



高|校|学|术|文|库
人文社科研究论著丛刊

当代幼儿园课程 与教育专题研究

王文乔 秦建勋 著



中国书籍出版社
China Book Press

当代幼儿园课程 与教育专题研究

王文乔 秦建勋 著



中国书籍出版社
China Book Press

图书在版编目(CIP)数据

当代幼儿园课程与教育专题研究/王文乔,秦建勋著. —北京:
中国书籍出版社,2017.3
ISBN 978-7-5068-6110-6

I. ①当… II. ①王… ②秦… 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(2017)第 060695 号

当代幼儿园课程与教育专题研究

王文乔 秦建勋 著

丛书策划 谭 鹏 武 斌

责任编辑 李 新

责任印制 孙马飞 马 芝

封面设计 马静静

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 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 17.5

字 数 224 千字

版 次 2018 年 1 月第 1 版 2018 年 1 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5068-6110-6

定 价 52.00 元

版权所有 翻印必究

前 言

幼儿教育是基础教育的重要组成部分,是“根”的教育。幼儿时期是人一生中智力发展、人格健全、语言获得、个性发展等的关键期。如果在这个时期里,大脑由于更加有利的条件和有效的教育活动而获得益处,那么人脑的创造性就会发展到不可想象的程度。这正是幼儿教育的意义所在。幼儿教育之所以在世界各国得到高度重视,还由于国际间政治、经济竞争的需要。由于科技的迅猛发展,要求我们新一代接受的知识量越来越多,否则就无法适应社会发展的需要。幼儿教育不仅可以分担整个人生所接受知识量的一部分,更为重要的是良好的幼儿教育可以发掘大脑的巨大潜能,提高整个人口的质量水平,这是人生其他阶段的教育所无法取代的。幼儿接受教育的场所是幼儿园,因此,在幼儿园里精心设计适合幼儿发展的课程,开展形式多样、系统有效的教育活动,是当前我国乃至世界幼儿园的主要任务之一。

课程作为一门专门的研究领域,其发展历史只有短短一百多年的时间。在我国,高、中、小学的课程发展较早,研究开展得较多,成果较丰富,研究相对也比较成熟;相比之下,社会对幼儿园课程的研究还比较薄弱。遵义师范学院学前教育人始终对此进行探索研究,取得了一定的成果,获得了贵州省高等学校省级教学团队、学前教育理论与实践教学团队的称号。本书——《当代幼儿园课程与教育专题研究》就是本团队致力于幼儿园课程发展的几位学者长期认真思考、孜孜不倦执着于幼儿教育事业而研究的成果。

本书共有八章内容,前三章偏重于对幼儿园课程基础理论的

探讨,后五章偏重于对幼儿园专业领域课程的研究。主要分工如下:第一章由遵义师范学院三级教授申健强教授执笔;第二章由遵义师范学院教师教育学院副院长王文乔副教授执笔;第三章由申健强教授执笔;第四章、第五章由遵义师范学院学前教育硕士生秦建勋老师执笔;第六章、第七章由王文乔副教授执笔;第八章由秦建勋老师执笔;本书的最后还有知识拓展的内容:作者对当代幼儿教育热点问题进行了思考与研究,由王文乔副教授撰写。

幼儿时期对于一个人未来的发展有着至关重要的作用,幼儿园就应该提供优质的教育资源,设计适宜的课程,为幼儿的发展服务。当然,目前我国幼儿教育的发展之路还任重而道远,本书只是初步的尝试与探索,虽尽了最大努力,但不可避免仍有许多疏漏与不当之处,甚至有不少错讹之处,敬请读者批评指正。

