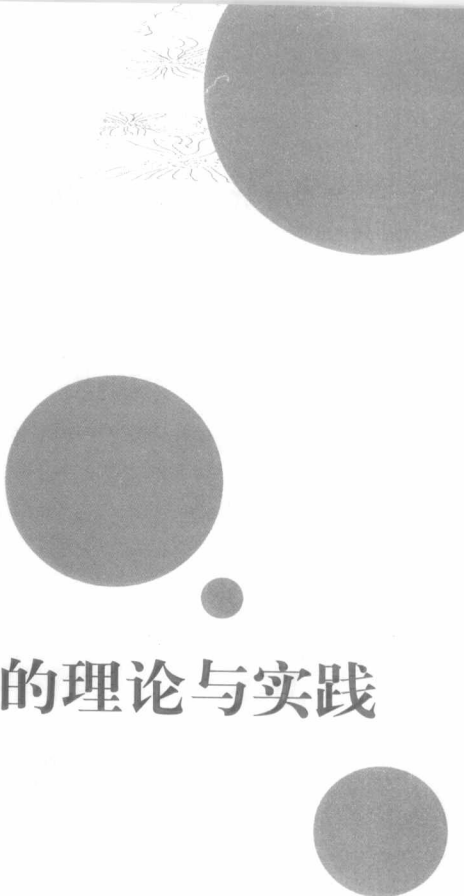


大师

高校教材

幼儿园课程 的理论与实践

朱家雄◎著



朱家雄◎著

幼儿园课程的理论与实践

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程的理论与实践/朱家雄主编. —上海:华东师范大学出版社,2010

ISBN 978-7-5617-7663-6

I. ①幼… II. ①朱… III. ①幼儿园—课程—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 062709 号

幼儿园课程的理论与实践

著 者 朱家雄
责任编辑 曹利群 赵建军
审读编辑 卿朝晖
责任校对 邱红穗
装帧设计 陆 弦

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 15.75
字 数 298 千字
版 次 2010 年 7 月第 1 版
印 次 2010 年 7 月第 1 次
印 数 4100
书 号 ISBN 978-7-5617-7663-6/G·4434
定 价 30.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

目 录

第一章 幼儿园课程概述	1
第一节 课程概述	1
一、课程的定义	1
二、课程理论	5
第二节 幼儿园课程概述	9
一、幼儿园课程的特点	9
二、幼儿园课程的要素	12
第三节 幼儿园课程中的游戏活动与教学活动	14
一、幼儿园课程中的游戏活动	14
二、幼儿园课程中的教学活动	24
三、在幼儿园课程中实现游戏与教学的优化结合	27
第二章 幼儿园课程的基础	32
第一节 幼儿园课程的心理学基础	32
一、心理学流派与幼儿园课程	33
二、心理学对幼儿园课程的影响	49
第二节 幼儿园课程的哲学基础	52
一、哲学流派与幼儿园课程	52
二、哲学对幼儿园课程的影响	58
第三节 幼儿园课程的社会学基础	58
一、经济与幼儿园课程	59
二、政治与幼儿园课程	60
三、文化与幼儿园课程	61
四、生态环境与幼儿园课程	69
五、社会变迁与幼儿园课程	77
六、社区与幼儿园课程	78

