

# 幼儿园园本课程开发 的 理论与实践

李子建 | 杨晓萍 | 殷洁 著

YOU'ERYUAN  
YUANBEN  
KECHENG KAIFA  
DE  
LILUN YU SHIJIAN

人民教育出版社

# 幼儿园园本课程开发的理论与实践

李子建 杨晓萍 殷洁

人民教育出版社

· 北京 ·

**图书在版编目 (CIP) 数据**

幼儿园园本课程开发的理论与实践/李子建, 杨晓萍,  
殷洁著. —北京: 人民教育出版社, 2009  
ISBN 978-7-107-22091-3

I. 幼...

II. ①李...②杨...③殷...

III. 幼儿园-课程-教学研究

IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 168058 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2009 年 7 月第 1 版 2009 年 9 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 17.5

字数: 258 千字 印数: 0 001~3 000 册

ISBN 978-7-107-22091-3 定价: 24.40 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

## 前 言

幼儿园的生活应该让每个孩子都感到快乐、自由与满足。幼儿园的课程应该提供这种快乐、自由与满足，让每个孩子透过自身的发现感受内外的憩息和世界的祥和，让每个孩子通过自身的探索孕育种种发展的潜能，让每个孩子凭借自身的努力，激发内在的力量，唤起自身的内在本质，从而成为个性舒展、全面和谐的人，这是我们对幼儿园课程的基本信念。也正是这种信念，推动着我们对于新的课程开发模式——园本课程开发的苦苦追索。

埃里奥特（Elliot）曾说过：当我们定义课程的时候，我们同时也在定义让我们的年轻人体会不同心灵形式的机会。事实上，当我们定义和把握园本课程开发时，我们同样力图走入幼儿的心灵世界，真正关注他们的兴趣与需要；力图迈入幼儿教师的生活领域，真正体会他们的诗意与感悟；力图进入园本课程开发的现实情境，真正实践其闪耀的理念与思想。但园本课程开发的广阔空间常常又使我们闪过一丝迷茫，随之继续摸索与前行。

本书是香港中文大学香港教育研究所的立项课题“中国课程改革：西南地区校本课程开发、课程衔接与可持续发展教育”中的部分成果，在对幼儿园的研究中，我们强调园本课程开发理论与实践的有机结合，最难能可贵的是，实践部分的文本都来源于西南地区园本课程开发的“第一现场”，或观察、或访谈、或资料的搜集，都是幼儿园、幼儿教师们较真实的声音。

本书共八章。第一章从整体上对园本课程开发的背景进行了梳理；第

二、三章剖析了园本课程开发的基本理念及基础；第四至第七章采用理论与实践交叉互补的方式，对园本课程开发的内容、实施、评价、设计等进行了重点阐释，第八章例举了实践中园本课程开发的一个典型案例——四川成都“川西民间艺术与民俗资源在幼儿教育中的应用研究”课题组的科研成果；最后对园本课程开发存在的问题进行梳理并提出展望。

应该说，本书是大量心血与智慧的凝结。它是李子建教授多年讲授“课程变革与实施”的心得和体会的积淀，是“一切为了孩子的学习”理念的喷薄，是时代脉搏的紧握。全书先由李子建教授、杨晓萍教授拟定基本框架和提纲，由杨晓萍教授、殷洁老师一起搜集资料，撰写各章内容，三年时间内经过三次在香港和重庆对研究内容的深入讨论、补充和修订，最后由香港中文大学教育学院李子建教授统稿、定稿。

