

南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园融合教育课程调整 / 张丽莉编著. — 南京 : 南京大学出版社, 2025.7

ISBN 978 - 7 - 305 - 27702 - 3

I. ①幼... II. ①张... III. ①学前教育—教学参考资料
IV. ①G613

中国国家版本馆 CIP 数据核字(2024)第 032743 号

出版发行 南京大学出版社
社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093

书 名 幼儿园融合教育课程调整
YOUERYUAN RONGHE JIAOYU KECHEUNG TIAOZHENG
编 著 张丽莉
责任编辑 提 著 编辑热线 025 - 83686756

照 排 南京开卷文化传媒有限公司
印 刷 扬州皓宇图文印刷有限公司
开 本 787 mm×1092 mm 1/16 开 印张 15.5 字数 330 千
版 次 2025 年 7 月第 1 版 2025 年 7 月第 1 次印刷
ISBN 978 - 7 - 305 - 27702 - 3
定 价 48.50 元

网 址: <http://www.njupco.com>

官方微博: <http://weibo.com/njupco>

官方微信: njuyuexue

销售咨询热线: (025)83594756



本书资源

* 版权所有,侵权必究

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购

图书销售部门联系调换

前　　言

随着我国学前教育和特殊教育政策的不断深化与完善，融合教育的发展已成为学前教育领域的核心议题之一。2010年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》提出要“因地制宜发展残疾儿童学前教育”，2019年，中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》，明确特殊教育现代化是中国教育现代化的有机组成部分。2022年，党的二十大报告设置专章论述“实施科教兴国战略，强化现代化建设人才支撑”，指出要“强化学前教育、特殊教育普惠发展”，进一步凸显了学前融合教育的必要性和紧迫性。2024年11月8日，十四届全国人大常委会第十二次会议表决通过《中华人民共和国学前教育法》，提出“普惠性幼儿园应当接收能够适应幼儿园生活的残疾儿童入园，并为其提供帮助和便利”，“县级以上地方人民政府应当根据本区域内残疾儿童的数量、分布情况和残疾类别，统筹实施多种形式的学前特殊教育，推进融合教育，推动特殊教育学校和有条件的儿童福利机构、残疾儿童康复机构增设学前部或者附设幼儿园”。《学前教育法》已于2025年6月1日正式实施，历时15年的发展，特殊教育在学前教育阶段延伸成为必然趋势，特殊需要儿童进入普通幼儿园接受融合教育成为学前特殊教育形式的主体，教师具备融合教育素养成为学前教育事业对幼儿教师职业素养的必然要求。学前融合教育是特殊教育的开端，其现代化发展既是中国教育现代化的有机组成部分，也是体现教育公平、保障特殊教育质量的根基力量。幼儿园课程是实现学前教育目的的桥梁和手段，对幼儿园课程进行调整以满足班级所有儿童尤其是特殊需要儿童需求就成为不可回避的问题。然而，在实际操作层面，许多幼儿园现行针对特殊需要儿童的课程体系尚存在与主流课程分离的现象，表现为课程目标设定、内容设计、实施过程及评价机制上的融合理念未能有效落地，导致学前融合教育效果不尽如人意。究其根本，幼儿教师队伍普遍缺乏针对性的融合教育课程调整能力是一个关键原因，这已成为制约学前融合教育质量提升的一大瓶颈。基于此，《幼儿园融合教育课程调整》新编教材应运而生，旨在满足新时代对幼儿园教师融合教育素养的需求，帮助幼儿园教师更好地理解和应对多元化的幼儿群体，尤其是在融合教育环境中如何进行有效的课程调整。

《幼儿园融合教育课程调整》分为上下两篇，上篇扎实奠定幼儿园课程的基本

理论知识基础,确保学生对幼儿园课程的本质、目标和结构有深入的理解。在此基础上,教材创造性地将融合教育理念贯穿其中,不仅介绍如何在新的教育环境下调整幼儿园课程的整体目标以适应特殊需要儿童的发展需求,还详细探讨了内容选择、组织形式、实施策略以及评价方法的融合内容与策略,使学生能够在掌握一般幼儿园课程体系的同时,充分理解并学会如何在融合教育背景下进行有效的课程调整,从而培养他们具备适应多元化幼儿群体的教学能力。下篇则聚焦于幼儿园五大领域(健康、艺术、科学、社会、语言)的具体活动设计及其在融合教育环境下的个性化调整。每章针对一个特定领域,结合实际案例进行深度剖析,详解如何根据不同类型特殊需要儿童的特点与需求,针对性地设计和优化教学活动,以促进所有儿童全面发展。本书将融合教育理念融入幼儿园课程设计与实施全过程,同时兼顾理论教学与实践操作,通过案例分析的方式,进一步增强了其实用性和指导意义。本教材既可以作为高等院校学前教育专业学生的教学用书,提升学生在未来融合教育工作中解决实际问题的能力,也可以作为幼儿园融合教育参考用书,为幼儿园一线教师提供融合教育经验和启示。

本书在编撰过程中参考了国内外研究学者的相关论著与研究成果,也得到了高春玲、金玲、周昉、赵红梅、马骏、梁田田的大力支持。在此,要特别感谢高春玲完成第三章、第八章内容的编撰,金玲完成第四章、第九章内容的编撰,殷华街幼儿园周昉参与第九章、第十章、第十一章、第十二章部分案例分析的编写,北京大学附属幼儿园李慧萍、张春娟、李鑫、尤凤娇、张帅、张胜静、包何燕、王安琪参与第八章、第九章、第十章、第十一章、第十二章部分案例分析的编写,北京东路小学附属阳光幼儿园吴琦参与第八章部分案例分析的编写,昆明学院附属幼儿园王珊、奚银晶参与第八章、第十一章部分案例分析的编写,昆明市西山区前卫幼儿园徐玉珏、李金惠参与第八章部分案例分析的编写,昆明市第十七幼儿园王红、徐莹莹参与第九章部分案例分析的编写,云南省金牛幼儿园南亚园郭书廷、牟玺欣参与第九章部分案例分析的编写,昆明市第十八幼儿园房云慧、刘杨参与第十章部分案例分析的编写,昆明市西山区第七幼儿园崔家羽参与第十章部分案例分析的编写,郑州市奇色花福利幼儿园杨思维参与第十章部分案例分析的编写。

《幼儿园融合教育课程调整》是对学前融合教育理论与实践相结合的积极探索。我们诚挚希望本书能为我国学前融合教育事业的发展贡献力量,并期待读者们能从中获得启发,共同推动我国学前融合教育事业迈向更高水平。由于本书涉及内容广泛,难免存在不足之处,敬请广大读者不吝赐教,给予宝贵的意见和建议。

张丽莉

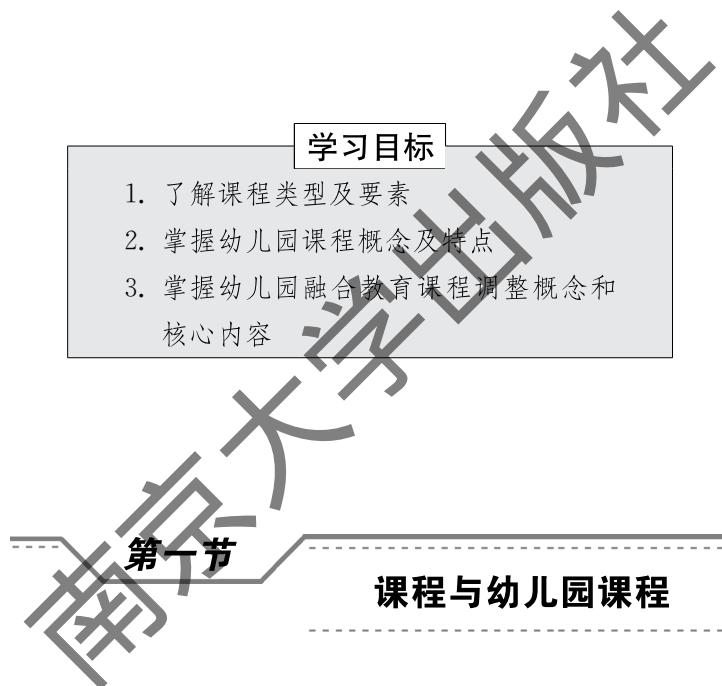
目 录

前 言.....	001
第一章 幼儿园融合教育课程调整概述.....	001
第一节 课程与幼儿园课程.....	001
第二节 幼儿园融合教育课程调整的概念与内容.....	007
第二章 幼儿园融合教育课程调整的理论基础.....	013
第一节 融合教育理念.....	013
第二节 发展适宜性原则.....	020
第三节 多元智能理论.....	025
第四节 社会建构主义理论.....	028
第五节 通用学习设计理论.....	033
第三章 幼儿园融合教育课程目标调整.....	038
第一节 幼儿园课程目标概述.....	038
第二节 幼儿园融合教育课程目标调整概述.....	044
第四章 幼儿园融合教育课程内容调整.....	051
第一节 幼儿园课程内容概述.....	051
第二节 幼儿园融合教育课程内容调整概述.....	056
第五章 幼儿园融合教育课程组织与实施调整.....	062
第一节 幼儿园课程组织与实施概述.....	062
第二节 幼儿园融合教育课程组织与实施调整概述.....	066
第六章 幼儿园融合教育课程评价调整.....	073
第一节 幼儿园课程评价概述.....	073

第二节 幼儿园融合教育课程评价调整概述.....	076
第七章 幼儿园融合教育课程调整策略.....	081
第一节 环境支持.....	081
第二节 素材调整.....	088
第三节 活动简化.....	092
第四节 儿童喜好的运用.....	097
第五节 特殊器材的运用.....	101
第六节 成人支持.....	104
第七节 同伴支持.....	107
第八节 隐形支持.....	111
第八章 幼儿园健康教育领域教学调整.....	114
第一节 健康教育领域教学与调整概述.....	114
第二节 健康教育领域教学活动调整案例与分析.....	121
第九章 幼儿园语言教育领域教学调整.....	139
第一节 语言教育领域教学与调整概述.....	139
第二节 语言教育领域教学活动调整案例与分析.....	144
第十章 幼儿园社会教育领域教学调整.....	164
第一节 社会教育领域教学与调整概述.....	164
第二节 社会教育领域教学活动调整案例与分析.....	170
第十一章 幼儿园科学教育领域教学调整.....	188
第一节 科学教育领域教学与调整概述.....	188
第二节 科学教育领域教学活动调整案例与分析.....	194
第十二章 幼儿园艺术教育领域教学调整.....	217
第一节 艺术教育领域教学与调整概述.....	217
第二节 艺术教育领域教学活动调整案例与分析.....	224
参考文献.....	241

ONE

第一章 幼儿园融合教育课程调整概述



一、课程

(一) 课程的定义

课程是关于教育目标、内容、方法和评价的一个系统，是教育思想、教育理论转化为教育实践的中介或桥梁。教育实践常以课程为轴心展开，教育改革也常以课程改革为突破口而进行^①。可见，课程是连接教育目标和教育实践的纽带，对课程的理解往往决定了教育的实施和走向，影响了怎样培养人的思路和策略。

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:2.

中文中的课程始见于唐代,孔颖达为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙,君子作之”注疏:“维护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋代学者朱熹在《朱子全书·论学》中多次提到课程,如“小立课程,大作功夫”等,朱熹这里的课程指的是功课及其进程。

英语中课程“Curriculum”来源于拉丁语“currere”,最早见于英国学者斯宾塞《什么知识最有价值》(1859)一文。Curriculum有名词和动词两种词性,名词内涵“跑道”,即“学程”,为儿童设计学习的轨道;动词内涵“奔跑”,即“学习的过程”,是儿童对自己学习经验的认识。从中外课程起始发展来看,课程的含义已经与今天人们对课程的理解相接近。

任何教育过程都涉及知识、技能、能力、态度或情感等方面的因素,都涉及“教什么”的问题。从这个意义上来说,课程的问题是教育上的一个永恒的课题。^①由于学者们所处时代、地域不同,所持哲学观、儿童观等观念不同,对课程应该教什么的问题各持己见,莫衷一是,至今已有百余种不同的定义来解释课程这一术语。华东师范大学朱家雄教授在对课程定义进行分析之后将其归类,认为课程定义主要围绕四个维度,分别是学科维度、经验维度、目标维度和计划维度,以下内容参考朱家雄教授《幼儿园课程》(第三版)。^②

1. 学科维度

将课程看作是教学的科目在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数六艺,就有将这些科目当作课程的含义。同样的,在中世纪的欧洲,学校有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺,西方现代的课程体系就是在此基础上逐渐建立起来的。

我国1980年版的《辞海·教育、心理分册》对课程的定义为:课程即教学的科目,可以指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目。^③

学科课程注重学科科学体系,并根据学习者的发展特征和认识水平编制教材,让学习者进行系统的学习,这种课程通常表现为课程标准、课程(教学)计划、教学大纲和教科书。

2. 经验维度

以经验维度界定课程起源于杜威(Dewey J.)的进步主义教育思想。杜威认为:“教育是在经验中,由于经验、为着经验的一种发展过程。”^④他主张“把各门学科的教材或

^① 施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996:1.

^② 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:5-7.

^③ 《辞海》编辑委员会.辞海:教育、心理分册[M].上海:上海辞书出版社,1980:5.

^④ 约翰·杜威.杜威教育论著选[M].赵相麟,王承旭,编译.上海:华东师范大学出版社,1981:351.

知识各个部分恢复为原来的经验。”^①在杜威的著作中,凡是涉及课程和教学内容的地方,几乎都采用了经验的提法。

我国的《大百科全书:教育》从学科维度和经验维度对课程的界定做了阐述:“(课程)广义指所有学科(教学科目)的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义指一门学科。”^②

经验课程以“开发与培养主体内在的、内发的价值为目标,突出生活现实和社会课题,或者说是以社区、经验、活动、劳动等作为内容编成的,旨在培养丰富的、具有个性的主体。”^③“经验课程的基本着眼点是儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心。”^④

3. 目标维度

以目标维度界定课程起源于博比特(Bobbitt F.)、查特斯(Charters W.W.)的课程工学,后经泰勒(Tyler R.W.)等人的发展,使这种把预期的学习结果和目标看作课程的观念日趋完善。

4. 计划维度

以计划维度界定课程反映了一种综合倾向,塔巴(Taba H.)指出:“所有的课程,不管是什么样的特殊设计,都是由一定的元素组成的,课程通常包括对目的和特定目标的阐述;对内容的选择和组织;不管是因为目标的需要还是内容组织的需要,都暗含着或显示了一定的学和教的类型;最后还包括对结果的评价方案。”塔巴将课程定义为“一种学习计划”。

(二) 课程的类型

1. 分科课程与活动课程

分科课程又称科目课程,指的是根据培养目标和科学发展水平,从各门科学中选择合适一定年龄阶段儿童的发展水平的知识,组成教学科目。分科课程将科学知识加以系统组织,对教材依一定的逻辑顺序加以编排,注重儿童在学习过程中知识和技能的掌握。

活动课程以儿童的兴趣、需要和能力为出发点,通过儿童自己组织的活动而实施课程。活动课程打破了学科本身的逻辑,注重儿童的学习过程本身。对于活动课程这一术语,有人提出用“经验课程”或“儿童中心课程”加以替代。

分科课程注重让儿童掌握基础知识和技能,而且容易被教师把握,长期以来被广泛运用。但是,它只关注学科逻辑,容易脱离儿童的生活实际。与之相反,活动课程能从

^① 约翰·杜威.杜威教育论著选[M].赵相麟,王承旭,编译.上海:华东师范大学出版社,1981:89.

^② 中国大百科全书总编辑委员会《教育》编辑委员会.中国大百科全书:教育[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:207.

^③ 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:186.

^④ 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:186.

儿童的兴趣需要出发,与儿童的生活相贴近,但是,由于缺乏严格的计划,活动课程不容易使儿童掌握系统的知识。分科课程和活动课程各自的长处正好是对方的不足。

2. 显性课程和隐性课程

显性课程是学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程。隐性课程是学校情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程。两者在性质和功能上都不同。第一,课程的计划性不同。显性课程是有计划、有组织的学习活动,学习者有意参与活动的成分很大,隐性课程是无计划、无组织的学习活动,学习者在学习活动中主要获得的是隐含于课程中的经验。第二,学习的环境不同。显性课程主要通过课堂教学获得知识技能,隐性课程主要通过学校环境(包括物质环境、社会环境和文化影响等)得到知识、态度和价值观。第三,学习者的学习结果不同。显性课程中学习者获得的主要是预期性的知识,隐性课程中学习者获得的主要是非预期性的内容。

显性课程和隐形课程之间存在内在联系。一方面,显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是显性课程实施过程中能充分发挥师生双方的自主性和创造性时,就一定会出现更多非计划、非预期的教育影响。另一方面,隐性课程也在课程实施的过程中不断转化为显性课程。^①

二、幼儿园课程

幼儿园课程是发生在幼儿园中关于幼儿教育目标、内容、方法和评价的一个系统,是幼儿教育思想、教育理论转化为幼儿教育实践的中介或桥梁。

幼儿园课程与其他各级各类教育的课程具有相似之处,如都要反映一定的社会价值和文化知识,都注重将这些社会价值和文化知识整合到学习者的经验之中。但由于幼儿园课程的教育对象为3—6岁学前阶段儿童,学前阶段是人生中发展的早期,也是发展最为迅速的阶段,幼儿学习的能力极大地有赖于自身的发展,因此,以幼儿为教育对象的幼儿园课程的决策应该充分考虑每个幼儿的发展水平。几乎所有的早期教育工作者都认为,早期教育应该是适宜儿童发展的。幼儿教育的方法和材料也不同于其他各级各类教育,在儿童早期,更多采用的是具体的材料和活动,课程较多地是采用活动而不是上课的形式加以组织的。^②从这个意义上讲,活动课程或经验课程更适合幼儿园课程。

(一) 幼儿园课程的要素

幼儿园课程要素是指构成幼儿园教育活动整体的各个核心组成部分,是设计和实施幼儿园课程时不可或缺的关键环节,主要包括课程目标、课程内容、课程组织与实施、

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:10-11.

^② 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:10-11.

课程评价。

课程要素的概念可以追溯到美国教育家弗朗西斯·博比特(Francis Bacon)，他被誉为现代课程理论的先驱之一，他在1918年出版的《课程》一书中首次系统提出了“活动分析法”，强调通过分析人类生活中的各种活动来设计教育课程，并将课程内容划分为多个基本单元或要素。然而，对于课程具体的四大要素划分——课程目标、课程内容、课程组织与实施、课程评价，则是在后续课程论发展的过程中逐渐完善和明确起来的。1949年，美国课程论专家拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)在其著作《课程与教学的基本原理》中提出了著名的“泰勒原理”或“目标导向模式”，该理论体系对课程设计和评价具有里程碑式的影响。他认为课程设计应遵循以下四个基本问题：(1) 确定教育目标。首先明确教育希望学生在学习过程中达到什么样的具体、清晰的目标，这些目标应关注学生的知识、技能以及态度等方面。(2) 选择教育内容。根据预先设定的教育目标，精心挑选和组织相关的教学内容，确保所教授的内容有助于实现预设的学习目标。(3) 组织与实施教学活动。设计有效的教学方法和策略，合理安排教学过程，以保证学生能够通过参与各种教学活动，系统地获取并掌握所需的知识与技能。(4) 评估与反馈。建立一套严谨的评价机制，用于检测和判断学生是否达到了预期的教学目标，同时，基于评价结果进行反馈和调整，不断完善课程设计和教学实践。泰勒的这一理论框架为后来的课程开发与改革提供了重要的理论指导，并在全球范围内被广泛应用于教育领域。泰勒提出的课程设计应遵循的四个基本问题也就成为今天我们常说的课程要素。

幼儿园课程中的课程目标、课程内容、课程组织与实施、课程评价这四个要素相互联系、相互作用，共同构成了幼儿园课程的整体体系，旨在培养具有良好习惯、广泛兴趣、初步能力及积极态度的全人儿童。具体来说：

幼儿园课程目标是幼儿园课程设计的基础与方向标。明确指出幼儿在经过一段时间的学习后应达到的知识、技能、情感态度以及价值观等发展目标。课程目标要以幼儿全面和谐发展为核心，关注个体在身心健康、认知能力、社会情感、艺术修养等多个方面的启蒙与培养，为后续学习及终身发展奠定基础。

幼儿园课程内容是实现幼儿园课程目标的具体路径和载体。课程内容的设计必须紧密围绕课程目标，确保教学活动能够帮助幼儿逐步达成目标要求。幼儿园课程内容包括了游戏活动、生活活动、学习活动等各种形式的教学活动及其具体内容，涵盖了健康、语言、科学、社会、艺术五大领域的学习内容，教师依据课程目标精心挑选和组织这些内容，以确保幼儿通过参与各种活动，在认知、语言、艺术、健康、社会等各方面得到全面发展。

幼儿园课程组织与实施是实现幼儿园课程目标、落实幼儿园课程内容的重要手段和过程，它将课程设计的理论层面转化为实际的教学活动，包括课程结构的设计、教学

方法的选择、活动形式的设定、教学环境创设以及教育资源的整合等方面。幼儿园课程的组织与实施必须紧密围绕课程目标和内容进行,既要保证教学活动的有效性,又要充分考虑幼儿的发展需求和兴趣特点,最终目的是促进每个幼儿全面和谐地发展。

幼儿园课程评价是检验和确认课程目标达成情况的重要环节,是对课程内容实施效果的反馈和评估,是对课程组织与实施过程及结果的质量监控。课程评价是一个持续的过程,关注幼儿的学习过程和全面发展,检验课程目标达成情况,同时作为改进课程的重要依据,推动幼儿园课程的不断优化与发展。

(二) 幼儿园课程的特点

1. 课程目标的基础性

幼儿园课程首要特点在于其基础性,在其对幼儿早期全面发展所起到的关键作用。该阶段的课程设计和实施旨在为儿童提供全面而均衡的发展基础,关注幼儿在身体、心理、认知、情感、社会交往及艺术等多维度的成长需求。这一时期的学习不仅为幼儿未来进入小学阶段奠定扎实的知识与技能基础,更是在其价值观培养、习惯养成以及人格形成等方面发挥着至关重要的奠基作用,为他们的终身学习和健康成长提供了有力支撑。

2. 课程内容的生活性

幼儿园课程强调与日常生活紧密相连的生活化特征,以幼儿熟悉的日常生活情境作为教学内容的源泉,选取贴近实际生活的内容作为教学素材,如饮食、卫生习惯、季节变化、社会交往等。通过模拟或真实体验这些生活场景,幼儿能够在轻松自然的过程中习得知识技能,并学会将所学应用到日常生活中去。这种无缝对接的方式不仅有助于提高幼儿的学习兴趣和积极性,更能促进其对知识的理解吸收以及实际操作能力的发展,为未来独立生活与适应社会奠定基础。

3. 课程结构的整合性

幼儿园课程结构具备高度整合性,通过跨学科融合的方式,将语言、科学、艺术、健康和社会等多个领域的内容相互渗透,形成一个相互交织、彼此支撑的教学网络。通过这种高度整合的课程结构,幼儿能够在不同的学习情境中自然地接触和掌握各类知识与技能,促进多元智能全面发展。例如,在一次关于“植物生长”的主题活动中,教师可能会融合科学探索(了解植物生长过程)、语言表达(描述观察结果和感受)、艺术创作(绘画或手工制作植物模型)以及社会情感教育(培养爱护生命的责任感),让幼儿在各个层面上都有所收获。这样的课程设置有助于激发幼儿的多种智能潜力,促使他们在整体性和关联性的环境中快乐成长。

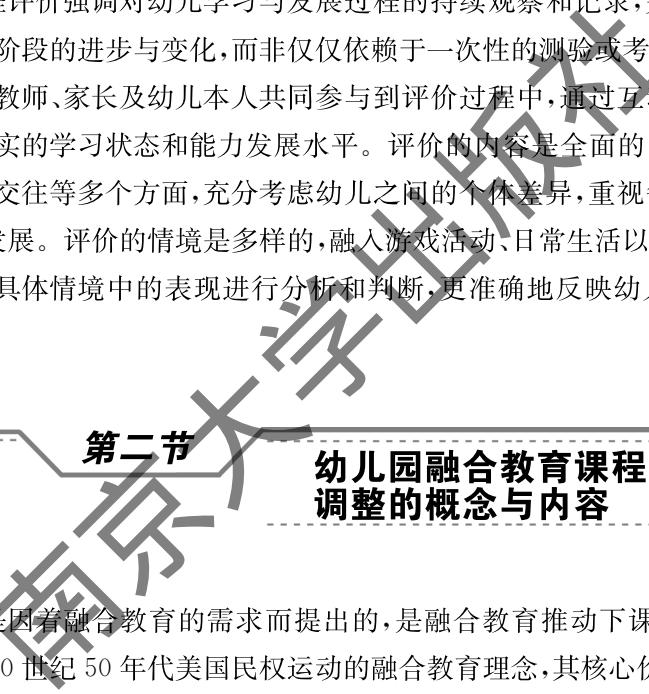
4. 课程实施的活动性

活动性是幼儿园课程的重要特色,它强调以幼儿为主体,通过生动活泼、富有创意的游戏、探索、实践等多种形式的活动来引导和支持他们的学习与发展,让幼儿在参与、

互动的过程中主动建构知识,培养解决问题的能力及创新思维。活动性具体表现为:游戏活动、探索式学习和实践操作。游戏是幼儿最自然的学习方式,教师会设计丰富多样的角色游戏、建构游戏、表演游戏、体育游戏等,让幼儿在游戏中掌握知识、发展技能,同时培养社交能力和团队协作精神。探索式学习是鼓励幼儿动手操作和亲身体验,例如科学小实验、户外观察等,让他们在探究自然界和社会现象的过程中发现问题、提出问题,并尝试解决问题,从而激发探索精神和好奇心。实践操作是通过生活自理、手工制作、园艺劳作等活动,使幼儿在实践中锻炼动手能力,理解生活常识,体验成就感,同时也培养其独立思考和创新思维的能力。

5. 课程评价的过程性

幼儿园课程评价强调对幼儿学习与发展过程的持续观察和记录,关注每个幼儿在不同情境、不同阶段的进步与变化,而非仅仅依赖于一次性的测验或考试结果。评价的主体是多元的,教师、家长及幼儿本人共同参与到评价过程中,通过互动交流和行为观察,了解幼儿真实的学习状态和能力发展水平。评价的内容是全面的,涵盖知识技能、情感态度、社会交往等多个方面,充分考虑幼儿之间的个体差异,重视每一个幼儿的独特性和个性化发展。评价的情境是多样的,融入游戏活动、日常生活以及各类教学活动中,根据幼儿在具体情境中的表现进行分析和判断,更准确地反映幼儿的实际能力和素养。



第二节 幼儿园融合教育课程 调整的概念与内容

课程调整是因着融合教育的需求而提出的,是融合教育推动下课程发展的结果。课程调整源自 20 世纪 50 年代美国民权运动的融合教育理念,其核心价值观是平等、尊重差异和多元化,目的是保证特殊需要儿童与普通儿童一样在教育机构接受高质量高效率的教育,最终实现个人尊严与社会公正的目标。^①

一、幼儿园融合教育课程调整的概念^②

(一) 课程调整

课程调整是在普通课程的基础上,基于特殊需要儿童的具体情况而做出的个性化

^① 邓猛.融合教育与随班就读:理想与现实之间[M].武汉:华中师范大学出版社,2009:245.

