



山西大学 2020 届硕士学位论文

一日活动中主配班教师合作的个案研究

作者姓名	李培杰
指导教师	孙杰 教授 孙桂玲 中小学高级
学科专业	教育硕士
研究方向	学前教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2017 年 9 月至 2020 年 6 月

二〇二〇年六月

山西大学

2020 届硕士学位论文

一日活动中主配班教师合作的个案研究

作者姓名	李培杰
指导教师	孙杰 教授 孙桂玲 中小学高级
学科专业	教育硕士
研究方向	学前教育
培养单位	教育科学学院
学习年限	2017 年 9 月至 2020 年 6 月

二〇二〇年六月

Thesis for Master' s degree, Shanxi University, 2020

**A Case Study on the Cooperation between Teachers of
Master and Match in a one-day Activities**

Student Name	Pei-jie Li
Supervisor	Prof. Jie Sun Pri/sec school teacher-senior Sun
Major	Mater of Education
Specialty	Preschool Education
Department	School of educational sciences
Research Duration	2017.09-2020.06

June, 2020

目 录

中 文 摘 要.....	1
ABSTRACT.....	11
第一章 绪论	1
1.1 研究缘起.....	1
1.2 研究目的和意义.....	2
1.2.1 研究目的.....	2
1.2.2 研究意义.....	2
1.3 相关概念界定.....	2
1.3.1 一日活动.....	2
1.3.2 合作.....	3
1.3.3 教师合作与幼儿园教师合作.....	3
1.3.4 主配班教师合作.....	4
1.4 国内外文献综述.....	5
1.4.1 教师合作的必要性及意义.....	5
1.4.2 教师有效合作的特征.....	6
1.4.3 合作的层次与形式.....	7
1.4.4 教师自主和合作的矛盾.....	8
1.4.5 影响教师合作的因素.....	9
1.4.6 影响幼儿园教师合作的因素.....	10
1.4.7 促进幼儿园教师合作的策略.....	11
1.5 研究设计.....	14
1.5.1 研究问题的确立.....	14
1.5.2 研究对象的选取.....	14
1.5.3 研究方法的确定.....	16
第二章 生活活动中主配班教师合作	17
2.1 主配班教师在幼儿入园环节的合作.....	19
2.2 主配班教师在幼儿园的合作.....	20

2.2.1 用餐活动.....	20
2.2.2 喝水活动.....	22
2.2.3 午睡活动.....	23
2.2.4 过渡环节的合作.....	24
2.3 主配班教师在幼儿离园环节的合作.....	25
第三章 教育教学活动中主配班教师合作.....	27
3.1 在教育教学活动前的准备.....	27
3.1.1 为什么创设“有准备”的环境.....	28
3.1.2 创设什么样的环境.....	29
3.1.3 主配班教师能为幼儿提供合适的教具和正确指导幼儿操作.....	30
3.1.4 主配班教师明确自身在教育教学活动中的的角色和作用.....	31
3.2 在教育教学活动中的合作.....	32
3.2.1 共同帮助和支持幼儿的工作.....	33
3.2.2 通过个别指导的方式共同教学.....	34
3.3 在教育教学活动后的合作.....	37
第四章 户外活动中主配班教师的合作.....	39
4.1 户外体育活动中的合作.....	40
4.2 户外游戏活动中的合作.....	42
4.3 户外文化娱乐活动中的合作.....	43
参 考 文 献.....	46
攻读学位期间取得的研究成果.....	51
致 谢.....	52
个人简况及联系方式.....	53
承 诺 书.....	54
学位论文使用授权声明.....	55

Contents

Chinese Abstract.....	I
Abstract.....	II
Chapter 1 Introduction.....	1
1.1 Research reason.....	1
1.2 Research purpose and significance.....	2
1.2.1 Research purpose.....	2
1.2.2 Research significance.....	2
1.3 Definition of relevant concepts.....	2
1.3.1 One-day activity.....	2
1.3.2 Cooperation.....	3
1.3.3 Teacher cooperation and kindergarten teacher cooperation.....	3
1.3.4 Cooperation between the teachers of Master and Match.....	4
1.4 Domestic and foreign literature.....	5
1.4.1 Necessity and significance of teacher cooperation	5
1.4.2 Characteristics of effective cooperation among teachers.....	6
1.4.3 Levels and forms of cooperation	7
1.4.4 Contradiction between teacher autonomy and cooperation.....	8
1.4.5 Factors influencing teacher cooperation.....	9
1.4.6 Factors influencing the cooperation of kindergarten teachers.....	10
1.4.7 Strategies to promote cooperation among kindergarten teachers.....	11
1.5 Study design.....	15
1.5.1 Establishment of research questions	14
1.5.2 Selection of research objects.....	14
1.5.3 Determination of research methods	16
Chapter 2 Cooperation between teachers of Master and Match in the life activities. 17	
2.1 Children go to kindergarten.....	19
2.2 In the kindergarten.....	20
2.2.1 Dining activities.....	21

2.2.2 Drinking water activity	23
2.2.3 Siesta activity	24
2.2.4 Cooperation in transition.....	25
2.3 Cooperation between teachers of Master and Match in leaving the kindergarten..	25
Chapter 3 Cooperation between teachers of Master and Match in educational activities.....	27
3.1 Preparation for educational and teaching activities.....	27
3.1.1 Why create a "prepared" environment.....	29
3.1.2 What kind of environment should be created.....	29
3.1.3 The teacher of Master and Match can provide children with appropriate teaching aids and correct guidance for children to operate	31
3.1.4 The teacher of Master and Match clearly defines the role and impact in educational and teaching activities.....	31
3.2 Cooperation in educational and teaching activities.....	32
3.2.1 Jointly help and support children's work.....	33
3.2.2 Joint teaching through individual instruction.....	35
3.3 Cooperation after educational and teaching activities.....	37
Chapter 4 Cooperation between teachers of Master and Match in outdoor activities	39
4.1 Outdoor sports.....	40
4.2 Outdoor games.....	42
4.3 Outdoor cultural and recreational activities.....	43
References.....	46
Personal profile.....	51
Acknowledgment.....	52
Personal profiles.....	53
Letter of commitment.....	54
Authorization statement.....	55

中文摘要

幼儿教师合作对幼儿教师专业发展和班级良好氛围的形成具有重要的意义。教育管理专家戴维·约翰逊指出：“合作不是让成员们肩并肩坐在同一张桌前相互谈论，而是肩并肩却又各做各的事情。”研究者认为幼儿园教师之间的合作不仅仅是教师之间讨论教学问题，而更多的是共同完成某个具体的目标。本研究从微观层面对一日活动中主配班教师的合作进行观察、分析和探讨，通过“主配班教师在哪些方面合作行为”以及“主配班教师是如何具体合作的”这两个关键问题进行研究。

研究者选取了中国湖南省长沙市一家蒙台梭利幼儿园混龄班级的主配班教师可以作为研究分析对象，同时研究者选取班级教师和幼儿园园长作为访谈对象，以便收集更真实的资料。本研究采用的研究方法有文献研究法和个案研究法。通过文献研究厘清主配班教师合作的内涵，整理幼儿园教师合作的影响因素和策略，搜集和整理蒙台梭利教育理论和课程，同时通过使用访谈、观察等具体方法收集大量和主配班教师合作有关的案例。

本研究的研究结果如下：一日活动中主配班教师的合作主要体现在生活活动的合作、教育教学活动的合作、户外活动的合作三个方面。生活活动中主配班教师通过在幼儿入园和离园、用餐、午睡和喝水活动中合作，教育教学活动中为幼儿创设准备好的环境、共同帮助和支持幼儿的工作，以及在户外体育、户外游戏和户外文化娱乐活动中合作。

关键词：一日活动；主配班教师；教师合作；个案研究

ABSTRACT

Preschool teacher cooperation is of great significance to the professional development of preschool teachers and the formation of a good class atmosphere. "Collaboration is not about sitting side by side at the same table talking to each other," says David Johnson, an education management expert. "it's about doing things side by side." Researcher believe that the cooperation between kindergarten teachers is not only about discussing teaching problems, but also about achieving a specific goal together. This study observed, analyzed and discussed the cooperation of teachers between teachers of master and match from the micro level, and studied the two key issues of "which aspects of the cooperative behavior of the teachers of master and match" and "how the teachers of master and match cooperate concretely".

In order to collect more authentic information, researcher selected teachers of a mixed-age primary and secondary class in a montessori kindergarten in changsha, hunan province as the objects of study. At the same time, the researchers also selected class teachers and kindergarten principals as the objects of interview. The methods used in this study are literature research and case study. Through literature research, the author clarified the connotation of teacher cooperation, sorted out the influencing factors and strategies of teacher cooperation, collected and sorted out montessori education theories and courses, and collected a large number of cases related

to teacher cooperation in class through interview, observation and other specific methods.

Results of this study are as follows: the cooperation of the teachers of master and match in the one-day activities is mainly reflected in the cooperation in the life activities, the cooperation in the education and teaching activities, and cooperation in outdoor activities. The teachers of master and match cooperate in kindergarten entrance and exit, meal, napping and drinking water activities, create a prepared environment for children in education and teaching activities, help and support children's work together, and cooperate in outdoor sports, outdoor games and outdoor cultural and recreational activities.

Key words: In a one-day activities; Teachers of Master and Match; The cooperation of teachers; A case study

第一章 绪论

1.1 研究缘起

二十一世纪以来，教育变革和发展受到全世界的关注。教师作为中国教育发展中的重要群体，教师之间良好合作有利于提升教育质量。美国著名学者 lieberman 认为学校的工作由教师个人学习转向群体合作，教师共同协作是大势所趋。幼儿教育发展作为基础教育的一个重要组成部分，国家和教育界对学前教育事业投入了大量资金以及颁布了重要的发展措施，提升幼儿教师的素质，建立一支具备职业道德、专业知识和能力、学会合作与反思的教师队伍显得尤为重要。幼儿教师合作对教师专业发展、幼儿发展、班级都具有重要的意义。

《幼儿园教师专业标准（试行）》（2016）提出，与同事沟通与合作和分享经验、资源，促进共同发展。幼儿教师合作对于教师专业发展具有重要的意义，幼儿园教师通过优势互补，为了完成共同的目标，相互学习、相互促进、共同成长。幼儿教师通过在合作中发现对方的问题并且给出建议，促使教师反思意识和反思能力不断地提高。幼儿教师合作能激发幼儿教师专业发展的动力和意愿，在互相信任、积极向上的氛围中不断实现自我提升和进步。通过与其他幼儿教师之间的讨论、对话、交流、沟通等不断提升自己的教育实践智慧，提高自己的专业能力，促进自身的专业发展。

幼儿园班级构成模式是“两教一保”，三位教师统一管理班级，幼儿园教师与中小学教师不同，由于0-6岁的幼儿还需要成人照顾生活，这就导致幼儿园教师工作繁多，教育和保育在一日生活中都占有非常重要的地位。几位教师构成的班级群体内部的合作，是班级工作有质量地发展的前提条件。《幼儿园教师专业标准（试行）》（2016）中在环境的创设与利用方面指出：建立班级管理秩序与规则，营造良好的班级氛围，让幼儿可以感受到安全、舒适。由此可见，班级里教师的合作对于营造良好的班级氛围以及保障日常的生活和教学秩序起到关键的作用。班级教师的团结合作是幼儿一日生活质量的保障，保证教育教学活动的正常开展，促进班级的和谐运转。^①合理的分工能调动幼儿教师的工作积极性，促进幼儿教师之间建立和谐的关系，提高幼儿园整体合作水平，也为班级教师的专业发展提供良好的心理环

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社, 2017, 21.

境。^①

1.2 研究目的和意义

1.2.1 研究目的

本研究将一日活动分为三个主要环节，研究者从生活活动、教育教学活动和户外活动的合作三个环节，通过观察法和访谈法收集素材，详细地记录主配班老师在每个环节中做了什么和说了什么，通过案例分析在合作中出现的问题，并且提出相关的建议，以便为一线老师在具体实践中的合作提供一些参考。

1.2.2 研究意义

从理论意义和实践意义两个方面阐述本研究的研究意义。

理论意义：国内外在教师合作方面的研究颇多，已有的研究涉及教师合作文化、合作能力、合作素质等一般性理论研究，还有一些研究者从较为微观的角度探讨教师合作的现状、途径、影响因素、发现的问题和管理策略等，但是专门研究幼儿教师是如何进行具体合作的研究甚少，本研究从班级里主配班教师这一角度出发，在整理和分析大量有关幼儿园教师合作的国内外文献的基础上，通过观察和访谈的方法对于主配班教师在哪些层面开展合作以及如何具体实施的进行阐述和探讨，丰富主配班教师合作的理论研究。

实践意义：本研究是从微观视角来观察、描述、分析在一日活动中幼儿园班级里主配班教师的合作行为的，具体深入地探讨主配班教师如何在具体工作中开展合作，以及通过大量的案例来阐述在蒙氏幼儿园中主配班教师合作路径。已有的研究从教研、教学讨论、备课和观摩等较为外显的形式来研究班级教师的合作渠道，由于蒙氏幼儿园理念和混龄班级的特殊性，本研究侧重讨论在一日活动中蒙氏班级里主配班教师是如何开展合作的，以为广大的一线教师和蒙氏教师提供一些实践参考。

1.3 相关概念界定

1.3.1 一日活动

一日活动是指幼儿从入园到离园所进行的一切活动，根据幼儿园一日生活环节和所研究的蒙氏幼儿园的特殊性，本研究将一日活动分为生活活动、教育教学活动和户外活动。

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 31.

生活活动是指能满足幼儿基本生活需要的活动，包括入园、饮水、用餐、吃点心、如厕、盥洗、午睡、餐后散步、排便、离园等活动。

教育教学活动是指以幼儿为主体为了促进幼儿的身心均衡发展而实施的有教学目标、教学计划、教学研讨和反思的教育教学活动。常见的是集体教学活动，是教师和幼儿围绕着一个主题进行的教学活动。在蒙氏幼儿园里，教育教学活动是以蒙氏为主题进行的活动，包括感觉课程、数学课程、科学文化课程等等。

户外活动是为促进儿童身体健康成长、增强体质以及促进智力和社会性发展，教师有目的、有计划实施的在室外进行的一系列活动，包括户外体育活动、户外游戏活动和户外文化娱乐活动。

1.3.2 合作

合作是一个涉及生物学、经济学、社会学、认知心理学等领域的概念，社会学领域中不同的学者对合作有多种解释，其中常被引用的几种解释是“合作是两个以上的个体为了共同的目标进行个体间协调作用的最高水平的行为。”^①“合作指个人或群体之间相互作用、相互协调，以实现共同的目的、利益或价值的过程，它是社会互动的一种形式。”^②“合作是在教师自愿且平等的基础上形成的一种既批判又互动的关系。”^③

研究者认为国内外学者对合作的概念主要强调了以下几点：首先，合作双方或群体之间由于共同的目标而联系在一起，这是合作的基础。其次，合作是相互协调、联合行动的过程，这是合作的本质。再次，社会互动中的合作具备相互信赖、相互支持等特征，合作双方是自愿的、平等的，不是被迫的、强制的，这是合作的重要条件。最后，在合作中强调理念的差异性互补而不是高度统一，这是合作的目的。

1.3.3 教师合作与幼儿园教师合作

国外文献中几乎没有对幼儿园教师合作进行过界定，这里研究者通过教师合作的解读来定义幼儿园教师合作。国外学者利特尔（Little, 1982）指出教师合作就是教师与同事之间交流想法和经验、互相帮助、提供反馈和心理支持的过程。^④霍尔（Hall, 1993）认为教师合作是指教师将人力资源与工作相结合在较长时间内完成特

① 朱智贤. 心理学大词典. 北京, 北京师范大学出版社, 1989, 265.

② 夏征农. 辞海. 上海, 上海辞书出版社, 1999, 389.

③ 饶从满, 张贵新. 教师合作—教师发展的重要途径. 教师教育研究, 2007, 1, 14-18.

④ Little, J. W. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 1982, 19, 3.