王文乔

2016年11月

目 录

第一章 幼儿园课程的基本认知	1
第一节 课程与幼儿园课程	1
第二节 幼儿园课程的价值诠释	16
第三节 当代幼儿园课程的价值取向研究	20
第二章 幼儿园课程的理论研究	26
第一节 幼儿园课程的心理学基础	26
第二节 幼儿园课程的哲学基础	36
第三节 幼儿园课程的社会学基础	41
第三章 幼儿园课程组织的系统研究	50
第一节 幼儿园课程组织的内涵	50
第二节 幼儿园课程组织的基本原理	62
第三节 幼儿园课程组织的基本原则	71
第四章 当代幼儿园语言教育研究	81
第一节 幼儿园语言教育概述	81
第二节 幼儿园语言教育的理论基础	95
第三节 幼儿园语言教育活动的主要途径	102
第五章 当代幼儿园艺术教育研究	111
第一节 幼儿园艺术教育概述	111
第二节 幼儿园音乐教育活动及其开展	120

第三节 幼儿园美术教育活动及其开展	136
第六章 当代幼儿园健康教育研究	149
第一节 幼儿园健康教育概述	149
第二节 幼儿园健康教育活动的设计与组织	162
第三节 幼儿园心理健康教育的实施	170
第七章 当代幼儿园科学教育研究	181
第一节 幼儿园科学教育概述	181
第二节 幼儿园科学教育活动的设计与指导	197
第三节 幼儿园科学教育的具体途径	205
第八章 当代幼儿园社会教育研究	213
第一节 幼儿园社会教育概述	213
第二节 幼儿社会性发展的影响因素	229
第三节 幼儿园社会教育活动的设计与评价	239
参考文献	247
知识拓展:当代幼儿教育热点问题研究	251

第一章 幼儿园课程的基本认知

课程被视为教育的核心,它“集中具体地体现了教育目标”^①,是教学内容的系统组织。而作为课程整体的组成部分,幼儿园课程集中反映了幼儿园的教育思想和教育观念,有着不同于其他各级各类学校的一套课程设置。本章就课程和幼儿园课程的本质、幼儿园课程的价值和当代幼儿园课程价值取向这几个问题展开探讨。

第一节 课程与幼儿园课程

课程在教育活动中始终处于基础和核心的地位。对课程本质的不同理解,既影响着课程的理论研究,更影响着课程的实践活动。同样,幼儿园课程的本质问题研究,也影响着幼儿园课程的实践活动。以下从课程的概念演变,潜在课程的提出,幼儿园课程的特殊性、开发性、潜在课堂等方面入手,探讨课程本质和幼儿园本质问题。

一、课程

关于课程的定义,几乎每一位课程研究者都从不同的角度做

^① 吕达:《中国近代课程史论》,北京:人民教育出版社,1994年,第1页。

出自己的解释,并随着社会的发展而变化。

(一)课程最初的含义

课程作为实践过程,从原始社会开始就已经存在了。当时,人类生产生活经验的传授以及民俗传统活动的开展,都属于课程活动。在我国,春秋时期的孔子办私学,因材施教,收入门下的弟子有三千,这些都是课程实践的例证。当时的课程内容主要有六艺,即礼、乐、射、御、书、数,涉及今天的礼仪、音乐、体育、劳动、语文、数学学科。唐宋时期,出现了“课程”一词,指学习的进程。朱熹的《朱子全书·论学》就多次提到课程,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大做工夫”等。这里的“课程”,已经有“课业及其进程”的含义了。

在国外,古希腊的苏格拉底运用“产婆术”对其学生授课,把教学的目标定为塑造幼儿真、善、美的灵魂。柏拉图为实现“理想国”教育蓝图,拟定了人终生教育计划,还为自由人设置了一些必修的课程,如“三艺”(文法、修辞学、辩证法)、“四艺”(算术、几何、天文、音乐)。苏格拉底、柏拉图的教育思想观点几乎就相当于当今社会所说的“教育方法”“教育内容”及“课程设置”与“进程安排”了。同样,古代西方虽然没有出现“课程”一词,但却出现了课程实践活动。“课程”一词最初来源于拉丁语,意指“跑道”,用来规定赛马者的行程,十分接近教育中“学习内容进程”的意思。最先将“课程”术语引入教育领域的是教育家斯宾塞,他在《什么知识最有价值》中用该词说明“学习内容的进程”。在斯宾塞之后,“课程”一词开始被西方学者使用,并逐渐普及起来。由于各研究者对知识、学习理论、社会发展的要求存在不同的理解,关于课程的定义至今众说纷纭。江山野主编的《简明国际教育百科全书·课程》一书曾总结出九种课程定义,我国课程研究者对“什么是课程”也提出了自己的看法,概括起来就有六种,可见课程的定义之繁多。

