



# 目 录

<b>第一章 幼儿园课程概述</b> .....	(1)
第一节 对课程的理解与分析 .....	(1)
第二节 幼儿园课程及其特征 .....	(8)
第三节 幼儿园课程的理论基础 .....	(12)
第四节 幼儿园课程的历史发展 .....	(18)
<b>第二章 幼儿园课程目标</b> .....	(25)
第一节 幼儿园课程目标的确定与依据 .....	(25)
第二节 幼儿园课程目标的体系与结构 .....	(33)
<b>第三章 幼儿园课程内容</b> .....	(38)
第一节 幼儿园课程内容概述 .....	(38)
第二节 幼儿园课程的五大领域 .....	(42)
第三节 幼儿园课程内容的选择与组织 .....	(59)
<b>第四章 幼儿园课程资源</b> .....	(62)
第一节 幼儿园课程资源的特征与类型 .....	(62)
第二节 幼儿园课程资源的开发与利用 .....	(69)
<b>第五章 幼儿园课程的组织与实施</b> .....	(80)
第一节 幼儿园课程的组织 .....	(80)
第二节 幼儿园课程的实施 .....	(87)
<b>第六章 幼儿园课程与游戏</b> .....	(108)
第一节 幼儿园课程与游戏优化整合 .....	(108)
第二节 幼儿园教学与游戏优化整合 .....	(113)
<b>第七章 幼儿园教育活动设计</b> .....	(123)
第一节 学科活动设计 .....	(123)



第二节	单元主题活动设计 .....	(129)
第三节	区域活动设计 .....	(139)
第八章	幼儿园课程评价 .....	(156)
第一节	幼儿园课程评价概述 .....	(157)
第二节	幼儿园课程评价的要素与原则 .....	(164)
第九章	幼儿园园本课程 .....	(181)
第一节	园本课程的基本知识 .....	(182)
第二节	园本课程的开发 .....	(189)
第十章	经典幼儿园课程方案及其评价 .....	(200)
第一节	蒙台梭利课程方案 .....	(200)
第二节	方案教学 .....	(207)
第三节	瑞吉欧幼儿教育体系 .....	(211)
第四节	海伊斯科普(High/Scope)课程方案 .....	(224)
参考文献	.....	(232)



# 第一章 幼儿园课程概述



## 学习目标

### 【知识目标】

1. 掌握课程及幼儿园课程的含义、课程的类型。
2. 理解幼儿园课程的特点、幼儿园课程的理论基础。

### 【技能目标】

1. 能够详细陈述并举例说明幼儿园课程类型。
2. 能够结合实际把握幼儿园课程的特点,实地观看有关的幼儿园课程实践活动。



## 基础知识

### 【案例导入】

幼儿园里,一群家长围在“中一班一周活动安排表”前,议论纷纷。

“怎么一天就上这么两节课?”

“一天有这么多的时间做游戏,玩耍这么长的时间?”

“玩?我花这么多的钱送我的女儿上幼儿园就是来玩的?”

“我们邻居家的小孩在一个私立幼儿园,每天都学识字、英语、拼音,会的东西比这里多多了。”

通过家长们的议论,人们不仅要问:到底什么是幼儿园课程?幼儿园课程都包括什么?有哪些特点呢?



## 第一节 对课程的理解与分析

### 一、什么是课程

#### (一)课程的词源分析

“课程”一词在中国始见于唐宋期间。但当时的课程与我们今天所用之意相去甚远。宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及的课程含义是很清楚的,即指功课及其进程。但这里的“课程”仅仅指学习内容的安排次序和规定,没有涉及教学方面的要求,因此称为“学程”更为准确。到了近代,由于班级授课制的施行,赫尔巴特学派“五段教学法”的引入,人们开始关注教学的程序及设计,于是课程的含义从“学程”变成了“教程”。解放以后,由于凯洛夫教育学的影响,



到 80 年代中期以前,“课程”一词很少出现。

在西方,课程一词最早出现在英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(1859)一文中。它是从拉丁语“Currere”一词派生出来的,意为“跑道”(Race—course)。根据这个词源,最常见的课程定义是“学习的进程”(Course of study),简称学程。这一解释在各种英文词典中很普遍。但这种解释在当今的课程文献中受到越来越多的质疑,并对课程的拉丁文词源有了新的理解。“Currere”一词的名词形式意为“跑道”,由此课程就是为不同学生设计的不同轨道,从而引出了一种传统的课程体系;而“Currere”的动词形式是指“奔跑”,这样理解课程的着眼点就会放在个体认识的独特性和经验的自我建构上,就会得出一种完全不同的课程理论和实践。

## (二)课程的几种经典解释

当前课程概念出现了多样化的趋势,由于课程本身的复杂性,也由于研究者的出发点和研究的角度不同,各类教育著作对课程界定也是仁者见仁,智者见智。把所有课程概念归类,可分以下六种类型。

### 1. 课程即经验

此定义重点强调学生通过学习活动的思考而形成的经验。即学生实际学到些什么,而不是教师做了些什么。唯有学习经验才是学生实际认识到或学习到的课程。课程是学生体验的意义而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽然经验要通过活动才能获得,但活动本身并不是关键之所在。因为每个学生都是独特学习者,他们从同一活动中获得经验都各不一样,所以学生学习取决于他自己做了些什么。此定义核心是把课程重点从教材转向人。但由于每个学生都有自己独特的个人生长要求,而且每个人都需要适合自己的课程计划,这对于一个教师来说很难实现,因此此定义在实践中很难实行。

### 2. 课程即教材

代表人物是夸美纽斯,认为课程内容就是学生要学习的知识,而知识的载体就是教材。课程内容在传统的观点中都被看做是学生习得的知识,因此课程的重点应是向学生传递知识,而知识的传递是以教材为依据的。所以,课程内容被理所当然地认为是上课所用的教材。这是一种以学科为中心的教育目的观的体现,教材取向以知识体系为基点。

### 3. 课程即活动

这种课程的主要代表人物是杜威。杜威认为,“使儿童认识到他的社会遗产的惟一方法是使他去实践。”“课程最大流弊是与儿童生活不相沟通,学科科目相互联系的中心点不是科学,而是儿童本身的社会活动”。<sup>①</sup>此定义认为学生的学习活动来自成人的活动,即通过了解研究成人的活动,从而识别各种社会需要,然后再把它们转化成课程目标,最后把这些目标转化成学生的学习活动。这种取向的重点是放在学生做些什么上,而不是放在教材体现的学科体系上。以活动为取向的课程,注意课程与社会生活的联系,强调学生在学习中的主动性。

### 4. 课程即预期的学习结果

<sup>①</sup> 赵祥麟,王承绪. 杜威教育论著选[M]. 上海:华东师范大学出版社,1981. 7



此定义认为应强调目的而非手段,即课程应直接关注预期的学习结果或目标而不是指向活动,这要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。然而,预期和现实总是有差异的,因为目标制定者与目标实施者是分离的,教师作为课程实施者,是根据自己对目标的理解来组织课堂教学活动,导致目标与客观现实不可能完全一致。另外,把焦点放在预期的学习结果上,容易忽视非预期的学习结果。研究表明,师生互动性质、学校隐性课程等对学生成长有很大影响。

#### 5. 课程即社会文化的再生产

认为课程应反映社会需要,以便学生能适应社会。此定义实质在于使学生顺应现存社会结构,从而把课程重点从教材、学生转向社会。任何社会文化中的课程,都是社会文化的反映。学校职责是再生产对下一代有用的知识、技能。政府部门应根据国家需要来规定所教的内容。此定义以观念为前提,即社会现状已达完满,社会文化变革不再需要。然而现实社会的文化水平还未达到这一层次。

#### 6. 课程即社会改造

认为课程重点应放在当代社会问题、社会主要弊端和学生关心的社会现象方面,要让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。课程不是要使学生适应或顺从社会文化,而是要帮助学生摆脱现有社会制度的束缚。学校课程应帮助学生摆脱外部强加给他们的世界观的盲从。

上述各种课程定义,从不同角度或多或少涉及课程某些本质,但也存在明显缺陷。关于课程定义还会争辩下去。

### (三) 课程的定义

与其对各种课程定义冲突程度从概念上分析,不如去考察一下给课程下定义的方式,有助于我们对课程认识。

首先,任何课程定义都是在特定历史时期、特定社会条件下出现的。当经济繁荣时,学校课程很少受到外界关注,课程专家有可能把重点放在发展学生个人经验和各项能力上,编制很多可供选择的课程计划。而当经济不景气时,学校课程就会受到人们指责,公众会把就业率低、失业率高社会问题怪罪于学校课程内容不符合社会实际需求。这时课程目标的制定往往会更注重实用性和具体性。

其次,每一种课程定义都会涉及知识的性质,其中隐含的某些认识论不同,课程定义就会有较大差异。比如有些定义认为知识在任何地方都同样重要,人不可能以任何方式去改变它,这种课程定义就会注重具体目标、内容体系和标准化测验。因为这种趋向是把课程看作按规定方式向学生传递的知识体系。有的定义则隐含“知识是个人主动构建的东西,是不断变化的”的趋向,这种趋向就会更加注重课程目标的灵活,以及照顾到学生不同的需要,把课程作为促进和帮助学生探究、体验周围世界手段。

总之,课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和,它包括学校老师所教授的各门学科和有目的、有计划的教育活动。狭义的课程是指某一门学科。



## 二、几种典型的课程类型

课程,包括文化课程、活动课程、实践课程、隐性课程。文化课程包括国家课程、地方课程、校本课程;活动课程包括阳光体育、大型活动、兴趣小组学生会、团委等学生团体组织的自主活动、综合实践活动;隐性课程包括除上述课程之外的一切有利于学生发展的资源、环境、学校的文化建设,以及家校社会一体化等。

### (一)分科课程与活动课程

分科课程也称文化课程,是一种主张以学科为中心来编定的课程。主张课程要分科设置,分别从相应科学领域中选取知识,根据教育教学需要分科编排课程,进行教学。20世纪60年代以来关于学科课程的理论主要有:美国教育心理学家布鲁纳(Bruner, J. S.)的结构主义课程论、德国教育学家瓦根舍因(Wagenschein, M.)的范例方式课程论、前苏联教育家赞科夫(Bahkob, J. B.)的发展主义课程论。

1. 布鲁纳的结构主义课程论。基本观点:首先,主张课程内容以各门学科的基本结构为中心,学科的基本结构是由科学知识的基本概念、基本原理所构成的。其次,在课程设计上,主张根据儿童智力发展阶段的特点安排学科的基本结构。最后,提倡发现法学习。布鲁纳很多思想体现了很强的时代精神,对当前学校教育仍具有很强的现实意义。不足:片面强调内容的学术性,致使教学内容过于抽象;将学生定位太高,好像要把每一个学生都培养成这门学科的专家;在处理知识、技能和智力的关系上也不很成功。但布鲁纳的思想对今天我们的课程研究仍具有重要的借鉴意义。

2. 瓦根舍因的范例方式课程论。强调课程的基本性、基础性、范例性,主张应教给学生基本知识、概念和基本科学规律,教学内容应适合学生智力发展水平和已有的生活经验,教材应精选具有典型性和范例性的内容。特色在于:其一,以范例性的知识结构理论进行取材,其内容既精练又具体,易于举一反三,触类旁通。其二,范例性是理论同实际自然地结合的。其三,能解决实际问题的内容都是综合的,不是单一的。其四,范例教学能更典型、具体、实际地培养学生分析问题和解决问题的能力。

