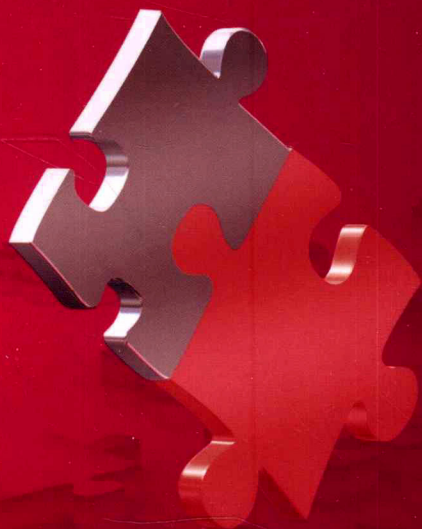


高等院校学前教育专业系列教



# 幼儿园课程

YOUERYUANKECHEN

◎主 编 高 敬

◎副主编 徐 云 姚雪娇 樊丰富

浙江教育出版社

高等院校学前教育专业系列教材

# 幼儿园课程

◎主 编 高 敬

◎副主编 徐 云 姚雪娇 樊丰富

浙江教育出版社

---

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程/高敬主编.—杭州:浙江教育出版社,  
2010.8

高等院校学前教育专业系列教材

ISBN 978-7-5338-8058-3

I. ①幼… II. ①高… 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(2010)第 161640 号

---

责任编辑 金燕峰  
封面设计 曾国兴

责任校对 雷 坚  
责任印务 温劲风

高等院校学前教育专业系列教材

## 幼儿园课程

主 编 高 敬

副主编 徐 云 姚雪娇 樊丰富

.....

- 出版发行:浙江教育出版社  
(杭州市天目山路 40 号 邮编:310013)
- 图文制作:杭州兴邦电子印务有限公司
- 印 刷:杭州杭新印务有限公司
- 开 本:710×1000 1/16
- 印 张:19
- 插 页:1
- 字 数:310000
- 版 次:2010 年 8 月第 1 版
- 印 次:2010 年 8 月第 1 次印刷
- 本次印数:0001-3000
- 标准书号:ISBN 978-7-5338-8058-3
- 定 价:30.00 元

.....

联系电话:0571-85170300-80928

e-mail: zjyy@zjcb.com

网址: www.zjeph.com

# 前 言

幼儿园作为一种正规的教育机构,有自己的一套课程设置,幼儿园课程构成了幼儿园教育的重要组成部分。幼儿园课程是幼儿园教育最核心的组成部分,是幼儿园教育中最重要的研究领域和内容,是幼儿教育思想、教育理论转化为实践的中介或桥梁。幼儿教育实践以课程为核心展开,幼儿教育改革也常以课程改革为突破口。因此,幼儿园课程是高等师范院校学前教育本科专业一门重要的必修课。

自2004年起,我们一直从事幼儿园课程方面的研究和教学工作。在多年的教学中我们发现,国内有多种版本的幼儿园课程教材,但有的过于理论化,有的又缺乏实践素材。我们着手编写了本教材,力求做到理论与实践结合,理论阐述深入浅出,实践指导丰富生动。本着这一指导思想,我们在编写时,收集和提供了相当数量的案例以帮助学生内化所学理论,加深感性认识。

在本教材中,我们首先介绍了幼儿园课程的基本理论,包括幼儿园课程的定义、理念、特点、价值取向与四大要素等内容。

接着,我们介绍了一些东、西方幼儿园课程的理论与实践流派,包括中外近现代著名的幼儿园课程模式和早期教育方案。国内主要有陈鹤琴、张雪门、陶行知创立的课程模式;国外主要有斑克街早期教育方案、蒙台梭利教学法、直接教学模式、海伊斯科普课程、凯米和德弗里斯课程、方案教学和瑞吉欧幼儿教育体系。