课程最初是因教育而产生的,含义尚未得到统一,也还不能

够科学、合理地对目的性较强的教育内容和进程进行概括,但为以后课程本质的探索提供了基础。

(二)课程定义的演变

随着社会发展和教育实践的进行,人们对课程本质的理解与掌握发生了变化,课程定义的表述反映着这些变化。目前主要存在以下四种较具代表性的课程观点。

1. 课程即学科或教材

课程即学科或教材,这是斯宾塞教育思想中关于课程本质的观点。斯宾塞认为,课程即对知识的系统组织,将有价值的知识系统化,从而形成了一定科目或学科。这种课程本质观,强调学科知识的系统化及其教育进程安排,教育的任务就是把经过选择并系统化的知识传递给学生。自古以来,人类就开始有意识地将知识系统化,将之传授给学生。例如,前文提到我国古代有礼、乐、射、御、书、数六门课程,西方中世纪的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七门,这些课程都是人类将知识系统优化的结果。

“课程即学科或教材”是一种比较早、影响较为深远的观点,也是比较传统的观点。可以说,世界范围内课程现代化的历史过程主要是在这种课程观点的影响下展开的。赫钦斯、贝斯特、费尼克斯,席罗等人大体上持此观点。例如,贝斯特就说:“课程必须基本上由5种大范围的学科学习组织:a. 掌握母语,系统地学习语法、文学和写作;b. 数学;c. 科学;d. 历史;e. 外国语。”^①

课程即学科或教材这种观点产生于19世纪中期,到20世纪初成为主流,尤其盛行于美国。因为20世纪30年代以前,美国要素主义教育哲学占据统治地位。要素主义的核心观点是,把人

^① 江山野:《简明国际教育百科全书·课程》,北京:教育科学出版社,1991年,第65页。

类优秀文化保持下去。20世纪50年代末60年代初,社会知识量激增,但人们的学习能力没有得到相应的提高,为解决这个问题,迅速提高美国学生的科学和教学水平,结构主义课程论者代表布鲁纳、费尼克斯等大力倡导以学科为中心,强调知识结构的获得,发展学生思维能力的课程。他们认为,只有将知识学科化、结构化、专门化,人们才能够在短时间内获得大量的知识。因此他们还提倡“探究教学”,这将学科即课程的本质观推上了更高水平。

当今社会,以知识为中心强调知识系统化的学科课程占有主导地位。目前,在我国中小学普遍实行的学科课程及相应的理论,也是“课程即学科或教材”这种观点的反映。

2. 课程即经验

20世纪20年代,“课程即学科或教材”的观点逐渐暴露了过于强调课程本身的严密性、完整性和系统性的弱点,开始受到人们的批评,并进行反思,并逐渐盛行起强调尊重学习者需要,发展学生个性的进步主义教育思潮,最终提出了“课程即经验”的观点。

