

YOUERYUAN JIAOYU HUODONGDE
SHEJI YU SHISHI

幼儿园教育活动的 设计与实施

◎ 李云淑 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

幼儿园教育活动的设计与实施

李云淑 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园教育活动的设计与实施 / 李云淑著. —杭州:
浙江大学出版社, 2014. 1

ISBN 978-7-308-12865-0

I. ①幼… II. ①李… III. ①幼儿园—教学活动—
教学设计 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 019893 号

幼儿园教育活动的设计与实施

李云淑 著

责任编辑 邹小宁

文字编辑 林天文

封面设计 王聪聪

出 版 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 杭州朝曦图文设计有限公司

印 刷 浙江云广印业有限公司

开 本 787mm×1092mm 1/16

印 张 14.25

字 数 330 千

版 印 次 2014 年 1 月第 1 版 2014 年 1 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-12865-0

定 价 35.60 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

论教师教育课程结构中两种“叙事”的结合

(代序)

当前教师教育课程结构中的主要问题在于教育理论知识与教育实践性知识的分离。主要体现在教育理论课程的教材文本及教学重理论知识,轻实践性知识,而教育实践课程的教学则相反。课程结构中理论知识与实践性知识的分离一方面导致理论学习的一知半解,另一方面导致实践学习的纯粹模仿。有必要在以“宏大叙事”为主的理论课程中加入“经验叙事”的元素,在以“经验叙事”为主的实践课程中帮助学生联系“宏大叙事”进行理性反思。使教师教育从培养技能熟练者走向培养反思型教师。

一、当前教师教育课程的结构及其对人才培养的影响

(一) 课程结构的内涵

课程结构是指各种课程因素的关联方式。它分为宏观、中观和微观三个层次,课程的宏观结构是学校课程的类别结构,包括学科课程与活动课程的比例及关系、或者必修课程与选修课程的关系等;课程的中观结构是每一类课程内部各科目间的关系及比例,课程的微观结构是一定学校各类基本教材的结构,包括内容、体系、深度、难度等方面的构成。^① 由此可知,课程的微观结构实际上是一门课程内部各因素的结构。目前,课程因素主要有以下几种含义。第一,从课程设计的角度看,课程结构等同于课程规划的程序。泰勒认为:课程因素主要包括课程目标的确定、课程内容的选择、课程内容的组织、课程评价等。^② 这样,课程结构主要包括课程目标的确定、课程内容的选择、课程内容的组织和课程评价以及它们之间的程序关系。第二,从学校课程实践的角度看,施瓦布认为:课程因素主要包括学习者、教师、教材和环境。从这个角度讲,课程结构就是指学习者、教师、教材和环境的交互作用而形成的有机系统。第三,从课程内容及其组织角度看,不同的学者表述有些不同:迈克尼尔认为,课程内容的要素主要包括主题的概念、原理、技能、价值;古德莱德认为,课程组织的要素包括范围、序列、连续、整合;泰勒认为:课程组织要素包括连续性、顺序性、整合性。^③ 本文中的教师教育课程结构主要指微观结构,且主要论述教材的内容结构。

(二) 当前教师教育课程的结构

目前,教师教育课程的宏观结构主要包括教育理论课程与教育实践课程两大类。这两

① 廖哲勋,田慧生.课程新论.北京:教育科学出版社,2003.

② 乔治·J.波斯纳.课程分析.仇光鹏等译.上海:华东师范大学出版社,2007.

③ 杨道宁.结构化课程论.北京:中央编译出版社,2012.

