

# 学前课程理论与实践

康建琴 著

中国  广播电视出版社  
CHINA RADIO & TELEVISION PUBLISHING HOUSE

# 学前课程理论与实践

康建琴 著

中国  广播电视出版社  
CHINA RADIO & TELEVISION PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

学前课程理论与实践/康建琴著. —北京:中国广播电视出版社,2007.7

ISBN 978-7-5043-5362-7

I. 学... II. 康... III. 学前教育—课程—教学研究  
IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 106609 号

学前课程理论与实践

作 者	康建琴
责任编辑	刘 媛
装帧设计	冰木时代(北京)图书中心
监 印	赵 宁
出版发行	中国广播电视出版社
电 话	86093580 86093583
社 址	北京市西城区真武庙二条 9 号(邮政编码 100045)
经 销	全国各地新华书店
印 刷	北京广达印刷有限公司
开 本	787 毫米×960 毫米 1/16
字 数	377(千)字
印 张	21
版 次	2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5043-5362-7
定 价	33.60 元

(版权所有 翻印必究·印装有误 负责调换)

# 前言

2002年,“山西省幼儿园课程改革实验研究”被列为省“十五”重点课题,力图通过研究构建本省的课程体系。作为幼教领域全省唯一的重点课题,课题组成员涉及全省各地的幼教行政干部和实验园园长。我作为高校层面的代表成为主要研究成员,和其他同志们一道,在研究过程中付出了极大的努力。艰辛而又快乐的研究过程使我逐渐爱上了这个研究领域。两年后,我有机会脱产到我的母校北京师范大学深造,在这一年中,我除了听课和必要的生活时间之外,几乎所有时间都用来去图书馆查阅中外文的有关文献,浩如烟海的学术领域对我产生了强烈的吸引力。在阅读文献的过程中,忽然感到有很多过去困惑的问题都找到了答案,这种茅塞顿开的感觉是非常美好的,这种感觉使年近不惑的我内心产生了一种渴望,渴望自己在学前课程研究方面做些什么,于是,一个念头产生了:我应该将我在课题研究中积累的成果进行扩展,对学前课程的理论与实践进行探讨,这无疑对幼教领域是一个很有价值的贡献。

在三年多的研究中,我深深感到学前课程问题在研究中的困难。学前课程不同于中小学课程,它是以游戏为基本活动的,传统的分科教学模式已被打破,新的课程模式还在实验中摇摆不定。“纲要”是一个非常宏观的文件,要起到对实践层面的指导作用,还必须进行多层次的转化,包括各省市和地区的转化,这就涉及地方课程的构建问题。但当前的事实是:学前课程论的学科研究仍然处于初级阶段,自身的理论体系还没有相关的实验作支撑,因此,往往是借助于基础教育课程研究的成果来与幼儿园教学实践进行嫁接,这就必然影响了学前课程体系本身的系统性。缺乏理论指导的学前课程建设必然是方向不明,思路不清的。面对这样的困难,我国学前课程的前期理论研究成果还是让我深深折服,这其中就有北师大冯晓霞教授的《幼儿园课程》,华东师大朱家雄教授的《幼儿园课程》,南京师大许卓娅教授的《幼儿园课程理论与实践》。这些书籍的出版确实对我国学前课程改革与发展作出了不可磨灭的贡献。

在阅读这些书籍的时候,我常常思考的一个问题是:学前课程的理论基础到底是什么?这在很大程度上决定着学前课程的体系。课程改革初期,鉴于幼儿园实践中对课程理论了解的欠缺,因此,初期的学前课程书籍主要着重于将一些与幼儿园活动和教学实践密切相关的问题进行理论层面的探讨,但涉及最根本的理论基础的探讨不多。当前,实践层面的研究已经开始从轰轰烈烈

烈走向扎扎实实,学前课程改革需要的是深化,在深化过程中就需要更深层次的理论指导和实践引领,我的努力也正是朝向这个目标的。

鉴于这样的思考,我确定了我所要完成的这样一种尝试的根本出发点,这就是:一方面保持原有的相关书籍的传统,关注幼儿园实践层面的运用;另一方面,注重理论基础的深层建构,使二者能够较好地融为一体。本着这样的出发点,我在进行构思时主要是从两个方面考虑的,即:学前课程在理论上究竟是什么?学前课程在实践中应该怎样?基于这样的思考,我将本书分为八章:

