

教育部人文社会科学重点研究基地重大项目

“深化基础教育课程改革与推进素质教育的国际比较研究”研究成果

幼儿园课程开发与 教师专业发展

——比较研究的视角

霍力岩 孙冬梅等 著

YOUERYUAN KECHENG KAIFA YU
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

教育科学出版社

幼儿园课程开发与 教师专业发展 ——比较研究的视角

霍力岩 孙冬梅等 著

YOUERYUAN KECHENG KAIFA YU
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 王春华
版式设计 尹明好
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园课程开发与教师专业发展: 比较研究的视角/
霍力岩等著. —北京: 教育科学出版社, 2006. 3
ISBN 7-5041-3443-0

I. 幼... II. 霍... III. ①幼儿园—课程—教学研究
②幼教人员—师资培训—研究 IV. G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 014257 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64989611
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	北京人卫印刷厂		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	26.5	版 次	2006 年 3 月第 1 版
字 数	500 千	印 次	2006 年 3 月第 1 次印刷
定 价	38.00 元	印 数	00 001-5 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

内 容 提 要

幼儿园课程开发与幼儿教师专业发展是幼儿教育研究领域两个非常重要的问题，它们相互支撑，又相得益彰。一方面，幼儿园课程开发依托于幼儿教师的专业发展；另一方面，幼儿教师参与课程开发可以有效地促进其专业发展。因此，本书研究了如何在幼儿园课程开发中促进教师专业发展，以及幼儿教师的专业发展又如何推动幼儿园课程开发，即幼儿园课程开发与幼儿教师专业发展一体化问题。本书采用比较研究的视角，选取了西方四个幼儿教育课程模式进行分析研究，并在分析研究的基础上进行了实践尝试。第一，从多元智力理论的视角研究了幼儿园课程开发中的探究式教学问题——主要探讨了幼儿园课程开发中的探究式教学、运用多元智力理论建构探究式课程以及如何借鉴多元智力理论在我国幼儿园实施探究式教学并开发探究式课程等问题。第二，通过研究光谱方案、蒙台梭利教育法和瑞吉欧方案等西方幼儿教育课程方案，深入探讨了幼儿园课程体系中的区域活动、主题活动以及小组活动——通过比较光谱方案和蒙台梭利教育法研究了幼儿园课程开发中的区域活动，并介绍了作者在幼儿园开发的区域活动课程；通过研究瑞吉欧方案，探讨了主题活动的几个问题以及作者在中国进行的主题活动研究尝试；通过研究瑞吉欧方案中的小组合作学习，讨论了小组活动的一些基本问题，并分析了瑞吉欧小组活动的几个具体案例及其启示。

本书最后主要讨论了在幼儿园课程开发中促进幼儿教师专业发展的问题。首先，对蒙台梭利教育法、高瞻课程、瑞吉欧方案如何在课程开发过程中促进幼儿教师的专业发展进行了探讨，介绍了作者在我国幼儿园进行的相关实践研究。其次，通过借鉴国外先进的教育理念和实践，细致而系统地研究了反思型教师的职前教育、在职培训以及如何在课程实施中提高教师自身反思能力等问题，提出了要在课程开发中培养反思型教师的目标，并介绍了相关的实验。

目 录

导 论	(1)
-----	-----

第一部分 幼儿园课程开发中的核心问题——探究式教学	(13)
---------------------------	------

第一章 探究式教学——多元智力理论的视角	(17)
----------------------	------

第一节 幼儿园课程开发中的探究式教学研究	(17)
----------------------	------

一、探究式教学的内涵解析	(17)
--------------	------

二、探究式教学在幼儿园教育中的价值分析	(27)
---------------------	------

三、在幼儿园实施探究式教学的策略分析	(31)
--------------------	------

第二节 运用多元智力理论建构探究式课程	(35)
---------------------	------

一、多元智力理论与多元化探究	(35)
----------------	------

二、多元智力理论与个别化探究	(48)
----------------	------

三、运用多元智力理论建构课程的几个案例模型剖析	(55)
-------------------------	------

四、运用多元智力理论实施科学探究的典型个案研究	(63)
-------------------------	------

第三节 运用多元智力理论在幼儿园实施探究式教学	
-------------------------	--

——我们的初步实践	(74)
-----------	------

一、研究背景	(74)
--------	------

二、研究理念	(79)
--------	------

三、课程框架	(83)
--------	------

四、课程实施	(92)
--------	------

五、初步成果与存在的问题	(107)
--------------	-------

参考文献	(112)
------	-------

第二部分 幼儿园课程开发中的三种组织形式

——区域活动、主题活动和小组活动 (118)