^② 刘新学,欧阳新梅.学前融合教育[M].南京:南京大学出版社,2023:51-52.

改变,目的在于促进所有学生参与课堂活动,实现所有学生在班级中的有效融合。^① 课程调整是帮助特殊需要儿童在普通课程中获得进步的重要手段,是融合教育成败的关键。

20世纪70年代,课程调整作为帮助学习困难学生参与普通教育课程的有效工具得到推崇。1982年,鲍姆加特等人提出用综合方法进行课程调整来帮助重度障碍学生参与普通教育,但这时的课程调整多是出于教师的意愿和研究者的兴趣。1997年,美国修订《残疾人教育法案》(The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA),要求学校考虑特殊学生参与普通教育课程并达到州和地区的评估标准。^② 课程调整正式成为融合教育实施的必要部分。课程调整对于融合教育的重要性逐渐得到国际认同,经过20余年的研究,国际上关于课程调整已经积累了一些经验并在一些核心内容方面达成了共识。

(二) 幼儿园融合教育课程调整

融合教育旨在确保所有学生,无论他们的能力或残障程度如何,都能在同一个课堂环境中一起学习。实现这一目标需要致力于提供课程适应性,使所有学生都能进入和参与,在教育环境中茁壮成长。课程适应性是对课程、教学方法和课堂环境的调整,以满足所有学生的多样化学习需求。在学前教育环境中,这些适应性对学前特殊需要儿童来说尤为重要。

幼儿园融合教育课程调整是课程适应性的一个方面,同样是随着学前融合教育的发展提出的,是学前融合教育推动下课程发展的结果。所谓幼儿园融合教育课程调整,指的是在幼儿园现有课程基础上基于特殊需要儿童具体需求而改变进行中的教室活动或材料,以最大化促进幼儿在教学活动、人际互动中的参与,实现所有幼儿在班级的有效融合。党的二十大报告指出,要“强化学前教育、特殊教育普惠发展”,学前融合教育是学前教育和特殊教育的有机结合,是启蒙教育和奠基教育,其课程调整状态决定着学前融合教育的成败,直接影响着学龄阶段特殊需要儿童融合教育的效果,在一定程度上反映了学前教育、特殊教育普惠发展的程度,意义重大。

二、幼儿园融合教育课程调整的核心内容

幼儿园融合教育课程调整与其他学段课程调整的核心内容在本质上是一致的——以学生为中心,以课程要素调整为核心,以“最小调整,最大融合”为原则,以通用学习设计为基础。下文将在呈现课程调整核心内容的基础上结合幼儿园融合教育课程调整进行阐述。

^① 韩文娟,邓猛.融合教育课程调整的内涵及实施研究[J].残疾人研究,2019(6):70-76.

^② 韩文娟,邓猛.融合教育课程调整的内涵及实施研究[J].残疾人研究,2019(6):70-76.

(一) 以学生为中心

尽管关于课程调整的内涵表述众多,但学生是课程调整的中心已成为研究者的共识。

康福特(1990)认为课程调整是基于一个学习者或一群学习者的合理需求而对学校的正式课程进行调整,课程调整涉及课程中的一系列教学元素,如内容知识、教学方法、学习结果;胡佛等人认为,课程调整指的是修正或增补一个或多个课程要素,以满足个别学生的特殊需求。两位研究者所认同的课程调整的内容和侧重点截然不同,但都强调了学生的需求这一中心。钮文英提出课程调整应遵循七条原则,分别是:选择最能符合学生需要的调整策略,采取最少干预和最大融合的调整策略,在学生最近发展区内提供支持,了解学生学习问题的根源,采取适龄的调整策略,考虑学生的想法,选择调整策略时需考虑到对教学的影响。七条原则中每一条都在强调学生及其需求这一中心。

幼儿园课程的教育对象为学龄前儿童,在设计和实施过程中,更要坚持以学前儿童为中心,因为这一阶段的儿童正处于身心发展的重要时期,他们的兴趣、需要、能力发展水平变化迅速,个体差异尤为显著。幼儿园融合教育课程调整的每个环节都要以幼儿为中心。第一,要关注幼儿的兴趣与需要:幼儿园教师要深入了解每个幼儿的兴趣所在,并将其融入课程内容中,使教学活动更具吸引力。同时,课程要充分考虑幼儿在生活自理、社会交往、认知发展等方面的实际需求,确保课程内容既满足一般幼儿的成长要求,又能适应特殊需要儿童的发展特点。第二,要结合幼儿能力发展水平:每个幼儿的能力发展速度和水平都有所不同,因此,在课程调整时需针对幼儿的当前能力基础进行适宜的教学设计。例如,对于语言表达能力较弱的幼儿,可以设置更多视觉化、动作化的学习体验;而对于动手能力强的幼儿,则提供丰富的操作材料和实践机会。第三,尊重并接纳个体差异:学前融合教育强调包容性和平等参与,课程应具有足够的弹性,以适应不同幼儿的学习风格、速度和方式。教师应当通过观察、评估等方式,识别并尊重每一个幼儿的独特性,灵活调整教学策略和方法,确保所有幼儿都能在适合自己的节奏下进行有效学习。

因此,幼儿园融合教育课程调整的中心是幼儿,课程在各个环节都必须从幼儿出发,深入理解并关注他们的发展特点和需求,从而构建出既能满足全体幼儿全面发展,又能兼顾个体差异的高质量教育体系。

(二) 以课程要素的调整为核心

课程调整要“调整什么”是一个必须回答的核心问题。有研究者认为,课程调整就是对课程要素的调整,即在了解学生教育需要的基础上,对课程的目标、内容等进行调整。如张文京认为,课程调整是将普通班的课程目标、内容以及方法等与随班就读学生的教育诊断相比较,找到随班就读学生的学习起点、兴趣、风格、特点、水平,在尊重学生

学习特点的基础上进行调整。蒋明珊认为,课程调整是教师针对个别学生的需求而对课程的相关要素,如目标、内容、策略、活动、评鉴、环境、学生行为、学习材料及学习时间等进行分析、编辑、修改、补充、删减或重组的过程。也有研究者将课程调整理解为对一系列教学要素的调整。维拉等指出,课程调整是旨在提高学生的学业表现与活动参与的积极性而进行的教学环境、方法、材料方面的任何改变;康福特则认为,课程调整涉及课程中的一系列教学元素,如内容知识、教学方法和学习结果。还有研究者未将二者明确区分,如纳里等认为,课程调整是依据不同学生的需要而改变内容、教学方法和学习结果。可见,研究者对这一问题的回答丰富多样,但依据我国对课程要素的常见划分(即将课程目标、课程内容、课程实施、课程评价作为课程调整的四个要素),教师可以从特殊需要学生的需求出发,选择调整其中一个要素或多个要素,也可以同时调整四个要素。当对四个要素都进行了调整时,就可能会形成与普通学生完全不同的替代性课程。

在幼儿园融合教育课程调整的过程中,面对特殊需要儿童的融合教育需求,同样需要围绕幼儿园课程的四要素——课程目标、内容、实施和评价进行全面而深入的适应性调整,并结合环境创设与学习材料的选择来优化整个教学过程。第一,课程目标要调整。在明确普通幼儿发展要求的基础上,充分理解并尊重特殊需要儿童的个体差异和发展特点,细化或调整原有的课程目标,使之既能满足全体幼儿的基础发展目标,又能体现对特殊需要儿童个性化需求的关注。第二,课程内容要更新。根据特殊需要儿童的特点和需求,选择和设计适合他们的课程内容。这可能包括增加生活化、情境化的活动,提供多元感官体验的机会,或者引入专业康复训练元素。同时,通过灵活整合五大领域知识,确保课程内容既包含基础教育元素,又兼顾特殊教育特色。第三,课程实施策略要变革。实施过程中强调以儿童为中心的教学方法,采用差异化教学策略,如分层教学、小组合作学习、个别辅导等方式,确保每个幼儿都能在适合自己的节奏和方式下进行有效学习。此外,注重运用辅助技术手段,如视觉支持、语言沟通工具等,为特殊需要儿童参与课堂活动提供更多便利和支持。第四,课程评价体系要完善。建立多元化、包容性的评价体系,不仅要关注所有幼儿的学习成果,还要重视他们在学习过程中的进步、努力以及特殊才能的表现。对于特殊需要儿童,要采取过程性评价和形成性评价相结合的方式,真实反映其成长轨迹和独特优势。第五,教育环境与学习材料要优化与创新。打造无障碍、包容性的学习环境,提供易于操作的教具,改造适应特殊需要儿童需求的设施,营造和谐、互助的班级氛围。同时,选择和制作适宜的学习材料,如触觉书籍、视觉提示卡片等,让特殊需要儿童能够在丰富的感知体验中获得全面发展。

(三) 遵循“最小调整,最大融合”原则

实现普特儿童的融合,课程调整还要回答“如何调整”的问题,如调整的方法、程度等。与普通儿童的课程相比,调整方法主要包括不变、增加、减少、替代四种方法。程度在方法之上有改变多少的区别。教师选择方法和程度,应遵循的重要原则就是“最小调

整,最大融合”。对于大多数特殊需要儿童,经过很小修改甚至是未经修改的课程即可满足他们的需要。只有极少数学生需要单独设计的、完全不同的替代性课程。应该尽量让所有学生都参加同样的课程与教学活动,并尽量让他们独立完成任务,只有在必要的时候才改变课程内容和教学方法。

在满足特殊需要儿童教育需求的前提下,对某一个或几个课程要素进行调整时,调整程度最小、融合程度最高的策略是首选。这就使课程调整具有层次性,主要体现在三个方面:第一,调整要素具有层次性。通过选择不同的课程要素,如课程目标、内容等,自然形成不同的调整范围,以适应儿童的需要。第二,调整方法有层次性。调整包含三种方法:增加、减少和不变——依据具体的课程内容,可以增加难度、深度、广度;减少则可以降低难度、简化要求、减少内容等,教师可根据儿童的能力和需求灵活选择;相比增加和减少,不变是教师首先要考虑的方法。第三,调整的程度呈现层次性。即使是相同的课程要素,也有从小到大不同的层次。如不变、微调、小变、大变等。以课程内容这一要素为例,将课程内容按照调整的程度从小到大分成四层,依次为同样的课程、多重课程、交叉课程和替代性课程。同样的课程中,特殊需要儿童所学的课程与普通儿童完全相同;多重课程中,虽然课程内容相同,但是要求特殊需要儿童掌握的水平有所改变,如语言活动中,降低句子的复杂性;交叉课程中,尽管课程内容和要求儿童掌握的水平都发生改变,但是特殊需要儿童仍然在融合的环境中继续与普通儿童一起参加教学活动;替代性课程中,则因为课程内容和教学活动全部个别化,特殊需要儿童将无法参与统一的教学活动,被“部分隔离”。这里的“隔离”依据课程内容及相关教学活动而改变,是有目标、有计划的隔离。

在幼儿园融合教育课程调整的过程中,面对学前特殊需要儿童,我们优先提倡“最小调整”。这一原则强调,在保障所有学前儿童获得适宜教育的同时,尽量减少对特殊需要儿童课程内容和教学方式的大幅度改变,以降低他们感知到与同龄人差异的可能性,从而维护他们的自尊心和自我价值感。具体来说,在幼儿园融合教育课程调整中,“最小调整”意味着尽可能利用幼儿园现有的教育资源和环境,通过对课程目标的微调、教学方法的创新、学习材料的选择以及课堂活动的设计等细微改动,来满足特殊需要儿童的学习需求。例如,对于有语言发展障碍的儿童,教师可能会采用更多视觉辅助工具进行教学,而对于肢体协调能力较弱的儿童,则可能设计更多适合他们的动作游戏或动手操作活动。同时,为了实现“最大融合”,幼儿园会在日常课程中融入更多的全纳元素,确保普通儿童与特殊需要儿童在同一个环境中共同学习、互动成长。这样的课程设置不仅有利于特殊需要儿童在自然、无压力的环境中提升技能,还能培养其他幼儿接纳、尊重和帮助他人的意识,促进全体幼儿的全面发展。总之,幼儿园融合教育课程调整的目标是在最小程度改变原有课程结构和实施方式的基础上,最大限度地包容并满足特殊需要儿童的发展需求,让他们在平等、和谐且富有挑战性的教育环境中健康成长。

(四) 以通用学习设计为基础

在幼儿园课程的设计与调整中,通用学习设计(Universal Design for Learning, UDL)的理念扮演了至关重要的角色。这一理念强调在设计之初就充分考虑所有学习者的学习差异性,为不同能力、兴趣和需求的学习者提供平等参与、有效学习的机会。多数学者对此表示赞同和支持,例如伊娃和拉什达(Eva, Rashida)在2009年的研究中明确提出,优质的融合教育应当建立在高质量通用学习设计课程的基础之上。

基于通用学习设计原则,融合教育课程首先要构建一个包容性的、具有弹性和适应性的通用课程框架,确保课程内容、教学方法和评价体系能满足大多数儿童的共同需求。然而,这并不意味着忽视个体差异。相反,在此基础之上,教师会根据对每个儿童学习成果的持续观察和个性化评估,采用嵌入式课程设计策略,将个别化的教学内容巧妙地融入到日常活动和自然情境之中,使得特殊需要儿童能够在不脱离集体环境的情况下接收到有针对性的支持和指导,从而最大程度地促进其全面发展,确保每位儿童都能够得到最适合他们的教育体验。^①

本书第二章部分内容将进一步深入剖析通用学习设计理念的核心要义及其对幼儿园融合教育课程调整的启示,以期为幼儿园课程的改革与优化提供理论支持和实践指导。

思考与练习:

1. 结合实践体验分析幼儿园课程的特点。
2. 结合幼儿园课程特点,分析幼儿园课程的维度。
3. 如何看待融合教育背景下幼儿园融合教育课程调整的必要性。

^① 刘新学,欧阳新梅.学前融合教育[M].南京:南京大学出版社,2023:52-54.

TWO

第二章

幼儿园融合教育课程调整的理论基础

学习目标

1. 了解幼儿园融合教育课程调整的理论基础
2. 理解每个理论的基本理念
3. 掌握不同理论与幼儿园融合教育课程调整的联系

幼儿园融合教育课程调整作为学前融合教育领域的重要实践环节,其背后蕴含着深厚的教育理论支撑。在设计与实施幼儿园融合教育课程调整的过程中,我们充分借鉴了融合教育理念、发展适宜性原则、多元智能理论、社会建构主义理论、通用学习设计(UDL)等多种教育学说。

第一节

融合教育理念

一、融合教育理念的发展

(一) 国际融合教育的发展

1994年,联合国教科文组织在西班牙举办的“世界特殊需要教育大会”上,发起了全球教育体系改革的倡导,大力推动建立包容各类学生的融合学校模式。在这次具有

里程碑意义的会议上,《萨拉曼卡宣言》和《特殊需要教育行动纲领》两份文件应运而生,它们成为国际融合教育发展的重要指引。文件首次在全球范围内正式定义并阐述了融合教育(Inclusive Education)的理念:其核心宗旨是确保每所学校的教育资源、课程设计、管理制度以及与社区的联动机制均能够充分适应并满足服务区域内所有儿童的学习需求,无论他们是否具有特殊需要。这意味着每一所学校都应当具备接纳和教育区域内全部儿童的能力,并通过提供适宜的教学方案、优化教育资源配置、强化学校管理效能以及积极与周边社区合作,来保障每一个儿童都能享受到高质量且适切的教育服务。这次会议及文件的发布标志着联合国教科文组织对融合教育概念及其实施策略进行了清晰、公开的界定和推广,为各国教育改革和发展提供了方向性指导。

2001年,联合国教科文组织在专门编写的《全纳教育共享手册》中指出:融合教育就是“让学校为全体儿童服务,让学校接受全体学习者。不会因为学生有某项特点、缺陷或者困难而拒绝接收。”^①2005年,联合国教科文组织发布《融合教育指南》,融合教育被定义为一个解决和回应所有学习者多样化需求的过程。它涉及教育在内容、方法、结构和战略方面的改变和修改,通过增加对学习、文化和社区的参与,减少教育内部和外部的排斥。融合教育的共同愿景是教育应包含所有适龄儿童,并坚信教育所有儿童是正规制度的责任。2008年,联合国教科文组织召开第48届国际教育大会,这次大会的主题为“全纳教育:未来之路”。在主题报告中,融合教育被解释为一种转变学校及其他学习中心,让所有儿童,包括男童和女童、少数民族学生、受艾滋病毒和艾滋病感染的儿童以及残疾儿童和有学习障碍的儿童,都有机会接受教育的过程。^②2019年,联合国教科文组织在“融合教育与教育公平国际论坛”上再次重申了融合教育的定义,即:融合是一个变革过程,确保所有儿童、青年和成年人充分参与并获得高质量的学习机会,尊重和重视多样性,消除教育中的和通过教育产生的一切形式歧视。融合一词代表了一种承诺,即让学前教育、学校和其他教育机构成为每个人都有价值和归属的地方,多样性被视为一种资源。^③

从联合国教科文组织自1994年以来的一系列关于融合教育的界定来看,关于融合教育基本有着一以贯之的理解。我们从一个较为宽泛的全球教育改革的视角来审视当今世界各国的教育,将融合教育视为推进世界范围内普通教育改革的重要方式,倡议通过学校的改变,满足所有儿童的教育需求。^④

^① 联合国教科文组织.全纳教育共享手册[M].陈云英,杨希洁,赫尔实,译.北京:华夏出版社,2004:7.

^② International Bureau of Education, UNESCO. Inclusive Education: The Way of the Future [EB/OL]. http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf, 2023-08-11.

^③ UNESCO.Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education[EB/OL]. <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>, 2023-08-11.

^④ 李拉.融合教育学[M].南京:南京大学出版社,2022:9.

(二) 我国融合教育的发展

我国融合教育的发展是国际融合教育运动的组成部分。在 20 世纪 90 年代之后融合教育逐渐席卷全球的同时,我国也自 20 世纪 80 年代中后期开始推进残疾儿童随班就读,将残疾儿童安置于普通学校的普通班级里和普通学生一起接受教育。我国融合教育的发展历程,很大程度上是中国本土的随班就读产生、发展与演进的过程,历经随班就读的零星探索阶段(1949—1985 年)、随班就读的正式兴起阶段(1986—1993 年)、随班就读的规范化阶段(1994—2000 年)、随班就读的支持保障体系建设阶段(2001—2013 年),最终与国际领域所倡导的融合教育紧密契合,进入从随班就读向融合教育的迈进阶段(2014 至今)。^① 在不断探索融合教育的过程中,结合我国国情和本土特色,形成了具有鲜明中国特色的融合教育发展模式:以普通学校随班就读为主体、以特殊教育学校为骨干、以送教上门和远程辅导为补充。

(三) 我国学前融合教育的发展

我国学前融合教育的发展是融合教育整体推进的一部分,与义务教育阶段融合教育推进情况相比,学前融合教育起步相对较晚,但推进较快。20 世纪 80 年代末至 90 年代,随着国际融合教育理念的影响和我国特殊教育改革的推进,政府开始关注到学前教育阶段特殊需要儿童在普通幼儿园接受教育的可能性,初步尝试让部分轻度残障儿童进入普通幼儿园随班就读。进入 21 世纪,我国对学前融合教育的探索逐渐深入,各地试点项目增多,通过政策引导和实践经验积累,推动了学前融合教育的发展。2010 年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》提出要“因地制宜发展残疾儿童学前教育”^②。2019 年,中共中央、国务院印发《中国教育现代化 2035》,明确特殊教育现代化是中国教育现代化的有机组成部分。2022 年,党的二十大报告设置专章论述“实施科教兴国战略,强化现代化建设人才支撑”,指出要“强化学前教育、特殊教育普惠发展”,重视学前特殊教育发展成为必然。2023 年 6 月,国务院常务会议讨论并原则通过《中华人民共和国学前教育法(草案)》,提出“县级以上地方人民政府应当根据本区域内残疾学前儿童的数量、类型和分布情况,统筹实施多种形式的学前特殊教育,推进融合教育。幼儿园应当接收具有接受普通教育能力的残疾学前儿童入园,鼓励、支持有条件的特殊教育学校、儿童福利机构和康复机构设置幼儿园(班)”^③。2024 年 11 月 8 日,十四届全国人大常委会第十二次会议表决通过《中华人民共和国学前教育法》并于

^① 李拉.融合教育学[M].南京:南京大学出版社,2022:45.

^② 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)[EB/OL].(2010—07—29).https://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.

^③ 中国学前教育研究会.李强主持召开国务院常务会议,讨论并原则通过《中华人民共和国学前教育法(草案)》附《学前教育法(草案)》全文[EB/OL].(2023—06—05).<http://www.age06.com/Age06Web3/Home/MobileImgDetail?Id=bb95da0b-4cea-4a88-ae1a-ae26a1d20d6c>.