定目标的一种工作方式。^①温格 (Weinger, 1998) 认为教师合作不是一个偶然的、一次性的事件, 而是一个情境下长期合作的过程 (例如关注学生的学习和教学计划与材料的汇编), 从这个意义上讲, 教师合作是一个非线性的、动态的、从非均衡向均衡移动的过程。^②

国内学者饶从满和张贵新 (2007) 认为教师合作就是教师们通过共同探讨问题形成的批判又互动的关系, 其目的是改进学校教育的实践工作。^③熊梅、李洪修 (2008) 认为教师合作是在平等基础上以解决问题为核心的相互启发、相互补充、相互支持、共同进步实现资源共享的过程。^④杜静和王晓芳 (2016) 从社会互动理论的角度来阐释教师合作的涵义, 教师合作是以社会符号为媒介, 教师不断调整和改变自身角色, 对立整合、兼容并包允许冲突的过程。^⑤张鹏 (2008) 提出幼儿园教师合作就是有两位以上幼儿园教师为了解决幼儿园教育实践中遇到的问题进行的以实现教师专业技能、态度的发展的活动。^⑥

通过国内外学者对教师合作的定义以及幼儿园教师合作的相关研究, 研究者认为幼儿园教师合作就是通过幼儿园教师之间通过分享经验和教育理念、沟通具体操作等方式, 相互启发、相互支持, 以解决教育实践中的问题和促进专业发展的过程。

1.3.4 主配班教师合作

主配班教师合作是主班教师和配班教师为了完成共同的班级教学任务和促进班级里幼儿的发展进行的合作。由于研究者并不是对幼儿园教师合作相对宽泛层面的研究, 所以对主配班教师合作定义如下: 这里的主配班教师合作指同一个班级里主班教师和配班教师两个个体进行的合作, 不包括生活老师。

一日活动中主配班教师的合作指针对本班所有教育教学事务产生的但不限于班级内产生的合作, 主要体现在三个方面: 生活活动的合作、教育教学活动的合作、户外活动的合作。

① Hall, V., Wallace, M. Collaboration as a subversive activity: A professional response to externally imposed competition between schools? . *School Organization*, 1993, 13, 101 - 117.

② Wenger, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

③ 饶从满, 张贵新. 教师合作—教师发展的重要途径. *教师教育研究*, 2007, 1.

④ 熊梅, 李洪修. 教师专业发展—一种合作的视角. *外国教育研究*, 2008, 9.

⑤ 杜静, 王晓芳. 论基于社会互动理论的教师合作. *教育研究*, 2016, 11.

⑥ 张鹏. 幼儿教师合作的内隐观研究. 西南大学, 2008.

1.4 国内外文献综述

1.4.1 教师合作的必要性及意义

国外学者从促进教师学习和专业发展、提高教学质量和促进教学创新、关注学生兴趣和影响学生表现、提高教师自信心和自我效能感以及教育变革等方面阐述了教师合作的重要意义。

加拿大学者哈格里夫斯 (Hargreaves, 2001) 探讨在教师文化的方面教师合作与专业发展的关系。他认为后现代社会教师面临诸多挑战, 而教师合作是实现教师专业发展的必然要求。同时, 在认知和情感方面, 教师与同事在共同完成同一目标的过程中得到的满足感, 缩短了教学的道德距离 (Moral distance), 频繁的沟通交流产生的积极情绪, 也巩固了教师之间的关系。^①洛曼 (Lohman, 2005) 认为教师在合作的过程中可以相互交换想法或经验, 开发和讨论新课程和方法, 从同事那里得到反馈, 并相互给予心理支持, 这促进思技能和更开放的分享日常生活中遇到的问题。^②霍恩、利特尔 (Horn, little, 2010) 发现教师在合作教学中, 相互学习教学技巧, 对教学困境产生新的见解, 可以促进教学创新。同时, 增加教学评价、使用策略的多样性以及进行能够满足不同学生学习需求的反思性实践, 教师的教学理念和方法发生了实质性的变化, 更多的以学生为中心的指导, 关注学生的学习兴趣和需求, 最终能够影响学生的表现。^③韦斯特海默 (Westheimer, 2008) 认为教师合作可以减少职业倦怠, 提高教师的工作满意度、自信心和自我效能感。尤其合作对提升新教师的信心特别有益, 因为他们将能够向更有经验的同事学习, 并且知道他们不是唯一遇到特殊挑战的老师。^④加拿大学者富兰 (Fullan, 1993) 从教育变革的角度指出了教师合作的重要意义。教育变革的过程是复杂而曲折的, 这种复杂性需要组织内外都要加强合作, 他认为只有学校内以及跨学校教师的高度互动和合作才能

^① Hargreaves, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 2001, 35, 503 - 527.

^② Lohman, M. C. A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 2005, 16.

^③ Horn, I. S. & Little, J. W. Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 2010, 47.

^④ Westheimer, J. *Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 2008.

解决改革中出现的问题，影响教育变革的进程。^①

国内学者熊梅和李洪修（2008）认为教师合作可以改变教师专业信念、丰富教师的专业知识，提高专业能力、培养专业意识，提升教师的专业实践知识和实践智慧，促进教师的专业发展。^②饶从满和张贵新（2007）强调由于教师合作是多元化、开放化的批判性互动的过程，使得教师产生学习的意愿，并且有助于形成学校合作文化氛围，促进学校组织学习。^③常秀芹和李艳艳（2008）提到教师合作是教师情感交流的过程，有利于教师的心理健康。^④

由此看出，国内学者与国外学者都是主要从教师、学生、学校三个角度来论述教师合作的必要性及重要意义的，教师合作对教师的影响包括教师专业学习、专业发展、教学水平、心理健康等，进而影响学生学业水平，学校层面，主要包括学校合作文化氛围、学校变革等。

其他一些学者提到教师合作有两种影响：与过程相关的影响，例如改进合作技能、提高对专业学习的反思和自我意识水平，以及对学习持开放态度。与结果相关的影响，例如教师知识的增加、教学实践的提升以及教师对学生学习需求的意识增强。^⑤

1.4.2 教师有效合作的特征

斯蒂尔（Stille, 2014）认为有效的教师合作以相互依赖、集体责任、相互开放、情感化为特征，让教师在一个安全、支持和公平的环境中进行实践和发展。^⑥

霍德（Hord, 2004）从面对分歧的角度发现了高功能教师团队与较低功能教师团队的差异。他指出，高功能教师团队会参与到核心对话中，例如教学对学生成绩的

^① Fullan, M. G. *Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London, The Falmer Press, 1993.

^② 熊梅, 李洪修. 教师专业发展——一种合作的视角. *外国教育研究*, 2008, 9.

^③ 饶从满, 张贵新. 教师合作——教师发展的重要途径. *教师教育研究*, 2007, 1.

^④ 常秀芹, 李艳艳. 教师合作的内涵、特征与意义. *中国成人教育*, 2008, 2.

^⑤ Vicky Willegemsa, Els Consuegraa, Katrien Struyvenb, Nadine Engelsa. Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2017, 64, 230-245.

^⑥ Lau, S. M. C., & Stille, S. Participatory research with teachers: Toward a pragmatic and dynamic view of equity and parity in research relationships. *European Journal of Teacher Education*, 2014, 37, 156-170.

影响, 如何对每个学生的不同水平提供适当的支持等, 并且高功能教师团队会并识别、处理和解决它们的分歧, 而较低功能的教师团队经常讨论一些具体主题。^①

美国学者兰德爾 (Randall, 2011) 也提到高功能的教师团队会系统地收集和分祈定量信息 (如学生学习的形成性和终结性评估得分) 和定性信息 (如在课堂观察的教学情况), 而低功能的教师团队倾向于依靠轶事和回忆来交流和决策。^②

1.4.3 合作的层次与形式

1.4.3.1 合作的层次

利特尔 (Little, 1990) 和罗森霍兹 (Rosenholtz, 1989) 根据教师之间互动的相互依赖程度, 区分了不同类型的教师合作。这些分类背后的假设是, 在一个高度相互依赖的群体中的教师比相互依赖程度低的团队中的教师学得更多。分为四个层次: (1) 日常交流想法 (2) 帮助与援助; (3) 分享或交换; (4) 共同工作。^③ 第一种教师间的互动, 只有非正式的经验 and 想法的交流才会存在。因此, 它表示教师间合作程度最低, 其他级别依赖程度依次增加, 并在第四个级别达到最高, 在这种合作中, 教师感到了对教学工作的集体责任。他们在自己的实践中以相似的方式行事, 或者接受在教学实践中指导个人行为的一般原则。^④

1.4.3.2 合作的形式

教师合作包括两种形式: 正式与非正式。正式形式包括同伴监督、在职培训、研究项目、教师会议、指导和评估; 非正式层面包括与同事的日常互动, 以及出于某种需要或兴趣自发组织的解决问题的计划。

从社会文化的角度来看, 教师合作可以采取多种具体实践形式, 如协同教学、合作小组、与大学研究人员进行行动研究的合作等, 另外, 教师可以构建专业学习社区, 发展教师专业学习共同体, 并探索有效的方法来促进学生的学习成果和学校发展。协同教学是通过两个或两个以上教师共同承担教学、课堂管理、评估等职责

^① Hord, S. M. , ed. Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities. New York, Teachers College Press, 2004.

^② Colvin, K. , Crotts, K. , Li, X. , & Randall, J. Rating scale utility for teacher collaboration survey: Collaboration, your instructional practice and student achievement scale. Rocky Hill, The Northeastern Educational Research Association, 2011.

^③ Little, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 1990, 91, 509 - 536.

^④ Rosenholtz, S. Teachers' workplace: The social organization of schools. New York, NY: Longman, 1989.

来提供高质量的教学，它遵循一些“规则”，如所有的教师在计划、和实施时都有平等的发言权，鼓励合作教师分享和反思他们的教学实践。

1.4.4 教师自主和合作的矛盾

国外学者在研究中发现教师合作与教师自主似乎面临者一种两难境地。利特尔 (Little, 1990)研究了教师与同事关系在工作满意度和对学生的影响方面的重要性，提出了自主的主题。她说，他们通过与同事的交流进行非正式地学习和合作，这些接触对教师实践的影响却鲜为人知，而教师独立工作时，偶尔会尝试寻找具体的方法和解决方案。^①拉涅利等人 (Ranieri, Maylone, 2011) 研究发现教师合作导致教师在遇到需要单独面对的挑战和困难时，会感到更多的支持和更少的压力。但与此同时，过度的合作似乎增加了教师之间的相互依赖，这可能会阻碍自主的发展。^②法雷尔 (Farrell, 2006) 认为由于新教师往往需要更多的支持和指导，通过与经验丰富的同行合作，从而表现出较少的不愿参与合作活动的表现，^③但同时，他们也想实现自己的教学理念和个人职业发展目标，这种情况最能代表教师合作与教师自主之间的互动，这种互动既可以构成冲突关系，也可以构成互惠关系。^④

有一些学者认为教师自主与合作并不矛盾，科斯特纳 (Koestner, Losier, 1996) 提出反应性和反思性自主的概念。反应性自主注重独立和不依赖的人际互动，反思性自主注重的是个人以一种内在的自我反思式行事的选择和自由。当自主性与对个人独立工作的渴望相结合时，这可以看作是一种旧的自主定义中的被动态度(强调独立和不依赖)。在后一种情况下，相互依赖不会妨碍教师的自主权。因此，消极的态度往往会阻碍合作，而反思的态度会促进合作。重要的是要创造一个不剥夺教师自主权的情况下进行合作的学校氛围，这可以通过给予教师在关于学校合作的决定中发言来实现。^⑤教学活动在坚持自主原则的同时，也可以在多元化的背景下，以对话

^① Little, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 1990, 91.

^② Maylone, M. M., Ranieri, L., Griffin, M. T. Q., Mc Nulty, R., & Fitzpatrick, J. J. Collaboration and autonomy: perceptions among nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 2011, 231, 51-57.

^③ Farrell, T. S. C. The first year of language teaching: imposing order. *System*, 2006, 34(2), 211-221.

^④ Gao, X., Barkhuizen, G., & Chow, A. W. K. Research engagement and educational decentralization: problematizing primary school English teachers' research experiences in China. *Educational Studies*, 2011, 37, 207-219.

^⑤ Koestner, R., & Losier, G. F. Distinguishing reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, 1996, 64, 465-494.

协商为基础的合作学习过程中可以展开。成功的合作是参与者能够在个人自由、团队合作、相互尊重和拓宽职业视野的愿望之间达成微妙的平衡。^①

1.4.5 影响教师合作的因素

1.4.5.1 团队结构和特征

团队组成结构被不同的学者认为对合作的质量和效果是有重要影响的。德拉克-扎哈维(Drach-Zahavy, 2002)认为几种结构要素对教师团队合作的有效性有影响。这些要素包括功能异质性、频率和交互持续时间。功能异质性是指老师在一个功能多元的团队中一起工作——例如,一个数学老师和一个英语教师。德拉克-扎哈维指出,功能同质的团队——例如,两名英语教师对合作有效性的评价高于功能异质性团队。在特定的教师团队中,交流的频率和持续时间对教师合作能力和质量有显著影响。^②

布林克曼等人(Brinkmann, 2012)认为团队成员的素质比结构更重要,包括平等、个人相容性和分担责任等一系列性格特征。教师应共同承担教学责任,包括共同负责课堂活动、共同提供教学指导和教学决策、共同评估等活动。^③

日本的左腾学(2003)在《静悄悄的革命》一书中提出教师成员的友善、尊重、互助等性格特征是维持合作关系的必要条件。^④

1.4.5.2 学校组织制度和权威结构

克罗夫特等人(Croft, 2010)认为教师合作是学校管理者控制下的一种高影响力的学校改进策略。管理者对教师合作的实施和效果进行监督和评估,制定并实施的决策直接影响教师合作的质量,比如通过改变学校的权威结构,允许权力下放,给教师更多的自主权。^⑤

国内学者傅玉蓉和付新民(2010)认为当前教师合作的困境主要包括:第一,竞争性的学校制度削弱教师合作的动力;第二,专业性的教研组织逐渐蜕化为上传

^① Jose M, Coronel Llamas. Collaboration between Faculty Members and School Counselors: An Experience from a Case-based Course. *Innov High Educ*, 2011, 36, 177 - 187.

^② Drach-Zahavy, A. , A. Somech. Team Heterogeneity and its Relationship with Team Support and Team Effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 2002, 40, 44 - 66.

^③ Brinkmann, J. , T. Twiford. Voices from the Field: Skill Sets Needed for Effective Collaboration and Co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2012, 7.

^④ 左腾学. 静悄悄的革命. 李季媚译. 长春, 长春出版社, 2003.

^⑤ Croft, A. , Coggs, J. G. , Dolan, M. , & Powers, E. Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010.

下达的行政组织导致教师合作中“批判性互动”的缺失。^①符国鹏和吕立杰认为学校文化制度、结构设置这些外部因素影响了教师合作；教师的教学工作安排过于紧凑等。^②李翠华、王坦（2006）认为一下因素影响了教师合作，比如教师对合作的原因、目的、程序不够清晰；缺乏具体的合作指导方案；合作结果没有进行严格评估；另外核心人物（经验丰富的教师、领导）的高控性导致教师不能自由的表达自己的意见。^③

吴振利和饶从满（2009）从合作前提的角度阐述了影响教师合作的五个因素：合作需求、合作资本、支持平台、合作机会、合作心理。具体来说，合作需求是教师合作需要有共同的目标、教室之间可以优势互补、对合作的意义有充分的认识。合作资本是教师合作双方互惠互利，需求互补。支持性平台既包括学校在技术、场地、具体措施的支持，还包括校领导对教师合作的认知与支持程度。合作机会是教师之间是否有充分的时间和机会进行合作。合作心理是教师个人的心理，如竞争心理、怀疑心理等。^④

1.4.6 影响幼儿园教师合作的因素

国内学者张志华（2018）调查发现学历高的幼儿教师相对学历低的幼儿教师更愿意关注与满足幼儿的正当需求，而师德水平、教育教学观念、人际信任水平都会对幼儿园教师的合作产生影响。^⑤

王芳（2006）指出有一些潜在因素在阻碍着幼儿教师的合作：第一，教师文化中的传统倾向（价值取向的保守性、文化冲突中的个人主义）使得幼儿教师对合作保持距离；第二，追求效率、强调服从的幼儿园管理制度使得教师对合作目标产生了分歧；第三，带有行政色彩的强制合作，阻碍了教师们的合作热情；第四，教学内容的独立性使得教师缺乏合作动机。^⑥

① 傅玉蓉，单新涛，付新民. 促进教师合作的学校管理变革. 校长培训, 2010, 9.

