

幼儿园学习活动指导体系研究报告附件之六

2012-2021 湖南省贯彻《指南》实验  
(幼儿园学习活动指导体系研究) 论文选编

第一册

湖南贯彻《指南》实验的设计与组织实施研究

湖南省学前教育学会  
湖南省贯彻《指南》实验课题组  
2021 年9 月

## 前 言

收集论文的方式主要是与湖南省贯彻《指南》实验（幼儿园学习活动的指导体系研究）有关的存档资料中的论文、《湖南学前教育》发表的论文、以及近几年“湖南省学前教育优秀成果评选”中获奖的论文，少数是通过电话征集的论文。由于湖南贯彻《指南》实验涉及面广、持续的时间很长（2012-2021 年），没有专题进行全面征集，而且收集的时间比较短（2021 年 8-9 月）。因此，遗漏的重要论文肯定比较多。

由于汇编的论文比较多（270 篇），为便于读者查阅，编辑时采取了两个办法：一是参照《“幼儿园学习活动的指导体系”研究报告》的结构。二是编辑为 8 册。为此，各册的内容大致是：

第一册：湖南贯彻《指南》实验的设计与组织实施研究

第二册：园本学习活动的体系的建设与管理研究

第三册：幼儿学习与发展的合理期望的研究

第四册：幼儿学习内容和幼儿园学习活动的计划的研究

第五册：幼儿园学习活动实施的研究：环境创设、区域活动

第六册：幼儿园学习活动实施的研究：游戏活动

第七册：幼儿园学习活动实施的研究：集体教学活动、生活活动、家园共育活动

第八册：幼小衔接研究、师幼互动与班级管理的研究、幼儿园学习活动评价的研究

为节约篇幅，编辑时删掉了“内容提要”“参考文献”“作者及其单位介绍”，以及文中不是十分重要的插图、案例。由于编辑时间很紧，对从存档和“湖南省学前教育优秀成果评选”中选取的论文，没有核查发表的杂志及其时间。

幼儿园学习活动的指导体系研究  
（湖南省贯彻《指南》实验）课题组  
湖南省学前教育学会  
2021 年 9 月 27 日

## 目 录

关于“湖南省贯彻《3-6岁儿童学习与发展指南》实验”的具体设计 .....	1
自然教育：农村幼儿教育的基本理念.....	14
学前教育应严禁“超、灌、刻”	
——《3-6岁儿童学习与发展指南》的理念启示 .....	18
新西兰“学习故事”经验及其对我国幼儿园贯彻《指南》的启示.....	22
《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》的说明.....	34
我国学前教育资源配置的成就、困境与发展.....	47
2015年度中国学前教育研究的现状及热点探究	
——基于 CNKI 的文献计量分析.....	53
2016年度国内学前教育研究的现状及热点探究	
——基于 CNKI 的文献计量分析.....	63
基于教育公平的学前教育供给效率研究.....	73
长株潭学前教育办学体制与机制的调查研究.....	84
县域幼儿园户外玩具配备的个案研究	
——来自湖南省 S 幼儿园的现状考察 .....	97
幼儿园户外体育活动开展现状与对策研究.....	102
幼儿园自制体育器械的开发探索.....	113
论基于个体成人的幼儿科学教育.....	119
幼儿园数学教育生活化现状调查研究.....	127
儿童文化视角下幼儿艺术教育发展研究.....	133
幼儿舞蹈启蒙教育的新理念.....	141
公平视野下流动儿童的学前教育.....	145
着力构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系.....	150
关于当前农村幼儿园教师队伍建设的思考与建议.....	153
幼儿园园长胜任力的研究述评.....	157
示范中传“经”，引领中研“新” .....	163
国培项目送教下乡培训的实践与思考.....	169

领域活动背景下幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思能力的比较.....	173
幼儿教育的原始旨趣：条件、障碍及对策.....	182
幼儿园区域活动材料配备和使用的研究报告.....	188
《湖南省幼儿园学习活动指导体系》总检验方案的设计与实施 .....	197
湖南省贯彻《指南》实验效果检验报告.....	208
《湖南省幼儿园学习活动指导体系》科学性与可行性检验报告 .....	232
全要素改革：我国农村学前教育发展的应然路向 .....	+239
幼儿园保育工作的重新定位.....	+246

# 关于“湖南省贯彻《3-6岁儿童学习与发展指南》 实验”的具体设想

湖南省学前教育学会会长 彭世华

根据教育部部署，湖南省教育厅确定在全省开展贯彻《指南》实验，并委托省学前教育学会（以下简称省学会）负责实验的具体组织与指导。接着，又遴选和公布了省级实验区、市州实验区和县级实验幼儿园，成立了省实验指导专家委员会和省实验工作领导小组及其办公室（以下简称省实验办公室），召开了实验动员视频大会，正在准备举办省级培训班。按照省教育厅的精神，省学会研拟了实验的具体方案，汇编了《实验手册》。现在，我就实验的设计问题进行说明。

## 一、贯彻《指南》实验的中心任务和具体要求

教育部负责人明确指出，贯彻《指南》实验，要探索《指南》“在幼儿园教育实践层面的具体实施方法”。这就是湖南贯彻《指南》实验的中心任务。如何认识这个中心任务？首先，要准确理解《指南》“在幼儿园教育实践层面的具体实施方法”。这就要认真学习《指南》，调查幼儿园需求。应该说《指南》“在幼儿园教育实践层面的具体实施方法”，必须落实在指导幼儿园建设和实施园本学习活动体系上。即按照《指南》精神和本地本园实际，系统确立本园幼儿学习与发展的目标、内容，幼儿园学习活动的途径、计划与评价。其次，要准确把握指导幼儿园建设和实施园本学习活动体系的方式。过去，我们贯彻学前教育的国家文件，主要是采用一般指导的方法，即通过依靠教育行政部门号召，辅以专家引领、典型带动、培训示范。贯彻《指南》是不是可以这样呢？需要继续调研。有一种办法简便易行，那就是结合湖南实际，对《指南》精神和幼儿园保教规律具体化、幼儿园可操作化，为幼儿园教师提供一个科学、系统、通俗易懂的参考性工具或“拐杖”——《湖南贯彻〈指南〉幼儿园学习活动指导体系》，帮助他们具体理解园本学习活动体系的含义，了解湖南幼儿学习与发展的一般性指标。再次，充分认识研制《湖南贯彻〈指南〉幼儿园学习活动指导体系》的意义。应该说，这是有利于在幼儿园迅速、全面、深入贯彻落实《指南》精神，迅速把全园教职工调动起来、把保教工作的各个环节乃至全园各方面工作调动起来；有利于大幅度提高保教质量；有利于促进学前教育均衡发展。为此，要根据省教育厅文件精神，落实以下具体要求：

（一）对《指南》提出的幼儿学习与发展的“目标”进行实验，建立促进幼儿健康成长的 3-6 岁儿童学习与发展的“合理期望”。

“合理期望”这个概念的含义丰富，本实验的界定是：①“合理期望”就是《指南》所描述的“幼儿应该知道什么、能做什么，大致可以达到什么发展水平”，也就是幼儿园教育活动希望达到的目标或通过幼儿园学习活动促进幼儿发展所达到的水平，相当于“培养目标”或“教学目的”。由此，“合理期望”是制定幼儿园学习活动体系的基本依据，即“合理期望”指导幼儿园选择学习活动的內容、途径和方法；当然，确立“合理期望”又受到幼儿园选择的学习活动内容、途径和方法的影响。②确立“合理期望”针对的是某个幼儿园而不是所有幼儿园、是某个年龄段的幼儿而不是所有年龄段、是幼儿整体而不是个别幼儿；选取的程度参数是多数幼儿可能达到的发展水平，而不是个别幼儿只能或可能达到的发展水平。当然，对个别发展特殊的幼儿，应建立个性化的“合理期望”③鉴于文化、师资和环境等方面的差异，作为实施教育活动的具体依据，“合理期望”是在各个幼儿园、由教师分年龄段和分领域确立的，而不是在其他较高层面或区域、由其他主体笼统确立的。④“合理期望”确立的时间是每个年龄段教学活动开始之前，即通过确立“合理期望”，为制定未来的学习活动体系提供依据和指导。当然，“合理期望”不是一蹴而就的，而是需要不断完善的。⑤“合理期望”《指南》。《指南》分领域和每个领域的重要内容，提出了 32 个目标。显然，这 32 个目标是一般性的。各个幼儿园需要结合本园实际对其地方化、具体化和年级化，才可能成为本园的“合理期望”。

确立“合理期望”，需要结合湖南实际，制定《“湖南省幼儿园确立幼儿学习与发展的合理期望基本方法”要点（建议稿）》（以下简称《基本方法》），并对《指南》的 32 个目标湖南化、具体化和提出评价办法，即拟定《“湖南省 3-6 岁儿童学习与发展的评价”要点（建议稿）》（以下简称《评价要点》），为确立“合理期望”提供内容与方法建议。其次，以《评价要点》为框架，评价和预测本园幼儿学习与发展的状况。即：以《评价要点》的学习活动项目和本园幼儿学习活动项目构成“合理期望”的项目；以本园本年龄段多数幼儿为样本，以《评价要点》提出的观察分析方法为基本方法，来观察分析幼儿学习与发展的状况；以本年龄段幼儿学习与发展的状况，来预测下一年龄段幼儿学习与发展的可能达到的水平。再次，以多数幼儿下一年龄段学习与发展的可能达到的水平，来作为下一年龄段幼儿学习与发展的“合理期望”。

对“合理期望”确立进行实验，目标是：①帮助幼儿园教师系统、深入地掌握 3-6 岁儿童学习与发展的基本规律，提高观察和评价 3-6 岁儿童学习与发展的

的能力；②帮助各幼儿园教师通过运用《“湖南省 3-6 岁儿童学习与发展评价”要点（建议稿）》，科学观察和评价本园幼儿学习与发展的状况，确立各年龄段各领域幼儿学习与发展的“合理期望”；③修改、完善《基本方法（建议稿）》

《和评价要点（建议稿）》，以形成报送省教育厅《（送审稿）》。

**（二）对《指南》提出的各领域促进幼儿学习与发展的“教育建议”进行实验，形成促进幼儿健康成长的幼儿园“学习活动体系”（以下简称“学习活动体系”实验）。**

“学习活动体系”概念的含义也比较丰富，本实验的界定是：①“幼儿园学习活动体系”严格意义上就是幼儿园课程。为了避免错误理解为中小学的学科课程、从而导致幼儿园学习活动小学化，这里称之为“学习活动体系”。②广义的“学习活动体系”包括学习活动的目标、内容、方式和途径、以及评价。鉴于“合理期望”已经包含了学习获得目标，因而“学习活动体系”主要指学习活动的的内容、方式、途径和评价。③幼儿学习与发展是全面的，因而“学习活动体系”需要整体设计，即对幼儿园全部学习活动的 3 个年龄段和 5 大领域都要进行系统的设计。④幼儿园“学习活动体系”无疑需要园本化，但课程是要体现国家意志的，应该由较高层面制定基本的目标、原则和内容框架，作为对幼儿园制定园本“学习活动体系”的指导。

“学习活动体系”实验的目标，可从两个维度来把握。从内容来讲，包括：①构建幼儿园学习活动的的内容体系、以及本地本园选择与开发幼儿学习活动内容的原则与方法。②构建符合幼儿园学习活动的实施体系，包括与每个具体学习活动内容相匹配的组织和指导策略、环境创设策略、领域教育融合策略，以及幼儿生成性学习活动的组织原则与策略等。③构建幼儿园学习活动的的评价体系，包括评价幼儿学习品质的工具与操作方法、评价幼儿发展水平的工具与操作方法、评价幼儿学习活动组织与指导质量的工具及操作方法等。从层次来讲，包括：各个幼儿园都形成符合《指南》精神、能促进幼儿健康成长的本园“学习活动体系”。同时，形成报送省教育厅的对全省具有指导意义的《湖南省幼儿园学习活动体系（送审稿）》。

**（三）对《指南》的“社会宣传”要求进行实验，形成促进幼儿健康成长的“家园共育活动体系”（以下简称“家园共育”实验）。**

“家园共育”指家庭、幼儿园和社区相互尊重、了解和支持，密切配合，充分利用各方的资源，共同促进幼儿健康发展的教育过程。其基本含义是：①家庭、幼儿园、社区都是促进幼儿健康发展的主体，但幼儿的健康发展不是哪一方单方面能够完成的，需要三方共同努力；②“家园共育”的内容与幼儿园教学的内容相同，但三方

须根据自己优势各有侧重；③“家园共育”的目的是建立家庭、幼儿园、社区三位一体的共育机制，提供支持幼儿发展的良好环境，促进幼儿健康发展。

“家园共育”实验的目标主要有 3 个方面：①帮助幼儿园教师提高家园共育的认识和能力，指导家长提高科学育儿能力。②帮助幼儿园形成能促进幼儿健康成长的“家园共育活动体系”，包括幼儿园指导家庭教育、家长参与幼儿园教育的家园互动活动体系，家庭教育活动体系，社区及其它机构的幼儿教育活动体系。③形成《湖南省幼儿园家园共育活动体系》。

**（四）对《指南》的“社会宣传”要求进行实验，形成促进幼儿健康成长的“幼小衔接活动体系”（以下简称“幼小衔接”实验）。**

“幼小衔接”，指幼儿园与小学之间在教育教养的内容上以及实行这些内容的方法上的有机连接与平稳过渡。狭义指幼儿园大班为适应幼儿进入小学而进行的教育活动；广义上指幼儿园为适应幼儿进入小学而进行的教育活动，以及小学前期为新生适应小学学习与生活而进行的教育活动、教育行政部门为规范“幼小衔接”而采取的教育管理措施，本实验采用广义的定义。

“幼小衔接”实验的目标，包括 4 个方面：①在全社会形成什么是合格的幼儿园大班毕业生或小学新生的理念及其质量标准。②帮助幼儿园教师、家长和小学教师提请幼小衔接的能力，帮助幼儿园、小学、家庭形成能促进幼儿健康成长的“幼小活动体系”。③帮助县级教育行政部门形成管理“幼小衔接”的政策性措施。④形成报送省教育厅的对全省具有指导意义的《湖南省幼小衔接活动体系（送审稿）》。

**（五）对贯彻落实《指南》的“组织推进”进行实验，形成促进学前教育科学发展的保障机制（以下简称“保障机制”实验）。**

1. 对幼儿园管理包括设立审批、年检、招生、收费等方面进行实验，明确管理主体、管理方式、管理要求，研拟促进学前教育健康发展且符合湖南实际的《幼儿园管理办法》。

2. 对幼儿园教师队伍建设包括任职资格、待遇保障、培养培训等进行实验，研拟适合湖南实际的《幼儿园教师队伍建设规定》。

3. 对幼儿园保教质量评估进行实验，明确评估内容、评估方法和评估结果运用，研拟适合湖南实际的《幼儿园保教质量评价管理办法》。

4. 对学前教育的投入进行实验，明确投入方式、投入标准、资助项目和资助办法，研拟适合湖南实际的《学前教育资助制度》和《学前教育投入管理办法》。



## 二、全省贯彻《指南》实验的方法

### （一）按方案实验

贯彻《指南》实验工作原则上按照相关实验方案进行。或者说先提出假设，再对假设进行检验、充实，以形成比较完善的实验结论。即首先提出《湖南省贯彻〈指南〉实验工作方案》，包括：《“湖南省幼儿园确立幼儿学习与发展合理期望基本方法”要点（建议稿）》、《“湖南省幼儿园学习活动体系”要点（建议稿）》、《“湖南省幼儿园家园共育活动体系”要点（建议稿）》、

《“湖南省幼小衔接活动体系”要点（建议稿）》、《“湖南省贯彻〈指南〉推进策略与保障机制”要点（建议稿）》（以下简称5大《要点（建议稿）》或5个实验方案）。接着，各级实验区和幼儿园、省专题实验组根据上述方案，结合各自实际，制定自己的《实验实施方案》，并有组织有计划进行实验。

按方案实验，关键是要有好的方案。对5个实验方案，我们已准备了大半年，经过了专家多轮论证和修改，已基本统一了认识。这里简要介绍一下：

《“湖南省幼儿园确立幼儿学习与发展合理期望基本方法”要点（建议稿）》：研拟这个方案及其附件《“湖南省3-6岁儿童学习与发展评价”要点（建议稿）》，目的是为全省贯彻《指南》实验、确立“3-6岁儿童学习与发展合理期望”提供一个参考性的文本。研拟的过程分为前期准备、文本起草、预实验、专家论证、修改完善等阶段。《基本方法》分为对“合理期望”的解释、确立“合理期望”的基本方法和注意事项三个部分。

《评价要点》文本由“编制说明”和“正文”两部分构成。“编制说明”介绍编制的依据与结构、评价方式、注意事项；“正文”分3-4、4-5、5-6几个年龄段，提出“儿童学习与发展评价要点”。每个年龄段的“评价要点”都按5大领域编制，其基本内容包括：评价项目、评价方式、操作要点和支持性工具。

《“湖南省幼儿园学习活动体系”要点（建议稿）》：研拟这个方案，目的是为全省贯彻《指南》实验、建设“幼儿园学习活动体系”提供一个参考性的文本。最终目标是通过以此为基础进行的实验，建设一个贯彻《指南》精神、结合湖南实际的具有操作性的《湖南省幼儿园学习活动体系》，促进全省各个幼儿园建设高质量的园本学习活动体系。研拟的主要依据是：坚持《指南》精神（《指南》没有明确表述的则以《幼儿园教育指导纲要》为准）；遵循幼儿学习与发展的基本规律；重视总结近些年我省幼儿园教学工作的实践。研拟的过程基本上与《指南》起草同步，经过了前期准备、文本起草、幼儿园实验（检验效度和补充、调整内容与途径、方法等）、专家论证、修改完善等阶段。文本由“说明”和“正文”两部分构成。“说明”介绍研拟的背景与目

的、依据与过程、内容与结构、以及实施原则等；“正文”分健康、语言、社会、科学、艺术 5 个领域,分别提出了其幼儿学习活动的体系。每个领域的学习活动体系由“前言”、“学习活动的目标”、“学习活动的内容与方式”、“学习活动的评价”、“建设和实施学习活动体系的注意事项”等几部分构成。其中“学习活动的目标”分为总目标和年龄段目标；“学习活动的内容与方式”分年龄段和基本内容编排,每个基本内容又分为具体内容和适合开展的活动方式（集体活动、户外活动、区域活动、日常生活）。

《“湖南省幼儿园家园共育活动体系”要点（建议稿）》：研拟这个方案，目的是为全省贯彻《指南》实验、建设“幼儿园家园共育活动体系”提供一个参考性的文本。最终目标是通过以此为基础进行的实验，建设一个贯彻《指南》精神、结合湖南实际的具有操作性的《湖南省幼儿园家园共育活动体系》，促进全省各个幼儿园建设高质量的园本家园共育活动体系。研拟从今年 3 月起步，经过了前期准备、文本起草、多次专家论证、修改完善等阶段。文本由“总则”和“正文”两部分构成。“总则”介绍家园共育的含义与意义、目标、基本理念、基本原则、基本内容；“正文”按照家园共育的主体，分别提出幼儿园、家庭社区和社会机构的家园共育活动体系，每个主体的家园共育活动体系包括责任与义务、内容与途径等。

《“湖南省幼小衔接活动体系”要点（建议稿）》：研拟这个方案，目的是为贯彻《指南》实验，推动全省县级教育行政部门和幼儿园建立“幼小衔接活动体系”提供一个内容上的参考性文本。研拟从今年 6 月起步，经过了前期准备、文本起草、多次专家论证、修改完善等阶段。文本由“总则”和“正文”两部分构成。“总则”介绍幼小衔接的含义与意义、内容与目标、文本结构；“正文”按照幼小衔接的主体，分别提出幼儿园、小学和家庭的幼小衔接的理念、内容与目标、途径与方法、主体与考核，最后提出县级教育行政部门对幼小衔接管理的要求。

《“湖南省贯彻〈指南〉推进策略与保障机制”要点（建议稿）》：研拟这个方案，目的是为贯彻《指南》实验，推动全省各级政府和幼儿园建立“贯彻《指南》推进策略和保障机制”提供一个内容上的参考性文本。研拟的主要依据是：坚持《指南》精神；遵循幼儿学习与发展的基本规律；重视总结近些年我省发展学前教育的经验！研拟从今年 3 月起步，经过了前期准备、文本起草、多次专家论证、修改完善等阶段。基本内容从影响我省学前教育发展的体制机制和政策等关键性问题着手，包括“幼儿园管理”、“幼儿园教师队伍建设”、“保教质量评价”、“学前教育投入”等 4 个部分，每个部分又提示了若干个比较突出的问题。

## （二）大样本研究

从省教育厅来讲,开展贯彻《指南》实验是研究全省的普遍规律,被试对象必定包括市州、县市和幼儿园几个层面,每个层面的样本选择必须具有较好代表性和较大数量,而不是个案研究或少量样本研究所能达到的。因此,省教育厅确定了长沙、常德和郴州 3 个省级实验区;确认了 18 个市州实验区。以及按照覆盖城市和农村、公办和民办幼儿园、幼儿班的要求,确认了 315 所县级实验幼儿园。还有按照县级实验幼儿园要求的省级和市州幼儿园,估计有几千所。

## （三）现场研究

现场研究是与实验室研究相对应的一个概念。在实验室背景中进行研究,叫实验室研究(实验);在现场背景中研究,叫现场研究(实地研究)。实验室研究可以随机取样和安排,可以对实验情境和条件进行严密控制,可以使用仪器,实验结果的记录比较客观、准确并可以定量分析,但人为控制往往改变了教育现象的许多固有关系。我们贯彻《指南》的实验主要是对已有方案的验证和完善,因而主要是在真实、自然的幼儿园环境中,综合运用观察、访谈和实验等方法收集数据,以获得客观、接近自然和真实的教育活动规律。进行幼儿园班级教学活动现场研究,要注意有针对性的选择现场研究的方法(现场实验、现场观察、现场调查)。进入现场之前要做好充分准备。比如要精心制定实验方案、熟悉相关资料和了解现场信息,科学确定进入现场的人选及其身份(应当是研究者或是贯彻者而不是其他)等。这个准备是否周密,直接关系到现场研究能否顺利进行和达到预期目的。此外,还要认真收集数据。

## （四）行动研究

所谓教育行动研究,指教育工作者(主要是教师)采取学习、批判、自省、质疑的研究精神,研究和提高自己所从事的教育工作和自身的专业水平。其特点是:研究者兼具研究者和行动者的角色,以解决实际问题为主要导向,实施过程具有研究和行动两大面向,研究的对象或问题具有特定性,研究的结论只适用于特定情境,重视研究者的自我反省。教育行动研究的主体既指教育工作者(主要是教师)个人,也包括教育机构(主要是学校)。基本实施步骤是:发现问题→分析问题→解决问题。《指南》是一个具有高度操作性、用于指导幼儿园保教实践的文件,贯彻《指南》实验是在实践层面上的扎扎实实的运用和探索、分享经验、总结推广的过程。因此,广大幼儿园和教师要积极参与,认真学习《指南》,了解我省贯彻《指南》实验的文件和方案,分析本地本园和本人工作,发现和解决问题,提高保教质量和自己的专业素质。

## （五）课题研究

如上所述，为推动实验工作深入进行，省实验办公室按照实验内容设立了“合理期望”、“学习活动体系”、“家园共育体系”、“保障机制”、“幼小衔接”5个省级专题实验组（“学习活动体系”实验组又分设了“健康”、“社会”、“语言”、“科学”、“艺术”5个实验小组）。这5个专题实验组同时又是5个省级科研课题。各实验区和实验幼儿园不仅要积极参加和配合省专题组的实验，参加其课题研究，还应该从各自的实际出发，设立一些有针对性的课题进行专题研究，以求对这些问题有比较深入和客观的认识。

### 三、贯彻《指南》实验的主体及其任务、步骤

#### （一）幼儿园的实验及其任务、方法、步骤

幼儿园的实验是整个实验的基础。这里的幼儿园不仅指县级实验幼儿园，还包括省级实验区和市州实验区的所有幼儿园。因为省教育厅文件要求这两类幼儿园都要参加实验，而且实验的要求与县级实验幼儿园相同。

1. 幼儿园实验的任务。①对《指南》提出的幼儿学习与发展的“目标”进行实验，建立贯彻《指南》精神、符合本园实际、促进幼儿健康成长的3-6岁儿童学习与发展的“合理期望”。②对《指南》提出的各领域促进幼儿学习与发展的“教育建议”进行实验，形成本园贯彻《指南》精神、符合本园实际、促进幼儿健康成长的3-6岁儿童学习与发展的“学习活动体系”。③对《指南》的“社会宣传”要求进行实验，形成本园贯彻《指南》精神、符合本园实际、促进幼儿健康成长的3-6岁儿童学习与发展的“家园共育活动体系”和“幼小衔接活动体系”。④对贯彻落实《指南》的“组织推进”进行实验，形成本园以提高保教质量和加强教师队伍建设的贯彻《指南》保障机制。

2. 幼儿园实验的基本方式：①按方案实验。即各幼儿园根据省实验办公室提出的《5大实验方案》和自己的实际，制定本园《实验实施方案》并有组织有计划进行实验。②全面实验。贯彻《指南》的基本要求是更新教育思想，改革教学内容、教学方式和教学途径，这是对所有幼儿园、每个幼儿园的所有教学活动和所有教师的要求。即每个幼儿园对5个方面的实验内容都要进行实验，并且都要达到实验目标；每项内容实验的被试对象是全县所有年龄班的所有幼儿，并且使他们得到实实在在的健康成长，而不只是选取少数几个幼儿搞实验；全县的所有教师都要参与实验，并且在实验中得到切实提高，而不是只要少数几个人参与。③现场研究。幼儿园的实验基本上是现场研究，即在班级的教学活动中进行实验。④行动研究。幼儿园的实验，行动研究特别重要。幼儿园所

有教师要认真学习《指南》，了解省里的 5 个实验方案,参与各项实验活动。要采取自省、质疑的精神，分析本地本园和本人的工作，积极发现和解决问题。

3. 幼儿园实验的基本步骤。第一步，全园培训，分析现状。培训的内容主要是学习《指南》，了解省里的实验文件精神 and 5 个实验方案。在此基础上，分析本地本园实际、本园本人保教工作的成绩和不足，以及如何结合省里 5 个实验方案和本园实际进行实验。第二步，确定本园幼儿学习与发展的“合理期望”。即参照《湖南省 3-6 岁儿童学习与发展评价要点（建议稿）》，对本园幼儿的学习与发展情况进行系统而详实的观察分析（包括预测），具体理解和初步确定本园对 3-4 岁、4-5 岁、5-6 岁年龄段末期幼儿应该知道什么、能做什么、大致可以达到什么发展水平。第三步，制定本园《实验实施方案》。即在分析本园实际的基础上，参照本园幼儿学习与发展的“合理期望”、以及《“湖南省幼儿园学习活动体系”要点（建议稿）》，提出本园“学习活动体系方案”；参照《“湖南省幼儿园家园共育活动体系”要点（建议稿）》，制定本园“家园共育活动体系方案”；参照《“湖南省幼小衔接活动体系”要点（建议稿）》，制定本园“幼小衔接活动体系方案”；以及以提高保教质量和加强教师队伍建设为重点，提出本园贯彻《指南》的保障机制方案。第四步，执行《实验实施方案》，全面改进保教工作，切实提高保教质量。第五步，总结。重点是形成本园的幼儿学习与发展“合理期望”、“学习活动体系方案”、“家园共育活动体系方案”、“幼小衔接活动体系方案”、以提高保教质量和加强教师队伍建设的贯彻《指南》的保障机制。在此基础上撰写本园《实验报告》，整理对省里 5 个实验方案的修改建议，报县市区教育局。

## （二）市州实验区、省级实验区的实验任务、方法与步骤

把市州实验区（县市区）和省级实验区（市）放在一起讲，是因为这两类主体的实验任务、方法与步骤基本相同，只是省级实验区的实验任务还包括指导所属县市区的实验工作。具体来讲：

1. 市州实验区、省级实验区实验的基本任务。市州实验区实验的任务：指导本县市区幼儿园开展贯彻《指南》的实验。同时，对县市区贯彻《指南》的“组织推进”进行实验，以形成本县市区不同类型幼儿园贯彻《指南》的推进策略，以及以重视公办园建设和幼儿园教师队伍建设、加大财政对学前教育投入、落实幼儿园年检和“幼小衔接”为重点的本县市区政府贯彻《指南》的有效保障机制。

省级实验区实验的任务：指导各县市区幼儿园开展贯彻《指南》的实验，以及对县市区政府贯彻落实《指南》的“组织推进”进行实验。同时，对本级政府贯彻落实

《指南》的“组织推进”进行实验,以形成本级政府贯彻《指南》的有效保障机制。

2. 市州实验区、省级实验区实验的基本方法。这里重点强调代表本级政府进行贯彻《指南》保障机制实验的方法。①按方案实验。即市州和省级实验区的实验原则上也是按照省实验办公室提出的相关方案进行。②调查研究。即首先要认真分析本地促进学前教育健康发展的体制机制障碍,立足于寻找和解决突出矛盾。③文献研究。即注意充分吸纳省内外乃至国内外发展学前教育的成功经验。

3. 市州实验区、省级实验区实验的基本步骤。

第一步,指导幼儿园确定本园幼儿学习与发展的“合理期望”,制定《本园实验实施方案》。同时,参照《“湖南省贯彻<指南>推进策略与保障机制”要点(建议稿)》自查摸底,提出本级政府贯彻《指南》推进策略与保障机制的《实验实施方案》。其中,县级政府的重点是重视公办园建设和幼儿园教师队伍建设、加大财政对学前教育投入和落实幼儿园年检。市级政府的重点是重视公办园建设、加大财政对学前教育投入和建立幼儿园保教工作评价机制。

第二步,实施《实验实施方案》,全面改进保教工作&即把实验方案变为实际行动,主要任务是操作实验因素,控制无关变量,建立实验档案,及时积累实验资料。

第三步,总结实验工作,完成实验报告。这是实验的收获阶段,主要任务是对实验结果进行定量和定性分析,揭示规律,形成结论,并对实验进行实事求是的评价。其中:市州实验区总结本县市区实验工作,撰写本县市区《实验报告》,整理本县市区实验园对省里 5 大方案的修改建议,本县市区政府建立贯彻《指南》保障机制的经验,报市州教育局和省实验工作办公室省实验工作办公室。省级实验区:总结实验工作情况,撰写本市州《实验报告》,整理本市州对省里 5 大方案的修改建议,本市州政府建立贯彻《指南》保障机制的经验,报省教育厅和省实验工作办公室。

### **(三) 省专题组的实验任务、方法与步骤**

1. 省专题组实验的具体目标。①省“合理期望”专题组:指导和总结全省实验幼儿园、实验区对确立幼儿学习与发展“合理期望”进行实验,并单独进行必要研究,以形成符合湖南实际、促进幼儿健康成长的《湖南省幼儿园确立儿童学习与发展合理期望基本方法》(送审稿)。②省“学习活动体系”专题组:指导和总结全省实验幼儿园、实验区对《指南》提出的各领域促进幼儿学习与发展的“建议建议”进行实验,并单独进行必要研究,形成符合湖南实际、促进幼儿健康成长的《湖南省幼儿园学习活动体系》(送审稿)。③省“家园共育体系”专题组:指导和总结全省实验幼儿园、实验区对《指南》提出的“社会宣传”要求进行实验,并单独进行必要研究,形成符合湖南实际、促进幼

儿健康成长的《湖南省幼儿园家园共育活动体系》（送审稿）。④省“幼小衔接活动体系”专题组：指导和总结全省实验幼儿园、实验区对《指南》提出的“社会宣传”要求进行实验，并单独进行必要研究，形成符合湖南实际、促进幼儿健康成长的《湖南省幼小衔接活动体系》（送审稿）。⑤省“保障机制”专题组：指导和总结全省实验幼儿园、实验区对《指南》的“组织推进”进行实验，并单独进行必要研究，形成符合湖南实际、促进学前教育健康发展的《湖南省贯彻〈指南〉推进策略和保障机制》（送审稿）。

2. 省专题组实验的基本方式。①按方案实验。即各专题组根据省实验办公室提出的《5 大实验方案》和自己的实际，分别制定《实验实施方案》并有组织有计划进行实验。②专题实验与对口指导相结合。一方面是对各自的课题进行相对精密和独立的实验，并在总结全省实验的基础上，为省教育厅撰写出比较成熟的文件建议稿；另一方面是以专家的身份，指导全省实验区和幼儿园的相关内容实验。③大样本研究与小样本研究相结合。省专题组的大样本是全省所有实验区和实验幼儿园，这是专题实验的基础。同时根据实验要求，各个专题组还要设立一些专题实验基地或选取一些专题实验样本，这些专题实验基地应该是这项实验的全省带头园和示范园。请相关市县和幼儿园积极配合，共同建设好这些专题实验基地。并积极配合省专题组，完成好实验任务。④现场研究与文献研究、会议研讨相结合。省专题组实验在重视现场研究的同时，要注意发挥文献研究、会议研讨的作用，以充分吸纳省内外乃至国内外学前教育发展的最新成果，吸纳全省各地实验的最新经验，最大范围的展开学术讨论和争鸣。

3. 省专题组实验的基本步骤。第一步，研拟实验工作方案。即根据省教育厅文件精神，分专题组建包括专家和一线教师在内的起草队伍，研拟“合理期望”、“学习活动”、“家园共育”、“幼小衔接”和“保障机制”等《5 大实验方案》。第二步，研拟《专题实验实施方案》。即各专题组根据各自的实验任务分别确定实验方法、实验步骤，组建研究队伍，选取样本单位和研究基地，制定《实验实施方案》。第三步，实施《专题实验实施方案》，并对各实验区和幼儿园的实验工作予以对口指导。第四步，总结专题实验。包括对专题实验进行总结、对各实验区的对口实验进行汇总，分别 5 个专题撰写实验报告和实验结论。

#### **四、对贯彻《指南》实验的基本要求、服务和协调管理**

##### **（一）对贯彻《指南》实验的基本要求**

首先，要高质量搞好实验。贯彻《指南》实验是一项实证性科研工作，研究成果将直接应用于本地本园的学前教育实践，其研究成果将影响学前教育的发展。而且实验的时间长达 3 年，实验的范围覆盖全省，难度比较大。因此，必须认真组织，遵循科研

的规律，研究思路要符合逻辑、资料占有要详尽、数据要充分和准确、方法要有针对性、结论经过必要论证。

其次，要按计划搞好实验“各实验区和实验幼儿园的实验，既是作为实验主体相对独立进行的实验，又是作为样本参与的全省性实验，需要密切配合，需要按计划完成实验的步骤和任务”为此，我们印发了《贯彻〈指南〉实验计划表》（见《实验手册》），请大家认真把握好。

第三，积极反馈实验信息。这次实验项目多、内容多、单位多，时间长，需要及时总结和推广经验。为及时收集和交流情况，我们分项目建立对口联络员，包括省级实验区、市州实验区、县级实验幼儿园、4项省级专题实验，都明确了专职联络员。希望各地各园注意反馈实验情况，我们将利用各种实验交流平台，及时推介实验经验。

## **（二）对贯彻《指南》实验的服务**

一是举办省级培训。贯彻《指南》实验的培训分省、市两级进行。省里主要培训省级和市州实验区的学前教育管理干部，市级培训的讲课教师，以及骨干幼儿园的园长和骨干教师。为了尽可能扩大受训面，每县参加培训教师尽可能覆盖5大领域，每个幼儿园只来1人。培训内容主要是：进一步解读《指南》的基本精神、以及倡导的教育理念和教育方法；讲解湖南省贯彻《指南》实验工作文件和实验方案。

二是组织专家指导。为加强对实验的指导，省教育厅成立了“湖南省贯彻《指南》实验指导专家委员会”。省实验办公室建立了《实验指导专家委员会工作制度》，确定了专家指导的分工、指导的方式与要求、指导的经费开支来源、以及工作纪律。各级实验区和幼儿园要充分发挥省实验指导专家委员会的作用，市州和县区两级要设立实验指导专家委员会。

三是建立交流平台。为了便于省教育厅指导全省的实验工作，及时反映和交流各地各园的实验情况，我们建立了4个实验交流平台。①在“湖南学前教育网”设立“贯彻《指南》实验专页”；②在《湖南学前教育》杂志设立“贯彻《指南》实验专栏”；③省实验办公室编发《湖南省贯彻〈指南〉实验通讯》；④定期组织专题研讨会。此外，还将在“湖南学前教育网”上设立专家在线咨询。

## **（三）对贯彻《指南》实验的协调管理**

为了协调和管理好实验，我们打算：今年下半年尽可能较大范围的查看各实验区和实验幼儿园的实验实施方案，确保方案切实可行；定期调查研究，2014年进行实验中期检查，总结典型、发现和解决问题，并确定一批重点实验幼儿园；结题后对实验报告和实验结果进行评选表彰，并评选一批优秀实验幼儿园。



各位领导，同志们：省教育厅把具体组织和指导实验的任务委托给湖南省学前教育学会，是对我们的高度信任。我们将和长沙师范学院一道，动员全部力量，全力以赴投入实验，努力为实验区和实验幼儿园服好务。同时，也请大家多支持。

（原载于《湖南学前教育》2013 年第 3 期）

# 自然教育：农村幼儿教育的基本理念

长沙师范专科学校 皮军功

文化和自然，是儿童生活环境的两大层面，都为儿童成长提供了丰富的“营养”。但相对于文化而言，自然对儿童的影响更明显。农村儿童本生活在最纯粹的自然环境之中，有与自然良性互动，达到心灵与自然内在平衡与和谐的天然条件，但随着城市化的进展，越来越多的农村学前教育撇开了儿童生活的自然环境，开始实施以城市生活为导向的农村学前教育。这一方面违背了儿童生活在当下、在自身经验和自然之中的教育真谛；另一方面，农村良好的自然教育资源未被有效利用。由于农村儿童的成长和发展与自然有着天然的联系，因此农村学前教育与自然教育理念有着天然的契合性。以身处丰富自然环境中的儿童为教育对象的农村学前教育，应该建立自然教育的基本理念，并坚决革除以拼音、识字、写字、算术为主要内容的“小学化”教学倾向，将大自然作为培养幼儿良好情感、增进幼儿知识经验和能力的活教材。

## 一、以自然为师

正如种子在土里发芽，幼儿是在与自然万物的接触中生长发展的。大自然是幼儿生命的摇篮，它赋予幼儿无限的生机活力。前苏联著名教育家卡普杰列夫曾经提出：“儿童应该尽早而且长时间地投身于大自然中，从中吸取对它的印象，体验大自然在每个人心中激起的思想和感受，儿童需要亲眼看到太阳的起落和月亮。一句话，必须与自然界形形色色的现象融合在一起。”大自然对于幼儿的教育价值主要体现在以下几个方面：

### （一）丰富幼儿的认知经验

在与自然相互作用的过程中，幼儿通过感知形成的知识是其进行任何一种认知和活动的基础。根据皮亚杰的认知发展理论，幼儿期的儿童大部分时间处于思维发展的具体形象阶段，感官是其获取经验的主要途径。大自然正是新奇、形象、直观、可感知的，其绚丽多姿以千变万化的形态展现在幼儿眼前，能够有效地激发幼儿去发现、探索和感悟。幼儿心理活动的“泛灵论”特点和丰富的想像力也为幼儿提供了与大自然交流和对话的可能。这种客观自然的可感与易感性，和幼儿自身的认知和发展特点相适应，于是在幼儿与大自然的对话中，自然事物的形状、结构、颜色以及相互之间的关系等便在幼儿的心灵驻扎，进而促进幼儿认知和情感的发展。

## （二）提升审美体验

法国雕塑家罗丹说：“自然总是美的。”大自然的山川草木、鸟兽虫鱼都具有无与伦比的美，是所有美的源头活水，不需要装饰便能激起人内在对美好事物的向往，能够给人以心灵的愉悦、生命的滋润。幼儿正处于身心发展的初级阶段，其认知和情感的发展并不遵循理性的原则进行，而多是以幼儿自身的体验为基础的。幼儿置身于大自然，也就能够自然地感受它的大美和灵气，能够培养起质朴的情趣，立下以感动生命为取向的审美根基。

## （三）锻炼身体素质

幼儿身体活动的范围、神经系统的灵活性等都有赖于良好的身体，因而身体锻炼对幼儿的发展具有十分重要的意义。农村自然环境广阔，可资利用来锻炼幼儿身体的资源十分丰富：阳光充足，空气新鲜，是幼儿身体发育必需的自然营养；追岭逐原，捡石投鸟，可提高幼儿的身体运动能力；撒野田地，运动量大，利于幼儿身体的新陈代谢，提高孩子的饮食欲望；多处室外，不避寒热，可锻炼幼儿对环境的适应能力，提高对各种有害影响的抵抗力。总之，在自然环境中，儿童的身体就能与外界自然维持良好沟通和平衡。当前城市儿童的肥胖症、体能缺乏等问题，多因缺乏与自然环境的接触，长期缺少行走、日晒、寒热刺激所致。

提倡以自然为师，就是要反对将孩子们“囚于”室内，学习拼音算术和识字，而要更多地将孩子带到真实的大自然中，让他们徜徉于山水草林之间，认识万物，体验万物，锻炼自己，“要让幼儿在细雨中尽情的奔跑……让幼儿光着脚丫在充满露水、湿润的草地上奔跑；让他们在树荫下静静的打盹休息；当清晨的阳光唤醒他们时，让他们们叫喊，让他们欢笑，让他们叫醒有昼夜之分的其他生物。”只有生机无限的大自然，才会带给孩子们无限的生机。

## 二、顺应幼儿的天性

人的天性是指人身上固有的自然本性及其生长发展的规律。孩子是自然的一部分，在融进大自然的过程中，孩子能充分展现其天性。教育要达到促进幼儿发展的目的，首要的前提就是要顺应幼儿的天性，只有这样才能把握幼儿发展的可能性，并以此为依据，合理安排游戏和教学活动，达到促进儿

童健康发展的根本目的。正如卢梭所说：我们生来是有感觉的，而且我们一出生就通过各种方式受到我们周围事物的影响。可以说，我们一意识到我们的感觉，我们便希望去追求或者逃避产生这些感觉的事物。我们首先要看这些事物使我们感到愉快还是不愉快，其次要看它们对我们是不是方便适宜，最后则看它们是不是符合理性赋予我

们的幸福和美满的观念。随着我们的感觉愈来愈敏锐，眼界越来越开阔，这些倾向就愈来愈明显。但是，由于受到了习惯的遏制，所以我们就或多或少地因为我们的见解不同而有所变化，在产生这些变化之前，它们就是我所说的我们内在的自然。这种内在自然又被卢梭称为“原始倾向”，儿童的教育就是要遵循这种原始倾向，也就是儿童的天性。以儿童内在自然为依据的教育，才能促进儿童身心的健康发展。

具体而言，顺应幼儿的天性首先是指为幼儿营造身体和精神的自由活动空间。

“教育的第一原理是自由”，幼儿教育应该让幼儿自由表现他们的游戏、涂鸦、探究与好奇等。福禄贝尔曾强调指出，“在对待自然物方面，我们的做法常常是正确的。人们知道给幼小的植物和动物提供合适的环境，避免用暴力干扰它们，以便它们能够按照其内部规律完美地发育和健康的成长。但是，在对待人的问题上，人们却会走上完全错误的道路。尽管人与自然界的生物都遵循同样的自然法则，而人们在教育自己的孩子时却采取了相反的态度。他们把年幼的人当成一块蜡和一团泥，觉得可以任意把他捏成一样什么东西。”为此，他把顺应自然天性作为开展儿童教育的基点和中心。

其次，顺应幼儿天性的教育，必须学会耐心等待，在教育活动中为幼儿留下足够的空白，让幼儿自己去填写涂鸦，表现真实的自我；顺应幼儿天性的教育，必须排除教育压迫对其身心和谐发展的干扰、控制和奴役。当然，与此同时，顺应幼儿天性的教育，也绝不是观望和置之不理，在孩子与自然接触的过程中，教师要了解孩子的需要，适时地对孩子进行点拨、解释，并引导孩子进行体验甚至反思。

### 三、实现幼儿的幸福生活

在儿童的成长和教育上，尊重并善于利用周边自然条件，同时以儿童的天性为基础，顺应其自然发展的根本目的，在于营造幼儿的幸福生活。一项对儿童幸福观的调查显示，儿童对自身幸福的认定往往以生活中经历的开心快乐的事情为对象，以自身对周围事物的自然感情和感受为依据。在儿童的生活中，只有激发幼儿内心的自然情感，使之获得愉悦的情感体验，儿童才能感受到生活的幸福。也就是说，正是幼儿在自然环境中的成长，周围事物和人物在顺应儿童内心的自然感情体验的情况下，儿童才能感受到生活的幸福。所以，在某种程度上，自然本身就是幼儿生活的真谛。

东汉许慎《说文解字》说“生”：“生，进也。象草木生出土上。”说“活”：“活，水流声。”人的生活就是人生长发展、体现生命活力的过程。西班牙当代哲学家奥德嘉·贾赛特认为，生活就是忙于和非我接触、与自己周围的环境活在一起的过程，是充满诗意和激情的面向未来、挑战未来的过程。可见，生活就是面对环境解决

问题，是积累经验、体验意义、提升主体性、获得不断成长和发展的动态过程。而所谓幸福生活，就是在展现生命能量的过程中不断创新生命存在的状态，从而在不断积极向上的过程中获得生命的意义。幼儿是贴近自然界的，让幼儿投身自然，从各种成人式文化的束缚、压抑、控制中解放出来，能让他们体验到本应有的快乐，过上一种积极向上的生活——关切生灵，用自己的慧眼去发现世界、探索世界、认识世界。心中有高山的孩子，必有大气和包容；心中有流水的孩子，必有柔顺和灵活；心中有花草的孩子，必有和美和细腻；心中有各种动物的孩子，必有爱心和勇气。

综上所述，幼儿教育，特别是农村幼儿教育，应该崇尚投身自然界的理念，让孩子在与自然万物的接触中建立起充满灵气地理解和创新文明的基础。实际上，在更为普遍的意义上，人是自然的产物，在与自然的根连沟通中展现自己的人性，社会文化并不是自然的对立面，而是自然的发展面，于天地之间看社会，社会也是自然的一部分，人在建造社会世界时也得合乎自然之性，而不能违背自然之道理。我们从自然中走来，自然万物给我们浇注了灵性，赋予我们的生命以鲜活和生动，而在社会中，我们凭借自然赋予我们的灵性来创造有价值的生活、发扬我们人性的自然光辉。正是通过发扬这种光辉，我们永远居住在自然的深处。

（原载于《学前教育研究》2012 年第 11 期）

## 学前教育应严禁“超、灌、刻” ——《3-6岁儿童学习与发展指南》的理念启示

长沙师范学院 张晓辉

《3-6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》）的颁布，是中国学前教育发展的里程碑，至少在三个层面具有重要意义：首先，《指南》是中国加入联合国儿童基金会“遍及全球”项目的直接成果，意味着中国学前教育不仅顺应了世界时代潮流，更是开始了与国际教育高层次的深入对话，其次，

《指南》是对中国学前教育发展现状尤其是过去10年发展状况深刻反思的结晶，意味着《指南》的精神与中国国情相符合，更是推动《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》（国发【2010】41号）文件精神贯彻落实的具体举措；第三，《指南》不只是针对学前教育机构和从事学前教育的专门人员，而是寄希望于教师、家长和社会对学前教育达成共识，意味着真正意义上的“三位一体”合作共育局面的开始。

《指南》明确指出，其目标是为幼儿后继学习和终身发展奠定良好素质基础，核心是促进幼儿德、智、体、美各方面的协调发展，通过提出3~6岁各年龄段儿童学习与发展目标和相应的教育建议，以帮助幼儿园教师和家长了解3~6岁幼儿学习与发展的基本规律和特点，建立对幼儿发展的合理期望，实施科学的保育和教育，让幼儿度过快乐而有意义的童年。但长期以来，我国学前教育实践中“超、灌、刻”的问题突出，《指南》对应对当前我国学前教育的积弊具有重要意义。

### 一、学前教育应严禁“超”

在“应试教育”“教育功利化”等思潮的影响下，让学生超前完成学习内容已成为学校教育的常态，如在小学六年级上学期完成小学学习内容，在初二就完成初中的学习内容，在高二完成高中的学习内容，甚至是“小学教育初中化，初中教育高中化”。这种“超前教育”的做法使学前教育也深受其害，具体表现在：幼儿园让幼儿提前学习小学的学科知识，或是让幼儿过早地接受专门的技能技巧训练，如弹琴、跳舞、唱歌、绘画等。这种做法让幼儿背负了沉重的学习压力，让家长 and 教师背负沉重的思想负担，对幼儿的身心发展有害无益，其实质是不考虑幼儿身心发展的特点，不顾及对幼儿身心发展的不良后果。

已有众多的研究成果表明,“超前教育”的做法将使幼儿“超负荷”,危害幼儿身体发育,如大脑均衡发展;易使幼儿缺失最重要的早期经验,使幼儿错过有益于其终身发展的许多关键经验的获得,使幼儿本应在幼儿园就学会的反倒要上大学乃至参加工作以后到社会上去补,有的甚至根本无法弥补;会让幼儿误解学习,丧失学习兴趣,产生挫败感、不自信等;会使幼儿发展片面,不协调。只注重眼前利益、不利于长远发展的教育行为其实早就受到了教育思想家们的批判,如法国教育思想家卢梭就曾指出:“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,我们就会造成一些早熟的果实,它们长得既不丰满也不甜美,而且很快就会腐烂:我们将造成一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童。”

鉴于对这种弊端的深刻认识,《指南》明确指出:“儿童的发展是一个整体,要注重领域之间、目标之间的相互渗透和整合,促进幼儿身心全面协调发展,而不应片面追求某一方面或几方面的发展。”“幼儿在活动过程中表现出的积极态度和良好行为倾向是终身学习与发展所必需的宝贵品质。要充分尊重和保护幼儿的好奇心和学习兴趣,帮助幼儿逐步养成积极主动、认真专注、不怕困难、敢于探究和尝试、乐于想象和创造等良好学习品质。忽视幼儿学习品质培养,单纯追求知识技能学习的做法是短视而有害的。”“严禁‘拔苗助长’式的超前教育和强化训练。”也就是说,作为我国学制重要组成部分的幼儿园教育,应切忌抄近路、拔苗助长;切勿走捷径、急功近利,而应遵循规律,善于等待、积极“慢长”,让幼儿充分沐浴成长的阳光雨露,感受成长的快乐与美妙。

## 二、学前教育应严禁“灌”

传统教育理念往往将学习等同于上课,将学生视为“容器”,将教师视为知识的拥有者、传授者,最突出的做法就是“填鸭式教育”。学前教育受此影响,在教育实践中也出现诸多偏差:一是在幼儿园是要上课的,尽管在学前教育改革和发展过程中倡导以“活动”来替代上课,但仍改变不了上课的事实;二是将幼儿在幼儿园的学习视为各学科领域的教育活动,且绝大多数采用集体教学的方式进行,具体表现为:幼儿园几乎将集体教学视为惟一的“法宝”,幼儿自由活动的的时间很少,教师则必须按部就班地完成相关教材上的教学内容,“教教材”而不是“用教材教”,“幼儿教育‘禁书令’没多少人买账”;生活与游戏被拒之门外,玩与学截然分开,学习与生活剥离。幼儿园提供给幼儿的玩具、学具非常有限,提供给教师的只是黑板、粉笔,幼儿只能听教师讲、看教师写,间接学习成为幼儿主要的学习方式,直接学习、自我教育无从谈起。一些民办幼儿园教室的墙上甚至都贴着拼音识字表、加减法计算表、英语单词等,大部分幼儿园的上课方式及教学内容与小学相似。

事实上，幼儿自身就是一部最为生动的教材。幼儿的生活本身不仅仅是学习的内容，也是最佳的学习方式之一，只有服务于幼儿更好生活的学习、只有紧贴幼儿生活实际的学习才是最有意义的学习。游戏是最适合幼儿的，幼儿在学习中的学习能产生最为持久的效果。幼儿的学习必须充分调动各种感官，“要想知道梨子的味道得自己亲口尝一尝”，即幼儿只有通过亲自感知、自主操作才能进行真正有效的学习，否则就是无效学习，甚至是负效学习。为什么有的幼儿背诵数以百计的唐诗宋词、英语单词，时间稍微往后就忘记得一干二净呢？罪魁祸首即在于“灌”，类似的学习对幼儿来说不仅是无意义的，而且对幼儿的发展来说是一种极大的伤害。

因而，《指南》明确指出：“幼儿的学习是以直接经验为基础，在游戏和日常生活中进行的。要珍视游戏和生活的独特价值，创设丰富的教育环境，合理安排一日生活，最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要。”也就是说，学前教育并非等同于知识灌输，幼儿园教育必须适合幼儿的学习能力和学习方式，不要盲目施教，以免造成“有心栽花花不成”“好心办坏事”的状况。

### 三、学前教育应严禁“刻”

在分数就是指挥棒、标准答案至上的教育传统中，分数就是学生的命根子。学校对每个学生的要求一样、期望相同，就像是一个模子“刻”出来的，就像是工厂流水线制造出来的产品。受这种观念的影响，学前教育同样追求整齐划一，幼儿回答教师提问异口同声一个答案，幼儿绘画不约而同与教师示范一模一样，发出不同声音的幼儿往往被拒绝、被纠正，好与不好有一个绝对的标准。

于是，在教育实践中当幼儿说雪是蓝色时，常被指责为瞎说；当幼儿把苹果画成方形时，被要求仔细观看实物、重新画；当幼儿不能完成相应年龄段的指标，如拍球、跳绳，便被辱骂、讥笑、要求反复训练等。不能不说，上述种种现象都是“刻”惹的祸。正因为如此，《指南》的制定者为避免中国传统文化以及现有教育体系存在弊病的负面效应，用心良苦地将国外都称之为“标准”的说法改成“指南”，为的就是希望不要逐一对照《指南》条框刻画所有幼儿。

因而，《指南》明确指出：“幼儿的发展是一个持续、渐进的过程，同时也表现出一定的阶段性特征。每个幼儿在沿着相似进程发展的过程中，各自的发展速度和到达某一水平的时间不完全相同。要充分理解和尊重幼儿发展进程中的个别差异，支持和引导他们从原有水平向更高水平发展，按照自身的速度和方式到达《指南》所呈现的发展‘阶梯’，切忌用一把‘尺子’衡量所有幼儿。”事实上，世界上找不出两片相同的树叶，世界上也找不出两个相同的幼儿，人们应该用一种发展的、差异存在合理的、个性化



的眼光来看待幼儿成长。这样，童年就真正如童话一般，让每个幼儿拥有一个精彩的开始，让每个幼儿拥有幸福快乐的童年。

（原载于《学前教育研究》2013 年第 12 期）

# 新西兰“学习故事”经验及其对我国幼儿园贯彻《指南》的启示

长沙师范学院 路 奇

2010 年，教育部颁布了《3-6 岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》），明确指出要“关注幼儿学习与发展的整体性、尊重幼儿发展的个体差异、理解幼儿的学习方式和特点、重视幼儿的学习品质”。如何切实贯彻落实《指南》的这些精神和要求，成为摆在幼儿教育工作者面前的一个重大问题。2014 年 11 月，教育部委托联合国儿童基金会组织了第二期全国《指南》培训，培训以新西兰幼儿园开展“学习故事”的实践经验为主题，希望为全国各地结合实际深入开展贯彻《指南》实验提供参考。本文作者有幸全程参与了这次培训，撰此文希望在完整介绍新西兰“学习故事”经验的基础上，谈谈其对我国幼儿园贯彻《指南》精神的启示。

## 一、“学习故事”的内涵与特点

“学习故事”（learning story）是最早出现于新西兰的一种用于对幼儿的学习状况进行评价的工具，它通过一系列文件来记录幼儿有价值的学习过程，并帮助幼儿树立自己的人格认同。新西兰幼儿园普遍采用的一种课程模式（或可称为“学习故事”模式），具体是指教师以搭配幼儿活动照片的叙事方式，简要记录某个（或某几个）幼儿在自主学习过程中发生的趣事，分析其中蕴含的关键学习经验，并通过适当回应幼儿的活动行为，引导、支持和促进幼儿不断深化和拓展其学习活动的一种幼儿园教育教学活动组织方式。

为更直观地认识“学习故事”的特点，我们来看一个实例。

### “学习故事”实例：《我的彩虹蝴蝶》

下午，赛琳娜，你和维尼决定制作蝴蝶风筝。维尼是剪蝴蝶形状的高手——她只需要对折一下纸就能剪出来了。当你也试着这么做时，剪出来的形状却不像一只蝴蝶。

你不高兴了，拒绝继续尝试。一开始，你坐在那里，看上去很生气。过了一会儿，你甚至坐到了桌子下面，在那里待了好一会儿。当我请你再次加入我们时，你告诉我“我在想事呢！”你在那里坐了大约 10 分钟，直到你觉得可以出来了。

我对你说：“赛琳娜，我们可以不知道怎么做一些东西，但我们可以不断练习，就能

学会做新东西。”你点了点头。于是，我们把维尼剪的蝴蝶外形轮廓描在纸上，你把它剪了下来。

然后，你开始选择颜色，过了一会儿，你告诉我，你做的是一只彩虹蝴蝶。你花了很长时间涂颜色——很遗憾，我没有看到最后的成果，因为你把它带回了家去给你的爸爸妈妈看了。

#### 老师的声音：

知识、技能和态度是 Te Whariki（作者注：新西兰幼儿园课程大纲）里提出的学习成果。儿童要培养一种态度，那就是接受“不知道”和“不确定”，这是一个良好学习者必备的态度。不过，这种态度只能通过“鼓励”来培养，而不是“教授”。

战胜挫败感，并找到明智的对策，这并不是很容易的事情，对大人来说都是如此，更不必说幼儿了。我看到赛琳娜一开始很难接受自己的失败，但最终能够自己冷静下来，接纳用另一种方法来制作蝴蝶，这是相当了不起的事情！在这里，学习“剪”这个技能，远远没有建立积极面对困难的态度重要！

结合“学习故事”实例《我的彩虹蝴蝶》，我们可以从两个方面简要概括“学习故事”的特点：

#### （一）“学习故事”是一种对幼儿学习活动的叙事性评价方式。

“学习故事”实质上是一种基于“轶事记录法”对幼儿学习活动过程及结果进行记录的幼儿学习与发展状况评价方式，与广大幼儿教育工作者熟知的“幼儿成长档案”相似。不同的是，“学习故事”的根本宗旨在于“为促进幼儿的学习而评价”。也就是说，评价的目的在于更科学、更有效、更有针对性地持续支持幼儿的学习活动，从而促进其学习与发展水平持续不断得到提升。

在“学习故事”模式中，对幼儿自主学习行为的进行叙事性评价，是幼儿园课程实施过程中相当重要的一部分，甚至可以说是整个幼儿园课程体系的核心。这种模式强调：叙事性评价是促进幼儿学习的强大动力；通过叙事性评价不仅能客观描述幼儿的学习，还能建构和促进幼儿的学习。

#### （二）“学习故事”强调基于幼儿的自主活动进行评价。

在“学习故事”中很容易看到意大利瑞吉欧“教学档案”的影子，事实上，“学习故事”经验就是新西兰幼儿园学习瑞吉欧幼儿教育经验的主要成果之一。因此，与瑞吉欧课程模式一样，“学习故事”模式是一种典型的基于建构主义学习理论、充分关注幼儿在学习过程中的主体地位的幼儿园课程模式。这种模式强调以幼儿的自由自主活动为中心来组织幼儿园课程，主张在幼儿自主活动

的前提下，通过积极的师幼互动，引导幼儿围绕自己的兴趣和强项，在原有活动经验的基础上，不断生成新的、蕴含更高水平学习经验但又符合幼儿“最近发展区”的活动。

很显然，基于幼儿自主活动的课程模式对幼儿园教师的要求更高了，因为这意味着教师必须具备更高的专业水平，从而保证准确而深刻地理解幼儿的自主活动及其蕴含的学习与发展价值，并能通过及时而有效地互动支持幼儿不断拓展和深化其自主学习活动。其中最为关键的是，必须找到一种行之有效的、客观的评价幼儿自主活动中的学习行为的方法，以帮助教师准确理解幼儿的活动，为有效支持幼儿的活动提供客观的、科学的依据。“学习故事”正是应这种需要而产生的。

二、“学习故事”课程模式的实施

(一) “学习故事”课程模式的实施程序

新西兰幼儿园“学习故事”课程模式建立在教师创设条件让幼儿自主活动， 然后对幼儿的自主活动进行系统指导的基础上。教师的指导主要由“计划、注意、识别、回应、记录、回顾”六个环节组成一个循环往复过程，并在过程中不断促进幼儿的学习经验和教师的指导经验水平的螺旋上升（如图 1 所示）。

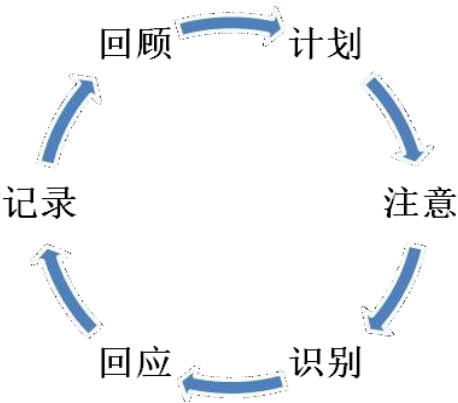


图 1：“学习故事”课程模式的实施程序图

1. 计划 (Planning)

即形成计划。既包括教师对环境的计划与准备工作，也包括帮助幼儿在准备好的环境中确定自己的活动目标及活动计划。由于“学习故事”必须建立在幼儿的自主活动所产生的学习行为的基础上，如何保证幼儿的自主活动中包含了有效的学习便成为问题的关键。因此，教师需要在活动开始前根据幼儿学习与发展的需要，认真准备环境，建立鼓励自主探索的班级文化，有目的地投放材料。在此基础上，教师还要诱导和帮助幼儿确定自己的活动目标、制定自己

的活动计划。

## 2. 注意 (Noticing)

即教师对幼儿的活动情况进行观察。在观察时，教师要弄明白幼儿开展的活动的“现象意义”，即：幼儿在干什么？发生了什么事情？遇到了什么困难？获得了什么成功？等等。此时，教师的主要任务是从外显的行为层面理解幼儿的活动，以便准确判断行为背后的“学习意义”，并适时对幼儿提供必要的经验支持。如《我的彩虹蝴蝶》中，教师注意到幼儿模仿别人用剪刀剪蝴蝶，但剪出的形状不像蝴蝶，于是幼儿生气了，“甚至坐到了桌子下面”。

## 3. 识别 (Recognizing)

即解读幼儿的活动行为背后的“学习意义”。对学习进行分析，解决的问题是：“我认为在这里发生了什么样的学习？”主要目的是看懂幼儿自主活动中的具体学习行为和内容，甄别活动中蕴含的关键学习经验，以便准确判断对幼儿的学习与发展现状与需要，从而保证有效支持和引导幼儿的学习活动持续深入发展，促进幼儿在自主活动中获得有效发展。如《我的彩虹蝴蝶》中，教师根据Te Whariki 的精神，识别出本次活动中幼儿成功获得的关键学习经验是：面对学习中的挫败感，经过努力成功控制了自己的情绪，并通过调整思路最终成功完成了活动，获得了学习的成功感。

## 4. 回应 (Responding)

即教师根据对幼儿学习行为的分析，想出支持幼儿学习活动的具体策略，并及时加以实施。在识别幼儿的关键学习经验之后，教师需要解决的问题是“应该做些什么以加强、支持和拓展幼儿的学习？”回应的方式通常包括行为示范、语言鼓励、提出建议、结构化提问（启发思考和探索）、合作活动、提供帮助，以及“冷处理”（不予回应）等。无论采取哪种回应方式，其目的都是为了围绕幼儿当前已经表现出来的兴趣，促进其学习活动的持续和发展。

需要注意的是，当老师没看懂幼儿的学习活动时，或不知道怎样回应才恰当时，或回应无效时，只要幼儿的行为是安全的，就应当尽量少干预或不干预，静观其变，等待时机。如《我的彩虹蝴蝶》中，教师在尝试了口头邀请幼儿继续回到活动中无效后，选择了以冷处理的方式给予回应。当幼儿基本消化了负面情绪走出来后，教师及时以语言鼓励的方式给予了幼儿回应，并通过与幼儿合作活动的机会，既为幼儿提供了行为示范，又提供了一定程度的帮助，进一步帮助幼儿彻底消除了负面情绪。

## 5. 记录 (Recording /Documenting)

即教师以文字适当配些照片的形式对幼儿的学习活动进行较为客观的叙事性记录，

并写上教师的识别和回应措施。在叙事中要清晰地呈现多种视角，从而保证客观性。教师要在清晰的教育价值观指引下记录，如《我的彩虹蝴蝶》便隐含着“学习品质的培养比知识和技能的获得更重要”的教育价值观，因此在记录时才关注到了幼儿身上发生的那些与学习品质有关的行为，遇到了什么困难，面对困难时的态度，怎样应对或解决困局，是否想出了新办法，是否控制了消极情绪等。

在“学习故事”模式下，教师“教”的行为与幼儿“学”的行为都很重要，都值得记录下来，但需要按照幼儿活动的顺序将二者整合起来加以记录。在叙事性记录完成后，应及时加上教师的评价，但评价的重点是幼儿在学习活动中表现出来的优势（成功体验）和兴趣，不是客观上的所谓“发展需要”。这是因为，“学习故事”模式强调通过教师的评价要不断塑造和强化幼儿作为一个“有能力和有自信学习者”的身份，从而帮助幼儿构建积极的自我系统、培养学习品质，促进幼儿持续地学习与发展。如实例《我的彩虹蝴蝶》中，教师充分肯定了赛琳娜能够“很快冷静下来”，并建立了“积极面对困难的态度”，这对她来说，便是一种积极的塑造和强化。

## 6. 回顾与反思 (Revisiting/reflecting)

即翻阅或讨论写好的“学习故事”。从幼儿的角度看，通过阅读以自己为主角的“故事书”或向别人介绍自己的“学习故事”，一方面能加深对自己的认识，强化主体性，促进积极的自我系统的发展，另一方面也能启发幼儿进一步深化和拓展自己的学习活动，从而促进其持续深入地开展学习活动。从教师和家长的角度看，主要是通过翻阅或再次翻阅幼儿的“学习故事”以深化对幼儿的学习与发展现状与需要的认识，并反思自己的教育行为，为制订下一步行动计划做好准备。

如实例《我的彩虹蝴蝶》中的主角赛琳娜，可以在自由活动中翻阅老师写的关于自己的学习故事，从而回顾自己的行为表现，以及老师肯定与表扬的方面，并在今后的学习活动中有意识地强化相关的行为。而教师或家长也可能在翻阅过程中反思自己是否对幼儿建立面对困难的积极态度，起到了应有的榜样示范作用。或者幼儿在活动中表现出来的剪的技能上的不足，是否有必要巧妙安排某种与幼儿兴趣相关的活动，以帮助幼儿适当练习这种技能，等等。教师还可以鼓励家长在“老师的声音”后面接着写上“家长的声音”，以表达对孩子成长的惊喜和赞许的方式，进一步巩固强化幼儿所获得的进步与成长。

### （二）“学习故事”模式的实施要领

#### 1. 基于对幼儿活动的记录进行评价

幼儿的学习与发展在事实上是具有整体性的，而这种整体性很难通过任何抽象的语

言进行描述。因此，要想用语言文字完整而客观地描述幼儿的学习与发展状况，必须以叙事的方式记录幼儿的活动，并在此基础上对幼儿的学习与发展状况进行评价。离开了活动的具体情境，幼儿的发展是很难被准确描述的。

当然，对幼儿活动的记录也不是活动中的一切细节信息都要写下来。为评价而进行的记录，核心目的是“读懂”幼儿的活动，因而只要记录与其学习与发展相关、蕴含这关键学习经验的信息就可以了。事实上，在同一个时间点，通常大多数幼儿的大多数活动信息是不需要记录的。如案例《我的彩虹蝴蝶》中，维尼和主角幼儿剪蝴蝶的动作细节就不需要记录，因为使用剪刀的技能并不是这篇学习故事中的关键学习经验。相反，教师对主角幼儿情绪和态度上的变化细节则描述较多，这是因为本篇学习故事中幼儿的关键学习经验就是面对学习中的困难，控制自己的消极情绪，建立积极的态度。

## 2. 在真实的日常情境中进行评价

“学习故事”的记录与评价，都必须是在不受成人刻意控制的情境下，基于幼儿自主、自然开展的活动而进行的。在幼儿园，凡是正常开展的生活活动、区域活动、自由活动、外出活动，以及家庭的日常生活中，都可以通过记录幼儿的活动进行评价。如案例《我的彩虹蝴蝶》中的第一句“下午，赛琳娜，你和维尼决定制作蝴蝶风筝”便交待了故事发生在下午的自主活动时间。

## 3. 把学习看作复杂活动，关注整体发展着的、独一无二的儿童

从建构主义学习理论的角度看，知识本身就是复杂的，而知识的复杂性意味着学习也应该是复杂的，评价必须关注学习过程中的几个复杂问题：信息的客观性对信息的解读的主观性、知识结构的开放性、不确定性、情境性，等等。只有当学习成为复杂活动时，学习品质的培养才会应运而生。如果学习仅仅停留在简单的技能训练和间接知识的习得上，幼儿的学习品质是很难得到培养的。

在从事复杂的学习活动时，幼儿学到的通常都是难以割裂开来看待的复杂经验。同时，某个幼儿的学习行为也将很难与其他幼儿进行简单比较。因此，客观上来看，把学习看作复杂活动，有意识地引导幼儿从事复杂的学习活动，也必然带来对整体发展着的、独一无二的儿童的关注。

## 4. 强化儿童作为有能力和有自信学习者的身份

有能力和有自信学习者的身份，可以有效帮助幼儿建立积极的自我系统，从而为幼儿学习品质的培养奠定最重要的基础。之所以强调学习品质的培养，是因为它不仅是促进幼儿学习与发展的重要目标，也能够引发一连串学习上的连锁反应，从而有效

提升幼儿的学习能力与学习效果。

有能力和有自信学习者的身份，通常与幼儿是否对自己的强项有充分的认知、是否充分体验过学习带来的成功感有关。也就是说，任何值得书写的“学习故事”，都应当尽可能围绕幼儿的兴趣，凸显其活动中的成功体验。为此，教师要着重关注并善于发现幼儿的兴趣与强项，通过支持和引导幼儿围绕自己的兴趣和强项自主开展活动，让幼儿体验到学习中的成功感，并对幼儿在学习活动中表现出来的成功，以表达出由衷的赞赏和喜悦的方式，给予积极的评价。新西兰“学习故事模式”将幼儿在学习活动中获得成功的那一时刻成为“哇时刻”（WOW moment）或“魔法时刻”（Magic moment）。教师在考虑是否有必要撰写学习故事的时候，通常要考虑的首要因素就是是否出现了“哇时刻”。

#### 5. 评价可以有明确的结论，也可以没有

如果可能，“学习故事”中教师对幼儿的学习状况进行的评价应当尽量明确，以便清晰把握幼儿的学习与发展现状与需求。但同时，新西兰“学习故事模式”也允许教师写出并不确定的评价。这种不确定主要包括两种情况：一是教师感受到了“哇时刻”，但一时未能准确分析出其中究竟蕴含了哪方面学习经验；二是幼儿只是做完了一件事，但看不出是否获得了新的高于已有水平的学习经验。对于第一种情况，教师可以在后续时间随时补充完善，也可以通过与同事一起商讨来给出明确的结论。对于第二种情况，按照皮亚杰的观点，幼儿的学习与发展是一个长期与环境进行相互作用的持续过程，不需要过分在意幼儿在某个较短的时间段内是否获得了令人振奋的发展。因此，教师只需要在后续活动中继续保持对该幼儿的注意、识别和回应，尝试着提供新的学习条件因素以促进幼儿的学习，耐心等待“哇时刻”的到来。

