

走向生态的儿童教育研究丛书

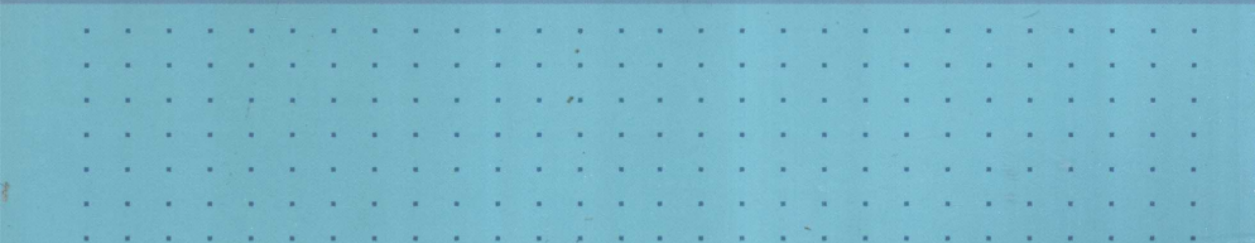
主编 滕守尧

生活化的幼儿园课程

虞永平 著



高等教育出版社



ISBN 978-7-04-028584-0



9 787040 285840 >

定价 24.00 元

走向生态的儿童教育研究丛书

主编 滕守尧

生活化的幼儿园课程

Shenghuohua de You'eryuan Kecheng

虞永平 著



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

内容提要

本书是全国教育科学“十五”规划课题“生活化、游戏化的幼儿园课程研究”的成果。本书从幼儿生命成长和发展的立场出发,讨论幼儿园课程的生活化和游戏化问题,认为生活化、游戏化是幼儿园课程的应有之义,当今幼儿园课程中出现的很多问题皆源于远离幼儿生活,剥夺幼儿游戏的机会和权利。本书关注了生活与生命、生活与游戏、生活与课程、游戏与课程等关系,提出生活化是幼儿园课程的必然选择。生活化课程应该是适宜性的课程,适宜于幼儿的需要、兴趣和能力,适宜于特定的幼儿园,适宜于特定的班级,适宜性的幼儿园课程应是以学定教。本书从课程的目标、内容、资源等方面讨论了生活化的可能性,也从课程编制的意义上探索了生活化的路径,讨论了生活化课程实施和评价的特点,认为文化是引领课程未来发展的必由之路。

图书在版编目(CIP)数据

生活化的幼儿园课程 / 虞永平著. —北京: 高等教育出版社, 2010.3

ISBN 978-7-04-028584-0

I. ①生… II. ①虞… III. ①学前教育-教学研究
IV. ①G612

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第006906号

策划编辑 刘晓静 责任编辑 王友富 封面设计 张志奇 责任绘图 尹莉
版式设计 王莹 责任校对 杨雪莲 责任印制 朱学忠

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

总 机 010-58581000

经 销 蓝色畅想图书发行有限公司

印 刷 北京联兴盛业印刷股份有限公司

开 本 787×960 1/16

印 张 15.25

字 数 270 000

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.landaco.com>

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

畅想教育 <http://www.widedu.com>

版 次 2010年3月第1版

印 次 2010年3月第1次印刷

定 价 24.00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 28584-00

序 言

“走向生态的儿童教育研究丛书”是南京师范大学国家重点学科学前教育学近几年的一项系列研究成果。

本丛书所探索的“走向生态的儿童教育”，是在借鉴当代生态观念和国际先进教育理论和经验、总结以往我国儿童教育之长处和缺陷的基础上所提出的一种全新的儿童教育形态。

生态学，原指研究生命体与其自然环境之间关系的学问（生态学家在研究中发现，生命体之间以及生命体与无机世界之间，存在着一种极其复杂的相互关联）。但发展到今天，它已经越出生态学学科的界限，成为人们观察世界和发现世界的一种世界观。所谓生态世界观，是一种以万物相互联系的视角看待世界的方式。在这个世界上，即使是严重对立的两方，如阴和阳、水与火等，也有着互益互补的可能。目前，人类遇到许许多多问题，如环境、战争、科学、教育、经济等方面的问题，假如以生态世界观对待，都将得到良性的解决。

