

幼儿园课程论



王春燕 王秀萍 秦元东 编著



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

《幼儿教师专业成长丛书》

第一辑 学前教育专业

(幼儿教育) 王春燕 王秀萍 秦元东 编著

浙江工商大学出版社

幼儿园课程论

王春燕 王秀萍 秦元东 编著



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程论 / 王春燕, 王秀萍, 秦元东编著. —杭州 :
浙江工商大学出版社, 2018.7 (2019.3重印)

ISBN 978-7-5178-2877-8

I. ①幼… II. ①王… ②王… ③秦… 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(2018)第177056号

幼儿园课程论

王春燕 王秀萍 秦元东 编著

责任编辑 周敏燕

装帧设计 林朦朦

责任印制 包建辉

出版发行 浙江工商大学出版社

(杭州市教工路198号 邮政编码310012)

(E-mail: zjgsupress@163.com)

(网址: <http://www.zjgsupress.com>)

电话: 0571-88904980 传真: 0571-88831806

印 刷 杭州半山印刷有限公司

开 本 787mm×960mm 1/16

印 张 19.25

字 数 353千

版 次 2018年7月第1版 2019年3月第2次印刷

书 号 ISBN 978-7-5178-2877-8

定 价 37.00元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江工商大学出版社营销部邮购电话 0571-88904970

《幼儿教师专业成长丛书》 编委会组成人员

编委会主任 秦金亮

编委会副主任 朱丽丽

编委会成员 丁碧英 王春燕 王相荣 朱宗顺
(按姓氏笔画排序)

步社民 张虹 张昭济 秦元东

傅蕴慧 黎安林

以“全实践”理念引领幼儿教师的专业成长

(代序)

秦金亮

20 世纪,教师专业化作为一股强大的思潮席卷全球,极大地推动了各国教师教育新理念和制度的建立,教师专业化已经成为促进教师教育发展和提高教师社会地位的成功方略。

教师职业是不是一个可与医生、律师相提并论的专门职业?教师的专业化程度究竟如何?这是各国学者长期讨论的问题。教师职业是一种要求从业者具有较高的专业知识、技能和修养的专业,而从专业的特征来看,教师职业离成熟专业的标准还有一定距离,是一个“形成中的专业”,教师专业化是一个不断发展的过程,而在教师专业化进程中的一个重大转折是,从追求教师职业的专业地位和权利到重心转向教师的专业发展。20 世纪 80 年代以来,教师的专业发展成为教师专业化的方向和主题。人们越来越认识到,提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育,从而促进教师的专业发展。只有不断提高教师的专业水平,才能使教师职业成为受人尊敬的职业,成为具有较高的社会地位的职业。

那么,什么是教师专业化呢?研究职业专业化的资深学者利伯曼(M. Lieberman)认为,职业的专业化应当具备如下的基本条件:(1)职业范围明确,表现在垄断地从事于社会不可缺少的工作;(2)运用高度理智的专业化技术;(3)需要长期的专业教育及专业教育的体系支撑;(4)从业者无论个人与集体均具有广泛的自律性;(5)在专业的自律范围内,直接负有作出判断、采取行为的责任;(6)以服务为动机的非营利推行;(7)形成了综合性的自治组织;(8)拥有具体化的专业伦理纲领。国际劳工组织和联合国教科文组织的《关于教师地位的建议》,首次以官方文件形式对教师专业化作出了明确说明,提出“教师工作应被视为一种专门职业。它要求具备经过严格而持续不断的研究才能获得并维持专业知识与专门技能的公共业务;它要求对所辖学生的教育与福利拥有个人的及共同的责任感。”霍姆斯(Holmes)小组的报告《明天的教师》