第一章和第二章重点阐述学前课程的基本理论问题,包括学前课程的概念、价值、外部基础与内部关系,游戏、课程与教学的关系,隐性课程等基本理论问题。第三章到第七章,我用了全书的绝大部分篇幅讨论了学前课程目标、内容、实施、评价和管理的有关理论与实践问题。其中用三章探讨了学前课程的实施,目的在于将课程理论与实践紧密结合。

第八章重点介绍国外一些著名的有参考价值的课程实践模式以拓展大家的视野。

这样的—个基本结构旨在实现我的预期愿望,使这本书的读者面更广,不仅仅是幼儿园教师,还包括高校和幼师的学前专业学生,使他们能够在阅读中得到不同方面的启示,并且能够取长补短,让实践层面的读者能够寻找他们教育行为的理论依据,让理论学习阶段的学生能够从中获得实践的技巧。

当然,我深知,这仅仅是我的一个美好愿望。在教育史的发展中,我们一直都存在着理论和实践结合难的问题,这似乎是一个百年甚至千年大疾。即便是一个高层次的优秀学者也不一定就有回天之术,何况,自身的知识经验、阅历和学术水平还相差甚远。但我相信,美好的期望就是行动的动力,我会鼓励我自己继续在相关领域中不断探索。

书中每一部分的论述深度和丰富性是不同的,这是因为,有一些问题自己思考的较多,平时积累也多,内容可能就比较充实;而有一些问题,自己的思考很表层,也缺乏日常的积累,可能就比较单薄。另外,有一些问题在思考中也会出现种种矛盾和困惑,自己也并没有完全弄通所有的问题。所以,我不期望全书都是精华,事实上也不可能,只希望能有部分内容对大家有所启发,如果这本书能够起到一点抛砖引玉的效果,这也就是我之大幸了。

因此,书中若因本人才疏学浅而导致一些纰漏也在所难免,敬请读者原谅并指正。也希望大家本着对自己负责的态度,批判性地阅读和运用。

作者

2006年12月

# 目 录

<b>第一章 学前课程概述</b> .....	(1)
第一节 学前课程的概念.....	(1)
第二节 学前课程的历史发展与现代趋势.....	(9)
第三节 学前课程的价值.....	(24)
第四节 学前课程的价值取向.....	(29)
思考讨论题.....	(45)
<b>第二章 学前课程的外部基础与内部关系</b> .....	(46)
第一节 学前课程的外部基础.....	(46)
第二节 学前课程的内部关系.....	(57)
第三节 学前课程与教学和游戏的关系.....	(63)
思考讨论题.....	(69)
<b>第三章 学前课程目标与内容</b> .....	(70)
第一节 学前课程目标概述.....	(70)
第二节 学前课程目标的建构.....	(86)
第三节 学前课程目标的整合.....	(95)
第四节 学前课程内容及其选择.....	(99)
第五节 学前课程内容的组织.....	(110)
思考讨论题.....	(114)
<b>第四章 学前课程实施(上)</b> .....	(115)
第一节 学前课程实施概述.....	(115)
第二节 学前课程实施的途径与原则.....	(122)
第三节 学前课程在区域活动中的实施.....	(128)
第四节 学前课程中的隐性课程.....	(139)
第五节 学前课程实施中存在的问题与对策.....	(152)
思考讨论题.....	(160)
<b>第五章 学前课程实施(中)</b> .....	(161)
第一节 课程实施的基本模式.....	(161)
第二节 学前课程设计与组织的形式.....	(167)
第三节 不同结构化程度的课程设计形式及其整合.....	(183)