第二章 区域活动——蒙台梭利教育法与光谱方案的比较研究 (121)

第一节 区域活动研究概述 (121)

一、区域活动思想的历史发展 (121)

二、区域活动的基本问题研究 (125)

第二节 蒙台梭利教育法与光谱方案中的区域活动之比较研究 (128)

一、剖析蒙台梭利教育法中的区域活动 (128)

二、剖析光谱方案中的区域活动 (139)

三、蒙台梭利区域活动与光谱区域活动的比较研究 (150)

第三节 区域活动的开发与设计——我们的初步实践 (156)

一、实践的背景、目标与框架 (156)

二、初步实践的过程与具体内容 (158)

三、注意事项与教育建议 (167)

参考文献 (171)

第三章 主题活动——瑞吉欧方案教学的启示 (175)

第一节 主题活动研究概述 (175)

一、主题活动与当前的幼儿教育改革 (175)

二、主题活动与方案教学的关系 (176)

三、主题活动的基本问题研究 (178)

第二节 瑞吉欧方案教学经验及其对开展幼儿园主题活动的启示 ... (180)

一、瑞吉欧教育经验的产生背景 (181)

二、瑞吉欧教育经验的发展历程 (186)

三、瑞吉欧教育经验的主要内容 (189)

四、瑞吉欧方案教学的实施 (194)

五、瑞吉欧教育经验对开展幼儿园主题活动的几点启示 (202)

第三节 主题活动的开发与设计——我们的初步实践 (209)

一、幼儿园主题活动的基本研究框架 (209)

二、主题活动与环境创设、家园共建及利用社区资源相结合的设计思路 (214)

三、主题活动与蒙台梭利教育法相结合的设计思路 (216)

四、主题活动实例——“我爱幼儿园” (217)

参考文献	(221)
第四章 小组活动——瑞吉欧小组活动的启示	(225)
第一节 小组活动研究概述	(225)
一、合作学习与小组活动	(225)
二、小组活动的基本问题研究	(226)
第二节 瑞吉欧小组活动	(230)
一、瑞吉欧小组活动的发展历程	(230)
二、影响瑞吉欧小组活动的主要因素	(232)
三、瑞吉欧小组活动的主要特色	(240)
第三节 瑞吉欧小组活动的案例分析及对我们的启示	(247)
一、瑞吉欧小组活动的案例研究	(247)
二、瑞吉欧小组活动分析	(256)
三、瑞吉欧小组活动对我们的启示	(263)
参考文献	(271)
第三部分 幼儿园课程开发中的教师专业发展	(275)
第五章 课程开发中的教师发展——蒙台梭利教育法、	
高瞻课程和瑞吉欧方案的比较研究	(277)
第一节 比较研究框架的建构	(277)
一、选择蒙台梭利教育法、高瞻课程和瑞吉欧方案进行比较	
研究的原因	(278)
二、比较研究框架的理论或模式基础	(279)
三、比较研究框架图例及说明	(283)
第二节 三种幼儿园教育方案课程开发中的教师发展之比较研究 ...	(284)
一、蒙台梭利教育课程开发与教师发展	(284)
二、高瞻课程开发与教师发展	(290)
三、瑞吉欧课程开发与教师发展	(296)
四、殊途同归：三种幼儿园教育方案课程开发中教师发展	
共性之思考	(300)
第三节 早期课程开发中教师发展的初步实践	(313)
一、幼儿园教育课程开发中教师发展实践研究基本框架	(314)
二、实践研究的组织与形式	(320)

