



高职高专
基础类课程规划教材

幼儿园课程论

GAOZHI GAOZHUAN
JICHULEI KECHENG GUIHUA JIAOCAI

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



教育部
全国中小学教材审定委员会
审定通过

幼儿园课程论

YUERER YUANCHENG LUN

YUERER YUANCHENG LUN

教育部审定通过

教育部审定通过

教育部审定通过

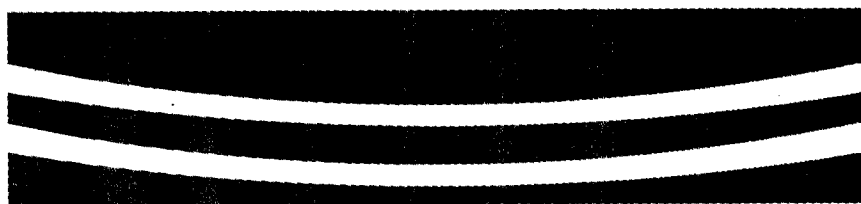


高职高专基础类课程规划教材

幼儿园课程论

新世纪高职高专教材编审委员会组编

主 编 刘立民



YOUERYUAN KECHENG LUN

大连理工大学出版社
DALIAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY PRESS

© 大连理工大学出版社 2006

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程论 / 刘立民主编. —大连:大连理工大学出版社, 2006. 8

高职高专基础类课程规划教材

ISBN 7-5611-3306-5

I. 幼… II. 刘… III. 幼儿园—课程—教学研究—高等学校:技术学校—教材 IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 092314 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:0411-84703636 传真:0411-84701466

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

大连理工印刷有限公司印刷 大连理工大学出版社发行

幅面尺寸:185mm×260mm 印张:10.75 字数:235 千字

印数:1~2 000

2006 年 8 月第 1 版

2006 年 8 月第 1 次印刷

责任编辑:欧阳碧蕾 郑淑芹

责任校对:刘 洋

封面设计:波 朗

定 价:16.00 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?答案肯定而且惟一,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。

如所周知,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,尤其需要高职高专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的实际教学需要出发,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

《幼儿园课程论》是新世纪高职高专教材编审委员会组编的基础类课程规划教材之一。

本教材以《幼儿园教育指导纲要》为指导幼儿园课程改革的理论依据,系统地介绍了《纲要》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、内容、实施、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;在分析幼儿园课程组织与实施的实质的基础上,系统地论述了幼儿园课程活动组织与指导方式的选择,并用教育实践中的实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要求。另外,教材还详细介绍了几种国内外较有影响的、典型的课程方案(或模式)和“单元主题活动”、“项目活动”、“区域活动”等几种幼儿园常用的教育活动形式,以及近年来幼教界常常提到的“园本课程”、“生成课程”、“‘支架式’教学”。

具体特点如下:

1. 整合性。关于“课程”的研究理论,可谓是“百家争鸣”,国内外的教育研究者有多种论述。本教材充分考虑并谋求整合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,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的思想,透彻地分析了幼儿园课程的性质与特点。

2. 多元化。“百家争鸣”的理论各有所长,值得我们借鉴和吸收。本教材列举了不同历史时期,不同国家、不同地区的教育理论,大大扩充了信息量,同时也给学习者留有吸取众家所长、补自己所短的空间。教材所渗透的这种“多元化”思想也正适应了我国幅员辽阔、教育差异大的特点。

3. 可行性。本着理论联系实际的原则,每种教育理论



4 / 幼儿园课程论 □

都有相应的案例,大大增强了教育实践中的操作性、可行性。这些案例大多是幼儿园教育实践中的第一手资料,真实、适时、典型。它为学习者提供了理论思考、实践应用的素材。当运用教育理论成功地解释了这些实际事例时,它使幼儿园课程理论的学习变得轻松而有趣。

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的研究和探索,但是由于能力和水平有限,不当之处在所难免,恳请各相关高职高专院校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。

