



高等院校学前教育专业规划教材
普通高等教育“十一五”国家级规划教材修订版

幼儿园课程概论

(第2版)

主编 王春燕



高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

高等院校学前教育专业规划教材
普通高等教育“十一五”国家级规划教材修订版

幼儿园课程概论

You' eryuan Kecheng Gailun

(第2版)

主 编	王春燕	
编写者	王春燕	王秀萍
	甘剑梅	关少化
	李 莉	刘 宇
	陈世联	秦元东



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书系高等师范院校学前教育专业的专业教材。全书共分九章,以幼儿园课程的基本概念、原理为主线,力求反映本领域的基本共识与理念,具有较强的知识性、实践性。同时,本书也力求反映幼儿园课程领域的新变化,体现学术研究的最新成果,及时反映幼儿园课程改革的时代发展要求与趋势。本书在体例上有所创新,从内容导航入手,进入问题情境,进而展开论述,通过小结、资料链接、做中学,进一步加深学生的学习、理解;在行文上强调联系幼儿园课程实践,可读性较强,尤其便于学生的自主学习。

第2版在第1版的基础上做了内容上的修订。对幼儿园课程目标的确立、幼儿园课程内容组织中存在的问题、幼儿园课程的实施等内容做了删减、调整和增加。第八章、第九章根据最新研究进展,增加了相应的内容。

本书可作为高等院校学前教育专业的本、专科教材,也可作为幼儿园教师继续教育教材使用。此外,也可供广大的幼教工作者阅读与参考。

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程概论 / 王春燕主编. —2版. —北京: 高等教育出版社, 2014. 2(2015. 5重印)

ISBN 978-7-04-038793-3

I. ①幼… II. ①王… III. ①幼儿园-课程-教材
IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 271508 号

策划编辑 禹明秋

责任编辑 刘晓静

封面设计 王 晔

版式设计 王 莹

插图绘制 尹 莉

责任校对 杨雪莲

责任印制 毛斯璐

出版发行 高等教育出版社

社 址 北京市西城区德外大街 4 号

邮政编码 100120

印 刷 国防工业出版社印刷厂

开 本 787 mm × 960 mm 1/16

印 张 20.75

字 数 370 千字

购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598

网 址 <http://www.hep.edu.cn>

<http://www.hep.com.cn>

网上订购 <http://www.landrac.com>

<http://www.landrac.com.cn>

版 次 2007 年 9 月第 1 版

2014 年 2 月第 2 版

印 次 2015 年 5 月第 5 次印刷

定 价 31.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 38793-00

第2版前言

2007年普通高等教育“十一五”国家级规划教材《幼儿园课程概论》出版,在使用五年之后,编写者根据我们的反馈调查及使用者提供的反馈信息,依据教育部颁发的《教师教育课程标准(试行)》的基本理念及幼儿园职前教师教育课程目标与课程设置的基本精神,结合学科近几年的最新研究进展,对第1版教材内容作了一定的修订和完善。具体如下:

1. 根据使用者的反馈,第1版教材中的第一章偏抽象,从哲学的层面讨论课程的基本类型,学生不太好理解、接受,于是降低难度,从课程的基本定义、基本类型阐释入手,进入幼儿园课程内涵与要素的分析,进而具体讨论了幼儿园课程的特质,使内容简洁、通俗。

2. 在“幼儿园课程编制原理”这部分内容里,我们对幼儿园课程目标的确立、幼儿园课程内容组织中存在的问题、幼儿园课程的实施等内容作了删减、调整和增加。结合教育部《3—6岁儿童学习与发展指南》的基本理念及不同年龄阶段儿童发展的典型性表现调整了原有的年龄阶段目标的表述,增加了案例的辅助说明,减少了原有的一些西方课程理论中课程实施的途径,更多地结合幼儿园的生活活动、游戏活动、教学活动等来分析幼儿园课程实施的途径,并对实施中的典型问题进行剖析,更接近幼儿园的课程实践。

3. 在第八章“经典幼儿园课程理论与方案”中,根据美国 High/Scope 课程的最新发展增加了新的内容,如 High/Scope 课程中的学习环境创设、一日常规、师幼互动及课程评价。同时增加了关于华德福幼儿教育课程的最新介绍,反映了近几年国外幼儿园课程的最新发展。