则提出,教师的专业教育至少应包括五个方面:(1)把教学和学校教育作为一个完整的学科研究;(2)学科教育学的知识,把“个人知识”转化为“人际知识”功能;(3)课堂教学中应有的知识和技能;(4)教学专业独有的素质、价值观和道德责任感;(5)对教学实践的指导。美国卡耐基基金会组织的“全美教师专业标准委员会”制订的《教师专业化标准大纲》,是迄今为止最明确地界定了教师“专业化”标准的文件,它规定了教师的专业职责:(1)教师接受社会的委托负责教育学生,关照学生的学习——认识学生的个别差异并作出相应的措施;理解学生的发展与学习的方法;公平对待学生;教师的使命不停留于学生认知能力的发展。(2)教师了解学科内容与学科的教学方法——理解学科的知识是如何创造、如何组织、如何同其他领域的知识整合的;能够运用专业知识把学科内容传递给学生。(3)教师负有管理学生的学习并作出建议的责任——探讨适于目标的多种方法;注意集体化情境中的个别化学习;通过学生的作业定期评价学生的进步。(4)教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识——验证自身的判断,不断在困难中作出选择;征求他人的建议以改进自身的实践;参与教育研究,丰富学识。(5)教师是学习共同体的成员——同其他专家合作提高学校的教育效果;运用社区的资源同家长合作推进教育工作。《教师专业化标准大纲》为美国形成教师“专业化”的社会共识和相应政策奠定了基础。

从上述的研究我们可以看出,教师专业化是指教师具有自己独特的职业要求和职业条件,并具有相应的培养制度和管理制度的一套系统化体系。它包含以下要义:(1)教师专业性既包括学科专业性,也包括教育专业性,国家对教师任职既有规定的学历标准,也有必要的教育知识、教育能力和职业道德的要求;(2)教师专业化需要国家有教师教育的专门机构与专门的教育内容和措施;(3)教师专业化需要国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;(4)教师专业发展是一个持续不断的过程,教师专业化也是一个发展的概念,既是一种状态,又是一个不断深化的过程;既是一种认识,又是一个奋斗过程;既是一种职业资格的认定,又是一个终身学习、不断更新自觉追求过程。

从实践层面看,如果以现代教学形式——班级授课制的建立,教师开始成为一种专门职业算起,教师专业化已经走过了 300 多年的历史。1681 年拉萨尔(Lasalle)在法国创立的世界上第一所师资培训学校,标志着教师教育的诞生。早期的师资培训机构以“学徒制”为主,教师的培训仅被视为一种职业训练而非专业训练。18 世纪中下叶,随着普及初等义务教育逐步在一些国家实施,现代教学方法渐成体系,教育理论有了长足的进步,教师教育理论已见轮廓,这就为教师从事职业训练提供了理论上

和实践上的依据,教师教育开始作为一门专业从其他专业中分化出来,形成自己独立的特征。欧美各国相继出现了师范学校并颁布了师范教育的法规,包括师范学校的设置、师资的训练、教师的选定、教师资格证书的认定以及教师的地位、工资福利待遇等,教师教育开始出现系统化、制度化的特征。教师教育机构在对教师进行文化知识教育的同时,更注重教师教学方法的培训,开设教育学、心理学、学科教学法等课程,对教师进行专门的教育训练。

20 世纪以后,世界上发达国家和地区的教师教育,先后经历了从中等教育水平的师范学校教育到高等教育程度的师范学院教育,从师范学院的独立培养到综合大学的本科教育加大学后专门的教育课程训练的转变,并逐步形成了教育学士、教育硕士、教育博士的教师教育体制。这一转变的实质,既是教师教育的质量升级,也是教师专业水平的规格提升。20 世纪 60 年代以后,教师教育的一个重要走势是由重学历提高转向重素质本身的提高,因为随着出生率下降而对教师需求量的降低,由于经济原因教师培养机构成为政府削减公共开支的对象,以及公众对教育质量的不满引发对教师教育的批评,提高教师“质”的要求取代了对“量”的追求,社会对教师素质的关注达到了空前的程度。面对提升教师素质的社会压力和“反专业化”的挑战,世纪之交欧美各国都在寻求教师专业理念与制度的重建。“全美教学与美国未来委员会”相继发表的两份报告书——《什么最重要:为美国未来而教》和《做什么最重要:投资于优质教学》就是一个信号。这些报告书勾画了 21 世纪新型的“卓越教师”的形象,强调“重新设计教师的专业发展”,“重建学校使之成为学生和教师的真正的学习型组织。”可以说,这些教师教育观念的转变意味着美国社会在更高的层面上寻求更高层次的“教师专业化”。

