第一章　学前教育和历史发展及价值

一、教育的主要功能

（一）教育具有促进个体适应和成长的功能

若将人类幼儿与动物幼崽进行比较，可看出二者有极大的区别：一般动物出生后不久即能觅食和行走，而婴幼儿则需依靠成人长期抚养才能独立生活。这是因为人与一般生物在基因编码系统的开放程度上有很大差异。植物以及更低级的生物，其 DNA 编码是特异的、封闭的，它们直接地表现在生物机体的生长发育方面。而动物的基因编码具有两重性：动物的 DNA 编码有一部分是特异的、封闭的；而另一部分则是未特异化的、开放的。基因中的开放性部分要通过与后天环境的相互作用才能完成编码。特异性编码可以遗传，而开放性编码是不能遗传的。人的基因编码系统与一般高等动物相似，也可以分为特异性和开放性两部分。只不过人的特异性编码部分与开放性编码部分相比，它是那样的脆弱，以至于除了保障躯体发育的指令以及决定少量的本能行为的特异性信息之外，人的基因系统中绝大部分都是开放的，都需要吸收后天的信息才能最终完成编码。甚至人的那些少量的特异性本能行为，也需要在后天环境中加以锤炼。对人来说，完全依靠先天赋予的那些本能行为，简直就无法生活。他必须接受成人的照料和培育，其身体才能完成生长发育，而他的身体的生长发育是在接受文

需要全本请访问 www.ertongbook.com

化影响的基础上完成的；他也只能接受文化，培植心灵，才可能创造性地适应环境，从而有效地获得生存并自立于世界。然而在所有文化传递的途径和方式中，有一种是最为重要的，这便是教育。它与其他文化传递方式有所不同，教育的天职就是传递文化，让文化在个体身上成活；虽然通过大众传媒等，儿童可以接受到一些文化信息，但是若要系统、经济、有效地把握文化遗产并占有近现代形态的文化，只有通过教育才有可能实现。

可见，人类基因编码的近乎全开放的性质，使教育成为必要和可能。那么，教育是否就是万能的？德国系统论教育学家汉斯认为，人的可塑性是有时空的区别和限制的。这种局限性主要表现在四个方面：

1. 遗传的局限性。

人的可塑性很大，但却是以遗传为基础的。威尔逊特别强调人的生物制约性。事实上，迄今为止，教育仍没培养出脱离遗传规定的人来，只不过把人的某些特性、能力发展到一般人所不能及的地步。遗传规定了人就是人，不是别个东西，人也不能在出生后立刻就变成身材强壮的成年人。遗传一是制约了人的能力发展。二是制约了教育中的个别差异。对不同的思维类型、不同的体型表现、种种特异功能等，教育的作用是微乎其微的。鲍勒诺夫说，遗传规定了每个人可受教育的程度，有些人难于接受理性东西，有些人只酷爱文学。三是制约了人受教育的时间，教育不能超越一定的年龄阶段，狼孩和野孩研究证明了这一点。

2. 环境的限制。

表现为：一是缺乏有利于教育的文化氛围；二是缺乏接受教育的经济条件 ;三是国家制度、政治、战争等方面的原因或天灾人祸。

3. 道德的限制。

主要是教育不良产生的作用，从而殃及教育和人类本身，如传统人才观对人性的扼杀，就极大地降低了人的可教育性。宗教的

愚昧，或人对命运的顺从等，都会使人产生不想受教育的思想。

4. 教育科学的限制。

教育科学研究还很不发达，对人的可塑性不了解，教育观念落后,手段原始,等等。

(二)教育具有促进社会发展的功能

教育具有促进社会发展的功能，主要指教育在经济领域中对劳动力素质的培养及科技成果的转换，教育对政治的拥护与调节，教育在文化领域中的继承、传播、选择、吸收、创新等功能。

1. 教育的经济功能。

近年来，随着科技的迅猛发展，知识经济的悄然来临，社会经济结构的剧变，知识的创新、传播和应用越来越成为社会发展的最重要的动力，知识生产已开始成为社会发展的最重要的部门。在这种情况下，有人重新研究了生产力，认为“生产力的本质在于它是人与自然界相互作用中属于主体——人一方的力量,简言之,是作为主体的人的本质力量，因而应归结为人的智力、精神力”。而作为开发人类脑力、智力资源重要手段的教育，其作用就十分突出。它对于社会发展具有“火车头”似的推动作用，它构成了知识的创新、传播和应用中的最重要的一环。它不仅通过为社会培养人才进而创新、应用知识,而且还直接参与知识、科技的创新活动。科技革命和知识经济将进一步把教育推向社会发展的战略重点地位，教育将作为社会发展第一推动力的时代已经来到。