4. 在第九章“园本课程”中,增加了园本课程的课程案例——深圳市教育幼儿园的“返本课程”,便于学生对照这一园本课程方案更好地理解园本课程开发的基本理念、特征及开发的程序。

本教材注重专科、本科类学生的原有经验和思维水平,引导他们建构关于幼儿园课程的基本知识结构。同时也注重发展他们的课程实践能力。因此,本教材力求体现以下特点:

强调基础知识。本教材充分考虑专科、本科学生的基本特点,在内容的阐述方面力求简洁,以幼儿园课程的基本概念、原理为主线,注重反映幼儿园课程的基本知识结构;同时吸收学术研究的最新成果,客观反映幼儿园课程改革

的实践与探索,塑造学生基本的幼儿园课程理论素养,体现基础性和时代性特点。本教材的基本内容以本科为准,专科的学生可以根据具体情况适当省略标有星号(*)内容的学习。

注重联系实践。考虑幼儿教育的实践性取向,本教材在幼儿园课程基本内容的阐述上力求联系幼儿园课程实践中的案例展开分析,以使学生了解课程实践,联系课程实践进行反思,从而更好地理解幼儿园课程的基本原理。

培养能力为重。幼儿园课程概论担负着塑造学生的课程理论与实践素养的功能,因而对学生的幼儿园课程的理解能力,幼儿园课程目标的制订能力,幼儿园课程内容的分析、选择能力,幼儿园教育活动的设计与实践能力方面特别关注。在教材的编写中,在凸显实践取向的同时,注重对学生能力的培养。

利于自主学习。在体例上,从每一章的“问题情境”入手,使学生带着问题进行“正文”的阅读。在内容分析上,紧紧围绕基本内容,联系实际展开剖析,然后“小结”关键概念与主要观点。此外还有“资料链接”,帮助学生进行深度阅读,最后辅助于“做中学”。这样的设计旨在引导学生学会学习,学会自主阅读。

本教材是由来自全国不同高校的教师所组成的编写小组共同创作完成的。主编为浙江师范大学杭州幼儿师范学院王春燕博士、教授。编写人员有首都师范大学教育学院李莉博士、副教授;重庆师范大学教育科学学院陈世联教授;浙江师范大学杭州幼儿师范学院王秀萍博士、教授,刘宇博士、副教授,秦元东博士、副教授,甘剑梅博士、副教授;北京工业大学高等教育研究所关少化博士、副教授。各章作者分别是:第一章(秦元东、王春燕),第二章(秦元东),第三章(王春燕),第四章(关少化),第五章(王秀萍、刘宇),第六章(李莉),第七章(秦元东),第八章(王春燕、甘剑梅),第九章(陈世联)。全书整体框架设计由编写小组成员共同讨论确定,全书统稿、审定工作由王春燕负责。全体编写人员为了编写本教材做了最大的努力,但仍有疏漏与不当之处,敬请广大读者不吝批评指正,以便不断修订完善。

本教材在修订、出版过程中,自始至终得到了编写组成员所在单位及高等教育出版社领导的热情关心与大力支持,谨此致谢。尤其要感谢高等教育出版社的禹明秋、刘晓静女士,作为本书的策划编辑与责任编辑,她们为本书的出版做了大量细致的工作,付出了大量的劳动。

本教材在修订过程中参考、引用、借鉴了许多国内外学者的研究成果,在书中均一一做了注明,在此一并表示衷心的感谢。

《幼儿园课程概论》修订组

2013年9月

第1版前言

本书是高等师范院校学前教育专业的专业基础课“幼儿园课程”的全国“十一五”规划教材。作为学前教育专业本科、专科使用的教材，本书主要是为就读学前教育专业的学生所写，同时也可以作为幼儿教育工作者继续教育的教材或参考书。

本书与同类教材相比有以下几个方面的特点：

1. 适应当前幼儿园课程改革的需要，体现基础性与时代性的统一。作为教材，本书力求介绍幼儿园课程领域的基本概念、基本原理与方法，力求反映本领域的基本共识与理念，为学生入职提供入门的知识与价值取向。在此基础上，本书也力求反映幼儿园课程领域的新变化，体现学术研究的最新成果，及时反映幼儿园课程改革的时代发展要求与趋势，以适应当前我国幼儿园课程改革的需要。