3. 赞科夫的发展主义课程论。把“一般发展”作为其课程论的出发点和归宿,称为“发展主义课程论”。所谓“一般发展”,是指智力、情感、意志、品质、性格的发展,即整个个性的发展。主要观点:第一,课程内容应有必要的难度。第二,要重视理论知识在教材中的作用,把规律性的知识教给学生。第三,课程教材的进行要有必要的速度。第四,教材的组织要能使学生理解学习过程,即让学生掌握知识之间的相互联系,成为自觉的学习者。第五,课程教材要面向全体学生,特别要促进差生的发展。

活动课程与分科课程相对,它是打破学科逻辑组织的界限,以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程,它也常常被称之为“儿童中心课程”“经验课程”等。

一般来说,活动课程起源于19世纪末20世纪初欧美的“新教育运动”和“进步教育运动”,其发展历史较分科课程要迟上千年。在活动课程的发展历史中,杜威常被认为是代表人物



之一。

分科课程与活动课程是学校教育中的两种基本的课程类型,我们可以把两者看作是一种相互补充而非相互替代的关系。分科课程将科学知识加以系统组织,使教材依据一定的逻辑顺序排列,以便学生在学习中可以掌握一定的基础知识、基本技能。但是,它由于分科过细,只关注学科的逻辑体系,容易脱离学生生活实际,不易调动学生学习的积极性。而活动课程则可以在一定程度上补救这一缺失,但同时,由于活动课程自身往往依学生兴趣、需要而定,缺乏严格的计划,不易使学生系统掌握科学知识。一正一反,利弊兼具,任何一种在张扬其特长的同时,也就将其弊端暴露无遗。所以,这两类课程在学校教育中都是不可或缺的。

### (二)核心课程与外围课程

核心课程反对将各门学科进行切分的做法,强调在若干科目中选择若干重要的学科合并起来,构成一个范围广阔的科目,规定为每一学生所必修,同时尽量使其他学科与之配合。核心课程在一定程度上也可被看作是儿童中心课程的对立,它在产生之初尤其反对课程只从学生个人兴趣、需要动机出发的做法。它提醒教育者,应注意到儿童并非生活在真空中,而是在一个特定的时间、地点和特定的社会环境里成长的,课程需要反映儿童所赖以生活的社会的需求。因此,核心课程在产生之初,其显著特征就是注重社会需求以及以生活为中心。后来核心课程在立场上稍有改变,也是由于吸纳了活动课程的一些成分。

核心课程产生于20世纪二三十年代的社会动荡时期,改造主义在其中的作用功不可没。改造主义自称是“危机时代的哲学”,宣称社会文明已面临着毁灭的可能,必须改造社会使人们能够共同生活。这种改造不只是通过政治行动,而更基本的通过社会成员的教育去实现人们共同生活的目标。因此,在他们看来,教育必须专心致志于创造一种新的社会秩序,必须在人们的心灵中引起一场意义深远的变革。于是他们倡导一种“以未来为中心”的教育纲领,其目的是通过说服而不是强制的办法来实现“社会改造”,以“社会改造”为核心来构建核心课程,打破原有分科课程的界限。

核心课程除了学科间的综合并构成一个“核心”之外,它还有另一显著特征,即这种课程是要每个学生都要掌握的,是需要所有学生共同学习的。这样就产生了一些问题:一是社会生活的需要是多种多样的,哪部分课程需纳入“核心课程”?二是随着新学科的不断涌现,这些学科的拥护者都极力希望纳入到课程中来,并且有的学科也的确需要在核心课程中得到反映。这就又使得课程选择与设计中的古老问题——时间和可利用资源反映了出来。在这种情况下,如同分科课程自身的缺失造就了活动课程一样,与核心课程互补的外围课程也就应运而生了。

外围课程指核心课程以外的课程。它是为不同的学习对象准备的,它不同于照顾大多数学生、面向所有学生的核心课程,而是以学生存在的差异为出发点,它也不像核心课程那样稳定,而是会随着环境条件的改变、年代的不同及其他差异而作出相应的变化。核心课程与外围课程的差异,如同一般与特殊、抽象与具体,是相辅相成的。

### (三)国家课程、地方课程与校本课程

从课程开发的主体来看,可以将课程分为国家课程、地方课程与校本课程。国家课程亦称“国家统一课程”,它是自上而下由中央政府负责编制、实施和评价的课程。校本课程是由学校



全体教师、部分教师或个别教师编制、实施和评价的课程。地方课程介于国家课程与校本课程之间,指由国家授权,地方根据自身发展需要开发的课程。

就国家课程来说,体现的形式是不一样的。在澳大利亚、美国等实施教育地方分权的国家,国家课程是由各州政府负责编制、实施和评价的。通常,学校教师在国家课程的编制和评价方面没有或者几乎没有什么发言权或自主权,但他们必须成为国家课程的实施者。在实施国家课程的过程中,学生往往需要参加国家统一考试。

校本课程是相对国家课程而言的,它是一个比较笼统的和宽泛的概念,并不局限于本校教师编制的课程,可能还包括其他学校教师编制的课程或校际之间教师合作编制的课程,甚至包括某些地区学校教师合作编制的课程。与国家课程相比,在校本课程的开发过程中,课程编制、课程实施和课程评价呈“三位一体”的态势,形成统一的三个阶段,并由统一的教师负责承担。

一般来说,中央集权的国家比较强调课程的统一性,较多地推广国家课程,而地方分权的国家比较强调课程的多样性,较多地推广地方课程、校本课程。越来越多的国家政府已经认识到,虽然国家课程与地方课程、校本课程是不同的课程形式,但它们之间是相辅相成、互为补充的关系。在推广国家课程的同时,应该允许开发一定比例的地方课程、校本课程,而推行地方课程、校本课程的学校,也不应该贬低或排斥国家课程。

#### (四)显性课程与隐性课程

显性课程是学校情境中以直接的、明显的方式呈现的课程,是教育者直接地表现出来的,如课程表中的学科。隐性课程包括除上述课程之外的一切有利于学生发展的资源、环境、学校的文化建设、家校社会一体化等。研究中有许多类似的名称,如隐蔽课程(hidden curriculum)、潜在课程(latent curriculum)非正规课程(informal curriculum)、未研究的课程(unstudied curriculum)、未预期的课程(unanticipated curriculum)。其定义是指学生在学校情景中无意识地获得经验、价值观、理想等意识形态内容和文化影响。也可以说是学校情境中以间接的内隐的方式呈现的课程。具有非预期性、潜在性、多样性、不易觉察性等特点。

隐性课程与显性课程有三方面的区别:一是在学生学习的结果上,学生在隐性课程中得到的主要是非学术性知识,而在显性课程中获得的主要是学术性知识;二是在计划性上,隐性课程是无计划的学习活动,学生在学习过程中大多是无意接受隐含于其中的经验的,而显性课程则是有计划、有组织的学习活动,学生有意参与的成分很大;三是在学习环境上,隐性课程是通过学校的自然环境和社会环境进行的,而显性课程则主要是通过课题教学来进行的。

隐性课程研究可以追溯到美国著名教育家杜威的“附带学习”,即指学习中自然而然产生的情感、态度和价值观等。“隐性课程”一词是由杰克逊(P. W. Jackson)在1968年出版的《班级生活》(life in classroom)一书中首先提出的,如果说显性课程是学校教育中有计划,有组织地实施的正式课程(formal curriculum)或官方课程(office curriculum)的话,那么隐性课程则是学生在学习环境中所学习到的非预期的或非计划的知识,价值观念,规范和态度等。我国出版的《教育大辞典》对其下的定义是:学校政策及课程计划中未明确规定的、非正式和无意识的学校学习经





验,与“显性课程”相对。<sup>①</sup>

#### (五) 研究型课程

关于研究型课程的争论很多,按功能分为基础型课程、拓展性课程和研究型(探究型)课程三个部分,研究型课程有以下几个特点。

1. 就课程目标来说,研究型课程在目标上的特点表现为课程目标的开放性,课程目标不仅指向某种知识内容,而且指向各种知识的综合探究过程,以及在此过程中学生所发展的探究意识、探究精神、探究能力和情感体验。并且这些目标指向在不同的课题探究过程中,有不同的侧重,除探究能力和探究精神外,学生在探究过程中所达到的知识目标是开放的。

2. 就课程内容来说,研究型课程在内容上呈现出综合、开放、弹性大的特点。其中综合性与弹性是体现其生命力的重要因素。此类课程的内容弹性非常强,在保证一定的学习量的前提下,学习所探究的内容和主题,不同地区、不同学校、不同班级,甚至不同的学习小组,都可以进行不同的选择。

3. 就课程组织来说,以开展合作性的、综合探究型的课题活动为主要学习方式的研究型课程,在实施过程中,教师在组织形式的选择上,应体现出合作性与独立性相结合的特点。学生的探究过程既有个体的活动,也有学习者之间的合作和交流。因此,在课程的组织形式上,既有体现独立性的个体活动的过程,也有体现合作的小组活动的过程,还有体现集体性的全班交流活动。在某一个课题的探究过程中,这几种形式都会出现。

4. 就课程评价来说,由于研究型课程在课程目标和内容上具有开放性的特点,因此,在课程评价中,不适宜运用目标评价,而应该运用过程性的评价方式。这样,研究型课程的评价就具有了过程性的特点。

研究型课程作为一种开放性的课程,为校本课程的开发提供了很好的契机,使校本课程的开发有了一定的载体。各个学校可以根据“以学习者、以社会发展为中心”的原则,开发适合学校实际教育条件和具体特点的课程。在研究课程中,除课程方面的专家、专门的课程设计者、教育行政部门人员之外,学校和教师也是课程的设计者和开发者,这是研究型课程的一个最典型的特点。

#### (六) 企业管理培训课程

这一课程是以提高管理技能、提高生产运作效率为目的的培训,它包括人力资源管理培训、生产采购管理培训、企业经营决策培训等各个模块。根据统计,目前最热门的十项管理培训是:

1. 高效培训;
2. 时间管理培训;
3. 团队精神培训;
4. 客户服务技巧培训;
5. 沟通技巧培训;
6. 项目管理培训;

<sup>①</sup> 顾明远. 教育大辞典第一卷[M]. 上海:上海教育出版社,1991. 275



7. 薪酬设计培训;
8. 领导艺术情景培训;
9. 战略性人力资源管理。

## 第二节 幼儿园课程及其特征

### 一、幼儿园课程的概念

#### (一)21 世纪前幼儿园课程的界定

“幼儿园课程”一词早在 20 世纪上半叶就已被我国的幼教界普遍使用。

1928 年 5 月在南京的全国第一次教育会议上,陶行知提出《审查编辑幼稚园课程与教材案》,促成了国家《幼稚园课程标准》的诞生,这一《标准》由当时教育部聘请的以陈鹤琴为代表的有关专家负责拟定,并于 1932 年 10 月正式颁布。1951 年,陈鹤琴发表了《幼稚园的课程》的文章,系统地论述了自己关于幼儿园课程编制的观点。

关于幼儿园课程的定义,曾有多种典型的看法。

#### 1. 幼儿园课程即教学科目

这是建国以来影响我国时间最长、范围最广的一般看法。1952 年 3 月,教育部颁布了由苏联专家戈林娜等人指导,经过部分地区试验和修改而制定的《幼儿园暂行规程》和《幼儿园暂行教学纲要》,在全国试行。《规程》设置了六项教养活动项目:体育(包括日常生活、卫生习惯体育、游戏舞蹈和律动),语言(包括谈话、讲故事、歌谣、谜语),认识环境(包括日常生活环境、社会环境、自然环境),图画手工(包括图画、纸工、泥工、其他材料作业),音乐(包括表情唱歌、听音乐、乐器表演),计算(包括认识数目、心算、度量)。这一规程一直影响着我国幼儿园课程标准的内容,如 1981 年颁布的《幼儿园教育纲要》规定,幼儿园设置语言、计算、常识、音乐、美术和体育等六门课程。