② 符国鹏，吕立杰. 教师合作：促进教师学习的有效策略. 现代中小学教育, 2011, 5.

③ 李翠华，王坦. 教师合作中的问题与超越. 当代教育科学, 2006, 7.

④ 吴振利，饶从满. 关于教师合作问题的理性思考. 课程·教材·教法, 2009, 11.

⑤ 张志华. 幼儿教师合作的影响因素研究—基于安徽省幼儿教师的调查结果. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34.

⑥ 王芳. 论阻碍幼儿教师有效合作的潜在因素及其消除. 教师发展与教师教育, 2006, 12.

国内外学者研究教师合作的相关文献较多，已经有了一定的理论框架，但是针对幼儿园教师合作的研究较少，并且比较零散，不系统，不具有深度，大多都是学者们的基于实践的研究，概括性很强，但是没有进一步细化和具体。

1.4.7 促进幼儿园教师合作的策略

1.4.7.1 促进教师合作的策略

国外学者普遍认为学校管理者积极的支持（组织制度、教师队伍）和教师自身宽容开放的态度是促进教师合作的重要因素，并且要求给予教师足够的自主权，还有一些学者提出了合作模式（Goodlad），一些学者从合作的目标（Kuusisaari）、合作的过程（Little）以及合作伙伴的选择（Sandholtz）提出了一些建议。

从学校管理者给予积极的支持方面，霍恩和利特尔(Horn, Little, 2010)认为学校管理人员需要建立一定的组织结构和规章制度，安排适当的时间开展团队会议、公共讨论和集体学习，以解决潜在的问题(如严格的规则和检查制度)和发展教师的自主性。^①布里顿(Fulton, Britton, 2011)提出组织同一年级每周一次小组备课，每个月在会议上交换意见，另一种合作形式是同伴观察，老师们经常通过同伴观察彼此的上课情况后共同思考和讨论。^②学校领导和教育管理者还应该提供外部干预促进教师队伍的建立，利用教师的经验和知识来创建成员彼此兼容的教师团队，如果只是简单的把这些教师组合在一起，应该提供额外的帮助，比如团队建设措施。另外要给予教师充分的自主权，激发教师的积极性参与合作，并对自己的合作实践负责。^③

从教师自身应保持积极态度的方面，Vangrieken（2015）认为教师合作是一个循环的、动态的、复杂的过程。教师应采取宽容开放的态度对待潜在的冲突以及他们持续合作的挑战，而不是对阻碍教师合作的各种问题作出消极的反应，教师应该学习接纳和反省这些问题，并制订适当措施加以解决。^④真正的合作包括平等和共同参

^① Horn, I.S., & Little, J. W. Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 2010, 47.

^② Fulton, K., & Britton, T. STEM teachers in professional learning communities: A knowledge synthesis. *National Commission on Teaching and America's Future*, 2011.

^③ Wong, J. L. N. Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2010, 40, 623–639.

^④ Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. Teacher collaboration: A systematic review.

与。教师从在职人员的被动角色转变为真正的合作角色，需要教师能够创造、投入和积极平等地参与他们面前的职业发展机会的机会。^①

从合作模式和合作目标来看，国外的研究者古德莱德 (Goodlad, 2004) 认为高质量的教师合作需要教师与同事密切合作，通过对话、制定决策、行动和评价的循环模式，来解决教学实践问题。^② Kuusisaari (2014) 认为无论是经验丰富的还是在培训年轻教师，教师合作都应共同制定长期目标和计划，以刺激和维持他们的同伴学习动机和持续专业发展。^③

从合作过程来看，利特尔 (Little, 2003) 认为，课堂经验的交流可以用来探索共同的想法、实践或困境，这对于教师制定课程是至关重要的。但是经验的交流往往发生在表层，并没有真正考虑课堂互动的复杂性和动态性。因此教师们需要在教学实践中与他人分享他们所做的事情的特殊性和完整性。合作的教师需要被鼓励反思他们在课堂上面临的真正问题，要求详细阐述实施的方案以及学生们的反应，其他团队成员可以发表评论或提出问题。同时，尽管交流思想和经验可以扩大和深化共同的教学思想，但是这种差异与教师对教与学的核心信念有关就很难改变，从而阻碍合作的发展，因此保持核心信念的一致是重要的。^④

从合作伙伴的选择来看，Sandholtz (1999) 在一项关于教师发展的研究中得出结论，教师在选择合作伙伴的过程中必须有足够的自主权。积极的教师自主权在教师合作中占有重要地位，为教师提供自主权、选择权和积极参与的经验对于有效的专业发展至关重要。教师更容易与有共同观念的同事一起工作，在自选团队中更容易分担责任。然而，由于自主选择团队合作伙伴并不能保证外部资源的使用和采用特定的教学技能，自主组成的团队并不能保证成功的团队合作。所以，自主选择的团队也应该寻求更多的帮助，特别是关于具体的联合教学技巧，从而保证课堂高质量的教学。^⑤

Educational Research Review, 2015, 15, 17-40.

① Johnston, M., & Kirschner, B. Editorial comments. *Theory Into Practice*, 1996, 35, 146-148.

② Goodlad, J. I., Mantle-Bromley, C., & Goodlad, S. J. *Education for everyone: Agenda for education in a democracy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.

③ Kuusisaari, H. Teachers at the zone of proximal development—collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 2014, 43, 46-57.

④ Little, J. W. *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. *Teachers College Record*, 2003, 105.

⑤ Sandholtz, J. H. *A companion of direct and indirect professional development activities*. Canada, The American Educational Research Association, 1999.

国内学者吴振利和饶从满（2009）从学校文化和制度设置的方面提出了几条策略：第一，建设平等、理解、尊重、团结与奋进的学校组织文化制度，建立共同愿景。第二，搭建专业平台、信息网络平台、共享平台，建立专业的教师联盟、教师专业协会，推进教育信息化和现代化，鼓励教师出版或展示个人的教案、教学设计和思路等。第三，推进游学，丰富教师的业余文化生活，为教师创造融洽的共处机会。第四，设立学习领导组织或联盟，支持教师教研与科研项目，加强教师的专业学习。

①

符国鹏和吕立杰（2011）从教师自身的角度提出了一些建议，在态度上需要认识到合作对于自身专业发展的积极意义，正确看待竞争与合作的关系，对合作保持一种开放的心态；在思想是要正确对待合作中的冲突和矛盾，不断接受新的教学观念和教学方法；在行动上要经常反思自己的合作行为、教学行为，主动寻求学习机会。^②

李翠华、王坦（2006）从教师评价、合作程序以及管理者角色三个方面阐述了观点：第一，教师评价模式转变为发展性模式，注重教师的专业价值，使教师主动接纳他人以促进自身发展，才能构建合作的教师文化。第二，了解教师的合作需求，制定合适的合作方案，优化合作程序。第三，转变校长角色，从自上而下式转变为学习型组织的设计者和构建者，创建民主和谐的决策环境。^③国内学者同样也从学校文化和制度、教师自身方面提出了一些建议，与国外学者有一些共通之处，譬如都认为合作应该要制定专门的制度、专业的途径，不能只停留在交流表面，教师要宽容开放的对待矛盾与冲突，强调教师的自主性等等。国内学者的策略更为详细、具体，但国外学者能够从正反两面思考合作，更具有说服力。

1.4.7.2 促进幼儿园教师合作的策略

王芳（2006）从幼儿教师的合作观念、组织结构、课程改革三个方面进行了阐述：转变幼儿教师的合作观念，由做事以追求效率到发展人，激发幼儿教师参与合作的成就、权利、关系动机（Mc Celland, 1962）；改变幼儿教师合作的组织机构，形成课题组、兴趣小组等；改变传统的个人评判式的幼儿教师评价模式，以实行五

① 吴振利，饶从满. 关于教师合作问题的理性思考. 课程·教材·教法, 2009, 11.

② 符国鹏，吕立杰. 教师合作：促进教师学习的有效策略. 现代中小学教育, 2011, 5.

③ 李翠华，王坦. 教师合作中的问题与超越. 当代教育科学, 2006, 7.

个步骤的团体分析进行评价；深化幼儿园课程改革，实施生成课程、融合课程、整合课程，鼓励创新。^①

张志华（2018）从注重培养合作精神和合作能力、重视教育观念的差异方面对合作的影响、营造信任的合作氛围、园长重视教师合作并创造条件和机会、挖掘师徒关系的价值等方面提出了一些建议。^②研究者主要说明教育观念对合作的影响并不是很大的作用，反而与优良的师德相比较影响较小，研究者认为这主要是因为问卷中幼儿教师的学历普遍偏低。教育观念的相似和契合能够有利的促进幼儿教师的合作。因而，保持教育观、儿童观、教师观的一致性对促进教师合作有重要意义。

1.5 研究设计

1.5.1 研究问题的确立

已有的研究针对合作行为的构成要素、合作类型、合作素质、管理策略等，但没有细致入微地描述幼儿园一日活动中教师合作的具体情况，研究者对教育教学活动、生活活动、户外活动等环节进行观察研究主配班教师是如何具体合作的，为幼儿园一线教师更好地开展工作提供具体参考。

本研究是一日生活中主配班教师合作的个案研究。首先需要对研究问题进行界定，研究的核心不是广义的教师合作，而是幼儿园班级里主班教师和配班教师之间的合作，研究范围是幼儿园中从早晨入园到幼儿离园中的所有的活动。研究方法是个案研究，是对幼儿园中某一个班级里主配班教师合作进行的研究，以及使用观察法和访谈法来收集第一手资料。研究者认为，幼儿园教师之间的合作不仅仅是教师之间讨论教学问题，而更多的是共同完成某个具体的目标。其中，本研究通过“主配班教师在哪些方面合作行为”以及“主配班教师是如何具体合作的”这两个方面收集资料，并在此基础上进一步明确在生活活动、教育教学活动、户外活动中具体的问题和建议，以为幼儿园的一线教师开展合作提供一些借鉴和参考。

1.5.2 研究对象的选取

本研究针对一日活动中主配班教师合作的个案研究，幼儿园的班级管理制度不同，教育理念不同，课程模式也不同。研究者认为主配班教师的合作不仅仅是教育讨论、教研和学习，更多的是分工合作、相互支持以完成一个共同目标。而蒙氏教

^① 王芳. 论阻碍幼儿教师有效合作的潜在因素及其消除. 教师发展与教师教育, 2006, 12.

^② 张志华. 幼儿教师合作的影响因素研究—基于安徽省幼儿教师的调查结果. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34.

育理念是以儿童为中心，教师在帮助与支持儿童活动中共同合作，实现教育目标。因此研究者选取了湖南省长沙市一家蒙台梭利幼儿园，这家幼儿园有3年的蒙台梭利教育经验，所有班级都是混龄班，并且按照蒙氏班级容额规定，每个班级不超过25人，每个班级有三位老师。研究者选取了一个班级的主配班教师作为观察对象，同时研究者选取班级老师、其他老师和幼儿园园长作为访谈对象，以便收集更真实的资料。这个班级的主班老师和配班老师都参加过蒙氏课程的培训，主班老师是女老师，有3年多的教龄，配班老师是男老师，有2年的教龄。选择这个班级主要观察和研究在具体实践蒙台梭利教育思想和理念的过程中，主配班教师在生活活动、教育教学活动、户外活动三个环节的合作中值得借鉴的地方，以及出现的问题并提出相应的建议。

表 1.1 幼儿一日生活作息表

时间	活动安排	具体内容
7:30-8:30	入园/早餐	幼儿进入幼儿园，问好，保健老师进行卫生检查。家长在教室门口签到，与老师交代一些具体事项，幼儿换鞋后进入教室，放下书包，开始用餐。
8:30-10:30	蒙氏主题	幼儿日常生活练习、感官训练、数学、阅读和书写、艺术、音乐、宇宙教育等
10:30-11:30	户外活动	集体活动、自由游戏等
11:30-12:00	中餐	幼儿用餐和点心
12:00-12:30	餐后活动	餐后散步
12:30-14:30	午睡	班级三位老师带幼儿午睡和起床
14:30-15:00	午点	幼儿用点心（坚果、水果、牛奶等）
15:00-15:30	集体活动	感统活动、户外游戏、音乐律动、绘本美术、主题英语活动等
15:30-16:30	游戏活动	自由游戏
16:30-17:00	晚餐	幼儿用晚餐
17:00-17:30	离园	家长接幼儿离园，在教室门口签字，与老师当面沟通一些具体事项。

从上面的一日生活作息表可以看出，R 幼儿园 X 班级的一日生活主要包括生活活动、教育教学活动以及户外活动等。

1.5.3 研究方法的确定

1.5.3.1 文献研究法

文献研究是个案研究的基础，本研究在进行合作行为、教师合作等相关概念的界定、教师合作相关内容的阐释、蒙台梭利相关课程及其理论的研究中使用了文献研究法，通过对中外文献的分析厘清教师合作的内涵，整理教师合作的影响因素和策略，搜集和整理蒙台梭利教育理论和课程，了解幼儿园教师合作相关的研究现状，以此找到研究方向和立足点。

1.5.3.2 个案研究法

个案研究是对一个班级里主配班教师之间的合作进行深入细致的研究，通过收集和主配班教师合作相关的大量案例，广泛系统的收集有关资料，对案例进行描述、解释和分析的过程。本研究是在真实情境下细致入微地对班级里主配班教师合作的具体开展情况进行的研究。个案研究常采用访谈、观察等具体方法。研究者以旁观者的身份在班级里观察一日生活具体情境中主配班教师的合作行为，以发现主配班教师在哪些方面合作行为、如何合作的及存在的问题。另外，研究者根据研究目的事先思考出大致的访谈思路和访谈问题选取合适的时间与主配班教师以及园长进行交流和访谈，便于了解教师和园长的具体真实地想法。

第二章 生活活动中主配班教师合作

生活活动是一日活动中的重要组成部分，贯穿幼儿园一日活动的始终，与一日活动是“包含”与“被包含”的关系。生活活动就是幼儿在园的学习、发展和生长的活动。《3-6岁儿童学习与发展指南》中指出，幼儿生活活动的教育内容是最自然、最本真、最真实，也最贴近幼儿成长需要的教育活动。

幼儿园生活活动具有重要的意义。一日皆生活，一日生活皆课程。幼儿园教育以幼儿的生活为基础，在生活中渗透教育，生活活动中处处体现着教育契机。陶行知先生指出：“教育的根本意义是生活之变化，生活无时不含有教育的意义。仓桥物三在《幼儿园真谛》一书中指出幼儿通过生活学习生活，面向生活。^①幼儿园生活活动对促进幼儿的生长发展具有教育价值，通过管理自己的物品和自我服务时形成有秩序的品格，提高了自我管理的能力，增强幼儿的自信心；与同伴交往时，幼儿学会与人互动，解决同伴冲突，促进了社会性和情感的发展；幼儿园生活教育渗透着科学文化、逻辑、语言、音乐、艺术等课程，对动植物有直观的认识，促进幼儿的认知发展，并且无形中提高了审美，产生对大自然的热爱。^②同时，日常生活活动是蒙氏园里非常重要的一部分，能帮助幼儿学习生活技能，养成良好的生活习惯，培养幼儿的独立自主的能力和品格。

主配班教师在生活活动中进行合作是由幼儿教师的工作特点决定的。传统上人们认为幼儿的一日生活是由保育员来负责和照顾，带班教师完成教育的任务，然而幼儿园教育是“保”和“教”结合，幼儿教育工作者的工作包含幼儿教育和幼儿保育。主配班教师应认识到生活活动的教育价值，认真观察幼儿的行为表现，在适当时机开展针对性的教育，保中有教，这样有利于促进幼儿的发展。除此之外，R幼儿园X班级是混龄班级，最小的三岁，最大的六岁，不同年龄段的幼儿认知思维也处在不同的水平，3-4岁的幼儿处于从直觉行动思维转向具体形象思维的阶段，5-6岁的幼儿开始萌发抽象思维，以及每个幼儿在气质、情感态度、行为方式、认知水平、动作发展、生活自理能力方面发展存在较大的差异。，及时处理幼儿的情况，主配班教师通过有利于收获良好的教育效果。

建立生活常规、培养幼儿的生活自理能力以及独立性和自主性是蒙台梭利对

^① 仓桥物三. 幼儿园真谛. 李季滢, 上海, 华东师范大学出版社. 2014, 13.