鉴于水平有限，书中疏漏和不足之处在所难免，希望方家不吝赐教。

李子建、杨晓萍、殷洁

2009年5月

# 目 录

## 第一章 幼儿园园本课程开发的背景 1

### 第一节 幼儿园园本课程开发的理论背景 2

- 一、社会变迁与经济挑战的挑战 2
- 二、对“自上而下”课程管理的质疑 5
- 三、教师角色更新的需要 7
- 四、多元文化发展的趋势 10

### 第二节 幼儿园园本课程开发的实践背景 13

- 一、教育民主运动的深入 13
- 二、学前教育价值的重新定位 14

## 第二章 幼儿园园本课程开发概述 21

### 第一节 课程与幼儿园课程 21

- 一、什么是课程 22
- 二、什么是幼儿园课程 25

### 第二节 校本课程开发与幼儿园园本课程开发 27

- 一、什么是校本课程开发 27
- 二、什么是幼儿园园本课程开发 31

### 第三节 幼儿园园本课程开发的类型 33

- 一、依课程发展的动因来划分 33
- 二、从双向度的类型来划分 33
- 三、以三向度的类型来划分 33
- 第四节 幼儿园园本课程开发的特征 38
  - 一、以儿童发展为本 39
  - 二、民主决策 40
  - 三、幼儿园特色 42
  - 四、生活性 42
  - 五、生成性 43
  - 六、和谐性 44
  - 七、整合性 45
- 第五节 幼儿园园本课程开发的理念 46
  - 一、珍视童年生活的独特价值 46
  - 二、科学世界与生活世界的整合 48
  - 三、个人价值与社会价值的整合 49
  - 四、个人发展与社区发展的整合 51

### 第三章 幼儿园园本课程开发的基础 54

---

- 第一节 幼儿园园本课程开发的哲学基础 54
  - 一、幼儿园园本课程开发的目的：提升幼儿的主体性 55
  - 二、幼儿园园本课程开发的目标：实现幼儿的和谐发展 58
- 第二节 幼儿园园本课程开发的心理学基础 61
  - 一、认知发展理论 61
  - 二、人本主义学习理论 64
  - 三、建构主义学习理论 67
- 第三节 幼儿园园本课程开发的社会学基础 71

一、结构功能主义 71

二、冲突理论 72

三、解释论 72

#### 第四节 幼儿园园本课程开发的学前教育学基础 77

一、儿童受教育权 77

二、终身学习 81

三、适宜发展性教育 83

### 第四章 幼儿园园本课程的内容和组织 88

---

#### 第一节 幼儿园园本课程内容的选择 88

一、引导幼儿从生活世界中发现、探究问题的内容 90

二、尊重幼儿兴趣,发展幼儿个性,促进幼儿学习愉悦性的内容 92

三、体现幼儿所在家庭、园所、社区文化,富有教育意义的内容 94

四、体现多元文化特色的内容 95

#### 第二节 幼儿园园本课程内容的组织 96

一、课程组织的涵义 96

二、幼儿园园本课程内容的组织原则 97

三、幼儿园园本课程内容的组织形态 99

### 第五章 幼儿园园本课程的实施 108

---

#### 第一节 幼儿园园本课程的实施取向 109

一、富兰、辛德等人的实施取向分类 109

二、侯斯的实施取向分类 112

#### 第二节 影响幼儿园园本课程实施的因素 116

一、分析思路 116

- 二、幼儿园园本课程特征 119
- 三、人员层面的影响因素 121
- 四、幼儿园文化层面的影响因素 135
- 第三节 幼儿园园本课程实施的途径 137
  - 一、教学活动 137
  - 二、游戏活动 142
  - 三、生活活动 150

## 第六章 幼儿园园本课程的评价 154

---

- 第一节 幼儿园园本课程的评价理念和类型 154
  - 一、幼儿园园本课程的评价理念 154
  - 二、幼儿园园本课程的评价类型 155
- 第二节 幼儿园园本课程的评价内容和取向 157
  - 一、幼儿园园本课程的评价内容 157
  - 二、幼儿园园本课程的评价取向 160

## 第七章 幼儿园园本课程的设计 180

---

- 第一节 幼儿园整合课程的涵义和类型 182
  - 一、幼儿园整合课程的涵义 182
  - 二、幼儿园整合课程的类型 185
- 第二节 幼儿园整合课程的设计 187
  - 一、课程目标 187
  - 二、课程内容 189
  - 三、课程的组织与设计 189
  - 四、课程的管理与领导 193

## 第八章 幼儿园园本课程开发的典型案例

——川西民间艺术与民俗资源在幼儿教育中的应用研究 198

### 第一节 课程背景 199

- 一、幼儿民间文化意识淡漠 199
- 二、幼儿园民间文化资源利用有限 200

### 第二节 课程概貌 201

- 一、课程的相关界定 201
- 二、课程目标 202
- 三、课程内容 204
- 四、课程框架 208

### 第三节 课程轨迹 209

- 一、以点促面，挖掘资源 209
- 二、整合资源，注重浸润 211
- 三、追求传承，探索创新 216

### 第四节 影响与效果 227

- 一、对幼儿发展的影响 227
- 二、对教师专业成长的影响 231
- 三、对家长及社区的影响 235
- 四、对幼儿园课程的影响 236

### 第五节 反思与讨论 237

- 一、追求川西民间文化向幼儿园有效教学资源的转化 237
- 二、追求川西民间文化资源研究视角的多元化 238
- 三、追求幼儿自主参与和教师支持引导的结合 238
- 四、追求川西民间文化的本体价值与教育价值的融合 239

