



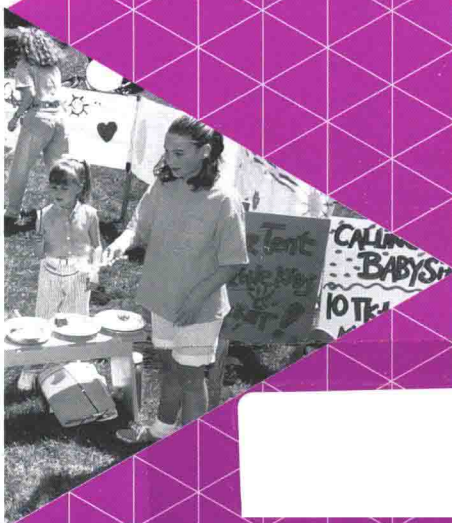
“十二五”职业教育国家规划教材
新世纪高职高专学前教育专业系列规划教材

(第三版)

幼儿园课程概论

YOUERYUAN KECHENG GAILUN

新世纪高职高专教材编审委员会 组编
主 编 刘立民



大连理工大学出版社



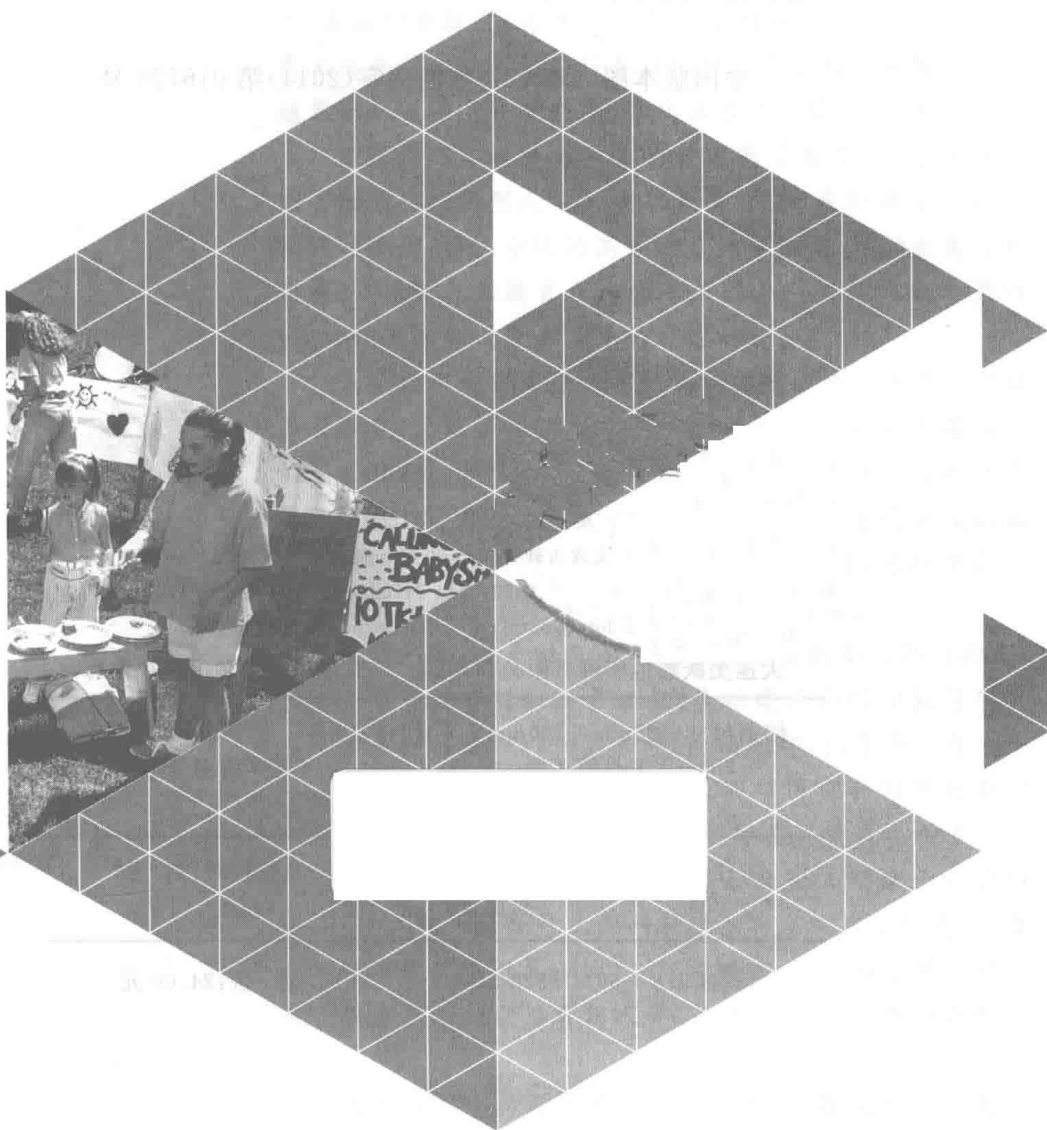
“十二五”职业教育国家规划教材
新世纪高职高专学前教育专业系列规划教材

(第三版)