就儿童教育来说，以往我国儿童教育虽然取得长足进展，但是在有形教育（正规的学校和课堂教育）和无形教育（社区、学校自然环境和人文环境，家长和教师的行为和言行，电视和其他媒介的信息等对儿童的无形影响）之间，偏重于有形教育，不注意无形教育对儿童无所不在的影响，不重视有形教育与无形教育之间的联系和协调。

在儿童的发展问题上，以往教育往往以偏概全，在某单一方向上发展（或单纯强调生活化的教育，或单纯强调游戏化的教育，或单纯强调体验化等）。走向生态的儿童教育，则强调儿童生命发展、生活和生产的三位一体，在三者之间的生态联系中发展儿童整体。在生命发展问题上，以往教育偏重于拔苗助长的温室环境，忽视适宜于儿童生命自然发展的自然环境；在儿童的生活问题上，以往教育偏重于家长、教师、保育员三位一体的包办一切的方式，忽视挫折环境的创立，忽视让儿童自己动手、自己解决问题的真实生活环境的创立。在儿童生产问题上，以往教育偏重于灌输、模仿和千篇一律的效果，儿童所接触的东西，多是现成、精密和昂贵的玩具和乐器，而不是自然中的泥土、石头、果实、枝条、小动物、自然声响等触发其创造性思维的原生态环境和媒介。

走向生态的儿童教育，意在借助自然生态中不同物种之间相互联系、相互

支持、相互补充，以保持生命之可持续发展的大智慧，强化有形教育与无形教育之间、温室环境与自然环境之间、对儿童生命的照顾与让儿童自己克服困难和挫折之间、被动吸收知识与发展创造性思维之间的多重联系，创立适宜儿童生长和发育的生态环境。

为使我国儿童教育渐渐走向生态式教育，本丛书的作者们广泛吸收了国内外儿童教育大师的经验和理论，试图找出一套能有效克服学校和文化造成的儿童生活和生命普遍分裂状态，一步步走向对话和融合的儿童教育理论、手段、课程形态等。

本丛书的许多研究，实则是要为广大儿童教育者提供一种研究如何建立适宜儿童发展、体现当代生态智慧，并能将适宜儿童发展的科学、文学、艺术、游戏、语言综合为一体的发展平台（尤其是课程），展现有益儿童发展的理想生态环境，使我国儿童教育真正成为引导儿童回复到其健康的生命状态、生存状态和生产状态，以保护儿童文化和儿童之自然本性的整体性教育。

所谓通过将适宜儿童的科学、文学、艺术、游戏、语言等综合一体，展现有益儿童发展的理想生态环境，就是通过一系列儿童特有的原生态艺术再现方式、表现方式以及游戏方式，创造出促进儿童身心健康的生态环境。儿童被鼓励通过一切可用的原生态语言（自我表现性的、交流性的、认知性的），探究周围环境，促进其自我的发现和表现。所谓原生态语言是艺术味道很浓但还不是专业意义上的艺术语言，包括口头语言、肢体动作语言、绘画语言、建筑语言、雕塑语言、影子语言、拼贴语言、戏剧语言、音乐语言等。这些语言与儿童的想象世界和真实生存状态密切联系，所以保持着浓厚的生命和生活气息，而且各种语言之间保持着一种有机的、自然的和生态式的配合和联系。这种配合和联系造就的环境，是一种回归自然、充满趣味和诱惑的生态环境，在这种环境中，学习与游戏相互渗透、真实与幻想若分若合，儿童可用身体去想，也可以用脑子去做，不仅惊喜连连，而且始终弥漫着爱的气氛。

所谓儿童的生命状态，是指儿童的那种活泼、自由、奔放，充满想象和情趣的状态。生命的发展需要自由，需要养分，需要自然的生态，需要整体地发展。在这里，诗、歌、舞、说、算等自然融为一体，不容许硬性分裂。在这里，儿童思想和交流，遵从生命本身的逻辑，不一定非用脑和口头语言，多数时候是通过肌体动作的流畅而自然地表达（如马拉古齐所说的“用身体去想，用脑袋去做”）。

