



高等教育“十二五”规划教材
学前教育专业系列教材

幼儿园课程论

陈文华◎主编



科学出版社

高等教育“十二五”规划教材

学前教育专业系列教材

幼儿园课程论

陈文华 主编

刘艳珍 王水玉 王淑芹 副主编

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书系学前教育专业教材,它以幼儿园课程的基本概念、原理为主线,力求反映本领域知识的逻辑体系,体现学术研究的最新成果,反映幼儿园课程改革的历史脉络和发展趋势,因此具有较强的知识性、实用性和时代性特点。

全书共分幼儿园课程、幼儿园课程目标、幼儿园课程内容、幼儿园课程组织、幼儿园课程实施与开发、国外幼儿园典型课程、国内幼儿园典型课程、幼儿园教育活动设计、幼儿园课程评价等九章。编者在每章编写上尽量做到理论与实践相结合,有利于学生理解和自主学习,做到既便于教、便于学,也便于做,操作性强。

本书可作为学前教育专业的本专科教材,也可以作为幼儿园教师继续教育的教材使用,并可供广大幼教工作者阅读与参考。

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程论/陈文华主编. —北京:科学出版社,2010
(高等教育“十二五”规划教材·学前教育专业系列教材)
ISBN 978 7 03 030128-2

I. ①幼… II. ①陈… III. ①幼儿园-课程-教学研究-高等学校-教材 IV. ①G612

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第020854号

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码 100717

<http://www.sciencep.com>

双青印刷厂印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2011年4月第一版 开本:787×1092 1/16
2011年4月第一次印刷 印张:16
印数:1—3 000 字数:359 000

定价:27.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换〈骏杰〉)

销售部电话 010-62134988 编辑部电话 010-62138978-8208

版权所有,侵权必究

举报电话:010-64030229; 010-64034315; 13501151303

前 言

幼儿园课程是学前教育专业核心课程之一，对学生整个专业知识的建构具有基础作用。本书主要为学前教育专业所写，同时也可以作为幼儿教育工作者继续教育的教材和参考书。

本书在编写过程中力求突出以下两个特点：

1. 适应幼儿园课程改革需要，体现基础性和时代性的统一

本书作为学前教育专业教材，力求介绍幼儿园课程领域的基本概念，基本原理与方法，帮助学生构建完整的理论体系。在此基础上，尽量反映学术研究的最新成果，反映教育现实领域提出的新问题和新的挑战，掌握幼儿园课程改革的时代发展要求和趋势。本书对当下开展的绘本课程虽然未加论述，但我们非常关注这种课程的发展，在此也请各位同行关注并介绍到教学过程去。

2. 理论与实践于一体，学思结合

在本教材编写过程中，我们尽力避免由理论到理论、由概念到概念的枯燥推理，尽量做到理论和实践、案例结合起来，在内容结构、体例设计等方面有利于学生学习和思考，使教师在教学过程中不仅言之有理，而且言之有物；在编写要求中，我们特别强调案例的提供，要求每个章节都根据需要提供足够的案例，并要求案例的开放性，以便于学生在学习中增加新的元素和设计；编者在每章的结尾都对该章内容进行了小结，以帮助学生理解掌握本章主要观点和知识，同时布置了练习与思考题，引领学生在行动中学习，在学习中成长。

本书由陈文华教授主持编写，刘艳珍、王水玉、王淑芹担任副主编，参加编写的还有苏敏、唐文秀、刘小林、王永峰、张青瑞等老师。各章编写任务分配为：第一章由唐文秀执笔，第二章由刘小林执笔，第三章由苏敏执笔，第四、五章由王水玉、陈文华执笔，第六章由王永峰执笔，第七章由王淑芹执笔，第八章由刘艳珍执笔，第九章由张青瑞执笔。