^② 张莉. 幼儿园生活活动中的隐形课程研究. 哈尔滨师范大学, 2016.

儿童的培养目标之一，也是对蒙氏教师的要求。蒙氏教师通过教具来训练幼儿精细动作和大动作，促进骨骼的发育。在蒙氏班级，主配班教师共同帮助幼儿练习日常生活使用的工具，鼓励幼儿自主操作，不断提醒和询问，当幼儿遇到问题和难题时及时提供帮助，帮助幼儿学会生活技能，促进独立性和自主性的发展。

表 2.1 生活常规主要内容

礼仪	轻轻走、轻声说话、问候、呼唤老师和小朋友、请求帮忙、如何看书、如何开关门、如何递交物品、咳嗽、打喷嚏和打哈欠的方法、感谢和道歉、团体游戏的规则、穿拖鞋等
精细动作	抓、捏、夹、拿、搬运、放置、倒、切、剪、转、粘贴、穿珠、缝纫等动作
照顾自己的生活	整理携带物品、洗手、喝水、梳头发、擤鼻涕、上厕所、使用勺子、折布、洗碗、拉拉链、系鞋带、穿脱衣服、穿脱鞋子、折叠衣服、漱口、擦屁股、刷牙、剪指甲、拾捡洒落的东西等
准备食物	自己削皮和切水果
照顾自己身边的环境	打扫、拖地、自己捡玩具、工作毯的准备、清理和放回、擦洗桌子、擦金属器具、洗涤、餐桌的准备、如何用餐、植物栽培、照顾小动物、洗餐具等

下午用餐点的时候，班里所有的小朋友都在喝汤。5岁的凯凯端着汤走在教室里，手晃了一下碗里的汤就洒了出来。凯凯：钟老师，我的汤洒了。钟老师看了看地面，问他：那怎么办呢？袁：拿拖把拖。钟老师：好，那你去吧。于是，袁靖凯拿来了拖把把地上的汤拖干净了。

4岁的乐童把数珠洒在了地上，钟老师让乐童自己捡掉落的数珠，小花看到了也去捡。钟老师跟沈老师说：请沈老师把小花带走，这是乐童自己的工作，请他自己完成。然后沈老师把小花抱走了。

钟老师：日常生活常规这个部分对于幼儿来说是很重要的课程内容，我和沈老师提前都有这部分内容的培训和探讨，并且我们两位老师对孩子的要求是一模一样的、坚定的，我们也会要求自己做到。

从表 2.1 和上面的案例可以看到主配班教师共同在精细动作、照顾自己的生活、照顾自己身边的环境方面培养幼儿的生活常规、自理能力，促进幼儿的独立性和自

主性。主配班教师从幼儿入学第一天开始树立生活常规,由于混龄班年龄不同,会对不同年龄的幼儿提出不同的要求。

根据 R 幼儿园的一日生活作息表,主配班教师在生活活动中的合作包括幼儿入园、幼儿在园和幼儿离园三个主要环节,幼儿入园环节又包括入园准备环节和入园接待环节。幼儿入园和离园作为一日生活的开始和结束,主配班教师在这两个环节中进行的生活活动的合作有利于培养幼儿的生活能力,也是家园共育的良好时机。

2.1 主配班教师在幼儿入园环节的合作

入园环节是幼儿一日生活的开始。在幼儿入园接待活动中,蕴含着许多细微的教育契机,是培养幼儿综合生活学习能力以及开展个性化教育的重要时机。主配班教师利用入园环节,共同为幼儿营造一个温馨舒适的环境,创设环境帮助幼儿学习自我服务,使其在心理、身体及能力都得到发展,让入园环节真正成为幼儿一天美好生活的开始。入园接待环节是缓解幼儿分离焦虑、促进幼儿品格养成的重要环节。主配班教师在入园接待中在一天中的早晨和幼儿接触,以亲切的问候开始会使幼儿感到受欢迎,与幼儿建立相互喜欢、相互信任的关系。同时接待环节也是建立家园良好关系、形成家园合力的重要环节。主配班教师通过和家长简短地接触,细致地对待幼儿,并与家长交流,会增强家长对班级教师的信任感。^①

[案例 1] 星期一的早晨,钟老师在幼儿园门口站着接待小朋友和家长们,沈老师坐在班级门口,引导来班级的幼儿家长填写签到表,帮助幼儿整理自己的物品。熏熏妈妈带着熏熏到了幼儿园门口,跟钟老师交代:钟老师,今天熏熏有点咳嗽,别让她着凉了。然后乐乐、依依、豆豆、大宝和小宝都来了,钟老师和他们问好,熏熏妈妈把熏熏送到教室门口帮她换了鞋子离开了。到晚上离园的时候,熏熏的妈妈来接熏熏,看到熏熏的衣服湿了一片,询问沈老师熏熏衣服是怎么湿的,沈老师向熏熏妈妈道歉。熏熏妈妈:我早晨的时候叮嘱过钟老师的,熏熏咳嗽不能着凉的。沈老师:非常抱歉,这个我不是很清楚。钟老师听到对话,说:非常抱歉熏熏妈妈,这是非常重要的情况,请您多多观察小朋友的情况,看看小朋友有没有发烧,之后我们会更加注意小朋友的生活护理的。

在这个案例中,熏熏妈妈和钟老师交代了注意不要让熏熏着凉,但钟老师没有

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 88.

及时传达给沈老师，导致沈老师没有对熏熏的情况很了解，不能回应家长关心的问题。信息不畅通是主配班教师合作中常常出现的问题，因为主配班老师没有互通信息，导致家长接园时发现孩子衣服是湿的，造成家长对老师的不信任。

在幼儿入园的时候，主配班教师除了及时口头交接家长告知的信息，还可将信息专门记录在交接记录本上，如幼儿身体状况、需要吃药、换衣服和陪着睡觉等情况仔细记录下来，老师每天工作前翻看记录本，以达到彼此信息互通的目的。同时长期地记录有利于主配班教师了解幼儿生理卫生和身体素质的情况。

2.2 主配班教师在幼儿园的合作

幼儿在园的生活活动包括以下几类活动：（1）用餐活动，包括一日三餐、用点心、吃水果和坚果、喝牛奶和餐后散步。（2）午睡活动，包括自行穿脱衣服、袜子、叠被子等。（3）幼儿饮水、如厕和盥洗等。（4）过渡环节，包括点名、朗读诗歌等活动。在琐碎的生活活动中，主配班教师在用餐、喝水、午睡活动和过渡环节中的良好合作有利于促进幼儿的身心健康成长。

2.2.1 用餐活动

幼儿处于身体生长发育的重要时期，需要丰富的营养。良好的饮食习惯和卫生行为习惯的养成能改善幼儿营养的摄取与吸收，有利于幼儿脑的生长发育，防止消化系统的疾病，促进消化器官的发育和消化系统机能的增强，从而有效地促进幼儿的健康成长。^①

科学膳食为幼儿身体发育提供充足的营养，是幼儿生活、学习的物质前提。^②不同年龄阶段幼儿有不同的身心发展水平，因此在进餐环节表现出的进餐情况也不尽相同。班级里幼儿众多，每个幼儿的用餐习惯都不同，有的吃得快，有的吃得慢，有的挑食，有的对某些食物过敏，有的在吃饭时发呆看其他人，有的会洒饭、洒汤，还有的幼儿吃得很慢，等到其他幼儿在户外活动了还没有吃完，这些看似小的不良饮食习惯，却关乎幼儿健康体魄的养成，影响幼儿良好的生活习惯的养成。主配班教师要做好合理的分工，针对不同幼儿在进餐中存在的突出问题，帮助和指导幼儿用餐，营造轻松愉快的进餐环境，帮助幼儿逐步养成安静进餐、细嚼慢咽的进餐习

^① 陈瑶. 幼儿园教育活动设计与指导. 北京, 北京师范大学出版社. 2016, 721.

^② 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 177-178.

惯，培养幼儿独立进餐的意识和能力。^①同时，在不同幼儿进餐习惯不同的情况之下，主配班教师需要观察、思考和沟通怎样合理分工以照顾到进餐幼儿，并且维持班级秩序和保护其他幼儿的安全。

[案例2] 午餐时间到了，钟老师说：午餐时间到了，我们今天要在外面的“阳光餐厅”用餐，请所有的小朋友上完厕所洗好手到门口排队。请沈老师帮我们把桌子搬出去。小朋友们很开心，洗完手都跑到门口排队，沈老师带小朋友们到外面排队，钟老师出来引导幼儿自主打饭。在用餐的幼儿有一桌在说话，沈老师说：我看看哪桌的小朋友最安静哦。这个时候，安安取完汤走过来把汤洒在地上了，沈老师连忙过去，看看他衣服有没有弄湿，说：安安，我们再回去换一碗。大宝和小宝还有其他小朋友在讲话，依依把碗里的肉都挑了出去，豆豆望着天空没有在吃饭，熏熏呼唤沈老师：沈老师，这里有虾仁，我不能吃虾仁。沈老师问依依为什么把肉都挑出去，依依说她嚼不动。沈老师：你是不想吃是吧，不是嚼不动。钟老师在给爱爱喂饭，爱爱哭闹说：不要吃，我要让我妈妈喂饭...现场有一些混乱。有一些小朋友吃完了，跑到旁边的滑滑梯玩，剩下的小朋友有的还在吃，有的看着他们在玩，有的汤凉了不想喝了。沈老师看了看时间说，现在所有的小朋友到我这里排队，我们到前面散散步然后上去睡觉。

在这个案例中，可以看到主班老师和配班老师是有分工的，主班老师负责组织，配班老师观察就餐情况。每个幼儿进餐习惯不同，有的挑食，有的不提醒就不吃饭，有的在哭闹，有的早早吃完了去旁边玩没有老师照看，有的不吃饭看着别的小朋友玩。配班老师沈老师在进餐环节中一直在观察幼儿就餐情况，及时作出回应和处理。而主班老师钟老师更多是在组织，没有关注到每个幼儿的进餐情况，给予照顾和帮助。导致现场很混乱。

在主配班教师具体分工方面，分为餐前、进餐、餐后三个环节。在餐前环节，主班老师播放进餐音乐，组织幼儿轮流、有序洗手，配班老师进行餐前准备。在进餐过程中，主配班教师应营造一个愉快的进餐环境和氛围，在不影响幼儿情绪的前提下，提前设计一个游戏情景的方式鼓励幼儿吃完自己的饭菜。主班老师组织和指导幼儿自主取餐，对于低年龄段幼儿，教导幼儿正确使用餐具，根据自己的用餐量取餐。观察幼儿的进餐情况，对进餐速度慢的幼儿给予帮助，及时满足幼儿的特殊

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 178.

需要（比如如厕等），提醒个别幼儿进餐时间，根据不同幼儿的需要给予适当的指导，处理餐点泼洒、呕吐等突发事件。主配班教师要共同关注生病和食物过敏史的幼儿，适当调整用餐，并通过家长园地、家长会、个别交流等多种途径，指导家长在家培养幼儿文明用餐的习惯。^①

2.2.2 喝水活动

《〈幼儿园教育指导纲要（试行）〉解读》强调幼儿处在成长发育的阶段，新陈代谢旺盛，每天需要保证一定的饮水量。因此，适时适当地让幼儿补充水分是十分必要的。喝水活动是幼儿园生活教育的重要活动，幼儿在园具有良好的喝水习惯，不仅满足了幼儿的基本生理需求，更是反映出班级良好的心理氛围和师幼关系。主配班教师应有效地引导，共同帮助幼儿养成安静、有序、正确的喝水常规以及主动、科学喝水的习惯，培养幼儿健康的生活方式，有利于促进幼儿健康成长。^②

[案例3] 蒙氏课程结束，配班老师沈老师放起了一首音乐，说：小朋友们，把你们的教具收好，都去喝水吧，喝完水的小朋友到门口排队去找钟老师。有一些小朋友快地收好了教具，围在饮水机旁边要接水喝，有几个小朋友没有喝水就跑过去找钟老师。还有几个小朋友在教室里走来走去，说说笑笑。这时候多多、乐乐和依依在拥挤要去接水，多多刚接完水，被旁边的小朋友一挤，水洒在了地上，多多看了一眼，嘟囔了几句，把杯子放回到柜子里。沈老师看到了，轻轻拍多多的肩膀，提醒他：多多，你的水洒在地上了该怎么办呢？多多：不是我洒的，是他们推的我。沈老师：我看到了，但是还是你洒在地上的，怎么办呢？多多不情愿地拿起拖把把地上的水渍拖了一遍。

在这个案例中，主班老师和配班老师的分工不够清晰，主班老师没有完全参与喝水环节。在引导幼儿去喝水时，没有清晰地表达如何有序地喝水，导致幼儿一起涌向接水区，发生了拥挤现象。还有沈老师没有提醒不喝水的幼儿去喝水。

主配班教师应事先划分不同的区域，分为等待区、接水区、喝水区，主班教师站在等待区，配班教师站在接水区。设计顺畅的喝水路线，配班教师提醒幼儿按照喝水线路有序排队，主班老师将幼儿分流，可以让男生或女生先去喝水，避免拥挤、

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 227.

^② 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 252.

插队和打闹的现象发生。对于喝水困难的幼儿，主配班教师在教学中通过故事、绘本等活动帮助幼儿了解喝水与健康之间的关系，利用游戏来激发幼儿喝水的愿望。主配班教师要指导低年龄段的幼儿接水时看着自己的杯子，每次接半杯多一点，两手端稳水杯，慢慢走到喝水区，培养幼儿养成正确拿水杯的习惯。在日常中指导幼儿如何处理地上有水的情况，学习自主清理地面，保持地面干燥。^①

2.2.3 午睡活动

《3—6岁儿童学习与发展指南》强调：“让幼儿养成良好的作息习惯。”睡眠是影响儿童身高、体重指标是否正常的重要因素。睡前、睡后的穿脱衣服，不仅可以帮助发展幼儿手眼协调能力和精细动作，更是幼儿提升生活自理能力的重要途径。主配班教师应正视午睡活动的教育价值，明确不同年龄段幼儿在睡眠过程中应达到的目标要求和具体内容，抓住睡前、睡中和睡后活动的教育契机，充分发挥午睡活动在幼儿成长中的作用。^②

班级里幼儿众多，每个幼儿的睡眠习惯各不相同，有的不愿意午睡，有的在午睡时大声讲话，有的幼儿还不会穿脱衣服和袜子，有的幼儿需要老师陪睡，有的幼儿午睡的时候哭闹，有的幼儿趁老师不注意时偷偷出去等等，午睡活动分为午睡前、午睡中、午睡后三个环节，主配班教师要共同配合，帮助幼儿养成良好的睡眠习惯和正确穿脱衣服、整理床铺的技能，安抚好幼儿的情绪，引导幼儿安静入睡。

[案例4]午餐过后，钟老师带所有的小朋友散步，然后把所有的小朋友带回到教室里午睡。钟老师和沈老师还有保育老师一起帮助幼儿脱衣服和袜子，有几个小朋友很兴奋，在说说笑笑。依依说：老师，这个发夹你能帮我保存吗？不然我会被扎到的。浩浩不想睡觉，看钟老师和沈老师在忙偷偷跑出去了，小花想妈妈了一直在哭，钟老师抱着她入睡，沈老师出去找浩浩，问浩浩怎么不睡觉呢？浩浩说：我不想睡，我不要睡觉，我要下去玩。沈老师说：好，那你跟我下来。过了一会儿，所有小朋友都躺在床上，钟老师把小花哄睡着也下去了，留保育员一个人在上面。琪琪突然哭了起来，保育员问她怎么了，她不说话，保育员摸了摸她的被子，发现湿了，这时候其他幼儿跟着醒了，花花也跟着哭。保育员一会儿哄哄这个，一会儿哄哄那个。下午两点十分，钟老师和沈老师上来，沈老师老师发现琪琪的被子是湿

^① 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 287.

^② 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 400.