2025年6月1日实施,《学前教育法》提出“普惠性幼儿园应当接收能够适应幼儿园生活的残疾儿童入园,并为其提供帮助和便利”,“县级以上地方人民政府应当根据本区域内残疾儿童的数量、分布情况和残疾类别,统筹实施多种形式的学前特殊教育,推进融合教育,推动特殊教育学校和有条件的儿童福利机构、残疾儿童康复机构增设学前部或者附设幼儿园”^①。经过30余年的发展,我国的学前融合教育事业从早期的借鉴学习,到逐步结合国情进行实践创新,再到如今形成具有中国特色的学前融合教育模式(以幼儿园融合教育为主体,以特殊教育幼儿园或特殊教育学校学前班为骨干,以送教上门和远程辅导为补充),这一过程反映了我国教育界和社会对所有儿童权利平等、全面发展教育目标的追求与努力。

二、融合教育理念的本质

融合教育理念的核心本质体现在五个关键方面:

(一) 平等(Equality)

平等是融合教育的首要原则,是融合教育最根本与最核心的部分,体现了教育公平与包容性的基本价值取向。它强调每个儿童,无论其性别、种族、社会经济背景、身体状况、学习能力或其他个体差异,都应享有接受高质量教育的权利。正如《萨拉曼卡宣言》(1994年)中所强调的:“每一个人都有接受优质教育的权利,无论其身心条件如何。”具体来说,融合教育中的平等观念意味着,每个儿童都应该有机会在不区分差异、不受歧视的环境中学习和发展,倡导教育体系应当尊重和接纳个体间的多样性,并提供适应不同需求的教学策略和资源支持。在融合教育体系中,所有学习者都有同等的机会参与学校生活和学习过程,不受歧视或排斥。

(二) 进入(Access)

进入是融合教育中的关键原则,它强调确保所有儿童和青少年,无论其能力、背景或特殊需求如何,都能无障碍地进入并持续参与到常规的、多元化的教育环境中。这一原则要求学校系统摒弃传统的隔离式教育模式,转而构建一个包容性的教育体系,让每个学习者都有机会在主流课堂中学习、成长。进入作为融合教育实践中不可或缺的原则之一,是对平等理念在操作层面的深刻体现和延伸。它强调实现真正的平等并不仅停留于口号阶段,而是必须转化为能够落实到每个个体身上的、具有实质意义的参与权利。唯有让所有儿童都能够在日常学习生活中获得切实的参与机会,才有可能真正提升融合教育的质量,并以此为途径实现教育公平的终极目标。

^① 教育部.中华人民共和国学前教育法[EB/OL].(2024-11-08).http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html.

(三) 参与 (Inclusion)

参与是融合教育的核心要素,它强调的是每位学习者在全面学习体验中的实质性融入,而不仅仅是参与到教室这样一个物理环境中。参与不仅意味着所有学生都有权利和机会参与到学校设置的正式课程中,更要求他们在课堂讨论、项目合作、实验实践等各类教学活动中发挥主体作用,共享教育资源并从中受益。也就是说,参与是指全方位的参与,既包括特殊需要学习者在学校教育环境中对课程及活动的参与、所享受的各类设备与服务,也包括课外活动以及校外活动都把特殊需要学习者考虑进来。^① 美国学者库克和苏梅尔(Cook & Semmel, 1997)在他们的研究中指出:“融合教育环境下的参与意味着学生能够根据自身需求和能力,在与同伴的合作互动中积极参与到课程设计和实施过程中,从而实现个人潜能的最大化发展。”美国学者托马斯·赫尔(Thomas Hehir, 2002)在其著作 *Inclusion: The Dream and the Reality* 中也阐述了这一理念的重要性:“进入不仅是物理空间上的存在,更是精神层面的接纳与参与。这意味着学校不仅要有容纳特殊教育需求学生的物理设施,更要在课程、教学方法以及校园文化上做出调整,以满足各类学生的个性化需求。”

(四) 支持 (Support)

支持是融合教育的保障要素,在融合教育中扮演着至关重要的角色。支持就其方式而言,包含从宏观政策设计、组织架构、人才培养模式变革到微观资源教室建设、资源中心构建、巡回指导服务、康复人员配备、课程与教学调整等系列环节。^② 就微观层面开展融合教育的学校而言,支持旨在通过提供个性化的、适应性强的教育资源和服务,确保所有学生——包括那些有特殊教育需求的学生能够在普通教育环境中获得充分的学习和发展机会。Thomas Hehir 在 *Inclusion: The Dream and the Reality* 中还强调,为了实现真正的全纳融合,学校必须超越物理设施和课程内容的调整,转向提供系统化、专业化的支持服务。^③ 例如,特殊教育资源教师与普通班教师紧密合作,共同设计和实施教学计划,以满足不同学生的学习风格和能力水平。再如为每一位学生制定个人化的教育计划(Individualized Education Program, IEP),还可以合理利用现代科技手段,如电子助读设备、沟通辅助软件、适应性电脑硬件等,帮助有特殊需求的学生克服学习障碍,增强独立学习和交流的能力。支持原则意味着学校需构建一个动态、全面的支持体系,通过对课程内容、教学方式、资源分配、技术支持等方面精细化管理,使每一个学生都能够在一个包容而富有挑战性的环境中充分发挥潜力,实现自我成长。

^① 李拉.融合教育学[M].南京:南京大学出版社,2022:71.

^② 李拉.融合教育学[M].南京:南京大学出版社,2022:72.

^③ Hehir T. Inclusion: The dream and the reality[M]. Boston: Harvard Education Press, 2002:12-18.

(五) 合作(Collaboration)

合作是融合教育的实践路径。融合教育倡导通过集体合作来应对个体特殊教育需求,强调通过跨学科、跨专业、多角色的协作来实现对每个学习者的全面支持。在实际操作中,这意味着不再孤立地看待和处理学习者的问题,而是通过构建一个包括教师、家长、学校管理者、心理咨询师、言语治疗师、职业治疗师等在内的多元化专业团队,共同参与决策与实施过程。在融合教育体系下,团队成员各司其职,又紧密协作。例如,普通教师负责日常教学活动,并与特殊教育资源教师(Special Education Teacher)协同调整教学策略,确保所有学生都能从课堂学习中获益;同时,家庭作为儿童成长的重要环境,深度参与到儿童的教育规划中,形成家校合作机制;社区资源和社会服务机构也被积极调动起来,提供多元化的支持服务。这种集体合作模式有助于确保教育干预的有效性和针对性,它不仅关注个体学生的特殊需求,更注重整个教育生态系统的优化。每一个参与者都须具备良好的沟通协调能力和包容性思维,能够理解并接纳差异,从而共同创造一个既能满足普遍性教育要求又能适应个别化需求的教育环境。正如联合国教科文组织在《萨拉曼卡宣言》(1994)以及后续的诸多文件中所倡导的,只有当家庭、学校、社区和专业机构携手努力,才能真正实现融合教育,让每一个儿童在享有高质量教育的同时,最大限度地挖掘自身潜能,实现全面和谐发展。

三、融合教育理论对幼儿园融合教育课程调整的启示

融合教育理念与实践的发展必然会对课程与教学提出适当调整的要求。就学前融合教育而言,幼儿园融合教育课程调整不仅是融合教育理念推动下的一项必要的改革任务,更是对学前教育领域深层次理论研究与实践探索的高阶要求。它要求幼儿园课程从课程目标设定、内容选择、教学方法创新乃至评价机制构建等全方位视角出发,将融合教育的核心价值融入幼儿园教育的各个环节,以此促进全体幼儿在无歧视、无排斥的环境中共享优质教育资源,实现全面发展。

(一) 倡导无歧视的幼儿园融合教育课程调整

在幼儿园开展融合教育时,首先强调的是所有儿童都应享有平等接受高质量教育的权利。这意味着课程设计和教学过程中要摒弃任何形式的歧视,确保每个儿童不论其背景、能力或是否有特殊需求,都能得到尊重和平等对待。幼儿园需要制定无偏见的招生政策,并在课程内容、评价体系以及资源分配上体现公平性,确保每个幼儿都有机会充分发展自己的潜能。

(二) 倡导“零排斥”的幼儿园融合教育课程调整

学前特殊需要儿童能够顺利进入普通幼儿园是实施融合教育的第一步,也是实现教育公平、包容和全纳的重要标志。在这一过程中,“零拒绝、零排斥”的招生政策具有

核心意义。“零拒绝”意味着无论幼儿是否存在身体或认知上的障碍、发育迟缓或其他特殊需求,只要他们符合入园的基本条件,幼儿园都应当无条件地接纳,并为他们提供学习的机会。这意味着幼儿园需摒弃以往可能存在的因幼儿个体差异而产生的歧视性录取标准,确保每个有意愿入学的幼儿都有权利享受到优质的学前教育。“零排斥”则强调的是,在幼儿进入幼儿园之后,应保证他们在日常学习与生活中不受任何形式的排斥,包括教学活动、游戏互动、生活活动、校园环境以及心理情感层面等。幼儿园不仅要在物质设施上创造无障碍环境,更要在课程设置、教学方法、师资培训等方面做出相应的调整与改革,以适应不同能力和发展水平的幼儿。

(三) 倡导实质参与的幼儿园融合教育课程调整

在学前融合教育的实践中,特殊需要儿童并不是简单地进入教室、坐在课桌前这一物理层面的参与,而是强调每个幼儿应当在教育体验中实现深层次、全方位的融入。这意味着,每位幼儿不仅有法定的权利参与到幼儿园安排的正式活动中,更要在这些活动的过程中扮演积极主动的角色,以主体的身份去探索、创造和学习。学前融合教育中的参与原则要求我们构建一个高度包容、尊重差异的学习环境,确保每一位幼儿都能够根据自身特点和需求,在不同类型的教育活动中深度参与,发挥主体作用,并从多维度的教育体验中获得成长与发展。这一原则要求幼儿园课程设计和实施必须充分尊重并满足不同幼儿的个性化需求,确保他们能够在互动、游戏、探索和学习中发挥主动性,从而促进其全面发展。

(四) 倡导提供充分、全面且针对性的支持的幼儿园融合教育课程调整

在学前融合教育中,充分、全面且针对性的支持是实现融合教育和个性化教学的关键环节。特殊需要儿童在进入幼儿园班级、参与各项活动的过程中,要真正实现实质性融入,避免随班就坐、随班混坐等现象,来自老师、同伴等有效的支持非常关键。首先,幼儿园应当构建一支专业且多元化的师资团队。其中,特殊教育资源教师的角色至关重要,他们具备特殊教育的专业知识与技能,可以为有特殊需求的幼儿制定并执行个别化教育计划(IEP),以满足他们的独特学习需要。此外,普通教师也需要接受相关的培训,提高其对融合教育的理解和支持能力,确保在日常教学活动中能有效整合各类教育资源,采用合适的策略为每个幼儿提供适宜的教学。其次,同伴支持也是实现学前融合教育成功的关键因素之一。通过开展同伴辅导、团队协作等活动,促进特殊需要儿童与其他幼儿之间的交流与互助,帮助他们在自然的社会交往中提升自信心,增进社会情感技能,同时也让其他幼儿学会理解和尊重差异,培养同理心和包容精神。最后,应用辅助技术工具和策略也是支持的重要体现。这些工具和策略可能包括适应性教材、互动式软件、感官刺激材料以及行为干预方案等,它们有助于特殊需要儿童克服在语言、认知、社交或身体发展等方面的障碍,使他们能够在课堂活动及游戏中更加自主地参与和学习。

(五) 倡导深度合作的幼儿园融合教育课程调整

融合教育理念强调的是所有儿童(包括有特殊教育需要的儿童)都有权利在包容性的环境中接受高质量的学前教育。为了实现这一目标,幼儿园课程必须从单一、传统的教学模式向多元化、互动性、个别化的方向转变,并在此过程中充分融入合作原则。第一,幼儿园应当与家庭建立紧密联系,共享幼儿的发展信息,共同制定符合幼儿个体差异的学习计划,通过家庭教育和幼儿园教育的有效衔接,确保幼儿在幼儿园和家庭中都能得到连续、一致的支持。第二,幼儿园内部应构建一个跨学科的教学团队,教师之间需要密切协作,共同设计并实施能够满足不同幼儿发展需求的课程内容和活动。特殊教育资源教师、普通教师以及相关专业人员如言语治疗师、心理咨询师等要形成专业支持网络,针对每个幼儿的特点提供针对性的帮助。第三,社区资源也是促进学前融合教育不可或缺的一部分。幼儿园应主动对接社区资源,邀请社区成员参与到课程设计与实施中来,利用社区环境和设施为幼儿提供更丰富的学习场景和体验机会,同时也能增强幼儿的社会适应能力和归属感。第四,与相关专业服务机构的合作也尤为关键。幼儿园可以联合特教机构、康复中心等,引入专业的评估方法和技术工具,为特殊需要儿童提供更加精准的干预服务。同时,通过持续的专业培训与研讨,不断提升教师队伍的专业素养和融合教育实践能力。

融合教育的五大原则为幼儿园融合教育课程调整提供了明确的方向和实践指导,要求幼儿园在课程改革中注重教育公平、提供普遍可进入的机会、倡导全面参与、给予充足支持以及建立多方合作机制,从而构建一个真正关注个体差异、促进全体幼儿发展的包容性教育环境。

第二节

发展适宜性原则

发展适宜性原则是幼儿园融合教育课程调整的核心依据之一,它指导我们在制定课程内容和教学方法时,应始终关注儿童身心发展的阶段性特征和规律,确保课程活动既符合儿童当前的发展水平,又能激发他们的潜能和兴趣。

一、发展适宜性原则的发展历程

发展适宜性原则在学前教育领域中的提出和发展是一个逐步积累和深化的过程,其核心理念源自对儿童身心发展规律的深入研究以及对教育实践的不断反思与改进。以下简述其主要发展历程。

(一) 20世纪初至20世纪中叶

在美国及欧洲的部分国家,随着心理学家如让·皮亚杰关于儿童认知发展阶段理论的研究成果逐渐被教育界所接受,人们开始关注教育活动应符合儿童的认知发展阶段,这一理论对后来的发展适宜性原则产生了重要影响。

20世纪30年代,苏联心理学家列夫·维果茨基提出了“最近发展区”的概念,认为教学应当基于儿童现有的发展水平,并帮助他们达到更高的发展阶段,这为发展适宜性原则提供了理论支撑。

(二) 20世纪60年代至70年代

美国幼儿教育领域开始了大规模的改革运动,其中最为著名的是《开端计划》(Head Start Program),该计划始于1965年,强调针对低收入家庭儿童提供教育服务时要考虑到其年龄特点和个体差异。

(三) 20世纪80年代至今

1986年,全美幼儿教育协会(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)在其发布的《幼儿园教育与发展适宜性课程的准则》(Position Statement on Appropriate Curriculum in Early Childhood Education)中正式提出了“发展适宜性原则”,明确指出早期教育课程应该既适合儿童的年龄特点,又能考虑到他们的个别差异,提供富有挑战性的学习经验。

随着时间推移,发展适宜性原则不断得到丰富和完善,并在全球范围内得到广泛传播和应用。1997年,全美幼儿教育协会(NAEYC)进一步修订和完善了发展适宜性原则,在《早期学习标准与发展适宜性实践:对高质量幼儿教育项目的描述与评估》(Early Learning Standards and Developmentally Appropriate Practice: Describing and Assessing High-Quality Early Childhood Programs)这份重要文件中详细阐述了这一原则及其在课程设置、教学方法、环境创设等方面的具体应用。

2009年,全美幼儿教育协会(NAEYC)正式发布第三版阐述发展适宜性立场的文件《发展适宜性实践:早期学习标准与教师有效性》,在这一版本中,NAEYC不仅重申了发展适宜性原则的重要性,并对其进行了补充和细化,而且特别关注了教师教学有效性的提升问题。文件指出,教师教学的有效性成为优质学前教育的核心问题,教师知识的核心应该是关于儿童学习与发展的知识、儿童个体的知识、儿童社会文化背景的知识等。^①

发展适宜性原则至今仍被全球范围内广大的幼儿教育工作者视为指导课程规划与

^① 卡罗尔·格斯特维奇.发展适宜性实践——早期教育课程与发展[M].霍力岩,等译.北京:科学教育出版社,2011;译者序.

实施的重要依据，并且随着对儿童发展认识的深化，这一原则也在持续地完善和发展中。

二、发展适宜性原则的基本内容

发展适宜性原则是学前教育领域中的一个重要指导理念，从 1986 年正式提出发展到今天，其基本内容主要包括以下几个方面：

(一) 年龄适宜性(Age Appropriateness)

全美幼儿教育协会指出：在人生的早期，存在着一个生长和变化的普遍的、可以预知的顺序，这些预知的变化会出现在人的发展的各个方面，包括身体、认知、情感和社会性等方面。^① 学前教育阶段的课程与教育活动应符合幼儿的年龄特点和发展水平，教育内容、活动和方法应与幼儿的年龄和发展阶段相匹配。这意味着教师需要了解不同年龄段幼儿的认知、语言、社会情感、身体动作等各方面的发育特点，并以此为基础设计课程和实施教学。

(二) 个体适宜性(Individual Appropriateness)

每个儿童都是独特的，有着不同的兴趣、能力、性格及家庭背景等。因此，教师需关注每个儿童的独特性，给予个性化的支持与引导。在实施教育方案时，必须充分考虑并尊重每个儿童的个体差异，提供适合他们独特需求的个性化支持，使每个儿童都能在各自的发展轨道上取得进步。

(三) 文化适宜性(Cultural Appropriateness)

每个儿童都生活在特定的文化背景中，具有独特的家庭习俗、语言习惯、价值观和信仰。因此，课程内容和活动设计要尊重这些差异并积极融入儿童所在的文化背景和多元文化环境，通过多元化的教材选择、多语言教学环境的创设以及跨文化主题活动的组织，培养儿童的自我认知和文化认同，同时也提升他们对多元文化的理解和尊重，从而帮助他们在日益全球化的社会环境中健康成长。

(四) 教学有效性(Teaching effectiveness)

全美幼儿教育协会(NAEYC)2009 年发布的第三版关于发展适宜性实践的文件中，强调了教师的教学行为和策略对儿童学习和发展所产生积极影响的重要性。文件指出，随着处境不利儿童和不同文化背景儿童数量的增加，教师的教育教学任务越来越重，他们既要具备观察、识别和回应每个儿童个体差异的能力，又要能够设计并实施适应性的教学活动和策略，确保每个儿童都能在适合自己的步伐下学习和进步。教师教

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3 版.上海：华东师范大学出版社，2022:251.

学的有效性成为优质学前教育的核心问题。^①

三、发展适宜性原则对幼儿园融合教育课程调整的启示

发展适宜性原则的年龄适宜性、个体适宜性、文化适宜性、教学有效性要求进行幼儿园融合教育课程调整时要充分关注每个幼儿的个体差异和特殊需求，确保课程内容、教学方法与活动设计符合不同年龄段幼儿的发展阶段特征并积极采用融合教学策略。同时，强调创设包容且富有挑战性的学习环境，合理配置资源以满足各类幼儿的需求，通过持续观察与评估动态调整课程方案，促进所有幼儿在相互尊重和支持的氛围中实现全面发展。

(一) 与幼儿发展阶段相匹配

与幼儿发展阶段相匹配是发展适宜性原则在学前教育中的核心体现。这一原则强调，幼儿园教育必须基于幼儿的发展阶段和特点进行科学设计，课程内容应与幼儿的发展阶段相适应，不论是针对普通幼儿还是有特殊需求的幼儿，都要提供符合其年龄特点的教学材料和活动，确保教学活动既能够激发幼儿的学习兴趣，又能促进他们在各个领域得到均衡而恰当的成长。例如，在认知能力方面，小班幼儿处于前运算阶段前期，课程应侧重于通过直观的实物操作、游戏互动等方式，培养其对周围环境的认知以及基本概念的理解。中班幼儿进入前运算阶段，课程可以引入简单的逻辑推理和初步分类等认知活动，鼓励他们通过观察、比较和探索来认识世界。大班幼儿处于前运算阶段后期，接近具体运算阶段，此时的课程可包含更复杂的思维训练，如问题解决、预测和实验，帮助他们进一步提升逻辑思考能力和解决问题的能力。在融合教育背景下，针对有特殊需求的幼儿，课程调整不仅要考虑一般发展阶段的特点，还要结合每个幼儿的个别化教育计划(IEP)，提供更加针对性的支持。比如，为有语言发育迟缓的幼儿设计言语训练活动，为孤独症谱系障碍的幼儿制定社交技能训练方案等，以满足他们的个性化学习需求。

总之，与幼儿发展阶段相匹配的幼儿园课程要求教育者具备敏锐的观察力和专业的教育素养，以便准确把握每个幼儿的成长节奏，及时调整课程内容，从而有效促进所有幼儿在尊重个体差异的基础上全面发展。

(二) 关注并尊重幼儿个体差异

关注并尊重幼儿个体差异与融合教育的理念是一致的。在走向融合教育的今天，关注并尊重幼儿个体差异，尤其是关注到特殊需要儿童的教育需求，及时对幼儿园课程目标、内容、实施及评价做出调整成为必须。关注并尊重幼儿个体差异要求幼儿园课程目标需从单一、普遍化向多元化和个别化转变，不仅要设定符合大多数幼儿发展阶段的

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海：华东师范大学出版社，2022:258.

一般性目标,还要针对特殊需要儿童制定具有针对性的个性化发展目标,如提高特定技能、改善社交互动等;幼儿园课程内容应结合幼儿的个体差异进行设计。例如,为满足幼儿不同认知发展水平的需求,教师可以提供多层难度的学习任务,并引入适应性教材和资源;对于有特殊需求的儿童,还应结合他们的兴趣点和发展领域,开展具有针对性的教学活动。^① 课程组织与实施时要采用灵活多样的教学方法和策略,如分层教学、小组合作学习、个别辅导等,确保每个幼儿都能积极参与到学习过程中来。对特殊需要儿童来说,可能需要额外的支持服务,如资源教师的协同教学、辅助技术的应用等。课程评价时不仅关注一般性的学习成果,更要重视每个幼儿的进步幅度和个人成长历程。通过形成性评估、过程性观察和持续性记录,反映每个幼儿的独特进步,为后续教学调整提供依据。总体而言,关注并尊重幼儿个体差异意味着幼儿园课程必须基于儿童实际发展做出适当调整,教师应具备敏锐的观察力,识别出每个幼儿的兴趣爱好、优势潜能以及学习风格,然后根据这些信息设计丰富的教学活动和任务选择,使每个幼儿都能在自己擅长或感兴趣的的主题中获得成就感。同时,对于有特殊需要的儿童,课程应包含定制化的干预措施和辅助策略,帮助他们在普通班级环境中顺利参与学习,发挥自身潜力。

(三) 培养全球公民意识

发展适宜性原则中的“文化适宜性”建议幼儿园在设计和实施课程时,不仅要充分尊重并积极融入幼儿所在的文化背景,还要通过一系列教学策略和活动拓展幼儿的全球视野,促进所有幼儿在尊重自身文化根源的同时,开阔眼界,增强对世界的理解和接纳,为他们成长为具有全球意识、懂得尊重差异、善于沟通合作的未来公民奠定坚实的基础。对特殊需要儿童在全球公民教育上的个性化支持,应基于融合教育的理念,确保他们在发展全球视野和培养全球公民意识的过程中能够得到充分的关注与适切的帮助。具体措施可以包括:(1) 课程内容调整:根据特殊需要儿童的个体差异,提供易于理解、可视化或触觉化的国际文化教材和活动材料,如使用符号、图片、模型等辅助教学工具。设计适合特殊需要儿童参与的多元文化交流活动,如通过简化版的故事、手语翻译、视觉图表等方式介绍世界各地的文化习俗。(2) 教学方法创新:利用个性化的教学策略,如应用行为分析法(ABA)设计跨文化互动训练,或者采用多感官教学法帮助他们理解和体验不同文化的艺术、音乐和传统活动。(3) 技术支持与资源利用:引入辅助技术和无障碍设施,如使用适应性技术软件促进语言交流和信息获取,为有听力障碍的儿童提供视频或手语解释,为有认知障碍的儿童定制易于理解的信息展示方式,创设虚拟现实(VR)、增强现实(AR)等环境,让特殊需要儿童在安全且无压力的环境中模拟真

^① Hornby G, Lafaele R. Barriers to the uptake of inclusive practices in the primary school years[J]. European Journal of Special Needs Education, 2011,26(4): 375 - 387.