世界各国对教师“专业化”的探索达到了空前的高度。在美国,围绕教师“专业化”的教师教育改革兴起了两大浪潮,极大地影响了世界各国对教师专业化探索的历史进程。第一次浪潮以发布《国家处于危险之中》为起点,是自上而下推行的。其目标是追求教育的“卓越性”,实施教师“职能测验”,根据学生的成就支付相应的工资,由教育行政部门实施职务升迁制度。第二次浪潮是以发布《准备就绪的国家——21 世纪的教师》为起点,是自下而上推行的。其目标是追求教师职业自律的“专业化”,以教师的自律性为基础从学校内部推进有创意的改革。在这两次浪潮中,越来越多的美国人意识到教育改革成败的关键在于教师。教师专业化浪潮还表现在国际组织对教师教育的关注。1989 年—1992 年间世界经济合作与发展组织(OECD)相继发表了一系列有关教师及教师专业化改革的研究报告,如《教师培训》、《学校质量》、

《今日之教师》、《教师质量》等。1996年联合国教科文组织召开的第45届国际教育大会提出,“在提高教师地位的整体政策中,专业化是最有前途的中长期策略”。

在日本,从战前绝对效忠天皇的“圣职论”,战后维护教师权益的“劳动者论”,到20世纪70年代以来得到教育界公认的“专业职责论”,从“专业化”观念的确立到制度的落实,再次体现了各国教师教育实践的共同规律。一般认为,1997年日本教员养成审议会的审议报告就是教师“专业化”观念在教育制度上的体现。这个文件突出了作为现代教师的使命感:保障学生的学习权。教师作为学生学习的指导者与建议者,只有立足于保障作为人权的学生的学习权与发展权,才具有教师的职业价值。也就是说,教师专业成长的基础在于学生学习权利的维护,学生不是教师专业属性的附属物。该文件还突出了造就现代“教师能力”的若干要点:作为教育者的使命感;深刻理解学生的成长、发展;对于儿童的教育爱;关于学科的专业知识;广泛丰富的教养以及基于上述的教学能力——顺应种种教学方式的能力,适应个性差异的能力,从实践中学会教学的能力。日本早在1971年就在中央教育审议会通过的《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》中指出,“教师职业本来就需要极高的专门性”,强调应当确认、加强教师的专业化。

在英国,随着教师聘任制和教师证书制度的实施,教师专业化进程不断加快,20世纪80年代末建立了旨在促进教师专业化的校本培训模式和批判反思性行动研究模式,1998年英国教育与就业部还颁布了新的教师教育专业性认可标准“教师教育课程要求”。

我国的香港和台湾分别从20世纪80年代后期开始加大教师专业化教育制度的改革步伐,教师专业化的观念已成为社会的共识。我国早在20世纪30年代就对教师职业展开过讨论,当时有一种很鲜明的观点,“教师不独是一种职业,且是一种专业…….性质与医生、律师、工程师相类”。但公众对教师是不可替代的专门职业仍未形成共识。有人从历史的角度认为,原因可能有三方面:一是在中小学教师数量尚不能满足需求时,教师队伍中就可能有一部分不合格、不称职的教师;二是中小学教师这一专业在我国发育得不够成熟,专业性不够强,中小学教师整体素质不高;三是这一职业有一定的特殊性,教师的劳动成果通过学生的知识、能力、素质、个性、品性等诸方面的提高来体现,某个教师的直接教学效果难以定量确定,不易看到即时的成败效应。因此,当前还有不少人认为教师职业有一定的替代性,或者起码只能处于一个准专业的水平,误认为只要有一定的学科知识就能当教师。从20世纪末期开始,我国政府在制度政策方面大力推进教师的专业化进程,并将教师专业化从政策制度层面

