

高等学校“十二五”学前教育专业规划教材

幼儿园课程

主 编 吉兆麟 夏如波



南京大学出版社

高等学校“十二五”学前教育专业规划教材

幼儿园课程

主 编 吉兆麟 夏如波
副主编 陶金玲



南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程 / 吉兆麟, 夏如波主编. — 南京: 南京大学出版社, 2015. 8

高等学校“十二五”学前教育专业规划教材

ISBN 978-7-305-15669-4

I. ①幼… II. ①吉… ②夏… III. ①学前教育—课程—高等学校—教材 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 192175 号

出版发行 南京大学出版社

社 址 南京市汉口路 22 号

邮 编 210093

出 版 人 金鑫荣

丛 书 名 高等学校“十二五”学前教育专业规划教材

书 名 幼儿园课程

主 编 吉兆麟 夏如波

责任编辑 王抗战 陈 洪

编辑热线 025-83596997

照 排 南京南琳图文制作有限公司

印 刷 南京京新印刷厂

开 本 787×960 1/16 印张 11.75 字数 215 千

版 次 2015 年 8 月第 1 版 2015 年 8 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-305-15669-4

定 价 25.00 元

网址: <http://www.njupco.com>

官方微博: <http://weibo.com/njupco>

官方微信号: njupress

销售咨询热线: (025) 83594756

* 版权所有, 侵权必究

* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购图书销售部门联系调换。



前言

教材建设是高校课程建设和教学改革的核心。《幼儿园课程》作为高等院校学前教育专业的一门专业基础课程,是研究关于幼儿园教育的理念和实践之间的转换过程的一门学科,主要内容包括幼儿园课程的基本概念,幼儿园课程的目标、内容的选择、组织与实施及评价的一般原理,以及中西方早期教育经典课程及其沿革与发展趋势。该课程设置的目的是使学生了解幼儿园课程的基本原理,获得关于幼儿园课程的整体概念,养成具有一定教育素养的课程观,并提高将教育理念转化为具体的教育实践的能力。

因此,本教材在编写中以《幼儿园教师专业标准》和《教师教育课程(试行)》的精神为指导思想,力图清楚地阐述幼儿园课程的基本原理,贴近幼儿园课程改革,充分地反映时代特点及学科前沿。本教材体现了以下特色:

1. 实践导向,便于自学。本教材从课程编制的视角,即从幼儿园课程目标的确立、内容选择、组织与实施、评价等进行编写,既有学科的一般框架,又有案例深化探讨,便于强化学生对重点内容的掌握,并学会学以致用。

2. 淡化结构,突出问题。本教材在幼儿园课程改革背景下,对课程问题和教师面临的课程实施的困境给予特别关注,努力使理论分析莫基于这些现实问题之上,增强了理论的解释力、说服力和应用性。

3. 追求知识性、学术性、前瞻性的统一。本教材系统吸收本学科的基础知识,广泛吸收目前已有的优秀研究成果,拓宽学习视野;注意挖掘新材料,提出新问题,找出新视角,并尝试作出新的解答。



本书不仅可以作为高等师范院校学前教育专业本专科学生的教材,也可以作为在职幼儿教师函授班培训的学员的教材,此外也可供广大的幼教工作者阅读与参考。

本书编写提纲由陶金玲组织讨论,各章作者分工如下:第一章、第二章,王晓芬;第三章、第四章,吉兆麟;第五章,王杰;第六章、第七章、第八章,陶金玲、夏如波。全书由吉兆麟统稿。本教材在编写过程中,一直得到南京大学出版社高校教材中心蔡文彬主任的关心和支持,王抗战老师自始至终给予了指导和鼓励。在此表示衷心的感谢!

由于我们水平有限,教材中错误、缺点在所难免,敬请广大读者批评指正。

编者

2015年7月



目 录

第一章 幼儿园课程概述.....	1
第一节 课程概述.....	1
第二节 幼儿园课程含义.....	9
第二章 幼儿园课程目标	17
第一节 幼儿园课程目标的内涵与取向	18
第二节 幼儿园课程目标的建构与表述	23
第三章 幼儿园课程内容	27
第一节 幼儿园课程内容概述	27
第二节 幼儿园课程内容的范围和类型	32
第三节 幼儿园课程内容的选择原则	39
第四节 幼儿园课程内容的组织	48
第四章 幼儿园课程实施	53
第一节 幼儿园课程实施的涵义与取向	53
第二节 幼儿园课程实施原则	55
第三节 幼儿园课程实施的方式	63
第四节 幼儿园课程实施途径	75
第五章 幼儿园课程评价	78
第一节 课程评价涵义	78
第二节 幼儿园课程评价涵义	79
第三节 幼儿园课程评价标准	87
第四节 幼儿园课程评价模式	92