第三章 幼儿园课程的编制	81
第一节 幼儿园课程编制模式	81
一、目标模式	81
二、过程模式	84
三、实践模式	87
四、批判模式	89
第二节 幼儿园课程目标	90
一、教育目的和课程目标——从一般到具体	90
二、幼儿园课程目标的取向及其表述	91
三、课程的各种目标取向在幼儿园课程中的互补	97
四、幼儿园课程目标的制定	97
第三节 幼儿园课程内容的选择和组织	100
一、幼儿园课程内容的取向	100
二、幼儿园课程内容的选择	102
三、幼儿园课程内容的组织	102
四、幼儿园课程内容的选择和组织	105
第四节 幼儿园课程的实施	107
一、课程实施的取向	107
二、影响幼儿园课程实施的因素	109
三、对幼儿园课程实施取向的权衡	111
第五节 幼儿园课程的评价	113
一、幼儿园课程评价的要素	113
二、幼儿园课程评价的取向	117
三、幼儿园课程评价的类型	119
四、幼儿园课程评价的模式	121
五、幼儿园课程评价的过程	127
第四章 当代西方早期教育课程及其发展趋向	128
第一节 早期教育方案、课程模式和课程构架	128
一、早期教育方案、课程模式和课程构架的界定	128
二、当代西方早期教育方案、课程模式和课程构架的研究概述	130
第二节 著名早期教育方案、课程模式和课程构架	131
一、“内发”取向的早期教育方案、课程模式和课程构架	132
二、“外铄”取向的早期教育方案、课程模式和课程构架	172

三、“多种解释”的早期教育方案、课程模式和课程构架	188
第三节 西方国家早期教育课程的发展趋向	198
一、未来对早期教育课程的挑战	198
二、西方国家早期教育课程的发展趋向	204
第五章 我国幼儿园课程的历史沿革和变革	213
第一节 我国幼儿园课程变革的历史	213
一、20 世纪 20 年代至 30 年代的幼儿园课程变革	213
二、20 世纪 50 年代的幼儿园课程变革	215
三、20 世纪 80 年代以来的幼儿园课程变革	217
第二节 当代我国著名的幼儿园课程和教育方案	219
一、陈鹤琴的“五指活动课程”	219
二、张雪门的“行为课程”	222
第三节 当代我国幼儿园课程变革的主要动向	224
一、对我国幼儿园课程变革的反思	224
二、我国幼儿园课程变革的发展趋势	236
主要参考文献	240



第一章 幼儿园课程概述

Y E Y K C D L L Y S J

课程是教育中最重要、最繁难、最易被误解的教育问题之一。课程是关于课程目标、内容、方法和评价的一个系统,是教育思想、教育理论转化为教育实践的中介或桥梁,教育实践常以课程为轴心展开,教育改革也常以课程改革为突破口而进行。

第一节 课程概述

一、课程的定义

对于课程,存在着许多种定义。每一种定义都试图从某种立场解释课程,结果致使对课程的界定众说纷纭,莫衷一是。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,从而标明了这种课程最关注哪些方面”。^①

(一) 课程的词源

对课程的词源作追溯,可以发现中文中“课程”一词始见于唐代。我国唐代学者孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句作疏:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋代学者朱熹在《论学》中也多次运用“课程”一词,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大做工夫”等。他所谓的课程,指的是功课及其进程,其含义与当今人们对课程的理解已经接近。

在英语中,课程(curriculum)一词来源于拉丁语“currere”,其含义是“跑道”(race course),或“奔跑”。用名词形式解释该词的词义,“跑道”即“学程”(course of study),课程的含义是为儿童设计学习的轨道。用动词形式解释该词的词义,

① 施良方著:《课程理论》,教育科学出版社,1996年,第1页。

“奔跑”即“学习的过程”，课程的含义是儿童对自己学习经验的认识。“课程”一词最早可见于英国学者斯宾塞(Spencer, H.)的《什么知识最有价值?》(1859年)一文。

(二) 课程本质内涵的多元限定

在探讨课程本质内涵时,学者们所持的哲学观、社会学观等各不相同,对课程本质的理解自然各异,从而导致对课程本质内涵的限定出现诸多歧义。蔡斯(Zais, R. S.)曾经感叹道:“由于在我们所熟悉的课程中,有许多明显的不规则性和随意性,试图分析并从而理解现行课程设计就受到了阻碍。我碰到了名副其实的‘言语丛林’。科目中心的、经验中心的;相关的、整体的、融合的;大范围、主要社会功能、兴趣中心;核心、单元、问题——这些可以有許多组合方式和多种逻辑的语言,都是用来描述现代课程设计的。”^①