2. 教育的政治功能。

教育的政治功能是通过教育产生、选拔具有一定政治、思想、道德素质的人实现的。在阶级社会中，任何一种教育总是要向受教育者灌输一定的政治、哲学、道德等方面的思想体系，形成他们一定的阶级意识和行为品质。思想意识的灌输，其目的是要使人们从思想上去自觉维护和巩固现存的政治关系、伦理道德关系，从而维护现存的社会秩序。此外，统治阶级还可以通过教育评价的

制,选拔优秀人才,直接为其服务。

3. 教育的文化功能。

教育是人类文化的组成部分，它又对其他文化的建设和发展具有十分重要的作用,它可以传递、保存、选择、整理以及创造、发展文化。人类文化思想的世代相传不能通过遗传实现，新生一代只有通过教育才能在较短的时间里继承人类历史文明的遗产，从而使人类文化得以传递和保存，并使人类文化在新生一代身上成活，新生一代又不断发挥他们的聪明才智，创造新的财富、知识和经验,不断地向新的领域进军,创造、发展出更加丰富的人类文化。

由此可见，教育具有育人功能和社会功能。教育的育人功能和社会功能不仅有统一的方面，而且有矛盾对立的方面，当前教育改革中的宏观价值导向中最大的难题就是如何将教育的育人功能和社会功能整合起来。

二、教育的价值取向

(一)社会本位论

以社会为本位的教育理论认为：

(1) 人是依赖于社会的，离开了社会的个人是不存在的；

(2)个人没有价值,不能作为教育目的；

(3) 教育目的应当根据社会的要求来确定，最终满足社会的需要；

(4) 教育的目的在于使受教育者掌握社会的知识和规范，从而使个体社会化，并为社会服务。

(二)个人本位论

以人为本位的教育理论则认为：

(1) 教育的目的应当根据人的本性之需要来确定，使人的本性得到发展和完善；

(2) 个人的价值高于社会的价值

(3) 教育应重视培养学生的主体性和个性。

“社会本位论”和“个人本位论”实质上都体现了依附的教育观。依附的教育观在我国由来已久，广有市场，它或使教育依附于社会的政治、经济、文化等领域，或使教育归结为个人的遗传、本能、心理诸方面。所谓‘社会本位论’和‘个体本位论’,就是其哲学上的概括;所谓‘教育的社会化改造’和‘教育的心理学化运动’,则是其学科上的导向。依附的教育观使教育丧失自身的独立地位，不能按照自身的规律运行。对于我国而言，尤其是“社会本位论”的教育观危害甚烈，中国古代以社会为本，在封建纲常伦理的束缚下,个人消融于社会之中,个人‘修身’的目的在于‘齐家’、‘治国’、‘平天下’,读书是为了‘学而优则仕’。建国以来的一段时间,仅培养单一的“政治人”造成的灾难让人刻骨铭心。中国的现状要求以经济建设为中心，大力发展生产力，教育要为经济发展服务。但教育却走进了“以经济为中心”的误区，其功利价值取代了它的全部价值,教育忘记了‘人’。有人一味强调教育的社会制约作用,看不到教育的独立性；一味强调人的生存需要、物质享受，看不到人的精神需要。把人看作是经济的工具，把教育看作是制造这种工具的手段,这是现实教育问题的症结。‘社会本位论’的教育观,失误在于错把教育的社会功能当成了教育本体，使得过于庞大的社会机器直接搬入教育，压倒了教育中个人的价值，束缚了个人天赋的发挥和个性的发展，反过来也扭曲了教育的社会功能。然而其对立面的做法,即‘个体本位论’的教育观,也终究不是正道,它的失误在于错把教育的培养目标当成了教育本体，结果将导致人类普遍的文化范式的遗失和丢弃。