实的国际交流情境。(4)家庭与社区合作:与家长紧密合作,了解特殊需要儿童在家中的文化背景和兴趣点,并邀请家长共同参与全球公民教育活动的设计和实施。联合社区资源,如当地文化组织、外籍人士社群等,开展针对性强、包容度高的实践活动,让特殊需要儿童在真实的社会环境中接触并学习不同文化。通过这些个性化支持策略,特殊需要儿童不仅能在全球公民教育方面获得平等的机会,还能更好地适应多样化的社会环境,成长为具有包容心和同理心的全球公民。

(四) 重视教学有效性

关注教师教学的有效性既是发展适宜性原则对幼儿园课程实践提出的要求,也是融合教育发展对幼儿园融合教育课程调整提出的要求。随着发展适宜性原则在学前教育领域的普及以及融合教育的发展,幼儿园班级中的幼儿具有不同的学习能力或者具有特殊需求已经逐渐得到承认,教师需要灵活运用各种有效的教学策略和方法,以适应每个孩子的学习特点和发展速度,确保他们都能得到适宜的教育支持。因此,关注和提升教师在学前教育中的教学有效性,是实现教育公平,保障每一位幼儿受教育权利的关键所在。第一,要重视幼儿教师专业培训与发展,定期组织教师参加各类教育理论、教学方法和融合教育理念的培训活动,提升教师的专业素养,使他们能更好地理解和实施适宜的教学策略。同时,鼓励教师参与研讨交流,分享实践经验,不断提升教学能力。第二,明确课程目标与评价标准。确保每一位教师对幼儿园课程的目标有清晰的认识,并能够结合幼儿的发展特点和实际需求制定具体、可操作的教学计划。同时,建立科学合理的教学效果评价体系,帮助教师明确教学改进的方向和路径。第三,鼓励互动式和参与式的多元化教学方法。在幼儿园课程的组织与实施中,教师需采用游戏化、探索式教学,合作学习,情境教学、嵌入式教学等,鼓励所有幼儿共同参与,发挥各自的优势,互相支持和学习。同时,针对特殊需要儿童,可以利用辅助技术、个性化教学计划等方式进行支持。第四,提供个性化教学指导与反馈机制。针对每位教师的特点及需求,提供个性化的教学指导和支持,建立常态化的教学观摩与反馈机制,通过同行互评、专家指导等方式,促使教师不断反思自己的教学实践,提高教学效率和质量。总之,幼儿园融合教育课程调整的有效性关键在于教师,为教师提供持续发展的平台和空间,让他们能够根据幼儿的实际需求,灵活运用各种教学手段和策略,才能实现高质量的教育教学。

第三节

多元智能理论

多元智能理论拓宽了我们对幼儿能力的认识视角,鼓励教师在融合教育课程调整中注重发掘和培养幼儿多种智能类型,提供丰富多样的学习体验,为每一位幼儿提供全

而且个性化的教育机会,帮助他们发掘自身潜能,实现最大程度的成长与发展。

一、多元智能理论概述

多元智能理论是由美国心理学家和教育学家霍华德·加德纳(Howard Gardner)于1983年在其著作《智能的结构:多元智能理论》(《Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences》)中首次系统性地提出的。这一理论是对传统智力观念的重大挑战,在教育领域产生了深远影响。它否定了单一的智商测试能够全面衡量人类智能的观点,提出了人类智力并非单一维度,而是由多种相对独立的智能组成的观点。

1983年,在《智能的结构:多元智能理论》一书中,加德纳提出了最初的七种智能类型。1995年以后,随着研究的深入,加德纳对多元智能理论进行了修订和完善,加入了自然智能(Naturalist Intelligence)作为第八种智能。之后,尽管加德纳未曾正式添加更多智能类别,但他曾讨论过是否存在第九种智能——存在智能(Existential Intelligence),即对生活、死亡及宇宙意义等抽象问题进行深思的能力,但这一智能并未被广泛接受为多元智能理论的一部分。本书中主要介绍前八种智能。

二、多元智能理论的基本内容

加德纳认为,人类智能是由多种相对独立的智能组成的,具体包括语言智能、逻辑—数学智能、空间智能、身体—动觉智能、音乐智能、人际智能、内省智能和自然智能。

- (1) 语言智能(Linguistic Intelligence):口头与书面语言的理解和使用能力。
- (2) 逻辑—数学智能(Logical-Mathematical Intelligence):处理逻辑推理、计算和解决问题的能力。
- (3) 空间智能(Spatial Intelligence):理解和创造视觉图像的能力,包括导航和艺术设计。
- (4) 身体—动觉智能(Bodily-Kinesthetic Intelligence):运用身体动作来表达思想和情感,以及掌握精细或大型运动技能的能力。
- (5) 音乐智能(Musical Intelligence):感知并创作音乐的能力,包括理解节奏、旋律和音调的能力。
- (6) 人际智能(Interpersonal Intelligence):理解他人情绪、动机和行为模式的能力以及有效地与人交往的能力。
- (7) 内省智能(Intrapersonal Intelligence):认识自我、了解自己的感情和思维过程,并能做出适当的人生规划的能力。
- (8) 自然智能(Naturalist Intelligence):识别和分类自然环境中的各种元素以及与之和谐相处的能力。

每个个体在这八种智能上的表现各不相同,多元智能理论认为有效的教育应当识

别并培养每个学习者的强项智能,同时用强项带动不足,支持他们在较弱领域的发展。

三、多元智能理论对幼儿园融合教育课程调整的启示

多元智能理论提出的八种智能要求幼儿园课程设计要充分尊重和包容每一个幼儿的个体差异,针对不同智能领域的特点进行内容编排,通过差异化的教学方法,多元化的评价体系,确保所有幼儿都能在语言、逻辑数学、空间、身体动觉、音乐、人际交往、内省等多种智能领域得到合适的培养和发展。

(一) 幼儿园课程设计要具有包容性

多元智能理论强调每个儿童都有其独特的智能优势和学习方式,融合教育背景下更应关注特殊需要儿童的智能特点,他们可能在某一种或几种智能领域表现出超乎寻常的能力,而在其他方面则需要更多的支持与引导。因此,课程内容的设计应当遵循多元智能理论的原则,确保能覆盖并充分发掘各个智能领域的潜能。例如,针对语言智能较强的幼儿,可以设置丰富的语言表达和阅读活动;而对于空间智能突出的幼儿,则可提供绘画、拼图以及三维建构等活动;对于孤独症儿童,则要挖掘他们的优势领域,如空间智能或音乐智能,通过绘画、拼图、乐器演奏等活动提高他们的自信心和参与度。基于多元智能理论的幼儿园融合教育课程设计要求我们从传统的“一刀切”模式转向更加精细化、个体化的教育实践,通过构建丰富多样、灵活开放的教学环境和资源,让所有幼儿都能在各自的优势智能领域中得到充分发挥,并在相对薄弱的智能领域中得到适度的支持与挑战,从而实现全人发展和潜能的最大化挖掘。

(二) 幼儿园课程组织与实施要具有差异化

多元智能理论强调教师应识别并尊重每一个儿童的智能差异,并据此设计和实施分层教学或个别化教学计划。这是确保每个儿童都能在其优势智能领域得到发展,并在较弱领域获得支持的关键。例如,针对语言智能较弱但视觉空间智能较强的儿童,教师可以采用更直观的教学方法,如通过图表、图片、实物模型、动画视频等方式呈现信息,代替过多依赖口头讲解或文字描述的教学方式。再如,针对社交能力、语言沟通有障碍的孤独症儿童,教师应提供差异化教学材料和活动,允许孤独症儿童按照自己的进度学习,并给予适时的一对一或小组指导;集体活动中要特别强调社交互动训练,通过游戏、小组合作等方式提高孤独症儿童的轮流等待、分享合作、情绪识别与表达等社交技能。通过差异化教学实践,充分调动各类智能类型儿童的积极性,促进他们在各自擅长的领域取得进步,同时也能针对性地帮助他们弥补和发展不足之处,最终实现全面而个性化成长。

(三) 幼儿园课程评价要多元化

在多元智能视角下,每个儿童都有其独特的智能优势和发展节奏,因此,首先,幼儿

园课程评价体系应当是全方位的,全面涵盖语言智能、逻辑数学智能、空间智能、身体动觉智能、音乐智能、人际交往智能、内省智能等各个智能领域的发展状况。其次,幼儿园课程评价应该具有个性化,例如,对于空间智能突出的幼儿,他们的绘画创作或拼图能力应得到肯定;而对于音乐智能较强的幼儿,他们在节奏感、音调识别及乐器演奏上的成就也应被纳入评价范围。再次,幼儿园课程评价应该是动态化的,除了静态的成绩评价,还要注重过程性的记录与反馈,观察并记录幼儿在面对挑战、解决问题过程中所展现出的学习策略、创新思维和进步轨迹。例如,一个幼儿在初次尝试拼图时可能遇到困难,但经过一段时间的努力后,他能够独立完成更复杂的拼图任务,这样的成长进步同样应该被纳入评价范围。最后,幼儿园课程评价应该具有包容性,要关注到幼儿在相对弱势领域的表现,以鼓励和支持他们全面发展。即使在某一领域相对较弱,也应看到其努力程度和微小的进步,并提供适宜的支持和指导,帮助他们克服困难,提升信心。

从多元智能理论看融合教育下的幼儿园课程,意味着我们要以开放、包容和全面的眼光看待每一个幼儿的学习和发展,关注个体差异,鼓励潜能发挥,并充分尊重和支持他们在多维度、全方位的成长历程中取得的进步和展现的独特价值。

第四节

社会建构主义理论

社会建构主义理论强调知识是通过社会互动与文化实践共同建构起来的,倡导每个儿童都是独一无二的学习者,他们通过与同伴、教师以及环境的互动来构建自己的认知结构和理解。因此,要从同伴、教师、环境等方面进行融合教育课程的设计与实施,推动教育公平和质量提升,更好地满足所有儿童的个性化教育需求。

一、社会建构主义理论概述

社会建构主义理论是多学科交叉融合的结果,经历了从社会学、心理学到教育学的演变过程,逐渐形成了一个强调知识的社会建构属性和学习者主体性的综合理论体系。社会建构主义理论的发展可以分为以下几个阶段:

(一) 社会学与知识社会学的萌芽阶段

马克斯·韦伯(Max Weber)和乔治·赫伯特·米德(George Herbert Mead)等人探讨了社会互动如何影响个体的认知和社会行为。

马克斯·韦伯作为德国社会学、经济学和历史学的重要人物,着重研究了社会行动与社会结构之间的关系。他认为社会行动具有意义赋予的行为特征,即个体在进行行动时会根据特定的文化价值观和理性原则来解释自己的行为以及他人的行为。在他的

著作中,尤其是《经济与社会》等作品中,韦伯探讨了社会制度、权威类型(如传统型、魅力型和法理型权威)、职业伦理以及现代社会中的合理性过程如何塑造个体的认知和行为模式。

乔治·赫伯特·米德是美国的社会学家、心理学家和哲学家,以其符号互动论而著名。他的理论强调了社会互动在个人自我意识和社会身份形成中的关键作用。米德认为,个体通过象征性沟通(如语言和符号)与他人相互作用,从而发展出“自我”概念,并在此过程中学会了各种社会角色。在《心灵、自我和社会》一书中,他详细阐述了儿童如何通过模仿、游戏和其他社会活动学会理解他人的立场,进而建构并调整自身的行动策略。

韦伯从宏观层面分析了社会结构对个体行为的影响,而米德则更关注微观层面,探讨了社会互动如何具体塑造个体的心理发展和社会角色扮演。尽管两位学者的研究方向不同,但他们都认可社会互动对于个体认知和社会行为的重要性。尽管他们并没有明确使用“社会建构主义”这一术语,但他们的工作为后来的社会建构论奠定了基础。

(二) 心理学发展阶段

瑞士心理学家让·皮亚杰(Jean Piaget)是认知发展理论的奠基人,他的研究揭示了儿童的认知结构并非通过被动接受外界信息而形成,而是通过主动与环境互动,不断尝试、调整和适应的过程来建构和发展。皮亚杰认为儿童的认知发展是一个连续且有序的过程,从感知运动阶段到前运算阶段、具体运算阶段,最后达到形式运算阶段。皮亚杰的理论强调了学习过程中儿童的主动性和主体性,即儿童是自己知识的积极建构者而非被动接受者。他的理论虽然主要关注个体心理发展过程中的内部建构,但它开启了对学习过程中主体性作用的关注。

苏联心理学家列夫·维果茨基(Lev Vygotsky)以其社会文化历史理论在教育和心理发展领域产生了深远影响。他强调社会互动和文化工具在个体认知发展中的关键作用,指出儿童的心理发展不是孤立发生的,而是与社会环境密切相关的动态过程。维果茨基认为,人的心理发展受到所在的社会文化环境的深刻塑造。成人、更成熟同伴以及社区成员通过语言交流、示范、指导等方式与儿童进行互动,这种互动不仅是信息的传递,也是知识建构和社会化的途径。通过这些社会化的过程,儿童逐渐内化社会的文化工具(如语言、符号系统等),并学会运用这些工具来解决问题和适应社会。他强调了最近发展区(Zone of Proximal Development, ZPD)的概念,即在成人的支持下,儿童能完成高于其独立完成水平的任务。维果茨基的研究成果对现代教育理念和实践产生了重大影响,尤其是在课程设计、教学方法论以及特殊教育等领域,他的理论被广泛应用于促进儿童全面发展和个性化教育实践中。

(三) 后现代转向与成熟期

20世纪70年代末至80年代初,科学知识社会学(Science and Technology

Studies, STS)领域出现了一次重要的转向,以布鲁诺·拉图尔(Bruno Latour)、迈克尔·波兰尼(Michael Polanyi)等学者为代表的科学家们对传统科学哲学中关于科学知识的客观性和中立性假设提出了挑战。他们认为,科学知识并非如实证主义所主张的那样是纯粹客观、独立于社会和文化背景之外的真理发现过程,而是由科学家社群在特定的社会语境中共同建构而成。

作为STS领域的重要人物,布鲁诺·拉图尔在其著作《实验室生活:科学实践的民族志》(*Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*)中与史蒂文·舒茨曼合作,通过实地考察科学实验室的研究活动,揭示了科学知识生成过程中的社会动态和协商机制。他提出“行动者网络理论”(Actor-Network Theory, ANT),强调科学事实并非孤立存在,而是由科学家、实验设备、数据、论文等多种“行动者”相互关联和交织的结果。拉图尔主张科学知识的生产是一个社会建构的过程,它涉及权力关系、利益分配以及多种非人类因素的作用。

迈克尔·波兰尼在《个人知识:朝向一种后批判哲学》(*Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*)中指出,科学知识不仅仅是逻辑推导或观察验证的结果,还包含了隐性知识(Tacit Knowledge)这一重要维度。隐性知识指的是那些难以言传、内化于个体经验中的知识成分,它们影响着科学家的认知框架和研究决策。因此,波兰尼同样认为科学知识的形成受到个体认知结构和社会环境的深刻塑造。尽管迈克尔·波兰尼主要活跃于20世纪中叶,但他的工作为后来的社会建构主义观点奠定了基础。

(四) 当代多元化发展

进入21世纪,社会建构主义在不同学科领域的应用更为广泛和深入,出现了更多流派和分支,包括批判性社会建构主义、后结构主义社会建构主义等,不仅关注知识的产生方式,也关注权力关系、话语分析和身份认同等问题。

二、社会建构主义理论的主要内容

社会建构主义(Social Constructivism)认为知识不是客观存在的固定实体,而是由个体与社会互动过程中共同建构的。这一理论强调学习是一个社会文化过程,其中认知的发展和社会经验密切相关,且知识的意义和理解是在与他人沟通、合作及交流的过程中不断协商和重新定义的。

(一) 知识的社会性

社会建构主义的核心内容之一是知识的社会性,它强调知识并非固定不变的、独立存在于个体或外部世界的实体,而是通过人类在社会互动中的交流、协商和共享经验而动态生成的。此外,知识的建构受到历史、文化和社会结构的影响,不同的社会群体可

能基于各自的文化背景和价值观发展出独特的知识体系。因此,知识不仅是个人的内在认知结构,更是嵌入于社会网络之中,并随着社会变迁和发展而不断演变的。

(二) 学习者中心论

社会建构主义中的学习者中心论强调了学习者的主体性和能动性在知识建构过程中的核心地位。这一理论主张,每个学习者都是一个独一无二的知识建构者,他们带着各自独特的经验和认知框架参与到学习过程中。学习不再是简单的信息接收和记忆,而是通过与他人互动、协商,以及对周围环境的探究来构建个人化的理解。学习者不是被动接受教师灌输的信息,而是在自己已有的知识结构和生活经验的基础上,通过与教师、同伴等人的社会互动,在真实或模拟的情境中主动积极地探索、质疑和解决问题,从而建构自己的知识体系。

(三) 学习的社会文化机制

在社会建构主义理论中,学习被视为一个文化参与过程,它强调知识和学习并非孤立的个体心理过程,而是深深植根于社会互动与文化实践之中。学生在学习共同体(如班级、小组)中通过互动和实践活动内化知识,并借助语言、文字、图表、模型等各种社会工具和符号系统进行意义创造。教师的角色转变为指导者和支持者,教师的工作不再仅仅是充当信息源,而是在学生自主探索的过程中提供引导、搭建平台、设计促进深度思考的任务,并在必要时给予反馈和建议,促进学生的自主探索和合作学习。

(四) 多元性和相对性

社会建构主义承认知识的多元性和相对性,强调知识的生成和理解具有显著的社会文化背景依赖性。在不同的社会文化背景下,人们通过各自的语言、习俗、信仰、传统等媒介构建并传递知识,这些因素共同构成了独特的认识结构。例如,在东方文化和西方文化中,对于教育目标、学习方法的理解可能存在差异;不同民族对自然现象的解释也可能基于各自的文化传统而形成多种版本的知识表述。因此,教育应当尊重每个学生所携带的独特文化背景和知识体系,鼓励他们分享和交流各自的观点和经验来丰富学习体验,培养学习者的跨文化理解和批判性思维。

(五) 对话与协作

在社会建构主义的教育理念中,对话与协作被视为知识构建和深化理解的核心手段。它强调学习的社会性本质,认为知识并非孤立地存在于个体心智之中,而是通过人际交往和社会实践动态建构起来的。首先,对话是知识建构过程中的关键要素。在开放、平等、尊重多元观点的对话过程中,个体能够表达自己的观念,同时聆听他人的见解,并在此基础上进行反思、质疑、调整和完善。其次,协作为个体提供了共享认知资源和共建知识体系的机会。通过小组讨论、项目合作等形式,个体能基于不同背景、经验和能力的互补,在实际操作和协商中形成共识,解决复杂的问题。

三、社会建构主义理论对幼儿园融合教育课程调整的启示

社会建构主义理论要求幼儿园要创建一个包容、开放且富有互动性的学习环境，重视每一个幼儿的独特贡献，鼓励他们通过互动与合作来共同构建知识，促进全体幼儿在多元文化背景下实现全面、和谐、可持续的发展。

(一) 课程设计要以所有幼儿为中心

每个幼儿都是自己学习过程的主体，具有独特的认知结构和发展节奏。在融合教育环境中，幼儿园课程设计要尊重每个幼儿的个体差异，尤其是理解特殊需要儿童的教育需求，提供多元化的学习体验和个性化支持，帮助他们在互动中发挥自身优势，同时鼓励他们在挑战中发掘潜能，以促进全面发展。

(二) 课程组织要以情景化为主

情境化教学能够充分契合社会建构主义的理念，即知识的生成和理解是通过个体与社会环境、文化背景以及他人的互动过程中实现的，强调将学习内容融入真实或模拟的生活情境中，使幼儿能够在实际操作和生活体验中习得知识和技能。因此，在融合教育环境中，幼儿园课程更应利用丰富的社交情境和实践活动，创设丰富多样的学习情境，让幼儿在实际操作和生活体验中，结合个人经验和社会背景进行学习，在解决问题和完成任务的过程中内化知识，并借助符号系统（如语言、图像等）进行意义创造，使得不同能力和发展速度的幼儿都得到适应性成长。例如，在开展科学探究活动时，教师可以设计一系列与生活紧密相关的实验，如种植种子观察生长过程，通过实践让幼儿理解生命科学的基本概念；或者在进行数学启蒙时，通过分发实物（如积木、水果等）来教授数量关系和形状认知，使得抽象的概念变得形象生动，易于理解。对于特殊需要儿童，如孤独症儿童，他们往往具有独特的认知特点和发展优势。许多孤独症儿童在视觉空间智能方面表现突出，对此，教师可以充分利用这一优势，为他们提供各种具体的图像材料和视觉线索，以支持其理解和学习。在语言沟通训练中，教师可以通过图片交换系统（Picture Exchange Communication System, PECS）辅助孤独症儿童表达需求和情感；在日常活动中，使用直观的图表和视觉流程图帮助他们更好地理解任务步骤和规则。

(三) 课程实施要创设互动学习条件

幼儿的知识并非孤立产生的，而是通过与同伴、教师及环境的互动构建而成的。在融合教育背景下，社会建构主义理论强调了幼儿知识获取的社会性和互动性。特殊需要儿童和普通儿童共同参与合作学习环节，对于他们的认知发展、社会情感技能提升以及全面成长具有重要意义。首先，教师要设计多样化的合作学习形式，如小组讨论、实验探索、游戏化教学、分层教学，让特殊需要儿童和普通儿童在平等、互助的氛围下进行

交流、协商和分享,确保每个儿童都能在其最近发展区中得到挑战与支持,从而积极参与知识建构过程。其次,发挥同伴支持的积极作用。同伴不仅是学习的伙伴,也是特殊需要儿童社会化的重要途径。通过共同参与活动,特殊需要儿童可以从同伴那里学习新的技能和解决问题的方法,同时也能提高沟通交流能力和团队协作技巧。最后,创设便于互动学习的环境对知识建构至关重要。一个包容且富有刺激性的学习环境能够激发所有幼儿的学习兴趣和潜能。幼儿园应创设丰富的感官体验环境,提供多种学习工具和材料,鼓励幼儿通过探索和实践来建构知识。同时,环境应具备足够的灵活性,以适应不同的学习风格和节奏,让特殊需要儿童能在舒适的环境中展现和发展自己的优势智能。

(四) 课程评价要多元

承认并尊重不同文化背景和社会群体所带来的知识体系多样性,要求教育者承认并珍视不同文化背景和社会群体所带来的知识和经验多样性,反映在课程评价上则体现为摒弃单一、刻板的标准与模式,转而采取多维度、全面且个性化的评价方式。在评价内容上,不仅要涵盖传统认知领域的技能和知识掌握程度,更要关注幼儿的社会情感、道德品质、生活实践能力以及跨文化交际素养等的培养和发展的多元化目标。对于幼儿个体差异的接纳与尊重体现在具体评价过程中,应当以每个幼儿自身的发展起点为基础,衡量他们在特定阶段的成长进步。评价过程中特别强调对特殊需要儿童的关注与包容,他们的认知特点、学习方式和表达习惯可能与一般儿童有所不同,因此在评价时应充分考虑这些特性,发掘他们的独特视角和思考模式,并将其视为班级整体认知资源的重要组成部分,促进全体儿童共同理解和接纳多样性的价值。

第五节

通用学习设计理论

通用学习设计是一种教育理念,强调在课程设计之初就考虑到所有学生的学习需求和差异性,旨在为所有学生提供公平、无障碍且有效的学习机会。这种设计理念要求幼儿园创建一个更加包容、多元和个性化的学习环境,促进所有幼儿全面、均衡地发展,同时更好地满足特殊需要儿童的教育需求,实现真正意义上的融合教育。

一、通用学习设计概述

通用学习设计的英文全称是 Universal Design Learning,缩写为 UDL,经常会翻译为通用设计学习、通用学习设计、全方位设计学习等。通用学习设计是通用设计 (Universal Design, UD) 延伸到教育领域的一种运用。通用设计起源于美国,20世纪

80年代,北卡罗来纳州立大学通用设计研究中心提出通用设计的概念,指无需改良或特别设计就能为所有人所使用的产品、环境及通讯,考虑到最大程度的包容性与可用性。它是一种基于人性需要,人人平等,充满爱与关怀体贴的设计概念。^①

通用学习设计是将通用设计运用到教育中的一个课程框架,是一种基于学习科学的研究(包括认知神经科学)的教育框架,它指导开发灵活的学习环境和课程,以适应个体学习差异,强调创建对于所有学生而言(包括那些有不同学习需求的学生)都可以接触和有效的学习体验。^② 20世纪90年代,美国特殊技术应用中心(Center for Applied Special Technology, CAST)将通用设计的理念引入融合教育背景下的中小学课程设计之中,尝试从学习材料的革新和教与学的转化等方面,让每一个学生都能接受平等的、最合适的教育,提出通用学习设计理论。该中心认为,通用学习设计是以满足学习者差异性需求为依据的课程设计框架,包括课程目标、方法、材料和评估等。2008年,美国《高等教育机会法案》对通用学习设计给出了更具弹性空间的定义,即用于指导教育实践的、科学有效的指导框架。这个指导框架在信息呈现方式、学生参与方式、知识技能展示方式等环节都具有灵活性,减少了在课程指引方面的障碍,提供了适当的环境、支持条件和适当的学习挑战,所有学生都可能取得优秀的学习成果,包括那些具有残疾的学生和英语水平有限的非英语母语学生。^③

二、通用学习设计的核心原则

通用学习设计以大脑神经科学、最近发展区和多元智能理论相关研究结论为基础,其中,最近发展区指向学习者现有发展水平和在教师帮助下潜在发展水平之间的区域,启示教育者要提供“脚手架”式的支架教学;多元智能理论既扩充了同一发展水平的内容广度与深度,又关注到学生发展的多样性,在课堂中满足了不同学习者的需要。通用学习设计的提出者梅耶和推动者罗斯等人进一步将不同个体学习需求、方式和学业成就差异归因为大脑识别系统、策略系统和情感系统三者之间的相互关联,其中识别系统指学习者感知学习内容与材料的能力,策略系统指学习者的学习过程及方法,情感系统指学习者的动机、情感、态度与价值观,这直接构成了通用学习设计的三大核心原则:多元呈现方式、多元表达方式、多元参与方式。

(一) 多元呈现方式

多元呈现方式指的是以不同的方式呈现信息,以满足不同学习者的需求,包括使用视觉辅助工具、听觉刺激或触觉材料来教授概念。例如,为了教儿童了解形状,教育者

^① 黄群.无障碍通用设计[M].北京:机械工业出版社,2009:15.