人们发现,把课程看作知识,只关注教学的科目,却将学习者实际的学习体验和学习过程忽略了,从而导致“重物轻人”。事实上,学校应该要关注学生实际学了什么,只有那些真正为学生经历、理解和接受了的東西,才称得上是课程。因此,20世纪20年代后,受杜威的经验主义哲学、完形心理学以及改造主义哲学的教育思想影响,以学生为中心的经验课程发展起来了。这种课程观强调教育要尊重学生的兴趣和需要,发展学生的个性,把课程看作是学生在教育环境中与教师、学习材料等相互作用的所有经验。卡斯威尔、安德逊、堪萨斯等人就持这种课程本质观。这种课程定义中,“经验”一词实质上既包括教育者有目的、有计划地为学生提供的经验,也包括让学生去亲身经历、获得经验的过程。卡斯威尔、安德逊、堪萨斯等人就持“课程即经验”这种课程本质观。与学科课程相比,该课程观把出发点放到了学生身上,重点关注的是“人”,而不是“物”。因为它重视学习者的兴趣、需要和

个性;重视学习者与环境的交互作用;兼顾课程过程与结果。但是,经验有随意性,无法将知识系统化;经验的传递有困难,影响了教育目标的确定和实现;经验的性质难以确定。

“课程即经验”的观点在国外尤其是在美国普遍流行,对我国也有影响。

3. 课程即计划

20 世纪 50 年代以来,“教育计划”或“学习计划”因包含目标、内容、活动和评价等方面,而逐渐被人们视为课程。持这种观点的主要代表人物有麦克唐纳、比彻姆、斯坦豪斯等。“课程即计划”不但从“教”的角度强调课程的计划性、目的性,而且从“学”的角度强调学习者的计划性、目的性,认为课程是“学习者在学校指导下遭遇到的所有经验的计划或大纲”^①。由此也可以看出,“课程即计划”观点里,课程并不和学生发生直接的作用,是静态的。

4. 课程即目标

课程即目标,其中心含义就是把课程看作教育者试图达成的一些教育教学目标,或希望学生通过学习而获得的学习结果。该课程定义强调了教育的目的性,因此具有较强的可操作性。20 世纪 60 年代,教育效率和教育控制逐渐受到人们的重视,因此开始把课程视为目的性行为活动,行为主义心理学也为此课程本质观提供了心理学依据。其主要代表人物有博比特、泰勒、加涅、约翰逊等。

由于预期的教育目标或学习目标总是和实际达成的目标有一定距离,不可能完全一致,因此如果过于强调教育的目的性,教学活动也会因此而变得古板、不灵活,对不断变化的教育环境表现出很大的不适应性,也照顾不到学生的差异。这也就是“课程

^① 石筠弢:《学前教育课程论》,北京:北京师范大学出版社,2004 年,第 23 页。

即目标”观点的缺陷和不足之处。但自“课程即目标”产生以来,影响极大。当今课程编制中的“目标模式”就是由此演化而出的一种课程编制模式。

由上述分析可知,每种课程的定义代表了不同的课程本质观,各有优点,也各有不足。第一种定义有利于人们系统地选择和组织教学内容,但又忽视了变化的经验,忽视了学习者的差异。第二种定义扩大了课程内容的范围,考虑到了学习者的兴趣和需要,但目的性、计划性较差,不易达成系统的教育效果。第三、四种定义强调教育的目的性、计划性,但又把计划外的教育因素排除在课程之外,课程范围因此缩小。通过对各种课程定义的分析也可以看到,每一种有代表性的课程定义都指向了当时特定的社会历史条件下课程所出现的问题,因此每一种课程定义都有一定的合理性又有一定的局限性。

另外,人们对课程概念的理解还存在层次的差别。对此,美国学者古德莱德总结出了五种层次的课程:理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程、经验的课程(表 1-1)。

表 1-1 对课程概念理解的层次差别

层次	差别
理想的课程	参与开发、开设的课程主体是一些研究机构、学术团体和课程专家
正式的课程	参与开发、开设的课程主体是教育行政部门,是官方的课程标准和教材,是要列入课表的,普及范围很大
领悟的课程	这类课程领悟主体为任课教师
运作的课程	在课堂上实际实施的课程
经验的课程	这类课程实际体验的主体为学生