所有意见、建议请发往:gzjckfb@163.com

联系电话:0411-84707492 84706104

编 者

2006年8月



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.....	3
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	18
第一节 幼儿园课程内容的形态区分	18
第二节 幼儿园课程内容的编制	19
第三节 幼儿园课程内容的选择	20
第三章 幼儿园课程的组织与实施	24
第一节 幼儿园课程组织与实施的实质	24
第二节 幼儿园课程活动组织与指导方式的选择	26
第三节 幼儿园课程计划的制定	30
第四节 课程实施与幼儿的主动学习	32
第四章 幼儿园课程评价	45
第一节 幼儿园课程评价系统	45
第二节 五大领域课程的评价内容	50
第三节 幼儿园一日生活中活动内容的评价	54
第四节 关于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 福禄倍尔及其幼儿教育理论	60
第二节 蒙台梭利教育法	63
第三节 陈鹤琴的学前教育课程思想	68
第四节 张雪门的学前教育课程思想	71
第五节 瑞吉欧幼儿教育体系简介	75
第六章 几种幼儿园课程活动的设计	85
第一节 单元主题活动的设计	85
第二节 项目活动的组织	91
第三节 学科领域活动的设计	97

第四节 区域活动的设计.....	103
第七章 关于对幼儿园课程的名词解释.....	111
第一节 园本课程.....	111
第二节 生成课程.....	117
第三节 “支架式”教学.....	125
附录.....	132
附录一 《幼儿园教育指导纲要》(试行).....	132
附录二 《幼儿园教育指导纲要》解读.....	139
参考文献.....	163

第一章 幼儿园课程概述

二十世纪八十年代,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为采用。本章将重点对有关课程的若干问题进行探讨。



第一节 幼儿园课程的概念



一、幼儿园课程的由来

其实,幼儿园课程一词,早在七十多年前就已经为我国幼儿教育界所使用。二十世纪二三十年代,我国教育界就曾经出现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。”(张雪门)“幼儿园课程者,由广义的说之,乃幼稚生在幼儿园一切之活动也”。(张宗麟)

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以陈鹤琴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。陈鹤琴尽管没有给幼儿园课程下一个明确的定义,但他一再强调,幼儿园应该给幼儿以充分的经验,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。应该把幼儿能够学而且应该学的东西有选择地组织成系统,应该以幼儿的两个环境——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。那么,为什么幼儿园课程这一概念在历史上又一度成了陌生的新概念了?其实,成了陌生的新概念的不仅是“幼儿园课程”,“课程”也同样如此。原因在于,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。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,随着计划经济向市场经济的转轨,国家对教育的管理模式也开始转变,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视野,“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

那么,为什么有人认为课程概念只适合学校而不适合幼儿园呢?这要看是在什么意义上使用这一概念。如果我们把课程仅仅理解为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,我们的幼教先驱从一开始就不是这样理解课程的,更不是这样解释幼儿园课程的。遗憾的是,由于历史的原因,幼教先驱们所提出的、在今天看来仍十分先进的幼儿园课程观,在很长一段时间内并不被后来的广大幼教工作者所熟悉,自然也没有很好地贯彻到幼儿园教育实践中去。在相当长的一段时间内,幼儿园课程被视为以传授知识技能为主要任务的各种“课”的集合。这种情况在社会一度把“早期教育”简单等同于早期智力开发的时候变得更加严重。因此,正本清源,正确界定幼儿园课程,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、如何给幼儿园课程一个合适的定义呢?目前比较一致的观点是: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,促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和。

下面我们来分层解释这一定义:

(一)幼儿园课程是“活动”

所谓各种活动,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。”

为什么要强调幼儿园课程是活动?

第一,由于活动具有主体性(谁在活动)和对象性(用什么活动,和什么相互作用),因而,课程的两端——物和人,作为活动的两大要素——对象和主体,是同时存在于活动中的,两者缺一不可。活动是连接主客体的桥梁。把课程解释为“活动”,有利于改变课程研究工作者的视角,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(包括直接控制和间接控制)。同时,由于活动具有双重转换性,外在的客观对象(学习材料)和活动方式可以通过主体的活动“内化”为主观经验(包括情感体验、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幼儿的兴趣、需要、已有经验和发展水平,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来“控制”幼儿的活动,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,所谓学习,指的是获取经验并由此而引起学习者的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(接受学习);二是通过亲身实践获得直接经验(发现学习)。接受学习集中表现人类学习的社会性、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,因而是在校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,由于其认识活动的具体形象性特征,使得他们的学习明显具有其直接经验性,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,我们又在“活动”的前面加上“帮助幼儿获得有益的学习经验”几个至关重要词作为限定。这样做的原因是为了突出课程的目的性,克服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、忘却活动的目的(预期的结果),甚至视活动本身为目的,“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不自觉地对活动对象的性质和特点形成一定印象,对活动的方式方法留下一些记忆,伴随着活动过程产生某种情感体验。但这些认识和感受,却不一定与我们的教育期望相一致。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,尤其是在我们忘却目的,仅仅关注幼儿是否在“活动”,“活动”的形式是否完美,而不考虑它的意义是什么,可能产生的学习经验是什么,不去加以适当的引导的情况下。因此,把课程定义为“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合为一体。

