

给幼儿园教师的101条建议系列丛书

ADVICE

给幼儿园教师的101条建议 ■ 幼儿园课程

王春燕 主编

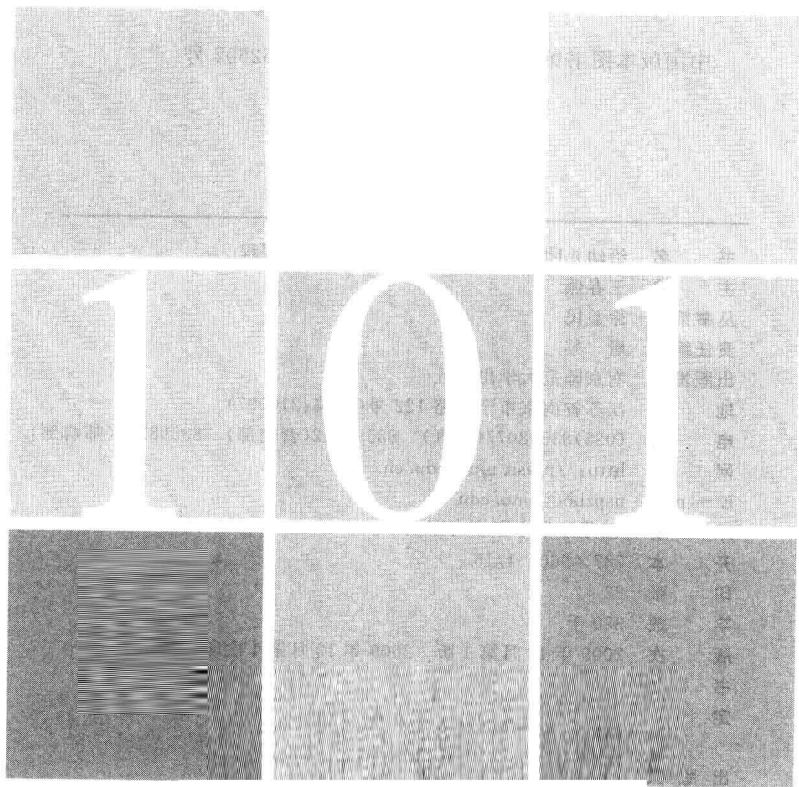
王春燕 主编



给幼儿园教师的101条建议系列丛书

给幼儿园教师的101条建议 幼儿园课程

王春燕 主编



南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

给幼儿园教师的 101 条建议·幼儿园课程/王春燕主编.
南京: 南京师范大学出版社, 2008. 9
(给幼儿园教师的 101 条建议系列丛书)
ISBN 978-7-81101-806-6/G·1327

I. 给… II. 王… III. 学前教育—教学参考资料
IV. G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 152602 号

书 名 给幼儿园教师的 101 条建议·幼儿园课程
主 编 王春燕
丛书策划 徐益民
责任编辑 唐 黎
出版发行 南京师范大学出版社
地 址 江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话 (025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址 <http://press.njnu.edu.cn>
E-mail nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷 江苏如皋市印刷有限公司
开 本 787×960 1/16
印 张 23
字 数 350 千
版 次 2009 年 12 月第 1 版 2009 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-81101-806-6/G·1327
定 价 35.00 元

出 版 人 闻玉琼

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究

总序 引领实践是一项重要而艰巨的工作

由南京师范大学出版社组织编写的《给幼儿园教师的101条建议》系列丛书出版了。这是在幼儿教育改革和发展新的历史时期出版的一种面向广大幼儿园教师的实践指导性读物。它反映了幼儿教育实践的需要,可以给广大幼儿园教师新的启发。在幼儿教育领域内,最多的读物可能就是面向实践工作者的读物,最难写的读物可能也是面向实践工作者的读物。这里似乎有一个悖论,其核心事实是面向实践的读物虽多,但真正高质量的、能引领实践的、让广大幼儿园教师有解渴感的读物并不多。给幼儿园教师提供有效的建议是理论工作者的重要职责。对此,我有以下三点基本认识:

首先,给教师的建议意味着一个理论的高度。一般认为,面向实践的读物与理论关系不大,甚至认为与理论无关。果真如此,那么,这种读物就无法真正引领广大幼儿园教师的专业成长,就无法解决幼儿教育实践中的现实问题。在我的观念中,面向实践的读物必须有理论的高度,要反映新的理论观念。什么是引领?引领意味着引领者和被引领者之间存在理论的落差,理论工作者在理论上要存在优势。其实,胸怀经典宏论,把握理论发展脉动,敏锐觉察问题,一直是很多理论工作者努力追求的专业水准,甚至是专业理想。所谓理论优势,不是泛泛而谈的,在对实践的指导中,理论一定是与现实问题相关联的理论,与现实问题毫不相干的理论工作者并不能对实践产生直接的指导作用,也谈不上理论优势。引领不是评判,如果理论工作者将某些实践活动批驳得一无是处,但又不能从理论上说明问题所在,给不出纠正这些问题的良方,这就不是引领。而且,面向幼儿园教师的理论读物不但要有理论高度,而且要联系实践来运用和演绎理论,有时甚至需要用实践的话语来解读和解释理论。这是一个重要的挑战,没有实践根基的理论工作者很难做到这一点。



其次,给教师的建议意味着一种实践的积淀。对理论工作者来说,给幼儿园教师提供建议是一件很不容易的工作。因为,这不但要求理论工作者有理论优势,而且要求理论工作者了解实践、理解实践甚至参与实践。没有对实践的感悟,再具体的建议也很可能是空洞的、多余的甚至是无益的。我们并不要求所有的理论工作者在所有的问题上都能给幼儿园教师以合理和有效的建议,但我们确实认为,要给幼儿园教师提出建议,必须有实践的积累,必须对广大教师面临的普遍问题有一种真正的敏感。从这个意义上说,引领也应该是一个发挥理论工作者实践智慧的过程,在这一过程中可以帮助实践工作者发现理论、运用理论,帮助实践工作者认清问题的实质,理解问题的成因,找到合适的解决问题的策略,从而提高教育工作的成效。

最后,给教师的建议意味着一种心灵的交融。理论工作者对实践工作者的引领不是强权作用,不是专业控制,而是一个协商的过程。引领不是一个“你跟我走”的单向的过程,而是一个理论工作者和实践工作者双方都要付出努力且有所收获的过程。对理论工作者而言,引领的首要步骤是对实践工作者需求和面临的问题的判定,只有明了实践中的问题,明了实践工作者的需要,才能有目的地进行引领的工作。引领不是拖着实践工作者前行,而是与实践工作者一起讨论问题,共同找到解决问题的策略。因此,我主张用互动、互生的眼光看待理论与实践,不要把理论和实践看作是对立的两极,其实理论和实践是交融、互生的整体。“建议”这个词很恰当地保留了读者心灵的自构空间,给思想的互动留下了一片天地。

愿这套丛书能对广大幼儿园教师起到积极的引领作用。

虞永平

2007年初秋于南京随园

目 录



总序 引领实践是一项重要而艰巨的工作	虞永平
--------------------------	-----

基本理论篇

1. 怎样理解幼儿园课程,课程改革使幼儿园课程本质发生了怎样的变化?	(1)
2. 幼儿园课程与一般意义上的课程区别在哪里?	(4)
3. 什么是课程开发的目标模式,其基本流程如何?	(7)
4. 怎样理解课程开发的过程模式? 它与目标模式势不两立吗?	(10)
5. 怎样理解园本课程与园本特色?	(13)
6. 什么是整合课程,幼儿园整合课程的类型有哪些?	(15)

课程目标篇

7. 怎样理解幼儿园课程目标的层次?	(18)
8. 如何制定科学合理、符合幼儿发展需要的目标?	(22)
9. 在制定目标时如何处理幼儿长远发展和近期发展的关系?	(25)
10. 如何在教学活动中实现活动目标之间的整合?	(28)
11. 如何避免空洞、万能胶似的目标,让活动目标具有可操作性? ...	(32)
12. 如何让主题目标在每一个具体活动的目标中得以延续与细化?	(34)
13. 如何从分析教材入手,制定适宜的教学目标?	(37)
14. 在活动实施过程中怎样动态把握活动目标与内容的关系?	(40)
15. 怎样表述活动目标?	(42)
16. 如何根据活动目标选择适宜的教学策略?	(45)