(三)教育中项论

教育中项论认为：教育作为一个独立的系统，介于社会与个人之间，往返流动，规定彼此，造成二者共同丰富和相互提升。社会与个人的矛盾，以及这个矛盾所蕴涵的历史与现实、文化与自然、

需要全本请访问 www.ertongbook.com

整体与个体、组织与心理等矛盾，就是通过教育这个特殊的中项，来得以解决的。持教育中项论者，主要是要与依附的教育观相区别，同时教育中项论也不同于封闭自足的教育观，其实质是要为进入教育的社会因素设置一个“过滤器”，为进入教育的个人发展提供一个“指示器”。教育对社会因素的“筛选”，依据的是个人和谐发展的可能和需要，教育要用个人来规定社会，这是教育的第一个“绝对命令”。教育如果不能遵循这个“绝对命令”，不能依照个人的和谐发展去“筛选”社会因素，那么它就很容易变成“非教育”的东西。在依附的而非独立的教育中，教育对社会因素丧失了“筛选”功能，使得社会因素长驱直入，恣意驰骋，结果往往要侵害教育者。所以，在教育中项论看来，任何进入教育的社会因素都要加以“教育化”的改造，然后才能盖上印鉴，发放一个通行证，政治也好，经济也好，科学也好，文化也好，都要通过“教育化”的改造（具体说，就是要转化成有科学依据的课程）；另一方面，所有进入教育的个人的发展，都要提升到教育所显示的一定尺度。个人在进入社会以前，首先要进入到教育这个中介系统（具体说，就是通过一定教学过程），使自己的身心能力达到一定的标准。教育对个人身心发展规格的标准，依据的又是社会的普遍的文化范式。教育要用人类社会一切进步的普遍的文明成果，来促进和引导个人发展，教育要用社会来规定个人，这是教育的第二个“绝对命令”。教育如果不能遵循这个“绝对命令”，不能依据社会文明进步的需要去引导个人发展，那么它也容易变成“非教育”的东西。

教育中项论认为教育的使命不是培养单一的“政治人”、“经济人”、“文化人”，而应培养完善的人，即“全人教育”。全人教育不是一种单纯的社会本位或个人本位的教育理论，而是一种既重视社会价值又重视人的价值的整合的教育观。全人教育的特性就是整合性。这种整合主要体现在以下四个层面：

1. 目标的整合。

全人教育的整合性首先体现在目标的整合上。它主要注重个人的健全发展，但同时认为健全的个人发展必然包含健全的社会发展，社会化的个人是能适应社会并能对社会的发展作贡献的人。

2. 内容的整合。

全人教育在教育内容上把心理、社会、科学、语言、艺术等知识整合在一起，不是像过去的分科教学那样，而是在各种活动中，有机地把各学科的知识糅合在一起。

3. 方法的整合。

全人教育在方法上也注重吸收各种有效的教育方法。如行为主义的条件反射训练法、布鲁纳的发现法、奥苏伯尔的意义接受性学习，以及现代教育理论中的活动教学法等方法，都被合理地吸收和利用。而且不是机械地运用，而是有机地整合，是在对这些方法改造和提高的基础上的综合运用。

4. 文化的整合。

任何教育主张都离不开一定的文化背景，因而都有其一定的适用范围。全人教育则力图抛弃狭隘的民族主义，尊重来自不同文化背景的儿童，根据其人格特点设计相应的教育活动内容，使儿童的观念、个性得到尊重和发展。

参考文献：

1. 刘晓东：《儿童教育新论》，江苏教育出版社，1998 年版。

2. 桑新民、陈建翔：《教育哲学对话》，河北教育出版社，1999 年版。

3. 冯夏婷：《全人教育 当代学前教育理论的新进展》，西北师大学报(社会科学版)，1995 年 5 月。

4. 李国庆、苏华锋：《教育本质问题新探》，教育理论与实践，1999 年第 7 期。

第二章　儿童观、教育观、教师观

一、儿童观

(一)关于科学的儿童观

儿童观是指人们对儿童的根本看法、态度。不同的儿童观就会产生不同的教育观，因为儿童的教育必定是以儿童观为前提的。惟有具备科学的儿童观才可探讨如何对儿童进行教育，促进其和谐、全面地发展。