提升到法律层面,法律已经为推进教师专业化提供了基本的制度保证。1994年我国开始实施的《教师法》规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员”,第一次从法律角度确认了教师的专业地位。1995年国务院颁布《教师资格条例》,2000年教育部颁布《教师资格条例实施办法》,教师资格制度在全国开始全面实施。2000年,我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文件《中华人民共和国职业分类大典》,首次将我国职业归并为八大类,教师属于“专业技术人员”一类。2001年4月1日起,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,标志着教师专业化进入实际操作阶段。

从实践层面我们应看到,我国现有1000多万基础教育教师,是国内最大的专业团体,承担着世界上最大规模的基础教育。尽管我国教师的教育教学活动已经在一定程度上达到了专业化标准的要求,但是与发达国家相比,教师专业化尚有不少差距。我国中小学教师的学历已基本达标,但教师职业道德意识淡漠,广大教师中教育观念陈旧落后,创新意识和研究能力不强,教学方法和手段落后,知识面狭窄等都是不可忽视的重要问题。同我国中小学教师相比,我国幼儿教师的专业化程度更低,我国幼儿教师目前还没有形成职前、职后相统一的教师专业成长模式,幼儿教师的在职提高还没有纳入绝大多数省市教师继续教育的范围,幼儿教师的入职条件也偏低,相当省份以中师和职业中学的学前教育作为准入的标准条件,已属相当不易。随着教育整体水平的提高,特别是随着基础教育改革的不断深化,我国幼儿教师的专业化水平与全面实施素质教育要求的矛盾将会越来越突出。改革与发展幼儿教师教育,推进幼儿教师的专业化水平势在必行。

世界各国教师专业化的浪潮,对于我们今天促进幼儿教师的专业成长是有启发性的。首先,是教师职业的专业性已经被社会所公认。世界各国对教师专业性的认识都经历了“非专业性——半专业性——反专业性——促进专业性”的观念转变过程。幼儿教师职业专业性的认识也有一个过程,目前发达国家都将幼儿教师的专业性要求同中小学教师一视同仁。美国的《儿童早期教育法》对幼儿教师的资质条件作了明确规定:在1997年制订的《教育研究国家重点》又将改进幼年儿童的学习与发展促进幼儿教师专业发展作为国家教育的第一要务。其次,是教师教育制度已成为大学教育制度的组成部分,幼儿教师教育也已成为大学的使命。目前发达国家幼儿教师的培养已由专、本科学大学和设有教育研究生院的研究型大学培养。我国师范教育由三级师范教育体系向一级师范教育体系的转型,也已预示了我国幼儿教师教育转型的方向。再次,各国在推进教师专业化进程中,都建立了相应的促进教师专业化的教师教育制度支持体系。这一制度支持体系主要包括教师职业准入制度、教师教育

标准制度、教师动态考核与资格再认定制度、教师终身教育制度、教师教育经费投入保障制度、教师教育机构资格认定制度、教师教育管理制度等。我国推进幼儿教师专业化的当务之急是尽快将幼儿教师教育作为基础教育中教师教育的有机组成部分来对待。

在把握各国教师专业化发展的历程与趋势时,最本质的问题是关于教师职业的理想形象,即什么样的教师形象才具有真正意义上的教师专业水准。总的来看,教师的职业形象经历了三次观念性的转变,即由最初的“知识拥有者”到“技术熟练者”再到“反思性实践家”的转变。这种观念性的转变实际上也表征了教师教育三个不同的阶段。“知识拥有者”重视的是教师的知识素养、学历水平,这是教师职业由非专业走向专业的最初形态;“技术熟练者”强调的是教师的专业技能,是教师职业走向专业化的重要标志;“反思性实践家”则强调的是教师的专业成长过程,将教师的专业发展予以其终身的专业成长过程中。1983年舍恩(Schon D.)在《反思性实践——专家是如何思考的》一书中提出了从“技术熟练者”到“反思性实践家”的专家形象转变。在舍恩看来,传统的以“技术理性”为支撑的“技术熟练者”的教师职业形象正逐渐崩溃,取而代之的是以“行动者”为支撑的“反思性实践家”的教师职业形象。正是因为不同的教师职业理想形象,催生了不同的教师培养模式。目前普遍认可如下主要模式。