---

第四节	以幼儿发展领域为核心的课程实施·····	(191)
第五节	幼儿园班级课程设计与实施·····	(204)
	思考讨论题·····	(214)
<b>第六章</b>	<b>学前课程实施(下)</b> ·····	(216)
第一节	学前健康领域课程的建构与实施·····	(216)
第二节	学前语言领域课程的建构与实施·····	(223)
第三节	学前社会领域课程的建构与实施·····	(229)
第四节	学前科学领域课程的建构与实施·····	(237)
第五节	学前艺术领域课程的建构与实施·····	(247)
	思考讨论题·····	(253)
<b>第七章</b>	<b>学前课程评价</b> ·····	(254)
第一节	学前课程评价概述·····	(254)
第二节	学前课程评价方案的建立·····	(266)
第三节	学前课程计划与实施过程评价·····	(270)
第四节	幼儿发展评价·····	(276)
第五节	学前课程管理·····	(282)
第六节	学前课程评价与管理的误区与对策·····	(291)
	思考讨论题·····	(295)
<b>第八章</b>	<b>现代学前课程改革模式借鉴</b> ·····	(296)
第一节	对我国学前课程模式的借鉴·····	(296)
第二节	影响世界课程改革的课程模式与启示·····	(304)
	思考讨论题·····	(322)
<b>参考文献</b>	·····	(323)

# 第一章 学前课程概述

## 第一节 学前课程的概念

学前课程的研究已成为我国幼教界的重要研究方向。但有关课程的诸多理论和实践问题都未得到根本上的解决,要了解学前课程的基本概念,首先应正确认识课程。

### 一、什么是课程

#### (一)课程定义的起源

在我国,课程一词最早出现在唐代,但与现代的理解相接近的是宋代朱熹在《朱子全书·论学》中提出的课程,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作功夫”等,其含义是指课业及其进程。有的学者认为,古代所说的“课程”主要指“学程”,而近代的“课程”主要指“教程”,但是,鉴于过分的教程化,其缺陷也越来越明显,现在有向“学程”转化的趋势。<sup>①</sup>

在英语中,“curriculum”是从拉丁语“currere”一词派生出来的,其含义是“跑道”或“奔跑”。用名词来解释,“跑道”是指“学程”(course of study),课程就是为儿童设计的学习轨道;用动词来解释,“奔跑”是指儿童的学习过程,课程就是儿童对自己学习经验的认识。

#### (二)课程定义的多样性

课程在教育活动中处于基础和核心地位,但课程的概念至今还没有公认的结论,呈现出多样化的特点。简单地说有以下几种类型:

##### 1. 课程即学科或教材

把课程等同于所教的科目,在历史上由来已久。我国古代课程有礼、乐、射、御、书、术“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”。最早采用英文“课程”一词的斯宾赛,就是从指导人类活动的各门学科的角度来探讨知识和训练的价值。我国权威辞典和百科全书

<sup>①</sup> 陈侠. 课程论. 人民教育出版社, 1989. 12~13



中对课程一词的解释也是从“课程是学科”这个角度出发的。如,1980年出版的《辞海》对课程的定义为:“课程即教学的科目,可以指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目。”这种定义的实质是强调学校向学生传授学科的知识体系,是一种典型的教程。在这种课程定义下引领的教学实践,往往表现出教师只关注“教什么”而不关注“怎么教”,只关注知识体系,不关注学生需要,忽视学生在学校生活和活动中的主体性。但长期以来,这种观点是教育实践中大家普遍接受和认同的一种观点。

### 2. 课程即经验

从经验维度界定课程,起源于杜威的进步主义教育思想。杜威认为:“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程。”<sup>①</sup>在课程论的有关著作中,可以经常看到以经验来界定课程。如卡斯威尔(Caswell, H. L.)和坎贝尔(Campbell, D. S.)(1935)认为:“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验。”<sup>②</sup>

把课程定义为学习经验,就是认为只有那些真正为学生经历、理解和接受了的东西才称得上课程,其核心的变化是由关注教材到关注学生的变化,由关注“教什么”转变为关注“学什么”。这种认识将出发点放在学生身上,关注学生的兴趣、需要,关注他们在学习过程中所学东西的个人意义,在界定课程的概念上发生了极大的视角的变化,实现了课程本质由物到人的转变,是课程改革领域的“哥白尼式的革命”。但在实际的教学情境中,过分强调从实践中获取直接经验,并不能完全反映学校教育和学生学习的本质特征。由于个人的学习经验的主观性、模糊性、个人性,使得它在实践中很难把握,也容易使教育者只关注表层的活动形式,造成本末倒置的状况。在理论上,这种课程定义也失之过宽,把学生的全部经验都包含在课程中,不得不使我们发问:“究竟什么不是课程?”

