

■ 学前教育前沿

五年一贯制学前教育专业“行为课程”设置探究

——基于张雪门“行为课程”思想实践

傅 渊¹, 刘超洋²

(1. 宁波幼儿师范高等专科学校, 浙江宁波 315016; 2. 郑州师范学院教育科学学院, 河南郑州 450044)

摘要:在国家深化教师教育改革,规范和引导教师教育课程与教学,提升学前教育专业师范生职业能力的背景下,针对五年一贯制学前教育专业课程设置的现有问题,基于张雪门“行为课程”思想实践,凝炼“以儿童为本”“以民族改造为目标”“以行动为重”“以重视生活为导向”的思想,并以此为指引,明确五年一贯制学前教育专业师范生人才培养目标与毕业要求,构建专业课程结构,设计多元课程实施路径,探索双维课程质量管理体系。

关键词:五年一贯制;学前教育;行为课程;张雪门

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)06-0058-09

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.06.008

A Study on the Setting of “Behavior Curriculum” in Five-year Preschool Education Major

—Based on Zhang Xuemen’s “Behavior Curriculum” Thought and Practice

FU Yuan¹, LIU Chao-yang²

(1. Ningbo Childhood Education College, Ningbo 315016, China;

2. School of Educational Science, Zhengzhou Normal University, Zhengzhou 450044, China)

Abstract: In the context of deepening the reform of teacher education, standardizing and guiding the curriculum and teaching of teacher education, and improving the vocational ability of preschool normal university students, based on Zhang Xuemen’s thought and practice of “behavior curriculum”, this study aims at the existing problems in the curriculum setting of five-year preschool education major, and refines the ideas of “child-orientation”, “national transformation as the goal”, “action-orientation” and “life-orientation”. With this as the guide, it defines the talent cultivation goals and graduation requirements of the five-year preschool education majors, constructs the professional curriculum structure, designs the implementation path of diversified courses, and explores the dual-dimension curriculum quality management system.

Key words: five-year system; preschool education; behavior curriculum; Zhang Xuemen

2018年发布的《中共中央、国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》(以下简称《若干意见》)指出:

“前移培养起点,大力培养初中毕业起点的五年制专科学历的幼儿

收稿日期:2022-04-06

基金项目:宁波幼儿师范高等专科学校校级科研课题(NBYZ2020022)

作者简介:傅渊,男,浙江宁波人,宁波幼儿师范高等专科学校教师,主要研究方向:教师教育,学前教育;刘超洋,男,河南郑州人,郑州师范学院教育科学学院讲师,博士,主要研究方向:教育政策,教师教育。

园教师。”^[1]这是国家为完善学前教育教师培养体系所提出的重要举措。《若干意见》同时对完善五年一贯制学前教育专业课程设置提出了更明确的要求,“优化培养课程体系,突出保教融合,健全学前教育法规及规章制度,加强儿童发展、幼儿园保育教育实践类课程建设,提高培养专业化水平”^[1]。然而,五年一贯制学前教育作为中等幼儿学校升格后采用的一种人才培养模式,起点较晚,针对课程设置问题的理论研究和实践分析整体上关注度不高,研究还不够深入。

一、五年一贯制学前教育专业课程设置问题

五年一贯制学前教育是指前三年接受高中阶段教育,后二年接受专科阶段教育。招收对象主要是初中毕业生,学生经过五年教育培养,要完成由初中学历教育向专科学历教育的跨越,具有“起点低、跨度大、学制长”的特点^[2]。现有文献关于五年一贯制学前教育专业课程设置的问题主要聚焦于四个方面。

(一)课程设置缺乏理论引领和整体规划

长期以来,五年一贯制学前教育专业的课程设置存在着一个难以解决的问题,即课程文本变动性大,缺乏科学性和整体性^[3]。学前教育专业课程由三年制中专改制为五年制大专,应该在课程设置中体现培养兼具基本文化素质、专业知识和技能的人才,加强师范生运用知识分析、解决实际问题的能力,培养社会需要的技能型人才。五年一贯制学前教育专业的课程设置需要综合、系统地考量,绝不应该生搬硬套三年制的课程体系。造成这一问题的根源原因在于课程设置存在“无据可依”的现实困扰^[4]。尽管《教师教育课程标准(试行)》《学前教育师范生职业能力标准(试行)》等政策文本陆续发布,为五年一贯制学前教育专业的课程设置提供了规范化、科学化的导向,但缺少权威的国家标准的整体规划,以及系统的教育思想实践的理论引领,课程设置仍然存在针对性和系统性较弱、实际教育成效较低的问题。

