

■ 学前教育研究前沿

幼儿园“开放式大课程”的内涵与实践探索 ——基于保教一体化背景的理念要求

邓诚恩

(泉州幼儿师范高等专科学校, 福建泉州 362000)

摘要:保教一体化作为国际性的发展潮流,既是“完整幼儿”发展的“应有之义”,也是当前幼儿园小学化的“一剂良药”。应对保教一体化背景下幼儿园课程实施的挑战,需改革旧有的课程模式,实施“开放式大课程”。开放式大课程具有重视把隐性课程纳入显性课程的课程思维、强调自由非固化的时间节奏和建构开放生活化的空间场域的特点。实施开放式大课程,应建构起由师幼共同编制、有机联系的主题式课程设计;采取立体式的课程架构,在不同时机,采用不同方式地实施保育和教育;形成渗透式、对话式的课程环境。

关键词: 幼儿园保教;保教一体化;开放式大课程

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2017)10-0058-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.10.013

The Connotation and Practice of “Massive Open Course” in Kindergarten ——Based on the Concept of the Integration of Childcare and Early Education

DENG Cheng-en

(Quanzhou Preschool Education College, Quanzhou, Fujian 362000, China)

Abstract: As an international development trend of preschool education, the integration of child care and early education is not only a necessity of realizing “all-round development of children”, but also an effective way to solve the problem of the tendency of primary education in kindergarten. To carry out kindergarten curriculum under the concept of integration of childcare and early education, the existing curriculum pattern should be reformed and massive open course should be introduced. Massive open course, with its various advantages, suits the need of modern preschool education. In its implementation, well-organized and interrelated thematic course design should be finished by teacher and children together, multidimensional curriculum framework should be established, childcare and education should be carried out in different ways at different time, and infiltrative and dialogical course environment should be created.

Key words: child care and early education in kindergarten; the integration of child care and early education; massive open course

《国家中长期教育改革和发展规划纲要》中提出:“把提高质量作为教育发展的核心任务”。^[1]“科学保教”是发展优质学前教育的核心所在,提升保教工作的专业化水平应是幼儿园质量提升、事业

可持续发展的首要议题。随着学前教育研究深入,世界各国对早期保教的重要价值有了深广的共识,开始逐渐认识到保育与教育二元化现象的危害,并开始保教一体化的尝试与探索。有研究者认为保教

收稿日期:2017-03-29;修回日期:2017-05-18

基金项目:2017年福建省中青年教育科研课题(JAS171182);泉州幼儿师范高等专科学校重点资助项目(QY2017-01)

作者简介:邓诚恩,女,湖南邵阳人,泉州幼儿师范高等专科学校 学前教育学院教师,主要研究方向:学前教育基本原理。

关系从分离——并重——保教逐渐结合,最终融合为不可割离、有机融合的整体是幼儿园科学保教的必然趋势,保教一体化切合了“完整儿童”的特点,既是幼儿园保教发展趋势的“顺势而为”,也是紧跟时代潮流的“应有之义”。^[2]。

一、保教一体化:幼儿园课程改革发展的新方向

(一)保教一体化背景解析

在终身教育思潮下,国外学术团体逐渐意识到幼儿保育和教育分离管理现象的不足,认为保育、教学和养育应彼此融合,并试图将保、教、育、学等概念进行整合,建构一个清晰准确的新概念。^[3] OECD在《强有力的人生之初》报告中指出应整合“为未来做准备”和“珍视当下的童年生活”两种保教观,保障每个“生活在当下”的儿童过“有意义的生活”,让他们未来生活充实而精彩。^[4]在儿童的生活和教育不可分离的统一保教观的理念下,学前教育保育和教育的一体化成为国际性发展的潮流。英国、日本等多数成员国已经开始保教一体化的尝试与探索,比如,英国提出建设一个涵盖教育、健康和社会服务的一体化框架;芬兰使用了“把保育、教学和养育作为一个整体”的课程表述。国内一线幼儿园实践中为解决保教隐性分离的情况,也已经开始了保教一体化的相关尝试,如,实施“三教制”、“三教轮保”等模式。

