	74
第二节 小班“爱的教育”课程内容与组织 .....	80
一、适宜于小班“爱的教育”课程内容选择 .....	80
二、小班“爱的教育”课程内容组织 .....	93
第三节 中班“爱的教育”课程内容与组织 .....	100
一、适宜于中班“爱的教育”课程内容选择 .....	100
二、中班“爱的教育”课程内容组织 .....	111
第四节 大班“爱的教育”课程内容与组织 .....	119
一、适宜于大班“爱的教育”课程内容选择 .....	119
二、大班“爱的教育”课程内容组织 .....	131
第三章 实施与评价:“爱的教育”发展适宜性园本课程践行 .....	136
第一节 “爱的教育”发展适宜性园本课程的实施 .....	136
一、园本课程实施的研究现状 .....	136
二、“爱的教育”园本课程实施路径 .....	139
第二节 “爱的教育”发展适宜性园本课程的评价 .....	181
一、幼儿爱的能力发展的评价 .....	181
二、教师“爱的教育”课程有效性的评价 .....	184
三、对“爱的教育”发展适宜性园本课程方案的评价 .....	187
第三节 “爱的教育”发展适宜性园本课程实施反思 .....	192
一、“爱的教育”园本课程实施反思 .....	192
二、“爱的教育”园本课程实施建议 .....	194
第四章 师爱与亲子之爱:“爱的教育”发展适宜性园本课程环境滋养 .....	199
第一节 师爱课程的适宜性 .....	199
一、关于师爱的相关研究 .....	199
二、师爱精神的概述 .....	204
三、清波幼儿园师爱特色活动 .....	209
第二节 亲子之爱课程的适宜性 .....	215
一、关于亲子之爱的相关性研究 .....	215
二、社会转型对亲子关系的影响 .....	219



三、不适宜的亲子之爱 .....	221
四、清波幼儿园亲子之爱特色活动 .....	224
五、爱的环境创设的适宜性 .....	232
<b>第五章 回顾与展望:终身学习视野下“爱的教育”发展适宜性园本课程</b>	
<b>再思考</b> .....	242
<b>第一节 传承与创新:“爱的教育”发展适宜性园本课程研究回顾</b> .....	242
一、提出了以发展适宜性理念引领“爱的教育”园本课程建设 .....	243
二、聚焦了爱作为人的终身发展不可或缺的核心素养的本质内涵 .....	248
三、形成了相对完善的“爱的教育”课程框架 .....	252
<b>第二节 反思与推进:“爱的教育”发展适宜性园本课程研究展望</b> .....	255
一、课程设计以怎样的逻辑展开:关于终身教育体系中“爱的教育”课程衔接思考 .....	255
二、显性还是隐性:“爱的教育”课程实施的策略思考 .....	262
<b>参考文献</b> .....	266
<b>索引</b> .....	275
<b>后记</b> .....	276

# 第一章 愿景与目标：“爱的教育”发展 适宜性园本课程领导

2001年,教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》中明确指出,“为保证和促进课程对不同地区、学校、学生的要求,实行国家、地方和学校三级课程管理”,即我国现行的是国家、地方和学校三级课程管理体制。为顺应这一课程管理模式,2001年教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)总则中指出:“城乡各类幼儿园都应从实际出发,因地制宜实施素质教育。”《纲要》明确赋予了幼儿园全面开发和建设适宜本地、本园课程(即园本课程)的权利。近些年来,开发园本特色课程已经成为学前教育改革的重要趋势之一。幼儿园不仅面临着如何开发和构建园本课程的问题,还面临着如何对课程进行动态管理,使之有效开展的问题。这也意味着幼儿园迫切需要加强课程管理,以便更好地推动园本课程的实施和开展。

随着课程管理理论的发展,一种新的课程管理理念不断兴起,即课程领导。课程领导正在逐渐取代课程管理的提法。课程领导之所以能代替课程管理,是因为课程领导强调的是一种转型的领导,课程领导者必须超越传统领导概念赋予领导者“发号施令”的角色和责任,课程领导本身也将被重新概念化为一种合作探究、发现、学习和质疑的过程。<sup>①</sup>课程领导以后现代主义哲学理念为基础,更多体现了以人为本的管理理念,强调课程的领导者和追随者都是课程构建的主体,通过相互启发、相互探索、相互合作共同推动园本课程的构建和实施,代替了以往课程管理中一味奉行科层组织观的做法,即强调上级对下级的严格监管,下级对上级的绝对服从。

正因如此,我们以课程领导作为重要手段和媒介,对清波幼儿园“爱的教育”发展适宜性园本课程的编制、实施、评价等活动进行系统的、动态的计划、组织、指挥、协调等工作。

---

<sup>①</sup> 黄显华. 课程领导与校本课程发展[M]. 北京:教育科学出版社,2005:8.

