

朱家雄 著

# 幼儿园课程

国家教育部普通高等学校  
人文社会科学重点研究基  
地——华东师范大学基础  
教育改革与发展研究所项  
目 上海市重点学科 “学  
前教育学” 研究项目  
国家教育部普通高等学校  
人文社会科学重点研究基  
地——华东师范大学基础  
教育改革与发展研究所项  
目 上海市重点学科 “学  
前教育学” 研究项目



华东师范大学出版社

国家教育部普通高等学校人文社  
会科学重点研究基地——华东师  
范大学基础教育改革与发展研究  
所项目 上海市重点学科 “学前  
教育学” 研究项目

# 幼儿园

## 课程

朱家雄 著

华东师范大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程/朱家雄著. —上海: 华东师范大学出版社, 2003.6

ISBN 7-5617-3372-0

I. 幼... II. 朱... III. 学前教育-课程-研究  
IV. G612

中国版本图书馆CIP数据核字(2003)第050511号

## 幼儿园课程

著 者 朱家雄  
策划组稿 金 勇 施煜文  
责任编辑 施煜文  
责任校对 乔惠文  
封面设计 高 山  
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社  
市场部 电话 021-62865537  
          传真 021-62860410  
门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 华东师大校内先锋路口

<http://www.ecnupress.com.cn>

社 址 上海市中山北路3663号  
      邮编 200062

印 刷 者 华东师范大学印刷厂  
开 本 787×1092 16开  
印 张 20.75  
字 数 302千字  
版 次 2003年9月第一版  
印 次 2003年9月第一次  
印 数 6000  
书 号 ISBN 7-5617-3372-0/G·1800  
定 价 35.00元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话021-62865537联系)

# 前言

十多年前,我开始在华东师范大学讲授“幼儿园课程”。从那时起,我一直有一个心愿,那就是编写一本有关这门学科的书。在教学过程中,我不断地收集和积累资料,修改讲稿,并到幼儿园教育实践活动中去获取经验,试图有一天能完成一部自己较为满意的作品,但是,几经尝试,都不得不中途辍笔。说实在的,要在《课程理论》与《幼儿园课程》之间,在幼儿园课程的过去、现在和将来之间,在幼儿教育理论与幼儿教育实践之间,在国内的幼儿园课程与国外的幼儿园课程之间以及在幼儿园课程与课程之外的各种因素之间处理好各种关系,实在不是一件容易的事情。

促使我再次尝试动笔写这本书的原因有好几个。

我曾访问过不少国家的高校和学前教育机构,与国外许多学者和学前教育实践工作者就学前教育课程等问题作过较为广泛的探讨和交流。我两度在美国麻省大学留学和进修期间,曾与《儿童的一百种语言》的作者福门(Forman, G.)和爱德华兹(Edwards, C.)就认知心理学理论在早期教育中的运用、瑞吉欧教育体系等问题作过许多次深入的交谈,特别是福门,我15年前的导师,从他那里我得到的收益更大。自20世纪80年代中期以来,我与斯波代克(Spodek, B.)曾先后会见过七八次之多,特别是应他的邀请,我访问了伊利诺斯大学,在此期间,我们就学前教育课程的许多问题交换过意见。80年代末,托宾(Tobin, J.)著的《三种文化中的早期儿童教育》令我折服。近年来,在参与新一轮的“三种文化中的早期儿童教育”比较研究中,我有机会与他频繁接触,特别是应他的邀请,我参加了在亚里桑那大学召开的“对早期儿童