有人曾对课程本质内涵的多种限定作过统计,认定至少有 119 种有代表性的不同定义被不同的学者用以界定课程这一术语。

奥利瓦(Oliva, P. F.)曾对课程本质内涵的诸多限定作过分析与归纳,提出了以下十三种具有代表性的课程观:

- (1) 课程是学校中传授的东西。
- (2) 课程是一系列的学科。
- (3) 课程是教材。
- (4) 课程是学习计划。
- (5) 课程是系列学习材料。
- (6) 课程是科目顺序。
- (7) 课程是系列行为目标。
- (8) 课程是学习的进程。
- (9) 课程是在学校中所进行的各种活动。
- (10) 课程是在教师指导下,在学校内外所传授的东西。
- (11) 课程是学校全体教职员工所设计的事情。
- (12) 课程是学习者在学校所经历的经验。
- (13) 课程是学习者在学校所获得的一系列经验。

康纳利(Connelly, F. M.)和兰茨(Lantz, O.)认为,对课程本质内涵限定的差异性反映了确定课程定义的两个主要角度:手段一目的和存在性一人性,

^① 蔡斯著:《课程设计:有代表性的模式》,瞿葆奎主编:《教育学文集》(上册),人民教育出版社,1988年,第284—285页。

即课程的定义是用预期的学习结果表述,还是用为达成目的的手段加以表述;是强调儿童要学的东西,还是强调儿童的学习经验。根据对课程定义的不同强调,他们罗列了以下九种有代表性的定义:

(1) 在学校建立一系列具有潜力的经验,旨在训练儿童以群体的方式思考和行动,这类经验被称为课程。

(2) 学习者在学校的指导下所学得的全部经验。

(3) 学校传授给学生的、旨在使其取得毕业、获得证书或进入职业领域资格的教学内容和具体教材的总体计划。

(4) 课程是一种对教师、学生、学科和环境等组成部分的范围的方法论的研究。

(5) 课程是学校的生活和计划……一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的生活流。

(6) 课程是一种学习计划。

(7) 课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展。

(8) 课程必须基本上由五种大范围的学科组成,即①掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;②数学;③科学;④历史;⑤外语。

(9) 课程是有关人类的经验,而不是结论的可能思维模式不断扩大的范畴。但这种可以从中得出结论的模式,在那些结论和所谓真理的背景中是站得住脚和有依据的。^①

(三) 课程定义的几个维度

课程的定义种类繁多,将其归类,主要围绕以下几个维度界定课程的定义。

1. 学科(领域)维度

从学科(领域)维度界定的课程,包含以文化遗产和科学为基础组织教学的各种课程形态。将课程看作是教学的科目,这在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数等六艺,就有将这些科目当作课程的含义。同样,在中世纪初的欧洲,学校有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学等七艺,而西方现代学校的课程体系就是在此基础上逐渐建立起来的。例如,《袖珍牛津词典》将课程定为“课”,主要是指一个学校或大学的一门常规的学习科目。

又如,我国1980年版的《辞海》对课程的定义为:“课程即教学的科目,可

① 江山野主编译:《简明国际教育百科全书》,教育科学出版社,1991年,第64—66页。

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。”^①我国其他一些主要的工具书和教育学教材也较多持这种观点。

学科课程注重学科科学体系,并根据学习者的发展特征和认识水平编制教材,让学习者进行“系统的”学习。这种课程通常表现为课程标准、课程(教学)计划、教学大纲和教科书等。

2. 经验维度

与传统的学科维度依据科学和学问的逻辑编制课程不同,从经验维度界定课程是“以儿童的主体性活动的经验为中心组织课程,也叫做生活课程、活动课程、儿童中心课程”。^②

以经验的维度界定课程,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。”他主张:“把各门学科的教材或知识各个部分恢复到原来的经验。它必须恢复到它所被抽象出来的原来的经验。它必须心理化。”^③在杜威的著作中,凡涉及课程和教学内容的地方几乎都采用了经验的提法。