课程内容篇

17. 如何看待新知识观背景之下的幼儿园课程的内容? (48)
18. 教学内容的选择如何合乎教学目标? (52)
19. 选择教学内容时如何避免脱离、远离幼儿的生活实际? (55)
20. 如何根据幼儿的兴趣选择教育内容? (58)
21. 课程内容如何体现发展适宜性原则? (62)
22. 怎样适度把握幼儿园课程内容的容量? (65)
23. 幼儿园教育内容怎样从“本本”走向“生本”? (68)
24. 教学内容怎样关照、梳理并提升幼儿已有的经验? (71)
25. 为什么看似非常有价值的教学内容,但效果却并不如意? (74)
26. 情感、态度、价值观等目标在活动中怎样从隐性走向显性? (77)
27. 如何从逻辑上关照不同年龄阶段幼儿的课程内容? (79)
28. 怎样理解幼儿园课程内容的启蒙性? (82)
29. 选择活动内容时如何避免活动目标的流失? (85)
30. 如何有效利用幼儿园的自然资源? (89)
31. 教育内容如何在幼儿和关键经验之间建立联系? (92)

课程实施篇

32. 教学活动中如何将活动进程层层推进? (96)
33. 教学活动中如何设计有效的提问? (100)
34. 教学活动中如何选择教学策略? (105)
35. 教学活动中如何有效利用教具? (109)
36. 教学活动中如何选择恰当的组织形式? (113)
37. 在教学活动中如何突破重难点? (117)
38. 怎样导入教学活动? (121)
39. 教学活动中如何进行良好的师幼互动? (125)
40. 组织教学活动时如何设计与编排幼儿的座位? (131)
41. 教学活动中如何既面向幼儿全体,又能关注幼儿的个体差异?
..... (134)
42. 教师在教学活动中怎样对幼儿进行示范引导? (138)



43. 教学活动中教师如何发挥教学机智?	(141)
44. 如何处理教学活动中快乐与发展的问題?	(144)
45. 如何关注集体教学活动中的细节?	(147)
46. 教学活动中教师如何进行语言指导?	(151)
47. 教学活动中如何让幼儿进行更为深入的自主探索?	(154)
48. 教学活动中教师如何设计各环节的小结语?	(158)
49. 怎样看待教学中的伪讨论、伪合作现象?	(161)
50. 艺术活动中技能与创造性怎样有机结合?	(164)
51. 如何提供适宜的操作材料让幼儿进行有效学习?	(168)
52. 教学活动中教师如何回应幼儿?	(171)
53. 如何帮助幼儿进行经验迁移?	(174)
54. 如何在教学活动中培养幼儿的学习习惯?	(178)
55. 如何看待教学活动中的环节等待现象?	(181)
56. 活动中怎样给幼儿留出想象的空间?	(184)
57. 教学活动中怎样支持幼儿进行深入表现?	(187)
58. 教学活动中如何创设适宜的情境?	(191)
59. 教学活动实施中如何巧妙引导幼儿兴趣?	(194)
60. 教学活动中如何观察幼儿?	(197)
61. 教学活动中怎样把握概念的深浅?	(201)
62. 幼儿园的教学活动必须有时问限制吗?	(206)
63. 如何在教学活动中体现教师主导和幼儿主体?	(208)
64. 延伸活动往哪里延伸?	(212)

主题设计篇

65. 幼儿园主题教育活动设计应注意哪些问题?	(215)
66. 主题设计要考虑哪些基本元素?	(218)
67. 怎样构建主题网络? 主题网络有哪些类型?	(222)
68. 主题活动中如何权衡并合理安排各领域内容?	(225)
69. 如何选择、确立主题并对主题内容进行筛选?	(229)
70. 如何处理主题的预设和生成?	(233)
71. 如何根据主题设计区域活动?	(238)