#### 6. 评价可以面向个体，也可以面向小组

考虑到个体差异的存在，以及评价的针对性，大部分“学习故事”都是针对特定的个体幼儿进行记录与评价的。但这并不意味着所有的学习故事都必须面向个体的幼儿，事实上，有些活动记录及评价可以、甚至只能面向数名幼儿，典型的例子就是在幼儿合作开展一项共同活动时（如两名幼儿共同讨论一个问题、分角色开展一个游戏活动等）。正如维果茨基强调的“幼儿的发展也来自于与周围人及社会文化环境的互动”，如果记录与评价都只关注个体的幼儿，则无法充分体现对人际互动因素对幼儿学习与发展的作用。

#### 7. 调动家庭和社区等多方力量参与对幼儿的叙事性评价

由于教师力量是有限的，仅凭教师对幼儿的学习故事进行记录与评价，难以真正做



到关注和促进每一名幼儿的学习与发展，在大班额的背景下更是如此。更重要的是，从维果茨基的社会建构主义理论的角度来看，个体的认知结构是在社会交互作用中形成的，发展正是将外部的、存在于个体之间的东西转变为或内化为内在的、为个人所特有的东西的过程。因此，鼓励家长和社区相关人员适时参与到评价活动中，既是保证每一名幼儿的学习与发展得到充分关注的必要举措，更是充分利用社会交互作用促进幼儿学习与发展的有效策略。从人类发展生态学的角度来看，这样做也有助于帮助家长和社区人员更新学前教育理念与方法，从而营造一种有利于幼儿学习与发展的生态环境。

### 三、“学习故事”课程模式对我国幼儿园贯彻落实《指南》精神的启示

自教育部 2012 年颁布《3-6 岁儿童学习与发展指南》以来，如何切实贯彻落实《指南》精神，以不断提升保教质量，成为摆在我国幼儿园面前的头等大事。新西兰“学习故事”的成功经验，至少可以从以下几个方面为我国幼儿园贯彻落实《指南》精神提供启示和借鉴：

#### （一）解放幼儿，充分重视幼儿的自主活动。

我们来看看实施“学习故事”模式的新西兰幼儿园是如何安排一日活动的。

7: 45	幼儿入园，自由游戏
9: 00	幼儿基本到齐，开展自选活动和教师计划好的活动
9: 30	自选活动（包括吃点心），有时组织外出活动、小组活动（讨论、故事、律动等）
11: 30	集体活动（收拾活动室、洗手、集体进餐）
12: 00-14: 00	午睡（睡不着的幼儿安静游戏）
14: 00-16: 45	起床、自选活动（包括吃点心）
17: 00-17: 15	整理活动室、开展安静的活动
17: 30	幼儿全部离园，清洁工打扫幼儿园

表 1：新西兰幼儿园一日活动的典型安排

由表 1 可知，新西兰幼儿园一日活动的绝大部分时间都用于开展个别或小组的自由、自选活动。集体活动主要围绕生活环节进行，集体教学活动很少，没有集体广播操。这样安排一日活动的好处是：第一，由于教师主导的集体性活动很少，幼儿有大量时间用于自主选择自己感兴趣的活动的，并能在教师与同伴的支持和帮助下按照自己擅长的方式开展活动，从而获得学习的成功体验。第二，一日活动中安排大量的自由自主活动，有助于幼儿主体性的不断发展，从而进一步夯实了“学习故事”模式的基础。当然，重视幼儿的自主活动，并非意味着不需要教师的指导或干预。实际上，

“学习故事”模式十分重视教师和同伴的支持与帮助对幼儿的学习与发展的价值。通常情况下幼儿的自主活动只有在教师的支持和同伴的帮助下，才能不断拓展和深化，从而确保幼儿不断获得高于现有经验水平的新经验。

需要说明的是，新西兰幼儿园通常没有一套固定的一日活动安排模式，而是经常根据幼儿的兴趣和需要灵活调整。正如日本幼儿教育家高杉自子所说“制订一日活动计划的一个重要目的，是为了培养幼儿形成制订自身生活计划的能力，掌握开展快乐充实的生活的方法，而不是让幼儿被动地靠铃声或哨子声来控制自己的生活。教师应该与班级的全体幼儿一起共同建构与体验每天的生活。”

我国广大幼儿园要真正贯彻《指南》的根本精神和要求，应当参照上述经验，建立一套以幼儿自主活动为本、鼓励教师根据幼儿活动情况与幼儿一起设计一日活动计划、并根据需要灵活进行调整的机制。只有这样，才能做到《指南》所要求的“理解幼儿的学习方式和特点……合理安排一日生活，最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要。”

此外，幼儿的解放不仅体现在自主活动的时间保证上，还体现在精神层面的解放上。首先，幼儿的自主活动必须是真正自主选择而不是教师刻意诱导的结果，幼儿的自主选择不需要太多考虑教师的需要和喜好；其次，在相对较短的时间段内，幼儿有选择立刻开始活动的自由，也有选择暂时“发呆”的自由；再次，幼儿的自主活动还要有足够的尝试错误的空间，而不需要为一次错误的选择承担过于严重的后果。只有这些方面都能做到，幼儿才能真正被解放。

## **（二）充实环境，提供丰富而开放的自主活动资源。**

“学习故事”模式把环境视作幼儿园课程的基础。只有在安全卫生、空间充裕、气氛融洽、自主开放、活动材料和资源丰富多样的环境下，幼儿的自主活动才会导向持续的学习与发展，而不是放任自流。

为此，幼儿园需要提供如下必要的环境条件：第一，充裕的户外公共活动区域和必要的室内自主活动区角，提供给幼儿更多自主选择活动场所的机会。第二，种类齐全、数量丰富的操作材料，支持幼儿根据需要自主搜寻或制作材料。第三，鼓励幼儿在熟悉材料后探索新的操作方法，支持幼儿开展创作性活动。第四，在安全的前提下，尽可能支持幼儿出于活动需要在集体协商的基础上改变环境的行为，尊重儿童对环境的想法。第五，建立幼儿园与家庭和社区互动的渠道，尽可能创造亲子活动和社区活动的机会。

## **（三）参照《指南》，运用叙事性评价方法记录和分析幼儿的学习与发展状况，在**

**此基础上确立幼儿学习与发展的合理期望，不断生成新的学习活动。**

贯彻《指南》精神，关键是切实联系《指南》深入了解每一个幼儿的学习与发展状况，充分“尊重幼儿发展的个体差异”，以找到每一个幼儿的“最近发展区”，确立对每一个幼儿当前学习与发展的合理期望。《指南》为教师提供了分析与判断幼儿学习与发展状况的参照系，“学习故事”模式对叙事性评价方法的运用，为教师提供了获取幼儿学习与发展状况信息的有效方法。因此，教师应当以《指南》为参照，以叙事性评价——关注优势与强项的“学习故事”为工具，科学确立每一名幼儿学习与发展的合理期望。在此基础上，引导幼儿不断生成新的学习活动，推动幼儿获得持续深入的发展。

**（四）建立教师学习共同体，以幼儿学习活动的观察记录与支持引导为核心内容，开展常规性的交流研讨和必要的培训，持续推动教师专业发展。**

结合建构主义学习理论和新西兰“学习故事”经验，可以清楚地看到，幼儿教师的核心专业能力不是设计和实施精巧的、高结构化的集体教学活动，而是创造条件让幼儿自主活动，及时、正确地识别、回应个体或小组幼儿的学习，并依托必要的叙事性评价支持和引导幼儿逐步开展更加深入的学习。但在当前形势下，这种能力不是一朝一夕可以具备的，而是在工作实践中持续实现专业发展的结果。有研究显示：幼儿教师的人际支持、专业发展效能感、时间规划能力，以及幼儿的学习氛围、合作文化、领导方式和评价机制等因素对其专业发展的动机和实效有着十分重要的影响。为此，幼儿园应当依托年龄班建立教师学习共同体，以加强教师专业发展的人际支持力量，营造积极的学习氛围和合作文化。教师在每天幼儿离园后与本班同事探讨撰写学习故事的可能性、撰写学习故事、定期开展阶段性的学习共同体教研活动及必要的专项培训活动。与此同时，幼儿园要改变工作评价机制，尽可能减轻教师的额外工作负担。教师除了要写学年计划、周计划、“学习故事”和学期“学习故事总结”之外，其他文案工作应尽可能压缩，以保证教师有足够的精力围绕幼儿的学习故事开展工作。只要如此坚持下去，教师的专业发展效能感和时间规划能力都能得到有效提升，教师的专业能力水平自然也会越来越高。

要真正贯彻落实《指南》精神，切实提升幼儿园保教质量，促进教师专业发展真正的核心要素是帮助教师建立以幼儿为本、充分尊重幼儿个体性的建构主义教育哲学观。鼓励教师在实践中与传统教育模式决裂，在幼儿的学习与发展面前适度“放手”。传统教育模式一方面习惯于忽视儿童在教育中的主体地位，夸大教师的主导地位，认为不经过教师系统地传授，儿童就不可能获得系统地发展；另一方面过于强调

集体教学活动的价值，忽略个别和小组学习活动的价值。而“学习故事”明显吸收了皮亚杰和维果茨基的建构主义学习理论，认为儿童是在自主活动的过程中，在成人与同伴的支持和互动下，通过自主学习获得发展的。为此，幼儿园应充分关注、尊重和接纳幼儿的个体差异，教师应通过观察和叙事性评价发现幼儿在学习活动中的优点和强项，以之为基础促进幼儿学习与发展。如果在学习活动中发现幼儿的不足（在某方面表现明显弱于大部分幼儿），教师不应急于改变幼儿使之适应集体，而是“承认千差万别的生命样式，建构平衡的教育环境”，通过改变教育环境使之适应幼儿的个体差异。唯有如此，方能做到尊重幼儿的个体差异，引导幼儿按照自己的学习方式开展学习活动，最终才能促进幼儿在主体性得到唤醒的基础上获得全面和谐发展。

#### **（五）充分发挥家长在幼儿教育中的主体性，以幼儿的“学习故事”为线索，深化幼儿园与家庭、社区的合作。**

幼儿园与家庭和社区开展广泛的合作活动，一直为我国学前教育界所普遍关注。然而，无论是家园共育还是幼儿园与社区合作，始终存在诸如流于形式、工作开展艰难、相关主体积极性不高等难以解决的问题。究其原因，恐怕与空洞的合作内容和不够直观的活动效果是分不开的。为此，有学者提出要通过完善幼儿园对家庭开放的政策，随时欢迎家长进入班级与幼儿共同活动，甚至组建家长志愿者队伍，并引导其参与到教育幼儿的过程中，等等。然而问题的关键症结在于家长不知道如何有效参与到教育幼儿的过程中，活动的形式再多样都无济于事。

因此，如果幼儿园借鉴新西兰“学习故事”经验，引导家长在家庭或幼儿园与幼儿共同开展活动的过程中，重点考虑幼儿学习故事的撰写，并以各园各班幼儿发生的“学习故事”为线索，有针对性地开展目标明确、效果立竿见影的幼儿园、家庭、社区三方合作活动，将有助于解决这一难题，从而进一步提升我国学前教育的质量。

尽管新西兰“学习故事”在一定程度上体现了西方“个人主义”文化的特点，但其成功经验对于我国幼儿园深入贯彻落实《指南》精神依然具有很强的参考意义。尤其是对于贯彻落实《指南》中蕴含的“以幼儿为本”的精神，具有较高的借鉴价值。当然，向新西兰幼儿园学习并不意味着全盘照搬其所有实施细节，而是应当在深刻领会和把握“学习故事”核心精髓的基础上，尝试将其成功经验本土化、园本化。从某种意义上讲，“学习故事”也是新西兰幼教界在吸收建构主义学习理论和意大利瑞吉欧经验，并将其“新西兰化”的成果。我国幼儿园应在《指南》的引领下，结合本地本园实际，积极探索基于幼儿自由自主活动、尊重和接纳幼儿个体差异的幼儿园课程模式，激励教师在探索和实践不断提升观察、识别、记录、评价和深化幼儿的学习活动的

能力，不断建构和完善自己的教育哲学观，为进一步提升幼儿园保教质量做出应有的贡献。

## 《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》的说明

湖南省贯彻《指南》实验专家指导委员会、湖南师范大学 杨莉君

长沙师范学院 路 奇

“幼儿园学习活动体系”就是幼儿园教育活动的整体方案，也就是“幼儿园课程方案”。它包括幼儿学习与发展的目标（合理期望）、学习内容、学习活动的实施途径、学习效果评价，是对幼儿所要进行的全部学习活动进行有机整合后形成的一个整体。

《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》（以下简称《湖南省幼儿园学习活动实验体系》），分别针对湖南省 3-4 岁、4-5 岁、5-6 岁年龄段和农村一年制学前班幼儿，提出了幼儿学习与发展的合理期望、幼儿学习的基本内容，以及幼儿园学习活动的实施途径。它既是面向湖南省所有幼儿园制订的、由全体贯彻《指南》实验幼儿园试行的下一阶段实验的方案，也是幼儿园建设和实施本园学习活动体系的基本依据。

### 一、《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的依据与内容

#### （一）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的依据

首先，依据教育部颁布的《指南》。《指南》分 3 个年龄段 5 个领域及其 11 个子领域和 32 个“目标”及其典型表现、教育建议，对 3-6 岁儿童学习与发展目标或应达到的一般水平，对幼儿园最基本、最重要学习活动的内容及其实施途径和方法，做出了明确表述。这是幼儿园保教工作的纲领性文件，是制定《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》的基本依据。

如：“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”和“湖南省幼儿学习的基本内容”都是在《指南》确定的 3 个年龄段、5 个领域、11 个子领域、32 条目标及各年龄段典型表现为结构框架进行构建的。又如，“湖南省幼儿园学习活动的实施途径”则基于《指南》“说明”部分对幼儿学习与发展的整体性的关注，提出了主题活动的基本架构；基于《指南》对幼儿生活、游戏和自主活动的重视，将生活活动、区域活动也纳入主题活动下，并主要用游戏的方式开展集体教学活动和区域活动，等等。

其次，依据湖南经济社会发展的实际。湖南经济发展处于全国中等水平，对学前教育事业发展和幼儿园保教工作条件既要讲求适当超前，又不能过急过高；省域内经济社会发展的差异较大，对幼儿园保教工作的条件和质量既要讲求基本要求，又要在发展速度和水平上有所区别；湖南有许多独特自然人文资源，如毛泽东、刘少奇，岳麓

山、衡山，湘资沅澧 4 水，韶山、岳阳楼等，应该列为幼儿园学习活动的重要内容。

基于对我省经济社会发展实际的认识，在制订“湖南省幼儿学习与发展合理期望”时，我们保留了《指南》的框架体系，对于明显高出我省经济社会发展实际水平的条目，适当调低了程度上的要求；对于陈述不够具体、操作性不够强或不易理解的条目，我们结合我省实际进行了具体化或进一步阐释。如：《指南》健康领域“身高和体重适宜”条目下提出的身高和体重参考标准，是在考虑了全国各地经济社会发展差异和幼儿个体差异的基础上提出的，我省作为中部省份，既有较为发达的长株潭地区，也有十分落后的偏远山区，省内地区差异与全国范围内的地区差异是类似的，因此，我们便保留了各年龄段幼儿的身高体重参考标准；《指南》健康领域 4-5 岁幼儿“换新环境时较少出现身体不适”条目中的“身体不适”缺乏具体的判断标准，不便于幼儿教师操作，于是我们对其加上了一个“基本理解”，即“换环境是常见的身体不适如呕吐、食欲不振、乏力、消化不良等。”

再次，依据我省前段贯彻《指南》实验的情况和各地学前教育发展的经验。重点考察了全国学前教育发达地区幼儿园保教工作的经验，系统分析了一些使用范围较广的幼儿园学习活动教师指导用书或资源包，并进行了批判性地吸收。

如：“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”便是在对上一阶段贯彻《指南》实验成果之一——《“湖南省幼儿园确定幼儿学习与发展合理期望基本方法”要点（建议稿）》及其附件进行效度检验的基础上，进行了多轮修订与调整后形成的；“湖南省幼儿学习的基本内容”也是在充分消化吸收了上一阶段贯彻

《指南》实验的成果之一——《“湖南省幼儿园学习活动体系”要点（建议稿）》中有关各年龄段各领域幼儿学习内容的描述中科学合理成分的基础上形成的。

又如：某教师参考书中提出的一个主题《糖果真好吃》就是如此，糖果是幼儿生活中最常见的零食，也是幼儿十分感兴趣的事物，但如果仅仅把主题限定在“糖果”上，则不利于幼儿经验的迁移和视野的拓展，于是我们将其扩充成了《好吃的食物》，既继承了原有主题的优点，又弥补了其存在的不足。

## （二）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的内容

### 1. “湖南省幼儿学习与发展的合理期望”

“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”是对我省幼儿学习与发展的一般方向和一般程度所提出的各年龄段末期应达到的一般要求。对于各个幼儿园幼儿学习与发展的具体方向和具体程度，则应由幼儿园参照“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”，结合本地、本园和幼儿的实际加以确立。

“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”依据《纲要》和《指南》，从湖南经济社会发展实际出发，遵循幼儿学习与发展的一般规律，分三个年龄段，按照健康、语言、社会、科学、艺术五个领域，从“目标”、“典型表现”、“基本理解”三个方面，对《指南》提出的幼儿学习与发展的目标及其典型表现进行了湖南化和具体化，是对湖南省幼儿学习与发展的方向及其水平的一般要求。各幼儿园在使用时，应结合本地本园实际，适当加以调整。

“合理期望”的提出，是为了帮助幼儿园教师科学理解和把握我省同一年龄段幼儿学习与发展的一般可能性水平（即年龄特征），以更好地建设和实施符合幼儿学习与发展一般规律的学习活动体系。但由于省内各地区之间同样存在经济社会发展的差距，再加上普遍存在的各地、各园、各家庭及幼儿个体差异，不同幼儿发展的水平并不是完全同步的，应注意在了解幼儿实际发展水平的基础上，确立对本园、本班幼儿乃至个别幼儿的合理期望。

“合理期望”按健康、语言、社会、科学、艺术 5 大领域划分，一方面是基于《指南》给定的框架，另一方面也是为了便于幼儿园教师更好地理解幼儿学习与发展的具体内容与表现，并不是要求分 5 个领域组织幼儿开展单纯的领域学习活动。相反，我们主张将幼儿各个领域的学习与发展围绕特定主题、以整合的方式、渗透在多种途径中组织幼儿开展学习活动。

“目标”基本沿用了《指南》的框架，共有 32 条，指明了各个领域幼儿学习与发展的最基本、最重要的项目，这体现了对《指南》所阐述的各领域核心价值的尊重和继承，是对我省幼儿学习与发展的一般方向的指引。

“典型表现”是对各年龄段幼儿在各领域、各个目标下面学习与发展的具体期望与要求，主要列出了各个年龄段末期幼儿一般应该知道什么、能做什么、达到什么发展水平。

“基本理解”主要是为便于教师理解和操作，对比较模糊、抽象、难以把握的“典型表现”进行的解释。对于一些比较明确、具体、容易把握的“典型表现”，则无需进行解释。

## 2. “湖南省幼儿学习的基本内容”

“湖南省幼儿学习的基本内容”是全省各地幼儿园都应当组织幼儿学习的、对幼儿的学习与发展最重要、最基础、最迫切的内容。具体分为“基本知识”、“基本技能和行为方式”，以及“基本情感态度”三个方面，幼儿需要通过感知、操作、体验、探究、应用和实践等方式对这些内容进行学习。长期以来，我国学前教育界对于幼儿是



“怎样学”的、幼儿园应当“怎样教”等问题研究得很多，但对于幼儿应当“学什么”这一更为基础的问题却缺乏研究。再加上幼儿园一线教师习惯于直接搜集直观的资料和素材，再从中分析其蕴含的教育价值，甚至不加深入分析便组织活动，造成幼儿学习的内容缺乏系统性，随意性太强，不仅影响了幼儿的发展，也不符合幼儿园课程编制的一般原理。

一般认为，幼儿园课程内容的选择必须包含以下四个方面：①关于自然、社会、人的基本知识及某些相应的初步的直接经验；②关于某些活动方式的初步的知识经验；③关于提高能力的经验；④关于对待世界和活动的态度，即培养情感——意志方面的内容。研制组在充分吸收以上四个方面内容的基础上，将其按照内在联系进一步整合为从有助于幼儿发展的“基本知识”、“基本技能与行为方式”、“基本情感态度”三个方面。“湖南省幼儿学习的基本内容”按照《指南》和“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”所给定的框架，分三个年龄段，按照健康、语言、社会、科学、艺术 5 个领域，从“基本知识”、“基本技能与行为方式”、“基本情感态度”三个方面，提出了我省幼儿应当学习的基本内容。幼儿园应当在整体把握这些内容的基础上，结合本地本园实际，把相关学习内容具体化，如当地的风景名胜、名人、方言、当地少数民族文化习俗等。

### 3. “湖南省幼儿园学习活动的实施途径”

“湖南省幼儿园学习活动的实施途径”主要是指在确立了“湖南省幼儿学习与发展的合理期望”，选定了“湖南省幼儿学习的基本内容”之后，在综合考虑幼儿学习与发展的一般规律和我省经济社会及学前教育事业发展实际的基础上，提出的一套系统设计和实施具体学习活动的形式和方法。

“湖南省幼儿园学习活动的实施途径”主要针对《指南》中的“教育建议”，在全面考察国内外主流幼儿园学习活动实施途径的基础上，分三个年龄段，经过严格的遴选和精心地设计，形成了一系列主题活动方案，供全省幼儿园结合实际选用，并作为幼儿园结合本地本园实际设计主题活动方案的参照。其中，三年制幼儿园小班按照约 3 周实施 1 个主题活动，故 1 学年提供了 12 个主题活动方案；中班和大班按照约 2~3 周实施 1 个主题活动，故 1 学年各提供了 18 个主题活动方案，幼儿园可以有一定的选择空间；农村一年制学前班与三年制幼儿园中大班类似，但考虑到地区差异很大，因此提供了 20 个主题活动方案，给了学前班更大的选择空间。

每个主题活动方案均从“环境创设”、“集体教学活动”、“区域活动”、“生活活动”、“家园共育”和“幼小衔接”等方面提出了开展具体学习活动的建议，其中：环境创设主要是师幼围绕特定主题，从主题墙、挂饰、幼儿作品展示等方面，共

同开展的学习活动，并为主题下其他形式的学习活动创造气氛、背景和条件。

集体教学活动是以健康、语言、社会、科学和艺术 5 个领域中的某个领域为主，整合其他领域相关内容，围绕特定主题，以举例的方式提出的活动建议，主要以由教师组织的集体游戏的形式开展。需要注意的是，虽然是以举例的方式提出的活动建议，但《湖南省幼儿园学习活动实验体系》中所有的集体教学活动都是经过研制组深入研究、审慎剖析，并由一大批幼儿园优秀骨干教师通过实践检验反复打磨而提出的，应当说，基本上体现了每个主题下最核心、最重要、最有代表性的集体教学活动。

区域活动是在教师提供材料和指导的前提下，以幼儿自主开展小组或个体游戏的形式为主，大致按照领域分为运动区（健康为主）、阅读区（语言为主）、角色区（社会为主）、探索区（科学为主）、美工区（艺术为主）、表演区（艺术为主）等室内区域，各个区域的具体名称可以根据幼儿的兴趣和需要灵活设置。条件好的幼儿园还可以建设专门的功能活动室，以及大型器械运动区、玩沙区、戏水区、种植区、养殖区等全园共享的户外综合性活动区域。

生活活动主要从入园、离园、进餐、饮水、盥洗、如厕、睡眠、过渡活动、自由活动以及散步等环节，提出了结合各主题进行保教结合的具体方法建议，幼儿园教师可在此基础上结合本园一日生活实际适当进行调整。

家园共育主要列出了根据幼儿学习各主题的需要，建议家长自行组织幼儿开展的活动，以及幼儿园可以组织的集体亲子活动。

幼小衔接则针对部分与幼儿的入学准备直接相关的主题，分幼儿园（或学前班）、家庭、小学等主体提出了各自应开展或配合开展的幼儿学习活动，并就当地教育局应采取的措施进行了说明。

特别说明：

（1）小班每个主题建议开展活动的时间跨度一般为 3 周，中大班和学前班一般为 2 周，《六一儿童节》、《快乐的端午节》等个别节日主题的活动除外。这里所提供的时间跨度建议仅供参考，幼儿园在具体实施的时候，还需要结合幼儿的学习兴趣和发展的实际需要，适当拓展各个主题下面的具体学习活动，一次具体的时间跨度可以、也应当有一定的弹性空间。

（2）虽然主题活动下面的实施途径并没有按照继续按照 5 大领域的框架展开，但在各种实施途径中却渗透着 5 大领域的合理期望与学习内容。如，集体教学活动是以某个领域为主，适当整合相关领域学习内容；不同的区域活动侧重于强调不同的领域活动经验，等等。

(3) 在一个年龄段内，各个领域的活动数量都考虑了兼顾“均衡”和“优先”的问题。“均衡”是指每个主题下各个领域的集体教学活动的数量应大致保持平衡，不能厚此薄彼；“优先”是指不同的主题的核心发展价值有不同的侧重，如大班主题活动《美丽的湖南》自然就会有更多社会领域和艺术领域的集体教学活动，而大班主题活动《神奇的水》则会有更多科学领域的集体教学活动。

(4) 除集体教学活动外，环境创设、生活活动、区域活动、家园共育和幼小衔接几个方面，相对于学习活动的主题而言，都是有一定的独立性的，但为了强调幼儿园的一切工作都应围绕幼儿的学习与发展展开，强调幼儿学习与发展的整体性，防止在实施的时候出现人为割裂这 6 个方面的倾向，也出于控制

《湖南省幼儿园学习活动实验体系》篇幅的考虑，我们并没有针对任何一个方面单独成文。当然，这次培训的相关课程中，就会对每个方面相对独立的部分进行说明。

## 二、《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的研制思路与过程

### (一) 《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的研制思路

《湖南省幼儿园学习活动实验体系》从“合理期望”到“学习的基本内容”、再到“学习活动的实施途径”的设计思路及形成过程如图 1 所示：

第一步，根据《纲要》、《指南》精神，结合我省经济社会发展实际，在前期实验成果的基础上，确立“湖南省幼儿学习与发展合理期望”。

第二步，一方面，根据“湖南省幼儿学习与发展合理期望”，联系学科和社会发展的要求，确定“湖南省幼儿学习的基本内容”；另一方面，对幼儿的实际生活和兴趣进行分析，在相关理论的指引下，提炼出学习活动主题。

第三步，根据“湖南省幼儿学习的基本内容”的要求，围绕特定主题，从多种渠道搜集相关的学习活动资源和素材。

第四步，根据学习活动资源和素材的性质及其相互关系，从环境创设、集体教学活动、区域活动、生活活动、家园共育和幼小衔接 6 个方面设计主题活动方案。并根据幼儿学习与发展的年龄特征、季节、主题核心经验的内在逻辑等因素，对各年龄段的主题活动方案进行排序，形成“湖南省幼儿园学习活动的实施途径”。

第五步，汇编以上材料，形成《湖南省幼儿园学习活动实验体系》。

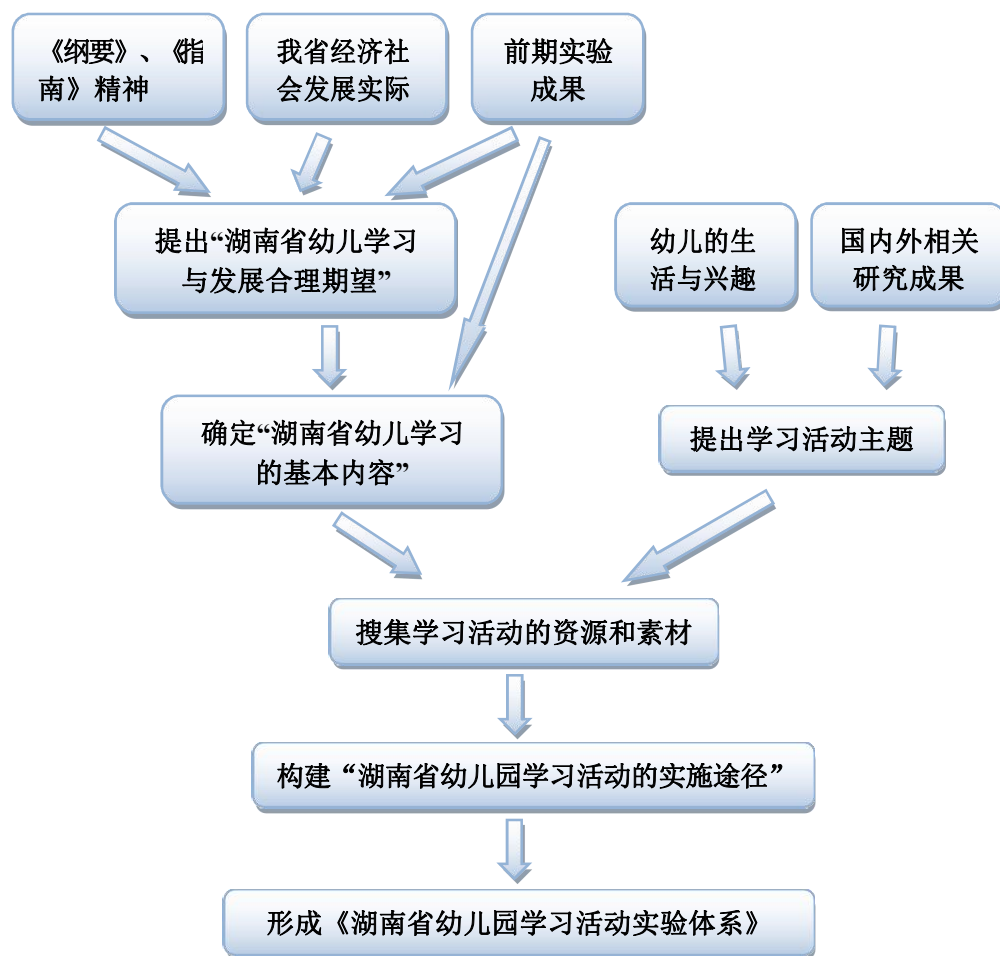


图 1：《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的设计思路及形成过程图

《湖南省幼儿园学习活动实验体系》所提出的“幼儿学习与发展的合理期望”、“幼儿学习的基本内容”和“幼儿园学习活动的实施途径”不仅提出了我省幼儿园建设和实施本园学习活动体系应当把握的基本内容，也给出了建设和实施本园学习活动体系的一般步骤。我们强烈建议幼儿园按照“《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的设计思路及形成过程图”（见图 1）所阐述的思路或步骤，结合本地本园实际进行主题学习活动的设计、再设计（这里的“设计”是指幼儿园根据本地本园实际和本园幼儿的学习兴趣和实际生活，提出新的主题并进行相应的主题学习活动方案的设计工作；“再设计”既包括对《湖南省幼儿园学习活动实验体系》中提供的主题学习活动方案的本园化设计，也包括主题学习活动方案的实施）。

## （二）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的研制过程

《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的研制工作始于 2013 年 4 月，在省教育厅的领导和省贯彻《指南》实验领导小组办公室的具体组织下，在上百位省内学前教育专家

和优秀幼儿园园长、骨干教师的鼎力支持和参与下，研制组成员主要通过三个阶段的集中工作，经过深入研究、反复修订，最终形成了《湖南省幼儿园学习活动实验体系》。项目组还将继续对《湖南省幼儿园学习活动实验体系》进行效度检验和修订，并适时开展配套资源建设工作。具体过程如图 2 所示：



图 2：《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》研制的主要阶段

### （三）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的形成路径

进入 2014 年 3 月后，研制组沿着三条路线，分三个小组在定期沟通协作的基础上，同时展开了初期的研制工作。

#### 1. 第一条路线，“合理期望”研制小组

2014 年 3 月，“合理期望”研制小组通过多轮研讨，深入领会和总结了《指南》及《纲要》的基本精神，对我省经济社会发展实际进行了分析，并对照前期实验成果系统研究了我省幼儿学习与发展的一般特点。在此基础上，研制组对《指南》提出的“目标”和“各年龄段典型表现”进行了逐条分析，对部分条目进行了调整，对一些不够具体的条目以“基本理解”的方式进行了说明。经过不懈努力，“湖南省 3-6 岁幼儿学习与发展合理期望”在 2014 年 5 月初基本定稿。

#### 2. 第二条路线，“学习的基本内容”研制小组

2014 年 3 月，在研制“湖南省 3-6 岁幼儿学习与发展合理期望”的同时，本小组已经开始着手进行“湖南省 3-6 岁幼儿学习的基本内容”的研制工作。即从学科知识的角度，基于前期实验成果，针对幼儿在健康、语言、社会、科学、艺术 5 个领域的一般学习内容，按照“基本知识”、“基本技能与行为方式”和“基本态度与情感”三个维度进行了梳理。在 2014 年 5 月初“湖南省 3-6 岁幼儿学习与发展合理期望”基本定稿

之后，又逐条对照合理期望对这些学习内容进行了二次梳理，最终，2014 年 5 月底“湖南省 3-6 岁幼儿学习的基本内容”基本实现定稿。

### 3. 第三条路线，“学习活动的实施途径” 研制小组

2014 年 3 月开始，“学习活动的实施途径” 研制小组一方面搜集了大量国内幼儿园主题活动相关出版物，并对其进行了深入分析和比较研究，总结提炼出了当前国内主流的幼儿园学习活动主题；另一方面组织一批优秀的幼儿园园长和骨干教师，结合自身实践，提出了一批符合幼儿兴趣需要、贴近我省绝大部分幼儿实际生活的学习活动主题。2014 年 4 月，“学习活动的实施途径” 研制小组通过多轮研讨，将这两批学习活动主题进行了整合，最终于 5 月初确定了《湖南省幼儿园学习活动实验体系》中的 68 个主题活动的框架。

研制组在遴选和确定主题时，严格遵循了以下原则：①最能反映《指南》精神，尤其是能最大限度体现幼儿的学习方式与特点，能够满足幼儿通过“直接感知”、“实际操作”和“亲身体验”获取经验的需要。②幼儿园运用广泛，实施较好。大部分主题都是幼儿园一线骨干教师在教育实践中普遍选用的。③专家积极推荐。专家推荐的方式有两种，一种是直接推荐，即在《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的研制过程中，先后反复进行过多次专家论证，广泛吸取了不少专家的意见；另一种是间接推荐，我们通过综合考察一批当前国内主流的、由知名专家编撰的幼儿主题活动教师参考书或资源包，对主题进行了进一步的筛选，这就等于间接接受了这些知名专家的推荐。④符合幼儿兴趣和发展需要。主题所指向的具体内容必须是幼儿感兴趣的，并能对幼儿的发展起到促进作用。如幼儿通常都对动物十分感兴趣，而认识身边常见的小动物，学会正确对待小动物，对幼儿的发展也是十分必要的，所以《可爱的小动物》就成了一个主题。⑤来自幼儿生活，又能运用到幼儿生活中。如小班主题《新家幼儿园》就是以新入园幼儿生活中最大的事情为主题设计的学习活动，幼儿从中获得的经验又都可以帮助幼儿顺利完成入园适应过程，从而解决幼儿生活中的一个大问题。⑥学习资源的开发和利用具有可行性，便于幼儿园教师实施。《湖南省幼儿园学习活动实验体系》中提出的主题，都是在充分考虑了学习资源的开发和利用问题的基础上确定的。如一切关于季节的主题，都充分考虑了我省的气候特点，重点针对全省绝大部分地区都具备的特点进行活动设计，以便于幼儿园教师开发资源。对于某些我省局部地区可能不具备、但对幼儿的学习与发展又很有价值的内容，我们将专门提供配套资源，免费供幼儿园教师使用。

### 4. 三条路线合并，全体成员协作研制“学习活动的实施途径”

2014 年 5 月初开始，三条研制路线逐步“会师”，研制成员在分工协作的基础上，依

据“湖南省 3-6 岁幼儿学习的基本内容”，组织一批优秀的幼儿园园长、骨干教师及学前教育研究工作者，围绕确定的 68 个主题展开了相关学习资源和素材的搜集工作。在搜集到资源和素材后，按照其性质和适宜开展的活动形式，从环境创设、集体教学活动、区域活动、生活活动、家园共育以及幼小衔接六个方面进行了组织，形成了主题活动方案初稿。随后，研制组又先后组织数百人次对初稿进行了十多次研讨、修订，并请知名学前教育专家进行了数次论证和审议。最终于 2014 年 9 月底顺利通过了湖南省教育厅的审查，形成了《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的完整定稿。

总的说来，自 2014 年 3 月以来，研制组前后组织了包括学前教育专家、幼教专干、优秀幼儿园园长和骨干教师等在内的上千人次参与《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的草拟、研讨、修订、论证，先后开展了近 20 次专项研讨、修订和论证工作会议。其过程可谓一波三折、坎坷不平，但在全体同仁的共同努力下，最终峰回路转、柳暗花明，成就了这套凝聚着湖南省学前教育工作者心血的《湖南省贯彻〈指南〉幼儿园学习活动实验体系》。

### 三、试行《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的主要问题说明

#### （一）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的作用是什么？

首先，为各地实验幼儿园结合实际进一步深入开展贯彻《指南》实验提供了行动方案。湖南省贯彻《指南》实验是我省学前教育界的大事，既具有科研项目性质，也具有行政任务性质。因此，全省参与实验的幼儿园必须结合本园实际扎实推进实验工作，并按时、保质、保量完成实验任务，形成实验成果。

《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的提出，为各地实验幼儿园进一步深入推进实验工作提供了具体思路，也明确了最终需要形成的实验成果的主要内容与形式。需要特别说明的是，作为贯彻《指南》实验下阶段的行动方案，《湖南省幼儿园学习活动实验体系》提出的基本框架是任何实验幼儿园必须坚持的，具体包括如下 3 个方面：（1）分年龄段按照“合理期望”、“学习的基本内容”和“学习活动的实施途径”3 个部分来建设学习活动体系；（2）“学习活动的实施途径”必须以主题活动为架构，围绕特定主题从“环境创设”、“集体教学活动”、“区域活动”、“生活活动”、“家园共育”和“幼小衔接”6 个方面组织具体学习活动；（3）《湖南省幼儿园学习活动实验体系》中提供的大部分主题活动方案都是应当采纳的，在此基础上，幼儿园可以有 30%左右的自主空间（30%不是一个绝对的标准，上下可以有一定的弹性空间，幼儿园不能机械地理解和操作）。

其次，为各地实验园按照《指南》精神建设本园的学习活动体系提供了具体参照。

我省开展贯彻《指南》实验的主要目的，就是引导各地幼儿园在《指南》精神的指引下，建立科学的学习活动体系，从而保证幼儿的身心和谐全面发展。《湖南省幼儿园学习活动实验体系》结合我省实际，提出了一套贯彻落实《指南》精神的幼儿园学习活动体系的基本框架和建设思路，为各地实验幼儿园提供了具体参照，从而有助于各地实验园结合本地本园实际建设本园学习活动体系。

再次，引导幼儿园贯彻《指南》精神，遵循幼儿学习与发展的规律，规范幼儿园保教行为，保证保教质量。从根本上讲，研制《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，乃至开展贯彻《指南》实验的目的就是为了规范我省幼儿园的保教行为，提升我省幼儿园保教质量。《湖南省幼儿园学习活动实验体系》以主题活动为架构，将《指南》精神具体渗透到了“环境创设”、“集体教学活动”、“区域活动”、“生活活动”、“家园共育”和“幼小衔接”六个方面，不仅具有科学性、系统性，也具有极强的操作性，认真实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》将全面规范幼儿园的保教行为，保证保教质量。

## （二）幼儿园可以不实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》吗？

有人认为：“我们幼儿园条件很差，教师总体素质不高，无法实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》。”也有人认为：“我们幼儿园有着多年悠久的办园历史，幼儿园已经建立了一套独具特色的园本课程体系，不必实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》。”这些都是不正确的认识，任何幼儿园都必须结合实际实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，这是因为：

1. 实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》是实验园开展贯彻《指南》实验的基本要求。

贯彻《指南》精神，结合本地本园实际实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，是各个实验幼儿园都必须完成的任务，这一点不会因为幼儿园条件很差或条件很好而改变。对于条件较差的幼儿园，应当以实验为契机，条件能改善的要想方设法改善，不能改善的要根据实际条件适当加以调整；对于条件较好、有较好的办园积淀的幼儿园，更要利用实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的机会，对幼儿园长期积累的经验 and 成果进行梳理，使其在根本上更加符合《指南》精神的要求。

2. 实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的过程，就是幼儿园结合本地本园实际贯彻《指南》精神，建立本园科学的学习活动体系的过程。

所谓实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，不是要幼儿园直接照搬《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，而是参照《湖南省幼儿园学习活动实验体系》，结合本地本园实际，



研制本园的“学习活动体系”，并结合幼儿的学习与发展实际加以实施。一方面，《湖南省幼儿园学习活动实验体系》是根据湖南省总体情况研制的，不可能完全符合每一个幼儿园的实际情况，因此，幼儿园要结合本地本园实际，参照《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的框架与形成过程，研究制订本园的学习活动体系，而不是简单照搬《湖南省幼儿园学习活动实验体系》。另一方面，幼儿园在实施本园的学习活动体系的过程中，也不是一成不变的完全按照学习活动方案实施的，而是要根据幼儿实际的学习兴趣和经验水平，灵活加以调整的。

3. 实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的过程，也是幼儿园不断改善办园条件的过程。

关于幼儿园的硬件条件，要分两种情况来看，即“不可或缺的”和“可以因地制宜的”。对于不可或缺的硬件条件，幼儿园必须自力更生、想方设法改善，如《湖南省幼儿园学习活动实验体系》十分重视的“区域活动”就要求幼儿园必须建设各种专门的活动区域，对于这样的条件，幼儿园必须着力改善。可以因地制宜的硬件条件主要是指对幼儿的学习的发展不具有不可替代的作用的设施设备和材料等，如电脑、专门的功能室、精美的成品操作材料等，对于这样的条件，幼儿园应当因地制宜地创造，如可以通过发动教师、幼儿和家长搜集生活中常见的废旧物品的方式，为幼儿提供操作材料，不仅可以替代、甚至比精美的成品操作材料的教育意义更大。

关于幼儿园的教师素质条件，需要从两个方面加以改善。一方面，贯彻《指南》实验领导小组办公室为各实验区实验园提供了多次、多种类型的培训活动，如这次针对实验园的“幼师国培·园长培训班”项目，10月底即将开始的实验区“幼师国培·送培到县”项目等，实验园应主动关注、积极参加这些培训，并将学到的东西消化吸收后带回幼儿园，对本园教师进行系统的培训，以提高其参与实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》的能力。另一方面，贯彻《指南》实验本身就为幼儿园提供了一个协调多方力，促进幼儿园教师专业发展的平台。如“贯彻《指南》实验重点联系幼儿园”项目，就是为加强专家对实验幼儿园的指导而设立的，幼儿园应当积极申报成为重点联系幼儿园，以便利用专家的力量，在指导本园实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》、建设本园学习活动体系的同时，带动本园教师成长。此外，幼儿园教师参与实施《湖南省幼儿园学习活动实验体系》、建设本园学习活动体系的过程，本身就是一个“做中学”的过程，是结合工作实际促进本园教师专业发展、提升教师素质的绝佳途径。

### （三）各个主题活动下的学习活动资源和素材怎么解决？

研制组随后将会启动《湖南省幼儿园学习活动实验体系》配套资源的建设工作，一

方面会尽快通过“学前教育网”（<http://www.hnxqjy.com/>）免费提供一批公共资源给各个实验园使用，另一方面也会组织所有参与实验的幼儿园在实验过程中结合实际进行资源建设，其优秀资源也将通过我们的资源平台在全省范围内实现共享。《湖南省幼儿园学习活动实验体系》下所有的学习活动和素材都会陆续提供给全省所有的幼儿园，并将持续进行建设和更新。毫不夸张地讲，幼儿园缺乏学习资源的时代，将一去不复返。

当然，公共资源建设是有一个过程的，在建设完成之前，各实验幼儿园也不能被动等待，而应当充分发挥主体性，组织本园教师围绕本园学习活动中选定的主题，结合本地本园实际条件，自主进行资源开发和素材搜集工作。此外，还可以在家园共育活动中，充分发挥家长和幼儿的主体性，引导其参与到资源建设的过程中，可谓一举多得。

#### **（四）主题活动方案如何实施？**

第一步，幼儿园从“湖南省幼儿园学习活动的实施途径”中选择最符合本地本园幼儿实际的主题活动方案，作为本园主题方案的 70%，并以之为参照，自主开发 30% 左右的主题活动方案，共同构成本园各年龄段计划实施的主题活动方案。

第二步，各年龄班将主题方案的实施安排写进班级学年计划、学期计划、月计划（或主题计划）、周计划以及一日活动计划，并组织教师围绕安排好的主题展开资源和素材的搜集、加工与制作，并将资源按照性质分别分配到环境创设、集体教学活动、区域活动、生活活动、家园共育等途径。

第三步，围绕主题学习活动的开展的需要，从环境创设、集体教学活动、区域活动、生活活动、家园共育等途径有序实施具体活动，并根据幼儿的实际学习兴趣与需要，适当调整主题活动方案中的内容。实施过程中，教师要对幼儿的学习与发展状况进行观察与记录，并制作幼儿成长档案袋，以便对幼儿的学习与发展状况进行评估。

第四步，教师对主题活动实施的情况进行反思，将实施过程中的生成活动纳入活动方案，将经过实践检验后证明不科学、不符合本地本园幼儿实际的内容剔除，并加以补充。

# 我国学前教育资源配置的成就、困境与发展

长沙师范学院学前教育研究所 崔玉芹

学前教育资源主要包括人力资源、财力资源和物力资源，人力资源中最重要的是教师，财力资源主要是经费，物力资源主要是实物化的办学条件，资源的优化配置是要将资源用于生产消费者最需要的产品组合上，同时把资源分配给生产效率最高的使用者，以有限的资源生产出更多的符合社会需要的产品。资源配置合理，就能节约资源，带来巨大的社会效益；资源配置不合理，就会造成社会性资源浪费。学前教育作为一项社会性公益事业，其资源配置在追求效率，以求得资源最大利用率的同时，还应关注资源配置的公平，在公平与效率之间寻找最佳配置点。

## 一、历史性成就：学前教育资源迅速丰富，中西部农村地区成效明显

2011 年国家发布《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》，国家启动实施 8 个学前教育重大项目，要求多种形式扩大学前教育资源，多种途径加强幼儿园教师队伍建设，多种渠道加大学前教育投入，从 2011 到 2013 年，各地以县为单位实施学前教育三年行动计划，三年来，在各级政府和有关部门的共同努力下，学前教育改革发展取得历史性成就，学前教育资源快速增加。

### （一）学前教育资源总量迅速增加

首先，教师队伍持续壮大。自2011年学前教育三年行动计划之后，国家通过特岗计划、小学教师培训后转岗、接收免费师范生、公开招聘等多种途径，充实幼儿园教师队伍，2013年全国幼儿园教职工达283万人，比2010年增加98 万人，增长了53%。

其次，幼儿园数量大幅度提高，自2011年开始，各级政府新建、改扩建了一大批幼儿园，据初步统计，各地已新建2.5万余所，改扩建3.4万余所，增设小学附属幼儿园4.6万余所，截至2013年全国共有幼儿园19.86万所，比2010年增加4.82万所，增长了32%；在园幼儿达到3895万人，比2010年增加918万人，增长了31%。全国学前三年毛入园率达到67.5%，比2010年增加了10.9个百分点。

再次，学前教育经费投入逐年递增，2012年实现了国家财政性教育经费投入占国内生产总值4%这个世界衡量教育水平的基础线，全国财政性教育经费中学前教育占比也获得大幅度提高，2011年以前，学前教育经费占财政性教育经费的比例一直徘徊在1.2%-1.3%，2011年学前教育经费占财政性教育经费的比例达到2.24%，2012年达到

3.4%，2013年估计会有进一步的提高，同时，学前教育三年行动计划中，中央财政学前教育项目经费投入500亿元，带动地方各级财政投入1600多亿元。（见表1：学前教育三年行动计划前后幼儿园变化情况）



表1：学前教育三年行动计划前后幼儿园变化情况

（二）我国中西部省份加快发展农村学前教育成效显著

农村是发展和普及学前教育的重点，也是难点。我国自2011年全面实施学前教育三年行动计划以来，国家重点支持中西部农村地区扩大学前教育资源，中西部各省份也均加大了对农村地区学前教育投入力度，现已取得显著成效，一大批新建和改扩建的乡村幼儿园有效缓解了农村儿童“入园难”，“十二五”期间，中央财政将安排500亿元，实施4大类7个项目，重点支持中西部农村地区扩大普惠性学前教育资源，其中“校舍改建类”有3个项目支持农村学前教育资源的丰富，包括利用农村闲置校舍改建幼儿园、依托农村小学富余校舍增设附属幼儿园、在偏远农村地区开展学前教育巡回支教；“幼师国培项目”主要是实施幼儿园教师国家级培训计划，对中西部农村幼儿园园长和骨干教师进行培训。2010—2012年，国家已投入250多亿元，支持中西部地区新建农村幼儿园3100余所，利用闲置校舍改建幼儿园1.5万所，增设小学附属幼儿园2.1万所，并对17万农村幼儿园骨干教师进行国家级培训。截至2012年底，全国农村幼儿园在园幼儿已达2435万人，占全国在园幼儿的66%，比2009年增加734万人，增长43%，越来越多的农村幼儿走进幼儿园，接受正规的学前教育。同时，在偏远地区开展学前教育巡回指导，中央财政学前教育巡回支教项目支持陕西、贵州等13个省（区、市）设立支教点1500余个，聘用乡村幼儿园老师和志愿者4000余名，受益幼儿约4万人。

二、现实的困境：学前教育资源配置存在的问题

（一）学前教育不均衡问题依然存在，农村地区学前教育资源仍然匮乏

一方面，由于我国各地区社会经济发展水平、自然条件等差异，导致了教

育资源在各地的配置呈现不均衡的状态。地方经济发展水平和政府重视程度会给资源的配置带来不均衡的发展，主要是东部地区占明显优势，中西部地区投入相对少。

另一方面，由于农村学前教育发展长期滞后，基础薄弱，当前仍面临不少困难。城乡、区域差异仍然较大，中西部农村地区特别是集中连片特殊困难地区的学前教育资源仍不能满足需求。农村学前教育投入保障机制尚未建立，许多农村幼儿园运转还比较困难，另外，农村幼儿园保教质量有待进一步提高，教师待遇需要进一步落实，教师素质亟需提高。

再者，公办与民办园之间差距明显，由于在政府财政保障、事业编制、教师分配、收费政策等方面的差异，公办园享有了更多的公共资源，占幼儿园办园主体的民办园基本没有投入，在教师分配、教师入编、职称评定、社会保障等关系教师切身利益的政策上，民办园教师也享受不到公办园教师的待遇。享受不到政府优惠的民办园，要么通过高收费保证相对规范的办学行为和相对高素质的教师队伍及办园条件，形成“入园贵”的现象，要么通过低收费保证生源，伴随着低成本、低质量，造成“入园差”的现象。最终导致学前教育事业发展不均衡并呈现出教育机会不均等和严重的教育不公平。

## **（二）学前教育资源配置管理体制不健全，学前教育市场监管亟需加强**

首先，政府资源配置责任主体落实不力。在我国学前教育实行“地方负责、分级管理”的工作思路，存在不同层级政府间职责不明确、权责配置不合理，特别是责任主体重心过低、统筹协调和财政保障能力严重不足等突出问题。由于“分级管理”没有对各层级政府发展学前教育事业的具体权责做进一步明确、科学的划分，具体应该由哪级政府承担主要责任、各级政府应承担什么主要责任以及各级政府间的职责关系和权责配置等规定模糊、不明确。特别是对各级政府对学前教育的财政投入和支出责任不明确，导致在相关政策中更多强调发展学前教育、加大学前教育投入是“地方”实际也即县级以上政府的责任。在实际操作中，上一级政府常常依靠其行政权力优势把责任推给下一级政府，出现“上级请客、下级买单”，互相推诿、上下踢球，结果看似谁都该管，其实谁都不管的尴尬局面。

其次，学前教育市场缺乏必要的监管，导致事故频发。市场作为一种资源配置方式，在提高资源配置效率、满足社会个体多元化的教育需求上发挥着重要的作用，但是市场是以产生利润为目的的，过分依靠市场，必然会造成教育质量的下降和教育公益性特点的模糊。我国幼教市场还不成熟，过分的依靠市场，一方面造成了学前教育投入中家长负担过重，另一方面，追求利益最大化的市场机制促使有限的师资流向经

济发达地区，诱发教师的趋利性流动，从而在区域、城乡和幼儿园之间造成教师资源配置不公平。同时，政府对学前教育市场缺乏必要的监管，政府在严格准入条件、落实法人财产权、财务管理、规范办学行为等方面的管制缺位，造成学前教育资源配置市场的混乱和无序，也使得幼儿园事故频发，如虐童、幼儿食物中毒、幼儿集体被服药等等，与学前教育市场化和缺乏政府监管有直接的关系。

### （三）学前教育资源总量仍然不足

学前教育资源配置包括人、财、物三个方面，即教师、资金和幼儿园在数量和质量上的配置。

首先，教师队伍缺口大，整体素质不高。从 2005 年到 2010 年，六年间，我国幼儿园教师数量增加幅度不大，自 2011 年学前教育三年行动计划之后，2013 年，全国幼儿园教职工 283 万人，比 2010 年增加了 98 万人，但按照教育部 2013 年 1 月 8 日颁布的《幼儿园教职工配备标准（暂行）》，目前幼儿园教职工的缺口至少在 100 万人以上。一方面是教师队伍缺口大，另一方面，现有教师的处境堪忧，很多地方政府部门在制定教师编制和相关待遇时，并未将幼儿教师列入其中，造成幼儿教师缺编、无编的严重现实问题，目前公立幼儿园老师的工资水平普遍比当地的中小学老师差。如果没有编制，那么这些教师的工资比有编制的老师工资又少了一半多，学前教师的处境问题，直接导致了学前教育领域很难吸引到优秀的人才加入，也就造成了幼儿园教师队伍整体素质不高的现状，虽然国家实行幼师国培计划，并从小学教师中转岗部分教师进入幼儿园，补充进幼儿园教师队伍，但幼儿园教师整体素质的提高，教师队伍的专业化，仍是一项艰巨的任务。

其次，政府主办的普惠性幼儿园发展不足。普惠性幼儿园建设是落实政府责任，确保幼儿园公益性的重要措施，普惠性幼儿园包括公办园和一部分政府委托办成普惠性幼儿园的民办园，其中普惠性的民办幼儿园大部分为小区配套园。截至 2013 年全国 19.86 万所幼儿园中，民办园有 13.35 万所，占了 70%。本应由当地政府统筹安排作为公办幼儿园或委托办成普惠性民办幼儿园的小区配套园，可自行定价，完全失去公益性，真正保持公益性的民办普惠性幼儿园数量稀少。学前教育作为一项公益性的社会活动，要保证公益性，公办园必须占到一定的比例。正如虞永平教授所说“学前教育公共服务体系一定要有一个科学合理的布局结构，公共资源的布局一定要均衡，必须强调公办园的基本比率，以便提升学前教育的基础水准，确保示范指导力量的培育和发展。”

再次，学前教育经费投入量仍然不足。有专家指出，国家财政性教育经费占国内

生产总值 4%的投入指标是世界衡量教育水平的基础线。中国早在1993年就提出要在2000 年实现国家财政性教育经费占 GDP4%的目标,但 2000 年中国教育经费只占了 GDP 的 2.87%,2004 年跌到 2.79%,直到 2012 年 4%这个数字才终于实现。不仅教育经费占 GDP 的比例低,而且学前教育经费占财政性教育经费的比例更低。长久以来,学前教育经费占财政性教育经费的比例只有1.2%-1.3%,2011 年学前教育经费占财政性教育经费的比例才超过 2%,达到%,2012 年达到 3.4%,2013 年估计会有进一步的提高,但离世界平均水平为 7%还相差很远。学前教育三年行动计划中,国家投入的经费,属于项目性经费,项目结束,经费投入也就结束了。因此,在目前学前教育资源依然不足的情况来说,政府仍需持续投入,扩充资源总量。

### **三、未来的发展:学前教育资源优化配置建议**

#### **(一) 加大政府财政投入,优化资源配置条件**

学前教育是一项公益性事业,必须保证他的公益性、普惠性,政府投入是体现公益性和普惠性的一项重要指标,要继续加大对学前教育资源配置的财政投入力度,要建立体现政府公共服务责任的学前教育投入体制和成本合理分担机制,设立专项经费,保障弱势群体,促进学前教育资源分配的合理化、均衡化,加强普惠性幼儿园的建设力度,大力发展公办幼儿园,办好小区配套园。对于贫困地区,处境不利幼儿和家庭,政府要加大财政投入力度,建立幼儿入学资助体系,保证每个幼儿享有公平的学前教育机会。另外,着力解决学前教师队伍存在的人数不足,素质不高的现状,一方面要继续加大对现有教师的培训力度,另一方面,必须严格学前教师队伍的准入制度,保证学前教师的专业素质,从源头上防止幼儿伤害事件的发生。再者,要改善学前教师生存现状,吸引优秀人才加入到教师队伍中,北京师范大学刘焱教授建议,在公立幼儿园教师短期内解决编制不现实的情况下,可以通过采取政府购买服务的方式,把公立幼儿园教师纳入财政预算,获得与当年义务教育阶段教师工资薪酬相当的待遇,这无疑是一个解决教师处境问题,吸引优秀人才的重要举措。

#### **(二) 计划与市场相结合,优化资源配置手段**

教育资源的配置主体有两个,一个是政府,第二个是市场,资源配置方式主要包括计划配置方式、市场配置方式、计划与市场相结合的方式,其中,计划方式也不是计划体制下的计划方式,而是市场经济总体体系中的计划,同时, 市场方式也不是完全的纯市场化,而是在国家计划监管下的市场,在我国现行体制下,学前教育资源的配置是计划与市场相结合的方式,行政部门职能为确保学前教育的公益性,提高学前教育资源配置的公平性,市场职能为提高学前教育资源的配置效率,在我国目前资源学

前教育资源配置总量不足的情况下，要充分发挥市场资源配置的作用，建立科学的学前教育机构监管机制，加强对民办幼儿园市场在准入制度、收费标准、保教质量等方面的监管，同时要积极扶植，在政策、财力上给予一定的支持。

### **（三）积极支持多种方式办园，优化资源配置结构**

首先，要着力建立政府主导、社会参与、公办民办并举的办园体制。学前教育公共服务体系必须有一个科学合理的布局，必须强调公办园的基本比率，这是确保学前教育公益性的必要条件，政府主导在于调整公共资源的分布，确保公共资源的均衡性，在严重缺乏公办园的地区尤其是一些农村地区，政府的作用在于主办公立幼儿园；在公办资源相对丰富的地区，政府主导的重点可落在加强监管和引导上，确保学前教育的科学性、公益性。

其次，要省级统筹，以县为主，优化资源配置管理。在“地方负责，分级管理”的基础上，进一步明确“省级统筹，以县为主”。“省级统筹，以县为主”的核心是指要加大省级政府对省域内学前教育的统筹领导责任和县级政府对县域内学前教育的管理指导责任。首先，明确并加强省级政府对省域内学前教育的统筹领导责任。其次，明确并进一步加大县级政府对县域内学前教育的管理指导责任，切实落实直接管理学前教育的主体责任。

（原载于《湖南学前教育》2017年第1期）



# 2015年度中国学前教育研究的现状及热点探究

## —基于CNKI的文献计量分析

长沙师范学院学前教育研究所

2015 年是我国学前第一轮“学前三年行动计划”结束，第二轮“学前三年行动计划”开始启动等重要一年。本年度我国学前教育研究领域主要在关注哪些问题呢？要回答这个问题，就需要我们对 2015 年一年中学前教育开展的相关研究进行梳理、归纳，探寻当前研究的前沿和热点。本研究采用文献计量法，通过定量的数据较为客观地反应当前学前教育研究的现状，尽量避免传统文献研究偏于定性归纳、过于主观等问题。本研究选取期刊学术论文作为研究对象，主要考虑是：同专著和研究报告等学术文献相比，期刊学术论文对学术领域的前沿和热点把握更为连续、敏锐和直接。据布拉德福文献离散规律，大多数关键文献通常都会集中发表于少数核心期刊，因此本研究主要选取中文核心期刊中有关学前教育研究的论文为主要研究对象，以期从一个特定的视角反映 2015 年度我国学前教育研究的现状及热点。

### 一、研究方法

#### （一）取样

本研究根据文献计量研究的相关规范和要求，选取 2015 年度发表在中文核心期刊上学前教育领域的相关学术论文共计 394 篇为研究对象，并对其逐一进行了分类、编码、统计。

#### （二）研究工具及方法

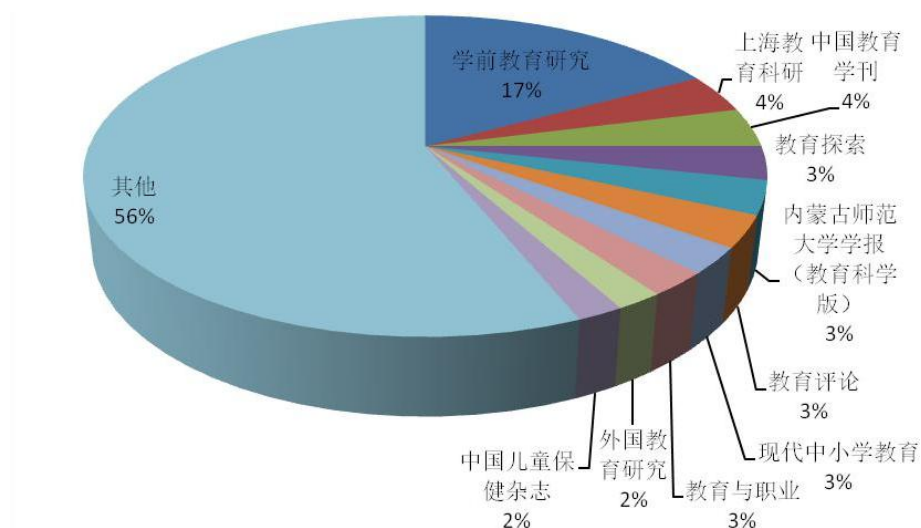
为了准确客观得出科学的研究结果，本研究采用了以下研究工具：文献题录信息统计分析工具（Statistical Analysis Toolkit for Informetrics, SATI）；社会科学统计软件包（Statistical Product and Service Solutions, SPSS）；以及社会网络分析软件 UCINET6。

具体方法：本研究首先通过 CNKI 的高级检索功能，限定论文发表时间为 2015 年，期刊来源为中文核心期刊，输入“学前”、“幼儿”两个关键词进行检索，检索后剔除短讯、学术动态、随感、会议综述、笔谈、书评无关内容，共获得学术论文 394 篇，并通过 CNKI 的导出功能，导出文献题录的 EndNote 格式和 xls 格式文件。然后用 SATI 及 SPSS 对导出的相关数据，采用定量与定性

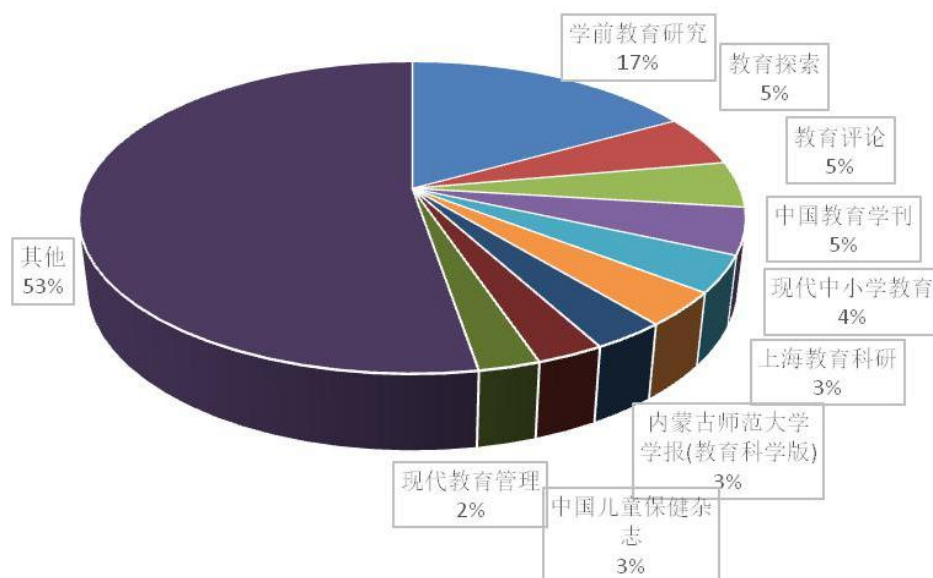
相结合的方法对统计结果进行分析。最后利用 NetDraw（社会网络分析软件）对结果进行知识图谱分析，来归纳、总结近两年来学前教育研究的现状及热点。

## 二、近两年来我国学前教育研究现状概述

### （一）论文分布概况



2014 年度论文刊载期刊分布统计图



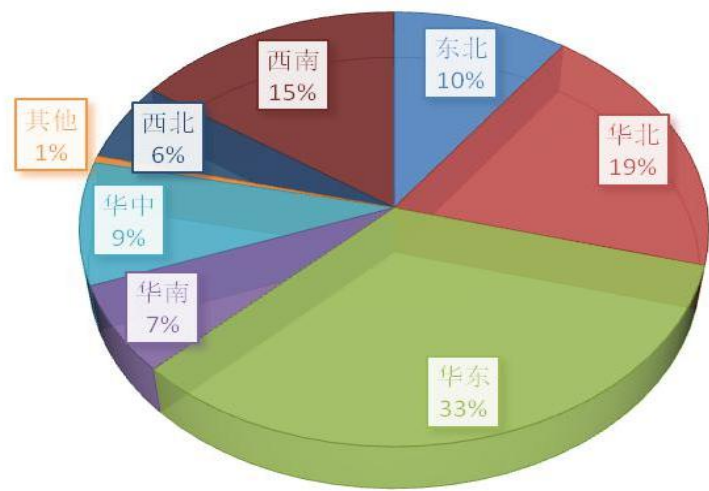
2015 年度论文刊载期刊分布统计图

通过对 CNKI 数据库所收录的中文核心期刊进行题名和关键词检索，共获得2015 年 1 月至 2015 年 12 月发表的学术论文共计 394 篇。

就论文刊载的杂志期刊来看，与 2014 年度差异不大。2015 年度共有涵盖教育学、心

理学、医学、社科综合等 106 种期刊刊载了与学前教育相关的学术论文，其中刊载学前教育相关研究论文最多的杂志为《学前教育研究》，2015 年共计刊载论文 67 篇，占到了论文总数的 17%。其他刊载学前教育研究论文较多的期刊（刊载论文数为 10 篇以上）有《教育探索》（21 篇）、《中国教育学刊》（19 篇）、《教育评论》（19 篇）、《现代中小学教育》（15 篇）、《上海教育科研》（14 篇）、《内蒙古师范大学学报（教育科学版）》（12 篇）、《中国儿童保健杂志》（11 篇）、《现代教育管理》（10 篇）。由此可见，中国学前教育研究会和长沙师范学院联合主办的《学前教育研究》杂志无疑是当前我国学前教育研究领域研究成果的集结地。但从另一个角度来看，尽管刊发学前教育领域论文的期刊种类较多，但与与其他教育学科相比，学前教育研究领域高质量的研究成果还不多，总的发文量偏少。一些权威性的综合性教育期刊，如《教育研究》、《清华大学教育研究》、《华东师范大学学报（教育科学版）》等所刊载的学前教育领域学术论文数量也十分有限，这充分说明我国学前教育领域的研究还存在很大的空间，有待于相关研究人员广泛、深入地开展研究，以此提升学前教育在整个教育研究领域中的地位。

（二）研究机构及核心作者群分析



研究的地理区域分布统计图

1. 核心研究区域与机构分析

（1）研究的区域分布

按照我国的自然地理区域划分，本研究将我国 34 个省市自治区、直辖市及特别行政区划分为华北、华东等 8 个大的区域。其中发文量最多的区域为华东地区，2015 年内共发文 132 篇，占总数的 33%，其次为华北地区，发文量为 76 篇，占总数的 19%；西南地

区发文量 60 篇占总数的 15%；特别行政区在 2015 未在内地任何学术期刊发表学前教育领域的论文，但这并不意味着香港、澳门两个特别行政区很少开展学前教育领域的研究，可能由于其独特的区位优势，他们和我国其他的省市自治区在科研评价系统、论文发表渠道方面存在这较多差异，这一区域研究人员的成果可能更多发表在所在区域的学术期刊或国外的学术期刊上。

2015 年度各省市论文发表统计表

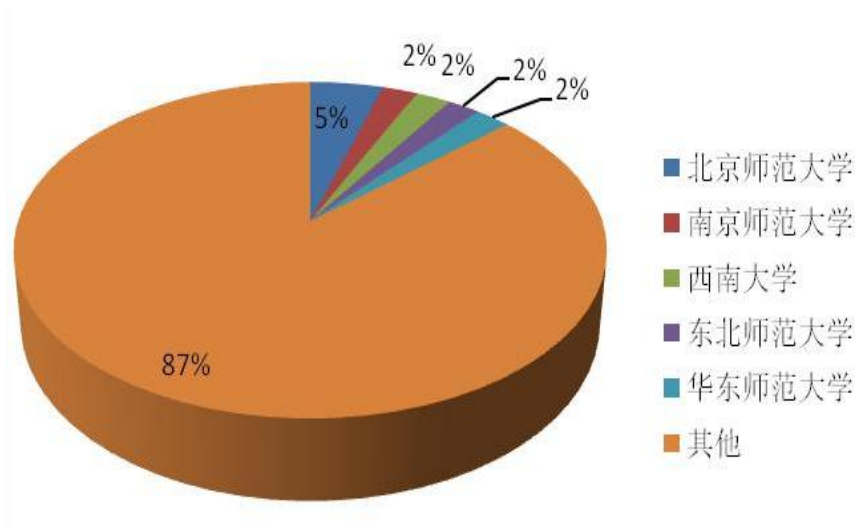
排名	省 市	篇数	百分比	排名	省 市	篇数	百分比
1	北京市	53	13.5	6	广东省	19	4.8
2	江苏省	45	11.4	7	吉林省	19	4.8
3	重庆市	32	8.1	8	上海市	18	4.6
4	山东省	25	6.3	9	四川省	18	4.6
5	浙江省	23	5.8	10	河南省	16	4.1

从各省市学前教育研究发文数量来看，排在前 10 位的省市为北京市、江苏省、重庆市、山东省、浙江省、广东省、吉林省、上海市、四川省和河南省。可以看出，当前我国的学前教育研究主要集中在经济较为发达的省市，这一方面表明在这些经济较为发达省市的学前教育开展得较为普遍，人们对学前教育较为关注；从另一个角度来看，由于当前我国的教育资源分布不均衡，尤其是高等教育布局不够合理，导致大量的高水平大学和学术科研机构集中于华北、华东等经济发达地区，因此多数高水平研究成果也主要出自这些地区。

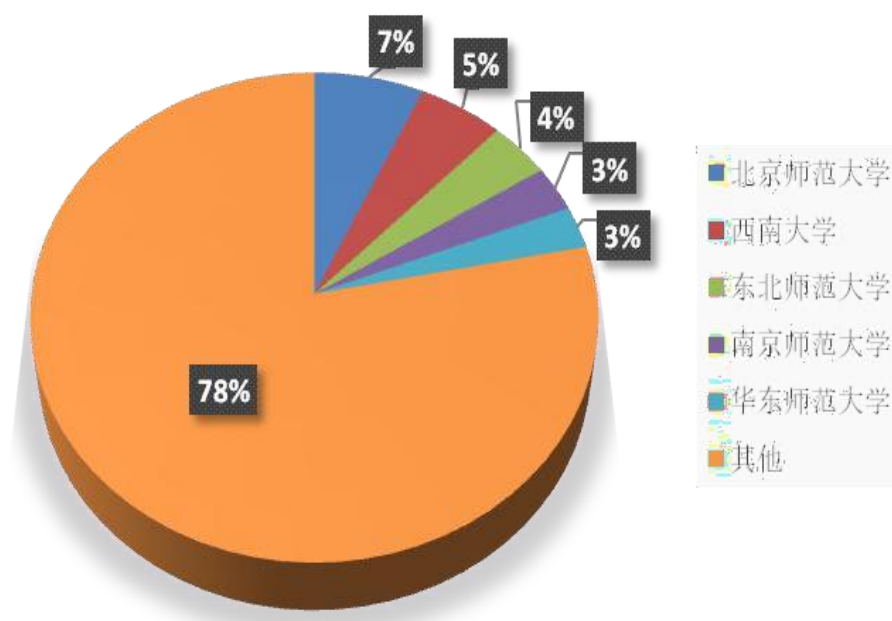
## （2）研究的机构分布

学前教育研究的机构分布统计表

系统、机构	2014 年		2015 年	
	篇数	百分比	篇数	百分比
高等院校	440	82.7	314	79.7
中小学及幼儿园	40	7.5	27	6.9
科研机构	12	2.3	24	6.1
国家机关、部委	0	0	0	0
教育部各司局及直属单位	6	1.1	1	0.3
地方教育行政部门	3	0.6	3	0.8
其他	24	4.5	24	6.4



