


教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

YOUERYUAN KECHENG LUN

幼儿园课程论

● 朱家雄 主编

 中央广播电视大学出版社

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

幼儿园课程论

朱家雄 主编

中央广播电视大学出版社

北 京

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园课程论/朱家雄主编. —北京: 中央广播电视
大学出版社, 2007.7

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

ISBN 978-7-304-03901-1

I. 幼… II. 朱… III. 学前教育-教学研究-教材
IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 118929 号

版权所有, 翻印必究。

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

幼儿园课程论

朱家雄 主编

出版·发行: 中央广播电视大学出版社

电话: 发行部: 010-58840200

总编室: 010-68182524

网址: <http://www.crtvup.com.cn>

地址: 北京市海淀区西四环中路 45 号 邮编: 100039

经销: 新华书店北京发行所

策划编辑: 来继文

责任编辑: 马浩楠

印刷: 北京博图彩色印刷有限公司

印数: 0001-5000

版本: 2007 年 7 月第 1 版

2007 年 8 月第 1 次印刷

开本: B5

印张: 17 字数: 304 千字

书号: ISBN 978-7-304-03901-1

定价: 23.00 元

(如有缺页或倒装, 本社负责退换)

幼儿园课程论课程组

课程组组长 朱家雄

主 编 朱家雄

编 写 者 朱家雄 朱丽丽 张 婕

主 持 教 师 施小青

目 录

第一章 幼儿园课程概述	(1)
第一节 课程概述	(3)
一、课程的定义	(3)
二、课程的类型	(7)
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	(10)
三、幼儿园课程的基础	(13)
第三节 幼儿园课程中的游戏活动、教学活动和日常生活活动	(39)
一、游戏在幼儿园课程中的地位	(39)
二、教学在幼儿园课程中的作用	(45)
三、日常生活活动在幼儿园课程中的地位	(47)
四、游戏活动、教学活动和日常生活活动的关系	(48)
第二章 幼儿园课程的编制原理	(61)
第一节 幼儿园课程编制模式	(64)
一、目标模式	(64)
二、过程模式	(69)
第二节 幼儿园课程目标	(72)
一、幼儿园课程目标的取向及其表述	(73)
二、课程的各种目标取向在幼儿园课程中的互补	(81)
第三节 幼儿园课程内容的选择和组织	(82)
一、幼儿园课程内容的取向	(82)
二、幼儿园课程内容的选择	(84)
三、幼儿园课程内容的组织	(85)

第四节	幼儿园课程的评价·····	(88)
一、	幼儿园课程评价的要素·····	(88)
二、	幼儿园课程评价的取向·····	(96)
三、	幼儿园课程评价的过程·····	(97)
第三章	幼儿园课程中教育活动的设计与实施·····	(111)
第一节	幼儿园学科(领域)课程中教育活动的 设计和实施·····	(114)
一、	幼儿园学科(领域)课程的含 义和特征·····	(114)
二、	幼儿园学科(领域)课程中 教育活动的 设计和实施·····	(117)
三、	幼儿园学科(领域)课程 教育活 动示例·····	(121)
第二节	幼儿园综合性课程中教育活动的 设计和实施·····	(150)
一、	综合性课程的含 义和特征·····	(150)
二、	幼儿园综合性课程中 教育活 动的 设计和实施·····	(154)
三、	幼儿园综合性课程 教育活 动示例·····	(173)
第三节	不同结构化程度的教育活 动组成的 连续体·····	(182)
第四章	中外著名的幼儿园课程方案及课程 改革动 向·····	(187)
第一节	国外著名的幼儿园课程方案·····	(189)
一、	斑克街早期儿童教育方案·····	(189)
二、	直接教学模式·····	(196)
三、	蒙台梭利课程模式·····	(201)
四、	海伊斯科普课程·····	(205)
五、	方案教学·····	(211)
六、	瑞吉欧教育体系·····	(220)
第二节	中国著名的幼儿园课程方案·····	(230)
一、	陈鹤琴的“五指活动课程”·····	(231)
二、	张雪门的“行为课程”·····	(234)
第三节	当前的幼儿园课程改革动向·····	(236)
一、	国外幼儿园课程的发展 趋向·····	(236)
二、	中国幼儿园课程改革的 历史 和发展 动向·····	(249)
后 记	·····	(266)