(二)课程结构重技能轻理论、重必修轻选修

从横向结构而言,五年一贯制学前教育专业课程包括为基础文化课、专业理论课、专业技能

课和教育见习四大类;从纵向结构而言,课程包括必修课程和选修课程两大类。诸多研究表明,在横向结构中,专业技能课程比例明显高于专业理论课程^[3]。五年一贯制学前教育师范生和任课教师都认为师范生的劣势在于教育理论基础知识过于薄弱,而理论知识正是学前教师专业可持续发展的关键^[7]。我国传统的幼儿教师形象是能歌善舞,擅长弹画,然而过分强调艺体技能是学前教育师资培养的一个误区,艺体技能固然是保教活动顺利开展的重要手段,但并不是促进儿童全面发展的主导因素。专业理论课所培养的科学的儿童观、教师观和教育观,以及正确的教育方法,能有效促进师范生以关怀、接纳的态度与幼儿交往,尊重幼儿的个体差异和发展潜能,善于发现幼儿的兴趣并敏锐地察觉幼儿的需求,在保教活动中以幼儿为中心,而非以技能为中心。

在纵向结构中,五年一贯制学前教育专业课程设置侧重必修课,选修课占总课时比例极小^[6],或者选修课存在文本层面和实施层面两张皮的情况,学生无法真实地自主选择课程^[7],选修课程只是学生累计学分的一个手段^[8]。必修课和选修课的均衡设置既能保证师范生达到专业培养的基本规格要求,又能满足师范生的个性化发展需求。而重必修轻选修的现状过于强调规范性和稳定性,忽视灵活性和多样性,课程结构缺乏弹性不利于满足师范生的多样化需求、无法促进一技之长的的发展、难以做到因材施教,易导致师范生知识面狭窄、学习兴趣降低、创新能力不足。

(三)课程内容结构化低、更新乏力

课程内容是教育事业的核心,是教育运行的手段,没有课程内容,教育就没有用于传达信息、表达意愿、说明价值的媒介^[9]。对于五年一贯制学前教育专业在校生的调查显示,学前教育课程内容陈旧、结构化程度偏低,不太适应幼教新形势的需要^[7]。对于授课教师的调查显示,课程内容相对狭隘,课程之间的内容存在重复、缺乏整体协调与渐进融合,同时也缺乏教师职业道德类的课程内容,这会造成学生在就业时的市场竞争力不足,然而课程内容更新却较为困难^[10-13]。现阶段,课程内容的更新更多依赖于教师的主动性,学校受师资等因素

的影响无法及时更新课程内容,容易导致师范生难以获取最前沿的学前教育理论与实践的动态。如何使师范生在学习期间接触到前沿动态,从师范生自身成长环境、个体规划的需求、对学习资源的诉求入手,形成生本核心的课程内容,真正让师范生成为专业课程的制作人、实施者、监督者和改造者已成为课程内容更新的重要方向^[14]。

(四)课程实施重课堂轻实践

教育实践是培养学生运用所学知识分析问题、解决问题能力的课程,是全部课堂教学的延伸,包括教育实践和社会实践两部分,其中教育实践包括教育见习、教育实习和教育实训,贯穿于五年制学前教育专业的整个教学活动的始终^[15]。教育实践是师范生将理论知识转化为实践知识的纽带,也是培养师范生职业能力的重要途径,但教育实践的实施仍存在诸多问题。现有文献显示,教育实践课时比例小,教育见习安排缺乏连贯性,同时又受实践基地、经费、指导教师等条件限制,多个实习生被集中在一个班级中,有限的时间经过再分配,每个实习生的实践时间更为稀缺^[7]。此外,由于教育实践形式单一、目标简单、形式化严重,实习任务仅限于讲授特定的内容和充当代班老师等规定性活动,师范生难有自由发挥的余地,在内容和形式上基本完成走过场式的“四步曲”,即跟班听课、集体教学活动、组织半日或一日活动、实习总结,加之指导教师不能给为学生提供及时的指导评价,学生只能通过教育实践自行摸索^[16]。这样的实习模式,难以使五年一贯制学前教育专业师范生积累个人实践性知识,形成教育教学技能和专业能力^[6]。

在党和国家愈加重视完善教师培养的背景下,张雪门先生的幼稚园“行为课程”是扎根在中华民族文化独特魅力和历史土壤中发展起来的,其核心思想为“生活即教育,行为及课程”,对课程改革具有跨时代的意义。基于“行为课程”理论的研究,探索五年一贯制学前教育专业课程设置和优化,建构学前教育专业师范生的“行为课程”,对于提升学前教育质量有重要的意义和价值。