保教一体化,是指基于儿童身心发展特点、教育规律及社会要求,整合幼儿的保育和教育的一种改革。其核心理念如下:首先,强调幼儿的完整成长。幼儿是身心一体的,其身心发展各方面是相互渗透和融合的,幼儿是在生活中学习,幼儿当下的生活体验和未来的发展是一个有机连续体。其次,强调整体性的保教。学前教育三大核心词“保育、教育、发展”应是一个有机整体,不可人为割裂。幼儿的学习和生活是一个统一整体,对幼儿的发展影响均不是单一的,均带有发展的“共可能性”,幼儿园保育、教育应统整为一体,如经纬线一样紧密联系,共同促进幼儿全面发展。^[5]

(二)保教一体化是探索科学保教的应然趋势

第一,保教一体化符合“完整幼儿”全面整体可持续发展的要求。保教一体化强调重视培养全面、整体、可持续发展的幼儿,呼吁纠正幼儿教育中“只重智能、行为训练而忽视身体、个性发展和日常生活”的身心分离现象,呼吁遏制“只为未来做准备、忽视或牺牲当下体验”的功利取向。可以说,保教一体化切合了幼儿身心整体、和谐发展的要求,符合现代医学以“躯体健康、心理健康、社会适应”三位一体健康观和全人教育思潮的教育诉求。

第二,保教一体化切合幼儿的学习特点。《3—6岁儿童学习与发展指南》中指出:“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;应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。”而保教一体化整合保教内容,强调幼儿学习和生活是一个整体,认为有目的、有计划促进幼儿全面发展的教育与保全幼儿的身体健康、实现幸福生活的保育应是一个有机整体,切合幼儿“在生活中学”的特点。

第三,保教一体化有利于端正思想,解决现实问题。保教一体化明确了保育与教育是促进幼儿发展过程的一体两面,进一步强调了保育的价值和地位,凸显了对儿童身体健康、生活愉悦、心智发展的同等高度重视,有助于加强人们对幼儿园区别于小学教育的特殊属性的认识;同时,削减当前幼儿园教育日益功利化、小学化的消极影响,^[6]有利于解决现实中重教轻保、保教隐性分离、保教结合不当等问题。

(三)保教一体化背景下幼儿园课程建设的挑战

课程是教育实施的重要手段,是践行科学保教的重要途径。保教一体化的背景对我国幼儿园课程建设提出了如下要求:

第一,重视幼儿全面、整体、可持续发展。幼儿是以“完整的人”形象出现在课程中,幼儿园课程要重视幼儿全面、整体、可持续发展,不能将幼儿的“生活”与“学习”、“现在”与“将来”割裂开来。

第二,强调幼儿生活与教育的互融、互化。对于幼儿这个“未完成”、“非特定化”的不成熟个体而言,我们难以界定其何时发生了学习,而学习的成果也不能仅限于评量其所获知识的多少。幼儿生活也是一个整体,其生活需要和体验也是全方位的。幼儿园课程应以儿童的生活为前提,为了幼儿有质量的生活而贴近日常生活、利用日常生活来进行,真正做到用教育提升保育,用保育夯实教育。

二、开放式大课程:践行幼儿园保教一体化的新思路

朱家雄指出,生活的每一要素、每一环节都有其教育意义,幼儿园的一切活动,只要能影响儿童的行为、态度和价值观的,都被看作是课程。要实现幼儿园保教一体化,就应突破旧有的课程模式,实施“开放式大课程”。

(一)幼儿园“开放式大课程”的内涵

所谓大课程,是相对只重视智力开发结果、学科知识、显性课程的“小课程”而言的,是以人全面发展为培养目标,把学科课程与活动课程、显性课程与隐性课程有机统一而构成的一种新型课程结构。大课程秉持着一种全面的观点,它既是“教育计划”,也是“预期学习结果”,更是一种学生获得的“经验”;由此,课程便不再是只存在于“观念状态”,而是生成于“实践状态”的无法分解的、整体的“教育活动”。^[7]所谓开放式,是打破学科界限,向自然、社会、现实生活

开放,拓宽教育途径,把各种社会实践、生活体验纳入课程资源,真正关注学生学习的体验、感悟和情感,实现自由发展的方式。^[8]总而言之,开放式大课程,是指为培养完整幼儿,整合五大领域和生活活动、走向幼儿密切相关的自然和社会生活而形成的所有直接或间接经验、活动和事件的综合。