2014 年度学前教育研究的主要单位分布统计图



2015 年度学前教育研究的主要单位分布统计图

从发文量来看，与 2014 年度差异不大。高等院校 2015 年的发文量为 314 篇，占到了总发文量的 79.7%，可以说当前我国的学前教育研究的主阵地主要是各大高等院校。在这些高等院校中发文量靠前的有北京师范大学 27 篇、西南大学 21 篇、东北师范大学 15 篇、南京师范大学 12 篇、华东师范大学 11 篇，由教育部直属的重点师范类院校是当前我国学前教育研究的生力军。而作为学前教育一线的各幼儿园在学前教育研究领域所开展的研究和取得的成果总体来看不容乐观，各中小学校和幼儿园的发文量只有

27 篇，占总数的 6.9%。因此，如何鼓励广大一线的教育实践者广泛开展相关研究，并不断提升研究质量是今后一个迫切需要讨论的问题。

2. 核心作者群分析

所谓作者群是指在某一刊物发表的论文较多、影响较大的作者集合，活跃作者群的作者也称为核心作者。依据美国耶鲁大学科学史家普赖斯提出的计算公式， 发表论文数为 N 篇以上的科学家为杰出科学家， 计算公式为：  $N=0.749(\eta)^{1/2}$  其中：  $\eta$  为发表论文最多的作者所发表的论文数，从而得到核心作者发表论文数量。2015 年度共有 358 位作者在中文核心发表论文，其中发文量最多的为北京师范大学的刘焱教授，均以第一作者的身份发表论文 3 篇。将这一数据带入上述公式，得出 2015 年度学前教育研究领域核心作者的发文数量应为 2 篇以上，由此共有 31 人入选核心作者群，综合各种因素考虑本研究将两年内发文量在 3 篇以上的作者定义为近两年学前教育研究领域的核心作者，由此入选的核心作者共计 4 位，具体情况见下表。

核心作者信息统计表

作 者	发表篇数	工作单位	职 称
刘焱	3	北京师范大学	教授
李静	3	西南大学	教授
李召存	3	华东师范大学	副教授
廖莉	3	华南师范大学	博士研究生

从以上数据统计中可以看出 2015 年度学前教育研究领域的核心作者主要来自于高等院校，其中教授 2 人、副教授 1 人、博士研究生 1 人。从其职称、学历等方面来看，既包括高级职称的教授、副教授，也包括在读的博士研究生， 分布较为合理，唯一有缺憾的无疑是在这些核心作者中没有一个是学前教育一线的教育实践工作者。

（三）学前教育研究热点探析

关键词是一篇文章的精粹，是一篇文章内容的浓缩，因此本研究通过对所选取的 532 篇论文的关键词进行统计分析，以此来探究 2015 年我国学前教育研究领域的研究热点。经统计在 2015 年度发表的有关学前教育研究的学术论文中，共有 1205 个关键词，其中出现 3 次以上的关键词有 57 个，剔除掉如“问题”、“启示”等含信息量较少的关键词后出现频率在 3 次以上的关键词共计 53 个。根据巴莱多定律，即“二八定律”，在任何特定群体中，重要的因子通常只占少数，而不重要的因子则占多数，而只要能控制具有重要性的少数因子即能控制全局。因此本研究选取出现频率在 3 次以上的 57 个

关键词作为研究对象，得到关键词频数统计表如下。

从表格中的数据可以看出，这些单个的高频关键词显得较为零散，传达出的信息也较为有限，为了更加深入的挖掘潜藏在这些关键词背后的信息，本研究采用了“关键词共现”来进一步探究这个高频关键词之间的关系。所谓“关键词共现”是表示两个关键词共同出现在同一篇文献中，出现的次数越多，也就表明这两个关键词的相关性越大。通过运用文献题录信息统计分析工具 SATI 生成关键词共现矩阵，并将数据导入 NetDraw 生成科学知识图谱，将这些潜藏在背后的大量繁杂的信息以可视化的图像呈现出来。

2015 年度学前教育领域期刊论文关键词频数统计表

排名	关键词	频数	排名	关键词	频数	排名	关键词	频数
1	学前教育	59	19	心理健康	4	37	民国	3
2	幼儿	30	20	学前教育质量	4	38	语言能力	3
3	幼儿教师	21	21	教师专业发展	4	39	早期教育	3
4	幼儿园	13	22	教师发展	4	40	学前教育发展	3
5	学前教育专业	11	23	专业发展	4	41	教师管理	3
6	学前儿童	9	24	农村地区	3	42	三年行动计划	3
7	儿童	8	25	体育教育	3	43	农村	3
8	教育质量	7	26	农村幼儿教师	3	44	均衡发展	3
9	幼儿教育	7	27	同伴交往	3	45	专业伦理	3
10	幼儿园教育	6	28	教育政策	3	46	心理理论	3
11	幼儿园教师	6	29	普惠性幼儿园	3	47	托幼机构	3
12	民办幼儿园	6	30	适宜性	3	48	艺术教育	3
13	农村学前教育	6	31	家庭教育	3	49	教养方式	3
14	影响因素	5	32	学前教师教育	3	50	音乐教育	3
15	学前教育政策	5	33	新西兰	3	51	幼小衔接	3
16	美国	4	34	教育投入	3	52	教师专业发展	3
17	科学教育	4	35	气质	3	53	转岗教师	3
18	财政投入	4	36	成本分担	3			







公因子 5 为“农村学前教育”，其核心关键词是“农村”、“农村地区”、“农村学前教育”、“民办幼儿园”、“转岗教师”。

通过以上的数据统计分析，尽管这5个因子的累计方差解释率只有31.6%，这在一定程度上说明当前我国学前教育研究的主题还比较多样，集中趋势还不够明显。尽管如此，本研究还是根据以上因子分析的结果，将2015年度学前教育领域的研究热点问题归纳为：学前教育均衡发展（公因子1、2）、“幼儿教师专业发展”（公因子3）、“学前教育质量”（公因子4）、“农村学前教育”（公因子5）。

首先是“学前教育均衡发展”，广州大学教育学院叶平枝教授基于国家2010—2012年公布的相关数据，对影响发达地区学前教育发展的各类因素进行因子分析和区域比较。结果发现，发达地区学前教育的发展与其经济发展并不完全同步，且学前教育城乡发展不够均衡。建议增强政策的系统性，增加并优化学前教育投入，设立幼儿园教师职称晋升系列，促进城乡学前教育均衡发展。湖南师范大学博士研究生王彦峰则认为，实现我国区域学前教育的均衡发展，在宏观策略上，必须由单纯的“输血”模式向“造血”模式转变；在具体方法上，必须加强对落后地区的资助，缩小区域师资队伍之间的差距，强化对学前教育质量的监管，推广免费的幼儿园义务教育，努力解决深层的经济和社会问题，充分挖掘落后地区的自主发展能力。

其次是“幼儿教师专业发展”，四川师范大学多元文化研究中心杨其勇副教授研究了美国幼儿教师专业发展的走向和特征后，认为我国可以借鉴美国的成功经验，提高幼儿教师的准入水平，建立合理的最低入职标准，提高幼儿教师的学历资质，优化幼儿教师的资格认定方式，逐渐淘汰资格证书终身制。西南大学教育学部邓诚恩则认为，多元文化是幼儿教师专业素质发展的重要视角，是践行学前教育公平的迫切追求。多元文化视域下幼儿教师面临的挑战是拥有“四维立体式结构”的专业素质，即公平平等的理念、多元结构的知识、人文关怀的情意、差异教育的能力。为应对挑战，培养幼儿教师的多元文化素质，需借鉴“他山之石”和“螺旋式”等革新职前培养模式；立足本土实际，确立“一体化”的职后培养方式。

再次是“学前教育质量”，华东师范大学李召存副教授认为，当前在构建学前教育质量评估框架时，应处理好以下一些问题：在评估框架的性质上，应寻求强框架与弱框架之间的平衡；在评估框架的构建方式上，应考虑更广泛相关利益者的价值诉求和实践智慧；在评估框架的价值取向上，需从“发展”的视点走向“发展”与“权利”并重的视点；在评估框架的内容构成上，要凸现过程评估的比重。首都师范大学学前教育学院刘昊、夏婧则认为，国家、学术、市场三种力量是学前教育事业发展的重要利益相关方，对于

学前教育的质量，它们秉持着不同的立场和质量观。在我国，国家力量也应当承担起更多责任，在政府组织的学前教育质量评估体系中有效地容纳其他两种力量。对于学术力量，政府应当尽可能多地吸纳专业人员参与质量标准的制订，邀请专业人员参与幼儿园质量评估，并为幼儿园提供专业资源和指导。对于市场力量，政府应继续鼓励社会资本投资，通过加大供给来培育竞争更为充分的市场环境。同时，要尽快完善对学前教育市场的监管，针对价格、卫生、教育过程等建立一套行之有效的监管机制，规范和引导竞争。

最后是“农村学前教育”，江苏省第二师范学院徐群认为，当前农村学前教育师资现状总体不容乐观，集中表现在有编教师数极少、教师年龄结构劣、学历水平低、专业素质不高、教师资格获得率低、经济地位低下、工资待遇极低、生师比高等方面。为提高农村学前教育质量，应通过“定向培养”、“委托培养”、“农村特岗教师”等方式加大农村幼儿教师供给量；应推进城乡教师轮岗制度建设，合理规划和布局乡镇中心园及村办园

（点），实现区域内教师资源的优化配置；应积极推进农村在职教师的学习与培训，有效提高其专业素养；政府应强化主导和监管职能，加大经费投入，提高农村幼儿园教师待遇，保障其合法权益和地位；应呼吁全社会更新教育观念，科学引领学前教育发展方向，构建创新型农村学前师资队伍。江苏省教育科学研究院何锋则认为，我国农村学前教育发展滞后的主要原因是制度供给不足。根据“供需适配性理论”及其四项标准，应提升农村学前教育教育补偿的相关性、可及性、质量性以及相适性，促进教育资源的高效配置，提高教育补偿的精准度和有效性，切实保障受教育者的教育权利，推进学前教育公平。

（原载于《湖南学前教育》2016年第2期）

# 2016年度国内学前教育研究的现状及热点探究 ——基于CNKI的文献计量分析

长沙师范学院学前教育研究所

## 引言

本研究旨在对 2016 年一年中学前教育开展的相关研究进行梳理、归纳，探寻当前研究的前沿和热点。以往在对这些前沿、热点问题的探寻大多采用传统定性的文献研究方法，而本研究所采用的文献计量法则通过定量的数据较为客观地反应了当前学前教育研究的现状，一定程度上避免了传统文献研究偏于定性归纳、过于主观等问题。而选取期刊学术论文作为研究对象，主要考虑到同专著和研究报告等学术文献相比，期刊学术论文对学术领域的前沿和热点把握更为连续、敏锐和直接；同时，据布拉德福文献离散规律，大多数关键文献通常都会集中发表于少数核心期刊，因此本研究主要选取中文核心期刊中有关学前教育研究的论文为主要研究对象，以期从一个特定的视角反映 2016 年度我国学前教育研究的现状及热点。

## 一、研究方法

### （一）取样

本研究根据文献计量研究的相关规范和要求，选取 2016 年度发表在中文核心期刊上学前教育领域的相关学术论文共计 401 篇为研究对象，并对其逐一进行了分类、编码、统计。

### （二）研究工具及方法

为了准确客观得出科学的研究结果，本研究采用了以下研究工具：文献题录信息统计分析工具（Statistical Analysis Toolkit for Informetrics, SATI）；社会科学统计软件包（Statistical Product and Service Solutions, SPSS）；以及社会网络分析软件 UCINET6。

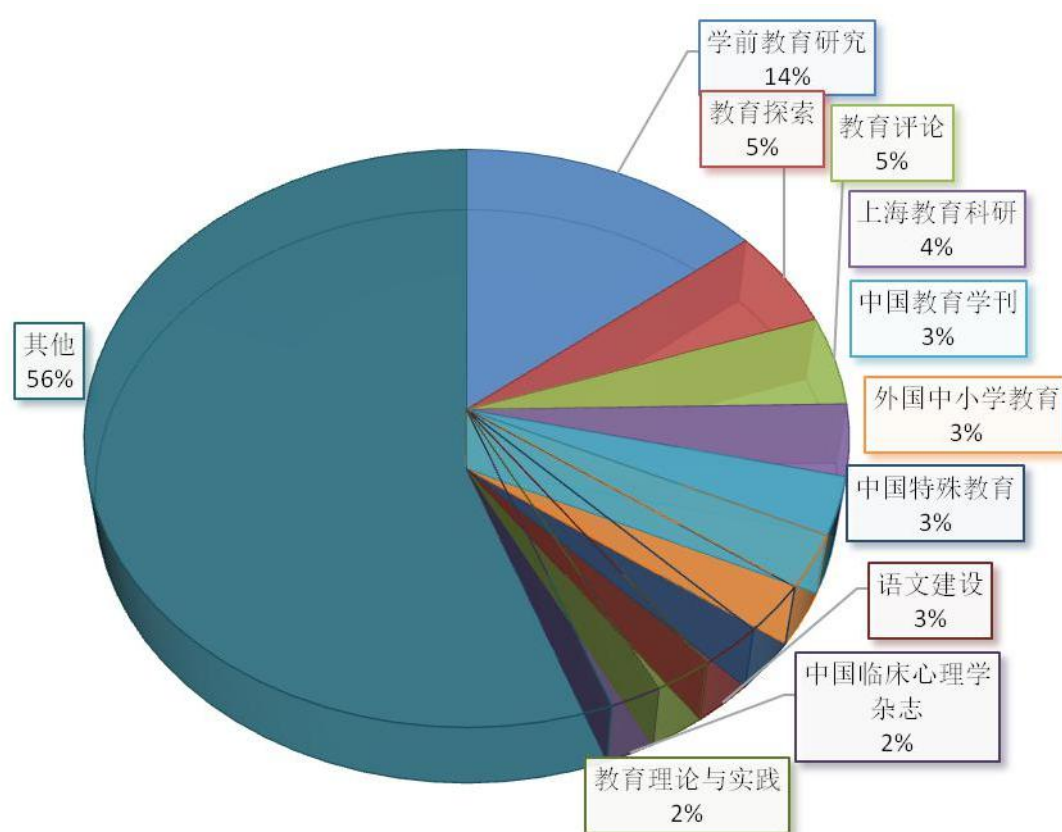
具体方法为，通过 CNKI 的高级检索功能，限定论文发表时间为 2016 年，期刊来源为中文核心期刊，输入“学前”、“幼儿”两个关键词进行检索，检索后剔除短讯、学术动态、随感、会议综述、笔谈、书评无关内容，共获得学术论文 401 篇，并通过 CNKI 的导出功能，导出文献题录的 EndNote 格式和 xls

格式文件。用 SATI 及 SPSS 对导出的相关数据进行统计，采用定量与定性相结合的方法对统计结果进行分析，最后利用 NetDraw（社会网络分析软件）对结果进行知识图谱分析，来归纳、总结近两年来学前教育研究的现状及热点。

## 二、近两年来我国学前教育研究现状概述

### （一）论文分布概况

通过对 CNKI 数据库所收录的中文核心期刊进行题名和关键词检索，共获得2016 年 1 月至 2016 年 12 月发表的学术论文共计 401 篇。



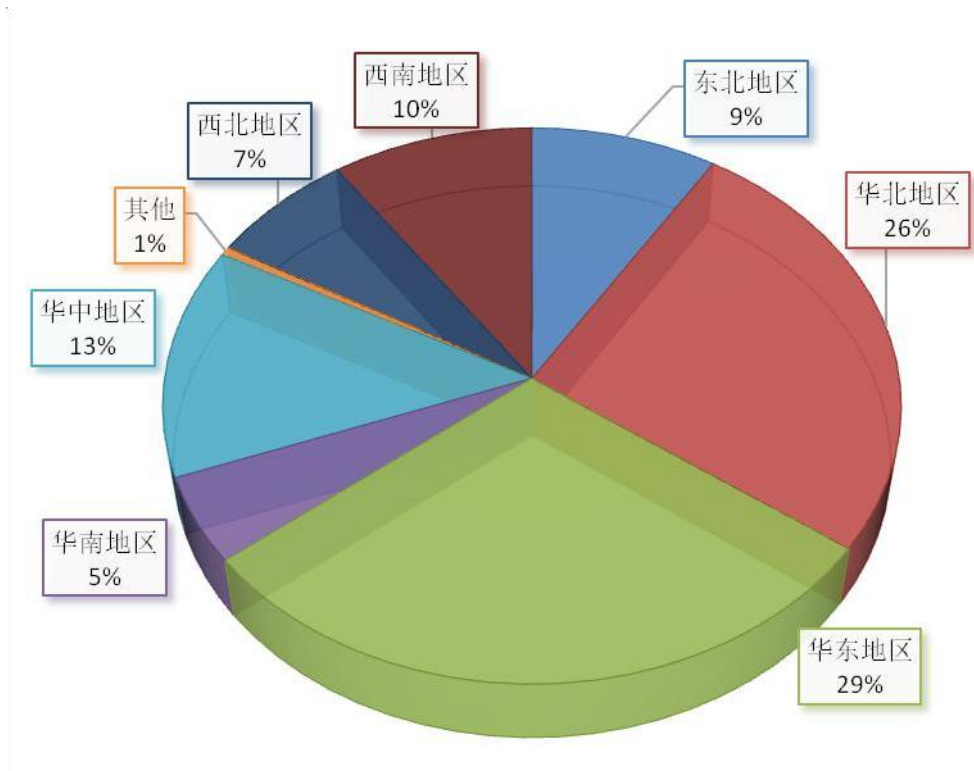
论文刊载期刊分布统计图

就论文刊载的杂志期刊来看，2016 年度共有涵盖教育学、心理学、医学、社科综合等 113 种期刊刊载了与学前教育相关的学术论文，其中刊载学前教育相关研究论文最多的杂志为《学前教育研究》，2016 年共计刊载论文 57 篇，占到了论文总数的 14%。其他刊载学前教育研究论文较多的期刊（刊载论文数为 8 篇以上）有《教育探索》（22 篇）、《教育评论》（20 篇）、《上海教育科研》（16 篇）、《中国教育学刊》（13 篇）、《外国中小学教育》（12 篇）、《中国特殊教育》（11 篇）、《语文建设》（10 篇）、《中国临床心理学杂志》（9 篇）、《教育理论与实践》（8 篇）。由此可见，中国

学前教育研究会和长沙师范学院联合主办《学前教育研究》杂志无疑是当前我国学前教育研究领域研究成果的集结地。但从另一个角度来看，尽管刊发学前教育领域论文的期刊种类较多，但与与其他教育学科相比，学前教育研究领域高质量的研究成果还不多，总的发文量偏少。一些权威性的综合性教育期刊，如《教育研究》、《清华大学教育研究》、《华东师范大学学报（教育科学版）》等所刊载的学前教育领域学术论文数量也十分有限，这充分说明我国学前教育领域的研究还存在很大的空间，有待于相关研究人员广泛、深入地开展研究，以此提升学前教育在整个教育研究领域中的地位。

(二) 研究机构及核心作者群分析1. 核心研究区域与机构分析

(1) 研究的区域分布



研究的地理区域分布统计图

各省市论文发表统计表

排名	省 市	篇数	百分比	排名	省 市	篇数	百分比
1	北京市	81	20.2	6	重庆市	19	4.7
2	江苏省	40	10.0	8	浙江省	17	4.2
3	上海市	34	8.5	9	湖南省	16	4.0
4	河南省	21	5.2	10	广东省	13	3.2
4	吉林省	21	5.2	10	河北省	13	3.2
6	陕西省	19	4.7	10	辽宁省	13	3.2

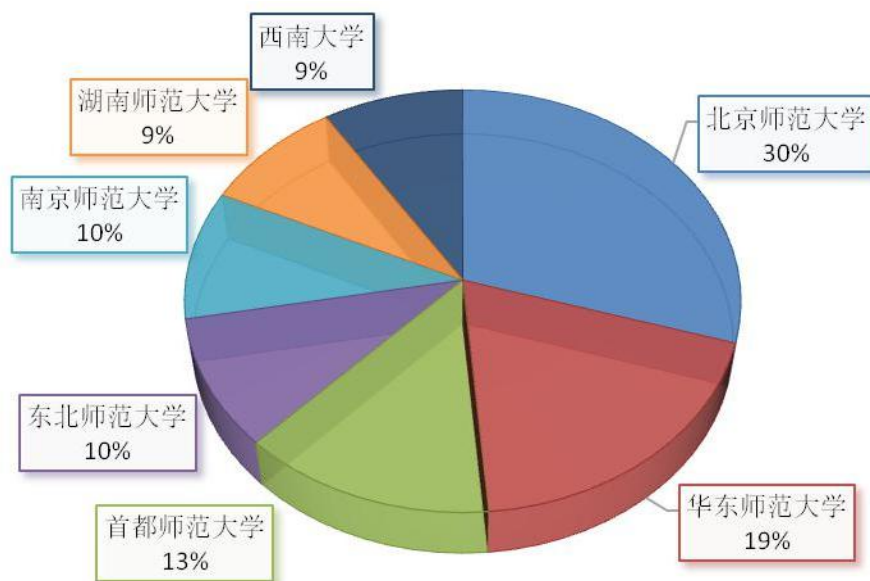
按照我国的自然地理区域划分,本研究将我国 34 个省市自治区、直辖市及特别行政区划分为华北、华东等 8 个大的区域。其中发文量最多的区域为华东地区,2016 年内共发文 118 篇,占总数的 29%,其次为华北地区,发文量为 104 篇,占总数的 26%;华中地区发文量 54 篇占总数的 13%。

从各省市学前教育研究发文数量来看,排在前 10 位的省市为北京市、江苏省、上海市、河南省、吉林省、陕西省、重庆市、浙江省、湖南省、广东省、河北省和辽宁省。可以看出,当前我国的学前教育研究主要集中在经济较为发达的省市,这一方面表明在这些经济较为发达省市的学前教育开展得较为普遍,人们对学前教育较为关注;从另一个角度来看,由于当前我国的教育资源分布不均衡,尤其是高等教育布局不够合理,导致大量的高水平大学和学术科研机构集中于华东、华北等经济发达地区,因此多数高水平研究成果也主要出自这些地区。

## (2) 研究的机构分布

学前教育研究的机构分布统计表

系统、机构	篇数	百分比
高等院校	354	88.3
中小学及幼儿园	22	5.5
科研机构	11	2.7
国家机关、部委	1	0.2
教育部各司局及直属单位	1	0.2
地方教育行政部门	2	0.5
其他	10	2.4



学前教育研究的主要单位分布统计图

从发文量来看，高等院校 2016 年的发文量为 354 篇，占到了总发文量的88.3%，可以说当前我国的学前教育研究的主阵地主要是各大高等院校。在这些高等院校中发文量靠前的有北京师范大学 33 篇、华东师范大学 21 篇、首都师范大学 15 篇、东北师范大学 11 篇、南京师范大学 11 篇、湖南师范大学 10 篇、西南大学 10 篇，由教育部直属的重点师范类院校是当前我国学前教育研究的生力军。而作为学前教育一线的各幼儿园在学前教育研究领域所开展的研究和取得的成果总体来看不容乐观，各中小学和幼儿园的发文章只有 22 篇，占总数的5.5%。因此，如何鼓励广大一线的教育实践者广泛开展相关研究，并不断提升研究质量是今后一个迫切需要讨论的问题。

## 2. 核心作者群分析

所谓作者群是指在某一刊物发表的论文较多、影响较大的作者集合，活跃作者群的作者也称为核心作者。依据美国耶鲁大学科学史家普赖斯提出的计算公式，发表论文数为  $N$  篇以上的科学家为杰出科学家，计算公式为： $N=0.749(\eta_{\max})^{1/2}$  其中： $\eta_{\max}$  为发表论文最多的作者所发表的论文数，从而得到核心作者发表论文数量。

2016 年度共有 357 位作者以第一作者身份在中文核心期刊发表论文，其中发文量最多的为北京师范大学的刘焱教授，均以第一作者的身份发表论文 3 篇。将这一数据带入上述公式，得出 2016 年度学前教育研究领域核心作者的发文数量应为 2 篇以上，由此共有 35 人入选核心作者群，综合各种因素考虑本研究将两年内发文量在 3 篇以上的作者定义为 2016 年学前教育研究领域的核心作者，由此入选的核心作者共计 9 位，具体情况见下表。

核心作者信息统计表

作 者	发表篇数	工作单位	职 称
张曾莲	4	北京科技大学	副教授
刘颖	3	南京师范大学	博士研究生
吕武	3	北京师范大学	博士研究生
李永占	3	平顶山学院	讲师
郑益乐	3	宝鸡文理学院	讲师
李晓巍	3	北京师范大学	副教授
刘晓晔	3	首都师范大学	讲师
张富洪	3	江门职业技术学院	副教授
胡恒波	3	北京师范大学	博士研究生

从以上数据统计中可以看出 2016 年度学前教育研究领域的核心作者主要来自于高等院校，其中副教授 3 人、讲师 3 人，博士研究生 3 人。从其职称、学历等方面来看，既包括高级职称的副教授，也包括在读的博士研究生，分布较为合理，唯一有缺憾的无疑是在这些核心作者中没有一个是学前教育一线的教育实践工作者。

### （三）学前教育研究热点探析

关键词是一篇文章的精粹，是一篇文章内容的浓缩，因此本研究通过对所选取的 401 篇论文的关键词进行统计分析，以此来探究 2016 年我国学前教育研究领域的研究热点。经统计在 2016 年度发表的有关学前教育研究的学术论文中，共有 1215 个关键词，其中出现 3 次以上的关键词有 53 个。根据巴莱多定律，即“二八定律”，在任何特定群体中，重要的因子通常只占少数，而不重要的因子则占多数，而只要能控制具有重要性的少数因子即能控制全局。因此本研究选取出现频率在 3 次以上的 53 个关键词作为研究对象，得到关键词频数统计表如下。

从表格中的数据可以看出，这些单个的高频关键词显得较为零散，传达出的信息也较为有限，为了更加深入的挖掘潜藏在这些关键词背后的信息，本研究采用了“关键词共现”来进一步探究这个高频关键词之间的关系。所谓“关键词共现”是表示两个关键词共同出现在同一篇文献中，出现的次数越多，也就表明这两个关键词的相关性越大。通过运用文献题录信息统计分析工具 SATI 生成关键词共现矩阵，并将数据导入 NetDraw 生成科学知识图谱，将这些潜藏在背后的大量繁杂的信息以可视化的图像呈现出来。



2016 年度学前教育领域期刊论文关键词频数统计表

排名	关键词	频数	排名	关键词	频数	排名	关键词	频数
1	学前教育	77	19	英国	5	37	学前教育普及	3
2	幼儿	35	20	学前双语教育	5	38	幼儿园教育	3
3	幼儿教师	30	21	调查研究	4	39	胜任力	3
4	学前儿童	22	22	幼儿园教师	4	40	公共服务体系	3
5	幼儿园	14	23	学前教育质量	4	41	行为问题	3
6	美国	10	24	混龄教育	4	42	幼儿文学	3
7	教育质量	8	25	园本课程	4	43	实践教学	3
8	儿童	8	26	教育公平	4	44	日本	3
9	幼儿教育	8	27	工作投入	4	45	情绪智力	3
10	教师专业发展	7	28	多元文化	4	46	影响因素	3
11	专业发展	6	29	早期教育	4	47	心理健康	3
12	课程设置	6	30	教师教育	4	48	成本分担	3
13	教育改革	5	31	茶文化	4	49	发展水平	3
14	学前教师	5	32	农村	4	50	体育教育	3
15	执行功能	5	33	早期阅读	4	51	澳大利亚	3
16	学前教育专业	5	34	民族地区	3	52	对策	3
17	策略	5	35	现状	3	53	社会适应	3
18	农村学前教育	5	36	少数民族	3			

从以下关键词知识图谱中可以看出，与关键词“学前教育”联系较为密切的关键词有“学前教育普及”、“教育公平”、“教育质量”、“农村学前教育”等；与关键词“学前儿童”联系密切的关键词为“行为问题”、“社会适应”、“幼儿文学”；与关键词“幼儿教师”联系密切的关键词有“教师教育”、“工作投入”、“专业发展”、“心理健康”等。为了更进一步探讨这些关键词之间的关系，本研究将经过处理的关键词共现矩阵导入 SPSS 中，进行因子分析，进而挖掘 2016 年度学前教育领域研究的热点。因子分析的结果共显示有 4 个公因子被提取，累计方差解释贡献率为 32.4%。



置中存在的角色错配问题，即政府在保障学前教育公平方面存在不足，在教育资源投入中未做到“保基本”，且未有效落实积极扶持民办幼儿园发展的政策。研究认为应再次调整政府与市场的角色，调整的核心是转变政府职能，明确政府角色为保障教育公平与做好教育管理，将学前教育公共资源配置应定位于“保基本、广覆盖”。同时，研究认为，混合所有制幼儿园可以作为未来政府与市场合作推动学前教育发展的主要形式。铜仁学院的田劲松、谌铜平等以贵州省政府主导下集团化办园为例对政府为主导的集团化办园模式进行了研究。研究发现政府主导的集团化办园能有效规范、引领区域内学前教育的健康发展，因而建议通过将集团化办园工作成效纳入幼儿园工作考评机制、建立集团化办园人、财、物长效保障机制等方式，促进集团化办园工作的进一步有效开展。大理大学的褚远辉，辉进宇梳理了各国提高学前教育质量的具体路径发现各国惯常和通行的策略为：基于教育立法的策略，基于幼儿教师专业化发展的策略，基于课程设置与教学内容改革的策略，基于教育督导与评估的策略，基于学前教育科研的策略，基于补偿教育和均衡化发展的策略，基于建立高水平幼教机构的策略和基于稳定经费投入的策略等。

其次是“农村学前教育”。沈阳师范大学的但菲、梁美玉、索长清采用问卷调查、深入访谈、实地观察等方法，调查辽宁省乡镇中心幼儿园教育质量的现状，调查发现，乡镇中心幼儿园的教育质量逐步提高，但仍面临诸多困境。突破农村学前教育发展的现实困境需要国家加大财政投入和政策投入，需要当地政府明确统筹发展农村学前教育责任，保障农村幼儿园教师的权益，建立城乡幼儿园教育联盟等，以推动农村乡镇中心幼儿园教育质量的提升，促进农村学前教育事业的发展。东北师范大学严钟连、李容香对农村幼儿教师专业发展的特殊性及其策略进行了研究。研究发现农村幼儿教师整体学历水平不高、合格率低、转岗教师多，农村幼儿教师的专业发展应该定位于促进农村幼儿教师对幼儿园教育的适应与专业达标上。现行的培训方案缺少针对性、相互之间缺少衔接。对农村幼儿教师的培训需要关注农村幼儿教师专业发展的实际水平，整合城市幼儿园、农村幼儿园、高校资源。

最后是“幼儿教师专业发展”。东北师范大学的崔迪，王雪松从对中国的教研体系的分析论证出发，采用跨文化比较的方法，将中国特有的园本教研与美国教育体系中相对应的教师专业发展途径相比较，从认识、管理制度、组织形式等几个方面分析比较两国的差异，并提出了两国幼儿教师专业发展的新的共同趋势——建立专业学习共同体。这样的跨文化比较，能够为中国的幼儿教师专业化发展研究提供新的视角，也有利于为不断提升中国幼儿教师的专业化水平和幼儿园的教育教学质量提供新的思路。琼台师范高等专科学校的赖竹婧，万力维，邵明星对香港幼儿教师职后专业发展

进行了研究，发现香港政府比较重视幼儿教师的职后专业发展，采取了包括制定“教师专业能力理念架构”，实施“学前教育学计划”“幼稚园校本支援服务”等一系列举措促进幼儿教师的专业发展，提升幼儿教师的专业能力，取得了显著的成就。大陆促进幼儿教师的职后专业发展可以借鉴香港的做法，要进一步细化《幼儿园教师专业标准》，促进幼儿园教师专业发展的可持续性；扩大对幼儿教师职后专业发展的资助范围，减轻其专业发展的负担；强调均衡及多元化的专业学习经历，注重幼儿教师职后专业发展的质量。

（原载于《湖南学前教育》2017 年第 2 期）

# 基于教育公平的学前教育供给效率研究

衡阳师范学院教育科学学院 左崇良

“建国君民,教学为先”,建设国家,管理公众事务,教育是最优先的事情,教育对人的发展及社会的发展都具有无可替代的推动作用。学前教育是学龄前幼儿教育,是终身教育的早期阶段,它不仅对儿童智力的开发、人格品德的发展起着奠基的作用,而且对人类社会的繁衍和经济的可持续发展起着重要作用。

近年来,全国各地按照中央的统一部署,以县(区)为单位编制了第一期、第二期学前教育三年行动计划,进行学前教育改革。普惠性学前教育政策的实行是否取得了预期的效果,是否能够兼顾公平与效率,本文基于政策文本、文献查阅、实践调查和数据分析等方式试图对此进行解答。

## 一、我国学前教育供给的基本状况

学前教育是终身教育的第一阶段,是基础教育的基础。党的十八大以来,我国的学前教育得到高度重视,其改革与发展呈现出新的特点。

### (一) 学前教育发展速度快,但发展仍然不充分

学前教育是新时期中国教育发展最快的部分,同时也是当前中国教育最大的“短板”之一。党的十八大以来,我国学前教育事业取得了很大进展。从 2010 年到 2016 年,通过实施两个三年行动计划,短短六年时间,全国新建改扩建幼儿园共 7 万所,幼儿园总数从 18.1 万所增至 24 万所,年均增长 7.3%;学前教育三年普及率从 50.9%提高到 79.6%。单从毛入园率来看,我国学前教育已达到中高收入国家的平均水平。

现阶段我国学前教育是发展不均衡不充分的矛盾集中体现的领域,面临着规模发展和质量提高的两大难题。整体上看,由于底子薄、欠账多,学前教育仍是各级各类教育中最为薄弱的环节,入园难等问题仍然突出,亟需解决。现在,越来越多的家长认识到孩子早期教育的重要性,对学前教育的需求不断扩大,特别是大量农村青壮年进城务工,子女入学成为刚性需求。这两个方面因素叠加,导致学前教育供需矛盾愈加突出。

### (二) 学前教育服务机构多元化发展,但供需结构性矛盾突出

新时期我国学前教育供给呈现出明显的多元化特征。根据举办者来划分,我国的幼儿园可分为四大类:教育部门办幼儿园、其他部门办幼儿园、集体办幼儿园和民办幼儿园。随着社会经济的不断发展,民办园数量呈快速增长的态势,公办园(教育部门办园)数量略有所长,而集体办园和其他部门办园的数量在逐渐减少。民办幼儿园快速发展,成为学前教育发展的主力军。全国共有公办园 8.6 万所,民办园 15.4 万所;2011 年以来新增幼儿园中 53.1%是民办园;新增在园幼儿中 75.1%在民办园就读。我国学前教育的快速普及,主要依靠的是民办园的推动。同时,这反映了我国政府在学前教育资源供给中没能发挥主导作用,造成教育资源供给缺位。

“入公办园难、入民办园贵”现象在我国各地普遍存在。公办幼儿园数量不足,许多新建小区在 2 公里之内找不到公办幼儿园,民办园在局部地域形成垄断,提高收费,化身为“贵族化”幼儿园,这直接造成了“入园贵”问题。我国民办园逐利倾向严重,一些地方民办园收费普遍在每生月均 2500-5500 元,有的高达 2-3 万元。一些教育质量高、口碑好的公办园却是“一位难求”,许多幼儿的家长舍近求远,排队交钱也未必能把孩子送进去。“入园难”反映了我国学前教育的供需失衡,“选园难”(选择办学质量高、收费比较低的公办园更难)反映了学前教育优质资源短缺。从某种意义上说,“入园难”更多的是一种供给结构与需求结构不匹配的结构性问题,是一种结构性需求矛盾,是一种结构问题大于总量问题的供需矛盾。

### **(三) 学前教育财政投入严重不足,资源配置不合理**

学前教育是我国教育体系中的薄弱环节,与其他阶段的教育相比,学前教育的财政投入明显不足。据有关部门介绍,每个幼儿一年的保教费在 3000 元左右

(2018 年初),但是真正用到孩子身上的不到 1/10。政府在学前教育中的投入严重缺乏,根据现实情况推算,大约 30%的儿童享受不到幼儿福利政策。另外,发达地区与欠发达地区,城市与农村,沿海与内陆在财政投入上出现巨大差异,使得学前教育区域发展不平衡十分显著。

“入园难、入园贵”等问题凸显,其根本原因在于我国学前教育财政投入规模过小,总量不足,资源配置不合理。在经费投入上,幼儿园的办学经费主要源于家庭投入和政府投入两方面。许多地方政府以学前教育是非义务教育为由,不愿承担主体责任,而一味强调发挥社会力量办学。政府对学前教育的投入多集中在教育部门办幼儿园,而其他幼儿园所获得的财政投入则很少,甚至完全没有。这就造成各类幼儿园的办学经费相差悬殊,不同类型幼儿园学费高低不均,进而导致一些高端民办园入园贵和低端民办园的教育质量低下等问题,从而产生严重的教育不公平。

#### （四）学前教育缺乏专业的管理机构，教师普遍缺乏保障

现实中，我国学前教育在教育体系中的地位被淡化，学前教育事业的发展缺乏专业的规划与管理，工作容易出现偏差与失误。在学前教育的发展中，政府主导作用没有充分发挥，存在制度供给缺位和监督管理缺位。学前教育工作缺乏专门的管理机构与科学的管理标准。小到乡镇大至省城，学前教育都没有专门的管理平台。而且，民办幼儿园的准入标准非常低，许多民办园管理不到位，基础设施缺乏，日常管理工作松散，办学质量很低。

学前教育发展中的另一个难题是幼儿教师普遍缺乏保障。在我国，幼儿园教师没有自己的编制（有些幼儿教师申请了小学教师编制），职称评定也很困难。随着学前教育的快速发展，没有职称评定的幼儿教师逐年增加，目前约为总数的一半。民办幼儿园的教师成为幼儿教师的主体，在一些地区，民办幼儿教师的三险全无，他们享受不到正常的社会福利，得不到社会保障。幼师的职业吸引力不高，工作压力大，一些受过专业的高等教育的幼儿教师选择放弃这项工作，而大量不具备专业教师资格的人员充斥其中，教师队伍缺乏稳定性，缺乏质量保障，严重地影响到学前教育的发展。

### 二、公平与效率关系视域下的学前教育政策

新世纪以来，学前教育发展规划、幼儿教师政策、学前教育财政政策、幼儿园管理政策以及弱势幼儿扶助政策相继推出，形成一个较为完备的学前教育政策体系。基于公平与效率关系对我国学前教育政策进行研究，有利于学前教育又快又好地发展。

#### （一）《教育规划纲要》追求的学前教育公平与效率

学前教育位于教育供给链条的前端，对个人和社会的发展都有巨大影响，成为教育公平的起点。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》的内容在诸多方面涉及到学前教育公平问题，其中的一些政策旨在促进学前教育的机会、过程、结果公平以及学前教育的城乡、区域和个体公平。

2010 年出台的《教育规划纲要》是一个中长期规划，第一部分的总体战略提出了我国教育工作方针：优先发展、育人为本、改革创新、促进公平、提高质量。在学前教育的发展规划方面，《教育规划纲要》明确了三个方面的目标：（1）基本普及学前教育；（2）明确政府职责；（3）重点发展农村学前教育。

《教育规划纲要》倡导全国各地积极发展学前教育，到 2020 年，普及学前一年教育，基本普及学前两年教育，有条件的地区普及学前三年教育。《教育规划纲要》提出 2020 年基本普及学前教育的战略目标，幼儿在园人数为 4000 万，学前一年毛入园率达到 95%。《教育规划纲要》还提出学前教育要遵循幼儿身心发展规律，坚持科学保教

方法，保障幼儿快乐健康成长。该政策反映了国家对学前教育的重视，为实现学前教育公平提供了难得的发展机遇。

## （二）普惠性学前教育政策映射的公平与效率

2010 年之前，我国学前教育的普惠性建设一直处于空窗期。2010 年 11 月，《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》制定了促进学前教育改革与发展的政策体系。为了实现到 2020 年基本普及学前教育的目标，《意见》提出发展学前教育应按照公益性和普惠性的原则，发展普惠性学前教育，努力构建覆盖城乡、布局合理的学前教育公共服务体系，保障适龄儿童接受基本的、有质量的学前教育。

普惠性学前教育政策是在特殊的社会背景下指出的，有利于实现学前教育公平。面对学前教育发展中出现的“入园贵、入园难”等问题，民众对于建设普惠性幼儿园的呼声日益高涨。普惠性幼儿园的建设有利于实现教育资源的合理配置，满足适龄儿童的入园需求。普惠性幼儿园建设标准是保证普惠性幼儿园正常运行的条件标准。普惠性幼儿园建设的原则是“够用、适用”，不追求豪华，主要是为大众和低收入家庭的幼儿提供保底的、基本的早期教育。因此，中央政府提出要加快建设普惠性幼儿园，扩大学前教育入学儿童的覆盖面，全面普及学前教育，为有需要的儿童供给学前教育服务，并在此过程中保障和促进学前教育公平。

## （三）近两年学前教育政策的新动向

2017 年 10 月，党的十九大报告提出“幼有所育”，并以此作为我国保障和改善民生的重要内容，将学前教育放在了更加重要的位置。2017 年底，中央经济工作会议首次提出要解决好婴幼儿照护和儿童早期教育服务问题。2018 年全国两会上，李克强总理在政府工作报告中强调“儿童是民族的未来、家庭的希望。要多渠道增加学前教育资源供给。”最近，“普惠性幼儿园建设”已被列入 2009 年教育部工作要点。

发展公平而有质量的教育，有利于促进社会公平正义。“幼有所育”“弱有所扶”，是十九大报告中的新提法。现阶段，我国学前教育在区域、城乡、人群之间发展不平衡的矛盾较为突出。同时，学前教育在办园条件、教育经费、教师编制等方面，以及教育政策、理念、方法等方面，还存在诸多不足。“幼有所育”是公平概念，要求国家为所有儿童提供公平的受教育机会；“幼有所育”也是质量概念，要求国家和社会提供有质量的学前教育及家庭教育，兼顾了公平与效率的考量。学前教育新政策的宗旨是，以公平而有质量的学前教育奠基未来，办好人民满意的教育，让每个人都有平等机会通过教育改变自身命运，成就人生梦想。

## 三、学前教育公共服务供给的成效分析



我国学前教育已被纳入公共服务体系,作为政府应提供的基本教育服务,其主要目标是实现学前教育服务供给的均衡化,保障学前教育公平和提高学前教育质量。

### **(一) 学前教育服务供给的有效性**

2010 年出台的《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》提出将学前教育纳入公共服务体系,这说明政府在学前教育中承担更多的职责。有效供给是政府提供公共服务的目标与评价维度,下面我们从有效供给的角度来分析学前教育服务供给的有效性。

教育供给有效性的衡量标准,涉及四个维度:教育供给是否充足,教育供给质量的高低,教育供给是否公平,教育供给效率的高低。对学前教育服务的供给现状进行效果评价,需要收集完整的系统的数据进行分析,以测量学前教育供给是否达到充足、质量、公平、效率四个标准。有学者选取厦门市作为案例,从教育供给的维度(供给总量与供求结构)与教育供给的内容(入学机会与教育资源)对厦门市学前教育服务的供给进行调查研究。研究结论是:厦门市学前教育服务的供给取得了一定的成效与经验,但更多的是呈现出一种供给低效的状态。学前教育供给低效的问题症结有其深层原因,相关主体的观念意识、国家的法律规范、教育管理体制及运行机制等方面皆能找到成因,诸多因素综合在一起,影响到学前教育服务供给的有效性。

### **(二) 普惠性学前教育政策实施的成效**

自 2010 年来,我国大力推行普惠性学前教育政策,实行了二期学前教育三年行动计划,各地都将发展公办园作为扩大普惠性资源的重要举措,同时,政府在财政、税收、用地等方面给予民办园优惠政策,扶持社会力量参与到普惠性学前教育中去。

普惠性学前教育政策在全国各地广泛实施,已有数年,各地的具体政策有何差异?政策实施的成效如何?有学者采用社会调查和案例分析的方法,对上海浦东、重庆江北、深圳福田普惠性民办园的政策进行了梳理与分析。研究发现,我国普惠性民办园的改革实践各具特点。浦东新区的普惠性民办园扶持政策表现为三个特点:立足历史与现实的系统设计、高位均衡的财政投入、创新的多方参与管理制度;重庆江北区的特点为:阳光普照的系统设计、结构完善的教师政策、初见成效的扶持政策;深圳福田的政策特点表现在结构完善的扶持政策、试点先行的普惠性民办园规划及教师政策三个方面。上海浦东、重庆江北、深圳福田是我国经济发达的地区,教育经费较为充足,在全国率先实行普惠性学前教育政策,具有先行先试的特点,并已取得一定的成效,其先行探索的经验值得其他地方学习和借鉴。

普惠是学前教育的民生路线,是学前教育走向公平的现实举措。现阶段,切实解决学前教育问题的关键是构建学前教育的“普惠性”及公益性的办学体制。全国范围

内，普惠性学前教育政策推行以来，学前教育的发展取得了一定成绩，“入园难”有所缓解。2015年11月，教育部门户网站公布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要》中期评估中的学前教育专题评估报告，报告宣称，普惠性学前教育政策实施五年来取得的成就有：学前教育普及率大幅提高，学前教育资源快速扩大，新增学前教育资源向农村倾斜，公益普惠的学前教育公共服务网络建设初见成效。我国学前教育上了新的台阶，但是，学前教育发展不平衡、不充分，相当多的地区，尤其是中、西部地区普惠性资源依然短缺，农村地区的非普惠性民办园的比例高。至今为止，我国学前教育公共服务体系尚未形成，政府的财政资金投入不足，家庭承担的经费占学前教育总经费的比例过高。我国在77.4%的毛入园率的情况下，家庭负担的经费占学前教育总经费的比例接近40%，而财政支出占总支出50%以上的经合组织国家平均比例为30%。由此看来，我国普惠性学前教育改革之路依然是任重而道远。

### （三）学前教育资源配置效率的评价

学前教育的发展能够促进人力资本的积累，产生巨大的社会效益，因此，学前教育的资源配置也要讲究效率，并注重对资源配置效率的评价。

#### 1. 我国学前教育道路选择上的两难困境

作为非义务教育，我国学前教育的发展面临着道路选择上的两难困境：立足于公平的“穷国办大教育”，不可避免会进一步激化教育需求和供给的矛盾；而着眼于效率，将教育推向市场，则难以保障儿童的受教育权。

学前教育资源配置的效率测算，需运用定性和定量结合的方法，对学前教育成本的对象、构成、周期和核算方法进行多变量分析。有学者以青岛市为例，实证分析了当前学前教育成本的特点以及成本分担机制的形成过程、基本现状和问题。研究发现，当前学前教育成本具有总体规模和生均标准快速上涨，城乡、县域、园际差异显著，以人员费用为构成主体等特点。学前教育成本分担机制存在财政投入体制和家庭分担制度不完善、社会分担制度不科学等问题。学前教育成本分担将面临经费供给不足、政府分担比例下降、家庭支出增长过快等挑战。2016年，学者冯婉楨、吴建涛基于2003—2013年我国学前教育资源配置效率的表现分析了政府与市场在资源配置中存在的角色错配问题，认为我国政府在保障学前教育公平方面存在不足，在教育资源投入中未做到“保基本”，且未有效落实积极扶持民办幼儿园发展的政策。

#### 2. 学前教育资源配置效率不高

我国学前教育的发展出现一个奇特的现象——资源短缺与资源浪费共存，一方面是学前教育经费总体上极度匮乏，另一方面却是少数公立幼儿园享受着多数财政拨款，

这些幼儿园非正常使用经费或经费使用无度，资源配置效率不高。这样，学前教育的经费使用就出现了一个悖论，一面是享受着财政资助的人往往最不需要资助，另一方面却是真正需要资助的弱势群体难以获得财政资助。学前教育的这种资源配置公平性不足，效率也不高。

区域经济发展的不均衡,基础教育管理体制以及“扶强不助弱”的资源流向,造成了学前教育公共服务的不均。现阶段,学前教育资源短缺、供给不足、资源利用率低以及区域发展不均衡是制约我国学前教育发展的主要因素。我国学前教育实行“地方负责、分级管理”的办园体制,扩大了教育城乡不平衡和区域不平衡。由于政府和市场职责不清,各类办园主体在为社会提供学前教育服务时在数量、经费和教育服务质量等方面的过于失衡,使得学前教育资源配置既不公平,也无效率。

### 3. 优质学前教育资源紧缺, 幼儿园师资不足

我国学前教育资源结构存在一个突出的矛盾, 优质教育资源明显不足。由于学前教育资源供给不足, 幼儿园无需通过激烈竞争也可吸引足够的生源, 导致其改善办学条件的压力不大, 动力不足。民办园教师素质参差不齐, 不少民办园管理人才稀缺, 教师待遇低, 流动性大, 保教质量难以保障。一些老旧小区配套幼儿园基础设施薄弱, 甚至存在安全隐患。随着学前教育普及率提升, 对于优质教育的需求增加, 许多家长为了让孩子上更好的幼儿园宁愿舍近求远, 导致优质幼儿园被挤爆。从现实情况看, 教育资源供不应求, 众多家长“挤破脑袋”选择“名园”, 这是优质教育供给不足的表现。

在学前教育资源中, 最值得关注的是幼儿园师资问题。2018年3月16日, 教育部部长陈宝生在十三届全国人大一次会议记者会上表示, 学前教育师资匮乏不容忽视。幼儿教师、保育员与学生的比例应分别达到约1:15、1:30的基本要求。按照目前我国220多万幼儿教师、4600万在园幼儿等数字推算, “我们现在缺教师71万, 缺保育员76万。”幼儿园师资不足是整体性问题, 不仅公办园存在这个问题, 民办园也是如此。原因主要在两个方面, 一是幼师人才储备相对不足, 二是行业发展存在瓶颈, 政策关注和激励相对不足, 造成幼师供给跟不上需求。但公办园的问题主要是编制不足, 民办园反映的则是市场供求失衡问题。

## 四、学前教育供给改革的方向与路径

学前教育是基础教育的起点和终身教育的开端, 关系到教育公平, 关系到后继教育的发展。深化学前教育服务供给改革, 需要在兼顾效率和公平方面寻找策略。

### (一) 将学前教育界定为准公共产品, 加大财政投入

学前教育的供给方式, 是由学前教育的经济属性决定的, 但同时它受一个国家或社

会一定时期内的经济发展水平、道德价值标准等多种因素的影响。

学前教育的供给方式，主要决定于学前教育的经济属性。现阶段，学界对于学前教育是公共产品还是准公共产品，存在较大争议。之所以会出现认识上的差异，这与学前教育自身的特征有关。社会产品一般划分为公共产品、私人产品和准公共产品三大类。公共物品与私人物品是一组相对应的概念，准公共产品是介于两者之间的中间概念，是一种混合品。社会共同需要是决定一种产品属性的根本因素，学前教育是终身教育的开端，是教育的组成部分，但学前教育是学龄前教育，并非义务教育。所以，学前教育应界定为准公共产品。

在此基础上，我们再来参阅国际经验。鉴于学前教育具有很强的社会共同需要，多数国家都将学前教育定位于公共产品或准公共产品。以经合组织国家为例，爱尔兰、芬兰、匈牙利、瑞士等国将学前教育定位于公共产品，经费主要由政府提供，财政支出占总支出的 90%以上；美国、德国、法国、比利时等国将学前教育定位于准公共产品，由政府、市场和社会来提供，财政资金占总支出分别为 48%、60%、80%、80%；财政支出占总支出 50%以上的国家占经济合作与发展组织国家近 7 成。学前教育的定位与多种因素有关，在道德价值标准等主观因素之外，还与国家的领土面积、人口数量、政治体制、经济发展水平、国民思想等相关。学前教育的产品属性在不同国家有不同的定位，一般而言，国家面积小、人均收入高的福利型国家将学前教育定位于公共产品，而国土面积较大、各地经济发展水平差异较大的国家倾向于将学前教育定位于准公共产品。中国作为最大的发展中国家，经济发展水平地区差异很大，作为社会主义制度大国的中国，在经济发展水平日益提高的今天，应将学前教育定位于准公共产品。

准公共产品的定位决定了学前教育的供给方式和资金来源。作为准公共产品，学前教育是以政府为主导，由政府、市场和社会共同提供，资金源于财政资金、市场投资、慈善捐赠和个人消费收费。基于中国国情，建议在 2000 年前后在财政性教育预算中单项列出学前教育经费，并加大学前教育财政投入，将家庭负担的经费占总经费的比例降低到 30%以内，进一步提高入园率。

## **（二）坚持政府主导，构建多元化的学前教育供给机制**

学前教育是我国教育事业发展中的薄弱环节。2018 年 5 月 23 日李克强总理主持召开国务院常务会议时指出，加大困难地区和薄弱环节教育投入，推进多渠道增加托幼和学前教育资源供给。为了解决学前教育“入园难、入园贵”的问题，充分发挥政府在学前教育中的主导地位，在学前教育发展方面应坚持政府主导，建立多元化的学前教育供给机制。

作为学前教育事业的主导者，政府对学前教育的发展负有重大的责任。对

《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》进行解读可以发现，在学前教育发展的道路选择上，坚持政府主导，明确了政府在学前教育中的地位和职责。现阶段，只有在不改变学前教育的多元化供给主体的基础上，政府通过多元化的供给方式来减小各类幼儿园之间的差距。

学前教育服务供给存在于教育领域，但与经济学密不可分，归属于教育经济与管理范畴。从经济学角度来看，政府提供学前教育公共服务的方式通常有两种，一种是直接生产提供，即政府自办幼儿园提供学前教育服务，另一种是间接生产提供，以购买服务的方式提供学前教育公共服务。现阶段政府主要采取的主要方式是通过向民办幼儿园购买服务的方式来提供学前教育服务。政府购买教育服务的方式多种多样，主要有购买学位、教育券制、减免租金、减免税费等。总体上，政府采取多种购买服务的方式是可行的，同时兼顾了学前教育的公平和效率，可以在一定程度上缓解学前教育入园贵的问题。

### **（三）建立公平的成本分担机制，优化资源配置**

在学前教育中，人们关注的重点在于优质幼儿园的高收费问题和公办幼儿园入园难的问题。学前教育并不在义务教育体系内，学前教育的发展缺乏充足的财政保障。因此，学前教育供给改革的一条路径是，在政府、社会、家庭之间及政府间建立公平合理的分担机制，优化资源配置。

建设公平合理的分担机制，需要先行建设财政分权制度。中央政府设立财政专项经费，重点支持中西部农村地区、少数民族地区和边疆地区发展学前教育，促进学前教育均衡发展。明确省级政府对省域内学前教育的统筹责任。省级政府通过政策倾斜、一般性转移支付和专项转移支付支持农村地区、少数民族地区和边远贫困地区，减少省域内学前教育的差距。县级政府通过合理编制预算，促进县域内学前教育的均衡发展。

构建公平的成本分担机制，需要考虑各类幼儿园供给模式和产品属性的差异，满足幼儿园可持续发展的资金需求。学前教育是非义务教育，既具备质量非均等性，又具备数量均等性。学前教育中的优质部分排他性和竞争性较强，政府投入过低容易造成社会不公。学前教育供给不足的发展阶段，政府责任在于增加供给，满足学前教育的社会共同需求。学前教育供给充足的发展阶段，政府责任在于均衡地提高供给质量，避免民众对稀缺优质学前教育的竞争甚至争夺，满足优质学前教育的社会共同需求。

### **（四）深化普惠性学前教育改革，公平与质量并行**

大力发展普惠园是坚定的方向。2017年5月18日，21世纪教育研究院副院长熊丙奇在《中国教育报》强调：发展普惠性幼儿园，并不是都建公办幼儿园，而是发展公办幼

儿园和扶持民办幼儿园双管齐下。对于建设普惠性幼儿园， 有两条路径，一是由政府选定普惠性幼儿园加以扶持，要求这些幼儿园降低收费；二是给幼儿发放学前教育券，由幼儿（家长）拿着教育券自主选择幼儿园， 幼儿园再拿教育券去兑现。

发展普惠性幼儿园是现时期我国学前教育的主要政策。2017 年 5 月 18 日，《光明日报》报道，第三期学前教育行动计划发力“普惠园”。教育部、国家发展改革委、财政部、人社部四部门 5 月 16 日印发的《关于实施第三期学前教育行动计划的意见》提出，到 2020 年，基本建成广覆盖、保基本、有质量的学前教育公共服务体系。全国学前三年毛入园率达到 85%，普惠性幼儿园覆盖率达到 80%左右。为此，全国各地将新建、改扩建一批公立幼儿园。在继续扩大普惠性资源的同时，还要建立幼儿园生均拨款制度，建立生均拨款、资助、收费一体化的学前教育经费投入机制，健全学前教育资助制度。通过创新教师用人机制、完善教师待遇保障机制、健全教师培养培训机制等手段，构建教师队伍支持体系，突破长期制约学前教育发展的瓶颈。

我国普惠性学前教育改革，丰富了学前教育供给，但还需解决好公平和质量两个方面的问题。在公平性方面，各地应做好学前教育发展规划，科学预算适龄儿童规模，继续加大财政投入，适度扩大幼儿园建设规模，满足学前教育的刚性需求。在质量保障层面，应重视幼师培养，建立职业晋升体系，提高幼师待遇，解决优秀教师的编制问题，扩大优质教育资源规模，提升教育质量。

## 结语

学前教育是终身教育的奠基阶段，对个体发展、国民素质的提高、国家经济的发展乃至社会稳定的维护都具有重要作用。我国学前教育服务供给不足、发展不平衡的矛盾十分突出，建立基本公共服务体系仍然面临诸多挑战。

公平与效率是我国学前教育发展必须面对的重要问题，学前教育政策的制定和推行，都必须考虑公平与效率的关系，增强政策的合理性和有效性。为了促进我国学前教育健康有序地发展，基于学前教育的产品属性和我国国情，本文提出以下政策建议：第一，重视城乡学前教育，公平与质量并行。在教育资源总量基本恒定的情况下，提高资源配置的公平性和资源的使用效率是实现学前教育内涵式发展的现实选择。第二，加大学前教育的财政投入，提高统筹层次。学前教育是准公共产品，具有很强的公益性。为了保障学前教育公平，建议实行“中央支持、省级统筹、以县为主”的办园体制。第三，建立学前教育生均经费制度。在“中央支持、省级统筹、以县为主”的办园体制的基础上，尽快建立学前教育生均经费制度，保证在区县范围内，财政性学前教育经费在幼儿园之间按照幼儿园的幼儿人数进行平均分配。第四，制定科学合理的幼儿园

收费标准，完善收费制度。政府要充分发挥在学前教育中的主导作用，根据幼儿教育的实际情况和物价水平，制定科学合理的收费标准，并建立相应的制约与监督机制，确保幼儿园收费公平合理。

学前教育是一个巨大的民生工程，涉及千家万户，涉及千万孩子能否顺利入园及健康成长。学前教育是质量非均等型准公共产品，既有数量上的刚性需求，又有质量上的弹性需求。学前教育供给质量不存在过大的差距，方能避免民众对优质学前教育资源的争夺。学前教育的供给侧改革要求补齐短板，扩大容量供给，同时，需要优化资源配置，更好地满足社会需求。

（原载于《特立学刊》2020 年第 1 期）

# 长株潭学前教育办学体制与机制的调查研究

长沙师范学院 赵 南

湖南省教育科学研究院 雷 芳 杨 敏 崔 晴

## 一、问题提出

近 10 年来,湖南省学前教育得到了较快发展,幼儿园总数、在园幼儿数不断增长,学前教育普及率逐步提高,办学活力不断增强,形成了多形式、多元化的办园格局。但从总体上看,学前教育仍是湖南省基础教育的薄弱环节,存在一些突出的问题和困难:公共学前教育资源短缺,造成“入园难”“入园贵”现象比较突出;师资队伍不健全,城乡区域发展不平衡等。造成这些问题与困难的根本原因在于全省各地学前教育办学体制和机制不健全不完善,严重制约了湖南省学前教育的健康发展。因此,破除办学体制的束缚,消除办学机制的障碍,是保障当前湖南省学前教育持续、快速、健康发展的迫切需要。

## 二、研究方法

### (一) 研究方法

本研究主要采用问卷调查法和个别访谈法。自 2012 年 11 月至 2013 年 2 月,本研究主要针对长株潭地区的各类幼儿园开展调查研究,主要涉及长株潭地区幼儿园发展基本信息、政府管理状况与支持度、办园经费投入、幼儿园收费情况、师资队伍建设、不同类型普惠性幼儿园建设情况、长株潭地区学前教育均衡发展现状等内容,共发放《长株潭城市群教育综合改革调查问卷(园长版)》320 份,收回有效问卷 304 份;发放《长株潭城市群教育综合改革调查问卷(幼教行政管理人员/教研人员版)》25 份,收回有效问卷 25 份。与此同时,本研究还对长株潭地区学前教育发展现状进行了相关数据的普查,统计范围覆盖了长株潭地区每一所正式注册的学前教育机构。

### (二) 研究对象

#### 1. 园长问卷。

本研究共收回有效园长问卷 304 份,其中公办园园长问卷 60 份,占 19.7%;民办园园长问卷 244 份,占 80.3%。据统计,长株潭地区目前有各类幼儿园 2371 所,其中公办园 306 所,占 12.9%;民办园 2065 所,占 87.1%。从表 1 可以看出,本研究问卷抽样比例达到了 12.8%,其中公办园和民办园的抽样比例分别达到了 19.6%和 11.8%,



因此能较为准确、全面地反映长株潭地区不同性质幼儿园的办园情况。

同时，本研究园长问卷调查覆盖了长株潭地区行政区划的全部 25 个区（市、县）。从表 2 可以看出，长沙市、株洲市和湘潭市问卷调查抽样比例分别为12.5% , 13.1%、13.3% ，地域分布较为均衡，因此能较为准确、全面地反映长株潭各地区幼儿园的办园情况。

表 1 被调查园所性质分布

	公办园	民办园	合计
被测园所数	60	244	304
三地幼儿园总数	306	2065	2371
权重（%）	19.6	11.8	12.8

表 2 被调查园所地域分布

	长沙	株洲	湘潭	合计
被测园所数	151	115	38	304
幼儿园总数	1209	876	286	2371
权重（%）	12.5	13.1	13.3	12.8

2. 学前教育专干问卷。

本研究共收回有效学前教育专干问卷 25 份，其中长沙市 10 份、株洲市 10 份、湘潭市 5 份，从表 3 可知涵盖了长株潭地区行政区划的全部 25 个区（市、县），其中长沙市和株洲市各 10 个区（市、县）、湘潭市 5 个区（市、县）。因此，本研究能较为全面、准确地反映长株潭地区教育行政部门对学前教育的管理、服务与支持情况，也能较为准确地从政府的管理层面反映长株潭地区幼儿园的办学水平。

表 3 被调查幼教专干地域分布

	长沙	株洲	湘潭	合计
被测专干数	10	10	5	25
行政区划数	10	10	5	25
权重（%）	100.0	100.0	100.0	100.0

总体来说，本研究通过园长问卷、幼教专干问卷开展相关数据信息收集，并结合由长沙市、株洲市和湘潭市教育行政部门提供的当地学前教育工作报告来检验、修正相关数据信息，使得本研究获取的数据及相关信息具有较高的信效度。

（三）数据处理

对所得数据，本研究统一使用 SPSS16.0 统计软件包进行录入、分析和处理。

三、研究结果与分析

(一) 长株潭地区学前教育办学体制现状

1. 办学主体状况。

本研究显示，长株潭地区学前教育机构性质包括公办和民办两种类型，办学主体主要有国家事业单位、教育局、国有企业、国家机关单位、街道、村民委员会，以及公民个人独资、私营企业、私人合作等形式。

从表 4 可知，民办幼儿园占幼儿园总数的 80.3%，公办幼儿园所占比例仅为 19.7%，说明长株潭地区学前教育机构以民办为主，其中个人独资办园和私人合作办园所占比例高达 63.6%，由此形成了长株潭地区学前教育以私人办学为主的办学体制格局。

表 4 长株潭地区学前教育办园主体现状 (N=304)

办园主体	公办						民办				合计
	事业单位	教育局	国有企业	国家机关	街道	村委会	个人独资	私人合作	私营企业	混合	
园所数	25	16	7	6	4	2	145	48	45	6	304
百分比	8.2	5.3	2.3	2.0	1.3	0.7	47.7	15.8	14.8	2.0	100.0

注：由两个或两个以上选项共同作为办园主体的，属于混合办园类型。由于混合办园类型均有个人出资（入股），故统计时 归入民办园

从表 5 可知，以财政拨款为主要运转经费的幼儿园所占比例仅为 5.9%，绝大部分幼儿园的运转经费主要来自家长缴费和举办者投入，即社会资金承担着超过 90%的幼儿园的日常运转。以经济发展水平在湖南最好、 学前教育发展水平相对较高、学前三年毛入园率达到 91.7%的长沙市为例，截止 2012 年 4 月，长沙市共有幼儿园 1209 所，在园幼儿人数 187,721 人，教职工总数为 19,900人，财政实际总投入 19413.82 万，师生人均月财政投入仅 233.76 元。《株洲市 2012 年度学前教育调研报告》也指出，从 2006 年到 2012 年，株洲市城区财政性学前教育经费在财政性教育经费中所占的份额一直维持在 0.48%- 0.71%之间，说明政府对学前教育的财政性投入严重不足，当前长株潭地区学前教育的公益性仍不凸显，幼儿家长和社会依旧是学前教育发展的主要经济来源，这正是长期以来长株潭地区乃至整个湖南地区的学前教育办学体制以私人办学为主的根本原因。

表 5 幼儿园运转经费主要来源统计 (N=304)

主要来源	家长缴费	举办者投入	财政拨款	财政奖励	其他	合计
园所数	198	76	18	1	11	304
权重（%）	65.0	25.1	5.9	0.3	3.6	100.0

注：举办者投入不含财政投入

## 2. 办学主体的参与度。

### 2.1 办学主体对办学机构日常运营的控制度

表 6 办学主体对办学机构日常运营的控制度（N=304）

控制类型	举办者直接管理	聘请园长执行管理	任命园长委托管理	合计
园所数	193	58	53	304
权重（%）	63.5	19.1	17.4	100.0

幼儿园在日常运营中，因办学主体不同而受到来自举办者的不同程度的干预与控制。调查结果显示（见表 6），公民个人独资和私人合作举办幼儿园的，几乎全部由举办者担任园长实施直接管理，所占比例高达 63.5%；来自私营企业、国有企业和混合办园的，主要采用“聘请园长执行管理”，占 19.1%，本质上此类幼儿园还是完全处于办学主体的控制之下，因为园长必须接受举办者成立的董事会或理事会之类决策机构的领导；其他如国家事业单位、教育局、国家机关单位、街道等为办园主体的幼儿园主要实行“任命园长委托管理”，占 17.4%，主要由举办单位依据相关法规和程序任命园长，而后委托园长在教育行政管理部门的直接指导下全权管理幼儿园的日常运营。总体来看，当前长株潭地区的办学主体对学前教育机构日常运营的控制度是极高的，真正不直接参与日常事务管理的办学主体所占比例低于 1/5。

### 2.2 办学主体对办学机构发展的支持度

虽然幼儿园的硬件受到办学主体经济条件的制约，但也能反过来在一定程度上反映办学主体对幼儿园生存与发展的态度。本研究从办园标准、设备设施、师幼比例、工资标准、安全与交通等方面来考察幼儿园的办学条件，进而考察办学主体对办学机构发展的支持度，分设高度、中度、低度三种水平。办园标准主要依据园舍、规模及办学综合水平来衡量，三项水平值分别对应标准园、简易园和不合格园。设备设施主要依据幼儿园设备设施配备状况来评定，三项水平值分别对应齐全、缺部分生活设备或缺教学设备、十分不齐全非常欠缺。师幼比例主要根据每个正常班级配备合格保教人员人数的情况，幼儿班级人数相差较大时，参照《湖南省幼儿园办园标准》中规定的“编班人数”进行测算，三项水平值分别对应 4 人及以上、3 人、2 人及以下。工资标准主要

参照幼儿园教职工平均月工资标准，三项水平值分别对应高于 2000 元、1500-2000 元、低于 1500 元。安全与交通主要依据幼儿园门岗、消防、监控系统与保安人员配备、校车与专职司机配备等情况而评定。

从表 7 可以看出，总体来说，约 1/3 的办学主体对幼儿园办学高度重视、支持，1/4 左右的举办者则不甚支持。办学主体在开办投入、设施设备配备等最为基本的办学条件上支持度较高，高度支持比例分别达到 70.4%、67.8%，但在师资配备、工资福利、安全与交通等方面支持度明显偏低。出现这种状况的原因主要有两方面：首先是办学主体对这些软件重视程度不够，法律意识淡薄，急功近利，追求利润最大化，缺乏长远发展的前瞻意识，舍不得在这些关键要素上多投入；其次，可能也确实受到一些客观因素的限制，如手头资金短缺，生源不足，致使很多小规模民办幼儿园尚难以维持正常运转，因此也就无暇顾及软件方面的建设，凡是能省的就尽量省。

表 7 办学主体对办学机构生存与发展的支持度 (N=304)

	办园标准	设备设施	师幼比例	工资标准	安全交通	权重均值
高度	214/70.4	206/67.8	18/5.9	45/14.8	90/29.6	37.7
中度	89/29.3	86/28.3	135/44.4	158/52.0	112/36.8	38.2
低度	1/0.3	12/3.9	151/49.7	101/33.2	102/33.6	24.1

### 3. 政府对幼儿园办学的重视程度与参与度。

政府对幼儿园办学的重视程度和参与度，是各级教育行政部门对幼儿园办学行为的支持与干预程度的反映。本研究从学前教育管理机构设置及人员配备、学前教育是否纳入县市区教育事业发展规划、学前教育机构对相关教育部门的监管与指导满意度等方面来评价政府对学前教育办学的重视程度与参与度。

#### 3.1 教育行政部门学前教育管理机构设置

学前教育管理机构设置是政府特别是教育行政部门对学前教育重视与否的最基本的标识。学前教育管理机构是否独立设置、是否独立行使学前教育行政管理权，以及相应产生的人员配备、经费计划、职责界定等，是教育行政管理部门对学前教育整体规划与发展重视程度的具体表现，亦是对幼儿园办学行为支持与干预程度的最基本的评价维度。

调研报告统计数据、调查问卷结果均显示，长株潭地区行政区划的全部 25 个区（市、县）教育局均已设置学前教育管理机构，但其中 24 个机构非独立设置，与基础教育、民办教育实行科（股）室合并的分别为 6 个和 10 个，与其他科（股）室合并的有 8 个，真正实行独立管理的学前教育机构仅 1 个，所占比例仅为 4.0%。

从表 8 可以看出,政府对学前教育的重视程度还不够高,其地位还无法与中、小学教育相比,甚至还不如职业教育、成人教育、民办教育。然而,学前教育是所有小学生、中学生、大学生所经历的学校教育的第一站,是继家庭教育之后的国民终生教育的重要基础。重视 0—6 岁儿童发展,重视学前教育,不能只停留在口号上,提高政府对学前教育的重视是长株潭地区乃至全国极为迫切的任务。