三、实践研究的初步成果与存在的问题	(334)
参考文献	(346)
第六章 成为反思型教师——国外的理念与我们的初步应用	(353)
第一节 反思及教师教育	(353)
一、反思及其理解	(353)
二、反思与教师教育	(358)
第二节 反思型教师教育研究	(363)
一、反思型教师教育的定位	(363)
二、反思型教师教育——职前培养	(366)
三、反思型教师教育——职后培训	(374)
第三节 在课程开发中进行反思型实践	(381)
一、反思型实践的概念	(381)
二、反思型实践的模式研究	(386)
三、实施反思型实践的技巧	(391)
四、通过记录日志进行反思型实践	(399)
第四节 反思型教师培养与我国教师教育的改革	(405)
一、我国当前终身化教师教育呼唤反思型教师教育	(405)
二、在我国教师培训中运用反思理念的初步实践及反思	(407)
参考文献	(413)
后记	(416)

导 论

随着校本课程开发理论与行动研究的不断深入，课程与教师之间的联系也日趋紧密，两者间的关系已成为中外学者们关注的焦点。越来越多的学者开始认为，教师不再只是课程的实施者，同时也是课程的开发者，教师应该积极主动介入课程开发、实施与评价的整个过程，因为“没有教师的发展就没有课程的发展”“（教师的）专业发展就是课程发展”^①。教师的这一新角色以及在教育教学工作中的新任务对其专业发展提出了更高的要求，因此促进教师发展尤其是在课程开发中促进教师发展就成为一个非常重要的问题。课程开发是一项涉及教育教学各个领域的活动，教师参与课程开发一方面为他们提供了运用、展示自己知识与能力的机会，同时更为他们创造了不断挑战自我、勇攀个人专业发展新高峰的机会。因此，课程开发能促进教师寻求更深入和更广泛的专业发展。当教师参与课程开发，并及时在课程开发过程中寻求自身专业发展时，课程的开发与教师的发展就自然结合在一起，并相互促进。

在幼儿教育领域，课程开发与教师专业发展的相互结合与互相促进体现得尤为突出。由于幼儿教育机构身兼保育和教育双重任务，促进幼儿体、智、德、美全面发展是其基本的教育宗旨，这使幼儿教育机构以游戏为基本形式的课程形态有别于中小学的学科课程，在课程计划、课程实施等方面的灵活度要大得多。幼儿教师也因此要承担更多开发课程的任务，集课程开发、实践与研究于一身，而不仅仅充当课程的使用者。同时，由于幼儿教育具有很强的实践性与互动性，幼儿园教育课程开发也要涉及幼儿发展的方方面面，幼儿教师职前接受的基本教育与培训远远不足以指导教学实践。只有在实际教学工作和课程开发中不断发展、丰富自己的教育教学知识和技能，幼儿教师才能逐渐成长

^① Schubert, W. H. (1986). *Curriculum - Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: MacMillan Publishing Company/London: Collier Macmillan Publisher, p. 372

为经验丰富、能力过硬的教师。因此，幼儿园教育课程开发与教师发展应该也必须寻求两者的结合与共同发展。

《幼儿园教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》）指出：“幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境，满足他们多方面发展的需要，使他们在快乐的童年生活中获得有益于身心发展的经验。”《纲要》为幼儿园课程开发指明了方向，使我们对幼儿园课程有了新的理解，即幼儿园课程开发应与教师的专业发展同步。随着我国幼教改革的不断深入，尤其是幼儿园园本课程开发的兴起，如何实现幼儿园教育课程的顺利开发，如何保证教师在课程开发中不断获得专业发展，从而实现幼儿园教育课程与教师共同发展也是值得我们深入研究与探讨的问题之一。然而，在幼儿教育领域，甚至在整个教育领域，有关促进课程开发与教师发展相互促进、共同发展的具体途径与方式的研究还不是很多，尤其是有关实践领域的研究。本书将通过比较研究蒙台梭利教育法、多元智力理论指导下的光谱方案、高瞻课程和瑞吉欧方案等著名幼儿教育方案的课程开发及其教师发展情况，一方面总结归纳这些课程中所蕴涵的重要教育形式——区域活动、主题活动、小组活动以及探究式教学等，另一方面也要着重挖掘各方案在课程开发中促进教师发展的长处和实践方式，提出对我国实现幼儿园教育课程开发中的教师发展并最终实现两者相辅相成、共同发展的启示，并尝试建立初步的实践模式，从而使幼儿园教师在逐步具备能够根据社会需要和幼儿需要，特别是幼儿发展需要独立开发课程的知识能力的同时，也逐步形成在课程开发过程中持续寻求自身专业发展的意识和能力，并自觉将课程开发与自身专业发展结合起来，为幼儿园教育课程和幼儿教师队伍两者的可持续性发展奠定良好的基础。