^② 刘新学,欧阳新梅.学前融合教育[M].南京:南京大学出版社,2023:55.

^③ 刘斌.利用“通用学习设计”让融合教育落地[N].中国教师报,2018-12-12(3).

可以使用该形状的图片,大声描述形状,并为儿童提供可以触摸和操作的该形状的积木。

(二) 多元表达方式

多元表达方式指的是教学中儿童有各种各样的形式来回应和展示他们所知道的,也有机会通过各种各样的形式来表达自己的想法、感受和喜好。面向所有儿童尤其是班上有特殊需要儿童的课程设计,必须要做到在课程设计时考虑到给予儿童多种表达途径与方式,并且这些方式是儿童能够接受与掌握的。例如,儿童可以通过画一幅画,用自己的话重述故事或表演一个场景来展示他们对故事的理解。

(三) 多元参与方式

多元参与方式指的是教学中要确保有各种各样的机会来激发儿童的注意力、好奇心和积极性,满足他们广泛的兴趣、偏好和学习方式,从而使他们高效参与到课程中来。要将儿童参与与否作为衡量课程设计与教学的重要标准,这要求教师在进行课程设计与教学时,必须考虑如何构建充满学习机会的环境,提供多样的参与选择,增加儿童在学习过程中选择与参与的机会。^①

随着对通用学习设计的深入研究与运用,其核心原则在多元呈现方式、多元表达方式、多元参与方式的基础上,又增加了多元评价方式。多元评价方式指的是教学中要有多种评价方式来评估学习者的学习水平和学习结果。课程设计和教学时,教师在评价的范围、方法、形式等方面可以有多种选择,比如评价的范围可以根据儿童实际情况,评价的方法可以是笔试、口试、书面报告、材料分析等,评价的形式可以根据儿童需要选择提供视觉材料、听觉材料等。

综上所述,通用学习设计在教育目标、教学手段、教学方式、评估方式等方面都不同于传统教育,它致力于减少课程障碍,为每一位儿童提供丰富多样的支持,追求在融合教育环境中满足每一位儿童的需求,保证每一位儿童都能在融合教育中获得平等的学习机会,最大限度获得知识技能并维持学习热情。

三、通用学习设计理念对幼儿园融合教育课程调整的启示

通用学习设计为幼儿园融合教育课程提供了重要的启示和实践方向,2002年,罗斯和梅耶在研究中指出,在实践中运用通用学习设计理念进行课程设计时主要渗透课程的四个核心要素:课程目标,达成目标的材料、方法和评估方式。^②

^① 刘斌.利用“通用学习设计”让融合教育落地[N].中国教师报,2018-12-12(3).

^② Rose H D, Meyer A, Strangman N. Teaching every student in the digital age: universal design for learning[M]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002: 78.

(一) 课程目标的设定要有包容性

通用学习设计强调课程应面向所有学前儿童的多元需求,不论他们的能力、兴趣或背景如何。这意味着在设计课程时,教师需要考虑不同幼儿的学习方式和特点,确保每一个幼儿都有平等参与和成功学习的机会。因此,课程目标应该是为所有的幼儿提供适宜的挑战和难度,反映的是所有幼儿都要努力学习的知识和技能。在目标的陈述上,通用学习设计主张将目标与达成目标的方法相分离,向幼儿提供多种学习方法(如一段自制的视频、录音、图画、文字等),使幼儿根据个人的学习能力、学习风格和偏好等选择适合自己的方法,而不是限定幼儿以某一种方法实现课程目标。

(二) 课程内容的呈现要有多样性

基于幼儿的认知发展特点,通用学习设计鼓励通过视觉、听觉、触觉等多种感官通道提供教学内容,让不同智能优势的幼儿都能找到适合自己的学习途径。在呈现教学内容时,教师扮演着整合和转换教育资源的重要角色,他们可以利用数字化工具和技术手段,为幼儿提供丰富且可适应不同需求的课程材料。关键的教学内容、事实、概念和原则不再拘泥于单一的表现形式,而应该通过多样化的数字媒体得以生动展示,并能够根据幼儿的个体差异进行调整与优化。为了确保所有幼儿都能有效地学习,教师应将课程内容设计成可以跨越多种媒体形式的状态,使得内容与其表现形式相互独立。例如,文本信息可以根据阅读者的需求,以大字体显示在屏幕上,或者转化为直观的概念图解、盲文版,甚至改编为视频或音频格式,以便残障儿童以及其他具有特殊需求的幼儿获取信息。在选择和应用这些媒体形式时,教师必须明确一个核心原则:不存在一种放之四海而皆准的最佳媒体形式,每种媒介的选择都应当基于对每个幼儿具体需求的理解和尊重,从而真正实现教育的包容性和个性化。

(三) 课程组织的形式要有选择性

课程组织与实施的过程中,幼儿要有机会通过各种各样的形式来回应和展示他们所知道的,也要有机会通过各种各样的形式来参与并表达自己的想法、感受和喜好,从而保持其注意力、好奇心和积极性,满足其广泛的兴趣、偏好和学习方式,从而高效参与到课程中来。面向所有儿童尤其是班上有特殊需要儿童的课程设计,必须要做到课程组织与实施的设计有选择性,能够让所有儿童找到适合自己进行表达和参与的途径与方式。比如在美术活动中,既可以设置简单的涂色活动供初学者尝试,也可以提供更复杂的创作项目供有经验的儿童挑战;教学方法可以是小组合作、个别指导、探究式学习等,以适应不同幼儿的学习风格。

(四) 课程评价的方式要有多元性

通用学习设计理念倡导的课程评价体系强调多元性和持续性,旨在摒弃传统的、单一的终结性评价模式,转而采用内嵌式与动态化的评价手段。这意味着幼儿园融合教

育课程要大力推行过程性评价机制,将评价融入日常学习的点滴之中。通过细致入微的观察记录、深度互动的对话交流以及培养幼儿自我反思和评价能力,教师能够实时监测每一个幼儿的成长轨迹和发展需求,并据此灵活调整教学方案及资源支持。根据通用学习设计原则,课程评价的核心在于三个方面:测验呈现方式的多样性、内容表达形式的灵活性以及评估参与的包容性。首先,在测验环节,教师需关注不同特殊需要儿童的需求,灵活设计测试工具,例如为视障儿童提供大字体版材料,或是针对听障儿童定制音频类型的测验题目,确保所有儿童都能公平地展示其知识掌握程度。其次,在内容表达方面,鼓励幼儿运用多种途径展现所学,不论是传统的口头演讲和绘画,还是现代的动画测评、人机互动等新颖形式,均应得到认可和支持。重要的是,评价体系不强求统一的标准答案或最佳表现方式,而是尊重并发掘每个幼儿的个性特点、学习风格以及兴趣偏好,使他们能够在最适合自己的方式中展现能力和成就。再次,评估参与的包容性意味着在设计和实施评价活动时要确保所有幼儿都能充分、有效地参与到评估过程中来,不论他们具有何种学习风格、能力水平或特殊需求。教师应提供不同的评估途径和工具,允许幼儿根据自身特点选择适合自己的方式进行展示。比如,对于语言表达有困难的幼儿,可考虑利用图形、符号或技术辅助工具进行沟通。针对可能影响幼儿参与评估的物理环境、心理压力或其他形式的障碍,采取措施予以消除,如为需要额外时间完成任务的幼儿提供延时服务,或者对存在焦虑情绪的幼儿提供安全舒适的评估环境。^①

通用学习设计是创建适应所有学习者多样化需求的融合教育学习环境的有价值的框架。通过在学前融合教育中应用通用学习设计原则,教育者可以在教育活动中促进普特儿童在参与度、沟通、社交互动、执行功能等的全方面的发展。

思考与练习:

1. 幼儿园融合教育课程调整的理论基础有哪些?
2. 如何理解不同理论基础与幼儿园融合教育课程调整之间的关系?
3. 结合实例分析不同理论在幼儿园融合教育课程调整中的运用。

^① 颜廷睿,邓猛.全纳课堂中的通用学习设计及其反思[J].中国特殊教育,2014(1):17-23.

THREE

第三章

幼儿园融合教育课程目标调整

学习目标

1. 了解幼儿园课程目标概念及取向
2. 掌握幼儿园融合教育课程目标调整概念及内容
3. 掌握幼儿园融合教育课程目标调整的策略

幼儿园课程应以实现高质量融合教育为目标,尊重幼儿的个体差异,充分考虑所有幼儿的多元需求和潜能发展,倡导多元智能并重,关注社会情感发展,切实增强课程目标的包容性和实用性,努力创造一个让所有幼儿都能够积极参与、愉快学习、共享成长的教学环境。

第一节

幼儿园课程目标概述

一、幼儿园课程目标的概念

幼儿园课程目标是指导幼儿教育实践的核心理念和预期成果的明确表述,它旨在确定在特定年龄段内,幼儿通过参与幼儿园活动应该达到的认知、情感、社会性以及身体发展等各个领域的具体发展目标。这些目标不仅关注知识与技能的习得,还包括道

德品质的培养、生活自理能力的提升、良好习惯的养成、创新思维的激发以及社交能力的发展等多个维度。幼儿园课程目标是衔接幼儿教育目的与幼儿园课程的桥梁,是构建高质量学前教育体系的基础,对保障幼儿享有公平而优质的早期教育具有至关重要的作用,尤其表现在导向作用和评价依据两个方面。

(一) 导向作用

幼儿园课程目标为教师提供了清晰、具体的教学预期和教育方向,帮助教师明确幼儿在不同教育阶段需要关注和发展的重要领域,如语言发展、认知能力培养、社会情感技能塑造、艺术表现力提升以及身体运动技能的发展等。基于课程目标,教师可以系统地规划和选择适宜的教学内容,确保所教授的知识和技能符合幼儿的年龄特点和发展需求,同时能激发幼儿的学习兴趣,引导他们主动参与学习活动。同样,有了明确的课程目标作指导,教师能够更有针对性地设计和实施各种有效的教学方法与策略。总之,幼儿园课程目标的导向作用为教师的教学实践指明了前进的方向,确保每个环节都紧密联系、有序开展,最终实现对幼儿全面、均衡、和谐发展的有力支持。

(二) 评价依据

幼儿园课程目标为教师提供了一个清晰、具体的评价框架,用来衡量幼儿在各个发展阶段的成长进步情况。这些目标通常涵盖了认知、情感、社会性以及身体发展等多个领域,通过观察、记录和分析幼儿在参与课程活动过程中的行为表现和学习成果,教师能够更准确地把握幼儿个体及班级群体的发展情况,灵活调整教学方法并提供针对性的教学支持,有效提升幼儿教育教学的质量和效果。

二、幼儿园课程目标的取向

不同的教育理念和对儿童发展、社会需求以及知识本质属性的理解差异,导致了多元化的课程目标取向。在幼儿园课程中,行为目标(Behavior Objectives)、生成性目标(Evolving Purposes)和表现性目标(Expressive Objectives)是较为常见的目标取向。^①

(一) 行为目标取向

这种取向深受行为主义理论影响,着重于可观察、可测量的行为变化。它关注的是幼儿能否在学习后展示出特定的技能或知识应用,如掌握基本的生活自理能力、达到一定的认知发展水平或遵守社会规则等。这类目标强调的是可以量化和测量的结果,清晰明确,易于评估,具有客观性和可操作性,有助于教师制定直接的教学计划。例如,“幼儿能够独立完成穿衣服的动作”或“能够准确说出1—10的数字”。

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:175-179.

行为目标在课程领域中的发展历程可以追溯到 20 世纪初的行为主义心理学理论，并随着教育评价和课程设计理论的发展而逐渐兴起和完善。沃森(John B. Watson)在 20 世纪初期提出了早期的行为主义理论。他强调心理学应研究可以直接观察到的行为，并主张通过控制环境变量来预测和控制个体的行为反应，这一思想对教育领域产生了长远的影响，尤其是对于如何设计教学情境以引发期望的学习行为。斯金纳(Burrhus Frederic Skinner)在 20 世纪 30 年代后进一步发展了行为主义理论，尤其是在学习与行为改变方面。斯金纳提出了操作条件作用的概念，强调强化对行为的影响，并发明了“斯金纳箱”进行实验研究。他的工作为教育界提供了更加精细化的工具和技术，如程序教学、及时反馈和积极强化等，这些方法旨在促进学生明确、具体且可以量化评估的学习成果。沃森和斯金纳主张学习是可观察行为的改变，这一观点促进了教育界对明确、具体、可测量的学习结果的关注。1949 年，泰勒(Ralph W. Tyler)在其著作《课程与教学的基本原理》中提出了“泰勒原理”，特别强调了课程目标的重要性，认为目标应清晰、具体，并能够被评估。这意味着教师在设计课程时，首先需要明确定义学习者通过学习应达到的目标状态，这些目标不仅涉及知识内容的掌握，还涵盖了技能、态度和社会行为等方面的发展。尽管泰勒并没有明确提出“行为目标”这一术语，但他的思想为后来的行为目标理论奠定了基础。20 世纪五六十年代，布卢姆(Bloom B.S.)等人继承并发展了泰勒的行为目标理念，借用生物学中的分类学概念，在教育领域建立了教育目标分类学，这是一套关于教学目标的理论框架，旨在帮助教师明确教育活动的目的，并为评估学生学习成果提供一个结构化的指导，“教育目标分类学”的提出将行为目标发展到新的阶段。布卢姆等人将教育目标划分为三个主要领域：认知领域、情感领域和动作技能领域。认知领域的目标是关于知识和思维过程的，它进一步被细分为六个层次，由低到高分别为知识、理解、应用、分析、综合和评价。情感领域的目标关注的是学生的价值观、态度以及情感反应的发展。布卢姆并未详细划分情感领域的具体层次，但后续的研究者如克拉斯沃尔(Krathwohl D.)等人对其进行了扩展，提出了接受、反映、价值化、系统化和个性化五个阶段。哈罗(Harrow A.J.)将动作技能领域的学习分为六个部分：发射发作、基本工作、知觉能力、体能、技巧性动作、意向性交流。20 世纪六七十年代，梅杰(Robert Mager R.F.)、波法姆(Popham W.J.)等人根据行为主义心理学发展出了更为详细的行为目标理论，将行为目标取向的发展推向了顶峰。他们提出行为目标应该是具体的、可操作的、可衡量的，包括了三个关键要素：预期学习者行为(描述学习者应能做什么)、条件(说明学习者应在何种环境下或使用何种工具完成任务)和标准(定义学习者必须达到什么样的程度才能算作成功)。例如，大班幼儿“能够在没有直接提示的情况下，正确数出并比较两组数量在 10 以内的实物，并能明确指出哪一组的数量更多或更少，准确率达到 90% 以上”。

行为目标取向因其可操作性和便于评价的特点，在教学设计和课程开发中得到广

泛应用,成为教师编写教案、进行教学活动设计以及评价学生学习成效的重要工具。尽管行为目标有助于提升教学效率和标准化测试成绩,但它也受到了批评——过于关注显性技能和知识,忽视了深层次理解、批判性思维和创造性等隐性能力的发展。因此,在 20 世纪后期及 21 世纪初,随着教育理念向建构主义和人本主义转变,生成性目标和表现性目标等更加注重过程和个体差异的目标取向开始受到更多重视。

(二) 生成性目标取向

生成性目标源于建构主义和进步主义教育思想,强调教育过程中的动态性和灵活性。它关注儿童个体在与环境互动的过程中自发产生的学习和发展,鼓励探索、发现和创造。这类目标并不预先设定确切的学习结果,而是鼓励儿童在探究过程中产生新的想法、技能和理解。例如,“幼儿能够在教师引导下,通过合作与探索活动发展初步解决问题的能力”。

生成性目标取向在课程设计与实践的历史演进中,与 20 世纪中期及以后的教育革新思潮紧密相连,特别是在进步主义教育思想和后来建构主义理论的兴起过程中得到显著发展。其中,进步主义教育运动的领军人物杜威,以其“教育即生活、教育即生长、学校即社会”的核心理念,为生成性目标取向的形成提供了理论基石。杜威主张以学生为主体,强调尊重学生的兴趣和内在动机,倡导通过实践活动和探索式学习来促进学生的全面发展。他反对将预设的、外在的教育目标机械地施加于学生身上,转而提倡一种动态的目标生成过程,认为真正的教育目标应当是伴随着学生在实际学习情境中的主动参与、经验积累和认知构建而自然产生的结果。这为生成性目标取向奠定了基础。20 世纪 60 年代,布鲁纳的认知结构理论强调学科的基本结构和概念的重要性,并提出发现学习法,主张学生通过自身的探索、实验和问题解决活动来主动建构知识。这种学习方式鼓励学生积极参与到认知过程中,通过探究、假设检验和反思等步骤,自行发现或重新发现重要的概念和原理。在此过程中,生成性目标的概念得到了体现:学生不是简单地复制教师传授的内容,而是通过自我建构的过程创造出新的理解,并能够将这些理解应用到新情境中去解决问题,从而实现对学科知识更深层次的掌握与创新。虽然布鲁纳并没有直接使用“生成性目标”这一术语,但他的认知结构理论和发现学习方法论实际上预示了这一理念,即课程目标应该是动态的、开放的,旨在促进学生在探索和构建的过程中形成和创造新的知识结构。皮亚杰的认知建构主义理论对后来教育实践和理论发展的影响一直延续至 80 年代乃至现今。认知建构主义强调儿童在认知发展过程中的主体性和主动性,认为知识并非客观存在的、等待被发现和接受的实体,而是通过个人与环境互动过程中不断建构而成的。维果茨基的社会文化建构主义理论在皮亚杰认知建构主义理论的基础上进一步强调了社会和文化环境对个体认知发展的重要性,倡导的学习方式更注重学生的互动合作以及自我调节学习活动。生成性目标在这种背景下应运而生,它鼓励教师设定那些能够激发学生主动参与、批判思考并进行创新

探索的目标。这类目标不预先规定具体的学习结果,而是关注学生在完成任务过程中所发展的能力,比如批判性思维、创新能力和社会交往能力。生成性目标取向在人本主义课程理论中发展到了极点。例如,人本主义心理学家罗杰斯(Rogers C.R.)认为,凡是可以说教的东西,相对而言都是无用的,对人的行为基本上不会产生什么影响,而真正能够影响人的行为的知识,只能是他自己发现并加以同化的知识。因此,课程要为儿童提供有助于个人自由发展的学习经验,应强调儿童个人的生长、个性的完善,而不是关注如何界定和测量课程本身。^①

(三) 表现性目标取向

表现性目标关注儿童的独特性及个性化表达,鼓励他们在艺术、语言和社会交往等方面展现个人的情感、观点和理解。这种目标注重培养儿童自我表达的能力和批判性思维。表现性目标承认并尊重每个儿童与众不同的成长路径和潜力,是由教育家艾斯纳提出的。艾斯纳以其在艺术教育领域的卓越贡献而闻名,他倡导多元智能理论,并主张将艺术融入学校课程的核心部分,以促进儿童的全面素质教育。他认为传统的认知目标并不能充分反映学习的复杂性和深度,尤其是在艺术、人文等学科中。

艾斯纳认为,存在两种不同的课程目标,分别是教学性目标(有时也被称为指导性目标或预设性目标)和表现性目标。教学性目标是课程中预先设计好的,规定儿童在完成学习活动后应该习得的知识、技能等,它适合用以表述文化中已有的规范和技能,通常对于大部分儿童而言是共同的。^② 表现性目标强调的是个性化,指向培养儿童的创造性,更关注儿童如何运用所学知识在不同情境中进行创新思考和表现。表现性目标鼓励儿童通过艺术创作、项目研究或其他表现形式展示他们对知识的深刻理解和应用能力。相较于传统的教学性目标,表现性目标往往更具开放性和灵活性,允许儿童以多种方式达成目标。例如,一个表现性目标可能是“幼儿能够在角色扮演活动中,运用想象力创作自己的故事,并通过语言和动作进行生动的表现”。艾斯纳提出表现性目标,并不是要替代教学性目标,而在于完善教学性目标。他认为,如果教师希望儿童富有想象力地运用知识和技能,希望儿童能够建立某种完全属于自己的行式或观点,那么表现性目标极为合适,而表现性目标是以表现性技能为基础的。^③ 艾斯纳说:“表现不仅仅是感情的发泄,而是感情、意向与观点转化成某种材料的表达,一旦转化了,这一材料就成为表达的媒介。在此种转化中,技能是必须的,因为没有了此种技能,转化就不会发

① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:177.

② 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:178.

③ 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:178.

生”^①。因此,在艾斯纳看来,表现性目标取向要求教师设计评价体系时,应注重过程与结果并重,既要有知识技能的设计,也要鼓励儿童通过多种途径展现其独特的学习成果和个人发展。

三、不同目标取向在幼儿园课程中的互补

在幼儿园课程设计与实施中,行为目标、生成性目标和表现性目标作为三种不同的课程目标取向,各有其长,也各有其短,它们不能相互替代,也没有孰优孰劣之分,每种目标取向都有其存在的价值,在幼儿园课程中,它们往往相互补充,共同促进幼儿全面发展。

行为目标明确具体,强调可观察和可测量的行为变化,有助于教师清晰地了解幼儿应达到的具体技能水平,并据此设计直接的教学活动,便于评估学习效果。对于某些知识技能的传授、行为习惯的养成,可以运用行为目标的方式表述课程目标,以期望通过课程实施过程,全体幼儿或大部分幼儿都能够发生行为目标所规定的行为变化。^②

生成性目标关注幼儿主动建构知识的过程,是在教育过程中根据幼儿的兴趣、探索和互动自然发展出来的目标。这类目标鼓励创新思维和解决问题的能力,注重培养幼儿的探究精神和自主学习能力。表现性目标聚焦于幼儿的个性化表达和创造性展示,这种目标支持幼儿情感表达、审美能力和创造力的发展,强调每个幼儿在特定情境下的独特性和多元智能的表现。生成性目标和表现性目标在表述方面都采用开放形式,即一切依据儿童、教师和具体教育情境确定,而不设统一的标准,避免把人作为物而把课程目标技术化的倾向。^③

总体来说,行为目标确保了基本技能的掌握,提供了教学过程中的结构性和标准化;生成性目标则尊重了动态生成的师幼互动过程,促进了幼儿个体潜能的发挥和深度学习,满足其主观能动性的需求;表现性目标则帮助幼儿形成自我认知,增强自信心,同时培养他们在社交场合中沟通和分享的能力。综合运用这三种目标取向,幼儿园课程可以更加全面、立体地促进幼儿在认知、情感、社会及创造性等多个维度的成长。

^① 艾略特.W.艾斯纳.儿童的知觉与视觉的发展[M].孙宏,葛凌凌,张丹,译.长沙:湖南美术出版社,1994:150.

^② 朱家雄.幼儿园课程[M].3 版.上海:华东师范大学出版社,2022:178 - 179.

^③ 朱家雄.幼儿园课程[M].3 版.上海:华东师范大学出版社,2022:179.

