

全国学前教育专业（新课程标准）“十二五”规划教材

幼儿园课程概论

朱家雄 主审 胡娟 主编



复旦大学出版社

全国学前教育专业（新课程标准）“十二五”规划教材

幼儿园课程概论

主 审 朱家雄
主 编 胡 娟
副主编 孔宝刚
编 者 陈菲菲 胡 娟 张海燕 张云亮



复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程概论/朱家雄主审,胡娟主编. —上海:复旦大学出版社,2015.3
全国学前教育专业(新课程标准)“十二五”规划教材
ISBN 978-7-309-11211-5

I. 幼… II. ①朱…②胡… III. 幼儿园-课程-幼儿师范学校-教材 IV. G612

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第016417号

幼儿园课程概论

朱家雄 主审 胡娟 主编
责任编辑/黄乐

复旦大学出版社有限公司出版发行
上海市国权路579号 邮编:200433
网址:fupnet@fudanpress.com http://www.fudanpress.com
门市零售:86-21-65642857 团体订购:86-21-65118853
外埠邮购:86-21-65109143
上海市崇明县裕安印刷厂

开本 890×1240 1/16 印张 11.25 字数 339 千
2015年3月第1版第1次印刷

ISBN 978-7-309-11211-5/G·1446
定价:29.50元

如有印装质量问题,请向复旦大学出版社有限公司发行部调换。

版权所有 侵权必究

内 容 提 要

本书结合幼儿师范学生特点，采用原理阐述和案例评析相结合的方式，帮助学生在理解幼儿园课程基本概念的基础上，重点掌握幼儿园课程设计的基本原理，领悟幼儿园教育活动设计和实施的规律和方法，从而具备幼儿园教育活动设计的基本能力。

全书共分五章，分别论述幼儿园课程概述、幼儿园课程的编制、幼儿园课程中教育活动的设计和实施的规律和方法、西方当代早期教育课程及其发展趋势以及我国幼儿园课程方案及课程改革方向。

李云燕 燕燕燕 燕燕燕 燕燕燕 燕燕燕 燕燕燕



总序

学前教育是国民教育体系的重要组成部分,是终身教育的开端,幼儿教师教育担负着学前教育职前培养和职后培训、促进教师专业成长的双重任务,在教育体系中具有职业性和专业性、基础性和全民性的战略地位。

自1903年湖北幼稚园附设女子速成保育科诞生始,中国幼儿教师教育走过了百年历程。可以说,20世纪上半叶中国幼儿教师教育历经从无到有、从抄袭照搬到学习借鉴的萌芽、创建过程;新中国成立以后,幼儿教师教育在规模与规格、质量与数量、课程与教材建设等方面得到较大提升与发展。中国幼儿教师教育历经稳步发展、盲目冒进、干扰瘫痪、恢复提高和由弱到强的发展过程。

1999年3月,教育部印发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》,幼儿教师教育的主体由中等教育向高层次、综合性的高等教育转变;由单纯的职前教育向职前职后教育一体化、人才培养多样化转变;由独立、封闭的办学形式向合作、开放的办学形式转变;由单一的教学模式向产学研相结合的、起专业引领和服务支持作用的综合模式转变。形成中专与大专、本科与研究生、统招与成招、职前与职后、师范教育与职业教育共存的,以专科和本科层次为主的,多规格、多形式、多层次幼儿教师教育结构与体系。幼儿教师教育进入由量变到质变的转型提升进程,由此引发了人才培养、课程设置、教学内容等方面的重大变革。课程资源,特别是与之相适应的教材建设成为幼儿教师教育的当务之急。

正是在这一背景下,“全国学前教育专业系列教材”编审委员会在广泛征求意见和调查研究的基础上,开始酝酿研发适应幼儿教师教育转型发展的专业教材,这一动议得到有关学校、专家的认同和教育部师范教育司有关领导的大力支持。2004年4月,复旦大学出版社组织全国30余所高校学前教育院系、幼儿师范院校的专家、学者会聚上海,正式启动“全国学前教育专业系列”教材研发项目。2005年6月,第一批教材与广大师生见面。此时,恰逢“全国幼儿教师教育研讨会”召开,研讨会上,教育部师范教育司有关领导对推进幼儿教师教育优质课程资源建设作出指示:“一是直接组织编写教材,二是遴选优秀教材,三是引进国外优质教材;开发建设有较强针对性、实效性、反映学科前沿动态的幼儿教师培养和继续教育的精品课程与教材。”

