

学前教育新视野丛书

学前课程的多视角透视

虞永平等 著

凤凰出版传媒集团



江苏教育出版社

学前教育新视野丛书

学前课程的多视角透视

虞永平等 著

凤凰出版传媒集团



江苏教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

学前课程的多视角透视 / 虞永平等著. —南京: 江苏教育出版社, 2006. 5

ISBN 7-5343-7383-2

I. 学... II. 虞... III. 学前教育—课程—教学研究 IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 049357 号

书 名 学前课程的多视角透视
主 编 虞永平等著
责任编辑 史玉娜
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
照 排 南京水晶山制版有限公司
印 刷 南京通达彩印有限公司
厂 址 南京市六合区冶山镇(邮编 211523)
电 话 025-57572528
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 23
插 页 1
字 数 245 000
版 次 2006 年 5 月第 1 版
2006 年 5 月第 1 次印刷
印 数 1-3 135 册
书 号 ISBN 7-5343-7383-2/G·7068
定 价 35.00 元
邮购电话 025-85400774, 8008289797
盗版举报 025-83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换
欢迎邮购, 提供盗版线索者给予重奖

《学前教育新视野丛书》

编委会

主任委员 朱慕菊

副主任委员 (按姓氏笔画排列)

冯晓霞 许卓娅

朱家雄 张胜勇

李季湄 虞永平

目 录

第一章 学前课程与价值论/ 1

- 一、学前课程超载与价值失衡/ 1
- 二、课程实施过程中的主客体价值关系/ 6
- 三、活动——学前课程价值的实现/ 18

第二章 学前课程与人类学/ 56

- 一、关于人类学/ 56
- 二、从人类学视角研究幼儿园课程的意义/ 66
- 三、人类学视野中的幼儿园课程/ 77

第三章 学前课程与建构主义/ 113

- 一、建构主义视野的特点/ 113
- 二、建构主义视野中的学前课程/ 124
- 三、建构主义对学前课程实践的影响/ 136

第四章 学前课程与脑科学/ 152

- 一、脑科学的兴起/ 152
- 二、脑科学的基本发现/ 155
- 三、脑科学对学前课程的指引/ 167

第五章 学前课程与法/173

- 一、学前课程与幼儿受教育权/173
- 二、儿童受教育权的国际保护/191
- 三、中国的学前课程与法律保护/208
- 四、完善幼教立法,进一步促进和保护幼儿受教育权/220

第六章 学前课程与社会学/224

- 一、社会学及其理论视角/224
- 二、学前课程的社会学考察/231
- 三、学前课程社会学的基本问题/246

第七章 学前课程与人类发展生态学/275

- 一、生态学基础/275
- 二、学前课程的生态学考察/285
- 三、人类发展生态学对学前课程的启示/339

主要参考文献/355

后 记/363



第一章

学前课程与价值论

学前课程的价值视角应关注学前课程的主体、学前课程价值的赋予、学前课程价值的实现及学前课程评价等问题。本章限于篇幅,只讨论与学前课程价值的实现相关的一些问题。

一、学前课程超载与价值失衡

(一) 学前课程超载的内涵

超载,本义是指交通工具(车辆、船舶等)的载重、负荷超过了其可能的承受力或限度。课程的超载是一种比喻,以此说明课程所包含的价值、目标及相应的内容超过了一定的界限,这一界限在不同的课程分析框架中是有所不同的。对课程超载的分析有两个角度:第一个角度是从课程时间的限定性中来讨论超载问题,即当课程的容量超过了特定课程所拥有的时间资源的许可度,就是一种课程超载,并主要反映的是一种量上的课程超载。这里,所谓时间资源许可度是指每一种课程的活动时间总量。从时间限定的意义上看,课程超载就是在既定的时间里已不能按质、保量地完成课程内容的实施任务。因而,可能出现改变原有的课程活动方式、改变原来的课程活动结构、加重学习负担或被迫放弃部分课程内容等现象。这些现象有可能影响课程对幼儿