2. 体现双结构与弹性化特点。作为学前教育专业本科、专科通用的教材，本书立足本科、面向专科，体现出双结构的结构特点与弹性化的内容特点。即教材中的基本内容以本科为准，专科的学生可以根据具体情况适当地省略部分内容。如本书中带*号的内容，专科的学生可以选择学习，也可以选择省略，有一定的伸缩空间。

3. 以学生为本，操作性较强。在本教材的编写过程中，我们努力避免从理论到理论、从概念到概念的说教，真正做到以学生为本。在内容结构、体例设计及行文上突出方便学生、便于操作的特点。如在体例上我们设计了六大板块：内容导航、问题情境、正文、本章小结、资料链接、做中学。在每一章的开头都用图表列出了本章的主要内容，达到提纲挈领、突出重点的目的。接着设计一个问题情境，一方面引起学生的阅读兴趣，另一方面也引发学生积极的思考，让学生带着问题去阅读。此外，在每一章的末尾都对该章内容进行了小结，以帮助学生理解、掌握本章主要观念和知识，同时也安排了复习思考题，引领学生在行动中学习、在行动中成长。另外，每章内容后都提供了帮助学生进一步拓展学习的“资料链接”，希望通过这一板块引导学生更好地理解基本内容并进一步深入学习。在行文上也强调联系幼儿园课程实践，避免抽象的概念解释，而是从现实中的问题情境入手，逐渐展开分析，从而进一步促进学生

对所学内容的理解与掌握。

本书是由来自全国不同地方高校的教师所组成的编写小组共同创作完成的。主编为浙江师范大学杭州幼儿师范学院王春燕教授，编写人员有首都师范大学教育学院李莉副教授，重庆师范大学学前教育学院陈世联副教授，浙江师范大学杭州幼儿师范学院王秀萍副教授、秦元东副教授，河南大学教育科学学院关少化副教授。具体分工是：第一章（王秀萍），第二章（秦元东），第三章（王春燕），第四章（关少化），第五章（王秀萍），第六章（李莉），第七章（秦元东），第八章（王春燕），第九章（陈世联）。全书整体框架设计由编写小组成员共同讨论确定，全书统稿工作由主编负责。全体编写人员为了写好本书做了最大的努力，但仍有疏漏与不当之处，敬请广大读者不吝批评指正，以便不断修订完善。

本书在编写、出版过程中，自始至终得到了编写组成员所在单位及高等教育出版社领导的热情关心与大力支持，在此表示诚挚的谢意。尤其要感谢高等教育出版社的禹明秋女士，作为本书的策划编辑，她为本书的出版做了大量细致的工作，付出了大量的辛劳。

本书在编写过程中参考、引用、借鉴了许多国内外学者的研究成果，在书中均一一做了注明，在此一并表示衷心的感谢。

《幼儿园课程概论》编写组

2007年3月

目 录

第一章 幼儿园课程概述	1
内容导航	1
问题情境	2
第一节 课程的概念与类型	2
一、课程的概念	2
二、课程的类型	6
第二节 幼儿园课程的概念与特质	11
一、幼儿园课程的概念	11
二、幼儿园课程的特质	15
本章小结	17
资料链接	17
做中学	18
第二章 幼儿园课程开发模式与设计取向	20
内容导航	20
问题情境	21
*第一节 幼儿园课程开发模式	21
一、目标模式	21
二、过程模式	24
三、幼儿园课程开发：两种模式之间动态契合	29
*第二节 幼儿园课程设计取向	29
一、学科中心取向	30
二、学习者中心取向	31
三、问题中心取向	32
本章小结	33
资料链接	35
做中学	37
第三章 幼儿园课程目标	38
内容导航	38
问题情境	39
第一节 幼儿园课程目标的内涵与依据	39