此外,我们还深入幼儿园课程实践层面,先介绍了幼儿园课程编制的理论与技术,包括幼儿园课程编制的模式、幼儿园课程各要素等方面的设计。然后,我们具体对幼儿园课程的五大领域教育进行了课程实践方面的简要介绍。为避免与后期各领域教育课程有重复,这部分内容写得相对简略。同时,我们对幼儿园课程中占有举足轻重地位的活动——游戏,进行了详细阐述,包括游戏的定义与特点、游戏在幼儿园课程中的地位、游戏与幼儿园教学的结合等。

最后,我们结合目前幼儿园新课程改革的理论与实践现状,论述了幼儿园课程的预设与生成主题,包括幼儿园课程预设的涵义、预设课程的必要性和价

值、预设课程的弊端、幼儿园课程生成的涵义、生成课程的价值与特点、教师对幼儿生成课程价值的判断和回应策略、幼儿园预设课程与生成课程之间的关系等；同时还论述了幼儿园课程改革的定义、推行策略，幼儿园课程改革的历程和发展趋势，幼儿园课程改革与教师发展及园本课程的开发等热点问题。

为了能帮助学生更好地理解 and 内化所学的幼儿园课程理论和实践知识，我们在每一章后都安排了思考题，让学生能够回顾重点，作学习的自我评价和自我反思。我们在书后还附录了两个重要的法规文件《幼儿园工作规程》和《幼儿园教育纲要（试行）》，供学生学习时参阅。

本教材撰写分工如下：第一章到第五章由上海师范大学教育学院高敬副教授撰写，第六章由高敬副教授和浙江工业大学教育科学学院徐云教授撰写，第七章由徐云教授撰写，杭州师范大学姚雪娇老师、金华职业技术学院樊丰富老师提供和补充了第六章和第七章的案例，并协助整理和撰写了第六章和第七章的部分内容。全书由高敬统稿、定稿。

本教材的策划和编写得到了华东师范大学朱家雄教授、上海师范大学李燕副教授的关心和指导，本教材的出版也得到了浙江教育出版社周俊老师的支持和帮助，这里一并表示衷心的感谢。上海师范大学学前教育专业09级研究生为第二章第三节的撰写，做了很多翻译工作，她们是郭晓轩、贺婷婷、王欢、凌艺、崔飞、余毅贞、傅芳芳、杜慧婷，在此也感谢她们的支持。

由于水平有限，本教材定存在不少疏漏与不当之处，恳请广大同仁、专家和读者谅解并不吝指正。

高 敬

2010年7月于上海

前 言	1
<b>第一章 幼儿园课程概述</b>	1
第一节 课程概述	1
第二节 幼儿园课程概述	8
第三节 幼儿园课程理论基础	21
<b>第二章 中外幼儿园课程模式与早期教育方案</b>	28
第一节 课程模式概述	28
第二节 中国幼儿园课程模式	30
第三节 国外幼儿园课程模式与早期教育方案	41
<b>第三章 幼儿园课程的编制</b>	110
第一节 幼儿园课程编制模式	110
第二节 幼儿园课程目标及其制定	120
第三节 幼儿园课程内容的选择与组织	141
第四节 幼儿园课程的实施	157
第五节 幼儿园课程评价	174
<b>第四章 幼儿园课程的具体领域与教育</b>	194
第一节 幼儿园课程的健康领域与教育	194
第二节 幼儿园课程的语言领域与教育	197
第三节 幼儿园课程的社会领域与教育	200
第四节 幼儿园课程的科学领域与教育	203
第五节 幼儿园课程的艺术领域与教育	207