全面发展作用的发挥,有可能影响幼儿在现实的教育活动中的全面、充分的发展。在现实的学前课程实践中出现的“加课”、“游戏教学化”及“活动不到位”等现象,除了反映出教师教育观念、教育技能等方面的问题外,在一定程度上也是课程超载的反映。第二个角度是从课程目标、内容对特定学习者的适宜性程度上来讨论课程超载问题。如果课程的目标和内容与幼儿发展的现实严重不一致,课程目标和内容并不适宜于幼儿的学习特点和水平,虽然从量上看并未超载,但从课程目标和内容的质上看显然已经超载。衡量质的超载的主要指标是对学习者发展的适宜性。不能有效地促进幼儿发展的课程目标和内容就是一种超载的表现。质的超载又有两种具体的表现,一是课程的目标和内容是幼儿难于达成或掌握的,或虽能达成和掌握,但付出的代价过高,我们称之为高质超载;二是目标的内容是幼儿无需作出努力就可达成或掌握的,甚至课程目标和内容是幼儿已经达成和掌握的,这类目标和内容的过度重复也是课程超载的一种表现形式,即低质超载。这两种超载的实质都是不具有发展的适宜性。只有那些能把幼儿引向最近发展区的目标和内容才是最具适宜性的。从我国学前课程的现实看,量的、质的超载现象都时有表现。

学前课程超载的实质是课程价值的偏倾和不平衡。我国的学前课程是依据我国法定的培养目标加以分化和展开的,是以幼儿在体、智、德、美几方面的全面和谐发展为指针来达成平衡的,这种平衡又是以有限的时间、空间及相关资源来加以保证的。因此,课程的超载必定会在一定程度上破坏课程价值的平衡,从而影响幼儿的全面发展。其实,课程超载不是课程价值的增值,而是课程价值的一种转变,即某一方面的价值转变为另一方面的价



值。有时,课程超载还是课程价值流失的表现,即由于课程超载,尤其是低质的超载,使课程的部分价值被另一些重复的价值所取代,造成课程价值的缺失。正是从这个意义上说,课程超载,尤其是质上的超载,同时必然意味着课程的乏载。

(二) 学前课程超载的成因与表现

造成课程超载现象的原因是多方面的,其中最主要的有三个方面:一是社会导向。一定时期的社会舆论、社会教育价值观与国家法定的教育宗旨及科学的教育理念之间出现严重不一致,并通过各种方式渗入教育机构时,就有可能出现课程超载现象。如片面强调知识价值,忽视全面发展的其他方面的价值,就可能造成知识内容的超载,能力、个性等发展内容的乏载。二是家长压力。家长作为课程决策的重要参与者,对学前课程的内容有一定的影响作用,在一些存在幼儿园办园竞争的社区中尤其如此。家长的教育观念与法定教育宗旨的严重不一致,就可能造成学前课程的超载压力。如很多家长对幼儿在读、写、算方面的发展有特殊的期望,有些家长对幼儿在艺术技能方面的发展有更高的要求。家长的观念和认识总会在一定程度上影响幼儿园的课程,严重的就会导致课程超载。三是教师的观念和技能。学前课程超载也受教师的观念和技能的影响。教师所拥有的教育观、儿童观、课程观、发展观等对学前课程内容的结构及平衡水平具有重要的影响。一些教师存在的重智育轻德育、重知识获得轻情感培养的倾向,就必然会在现实的课程实践进程中造成课程内容的超载和乏载。教师处理课程内容——课程设计或再设计的技能水平,也是造成课程超载的重要原因之一。不少教师能意识到课程价值及课程内容的失衡,但缺少进行课程平衡的基本技能,从而



○ 学前课程的多视角透视

造成了课程超载。

学前课程超载的主要表现是:(1) 课程体系中的学科或领域不断增添或分化,而没有或较少对学科或领域目标和内容间的联系进行全面的梳理、调整。如,在有些幼儿园出现了社会、健康等领域的课程,而几年前在我国的学前课程中并没有这些领域,有的幼儿园把外语作为一个独立于原来语言学科的新的学科纳入学前课程体系之中,也有的幼儿园把电脑作为一个独立的学科呈现在课程体系之中,等等。而对这些新增目标和内容没有进行平衡化的工作。(2) 在特定的学科或领域中,原有的课程内容不断地扩展、深化。如科学领域中科技内容的增加,社会领域中开始引导幼儿初步了解世界上感兴趣的事物,等等。学科、领域中内容有增无减必然造成课程超载。(3) 在一些幼儿园中部分课程内容出现了独立化的趋势。有的幼儿园把创造力培养、情感培养,以及近来出现的环境教育、人口教育、挫折教育、礼仪教育等内容作为独立的内容方面加以设计和安排,这些教育也许的确是必要的,有其合理性,但如果它们不与整个学前课程整合起来,从课程内容量的方面看,必然造成课程超载。(4) 有些幼儿园在课程实践中过度地追求真实、精确,从活动材料、操作方式及活动规范等方面都力求向成人世界靠拢,使课程内容在实践中不断增加对幼儿来说并不是必不可少的也并没有多大发展价值的操作性和规范性知识,从而造成课程超载。