本书从初步设计到最终完成历经近两年时间，在此，对关心支持这部教材出版的科学出版社及学前教育界同仁，表示衷心感谢！

本书如有错误或不当之处，恳请读者斧正。

目 录

前言

第一章 幼儿园课程	1
第一节 幼儿园课程概述	1
一、课程的本质	1
二、幼儿园课程的本质	4
第二节 幼儿园课程理论基础	5
一、心理学基础	5
二、哲学基础	9
三、社会学基础	12
本章小结	13
思考与练习	13
第二章 幼儿园课程目标	15
第一节 课程目标概述	15
一、课程目标的内涵	15
二、幼儿园课程目标的内涵	17
第二节 课程目标的基本价值取向	18
一、行为目标	18
二、生成性目标	20
三、表现性目标	21
四、课程目标取向的整合	23
第三节 幼儿园课程目标的制定依据	23
一、制定幼儿园课程目标的基本依据	23
二、制定幼儿园课程目标的原则	25
第四节 幼儿园课程目标的层次结构	27
一、幼儿园课程目标的层次	27
二、幼儿园课程目标的结构	30
三、幼儿园课程目标的表述	31
本章小结	32
思考与练习	33
第三章 幼儿园课程内容	34
第一节 幼儿园课程内容的界定	34
一、幼儿园课程内容的概念	34
二、幼儿园课程内容的特点	36

三、幼儿园课程内容的三种价值取向	38
四、制约幼儿园课程内容的因素	40
第二节 幼儿园课程内容的选择	41
一、幼儿园课程内容选择的出发点和来源	41
二、幼儿园课程内容选择的原则和依据	44
三、幼儿园课程内容选择的方法	44
第三节 幼儿园课程内容的组织	48
一、幼儿园课程内容的组织原则	49
二、幼儿园课程内容的组织形式	52
第四节 幼儿园课程内容的发展趋向	55
一、幼儿园课程内容的整合化	55
二、幼儿园课程内容的生活化	56
三、幼儿园课程内容的主题化	56
四、幼儿园课程内容的多元化	56
本章小结	57
思考与练习	58
第四章 幼儿园课程组织	59
第一节 幼儿园课程组织模式	59
一、幼儿园课程组织的实质	59
二、幼儿园课程组织模式	60
第二节 幼儿园课程组织的影响因素和课程类型	64
一、幼儿园课程组织的影响因素	64
二、幼儿园课程组织类型	65
第三节 幼儿园课程组织原则	74
一、目标定向原则	74
二、生活化原则	74
三、活动化原则	76
四、游戏化原则	78
五、综合化原则	81
六、家园同步原则	82
七、师生同构原则	84
本章小结	86
思考与练习	87
第五章 幼儿园课程实施与开发	88
第一节 园本课程的实施与开发	88
一、园本课程概述	88
二、园本课程的实施与开发	92
第二节 幼儿园生成课程的实施与开发	102

一、生成课程的内容来源	103
二、环境创设在幼儿园生成课程中的作用	106
三、创设幼儿园环境的策略	108
第三节 幼儿园隐性课程的开发与实施	109
一、创设适宜的生活环境	110
二、营造良好园内氛围	113
三、提升教师形象, 优化师幼互动策略	115
本章小结	124
思考与练习	125
第六章 国外幼儿园典型课程	126
第一节 福禄贝尔的“恩物与作业”	126
一、福禄贝尔课程思想介绍	126
二、课程与游戏	130
三、评价	130
第二节 蒙台梭利学前教育课程思想	131
一、蒙台梭利课程思想介绍	131
二、蒙台梭利教育方案目标、内容、方法与组织	134
三、蒙台梭利教育方案评价	138
第三节 瑞吉欧的项目活动课程模式	139
一、瑞吉欧课程模式的基础和基本观点	139
二、瑞吉欧课程模式的体系	142
三、瑞吉欧课程模式的评价	145
第四节 加德纳的多元智能教育	146
一、加德纳多元智能课程模式的基础和基本观点	146
二、加德纳多元智能课程模式的体系	148
三、加德纳多元智能课程模式的评价	150
第五节 皮亚杰主义的认知课程理论及方案	150
一、皮亚杰的认知发展理论要点	150
二、皮亚杰的认知发展理论对幼儿园课程的指导意义	151
三、皮亚杰主义认知课程方案	152
第六节 国外幼儿园课程发展趋向	157
一、幼儿园课程发展的机遇与挑战	157
二、国外幼儿园课程发展的趋向	158
本章小结	159
思考与练习	160
第七章 国内幼儿园典型课程	161
第一节 陈鹤琴的“五指活动”课程	161
一、课程目标	162