1. 科学的儿童观的出发点是儿童身心发展的规律。

从儿童身体发展的规律来看，其身体各器官以及神经系统的发展还不完善，需要得到合理的照顾和保护。但同时，儿童的发展又是自主的、具有自我能动性的，因此，我们可以说儿童是按照他自身的速度“行动”的。教育者的任务就是尽力创造一个能够按照儿童自己的步调，以儿童独特的方式进行学习的学习环境。著名的儿童心理学家皮亚杰曾经指出：“儿童所能够理解的，只能是他们自己创造的东西。如果我们教得过分急促，他们就不能自己去消化,把知识改造成自己的东西了。’所以说,我们没有任何理由去超越这种发展阶段。儿童独立的摸索,表面看来是‘浪费’了时间，其实恰恰是赢得了时间。正是基于以上认识，我们认为应恰当地估计儿童的能力，而不赞成对幼儿进行任意拔尖和定向教育等形式的有损儿童成长发展的片面教育。当我们牵着儿童的手走路

时，要把自己的速度放慢到儿童的速度。

从心理发展规律来看，学前儿童尚处于感知运动思维和具体形象思维阶段，他们有着不同于成人的思维方式和看待事物的角度。同时，他们又有着其独特的、丰富的内心世界，有着同样丰富的情感世界。儿童表达他们内心世界的方式是多种多样的，正如瑞吉欧·艾米莉亚新型教育体系的创始人马拉古齐先生所说“：儿童有一百种语言，一百双手，一百个想法，一百种思考、游戏、说话的方式。”儿童不仅通过口头或书面的语言形式，他们还会通过绘画、雕塑、游戏等形式来表达他们的想法和愿望。应注意的是其中每个儿童表达其内心世界的方式又是不一样的，也就是说存在着明显的个别差异。教育者只有充分认识到儿童期的这一特征，才能够尊重并欣赏儿童多样化的表达方式和手法；才能够充分尊重儿童之间存在的个别差异。只有在这个前提下，才能对儿童采取正确的态度、进行积极的引导，以使儿童在原有水平上得到发展；才能避免对儿童心灵发展的压抑或放任这两种极端状态的出现。做到这一点，我们才可以说这是尊重儿童的，因为儿童的发展是身心的和谐发展，即儿童的发展不仅仅是指身体的发展，还包括其精神世界的丰富和完善。

2. 科学的儿童观是以社会发展的需要和社会对未来一代的期待为引导的。

人是社会的人，儿童亦不例外，他不能脱离社会而独立存在。同时，社会也是因为有了儿童才有了存在的意义，因为“儿童是社会的未来和希望”。在儿童与社会的关系上，杜威在《我的教育信条》一文中进行了精辟的论述，他指出“受教育的个人是社会的个人，而社会便是许多个人的有机结合。如果从儿童身上舍去社会的因素，我们便只剩下一个抽象的东西；如果我们从社会方面舍去个人的因素，我们便只剩下一个死板的没有生命力的集体”。鉴于儿童与社会的紧密联系以及社会对于儿童的重要意义，所以说“儿

童是社会的存在”。我们必须努力保护儿童的权利，确保儿童的福利。这个问题可以从两个方面来理解：一方面是对儿童权益的确认。随着人权意识的增强，儿童权益受到了社会的乃至世界的公认,儿童不仅有生存权、参与权、发展权等基本权利,而且成人和社会应当通过正式的法律、法规保障这些权益。我们甚至可以认为，到了今天“发展权”已经被视作是人生必不可少的基本人权,乃至是生存权的一部分了。另一方面是儿童权益的保障离不开一个利于其成长发展的社会环境和社会文化氛围。国家、地方公共团体、社会机构、家长与专职幼儿教育工作者的配合是至关重要的。儿童在幼儿园的时间毕竟是有限的，他们还有着大量的“园外”生活时间；幼儿是在与外界环境的互动中进行学习的，这就需要社会各界的力量来关心幼儿的发展，需要建立适合幼儿特点的活动中心、博物馆等等。如果切断了幼儿园同外面社会的联系，那么幼儿园就会成为“教育的孤岛”,从而失去“园外”丰富的教育资源。因此，我们必须树立“社区处处是学校”的观念，积极开发社区的教育潜力，这样才能保证幼儿发展与社会发展要求的统一。

（二）关于儿童观的演变

不同的历史时期，具有不同特质的儿童观，这是针对不同历史时期儿童观的重心而言的。因为，在每个历史时期必定存在着一种占主导地位的、起着实质影响的儿童观，即不同的历史时期的儿童观都有其主流。