的，下去拿来了琪琪的备用衣服，让钟老师给她穿上。大多数幼儿已经穿好衣服了，钟老师带他们下去洗手、喝水和上厕所，留下几个动作比较慢、还在发呆和赖床的幼儿，沈老师在帮助他们穿衣服。

在这个案例中，可以看到钟老师和沈老师是共同配合帮助幼儿入睡的。钟老师对哭闹的幼儿采用抱一抱、哄一哄的方式安抚其情绪。但是钟老师和沈老师在幼儿午睡的时候都不在旁边，由于个别幼儿的突发情况导致午睡很混乱。

在午睡前，主配班老师可以播放舒缓安静的音乐，营造安静的午睡氛围，稳定幼儿的情绪；检查女孩子头上的皮筋和发夹是否有拿下来，集中存放在一个指定位置；提醒幼儿将被子盖在头部以下，保证呼吸顺畅；在午睡中，安抚有情绪的幼儿，关注不愿午睡的幼儿引导幼儿上床，可以跟幼儿约定不睡觉可以，可以安静地躺在床上。发现幼儿尿床及时帮助更换洗衣物，及时通知到其他老师；主班老师和配班老师合理分工，在幼儿午睡的时候留下一个人查看和记录午睡的情况，若在工作繁忙的情况下，可以不定期地巡视幼儿的午睡情况，关注和提醒易尿床幼儿如厕。

2.2.4 过渡环节的合作

在不同类型活动之间起转换连接作用的活动被称为过渡活动。日本幼儿教育家仓桥物三先生在《幼儿园真谛》讲到，幼儿的生活是如流水般地连续地流动着”的。^①过渡环节作为一日生活各个环节的“纽带”，将幼儿一天中的学习、生活、运动等活动串联起来，在一日生活各个环节中起着中转和衔接的作用，并且体现了“一日生活皆教育”的理念。

从幼儿的角度来说，过渡环节满足了幼儿身心活动节奏更替的需要，是发展幼儿自主选择、自我管理能力的重要环节，也是幼儿稳定、有序的一日生活的必要组成部分，就能让幼儿体会到自己是生活的主人，在幼儿园自由和快乐的生长。同时，过渡环节为主配班教师提供了更多观察幼儿行为的机会，进而进行教育策略的调整。在过渡环节安排适宜的游戏可以使过渡自然灵活、衔接紧凑，使一日各活动之间的“缝隙”变得有序、有趣、有效、有意义。^②

[案例5]蒙氏工作时间到了，钟老师播放结束的音乐，小朋友们开始收拾教具。沈老师搬了一把椅子坐在蒙氏线上，有一些小朋友陆陆续续在椅子上坐好了。沈老

^① 仓桥物三. 幼儿园真谛. 李季渥, 上海, 华东师范大学出版社. 2014, 98.

^② 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017, 552.

师开始带领小朋友唱歌谣。钟老师提醒远远：远远，把你的托盘收回去。这时，4岁的亮亮突然哇的一声哭了。钟老师把他抱在怀里，说：亮亮，什么事情这么难过呀？安抚了一会儿后，亮亮也回到了座位上。沈老师开始点名字，小朋友们齐声唱点名字歌谣。这时，有三个小朋友还没有坐在椅子上，正在讲话的时候，钟老师看到后说：请吧，请过去吧。沈老师开始用非常小的声音点名，小朋友们都仔细聆听自己的名字，听到自己的名字喊到。点名时，小宝在座位上动来动去，突然站起来走到沈老师身边，拍拍沈老师的肩膀，钟老师看到了立刻过去问他怎么了，小宝说：上厕所，钟老师：你去吧。接着，钟老师走到了厨房角开始拆酸奶盒。沈老师结束点名后，说：今天的点心是酸奶，请喝酸奶的小朋友搬着自己的椅子去喝酸奶。

[案例6]户外活动结束后，午餐时间到了。钟老师播放安静休息的音乐，沈老师提醒小朋友们趴在桌子上休息、轻轻走、轻声讲话。休息过后，钟老师说：小手背背后。小朋友们边说小手背背后边把手放到后面。钟老师介绍完餐点后说：小朋友们请用餐。小朋友们齐声说：谢谢老师，请吃午餐。

过渡环节包括蒙氏教学活动与集体活动之间的衔接、户外活动与用餐活动之间的衔接等。在这两个案例中可以看到，主配班教师承担不同的分工，一位老师负责集体点名和集体课程，而另外一名老师则负责提醒幼儿收教具，组织纪律，处理突发事件等。主配班教师在过渡环节中开展良好的合作有助于管理班级，营造秩序感，愉快、有序地完成过渡环节的活动和准备工作，引导幼儿对下一个活动充满期待，指导幼儿获得有益的学习经验。

2.3 主配班教师在幼儿离园环节的合作

离园是幼儿一日活动的最后一个环节，对幼儿来说意味着在园一日生活的结束，是调整幼儿情绪、缓解分离焦虑的有利时机，也开启了第二天对幼儿园的向往。如果幼儿离园时感觉不愉快，主配班教师可以及时疏导，保持幼儿愉快的心情，保护幼儿愿意入园的意愿。主配班教师在幼儿离园这段时间对家长早上交待的事务给予反馈，向家长反映幼儿情况，并且这也是与幼儿家长拉近距离、建立良好关系的好时机，从而更好地开展家园合作。^①

主配班教师要认识到离园的重要性，在离园这段时间关注幼儿身体健康、安全、自信和成就感、社会性发展等发展目标，让幼儿有轻松愉悦的内心体验和留恋幼儿

^① 薛彦华，史晓燕，赵娟. 幼儿园班级管理与环境创设. 北京，北京师范大学出版社. 2014, 570.

园生活的美好情感，也可以利用这一环节培养幼儿做事有秩序的好习惯。由于离园工作的琐碎，需要主配班教师更多地细心和责任心，共同组织好一些离园活动，保障好幼儿的安全，维持班级秩序，和家长做好交接工作，并利用这一环节密切家园间的联系。^①既要兼顾到幼儿，保护幼儿的安全，又要与家长进行沟通，这就需要主配班教师共同配合和开展家园合作，有效地指导幼儿顺利离园，完成一日活动的最后一个环节。

[案例7]下午五点，有的幼儿在看书，有的玩蒙氏教具，有的聊天，有的休息，陆陆续续有家长过来接幼儿离园。一些幼儿看见自己的爸爸妈妈在门口，立刻放下手里的东西跑去找爸爸妈妈。沈老师提醒幼儿收拾好放回原来的位置。钟老师站在门口和欢欢妈妈聊欢欢在园的情况，聊了很久，熏熏妈妈站在旁边也问熏熏的情况。豆豆、大宝和小宝很开心，跑来跑去，然后跑出去到外面玩。小花妈妈接走小花后，过一会儿返回来拿书包。沈老师等班里的幼儿都被接走后，填幼儿情况记录本。

这个案例中，钟老师主要负责和家长沟通幼儿的情况，沈老师维持班级的秩序。离园的时候，幼儿都很兴奋，有一些幼儿会跑来跑去，趁老师不注意的时候跑到外面去玩，还有的幼儿需要沈老师来提醒收教具。多数幼儿在门口时，钟老师长时间和个别家长交流，很容易忽视到其他也想和教师沟通幼儿在园情况的家长。还有的幼儿家长忘记拿幼儿物品，这些都是需要主配班老师共同关注的。

在离园环节，主班老师在离园之前可以播放轻柔的音乐，提醒幼儿离园的秩序，比如不要跑跳；关注到所有幼儿，避免和家长沟通时忽视到某些没有父母在旁边的幼儿；对于个别特别需要交流的幼儿家长，可以等大部分幼儿被接走之后，再进行深入沟通，以免忽视和其他家长的交流；配班老师在主班老师和家长沟通时，注意关注其他幼儿，和家长简单进行沟通幼儿在园的情况；以及提醒家长来接的幼儿把玩具和材料放回原位，带齐个人所有物品再离开。

^① 薛彦华，史晓燕，赵娟. 幼儿园班级管理与环境创设. 北京，北京师范大学出版社. 2014, 570.

第三章 教育教学活动中主配班教师合作

教育教学活动是一日活动中重要的内容。教学活动是教与学因素更加突出、正式的教育途径。根据幼儿教育教学目标，班级教师从幼儿的兴趣和身心发展水平出发，有目的、有计划地指导幼儿学习，激发幼儿的学习兴趣，帮助幼儿获取有利于其身心健康发展的知识和经验的教育活动。^①

蒙台梭利认为儿童是独立的不断发展着的完整个体，是具有生命力的、能动的、发展着的人，对儿童而言为了建构自我所做的创造性工作是十分重要和严肃的，儿童自己动手工作的目的是培养完全人格。游戏和“工作”是儿童发展的两种途径。在“有准备的环境”中儿童可自主选择和操作材料，并经专注投入使相应的能力得到发展的活动称为“工作”。^②蒙台梭利认为教师要扮演引导者、观察者的角色，观察并把握儿童的敏感期，以引发幼儿自发性的学习。教师必须要满足和关注儿童独立性的发展，它是对儿童主体性形成的最好帮助，是创造性形成的基础。教师为儿童的成长提供支持或帮助。^③R 幼儿园 X 班是一个蒙氏混龄班级，不同年龄段的孩子对于相同的工作教具有不同的学习内容。在蒙氏教学中，儿童自由选择活动区域，分为五大区域：感观教育、数学教育、语言教育、科学文化教育、日常生活教育。

主配班教师在教育教学活动的合作体现在三个环节：教育教学活动的准备、教育教学中的合作和教育教学活动后的合作。在教育教学活动的准备，主配班教师通过共同为幼儿创设适宜的环境，为幼儿提供合适的蒙氏教具、材料和正确指导幼儿操作，明确自身在教育教学活动中的角色和作用。在教育教学活动中，通过个别指导的方式共同教学，共同提供帮助和支持等方面进行合作。在教育教学活动后，主配班教师交流和探讨幼儿的情况，以便共同帮助幼儿的身心发展，实现班级管理的目标。

3.1 在教育教学活动前的准备

研究者：我们的老师在合作前有什么准备呢？

彭园长：我们要求老师们做“准备好的老师”，每个班级都会有班级会议，在教学之前讨论某个幼儿问题的解决、教具的准备、课程的设计和安排，还有遇到了

^① 陈瑶. 幼儿园教育活动与指导. 北京, 北京师范大学出版社. 2016, 497.

^② 王晴晴. 蒙台梭利幼儿园班级管理现状的研究. 延边大学, 2018.

^③ 王建平, 郭亚新. 蒙台梭利环境教育思想与儿童发展关系的理论建构. 比较教育研究, 2016, 11.

突发事情讨论如何解决，老师之间要传递一种正确而且清晰的信息：我需要你如何帮助我。

蒙台梭利强调要为幼儿创设一个“有准备”的环境，在蒙氏幼儿园里，主配班教师要深刻理解“有准备”的环境的内涵及意义，在一日活动中共同为幼儿创设一个让儿童感到喜悦的、适宜的环境。

3.1.1 为什么创设“有准备”的环境

3.1.1.1 敏感期理论

蒙台梭利认为儿童的发展存在敏感期，即在某一特定时期心智器官与身体器官一样会发展出某种机能和特性，在不同的时期会表现出不同的敏感性，这是儿童生长的内在秩序。当儿童处于某个敏感期内，儿童会表现出对某个事物或活动产生强烈的兴趣和注意，学习某件事物很快，经过合适的引导会激发出巨大的潜能，使其得到良好的发展。教育者需要观察到儿童在某个阶段对某事物产生的极大兴趣，根据这种“敏感期”为儿童提供适宜和有秩序的环境，从而加以引导。^①

主配班教师要观察和研究什么样的环境利于不同阶段儿童的心智和身体发展，了解幼儿的敏感期，根据幼儿的敏感期提供适合的教具，共同为班级创设有序和适宜的“有准备的”环境，比如细微事物敏感期，幼儿会对细小的物品很感兴趣，教师要提供颜色漂亮、精美的小珠子；数学敏感期方面，教师要为不同阶段的敏感期提供不同的教具，比如4岁幼儿会从数数量、认识数字过渡到数字和数量的配对，教师要提供数棒、数卡等使幼儿明白数字所代表的意义。4岁左右从11-19的数数、认识数字过渡到10-90的数字和数量的配对、100数字的配对、个十百千大运算、加法和进位等，教师要提供一百板和“银行游戏”帮助幼儿学习个十百千大运算。语言敏感期方面，3-4岁的幼儿处于语言敏感期，教师要提供真实的照片和实体物品教给幼儿各种各样的词汇，输入丰富的词汇以及教给幼儿正确的语言输出方式。

3.1.1.2 “吸收心智”理论

蒙台梭利认为儿童在0-3岁时存在一种“吸收心智”现象，此阶段的儿童会积极、自动、自发地吸收周围环境中的一切印象，而3-6岁时儿童会逐渐发展出一种“有意识的心智”，儿童可以通过他们的各种感觉器官和周围环境进行互动，在与环境的接触中获取各样的经验，从而促进儿童的精神发展。因此要为儿童提供一个

^① 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

适宜的外部环境。^①

蒙台梭用天文学当中的“星云”和“赫尔美”概念来分别比喻儿童创造的潜能和儿童的内在冲动和力量。她认为儿童天生存在着一种内在生命力促进儿童的心理发展和自我成长，每一个儿童都有潜在的发展潜能，并且这种发展潜能受到环境的影响。^②

3.1.2 创设什么样的环境

蒙台梭利指的教育环境包括两个方面：一种是教室的布置、桌椅的摆放、教具的准备和摆放、户外器具的准备等，一种是教师尊重幼儿的想法和自由、满足儿童的秩序感、提供接触大自然的机会等。主配班教师要共同为幼儿创设自由和规则并存、有一定的结构与秩序、接触和感受大自然的美的环境。

① 自由和规则并存

蒙台梭利非常注重儿童的自由，认为幼儿园应该给幼儿创设一种可以自由工作和生活的环境。在蒙氏教室中，儿童可以自由选择自己的“工作”，自由操作教具，给予儿童反复练习的机会，班级教师老师不得随意干涉。教师在四种情况下不得干预儿童的工作：儿童不伤害别人、不伤害自己、不破坏环境、不寻求帮助。但是这种自由是有限制、有规则的自由，主配班教师要共同为幼儿制定规则，并且做到知行合一，比如生活常规中在教室走路要轻轻走，工作时要小声交谈，不要打扰到别人，呼唤老师和其他小朋友要走过去轻拍肩膀，使用完教具要自己收拾好放回原来的位置。

② 结构与秩序

幼儿敏感期最开始表现在对环境中秩序的要求，儿童对环境中的每一件物品位置都是有认知的，当某一件物品没有放回原来的地方，他一定会放回原来的地方，摆好原先的位置，然后再进行他的工作。^③

研究者：你们教室里的教具是按照什么顺序排列的呢？

钟老师：我们教室是按照日常生活区、感官区、数学区、语言区、宇宙课程区依次排列的，日常生活区由于用水比较多会靠近水源，必须要用的教具要靠近门口，这样幼儿入园的时候就可以拿到。教具的摆放时按照从简单到复杂、从左到右、从

^① Maria Montessori. 吸收性心智. 魏宝贝. 台北, 及幼文化出版社. 2000, 19.