所谓儿童的生存状态，是指儿童生命发展遇到问题和挑战时，儿童特有的

解决方式，以及与这种方式伴随的特殊感受和情感（如马拉古齐所说的“学习和游戏不分，想象和真实不分”）。

所谓儿童的生产状态，是指那种儿童在其中能手脑并用、将感受和想象的东西化为可听可见东西的过程。这里所说的“生产”是原本意义上的“生产”，不是被文化和政治破坏与改造过的分裂性的、零碎性的、异化的“生产”，此处的“生产”甚至不同于西方人所说的创造。生产指生命的自然发展遇到生存问题而产生的解决方式，是整体性和连串性的行为，既有浓厚的梦想和幻想色彩，又与儿童真实生活密切相关，它们是儿童整体性生命活动的自然延伸，而不是分裂生命的“毒瘤”；它们是儿童生存活动的延续，而不是与生存割裂的无中生有的“创造”。这种教育追求的目标，是保持儿童的千手千眼观音般的神性，保持其天然的慈悲心、爱心和奉献精神，保持其天然的用身体思考、用头脑去做的能力。在这里，儿童不仅能运用多种自我表达的语言，并且能在各种语言之间快速转换，在转换中保持与发展自己的智慧、个性和高尚品格。

按照这一思路发展出的儿童教育，就不再是传统意义上的“小儿科”，也决不局限在幼儿园。它涉及的儿童文化是人类文化的基础；它涉及的教育是大教育的起点；它所高扬的童真、童趣、童智等，不同于普通人所说的幼稚，而是哲学、宗教、艺术的起点。总之，以此为起点的儿童教育，必将是一个开放的、深刻的、与成人和整个社会密切相关、意义重大的领域。

愿本丛书的出版能为我国儿童教育大厦增添一砖一瓦。

滕守尧

2006年12月30日

目 录

第一章 生命、生活和课程	1
一、生命成长是幼儿教育的核心立场	1
二、生活与生活世界	3
三、课程与幼儿园课程	6
四、生活化课程关注生命、回归生活	14
第二章 游戏、生活与课程	18
一、游戏是儿童生命的需要	18
二、游戏是儿童重要的生活	20
三、游戏是重要的课程内容和形式	25
第三章 幼儿园课程的生活化	29
一、生活与课程关系观点的历史回顾	29
二、与生活紧密相连是幼儿园课程的重要特点	31
三、幼儿园课程与生活联系现状	35
四、幼儿园课程生活化的机制	36
第四章 适宜性是生活化课程的重要特质	40
一、适宜性的含义	40
二、为什么要关注幼儿的需要	40
三、适宜于幼儿的教育	46
四、适宜于幼儿园的课程	51
五、课程适宜于班级是适宜幼儿园的具体表现	54
第五章 生活化课程的目标、内容和资源	60
一、生活化课程的目标	60
二、生活化课程内容的选择	64
三、生活化课程资源的价值、发现及利用	68
第六章 生活化课程的编制与组织	82
一、幼儿园课程编制的一般模式	82
二、生活化课程的编制者	86

