

园本课程资源开发乱象批判与治理

黄小莲¹, 周丽²

(1. 杭州师范大学 教育学院; 2. 杭州市滨文苑幼儿园, 杭州 311121)

摘要:作为园本课程建设的源头活水, 课程资源的开发利用备受幼儿园实践瞩目。但园本课程资源开发存在盲目追风, 缺乏适宜性判断; 蜻蜓点水, 缺失发展逻辑; 浪费严重, 缺少多向度转化的淤塞乱象。治理淤塞乱象, 要以促进儿童发展为疏浚之道, 明确园本课程资源开发的价值立场; 以道驭术, 从因地制宜筛选课程资源, 量体裁衣转化课程资源, 因势利导提升教师课程资源开发能力三个方面分别提出治理之策。

关键词:园本课程资源开发; 淤塞之症; 疏浚之道; 治理之术

中图分类号:G612 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2021)09-0037-07

DOI: 10.19877/j.cnki.kc.jc.jf.2021.09.007

作为园本课程建设的源头活水, 课程资源的开发利用备受幼儿园实践瞩目。“互联网+”的时代, 从传统的自然、社会资源到新兴的跨越时空的自媒体网络资源, 从物质层面显性资源的开发利用再到人际层面动态隐性资源的识别, 课程资源的边界一再被突破, 未来将演变无限可能。课程资源开发的广度决定园本课程内容的丰富程度, 而课程资源的利用水平又决定课程目标的实现程度, 课程资源开发在园本课程建设中的重要性可见一斑。然而, 园本课程资源开发在铺天盖地的学前课程改革的时代诉求中却出现了一些剪不断、理还乱的现象, 与课程资源开发利用的初心渐行渐远, 实有匡正的必要。

一、园本课程资源开发的“淤塞之症”

幼儿园有教师课程指导用书, 但没有全国统一的教材。园本课程建设的自主空间一直都比中

小学大, 园本课程开发的兴起是追随我国新一轮基础教育课程改革提出了国家、地方、学校三级课程管理模式, 中小学掀起校本课程开发热潮的背景。同步于这次课程改革的《幼儿园教育指导纲要(试行)》要求幼儿园教师从本地、本园的条件出发, 结合本班幼儿的实际情况, 综合利用各种教育资源, 制订切实可行的工作计划并灵活地执行。^[1]然而, 当幼儿园投入园本课程资源开发时, 一些幼儿园受社会纷杂声音干扰, 教育的风向标指向哪儿就朝哪儿蜂拥而上; 一些幼儿园罔顾本园实际, 仿照成功的园本课程生搬硬套; 还有一些过分追求标新立异, 不考虑课程资源开发利用的可行性就搞特立独行的一套……种种园本课程资源开发的乱象上演, 教育实践者在浓雾覆盖的丛林中循环往复, 试图寻找出口。

乱象一: 课程资源建设盲目追风, 缺乏适宜性判断。

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“学前课程改革循证决策提质研究”(BHA210134)的阶段性成果。

作者简介:黄小莲, 杭州师范大学教育学院教授, 博士, 主要从事课程教学论研究; 周丽, 杭州滨文苑幼儿园教师, 硕士, 主要从事学前教育研究。

课程资源包罗万象，按照不同标准可以划分为不同类型。根据课程资源的功能特点将之分为素材性资源和条件性资源^[2]；根据课程资源空间分布的不同分为园内资源和园外资源；根据课程资源的性质分为自然资源和社会资源；根据存在方式和发挥作用的性质不同分为显性资源和隐性资源；根据物理特性和呈现方式分为文字、实物、活动和信息化资源^[3]。不难看出，可供开发利用的课程资源极其广泛和丰富。

