



高校人文社科研究论著丛刊
College Treatise Series in Humanities & Social Sciences

弘扬求是精神，打造学术研究精品
提升创新能力，促进学术交流发展

学前教育课程理论 与实践研究

XUEQIAN JIAOYU KECHENG LILUN
YU SHIJIAN YANJIU

周德锋 秦莉 韦世祯 编著



中国书籍出版社
China Book Press



高校人文社科研究论著丛刊
College Treatise Series in Humanities & Social Sciences

弘扬求是精神，打造学术研究精品
提升创新能力，促进学术交流发展

学前教育课程理论 与实践研究

XUEQIAN JIAOYU KECHENG LILUN
YU SHIJIAN YANJIU

周德锋 秦莉 韦世祯 编著



中国书籍出版社
China Book Press

图书在版编目(CIP)数据

学前教育课程理论与实践研究/周德锋,秦莉,
韦世祯编著. —北京:中国书籍出版社,2015.9
ISBN 978-7-5068-5181-7

I. ①学… II. ①周… ②秦… ③韦… III. ①学前教育—
课程—教学研究 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 230236 号

学前教育课程理论与实践研究

周德锋 秦 莉 韦世祯 编著

丛书策划 谭 鹏 武 斌
责任编辑 成晓春 王景怀
责任印制 孙马飞 马 芝
封面设计 崔 蕾
出版发行 中国书籍出版社
地 址 北京市丰台区三路居路 97 号(邮编:100073)
电 话 (010)52257143(总编室) (010)52257140(发行部)
电子邮箱 chinabp@vip.sina.com
经 销 全国新华书店
印 刷 三河市铭浩彩色印装有限公司
开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16
印 张 16.5
字 数 401 千字
版 次 2017 年 1 月第 1 版 2017 年 1 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5068-5181-7
定 价 50.00 元

前言

学前教育对个体的成长有着十分重要的意义。在当代社会中,随着人类教育的不断发展,人们对学前教育重要性的认识越来越深。因此,有很多学者对学前教育进行了各种相关课题的研究,并取得了一定的成果,这有力地促进了学前教育的发展。20世纪,世界上许多国家和国际学前教育组织纷纷成立,极大地促进了学前教育实践的发展。时至今日,学前教育学经历了长期的发展与演变,形成了多种学前教育理论流派并存的局面。学前教育理论一方面揭示了学前教育发展的规律,这主要是通过对各种学前教育现象的描述、分析来实现;另一方面研究了学前教育问题,并提出假设或者解决方案,进行实验、总结,最终形成各种解决问题的方法、策略等。为了更好地发展我国的学前教育事业,必须找到科学的学前教育理论,为学前教育实践提供正确的理论指导。

在当代社会中,随着社会政治、经济、文化水平的迅速发展,社会对教育事业不断提出更高的要求。为了满足社会发展对人才的要求,必须大力发展教育事业,而学前教育是教育事业的奠基阶段,对社会的发展更有着举足轻重的作用。为了促进学前教育事业的发展,所开设的学前教育课程必须具有较强的科学性。为此,作者从学前教育课程的角度出发,撰写了这本《学前教育课程理论与实践研究》,以为我国学前教育理论的发展出一份力,同时为学前教育实践工作的开展提供相应的指导理论。

本书内容共分为十一章。其中,第一章对学前教育课程进行了简要的论述;第二章重点阐述了学前教育的基本理论;第三章对学前儿童心理发展的基本理论进行了深入的分析与探究;第四章对学前儿童心理健康教育进行了相关研究;第五章对学前教育课程的内容进行了专门的探究;第六章主要是对学前教育课程组织的相关研究;第七章对学前教育课程与游戏的融合进行了深入的研究;第八章对学前教育美术课程的实践活动进行了系统的论述;第九章对学前教育音乐课程的实践活动进行了专门的介绍;第十章对学前教育语言课程的实践活动进行了具体的探讨;第十一章对学前教育课程的评价进行了深入的研究。本书从理论和实践两方面对学前教育课程进行了深入的分析与探究,各部分的论述有理有据、层次分明。书中详细介绍了学前教育的基本概念及其主要理论流派,并从学前教育课程角度进行了全面且系统的研究。从整体上来看,本书主要有以下几大特点。