72. 如何根据主题创设相应的环境? (242)
73. 如何根据主题开发相应的家庭与社区资源? (246)
74. 怎样把握主题活动的进程? (249)
75. 幼儿园需要综合活动吗? 如何设计综合活动? (253)
76. 如何将主题与幼儿一日生活有机结合? (256)

区域活动篇

77. 什么是区域活动? 它与幼儿园其他教育活动的关系如何? (259)
78. 怎样因地制宜合理利用现有场地开设区域活动? (262)
79. 区域材料的投放应该注意什么? (266)
80. 区域活动规则提示有哪些类型, 应该注意什么? (270)
81. 如何建立区域活动的规则? (274)
82. 区域活动中怎样观察幼儿? 如何有效处理观察信息, 避免盲目指导?
..... (278)
83. 区域活动的分享环节该怎样进行? (283)
84. 如何应对幼儿的“偏区”现象? (288)
85. 面对“区域多而教师少”的局面, 教师如何能够更好地参与到幼儿的区域活动中去? (293)
86. 如何评价区域活动? (297)
87. 在区域活动中教师预设与幼儿选择有冲突时该如何解决? (301)
88. 在区域活动中如何利用乡土材料? (304)
89. 如何提高区域中学习性材料的有效性? (308)
90. 区域活动中有哪些教师的指导介入方式? (311)
91. 区域活动如何与主题活动相辅相成、恰到好处? (314)

课程评价篇

92. 怎样理解幼儿园课程评价的目标取向、过程取向及主体取向?
..... (318)
93. 幼儿园课程评价的新理念表现在哪些方面? (322)
94. 怎样体现幼儿园课程评价的主体多元化? (325)
95. 怎样评价幼儿园的入园和晨间活动? (328)



96. 怎样评价幼儿园的户外活动?	(332)
97. 怎样评价幼儿园的教学活动?	(336)
98. 怎样评价幼儿的离园活动?	(341)
99. 怎样评价幼儿园一日活动的组织情况?	(344)
100. 怎样评价教师的家长工作?	(347)
101. 怎样评价幼儿园的游戏活动?	(350)
 后 记	 (354)

基本理论篇

jī běn lǐ lun piān

1 怎样理解幼儿园课程,课程改革使幼儿园课程本质发生了怎样的变化?

课程是课程活动的核心,它是关于课程目标、课程内容、课程方法和课程评价的一个系统,是课程思想、课程理论转化为课程实践的中介与桥梁。课程在很大程度上决定着课程质量,没有课程便没有课程活动。

在西方语境中,课程(curriculum)一词最早出现在英国课程学家斯宾塞的《什么知识最有价值》(1859年)一文中。它是从拉丁语“currere”一词派生出来的,原意为“跑道(recourse)”,规定赛马者的行程,与课程概念中“学习内容进程”的意思较为接近,所以课程最常见的定义是“学习的进程”。课程既可以指一门学科,又可以指学校提供的所有学科。

目前,由于不同的学者对知识、学习、幼儿发展等概念所秉承的观点不同,所以对课程本质的认识也不同。他们或强调学习的科目,或强调学习的经验与内容,或强调经验的组织过程与活动,或强调预期的学习结果或目标,或强调课目的时间安排与计划,不一而足。因此,对于课程本质内涵的理解至今依然是多元的。

总的来说对幼儿园课程的理解主要表现为三种课程观——

课程即学科或教材。这是学科倾向的课程观,把课程等同于在校学生学习的科目,认为幼儿园课程即幼儿学习的科目或教材。如幼儿园的音乐、美术、语言、常识、体育等学科。这种理解在20世纪80年代时普遍存在于



我国的幼儿园,对幼教工作者影响最为深远。学科倾向的课程观将视线局限在一个相对狭小的圈子里,只关注教学的科目,不关注对幼儿的情感陶冶、个性培养;只关注学科知识的体系、逻辑,不关注幼儿的兴趣、需要、动机;只关注学科知识学习中幼儿的认知发展,不关注对幼儿“完整人格”的培养。进入 20 世纪 90 年代以后,随着整合课程观的影响,学科倾向的课程观被逐渐取代,课程不再是单一的学科,学科间的界限逐渐模糊,联系性、整体性加强了。同时,以学科为基础的领域课程也被普遍认可,如音乐、美术构成艺术领域,科学与数学构成科学领域。