表 8 教育行政部门学前教育管理机构设置情况 (N=25 )

	独立设置	基教合并	民教合并	其他合并	合计
机构数	1	6	10	8	25
权重 (%)	4.0	24.0	40.0	32.0	100.0

### 3.2 教育行政部门学前教育管理机构人员配备

长株潭地区行政区划的全部 25 个区(市、县)教育局均已配备学前教育管理人员即幼教专干。在 25 名专干中,专职为 14 人,兼职为 11 人,兼职幼教专干所占比例达到 44.0%,反映出在人员配备上还没有真正实现“专职”管理,因而也不可能实现“全职”管理。

本研究对长株潭地区 25 名幼教专干的基本业务素质进行比较,基本业务素质主要从工作年限与资历、第一学历(原始学历)、最高学历、所学专业、专业技术职称以及近三年来业绩综合考核等维度进行综合考察。

表 9 结果显示,除专业技术职称存在显著差异外,其余各项未见显著差异。专业技术职称包括中学高级、小学高级、小学一级及其他共三个选项。从表 10 可知,株洲市和湘潭市幼教专干在专业技术职称上与长沙市存在显著差异,特别是在“中学高级”选项上差异非常显著。这可能与地区间经济发展水平、工作环境等不同有关。

总体来看,长株潭地区 25 个区(市、县)在学前教育管理人员的配备上没有明显差异,且幼教专干的基本综合业务素质尚处于中等水平,因此政府还应注重提高学前教育管理人员的整体业务素质。

表 9 幼教专干基本业务素质方差分析

	工作资历	第一学历	最高学历	专业	职称	业绩考核
M	6.180	.180	.270	.270	6.980	.067
F	4.071	.314	2.829	1.449	7.454**	.824

注: \*P<0.05, \*\*P<0.01, 下同

表 10 幼教专干专业技术职称地区差异检验

		中学高级	小学高级	小学一级及其他	M
长沙市	株洲市	.900**	-.400*	-.100	.400*
	湘潭市	.900**	-.200	-.200	.500*
株洲市	长沙市	-.900**	.400*	.100	-.400*
	湘潭市	.000	.200	-.100	.100
湘潭市	长沙市	-.900**	.200	.200	-.500*
	株洲市	.000	-.200	.100	-.100

表 11 学前教育机构纳入教育事业发展规划比例 (N=304)

	已纳入	未纳入	不清楚	合计
园所数	158	38	108	304
权重 (%)	52.0	12.5	35.5	100.0

### 3.3 学前教育纳入县市区教育事业发展规划情况

学前教育事业发展是否纳入县（市、区）教育事业发展的整体规划，并由此从学校布局与校舍建设、人员编制与财政经费、师资计划与入园率等重要方面出台相关政策规定，制订相关发展规划与举措，是衡量政府对学前教育重视程度的重要指标之一。

从表 11 可知，已纳入所在县（市、区）教育事业发展规划的学前教育机构的比例已达到 52.0%，考虑到学前教育机构多成分而且民办比例大、地域分散等客观原因，这一数据说明长株潭地区政府还是较为重视学前教育发展规划的。然而，尚有 35.5%的学前教育机构不明确，从另一方面说明学前教育管理还存在不少空白，虽然有可能是人力不够而无暇顾及，也可能是财力有限未予以考虑，还有可能是政策“真空”所致，但无论如何，一定地区的教育规划本应全面、长远，着眼于整体发展，教育行政部门应进一步加强自身在学前教育发展规划布局方面的职责。

3.4 政府对学前教育机构的监管与指导政府是社会秩序的维持者。教育行政部门及相关主管部门对管辖范围内的学前教育机构开展业务监督与指导，是体现政府对学前教育重视程度的重要指标。

表 12 教育行政部门对学前教育机构的监管状况 (N=304)

	政府承担	幼儿园承担	政府幼儿园共同承担	不确定	合计
园所数	156	59	51	38	304

权重（%）	51.3	19.4	16.8	12.5	100.0
-------	------	------	------	------	-------

表 13 教育行政部门对学前教育机构监管经费来源（N=304）

	政府承担	幼儿园承担	政府幼儿园共同承担	不确定	合计
园所数	156	59	51	38	304
权重（%）	51.3	19.4	16.8	12.5	100.0

表 14 学前教育机构对教育行政部门监管的满意度（N=304）

	很满意	基本满意	不满意	合计
园所数	201	101	2	304
权重（%）	66.1	33.2	0.7	100.0

从表 12、13、14 的数据来看，长株潭地区政府对学前教育的监督、管理和指导等工作开展较好，学前教育机构的满意度较高，很满意与基本满意的比例合计达到了 99.3%。不过，同时也存在需要改进的地方，如监管费用是否应由幼儿园承担，是否应采用同一标准等，都值得深入反思与探索。另外，还存在“偶尔监管”和“无监管”的情况，所占比例合计达到了 8.6%，属于行政“不作为”，也是相关政府需要改进的地方。

## （二）长株潭地区学前教育办学机制现状

### 1. 学前教育机构内部管理系统建构与运行状况。

#### 1.1 学前教育机构管理系统自我评价

本研究根据学前教育的特点，从生活后勤、运动健康、环境安全、课程活动、师资教研、学生学籍等管理维度开展幼儿园自我综合评价。

从表 15 可知，长株潭地区学前教育机构内部管理系统自我满意度高，包括“完善”和“合格”在内的合格率为 96.4%，不合格仅为 3.6%。虽然自我评价采集的信息主要由幼儿园园长提供，这在一定程度上会导致结果被“高估”，但表 15 仍然反映出在师资管理、教研活动开展等业务领域，学前教育机构还缺乏很好的管理举措，没有建立起高效的管理机制，这可能也是幼儿园师资流失率比较高（见表 16）的重要原因之一。

表 15 学前教育机构管理系统自我评价分值百分比（N=304）

	生活后勤	运动健康	环境安全	课程活动	师资教研	学生学籍	综合评价
完善	37.8	31.9	22.4	43.4	18.4	23.0	29.5
合格	62.2	67.4	75.3	56.6	66.1	74.0	66.9
不合格	0.0	0.7	2.3	0.0	15.5	3.0	3.6

表 16 长株潭地区学前教育机构 2012 年度教师流失率 (N=304)

流失程度	轻度	正常	严重		合计
	W15%	15%-25%	25%-45%	◆ 45%	
园所数	146	102	42	14	304
权重 (%)	48.0	33.6	13.8	4.6	100.0

表 17 学前教育机构办学效果综合评估 (N=304)

	办园规模	政府评估	家长评价	教学教研	经费状况	权重 (%)
优良	55	91	42	98	16	19.9
正常	60	41	217	191	247	49.7
欠缺	189	172	45	15	41	30.4

## 1.2 从学前教育机构办学效果看其办学机制运行状况

幼儿园办学效果的好坏可以在一定程度上反映其办学机制运行的优劣状况。良好的办学机制是保障教育机构良性运转、顺利实施教育计划、如期实现教育目标的重要保证。本研究从办学规模、政府评估、家长评价、教学教研、经费状况等维度分设优良、正常、欠缺三种水平。办学规模主要依据班级和幼儿人数来衡量，三项评价水平分别对应：9 个班以上、6 至 8 个班、少于 6 个班；政府评估三项评价水平分别对应：县（市、区）及以上示范性幼儿园、中心幼儿园和合格幼儿园、未参加评估或参加评估但被通知整改的幼儿园；家长评价三项评价水平分别对应：满意、比较满意、须改进；教学教研依据参加教学比赛获奖、教研活动开展、申报课题等方面的情况评估；经费状况主要参照收费标准及财务损益数据等进行综合评估。

从表 17 各维度各水平对应的园所数来看，长株潭地区学前教育机构的办园规模普遍偏小，189 所幼儿园少于 6 个教学班，占 62.2%，进一步验证了长株潭地区以小规模幼儿园为主的办学体制格局。从政府对幼儿园的评估结果来看，长株潭地区学前教育机构办学效果欠佳的有 172 家，占 56.6%。从总体的综合评价来看，长株潭地区学前教育机构办学效果好的不足 1/5，有欠缺、需要努力提升的接近 1/3，所占比例不小。这说明长株潭地区学前教育机构在办学机制上亟待进一步调整和完善。

## 2. 影响学前教育机构办学机制发挥其应有作用的内在因素。

学前教育机构办学过程中凸现出来的困难和关键问题就是制约幼儿园办学机制发挥作用的重要内因。本研究发现，办学主体强 控制、经费欠缺、师资流失率高是影响长株



潭地区学前教育机构办学机制发挥其应有作用的主要内在因素。

办学主体强控制有利有弊，但它更多表现为“专制治园”，因而无法充分地发挥办园制度、规范、程序等机制构件的作用，不能很好地挖掘众人的智慧，也不能很好地激发大多数人的工作热情。经费欠缺使得学前教育机构最基本的师幼生活环境和教学条件都无法得到保障，幼儿园的发展计划不得不落空。师资流失率高使得学前教育机构的正常教育活动处于紧张和被动的境地，直接影响到幼儿园教育质量，致使幼儿园的生源、经费、教育活动陷入非良性循环之中，再好的办学机制也不可能有效地发挥作用。

### 3. 影响学前教育机构办学机制发挥其应有作用的外部因素。

毋庸置疑，办学体制是制约办学机制作用发挥的根本外因。长株潭地区以小规模民办幼儿园为主体的办学格局，在造成政府监管、协调难度大的同时，也束缚了学前教育机构办学机制发挥其应有的作用。本研究发现，政府较高标准的“示范”与评估、政府对学前教育的低投入、地域经济发展不平衡、幼儿人数分布和多数家长经济支付能力有限、地域民俗及家庭文化的差异等，都是影响长株潭地区学前教育机构办学机制发挥作用的外部因素。

对比表 15 与表 17 的数据，可知政府对学前教育机构的评估标准远高于学前教育机构的自评标准。政府较高标准的“示范”与评估必然会在一定程度上对幼儿园建设与日常管理造成压力，在达不到政府标准的情况下，学前教育机构举办者就会尽量规避政府的监管，这是造成当前无证幼儿园或低水平幼儿园大量存在的政策原因。与此同时，政境不利幼儿。地域经济发展不平衡势必造成地域性教育发展的差异，也会加剧教师的流动，一定程度上还会强化人们不平衡的心理。幼儿人数分布和多数家长有限的经济支付能力使得学前教育机构的发展规模和速度受到制约，人口稀少、家长经济状况差的地区的幼儿园甚至不得不面临生存的困境。地域民俗及家庭文化的差异要求学前教育机构适应当地的具体情况，也就必然要彻底反对简单机械的“教条主义”和“拿来主义”，而政府习惯了用一个“标准”评估、示范、监督与指导，势必也会严重遏制学前教育机构办学主动性与积极性的发挥。

## 四、当前长株潭地区学前教育办学体制与机制存在的主要问题

首先，本研究显示，当前长株潭地区已经形成了以民办园特别是小规模民办园为主体的学前教育办学体制格局，其主要特点一是举办主体以公民个人或私人合作为主，二是政府财政投入严重不足。这表明当前长株潭地区学前教育的发展还未能充分满足该地区民众的实际需求，未充分考虑当地的发展水平、家长的支付能力、人口的结构与分布特点等。如长株潭地区有一定比例的涉农地区与偏远的农村，这些地区经济发展缓

慢，人口分散，幼儿人数有限，受自然环境和经济条件限制，家长只能选择让孩子就近入学，由于政府没有投入，由此催生了当地众多的小规模民办幼儿园。这些幼儿园的举办者特别是公民个人办园者，受市场盈利动机的驱使，一般不会选择高投入，即便个别想高投入，但绝大多数财力有限，也无法做到。这是政府推卸了应负的“保低”责任的必然结果。

其次，本研究显示，长株潭地区政府和幼儿园采用了两套标准，而不同的标准必然导致评价结果的不同。其中，政府倾向于“高标准”，幼儿园倾向于“低标准”。其实，教育质量是无上限的，政府应该重视“保低”，即为每一位适龄幼儿提供有基本质量保障的学前教育即可，而不是为部分孩子谋求最优质的教育。同时，学前教育本身是很难有统一的标准的，即便要设置“标准”，也应该结合当地的经济、人口、地理、历史、文化民俗等，从办园规模、硬件设施、师资、管理等各方面考虑，使之符合当地、当时的具体情况。生搬硬套政府规定或专家推荐的内容与形式，拿“示范园”“名优园”的做法来推广，不顾各地实际情况，只可能事倍功半，收效甚微。

再次，本研究进一步证实，师资队伍建设是制约当前长株潭地区学前教育发展的关键问题之一。教师素质普遍低下、流失率高，表明长株潭地区学前教育办学体制和机制还存在不少需要改进的地方。其中，幼儿园办学不稳定、工作环境差、待遇低，是导致长株潭地区学前教育机构教师流动快、流失率高的直接原因。除了地域的差异之外，不同的身份、地位也是导致长株潭地区学前教育机构教师流动过快、过多的重要原因。政府应该尽快破解、摒弃幼儿园工作人员的多重“身份”、多种“等级”的做法，从基本待遇上做到地域均衡、地区无差别。

第四，本研究显示，长株潭地区学前教育机构内部管理机制还有待改进和完善。多数小规模民办幼儿园的举办者以追求经济效益为主要目的，缺乏社会责任感和对教育事业的热忱。幼儿园内部管理存在理念不明晰、目标不明确、制度不健全等弊端，未能把为孩子们创设幸福、快乐、安全、健康的童年生活放在首位，违背了幼儿园教育的根本宗旨，表明当前长株潭地区学前教育机构的质量还有待进一步提高，各地区的幼教专干还有必要进一步提高自身的业务指导与监管能力，改进指导与监管的方式方法。

## 五、改革建议

**（一）政府应完全承担“保低”的责任，建立由公办园（教学点）提供普惠性学前教育公共服务、由民办园提供高质量学前教育有偿服务的办学体制**

从本研究结果与分析来看，以小规模民办幼儿园为主体的学前教育办学体制格局，

是制约当前长株潭地区学前教育事业健康发展的瓶颈。因此，调整办学主体结构，优化办学体制，转换和实现政府功能，充分利用社会一切可利用的教育资源，应是今后长株潭地区学前教育办学体制改革的重要方向。这首先要求政府应以建立学前教育公共服务体系为根本目标，完全承担起“保底”的责任，根据适龄儿童数量及其分布，在合理规划布局和充分考虑人口流动规律的基础上，由国家财政投入建设足够数量的公办园（教学点），普遍提供普惠性的、有基本质量保障的学前教育服务，保证每个适龄幼儿都有机会接受最基本的学前教育。同时，政府应鼓励民办教育走高端路线，举办贵族学校，为有经济实力与更高教育需求的家庭提供高质高价的学前教育，并把评估、选择这类高端民办园的权利交给家长，通过市场的优胜劣汰来保证其健康发展。

**（二）政府应对学前教育机构实行“底线认证”的直接干预，按照“最低质量标准”建设足够数量的公办园（教学点），同时迫使民办园不得不高投入对学前教育机构资质进行认证，是政府应承担的重要管理职能。只有通过**

政府的资质认证后，学前教育机构方可实施实质性的办学行为。这种资质认证是政府对教育的直接干预，不过这种直接干预应仅限于“底线”控制，其余则应通过法律来划定学前教育机构自主办学的权利与义务范围。

具体来说，政府的“底线”控制应主要体现在两个方面：一是幼儿园教师资格认定。学前教育机构所有工作人员，包括管理人员和后勤服务人员在内，其实都应被视为教师，政府应根据其岗位职责为其规定不同的认定内容和程序。这就意味着，不仅传统意义上的幼儿园教师、园长、保育员必须获得相应的资格后方能上岗，幼儿园其余工作人员如保健员、厨师、会计、司机、保安、保洁员等也必须通过相应的资格认定，方能到幼儿园从事相关的服务工作；二是幼儿园硬件条件认定。政府应制定关于幼儿园场地设施的最低保障要求，认定最低师生比以及教师最低工资与待遇。对上述“底线”（实质就是“最低质量标准”），只要申请者有一条没有达到，就应实行一票否决，不予批准。

在此方面，政府对公办园（教学点）与民办园应一视同仁。就公办园建设来说，政府应改变以往投入过于集中于少数公办园的做法，严格按照此“最低质量标准”建设足够数量的公办园（教学点），以满足当地所有适龄儿童的入园需求。就民办园建设来说，遵循此“最低质量标准”，看似无法实现上述鼓励民办教育走高端路线的制度设想。其实不然，因为在公办园（教学点）数量足够的前提下，学前教育的低价市场将由公办园（教学点）完全占领，同时公办园（教学点）提供的是有基本质量保障的学前教育，能够满足大部分家长对学前教育的基本需求，也就没有为民办园留下实行低价

策略的生存空间，从而迫使民办园不得不走高端路线，即只有具备足够财力且又舍得真正投入的民间团体或个人才有可能举办民办园，而公办园为民办园留下的空间——高收入家庭对高质量教育的强烈需求——也能为高端民办园的发展提供足够的市场，由此实现公办民办的协调发展和学前教育事业的整体健康发展。当然，这并不是说“最低质量标准”是一劳永逸的，当公办园（教学点）的质量普遍提高时，政府就应提高“最低质量标准”，因此幼教专干或教研员的业务引领与指导作用仍然是十分重要的，只是其干预的对象应主要限于公办园。对民办园的管理，政府应改变以往随意干涉或放任自流的做法，而严格依据法律规定对其进行奖惩。

**（三）重视学前教育的社会评估，建立起学前教育机构的“自律”机制** 评估是很重要的环节，是办学机制的重要组成部分。政府应放低教育行政部门对学前教育机构的评价标准，减弱对学前教育机构评估的控制，将政府的督导主要建立在学前教育机构自我评估的基础上，由此扩大评估主体。同时，政府还应鼓励民间建立完全独立的教育评价机构，放权让它们联合教育专家，对各学前教育机构实行客观、公正的评价，并及时向社会公布评价结果，由此建立起以社会评估为主的学前教育综合评价机制。

和人的发展一样，学前教育机构的良性发展也需要实现自律，因此政府应通过相关法律与政策，要求所有的学前教育机构组建自我评估领导小组，采取科学的方法定期收集所有与幼儿园教育质量相关的材料，在广泛听取家长、教师、幼儿、专家的意见与建议的基础上，进行自我评价，形成正规的自我评估报告，并定期向社会公布，在主动自觉地接受社会监督的同时，积极利用自我评估的结果总结提炼经验、改进自身不足之处，最终促使所有学前教育机构建立起自我约束、自我完善的“自律”机制，保证其沿着为儿童终生发展奠基的正确方向前进，同时获得社会的认可与支持。只有这样学前教育机构才能为自身谋得更好的生存与发展空间，最终学前教育事业才能实现整体持续健康发展。

（原载于《湖南学前教育》2013年第4期）

# 县域幼儿园户外玩具配备的个案研究 ——来自湖南省S幼儿园的现状考察

湖南省水利厅幼儿园 吴雅靓

## 一、问题提出

弗罗斯特指出“户外游戏促进了游戏者的动作发展和身体健康，并有更利于社会性行为的出现和语言的发展”。相比室内环境的狭小和封闭，户外环境自然宽广而丰富。刘焱则强调“玩具是幼儿游戏的材料。材料和设备的数量、类型、性质（复杂性、新颖性）等可以影响幼儿的游戏行为。”刘占兰调查发现：“在多一半的户外活动时间里，幼儿没有材料可操作，并且幼儿园户外活动主要以体育活动为主（占63%）”因国家未出台户外玩具配备的标准，幼儿园对于户外玩具配备仍有很多困惑。本研究以湖南省某县城的S幼儿园为个案，旨在探索幼儿园户外玩具配备的来源、投放和更新的基本策略，提高教师对户外游戏及其玩具配备的指导能力，推进幼儿园开拓游戏资源，建设园本课程，并给其他幼儿园提供参考。

## 二、研究方法

本研究采用个案研究，参照《上海市学前教育机构装备规范》（以下简称“上海规范”）的玩教具分类标准，编制户外玩具观察记录表，观察个案园12个户外游戏区的玩具配备情况。参照华爱华等人的研究，按照玩具的结构、功能和来源三个维度进行观察记录。

### （一）户外玩具的来源

主要有市场购买，园本自制，家庭资源三种途径，如表1：

表1 户外玩具的来源路径观察指标

园本自制	幼儿园使用各种原材料、半成品材料或自然材料通过手工制作的 方式制成的供幼儿在 各种户外活动中使用的玩具。
家庭资源	由幼儿家庭提供的成品玩具或者家庭制作的玩具。
市场购买	幼儿园直接购买的玩具。

### （二）户外玩具的结构

参照华爱华“只有一种玩法的为高结构性材料，有多种玩法的为低结构性材料，无玩法限制的为非结构性材料。”的方法来界定，如表 2：

表 2 户外玩具的结构观察指标

非结构玩具	无玩法限制，一般是自然材料。
低结构玩具	玩法多样，一般指可任意组合的积木、轮胎等玩具。高结构玩具玩法限定，幼儿没有自己发挥的空间。

### （三）户外玩具的功能

借鉴虞永平的分类“资源性材料是幼儿活动时直接作用的对象，工具性材料是辅助性的。”，将户外玩具分为主要玩具和辅助玩具两类。见表 3：

表 3 户外玩具功能观察指标

主要玩具	幼儿游戏的核心资源，幼儿直接作用对象。
辅助玩具	幼儿在使用主要玩具时的辅助工具。

## 三、研究结果与分析

《幼儿园教育指导纲要（试行）》指出要为幼儿提供丰富的可操作的玩具，为每个幼儿都能运用感官、多种方式进行探索提供活动的条件。户外类型丰富、数量适宜的玩具配备是促进户外游戏多样化和幼儿多样化发展的物质媒介。

本研究试图通过对户外投放的玩具类型与个数、玩具的来源和玩具的更新这三方面来对户外玩具的现状进行解析。

### （一）户外玩具类型多元，以运动玩具和角色玩具为主

表 4 个案园户外不同类型玩具配备的玩具种类数情况

玩具类型	配备种类数（种）	种类百分比（%）	配备个数（个）	个数百分比（（%））
运动玩具	49	28	1340	29.19
构造玩具	8	4.5	1226	26.70
玩沙玩具	26	14.86	587	12.79
玩水玩具	18	10.29	220	4.79
美工玩具	17	9.71	131	2.85
角色玩具	57	32.57	1087	23.68
总计	175	100	4591	100

研究者将个案园户外玩具分为运动玩具、构造玩具、玩沙玩具、玩水玩具、美工玩

具和扮演玩具 6 大类，分类进行统计。如表 4 所示：

从上表可知，个案园的户外场地以及玩具配备都达到了《上海规范》说明的功能多样化要求。其户外玩具配备的类型非常丰富，有 175 种。其中角色玩具的种类最丰富，占比 32.57%，可激发幼儿多样的户外角色扮演游戏。运动玩具数量最多，占比 29.19%，说明该园重视户外运动游戏的开展。

（二）户外玩具来源多样，有市场、自制和家庭三种路径

通过访谈，研究者了解到目前个案园户外玩具来源主要有三种。具体见表5：

表 5 个案园户外玩具来源占比情况

玩具来源	配备品种数百分比	配备个数百分比
市场购置	65.71	70.92
园本自制	26.86	22.54
家庭资源	7.43	6.64

从玩具的来源来看，个案园户外绝大多数玩具来自于市场购置，数量和类型占比都超过了 65%。玩具园本自制类型和数量百分比都超过 20%，可见幼儿园发挥了一部分力量来制作玩具。家庭资源类型占比 7.43%，数量占比 6.64%，可见其在户外玩具来源方面占比很小。

（三）户外玩具逐年更新，体现玩具配备的发展性

在 2013 年以前，个案园投放的玩具类型主要是运动类和玩沙游戏类，类型单一，幼儿游戏类型也很单一。随着 2013 年幼儿园户外场地面积的扩大，增加其他类型的户外玩具，相应地促进了多种游戏类型的产生，更加利于促进幼儿的全面发展。个案幼儿园户外玩具类型更新情况见表 6：

表 6 个案园户外玩具类型更新

玩具阶段	更新时间 (年)	更新玩具 类型名称	更新玩具 类型数	玩具总 类型数
初配阶段	2004-2006	运动玩具	2	2
扩配阶段	2007-2012	玩沙玩具	0	2
调整阶段	2013	构造玩具	1	3
	2014	角色玩具、美工玩具	2	5
	2015	玩水玩具	1	6

从上表可知，从 2004-2012 的 9 年的时间里，个案园户外配备的玩具类型只有运动玩具和玩沙玩具两种，很单一。2013 年开始，先后在户外配备了构造玩具、角色玩具、美工玩具和玩水玩具，玩具类型从运动化到游戏化、自然化，满足了幼儿开展户外建构、

涂鸦、角色等表征类游戏的需要。

#### 四、问题与建议

##### （一）突出问题

##### 1. 户外玩具投放缺乏目标导向，配备缺乏科学性。

访谈得知，个案园户外玩具投放的管理人员并没有一个清晰明确的规划， 通常会在玩具厂商的提供的玩具图册上来选择购买。或者，看到户外游戏缺什么，听负责的教师和幼儿要什么，然后决定买什么玩具。故此，缺乏对户外玩具配备的目标定位和导向，所以其户外玩具配备的数量和类型比较随意和主观， 也就难免会出现像个案园积木玩具类型和数量比例不合理的问题。

##### 2. 户外玩具主要来源于市场购置，资源没有得到开发利用。

个案园户外玩具来源于市场购置的品种数占比 65.71%，配备个数占比70.92%，超过一半多数。相比，园本自制和家庭资源只占到 20%多。即，个案园户外玩具来源比较受局限，局限于市场购置这一来源路径。

访谈得知，个案园户外玩具园本自制的比例很少，而且都是由专业的木工师傅制作。教师很少参与自制玩具。家庭资源也没有被开发用来丰富户外玩具的类型，其参与户外玩具资源的途径主要是提供一些废旧物品，比如奶粉罐、旧炒锅、药品盒子等，或者是制作一些简单小巧的户外玩具，如自制沙包。

##### 3. 户外玩具更新的主观性很强，未建立户外玩具档案。

个案园对于数量庞大的户外玩具并没有电子和纸制的档案，也就是园长、户外游戏的负责教师、其他教师并不清楚个案园户外玩具的类型和数量，更不用说每一个玩具大类下的小类和数量。大量从玩具厂商购买的玩具也没有电子明细账，只有一个厂商手写的玩具明细单据，财务也没有个案园户外玩具配备的明细档案，故此在更新户外玩具的时候会出现很多的主观臆断性，而不是根据已有玩具有目的得增减。

##### （二）对策建议

##### 1. 户外玩具配备要与户外环境创设整体规划。

“游戏的环境非常复杂，包括物质因素和社会因素，物质环境——丰富的玩具，可进行游戏的空间和充足的时间都会影响幼儿的游戏开展。”户外玩具配备作为户外环境创设的重要部分，两者是联动的。

幼儿园必须将户外玩具配备与户外环境创设整体一起规划，考虑户外环境地形地质的特点和不同类型玩具的特点，如自然的沙地最好开设玩沙区，配备玩沙玩具。小溪小河是玩水区开设的绝佳位置，玩水玩具必不可少。同时，根据人文环境特点融合



本土文化到户外游戏区及其玩具配备的创设，创设支持性的户外游戏人文环境。如个案园融合当地红色资源开展了野战游戏区，配备当地的竹篮竹筐等角色玩具。

## 2. 户外玩具配备要与游戏资源开发协同创新。

河边贵子指出“应该更加重视自然环境，把自然环境至于游戏的中心地位。”县城幼儿园相比城市，有着更好的自然资源，更能给幼儿提供亲近自然的户外游戏环境。因此，幼儿园要深入思考：如何在幼儿园户外环境中引入自然，发挥自然中蕴藏着的教育力。同时，幼儿园要开发幼儿、家长、教师、木工、社区居民等人力资源，一起构思、设计、参与制作具有特色的户外自制玩具，摆脱户外玩具依赖市场购置的局限，让幼儿园的户外玩具有多种来源途径， 也更具当地特色。

3. 户外玩具配备要与园本课程建设同步推进。个案幼儿园践行户外游戏 10 多年，但并没有建立系统的户外游戏园本课程。玩具是幼儿园的一种重要课程资源，个案幼儿园可以将户外玩具配备与户外游戏园本课程建设同步推进。虞永平认为“幼儿园课程园本化的建设主体是每一位幼儿教师”。只有全体教师全心投入，去思考计划课程、组织实施课程、观察分析课程、反思创生课程， 成为课程建设的主体，才有园本课程坚实的生命力。个案园需要充分发挥教师的主体性，促进户外游戏园本课程与玩具配备的同步构建。同时，发挥其示范作用，给其他幼儿园完善户外玩具的配备提供有益借鉴。

（原载于《湖南学前教育》2019 年第 2 期）

# 幼儿园户外体育活动开展现状与对策研究

长沙师范学院学前教育系 赖鸣

幼儿园户外体育活动是指在户外开展的、以教师间接指导为主的活动，具有低结构化、非正规化、形式多样化、内容广泛化的特点，包括利用环境和大型设施开展的锻炼活动，利用体育器械开展的锻炼活动，体育游戏等几种组织形式。户外体育活动不仅能使幼儿的身体在自由的氛围中得到锻炼，同时也能使幼儿的社会性、创造性等在体验中得到发展，深受幼儿的喜爱。

随着各方对幼儿体能的关注，为更好的开展幼儿园户外体育活动，幼儿园将大量的资金投入到了户外体育硬件设施的配备上；在场地上，修建沙池、水池、塑胶跑道，在材料上，购置大型体育设施，自制小型特色玩教具。但设施的配备是否具有科学性，设施是否得到充分的利用，教师是否具有指导户外体育活动的的能力，教师的教育观念是否科学，幼儿户外体育活动的的内容是否符合年龄段特点，这些仍旧有待我们去探讨。

本研究以笔者实习的湖南省长沙市某省级示范园为个案，通过问卷调查法、观察法等方法，参与并坚持对幼儿园进行为期两个月的调查研究。主要从对户外体育活动的认识、开展户外体育活动的条件、体育活动的实施现状三个方面进行现状分析。从教师的角度出发，发现活动开展存在的问题，并提出相应的解决策略，以促进样本园户外体育活动的有效开展。

## 一、幼儿园户外体育活动开展基本情况

### （一）教师对开展活动的观点与态度

#### 1. 教师重视户外体育活动的开展

教师是户外体育活动开展的实际决策者和实施者，教师自身对户外体育活动的重视和热爱在很大程度上能够给班级活动的开展带来极大地影响，现就教师的户外体育观进行分析：

由表 1 可知绝大多数的教师都认为户外体育活动非常重要，也有超过一半的教师自己非常喜爱户外体育活动。但只有 25%的教师非常喜欢组织户外体育活动，40%的教师表示一般，10%的教师表示并不喜欢组织户外体育活动。

表 1 教师户外体育观 (%)		N=20		
	完全赞同	一般赞同	无所谓	不赞同
喜爱户外体育活动	55	30	15	0
户外体育活动非常重要	90	10	0	0
喜欢组织户外体育活动	25	40	25	10

表 2		组织户外体育活动时教师最主要担任的角色 (%)			N=20
	支持者	保护者	引导者	合作者	
理想	65		0	35	10
实际	35		35	35	10

## 2. 教师在活动中自我定位为支持者

教师是活动实施的支持者、引导者、组织者、观察者、保护者，教师的教学理念作用于教学实践。

从表 2 可知，教学观上教师都能够充分认识到给予幼儿发挥自我能动性空间的必要性，更多的是选择给予幼儿以支持和引导，没有教师认为最重要的是安全保护。但在实际操作中，30%的教师都将自己最主要的角色定位为保护者，值得我们思考。

## （二）户外体育活动开展的条件支持

### 1. 硬件设施配备科学齐全

户外体育活动场地的面积广阔。1988 年建设部和国家教育委员会颁布的《城市幼儿园建筑面积定额(试行)编制说明》明确规定：“幼儿园共用活动场地的面积应能配置各种活动器械、嬉水池、沙坑及 30 米跑道等设施，每生约需 2 平方米。”湖南省教育厅在 2008 年制定了《湖南省幼儿园办园标准》中第八条规定：“幼儿园应有规模相适应的户外活动场地，面积不少于生均 2 平方米，绿化面积不少于生均 0.5 平方米。”

样本园生均户外面积远远超过标准要求近三倍，同时活动场地功能分区齐全，能满足幼儿各种类型锻炼需求。在户外活动场地地面材质的选择上，兼顾保护性地面和硬质地面。

活动中可供选择的器材丰富。根据观察，样本园教师在开展户外体育活动时，一般情况下为教师限定活动范围和活动器材。该园器材丰富，拥有小型器械、户外大型体育器械、自制小型玩教具、自然环境中的可利用物等多种选择。

表 3 样本园户外场地

总面积 (平方米)	户外面积 (平方米)	幼儿人数 (人)	生均户外面积 (平方米)	是否达标
13000	7200	923	7.8	是

表 4 户外场地功能分区

功能区	跑道	沙坑	水池	组合器械	草地	车道	是否配备
	是	是	是	是	是	是	

表 5 户外场地地面材质

地面材质	塑胶	泥	草	沙	橡胶	木屑	水泥	卵石	瓷砖	是否配备
	是	是	是	是	是	否	是	是	是	

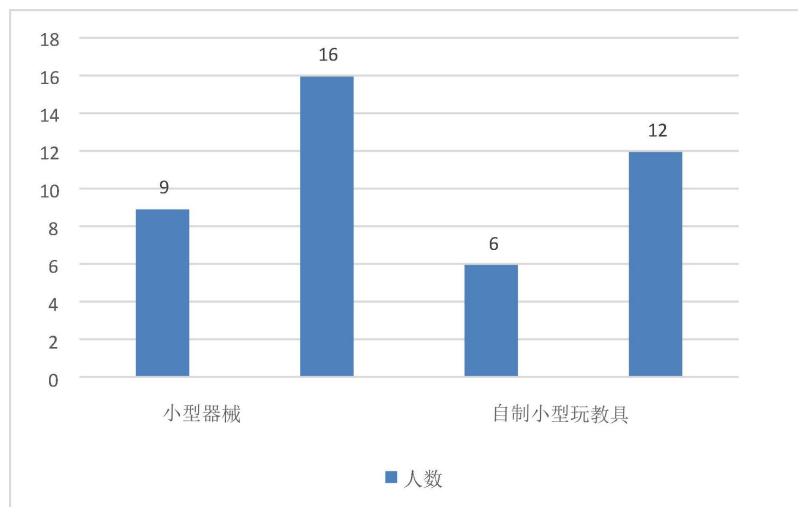


图 1 开展体育活动最常用的器材（人）

由图 1 可知，教师在选择器材时最为喜爱的是户外大型体育器械，在该园中主要为组合滑梯、攀爬墙、组合秋千等。60%的教师也选择了自然环境中的可利用物，例如沙、水、树木等。小型自制玩教具的选择最少。

## 2. 教师素养较高，但专职教师少

该园教师 95%以上毕业于师范院校，且 90%拥有本科及以上学历，具有相对较高的专业素养。但园内专职体育教师仅占 0.2%，师幼比为：1:462。

教师在调查时普遍表示比较能够掌握开展户外体育活动的教学方法和原则，但任希望得到更多的专业指导，同时 40%的教师理论知识方面认为自己还有较大的提升空间。

表 6 教师基本情况 (%) N=20					
毕业学校		专职体育教师		最高学历	
师范	非师范	是	否	本科及以上	本科及以下
95%	5%	0.2%	98%	90%	10%

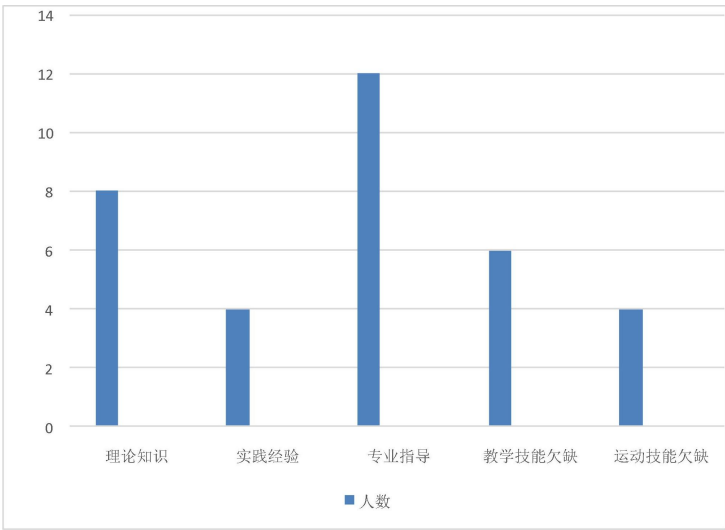


图 2 教师教学欠缺支持 (人)

(三) 户外体育活动实施现状

1. 活动内容以幼儿自主活动为主

经过笔者的观察和对班级周计划、一日活动安排的总结发现，样本园户外体育活动内容主要分为两部分，分别是教师组织活动和幼儿自主活动，其中以幼儿自主活动为主。常见的幼儿自主活动为幼儿自由在规定区域内玩耍，例如：玩大型器械、沙池游戏、水池游戏、角色扮演游戏、奔跑追逐等。教师组织活动通常为锻炼某一体育技能，例如：投掷游戏、饭后散步等。

2. 活动组织形式以自由活动为主

表 8 活动组织主要形式 (%) N=20				
活动形式	自由	集体	小组	其他
人数	85	15	0	0

活动时，教师 85%主要选择让幼儿自由进行练习，在旁进行语言或动作个别指

导。活动时通常不涉及体育技能的教授，在安全范围内不限制幼儿的玩法和游戏人数。

### 3. 活动的时间及频率不达标

《幼儿园工作规程》中明确提出“幼儿户外活动时间在正常情况下,每天不得少于二小时,寄宿制幼儿园不得少于三小时。”但从幼儿园一日生活安排和实际操作来看,都并未完全达到《规程》中的标准(见幼儿园一日生活安排)。

在一日生活安排中,可能涉及到全部幼儿参与的户外体育活动环节有:运动区活动、散步和户外活动,共计 100 分钟。如当天游戏活动安排在户外进行,才能达到《规程》要求。

幼儿一日生活安排	
时间	内容
7:30—8:00	晨检、早操活动
8:00—8:30	早餐
8:30—9:30	区域活动
9:30—9:40	盥洗、如厕、喝水
9:40—10:20	运动区活动
10:20—10:40	点心
10:40—11:15	教学活动
11:15—11:30	盥洗、如厕、喝水
11:30—12:00	午餐
12:00—12:20	散步
12:20—14:30	午睡
14:30—14:50	起床、盥洗、如厕、喝水
14:50—15:10	点心
15:10—15:50	游戏活动
15:50—16:30	户外活动
16:30—16:40	盥洗、如厕、喝水
16:40—17:20	晚餐
17:30—18:00	离园活动

表 9 户外体育活动持续时间(分钟)

时间(分钟/次)	20 分钟以下	20 至 30 分钟	30 至 60 分钟	60 分钟以上
人数	5	13	2	0

表 10 户外体育活动频率(次)

次数(次/周)	0 至 1 次	2 至 3 次	4 至 6 次	6 次以上
人数	0	3	13	4

活动时间是活动开展的重要保障,受天气、教师安排等不定因数的影响较大,同时

活动时间又对活动质量和活动内容产生重要影响。样本园中 90%的教师将单次活动时间基本控制在 30 分钟以内，其中主要为 20 至 30 分钟。仍有 15%以上教师不能保证每天一次户外活动，使得每天 2 小时的户外活动要求成为一纸空谈。

Christie 等人曾就游戏时间与游戏类型的关系进行探讨，研究发现：游戏时间在一定程度上作用于游戏的类型，只有保障幼儿能够在活动中得到半小时或以上的时间，幼儿才能够充分调动自身能力来进行难度较高的游戏，从而使社会性水平和认知水平得到更高的提升。由此可得，该园在户外活动的时间提供上仍旧存在较大的提升空间。

## 二、幼儿园开展户外体育活动存在的问题及成因

### （一）教师开展活动受家长和园方制约

在调查中教师普遍认识到户外体育活动的重要影响，想开展，计划开展，但实际观察发现不开展、不能开展成为了一个常态。最为显著的是“规避风险”的意识阻碍活动开展。

户外体育活动作为一种高自由性的教学形式，因幼儿始终处于运动状态且教师无法对幼儿的行为进行预估的特点，使得活动时刻具有较高的风险。其中即时性的摔跤、磕碰和隐性的因为运动而带来的感冒等安全和卫生隐患最为常见。教师在开展活动时，不得不将安全因素作为重要的考量标准。在样本园观察期间，因户外体育活动就发生了以下两起意外事故：

事例一：中班幼儿童童在玩竹蜻蜓时不慎划到眼睛，感觉到疼痛，经医务室两次检查无果后送到省儿童医院检查为视网膜受损。

事例二：大班幼儿璇璇在与教师进行投球游戏时被自己绊倒，额头受伤出血，后送到医院进行伤口缝合 4 针的治疗。

以上情况发生后，幼儿园都启动了相应的应对措施，其中共同特点为取消班级的评优资格。因为家长的态度不一，幼儿园也对教师做出了不同的追责行为。家长的态度和幼儿园的要求成为了教师“规避风险”的主要原因。

家长过度保护的育儿观点碰撞无可避免的安全风险。现今家庭大多众人照顾一个幼儿，孩子是家中的重点保护对象。在幼儿园的任何安全问题都受到家长的高度关注，重者担心安全事故的发生，轻者担心幼儿在活动中感觉疲累。在家长对幼儿毫发无损的要求下，教师的“逃避”行为成为了最为便捷的应对方式。

幼儿园维稳的管理方式促使教师“无为而有为”。现今不论是教育管理部门对幼儿园的评定还是幼儿园对教师的评定，出现安全问题都采取一票否决制。是执行科学的教

育理念还是维稳杜绝安全隐患，“从理论角度出发,学者们一致认为不能因为担心幼儿生命安全而选择放弃促进幼儿的身心发展的户外游戏。

应将幼儿的发展放在教育的第一位。”，但从实际的执行结果来看，现实距离理想仍旧具有较大差距。

## （二）活动开展条件有待规范

### 1. 专业教师配备少

随着二胎政策的开放，幼儿教师缺口近些年来成为了较为热门的话题。学前教育师范生的培养难以满足日益增长的岗位需求，体育方向的幼儿教师人数更是难以得到保障。这就使得班级教师需要承担起绝大多数的体育教学活动。样本园专任体育教师师幼比为 1:462，且在工作内容上，该老师主要承担的任务为全员集体体育活动的筹划，如广播体操、体育节、亲子运动会等，能够进入班级实际对幼儿体育活动的指导较少。而班级学前教育专业的教师，在校期间主要接受的体育教学法的相关知识为卫生学、健康教学活动指导等，并不足以支撑教师完成一名专任体育教师的教学任务。

现阶段，幼儿园专职体育老师主要为男老师，男老师因其在性别上的优势，更能在体育活动中不被拘束地与幼儿进行互动，更加得到幼儿的欢迎，充分激发幼儿在体育活动中的兴趣。但从师范院校学前教育专业的性别比可知，男幼师是“凤毛麟角”一样稀有的存在。走上实习岗位和工作岗位后，男幼师在工作环境、收入待遇、社会观念等一系列重压下，依旧能够坚守在幼教岗位上的实数不易。这就使得原本薄弱的学前教育体育师资力量进一步被消弱。

### 2. 教师对活动中“教与不教”存在困扰

教师的教学能力高低可以带给幼儿不同的教育感受。但在观察和访谈中可见，大多数教师都受户外体育活动“教与不教”的困扰。作为区别于体育集体教学活动的最大不同，户外体育活动有着低结构化、非正规化的特点，但是否进行指导和要求，怎样把握互动的程度难以界定。笔者在观察期间对大班三种情况下教师教学进行随机访谈，其结果如下：

情景一：幼儿在沙池进行游戏（自由活动），教师在旁边进行安全维护和适时引导。教师认为孩子比较多，老师的精力用于维护安全就比较困难了。一般会在安全上有所要求，更多的是让幼儿自己游戏，有的时候会在游戏内容上进行一下引导。教师也困惑引导太多幼儿不能自由探究，不引导有些技巧又没法得到锻炼。一般只能根据现实情况来进行判断。

情景二：教师带领幼儿在户外进行投球练习（集体活动），前期幼儿都能按老师



的要求进行练习，渐渐有不少脱离集体，在一边玩起了踢球、传球、拍球等游戏。教师没有管理该部分幼儿，任其自由游戏，教师认为幼儿进行其他的球类游戏同样也可以锻炼身体，我们不应该遏制他们的创造性。

情景三：教师带领幼儿在户外进行追逐跑游戏：捉尾巴（分组活动），没有老师直接指导的小组幼儿在一旁自由打闹追逐，场面一度混乱，教师强制停止游戏带领幼儿回班。教师认为活动目标已经无法达成，所以无须再进行下去。

在以上的三个案例中，出于教师对“教与不教”的不同权衡，有了不同的教学结果。在实践中常常会出现两种极端的情况，一种是把活动等同于完全自由的游戏，教师的作用在于提供材料维护安全，对活动过程不加或少量指导，以追求“充分发挥幼儿的主观能动性”。另一种极端是教师预设好活动的每一个环节，要求幼儿在既定目标下进行活动，对幼儿脱离预设的行为进行强制干预。以上两种行为都是没有能够在指导与不指导中找到平衡点，即并没有能够真正理解户外体育活动的概念、特点和价值。

### 3. 活动时间无保障

通过调查发现，教师普遍能够认识到户外体育活动的重要性，并且班级在制定周计划时，都能够很好的将户外体育活动考虑在内，从活动的计划上来看具有极高的科学性。但在实际操作时，计划的实施却大打折扣，“言行不一”的作为制约了活动实施。下图为某班周计划：

中五班第三周周计划						
		一	二	三	四	五
上午	晨间活动	早教				
	区域活动	自选	自选	自选	自选	自选
	户外（室内）运动区活动					
	集体教学活动	安全活动： 地震来了怎么办	语言活动： 猜猜我有多爱你	语言活动： 三只蝴蝶	美术活动： 各种各样的汽车	音乐活动： 逛花会
下午	游戏活动	体育游戏： 小雨点	体育游戏： 抢椅子	智力游戏： 变高矮	科学游戏： 镜子真奇妙	一周小结
	户外活动	好玩的游乐场	看谁投的远	好玩的球	钻山洞	
	离园活动	故事阅读	桌面建构	音乐欣赏	渐渐贴贴乐	手指游戏

从计划中可以看到充分的户外体育活动，但实际执行时，仅有一次，且活动内容为大型滑梯区域的自由游戏，与计划不符。计划的时间段多被集体教学活动、班级任务等其他室内活动代替，其主要原因为班级任务繁多和计划缺乏监管。

班级任务繁多，师幼无暇户外游戏。随着幼儿园活动形式的日益丰富，为活动而活动的现象较为突出。教师为完成月主题活动、环境创设、节目排练、迎接检查等任务，只能占用户外活动这个相对没有“显性成果”产生的时间段。

计划缺乏监管，理念流于表面。幼儿园通常有明确的一日活动安排，同时对于班级周计划也有一定的规范和检查。但对于计划的实施，却并没有进行监管，教师的教学内容具有极高的灵活性和随意性。

### （三）活动质量有待提高

活动内容单一，幼儿无法得到全方位锻炼。样本园在器械的配置和场地的布置上都能够较好的兼顾到各个年龄阶段幼儿的不同锻炼需求，但实际实施效果却并不尽如人意，主要表现在活动内容单一。教师在活动内容的选择上，往往更倾向于散步、玩沙等一系列操作简单、安全的项目。在器械的选择上，也同样更倾向于方便管理、器材方便的大型组合器械和自然环境中的可利用物等。导致幼儿在攀爬、跳跃、游泳等需要较为专业训练的技能上形成一定的短板。

形成这一现象主要受师幼比影响，大班额的现象使得教师在集体活动中往往分身乏术，简单熟悉的活动使得教师更加能够将注意力分散到每个幼儿的身上，从而减少了个别指导带来的对其他幼儿的忽视。

活动组织有效性低，无法满足幼儿锻炼强度需求。近年来，随着游戏化教学的热潮，现多采用体育游戏的形式开展户外体育活动。体育游戏的形式多样，充分调动了幼儿的活动兴趣，深受教师和幼儿的喜爱。例如让幼儿探究器材不同玩法的游戏就可以活跃幼儿思维，培养幼儿的想象力和创造力。然而，开展户外体育活动的最终目的是增强幼儿体质、促进生长发育和身体健康，游戏作为一种无目的的锻炼方式，其作用不能够完全满足幼儿锻炼身体的负荷量要求，更无法满足幼儿对力量、耐力、协调等身体素质训练的要求。

同时，随着“给予幼儿更多自由活动的权利”的教育思想，使得的自由活动模式成为开展户外体育活动的主要组织形式，但在绝对的自由下，幼儿在活动中得不到及时的引导和支持，在一定程度上阻碍了幼儿通过活动得到发展。出现该现象的原因主要是“绝对自由”没有关注幼儿的年龄特点，未能按照幼儿的年龄特点来提出发展要求。不同年龄段幼儿的发展具有不同的目标，但提供给幼儿的活动区域和器械区别较小。如得不到有效的体育活动干预，就无法促成幼儿身体机能和动作水平的螺旋式发展。如在《3-6岁儿童学习发展与指南》中球类游戏，小班目标为能双手向上抛球，中班为能连续自抛自接球，大班为能连续拍球。在老师不进行引导情况下，幼儿有时

会更加趋同于对已有经验的反复练习，在活动中没有按照最近发展区间的方向去靠近。

### 三、幼儿园户外体育活动开展对策研究

#### （一）转变教育观念，改善教养理念

寻求知行平衡，转变教师教育观念。教师在开展户外体育活动时，不够关注幼儿的兴趣和需求，而把天气和安全作为首要考虑因素。在活动时间的控制上，也受教师个人感觉和其他活动需求的影响存在极大的随意性，受其他因素影响而取消计划的户外体育活动更是时有发生。以上现象都表明了教师的教学观存在的问题。对此，笔者认为，教师首先要充分认识到户外体育活动的价值，明确自己的教学行为对幼儿体质的重要影响。通过继续教育等多种方式，进一步学习相关理念知识，同时通过与实践相结合，转变原有体育教育观。

加强家园共育，改善家长教养理念。家长行为在一定程度上限制教师的教学行为，家长拥有科学的教养理念有助于减少教师在安全隐患上的不必要压力。幼儿园可以定期开办各种教育讲座，发放教育宣传手册，讲解必要的户外体育活动对幼儿身心发展的作用。此外，班级教师加强与家长之间的交流互动，通过当面交流、微信平台等方式交互育儿心得，同时将幼儿的体育锻炼和体质情况进行反馈。在教师客观讲解的基础上，也要融合家长的主观体验，例如可以通过亲子运动会、体育节、开放体育课来让家长也体会到户外体育活动带来的乐趣。在利用家长资源方面，可以充分倾听家长意见，鼓励家长建言献策，也让家长参与到自制体育器械的活动中来。

#### （二）提高活动效率，确保活动质量

合理控制符合幼儿生理需求的活动强度。幼儿园应完善户外活动时间长短的监管制度，活动时间一定要严格遵守幼儿园的一日作息时间安排，例如可以对每个年龄班的活动时间区间进行划分，以便管理。在大班额情况下，可以采用分组教学的方式，让幼儿根据体质差别分批进行活动，以便最大化的满足幼儿个体需求。

超量或不足的运动强度、密度的都是不适宜的，超量的活动量伤及幼儿的身体机能，不足又达不到活动的目的，所以在专门的体育锻炼环节中，教师要制定便捷的衡量标准，通过幼儿呼吸、心跳、出汗量等维度，来调节下一步的活动计划。

进行符合幼儿发展需求的活动引导。了解幼儿需求是提供适宜引导的前提条件，教师可以通过观察幼儿互动方式、情绪表现等信息了解幼儿对于引导的需求与否。在指导过程中，教师一定要坚持“以幼儿发展为本”和“以幼儿为主体”的教育理念，充分认识到幼儿发展的个体差异性，切忌“强制指导”和“完全指导”，留给幼儿足够

的延伸空间。在引导过程中，教师也不必纠结“教与不教”的界限，应根据具体需要和实际内容进行调整。例如教师在看到幼儿的失败尝试时不用焦急纠正，让幼儿亲身体验和亲自感知也是一个“静待花开”的过程。同时教师也不用因为怕妨碍幼儿自由探索而顺其自然，教与不教不是真正的重点，我们要考虑的关键是何时、何地以及采用何种方式。

### （三）丰富活动内容，发展特色教学

样本园在硬件设施上的充裕是其重要的优势，但怎样充分应用已有资源值得思考。在课程的安排上，要统筹整学期的活动内容，保障包含各种技能的锻炼。在参与人员上，可以调动已有家长资源，例如邀请拥有武术、舞蹈技能的家长参与到教学活动中来。在教学范围上，可以在条件允许的情况下利用周边环境进行活动，例如样本园附近的公园、大学可以进行远足和散步活动。在教学内容上，可以融合地区特色，例如简化舞狮、腰鼓等民族特色活动，让幼儿进行体验。

（原载于《湖南学前教育》2018 年第 3 期）

## 幼儿园自制体育器械的开发探索

长沙县碧桂园威尼斯幼儿园 肖旭

体育器械是幼儿体育活动中重要的运动设备，可以激发幼儿参加体育活动的愿望和兴趣，并产生相应的学习效果。当前幼儿园的体育玩具琳琅满目，有现成的小器械，如皮球、呼啦圈、羊角球、跳绳等；有大型的户外器械，如滑梯、森林公园、旋转滑梯、翘翘板等。这些玩具能吸引幼儿积极参与活动，但大部分成本较高，数量有限，在集体活动中往往是人多、器械少，远远不能满足幼儿锻炼身体的需求，这就需要我们自制一些体育器械。《幼儿园工作规程》明确指出：“幼儿园应因地制宜，就地取材，自制教玩具。”自制体育器械是教师、幼儿、家长共同利用废旧材料制作的，专门用于幼儿体育锻炼的器械。自制体育器械具有新颖、实用、有趣、灵活、环保、成本低等特点。因此，教师、家长应根据幼儿年龄特点和兴趣，引导幼儿充分利用周围的废旧材料开发与制作体育器械，激发幼儿参与体育活动的兴趣，满足幼儿体育锻炼的需要，增强幼儿体质。

### 一、遵循幼儿发展规律开发自制体育器械品种

“以人为本”的理念在自制体育器械时是最重要的指导思想。幼儿园教育应坚持以幼儿为主体，以幼儿发展为本，了解 3-6 岁幼儿学习与发展规律和特点，为每一个幼儿，包括有特殊需要的幼儿提供积极的支持和帮助。在教学中我们注意到，有趣的材料可以引发幼儿活动的情感和积极性。因此，我们在自制体育器械时应该考虑：幼儿到底喜欢什么材料？喜欢什么样的器械？哪些玩具最能吸引幼儿？等一系列问题。不同年龄段的孩子，他们的兴趣关注点会有所差异。小班的孩子年龄小，身体肌肉发展不完善，各方面能力较弱，应选择一些使用简单，用布与海绵制作的玩教具，如“老虎尾巴”、“纸棒”等；中班自制的器械应对幼儿有一定技能要求，如“大鞋”、“踩高跷”等；大班的幼儿各种动作都有了较好的发展，可以选择对动作技能要求较高，对运动强度要求较大的自制器械，如“小坦克”、“铁环”等。总之，我们在开展自制体育器械的过程中，要根据幼儿的年龄特征、兴趣点和教研结论进行开发设计，然后与幼儿一起制作，或建议家长利用双休日与孩子共同自制。上表是笔者根据幼儿年龄特点，分年龄班统计的部分自制体育器械。

各年龄段幼儿自制体育器械参考表

年龄段 名称	托班	小班	中班	大班
自制器械	沙包	飞标	火箭	迷宫
	陀螺	飞盘	大鞋	竹蜻蜓
	飞盘	响罐	降落伞	跳跳袋
	尾巴	高跷	重举器	纽扣乐
	萝卜	纸球	拉力器	花毽子
	赶小猪	风火轮	响尾蛇	马缰绳
	摇摇乐	流星球	跳跳蛙	小坦克
	糖果球	梅花桩	背背篓	保龄球
	拉拉球	气球伞	跳房子	赛龙舟
	布包球	金箍棒	神奇飞碟	抛接器
	魔力飞盒	投球乐	乒乓碰碰乐	花样皮筋
	拖拉老鼠	易拉罐小车	小脚踩大脚	儿童排球
	小猪的大嘴	塑料奶瓶陀螺	可乐瓶大本营	小型陀螺
			高尔夫趣味布袋	花色转盘

## 二、就地取材、精心设计与制作幼儿乐做乐玩的体育器械

自制体育器械应在精心选择材料的基础，充分利用材料，针对幼儿运动特点、兼顾幼儿兴趣进行构思、设计与制作。

### 1. 以健康、安全、耐用为标准精心选择材料

材料的选择是自制体育器械的第一步，也是关键的一步。在选择材料时应遵循二个原则。一是系统化原则，即选择能满足幼儿走、跑、平衡、跳、钻爬、投掷活动等各种动作练习的材料。二是安全性原则，因为器械在自制和使用过程中是与幼儿直接接触的，所以材料选择一定要遵从安全原则。安全性原则要求材料卫生，方便清洗；要求材料结实耐用，杜绝在幼儿使用时发生断裂、脱离等不安全现象；要求材料光滑或柔软，不要产生尖角、刺头等不安全因素等。总之，自制健康器械所选的材料既要便于幼儿操作，满足幼儿自制玩具、锻炼身体的需要，又要具备安全、可塑、耐用的特点。

### 2. 以幼儿乐做乐玩为目标充分利用现有材料

器械作为幼儿体育活动中的操作材料，可引发幼儿进行体育活动的愿望与构想，并产生相应的行为和活动。其操作的形式越多，幼儿表现出来的主动性、

积极性就会越高，得到的身体锻炼就越全面，让孩子获得了主动探索和成功的机会就越多，还能在探索活动过程中增强其自信心。我们身边有许多的废旧材料，如何在老师和家长的巧手下变成宝贝呢？在器械制作时，采取“一人设计， 分组讨论，集体制作”的形式，即设计方案经过大家的交流、讨论会变得更加成熟，制作过程因为集体力量的参与而变得简捷而快速，大大提高自制体育器械的质量和成品数量。同时重视有效利用家庭资源，每个家庭中都有各种各样的废旧材料：牛奶盒、饮料瓶、月饼盒等，这些东西往往被扔进垃圾桶成为真正的废品。幼儿园可以发动家长、幼儿收集这些材料，让废品在家长、幼儿手中“变废为宝”，如我们在班级门口设立回收箱，让老师、孩子和家长共同回收各种可利用的材料进行体育器械的制作。

利用好废旧材料，需要我们做有心人，对幼儿平日的活动进行细心观察，善于去发现幼儿喜欢什么、需要什么，从而有选择性地制作出幼儿感兴趣的器械。在自制体育器械时要根据现有材料的特性，精心构思，通过颜色、形态等制作成形式多变、功能多样的活动器械，使器械在使用中有尽可能多地发挥其价值，从而在体育活动中实现其多种教育价值。例如：一个饮料易拉罐可以做成高跷、梅花桩、滚滚车、保龄球、响罐等多种类型的器械开展活动，实现同一种材料的多样化制作。同样，同种类型的器械也可以用不同的材料进行制作，如“投掷物”可以用报纸揉成团，用布团缝制而成或用布包沙、包米制成，还可用小塑料瓶替代等等。不同的材料以新颖的面目出现更能激起幼儿活动的兴趣和热情，使幼儿在体育活动中积极性更高。我们还要善于在幼儿活动的过程中发现问题，不断地对器械进行改进，使其更能符合幼儿的活动要求，更加具有锻炼的功效。如：发现幼儿对袋鼠跳的动作感兴趣，教师就与幼儿一道制作了“布袋娃娃”，投放到体育活动中；发现幼儿喜欢玩耍旺仔牛奶瓶，教师就与幼儿一道用其空瓶制作了“保龄球”等器械用于幼儿体育锻炼。

### **3. 针对幼儿个体差异，分层设计自制体育器械**

《纲要》总则指出：“幼儿园教育应尊重幼儿的人格和权利，尊重幼儿身心发展的规律和学习特点，以游戏为基本活动；保教并重，关注个体差异，促进每个幼儿富有个性的发展。”组织与实施部分则具体要求：“尊重幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面的个体差异，因人施教，努力使每一个幼儿都能获得满足和成功。”也就是说尊重个体差异是为了使幼儿获得成功，从而促进幼儿发展。这提示我们，只有基于对个体差异和教育目标的深入分析，

尊重个体差异才能做得有意义。幼儿个体身心发展具有不平衡性、顺序性、阶段性、个体差异性。因此，教师在开发和利用自制体育器械时，应关注幼儿的个体差异和不同需求，确保每位幼儿受益。幼儿有年龄的差异和能力的差异，教师要针对不同幼儿的差异，分层次设计自制体育器械，形成幼儿学习的层次性和挑战性，以便于幼儿在学习过程中能沿着一个个阶梯，循序渐进的发展，从而使不同能力的幼儿都能达到不同程度的提高和发展。如：同样是训练平衡能力，在小班，用自制娃娃的可爱来吸引幼儿以直线行走方式，走到娃娃身边，从而获取娃娃；而在大班，则为幼儿提供自制器械“布袋娃娃”，是让幼儿钻进缝制装饰过的布袋里，和“布袋娃娃”一起协调并地进行直线跳跃练习。

### **三、巧用巧玩，提高自制器械的实效性**

3-6岁幼儿正是想象力、创造力发展的萌芽期，利用我们的自制体育活动器具鼓励幼儿探索多种玩法，努力做到一物多玩，在充分享受自制器械带来的快乐的同时，充分发挥幼儿的求异思维，发展幼儿的创新能力。

#### **1. 开发自制体育器械的“一物多玩”功能，发挥幼儿的主观能动性**

在锻炼活动中，幼儿对某种器械有了初步的感性认识以后，教师应通过精心设计动作、创设情境、增加活动量、提高难度来增强活动的挑战性，并激励幼儿积极迎接挑战，引发幼儿在迎接挑战的过程中，充分发挥主观能动性，在战胜挑战时，真正体验体育活动带来的快乐。如中班幼儿在“投球乐”活动中通过抛接纸球，对纸球有了初步的认识后，教师创设“打怪兽”的情境，引导幼儿将纸球从抛接物变成“武器”，用来投掷“打怪兽”。又如平时丢来丢去的沙包，还可以用来玩“躲躲闪闪”的游戏。这样，幼儿在不断地挑战中得到锻炼，在成功的体验中保持了对体育活动的浓厚兴趣。

#### **2. 探索自制体育器械的“多元组合”方式，激发幼儿的创新精神**

除了一物多玩，还可以用什么样的方式让孩子继续保持对器械锻炼活动的兴趣呢？实践中，幼儿赶在教师的前面找到了新的探索方法。这就是自制体育器械的多元结合。下面的情景生动地再现了幼儿独立探索过程。情景再现一：中班一幼儿在玩圈，在尝试了多种玩法后，看到另一个幼儿在丢纸球，他灵机一动，商议道：“来，快来投篮啊！这个圈就是咱们的球篮。”两幼儿开心地玩起了轮流投篮的游戏。情景再现二：体育活动中幼儿玩过的矿泉水瓶灌了水放在体育区，他们平时喜欢通过挪动矿泉水瓶玩搬家的游戏，此次，一个男孩拿着足球直接扔向那些矿泉水瓶，玩起了“丢保龄球”的游戏，结果吸引了好



几个同伴一起玩。不难发现，幼儿有找寻新的玩法，将各种器械结合玩的主动性和创造性，教师应该观察、学习、借鉴幼儿的新思路，在班级中推广幼儿的创新作法，不断激发幼儿的创新精神。同时，教师要为幼儿提供“多元组合”玩具的材料、空间和时间，支持幼儿在活动中不断创新。

### **3.开展自制体育器械的合作探究活动，提高幼儿的团结协作意识**

教师要经常开展自制体育器械的合作探究活动，鼓励幼儿与同伴合作想出自制体育器械的不同玩法，提高幼儿的团结协作意识。教师要尽量为幼儿创造一个开放、轻松、自主合作的活动环境，采用暗示或引导共同参与等方法，帮助幼儿创造出更多的玩法，使每个幼儿都能从中获得表现自己能力的机会。如对于自制体育玩具绳圈和布辫子，幼儿通过商讨，合作想出了穿绳、跳绳、抛绳、踩绳等一系列新颖的玩法，还有的幼儿用圈和布辫子结合起来玩“缆车”“拉车”等游戏。再比如玩轮胎时，幼儿在获得独自玩的经验后，还会乐意合作玩“跳圈”、“爬圈”、“小组比赛滚圈”等各种以小组为单位的竞赛活动。

## **四、有效利用自制体育器械特性，实现自制体育器械的多元价值**

在开发和利用幼儿自制体育器械中，要有效利用其新颖性、可塑性等特性，激发幼儿的活动兴趣，提高教师的创新意识，增进家园的良性互动，从而最大程度发挥自制体育器械的多种教育价值。

### **1.利用自制体育器械的新颖性，激发幼儿的活动兴趣**

我们发现，幼儿对各种新奇的、色彩鲜艳、有趣味性的器械特别的感兴趣，参与活动的积极性很高。如：我们观察发现，托、小班的幼儿喜欢与自己生活经验和需要密切相关的体育器械，对色彩、形状有较高的要求，我们就制作赶小猪、拖拉老鼠、糖果球等体育器械，并力求美观、安全，以便激发托、小班幼儿的活动兴趣。而中、大班幼儿，则喜欢在体力和智力上有挑战性的玩具，我们就注重体育器械的多样性、复杂性和挑战性，以增强幼儿兴趣，培养他们探索、创新能力和动作的协调性。

### **2.利用自制体育器械的可塑性，提高教师的创新意识**

记得前苏联教育家乌申斯基说过这样一句话：“最好的玩具是那些幼儿能够用各种方式加以变更的玩具”。在运用自制体育器械的过程中，孩子们喜欢任意发挥自己的想象，他们能超出成人的思维方式，用他们独特的想法创造性地玩出新花样，一个简单的器械便不再“简单”了。孩子们在器械自制和运用

过程中一次又一次的创新，不断地刺激着作为观察者、参与者和支持者的教师，不断地促使教师进行反思、总结和新的思考，有效地激发了教师的创新意识，提高了教师的创新能力。

自制体育器械投放，对教师的创新能力也是个考验。教师应根据幼儿的年龄特点、最近教育发展目标及幼儿的实际发展水平投放自制体育器械，不要把自制体育器械一下子全投入进去，应有策略地进行分期分批地持续更新，由易到难，不断吸引孩子主动参与活动的兴趣，使他们有新鲜感。

### **3. 利用自制体育器械的中介性，促进家园的良性互动**

每一位幼儿的成长都离不开家园共育，在我们设计自制体育器械时，会充分考虑到家庭的力量，激励各家庭积极参与到自制体育器械的活动中来。其一，组织幼儿家庭自制器械创意大赛，调动家长参与幼儿园教育活动的积极性。其二，开展自制器械亲子运动会等亲子活动，促进家园的良性互动。其三，为了进一步激活这些资源，我们采取合理借出与轮用方式，将每个班级制作的器械进行园内共享，这些各具特色的自制体育器械形成丰富的教育物质资源，给教师启迪，给家长启迪，更是让各班幼儿通过共享共玩、互惠互利，真正体会到合作的好处，体验到了关爱和被关爱的情感。

在《3-6 岁儿童学习与发展指南》指引下，开发和利用自制体育器械，有利于促进幼儿健康、全面发展，让我们一起动动手、动动脑，做一个善于观察、善于思考者，充分利用周边的环境条件，“变废为宝”，创新地开发与利用自制体育器械！

（原载于《湖南学前教育》2018 年第 3 期）

## 论基于个体成人的幼儿科学教育

长沙师范学院 学前教育学院 唐 超

启蒙时代以降，人类文明进入了“科学”阶段。科技革命带来的社会变革促使人们关注科学教育，19世纪人们开始关注科学教育的实用价值，主张科学教育应该满足人的实用需要；20世纪以来，随着教育的发展，科学教育在发展人性方面的作用得到了挖掘。未来，科学教育依然会在社会发展和人的成长中扮演重要角色，幼儿科学教育的发展应面向未来、面向幼儿、面向科学。反思当今我国科学幼儿科学教育实践，依然存在着远离幼儿生活、片面理解人的发展内涵、疏远科学本质的现象。究其原因主要是对“科学教育的价值”、“幼儿教育与其他阶段教育的区别”这两个核心问题狭义化、简单化、浅显化的理解。当前的幼儿科学教育只体现了教育的部分功能，窄化了科学的本质、碎片化了科学探究的内容，偏向注重“抽象的人”的发展，而缺少对“具体的人”的发现。

### 一、科学教育与个体成人关系

基因决定了我们自然会随着成熟发展成人，但是这样的“人”是被给定的，从外貌和功能上区别于动物或植物的“人”。人与动物的本质区别有主要有工具说、语言说，邓晓芒还提出了一个携带工具说。无论什么理论，都暗含着个体发展的无限性，这种无限不是指生命自然形态的无限，而是一种思想的无限，发展可能性的无限。无限性是通过个体的独特性和创造性来彰显的，这种无限性并不是每一个人都能体会到，虽然每个生理正常的人都具备这样的潜能，这种体悟需要通过教育来抽丝剥茧，激发人的内在潜能。

#### （一）教育的内在核心规定性——促进人的发展

教育是一种有目的地培养人的活动，人是教育的立足点，是教育价值的根本所在。人的存在与发展、人的内涵与依据便构成了教育的内在逻辑与品质的根本性依据。离开人，再发达、再繁荣、再重要的教育，都因其失去了根本而如同大厦建于沙滩，是虚幻的。人不是简单不同素养的组合，也不是狭义的“人才”，不仅仅是文化的传承者和创造者，也是具有独立精神的整全的人、大写的人，无论哪一学科或者领域都不能忽视对整体的人发展的作用，对人的心灵的塑造。正如赫尔巴特所言“心灵的充实——这应道视为教学的一般结果——比其他任何细枝末节的目标更重要。”科学教育只是众多

教育内容中的一种，纵览历史，对比各国，教育的内容皆不相同，这是不同时期教育观和人生观的不同体现。在适应社会需求的同时，不能忽视对人的心灵的塑造。

促进人的发展并不是把各学科的教育当成人性塑造的工具，否则会陷入官能主义。人的发展也不是指个体孤立的独自发展，而是要把个体的人融入到人类的共同命运之中，将个体的成长和社会的发展合一。人的发展要与学科的社会使命紧密联系起来，突破主-客、自我-他人二分的思维模式，具体到科学教育中就是使人形成运用科学的范式，使其有能力、有资格担负起社会发展使命，由被动地传承社会转换为积极地重建社会。

## （二）幼儿阶段科学教育育人的特殊性

在促进个体成人的过程中，不同的学科具有不同作用，方式和途径也不尽相同。学科培养的并不是学科者，而是具有学科精神的人。在幼儿教育阶段，甚至都没有学科的概念，有的只是面对生活的不同学科和领域视角，所以幼儿科学教育不是培养未来科学家的教育，而要认识到科学对于人成为人的意义。科学有其研究的边界，它是处理自然界中有限的领域，但在这有限的领域中同样可以彰显人无限的可能。科学的理性色彩比较浓重、重视逻辑思维，在冷冰冰的机器、数据、实验面前容易忽视人的主观体验、内心感受。但我们可以看到幼儿在观看科学实验时惊讶、欢喜的表现，也可以看到科学家们几十年如一日的执着，在他们冷静的表情背后，内心中对理性的追求在不断地塑造他们的人格。任何一个领域内的教育都不能凌驾于人的全面发展之上，都要去追寻契合人内在精神发展的路径。正如物理、数学这些现代教育中认为最为价值中立、客观性的学科也在积极地挖掘其人文价值。杜威也说过科学教育塑造人的心灵的价值：“和这些习惯、情绪和冲动比较起来，理智的方法乃是人性中一个微弱的部分。”这些弱点需依靠科学教育来改进。

