

[DOI]10.16164/j.cnki.22-1062/c.2019.04.022

# 幼儿园园长培训课程建构的理论基础与核心观念

王小英,刘思源

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

**[摘要]** 幼儿园园长的在职培训是促进幼儿园园长专业化发展,提升幼儿园园长队伍素质的重要途径。幼儿园园长培训工作的科学性开展离不开理论的正确指引。针对目前关于幼儿园园长培训的研究偏重现状调查与经验总结,缺乏培训的基础理论研究的现状,本文扼要梳理了后现代课程观与诺尔斯的成人教育学理论的核心思想,以此为中心线索,从幼儿园园长培训课程建构的知识观、教学观、师生观三个维度,深入阐释了幼儿园园长培训课程建构的核心观念,以为探查幼儿园园长培训有效开展的实践路径提供理论支撑。

**[关键词]** 幼儿园园长;培训课程;理论基础;核心观念

**[中图分类号]** G61

**[文献标志码]** A

**[文章编号]** 1001-6201(2019)04-0153-06

借助国培计划的强劲东风,幼儿园园长培训目前已经常态化且步入正轨。2011年,教育部幼儿园园长培训中心的成立,意味着国家级园长培训机构的诞生,也昭示着幼儿园园长培训进入了一个新的阶段。但是,纵观多年来的关于幼儿园园长培训的研究,尚处于初级阶段。笔者曾综合采用文献计量法和内容分析法,以1999年至2014年园长培训研究的论文作为数据来源进行研究,发现关于园长培训的研究主题主要侧重于现状与问题、培训需求、培训模式、思考与建议等<sup>[1]197</sup>,即偏重现状调查与经验总结,缺乏培训的基础理论研究。鉴于这一状况,本研究试图将园长培训课程的建构置于一种理论指导的框架之下,明晰园长培训课程建构的核心观念。没有理论指导的培训实践是盲目的。毫无疑问,后现代课程观是构建园长培训课程的重要理论依托,而诺尔斯的成人教育学理论则解答了如何面对作为成人的园长来实施培训的基本问题。

## 一、幼儿园园长培训课程建构的理论基础

### (一)后现代主义及其课程观

后现代是对现代的批判与超越。后现代主

义作为一种思潮,其影响波及面甚广,后现代主义思想已化作为当代精神的重要元素,这是因为后现代主义所提出的问题都是与人类的生存和命运息息相关的。后现代主义的理论特征概括起来,主要包括四个方面:1. 否定的思维特征。后现代主义具有鲜明的否定性倾向,它质疑一切合法性前提预设,摧毁人们对元话语的信仰感。2. 平等的价值取向。后现代主义反对二元对立逻辑所制造的价值等级与判断,主张不同话语拥有平等的权利,推崇平等的对话与交流。3. 去中心的解构策略。后现代主义厌弃非此即彼的确定性,重视差异性,并以之代替对中心的迷恋。4. 多元的方法论。后现代主义强调文本的多义性和解释的无限性,认为一切方法都有其自身的局限性,倡导运用多种方法,容纳一切思想,追求多样性。

20世纪60年代末,一些学者基于后现代立场,对传统课程观念进行批判,形成了课程领域的“第三势力——概念重建学派”<sup>[2]55</sup>。以派纳、格林、范梅男等为代表的概念重建学派认为人是意义的诠释者和创造者,在教育上需要尊重学生的个体意识及其主体性,教学应当是师生通过交