课程即各种活动的总和。这种课程观认为幼儿园课程是“幼儿在幼儿园课程环境中进行的,旨在促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和”(冯晓霞,1997 年)。幼儿园课程是“实现幼儿园课程目的的手段,是保证幼儿获得有益的学习经验,促进其身心和谐发展的各种活动的总和”(李季湄,1997 年)。这是活动倾向的课程观。这种课程观受杜威进步主义课程思想的影响,开始将课程的重心由“学科”、“教师”转移到“学习者”身上,实现了课程本质由“客体”到“主体”的转变。它强调以学习者为中心,强调幼儿在课程环境中与教师、材料等之间的相互作用,认为幼儿园课程是为幼儿安排的有组织有计划的各种活动的总和。幼儿是在与环境相互作用的过程中获得各种经验的,而活动即幼儿与环境相互作用的形式。活动产生经验,经验依赖于活动,幼儿的经验就是通过幼儿在活动中的各种主动行为而获得的。可见,课程开始由注重学科转向注重幼儿,注重幼儿的学习活动,注重幼儿在活动中的主动性,强调了课程的动态过程。

课程即幼儿的全部经验。这种课程观认为幼儿园课程是“从幼儿身心发展的特点和特定的社会文化背景出发,有目的地选择、组织和提供的综合性的、有益的经验”(虞永平,2001 年)。这是经验倾向的课程观。它强调幼儿园课程是为促进幼儿身心和谐发展所提供的有益的经验。这种课程观也关心幼儿的活动,但它更关心的是幼儿在活动中所得到的经验,即对于幼儿发展来说有益的经验。这种课程观比活动倾向的课程观又多了一个参照——幼儿通过活动所得到的经验,尤其是直接经验。到了 20 世纪 90 年



代末,有学者主张从以下三个层面来理解幼儿园课程^①:①幼儿必须通过活动才能获得经验,幼儿园应以获得直接经验为主。从这个层面看,幼儿园课程是幼儿园进行的各种活动的总和。②幼儿习得的经验应是经过精选的、有价值的经验,而不是零散、杂乱的直接经验。从这个层面看,幼儿园课程是指有目的、有计划、有组织的学习经验。③课程、教学方案必须加以实施才能产生课程效应。从这个层面看,幼儿园课程是由课程目标、课程内容、课程组织和课程评价组成的有机系统,并始终处于发展过程之中。

应该说,幼儿园课程改革以来,学界对课程本质的理解发生了一些变化,可以归纳为四个方面^②。

(1)幼儿园课程重心的转变。课程重心由“学科”到“经验”的变化,实质上是课程由重物到重人的转变,由重视“教育者”到重视“学习者”的转变,把幼儿园课程的重心放在了幼儿身上,突出了幼儿作为学习者的主体地位,将课程直接指向幼儿的整体发展。

(2)幼儿园课程态性的转变。课程本质观由静态走向动态,从把课程理解为学科,理解为静态的知识、内容发展为把课程理解为动态的活动、幼儿的学习活动、幼儿园所有活动的总和。这就将课程的中心放在了实际发展的活动过程中,强调幼儿与课程情境的相互作用,表明只有实际进行的课程活动,只有从活动过程中获得有益经验才是真正的课程,做到既重视课程的静态结构,更重视课程的动态结构。

(3)幼儿园课程价值取向的确立。课程的目的是促进幼儿身心的和谐发展。只要是能促进幼儿发展的活动或经验就都把它纳入课程的范围中,课程的这种价值取向指向了学习者有益经验的获得与身心的健全发展。

(4)幼儿园课程涵盖性的增强。幼儿在园的一切带有教育性的活动都是课程。这就将发生在幼儿园一切时间、地点、条件下的课程现象都纳入了课程之中,既包括经过严密计划与组织的正规的显性课程,也包括对幼儿无形之中发生影响的非正规的、计划外的隐性课程,课程内涵扩大了、涵盖性增强了。