三、课程编制中关注的问题·····	90
四、主题是实现幼儿园课程生活化的重要路径·····	96
五、用渗透性思维建设幼儿园课程·····	106
第七章 生活化课程的审议 ·····	111
一、课程审议的意义·····	111
二、幼儿园课程审议的内涵及主体·····	113
三、幼儿园课程审议的作用·····	116
四、幼儿园课程审议的类型·····	119
五、课程审议的模式·····	120
第八章 生活化幼儿园课程的实施 ·····	123
一、生活化课程实施的基本途径·····	123
二、教育史中的情景性教育思想·····	127
三、实习场是情景教育的延续和发展·····	134
第九章 生活化课程中的游戏 ·····	143
一、游戏是儿童成长的摇篮·····	143
二、幼儿园“以游戏为基本活动”·····	147
三、生活化课程的游戏追求·····	150
四、生活化课程中游戏的规划、观察和指导·····	154
第十章 生活化课程的评价 ·····	162
一、生活化课程评价的内涵·····	162
二、幼儿园课程评价的生活化导向·····	163
三、生活化幼儿园课程评价的原则·····	166
四、生活化理念下的教学活动评价·····	167
五、幼儿发展评价的西方经验·····	171
六、生活化课程评价的基本理念·····	180
第十一章 走向共生的生活化课程 ·····	188
一、课程发展的科学立场·····	188
二、实践滋养理论，理论引领实践·····	191
三、生活化课程与教师发展·····	194
四、生活化课程与家长发展·····	199
第十二章 文化引领生活化课程的未来 ·····	205
一、课程文化与课程文化建设·····	205
二、从园长和教师的信念透视课程文化·····	208

三、从教师知识透视幼儿园课程文化·····	212
四、从行事方式透视幼儿园课程文化·····	216
五、从物质环境中感知幼儿园课程文化·····	219
六、文化引领、文化自觉与课程发展·····	223
参考文献 ·····	229
后记 ·····	233

第一章 生命、生活和课程

一、生命成长是幼儿教育的核心立场

幼儿教育的目的是什么？对这个问题的回答是因立场和价值观的不同而异的。有些人在意的是社会文化的传递，有些人在意的是为入小学作准备甚至为未来的生活作准备，另一些人在意的是促进儿童的发展。就促进儿童发展而言，什么是发展呢？有些人关注的是儿童身体的健康，有些人关注的是儿童智力的发展，有些人关注的是儿童身心各方面的发展。对于幼儿教育目的，还有一些人关注的是幼儿的生命成长，让幼儿充分展现生命的力量，让幼儿充分感受生命的意义和愉悦，让幼儿成为他（她）自己。所以，对幼儿教育目的的认识也是因人而异的。值得注意的是促进幼儿生命成长的立场。近年来，整个教育领域都在关注这个立场，甚至有一些研究者提出生命是教育的出发点，也是教育学的逻辑起点。今天人们对生命的关注，不完全是源于理论的创新，更重要的是源于对现实教育实践中很多背离儿童生命成长的现象的反思。教育应该促进儿童生命成长，这不是一个新的理论见解，而是近现代教育的基本立场。近现代很多教育家都秉持这一基本立场，一切在教育史上能留下印记的教育理论往往都是关注儿童的生命的。

福禄贝尔在《人的教育》中指出：教育的目的就是实现忠诚的、纯洁的、宁静的也便是神圣的人生。认识这个永恒的法则，彻底了解它的起源、它的本质以及它的整体联系和高度的效果，认识生活的整体，就构成了科学——生命的科学；同样，研究一个自觉的、有思想的、有智慧的人，通过他来表现和实践这些法则，就构成了教育的科学。由此可见，生命的科学和教育的科学是联系在一起的，自然生命与精神生命的合一是人类生命的基本特征。教育的科学和生命的科学都指向儿童完满和美好的生命。很多启蒙时代的教育家都将教育视作儿童生命的自然展开，教育的作用就是创造有利于儿童生命展开的机会和环境，并给予儿童适当的指导。在杜威那里，生长、发展、教育、生活是相互关联的几个概念。他说过教育即生活，也说过教育过程即生长过程，还说过生长着，就是发展着，“就是而且只有当按照特殊方向的发展有助于继续生长

