



- 彩虹书系 -

成就专业的幼儿教师

CAIHONGSHUXI

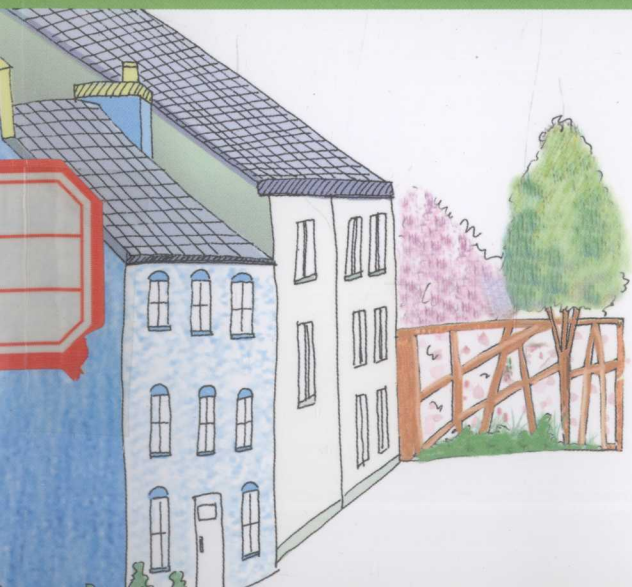


学前教育发展 前沿与趋势

——幼儿园课程构建的理论与实践

XUEQIAN JIAOYU FAZHAN
QIANYAN YU QUSHI
YUERTUAN KECHENG GOUJIAN DE LILUN YU SHIJIAN

主 编 苏媛媛



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS



- 彩虹书系 -

学前教育的发展与趋势

CAIHONGSHUXI

学前教育发展前沿与趋势

——幼儿园课程构建的理论与实践

XUEQIAN JIAOYU FAZHAN QIANYAN YU QUSHI
YOUERYUAN KECHENG GOUJIAN DE LILUN YU SHIJIAN

主 编 苏媛媛

副主编 李雪艳

编 者 苏媛媛 陈秀丽 马丽君

张阿丽 陈 懿 王晶莹

东北师范大学出版社
长 春

图书在版编目 (CIP) 数据

学前教育发展前沿与趋势：幼儿园课程构建的理论与实践/苏媛媛主编. —长春：东北师范大学出版社，2015.5

ISBN 978 - 7 - 5681 - 0831 - 7

I. ①学… II. ①苏… III. ①幼儿园—课程建设—
师资培训—教材 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 093094 号

☐ 策划编辑：韩 啸

☐ 责任编辑：韩 啸 ☐ 封面设计：张 然

☐ 责任校对：刘昕鑫 ☐ 责任印制：刘兆辉

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码：130117)

电话：0431—85687213

网址：<http://www.nenup.com>

东北师范大学激光照排中心制版

吉林省吉育印业有限公司印装

长春市经济开发区深圳街 935 号 (130033)

2015 年 5 月第 1 版 2015 年 5 月第 1 版第 1 次印刷

幅面尺寸：148 mm×210 mm 印张：8.25 字数：181 千

定价：18.00 元



前 言

陈鹤琴先生曾说：“我们不是来读死书的，我们是来创造一个新世界。”南京师范大学虞永平教授也提到：“幼儿园课程是一个动态的过程，是老师跟孩子共同行动的过程，只有幼儿活动才是幼儿最本质的课程，是做出来的，不是写出来的。”随着幼儿教育理念的不断进步，幼儿园课程应从静态的理论层面跳脱出来，帮助学前教育工作者在教育实践中理论与实际相结合，了解孩子并“发现”孩子。

本书力图将复杂抽象的理论知识简明化，尽量做到深入浅出、通俗易懂，使内容更贴近实际，融入现实生活，适合学前教育工作者阅读；同时强调读者的实践技能与理论水平的提升，突出实用性与操作性。

在编写体例上，正文中主要设置“问题与分析、理论与指导和应用与成长”三大模块。问题与分析部分更多的关注新时代所存在的问题，关注真实生活，取材于真实生活，就当下社会中存在的幼儿教育问题进行诊断，分析其成因并给出应对策略；理论与指导部分将学前教育工作者应知应会的理论部分进行梳理，为本书的基础内容；应用与成长部分呈现案例供读者分析和思考，将理论与实践相结合。