从以上分析可见,课程超载往往总是同课程的某些变化联系在一起,课程的变化本身是值得肯定的,但在课程变化的过程中,必须有意地关注课程价值、课程超载的问题。综观目前学前课程超载的现象,我们认为,“只增不减”、“重点轻面”、“只分不合”



等做法是造成课程超载的直接原因。

（三）学前课程超载与学前课程价值的平衡

首先,端正课程价值观。学前课程是以满足幼儿全面和谐发展的需要为根本价值的。学前课程首先应关注幼儿的需要与可能。幼儿作为学习者,与中小学生有着明显的不同之处,幼儿尚不是以课本知识学习为己任的“学生”,对幼儿来说,在自由、愉快的多样化的活动中感知、体验是其学习的特质。幼儿离进入成人社会还有很长的时距,无需过早地把成人世界中的、幼儿需付出很大的代价才能学会的内容放入学前课程之中,如果不考虑幼儿学习的代价,那么课程的内容也许可以不断地深入,但那绝不是科学意义中的学前课程;也不该把成人认为重要的但与幼儿的兴趣与需要很不一致的内容纳入幼儿课程之中,如果不考虑幼儿的兴趣与需要,那么,学前课程内容将是无边无际的,但那也就失去了学前课程的特质。因此,作为幼教工作者,必须明了学前课程目标上的全面性和启蒙性,内容上的生活性和粗浅性,组织上的整合性和联系性,实施上的活动性和体验性。

其次,建立健全的课程管理制度。学前课程的决策、变革、实施应纳入制度化的轨道,力求课程决策的科学性和合理性。在学前课程内容的计划和安排上,既应充分发挥教师的主动性、创造性,同时,也必须建立相应的制度,避免课程内容选择上过分的随意和无序。在幼儿园层次和班级层次上,在课程理念的确定和改变、课程目标和内容的确定和变革等方面都应有相应的规则,这既是鼓励课程变革的需要,也是避免课程超载的需要。

最后,努力达成学前课程的平衡。课程平衡是课程设计的重要技术之一。确保课程平衡,从一定程度上有利于避免课程的超

载。在课程设计和实施的实践中,课程的平衡主要有以下几个方面:(1)目标的平衡。不同方面、不同领域的课程目标之间的平衡,从根本上看,也是幼儿发展的不同领域的平衡。目标的平衡不是平均分割,而是一种有机的、联系的平衡。(2)不同课程内容间的平衡。它与目标的平衡紧密相联,但又不是与目标的机械对应,内容的平衡在目标平衡的基础上,又进行了新的分化和整合。(3)课程知识与生活实践的平衡。学前课程应以幼儿的现实生活为依据,在此基础上适当扩展,那种远离幼儿现实生活的课程知识往往难以被幼儿真正掌握。(4)课程中各种经验方式的平衡。幼儿感受和体验课程内容的方式应与特定的课程内容相一致,以高效、愉快为原则。应充分注重各种经验手段的合理运用。(5)学前课程内容与其他年龄段课程以及同家庭教育内容的平衡。如学前课程与托儿所、小学教育内容之间的平衡。学前课程与家庭教育内容之间的平衡对于学前课程的实践具有特别重要的意义。

二、课程实施过程中的主客体价值关系

学前课程实施过程中的主客体价值关系较之课程目标的确定、课程内容的选择要复杂得多。因为在这个过程中出现了教师、幼儿、社会互为主客体的现象,并且作为价值客体的课程内容以更为具体的多样的形式出现。此外,课程实施的过程既是一个认识的过程,也是一个实践的过程,还是一个认识过程和实践过程复合的过程。在此,我们从不同课程主体的角度对这个过程加以分析。