幼儿园课程概论

YOUERYUAN KECHENG GAILUN

新世纪高职高专教材编审委员会 组编
主 编 刘立民



大连理工大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程概论 / 刘立民主编. — 3 版. — 大连 :
大连理工大学出版社, 2014. 7
新世纪高职高专学前教育专业系列规划教材
ISBN 978-7-5611-8528-5

I. ①幼… II. ①刘… III. ①幼儿园—课程—高等职业
教育—教材 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 016720 号

大连理工大学出版社出版

地址:大连市软件园路 80 号 邮政编码:116023

发行:0411-84708842 邮购:0411-84708943 传真:0411-84701466

E-mail:dutp@dutp. cn URL: <http://www.dutp. cn>

大连美跃彩色印刷有限公司印刷 大连理工大学出版社发行

幅面尺寸:185mm×260mm 印张:10.5 字数:242 千字

2006 年 8 月第 1 版

2014 年 7 月第 3 版

2014 年 7 月第 1 次印刷

责任编辑:郑淑琴

责任校对:刘 洋

封面设计:张 莹

ISBN 978-7-5611-8528-5

定 价:24.00 元

总 序

我们已经进入了一个新的充满机遇与挑战的时代,我们已经跨入了 21 世纪的门槛。

20 世纪与 21 世纪之交的中国,高等教育体制正经历着一场缓慢而深刻的革命,我们正在对传统的普通高等教育的培养目标与社会发展的现实需要不相适应的现状作历史性的反思与变革的尝试。

20 世纪最后的几年里,高等职业教育的迅速崛起,是影响高等教育体制变革的一件大事。在短短的几年时间里,普通中专教育、普通高专教育全面转轨,以高等职业教育为主导的各种形式的培养应用型人才的教育发展到与普通高等教育等量齐观的地步,其来势之迅猛,发人深思。

无论是正在缓慢变革着的普通高等教育,还是迅速推进着的培养应用型人才的高职教育,都向我们提出了一个同样的严肃问题:中国的高等教育为谁服务,是为教育发展自身,还是为包括教育在内的大千社会?答案肯定而且唯一,那就是教育也置身其中的现实社会。

由此又引发出高等教育的目的问题。既然教育必须服务于社会,它就必须按照不同领域的社会需要来完成自己的教育过程。换言之,教育资源必须按照社会划分的各个专业(行业)领域(岗位群)的需要实施配置,这就是我们长期以来明乎其理而疏于力行的学以致用问题,这就是我们长期以来未能给予足够关注的教育目的问题。

众所周知,整个社会由其发展所需要的不同部门构成,包括公共管理部门如国家机构、基础建设部门如教育研究机构和各种实业部门如工业部门、商业部门,等等。每一个部门又可作更为具体的划分,直至同它所需要的各种专门人才相对应。教育如果不能按照实际需要完成各种专门人才培养的目标,就不能很好地完成社会分工所赋予它的使命,而教育作为社会分工的一种独立存在就应受到质疑(在市场经济条件下尤其如此)。可以断言,按照社会的各种不同需要培养各种直接有用人才,是教育体制变革的终极目的。

随着教育体制变革的进一步深入,高等院校的设置是否会同社会对人才类型的不同需要一一对应,我们姑且不

论,但高等教育走应用型人才培养的道路和走研究型(也是一种特殊应用)人才培养的道路,学生们根据自己的偏好各取所需,始终是一个理性运行的社会状态下高等教育正常发展的途径。

高等职业教育的崛起,既是高等教育体制变革的结果,也是高等教育体制变革的一个阶段性表征。它的进一步发展,必将极大地推进中国教育体制变革的进程。作为一种应用型人才培养的教育,它从专科层次起步,进而应用本科教育、应用硕士教育、应用博士教育……当应用型人才培养的渠道贯通之时,也许就是我们迎接中国教育体制变革的成功之日。从这一意义上说,高等职业教育的崛起,正是在为必然会取得最后成功的教育体制变革奠基。

高等职业教育还刚刚开始自己发展道路的探索过程,它要全面达到应用型人才培养的正常理性发展状态,直至可以和现存的(同时也正处在变革分化过程中的)研究型人才培养的教育并驾齐驱,还需要假以时日;还需要政府教育主管部门的大力推进,需要人才需求市场的进一步完善发育,尤其需要高职教学单位及其直接相关部门肯于做长期的坚忍不拔的努力。新世纪高职高专教材编审委员会就是由全国 100 余所高职高专院校和出版单位组成的、旨在以推动高职高专教材建设来推进高等职业教育这一变革过程的联盟共同体。