在课程理论的有关著作和教育类工具书中,可以经常看到以经验界定课程的定义。例如,卡斯威尔(Caswell, H. L.)和坎贝尔(Campbell, D. S.)认为,“课程是儿童在教师指导下的所获得的一切经验”,而不是学科群。^④多尔(Doll, R. C.)则指出,公认的课程定义,已从学程的内容、科目及学程表,变为在学校领导下给学习者提供的一切经验,因此,课程的定义应是“在学校的主持下,学生借以获得知识和理解,发展技能,改变态度和价值的正式的和非正式的内容和过程”。^⑤

我国《中国大百科全书》(教育学)在定义课程时,从学科维度和经验维度对课程的界定作了阐述,指出:课程“广义指所有学科(教学科目)的总和。或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义指一门学科”。^⑥1987年版的《辞海》(新二版)也有类似的情况,在1980年版的基础上作了一些修改,保留了将课程定义为学科的部分,也指出课程“广义指学校中学习活动的范围和进程”。^⑦

① 《辞海》(教育、心理分册),上海辞书出版社,1980年,第5页。

② 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年,第186页。

③ 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年,第351、89页。

④ Caswell, H. L. & Campbell, D. S., *Curriculum Development*, New York: American Book Company, 1935.

⑤ Doll, R. C., *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (4th ed.), Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1978, p. 6.

⑥ 《中国大百科全书》(教育学),中国大百科全书出版社,1985年,第207页。

⑦ 《辞海》(教育、心理分册),上海辞书出版社,1987年,第13页。

经验课程“以开发与培养主体内在的、内发的价值为目标,突出地将生活现实和社会课题,或者说是以社区、经验、活动、劳动等等作为内容编成,旨在培养丰富的具有个性的主体。经验课程的基本着眼点是儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心”。^①

3. 目标维度

以目标的维度界定课程,起源于博比特(Bobbitt, F.)、查特斯(Charters, W. W.)的课程工学,后经泰勒(Tyler, R. W.)等人的发展,这种把预期的学习结果和目标看作为课程的观念渐趋完善。约翰逊(Johnson, M.)曾对以目标的维度界定课程的特征作过这样的归纳:“课程并不关心学生在学习的情境中将要做什么,而关心的是作为其行为结果——他们将学到什么(或将能做什么)。课程关心的是结果,而不关心发生了什么事。依照事实,课程与学习过程保持着预期的关系,而不是报告关系。它所处理的是期待与意象,更具体地说,即处理通过教学,亦即通过经验的提供,通过所发生的事情及学习者的所为而达成的预期的学习结果。”^②于是,约翰逊将课程定义为“预期行为的结构化序列”。^③

4. 计划维度

与学科、经验或目标等单一规定性的或描述性的定义的方式不同,以计划的维度界定课程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,课程通常包括对目的和特定目标的阐述;对内容的选择和组织;它或者是暗含着或者是显示一定的学和教的类型,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。”因此,塔巴将课程定义为“是一种学习计划”。^④ 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”。^⑤

二、课程理论

课程理论是研究课程的专门理论。作为教育学理论的一个下位理论,课程理论具有区别于教学理论、教育评价理论、教育行政管理理论等其他教育学下位理论的独特性质和功能。

① 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社,1989年,第186页。

② Johnson, M., Appropriate research directions in curriculum and instruction, *Curriculum Theory Network*, Winter 1970-1971, No. 6, p. 25.

③ Johnson, M., Definitions and models in curriculum theory, *Educational Theory*, No. 2, April, 1967, p. 130.

④ Taba, H., *Curriculum development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace, Jovano Vich, 1962, pp. 10-11.

⑤ Oliva, P. F., *The Secondary School Today*, New York: Harper and Row, 1972, p. 81.