第一,本书从课程角度对学前教育进行探究,使读者能够较为深入地了解学前教育课程的大致情况。

第二,本书内容注重理论与实践的结合,在深入分析学前教育相关理论的同时,也坚持对学前教育课程的实践工作进行了较为深入的研究,并提出了一些具有实际价值的教育建议。

第三,本书紧抓当前学前教育领域非常关注的问题进行阐述,内容力求丰富与完整,观点力求新颖与严谨。

在本书的撰写过程中,作者参阅了大量的相关研究成果,并对其中一些观点进行了引用,在此对其研究者表示衷心的感谢!需要说明的是,本书只是对学前教育课程的有关方面进行了研究,要想在真正意义上进行完整的学前教育理论与实践研究,还需要去关注更多的问题,希望业内专家学者能够继续努力,为学前教育的发展做出贡献。

由于时间较为仓促,作者能力有限,书中难免存在一些谬误之处,希望广大读者、专家、学者批评指正,并提出宝贵的意见,以便于对本书进行进一步的修改与完善。

作 者

2015 年 8 月

目 录

第一章 学前教育课程概述.....	1
第一节 学前教育课程的概念与性质.....	1
第二节 学前教育课程的基本要素.....	7
第三节 学前教育课程模式与编制模式	12
第四节 学前教育课程的实施与学前儿童的主动学习	23
第二章 学前教育的基本理论	31
第一节 我国学前教育理论的发展历史	31
第二节 学前教育的理论基础	38
第三节 学前教育的主要理论流派	54
第三章 学前儿童心理发展的基本理论	69
第一节 学前儿童心理发展的年龄特征	69
第二节 学前儿童心理发展的趋势	77
第三节 影响学前儿童心理发展的因素	79
第四章 学前儿童心理健康教育概述	94
第一节 学前儿童心理健康教育的基本内涵	94
第二节 学前儿童心理健康教育的途径.....	106
第五章 学前教育课程的内容.....	111
第一节 学前教育课程内容概述.....	111
第二节 学前教育课程内容的特征.....	118
第六章 学前教育课程的组织.....	128
第一节 学前教育课程组织的内涵.....	128
第二节 学前教育课程组织的基本原理.....	132
第三节 学前教育课程组织的基本原则.....	141
第七章 学前教育课程与游戏的融合.....	147
第一节 游戏的含义及特点.....	147
第二节 学前教育课程的游戏化.....	153

第三节 游戏在学前教育课程中的地位·····	157
第八章 学前教育美术课程的实践活动·····	160
第一节 学前教育美术教育活动概述·····	160
第二节 学前教育美术课程的实施·····	174
第九章 学前教育音乐课程的实践活动·····	182
第一节 学前教育音乐教育活动概述·····	182
第二节 学前教育音乐课程的实施·····	191
第十章 学前教育语言课程的实践活动·····	205
第一节 学前教育语言教育活动概述·····	205
第二节 学前教育语言课程的实施·····	217
第十一章 学前教育课程的评价·····	231
第一节 学前教育课程评价的内涵·····	231
第二节 学前教育课程评价的内容与类型·····	236
第三节 学前教育课程活动评价与原则·····	250
参考文献·····	255

第一章 学前教育课程概述

在教育领域,课程是关于目标、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。学前教育课程是学前教育的核心,是实施学前教育的主要途径。学前教育课程不仅具有课程的共性,也具有其自身的独特之处。本章就学前教育课程的概念与性质、基本要素、课程模式与编制模式,以及课程实施与学前儿童的主动学习展开分析。