一、幼儿园课程目标的内涵	39
二、幼儿园课程目标的基本取向	41
三、制定幼儿园课程目标的基本依据	44
* 四、幼儿园课程目标的价值性遴选	47
第二节 幼儿园课程目标的体系与层次结构	48
一、幼儿园课程目标的两种体系	48
二、幼儿园课程目标的结构与层次	51
三、幼儿园课程目标的表述	64
本章小结	66
资料链接	67
做中学	68
第四章 幼儿园课程内容的选择与组织	69
内容导航	69
问题情境	70
第一节 幼儿园课程内容的概念及意义	70
一、幼儿园课程内容的概念	70
二、明确幼儿园课程内容的意义	71
第二节 幼儿园课程内容的范围及类型	73
一、幼儿园课程内容的范围	73
二、幼儿园课程内容的类型	75
第三节 幼儿园课程内容的选择	79
一、选择的原则	79
二、幼儿园课程内容选择中容易出现的问题	86
第四节 幼儿园课程内容的组织	93
一、幼儿园课程内容组织的含义	93
* 二、幼儿园课程内容的组织方式	94
三、不同组织方式下的幼儿园课程类型	95
四、幼儿园课程内容组织过程中存在的问题	96
本章小结	97
资料链接	98
做中学	100
第五章 幼儿园课程实施	101
内容导航	101
问题情境	102
第一节 课程实施的含义与取向	102
一、课程实施的含义	102

二、课程实施的取向	103
第二节 幼儿园课程实施的途径	106
一、幼儿园课程实施的基本途径	106
二、幼儿园课程实施中生活活动、游戏活动与教学活动的关系	116
第三节 幼儿园课程实施的影响因素及常见问题	118
* 一、影响幼儿园课程实施的因素	118
二、幼儿园课程实施中的常见问题	120
本章小结	124
资料链接	124
做中学	125
第六章 幼儿园课程评价	126
内容导航	126
问题情境	127
第一节 幼儿园课程评价概述	128
一、幼儿园课程评价的含义	128
二、幼儿园课程评价的目的和作用	129
三、幼儿园课程评价的类型与特点	132
第二节 幼儿园课程评价的基本要素	135
一、幼儿园课程评价的主体	135
二、幼儿园课程评价的客体	136
三、幼儿园课程的评价指标与标准	138
四、幼儿园课程评价的方法	141
第三节 幼儿园课程评价的原则及过程	142
一、幼儿园课程评价的基本原则	142
二、幼儿园课程评价的过程	144
* 第四节 幼儿园课程评价的主要模式	147
一、目标评价模式	147
二、CIPP 评价模式	148
三、外观评价模式	148
四、目的游离评价模式	149
五、差距评价模式	150
本章小结	151
资料链接	153
做中学	154
附录 1:《幼儿园教育指导纲要(试行)》第四部分 教育评价	155
附录 2: 幼儿园课程整体评价标准(价值标准)	156
附录 3: 幼儿园课程整体评价标准	157