结合这一指示精神,编审委员会进一步明确了教材编写指导思想和教材定位。首先,从全国有关院校遴选、组织一批政治思想觉悟高、业务能力强、教育理论和教学实践经验丰富的专家学者,组成教材研发、编撰队伍,探索建立具有中国幼儿教师教育特色、引领学

前教育和专业发展的、反映课程改革创新成果的教材体系；努力打造教育观念新、示范性强、实践效果好、影响面大和具有推广价值的精品教材。其次，建构以专科、本科层次为主，兼顾中等教育和职业教育，多层次、多形式、多样化的文本与光盘相结合的课程资源库，有效满足幼儿教师教育对课程资源的需求。

经过十年多来的教学实践与检验，教材研发的初衷和目的初步实现。截至2014年4月，系列教材共出版160余种，其中8种教材被教育部列选为普通高等教育“十一五”“十二五”国家级规划教材，《手工基础教程》被教育部评选为普通高等教育“十一五”国家级精品教材，《幼儿教师舞蹈技能》荣获教育部教师教育国家精品资源共享课，《健美操教程》获得教育部“教育改革创新示范”教材；系列教材使用学校达600余所，受益师生数十万人次。

伴随国务院《关于当前发展学前教育的若干意见》和《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010~2020年）》的贯彻落实，幼儿教师准入制度和标准的建立、健全，幼儿教师教育面临规范化、标准化、专业化和前瞻化发展的机遇与挑战。一方面，优质学前教育资源已成为国民普遍地享受高质量、公平化、多样性学前教育的新诉求。人才培养既要满足当前学前教育快速发展对幼儿师资的需求，还要确保人才培养的高标准、严要求以及幼儿教师职后教育的可持续发展；另一方面，学前教育专业向0~3岁早期教育、婴幼儿服务、低幼儿童相关产业等领域拓展与延伸，已然成为专业发展与服务功能发挥的必然趋势。这一发展动向既是社会、国民对专业人才的要求与需求，也是高等教育服务社会、培养高层次专业人才的使命。为应对机遇与挑战，幼儿教师教育将会在三个方面产生新变化：一是专业发展广义化，专业方向多元化，人才培养多样化，教师教育终身化；二是课程设置模块化，课程方案标准化，课程发展专业化和前瞻化；三是人才培养由旧三级师范教育（中专、专科、本科）向新三级师范教育（专科、本科、研究生）稳步跨越。

为及时把握幼儿教师教育发展的新变化，特别是结合2011年10月教育部颁布的《教师教育课程标准（试行）》及2012年10月颁布的《3~6岁儿童学习与发展指南》，编审委员会将与广大高校学前教育院系、幼儿师范院校共同合作，从四个方面入手，着力打造更为完备的幼儿教师教育课程资源与服务平台，并把这套教材归入“全国学前教育专业（新课程标准）‘十二五’规划教材”系列。第一，探索研发应用型学前教育专业本、专科层次系列教材，开发与专业方向课程、拓展课程、工具性课程、实践课程和模块化课程相匹配的教材，研发起专业引领作用的幼儿教师继续教育教材；第二，努力将现代科学技术、人文精神、艺术素养与幼儿教师教育有效融合并体现在教材之中，有效提升幼儿教师综合素养；第三，教材编写力图体现幼儿教师教育发展趋势与专业特色，反映优秀中外教育思想、幼儿教师教育成果，全面提高幼儿教师教育质量；第四，建构文本、多媒体和网络技术相互交叉、相互整合、相互支持的立体化、网络化、互动化的幼儿教师教育课程资源体系，为创建具有中国特色的幼儿教师教育高品质专业教材体系贡献我们的力量。

“全国学前教育专业系列教材”编审委员会

2015年3月

前言

20多年前,我开始在华东师范大学讲授“幼儿园课程”的课程,在教学过程中,我不断地收集和积累资料,注重理论的建构,完成了面向研究生和本科生层次的《幼儿园课程》《幼儿园课程的理论与实践》等书,同时我也十分重视与幼儿园教育实践的结合,为上海、四川、福建3个省、市设计和编制了适合当地的课程和教材。