二、课程内容	162
三、课程编制原则与方法	163
四、课程组织方法	164
第二节 张雪门的“行为课程”	165
一、行为课程的基本观点	166
二、行为课程的结构和目标	167
三、行为课程的内容	168
四、行为课程的编制和实施原则	169
第三节 张宗麟的幼稚园课程思想	170
一、课程思想	170
二、社会化的幼稚园课程	171
第四节 国内幼儿园课程发展趋势	172
一、幼儿园课程越来越多地关注儿童身心发展的特点和现实需要	174
二、幼儿园课程管理越来越多元化、自主化	174
三、幼儿园婴幼儿课程一体化的发展趋势	174
四、幼儿园课程越来越注重与社区教育相融合	174
五、幼儿园课程越来越关注对中华民族优秀传统文化的传承	174
本章小结	175
思考与练习	175
第八章 幼儿园教育活动设计	176
第一节 幼儿园学科(领域)课程教育活动的设计	176
一、我国幼儿园学科课程的内涵和特点	176
二、幼儿园学科(领域)课程中教育活动的设计目标和内容	177
三、幼儿园学科(领域)课程教育活动案例	181
第二节 幼儿园综合课程中教育活动的设计	183
一、综合性课程的含义和特征	183
二、幼儿园综合性课程中教育活动的设计和和实施	185
三、幼儿园综合性课程设计时应注意的问题	185
四、幼儿园综合性课程教育活动案例	186
第三节 幼儿园区域活动课程中教育活动的设计	187
一、幼儿园区域活动课程的内涵和特点	188
二、幼儿园区域活动课程的设计	189
三、区域活动的布置	190
四、幼儿园区域活动的指导	191
五、幼儿园区域活动课程教育活动案例	193
第四节 幼儿园主题活动课程教育活动的设计	194
一、幼儿园主题活动的内涵和特点	194
二、主题的选择和开发	195

三、主题活动的设计	198
四、主题活动的指导	199
五、幼儿园主题活动课程教育活动案例	201
第五节 幼儿园游戏课程教育活动的活动设计	204
一、游戏课程的概念与特点	204
二、学前儿童游戏的功能	205
三、儿童游戏的支持与指导	206
四、幼儿园游戏活动课程案例	208
第九章 幼儿园课程评价	210
第一节 课程评价依据	210
一、理论依据	210
二、实践依据	212
第二节 课程评价要素	213
一、对课程目标的评价	213
二、对课程实施过程的评价	215
三、对课程结果的评价	217
第三节 课程评价应用	218
一、对课程改革的促进作用	218
二、对幼儿发展的促进作用	219
三、对教师发展的促进作用	220
本章小结	220
思考与练习	221
附录 1 幼稚园课程整体评价标准（价值标准）	222
附录 2 幼儿园课程整体评价标准	223
附录 3 幼儿发展评估指标系统	226
附录 4 幼儿园工作规程	227
附录 5 幼儿园教育指导纲要（试行）	234
主要参考文献	241

第一章

幼儿园课程

幼儿园课程论是根据幼儿园教育的特点从课程论中独立出来的一门学科。相对于普通教育学中的课程论，幼儿园课程论更具有针对性和操作性，是强调理论与实践结合的一门学科。课程是教育的核心。具有什么样的课程观，就有什么样的教育活动。幼儿园课程也有其自身的理论基础，因此，要研究幼儿园课程的具体问题，必须搞清幼儿园课程的本质是什么，这也是幼儿园课程研究的逻辑起点。

第一节 幼儿园课程概述

一、课程的本质

（一）课程论的历史发展

我国古代还没有出现“课程”这一专有名词之前，有关课程实践方面的记载已经在古籍中存在。人们已经认识到要根据学生不同的年龄、学业水平来安排不同的课程内容，以便取得更好的教育效果。春秋时期的“六艺”，即礼、乐、射、御、书、数，就是当时的课程内容。封建社会长期以来作为儒家经典的“四书”、“五经”，都曾经是我国历史上的重要课程内容。