时,才符合教育即生长的标准”^①。发展不只是身体的成长,而更重要的是生命的、智慧和道德的成长,儿童经由发展成为一个真正的人。由此可见,教育所引导的发展,就是儿童整体生命的成长。杜威一直呼吁人们将关注教育的视线聚焦于儿童,让儿童成为教育的中心,让教育为着儿童,促进儿童的成长。杜威对儿童教育的论述,是具有浓厚的生命感的。蒙台梭利也将儿童生命的成长当做教育的落脚点,并从理论上论证儿童生命的特殊性。她认为,儿童的生命不是在子宫里就孕育完成的,而是需要不断建构和发育的。儿童除了要经历生理胚胎的孕育期,儿童还要经历一个“精神胚胎”的孕育期。人类具有双重胚胎生涯,它是按照新的设计而构建的,并且具有相对于其他动物而言面目一新的命运。她说,如果人的本性被一种“环绕着他的精神光环”统辖,如果人依赖于此,且其行为又源于此,那么给予新生儿超越一切的首要的照顾,而不应当如同目前的惯例,仅仅是照顾其身体的成长而已。^②蒙台梭利认为,儿童一出生我们就应该把他看做是拥有精神生命的个体。新生婴儿有了精神生命,才有心理生活,才有心智的发展。因此,蒙台梭利是十分看重儿童的精神生命的。人类的生命就是生理的生命和精神的生命的统一。这种统一的生命观,是教育的基础,甚至是教育学的逻辑起点。

《儿童权利宣言》、《儿童权利公约》等国际文件中均关注儿童的生命成长。强调儿童应受到特别保护,并应通过法律和其他方法而获得各种机会与便利,使其能在健康而正常的状态和自由与尊严的条件下,得到身体、心智、道德、精神和社会等方面的发展。在为此目的而制定法律时,应以儿童的最大利益为首要考虑;儿童为了全面而协调地发展其个性,需要得到慈爱 and 了解,应当尽可能地在其父母的照料和负责下,无论如何要在慈爱和精神上与物质上有保障的气氛下成长。尚在幼年的儿童除非情况特殊,不应与其母亲分离;儿童的最大利益应成为对儿童的教育和指导负有责任的人的指导原则;关于儿童的一切行为,不论是由公私社会福利机构、法院、行政当局或立法机构执行,均应以儿童的最大利益为一种首要考虑;儿童应有游戏和娱乐的充分机会,应使游戏和娱乐达到与教育相同的目的;社会和公众事务当局应尽力设法使儿童得享此种权利。要在和平、尊严、宽容、自由、平等和团结的精神下,抚养儿童成长。这些观点,均反映了国际社会关注儿童整体的生命成长的信念。《幼儿园教育指导纲要(试行)》中很多部分较好地体现了一种儿童生命的意识。如强调:幼儿园应与家庭、社会密切配合,共同为幼儿创造一个良好的成长环境;幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境,满足他们多方面发展的需要,

① 赵祥麟,王承绪编译.杜威教育论著选.上海:华东师范大学出版社,1981:355.

② 玛利亚·蒙台梭利.吸收性心智.王坚红,译.台北:桂冠图书出版公司,1994.

使他们度过快乐而有意义的童年；幼儿园教育应尊重幼儿身心发展的规律和学习特点，充分关注幼儿的经验，引导幼儿在生活 and 活动中生动、活泼、主动地学习；幼儿园教育应重视幼儿的个别差异，为每一个幼儿提供发挥潜能，并在已有水平上得到进一步发展的机会和条件。这些见解，蕴涵了对幼儿生命及其发展的关注、理解和尊重，是近现代儿童观、教育观在现实社会中的反映。坚持把儿童的生命成长放在首要的位置，才是幼儿教育改革和发展的出发点和归宿。

生命与生活是相互关联的，是个体成长过程中不可分割的两个方面。生命是生活的结果甚至是生活的目的，生活着就是生命存在并成长和发展着，生活是为了生命的；生活是生命的现实表现和源泉，生活的质量决定生命的质量。人的生命就是从现实的生活中寻找动力和滋养，使生命有活力，使生命更灿烂。生活是一个历程，是一种相互作用的过程，是沟通和交流的过程。生活不是纯粹的人的独自的行为，生活总是和特定的环境和条件联系在一起，正是在这种相互作用的过程中，充实着生命，完善着生命。杜威曾指出：“所需要的信仰不能硬灌进去；所需要的态度不能粘贴上去。但是个人生存的特定的生活条件，引导他看到和感觉到一些东西，而不是另一些东西……所以，生活条件在他身上逐渐产生某种行为的系统，某种行为的倾向。‘环境’、‘生活条件’这些词，不仅表示环绕个体的周围事物，还表示周围事物和个体自己的主动趋势的特殊的连续性。”“正因为生活不仅仅意味着消极的存在（假如有这样的东西），而是一种行动的方式，环境或生活条件进入这种活动成为一个起着支持作用或挫败作用的条件。”^①由此可见，生活就是与周围环境的相互作用，生活不是被动的，生活本身就体现了个体主动的、积极的一面。正是这种主动性，给个体的生命以光辉和活力。由此可知，生命的生长不是静止的，而是活动的、相互作用的。丰富生活，就是丰富交流、沟通的机会，就是充实生命。