第一章

幼儿园课程概述

◇ 学习目标

- 了解课程的不同定义维度和类型；
- 理解幼儿园课程的特征与要素；
- 了解幼儿园课程的心理学、哲学、社会学基础对幼儿园课程的影响。
- 了解游戏、教学和日常生活活动是幼儿园课程的重要组成部分，理解三者各自在幼儿园课程中的地位或作用，理解三者之间的关系。

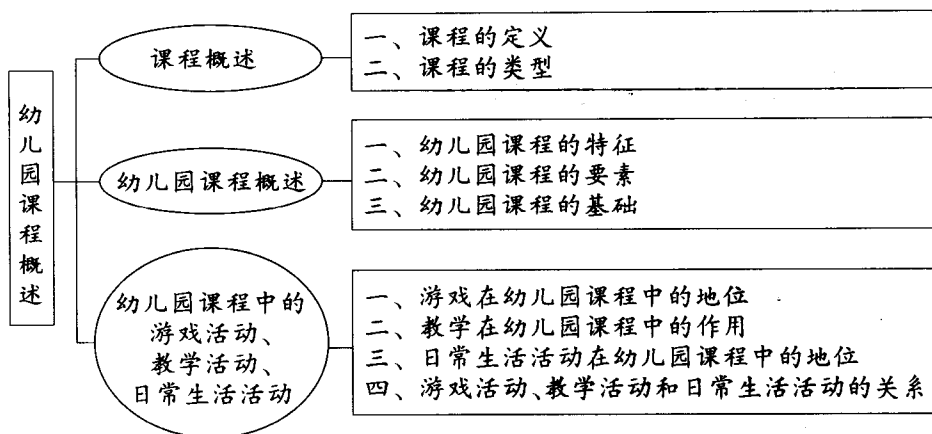
◇ 本章导读

了解幼儿园课程的内涵是幼儿园课程研究的起点。本章首先从课程定义的不同维度和类型出发，揭示了幼儿园课程本质内涵的多元限定，接着描述和剖析了幼儿园课程的特征、要素、基础和重要组成部分，以帮助学习者对幼儿园课程有一个宏观的和总体的把握。

◇ 主题词

课程的多元定义	一元化课程	多元化课程	分科课程
活动课程	显性课程	隐性课程	幼儿园课程的特点
幼儿园课程的要素	游戏	教学	日常生活活动

◇ 知识框架



◇ 学习建议

● 可结合对书本外一些实践案例的阅读和讨论，对幼儿园课程的特征、要素和重要组成部分之间的关系作深入理解；

● 在“幼儿园课程的要素”这一部分中，幼儿园课程的教育理念以及其他要素所形成的连续体将在后面的章节中反复涉及，因此对于这部分内容应牢固掌握；

● 学习时，可以结合在学前教育学以及学前儿童心理学中所学的内容进行深入的学习和理解；

● 初步建立幼儿园课程意识。

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。这在幼儿教育领域同样也不例外。

第一节 课程概述

一、课程的定义

我们如何定义“课程”，关系着我们在理论研究和实际操作中如何处理课程。因此，在探讨课程的其他问题之前，有必要了解“课程是什么”的问题。

(一) 课程的词源

中文的“课程”一词始见于唐代学者孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”一句所作的注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”但这里的含义与现在通常所说的课程的意思相去甚远。宋代学者朱熹在《朱子全书·论学》中，多次运用到“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，即指功课及其进程，其含义与当今人们对课程的理解已经相接近。

在英语中，“课程”（curriculum）一词最早可见于英国学者斯宾塞（H. Spencer）的《什么知识最有价值？》（1859年）一文。它是从拉丁语“currere”一词派生过来的。用名词形式解释该词，其含义是“跑道”（race-course），“跑道”即“学程”（course of study），相应地，“课程”的含义就是指为儿童设计的学习轨道。用动词形式解释该词，其含义是“奔跑”，“奔跑”即“学习的过程”，相应地，课程的含义就是指儿童对自己学习经验的认识。