全书共九章，充分贯彻了《3~6岁儿童学习与发展指南》的精神，尊重幼儿发展的个体差异，关注个体需求，体现了教育公平的价值取向。

在编写本书过程中参考了不少国内外最新科研成果及资料，但由于资料数量庞大，无法一一列出，在此对这些学者表示衷心的感谢！



目 录

第一章 奠定基础：幼儿园课程的概述·····	1
第一节 课程的本质·····	1
第二节 幼儿园课程概述·····	14
第二章 以往鉴来：中外经典幼儿园课程方案与发展趋势·····	24
第一节 西方国家著名的早期教育方案、课程模式和课程构架·····	24
第二节 当代中国著名的幼儿园课程和教育方案·····	43
第三章 科学流程：幼儿园课程的编制·····	58
第一节 幼儿园课程编制的模式·····	58
第二节 幼儿园课程目标的设置·····	65
第三节 幼儿园课程内容的选择与组织·····	76
第四节 幼儿园课程的实施·····	83
第五节 幼儿园课程的评价·····	88
第四章 系统强化：学科活动的设计·····	98
第一节 幼儿园学科活动的特点·····	98
第二节 学科活动与指导大纲·····	105



第三节	学科活动的设计·····	114
第四节	对学科活动的评价·····	121
第五章	贴近生活：单元主题活动的设计·····	129
第一节	单元主题活动的内涵·····	129
第二节	主题的选择与确定·····	138
第三节	单元主题活动的设计·····	144
第四节	对单元主题活动的评价·····	151
第六章	共同建构：方案教学的组织·····	157
第一节	对方案教学的理解·····	157
第二节	方案教学的组织·····	166
第三节	对方案教学的评价·····	175
第七章	自主学习：区域活动的设计·····	181
第一节	区域活动的内涵·····	181
第二节	活动区的创设·····	190
第三节	区域活动的指导·····	199
第四节	对区域活动的评价·····	206
第八章	以玩为业：游戏与幼儿园课程·····	218
第一节	游戏在学前教育实践中的地位与作用·····	218
第二节	游戏与幼儿园课程的结合·····	234
第九章	立足实际：园本课程的设计·····	242
第一节	园本课程概述·····	242
第二节	园本课程的开发与设计·····	250



第一章

奠定基础：幼儿园课程的概述

第一节 课程的本质

要深刻理解什么是幼儿园课程，就必须先把握课程的概念。纵观古今中外，每个流派都试图站在某种视角来解读课程，却没有一个统一的定论。课程的概念仍然是众说纷纭。时至今日，课程成为教育中最重要也是最复杂、最难以准确把握的问题之一。课程概念混淆、错用的现象也屡屡发生，所以，在探讨课程其他问题之前，必须先深入了解课程的本质。

问题与分析●●●

现象直击

1. 某大学教师在教授“课程论”这门课时提问：“课程是什么？”同学们纷纷摇头。

教师继续启发学生：“按照你自己的理解，你认为什么是课程？”

有的同学说：“课程就是我们现在上的‘课程论’这门课”；有的同学说：“课程就是语文、数学、外语”；还有的同学说：“课

程就是上课”。

2. 某专家在幼儿园做讲座时问了一个问题：“你觉得什么是课程？”

教师甲：“课程就是教材。”

教师乙：“课程是教学活动。”

◆ 问题诊断

上述两个案例中学生和教师的回答都是对课程片面的解读。日常意义上我们习惯把课程理解为一门具体的学科，谈到课程必然联想到语文、数学等某一门学科。“课程就是学科，学科就是课程”成为我们典型而普遍的对课程的基本认识。学科与课程有着非常紧密的联系，学科确实是学校教育中所呈现出来的重要课程形态之一，也是教师日常工作中每时每刻必须面对的，学科门类、学科知识、学科教学等作为课程设置、课程内容、课程方式进入课程中，使课程体现出一种分科的特质。然而课程与学科是两个完全不同的概念，课程不仅仅是学科，也不止于学科。