我的学生胡娟,也是本书的主编之一,2005年华东师范大学学前教育专业硕士研究生毕业后,一直在幼儿师范学校从事学前教育教学工作,讲授《幼儿园课程》也将近10年,经常和我探讨《幼儿园课程》教学过程中的问题。

《幼儿园课程》是研究幼儿园教育的理念和实践之间转换过程的一门学科,是连接教育理念和教育实践的桥梁,是一门理论性较强的学科。对于幼儿师范专科学学生来讲,这门课程有一定的难度。如何引导学生理解课程的基本常识,既获得关于幼儿园课程的整体概念,了解当代有代表性的课程方案及早期教育的课程改革和发展趋势,又能使学生养成具有一定教育素养的课程观,尝试参与课程设计,从而提高学生将教育理念转化为教育实践的能力,是胡娟老师经常和我探讨的问题,而这也是我们共同完成《幼儿园课程概论》这本教材的主要原因。

本书既承接着对教育价值的认同与传递,又体现着对教育实践活动的目标、内容、组织、方法和评价的宏观和整体思考。学前教育专业的《幼儿教育学》和《幼儿心理学》的基本理论是理解本书的理论基础,为把握幼儿园课程的基本特点提供了条件;同时本书内容又对从微观上研究幼儿园各领域教育的学科诸如《学前儿童语言教育》《学前儿童科学教育》《学前儿童社会教育》等幼儿园五大领域的活动设计起着统领和指导作用。

结合学前教育专业专科学学生特点,本教材采用原理阐述和案例评析相结合的方式,在帮助学生能在理解课程基本概念的基础上,重点掌握幼儿园课程设计的基本原理,领悟幼儿园教育活动设计和实施的规律和方法,从而具备幼儿园教育活动设计的基本能力。因此,在教学过程中,要引导学生参与设计、开发幼儿园课程,应选择适当的课程价值取向完成相应的活动设计任务,鼓励学生将设计的教育活动方案运用于教育实践。

当然,本教材中难免会有诸多不足之处,希望能借此教材把我对幼儿园课程的最新理解,把我和我的学生在教学实践中所获得的最新体会,与大家一起分享。

朱家雄

2014年12月

目 录

第一章 幼儿园课程概述

第一节 课程概述

- 一、课程的定义 2
- 二、课程的类型 4

第二节 幼儿园课程概述

- 一、幼儿园课程的概念 6
- 二、幼儿园课程的特点 7
- 三、幼儿园课程的要素 9
- 四、幼儿园课程的基础 10
- 五、幼儿园课程的结构化程度 22

第二章 幼儿园课程的编制

第一节 幼儿园课程编制模式

- 一、目标模式 29
- 二、过程模式 32
- 三、幼儿园课程编制的实际过程 34

第二节 幼儿园课程目标

- 一、幼儿园课程目标的内涵 36
- 二、幼儿园课程目标的取向及其表述 37
- 三、课程的各种目标取向在幼儿园课程中的互补 42
- 四、幼儿园课程目标的来源与依据 43
- 五、幼儿园课程目标的体系与层次结构 44
- 六、幼儿园课程目标的表述 49

第三节 幼儿园课程内容的选择和组织

- 一、幼儿园课程内容的概念 50
- 二、幼儿园课程内容的范围和类型 51
- 三、幼儿园课程内容的选择 53

四、 幼儿园课程内容的组织	57
第四节 幼儿园课程的实施	
一、 幼儿园课程实施的取向	60
二、 幼儿园课程实施的途径	61
三、 影响幼儿园课程实施的因素	72
第五节 幼儿园课程的评价	
一、 幼儿园课程评价的作用	73
二、 幼儿园课程评价的基本要素	74
三、 幼儿园课程评价的取向	79
四、 幼儿园课程评价的模式	80
五、 幼儿园课程评价的过程	84
六、 幼儿园课程评价的原则	84

第三章 幼儿园课程中教育活动的设计和实施

第一节 幼儿园学科（领域）教育活动的设计与实施	
一、 幼儿园学科（领域）教育活动的含义	93
二、 幼儿园学科（领域）教育活动的组织与设计	93
三、 幼儿园学科（领域）教育活动的案例呈现	95
四、 幼儿园学科（领域）教育活动的教育价值和局限性	101
第二节 幼儿园单元主题教育活动的设计和实施	
一、 幼儿园单元主题教育活动的含义	102
二、 幼儿园单元主题教育活动的组织和设计	103
三、 幼儿园单元主题教育活动的案例呈现	104
四、 幼儿园单元主题教育活动的教育价值和局限性	109
第三节 幼儿园区域活动的设计与实施	
一、 幼儿园区域活动的含义	109
二、 幼儿园区域活动的设计与实施	110
三、 活动区的规划与创设	111
四、 教师在活动区活动中的作用	113
五、 幼儿园区域活动的案例呈现	115
六、 幼儿园区域活动的教育价值和局限性	117