“学科”说强调系统的知识教学,有利于课程内容的系统化选择及组织,但它仍存在较多的缺陷。

首先,它仅把课程理解为学科,只描述了一部分课程现象,人为地割裂知识的联系,不是对世界意义的全部理解。

其次,它过于强调课程的学科化,把学科知识与儿童当下活生生的经验割裂开来,容易忽视幼儿的经验和兴趣需要,忽视幼儿的情感陶冶、创造性表现、个性培养等一些对幼儿成长有重大影响的因素。

另外,“学科”说还易导致把教学活动看成是一种训练。教师通过各种手段把外部的知识内化,且对幼儿有整齐划一的教育目标与要求。由于幼儿接受训练的程度强,有接受训练的能力,所以教师就常常对幼儿进行训练,但这样的训练不是教育。

#### 2. 幼儿园课程即教育活动

这种课程观把幼儿园课程从狭义的教学科目进行了拓展,试图从宏观的、广义的角度来定



义幼儿园课程,认为幼儿园课程是幼儿园教育活动的总和。

这种定义把幼儿园课程泛化为对幼儿进行的一切教育活动,认为幼儿园课程不仅局限于学科教学,还包括其他任何类型的教育活动。除了教学活动(学习活动)外,幼儿园教育活动还包括游戏活动、生活活动、运动(体育活动)。然而,教育活动中每个幼儿的兴趣和需要是不同的,对活动的体验也是不一样的。

### 3. 幼儿园课程即学习经验

认为幼儿园课程是儿童在幼儿园环境获得的旨在促进其身心全面发展的教育性经验。

幼儿习得的经验应是经过精选的、有价值的经验,而不是零散的、杂乱的、自然的经验。“经验说”把课程从学科、教育活动转到重视学生的学习经验,是一种人文主义的努力。这种课程观把出发点放到了学习者身上,实现了课程本质由“物”到“人”的转变,由“教育者”到“学习者”的转变。课程即经验,扩大了课程内容的范围,将课程由“静态”变为“动态”,考虑到幼儿的兴趣需要和体验。

这一定义反映了幼儿园课程的目的是促进儿童身心的全面发展,幼儿园既要注重教师精心设计的显性课程即正规课程对幼儿发展的作用,又要注重环境中的其他因素对幼儿的潜移默化的影响,即潜在课程对幼儿的影响,发挥课程对幼儿的教育作用,即正效应。

## (二)21世纪幼儿园课程的新界定

根据以上的几种典型的幼儿园课程定义,我们认为幼儿园课程是实现幼儿园教育目的的手段,是帮助幼儿获得有益的学习经验,促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和。这里的所谓各种活动,是《幼儿园工作规程》所说的“有目的、有计划地引导幼儿生动活泼、主动活动的多种形式的教育过程”。

### 1. 幼儿园课程即“活动”

课程定义从“学科教材”发展到“学习经验”,反映了一种教育哲学的变革,即从重物(教什么)到重人(学到什么),更好地体现了教育的本质。但正如一些研究者所指出的,“经验说”理论上吸引人,但实践中却很难实行,难就难在学习经验是主观的东西,而教师容易把握的是客观的东西。用活动解释课程的好处包括:

(1)活动本身既有主体性(活动者)又有对象性(用什么东西来活动)。课程的两端——学习者(主体)和学习内容(对象),同时存在于活动中。活动是连接主客体的桥梁。把课程解释为“活动”,有利于改变课程工作者的视角,促使他们同时注意课程的两个方面:学习主体(学生)和学习对象(教学内容)。

(2)活动自身也是存在方式,教师看得见,比较容易把握和控制。同时,活动具有一种双重转换性:一方面,外在的客观对象和活动方式可以通过活动“内化”为学习者的主观经验;另一方面,学习者已有的主观经验也可以通过活动“外化”为态度、动作方式、技能等,在活动中表现出来。

因此,课程工作者可以通过活动了解儿童的兴趣、需要、已有经验和水平,也可以通过创设活动情境、提供活动材料、引发活动主题、指导活动方式等策略来“控制”儿童的活动,进而影响他们的学习经验。

(3)活动一词更能反映幼儿学习的本质和特点,因而更适于解释幼儿园课程。儿童认知的



具体形象性及行动性,使得儿童的学习具有直接经验性的特点,难以离开对客观事物的直接感知和相互作用。因此,“做中学”对于幼儿来说十分重要。用活动来定义幼儿园课程,突出了幼儿学习的本质特征,更能反映课程为学习服务的基本职能。

### 2. 幼儿园课程即“帮助幼儿获得有益的学习经验……的活动”

在“活动”前加上这个定语非常重要,原因在于突出课程的目的性,克服以活动来定义幼儿园课程可能导致的危险,即把活动本身看作目的,导致为活动而活动的倾向。这样可以起到进一步明确活动目的性、指向性的作用,使过程与结果、形式和实质更加密切地融合为一体。

### 3. 幼儿园课程即“各种活动的总和”

课程不仅仅是“上课”或集体教学活动,而应包括儿童的生活活动、交往活动和游戏活动等各种活动。不管是教师组织的集体教学活动,还是通过创设环境诱发儿童的游戏、交往及生活活动,只要能帮助儿童获得有益的学习经验,有助于达到我们所期望的目标,都是幼儿园课程的有机组成部分。

因此,幼儿园课程与一般课程在本质上是一致的。狭义的幼儿园课程专指学科教学活动,广义的幼儿园课程泛指幼儿园里发生的一切活动的组织和教育,包括作业、游戏、日常生活、自由活动以及那些潜在教育内容上的整个生活环境。

## 二、幼儿园课程的特征

### (一) 启蒙性

学前阶段是个体发展的基础阶段,也是人生重要的启蒙阶段,幼儿园教育的目标应使幼儿在原有水平的基础上获得进一步的身心发展,即:通过各种游戏和教学活动使幼儿身体得到进一步锻炼和成长,通过幼儿园里的人际交往使幼儿心理适应性和社会交往技能得到改善和提高。让幼儿在享有快乐童年的同时,习得适合他们年龄特点的社会和自然知识经验。总之,幼儿园课程的目标应是启蒙性的,不宜追求过高的目标,尤其不应追求过高的认知目标。

### (二) 全面性

幼儿园课程必须以实现学前儿童在身体和心理的全面、和谐发展为目标,身体发展主要指生理的健康发育,心理发展主要包括认知、情感、个性和社会性等方面。学前教育应该是全面发展的教育,不仅要让幼儿身心健康的发展,而且更重要的是让幼儿通过游戏获得心理的愉悦、个性品质的锻炼以及社会交往能力的提高。幼儿园课程是实现学前儿童全面发展目标的工具和手段。同时,学前儿童的全面发展与其他年龄段的学习者相比有特殊之处,因为在学前儿童发展的诸方面中,身体的发展是首要的目标,因此,幼儿园课程应充分遵循学前教育和保育相结合的原则,做到教育目标和保育目标的融合。

### (三) 整体性

幼儿园课程是活动,这个活动并非我们习惯上讲的某类活动,也非各种活动简单相加之和,而是一种整体上的概念。对幼儿活动进行分类从社会及学科的角度看是有意義的,便于我们对幼儿活动进行考察、控制和表述,但对个体来说则意义不大。实际上,幼儿并不关心什么样的分类方式,也不会去想他的活动属于哪一科目,对幼儿来说,活动就是活动,是他的生活历程。幼



幼儿园课程的整体性可表述为:幼儿在任何一个时间段的活动都是前一个时间段活动的自然延续(当然,时间段的划分也是人为的、相对的),就像是一个车轮在向前滚动,这个车轮滚过的轨迹(即活动历程)就是课程;而不像过去那样,教师事先就摆出若干个车轮——一车轮与车轮或许有关联或许各不相干——在那里等着幼儿,然后把幼儿从一个车轮“赶”到另一个车轮上。<sup>①</sup>

#### (四)真实性

亲历的就是真实的。幼儿园课程是幼儿正在经历着的生活现实,关注的是幼儿真实的内心世界,而不是对过去生活的复制,也不是对未来生活的预演或假定,因为那种课程远离幼儿的现实生活,也远离幼儿自身。当课程所涉及的是幼儿真正关心的问题时,幼儿不仅行动是真实的,发自内心的,而且感觉也是真实的,而非空幻的。这样的课程必能给幼儿现实感、满足感,具有真实性。

#### (五)活动性

幼儿园课程实施的特点是由学前儿童生理、心理发展特点决定的,而学前儿童心理发展的特点决定了学前儿童的学习特点。因为学前儿童的思维方式是以具体形象思维为主导的,这种思维方式决定了学前儿童必须凭借具体、形象的实物才能进行思考,从而决定了学前儿童学习的内容必须是直观、具体、形象的,因此,幼儿园课程的实施,关键在于创设丰富的活动情境,创设有利于幼儿自发主动活动的氛围,为幼儿提供各种互动的机会,为幼儿提供与其发展相应的帮助。通过借助具体的情境、具体的事物,让幼儿在参与、探索和交往的过程中学习。

#### (六)行动性

课程的活动本质决定了课程就在主体的实践行动当中。杜威的“从做中学”、陈鹤琴的“做中学、做中教、做中求进步”以及陶行知的“行是知之始”的观点都可以确证这一点。幼儿的学习决不可以限于书本,他们的学习就是生动的生活实践。例如,与其给幼儿讲授关于小动物生活习性的知识及要爱护小动物的道理,不如给幼儿提供照料小动物生活的机会,幼儿在与小动物“打交道”的过程中获得小动物生活的印象,他们对小动物的关爱也就体现在对之的照料行为当中。陈鹤琴说:“大自然、大社会都是活教材。”这话正好体现了幼儿园课程的行动性。当然,行动的不止幼儿,教师也是行动的,他不能是一个场外的指挥者、监督者,而是幼儿行动的参与者,与幼儿积极互动。教师与幼儿之间的有效互动体现在幼儿的主动行动与教师的积极支持上。

#### (七)即时性

杜威这样说儿童的活动:“他的现在的能力要自己表现出来,他的现在的才能要发挥作用,他的现在的态度要实现。”“现在”一词意味着:对于幼儿来说,活动总是呈现在他眼前,而他总是处于当时当地之中,活动是即时的,这就使幼儿园课程具有即时性。陈鹤琴所说“课程是当时当地儿童的活动”,也说明了幼儿园课程的即时性。幼儿园课程中充满了即时信息,幼儿的活动会随着时间、地点的变化而随时发生变化,因而幼儿总是在不断的面临新问题、新任务和新机会,作为教师就应该及时发现不断变化的新情况,发现问题,帮助幼儿并和幼儿一起妥善处理这

<sup>①</sup> 郑三元. 论幼儿园课程的本质[J]. 理论建设, 2005, (3): 6



些情况和问题,最终使得幼儿的活动得以顺利的延续。幼儿园课程的即时性还意味着变化性、流动性与不确定性,表现在幼儿园课程的实施过程具有难以事先预料的特点。因此,那种提前制定出详细的课程计划与步骤,并原封不动地实施执行而不顾幼儿实际情况的做法,实质为“走过场”,对幼儿的帮助微乎其微。

#### (八)生活性

由于幼儿园课程是与学前儿童的生活联系在一起的,所以,幼儿园课程的内容与现实生活的距离越近,越能引发幼儿的学习兴趣,幼儿的学习也就越有效。这是因为,学前儿童处在身心发展的特殊时期,他们的思维是感性直观的。对学前儿童来说,最有效的学习就是他们感兴趣的学习,最有效的学习内容就是他们可以感知的、具体形象的内容。这种学习内容主要源自儿童周围的现实生活。幼儿园课程的实施必然地是情境性的、参与性的,幼儿在现实情境中,通过操作、探究,通过教师的引导和帮助获得知识、体验。教师与幼儿之间的真诚对话、有效沟通是幼儿园课程实施所不可缺少的。当然,现实生活是多层次的、复杂的,生活中有有益的经验,也有无益的或有害的经验。因此,必须对生活进行过滤,才能使之成为课程内容,且这些内容不应是以知识的逻辑组织起来的严格的学科,而应是以生活的逻辑组织起来的多样化的、感性化的、趣味化的活动。幼儿园课程的生活性还意味着幼儿园课程的内容并不是严格的学科知识的再现,课程内容是随着生活情境的变化而发生变化的,幼儿的兴趣是确定课程内容的重要依据。