在进行园本课程建设之前，一些幼儿园不是根据园内外的各种资源进行园本课程建设，而是首先根据当前最受追捧的热门课程需要进行资源建设，无视园所本土课程资源基础。例如，国家体育总局、教育部颁布的《关于加强全国青少年校园足球工作的意见》，针对的主体是“青少年”，但有一些幼儿园无视幼儿年龄小，骨骼还没有发育成熟，不适宜开展专项体育训练的事实，也不考虑幼儿园场地和师资的现实，不惜成本外聘不懂幼儿教育的足球教练，要求家长自行为孩子买足球，想方设法为开展幼儿足球特色园本课程创造条件资源。有研究指出：学前阶段以游戏玩耍为主，不宜只从事某一项运动，足球训练会给幼儿造成不可逆转的巨大伤害。^[4]又如，随着 STEAM 教育在我国中小学的推进，一些幼儿园摒弃了适宜幼儿且随处可得的自然探究课程资源，花大价钱买材料转向高大上的 STEAM 科学探究资源室建设。再如，教育部倡导传统文化进校园，许多地区保留着传统的刺绣工艺，刺绣走进幼儿园能够很好地推动非遗文化的传承和保护，然而像苏绣、双面绣等高难度、高精度的刺绣工艺是违背幼儿手部肌肉发展水平的，甚至对幼儿骨骼发育产生危害。因此，即便是一些传统的优质资源，一旦投入幼儿园这特殊场域，就应从儿童视角重新审视判断。

很多时候，幼儿园并未对资源的建设做规划，只因参观了观摩园，对他园呈现的课程资源开发成果感到新颖、赞赏，出于借鉴的目的，照猫画虎，最终仅能模仿到所见之皮肉，却不能复刻完整之经络。其结果是丢失了园本课程资源的特色和独立性。

乱象二：课程资源开发蜻蜓点水，缺失发展逻辑。

如果说课程资源是一颗颗珍珠，那么课程资源开发则是用线将珍珠串联起来。课程资源不是拿来即食的快餐，而是新鲜的食材等待人们料理。大师将其精心烹饪成一道道佳肴，新手则杂乱地一锅炖。有人认为，“课程资源开发的实质，是探寻一切可能进入课程，能和教育教学活动联系起来的资源”。^[5]然而教师识别探寻到貌似可应用至幼儿园课程的资源时，往往不加以深入甄别就全盘吸纳，致使各类资源拿来即用，一方面无法发挥资源的最优化，另一方面更为严重的是违背幼儿发展的基本准则。很多时候，幼儿园仿佛成为不知疲倦的课程资源搬运工，对课程开发的认知停滞在对各类可见资源的获取、搬来就用的浅层表面，摒弃了价值筛选，去除了深加工的环节。比如，每年六一来临，文艺表演是一项具有相当大开发空间的课程资源，然而此时家长、教师往往以自身倾向的时尚风格来装扮儿童，这些“潮服资源”只能塑造成人眼中的新潮儿童形象，且将幼儿本身的身体资源符号化，无视儿童的身体和审美诉求。

在实践中，一些幼儿园根据不同的资源开发不同的课程没有错，但东一榔头西一棒槌，开发的课程似蜻蜓点水，课程无序堆砌、臃肿、淤塞的现象并不少见。究其原因，在于缺乏对园本课程建设的顶层规划，缺乏对园所拥有的课程资源基于幼儿发展逻辑进行结构化整合。主题或项目活动是课程推进的脚手架，也是课程发展的行进路线，若对课程目标定位摇摆，脉络发展模糊，势必导致什么资源都想要，营造一种貌似课程内容充实的假象，实则局限于追求领域平均的生硬拼凑，本质上是离散的大杂烩。

基于课程主题开发资源或者基于资源开发课程主题的本质在于丰富儿童的体验抑或是经验得以提升。杜威认为，“连续性”和“交互作用”彼此积极生动地结合是衡量经验的教育意义和教育价值的标准。^[6]儿童经验的生长是小步递进的，课程资源的开发也应契合儿童发展步调，从基于儿童的原有经验起始，通过创设多层次、有梯度的活动丰富相关经验，最后达成经验的拓展与迁移。比如，主题《可爱的小动物》，是以“我喜欢的动物—关于动物的问题—动物研究小分队—保护我们的动物朋友”这样的线索展开的，层层

递进,就能够实现幼儿关于动物的经验增长。同理,组织不同年龄段的幼儿开展同一主题时,主题活动目标的层级结构要注重层次性和递进性,判断不同年龄段的幼儿能力在哪儿,需求在哪儿。例如,以《食育》主题为背景,小班的目标可以侧重在自我的美食体验上,学会健康饮食;到了中班,就可以侧重了解各类食材的来源;大班的孩子就不再仅仅满足于美食的品尝了,这个阶段可以进行美食制作,将食材与文化结合起来,了解我国的饮食文化。基于资源生发主题的行进脉络要超越仅仅囿于五大领域各撒一花的浅尝辄止,可以基于探究式问题促进思维的不断深入,同时根据幼儿实际兴趣进行创生。