第四章 西方当代早期教育课程及其发展趋势

第一节 西方著名的幼儿园课程方案

- 一、Bank Street 早期儿童教育方案..... 121
- 二、蒙台梭利课程..... 125
- 三、High/Scope 课程..... 128
- 四、Project Approach (方案教学) 课程..... 132
- 五、瑞吉欧教育体系..... 138

第二节 西方早期儿童教育课程的发展趋向

- 一、未来对早期儿童教育课程的挑战..... 145
- 二、西方国家早期儿童教育课程的发展趋向..... 148

第五章 我国幼儿园课程方案及课程改革动向

第一节 我国著名的幼儿园课程方案

- 一、陈鹤琴的“五指活动课程”..... 156
- 二、张雪门的“行为课程”..... 158

第二节 当今我国幼儿园课程改革的主要动向

- 一、当今我国幼儿园课程改革中存在的有争议的问题..... 159
- 二、我国幼儿园课程改革的发展趋势..... 163

第一章

幼儿园课程概述

本章知识框架

幼儿园课程概述

课程

1. 课程的定义
2. 课程的类型

幼儿园课程

1. 幼儿园课程的概念
2. 幼儿园课程的特点
3. 幼儿园课程的要素
4. 幼儿园课程的基础
5. 幼儿园课程的结构化程度

课程是教育中最重要,也是最繁难、最难以把握的问题之一。课程是关于教育目标、内容、方法和评价的一个系统,是把教育思想、教育理论转化为教育实践的中介或桥梁。

第一节 课程概述

一、课程的定义

课程是一个使用广泛而又含义多重的术语,对于不同的人,在不同的情境里,课程可能意味着不同的含义。如果我们对周围的人作一番简单调查就会发现,几乎所有的人都以为自己知道何谓课程,然而对它的界定却莫衷一是。

在探讨课程的本质内涵时,学者们所持的哲学观、社会学观、教育信念等各不相同,他们自然都从各自不同的立场对“课程”的本质内涵作了不同的限定。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13种具代表性的课程观:

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

我们可以把上述13种课程观再进行归类:(1)到(6)无论是教的内容,还是学的内容,都可以归纳为教学科目;(7)到(10)无论是行为目标、科目顺序,还是学习的进程,都可以归纳为计划;(11)、(12)强调的是学习者的经验;(13)强调的是活动。

所以,课程的定义,进一步概括为以下四类:

(一) 课程是教学科目

“课程”的这种定义,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。因而,这种定义其实也是一种比较传统、影响力比较深远的观点。

这种理解把课程看成是学科内容的总和,认为课程即教学内容,注重教材体系,依据科学和学问的逻辑,根据学习者的发展特征和认知水平编制成一定体系的教材,让学习者进行“系统的”学习。

教学科目观认为,课程的表现形式是各科目的教学大纲和教科书、教材等的汇总。这种观点强调的是学校向学生传授学科知识体系,容易忽视学生情感、经验与个性发展;这种观点把课程视为外在于学习者的静态的东西,课程往往凌驾于学习者之上;这种观点割裂了知识的整体性以及知识与生活的联系。^①

^① 潘洪建,刘华,蔡澄.课程与教学论基础[M].镇江:江苏大学出版社,2011:36.