类课程的建构存在两种极端的价值取向：理论课程的建构是学科取向的，它假设理论的概括性越高对实践的指导作用越大，这种取向下的理论课程追求教育学的科学化体系，关注知识体系的完整性，课程的微观结构表现为某学科基本概念与原理组织而成的系统知识结构，即“抽象理论”的体系。理论课程的中观结构则表现为各自独立的学科课程，如教育学、心理学、课程论等，一般由大学的理论研究者来讲授，主要通过系统知识的传授让学生掌握普适的教育真理。

实践课程的建构往往是技术取向的，它假定教学是一项技艺，完全可以在工作中学会。该取向下的实践课程的微观结构主要包括见习、实习等实践活动，一般由一线教师来指导。师范生的学习主要通过观看幼儿园导师的示范，在实践中模仿导师的示范，倾听导师说课与评课来实现。如果做为导师的一线教师自身没有体会过教育理论对教育实践的作用，那他的指导很可能只是传递未经理性反思的感性经验。此外，这种取向认为教师教育如果需要专门的课程顶多也只是学习教学方案(教案)那样的操作规则。因此，实践课程的教材主要是学者或优秀教师关于“如何做的知识”的概括性陈述，即“抽象教案”的组合，如各种教学参考书或教参式的教材都是典型的实践课程教材。这样实践课程就有可能成为“导师的偏见与操作规则的组合体”。

(三) 教师教育课程结构对人才培养的影响

课程结构通过对课程行动的作用影响人才培养的质量，这种作用可以总结为两个方面。一方面课程结构为行动提供了动力，对行动具有使动作用(Enablement)。教师和学生在使用某种教材进行教学和学习活动时，先要充分理解教材的结构，并把教材中的知识转化为自己所要运用的知识，构成了教与学的“知识力(Knowledge Ability)”，即课程结构内在于教与学的活动之中。另一方面课程结构对课程行动具有限制作用(Constraint)，即课程结构性特征的“既定性”对课程行动者的选择余地有所限制。虽然教师和学生在使用教材时具有一定的能动性，教师可以对教材做一定的改编，学生可以对教材有自己的创造性理解。但总的来说，教与学的过程往往是课程结构的再生产过程。^①

当前教师教育课程结构中存在的主要问题在于理论知识与实践性知识的割裂，技术操作规则与实践情境的分离。从微观结构来看，各门学科的教材要么只重视抽象的系统理论知识，要么只关注抽象的技术操作规则。一些教育活动设计的教材试图把教育教学理论与教育实践结合起来，它们往往体现为“抽象理论+抽象教案”的拼接。但这两者实际上存在一个共同的问题，即都忽视了知识或规则产生的具体情境与过程，忽视了教育教学的实践性知识。教育理论抽象于教育实践，如果理论课程中很少包含实践性知识，必然会限制学习者对理论的理解，学生对理论往往会“生吞活剥”，以至在今后的实践中很少能从理论课程中受益。教育实践情境是一个不断变化的生态系统，需要教师具备善于应变的实践智慧，而实践智慧需要不断地审视与反思实践经验才能发展形成。如果实践课程只是技术取向，缺乏理论的参与，就会限制学习者实践智慧的形成，而只能培养只会模仿的技能熟练者。

当前教师教育课程结构决定了其对学习者的限制作用大于使动作用。很多学生在实习期间最大的感慨就是理论用不上，而他们毕业后需要开公开课时最喜欢做的事情就是寻找

^① 杨道宁. 结构化课程论. 北京：中央编译出版社，2012.

优秀教案。让我体会到以“抽象理论”和“抽象教案”为主要内容的结构化课程在培养“准教师”的“理论素养”与“实践智慧”方面的缺陷。因此,要提高人才培养质量,就必需改善课程结构,增强其使动作用,弱化其限制作用。教师需要在实践情境中解决各类教育教学的真实问题,教师教育课程结构的改善就在于使理论课程与实践课程相辅相成,既通过实践性知识增强教师和学生对于理论课程的理解,又通过理论提高教师解决实践问题的智慧。使二者之间实现某种转化,彼此促进。