另一方面，“课程即教材”也是一种普遍的课程认识。其实，从“课程就是学科”，非常容易推出“课程就是教材”的命题，而对“课程就是教材”，也同样可以进行延伸与扩展：把课程实施理解为根据教材教学，把课程改革定位于教材编写，校本课程的建设就是编写校本课程教材。

◆ 成因分析

把课程简单地理解为学科，与我国基础教育的课程设置及中小学的教学实践有紧密的联系。我国的中小学课程体系一直是一种典型的分科课程体系，基本上以学科为中心，强调课程的分科设置、分科教学与分科评价，不断地强化各门学科之间的界线，使中小学教师只看到局部的学科，而看不到整体的课程，学科意识过强，课程意识较弱，学科教学能力很强，课程实施能力较弱。由此而形成“课程就是学科”的认识，是不足为奇的。



学校教育制度下的分科课程体系，尤其是主干学科或核心学科，如语文、数学、外语等，教材（教科书）成为教学大纲的重要载体，教材（教科书）成为课程实施的唯一蓝本。相应地由“学科中心”就引申出“教材中心”或者“教科书中心”。我国前几次课程改革，基本都是围绕着教材建设来进行，课程改革的主要目标和任务是编写一套新的教材，却忽视了培养目标、课程目标、课程标准的制订。

◆ 应对策略

近年来这种现象有所改变，理论界和改革实践中都喊出了学科、活动、环境“三位一体”的新的课程口号。学科课程、活动课程、环境课程一时成为课程改革和素质教育的新概念，使人们对课程的理解超越了“课程就是学科”的认识框架，这是认识上的重大进步和质的飞跃。

从课程编制的逻辑顺序来看，首先需要厘定的前提条件是培养目标，根据培养目标来确定课程目标，根据课程目标来确定课程标准，根据课程标准来编写教材，最后才是教材的审定与选用。在这样一种逻辑顺序中，课程标准是核心，它将培养目标与课程目标具体化，同时成为教材编写的基本依据。课程标准是基本的、统一的、法定的，而教材则是课程标准的具体体现，可以是多样化的、开放的、市场化的。

理论与指导|●●●

一、课程的定义

（一）“课程”一词的渊源

“课程”作为实践过程，在我国古代早已有之。原始社会，年长者向年幼者传授各种生存技能和民俗文化就属于课程活动。春秋时期大教育家孔子开办私学，课程内容有“礼、乐、射、御、书、数”六艺，并且有教无类，是课程实践的先驱。不仅如



此,当时还出现了记载教育内容和进程的文字。比如《礼记·内则》中有:“六年,教之数与方名”;“九年,教之数日;十年,出就外傅,居宿于外,学书记”;“十有三年,学乐诵诗,舞勺,成童,舞象,学射御;二十而冠,始学礼”等。虽然当时并没有出现“课程”一词,但是围绕课程展开的实践活动不胜枚举。一般认为“课程”一词始见于唐代学者孔颖达对《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之”一句所作注疏:“维护课程,必君子监之,乃得依法制也。”《汉语大词典》解释“课程”的含义为:“有规定数量和内容的工作或学习进程。”可见与今天的用法还有很大出入。宋代朱熹著的《朱子全书·论学》,其中多次运用了“课程”一词,如“宽著期限,紧著课程”,“小立课程,大作工夫”等,这个“课程”翻译过来有功课、进程之意,与今日人们对课程的理解较为相似^①。

古希腊大教育家苏格拉底(Socrates,公元前469~前399年)提出了一种教育方法——助产术,他认为:“教育的最终目的,是提高每个儿童的本质价值内容,使儿童内在的固有人性能够充分地展开。”苏格拉底的教育目标是塑造儿童真、善、美的灵魂。柏拉图(Plato,公元前427~前347年),为实现其理想国教育,拟定了人终身教育计划:18~20岁进行体育训练,20~30岁总览各门学科,30~35岁学习问答法,35~50岁学习实务,50岁至终生到达“善”的境地。他还为自由人设置了必修的三艺:文法、修辞学、辩证法;教育内容:算数、几何、天文、音乐。由此可见,古希腊已经产生了当今我们所指的“教育内容”、“教育方法”、“课程设置”与“进程”安排。“课程”一词最早可见于英国学者斯宾塞(Spencer, 1820~1903年)的著作《什么知识最有价值?》(1859年),它是拉丁语“currere”一词派生过来的,其含义是“跑道”或“奔跑”。用名词形式解释

^① 石筠弢. 学前教育课程论[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2012: 30.