第一节 学前教育课程的概念与性质

一、课程的概念

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,这就导致了课程概念界定的众说纷纭、莫衷一是。

(一)课程的词源

在英语中,“课程”一词最早可见于英国学者斯宾塞《什么知识最有价值?》一文。它来源于拉丁语“currere”,其含义是“跑道”(racecourse),或“奔跑”。用名词形式解释该词的词义,“跑道”即“学程”(course of study);用动词形式解释该词的词义,“奔跑”即“学习的过程”。

在我国,“课程”一词始见于唐代,唐代学者孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句注疏:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋代学者朱熹在《朱子全书·论学》中多次运用“课程”一词,其所谓的课程,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相接近。

(二)课程本质内涵的多元限定

由于哲学观、社会观的不同,学者们对课程本质的理解自然各异,从而导致对课程本质内涵的界定出现诸多歧义的现象。有人曾对课程本质内涵的限定做过统计,认定至少有 119 种有代表性的不同定义被不同的学者采用。奥利瓦曾对课程本质内涵的诸多限定做过分析与归纳,提出了下列 13 种具有代表性的课程观。

(1)课程是学习者在学校所获得的一系列经验。

(2)课程是学习者在学校所经历的经验。

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

康纳利和兰茨认为,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,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,他们罗列了下列9种有代表性的定义^①。

(1)课程是一种学习计划。

(2)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。

(3)课程必须基本上由5种大范围的学科组成:母语(语法、文学和写作)、数学、科学、历史、外语。

(4)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。

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

(6)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。

(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研究。

(9)学习者在学校的指导下所学得的全部经验。

(三)课程定义的几个维度

课程的定义种类繁多,将其归类,主要是围绕学科(领域)维度、经验维度、目标维度、计划维度展开论述的。

1. 学科(领域)维度

以学科(领域)维度界定课程,包含以文化遗产和科学为基础组织教学的各种课程形态。

^① 江山野. 课程. 北京:教育科学出版社,1991.

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,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。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。这种课程通常具体化为课程标准、课程(教学)计划、教学大纲和教科书等。

2. 经验维度

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:“把各门学科的教材中各个部分的知识恢复到原来的经验。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。”在杜威的著作中,凡是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,卡斯威尔和坎贝尔认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”,而不是学科群。多尔则指出,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。

我国的《中国大百科全书》(教育)在定义课程时,对从学科维度和经验维度对课程的界定都进行了阐述,认为课程“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”。

3. 目标维度

以目标的维度界定课程,起源于博比特、查特斯的课程工学,后经泰勒等人的发展,将这种把预期的学习结果和目标看作课程的观念渐趋完善。约翰逊甚至将课程定义为“预期行为的结构化序列”。

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”。奥利瓦也将课程定义为“学习者在学校指导下所获得全部经验的计划和方案”。

由上述定义可知,课程概念从“学科”到“经验”的变化,其实是课程由强调“教育者”向强调“学习者”转变;从“经验”到“计划”或“目标”的变化,其实反映了课程可控制性和意识性的增强。

随着社会的发展和教育研究与实践的进行,课程的内涵和外延越来越丰富,归纳而言,主要表现在以下几个方面。

第一,课程不再是单向的教育者向受教育者传递知识的过程,而是师生双向互动的活动过程。

第二,课程的主体不再只是教育者,还包括受教育者。

第三,课程不再只是教育者有目的、有计划地提供的知识经验,还包括课程实施过程中可能出现的各种教育影响和受教育者可能获得的不可预测的经验。

第四,课程不再只是静态的结构化、系统化的学科方面的知识,还包括受教育者动态的活动和在活动中吸取的知识技能及态度、情感、价值观等非学科方面的经验。

第五,课程实施的工具或条件更为丰富而复杂,不再只是教材教具,还包括受教育者与之相互作用的其他教育因素,如课堂装饰和设施、家庭、师生关系、校园文化等。

根据上述对课程内涵的充分理解,“课程”可被定义为:在教育者的直接和间接指导之下出现的学习者与教育环境相互作用的学习活动的总体。课程是将教育目标转化为学习者发展的中间环节,其基本要素主要包括课程目标、课程内容、课程组织和课程评价。