在西方，早在古希腊时期的一些著名的思想家和教育家也曾对课程问题进行过论述。柏拉图（Plato，约公元前 427～前 347 年）主要从“理想国”的社会结构出发，论述了为不同社会阶层分设课程的意义，指出算术、几何、天文、音乐即“四艺”所具有的重要价值。智者派则从古雅典的社会需要出发，为当时的年轻人开设了文法、修辞、辩证法三科。柏拉图的“四艺”和智者派的“三艺”，合称“七艺”，构成了西方历史上最早的课程内容。

尽管历史上不乏对课程问题的论述，但所有这些都还只能说是一些经验总结和课程思想，所有有关课程问题的见解都只是散见于教育和教学问题的论述之中。直到 20 世纪，随着教育科学的发展，人们才真正把课程作为一个独立的研究领域，对课程进行系统的研究，并从理论上加以概括。

一般认为，1918 年美国学者博比特（F.Bobbit）出版的《课程》（*Curriculum*）



一书，是人类历史上第一本课程理论专著。该书的问世，标志着课程作为专门研究领域的诞生。现代课程领域的范围和研究取向最早主要也是由博比特确定的，而博比特是深受 20 世纪初在美国工业界盛行的“科学管理理论”的影响。科学管理的根本目的是谋求最高劳动生产率，要达到最高的工作效率的重要手段是用科学化的、标准化的管理方法代替经验管理。博比特把工业领域科学管理的原则推衍到课程领域。为了使课程科学化，必须使目标具体化。博比特作为 20 世纪课程科学化运动的代表，他的课程理论也反映了这种科学倾向。

（二）课程的含义

在我国，课程一词最早出现在唐宋年间。唐朝孔颖达最早使用“课程”一词。宋代朱熹在《朱子全书》中多次提及课程，如“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作工夫”等。

在西方，课程一词起源于拉丁语，意为“跑道”（curriculum）。英国教育家斯宾塞（H.Spencer）在《什么知识最有价值？》（1859）一文中第一次使用这一术语。“curriculum”一词是从拉丁语“currere”一词派生出来的，意为“跑道”（race-course）。根据这个词源，最常见的课程定义是“学习的进程”（course of study），简称学程。

国内外学者对课程概念的理解持有种种不同的看法，大致上对课程本质的理解有四种主要的理解。

1. 课程即科目

把课程等同于所教的科目或教材，在历史上由来已久。我国古代的课程有六艺：礼、乐、射、御、书、数；欧洲中世纪初的课程有“七艺”：文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学。西方学校就是在此学科基础之上增加其他学科，而形成完整的学校课程体系的，最早使用课程一词的斯宾塞，就认为课程是由系统的知识构成的学科或科目，学校教育的任务就是把有价值的知识传递给学生。历史上，这种课程观长期占据主导地位，对学校教育实践产生了深刻而久远的影响，这种局面一直到 20 世纪 30 年代后随着课程研究的蓬勃开展才有所改变。但在前苏联和中国，长期以来一直把课程看成是学校所要传授的学科或科目，这在广大教师的观念及教育实践领域至今仍起着主导作用。

可以说，这种定义，实质上是把课程看成是由静态的知识或知识体系构成的，学生的任务就是要掌握系统的学科知识，发展自身的认识能力。这种观点往往只重视学科知识的传授，而忽视学生的兴趣、需要，不能把学生的心智发展、情感陶冶、个性培养和创造力发展等作为教学的重要目标。实际上，学校为学生提供的学习范围，远远超出了正式列入课程的学科；而仅仅学习和掌握学科知识和内容是远远不能适应社会需要的，这种课程观念下的学校教学不可能培养全面和谐发展的人。

2. 课程即经验

把课程看做“经验”，这是 20 世纪初期以来一批西方课程学者最早所持的

课程本质观。这种课程定义把课程视为学生在教师指导下所要获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验。杜威是此观点的集大成者。杜威认为,儿童的经验应该是课程的起点和基础,儿童需要在经验中学习,而由成年人和专家编制的教材是比较抽象的,就需要把各科教材转化为儿童的直接经验,才能容易被学生理解和掌握。“就需要把各门学科的教材或知识各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。”受杜威的影响,美国著名课程论专家卡斯威尔和坎贝尔认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”,后来也有一些课程专家把儿童在学校所获得的自发经验纳入课程体系之中,这就更加扩大了课程的范围。