(二) 幼儿园“开放式大课程”的特点

开放式大课程从幼儿的立场出发,使课程在时间、空间上无限延展,整体式地促进幼儿全面和谐发展。

1. 强调关注隐性课程的课程思维

当幼儿进入幼儿园,凡是幼儿需要学习之处、凡是能对幼儿发展产生积极影响之时、凡是能够有效增进幼儿学习能力的专门影响都是大课程的范畴。传统意义上的幼儿园显性课程,即为实现预期目标,由教师组织,通过正式的教学计划有目的地对幼儿进行教育的活动;幼儿园隐性课程,即不通过正式的教学计划和活动,而通过幼儿园生活情境,间接地和无意地对幼儿知、情、意、行等方面产生的非预期、潜在作用的课程。把隐性课程纳入显性课程包括两个方面:

(1) 重视幼儿的日常生活环节

幼儿的日常生活,占据了幼儿在园的大部分时间,能满足幼儿身体发展和生理需要,各环节的互动、接触,也会引发幼儿自发的观察、模仿和学习。作为保教工作的专业人员,首先,要帮助幼儿养成健康意识和习惯;其次,要善于发现日常生活资源,让生活中隐性的教育明朗化、具体化,引导幼儿观察,满足其好奇心和求知欲,让日常生活与游戏、专门的学习活动相互渗透、有机结合,要善于从日常生活中发现教育契机、解读教育意义;最后,要时刻注意自己生活中的一言一行对幼儿的影响,提升个人综合素养。

(2) 重视利用环境来教育

一方面,让教育意图在环境中体现。幼儿保教目标和内容不是单纯呈现在周计划表上,不是仅仅依靠教师单一方向的传递,而应隐含、体现在环境中,与言说的教育形成合力。在真实的生活中,与周围环境的相互作用而发生实质性的改变;另一方面,让和谐、有爱的环境塑造幼儿,幼儿生活在自由美好的环境中,受到环境中爱的滋养,感受着周围和谐互助的人际氛围,才能形成幼儿健全、完满的人格,才能真正实现幼儿园保教一体化。

2. 形成自由、非固化的时间节奏

幼儿园保教一体化重视以儿童为出发点,强调保教课程的过程性和幼儿经验的习得。而过程性意味着必须要有幼儿全身心投入的真正参与,否则课程便只是研发者“意象”中虚假存在。要让幼儿真正全身心投入、参与,就应考虑幼儿的思维方式、活动行为,追随幼儿的活动脉络和实际情况,而非固化的时间节奏。具体来说:

第一,课程实施的生成性。不固守事先预定的、统一目标和内容,而是根据幼儿的已有经验、兴趣和当前发展特点做出相应的调整、回应。第二,课程时间的灵活性。面对在幼儿生活、游戏中真实、有意义的情境,教师可随人、随物、随事、随时地提供相应的随机教育;或者根据内容和幼儿具体生活经验灵活调整时间,改变原有的、固化的教学活动时间,将其灵活地嵌入进幼儿的一日生活中。第三,课程时间的延续性,一次集体教学活动结束并不意味着学习的终止,可以在区域活动、生活环节甚至家庭教育中进行延伸学习。

3. 建构开放、生活化的空间场域

幼儿身心发展是整体的,幼儿的生活亦是整体、不是分割的。要对幼儿施以整合的、一体化式的保教,课程空间就必须基于一种开放性的生活场。具体指的是打破班级界限、幼儿园地域界限,从课堂的领域学习走向生活、自然环境和社会学习。这种“生活场”目的在于给幼儿提供感性体验和综合保教。在真实、直观、感性的生活情境中,给予幼儿主动参与、操作和体验的计划,关注幼儿真实的体验。在开放的空间场域中,幼儿的学习没有在不同学科领域交替的感觉,只有在室内、户外、幼儿园外这样不同情境和场景间转化的感觉。但在这样开放、生活化的空间场域中,幼儿也不是放任自流,而是将幼儿在园生活贴近真实的生活,让幼儿在如流水般自由的生活中,感受其暗藏的知识逻辑,并自然地被其吸引,积累经验,丰富知识、情感。