二、“行为课程”理念阐释

“行为课程”理念蕴藏于张雪门先生所创办的北平幼稚师范学校的校歌之中。校歌中“生活兮教育”彰显的是“行为课程”的基点,行为课程基于生活、高于生活又回归于生活。“为汝勤力,不分旦夕,为汝驰驱,不顾险夷”凸显了对幼儿教师师德修养的要求,教师不仅是幼儿健康成长的启蒙者和支持者,更是健康人格发展的引路人。“淳朴兮孩子,浑然心地,不知害利,乐哉游戏,不计非是。”强调了儿童是独立、独特、发展的个体,游戏活动是儿童的工作。“行为课程”的核心意义聚焦于四个方面,即“以儿童为本”“以民族改造为目标”“以行动为中心”“以重视生活为导向”。这也是对学前教育专业师范生人才培养的重要启示。

(一)“以儿童为本”指向“幼儿为本”

张雪门先生在对儿童是什么的阐述中提出,“儿童是生长的有机体。儿童的全部生活都是生长的一段,在这一段的时期里,他用自己当时的生理与心理,与其当时的环境相接触,因而发生交互的反应,俾得逐渐生长,以完成这一时期的生命,维持已有的生长,继续将来的生长”^[17]。正因为幼儿通过自有的生理和心理,与外界相互作用从而不断汲取各种经验而蓬勃成长,我们要遵循幼儿身心发展规律,用发展、动态的眼光看待幼儿的成长。

“行为课程”理论为幼儿教师的保育和教育活动提供指导和支持,幼儿教师应该承认幼儿的独立人格,尊重幼儿的权利,在保教活动中充分调动和发挥幼儿的主动性,保障幼儿快乐健康成长。

(二)“以民族改造为目标”指向“师德为先”

张雪门先生认为,“幼儿教育就是教师带领幼儿来做民族改造的工作”^[18]。在师范教育中,加强师范生的民族意识是民族改造的关键。教师是儿童活动中的把舵者,只有师范生有民族意识,他们才能够将这种意识传递给儿童,来壮大中华民族改造的队伍。

在当代社会,师范生的专业理念与师德应以坚持中国特色社会主义为核心,践行师德规范、涵养教育情怀、提升个人修养,立志成为有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的好教师。只有教师抱着振兴民族、建设社会的思想,才能担负起教养儿童的使命,引导儿童在耳

濡目染中向教师趋向而行。师德养成教育则直接关系到师范生培养质量,是新时代师范生培养的核心^[19]。

(三)“以行动为中心”指向“能力为重”

“从行动中所得到的认识,才是真实的知识;从行动中所发生的困难,才是真实的问题;从行动中所获得的胜利,才是真实的制驭环境的能力。”^[18]行为课程的要旨是以行动为中心,强调观察、发现、探索、表达、交往等行动在幼儿发展中的导向价值,引导幼儿在活动中主动建构自我的知识经验。

因此,幼稚园教学法所根据的重要原则只有一条,便是行动。在做上教的是教师,教师能在做上教,拿做来教,做的就是教的,这才是真正的教。教师的“做”应包括一日生活的组织与保育、教育活动的计划与实施、游戏活动的支持、环境的创设、对幼儿的激励与评价等多维度的重要能力。

(四)“以重视生活为导向”指向“终身学习”

张雪门先生主张行为课程“完全根据于生活:它从生活而来,从生活而开展,也从生活而结束”^[18]。幼儿园课程的内容应取材于幼儿实际生活,满足幼儿的生活和个体发展需求,将课程与幼儿生活紧密结合。我国的教育政策对幼儿园课程也有明确的生活化取向。《幼儿园教育指导纲要(试行)》指出:“幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境,满足他们多方面发展的需要,使他们度过快乐而有意义的童年。”^[20]

幼儿园课程要贴近幼儿的生活、引发幼儿的兴趣,就要求教师成为课程的发现者、建设者和开发者。教师既要掌握幼儿身心发展特点、兴趣所在和生活动态,还要敏锐地发现课程资源,并能联系幼儿兴趣和课程资源。课程建设和开发的进阶能力要求教师初步掌握教学反思的基本方法,具有反思意识和批判性思维素养,具有自主发展和终身学习的意识。