<b>第五章 幼儿园课程中的游戏</b>	211
第一节 游戏的定义与特点	211
第二节 游戏在幼儿园课程中的地位	215
第三节 游戏与幼儿园教学的结合	218
<b>第六章 幼儿园课程形成的方式</b>	225
第一节 幼儿园课程生成的提出	225
第二节 幼儿园课程的预设	230
第三节 幼儿园课程的生成	234
第四节 幼儿园课程预设与生成的关系	242
<b>第七章 幼儿园课程改革</b>	245
第一节 课程改革概述	245
第二节 中国幼儿园课程改革	246
第三节 幼儿园课程改革与教师	251
第四节 幼儿园课程改革与园本课程	255
第五节 幼儿园课程改革的发展趋势	268
<b>主要参考文献</b>	273
<b>附录一 幼儿园工作规程</b>	281
<b>附录二 幼儿园教育指导纲要(试行)</b>	290

# 第一章 幼儿园课程概述

幼儿园课程是幼儿园教育最核心的组成部分,是幼儿园教育中最重要的研究领域和内容,是幼儿教育思想、教育理论转化为实践的中介或桥梁。幼儿教育实践以课程为核心展开,幼儿教育改革也常以课程改革为突破口。

## 第一节 课程概述

课程来源涉及的面十分宽广,正因为课程来源广泛,所以,人们对课程本质的理解也往往不能达成一致,甚至有人认为课程是一个用得很普遍但定义最模糊的教育术语。

### 一、“课程”的词源学分析

在我国,“课程”一词最早出现于唐朝。唐朝孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中的“奕奕寝庙,君子作之”一句作注解:“维护课程,必君子监之,乃依法制。”<sup>①</sup>这是“课程”一词最早在汉语文献中出现。全句的喻义为:“伟大的事业,需要有德者来维持。”在这里,孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟业”,说明课程的涵义十分宽泛,远远超出学校教育的范围。后来,宋代朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程一词,如“宽着期限,紧着课程”“小立课程,大作功夫”等,这里的“课程”一词,已有“功课及其进程”的含义,其中也包含着所分担工作的程度以及学习内容的范围、时限和进度的意思,这与今天“课程”的涵义已极为相近。

在西方,“curriculum(课程)”一词最早出现在英国著名哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer) 1859年发表的《什么知识最有价值》(*What Knowledge is of Most Worth*)一文中,课程意指“教学内容的系统组织”。“curriculum”一词起源于拉丁语“currere”。“currere”是一动词,意为“跑”;“curriculum”则是名词,意为“跑

<sup>①</sup> 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社2000年版,第66页。



道(race-course)”。根据这个词源,西方课程在学校教育中,其原始含义是指“学习的进程(course of study)”,简称学程,这是课程的名词意义。用动词形式解释,其含义便是“奔跑”或“跑步”,意味着要求教育者理解课程、开展活动,让儿童从中进行学习。

## 二、几种典型的课程定义

有关课程的定义,可谓众说纷纭。梳理起来,大致有以下几种典型的说法。

### (一) 学科说

这是使用最普遍也是最常识化的课程定义。如《辞海》(教育心理分册)将“课程”一词定义为:“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,或一组教学科目。”<sup>①</sup>又如在西方,教育家夸美纽斯曾引用了“课程”这一教育术语,他为泛智学校设计了三类课程,指出在那里(泛智学校)可以学习当前和将来生活上所需要的一切学科,“可见,夸美纽斯把课程理解为一切学科,他是从学科的角度理解课程的”。<sup>②</sup>

“学科说”体现出文化对人的价值,是学科专家对世界意义的理解。如对于“花”这一事物,文学家会作诗:“夜来风雨声,花落知多少。”由此便形成了文学;科学家会探索花生长的原理、研究发现光合作用,由此便形成了生物学;画家会画花、创作有关花的作品,由此便形成了美术学……

“学科说”主张把有价值的知识系统化,形成一定的科目或学科,将这些学科的知识传授给学生,以达到教育目的。这种定义以知识为中心,以学科(科目)为构成形式,重视知识及逻辑组织的课程,也就是通常所说的学科课程。课程内容的来源主要是人类长期积累的知识,教育的任务就是把经过选择并系统化的知识传递给学生。这是传统的课程本质观。