三、三维立体式课程:实施开放式大课程的实践探索

幼儿园开放式大课程以促进“完整儿童”和谐发展的保教一体化为指导思想,以主题式的课程设计为核心,以立体式的课程架构为“骨架”,以渗透式的课程环境和对话式师幼关系为“血肉”,形成富有生机的课程体系。具体来说:

(一) “核心”:主题式的课程设计

1. 来源于幼儿自身和相关的的生活事件

事实证明,若要激发有真正的兴趣、给与幼儿完整保教,课程主题必需来自于幼儿自己的想法或是经验,教师要引导幼儿自我建构课程,使学习发生在真实的和现实的情景中,教师要能为幼儿提供整合性的经验而不是把课程内容分解为特殊的概念片段。^[9]因此,主题式活动应将幼儿自身相关的经验和与幼儿密切相关的自然、社会生活中的真实事件纳入课程内容的选择中,体现幼儿与自己、他人、自然和社会的联系,促进幼儿身、心各方面完整地成长和发展,由此,才能诱发幼儿全身心投入的兴趣,让幼儿在学习中产生没有在不同学科领域中交替的感觉,而只有在生活情境和活动场景转化的感觉,体现

幼儿完整人的形象。

2. 由教师与幼儿共同编制保教活动主题

幼儿园保教活动的主题编制网(见图1),这里的“横线”是指幼儿感兴趣、想玩的内容和其感知体验,即反映幼儿感知、经验及其对生活世界的理解,这种“儿童的视角”是一种“由内向外”的方式。^[10]由于受知识经验的限制和发展特点的影响,幼儿的一些行为是无意识的,且易受干扰而造成探索缺乏深度,错失真正有价值的内容。所以,若放任幼儿自流,仅限于幼儿直接兴趣产生的外显性行为,这样难免会缺乏全面和专业的教育支持。但若站在成人的立场来制定课程或者保教计划也是不尽科学的。成人不是幼儿,也不能变成幼儿,他的心智和兴趣与幼儿截然不同,因此,“纵线”就是保教专业人员站在“儿童视角”,观察幼儿生活发生的事情和体验,倾听幼儿的声音和兴趣,将幼儿即时生成的课程纳入进行主题设计,予以和支持指导,设计后续教学内容。

成人引导、支持
“儿童视角”

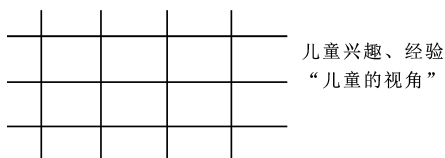


图1 幼儿园保教活动的主题编制网

3. 关注内容、情境的相互联系

进行主题设计时,不仅要注意主题里内容的联系,构成主题网络,还要保持不同主题在逻辑或结构上的联系。如果这周进行“身体的秘密”主题,下周则开展“四季”主题,两个主题如果在内容和实施上联系甚少,那么,幼儿也只是在所谓“完整”的面纱下过着分裂的生活。^{[11]39}同时,要给幼儿提供整体的、联系的经验,就不能只停留在幼儿园班级这一单一的情境中,需要走向相互关联的其他情境,走向自然、走向社区、走向社会,给予幼儿以直接感知、关联生动的经验。

(二)“骨架”:立体式的课程架构

在幼儿的的生活和学习过程中,在不同时机、采用不同方式立体多维地对幼儿进行保育和教育,力图使保育和教育真正相融,成为有机整体。

1. 不同时机保教

首先,在生活环节中保教。一方面,要把握生活活动本身蕴藏的契机,进行随机教育和适时的指导。比如,在户外活动时,保教专业人员不但要关注幼儿的活动量和动作发展情况,还可以关注幼儿能否感知自己身体的冷热情况,及时增减衣物,或者主动寻求教师帮助,甚至观察幼儿面对同伴冲突时他们解决问题能力和社交行为的发展等,并采取相应的教育支持和活动设计,进行随机教育;另一方面,把生活活动作为一种途径,融合教学内容、穿插主题活动

内容,实现专业化保教。以“好玩的豆豆”主题为例,散步时观察豆豆的发芽情况;餐点环节吃豆类食品,品尝自己种的豆芽、磨的豆浆;午睡前听关于豆豆的故事等。在生活环节融入主题活动内容,既解决了现实中时间隐性浪费和消极等待的问题,也将主题课程有机融入到一日生活中,利于幼儿感受完整的生活,真正实现教育即生活。