第二节

幼儿园融合教育课程目标 调整概述

一、幼儿园融合教育课程目标调整的概念

幼儿园融合教育课程目标调整是指在实施融合教育的幼儿园环境中,针对不同幼儿的发展特点、学习能力和特殊教育需求,对原本统一的课程目标进行适应性修改和个性化设计的过程。这一过程旨在确保所有幼儿(包括普通幼儿和有特殊教育需求的幼儿)都能在一个包容性的教育体系中获得适宜其个体发展的教育目标与支持。其核心是确保教育公平,尊重并充分发挥每个幼儿的潜能,创造一个有利于全体幼儿共享、互动、互助、共同成长的学习环境。正如《中国教育现代化 2035》在基本理念中强调“更加注重面向人人”,坚持有教无类,保障每个人平等受教育权利,努力提供公平、优质、包容的教育……让教育改革发展成果更多、更公平地惠及全体人民,让人都有人生出彩的机会。^① 因此,在融合教育背景下,幼儿园课程目标的调整需充分考虑所有幼儿的多元需求和潜能发展,具体包括如下要求:

(一) 全面性与个体化结合

将融合教育的理念贯彻到课程目标调整中,课程目标既要涵盖全班幼儿应掌握的基本知识、技能及社会情感发展目标,同时也要关注每个幼儿的独特性,根据其兴趣、能力水平和特殊教育需要制定个别化教学目标,确保每一个幼儿都能在共同的课程框架下找到适合他们的学习目标,确保课程内容和活动能包容所有类型和发展程度的幼儿参与到统一的学习活动中,并从中受益。

(二) 适宜性

将多元智能理论融入幼儿园课程目标调整,将语言智能、逻辑数学智能、空间智能、身体动觉智能、音乐智能、人际交往智能、自我认知智能等多方面的智能开发纳入课程目标之中,为不同智能优势的幼儿提供展示和发展自我的机会,确保每个幼儿都能在适合自己的步伐中发展各项技能。

(三) 重视社会适应能力培养

将社会建构主义理论融入课程目标调整,课程目标中应包含促进幼儿间的沟通交

^① 中共中央国务院.中国教育现代化 2035[EB/OL].(2019-02-23).<https://www.uta.edu.cn/fzghc/2021/1224/c1958a108579/page.htm>.

流、团队协作以及对他人观点的理解接纳等方面,通过日常生活情境模拟、角色扮演等丰富的社交情境活动,促进幼儿的社会交往能力和团队合作精神,帮助特殊需要儿童尽早融入集体生活,提高他们在真实社会情境中的适应性和独立性,提升全体幼儿的社会适应能力和同理心。

(四) 重视差异化支持服务

对于特殊需要儿童,课程目标需包含针对性的支持策略,比如针对特定障碍类型的学习策略训练、沟通技巧提升以及行为管理方法,并将这些支持措施纳入课程目标实现的过程中。

幼儿园融合教育课程目标的调整具有深远意义,这一调整旨在尊重并满足所有幼儿的个性化发展需求,促进他们在认知、情感、社会性及生活技能等多元领域全面发展。课程目标的调整还强调了公平、包容和互助的学习环境构建,有利于培养全体幼儿的同理心和社会适应能力,从而为他们未来的成长奠定坚实基础。通过课程目标的调整,确保每个幼儿都有平等的学习机会和充分的发展空间,无论其能力水平、兴趣特长或是否具备特殊需求,这有助于打破传统的教育壁垒,实现真正的教育公平,推进融合教育理念在实践中的落地生根,并推动我国学前教育朝着更加人性化、更具社会效益的方向持续发展。

二、幼儿园融合教育课程目标调整的内容

幼儿园融合教育课程目标同样包括行为目标、生成性目标和表现性目标,它们同样不能相互替代,也没有孰优孰劣之分,每种目标取向都有其存在的价值,在幼儿园融合教育课程中相互补充,共同促进所有幼儿全面发展。综合前文对幼儿园课程目标内容的表述,三种取向的课程目标在进行调整时都可以从以下四个方面开展:

(一) 表现学习结果的行为

这方面内容关注的是幼儿通过何种行为方式来展现他们所学的知识和技能。一般会用到“说出、指出、唱出、画出、模仿、游戏互动”等词。

“说出”这一行为是幼儿语言能力发展的重要标志,它体现了幼儿能运用所学词汇、句型结构等进行有效的口头表达,从而验证他们在语言认知领域的进步程度。

“指出”这样的动作反应则融合了身体动作与认知理解,当幼儿能够准确指向物体或概念以回应教师的问题时,意味着他们成功建立起实物与名称之间的联系,并能在实际情境中应用这种认知关联。

“画出”表现为幼儿借助绘画活动,将内心的想法、对事物的认知以及审美感知转化为视觉图像,这既检验了他们的美术技艺,又反映了认知思维的发展。

“唱出”则是在音乐教育活动中,幼儿准确再现歌曲旋律和歌词内容,这不仅体现他

们的音乐感知力和节奏感,同时也展现出语言及情感交流的能力。

在幼儿园融合教育课程目标中,除了“说出”“指出”“画出”和“唱出”等表达学习成果的行为方式外,还包括了身体动作、游戏互动以及模仿表演等多种形式:

身体动作:幼儿通过参与体育活动、舞蹈或体操等,展示他们在大肌肉运动技能与精细动作技能上的发展。例如,能够按照指示完成一套简单的体操动作,或者运用手指进行细致的手工制作,这些都是他们对空间感知、协调能力及执行指令的理解和掌握程度的具体体现。

游戏互动:在集体游戏中,幼儿学会合作、竞争、轮流等待以及解决冲突等社会交往技巧,同时也能表现出对规则理解、策略应用等认知能力。比如,在角色扮演游戏中,幼儿通过扮演不同角色来展现对生活常识、情感体验和解决问题策略的学习成果。

模仿表演:通过模仿故事中的人物、情境或者教师示范的动作,幼儿的记忆力和观察能力不仅得到锻炼,创造力和表现力也得到培养。例如,他们能复述一个故事并配以相应的表情和肢体动作,这反映出他们对故事情节、人物性格及其行为动机的深入理解和再现能力。

(二) 学习的结果或内容

这方面内容关注的是幼儿具体的学习任务或活动内容。从宏观上来看,幼儿园融合教育课程目标中关注的学习任务同样依据《幼儿园教育指导纲要(试行)》和《3—6岁儿童学习与发展指南》,涉及健康、语言、社会、科学、艺术五个领域。

1. 健康领域

- (1) 身心状况:具有健康的体态,情绪安定愉快,具有一定的适应能力;
- (2) 动作发展:具有一定的平衡能力,动作协调、灵敏,具有一定的力量和耐力、手的动作灵活协调;
- (3) 生活习惯与生活能力:具有良好的生活与卫生习惯,具有基本的生活自理能力,具备基本的安全知识和自我保护能力。

2. 语言领域

- (1) 倾听与表达:认真听并能听懂常用语言,愿意讲话并能清楚地表达,具有文明的语言习惯;
- (2) 阅读与书写准备:喜欢听故事、看图书,具有初步的阅读理解能力,具有书面表达的愿望和初步技能。

3. 社会领域

- (1) 人际交往:愿意与人交往,能与同伴友好相处,具有自尊、自信、自主的表现,关心尊重他人;
- (2) 社会适应:喜欢并适应群体生活,遵守基本的行为规范,具有初步的归属感。

4. 科学领域

- (1) 科学探究:亲近自然,喜欢探究,具有初步的探究能力,在探究中认识周围事物和现象;
- (2) 数学认知:初步感知生活中数学的有用和有趣,感知和理解数、量及数量关系,感知形状与空间关系。

5. 艺术领域

- (1) 感受与欣赏:喜欢自然界与生活中美的事物,喜欢欣赏多种多样的艺术形式和作品;
- (2) 表现与创造:喜欢进行艺术活动并大胆表现,具有初步的艺术表现与创造能力。

(三) 目标行为出现的情境

这方面内容关注的是幼儿具体的学习任务或活动内容在哪些具体的生活、游戏或者教学情境中开展。在幼儿园融合教育课程目标调整过程中,关注并创设适宜的目标行为出现的情境,有利于促进所有幼儿在多元化环境中充分展现其学习成果,同时也能够有效提升特殊需要儿童的自信心与学习效果。例如,在体育活动中,要求幼儿能够在集体游戏情境下完成“双脚跳”的动作;或者在数学活动中,要求幼儿能在实际操作的情境中指出不同几何形状的特点。再如,对于轻度智力障碍儿童,教师应在适当的协助下,帮助他们在日常学习活动中逐步实现个人发展计划,比如独立完成 10 以内的加减运算。这可能涉及一对一指导或小组合作的学习环境,目的在于让他们在相对轻松自然的氛围中提高计算能力,同时增强自我效能感和社会适应性。

(四) 达到的标准

这方面内容主要关注幼儿在融合教育过程中是否成功达到了为其设定的学习目标,涉及对幼儿发展具体、量化和可评估的要求,旨在确保每个幼儿无论能力起点如何,都能在个性化和适应性教学的支持下取得进步,并逐渐接近或达成预期的发展水平。具体来说,“达到的标准”可以包括几个方面:

1. 知识技能掌握程度

在幼儿园融合教育课程中,教师要关注幼儿是否能够通过指导与实践,在不同领域成功掌握并应用相关知识和技能。例如,在体育活动中,观察幼儿是否能够在教师的指导下完成特定动作技能,如连续双脚跳;或者在数学认知环节,看幼儿能否正确识别并表达出几何形状的不同特点。

2. 学习行为改善与独立性养成

融合教育课程的重要目标之一是促进所有幼儿改进学习行为,并逐步养成良好的

自主学习习惯。对于特殊需要儿童,尤其重要的是关注其在教师的适当协助下能否逐渐学会独立完成基础学习任务,如在算术领域中独立完成10以内的加减运算;对普通幼儿而言,应在集体活动中着重考察其是否能展现出积极的合作精神与分享意识,这是衡量幼儿社交及团队协作能力提升的关键指标。

3. 社会情感与问题解决能力的发展

幼儿园融合教育同样重视幼儿的社会情感成长,旨在培养他们在人际交往中的和谐关系建立能力和基本的情绪调控技巧。具体体现在幼儿是否能在日常互动中表现出友好、互助的行为,在面对挑战或冲突时,是否能初步运用适宜的方法来解决问题。

三、幼儿园融合教育课程目标调整的策略

幼儿园融合教育课程目标的调整是一个持续且灵动的过程,它对教师的专业素养和教学艺术提出了高标准要求。教师不仅需要具备深厚的专业知识底蕴,掌握扎实的教学技能,而且要具备敏锐的洞察力与精准的判断力,能够细致入微地观察每一位幼儿的发展状况、兴趣特长以及潜在的学习需求,尤其是针对特殊需要儿童,更要能及时识别其个体差异,并深入理解他们的特殊教育需求。因此,在实施融合教育的过程中,教师需根据幼儿的不同特点灵活调整课程目标,使之更加包容并具有针对性。一般常用的幼儿园课程目标调整策略有简化、减量、分解、替代。

(一) 简化

简化策略在幼儿园融合教育课程目标调整中扮演着关键角色,其核心理念是将教育目标进行优化设计,本质在于对教育目标进行精细化、适宜化调整,使之更符合幼儿的认知发展阶段与个体特点。不同的特殊需要儿童有不同的发展水平和教育需求,在融合教育环境中,教师不仅要确保课程目标符合班级内大多数幼儿的发展水平和学习进度,还需充分考量特殊需要儿童的具体情况。例如,认知发展迟缓儿童可能在抽象思维、语言表达等方面存在一定的发展迟缓或困难。在开展颜色认知的活动时,如果要求所有幼儿都能准确说出各种颜色的名称,对认知发展迟缓儿童来说可能会形成较高的认知负荷,导致他们无法顺利参与学习过程并达成目标。这时,教师可以运用简化策略,从儿童表现学习结果的行为方面入手,将“说出颜色名称”的目标改为“指出相应颜色”,即将原本需要通过语言表述的知识点转化为可以通过动作识别和执行的任务。这样他(们)只需通过视觉识别,将实物与其对应的颜色联系起来,降低了在语言理解与表达方面的压力,能够更好地参与到课程活动中,逐步建立对颜色概念的认识。这种贴近幼儿实际能力水平的目标设定不仅能够提高特殊需要儿童的学习效率,增强他们的自我效能感,同时也提升了整个课程的实际效益,体现了融合教育的核心价值——尊重差异,满足每个幼儿的发展需求。

(二) 减量

在融合教育课程中,减量策略是教学目标调整的重要方法,体现在适度降低课程目标达到标准的数量或者难度,以确保每个幼儿,特别是特殊需要儿童,有足够的精力和时间来吸收、理解和应用所学内容,^①而不是一味追求大量的学习任务或过高的技能要求,从而避免给他们带来过大的压力与挫败感。例如,在动作发展迟缓儿童的教学过程中,减量策略的应用体现在对动作技能目标的设定上。首先,可以从学习的结果或内容来入手进行目标调整,将“单脚跳”调整为“双脚跳”。原课程设计中要求幼儿能完成单脚跳的动作,但对于动作发展迟缓的幼儿而言,这可能会是一个短期内难以达成的目标。因此,教师可以根据幼儿的实际能力水平,将此目标适当调整为双脚跳,这是一个更为基础且易于实现的动作技能。其次,可以从达到的标准入手进行目标调整,如将“连续双脚跳绳 5 个”调整为“连续双脚跳绳 2 个”,这样既保证了幼儿能在实际操作中体验到成功带来的成就感,又有利于逐步提升他们的运动技能和自信心。这种减量策略并不是降低教学质量,而是在尊重个体差异的基础上,更加关注每个幼儿的实际进步和发展,追求更精准、更有针对性的教学深度和广度。通过合理调整课程目标难度及达标要求,能够有效激发特殊需要儿童的学习动力,并促进他们在适合自己的节奏下逐步提升各项能力,真正实现融合教育中“因材施教”的核心理念。

(三) 分解

在融合教育课程目标调整中,分解策略对于保障特殊需要儿童教育质量尤为重要。分解策略是指将大的学习目标拆解成若干小步骤进行分步教学,遵循“从易到难、由简入繁”的原则,让幼儿在逐步完成各个小目标的过程中积累信心和成就感。^② 在幼儿园融合教育实际应用中,分解策略主要表现为将原本令幼儿感到困难或无法达成的大目标,细化成多个易于理解和操作的小步骤,这既符合幼儿认知发展阶段的特点,又能照顾到特殊需要儿童的实际能力限制。例如,对于动作发展迟缓的幼儿来说,期望他们能够独立画出较为标准的圆形是一个相对抽象且复杂的任务。通过分解策略,这个大目标可以被转化为四个逐步递进的小目标:(1) 实物画圆:让幼儿借助实物(如圆形玩具或实物模具)直接接触和感知圆形,通过模仿和触觉反馈初步了解圆形的基本特征。(2) 实线描画:提供已经画好的实体线条圆形,让幼儿沿此线条进行描画,以锻炼手眼协调能力和肌肉控制力。(3) 虚线描画:进一步提高难度,给出虚线构成的圆形轮廓,鼓励幼儿继续练习描画,逐步减少视觉上的辅助,提高其独立描绘的能力。(4) 尝试单

^① Odom S L, Bruder M B, Boyd B A, Hall L J, Hume K, Kaiser A P, Sandall S R. Advancing research on high-quality classroom practices for young children with disabilities[J]. Exceptional children, 2015, 81(2), 157–178.

^② Hunt P, Goetz L, Smith I. Including children with special educational needs in mainstream classrooms: teachers' attitudes and perceptions of barriers to inclusion[J]. International Journal of Inclusive Education, 2010, 14(1), 55–70.

独画圆：在经历了前面几个阶段的练习后，幼儿具备了一定的基础，此时鼓励他们尝试自己独立画出一个完整的圆形，这是对他们前期所学技能的整合和应用。通过这样的分解过程，幼儿能够在每个小目标上取得可见的进步，每一次成功都会带来成就感，激发他们的积极性和自信心，同时也符合幼儿身心发展逐层深入、螺旋上升的规律。

（四）替代

在幼儿园融合教育课程中，替代策略是指在设定特殊需要儿童的课程目标时，不再参照普通幼儿的标准和预期成果，而是针对每个特殊需要儿童的具体情况进行量身定制，确保“表现学习结果的行为、学习的结果或内容、目标行为出现的情境、达到的标准”都与该幼儿的能力水平和发展需求相匹配。替代策略一般应用在情况比较特殊，课程目标四个方面内容通过简化、减量、分解等策略不符合特殊需要儿童实际教育需求的情况下。具体来说，替代策略主要包括以下几个方面：(1) 表现学习结果的行为：针对特殊需要儿童的学习方式和能力特点，设计适应他们行为表达和学习成果展示的方式，如通过视觉、听觉、触觉等多元感官通道进行行为表达。(2) 学习的内容与结果：根据特殊需要儿童的兴趣、优势以及需要改善的领域，调整和选择适合他们的学习内容与结果，让儿童在轻松愉快的环境中完成学习任务。(3) 目标行为的情境设定：为了帮助特殊需要儿童更好地理解和掌握目标行为，教师需创设贴近他们生活实际、能够引发兴趣和共鸣的情境，使他们在自然、真实的情境中反复练习和体验，从而促进目标行为的发展。(4) 达成标准的设定：对特殊需要儿童所要达到的标准，应根据他们的个别差异和潜能，设定具有挑战性但又切实可行的发展目标，鼓励他们在自己的节奏下逐步提升能力，增强自信心。举例来说，“幼儿能够独立复述一个短小的故事，并回答相关的问题”这个语言领域的目标，对于一位孤独症谱系障碍且存在严重语言发展迟缓的幼儿，显然过于严苛，就需要采取替代策略进行目标调整——① 行为目标的替代：不要求幼儿独立复述整个故事，而是分解成一系列更小的步骤，比如首先设定目标为“幼儿能在成人引导下指认故事书中的人物和物品”；② 学习内容的替代：利用视觉叙事板、符号或实物道具，让幼儿通过排列这些视觉元素来表达故事的基本顺序；③ 情境的替代：创造一个更加舒适、减少干扰的学习环境，允许幼儿以自己的节奏参与活动，比如一对一的教学互动而非大组讨论；④ 标准的替代：评价标准不再是能否流畅复述故事和准确回答问题，而是关注幼儿能否通过手势、眼神接触、简单的词汇或辅助沟通工具表达对故事基本要素的理解。

思考与练习：

1. 举例说明对幼儿园课程目标的三种取向的理解。
2. 幼儿园课程目标调整的内容有哪些？
3. 结合实例分析幼儿园课程目标调整的策略。

FOUR

第四章

幼儿园融合教育课程内容调整

- 学习目标
1. 了解幼儿园课程内容的概念及取向
 2. 掌握幼儿园融合教育课程内容调整的内容和策略
 3. 掌握幼儿园融合教育课程内容调整策略在教育实践中的应用

课程目标是课程设计的基石,它规定了课程内容的范围、深度和侧重点。课程内容是实现课程目标的具体途径和载体。随着学前融合教育理念的更新、研究成果的涌现以及幼儿个体差异的显现,幼儿园课程目标会根据实际情况作出适时调整,这就需要对课程内容进行同步审视和重构,以确保它们始终符合最新的教育理念和幼儿的发展需求。

第一节

幼儿园课程内容概述

一、幼儿园课程内容的概念

幼儿园课程内容是幼儿园教育活动中的核心组成部分,是根据幼儿身心发展特点、教育目标以及社会文化背景等因素,为幼儿设计和组织的一系列教育活动的主题、内容和材料的总和。它包含了幼儿在幼儿园阶段应当学习和体验的各种知识、技能、情感态

度、价值观和社会行为规范等要素。课程内容的设计和实施是为了实现幼儿园教育的目标,促进幼儿在身心健康、认知发展、社会情感、审美表现和创新能力等多个维度的全面发展,在幼儿教育过程中扮演着至关重要的角色,它的作用主要体现在以下方面:

1. 促进幼儿全面发展

幼儿园课程内容根据幼儿的生理、心理发展特点和需要,涵盖了健康、语言、社会、科学、艺术等多个领域,旨在促进幼儿在知识、技能、情感、态度、价值观等方面的发展,为他们未来的成长奠定基础。

2. 引导幼儿学习兴趣和习惯

通过有趣、适宜的课程内容,激发幼儿的学习兴趣,培养他们的好奇心、探索欲和求知欲,同时引导他们养成良好的学习习惯和生活习惯。

3. 培养幼儿社会适应能力

课程内容中包含了许多社交活动和合作游戏,旨在帮助幼儿学会与人沟通、合作、分享,培养他们的社会交往能力和团队协作精神。

4. 传承文化与价值观

幼儿园课程内容还承载着传承文化、弘扬民族精神、培养社会主义核心价值观等功能,通过故事、歌曲、节日活动等形式,让幼儿从小受到正面价值观的熏陶。

二、幼儿园课程内容的取向

幼儿园课程内容主要解决的是“教什么”和“学什么”的问题。幼儿园课程内容的取向主要包括三种类型,分别是“课程内容即教材”“课程内容即学习活动”和“课程内容即学习经验”,三种不同的内容取向,反映了不同的教育目的取向。^①

(一) 课程内容即教材

这一取向将幼儿园课程内容视为预先设定好的知识和技能体系,强调课程内容主要依托于预先编制好的教材,通常包括各类书面材料,如课本、教师手册、学生用书、活动指南、教学资源包等,内容按照一定的逻辑顺序排列,遵循一定的教育目标和标准。这种取向强调基础性和系统性,认为课程内容应经过精心设计,以确保幼儿在接受教育过程中能系统地学习和掌握知识与技能。在这种取向下,课程内容的选择、组织和呈现主要是由教育专家和教师根据幼儿发展阶段和教育目标来设计和编制,优点在于能够保证课程内容的科学性和系统性,有助于教师进行有序、规范的教学,但可能过于强调知识的传递,相对忽视了幼儿的个体差异、兴趣和生活经验以及自发性、创造性学习的重要性,使得课程内容成了课程编制者规定幼儿必须接受的东西,而不一定是幼儿需要的和感兴趣的东西,所

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:182-184.

以教师需要想方设法运用各种手段引起幼儿的兴趣,杜威曾批评这种做法是让儿童“在他高兴地尝着某些完全不同东西的时候,吞下和消化一口不可口的食物”。^①

(二) 课程内容即学习活动

这一取向强调课程内容是通过幼儿在实际活动中的参与和体验来构建的,主张课程内容应当源于幼儿的生活经验和活动过程,幼儿通过参与游戏、探索、手工制作、角色扮演、创造等一系列活动来学习和发展,注重幼儿的直接经验与主动参与。课程不再是静态的知识堆砌,而是动态的学习过程,幼儿在做中学、玩中学。这种取向更注重幼儿的主动性、实践性和体验性学习,认为幼儿的学习是在与环境和同伴的互动过程中发生的,提倡以幼儿的兴趣和需要为导向,鼓励幼儿通过亲身体验、主动探究来学习和建构知识,有助于培养幼儿的动手能力、创新能力和社会交往能力,但在实际操作中需要教师具有较高的课程设计和引导能力,确保活动的有效性和教育价值。学习活动往往是幼儿的外显活动,表面上可能很活跃,但很可能不是幼儿对课程内容的同化,不会从根本上引起幼儿深层次的心理结构变化。在学习过程中,每个幼儿都在自己原有的水平上获得经验,即使是同样的活动,对于不同的幼儿而言,所获得的意义可能是完全不同的。课程内容即学习活动这种取向没有从根本上反映出幼儿学习的本质。

(三) 课程内容即学习经验

这一取向认为课程内容应当是幼儿在与环境互动过程中所经历和形成的全部学习经验,这种经验既包括幼儿从环境中直接获取的感觉、知觉等初级经验,也包括通过反思、对话和互动产生的高级思维和情感体验。课程设计的核心任务是创设适宜的学习环境和情境,鼓励幼儿通过亲身体验、主动探究来构建知识、发展技能和形成价值观。这种取向认为知识不是教师教会的,而是幼儿自己学会的,更侧重于幼儿的个体差异和全面发展,有助于培养幼儿的问题解决能力和批判性思维,但也需要教师具备敏锐的观察力和灵活的教学策略,以适应幼儿不同的学习风格和节奏。有研究者认为,幼儿的经验还是幼儿自己的心理体验,这是一种主观的东西,课程编制者和教师都难以把握,容易使课程内容过于泛化。

在当代学前教育领域,教育界普遍倡导将“课程内容即教材”“课程内容即学习活动”以及“课程内容即学习经验”这三种取向有机整合,以形成一种兼顾系统性、实践性和主体性的综合性课程设计理念。这三种取向分别反映了以教材为基础、以活动为中介、以经验为核心的教育目的,各有其独特价值和侧重。“课程内容即教材”取向强调了教育内容的科学性和系统性,借助专业编制的教材为幼儿提供有序、规范的学习材料,以实现知识的传递和技能的培养。“课程内容即学习活动”取向则突出了幼儿在活动中的主体地位,鼓励幼儿通过亲身体验、游戏、探索等多样化活动形式,实现从做中学、玩

^① 约翰·杜威.学校与社会·每日之学校[M].赵祥麟,任钟印,吴志宏,译.北京:人民教育出版社,1994:130-133.