^② 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

^③ 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

下到上的顺序排列。比如数学区，第一层的最下面是数棒，往上是数字卡，然后是数字与数量的配对。日常生活区第一层从下到上是五指、三指、二指、一指，从五指抓、握到三指捏、夹、舀到二指捏等。在板子上钉钉子从一个点到一条线。感官区依次是粉红塔、长棒、棕色梯、插座圆柱体、彩色圆柱体、色板1号2号3号、平面几何图、立体几何组、构成三角形、二项式、三项式、重量板、听筒、温觉瓶、嗅觉瓶等。



主配班教师在进行环境创设时首先要进行各个活动区域的规划，把蒙氏教具有规律、有秩序地摆放在儿童能够方便取到的地方，有益于幼儿发展的教具放在适当的地方，在准备的教具数量方面不宜多，一套即可。在教具摆放时要有一定的秩序，按照从简单到复杂、从左到右、从下到上的顺序排列，在自主的学习中学会自我控制，形成良好的秩序感。

③接触和感受大自然的美和真实

蒙台梭利强调幼儿要走进大自然，享受美好的阳光、空气和花草树木等，感受到大自然的真实，感受真实的美，在教室中看不到任何假花假树假教具，一切都是从大自然中收集的真实的物品，比如蒙氏教室里的布置是按照真实环境摆放的，厨房、冰箱、柜子、水果刀和削皮刀等都是真实的，幼儿会用削皮刀和水果刀来削皮和切水果，放的绿植和花是真实的，幼儿会定时浇水，感官教具中训练触觉的是用来吃的豆子，有一些教具是用玻璃做的，教室外面有幼儿和老师一起种的蔬菜，天气晴朗的时候，老师们可以带幼儿到教室外面沐浴着阳光吃午餐。

3.1.3 主配班教师能为幼儿提供合适的教具和正确指导幼儿操作

主配班教师要理解蒙台梭利的教育理念，熟悉每一个教具，懂得每一个教具的

作用、如何操作，了解幼儿在操作时可能面临的困难以及了解怎么帮助幼儿。在指导幼儿操作教具之前，教师先向幼儿介绍教具如何操作，观察幼儿的操作情况，以了解和掌握他们的敏感期与经验，以及指导幼儿在操作结束后把教具归还原位。

教师可以为各发展层次的幼儿提供不同难度的教具，每种教具蕴涵着延伸和变化，有助于充分不同发挥教具的功能，可以适应于不同年龄的儿童。^①提供的教具要符合每种教具只有一种特性、美观、有趣味、能吸引幼儿的注意、只有一套、错误纠正等原则。^②

3.1.4 主配班教师明确自身在教育教学活动中的角色和作用

蒙台梭利认为儿童是自己透过和环境的互动来塑造自己的，而非教师，她认为成人不当的干预对儿童的发展是非常不利的，因此她一直强调教师如何以合适的方式介入帮助幼儿实现自我建构是非常重要的^③。X 班级的主班教师钟老师认为教师的角色是指导者，指导幼儿自己解决问题。配班老师沈老师提到教师角色是观察者、示范者、榜样。园长从成熟的蒙氏教师的角度谈到教师是帮助者和支持者，支持幼儿自身解决问题，通过有效的提问培养幼儿独立思考的能力。

钟老师：如果一个孩子遇到困难的时候，即使很无助，我们也不是老师去解决问题，而是要牵着他的手指导他让他自己解决问题，并且让孩子学会求助。蒙氏的教育不仅仅教给孩子知识和能力，而是教给孩子自己解决问题的能力。

园长：如何去评价一位老师是否是成熟的蒙氏老师，最重要的不是看他教得有多好，而是当老师脱离了这个教育环境的时候，这个孩子仍然可以自律，自己做自己的事情。每一个环节都渗透着让孩子自己解决问题、自主思考的理念，当孩子不能自己解决的时候，老师要及时的帮助和支持。有效的提问对于培养幼儿独立思考和解决问题的能力是很重要的，这也是蒙氏理念的核心。从这个层面来说，教师是有效的帮助者和支持者。

沈老师：我觉得教师的身份和承担的角色就是准备者、示范者、观察者和榜样。观察孩子做了哪些事情，观察孩子现在的认知发展水平和情况，发现孩子的需求，示范怎样拿剪刀、怎么剪纸、怎么正确拿数棒等等，还有要做好榜样，说正确的话，做正确的事情。

① 官晓清. 蒙台梭利教具及其使用方法研究. 福建师范大学, 2013.

② 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

③ 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

[案例 8] 沈老师在教甜甜 10-90 数字与数量的关系时，发现甜甜无法理解这种关系，无法将串珠和卡片配对，于是沈老师开始一步一步引导，从 10、20、30、40 一直到 90 开始教她配对，并且教会了她零的概念，甜甜最后可以将整数配对，并且理解零就是“没有”的意思，在数字中零就是在“占位置”，比如 301。

教师就是在整个教学活动中担任观察者、指导者、环境创设者、示范者、榜样的角色。教师的身份首先是观察者，观察教具引起幼儿专注的时间来判断教具是否符合幼儿的需求，其次教师以“指导者”身份介入到儿童的工作中提供适宜的帮助和支持，一切都为了儿童能够实现自我发展。教师同时还是幼儿的榜样，说正确的话，做正确的事情，教师的榜样中最有价值的就是对儿童的爱、对儿童的期望，以及由此而产生的对儿童教育事业的献身精神。蒙台梭利在《发现儿童》一书中讲到教师的角色：他不必说什么话，不必花费太多力气，也不必很严厉；但是，他必须有敏锐的观察力，能够适时地上前去帮助儿童，或是离孩子远一点，也必须能够按照儿童的需求而说话挥着保持沉默。^①

3.2 在教育教学活动中的合作

研究者对 X 班级的钟老师和沈老师进行了采访，了解到 X 班级的主配班老师是互相配合的，共同帮助和支持幼儿的工作，一起制作教具。在教学中，共同观察和关注彼此的动向还有整个班级的情况，并且教师之间是主动积极地互相帮助的。

研究者：您和钟老师在蒙氏教学中是怎么合作的呢？

配班老师（沈老师）：我们两位老师会时时观察彼此的动向，在观察彼此都在做什么，同时我们也会共同来观察和关注环境，观察小朋友们都在做什么，说了什么，谁和谁有了冲突，还有上厕所洗手这些生活方面的情况。当一个老师在和另一个老师讲话的时候，要认真听认真记，比如哪个小朋友教学进行到哪里，活动中接下来的流程是什么，什么时候开班级会议、家长会、家访等等。还有老师自己要有主动性和积极性，自己要去想我可以为班级做什么，哪里不清楚的不明白的要及时问清楚。看看其他老师在做什么，想想自己还可以做什么，比如钟老师在组织班级纪律的时候，我看一下每个孩子在做什么可以适当干预一下。

由于蒙氏教学的特殊性，研究者将主配班教师在教育教学活动中的合作分为共同帮助和支持幼儿的工作、通过个别指导的方式共同教学两个部分。其中，根据蒙

^① Maria Montessori. 发现儿童. 吴京译. 台北, 及幼文化出版社. 2001, 143.

氏课程的分类，通过个别指导的方式共同进行数学、感觉和科学文化课程的教学。

3.2.1 共同帮助和支持幼儿的工作

蒙氏教学中把幼儿操作教具称为幼儿的“工作”，工作对于幼儿来说是非常重要的而且严肃的部分，幼儿是自我的建构者。教师是“观察者”和“引导者”的角色，教师的工作不是说话，而是准备和安排一个特别的环境，给予儿童在其中继续不断地进行一连串文化活动的动机。R 幼儿园园长认为主班老师是引领者，配班老师是帮助者和支持者，共同帮助和支持幼儿的工作。

彭园长：我们的两个老师角色不同，主班老师是“引领者”，配班老师是帮助者和支持者，帮助者和支持者就要有配合的心态。比如在蒙氏教学活动中，由于我们是混龄班，是分年龄组教学的，3-6岁不同的年龄在一个班级里，我们是要求老师们学习正确地帮助和支持幼儿的工作的，既要及时帮助和支持孩子们的工作，又不会任意干涉和剥夺孩子们自由地工作。如果有幼儿向老师请求帮助的话，老师是可以进入到他的工作中帮助的。

研究者对主班老师钟老师进行采访，X 班级里主班老师和配班老师是共同帮助和支持幼儿的工作，并不是任意干涉幼儿的自由工作，教师在合适地时机介入其中。主配班老师有清晰的分工，两位老师在教学中分别关注不同年龄段的幼儿，总体上一个老师在教学，另外一个老师在关注整个班级里幼儿的情况，如果老师发现有幼儿在工作中需要介入，会提醒另外一个老师适当地介入。

主班老师（钟老师）：我们班级里这么多孩子，我们提前是有划分的，有一些小朋友就是主要他来关注的，另外一些小朋友就是主要我来看的。但不是说不是分给我的孩子我就不关注了，教学过程中我会关注每一个孩子，只是对于重要的需要介入的对象，我会跟沈老师讲。比如说轩轩，他就是长时间坐在同一个地方发呆，把教具摆在那里，然后一直看其他小朋友，我就会跟沈老师讲，让他想办法看看怎么介入。我们基本上就是一个老师在教学，另外一个老师就是在走来走去看整个班级的小朋友，如果我们两个都在教学，沈老师就不会教过长的时间，差不多后面可以让孩子自己操作的时候就可以结束了，我也不会一直教两个小朋友，教给她们方法后我就会离开的。

[案例 9] X 班级里，沈老师在帮助点点操作粉红塔，钟老师坐在桌旁带幼儿一起做剪纸，面朝整个班级，时不时抬头观察一下其他幼儿在做什么。看到安安把很多小豆子洒在桌子和地上了，和旁边的小朋友说：你们先把这个圆形剪出来，我一

会儿回来。然后轻轻拍安安：安安你的豆子洒了很多在地上，把它们捡起来好吗？安安开始一个一个捡，豆子太小了，安安左手抓一个，右手抓一个，捡起来总是掉，钟老师说：安安，钟老师来教你，用两个手指粘起来，先放到盘子里，再捡下一个。然后回到位置上，看小朋友剪纸的情况。沈老师教完点点操作粉红塔，让点点自己来操作，然后走到熏熏的旁边，说：熏熏，今天我们来学习听筒。让熏熏听各样的声音，最后教她如何收回去。大宝和小宝在玩数字银行的游戏，讲话的声音大了起来，钟老师走过去轻轻提醒要小声讲话。

X 班级里，整个班级井然有序。主班老师在教学时，会观察和关注配班老师和其他幼儿在做什么，当配班老师在教学时，维持整个班级的秩序。主配班老师都是在共同帮助和支持幼儿的工作，每个幼儿的工作不同，在学习的蒙氏课程类型和进度都不同，主配班老师会根据幼儿的情况和课程给不同的孩子进行不同的教学。

蒙氏班级里，幼儿独自一人或者 2-3 个人在工作。主配班教师需要清楚地了解孩子们在玩什么教具，以及工作进展地如何，在教学过程中时时观察幼儿的工作情况，判断现在幼儿处于准备、集中、休息、无所事事等状态，考虑什么时候需要介入，什么时候不需要介入，观察和讨论怎样才是有利于支持幼儿的工作的。

3.2.2 通过个别指导的方式共同教学

蒙台梭利认为，应该尊重个别儿童的学习速度，在指导时采用个别指导的方式。在教授蒙氏课程的过程中，主配班教师通过个别指导的方式共同进行蒙氏教学，实现儿童的身心健康发展。蒙氏课程内容包括日常生活、感官、数学、科学文化教育、语言、艺术、音乐、运动等。在开设顺序上，从日常生活和感官课程开始训练，在此基础上进行科学文化课程和语言课程的学习。^①

3.2.2.1 数学课程的合作

蒙台梭利数学课程是把抽象的数学知识概念融入简单具体有趣的教具中，幼儿通过兴致勃勃的操作蒙氏数学教具，潜移默化地理解了数学概念，培养幼儿对数学的兴趣，为儿童今后学习数学打下了很好的基础。

[案例 10] 上午教学活动中，5 岁半的源源在用数学区里的数珠学习加法。有三串不同长度的珠子放在一起。沈老师走过来问：源源，这一条珠子有多少个呢，我们来数一数。源源用手指着珠子数了一遍，说 5 个。钟老师问：那这条呢？源源：3

^① 张娜. 学前教育课程模式设计研究. 华中师范大学, 2013.

个,这一条是1个。钟老师依次在纸上写下: $5+3+1$,然后问源源一共有多少个。源源数了一遍说9个。于是在纸上写下9。

[案例11] 数学区里,钟老师在用一百板教具进行银行游戏,教大毛、小毛学习4位数加法。同一时间沈老师在教点点和西西写数字1—9,教可可乘法。

在蒙氏混龄班级里,不同的幼儿学习数学的进度是不同的,主配班教师在同一时间根据幼儿的学习进度可以进行不同内容的教学,这就需要主配班教师在平时生活和教学中观察每个幼儿的数学敏感期,在正式蒙氏教学之前对幼儿进行询问,以了解幼儿目前的认知阶段,使用适合此阶段的教具促进幼儿思维和逻辑推理能力的发展。

3.2.2.2 感觉课程的合作

蒙台梭利受到依塔和塞根的影响,认为感觉是智慧的开端。在幼儿3—7岁时,幼儿是通过感觉器官与环境进行互动的,逐渐形成对事物的概念和属性的认知,包括颜色、形状、质量、体积等。

感官教育是蒙台梭利教学法的主要部分,通过强化视、听、触、味、嗅等每种感觉的训练,学习分辨物体的体积、大小、颜色和形状训练视知觉;通过触摸、辨认、感知温度、重量感训练触觉;通过音感钟和杂音筒训练听觉,弦乐器训练音感;利用不同的特殊气味的物体蒙住幼儿的眼睛训练幼儿的嗅觉;在用餐时品尝酸甜苦辣等味道训练味觉。各个感觉训练中也会加入其他感觉的辅助。通过具体的实际物品让儿童在观察、辨别、比较和判断的过程中提高自己的感知觉能力、思考问题的能力。^①

[案例12] 上午教学活动中,小宝在操作彩虹塔,他把彩虹塔拼好后用手一把推倒,发出了响声。沈老师走过来,边示范边说:小宝,我们要怎么正确操作彩虹塔呢?我们每次拿一个,双手抱住它,然后轻轻放到垫子上。小宝拿了一个最大的彩虹正方体放在工作毯上。沈老师:嗯,做得很好。现在你把它拼成一行,一会儿我再来看。小宝说:沈老师,我不会。沈老师:我们先把最大的正方体放好,然后对比一下,找到第二大的正方体放在边上,把边边对齐,剩下的你自己来拼吧。

[案例13] 蒙氏活动中,琪琪在操作声音筒。她第一次操作声音筒,看起来有点茫然。钟老师走到她身边,边说边示范:两只手指放在这里,这只手指放在上面。

^① 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.

琪琪跟着模仿，依次把声音筒排成两列，一列红色的，一列绿色的。沈老师拿出两个不同颜色的声音筒，在琪琪耳边晃了晃，问琪琪：声音一样吗？琪琪：不一样。沈老师又拿出另外两个不同颜色的声音筒。全部听完后，沈老师说：刚刚中间有听错的，我们再重新听一遍，然后进行两两配对。结束后，沈老师说：现在我来教你怎么收回去。然后把声音筒收回到了筒内。

在感觉教育中，主配班教师通过共同示范和引导幼儿自己操作感觉教具，锻炼幼儿的视、听、嗅、味、触觉五觉，培养幼儿的敏锐的感知觉、专注力、创造力，同时主配班教师在引导时要注意培养幼儿主动思考和探究的能力。

3.2.2.3 科学文化课程的合作

科学文化课程内容包含人、动植物、物理化学、天文、地理、地质、地球、历史、时间等，天文包括认识行星、地球，九大行星与太阳之间的距离等，地理包含七大洲四大洋、国家及国旗、气候、各个城市建筑及文化等，物理化学包括认识化学实验工具、物理现象、做生活实验等，历史包括了解各个国家和城市的历史和文化，时间包含会看时钟、有时间的概念、认识四季和一日时间等等。

[案例 14] 凯凯、晨晨和沈老师盘腿坐在地上，把图形板放在工作毯上。沈老师拿出不同大小的三角形，把其中两个三角形拼到一起示意小朋友说：这是长方形。又拿出另外两块三角形拼到一起说：这是平行四边形。拼完了梯形和正方形。沈老师问凯凯哪个是正方形，凯凯指了一个图形。又问晨晨哪个是平行四边形，晨晨指了一个图形。期间，凯凯开始东张西望，沈老师提醒他看图形板。沈老师：凯凯，请你把梯形拿给我。凯凯拿了一个图形给沈老师。沈老师：恩，很好。晨晨，现在请你把平行四边形拿给我。晨晨拿了一个图形给沈老师。接着，沈老师指着一个图形问：凯凯，请问这是什么形状？凯凯很快回答：平行四边形。继续问晨晨：晨晨，请问这是什么形状？晨晨很快回答：梯形。沈老师：好的，非常好。现在我教你们把它收回去。于是把三角板收到了盒子里。