知识模式——教师培养过程中的核心是教师应拥有比学生多得多的知识,因此教师教育重视的是文化知识的传授。人们常以“一桶水与一碗水”作比喻,来强调教师拥有绝对知识量的重要。这种模式下的课程设置应是百科全书式的。

能力模式——教师不仅要有一般的知识,而且要拥有综合教学能力,如表达知识的能力,教会学生的能力、处理课堂事务的能力、与学生沟通的能力等。这种模式下的课程设置重视培养教师技能的示例性、操作性。

情感模式——教师的知识水平与教学技能达到一定水平,影响教育质量的关键性因素是情感性因素。教师对学生的关注、爱、接纳和理解是重要的,教师不仅要传授知识,更要以自身的高尚品质和人格魅力感染学生。这种模式强调课程教学中非知识因素的隐性渗透,强调教学中教书育人的二重性。

实践反思模式——知识不是永恒的真理,教师需要不断建构自己的知识体系,教师教育的课程设置不可能为教师提供一劳永逸的知识,教师的专业成长是终身性的,教师教育不是为教师专业化划句号,教师教育只是为了促进教师专业的发展。教师的专业成长需要教师不断反思自己的教育教学实践,不断关注自身的反思和自我调控。这种模式强调教师的专业成长过程是教师自身发展的积极建构过程。

应该说实践反思模式仅是当代教师教育的一种概括性总结,这种模式在不同的文化背景和学科专业条件下,会有多种不同的样式。浙江师范大学杭州幼儿师范学院(原浙江幼儿师范学校)在 50 多年的办学历史中,非常重视实践教学并得到了国内同行的广泛认同。近年来,我们在国际教师教育新思潮的推动下,总结学院本专科学前教育与成人教育经验的基础上,提出构建“全实践”理念下的实践整合课程体系。这在某种意义上就是实践反思模式在我国幼儿教师教育中的一种样式。此项课程改革不仅在培养目标、培养规格、课程体系方面有所突破,更重要的是在教师资源的合理配置与结构性调整、职前——职后幼儿教师教育一体化的建设与运作方面均有大的突破。

所谓“全实践”,就是将幼儿教师专业发展全程中所有实践环节作为一个整体来系统定位、统筹安排。实践整合课程下的实践环节主要包括职前教育中通识课、专业基础课、专业主干课、选修课的技能操作,各学期安排的见习实习,短学期的社会实践,寒暑假社会实践,毕业前综合实习及毕业论文等所有培养教师动作技能和智慧技能的课程教学环节和职后的教学实践、教研实践、管理实践。所谓“全实践”就是实践要素诸方面在时间上要全程延通,在空间上要全方位拓展,在内容上要全面整合,在理念上要全息浸透,在课程体系上要全维统整。这种“全实践”的课程理念在职前重视的是实践统整境遇下的实践洞察与顿悟,在职后重视的是实践中的反思和反思中的知识重组重构;但其共性在于实践是学习主体内化、重构知识的前提、中介和归宿。这种“全实践”课程理念提出的深层背景是当代教育观特别是知识观、学习观的重大转变,是建立在当代新的学习理论崛起的理论变革基础上的,其中建构主义学习理论、情境学习理论和认知神经科学的神经建构理论是最重要的思想来源。“全实践”实质上是一种促进幼儿教师专业成长的职前职后的课程设计、课程实施的思维方式和操作路向。这种思维方式和操作路向有如下特点。

实践共同体的支撑与引领 “全实践”理念下的实践共同体是指处于同一“实习场”的全体成员及其行为关系的总和。实践共同体的交往方式可以是现实情境下的互动也可以是网络条件的虚拟现实互动。实践共同体是实践课程的载体和支撑,同时对实践文本起反思、升华、引领作用。

实践环节在时间上的延伸和贯通 一般说,几乎所有的专业将实践环节安排在学程中期和后期。“全实践”理念下的实践环节则是从新生入学的始业教育,从始业教育起就让学前专业学生接触幼儿园实际,每周一个单元,一直持续到毕业。这样的延伸虽然给实践基地带来了相当的压力,教学管理部门的课程安排也相当麻烦,但学