（一）课程理论的构建

课程理论是“一套有关的说明,通过它着重地说明学校课程中各个组成成分之间的相互关系,以及通过指明它的发展、它的使用和它的评价来说明学校课程的含义。课程理论的题材,可以是同课程有关的决策,同课程应用、课程研究、课程设计、课程评价以及作出课程决策所依据的各种过程有关的各种事件”。^①

课程理论正处于形成状态中,因为至今还没有为人们共同接受的、明确的标准把课程理论与教育学的其他理论区分开来。由于课程理论工作者的视角不同,对课程理论的构建也就存在诸多不同的意见。比彻姆(Beauchamp, G. A.)在回顾课程的理论化过程中出现的许多问题后,对课程理论的建构提出了以下五点概括性的意见:^②

- (1) 任何课程理论都应该从解释它的那套事件入手;
- (2) 为了做出决策,任何课程理论都应该明白确定它的公认的价值和依据;
- (3) 任何课程理论都应该详尽地说明课程设计的各种特点;
- (4) 任何课程理论都应该描述课程决策所必要的过程和那些过程之间的相互关系;
- (5) 任何课程理论都应该为课程决策不断更新做准备。

（二）课程理论的一些基本问题

在探讨课程理论时,会涉及有关课程的一些基本问题,有些是关于课程的根本性问题,例如课程的基本价值是什么,课程的实质是什么,课程的终极目标是什么,课程应包含哪些内容等等。这些都是一些思辨性较强的命题。有些则是关于课程的具体操作问题,例如如何确定课程的具体目标,如何选择和组织课程内容,如何实施课程,如何评价课程等等。鉴于课程理论的基本问题众多,这里仅选择部分问题加以阐述。

1. 课程的价值取向

课程的价值问题是课程的核心问题。课程的价值取向决定课程中的各种成分以及它们之间的各种关系。这就是说,课程的价值取向一旦确定,课程的目标、内容、方法和评价等各种成分就有可能在其统合之下,形成一个协调的整体,并发挥其总体的功能。各种课程之间的差异主要反映其所依据的教育哲学和所确定的教育目标上的不同,表现为相对强调课程价值取向中的某一方面。

西方课程价值理论主要讨论以下一些问题:①什么学习领域最有价值或较

① 乔治·A·比彻姆著,黄明皖译:《课程理论》,人民教育出版社,1989年,第54页。

② 同上书,第81—82页。

有价值? ②这些学习领域有什么价值? ③它们对谁有价值? ④它们为什么有价值?①

对于课程价值的讨论,起始于“什么知识最有价值”。将人的一生中的学习阶段看成是生活阶段的准备,人们就会去思考在人生的学习阶段如何以尽可能少的时间学到尽可能多的有用的知识,并通过对各种知识的价值比较,遴选出最有价值的知识。有人将人生看成是一个不断生长的连续过程,儿童在此过程中不断地改造和重组自己的经验,由此,关于课程价值的讨论就表现为“什么学习经验最有价值”等方面。

将课程看成是手段还是目的,有两种截然不同的价值取向。以杜威为代表的一种观点认为,学校为儿童提供的各种学科本身并不存在自身所谓的内在价值,课程的价值在于它的社会工具性,在于为儿童提供能使儿童进步的手段,并使儿童掌握这种手段。从这种观点出发,课程的价值就一定是因人因时因地而异的,是变化的和不确定的。以彼得斯(Peters, R.)为代表的另一种观点则认为,课程本身就是目的,课程具有内在的和固有的价值,人们之所以选择某种课程活动,是出于课程活动自身的原因。从这种观点出发,课程的价值就不会以教育的情景或人的意志为转移,因而是不变的和永恒的。

2. 一元化课程与多元文化课程

一元化课程是一种“主流中心的课程”。这是一种以占主导地位的民族的文化、历史、立场和经验为中心而设置的课程。

科学技术的发展、社会关系的变化以及人口的流动等因素使社会日益呈现多元化趋势,这种趋势也反映在课程的发展方面,如将多元文化的影响“注入”课程和活动设计之中,发展“反偏见课程”,等等。多元文化课程在批评一元化课程的基础上发展起来了。这种课程以让儿童参与多元文化社会为出发点,为儿童提供在多元文化社会中能有效活动的知识、技能和能力。

