



新世纪高等学校教材

学前教育专业系列教材

幼儿园课程

袁爱玲 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

YOUERYUAN
KECHENG

新世纪高等学校教材

学前教育专业系列教材

幼儿园课程

YOUERYUAN KECHENG

袁爱玲 主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程/袁爱玲主编.—北京:北京师范大学出版社, 2015.3

新世纪高等学校教材. 学前教育专业系列教材

ISBN 978-7-303-18421-7

I. ①幼… II. ①袁… III. ①幼儿园—课程—高等学校—教材 IV. ①G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 018580 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行:北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京新街口外大街 19 号

邮政编码:100875

印刷:北京东方圣雅印刷有限公司

经销:全国新华书店

开本:170 mm×230 mm

印张:15

字数:250 千字

版次:2015 年 3 月第 1 版

印次:2015 年 3 月第 1 次印刷

定 价:32.00 元

策划编辑:罗佩珍

责任编辑:陶虹 鲍红玉

美术编辑:焦丽

装帧设计:天泽润

责任校对:李菡

责任印制:陈涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

北京读者服务部电话:010-58808104

外埠邮购电话:010-58808083

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:010-58800825

编委会

主 编 袁爱玲
编 委 (按姓氏笔画排序)
王成刚 许 凯 李 平
张 莉 张三花 廖 莉
颜雪梅

前 言

北京师范大学出版社一直致力于努力建设学前教育专业精品教材，为此邀请我们撰写《幼儿园课程》一书，我们高兴地接受了，并迅速成立了由八人组成的编写委员会。我们秉持着这样的理念：课程是教育达到目的的桥梁；课程是学习者精神发育所必需的“氨基酸”；课程的质量必定影响学习者的发展质量；课程是教育的核心，教育问题很大程度上是课程的问题。课程，无论对哪一阶段的教育都十分重要。因此，对待课程建设必须持神圣的态度，每一位编写教材的人员必须谨慎、认真、虔诚，尽最大努力完成编写工作。

我们围绕着要让学生通过我们的教材接触到最前沿或最先进的课程理念与课程实践，既能接“天气”，又能接“地气”的中心目的，由主编草拟了编写大纲，确立了体例格式，即每章均有名人名言、内容提要、学习目标、正文、本章小结、思考与练习、活动建议、拓展阅读八个部分构成。编委会成员经过多种形式的研讨，最后确定了呈现在读者面前的样态。编委会成员根据自己的专业特长，选择自信能够驾驭并能写出彩的章节任务开始了撰写工作。

具体的分工如下。

第一章“幼儿园课程概述”由安徽师范大学教育学院副教授王成刚执笔；第二章“幼儿园课程基础”由华南师范大学教育科学学院李平执笔；第三章“幼儿园经典课程方案”由华南师范大学教育科学学院颜雪梅执笔；第四章“幼儿园课程编制：目标模式”由华南师范大学教育科学学院张莉执笔；第五

章“幼儿园课程编制：过程模式”由杭州师范大学教育学院副教授张三花执笔；第六章“幼儿园教育活动设计”由广州市越秀区教研室许凯执笔；第七章“幼儿园园本课程”由华南师范大学教育发展中心廖莉博士执笔。全书的统稿以及修改完善工作由主编——华南师范大学教育科学学院教授、博士生导师袁爱玲完成。

经过一年多的努力，《幼儿园课程》一书即将出版面世了，在此，我们全体作者首先感谢书中引用的以及拓展阅读中附录文章的作者，他们的著作有效地丰富了本书的内容；我们更要感谢北京师范大学出版社以及本书编辑为此书的出版付出的心血！

最后，衷心希望广大读者对此书提出宝贵意见和建议，供今后修订之用。

华南师范大学——袁爱玲

于广州

2014年11月1日

目 录

上编 幼儿园课程理论

- 第一章 幼儿园课程概述 · 3
 - 第一节 课程概述 · 4
 - 第二节 幼儿园课程概述 · 13
- 第二章 幼儿园课程基础 · 20
 - 第一节 幼儿园课程的哲学基础 · 22
 - 第二节 幼儿园课程的心理学基础 · 29
 - 第三节 幼儿园课程的社会学基础 · 36
 - 第四节 幼儿园课程的文化基础 · 40
- 第三章 幼儿园经典课程方案 · 48
 - 第一节 五指活动课程 · 50
 - 第二节 蒙台梭利课程 · 58
 - 第三节 高宽课程 · 69
 - 第四节 瑞吉欧课程 · 81
 - 第五节 光谱课程 · 89