### 3. 课程即活动

课程是活动的观点认为,前两者各有其局限性。“课程即教材说”容易导致见物不见人,“课程即经验说”容易导致实践操作困难。解决这种两难问题的办法是改变传统的思维方式,从二者的交合处——活动来看课程。这种观点的基本思想是:课程是受教育者各种自主性活动的总和,学习者通过活动与活动对象相互作用实现自身各方面的发展。但这种观点的问题在于,“活动”

① 赵祥麟、王承绪编译. 杜威教育论著选. 华东师范大学出版社, 1981. 351

② 朱家雄. 幼儿园课程. 华东师范大学出版社, 2003. 5

是比较大的概念,如果直接用于指导和说明课程,需要许多限制。

#### 4. 课程即目标

从目标维度来界定课程起源于博比特(Bobbitt, F.)、查特斯(Charters, W. W.),后经泰勒(Tyler, R. W.)等人的发展逐渐完善。这种对课程的定义将课程看做是预期的学习结果,强调教育的目的性,注重的是教育的目的而不是手段。其核心任务是选择和制定一套有结构、有序列的学习目标,使目标既成为选择和组织教学活动的指南,又成为调节教学过程、评价教学结果的标准,使目标意识贯穿在整个活动过程中。“课程即目标”强调预期、控制和效率,可操作性强,有利于课程的标准化和科学化。但是,这种课程观易导致视学生为原材料,视教育教学为把学生加工成一个个标准化产品的过程,忽视非预期结果的倾向。

#### 5. 课程即教学计划

该观点认为,课程即培养人的计划和蓝图,包括对课程目标、课程内容、课程组织、课程评价等一系列问题的决策,它涵盖了课程的基本要素,因而比较周全,反映的是一种综合的倾向,正如塔巴(Taba, H.)所言:“所有的课程,不管是什么样的特殊设计,都是由一定的元素组成的,课程通常包括对特定目标的阐述;对内容的选择和组织;它暗含或显示一定的教和学的类型,不管是因为目标的需要还是内容组织的需要;最后还包括对结果的评价方案。”<sup>①</sup>因此,塔巴将课程定义为一种学习计划。奥利瓦(Oliva, P. F)也将课程定义为“学习者在学校指导下所获得全部经验的计划和方案。”<sup>②</sup>这种定义是比较周全的,但这种周全是从课程设计的角度讲的,而在实施过程中,许多教学活动是基于非书面计划的东西来安排的,实施的东西比书面计划的范围要广得多。把计划的教学安排作为课程的主要特征,往往会把重点放在可观察到的教学活动中,而不是放在学生的实际体验上。而且,过于强调静态设计、预成课程,而忽视动态设计、生成课程,使该定义有可能与教材殊途同归,将教育者关注的重点引向外在于学生的计划或方案,最终导致有教无学。

以上的五种课程定义基本上阐明了当前学界对“课程”的不同理解。在此,我们有必要对课程定义多样性的原因进行剖析。有学者认为“课程定义多样性的根本原因在于课程自身的复杂性,而直接原因则在于研究者的出发点

① 朱家雄. 幼儿园课程. 华东师范大学出版社, 2003. 6

② 同上, 第7页。

和研究角度不同。”<sup>①</sup>笔者认为,之所以会有诸多的课程定义,主要原因在于:

首先,课程自身的复杂性决定了课程定义的多样性。课程涉及到教育目标的实现、教育内容的选择、教育教学过程的展开、教育评价的进行等多个方面,因此,课程所涵盖的面是非常之广的,这就给课程定义的描述带来了困难。

其次,由于不同历史时期和不同社会背景下,甚至在同一历史时期和同一社会背景中,人们对课程内容、结构、范围等的认识的不同,导致不同的课程定义。如,社会经济繁荣时注重学生经验;经济衰退时则注重知识技能。

第三,课程概念的不同定义,常常源于人们对课程不同方面和不同角度的关注。事实上,“每一种课程定义都隐含着某种哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念,从而表明了这种课程最关注哪些方面。”<sup>②</sup>

总之,一种课程的定义都是当时社会历史的产物,都有某种合理性,但同时也存在某些局限性。人们对课程定义的认识不会有一劳永逸的结果,而是一个不会停止的过程,正是在这个过程中,课程的定义不断接近完美和圆满。只有通过不同层次和不同角度的研究,才有可能全面地、正确地认识课程。“对于教育工作者来说,不是要选择这种或那种课程定义,而是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及伴随之的新问题,以便根据课程实践的要求,作出明智的决策。”<sup>③</sup>