课程定义的“学科说”虽然有利于课程内容的系统化选择及组织,但它容易割裂知识之间的联系。该定义往往忽视儿童的心智发展、情操陶冶、创造性表现、个性培养、师生互动等一些对儿童成长有重大影响的因素。另外,“学科说”过于强调课程的学科化,把课程视为外在于学习者的静态经验,易忽视学习者变化的经验,把学科知识与儿童当下活生生的经验割裂开来。“学科说”还易把

① 《辞海》(教育心理分册),上海辞书出版社1980年版,第5页。

② 廖哲勋、田慧生:《课程新论》,教育科学出版社2003年版,第30页。

教育活动看成是一种训练,导致教师通过各种手段促进儿童把外部的知识内化,对儿童有整齐划一的教育目标与要求。

## (二) 目标说

这种课程定义把课程视为预期的学习结果,“预期的学习结果”意在说明目标,把课程定义的角度从手段移到了目的。如课程专家奥利沃(P. Oliva)认为课程是“一组行为目标”<sup>①</sup>,约翰逊(M. Johnson)认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”<sup>②</sup>,等等。在这种课程定义和本质观的指导下,教育目标的选择和制定成为核心任务,目标是教育追求的方向和目的,也是评价的标准。

从理论上讲,教师作为课程的实践者,重视课程目标并根据目标来组织教学活动,有利于提高教学质量。但“目标说”把课程视为教学过程之前或教育情境之外的东西,易使教师把事先确定好的纸上的目标与教育过程中展开的目标割裂开来,重教案上的预设目标,忽视目标调整。同时,“目标说”易使教师忽视教学过程本身的价值,重结果、轻过程,因为预期的学习目标并不完全等同于课程,把预期的学习结果列为课程的基本因素,就不会注意非预期的结果。从客观上讲,它会忽视师生互动,忽视潜在的课程,而这些对学习者的成长往往有着很大的影响。另外,由于儿童之间存在种种差别,因此每个儿童取得的学习结果是大不相同的,这表明预期结果同实际结果之间是有很大区别的。

## (三) 计划说

这种课程定义把课程视为预先设计的一种活动计划,强调课程的计划性。视课程为“教育计划”或“学习计划”,是20世纪50年代以来较为流行的观点,如课程专家塔巴(H. Taba)就认为课程是“学习的计划”。<sup>③</sup>

这种课程定义强调教育的目的性、计划性,便于课程的组织与评价,有利于教育目标的达成,但是也存在一定的不足。首先,计划本身的外延不清。既可以把计划理解为书面文件,也可以把计划理解为教育工作者心目中的未成文的、非书面的东西。前者的理解把计划外的教育因素排除在课程之外,从而缩小了课程的范围,而按后者的理解,课程的范围似乎又太宽泛了。其次,“计划

① Oliva, P. *Developing the Curriculum*, Boston, MA: Little Brown. 1982. p. 6.

② Johnson, M., *Definitions and Models in Curriculum Theoyr.*, *Educational Theory*. 1967, 17(2). p. 127—140.

③ Taba, H. *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1962. p. 214.

说”把重点放在可观察到的教学设计上,而不是放在学习者的实际体验上,过分强调教育的预期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。最后,“计划说”会导致将课程评价集中在教学活动中,而忽视学习者其他方面的发展。

#### (四) 经验说

这种课程定义把课程视为学习者所获得的学习经验,课程指学生体验到的意义。

这种课程的界定起源于20世纪20年代盛行的进步主义教育思想。进步主义教育家杜威认为,一切学习都来自经验,他把课程视为学生在教师指导下所获得的经验。可见,杜威对教育最重要的贡献是确立了儿童当下活生生的经验的价值,并认为忽视儿童经验的教育是野蛮的教育。受杜威影响,许多专家持“经验说”的课程观,如美国著名课程专家卡斯威尔(H. L. Caswell)和坎贝尔(D. S. Campbell)认为,“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”<sup>①</sup>;另一著名课程专家福谢依(A. W. Foshay)认为,“课程是学习者在学校指导下的一切经验”。<sup>②</sup>