在宏观层面上,这个联盟始终会以推动高职高专教材的特色建设为己任,始终会从高职高专教学单位实际教学需要出发,以其对高职教育发展的前瞻性的总体把握,以其纵览全国高职高专教材市场需求的广阔视野,以其创新的理念与创新的运作模式,通过不断深化的教材建设过程,总结高职高专教学成果,探索高职高专教材建设规律。

在微观层面上,我们将充分依托众多高职高专院校联盟的互补优势和丰裕的人才资源优势,从每一个专业领域、每一种教材入手,突破传统的片面追求理论体系严整性的意识限制,努力凸现高职教育职业能力培养的本质特征,在不断构建特色教材建设体系的过程中,逐步形成自己的品牌优势。

新世纪高职高专教材编审委员会在推进高职高专教材建设事业的过程中,始终得到了各级教育主管部门以及各相关院校相关部门的热忱支持和积极参与,对此我们谨致深深谢意,也希望一切关注、参与高职教育发展的同道朋友,在共同推动高职教育发展、进而推动高等教育体制变革的进程中,和我们携手并肩,共同担负起这一具有开拓性挑战意义的历史重任。

新世纪高职高专教材编审委员会

2001 年 8 月 18 日

前 言

《幼儿园课程概论》(第三版)是“十二五”职业教育国家规划教材,也是新世纪高职高专教材编审委员会组编的学前教育专业系列规划教材之一。

本教材以《幼儿园教育指导纲要(试行)》为理论依据,根据“课程是实现教育目的、教育价值的载体”这一思想,比较深入地研究了《幼儿园教育指导纲要(试行)》颁布以后幼儿园课程的改革方向,并对中外已有的学前教育资料进行了认真的研究和借鉴,取其精华、去其糟粕,加以理论上的归纳,力求做到有的放矢、理论联系实际,对现行的幼儿园课程改革有所补益。

本教材具有以下特点:

第一,本教材系统地介绍了《幼儿园教育指导纲要(试行)》所包含的基本框架、知识观、整合思想、环境创设以及反思性教学和教师成长等教育理念。从课程目标、课程内容、课程实施、课程评价等方面,回答了幼儿园课程为什么教、教什么、怎样教、教得怎样等问题。

第二,本教材充分考虑并系统整合了中外幼教专家的观点,从心理学、社会文化学、教育学等不同学科、不同层面出发,分析、诠释了幼儿园课程的概念,明确了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、促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和,透彻地分析了幼儿园课程的性质与特点。

第三,本教材阐述了幼儿园课程编制的基本原理,分析了幼儿园课程编制的总体目标和层次目标。在课程内容的选择和组织方面,针对原有课程内容存在的“繁、难、偏、旧”问题,提出了选择课程内容时应依据的新观念,并明确了课程编制的六项原则,包括:各种教育思想的互补原则,以法规为依据原则,遵循儿童的年龄特点、促进儿童发展原则,体现民族特色原则,幼儿园教育与家庭、社会生活和环境教育之间协同配合、发挥幼儿园教育优势原则,为幼儿升入小学打好基础原则。

第四,本教材分析了幼儿园课程组织与实施的实质,论述了幼儿园课程活动组织与指导方式的选择,并用教育实践中的案例验证了教学实施中的经验和问题,进一步提出了组织课程内容的具体安排和要求。此外,本教材对课程目标、课程内容、课



程实施等提出了不同于普通学前教育的评价取向,制定了对领域课程、游戏活动、生活活动、课程环境的评价内容体系及幼儿和教师的双向评价标准。

第五,本教材详细介绍了几种国内外较有影响的、典型的幼儿园课程方案(或模式),如福禄倍尔、蒙台梭利、陈鹤琴、瑞吉欧等不同历史时期、不同国家的学前教育理论方案。希望通过这些各具特色的方案的介绍,真实客观地阐述他们的基本理论思想,使读者从中吸取精华,开阔视野。

第六,本教材具体介绍了“单元主题活动”“项目活动”“分科教学”“区域活动”等幼儿园常用的教育活动形式,力求使读者在了解这些设计类型的特点、方法的同时,进一步体会不同设计类型背后的教育价值。最后,本教材具体介绍了近年来幼教界常常提到的“园本课程”和“生成课程”以及“‘支架式’教学”,以理论指导实践,用实践证明理论。

本教材由辽阳职业技术学院刘立民编写。

在本教材的编写过程中,编者根据自己多年的教学体会与实践经验,本着全面性、客观性、实用性、发展性的原则,力求对幼儿园课程及课程的改革进行深入研究和探索,但是由于能力和水平有限,仍可能存在不当之处,恳请各相关高职高专院校师生和读者在使用本教材的过程中给予关注,并将意见及时反馈给我们,以便更好地完善教材。