一、课程开发

1974年，“课程开发”这个术语首次在日本东京举行的“课程开发研讨会”上明确提出。会议认为“课程开发”是表示新的课程的编订、实施、检验——改进——再编订、实施、检验……这一连串活动过程的整体^①，是有关课程计划的制定、执行、实施、评估以及修改，是课程开发机构以及人员就上述问题进行决策的互动过程或操作系统。课程开发旨在使课程的功能适应文化、社会、科学以及人际关系需求，是持续不断的课程改进活动。由于社会、科技的发展，知识不断得以更新，同时，人类也越来越意识到学习不再仅仅是目的，也是手段，是个人发展的媒介。人是依据自身已有的活动方式和知识来积极学习的主体，因此课程不应是预先规定教育目的的凝固不变的教学媒体，

^① 顾明远主编：《教育大辞典（增订合编本）》[M]。上海教育出版社，1997，第896—897页

而应是不断更新的,教师应该在教育教学工作中不断开发新的课程。

课程开发在本书中也指幼儿园教育课程开发。本书的课程开发包括涉及所有课程要素的活动,如环境的创设、课程目标的制订、课程内容的选择、课程的组织与实施、课程的评估、师生互动等。此外,本书的课程开发是一个动态的、持续开展的概念,和教师的日常教学工作紧密结合在一起,因为“教学在本质上就是课程开发过程”^①。20世纪80年代以来,“课程开发的权力逐渐由专家转到教师手中,教师成了课程的开发者与研究者,在这种情形下,课程开发和教师的成长及专业发展融为一个统一的过程”^②。因此,除了强调课程开发是一个涉及所有课程要素的活动,本书对课程开发进行界定的另一个角度就是课程开发也是教师成长与发展的活动,参与幼儿园教育课程开发是幼儿教师专业发展的一个重要途径。

(一) 幼儿园课程开发的核心问题——探究式教学

人类的发展史也就是探究的历史。人类文明发展的历史表明,凡是盛行质疑、探究精神的社会,其文明也会高速发展。古希腊以探究为己任的“三圣”——苏格拉底、柏拉图和亚里士多德,是他们那个时代探究精神的化身。文艺复兴时期的众多“百科全书式”的人物,如达·芬奇,也是那个时代探究的先驱。我国的春秋战国和盛唐时期,也是一个充满探究精神的时代。今天,步入21世纪,在这个信息时代,探究的能力、创新的精神已然成为社会发展的源泉和社会进步的原动力。

探究是一种思维状态,即一种好奇心驱使的心理倾向。儿童具有天然的好奇心,他们总喜欢问为什么。然而如果成年人对他们不厌其烦提出的问题置之不理,那么儿童就会慢慢丧失这种好奇心。以探究式教学为主的幼儿园课程开发,立志培养幼儿的创新意识和创新能力、合作精神和人际交往能力,为幼儿的终身学习和一生发展打下良好的基础。我国从2001年7月颁布实施《纲要》,启动了新一轮幼儿园教育改革,从根本上说,幼儿园教育已经从系统的知识传递走向幼儿的主动探究。它的具体实施需要广大教师不懈努力转变教育教学观念:从终身学习的角度思考问题,从培养幼儿能力的角度给幼儿以引导、指导,以幼儿为主体,发挥幼儿探究的积极性……从这个意义上说,探究式教学是社会发展、教育发展的必然结果。我们可以说,探索如何在幼儿园中实施探究式教学就是幼儿园课程开发的核心问题。