(二) 几种有代表性的课程定义

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，这导致对“课程”的定义至今仍然众说纷纭，莫衷一是。

虽然“课程”的定义存在诸多分歧，但是将其归类，仍然大致可以归纳出几种具有代表性的定义：

1. 课程即科目

将课程定义为学科科目（或领域），即主要讨论以文化遗产和科学为基础组织教学的各种课程形态（如科学、数学、语言等）。

这种关于“课程”的定义，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。

一些较早的工具书和教育学教材都普遍认同这种定义。如：在《袖珍牛津词典》中，课程被定义为“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

认为课程即学科科目（或领域），就会注重学科科学体系，会依据科学和学问的逻辑，并根据学习者的发展特征和认识水平编制成一定体系的教材，让学习者进行“系统的”学习。这种课程通常表现为各科目的教学大纲和教科书、教材等。我国幼儿园过去普遍实施的分科课程（语言课、常识课、计算课、美术课、音乐课和体育课），即是认同这种定义的表现。

2. 课程即经验

课程还被从广泛的意义上定义为学习者的经验，即课程被认为“是儿童在教师指导下所获得的一切经验”^②，而不是学科科目群。

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”^③。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”^④。这种观点即强调从教材转向个人，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。

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，多尔（R.C.Doll）指出，公认的课程定义，已从学程的内容、

① 《辞海》，教育、心理分册，5页，上海，上海辞书出版社，1980。

② H.L.Caswell and D.S.Campbell, *Curriculum Development*, New York: American Book Company, 1935, p.69.

③ 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，351页，上海，华东师范大学出版社，1981。

④ 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，89页，上海，华东师范大学出版社，1981。

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”^①。

我国的《中国大百科全书》（教育）在定义课程时，从学科维度和经验维度对课程的界定都作了阐述：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”^②。1987年版的《辞海》（新二版）也有类似的情况，对1980年版的定义作了一些修改，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”^③。

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”^④。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。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，倾向于将课程看成是儿童活动的经验。例如，张雪门认为：“幼儿园课程是什么？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。”^⑤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。”^⑥

3. 课程即目标

还有一种观点将课程界定为预期的学习结果和目标。

以目标的维度界定课程，起源于巴比特（F.Bobbitt）、查特斯特（W.W.Charters）的课程理念，后经泰勒（R.W.Tyler）等人的发展，使这种观念渐趋完善。

从这种维度来界定的课程“并不关心学生在学习的情境中将要做什么，而

① R.C.Doll, *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*, 4th ed., Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1978, p.6.

② 《中国大百科全书》，教育分册，207页，北京，中国大百科全书出版社，1985。

③ 《辞海》，教育、心理分册，13页，上海，上海辞书出版社，1987。

④ 钟启泉编著：《现代课程论》，186页，上海，上海教育出版社，1989。

⑤ 张雪门：《幼儿园课程》，见戴自庵主编：《张雪门幼儿教育文集》，上卷，25页，北京，北京少年儿童出版社，1994。

⑥ 张沪编：《张宗麟幼儿教育文集》，31页，长沙，湖南教育出版社，1985。

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”^①。这就要求事先制定一套有结构、有顺序的学习目标作为课程，之后所有的教和学都为达到这些目标服务。

在我国 20 世纪 50 年代以后，幼儿教育学习前苏联的教育模式，国家对幼儿园课程采取中央集中管理的方式，这时的幼儿园课程较多关注的是儿童知识和技能的获得，较多关注的是课程预设目标的实现，因此，当时的幼儿园课程认同的就是“课程即目标”。

4. 课程即计划

还有一种观点倾向于从计划的维度来定义课程。例如，塔巴（H. Tabá）将课程定义为“一种学习计划”^②。奥利瓦（P. F. Oliva）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”^③。

将课程定义为计划的方式，与基于“学科”、“学习者经验”或“目标”等某个单一的课程组成因素来界定课程的方式不同，它反映的是一种综合多因素的倾向，因为计划包含目标、内容、评价、教和学等各个方面。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。”