3. 课程即活动

这种观点也比较有代表性,特别是在当前新课程改革背景下,也是广受关注和认同的观点。此观点认为,无论将课程定义为知识还是经验都有难以克服的局限:前者容易导致“唯知识论”,造成“见物不见人”,后者由于经验概念的抽象性,难以为教学实践中的一线老师所理解把握。因此应当通过活动的视角来审视课程的概念。台湾学者欧用生认为,“课程是指有计划的学科或其他活动”。我国学者王策三教授认为,“课程自然不等于学科……课程不仅包括学科,还有其他内容如劳动和其他各种活动”。

“课程即活动”的观点看来,课程是一种教育学习活动,是学习者各种自主性活动的总和。学习者通过自身的主体活动而获得发展。此观点下,活动对于教学而言,不是点缀,而是根本,教学与活动具有高度的统一性;没有学生的自主活动,也就没有教学的发生,课程的目标就无法实现。

4. 课程即目标

将预期的结果和目标视为课程,将内容或经验看做课程的手段,是英国及美国课程专家比较普遍的课程观。博比特、泰勒(R.W.Tyler)、加涅(R.M.Gagne)、约翰逊(M.Johnson)、波法(W.J.Popham)等人均是这种观点的代表,他们认为课程是教育者企图达成的一级教学目标,或希望学生达到的学习结果。例如,波法和贝克(L.Baker)则更为明确地阐明课程就是目的,他们认为,“课程是学校所担负的所有预期的学习结果。”波法和贝克把课程看做教育者试图达成的一些教育教学目标,或者希望学习者通过学习而获得的学习结果,是课程即目标的中心含义。在这种课程本质观指导下,教育教学目标的选择和制定成为核心任务,然后,围绕教育教学目标选择组织学习经验,并进行教育评价。在此,目标是教育追求的方向和目的,也是评价的标准。该课程定义强调教育的目的性,可操作性强。这种课程本质观虽然有其缺陷,如过分强调教育的预先计划性而缺乏灵活性,不易照顾到变化了的教育环境及客观要求,但自它产生以来,影响极大。当今课程编制中的“目标模式”就是由此演化而来的一种课程编制模式。

课程概念的表述各有差别,固然有语言方面的原因,但归根到底,反映的是人们对课程本质的理解与把握。而怎样理解和把握课程本质,将之科学地概

念化，既是一个理论问题，更是一个实践问题，它直接影响着具体的现实的课程实践。根据以上的分析，我们综合不同学者的理解，得出课程涵义应包涵的几大因素：教育者、学习者、教育目标、教育内容、教育活动。所以我们把课程定义为：教育者以一定的社会目标和发展人的目标为导向，根据学习者的兴趣和需要，选择合适的教育内容，在教育情境中对学习者的身心施加影响，使其获得有益经验的全部教育性活动。

二、幼儿园课程的本质

（一）幼儿园课程的性质

幼儿园课程相对于普通中小学校课程来说，有其特有的本质，它是针对 3~6 岁正处于迅速发展阶段的幼儿来设置的。要想确定幼儿园课程的含义，必须弄清幼儿园课程的性质是什么。

1. 幼儿园课程的根基性、启蒙性

3~6 岁是人的一生打基础的阶段，也是人发展最为迅速的一个时期。幼儿教育在整个教育体系中处于奠基石的位置。幼儿园课程是幼儿教育的载体，它直接影响儿童在这一阶段所获得的经验和发展，并为他们今后的发展奠定基础。3~6 岁处于幼儿园阶段的幼儿其身心发展正处于关键期阶段，因此，幼儿园课程具有根基性和启蒙性。这一阶段的经验和发展对幼儿的一生影响最大。

2. 幼儿园课程的活动性

瑞士的儿童认知发展专家皮亚杰（Piaget）认为：2~7 岁的儿童的思维处于“前运算阶段”，这是儿童克服各种心理障碍逐渐向逻辑思维过渡的时期。这一阶段儿童主要是表象性思维，思维的基本特点是相对具体性、直观形象性。因此，对于这一阶段的幼儿来说，只有在活动中的学习才是有意义的学习，他们必须借助于具体的情境、具体的事物，在活动中学习。幼儿园课程的实施，关键在于为幼儿创设适合幼儿身心发展的活动情境，使幼儿在主动探究的过程中获得经验和发展。