这种课程定义的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置,认为理解课程、开展活动,要注意儿童过去的经验是什么。要使课程真正对人的发展有意义,就必须把外部的东西还原为学习者的经验。所以只有把儿童当下活生生的经验看作课程本身,这样才能把握住课程的基本内涵,因为每个人的原有经验是不一样的,通过与环境互动所建构的知识也是不同的。

把课程定义的角度从学科、教材转移到学生的学习经验,是一种人文关怀。这种课程定义把出发点放到了学习者身上,实现了课程本质由“物”到“人”的转变,由“教育者”到“学习者”的转变,将课程由“静态”变为“动态”,考虑到学习者的兴趣、需要和个性。这种定义重视教育环境的设计、组织及学习者与环境的交互作用,兼顾课程过程与结果、预期的与未预期的经验。

当然,“经验说”也存在一些不足。首先,将课程看作经验可能会照顾不到系统化的知识;经验有随意性、模糊性和主观性,在实践中很难把握。其次,难

① Caswell, H. & Campbell, D. *Curriculum Development.*, New York: American Book Company. 1935. p. 66.

② Foshay, A. W. *Curriculum.* in Ebel, R. L. (ed.) *Encyclopedia of Educational Research.* New York: Macmillan. 1969. p. 276.

以有效地进行课程的组织,教育的目的性、计划性差,不易达成系统的教育效果。最后,“经验说”只关注个体的经验,忽视个体得以存在的关系与背景,是一种儿童中心论,忽视了学习共同体在儿童建构知识过程中的作用与影响。

### (五) 对话说

这种课程定义认为,课程即复杂的对话,课程是一个师生不断对话的过程。教育追求人的灵魂之间的交流沟通,所以课程完全是对话性的,学习是学习者主动地与客观世界对话、与他人对话、与自身对话的过程。正如巴西教育家保罗·弗莱雷认为:“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育。”<sup>①</sup>

当前的新课程倡导摧毁“灌输式教育”,弱化教材权威性和教师的中心地位,追求一种主体间的平等互换的对话语境,期待着师生真正达到“面对面、心与心”的交流,都允许他们以带有“个性”的“整体的人”的身份介入交流和对话,允许他们有自己的感触和领悟。对话的态度,是“积极进行思想交流的一种愿望(willingness),坚定地保持对话双方关系的一种积极投入(commitment),一种探讨有关价值的意愿”。<sup>②</sup> 所以对话吸引着师生全身心地投入,围绕着共同的话题,走进“你”、“我”的世界,双方的精神在对话中接受启迪。

这种课程定义关注到了课程的社会本性、课程的社会交往性,强调教师与学生、学生与家庭、学生与社会之间的互动,找到了课程存在的本性。但课程的实施给教师提出了较高的要求。

以上五种典型的课程定义,代表了人们对课程这一概念的不同理解,其主要分歧在于课程认识的维度不同。有的从教学维度(如“学科说”)来界定课程,有的从教育目标、计划维度(如“目标说”、“计划说”)来界定课程,有的从教育过程维度(如“经验说”、“对话说”)来界定课程。

## 三、课程内涵的发展趋势

进入20世纪70年代以后,课程的内涵发生了重要变化,呈现出以下发展趋势。

---

<sup>①</sup> 保罗·弗莱雷著,顾建荣译:《被压迫者教育学》,华东师范大学出版社2001年版,第37页。

<sup>②</sup> 王大明等:《主体教育》(第五辑,教育新理念<sup>②</sup>),中央民族大学出版社2003年版,第131页。

### 1. 由强调学科内容到强调学习者的经验和体验

人们开始认识到课程不再等同于学科内容,把儿童的发展置于课程的核心,愈来愈重视学习者现实的、活生生的、直接的经验 and 体验。但这并不意味着排斥人类长期积累下来的学科知识,而是在儿童现实经验和体验的基础上整合学科知识。