二、教师教育课程结构中的两种“叙事”结合

(一)“宏大叙事”与“经验叙事”的内涵及价值

利奥塔把知识分为“宏大叙述(元叙事)”(Metanarrative)与“小叙事(微型叙事)”(Micronarrative),前者是理论的话语,它是思辨形式的、试图安排人类精神与生活的科学与哲学的话语,是缺乏生活的语言。后者是事实话语,它是关注个体和群体内在世界和经验意义的“经验叙事”,是带有时间性的生活叙事。^①因而也被称作“私人叙事”(Private Narrative)。通俗地说,前者是以说明和议论的表达方式为主的知识,而后者是以记叙、描写、抒情的表达方式为主的知识。“宏大叙述”由于其思辨逻辑往往显得高深难懂,它的传播要通过“经验叙事”,同时,“经验叙事”是对“宏大叙述”的一种必不可少的“补充、修复、矫正和保存”,它在“揭示人的内心感受和历史痕迹方面具有单纯依靠统计或模型所不能起到的独特作用”,叙事在“‘倾诉’、在记录”着叙述者的生活体验,并力求获得读者的理解。^②

在教师教育课程中,“宏大叙述”相当于学者的理论,而“经验叙事”相当于教师的实践性知识,两者各有其价值。师范生要成长为合格的教师同时需要这两类知识:理论知识与实践性知识。前者“思考”这个世界,后者“把握”这个世界^③,前者构想理想世界,后者改造现实世界。如果两者能够相互促进、相互“型塑”,则能提高教师培养的质量。理论知识为师范生提供更加广阔的知识视野,激发他们对自己的教育教学行为进行更加审慎的反思;经过理性反思的实践性知识使师范生能够在不同的情境中灵活地运用理论解决实践问题,不断发展实践智慧。

(二)教师教育课程结构中的“宏大叙事”与“经验叙事”的结合

理论与实践智慧的相互转化“需要理论与实践者的知识背景、信念、隐含理论以及实践活动进行紧密的互动才能实现”^④。替森(Thiessen,2000)认为教师教育机构应该把重点放在“与实践有关的命题知识”,而在实习学校,则应该把重点放在“命题解释的实践性知识”^⑤。因此,教师教育的理论课程有必要在“宏大叙事”的基础上,加入与其有关“经验叙事”;而实践课程则需要运用理论命题来解释“经验叙事”。“宏大叙事”体现为某学科或课程

① 丁钢.教育经验的理论方式.教育研究,2003(2):22—27.

② 王树.教师印迹:课堂生活的叙事研究.北京:教育科学出版社,2008.

③ 马克斯·范梅南.教育敏感性和教师行动中的实践性知识.北京大学教育评论,2008(1):2—20.

④ 王少非.教师教育课程的实践取向:何为与为何.教师教育研究,2013(5):72—75.

⑤ 尼克·温鲁普等.教师知识和教学的知识基础.北京大学教育评论,2008(1):21—38.

的基本概念框架,如抽象的科学理论知识或课程方案的框架;“经验叙事”体现为这些概念与或框架形成的过程,如科学家、学者、教师探索知识的故事。

1. 在“宏大叙事”的基础上加入“经验叙事”的元素

国内学者提出“超结构”的观念,认为在重视结构中的元素的同时,也不能忽视围绕在元素周围的光环,也就是在重视概念的同时,不能忽视概念形成的过程和人的精神、情感的凝结。^①如,我国基础教育的新课程在科学课程中加入科学家历史的内容也体现出对概念结构的超越。就教师教育理论课程而言,抽象理论应结合真实的问题情境来呈现,可以在教材中加入教育(专)家以及教师的研究故事、教育故事、课程故事或生活故事,帮助学习者理解专家与教师解决问题的思考与探索的过程,从而理解相关的理论。故事还可以让学习者感受到故事主角的人格魅力,激发学习的兴趣与动力。虽然要概念、原理运用于不同的情境就会形成不同的故事,如因材施教这一原理,运用到一千个孩子身上就会形成一千个不同的教育故事,没有一个情境会完全一样,但只要有其中的一个故事,就足以成为启迪教师实践智慧的源泉。有学者在编写理论教材时已做了尝试,如朱家雄教授编写的《幼儿园课程(第二版,2011)》与第一版(2003)相比,故事由原来的1个增加到4个,而他在《幼儿园教育活动设计与实施》中选择的中外活动设计与实施的故事达30余个,但因为教材的容量有限,往往只能选择故事的片断,可以另外编写案例与故事集,同时在教材中有相应的资源提示,告诉学习者如何获得完整的案例与故事。如张燕老师为《幼儿园管理》(1997)编写了配套的《幼儿园管理案例及评析》(2002),其中大部分案例相当于“管理叙事”。