[收稿日期] 2019-01-26

[基金项目] 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(16JZD050)。

[作者简介] 王小英,女,东北师范大学教育学部教授,博士生导师,教育部幼儿园园长培训中心副主任;刘思源,女,东北师范大学教育学部硕士研究生。

互作用共同完成价值创造的过程。派纳主张从词源上去把握“课程”(curriculum),将其理解为“存在经验课程”(currere)。派纳认为传统课程研究存在的最大问题是错误地诠释了“课程”的意义,把课程简化成了名词的“跑道”本身,而“存在经验课程”则是一种人对意义和价值主动追求的“心路历程”,是个体内在经验与外在环境相互作用的经验改造和意义建构。概念重建学派中少有的女性学者格林也抨击了传统课程的弊端,她指出在传统课程中学生处于消极被动的地位,“他们只是旁观者,而不是洞察者;只是旁听者,而不是领悟者”<sup>[2]72</sup>。格林强调学习者不是知识的被动接受者,而是意义的积极创造者,课程与教学旨在使学生以活生生的知识来解释其世界。概括起来,概念重建学派有两个核心主张:一是重视人的主体性和创造性;二是重视知识的情境性和诠释性。

进入20世纪80年代中期以后,建设性后现代主义课程研究成为后现代课程研究中较为引人注目的一种研究取向,其始作俑者是美国的威廉姆E·多尔教授(William E. Doll, Jr.)。多尔在广泛汲取相关理论的基础上,建构起一个后现代的课程模体,并用课程的4R标准取代了传统的3R标准。所谓4R是指丰富性(richness)、回归性(recursion)、关联性(relations)、严密性(rigor)。

1. 丰富性。丰富性指课程的深度、意义的层次、多种可能性或多重解释。在多尔看来,为了促使学生和教师产生转变和被转变,课程应具有“适量”的不确定性、模糊性、不平衡性、耗散性等特征<sup>[3]250</sup>。课程无论是在深度上还是在广度上都必须足够丰富,这样才能促进意义的形成。
2. 回归性。多尔认为回归旨在发展能力——组织、组合、探究、启发性地运用某物的能力。在回归中,有必要让他人即同伴与教师考察、批评并对自己的行为作出反应。对话是回归的绝对必要条件,没有反思——由对话引起——回归就会变得肤浅而没有转变性,那将不是反思的回归,而只是重复<sup>[3]254</sup>。回归性的课程重视对话,它的发展是开放型的,依赖于教师、学生、文本、文化四要素之间有机的相互作用。
3. 关联性。关联性有两层含义:一是指教育联系;二是指文化联系。教育联系指课程中的联系——赋予课程以丰富的模体或网络。文化联系指课程之外的文化或宇宙观联系,这些联系形成了课程赖以生存的大的模体。两种联系相互补充<sup>[3]255</sup>。多尔重视

联系与利用丰富的联系建构课程模体的尝试,显然受到了怀海特思想的影响。

4. 严密性。多尔所说的严密性是不确定性和解释性的组合。从某种角度上来说,严密性是四个标准中最重要,它防止转变性课程落入“蔓延的相对主义”或感情用事的唯我论<sup>[3]258</sup>。多尔认为后现代课程最明显的特征是其丰富性,而严密性则是使丰富性成其为丰富的关键之所在。多尔的课程理论奠定了建设性后现代主义课程研究的基础。他对知识、课程、教学、师生关系等问题的深刻见解,给予我们以深刻的启示。

## (二) 诺尔斯的成人教育学理论

马尔科姆·诺尔斯(Malcolm S. Knowles)是现代美国乃至世界著名的成人教育家。诺尔斯深受进步主义思潮与人本主义思潮的影响,他在1970年出版了成名之作《现代成人教育实践:成人教育学和儿童教育学的对照》,在世界上产生了深远的影响<sup>[4]39</sup>。诺尔斯创建了“成人教育学”这一概念并将其理论化,主张把成人教育学作为一门独立的学科与儿童教育学并存,是首位试图建构完整的成人教育理论的教育家,被誉为“美国成人教育之父”。诺尔斯成人教育思想的核心是成人学习思想,概括起来,诺尔斯成人学习思想的基本观点如下<sup>[5]172-173</sup>:

1. 已有经验是成人学习的重要基础。诺尔斯深受杜威“教育即经验的不断重组改造”思想的影响,十分重视经验在成人学习中的作用。诺尔斯认为,儿童学习者的经验多为间接经验,而成人学习者的经验则多为直接经验,且具有丰富性与多样性,成人和儿童之间经验上的差别在学习上至少有两个方面的意义。第一,成人对他人的学习可以贡献更多的东西。对于大多数学习活动,他们自己就是丰富的学习资源。第二,成人有着更加丰富多彩的经验,可以与新经验联系起来<sup>[6]51</sup>。经验不仅是成人学习的目的(成人重视经验的运用),也是成人学习的条件(若成人的经验受到贬损,他们就会抵触学习)。

2. 自我指导是成人学习的基本特征。诺尔斯认为个体成长的过程,也是自我概念转化的过程,即从依赖型转变为自我指导型。成人教育不能像儿童教育那样“我教你学”,而应该是“我帮助你学”,如果说儿童教育学是教儿童的艺术和科学,那么成人教育学则是帮助成人学习的艺术和科学<sup>[6]40</sup>。诺尔斯受到人本主义的影响,十分重视成人学习过程中的“自我概念”的主导作用。

诺尔斯将自我指导学习视为成人教育的核心。

3. 问题解决是成人学习的目标指向。对于儿童来说,教育基本上是一个积累知识和技能以用于未来生活的过程。相反,对于成人来说,教育是一个提高能力以应付生活中面临的问题的过程<sup>[6]57</sup>。成人的学习意愿是与其社会职责密切相连的。儿童所要学习的往往是那些与他们身心发展相符合的“必须学习”的东西,而成人需要学习的往往是那些与他作为一个社会成员的社会任务相符合的“需要学习”的东西。因此,在成人教育中,课程计划应该与成人的社会任务相适应<sup>[4]42</sup>。如果说儿童学习是以教材为中心的话,那么,成人学习则是以问题为中心。

4. 成人教师是成人学习的合作伙伴。成人学习的自我指导性并不排斥成人教师的存在。诺尔斯认为成人教师的职能主要包括六个方面<sup>[6]17</sup>:(1)诊断职能,即在一定的环境中帮助学习者诊断具体的学习需要;(2)计划职能,与学习者一起制订理想的系统的学习计划;(3)动机职能,创造一种条件,以便引起学习者的学习兴趣;(4)方法职能,选择最有效的方法和技术,以开展最有效的学习;(5)资源职能,提供必要的人力物力资源,以便从事最有效的学习;(6)评价职能,帮助学习者评价学习活动的结果。由于成人教育的特定属性,成人教师“是一个促进员而不是一个教导员,是一个领路人而不是一个奇才”。“成人教育学认为,就‘使人学习’的意义而言,教师不能够‘教’。一个人只能帮助另一个人学习。”<sup>[6]49</sup>成人教师与成人学习者构成一个学习共同体,他们之间应该建构平等的关系。为此,诺尔斯提出了“学习契约”的概念,他主张成人教师与成人学习者按照既有的约定合理有序地推进学习活动,保证彼此之间的帮助促进、和谐共处<sup>[7]7</sup>。

## 二、幼儿园园长培训课程建构的核心观念

知识观、教学观、师生观是一切课程架构必须回答的基本理论问题,基于后现代课程观与成人教育学原理建构幼儿园园长培训课程,也必须明晰这三个核心观念。

### (一)幼儿园园长培训课程的知识观

现代课程中的知识观认为知识来自“外部”,是独立于学习者的外在的信息复合体。知识可以被发现,但不能被创造。而在后现代课程中,知识被视为具有文化性和情境性。文化性即知

识是文化介入的,任何一种认识活动,都不是纯粹的外在的反映过程,而是包含着非常复杂内在的理解过程<sup>[2]281</sup>。情境性,即知识总是存在于一定的时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等因素之中。后现代课程中的知识观将知识看成是对人的兴趣、价值和行动的反思,它是建构的而不是灌输的。正如多尔所指出的:世界的知识不是固定在那里等待被发现的,只有通过我们的反思性行为它才能够得以不断地扩展和生成<sup>[3]147</sup>。