因此,在本书中我们设计了以探究式教学为核心的课程模式,通过行动研究来探索探究式教学的课程开发。在这个课程中,我们首先追求艺术化的探

① 张华著. 课程与教学论[M]. 上海教育出版社, 2000, 第477页

② 叶澜, 白益民, 王枏, 陶志琼著, 叶澜主编. 教师角色与教师发展新探[M]. 教育科学出版社, 2001, 第215页

究，它所代表的已经不仅仅是音乐、美术等艺术领域，它实际上想要表达的是关于“个性”和“创造性”的思想。因而，我们说，所谓的艺术化的探究实质上就是个别化的探究。其次，我们追求科学化的探究，它所代表的也不仅仅是科学领域内的探究，它实际上表达的是一个“共性”与“普遍性”的问题。在幼儿园教育中，最大的也是最重要的共性是发展的问题，只有让幼儿获得发展，我们的课程才有价值；只有让幼儿获得发展，才能够提出“个性”和“创造性”的问题。因而，可以认为，个性是在共性基础上提出的，个性的发展是在共性发展的基础上形成的，只有让幼儿获得基本的发展，才能有我们想要的个性的发展。因而，科学的探究实质上就是一种追求发展的探究，它体现了《纲要》的理想与追求。

在这份探究式课程中，我们设计了区域中的个别探究活动、主题中的集体探究和小组中的合作探究等三种课程组织形式。区域中的个别探究是我们进行探究式教学的一个切入点，也是进行集体探究和合作探究活动的基础，所以首先要做好区域中的个别探究活动，进而扩展到主题中的集体探究以及小组中的合作探究。当把所有这些探究活动都做好之后，我们还可以把这三种探究形式整合起来，形成一个完整的、富有特色的探究式教学模式。

（二）幼儿园课程开发的三种主要组织形式

《纲要》中明确指出，“幼儿园的教育活动，是教师以多种形式有目的、有计划地引导幼儿生动、活泼、主动活动的教育过程”，“教育活动的组织与实施过程是教师创造性地开展工作的过程。教师要根据本《纲要》，从本地、本园的条件出发，结合本班幼儿的实际情况，制定切实可行的工作计划并灵活地执行”。由此可见，《纲要》对教师的角色定位不再是课程大纲的消极执行者，而要求教师在《纲要》指导下创造性地进行幼儿园课程开发，用多种的组织形式为每一位儿童提供适合其发展的活动。

在幼儿园教育中，围绕探究式教学进行课程开发，教育活动的组织形式主要分为个别探究活动、集体探究活动和小组探究活动三种。个别探究活动主要是幼儿在教师提供的“有准备的环境”中，在教师的指导和引导下主动学习和发展的活动区教育活动；集体探究活动主要是教师引导幼儿并和幼儿合作进行的综合主题活动；小组探究活动由集体探究活动或个别探究活动自然转化形成，是上述三种活动形式中所占比例最大的活动形式。

基于上述理解，我们在幼儿园的研究活动也由此分成三个小组展开。目前在我国幼儿园开展区域活动实践也是落实新《纲要》精神、有效进行个别探究的一种手段。我们参照蒙台梭利区域活动思想与光谱区域活动思想，吸收二者之长，并结合我国幼儿园的一些实际情况，在实验园开展了个别探究活动的初步实践。对于作为集体探究活动的主题活动和作为小组探究活动的小组活动，我们主要借鉴了瑞吉欧方案中的方案教学和小组学习的相关经验，同时结

合我国幼儿教育的实际情况，在实验园进行了初步的探索。

二、教师发展

“教师发展”也常被称为“教师专业发展”。研究者对此有多种理解，归纳起来主要有三类：第一类指教师的专业成长过程，这是从内部因素，即教师作为个体自身寻求专业发展的角度来理解教师发展；第二类指促进教师专业成长的过程（即教师教育），也可以理解为从外部因素，如教师教育机构、教师培训项目等出发来探讨教师的发展问题；第三类认为以上两种含义兼而有之，教师发展应该既考虑内部因素，也考虑外部因素，既包括教师的专业成长过程，也包括促进教师专业成长的过程。^① 本书对教师发展的界定属于第三类，具体探讨的是在幼儿园教育课程开发的过程中，如何通过为教师提供有利于其专业发展的外部因素以及调动、激发教师专业发展的内部因素来实现教师的专业发展。