(三) 幼儿园课程是“各种活动的总和”

所谓各种活动的总和,已经涉及到幼儿园课程的形态与结构问题。幼儿园课程绝非仅仅是“上课”或所上的各门课的相加。幼儿园课程的表面形式是多样的,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”或“瑞吉欧学前教育方案”等。也有幼儿园课程是根据某种价值追求、教育内容或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,似乎并没有超出前面的分类,只不过在课程结构——一个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”“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”等提法均反映了幼儿园课程的特点。

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”,承担着幼儿园教育的任务。幼儿园教育是对学前儿童实施的教育,其以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。无论我们承认还是不承认,也不管学前儿童是否接受幼儿园教育,幼儿将来必然要进入小学继续小学教育。因此,幼儿园课程对小学课程必然有奠基作用。

基础教育的概念和含义在不同国家并不完全相同。在我国是把幼儿园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》总则第二条明文规定:“幼儿园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,为幼儿一生发展打下好基础。”同样,在我国台湾、香港等地区的学制中也明确地将学前教育(幼儿园教育)确定为基础教育的有机组成部分,表现出对学前教育的重视。日本、俄罗斯等国也是如此。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为基础教育,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,有一点可以断言,即越来越多的国家开始关注学前教育与小学教育的衔接。学前教育对小学教育的重要性越来越得到肯定,甚至有的国家如加拿大、爱尔兰、日本、英国等正在寻求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国家教育委员会于1990~1994年曾合作进行了“幼儿园与小学衔接的研究”,其中部分地涉及课程的衔接。这些都说明,学前教育与小学教育的关系将会更加紧密起来。

幼儿园课程的基础性是客观的必然性,并非人为的特性。幼儿园课程为初等教育课程打基础,这是一种客观存在。这种基础性,并不是为了以后,而是必然影响以后。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,而不是单纯地以小学课程现状为定向,即不是适应、迎合小学课程的现实。例如,目前我国绝大部分地区的小学设置了思想品德、语文、数学、自然、社会、英语、音乐、美术、体育等课程,而幼儿园课程并不是与此一一对应。因此,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,更不能下放小学教育课程的内容。

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,但它更意味着幼儿园课程的合理、科学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性要求。这种必然性不仅是理论上的,也是实践上的。幼儿园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;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,由于学前教育是对出生至接受义务教育之前的儿童进行的教育,是非义务教育,因此,幼儿园课程便具有非义务性,是非义务教育课程。

义务教育是依照法律规定,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。

幼儿园课程是非义务教育课程,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课程的灵活性又具有课程的规定性。灵活性是在实现基础教育的基础性前提下的课程灵活性;规定性指课程应是科学性和规律性的反映,而不是硬性的规定。

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,而退一步讲,即使要求了也不可能保证,因为这不符我国的实际情况。因此,非义务性将是我国学前教育在相当长一段时间内的基本特性之一,因而也必然是相当长一段时间内我国学前教育课程的基本特性之一。

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,学前儿童处于人生的起跑线上,其获得的经验,所受的教育不仅仅影响到青少年期,而是会贯穿一生。幼儿园课程具有开端性、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,儿童以一个几乎完全生理化的自然生命体,逐渐接受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,从分化走向综合;心理形式越来越多,内容越来越丰富;其生活范围逐渐扩大,交往关系日益复杂,进行着心理次第启蒙历程。儿童身心发展,既为学前教育提供了依据,又是教育的结果。

生命之初,儿童开始睁眼看世界。事物于此,新鲜奇异,变化不定。儿童既好奇又迷惑,驱使自己去探索去求知,这是儿童内在生命本质的展现。启于未发,适时而教,循序而育,是幼儿园课程启蒙性的真谛。

根基性是幼儿园课程的基本特性,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,启蒙性必然包含着基础性。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,幼儿园课程的启蒙性,主要是针对处于人生第一阶段的儿童发展而言的;幼儿园课程的根基性,