幼儿园园长培训课程建构的知识观应该基于后现代知识观的基本立场,重视知识的情境性、文化性以及动态的建构性,破除传统幼儿园园长培训过程中,选择确定性的静态的知识作为课程内容,将课程知识置于幼儿园园长的已有经验之外,忽视幼儿园园长个体的生活世界与已有经验的认识与做法,重新构建开放的幼儿园园长培训课程。具体说来应该从以下两个方面着手:

1. 调整课程结构,注意多元化。将理论课程与实践课程、通识课程与专业课程、基础课程与特色课程、必修课程与选修课程等有机结合,建构模块化课程群。在某种意义上可以将园长培训课程内容分为理论知识内容、实践能力内容、经验分享内容三类。理论知识内容模块主要采取专题讲授、案例教学等方式进行教学;实践能力内容模块主要通过园所诊断、同伴互助、影子培训、行动研究、名园观摩、挂职实习等方式开展教学;经验分享内容模块则主要通过主题论坛、主题沙龙、经验交流、小组讨论、管理叙事研究等方式开展教学。《幼儿园园长专业标准》从园长工作职责的六个侧面架构了园长专业发展的六大维度,这也构成了幼儿园园长培训课程内容设计的重要依据。

2. 重组课程内容,突显实践性。幼儿园园长作为学员即资源。园长不仅掌握一定的专业理论知识,而且有着丰富的实践经验与实践智慧。陈向明将教师的知识分为理论性知识与实践性知识,她认为实践性知识是教师内心真正信奉的、在日常工作中“实际使用的理论”,它支配着教师的思想和行为<sup>[8]52</sup>。幼儿园管理是一个实践性很强的领域,需要园长的实践性知识来支持。园长的实践性知识构成了园长专业发展的主要知识基础,在园长的管理实践中发挥着理论知识无法替代的重要作用。因此,在培训中要高度重视园长的实践性知识,使其成为培训的重要课

程资源;另一方面,还要通过诸多的路径来实现园长实践性知识的有效传播。

## (二) 幼儿园园长培训课程的教学观

后现代主义者认为知识是社会的建构,因此,教育教学是一种“对话”的过程。学生的角色从待加工或被加工的客体转化为对话关系中的主体<sup>[9]54</sup>。后现代课程的教学观非常重视“自组织”。所谓自组织即“自我催化作用”。多尔指出:“教学—学习框架可以脱离学习是教学的直接结果或者教与学是高级—低级的关系这一因果框架,从而转向另一种方式,即教学附属于学习,学习因个体的自组织能力而占主导。而且教学改变了做法,从教导性转向对话性。”<sup>[3]146</sup>传统的教学方式在本质上是独白式的,后现代主义主张消解教师的话语霸权,鼓励在课程教学中以师生对话取代教师的独白与灌输,在这种教学过程中,师生围绕具体的问题情境,在各自不同的立场上进行独立思考,通过沟通交流最终达成和解(而非一致)<sup>[10]214</sup>。后现代主义者反对预先设定的静态课程,倡导师生共同形成和发展动态课程<sup>[11]71</sup>。多尔立场鲜明地指出:“我将有意识地试图从过程——发展、对话、探究、转变的过程——的角度而不是从内容或材料(跑道)的角度来界定课程。”<sup>[3]19</sup>后现代主义者反对预先设定的静态课程,提倡通过参与者的理解与对话形成课程。用隐喻来说,课程的本质是“跑的过程”,充满变化、生机勃勃、丰富多彩,而不是确定的、孤零零的、没有生气的“跑道”。

幼儿园园长培训课程建构的教学观应该基于后现代课程教学观的基本立场,将教学视为一种“对话”的过程。培训者应该改变传统的“你教我学”的依赖型的教学模式,充分激发园长学习的主体性与自我指导性,采取“我帮你学、我助你学、我促你学”的新型教学模式。教育部关于培训工作的指示要求,也体现了这种新型的教学观。2013年8月,《教育部关于进一步加强中小学校长培训工作的意见》明确指出:“各地要更新培训理念,坚持以学员为主体、以问题解决为导向、以能力提升为目标,采取专家讲授、案例教学、学校诊断、同伴互助、影子培训、行动研究等多种方式,强化学员互动参与”。后现代主义者对知识的社会建构特性的强调,意味着教学是一个师生双方积极的互动过程。具体说来,基于新型教学观的园长培训可以从以下三个方面入手:

### 1. 参与式的教学活动设计。参与式的教学

活动设计,通过现场观摩、案例分析、小组研讨等方式,使园长在反思—分享—行动的过程中构建新的实践性知识。园长之间最默契的语言是他们的管理实践,是他们群体的实践性知识。园长表达与反思自身管理经验是对管理实践的洞察,与同伴交流分享,借助学习共同体的集体智慧检视自身的管理实践,这是协商意义、创生新知的过程。参与式教学设计中的现场观摩深受园长喜爱。来自江苏省的一项园长培训调查显示,园长需求最大的是幼儿园现场观摩学习<sup>[12]49</sup>。我们以在教育部幼儿园园长培训中心参培的全国幼儿园园长为调查对象,发放800份调查问卷,回收了684份有效问卷,调查结果显示:园长认为对自身专业水平帮助最多的前三项培训方式依次为:现场观摩、专题讲座、经验分享;园长认为最能促进自身工作效能提升的培训方式排在前三项的依次为:专家引领下的幼儿园改进、现场观摩、经验分享。正如诺尔斯成人学习理论所揭示的那样:成人学习基于经验,基于现场,追求实际问题的解决。

2. 行动学习模式的运用。行动学习思想与诺尔斯的成人学习理论不谋而合。行动学习符合成人学习的特点,将学习置于真实的教育现场,发现真问题,解决真问题,同时真的解决问题。行动学习突显了受训者的主体地位,激活了受训者的实践性知识,提高了培训内容的针对性与培训效果的实效性。英国管理学家雷格·瑞文斯(Reg Revans)在20世纪40年代提出了“行动学习”的思想,他将行动学习用方程式来表达: $L(\text{学习})=P(\text{程序性知识})+Q(\text{洞察性提问})$ 。美国著名培训师、咨询师迈克尔·马奎特(Michael Marquardt)又将此方程式改造为: $L(\text{学习})=P(\text{程序性知识})+Q(\text{洞察性提问})+R(\text{批判性反思})$ <sup>[13]79</sup>。在实际培训过程中,行动学习一般分为七个步骤:选择问题、构建行动学习小组、召开行动学习启发会、澄清问题并制定方案、执行方案、总结与评估、固化与分享<sup>[14]10</sup>。行动学习在一定程度上体现了学、行、思有机结合的理念。中长期的园长培训,可以融入行动学习的方式,助推培训形式从个人学习到组织学习,培训效应从个体成长到组织变革。

3. 四段式培训模式的构建。园长培训的教学设计,既应该有短期的教学设计,也应该有长期的教学设计。四段式培训模式是一种长期的教学设计,它由“集中培训、影子学习、返岗实践、

总结提升”四个阶段组成。集中培训——围绕《幼儿园园长专业标准》规定的六项工作职责以及幼儿园园长办学治园面临的重点与难点问题,通过专题讲座、案例教学等方式,帮助园长提高理论水平与发现问题、分析问题、解决问题的能力。影子学习——进入教育现场(实践教学基地园所),通过采取“观察、访谈、交流、研讨”等方法,深度学习基地园所的先进经验,同时,剖析存在的问题,明晰自身园所的发展与改进思路。返岗实践——在理论学习与影子学习的基础上,回归自身岗位之后将所学的知识运用到幼儿园的管理实践中去,切实改进幼儿园的工作。总结提升——在培训专家的指导下,对返岗实践过程中积累的新经验加以归纳、总结、提升,对遇到的新问题进行梳理与分析并寻找解决的对策,从而形成新的改进方案。四段式培训模式是对短期的集中式培训的一个很好的补充,在一个较长的周期内持续拉动园长的专业化发展。