第五节 幼儿园课程评价原则·····	103
第六章 国外经典幼儿园课程方案·····	110
第一节 蒙台梭利教育法·····	110
第二节 直接教学模式·····	114
第三节 凯米—德芙里斯课程·····	117
第四节 高瞻课程·····	121
第五节 意大利瑞吉欧幼儿教育体系·····	127
第六节 经典“做中学”方案与课程启示·····	134
第七章 国内经典幼儿园课程方案·····	135
第一节 陈鹤琴的“五指活动”课程·····	135
第二节 张雪门的“行为课程”·····	139
第三节 陶行知的教育生活·····	145
第八章 幼儿园课程发展历程·····	148
第一节 国外幼儿园发展历程·····	148
第二节 国内幼儿园课程发展历程·····	156
附录一 幼儿园课程整体评价标准(价值标准)·····	173
附录二 幼儿园课程整体评价标准·····	175
参考文献·····	179



第一章 幼儿园课程概述

问题情境

在“教育学原理”课上,大家正在热烈地讨论“什么是教育”的问题。同学们畅所欲言,尽情地表达自己所理解的“教育”的含义,教师记录着同学们的发言,最终没有一个统一的答案。但是,同学们却知道了一个道理:教育上的好多问题是没有标准答案的,保留自己的观点、理解别人的观点并经常调整自己的观点,可能是教育工作者应有的态度。本章讨论的主题是“什么是课程”。这个问题与“什么是教育”一样,仁者见仁、智者见智。本章我们将带同学们进入这样的情境,从而引领同学们了解各种课程的含义,并了解每种解释背后的认识论基础。

科学研究的任务是要揭示研究对象的本质。课程的本质即“课程究竟是什么”,这一问题是课程研究的逻辑起点,它规定着研究者的思维方式或研究取向,也决定着实施者的教育实践。

第一节 课程概述

科学地界定一个概念,即揭示概念本质属性的逻辑方法,是将这一概念包含在它的属概念中,并揭示它与同一个属概念下的其他种概念之间的差别。根据这一原理,理解幼儿园课程的科学方法,自然就应先理解其“属概念”——课程,再将它与“同一个属概念下的其他种概念”——学校课程相比较,在揭示共性与个性之中探求幼儿园课程的本质。



因此,让我们先从“课程”开始讨论。

一、课程的定义

对于课程,存在着许多定义,每一种定义都试图从某种立场解释课程,这就导致了对课程界定的众说纷纭、莫衷一是。事实上,“每一种课程定义都隐含着某种哲学假设和价值取向,隐含着某种意识形态以及对教育的某种信念,从而标明了这种课程最关注哪些方面”^①。

汉语中,课程一词始见于唐代,其基本含义是指功课及其进程,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),课程的含义是为儿童设计学习的轨道。用动词解释该词的词义,“奔跑”即“学习的进程”,课程的含义是儿童对自己学习经验的认识。

课程概念集中反映着人们对课程本质的理解。而在这个至关重要的概念上,由于学者们所持的哲学观、社会学观等各不相同,对课程本质的理解自然就不同,从而导致对课程本质内涵的界定出现诸多歧义的现象。据说,目前有案可稽的课程定义不下百种。但归纳起来,具有代表性的是以下几种:

(一) 课程即学习科目和教材

将课程看作教学的科目,这在历史上由来已久,影响最深远,既代表着传统的教育观,也是大多数学校教育实践的真实反映。

在一般人和老师的心目中,课程是科目或学科的代名词。我们常常听到这样的一种询问与回答:“你们学校都开设哪些课程呀?”“语文、数学、英语、物理、历史……”,这时,课程指的是具体的学习科目或学习科目的总和。也有的人把课程和教材合而为一,视教材为课程的具体体现,把通过课程而进行的教育简化为“教书”(教教材、教课本)。于是,老师成了“教书匠”,学生成了“读书郎”。

这种课程即学习科目和教材的理解,虽然把握住了课程的主要问题,即课程内容的问题,但却把教师的视线局限在一个相对狭小的圈子里:只关注“教什么”,不关注“为什么而教”和“怎样教”;只关注学生的认知发展,不关注学生的全面发展;只关注传授知识,不关注学生的需要、兴趣、能力以及所学知识对学生个人的意义。而且,这种对课程内容本身的理解也过于狭隘——仅仅局

① 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1966:1.