编者

2014年7月

所有意见和建议请发往: dutpgz@163.com

欢迎访问教材服务网站: <http://www.dutpbook.com>

联系电话: 0411-84707492 84706104



第一章 幼儿园课程概述	1
第一节 幼儿园课程的概念.....	1
第二节 幼儿园课程的性质.....	4
第三节 幼儿园课程的特点.....	7
第四节 幼儿园课程的目标.....	9
第二章 幼儿园课程内容的编制与选择	17
第一节 幼儿园课程内容的形态区分	17
第二节 幼儿园课程内容的编制	18
第三节 幼儿园课程内容的选择	19
第三章 幼儿园课程的组织与实施	23
第一节 幼儿园课程组织与实施的实质	23
第二节 幼儿园课程活动组织与指导方式的选择	25
第三节 幼儿园课程计划的制订	29
第四节 课程实施与幼儿的主动学习	31
第四章 幼儿园课程评价	44
第一节 幼儿园课程评价系统	44
第二节 五大领域课程的评价内容	49
第三节 幼儿园一日生活中活动内容的评价	53
第四节 幼儿园课程活动的评价	56
第五章 国内外幼儿园课程理论简介	60
第一节 福禄倍尔及其幼儿课程理论	60
第二节 蒙台梭利教育法	63
第三节 陈鹤琴学前教育课程思想	69
第四节 瑞吉欧幼儿教育体系简介	72
第六章 几种幼儿园课程活动的设计	82
第一节 单元主题活动设计	82
第二节 项目活动的组织	88
第三节 学科领域活动设计	93
第四节 区域活动设计	99

第七章 幼儿园“教学名词”解释.....	108
第一节 园本课程.....	108
第二节 生成课程.....	114
第三节 “支架式”教学.....	123
附录一 《幼儿园教育指导纲要(试行)》解读.....	130
附录二 关于《3~6岁儿童学习与发展指南》几个问题的解答	154
参考文献.....	159

第一章

幼儿园课程概述

20 世纪 80 年代,当“课程”一词重新作为学前教育的专业术语出现在相关场合时,不少人对此感到陌生和困惑。时至今日,“课程”一词已为我国幼儿教育界广泛运用。本章将重点对有关幼儿园课程的概念、性质等若干问题进行探讨。

第一节 幼儿园课程的概念

一、幼儿园课程的由来

“幼儿园课程”一词,早在七十年前就已经为我国幼教界所使用。20 世纪二三十年代,我国教育界就曾经出现了这样一些对课程和幼儿园课程的解释:

“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。”“幼儿园课程者,由广义地说之,乃幼稚生在幼儿园一切之活动也”。

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儿园各行其是、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《审查与编辑幼儿园课程与教材案》。这一提案促成当时的教育部聘请了包括陈鹤琴在内的有关专家,负责拟订国家《幼儿园课程标准》,并于 1932 年 10 月正式颁布。尽管陈鹤琴没有给幼儿园课程下一个明确的定义,但他一再强调,幼儿园应该给儿童以充分的经验,这种经验的来源有两个:一是与实物的接触;二是与人的接触。应该把儿童能够学而且应该学的东西有选择地组织成系统,应该以儿童所处的环境——自然环境和社会环境——为中心组织幼儿园课程。这其实也是对幼儿园课程的解释。

应当说“幼儿园课程”这一概念早已运用于幼儿园。但我国教育学在 20 世纪 50 年代至 80 年代初期,同前苏联一样,在计划经济模式的影响下,国家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。基本上不使用“课程”一词,也没有对课程进行深入的研究。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。因此,“幼儿园课程”同其他课程一样在历史上一度又成了陌生的新概念。这样一来,课程(包括幼儿园课程)就逐渐从研究者和广大教师的视野中消失了,甚至大学教育系也只开《教学论》而不开《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,我国教育科学研究日益活跃,课程问题受到广大教育者和教育行政部门的重视,课程研究步步深入,论著日益增多,应用性研究也成果累累。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。

二、幼儿园课程的定义

当“课程”一词成为学前教育专业术语时,人们提出质疑:课程只适合中、小学和大学,适合幼儿园吗?如果仅把课程定义为教材和教科书,那么幼儿园确实没有课程;如果换一种方式,就可以说幼儿园是有课程的,所以关键在于如何去定义课程。

有人认为课程概念只适合学校,而不适合幼儿园。如果我们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,它当然不适合幼儿园。然而,幼教先驱从一开始就不是这样理解课程的,他们所提出的在今天看来仍十分先进的幼儿园课程观,由于历史的原因很难被后来的广大幼教工作者所熟悉,自然也没有深入地贯彻到幼儿园教育实践中去。以至于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,正本清源,正确界定幼儿园课程的内涵,在今天仍然是十分必要的。

那么,究竟应该如何理解幼儿园课程?该如何给幼儿园课程一个合理的定义呢?目前学界比较一致的观点是: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,以促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和。下面对这一定义进行分层解释:

(一)幼儿园课程是“活动”

所谓活动,即“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”。之所以要强调幼儿园课程是活动,主要因为以下三个因素:

第一,由于活动具有主体性和对象性,因而,课程的两端——物和人——作为活动的对象和主体,是同时存在于活动中的,缺一不可,活动是连接主、客体的桥梁。把课程解释为“活动”,有利于改变课程工作者的视角,促使他们同时注意问题的两个方面:学习对象(教学内容)和学习主体(学生)。

第二,活动自身是一种存在的方式,教师看得见,也比较容易把握和控制。同时,由于活动具有双重转换性,外在的客观对象和活动方式可以通过主体的活动“内化”为主观经验,如情感体验、内在的知识能力等,主体的主观经验也可以“外化”为态度、动作方式、技能等在活动中表现出来,并在活动中进一步得到完善、重组或改造。因此,课程工作者可以通过活动了解儿童的兴趣、需要、经验和发展水平,也可以通过创设活动情境、提供活动材料、引发活动主题、指导活动方式等策略控制儿童的活动,进而影响他们的学习经验。

第三,活动更能反映幼儿学习的本质与特点,因而也更适合于解释幼儿园课程。众所周知,学习是指获取经验并由此而引起的学习者能力和倾向发生相对持久变化的过程。人类学习方式大体有两种:一是通过语言传递获得间接经验;二是通过亲身实践获得直接经验。前者集中表现了人类学习的社会性、间接性特质,在掌握知识的系统性和效率方面具有明显优势,因而是学生学习的主要方式,也是学校以学科为主的课程形态的基本依据。然而,对于处在“人之初”阶段的幼儿来说,由于其认识活动具有具体、形象的特征,他们的学习具有明显的直接经验性,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。

(二) 幼儿园课程是“帮助幼儿获得有益的学习经验的活动”

在肯定幼儿园课程是“活动”的同时,又在“活动”的前面加上“获得有益的学习经验”几个至关重要的词作为限定。这样做是为了突出课程的目的性,避免以“活动”来定义幼儿园课程可能导致的危险,即过于注重活动的外在形式和过程而忽视、忘却了活动的目的,甚至视活动本身为目的,单纯地“为活动而活动”。

当然,没有结果的活动是不存在的,活动过程必然包含着结果:幼儿在活动中会自觉或不自觉地对活动对象的性质和特点形成一定的印象,对活动的方式留下一些记忆,伴随着活动过程产生某种情感体验。但这些认识和感受,却不一定与预设的教育期望相一致。也就是说,活动的实际结果并不必然是教育者所希望的结果,尤其是在忘却“活动”目的、仅仅关注幼儿是否在“活动”、“活动”的形式是否完美、而不考虑其意义是什么、可能产生的学习经验是什么、不去加以适当引导的情况下。因此,用“有益的学习经验”加以限定,把课程定义为“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”的活动,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为一体。

(三) 幼儿园课程是“各种活动的总和”

“各种活动的总和”,已经涉及幼儿园课程的形态与结构问题。实际上,幼儿园课程绝非仅指上课或所上的各门课的总和,它的表现形式是多样的: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部分。

目前国内外一些知名的幼儿园课程方案,有的是按其创立者或所依据的儿童发展理论的创始人的名字来命名的,如“蒙台梭利教育方案”“瑞吉欧学前教育方案”等;也有的幼儿园课程是根据某种价值追求或教育内容、方法上的某种特色来确定名称的,如“学会学习课程”“生存课程”“素质教育课程”“游戏课程”等。这些不同名称的幼儿园课程从教育理念到实施方法的确各有特色,但就其形态而言,基本都包括在前面的分类之内,只不过在课程结构——课程体系中所采用的课程类型及不同类型之间的比例关系上以及具体的组织方式、策略上有所不同。

总体来说,幼儿园课程基本以活动课程为主要形式,同时,“通过环境教育幼儿”“保育与教育相结合”“寓教育于一日生活中”“以游戏为基本活动”“在生活中,在游戏中,在幼儿的自主活动中指导幼儿学习”等做法均反映了幼儿园课程的这一特点。

基础知识

幼儿园课程的定义。

学练结合

谈谈自己对幼儿园课程是“活动”，是“帮助幼儿获得有益的学习经验”，是“各种活动的总和”的理解。

第二节 幼儿园课程的性质

幼儿园课程的性质是由幼儿园课程的特殊矛盾所决定的。由于幼儿园课程是学前教育的核心，幼儿园课程的性质便直接反映了学前教育的性质，直接决定于学前教育的特殊矛盾。从根本上来说，幼儿园课程同学前教育一样，其性质是由学前儿童和社会发展的内部矛盾决定的。

一、幼儿园课程是基础教育课程的基础部分

幼儿园课程是幼儿园教育的“心脏”，承担着幼儿教育任务。幼儿教育是对学前儿童实施的教育，其之后的教育阶段是小学教育。由此可知，幼儿园课程是小学课程的前一阶段，二者具有客观连续性。不管学前儿童是否接受学前教育，将来必然要进入小学接受小学教育。因此，幼儿园课程对小学课程必然起着奠基作用。