古代的东、西方，人们普遍地没有意识到儿童期的存在，人们还未发现儿童与成人有什么根本的不同，只是把儿童当作“小大人”,把儿童期看作成人的预备期。因此,国家所谓的“慈幼”思想和措施只是为了国家自身的利益，为了保证国家的劳力和兵源，而不是为了儿童的生存和发展。杀婴在当时的社会被当作是控制人口的唯一办法就是极好的证明。也正是在这种儿童观的支配下，儿童的双亲把子女当作自己生命的延续，并且由此认为子女是自

己的私有财产。在这种情况下，儿童无所谓人格的独立，社会和双亲对儿童握有生杀之权。所以，在当时的社会中就出现了杀婴、葬婴的凄惨景象。即便是在以文明著称的希腊也是如此，比如说，斯巴达的儿童一出世，就受到严格的挑选，只有被认为体质是健壮的才可以被留下来，身体虚弱的儿童便被弃之荒野，任其死去，儿童7岁时便离开母亲，到军营中生活并接受训练。这就是“国”本位和‘家’本位的儿童观的主要表现。

在宗教成为维护封建制度的强大精神支柱之时，人被认为是生而有罪的，因而儿童也被认作是天生有罪的。在当时的社会中盛行对儿童进行残酷的体罚。当然，在东方的日本有所谓的“地藏菩萨”,被认为是儿童的守护神,似乎这对儿童有了一种‘爱护”,但这也仅仅是‘菩萨’对‘杀婴’之后幸存下来的儿童的‘爱护”,并未改变儿童‘原罪’的儿童观。这种神权至上的儿童观必定是‘神’本位的。

随着文艺复兴的到来，随之而来的是对人性、人道、人权的呼唤和张扬，由此而形成的是一种全新的人类观，人们认识到了人的尊严和价值。必然的，这种新的人类观影响到人们所持的儿童观，使之散发出了人文精神的光辉。到了17世纪,洛克的《教育漫话》问世了,在书中他把儿童看作‘白板”,反对体罚教育,指出‘对于儿童，一般有一种贪便取巧的惩罚方法，就是鞭挞。这是一般教师都知道的而且随时都会想到的管理儿童的唯一手段，是教育上最不适当的一种方法”。然而，在儿童观发展的历史长河中，使儿童观得以真正改变的人是卢梭,他与‘儿童的发现’紧密联系在了一起。他在其著作《爱弥尔》一书中指出‘大自然希望儿童在成人以前,就要像儿童的样子。如果我们打乱了这个次序，就会造成一些果实早熟，它们长得既不丰满也不甜美，而且很快就会腐烂。就是说，我们将造成一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童。儿童是有他特有的看法、见解和感情的，如果想用我们的看法、见解和感情去

需要全本请访问 www.ertongbook.com

替代它们，那简直是愚不可及。我们要求十岁的孩子具有判断的能力，就像要求他长成五英尺身高那般荒唐”。此书被看作是一部儿童权利的宣言是当之无愧的。在卢梭那里，儿童从社会和双亲两者的束缚下解放了出来，被当作一个人来看待。卢梭认为，真正的教育是使儿童的自然本性得到发展。这是关于儿童观的一个真正转折。

从儿童观的演变历史来看，这是一个漫长而曲折的历程。在历史已经到了新世纪之初的时刻，我们应该形成适应这个时代的科学的儿童观，这是一个现实而又艰巨的任务，需要我们长期不懈的努力。

二、教育观

(一)关于学前教育价值观

教育观来自于对某种教育价值的确认和定位，如何来理解幼儿教育的价值可以有多个侧面，如果把幼儿教育与幼儿的幸福相联系来探讨幼儿教育的价值问题，无疑是一个独特的视角。幼儿有没有获得幸福，是衡量幼儿教育成效的最根本的标准，幸福是科学的幼儿教育的应有之义。这是因为：一方面，教育作为人类社会的一项智慧性的文明事业，它是人类幸福的有机构成部分，即“幸福需要教育”。没有教育，人类社会就无法得以延续，人类文明就不能得到光大，人类就会失去光明的前景，必然地就会失去幸福。因此，教育是人类包括儿童幸福生活所必不可少的。教育是人类幸福的光辉映照下的伟大工程，幼儿教育是这一工程的核心工程和起始工程，幼儿教育是人类及儿童幸福的象征。幼儿由于享有了接受教育的机会,才促进了身体、认知、情感等方面的发展,才能更好地感受并创造幸福。另一方面，教育应包容幸福。当然，全面包容幸福的教育一定是依循现代心理科学、教育科学而实施的教育，是确实有助于儿童生命潜能激发的教育，即科学的教育。科学