乱象三:课程资源利用浪费严重,缺少多向度转化。

教师往往为了主题开展或区域材料布置需要,或自制或直接购买或向家长征集废旧物品资源,有些家长提供不上来,就会选择直接购买,视“新”为“废”。一旦主题活动结束,大部分新购材料被废弃或闲置,教师又投入下一主题的课程资源准备中。课程资源利用浪费最严重的是在等级园的评比中,可以说为专用资源室环境创设不惜血本,一旦通过评比,有些资源室使用的频率远低于投入的成本。教师往往“见山是山,见水是水”,对于课程资源只观其表象。换言之,即对某一课程资源转化利用形式单一,仅用其“一”,未能生成“许多”。课程资源的识别与获取是园本课程建设的第一步,而课程资源的转化利用则充分考量园长和教师的智慧。比如,幼儿园里都会有绿植,这些也是课程资源的一部分。在无心者眼中,绿植就是绿植,是幼儿园环境的一部分;在有心者眼中,绿植也是一个探究源。同样是对绿植的观察,有人看到的是颜色,可以延伸到“树叶为什么是绿色的?”问题探究;有人看到的是大小,可以延伸到数学中的测量与比较;有人看到的是生长,可以延伸到生命教育;等等。课程资源转化利用的过程,也是多向度学习连续发生的过程。

课程资源除本身利用形式单一外,转化立场也比较单一。虽然幼儿园园本课程资源开发一直倡导儿童本位,甚至提出“让儿童站在课程中央”,但在实践现场,教师掌握资源运用的方向

盘,往往先入为主,提前按照自己设想中的幼儿诉求将资源锁定,从教师“为了儿童”的立场思考课程目标的追求、开发实施的程度、资源的转化形式等,儿童往往是“被参与”,儿童真正的声音被边缘化。拿最常见的环境创设来说,在《我当哥哥姐姐了》这一主题中,教师为使幼儿感受到自己身体的变化,别出心裁地制作了一个脚丫模型,在上面画上刻度用以测量。当其他教师还局限于将目光放在幼儿身高的变化时,该教师能另辟蹊径想到脚丫的变化,确实具有创造性。然而可惜的是,为了完成环境创设,该教师将脚丫模具钉在了主题墙上,孩子们很感兴趣却也只能用手摸摸,没法把小脚放到墙上感受。一份精心之作最终沦为幼儿的远观之物,可惜可叹。与其满足教师的需要创造一个“好看”的环境,不如聆听孩子真正的诉求,用这些资源创设一个“好玩”的环境。倘若追求的是好玩有趣的环境,那么这个脚丫模具放置在区域中或许就能实现它的价值最大化。

园本课程资源开发存在的淤塞乱象,虽然并非幼儿园的本意和初衷,但有时走着走着就迷了路,或横冲直撞,或踽踽独行。所以有必要溯本清源,基于价值引领疏淤浚道,找回园本课程资源开发的回家之路,重新出发。

二、园本课程资源开发的“疏浚之道”

有道无术,术尚可求也;有术无道,止于术。道,是自然法则,具有抽象性、规律性和相对稳定性,用来解决原理问题。术,是方法,因时因地因人而变,是用以解决具体的技术问题。离道之术,术必衰。课程资源开发的淤塞之症,以疏浚之道为本,再实现“术”的发挥。道是河,术是舟;无河无以载舟,无舟无以渡河。道是舵,术是桨;无舵则无方向,无桨则无动力。这里的“道”,就是园本课程资源开发的价值立场。

价值一词的内涵与外延极其丰富。杜威认为,“价值”有两个基本含义:一是“内在的价值”,指珍视一个事物的态度,发现事物本身有价值。价值就是丰富或完善的经验的代名词。内在的价值不是判断的对象,因为内在的价值是“无价之宝”,“无价之宝”是不能比较的。二是