生从入学之初起就同幼儿园保持着鲜活的联系。实践这根神经始终跟其他所学课程贯通着。幼儿教师入职后的实践贯通表现在教师继续教育的所有课程都围绕一线教师的教学和教研、管理展开,通过实践反思将课程中的公共理论转化成幼儿教师的个人理论,通过对实践的反思批判将幼儿教师的隐性知识显性化。

实践方式在空间上的拓展 过去谈到实践基地就是指见习和毕业实习相对稳定的几个幼儿园。在实践整合课程中,学生每学期都在幼儿园获得不同的实践心理场所,目的在让学生了解感知不同类型的实践心理场,了解不同类型的幼儿。同时学校的教室、实验室、琴房、练功房、机房、画室、体育馆、艺术馆等场所都是学生实践场所。此外短学期、寒暑假的实践环节都要求学生接触家庭所在地的不同幼儿园和民间传统儿童文化,这些都是丰富学生实践心理场的重要方式。入职后的幼儿教师继续教育中也需要不断丰富其实践心理场,这需要实践共同体成员分别提供实际教学情境文本或案例,共同研讨,共同反思,丰富各自的实践心理场。

实践内容在实施中的整合与提升 我们在探索实践整合课程的早期,对一以贯之的见实习的具体目标缺少精细化的目标分解,没有层次性。同时各门课程又要安排一定的实践环节,于是各种实践环节课出多头,而且相互交叉重叠,学生疲于应付,效率低下。经过反思总结,我们分别为专、本科学生制订了四年的专业实践计划,这一实践计划需整合实践总目标与各科分目标,使总目标与分目标相协调,各学期目标具有层次性和递进性。对于入职后幼儿教师的继续教育,重要的是通过实践共同体成员的讨论,对各自教学的实践文本进行改进与提升。

实践理念在课程中的全息浸透 学前专业过去的实践课(实习、见习)、技能课与文化课是分裂的、各自为阵的。特别是学科课程多数不重视实践环节或没有针对性。对此我们就主干课制订实验实、践教学大纲,对各门课的实验、实践环节以明确规定并规范操作程序和学习目标,并为专业课建立了专门实验室。这样实际上是将总的实践目标分解渗透到各门课程中。实践理念在课程中的全息浸透还表现在职前与职后课程设计的前后关照和实践心理场的层级演进。

实践平台在课程体系中的统整效应 原有的学前教育课程体系中实践课与学科课是并行独立的,且高等师范的学前教育实践课处于边缘位置。“全实践”理念下的实践整合将实践环节放置在中心地位。实践课与学科课的关系是:以实践课统整学科课,以学科课渗透实践课,说践课是学科课的统一平台,学科课是实践课的延伸与提升。它们是学前专业学生获得教育智慧、形成教育机智,塑造良好品性的不可或缺的可靠基石。

实践教学的合目的性特征 按照亚里士多德的说法,智慧性实践是一种指向善,且具有人的类性意义(即人整体的生存意义)的合目的性正当行为。我们这里的合目的性主要指,“全实践”理念下的实践教学是幼儿教师生命成长的内在需求,实践教学是幼儿教师生命意义的展现方式,是幼儿教师体现生命价值的重要样式。传统的所谓“实践教学”基本不具有合目的性,如学生的技能训练很大程度上是为了应对学校、任课教师的诸多要求,是一种工艺性、技艺性、程序性的操练,也是一种对权力话语的无奈曲从,学生的被压迫境遇倒向了工具性特征。这样的工具性趋向很难将“实践教学”中的操作纳入教师课堂、教师的行为、教师的生活等生命意义中去。“全实践”理念强调各实践环节在幼儿教师教学行为、幼儿教师生活的生存意义,各实践环节的具体操作仅是教师教学生命中显现的必要成分。