又如,做为实践课程教材的教学参考书或教参式教材,如果能够采用“活动方案+课程故事”的形式,它们就有可能突破教学蓝本的功能,而真正成为教师的教学资源,促进教师实践智慧的成长。范梅南认为,“生活体验的故事”,可以帮助教师提高对实践的直觉维度(Pathic Dimensions),形成实践智慧^②,课程故事是教师专业生活体验的故事,它不仅可以提高故事撰写者的实践智慧,也可以让故事的阅读者从故事中体会到优秀教案的产生有其具体情境,尤其是实施同一套教材的不同教师所写的课程故事,可以让阅读者认识到不同情境下应对与调整策略的多样化。如综合性主题课程的教师用书除了活动方案外,可以附上不同教师实施同一方案的故事,让读者感受不同教师实践智慧百花齐放之魅力。有关故事的撰写,瑞吉欧幼儿教师的经验值得我们借鉴,许多故事都比较详细地展示了主题活动中教师与幼儿共同创生课程的过程,如“合适的价值”、“戏剧风格”、“传真”、“蔷薇花的篱笆”、“城市”、“车轮和运动”^③,台湾教师撰写的课程故事则更完整详细,如“鸽子”^④、“温馨古早味”^⑤。对教师而言,重要的不是拥有他人的优秀教案,而是从故事中感悟他人设计与实施课程的实践智慧。当然,对于教育理论教材中的故事应该是用来说明理论的故事,而非孤立呈现的故事。

① 张楚廷. 结构主义课程观剖析. 课程·教材·教法, 2007(1): 89—91.

② 马克斯·范梅南. 教育敏感性和教师行动中的实践性知识. 北京大学教育评论, 2008(1): 2—20.

③ 零点方案, 瑞吉欧儿童. 让儿童的学习看得见——个体与集体学习中的儿童. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.

④ 林意红. 鸽子——幼儿科学知识的建构. 南京: 南京师范大学出版社, 2004.

⑤ Heidi Hayes Jacobs. 课程地图: 展现实践成果与省思. 虞美贵等译. 台北: 心理出版社, 2008.

2. 在“经验叙事”的基础上帮助学生联系“宏大叙事”

“意义不在于经验之中,经过反思性理解的经验才是有意义的。”(Schutz)未经理性反思的经验往往夹杂着许多错误与偏见。而理解不可能无中生有地产生,“而是在与不同于自己的他人的信念、态度和理解之冲突中产生的。”(Jardine,1987)^①如何加强实践课程对实习生实践智慧的促进作用?尼克等认为,可以通过帮助实习生描述他们师傅的实践性知识,使之把所学的正式理论与实践性知识联系起来,同时,师傅的个人知识也会成为师范生个人知识形成的资源。^②当然,仅仅描述还不够,还要在描述的基础上运用理论进行反思。笔者研究发现^③，“实践性知识”首先要“叙事化”使之成为案例或故事,然后通过阅读理论或与专家交流,对案例或故事进行理性的思考,才可能成为教师个人的“实践理论”。因此,在实施教育实践课程的过程中,大学教师要组织经验反思与交流活活动,可以要求实习生围绕着解决实践问题的过程叙述经验,先说或写出自身的教育学故事与师傅的教育教学故事,大学教师再帮助实习生运用理论来分析这些实践性知识,经过理性反思,过滤掉那些偏见与错误的经验,沉淀出能够真正促进孩子发展的实践智慧。

① 派纳等.理解课程.张华等译.北京:教育科学出版社,2003.

② 尼克·温鲁普等.教师知识和教学的知识基础.北京大学教育评论,2008(1):21—38.