限于客观外在的间接经验,而忽略了学习者在学校生活和活动中所获得的各种鲜活的直接经验和体验。

(二) 课程即学生在校获得的学习经验

与传统的将课程看作学习科目和教材,即从学科维度来界定课程不同,将课程看作学生的学习经验,即从经验维度来界定的课程是“以儿童主体性活动的经验为中心组织的活动,也叫作生活课程、活动课程、儿童中心课程”^①。这种以学习者为中心,强调学生在校获得的学习经验的课程定义的出现,成为20世纪课程改革中的一面颇具号召力的旗帜。

将课程理解为学生的学习经验,无疑扩大了研究者的视野,转换其注意的重心,使之不仅关注“教什么”,而且关注“为什么而教”、“怎样教”、“为什么这样教”以及“这样教会对学生产生什么影响”。可以说,从关注教材到关注学生,关注他们的兴趣、需要,关注他们在学习过程中的所学以及所学东西的个人意义,是课程领域的一个“哥白尼式的革命”,而这个革命的核心就是界定课程概念的维度的变化。

但是,事实上,这一定义的实际影响范围还较多局限在学者的圈子里和理论的层面上。虽然实践中也不缺乏这种课程理念指导下的成功模式,但是要想真正成为广大教师、家长以及学生的共识尚待时日。所以,不少学者注意到它“理论上很吸引人,实践上却很难实行”^②。

(三) 课程即学校组织的学习活动

与课程即学习经验同一渊源,课程即学习活动的观点也产生于进步主义教育对“课程即教材”一说的反思与批判。只是,由于学习经验的模糊性、个人性、主观性,使得它难以把握,于是,一些研究者便转向学习经验的“母体”——学习活动寻求支持。

活动是儿童与学习环境相互作用的形式,学习是通过学习者的主动行为而发生的,学生的学习取决于他自己做了什么。“做中学”是学生获得经验的重要方式,所以,有人提出可以将课程理解为“在学校的教师指导下出现的学习者学习活动的总体”^③。

经验依赖活动,活动产生经验。也许正是因为两者关系的密切性和思想渊源的同一性,有些研究者并不把课程的“经验说”和“活动说”视为两种不同

① 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:186.

② 靳玉乐.现代课程论[M].重庆:西南师范大学出版社,1995:61.

③ 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,1989:177.



的观点,而将其统一为“经验—活动说”。然而,这两种定义的角度毕竟有所不同,“经验说”强调的是“结果”——学生的“所得”;“活动说”强调的是“过程”——学生的“所做”。而从“所做”的角度定义课程的最大危险在于,可能把研究者的注意力引向表层——活动的形式,造成本末倒置的状况,视活动本身为目的,而忘却活动的宗旨——获得经验。而且过分强调从实践中获取直接经验,也并不完全反映学校教育和学生学习的本质特征。

(四) 课程即教学计划

把课程看作教学计划或培养人的蓝图,是20世纪50年代以来比较流行的一种观点。这一定义的提出,可以认为是力图纠正课程“经验说”的失之过宽、“教材说”的失之过窄、“行动说”的失之浅表。

课程作为培养人的计划或蓝图,必然包括对培养什么人(课程目标)、提供什么样的学习经验和如何组织这些经验才能培养出这样的人(课程内容与组织)、如何检验育人的意图是否达到(课程评价)等一系列问题的思考与决策,包含了课程的基本要素,因而比较周全。但这种周全仅仅是从课程设计的角度来看的。如果从课程作为学校实际发挥教育功能的基本途径和手段的角度看问题,“计划说”显然遗漏了一个极其重要的部分——课程实施。也许这种遗漏是有意的,因为在“计划说”者的认识中,课程实施问题是教学问题,应将课程与教学区分开来,但事实上,二者是无法完全分开的。教学固然是课程的实施阶段,但课程实施(教学)却不是原封不动地执行计划。从某种意义上说,课程实施(教学)过程是课程的“再设计”过程——根据学习者的实际反馈修正、调整、发展、完善预定计划或方案,以期取得更好的教育效果的过程。“计划说”过分强调静态设计、预成课程,忽视动态设计、生成课程的倾向,使它有可能与“教材说”殊途同归,将教育者关注的重点引向外在于学生的“计划”或“方案”,最终导致有教无学。