二、学前教育课程的概念

结合上述对课程的理解及学前教育的特点,这里认为,学前教育课程是指在学前教育者直接或间接的指导下,能够帮助学前儿童获得有益的学习经验,促进其身心全面发展的各种活动的总和。实际上,学前教育课程就是为了实现学前教育目标的手段。学前教育中进行的一切活动,不论是专门的教学活动,还是学前儿童自选或自发的各种游戏活动,抑或是学前儿童的日常生活活动等,都是学前教育课程的组成部分。据此,学前教育课程的概念可分述如下。

(一)学前教育课程是“活动”

所谓活动,即“有目的、有计划地引导学前儿童主动活动的多种形式的教育过程。”活动本身具有主体性和对象性。在课程中,物是活动的对象,而人是活动的主体,二者是同时存在的,并且因为活动而联系起来。活动作为一种实践方式,可以为教师所观察到,比较容易控制。教师和课程研究者可以通过活动了解学前儿童的兴趣、需要、经验和发展水平,通过为学前儿童创设活动情境、提供活动材料、引发活动主题、指导活动方式等策略控制学前儿童的活动,进而影响他们的学习和生活。

很显然,活动可以更直接地反映学前儿童学习的本质与特点,更适合于解释学前教育课程。因为学前儿童学习有直观性和经验性的倾向,无法进行抽象的分析和理性的推导,他们更愿意去感知直接的形象。而这就要依赖人与客观世界的相互作用,即活动。

(二)学前教育课程是“帮助学前儿童获得有益的学习经验的活动”

学前教育课程的目的是让学前儿童“获得有益的学习经验”,这是进行一切活动的出发点,也是为了使学前教育课程更加具有目的性,而不至于只是“为活动而活动”。

活动必然导致结果,活动过程必然包含着结果:学前儿童在活动中会自觉或不自觉地对活动对象的性质和特点形成一定的印象,对活动的方式留下一些记忆,伴随着活动过程产生某种情感体验。这种认知未必符合课程设计者的初始期望,也就会产生“无益的学习经验”。因此,需要用“有益的学习经验”加以限定,把课程定义为“帮助学前儿童获得有益的学习经验,以促进其身心全面和谐发展”的活动,可以起到进一步明确活动的指向性、目的性的作用。

(三)学前教育课程是“各种活动的总和”

学前教育课程并不只是对学前儿童进行授课的总和,它具有多种多样的表现形式:只要是作为实现学前教育目的的手段而运用的、能够帮助学前儿童获得有益的学习经验的活动,都是学前教育课程的有机组成部分,这包括上课、各种游戏、生活活动等。学前教育课程的主要形式多是活动的。当前的一些教育理念,如“通过环境教育学前儿童”“保育与教育相结合”“寓教育于一日生活中”“以游戏为基本活动”“在生活中,在游戏中,在学前儿童的自主活动中引导幼儿学习”等,都反映了学前教育课程的这一特点。

三、学前教育课程的性质

作为学前教育的核心,学前教育课程直接反映了学前教育的性质。从本质上来说,学前教育课程同学前教育一样,都是由学前儿童和社会发展的内部矛盾决定的。学前教育课程虽然不是义务教育课程,但却是基础教育课程的基础部分,是终生教育的根基课程,还是适宜发展性课程。