## （三）学前阶段科学教育独特的任务

学前阶段与学龄阶段不是简单的、递增的、延续关系。学前教育机构的主要功能并不是教知识，而是富于爱心的游戏与交往，以最大限度地保护好孩子的天性，并培养其属人性的情感发展。<sup>38</sup> 学前阶段有其独特的价值，幼儿并不是简单的从不成熟到成熟的过程，不是中小学“低幼化”的版本，幼儿教育阶段与其他教育阶段的教育重点有着质的区别。刘铁芳教授就阐述过不同阶段的教育重点：“小学阶段重点培养有趣味的人，中学培养有理智的人，大学阶段是培养有大德的人。”<sup>57</sup> 在幼儿阶段育人的重点在于满足幼儿各方面发展的需要，培养有准备的人。

在科学教育方面，从幼儿阶段到未来的各级教育，不是在内容方面机械的从易到难

的过程，而是在科学的情感、探究的过程和内容方面都有不同的价值取向。幼儿阶段的科学教育最重要的价值在于满足幼儿好奇心，而不是让他们获得具体的科学概念。好奇心是人主动获取知识，探索世界的源头，正如维柯描述的那样，“好奇心是人生而就有的特性，它是蒙昧无知的女儿和知识母亲。科学现象的探究是保护和发展幼儿好奇心的载体，科学知识和方法是好奇心保护和激发的自然结果。在幼儿阶段不能以教知识为目的，也不能让幼儿对事物有精确性的认识，因为一旦个体拥有了精确性的知识，对事物的好奇心就会下降，意味着幼儿阶段的教育者要有节制地对科学现象进行探究，以保持周围生活对幼儿的魅力。幼儿科学教育生活化的原则，不仅仅是从易于幼儿认知的角度考虑，而是生活化的科学教育可以更好的保护和满足幼儿天性中的好奇心。

## 二、幼儿科学教育忽视个体成人的表现

忽视个体成人的幼儿科学教育既体现出现代化思潮中的工具理性，也呈现出教师对科学内涵和教育的片面理解。这是一种人与自然主客二分，教育对象类化的结果，在实践中它突出的体现在以下几点。

### （一）科学探究的片面化及碎片化

科学探究的片面化体现在教师把生活中科学现象简单的还原为某些简单的科学原理的现象，通过探究某一原理去解释科学现象。去例如在一次涉及“梳头发时，头发随着梳子走”这个生活现象时，教师筛选出摩擦起电、带电物体可以吸引轻小物体这两个知识点，并没有考虑到构成这个现象发生的多方面因素，例如梳子的材料、当时空气的湿度等等，在一次雨天组织这个活动时，没有幼儿可以利用摩擦的方式吸引起教师准备的羽毛。在实践层面，教师的教育理念大多来自《3-6岁儿童学习与发展指南》（以下简称指南），《指南》中虽指明了对幼儿的合理期望，但并无具体目标、内容的指导。但在进行科学教育时，教师大多依靠自己的经验去完成教学，她以自己拥有的科学知识对科学现象进行阐述，却忽视了某些科学现象的复杂性。幼儿的科学主要是从生活中来，它并不像成人科学那样有精确的变量控制与明确的因果关系，不能简单的理性的抽象出我们认为最可能的科学原理让幼儿进行探索。幼儿探究的对象并不是自己所面对的真实对象，而是被教师肢解、还原的预设课程。正如杜威所言“学生虽然在学习，但并没有意识到他所学习的对象乃是教育系统和学校当局的传统和标准，不是那些有名无实的‘课程’。这样引起的思维充其量是矫揉造作的，片面的。”

碎片化的科学探究体现在两个方面，一是探究内容的碎片化，教师对系统、完整的

自然生活中的对象进行人为肢解，筛选出认为幼儿感兴趣有关科学方面的知识，然后把这些知识碎片化、杂乱无章地展现出来，进行的是随心所欲的解构，而缺少整合的积极的建构。虽然幼儿教育强调生成性，但是预设也并不可少，从幼儿园的周、学期、学年的设置看，科学活动之间并无关系，犹如把一把沙子随意洒落在地上，幼儿既缺乏纵向的有梯度的探索，也缺乏横向不同领域的整合。二是探究时间的碎片化。科学的探究是一个持续的过程，不管是某一科学领域的进展，还是某一科学家在面对具体问题时探索，他们往往不会受到人为的时间限制。从日光计时到水时钟、沙漏计时、蜡烛钟再到机械钟历经千年；从亚里士多德的《论天》、托勒密的天象图、业余天文学家哥白尼的《天体运行论》、第谷·布拉赫的“星宿堡”、约翰·刻卜勒的三大定律再到伽利略的望远镜。十几个世纪以来，人都在不断试图拨开宇宙的神秘面纱。我们也听说过阿基米德不畏罗马士兵的威胁一心投入研究、牛顿废寝忘食的故事。科学的探究是一个不断发展、不受时间限制的过程，而在幼儿园中，幼儿的探究过程被人为所规定的节奏碎片化，被刚性的时间所切割，往往幼儿正全身心投入在探究过程时，老师要组织下一个活动，探究戛然而止。活动的时间被分解为固定的时间单元是上世纪工业社会中追求生产效率的产物，是从美国的工厂中受到启发，认为标准化的教学时间可以确保每间房间得到有效的利用。在当下校舍充足、注重主体发展的情况下，显然要对单元化的时间进行思考。

## （二）科学范式机械化及简单化

在科学哲学家托马斯·库恩看来，常规科学具有以下两个特征时便可以称之为范式，一是某些成就空前地吸引一批坚定的拥护者，使他们脱离科学活动的其他竞争模式。二是这些成就又足以无限制地为重新组成一批实践者留下有待解决的种种问题。一些伟大的科学著作和教材正呈现着这些成就，很多幼儿教师认为科学教育目的就在于引导幼儿进入、接受这种教科书中范式。但是，科学范式是不断丰富、不断生成的。幼儿科学范式并不是从无直接进入成人的范式之中，而是经历了个体性的前科学范式到社会性科学范式的转型。个体性的前科学是指幼儿以自己的直接经验为依据，依靠个体的思维发展水平看待周围世界，而不是接受成人已确定的间接科学思维、方法和事实。换言之，幼儿有着独特看待世界的方法，如幼儿认为物体下沉是由于物体的颜色造成的，这是他们个体性前科学范式的变现，而并不仅仅如皮亚杰所说的那样，是其思维处在运算阶段的原因。所以，幼儿要形成教师所期望的科学范式并不仅仅是等待他们思维水平的提升，而是要让幼儿逐渐感觉到事实与成人范式预测之间的吻合，使成人的范式本身更加明晰。在实践中经常会发现成人越俎代庖、揠苗助

长，把成人世界中的科学范式强行灌输给幼儿。对周围世界的解释、知识的获取，幼儿都是通过成人“有效”的帮助下完成，而不是通过自己的科学思想去观察、发现。范式也是非价值中立的，遵循某一范式从本质上讲是一种信念，是将某种观念视为理所应当，不论他们看上去如何合理。幼儿要不断形成自己的科学范式，而不是机械的接受成人世界的范式。

范式包括科学的思想，用科学的思想去观察、发现生活中的事物。当前幼儿科学教育把科学范式简单地理解为掌握周围生活的科学知识、具备初步的探究能力和探究的兴趣的某一方面或者是某几方面的简单叠加。知识、方法、态度的某一方面都不能成为科学教育的目的，在肢解的活动目标中幼儿并没有真正的理解什么是科学的思想。许多幼儿教师把科学的思想简单的等同于具体的科学探究方法，但科学方法除了专门的观察、实验、比较还包括逻辑方法（一致法、求异法和共变法）等。即使是专业方法，也不是固定的、在知识获取前给定的，正如霍尔顿在《物理学概念与理论入门》所说的：“有些任务具有多种方法，甚至那些不同的方法也主要实在完成之后才被明确意识到的。”

### （三）科学教育作用的片面化

现代幼儿科学教育使人变成了知识、科学的附属品，物化了人格，使生活变得毫无审美意义。科学教育注重科学探究的实用化，忽略了对人格的塑造，降格成培养具有科学知识、方法的人的工具和跑道，正如刘铁芳教授所言：“对现实需求的适应使得教育成为技术性训练的工厂，教育的目标自觉不自觉地转向个人在现实生活中的成功，转向个人俗世世界利益的扩展，而不是自我认识的完善。”著名教育学家鲁洁教授认为，教育应当按照两种尺度来塑造人，一是现实存在的物质世界这一外在尺度，二是人的自由心灵这一内在尺度。当代教育的外在化造成了其内在尺度的缺失。教育的这种“外在化”的弊病，产生了只求手段与工具的合理性，而无目的的合理性；只沉迷于物质生活之中而丧失了精神生活；只有现实的打算与计较而缺乏人生的追求与彻悟，失去了生活的理想与意义。从科学教育的发展的历史来看，它始终与推进科技进步、促进社会经济发展、培养实用技术人才分不开，在当今提倡个性、彰显人性的观念下科学教育不能只关注其实用功能价值，还应看到它对人性发展的价值和作用。

## 三、走向个体成人的幼儿科学教育的路径

### （一）从唯理性走向理性与感性经验结合的生活教育

幼儿科学是理性和经验相联系、理性和感性结合的生活教育。幼儿在科学探究中可以感受使用理性的乐趣，感受科学的意义，丰富其生命体验，同时幼儿的科学探究也

要建立在其独特的感性生活经验之上。从科学史中我们可以知道早期科学是在生活的具体运用中产生的，这是我们强调幼儿科学教育的内容要源自生活的原因之一，科学是与具体的生活分不开的，要把直接面对科学知识转向面向生活中科学的现象和应用。

生活，其本身就带有着非常深刻的个体特征，每一个人的生活都是不同的，虽然同处于同一环境中。源于生活不仅是指科学探究的内容源自幼儿生活中的事物，还应考虑到每一个幼儿与这种事物之间的经验和感情都是不同的。例如，水杯是幼儿生活中都常见的事物，有的水杯对幼儿而言是一个普通的喝水工具，而有的则是他的第一个生日礼物。在场的水杯背后有着大量的不在场的经验，不能忽略这些不在场因素而进行片面的探究，正如杜威所说的那样把心智和应付事物以达目的的种种活动隔开，各自孤立起来，“如果一个事实或真理是要用来完成一个人所从事的事态的进程，这种事态的结果又和这个人有切身的关系，那么他就成为学习的一个对象，即探究和思考的对象。”<sup>148</sup>幼儿和科学对象应融入一体，科学对象规定幼儿的活动，引发幼儿行为，并对活动的实现提供手段和障碍。正如刘德华所说的“面向生活世界的科学教育理念会使学生理解科学与生活世界的关联性，他们通过探究科学将体验科学内在的价值并享受到科学探究的乐趣……从而显示出科学独特的人文向度”。

## （二）从智力培养走向全面发展的全人教育

科学教育应从工具论逻辑转向主体论逻辑，从智人培训走向智、情、意、德、美结合的全人教育。科学教育应是一种注重个性、创造精神与社会关怀能力的主体教育，从单一传授科学知识功能走向科学范式的形成再到健全的人格形成的全过程，不应只是培养出具备冷冰冰的科学素养的人，而是要有着思考全球可持续发展问题、有资格担负起社会重建的有温度的人。《指南》中明确提出要注重幼儿的学习品质培养，无论是广义的情感、意志还是狭义的动机、兴趣、情感、意志、性格、良好的学习习惯等因素，都是学习品质的体现，应将智能培养、个性发展培养和人格陶冶培养统一起来，实现科学真理与价值选择教育的统一。如祁金善教授所说“未来社会所需要的人才，也应当是高尚的道德情操与创造性的智慧的结合。教师在强调科技意识的同时，还应进行美德教育。”“希腊教育之所以取得卓越成就，其主要原因在于希腊教育从来没有被企图把身心分割开来的错误观念引入歧途。”<sup>5</sup>

## （三）从预设的封闭性走向开放的主体教育

教师应引导幼儿从预设的封闭路径中敞开自己，去完整的感受科学对象。教师不应把完整的世界对象进行简单的还原，把科学现象封闭成为唯一的解释。科学在很大程度



上塑造了我们对现实的理解，但科学不是唯一的理解，从不同的学科出发能对同一事物进行多方面的理解。科学解释增加了我们的知识，它们给予我们新的事实，指出了我们以其他方式可能忽视的事物，但并不能代替全部事实，犹如生命体不可能从部分中找到我们所说的生命。我们把事物分解成单元时，如果相信这些单元比他们所构成的整体更加实在，或与之有同样的实在性，这是错误的。如果不将某种情景作为一个整体来考虑，就不可能充分地解释这个情景。如果不了解这个情景的组成部分以及这些组成部分的相互关系，也不可能解释这个情景。

在一次科学活动中，探究对象自然会激起幼儿的某些感知，但教师不能人为地去预设幼儿去选择某些感知方式去学习，预设幼儿用什么思维方式去探究。人的发展总有一定的限制，或是空间的、时间的，或是思维能力和主观感受方面的。这些限制中，思维的限制是影响最大的，全面的科学探究不是指用各种感官覆盖科学探究对象，而是用思维整体的去面对对象。在实践中，当幼儿想操作时候没有充分操作，想说没有表达的机会，这就难以体现其主体性。当幼儿面对探究的事物时，放飞思想才能最大程度上展现自我，也就是说在探究事物时，只有幼儿的思维不受限制，人的有无限的可能性和不确定性才能够体现，这就像艺术家和匠人的区别，匠人在面对工作对象之前就已确定了最终结果，而艺术家则有无限的可能。幼儿的发展应该是如皮亚杰所认为的那样，在整体性质方面的增长而不是机械的某一项目的丰富。科学探索过程与幼儿主体发展是具有共构性的，这意味着幼儿个体在探究时内在能量得到了扩充，生存智慧得到了提升和生命自觉得以实现。

#### **（四）从单一领域走向多领域融合的整体性教育**

幼儿阶段的科学教育的价值取向并不是活动确定的某一学科知识，综合性，去学科化才是应有的特点。这是因为，其一，幼儿的认知能力难以系统地掌握细致繁多的科学知识；其二，事物的本质是综合统一的，任何一个现象都会设计多个领域，幼儿探索科学对象只是从科学的角度把生活中的事物抽取出来，但是作为整体的现象具备多个领域的内容，例如声音，从科学角度可以探索发声的原因，同样和谐的声音也能产生美的感受；其三，探求世界的过程具有统一性，正如前文所阐述的，科学方法不仅仅是用于科学方面，其逻辑适用于所有知识的探索。

世界科学教育改革的趋势也体现出科学大综合的科学本质观。世界科学教育的三次改革，第一次改革强调的是学科知识的现代化和结构化，第二次改革强调的是学科知识之间的相关，第三次改革强调的是科学知识的统一。第三次改革侧重科学的多种要素在科学本质和教育本质统一的基础上达到了内在的综合，力图将科学知识、科学过

程和科学文化统一于科学探究之中。风靡全球的STEM 教育也逐渐在幼儿教育阶段施行。

片面的科学教育确实培养了一定时代所需要的科学人才，但在未来社会， 人类将逐渐摆脱物质的束缚，科学教育的功能不再是单一的培养具备一定科学知识的人才，更要注重科学对人的个性塑造的独特作用。当下，认真地思考如何让个人在具备科学素养的同时能全面地发展，展现出主体性很有必要。

（原载于《特立学刊》2018 年第 5 期）

# 幼儿园数学教育生活化现状调查研究

长沙市人民政府机关荷花幼儿园 朱 曙

幼儿教育要贴近生活。《3-6 岁儿童学习与发展指南》明确指出：“幼儿的学习是以直接经验为基础，在游戏和日常生活中进行的。要珍视游戏和生活的独特价值。”其中“科学”领域部分提到：“成人要善于发现和培养幼儿的好奇心，充分利用自然和实际生活机会，引导幼儿通过观察、比较、操作、实验等方法，学习发现问题、分析问题和解决问题。”这是正确把握生活现象与抽象数学之间本质的政策引领。张斌、虞永平通过总结改革开放 40 年我国学前教育观念的流变发现，学前教育基本观念正在回归生活，生活逐渐成为了学前教育的内容、手段及实现过程。开展幼儿园数学教育生活化的研究正是在弥合幼儿园数学教育与幼儿生活之间的罅隙，让教育回归生活。

为更好地了解目前我市幼儿园数学教育生活化的现状，促进幼儿园数学教育生活化进程，2017 年 12 月，我园借助举办市级大型教研活动的机会，向参加活动的 83 位成员同时发放《幼儿园数学教育生活化现状调查问卷》，回收有效问卷 68 份，有效回收率 81%。接受此次问卷调查的对象来自不同性质的幼儿园，有公办园、普惠性民办园，还有营利性民办园，其园所分别开办在开福区、岳麓区、浏阳市等不同区域，具有代表性。我们主要从教师基本情况、教师对幼儿园数学教育生活化的认知、数学教育生活化实施现状三个方面进行调研与分析，发现数学教育生活化过程中教师观念、行为等方面现存的问题，并提出合理化建议。

## 一、幼儿园数学教育生活化调查内容与结果

### （一）幼儿教师基本情况

幼儿教师数学教育生活化过程中起着的主导、支持的作用，具有较高学历水平与专业化程度的教师能更有效地推动幼儿园数学教育生活化进程。

参与调查的幼儿教师教龄不一，分布幼儿各年龄班，具有代表性。其中，一线幼儿教师占比 89.7%，学前教育专业教师占比 80.9%，大专及以上学历教师占比 97.1%，为实施幼儿园数学教育生活化提供了良好的师资条件。

表 1 幼儿教师基本情况表 (n=68)

基本属性	人数 (人)	百分比 (%)	基本属性	人数 (人)	百分比 (%)
任教班级	—	—	最高学历所学专业	—	—
小班	29	42.6%	学前教育	55	80.9%

中班	15	22.1%	小学教育	5	7.3%
大班	17	25%	其他	8	11.8%
其他	7	10.3%	—	—	—
最高学历	—	—	教龄	—	—
本科及以上	31	45.6%	1-2 年	8	11.8%
大专	35	51.5%	3-5 年	18	26.5%
中师/高中/ 职高	2	2.9%	6-9 年	12	17.6%
—	—	—	10 年以上	25	36.8%
—	—	—	其他	5	7.3%

## （二）幼儿教师对数学教育生活化的认知

### 1. 教师对数学教育生活化了解有限

教师对数学教育生活化的了解是进行相关教育的前提条件。

从调查中结果得知，只有8.8%的幼儿教师对幼儿园数学教育生活化很了解，绝大部分幼儿教师仅了解数学教育生活化的部分含义或做法，对数学教育生活化的整体了解比较表面化，处于听过、看过、说过，却未主动了解和思考过的水平。

### 2. 教师以《指南》和幼儿发展水平为制定目标的主要依据

教师一般依据政策、幼儿发展水平、教育大纲以及教育计划等制定教育活动的目标，教师选择依据的侧重点体现了教师不同的教育观。

表2 教师制定幼儿园数学教育目标的依据

选项	学科特点	幼儿学习与 发展水平	幼儿 兴趣爱好	《纲要》	《指南》	本省市 教学大纲	幼儿园 教育计划
百分比	61.8%	97.1%	60.3%	64.7%	88.2%	14.7%	67.6%

在制定幼儿园数学教育目标时，《指南》和“幼儿学习与发展水平”成为幼儿教师选择的最重要的依据，“学科特点”和“幼儿兴趣爱好”也得到了教师的足够重视，这表明，大多数幼儿教师树立了以幼儿发展为本的先进教育思想，秉持了遵循数学规律的科学态度。

### 3. 影响教师实施数学教育生活化的因素众多

影响教师实施数学教育生活化的因素众多，调查结果显示：教师对“数学概念的认知”、“运用的策略和方法”、“数学专业知识储备”的影响因素的选比基本持平，对“观察能力”这一影响因素也有一定的认识。可见，教师较为全面地考虑了影响数学教育生活化的自身因素。

表 3 影响教师实施数学教育生活化的自我因素

选项	数学概念的认知	数学专业知识储备	观察能力	策略、方法
百分比	77.9%	77.9%	64.7%	76.5%

#### 4. 区域游戏活动是教师实施数学教育生活化的首选途径

幼儿园实施教育的途径包括集体教学活动、区域活动、生活活动、户外活动和家园合作等。调查发现,“区域游戏活动”是教师在幼儿园实施数学教育生活化的首选途径,“集体教学活动”和“生活活动”也是幼儿园实施数学教育生活化的主要途径。“户外活动”和“家园合作”的选比虽然未超过 75%,但也足以说明:在教师观念中,不论哪种活动对幼儿园数学教育生活化的实施都是重要的。

表 4 教师在幼儿园实施数学教育生活化的途径

选项	集体教学活动	区域游戏活动	生活活动	户外活动	家园合作
百分比	91.2%	98.5%	89.7%	73.5%	72.1%

#### 5. 教师认为活动目标的年龄适切性是影响幼儿活动积极性的主要因素

活动目标的设定、活动内容的选择、活动方法的选取、教师观念能力水平等都是影响数学教育生活化实施过程中幼儿积极性的主客观因素。

表 5 教师对影响幼儿数学活动积极性的主要因素的认识

选项	教师观念和 能力水平	活动目标的 年龄适切性	活动内容对幼儿 的吸引力	教育方法 的恰当性
百分比	51.5%	85.3%	77.9%	63.2%

表 5 显示,教师认为在实施过程中影响幼儿参与数学活动积极性的最主要因素是活动目标的年龄适切性,其次是活动内容。只有 51.5%的教师认为“教师观念和水平”是影响幼儿数学活动积极性的主要因素,“教育方法的恰当性”也没有得到足够的重视。

### (三) 幼儿园数学教育生活化实施情况

#### 1. 幼儿教师对数学教育生活化现状的满意度

幼儿教师是幼儿园数学教育生活化的实施者、见证者,他们的满意度实质上是对现状的一个总体评价。调查结果显示,幼儿教师对幼儿园数学教育生活化的现状评价以基本满意为主,很满意也占比 27.9%,但有三成的教师对数学教育生活化满意度的自我认知不确定。

## 2. 幼儿园数学教育生活化的内容

幼儿园数学教育内容全面而丰富，无论是排列在前三的“集合与分类”、“数概念”、“模式与排序”，还是排列其后的“量的认知”、“空间方位”、“几何形体”和“时间认知”、“加减运算”的数学教育内容都以各种形式存在于幼儿的数学教育活动中。

## 3. 幼儿园数学教育生活化的方法

表 6 教师在一日生活中（不含数学集体教学活动）渗透数学教育的方法

方法	语言讲述	动手操作	解决生活问题	其他
百分比	70.6%	97.1%	82.4%	多种探索方法

在幼儿一日生活中的数学教育，教师最常采用的方法为“动手操作”，其次是“解决生活问题”和“语言讲述”。除此之外，部分教师还提出了运用“游戏、模型展示、创设环境、讨论法、多媒体教学创设情境、分组探索”等多种方法进行渗透式的数学教育。在一日生活中运用各种方法渗透数学教育，既可以引导幼儿感受数学的重要和有趣，也可以帮助幼儿主动建构数学经验，还可以培养幼儿运用数学解决生活问题的能力。

表 7 教师在数学集体教学活动中采取的主要方法

数学集体教学活动	提问和讨论	示范与指导	操作材料自由探索	多种形式反复练习
百分比	89.7%	64.7%	97.1%	69.1%

在数学集体教学活动中，教师最常采取的方法是“为幼儿提供操作材料让其自由探索”，其次是“提问和讨论”，再次是“采取多种方式，让幼儿反复练习”。除此之外，在调查卷上，教师补充了情境导入、角色扮演、社会实践活动、游戏等生活化方法。

表 8 教师在区域游戏活动中渗透数学教育的方式

选项	活动前的语言指导	创设生活化的环境	提供丰富的操作材料	活动过程中的随机指导
百分比	60.3%	94.1%	92.6%	76.5%

在区域游戏活动中，绝大多数教师倾向于“创设生活化的数学区域环境”以及“提供丰富的生活化的数学操作材料”来渗透数学教育。这说明，教师较充分地认识到了环境、材料所具备的数学教育功能及潜在教育价值。

#### 4. 幼儿园数学教育生活化的评价

表 9 教师在数学教育活动实施过程中关注的评价内容

选项	目标的实现	幼儿的兴趣和体验	幼儿掌握数学知识、发展相关能力	幼儿分享、交流、合作等社会能力的发展
百分比	60.3%	92.6%	86.8%	72.1%

教师在对数学教育活动实施过程的评价中最为关注的是“幼儿活动的兴趣和体验如何”，其次是“幼儿是否掌握了数学的相关知识、发展了相关能力”，而幼儿社会能力的发展也得到了一定的关注。

#### 二、幼儿园数学教育生活化调查结果的分析

##### （一）幼儿教师已基本树立数学教育生活化的新理念

综合分析以上调查结果，不难发现，幼儿教师已基本树立数学教育生活化的新理念，他们认为生活是幼儿习得数学知识的重要来源，从主客观两方面都认识到了数学教育生活化的元认知、概念认知、方法使用以及知识储备等方面都影响着幼儿园数学教育生活化的实施。尤为可贵的是，他们自觉接受《3-6 岁儿童学习与发展指南》中“珍视游戏和生活的独特价值”的思想，结合自身的认知与经验，努力去发现游戏和生活中隐藏的数学教育价值，以幼儿发展为本，选择较为全面、多样的数学教育生活化途径，运用适合幼儿年龄特点的、多元化的数学教育生活化方法，还能自觉地评价幼儿活动效果。

##### （二）幼儿园数学教育生活化存在的问题

##### 1. 数学教育生活化的目标意识未转化为教育行为

教师在认知层面选择“幼儿学习与发展水平”是目标制定的首要依据（表 2），选择“活动目标的年龄适切性”是影响幼儿数学活动积极性的主要因素（表 4），而在活动评价时却最关注“幼儿活动的兴趣和体验如何”，忽视“目标的实现”（表 9）。这表明教师观念中的数学生活化目标意识未能转化为数学教育生活化实施过程中的教育行为。

##### 2. 忽视教师在幼儿数学教育活动中的指导作用

表 7、表 8 的结果显示：在数学集体教学活动中，教师明显地重环境创设与操作材料投入，轻教师指导；在区域游戏活动中的数学教育方法上，重幼儿对材料的自由探索，忽视老师的示范与指导。在幼儿园教育中，幼儿的主体地位和教师的主导作用相互依存，不可偏废。不能着眼于幼儿发展的教育指导，只能是水中捞月，徒劳无功，幼儿的主体地位更是无从体现。

### 3. 对影响幼儿数学活动积极性因素的认识有偏差

众多的研究项目表明，教师是影响教育质量的重要因素，更是影响学生学习积极性的重要因素。可是本次调查问卷显示，只有 51.5%的幼儿园教师认为“教师观念和能力水平”是影响幼儿数学活动积极性的主要因素（表 5）。这种认识必将影响幼儿园教师在数学教育能力水平提升上的努力，也影响到教师对数学教育生活化观念的知其然而不知其所以然（如图 1 所示）。

### 三、提升幼儿园数学教育生活化实施水平的建议

首先，教师要了解幼儿数学认知能力、认知规律，了解教师自身对数学教育生活化概念的理解与实施水平。教师要抓住每一个观察、了解幼儿的机会，不论是室内活动，还是户外活动，不论是生活环节还是教学活动，只要能发现幼儿与数学因子的碰撞，就是研究数学生活化的契机。更为重要的是，要抓住各种契机，深入研究、分析、行动，采取多样的途径、多元的方法，借助各种工具和活动形式，对幼儿实施生活化的数学教育。教师要了解自己，不能忽视对自身的审视，教师只有了解自身的观念、知识、技能水平，才能有方向、有目标地提升自我，因为毋庸置疑，教师是教育的关键因素之一。

其次，加强教学与生活的双向联系，促进数学教育生活化。一方面是在幼儿园一日生活环节中渗透数学教育，即在日常生活中发现数学现象、教学内容，随机教育之，或在生活中运用数学知识、运用数学思维方式解决现实问题；另一方面是集体数学教学专门活动的生活化。集体数学教学生活化包含了两层含义，一是在集体教学中通过生活化的方式、途径、材料引导幼儿感受数学、学习数学，为系统的数学学习铺垫经验；二是在集体教学中设置问题情境，引导幼儿运用所掌握的数学知识、所发展的数学思维方式解决生活中的实际问题，为生活服务。

最后，教师应不断学习以适应不断发展的教育新思想，紧跟不断演进的数学教育生活化进程。教师不仅要积极参加各类培训，及时整理和更新观念，更要主动自觉地在保教实践工作中发现、反思、研究和有针对性地学习，换言之，就是要在工作中坚持以《指南》和《纲要》精神为指导，把握契机，观察幼儿，发现问题，研究活动，反思自身，促进数学教育生活化，最终促进幼儿数理能力的发展，促进教师自身的专业发展。

（原载于《湖南学前教育》2018 年第 4 期）



## 儿童文化视角下幼儿艺术教育发展研究

长沙师范学院学前教育学院 方美红

儿童文化从本质上来说是一种审美文化。“所谓审美文化，即指把艺术和审美的诸原则渗透到生活的各个领域，使之成为审美的或准审美的，艺术的或准艺术的。”<sup>15</sup>可以说，儿童是以一种“我审美故我在”的方式诗意地栖居于儿童文化之中，基于儿童文化视角审视幼儿艺术教育，是幼儿艺术教育研究的重要且必要的研究方向，是一个全新视野。

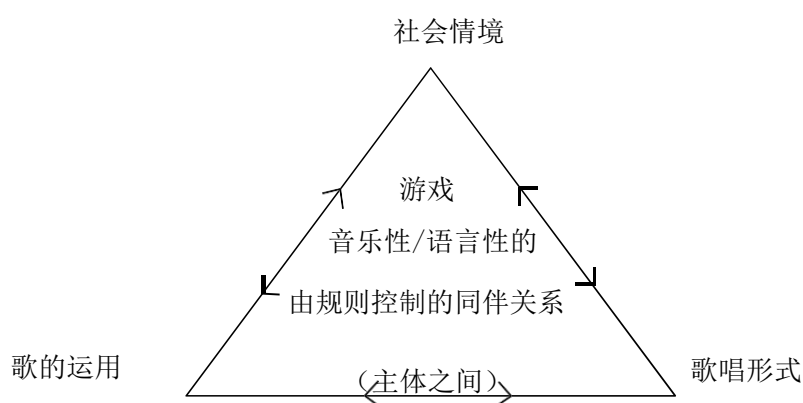
### 一、儿童文化与儿童艺术

#### （一）儿童文化的界定

“儿童文化”一词最早来源于儿童人类学与文化人类学的研究。当两个或两个以上儿童相遇时，不一会儿他们就热火朝天地玩耍起来，即使素不相识，但好像有一种神奇的场域使他们互相吸引，这种神秘的吸引力就是“儿童文化”。儿童文化是儿童自己的文化，是一种以儿童自己的思想和行为来决定其价值和标准的文化，它基本上是一种口语文化；成人文化则是建立在成年人规定的价值、理念和标准之上的，是一种文字性的、抽象的文化。这种比较把儿童文化与成人文化放置在天平两端，但实质上，儿童文化与成人是处于一个连续体上的，成人也是经由儿童成长起来的。“儿童文化具有内在的倾向，如果儿童文化不被扭曲和异化，它会自然地走向健全的成人文化，必然地进入成人文化。”

#### （二）儿童文化视角下的儿童艺术

艺术是一种“有文化意味的意义，被巧妙地编入了动人且具有美感的媒介”，任何艺术都不能脱离社会文化的网络，艺术是文化的载体和符号表征。儿童文化与儿童艺术的关系也延续了文化与艺术关系的轨迹。让-罗尔·布约克沃尔德在《本能的缪斯——激活潜在的艺术灵性》一书中用图表的形式生动地展示了儿童文化的各个组成部分，如图所示，儿童文化是一个整体文化体系，其中“社会情境”“歌的运用”“歌唱形式”是组成这个整体文化系统的铁三角，“自发性歌唱处于儿童文化中运动、语词、歌唱构成的缪斯整体的中心，它为儿童游戏带来了节奏，为儿童的运动带来了形式，为儿童的词语带来了意义。”



具体来说，儿童文化与儿童艺术之间有以下3种关系：首先，儿童文化是儿童艺术的母体，儿童艺术是儿童文化重要的组成部分。儿童艺术之所以能成为儿童艺术，而非其他形式的艺术，本质上是由儿童文化决定的。儿童艺术，实则为“儿童创造的艺术”、“产生于儿童文化的艺术”。其次，儿童艺术是儿童文化的表现形式，儿童艺术诞生于儿童文化，又以纯粹的、审美的方式赋予儿童文化诗意的表征。儿童艺术是解析儿童文化的普遍而独特的语码，儿童随时随地可能出现的自由哼唱是最具代表性的一种语码，孩子“一边为画好的图画上色一边心满意足地哼唱着自己文化的特殊钥匙。”<sup>15</sup>最后，儿童艺术受到儿童文化的制约，即儿童艺术要遵循儿童文化的标准和规则，主要表现在运用和形式两方面的限定。以儿童的自发性歌唱为例，在运用方面的限制体现为“具体时间和具体场合决定了唱什么，儿童的自发性歌唱具有随时随地改变以适应具体场合的能力”；在形式方面的限制体现在歌唱是以游戏的形式展开的，儿童更加关注的是歌唱的过程，蕴含了无功利的游戏精神。

## 二、儿童文化视角下幼儿艺术教育发展的异化样态

“儿童教育与儿童文化之间有着天然的内在联系，儿童文化是儿童教育的先在前提，是儿童教育得以蓬勃发展的土壤和根基。”幼儿艺术教育是儿童教育的重要组成部分，在以审美为本质的儿童文化中，幼儿艺术教育自然而然地会受到儿童文化的观照与渗透。然而，当前成人文化处于霸权地位，导致幼儿艺术教育中儿童文化的缺场与儿童文化的自觉困境。因此，当前幼儿艺术教育呈现出从目标、内容、方法、评价到环境的不同程度的异化样态。

### （一）教育目标重功利性与儿童文化自然天性的对垒

儿童文化具有自然发展的天性，艺术是幼儿最为自然的生存方式。然而，成人文化对儿童文化的压制不可避免地牵涉到艺术，肆意地忽略、误读甚至践踏幼儿本真的艺术，将成人的教育功利性目标注入到幼儿教育的目标中，致使其目标呈现出割裂

化、尖子化、指向未来的特征。

幼儿本是一个“全能型”艺术家，能够自然地完成各种艺术类型之间的转变和组合，比如幼儿喜欢一边画画一边唱歌。但当前艺术教育的目标是割裂的，成人文化坚持“术业有专攻”，这里指专攻艺术技能。家长或老师为幼儿指定的“艺术道路”，让他们专门学习钢琴或某一种艺术技能，最终目标是提升钢琴弹奏技能或其他的艺术技能，这违背了幼儿整体发展的规律和儿童文化整体性特征。其次，成人按照自己的标准给幼儿贴上有或没有“艺术天赋”的标签，“尖子化”培养的现象渗透到幼儿艺术教育之中，成人将这些“艺术尖子生”作为重点培养对象，让他们考取艺术等级证书、参加各项艺术竞赛，去夺得各种艺术荣誉，这些“过早成熟的果实”，其实“既不丰满也不甜美，而且很快就会腐烂”<sup>44</sup>。此外，艺术教育的目标指向遥远而不确定的将来，忽略和牺牲了幼儿现在的感受和发展。在家长和教师的双重要求下，艺术教育成了艺术技能训练，目的不是为了让幼儿获得美的感受，转而注重艺术技能的习得，或过分注重通过艺术教育去锻炼幼儿的思维和进行道德教化，而偏离了艺术教育最根本的美育目标。总之，幼儿艺术教育的目标是与儿童文化中纯粹自然的艺术本性背道而驰的，远离了幼儿艺术天真、淳朴、清新的内在品质。

## （二）教育内容高选择性与儿童文化自由整合的矛盾

在儿童的认知中，纷繁复杂的世界是一个整体，他们的身体和精神是一个整体，因此他们也用整体的方式感觉世界和对世界作出反应。艺术对幼儿来说，是一种整体性的审美体验，其中蕴含了儿童文化的自由天性；然而在成人文化主导的情况下，成人占据着为幼儿选择艺术教育内容的权威地位，由此幼儿艺术教育产生了艺术生态系统不平衡、远离幼儿生活体验的异化现象。

生物体从出生到生命的全过程，都具有制作、知觉和感受三个系统，只有三个系统相互融合、协同合作，儿童的艺术才得以发生。制作系统对应幼儿艺术创作教育，知觉和感受系统对应幼儿艺术欣赏教育。目前幼儿教育更重视艺术创作，忽视了培养幼儿欣赏美、感受美、发现美的能力。只有经过艺术训练，孩子能画出写实的图画、抬腿劈叉、吹冗长的奏鸣曲后，成人才认为他学过艺术。而且目前的艺术教育更多的是各艺术门类的“闭门造车”，将本该互通有无、自由来往的各种艺术类型割裂开来，音乐就是音乐、舞蹈就是舞蹈，违背了儿童文化的整体性原则。艺术教育的内部生态遭到破坏，三个系统没有达成平衡，这种“跛脚式”的发展是不够稳定的、缺乏后劲的。幼儿的生活是一个整体，“儿童所关心的事物，由于其生活所带来的个人的和社会的利益的统一性，是结合在一起的”。幼儿的生活应是儿童文化产生和生长的母

体，但目前幼儿艺术教育中的体验精神日益虚假化，教师往往按照自己认为的幼儿需求来选择教育内容，例如，幼儿园老师常常为了准备各种节日表演，把所有的艺术活动时间都拿来排练节目；为了迎合家长的需求，老师让幼儿学习钢琴考级指定教材中的练习曲；等等。

### （三）教育方法机械常规与儿童文化创造潜能的较量

儿童文化是一种审美文化，艺术作为其中最自然的状态一直存在着，艺术对于幼儿来说不是勤奋练习后的奖励，而是天赐的礼物。然而，在当前成人文化主导的艺术教育中，儿童文化出现缺场，幼儿的艺术潜能被轻视，艺术教育的方法走入机械化、常规化误区，并且在艺术教育中隔离了幼儿之间的交往，让幼儿脱离了儿童文化去学习艺术。

幼儿艺术教育方法本应激活儿童的创造潜能，但当前幼儿艺术教育过于重视艺术理论传授和技能技巧训练，教师拘泥于从基本理论、分解式训练到整体训练的机械化教学步骤，这种流水作业的艺术训练方式，并不能帮助幼儿理解艺术，单纯的艺术训练完全罔顾儿童的艺术天性，只会束缚幼儿的艺术想象力。例如，很多幼时经历过艺术磨难的孩子，对艺术产生厌恶，长大后也很少接触艺术。幼儿之间由于有着共同的文化，能力相仿、兴趣相近，同伴之间的艺术影响是很大的，然而成人却只将教师教、学生学的艺术教育方式称为幼儿艺术教育。目前艺术教育市场化现象严重，艺术教育机构推出的“一对一教学”十分盛行，尤其是在乐器的学习中，基本上都是一个老师教一个学生，教师不断地要求幼儿注意乐谱上的节奏音调，导演了一场“孤独的狂欢”。教师似乎忘记了自己的教育对象是一个幼儿。幼儿本可以在和同伴之间的交往中，互相激励、互相感染，但当前的艺术教育忽略了幼儿之间的艺术感染，违背了儿童文化真诚、自由、创造的特性，导致幼儿艺术教育模式僵化，幼儿的审美想象力受到限制，他们很难在儿童文化的质朴天性中肆意想象、巧妙创造，幼儿的艺术也不复纯真，而变得刻板化、成人化。

### （四）教育评价目标导向与儿童文化诗性逻辑的冲突

幼儿期本是艺术发展的黄金时期，但我们不无惋惜地看到幼儿的艺术能力正在衰退，幼儿艺术逐渐失去了诗性迷人的魅力。造成这种转变的主要原因是成人对幼儿的评价，成人目标导向的评价与儿童文化诗性逻辑产生冲突，幼儿在这种评价之下，也很难养成“文化自觉<sup>①</sup>”，成人压迫使得幼儿无力抵抗、放弃抵抗，幼儿艺术教育评价的异化愈加严重。

首先，成人文化与儿童文化评价艺术的标准不同，成人习惯于目标导向的评价方

法，重视艺术成果和技能技巧，不顾幼儿在艺术学习过程的感受和体验。例如，成人关注节奏、高低音、和声等规范性的概念，用“维也纳童声合唱团”的美学标准来评价儿童的自发歌唱，这显然与幼儿自发性歌唱的随意、创造的特性不符。当前流行的各种考级也体现了幼儿艺术教育评价的导向，不仅舞蹈、乐器有考级，甚至美术中也出现了色彩、素描的考级，这些考级的评价标准也更多关注艺术技能技巧。其次，幼儿易受来自成人的艺术评价影响，加剧了成人文化与儿童文化艺术评价标准的不同对幼儿艺术发展的影响。幼儿看似不成熟，但他们对来自家长、教师的批评性评价是十分敏感的，“儿童自己是渴望早日进入成人社会的”，即所谓“儿童反儿童化”，他们会十分关注来自“成人偶像”的评价，但我们这些早已“精于世故”的成年人，对幼儿艺术的评价往往带有目的指向，这与儿童文化的诗性逻辑是背道而驰的。在这种冲突下，幼儿会不知所措，更敏感地意识到自身艺术能力的局限，并把这种局限看作是失败的象征，出于一种逃避失败的心理，很多幼儿往往选择放弃艺术，比如在美术教育活动中，幼儿会说：“老师，我不会画”，“我画得不好，不想画”，这意味着幼儿失去了诗性自然的艺术能力。

### 三、基于儿童文化视角的幼儿艺术教育建设路径

从胎儿到整个儿童期，人都在复演进化历史上的祖先们的生命，都在复演远古祖先的文化，这是人类逐步占有全部大脑的进化成就、逐步拥有生物进化遗产和精神文化遗产的过程。华兹华斯等人将儿童称为“成人之父”，然而当前幼儿艺术教育中儿童文化缺场，导致幼儿艺术教育从目标、内容、方法到评价的异化，那么就需要针对每一要素的异化样态进行纠正，让幼儿艺术教育重新获得儿童文化的浸润，成为适宜幼儿身心发展的“真”艺术教育。

#### （一）儿童文化回归的核心：艺术教育目标从成人到幼儿

“在万物的秩序中，人类有它的地位；在人生的秩序中，童年有它的地位，应该把成人看作成人，孩子看作孩子。”<sup>30-31</sup> 儿童文化的审美特性能让幼儿自然而然地获得美的感受和体验，达到“其情也泄泄，其乐也融融”的美好境界，幼儿艺术教育的目标也要从成人主导转为以儿童为中心，避免成人文化的霸权与压制。

首先，要整合幼儿艺术教育的目标，平衡艺术创作、艺术认知和艺术欣赏三方面的目标。在幼儿艺术教育中，教师应更多地培养幼儿感受美、欣赏美和表达美的能力，而不是一味地追求艺术技能的提升。不是每个人都要成为艺术创造者，但人人都需要有一定的艺术审美能力。其次，幼儿在艺术感受和艺术创作方面的个体差异是很大的，幼儿艺术教育目标要尊重这种差异，要为不同的幼儿设置不同的目标，不要因

为孩子当前的艺术才能卓越而设置过高目标，期望太高就难免走向揠苗助长的道路，也不能因为孩子目前在艺术方面的落后而放弃他的艺术发展，不要忽视幼儿的艺术天性而让他如茅草一般自生自灭，要找到他的艺术闪光点。最后，艺术教育目标的设置要遵循三个关注：关注幼儿，幼儿的发展是幼儿的，成人不能霸道地抢走属于幼儿的艺术目标，在儿童文化浸染下的幼儿是能够自然地发展起属于他们的艺术；关注当下，当下的生活才是对幼儿来说最重要的，如果孩子在眼前的生活中都没有愉悦，又何谈以后的生活；关注未来，对未来的关注要在前两个关注的前提下展开，当我们的艺术教育目标完成了对幼儿本身的关注、对幼儿当下生活的关注，幼儿自然而然地能在当前所接受的艺术教育中收获快乐与艺术爱好，并通过艺术教育提升思维、发展创造、锻炼意志，获得未来的无限发展。

## （二）儿童文化回归的先导：艺术教育内容从分裂到整合

艺术教育内容是实现幼儿艺术教育目标的载体，没有合理的教育内容，再好的教育目标也只是美好的愿望。幼儿艺术教育内容也应受到儿童文化的观照，可从幼儿艺术教育内容的组织、来源及组织方式三方面进行调整，使幼儿艺术教育内容由分裂的异化样态走向整合。

在幼儿艺术教育内容的组织方面，要注意艺术教育制作、知觉和感受三个系统的平衡，不仅要选择绘画、剪纸、跳舞、唱歌等艺术创作内容，还要合理选择美术作品欣赏、舞蹈欣赏、音乐欣赏等艺术欣赏内容。同时，要关注儿童文化的整体性特征，

“艺术教育的内容不能再定位于单科艺术知识的灌输和某一种艺术技能的训练，而要将不同的艺术门类相互交叉，选择融合音乐、美术、舞蹈、戏曲等整合为一体的教育内容。”在幼儿艺术教育内容的来源方面，幼儿艺术教育内容要从幼儿的生活中来。依据布朗芬布伦纳的生态系统理论，幼儿的家庭生活、幼儿园生活、家乡生活是幼儿的主要生活方式，处于儿童文化生态环境同心圆的最内层，应成为幼儿艺术教育内容的重要来源。例如，尝试将家乡的传统艺术类型纳入幼儿艺术学习的范围。最后，在艺术教育内容的组织方式上可以有一部分的前期预设，但更主要的还是要根据幼儿的兴趣和需要随机生成艺术教育内容，教师要持“相互适应”的课程实施取向，在具体的情境中，依据本班的特色和幼儿的差异与兴趣，自然地生成新的艺术教育内容。

## （三）儿童文化回归的关键：艺术教育方法从机械到创造

“是有生气的抑或死沉沉的，是教育抑或是授业，这要看如何运用。我们可能只用仪器而忽视精神。要促进表现，运用想象，启迪自发的心理活动总要比机械的教学困难。”尊重儿童文化的艺术教育方法应注意以下三方面：明确艺术教育的“可教领

域”与“不可教领域”、运用多样的教法、注重儿童文化的重要作用。

学界在教育问题上有“内发论”和“外铄论”两种观点，内发论者认为儿童的发展是自然的结果，强调遗传和成熟两大因素对儿童的影响；外铄论者则充分肯定教育和环境对儿童发展的作用。我们认为，幼儿的艺术发展会同时受到内部因素和外部因素的共同影响，可将艺术教育分为“可教领域”与“不可教领域”，艺术基础知识、基本技能和一定的习惯是可教的，而幼儿艺术学习中的独特体验、内心情感是不可教的。其次，应采用多样的教学方法来开展艺术教育。教师可充分运用师生对话、集体讨论、操作探究等方法开展艺术教育，且要充分调动幼儿通感与联觉能力，调动幼儿多感官的参与。例如，让幼儿在绘画时感受色彩与线条排列中的节奏，在欣赏音乐后用画笔描绘出体现音乐节奏与情感的图画。最后，对于幼儿来讲，同伴之间一起“玩艺术”是最快乐也是最好的学习方式，在愉悦、自由、开放的儿童文化中，腼腆的、对自己艺术能力不自信的幼儿，也能在同伴的艺术感染中唤醒内心深处的缪斯灵魂，在以游戏的形式开展的艺术学习过程中，幼儿的艺术能力能得到极大提升。

#### （四）儿童文化回归的支点：艺术教育评价从结果到过程

儿童文化是具备诗性逻辑的，儿童的艺术潜能似乎是生而有之的，成人在这方面要逊色得多，成人在理解音乐、诗歌等一切艺术时，“必须能够像披一件魔衣那样换上儿童的灵魂，并且能够放弃成人的智慧以便拥有儿童的智慧”。因此，幼儿艺术教育评价要遵循儿童文化的诗性逻辑，可从以下三方面做起：

第一，成人要理解幼儿艺术无错误的特性，艺术本就是一个见仁见智的文化现象，儿童的艺术更加是无对错的，所以评价幼儿的艺术也不应有对错之分。教师应注意对幼儿艺术学习过程中呈现出的专注、细致、创新等学习品质的评价，关注幼儿的艺术体验、艺术情绪的获得，多鼓励幼儿。第二，要相信幼儿的能力，在艺术教育评价中帮助幼儿形成文化自觉，基于评价主体多元化的原则，更多地给予幼儿评价的权利。可以是幼儿对自己作品的自评，也可以是同伴之间的互评，由于幼儿之间存在共同的儿童文化，这种评价更能激励幼儿的艺术进步。第三，评价要关注幼儿艺术能力的成长过程，要坚持“不是为了评价而评价，是为了幼儿的发展而评价”的信念，将艺术评价视为一个持续的过程，可以为每位幼儿设置一个艺术评价记录表，保持半个月或一个月记录一次的频率，这样能比较清晰地看到幼儿艺术能力成长的过程，并可作为下一次教育的参考。要注意的是，这种过程性评价应为关注幼儿个体艺术能力变化的纵向评价，而不应随意作幼儿艺术能力对比的横向评价。

当幼儿真正意义地浸润在儿童文化之中，才能获得其生命的质感；当幼儿艺术教

育重新获得儿童文化的浸润，才能成为适宜幼儿身心发展的“真”艺术教育。“真”艺术教育，其目标设定应该是关注儿童视角的，内容选择应该是整合幼儿全部生活的，方法应用应该是富有创造性的，评价方式应该是重视过程性的。

（原载于《特立学刊》2021 年第 1 期）



## 幼儿舞蹈启蒙教育的新理念

长沙师范专科学校 王印英

目前我国广大家长对幼儿的艺术教育日益重视,幼儿园和社会艺术教育机构都开办了各种幼儿舞蹈班。幼儿舞蹈启蒙教育由原来的 7 岁提前到了 4—5 岁,甚至有些家长望子成龙心切,在幼儿走路都还不稳定时就将其送进了舞蹈班。然而,与此同时,我国还没有构建一套完整的、科学的、符合我国幼儿身心发展规律和特点的舞蹈启蒙教育体系。当前幼儿舞蹈教师基本是舞蹈专业毕业,虽然自身舞蹈专业技能很强,但缺乏对幼儿生理和心理的了解,习惯于把成人舞蹈训练的内容和方法直接强加给幼儿。这种武断残忍的训练方式无疑对幼儿的身体是一种残害,同时有可能因为扼杀了幼儿舞蹈的灵性和艺术性,而对幼儿心灵造成深远的伤害。幼儿舞蹈启蒙教育的根本目的应是让幼儿追寻和享受舞蹈这种艺术能给个体带来的愉悦,而不是通过残忍、单一和枯燥的重复性训练让幼儿掌握刻板、规范的舞蹈动作。从这一根本目的出发,幼儿舞蹈启蒙教育应根据幼儿身心发展的特点和规律,围绕舞蹈的本质特性和意义,以及舞蹈语言表达的核心——“身体”去建立科学的教育体系,不强调身体的软度、开度、力量、控制、跳跃、旋转等训练内容,而沿着“身体的感知—身体的表达—身体的创造”这一逻辑主线开展。

### 一、身体的感知

舞蹈学习的首要目标是使身体灵活和协调,而协调的前提是身体要能动起来,因此幼儿舞蹈启蒙教育应从身体认知开始,即应让幼儿首先认识身体的每个部位,如头、胸、腰、脚,以及肩、腕、膝、脚踝等每个关节。为此,可以让幼儿在老师的引导下,合着音乐的节奏,利用童谣或儿歌,并配以生动的形象来认识身体的各个部位,其过程应先从身体单一部位开始,逐渐过渡到多部位的协调与配合。例如,先从原地坐姿、站立开始,慢慢流动,让幼儿身体的每个部位动起来,唤醒幼儿细小的关节和部位,让其感知自己身体的能动性。由于舞蹈的美是建立在身体“直”的基础之上的,如身体的直立挺拔、手臂的延伸、绷脚直膝的伸出等,都是舞蹈艺术特有的美,因此在幼儿舞蹈启蒙教育初期培养幼儿对自己身体的感知还有一项重要的内容,那就是应让幼儿在感知自己身体的基础上建立“直”的意识,即身体直、手臂直和腿直。脊椎是身体直立的关键

部位，它在身体结构上位于躯体的中心，连接并协调和控制头部及四肢的活动。人体由 24 节脊椎骨组成的脊椎，不仅具有较好的柔韧性，并且支撑着躯干的全部重量。幼儿的脊椎在 3 岁时刚定型，因此对该部位的敏感度不高，为帮助幼儿在舞蹈训练初期即建立起身体直立意识，教师应善于利用生活中幼儿熟悉的形象引导幼儿进行感知和模仿，如大树的直立、冰棍的直立、衣架的直立、楼梯的直立等。由于幼儿有意记忆能力有限，还需要教师不断提示，并让幼儿不断练习和巩固。幼儿只有慢慢树立起身体直立的意识，才能使自身处于自然状态的身体逐渐过渡到舞蹈艺术所要求的体态。

此外，由于舞蹈动作需要力量控制，舞蹈技术技巧的表现也需要力量爆发，即身体的力量是影响动作美感的重要因素，因此在引导幼儿感知自身身体的过程中，还应让幼儿学会掌握发力的部位和方法。如绷脚时，应告诉幼儿是脚尖发力，勾脚时是脚跟发力，这样脚腕的灵活性才得到提高；要使手的动作好看就需手指发力；踢前、旁腿时需脚背发力。对自身身体力量的掌握，能进一步促进幼儿对自己身体的感知与感受。

## 二、身体的表达

幼儿有着自己的身心特点，如活泼好动、好奇好问、富于想像、喜欢模仿、可塑性强，依靠具体形象进行思维等。依此特点，教师在进行幼儿舞蹈启蒙教育时，应着重引导幼儿主动模仿生活中的人和事，并鼓励他们把自己看见的、听到的、感受到的用身体动作表达出来，如用肢体动作表达他们的喜怒哀乐，表达他们的困难与渴望，表达他们的天真与顽皮，表达他们的真诚与自信，使他们的思想感情与肢体表现融合在一起。在此表达过程中，教师可以进行审美标准的引导，让幼儿学会分辨美与丑、好与坏，让幼儿从身体的自然表达逐渐过渡到对美的自觉追求。对幼儿来说，身体的表达可以从动态、情趣、情感、空间等方面具体展开。

一是动态。幼儿天性活泼好动，他们喜欢玩游戏，喜欢模仿小动物们的爬、飞等。这些动态的物像具有外在和可视的特点，因此总是能够激发幼儿模仿的兴趣。此外，形象突出的角色和动态感强的形象，如老人走、小乌龟爬、小青蛙跳、小树摇等，都能激发幼儿用身体表达他们的好奇心的欲望。

二是情趣。幼儿的生活是极富天真的童趣的。在滑雪中，他们不断地往地上滑；在洗手时，幼儿把水往同伴身上甩；下雨时他们冒雨踩水等。在幼儿舞蹈启蒙教育中，教师可创设情境，让幼儿置身于童话般充满童趣的舞蹈环境中，以此引导他们表达自己的思想和想像的生活。

三是情感。幼儿的情感世界是丰富的，他们有着自己的喜、怒、哀、乐，但这些

心理活动具有内在性和隐蔽性，需要老师细心观察、用心揣摩才能发现。在幼儿舞蹈启蒙教育中，教师应善于抓住幼儿日常生活中单纯而幼稚的某一心理活动或情感取向，而后要求幼儿用舞蹈动作将之表达出来，如表达“我很喜欢你”“不上你的当”“我爱妈妈”等幼儿身上通常都会有的强烈情感。

四是空间。舞蹈是在空间的变化中完成的，特别是即兴舞蹈时，舞蹈者必须能够随心所欲地在不同的空间里转换和移动，因此在幼儿舞蹈启蒙教育中，促使幼儿形成一定的空间意识非常重要，如让幼儿认识到自己站立的位置，学会辨认上下、左右、前后，能体会蹲下与跳起来所实现的空间转换等。为此，教师不仅应善于营造属于幼儿自己的空间，而且要善于营造幼儿之间和谐共处的空间，让幼儿能找到自己的空间，并给同伴留出合适的舞动空间，即能对自己所在的空间及时作出恰当的反应和调整。

### 三、身体的创造

3至6岁的幼儿通常充满着好奇和幻想，有着丰富的想像力和一定的创造力。如何在舞蹈启蒙教育中培养幼儿的创造力和想像力，笔者以为即兴舞蹈是最好的形式之一。所谓即兴舞蹈是一种快速多变的、合乎自然的、无限连贯的舞蹈。幼儿利用即兴舞蹈的艺术形式可以在不同的音乐和舞蹈情境中无拘无束地展开想像，用身体来进行自我创造，这样他们就可以跳出自己的思想，跳出对生活的认知，跳出记忆中的形象，跳出成人审美标准的束缚。尽管幼儿的手臂和腿脚总是不够直，舞姿也不优美，步伐也不丰富，重心不够稳固，但他们自由表现的这些大胆而未经雕琢的动作形态却能够体现强烈的稚拙之美，充满丰富的想像。幼儿即兴舞蹈可以分为两种形式：一是音乐即兴，即随音乐有感而动，也就是由教师提供一段乐曲，让幼儿凭着自己对音乐的理解，即兴演绎一段动作，可谓随心起舞，以此表达幼儿自己对乐曲的情感体验；二是命题即兴，即教师指定一个形象、情景或事件，然后借助音乐，要求幼儿瞬间释放身体的动作，以表现特定的形象和内容。教育意味着培养创造者，幼儿舞蹈启蒙教育更是如此。幼儿舞蹈启蒙教育主要采用即兴舞蹈的艺术形式，就是要激励幼儿展开想像的翅膀，学会用自己的身体去创造美的形式，以此提升身体表达的艺术性。

总之，在笔者看来，幼儿舞蹈启蒙教育必须打破传统的“模仿—表演—模仿”的学习模式，建立“游戏（情景）—身体—音乐”的教学流程。游戏是幼儿的内在需求，幼儿在游戏中可以无形地获得很多有关学习和生活的知识。<sup>[9]</sup> 幼儿舞蹈启蒙教育主要通过角色扮演和游戏情节来展开可以吸引幼儿的注意，激发他们的舞蹈兴趣，逐渐懂得支配自己的身体，开始不依赖老师而自主学习，并通过发挥自己的想像在舞蹈学习中享受游

戏和生活的快乐，从而喜欢舞蹈、热爱舞蹈。只有遵从幼儿自身的发展规律与特点，树立科学的幼儿舞蹈教育观， 幼儿舞蹈启蒙教育才能真正实现启迪幼儿心智、丰富幼儿情感、发展幼儿创造性、提升幼儿生命意义的根本目的。

（原载于《学前教育研究》2012年第12期）

# 公平视角下流动儿童学前教育问题的探析

长沙师范学校学前教育系 张 娜

随着流动儿童规模的不断扩大，流动儿童的学前教育公平问题日益凸显。《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》（国发[2010]41号）等文件的颁布，使流动学前儿童的学前教育问题受到了进一步关注。公平视角下，如何保障流动儿童的学前教育权利和机会成为亟需解决的问题。

## 一、概念界定：教育公平与学前教育公平的内涵

正确理解教育公平的内涵是解决流动儿童的学前教育问题的前提。什么是教育公平？站在不同的立场和视角来看，教育公平有不同的内涵。20 世纪 90 年代以来，我国教育界对教育公平问题给予了高度关注。目前主要有教育哲学、教育社会学、教育经济学、教育法学、教育伦理学、教育政策学及文化学七个学科对教育公平进行相关研究。

不同学科对教育公平的考察结论不尽相同。哲学视角下的研究主要对教育公平的属性、形式及类型做了阐述。从教育本体的角度来看，教育公平是指教育活动中对待每个教育对象的公平和对教育对象评价的公平。从本质意义上看，教育公平包含教育平等及其合理性两重性质的规定，其观念基础是平等理念。而教育经济学角度下的教育公平研究是与教育资源分配和享用联系在一起的；或具体表示为个人获得教育资源的多少与其对社会的贡献或报酬相称；或是界定资源分布公平与机会分布公平。在教育社会学看来，“教育机会均等”是实现教育公平的核心，包括就学权利平等、就学机会平等、学生成就机会均等、教育效果均等四个方面。关于什么是“教育机会平等”，我国香港学者卢乃桂教授在考察大陆和香港教育基础上，结合美国学者科尔曼的平等观念认为，教育机会平等特指学生平等地享有接受学校教育的机会。入学机会平等和存留平等是审视教育机会平等的两大重要指标。入学机会平等是指人们接受学校教育权利的平等；存留平等是指人们在学校教育过程中接受教育以达到特定教育程度的成功机会平等。基于教育社会学对教育公平内涵的界定，我们将学前教育公平界定为学前教育机会均等，它涵盖了起点均等、过程均等、结果均等和效果均等。

## 二、现状分析：公平视角下的流动儿童学前教育的弱势地位

“让每一个幼儿享受优质的学前教育”已成为学界共同的努力方向。然而，对流动儿童而言，由于缺乏政府扶持，没有相应法律制度的保障；二元户籍制度是流动儿童学

前教育的制度障碍；城市教育体系不能提供优质学前教育机会以及家长学前教育意识淡薄等原因致使大部分流动儿童被排除在优质学前教育之外。公平视野下，流动儿童在学前教育阶段的弱势地位主要表现在以下方面：

### （一）学前教育保障制度的缺失使流动儿童徘徊在法律保障之外

流动儿童学前教育权利缺失的主要原因在于相关法律制度的缺失。近年来，由于党中央国务院的高度重视，义务教育阶段的城市流动儿童成长环境不断优化。1996年，国家教委颁布的《城镇流动人口中适龄儿童、少年就学办法(试行)》中指出“解决流动人口适龄儿童少年的就学问题，是政府、学校和家庭义不容辞的责任。”2006年6月29日修订通过的《中华人民共和国义务教育法》

第二章第12条明确规定“父母或者其他法定监护人在非户籍所在地工作或者居住的适龄儿童、少年，在其父母或者其他法定监护人工作或者居住地接受义务教育的，当地人民政府应当为其提供平等接受义务教育的条件。”这为流动儿童提供平等的教育条件提出了明确的要求，同时也让流动儿童接受义务教育有法可依。2008年7月，《国务院关于做好免除城市义务教育阶段学生学杂费工作的通知》出台，这项政策包括进城务工人员随迁子女在公立学校和受委托的民办学校就学同样享受免费待遇。纵观流动儿童教育政策的演变过程，我们可清晰地分析出对待流动儿童教育政策理念的变化：从“两个为主”到“两个一视同仁”和“两个纳入”再到“享受免费待遇”，政策要求越来越具体。

然而，迄今为止，流动儿童的学前教育仍存在相关政策和制度的缺失。由于我国大部分地区的学前教育不属于义务教育范畴，流动儿童的学前教育仍徘徊在法律保障体系之外。对于扩大义务教育年限，目前大致有三种观点。一种观点是要向上延长，即把高中教育纳入义务教育范畴；一种观点则是向下延长，即把学前教育纳入义务教育；还有一种观点是，维持现有局面，切实落实“普九”，提高“普九”的质量。随着“是否有必要将现行的9年制义务教育延长至12年”的讨论，关于“学前教育该不该义务化”的问题亦成为各界关注的焦点。有学者认为目前将学前教育纳入义务教育，为时过早；而持“义务教育应优先普及学前教育”观点的学者从教育的重要性、教育成本、教育覆盖面、教育现状及国际经验等方面分析了推动实施学前教育义务化的必要性。笔者认为，从世界教育发展趋势来看，将学前教育纳入义务教育是世界学前教育事业发展的必然趋势。为早日解决流动儿童的学前教育问题，进一步实现学前教育公平，应尽快将学前教育纳入义务教育，但应逐步实现，不可操之过急。

### （二）学前教育不公平的表现，流动儿童不能享受均等的学前教育机会和资源

相对义务教育阶段而言，学前教育在城乡、区域、性别及阶层间存在着更为严重的发展不均衡问题。正如一位学者所言，学前教育的不公平现象主要表现为学前教育资源的配置不均，即政府将有限的学前教育资源分配给了处于优势地位的少数群体，并且正在以“效率优先”的原则追求教育质量的提高。

1. 教育起点不公平： 幼儿入园机会不均等。教育起点的公平是指尊重和保护每一个人的基本人权与自由发展，即包括教育权利公平和教育机会公平，衡量标准定位在“让人人都享有受教育的机会”。学前教育阶段的教育起点问题直接关系到学前儿童受教育权利和教育机会的均等。虽然学界致力于“使每一个幼儿都能接受到优质的学前教育”，但事实上，流动儿童很难与城市儿童一样享受优质的学前教育。据调查，流动儿童的受教育状况不及全国儿童少年的平均水平。对北京、上海、成都、武汉四个城市的进城务工人员子女的入托调查显示，大部分进城务工人员子女在非正规幼儿园就读或不上幼儿园。在学前教育阶段，由于流动儿童父母无力或乏力支撑幼儿园的高收费等原因，大部分流动儿童根本没有接受学前教育的机会或是只能进入私立或未注册的幼儿园，接受不正规的学前教育。

2. 教育过程不公平：园所等级、物质条件及师资质量等资源分配不均。考察教育公平问题，不能忽视教育活动过程中也存在着复杂的公平问题。教育过程的公平是指在起点公平的实现中，通过相应的制度、政策继续体现和维护教育公平，包括教育资源和经费投放的公平、教学课程设置的公平、师生关系互动中的公平等，衡量标准可以定位在“让受教育者都有机会获得适合个人特点的教育”。近年来，民间非正规学前教育组织的兴起在很大程度上满足了流动儿童的学前教育需求，却面临注册困难、管理盲区、缺少有力扶持等发展困境。换言之，由于所在园所在教学资源、教学课程设置等方面的问题，导致了其安全与质量无法受到保障，造成流动儿童在教育过程中的机会不均等。

### 三、对策探讨：解决流动儿童学前教育问题的设想

由于教育公平具有社会性、相对性、历史性等特征，所以解决流动儿童的学前教育公平问题绝不可孤立对待。

#### （一）关注流动人口的生存现状，改善流动人口及其子女的生存环境

解决流动儿童的学前教育问题，最根本的要关注流动人口的生存现状。城乡二元结构导致教育资源配置的不均，使流动儿童不能享受均等的受教育机会。根据现行《中华人民共和国义务教育法》规定：“义务教育事业实行地方负责，级管理。”适龄儿童普及义务教育的工作由其户籍所在地政府负责解决，教育经费预算也是按照户籍学生人口数由当地区县财政下拨给学校。而流动人口虽然人在城市，但他们的户籍却仍在流出地。为切实改善流动人口及其子女的生存环境，首先要充分发挥政府宏观管理教育的职能，制定相应的政策



法规，改革户籍制度以打破教育二元结构，保证流动儿童获得基本的义务教育；强化流入地政府保证流动儿童入园的管理责任，规范民办幼儿园的教育行为，建立非正规学前教育机构民间组织，开展广泛的社会救助。此外，在流动儿童相对集中的经济发达地区，要强化政府领导，制定出切合实际的地方政策法规。由于流动儿童的分布相对集中于社会经济发展水平较高的部分地区，进而使这个问题更加复杂和艰巨，因此，这些地区要在认真地贯彻和执行中央政府所制定的法律、法规，结合本地区的特点制定出切合实际需求的方针政策，解决流动儿童的受教育问题，保障其受学前教育的权利。

**（二）充分发挥社区的教育功能，帮助流动儿童家长改变学前教育观念**流动儿童入园率低，除了因为父母无力或乏力承担子女幼儿园费用，还受其学前教育观念的影响。相当部分的流动儿童家长因没有认识到学前教育对人的发展的重要性，认为“上不上幼儿园无所谓”。为此，在努力改善流动儿童入园环境的同时，更要注意对流动儿童家长的学前教育观念进行引导：对他们进行家庭教育培训，给他们提供正确教育子女的方法；向他们提供家庭教育方面的咨询服务，介绍儿童身心发展的主要特点，具体讲解科学教子的基本知识与方法。

利用社区对流动儿童进行非正规教育也是一种切实可行的措施，“北京四环游戏小组”就是一次有益的尝试。培训者通过针对参与者的特点，采取了一系列方式培养“家长教师”，如通过宣传页的发放，下摊位与家长沟通传播科学的育儿经验；通过大型亲子活动、家长志愿活动、阅读活动、废旧材料制作玩具，漫画和工作坊的形式，使家长在身体力行中获得对教育的理解，将教育延伸到家庭生活中去，并在培训中帮助家长总结、提升优质的育儿经验。

### **（三）强化政府在学前教育中的职责，充分发挥学前教育的补偿功能**

1. 制订针对流动儿童学前教育的政策，解决流动儿童学前教育起点公平问题。为保障流动儿童接受学前教育的机会，政府应制订政策或专项计划，保障流动儿童享受与当地户籍幼儿同样的待遇，放宽流动儿童的入学限制，简化入园手续，整体增加流动儿童接受学前教育的机会。面对日益突出的流动儿童学前教育问题，一些地方政府不乏有创新举措。如上海市松江区提出构建雁阵式发展新体系的改革目标，引入社会力量办学，提出“民办为主，公办补充；民办二级以上园自主吸纳，民办三级园定向吸纳”的流动人口入园对策，辅以公办、民办学前教育“一体管理、兼顾个性”的管理方式，有效解决了流动儿童“入园难”的问题。总之，在学前教育公平的实现过程中，政府要关注的是底线的、底层的公平，不要因为政府行为加剧结构性失衡与短缺。

2. 加大财政均衡投入，强化学前教育的准公共产品属性。学前教育虽尚未划入义务



教育，但其社会属性仍是社会公共产品。研究表明，在幼儿教育上投资1 美元，回报为 17.07 美元，其中对幼儿个体的回报为 4.17 美元，体现在减少社会福利、补偿教育、预防犯罪、增加税收等方面，对公共事业的回报为 12.90 美元。许多发达国家的政府承担的学前教育总费用的比重是百分之八十左右，这个比重反映了学前教育的公共性质。但在我国教育经费总体投入不足的情况下， 学前教育财政投资发展速度相对缓慢， 学前教育财政投资过小且呈下降趋势（见下表）。而且，有限的财政投入并不能很好地兼顾到流动儿童等弱势群体。

表 1 我国幼儿教育财政投资情况统计表

年份	总计 (亿元)	财政预算内经费 (亿元)	财 政 预 算 内 经 费 比 重 (%)	幼儿教育经费战占总教 育经费比重 (%)
2001	60.28	34.68	34.68	1.30
2002	67.58	39.73	58.78	1.23
2003	74.26	44.12	59.41	1.20
2004	87.52	51.97	59.36	1.21

（资料来源：《中国教育经费统计年鉴》）

3. 借鉴国外有益经验，重视学前教育补偿功能的发挥。在公共资源不足的情况下，应该优先保障低收入家庭和弱势群体的受教育需求。对弱势群体的补偿教育已成为学前教育的国际发展趋势。许多国家将发展学前教育看作是消除不同阶段、阶层和家庭文化差异，尽早实现教育机会起点平等的重要途径和补偿性措施。如美国著名的“开端计划” (Head Start Program)，旨在向贫困家庭的3至5岁儿童(以3、4岁为主)与残疾幼儿免费提供学前教育、营养与保健。又如英国的“确保开端计划”，其具体目的是：为每个儿童提供最佳早期教育；为父母创造更好的教育孩子机会；提供优质的儿童保育服务；创建更安全、更优秀的社区。总之，政府的主要职能是调节教育资源，为社会中下层、特别是社会处境不利的儿童提供救助，以实现学前教育的弱势补偿功能。

在公平视野下，解决流动儿童的学前教育问题，普及学前教育，是从起点上消除社会不公平的关键措施。当然，解决流动儿童的学前教育问题是一个系统工程, 绝非一朝一夕可以完成。但只要有政府部门在法律、制度、财政等方面的重视和支持，以及社会各界人士的共同努力，流动儿童的学前教育问题定会得到妥善解决。