(五) 课程即预期的学习结果或目标

以目标的维度界定课程,起源于博比特(Bobbitt, F)、查特斯(Charters, W. W.)的课程工学,后经泰勒(Tyler, R. W.)等人的发展,将这种把预期的学习结果和目标看作为课程的观念渐趋完善。这种观点认为课程关注的重心应该是希望学习者通过课程而获得的学习结果,即教育教學的目的,而不是手段。这就要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。

“目标说”对预期、控制和效率的强调,的确有利于课程的科学化和标准化,因而自产生以来影响很大。至今广为采用的课程设计的“目标模式”,就是



由这一定义演化而成的。但是,这种受企业管理原理影响的课程观,是否会导致视学校为工厂、视课程为生产线、视学生为原材料、视教育教学为“加工”学生生成一个个标准化产品过程的倾向呢?而且,如何保证这些预定的目标对每一个学生的适宜性呢?那些非预测的、但却在学校环境中实际产生并对学生影响很大的“结果”,是否也需要关注并加以调整呢?这都是“目标说”所面临的难题。

从上述几种典型的课程定义中,我们可以看到,每一种定义都有不同的产生背景、理论基础,也都有各自独特地看问题的角度和关注重点(主观—客观;过程—结果;动态—静态;显性—隐性)。因此,尽管各种定义都有明显的缺陷或局限,但也都或多或少地涉及课程的某些本质,都有其积极、合理的一面。对我们来说,重要的不是简单地肯定或否定哪种定义,而是了解每种定义的“所要解决的问题以及伴随之的新问题”^①,从而使得我们对课程的认识更加全面。

二、课程的形态与结构

这里所谓的课程形态,指的是课程的表现形式或课程类型。课程类型是指课程的组织方式或设计课程的种类。关于课程的类型,不同国家、不同时期、不同教育家持有不同的分类标准,因此对课程所划分的类别也不同。

从课程内容的角度,可分为学科课程和活动课程;从课程任务的角度,可分为基础型课程、拓展型课程和研究型课程;从课程制定者或管理制度角度,可分为国家课程、地方课程、学校课程;从课程功能的角度,可把课程分为工具性课程、知识性课程、技能性课程、实践性课程;从教育阶段角度,可把课程分为幼儿园课程、小学课程、初中课程、高中课程;从课程的组织核心来看,可分为学科中心课程、学生中心课程、社会中心课程;从课程影响学生的方式来看,可分为显性课程和隐性课程等。以下将对前三种分类加以说明。

(一) 根据课程内容,可分为学科课程、活动课程

学科课程,又称为分科课程,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。学科课程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知识和技能的掌握。学科课程的基本特点在于分科设置,课程内容的选择和安排按学科知识的逻辑结构来进行,重视学科内容的内存联

^① 施良方. 课程理论[M]. 北京:教育科学出版社,1996:10.



系,并且重视教师系统的讲授。

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”这一术语有诸多疑义,有人提出以“经验课程”或“儿童中心课程”取而代之。活动课程的根源,可以追溯到卢梭(Rousseau, J. J.)的自然教育思想、裴斯泰洛奇(Pestalozzi, J. H.)教育适应自然的原则,以及福禄贝尔儿童自动发展的思想,杜威和克伯屈是这一思想的典型代表。活动课程的目标是开发和培育主体内在的、内发的价值,培养具有丰富个性的主体。

学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。可见,学科课程和活动课程两者各自的长处正是对方的不足。

(二) 根据课程任务,可分为基础型课程、拓展型课程、研究型课程

基础型课程注重学生基础学力的培养,即培养学生作为一个公民所必需的“三基”(读、写、算)为中心的基础教养,是中小学课程的主要组成部分。它的内容是基础的,以基础知识和基本技能为主,不仅注重知识、技能的传授,也注重思维力、判断力等能力的发展和学习动机、学习态度的培养。基础型课程是必修的、共同的课程,无论哪个学生都要学习。基础型课程要求很严格,必须有严格的考试。基础型课程的内容是不断发展的,它随学段的不同而有所不同。