上述四种课程定义，各有其合理性，但同时也存在着各种局限性，因为当对“课程”赋予一定范围内的含义时，必然也就省略或忽视了该范围之外的其他含义。例如，将课程定义为科目，有利于知识的系统传授，但是就不能照顾到学习者的主观能动性和学习者之间的个体差异了；将课程定义为经验，有利于尊重儿童的兴趣和需要，但是由于范围过于宽泛，且每个儿童的经验各不相同，因而比较难以组织，不易达成系统，并且会忽略社会文化对课程的要求；将课程定义为目标，有助于高效地达成目标，便于评价，但是会忽略课程实施的过程和未预定的目标；将课程定义为计划，有助于课程的操作和管理，但是，很多无计划的、非正式的、但却非常有价值的课程内容却被排除在外了。

^① M. Johnson, "Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction," in *Curriculum Theory Network*, Winter, 1970 - 1971, No. 6, p. 25.

^② H. Tabá, *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace, Jovano Vich, 1962, p. 10 - 11.

^③ P. F. Oliva, *The Secondary School Today*, New York: Harper and Row, 1972, p. 81.

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。

二、课程的类型

从不同的角度和议题出发，课程可以区分为不同类型。不过，课程的类型众多，这里仅择取一些与幼儿园课程密切相连的课程类别加以说明。

（一）一元化课程与多元文化课程

从课程对文化的选择来看，课程可以划分为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，这种多元的趋势也影响到课程领域。不少人纷纷对一元化的课程提出了批评，如要求将多种族的历史和文化纳入到课程和活动设计之中，要求发展“反偏见课程”，即要求课程克服种族、性别等方面的歧视和偏见问题等。于是，多元文化课程便在此基础上发展起来了。这种课程以让儿童参与多元文化社会为出发点，注重帮助儿童获得能使他们在多元文化社会中有效活动的知识、技能和能力。

在文化积累非常丰富和复杂的多元文化社会中，课程面临着文化选择的两难问题：课程对文化的选择，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；课程既要能体现各种文化之间的差异，又要能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来说都是他们所需要的，进而言之，包容一切文化的课程有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。

（二）分科课程与活动课程

按课程内容的属性划分，课程可以划分为分科课程和活动课程两大类。

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。分科课程注重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对知识和技能的掌握。这种课程是预先安排的。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(J. A. Comenius)“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。之后，赫尔巴特(J. F. Herbart)和斯宾塞(H. Spencer)分别从心理学和社会学的角度对分科课程的确立进行了说明。赫尔巴特认为，为了培养和引起儿童多方面的兴趣，有必要安排儿童学习不同的学科，并由此使儿童形成各种各样的观点；斯宾塞则在区分了人类社会生活所需要的各种活动的同时，安排了相应的分科课程。

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。活动课程的术语有诸多疑义，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(J. J. Rousseau)的自然教育思想、裴斯泰洛奇(J. H. Pestalozzi)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。杜威主张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。

分科课程注重让儿童掌握基础知识和技能，而且容易被教师把握，长期以来，被广泛运用，但是，它只关注学科逻辑，容易脱离儿童的生活实际。相反，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，它却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。

(三) 显性课程与隐性课程

按照课程的表现形态划分，课程可以划分为显性课程与隐性课程这两种在性质和功能上都不同的课程类型。西方学者曾就三个方面区分了这两种类型的课程：

第一，学习的计划性。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，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，隐性课程则主要是通过学校环境（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。

第三，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虽然有所不同，但是两者之间也存在着内在联系。一方面，在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程，特别是当显性课程的实施过程能充分发挥师生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。另一方面，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影响的控制；如果是发生好的影响，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。

第二节 幼儿园课程概述

一、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。

不过，虽然有共同之处，幼儿园课程在许多方面还是有别于其他各级各类教育的课程的，“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。

具体来说，幼儿园课程之所以在很大程度上不同于其他各级各类教育的课程，“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

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

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，对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也有不同的理解。”相应地，“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，课程较多地是采用活动而不是上课的形式加以组织。”^①虽然幼儿园课程的定义、结构、过程和内容在不同的幼儿教育历史时期有所不同，但就目前而言，关于幼儿园课程的特点的理解都比较认同以上的说法。