由表 1-1 可以看出,从理想的课程到运作、经验的课程,其主体都有所不同,使得课程从规划设计到学生那里,经历了多次转换。因此,对于课程工作者来说,重点关注的是各种课程定义所要解决的问题,同时关注与之相伴随的新问题,然后根据课程实

实践的具体要求做出选择。

(三)潜在课程的提出

由上述课程定义的演变历程可以看出,人们对课程的控制逐渐增强,凸显的是计划性、组织性。但是,这也带来了古板、单调、缺乏灵活的问题。为弥补过多注重“组织”与“计划”的不足,让课程更加贴近现实生活实际,人们提出了“潜在课程”概念^①,强调要重视那些实际上对学习产生了影响而未被列入“计划”之中的教育影响,从而将教育的影响范围扩大到“计划”之外。

20世纪60年代,课程研究与发展的“技术性”“理性化”“实用性”色彩越来越浓重,如过于讲求教学的可控制性和效率性,抑制学习者的个性与和谐发展,忽视人类学习的广泛性等。这些都使教育越来越脱离现实生活实际。教育的“工具性”和“理性化”,使教育产生了危机。到了20世纪70年代,人们开始猛烈批判“工具主义”,在世界范围内掀起了“反理性文化运动”,认为许多情况下人类活动是“非理性”的。在这样的文化背景下,学校教育中的“泰勒模式”(工具模式)受到了批评,发出了“反知主义”“反科技的工具理性主义”“反科层体制文化”等呼声。与此同时,社会逐渐走向了信息化,教育也逐渐走向了社会化。学生不仅应接受理性知识,还应接受非理性的东西。于是,从人文主义立场出发的潜在课程兴起了,它着重解决教育中的过分目的性、正规化问题,重视人的发展。

潜在课程虽然还没有一致性的界定,但分析各家观点也可以得出一些共识,主要包括以下几点。第一,潜在课程与正规课程、形式课程相对应。第二,潜在课程指向非学术性内容,如价值、态度、规范、信念、情意、人际关系等。第三,潜在课程的影响是无意的、非预期的,但也可能是有意识的。第四,潜在课程可使学习者

^① 潜在课程的概念至今众说纷纭,还没有公认的一致术语,常用的有隐蔽课程、隐性课程、隐形课程、第三类课程(与活动课程和学科课程并列),这里统一用“潜在课程”。

获得的经验可能是系统的,也可能是零碎的。第五,潜在课程具有潜在性、模糊性、多样性、非预见性、非强迫性的突出特点。

综上所述,从“课程”到“潜在课程”,表明了人们已经意识到原有“课程”本质观念的不足和缺陷,表明了人们拓宽了对课程范围的认识,开始重视教育过程中影响学习者发展的非计划性因素。

二、幼儿园课程

在相当长的一段时间内,幼儿园课程仅仅被视为是以传授知识技能为主要任务的各种“课”的集合。因此,有人认为,课程概念只适合学校,而不适合幼儿园。如果把课程仅仅理解为是按知识的内在逻辑分门别类组织起来的学科内容系统,它确实不适合幼儿园。目前学界一致认为,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,以促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和^①。

幼儿园课程所指向的范围要比课程小得多,它除了具有上述的课程本质外,还具有自身的一些特殊性。当然,认识幼儿园课程的本质,不但要了解其特殊性和相关性质,还要了解幼儿园课程的开放性,以及当中的潜在课程问题。

(一)幼儿园课程的特殊性

幼儿园是对3—6岁的儿童进行教育的专门机构,特定年龄阶段的教育必须要有特定的课程。幼儿园课程具有自身的特殊性,从总体上来看,幼儿园课程是基础教育课程的基础部分,是非义务教育课程,是终生教育的根基课程,是基础素质教育课程^②。