## 第一节 课程领导的内涵和本质特征

### 一、领导与课程领导

#### (一)领导的定义

领导在汉语里就词性来说,可以分为两类:作为名词,指领导的人,相当于“领导者”,英文为“leaders”;作为动词,指领导这一动作,英文为“lead”,一般被解释为一个行为过程,管理学中将其定义为一个过程,表示它是领导者和其追随者之间的一种交互活动——领导者为实现预定的目标,采取一定的形式与方法,对个体或者组织实施影响。

不同的学者对领导这一概念有着不同的定义。学者芒森(Munson)将领导定义为士气的创造力和定向力。默顿(Merton R K)将领导定义为一种人际关系,在这一关系中,他人的服从是因为他们自己想服从,而非别无选择。哈格斯(Hughes R L)和罗奇(Roach)将领导定义为对一个组织的群体施加影响,以推动其达到目标。<sup>①</sup>

基于以上学者对领导概念的理解,我们认为领导是指:领导者在一定的组织机构内,采用一定的组织方法影响追随者,从而使领导者和追随者为实现一定的组织目标而共同努力的过程,且这种影响是自觉发生的而非强制的行为。

领导这一概念中包含了五个要素:(1)领导者,即组织中的核心成员,他是影响他人的人,通常领导者都带有一定的权威,影响着整个组织发展的进程和方向;(2)追随者,即组织中的主体成员,是接受他人影响的人,追随者虽然不能直接决定组织的发展方向,但却直接影响着组织目标能否有效地实现;(3)目标,即影响的意图和目的,目标的实现程度是考量领导者影响力的重要指标;(4)影响力,即领导作用发挥的方式,通常来说领导者对追随者的影响力,主要通过两种方式实现,一是组织的规章制度,这是显性的影响力;二是领导者的个人品质和个人魅力,这是隐性的影响力,两种影响力相互交融,共同影响着追随

---

<sup>①</sup> 靳玉乐. 学校课程领导论——理论研究和实践探索[M]. 北京:人民教育出版社, 2010:43.

者接受领导者影响的程度；(5)环境，即领导发生的情境，既包含组织中的物质环境，也包含精神环境；既包含组织中的内部环境，也包含外部环境；既包含国内环境，也包含国际环境。

## (二)领导的基本内涵

### 1. 领导是领导者与追随者相互作用的过程

美国著名学者诺斯豪斯把人们所持有的领导本质观分为两类：一是特质论，即把领导描述为人所具有的一种特质，因而领导就是具有特殊才能的少数人；二是过程论，即把领导描述为领导者与追随者在特定情景中进行相互影响的过程，因而领导就不仅仅是具有特殊才能的少数人才能拥有，而是每个人都可以获得和学习到的一种行为。<sup>①</sup>后者是我们所提倡的领导观。

随着时代的发展，领导者与被领导者之间已经不仅仅是简单的领导与被领导的关系，而强调领导是领导者与被领导者相互作用的过程，我们更倾向将被领导者称之为追随者。领导者依据组织发展的前景和一定的管理理念，向追随者传达一定的指示和信息，让追随者按照领导者的指示和信息进行实践。然而，追随者在践行的过程中会根据自己的思考和理解执行领导者的指示和信息，此时领导者就要根据组织目标的达成情况，对传达的指示和信息做出一定的调整，直至最终达成组织的目标。

### 2. 领导是完成组织的愿景或目标的创造过程

领导的最终目的就是实现组织的愿景或目标。领导者在组织愿景和目标的指引下，对追随者做出一定的指示和安排，也在追随者践行指示和安排的过程中，不断调整指示和安排，也不断改进管理理念和管理方法，从而推动组织愿景和目标的实现。所以，从一定意义上来说，组织的愿景和目标是领导的方向和归宿。为了更好地实现组织的愿景和目标，领导者与追随者要在不断调整、不断磨合、不断创造的过程中，形成一个重要的合力，也就是通常意义上的凝聚力。在凝聚力的作用下，领导者与追随者拧成一股绳，通过创造性的活动推动组织愿景和目标的实现。

---

<sup>①</sup> [美]诺斯豪斯. 领导学：理论与实践[M]. 吴荣光，等译. 南京：江苏教育出版社，2002：3.