（二）课程是教学计划

“课程是教学计划”这一观点倾向于从计划的维度来定义课程。例如，塔巴（Taba, H.）将课程定义为“是一种学习计划”^①。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”^②。

教学计划观认为，课程是教育的蓝图与方案，其表现形式有：课程（教学）计划、教学大纲（课程标准）、教科书。这种观点仅强调课程的计划性、预成性与社会目标，可能忽视学生的实际需要与经验，忽视课程的灵活性、生成性。这种观点使课程成为静态的、既定的、外在的东西，难以适应教育的动态变化^③。

（三）课程是学习者的经验

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。”^④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”^⑤。认为唯有儿童实际经历、理解和接受了经验，才能称为儿童学习到的课程。

受杜威影响，许多人持同样的观点。如美国课程论专家卡斯威尔和坎贝尔认为，“课程由儿童在学校指导下所获得的不间断的经验所组成”。在二三十年代，我国的幼儿教育工作者受进步主义教育思想的影响，倾向于将课程看成是儿童活动的经验。

认为课程即经验，就会以儿童的主体性活动的经验为中心组织课程，就会“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”^⑥。现在幼儿园课程领域中经常讲的生活课程、活动课程、儿童中心课程就是属于这种经验课程。

经验本质观把课程的重点从教材转向个人，强调学生在活动中获得的真实体验，凸显了学习活动对学生的意义，但它容易忽视系统知识和种族经验，不利于学生形成完整的文化知识结构。此外，“经验”一词过于宽泛，使得课程设计无从下手。^⑦

（四）课程是活动

课程活动论其本质和经验说是一样的，因为学生与教育情境互动的活动是学生获得优异经验的必经之路，同时也避免了经验说的内在性、无标准性。学校活动的进行，既有计划又可生成，从预设的活动内容、方法、环境设置中既可判断是否有利于学生经验的获得，又可判断活动的生成走向。我国的幼儿教育工作者也认同课程的活动说。

将课程界定为活动，较好把握了教育中的主体和客体、过程与结果等关系，把教育的张力淋漓尽致地发挥出来。但同时也出现了为活动而活动的“活动主义”倾向，追求表面繁华而无思维实质的现象。我们期望的是可以提升学生经验或提升学生的思维与学习品质的活动。^⑧

事实上，每一种有代表性的课程定义的出现，都是指向当时特定社会历史背景下课程所出现的问题，而且都隐含着倡导者各自不同的立场和价值取向。对于教育工作者来说，重要的不是确认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同时出现的新问题，以便根据课程实践的要求，做出明智的决策。

① Taba H. *Curriculum development: Theory and practice* [M]. New York: Harcourt, Brace, Jovano Vich, 1962: 10-11.

② Oliva P. F. *The secondary school today* [M]. New York: Harper and Row, 1972: 81.

③ 潘洪建, 刘华, 蔡澄. 课程与教学论基础 [M]. 镇江: 江苏大学出版社, 2011: 37.

④ [美] 杜威. 杜威教育论著选 [M]. 赵祥麟, 王承绪编译. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 89, 351.

⑤ 同上.

⑥ 钟启泉. 现代课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1989: 186.

⑦ 潘洪建, 刘华, 蔡澄. 课程与教学论基础 [M]. 镇江: 江苏大学出版社, 2011: 36.

⑧ 王春燕. 幼儿园课程概论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2012: 5.

二、课程的类型^①

从不同的角度出发,课程可以区分为不同类型。

(一) 以课程内容设计方式为标准,将课程划分为学科课程与活动课程

1. 学科课程

学科课程是一种以人类各门科学的知识体系为基础,按照学科内在逻辑加以组织而形成的课程。学科课程是一种古老的课程类型。我国西周时期学校设置的“六艺”:礼、乐、射、御、书、数,就是我国学科课程的雏形。古希腊学校的“七艺”:文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐,可看成是西方学科课程的原初形态。时至今日,学科课程在各国学校仍占据主导地位。这是因为学科课程具有逻辑性、系统性和简约性特点,有利于知识的学习和巩固,同时也便于教学设计和管理。但学科课程也有其明显的不足:(1)由于学科课程的“分科”是人为的,因而缺乏内在的整合性,忽视知识的联系性,从而割裂了儿童的理解力;(2)学科课程忽视儿童的动机和已有经验,容易脱离儿童的兴趣和生活实际。

2. 活动课程

活动课程又称经验课程,是从学生的兴趣和需要出发,以学习者为中心,按照各种实践活动类型和特定活动方式而设计的课程类型。其主要倡导者是美国教育家杜威和克伯屈。他们认为学科教材将成人的东西强加给学生,窒息了学生的活力,因此主张打破学科界限,根据学生的需要、经验和问题组织学习内容,让学生“从做中学”。今天许多国家的课程中仍保留了此类课程,如澳大利亚中学开设木工课、戏剧课、烹饪课,我国中学开设劳技课等。活动课程能较好地照顾学生的兴趣和爱好,密切联系生活实际,调动学生学习的积极性,丰富学生的经验,培养学生的实践能力。但经验课程过分夸大了学生的经验,忽视知识本身的逻辑顺序,忽视教育中的社会目标,不利于人类文化遗产的传授,学生难以获得系统的科学文化知识。