在多元文化社会中,课程面临文化选择的问题。由于文化的积累十分丰富和复杂,对课程的文化选择要求就特别高,这就是说,课程的选择既要维护社会成员思想和行为的一致性,又要增进各文化群体间的相互尊重和理解,课程面临两难问题。课程要体现各种文化之间的差异,在尊重各种文化的同时将主流文化与少数民族的文化整合成一体。具体地说,课程如若排斥主流文化以外的文化,会对主流文化族群和非主流文化族群的儿童都带来负面影响;反之,为了克服文化偏见,将所有的文化都纳入课程,必然导致课程容量过大,不仅学生负担过重,而且也并非对所有学生都是所需要的,进而言之,包容一切文化的课程有

① 施良方著:《课程理论》,教育科学出版社,1996年,第286页。

时反而无法使各种文化间互相沟通和共存,不能保证各文化群体之间的凝聚力。

3. 分科课程与活动课程

分科课程又称科目课程,指的是根据培养目标和科学发展水平,从各门科学中选择适合一定年龄阶段儿童的发展水平的知识,组成教学科目。分科课程将科学知识加以系统组织,使教材依一定的逻辑顺序加以编排,注重儿童在学习过程中知识和技能的掌握。

分科课程从学校教育产生时即已存在,到文艺复兴后,随科学的发展而日益细化。夸美纽斯(Comenius, J. A.)“百科全书”式的课程,几乎将科学的各个门类都包括在教学的科目之中。以后,赫尔巴特(Herbart, J. F.)和斯宾塞(Spencer, H.)分别给予分科课程以心理学和社会学的说明,赫尔巴特以培养和引起儿童的兴趣为基础,让儿童通过学习不同的学科而形成观点;斯宾塞则根据他所区分的社会生活所需要的各种活动,安排相应的课程。

活动课程以儿童的兴趣、需要和能力为出发点,通过儿童自己组织的活动而实施课程。活动课程打破了学科本身的逻辑,注重儿童的学习过程本身。活动课程的概念有诸多疑义,有人提出以“经验课程”或“儿童中心课程”加以替代。

活动课程的根源,可以追溯到卢梭(Rousseau, J. J.)的自然教育思想、裴斯泰洛奇(Pestalozzi, J. H.)的教育适应自然的原则,以及福禄贝尔的儿童自动发展的思想。但是,一般认为,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,其代表人物是杜威。杜威认为,课程的真正中心不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。他提出“从做中学”,让儿童通过主动活动去获得经验。

综上所述,分科课程注重让儿童掌握基础知识和技能,容易被教师把握,所以,长期以来广泛被人运用,但是,它只关注学科逻辑,容易脱离儿童的生活实际。活动课程能从儿童的兴趣和需要出发,与儿童的生活相贴近,但是,它因为缺乏严格的计划而不容易使儿童掌握系统的知识。分科课程和活动课程两者各自的长处正是对方的弱点。

4. 显性课程与隐性课程

显性课程与隐性课程是两种在性质和功能上都不同的课程类型。西方学者们曾就三个方面区分了这两种不同类型的课程。第一个方面是课程的计划性,显性课程是有计划的、有组织的学习活动,学生有意参与活动的成分很大;而隐性课程则是无计划的、无组织的学习活动,学生在学习活动中主要获得的是隐含于课程中的经验。第二个方面是学习的环境,显性课程主要通过课堂教学获得知识和技能,而隐性课程则主要通过学校环境(包括物质环境、社会环境和文化影响等)而得到知识、态度和价值观。第三个方面是学生的学习结果,学生在显