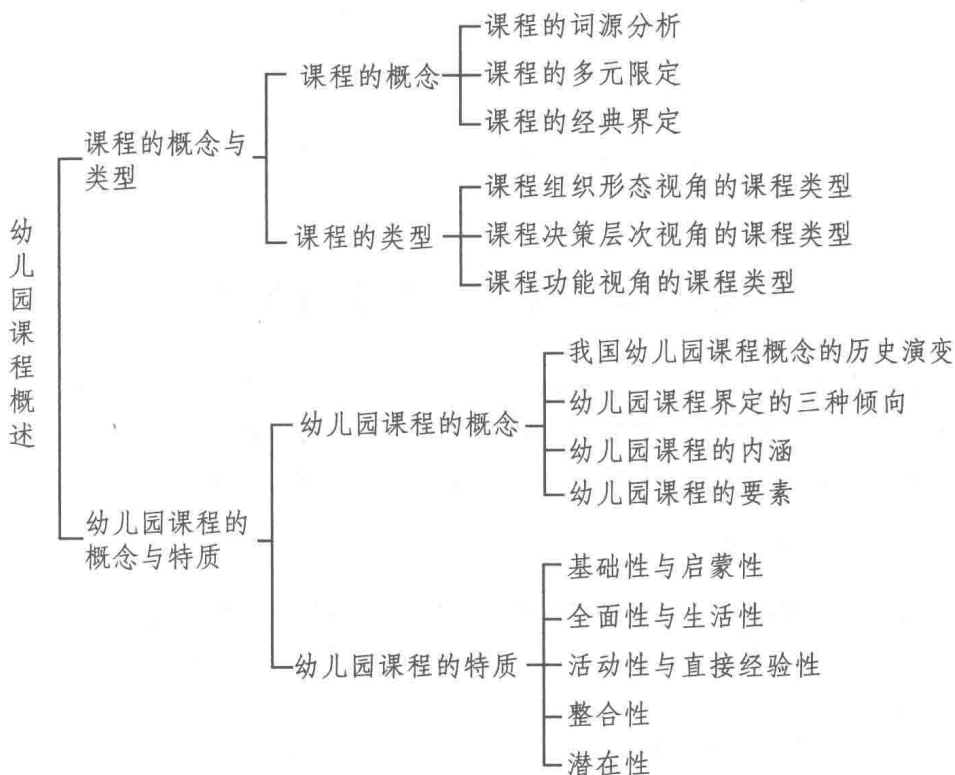
附录 4: “幼儿发展评估” 指标系统示意图	159
附录 5: 课程独特性评价框架	160
第七章 幼儿园教育活动设计	161
内容导航	161
问题情境	162
第一节 学科(领域) 活动设计	162
一、学科(领域) 活动的内涵	162
二、学科(领域) 活动的设计	164
三、对学科(领域) 活动的评价	167
第二节 单元主题活动设计	169
一、单元主题活动的内涵	169
二、单元主题活动的设计	170
三、对单元主题活动的评价	177
* 第三节 方案教学设计	178
一、方案教学的内涵	178
二、方案教学的设计	180
三、对方案教学的评价	183
第四节 区域活动设计	184
一、区域活动的内涵	184
二、区域活动的设计	187
三、对区域活动的评价	200
本章小结	200
资料链接	202
做中学	203
第八章 经典幼儿园课程理论与方案	204
内容导航	204
问题情境	205
第一节 五指活动课程及方案	205
一、五指活动课程的基本理论观点	205
二、幼儿园五指活动课程	207
第二节 幼稚园行为课程及其方案	212
一、幼稚园行为课程的理论来源	212
二、幼稚园行为课程的基本观点	213
三、幼稚园行为课程方案	214
第三节 蒙台梭利课程理论及其方案	221
一、蒙台梭利课程的理论基础	222
二、蒙台梭利教育方案	224

三、对蒙台梭利教育方案的评价	227
第四节 海伊·斯科普 (High/Scope) 课程	229
一、海伊·斯科普课程的起源与发展阶段	229
二、海伊·斯科普课程的目标	230
三、海伊·斯科普课程的基本内容	231
四、海伊·斯科普课程学习环境的创设	234
五、海伊·斯科普课程的一日常规	236
六、海伊·斯科普课程中的师幼互动	238
七、海伊·斯科普课程中的评价	239
第五节 意大利瑞吉欧幼儿教育体系与课程方案	242
一、瑞吉欧幼儿教育体系的理论基础及基本观点	243
二、瑞吉欧幼儿教育体系的课程	246
第六节 华德福幼儿教育理论与课程方案	257
一、华德福幼儿教育的理论基础	257
二、华德福幼儿教育的课程目标与内容	260
三、华德福幼儿教育课程的组织与实施	267
四、华德福幼儿教育的发展与评价	275
本章小结	276
资料链接	277
做中学	280
第九章 园本课程	281
内容导航	281
问题情境	282
第一节 园本课程概述	282
一、园本课程的内涵与历史发展	283
二、园本课程的特点与功能	284
第二节 园本课程开发	288
一、校本课程、园本课程开发的界定	288
*二、园本课程开发的条件与实践	289
*三、园本课程开发的反思	298
本章小结	303
资料链接	303
做中学	304
附录：深圳市教育幼儿园返本课程	305
主要参考文献	311

幼儿园课程概述



内容导航





问题情境

一次学前教育专业的研究生论文答辩，一名研究生正在汇报自己所做的有关幼儿园中幼儿如厕、盥洗和进餐方面的学位论文。此时，几位非学前教育专业的研究生略带不屑与疑惑地窃窃私语：“小孩子的吃喝拉撒也值得做学位论文啊？”学前教育专业学生在实习过程中也经常会有这样的疑问或困惑：“我是来幼儿园做实习老师的，怎么让我做诸如给幼儿系鞋带、梳辫子、分饭之类生活方面的琐事呢？”……