### 第三节 幼儿园课程的理论基础

直至现在,人们对于幼儿园课程的理解,在认识上还是很不一致的。比如,有人把幼儿园课程理解为“教学计划”;有人把它理解为“幼教机构中安排的一切活动,涉及幼儿的全部生活”;还有人把它看作是“儿童的经验”……究其原因,主要是对幼儿园课程建构的基础理论有着不同的意见所致。因此,探讨构成幼儿园课程的一些基础理论问题是很有意义的。

#### 一、幼儿园课程的心理基础

在当代,对幼儿园课程产生过重大影响作用的心理学流派主要有认知心理学、成熟理论、精神分析理论和行为主义心理学等。

##### (一)认知发展理论与幼儿园课程

皮亚杰的认知发展阶段理论揭示了儿童认知发展的规律。其理论强调儿童思维即智慧的发展,在皮亚杰看来,任何知识都源于主体的动作(思维),动作是联系主客体的桥梁,动作的发展会推动主客体之间联系的发展,它们分别演化成为关于客体的物理知识结构和关于主体的逻辑数理知识结构。智慧的本质是一种适应,是同化和顺应之间达到的一种平衡。同化是指主体接受外部刺激后,将它们纳入原有图式之内的过程。而顺应是指主体主动调节自身内部结构,建立新的图式,或者调节原有图式,以适应外在刺激环境的过程。皮亚杰将儿童的认知发展分成感知—运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段四个阶段,这四个阶段是按照一定的顺序相继出现的,且阶段之间有着质的差异。



皮亚杰强调为儿童提供丰富的学习环境和机会,鼓励儿童去思考、去推理和解决问题。强调儿童的自主活动,强调为儿童提供实物让儿童自己动手去操作,强调在活动过程中鼓励儿童的自我调节和反省抽象。主张教育应适合不同发展水平儿童的发展,教育要促进儿童自主建构知识的过程。认为在学前教育机构中儿童学习的核心内容应是以同化为主的游戏活动。

近些年以来,认知心理学的研究不断取得新的进展,产生了一些新的认知发展理论,如以理论为基础的知识理论、多元智能理论、领域特殊性等方面,这些研究对当今幼儿园课程中的语言教育、数学教育和科学教育等领域正在产生越来越大的影响。

### (二)社会文化——历史学派理论与幼儿园课程

维果茨基强调知识经验的内化,即人所特有的心理机能最初都是在人的外部活动中形成,它们是在人们的协同活动和人与人的交往之中产生而不是内部自发的产生,随后外部的知识经验才会被个体内化为自己内部的心理过程结构。

维果茨基提出了三个对包括幼儿园课程的教育理论和实践最有直接影响的概念,即“最近发展区”(Zone of Proximal Development, ZPD)、“鹰架教学”(Scaffolding)和“心理工具”(Mental Tools)。“最近发展区”是指,儿童的心理和行为水平分为两种,较低行为水平是儿童现有的能力行为水平,即儿童能独立完成某项任务的能力或自己已具备的知识水平;较高行为水平是儿童在成人帮助之下能够达到的水平,即所谓的“跳一跳摘桃子”,通过成人的帮助,儿童能够使自己的现有能力或行为水平得到进一步的发展。这两个行为水平之间构成了一个区域,在这个区域之间有若干程度的行为水平,这个区域就是最近发展期区。

“鹰架教学”是指在教学的起始阶段为儿童提供充足的帮助和外部支持,之后随着儿童学习过程的深入,逐渐减少这些帮助和支持,直到最后完全撤除的过程。例如,如果一个孩子要学会 $2+1=3$ ,在最高鹰架的水平,教师抓住儿童的手指,并扳着儿童的手指,和儿童一起大声地数数计算,这时,当儿童跟着教师行动时,教师承担了几乎所有的数数计算责任。以后,教师逐渐地减少了对儿童的帮助,这就象一所建筑的鹰架,当墙壁能够独立站立时,就把鹰架逐渐拆掉一样,这时,当儿童数数计算时,教师不再和他一起数,而是帮助他一起扳手指。最后,教师既不再与孩子一起数数计算,也不再扳着儿童的手指,而是让儿童自己独立行为,这就像将鹰架完全拆除一样。

维果茨基所谓的“心理工具”是指能扩展提高心理能力水平,帮助儿童记忆、注意和解决问题的内在工具,例如语言和其他媒体。在不同文化中,心理工具是不同的,是需要通过教学而传递的。心理工具能帮助儿童把握自己的行为。幼儿园课程应该既能适合儿童的发展,又能对儿童的认知发展具有挑战性。幼儿园课程应该能够帮助儿童获得智慧的和社会交往的技能,特别是获得语言技能。幼儿园课程应该能够通过提供支持,对儿童的思维提出适当要求,并使儿童获得成功。幼儿园课程还应该为儿童提供文化工具,帮助儿童适应所处的外部世界和文化情景。

### (三)精神分析理论与幼儿园课程

弗洛伊德提出了人格结构说,他认为人格是由本我、自我和超我三部分构成。本我是潜意识结构部分,它体现着最本能原始的冲动,急切需要得到各种满足,是最有力的成分;自我是意



识结构部分,它主要负责协调解决本我与现实之间的冲突和矛盾,一方面要对本我的原始需要进行控制和压抑,另一方面在外界现实允许的条件下尽量满足本我的冲动和需要;超我则是人格的最高层面,它体现着人生的自我理想和良心,指导自我,限制本我。

埃里克森的社会人格发展阶段理论将人格发展分为八个阶段,他认为,发展是依照渐成原则进行的,每个阶段都会出现一个危机,即由生物学的成熟与社会文化环境、社会期望间的冲突和矛盾所决定的危机,如果该阶段危机得到解决,就会顺利进入下一阶段,人格得到发展,否则便会形成不健全的人格。人格发展的过程就是危机不断解决、各阶段不断转化的过程。埃里克森认为,每一发展阶段都有特定的,具有普遍性的心理社会任务有待解决,例如,0~1岁半阶段的发展任务是培养信任感,2~3岁阶段的发展任务是培养自主性,4~5岁阶段的发展任务是培养主动性,等等。

精神分析理论对幼儿园课程,特别是对一些强调早期儿童人格培养,强调学龄前儿童心理健康重要性的幼儿园课程方案的编制和实施产生过重要的影响。

#### (四)遗传成熟理论与幼儿园课程

遗传成熟理论主张生物遗传决定儿童的心理发展,认为人类发展过程主要是由遗传因素决定的,人类的基因以系统的方式按一定的规律发展,儿童的心理发展是一个遗传基因逐渐出现和展开的过程,虽然环境对儿童发展会有影响,但仅仅会推动或阻碍儿童发展的速度,而不可能根本改变这些发展模式,不可能决定儿童发展的性质和方向。幼儿园应在没有压力的情况下让儿童得到发展,教师应基于儿童的兴趣和需要设计课程和创设环境。教师应重视儿童学习的“准备状态”,当儿童尚未达成“准备状态”时,应耐心等待儿童的成熟,而不要人为地去促进儿童的发展。

#### (五)行为主义理论与幼儿园课程

与遗传成熟理论相反,行为主义理论否认遗传和成熟的影响,将儿童的心理发展完全归为环境的决定作用,反对内省、否认意识,认为对人的心理研究应当集中于可观察的行为,主张运用实验方法进行研究。代表人物是华生、斯金纳。

行为主义学派的创始人华生(Watson, J.)宣称,行为主义是唯一彻底而合乎逻辑的机能主义,他认为,即使像思维这样高级复杂的心理活动,也可理解成行为,用客观的刺激——反应,即“S—R公式”就可以进行描述解释。

新行为主义的代表人物斯金纳(Skinner, B. F.)提出了操作性条件作用的原理,他认为,人的行为除了华生提出的“刺激—反应”的模式外,更多是“反应—刺激—强化”的模式。即人的行为大部分是操作性的,行为的习得都与后天强化有关,因此可以通过强化塑造儿童的行为;而练习之所以重要,是因为它在儿童行为形成中为重复强化的出现提供了机会。斯金纳并根据强化原理设计了各种应用性技术。

根据行为主义的理论,在编制幼儿园课程时,对儿童学习任务的分析、确认儿童原有的知识水平、以小步递进的方式施教复杂的学习任务以及在教学中运用强化的手段等都是最为基本的。

总之,作为幼儿园课程基础之一的心理学,提供了儿童心理发展的原因和规律,以及儿童的





学习动机和学习过程等方面的有关信息,为幼儿园课程理论的建立以及幼儿园课程的编制都提供了重要参考和依据。但是,心理学理论并不等于教育理论,不能把心理学理论当作幼儿园课程的唯一理论基础。

## 二、幼儿园课程的哲学基础

### (一)经验论和唯理论与幼儿园课程

经验论者的基本立场是,现实的世界是独立存在于人的头脑之外的,它完全不同于人的认知过程,经验是由主体通过感知,对外在客观存在知识的反映。经验论的主要代表人物之一是英国近代哲学家洛克,他提出了“白板说”,认为儿童的心灵就像一张白纸,可以随心所欲地es上面涂抹任何色彩。而唯理论则与唯物主义经验论和“白板说”相对立,主要是由笛卡尔(Descartes, R.)、莱布尼茨(Leibniz, G. W.)和康德(Kant, I.)加以继承和发扬的。笛卡尔认为,人的观念有三个特征,即天赋的、外来的和虚构的。天赋观念是人的一种能力,来自自己的本性。

经验论和唯理论都曾影响过学龄前儿童课程的编制。例如:蒙台梭利设计的课程带有相当强烈的经验主义色彩,她强调儿童的感官训练和肌肉练习,设计了一整套训练感觉活动的教具和发展动作的器械、设备,让儿童在教师创造的环境中实现自我教育。福禄贝尔的哲学观是唯心主义的,他相信,没有经验,理念也能被抽象地确证,经验仅能表明理念,而不能创造理念。他认为,儿童具有活动、认识、艺术和宗教四种本能,其中活动的本能随着年龄增长而发展为创造的本能,教育就是要促进这种本能的发展。他强调教育游戏是儿童早期教育的基础,他为儿童设计的名为“恩物”的游戏材料均具有象征意义,旨在通过“恩物”开发儿童的发展潜能。<sup>①</sup>

### (二)实用主义哲学与幼儿园课程

与经验论和唯理论的观点不同,实用主义主张任何知识都包含有行动的因素,反对把主体与对象、经验与自然人人为地分割开来,认为没有行动就没有知识,同样,知识也因为能指引行动而具有价值。

实用主义的代表人之一杜威(Dewey, J.)认为经验是主客体之间连续不断相互作用的产物,是一个统一的整体。他认为,儿童的生活是一个整体,而教育机构为他们提供的各种学科却将他们的世界割裂和肢解了。他主张将课程与儿童的经验结合起来,让儿童“在做中学”,通过活动,使教育机构成为儿童生长的地方,而不是学习现成教材的地方。杜威批评传统的教育只关注符号的记忆和对别人意见和经验的消化,而不是关注儿童自己想法的建立。