二、生活与生活世界

幼儿园课程生活化是与基础教育回归生活的理念一致的，是现代教育理念变革的典型表现。在整个基础教育领域，“让教育回归生活世界”的呼声震天动地，与此同时，对教育沉迷科学世界、无视生活世界的批判似乎一直没有停止。人们似乎已经从书本主义、传递主义和真空主义的教育现象中觉醒，似乎已经真正洞察了学习者个性的扭曲、生活的扭曲，不少研究者都主张将生活当做教育的重要的甚至是本原的目的，只有真正关注生活世界的教育才是为了完整的、真实的人的教育。因此，关注学习者的生活世界，成了解决当前基础教

^① 杜威. 民主主义与教育. 北京: 人民教育出版社, 2001: 16-17.

育中的问题的核心所在。重建儿童的生活、关怀儿童的生活也就成了基础教育改革的前提性或根本性的工作。在幼儿教育领域里，关注幼儿的生活既是传统的教育理念，也是现代教育的基本立场。关键的问题是如何理解生活。在幼儿教育领域中，关注幼儿的生活是由幼儿教育保教并重的特点引发的。在很多教育工作者的观念中，所谓关注生活，就是注重生活保育，注重孩子的吃、睡等日常生活环节。很显然，这种生活观，并不一定能让幼儿愉快、完满地生活，并不一定能使幼儿教育关怀幼儿生活。

那么什么是生活？什么是生活世界？我国的辞书大多对生活作这样的界定：人和生物为了生存和发展进行的各种活动。我国有的学者指出，生活是人在自然和社会之中，通过享受、占有、内化和创造人类物质文化、精神文化、制度文化，围绕人的生命存在和发展，实现人的价值生命的能动的活动。^① 这里涉及生活的目的、生活的背景、生活的内容和途径等基本方面。与有些辞书不同的是，它将生活的主体确定为人，排除了广泛的生物。同时，可以看到，生活的内容是广泛的，对精神文化层面的关注是显而易见的。西方有些学者对生活的界定也是很具启发意义的。杜威说，我们使用“生活”这个词来表示个体的和种族的全部经验。“生活”包括习惯、制度、信仰、胜利和失败、休闲和工作。^② 杜威对生活与教育关系的论述是丰富而深刻的。杜威指出，每一个个体，作为群体生活经验载体的每一个单位，总有一天会消亡。但群体的生活将继续下去。就人类来说，信仰、理想、希望、快乐、痛苦和实践的重新创造，伴随着物质生存的更新。通过社会群体的更新，任何经验的延续都是实在的事实。教育在它最广的意义上，就是这种生活的社会延续。^③ 其实，无论是个体生命的充实和延续，还是人类的生命延续和发展，都是与生活和教育联系在一起的。

奥德嘉·贾塞特（Ortegay Gasset）指出，生活就是我们所做以及发生在我们身上的事情——从思想、梦想或情绪激动到玩股票或打胜仗都包括在内。但如果我们未能认识生活之所以为生活，当然，所做的事就不会构成自己的生命了。^④ 奥德嘉·贾塞特还指出，生活是一种奇妙的、独特的和神奇的实在，具有为本身而存在的特权。一切生活都是某人一己的生活，感觉自己活着，知道自己存在着。他认为生活的根源和重心是在认识和了解自己，是在观察自己

① 郭元祥. 生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲. 武汉：华中师范大学出版社，2002：146.