该词的词义，“跑道”即“学程”，课程的含义是为儿童设计学习的轨道；用动词形式解释该词的词义，“奔跑”即“学习的过程”，课程的含义是儿童对自己学习经验的认识^①。

综上所述，课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和，它包括学校所教授的各门学科和有目的、有计划的教育活动；狭义的课程是指某一门学科。

（二）几种有代表性的课程定义

在探讨课程的本质内涵时，根据学者们所持的社会学观点、哲学观点以及教育信念的不同，他们均从各自不同的立场对“课程”的本质内涵做了不同的限定。归纳起来，课程的定义有以下几种具有代表性的说法^②：

1. 课程即教学科目

把课程等同于所教的科目，在历史上由来已久。我国古代的课程有礼、乐、射、御、书、数六艺；欧洲中世纪初的课程有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺。事实上，西方的学校是在此基础上增加其他学科，逐渐建立起各级学校的课程体系。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。目前，我国的《辞海》、《中国大百科全书》以及众多的《教育学》教材，也认为课程即学科，或者指学生学习的全部学科——广义的课程，或者指某一门学科——狭义的课程。

然而，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维度。其实，学校为学生提供的学习，远远超出正式列入

① 朱家雄. 幼儿园课程论 [M]. 北京：中国广播电视大学出版社，2007：3.

② 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，1996：10.

课程的学科范围。这种定义的实质，是强调学校向学生传授知识的作用。现在一些省市在课程改革中，已把活动和社会实践正式列入课程，这说明把课程等同于学科是不全面的。

2. 课程即有计划的教学活动

还有一种观点倾向于从计划的角度来定义课程。这一定义把教学的范围、序列和进程，甚至教学方法和技术的设计，总之，把所有有计划的教学活动都组合在一起，以期对课程有一种较全面的看法。它反映的是一种综合多因素的倾向，因为计划包含目标、内容、评价、教和学等各个方面。但是，这一定义本身就存在疑义。何谓“有计划”？人们对其理解会有很大差别。例如，有人认为，课程是指有关学校教育计划的范围和安排的书面文件，诸如教学计划、课程标准、教科书、教学参考书、练习册，甚至还包括教师备课的教案。但有人通过对教师教学活动做仔细观察后认为，许多教学活动是基于非书面计划的课程。当过教师的人都知道，计划的东西比书面计划的范围要广得多。

此外，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。例如，检查教师是否落实某些教学活动，容易导致把这些活动本身变成目的，忽视了这些活动为之服务的目的，即活动对学生学习过程和个性品质的影响。

3. 课程即预期的学习结果

一些学者认为，课程不应该是活动，而应该直接关注预期的学习结果或目标，把重点从手段转向目的。这要求事先制定一套有结构、有序列的学习结果，所有的教学活动都是为达到这些目标服务的。

然而，研究表明，预期应该发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着差异。在课程实践中，预期的学习目标是由课程决策者制定的，教师作为课程实施者，尽可能按照这些目标组织课堂教学活动。在客观上，课程目标的制定过程与实施过程是分离



的，两者不可能完全一致。因此，有人提出，制定目标与实施目标之间的差距，应该成为课程研究的基本焦点。

另外，把焦点放在预期的学习结果上，会忽略非预期的学习结果。而研究表明，师生互动的性质、学校文化或隐性课程对学生的成长有很大的影响。所以，尽管从表面上看，所有学生都显示出已达到预期的学习结果，但这种结果对不同的学生来说是不相同的。

4. 课程即学习经验

美国教育家杜威（Dewey）根据实用主义的经验论，反对“课程是活动或预先决定的目的”这类观点。在他看来，手段与目的是一个连续体。由此推衍：手段与目的是同一过程的两个不可分割的部分。所谓课程，即学生的学习经验。