③ 李云淑.课程开发中的教师专业发展:个案的叙事研究.中国教育:研究与评论,2005(8):241—

前言

自从1994年从华中师范大学学前教育专业毕业以来,我一直担任教材教法课程的教学工作,从最初教授分科教材教法,到后来教授幼儿园课程和幼儿园教育活设计,我逐渐认识到课程与教育活动类型的多样性,各种类型的课程各有优势与不足,在实践中需要进行优化组合,才可能达成最佳的育人效果。而众多的出版物往往只注重单一领域教育活动的设计,因此,本书详细论述了六种类型的教育活动的设计与实施,并对各类教育活动的优化组合提出了一孔之见。因水平有限,书中疏漏与不足之处,望方家不吝赐教。

本书的内容结构分为四大块:理念与价值篇、学科课程中的教育活动篇、活动课程中的教育活动篇、教育活动设计与实施的整合篇,主要阐述了两大大类型的幼儿园教育活动的设计与实施,学科课程中的教育活动又分为单一领域教育活动、领域渗透教育活动、单元主题活动,活动课程中的教育活动又分为探究型主题活动、区域活动、幼儿园综合实践活动。最后一章着眼于在幼儿园的教育实践中如何对以上各类教育活动进行选择与组合,以达到最优化的育人效果。

本书具有以下特点:

第一,在内容结构上体现“宏大叙事”与“经验叙事”结合的努力,注重教育理论知识与教师实践性知识的整合,即“教育活动设计的理论、教育活动方案与课程故事(包括教学故事、学习故事)”三者的配合。这是本书最突出的特点。希望“故事”能够帮助读者理解“理论”,理解优秀教案的产生的具体情境,从而提高读者运用理论指导教育活动设计的能力,促进读者形成根据实际情境调整教育活动方案的意识,明白“每个方案只是供选择的,不是能够套用的”。

第二,对幼儿园教育活动分类框架的创新。本书把幼儿园教育活动分为“学科课程中的教育活动”和“活动课程中的教育活动”,因为“从分科课程到相关课程、融合课程、广域课程,再到核心课程、活动课程,比较集中地反映了近代课程理论与课程实践发展史上所有课程的组织形态。”^①以上六种课程组织形态中,前四种又可以归入学科课程,后两种其实都是活动课程。教育活动的这一分类标准体现对“课程理论”的应用。教育活动的类型与课程的类型大致可以对应起来,如单一领域教育活动可以对应分科课程,领域渗透教育活动对应相关课程,单元主题活动对应融合课程或广域课程,探究型主题活动、区域活动、生活与综合实践活动则对应活动课程。希望深化人们对课程理论的理解与运用,也为设计与实施教育活动提供课程理论的视野。如,美国学者雅克布斯把课程的设计策略划分为六种:学校本位的设计、平行设计、多学科设计、跨学科设计、统整日设计、现场教学,这六种设计策略构成了一个

^① 王春燕. 幼儿园课程概论. 北京: 高等教育出版社, 2007.

由完全保持学科界限的设计到没有任何学科界限的完全整合设计的连续体。^① 本书中各类教育活动的设计策略也与之有大致对应关系,可以根据幼儿的特点、幼儿园的环境特征、社区的价值取向以及学习内容本身的特点来选择不同的设计策略。如单一领域教育活动的设计对应着学校本位的设计,领域渗透教育活动对应着平行设计,单元主题活动对应着多学科设计或跨学科设计,探究型主题活动对应着统整日设计,生活与实践活动、区域活动则对应着现场教学。同时,本书教育活动的具体分类也受到了朱家雄教授有关教育活动分类思想的启发。