教育概念的重新思考”学术会议，让我对多元文化中的早期儿童教育、后现代主义对早期儿童教育的观点等问题有了新的认识。在参与由英国国会资助的“整合性早期儿童服务中心”的八国合作研究过程中，我与伯榭姆(Bertram, T.)和帕斯科(Pascal, C.)数次共同探讨了以社区为基础的学前教育课程、为学前儿童提供一体化服务的问题。此外，在参加国际会议或出访期间，我也曾有幸与方案教学的倡导者凯兹(Katz, L.)一起交流过方案教学问题，与斑克街教育学院的塞林(Silin, J.)一起探讨过斑克街教育模式问题，与德国巴伐利亚国家学前教育研究所所长费纳克斯(Fthenakis, W. E.)一起研究过各国学前课程比较问题、混龄教育问题，等等。这些当代国际著名的学前教育专家从不同视角对学前教育提出自己的观点，使我能以较为广阔的视野去思考幼儿园课程的问题；从他们发表的见解以及为我提供的研究资料中，我能较为深刻地理解他们各自对幼儿园课程的见解，以及隐藏其后的哲理，这些都不是光从书本中就可以获得的。我很愿意将我自己的理解和体会与我国的幼儿教育理论和实践工作者一起分享。

在访问过程中，我曾观摩过各种类型的学前教育机构，特别是当代东西方一些著名的学前教育课程模式的实验基地，如斑克街(Bank Street Approach)教育方案、海伊斯科普(High/Scope)课程模式、方案教学(Project Approach)、瑞吉欧教育方案(Reggio Approach)、蒙台梭利模式、直接教学模式，等等，有些还是这些课程模式的原创地。在与当地专家和教师的交谈和讨论中，不论是从学前教育理论到实践的演绎，还是从学前教育的实践到理论的归纳，我都获得了诸多体会，这些也不是光从书本中就可以获得的。我也很愿意将我自己的理解和体会与我国的幼儿教育理论和实践工作者一起分享。

也许更为重要的是，在近十多年中我一直在努力地“补课”，希望能从我国学前教育的实践中加深自己对幼儿园课程的理解。我深深感到，幼儿园的园长和教师是我最好的老师。在与他们讨论幼儿园课程实施和改革问题的过程中，我懂得了许多在书本上得不到的东西，使我从纸上谈兵式的教学和写作中摆脱了出来。幼儿园课程是一门理论联系实际的课程，我体会到如若没有这样的“补课”，也许是上不好这门课，也

写不好这本书的。我希望把自己在幼儿教育实践中所获得的体会也能融入其中,并能与大家一起分享。

同我前几次停止写作的感觉有类似之处,那就是笔到之处,总觉得不甚满意。但是这次,我硬是坚持下来了,因为我感到,即使这本书会有诸多不足之处,我在以后还会有修正的机会,不管如何,现在我还是有责任将我对幼儿园课程的理解和体会贡献给我的学生,贡献给我我国广大的学前教育理论和实践工作者。

# 目录

1	前言
1	<b>第一章 幼儿园课程概述</b>
1	第一节 课程概述
1	一、课程的定义
7	二、课程理论
11	第二节 幼儿园课程概述
11	一、幼儿园课程的特点
15	二、幼儿园课程的要素
19	<b>第二章 幼儿园课程的基础</b>
20	第一节 幼儿园课程的心理學基础
20	一、心理学流派与幼儿园课程
41	二、心理学对幼儿园课程的影响
43	第二节 幼儿园课程的哲学基础
43	一、哲学流派与幼儿园课程
46	二、哲学对幼儿园课程的影响
47	第三节 幼儿园课程的社会学基础
55	<b>第三章 幼儿园课程中的游戏</b>
56	第一节 游戏在学前教育课程中的地位
56	一、对游戏在儿童发展和教育中作用的理论研究