### (三) 幼儿园园长培训课程的师生观

在教育史上,曾出现两种极端的师生关系:一种是以教师为中心,另一种则是以学生为中心。这两种对立的师生观均建立在“主体—客体”二元对立的思维基础之上。后现代主义的师生观主张去“中心化”,消解教师的“中心”与“权威”地位。一方面,倡导构建民主与平等的师生关系;另一方面,倡导师生对话与合作。通过对话,教师与学生之间的关系由绝对走向相对,即二者之间的角色将在不同的时空点会发生逆转,教师与学生都同时具有“教”者与“学”者的双重身份。“‘平等者中的首席’界定了转变性后现代课程中教师的作用。作为平等者中的首席,教师的作用没有被抛弃;而是得以重新构建,从外在于学生情境转化为与这一情境共存。权威也转入情境之中。……在情境性框架之中,施瓦布的‘地方性事务状态’里,教师是内在于情境的领导者,而不是外在的专制者。”<sup>[3]238</sup>

在传统的幼儿园园长培训中,作为培训者(培训专家)其角色主要为:信息发布者、独白式的灌输者;作为受训者(参训园长)其角色主要为:信息接收者、被动的接受者。后现代主义颠覆了理性的霸权,今天,基于后现代课程师生观的基本立场,培训者与受训者之间应该建立起民主平等的对话关系,培训者转变为“学习的促进者”,受训者成为“学习的建构者”。培训者不再是真理的代言人和权威者,培训者与受训者之间

的关系由“奴化”走向了“对话”。这样,培训者与受训者之间消除了领导与被领导、控制与被控制的关系,所建立的是一种新型的反思性关系。在这种关系中,“教师并不要求学生接受教师的权威;他要求学生在这种权威保持一种怀疑态度,以促使学生和老师一起进行探索,探索学生正在体验的一切。教师乐于面对学生的质疑,并与学生一起共同反思彼此所获得的理解。”<sup>[2]158</sup> 具体说来,基于新型师生观的幼儿园园长培训,应该注意以下两点:

#### 1. 使园长的经验真正发挥其作为培训资源的价值

诺尔斯明确指出了成人学习与儿童学习不同:“第一,他们的自我概念从依赖型人格转变为独立的人;第二,他们积累了大量的经验,这些经验日益成为他们丰富的学习资源。”<sup>[6]42</sup> 园长个性化的经验成为他接受培训的背景知识,构成其学习的丰富的内在资源。长期以来,在培训过程中,园长拥有的实践性知识没有受到应有的重视,更没有得到充分的激活与挖掘。激活与挖掘园长的实践性知识最直接的途径就是开展诸如“主题沙龙(主题论坛)”“经验分享”“管理案例现场教研”“影子学习”“工作坊”“园所诊断”“幼儿园管理叙事研究”等教学活动。园长作为受训者,其已有的实践性知识本身就是宝贵的培训课程资源,这种资源具有反哺培训教学的价值<sup>[15]22</sup>。反哺价值不仅体现在参训园长的实践性知识构成了园长培训课程的一部分内容,也体现在园长的实践性知识通过口头与书面的表达,丰富了培训者(主要指理论型专家)对幼儿园管理实践的认识,这有助于提升培训者的专业素养并促进其理性反思,从而改进培训工作。

#### 2. 构建学习共同体

怀海特的内在关系有机论、普利高津的自组织、皮亚杰的生物学世界观都抛弃了外在的控制观,均假设权威存在于情境之中。根据这些理论假设,多尔主张教师的作用并没有被抛弃,其权威依然存在,只不过权威已不是外在于情境,而是转入情境之中,教师成为“平等中的首席”。在这一框架中,教师不再是解释者、他人价值的强加者、外在的专制者,而是对话者、转化者、内在于情境的领导者。该情境的形成需要构建良好的学习共同体,展开带有批判性的对话,把“思想抛入每种可能性的集合”,成为“没有人拥有真理,但每个人都有权利要求被理解的迷人的想象