第三,提出了各类教育活动优化组合的观点。本书中各类教育活动的设计对教师的素质要求以及对设施、设备的要求是由低到高的,不同条件的幼儿园(如乡镇中心幼儿园、县城的幼儿园、中等城市的幼儿园、大城市的幼儿园)可以根据本园教师的素质、本园的资源条件对各类教育活动进行优化组合。如乡镇中心幼儿园可以单一领域教育活动为主,适当搭配其他类型的教育活动,大城市幼儿园则可以探究型主题活动与区域活动为主,适当配合其他类型的教育活动。在幼儿园教育实践中,对于各类教育活动的优化组合还没有引起重视,我们的实践往往出现极端的选择,就如一个钟摆,五十年代到八十年代摆向单一学科的教育活动(分科课程中的教育活动),之后,这个钟摆又摆向了单元主题活动(综合课程中的教育活动),现在大城市幼儿园的课程钟摆有的已经摆向了区域活动。其实,各种类型的教育活动各有利弊,它们需要相互配合才有可能发挥最大的效益。华东师范大学前校长刘佛年先生发现国内外一些只关注“做中学”,而忽视系统教学的课程改革都失败了,因此他认为,搞创造性教学一定要搞好有意义教学,各类活动要与系统化的教学有机结合起来。^② 朱家雄教授也提出了“实现游戏与教学的最优化结合”的观点。幼儿园的探究型主题活动、区域活动和游戏活动需要各领域(学科)的基本知识与技能作为经验基础,而领域教育又需要通过游戏等活动提高学习效率。幼儿园在教育活动的选择方面千万不要走极端,而要根据本园的实际情况对学科课程中的教育活动与活动课程中的教育活动进行优化组合。

第四,注重提高各类学习者设计与实施“活动课程”(低结构化的综合性课程)的素质。首先,本书体现《幼儿园教育指导纲要(试行)》对于课程整合实施的精神。《幼儿园教育指导纲要(试行)》指出,“教育活动的组织应充分考虑幼儿的学习方式和特点,注重整体性、综合性、自然性、趣味性,寓教育于生活、游戏中。”本书第五至第九章都是关于领域渗透教育活动以及综合性主题活动的设计与实施,与纲要精神相合。其次,本书帮助幼儿教师提高选择与实施综合主题教材的能力。幼儿园教材已大量呈现综合课程的类型。有调查表明,2001年《幼儿园教育指导纲要(试行)》颁布以来,全国正式出版的幼儿园教材有近50种,这些教材几乎都强调“渗透与整合”、“弹性与生成”等理念(张晖,2011)。本书把重点放在“渗透与整合”课程方面,从而帮助幼儿教师提高选择与使用综合性课程与教材的能力。

第五,为教学设计提供了一定的支持。根据《教师教育课程标准(试行)》的精神为每章节编写了教学目标,从教育信念与责任、教育知识与能力、教育实践与体验三个方面来呈现。同时提出了资源开发与利用的建议,明确了教学重点与难点,为教师教育机构的教师或培训者的教学提供了支架。

① 徐玉珍.从学校的层面上看课程整合.课程·教材·教法,2002(4):21—27.

② 金一鸣.刘佛年教育文集.南京:江苏教育出版社,2010.

目 录

理念与价值篇

第一章 幼儿园教育活动设计的基本理念	3
第一节 幼儿园教育活动的基本理念	4
第二节 幼儿园教育活动设计的基本理念	11
第二章 幼儿园教育活动实施的基本理念	23
第一节 幼儿园教育活动实施的基本理念	24
第二节 幼儿园教育活动有效实施的基本理念	30
第三章 课程故事与教育活动评价	39
第一节 课程故事概述	40
第二节 幼儿园课程故事的撰写	50

学科课程中的教育活动篇

第四章 单一领域教育活动的设计与实施	61
第一节 单一领域教育活动概述	62
第二节 单一领域教育活动的设计	65
第三节 单一领域教育活动的实施	74
第五章 领域渗透教育活动的设计与实施	80
第一节 领域渗透教育活动概述	81
第二节 领域渗透教育活动的设计	84
第三节 领域渗透教育活动的实施	92
第六章 单元主题活动的设计与实施	101
第一节 单元主题活动概述	102
第二节 单元主题活动的设计	106
第三节 单元主题活动的实施	116

活动课程中的教育活动篇

第七章 探究型主题活动的设计与实施	125
第一节 探究型主题活动概述	126
第二节 探究型主题活动的设计	129
第三节 探究型主题活动的实施	140
第八章 区域活动的设计与实施	153
第一节 区域活动概述	154
第二节 区域活动的设计	158
第三节 区域活动的实施	168
第九章 幼儿园生活与社会实践活动的设计与实施	173
第一节 幼儿园生活与社会实践活动概述	174
第二节 幼儿园生活与社会实践活动的设计	177
第三节 幼儿园生活与社会实践活动的实施	187