“全实践”理念下实践整合课程是对“反思性实践家”教师形象的理想模塑,力图达到以下的结果效应:(1)反思性实践家的培养形成是一个过程,而不是一个结果,一个幼儿教师的职前、职中、职后都需要不断地“实践——反思——再实践——再反思”,且这种践行与反思是一体的,它是“行中思、思中行”的统一,这种思行合一的成长状态是体现一个幼儿教师生命意义的本真状态。这种成长是一个“非等同圆”的生命再造过程,“再实践”、“再反思”从“原实践”、“原反思”中走出,并又多次回归于“原实践”、“原反思”,于是形成有破裂、有变形,重现而不重复,相似而不相等的“实践反思非等同之圆”的生命轨迹。(2)实践整合课程的教育价值核心是促成幼儿教师成为富有主体精神和个性特色行为能力的人。这种课程价值强调的是:每一个幼儿教师的专业发展是其职业生命全程中有意识的自我发展的过程,这种有意识的自我发展的过程需要在实践整合课程的情境下通过教师的自我观察、自我评价、自我反省、自我调节来实现。这是幼儿教师主体精神和主体行为能力不断建构的过程,幼儿教师职业合目的性的生命意义承蕴于其中。(3)实践整合课程在课程文化的层面我们力图把准幼儿教师教育时代精神的脉搏。实践整合课程在课程文化的意义上只提供了幼儿教师专业发展的多种可能性,它指引发展的方向而不框定发展的内容,它指引幼儿教师专业发展的主体精神和实践反思本性,而不限主体创造的成分。

浙江省是国内第一个提出普及学前三年教育的省份,建立完善的幼儿教师教育体系是高质量普及学前三年教育的基础和关键。在浙江省教育厅师范处的领导下,浙江省幼儿师资培训中心制订了“浙江省‘十一五’幼儿园教师继续教育规划”和《幼儿园教师继续教育指导性教学计划》。本套丛书就是落实“指导性教学计划”的重要课程平台,本套丛书面向“教师岗位培训”、“骨干教师培训”和“新教师上岗培训”三个

不同的层次,由省内多年从事幼儿教师教育工作的十几位专家学者共同完成,丛书从策划到成书历时两年多时间,浸透了学者们的辛劳汗水。丛书以促进幼儿教师的专业成长为出发点,以“全实践”理念引领课程文本。丛书由《幼儿园教师成长论》、《幼儿园教育指导纲要例说》、《幼儿发展评估》、《幼儿园保教工作入门》、《幼儿教育政策与法规》、《幼儿园课程论》、《幼儿教师学做科研——学前教育研究方法》、《幼儿园环境创设》、《儿童发展通论》、《儿童心理发展与学前教育实践》、《比较学前教育导论》组成。整套丛书由浙江省教育厅师范处统筹指导,杭州幼儿师范学院副院长朱丽丽副教授具体组织实施。

需要说明的是,丛书仅是促进幼儿教师专业成长中实践整合课程资源的一部分,我们正在和即将进行的课程资源开发,包括上述课程相关的多媒体资料包、师生互动的网络课程、幼儿教师作为行动研究者的网络平台、教学疑难与反思QQ平台、幼儿教师教学诊断与咨询专家系统、幼儿教师新视听(国际视野)、学前教育新学科丛书等。我们力图在为幼儿教师提供的服务中,体现“全实践”课程理念,提升幼儿教师的反思境界,培养幼儿教师的教育实践智慧,张扬幼儿教师的个性特色,塑造富有主体精神与社会责任的幼儿教师新形象。

实践整合课程的实现是一项系统工程,本丛书仅是这一系统工程的一个子工程。应当看到这套丛书在促进幼儿教师的专业成长中,为教师提供的理论知识多于实践知识,公共知识多于个人知识,显性知识多于隐性知识,言说知识多于缄默知识,常规知识多于前沿知识。因为是起步,她需要一个铺垫;因为是工程,她需要一定时间;因为是对习惯的反动,她需要一个调适的过程。