（原载于《特立学刊》2012 年第 6 期）

# 着力构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系

湖南省岳阳市华夏坤健幼儿园 蔡 芳

《3-6 岁儿童学习与发展指南》的颁布为幼儿教育的发展提供了科学的参照，明确幼儿教育要以幼儿生理、心理的科学定位为根基，重视幼儿在真实情境中的学习与发展。在具体实施过程中去探索适宜的教育目标、教育方法、评价策略，为幼儿成长搭建阶梯。笔者通过在岳阳华夏教育集团幼儿教育的实践中，认识到构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系，是推进学前教育的科学发展的有效途径。

## 一、细化阶梯教育管理目标，提高办园质量

结合阶梯教育的实际，建立科学的基本的工作制度与流程规范，包括人力资源、环境创设、教学、保育、卫生、安全。针对招生宣传、家长、后勤工作、财务等幼儿园基本模块的工作制度与流程规范，全方位提升管理水平。用与阶梯教育目标相适应的管理模式来抓好幼儿园的各项工作，全体教职工各负其责、分工明确，努力做到事事有标准，人人有责任，检查有依据，考核有结果。并成立园务督导组，每天赴一线督查各岗位工作开展情况，发现问题及时沟通，及时协商解决，并做好详细的记录。每年针对校车司机和行管人员，定期进行安全工作培训，并签订安全协议，杜绝安全责任事故发生。

## 二、以阶梯学习目标促进孩子们自主探究学习

根据 3-6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特点，建立对幼儿发展的合理期望，实施科学的保育和教育，为学龄前孩子在健康、语言、社会、科学、艺术等五个领域设定了“阶梯状”成长标准。以健康教育为切入点，将《指南》应用到日常的教学活动当中，合理安排一日生活。孩子们在幼儿园的一日活动中以选择自己感兴趣的区域活动为主，真正做到了激发兴趣，让孩子们自主探究，自主学习，小组讨论。如主题探究活动——“车”的产生就是源于幼儿对车的兴趣。教师在日常生活中发现幼儿喜欢看有关车的图书，画有关车的画，在与同伴的谈话中也常常提到坐车的感受。有的幼儿还会把家里的玩具车带到幼儿园来玩，在积木区为汽车搭跑道……孩子的这些表现，体现出中班幼儿好玩、好动的年龄特点。因此，教师抓住幼儿这一兴趣点，在进一步了解幼儿对车的认知程度之后，确立了“好玩的车”的主题探究活动方案，并和幼儿一起创设了幼儿感兴趣的区角活动。在图书区，孩子们主动翻阅车的卡片、图书；在建筑区，孩子们

开始为汽车设计车道和停车场；在美工区，孩子们用不同图形粘出了造型各异的汽车。教师还利用主题墙制做了一辆公共汽车，周围贴了许多幼儿搜集、设计的交通标志。活动区游戏时，孩子们自己分配角色，有的当司机，有的当交警，有的当乘客。孩子们玩“认标志开汽车”的游戏，在快乐的游戏逐步了解了各种交通标志。幼儿在区域活动中充分发挥主动性和创造性，并获得了多方面的经验。根据幼儿的兴趣和需要设置活动区，将主题活动与活动区巧妙融合，幼儿会在学习表现出极大的主动性，使活动更有趣、更有意义。所有的过程让孩子们自己尝试，发现问题，解决问题，老师需要做的是观察孩子们在一起探究讨论问题的过程，并把观察的结果记录下来。这样的区域活动教学真正的培养了孩子的思维能力、动手能力、发现问题和解决问题的能力，真正做到了让孩子成为学习的主体，教师起主导作用，让孩子们在“学中玩，玩中学”。

### 三、优化阶梯教育环境，搭建“教”与“学”的桥梁

根据大、中、小班三个层次设置教育区域和班级区角，使每个角落都有孩子们的身影。班级区域活动环境创设与主题活动教学目标相一致，主题突出、目标明确，操作性强。孩子们通过操作、探究，可以锻炼手脑、发展思维。如：在中班观摩主题活动“神奇的纸”中，老师根据纸的科学知识，有目的地选择材料，并分别投放在不同的区域，供孩子们操作、探索。美工区投放了各种颜色，不同材质的纸，供孩子们粘贴、裁剪、折叠，在锻炼动手能力的同时也了解了不同材质纸张的用途。在科学区，教师展示了纸的原材料及纸的生产流程图，让孩子们了解纸是怎么生产出来，纸可以做出什么样的产品。在健康区角投放报纸，让孩子们探索报纸的不同玩法，并有效地达到锻炼身体的目的。还可以在语言区开展“纸爱变花样”的活动。

区域活动是幼儿自由、快乐的游戏天地。培养幼儿主动参与、自主选择、善于交往，以及大胆表现，勇于创新的能力，对幼儿的发展和终身学习都有着重要意义。贯彻《指南》精神，大力投入区角建设，发挥教师的主导作用，尊重幼儿的想法和意愿，为幼儿提供充足的自主选择、自由活动的游戏时间和空间，让幼儿在自我尝试、小组讨论、集体分享中学习用多种方法解决问题，幼儿才会在快乐中主动学习、大胆创造、获得发展。

### 四、以家园互动促进阶梯幼教理念的提升

科学的办园理念要付诸实施，还得让家长认同、理解、支持、配合，家园合力才能促进园所发展。因此，我们努力探索新时期家长工作的特点，定期举办幼儿园“家长大课堂”，根据幼儿的年龄层次，组织幼儿家长参与课堂的学习活动。通过亲子活

动、家园共建课堂等多种渠道提升家长育儿水平。2013 年底，幼儿园给每一个幼儿家长送了一本《3—6 岁儿童学习与发展指南》，引导家长有针对性地促进幼儿学习发展，避免了幼儿园教育小学化倾向。家长也特别重视幼儿在体验中学习，通过各种资源丰富幼儿园活动，在每一次活动中家长就是孩子们的安全保卫员，确保每一次活动的有序进行。我园通过家长学校、亲子活动、家园共建课堂等多种渠道转变家长观念、引导家长和幼儿园一起努力，为孩子的成长创造一个良好的教育环境。

（原载于《湖南学前教育》2015 年第 1 期）

# 关于当前农村幼儿园教师队伍建设的思考与建议

临澧县教育局 李绍明

随着国家连续两期三年行动计划的实施，学前教育事业得到迅猛发展，农村公办园建设日新月异，普惠性资源比例不断扩大，办园行为趋向规范科学，保教质量明显提升，学前教育这一民生工程带给百姓的实惠越来越多。新建的幼儿园多了，规模大了，园长们的担心也不少。幼儿园教师数量不足、质量不高、队伍不齐，成为当前农村幼儿园发展的最大瓶颈，严重困扰和制约着幼儿园的健康发展，成为亟需解决的燃眉之急。

## 一、农村幼儿园教师队伍现状探析

当前，农村幼儿园教师队伍状况令人担忧。具体表现为以下四个方面：

数量严重不足。绝大部分幼儿园无法做到按照《幼儿园工作规程》《湖南省幼儿园办园标准》要求配备教职工。大部分幼儿园队伍结构是：1 名园长负责管理幼儿园事务，其余的就是教师加保育员。以湘北某县为例，全县近 100 所幼儿园中，能够做到每班配备 2 教 1 保、有相对齐全的园务班子的幼儿园仅 1 所。其他乡镇中心幼儿园和 80% 的民办幼儿园基本上是每班 1 教 1 保，近 30 所农村小学附设幼儿园基本上只能实行 1 名教师包班制，个别小规模幼儿园园长一身兼数职，既是班主任，又是保育员，既负责教学又负责安全，还要负责幼儿伙食。

资质不合格。大部分公办乡镇中心幼儿园园长是主管学校从中小学教师中调剂出来的，这些“临时受命”的园长只能起到保障幼儿园正常运转的作用，他们没有幼儿园工作经历，也无法及时得到园长岗位培训。农村小学附设幼儿园园长由小学校长兼任，幼儿园相当于小学的低年级，实行小学化管理；大部分编外聘用的代课教师学历不合格，也没有幼儿教师资格证。保育员就像临时工，流动性大，一半以上保育员没有参加过园所以外的培训学习，保育知识和技能严重欠缺。据 2017 年春季统计，某独立行政镇辖区内有幼儿园 4 所，全镇入园幼儿 229 人，班级 7 个，除 1 所镇中心园设 3 个班有 150 名幼儿外，其他 3 所均为不足 50 人规模的小学附设园。共有 13 名教职工，镇中心园明确 1 名兼职园长 1 人，3 名小学校长兼园长，在 7 名教师中，临聘人员 5 人，2 名小学转岗教师。还有 2 人负责幼儿伙食。任课教师的学历合格率和执证率为 28%。年龄偏大，激情不够。大部分中小学转岗教师年龄偏大，或不再适合于中小学教学岗位，属

于学校照顾性安排；或是为了方便照顾后晚辈，部分站了大半辈子讲台的教师主动要求转岗到幼儿园，尤其以女教师居多，他们工作热情不够，也不求在事业上有所发展，工作上应付了事。

结构差异大，专业素养差。一是性别差异大。在幼儿园从业人员中，男教师不少，但是他们主要以负责幼儿园的安全管理及后勤服务等辅助性工作为主，在教学岗位上从事保教的男教师几乎没有。以笔者工作的县为例，全县 60 所公办园中，17 所中心幼儿园，14 位幼儿园园长为男性；43 所小学附设幼儿园中，男性园长 37 人。全县没有 1 名从事幼儿教学的男性教师。二是学科与专业差异大。全县 109 名编制内教师中，38 名通过公开招聘补充的年轻教师，接受过系统的学前教育专业学习。其他教师，特别是 54 位男性公办园园长大部分为中小学转岗教师。

农村幼儿园教师队伍建设滞后的原因是多方面的。既有政府层面的，也有幼儿园内部管理层面的，还与人们的就业意愿、价值取向及经济社会发展水平等诸多因素相关。

一是引不进。农村与城市相比，工作、生活环境还存在较大差异，工资待遇低，生活圈子相对狭窄，上升空间有限，导致很多大学毕业生不愿意再回到农村幼儿园工作。近几年，一些县、市在公开招聘中小学教师时，也把幼儿园教师列入计划，但由于招聘名额少、程序多、竞争较强，一些有从事幼儿教育意愿的毕业生又考不上。每年招聘补充的幼师对于蓬勃发展的学前教育来说，只能是杯水车薪。

二是留不住。幼师工资待遇低，生活琐碎单调，学校和家长的要求高，工作压力大，加上感情、生活等一些因素影响，有些“过五关斩六将”好不容易考编进来的年轻幼师，上岗不到几年宁愿放弃教师“铁饭碗”走人。公办幼儿园编外教师和民办幼儿园教师待遇相对较低，一些临时聘请的教师稍微有点压力更是频频“跳槽”，幼师队伍极不稳定。

三是管不好。中小学转岗教师一般年龄偏大，工作资历老，成了人们常说的“油条”，这部分人不服管；招聘进来的年轻教师由于“物以稀为贵”，成了“香饽饽”，有学历没经验，精力有余责任心不足，不好管；临时招聘的教师就好比临时工，没有归属感，稍微有点压力、受点委屈就“跳槽”走人，园方不敢管。

农村幼儿园这种不稳定的、低质量的教师队伍，已经不能适应学前教育快速发展的需要。它潜在的危害是显而易见的：园长不具备专业性，无法正确指导幼儿园保教工作。一个没有创新思想的园长，也不可能带领幼儿园长远发展。教师数量严重不足，资质不合格，劳动强度大，无法进行有效的培训学习，更不会有时间和精力开展教学研究，“小学化”现象无法得到扭转和遏制。教师生活空间闭塞，待遇偏低，激情不够，无法

从工作中获得存在感、获得感和幸福感，怎么能培养快乐幸福的幼儿？

## 二、加强农村幼儿园教师队伍建设的几点建议

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》明确提出：依法落实幼儿教师地位和待遇，加强幼儿教师队伍建设。要提高幼儿园教育质量，必须有一支优秀的教师队伍。加强农村幼儿园教师队伍建设，可以从以下几个方面去努力：

强化编制管理。严格落实国家教育部《关于加强幼儿园教师队伍建设的意见》（教师[2012]11 号）及《幼儿园教职工配备标准（暂行）》（教师[2013]1 号）等文件精神，加强省级政府统筹力度，探索建立符合农村幼儿园实际的教师编制标准和补充办法；把幼儿园教职工配备及教师招聘补充情况列入学前教育督导评估体系，督促以县为主狠抓落实。县级政府制定的幼儿园教师发展规划要落到实处，幼儿教师招聘补充和动态管理要形成长效机制，在体制内予以保障。据《中国教育报》报道：江苏省 2013 年出台了《江苏省公办幼儿园机构编制标准（试行）的指导意见》，规定全省公办幼儿园事业编制按师生比 1：16 的比例核定，主要用于配备管理人员和骨干教师。泰州市 7 个市（区）中已有 5 个市（区）将辖区内所有公办园登记为事业单位法人，4 个市（区）完成了全额事业编制核定，共核定 2000 多个全额事业编制，近三年共招录全额编制幼儿教师 502 名，编制内教师占比达到 33.51%。

加大培养力度。一是增加像长沙师范学院、湖南幼儿高等师范专科学校等一批国家普通高校学前教育专业招生计划，保证幼师的源头活水。二是扩大师范院校免费定向培养幼师比例，把幼师免费定向培养计划分配到县，根据幼儿园需求实行订单培养。三是提高自力更生能力，在县级职业中专学校中创造条件开设幼师专业班，每年有计划地培养一批合格幼师。在这方面，浙江省江山市中等职业学校推行的校“园”现代学徒幼师培养制度，通过职业学校和幼儿园共同招生、共同培养幼师的方法值得推广。

开展结对帮扶。开展省级、市级示范园所结对帮扶农村幼儿园活动。通过示范园所支教、送教到园，农村园派教师到示范园跟班学习、挂职锻炼等形式，推行青蓝工程，促进结对师徒共同成长；建立人才交流平台，实行姐妹园、合作园师资互换。我县自 2015 年起，每年从乡村幼儿园中选派 5 名年轻教师到县中心幼儿园跟班学习，跟班期限为一年，为乡村园所培养了一批教学骨干。

坚持学习提升。继续开展国培、省培、市培及县级培训活动，在充分调研的基础上，创新培训内容和培训方式，突出问题导向，提升培训的针对性、实效性，提升幼儿园师资队伍专业化水平。近年来，我县在积极完成国培、省培计划的同时，每年分春季

学期和秋季学期组织 2 次以上的幼儿教师业务技能全员培训，采取专家讲座、教学观摩、经验交流等形式，对全县 460 名幼儿教师每年进行一次县级培训，也为他们提供了一个互相交流的平台，效果很好。去年，我县还举办了全县保育员职业培训班，邀请专业机构培训和考核，150 人取得了保育员中级职业资格证。与此同时，积极组织幼儿教师教学比武、送教下乡、技能大赛、环境建设及区角建设等业务竞赛及展示活动，多渠道提高了园长、教师、保育员等从业人员的业务素质和保教技能。

加强经费保障。要规范学前教育专项经费的管理和使用，加强幼儿园保教经费管理，切实提高临聘教师工资标准，按月足额发放教师工资，保障幼儿园教师在职称评定、奖励表彰及“五险一金”等福利上享受中小学教师同等待遇。同时，幼儿园也应创设支持性环境，建立人性化的管理文化，及时发现和解决教师工作、生活的一些实际问题，提高教师的自信心、工作的自豪感和生活的幸福感。

（原载于《湖南学前教育》2017 年第 2 期）



# 幼儿园园长胜任力的研究述评

长沙师范学院学前教育系 肖 玉

湖南省发展学前教育三年行动计划中明确提出要加强师资队伍建设，打造专业化幼儿教师队伍。园长是幼教师资队伍的带头人，在幼儿园教育改革发展起着至关重要的作用。学前教育的发展需要一批高素质、懂管理、市场开拓能力强的复合型带头人。然而，从现有师资队伍来看，园长队伍专业性不强、素质参差不齐，这些因素已成为制约幼儿教育持续健康发展的主要障碍。建设一支数量充足、素质较高的幼儿园园长队伍，成为幼儿教育健康、规范、稳定、长远发展的关键，也是湖南省学前教育三年行动计划的一项紧迫任务。但是，目前对幼儿园园长的相关研究比较薄弱，具体表现在：一是园长岗位标准推出较晚，政策规范力度弱。2015 年初教育部颁布《幼儿园园长专业标准》之后，从政策如何落实到实践，还有大量工作有待展开。二是缺乏一套细致的评价指标，对园长的评价停留在感性认识水平，难以客观反映园长岗位的实质性要求，体现不出不同绩效水平的差别。

研究园长胜任力，首先，能为幼儿园园长的选拔、培养与评价提供科学的理论依据，增强人事选拔和配备的科学性和客观性；其次，园长可以通过胜任特征的比对发现自身不足，形成较为合理的个人发展规划，促进园长专业化发展研究；再次，可以丰富教育人力资源开发的相关理论，培训机构等也可以借鉴研究成果，设计和开发符合园长实际需求的培训课程，从而推动幼儿教育师资队伍的建设研究。本研究还将为《幼儿园园长专业标准》在我省的落实奠定坚实基础，具有重要的现实意义。

## 一、相关概念的界定

1. 胜任力。胜任力理论产生于 20 世纪 70 年代，由 McClelland 于 1973 年首次提出。他认为传统的智力测验、性向测验和学术测验都不能有效预测复杂或高层职位工作的绩效，并提出“胜任力”这一概念，指出胜任力是与高绩效直接相关的知识、技能、能力、特质和动机。这一概念主要用于对领导者的选拔、评价和培训，迄今已得到学术界的广泛认可，成为人力资源管理理论研究的热点。在实践中，许多组织运用胜任力评估代替了以往了工作资格认证，增加了人力资源开发的灵活性，这也对胜任力模型建构的科学性提出了更高要求。

2. 胜任力模型。胜任力模型是指能显著区分优秀绩效和一般绩效，并能够被可靠测量

的动机、特质、自我概念、态度、知识、技能等个人特征的总和。Spencer 曾对 200 多个工种进行分析，研究建构了包括技术人员、销售人员、经理人员、企业家等行业管理人员具有的胜任力通用模型。随着时代发展，胜任力模型研究表现出由建构通用模型向建构特定职位胜任力模型发展的趋势。

1 幼儿园园长胜任力。幼儿园园长胜任力是指园长所具备的、与成功管理幼儿园有关的行为和个性特征，包括动机、特质、自我形象、态度或价值观、专业知识、专业技能等。幼儿园园长胜任力模型是园长上述胜任力特征的组合，包含着对基准性胜任力和鉴别性胜任力的运用，能为幼儿园园长评价提供新的理论依据和技术方法。

## 二、关于胜任力的研究

### （一）有关胜任力内涵的研究

19 世纪开始，人们为了招聘和选拔优秀的从业者，不断寻找可以预测工作绩效的方法和途径。1911 年，科学管理之父——泰勒对于工人绩效的研究可看做工业时代胜任力研究的典型。20 世纪后半期，信息化时代来临，新的工种不断涌现，胜任力研究在公共管理、企业管理和教育领域都得到很大发展。1973 年，McClelland 在研究情报信息官甄选标准的基础上，发表了《测量胜任力而非智力》的文章，正式提出了胜任力的概念，文章指出胜任力是能将绩效优秀者和一般者区分开来的、能通过可信方式度量出来的动机、特性、自我概念、社会角色、价值观、知识、可识别的行为技能和个人特质等，主要包含 3 个方面：一是个人领导者心智，如在长期实践中形成的习惯、思维方式和行为；二是可验证的内容，即个人在实际工作中所表现出来的能被确认的内容；三是产生高绩效的可能性。胜任力除了注重对既定绩效的达成，还注重对绩效可持续发展的作用。

### （二）有关胜任力模型的研究

美国的 McClelland 运用行为事件访谈法技术与 McBer 咨询公司合作，为甄选美国驻外外交官开发出第一个胜任力模型。胜任力模型一经提出，便成为人力资源管理研究的热点。20 世纪 90 年代，Spencer 出版了《工作竞争力：卓越的胜任力模型（Competence At Work, Models For Superior Performance）》一书，提出了 5 类行业管理人员具有的胜任力通用模型。美国 Hilary 等设计出针对实时职位趋势分析的研究软件并建立网站，该网站能针对用户输入的具体职位给出与胜任职位相关的技能群，提高了民众对胜任力知识的利用率。美国 Hay 管理咨询公司凭借 30 多年胜任力方面的研究实践建立了丰富的胜任力模型库。国内对于胜任力的研究主要集中在企业管理方面。1999 年，汪如洋和时勘介绍了胜任力的“冰山模型”和建构程序，并分析了关键职位管理人员的胜任力。继而，时勘等通过行为事件访谈法探讨了中国通信业高层管理者的胜任

特征模型，认为其胜任特征模型包括：影响力、组织承诺、信息寻求、成就欲、团队领导、人际洞察力、主动性、客户服务意识、自信和发展他人。2002 年，王重鸣等编制了管理综合素质评价量表，并运用此量表调查了 220 名中高层管理者，采用因素分析和结构方程模型来检验企业高级管理者胜任力特征的结构。随后，我国对胜任力模型的研究逐步增多，研究领域由企业管理逐步向其他领域拓展。

### （三）有关胜任力建模方法的研究

现阶段国内外胜任力模型研究以行为事件访谈法和问卷调查法为主，并呈现出多种方法综合运用趋势。

行为事件访谈法（BEI）——McClelland 结合关键事件法和主题统觉测验提出的一种开放式的、行为回顾式的探查技术。该方法主要步骤是：确定绩效标准——选择效标样本——获取效标样本的胜任力资料（运用 STAR 原则，通过被访谈者详细地描述其在管理工作中发生的最令人亢奋的成功经验和令人感到挫折的关键事件各 3 件，包括对整个事件的时间、地点、相关人物、起因、过程、结果、影响范围以及自身当时思考和感受的详细描述而获得）——进行编码和数据分析以建立胜任力模型——验证胜任力模型。

问卷调查法——主要采用量表的方式进行定量化的测定，以邮寄、当面作答或追踪访问的方式进行填答从而了解被试对某一想象或问题的看法。我国学者王重鸣等就于 2002 年编制《管理综合素质关键行为评量表》，运用问卷调查法通过探索性因素分析建构了高层管理者的胜任力模型。

其他研究方法——包括专家评议法、工作分析法和观察法等也被运用于胜任力研究中。我国李英武就用专家评价法、问卷调查法和结构化访谈法探索了我国中小学教师胜任力的结构维度。

## 三、关于教育领域胜任力的研究

### （一）普通教育领域胜任力研究

随着世界教育改革深入发展，如何促进教师专业成长成为世界各国教育改革的核心问题。20 世纪 70 年代，美国中学校长协会确立了校长胜任力指标体系；2000 年，美国提出了高绩效教师模型的报告，提出了高效教师的 5 种胜任特征群：专业化、领导、思维、计划、设定期望、与他人关系等。张东娇和胡松林把英国、美国开发的两种中小学校长胜任特征模型进行对比，提出了对我国校长管理制度的启示。李玉华、林崇德等关注国外教师胜任力的研究与国内教师胜任力研究之间的差距和关系，认为国内教师胜任力模型的研究应该充分考虑教育大环境，把教师工作职责差异与教师专业发展的各个阶段相结合，全面考虑不同层次、不同维度的个性与共性变化。胜任力的概念和功能逐渐被中国教育领域

研究者认同以后,教师胜任力与教育层次、学科内容相结合的研究逐步在高校、中小学、教育培训机构中涌现。校长胜任力、体育教师胜任力、心理健康教师胜任力、临床护理教师胜任力、国际汉语教师胜任力、辅导员胜任力等研究如同雨后春笋般出现。这些研究具有较强的行业性和定向性,呈现出对行业内部分层研究的趋势。我国经济文化发展的不平衡性影响着不同区域教师胜任力水平,已有研究也体现对特定区域教师胜任力的关注。如刘立明对上海高中教师胜任力模型的建构研究,胡娜、何秋菊、魏向君等以部分区域农村教师为对象的胜任力研究。教育领域的胜任力模型建构受到广泛关注,在应用系列研究中,教师胜任力被学校人力资源管理、教师绩效评价、教师个人素质研究所运用,其应用价值受到持续关注。

## **(二) 学前教育领域的胜任力研究**

学前教育领域的胜任力研究主要包括对幼儿教师的胜任力研究和对园长的胜任力研究。江西师大连续 3 年 3 篇硕士论文《幼儿教师胜任力问卷的编制及初步运用》、《优秀幼儿教师胜任特征结构的研究》《幼儿教师胜任力行为情景判断测验编制》都围绕幼儿教师的胜任力模型建构进行了研究,这系列论文编制了

《幼儿教师胜任力行为情景判断测验》,建构了幼儿教师胜任特征模型。此外,张英娥、陈娟、张冬梅、吴婷、余琳燕等均以幼儿教师的胜任力模型为核心展开研究,其中余琳燕研究得到一个 6 因子 43 项特征的幼儿教师胜任力特征模型结构,优秀幼儿教师的专业知识与技能、自我意象、追求卓越、领导力、沟通与交往 5 个因子上的表现相比普通幼儿教师有显著性差异。幼儿园园长胜任力的研究有待丰富,主要包括:邓正荣访谈 6 名幼儿园园长,提炼了园长的 13 项胜任特征;张恬通过 16 名幼儿园园长的样本研究,提出绩效优秀和绩效普通园长在专业知识、组织承诺、自信、人际沟通等 10 项特征上表现出显著性差异。雷妍分析研究了上海公办幼儿园园长胜任力模型,认为不同胜任特征随园长工作年限的增长而呈现出均衡发展、快速发展、U 型发展的不同趋势。

## **四、关于幼儿园园长职业角色与职业能力的相关研究**

对园长职业角色和职业能力的研究从不同侧面为我们揭示了园长胜任力特征的内涵,可以为本研究提供支持。

### **(一) 有关园长职业角色的研究**

Henning & Jardin 认为,根据园长需要完成的工作来看,园长的角色主要是领导者和帮助者、挑战者和稳定者以及园所管理与发展的最高执行者。Bush-Rossnagel 和 Worman 指出幼儿园园长应该具备组织理论及组织领导、幼儿发展及幼儿园课程、财务及法令事务、人际关系四个方面的知识和能力。国内学者张燕、邢利娅对

园长角色进行界定，认为园长是园内工作人员的上级，同时又是幼儿园主管部门的下级；既是园内资源的分配者，又是与园外联系的联络者和谈判者。台湾简楚瑛认为，园长角色与其工作内容密不可分，园长的工作内容上可分为行政、教学、总务、保育、家园互动等六大类。

## （二）有关园长职业能力的研究

Bloom 提出园长的专业能力应该包含知识、技能、态度等三个方面，且态度方面的能力极其重要；园长的专业能力是持续发展的，有一定的层次性。Rodd 认为园长除了具备一般的行政管理能力外，还需要一些特殊的管理技巧，包括具有远见和沟通能力、发展团队文化、设定共同目标、掌握预期成果以及鼓励并为成员的发展提供机会等。全美幼教协会在 2005 年制定的幼儿园教育标准和任职体系中对幼教机构管理者应具备的核心能力做出了明确规定，主要包括管理知识和技能（指个人专业发展、法规和财政、人事管理、课程与教学规划、机构运营与设备管理、家庭支持工作、市场与公共关系、领导和激励、写作与表达、科技运用等）与幼儿教育知识和技能（包括历史与哲学基础、儿童成长与发展、课程与教学方法、儿童观察与评价、安全与保健、特殊儿童教育、家庭与社区关系、个人与团体发展、学习环境创设、职业化等）。丛中笑认为园长应该具有管理者通用品质（如洞察力、决策能力）和特殊品质（对幼儿和幼儿园的理解能力、善于运用柔性管理的能力）。简楚瑛通过对台北市 24 名幼儿园园长的访谈，概括出园长应具备的领导职能包括行政事务、对内关系、对外关系、组织文化与愿景、专业成长等五大方面。易凌云从构建园长专业标准的角度出发，指出园长的职业角色应是教育者、领导者和管理者三者合一，并指出园长职业角色决定了园长需要具备与之相应的专业精神、专业知识和专业能力。

## （三）有关园长领导力和培训需求的研究

向小英研究分析了园长领导力，认为园长领导力主要是以传统行政权力作为基础，以经验式领导行为为主导幼儿园的发展过程。赵晟基于国培短期集中研修班，提出了农村幼儿园园长培训问题及改进策略。邓正容基于胜任特征进行了幼儿园园长培训需求研究，提出园长的合格性胜任特征、园长期望的培训内容和学习方式，探讨了园长任职年限与培训需求的交叉情况。蔡志刚通过上海市公立幼儿园的样本分析，提出了公立幼儿园初任园长的职业困惑与对策研究，发现初任园长的职业困惑存在较大的个体差异，但在关系的协调、个人知识能力、确定幼儿园发展方向和筹备资源等方面存在普遍的困惑。

## 五、研究述评

纵观我国对胜任力的研究和应用，表现出如下特征：以管理心理学和组织行为学领

域的工作研究为主，教育领域的研究与日俱增；由开发通用型胜任力模型向职业分层集约型胜任力模型发展；学前教育领域的胜任力模型研究有待丰富，尤其是幼儿园园长的胜任力模型研究比较薄弱，研究样本小，验证不充分；胜任力模型的应用、反馈和改进的实践研究不够。为此，相关研究者在研究时要注意：建构园长胜任力模型，要充分考虑幼儿园园长的工作对象、工作职责、工作要素、工作环境的差异，对园长职业划分维度，分层建构处于各个发展阶段的园长胜任力模型，尝试解决是否合格、是否优秀、是否可持续发展等不同实践问题。

（原载于《特立学刊》2016 年第 1 期）

## 示范中传“经”，引领中研“新”

——“送教下乡”示范教学（音乐活动）开展的实践与思考

湘阴县教育局幼儿园 徐雪晗

示范课是探讨教学规律、研究教学方法、推广教学经验的一种组织形式，也是教师提高教学水平的重要途径。通过多次执教本县的展示课、示范课以及本次的送教下乡活动，我对示范课又有了一种新的认识：它是一种理念的碰撞，一种智慧与另一种智慧的延伸，它是思想的引领，方法的示范。

### 一、精准对接，在调研中“把脉”

要将示范教学工作开展落实到位，教学前的调研诊断是必不可少的，因为这个调研诊断工作能有效地指导执教者思考、找到本次示范课开展的目标及示范课的主题和实施方法等。

从多次下乡走访调研园所、现场听评课、问题把脉诊断，专题问卷调查、教师座谈中我们发现，农村幼儿教师在教学活动中存在的普遍现象有以下四点：

- 1、注重教师的“教”，忽视幼儿的“学”；
- 2、采用填鸭式教学，限制幼儿的思维；
- 3、注重游戏的组织，忽视音乐的价值；
- 4、注重活动的形式，忽视幼儿在过程中的体验。

示范课不能只停留在示范和看这一层面，而是要观中思、思中议、议中研、研中做，要充分地调动观摩者参与到示范教学的教研当中来。作为示范课的执教者，要做好充分的准备，才能为观摩者盛上一场视听盛宴，实现开展示范课的真正目标。

在前期调研中我们了解到农村大部分幼儿园很少进行教研活动，就算有教研，也主要以简单地观摩公开课为主，老师们也只是表面上看了一堂课，感受了一堂课的气氛，如：重听轻评；问题看不到点上，评课肤浅、泛泛而谈；理论支撑不够，能看出问题，但不能提出改进的措施；看热闹、看氛围、看表面，忽略孩子学习品质和学习能力等，很少从理论和实践反思的角度去观摩、评议一堂课，更别说运用到自身实践，提升自我教育教学水平。因此，在组织示范课之前，执教者要对在场观摩的老师做到心中有数，了解观摩者的人数、从教水平、理论基础等，以备随时调整自身的示范课教学与课后的反思、互动教研等。

## 二、示范引领，在观课中“传经”

### 1、教学观念——幼儿为本

在《指南》指导下的幼儿园教学活动，应是重感受、重体验的活动。“教育活动内容选择应体现以下原则：既贴近幼儿的生活和兴趣，又有助于拓展幼儿的经验和视野；既适合幼儿的现有水平，又有一定的挑战性；既符合幼儿的现实需要，又有利于其长远发展。”因此，我们给观摩者呈现了一堂将“以幼儿为本”理念落实于音乐教学的“理念与实践”相融合的精品课程。

### 2、活动内容——符合实际

本次示范课的选材来源于幼儿的生活，回归于幼儿的生活，是结合幼儿喜欢玩具、爱和同伴游戏的天性，及大班幼儿爱想象、创造的年龄特征，生成的一个活动。我想通过示范课告诉学员：生活中处处都有可开发的课程资源，生活中幼儿喜欢的任何一个点都有它的教育价值！

### 3、目标定位——预设、生成

在教学中应着眼于幼儿的最近发展区，为幼儿提供带有难度的内容，调动幼儿的积极性，发挥其潜能，超越其最近发展区而达到下一发展阶段的水平，也就是尝试让幼儿“跳起来摘桃”。因此，既要有预设目标，又能在活动中灵活调整，生成新的目标。

### 4、环节设置——感受、创造、表现

以本次送教下乡示范课“大班艺术活动《玩具总动员》”为例，让幼儿在倾听音乐、图乐匹配、我做你猜等方式中，自主讨论和发现游戏的玩法和规则，帮助幼儿理解音乐。通过身体动作，感受音乐的意境、游戏的快乐，从而发展幼儿创造性表现音乐的能力。

示范课设计的过程同时也是一次对教学活动研究打磨的过程，大班艺术活动《玩具总动员》的设计过程就进行了三研三磨，仅对教学环节就进行了如下提质修改：

第一环节：倾听音乐——感受意境、激发兴趣。从“看图编情境”导入修改为“倾听音乐谈感受”导入，注重了音乐教育的重要特性：幼儿音乐性感受。第二环节：图乐匹配——了解角色、制定规则。从“单独找图排序”修改为“图乐匹配”，帮助幼儿更好地了解音乐中的情境和角色，引导幼儿从音乐中发现游戏的玩法和规则。第三环节：尝试创编——表现角色、创造动作。从集体、小组创编动作修改为以单独创编动作，提炼启发性动作，引导幼儿积极地按“玩具”和“主人”角色创编不同的动作，感受、表现音乐。第四环节：完整游戏



——体验角色、合作游戏。从玩具们单独随乐游戏修改为引入玩具“主人”一起游戏，创设了一个有挑战趣味的游戏情境，给幼儿自由创造、合作游戏提供了平台。

### 5、教学方法——体现自主



通过倾听音乐，说出感受，然后观察图片，创编游戏情境、自主讨论制定游戏规则、最后自选角色进行游戏。活动从始至终都是孩子自主发现、表达、创造的一个过程，活动中游戏的角色是玩具和主人，而在分角色游戏时，突然有个幼儿不想参与游戏，老师立即关注他，尊重他的意愿，在游戏结束后当众表扬他是一位非常出色的“观众”，鼓励他对同伴的游戏进行肯定和评价。教师根据幼儿游戏的情况适时的介入和退出，将机会完全交给幼儿。

总之，我们在音乐活动中，由易到难的顺序，自主的游戏形式，轻松的游戏环境，老师的鼓励和肯定，教学方法多样化、个性化，都能使教学活动真正的“活”起来。在活动中我们应对幼儿少一点控制，多一点自主；少一点灌输，多一点启发；少一点示范，多一点探索，要真正做到幼儿在前，老师在后。只有这样才能激发幼儿对音乐的兴趣，使幼儿在原有基础上得到一定的发展，促使幼儿更快乐的成长！

### 三、借助量表，在议课中“释疑”

在以往开展的评课研课时，我们往往受传统思维的局限，从自身的角度考虑问题或者从片面的角度考虑问题。比如：教研活动中大家对一个观点持不同意见时，或者当有人提出新观点时，另还有人提出质疑，然后相互争论，每个人都试图用自己的方法证明对方是错的，最后花费许多时间来争论却也得不到最终的结果。

针对以上问题的出现，我们在示范课前进行了一场现场讲解、微信群等交流方式向所有观摩者详细介绍了六项思维帽和观课议课量表（适合人多分组的表），介绍完毕后将观摩者分成六个小组，每组推选出一位组长、一位发言人、一位记录人。在示范课开始之间先将观课量表和互研单发放给观摩者，帮助观摩者带着任务、有方向、有针对性的进行观课议课，也有利于执教者能在一定时间内了解观摩者对示范课的思考，以及日后的整理提炼等。

组 别	思维帽颜色	思维路径	具体思考点
第一组	 白色	陈述事实	活动是如何组织和指导的？（用数据描述）
第二组		感性直觉	观摩了活动之后的初感觉（我认为、我觉得）

	红色		
第三组	 黄色	找出优点	活动有哪些亮点？（找出亮点、放大亮点）
第四组	 黑色	找出缺点	活动有哪些缺点？（针对所提不足，提出建议）
第五组	 绿色	创新策略	如何优化和创新活动？（求新求异，提出解决问题的方案）
第六组	 蓝色	梳理总结	总结陈述（亮点归纳、疑惑归纳、独特观点）

图 1：示范课研讨“六项思维帽”研讨安排表

活动观摩结束后，六个小组的老师从活动开展、教师组织、幼儿参与三个角度进行了激烈的讨论。大家在研讨中谈感受、抛观点、提建议……随后每组派代表逐个进行了分享与交流，现场讨论氛围浓厚、学员们主动思考、踊跃发言，充分发挥了研讨的针对性和有效性。学员们终于获得了一种豁然开朗的顿悟：好的教学活动一定是关注孩子最适宜核心经验的活动；好的教学活动一定是先关注孩子的学再提供有效支架的活动；好的教学活动一定有一位善于解读孩子心理，能和孩子玩在一起的老师。

本次研课运用六项思维帽的方式，帮助大家在同一时间从不同角度进行分析，使观摩者的观察和思考更加全面，使我们的研讨思路更加开阔，研讨更具针对性和操作性。在研讨中我们积极鼓励观摩者与执教者、组员相互质疑，大胆地发表自己的意见和建议，为每位观摩者创造“说”的机会，尊重“说”的权利，培植“说”的勇气，锻炼“说”的智慧，营造一个开放、愉快的活动氛围。

本次送教下乡示范课活动，我们就是本着“发现问题、追踪问题、反思问题、解决问题”的思路来为观摩者解惑，指导观摩者解决日常教学中遇到的困惑，在教学中不断发现问题，不断思考问题，以带着问题并解决问题的状态行走在教学的路上。

#### 四、反思总结，在提炼中成长

### 1. 执教者的执教反思

本次活动无论是执教老师还是观摩者都是一次学习和提升，首先对执教者自身是一次检阅和提升。教无定法，贵在得法，教育是无止境的艺术，每一次示范课都是一次磨砺自己、反思自己、提高自己的机会。通过示范课将自身的教学水平推向更高的层次，同时也可以更好地沉淀我们对教学的思考。作为一名教育工作者，我们应当学然后知不足，教然后知困惑，知不足后能自反，知困后能自强也。上课时，要心中有幼儿、脑中有活动、手中有教法。研课、议课、评课时，要身上带着“货”、眼里看到“货”、嘴上说出“货”。

### 2. 观摩者的评议反思

示范教学的开展，实际上为观摩者提供了一个良好的学习平台，通过观摩、研讨、交流、学习，更新了他们的教育理念。对所有观摩者而言，这次示范课是一场久旱甘霖，是一缕冬日暖阳，是一盏指路明灯。

示范和研讨中，老师们在听、在思、在想、在记，有凝神深思的认真，有恍然大悟的豁然，认真、专注是大家共同的密码，诠释了送教路上学习的秘诀。在听、在说、在议、在学；平等的姿态待幼儿，学习的姿态待同行，成长的姿态待自己。

从本次示范课中学员看到的是：幼儿在玩中求乐、乐而创造；美中求乐、乐而发展。从观摩中反思自己之前的不足：老师教为主，幼儿被动学。

通过观摩、研讨、交流后观摩者获得的是理念的转变：从重氛围到重过程，重老师到重幼儿，重问题到重原因。

### 3. 活动开展的效果反思

如果说一个人的智慧是一滴水，那集体的智慧就是宽阔的海洋。观摩者的年龄和经验也许有差异，但学习的热情无差别，老师们真诚而精彩的交流，思如风发，言如泉涌，大家的交流中投射着一种智慧，一种魅力。学员通过交流沟通、自我反思、同伴互助、专业引领等，开阔了自身教育视野，搭建了教师交流的桥梁，促进了园所联动、优质教育资源的共享。同时也为提高全县教师的教学水平搭建了学习和交流的平台，引领农村教师形成对教育教学过程和行为持之以恒的实践与反思，逐步提高自己的专业化水平。

### 4. 知识理论的总结提炼

美国著名的教育评价学者斯皮尔伯曾说过：“评价的目的不是为了证明，而是为了改进。”作为一名幼儿教师，要不断的自我充电，因为我们需要理念和实践相结合。在往后的教学设计、活动组织、教学研讨中，我们要关注以下几个方面：（1）活

动目标及内容的适应性与完成度。（2）环节安排的紧密度与递进性。（3）提问设计的开放性与有效性。（4）师幼互动的频率与效果。都说要给幼儿一碗水，老师自己需要有一桶水，其实我个人认为最重要的还不在于教师有多少水，关键是要和幼儿一起去寻找水源。因此，我们的送教下乡、研课磨课、教研教改一定要“落地”，在教学中我们并不一定要交给幼儿多少知识点，而是要教会他们如何自主学习。幼儿不会说（做）的，你鼓励他说（做）；幼儿说（做）不准的，你引导他说（做）；幼儿说（做）不好的，你示范着说（做）；幼儿说（做）不了的，你帮助他说（做），总之，你最好不要代替他说（做），也就是说授人以鱼不如授人以渔。

教学是一门有遗憾的艺术，正因为永远有遗憾，我们才会不断进取，不断成长。我们将在思索中感悟教育艺术，在交流中升华教学思想，在实践中促进专业成长。漫漫教育之路，任重道远仍需我们不断策马扬鞭。我们也定会在岁月里沉淀自己，在努力中突破成长，做一名“敢于有梦、勇于追梦、勤于圆梦”的幼教工作者！

# 国培项目送教下乡培训的实践与思考

——以湘阴县2019年幼师国培“送教下乡”为例

岳阳市湘阴县教育局幼儿园 刘娟

2015 年，中央深化改革领导小组审议通过了《乡村教师支持计划（2015-2020 年）》，同年，教育部、财政部联合颁发了《教育部办公厅 财政部办公厅关于做好 2015 年中小学幼儿园教师国家级培训计划实施工作的通知》，并逐年持续推进。“国培计划”（2019）湘阴项目县“送教下乡”的实施工作在中央“支持计划”的指引下，在县教委、教师进修学校、幼教股和教育局幼儿园基地园的有力支持下，依靠专家团队的精心指导，圆满完成了送教下乡培训任务，取得了较好的成绩。

## 一、项目主要目标

“国培计划”（2019）湘阴项目县“送教下乡”送培活动历时近 3 个月，即 2019 年 9 月 7 日至 11 月 24 日，分四个阶段，其中集中培训 8 天，采用理论与实践相结合的方法开展活动。培训对象辐射到湘阴县乡镇 8 个片区 60 所幼儿园 60 名骨干幼儿教师。根据“国培计划(2019)第四批项目县乡村幼儿园保教能力提升送教培训 D123”培训工作要求，结合湘阴县乡镇幼儿教师专业发展实际，力求促进乡镇教师专业成长及城乡学前教育均衡发展。

## 二、项目实施中的主要经验

通过这次项目培训，培训者和学员们都有很大的收获，得到了一致好评，得益于以下几点好的做法。

### 1. 高度重视，全面规划

整个培训依托教育局、教师进修学校、幼教股的高度重视，整合区域内、外专家资源，采取任务驱动的方式而开展。2019 年上半年，教师进修学校项目管理团队便开始走访各个代表园所，听闻教师的培训心声，广开言路，收集建议；在幼教股的带领下，项目管理团队利用走访、观摩乡镇园所区域活动的契机，现场听评课堂，望其行，断其症，以此为主线，同时在启动会后，以微信交流、问卷调研、现场交流等形式，进行脉络延伸，抽丝剥茧，从专业理论、教学设计、课堂实践、教学反思、技术运用等方面，精细调查摸准需求，了解大多数学员教师所面临的困惑及培训需求，为培训目标的定位打下坚实的基础；为了确定送培目标，送培项目团队根据学员的培训需求及反映

的问题，进行了系统性的分析研判，确立了“利用本土资源，有效开展幼儿园科学探究活动”这一主题，主要从师德修养、专业理念、专业知识与专业技能等四个方面完善培训课程；领导高度重视，7月21日至7月31日，选派教育局幼儿园团队成员继续接受国培计划（2019）第四批项目县幼儿园教师培训者团队“深度学习”研修，从“观念突破”、“经验改组”、“方式微创”等方面提高培训者团队的专业素养。同时组建团队，聘请省级指导专家、首席专家，遴选送培团队成员，定目标，制方案，努力让送培活动“落地生根”；9月开学之际，立即召开了送教团队动员大会，征集送培工作建议；9月7日上午，召开项目启动开班仪式，解读政策、下达行动指南，邀请了湖南省教师发展中心龚明斌教授解读师德专题《新时代，师德修炼与发展》，统一思想、释疑解惑；下午指导各项目组进行了班级破冰活动，舒心理气、凝心聚力，激发大家的学习热情，鼓足干劲，扎实推进“训前体检”顺利开展。

## **2. 精心组织，重视引领示范。**

项目团队创建了“观、导、推、陪”的学习方式，重视发挥引领示范作用。示范铺路，引领为轮。9月21日至22日的示范教学活动，对所有参训学员而言，专家们的传“经”送“宝”，像一块磐石，为学员老师播下知识火种，点亮改变教学的希望。

**观：**送教队工作目标是唤醒学员，催发学习内驱力，提供观摩学习资源，提出建议。示范教学环节中的省级、县级名师献课，给全体学员做了高级的教学榜样示范，让学员在观课议课中进行探究式研究学习。而送教团队，也以“观”促训，通过观学员观课、听学员评课议课、观察学员思维和行为的转变情况、完成学习任务的行动力等，随时调整培训内容。因此，设计了各种学习任务清单，如农村幼儿园科学探究材料征集单、幼儿教育课例观摩量表、幼儿教育观课议课记录表等，引导学员老师更好地观摩学习，帮助送教团队更好地观摩培训实施情况。

**导：**思想是行动的先导，理论是实践的指南。为了提升学员理念认识，给学员一次“头脑风暴”式的学习，省级专家围绕省级示范教学进行了现场教研和专题讲座，县级送教团队成员进行了教研微分享、微讲座，从专业理念、教学能力与教育技术等方面，为学员解读理念疑惑，导出教学精粹。

**推：**抓住互动反刍时间，推学员珍惜机会与名师对话；整理培训阶段的学习成果，推送至班级群共享；“上台就上镜”，创造各种机会，鼓励学员走到台前做分享、进行活动展示、担任教研主持、积极发言等，提高学员的学习自信心和专业能力。

**陪：**活动现场，县局领导、进修学校领导、学前教育股股长现场指导、鼓舞士

气；班主任、班级联络员全程参与、保障后勤；基地园倾力支持、指导团队，提高了学员的学习实效，让两天的示范教学活动在紧锣密鼓中一晃而过，全体学员在“自主体验与探究”的教育理念下受益匪浅、意犹未尽。

### 3. 强化研磨，全面育优

研课磨课是整个培训的核心，是送教下乡能否成功的关键一环，能有效地提升学员课堂教学能力，是学员在教学上不断精益求精完善自我的镜子，是教师专业成长的绿色通道，同时也是走向成熟的必由之路。送教队从“备、研、磨、展”四个阶段，采用“五研五磨”的方式，形成“三环三课”模式，推动学员的研磨学习，促进教师发展。

在备课阶段，学员根据小组指导培训师的任务内容，按照研磨主题，结合园本研修，自主进行备课后在园内上课，分小组互听互议互评。各指导组长指导学员在本园进行自主研磨，演练初建课。

在研课阶段，各小组以“一课五人行”的模式进行研课，指导老师给予建议，学员收集改进建议，修改完善教学设计，为再次返岗实践做准备。

在磨课阶段，学员经过自主研磨、小组指导研磨、班级集中研磨、园内指导研磨、班级集中研磨，将园本自磨初建课，逐步打造成研磨优质课，至完善成研磨精品课。

在展示阶段，学员通过五研五磨，在成果展示阶段，再次展示精品课，经过专家点评，学员评议，继续研磨，超越自我。

### 4. 做好总结，促进成长

置身近三个月的送培学习，恍若身在一个巨大的能量场，学员与团队成员因吸引、感动、收获而成长。要让送培工作继续走深、走心、走实，必须定期做好总结和反思，促进各个方面的成长与进步。

第一，资源的收集与整理。送教队一共收集 3 篇精品课优秀教案设计、3 堂优质课教案设计、6 堂展示课教案设计；学习心得 60 篇，共计 20000 余字，其中优秀学习心得（微分享、微成长故事、论文等）12 篇；优秀学员手册 10 本；出版彩色图文研修简报 5 期，美篇 5 篇，拍摄研训活动照片 1000 余张；课堂录像三堂；专家总结点评材料一份；需求调研、电子调查问卷 100 多份等。所有培训课程，包括 1 堂省级专题讲座，2 堂省级示范教学，1 堂县级示范教学，3 堂县级微讲座，3 堂精品课，12 篇优秀研修心得与课件，10 多个课前分享资源等，均形成资源包上传至微信群、qq 群，开放至学员，以支持教师的园本研修。

第二，学员的进步与成长。此次送教培训，整体提高了学员的专业理念与能力，发现了人才、培养了人才、聚集了人才，涌现出了 12 名省级优秀学员和 6 名县级优秀学员。比如有的教学理念与能力有重大转变；有的培训协助工作做得很扎实；有的上传下达各项任务细致到位，整理资料细致有法；有的学员综合素质高，完成各项任务高质高效；有的学习信念有重大转变等。

第三，送培团队的突破与蜕变。集中研训之后，充分发挥学习共同体的功能，利用网络研修平台、微信群、QQ 群，实现集中研修、园本研修、训后跟踪一体化，并形成长效机制，通过互相拉 团队拉学员成长，学员的建议和意见拉动团队的工作，促进送培团队成员的专业突破与蜕变。比如为学员授课时，促进团队继续加强自我学习，提高理论素养；在与学员的交流中加强自我反思，以送培工作为契机，思考怎样提高自身的施培水准，怎样更好地发挥团队的最大效应等。

### 三、项目实施的问题与建议

送教下乡作为一种教研活动方式，以立足教学实践、转变教师教学理念为主旨，以提高农村幼儿教师课堂教学的有效性为重点，受到了各级教研部门和幼儿园的重视。反思近年开展的“送教下乡”活动，笔者认为目前送教下乡活动的培训实效性、针对性、方式方法、资源的挖掘与利用等方面还需要改进与加强，对于如何开展高效、优质的“送教下乡”活动，有如下思考：

1. 培训者队伍建设，要进一步巩固相对稳定的、有层次的、领域互补的幼教专家团队，并加强培训者培训，提高培训者理论素养和施培水准。
2. 参培学员遴选，要进一步明确参培学员的遴选条件，真正服务到专职在岗幼师。
3. 培训内容、效果反馈和培训保障方面，培训内容要考虑如何最大程度的满足不同层次（年龄、岗位、区域）参培者的需求；培训效果反馈方面，要加大学员学习效果的呈现面和呈现形式；培训保障方面，要强化学员所在园所的重视，保证学员的参培时间，最大程度解决工学矛盾。
4. “送教下乡”的后续行为要跟上。资源共享（包括课件资源、优秀录像课、优秀设计、优秀论文等）、网络讨论、师徒结对，让薄弱园所教师获得持续学习的有效帮助。
5. 送培团队要继续全面挖掘“送培上门”的内涵，坚持“科学布点”、坚持“聚焦问题”、坚持“发展创新”，不断提升该项目实施的品质和水平，为教师专业发展、为地方教育均衡优质发展作出更大的贡献。

原载于《湖南学前教育》2020 年第 1 期



## 领域活动背景下幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思能力的比较

长沙师范学院学前教育学院 张 娜 江 平

反思是个多学科观照的概念。在哲学视角中,“反思”是个体在头脑中对问题进行主动、持久、反复的思考过程,其最终目标是“从一种不确定、怀疑和困惑的状态过渡到能够掌握情境、因发现解决困境材料而获得满足感”。在教育—心理学视野中,不同学者有不同诠释。杜威在《我们怎样思维:经验与教育》中,阐明反思性教学是一种“对特定情境或个人积极反应的学术性倾向”;20世纪80年代,舍恩主张以“反思性实践”代替“技术性实践”,认为反思要立足于特定的教育情境。范梅南从反思的内容上,把反思分为技术理性的反思、实践反思和批判反思3个层次。我国亦有学者对“反思性教学”进行界定,认为“反思性教学是教学主体借助行动研究,不断研究与解决自身和教学目的以及教学工具等方面的问题,将‘学会教学’与‘学会学习’统一起来,努力提升教学实践的合理性使自己成为学者型教师的过程。”综上,“教学反思”多被认为是教师对自身教学的各环节进行严密、反复思考,以总结经验不断提高自身教学水平过程。

幼儿园教师在各领域活动中的教学反思虽有其领域特殊性,但因领域活动同属“学科课程”范畴,各领域中教师的教学反思能力表现出更多共性。研究以科学领域活动为例,采用问卷调查(前测信度为0.965)方式,以长沙市幼儿园实习教师和教龄5年以上的熟手型教师为研究对象,共发放223份问卷,回收有效问卷共221份(实习教师111份;熟手型教师110份),并结合访谈、作品分析对幼儿园实习教师与熟手型教师的教学反思能力进行比较,从中发现幼儿园实习教师教学反思中存在的问题,并提出有助于提升幼儿园实习教师的教学反思能力的建议。

### 一、幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思能力的比较

在教学反思能力水平的测量上,有学者将幼儿园教师教学反思能力水平分为茫然式水平、直觉性水平、操作性水平和研究性水平。<sup>[3]</sup>我们在调查中发现,实习教师与熟手型教师的教学反思水平整体情况如图1所示。91%的实习教师的教学反思水平处于“直觉性水平”“操作性水平”;而95%的熟手型教师教学反思水平处于“研究性水

平”。这说明幼儿园熟手型教师的教学反思能力在整体上明显高于实习教师。



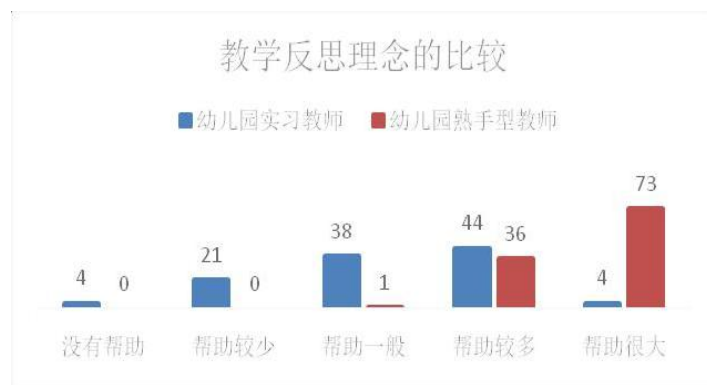
图 1 幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思水平的比较

（一）教学反思理念的比较

对教学反思的认识，直接影响教师的教学反思水平。只有充分了解教学反思对于自身专业成长的重要性，教师才会主动地进行教学反思，进而改进教学。那么，教师的教学反思行为，究竟是基于其自身需要和兴趣进行的主动行为，还是迫于外在压力而勉强为之的行为呢？这是我们首要关注的问题。

在“对反思的认可度”上，76%的实习教师认为教学反思对幼儿园教师的专业成长有“一般性的帮助”或“较多帮助”，仅有 4%的实习教师认为教学反思对教师有“很大帮助”；68%的熟手型教师认为，教学反思对幼儿园教师的专业成长有“很大帮助”（见图 2）。在访谈中，我们发现实习教师对教学反思的认识不够深入，不了解反思具体对教师哪些方面有帮助作用，如实习教师 A 认为：“反思对我会有一定的帮助，但仅仅是帮助我为下一个活动做准备”；而熟手型教师能够了解教学反思对自身专业发展的价值，如熟手型教师 A 提出：“我之所以进行反思就是对自己的教学情况、幼儿学习情况等有更全面的了解，这样能够有效提高自己的教学能力，帮助我了解幼儿、做好活动前准备，教学方法能与内容、幼儿的兴趣更为契合。”

图 2 幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思认可度的比较



## （二）教学反思内容上的比较

专业理论水平决定了教师教学反思的深度和水平。领域活动背景下幼儿园教师在进行教学反思时主要是从教学目标、教学内容、教学过程 3 个维度进行。

### 1. 对教学目标反思的比较

教学活动的目标是教师对幼儿在活动中所能达成学习结果的期望，我们从目标达成度和目标表述两个维度来进行比较。42%的实习教师认为自己会“较多”地反思“教学目标达成度”，而42%的熟手型教师认为自己会“非常多”地反思“教学目标达成度”。由此可以看出，在对“教学目标”进行反思时，熟手型教师受课程编制的“目标模式”理论的影响较大，更关注幼儿在教学活动中要“有所收获”，重视预设教学目标的实现（如图3）。

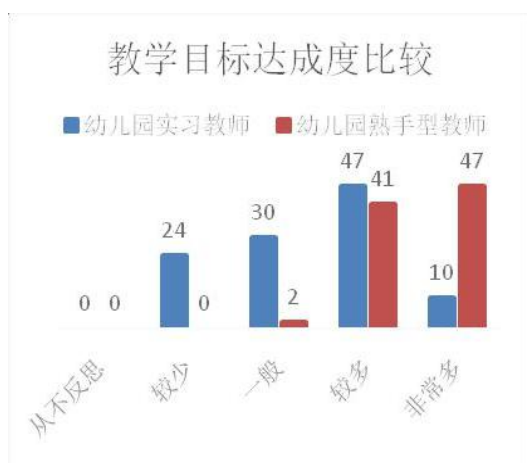


图3 教学目标达成度的比较

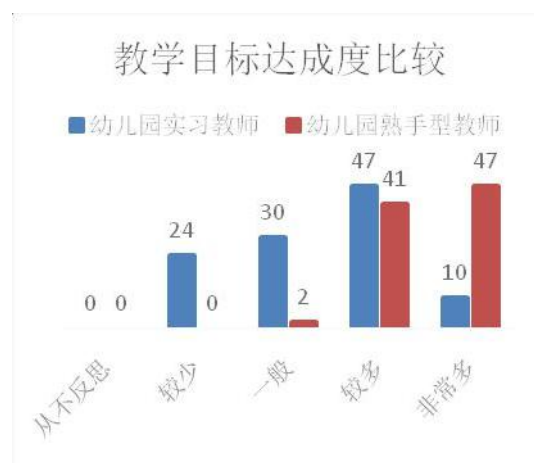


图4 教学目标构成与表述的比较

在“教学目标构成与表述”上，28%的实习教师“较少”会进行反思，而53%的熟手型教师会“非常多”地反思“教学目标的构成与表述”（如图 4）。在教学目标的构成上，熟手型教师更注重幼儿在领域活动中核心经验的完整性，会反思是否从三维目标表述；表述文字是否具体可操作等。

### 2. 对教学内容反思的比较

教学内容的反思主要涉及教学内容与方法的选择。由图 5、6 可以看出，相对于教学方法的选择，实习教师稍重视反思教学内容选择。其中，43%的实习教师表示，会“较多”或“非常多”反思教学内容选择；而 36%的实习教师会“较多”或“非常多”地反思教学方法的选择。相比较而言，熟手型教师则更重视对教学内容的反思，95%的熟手型教师表示会“较多”或“非常多”地反思教学内容，比对“较多”或“非常多”进行教学方法反思的教师比例高出 4%。

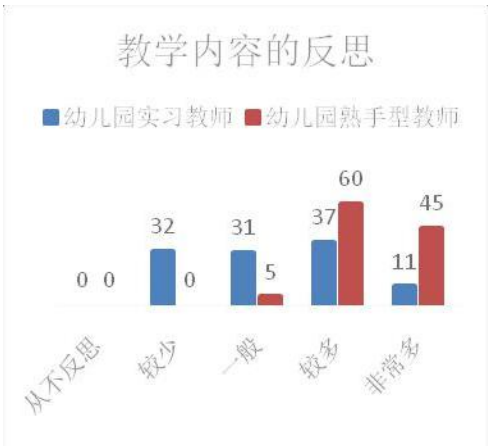


图 5 对“教学内容选择”的反思比较 图 6 对“教学方法选择”的反思比较

### 3. 对教学过程反思的比较

教学过程共分为“活动准备”和“教学过程中关注要素”两个维度。其中“活动准备”维度主要指反思教学对象和活动材料的准备，“教学过程中的关注要素”维度包括“活动环境的开放性”、“活动设计的严密性和科学性”以及“教师自身教态与指导”3 个维度。

结果显示，48%的幼儿园实习教师重视反思自身教态与指导以及活动材料的准备。例如，幼儿园实习教师 B 在访谈中提出：“我主要反思目标是否达成，材料的准备以及活动实施过程中自己的指导是否到位。”《幼儿园教育指导纲要（试行）》中提出科学活动要满足幼儿的好奇心和求知欲，应该给予充分的空间让幼儿探索与发现。然而，调查中发现，实习教师比较忽视反思幼儿在科学活动前的经验准备。

在对熟手型教师与实习教师在中班科学活动《不倒翁》反思笔记的文本分析中发现，熟手型教师的反思内容为“活动目标的达成、活动前的准备、活动环境的开放性、幼儿的兴趣、活动的趣味性和流畅性、活动重难点、教师的教态”等；而实习教师反思的内容主要为“幼儿的兴趣、教师的教态、活动材料的准备、提问的方式”等。比较中不难发现，熟手型教师对教学过程的反思，结构清晰、内容全面、反思重点突出；而实习教师反思内容缺乏对反思结构的清晰认知，偏重于总结自身的优缺点，相对忽视对幼儿科学领域核心经验进行反思。

（三）在教学反思方式与频率的比较

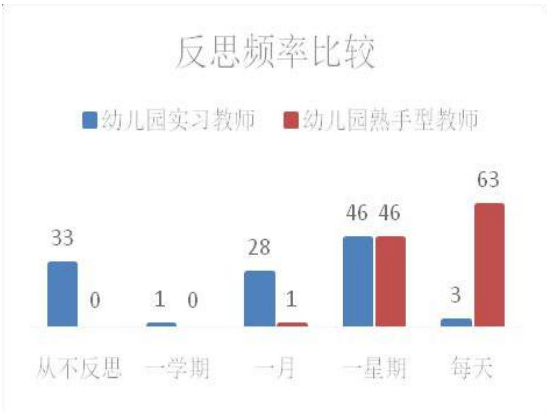
1. 教学反思方式的比较

幼儿园教师教学反思方式主要有自我反思、同事讨论、幼儿反应、专业引领和家长交流等方式。在访谈中发现，实习教师对“自我反思”、“专家引领”和“幼儿反应”三种方式的应用较少，对“同事讨论”和“家长交流”两种方式的应用与熟手型教师差异不大。例如，实习教师 B 说：“我主要通过‘想一想’，在大脑中反思自己的教学活动。”在对实习教师 A 的访谈中，我们发现她采用的主要反思方式为自我反思中的“写一写”形式。与此相比，熟手型教师 A 和 B 在访谈中均提到除了“自我反思”外，还提到以“专家引领”作为自己主要的反思方式。

2. 教学反思频率的比较

在反思频率上，32%的实习教师在教学活动后“从不反思”，50%的实习教师选择“每星期”反思一次；而 59%的熟手型教师“每天”都会进行教学反思（如图 7）。由此可见，实习教师与熟手型反思频率存在较显著差异。实习教师能够认同教学活动反思的作用，却很少在教学活动后进行反思，反思的内部动机不足。如实习教师 B 提出：“自己基本上半个月或者一个月才会反思一次，如果不是学校要求，我自己基本上是不会主动反思的。”熟手型教师 A 则提出了相反的观点：“我都会在活动当天进行反思，我认为这样的反思比较有效率，也不容易遗忘一些细节。”

图 7 幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思频率的比较



#### （四）在教学反思效果上的比较

幼儿园教师教学反思效果是反映幼儿园教师能否形成动态的反思循环，促进专业成长的关键，也是教师进行再反思的直接动力。反思效果分为“反思建议采纳度”和“反思后应用度”两个维度。

在“反思效果的采纳度”上，66%的实习教师认为自己在活动反思中所提出的建议“较少”或“一般”被其他老师采纳，而 100%的熟手型教师认为自己在教学反思中提出的建议会“较多”或“非常多”被其他老师采纳（如图 8）。例如，实习教师 B 说：“因为比较少开展科学活动，而且相关教研活动很少，加上我的科学活动教学经验还不够，所以其他老师很少采纳我的建议。我会在活动后对反思内容总结，但是反思效果不是很明显，感觉自己没有明显提升，没达到预期的话，过后也不想再去管了。”可见，实习教师 B 在反思效果未达到预期后不会选择再反思，而是不了了之。与之相反，熟手型教师反思能达到较好的预期效果。例如，熟手型教师 A 提到：“会做总结，大多数时候反思效果都很好。在上完活动后我们的教研团队经常会组织起来‘磨课’，这样的反思总结后再反思总结，我觉得是效果很不错的。”熟手型教师 B 也提出：“因为我认为反思的核心在于促进自己和幼儿的发展，不应该只是为了反思而反思，所以我很注重自己的反思效果如何，只有当反思效果达到我的预期时我才会认为自己的反思是到位的。”不难看出，熟手型教师重视反思的效果，并能在实践中形成正向循环。

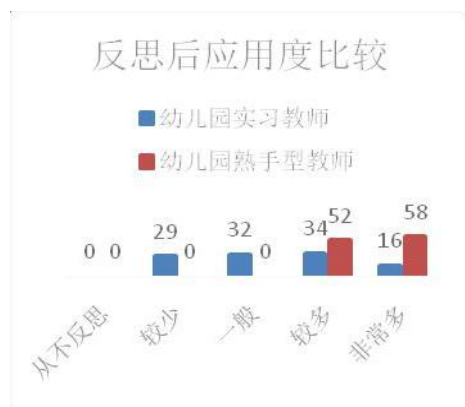


图 8 幼儿园实习教师与熟手型教师教学反思效果的比较

#### 二、比较视角下幼儿园实习教师教学反思的问题剖析

与熟手型教师相比，实习教师的教学反思能力存在诸多不足。探究实习教师教学反思中的问题，对提升实习教师教学反思能力、促进其专业发展具有重要意义。

##### （一）反思动机偏向外部动机，内部动机不足

教学反思只有在实践场域中产生“思”的动机，才能真正实现其价值。相较于熟手型教师，大部分实习教师虽承认进行反思对自身有帮助，也会在教学实践中进行反思，但是并不了解教学反思的内涵，不清楚反思对自身专业发展的提升作用。在具体行为层面上，主要表现为，反思多是“为了完成实习作业”，缺乏内在反思动力，不能积极主动反思。

## **（二）反思内容忽视幼儿发展的关键经验，缺乏全面性**

教学反思的核心内容应基于幼儿的发展需要。实习教师教学反思存在较为片面、忽视幼儿领域关键经验等问题，具体表现在：在教学目标上，忽视对领域核心目标达成度与幼儿兴趣的关注；在教学内容上，对领域活动的课程资源利用意识不足，整合能力弱；在教学过程中，很少考虑教学组织形式方法与幼儿关键经验获得的适宜性；在教学评价上，缺乏深入的自我反思机制。

## **（三）反思方式以自我反思为主，综合运用反思方式不足**

掌握多元化的反思方式，是实习教师能够顺利进行教学反思、提高活动反思效果的重要条件。反思应掌握多种不同的反思方式，而不是徒劳地反复进行自我反思。实习教师在进行教学反思的过程中，多采用自己思考、写一些反思日记等方式，很少会利用专家引领、幼儿反应等方式，其反思方式单一，缺乏对教学问题进行反复的、多角度的思考。

## **（四）反思结果与预期差异大，反思缺乏有效性**

幼儿园教师进行教学反思的过程是理论指导实践的过程，反思是教师通过对教学现象蕴含的深层次的教育理论进行理性思考，再对教学过程中出现的问题进行深入分析的过程，其归宿是指导实践。因此，假如反思行为只是作为一种意识活动，而不与实践相联系，那么反思也将失去其促进教师专业成长与幼儿发展的功能。而在调查中发现，实习教师反思效果的两个维度分值均较低，说明其反思认知并没有与实践完美结合，没有达到预期效果，缺乏针对性与有效性。

# **三、集体教学活动中提高幼儿园实习教师教学反思能力的建议**

## **（一）自觉认识教学反思的重要价值，增强教学反思的内部动机**

幼儿园教师的专业自觉性是沉淀于每一个幼儿园教师心中的价值观念和理想信念，教师的自觉参与是一切教育改革成功的前提。提高幼儿园教师的专业自觉性是促进实习教师反思能力提升的前提。因此，要提高实习教师教学反思的内部动机就要从源头入手，将“教学反思”纳入学前教师职前教育课程设置中。在学前教育专业理论课程与实践课程中重视对教学反思理论与策略的具体指导，帮助实习教师在实习前养



成反思意识，具备一定反思理论与能力，形成专业自觉性。只有实习教师明确自己的专业特征和发展目的，明白反思的重要性，才会积极主动进行反思，在实践中不断验证反思的作用，提高反思的频率。

### **（二）关注领域教学知识获得，提升幼儿领域活动关键经验的发展**

关注领域教学知识的学习，是促进幼儿教师领域教学反思能力提升的关键。反思的最终目的是促进教师与幼儿的共同发展，达到教学相长的效果。因此，在领域活动背景下，实习教师在教学活动实施前，首先应加强领域教学知识的学习。反思内容不应只集中在教师的教学技能，也要重视幼儿在领域活动中关键经验的发展。要达到这一理想状况，实习教师就要坚持“终身学习”；其次，实习教师除学习各领域的技能知识外，还应学习有关幼儿学习与发展、教学反思理论等方面的知识。只有通过不断学习，实习教师才能拓宽知识面，思考教学现象背后的原因、扩宽反思结构、细化反思内容，从而促进反思内容的深刻化和全面化。

### **（三）建立教师反思的提升机制，促进反思方式多元化**

鲁克菲尔德(Brookfield)在《批判反思型教 ABC》中提出教师观察、反思自己实践的四个视角：教师自传提供的视角，学生反馈提供的视角，同事感受提供的视角，理论文献提供的视角。幼儿园实习教师应该思考的是如何综合利用这些方式，思考其对于不同教学问题的适用性。这需要教师在反思过程中，掌握各种反思方式的特殊性，在实际情况中综合利用不同的反思方式。调查发现，实习教师较少运用“专家引领”这一方式进行反思。然而，教师需要有专业引领，并结合从理论文献提供的视角，才能使教学反思具有深刻性和持续性。因此，幼儿园教师教学反思能力的提升，需要建立支持教学反思能力提升的外部机制，幼儿园可以通过开展专题教研活动、邀请专家入园指导等方式营造反思型文化环境，引导实习教师养成反思习惯。

### **（四）形成反思循环，提高反思结果有效性**

完整的反思是一个“实践——反思——再实践——再反思”的动态过程。有效的教学反思需要遵循科学的反思步骤，才能保证反思效果。具体来说，实习教师可以尝试以下步骤：首先，发现问题。在教学活动过程中与结束后，及时反思自己的教学过程并发现问题；其次，提出改正计划。实习教师在思考教学问题时，应通过专家引领、同事讨论、自我反思等方式进行反思并提出改正计划；最后，实施计划。在实施计划中，验证反思效果，发现新问题，开始新一轮的反思循环，促进反思效果理想化。

教师无疑是个需要专业自觉的职业。每一位实习教师都应深入具体的幼儿园教育



教学活动场域中，坚持运用多元化的反思方式，善于汲取他人的反思建议，形成自身的一种可行、有效的反思循环，并在工作中不断摸索规律，寻求最适宜自身的反思途径，以不断提升自身的专业素养。

（原载于《特立学刊》2021 年第 2 期）

## 幼儿教育的原始旨趣：条件、障碍及对策

长沙师范学院音乐舞蹈系 李京玉

湖南大学教育科学研究院 邓洁隽

### 一、自由生长：幼儿教育的原始旨趣

提到儿童或幼儿，一般都会产生美好的联想。纪伯伦在《先知》中将孩童视为“从弦上发出的生命的箭矢……他们乃是生命为自己所渴望的儿女。”幼儿教育的原始旨趣在于呵护生命的自由生长，它包括三个领域——爱的意识与能力；创造力的绵延；良好人格的养成。