实用主义的这种以行动为核心的知识观,对课程产生了重大的影响,推动了活动课程的发展,活动课程使得儿童在行动中获得的实际经验与课程联系在了一起。

### (三)哲学观点对幼儿园课程的影响

幼儿教育注重的是儿童身心的健康发展,为将来的学习做好能力、态度和习惯上的准备,不强调系统的学科知识的传授。但是,任何课程包括幼儿园课程都要受到知识观的影响,都会涉及到对知识的获得、价值及其性质的不同理解和阐述问题。而不同的哲学立场就会决定着不同

<sup>①</sup> 卜玉华. 幼儿园课程建构的理论基础[J]. 幼儿教育, 1997, (2): 6~8



的知识观,从而对幼儿园课程产生不同影响。

#### 1. 柏拉图的理念哲学影响

柏拉图的理念哲学认为知识是固定不变的,人类不能改变或修改它。这种知识观带来的认识倾向是:课程的教学是一个选择和传递知识的过程,目的是为了保证知识被世代相传下去。这样的幼儿园课程必然是学科课程,以教师讲授为中心。

#### 2. 普罗塔哥拉斯的哲学影响

普罗塔哥拉斯的哲学立场则认为知识是能动的、不断变化的,是人们努力的结果。这种知识观就会让人们倾向于把课程看作为促进儿童探索周围世界的手段,从而为适应不断变化的世界作准备。因此课程的控制应该由最了解情境的教师和儿童来实现,课程目标应该是灵活的,顾及不同儿童的需要;课程应着重于儿童活动的过程,而不是结果,这样的幼儿园课程就必然是活动课程。同样,对如何获得知识的认识也影响着幼儿园课程。

#### 3. 皮亚杰发生认识论的哲学影响

皮亚杰的发生认识论认为知识是儿童通过动作进行积极的心理建构获得物理知识,然后经由反省抽象而达到逻辑数学知识的,因此幼儿园课程就是认知性的课程,即给儿童提供实物,让儿童动手去操作。而教师的作用就是帮助儿童去发展提出问题的技能。

总之,知识观直接影响着人们对于幼儿园课程的看法,包括幼儿园课程是应该注重结果还是注重过程?是应该注重对儿童进行系统知识的传授还是让儿童通过游戏自主的活动?课程的模式应该是学科课程还是活动课程?等等。无论用何种知识观来理解幼儿园课程,都要与幼儿的年龄特殊性和发展特殊性相结合,学科逻辑都应当服从儿童的心理逻辑,这样才能更好地把学科课程与活动课程结合起来,使之符合儿童身心发展的特点。

### 三、幼儿园课程的社会学基础

心理学涉及幼儿园课程中“如何教”的问题,哲学涉及幼儿园课程中“教什么”的问题。而社会文化不仅决定了个体的发展方向,也决定了培养人的教育机构的发展方向,因此社会文化不仅会影响幼儿园课程中的“教什么”和“如何教”等问题,而且在很大的程度上影响甚至决定着幼儿园课程编制中的“为什么教”的问题。教育的目的是为了适应社会文化的要求,幼儿园课程应以社会文化的要求为基础。

#### (一) 人类发展生态学理论与幼儿园课程

布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner, U.)等人从人类发展生态学的立场出发,研究人的发展问题,认为对人行行为发展的考察应放在一个相互联系、相互影响和相互作用的稳定的生态系统之中进行,探究生态系统中的各种生态因子对人的行为发展的作用以及各因子与人的交互作用。布朗芬布伦纳提出的生态系统(ecological environment)包括四个层次:微系统(microsystem)、中间系统(mesosystem)、外部系统(exosystem)和宏观系统(macrosystem),这些不同层次、不同性质的系统相互交织在一起,构成一个具有中心又向四处扩散的网络,前者逐个地被包含在后者之中。

微系统是指“发展着的人在具有特定物理和物质特征的情景中所体验到的活动、角色和人



际关系的一种样式。”中间系统是指“由发展的人积极参与的两个或多个情景之间的相互关系(例如,对儿童来说,学校、家庭和社会生活之间的关系)”。外部系统是指“发展的人并没有参与的、但又影响或受其中所发生的一切所影响的一个或多个环境。”例如,从家庭方面考虑,父母的职业状况、社会地位、经济收入和受教育程度决定了他们所承担的角色、所从事的活动和所建立的人际关系,从而间接地影响了他们抚养子女的方式、对待子女的态度和教育子女的方法。宏观系统是指“各种较低层次的生态系统(微系统、中间系统和外部系统)在整个文化或者亚文化水平上存在或可能存在的内容上和形式上的一致性,以及与此相联系并成为其基础的信念系统或意识形态。”

## (二) 社会文化与幼儿园课程的关系

幼儿园课程与社会文化有着密切的联系,其主要原因如下:

首先,一般而言,幼儿园课程的目标如果与当时的社会价值相一致,那么幼儿园课程就会受到支持并发展起来,否则,就很难实施下去。比如,福禄贝尔在德国创立的幼儿园模式引入美国之后,当时的幼儿园仅为某些范围的居民儿童提供服务。以后由于大城市中心的发展以及从欧洲大量移民的涌进,幼儿园又成为对年幼儿童及其家长进行美国文化灌输的中介。美国推行进步教育的时候,幼儿园必须按进步教育的观点进行改革;在行为主义的影响下,幼儿园开始关注对幼儿好习惯的培养和训练,同时也注意增进儿童智力的发展。后来又由于受精神分析运动的影响,早期教育的重点随之改变,从培养幼儿良好的行为习惯转移到帮助儿童建立健康的情绪情感,处理情绪情感的矛盾和冲突,提倡通过游戏治疗以及绘画、音乐等艺术治疗,给儿童提供机会表现他们的内部心理冲突,发泄不良情绪和进行自我修复。

其次,幼儿个体自身的发展也受到社会文化环境的制约。这是因为,幼儿在情感和社会关系等很多方面都要依赖于他们的主要照顾者,以及群体中的其他人。而要想得到群体的接纳和认同,幼儿就要学着如何像他人那样去思考、感觉和行动,并最终使自己的个人需要、能力和愿望服从其家庭和社会所规定的文化角色的要求。总之,社会对幼儿的制约是一种客观要求,主要表现是社会文化对幼儿园课程的影响。

不同的社会文化对幼儿园课程的目标、内容及实施和评价要求是不同的。比如,从宏观系统上来说,东西方文化的差异在幼儿园及学校的课程目标中就有明显体现。我国的幼儿园课程目标体现在《幼儿园工作规程》中就是“培养诚实、自信、好问、友爱、勇敢、爱护公物、克服困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德行为和习惯”<sup>①</sup>,而美国的幼儿园课程目标则主要是培养儿童自主、独立和竞争精神,这与我国的幼儿园课程目标有很大的不同。再如,对于小一些的区域之间的文化差异,也会体现在幼儿园课程中。农村地区的幼儿园课程注重传授农业生产方面的知识,而城市注重的是让儿童了解现代城市中的一些知识,如交通规则等。一言以蔽之,社会文化的不同,导致幼儿园课程也有所差异,制定幼儿园课程时考虑社会文化的影响因素,注意分析幼儿园中潜在课程的影响及注意实施早期教育的多元文化课程都是十分必要的。

心理发展理论、社会文化和知识观这三个因素犹如一个三角形的三个顶点,决定着幼儿园

<sup>①</sup> 中华人民共和国国家教育委员会令第25号第二十四条. 幼儿园工作规程,1996年3月9日发布



课程的发展。但同时,三者之间的位置(或关系)又不是静态的,而是因人、因时、因事处于动态的过程中的。位置(或关系)的不同,就呈现出不同的三角构架,三角形的重心位置也就有所不同,而这又意味着幼儿园课程的侧重点也就不同。因此,幼儿园课程的重心应落在发展的方面,同时又兼顾社会文化和知识观的影响。<sup>①</sup>

## 第四节 幼儿园课程的历史发展

### 一、中国幼儿园课程发展历史与趋势

#### (一) 中国幼儿园课程发展历史

回溯中国幼儿教育百年发展的历史,可以很明显地看出百年中国幼儿园课程改革过程是一个继承与创新的过程,也是幼儿园课程中国化的过程。从1903年湖北武昌幼稚园的开办起,应该教幼儿什么,如何组织教学内容,即幼儿园应有怎样的课程,一直是中国幼儿教育领域最受关注的问题。百年幼儿园课程发展的历史,折射出了幼儿园课程研究和实践领域的困惑和迷茫,折射出了中国幼教工作者对幼儿园课程的思考和探究。当前我国的幼儿园课程改革从历史的发展中演化而来,从模仿西方课程模式发展到今天中国化特色的幼儿园课程。

从1903年到20世纪20年代初,幼儿园的课程主要是课目型的,分类很细,如行仪、训话、幼稚园语、手技、唱歌、口语、游嬉等,明显模仿日本幼儿园课程。后期,本国化的迹象很明显,但总的看来这种课程比较细碎,范围较窄。20世纪20年代开始,中国幼儿园课程进入了一个新的发展历程,其标志是1923年陈鹤琴在南京创办鼓楼实验幼稚园,这意味着关注中国国情、关注中国幼儿的幼儿园课程在实践和实验中产生。鼓楼实验幼稚园的单元课程是中西方文化的汇合,是时代与传统的交融。它以进步主义思想为基础,改变了幼儿园课程细碎、割裂的状况,注重了不同科目间横向的联系。

20世纪30年代随着五四文化运动以及西方蒙台梭利、福禄贝尔以及杜威等人的先进的教育思想传入中国,引起了我国以陶行知、陈鹤琴为代表的一批教育家对我国幼儿园课程改革的开展,形成了单元中心制课程、行为课程等课程模式。在此基础上教育部于1932年正式颁布了我国幼儿教育史上第一个幼儿园课程标准——《幼稚园课程标准》,这个课程标准开创了幼儿园课程中国化、科学化的道路。在20世纪20年代至40年代的20多年中,关注幼儿的生活、注重幼儿园课程的横向和纵向联系,一直是幼教先驱们努力探讨的课题。

新中国成立后,我国幼儿园课程以借鉴苏联教育经验为主,逐渐抛弃了陈鹤琴的单元中心制课程,全面系统的学习苏联分科课程。将幼儿园课程分为体育、语言、认识环境、图画和手工、音乐、计算等项目,并且在苏联专家的指导下,教育部制定了《幼儿园暂行规程(草案)》和《幼儿园暂行教学纲要(草案)》,于1952年颁布、实施。20世纪80年代的中国幼儿园课程改革在重新评价、学习、探讨陈鹤琴、陶行知等人幼教思想的基础上,借鉴、吸收西方很多教育理论与课程

<sup>①</sup> 卜玉华. 幼儿园课程建构的理论基础[J]. 幼儿教育, 1997, (2): 6~8



理论,出现了诸如“单元教育课程”“综合教育课程”等新课程的试验,开创了我国幼儿园课程改革的新局面。1981年《幼儿园教育纲要(试行草案)》颁布实施,课程内容又有新的划分,包括生活卫生习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐、美术等八个方面。

20世纪90年代的幼儿园课程改革可以分为两个阶段:90年代前、中期的幼儿园课程改革主要是在贯彻落实《幼儿园工作规程(试行)》的过程中进行的。90年代后期,国际学术交流进一步加强,国际上新的教育理论与观念不断传入我国,使我国幼儿园课程改革呈现出多元化、个性化的态势,多种形式的幼儿园课程格局逐步形成。<sup>①</sup>