① 唐淑主编:《幼儿园课程实施指导丛书·总论》,南京师范大学出版社1997年版,第3页。

② 王春燕:《中国学前教育百年发展与变革的历史研究》,教育科学出版社2004年版,第168~169页。



2 幼儿园课程与一般意义上的课程区别在哪里?^①

从幼儿园课程到小学课程、中学课程再到大学课程,由于课程所面对的对象不同、年龄不同、成长规律不同、发展任务不同,不同阶段的课程具有不同的特点与规律,从而也使得不同阶段的课程具有不同的特质。一般意义上的课程作为一个宽泛的概念,它说明的只能是课程的共性,表明课程的一般特点:①中介性。课程是实现课程理论转化为课程实践,课程目标转化为学生发展的中介。②整体性。课程是实现课程目标的有机系统,是由目标、内容、方法、评价等所组成的整体结构,需要系统设计,整体规划。③动态性。课程需要根据社会要求与学生发展需求、特点不断地进行修正,调整目标、选择内容、优化设计,因而不是固定的,而是一个动态的过程。不可否认,这些性质符合课程的共性,对于我们更好地认识幼儿园课程具有一定的指导作用,但它并不能体现幼儿园课程的特性。幼儿园课程是为幼儿专门设计与开发的课程,它面对的是3~6岁的幼儿,这些幼儿与其他阶段的幼儿相比有自己的学习特点和发展特点,从而决定了幼儿园课程与其他课程相比具有不同之处。

一、幼儿园课程的基础性、启蒙性

幼儿园课程是向下扎根的课程,它在整个课程体系中处于奠基石的地位。幼儿园课程是学前教育的载体,它直接影响幼儿在这一阶段所获得的经验及其当时的发展,从而为其今后乃至一生的发展奠定基础,因而具有基础性。

^① 王春燕等编著:《幼儿园课程论》,新时代出版社2005年版,第14~16页。



幼儿阶段是人生的启蒙阶段,是幼儿懵懵懂懂迈开脚步走向社会的开始,因而幼儿园课程只需要向幼儿传递关于自然、人类社会最浅显的知识和观念,作为幼儿成长过程中的睿智的引导者,帮助幼儿认识周围世界,使幼儿在原有发展水平的基础上得到初步的锻炼与启迪,使幼儿在享有快乐童年的同时获得身心的全面发展。

二、幼儿园课程的全面性、生活性

幼儿园课程的终极目标决定了它必须以实现幼儿在身体、认知、情感、社会性等方面的和谐发展为目标,具有全面性。

幼儿处在身心发展的关键时期,一些基本的生活卫生习惯、生活自理能力、与人相处的态度及基本的常识等等都需要在这一阶段加以学习,而这些东西是不可能通过教师的书面讲授、口耳相传获得的,只能在生活的过程中学习。另外,由于幼儿的思维是形象的、直观的,所以他们最感兴趣的就是他们可以感知的、具体形象的东西。幼儿只有在现实生活中,通过与大量的人、事、物的相互作用,通过交往、参与、探究才能获得知识、习得态度、体验情感、形成个性。因此,幼儿园课程必然带有浓厚的生活特征,课程内容来源于幼儿的生活,课程实施更要贯穿于幼儿一日生活的各个环节。但幼儿园课程的生活性并不意味着要把课程与日常生活等同起来,混为一谈,而是要合理地加强课程与生活的联系。这符合幼儿学习的特点,也符合幼儿园课程的要求。

三、幼儿园课程的整合性

幼儿身心发展的特点决定了幼儿园的课程应该是高度整合的课程。幼儿是以“完整人”的形象出现的,所以幼儿园课程的内容就应是整合的,使多个学科、多个发展领域之间相互联系、相互促进,从而构成一个有机的发展整体,更好地促进幼儿的全面发展。《幼儿园教育指导纲要(试行)》也明确指出,幼儿园课程相对划分为五大领域,各领域的内容要有机联系,相互渗透,从不同的角度促进幼儿的全面发展;幼儿园课程活动的组织要注重综合性、趣味性、生活性;课程活动的组织形式应根据需要合理安排,灵活运用;幼儿园要综合利用各种资源,扩展幼儿生活和学习的空间……这些都体现