### (三)当前对课程定义的认识取向

从当前众多的文献中不难看出,随着课程观的发展,“课程是经验”的取向开始逐步占据优势,这是一个不断发展的过程。

最初是知识取向的课程观。斯宾赛对知识的强调,将知识作为课程的本体,带来了近代教育的巨大进步。但知识本位的课程观必然强调课程的直接结果,关注的是学习者是否掌握了知识,掌握了多少知识,怎样使受教育者尽可能快和尽可能多地记住知识,而较少考虑学习者学习知识的方式,尤其是很少考虑学习者的自主性和个性发展。只是从卢梭和福禄贝尔,才开始考虑从儿童本性出发建立课程。到了杜威时代,在实践中的变革才开始成为现实。杜威提倡注重儿童的经验,在它的各种著作中,涉及教学内容、课程的地方全部采用“经验”的提法,它所提的“经验”,是兼有名词和动词含义的,不仅包括了学习对象,而且包括了学习者获取、占有学习对象的主动过程。以后,与杜

① 丛立新. 课程论问题. 教育科学出版社, 2000. 3

② 施良方. 课程理论. 教育科学出版社, 1996. 1~5

③ 同上。

威同时代的和较早或较晚的教育家及课程论家的课程著作中,也频繁使用经验来说明和定义课程,如,巴比特、泰勒、卡斯威尔、坎贝尔等,经验本位的课程观成为相当普遍的一种观点。

从知识本位到经验本位,在课程发展和课程论的发展史上,都是一个重大的进步。这样的转变使人们认识到:任何课程都不是凌驾于学生之上、外在于学生的知识体系,课程是必须由学生的经验才能构成的。若不能将学习内容转化为学习者个人经验,学习就不是真正有意义的。但是,还必须考虑作为课程经验与一般的经验有什么不同,这是对课程进行定义时的重要任务。可以认为,课程是受教育者在教育者的引导下所获得的经验,这些经验是教育者按照一定的社会需求和受教育者的身心发展水平有计划有目的地组织安排的。

## 二、学前课程的概念

20世纪二三十年代,我国出现过这样一些对课程和学前课程的解释:张雪门认为“课程是经验,是人类的经验用最经济的手段,按有组织的调制,用各种的方法,以引起孩子的反应和活动。”<sup>①</sup>“幼儿园的课程是给三周岁到六周岁的孩子所能够做而且喜欢做的经验的预备。”<sup>②</sup>张宗麟认为“幼稚园课程者,由广义的说之,乃幼稚生在幼稚园一切之活动也。”<sup>③</sup>显然是课程的经验说与课程的活动说。陈鹤琴先生尽管没有给学前课程下定义,但他一直强调,幼儿园应给儿童一种充分的经验,这种经验来源于幼儿与实物的接触和与人的接触。应该以大自然和大社会为中心,把儿童能够学而且应该学的东西有选择地组成系统来组织学前课程。20世纪50年代以来,我国最通常的学前课程的定义为:学前课程即幼儿园所设科目,这些科目及其进程安排构成了学前课程的总体,多采用上课形式。这是从苏联引进的舶来品,强调系统知识的价值与系统知识教学,不太适合学前儿童心理特征。当今我国比较流行的课程观是,把学前课程理解为幼儿园中幼儿的全部活动或教育活动。例如,学前课程是:“幼儿园中幼儿的全部活动或经验”(王月媛等,1995);是“幼儿园教育活动的总和”(冯晓霞,1996)等。

我们认为:学前课程是在教师引导下,由教师和幼儿共同建构的,运用多种教育资源,帮助幼儿获得有益的学习经验,促进幼儿身心全面和谐发展的各种活动的总和。对课程的这一定义包含了以下几层含义:

① 戴自庵.张雪门幼儿教育文集(上卷).北京少年儿童出版社,1994.25

② 同上。

③ 张沪.张宗麟幼儿教育文集.湖南教育出版社,1985.31

(1) 学前课程是活动。首先,在活动中,对象和主体是同时存在的,用活动来解释学前课程,使教师既看到了课程的对象——“教材”,又关注了课程的主体——“幼儿”,使学前课程显示出其不同于其他类型学校的特色。其次,活动具有双重转换性,外在的客观对象和活动方式可以通过主体的活动内化为主观的东西,主体的主观经验也可以外化为态度、行为、技能等在活动中表现出来,并得到完善。再次,活动是幼儿学习的本质特点,对于幼儿来说,认识活动有很强的直观形象性,所以其学习必须依靠幼儿与客观事物的相互作用,而活动是幼儿与客观事物发生联系的桥梁,因此,用活动定义课程突出反映了学前课程的本质特点。