要研究教师发展过程，还有一个重要的问题就是要明确教师的专业结构，以便对教师发展情况进行考察。对于教师的专业构成到底应该有多少因素这个问题，目前已经达成一致的有：专业知识，包括普通文化知识、专业学科知识、一般教学法知识、学科教学法知识和个人实践知识等几个方面；专业能力，包括与教师教学实践直接相关的能力和有利于深化教师对教学实践认识的教育科研能力；专业态度和动机。研究教师专业构成的学者一般都认为这三种因素是构成任何教师专业结构的必备因素。我国学者叶澜教授从当代教师专业素养基本要求的角度出发，在对教师专业结构设想中提出了教师还应该具备“在对教育工作本质理解基础上形成的关于教育的观念和理性信念”，即教师还要具备教育信念，包括教育观、学生观和教育活动观等。同时，由于教学是一项极为复杂的工作，因此要成为一名真正的教师，需要经过长期的专业学习过程，而此时教师自身的专业发展意识在其中就显得尤为重要。综上所述，我们认为教师的专业构成应该包括教育信念、专业知识、专业能力、专业态度和动机以及专业发展意识。^② 而教师的专业发展与教师的角色定位以及教师的专业构成有着不可分割的关系，也就是说，教师的角色定位决定了教师的专业知识的构成，进而影响教师的专业发展。

（一）教师专业发展与幼儿教师角色转型

长期以来，我国形成了多种隐喻形式的教师观，其中有四种最为普遍：

^{①②} 叶澜，白益民，王枏，陶志琼著，叶澜主编．教师角色与教师发展新探 [M]．教育科学出版社，2001，第 222—225、229—241 页

“教师是蜡烛”（蜡烛论），“教师是人类灵魂的工程师”（工程师论），“教师是园丁”（园丁论），“教师是一桶水”（桶论）。学者陈向明曾对此进行了专门研究，分析了这四种隐喻的内涵，认为它们严重地影响着社会对教师这一职业的期待以及教师本身的工作实践，没有为将教师提升为专家和研究人員创设环境。^①在这些比喻中，教师的专业发展无从谈起。

作为教师群体中的幼儿教师，在面临教育新特色、课程新理念的同时，也要尽快从传统的教师角色转型，并在角色转型中实现教师的专业发展。面对新一轮幼儿课程改革，教师的专业发展必须和教师的角色转型联系在一起。首先，幼儿教师必须是引导型教师，是幼儿活动的支持者和引导者，是鼓励幼儿“土气”、帮助幼儿克服困难并在关键时刻给予有力援助的“后盾”。教师应该能够根据幼儿不同的个性特点、认知类型和认知风格等进行“对症下药”，做到真正意义上的因材施教，促进每个幼儿都能得到适合其特点、类型和风格的_{最大与最优化}的发展。其次，幼儿教师必须是创造型教师，并在自己的实际教学工作中把幼儿创造能力的培养放在最重要的位置上，给幼儿提供各种能亲自操作、探索的实践活动，在幼儿亲自动手、动脑的主体性活动中把培养幼儿的创新意识和创造能力落到实处，通过创造性的教学活动成为“平等中的首席”。在新的历史条件下，担负着人类启蒙任务的幼儿教师，应该重新审视、定位自己的角色，做到学习者、研究者与教育者三位一体，承担起自己适应未来、创造未来的使命，推动幼儿园课程改革走向新的阶段。

（二）教师专业知识的核心是实践性知识

在教师的专业知识构成中，一般可以分为三大类：本体性知识（学科专业知识）、条件性知识（教育学、心理学等知识）和实践性知识（教师在面临实现有目的的行为中所具有的课堂情境知识及与之相关的知识）。^②已有研究表明，“教师本体性知识与学生成绩之间几乎不存在统计学上的关系。……并非本体性知识越多越好”^③。而属于条件性的知识也可以通过密集式的培训达到，唯有实践性知识是日积月累的结果，实践性知识的获得是教师专业发展的重要标志。实践性知识具有个体性、情境性、开放性和探索性等特征，主要通过教师对自身教学实践的反思获得。教师只有通过反思，才能分析总结自己的教学经验，并将其上升为理性认识，形成实践性知识。教学反思中的“反思”，从某种意义上说，是使现有教学中的感性认识上升到理性认识的重要条件。没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能是肤浅的经验。

① 陈向明. 教师的作用是什么——对教师隐喻的分析[J]. 教育研究与实验, 2001, (1)

② 林崇德, 申继亮, 辛涛. 教师素质的构成及其培养途径[J]. 中小学教师培训(中学版), 1998, (1)

③ 熊川武. 试析反思型教学[J]. 教育研究, 2002, (2)