你认为幼儿园中幼儿吃喝拉撒的生活琐事是否是幼儿园教师的工作内容之一呢？是否是幼儿园课程的一部分呢？你认为幼儿园课程和中小学课程相比，会有哪些独特性呢？本章将带你一起思考与探索这些问题。

第一节 课程的概念与类型

课程是关于教育目标、教育内容、教育方法与教育评价的一个系统，是教育的核心，是教育思想、教育理论转化为教育实践的中介与桥梁。为了理解与把握幼儿园课程的概念与特质，有必要首先探讨“课程是什么”这一问题。

一、课程的概念

概览中外课程研究领域可以发现，关于课程的定义可谓五花八门。不同学者试图从不同视角、立场阐释课程，进而导致对课程的界定众说纷纭，至今未达成共识。

（一）课程的词源分析

“课程”在我国始见于唐代。唐代孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”但此处“课程”的含义与目前通常所用的“课程”的意思相去甚远。宋代学者朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。这里的“课程”指功课及其进程，与目前多数人对“课程”的理解基本相似。

在西方英语世界中，课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值》（1859年）一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出的，原意为“跑道（recourse）”，规定赛马者的行程，与教育中“学

习内容进程”的意思较为接近。因此“课程”最常见的定义是“学习的进程”。这一解释在各种英文词典中较为普遍。课程既可指一门学程，又可指学校提供的所有学程。这与我国一些教育辞书，如《中国大百科全书·教育卷》及《辞海·教育学心理学分册》中对“课程”狭义与广义的解释基本吻合。

然而，关于“课程”的这种界说日益受到越来越多学者的批评。不同学者因其哲学价值观的不同，因而对知识、学习理论等方面的理解也不同，继而对“课程”的理解与界定也不同，他们或强调学习的经验与内容，或强调经验的组织过程，或强调科目的时间安排与计划，不一而足。总之，对于“课程”本质内涵的认识至今依然是多元的。

（二）课程的多元限定

奥利瓦曾对“课程”本质探讨中呈现的五花八门的课程定义进行了归纳，提出了以下13种较具代表性的课程本质观：

- （1）课程是在学校中所传授的东西；
- （2）课程是一系列的学科；
- （3）课程是教材内容；
- （4）课程是一系列的材料；
- （5）课程是在学校指导下，在校内外所传授的东西；
- （6）课程是学习计划；
- （7）课程是科目顺序；
- （8）课程是一系列的行为目标；
- （9）课程是学习进程；
- （10）课程是在学校中所进行的各种活动，包括课外活动、辅导及人际交往；
- （11）课程是学校全体职工所设计的任何事情；
- （12）课程是学习者在学校所经历的经验；
- （13）课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列经验。

上面关于“课程”的13种限定可以归纳为四类：第（1）—（5）种可粗略归为内容类，第（6）—（9）种可归为计划类，第（10）、（11）种可归为活动类，第（12）、（13）种可归为经验类。

因此，关于“课程是什么”这个问题可以概括地归纳为以下四类回答：

- （1）课程是（教或学）的内容；
- （2）课程是（教或学）的计划；
- （3）课程是（学校的）各种活动；
- （4）课程是（学习者）的经验。

在这四类回答中，前两类均强调课程的静态性或预成性，后两类相对更强调课程的动态性或生成性。

（三）课程的经典界定

课程本身的复杂性和研究者视角的不同，决定了课程定义的复杂多样。目前，比较典型的课程定义主要有以下五种：

1. 课程即学习的科目

将课程等同于学校学生学习的科目，这种定义由来已久，影响也最为深远。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺；欧洲中世纪初的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺。这里的“课程”均是指学校学生学习的科目。时至今日，许多教育工作者心目中的“课程”仍然是指学校开设的科目。