拓展型课程注重拓展学生的知识与能力,开阔学生的知识视野,发展学生各种不同的特殊能力,并迁移到其他方面的学习。例如,注重加强学生文学、艺术鉴赏方面的教育,注重加强学生素质教育、培养学生知识与社会实践相结合的能力的环境保护等课程,都属于拓展型课程。拓展型课程常常以选修课的形式出现,比起基础型课程来有较大的灵活性。

研究型课程注重培养学生的探究态度与能力。这类课程可以提供一定的目标、一定的结论,而获得结论的过程和方法则是由学生自己组织,自己探索、研究,主要是培养他们的研究能力与创新精神;也可以不提供目标和结论,由学生自己确立目标,得出结论。课程从问题的提出、方案的设计到实施以及结论的得出,完全由学生自己来做,重研究过程甚于注重结论。

基础型课程、拓展型课程、研究型课程三者之间关系紧密。基础型课程的教学是拓展型和研究型课程的学习基础;拓展型课程的教学是研究型课程的



学习基础;而从一定程度来说,拓展型、研究型课程的学习,对基础型课程的教与学两方面都起着至关重要的基础作用。各类型、各科目课程在教育过程中虽然任务不同、层次要求不同,但都具有渗透性、综合性。从课程目标来说,基础型、拓展型、研究型课程,在统一的目标下和不同层次的要求上,功能互补递进,形成一个有机整体,在全面提高全体学生素质与发展学生个性特长方面起着十分重要的作用。

(三) 根据课程制定者或管理层次,可分为国家课程、地方课程、学校课程

长期以来,我国一直采用国家统一课程设置,全国中小学基本上沿用同一个教学计划、一套教学大纲、一套教材,缺乏灵活性、多样化和弹性。20世纪80年代末至90年代,我国课程改革的步伐日益加快。1993年,原国家教委颁发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》中将课程分为国家和地方两个层次;1996年,原国家教委颁发了《全日制普通高级中学课程计划(试验)》,将课程分为国家、地方、学校三个层次;1999年颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》规定,调整和改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程。

所谓国家课程,是由中央教育行政机构编制和审定的课程,其管理权属中央级教育机关。国家级课程是一级课程。它编订的宗旨是保证国家确定的普通教育的培养目标达到普通教育的世界先进水准,规定学生应掌握的基础知识和基本能力。这类课程计划、教学大纲和教材由国家统一审定,未经批准,地方不得随意变动。国家课程编制往往采用“研制—开发—推广”的模式,实施“中央—外围”即自上而下的政策,以确保一个国家所实施的课程能够达到统一、共同的质量。

所谓地方课程,就是省、自治区、直辖市教育行政机构和教育科研机构编订的课程,属于二级课程。二级课程的编订权在省、自治区和直辖市,县、校不经批准无权变动。省市级课程编订的宗旨是补充、丰富国家级课程的内容或编订本地区需要的教材。它既可以安排学科类课程,也可以安排各种活动;既可以安排必修课,也可以开设选修课。

所谓学校课程,是在具体实施国家课程和地方课程的前提下,通过对本校学生的需求进行科学评估,充分利用当地社区和学校的课程资源而开发的多样性的、可供学生选择的课程。其目的在于尽可能满足各社区、学校、学生之间客观存在的差异性,因而具有一定的适应性和参与性,通常以选修课或特色课的形式出现。学校课程的开发可分为新编、改编、选择和单项活动设计等。

这里有几个问题需要补充说明:



(一) 关于活动课程

活动课程是以儿童的兴趣、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。其本质上是属于经验中心或学生中心,要全面了解和把握活动课程的最有效的办法就是将它与学科课程相对照(见表1-1)。

表1-1 活动课程与学科课程特征的比较^①

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

从比较中可以看到,活动课程以学生的学习与个性发展为教育过程的重心,强调实践是知识和智慧的真正源泉,注重活动过程自身的教育价值,强调学生的直接经验和体验,注重教育与现实生活的联系,注重知识的整合和能力的迁移。这些都是学科课程所不具备的优点。但在所学知识的准确性、系统性和知识学习的效率性方面,学科课程又具有无可代替的优势。有鉴于此,一些研究者越来越认识到,课程改革不一定是一种课程形态取代另一种,它也可以是多种课程之间的吸收、融合、改造和重组,即在客观冷静地分析原有课程之优势与不足的基础上,有针对性地选取能弥补原有类型之结构性缺失的其他课程类型,从而共建一个更加合理的课程体系。

在我国目前的学校教育课程体系中,传统的学科课程一统天下的局面已被打破,活动课程被正式列入课程体系,它与学科课程相辅相成,共同完成培养高素质的社会主义的建设者和接班人的任务。

(二) 关于隐性课程和显性课程

与此同时,显性课程与隐性课程是两种在性质和功能上都不同的课程类型。西方学者们曾就三个方面区分了这两种不同类型的课程。第一方面是课

^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.