### 第六节 主题活动案例 239

- 一、主题活动案例1——锦里一条街 239

- 二、主题活动案例2 ——翻线线 244
- 三、主题活动案例3 ——成都名小吃 247

## 幼儿园园本课程开发的问题与展望 249

---

- 一、关于幼儿园园本课程的价值定位 250
- 二、关于幼儿园课程能力 251
- 三、关于幼儿园课程审议机制 253
- 四、关于幼儿园之间的合作资源共享机制 255

## 参考文献 258

## 幼儿园园本课程开发的背景

“校本课程开发”一词最初由富鲁马克（Furumark）和麦克墨伦（McMullen）等人于1973年在爱尔兰阿尔斯特大学召开的国际课程研讨会上提出并加以阐述，此概念一经提出，即得到了各国专家学者、教育实践工作者乃至教育行政官员的积极响应。呼唤与回应中、挑战与机遇中，以校为本的课程开发便蓬勃开展起来了。在此国际课程改革思潮的影响下，我国的基础教育课程改革也确立了“国家、地方、学校”三级课程、三级管理的模式。而作为基础教育的有机组成部分——学前教育，受此浪潮的冲击，也正一步步走向园本课程开发的实践。特别是2001年我国《幼儿园教育指导纲要（试行）》的颁布，虽未明确提出园本课程开发的概念，但字里行间已为园本课程开发留下了发展的空间，激起了更多幼儿园的探索和实践。这些探索和实践表面上看去轰轰烈烈，仔细分析却又有诸多不尽人意之处。基于此，本研究在对国内外众多校本课程理论进行梳理的基础上，投身“第一现场”，亲身感受幼儿园园本课程开发的现实境遇，以期对当前我国幼儿园园本课程开发的实践有所裨益。

为了更好地把握园本课程开发的规律和特点，必须首先对其产生的背景进行较为深入的探讨和分析。

## 第一节 幼儿园园本课程开发的理论背景

任何事物的产生和发展都必须依赖于一定的背景，幼儿园园本课程开发也不例外。在这里，首先对影响和推动幼儿园园本课程开发的理论背景进行探讨。

### 一、社会变迁与经济挑战

20 世纪后半叶，人类社会进入了一个变幻无穷的时代。未来学家们曾预测，接踵而至的 21 世纪，变化的速度将更加迅疾，变化的空间将更加宽广。在这广泛而迅猛的变迁中，人类从亘古以来的“物质文明”迈入了向往已久的“精神时代”，也迎来了具有开创意义的知识经济时代。正像工业经济通过产业革命替代农业经济一样，知识经济通过新的科技革命替代工业革命，以数字化和网络化为特征的信息技术的发展，使全球（尤其是发达国家）的经济增长方式越来越依靠知识的生产、扩散和应用。知识作为蕴含在人力资源和技术中的重要成分，对生产力和经济增长的决定性作用日益明显。1999 年 1 月，美国商务部、教育部和劳动部等五部门联合发布了题为《21 世纪的技能为 21 世纪的工作》的研究报告，指出由于全球竞争、互联网和高新技术的广泛使用，预示着 21 世纪的经济将对雇主和劳动力提出新的挑战，劳动力的终身技能发展是新经济的核心支柱之一。在这样的经济体系中，“常规的生产要素：土地、劳动力、原料和资本等，其重要性日渐下降，取而代之的符号化知识的重要性却与日俱增……”<sup>①</sup> 知识主要是由事实知识（know-what）、原理知识（know-why）、技能知识（know-how）以及人员知识（know-who）四大类组成。<sup>②</sup> 事实知识主要指关于客观存在和发生的事实的知识；原理知识主要指关于

① 阿尔文·托夫勒. 力量的转移 [M]. 北京：新华出版社，1996：66.

② OECD. The Knowledge-based Economy. Paris, 1996：13.