性课程中获得的主要是预期性的学术知识,而在隐性课程中,学生获取的主要是非预期性的东西。

显性课程与隐性课程之间存在着内在联系。一方面,在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是当显性课程在实施过程中能充分发挥师生双方的自主性和创造性时,就一定会出现更多的非计划的、非预期的教育影响。另一方面,隐性课程在课程实施的过程中不断地转化为显性课程。这就是说,在显性课程实施中发生了隐性课程的影响,如若是坏的影响,就会引起对隐性课程所产生的影响的控制;如若是好的影响,那么隐性课程有可能转化为显性课程,而这些新的显性课程在实施过程中又会产生新的隐性课程。

第二节 幼儿园课程概述

一、幼儿园课程的特点

从学前教育到高等教育,课程有其共同之处。例如,包括幼儿园课程在内的为各级各类教育编制的课程,都会反映一定的社会和文化的价值,都会注重将与这些社会和文化价值相一致的知识、技能和能力整合到学习者的经验之中。但是,幼儿园课程在许多方面有别于其他各级各类教育的课程,表现出幼儿园课程自身的特点,“其最明显的差别表现在对教育对象的考虑方面,以幼儿为教育对象的幼儿园课程的决策,要求教育者更多地关注个体儿童的发展水平”。^① 这种差别,在幼儿园课程编制的层面上,主要体现在对幼儿园游戏的关注等方面。换言之,如果将幼儿园课程与其他各级各类教育的课程作比较,可以看到,幼儿园课程编制者会在不同程度上以不同的方式在幼儿园课程中加入游戏的成分,从而形成幼儿园课程区别于其他课程的一个独特之处。

之所以如此,“是因为在儿童早期,儿童发展的速率比任何时期大,也因为儿童学习的能力极大地有赖于其自身的发展,因此,以幼儿为教育对象的幼儿园课程的决策应该充分考虑每个幼儿的发展水平。几乎所有的早期教育工作者都认为,早期儿童的教育应该是适宜儿童发展的。尽管他们对儿童发展理论持有不同的看法,导致他们对适宜儿童发展有不同的理解。幼儿教育的方法和材料也不同于其他各级各类教育,在儿童早期,更多采用的是具体的材料和活动,课程

^① Spodek, B. & Saracho, O. N., *Issues in Early Childhood Curriculum*, Teachers College Press, 1991, p. 5.

较多采用活动而不是上课的形式加以组织。”^①“然而，幼儿园课程的结构、过程和内容在儿童的不同年龄阶段是不同的，在不同的幼儿教育历史时期也是有所不同的。”^②

对早期教育课程的发展作一个简单的历史回顾，有益于加深对幼儿园课程所具有的相同于和不同于其他各级各类课程的特点的理解。

德国教育家福禄贝尔创办了世界上第一所幼儿园，建立了比较完整的幼儿园教育体系。作为一个哲学家，福禄贝尔受到费希特、谢林、克劳泽等人的哲学思想的影响。他相信理念可以抽象地产生，经验可以启发理念，但不会创造理念。作为一个教育家，福禄贝尔又受到裴斯泰洛齐、卢梭、夸美纽斯等人的教育思想的影响。这样的背景，使福禄贝尔的教育体系既强调人的发展，又强调教育应适应自然，并带有万物有神论的宗教神秘主义色彩。福禄贝尔的幼儿园课程被设计用以帮助儿童理解人、神和自然之间的关系。他设计的“恩物”，就体现了这种关系的统一性与多样性。这就是说，“恩物”不是被用以帮助儿童理解物体的物理属性，而是理解它们所代表的抽象意义。

意大利教育家蒙台梭利是一个经验主义者。她认为，知识是人通过感官收集信息而获取的。在蒙台梭利设计的课程中，感官训练具有突出的地位，因为蒙台梭利认为，通过系统的和多方面的感官训练，能使儿童与外部世界直接接触，发展其敏锐的感觉和观察力，而这些正是幼儿高级智力活动和思维发展的基础。蒙台梭利设计的教具材料，将儿童的感官区分开来专门的训练，以帮助儿童通过对感觉经验的比较和排序形成敏锐的感觉和观察力。