下编 幼儿园课程实务

- 第四章 幼儿园课程编制：目标模式 · 105
 - 第一节 目标模式概述 · 106

第二节	幼儿园课程目标制定	· 108
第三节	幼儿园课程内容选择与组织	· 119
第四节	幼儿园课程实施	· 128
第五节	幼儿园课程评价	· 134
第五章	幼儿园课程编制：过程模式	· 145
第一节	过程模式概述	· 147
第二节	生成课程特点与要义	· 156
第六章	幼儿园教育活动设计	· 169
第一节	幼儿园教育活动设计概述	· 170
第二节	学科(领域)教育活动设计	· 174
第三节	幼儿园主题教育活动设计	· 179
第四节	幼儿园方案教学活动设计	· 185
第五节	幼儿园区域活动设计	· 190
第七章	幼儿园园本课程	· 198
第一节	幼儿园园本课程概述	· 199
第二节	幼儿园园本课程开发	· 202
第三节	幼儿园园本课程开发与实施的案例	· 213
参考文献		· 227

幼儿园课程理论

上
编



第一章 幼儿园课程概述

“为了儿童”的课程应是儿童“生动的和个人亲身的体验”。

——约翰·杜威

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，用各种的方法，以引起孩子的反应和活动。

——张雪门



内容提要

本章主要介绍课程的基本概念，在分析课程概念的基础上对幼儿园课程的内涵、本质与特点进行阐述。



学习目标

1. 掌握课程与幼儿园的含义。
2. 理解不同的课程的观点。
3. 了解课程内涵发展的趋势。
4. 掌握幼儿园课程的特点、性质，既能够审视目前实践形态的幼儿园课程之优劣，也能够抓住课程的本质特征来指导自己的课程实践。

第一节 课程概述

课程是一个使用广泛而含义多重的术语，是教育中最重要、最繁难、最容易被误解的问题之一。不同的人在不同的时代、不同的情境中对课程的认识、理解与见解都存在着层次性与差异性，这使得其所使用和领悟的课程概念的内涵与本质、外延与应用都是不尽相同的。“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。因此，我们可以把每一种课程定义归入某一特定的课程理论流派”。^①

一、课程的概念

(一)课程的词源分析

在我国，对课程问题的研究有着相当长的历史和相当广泛的经验，“课程”一词始见于唐宋期间。唐朝孔颖达为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”一句做注解：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”但他用这个词的含义与我们现在通常所说的课程的意思相去甚远，“奕奕”指形同宏伟状；“寝庙”指庙宇、殿堂，比喻伟大的事业；“君子”指的是有德者。这句话的意思是“伟大的事业，乃由有德者维持”。孔颖达用“课程”一词指的是“庙宇”及其喻义“伟业”，可见，课程一词的含义是十分宽泛的，远远超出学校教育的范畴。宋代朱熹在《朱子全书论学》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作工夫”。这里的课程还有所分担的工作的程度，学习的范围、领域、时限、进程的意思，少有设计教学方法上的要求和约成。虽说他只是提及课程，并没有明确界定，但意思还是清楚的，即指功课及其进程。这与今天许多人对课程的理解已经基本接近。

^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，1996：1。

我国有学者认为，从中国古代的以“学程”为特征的“课程”到近代以“教程”为特征的“课程”显示出了课程的演变。不过在古代只有教学内容的规范，没有教法的规定；而近代则注重的是教学的范围与进程，而且这种范围与进程的规定又是按照学科的逻辑体系展开的。此外，任何一门学科又都从属于学科系列，而这种学科系列又是由学校教育的性质决定的。在这种情况下，学校课程只能是“教程”。鉴于目前课程过于“教程”化，其缺陷越来越明显，未来课程将向“学程”转化。^①

在西方，课程(curriculum)一词最早见于英国教育家斯宾塞(H. Spencer)《什么知识最有价值?》(*What Knowledge is of Most Worth*)(1859)一文中。“curriculum”一词是从拉丁语“currere”派生出来的，意为“跑道”(race-course)。源于这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study)，简称学程。可以看出课程这一概念可以从两种不同维度进行理解。当把“currere”一词看作名词形式时，意为“跑道”，由此课程就是为不同学生设计的不同轨道，从而引出了传统意义上的课程体系；而把“currere”视为动词时，指“奔跑”，这样理解课程的着眼点就会放在个体发展的独特性和经验的自我建构上，就会形成一种不同于传统意义的课程理解。

(二)课程的含义

课程的定义涉及课程的本质问题，也就是课程是什么的问题。但是课程究竟是什么，不同的学者有不同的认识。目前已有的课程定义繁多，把各种课程定义加以归类梳理，大致上可分为以下几种典型的说法。

1. 课程是教学科目

课程即教学科目这种说法的基本观点是，课程本质上是教学科目或者教学科目的总和。这种观点虽比较古老，但影响很大，被认为是最有代表性和普遍性的观点。如《辞海》将课程定义为：“课程是教学的科目，可以指一个教学科目，也可以指一个专业的全部教学科目或一组教学科目。”《中国大百科全书·教育》的解释，它或指“所有学科的总和”，或指“学生在教师指导下各种活动的总和”，这是课程的第一义，也是它的广义。相对于一整套学科或一整套的活动的课程，通常也把一门学科或一类活动称为“课程”，如“语

^① 陈桂生.“课程”辩[J].课程·教材·教法,1994(11):1~4.