“工具价值”，工具价值是通过比较而判断得出的。在一个特定的情境下，为了某种特殊的需要，必须在不同事物之间做出选择。这就需要用实际行动作为标准，对不同事物的价值进行权衡。内在价值与工具价值是有关联的，内在价值是工具价值的基础。^{[7][71]}由此，我们可以推导出，价值立场更像是指向“内在的价值”，是课程开发者的过往经验与价值观构成的看待事物的内在态度；价值判断和选择则更像指向“工具价值”，是在园本课程开发背景下对不同课程资源做出合理选择。但是，价值立场是构成判断和选择的基础。

美国学者沃克（Walker）通过研究人们在发展课程中的想法与行为，认为课程发展的历程基本就像是描述性的过程，依时间先后程序自然发生，起于对课程不同主张的立场，终于课程的设计，中间的过程便是慎思。沃克使用“立场”一词，借以描述课程发展过程中所产生的信念和价值观是如何被建立的。而慎思的过程主要是引导课程设计者将想法化为行动，这个过程可能是充满挑战且混沌不明的，但透过此过程能更好地厘清课程资源开发与园本课程的关系，关于课程设计时可能会发生的错误也会在此过程中被一一辩证处理。^[8]

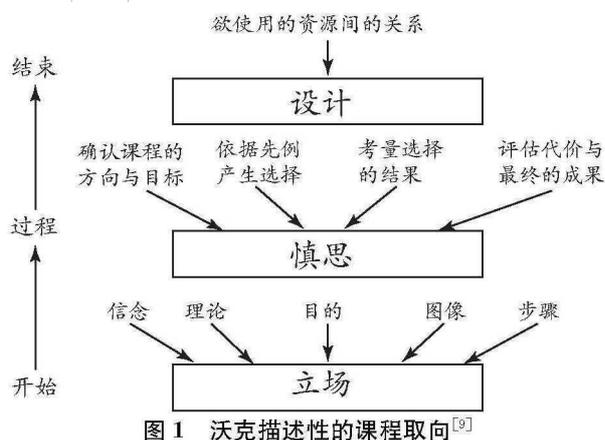


图1 沃克描述性的课程取向^[9]

沃克的课程取向流程对疏通园本课程资源开发中的淤塞之症具有适用性。其中，沃克倡导的“立场”对应园本课程开发的价值立场，这是道；“慎思”与“设计”对应价值判断及最终的课程设计与规划，此为术。先有立场之道，方能推进课程资源开发之术。

一般而言，园本课程资源开发的基本价值立

场是基于儿童的发展。尽管园本课程目标追求各异，课程资源开发形式不一，演绎不同的童年味道，但是其最终旨归还是幼儿和谐、适宜地成长与发展。这是无论何时，园本课程资源开发都需秉持的“道”。

三、园本课程资源开发的“治理之术”

在秉明价值立场疏浚之道的前提下，还要通过治理之术解决园本课程资源开发的淤塞之症。所谓以道驭术，术必成。“治理”不同于“管理”，“治”的本义为开凿水道，修筑堤坝，引水防洪，引申义为疏通人体的生理系统，疗伤除病。^[10]《史记》记载：“尧舜时，九河不治，洪水泛滥。尧用鲧治水，鲧用雍堵之法，九年而无功。后舜用禹治水，禹开九州，通九道，陂九泽，度九山。疏通河道，量势利导，十三年终克水患。一成一败，其治不同也。”^{[11]65-75}园本课程资源开发的治理关键在于因地制宜、量体裁衣、因势利导。

（一）因地制宜：立足园本的课程资源筛选之策

幼儿园并不缺乏课程资源，缺乏的是一双善于发现与利用的眼睛。面对来自社会、家庭、园内的各种庞杂资源，该如何进行筛选？筛选课程资源的目的是选出适宜的资源服务园本课程建设，通过适宜的园本课程促进儿童的发展。所以，课程资源的筛选要考虑是否有助于促进儿童发展的园本课程建设。课程资源筛选贵在因地制宜，而不是追随潮流，舍近求远。“国外的月亮比较圆”，究其根本还是没能对周边已有资源进行多元视角的观照，甚至造成“墙内开花墙外香”的无奈现象。正所谓不存在一种最好的能适应不同社会文化背景的所有儿童的课程资源，而各种不同的课程资源能很好地适合不同社会文化背景的儿童。