(2) 学前课程应帮助幼儿获得有益的学习经验,促进幼儿身心全面和谐发展。学前课程既强调活动的过程性,同时也强调活动的结果性。如果教育者仅仅将活动视为过程,而不考虑幼儿从中能够获得什么,则很容易将活动形式化。所以在课程的定义中,用“帮助幼儿获得有益的学习经验,促进幼儿身心全面和谐的发展”来限定活动,能够使活动的过程和结果有机地融为一体,避免因将学前课程定义为活动而容易导致的重视活动形式而忽视活动目的的弊端。

(3) 学前课程是各种活动的总和。这种提法意味着学前课程表现形式是多样的,而绝不仅仅是上课。凡是能够实现学前教育的目的,帮助幼儿获得有益经验的,如游戏、生活活动等都是课程,课程包含幼儿一日生活的所有活动。

(4) 学前课程是运用多种资源进行的活动。这一点旨在说明课程的实施过程是一个全员参与的过程,包括政府部门、社区、家长等资源都应充分利用,而不仅仅是幼儿园和教师的事。

(5) 学前课程是教师和幼儿共同建构的。以此来解释学前课程,旨在突出课程的创造生成性,突出幼儿与教师在课程建构中的主体地位,使大家认识到,课程建构不仅仅是国家或地方教育行政部门的任务,也不仅仅是专家们的事。

### 三、学前课程的性质

学前课程之所以是它自己而不是其他课程,其根本原因在于学前课程所处理的特殊矛盾,所解决的特殊问题,所承担的特殊任务,所依托的特殊形式,所采用的特殊方法等。学前课程的性质是由学前课程的特殊矛盾所决定的,它表明了学前课程的特殊地位和价值取向。

#### (一) 学前课程是基础教育课程的基础部分

1996年6月1日开始实施的我国《幼儿园工作规程》总则第二条明文规

定：“幼儿园是对三周岁以上学龄前幼儿实施保育和教育的机构，是基础教育的有机组成部分，是学校教育制度的基础阶段。”说明我国将学前教育纳入统一的基础教育制度之内。由此可知，学前课程是小学课程的前一阶段，二者具有客观连续性，学前课程在整个课程体系中，客观地处于最基础位置，是基础教育课程大厦的基石。这种特殊的位置，决定了学前课程的基础性。学前课程的基础性蕴含着学前教育与小学教育的必然联系，是儿童发展阶段性与连续性有机统一的必然性要求。这种必然性不仅是理论上的，也是实践上的。学前课程的基础性既是身体方面的，也是心理方面的，是德、智、体、美等各方面的，是知、情、意、行各方面的，是全面的基础性。这种基础性，孕育着以后发展的巨大潜能，其中的秩序不可更改、不可逆转。

### （二）学前课程是非义务教育课程

学前教育是对初生至接受义务教育之前的儿童进行的教育，是非义务教育，因此，学前课程便具有非义务性。非义务性是教育社会性的内在反映，因为，随着社会经济的高度发展，当社会普遍地拥有创办学前教育机构并进行适宜于学前儿童发展的教育，而家长又普遍具有送儿童进入学前教育机构学习的能力时，特别是国家把学前教育定为义务教育之后，作为实现学前教育目标支柱的学前课程也就有了义务性。但目前，非义务性将是我国学前教育在相当一段时间内基本特性之一，因而也必然是相当一段时间内我国学前课程的基本特性之一。

### （三）学前课程是终生教育的根基课程

学前课程的对象是学前儿童，他们处于人生的起跑线上，是生理开始发育、心智开始萌生、个性开始萌芽的时期，其获得的经验，所受的教育不仅仅影响到青少年期，而且会贯穿一生。在此阶段，儿童以一个几乎完全生理化的自然生命体，逐渐接受人类社会文化的熏陶，进行着社会化历程。启于未发，适时而教，循序而育，是学前课程启蒙性的真谛，也正是这种启蒙性奠定了终生教育的根基。终生教育理论认为，教育是贯穿一生的持续的整个过程。它要求教育具有整体特点，以连续整体的眼光看待和规划儿童、少年、青年期的学习，使这些时期成为终生教育的基础部分。只有把学前课程置于人生教育的全过程中，才能看清其价值，认清其性质。