程的计划性,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。第二方面是学习的环境,显性课程主要通过课堂教学获得知识和技能,而隐性课程则主要通过学校环境(包括物质环境、社会环境和文化影响等)得到知识,形成态度和价值观。第三方面是学生的学习结果,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,学生获得的主要是非预期性的东西。

与此同时,显性课程与隐性课程之间存在着内在联系。一方面,在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是如果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,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,在显性课程实施中发生了隐性课程的影响,若是不好的影响,就会引起对显性课程所产生影响的控制;若是好的影响,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 幼儿园课程的含义

当课程一词成为学前教育的专业术语时,不少人感到陌生或困惑:这个似乎只适合于学校教育的概念为什么和学前教育连在一起?课程只适合中小学和大学,幼儿园也有课程吗?这反映了人们对于课程的理解存在不同。如果把课程理解为教科书、教材,那么幼儿园确实没有这种课程。但如果换一种方式,就可以说幼儿园是有课程的。所以,问题的关键在于如何去定义课程。

一、幼儿园课程的定义

“幼儿园课程”这个词,早在六十多年前就已被我国幼教界普遍使用。1928年5月在南京召开的全国第一次教育会议上,著名教育家陶行知先生针对当时国内幼稚园各行其是,没有一个基本的标准,以及多半的课程与教材是舶来品,不太符合国情的情况,曾提出了一个《审查编辑幼稚园课程与教材案》。这一提案促成当时的教育部聘请了以陈鹤琴先生为首的有关专家多人,



负责拟订国家《幼儿园课程标准》，并于1932年10月正式颁布。直至20世纪50年代初期，“幼儿园课程”这个概念开始被使用。1951年，陈鹤琴先生还发表了题为《幼儿园的课程》的文章，系统地论述了自己关于幼儿园课程编制的观点。可见，在我国“课程”这一概念早已运用于幼儿园。

那么，为什么在20世纪八九十年代，“幼儿园课程”这一概念反而成了陌生的新概念了呢？其实，成了陌生概念的不仅是“幼儿园课程”，“课程”也同样如此。其原因在于，20世纪50年代至80年代初期，同苏联一样，在计划经济模式的影响下，我国对课程采取中央集中管理的模式：统一决策、统一规划、统一编制。地方和一般的研究人员需要考虑的只是如何将既定的课程计划（称为教学大纲、教学计划）付诸实践教学。这样一来，课程（包括幼儿园课程）问题就逐渐从研究者和广大教师的视野中消失了，甚至高等教育也只开设“教学论”而不开设“课程论”了。任何词语（概念）都是在使用中存在的，不使用了，自然也就消亡了。尽管实际上消亡的只是课程这个词，而不是课程实践。

改革开放以来，随着计划经济向市场经济的转轨，国家管理教育的模式也开始转变，中央集权和地方分权相结合的新型管理模式给了各级教育部门（包括学校、幼儿园）以较大的自主权，广大研究者和教师开始有了不同程度地参与课程决策的权力和机会，并因而产生了对教育教学工作进行整体思考的需要。于是，课程问题又逐渐进入人们的意识，“课程”一词也重新成为一个经常使用的专业术语。

20世纪二三十年代，由于我国的幼儿教育工作者受进步主义教育思想的影响，我国幼教界就曾出现这样一些对课程和幼儿园课程的解释：

例如，张雪门认为：“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，用各种方法，以引起孩子的反应和活动。幼儿园的课程是什么？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。”^①

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。”^②

再如，陈鹤琴也强调，幼儿园应该给儿童以充分的经验，这种经验的来源应包括与实物的接触以及与人接触；应该以儿童的自然环境和社会环境为

① 张雪门. 幼儿园的课程[A]. 见：戴自庵. 张雪门幼儿教育文集（上卷）[M]. 北京：北京少年儿童出版社，1994：25.

② 张沪. 张宗麟幼儿教育文集[M]. 长沙：湖南教育出版社，1985：31.