教育活动设计与实施的整合篇

第十章 幼儿园教育活动的选择与组合	195
第一节 幼儿园课程规划方案和课程实施方案的制订	196
第二节 教师课程实施计划的制订	204
参考文献	210
后 记	215

理念与价值篇



第一章 幼儿园教育活动设计的基本理念

【教学目标】

(1) 教育信念与责任：理解教师是幼儿学习的引导者和支持者，形成根据不同教育活动的特点适宜地开发与利用资源的意识；树立儿童中心的幼儿园教育活动设计观。

(2) 教育知识与能力：了解幼儿园教育活动的涵义、特点；理解幼儿园教育活动的基本类型；掌握幼儿园教育活动设计的涵义、原则与各类幼儿园教育活动设计的要点。

(3) 教育实践与体验：搜集各种类型的幼儿园教育活动设计的教案与故事，初步感知其特点。

【资源开发与利用】

教育学与课程论的基本理论资料以及幼儿园课程与幼儿园教育活动设计相关理论资料的梳理，帮助学生理解以前学过的课程理论和教育学理论与本门课程的关系。

收集本地幼儿园正在采用的课程方案与教材，为学生理解教育活动的类型提供直观素材。

【教学重点】

幼儿园教育活动的类型；各类教育活动设计的要点。

【教学难点】

幼儿园教育活动设计的原则。

【时间】

3 课时

【教学内容】

第一节 幼儿园教育活动的基本理念

一、幼儿园教育活动的涵义

二、幼儿园教育活动的特点

三、幼儿园教育活动的基本类型

第二节 幼儿园教育活动设计的基本理念

一、幼儿园教育活动设计的涵义

二、幼儿园教育活动设计的原则

三、幼儿园各类教育活动设计的要点

第一节 幼儿园教育活动的基本理念

幼儿园教育活动是幼儿园有目的、有计划地设计、组织与开展的一切有教育意义的活动的总称,相对于中小学的教育活动,在幼儿园教育活动中,幼儿教师与幼儿有更多的互动,教育活动的內容更浅显、更生活化、更具整合性,教育活动实施的手段更加游戏化,更注重环境的创设与材料的提供。根据学科课程与活动课程的经典分类范畴,幼儿园教育活动可以分为学科课程中的教育活动和活动课程中的教育活动两大类,其中每一个亚类的教育活动都可以在从“自发游戏活动”到“纯教学活动”的连续体上找到相应的位置。

一、幼儿园教育活动的涵义

(一) 教育活动的涵义

人们对教育活动的认识有一个发展的过程。最初,人们把教育活动理解为教育者一方对受教育者一方的简单活动,认为教育活动就是教育者对受教育者的影响、培养或塑造的过程,即教育的“具体过程是一部分人以某种特定的影响作用于另一部分人的身心”,而教育的“直接目的是:要使人身心发生预期的发展和变化,获得预期要求的品质和特征”^①。这一观点把教师和学生的关系看成了教育主体与教育客体的关系,暗示着教育者优越、自大的品格和权威的地位及受教育者的依赖、依附的品格和被动的地位,忽视了教育民主、教育合作以及教学互动、教学相长等的追求,排斥甚至否定了受教育者个体主动的内在发展的一面,这样的教育活动被人们认为与工厂批量生产活动没有区别了。

后来,人们认识到教育活动是由教的活动和学的活动两个过程构成的,这两个过程既有密切联系又有本质区别,平等和民主是教育活动中师生相互关系的基础,教育活动的总目标是使学生学会学习。^② 这一观点把教师看成教的主体,把学生看成学的主体,认识到了“学生在学习活动中是认识和发展的主体”,这是一个进步。但也存在一些问题。第一,认为在“教的活动”中学生依然是对象,“教师居于整个教育活动的主导地位”,因而提出在教育活动中教师要尊重学生,学生才能成为学习的主人,主动学习,主动内化,主动发展。第二,对年幼儿童做为学习主体的能力没有充分认识。认为学生的独立学习能力是按“从低年级到高年级”由低到高发展的,教育活动是一个“学生从不能独立学习到学生独立学习到学生能够完全独立地学习的发展过程”。

现在,人们认识到了教育活动是“教育者一方与受教育者一方的相互影响”的活动,“人的精神的既成性和未成性是每一个人所具有的属性”^③,也就是说无论是成人还是儿童,在

① 南京师范大学教育系. 教育学. 北京: 人民教育出版社, 1984.