我国1992年的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》将课程分为学科和活动两部分,活动课包括晨会、班团队活动、体育锻炼、科技文体活动、社会实践活动和学校传统活动等。2001年《基础教育改革纲要(试行)》将以往的“活动课”改为“综合实践活动课程”,更加强调活动的综合性与实践性,提升了活动课的水平。

(二) 根据学科课程知识分化的程度,将学科课程划分为分科课程和综合课程

1. 分科课程

分科课程实际上就是学科课程,因为学科课程是分门别类进行设置的。分科课程注重将科学知识加以系统组织,使教材按一定的逻辑顺序加以编排,注重儿童在学习过程中对知识和技能的掌握,有利于学生获得系统的知识。但分科课程也存在一些问题,如忽视学科之间的内在联系,不同学科之间彼此隔绝,缺乏沟通,影响学生综合素质与创造能力的发展;过细的分科割裂了知识的内在联系,往往造成知识学习的片面、孤立、呆板。此外,科目过多,容易加重学生的学业负担。因此,设置综合课程或课程综合化成为一种必要。

2. 综合课程

综合课程采用合并相邻学科的方法,把几门学科的教学内容组织在一门科目之中,如将物理、化学、生物合并为科学,将音乐、美术合并为艺术等。一方面,设置综合课程是科学发展的结果。因为科学本来就是一个统一体,学科的划分是人为的,分科过于精细,会妨碍科学研究的视野,不利于科学的发展。事实上,科学研究的许多突破往往是不同学科协作的结果。另一方面,综合课程的设置也有助于克服分科课程的局限。综合课程强化了学科间的联系,有助于学生从整体上认识世界,形成合理的知识结构,发展学生综合运用知识解决问题的能力。

综合课程通常有以下几种形式:

^① 潘洪建,刘华,蔡澄.课程与教学论基础[M].镇江:江苏大学出版社,2011:36.

(1) 相关课程。在分科基础上确定科际联系点,加强学科之间的联系。例如,在语文与历史或数学与物理等相邻学科之间确立科际联系点,使学科之间保持横向联系。

(2) 融合课程。将相邻学科合并在一起,构成新的学科,例如,中国历史、世界历史合并为历史,或将历史、地理、政治科目融合为“社会研究”。

(3) 广域课程。广域课程又称合科课程,它是突破原有学科界限,合并数门相邻学科,形成范围更广的课程。例如,将学校课程分为普通社会科、普通理科、普通技能等,它比融合课程更具有综合性。采用广域课程可减少分科数目,增加课程间的内在联系,克服知识的零碎性,使教学内容更加贴近生活,但怎样把不同学科的知识综合在一起,教材编写、师资配备存在一定困难。

(4) 核心课程。核心课程也称问题中心课程,或轮形课程,它是以个人或社会生活的现实问题为核心将其他学科组织起来的课程,如社会健康、人口控制、能源保护、贫困问题等课程。在理论上,核心课程可以避免分科课程脱离生活实际、活动课程过分迁就学生直接兴趣的偏向,它以社会为中心,由近及远,逐步扩展,使学校课程同社会生活联系起来,有利于调动学生解决问题的积极性,但对教师要求高,课程内容难以整合。

(三) 以课程影响学生的方式为标准,将课程划分为显性课程和隐性课程

1. 显性课程

指一整套以教学计划、课程标准和教材的形式存在的知识技能、价值观念和行为规范,这是一种以直接的、明显的方式呈现的课程。学校课程表给我们呈现的一门一门的课程就是显性课程,它包括教师有目的、有计划地组织实施的那些学科和活动。

2. 隐性课程

也称为隐蔽课程、潜在课程。它是“这样一些教育实践及成果,它们在学校政策、课程计划上并没有明确规定,然而又是学校经验中常规的、有效的一部分”。

一般来说,隐性课程会在三个方面发挥作用:(1) 物质空间方面,校园的建筑、活动场地、绿化、设施设置等物质条件会以潜移默化的方式影响学生心理;(2) 组织制度方面,学校的管理制度、生活制度、评价制度、奖惩制度无形中与学生的发展紧紧相连;(3) 文化心理方面,包括学校文化价值观、师生关系、教师的教育观、儿童观与行为表现。学校文化、教师行为态度对学生发挥的影响从某种意义上说,大大超过学校、教师向学生开设的正规课程。