王国。”<sup>[2]</sup><sup>148</sup>学习共同体的打造充分体现了后现代主义的师生观——平等与对话。学习共同体是由具有共同学习目标的学习者与助学者(教师、专家、辅导者等)所组成的团体,团体成员平等交流、经验共享、同伴支持、相互依赖、合作探究。学习共同体的构建有利于促进个体知识的构建与群体智慧的共生与共享。2013年8月,《教育部关于进一步加强中小学校长培训工作的意见》明确指出:“探索建设校长网络研修社区,积极开展区域内、区域间校长网上协同研修,推动校际间、城乡间校长网上帮扶,形成校长发展共同体,实现校长培训常态化。鼓励各地设立优秀校长网上工作室,发挥辐射带动作用”。学习共同体需要确立共同的学习目标与任务,团队成员要分工协作,在平等、尊重的前提下实现共同成长与进步。

总之,知识观的改变带来了教学观的改变,教学观的改变又引发了师生观的改变。在后现代课程观与诺尔斯的成人教育学理论的观照下,我们尝试建构起幼儿园园长培训课程的新的知识观、教学观与师生观,在新型三观的指引下,有效地提升幼儿园园长培训工作的质量。

#### [参 考 文 献]

- [1] 王小英,张鸿宇. 1999—2014年幼儿园园长培训研究的文献计量与内容分析[J]. 东北师大学报:哲学社会科学

版,2016(3).

- [2] 汪霞. 课程研究:现代与后现代[M]. 上海:上海科技教育出版社,2003.
- [3] [美]威廉姆·E·多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇,译. 北京:教育科学出版社,2000.
- [4] 赵红亚. 试论诺尔斯的成人教育思想[J]. 河北师范大学学报:教育科学版,2004(3).
- [5] 蔡俊. 诺尔斯成人学习思想及其对教师培训的启示[J]. 继续教育研究,2011(10).
- [6] [美]马尔科姆·诺尔斯. 现代成人教育实践[M]. 简延梓,译. 北京:人民教育出版社,1989.
- [7] 程豪. 弗莱雷与诺尔斯成人教育思想之比较研究[J]. 成人教育,2018(2).
- [8] 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报,2009(4).
- [9] 叶浩生. 教育心理学:后现代主义的挑战[J]. 教育研究,2008(6).
- [10] 陈兴德,覃红霞. 试析后现代主义对现代教育的诘难与改造[J]. 社会科学战线,2000(6).
- [11] 方展画,颜丙峰. 后现代视野中的高等教育[J]. 教育研究,2003(8).
- [12] 田燕,刘明远. 江苏省幼儿园园长培训评价及改进建议[J]. 学前教育研究,2014(4).
- [13] 凌云志,郭志辉,黄佑生. 行动学习导向的乡村教师培训模式研究[J]. 教育科学研究,2017(8).
- [14] 甘宜涛. 行动学习及其在教师培训中的应用[J]. 教师教育研究,2017(5).
- [15] 钱立青,潮道祥. 开发中小学校长经验性资源反哺培训教学的研究[J]. 教育理论与实践,2016(2).

## The Theoretical Basis and Core Concept of the Construction of Training Course for Kindergarten Principals

WANG Xiao-ying, LIU Si-yuan

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

**Abstract:** On-the-job training of kindergarten principals is an important way to promote their professional development and improve their quality for now and for the future. The scientific development of kindergarten principals' training cannot be separated from the correct guidance of theory. In view of the current situation that the research on kindergarten principals' training lays particular stress on the summary of the present situation and experience, and lacks the basic theoretical research of training, this paper briefly combs the core ideas of post-modern curriculum concept and Knowles' Adult Learning Theory, and takes those as the central clue to further interpret kindergarten principals' training curriculum from three dimensions: knowledge view, teaching view and teacher-student view in order to provide theoretical support for exploring the effective practice path of kindergarten principals' training.

**Key words:** Kindergarten Principals; Training Curriculum; Theoretical Basis; Core Concept

[责任编辑:何宏俭]