59	二、游戏在学龄前儿童教育实践中的地位
62	三、在教育实践中对游戏的界定
65	四、游戏在幼儿园课程中的作用
67	第二节 游戏与教学的优化结合
67	一、游戏与幼儿园课程的有机整合
77	二、实现游戏与教学的最优化结合
79	<b>第四章 幼儿园课程的各学习领域</b>
79	第一节 健康教育与幼儿园课程
79	一、儿童健康和健康教育的有关理论
84	二、幼儿园课程中的健康教育
86	第二节 语言教育与幼儿园课程
87	一、儿童语言和语言教育的有关理论
91	二、幼儿园课程中的语言教育
92	第三节 数学教育与幼儿园课程
92	一、儿童数学和数学教育的有关理论
99	二、幼儿园课程中的数学教育
101	第四节 科学教育与幼儿园课程
102	一、儿童科学和科学教育的有关理论
109	二、幼儿园课程中的科学教育
111	第五节 美术教育与幼儿园课程
111	一、儿童美术和美术教育的有关理论
118	二、幼儿园课程中的美术教育
119	第六节 音乐教育与幼儿园课程
120	一、儿童音乐和音乐教育的有关理论
124	二、幼儿园课程中的音乐教育
126	第七节 社会领域的教育与幼儿园课程
126	一、儿童社会学习和社会领域教育的有关理论
130	二、幼儿园课程中的社会领域教育



- 133 第一节 幼儿园课程编制模式
- 133 一、目标模式
- 137 二、过程模式
- 140 第二节 幼儿园课程目标
- 140 一、幼儿园课程目标的取向及其表述
- 147 二、课程的各种目标取向在幼儿园课程中的互补
- 149 第三节 幼儿园课程内容的选择和组织
- 149 一、幼儿园课程内容的取向
- 151 二、幼儿园课程内容的选择
- 152 三、幼儿园课程内容的组织
- 155 第四节 幼儿园课程的评价
- 156 一、幼儿园课程评价的要素
- 161 二、幼儿园课程评价的取向
- 162 三、幼儿园课程评价的模式
- 170 四、幼儿园课程评价的过程

- 172 第一节 幼儿园学科(领域)课程中教育活动的  
设计和实施
- 172 一、幼儿园学科(领域)课程的涵义和特征
- 175 二、幼儿园学科(领域)课程中教育活动的  
设计和实施
- 178 三、幼儿园学科(领域)课程教育活动实例
- 200 第二节 幼儿园综合性课程中教育活动的设计
- 200 一、综合性课程的涵义和特征
- 206 二、幼儿园综合性课程中教育活动的设计和  
实施
- 221 三、幼儿园综合性课程教育活动实例
- 232 第三节 不同结构化程度的教育活动组成的连续体

235	<b>第七章 当代西方早期教育课程及其发展趋向</b>
235	第一节 当代西方著名早期教育课程模式和教育方案
236	一、早期教育课程模式和教育方案
237	二、当代西方著名早期教育课程模式和教育方案
281	第二节 西方早期教育课程的发展趋向
281	一、未来对早期教育课程的挑战
288	二、西方早期教育课程的发展趋向
298	<b>第八章 中国幼儿园课程的历史沿革和改革</b>
298	第一节 中国幼儿园课程改革的历史
298	一、20世纪20年代至30年代的幼儿园课程改革
299	二、20世纪50年代的幼儿园课程改革
300	三、20世纪80年代以来的幼儿园课程改革
302	第二节 当代中国著名的幼儿园课程和教育方案
303	一、陈鹤琴的“五指活动课程”
306	二、张雪门的“行为课程”
309	第三节 当今中国幼儿园课程改革的主要动向
309	一、当今中国幼儿园课程改革中存在的 有争议的问题
317	二、中国幼儿园课程改革的发展趋势

课程是教育中最重要、最繁难、最易被误解的问题之一。课程是关于教育目标、内容、方法和评价的一个系统,是教育思想、教育理论转化为教育实践的中介或桥梁,教育实践常以课程为轴心展开,教育改革也常以课程改革为突破口而进行。

## 第一节 课程概述

1

### 一、课程的定义

对于课程,存在着许多种定义,每一种定义都试图从某种立场解释课程,结果致使对课程界定的众说纷纭,莫衷一是。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”<sup>①</sup>。