我们坚信幼儿教师教育将与幼儿教师共成长。是为序。

序者系 浙江省幼儿师资培训中心主任

浙江师范大学杭州幼儿师范学院院长

博士 教授 博士生导师

目 录

第一章 幼儿园课程的界定	1
第一节 对课程的理解与分析	1
一、课程的定义	1
二、关于课程的类型划分	6
三、几种典型的课程类型	8
第二节 幼儿园课程的概念与特质	11
一、幼儿园课程的概念分析	11
二、幼儿园课程的特质	14
思考题	16
第二章 幼儿园课程编制的基本原理	17
第一节 幼儿园课程目标的确定	17
一、幼儿园课程目标的涵义	18
二、幼儿园课程目标的基本取向	19
三、幼儿园课程目标的基本来源	25
四、幼儿园课程目标的体系	27
五、幼儿园课程目标的表述	43
第二节 幼儿园课程内容的选择与组织	45
一、幼儿园课程内容的取向	45
二、幼儿园课程内容的组织标准	47
三、幼儿园课程内容的组织形态	50
第三节 幼儿园课程的实施	65
一、课程实施的涵义与取向	65
二、幼儿园课程实施的途径	69
三、影响幼儿园课程实施的主要因素	82
第四节 幼儿园课程的评价	84
一、课程评价的定义与取向	84
二、幼儿园课程评价的基本问题	86

思考题	101
第三章 几种典型的幼儿园课程理论与方案	103
第一节 五指活动课程及方案	103
一、五指活动课程的基本理论观点	103
二、幼儿园五指活动课程	105
第二节 蒙台梭利课程及其方案	109
一、蒙台梭利课程的理论基础	109
二、蒙台梭利教育方案	111
三、对蒙台梭利教育方案的评价	115
第三节 皮亚杰主义的认知课程理论及方案	116
一、皮亚杰认知发展理论的要点	117
二、皮亚杰认知发展理论对幼儿园课程的指导意义	118
三、皮亚杰主义认知课程方案	119
第四节 学前知识系统化理论及教学	130
一、基本理论观点	130
二、学前知识系统化教学	133
第五节 方案教学	137
一、方案教学的基本理念	137
二、方案教学的组织和实施过程	139
三、方案教学中教师的作用	144
第六节 意大利瑞吉欧的幼儿教育体系	144
一、瑞吉欧幼儿教育体系的基本观念	145
二、瑞吉欧幼儿教育体系的课程	149
三、瑞吉欧幼儿教育体系中多样化的教师角色	157
四、评价	158
第七节 行为主义课程理论及其方案	158
一、行为主义课程理论的基本观点	159
二、行为主义课程实践方案——海抗普课程	160
第八节 结构化学前课程	163
一、结构化学前课程的基本观点	163
二、结构化学前课程的基本内容	163
三、经验活动系统化、结构化的标准	165
思考题	165
第四章 幼儿园教育活动的设计	166

第一节 学科活动的设计	166
一、幼儿园学科活动的特点	167
二、学科活动与指导大纲	172
三、学科活动的设计	174
四、对学科活动的评价	180
第二节 单元主题活动的设计	182
一、单元主题活动的内涵	182
二、主题的选择与确定	183
三、单元主题活动的设计	185
四、对单元主题活动的评价	192
第三节 方案教学的组织	192
一、对方案教学的理解	193
二、方案教学的组织	194
三、对方案教学的评价	200
第四节 区域活动的设计	201
一、区域活动的内涵	201
二、活动区的创设	204
三、区域活动的指导	208
四、对区域活动的评价	211
第五节 小结	211
思考题	213
第五章 幼儿园园本课程开发	214
第一节 园本课程开发的概念、背景、历史	214
一、校本课程与园本课程开发的概念解读	214
二、园本课程开发的必要性	218
三、我国幼儿园园本课程开发的实践历史与现状	219
第二节 园本课程开发的理论	221
一、幼儿教师参与园本课程开发:合理性的辩护与意义	222
二、园本课程开发的基本条件	225
三、园本课程开发的特点	227
四、园本课程开发中的几个误区	229
五、园本课程开发需要注意的几个问题	231
六、园本课程开发对幼儿教师教学提出的新要求	232
思考题	235