的儿童教育，其出发点和归宿是儿童的幸福；科学的儿童教育，其内容和教育过程应该能够激起儿童的幸福感受，能让儿童感到满足和兴奋。对于教师来说，就应该爱儿童，了解儿童。只有这样，儿童教育才可能与儿童的兴趣与需要联系起来，与儿童的发展联系起来，最终与儿童的幸福联系起来。

（二）关于学前教育目的观

教育的目的之一是促进人的发展。幼儿阶段是人生发展的奠基阶段，幼儿教育是基础教育的基础，这一特点决定了幼儿教育对于人的发展有着特殊的含义。在幼儿教育中主要蕴涵了下列几种发展价值。

1. 远期的价值，即对于终身教育的价值。

幼儿时期是人的自我意识形成的关键时期，在这个时期形成的自我评价模式和自我价值感往往会影响到一个人一生的行为方式和处世原则。所以，在幼儿教育中我们应激发幼儿学习的愿望，引导幼儿对周围的人、事持有积极的态度和情感，使幼儿对自己形成积极的自我评价，具有自主意识和自信心。

2. 中期的价值，即为幼儿未来的学校学习所做的各种准备。

这些准备主要是指让幼儿做好与学习活动有关的心理准备。从广义角度来看，包括了感知能力、观察能力、比较能力、分类能力、推理能力、理解能力等等。从狭义的角度来看，包括了前读写能力(准确发音能力、图形观察能力、语言理解能力等),前数学能力(对物体的类、序、集合的感知,对相等与不等、部分与整体等数量关系的感知），社会适应能力（遵守规则的能力、完成任务的能力、交往能力、生活自理能力)等。

3. 近期的价值，即对于幼儿当下生活的价值。

幼儿的发展是与其每天的活动联系在一起的，应该让幼儿在一日生活中得到即时的进步与发展。

三、教师观

(一)教育过程中的幼儿教师

随着幼教理论的发展和实践的深入，幼儿教师在教育过程中的地位和作用产生了很大的变化。这可以从以下几个方面来分析。

1. 教师是幼儿学习与发展的支持者。

教师主要为幼儿提供丰富的环境刺激，激发儿童的探索行为，使幼儿在与环境的互动中主动建构知识。

2. 教师是幼儿学习与发展的合作者。

教师可以参与到儿童的活动中，和儿童共同探索，找出解决问题的方法。这就要求教师在和幼儿合作的过程中，要注意倾听儿童的意见，细心观察儿童的行为，了解幼儿的需要，和幼儿共同克服困难，分享成功的喜悦。

3. 教师是幼儿学习与发展的引导者。

当幼儿在学习过程中遇到困难时，教师或者是给予鼓励，促使其独立探索；或者是给予启发，帮助其发现困难所在，以找到努力的方向。

（二）21世纪的幼儿教师

1. 具有发展的眼光和强烈的未来意识。

也就是说，未来的社会需要教师具有前瞻性的战略眼光。这种未来意识、前瞻意识主要是指环境意识、竞争意识、国际意识、全球意识等。其中，具备环境意识是因为环境教育对于人类生活质量和改善人类与自然关系方面有着重要的作用；要有竞争意识是因为从小学会竞争、适应竞争，是现代社会对教育的一个基本要求；要有国际意识是因为世界经济一体化的推进，教育必须面向国际,培养‘ 世界人 ”,所以,幼儿教师的国际意识不可缺少 要有全球意识是因为超越民族意识、国家意识，达到对全世界、全人类的决

心是历史的趋势。惟有具备了上述前瞻意识的幼儿教师，才可能培养具有相同素养的儿童。

2. 具有较高的教育技能。

在幼教实践中，我们经常会看到这样一种现象：有些幼儿教师尽管能歌善舞但往往缺乏有效地促进幼儿身心和谐发展的教育技能，这些技能主要包括了解幼儿、创设环境、与幼儿和家长的交往等技能。21 世纪的幼儿教师必须充分重视起这个问题，并努力通过各种途径加以提高。