3. 幼儿园课程的生活性

幼儿正处于身心发展的特殊时期，一些基本的生活卫生习惯、生活自理能力、与人相处的态度及基本的常识等都需要在这一阶段学习。进入幼儿园后，离开了家长的悉心照顾，幼儿需要在幼儿园中学习一些生活常识，这也就决定了幼儿园课程必须具有生活性，体现生活化原则。

4. 幼儿园课程的全面性、整合性

幼儿身心发展的水平和学习特点决定了幼儿园的课程应该是全面的、高度整合的课程，必须以实现幼儿身体的、认知的、情感的、道德的、社会性等方面的和谐发展为目标，培养完整儿童。因此，幼儿园课程应涉及多个学科、多个领域，并使之相互联系，相互促进，从而构成一个有机的发展整体。

（二）幼儿园课程的含义

早在 20 世纪 30 年代我国理论界对幼儿园课程的研究已比较深入，幼儿园课程理论研究方面取得了非常突出的成就。陈鹤琴对学前教育课程理论的发展做出了突出贡献，他是我国幼儿园课程改革的先驱和幼儿园课程理论的重要奠基者。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。另一位学前教育家张雪门早在 20 世纪 30 年代初就开始了他对幼稚园课程的研究。曾先后在《幼稚教育概论》、《幼稚教育新论》、《新幼稚教育》等著作中对幼稚园的课程问题进行了深入的探讨。他曾提出：“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。”这也是对幼儿园课程所下的定义。同时期的张宗麟也指出：“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”。

借鉴幼儿教育研究先驱对于幼儿园课程的理解，并在分析幼儿园课程性质的基础上，我们得出幼儿园课程的涵义所涉及的几大要素：教育者、幼儿、幼儿园教育情境、教育性活动。我们把幼儿园课程定义为：教育者以一定的社会发展和培养人的目标为导向，针对处于幼儿园学习阶段的幼儿，根据其身心发展需要和社会性发展需要，充分利用幼儿园内外的教育情境，选择适合幼儿全面素质发展的学习内容，对幼儿的身心施加影响，使其获得有益发展的全部活动。

第二节 幼儿园课程理论基础

任何学科和研究都有其理论基础，幼儿园课程理论也有其心理学、哲学和社会学理论基础。幼儿园课程理论的理论基础影响着课程目标的确定、内容的选择、课程组织的实施和课程活动的评价。了解幼儿园课程的理论基础，有助于深刻把握幼儿园课程理论的主旨和内涵，进而能有效地指导课程实践。

一、心理学基础

心理学以人为研究对象，幼儿园课程活动的对象为处于人的基础发展阶段的幼儿，并以育人为目标，心理学研究和幼儿园课程理论研究共同指向了人，因此，心理学是幼儿园课程论的理论基础。从赫尔巴特(J.F.Herbart, 1776~1841)首次提出教育学心理学化直至今天，心理学和教育学密不可分，心理学的研究成果极大地推动了教育学理论和课程理论的进展。随着心理学研究的逐步深入，

心理学的诸多流派都对课程论研究有着深刻影响，其中行为主义心理学、认知心理学和人本主义心理学对幼儿园课程理论的进展影响最大。

（一）行为主义心理学对幼儿园课程的影响

1913年，美国心理学家华生（J.B.Watson）发表了《一个行为主义者所认为的心理学》的论文，宣告了行为主义心理学的诞生，把长期以来心理学仅仅专注意识方面的研究转移到重视行为方面的研究上来。行为主义的哲学来源是英国经验主义哲学。行为主义强调外部环境对人的学习的决定作用，认为学习过程就是有机体在一定的条件下形成刺激与反应的联系从而获得新经验的过程。行为主义心理学的形成和发展经历了两个时期：一是以华生为代表的经典行为主义；一是以斯金纳（B.F.Skinner）为代表的新行为主义时期。

华生作为行为主义的创始人，提出了刺激—反应学说。刺激指的是外界环境中的任何东西以及体内各组织所引起的种种变化；反应指的是有机体所做出的任何动作。他认为任何心理问题及其解决，都能纳入刺激和反应的轨道之中。华生把刺激和反应分为无条件和有条件两类。无条件反应是非习得的反应，是在学习过程中，通过条件化过程把非习得的反应“组织起来而成的”。由此，他把学习过程堪称是习惯的形成过程，也就是把条件刺激与条件反应“组织起来”，形成一定的联结的过程。