[案例 15] 上午教学活动中，熏熏和凯凯把两栖动物图形卡片放在工作毯上，钟老师走过来问：我们之前已经学过这几张卡片了，熏熏，这是什么呢？熏熏：这是青蛙。凯凯：这是蟾蜍。钟老师：对的，这是蟾蜍。那这个是什么呢？熏熏和凯凯一起说：这是鳗鲡。钟老师：好，现在请熏熏把山溪鲵放在我的手上，请凯凯把洞螈放在我的手上。然后钟老师交换了卡片的位置。问熏熏哪一个是鳗鲡，熏熏指了一张卡片，又继续问凯凯，哪一个是山溪鲵，凯凯指向一张卡片，熏熏说：不对，这个是山溪鲵。钟老师：对的，这个是山溪鲵。好，现在我们来做一个配对，把一样的卡片

放在一起。钟老师说出卡片的名字，熏熏和凯凯把相同的卡片放在了一起。

在上面的案例中，主班老师和配班老师对不同的幼儿教授不同的科学文化课程，每一个步骤都是提前设计的，案例 14 中沈老师教授幼儿认识不同的图形，案例 15 是钟老师教授幼儿认识动植物，目的都是帮助幼儿了解科学文化知识。

3.3 在教育教学活动后的合作

在蒙氏教学后，主班教师和配班教师沟通和讨论蒙氏教学和幼儿的情况。X 班级主配班老师讨论教师介入时机的问题，钟老师认为幼儿的工作是根据教学计划和教学进度安排的，教师的介入需要考虑到教学的计划和幼儿的兴趣。

[案例 16] 沈老师：钟老师，今天凯凯一上午一直坐在沙发上看书，我们是不是要提醒他一下去做别的工作呢？

钟老师：如果一个孩子整个上午都在发呆或者做一件事情，老师要考虑怎么介入，凯凯有兴趣看书，我觉得是好的。我看到他一直在看书，但是我没有介入，是因为我觉得孩子的工作是要根据他的教学计划和教学进度走的，但不能每天都是这样的，还是要把凯凯叫去做其他工作的。

主配班教师在讨论教学环境中教具不足的情况，根据班级里的教具和幼儿的需要，沈老师和钟老师进行了讨论，需要配备的教具及其数量。

[案例 17] 沈老师和钟老师讨论环境中教具不足的情况

沈老师：冬天马上到了，小朋友们坐在地上操作教具就会很凉，之前的垫子质量不好，我们需要重新换一下了，我之前看到的那种水果垫子，你觉得怎么样？

钟老师：我也注意到这个问题了，那个水果垫子挺好的。

沈老师：那按照我们班小朋友的情况，我们配备 5-6 个垫子就够了吧。

钟老师：5-6 个是不够的，今天是有一些小朋友请假了，平时有很多人坐在那里的，每个毯子最多坐两个人，我觉得需要 12 个。

沈老师：那我先去和园长申请一下吧。

[案例 18] 沈老师和钟老师讨论孩幼儿的情况

沈老师：我注意到悦辰在工作过程中经常处于中间断掉的情况，一段时间找不到自己的工作

钟老师：这种情况每个小朋友都有的，他们在工作过程中会有倦怠期，当他专注了一段时间后需要放松，我们可以考虑让她做一些手工来放松一下，她的手工做得还是挺不错的

沈老师：嗯嗯，我觉得可以。可是她今天搬着椅子坐在蒙氏线上两次，这种情况要不要干预呢？

钟老师：这是她自己的选择，她没有破坏环境，没有伤害自己，没有打扰别人，这三个原则都没有打破，而且她没有寻求我的帮助，尽量不干预的情况下我就没有干预，除非我看到她经常性长时间坐在那里发呆，比如说轩轩就是经常坐在一个地方发呆，我就会介入。什么情况下老师需要介入，我觉得是需要好好研究的。

主配班教师在交流和讨论在幼儿工作过程中出现的倦怠期该怎么解决，以及教师在破坏环境、伤害自己、打扰别人、寻求帮助的原则下是不可以介入的。以一个问题的解决开始讨论，然后共同商量出方案。

其他教育教学活动后的合作还包括主配班教师沟通孩子的学习水平和程度、月末工作总结、家长会总结、每个月的教育笔记等。

第四章 户外活动中主配班教师的合作

作为一日活动中的重要环节，幼儿园户外活动是为促进儿童身体健康成长、增强体质以及促进智力和社会性发展，幼儿园教师有计划有组织地对幼儿所进行的室外活动。以幼儿园为分界点，幼儿园开展的有园内和园外户外活动两种类型。

国内外许多学者都认为儿童需要大自然。皮亚杰认为儿童的学习和发展是主动与环境中各种因素相互作用的过程中发生的。户外活动强调幼儿真实的经验，这符合幼儿学习的方式。加德纳提出每一个人都有多元智能，主配班教师在户外活动中应发展幼儿的多元智能。比如体育锻炼可以促进幼儿身体运动智能，户外体操播放的有韵律的音乐可以发展幼儿的音乐节奏智能，与同伴的交流和沟通促进语言智能和人际沟通智能。蒙台梭利认为“儿童通过大自然获取必要的力量来促进自身的身心发展，儿童和大自然接触，在大自然中学习，从真实生动的大自然中汲取营养。”^①陈鹤琴先生提出“大自然、大社会都是活教材”，“幼儿教育在做中教、做中学”。可见户外活动是符合儿童对接触大自然的需要的。陶行知先生也鼓励幼儿多沐浴大自然，与大自然相接触，强调幼儿亲自做来获取知识，还强调生活就是教育。户外活动是幼儿教育的重要组成部分，主配班教师应经常使幼儿走近和接触大自然，让幼儿亲自动手操作和观察，在大自然中亲身学习和感受周围事物，以获得最真实的体验。^②

X 班级户外活动的基本情况。第一，班级主配班教师对户外活动的认识。沈老师认为户外活动是很有价值和意义的。可以促进身体的发育和发展，还可以锻炼孩子的肌肉控制和力量感。孩子在运动的过程中，孩子的大脑神经很活跃，促进智力的发展。我们在组织团体活动的时候，让孩子有参与感和团队意识。第二，户外活动的时间。研究者观察到 X 班级上午户外活动一小时，下午户外活动在 20 分钟左右，有时候下午没有户外活动的时间。第三，户外活动的形式。X 班级户外以自由活动和户外游戏为主。户外游戏主要是民间游戏和教师自编游戏，比如老鹰捉小鸡，鸭子鸭子鹅等。第四，户外活动场地和活动材料。X 班级的户外活动场地有限，户外活动材料以综合性运动器械为主，除了滑滑梯还有锻炼手部肌肉、平衡感和肌肉控制的球类玩具，同一种器械教师有不同的用途，比如拍篮球锻炼手部肌肉，万象组合搭

^① 玛利娅·蒙台梭利，邵夏珍主编。蒙台梭利早期教育法全书。北京，中国发展出版社，2004，162。

^② 舒娇云。幼儿园户外活动组织的研究。华中师范大学，2014。

成独木桥在上面拍篮球可以同时锻炼平衡感和手部肌肉控制。对 X 班级的钟老师和沈老师进行采访，沈老师说到“户外活动器材都可以用，孩子们想选择什么选择什么，我不会设限制的”，钟老师说到“户外活动主要带他们放松，晒晒太阳，锻炼身体”，可以看到对选择和利用户外材料是无计划的，没有根据活动材料有计划地安排相应的户外活动，也不能从整体上把握户外活动开展的全部进程和每个环节的要点。第五，户外活动的教师参与和合作情况。在户外活动中，常常是一个老师主要组织活动，主配班教师没有进行观察记录的行为。

根据户外活动内容不同，划分为户外体育活动、户外游戏活动和户外文化娱乐活动。主配班教师在户外活动中的合作体现在以下几个方面：共同保护幼儿的安全；共同组织户外活动和具体的实施；共同维持班级的秩序，解决幼儿之间的冲突。

4.1 户外体育活动中的合作

户外体育活动是幼儿园安排在户外进行的体育活动，主要包括户外体育教学和户外体育锻炼等。户外体育教学包括晨间活动和午间散步。户外体育锻炼活动是教师有计划地开展的体育锻炼活动。

蒙台梭利指出：“环境的教育作用是非常重要的，因为孩子们从环境中获取一切，并将其融入他们的生活。”孩子是自然之子，他需要自然的滋润。^①科学、适宜的体育锻炼可以促进幼儿身体的生长发育，幼儿身体的各器官、机能尚未发育完善，经常组织幼儿在阳光下进行适宜的体育活动，能有效促进骨骼骨化、韧带增厚，使肌肉变得丰满、结实。户外锻炼能有效提高循环系统、呼吸系统、消化系统的功能，提高幼儿身体的新陈代谢水平。幼儿身体柔嫩、机能较弱，户外活动能使幼儿的神经系统功能得到提高，从而有效地调节自身的各种机能，对外界环境迅速做出反应。促进幼儿动作能力和身体素质的提高。不仅如此，户外体育活动还促进幼儿智力的发展，丰富幼儿的运动知识和经验，培养幼儿勇敢顽强的品质以及有利于幼儿社会性的发展。^②

园长：户外活动中，一个老师是“坐着”的，她要负责看大局，另一个老师是“站着”的、“移动”的，她要处理每一个孩子的突发事件，他们共同要保护孩子们的安全。

R 幼儿园园长认为户外活动中，主配班教师有不同的分工，主班老师负责整个班

^① 许冬雪. 幼儿园户外活动设计与实施个案研究. 沈阳师范大学, 2013.

^② 陈瑶. 幼儿园教育活动设计与指导. 北京, 北京师范大学出版社. 2016, 740.

级的秩序，而配班老师负责处理突发事件。

户外活动内容选择的是否恰当，直接影响幼儿参与的积极性。主班老师和配班老师应提前设计完整的户外活动方案，包括教育目标、具体的活动内容、主配班老师分工、处理遇到的突发情况等。在户外活动具体实施过程中，主班老师先清晰地介绍活动规则，在活动过程中采用游戏的方式激发幼儿的兴趣，配班老师引导幼儿遵守活动规则，提醒幼儿与同伴友好相处，有效化解矛盾和冲突。活动结束后，提醒和帮助幼儿将玩具、器械、材料放回原位^①。

[案例 19] 阳光灿烂的一天，蒙氏课程结束，沈老师让幼儿们到门口排队，到户外场地做体育锻炼。沈老师先让小朋友们围着场地跑几圈，有的幼儿推着前面的小朋友往前跑，有的站在原地，然后沈老师看了看就拿了几根塑料三角形立桩，有的幼儿绕着跑，有的幼儿跳过去，跑两圈就停下来了。期间，沈老师发指令，钟老师站在旁边看着小朋友。在跑的时候，依依和熏熏为谁在前面谁推了推起了争执，沈老师把她们拉到一旁，让她们自己解决。依依说：哼，我不跟你玩了。熏熏：我也不跟你玩。两个人站着谁也不理谁。有些小朋友跑热了，问沈老师把衣服脱在哪里，沈老师说：跑热得小朋友可以把衣服脱下来放到一旁的滑滑梯上。后来好多小朋友跑去玩滑滑梯。沈老师把地上的三角形立桩放回原位置后，和小朋友们说：现在都进去洗手、上厕所吧。小朋友从滑滑梯上来，都回教室了，沈老师把滑滑梯上的衣服抱回到教室里。

在这个案例中，沈老师和钟老师没有提前设计户外活动方案，整个活动都是很随意的。在活动开始之前，也没有介绍规则，直接发布指令，有的幼儿会推前面的小朋友或者插队跑。主配班老师也没有合理的分工，活动的发布指令、处理矛盾以及最后活动的收尾都是沈老师完成。幼儿之间出现了矛盾，沈老师在组织活动没有介入，依依和熏熏两个人站在旁边站了一段时间，没有交流，这需要主配班老师介入。

主配班教师在户外活动中，要提前做好准备，做好合理的分工。在活动中，主班老师组织幼儿到达活动场地，配班老师要观察幼儿活动情况，引导幼儿遵守规则，做好活动前的热身活动，可以慢跑、做操等形式活动全身肌肉。主配班教师要共同关注有特殊需要暂时离开场地的幼儿，确保幼儿的安全。根据天气情况，主配班教

^① 雷娜特·齐猷尔若，蒋丽译. 幼儿运动教育手册. 南京，南京师范大学出版社，2008，121.

师要提醒和帮助幼儿增减衣服。活动结束后，要检查有无遗漏的衣物、器械并进行处理。

4.2 户外游戏中的合作

游戏活动是一种符合幼儿身心发展特点的快乐而自主的实践活动。户外游戏活动包含了户外体育游戏，还有一些诸如“丢手绢”、“老鹰捉小鸡”等民间游戏，以及幼儿自发组织的随意性较强的自主游戏和诸如“小果园”、“小菜园”等室外活动区游戏。

北京师范大学刘焱教授认为，户外游戏包含着一种“通过运动来学习”，即是在户外游戏过程中促进幼儿其他方面的学习，是幼儿认识自我和外部环境的重要方式。他们的游戏世界快乐、有趣，可以满足身心发展的需求和兴趣。丰富多彩、生动有趣的体育游戏能有效促进幼儿走、跑、跳、投等动作能力的发展，也能促进幼儿身体素质的提高。儿童在游戏中可以获得丰富的学习经验，以及在游戏中通过同伴交往促进社会性的发展。

户外游戏活动能否高质量的完成，主配班教师在其中起着重要的作用。主配班老师要做好合理的分工，明确各自的职责区域和工作要点，结合区域设置确定区域的空间。根据幼儿的年龄特点和兴趣爱好，提供安全干净、种类丰富、趣味性强的材料，为幼儿设计丰富多彩的活动内容。共同激发幼儿的兴趣，引导幼儿参与户外游戏活动，体会到游戏的乐趣。教会幼儿在游戏中学会合作，增强社会性交往。在与其他幼儿发生冲突和矛盾时，指导幼儿学习如何处理和解决冲突，建立良好的同伴关系。^①

[案例 20] 蒙氏课程结束，X 班级组织幼儿户外活动。沈老师让小朋友们围成一个圈坐下来。有的小朋友在东张西望，有的在发呆。沈老师走过去轻轻拍依依，示意她坐下来。钟老师不在户外场地上。沈老师介绍游戏，问小朋友有没有玩过，小朋友们有的说有，有的说没有。沈老师开始介绍游戏规则。边说边走到浩浩的后面，轻轻摸了一下他的头，让浩浩起来追他。沈老师拉着浩浩的胳膊，让浩浩摸下一个小朋友。浩浩走到子子的后面摸了子子，沈老师对子子说：子子，快起来去追浩浩。子子愣了一下，慢慢起来去追浩浩。浩浩又跑到昕昕的后面摸她的头，欣欣一动不动。沈老师过去提醒欣欣，欣欣还是一动不动，沈老师问她：你想玩这个游

^① 王姚臻. 幼儿园户外游戏活动研究. 吉林师范大学, 2017.

戏吗？欣欣低着头说：不想。沈老师又确认了一遍，说：你不想的话可以坐在这里。欣欣：不想坐在这里。沈老师：那你可以在旁边站着。欣欣就慢慢地出去走到旁边的位置，没有任何表情，在搓手。游戏进行到中间，依依和熏熏几个女孩子开始推来推去，豆豆倒在地上。这时候钟老师从教室里面出来了，也加入进来。大宝跑到安安的后面摸安安的头发，沈老师说：安安，快起来去追大宝。安安一直在抠手，坐在地上很久听到大家在叫自己的名字，晃晃悠悠的站起来。

在这个案例中，户外游戏是由沈老师组织的“丢手绢”游戏，有的幼儿看起来不感兴趣，不想参与。还有的幼儿不明白游戏规则，在参与的过程中一开始没有投入，有的幼儿情绪不好，不想参与，还有长时间坐在地上，很多幼儿不感兴趣了开始互相打闹。期间，钟老师坐在地上参与游戏，对于不参与游戏的幼儿和打闹的幼儿没有回应的行动。

T Avontuur & RD Jong 指出传统的户外游戏活动是通过儿童之间的相互交流完成的，幼儿教师减少介入可以促进幼儿的沟通交流。^①主配班教师应充分考虑到幼儿的兴趣、爱好、运动能力，给幼儿更多自由的机会，满足幼儿的需求。在日常生活中，观察幼儿感兴趣的自主游戏类型，主配班老师鼓励幼儿自主探索游戏，在必要的时候给予适宜的支持。主班老师在组织游戏时，要根据幼儿的情况进行机动调整，另外一个老师观察幼儿的活动，积极回应幼儿的需要，提供必要的帮助，还可以做观察记录在合适的时机进行适当的教育。主配班教师在活动中关注幼儿的个体差异，给予适宜的指导和帮助。

4.3 户外文化娱乐活动中的合作

幼儿园户外娱乐活动是户外活动的重要部分，是在园外的室外空间所进行的活动。较为常见的是远足活动、社会实践、参观表演活动等。远足活动是指教师根据幼儿的年龄特点和兴趣爱好，结合幼儿园附近的周边环境有目的、有计划地组织幼儿进行的徒步活动。^②有一些幼儿园组织幼儿参观动物园、植物园、附近的公园和野地等。R 幼儿园组织过消防演习、地震演练、参观消防局等社会实践活动，还有组织和季节相关的户外活动，比如“抓住秋天的尾巴”季节活动。

[案例 21] 周三上午，幼儿园组织幼儿参观社区和表演活动。提前一天，X 班级

^① Avontuur T, Jong R D, Brink E, et al. Play it our way :customization of game rules in children's interactive outdoor games.2014.