## (二)目前我国幼儿园课程改革的发展趋势

在总结20世纪90年代的改革经验的基础上,我国于2001年开始进行了新一轮基础教育课程改革。当年9月份颁布了《幼儿园教育指导纲要(试行)》,把学习内容分为科学、社会、健康、艺术、语言五大领域,成为指导当今的幼儿园课程改革的纲领性文件。《纲要》引领我国幼儿园课程从封闭走向开放、从预设走向生成,关注课程情景的变化,关注课程进行中幼儿的经验、兴趣及需要,突出幼儿情感、学习态度、兴趣等方面的意义,淡化教师的传授,强调幼儿的参与、环境的作用等等;同时,通过幼儿园课程改革形成了国家课程、地方课程、园本课程三级幼儿园课程并存的局面。总之,新一轮的课程改革突出了终身教育的思想,突出了以人为本的思想,强调了新的知识观和新的学习观。<sup>②</sup>在这种背景下,当今中国幼儿园课程改革呈现以下发展趋势:

1. 幼儿园课程管理多元化、自主化;
2. 幼儿园课程改革更多地将立足点放在儿童一边;
3. 0~6岁学龄前儿童教育课程一体化;
4. 幼儿园课程与社区教育和服务相融合;
5. 重视教师职业水平的提高。

总之,课程改革的理念归结到一点就是:一切为了儿童的发展。这一理念贯穿在幼儿园教育课程改革的整个历史过程中,使我们不断追求的最终目标是唯一的,也是永恒统一的。从儿童出发、从儿童的生活出发、从儿童的需要出发,只有这样的教育才是真正的教育、良好的教育。一切为了儿童发展的课程才是真正的课程、良好的课程。<sup>③</sup>

## 二、国外幼儿园课程发展历史与趋势

社会更替、科技创新、学科理论发展等一系列挑战促使幼儿园课程不断变革,推陈出新。一方面,社会各方面的变化,特别是社会关系的复杂化、家庭结构的多样化、移民等带来的文化和语言的多样性等因素对幼儿的适应性提出了新的要求;另一方面,其他相关学科的研究和发展也不断推动幼儿园课程的变革。

① 高莹莹. 历史照亮今天——浅谈我国幼儿园课程改革[J]. 长春理工大学学报, 2010, 5(5): 140

② 高莹莹. 历史照亮今天——浅谈我国幼儿园课程改革[J]. 长春理工大学学报, 2010, 5(5): 140

③ 高莹莹. 历史照亮今天——浅谈我国幼儿园课程改革[J]. 长春理工大学学报, 2010, 5(5): 141



### (一)美国幼儿园课程改革发展状况

美国建国以后,把教育视为立国、强国之本。19世纪初移植英国的幼儿园课程,幼儿学校的教育内容很广泛,包括普遍的无神论教育、诸多自然学科的科目等,除此之外,学校还注重给幼儿以最好的营养,规定幼儿在两岁前要在保育室,两岁后则要进入幼儿学校,并要受到合适的体力锻炼;19世纪中后期则移植德国的福禄贝尔式幼儿园,教育观念、课程设置无不一一照搬。在福禄贝尔式的幼儿园中,教师利用唱歌、游戏、讲故事、玩“恩物”等充实和美化孩子们的生活和学习;待幼儿稍长,就可以从事种植花木的园艺游戏和制造船只、房屋等建造游戏。20世纪初,杜威教育思想影响美国的幼儿园教育,强调儿童实际能力的培养。20世纪30年代实用主义思想进一步发展,并且出现了新的教学方法,摆脱了过去依赖外国的现象。

二战以后,美国高度重视教育。布鲁纳提出的课程结构主义思想对当时的美国教育改革起到了重要影响。1959年,美国教育科学院召开了会议,重新制定课程体系和编写教材,但弊端是忽视读、写、算的基本训练和系统知识的教学。20世纪70年代中期,针对上次改革中的问题,美国再次进行教育改革,并且提出了恢复基础教育的口号。进入80年代后,美国几乎“处于大萧条以来又一次最严重的衰退时期”,1989年,美国科学促进协会发起了一次名为“科学脱盲”的教育改革运动,发表了“2061方案”。

第一次世界大战以后,这段时期幼儿园的主要活动是游戏、故事、音乐之类,少量适合幼儿的简易图画册或识字本,幼儿园的任务是培养幼儿良好的社会态度、卫生习惯、独立生活能力、活泼精神和健康体质。教师利用指导、说明和演示,组织幼儿共同参加设计,启发幼儿对活动的爱好,叫幼儿通过个人和集体活动扩大经验范围和掌握适应能力。<sup>①</sup>

现行美国幼儿园课程发展及趋势呈如下特点。

1. 提供的教育必须适合儿童的发展要求
2. 综合性课程的积极开设
3. 全面性评价系统的实施
4. 大胆尝试混合教育
5. 大力倡导多元文化教育

### (二)英国幼儿园课程改革发展状况

近年来,英国政府推出多项措施,逐步对幼儿园课程内容进行了详细的规定,其幼儿园课程内容包括六大领域,即个性、社会性和情感发展,交流、语言和读写,解决问题、理解和算数,认识和了解周围的世界,身体发展,创造性发展。幼儿园课程设置的主要特点是课程内容注重生活化,课程实施突出现代化,课程评价力求客观性。

英国教育界一直在努力探索一种平衡、宽广、延续的课程体系,使之适合不同年龄、能力、性别以及任何特殊教育需求的儿童。在英国,幼儿园教育是为3~5岁的儿童开设的。近年来,随着国家课程体系的调整与改革,将幼儿园课程纳入国家课程的轨道已成为改革的趋势之一。越来越多的教育工作者将目光锁定幼儿园课程及其发展历程、特色。政府颁布的《1996年教育

<sup>①</sup> 严仲连,陈时见. 美国幼儿园课程的改革及启示[J]. 学前教育研究,2000,(6):67~69



法》也有明文规定:任何课程必须旨在促进学生在精神、道德、文化、智力以及身体上的发展;使学生为以后可能遇到的机遇、责任以及未来的成人生活做准备。自1988年以来,逐渐形成了义务教育(5~16岁)一贯制的课程体系。但这种体系将幼儿园课程以及高中课程排除在外,无法真正将高等教育前的课程整合成具有延续性、连贯性的课程体系。近年的课程改革也一直在努力“焊接”业已存在的断层:改革幼儿园及高中课程,使之融入新的国家课程体系。在此改革背景下,英国幼儿园课程的发展及所展现出来的特色越来越成为世人所关注的一道风景线。

2000年5月英国出版了《幼儿阶段课程指导书》,对幼儿园课程的理论及实践的框架作了详细说明和规定。为了便于实践工作者把握和领会课程理念,于2001年10月又出版了《基础阶段学习规划》,对《指导书》作了进一步说明。为一线的幼儿园教师框定、选择、设置课程内容,提供了诸多的实践指导和详实的案例分析。

英国幼儿园教学模式大体上有三种类型:第一种是行为主义教学模式,第二种是信息加工教学模式,第三种是建构主义教学模式,此模式以冯·格拉塞斯菲尔德激进建构主义与皮亚杰社会建构主义为理论指导,在教学中,注重呈现真实的教学情景,让学生在这种情景中进行个人建构与合作探究。目前,这种教学模式在幼儿园教育中已经占据主导地位,强调师生共同参与的教学活动必须具有交流性、多样性、整合性、发展性,强调教师应通过积极主动全面细致的观察,寻找儿童的兴趣点,组建临时课程,实施以学生兴趣为导向的情景教学。<sup>①</sup>

英国幼儿园课程设置呈现出以下趋势:

1. 改进课程理念,强调“保教一体化”;
2. 完善课程内容,综合性与基础性并重;
3. 重视多元文化,提倡全纳性的幼儿园课程。

### (三) 澳大利亚幼儿园课程改革发展状况

儿童的学习和经验的获得是与社会文化背景、价值观念紧密相连的,社会文化的多样使得幼儿园课程也呈现出尊重多元文化差异的趋势。西方很多国家的早期教育课程都慎重地考虑文化多样和文化平等的观念,强调尊重不同国家和地区的文化多样性,并将多元文化理念注入和渗透到课程内容及课程活动中。<sup>②</sup>

澳大利亚是一个以移民为主的国家,其有140多种不同的语言和文化,这奠定了澳洲文化多元的社会背景。澳大利亚大力倡导多元文化教育,澳联邦政府认为,发展多元文化教育是解决多元文化背景下文化间冲突的有效途径,也是教育发展的良策。作为多元文化教育的“心脏”的多元文化课程,其体系的构建与发展尤其得到了从澳联邦政府到各州政府、学校、幼儿园都高度重视和支持。在其幼儿园课程中,多元文化教育的思想体现在:要建立一种以肯定文化多元为前提,合理选择、整合多元文化资源以满足所有幼儿的发展要求,消除歧视和偏见,促进社会正义的课程形态。比如,为了让幼儿形成多元文化的观念,澳大利亚政府要求在幼儿的语言课程中加入一门外语的教学,意在通过语言的学习让幼儿在提升自己能力的同时,了解一种新的文化。

① 王凯. 英国幼儿园课程设置[J]. 基础教育参考, 2004, (4): 15

② 何茜. 国外幼儿园课程改革的基本经验与发展趋势[J]. 比较教育研究, 2012, (5): 4



除了大力倡导幼儿园多元文化课程,从上世纪 80 年代末,联邦政府逐渐开始加强对幼儿教育的管理权限,正如经济合作与发展组织的报告中指出的“幼儿教育是通过国家干预来推动社会发展的特别方式的关键点”。联邦政府对幼儿园教育质量保障体系的发展起到了非常重要的作用。1993 年,澳大利亚成立了政府全款资助的专门负责全国幼儿教育的机构——国家幼儿教育认证委员会(NCAC),并首先在全日制入托机构建立了质量促进和认证系统(QIAS),使幼儿教育质量保障体系首次引入澳大利亚幼儿教育服务系统。2005 年 10 月,NCAC 成功引进了国际质量管理体系认证。从此,NCAC 和国际上其他幼儿教育质量保障机构保持密切联系,展开国际合作。幼儿教育质量保障体系由 NCAC 直接管理,并建立起了三个子体系——幼儿园质量评估保障体系、家庭日托机构质量保障体系、校外钟点照顾机构质量保障体系。NCAC 负责这三个方面的幼儿教育质量保障的认证、咨询、政策制定等服务工作。这其中的幼儿园课程评估是幼儿教育质量保障评估的重要组成部分。<sup>①</sup>

在澳大利亚,幼儿园课程设置的主要特点是课程理念坚持“以儿童为中心”,课程目标关注全面发展和个性培养,课程内容突出基础性和实用性,课程结构强调综合性和灵活性,课程设计注重生成性和持续性。同时,课程设置还呈现出缩减课程内容、加强课程整合、重视多元文化和统一课程标准等发展趋势。

整体而言,世界各国幼儿园课程改革从总体上体现了一些基本走向。

1. 借助政府力量推动课程改革
2. 基于文化多样性构建适宜的课程体系
3. 立足课程的文化基础强调课程的本土化实践
4. 实施教师专业标准,提升教师的课程实践能力<sup>②</sup>



### 案例赏析

#### 【案例】

在一所保育学校的小组活动中,八个幼儿围成半圆而坐,教师带来一个新鲜菠萝、果盘、一把锋利的刀和餐巾。教师坐在中间,举起菠萝问:“谁知道这是什么?”然后,她把菠萝递给头一个幼儿,其他幼儿则等着轮到他来接触感受这个菠萝。教师告诫幼儿“坐着别动,不然会被扎着,这菠萝有很多带刺的叶柄”。这时,坐在最后的一个幼儿开始东张西望,烦躁不安起来,他现在看不到那个菠萝,因为教师正挡在拿菠萝的幼儿前。

在所有的幼儿都接触、感受过菠萝后,教师拿起刀,并警告锋利的刀很危险,然后切开菠萝,闻了闻切口部分新鲜菠萝的气味,幼儿们仍坐着看。教师随即把菠萝切成片,用手举着问:“谁知道这中间硬的部分叫什么?”“现在就能吃,还是要做什么其他事?”“这片像一个方块吗?”