具体而言，与课程目标的制定过程相似，课程资源的筛选也要经历“可能性筛选”和“价值性筛选”两个过程。^[12]作为粗过滤的“可能性筛选”环节，需从课程资源本身考虑，考量其是否有助于课程目标的达成，是否具有儿童性，是否具有地域性，是否经济实用，是否方便大量获取等基本问题。一般来说，幼儿园所处地域不同，

其所拥有的优势课程资源也不同,农村园自然资源随处可见,城市园社会资源相对丰富。有研究认为,寻找田园中的课程资源,是一种童年的味道,农村的田间劳作、自然景观、农村文化、田园游戏等,都是田园课程的重要素材。^[13]也有研究认为,农村幼儿园课程资源开发首先应根据儿童发展需要,确立课程主题;其次应建立农村幼儿园课程资源开发的规范流程;最后应发动多样化的开发主体,建立农村幼儿园课程资源库。^[14]只有因地制宜,才能发挥本地、本园资源的教育效益。

“价值性筛选”相当于课程资源筛选机制的精加工,正如发展适宜性理论所倡导的“年龄适宜性、个体适宜性、文化适宜性”一样,^[15]我们还需对欲开发的课程资源是否具备适宜性进行深度筛查,这是关键的一步,决定了课程的价值取向。比如,近两年足球普及下移幼儿园,对幼儿进行足球的兴趣启蒙是有意义的,但超越幼儿身心的高强度专业训练和竞技足球是不适宜的,甚至会伤害幼儿成年之后的健康。2020年9月,全国青少年校园足球工作领导小组办公室印发《3—6岁儿童足球活动负面清单》,明确禁止足球比赛、足球考级、足球头球练习等八类行为。^[16]“价值性筛选”至少要经历“三个筛子”:第一个筛子是教育哲学,所筛选的课程资源应该有助于幼儿园课程理念的实现,对人的终身发展有价值;第二个筛子是学习理论,课程资源应与幼儿的年龄特点相符,满足幼儿的身心发展的需要和兴趣;第三个筛子是社会学理论,遴选的课程资源应体现幼儿园、家庭、社区、社会的文化生态,与社会发展相一致。

总之,因地制宜就是将本园、本地区的资源开发放在优先级,筛选出可能开发的课程资源,而后通过教育视角的多维度检验,最终过滤甄别出有价值的、适宜的园本课程资源。由着“什么样的课程经验对儿童的发展有价值?”追问“所筛选的课程资源有助于达成有价值的课程经验获得吗?”由着“通过怎样的方式让儿童获得有价值的课程经验?”追问“所筛选的课程资源与儿童的学习方式相匹配吗?”由着“为什么这样的课程经验对儿童的发展有价值?”追问“所筛选的课程资源与幼儿园、家庭、社区、社会的文化

和生态发展理念相和谐吗?”

(二) 量体裁衣:多向度的课程资源转化之策

一件衣服再漂亮也不见得能衬托所有人,一种课程方案适宜性再强也不能满足所有儿童的需要。量体裁衣,就是转化课程资源在最大程度范围内适合不同个体的需求。

首先,课程资源的转化要消解单向度论。一般而言,课程开发存在“儿童、学科、社会”三个向度,也可概括为“儿童立场的课程”与“教师立场的课程”两个向度。“儿童立场的课程”是指“一系列的活动,通过这些活动儿童达到对社会生活的意识”,这是基于儿童生活的统一性和特殊性的课程。“教师立场的课程”是指“能丰富和拓展儿童生活经验的机会”,这是基于以“专门化”和“分科化”为特征的学科课程。受二元论非此即彼的思维影响,教育现场的课程资源开发存在口号上的“儿童中心”、现实中“教师中心”的单一向度,二者经常处于左右摇摆状态。杜威用其经验自然主义课程哲学消解了单一中心论,通过精心设计的“主动作业”把这两个向度有机统一起来。^{[7]61}因此,课程资源的转化并不是完全儿童立场或完全教师立场的单向度的价值取舍,而应追求儿童的经验 and 学科知识的内在联结点,既满足幼儿当下的可知觉需求,也要顾及长远的不可知觉需求,在儿童本位的基础上实现课程价值“和合”取向,以实现个人价值和社会价值之间的调和。