在“行为课程”理念的指引下,对五年一贯制学前教育专业人才培养课程体系进行探索,明确人才培养目标,构建“行为课程”体系,设计“平台+方向+模块”的课程组织。

三、“行为课程”理念下制定学前教育专业培养目标与毕业要求

培养目标体现专业人才培养“产出”的质量预期与追求,是专业认证的总纲,具有统领性作用^[21]。学前教育人才培养目标应当贯彻党的教育方针,树立科学的教育理念,落实“立德树人”的根本任务,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。毕业要求集中体现产出导向的基本理念,是整个认证的核心,具有承上启下的作用,是开展师资队伍建设和教学条件建设的依据,也是实现培养目标的保证,最终指向于促进学生的发展^[22]。本专业基于“行为课程”理念,从“以儿童为本、以民族改造为目标、以行动为中心、以重视生活为导向”开发制定五年制学前教育专业人才培养目标与毕业要求。

(一)基于“行为课程”的培养目标

张雪门先生十分重视学前教育师范生人格的培养。他认为,“人”的教育不只是限于教学上有限的知识技能,而是多方面人格的陶冶和感召,一个好的教师除了精湛的学识,还必须加上高尚、坚贞而优美的人格修养^[17]。张雪门显示所提倡的人格修养的方面主要有三个方面,即立志、省察和选择环境。

张雪门先生认为,“教师不但须有伟大的人格,且须有健全的学识。学识的修养,断不是仅仅乎限于在校时所得的一些,应该与时俱进。”^[17]健全的学识应包括教师对于专业的教材技能及其相连的学识、普通学识、使用教材及教具的技能和理智的成熟,只有如此,幼儿才能得到真正的帮助和发展。

张雪门先生对于学前教育专业人才培养目标的思考涵盖了幼儿教师专业发展的各个方面。基于此,五年制学前教育专业人才培养目标可设置为:全面贯彻落实党的教育方针,适应国家与社会对学前教育改革发展的要求,立足宁波、服务浙江,秉承“厚德润艺 为师立范”的校训精神,遵循中高职一体化办学理念,培养热爱儿童和学前教育事业,身心健康,品行端正,素养全面,保教知识与能力扎实,善于学习、实践和反思,能胜任学前教育机构教育教学工作的“全面发展,学有专长”的幼儿教师。此外,还从专业理念与师德、专业知识与能力、专业发展与反思三个维度具体地提出了所培养的学生5年发展预期目标。

(二)基于“行为课程”的毕业要求体系

遵循“行为课程”理念、基于培养目标、结合专业认证标准,本专业的毕业要求划分为四个方面和八个子维度:践行师德(师德规范和教育情怀)、学会教学(保教知识和保教能力)、学会育人(班级管理和综合育人)、学会发展(学会反思和沟通合作)。

1.“以民族改造为目标”支撑“践行师德”

“践行师德”对应“师德规范”和“教育情怀”。根据“行为课程”理念,唤起我民族的自信心和培养我民族“劳动”与“客观”的习惯与兴趣是幼儿教师品德培养的重点。作为一名幼儿教师必须要有崇高的理想信念和道德情操,成为幼儿道德发展与养成的引路人。本专业在“毕业要求1师德规范”设立了4个指标,涵盖对社会主义核心价值观、中国特色社会主义、“四有”好老师和立德树人的认同,要求师范生坚定理想信念、遵守师德规范、践行师德准则。“毕业要求2教育情怀”设立了“幼儿教师专业特性”和“幼儿教师专业价值”2个指标,引导师范生涵养教育情怀、用心从教、关爱幼儿,做幼儿健康成长的启蒙者和引路人。

2.“以行动为中心”支撑“学会教学”

“学会教学”对应“保教知识”和“保教能力”。以行动为中心强调行动在幼儿发展中的导向价值,引导幼儿在活动中主动建构自我的知识经验,是学前教育的要旨。张雪门先生提出“做学教合一”的教学方法,幼儿的行动不是简单的、无目的的“做”,而应与教师“教”的目的一致。作为一名未来的幼儿教师,师范生应当掌握专业的保教知识和保教能力,将幼儿的身心发展特点和规律融入到幼儿园教育实践中。“毕业要求3保教知识”设立了3个指标,包括“通识性知识”“幼儿发展知识”和“幼儿园教育知识”。其中,“通识性知识”指的是对自然科学和人文社会科学知识的了解,并具有一定的信息技术知识和艺术欣赏知识。没有人文就没有文化,没有艺术就没有情感,幼儿教师的工作就是用情感熏陶、感染幼儿的过程。“毕业要求4保教能力”也设立了3个指标,即“设计能力”“实施能力”和“观察、记录、分析评价能力”。在幼儿园一日生活、环境创设、游戏、教育教学等活动中,幼儿教师需在设计、实施