### （四）学前课程是适宜发展性课程

学前教育的任务是创造良好的教育条件，促进学前儿童身心和谐健康发展，为其以后的人生发展奠定良好的基础，为此，学前教育必须适宜于学前儿童发展。学前课程作为学前教育的核心支柱，自然承担着促进学前儿童适宜

性发展的重任。因此,学前课程必须是适宜发展性课程。

适宜发展性课程意味着:(1)课程适合学前儿童身心发展的客观需要,符合其规律,但不是仅仅停留于迎合或迁就学前儿童身心发展的现状。(2)课程对学前儿童发展是适当的,提供的影响是经过选择、优化的,具有选择性。(3)课程要提供适宜的刺激,促进学前儿童适当的发展,具有发展性。既要保证学前儿童达到应有水平,获得充分发展,又要为其以后的良好发展奠定基础,即要拓展学前儿童的“最近发展区”。(4)课程要适合学前儿童发展的普遍性,充分考虑学前儿童全体发展的共同性,还要适合不同儿童发展的独特兴趣与需要,照顾其个性。

学前课程的性质概括着学前课程最基本的特性,它决定着学前课程其他的基本特性,对学前课程性质的确定,是探讨学前课程的其他特性的前提和基础,明确学前课程的性质,是使学前课程实践保持基本方向和秩序的关键。

#### 四、学前课程的特点

学前课程在许多方面有别于其他各级各类教育的课程,这是幼儿身心发展水平和年龄特点以及幼教机构的性质、任务和教育特点决定的。学前课程的主要特点表现在:

##### (一)课程目标的全面性和启蒙性

幼儿教育是全面和谐发展的教育,学前课程是实现幼儿全面和谐发展的中介。因此,学前课程必须以实现幼儿在身体、情感、个性、社会性、认知、审美等方面的全面和谐发展为目标。幼儿的全面发展与其他年龄的学习者不同,在幼儿全面发展的诸因素中,身体发展是首要目标,所以,学前课程要充分尊重保育和教育相结合的原则,实现保育目标和教育目标的融合。

幼儿来到这个世界时是懵懂的,处于身心发展的启蒙阶段,面对复杂的世界,他们需要一个睿智的引导者,学前教育的教育者应该成为这样一个睿智的引导者,学前课程自然也就担负着“启于始发,蒙以养正”的基本任务。所以,学前课程的对象特殊性决定了学前课程目标和内容的启蒙性。

##### (二)课程内容的生活性和浅显性

学前课程的生活性具体表现在课程内容与课程实施两方面:课程内容要来自于幼儿的生活,课程实施更要贯穿于幼儿的生活。首先,课程内容要来自于生活。儿童周围的生活是丰富而广泛的,生活中有大量的人、事、物以及活动,生活中有大量的有利于儿童发展的时机,儿童在这些生活情景中,通过交往、参与、探究,获得知识,锻炼动作和技能,发展情感,形成个性并逐步实现社

会化。其次,学前课程实施要贯穿于幼儿的生活情境。在一日生活中,教师与幼儿真诚的对话、有效的沟通,根据生活中幼儿的兴趣和需要的变化及时调整课程内容,使课程融于生活是学前课程实施生活化的重要体现。

学前课程不仅仅具有生活性,而且具有浅显性。因为幼儿的思维是感性的、直观的,语言发展水平也较低,所以,不适合以系统的知识学习为主要内容,学前课程的内容应该是浅显的、适合幼儿思维特点的,这些内容不应是只以知识的逻辑组织起来的严格的学科,而应是主要以生活的逻辑组织起来的多样化的、感性化的、趣味化的经验和活动。

### (三)课程实施的活动性和游戏性

幼儿心理发展特点尤其是幼儿学习特点决定了幼儿学习的内容应是直观的、形象的,因此,学前课程实施,关键在于为幼儿创设丰富的活动情境,创设有利于幼儿自发、主动探究活动的氛围,为幼儿提供各种探究和互动的机会,为幼儿发展提供适宜的帮助。