这种课程定义的实质是强调学校向学生传授系统的学科知识体系，是一种典型的“教程”。然而，这种定义将课程的视线局限在一个相对狭小的圈子里：只关注教学的科目，不关注学生的情感陶冶、个性培养；只关注学科知识的体系、结构、逻辑，不关注学生的需要、兴趣、动机及所学知识对于学生个人的意义；只关注学科知识学习中学生的认知发展，不关注学生“完整人格”的发展。事实上，学校为学生提供的学习范围，远远超出了正式列入课程的学科。除此之外，学生在学校生活与活动中获得的各种直接经验及学校课程之外所给予学生的间接影响对学生的发展也是重要的。因此，将课程等同于学生学习的科目是不周全的。可以说，世界范围内的课程改革运动主要是针对这种课程观点而展开的。

2. 课程即预期的学习结果或目标

一些学者认为，课程应直接关注预期的学习结果或目标，如“课程是学校所担负的所有预期的学习结果”，“课程是预期学习结果的结构序列”等。强调目标、结果在课程设计中的重要性，将课程重心从手段转移到了目标。要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标，所有教学活动都应应为这些目标或结果服务，强调与体现了课程所具有的预期性与可控性的特征，有利于课程的科学化和标准化。因而这一课程定义自产生以来影响很大。但这种定义也有其明显缺点：因预期的学习目标与实际发生的事情之间总会存在一定差异，且目标的达成也需协调各种因素，离开这些因素去考察课程是不切实际的。同时，将课程的焦点放在预期的目标或结果上，容易忽略非预期的学习结果。而研究表明，师生互动的性质、学校文化、教师的人格特征等隐性课程，对学生的成长有很大的影响。

3. 课程即教学计划

将课程看作教学计划是20世纪50年代以来较为流行的一种观点。如“课

程是一种学习计划”，“课程是学习者在学校指导下，所面临的一切经验的计划或方案”，等等。这种课程本质观强调课程的目的性和计划性，将课程看作培养人的计划，从而包括了课程的一些基本要素，即课程目标（培养什么样的人）、课程内容与组织（提供什么样的学习经验和如何组织这些经验）、课程评价（如何检验这些目标是否达到）。但这种课程观却忽视了课程要素中极其重要的一部分——课程实施，因而在本质上是一种静态的课程观。而且，这种课程观在强调整个课程“计划性”的同时，容易导致课程实施缺乏灵活性与随机性。因此，这种定义过分强调了静态设计、预成课程，而忽视了动态设计及生成课程，从而将教育者关注的重点引向了外在的学习计划与方案上。

4. 课程即儿童在学校获得的学习经验

从20世纪20年代开始，受杜威教育思想的影响，人们更加关注儿童的需要和兴趣，关注儿童在“做中学”，以儿童为中心的经验课程观逐渐发展了起来。如“课程是个别的学习者在一项教育方案中获得的一切经验”；课程不是学科群，而是“儿童在教师指导下所获得的所有经验”等。这种课程观将课程的重心由“学科”和“教师”转移到了“学习者”身上，实现了课程本质由“客体”到“主体”的转变。强调以学习者为中心，强调学生在教育环境中与教师、材料等相互作用所获得的经验。因此，将课程理解为学生的学习经验，不仅扩大了课程内容的范围，而且扩大了学生活动的范围及其价值，强调除教师组织的教学活动外，学生在其他活动中同样也能获取知识与经验，并且这些知识经验又是传统的学科教学所无法包容和解释的。因此，课程从“学科”到“经验”的转变，也是教师从关注“教什么”到“为何教”和“怎样教”的转变，从而将课程的注意力转移到学生身上，关注他们的需要、兴趣，关注他们在学习活动过程中所获得的东西及对他们个人的意义。每个学生都是独特的学习者，他们从同一活动中获得的经验各不相同。因此，学生的学习取决于他自己在活动中做了些什么，获得些什么，而不是教师教了些什么。目前，越来越多的人开始把课程本质转向学生在校获得的经验。

但是，学习经验是学生在与环境中的事、物相互作用的过程中形成的心理生成物，既包括认知经验，也包括情感态度及解决问题的方式方法等。学习经验具有一定的主观性、模糊性与不易把握性。这样就使课程的这种定义“理论上很吸引人，实践上却很难实行”。^①

① 靳玉乐. 现代课程论 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 1995: 61.