和评价中将幼儿视为积极、主动的学习者,关注幼儿的经验走向,让每个幼儿将自己的兴趣、生活经验和思维方式渗透于活动中,在面临问题和解决问题的过程中实现经验的发展。

3.“以儿童为本”支撑“学会育人”

“学会育人”对应“班级管理”和“综合育人”。以儿童为本就必须在幼儿教育中遵循幼儿身心发展规律,着眼于幼儿内在认知和发展的过程,设定适宜的目标,保持合理的期望,等待幼儿的成长。张雪门先生敏锐地意识到幼儿是以直接经验为基础,通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要^{[23]66}。由此,幼儿教师要在理解幼儿独特的生活方式和学习特点的基础上,为幼儿创设适宜个体发展需要的环境。“毕业要求5班级管理”就设立了“家园合作”和“环境创设”2个指标。其中,“家园合作”包括理解合作特点并掌握合作内容与方法。“环境创设”应包括物质环境、人际环境和精神氛围,幼儿教师需要充分将家庭资源和社会资源引入学前教育活动中,促使其形成有机联系、整合发力。良好的环境不仅是实施教育的重要载体,更是重要的教育资源和儿童发展的条件。“毕业要求6综合育人”包括3个指标,即“全员育人”“全过程育人”和“全方位育人”。“全员育人”是指由幼儿园、家庭和社区等多方资源促进幼儿全面发展。“全程育人”是指从幼儿入园起,从每学期开始到结束,从双休日至寒暑假,幼儿园都精心安排教育活动,实现其全面发展。“全方位育人”指充分利用各种教育载体、教育契机和教育资源,促进幼儿身心各方面健康发展。

4.“以重视生活为导向”支撑“学会发展”

“学会发展”对应“学会反思”和“沟通合作”。张雪门先生认为,“教师对儿童的学习负有完全的责任。教师的职务,不单在于知识的传授,应对幼儿生活充满好奇和探究的精神,发现生活中可能的经验,唤起幼儿需要知识的觉悟。”^{[17]379}作为幼儿教师,要随时随地反省和研究,只有如此,教师才能在面对不断发展的儿童时,自身经验也实现不断发展。“毕业要求7学会反思”包括“反思教育问题”和“解决教育问题”2个指标。幼儿教师运用反思方法与技能,批判性地对问题进行探究与分析,创造性地解决问题,有助于不断提升自身专业素质。“毕业要求8沟通合

作”包括“沟通技能”和“合作意识”2个指标,要求幼儿教师认同学习共同体的价值,具有团队协作精神,掌握沟通合作的方法,具有参与、组织专

业团队开展互助和合作学习的意识和能力。毕业要求体系详见表1。

表1 五年制学前教育专业毕业要求体系

“行为课程”理念	一践行三学会	毕业要求	毕业指标
以民族改造为目标	践行师德	毕业要求1 师德规范	指标1.1 社会主义核心价值观
			指标1.2 中国特色社会主义
			指标1.3 “四有”好老师
			指标1.4 立德树人
		毕业要求2 教育情怀	指标2.1 幼儿教师专业特性
			指标2.2 幼儿教师专业价值
			指标3.1 通识性知识
			指标3.2 幼儿发展知识
以行动为中心	学会教学	毕业要求3 保教知识	指标3.3 幼儿园教育知识
			指标4.1 设计能力
			指标4.2 实施能力
			指标4.3 观察、记录、分析评价能力
以儿童为本	学会育人	毕业要求4 保教能力	指标5.1 家园合作
			指标5.2 环境创设
			指标6.1 全员育人
			指标6.2 全过程育人
		毕业要求5 班级管理	指标6.3 全方位育人
			指标7.1 反思教育问题
			指标7.2 解决教育问题
			指标8.1 沟通技能
以重视生活为导向	学会发展	毕业要求6 综合育人	指标8.2 合作意识
		毕业要求7 学会反思	
		毕业要求8 沟通合作	

四、“行为课程”理念下构建学前教育专业课程结构

学前教育专业课程不仅是教师教育机构课程实施水平的重要标志,更是师范生成教师专业素养、走向教师专业化的重要保障^[24]。随着《教师教育课程标准(试行)》《学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》等政策的颁布,学前教育专业课程更加重视师范生主动建构教育知识、发展实践能力、形成育人为本和终身学习理念。