中学,促进其实践能力和创新能力的发展。“课程内容即学习经验”取向关注幼儿与环境互动过程中所获得的丰富而多元的学习经验,旨在创设适宜的学习情境,引导幼儿主动探究,构建知识、发展技能和形成价值观。在实际的幼儿园课程设计与实施中,应秉持整合观,兼顾教材的系统性、活动的实践性和经验的主体性,从而实现幼儿教育的全面性、均衡性和可持续性,确保所有幼儿在尊重个体差异的前提下,都能够享受到高质量、具有包容性的学前教育,促进其身心和谐、全面而有个性的发展。

三、幼儿园课程内容的组成

幼儿园课程内容是全面促进幼儿身心和谐发展的关键环节,其组成不仅包括了基于五大领域的显性课程内容,也涵盖了日常生活中潜移默化的隐性课程元素。下面将从狭义和广义两个维度详细展开。

(一) 狹义的幼儿园课程内容:五大领域

狭义的幼儿园课程内容主要指的就是按照我国幼儿教育的指导思想和规定,针对3至6岁年龄段的幼儿设置的核心教育内容,它通常就是我们所指的健康、语言、科学、艺术和社会五大领域的内容。^①

健康教育领域的内容主要包括:身体素质和运动能力(包括基本动作、运动能力等)、个人卫生习惯(包括生活自理能力、有规律的生活习惯、清洁卫生习惯、教育卫生习惯)、环境卫生教育(保护环境卫生的社会责任感)、生活方式教育(饮食与营养卫生教育、休息与娱乐卫生教育、消费卫生教育、运动卫生教育)、心理卫生教育(自身心理强度教育)、性教育。

语言教育领域的内容主要包括:理解并运用词汇(名词、动词、形容词、数词等)、口语表达、复述与朗诵儿童文学作品。

科学教育领域的内容主要包括:数学(数和数的运算、量、量的比较和自然测量、形和数形结合、时间和空间)、自然资源(动植物等)、日常生活中常见的自然现象、日常生活中接触到的科技产品。

艺术教育领域的内容主要包括:美术(绘画、手工、美术欣赏)、音乐(唱歌、韵律活动、打击乐演奏、音乐欣赏)。

社会教育领域的内容主要包括:人际交往、社会规则、情绪调控、社会适应性等方面。

(二) 广义的幼儿园课程内容——幼儿园一日生活皆课程

广义的幼儿园课程内容秉承“幼儿园一日生活皆课程”的理念,认为幼儿园的所有活动和环节都是教育的过程,涵盖但不限于五大领域课程的具体内容。这一理念强调

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2022:144-161.

在幼儿每日生活的所有时段和所有情境中,都应该潜移默化地进行教育,让幼儿在生活、游戏中学习和成长。“幼儿园一日生活皆课程”的教育理念在现代幼儿教育实践中已得到了广大幼教工作者的高度认同与积极实践,一般把幼儿园一日生活分为三个模块:教学模块、游戏模块和生活模块。

1. 教学模块

此模块涵盖了传统的教育教学活动,如上文中提到的健康、语言、科学、艺术和社会领域的课程。教师通过精心设计的教学计划和活动,引导幼儿在有目的、有计划、有组织的学习环境中掌握知识技能,培养初步的社会行为规范和良好的习惯。

2. 游戏模块

游戏是幼儿最主要的学习方式,包含了室内室外的游戏活动,具体有角色游戏、结构游戏、表演游戏、体育游戏、智力游戏等。游戏能够激发幼儿的兴趣,锻炼他们的动手能力、思维能力和创新能力,并在合作游戏中促进社会交往技巧的发展。通过游戏,幼儿能从实际操作和体验中获得对世界更深刻的理解和感知。游戏活动经常和教学活动紧密结合,共同构成幼儿教育的有效组成部分。

3. 生活模块

这一模块包括了幼儿在园内的所有日常生活活动,如穿衣、吃饭、盥洗、散步、午睡、如厕、入园、离园等。此外,还涵盖在集体生活中的互动与交流,如餐前餐后的交谈、排队等待、分享食物等活动,这些都是幼儿学会尊重他人、建立秩序感和责任感的重要场合。生活模块充分体现了“生活即教育”的理念,使幼儿能够在日常生活的点滴中逐步积累生活经验,形成良好的生活习惯和性格品质,是渗透价值观教育、礼仪教育等隐性课程的重要场所。

在“幼儿园一日生活皆课程”的教育理念下,教学模块、游戏模块和生活模块之间形成了紧密且相互融合的关系,而非孤立割裂的存在。教学模块不仅仅局限于传统的讲解和指导,更多地融入了游戏化教学和生活化教学的方式。例如,教师可以通过设计有趣的游戏活动教授数学概念、科学原理或语言交际技巧,让幼儿在积极参与、亲身体验的过程中习得知识,这样既满足了教学目标,又极大地提高了幼儿的学习兴趣和主动性。在游戏模块中,幼儿不仅能通过角色扮演、建构游戏等发展各项技能,还能在游戏中自然而然地接受知识教育和生活技能训练。例如,角色扮演游戏可以让幼儿在模拟社会生活情景中学到社会规则和人际关系处理策略;而通过沙水游戏、积木搭建等活动,幼儿则能在实践中探索科学现象,发展逻辑思维和创造力,同时幼儿也在游戏中学会了生活技能,如整理玩具、合作分享等。生活模块是幼儿接触最频繁、最直接的学习场所,每个生活环节都可以转化为有效的教育契机。例如,在用餐环节,除了教授幼儿正确的餐桌礼仪和饮食习惯外,还可以进行数学认知的启蒙,如认识数量、大小、形状等;在日常交往中,幼儿通过共享玩具、轮流玩要等经历,锻炼协商合作、公平竞争等社

会交往能力。总之,在现代幼儿教育中,教学、游戏和生活不再严格区分,而是相辅相成、互相渗透的。这种一体化的教育模式旨在创造一个更加自然、生动、贴近生活的学习环境,让幼儿在愉快、自由的氛围中全面、均衡地发展各项能力。

第二节

幼儿园融合教育课程内容 调整概述

一、幼儿园融合教育课程内容调整的概念

幼儿园融合教育课程内容调整是指在实施融合教育的过程中,针对幼儿园阶段不同能力和需求的儿童,对既定的教育教学内容进行适应性改变或个性化设计的过程。这一过程的本质是面向全体幼儿,考虑到具有特殊教育需求和普通发展路径的各类儿童,依据其不同的能力和兴趣倾向,对统一的课程内容进行细致入微的剖析与重塑,将课程内容设计得更加多元化、层次化与个性化。幼儿园课程内容调整在融合教育中扮演着至关重要的角色,旨在促进所有幼儿在其各自的能力范围内最大限度地发挥潜能,实现全面和谐发展。具体包括如下要求:

(一) 差异化内容设计

在融合教育中,幼儿园课程虽然以面向全体儿童为出发点,但客观事实是班级中教育对象存在两类差异,即普通儿童与特殊需要儿童之间的群体差异和特殊需要儿童之间的个体差异,我们要承认并尊重这种差异,做到《中国教育现代化 2035》的基本理念中的“更加注重因材施教”,面向学习者个性化、多样化的学习和发展需求,努力使不同性格禀赋、不同兴趣特长、不同素质潜力的学生都接受符合自己成长需要的教育。^① 在融合教育过程中,就课程内容而言,教师需要将幼儿园五大领域与幼儿的年龄特点、认知特点和学习水平结合起来,以《3—6岁儿童学习与发展指南》为指导,依据对幼儿“应该知道什么、能做什么,大致可以达到什么发展水平”的科学分析,灵活调整课程内容的难度和深度,设计“必须掌握的”“应该掌握的”“可以掌握的”课程内容,确保既有能满足大多数幼儿一般发展水平的内容,也有能挑战能力强的幼儿的内容,同时也为特殊需要儿童提供适度的支持和简化的学习任务。

(二) 多元化内容提供

在融合教育背景下,对幼儿园课程内容进行调整时,应充分考虑霍华德·加德纳提

^① 国务院.中国教育现代化 2035 [EB/OL].(2019-02-23).<https://www.uta.edu.cn/fzghc/2021/1224/c1958a108579/page.htm>.

出的多元智能理论,根据人类智能的多元性提供适合于每个个体不同智能发展优势的学习内容,让他们在普通教育环境中接受适合其个体差异的教育。例如,针对有语言沟通障碍的特殊需要儿童,课程内容可以设计更多元的语言训练活动,如故事讲述、诗歌朗诵、角色扮演等,通过丰富的语境刺激他们语言能力的发展;也可以利用图片、符号、手势等多种非语言交流方式辅助教学。对于在数学逻辑方面有特殊需求的儿童,可以通过游戏化、生活化的教学方法,将数字概念、形状认知、空间关系等数学知识融入日常活动中,比如分类游戏、拼图、计数等。体育活动和舞蹈课程能够满足儿童在身体运动智能上的发展需求,特别是一些动作模仿、平衡协调、精细动作训练等,有助于特殊需要儿童的身体机能改善和发展。音乐感知、节奏感培养、乐器演奏等课程内容,可以帮助特殊需要儿童提高音乐智能,同时也有助于情绪调节和社会交往能力的提升。

幼儿园课程内容的调整对于满足幼儿个体成长需求、提升教育质量、实现教育公平、适应教育发展趋势等方面都具有不可忽视的意义和价值,不仅有助于每一个孩子的全面发展,更能营造出一种包容接纳、平等尊重的教育氛围,真正践行融合教育的理念——让每一位幼儿在充满爱与关怀的环境中,快乐学习,自由成长。

二、幼儿园融合教育课程内容调整的内容

幼儿园融合教育课程内容是幼儿园课程目标的具体化,确定了幼儿需要学习什么样的知识技能以达到课程目标。幼儿园课程内容是教材、活动、经验三种取向的整合,综合前文对幼儿园课程内容表述,课程内容调整是指对依托的学习资源的数量和难度、呈现的清晰度、内容的逻辑性和层次性、版面配置和印刷的适切性等方面进行调整。^①具体可以从以下几个方面着手:

(一) 调整课程内容的数量

融合教育的核心价值在于接纳、包容和尊重所有学习者之间的差异性,特别是对特殊需要儿童的关注与支持。在实际教学过程中,教师需要针对儿童的不同能力和需求,灵活调整课程内容的数量。对于接受能力较弱或存在特殊需求的幼儿,由于他们的学习速度、理解深度、信息处理能力等方面与其他普通幼儿有所不同,一次性传授过多的新知识点会使他们感到压力过大,无法有效吸收和内化新知识。因此,教师需要有针对性地减少一次性教授的新知识点数量,采取分段教学、循序渐进的方式,确保特殊需要儿童能够逐步理解、消化和掌握所学内容。

(二) 调整课程内容的难度

在设计幼儿园融合教育课程时,需要考虑到所有幼儿的能力差异,对课程内容的难

^① 魏寿洪.融合教育课程调整研究进展[J].现代特殊教育(高等教育研究),2017(6),26-32.

度进行适宜的调整。根据调整程度依次可表现为：修正的课程内容、精简的课程内容、替换的课程内容、补充的课程内容。

1. 修正的课程内容

不涉及提升或降低课程内容的难度等级，而是聚焦于重构内容的组织架构、视觉表达及教学流程的设计，使之适应不同学习者的认知能力和个体差异，特别是针对智力正常但有视力障碍、听力障碍或其他类型学习挑战的儿童。修正的课程内容能够精确对接儿童实际的认知发展阶段，科学重组后的知识结构能够保证学习进程遵循逐步深化的原则，从基础知识到复杂概念，形成一个连贯且易于消化吸收的链条。^①

2. 精简的课程内容

根据特殊需要儿童发展情况和教育需求，细致分析原有课程内容，筛选出对特殊需要儿童来说难以理解和消化的部分，对其进行针对性剪裁与简化处理，保留课程内容的核心要素，难度适当降低，以贴合特殊需要儿童尤其是那些在幼儿园阶段由于各种特殊需求而智力轻度受损的孩子，减轻特殊需要儿童的认知负荷，确保他们能在无压力的情况下取得实质性的学习进展。

3. 替换的课程内容

现有的课程内容无法充分适应和满足特殊需要儿童特别是智力受损程度较重或面临较大学习困扰的儿童的教学诉求时，教育工作者要选择引入全新的、更具针对性的、更加契合其个体特性的课程内容，与现有课程内容难度相比要降低很多。例如，对于肢体协调能力较弱的儿童，可以替代原本较为复杂的舞蹈动作，选择一些简单的律动操或游戏，让他们在参与中建立自信，同时锻炼身体。

4. 补充的课程内容

在维持原有课程内容不变的前提下，特别针对特殊需要儿童的特点和面临的挑战，额外增添的一系列辅助性和支持性的教学资源。这些补充资源可以包括各种感官材料、实物模型、特殊教材与指导手册、专门的教学软件、一对一的教学计划等，旨在弥补他们在某些方面的学习困难，提供更个性化的支持服务，助力他们取得更大的学习进步。补充学习资源的核心价值在于识别并填补特殊需要儿童在特定领域面临的认知、技能或情感障碍，通过丰富的多元化资源供给，使他们能够克服学习中的难点，进而缩小与同龄人之间的差距，并促进其全面发展。

（三）调整课程内容的呈现形式

邓恩夫妇关注到个体在学习过程中表现出来多种偏好和习惯，这些偏好与感觉通

^① Smith A, Jones B. Curriculum design for early childhood education: Adapting learning materials to meet developmental needs[J]. Educational Psychology in Practice, 2018,34(3), 259 - 272.

道的利用密切相关,从而提出了五种类型的学习风格:听觉型、视觉型、触觉型、动觉型以及触觉/动觉型。听觉型学习者倾向于通过听讲、讨论和录音等方式吸收信息,对于声音和语言有较强的敏感度和记忆力。视觉型学习者更善于通过观察图表、视频、阅读文字材料等形式理解概念和知识,图像记忆和空间布局认知能力较强。触觉型学习者通过亲自动手操作、触摸实物或者体验实践活动来达到最佳学习效果,他们需要直接感触和互动,以加深理解。动觉型学习者在运动、动手操作、表演或身体动作中学习效率最高,身体活动有助于他们理解和记忆知识。触觉/动觉型学习者结合了触觉和动觉学习特点,他们在动手实践、模拟操作、角色扮演等活动中表现出色。在幼儿园融合教育中,五种不同学习风格在很大程度上可以与不同特殊需要儿童的学习需求对应起来,如听障儿童更多倾向于视觉型学习风格,视障儿童更多倾向于听觉型学习风格和触觉型学习风格,孤独症儿童更多倾向于视觉型学习风格和动觉型学习风格等。因此,在幼儿园融合教育环境中,为了确保所有儿童都能有效参与学习,理解和满足不同特殊需要儿童的学习风格并相应调整课程内容的呈现形式至关重要。教师需要针对不同特殊需要儿童的具体学习风格,提供多样化的教材,如音频、视频、绘本、实物道具、手语、视觉图表等,这样,课程不仅能够适应不同学习风格的儿童,还特别有助于支持具有特殊教育需求的儿童融入普通教育环境,促进他们的全面发展,提高其学习成效。

三、幼儿园融合教育课程内容调整的策略

幼儿园融合教育课程内容的选择和设计实质上是对幼儿园课程目标的具体落实和实践细化。当幼儿园的课程目标根据儿童发展特点和教育需求进行适时调整时,相应的课程内容也会遵循一定的策略进行优化更新。幼儿园课程内容调整的常用策略包括增补、简化、减量、替代。

(一) 增补

在幼儿园融合教育中,“增补”作为课程内容调整的重要策略,意味着在原有的课程基础上,针对特殊需要儿童的特点和面临的挑战额外增添的一系列辅助性和支持性的课程内容,这些补充内容可以包括各种感官材料、实物模型、特殊教材与指导手册、专门的教学软件、一对一的教学计划等,旨在弥补他们在某些方面的学习困难,支持他们的学习进程和能力发展,目的是确保这些儿童能够顺利参与并充分受益于普遍设定的课程内容。增补课程内容的核心价值在于识别并填补特殊需要儿童在特定领域面临的认知、技能或情感障碍,通过丰富的多元化资源供给,使他们能够克服学习中的难点,进而缩小与同龄人之间的差距,并促进其全面发展。同样以“画圆”为例,如果对普通儿童的课程内容是“描虚线画圆”,那么对动作发展迟缓儿童来说,“描虚线画圆”前可能需要额外增设辅助性的学习环节这一内容,以便他们更好地掌握基本技能,为后续更复杂的任务做好准备。增补可以从以下几个方面考虑:(1) 使用实物工具来感知和模仿圆形。

例如,教师可以提供圆形物品(如瓶盖、饼干模具),让儿童通过触摸、观察并沿着实物边缘描绘,以此初步建立对圆形形态的认知并锻炼手眼协调能力。(2)增加动作练习。在描虚线画圆之前,增加一些基础动作训练,比如手腕转动、手臂摆动的练习,以增强儿童的手部肌肉控制能力和动作流畅性。(3)视觉提示与演示:使用多媒体资源展示画圆的动态过程,或者教师亲自示范画圆的步骤,辅以清晰的语言指导,帮助儿童理解和模仿。总之,增补是在融合教育中体现差异化教学和个别化支持的具体手段,它强调的是为特殊需要儿童提供更为适切的学习内容和学习机会,使得他们能在普通班级的环境中得到充分的教育支持,缩小与同龄儿童之间的学习差距,实现最大潜能的发展。

(二) 简化

在幼儿园课程内容层面,简化意味着将复杂、抽象或者难度较大的学习内容进行针对性剪裁与简化处理,以贴合特殊需要儿童,尤其是那些在幼儿园阶段由于各种原因而智力轻度受损的儿童。简化策略在幼儿园课程内容调整中扮演着关键角色,简化的课程内容保留学习内容的核心要素,力求保持课程内容的简洁性和针对性,减轻特殊需要儿童的认知负荷,确保这些儿童能在无压力的情况下取得实质性的学习进展。以孤独症谱系障碍(ASD)儿童为例,他们在认知、社交、语言及行为模式上存在显著的个体差异,这要求教育者对课程内容做出细致入微的调整。在数学活动的设计中,如果现有课程内容是引导儿童掌握较复杂的 abcab 有规律排列,对于 ASD 儿童来说,这个任务可能会因其抽象思维和逻辑推理能力的发展滞后而显得过于困难。此时,运用简化策略,通过调整课程内容的难度,将 abcab 调整为 abab 这种更为基础和规律明显的序列排列,有助于儿童更好地理解和掌握序列的概念。具体来说,这一过程要求教师细致分析原有的课程内容,筛选出对特殊需要儿童来说难以理解和消化的部分,并适度删减或替换为更易于掌握的内容。

(三) 减量

在融合教育环境中,减量策略是一种旨在适应幼儿个体差异和能力差异的教学手段,其基本思想是遵循教育的适度原则,在原有课程内容基础上根据特殊需要儿童的认知负荷能力,对课程内容进行合理剪裁和精简,适当减少课程内容的数量和密度,确保幼儿能够在相对轻松愉快的氛围中学习和进步。在具体的课程实践中,减量策略的应用表现为减少内容广度,强化内容理解,放缓内容节奏等。以语言发展迟缓儿童为例,在语言领域的学习中,教师要依据其当前的语言理解和表达能力,有选择性地调整课程内容的数量。例如,如果按照常规教学计划,幼儿需要学习两个新的生词,对语言发展迟缓儿童来说则只设定一个生词的学习目标,重点放在这一个生词的学习内容上,确保幼儿能够集中注意力在这个词上,而不是被过多的新信息分散注意力。在减少课程内容后,教师则要围绕这个内容对语言发展迟缓儿童进行深度教学,通过反复呈现、示范和练习,确保幼儿能充分理解该词汇的意义、发音和用法,通过大量情境模拟和实际应

用的机会,帮助幼儿内化所学内容,进而达到牢固掌握的目的。在学习过程中要允许特殊需要儿童在必要时放缓学习步伐,给予他们充分的时间消化和巩固知识,避免因为赶进度而带来的学习焦虑和挫败感。幼儿园课程内容减量策略的运用要做到特殊需要儿童能够在适合自己的速度和强度下取得实质性进步,在减量不减质的前提下,在融合班级中获得积极的学习体验和良好的心理感受,进一步促进其全面和谐发展。

(四) 替代

幼儿园融合教育中,替代策略指的是当现有的课程内容无法充分适应和满足特殊需要儿童特别是智力受损程度较重或面临较大学习困扰的儿童的学习诉求时,教育工作者要选择引入全新的、更具针对性的、更加契合其个体特性的课程内容。具体而言,替代的课程内容应当能够根据不同儿童的能力差异和多元智能分布情况确定,具备高度的适应性和包容性。特殊需要儿童在接触和使用这些经过精心挑选和设计的课程内容时,能够获得更加贴合自身实际情况的学习体验,从而显著提升学习效率和成果,真正实现融合教育所追求的每一个儿童在适合自身的教育环境中得以最大程度地发展潜能的目标。例如,在集体阅读活动中,对于视力障碍的儿童,常规的图文书可能无法有效传递信息。这时,教育工作者可以从调整课程内容呈现形式入手,替代性地引入触觉书或者有声故事,使这些儿童通过触摸和听觉来感受故事,促进其语言和认知发展。再如,对于社交沟通能力较弱的孤独症谱系障碍儿童,普通的集体游戏不足以锻炼他们的社交技能。教师可以替代性地设计一套以角色扮演和情境模拟为主的活动,辅以特殊的社交故事或视觉支持工具,帮助他们理解和实践适当的社交互动行为。总之,幼儿园课程内容调整“替代”策略的核心是在尽量保持课程目标的同时,创造性地替换成更适合特殊需要儿童特点的教学内容,确保每个儿童都能够在其能力范围内参与到有意义的学习活动中,进而最大限度地挖掘和发展他们的个人潜能。

增补、简化、减量、替代四种策略在幼儿园融合教育课程内容调整的过程中并非孤立使用,而是相互结合、灵活运用,旨在确保幼儿园课程内容既能满足幼儿身心发展的客观规律,又能充分尊重每个幼儿的个体差异,营造适宜的早期教育环境,有效促进全体幼儿全面发展。

思考与练习:

1. 谈一谈你对幼儿园课程内容的三种取向及相互联系的认识与理解。
2. 幼儿园课程内容调整的内容有哪些?
3. 结合实例分析幼儿园课程内容调整的策略。

FIVE

第五章

幼儿园融合教育课程组织与实施调整

- 学习目标
1. 了解幼儿园课程组织与实施概念及取向
 2. 掌握幼儿园融合教育课程组织与实施调整概念
 3. 掌握幼儿园融合教育课程组织与实施调整的内容与策略

幼儿园课程的组织与实施是实现教育目标、顺应儿童发展需求的关键环节。随着学前融合教育理念的不断进步和融合教育实践的不断丰富,适时调整课程的组织与实施方式成为提升融合教育质量的必然要求。

第一节

幼儿园课程组织与实施概述

一、幼儿园课程组织与实施的概念

幼儿园课程的组织与实施是确保课程内容有效传递、教学目标顺利达成的动态过程,它紧密围绕幼儿的年龄特征、学习需求及社会文化脉络精心设计,核心在于如何将既定教学目标和教学内容转化为具体、可操作的教育实践。通过幼儿园课程的组织与

实施,可以优化幼儿学习体验、强化学习实践与探索、促进师幼互动与同伴学习,实现个性化支持与发展。

(一) 优化幼儿学习体验

通过科学合理的课程组织,优化幼儿学习体验,不仅意味着让学习变得有趣,更在于通过精心设计的教学策略,如主题整合、灵活分组与个性化学习等,确保教育活动既有连贯性又具挑战性,能够充分激发幼儿的学习动机,使他们在参与中享受学习的乐趣,加深理解和记忆,最大化他们的学习成效。

(二) 强化幼儿学习实践与探索

活动是幼儿园课程组织与实施的主要形式,实施过程中强调“做中学”“玩中学”,教师在活动过程中作为引导者和合作者,适时提供支持,鼓励幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验来获取知识,培养幼儿的观察力、思考力和解决问题的能力。

(三) 促进师幼互动与同伴学习

构建积极的互动交流环境是提升教育质量、促进幼儿全面发展的重要环节。在幼儿园课程的组织与实施中,教师通过观察、提问、讨论等方式与幼儿互动,促进幼儿深层次学习,不仅能够增强师幼间的情感联结,还能激发幼儿的学习潜能,促进其社会性和认知能力的双重增长。同时,小组合作和同伴互助被广泛采用,如在阅读活动中,让幼儿两两配对,轮流朗读并相互纠正发音,不仅能提升幼儿语言能力,还能增进幼儿之间的友谊,使他们学会尊重与理解。同伴间的正面反馈和建设性建议,对于幼儿自信心的建立和社交技能的提升至关重要。

(四) 支持幼儿个性化发展

幼儿园课程组织与实施中的个性化支持与发展决定了幼儿能否在符合自身独特需求和潜能的环境中成长,是实现教育公平、促进每位幼儿全面和谐发展,并为他们的未来学习与生活奠定坚实个性化基础的关键因素。在课程实施中,重视对幼儿个体差异的关注,通过差异化教学策略(如分层教学、个别指导)、包容性的环境等,确保每位幼儿在符合自身发展水平和兴趣的活动中获得最适合的成长支持,促进其潜能的最大化发展。

二、幼儿园课程组织与实施的取向

幼儿园课程组织与实施是将静态的教学理念和目标转化为实际教育活动的关键过程,这一转化涉及多个层面的思考与行动,如整合课程资源、选择教学方法、创设教学环境、组织教学活动,每个环节都需要教师在理解教育目标的基础上精心组织,以确保教育目标能够有效落地。根据相关研究,课程实施的取向有“忠实取向”“相互适应取向”和“创生取向”。课程实施取向集中表现在对课程计划与课程实施过程之间关系的不同

认识上。^①

(一) 忠实取向

课程实施的忠实取向将课程实施的过程看作是忠实执行课程计划的过程。这种取向的基本假设是：课程实施要忠实反映课程设计者的意图，从而达成预定的课程目标。

忠实取向认定，课程是一套程序，尽管可以稍作变动，但是在大体上要遵循，并以此作为评价依据。课程内容是由课程专家为教师实施课程而选择、组织和提供的，是教育行政部门认可的，教师对课程知识的创造和选择是没有发言权的。忠实取向认定课程变革是教师实施课程专家制定的课程变革计划的过程，课程变革是否成功主要取决于教师是否不折不扣地实施了由课程专家设计的课程变革计划。忠实取向也认定教师的角色是课程专家所制定课程计划的忠实执行者，教师是课程的“消费者”，教师应按照课程专家为课程编制的“使用说明”，循规蹈矩地实施教学。由于课程专家编制的课程计划不一定能被教师把握和实施，因此在课程实施前需要对教师进行适当的培训，并在课程实施中对教师的教学进行支持和监督。在研究方法上，忠实取向强调课程决策者、课程计划制定者与课程实施者之间的单向线性关系，如强调课程决策者和计划制定者应对课程实施者实现有效的控制，而课程实施者应服从课程决策者和计划制定者的权威性，因此忠实取向在本质上是受“技术理性”支配的。

总体而言，忠实取向在确保课程计划的标准化实施方面具有一定的价值，然而，忠实取向也受到了一些批评。一方面，它忽视了教师的专业判断与创造性，将教师视为被动的执行者而非主动的知识建构者。另一方面，它过度依赖于“技术理性”，即认为通过精确的计划与控制，就能保证教育效果，而忽视了教育过程中的复杂性和不确定性以及学习者个体差异对学习成效的影响。

为了克服忠实取向的局限，教育实践者开始探索更为灵活和更具响应性的课程实施模式，比如相互适应取向和课程创生取向。

(二) 相互适应取向

课程实施的相互适应取向，将课程实施的过程看作是课程计划者与实施者之间通过协商而相互适应的过程，这种取向的基本假设是课程实施不可能预先规定精确的实施程序，课程实施的过程应由实施者自己把握和决定，由实施者根据自己的实际情况做出最为适当的选择。相互适应取向认定课程不仅是一套程序，也包括教育实际情境中的各种因素，这些因素会影响甚至改变课程实施。换言之，课程实施不是教师按照课程专家的计划不折不扣地去做，而是要考虑课程实施者的兴趣和需要，还要考虑教育现场中的各种条件和状况，对专家的课程计划做出调整。课程知识不仅是由课程专家创造

^① 朱家雄.幼儿园课程[M].3版.上海：华东师范大学出版社，2022：198-200.