(一) 教师作为课程实施过程中的主体

当教师作为课程实施过程中的主体时,幼儿、课程内容以及



隐在的社会成了客体。首先,在这种主客体关系中,教师必然要了解社会的要求,尤其是幼儿园所在社区及家长的要求,并在具体的实施过程中去体现这些要求,这时,教师成了社会的代表者。当然,教师也必然地会对社会的要求作出自己的理解和解释,并以一定的形式体现在实施过程之中,这也正好说明教师作为主体的主体性,更具体地说是教师的能动性和创造性。这种能动性与创造性的表现,即对社会要求的解释,尤其是改变,使教师与社会之间已不只是认识关系,已经成了一种实践关系。所以,教师不只是社会的代言人,还是教师自己,并且,更主要的是作为主体存在的具有特定素养的自己。正是在教师对社会要求进行理解、解释及改造的过程中,教师更有效地实现了自己,教师获得了生活、成就等的满足,这便体现了一种价值关系。其次,教师在教学过程中要了解幼儿。既了解全班的幼儿,也了解个别的幼儿,了解幼儿的水平、需要及差异,这就构成了一种认识关系;而在课程实施过程中,教师对幼儿的引导、启发、帮助及影响,即教师履行“教”的职责,这是一种十分复杂的实践关系,从激发幼儿兴趣和需要到给幼儿讲解、示范,到具体的行为指引,以至对幼儿生活上的照顾看护等等均属教师的实践活动。当然,教师以幼儿为客体的实践活动不同于以社会为客体的实践活动,这主要表现在两个方面:一是幼儿是显在的,现实地存在于课程实施过程之中的;二是幼儿是活生生的人,具有主观能动性,是复杂的和变化的。因而,以幼儿为客体的实践活动是现实的,复杂的,也是生动的。在这种认识和实践过程中,教师的多种需要和旨趣得到了满足和实现。如在课程实施过程中,教师作为主体,对幼儿的了解不断深入,对幼儿发展规律和特点的认识不断深化,甚至形成了某种理



性的观念。教师通过自己的本质力量对象化,使幼儿发生了多方面的变化,从而满足了成就的需要。最后,课程内容作为课程实施过程中教师所面对的客体,也与教师构成了认识、实践和价值实现的关系。教师在课程实施过程中必定要了解课程内容的性质、特点,以及其中所蕴涵着的价值,即对幼儿、社会需要满足的可能,尤其是了解对幼儿发展的意义,涉及幼儿发展的层面,这就是一种认识关系。然后,教师要对课程内容进行教学法加工或经验性改造,使课程内容以一定的流程、一定的形式展现在师生活活动之中,使幼儿感受和体验。这是一个很复杂的过程。教师面对的不只是课程内容这一单一的客体,并且,教师往往要将课程内容以多种存在形式加以呈现。如以物质形式存在,布置特定的活动环境;以符号的存在形式加以呈现,如声音、手势语言等等。在此过程中,教师的专业知识、技能得到了充分的发挥,对课程内容有了更多的感性把握,也面临了新的挑战,因而,使自己获得了提高。这便是一种以教师为主体,以课程内容为客体的价值关系。在大部分的实践中,教师并不是分别面对这三种客体的,而是综合地与它们发生关系的。

(二) 幼儿作为课程实施过程中的主体

课程实施的过程对幼儿来说,是一个学习和生活的过程。因为,不管课程实施过程中给予幼儿多少自由,幼儿作为学习和生活活动的主体是他人替代不了的,也正是从这个意义上才可能分析以幼儿为主体的主客体关系。首先,在课程实施活动中,幼儿在与教师的相互作用中认识和了解教师,关注教师的一言一行,关注教师的情感表露,这便是一种认识关系。当然,幼儿尤其是大班幼儿对教师的认识可能已不只是停留在外部认识上,当幼儿



说“李老师真好”时,也许还有不少内在原因,包含了一些内心的感受。除此以外,幼儿通过多种形式产生与教师的实践关系,从对教师发出的信息作出反应,如要求的认可或拒绝,到向教师提问,对教师提出要求,与教师交谈,与教师共同游戏等等。幼儿为主体、教师为客体的实践活动,同教师为主体、幼儿为客体的实践活动一样,总有很多课程内容参与其中,其实这种活动本身就是一种课程内容,这也是课程实践活动的特点。另外,在幼儿与教师的相互作用中,身心发展的需要得到了满足,身心获得了发展,就构成了一种价值关系。幼儿作为生活、学习活动的主体,面对的教师这一客体是以社会代表者的身份出现的,那么,事实上,幼儿与教师的认识实践关系,同时也包含了他们同社会的认识和实践关系及价值关系的一部分。其次,课程内容作为幼儿生活、学习的客体,幼儿试图去了解课程内容,这一过程是幼儿对课程内容的作用、探索的过程,幼儿正是在活动、探究,尤其是在游戏的形式中认识、了解、练习、感受、体验了课程内容。这都是由幼儿的心理发展水平决定的。因此,幼儿对课程内容的认识过程、实践过程是交织在一起的,当然,也是同幼儿获得满足、获得愉快、获得发展这一价值实现过程交织在一起的。当呈现在幼儿面前的、渗透在幼儿活动中的课程价值,现实地反映社会的要求时,则构成了幼儿主体同社会客体之间认识、实践及价值关系。