**1. 创造力的绵延。**意大利教育学家蒙台梭利认为，儿童不是一张白纸，而一开始就有一个精神胚胎，这个精神胚胎中藏有心灵成长的密码。幼儿教育应通过释放儿童的心灵力量，让生命能量自然流淌。鲁迅指出：“子女是即我非我的人，但既已分立，也便是人类中的人。因为即我，所以更应该尽教育的义务，交给他们自立的能力；因为非我，所以也应同时解放，全部为他们自己所有，成一个独立的人。”美国哈佛大学教授霍华德·加德纳博士认为，孩子的“天性”中包含多元智能：语言、数学逻辑、空间、身体运动、音乐、人际、自我认知、自然认知等等。作为教育者，不应只是传授知识，最重要的是发掘、释放孩子的潜力。幼儿有很强烈的好奇心，会不断探索外面的世界。因而，儿童的教育方式不在教而在养，需采取“无心无意且有理有情”的方式。“无心无意”意指自然生成、内发潜能、柔和温厚的民主平等教育；

“有理有情”则指先进行情感铺垫，再进行道理说教的教育方式。现代家庭中的父母教育欠缺的不是方法而是状态，是情感与情绪的状态。要使幼儿的创造力绵延，必须激发其求知欲与好奇心，使其能把学习当做一种游戏娱乐去主动完成。这种教育不局限于说教与书本，而应该由儿童自己去自由探索，亲自体验大自然的玄妙与美感，发展其内在的精神胚胎，从而更好地感受世界、认识世界。

**2. 爱的意识与能力之生长。**爱的萌芽在人类起源之时就存在，我们应该随处且随时鼓励爱的萌发和成长，培育孩童具有爱的意识与能力。父母对儿童期的看法，一般被称为“儿童观”。例如，民间常给孩子起名“狗狗”、“铁蛋”、“栓柱”，言下之意，儿童是小动物，只要活得健壮、活得安全即可；“宝宝”、“强强”等，言下之意，要胜过别人。父母给以孩童生命，却不能以自己的思想框制他们的想象。卢梭说：“必须趁

早使孩子养成这样一种习惯，即：不命令人，因为他不是谁的主人；也不命令东西，因为东西是不听他的命令的。”爱是基点，想象力的触角由此延伸。用内心的温情与爱意，能够使儿童避免恐惧与紧张，从而想象力和创造力不会因此而割裂。陈鹤琴认为：“儿童有自己的思想，儿童有自己的力量，不让儿童去想他所能想的事情，等于阻止了儿童心身的发展。”[3]儿童的世界是一个令人嗟叹的世界，你会感叹到其中创造的瑰丽和想象的广阔与微妙。

**3. 良好人格的养成。**儿童之生长并非排斥社会化，相反，其生长的绵延必然联结社会，与社会共融，形成良好人格。夸美纽斯指出：“德行应该在邪恶尚未占住心理之前，极早就去叮咛。”洛克曾说：“我们人类在各个年龄阶段有各种不同的欲望，这不是我们的错处；我们的错处是在不能使得我们的欲望接受理智的规范与约束；这中间的分别不在有没有欲望，而在有没有管束欲望的能力与克制自己某种欲望的功夫。”儿童时期的可塑性较强，良好人格的养成是指引儿童向善向美，因为“儿童能力初期萌芽是尤其可贵的，我们引导儿童初期自然趋向的途径能固定儿童的基本习惯，能确定后来能力的趋向。”学前教育其目的是使孩子端正人生态度，处理自己与人类生产、生活、社会以及未来发展的关系。蒙台梭利说：“每一个解放了的儿童，他懂得自己照顾自己，他不用帮助就知道怎样穿鞋子、怎样穿衣服、怎样脱衣服，在他的欢乐中映照出人类的尊严；因为人类的尊严是从一个人的独立自主的情操中产生的。”儿童教育在学校教育之重要地位与作用的发挥，在于儿童不再压抑、规制和服从，以其独立、天然和玩味的状态，形成健康和谐的人格。

## **二、审美意境：幼儿自由生长的“文化子宫”**

建立了“自由生长：幼儿教育的原始旨趣”之后，再来看看，有什么因素影响幼儿的自由生长。或者说，儿童的健康、创造、热爱与幸福，需要什么样的“文化子宫”，这是一种审美意境，是孩童个体内在教养的生成养分，更是幼儿自由生长的条件。

**1. 爱的心理氛围。**这种“文化子宫”蕴含平等、诚意、付出、引导与陪伴等理念。它意味着必须让孩子接触更多的成人与同伴，使孩子受到呵护与照顾，只有这样，爱的种子才会发芽开花结果。孩子的自由生长当给以爱，爱的传递以唤醒好奇心与求知欲，促进孩子与社会和世界的交流与对话。爱的环境不局限于学校，应该与家长进行沟通合作，使教育形成合力。这是儿童时期教育的必要条件。鲁迅说：“长者须是指导者、协商者，却不是命令者，不但不该责幼者供奉自己，而且还须用全副精神，专为他们自己，养成他们有耐劳作的体力，纯洁高尚的道德、广博自由能容纳新潮流的

精神，也就是能在世界新潮流中游泳，不被淹没的力量。”家长和教师们往往认为教育只是书本知识的传承，这是一种狭隘观念，只注重学习课本知识、死记硬背的能力，而不是发展他们的情感与价值方法，这对小孩来说，无疑是一种巨大的伤害。在近年来许多轰动的社会事件例如“彭宇案”、“小悦悦事件”、“校园暴力”等中，社会群体性冷漠症爆发与蔓延，这既是社会的不幸也是教育的悲哀。这样的教育，会使个体逐渐从群体中抽离，像一个个原子般散落，最终走向人格的分化与扭曲。

**2. 求知欲与好奇心的意象。**儿童是一个真正的研究者和探索者，他们的想象力、创造力以及大胆的猜测，都应该给予足够的尊重。学生的心灵“不是一个需要填满的罐子，而是一颗需要点燃的火种。”生长的力量必须发自生命内部而非外部，其目的是使儿童获得幸福。创造意境，重视教育实施的逐步培养过程，在成人的指导下，儿童需要设计出思路清晰的实验步骤，自己动手探索，然后用别人能明白的方式表达自己的想法，并且尽可能规范、简洁；在亲自动手完成实验后懂得与其他人分享、交流与研讨，经历批判、反驳、猜测，反复实验、失败和争论，从中了解到事物的价值，丰富和完善自己的想法。这种创设性、生成性、包容性的教育氛围，将触及孩子的创造激情与灵感，以及对自然与世界的完全热爱。审美意境的创设，可通过开设幼儿探索活动或项目，满足其求知欲；通过探究培养思维能力，锻炼解决问题能力。孩子直接参与探究的过程，通过自己的思考，亲身的体验，产生对世界的初步认识。“孩子在学校学到的是‘与世界真正的联结’，而联结的方法便是这两件事：打开经验世界；发展抽象能力”。

**3. 灵魂的交往与互动。**没有互动“意境”、团结意识，就无法产生持久而有力的团结。互动“意境”有利于孩子社交情感的培养，它不在于培养成功的社会人，而是培养一种良好的态度、灵性的思维与团结的精神。通过探究合作交流能力、互动与创造，获得关于周围世界的理解。它很难用分数测试，却关乎孩子一生。无论孩子今后从事什么职业，都必须让自己有效地与世界共存共生，与社会、成人之间展开有效的互动。随着社会的进步，生活节奏的加快，优质教育的争抢，人们处于疏离、焦虑、惶恐之中，感受社会的差异、他者的占领、自我的危机，于是变得计较、浅薄与冷漠。在教育的过程中，教师与家长需要将这些毒素与伤害降低，学会联结。孩子所处的环境应该有合作性和建构性，应该能够解决“社会、儿童、成人”三者之间的互动，也就是“互动建构”。不是要对孩子放任，而是教师与家长合作，通过环境安排，完全地解放，健全地产生，尽力地教育，提供给孩子有规律的生活。

### 三、“原罪膨胀”与“强制过度”：幼儿自由生长之艰难

自由生长会面临两个问题：一是原罪的膨胀，二是抑制原罪导致的专制。这两者是不同性质的恶。

**1. 原罪膨胀。**原罪是生命能量中的负面力量。原罪乃是众罪之源，万恶之母。在西方文化中，有一个观念值得我们关注，那就是“原罪”。《圣经》中强调：“人是从‘天真状态’坠入原罪。”我们要确保避免一些消极因素给儿童带来的影响。托玛斯·阿奎那列举出人类原罪的七种表现，分别是傲慢、妒忌、暴怒、懒惰、贪婪、贪食及色欲。这些原罪妨碍人类和睦相处，且往往导致人与人的互相残杀，产生悲剧。孩子天性中也有原罪的一面，这是生命自由生长面临的巨大障碍，儿童必须要有一定的纪律约束，才能使善良德性开花结果。那么我们就要确定，在养育孩子的方式中，我们给他们多少自由，同时给予他们什么界线。欲望服从理性、荣誉感与羞耻心、慷慨与公正、勇敢坚忍与胆小懦弱等相关的品德修养，需要明确提出与严厉地教育。

**2. 强制过度。**强制是针对原罪而产生的社会力量，它往往连同人的“原罪”一起，将孩子的善德与创造当作“洗澡水”倒掉。父母往往以自己成长过程中的体验，推测孩子当下的成长过程，但他们已经抹杀“过去”与“现在”的差别。成人往往从自身的成长中，选取所谓有利的因素，强加在孩子身上，期待把成人的“过去”变成孩子的“未来”，试图在孩子身上重现自己的儿童时代。这是教师中心主义在学前教育的陷阱。很多孩子无论在家庭还是学校，受到了很多限制，这让孩子的精神和身体一同产生退化。这些限制培养了“沉默的大多数”，儿童闭上嘴巴听老师讲。这些所谓的科学的教育，是由教育部门和专家们制定的，对孩子的内心是不尊重的。教师的课堂权威，使学生不敢批判、反驳与猜测，甚至不敢出声与动弹。另一种现象是，课外探索类的儿童教育变为热闹的集体活动，课堂中过于强调孩子的活泼和活动形式的丰富，教学活动沦为一种外在的形式的比赛或表演，这只能导致孩子的虚伪、不诚实等不道德人格。

**3. 强制会沦为不同性质的恶。**我国的学前教育中存在两种极端的方法：其一，任性。孩子在家是“小皇帝”，是霸王，长辈百般迁就，但到社会便畏畏缩缩、胆小如鼠，缺乏包容、勇敢、坚韧等意志品质。其二，斥责。强势权威的教育，使孩子变得软弱、自卑、不安甚至恐惧。当孩子的优缺点暴露在父母面前时，父母马上说教，让焦躁的情绪将孩子包围，以致孩子没有了自己的情绪空间。父母的强势会慢慢削弱孩子的自信，使孩子把父母尊崇为神圣的、不可违抗的、不可反驳的权威，依赖父母及其思想，失去自己的独立判断而缺乏真正的成长与发展；父母严厉的说教在一定程度上能使孩子规整其行为，但是时间一旦长久，将失去对孩子的引导能力；过度管

束、无助导向、规训，整日制造一种紧张的氛围，让孩子感到到处都是禁地，最终生成奴才或傀儡人格。我们传统教育中的“听话的孩子”，大多是这样一种品质。因此，卢梭说，教育“不在于给儿童以虚假的道德说教，而在于防止纯结的心灵沾染罪恶。”

#### 四、“点燃”心灵：审美意境的营造

营造审美意境，在于“点燃”心灵，消弭原罪，探寻幼儿教育生活的自由、平等与博爱的意义，给孩子带来持续性的人格的力量与学习的幸福。

**1. 联结、引导与陪伴。**幼儿教育在于保持幼儿的自然秉性，同时促进其获得新的社会品质，克服原罪，形成人的“生活性情”，并使之成为生命的内容，且把这种性情维系发展下去。第一，情感比知识重要。孩子将来要成人，首先是成为“普通人”或公民，学会做人，学会求助，学会爱人，获得幸福的能力。当孩子遇到不能解决的问题时，要善于沟通，善于求助，学会善于依靠团队来解决问题，而不是一个人关在屋里“宅”起来，死要面子，一事无成。学会表达。让孩子善于表达自己的需求，从小学会把需求讲清楚，并获得支持，这是联结的法宝。第二，温暖比威信重要。儿童教育不是成人在孩子面前树立权威，而是要营造一种春风化雨、润物无声的心理氛围；不是要建立一种鸦雀无声、萧条肃杀的儿童调控机制，而是引导儿童乐观的生活情趣。这样的“氛围”与“情趣”，方能培养人的自主、节制、勇敢、责任、正义与谦让的生活品性。第三，以陪伴代替包办。无论孩子有什么样的基因倾向，在什么样的家庭环境中出生，均需要陪伴，但陪伴不是包办，而是成人对幼小生命的守望与呵护。目前，许多孩子由父母陪同学习各种特长，尽管他们学习丰富、生活充实，但没有独立性，无法自主掌控自己的生活节奏，由此也丧失了对生活的权利，没有判断能力、独立见解、勇敢与合作的品性，最终将无法面对未来的挑战。

**2. 发现、保护与激发。**儿童教育是要让孩子学会如何学习，具有自主、思考、韧劲、耐心与合作精神。就幼儿教育而言，“应当用尽各种方法，鼓励儿童对运动的兴趣。不过，应当注意，不要让这种兴趣成旁观者的兴趣。”孩子们的兴趣是多元混沌的，对孩子来说，游戏与活动的乐趣就是他的世界。第一，在游戏中发现。游戏是儿童的生命，“当儿童游戏的时候，他也是在发展他的知觉、他的智力……这就是游戏之所以是幼童学习过程中如此强有力的一个杠杆。”第二，提供玩具。玩具是儿童的教材与天使，福禄培尔把它叫做上帝的恩物。玩具具有探索性、教育性、趣味性与可接受性。“儿童不喜欢不活动的、完善的、制作很好的玩具，因为他们不能依照自己的幻想把它们加以改变；儿童所喜欢的恰恰是他头脑中的各种表象的生动的运动，他希望他的玩具甚至能有些和他的想象的联想符合。”第三，保护好奇心与冒险精神。孩子们

天生好奇，是天生的探险家，应给他们探索的空间，不要把他们局限在自己的视线内，而要让他们自己作决定、担风险，凭借自己的好奇心，全神贯注地进行某个活动，把脑子里的东西演绎出来，从而扩展认知，操练情感，内化社会规则。

**3. 理解、包容与对话。**要建构一种尊重的、互动的、多元的、理解的、包容的文化形式，这是孩子良好教育关系的基础。第一，理解差异，让孩子有足够的自信。一方面，让每一个孩子，包括贫困、残疾、弱智等孩子，可以快乐地享受教师与家长的爱。另一方面，观察孩子们了解到其他人的希望时会以什么样的行为来回应，并相应进行激励或辅导。第二，延迟满足，让孩子学会节制，培养孩子控制“原罪”的毅力，控制不良行为的冲动，愿意耐心等待，遵行必要的压力与纪律指令，培养韧性地解决生活问题的能力。第三，寻求合作，让孩子在助人与寻求帮助中成长。要培养孩子遇到不能解决的问题时，善于表达自己的需求，学会依靠关系与团结的力量获得支持，克服困难，这是人生制胜的法宝。同时，让孩子发现并克服自私的品性，建立与他人来往的兴趣，意识并解决自己与人相处所发生的人性的冲突与困难，生成自己的社会沟通能力。

（原载于《特立学刊》2015 年第 6 期）

# 幼儿园区域活动材料配备和使用的研究报告

长沙市人民政府机关荷花幼儿园 雷晓芳、周娜、朱曙

## 一、引言

自 20 世纪 90 年代初以来，区域活动作为一种活动形式以其开放性、自主性、互动性等特点逐步受到人们的关注，成为目前我国幼儿园教育活动主要组织形式之一。教育部在 2012 年和 2016 年分别颁布的《幼儿园工作规程》和《3-6 岁儿童学习与发展指南》都明确了区域活动材料配备的必要性和重要性。丰富而适宜的区域活动材料是幼儿发展的重要影响因素之一。幼儿园、教师如何合理地配备区域活动材料，幼儿如何科学地使用已有材料是本研究关注的主要问题。

本研究认为，幼儿园区域活动是一种重要的活动类型，是依据幼儿的发展水平、兴趣和需要将活动区划分为一些区域并科学地配备区域相应的活动材料，由幼儿自主选择区域，参与制定并遵守区域活动规则，通过主动与材料、环境、同伴的积极互动，在操作中获得个性化的学习与发展。区域活动材料的配备指在区域活动中，各活动区材料的分配和装备。在本研究中教师配备区域材料按照一定标准进行分类和记录，根据幼儿年龄特点和发展水平对本园各年龄班区域活动材料进行配备。区域活动材料使用是指幼儿在区域中通过运用材料进行各项活动的过程。本研究中对本园各个年龄班的区域活动进行观察，记录幼儿进行各个区域活动时呈现的区域活动状况和使用的游戏材料，作为区域活动材料动态配备的重要依据。

自 2016 年以来，我园逐步推行园本课程改革，将区域活动定位为园本课程的主体课程之一，并依照此定位对幼儿园的活动时间安排、教学材料提供方式等作出了一系列调整。在课程改革过程中，首先需要解决的就是区域活动材料的配备和使用问题，本研究**基于**多元智能理论、建构主义学习理论和“最近发展区”理论，从幼儿和教师两个维度开展了关于“教师区域活动材料配备与使用的认识和实践现状”和“幼儿园不同领域区域活动材料的配备和使用现状和策略”两个方面的研究，目的是在积累、总结课程经验的基础上，发现和解决区域活动材料配备和使用过程中的问题，形成遵循幼儿教育规律、符合幼儿教育特点的园本区域课程，为幼儿园区域活动开展提供参考。同时，通过课题研究，促进教师对区域材料配备的科学认知，提高教师配备区域活动资源的能力，培养幼儿专注学习、主动探究、合作创造的能力，促进幼儿获得具有个性化的全面发



展。

本研究丰富了我国幼儿园区域活动材料配备和使用领域的研究内容，为提升区域活动的功能和价值提供了现实依据，是对我园教师指导幼儿操作材料先进经验的总结，完善本园区域活动材料配备和使用的科学方法，促进区域活动材料配备和使用机制的形成。

## 二、研究方法

本研究主要运用了文献法、观察法、访谈法和行动研究法。

**1. 行动研究法：**基于区域活动和材料的现状，定期围绕班级区域材料配备、区域活动材料的操作以及区域活动的组织等主题开展专题教研活动。

**2. 文献法：**检索区域活动配备和使用的相关文献和资料，梳理出区域活动材料配备和使用的研究现状，结合我园实践，明确研究重点。

**3. 观察法：**一是通过各班级教师对区域活动中幼儿材料的使用情况进行非参与式观察，并以记录表格以及拍照或摄像等形式对观察过程进行即时记录或延时记录，梳理观察到的情况，总结经验和方法，分析存在的问题，追溯可能的原因，提出可行的策略。

**4. 访谈法：**通过对全园各班区域活动组织者——教师进行个别结构式访谈，了解当时所在班级区域的分布与设置、区域活动时间安排、区域活动材料配备情况、教师配备活动材料的方法以及教师对区域活动材料在幼儿发展中所起作用的想法等。

## 三、研究结果分析

### （一）教师对材料配备与使用的认识和实践研究结果与分析

#### 1. 区域设置

首先是确立区域体系。以满足幼儿发展需求为前提，根据《纲要》和《指南》要求设置区域体系。具体而言，我们根据《指南》五大领域的教育目标，确定了 15 个区域，如健康领域设置了运动区、生活区，语言领域设置了语言区、故事表演区等，同时制定了不同年龄阶段幼儿在这 15 个区域内的不同发展目标，并根据各区域的发展目标，设计出有区域内在线索、难度递进的系列活动材料。

其次是优化区域活动空间的设置。教师在进行区域空间划分时，除了遵循区域设置的动静原则，还充分考虑活动室功能区的划分和空间留白以及材料柜储物功能和区域分隔功能的结合。教师设计合理的行走线路，保证幼儿走线流畅且能准确找到符合自己操作计划的材料，为幼儿创设自然合理的外部环境，促进幼儿的操作。

最后是关注区域操作环境的作用。教师根据区域活动材料的属性、数量和幼儿的

兴趣、人数选择合适层数和形状的材料柜，设置桌面和地面操作点，以及配备地垫的数量和操作桌的形状等。通过发挥环境的作用，引导幼儿自主选择，独立或合作完成材料操作。

## 2. 区域活动时间安排

根据动静分区的原则，从时间分配的角度优化幼儿园一日活动安排，将户外自主游戏和角色表演游戏融合，将故事表演区、角色区、音乐表演区、大型建构区、沙水区的活动时间安排在固定的时间段，如户外自主游戏时间以及每周五的下午，而相对平静操作的区域活动时间安排在每日上午，保证幼儿操作的时间和环境。

## 3. 区域活动材料配备

解析《指南》五大领域的目标，将每个子目标落实到每一份材料上，针对幼儿的发展水平设置不同的难度层次。各班级教师根据本班幼儿特点、贴合本班级主题设计区域活动材料，确保区域活动材料的适用性和多样性。教师在配备材料的基础上，为每一份区域活动材料撰写规范的说明，为教师配备班级材料、指导幼儿操作提供参考。

班级区域活动材料的配备途径包括以下两种：一是新建的班级采取的是三位班级教师对全班所设置的区域分工负责的方式来配备和管理区域活动材料，教师对应制定的子目标确定区域活动材料的内容，通过购买、制作、家园协作等多种方式完成配备。二是调整活动室的班级，其区域活动材料的主要来源是原班级所保留的区域活动材料，教师再根据本班幼儿年龄特点、幼儿发展水平和班级主题等进行更换、补充和调整。

## 4. 区域活动材料的使用

通过对区域活动材料使用的实践研究，我们有以下观点：

第一，区域活动材料应具有安全性、可操作性、趣味性、学习性、完整性、适宜性、层次性、发展性的特征。

第二，区域活动需要规则并且应由幼儿和教师共同制定。

第三，区域活动过程中偶尔会发生争抢材料的情况，教师应让幼儿尝试自主解决问题，如猜拳、轮流、交换等方式解决矛盾，教师追溯争抢玩具的原因，新材料的投放、同类材料数量无法满足多名幼儿需求，教师可以采取补充相似材料、增加规则、转移幼儿注意、调整材料成多人合作操作等方式解决。

第四，区域活动结束后，教师分组（分组分享评价居多）或集体对幼儿活动情况进行评价，教师必须遵守以下原则：尊重幼儿表达意愿与需求，给予充足的时间，培养幼儿信心和耐心；关注全体与个体相结合，鼓励幼儿面向全体表达自己的做法和

想法以及情绪，教师应关注个别幼儿的弱势与情绪，给予其恰当的机会；合理安排分享时间，有重点地进行分析与回应，详细演示新材料，同类问题不重复，尽量促进幼儿间的互助学习，安排其他时间欣赏作品；抓住不同区域材料的特点有针对性地采用分享策略，美工区以艺术欣赏和艺术表达为主，数学区、科学区应注重材料操作的精确性和严谨性。

## （二）区域活动材料配备和调整的结果与分析

区域活动材料是本研究的核心。区域活动材料的设计过程是将各项教育目标和内容物化为材料的过程，教师在幼儿操作过程中进行指导，以促进教育目标的达成和幼儿的全面发展。区域活动材料的安全性是区域活动材料配备的基本前提。

### 1. 区域活动材料的特点

配备贴近幼儿生活的材料。材料来源于生活，经验运用于生活。区域活动材料尽可能贴近幼儿的生活，是幼儿在生活中能看到、听到、感受到的事物，这样有助于幼儿理解材料内容并获得相关的直接经验。

配备开放性的低结构化的材料。教师将教育目标隐含于区域材料中，设计多功能的、多层次的开放性的低结构化材料，使幼儿在自主作用于材料的过程中，生发出更多的探索目标，保持操作的热情，获得经验和发展。

配备具有明确目标指向的材料。区域活动材料的设计要有明确的目标指向范围，发挥材料本身对幼儿的引导作用，避免幼儿的无效操作。

配备富有情境的材料。富有情境性的材料更能吸引幼儿并激发其深入探索的欲望。如为了让《望远镜》这份材料具有情境性，吸引更多孩子参与探究，教师为这份材料配置了一个观望台和工作单，使幼儿在操作这份材料时能更加融入至相应的角色中，让操作变得更多元、更有趣。

配备富有美感的材料。区域材料设计过程中，重视材料美感的体现，如托盘颜色、材质的选择，材料的大小、颜色的搭配等，潜移默化地提升幼儿操作材料的热情，促进幼儿审美能力的发展。

### 2. 区域活动材料的配备要求

区域活动材料要数量充足、种类多样，能满足幼儿的操作需求。

配备区域活动材料要注重材料的层次性。首先，注重同一班级内不同年龄群体的层次性，如混龄班的《挑棍》材料，面向小班幼儿可以根据图片情境用木棍进行拼搭操作，或者根据幼儿想象和描述创造性地拼搭，面向大班幼儿除了自主拼搭，还可以开展分组竞赛操作。其次，材料的层次性还体现在同一活动中不同材料的层次性，如

在感官活动当中，幼儿通过感知轻重、粗细、厚薄等不同材料的不同层次，促进多种感官的逐步发展。最后，还要注重同一区域材料的层次性，如《魔方》的材料包括了二阶魔方、四阶魔方、异形魔方等不同难度水平的材料部分，满足在观察、反应、记忆、思维等能力处于不同发展水平幼儿的需要。

配备区域活动材料要注重材料的适宜性。教师配备区域活动材料前要准确分析和把握幼儿的年龄特点和思维发展阶段特征。如 3-4 岁的幼儿还处于前运算思维阶段，感知运动图式开始内化而为表象或形象图式，表象思维具有具体形象性，有意注意很不稳定，有赖于成人的计划和材料的吸引。动作发展方面，此阶段幼儿小肌肉动作还处于发展中，更适合操作体积较大、立体、形象的物品。因此，配备的区域活动材料在外形要立体、直观，材料大小要合适，材料的取放要方便。一份材料组成部分的数量限定在 3-6 个，颜色种类不宜太多，以免分散幼儿注意力。简洁合理的操作步骤便于此阶段幼儿进行独立操作。

配备区域活动材料要把握好材料的结构化程度。开放性的材料从结构化程度来说存在非结构化的材料和低结构化材料。低结构化材料教学目标只有简单的设计，目标非常隐蔽，没有限定的玩法，幼儿自主操作的空间很大。在以幼儿教学目标为框架配备区域活动材料时，如果提供的材料结构过低，或无结构化材料数量过多，会使教学目标缺少载体，无处落实。

配备区域活动材料要满足幼儿的个体需求。区域活动注重幼儿个体的自主发展，区域活动材料的配备不仅要能有效支持幼儿群体的发展需求以及幼儿个体的个别需求，还应具有前瞻性地为幼儿提供恰当的材料为幼儿发展提供支架。

### 3. 区域活动材料调整的方法

在区域活动开展的过程中，当材料因各种原因无法满足幼儿的操作需求、无法促进幼儿的发展时，教师应对区域活动材料进行重新配备。调整的过程是随机的，具有能动性的。很大程度上，我们要求教师能通过多种观察方法，利用多种观察工具，在第一时间了解幼儿的操作情况，从而对区域活动材料进行及时调整，避免因教师精力、时间不足以及对材料关注不够等原因使区域活动材料长时期没有得到调整、对幼儿在操作中的问题也没有足够重视的情况。

## （三）幼儿区域活动材料使用的结果与分析

### 1. 区域材料说明

《区域材料说明》是指教师以图片、文字的形式将一份完整的区域材料进行阐述。一份完整的材料说明包含了材料名称、材料目标、材料构成、适合年龄、操作步

骤、错误控制、注意事项、变化与延伸八个部分的内容。

教师在撰写材料说明时回顾设计材料的过程、思考材料设计的目的和幼儿操作情况等，所以给设计材料的教师提供了反思的空间；对刚接手这份区域材料的教师而言，能对照着材料说明很快地了解和掌握此份材料的目标、适合年龄段、使用方法及注意事项等，从而能够帮助新教师有准备、有针对性地指导幼儿对材料进行操作。

## 2. 区域材料的变化与延伸。

教师在根据各种原因、按照各种要求调整区域活动材料的过程中，为了能直观地了解教师调整区域活动材料的思路、过程和方法，在原有区域材料说明的设计基础上进行了改动，除了八个部分的内容，教师还需要写出每次调整的具体细节。最终的区域材料说明记录的不仅是原始的设计思路，还包括三次完整的调整过程，这样教师可以根据幼儿的情况选择恰当的材料。

## 3. 《班级区域总计划》的使用有助于保证区域材料配备和动态调整的科学性。

《班级区域总计划》的设计与编制。我园依据《3-6岁儿童学习与发展指南》与我园的课程设置编制了《班级区域总计划》，细化分析和梳理了五大领域下的总目标和子目标，教师按照目标配备和增减材料。纵向上比较，将小、中、大三个年龄阶段幼儿的发展要求进行了科学的区分，帮助教师能阶段性地配备各领域区域材料，促使幼儿达到该阶段的要求；横向上比较，教师能更加灵活地调整区域材料，能根据本班幼儿材料操作情况有意识地增、减材料，使材料更符合实际，并且方便今后接收这些材料的教师能更直观地了解、修改和使用材料。

《班级区域总计划》的使用。教师根据幼儿发展阶段和水平逐步添加新材料，能从侧面反应出幼儿本月的发展情况；教师按月配备材料不仅体现了材料间的互动和区别，还能结合班级主题，使得区域材料更丰富；教师对应《3-6岁儿童学习与发展指南》目标配备材料，对于有难度的材料，教师适当地介绍了材料的组成，使材料及操作过程一目了然。

《班级区域总计划》的编制始终处在一个动态改进的过程中。从笼统地填写到逐月地填写，呈现出阶段性的变化，可以看出教师对于幼儿的观察、指导以及对班级材料调整提供的支持；我们将餐前语言活动从“总计划”中分离出来，使教师能够根据幼儿情况或是结合班级主题，更加自由地生成活动，避免了对于“手指游戏”或者“讲述故事”内容的偏重；我们也能进一步看见五大领域下区域间的逐步渗透，在这种情况下产生的材料，隐含了更加多的价值，能在无形中促进幼儿多向思维的发展，也促进了幼儿综合能力的发展。

#### （四）区域活动材料的配备和使用策略的结果与分析

1. 依据《指南》整体规划、架构科学合理的课程体系和区域活动体系。区域活动材料的配备应遵循幼儿教育规律，符合幼儿发展特点。我园依据《指南》，结合我园园本课程改革的需求，形成了具有荷花幼儿园特色的课程体系和区域活动体系。在每届大班的毕业活动中均设置了区域活动材料闯关的环节，将各个领域的部分材料作为大班全体幼儿必须完成的闯关挑战之一，每一份材料都有一名指导教师测评并记录幼儿材料操作的情况，完成闯关的幼儿将获得《毕业闯关手册》中区域材料部分的完成印章。教师对未完成挑战以及完成有困难的幼儿进行登记，并反馈给幼儿所在班级的教师，进行个别指导。

2. 简化教师制定教学计划的模式，提高教师的教学效率。

教师制定教学计划的内容主要包括班级总计划和教师分组教学计划两大部分。班级总计划包含主题框架、领域具体计划（领域目标、途径、班级分析、具体材料对应）；教师分组教学计划的内容主要包括：一是无法通过操作区域活动材料达成的教学目标，二是教师认为需要通过集体教学的形式解决的班级幼儿的共性问题，三是艺术领域中如歌曲学唱等内容；四是部分生成课程的内容。教师分工负责，按计划开展分组教学。简化后的流程能让教学计划更具针对性，同时减少了教师的案头工作，提高了教学的效率。

3. 巧用表格记录的策略，科学、系统、全面地观察和记录幼儿的操作行为。

我园目前主要运用了以下几种表格工具：

《班级区域活动材料情况登记表》是根据五大领域划分了健康、语言、社会、科学和艺术五个部分，再根据各领域对应的活动区，在表格中登记配备区域材料的有无情况、是否有区域材料说明，运用不同符号标注添补和更新材料的情况。

《幼儿材料操作情况登记表》按区域划分活动材料，教师分组记录班级所有孩子关于该区该材料的操作情况（完成情况、需要帮助程度）。从需要帮助的幼儿数可以看出区域材料的难易程度，教师可以适当调整材料的难度；从幼儿的完成量可以看出该幼儿对活动区的感兴趣程度，方便教师分析幼儿的兴趣点和现有水平；通过查看幼儿未完成量，教师可以有针对性地邀请孩子进行区域操作；通过统计不同子目标（如精细动作、自我服务等）所对应的材料的完成情况，可以有根据地诊断和评价幼儿的生活自理能力，并采取相应的策略进行指导。

《观察记录本》包含了时间取样法、数学和科学检核表、社会性发展检核表等十多种观察记录表格。教师观察幼儿区域活动材料操作表现，并进行客观记录和描述，

如观察幼儿在区域活动中材料的选择、操作方法、专注度、合作意识等，从而深入了解幼儿行为背后的原因，及时、准确地做出回应。

我们采用轶事记录法全面了解幼儿行为表现，观察幼儿材料操作探究的全过程。我园设计的轶事记录表格包含被观察对象姓名、观察者姓名、观察时间、教师的观察、教师的分析和策略、孩子说的话、家长的建议七个部分。内容涵盖广泛，区域活动材料操作方面主要包括幼儿区域材料操作情况，幼儿操作不同材料的目标达成和操作方式等，教师掌握操作情况，提供良好的实施策略，家园共育促进幼儿发展。轶事记录的行为表现部分要求教师要做到描述客观、具体、全面，教师对行为表现的分析要有针对性，提出的策略要具可行性，对于幼儿的心声和家长的反馈及时有效吸收。

幼儿区域操作记录本是幼儿自主记录的、能反映幼儿区域材料操作过程的工具。

《指南》中提出鼓励和引导幼儿学习做简单的记录，并与他人交流分享。我园鼓励幼儿在记录本上用文字、数字、图像或是符号记录自己观察和探究的过程与结果。记录使幼儿体验文字符号的功能，记录本身对于中大班幼儿而言能够培养幼儿书写兴趣、有效提高幼儿的前书写能力，还可以增强幼儿操作的目的性和持续性。在分享环节，记录本帮助幼儿记忆操作过程，增强了幼儿分享与表达的欲望和自信。

#### 4. 开展以小教研为主、集体教研为辅的教师教研。

我园围绕“班级区域材料的现状”和“幼儿区域活动材料的操作现状”等主题以班级和年级组为单位开展了递进式系列教研活动。通过教研实践，我们积累了以下经验：一是教师配备材料应关注幼儿的年龄特点、思维发展阶段、能力水平和个体差异，分析把握区域材料的特性。注意区域活动材料的难易程度、合作性材料与独立操作材料的搭配，保护幼儿的操作兴趣，促进幼儿的有效操作；二是根据幼儿水平适当提供隐含指导性材料。设计材料时，教师可以将隐性的提示和指导图示隐藏，对于不同能力水平的幼儿进行个性化的指导，体现材料的层次性。特别是有独立操作意愿和能力的幼儿在操作材料时，教师应尽量减少或是不提供显性指导；三是区域活动材料的配备应有机整合各领域的内容。充分挖掘各领域之间的内在联系，将课程内容与区域活动材料进行的合理、有效的整合。区域活动材料的目标可以与其他形式的活动目标相联系；四是通过区域活动小结反馈、梳理幼儿区域活动材料操作情况，促进幼儿积累材料操作的经验，提升幼儿的认知、操作能力和学习品质。

#### 四、回顾与反思

开展研究以来，我们在发现问题、分析问题和解决问题的过程中不断改进。回顾研究的过程发现，首先我们方法性的研究偏多，结论性的研究偏少，针对问题的研究不够

深入；其次区域材料说明存在部分内容重复、表述不清晰、部分材料玩法功能单一、个别领域（如音乐）材料数量偏少等问题，需要进一步完善；最后，需要教师管理和教师培训多管齐下，激发教师参与研究的积极性，促进教师专业素养的提升和班级区域材料更好地完善。

我们的最终目标是继续稳步推进区域活动，进一步完善区域活动材料，形成一套完整、科学的区域材料系统，完善我们的园本课程体系。



# 《湖南省幼儿园学习活动指导体系》 总检验方案的设计与实施

· 湖南学前教育学会 彭世

· 华长沙师范学院 路 奇

## 一、研究的背景与缘起

2012 年 10 月，教育部颁布《3-6 岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指》），并要求“地方各级教育行政部门要认真抓好贯彻落实《指南》的实验和经验推广工作”。为此，2013 年湖南省教育厅决定在全省开展贯彻《指南》实验，并安排湖南省学前教育学会负责实验的具体组织和指导。实验目的是落实教育部要求，为幼儿园提供实施《指南》的方案，即《湖南省幼儿园学习活动指导体系》（以下简称《体系》），并解决幼儿园实施过程中的具体问题。时任教育部基础教育二司李天顺巡视员在部署工作时，要求“各级教育行政部门要在全面贯彻实施《指南》的同时，结合本地实际确定一批实验区，重点探索贯彻落实《指南》在各级教育行政部门层面的组织推进方式，以及在幼儿园教育实践层面的具体实施方法。”因此，湖南省贯彻《指南》实验的核心任务确定为：在持续的行动研究中建设《湖南省幼儿园学习活动指导体系》，指导幼儿园教师以该《体系》为“拐杖”，建设和实施园本学习活动体系，改进保教活动，提高保教质量。

《湖南省幼儿园学习活动指导体系》是在湖南省教育厅在开展贯彻《指南》实验的过程中，依据《指南》精神和要求，结合湖南实际面向湖南省绝大部分幼儿园提出的基本、普适、保底的贯彻落实《指南》精神的具体实施方案。《湖南省幼儿园学习活动指导体系》由一套“幼儿园学习活动体系指导方案”和配套的“幼儿园学习活动资源体系”“幼儿园教师研训指导服务体系”两个服务支撑体系构成。其中：“幼儿园学习活动体系指导方案”相当于一套适用于湖南省绝大部分幼儿园、且有配套资源支持的课程大纲，主要由“湖南省幼儿学习与发展合理期望”“湖南省幼儿学习的基本内容”“湖南省幼儿园学习活动实施途径”“湖南省幼儿园学习活动计划”“湖南省幼儿园学习活动评价”五个部分构成。

从 2012 年筹备起至今，湖南贯彻《指南》实验已经持续了 9 年（2012-2020 年），经历了 3 个阶段：前期研究阶段（2012 年 11 月-2013 年 12 月），方案制定阶段（2014 年 1 月-2015 年 4 月），方案实践阶段（2015 年 5 月-2020 年 12 月）。《体系》前后

修订了 19 次,形成了 20 稿。其中:研制时大范围讨论、征求意见、论证 13 次、评价 2 次,形成了 15 稿。实践检验阶段大范围试行 2 轮共 5 年多、评价 4 次、修改 5 次,最终形成了实验的主体成果——《湖南省幼儿园学习活动指导体系》。目前,实验的主要任务已经完成,进入到总结阶段,需要就实验的效果进行总体评价,即对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》的研究与实施情况进行总检验。

## 二、《湖南省幼儿园学习活动指导体系》总检验的内容与实施模式

### (一)《湖南省幼儿园学习活动指导体系》总检验的评价内容

《湖南省幼儿园学习活动指导体系》是在湖南省贯彻《指南》实验过程中形成的。要评价该《体系》是否具备科学性和可行性,以及推行该《体系》对湖南幼儿园产生的实际效果,需对《体系》进行评价。教育部早在 2012 年在《关于印发〈3-6 岁儿童学习与发展指南〉的通知》中明确指出:颁布《指南》的目的,是“为深入贯彻教育规划纲要,落实《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》(国发[2010]41 号),帮助广大幼儿园教师和家长了解 3-6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特点,全面提高科学保教水平”。<sup>[3]</sup>可见,贯彻落实《指南》,最终要落在“全面提高幼儿园保教质量水平”上。因此,评价湖南省贯彻《指南》实验成效,即检验《体系》的根本指标,就是参与了湖南省贯彻《指南》实验的幼儿园的保教质量水平的变化情况。

关于对幼儿园保教质量的评价,国内外的共识是从三个彼此相关的维度进行,即:投入(条件/结构)质量——为保教投入的人力和物力资源的质量;过程质量——保教实践的质量;产出(结果)质量——保教成果的质量。<sup>[4]</sup>鉴于幼儿园的主要保教成果“儿童发展”同时受到自身遗传因素、家庭条件和教养方式、社区环境等其他诸多因素的影响,国际上一般不将儿童发展结果作为幼儿园保教质量的直接衡量标准。因此,在评价幼儿园保教质量时,可以重点针对两大类要素进行,即:结构性要素和过程性要素。据此,湖南省贯彻《指南》实验评价的内容亦将从结构性要素和过程性要素两个维度进行确定。

由于幼儿园保教质量主要是通过班级质量得以体现的,而班级质量的诸多影响要素中,又以教师和幼儿的行为(即师幼互动行为)为核心。国外相关研究显示:师生互动指标比其他诸如教师受教育程度、班级硬件设施、班级规模、生师比、课程类别、卫生保健条件等结构性指标更能严格而有效地预测儿童多方面发展。同时,湖南省贯彻《指南》实验工作主要集中依托《湖南省幼儿园学习活动指导体系》,支持幼儿园教师的保教工作实践。因此,湖南省贯彻《指南》实验评价的具体内容可以确定如下:在结构性要素上,主要评价“《湖南省幼儿园学习活动指导体系》的质量”和“教师保教观

念”；在过程性要素上，主要评价“师幼互动行为（班级质量）”。由于“教师保教观念”和“师幼互动行为（班级质量）”主要都是直接对教师进行的评价，又都是为便于评价工作的组织实施，可将这两个要素合称为“教师专业性”，即教师在教育教学实践中所表现出的观念、态度、知识和行为上的有益于促进儿童学习与发展的典型特征。

综上所述，湖南省贯彻《指南》实验评价的内容主要有两个方面：一是评价实验的主体成果——《湖南省幼儿园学习活动指导体系》；二是评价幼儿园实施（试行）该《体系》的效果，具体又分为“教师的保教观念”和“师幼互动行为（班级质量）”两个方面。

## （二）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》的评价模式

如前所述，根据湖南省贯彻《指南》实验的性质和任务，在阶段性的实验工作告一段落后，需要通过做一次阶段性的总体评价，为下一步更大范围内提升幼儿园保教质量的行动提供决策依据。为此，评价借鉴了美国著名评价学家斯塔弗尔比姆

（Daniel·Stufflebeam）提出的决策类型模式，又称 CIPP 模式，包括背景评价（Context）、输入评价（Input）、过程评价（Process）、结果评价（Product）四个步骤。其中：背景评价的实质在于确认方案目标与方案的实际影响之间的差距；输入评价的实质在于确认方案的科学性、可行性和效用性；过程评价的实质是调整和改进实施过程；结果评价本质上是对目标达成程度进行的判断。因此，就湖南省贯彻《指南》实验评价而言：

**背景评价**是对照《指南》在提升幼儿园保教质量方面的要求，对研制和实施《湖南省幼儿园学习活动指导体系》的必要性或价值进行诊断性评价。背景评价在湖南省贯彻《指南》实验开始之初已由专家组实施。

**输入评价**是对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》的科学性和可行性进行评价，即对其在“是否忠实反映了《指南》精神和湖南实际”和“是否容易在幼儿园加以实施”两个方面进行的评价，目的是验证《湖南省幼儿园学习活动指导体系》是否符合《指南》精神与要求，是否反映湖南实际，是否符合湖南省贯彻《指南》实验的目的与需要。具体办法是设计相应的指标和标准，聘请专家评估。评价的内容是在实验过程中逐步完善的，到实验总结阶段定型，见表 2、表 3。输入评价在《体系》的研究、论证及两轮试行过程中已经先后进行过多次，目前到了总结性评价阶段，需要对最后一轮修订后的《体系》做最后一次评价。

**过程评价**是对湖南省贯彻《指南》实验的具体实施过程进行的评价，主要是对实验园试行（实施）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》和课题专家组对实验园提供支持的

过程进行的评价。这部分评价工作在实验的过程中已经由专家组完成。

**结果评价**是对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》试行（实施）效果进行的评价，即对幼儿园试行（实施）《体系》后保教质量的提升程度进行的评价。具体是借助对照组，对幼儿园试行（实施）《体系》后“教师保教观念”和“师幼互动行为（班级质量）”两个方面的变化情况进行评价。主要评价方法是访谈和现场观察。

由于湖南省贯彻《指南》实验自 2012 年启动至今已有 9 年之久，持续周期较长，整个 CIPP 模式也是结合实验进程分阶段实施的。其中：前期研究阶段主要做背景评价，方案研制阶段主要做输入评价，第一、第二轮实践检验阶段主要做输入评价和过程评价，总结阶段做主要做结果评价。评价的主体包括课题组和课题主管单位湖南省学前教育学会招标设立的第三方评价专家组。评价的具体内容、方法与分工情况见表 1：

表 1：湖南省贯彻《指南》实验评价的内容、方法与分工

评价的内容与方法	评价的分工	
	课题组	第三方评价组
<b>背景评价：</b> 对《体系》研制必要性的评价，专家评估法	√（前期研究阶段）	√（总结阶段）
<b>输入评价：</b> 对《体系》是否符合贯彻《指南》要求的评价，专家评估法。	√（方案研制阶段）	√（总结阶段）
	√（第一轮试行）	
	√（第二轮试行）	
<b>过程评价：</b> 对《体系》试行情况的评价，访谈法。	√（第一轮试行）	
	√（第二轮试行）	
<b>结果评价：</b> 对实验园试行《体系》后教师专业性（教师保教观念、师幼互动行为）的评价，访谈法、观察法。		√（总结阶段）

### 三、对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》本身质量的评价

#### （一）评价工具的设计

由于《湖南省幼儿园学习活动指导体系》是由一系列供幼儿园使用的指导方案和配套资源及服务支撑体系构成，对其本身质量的评价更多适合采用专家评价法，即通过专家论证与审议的方式进行。为确保专家评价的相对客观性，需要针对《体系》的使命与功能定位设计一个评价要素表，供专家评分时参考。为此，第三方评价专家组根据湖南省开展贯彻《指南》实验的目的，从“科学性”和“可行性”两个维度编制了《〈湖南省幼儿园学习活动指导体系〉评价要素参考表》。其中：

“科学性”是指《体系》是否准确体现了《指南》精神，是否真实反映了湖南省情，具体包括“与《指南》价值取向的一致性”“涵盖《指南》内容的充分性”“与湖南省情的匹配性”3 个一级指标及其下属的若干二级指标；“可行性”是指《体系》是否

能够切实被各地幼儿园加以实施，具体包括“师资队伍的胜利性”“配套资源的可得性”“家长支持的可能性”“园本化建设的支持性”4个一级指标及其下属的若干二级指标。

## （二）评价工具的信度控制与效度分析

为确保该评分系统的科学性和合理性，从2020年8月-2021年6月，课题组先后多次邀请专家学者进行把关，经过多次的研讨、修改、完善，最后专门召开检测方案研讨会，征求了25位专家的意见。最后专家们一致认为这套评分系统是真实体现《指南》精神，具体反映《指南》实验的实际做法，因而是具备科学性和可行性的。综上所述，《湖南省幼儿园学习活动指导体系》科学性与可行性检测量表的指标设计是经过专家审议通过，是可以执行的。

## （三）评价的实施

1. 评价专家组的组建方式。以省学会公开招标成立第三方评价专家组（以下简称“评价组”）的方式，独立进行评价。评价人员由评价组从“湖南省贯彻《指南》专家指导委员会”专家库中随机抽选30名左右专家（幼儿园一线专家不少于50%）组成。

2. 数据的采集方法。评价采取专家评估法和直接计分制，评分标准主要考虑各指标的内涵范畴要点或实施要领，各指标及评分标准的分值分配主要考虑各指标在其指标体系中的重要性。评价组给每位专家发放《〈湖南省幼儿园学习活动体系〉评价标准（一）（二）》和《体系》，以及试行（实施）《体系》的配套资源《体验与探究·幼儿学习活动资源》、幼儿园教师培训方案及其实施情况、幼儿园保教活动资源建设方案及其实施情况等资料，由专家参照《〈湖南省幼儿园学习活动体系〉评价标准（一）（二）》，独立对《体系》进行背对背评分。

3. 数据的分析方法。使用Excel和SPSS 25.0对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》评价结果进行统计与分析，主要包括科学性得分、可行性得分和总体得分。得分均按照70以下、70-80、80-90、90-100的区间进行等级划分，其中70以下为不合格，70-80为合格，80-90为良好，90-100为优秀，并统计分析各等级的分布情况。

## 四、对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》实施效果的评价

### （一）评价工具的设计

如前所述，对实验园实施《湖南省幼儿园学习活动指导体系》后保教质量的评价，主要针对教师专业性进行，具体又分为“教师保教观念”和“师幼互动行为（班级质量）”两个方面。对“教师保教观念”的评价，采用的是第三方评价专家组结合《指南》内容编制的《幼儿园教师保教观念访谈问卷》（以下简称《访谈问卷》）。对

“师幼互动行为（班级质量）”的评价，采用的是美国著名的班级质量评价工具《CLASS》（班级评价计分系统）。其中：

《访谈问卷》是根据中央教科所 2009 年出版的《幼儿园教育质量评价手册》提出的工具《教师教育观念与行为意识访谈》改编而来的。（中央教育科学研究所学前教育研究室，2009）《幼儿园教育质量评价手册》是由原中央教育科学研究所研究员刘占兰主持的国家社会科学基金“十一五”规划课题《幼儿园教育质量的发展现状与促进研究》的核心成果，以《纲要》为依据，以生态学和教育评价学为主要理论基础。《访谈问卷》在原有基础上，保留了“基本情况”这个领域，再根据我省《指南》实验的具体实施方法及本土园所实际情况进行了改编，把其中“教育观念”“教育策略意识”“环境创设的意识”“家园共育意识”“评价幼儿园的意识与能力”5 个维度，调整为“幼儿学习与发展”“领域教育”“课程实施”“家园共育”“评价幼儿”“专业发展”6 个维度、7 个变量群，共计 33 个题目。《访谈问卷》是非量表式的工具，其中的选项是评分人（数据收集员）判断教师教育观念的依据，要求评分人在对教师的回答进行判读的基础上对应选择。

CLASS 量表是一种相对成熟的班级评价计分系统，包括“情感支持”“活动组织”和“教育支持”三个维度 9 个项目。CLASS 量表除了能对教师和幼儿的语言互动进行观察计分，还涵盖了师幼之间的表情、动作互动，课堂组织情况等，是目前比较全面且权威的可以测评幼儿园师幼互动的量表。该评估系统自 2008 年成功发布以来，在世界学前教育质量研究领域广泛使用，并获得高度认同。

## （二）评价工具的信度控制与效度分析

### 1. 评价的信度控制

为了获得较为客观、真实的数据，研究通过多种手段和数据处理方式，保证《访谈问卷》及 CLASS 评估系统较高的评分者信度。

#### （1）严格培训评分人员

为了实现双重编码，研究者招募了 24 位学前教育专业研究生，对其进行评分培训。经过培训后，研究者对 24 位评分人员的试测进行评估。

评估方法 1：用《访谈问卷》对样本外的幼儿园教师进行预访谈，2 位人员一组，对同一位教师进行访谈，要求 2 位评分人在对教师对每一个访谈题项上的回答判断的一致性上达到 80%，对达不到的进行原因分析，在培训中就教师的回答进行案例分析，确保评分人正确理解，减少误判，之后进行了二次试测，评分者一致性系数达到了 84%。

评估方法 2：将提前准备的集体教学活动录像作为试测录像。请 24 位评分人员根据

CLASS 评估系统进行评分。24 位评分人员在评分试测中，要求与标准评分的一致性范围保持在 80%以上。其中有 2 位评分人员在第一次试测中，与标准评分的一致性低于 80%。为此研究者与这两位评分人员进一步寻找问题所在，在第二次试测（更换试测录像）中，这 2 位评分人员与标准评分的一致性达到 80%以上。至此 24 位评分人员全部满足 CLASS 评估系统规定的要求，均评分者一致性系数达 88.41%。

(2) 评分人员评分前不知所评园所是否为实验园

为了尽可能排除评分者效应，保证评分者客观、准确地进行评分，在评分前并未告知评分者所评园所是实验园还是对照园，避免了有意抬高实验园后测分数以求显著的实验效果的情况。

3. 研究效度分析

(1) 《访谈问卷》的效度分析

为检验《访谈问卷》的效度，我们编制了专家问卷并邀请了 6 位学前教育专家对该问卷进行评价，了解题目与所要测量的概念内容的关联性，计算 I-CVI 值，并通过 Kappa 值对专家意见可能存在的随机一致性概率（Pc）进行矫正，从而获得《访谈问卷》内容的效度。

表 6：《教师教育观念访谈问卷》内容效度评价结果

评分为3 或4 的专家						
题目	专家人数	人数	I-CVI	Pc	K*	评价
1	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
2	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
3	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
4	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
5	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
6	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
7	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
8	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
9	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
10	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
11	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
12	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
13	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
14	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
15	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
16	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
17	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
18	6	5	203 0.83	0.094	0.82	优秀
19	6	4	0.67	0.234	0.56	一般
20	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀

31	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
32	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
33	6	5	0.83	0.0940.82	优秀

由表 6 可知，题目 19、30 的 I-CVI 为 0.67，Kappa 值为 0.56，内容效度一般。其余题目 I-CVI 均达到 0.83 以上，大于 0.78 的标准；Kappa 值在 0.82 以上，大于 0.74 的优秀标准；根据这一情况，组织相关专家对原问卷进行修改，最终形成本访谈问卷。

## (2) CLASS 评价系统的效度分析

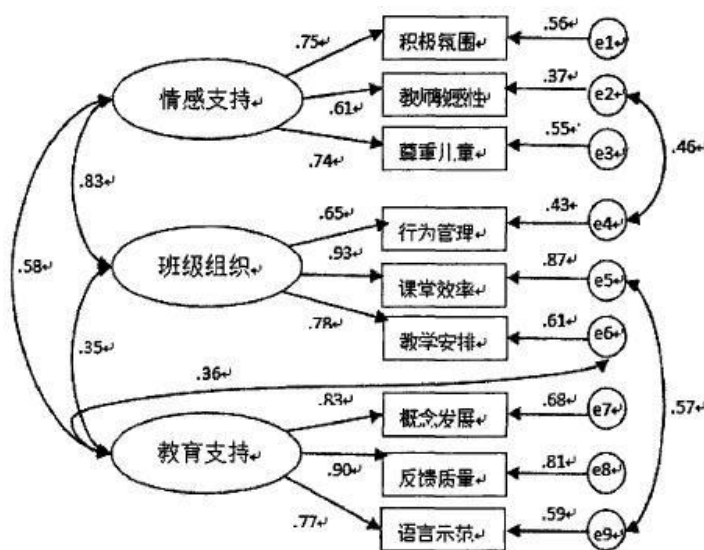
中国有关研究者前期对 CLASS 工具的使用，证明在中国文化背景下，该系统有良好的信效度（邓小平，2013）。为了确保 CLASS 工具的文化适应性，我们对其做了验证性因子分析。由于 CLASS 中的消极氛围维度得分基本处于 6-7 分，缺少区分度，因此在进行验证性因子分析时，把消极氛围维度去除，仅对 CLASS 的 9 个维度进行验证性因子分析。研究使用 80 名教师的 CLASS 师幼互动质量评分进行验证性因子分析，结果如图 1。

该模型的拟合度指标如表 7。从表可见，该模型拟合较好，说明 CLASS 评估系统具有良好的结构效度。

表 7：课堂评估编码系统验证性因子分析的结构模型拟合度指标

$\chi^2$ df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	CFI	TLI	本模型
35.51	21	1.69	0.08	0.94	0.98	0.96

图 1：CLASS 课堂评估系统的因素负荷





### （三）评价的实施

1. 样本的抽取方法。首先，分层随机抽取 20 所贯彻《指南》实验园，从中随机抽取 40 名参与了实验全过程（2013-2019 年）的教师作为实验组样本。然后，分层随机抽取 20 所没有参加湖南贯彻《指南》实验的幼儿园，从中随机抽取 40 名 2013-2019 年间在岗的教师作为对照组样本。

2. 数据的采集方法。由评价专家组遴选 6 名经过系统培训并确认合格的数据采集员，利用《幼儿园教师保教观念访谈问卷》和《CLASS》两个评价工具，分 10 个工作日，每人以每天 2 个样本的速度，对实验组和对照组样本进行现场观察评价和一对一访谈。

3. 数据的分析方法。使用 Excel 和 SPSS 25.0 对实验园实施《湖南省幼儿园学习活动指导体系》教师专业性评价的结果进行统计分析，主要通过实验园与对照园教师专业性的差异比较来进行。通过比较二者之间的差异，反映试行（实施）《体系》后教师专业性的变化，进一步验证《体系》试行（实施）的效果。

## 五、评价的结论与思考

本研究采用定性与定量相结合的研究方法，通过第三方专家评价组，随机选取了高校专家组和幼儿园专家组对《湖南省幼儿园学习活动体系》进行评价打分；通过分层抽样方式对湖南省《指南》实验园与对照园的教师质量进行评估测评，从以上检测的结果可知，结合上文中有关《体系》科学性与可行性指标内涵和教师访谈及师幼互动质量的理论逻辑，得出以下结论。

### （一）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》具备较高的科学性与可行性

本次对《体系》科学性与可行性的检验，实际上是对湖南省在具体落实《指南》精神，为幼儿园提供科学、系统的实施方案的一次检验。从检测结果来看，不管是高校专家组，还是幼儿园专家组，总体上对《体系》是非常认可的。在检测的过程中，也力求客观评价，参与本次检测的专家均是随机抽取，背对背进行独立评分，相对而言，本次检测结果是客观、可信的。两组专家在评分上差异不显著，且评分区间都在 90-100 之间，属于优秀区间，因此可说明两组专家对该体系的高度认可和肯定，也进一步说明《体系》是具备科学性与可行性的。

### （二）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》值得进一步推广与实施

从本次对《体系》检验的实施情况来看，参与本次检测的高校专家及幼儿园专家都是来自湖南省内学前教育领域理论与实践水平最高的专家代表，他们从各自的立场对《体系》进行了仔细审议和深入交流。高校专家组主要是站在学术理论层面对《体

系》进行了评估，他们的一致认可，说明《体系》的理论依据和学术价值是得到论证的，是可行的。而幼儿园专家则更多是从幼儿园具体实践层面对《体系》进行了评估，他们都是扎根湖南幼教一线的实践专家，对湖南省幼儿园这些年在《体系》的支持下深入开展贯彻落实《指南》精神的实验的情况非常熟悉，也在历年的督导评估工作过程中直观感受到了幼儿园保教质量的提升和保教工作面貌的积极变化，见证了幼儿的成长和教师专业能力的提升，真实感受到《体系》对幼儿园的帮助与引领，专家们一致相信《体系》的创新举措和成功经验是值得进一步推广和实施的。

### （三）实验园与对照园保教质量存在显著差异

根据对访谈数据的分析结果发现，实验园与对照园教师教育观念存在显著差异，尤其在幼儿学习与发展、领域教育、课程实施三个方面实验园教师观念明显优于对照园。可见贯彻《指南》实验对于教师教育观念优化作用显著。实验园教师由于有了《体系》及资源《体验与探究·幼儿学习活动资源》等一大批配套资源和湖南省学前教育学会组织下的专家指导力量的支持，在主题背景下的六大实施途径（环境创设、集体教学活动、游戏活动、区域活动、生活活动、家园共育）的幼儿园园本课程建设道路上越走越远，越走越顺。不仅保教质量得到了显著提升，教师们更是收获到了来自专业本身的成就感。

CLASS 评价数据结果表明，试行《体系》后实验园的师幼互动质量总分显著高于对照园，这说明在《体系》的支持下，实验园师幼互动质量提升的效果十分显著。实验园与对照园之间在师幼互动的“情感支持”“活动组织”和“教育支持”三个维度中，尤以“情感支持”维度上的差异最为显著，“教育支持”为其次。这是由于在《体系》支持下，实验园教师得以持续参加多种形式的专家讲座、现场教研和专项培训活动，其中有关师幼互动理念、儿童观等主题的讲座和教研活动数量最多、效果最好。实验园教师专业素养随之逐步提高，并树立起了科学的儿童观，同时越来越意识到遵循学前教育领域提倡的尊重幼儿、师幼平等呼声的重要性，在情感支持维度上的进步和发展较大。同时，由于《体系》更多主张教师在主题背景下六大实施途径预设的学习活动的基础上，为幼儿提供更为开放的生成活动空间，因而相比过去适当淡化了高结构的学习活动组织的要求，提倡和鼓励教师更多在主题背景下追随幼儿的自主学习兴趣与需要，并适时提供必要的教育支持。正因如此，实验园与对照园教师之间在“教育支持”上的差异，要比在“活动组织”上的差异更为显著。

### （四）不足与展望

本次研究通过对《湖南省幼儿园学习活动体系》本身科学性与可行性的评价设计

与设施，以及对《体系》在实验幼儿园的效果进行检测，并得出了相应客观的评价结果。总体来看，《湖南省幼儿园学习活动体系》为我省幼儿园教师专业能力的提升，以及幼儿园保教质量的改善，起到了助推、引领作用，为我省学前教育事业进一步发展指明了方向。与此同时，《湖南省幼儿园学习活动体系》的整体评价方案是科学、可行的，是经过了论证的。然而在具体实施评价的过程中，以及在查阅相关文献资料的基础上，发现我们的评价方案还是存在不足之处，如关于《体系》科学性与可行性的评价指标及其理论模型的建构还有待加强。因此，今后在进一步完善《体系》的过程中，需要更加关注《体系》本身的理论逻辑以及评价模型建构，完善研究过程，力求《体系》理论的科学性与实践逻辑的合理性。以进一步指导全省幼儿园以该《体系》为“拐杖”，建设和实施园本学习活动，不断改进保教活动质量，持续提升我省学前教育事业发展的整体水平。

# 湖南省贯彻《指南》实验效果检验报告 ——基于幼儿园教师教育观念和行为的研究

湖南师范大学 郑三元 康 丹

湖南学前教育学会 何湘宁 李佳佳 王雨菲

## 一、问题的提出

2012 年 10 月，教育部颁布《3-6 岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》），并要求“地方各级教育行政部门要认真抓好贯彻落实《指南》的实验和经验推广工作”。这是继《幼儿园教育指导纲要（试行）》之后引领广大幼教工作者全面提升科学保教水平的里程碑式文件。<sup>1</sup>为帮助幼儿园教师理解和执行《指南》精神，掌握和遵循幼儿学习与发展的基本规律，为此，2013 年湖南省教育厅决定在全省开展贯彻《指南》实验，并安排湖南省学前教育学会设立课题组承担实验的具体组织和指导。实验目的是落实教育部要求，为幼儿园提供实施《指南》的方案，即《湖南省幼儿园学习活动体系》（以下简称《活动体系》），并解决幼儿园实施过程中的具体问题。从 2012 年筹备起至今，湖南贯彻《指南》实验已经持续了 9 年（2012-2020 年），经历了 3 个阶段：前期研究阶段（2012 年 11 月-2013 年 12 月）；方案制定阶段（2014 年 1 月-2015 年 4 月）；方案实践阶段（2015 年 5 月-2020 年 12 月）。截目前，实验的主要任务已经完成，进入到总结阶段，需要就实验的效果进行总体性评价，也即对湖南省贯彻《指南》实验的幼儿园，进行教育质量检测评价。

据最新的教育局统计显示，2020 年，全国共有幼儿园 29.17 万所。入园儿童 1791.40 万人，在园幼儿 4082.83 万人，幼儿园共有专任教师 291.34 万人。学前教育毛入学率 85.2%，与 2010 年相比提高了 28.6 个百分点，普惠性幼儿园覆盖率达到 84.74%，与 2016 年相比增加了 17.5 个百分点。这些数据充分说明我国学前教育事业在实现跨越式发展，从平稳推进公益普惠向追求教育质量内涵发展方向迈进。质量是学前教育的根本追求，只有“有质量”的教育才能真正促进幼儿健康成长。在党的十九大报告提出“幼有所育、学有所教”的时代召唤下<sup>2</sup>，恰逢“十四五”开局之年，系统回顾湖南省贯彻《指南》实验实施现状，了解幼儿园现阶段的教育质量，认真总结全省开展《指南》实验阶段性成果和有益经验，是全面落实学前教育深化改革、推动全省学前教育事业发展的现实要求。

目前国内有关幼儿园教育质量的研究大多是以幼儿园保教/保育质量、幼儿园教育评价存在的问题及对策研究为主,或讨论幼儿园教育质量指标体系建构,少量是关于国外教育质量评价体系介绍、中美高质量幼儿园评价标准比较研究等。还有部分是以儿童视角下幼儿园教育质量评价、家长视角下幼儿园教育质量评价、或以某个领域的师幼互动质量等研究为主。研究内容比较片面。总体来看,有关幼儿园教师质量的本土实证研究较少。特别是以贯彻《指南》实验或以《指南》为背景的全省范围内幼儿园教育质量相关的研究几乎没有。更多的是以《指南》为背景下的某个领域的研究。如

“《3-6岁儿童学习与发展指南》中语言领域的实施现状及对策研究——以贵阳市为例”、“以《3-6岁儿童学习与发展指南》为指导初探幼儿园艺术教育的研究”“《指南》背景下幼儿园科学教育实践的研究——以郴州市B园为个案”“《3-6岁儿童学习与发展指南》健康领域在幼儿园实施中存在的问题及对策研究”等。其他关于《指南》背景下的研究更多是政策落实层面及教师认同或价值解读等内容。如:“教师对中国《3-6岁儿童学习与发展指南》认同感研究——以数学认知领域为例”、“幼儿学前教育的异化与治理——兼谈贯彻《3-6岁儿童学习与发展指南》”“从幼儿发展的视角解读《3-6岁儿童学习与发展指南》的价值意蕴”等。

国际上有关幼儿园质量的研究,主要有关班级规模与质量关系的研究<sup>16</sup>,以及幼儿园教育质量中的结构质量、过程质量和结果质量研究。近年来,OECD国家越来越重视幼儿教师质量对幼儿发展的影响,并将幼儿教师质量作为学前教育质量评估的重要组成部分。其评估指标内容包括师幼互动,同事合作,对儿童个体需要的回应,教师与家长间的合作,敏感性等。此外,还有介绍幼儿园保教质量评价工具的,有关于构建全国性学前教育质量标准来加强对保教质量监控的内容等研究。如美国学者通过介绍早期指南工具包的相关实施标准及系统性资源,以帮助教师提高自身教育教学能力及促进各个州的教育质量,还有学者从对教育质量的定义、评估和支持质量三个方面核心要素,讨论了爱尔兰幼儿保育和教育质量国家框架的制定及其影响因素。此外,还有学者通过使用3种不同的课堂观察措施进行全州学前课堂质量的研究,以为全州质量评级系统提供信息。不仅关注到班级规模与教育质量的关系,还指出幼儿教师所接受的教育和工作经验也是质量衡量指标的预测因素等研究。

关于幼儿园教育质量检测评价,原中央教科所2009年推出的《幼儿园教育质量评价手册》认为,幼儿园保教质量“主要通过班级质量得以体现”,“评价的重点和基本单位是班级”,而“班级质量的诸多要素中,教师和儿童的行为应成为评价的核心内容和核心变量”。由于《指南》明确提出“切忌使用一把尺子衡量所有儿童”,根据《3-6

岁儿童学习与发展指南解读》（人教版）第 33-34 页的阐释，为避免对幼儿的学习与发展状况进行统一检测可能带来的负面效应和不良导向，效果检测工作最好不直接针对幼儿进行。此外，由于贯彻《指南》实验直接影响的主要是教师，对幼儿发展结果的影响只是间接的，同时影响幼儿发展的还包括幼儿园办园条件、家庭环境、地区社会经济发展水平等诸多实验本身无法改变的因素，而对幼儿园教育质量来讲，教师是影响教育质量的最关键的因素。因此，本研究聚焦于幼儿园教师。

## 二、研究设计

### （一）研究构想

本研究主要围绕湖南省贯彻《指南》实验后，对“幼儿园学习活动指导体系研究”的实施效果进行检验评价。采用的评价模式是美国著名的评价学家斯塔弗尔的决策类型模式，其步骤分为背景检验、输入检验、过程检验、结果检验，又称之为 CIPP 模式。本研究主要是过程检验。如上文所述，对实施效果进行检验，就是对湖南省贯彻《指南》实验的幼儿园，进行教育质量评价。而对幼儿园教育质量而言，教师质量是其中重要的影响因素。因此，对实验园实施

《湖南省幼儿园学习活动体系》后效果（保教质量提升）的检测主要针对教师进行，即对教师专业发展情况进行检测。我们拟通过对师幼互动、教师行为的观察、教师教育观念的访谈了解教师的教育理念和观念是如何支撑他的实际教学，以及教师是如何支持幼儿的学习、促进幼儿的发展的。

### （二）研究对象

本研究对象来自湖南省全省范围内贯彻《指南》实验的幼儿园，通过分层抽样的方法，在我省区域内不同经济社会发展水平的四个市区和县城（包含长沙、常德、新化县、湘西州（保靖县、花垣县）），抽样了不同等级、不同办园性质的幼儿园 20 个，并在每个地级市的同一地区，按照实验园相对应的标准遴选了 20 所对照园，共计 40 个幼儿园，其中公办园 19 所，民办园 21 所。同时，从每所幼儿园中各选取了 2 名从《指南》实验实施以来一直在岗带班的教师（对照园教师，则是来自对照园一直在岗带班的教师），共计 80 名教师。并对抽取的研究对象进行教师教育观念访谈及使用 CLASS 进行观察评估（具体情况见表 1、表 2）。

幼儿园基本信息					
		N	%	标准差	均值标准误
园所性质	公办	19	47.5	12.454	2.857
	民办	21	52.5	11.261	2.457
园所区域	城市	20	50	10.675	2.387
	县域	20	50	10.675	3.387
园所类别	实验园	20	50	10.577	2.365
	对照园	20	50	12.981	2.903

表 1 幼儿园基本信息

教师基本信息			
		N	%
性别	男	1	1.2
	女	79	98.7
教龄	3 年以下	15	18.8
	3-5 年	14	17.5
	6-15 年	43	53.8
	16-25 年	7	8.8
	25 年以上	1	1.3
	职高/中专	11	13.8
学历	本科	39	48.8
	本科及以上	30	37.5
	暂无	55	68.8
职称	中小学二级教师	12	15.0
	中小学一级教师	13	16.3

表 2 样本教师信息

### （三）研究工具及信效度分析

#### 1. 研究工具

本研究以《教师教育观念访谈问卷》（以下简称《访谈问卷》）和 CLASS（Classroom Assessment Scoring System）评估量表对实验园与对照园班级教师进行观念访谈和师幼互动观察评估。

《访谈问卷》是根据中央教科所 2009 年出版的《幼儿园教育质量评价手册》提出的工具《教师教育观念与行为意识访谈》改编而来的。（中央教育科学研究所学前教育

育研究室, 2009)《幼儿园教育质量评价手册》是由原中央教育科学研究所研究员刘占兰主持的国家社会科学基金“十一五”规划课题《幼儿园教育质量的发展现状与促进研究》的核心成果,以《纲要》为依据,以生态学和教育评价学为主要理论基础。

《访谈问卷》在原有基础上,保留了“基本情况”这个领域,再根据《指南》所明确的教育观念,结合我省《指南》实验的具体实施方法及本土园所实际情况进行了改编,把其中“教育观念”、“教育策略意识”、“环境创设的意识”、“家园共育意识”、“评价幼儿园的意识与能力”5个维度,调整为“幼儿学习与发展”、“领域教育”、“课程实施”、“家园共育”、“评价幼儿”、“专业发展”6个维度。其中“幼儿学习与发展”维度子标准包括“幼儿学习与发展的整理性”“幼儿学习品质”“幼儿学习方式”“幼儿个体差异”4个子项目。每个项目下有若干子项目,共计33个题目,7个变量群构成。《访谈问卷》是非量表式的工具,其中的选项是评分人(数据收集员)判断教师教育观念的依据,要求评分人在对教师的回答进行判读的基础上对应选择。除“基本情况外”,每个维度题目的选项按照教育观念的“适宜”程度排列。