(一)是非义务教育的课程

学前教育并不属于义务教育的范畴,具有非义务性,因而学前教育课程是非义务性课程。

义务教育是指依照法律规定,全体适龄儿童和少年必须接受的,国家、社会、学校和家庭必须予以保证实施的国民教育。它具有强迫性,义务课程是必须学习和完成的。而学前教育则是非义务教育,其课程非义务教育的属性在客观上使得学前教育课程具有了相当程度的灵活性。但是,小学教育的年限影响了学前教育的年限,从而影响到学前教育课程的性质,学前教育课程不是强迫学前儿童进行的课程,但学前儿童的发展却是有规律的。遵循这些规律,探索适合学前儿童充分健全发展的课程体系,是学前教育课程研究者的任务。

(二)是基础教育课程的基础部分

学前教育课程是基础教育课程的基础部分,它作为学前教育的核心,担负着学前教育的任务。学前教育是小学教育的前一阶段,二者具有客观连续性,不管学前儿童是否接受学前教育,不管其成绩如何,都会在适宜年龄进入小学。学前教育课程的特殊对象是学前儿童,他们正处于人生的起跑线上,所获得的经验、所受的教育不仅影响到他们的青少年时期,而且会贯穿一生。从这个角度来看,学前教育课程具有基础性、启蒙性。

学前教育课程的基础性意义是先天的,而非人自行规定,学前教育课程必然会对学前儿童以后人生的发展起到基础性的作用。从这个意义上说,小学教育课程应该是学前教育课程的自然拓展和深入,是在学前教育课程的基础上发展起来的;学前教育课程的建构应当着眼于未来课程的全局。学前教育课程的基础性意味着为以后奠定基础的客观重要性,这种重要性具有相对意义,它更意味着学前教育课程的合理性、科学性以及对学前儿童充分、全面、健康发展的必要性。学前教育课程的基础性不仅仅指的是身体方面,更指心理方面,既是德、智、体、美等各方面的,也是知、情、意、行各方面的,因而是全面的基础性。这种基础性孕育着以后发展

的巨大潜能,会对学前儿童将来进入社会提供强大的基础。

学前教育课程的启蒙性,主要是针对处于人生第一阶段的儿童的发展而言的。由于学前教育课程的对象是0~6岁的儿童,内在的生命活力促使他们好奇好问,充满了求知的渴望,迅速发育的身体动作,也为他们了解、探索这个奇妙的世界提供了基本条件。但是,要想了解这个复杂而神秘的世界,学前教育课程自然也就担负着这样一个启蒙——启于始发,蒙以养正——的基本任务。

(三)是终生教育的根基课程

根基性是学前教育课程的基本特性,它与启蒙性相关,但又超出启蒙性,反映着教育的层级性。启蒙阶段必然是奠基阶段。学前教育课程的启蒙性,主要针对的是学前儿童的发展;学前教育课程的根基性,却还有为以后教育打基础的含义,因而具有相对性。学前教育课程的特殊对象是学前儿童,他们正处于整个人生发展的起始阶段或第一阶段,是生理开始发育、心智开始萌生、个性开始萌芽的时期。在此阶段,学前儿童作为一个几乎完全生理化的自然生命体,逐渐接受着人类社会文化的熏陶,进行着社会化的历程。在身体结构发生变化、生理机能不断完善的同时,学前儿童心理由混沌一体走向分化,又从分化走向综合;心理形式越来越多,内容越来越丰富;生活范围逐渐扩大,交往关系日益复杂。这一阶段,学前儿童开始睁眼看世界,所有的事物对他们来讲都是新鲜奇异的。学前儿童既好奇又迷惑,驱使自己去探索、去求知,这是学前儿童内在生命本质的体现。也就是说,在学前教育阶段,学前儿童所获得的经验、所受的教育不仅影响到他们的青少年时期,而且会贯穿一生。因此学前教育课程是终生教育的根基课程。

(四)是适宜发展性课程

学前教育必须适宜于学前儿童的发展。作为学前教育的核心支柱,学前教育课程承担着促进学前儿童适宜性发展的重任。因此,学前教育课程必须是适宜发展性课程。适宜发展性课程突出两点:一是适宜性;二是发展性,二者紧密相关。具体而言,学前教育课程的适宜发展性具有以下几点特征。