其次,在教学活动中保教。教学活动一方面是主题课程的重要载体,在幼儿兴趣和经验的基础上予以进一步丰富和扩展,提升幼儿的综合素养;另一方面,也需善于从幼儿特殊行为中解读背后原因,重视和纠正幼儿的身体卫生习惯,呵护幼儿的心理健康。比如,面对在教学活动中幼儿不停要上厕所,保教人员首先应接纳其行为,冷静情绪,不要因此责备幼儿;其次,判断此行为是否出于生理原因,由于幼儿的泌尿系统未发育成熟、对排尿调节作用差所导致;第三,分析是否是紧张或想获得关注等心理原因;第四,抑或是对盥洗室的“玩耍”产生了兴趣?经过分析找到原因,再对症下药,帮助幼儿实现身心全面整体发展。

最后,粘着在活动环节前后的保教。所谓粘着,即紧密相接。粘着在活动环节前后的保教见缝插针式渗透主题教育,从身边问题入手,进行保证幼儿安全、培养幼儿行为习惯和知识的随机教育。比如,“好玩的豆豆”主题活动中,活动结束后有幼儿不能很好地整理玩教具,教师一方面可结合集中教学活动主题设置情境,如“我送豆子宝宝回家”等让幼儿学会整理玩具;还可以就这个契机,引导孩子观察玩耍后的玩具状态,请孩子说一说自己看过的感受,并开展相关的主题活动。

2. 不同方式保教

这里的不同方式,主要指保教人员主导到以幼儿为主体来划分的三种方式,具体包括讲评提问、游戏化引导和幼儿自主探究。

首先,讲评提问。教师通过观察幼儿的兴趣和表现,有目的地采用讲解、评价、提问三种形式对幼儿进行积极引导。第一,根据预设的目的,按照一定的知识逻辑向幼儿进行讲授、解释或强调。比如,进餐时幼儿不喜欢吃胡萝卜,保教人员可与幼儿讨论胡萝卜是什么?怎么来的?为什么要吃胡萝卜等?通过一定顺序、有逻辑地讲解,让幼儿不仅“知其然”还“知其所以然”。第二,基于幼儿原有水平、关注活动过程、为促进发展而进行积极性点评。比如,有幼儿随手丢了垃圾,不急于评价,当有其他幼儿帮助拾起时,再抓住这一闪光点进行点评,并非只关注幼儿行为表现的结果、批评贴标签式的评价。第三,随时随地启发问题,为幼儿提供支架,促进幼儿进一步思考和发展。比如,“今天我们来做果汁,用哪几种水果呢?猜一猜果汁会变成什么颜色?会是什么味

道呢?”等,这样提问方式引导幼儿去观察思考,对事物进行分类、整合,有助于进一步把握事物间的关系。

其次,游戏化引导,是保教人员利用游戏化语言、采用游戏身份、设置游戏情境与幼儿共同参与、积极引导的一种方式。这既切合了幼儿年龄特点,也免去了教师不断重复规则的低效式说教。比如,面对有挑食、不爱吃饭菜的幼儿,可尝试采取一些游戏化情境,把进餐时间变成品尝“山的味道”(蔬菜、肉类)和“海的味道”(鱼、海味),还可以把饭比作小山,让幼儿做“挖掘工”和“运输工”的游戏。

最后,幼儿自主探究,是以幼儿为主体,基于教师提供的支持环境,利用已有的经验,自主地获取信息,应用并解决问题的一种方式。幼儿不仅是幼儿园保教活动的对象,更是教育的主体,是保教过程存在的重要依托,通过幼儿自身的主动参与、亲身体验、主动建构,保教知识或目标才能内化为幼儿自己的经验,并真正促进幼儿身心发展。

(三)“血肉”:渗透式和对话式的课程环境

1. 渗透式课程环境

所谓渗透式的环境,一方面是指保教目的、内容渗透进环境,实现活动区、主题墙和教育活动三位一体的整合环境;另一方面是指与保教内容相呼应的环境整体式地感染幼儿,让幼儿园保教内容在潜移默化中进入幼儿的言行、思想,实现幼儿全面、整体发展。要实现保教一体化,需充分利用环境资源,让环境中隐藏的活动目标与内容与幼儿发展相适应。