瑞吉欧方案的创始人马拉古齐曾经说过：“幼儿教师专业素养的形成和发展必须在与幼儿一起工作的过程中同时进行。除了在职培训，我们没有其他的选择。所有智慧在使用过程中更加坚固，而教师的角色、知识、专业和能力在直接的应用中，也更为强化。”教师“把经验变成想法、观念，想法、观念变成反省与检讨，而反省与检讨再变成更新的理念与行动”。就教师的专业知识建构而言，“实践者的知识比许多学术界研究者的知识具有更深一层的含义，教师是能够解释教育现象的人”。^①正是基于上述分析，我们把教师的角色定位在反思型教师上。

而反思型教师的出现，和课程开发与教师专业发展一体化的趋势有着互为因果的关系。应该说，反思型教师的出现使课程开发与教师专业发展一体化成为可能。另一方面，课程开发与教师专业发展一体化促进了反思型教师的成长。

三、课程开发与教师专业发展一体化

20世纪80年代以来，随着课程理论和教师发展理论的发展，越来越多的学者开始研究课程开发与教师发展之间的关系，并趋于达成共识：一方面，强调教师应该参与课程开发，这一思想要求“把课程还给教师”，同时也向教师提出了更高的要求；另一方面，教师在课程开发中获得的专业发展又会有助于他们更有效地投入新的课程开发过程。^②

（一）课程开发可以促进教师的专业发展

在新一轮的幼儿园教育改革中，课程开发出现了从确定到不确定，从静态与执行到动态与生成的趋势；教师则被要求从讲授者与传递者的角色发展为设计者与决策者。教师在课程开发中研究课程，在课程实施中发现问题、研究问题并解决问题。教师通过课程开发研究课程，通过实施检验观点、看法、计划、假设。教师在课程开发中研究课程不是为了建构系统的理论体系而研究，而是为了改进课程状态而研究（不断总结、不断反思）。从这个意义上说，课程开发促进了教师的专业发展。首先，在课程开发中，研究者与研究对象一体化——教师既是研究者又是自己的研究对象。其次，在课程开发中，教师运用了反思型研究——对课程实施中的成果与局限进行经常性的总结与反思。再次，在课程开发中，教师运用了叙事性研究——叙述其课程研究与课程实施的经历为主，在自我叙述研究中总结提升。最后，这种参与式研究不但能唤起教师的研究意识，激发教师的研究热情，而且能培养其研究能力与兴趣。

^{①②} C. Edwards 等编著. 儿童的一百种语文：瑞吉欧·艾密莉亚教育取向——进一步的回响[M]. 台湾，心理教育出版社，2000，第79—95、216页



《纲要》指出：“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者。”可是什么样的教育行为才算是体现了这个角色呢？通过具体的课程开发活动，在课程设计、实施、评价、反思和再设计这样一个循环的流程图中，教师得以实现这些角色。通过参与课程开发，可以让教师在真实的教育情景和不断反思中实现角色的转变。

（二）教师专业发展程度影响了其课程开发的能力

《纲要》中提到“教育评价”，认为“评价的过程，是教师运用专业知识审视教育实践，发现、分析、研究、解决问题的过程，也是其自我成长的重要途径”。其实教育评价正是课程开发中非常重要的一环，教师的专业发展程度在实质上影响了其课程开发的能力。我国新一轮幼儿园教育改革，提倡园本课程的开发，其实园本课程开发和园本教师培训模式是一个硬币的两面，我们应该把这两个工作拧成一股绳，追求和谐的发展。

波斯纳（Posner, G. J.）曾经提出了一个教师成长公式：经验 + 反思 = 成长。他认为没有反思的经验是狭隘的经验，至多只能形成肤浅的知识，没有反思的经验也不会帮助教师获得好的发展。^①教师的反思，就是指教师对自身教育行为及观念的认知、监控和调节能力。反思有利于增强教师的理性自主，使教师对教育实践有更多的自我意识，也有利于教师更加积极主动地参与教学和专业发展。因此，教师专业发展程度一个核心指标就是反思能力的高低。而培养反思型教师是我们进行课程开发与教师发展一体化工作的必由之路。