#### (一) 课程的词源

对课程的词源作一追溯,可以发现中文中“课程”一词始见于唐代,我国唐代学者孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙,君子作之”句注疏:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋代学者朱熹在《朱子全书·论学》中多次运用课程一词,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等,他所谓的课程,指的是功课及其进程,其含义与当

<sup>①</sup> 施良方著:《课程理论》,教育科学出版社,1996年版,第1页。

今人们对课程的理解已经相接近。

在英语中,课程(curriculum)一词来源于拉丁语“currere”,其含义是“跑道”(race course),或“奔跑”。用名词形式解释该词的词义,“跑道”即“学程”(course of study),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。课程一词最早可见于英国学者斯宾塞(Spencer, H., 1859)的《什么知识最有价值?》一文。

## (二) 课程本质内涵的多元限定

在探讨课程本质内涵时,学者们所持的哲学观、社会学观等各不相同,对课程本质的理解自然各异,从而导致对课程本质内涵的限定出现诸多歧义的现象。蔡斯(Zais, R. S.)曾经感叹道:“由于在我们所熟悉的课程中,有许多明显的不规则性和随意性,试图分析并从而理解现行课程设计就受到了阻碍。我碰到了名副其实的‘言语丛林’。科目中心的、经验中心的;相关的、整体的、融合的;大范围、主要社会功能、兴趣中心;核心、单元、问题——这些可以有許多组合方式和多种逻辑的语言,都是用来描述现代课程设计的。”<sup>①</sup>

有人曾对课程本质内涵的多种限定作过统计,认定至少有 119 种有代表性的不同定义被不同的学者用以界定课程这一术语。

奥利瓦(Oliva, P. F.)曾对课程本质内涵的诸多限定作过分析与归纳,提出了 13 种具有代表性的课程观:

- (1) 课程是学校中传授的东西;
- (2) 课程是一系列的学科;
- (3) 课程是教材;
- (4) 课程是学习计划;
- (5) 课程是系列学习材料;
- (6) 课程是科目顺序;

<sup>①</sup> 蔡斯:《课程设计:有代表性的模式》,瞿葆奎主编:《教育学文集》(课程与教材,上册),人民教育出版社 1988 年版,第 284—285 页。

- (7) 课程是系列行为目标;
- (8) 课程是学习的进程;
- (9) 课程是在学校中所进行的各种活动;
- (10) 课程是在教师指导下,在学校内外所传授的东西;
- (11) 课程是学校全体教职员所设计的事情;
- (12) 课程是学习者在学校所经历的经验;
- (13) 课程是学习者在学校所获得的一系列经验。

康纳利(Connelly, F. M.)和兰茨(Lantz, O.)认为,对课程本质内涵限定的差异性反映了确定课程定义的两个主要角度:手段—目的和存在性—个人性,即课程的定义是用预期的学习结果表述,还是用为达成目的的手段加以表述;是强调儿童要学的东西,还是强调儿童的学习经验。根据对课程定义的不同强调,他们罗列了九种具有代表性的定义:<sup>①</sup>

(1) 在学校建立一系列具有潜力的经验,旨在训练儿童以群体的方式思考和行动,这类经验被称为课程;

(2) 学习者在学校的指导下所学得的全部经验;

(3) 学校传授给学生的,旨在使其取得毕业、获得证书或进入职业领域资格的教学内容和具体教材的总体计划;

(4) 课程是一种对教师、学生、学科和环境等组成部分的范围的方法论的研究;

(5) 课程是学校的生活和计划……一种指导生活的事业,是构成一代又一代人生活的生气勃勃的生活流;

(6) 课程是一种学习计划;

(7) 课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果,在学校的帮助下,推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展;