文课程”“数学课程”“技术课程”等，这是课程的第二义，也是它的狭义。

在西方，亚里士多德(Aristotle)已经提到构成学科课程的最下层的读、写、体验、音乐及图画这一类基本的训练性学科，是为“基本课程”学说，后发展至以语言为媒介的学艺性学科。早在古希腊、古罗马的学校中，就有了文法、修辞、辩证法(逻辑学)和算术、几何、天文、和声(音乐)“七艺”。事实上，西方的学校就是在此基础上增加其他学科，而逐渐建立起各级学校的课程体系的。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞，也是从指导人类活动方面的诸学科的角度，来探讨其知识的价值和训练的价值的。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺。与这种观点相联系的课程实践，就是我国中小学长期以来广泛实行的学科课程。

学科课程所体现的教育价值，正如要素主义考察了人类教育发展的历史后所认为的“种族经验”和“文化遗产”，这概括了千百万人的经验，这些经验比个人经验更有意义，比未经检验的学生的经验更有意义。文化遗产仅靠受教育者本身的生活经验是学不到的，不学习历史，学生的见闻就不能超越时空的限制，就不能了解整个世界……各门学科中的知识构成了人类的文化要素，这是每个公民所必须具备的。可见，学科课程内容的主要来源是人类长期积累的文化与知识，教育的主要任务是把经过系统化加工的有价值的文化知识形成一定的学科或者科目，并将其传递给学生。这种学科课程的优点是它的逻辑性、系统性和简约性，这三个特点有助于学生学习和巩固基础知识。

学科课程的存在是各种历史条件和教育选择的结果，但这并不意味着学科课程本身已经是没有瑕疵的了。相反，就像人类对世界的认识是一个逐步修正、深化和丰富的过程一样，学科课程也有着—个逐步调整、变化和完善的—发展过程。目前，学者们提出的学科课程的不足表现在：—方面，学科分化过细，就难免过多、过繁、过杂，既不能很好地识别哪些是儿童必须要学的最基本的学科，也势必会增加学校的教学难度和学生的学习难度；—方面，如果教育教学活动中只关注教学科目，必然会忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造性表现、个性培养以及师生互动等对学生成长有重大影响的这些维度。在学科课程观点支配下的课程通常表现出以下特点：课程强调受教育者掌握完整系统的学科知识，往往分科开设；课程的体系是以相应学科的逻辑、结构为基础组织的；课程是外在于学习者个人生活的，并且经常凌驾

于学习者之上的；学习者对课程主要是接受者的角色，教师是课程的说明者、解释者；从心理基础而言，这种课程主要关注学习者的认知过程。^①可见“课程即学科”这一课程概念既有显著的优势，但也有突出的劣势或局限，实践中必须取其长、避其短。

2. 课程是计划或者目标

这种课程定义的本质是把课程视为教学过程中要达到的目标、教育活动的预期结果或者是教学的预先计划。如课程论专家塔巴(H. Taba)认为“所有的课程，不管是什么样的特殊设计，都是由一定的元素组成的；它或者是暗含着或者是显示一定的学和教的类型，不管是因为目标的需要还是内容组织的需要；最后还包括对结果的评价方案。”因此他将课程视为“学习的计划”。奥利沃(P. Oliva)认为课程是“一组行为目标”，而约翰逊(M. Johnson)认为课程是“一系列有组织、有意识的学习结果”。^②

这种课程定义把课程视为教学过程之前或者是脱离一定教育情境的活动，而且把有计划的教学活动安排作为课程的主要特征，往往会把重点放在可观察到的教学活动中，而不是放在学生的心理体验上。在课程实践中，预期的学习目标是由课程决策者制订的，教师作为课程实施者，只能按照这些目标组织课堂教学活动。在客观上，课程目标的制订过程与实施过程是分离的，把课程目标、计划与课程实施过程分离开来，片面强调前者，忽视了学生的经验。把焦点放在预期的学习结果上，会忽略非预期的学习结果，容易导致教师教学活动中出现重结果、轻过程的现象，进而忽视了教学过程本身具有的价值。这一课程概念的弊端在幼儿园实践中显现得颇为普遍，教师注重预设目标，忽略生成性目标；肯定幼儿那些符合教师预想的行为表现，而不鼓励幼儿的意外言行，害怕乱了课堂阵脚。当然，此种课程概念由于重视预设或课前准备，往往能取得令人满意的教学效果，一定意义上符合“凡事预则立，不预则废”的古训和经验，但是也极易失去欣赏“路途中的美景”的机会。最理想的境界是预设与生成有机结合，既不盲目行事而增大降低教学质量的风险，又不刻板地直奔旅游目的地而错过了许多“路途中的美景”。