（三）幼儿园课程开发与教师专业发展一体化

幼儿园课程开发研究和幼儿教师的专业发展研究紧密地结合在一起，已经成为西方幼儿教育研究的一个重要特点。可以说20世纪80年代以前西方的幼儿教育课程研究多由课程专家在研究机构里进行，幼儿教师发展的途径不外乎职前专门学校的培训和在职返回专门学校进修。20世纪90年代以来，西方的幼儿教育课程研究形成了专家指导下的以教师为中心开发课程的新模式，幼儿教师发展的途径则除了职前学习和在职进修外，增加了在专家的指导下、和专家一起、和课程一起在开发课程的过程中得到发展的新途径——一种不同以往的新途径。

从专家的角度来讲，西方的幼儿教育课程开发可分为三个阶段。第一阶段，专家根据新的课程理念设计出新的课程方案或课程框架，并走向课程现场向参与课程开发和实施的幼儿教师讲解课程理念、演示课程方案，即对参与课程开发研究的幼儿教师进行有关课程开发研究的整体培训。第二阶段，在幼儿教师按照新的课程方案或课程框架实施课程时，专家深入到课程实施的现场进

^① 转引自申继亮，姚计海：《心理学视野中的教师专业化发展》[J]，北京师范大学学报（社会科学版），2004，（1）

行课程研究，并长期留在研究现场，和教师一起将新的课程框架转化为教师具体的教育行为，即成为幼儿教师的引导者、支持者和合作者，和幼儿教师“同吃同住同劳动，拧成一股绳”，共同开发课程。第三阶段，在课程开发告一段落时，专家有相当一段时间离开课程研究现场，通过在课程之外客观地反思和透视课程研究的现场，进一步完善课程方案，并帮助幼儿教师进一步提升课程实践。也就是说，专家既需要在第二阶段时作为“内部人员”认同所处的情境，以便能设身处地地了解该情境中人们的思想与行为，也需要在第三阶段作为“外部来客”退出这个情境，去思考、分析、解释所观察到的现象。

从教师的角度来讲，对应专家在课程开发中三个阶段的工作，幼儿教师每一个阶段中也得到了专门化的发展。在第一阶段，幼儿教师可以近距离地向专家系统地学习一种专门的课程理念和课程模式，而且，教师并不是为了学习而学习，而是带着应该把所学到的课程理念和课程模式很快运用到实践中的任务、困惑和问题来学习的。因此，这种学习的目的性更强，研究性更强，反思性也更强。在第二阶段，幼儿教师可以和原来“可望而不可即”的专家面对面地讨论课程开发中的实际问题，特别是他们能够把课程理念和课程模式落实到自己的教育行为中之后出现的新情况、新问题及时反馈给专家，并和专家就这样一些专门问题开展现场的、情景式的讨论，请专家在现场及时为他们解决课程开发中的实际困惑，并与专家一起将课程理念和课程模式更好地落实为教师实际的教育行为。在第三阶段，幼儿教师成长为“研究型”或“反思型”的教师，在专家离开课程研究现场之后，幼儿教师的课程研究工作不仅不能停下来，而且应该更好地向前推进，因为经过前面两个阶段的发展，到这个阶段幼儿教师已经成长为能够独立把课程开发和课程研究继续进行下去的具有研究性和反思性的教师——他们不仅能够原有的课程理念下和课程模式中发展出新的教育行为，而且能够对课程理念，特别是课程模式，提出建设性的改进和提升意见。

蒙台梭利教育法、高瞻课程和瑞吉欧方案是当代颇具影响的三种早期教育方案。这三种早期教育方案在课程开发方面各具特色，但都强调教师发展对课程开发的重要作用和意义，并通过不同途径和方式促进教师在课程开发过程中的专业发展，从而促进课程的深入开发。因此，在通过课程开发促进教师发展这个问题上，蒙台梭利教育法、高瞻课程和瑞吉欧方案殊途同归。我们在幼儿园的行动研究中，比较分析蒙台梭利教育法、高瞻课程和瑞吉欧方案这三种世界优秀早期教育方案在课程开发过程中促进教师发展上的情况与特色，发掘并探讨其经验与规律，为我国幼儿园教育课程开发中的教师发展实践提出了自己的研究框架。

我们在幼儿园的行动研究中发现，教师发展不仅仅是个人的发展，没有团