### 3. 领导是在特定的情境中通权达变的过程<sup>①</sup>

美国学者哈格斯指出,领导是领导者、追随者和情境三方的互动。<sup>②</sup>领导者的风格应与追随者的风格、特定的情境相匹配,只有三者之间形成有效的良性互动,才能促使组织的愿景和目标更好更快地实现。在此,风格包含的含义是多方面的。对于领导者而言,风格更多指向的是领导者的领导理念、领导方法、个人品质、个性特征、个人权威等要素;对于追随者而言,风格更多指向的是追随者的个性特征、对领导者的服从和尊重程度、实践的方式和风格等要素。少数的领导者要让多数有着不同个性特征和实践风格的追随者,都能围绕组织的愿景和目标并按照领导者的指示和安排实践,这是一项极具智慧的实践活动,需要领导者更多地了解追随者的风格,进一步改进领导理念和领导方法,让两者之间有更多的契合。同时,要在组织内营造良好的组织氛围,以推动领导者、追随者和组织情境形成积极有效的互动。

### (三)课程领导的定义

课程领导(curriculum leadership)的研究最早开始于20世纪中叶。1952年,哥伦比亚大学学者帕索(Passow A H)进行了一项名为“以集体为中心的课程领导”的研究项目。自此以后,课程领导的相关研究逐渐兴起,现已成为课程领域一个重要的研究议题。

中外学者对课程领导的概念有不同的理解。学者李定仁、段兆兵认为,课程领导是指为了实现课程目标,在一定的条件下对课程领域的组织和人员施加影响的过程。<sup>③</sup>学者董小平认为,课程领导是课程领导者与追随者在课程事务上通过互动而相互影响,以促进教育组织中的人、事、物共同发展的过程。<sup>④</sup>塞吉尔万尼(Sergiovanni T J)指出,课程领导是为学校成员提供必要的基本支持与资源,进而充实教师的课程专业技能,发展学校优质教育方案,促进教师间的交流和观摩,促使学校形成合作与不断改进的文化,最后把学校发展成为课程

① 靳玉乐. 学校课程领导论——理论研究和实践探索[M]. 北京:人民教育出版社, 2010:45.

② [美]理查德·哈格斯,等. 领导学——在经验积累中提升领导力(第四版)[M]. 朱舟,译. 北京:清华大学出版社,2004:21.

③ 李定仁,段兆兵. 试论课程领导与课程发展[J]. 课程·教材·教法,2004(2).

④ 董小平. 教师参与学校课程领导:基础、问题与策略[D]. 重庆:西南大学,2007.

社群,达成卓越教育的目标。<sup>①</sup>

基于以上学者对课程领导概念的理解,我们认为课程领导是指在一定的学校组织内,课程领导者基于一定的课程理念,采用一定的组织方法来影响追随者,对课程目标、课程设计、课程实施、课程评价等一系列过程进行动态管理,从而使课程领导者和追随者为实现一定的课程目标而共同努力的过程,最终促进学校课程以及人的发展。