基础教育的概念在不同国家有所差异，我国把学前教育纳入统一的基础教育制度之内。2001年7月开始实施的《幼儿园教育指导纲要(试行)》总则第二条明文规定：“幼儿教育是基础教育的重要组成部分，是我国学校教育和终身教育的奠基阶段。城乡各类幼儿园都应从实际出发，因地制宜地实施素质教育，为幼儿一生发展打好基础。”我国台湾、香港的学制中也明确将学前教育确定为基础教育的有机组成部分，这体现出对学前教育的重视。日本、俄罗斯等国亦是如此。目前，世界大多数国家规定，儿童大约从6岁开始接受义务教育。有的国家将学前教育和义务教育合称基础教育，有的国家只将义务教育或其中一部分称为基础教育，但不管哪一种情况，有一点是确定的，即越来越多的国家开始关注学前教育与小学教育的衔接。学前教育之于小学教育的重要性越来越受到肯定，有的国家如加拿大、爱尔兰、日本、英国等正在寻求由学前教育向小学教育过渡的方法。联合国儿童基金会与我国教委曾于1990~1994年合作进行了“幼儿园与小学衔接的研究”，其中部分涉及课程的衔接。这些都说明，学前教育与小学教育的关系将会更加紧密。

幼儿园课程的基础性是客观的必然性，并非人为的特殊性。这种基础性，并不是为了儿童的以后，而是必然影响他们的以后。从这个意义上说，小学教育课程应该是幼儿园课程的自然拓展和深入，是在幼儿园课程的基础上发展起来的；幼儿园课程的建构应着眼于未来课程的全局，而不是单一地以小学课程的现状为定向，即不是适应、迎合小学课程的现实。例如，目前我国小学设置了品德与生活、品德与社会、语文、数学、科学、英语、音乐、美术、体育等课程，而幼儿园课程却不需要与此一一对应。不能认为

在幼儿园、学前班等学前教育机构中也开设这些课程才是为小学打基础,更不能将小学教育课程的内容下放到幼儿园中。

幼儿园课程的基础性意味着为以后奠定基础的客观重要性,这种重要性具有相对意义,而它更意味着幼儿园课程的合理性、科学性以及对学前儿童充分、全面、健康发展的必要性。因此,幼儿园课程的基础性早已不是要不要重视的问题,而是必须予以重视、怎样更好地重视的问题。幼儿园课程的基础性蕴含着学前教育与小学教育的必然联系,是儿童发展阶段性与连续性有机统一的必然要求,这种必然性不仅是理论上的,也是实践上的。学前教育课程的基础性既是身体方面的,也是心理方面的;既是德、智、体、美等各方面的,也是知、情、意、行各方面的,因而是全面的基础性。这种基础性孕育着以后发展的巨大潜能,其中的秩序不可更改、不可逆转。

二、幼儿园课程是非义务教育课程

幼儿园课程是基础性课程,对小学教育具有奠基作用。但是,由于学前教育是对接受义务教育之前的儿童进行的教育,是非义务教育,因此,幼儿园课程具有非义务性,是非义务性课程。

义务教育是指依照法律规定,全体适龄儿童和少年必须接受的,国家、社会、学校和家庭必须予以保证实施的国民教育。因此,义务教育具有强迫性,义务教育课程是适龄儿童必须学习和完成的课程,也具有强制性。学前教育是非义务教育,尽管世界义务教育有向上和向下延伸的趋势,但到目前为止,尚无一国将学前教育中的幼儿园教育纳入义务教育之中,即没有一国强迫学前儿童必须接受学前教育。

学前教育课程是非义务教育课程,这在客观上使幼儿园课程具有了灵活性。但是,由于小学教育的年限也影响学前教育的年限,进而影响到幼儿园课程的性质,因此幼儿园课程既具有灵活性,又具有规定性;灵活性是在实现基础教育的基础性前提下的课程灵活性;规定性是科学性和规律性的反映,而不是硬性规定。

目前,我国尚未出台统一使用的学前教育课程标准,广大学前教育课程研究者正在发挥各自的积极能动性,努力探索适合学前儿童健康发展的课程。但是,即使学前教育课程标准在全国颁布实施之后,也不可能要求所有学前儿童都接受学前教育,因为这不符我国的实际情况,无法得到保证。因此,非义务性将是我国学前教育在相当一段时间内的基本特性之一,因而也必然是相当一段时间内我国学前教育课程的基本特性之一。

幼儿园课程不是强迫学前儿童进行的课程,但学前儿童的发展却是有规律的。遵循这些规律,探索适合学前儿童充分健全发展的课程体系,是学前教育课程研究者的任务。

三、幼儿园课程是终身教育的根基课程

幼儿园课程的特殊对象是学前儿童,他们正处于人生的起跑线上,所获得的经验、所受的教育不仅影响到他们的青少年时期,而且会贯穿一生。因此学前教育课程具有开端性、启蒙性,是终身教育的根基课程。