第一,学前教育课程应适合学前儿童身心发展的客观需要,并且要发挥能动性,主动去营造良好的教育环境。

第二,学前教育课程对学前儿童发展是很恰当的,这提供的影响是经过选择、优化的,具有选择性。

第三,学前教育课程要有适宜的刺激性的,这样可以促进学前儿童快速发展,也就具有了发展性。

第四,学前教育课程要适合学前儿童发展的普遍性和特殊性,既要充分考虑学前儿童发展的共性,还要适合不同儿童发展的独特兴趣与需要,照顾其个性。

第五,学前教育课程还要适当考虑教育者的切实需要,努力切合社会发展的客观要求。

学前儿童认知结构的形成与发展、情意结构的塑造、个性心理特征的产生都取决于其直接的感知、感受。感性经验、象征性表征、具体形象学习、操作式活动是学前儿童主要的发展特点,循着由行动到形象的逻辑发展过程,学前儿童思维、道德品质、思想感情的发展严守着相对

固定的顺序,学前教育课程只有适合这些特征,才是好的课程。总而言之,学前儿童身心发展的特殊性,是决定学前教育课程性质的重要因素,因为学前教育课程更多地受制于学前儿童身心发展的内在秩序和成熟水平。如果课程超出了学前儿童的接受水平,脱离了学前儿童的发展实际,就不利于学前儿童的健全发展。

第二节 学前教育课程的基本要素

一、学前教育课程目标

课程目标是人们对教育活动之效果的预期,也是课程最终要达到的标准。在整个课程设计过程中,课程目标决定着课程设计工作的方向和性质、课程内容的选择与组织。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,课程目标是学前教育课程的第一要素。

根据课程目标的性质及其与课程的关系,可以把课程目标分为课程的总体目标、学科领域的课程目标、教学目标这三个不同的层次。

(一)课程的总体目标

课程的总体目标就是其教育目的,教育目的是一定社会对受教育者在质量和规格方面的总体要求,是教育工作的出发点和最终归宿。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。教育目的与培养目标在本质上没有区别,只是概括的程度不同。教育目的应在课程的总体目标中得到体现。换句话说,课程的总体目标必须与教育目的相一致,必须反映特定社会对于合格成员的基本要求。就课程编制而言,这一层次的目标与课程的关系是比较松散的、导向性的,它只决定着课程的性质和方向,而不会对具体的课程计划有太多直接的影响。

(二)学科领域的课程目标

这一层次的目标是教育目的在特定课程领域里的表现。确定课程目标,应该要做到以下两点。

- 第一,明确课程与教育目的、培养目标的衔接关系,以便使这些要求在课程中能得到体现。
- 第二,对学生(学前儿童)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。

(三)教学目标

教学目标是教育目的和学科课程目标的进一步具体化,是指导、实施和评价教学的基本依据。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当地分解为教学实践中的课程目标。

二、学前教育课程内容

课程的内容是实现课程价值的支柱,是课程生命活力的源泉,解决“教或学什么”的问题。课程内容不仅包括教科书或教材上的静态的内容和知识经验,还包括动态的活动与情境。学前教育课程内容主要由基础知识、基本的活动方式、发展学前儿童智力和能力的内容、培养学前儿童情感态度的经验这几个要素构成。