以大量的幼稚师范教育实践为重要基础,张雪门先生关于幼稚师范教育课程的思想是非常丰富而具体的。第一个重要内涵是强调实践,贯彻行动中心的幼稚师范教育的理念,第二个重要内涵是幼稚师范课程要与时俱进,要随着时代以及具体条件的变化而变化^{[23]212}。总的来说,张雪门所设置的幼稚师范课程可分为五大类:民族教

育课程、实践课程、通识课程、学科知识课程和教学法课程。这样设置的课程不仅能提升学前教育师范生的爱国主义情怀,体现双专业性,更能解决教育实践中的真实问题。

在“行为课程”理念的指导下,结合《学前教育专业认证标准》和“一践行三学会”的毕业要求,五年一贯制学前教育专业课程结构体系包括了公共基础课程、公共选修课程、文化基础课程,以及学前教育专业群“平台(必修)+方向(必修)+模块(选修)”课程体系。其中,公共基础课程包括思政课程、信息技术、体育与健康 and 通识课程。公共选修课程包括教育三习活动、系列讲座、劳动教育等。文化基础课程主要包括三大类,即语数英、人文社会科学基础和自然科学基础。专业“平台”课程包括六大类专业基础课程,分别是师德与职业规范类、幼儿园教师艺术素养类、学前教育原理类、学前儿童身心发展类、学前儿童教育教学活动设计类、学前儿童行

为观察类。专业“方向”课程包括两大类,即领域教学法类、幼儿园教师素养类。专业“模块”课程包括五大类,即“X”证书模块、艺体技能模块、教育教学素养模块、现代教育技术应用模块、特色教育模块。

“行为课程”理念引导下的课程结构体系强调学前师范教育应同民族的前途和国家命运紧

密联系在一起,厚实师德规范与教育情怀,以通识性知识培养人文科学素养,实现学前教育学学科知识和教学法知识的融汇贯通,彰显学前教师的学术性与师范性,在见习、实习、研习为一体的教育实践活动中落实“做学教合一”的思想。专业课程结构能够充分支持“一践行三学会”的毕业要求(支撑关系如图1所示)。