福禄贝尔和蒙台梭利都懂得适宜儿童发展的教育方案对于学前儿童是重要的，但是，他们不是简单地发展这一方案。这两个教育方案反映的是两位教育家对知识性质的不同哲学思考，期望实现的是如何使儿童更富有知识。

进步主义教育家们将知识看成是隐含在经验之中的，儿童通过游戏，通过艺术和语言表征等活动重构了知识。进步主义思想在以后相继出现的开放教育、综合性一日活动、方案教学、瑞吉欧教育体系以及其他许多课程方案中都有所体现。

在 20 世纪，人们较多地将儿童发展理论作为早期儿童课程的基础，而较少关注有关知识的理论。在 20 世纪的早期，儿童研究运动与早期儿童教育紧密相连，儿童研究运动的奠基人霍尔(Hall, A.)曾竭力鼓动早期儿童教育工作者从

① Spodek, B. & Saracho N. S., New directions in curriculum development, In Saracho N. S. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*, Information Age Publishing, 2002, p. 8.

② 同上。

以哲学理念为基础的福禄贝尔式的儿童观转向以经验研究为基础的更为科学的儿童观。

在进步主义幼儿园运动的早期阶段,行为主义理论曾被用于幼儿园课程,行为习惯的训练成为幼儿学习的基本内容。到了四五十年代,基于成熟理论的儿童发展观被幼儿教育工作者们所接受,他们为幼儿提供安全的、可支持的环境,使儿童在游戏等活动中能自由地发展能力。心理动力理论对幼儿园课程也产生过重要的影响,例如,游戏被看作是儿童情绪疏泄的中介,因此课程被设计成为幼儿提供温暖的教养环境,以支持儿童的自然成长,并为儿童提供情绪表达的出路。20世纪60年代以后,一些新的儿童发展理论和学习理论被用于早期儿童教育,许多早期儿童教育课程在皮亚杰、斯金纳等人的理论的影响下发展起来。到了20世纪80年代,对儿童发展理论的过分强调,形成了将儿童发展作为发展幼儿园课程唯一依据的倾向。

由于幼儿园课程过分强调儿童发展产生了诸多弊端,人们开始关注社会文化对学前儿童教育的重要性。幼儿园课程在重视儿童发展的同时,也强调了社会文化和知识的性质等方面。斯波代克在20世纪80年代中期提出,“在考察幼儿园课程时,除了儿童发展方面以外,文化背景方面和知识方面也应该被作为判断课程价值的依据。没有一种课程只根据其中的一个方面就可以被看作是有价值的”。^①

近些年以来,在社会文化历史学派维果茨基理论等学说基础上发展起来的社会建构理论对幼儿园课程产生了越来越大的影响作用。此外,后现代主义、后结构主义、女权主义等理论也对幼儿园课程产生了影响。

在我国,幼儿园课程在不同的历史时期曾有过不同的含义。在20世纪二三十年代,我国的幼儿教育工作者受进步主义教育思想的影响,将幼儿园课程看成是幼儿在幼儿园活动的经验。例如,张雪门认为,幼儿园课程“就是给三足岁到六足岁的孩子所能够做而且喜欢做的经验的预备”。^②又如,张宗麟认为,“幼稚园课程者,由广义地说之,乃幼稚生在幼稚园一切之活动也”。^③再如,陈鹤琴强调,幼儿园应该给以儿童充分的经验,应该以儿童的自然环境和社会环境为中心组织幼儿园课程。

① Spodek, B. & Saracho N. S., New directions in curriculum development, In Saracho N. S. & Spodek, B. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*, Information Age Publishing, 2002, p. 14.

② 张雪门著:《幼儿园课程》,戴自俺主编:《张雪门幼儿教育文集》(上卷),北京少年儿童出版社,1994年,第25页。

③ 张沪编:《张宗麟幼儿教育文集》,湖南教育出版社,1985年,第31页。