却还有为以后教育打基础的含义,因而具有相对性。未来社会是学习的社会。人需终身学习、终身受教育,才能适应竞争激烈、变化迅速的社会环境,而终身教育理论正可顺应这种未来的趋势。

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。学前儿童是未来社会的人,生存、发展、幸福,是他的根本需要。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健康发展,为其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发展。幼儿园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,幼儿园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,当然两者是紧密相关的。这归根到底,是学前儿童健康发展和社会发展的客观要求。

由此可见,幼儿园课程应当具有以下特征:

(1)课程适合学前儿童身心发展的客观需要,但不是仅仅停留于迎合,或迁就学前儿童身心发展的现状。

(2)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。

(3)课程要提供适宜的刺激,促进学前儿童适当的发展,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,又要为其以后良好的发展奠定基础,即拓展学前儿童的“最近发展区”。

(4)课程要适合学前儿童发展的普遍性。不仅要充分考虑学前儿童全体发展的共同性,还要适合不同儿童发展的独特兴趣与需要,照顾其个性。

(5)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,是决定幼儿园课程性质的重要因素。即是说,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。如果课程超出学前儿童的接受水平,脱离学前儿童的发展实际,就不利于儿童健全发展。学前儿童的发展,依赖于先天遗传素质、生物性成熟,依赖于主动性经验,依赖于儿童作为主体与客观外界积极的相互作用,也依赖于儿童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主要建立在物体操作的主动性经验基础之上。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,是学前儿童发展的主要特点,它遵循着由行动到形象的逻辑发生发展过程,其思维、道德品质、思想感情的发展,严守着相对固定的顺序。课程只有适合这些特征,才是好的课程。

但是,教育的宗旨是要促进发展,促进儿童向高级阶段优秀地发展。因此,幼儿园课程不能迁就学前儿童的现状,不能停留于儿童的自发活动和自由兴趣,而应使儿童的经验系统化、兴趣结构化、行动有目的性,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到抽象学习的过程。实现这些变化,实现这些转变,正是幼儿园课程和以后课程的任务。可以说,适宜性是“手段”,发展才是目的。当然,这种发展是全面的、全体儿童的发展,是全体儿童个性、主体性的充分发展。

为学前儿童提供适宜发展性课程,是社会发展的客观要求。儿童是未来的人,是未来

社会的建设者、生活的主人、社会的主人。未来社会要求未来的人具有全面适应性,健康,善交际,有能力,会生活,会学习,会发展,懂得与人和睦、与自然和谐。所有这些,要求学前教育必须保证条件,促进儿童基础素质的发展。因此,适宜性发展,既是学前儿童现时的适宜性发展,也是适宜儿童在未来社会中的发展。

尊重儿童权利和需要,尊重儿童人格,是当代社会的主导精神。保证幼儿园课程的适宜发展性,是对儿童受教育权、发展权的最有力保障。学前儿童获得了未来良好发展的基础,是其一生的宝贵财富;为学前儿童提供了适宜发展性课程,也就是给他们送来了“致富”的“金钥匙”。



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所规定的。明确幼儿园课程的本质属性和特点,有利于我们把握幼儿园课程的大方向。

幼儿园课程的主要特点如下:

一、启蒙性特点

幼儿园课程的基础性,尤其是它在人一生发展中的奠基地位,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,而这个年龄的儿童正处于能够迈开脚步走出家门、睁开双眼观看窗外的年龄。虽然内在的生命活力使得他们好奇好问,充满了求知的渴望;迅速发育的身体动作、像白纸一样开放吸收的心智,也为他们了解、探索这个奇妙的世界提供了基本的条件。但是,这个复杂而神秘的世界,对他们来说毕竟还是朦朦胧胧的,在这种情况下,一个睿智的引导者是必不可缺的。幼儿园教育者应该成为这样一个睿智的引导者。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、生活化特点

幼儿的年龄特点和身心发展需要,决定着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,除了认识周围世界、启迪心智的学习内容之外,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。而这样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,也不可能单通过“口耳相传”的教学方式来进行。儿童只能在生活中学习生活、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,也会变成难以理解其意义,难以引发兴趣的抽象、枯燥的知识灌输。因此,幼儿园课程带有浓厚的生活化特征,课程内容应来自于幼儿的生活,课程实施更应贯穿于幼儿的生活。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,是幼儿园课程的另一特点。

三、游戏性特点

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,游戏似乎是对立面的、腐蚀剂。古人早就告诫学子:“业精于勤而荒于