学前儿童正处于整个人生发展的起始阶段或第一阶段,是生理开始发育、心智开始萌生、个性开始萌芽的时期。在此阶段,儿童作为一个几乎完全生理化的自然生命体,逐渐接受着人类社会文化的熏陶,进行着社会化的历程。在身体结构发生变化,生理机能不断

完善的同时,儿童心理由混沌一体走向分化,又从分化走向综合;心理形式越来越多,内容越来越丰富;生活范围逐渐扩大,交往关系日益复杂。这一阶段,儿童开始睁眼看世界,所有的事物对他们来讲都是新鲜奇异的。儿童既好奇又迷惑,驱使自己探索、求知,这是儿童内在生命本质的体现。“启于未发,适时而教,循序而育”,是学前教育课程启蒙性的真谛。

根基性是学前教育课程的基本特性,它与启蒙性相关,但又超出启蒙性,反映着教育的层级性。启蒙阶段必然是奠基阶段,启蒙性必然包含着根基性。因此,启什么“蒙”、何时启“蒙”、怎样启“蒙”,与奠什么“基”、何时奠“基”、怎样奠“基”具有一致性。不过,学前教育课程的启蒙性,主要是针对处于人生第一阶段的儿童的发展而言的;学前教育课程的根基性,却还有为以后教育打基础的含义,因而具有相对性。未来社会是学习型社会,人需终身学习、终身受教育,才可适应竞争激烈、变化迅速的社会环境,终身教育理论正可顺应这种未来趋势。

四、幼儿园课程是适宜发展性课程

幼儿园课程是学前儿童的课程,学前教育的任务,就是要创造良好的教育条件,促进学前儿童身心和谐发展,为以后的人生发展奠定良好的基础。为此,学前教育必须适宜于学前儿童的发展。学前教育课程作为学前教育的核心支柱,自然承担着促进学前儿童适宜性发展的重任。因此,学前教育课程必须是适宜发展性课程。

适宜发展性课程突出两点:一是适宜性;二是发展性。二者是紧密相关的,是学前儿童健康发展和社会发展的客观要求。幼儿园课程的适宜发展性具有以下五个特征:

第一,课程应适合学前儿童身心发展的客观需要,但不能仅仅停留于迎合或迁就学前儿童身心发展的现状。

第二,课程对学前儿童发展是适当的,提供的影响是经过选择、优化的,具有选择性。

第三,课程要提供适宜的刺激,促进学前儿童适当地发展,具有发展性。课程既要保证学前儿童达到应有水平、获得充分发展,又要为其以后的良好发展奠定基础,即拓展学前儿童的“最近发展区”。

第四,课程要适合学前儿童发展的普遍性和特殊性,既要充分考虑学前儿童发展的共性,还要适合不同儿童发展的独特兴趣与需要,照顾其个性。

第五,课程还要适当照顾教育者,切合社会发展的客观要求。

学前儿童身心发展的特殊性,是决定学前教育课程性质的重要因素,因为幼儿园课程更多地受制于学前儿童身心发展的内在秩序和成熟水平。如果课程超出了学前儿童的接受水平、脱离了学前儿童的发展实际,就不利于儿童的健全发展。学前儿童的发展,既依赖于先天的遗传素质、生物性成熟,也依赖于主动性经验,即儿童作为主体与客观外界积极地相互作用或是儿童自身的主动学习和主动活动。主动学习是学前儿童发展过程的核心,而学前儿童的主动学习活动是建立在物体操作的主动性经验基础之上的。学前儿童认知结构的形成与发展、情意结构的塑造、个性心理特征的产生都取决于其直接的感知、感受。感性经验、象征性表征、具体形象学习、操作式活动是学前儿童主要的发展特点,循着由行动到形象的逻辑发展过程,学前儿童思维、道德品质、思想感情的发展严守着相对固定的顺序,幼儿园课程只有适合这些特征,才是好的课程。

教育的宗旨是要促进儿童向高级阶段发展。因此,课程不能迁就学前儿童的现状,不能仅停留在儿童的自发活动和自由兴趣上,而应使儿童的经验系统化、兴趣结构化、行动目的化,促进儿童主动学习,持久性发展。这是一个引导儿童由直接性学习向间接性学习,由具体学习到形象学习再到抽象学习的过程。实现这些转变,正是学前教育课程的任务。可以说,适宜性是手段,发展才是目的。当然,这种发展是全体儿童个性、主体性充分发展的过程。

尊重儿童的权利和需要,尊重儿童的人格,是当代社会的主导精神。保证学前教育课程的适宜发展性,是对儿童受教育权、发展权的有力保障。为学前儿童提供适宜发展性课程,也就是给他们送去了“致富”的“金钥匙”。