课程领导这一概念包含以下五个基本要素。

第一,课程领导者。课程在教育实践中具有多种层次,而这种多层次性也决定了课程领导的多层性。不同层级的课程领导,有着不同层级的课程领导者。我国现行的是国家、地方和学校三级课程管理体制。从大的方面来说,我国的课程领导分为三个层次,即国家课程领导、地区课程领导和学校课程领导,相对应的就有三个层次的课程领导者。不同层次的课程领导者有着不同的职能。国家课程领导者直接指向的是国家教育行政部门的最高机构——教育部,主要职能是从统筹全局的角度出发,制定国家基础教育培养目标、课程计划框架和课程标准等宏观政策,并指导和监控地方、学校来贯彻执行国家课程政策,以保证基础教育的统一的质量标准。地方课程领导者直接指向的是地方教育行政部门,主要职能是贯彻执行国家课程计划、学科课程标准,并按照地方的实际情况与发展需要,落实国家课程标准以制定具体方案和开发地方课程,指导学校合理地实施地方制定的课程计划。学校课程领导者直接指向的是学校主要的负责人,通常来说是校长或幼儿园园长,课程到了学校这一级才真正落到了实处,校长或园长依据教育部颁布的学校课程管理指南,结合本校、本园的传统和优势,根据学生的实际发展需要,开发校本或园本课程。在国家课程标准和地方课程标准的指导下,校长或园长被赋予了开发校本课程或园本课程的更多的自主权。

第二,课程追随者。正如不同层次的课程领导有着不同的课程领导者一样,不同层次的课程领导也有着不同层次的课程追随者。总体而言,课程领导影响范围越大,课程追随者就会越多。因此,国家课程领导的课程追随者最为充实,不同层级的教育工作者都是国家课程领导的追随者。课程追随者在课程领导者的指导下,按照一定的课程标准和课程计划,开展不同层次的课程。学

---

<sup>①</sup> Sergiovanni T J. Leader and Excellence in schooling. Contemporary Issue in Curriculum. Boston, MA: allyn and Bocon. 1995:335 - 346.

校课程是课程最终落归实处的重要环节,因此学校课程领导的追随者是推动课程实施的重要保证,他们一般是学校中的各类教师。

第三,课程领导的目标。课程领导的目标就是课程领导的归宿。课程领导者通过课程实施的各个环节对课程进行动态管理,让课程追随者自觉地参与到课程构建的过程中来,最终实现课程目标。总而言之,课程领导目标是围绕着课程目标来进行的,课程领导的成效直接影响课程目标的达成情况,同时,课程目标的达成情况也直接检验课程领导的成效,两者相辅相成。此外,课程领导还有一个最终归宿和落脚点,就是通过达成课程目标,从而促进教育组织中的人、事、物共同发展,而不仅仅局限在达成课程目标本身。

第四,课程领导的影响力。不同层次的课程领导有着不同的课程影响力。国家课程领导者的影响力的范围涉及全国,但具体的课程实施方案还需要地方和学校结合本地区、本校的具体情况做进一步的调整和完善。地方课程领导者的影响范围覆盖所管辖的整个地区,一般来说是一个省级地区。校长课程领导或园长课程领导的影响范围最小,然而对在校师生而言,这种课程领导的影响力是最为真切的。

第五,课程领导的环境。课程领导的环境简而言之就是课程实践的真实场域,既包含物质环境,也包含精神环境;既包含内部环境,也包含外部环境;既包含国内环境,也包含国际环境。教育系统本身就处于各种环境当中,它是一个复杂的系统,因而造成了课程领导环境的多元性。不同层级的课程领导都会受到多种环境的影响,我们要努力为课程领导营造积极、优良的环境,从而促进课程目标的实现。

#### (四)课程领导的基本内涵

##### 1. 课程领导是课程领导者与课程追随者相互作用的过程

课程领导并不是课程领导者的一种特质,而是课程领导者与课程追随者相互作用的过程。课程领导者依据一定的课程理念和课程标准,与课程追随者共同商讨课程计划和实施细则,在课程领导者的指引下,为了实现课程目标而共同努力。在这个过程中,并不是课程领导者一味地制订计划,课程追随者一味遵从;而是课程领导者和课程追随者在探讨、协商、调整的过程中,实现对课程构建的动态管理。

## 2. 课程领导是课程与领导两个范畴的融合

凸显课程领导的重要性,一方面是教育领导的回归,另一方面是我国课程管理体制转型的表现。课程领导融合了课程和领导两个重要的概念,融合的背后渗透着一种新的课程管理观,即一种更为人性化的动态过程,而非以往严格的自上而下的课程管理体制。这样的转型,更有利于激发一线教师参与课程构建的热情,也更有利于课程目标的达成和实现。

## 3. 课程领导时刻关注课程目标的实现

课程领导虽然融合了管理学中领导的概念,但其职责仍然偏向于教育性。课程领导时刻关注着课程目标的实现,这是检验课程领导成效的重要标准。为了更好地达成课程目标,课程领导者需要领导课程的专业知识、领导素养、组织能力、资源配置、公共关系等多种条件的协同。