了幼儿园课程整合的特点。

四、幼儿园课程的活动性与直接经验性

幼儿的生理、心理的发展特点及认知特点使得其学习方式与中小学的学生有所不同。对于幼儿来讲,只有在活动中的学习才是有意义的学习,只有以直接经验为基础的学习才是理解性的学习。幼儿必须借助于具体的情境和事物,在参与、探索和交往中学习,离开了幼儿与环境相互作用的各种具体活动及情境,幼儿园课程就没有了鲜活的生命力。所以幼儿园课程需要为幼儿创设丰富的活动情境,创设有利于幼儿自发、主动探究的活动氛围,为幼儿提供各种探究与互动的机会,通过幼儿在一日生活中获得直接经验而开展。从这一意义上来说,幼儿园课程具有活动性与直接经验性。

五、幼儿园课程的潜在性

由于幼儿的知识经验相对贫乏、辨别与自我控制的能力较低、模仿力强,幼儿园的一砖一瓦、一草一木,教师的一言一行、一举一动无时无刻不影响着幼儿的发展。因此,幼儿园课程不仅体现在有目的有计划的课程活动中,更体现在环境、生活、游戏及教师不经意的行为中。即使是前者,目标和意图也仅存在于教师的意识之中,幼儿并不会清楚地意识到,幼儿感受到的更多还是教师创设的环境、准备的材料、组织的活动。也就是说,从幼儿的角度来看,幼儿园课程总是蕴涵在环境、材料、活动之中,潜移默化地作用于幼儿,影响幼儿的发展的。因此,和一般意义上的课程相比,突出的潜在性也是幼儿园课程的重要特性。

的确,幼儿园课程是特定的课程机构——幼儿园所使用的课程,它的对象是学前幼儿,因此幼儿的身心发展特点、学习特点就成了决定其特性的关键。幼儿的身体与心智发展水平不同于其他年龄阶段的学习者,与中小學生相比,幼儿的学习不是书面的学习,教师的语言传递不是幼儿学习的主要方式,系统化的学科知识也不是幼儿实际的学习内容,这就使幼儿园课程作为特定阶段幼儿的课程有区别于其他阶段课程的特质。所以对幼儿园课程特质的探讨、分析,对于我们更好地认识幼儿园课程的本质,更好地进行幼儿园课程设计与实施有重要的指导与启发意义。



3 什么是课程开发的目标模式,其基本流程如何?

课程开发的目标模式是指以目标为课程开发的基础和核心,围绕课程目标的确定、实现、评价而进行的课程开发的模式。^① 目标模式是 20 世纪课程开发科学化运动的产物,以拉尔夫·泰勒创立的泰勒模式最为经典。

泰勒在其 1949 年出版的《课程与教学的基本原理》一书中,提出了课程开发的四个基本问题^②:

第一,学校应该试图达到哪些教育目标。

第二,提供哪些教育经验才能实现这些目标。

第三,怎样才能有效地组织这些教育经验。

第四,怎样才能确定这些目标正在得到实现。

这四个基本问题——确定教育目标、选择教育经验(学习经验)、组织教育经验、评价教育计划被后人称为“泰勒原理”。其基本流程为:确定教育目标→选择学习经验→组织学习经验→评价教育计划。以下分别予以论述。^③

一、确定教育目标

泰勒认为,确定教育目标是课程开发的出发点,因为目标具有引导课程选择、组织与评价的主要功能,并且认为目标的确定有三个来源和两次甄选。

① 张华主编:《课程教学论》,上海教育出版社 2000 年版,第 95 页。

② [美]拉尔夫·泰勒著,施良方译:《课程与教学的基本原理》,人民教育出版社 1994 年版。

③ 王春燕主编:《幼儿园课程概论》,高等教育出版社 2007 年版,第 19~20 页。