② 成有信. 论教育活动及其诸要素. 北京师范大学学报, 1990(4): 13—18.

③ 李春桥, 陈淑萍. 教育活动论与教育影响论——对现行教育观的反思. 齐鲁学刊, 2008(4): 100—103.

某些方面,教师相对于学生具有优越性,如“术业专攻”,在另一些方面,学生具有优越性,如对新事物的敏感、对课外知识的把握等。因此教育活动是一个师生相互影响的过程,是教学相长的过程。教育的相互影响观为民主、平等、合作等新教育理论的产生提供了内在的基础。

叶澜教授则看到了教育活动要素的复杂性,她认为,学校教育活动是学校内每日开展的一切活动的总称,从某种意义上说也可称为“师生的学校生活”,因为生活就是“彼此交织着的活动的总和,就是彼此交替的活动的系统”。在学校教育活动中,教师和学生存在着十分复杂、多角度和多层次的师生相互作用,构成了独特的复合主客体的关系。首先,从学校教育活动整体层次上看,教师与学生都是教育活动的主体,教育活动的内容是客体。其次,在教学活动中,师生是一种互为主客体的相互关系。在教的活动中,学生是教师教育工作的对象,在学的活动中,教师的要求与行为以及其他教育内容都是需要认识、把握和内化的对象与客体。第三,在教育活动中还存在着教师群体间或个体间、学生群体间或个体间、教师群体或个体与学生群体或个体间的相互主客体的关系。^①

上述四种观点中,我们赞同后两种观点中师生互相影响的观点,但是同时认为师生关系在教育活动中是一种对话关系,“它以参与者持续的话语投入为特征,并由反思和互动的整合所构成”,“是一种交互主体的、有机的、动态的关系”,“是相互欣赏、尊重、共同发展的关系”。^② 本书把教育活动界定为:教育机构设计、组织与开展的一切有教育意义的活动的总称,在教育活动中,教师与学生是一种对话关系,师生在活动中相互欣赏、尊重、理解,共同发展、教学相长。

(二) 幼儿园教育活动的涵义

关于幼儿园教育活动,有的学者从广义与狭义两方面进行了阐述,认为幼儿园教育活动从广义上是指“幼儿园中各种类型的、具有教育价值的活动,不论是有目的、有计划的活动,还是无计划、却有教育意义的活动”,“包括游戏活动、教学活动、生活活动、运动等”;狭义上幼儿园教育活动主要指“游戏和教学两大类活动”。^③ 还有的强调它是在教师的作用下发生的以儿童为主体的系列活动,即“以儿童为主体,在教师创设的以适合儿童身心发展需要和特点的多种形式的活动和与环境材料的互动过程中,引发儿童积极参与、主动探索并大胆表现的教育活动系列,旨在促进儿童全面、健康、和谐、整体的发展”。^④

《幼儿园教育指导纲要(试行)》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”。我们认为,幼儿园教育活动是幼儿园有目的、有计划地设计、组织与开展的一切有教育意义的活动的总称,包括区域游戏活动、教学活动以及各类综合实践活动。在教育活动中,幼儿教师和幼儿是平等对话的关系,师幼在活动中相互欣赏、尊重、理解,主动发展,共同成长。

(三) 幼儿园教育活动与幼儿园课程的关系

首先,幼儿园课程与幼儿园教育活动是整体与部分的关系。所有的教育活动都是某一

① 叶澜. 新编教育学教程. 上海: 华东师范大学出版, 1991.

② 张华. 研究性教学论. 上海: 华东师范大学出版社, 2010.

③ 朱家雄. 幼儿园教育活动设计与实施. 北京: 高等教育出版社, 2008.

④ 黄瑾. 幼儿园教育活动设计. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.