仅有少部分幼儿作出反应,大部分幼儿都在座位蠕动,这时教师才把它切成更小的薄片发给每个幼儿吃。

① 王俞. 澳大利亚幼儿园多元文化课程评价模式的启示与思考[J]. 北方文学, 2012, (9): 159

② 何茜. 国外幼儿园课程改革的基本经验与发展趋势[J]. 比较教育研究, 2012, (5): 15





### 【分析】

接触、感受一个新鲜菠萝并作为点心吃,是令幼儿兴奋的活动,在这个实例中教师预先计划好活动进程,为此提供材料和时间让幼儿看、听、摸和尝。认识菠萝的全过程幼儿都显得十分被动。

为什么幼儿会东张西望,烦躁不安?其原因是他们并没有主动参与活动之中,他们只是看教师切、闻、削成薄片,听教师讲和提问,自己没有谈话的机会,他们实际上花了许多时间来等待轮流,而不是行动。这么做违背了新的幼儿教育理念,即:让幼儿运用所有的感官主动地探索,让幼儿通过直接经验发现事物之间的关系;让幼儿操作、转换和组合各种材料;让幼儿使用工具和设备;进行大肌肉活动;让幼儿自己的事自己做。

建议这样组织:

教师带来一个新鲜菠萝,说:“我们把它传一遍,让每一个人都摸一摸”。请幼儿一边摸一边思考摸上去的感觉:(“它有刺”“它扎手”)请幼儿摆弄和玩玩菠萝,(“我抓叶子把它拿起来啦!它好重”“我能让它滚”)在每个幼儿都感受并谈论菠萝后,教师问:“你认为它里面会是什么样?”让幼儿猜测:“湿的”“有种子”“它像香蕉一样软”等。

教师问:“你怎么知道的?我们怎么才能知道菠萝里面的东西?”启发幼儿切菠萝的欲望。然后,教师就把菠萝切成片,并给每个幼儿一片。请幼儿一起探讨菠萝里面的奥秘。

主动学习的关键经验理论是让幼儿充分运用自己的感官,包括视觉、嗅觉、味觉和运动觉等诸多感官来认识周围的外部世界。幼儿是一个积极的主体,活动中应该有积极运用自己的感官来探索周围事物的权利和机会。然而该案例中,教师在让幼儿认识菠萝的过程中,完全是没有主动学习的时间和空间,幼儿只能被动地听和被动地接受教师的安排。教师的一切安排都剥夺了幼儿主动学习的权利和机会。这是违背主动学习关键经验的获得理论的。

按照海伊斯科普课程主动学习关键经验的获得理论,为了让幼儿主动获取关键经验,教师要让幼儿自己的事情自己做,千万不能包办和代替。教师应在活动中准备充足的活动材料——菠萝,让每个幼儿都能看一看,摸一摸,而不是仅有一个幼儿或仅有少数幼儿才能享有触摸和观察菠萝的机会。在观察触摸菠萝的过程中,教师可通过一些启发性的问题,对菠萝的外表形象特征、菠萝的内部结构和菠萝的味道方面等进行深入、全面、完整的探索 and 发现。教师还要在幼儿主动学习的过程中,积极鼓励幼儿根据自己的探索发现来提出问题进行交流和讨论,让幼儿分享经验和看法,进行合作学习,如我是怎么发现菠萝是圆的,我是怎么把菠萝提起来的等,教师还可提供一些辅助工具和材料,如钝刀、辘子、盘子等,让幼儿进行推、切、放等操作活动,进一步掌握和了解菠萝的特征和味道,包括菠萝是圆的、菠萝是有水分的、菠萝是甜中带涩的等。



### 巩固提高

#### 【知识巩固】

1. 幼儿园课程的特点是什么?
2. 幼儿园课程的理论基础有哪些?
3. 实地观看有关的幼儿园课程实践活动,把握幼儿园课程的特点,了解教师对各类学前教育活动的指导原则与方法。



**【模拟课堂】**

中班音乐活动《悄悄话》快要结束了,应该讲,这是一次颇为精彩的公开展示活动。任课教师显然在课前作了精心的准备,因此,整个活动环环相加,有条不紊,师生双方互动积极,情感融洽。课堂上,教师对孩子们提出了最后一个要求。教师说:“小动物们说的悄悄话多好听啊!我们小朋友一定也很想说说悄悄话吧!那么,请你和你的朋友一起,也来说说悄悄话。”话音刚落,孩子们高兴地开始寻找自己的好朋友。这时,一个孩子走到教师的面前说:“教师我想和你说说悄悄话。”只见这位教师面无表情地说了一句话:“下去,下课以后再来说吧。”

请根据本章所学的理论观点,试析该课程实施中出现的问题及其原因。



## 第二章 幼儿园课程目标



### 学习目标

#### 【知识目标】

1. 了解幼儿园课程目标的内涵、课程目标的基本取向、制定幼儿园课程目标的基本依据和基本环节。

2. 理解幼儿园课程目标的体系、课程目标的结构与层次。

#### 【技能目标】

1. 能够掌握并详细陈述幼儿园课程目标的结构与层次。

2. 能够结合实际制定合理的幼儿园课程目标。



### 基础知识

#### 【案例导入】

在“奇妙的颜色”的活动中，幼儿教师设计了这样几个活动：向小朋友展示红黄蓝三原色的颜料和白纸卡；让小朋友说出除了三原色外还有哪些颜色；向小朋友做示范，把红色和蓝色混合到一起，出现了紫色；请小朋友猜猜看，红色和黄色混合会有什么颜色出现，蓝色和黄色混合会有什么颜色出现，粉色是如何出现的等，引导幼儿逐步获得关于颜色的认识；引导小朋友制作颜色光谱和彩虹。

该幼儿教师设计的活动体现了什么课程目标？确定幼儿园课程目标应该依据什么？制定幼儿园课程目标的基本环节是什么？



### 第一节 幼儿园课程目标的确定与依据

目标在课程中处于核心地位，它既是幼儿园课程设计的出发点，又是幼儿园课程设计的归宿；它既是选择幼儿园课程内容、组织方式和教学策略的依据，又是课程评价的标准。因此，课程编制的第一步，也是最重要的一步就是制定幼儿园课程目标。幼儿园课程目标在学前教育目的与幼儿园课程之间起到了衔接作用，使学前教育的特定价值观能在课程中得以体现。幼儿园课程目标的确定，使幼儿园课程编制的方向能得以明确，使课程内容的选择和组织以及课程的实施和评价等与课程目标成为一个有机的整体。



## 一、幼儿园课程目标的内涵

课程目标就是课程最终要达到的标准,是人们对教育活动之效果的预期。课程目标是课程设计的重要环节,它既是课程设计的起点,也是课程设计的终点;既是课程内容选择、编排和具体教育活动组织的依据,也是进行课程评价的标准。因此,课程设计的第一步就是制定课程目标。

幼儿园课程目标(objectives of kindergarten's curriculum)是教育工作者对幼儿在一定学习期限内的学习结果的预期,决定着幼儿园课程设计工作的方向与性质、课程内容的选择与组织。幼儿园课程目标是幼儿教育目的的具体化,它是评价幼儿园课程的准则,指引着幼儿园教师或课程编制者计划课程方案,也反映着一个幼儿园系统的教育取向。

根据课程目标的性质及其与课程的关系,可以把幼儿园课程目标区分出三个不同的层次。<sup>①</sup>

### 1. 幼儿园课程的总体目标——教育目的

教育目的是社会对教育所要造就的社会个体的质量规格的总的设想和规定,是教育工作的出发点和最终归宿,也是衡量各级各类学校教育、社会教育、家庭教育质量高低的唯一标准。教育目的由两个方面构成:一是对教育所培养出的人的身心素质做出的规定,这是教育目的的结构的核心部分;二是对教育所要培养出的人的社会价值做出的规定。宏观的教育目的在各个教育阶段或不同类型的学校中往往还要有具体化的表述,这就是各级各类学校的培养目标。课程这一中介将教育目的与培养目标联系起来,使教育目的落到实处。教育目的决定着教育目标的内容、方向和状态,教育目的应在课程的总体目标中得到体现,幼儿园课程的总体目标必须与教育目的相一致。因此,幼儿园课程的总体目标既规定了幼儿园培养幼儿身心素质的质量标准,同时也对幼儿的社会价值做出了规定。在总体目标保持基本相同的前提下,可以存在各种不同类型的课程。

### 2. 学科领域的课程目标

学科领域的课程目标是教育目的在不同学科课程领域里的表现。我国在阐述各级各类学校课程的目标时,所陈述的内容实际上就是学科领域的课程目标。确定该课程目标,首先需要明确幼儿园课程与教育目的、培养目标的衔接关系,以便使这些要求在幼儿园课程中得到体现。其次要对幼儿的特点、社会的需求、学科的发展等各方面问题进行深入研究,在此基础上,才有可能确定行之有效的某一学科领域内的课程目标。学科领域一般从三个维度来确定课程目标:知识与技能、过程能力与方法、态度与价值观。

### 3. 教育实践中的课程目标——教学目标

在我国,这一层次的目标通常被理解为教学目标。教学目标是教学活动实施的方向和预期达成的结果,是一切教学活动的出发点和最终归宿,是指导、实施和评价教学的基本依据。它既与教育目的、学科目标相联系,又不同于教育目的和学科目标。教育目的和学科领域的目标能否真正体现和落实到具体的课程实施中,主要取决于人们能否将教育目的和学科目标科学而恰

<sup>①</sup> 许卓娅. 幼儿园课程理论与实践[M]. 南京师范大学出版社, 2002. 18—20



当地分解为教学实践中的课程目标。教学目标是师幼通过教学活动预期达到的结果或标准,是对幼儿通过有组织的教学活动将能做什么的一种明确的、具体的表述,主要描述预期产生的幼儿的行为变化。

## 二、幼儿园课程目标的基本取向

“教育目的”是教育的总体方向;“教育目标”是“教育目的”的下位概念,体现了不同性质的教育和不同阶段的教育的价值;而“课程目标”是“教育目标”的下位概念,具体体现在课程开发中的教育价值<sup>①</sup>。如何把教育目的转化为课程目标,是课程领域中非常重要的研究课题。明确课程目标的基本取向,有助于提高合理制定课程目标的自觉性和自主性。

### (一) 幼儿园课程目标的价值取向

当前,影响较大的课程目标价值取向主要有三种:知识本位的价值取向、学生本位的价值取向和社会本位的价值取向<sup>②</sup>。幼儿园课程目标的价值取向表现为以下三种。

#### 1. 知识本位的价值取向

知识本位的幼儿园课程目标,追求幼儿对知识的掌握,把幼儿学业知识的增长和技能的获得作为课程的基本价值取向。幼儿园课程常被看成是学科或科目,反映学科的固有价值,课程的目标具有客观性和可操作性,是以幼儿获得预期的行为变化为主要取向的;注重结果,活动结束后希望幼儿能发生行为变化,即掌握新的知识和技能;课程内容是以学科知识的逻辑体系加以选择和组织的;课程实施多以集体的形式、通过传递灌输的方式进行;课程的评价则以客观的行为结果为标准,更多地采用结果评价模式。

#### 2. 儿童本位的价值取向

儿童本位的幼儿园课程目标主要反映课程促进幼儿个体成长的价值,强调幼儿身心素质的提高与能力的获得。倡导在教育活动中尊重幼儿的想法,注重培养幼儿的批判意识。如强调以儿童发展为中心的人本主义课程理论认为,课程的核心是情感(情绪、态度和价值观等)与认知(知识和理智技能)和幼儿行动的整合。幼儿园课程常被看作是幼儿在幼儿园中所获得的全部经验,课程的目标以幼儿在活动过程中获得的感受和经验为主要取向;注重活动的过程,把课程看成一种动态生成的师生互动过程,看作幼儿个性发展和创造性表现的过程;课程的内容来自幼儿的生活经验并围绕幼儿的生活经验而展开,在生活中通过生活进行教育;课程的实施多以个性或小组的方式进行;课程的评价则更多地采用过程评价模式。为了实现儿童本位的课程目标,幼儿教师应加强对儿童的研究,只有充分了解儿童的需要,才能使开发的课程满足儿童发展的需要。