学生被认为是具有很大潜力的、独特的学习者，因此，学生的经验是最为重要的。虽说经验要通过活动，但活动本身并不是关键所在。例如，美国课程专家泰勒（Tyler）在其《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作比较分析后认为：学习经验是指学生与环境中外部条件的相互作用。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，谁有学习经验，才是学生实际认识到的或意识到的课程。目前，西方的一些人本主义和解释学派课程论者，都趋向于这种观点，尽管他们各自的立场不同，但都开始把课程的重点从教材转向个人。

从理论上讲，把课程作为个人的经验似乎很有吸引力，但在实践中很难实行。在实际教学情境中，一个教师很难同时满足四五十个学生个人独特的发展要求，很难为每一个学生制定课程计划。此外，这一课程定义过于宽泛，把学生的个人经验都包含进来，以致对其无从入手研究。

5. 课程即文化再生产

一些人看来，任何社会文化中的课程，事实上都是这种社会



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所教的知识、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。

认为课程应该不加批判地再生产社会文化，实际上是假想现状已达到完满状态了，即认为社会文化的改进已不再需要了。然而，现实的社会文化远非这些人所想象得那样合理。英美一些学者在指出了他们社会中存在的大量偏见、不公正的现象后认为，倘若教育者以为课程无须关注社会文化的变革，那就会使现存的偏见永久化。当然问题不在于作为社会机构之一的学校，能否对社会的变革产生一定的影响。

6. 课程即社会改造的过程

一些激进的教育家认为，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。有人认为，课程是一个“懒惰的巨人”，它总是落后于社会上汹涌的变革潮流。因此，有人提出“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，这些都需要使学生具有批判意识。

在此方面的代表人物是巴西的弗雷尔（Freire）。他批评资本主义学校课程已成了一种维护社会现状的工具，充当了人民大众与权贵人物之间的调解者，使人民大众甘心处于从属地位，或归咎于自己天性无能。所以，他主张课程应该使学生摆脱盲目依从外部强加给他们的世界观，这要求让学生在规划和实施课程的过程中起主要作用。

然而，在社会上，学校并不是一个特别有影响力的机构，它还不足以在政治上强大到能够促使社会发生重大变革的地步。最重要的是，不同的社会制度，对社会改造的理解有本质上的区别。



上述的每一种课程定义，多少都有某些积极的特征，但也都存在明显的片面性。可以预料，关于课程定义的争辩还会继续下去。

二、课程的类型

关于课程类型的概念，也存在着诸多解释。施良方认为课程类型是课程的组织方式或指设计课程的种类；黄甫全认为课程类型又称课程种类，是指一个教育系统或教育机构中具有某一相同属性或共同特征的课程所形成的汇集或种类；钟启泉给出了这样的解释：课程的范型或类型，就是依据教育过程中的主客体统一的课程编制原理——“结构”与“统一”的理论，而赋予课程形态及其分类的一种概念。

课程的类型普遍有两种分类方式：一般分类和专门分类。一般分类中按知识的分科不同可将课程分为学科课程、人文课程、社会课程；按教育层次的不同可将课程分为幼儿园课程、小学课程、中学课程、大学课程和研究生课程；按经验性质的不同可将课程分为文化课程和职业技术课程；按教育内容组成的不同可将课程分为德育课程、智育课程、体育课程、美育课程和劳动技术课程；按历史形态的不同可将课程分为古代课程、近代课程、现代课程和未来课程。专门分类有价值性分类、选择性分类、规定性分类、结构性分类和形态性分类。比如，价值性分类包括知识本位课程、社会本位课程和儿童本位课程；选择性分类包括必修课程和选修课程；规定性分类包括显性课程和隐性课程；结构性分类包括分科课程和综合课程；形态性分类包括学科课程和活动课程。