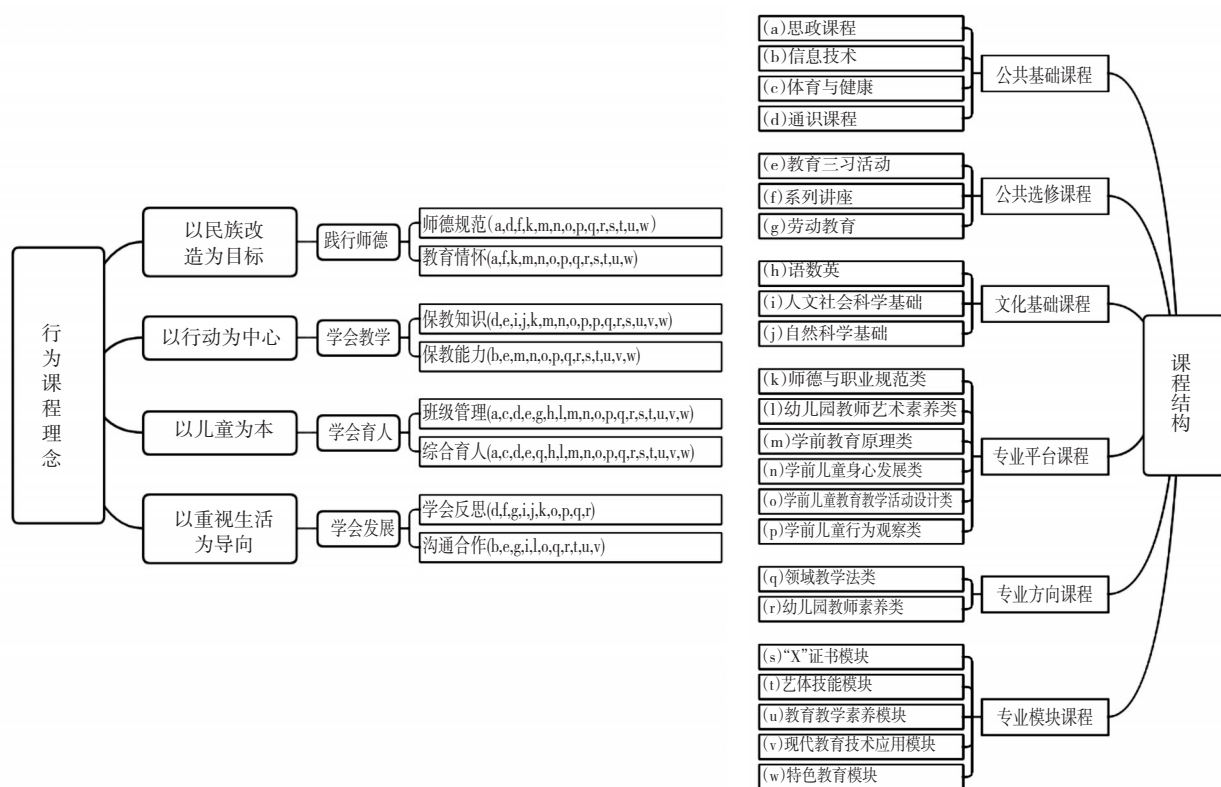


图1 课程结构与“行为课程”理念、“一践行三学会”毕业要求的支撑关系图

五、“行为课程”理念下设计学前教育专业课程实施路径

课程实施是一个行动的过程,是通过这个过程将观念形态的课程转化为学生可以接受的课程,从而实现课程内在的教育意义^[25],它是课程改革与发展、人才培养方案能够取得成功的关键环节。在课程实施环节,张雪门曾说:“会骑马的人是从马背上学会的;离开了马背,尽管念一辈子的骑马术,如果跨上马去,还是会从马背上翻下来。要想克服教学上教师业务上以及行政处理社会辅导上种种的困难,只有一条路,那就是实地上实习。”^{[18]981}五年一贯制学前教育专业的课程实施应当传承张雪门先生实践教学的思想,综合运用多方资源,促进理论知识和实践能力的双

向提升。

首先,搭建并丰富课程和教学资源库。在软件资源方面,搭建一体化的专业教材、图书和网络资源库,采用国家规划教材和教师自编教材或讲义,通过自建和引进优秀资源相结合的方式建立网络课程资源库,教学资源能够满足学生专业学习、教师专业教学研究、教学实施和社会服务需要。在硬件设施方面,校内配备充足的实训室以满足教学和实训模拟,包括教育活动实训室、远程观察实训室、幼儿游戏实训室、婴幼儿保育实训室、蒙台梭利教育实训室、奥尔夫音乐教育实训室、棋艺馆、数码钢琴实训、舞蹈教学实训室等,充分满足教学管理、信息化教学和学生自主学习需求。校外与市县区内优质幼儿园建立校企合作实践教育基地,进一步强化教育三习的实

践性、开放性和专业性,在实践中涵养学前教育师范生的师德规范与教育情怀、提升保教知识与保育能力。

其次,采用符合教育原则的、有效的教学方法。专业教师积极采用理实一体化教学、探究教学、现场教学、案例教学、项目教学等方法,坚持做中学、学中做。将传统的的教学方法与信息技术结合,课堂教学、课外指导和课外学习的时间分配合理,技能训练课程实行小班教学,养成学前教育师范生自主学习能力和“三字一话”等从教基本功。

最后,引导学前教育师范生全员、全程、全方位主动参与课程实施。在由公共基础课、公共选修课、文化基础课、以及学前教育专业群“平台+方向+模块”课所组成的课程体系中,师范生学习注重知行统一,强调能力为重,在理论学习、实践演练、自我反思和合作学习的系统进程中,不断提高保教专业能力,做到从幼儿中来到幼儿中去,在与幼儿的交往中产生对幼儿的关爱。

六、“行为课程”理念下探索学前教育专业课程质量管理体系

幼教的良莠,由于主持幼教者的师资;而师资的由来,实由于师范教育的培植^[26]。高校要实现学前教学质量的可持续提高,就必须加强课程质量管理,形成以质量为核心的课程管理理念,建立健全课程质量管理体系^[27]。根据张雪门先生“行为课程”思想,学前教育师资的培养要坚持“做学教合一”的理念,最重要的特点就是坚持教育教学和教育实践相结合。对于学前教育师范生的质量管理,不仅要评估理论知识和艺术技能,更应评估实践意识、实践能力和实践智慧。因此,基于张雪门先生幼稚师范教育的实践经验和“行为课程”思想,学前教育专业建立了校、院两级的课程质量管理体系。

首先,学校层面应构建德智体美劳全面发展的人才培养体系。学校坚持面向市场、服务发展、促进就业的办学方向,健全德技并修、工学结合的育人机制。学校教育质量管理部门以保障和提高课程教学质量为目标,运用系统方法,建立健全行业企业、第三方评价机构等