#### 3. 社会本位的价值取向

社会本位的课程目标主要反映课程的社会性价值,帮助幼儿学会如何参与制定社会规划并将它们付诸社会行动。幼儿园课程常被看作是幼儿通过学习掌握人类社会文化历史经验,使幼儿从“自然人”转化为“社会人”,实现“人”的真正发展。课程的目标以幼儿在活动中习得社会经

<sup>①</sup> 张华. 课程与教学论[M]. 上海教育出版社, 2000. 150

<sup>②</sup> 王本陆. 课程与教学论[M]. 高等教育出版社, 2004. 87



验为主要取向;活动的过程重视课程与外部社会环境因素的互动;课程的内容围绕社会经验和人类历史文化展开。

从我国学前教育课程发展的历史轨迹来看,存在着从社会本位的价值取向发展到儿童本位的价值取向,再到目前儿童本位和社会本位这两种价值取向的整合。无论哪一种价值取向,都与一定的社会背景、社会需求和知识观相一致。随着课程改革的不断深入,课程价值更关注社会与儿童个人价值的整合,呼吁课程回归生活世界,建构儿童丰富多彩的生存方式,注重培养幼儿形成良好的情感、态度和价值,让儿童在现实世界中充分享受生活、体验生存的意义,拥有自己快乐的童年世界。

## (二) 幼儿园课程目标的形式取向

### 1. 行为目标

行为目标是以儿童具体的、可操作的行为形式加以陈述的课程目标,它指明课程与教学过程结束后,儿童身上发生的行为变化。<sup>①</sup> 行为目标的出现适应了课程领域科学化的需求。

行为目标在课程领域中的确立始于博比特,他在《课程》(1918年)一书中提出了课程科学化的问题,认为课程目标必须科学化、标准化。在行为目标研究中最有代表性的人物是美国学者泰勒,他在1949年出版的《课程与教学的基本原理》一书中系统发展了博比特等人的行为目标理念。在泰勒的模式中,行为目标是学校在选择、创造和组织学习经验时,根据学生的外显行为、思维、感情、心理等特点来设置的使学生行为发生改变的教育目标。他认为,行为目标有助于选择学习经验和指导教学。该教育目标的评估,是根据学生外显行为的改变来确定。20世纪五六十年代,美国著名教育学家、心理学家布卢姆继承了泰勒的行为目标的理念,提出“教育目标分类理论”,成为行为目标取向的典型范例。该理论将教育目标分为三大领域——认知领域、情感领域和动作技能领域,把行为目标发展到新的阶段。到20世纪60、70年代,美国著名教育学者梅杰(R. F. Mager)、波法姆(W. J. Popham)等人又领导发动了“行为目标运动”,把“行为目标”取向发展到顶峰。<sup>②</sup>

目前,在我国的幼儿教育实践中,行为目标取向仍然受到广大幼儿教师的认同。行为目标作为课程目标科学化的一个重要里程碑,有着显而易见的长处,它的主要贡献是:行为目标克服了以往课程目标的模糊性和不确定性,使目标的表述具有精确性、具体性、可操作性的特点,提高了对教育活动的影响力<sup>③</sup>。当幼儿教师以行为目标为标准来陈述教学内容的时候,能更有效地控制教育教学活动过程,教学任务、教学方向更为清楚、明确。教师也更容易预估幼儿的各种行为变化,便于与幼儿交流,也方便与幼儿家长展开交流、沟通与合作。精确和具体的行为目标还有利于进行教育评价,很容易判断具体的行为目标是否达成。

但是行为目标容易忽视那些难以用行为来表述的学习目标,过度的精细化导致“只见外显,忽略内隐”;且目标过于具体,使教育活动缺乏灵活性,“只见目标,不见儿童”。因此,教师在制定具体的行为目标时,要做到具体明确、能观察得到,要明确写出达到目标的条件。除此之外,

① 张华. 课程与教学论[M]. 上海教育出版社, 2000. 150

② 吴荔红. 浅论幼儿园课程目标的确定[J]. 学前教育研究, 2007, (3): 38

③ 朱家雄. 幼儿园课程论[M]. 中央广播电视大学出版社, 2007. 75



教师应明确幼儿发展的哪些方面是可以通过明确的行为指标来衡量、哪些方面是不能用行为指标来衡量的。

## 2. 生成性目标

生成性目标是在批判行为目标的基础上提出来的。生成性目标是在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标,它强调幼儿、教师与教育情境的交互作用。行为目标关注的是结果,而生成性目标关注的是过程、而非期望幼儿达到的行为目标,属于过程取向的目标。生成性目标并非关注事先规定的目标,而是由教师根据教学的实际进展而提出的相应的目标,它是人的经验生长的内在要求,引导着幼儿当前的生长与发展。

生成性目标源于杜威的“教育即生长”的思想。杜威反对把某种外在的目的强加于教育,认为课程目标不是对教育经验的预先具体化,而是教育经验的结果。在杜威看来,良好的课程目标应具备这样几个特征:第一,它必须根源于受教育者的特定个人的固有活动和需要(包括原始的本能和获得的习惯);第二,它必须能转化为与受教育者的活动进行合作的方法;第三,教育者必须警惕所谓一般的和终极的目的。英国著名课程论专家斯腾豪斯也倡导生成性目标,他认为,真正的教育是使人类更加自由,更富于创造性,因而教育的本质是“引导”——使幼儿获得以知识体系为支撑的批判性、创造性思维能力,使幼儿进入“知识的本质”之中。<sup>①</sup>“生成性目标”并不进行目标预设,教师根据教学的实际进展和幼儿的表现提出相应的目标。生成性目标强调幼儿、教师与教育情境的相互作用,强调幼儿在与教育情境的相互作用中自己生成的目标。当幼儿的行为源于其内在的行动意愿、需要实现自己生成的目标时,幼儿的活动即变得更为积极主动,能够自主探究。

因此,生成性目标取向的课程尊重幼儿的自主权,更有利于促进幼儿的自主学习和发展。但它带有理想主义的色彩,对教师提出了更高的要求,实施难度较大。

## 3. 表现性目标

表现性目标也是在批判行为目标的基础上提出来的。表现性目标是指每一个儿童在具体教育情境的各种相互作用中所产生的个性化表现。强调儿童的个性化,关注儿童在复杂的教育情境中所产生的个性化和创造性的表现。追求儿童表现的多元化,而不是同质性。表现性目标适合表述那些情感、态度类的目标,在欣赏类活动、艺术创造活动中运用得较多。

表现性目标是美国课程理论家艾斯纳(E. W. Eisner)提出的叙写课程目标的一种主张。艾斯纳在其多年的艺术教育实践及研究中发现,在艺术领域里,预定的行为目标不适用,因此提出了表现性目标作为补充。他认为,表现性目标是唤起性的,而非规定性的,“不是规定儿童在完成学习活动后所习得的行为,而是描述教育中的‘际遇’:指明儿童将在其中作业的情境、儿童将要处理的问题、儿童将要从事的任务,但并不指定儿童将从这些‘际遇’中学到什么。”艾斯纳认为所有的学习活动都是具体的,所有的课程活动结果都应该是开放的。在艾斯纳看来,课程目标包括教学性目标和表现性目标。这两种目标模式都有其存在的必要性,且都实际存在于课程实践中。但他们需要不同的课程活动和评价过程。教学性目标适合于表述文化中已有的规范和技能,预先规定儿童在教育教学活动完成后应习得的知识、技能等,通常对大部分儿童而言是

<sup>①</sup> 许卓娅. 幼儿园课程理论与实践[M]. 南京师范大学出版社, 2002. 21



共同的；表现性目标则适合于表述那些复杂的智力性活动，并不预先规定儿童在学习活动之后应该获得的行为，而是强调儿童在具体情境中所产生的个性化和创造性的表现。因此，表现性目标追求的并不是儿童反应的同质性，而是反应的多元性。

艾斯纳的表现性目标带有明显的人文主义的倾向，表现性目标重视的是人的个性，尤其是教师和学生课程教学中的自主性、创造性。它强调幼儿的个性发展和创造性表现，强调幼儿的自主性和主体性，要求尊重幼儿的个别差异，实现人的自由解放。

总的来说，从行为目标取向发展到生成性目标取向，再发展到表现性目标取向，体现了课程发展对人的主体价值和个性解放的追求，反映了时代精神的发展方向。行为目标、生成性目标与表现性目标三者互相联系、互为补充，三者都有其存在的价值。在幼儿园课程编制的过程中，不应厚此薄彼，而是要综合三种课程目标取向的优点，在不同的教育活动中设计相应的课程目标，使三种取向的课程目标互为弥补。

### 三、制定幼儿园课程目标的基本依据

课程目标的确定在整个课程编制的过程中起着举足轻重的作用，需要考虑各种依据。确定幼儿园课程目标的依据主要有三个方面：幼儿的需要、社会生活的需求和学科知识的发展。

#### （一）幼儿的需要

幼儿园课程的价值在于支持、帮助与引导幼儿的学习，并促进其身心的全面、健康、和谐的发展。幼儿的需要是确定课程目标的基本依据，为了实现幼儿园课程的价值，课程的编制者首先必须加强对幼儿的研究。对幼儿的研究主要包括幼儿的身心发展规律、需要和兴趣等方面。

幼儿的身心发展包括身体、认知、情感、社会性以及个性等方面的发展。教师应研究幼儿当前的身心发展水平、行为表现及原因，即“现实的发展”；同时应合理评估每位幼儿发展的潜力、方向和速度等方面的信息，即幼儿应该和可能达到的理想状态，据此确定适宜的、理想的目标，使幼儿实现个性化的“理想的发展”。幼儿的需要具有与区别于其他阶段的独特性，<sup>①</sup>体现在以下几个方面：<sup>①</sup>爱与归属感的需要。这种需要是人类的基本需要之一，幼儿的爱与归属感的需要则较强烈。<sup>②</sup>安全感的需要。教师应努力帮助幼儿从对父母的依恋顺利而适度地转移到对教师的依恋，在幼儿园中为幼儿提供足够的安全感。研究表明，与教师建立积极的、安全的、相互信任的师生关系的幼儿，与教师有积极社会互动的幼儿，对幼儿园活动的参与性更强，幼儿园适应性更好，同伴关系也更积极，他们也更喜欢幼儿园。<sup>③</sup>获得新的学习经验的需要。幼儿园的所有教育教学活动和各种游戏及一日生活各环节，都是为了给孩子提供更好的保育并满足幼儿对早期经验和学习经验的需要。<sup>④</sup>获得积极的情绪体验的需要。赞赏和鼓励在幼儿发展过程中具有独特的价值，每个孩子都需要持续的赞赏和鼓励，它是儿童成长的动力。<sup>⑤</sup>担负责任的需要。让幼儿有机会为自己和周围的环境负责，“教师与家长要把幼儿看作是有意识、有潜能的人。其目的不是简单地限制、管理孩子，而是为了有助于让他们学会自我控制，明确自己的责任，愉快地给自己发出命令”。<sup>②</sup>

<sup>①</sup> 李燕,张慧敏. 幼儿发展需要的独特性与幼儿园职前教师教育课程设置[J]. 教育发展研,2013,(6):58~60

<sup>②</sup> 彭林花. 在值日生教育中培养幼儿的责任感[J]. 苏州教育学院学报,2002,19:(1)