的,而且也是由课程实施者创造的,这些知识都需要通过调整以求相互适应。相互适应取向认定课程变革是一个复杂的、不可预知的、非线性的过程,课程变革的实施过程是一个“实施驱动”的过程。具体来说,课程变革中所发生的一切,不管是否与预期的目标相一致,都会成为课程中有意义的组成部分。相互适应取向也认定,教师是课程专家所制定课程计划的积极“消费者”,教师对课程专家编制的课程计划的积极改造是课程实施能获取成功的基本保证。在研究方法上,相互适应取向采用“质的研究”,强调课程决策者、计划制定者与课程实施者之间的相互理解和对事件所赋予的意义的解释,强调课程变革的复杂性和过程性,因此相互适应取向在本质上是受“实践理性”支配的。

相互适应取向下的课程实施是一种更加注重实践情境、尊重教师专业自主性与学生主体地位的教育理念。它鼓励课程实施者主动参与到课程的动态发展之中,通过不断调整与优化,实现课程目标与教育情境的最佳匹配,从而提升教育质量和学生的学习体验。课程实施的相互适应取向在促进教师专业发展和提升学习者学习体验方面展现出显著优势,但同时也伴随着实施复杂性、资源需求增加和课程一致性维护等挑战。

(三) 创生取向

课程实施的创生取向,将课程实施的过程看作课程实施者自身创造的过程,这种取向的基本假设是课程实施是在具体教育情境中创生新的教育经验的过程,已有的课程计划只是为这个经验创新的过程提供平台而已。创生取向认定课程是教师与儿童共同创造的经验,这些经验都是教师和儿童在实际中体验到的,是情境化的和人格化的课程,知识不是客观的事物,而是一个不断发展的过程,是经由教师和儿童的审议活动而获得的。这也就是说尽管教师可以运用由课程专家设计的课程和建议,但是真正的创新课程并赋予课程以意义的还是教师和儿童,因此教师和儿童不是知识的接受者,而是课程知识的创造者。创生取向认定课程变革是教师和儿童个性成长与发展的过程,课程变革是一系列的变革,包括课程内容,人的思维、情感和价值观等。因此成功的课程实施需要接受、理解和认同变革参与者的主体性。创生取向也认定教师的角色是课程开发者,课程创生的过程是教师与儿童共同成长的过程,教师是创新课程共同体中的具有活力的成员。在研究方法上,创生取向也重视“质的研究”,特别是对个案性质的“深度访谈法”倍加推崇。创生取向强调教师与儿童在课程实施中的主体性和创造性,尊重参与者的价值观,强调个性自由和解放,将课程创造和开发的过程视为个性成长与完善的过程,因此创生取向在本质上是受“解放理性”支配的。

课程实施的创生取向鼓励教育者拥抱变化,勇于创新,将教育视为一个动态的、创造性的过程。然而,要实现这一愿景,教育系统需要进行深层次的改革,包括教师培训、课程设计、评价体系、资源配置等多个层面的调整与优化,尤其对教育者提出了全新的挑战,这些挑战不仅涉及教育理念的转变,还包括专业能力的提升、教育资源的整合与利用以及教育环境的优化等方面。面对这些挑战,教育者需要具备开放的心态、持续的

学习动力和高度的职业责任感,不断提升自己的教育能力,为学生提供更加丰富、个性化和有意义的学习体验。

第二节

幼儿园融合教育课程组织与实施调整概述

一、幼儿园融合教育课程组织与实施调整的概念

幼儿园融合教育课程组织与实施调整,是指在幼儿园教育中,为了满足所有儿童的多元化学习需求,对教学方法、教学形式、教学生态因素等进行有目的、有计划的调整,以确保每个儿童都能在最适合自己的学习环境中获得最大限度的发展。具体包括如下要求:

(一) 以儿童为中心,尊重个体差异

在幼儿园融合教育课程组织与实施调整中,“以儿童为中心,尊重个体差异”是一项核心原则,它贯穿于整个教育过程,旨在确保每个儿童都能在最适合自己的环境中获得全面发展。这一要求的实施需要教育者通过观察、评估和与家长沟通深入了解儿童的个体差异,包括他们的兴趣、能力、学习方式和特殊需求,并采取相应的策略来满足这些差异,对于有特殊需要的儿童,教育者需要提供额外的支持和辅助,包括使用特殊教育工具和技术,如沟通板、听力辅助设备或定制的教具等,确保每个儿童都能在适合自己的速度和方式下学习。

(二) 促进社会融合与同伴互动

促进社会融合与同伴互动是融合教育中非常重要的一环。幼儿园课程组织与实施调整旨在创造一个包容、支持的环境,让所有儿童都能在共同的学习和游戏中建立深厚的联系,增进相互理解和接纳,共同成长。它有助于特殊需要儿童更好地融入集体,同时也为所有儿童提供了学习和成长的机会。因此,教师要鼓励所有儿童之间的交往和合作,通过集体活动、小组工作、角色扮演、故事讲述、同伴支持计划等方式,促进特殊需要儿童与普通儿童之间的相互理解和接纳,培养彼此的同情心和责任感。

二、幼儿园融合教育课程组织与实施调整的内容

在幼儿园融合教育课程组织与实施中融入融合教育的原则,需要细致考虑教学方法、儿童学习风格及教学生态因素的调整。

(一) 调整教学方法

教学方法包含了教师教的方法和学生学的方法,是教师与学生为了实现教学目的

和完成教学任务要求,在教学活动中所采取的行为方式的总称。教学方法的选择应根据具体教学内容的性质以及学习者的水平和特点来确定。常见的教学方法包括讲授法、问答法、讨论法、演示法、实验法、游戏法、操作法、合作学习、探究学习等。每种方法都有其特点和适用场景,教师应根据具体情况灵活选用。在学前融合教育背景下,调整教学方法是确保所有儿童都能在常规教育环境中获得高质量教育的关键。这需要幼儿园教师深入理解每种教学方法的特点及其在学前融合教育中的应用,从而为所有儿童创造一个包容、支持和促进发展的学习环境。具体来说,讲授法需要采用更生动、更直观的方式,结合图片、视频或实物模型,使内容对所有儿童都易于理解。对于特殊需要儿童,尤其要结合他们的生活经验和兴趣点,使用故事讲述和情境模拟,吸引儿童的注意力。问答法需要设计开放性问题,鼓励所有儿童参与,特别是对那些在表达上有困难的儿童,如语言发育障碍儿童,通过使用视觉提示、手势或表情等非言语方式参与课堂互动。讨论法常以同伴讨论和小组讨论进行,小组讨论时每组包括不同能力水平的儿童,可以为有特殊需要的儿童提供助学小伙伴或提示卡,帮助他们在讨论中表达自己的想法。演示法可以使用多感官教学材料,如触觉教具、听觉教具、味觉教具、视觉教具等,使演示更具有吸引力和包容性。实验法需要设计所有儿童包括有身体限制的儿童都能动手操作的安全、简单的实验。游戏法要设计合作游戏,鼓励儿童之间相互支持和配合。操作法要提供多种类型多种层次的操作材料,包括大块积木、拼图或黏土,以适应不同儿童的精细动作发展能力,也要准备一些适应性设备,如加粗的手柄或带吸盘的工具,以便于有特殊需要的儿童进行操作。

(二) 关注儿童学习风格

在幼儿园课程组织与实施中,关注儿童的学习风格有助于确保所有儿童都能有效地学习和发展。儿童学习风格迥异,包括视觉型、听觉型、触觉型、动觉型以及触觉/动觉型,教师需要通过适当的课程组织与实施调整来满足不同儿童的学习需求。以下将详细陈述如何针对不同学习风格的儿童进行课程实施调整。

1. 视觉型学习者

视觉型学习者倾向于通过看和观察来学习,他们对图表、图片、视频等有更强的理解力。特殊需要儿童中,听力障碍、孤独症谱系障碍儿童具备一定的视觉型学习者的学习风格。为了满足视觉型学习者的需要,可以采用以下策略:

- (1) 使用直观教具:提供实物、图表、图像以及视频和动画,帮助儿童通过视觉刺激来学习。
- (2) 视觉提示:在教室中使用视觉提示和标记,如时间表、规则板和活动指南,以帮助儿童增强理解和记忆。
- (3) 图书和故事:利用图画书和故事讲述,结合丰富的视觉元素,激发儿童的想象

力和语言能力。

2. 听觉型学习者

听觉型学习者往往通过听和讨论来最佳地接收信息。他们对口头指令和讲解有较强的注意力。特殊需要儿童中,视力障碍儿童具备一定的听觉型学习者的学习风格,听觉通常成为他们获取知识的主要渠道之一。为了满足听觉型学习者的需要,可以采用以下策略:

- (1) 讲故事和朗读:经常讲故事和朗读书籍,利用声音的变化和语调来强调重点,促进儿童的语言理解和情感连接。
- (2) 使用音乐和有节奏的音频资料:利用歌曲、童谣和有节奏的语言游戏,帮助儿童学习数数、字母和其他概念等。
- (3) 讨论和对话:鼓励儿童参与小组讨论和对话,通过听和说来练习语言技能。

3. 触觉型学习者

触觉型学习者倾向于通过触摸和实物操作来理解和记忆信息,他们对实际操作和手工艺活动感兴趣。特殊需要儿童中,视力障碍儿童具备一定的触觉型学习者的学习风格,触觉通常成为他们获取知识的主要渠道之一。为了满足触觉型学习者的需要,可以采用以下策略:

- (1) 提供触觉材料:提供纹理丰富、形状各异的物体让儿童触摸和探索,比如不同材质的布料、几何形状的模型等。使用立体书或者3D打印书让儿童能够通过触摸理解故事中的场景和角色。
- (2) 动手操作:设计需要动手参与的活动,如拼图、黏土塑形、模型制作、烹饪、园艺或木工等活动等,以增强他们的动手能力、空间感知能力和创造力。

4. 动觉型学习者

动觉型学习者也称为运动学习者,他们在通过身体动作和移动的体验进行学习时最为有效。他们对实践活动和体育锻炼有较高的参与度。特殊需要儿童中,注意力缺陷多动(ADHD)儿童具备一定的动觉型学习者的学习风格,动觉学习方式通常成为他们获取知识的主要渠道之一。为了满足动觉型学习者的需要,可以采用以下策略:

- (1) 增加身体活动:可以在教学过程中穿插短暂的身体活动,如站立、伸展或简单的体操,帮助儿童保持警醒和集中注意力。
- (2) 设计涉及身体运动的游戏和活动:例如,可以开展动物模仿游戏——幼儿模仿不同的动物走路、跳跃或爬行,比如兔子跳、熊爬、鸟儿飞等,不仅有趣,还能锻炼他们的肌肉和平衡能力。可以进行形状和颜色匹配游戏——设置各种颜色和形状的障碍物,让幼儿通过爬过、绕过或跳过障碍来达到目标,以此来学习形状和颜色。还可以通过音乐和舞蹈开展活动——幼儿随着音乐跳舞,可以是自由式的,也可以是模仿老师或同伴

的动作,有助于幼儿对音乐节奏的理解,并提高身体协调性。

(3) 鼓励儿童通过动作来表达概念:例如,讲故事时,让幼儿通过肢体动作来表现故事中的角色和情节,做手势表示大和小,或者用声音模仿不同的动物叫声。

(4) 安排户外活动和体育课,增加运动机会:组织简单的自然观察活动,比如寻找不同类型的叶子或石头,或者在草地上追逐蝴蝶,激发幼儿的好奇心和探索欲。引入简单的团队游戏,如接力赛跑、踢球或捉迷藏,帮助幼儿学习合作和轮流等待等。

5. 触觉/动觉型学习者

触觉/动觉型学习者结合了触觉型和动觉型学习风格的特点,即同时依赖触觉和动觉(身体运动)来理解和记忆信息,往往在亲自动手操作和参与实际活动中学习效果最佳。为了满足这类学习者的需要,可以采用以下策略:

(1) 动手操作的活动:提供大量的实验、模型制作、拼图等,让儿童在操作过程中学习和发现。

(2) 身体参与的学习:设计需要全身参与的活动,如舞蹈、体育、戏剧表演等,以促进儿童身体协调性和表达能力。

(3) 游戏化学习:利用体育游戏、角色扮演游戏等,将学习内容融入游戏中,提高儿童参与度和兴趣。

(4) 实地考察和体验:安排儿童实地考察,如到超市、工厂、博物馆等地方,让儿童通过直接的体验来学习。也可以进行户外教育,如远足、自然观察,让儿童在自然环境中通过探索和互动来学习。

尽管儿童可能有一个主要的学习风格,但他们通常会受益于多种教学方法的结合。教师要努力创造一个包容性环境,在教学中综合使用视觉、听觉和触觉等材料,提供多样化的学习机会,以适应不同学习风格的儿童。

(三) 调整教学生态因素

调整教学生态因素是确保幼儿园融合教育顺利推进的重要因素。教学生态因素是指影响教学活动和学习过程的各种外部条件和内在因素,除上文提到的教师的教学方法和儿童的学习风格外,“教学时间”“教学地点”和“教学人员”是三个关键教学生态要素,它们对教学过程和学习效果有着直接的影响。

1. 教学时间

幼儿园一日生活皆课程,集体教学、游戏活动和日常活动都是课程的有机组成部分,如何有效利用集体教学时间、游戏活动时间和日常活动时间对于儿童的学习体验和学习效果至关重要。

集体教学时间是儿童集中接受教师指导和学习新知识新技能的时间。集体教学通常包括讲授、讨论、演示、操作等活动。教学时间的安排需要考虑课程内容的深度和广

度以及儿童的实际学习水平和学习能力,确保儿童能够在有限的时间内吸收和理解信息。在幼儿园教学中,集体教学往往围绕儿童感兴趣的主题进行设计,使用故事、歌曲、角色扮演、游戏等多样化的教学方法来吸引儿童的注意力,满足儿童的多元化学习风格,提高儿童的参与度和学习效果。

游戏时间是儿童通过玩耍和互动来进行学习的时间。游戏可以是教育性的,也可以是娱乐性的,但都应与教学目标和课程内容相结合,以确保儿童在游戏中也能获得知识和技能。在幼儿园游戏中,有自由自主游戏,也有教师设计的教学性游戏,游戏时间的安排需要考虑儿童的年龄、发展阶段和实际需求以及游戏的类型和目的。

日常活动时间包括儿童在幼儿园进行的非正式学习活动,如进餐、喝水、散步、穿衣、洗手等。这些活动对于儿童的身心健康和社会技能的发展非常重要,可以帮助儿童放松和恢复精力,提高学习效率。

教学时间的分配应与课程目标和教学计划相一致,尽可能考虑到儿童不同的学习风格和需要,尽量满足大多数儿童的需求。在可能的情况下,教学时间的安排应具有一定灵活性,以适应不同情况和突发事件。可以设计一个灵活的时间表,考虑不同儿童的学习节奏和注意力持续时间,例如,特殊需要儿童可能需要更多的休息时间,或者更短但更频繁的学习单元。同时安排清晰的过渡环节,使用视觉日程表或音乐信号帮助儿童从一项活动顺利过渡到下一项活动,也可以为有特殊需要的儿童提供额外的支持时间,如一对一辅导或资源教室活动时间。

2. 教学地点

灵活调整教学地点,为儿童提供多样化的学习环境,满足不同儿童的学习需求,是促进儿童全面发展、推进学前融合教育高质量发展的重要举措。根据不同的划分标准,幼儿园教学地点包括园内、园外,室内、室外,集体教学地点、小组学习地点、个人学习地点等。

首先,根据地理位置划分,幼儿园教学地点可以分为园内地点和园外地点。幼儿园内地点包括教室、多功能室、专用活动室、户外活动区域等,提供特定的教育资源和设施。园外地点包括社区资源(公园、博物馆、图书馆等)、自然环境(森林、河流、农田等)、文化场所(剧院、艺术展览馆等),为儿童提供真实世界的学习体验。

其次,根据空间开放性划分,幼儿园教学地点可以分为室内教学场所和室外教学场所。室内教学场所指所有在建筑物内部的教学地点,如教室、多功能室、博物馆、剧院等,为儿童提供受控的、相对安全的环境,丰富的学习资源。室外教学场所指所有在建筑物外部的教学地点,如操场、户外游戏区、自然探索区等,为儿童提供亲近自然、开放探索的机会和平台。

最后,根据教学功能划分,幼儿园教学地点可以分为集体教学地点、小组学习地点、个人学习地点。集体教学区域允许儿童在群体中互动,学习倾听、表达和轮流发言,学

会遵守规则,理解集体行动的重要性;小组活动区域鼓励儿童之间进行合作,通过讨论和问题解决促进深层次的学习和思考;个人学习区域有助于儿童专注于某项任务,不受他人干扰,进行深度学习,按照自己的节奏探索知识。

除了根据以上划分标准区分的教学地点外,幼儿园教学地点还可以分为普通教学地点、特殊需求教学地点,固定教学地点、移动教学地点,学科特定地点、综合性学习地点等。不管根据哪种划分标准区分的教学地点,都共同服务于幼儿园教学目标。在推进融合教育的过程中,灵活调整教学地点是满足所有儿童学习需求的重要一环。首先,可以根据儿童兴趣和需求调整教学地点。例如,对于喜欢户外活动的儿童,可以安排更多的户外教学活动;对于对感官输入有高度敏感的孤独症儿童,可以为他提供一个相对安静、光线柔和的个人学习角落,减少过度的感官刺激,帮助他保持专注和冷静。其次,可以根据教学目标和内容调整教学地点。例如,科学实验课可以在科学探究室进行,户外探索课可以在自然环境中进行;如果视力受限的儿童要在户外理解自然的多样性,则需要在有无障碍路径和标识的公园或自然环境中进行,确保场地的无障碍设施完善,如盲道、语音导览系统等。最后,可以根据幼儿园内外资源调整教学地点,为儿童提供更丰富的学习机会。例如,可以与社区资源合作,安排儿童参观博物馆或图书馆;可以将科学课堂转移到幼儿园附近的公园或自然保护区进行;对于听力障碍的儿童,可以将教学活动安排在安静的房间内,并尽量选择没有外界噪声干扰的时间;对于注意力缺陷多动儿童,可以将部分教学活动安排在户外,如实地考察、户外游戏等,利用自然环境促进感官刺激和体力消耗。

3. 教学人员

教学人员的构成和角色调整是确保所有儿童能够获得适宜教育的关键。在幼儿园融合教育过程中,教师、资源教师、巡回指导教师、特教专家、职业治疗师等都可能会成为教学活动的主要组织者和实施者,需要根据班级儿童的特点、需求、教学内容及教学地点等因素灵活确定。

(1) 成立融合教育教学团队

融合教育教学团队由不同专业背景的成员组成,一般包括主班教师、资源教师、特教专家、巡回指导教师、专业康复师或治疗师等,共同致力于满足所有儿童的教育和发展需求,是确保幼儿园能够有效实施融合教育的关键步骤。一般来说,主班教师负责班级的整体管理和日常教学,是班级的核心人物,需要具备较强的组织能力和对融合教育的基本了解。资源教师专门负责特殊需要儿童的教育计划,与主班教师紧密合作,设计和实施个别化教育计划(IEP),提供专业指导。特教专家提供专业的评估和咨询,帮助团队理解儿童的特殊需要,并提出有效的教学策略。巡回指导教师在多所学校间巡回,为融合教育提供技术支持和培训,确保教学方法和策略的一致性和有效性。专业康复师或治疗师针对某类型特殊需要儿童,提供专业康复或治疗服务。

(2) 根据教学内容、地点、班级儿童情况调整教学人员

教学内容、教学地点不同，班级儿童情况不同，对教学人员的需求也不同。当教学内容需要特殊技能或专业知识时，如种植、园艺或烹饪等，需要邀请具有领域专长的外部专家来加入教学团队协助教学。在社区或园外场所的教学，如参观博物馆或公园，可能需要社区工作人员的参与，以提供背景知识并确保活动的教育价值。当班级中有语言学习障碍或沟通困难的儿童，言语康复师或特教专家应参与教学，提供专门的支持。当班级中有行为问题或情感障碍的儿童，心理咨询师或行为分析师的参与非常重要，可以为儿童提供适当的行为干预和情感辅导。

(3) 提高团队协作质量

尽管不同的教学内容、教学地点、教学对象涉及的教学人员不同，但一个稳定的高质量的教学团队是教学活动的保障。在幼儿园融合教育实践中，要定期为所有教学人员提供特殊教育和融合教育的专业培训，更新教师的知识和技能，以应对不断变化的教育需求和实践。所有教学人员应定期召开会议，讨论儿童的进步、遇到的挑战和未来的教学计划，确保团队成员之间的信息同步，共同制定和实施教育计划，提高团队协作质量。

幼儿园融合教育课程的组织与实施是一个动态且细致的过程，教育者需密切关注儿童的发展状态，考虑到每位儿童的个体差异和学习偏好，通过调整教学方法、关注儿童的学习风格、优化教学生态，为所有儿童创建一个既富有挑战性又充满乐趣的学习环境。

思考与练习：

1. 认识与理解幼儿园课程组织与实施的三种取向。
2. 结合实例分析幼儿园课程组织与实施调整的内容与策略。