(一)基础知识

学前教育课程的内容,应当将学前儿童必须掌握的或具有发展价值的基础知识纳入其中。学前儿童需要掌握的基础知识主要包括以下几方面。

(1)帮助学前儿童解决基本的生活、交往问题的知识,如基本的社会行为规则、规则的意义等。

(2)生命活动必需的知识,如与学前儿童的健康、安全有关的知识。

(3)帮助学前儿童认识自己生活环境的知识,如自然和社会环境中常见事物的名称、属性等。

(4)为今后学习系统的学科知识打基础的知识,如基本的数、量、形、时间、空间概念等。

(5)为自我成长和形成未来社会的高素质公民奠基的知识,如简单的环保知识等。

上述几方面的知识之间还存在一定的交叉,但总体上是比较基础的,适合学前儿童学习。

(二)基本的活动方式

学前教育课程内容基本上由“活动”构成。因此,基本的活动方式也就成了课程内容的要素之一。学前教育中的活动大致可分为生活、交往、学习等,具体又有自我服务、身体锻炼、游戏、观察、探索、交流、表达等。每一种活动都包含着一些基本的方式方法、技能技巧。

(三)发展学前儿童智力和能力的内容

学前教育的一个主要目的就是发展学前儿童的智力和能力,因此,发展学前儿童智力和能力的内容也就理所当然地成为学前教育课程内容中不可忽视的部分。认识活动中所遇到的问题,并探索解决问题的方法,这一过程往往使学前儿童的智力和能力得到发展。所以,教育工作者就应当利用生活中学前儿童经常遇到的或感兴趣且有价值的问题作为课程内容,这既可以激发学前儿童学习的积极性,也可以发展他们的智力和能力。为此,教师还可以有意地“制造”一些问题,或将必要的学习内容转化为学前儿童可以研究的问题,以发展学前儿童的智力和能力。即使有些问题难以得出一个明确的答案,但学前儿童通过积极思考,多角度考虑问题,寻求答案这一过程,其实也可以使其智力和能力得到发展。

(四)培养学前儿童情感态度的经验

学前教育课程应包含培养学前儿童情感态度的经验,特别是学习兴趣、自我价值感和自信心、责任感、团体归属感、关心、友爱、尊重、同情等。情感态度的形成是潜移默化的结果,并不

是“教”出来的。情感态度是随着活动过程产生的体验,类似的体验积累得多了,就形成了比较稳定的倾向性,进而形成一定的情感态度。因此,面对学前教育课程,教师要选择适当的内容,提供关键性的学习经验。例如,对形成学前儿童的自信心来说,成功感是关键性的情感体验;对形成学前儿童的自尊心来说,最重要的是让他们感到自己受尊重、受重视。对此,教育者要有充分的考虑。

三、学前教育课程组织

课程组织就是对选择出来的课程内容予以安排,构成比较可行的教育方案或计划的过程。由于人们对课程本质的理解不同,所确立的课程目标、选择的课程内容不同,因而对课程组织内涵的解释各异。如果认为“课程即学科”,那么,课程组织便是对学科知识结构的组织;如果认为“课程即经验”“课程即活动”,则课程组织一般涉及对经验、活动的选择与安排。另外,教育行政人员、教育家和教育实践工作者对“课程”的理解不同,相应地对课程组织的理解也表现出不同的层次。这不同的层次,一般认为是官方课程的组织、理想课程的组织、实践课程的组织(图 1-1)。

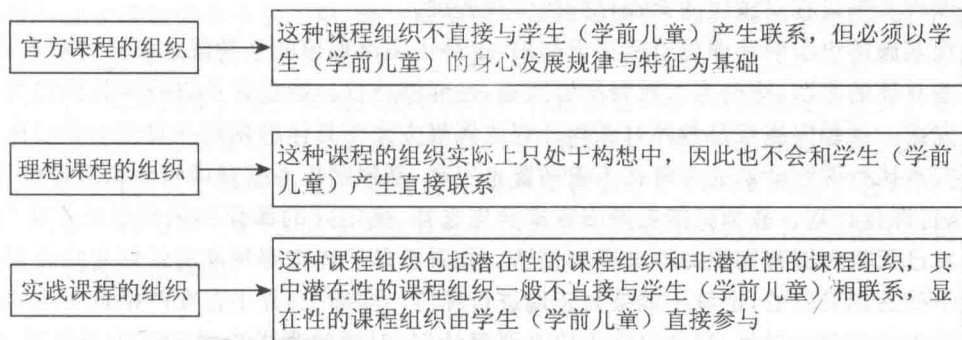


图 1-1

（一）官方课程的组织

官方课程的组织由国家(地方)教育行政部门协同教育专家进行。主要任务是编制、颁发、传播、组织和实施课程标准。这种课程组织不直接与学生(学前儿童)产生联系,但在编制课程标准时,必须以学生(学前儿童)的身心发展规律与特征为基础。