CLASS量表是一种相对成熟的班级评价计分系统,包括“情感支持”“活动组织”和“教育支持”三个维度9个项目。CLASS量表除了能对教师和幼儿的语言互动进行观察计分,还涵盖了师幼之间的表情、动作互动,课堂组织情况等,是目前比较全面且权威的可以测评幼儿园师幼互动的量表。该评估系统自2008年成功发布以来,在世界学前教育质量研究领域广泛使用,并获得高度认同。

## 2. 本研究的信度控制

为了获得较为客观、真实的数据,研究通过多种手段和数据处理方式,保证《访谈问卷》及CLASS评估系统较高的评分者信度。

### (1) 严格培训评分人员

为了实现双重编码,研究者招募了24位学前教育专业研究生,对其进行评分培训。经过培训后,研究者对24位评分人员的试测进行评估。

评估方法1:用《访谈问卷》对样本外的幼儿园教师进行预访谈,2位人员一组,对同一位教师进行访谈,要求2位评分人在对教师对每一个访谈题项上的回答判断的一致性上达到80%,对达不到的进行原因分析,在培训中就教师的回答进行案例分析,确保评分人正确理解,减少误判,之后进行了二次试测,评分者一致性系数达到了84%。

评估方法2:将提前准备的集体教学活动录像作为试测录像。请24位评分人员根据CLASS评估系统进行评分。24位评分人员在评分试测中,要求与标准评分的一致性范围保持在80%以上。其中有2位评分人员在第一次试测中,与标准评分的一致性低于



80%。为此研究者与这两位评分人员进一步寻找问题所在，在第二次试测（更换试测录像）中，这 2 位评分人员与标准评分的一致性达到 80%以上。至此 24 位评分人员全部满足 CLASS 评估系统规定的要求，均评分者一致性系数达 88.41%。

(2) 评分人员评分前不知所评园所是否为实验园

为了尽可能排除评分者效应，保证评分者客观、准确地进行评分，在评分前并未告知评分者所评园所是实验园还是对照园，避免了有意抬高实验园后测分数以求显著的实验效果的情况。

3. 研究效度分析

(1) 《访谈问卷》的效度

为检验《访谈问卷》的效度，我们编制了专家问卷并邀请了 6 位学前教育专家对该问卷进行评价，了解题目与所要测量的概念内容的关联性，计算 I-CVI 值，并通过 Kappa 值对专家意见可能存在的随机一致性概率（Pc）进行矫正， 从而获得《访谈问卷》内容的效度。

表 3《教师教育观念访谈问卷》内容效度评价结果

评分为3 或4 的专家						
题目	专家人数	人数	I-CVI	P	K*	评价
1	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
2	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
3	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
4	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
5	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
6	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
7	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
8	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
9	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
10	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
11	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
12	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
13	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
14	6	5	0.83	0.094	0.82	优秀
15	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀
16	6	6	1.00	0.016	1.00	优秀

17	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
18	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
19	6	4	0.67	0.2340.56	一般
20	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
21	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
22	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
23	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
24	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
25	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
26	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
27	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
28	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
29	6	6	1.00	0.0161.00	优秀
30	6	4	0.67	0.2340.56	一般
31	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
32	6	5	0.83	0.0940.82	优秀
33	6	5	0.83	0.0940.82	优秀

由表 3 可知，题目 19、30 的 I-CVI 为 0.67，Kappa 值为 0.56，内容效度一般。其余题目 I-CVI 均达到 0.83 以上，大于 0.78 的标准；Kappa 值在 0.82 以上，大于 0.74 的优秀标准；根据这一情况，组织相关专家对原问卷进行修改，最终形成访谈问卷。

## （2）CLASS 评价系统的效度

中国有关研究者前期对 CLASS 工具的使用，证明在中国文化背景下，该系统有良好的信效度<sup>25</sup>。为了确保 CLASS 工具的文化适应性，我们对其做了验证性因子分析。由于 CLASS 中的消极氛围维度得分基本处于 6-7 分，缺少区分度，因此在验证性因子分析时，把消极氛围维度去除，仅对 CLASS 的 9 个维度进行验证性因子分析。研究使用 80 名教师的 CLASS 师幼互动质量评分进行验证性因子分析，结果如图 1。

该模型的拟合度指标如表 2。从表可见，该模型拟合较好，说明 CLASS 评估系统具有良好的结构效度。

表 4 课堂评估编码系统验证性因子分析的结构模型拟合度指标

$\chi^2$ df	$\chi^2/df$	RMSEA	GFI	CFI	TLI	本模型
35.51	21	1.69	0.08	0.94	0.98	0.96

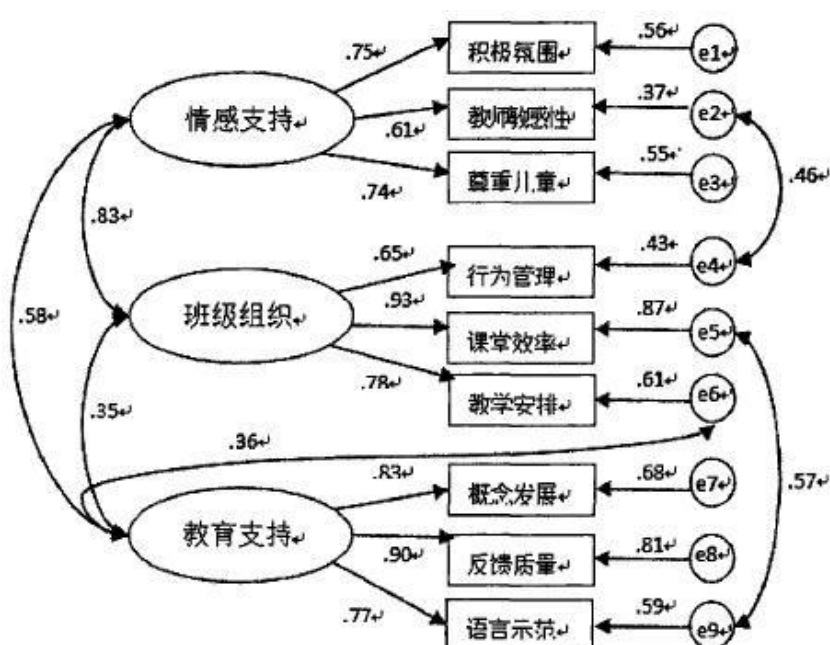


图 1 CLASS 课堂评估系统的因素负荷

#### (四) 数据分析

本研究利用 SPSS23.0、质性研究方法进行数据分析。SPSS23.0 主要用于对我省幼儿园教师师幼互动质量即 CLASS 观察的总体表现进行描述性统计及相关性分析。质性研究方法则主要用于教师访谈的结果进行质的分析。

### 三、结果分析

#### (一) 幼儿教师教育观念的访谈结果分析

##### 1. 幼儿学习与发展

《访谈问卷》在幼儿学习与发展维度主要从幼儿学习与发展的整体性、幼儿学习品质、幼儿学习方式、幼儿个体差异四个方面设置了 5 个问题。根据访谈结果的分析可以看出实验园教师在幼儿学习与发展方面有更为专业的认识，实验园教师在观念方面优于对照园教师。

图 2 教师关于幼儿学习方式看法

以教师关于幼儿的学习方式的观念为例，实验园中有 51.9%的教师认为幼儿主要通过直接感知、亲身体验、实际操作学习，42%的教师认为共同生活、游戏、交往都是有的学习，这 2 项的比率均明显高于对照园教师。且对照园中有1.2%的教师认为幼儿的学习需要通过反复练习背诵才能掌握，有 3.7%的教师认为幼儿的学习主要以听为主（如图 2 所示），这些观念都是我们应当抛弃的错误教育理念。

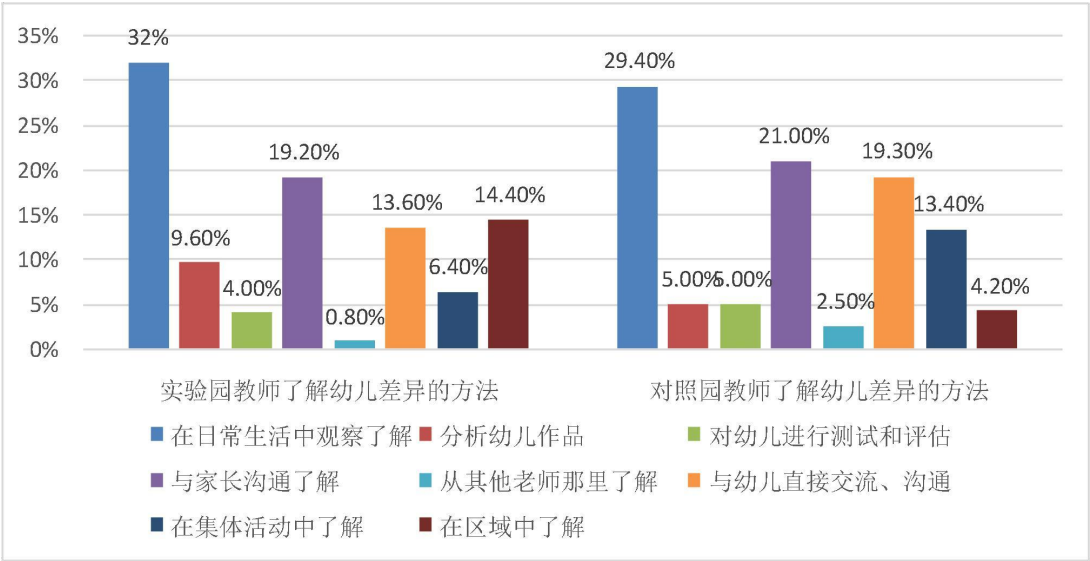


图 3 教师了解幼儿差异的方法

再如，关于了解幼儿差异的方法，实验园和对照园教师中选择在日常生活中、在集体活动中、在区域中了解或者通过与家长沟通了解的教师都较多。有32%和9.6%的实验园教师选择了在日常生活中观察了解和分析幼儿作品了解（如图 3 所示）。可以看出实验园教师对于观察幼儿和幼儿作品分析更加看重，而能够很好的在一日生活中观察幼儿和结合幼儿特点分析幼儿差异是一位合格幼儿教师所必须具备的能力。

表 5 实验园和对照园教师了解幼儿差异方法的差异卡方检验结果

	对照园	实验园	$\chi^2$	$df$	$P$
1 在日常生活中的观察中了解	35 (29.4%)	40 (32.0%)	14.2	7	0.04
2. 分析幼儿作品	6 (5.0%)	12 (9.6%)			

3 对幼儿进行测试与发展评估	6 (5.0%)	5 (4.0%)
4 与家长沟通了解	25 (21.0%)	24 (19.2%)
5 从其他老师那里了解	3 (2.5%)	1 (0.8%)
6 与幼儿直接交流、沟通了解	23 (19.3%)	17 (13.6%)
7 在集体教学活动中了解	16 (13.4%)	8 (6.4%)

从百分比统计来看实验园和对照园教师在了解幼儿差异的方法的选择上存在着差异，为了进一步分析差异是否显著，将访谈数据进行了卡方检验，表明实验园和对照园教师在了解幼儿差异的方法的选择上确实具有显著性差异

( $X^2=14.22$  ,  $df=7$  ,  $P<0.05$ ) (见表 5)，即实验园教师在了解幼儿差异的相关教育观念上确实显著优于对照园。

## 2. 领域教育

《访谈问卷》在领域教育维度主要从领域教育的基本观念、领域教育内容的选择和各领域教育的途径与方式三个方面设置了 6 个问题。根据访谈结果的分析，可以看出实验园教师对于领域教育基本观念的看法更为准确，对于领域教育内容的选择方式更加能注意到幼儿本位，在各领域教育中选择的途径与方式也更为丰富。

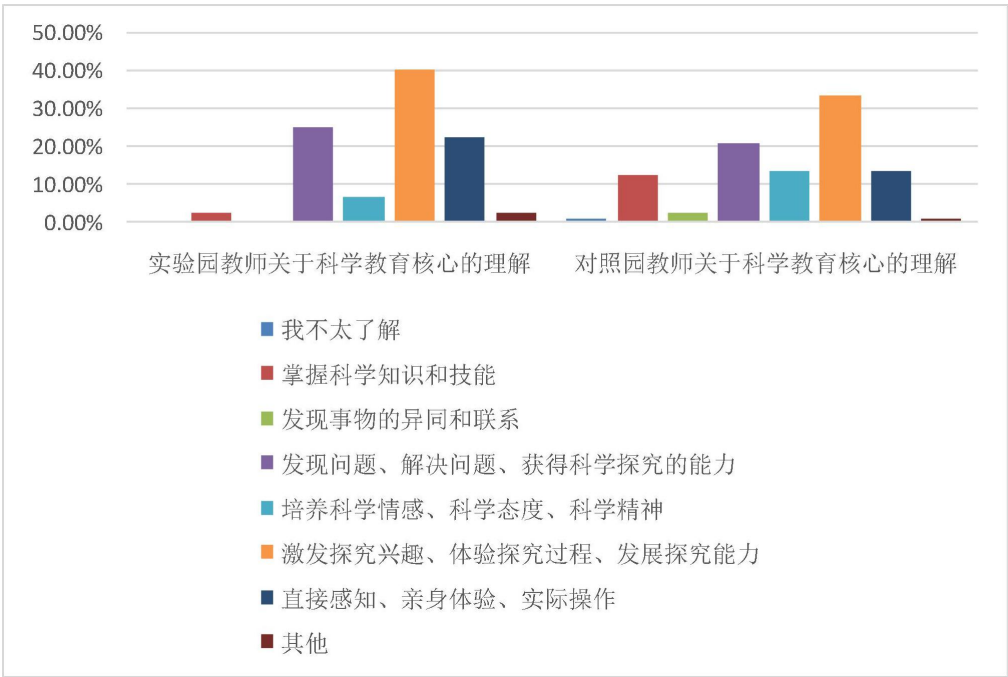


图 4 教师关于科学教育核心的理解

关于科学教育核心的理解，如图 4 所示，实验园和对照园中大部分教师都较为认可发现问题、解决问题、获得科学探究能力，培养科学情感、科学态度、科学精神，激发探究兴趣、体验探究过程、发展探究能力，和直接感知、亲身体验、实际操作在科学教

育中的重要性。但从数据中我们可以看出，对照园教师中有 1.3%的教师表示对于科学教育的核心不太了解，12.50%的对照园教师认为科学教育的核心就是掌握科学知识和技能。通过数据我们可以看出实验园教师对于领域教育的看法更为符合当前科学教育的理念，而对照园教师的观念相对落后。

表 6 实验园和对照园教师关于科学教育核心理解的差异卡方检验结果

	对照园	实验园	$\chi^2$	df	P
1 我不太了解	0 (0%)	2 (2.4%)	14.2	7	0.04
2 掌握科学知识和技能	10 (12.7%)	2 (2.4%)			
3 发现事物的异同与联系	2 (2.5%)	0 (0%)			
4. 发现问题、解决问题，获得科学探究的力	17 (21.5%)	21 (25%)			
5. 培养科学情感、科学态度、科学精神	11 (13.9%)	6 (7.1%)			
6. 激发探究兴趣，体验探究过程，发展探究能力	27 (34.2%)	34 (40.5%)			
7 直接感知，亲身体验，实际操作	11 (13.9%)	19 (22.6%)			
8 其他	1 (1.3%)	2 (2.4%)			

通过对实验园和对照园教师关于科学教育核心理解的访谈数据的卡方检验，发现实验园和对照园教师关于科学教育核心的理解存在显著性差异

( $\chi^2=14.22$ ,  $df=7$ ,  $p<0.05$ ) (见表 6)，说明实验园教师在此方面的教育观念显著优于对照园。

实验园教师因有《体验与探究》可供参考，其教育内容来源于现有教材的比例高于对照园。通过卡方检验发现实验园和对照园教师关于科学教育核心的理解存在显著性差异( $\chi^2=15.57$ ,  $df=7$ ,  $P<0.05$ ) (见表 7)。

表 7 实验园和对照园教师教育内容主要来源的差异卡方检验结果

	对照园	实验园	$\chi^2$	df	P
1 现有的教材	22 (27.8%)	28 (33.3%)	15.56		0.01
2 教育知识本身的逻辑性	4 (5.1%)	0 (0%)			
3 依据预定的教学计划或预设的教育目标	12 (15.2%)	16 (19.0%)			
4 自然和社会发展线索	11 (13.9%)	4 (4.8%)			
5 幼儿的学习特点与认知规律	15 (19%)	11 (13.1%)			
6 幼儿的兴趣需要及经验	14 (17.7%)	16 (19%)			
7 其他	1 (1.3%)	9 (10.7%)			

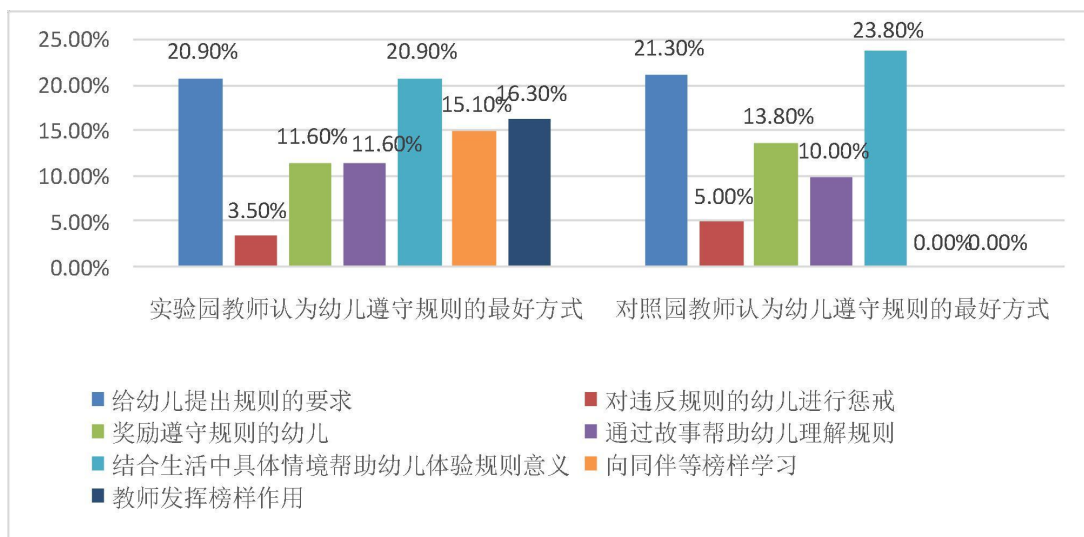


图 5 教师认为幼儿遵守规则的最好方式

关于让幼儿遵守规则的最好方式，如图 5 所示，除给幼儿提出规则的要求以及奖惩外，实验园教师更多还会选择通过故事帮助幼儿理解规则，让幼儿向同伴的榜样学习以及教师自身发挥榜样作用的方式促进幼儿遵守规则。有 11.6% 的实验园教师选择了会通过故事帮助幼儿理解规则，有 15.1% 的实验园教师选择了会让幼儿向同伴等榜样学习，有 16.3% 的实验园教师选择了自身会发挥榜样作用。而对照园教师中仅有 10% 会通过故事帮助幼儿理解规则，且都未教师认识到可通过榜样作用引导幼儿遵守规则。

表 8 实验园和对照园教师认为让幼儿遵守规则的最好方式的差异卡方检验结果

	对照园	实验园	X <sup>2</sup>	df	P
1 给幼儿提出遵守规则的要求	17 (21.3%)	18 (20.9%)	23.3	7	0.00
2 对违反规则的幼儿进行惩戒	4 (5.0%)	3 (3.5%)			
3 奖励遵守规则的幼儿	11 (13.8%)	10 (11.6%)			
4 通过故事帮助幼儿理解规则	8 (10.0%)	10 (11.6%)			
5 结合生活中具体情境帮助幼儿体验规意义	19 (23.8%)	18 (20.9%)			
6 向同伴等榜样学习	6 (7.5%)	13 (15.1%)			
7 教师发挥榜样作用	14 (17.5%)	14 (16.3%)			
8 其他	1 (1.3%)	0 (0%)			

从百分比统计来看实验园教师在让幼儿遵守规则的方式问题的理念上优于对照园教师，通过卡方检验可看出实验园和对照园教师在该问题上理念确实存显著性差异

( $X^2=23.30$ ,  $df=7$ ,  $P<0.05$ ) (见表 8)。

根据表 9 可看出,与对照园教师相比,实验园教师通过范画方式发展幼儿绘画能力和以示范的方式对绘画的难点进行重点指导的情况较少,且更能通过图片等引导幼儿观察并自主绘画以及引导幼儿进行相互评价。通过卡方检验发现实验园和对照园教师发展幼儿绘画能力的途径存在显著性差异

( $X^2=13.87$ ,  $df=5$ ,  $P<0.05$ ),实验园教师在此方面的教育观念显著优于对照园。

表 9 实验园和对照园教师发展幼儿绘画能力途径的差异卡方检验结果

	对照园	实验园	X <sup>2</sup>	df	P
1 教师提供完整范画,让幼儿模仿	8 (10.1%)	2 (2.4%)	13.8	5	0.01
2. 提供图片、照片等材料,让幼儿自主绘画	25 (31.6%)	26 (31.0%)			
3 引导幼儿观察绘画对象	20 (25.3%)	27 (32.1%)			
4 展示幼儿作品,引导幼儿相互评价	10 (12.7%)	13 (15.5%)			
5. 以示范的方式对绘画的难点进行重点指导	16 (20.3%)	9 (10.7%)			
6 其他	0 (0%)	7 (8.3%)			

### 3. 课程实施

在课程实施维度访谈主要从环境的创设、生活活动、教学活动、游戏活动、区域活动五个方面设置了 5 个问题。根据访谈结果,可以分析看出实验园教师和对照原教师对于环境创设、生活活动、教学活动、游戏指导和区域活动支持的看法并不一致。尤其关于创设班级环境和区域活动的支持,实验园教师的教育理念更符合指南所提倡的理念,更有利于幼儿的长久发展:

如图 6 所示,关于班级环境创设,实验园中没有教师未认识到环境创设的重要性,没有实验园教师同意环境创设很重要但关键得靠教育教学,对照园中却有 2.5%的教师对此表示同意。实验园中有 19%的教师认为应根据主题进行墙面、活动区、走廊等的整体设计,但对照园教师并未认识到这一点。除此之外,多数实验幼儿园教师同意应根据幼儿的想法,教师与幼儿一起创设环境,占21.4%。而多数对照园教师认为班级环境应是教师根据教育目标有计划地创设的,占 23.8%。可以看出参与《指南》实验的实验园教师更能认识到环境创设的重要性,更能认识到环境创设需教师幼儿和家长的共同参与,且更能意识到环境创设与主题之间的相关性。



图 6 教师在创设班级环境时的做法

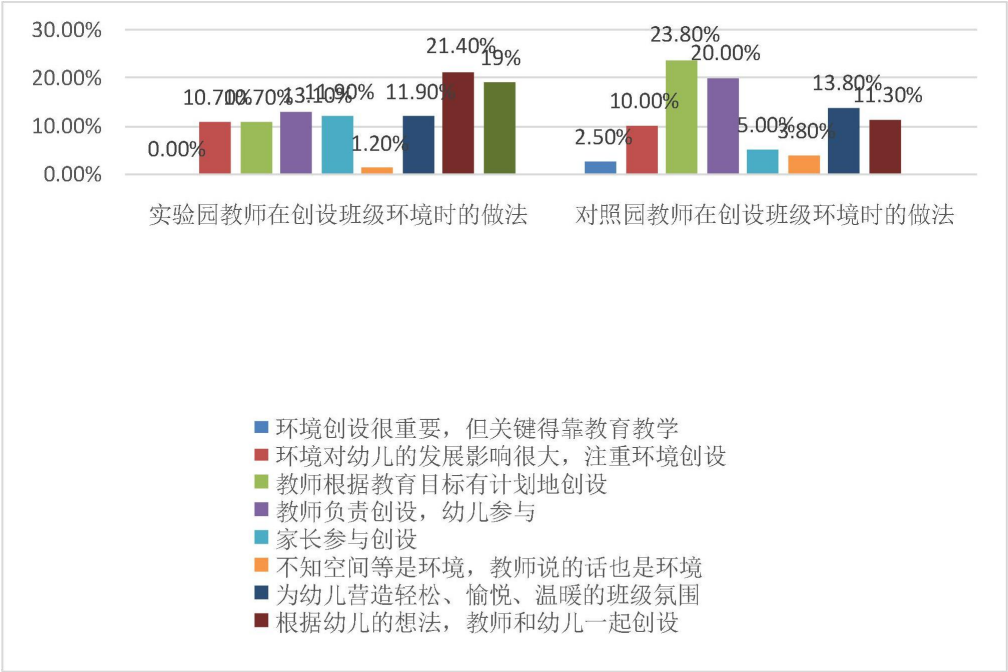


表10 实验园和对照园教师创设班级环境时做法差异的卡方检验结果

	对照园	实验园	X2	df	P
1 环境创设很重要，但关键得靠教育教学	2（2.5%）	0（0%）	15.7	8	0.04
2 环境对幼儿的发展影响很大，注重环境创设	8（10.0%）	9（10.7%）			
3 教师根据教育目标有计划地创设	19（23.8%）	9（10.7%）			
4 教师负责设计创设，幼儿参与	16（20.0%）	11（13.1%）			
5 家长参与创设	4（5.0%）	10（11.9%）			
6 不止玩教具、空间等是环境，教师说的话也是环境	3（3.8%）	1（1.2%）			
7 为幼儿营造轻松、愉悦、温暖的班级氛围	11（13.8%）	10（11.9%）			
8. 根据幼儿的想法，教师和幼儿一起创设	9（11.3%）	18（21.4%）			
8 根据主题进行墙面、活动区、走廊等的整体设计	8（10.0%）	16（19.0%）			
10 其他	0（0%）	0（0%）			

从百分比统计来看实验园教师对于创设班级环境的观念与对照园教师的观念有较大差异。通过卡方检验，发现实验园和对照园教师在创设班级环境的观念方面确实存在显著性差异（ $X^2=15.75, df=8, P<0.05$ ）（见表 10）。

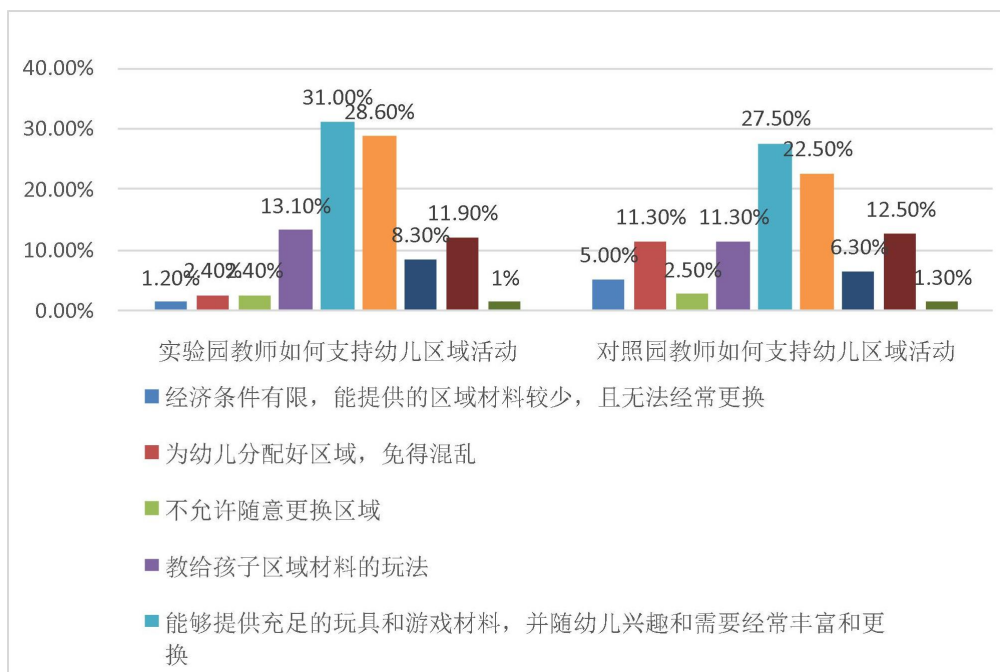


图 7 教师支持幼儿园区域活动

根据图 7，可以看出在支持幼儿区域活动的过程中，有 5%的对照园教师经常会因经济条件有限提供较少区域材料给幼儿且材料无法经常更换，而仅有1.2%的实验园教师表示有相同的情况。在对照园教师中，有 11.6%会为幼儿分配好区域，免得混乱，有 2.5%的教师不允许幼儿随意更换区域。而实验园中会这样做的教师分别仅占 2.4%。除此之外，我们可以看出，实验园教师更能认识到，为幼儿提供充足的玩具和游戏材料、根据幼儿兴趣和需要丰富和更换材料、提供不同层次的区域活动材料以满足不同性质和不同水平幼儿的需要及支持幼儿按照自己的设想布置环境的重要性。

#### 4. 家园共育

在家园共育维度，访谈主要从家园共育的意义和家园共育的主要内容两方面设置了 2 个问题。根据访谈结果我们了解到实验园教师与对照园教师都能认识到家园共育的重要性，并更能够通过多种方式做好家园共育工作。在这一维度，实验园与对照园差异较不明显。

#### 5. 评价幼儿

在评价幼儿维度，访谈主要从评价的方式以及评价中遇到的困难两个方面设置了 2 个问题。根据对访谈结果的分析，我们可以看出，实验园和对照园在评价幼儿的过程中都仍然存在在着一定的问题。我们可以看出实验园教师相较于对照园教师，在评价幼儿方式的选择上会更客观，更加注重幼儿发展。

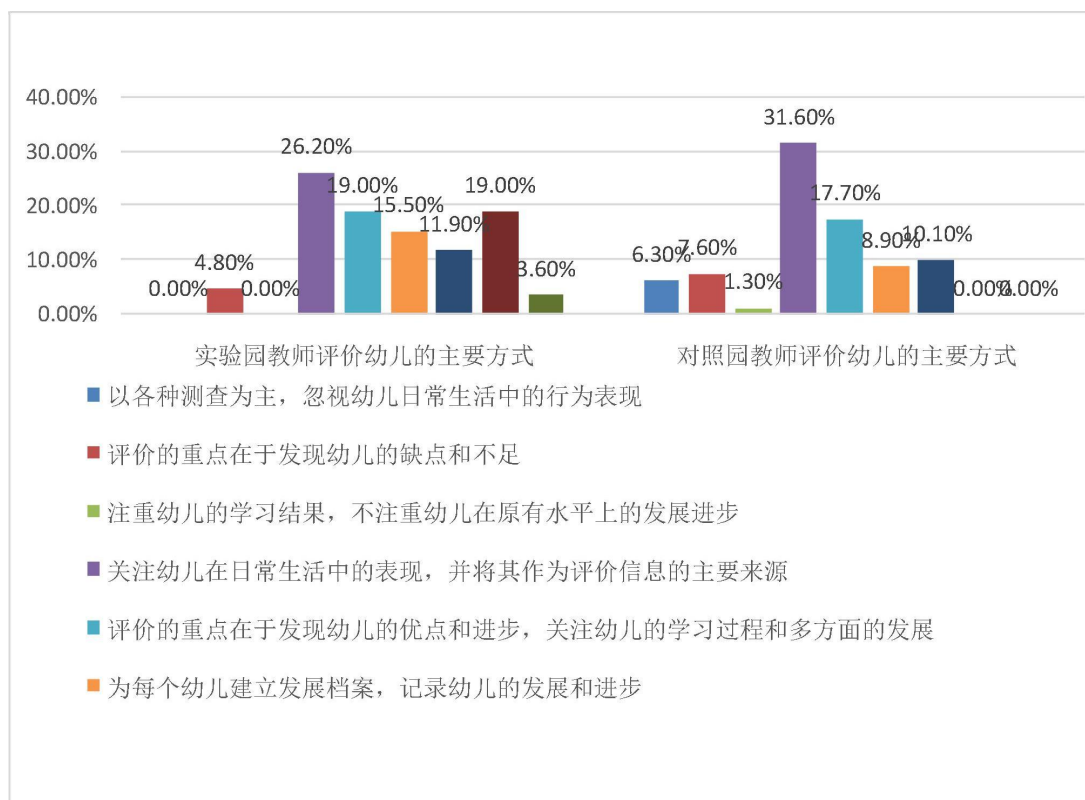


图 8 教师评价幼儿的主要方式

由图 8 可知，有 6.3% 的对照园教师在评价幼儿时以各种测查为主，忽视幼儿日常生活中的行为表现。有 7.6% 的对照园教师认为幼儿评价的重点在于发现幼儿的缺点和不足。有 1.3% 的对照园教师认为评价幼儿应注重幼儿的学习结果，无需注重幼儿在原有水平上的发展进步。而关于这三个问题，实验园教师基本全部持反对态度。此外，更大比例的实验园教师同意幼儿评价的重点在于发展幼儿的优点和进步，关注幼儿的学习过程和多方面的发展。认同应为每个幼儿建立发展档案，记录幼儿的发展和进步。并在评价中能关注每一个幼儿的发展，做到总是从积极的角度评价和引导幼儿。能判断幼儿的需求和原有经验水平，提供适宜的支持和引导，促进每一个幼儿在原有水平上的发展。

## 6. 专业发展

在专业发展维度，访谈主要从教育教学反思、与同事合作和专业发展需求三个方面设置了 6 个问题。根据访谈结果，我们可以看出实验园教师更加看重教学反思，也更加清楚反思后应该如何做。同时实验园教师相较于对照园教师，更能认识到同事合作的重要性以及更加清楚如何与同事进行合作。在专业发展上实验园教师也更加清楚自己的需要，并提出了最有效促进教师专业发展的方式。例如在反思后最需做什么和同事合

作的作用问题上，实验园教师的理念确实优于对照园教师的教育理念。

根据图 9 所示，实验园和对照园教师中都没有教师不进行反思或在反思后不做什么，且都表示在反思后，会尝试与他人相互交流、分享体会，争取得到他人的指导或着手解决问题、调整改进。但实验园教师与对照园教师有一点很大的不同，有 3.6%的实验园教师表示，她们会在反思后写成文章、进行发表，而对照园教师中没有教师有写文章并进行发表的意识。

实验园和对照园教师都对同事合作的作用表示肯定，同意与同事合作才能完成保教任务，同事之间要共同发展共同进步。由图 10 可知，对照园教师中有5%的教师认为同事合作有作用，但受很多因素影响，实际作用有限。可以看出，实验园教师对于同事合作的重要意义理解更为深刻，对照园教师对于同事合作的认识仍需进一步加强。

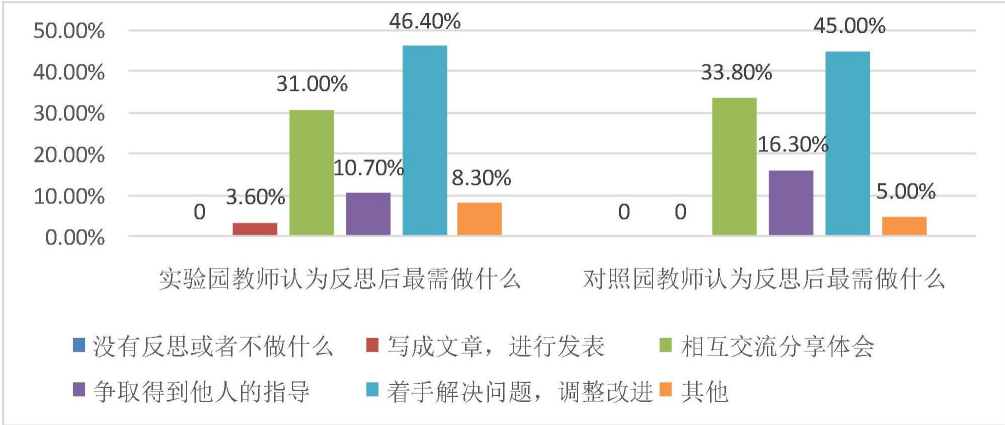


图 9 教师认为反思后最需做什么

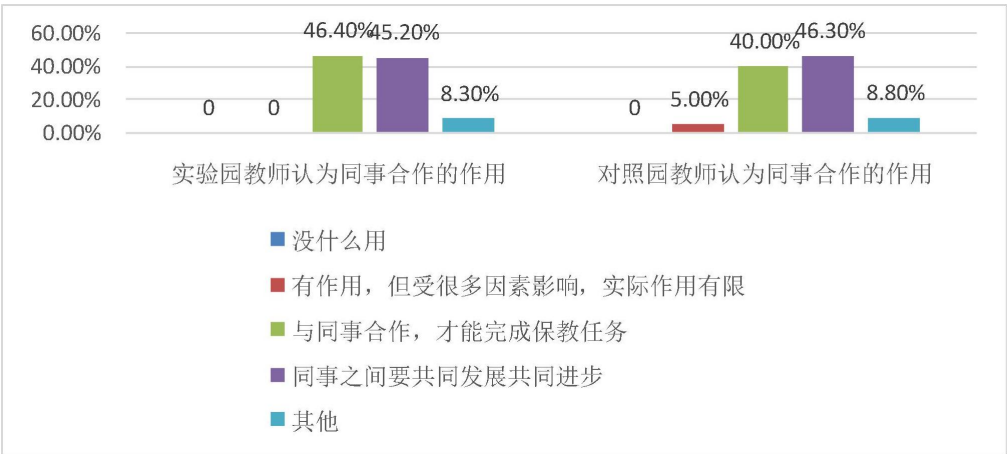


图 10 教师认为同事合作的作用

## （二）师幼互动质量 CLASS 系统评分结果分析

### 1. 湖南省幼儿园师幼互动质量 CLASS 得分描述性结果

为了考察幼儿园教师师幼互动的整体特征，本研究对湖南省 80 名幼儿园教师的师幼互动及其三个维度进行了描述性统计，包括最小值、最大值、平均数和标准差，结果如表 1 所示。

表 11 湖南省幼儿园师幼互动在 CLASS 评估系统中的得分情况 (N=80)

	最小值	最大值	M	SD
1. 情感支持	2.75	6.30	4.83	0.65
积极氛围 PC	1.30	7.00	6.71	0.75
消极氛围 NC	1.75	5.80	4.01	0.76
教师敏感性 TS	1.75	5.75	3.89	0.79
关注儿童的观点 RSP	3.30	6.00	4.84	0.60
2. 活动组织	1.50	6.50	4.14	0.77
行为管理 BM	1.33	5.70	3.78	0.95
产出性 PD	1.83	5.20	3.79	0.80
教育学习安排 ILF	1.83	5.40	3.89	0.72
3. 教育支持	1.33	4.50	3.09	0.76
概念发展 CD	1.75	5.00	3.50	0.68
反馈质量 QF	1.67	5.67	3.58	0.81
语言师范 LM	1.75	4.92	3.38	0.65
师幼互动	2.40	5.40	4.13	0.59

幼儿园教师师幼互动 CLASS 量表共 10 个打分项，其中情感支持 4 项，课堂组织 3 项，教育支持 3 项，打分分数范围为 1 分到 7 分，分为三个水平，分别是低水平（1-2 分）、中水平（3-5 分）和高水平（6-7 分）。（1）根据表 11 的描述性统计可知，样本量为 80，该样本中的幼儿园教师师幼互动平均分为 4.13，处于中等水平。（2）根据表 11 可知，师幼互动三个维度的平均分分别为情感支持 4.83、课堂组织 4.14、教育支持 3.09，情感支持和课堂组织两个维度均居于中上水平，而教育支持维度居于中下水平，各维度得分从高到低排列次序分别为：情感支持>活动组织>教育支持。

### 2. 实验园与对照园的师幼互动质量比较

实验园与对照园在情感支持、课堂组织、教育支持各维度和整体师幼互动上的平均分和标准差见表 2。

表 12 实验园与对照园师幼互动得分基本情况 (M±SD)

	对照园 (N=38)	实验园 (N=42)
1. 情感支持	4.64±0.68	5.01±0.46

2. 活动组织	3.73±0.80	4.03±0.62
3. 教育支持	3.22±0.64	3.52±0.64
师幼互动	3.97±0.63	4.28±0.51

对不同园所等级的幼儿园教师师幼互动进行单因素方差分析，结果见表 13。

表 13 实验园与对照园师幼互动方差分析摘要表

		平方和	自由度	F
1. 情感支持	组间	2.75	1	8.30**
	组内	25.82	78	
	总计	28.57	79	
2. 课堂组织	组间	1.87	1	3.68
	组内	39.50	78	
	总计	41.362	79	
3. 教育支持	组间	1.78	1	4.38*
	组内	31.61	78	
	总计	33.38	79	
4. 师幼互动	组间	1.82	1	5.57*
	组内	25.49	78	
	总计	27.31	79	

注：\* $p<0.05$ ，\*\* $p<0.01$ ，\*\*\* $p<0.001$

(1) 根据表 12 可知，在幼儿园教师师幼互动的三个维度中，对照园和实验园幼儿教师的情感支持平均分均高于其他两个维度，且实验园幼儿教师三个维度上的得分和师幼互动整体得分上均高于对照园。(2) 根据表 13 可知，师幼互动的总体得分在实验园和对照园之间的差异具备统计学上的意义，说明师幼互动的总体得分在不同园所之间具有显著性差异 ( $F=5.57$ ,  $p=0.021$ )。具体到各个维度来看，对照园和实验园在情感支持 ( $F=8.30$ ,  $p=0.005$ )、教育支持 ( $F=4.38$ ,  $p=0.040$ ) 两个个维度上的得分均存在显著性差异，但在课堂组织这一维度上的差异不显著 ( $F=3.68$ ,  $p=0.059$ )。

### 3. 湖南省实验园与上海市二级幼儿园师幼互动质量比较

为了较为全面的呈现湖南省实验园师幼互动质量，我们将湖南省实验园的师幼互动质量数据与另一项研究中上海市幼儿园的师幼互动质量数据进行比较。

表 14 湖南省实验园与上海市幼儿园的师幼互动质量得分及差异分析

	湖南省实验园 (N=42)	上海市幼儿 (N=90)	F 值
	均值 (标准差)	均值 (标准差)	
情感支持 ES	5.01 (0.46)	5.81 (0.41)	2.96
活动组织 CO	4.03 (0.62)	5.07 (0.71)	2.73

教育支持 ES	3.52 (0.64)	3.46 (0.78)	0.01
师幼互动	4.28 (0.51)	4.89 (0.48)	1.42

从表 14 可见,如果不考虑两个独立研究中在采集数据、质量评分中的差异,那么湖南省实验园仅在教育支持这一子维度上的得分高于上海市幼儿园,在情感支持、活动组织两个子维度和师幼互动质量的整体水平上的得分均低于上海市幼儿园,但数据显示这些差异不具备统计学上的意义,说明师幼互动得分在不同园所中不具有显著性差异。

## 四、讨论

### (一) 幼儿教师教育观念的访谈结果讨论

#### 1. 实验园教师教育观念整体优于对照园

教育观念属于人们对教育现象和教育问题的主体认识以及由此而产生的某些行为意向。每个人都可以有也必然有属于自己的对教育的认识。幼儿教师的教育观念是制约幼儿教师教育实践的重要因素之一,为提升学前教育质量,将教师教育观念向科学教育观念转变十分必要。根据访谈结果可以看出,试行《湖南省幼儿园学习活动体系》后实验园的教师的教育理念明显优于对照园,且实验园教师的教育理念中较少出现与《指南》所强调的观念相冲突的观念。这说明贯彻《指南》实验对于教师教育观念优化的作用十分显著。湖南贯彻《指南》所研制的《幼儿园学习活动指导体系》“拐杖”,帮助省内幼儿园教师结合保教活动理解、掌握和实施《指南》精神,建设园本学习活动体系,改进保教活动、提高保教质量。实践证明,这是在幼儿园层面贯彻《指南》的最有效方法。

《幼儿园学习活动指导体系》中以幼儿为本,强调尊重幼儿发展的个体差异,理解幼儿的学习特点与学习方式,以游戏为幼儿园基本活动的理念等,在实验园教师中得到相当程度认可,教师教育理念也有所改变。作为一种认识和理念,教育观念是教师进行教育的内在依据和基础,但它并不直接作用于幼儿,而是通过教育行为这一中介影响和作用于幼儿,而幼儿园教师是否拥有科学的教育观念,将会直接影响一日生活中师幼之间的互动质量。

#### 2. 实验园与对照园教师观念在幼儿学习与发展、领域教育、课程实施维度差异尤为显著

根据对教师访谈数据进行的卡方结果可以看出,实验园与对照园教师观念在幼儿学习与发展、领域教育、课程实施三个维度的差异尤为显著。可见,组织和指导实验

区和实验幼儿园学习《活动体系》，了解其倡导的教育思想、研究提出的实验成果。并以之为指导，建设园本学习活动体系，改进保教活动，提高保教质量，对于实验园教师观念的科学化起到了一定的作用。除此之外，对于实验园教师通过会场集中培训、现场观摩培训、基地园指导培训等多种形式开展《体验与探究》的使用培训，使得教师在主题环境创设、集体教学活动、游戏活动、区域活动、生活活动、家园共育有了可参考的资料。《体验与探究》的研发理念主要有三点：坚持全面发展和个性化发展相结合的发展目标；坚持综合体验与自主探究相结合的学习方式；坚持生活化与游戏化相结合的学习活动。使得实验园教师在幼儿学习与发展、领域教育、课程实施三个维度的观念上显著优于对照园教师。

### 3. 实验园与对照园教师观念在评价幼儿、专业发展、家园共育维度差异不显著

研究表明，虽然在评价幼儿、专业发展两个维度的教师观念上，实验园教师观念虽优于对照园教师观念，差异并不是十分显著，在家园共育维度，实验园与对照园教师观念差异较不明显。首先，在所有接受访谈的教师中，持不适宜观念的教师所占比率很低，且实验园少于对照园；其次，持适宜的观念方面，实验园与对照园各有千秋，但差异不明显，如都能认识到家园共育的重要性，并更能够通过多种方式开展家园共育工作。造成这一结果的原因是，一些对照园也在实施《指南》，在实验园教师培训与学习《指南》的同时，其他非实验园教师也会通过“国培”、自学、观摩等方式不断学习，也在一定程度上在贯彻《指南》，教师本身就在践行“专业发展”和“家园共育”等，这些都不是能够也不需要去刻意“控制”的。同时也说明，《指南》的影响是广泛的，幼儿园教育贯彻《指南》的效果是明显的。

## （二）师幼互动质量 CLASS 系统评分结果讨论

### 1. 实验园师幼互动质量整体高于对照园

评价学前教育质量的过程性指标之一就是师幼互动，师幼互动质量与学前教育质量息息相关，师幼互动已成为学前教育质量的评价标准，提高学前教育的质量，就必须要提高师幼互动的质量。CLASS 评价数据结果表明，试行《湖南省幼儿园学习活动体系》后实验园的师幼互动质量总分显著高于对照园，这说明贯彻《指南》实验对于提升师幼互动质量的效果十分显著。一方面，本研究基于《指南》“帮助广大幼儿园教师和家长了解 3-6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特点，全面提高科学保教水平”的目标指引，结合湖南实际提出了适用于湖南省绝大部分幼儿园的基本、普适、保底的贯彻落实《指南》精神的方案《活动体系》，主要由“湖南省幼儿学习与发展合理期望”“湖南省幼儿学习的基本内容”“湖南省幼儿园学习活动实施途径”“湖南省幼儿园学习活动计



划”“湖南省幼儿园学习活动评价”五个部分构成。学习《活动体系》及其配套资源《体验与探究》，有利于实验园教师深入、全面地了解幼儿的学习特点和学习内容，为幼儿学习基本科学理论知识和基本技能提供及时、合理的反馈和支持，从而调整与幼儿的互动方式，最终形成自由平等的师幼关系。另一方面，本研究结合湖南实际，聚焦于更为具体的师幼互动策略与技能，通过理论培训、视频分析、微视频学习与反馈、定期教育咨询、集体教研活动、观摩课等多种形式，将师幼互动理论与实践密切结合，构建由专家、园长和幼儿教师组成的教师专业成长共同体，从课程内容、目标、形式、考核等多方面系统设计并加以实施，确保了实验效果。此外，由于本研究与实验园幼儿教师专业成长课堂有机联系在一起，定期的考核与学习情况反馈，在一定程度上促进和加深了教师对师幼互动相关理念、知识和技能的理解与认知，取得了较好的培训效果，在帮助广大实验园教师了解 3-6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特定，进而全面提升实验园的保教质量水平上发挥了重要作用。

## 2. 师幼互动各维度中，实验园与对照园在情感支持维度上的差异尤为显著

CLASS 量表将师幼互动分为三个维度，分别是情感支持、活动组织和教育支持。在本研究中，无论是实验园还是对照园，师幼互动各维度得分从高到低排列次序均为：情感支持>活动组织>教育支持，说明实验园与对照园教师在师幼互动时均表现出情感支持方面做得最好，活动组织方面其次，而教育支持方面还有待提高。然而，正是在得分最高的情感支持维度上，实验园与对照园的差异最显著（ $F=8.30$ ， $P=0.005$ ），这说明试行《湖南省幼儿园学习活动体系》对幼儿教师的情感支持能力的提升效果最好。情感支持维度包括积极氛围、消极氛围、教师敏感性和关注儿童观点四个计分项，实验园教师在这四个方面的表现均优于对照园。例如，实验园教师在幼儿回答问题的时候目光始终注视着幼儿，仔细聆听幼儿的回答，并伴随有点头的动作，常常会给予幼儿积极的反馈；在幼儿出现困难时，大多能立刻发现，及时找到原因，最后帮助幼儿解决问题；在教学活动中更关注幼儿的观点，更能为幼儿提供表达的机会。而对照园教师与幼儿之间的互动氛围则更消极，教育敏感性较弱，也更少关注幼儿的观点。例如，对照园教师在幼儿提出疑问时常明显表现出不耐烦的样子，语气也不是很好，没有很好的尊重幼儿；更注重自己讲解得是否充分详细，不能及时注意到幼儿的情绪、注意力的变化，不能根据教学实际做出相应的调整，容易使教学质量下降；对幼儿的活动有较高的控制性，很少让幼儿自主选择，通常都是教师提问或是教师为幼儿提供操作的方向，限制了幼儿的自主性和主导性的发挥。事实上，已有大量研究表明，在师幼互动各维度中，情感支持维度往往得分更高，相关的师幼互动干预研究也

证明，相比于活动组织和教育支持这两个维度，情感支持维度提升效果最显著。在本研究的实验过程中，实验园定期组织《指南》专家团队进行入园诊断指导和系统支持，在实验园举办过多种形式的专家讲座和教研活动，其中有关师幼互动理念、儿童观等主题的讲座和教研活动数量最多、效果最好，教师的参与积极性相对较强，均取得了较好的培训效果，这可能在一定程度上使实验园教师在情感支持上的转变尤为显著。专家的专业引领和教师自觉学习有利于其专业素养的逐步提高，逐步树立起科学的儿童观，意识到遵循学前教育领域提倡的尊重幼儿、师幼平等呼声的重要性，因而相比于活动组织和教育支持者两个维度，实验园教师在情感支持方面的受益更大，更能意识到发挥儿童自主性和主导性的重要性，更容易做到尊重幼儿的各种需求，耐心聆听幼儿的表达，用亲切的姿态对待幼儿，更能营造轻松舒适的课堂环境。相比之下，实验园教师与对照园教师在教育支持方面的差异较小，显著性也更低，而实验园与对照园教师在活动组织方面尽管有差异，但差异不显著。相比之下，幼儿教师在活动组织和教育支持方面大多表现较差，这可能是因为活动组织和教育支持对幼儿教师的要求更高，因此相关的干预和培训措施的提升速度更慢，效果更差，在熟悉《湖南省幼儿园学习活动体系》和参与相关讲座和教研活动后，教师往往要进行进一步的深入学习和自我反思，还需要有一定的教学经验积累，才能实现教学活动组织能力和教育支持水平的有效提升。因此，实验园教师表现出在情感支持维度上的进步和发展较大，而在活动组织和教育支持这两个维度上的进步和发展则较小。

## 五、结论与建议

研究发现，实验园与对照园教师教育观念总体上存在明显差异，在幼儿学习与发展、领域教育、课程实施三个方面实验园教师观念明显优于对照园。可见贯彻《指南》实验对于教师教育观念优化作用显著。实验园教师学习《湖南省幼儿园学习活动体系》及其配套资源《体验与探究》，是产生这一效果的直接原因。但由于未参加《指南》实验的教师也可通过各种途径学习《指南》及其所倡导的科学教育理念，所以在家园共育等方面出现了实验园教师与对照园教师观念差异并不显著的情况。CLASS 评价数据结果表明，试行《湖南省幼儿园学习活动体系》后实验园的师幼互动质量总分显著高于对照园，这说明贯彻《指南》实验对于提升师幼互动质量的效果十分显著。师幼互动情感支持、活动组织和教育支持三个维度中，实验园与对照园在情感支持维度上的差异最显著。说明了实验园教师在贯彻《指南》过程中逐渐建立起了科学的儿童观、教育观和师幼互动理念，具有尊重幼儿、师幼平等的意识，并能将之落实在教育行为中。由于活动组织和教育支持对幼儿教师的要求更高，相关的干预和培训对其提升速度更慢，

使得实验园教师与对照园教师在教育支持和活动组织方面尽管有差异，但差异不显著，且都有很大的提升空间。为了更好地促进湖南省教师素质的提高，在此提出如下建议：

一是进一步推动教师有关家园共育、儿童评价、专业发展等教育观念的进步。在家园共育方面，继续通过多种家园互动方式帮助教师学习如何在平等、尊重的前提下与家长进行有效沟通，优化有关家园共育的教育观念，培育家园共育文化。在儿童评价方面，进一步通过讲座、专家指导、观摩教学等多种方式帮助教师了解各阶段幼儿的发展水平，掌握科学、先进的评价方法，以幼儿的表现评价促使课程与教学的持续改进，为幼儿的学习与发展提供适宜的支持。在专业发展方面，需让幼儿教师认识到终身学习的重要性，学会反思与自我提高。

二是帮助教师优化活动组织，提升教师教育支持水平。在行为管理方面，教师需要为幼儿提供更加清晰且一致的行为期望，提高自身的前瞻性，能够对幼儿行为进行实时监控，以有效地防止问题行为的产生与发展。在产出性方面，幼儿教师需要加大关注幼儿园一日活动过渡环节是否有序、高效，为幼儿准备好材料，保证幼儿活动中的班级常规，并使幼儿学习时间最大化，优化活动组织。在教育学习安排方面，幼儿教师应使用不同的材料最大限度地激发幼儿的兴趣、吸引幼儿参与活动，充分发挥儿童的学习潜力。在教育支持方面，教师应积极学习，加强个人反思和总结，以便在进行课程、活动、游戏等方面的设计时，能有意识地思考互动内容在教育支持领域三个维度——认知发展、反馈质量、语言示范上的体现，更好地促进幼儿的发展与自身的专业成长。

三是推进全省幼儿教师学习《湖南省幼儿园学习活动体系》及其配套资源《体验与探究》。本次实验过程中确定了长沙、郴州、常德 3 个省级实验区，18 个市州实验区，315 所县级实验幼儿园，以及 240 所重点联系园，从研究结果可以看出贯彻《指南》实验对于实验园教师教育观念优化和实验园师幼互动质量提升作用明显。下一步，可结合湖南省地域发展不平衡等实际情况，为幼儿园教师提可借鉴、可操作的、有差别的《指南》实施方案，并指导他们以此为“拐杖”，结合其配套资源《体验与探究》，建设和实施园本化的学习活动体系，在改进、完善保教活动过程中，使教师教育观念及师幼互动质量得以进步、提高。

# 《湖南省幼儿园学习活动指导体系》 科学性与可行性检验报告

湖南省学前教育学会 何湘宁 凡细珍 朱玉红

## 一、《湖南省幼儿园学习活动指导体系》检验的背景

《湖南省幼儿园学习活动指导体系》是湖南省贯彻《3-6岁儿童学习与发展指南》实验的核心成果，主要由“幼儿园学习活动体系指导方案”“幼儿园学习活动资源体系”和“幼儿园教师研训指导服务体系”三部分构成。该《体系》的主要作用是落实教育部相关要求，指导和支持幼儿园“探索《指南》在幼儿园教育实践层面的具体实施方法”，即：支持参与贯彻《指南》实验的幼儿园以该《体系》为拐杖，建设和实施“园本”学习活动体系，最终实现在全省范围内系统、全面、深入地落实《指南》精神，全面提高幼儿园保教质量的目标。

从2012年筹备起，“幼儿园学习活动指导体系研究”持续了10年（2012-2021年），经历了3个阶段：(1)前期研究和方案研制阶段（2012年11月-2015年4月）。(2)实践检验与完善阶段（2015年5月-2020年12月）。鉴于方案的内容庞大，实践检验和完善阶段进行了两轮。(3)课题研究总检验、总鉴定和完善阶段（2020年12月-2021年12月）。在此期间，《湖南省幼儿园学习活动体系》也前后修订了19次，形成了20稿。目前实验的主要任务已经完成，有必要对实验进行总结，对实验的核心成果进行总检验。其中，首当其冲的就是对《湖南省幼儿园学习活动体系》进行总检验，以便在更大范围内推广应用之前，确保该《体系》本身的科学性与可行性是毋庸置疑的。

为此，湖南省学前教育学会组织专家力量专门针对该《体系》的科学性和可行性问题进行专门检验。为确保检验工作的客观性，省学会以公开招标的方式，成立了第三方检验专家小组，专程负责检验的设计、实施、数据分析及结果讨论工作。

## 二、《湖南省幼儿园学习活动指导体系》检验指标的设计

由于湖南贯彻《指南》实验是自上而下的、有组织的行动研究，全省实验园按照同一方案进行实验，因而实验方案本身的科学性与可行性最为重要。其中：科学性意味着实验方案是否准确体现了《指南》精神，是否真实反映了湖南省情，直接关系到实验方向的正确性；可行性则意味着各地幼儿园能否切实执行实验方案。《指南》本身就经过严密的研制过程，以及进行了内容效度检验和年龄效度检验，并根据检验结果进行

了多次修订和完善，可以说《指南》本身是科学的。早在 2012 年教育部基础教育二司巡视员李天顺在《3-6 岁儿童学习与发展指南》培训班上的讲话中就提到：“贯彻落实《指南》是加强科学保教，推进学前教育管理科学化、规范化的重要举措”。由此可知，贯彻《指南》实验的目的之一，就是推进学前教育科学化。

**（一）《幼儿园学习指导体系》作为贯彻《指南》实验的主要载体，其本身也必须具备高度的科学性。**

《幼儿园学习指导体系》的形成是基于《指南》基础上，符合《指南》价值取向，充分涵盖《指南》内容，符合湖南实际情况的。

首先，在符合《指南》价值取向的这一项的内涵下，包括“关注幼儿学习与发展整体性，尊重幼儿个体差异，反映幼儿的学习方式与特点，重视对幼儿学习品质的培养”，这些都是《指南》开篇“说明”部分着重强调的，与《指南》的价值取向是十分吻合。在关于充分涵盖《指南》内容这一项内涵下，通过对《体系》与《指南》对应的内容进行编码和分析，涵盖率达 99%以上。因此《湖南省幼儿园学习指导体系》是准确体现了《指南》精神的。

其次，在符合湖南实际情况这一项，包括具有一定的湖南特色内容，资源和机制支持幼儿园进行本土化建设，如：“幼儿学习与发展目标和学习活动评价方式考虑了湖南经济社会发展实际水平；学习内容、学习活动计划及实施途径充分考虑了湖南风土人情、历史文化及自然条件等地方因素；有较为完整的配套学习活动资源；有多种形式的本土化和园本化学习活动体系建设活动推动；有可持续的专家指导和培训支持。”这当中的每一项内容都是围绕湖南的实际情况制定的，真实反映了湖南省情的，因而是科学的。

**（二）《湖南省幼儿园学习指导体系》作为贯彻《指南》实验的主要载体，也必须适合各级各类幼儿园使用，并支持和指导各幼儿园形成其园本课程。**

关于《湖南省幼儿园学习指导体系》可行性方面，本检验量表选取了四项具有典型意义的核心指标作为描述《体系》可行性的重要指标。分别是适于教师使用、便于获取配套资源、易于获取家长支持和利于园本化建设。每项指标下又分为若干个子指标，以深入细致地反映该指标的内涵变化。各项指标的具体内容如下：

1. 适于教师使用：文本通俗易懂（方案整体架构清晰明了，文字简洁）、有配套培训活动与资源支持（有持续开展的、能辅以必要的说明或举例，有可供教师学习的培训资源及公共资源平台）。

2. 便于获取配套资源：有配套的实施工资源（针对学习活动的实施途径，有多种可

供选择的配套资源，有幼儿园自主开展地方化、园本化实施资源建设的方法指导）、有持续的参考性资源库建设（可供参考的学习活动资源容易获取，有权威的专业机构或专家组织持续建设学习活动，参考资源）

3. 易于获取家长支持：家长能看到孩子学习与发展的效果或成果（引导幼儿园通过建设幼儿成长档案，使用作品分析、叙事性评价等方法，对幼儿的学习过程与成果进行记录和评价、家长能够定期参与幼儿园组织的亲子活动或开放日活动，见证幼儿的学习活动过程与效果，并有专家做解读）、有切实可行的途径发动家长参与家园共育（将家园共育活动纳入幼儿园学习活动实施途径、有家园共育的资源及线上支持平台和线下沟通机制）

4. 利于园本化建设：园本化案例资源充足（有专门的园本化学习活动体系资源及其展示平台、有专门的机制推动全省各地幼儿园积极打磨园本化学习活动案例资源，并在专家指导后提交全省共享），全省各地有开展园本化建设研究的基地（有切实有效的机制推动全省各地幼儿园持续开展园本化学习活动体系建设研究、全省各地基本都有能在当地发挥示范辐射作用的园本化学习活动体系建设经验典型，且有推动其在当地发挥示范辐射作用的机制）。

从以上关于《体系》可行性核心指标的具体描述我们可知，每一项指标都是有非常具体可行的措施和策略，且在贯彻《指南》实验过程中，是脚踏实地、扎扎实实执行的，是对《指南》实验研究的高度总结及精准提炼。各指标的分值则是根据指标内涵的重要程度或实施要领来分配。其中符合《指南》价值取向分值（30分）、充分涵盖《指南》内容（40分）、符合湖南实际情况（10分）、适于教师使用（5分）、便于获取配套资源（5分）、易于获取家长支持（5分）、利于园本化建设（5分），各子指标分值请见附件1。

为进一步确保该评分系统的科学性和合理性，从2020年8月-2021年6月，课题组先后多次邀请专家学者进行把关，经过多次的研讨、修改、完善，最后专门召开检测方案研讨会，征求了25位专家的意见。最后他们一致认为这套评分系统是真实体现《指南》精神，具体反映《指南》实验的实际做法，因而是具备科学性和可行性的。综上所述可知，《湖南省幼儿园学习活动指导体系》科学性与可行性检测量表的指标设计是经过专家审议通过，是可以执行的。

### 三、《湖南省幼儿园学习活动指导体系》检验的实施

本次《幼儿园学习活动体系》科学性和可行性的检验，由第三方检验组独立组织实施。第三方检验组从“湖南省贯彻《指南》专家指导委员会”专家库中抽取高校专家

12 人、幼儿园专家 10 人，共计 22 人对《体系》的科学性及可行性进行检测，由专家独立对《湖南省幼儿园学习活动体系》进行检测，背对背核定评分。检测的依据主要是《〈湖南省幼儿园学习活动体系〉》检测表（见附一）；该《体系》的文本（含说明）；实施该《体系》的配套资源《体验与探究. 教师用资源》《体验与探究. 幼儿学习用资源》，幼儿园教师培训方案及其实施情况，幼儿园保教活动资源建设方案及其实施情况，专家在审阅以上材料后，逐一进行评价发言，最后再进行单独评分，评分完毕，由第三方检验组对检测评分表及相关资料进行收集整理。

#### 四、《湖南省幼儿园学习活动指导体系》检验的结果分析

本次检测结果使用 Excel 和 SPSS23.0 对《湖南省幼儿园学习活动体系》检测结果进行统计与分析，主要包括科学性、可行性整体得分情况。

##### （一）研究变量的描述性统计结果分析

本次检测的得分均按照 70 分以下、70-80、80-90、90-100 的区间进行等级划分，其中 70 分以下为不合格，70-80 为合格，80-90 为良好，90-100 为优秀。通过对研究变量进行描述性统计，具体检测结果如下：

由表 1 可知，参与检测的专家一共 22 人，有效测评率 100%。专家评价的最高分为 99.8，最低分为 93.3，平均值为 99.65，可以说明不管是高校专家组还是幼儿园专家组，整体上评分都是非常高的，评分区间为优秀等级，由此可知专家们对《体系》是非常认可的。

统计量			
		专家类别	得分
N	有效	22	22
	缺失	0	0
均值		1.45	99.023
中值		1.00	99.650
众数		1	99.8
标准差		.510	1.4508
方差		.260	2.105
偏度		.196	-3.237
偏度的标准误		.491	.491
峰度		-2.168	12.045
峰度的标准误		.953	.953
全距		1	6.5
极小值		1	93.3
极大值		2	99.8
和		32	2178.5

表1：描述性统计

（二）频率表及评分条形图分析

由表 2 及图 1 可知，专家评分最高分 99.8，比 27.3%，次高分 99.7，占比22.7%，最低分为 93.3，占比 4.5%，全距仅为 6.5，次低分为 97.5，占比 4.5%， 专家评分都在 90 分以上。显著表明专家对《幼儿园学习活动体系》科学性与可行性是非常认同的。

		专家类别			
		频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效	高校专家	12	54.5	54.5	54.5
	幼儿园专家	10	45.5	45.5	100.0
	合计	22	100.0	100.0	

		得分			
		频率	百分比	有效百分比	累积百分比
有效	93.3	1	4.5	4.5	4.5
	97.5	1	4.5	4.5	9.1
	97.7	1	4.5	4.5	13.6
	98.4	1	4.5	4.5	18.2
	98.6	1	4.5	4.5	22.7
	99.0	3	13.6	13.6	36.4
	99.5	1	4.5	4.5	40.9
	99.6	2	9.1	9.1	50.0
	99.7	5	22.7	22.7	72.7
	99.8	6	27.3	27.3	100.0
	合计	22	100.0	100.0	

表2: 专家评分频率表

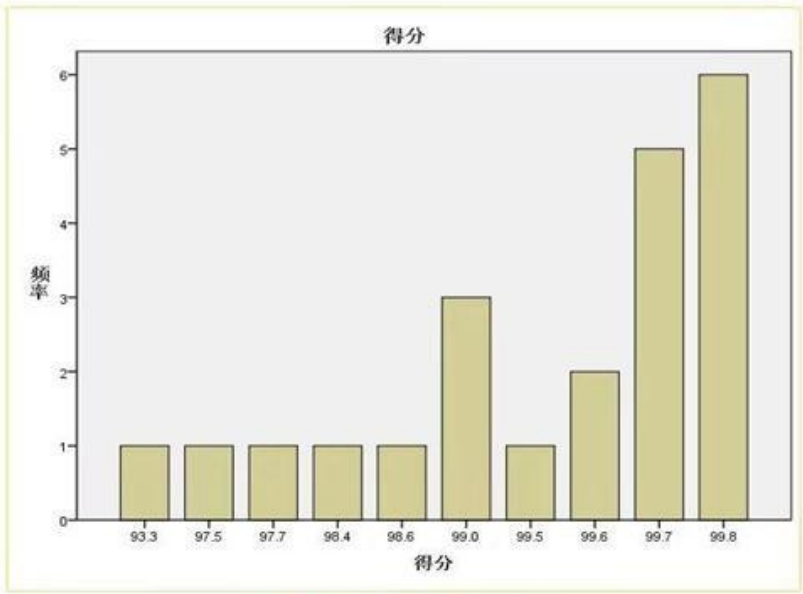


图1: 专家评分条形图



### （三）方差齐性检验及单因素方差分析

从表 3 的方差齐性检验分析结果来看， $p$  值=0.15，大于 0.05，说明高校专家和幼儿园专家在评分上不存在显著差异。表 4 的单因素方差分析结果显示， $p=0.48$ ，同样大于 0.05，显著性不明显，同样表明高校专家组与幼儿园专家组在评分上没有显著差异。

方差齐性检验

得分			
Levene 统计量	df1	df2	显著性
2.124	1	21	.160

表3：方差检验

单因素方差分析

得分					
	平方和	df	均方	F	显著性
组间	1.070	1	1.070	.514	.481
组内	43.706	21	2.081		
总数	44.777	22			

表4：单因素方差分析

## 五、结论

### （一）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》具备科学性

本次研究显示：自 2012 年筹备起，湖南省贯彻《指南》实验已经持续了 9 年时间，在此基础上《湖南省幼儿园学习活动体系》应运而生，并在行动研究的过程中反复实践检验，不断总结提高。本次对《幼儿园学习活动指导体系》科学性与可行性的检验，实际上是对湖南省在具体落实《指南》精神，为幼儿园提供科学、系统的实施方案的一次检验。在检测的过程中，也力求客观评价，参与本次检测的专家均是随机抽取，背对背进行独立评分，相对而言，本次检测结果是客观、可信的。从以上描述性统计结果以及方差分析结果可知，幼儿园专家组与高校专家组在评分上没有显著差异，且整体评分都在 90 分以上（满分 100），评分区间属于优秀等级，由此可知，不管是高校专家组，还是幼儿园专家组，总体上对《幼儿园学习活动体系》是非常认可的。专家们对《体系》的整体认可，则进一步验证了该《体系》的每一项指标是准确体现了《指南》精神，同时也是真实反映了湖南省情的，因而该《体系》是具备科学性的。

### （二）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》具备可行性

《幼儿园学习活动体系》的研制，目的就是为湖南幼儿园提供“拐杖”，以帮助

幼儿园教师理解和执行《指南》精神，掌握和遵循幼儿学习与发展的基本规律；以指导幼儿园以之为蓝本，结合本地本园实际进行选择、调整、整合，并补充必要的乡土特色内容，以形成适宜本园的学习活动体系。

从本次检测结果可知，专家们对《体系》的认可程度较高，特别是幼儿园专家组成员的认可。从以上分值数据结果说明，该《体系》的每一项指标在幼儿园实践中是有具体可行的措施和策略，它不仅是适于教师使用，方便教师们获取配套资源，同时也是容易获取家长支持的。特别是在园本化建设方面也是非常有利的。该《幼儿园学习活动体系》在实施过程中，是坚持做到科学地研究适宜可行的课程资源，可以手把手指导教师实际操作使用，同时也成立了一个专业的团队开发创建一系列实用的配套资源，如《体验与探究-教师用资源》等，切实帮助幼儿园在具体实施教学的过程中得到稳步提升，因而该《体系》是具备可行性的。

### **（三）《湖南省幼儿园学习活动指导体系》值得进一步推广与实施**

从本次对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》检验的实施情况来看，参与本次检测的高校专家及幼儿园专家都是来自湖南省最高级别的学前教育领域的专家学者及实践者，他们从各自的立场对《湖南省幼儿园学习活动指导体系》进行了仔细审议，认真评估。高校专家组主要是站在学术理论层面对《幼儿园学习活动体系》进行了评估，他们的一致认可，说明《体系》的理论依据和学术价值是得到论证的，是可行的。而幼儿园专家则更多是从幼儿园具体实践层面对《幼儿园学习活动体系》进行了评估，他们从幼儿园这些年实践《指南》实验的实际情况，幼儿园教育质量的变化，幼儿成长的变化，以及教师专业能力的提升，真实感受到《体系》对幼儿园的帮助与引领，专家们一致相信《体系》的创新举措和成功经验是值得进一步推广和实施的。除了可以进一步指导湖南省内幼儿园以该《体系》为“拐杖”，建设和实施园本学习活动，不断改进保教活动质量外，该《体系》的成功经验对我国大部分地区尤其是中西部地区具有推广需求和借鉴意义，为进一步促进我国学前教育事业发展的整体水平的提高。