## 4. 课程领导的关键职能是引领

课程领导的关键职能是引领课程追随者朝着正确的方向行进。课程领导不是在控制别人,而是在专业引领、指导和督导别人做出高层次的判断和自我管理,激励相关人员投入到持续成长的生活方式中。<sup>①</sup> 课程领导的引领职能也体现在对课程追随者的影响力上,是影响一群个体或组织实现共同目标过程中的一种引领力,是推动课程构建良性循环发展的持续动力。

## 二、幼儿园园长的课程领导力

《纲要》赋予了幼儿园全面开发和建设适宜本地、本园课程(即园本课程)的权利。园长作为幼儿园课程的直接领导者,承担着领导园本课程建设和开发的重要任务。园本课程的建设是一项复杂的系统工程,需要园长具备一定的课程领导能力,也就是园长课程领导力。可以说,园长课程领导力的质量在一定程度上决定了幼儿园整个课程品质的提升。园长必须肩负起课程领导的职责,综合园内外各种资源,利用自身的影响力,带领教师、家长、幼儿共同促进园本课程的发展,保证园本课程的顺利实施。如此一来,园长作为幼儿园课程发展的第一责任人,其课程领导力的提升对于园本课程建设及开发显得尤为重要。

---

<sup>①</sup> 上海市教育委员会教学研究室. 为了学校的可持续发展——普通高中提升课程领导力的探索[M]. 上海:华东师范大学出版社,2013:10.



### (一) 园长课程领导力的定义和内涵

课程领导更多指向的是一种行为,强调对课程的动态管理和引导,内涵更为广泛;课程领导力指向的是课程领导者本身的一种素质或能力,内涵更为具体。园长课程领导力就是突出园长作为幼儿园发展和园本课程构建的主要领导者所具备的课程领导能力,具体包括五个方面的能力,即对幼儿园课程的解读力、对幼儿园课程现状的判断力、对课程资源的开发力、对课程实施的规划力、对课程文化的建构力。<sup>①</sup>

具体而言,幼儿园课程的解读力是指:幼儿园园长对当前幼儿园课程政策、课程性质及课程标准的深刻认识和解读能力,并能将教育政策和教育理念直接转化为课程行动方案的专业能力,这是幼儿园园长提升课程领导力的重要前提。幼儿园课程现状的判断力是指:幼儿园园长能重新审视幼儿园教育的实际状况与发展困境,并找出影响幼儿园课程品质提升的障碍及其影响因素的能力,这是保障课程领导力正确方向的重要动力。课程资源的开发力是指:幼儿园园长从社区、家庭、教师和幼儿四个层面统筹利用各种课程资源,提升幼儿园课程开发的品质的能力,这是顺利构建园本课程的重要支撑,也是园长课程领导力的重要体现。课程实施的规划力是指:园长规划、设计幼儿园课程体系,指导教师设计和实施课程,并对课程实施过程进行监控,对保教质量进行评价的能力,这是园长课程领导力转化为实践的重要环节。课程文化的建构力是指:园长通过专业共同体的建设,营造开放、创新、共享、发展的课程文化氛围,促进幼儿园的可持续健康发展,这是保障园本课程顺利构建和实施的文化环境,也是园长课程领导力的重要体现。

不同的学者对园长课程领导力有着不同的界定。陈雪指出,园长课程领导力是指园长在规划、实施、评价和管理园本课程的过程中,利用自身综合素质来吸引、影响及调动教师、幼儿、家长共同努力、密切合作,以达成提高幼儿园课程品质的目标,促进幼儿、教师、家长共同发展的领导行为和领导能力。<sup>②</sup> 邹鲁峰指出,园长课程领导力是指在幼儿园课程发展的过程中,课程领导者通过自身领导能力和领导方式影响并引领教师、幼儿、家长开展课程实施,从而提升课程

<sup>①</sup> 王怡. 对幼儿园园长课程领导力的理性思考[J]. 陕西教育学院学报, 2012, 28(1).

<sup>②</sup> 陈雪. 园长课程领导力现状调查研究——以上海市 Y 区为例[D]. 上海: 上海师范大学, 2015.