二、幼儿园课程的要素

每一种幼儿园课程都是一个庞大的体系，在这个体系下必然包含着教育理念、目标、内容、方法、形式和评价等要素。

（一）幼儿园课程的最核心要素——教育理念

幼儿园课程最为核心的方面是该课程所依据的教育哲学以及所反映的教育目的，这是幼儿园课程的价值取向也即教育理念之所在，幼儿园课程的其他成分都是在此基础上产生和发展的。因此，各种幼儿园课程之间的差异首先也主要反映在所依据的教育哲学和所确定的教育目标的不同上。

各种幼儿园课程的教育哲学和教育目标的差异主要表现为：相对强调两种目标导向中的一种或者另一种，即或者强调培养儿童的一般的社会性，或者强调进行某种学习，特别是在学业领域中的知识技能学习。此外，它们的差异还与强调教育为未来生活作好准备的解释有联系。一种解释主张，要帮助儿童在未来的成人期获得成功，最为重要的保证是向他们提供以儿童为中心的生活经验，因此课程计划应起始于对儿童发展特征的分析，并与儿童的需要和兴趣相一致，这就意味着中、小学的课程应与幼儿园课程相适应；另一种解释则主张学前教育应为儿童在成人以后的成功打下基础，幼儿园课程应与当今教育制度保持连续性，特别强调要为儿童提出有序的教育要求，为儿童进入小学作好准备，这意味着幼儿园课程应与中小学课程相衔接和贯通。

课程的教育哲学和教育目的方面的差异与人们对儿童发展的看法也是密切

^① B. Spodek and N.S. Saracho, "New Directions in Curriculum Development," in N.S. Saracho and B. Spodek (Ed.), *Contemporary Perspectives on Early Childhood Curriculum*, Information Age Publishing, 2002, p. 11.

相关的，这就是说，由于关于儿童发展的各种理论之间存在着分歧，课程的教育理念也存在着与前者相呼应的分歧。科尔伯格（R.Kohlberg）和梅耶（R.Mayer）认为课程有三种流派，它们分别来自三种不同的理念——浪漫主义理念、文化传递理念和进步主义理念，而每种理念都与不同的发展理论相一致：（1）浪漫主义理念反映的是卢梭、福禄贝尔、格塞尔、弗洛伊德和其他一些人的想法，他们将发展看成是成熟，将教育看成是内在的美德和能力的自然展开。根据浪漫主义理念，幼儿园课程应反映“准备状态”的概念，应通过一种发展性的测验，鉴定儿童的“准备状态”，当儿童被认为尚未成熟，就应耐心等待。（2）文化传递理念相信教育是知识、技能、价值以及社会道德规范的逐代传递，例如属于这一流派的行为主义理论为儿童提供各种形式的直接教学，并辅之以各种教育技术。根据文化传递理念，幼儿园课程应通过测试，确定儿童是否已经具备在课程所规定的学习任务中所必须具有的知识和技能，并根据所具有的水平接受教学。（3）进步主义理念则建立在杜威、皮亚杰等人的理论的基础之上，这种理念将教育看成是帮助儿童通过与物质和社会环境的交互作用而达到较高的发展水平，这种理念导致了教师应成为儿童发展的专家的概念。根据进步主义理念，幼儿园课程应根据儿童的发展水平，为儿童提供活动的经验，使他们能在不同的发展水平上得到发展。^①

教育哲学、教育目的和儿童发展心理学等方面的各种流派在理论上可以各执一词，相互对峙，但是，幼儿园课程是将教育理念转化为教育实践的中介，幼儿园课程的实践往往不可能接受纯理念的演绎，这就是所谓的“应然”与“实然”之间的差别。

因此，在实践中，幼儿园课程在教育哲学、教育目的以及儿童发展等方面完全持相互对立的理论流派的某一派别的立场，而完全排斥其对立派别的立场的情况是很少见的。各种幼儿园课程之间的差异更主要地反映为：在教育哲学、教育目标以及儿童发展等方面相对强调相互对立的理论流派所具的理念的一种或者另一种，从而反映出这种课程的理念倾向以及由此演绎而成的实践的倾向性。

如果运用简化的方法反映幼儿园课程所持有的基本教育理念，那么，任何幼儿园课程都可以在一个“连续体”上找到一个合适的位置。这个连续体的一

^① L. Kohlberg and R. Mayer. *Development as the Aim of Education*, Harvard Education Review, 42, 1972, p. 449 - 496.