②③ 杜威. 民主主义与教育. 北京：人民教育出版社，2001：7.

④ [西班牙]奥德嘉·贾塞特. 生活与命运——奥德嘉·贾塞特讲演录. 南宁：广西人民出版社，

2008：225.

及周围的环境，是在自觉。因此，奥德嘉·贾塞特对生活的认识更具体，更实在，更感性，也更高远，突显了生活的“我的”和“我活”和“为我”的特性。在奥德嘉·贾塞特的观念里，生活的精神、情感和关系层面也是十分重要的。他指出，生活就是在世界中发现自己。所谓在世界中发现自己并不是在其他具体物质性的东西中发现自己肉体的问题，也不是在空间或世界中发现自己肉体的问题。如果只有肉体，生活的过程便不存在，便只是肉体的走来走去，彼此相撞、彼此分离。任何肉体都不认识或注意其他肉体。我们生活的这个世界，是由许多令人感到愉快和不愉快的东西组成的，是由一些有害和有益的东西组成的，最重要的不在这些东西是否物体，而在他们影响着我们、安慰着我们、威胁着我们、折磨着我们。^① 总之，人们对生活关注的视角不同，聚焦的方面也不同，但生活与人的生命和发展的关系是大家关注的，认定生活是人自己的，一种完全被指定和控制的“生活”就不是促进生命发展的生活。

与生活联系在一起的一个重要概念是生活世界。这个兴盛于20世纪初的西方哲学领域的概念已经成为今天教育领域中的一个极为重要的、使用频率极高的概念，可能也是很难形成完全确切的公认概括的概念。因为，对生活世界这一概念的形成和发展具有重要影响的思想家也是从各自不同的视野中来论述和使用这个概念的。胡塞尔在其现象学哲学研究中并没有对生活世界作确切的定义。胡塞尔的“生活世界”的基本含义是指我们个人或各个团体生活于其中的现实而具体的环境，或定义为一个“非课题性的、奠基性的、直观的、主观的世界”。^② 所谓非课题性的世界，意味着作为自然的人，我们始终生活在这个世界上，把现实世界看做是一个毋庸置疑的、不言自明的前提，但并不把这个世界当做普遍的课题来探讨，即对世界的自然的态度。奠基性是指对世界的课题性探讨——生活世界的客观科学的态度和哲学反思态度都是建立在生活世界的自然态度的基础之上的，必须以生活世界本身的存在为前提。所谓直观的，意味着日常的、伸手可及的、非抽象的。所谓主观的是指“生活世界”随个体自我主观视域的运动而发生变化，每个人的生活世界是各不相同的，因而“生活世界”的真理是相对于每个个体而言的真理。^③ 此外，哈贝马斯也对“生活世界”提出了很多见解，尤其是深入地讨论了生活世界的特性和结构。

① [西班牙]奥德嘉·贾塞特。生活与命运——奥德嘉·贾塞特讲演录。南宁：广西人民出版社，2008：228。

② 倪梁康。现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学。北京：生活·读书·新知三联书店，1994：132。

③ 倪梁康。现象学及其效应——胡塞尔与当代德国哲学。北京：生活·读书·新知三联书店，1994：131-132。

哲学领域关于生活和生活世界的学说，对于我们思考教育生活、学校生活、学习者生活、学习者生活世界等具有重要的启发意义，它甚至是今天教育改革和发展的基本指导思想之基础。幼儿在幼儿园和家庭中就是处在自己的生活世界中，在过着自己的生活。这种生活不应该是别人强加的，而应该是幼儿乐意的，幼儿沉醉其中的，这样的幼儿园才能真正符合“儿童的花园、乐园”之意。幼儿的生活应该惠及幼儿身心两个方面，因此，幼儿教育不只是生活照料，幼儿园课程不只是数学和科学，更不是拼音和经文。