(8) 课程必须基本上由五种大范围的学科组成:①掌握母语,系统

<sup>①</sup> 江山野主编译:《简明国际教育百科全书》(课程),教育科学出版社1991年版,第64—66页。

地学习语法、文学和写作；②数学；③科学；④历史；⑤外语；

(9) 课程是有关人类的经验，而不是结论的可能思维模式不断扩大的范畴。但这种可以从中得出结论的模式，在那些结论和所谓真理的背景中是站得住脚和有依据的。

### (三)课程定义的几个维度

课程的定义种类繁多，将其归类，主要围绕以下几个维度界定课程的定义：

#### 1. 学科(领域)维度

以学科(领域)维度界定课程，包含了以文化遗产和科学为基础组织教学的各种课程形态。

将课程看作是教学的科目，这在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数等六艺，就有将这些科目当作课程的含义。同样，在中世纪初的欧洲，学校有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学等七艺，而西方现代学校的课程体系就是在此基础上逐渐建立起来的。

例如，《袖珍牛津词典》将课程定为“课”，主要是指一个学校或大学的一门常规的学习科目。

又如，我国1980年版的《辞海》对课程的定义为：“课程即教学的科目，可以指一个教学科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或指一组教学科目。”<sup>①</sup>我国其他一些主要的工具书和教育学教材也较多持这种观点。

学科课程注重学科科学体系，并根据学习者的发展特征和认识水平编制教材，让学习者进行“系统的”学习。这种课程通常表现为课程标准、课程(教学)计划、教学大纲和教科书等。

#### 2. 经验维度

与传统的学科维度依据科学和学问的逻辑编制课程不同，从经验维度界定课程是“以儿童的主体性活动的经验为中心组织课程，也叫作

<sup>①</sup> 《辞海》(教育、心理分册)，上海辞书出版社1980年版，第5页。

生活课程、活动课程、儿童中心课程”<sup>①</sup>。

以经验的维度界定课程,起源于杜威的进步主义教育思想。杜威认为,“教育是在经验中,由于经验、为着经验的一种发展过程”<sup>②</sup>。他主张“把各门学科的教材或知识各个部分恢复到原来的经验。它必须恢复到它所被抽象出来的原来的经验。它必须心理化”<sup>③</sup>。在杜威的著作中,凡是涉及课程和教学内容的地方,几乎都采用了经验的提法。

在课程理论的有关著作和教育类工具书中,可以经常看到以经验界定课程的定义。例如,卡斯威尔(Caswell, H. L.)和坎贝尔(Campbell, D. S.)认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”<sup>④</sup>,而不是学科群。多尔(Doll, R. C.)则指出,公认的课程定义,已从学程的内容、科目及学程表,变为在学校领导下给学习者提供的一切经验,因此,课程的定义应是“在学校的主持下,学生借以获得知识和理解,发展技能,改变态度和价值的正式的和非正式的内容和过程”<sup>⑤</sup>。

我国的《中国大百科全书》(教育学)在定义课程时,从学科维度和经验维度对课程的界定都作了阐述:课程“广义指所有学科(教学科目)的总和。或指学生在教师指导下各种活动的总和。狭义指一门学科”<sup>⑥</sup>。1987年版的《辞海》(新二版)也有类似的情况,对1980年版的定义作了一些修改,保留了将课程定义为学科的部分,也指出课程“广义指学校中学习活动的范围和进程”<sup>⑦</sup>。

经验课程“以开发与培养主体内在的、内发的价值为目标,突出地将生活现实和社会课题,或者说是以社区、经验、活动、劳动等等作为内容编成,旨在培养丰富的具有个性的主体。经验课程的基本着眼点是

① 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社1989年版,第186页。

②③ 赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社1981年版,第351、89页。

④ Caswell, H. L. & Campbell, D. S., *Curriculum Development*, New York: American Book Company, 1935.

⑤ Doll, R. C., *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (4th ed.), Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1978, p. 6.