西方学者曾从三个方面区分显性课程和隐性课程:

(1) 学习的计划性

显性课程是有计划、有组织的学习活动,学生有意参与活动的成分很大;隐性课程是无计划的、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。

(2) 学习的环境

显性课程主要是通过课堂教学而获得的知识和技能,隐性课程则是主要通过学校环境(包括物质环境、社会环境和文化影响等)而得到的知识、态度和价值观。

(3) 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。

显性课程和隐性课程虽然有所不同,但是两者之间也存在着内在联系。

在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是当显性课程的实施过程能充分发挥师幼双方的自主性和创造性时,那么课程实施中就一定会出现更多的非计划的、非预期的教育影响。

隐性课程也在课程实施的过程中不断地转化为显性课程,这就是说,当在显性课程实施中发生了隐性课程的影响时,如果是发生了不好的影响,那么就会引起对隐性课程所产生的影响的控制;如果是发生了好的影响,那么隐性课程就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。

分类标准的不同造成了课程类型的繁杂多样。这些客观存在的各种课程类型之间,存在着某种逻

辑关系,我们可以把课程形态大体整理如图1-1-1所示。

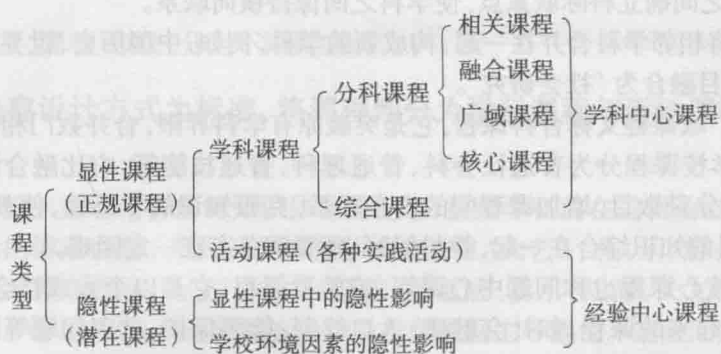


图1-1-1 课程类型示意图

学科中心课程与经验中心课程的区别如表1-1-1所示。

表1-1-1 学科中心课程与经验中心课程的区别^①

	学科中心课程	经验中心课程
1	教师中心	学生中心
2	教材中心——知识系统	问题中心——直接体验
3	课堂中心——教师系统讲授为主	实践活动中心——学生主动学习为主
4	注重学生知识和智力发展为主	注重学生个性全面发展
5	注重训练教育	注重养成教育
6	注重教育结果	注重教育过程
7	注重知识获得	注重问题解决
8	客观定性评价为主	主观综合评定为主

第二节 幼儿园课程概述

一、幼儿园课程的概念

关于幼儿园课程的定义,我国著名的幼儿教育专家们明确给出了他们的观点。

张雪门提出:“课程是什么?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。”同时明确指出:“幼稚园的课程是什么?这是给三足岁到六足岁的孩子所能够做而且欢喜做的经验的预备。”^②1966年他出版了《增订幼稚园行为课程》一书,明确提出行为课程的概念。他说:“生活就是教育,五六岁的孩子们在幼稚园生活的实践,就是行为课程。”

陈鹤琴将“大自然、大社会都是活材料”概括为“活教育”的课程论,强调幼儿园应该给儿童一种充分的经验,活动经验的环境不外乎两个方面:大自然和大社会。大自然构成的自然环境和大社会构成的社会环境一道组成了学前教育课程的中心内容,学前儿童应该在这样的环境中获得发展。

张宗麟对课程本质的理解更为宽泛,他指出:“幼稚园课程者,由广义的说之,乃幼稚生在幼稚园一

① 高峡等. 活动课程的理论与实践[M]. 上海:上海科技教育出版社,1997:40.

② 张雪门. 幼儿园课程[A]. 见:戴自庵. 张雪门幼儿教育文集(上卷)[C]. 北京:北京少儿出版社,1994:24.