游戏是幼儿最基本的活动形式。幼儿的游戏蕴涵着丰富的教育价值,能让幼儿在其中生动活泼、积极主动地发展。教师要注重在各种游戏过程中实施课程。即使是教师专门设计和组织的学习活动,也要强调其游戏性,使其符合幼儿的兴趣,让他们在没有外在压力的情况下生动活泼积极主动地富有创造性地学习,获得愉快的情感体验。

### (四)课程存在形式的潜在性

幼儿身心发展和学习的特点使得学前课程不是体现在课表、教材、课堂教学中,而是蕴藏在环境中、生活中、游戏中和各种幼儿喜闻乐见的活动中。幼儿的年龄特点决定了幼儿很难清楚地意识到蕴涵在教师教学设计中的教育目标、内容和要求,幼儿感受到的更多是环境、材料、活动本身和教师的行为,而不是其背后的教育目的、意图和期望。因此,学前课程蕴涵在环境、材料、活动和教师的行为中,潜移默化地发挥着促进幼儿健康成长的作用,体现着明显的潜在性。

总之,幼儿园是为处于人生发展初级阶段的幼儿特设的教育机构,幼儿教师面对的是身心处于特定发展阶段的特定对象,需要特殊的课程、特殊的方法,是其他课程、方法所不可替代的。

## 第二节 学前课程的历史发展与现代趋势

学前课程随着学前教育的出现而产生,从产生之日起,无论是世界还是中



国都经历了长期的发展过程。

## 一、世界范围内学前课程及课程理论发展的几个阶段

世界范围内学前课程的发展经历了起源、初步形成、成熟和继续发展四个阶段。

### (一)起源阶段

学前课程的思想早在幼儿园诞生之前就有所体现,探索学前课程的发展可以追溯到17—18世纪,有三位重要人物成为学前课程起源的代表人物,即夸美纽斯、卢梭和裴斯泰洛齐。

夸美纽斯是17世纪捷克著名的教育家。他根据当时的社会发展,为幼儿制定了一个范围很广但内容粗浅的课程,主张对幼儿进行内容广泛的知识启蒙教育。在道德教育方面,他强调要在幼年时期就奠定幼儿良好德行的基础,让幼儿学习一些初步的浅显的道德知识,包括节制、洁净、礼貌、诚实、节俭、勤劳等;在体育方面,他认为幼儿是脆弱的,要合理、细心地养育幼儿,保障他们的健康,为此,必须在孕期和胎儿时期就对幼儿的健康加以注意,要通过保持孩子良好的情绪,通过锻炼和娱乐发展孩子的身心健康;在智育方面,夸美纽斯是第一个为6岁以下儿童提出广泛而详细的教学大纲的教育家,这个大纲包括自然学科中的天文、地理、数学、光学、力学和社会学科中的年代学、历史学、家政学、社会政法学、逻辑、语言、音乐等方面的初步知识。他主张通过幼儿自己的感觉和游戏去认识周围环境,并提出了直观性、巩固性等教学原则。

卢梭是法国18世纪杰出的思想家和教育家。他认为,应让幼儿多接触大自然,多进行户外活动,培养幼儿健康与强壮的体魄,反对在幼儿时期教幼儿进行学业活动,反对任何超越幼儿认识能力、违反幼儿兴趣与愿望、限制幼儿心灵自由、影响幼儿身体发育的事情。5岁以后,就应开始注意儿童的感官的发展,通过看、听、摸、嗅等接触实际事物,在日常生活和游戏中锻炼触觉,通过画画、认识几何形体和制图训练观察能力,通过唱歌和听音乐发展听觉等,从直接经验中学习。卢梭根据儿童自然发展的进程,将儿童教育划分为四个阶段:出生至2岁主要任务是保障婴儿的健康;2至12岁主要任务是体育和感觉教育;12至15岁主要任务是劳动教育和更广泛的教育;15岁至成年主要任务是道德教育。

裴斯泰洛齐是瑞士著名的教育家。他认为教育的目的在于发展人的天性和形成完善的人,其和谐发展的教育内容包括体育和劳动教育、德育和智育。他把体育看成是劳动教育最基本和最初阶段的阶段,认为体育活动最基本的要素是关节的活动;道德教育的最终目的是培养儿童爱所有的人,而教师的爱、