三、课程与幼儿园课程

（一）课程内涵的发展

就像美国学者理查德·斯考特所指出的，课程是一个使用得最普遍的教育术语，也是一个定义最差的教育术语。

课程作为一个独立的语汇，在我国古代的典籍中已经出现。如唐代孔颖达在《五经正义》里对《诗经·小雅》中“奕奕寝庙，君子作之”作疏：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”课程在我国的典籍中有“功课及其进程”之意。最典型的表述是《朱子全书·学六》中的：“宽着期限，紧着课程”，《朱子全书·学一》中的“小立课程，大做功夫”等。这个含义与今天我们学校中学习活动的范围和进程已经接近了，即规定学什么和学习内容的先后顺序。

在西方，*curriculum* 一词最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）于1852年发表的《什么知识最有价值》一文中，如“如果设想从判断数学教育和古典教育哪个好就能决定合理的课程，那差不多等于设想全部营养学就在于找出面包是否比马铃薯的养分多！”“在能够制定一个合理的课程之前，我们必须确定最需要知道些什么东西；或者用培根那句不幸现在已经过时的话说，我们必须弄清楚各项知识的比较价值。”由此可见，在斯宾塞那里，课程是指经过选择的（也当然是用以教育学生的）知识。*curriculum* 来源于拉丁语 *currere*, *currere* 有两个基本意义：一是名词，意为“跑道”；二是动词，意为“奔跑”。前者的引申义是“像设定跑道一样设定好的学习内容”，而后者的引申义是“以不同的姿势、不同的速度奔跑及由此产生的不同的体验”。这里存在课程意义的静态内容与动态过程之别。这也引发了两种不同的课程观。

时至今日，对课程的定义众多，侧重点各不相同，在课程到底应关注“内容”、“过程”还是“结果”等问题上还有很多争执。目前课程的主要定义有：

课程即学习科目和教材；

课程即儿童在校获得的学习经验；

课程即学校组织的学习活动；

课程即教学计划；

课程即预期的学习结果或目标；

课程即社会文化的再生产；

课程即社会改造。

这些定义或侧重儿童，或侧重教育者；或侧重知识，或侧重活动；或侧重计划，或侧重实施；或侧重社会，或侧重学校；是不同的价值观、知识观对课程的描述。

（二）幼儿园课程

1. 幼儿园课程的内涵

幼儿园是源自西方的教育机构，故幼儿园课程的定义主要源于西方。由于幼儿园及幼儿园课程产生于近代，因此，不同的幼儿园课程定义基本的立场是与近代的儿童发展思想和教育思想相一致的，定义的主旨也较为接近。

美国学前教育专家伯纳德·斯波戴克（Bernard Spodek）认为学前课程是“教师在为园儿童提供的有组织的经验形式。包括提供正规的教育经验——各种作业——和向儿童提供各种非正规的教育机会。这些非正规的机会包括儿童的游戏活动和照料自己的日常生活所必需的各种活动。”英国基础教育阶段（3—5岁）课程标准将幼儿园课程定义为：幼儿在机构中所做、所见、所听或所感觉到的任何事情，包括经过计划的和未经计划的内容。这些定义有很大的相似性，强调幼儿自己的活动，强调经验的重要。

西方一些专家提出了“课程指导方针”，其实里面就蕴涵了具有西方价值观的课程理念^①：

（1）课程应当是可参与的、有趣的，能对儿童智力的发展有帮助的。

（2）课程应包含正式教学和非正式教学。前者通过教师直接指导，它是有组织的、一贯的和坚持一致的；后者是儿童通过与材料、教师、其他儿童及成人发生作用所学得的。（儿童年龄越小，在非正式经验中所需要的时间就越多。然而，对于五六岁的儿童，采用系统的教学指导，如阅读、写作和算术，也是非常重要的。）

（3）课程应当是关于以下话题的研究：值得花费大量时间去学习的，与儿童的文化背景相关的及与儿童教育相关的综合目标。

（4）课程应当提供给儿童整合内容和技能的机会。（非正式的经历可以提

^① Wardle Francis. Introduction to early childhood education. New York: Pearson Education, INC., 2003: 90.