幼儿作为生活、学习活动的主体有其自身的特点。幼儿在身体、智慧、情感等方面与教师的落差是自然的先决的。因此,幼儿作为生活、学习的主体出现时,正是带着先决的特殊性,总是受到教师不同程度的影响,这种影响在社会和心理两个层面都存在。因此,幼儿作为主体可拥有其尊严,但经常是不完全独立的主体,



或在权威阴影下的主体,但从活动意义上看幼儿(认识、实践及价值关系中)仍不失为主体。

社会作为学前课程价值主体之一,隐在于课程实施过程之中,教师在很多时候就是社会的化身,从这个意义上说,教师主体同客体构成的价值关系在一定程度上也可以视作是社会同客体构成的价值关系;社会主体的一个重要特点是附着于课程内容同客体产生影响,同客体构成价值关系。当然,前提必须是课程内容反映社会要求。如果课程内容背离社会要求,社会主体便无可依着。

(三) 家长与学前课程

1. 家长参与课程

在现代教育理念指导下,人们已经开始关注家长与幼儿园课程的关系,但在这种关系中,人们更多的是关注家长对于幼儿园课程建设的参与。家长参与幼儿园课程一方面与家长教育意识的加强有关,另一方面,与因家长对幼儿园投入的增加而获得的话语权的加强有关。在我国,家长参与幼儿园课程的实施是一个基本的教育理念。我国的教育法规提出幼儿园、家庭及社区教育的有机结合。我们认为,家长是基本的教育者,孩子的成长是家长和教师共同的责任。家长将孩子送到幼儿园,不是其教育责任的移交,而是家长有幸在教育孩子方面增加了专业的合作者。而作为教师,不是要家长做些什么,而是希望家长与自己合作做些什么,要让家长看到家长的努力与教师的努力的关系,看到家长的努力与幼儿成长的关系。家长与教师之间命令式的、不知所以然的关系,不利于家长真正积极主动地投身到课程建设过程之中,甚至会使用家长有人格扭曲之感。



在西方,也非常重视家长的参与,认为家长在所有早期儿童教育领域(包括制定和监督课程计划)的积极参与是任何学校的重要组成部分。应当长期为家长提供各种为课程提供建议的机会,也应当为学校提供与家长更好沟通的机会。他们关注的重点是:

(1) 寻求家长的参与。学校有很多寻求家长参与的方法。但必须使家长们意识到,每个孩子的教育和未来都基于家长和学校(教师和专家等)共同努力。家长会,家长董事会,家长委员会和家长意见调查都是正式索取家长参与的好例子。一些学校,例如 Head Start,更有强制程序。非正式的信息获取方式包括家长—学生交流会,家长 and 教师、教务长或校长的一对一讨论。

(2) 执行课程系统。学前教育学校用很多方式使家长参与到课程活动中来。作为专家到班级里展示一项技能,自愿参与到教学中来,参与家长委员会,在家长会上与教师交流孩子们的兴趣和他们的期望,运用家长意见板都是促进家长参与的方式。

(3) 与家长交流。儿童世界学习中心制作了一系列针对不同年龄段的学生的家长的宣传册。每个宣传册背面都印有学校的教育理念;宣传册的主要内容包括要讲述的主题和目标。例如,为春季的学前班准备的专题有:让我们创造,让我们发明,我们的朋友和邻居,让我们探索地球,让我们观察动物和虫子,或看看我们的成长。目的也可以分为几类,包括沟通、社会/情感、认知和体育(CWLC, 1997)。一些目标包括叙述和重复叙述故事,学习怎样交朋友,学习关于重量、体积和容量的概念,锻炼小肌肉协调。这些宣传册很清楚地告诉家长他们的孩子将会做的活动——内容和目标。如果家长认为其他活动会更适合孩子的年