首先,站在幼儿的立场,明确不同资源对幼儿发展的意义,予以适当安排。保教专业人员应重视利用丰富的家庭资源、自然和社会资源,善于利用,实现课程、环境、幼儿和谐相融。其次,将环境与保教内容相联系,共同促进幼儿发展。根据主题活动和幼儿特点设置主题墙,陈列与主题内容相关的实物、照片、绘画等来丰富幼儿对该主题内容的感知,打破以幼儿园为单一保教资源的状况,将家庭资源、社区资源和自然资源引入到课程的主题活动设计中,力求视觉空间、文化空间与保教内容和谐、浑然一体,形成完整体系。最后,为幼儿拓展多样态的学习对象,引导幼儿走进大自然、大社会的课堂,允许幼儿用自己的触觉、嗅觉、味觉、视觉等多种感官,与真实的生活直接交流,以自己独特的方式探索环境这本“无字书”。^[12]

2. 对话式师幼关系

为实现幼儿园保教一体化,开放式大课程力图改变传统保教中单边、封闭、高控制型的师幼关系,要求保教专业人员与幼儿需建立一种对话关系。“对话”意味着存在双方且双方是平等的,而优质的“对话”需要相互倾听、有回应和一定的支持,此对话关系具体包括两方面:

第一,“平等—尊重”。首先,在课程中,保教专

业人员始终坚持从幼儿的立场出发,认真思考日常生活中的一事一物、一言一行对有幼儿的影响,科学地进行主题活动的设计和立体式保教,力图给予幼儿完整、真实的经验。其次,在与幼儿的互动中,降低自己的权威意识,给予幼儿以大胆探索的机会,“蹲下身来”倾听幼儿的自由表达,努力做到与幼儿心灵相通、情感互融。最后,在保教活动中,尊重幼儿的兴趣和经验,与幼儿共同探索有益、有趣的主题,在合作交流中共同成长。保教活动如何开展,其多样化的解答存在与幼儿之中,教师要真诚地与幼儿交往、互动,不要藐视幼儿,要虚心地向幼儿学习。^{[13]228}

第二,“支持—引导”。保教专业人员一方面跟随幼儿的步伐,根据幼儿的兴趣、发展水平,通过细致地观察分析,发掘幼儿内在潜能,创设一定的活动给幼儿提供“跳一跳可摘果子”的机会,引导幼儿进一步发展,同时,鼓励幼儿自主探索、自我教育,提升幼儿自我发展能力;另一方面,接纳幼儿的表现,等待幼儿的成长,在幼儿努力仍“够不着果子”的情况下,做一个“支架”在合适的时机、利用一定方式支持幼儿。

[参考文献]

- [1] 教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html.
- [2] 邓诚恩. 幼儿园保教关系新论[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017(4): 7—12.
- [3] 斯迪格·布罗斯特罗姆, 杨志艳. 保育、教学与养育的融合[J]. 幼儿教育(教育科学版), 2007, (2): 4—8.
- [4] 大宫勇雄. 提高幼儿教育质量[M]. 李季涓, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [5] 邓诚恩. 幼儿园保教一体化的理论探析与现实考察[D]. 重庆: 西南大学, 2016: 2.
- [6] 金日勋. 幼儿教育小学化倾向的表现、原因及解决对策[J]. 学前教育研究, 2011(03).
- [7] 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程. 教材. 教法, 2000(5): 1—7.
- [8] 张云鹰. 开放式语文教学实践研究[J]. 中国教育学报, 2013(6): 75—77.
- [9] 甄丽娜. 我国幼儿园主题式教育组合课程实践模式研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2014(6): 1—5.
- [10] 王伟, 吴钢, 李静. OMEP 可持续发展教育国际研究项目的进展、特点及启示[J]. 外国中小学教育, 2014(11): 5—9.
- [11] 虞永平. 生活化的幼儿园课程[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 39.
- [12] 邓诚恩, 罗运龙. 全阅读教育理念下的早期亲子阅读指导策略[J]. 教育导刊, 2014(11): 75—77.
- [13] 高杉自子. 幼儿教育的原则[M]. 王小英, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 228.