^① 李定仁，徐继存. 课程论研究二十年(1979—1999)[M]. 北京：人民教育出版社，2004：7。

^② 张华. 课程与教学论[M]. 上海：上海教育出版社，2000：67。

意外收获也是收获，更何况有时候意外收获比预想的收获会更大。

3. 课程是学习者的学习经验或体验

把课程视为学习者的经验或体验，是试图把握学生在学习过程中实际学到了什么。其基本观点是，只有学习者亲身的经历才能称之为学习，课程就是让学习者体验各种经历，在这样的过程中，把学习的对象，包括知识但是不仅仅局限于知识领域，转化为自身的经验，并实现个体的自我发展。

学习经验说主要起源于美国教育家杜威(J. Dewey)。杜威认为：“教育是在经验中，由于经验和为着经验的一种发展过程。”^①受到杜威的影响，许多人持有相类似的观点。比如，著名课程论专家福谢依(A. W. Foshay)认为“课程是学习者在学校指导下的一切经验”，美国著名课程论专家卡斯维尔(H. L. Caswell)和坎贝尔(D. S. Campell)都认为课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验。^②

在这种观点支配下的课程通常表现出的特点和优势是：突出和强调学习者作为主体的角色以及其在课程中的体验；注重从学习者的角度出发来设计课程，课程是以学习者实践活动的形式开展实施的；课程组织不是外在于学习者，也不是凌驾于学习者之上的。

从理论上讲，这种课程主要是建立在儿童观的基础上，将课程定义为学生的经验是很有说服力的。学生被认为是独特的和潜力巨大的学习者，因此，学生的经验是最为重要的。例如，美国课程专家泰勒(R. W. Tyler)在他著名的《课程与教学的基本原理》一书中，对学习内容与学习活动与学习经验做了比较、分析后认为，学习经验是指学习者与他能够做出的环境中的外部条件之间的相互作用。学生的学习取决于他自己做了些什么，而不是教师做了些什么。也就是说，唯有学习经验才是学生实际认识到的和意识到的课程。^③

把课程视为学生的经验或者体验的观点，几乎兼顾了学生学习的整个过

① 赵祥麟，王承绪，编译．杜威教育论著选[M]．上海：华东师范大学出版社，1981：351。

② 张华．课程与教学论[M]．上海：上海教育出版社，2000：68。

③ 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，1996：6。

程与结果，顾及了预期和非预期的经验，看起来很完美，但在课程实践中很难实行。首先，这一课程的定义过于宽泛，把学生的个人经验都包含进来，以致对其研究和评价无从入手。其次，在实际教学情境中，一个教师很难同时满足四五十个学生的个人独特的生长要求，很难为每一个学生制订相应的课程计划。更明显的弊端是，如果人们过多地重视了学生个体经验的获得，相对忽视系统学科知识的学习，而且即使在教师指导下，也可能出现学生不能有效掌握系统学科知识的情况。

如何将课程的经验性与系统的知识性相结合是摆在每个幼儿教师面前的难题，需要我们认真研究和探索。这一问题没有标准答案，只有靠每一位教师实践与反思结合的智慧来解决。

关于课程本质的理解，还有的学者从社会文化与社会改造的过程进行解读。

把课程视为文化再生产的观点认为，任何社会文化中的课程，事实上都是(也应该是)这种社会文化的反映，学校教育的职责是要再生对下一代有用的知识和价值。政府有关部门根据国家需要来规定学校应教给学生的知识、技能等，专业教育者的任务是要考虑如何把它们转换成可以传递给学生的课程。同时也认为教育者应该通过课程来关注社会文化的变革，课程应该批判地再生产社会文化，以消除社会中存在的大量偏见以及不公正的现象。

把课程视为社会改造的过程的观点认为，课程不是要使学生适应或顺从于社会文化，而是要帮助学生摆脱社会制度的束缚。并提出“学校敢于建立一种新的社会秩序”的口号。他们要求课程把重点放在当代社会问题、社会主要的弊端、学生关心的社会现象以及改造社会和社会活动规划等方面。课程应该有助于学生社会方面得到发展，帮助学生学会如何参与制定社会规划，使学生具有批判意识。

(三)课程内涵的发展趋势

随着社会的变迁和人们对课程研究的深入，课程含义也发生了重要变化，这种变化主要体现在对课程认识的视角发生了变化，这种对课程含义认识的变化也促使课程内涵的发展呈现出一系列新的趋势。

1. 课程认识视角的变化

从上述的几种关于课程的定义可以看出，探寻课程是什么的问题，也就