⑥ 《中国大百科全书》(教育学),中国大百科全书出版社1985年版,第207页。

⑦ 《辞海》(教育、心理分册),上海辞书出版社1987年版,第13页。

儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心”<sup>①</sup>。

### 3. 目标维度

以目标的维度界定课程,起源于博比特(Bobbitt, F.)、查特斯(Charters, W. W.)的课程工学,后经泰勒(Tyler, R. W.)等人的发展,将这种把预期的学习结果和目标看作为课程的观念渐趋完善。约翰逊(Johnson, M.)曾对以目标的维度界定课程的特征作过这样的归纳:“课程并不关心学生在学习的情境中将要做什么,而关心的是其行为的结果——他们将学到什么(或将能做什么)。课程关心的是结果,而不关心发生了什么事。依照事实,课程与学习过程保持着预期的关系,而不是报告关系。它所处理的是期待与意象,更具体地说,即处理通过教学,亦即通过经验的提供,通过所发生的事情及学习者的所为而达成的预期的学习结果。”<sup>②</sup>于是,约翰逊将课程定义为“预期行为的结构化序列”<sup>③</sup>。

### 4. 计划维度

与学科、经验或目标等单一规定性的或描述性的定义的方式不同,以计划的维度界定课程,反映的是一种综合的倾向,正如塔巴(Taba, H.)所言:“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,课程通常包括对目的和特定目标的阐述;对内容的选择和组织;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。”<sup>④</sup>因此,塔巴将课程定义为“是一种学习计划”<sup>⑤</sup>。奥利瓦(Oliva, P. F.)也将课程定义为“学习者在学校指导下所获得全部经验的计划和方案”<sup>⑥</sup>。

① 钟启泉编著:《现代课程论》,上海教育出版社1989年版,第186页。

② Johnson, M., Appropriate research directions in curriculum and instruction, *Curriculum Theory, Network*, Winter 1970—1971, No. 6, p. 25.

③ Johnson, M., Definitions and models in curriculum theory, *Educational Theory*, No. 2, April, 1967, p. 130.

④⑤ Taba, H., *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace, Jovano Vich, 1962, pp. 10—11.

⑥ Oliva, P. F., *The Secondary School Today*, New York: Harper and Row, 1972, p. 81.



## 二、课程理论

课程理论是研究课程的专门理论。作为教育学理论的一个下位理论,课程理论具有区别于教学理论、教育评价理论、教育行政管理理论等其他教育学下位理论独特的性质和功能。

### (一) 课程理论的构建

课程理论是“一套有关的说明,通过它着重地说明学校课程中各个组成成分之间的相互关系,以及通过指明它的发展、它的使用和它的评价来说明学校课程的含义。课程理论的题材,可以是同课程有关的决策,同课程应用、课程研究、课程设计、课程评价以及与作出课程决策所依据的各种过程有关的各种事件”<sup>①</sup>。

课程理论正处于形成状态中,因为至今还没有为人们共同接受的、明确的标准把课程理论与教育学的其他理论区分开来。由于课程理论工作者的视角不同,对课程理论的构建也就存在诸多不同的意见。比彻姆(Beauchamp, G. A.)在回顾课程的理论化过程中出现的许多问题后,对课程理论的建构提出了以下五点概括性的意见:<sup>②</sup>

- (1) 任何课程理论都应该从解释它的那套事件入手;
- (2) 为了作出决策,任何课程理论都应该明白确定它的公认的价值和依据;
- (3) 任何课程理论都应该详尽地说明课程设计的各种特点;
- (4) 任何课程理论都应该描述课程决策所必要的过程和那些过程之间的相互关系;
- (5) 任何课程理论都应该为课程决策不断更新作准备。

### (二) 课程理论的一些基本问题

在探讨课程理论时,常会涉及有关课程的一些基本的问题,有些问

<sup>①②</sup> 乔治·A·比彻姆著,黄明皖译:《课程理论》,人民教育出版社1989年版,第54页、第81—82页。