（二）理想课程的组织

理想课程的组织是由理论工作者以教育学、心理学理论为基础进行的。这种课程的组织实际上只处于构想中,是一种研究的过程。因此,这一层次的课程组织也不会和学生(学前儿童)产生直接联系。

（三）实践课程的组织

实践课程的组织是由学校的教师进行的,其课程是学校制定的全校教育计划和各个教师

制定的具体教育方案或指导计划。实践课程的组织包括潜在性的课程组织和显在性的课程组织两种。前者只是处于方案状态的课程组织,往往由教师组织制定,一般不直接与学生(学前儿童)相联系;后者是指现实活动状态的课程组织,是由学生(学前儿童)直接参与的课程组织。这个过程的组织,决定着课程活动的成败。所以,应将更多的精力、时间、物质条件投入到这种实践课程的组织之中。

四、学前教育课程实施

课程实施的实质是用新的课程计划要求替代原有的课程要求,即把课程计划的理想变为现实。在课程实施的过程中,由于人们对课程计划与课程实施之间关系的认识不同,存在着各种不同的做法,最终得到的课程结果也各异。归纳起来,主要有忠实观、相互适应观、创生观这三种基本观点。

(一)忠实观

课程实施忠实观认为,课程实施应忠实地执行课程计划,而课程实施成功与否,其基本标准即是课程实施过程对预定的课程目标的实现程度。

课程实施的忠实观是课程研究中最初的、也是占主流地位的一种观点。这种观点认为,课程是一些具体的东西,这些东西教师能够实施,也能够评价。通过评价以确定其预定的目标是否已经完成。课程实施就是教师对课程计划或课程方案等具体的东西在实践中予以执行的过程。忠实地执行课程计划的关键在于教师要忠实地、循规蹈矩地按照课程专家对课程的“使用说明”执行课程计划。教师只能把课程专家预先选择、确定好的课程知识传递给学生(学前儿童),而自己无权对课程知识加以选择和创造。如果教师不能按照预期的计划实施课程,那么,课程就不能达到其目的,也就不能被公正地进行评价。实际上,并不存在严格意义上的忠实执行课程计划的现象。另外,过分忠实于原有课程计划,对教师和学生的活动作严格规定,使课程实施过程成为一个机械的、技术化的程序,也很容易抹杀课程实施的直接参与者——教师和学生(学前儿童)的主体价值。

我国多年来一直奉行的是课程实施忠实观,一直采用全国统一的课程计划和统编教材,总是要求教师遵循教学大纲,因此,教师往往习惯于思考如何尽可能忠实地反映课程计划、课程标准的要求,根据教材要求组织课堂教学。但是,因为每个教师总是根据自己的教学经验和学生的具体情况以及自己对课程内容的理解来实施课程的,所以,即使教师完全遵循教学大纲也不可能完全忠实于课程计划。

(二)相互适应观

正如前文所说,在课程实施的过程中,并不存在完全忠实于课程计划的课程实施,实践者总是试图对既定的课程计划加以改变,以适应其自身的目的。这就是课程实施的相互适应观。相互适应观认为,课程实施过程总是课程规划者与课程实践者之间的相互适应过程,也就是课程计划与学校或班级实践情境在课程目标、内容、方法、组织模式等方面相互调整、改变或适应的过程。因为,在课程计划付诸实践之后,既定的课程计划可能会发生变化,以适应具体实践