自然原理或法则的科学知识；技能知识主要指从事某项工作的技艺和能力；人员知识主要指知道谁拥有某一方面的知识、谁能够完成某一方面的工作、谁拥有某一方面的特别技能等。在社会的变迁与经济的发展中，究竟什么样的知识最有价值，这个古老的问题又一次成为人们关注的焦点，应该教什么、学什么、怎样教、怎样学，这些问题迫切需要教育做出回答。教育面临的挑战不仅仅是采用什么样的科学技术手段来改进学校的教育质量，更重要的是由知识经济所引发的一系列教育观念的根本转变，这将是人类历史上一次崭新的教育变革。

洞悉时代精神是为了更好地理解教育、设计教育和实施教育。面对社会的发展与变迁，面对知识经济的挑战与机遇，教育和学习已成为知识经济的中心环节，“在教育领域里追求人素质的全面发展，已经变成一种集体行动，成为国际教育改革的重要趋势”<sup>①</sup>。在知识经济时代，关注如何获取知识与学习知识、培养完整人格比仅仅积累知识的数量更为重要。1996年4月，国际21世纪教育质量委员会向联合国教科文组织提交了《教育——财富蕴藏其中》的重要报告，其中指出，为了迎接21世纪的挑战，教育必须重新确定新的目标，树立新的思想。这种教育新概念坚决重申一个基本原则：“教育应当促进每个人的全面发展，即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展。”在知识经济的视野里，“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”是衡量现代人的重要标准，而且“新的教育精神要使个人成为他自己文化进步的主人和创造者”，要使教育过程的“重点放在教育过程与学习过程的‘自学’原则上，而不是放在传统教与学的教学原则上”。<sup>②</sup>也就是说，“虽然一个人正在不断地接受教育，但他越来越不成为对象，而越来越成为主体了”<sup>③</sup>。联合国教科文组织国际教育委员会主席埃德加·富尔（Edgar Faure）及其同事曾指出，在急剧变化的社会中，学习“是基于每个个人自发的意愿而进行的活

① 靳玉乐. 探究教学论 [M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2001: 16.

②③ 参见联合国教科文组织国际教育发展委员会编著. 学会生存——教育世界的今天和明天 [M]. 教育科学出版社, 1996: 201、200.

动”，是“由自己根据需要选择合适于自己的手段和方法展开的，是持续一生的”<sup>①</sup>。21 世纪的生存概念是终身学习。因此，改革教育，洗濯有碍恢复教育“本真”的污浊，剪除有扰回归教育“本然”的羁绊，让教育真正焕发出生命的活力，成为当今教育改革的主旋律。

教育是社会进步的产物，社会需求永远是教育改革的原始推动力，而课程作为知识的载体，作为学与教进程及经验的媒介，作为教育传达信息、表达意义、说明价值的媒介，在社会的变迁中，在知识的扩张与累进中，必须对深刻的社会变革及时做出敏锐的反应。因为“课程并非既定的知识真理，而是鲜活的教育现象与过程。完美的课程均无法在事前全盘规划完毕，而需要教育现场中的反省以及过程中师生的不断涉入、协商”<sup>②</sup>。并且课程开发也不应是一蹴而就的，不是一次性、二次性的任务，而是持续的动态历程，需要各个课程开发机构与学校成员的通力合作。然而，面对学前教育的现实，审视幼儿园课程的现状，数次改革，虽呈现出多元化的格局，但传统的研究—发展—推广的课程模式，往往强调“自上而下的”运作方式，强调课程开发的基础性和统一性。由专家学者着手研究的课程方案，从最初的设想到开发实验，再到推广普及，必须经历一个相对漫长的周期，所以，最终推广的幼儿园课程很难及时反映日新月异的科技发展成果和社会发展的需要，也很难及时地回应课程主体——幼儿的差异与需要，单一狭隘的专家型课程决策渠道，缺乏多层次、多途径、全方位满足社会发展和幼儿发展需求的课程体制和能力。在这样的幼儿园课程体系中，幼儿园课程目标的确定、内容的选择、课程的实施与评价，不是以适应幼儿园和幼儿的特别需要为主旨，也不是以幼儿的兴趣为出发点，幼儿的学习成为以模仿、训练、背诵为主要特征的维持性学习，课程专家对幼儿有绝对的权威，教师与幼儿的主动性、能动性、怀疑性丧失得越来越多。

因此，开发园本课程，促进幼儿园课程目标、内容、实施、评价等一

① 参见联合国教科文组织. 学会生存——教育世界的今天和明天 [M]. 教育科学出版社, 1996: 228.

② Eggleston, J. The sociology of the school curriculum. London: RKP, 1977: 52.