以斯金纳为代表的新行为主义强调反应后的刺激，即强化。斯金纳的操作性条件作用理论是通过观察动物在他发明的实验装置——斯金纳箱中的行为而提出来的。其基本观点为：行为的结果决定有机体行为的加强或减弱，是否重复某种行为，从而决定有机体行为模式的形成；行为结果能增强操作行为发生概率的情况叫做强化；凡行为的结果对行为起到了强化作用，操作条件反射则形成，行为结果对行为起到了惩罚和消退作用，操作条件反射则不能形成。斯金纳将操作条件反射应用于对学习过程的说明，认为学习的存在有两个必要条件：一是必须有反应，或者说必须有动作；一是必须继之以强化，而这种强化越及时越好。

将行为主义心理学的基本观点加以概括，可以归纳为以下几点：①科学心理学所反映的对象只是能够客观观察和测量的外显的行为；②多个个体的反应就是可知行为的整体；③个体行为不是与生俱来的，而是受环境的影响被动学习而来的；④对动物或儿童试验研究而得到的行为原则，可以推广为人的行为原则。

行为主义心理学对幼儿园课程的影响有如下几点：①课程目标要分解、要具体，强调目标的外显性和层次性。由于行为主义强调心理研究对象是客观的、外显的行为，因此，在课程设计中，强调目标的外显性。在行为主义者看来，制定目标是为了便于客观地评价，而不是表达理想的愿望，只有具体的外显的行为目标才是可以客观测量的。同时，由于行为主义者把刺激与反应作为行为的基本单位，学习就是要加强刺激与反应之间的联结。幼儿园课程的目标具有具体性、全面性、整体性的特点，且在课程组织实施中很难把握目标，因此要

求目标表述要具体,可操作性强。②提倡教学设计,重视运用不同的教学技术。斯金纳根据操作条件反射和积极强化理论设计了程序化教学,主要遵循小步子、积极反应、及时反馈、自定步调、低错误率的原则。20世纪60年代后,许多国家推程序教学,另外设计计算机辅助教学、自我教学单元、个别学习法也是以行为主义思想为基础开发出来的。③尝试对幼儿的外显性行为进行评价,重视教学过程中的强化。新行为主义重视反应后的强化,因此,在学习过程中,练习和强化是基本的,强化更为重要,因为强化的次数增多,则概率随着增加。所以,在课程组织过程中重视对学生行为的反馈,并适时地予以强化。

(二) 认知主义心理学对幼儿园课程的影响

认知心理学探讨学习的角度与行为主义者不同。他们认为,环境只是提供潜在的刺激,至于这些刺激是否引起以及引起何种反应取决于学习者内部的心理结构。认知主义心理学由瑞士儿童心理学家皮亚杰首创,经布鲁纳(Jerome S. Bruner)、奥苏贝尔(D. P. Ausubel)、加涅(R. M. Gagne)等人在研究领域、方式、方法等方面的拓展和深化,形成了多种思潮和流派。认知主义心理学对课程与教学论的贡献是多方面的。

皮亚杰的发生认识论认为,人是一个发展中的开放认识系统,在适应外部世界的过程中,不断地同化外界信息,形成和营建自己的认知结构,同时,又不断改变着认知结构自身以顺应外界环境。皮亚杰用同化与顺应,以及两者之间的平衡等概念来解释人类认识的形式:同化——个体对刺激输入的过滤或改变的过程;顺应——有机体调节自己内部结构以适应特定刺激情境的过程;平衡——个体通过自我调节机制使认知发展从一个平衡状态向另一种较高水平的平衡状态过渡的过程。

布鲁纳认为学习不是简单的在强化条件下形成刺激与反应的联结,而是有机体积极主动的形成新的认知结构。学习的实质在于学习者主动地进行加工活动形成认知结构。认知结构的主要成分是类别编码系统,学习过程主要是类目化的过程,学习者在学习过程中主要进行的信息加工活动是类目化的活动,通过这种活动将新知识与原有的类目编码系统联系起来,不断形成或发展新的类目编码系统。编码系统的形成是从低层次向高层次递进的过程,因此,为了促进学生有效地进行类目化以形成类编码系统,应该向他们提供较低层次的类目和事物,让学生“发现”高层次的类目编码。