切之活动也。”它包括“一切教材,科目,幼稚生之活动”。^①关于幼稚园课程的划分,他认为有两种情况。一是按照儿童的活动划分,课程包括五个方面:(1)开始的行动,即幼稚生初入园时必须养成的习惯,也就是人生最基本的习惯,如放手巾、认识教师和同学,以及初步的礼节等;(2)身体活动,即强健身体的习惯与技能,如各种卫生习惯、跑步、跳、爬等;(3)家庭的行动,如反映家人之间的关系、礼仪,以及家庭事务的动; (4)社会活动,即养成公民素质的教育活动,包括各种节日、同伴关系的动等;(5)技能活动,是培养儿童适当表现自己的动。另一种是按学科划分课程。具体划分为音乐、游戏、故事、谈话、图画、手工、自然、常识、读法、识数等十个科目。其中每一个科目又包括一些小项目。如音乐包括听琴、唱歌、节奏动作、弹奏乐器,游戏包括个人游戏和团体游戏,故事包括听、讲和表演,图画包括自由画、写生画和临摹画,手工包括纸工、泥工、缝纫及竹木,读法包括认字、短句故事等。“总之,无论以儿童活动分类或以科目为课程之单位,教师决不可拘泥于某时当教何种课程,致使贻削足适合履之讥也。”

以上几位幼教前辈对幼儿园课程的定义和解释表明,我国幼教理论界从一开始就把幼儿的经验、幼儿的活动、幼儿的生活视为课程关注的重点。但由于历史的原因,他们提出的在今天看来仍十分先进的幼儿园课程观,并没有被幼教工作者贯彻到幼儿园教育实践中去。这导致长期以来,幼儿园课程被视为以传授知识技能为主要任务的各种“课”的“集合”。因此,正确界定幼儿园课程在今天依然十分必要。

目前我国幼儿园课程主导的定义是活动论。教育部“九五”教育科学规划重点课题“中国幼儿园课程政策研究”课题组所认定的幼儿园课程的概念是“幼儿园课程是实现幼儿园教育目的的手段,是帮助幼儿获得有益的学习经验,促进身心全面和谐发展的各种活动的总和”^②。这里所谓的各种活动,也就是《幼儿园工作规程》里所说的“有目的、有计划地引导幼儿生动活泼、主动活动的多种形式的教育过程”。

定义中“活动”一词更能反映幼儿学习的本质和特点,因而也更适合解释幼儿园课程。对于处在“人之初”阶段的幼儿来说,由于其认识活动的具体形象性特征,使得他们的学习明显具有直接经验性,难以离开对客观事物的直接感知,难以离开与客观事物的相互作用——活动。因此,用活动来定义幼儿园课程,突出了幼儿学习的本质特征,更能体现课程为学习服务的基本职能。

在肯定“活动”的同时,我们又在“活动”的前面加上“帮助幼儿获得有益的学习经验”“促进身心全面和谐发展”几个至关重要的词作为限定,这样就更加突出了课程的目的性,克服以活动来定义幼儿园课程可能导致的过于注重活动外在形式和过程从而忽视、忘却活动的目的的危险,可以起到进一步明确活动的指向性、目的性的作用,使过程与结果、形式和实质更加密切地融合为一体。

定义中“活动的总和”突出了幼儿园课程表现形式的多样性,指明凡是作为实现幼儿园教育目的的手段而运用的、能够帮助幼儿获得有益的学习经验的活动,无论是“上课”,还是游戏、生活活动,都是幼儿园课程的有机组成成分。^③

二、幼儿园课程的特点

幼儿园课程与小学、高中等其他各级各类教育的课程同属于课程范畴,因此,幼儿园课程与其他各级各类教育的课程有着一定的相似之处。例如,它们都反映了一定的社会价值和文化知识,各种课程都注重将这些社会价值和文化知识整合到学习者的经验之中。

同时,幼儿园课程在许多方面又有别于其他各级各类教育的课程,“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”^④。前苏联心理学家维果斯基指出,幼儿园的动与教学中存在着若干个由儿童发展的年龄特征所

① 张沪. 张宗麟幼儿教育文集[C]. 长沙: 湖南教育出版社, 1985:31.

② 王春燕. 幼儿园课程概论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2012:5.

③ 冯晓霞. 幼儿园课程[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001:14-16.

④ Spodek B., Saracho O. N.. *Issues in early childhood curriculum* [M]. Teachers College Press, 1991: 5.