几种与幼儿园课程理论与实践较为密切的课程类型：

（一）学科课程与活动课程

学科课程，指的是根据培养目标和科学发展水平，从各门学科中选择适合一定年龄阶段儿童发展水平的知识，组成教学科



目。学科课程将科学知识加以系统组织，使教材依据一定的逻辑顺序加以编排，注重儿童在学习过程中知识和技能的掌握。

学科课程从学校教育产生时就已存在，到文艺复兴后，随科学的发展而日益细化。夸美纽斯（Comenius）“百科全书式的课程”，几乎将科学的各个门类都包括在教学的科目之中。以后，赫尔巴特（Herbart）和斯宾塞（Spencer）分别给予学科课程以心理学和社会学的说明。赫尔巴特以培养和引起儿童的兴趣为基础，让儿童通过学习不同的学科而形成观点；斯宾塞则根据他所区分的社会生活所需要的各种活动，安排了相应的课程。

活动课程以儿童的兴趣、需要和能力为出发点，通过儿童自己组织的活动而实施课程。活动课程打破了学科本身的逻辑，注重儿童的学习过程本身。活动课程的术语有诸多疑义，有人提出以“经验课程”或“儿童中心课程”加以代替。

活动课程的根源，可以追溯到卢梭（Rousseau）的自然教育思想、裴斯泰洛奇（Pestalozzi）的教育适应自然的原则以及福禄贝尔（Froebel）的儿童自动发展的思想。但是，一般认为，活动课程起源于19世纪末20世纪初欧美的新教育运动和进步教育运动，其代表人物是杜威。杜威主张课程的真正中心不是科学、不是文学、不是历史、不是地理，而是儿童本身的社会活动，他提出“从做中学”，让儿童通过主动活动去获得经验。

学科课程注重让儿童掌握基础知识和技能，而且容易被教师把握，长期以来被广泛运用，但是，它只关注学科逻辑，容易脱离儿童的生活实际。相反，活动课程能从儿童的兴趣和需要出发，与儿童的生活相贴近，但是，它却因为缺乏严格的计划，而不容易使儿童掌握系统的知识。学科课程和活动课程两者各自的长处正是对方的弱点。

（二）知识本位课程、社会本位课程和儿童本位课程

知识本位课程流派在认识论上，坚守的是理念论。在理念论看来，知识的概念界定非常重要，在这样一种认识论的指导下，



他们在价值论层面坚守的是价值理性。也就是说，什么知识最有价值，以及知识的根基目标是决定课程问题的关键。在方法论上，坚信“哲学—思辨”是唯一能够帮助他们厘清概念、坚守价值和完成课程目标的基础与根本。在知识本位课程流派看来，课程知识的主要来源是学术性知识。因为学术性知识不管是从概念的界定、理论的推演还是知识框架的构成来看，都是最为严密和有效的，是可以构成完整课程体系，并且有明确指向性的。对学术性知识来说，主要的教学方法是教授法。这样的方法，便于在有效的时间内很好地完成课程目标与课程任务。

社会本位课程流派在认识论上是以社会批判理论与新教育社会学为主。社会批判理论从工具理性批判开始，论述了社会结构与个体心理结构之间相互影响的关系，进而论述人的个性解放需要在交往中实现与完成。这样的研究路径，在批判课程理论中体现得非常明显。在新教育社会学看来，知识就是意识形态。学校教育课程具有复制以及再生产，即有社会结构的作用与效果。然而，学校教育并不是被动地进行着文化再生产，它本身也蕴含着抵制的功能，这种抵制主要蕴含在学校的日常生活细节中。在价值论上是以社会事实为基础，从儿童个体价值走向社会价值，将个体价值统合于社会群体价值之中，来开展课程的设计与问题的讨论。在方法论上，主要坚守的是“解释—批判”的路径。

本着学习者是课程的中心，儿童本位课程流派认为课程的根本目标就是要关注儿童的主体性生成。因此，他们在课程编制中强调要依据儿童的主体性与能动性选择课程内容，设计课程实施的环节，以便实现儿童个体性的解放。在儿童本位课程流派看来，教育与课程的出发点是儿童，特别是儿童价值的养成。在课程的具体实施中，更注重对儿童个体性存在的承认，尊重儿童的个性与人格特质，以儿童的自我选择作为课程情境设置的旨归。因为儿童是完整的人，是一个个鲜活存在的个体，因而，儿童的