① 王春燕:《幼儿园课程概论》,北京:高等教育出版社,2007年,第5页。

② 石筠弢:《学前教育课程论》,北京:北京师范大学出版社,1999年,第42—54页。

因此,幼儿园课程对象、目标、内容、结构、实施都有特殊之处。

1. 幼儿园课程对象的特殊性

幼儿园课程的对象是3—6岁的幼儿,这个年龄段的幼儿对世界充满好奇,有着强烈求知欲望。幼儿身心发展的特点、学习的特点是决定幼儿园课程特殊性的关键因素。幼儿的身体和心智发展水平都不同于其他年龄段的学习者。因此,幼儿园课程应以幼儿的身心发展为依据,要担负起启蒙的基本任务,体现“幼儿化”的特征。这就是导致幼儿园课程其他因素如课程目标、课程内容等不同于一般课程而具有自己的特质的原因。

2. 幼儿园课程目标的特殊性

幼儿教育的目标是促进幼儿体、智、德、美等方面的和谐发展,而幼儿园课程就是幼儿教育目标的中介。因此,幼儿园课程不但要顾及幼儿身体的发展,还要兼顾其智力、认知、情感、性格等方面的发展。与其他阶段的教育不同,幼儿园课程的首要目标是促进幼儿身心的发展。因此,幼儿园课程应遵循保育和教育相结合的原则,不但要重视教育目标,更重要的是保证保育目标的达成。

3. 幼儿园课程内容的特殊性

幼儿处在身心发展的特殊时期,他们的思维是感性的、直观的,语言发展水平也较低。与此相适应,幼儿园课程内容要能让幼儿感知得到,应该是具体的、形象的,能激发幼儿的兴趣,贴近幼儿的日常生活。另外,幼儿园课程内容不应该是以知识的逻辑体系组织起来的,而应该以生活的逻辑组织,要多样化、感性化,富有趣味。总之,幼儿园课程内容应该是具有强烈生活化的活动,是浅显的,易为幼儿感知。

幼儿教育是全面发展的教育,因此,幼儿园课程不但包括启迪心智的内容,一些基本的生活和做人所需要的态度和能力也是

幼儿需要学习的。当然,正如前面说的,幼儿的生活是多层次的、广泛性的,如此广泛的学习内容不可能仅靠教师专门设计和组织的教学活动来完成,幼儿只能在生活中学习生活、在交往中学交往。幼儿园课程内容应是有意选择的,要带有鲜明的生活化特征,课程实施要贯彻于幼儿的生活。

4. 幼儿园课程结构的特殊性

幼儿园课程应以生活为逻辑起点,以幼儿的兴趣为出发点。所以,幼儿园课程就不应以成人确定的系统的学科来加以组织。生活是整体的,幼儿面对的是整体的生活,因而,幼儿园课程不能以孤立地发展幼儿的某种机能为主要内容,要体现课程结构的整体性、综合性。

5. 幼儿园课程实施的特殊性

幼儿的生理、心理发展特点和学习特点,要求幼儿园课程必须是生活化的,这也就决定了幼儿园课程在实施方面的特殊性。幼儿的抽象思维、逻辑思维的发展还属于初级阶段,甚至还没有形成;语言能力也很低,因此他们主要通过自己的感官来认识周围的世界,必须要获得丰富的感性经验才能理解事物。幼儿的学习是情景性的,需要借助具体的事物,并且要参与其中,在探索和交往过程中进行学习。由于幼儿的认知方式具有行动性和形象性,幼儿园课程必须以幼儿主动参与的教育性活动为其基本存在形式和组成部分。因此,幼儿园课程的实施,不但要创设丰富的活动情境,还要注意营造自由、自主活动的氛围,让幼儿产生互动的欲望,激发幼儿与人交往的兴趣,并提供相应的帮助。如果没有与环境相互作用的各种具体而生动的活动,幼儿也就无法获得直接的经验,幼儿园课程的实施也就失去了意义。

游戏是幼儿最喜欢的活动,因此幼儿园课程的实施也要注意利用游戏的手段。游戏可以提供现实的情境,幼儿在情境中与他人交往、互动、合作,操作玩具,进行探究,在教师的引导和帮助下