基础知识

1. 理解幼儿园课程是基础教育课程的基础部分。
2. 陈述幼儿园课程的性质。

学练结合

结合自己学习经历,谈谈对“幼儿园课程是终身教育的根基课程”的理解。

第三节 幼儿园课程的特点

幼儿园课程的特点是由幼儿身心发展的规律、特点以及幼儿教育的性质决定的。明确幼儿园课程的本质属性和特点,有利于把握幼儿园课程的大方向。幼儿园课程的主要特点如下:

一、启蒙性

幼儿园课程的基础性与它的启蒙性是密切相关的。由于幼儿园课程的对象是0~6岁的儿童,这个年龄的儿童正处于“能够迈开脚步走出家门,睁开双眼观看窗外世界”的阶段。内在的生命活力促使他们好奇好问,充满了求知的渴望,迅速发育的身体动作,也为他们了解、探索这个奇妙的世界提供了基本条件。但是,要想了解这个复杂而神秘的世界,一个睿智的引导者必不可缺,幼儿园教育者就应该成为这样一位睿智的引导者。幼儿园课程自然也就担负着这样一个启蒙——启于始发,蒙以养正——的基本任务。

二、生活化

幼儿的年龄特点和身心发展需要,决定了幼儿园教育目标和内容的广泛性,也决定了“保教合一”的教育教学原则。对于幼儿来说,除了学习认识周围世界、启迪心智的内容之外,一些基本的生活和做人所需要的态度和能力,如文明卫生习惯、生活自理能力、自立意识、与人相处时应有的态度和能力等,都是需要学习的。而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,也不可能只通过口耳相传的教学方式来进行。幼儿只能在生活中生活、在交往中学交往、在做人中学做人。即使是认知方面的学习,离开幼儿的生活实际,也会变成难以理解、难以唤起学习兴趣的抽象、枯燥的知识灌输。

因此,幼儿园课程带有鲜明的生活化特征,课程内容要来自于幼儿的生活,课程实施更要贯彻于幼儿的生活。综合利用各种教育途径,科学、有效地利用一日生活的各个环节进行教育,是幼儿园课程的一大特点。

三、游戏性

对于其他年龄阶段的人来说,游戏被视为工作之余的休闲和娱乐。对于其他年龄阶段的教育来说,游戏也经常被看作是学习的对立面、腐蚀剂。正如古人所言:“业精于勤而荒于嬉。”然而,对于幼儿来说,游戏却是他们的基本活动形式,也是其基本的学习途径。

在幼儿园课程中,学习与游戏的关系是辩证统一的。幼儿的游戏蕴含着丰富的教育价值,能让幼儿在其中生动活泼、积极主动地学习。因此,幼儿的游戏活动本身就是幼儿园课程整体结构中的重要组成部分。在幼儿园课程的定义中,游戏作为实现幼儿园教育目的的手段,作为帮助幼儿获得有益的学习经验,促进其身心全面和谐发展的重要活动形式,是实施素质教育的重要渠道。此外,即使是教师专门设计、组织和指导的学习活动,也要强调其“游戏性”,即课程要符合幼儿的兴趣,让他们在没有外在压力的情况下生动活泼、积极主动、富有创造性地学习,获得愉快的情感体验。

四、活动性和直接经验性

幼儿生活在声音、形象、色彩的世界中,他们主要通过各种感官来认识周围世界。只有在获得丰富的感性经验的基础上,他们才能理解事物,对世界形成相对抽象的、概括的认识。幼儿的这种具有行动性和形象性的认知方式,使得幼儿与环境相互作用的活动成为其心理发展的基本条件,也使得幼儿园的课程必须以幼儿主动参与的教育性活动为其基本的存在形式和组成部分。对幼儿来说,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可理解的学习。离开了与环境相互作用的各种具体而生动的活动,幼儿园的课程就没有了鲜活的生命力;失去了幼儿在活动中获得的直接经验,幼儿园的课程就变得不可理解,教学就变成了记忆力的机械训练。

五、潜在性

潜在性是指那些没有列入正规课程计划和教育政策,但是在教育实践中又不可避免地会对受教育者的身心发展产生影响的因素。根据它直接反映社会对教育和人以及文化对教育和人的影响,潜在性一般具有以下特征:

1. 无意识性。潜在课程常常借助于正规课程的形式或其他方式存在,幼儿受其影响也常常是无意识的。
2. 非预期性。对于教师和幼儿而言,潜在课程的作用往往是事先没有预料到的。当然,影响有良莠之分、优劣之别。
3. 不易察觉性。潜在课程的功能与效果,多数情况下不易被明显看到,具有模糊性,难以断定何时所得。
4. 多样性。潜在课程存在于丰富多彩的教育活动或非教育活动之中,内容繁多、形式多样。

上述幼儿园课程的种种特点,也说明了它与中小学课程的另一不同,即课程的潜在性