其次,只有突破课程资源的固有转化形式,才更有可能达成因材施教、量体裁衣的目标。课程资源的多向度转化可以利用游戏活动、生活活动、教学活动等多元活动路径实现。针对幼儿不同的兴趣点,从不同维度进行课程资源转化。拿常见布艺资源来说,可以通过布的来源、布的制作等教学活动来满足幼儿的认知需要;通过布偶剧、皮影戏等游戏活动玩转布艺来满足幼儿天性需求;通过染、编、缝裁等制作活动体验满足幼儿的创作兴趣。^[17]多元灵活的组织形式给予课程更多的弹性,也赋予幼儿更多探究的空间。

最后,课程资源的多元转化不仅是生成多样活动来满足不同幼儿的需要,最好是能将各项活动关联起来,实现儿童经验的联结与交互。例

如，布艺坊的幼儿需要天然的染料，可以向美工室的幼儿下订单。美工室的幼儿在操作中发现需要植物原料来制作染料，此时又可以向农场的幼儿下订单订购植物原料。就这样，通过一张小小的订单，各个区域像产业链一样转动，活动的互通使各个区域各司其职，但又相互联结。布艺资源得以深层次开发，其他资源得以融合、联动，幼儿也在问题解决中不断地走向深度学习。

(三) 因势利导：提升课程资源开发能力的教师发展之策

“善战者，因其势而利导之。”^[11]¹³⁷⁸在不同的研究视域与课程改革中，教师被赋予“课程执行者”“课程实践审议开发者”“课程研究者”“课程决策者”“课程意义建构者”“课程创生者”等多种角色。^[18]智慧的教师能够通过自身的专业成长游刃有余地应对每一种身份的挑战。

有研究认为，在各类课程资源中，教师是最重要的课程资源。^[19]作为园本课程资源开发主力军的教师，课程资源的丰富性对教师的素质状况和传统权威提出新的挑战，因为教师兼具条件性资源和素材性资源的双重特征，教师自身的素质能力决定课程资源的识别范围、开发与利用程度以及发挥效益的水平，教师的知识经验、生活阅历、价值取向等构成了潜在的教育因素。因此，教师的传统制度性权威不断消解，而其专业权威和人格权威需要得到彰显和发展。^[20]实现专业自主，提升教师的课程资源开发能力才是未来应对种种实际问题的良策。

提高教师课程资源开发能力可从两个维度着手：对课程资源的价值判断和课程资源的运用逻辑，其实也可称为识别课程资源的能力和运用课程资源的能力。价值判断是一个综合考量的结果，它立足儿童的生活和经验，追随幼儿的兴趣与需要，也基于幼儿的学习与发展。当然，课程资源本身的性质也是价值判断的参考依据。一个具有统整感和逻辑感的课程资源开发不是对某一资源浅尝辄止的试探，而是锁链式的生发推进。课程资源开发利用的逻辑则应立足幼儿的经验生长上。从幼儿的生活、问题入手，基于幼儿经验开展课程；多通道感知探索，丰富幼儿经验发展课程；多样化表征，提升经验拓展课程。

“顾忌与大胆、恐惧与勇敢、绝望与希望都

是相伴而生。但是，它们混合的比例取决于个人所掌握的资源。拥有强大坚固的船只和技术娴熟的航海家视大海为充满征服和冒险的绝好天地；那些不得不乘坐脆弱危险的一叶扁舟的弱者则会瑟缩在桨后，一想到海上航行便会惊恐万状”。^[21]课程资源的开发是一个夹杂着创新、改变的历程，人们对于创新、改变的事物常常抱有期待又害怕的心态，而一旦认为自身对新事物的产生和变化没有招架之力时，人们往往选择安于现状或故步自封。因而课程资源开发能力的提升，除了依靠教师个体内生的专业成长，外部团队专业引领支持的重要性无异于凝聚夏夜萤火。目前实践中可以推广的范例很多，以某市为例，该市把全市的幼儿园组成四大“学前课改联盟”，由盟主园带领成员园教师一起进行幼儿园课程资源开发利用的集体审议，通过专业共同体推进园本课程建设。又如，某区学前教育中心创建区域“儿童研究”微信公众号平台，在课程孵化栏目不定期推送区域课程资源开发的优质案例，分享教师的课程故事，实现了区域优质课程资源的推广与共享，受众已从区幼儿园教师辐射到全省乃至全国。这些“抱团”的方式为教师在课程资源开发中注入源源不断的动力和灵感，团队赋能，因势利导，资源速递，互为拐杖，园本课程建设之路也因之越走越宽。教师改变，课程改变，幼儿园改变，幼儿改变！