系列问题的根本性变革，必将给学前教育带来新的活力。园本课程倡导的是“实践—评估—开发”的课程开发策略，推崇的是“以幼儿园为本”的课程理念，强调的是课程的开放性、民主性、参与性及合作性，并把幼儿的发展置于课程建构的中心，肯定幼儿和成人一样，应该得到成人社会的尊重，应该有人格的尊严，应该成为课程开发的主体，关注幼儿的特别需要，在促进幼儿的认知、情感、行为充分发展的过程中，把培养幼儿的主体意识、合作意识、创新意识和动手能力、交往能力、发现与解决问题的能力作为重点，注重幼儿在活动中学，在游戏中探索，注重直接体验和经验的积累，这正体现了知识经济时代赋予学前教育的历史使命。

## 二、对“自上而下”课程管理的质疑

20 世纪 50 年末，面对科技的迅猛发展以及社会各个领域的广泛变革，世界上大多数国家的政府或教育行政部门都推行了由国家发起的大规模课程改革，其中尤以美国 60 年代的课程改革最为引人注目。

美国 60 年代的课程改革是一场旨在提高全民科学素质、增强国防力量的全国性课程革新运动，史称“新课程运动”。1957 年苏联成功发射了第一颗人造地球卫星，此举极大地震动了美国朝野各界，太空竞赛的失利，引起民怨沸腾，一时间所有的批评和非议都指向了教育的落后。为了扭转这一局面，美国不得不重新审视本国的教育，并掀起了教育现代化改革的大潮。1958 年美国国会迅速通过了《国防教育法》，强调改革学校的课程。而美国的学科专家们经过分析与反思，认为导致美国教育质量下降的原因是政府把过多的课程权利下放给了学校和教师，并且战后开始流行的“生活适应教育”过于追求实用性，缺少学术性，降低了青少年对于科学课程的兴趣和追求优异学业成绩的动机，致使广大青少年只能适应目前的生活，而无法进一步开发潜能。因此，启动国家课程的开发与推广模式，组织各方面专家来开发课程被视为是提高教育质量并超越苏联教育和科技的重要途径。

在这场以“学科结构化”为核心的课程革新运动中，布鲁纳（B. S. Bruner）、施瓦布（J. J. Schwab）等课程专家把改革的工作主要集中于物理和数学两科，强调作为学科结构基础的核心概念的运用和广泛思想

的传播,强调课程与教学从内容到形式的现代化改造,把“结构”与“发现”的观点和案例教学的方法引入到课程与教学的领域,不仅重视已有知识的获得,更重视以探究方法为主的教学中新知识的产生,以此来增强学生对科学的兴趣。各州为了确保这种以知识为中心的学科课程的编制,也都由中央教育当局和国家教育基金建立起大量的课程开发机构,试图凭借最优越的人力、财力和物力资源从事统一的国家课程发展。课程改革呈现出加强中央集权的趋势。

然而,随着时间的推移,越来越多的人发现,在“新课程运动”中,尽管每个领域的专家都制订出了全新的课程计划与教学材料,但这些倾尽心力的课程计划与教学材料并没有对学校中的教育实践产生太大的影响,学校没有出现任何实质性的变化。也就是说,这场耗资巨大、历时十年、由政府发布、学校执行的“自上而下”的大规模课程改革失败了,这引起了社会各界的强烈不满,同时也深深地刺激了课程改革的发起者、研究者和参与者,促使他们痛定思痛,深入思考失败的原因到底是什么。

经过质疑与反思,学者们认为导致课程改革失败最直接也最为关键的因素是没有广大一线教师的参与和涉入,以知识为中心的学科课程完全是由从事理论研究的学科专家们研究开发而成的,学校和教师只是课程的“忠实”执行者,权力的过度集中造成课程开发系统与课程实施系统的相互分离,造成“从事课程开发的专家脱离课程用户,不能将新计划细致的革新特点传达给教师,既不与教师发生人际交往,也不能激起教师将其教学习惯改变到确保新课程计划成功所需要的程度”<sup>①</sup>,造成教育资源的惊人浪费和教育效益的严重下降,更造成教育变革能力的严重萎缩。所以说,60年代的课程改革是远离学校现实的改革,是权力过度集中的改革,正如有学者指出的:“全国课程开发方案的失败,正直指学校与教师的课程关键地位,说明任何课程方案或改革构想皆必须从现场使用者的需求出发。”<sup>②</sup>

基于以上的认识,为了使课程开发与教育现实更为契合,从20世纪

① See Lewy, A. National and School-based curriculum development. UNESCO, 1991: 21.

② 转引自张嘉育. 学校本位课程发展 [M]. 台北: 师大书苑, 1999: 27.