3. 要有健全的人格。

处于幼儿阶段的儿童，正是其个性开始形成的时期，具有很强的可塑性。这个阶段的儿童还喜欢模仿教师的行为，因为教师在他们的心目中有着相当高的威信。可见，幼儿教师的人格对幼儿的作用是极为明显的。所以，幼儿教师一定要具备性格开朗、进取心强、善于适应变化着的生活环境等健全的人格特征。

4. 要有较强的科研能力。

具有科研能力的教师才能够把教育科研知识有效地运用到教育科研的各个步骤中，在进行科研的过程中提高自身素质，同时也可以提高幼儿教育活动的质量，使幼儿得到更大的益处。

参考文献：

1. 华东师大教育系、杭州大学教育系编译：《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，人民教育出版社，1996 年版。

2. 钟启泉译：《现代教育学基础》，上海教育出版社，1986 年版。

3. C. EDWARDS, L. GANDINI, &G. FORMAN 编著，罗雅芬、连英式、金乃琪译：《儿童的一百种语文》，心理出版社，2000 年版。

4. 徐明执笔：《试论面向 21 世纪幼儿园课程的价值取向》，学前教育研究，2000 年第 2 期。

第三章　生态环境与幼儿教育

一、生态学

(一)生态学概念

生态学(Ecology)一词的英文字头 Eco 来自希腊文 oikos,意为栖息之所。从字义上来看，生态学的原义是关于生活的空间和环境的研究。现在，生态学的一般定义是：研究生物或无生物群体及其环境关系的科学；按照韦伯斯特词典，生态学的定义是：研究生物与其环境之间关系的型式或总体的科学。

(二)生态学的两项基本原理

1．生态系统原理。

即所有有机体与其所生存的环境间都存在着互为依存、互为因果的相互关系。也就是说,生态系统原理就是关于‘互相依存’、‘相互作用’和‘整体性’的原理。

2．生态平衡原理。

生态系统是开放的，物质和能量在不断地输入和输出。在一般情况下,能量和物质的输入大于输出,生物量增加 反之,生物量减少。如果输入和输出在较长时间趋于相等，那么生态系统的结构和功能就会长期处于稳定状态。在外来干扰下，生态系统能通过自我调节（或人为控制）恢复到原来的稳定状态，这就是人们常说的生态平衡。生态平衡是动态的、相对的，它具有复杂的反馈机

能和循环功能，它能自动调节和维持自身的稳定结构和功能。

二、教育生态学

(一)教育生态学概念

教育生态学是依据生态学的原理，特别是生态系统、生态平衡、协同进化等原理与机制,研究各种教育现象及其成因,进而掌握教育发展的规律，揭示教育的发展趋势和发展方向的科学。也就是说,教育生态学研究教育与其周围生态环境(包括自然的、社会的、规范的、生理心理的)之间相互作用的规律和机理。

(二)教育生态学研究对象

教育生态学是一门交叉学科,但它既不同于教育学,也不同于生态学。它不仅以教育为自己的研究对象，以生态环境作为学科的探究目标,而且把教育与生态联系起来,将二者的相互关系及其作用机理作为研究对象。

(三)教育生态学研究方法

作为跨越教育学和生态学两个领域的一门独立的学科，教育生态学借鉴了这两个学科的研究方法，并有所发展。从方法论角度,它强调了整体论,采用了系统分析的理论和方法进行研究。所谓系统，就是一群相互作用的成分，形成具有同一机能的统一整体。而系统分析,就是为了某个目的,集中分析系统的各个组成成分,以及它们之间的相互联系和相互作用,综合研究其各种因果关系。与整体论相匹配，在教育的微观方面，有时也采用还原论的研究方法,即运用现代科学技术手段,对教育系统的细小部分进行详细的研究，采用精确的定量分析和实验。

(四)教育生态环境的结构

我们大致可以从三种角度和三个层次来分析教育生态环境的结构:一是以教育为中心,结合外部的自然环境、社会环境和规范环境,组成单个的或复合的教育生态系统;二是以某个学校、某一

需要全本请访问 www.ertongbook.com