参考文献：

- [1] 教育部基础教育司. 幼儿园教育指导纲要（试行）解读 [M]. 南京：江苏教育出版社，2002：35.
- [2] 吴刚平. 课程资源的理论构想 [J]. 教育研究，2001（9）：59-61.
- [3] 周广强. 新课程教师课程资源开发和整合能力培养与训练 [M]. 北京：人民教育出版社，2004：20-23.
- [4] 周琴璐. 过早的体育锻炼会伤害孩子 [J]. 祝你幸福，2019（10）：62.
- [5] 徐继存，段兆兵，陈琼. 论课程资源及其开发与利用 [J]. 学科教育，2002（2）：1-5.
- [6] 约翰·杜威. 我们怎样思维. 经验与教育 [M]. 姜文闵，译. 北京：人民教育出版社，2005：262.
- [7] 单丁. 课程流派研究 [M]. 济南：山东教育出版社，1998.

- [8] Walker D F. Fundamentals of Curriculum(2nd ed.) [M]. NY: Harcourt Brace Jovanovich, 2003.
- [9] 简楚瑛. 幼儿园课程发展理论与实务 [M]. 新北: 心理出版社, 2019: 143.
- [10] 姜勇, 庞丽娟. 论教师专业生命的完美绽放: 从管理走向治理 [J]. 中国教育学刊, 2019 (8): 65-69.
- [11] 司马迁. 史记全本新注 [M]. 张大可, 注释. 武汉: 华中科技大学出版社, 2020.
- [12] 冯晓霞. 幼儿园课程 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2000: 30.
- [13] 谢翌, 邱霞燕. 童年的味道: 寻找田园中的课程资源 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (7): 37-45.
- [14] 杨文. 农村幼儿园课程资源内涵、开发原则与基本路径 [J]. 学前教育研究, 2016 (11): 64-66.
- [15] Carol Gestwicki. 发展适宜性实践——早期教育课程与发展 [M]. 霍利岩, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2011: 3.
- [16] 3—6岁儿童足球活动负面清单 [Z]. 全国青少年校园足球工作领导小组办公室, 2020.
- [17] 宗颖. 小小布艺坊——幼儿园布艺活动 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2018: 9.
- [18] 黄小莲. 教师之课程身份: 一个尚需深入研究的课题 [J]. 教师教育研究, 2011 (5): 33-37.
- [19] 吴刚平, 樊莹. 课程资源建设中的几个认识问题 [J]. 教育理论与实践, 2001 (9): 40-42.
- [20] 李茂森. 课程资源的教学论意义探析 [J]. 教育发展研究, 2008 (12): 34-36.
- [21] 齐格蒙特·鲍曼. 个体化社会 [M]. 范祥涛, 译. 上海: 上海三联书店, 2002: 178.
- (责任编辑: 刘启迪)

The Criticism and Governance of the Chaos of Kindergarten-based Curriculum Resources Development

Huang Xiaolian¹, Zhou Li²

(1. College of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121, China;

2. Binwenyuan Kindergarten, Hangzhou Zhejiang 311121, China)

Abstract: As the source of kindergarten-based curriculum construction, the development and utilization of curriculum resources has attracted much attention in kindergarten practice. However, the development of kindergarten-based curriculum resources suffers from the chaos of blindly following the trend and lacking judgment of appropriateness; shallow exploration and lacking the logic of development; wasting seriously and lacking multi-directional transformation. To deal with the chaos, we should first take the promotion of children's development, that is, make clear the value position of the development of kindergarten-based curriculum resources. Then, we could guide practice with value standpoint and put forward governance strategies from three aspects: selecting curriculum resources according to local conditions, transforming curriculum resources according to children's different aptitudes, and improving teachers' ability of developing curriculum resources according to the situation.

Key words: kindergarten-based curriculum resources development; chaos; solutions; the technique of governance