奥苏贝尔认为,学习是通过同化将当前的知识与原来的认知结构建立实质的、非人为的联系,使知识结构不断发展的过程。所谓实质性,是指新符号所代表的新知识能与学习者认知结构中已有的表象、有意义的符号、概念或命题建立内在联系,而不仅仅是字面上的联系;非人为性,是指符号所代表的新知识与认知结构中有关观念表象建立的是符合人们所理解的逻辑关系上的联系,而不是一种任意附加上去的联系。奥苏贝尔强调,学习过程是自上而下的同化过程,同化的实质是新知识通过与已有的认知结构中的起固定作用的知识 and 观念,建立实质性的非人为联系,进而被同化到已有的认知结构中来,其结果一

方面使新知识被学习者理解，获得心理意义，另一方面已有的认知结构发生改变，增加了新的内容，建立了更广泛的联系。

概括起来，认知主义心理学对学习的基本解释是：①学习是一种内部发展的过程，是一种由同化和顺应交替发生作用，从而导致生理、心理从平衡状态到不平衡状态的循环过程；②学习是一种主动构建的过程，在这一过程中认知结构发挥着重要的作用；③学习是一种对信息符号进行分阶段加工的过程，而这种加工处理是学习者与环境的交互动态的过程。

认知心理学对幼儿园课程的影响表现在：①课程就是促进幼儿在认知结构的形成过程中推动幼儿的认知发展。在认知主义者看来，不论教幼儿学习任何科目，绝不是对幼儿心灵中灌输一些固定的知识，而是使幼儿形成知识的结构及构造知识的能力。如布鲁纳重视思维在学生学习知识结构时的作用。他认为，“对一门学科来说，没有什么比它如何思考问题的方法更重要的事情。”②在课程内容的选择与组织上，认知主义的代表人物布鲁纳强调：“不论我们选教什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构。”学科的基本结构是由该学科的一般原理和概念以及相应的学习和探究学科的基本态度构成。对于课程与教学内容的组织，布鲁纳主张采取“螺旋式”，这种组织方式一方面保证“直线式”组织的优点，另一方面又继承了圆周式由同心圆一波又一波拓宽的心理组织方式，便于将学科的知识结构与学生的认知结构统一起来。③课程设计要依据幼儿的认知结构水平，尊重幼儿的认知规律。这一原则对幼儿园课程内容的选择和组织实施特别适用。

（三）人本主义心理学对幼儿园课程论的影响

人本主义心理学产生于 20 世纪 50 年代末 60 年代初的美国，其主要代表人物是美国心理学家马斯洛（A.H.Maslow）和罗杰斯（C.Rogers）等。当时科学技术突飞猛进，给人类社会带来了巨大的效益，因此，“科学主义”和“工具主义”被人们奉为时代精神的核心。一些心理学家针对行为主义心理学过于关注“严格”的研究方法的弊病，认为应重视人之所以为人的实质性的东西。从 20 世纪 70 年代开始，人本主义心理学开始在教育界盛行，且一度出现要求改造传统教育模式的人本主义教育思潮，这种思潮对传统的学校教育产生了极大的冲击，给课程研究带来了重要的影响。

人本主义心理学认为，传统心理学存在着严重的贬低人性和非人性化的倾向，主张心理学的研究要有助于人的价值与尊严的提高，应该探讨的是完整的人，而不是把人的各个从属的方面，如行为表现、认知过程、情绪障碍等割裂开来加以分析。人本主义心理学的五个基本假设是：①人作为人，超越了组成人的各种成分的总合，人不能被还原为其组成成分；②人具有他独特的存在，这种存在处于特定的人文和生态背景；③人是有意识的，能意识到自己的存在；④人具有选择能力；⑤人具有意向性，行为是有目的的。行为的目的性使得人追寻意义、追寻价值、追求自我实现。人本主义心理学的核心理念是，相信人的潜能，尊重人的特性、需要和权利，强调人在自身发展中的自由选择性和主