^② 王岚. 让孩子动起来：幼儿园体育活动全课程. 北京，农村读物出版社，2010，122.

的钟老师和沈老师已经踩好点，规划了一条到社区的路线。并且和幼儿家长再次当面通知事项，包括到达时间，需要自带水杯等。第二天所有的小朋友在进行蒙氏教学之后，准备出发。沈老师：所有的小朋友都去上厕所洗手，然后到我这里排队。钟老师拿了很多小黄帽，给小朋友们戴上后，提醒所有的小朋友带好自己水杯。在幼儿园门口，钟老师让小朋友排成两队，钟老师在前面，沈老师在最后面，还有生活老师和我在队伍中间。期间，钟老师会回头看看小朋友的情况。走着走着，小花不想走了，哭了起来，沈老师把她抱起来，在队伍后面跟着。到了社区的二楼，讲解员给大家讲解后面的模型，小朋友们三三两两在看，琪琪摸了一下模型，讲解员说不能动的，钟老师提醒琪琪不可以动，几个小朋友好奇，纷纷摸模型，沈老师看见了把他们拉到一边。有几个幼儿在推搡，碰倒了模型，还有的在大声说话，沈老师提醒了几遍。参观完模型，沈老师和钟老师带幼儿参加社区表演，沈老师让小朋友们一排排坐好，沈老师坐在最左边，钟老师坐在最右边，两位老师一直观察幼儿的情况，帮助喝水的、上厕所的幼儿，坐下没多久，幼儿都坐不住了，开始动来动去，然后下座位跑过来跑过去。

在这个案例中，我们可以看出，在户外文化活动中，沈老师和钟老师有合理的分工，主班老师组织纪律和维持秩序，配班老师处理一些琐碎的事宜。在排队中，主配班老师一前一后保护幼儿的安全，主班老师时刻关注幼儿的情况，有的幼儿出现特殊情况的时候，配班老师会处理突发情况，共同维持班级的秩序和保护幼儿的安全。参观社区模型和社区表演这样的活动显然不符合幼儿的兴趣。还有幼儿喜动不喜静，在活动中规矩过多，不允许幼儿去碰恰恰引起了幼儿的好奇心。

在设计户外文化娱乐活动时，主配班教师多给幼儿创造一些接触大自然的机会，自然与野趣的活动环境可直接促进孩子与大自然的交流，给幼儿探索的空间，提升幼儿的生活经验。根据幼儿的兴趣和身心发展特点选择有益于幼儿发展的户外文化娱乐活动。

主配班教师在户外体育、户外游戏、户外文化娱乐活动合作中出现的问题：主配班教师组织户外活动时间过短；主配班教师没有提前设计户外活动目标 and 方案；活动形式单一，在组织集体游戏形式的户外活动中，幼儿表现出兴趣不足的情况。针对 X 班级在户外活动中出现的问题，研究者在统筹安排时间、促进户外活动目标内容和形式多样性、提升主配班教师户外活动的的能力方面提出一些建议。

在统筹时间方面，尊重了解每个幼儿的个体差异，制定科学的幼儿园户外活动

时间安排表。在提升主配班教师户外活动的能力方面，教师要有计划、有步骤、按一定程序来组织户外活动，根据动静结合、全面锻炼、个别对待的原则科学安排活动。制定细化的户外活动手册。主配班教师常常进行沟通交流，研讨观察心得，共同商讨确定观察目的，划分观察对象，做好观察记录，提升观察能力。在户外活动中，主配班教师转变指导者的角色，扮演活动合作者的角色。^①

在户外目标的制订上，掌握幼儿的身心发展规律是前提，科学细致地观察幼儿，从幼儿的兴趣和需要出发，尊重个体的差异。可以按照布鲁姆的目标模式，在认知、情感、动作技能三个方面来制定目标。在户外活动内容方面，主配班教师要根据幼儿的身心发展规律和幼儿的兴趣、生活经验来选择活动内容，根据时间、季节、节日变化融合各种活动形式，比如贴近日常生活的主题活动。从本园的实际出发，参考幼儿园游戏活动的一些教材给幼儿提供丰富的活动内容。丰富户外活动的种类，除了体育锻炼活动，还可以增添韵律操、运动技能类游戏、角色扮演游戏、科学游戏等。^②幼儿教育内容是广泛的，分为健康、语言、认知、社会性、道德和审美教育。主配班教师要明确各种户外活动内容，进行有机地整合，在整体上发挥活动内容的价值。活动开展前，主配班教师可以一起制作新的材料，幼儿活泼好动，对色彩极其敏感，主配班教师可以因地制宜制作不同色彩的材料，调动幼儿参与活动的积极性。低龄幼儿对高结构化材料更有兴趣，而高龄幼儿更愿意挑战抽象的低结构化水平材料。^③主配班教师要提供不同结构不同水平的材料满足不同幼儿的兴趣，丰富材料的形式，提供运动类、益智类、建构类材料等。

① 舒娇云. 幼儿园户外活动组织的研究. 华东师范大学, 2014.

② 许冬雪. 幼儿园户外活动设计与实施个案研究. 沈阳师范大学, 2013.

③ 李忠. 幼儿园户外活动多样性研究. 四川师范大学, 2015.

参 考 文 献

- [1] 朱智贤. 心理学大词典. 北京, 北京师范大学出版社, 1989.
- [2] 夏征农. 辞海. 上海, 上海辞书出版社, 1999.
- [3] 饶从满, 张贵新. 教师合作—教师发展的重要途径. 教师教育研究, 2007, 1,14-18.
- [4] Friend, M. L. Cook. Interactions: Collaboration skills for school Professionals. White plains, Long man, 1992.
- [5] 焦艳. 幼儿园一日生活环节教师分工手册. 北京, 北京师范大学出版社. 2017.
- [6] Little, J. W. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. American Educational Research Journal, 1982, 19, 3-4.
- [7] Hall, V. , Wallace, M. Collaboration as a subversive activity: A professional response to externally imposed competition between schools? . School Organization, 1993 ,13, 101–117.
- [8] Wenger, E. Communities of practice: Learning,meaning,and identity. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- [9] 熊梅, 李洪修. 教师专业发展—一种合作的视角. 外国教育研究, 2008.
- [10] 杜静, 王晓芳. 论基于社会互动理论的教师合作. 教育研究, 2016.
- [11] 张鹏. 幼儿教师合作的内隐观研究. 西南大学, 2008.
- [12] Hargreaves, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. International Journal of Educational Research, 2001, 35, 503–527.
- [13] Lohman, M. C. A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. Human Resource Development Quarterly, 2005, 16, 501–527
- [14] Horn, I. S. , & Little, J. W. Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. American Educational Research Journal, 2010.
- [15] Westheimer, J. Learning among colleagues: Teacher community and the shared

enterprise of education. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 2008.

[16] Fullan, M. G. *Change Forces: Probing the Depth of Educational Reform*. London, The Falmer Press, 1993.

[17] 常秀芹, 李艳艳. 教师合作的内涵、特征与意义. *中国成人教育*, 2008.

[18] 雷娜特·齐献尔若, 蒋丽译. *幼儿运动教育手册*. 南京, 南京师范大学出版社, 2008.

[19] Vicky Willegemsa, Els Consuegraa, Katrien Struyvenb, Nadine Engelsa. Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2017, 64, 230-245.

[20] Lau, S. M. C. , & Stille, S. Participatory research with teachers: Toward a pragmatic and dynamic view of equity and parity in research relationships. *European Journal of Teacher Education*, 2014, 37, 156-170.

[21] Hord, S. M. , ed. *Learning Together, Leading Together: Changing Schools through Professional Learning Communities*. New York, Teachers College Press, 2004.

[22] Colvin, K. , Crotts, K. , Li, X. , & Randall, J. Rating scale utility for teacher collaboration survey: Collaboration, your instructional practice and student achievement scale. Rocky Hill, The Northeastern Educational Research Association, 2011.

[23] Little, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 1990, 91, 509-536.

[24] Rosenholtz, S. *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman, 1989.

[25] Maylone, M. M. , Ranieri, L. , Griffin, M. T. Q. , Mc Nulty, R. , & Fitzpatrick, J. J. Collaboration and autonomy: perceptions among nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 2011, 231, 51-57.

[26] Farrell, T. S. C. The first year of language teaching: imposing order. *System*, 2006, 34, 211-221.

[27] Gao, X. , Barkhuizen, G. , & Chow, A. W. K. Research engagement and educational decentralization: problematizing primary school English teachers' research experiences in China. *Educational Studies*, 2011, 37, 207-219.

[28] Koestner, R. , & Losier, G. F. Distinguishing reactive versus reflective autonomy.

Journal of Personality, 1996, 64, 465-494.

[29] Jose M, Coronel Llamas. Collaboration between Faculty Members and School Counselors: An Experience from a Case-based Course. *Innov High Educ*, 2011, 36, 177-187.

[30] Drach-Zahavy, A. , A. Somech. Team Heterogeneity and its Relationship with Team Supportand Team Effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 2002, 40, 44-66.

[31] Brinkmann, J. , T. Twiford. Voices from the Field:Skill Sets Needed for Effective Collaboration and Co-teaching.*International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2012.

[32] 左腾学. 静悄悄的革命. 李季媚译. 长春, 长春出版社, 2003.

[33] Croft, A. , Coggshall, J. G. , Dolan, M. , & Powers, E. Job-embedded professional development: What it is,who is responsible, andhow to get it done well. Washington, National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010.

[34] 傅玉蓉, 单新涛, 付新民. 促进教师合作的学校管理变革. 校长培训, 2010.

[35] 符国鹏, 吕立杰. 教师合作: 促进教师学习的有效策略. 现代中小学教育, 2011.

[36] 李翠华, 王坦. 教师合作中的问题与超越. 当代教育科学, 2006.

[37] 吴振利, 饶从满. 关于教师合作问题的理性思考. 课程·教材·教法, 2009.

[38] 张志华. 幼儿教师合作的影响因素研究—基于安徽省幼儿教师的调查结果. 陕西学前师范学院学报, 2018.

[39] 王芳. 论阻碍幼儿教师有效合作的潜在因素及其消除. 教师发展与教师教育, 2006.

[40] Fulton, K. , & Britton, T. STEM teachers in professional learning communities: A knowledge synthesis.National Comissio on Teaching and America's Future, 2011.

[41] Wong, J. L. N. Searching for good practice in teaching: A comparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2010, 40, 623-639.

[42] Vangrieken, K. , Dochy, F. , Raes, E. , & Kyndt, E. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 2015, 15, 17-40.

- [43] Johnston, M. , & Kirschner, B. Editorial comments. *Theory Into Practice*, 1996, 35, 146–148.
- [44] Goodlad, J. I. , Mantle-Bromley, C. , & Goodlad, S . J. *Education for everyone: Agenda for education in a democracy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004.
- [45] Kuusisaari, H. Teachers at the zone of proximal development—collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 2014, 43, 46–57.
- [46] Little, J. W. *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. Teachers College Record, 2003.
- [47] Sandholtz, J. H. *A companion of direct and indirect professional development activities*. Canada, The American Educational Research Association, 1999.
- [48] Maria Montessori. 吸收性心智. 魏宝贝. 台北, 及幼文化出版社. 2000.
- [49] 陈惠虹. 论蒙台梭利体系之感觉教育. 华东师范大学, 2006.
- [50] 官晓清. 蒙台梭利教具及其使用方法研究. 福建师范大学, 2013.
- [51] Maria Montessori. 发现儿童. 吴京译. 台北, 及幼文化出版社. 2001.
- [52] 张娜. 学前教育课程模式设计研究. 华中师范大学, 2013.
- [53] 仓桥物三. 幼儿园真谛. 李季渥, 上海, 华东师范大学出版社. 2014.
- [54] 张莉. 幼儿园生活活动中的隐形课程研究. 哈尔滨师范大学, 2016.
- [55] 薛彦华, 史晓燕, 赵娟. 幼儿园班级管理与环境创设. 北京, 北京师范大学出版社. 2014.
- [56] 陈瑶. 幼儿园教育活动设计与指导. 北京, 北京师范大学出版社. 2016.
- [57] 王晴晴. 蒙台梭利幼儿园班级管理现状的研究. 延边大学, 2018.
- [58] 王建平, 郭亚新. 蒙台梭利环境教育思想与儿童发展关系的理论建构. 比较教育研究, 2016.
- [59] 许冬雪. 幼儿园户外活动设计与实施个案研究. 沈阳师范大学, 2013.
- [60] 玛利娅·蒙台梭利, 邵夏珍主编. 蒙台梭利早期教育法全书. 北京, 中国发展出版社, 2004.
- [61] 舒娇云. 幼儿园户外活动组织的研究. 华中师范大学, 2014.
- [62] 王姚臻. 幼儿园户外游戏活动研究. 吉林师范大学, 2017.
- [63] Avontuur T, Jong R D, Brink E, et al. Play it our way :customization of game rules in children's interactive outdoor games. 2014.

- [64] 王岚. 让孩子动起来: 幼儿园体育活动全课程. 北京, 农村读物出版社, 2010.
- [65] 李忠. 幼儿园户外活动多样性研究. 四川师范大学, 2015.

攻读学位期间取得的研究成果

致 谢

三年研究生生活如白驹过隙般，接近尾声了。三年的研究生生涯，让我更加认识了学前教育这个专业，在工作实践中也更加懂得了每个年龄段幼儿的心理。感谢我的论文指导老师孙老师，从开题到最后的指导，感谢老师在教学楼的等待给我签字。也感谢每一位授课老师，让我更加了解了幼儿园管理、幼儿园游戏、儿童心理学、幼儿音乐教育、美术教育、教育学、教育心理学等课程。还记得最初听孙老师讲教育学的时候，教育学的历史信手拈来，讲得非常清晰。在论文指导的过程中，也会指导学生如何有清晰的思路，感恩遇到这样一位既有学术造诣又有师德的教授！毕业以后，依旧要勤勤恳恳，勉励自己在学术上有所长进，在专业实践中不断创新，成为解决问题的人，在对待儿童的时候也依然要记得：儿童才是主体。未来依然会从事教师这个职业，师者，传道授业解惑也。学习是终身的事情，训练自己终身学习。也真的是在对待儿童的过程中，说正确的话，做正确的事。

再次感谢所有帮助过我的同学和老师，谢谢你们的陪伴和帮助，也谢谢你们的指导和支持，期盼我的老师们工作顺利，在学术上有更高的造诣。

个人简历及联系方式

个人简历:

姓名: 李培杰

性别: 女

联系方式: 18621879470

电子邮箱: ai18621879470@163.com

承 诺 书

本人郑重声明：所提交的学位论文，是在导师指导下独立完成的，学位论文的知识产权属于山西大学。如果今后以其他单位名义发表与在读期间学位论文相关的内容，将承担法律责任。除文中已经注明引用的文献资料外，本学位论文不包括任何其他个人或集体已经发表或撰写过的成果。

作者签名：李培杰

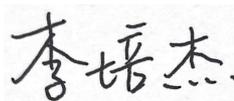
2020 年 5 月 31 日

学位论文使用授权声明

本人完全了解山西大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意山西大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名：



导师签名：



2020 年 5 月 31 日