多方参与的多元质量监督机制;结合专业建设、课程标准建设、主要教学环节质量标准建设和教学诊断、质量年报等工作,统筹管理课程教学质量。

其次,学院层面应加强对课程教学的过程管理和质量监控。学院紧跟产业发展趋势和行业人才需求,坚持深化产教融合、校企合作的工作宗旨,细化、落实学校各项质量标准;鼓励并引领教师积极参与课程和教学改革的效果评价与激励,推进专业与课程建设,优化课堂教学质量,规范人才培养全过程;定期自觉组织人才培养方案、课程标准等执行情况的自查,自觉整改存在的问题;配合学校做好学前教育专业课程质量评价与反馈工作,真正实现“做学教合一”的学前教育专业课程。

[参考文献]

- [1] 中共中央国务院. 关于学前教育深化改革规范发展的若干意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/xinwen/2018-11/15/content_5340776.htm?from=timeline&isappinstalled=0.
- [2] 夏力. 对建构五年制幼专课程方案的思考[J]. 重庆师范学院报, 2002(3): 106-109.
- [3] 杨俐. 五年制幼儿师范课程改革的研究——以苏州高等幼儿师范学校为例[D]. 苏州: 苏州大学, 2010.
- [4] 余俊帅. 浙江省“3+2”五年制学前教育专业中高职课程衔接探究[J]. 教育与职业, 2018(24): 91-96.
- [5] 魏亦军, 李艳红, 高智军. 五年制学前教育专业课程设置的问题及对策[J]. 教育理论与实践, 2014(15): 9-11.
- [6] 王海燕. 五年一贯制学前教育专科课程设置研究[D]. 长春: 东北师范大学, 2007.
- [7] 杨婷. 五年制高职学前教育专业课程体系重构研究——以XX学校为例[D]. 南京: 南京师范大学, 2019.
- [8] 高闰青. 高师院校学前教育专业课程设置改革研究——基于《幼儿园教师专业标准》[J]. 课程·教材·教法, 2013(7): 123-127.
- [9] Philip H. Taylor, Colin Richards. An Introduction to Curriculum Studies[M]. NFER Publishing Company, 1979.
- [10] 王中军, 胡兆群. 项目课程体系下五年制高职专业基础课实施的探讨[J]. 职业教育研究, 2008(6): 63-64.
- [11] 赵阳. 五年制高职课程体系设置的探讨[J]. 吉林建筑大学学报, 2015(5): 89-91.
- [12] 段伟红. 五年制学前教育专科课程内容的职业化建设[J]. 教育与职业, 2014(26): 140-141.
- [13] 柳国梁. 五年一贯制学前教育专业人才培养模式改革

- 的实践研究[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2013(2): 67-71.
- [14] 沈小婷. 基于师范专业认证的高师院校学前教育专业课程改革研究[J]. 教育理论与实践, 2021(6): 40-43.
- [15] 林红, 张丽芹. 五年制学前教育专科层次课程设置初探[J]. 文教资料(高教高职研究), 2010(25): 207-208.
- [16] 祝艳景. 五年制学前教育专业的课程设置研究——以菏泽学院为例[D]. 济南: 山东师范大学, 2014.
- [17] 戴自俺. 张雪门幼儿教育文集: 上卷[M]. 北京: 北京少年儿童出版社, 2009.
- [18] 戴自俺. 张雪门幼儿教育文集: 下卷[M]. 北京: 北京少年儿童出版社, 1994.
- [19] 赵秋爽. 新时代下师范生师德养成教育路径探究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019, 35(9): 99-102.
- [20] 教育部. 幼儿园教育指导纲要(试行)[EB/OL]. <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702-81984.html>.
- [21] 中华人民共和国教育部. 关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html.
- [22] 戴锡玲, 曹建国, 王全喜. 普通高等学校师范类专业认证标准中毕业要求关键词浅析——以《中学教育专业认证标准》为例[J]. 教育教学论坛, 2019(16): 44-47.
- [23] 王春燕, 于冬青. 张雪门与幼稚园行为课程[M]. 长春: 东北师范大学出版社, 2020.
- [24] 教育部教师工作司. 教师教育课程标准(试行)解读[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013.
- [25] 吉标, 吴霞. 课程实施: 理解、对话与意义建构[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 2005(1): 85-88.
- [26] 戴自俺. 张雪门幼儿教育文集: 中卷[M]. 北京: 北京少年儿童出版社, 2009.
- [27] 范牡丹. 课程质量管理: 高校教学质量持续提高的基石[J]. 教育与职业, 2013(15): 33-34.

[责任编辑 李兆平]