### 2. 由强调教育目标或计划到强调教育过程本身的价值

课程不一味注重教育目标的达成或注重计划按部就班的实施,逐步走出了预期目标、计划的限制,更加关注教育过程本身的价值,注重教育过程中儿童的创造性、儿童的实际表现。但这并不是说课程不要目标和计划,而是把目标和计划整合到教学情境之中。

### 3. 由强调教材单因素到强调教师、学生、教材、环境四要素的整合

进入 20 世纪 70 年代以后,传统的把教材看作教育系统中的主要因素,教材等同于课程、教材控制课程的现象发生了改变。课程开始强调教师、学生、教材和环境四因素间的整合,重视教师、学生、教材、环境四因素间持续交互作用的动态的情境。因此,课程除了传统的注重教师、教材这些因素之外,还把教室空间环境、家长及家庭场所、社区资源作为构成课程的重要因素,考虑这些边缘要素对课程实施所起的作用。

### 4. 由只强调显性课程(manifest curriculum)到显性课程与隐性课程(hidden curriculum)并重

显性课程是指学校教育中有计划、有组织地实施的课程,隐性课程是指学生在学习环境(包括物质环境、社会环境和文化体系)中学习到的非预期的、计划外的知识、价值观念、规范和态度。人们认识到除了教师有计划、有组织实施的显性课程外,隐性课程也是影响学生发展的不可忽视的重要课程,教育工作者应注重和谋求显性课程与隐性课程的和谐统一。

## 四、课程内涵的五个层次

美国著名课程专家学者古德莱德(J. I. Goodlad)在探讨课程时,认为存在五种不同层次的课程:<sup>①</sup>

### 1. 观念层次的课程(ideological curriculum)

<sup>①</sup> 张华:《课程与教学论》,上海教育出版社 2000 年版,第 333 页。

这是指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程,是专家头脑中的课程,是一种尚处于观念之中的课程。这样的课程是设计者根据他们所了解的儿童(一般来说是具有标准化年龄特征的儿童)设计出来的,这些儿童并不是一线教师所在班级中的具体儿童。因此,从某种意义上来说,这种课程的针对性不是很强,并不一定符合一线教师班上儿童的具体兴趣、需要、经验和发展水平。

## 2. 社会层次的课程(societal curriculum)

这是由教育行政部门规定的、在教育机构实施和推广的课程,即正式的课程(formal curriculum)。该层次的课程也远离儿童,课程目标、教学内容、教学时间和教科书等都是由国家和地方通过各种政策法规与课程指南来确定的。

## 3. 学校层次的课程(institutional curriculum)

这类课程大部分源于国家和地方确立的“社会层次的课程”,并经过学校的改造,即学校有关人员根据学校的特色和需要对社会层次的课程进行选择 and 修改,由此而形成的课程。

## 4. 教学层次的课程(instructional curriculum)

这是由教师设计并在课堂上实际实施的课程。教学层次的课程体现了教师对课程的理解,可以说是一种“理解的课程”(perceived curriculum),也体现了教师在课堂上对课程的实际运作,又可以说是一种“运作的课程”(operational curriculum)。不同的教师对课程有不同的理解,他们把“学校层次的课程”转化为“理解的课程”并在课堂上对课程进行运作。

## 5. 体验层次的课程(experiential curriculum)

这是儿童实际体验到的课程。因为每个儿童对事物都有自己特定的理解,所以对于教师在课堂上实施的同样的课程内容,每个儿童都会有不同的体验。

古德莱德认为,真正有意义的课程是儿童能切身体验到的课程,专家的课程、官方的课程、学校的课程和教师的课程,只有转化为儿童体验到的课程,才能真正对儿童起作用。

## 第二节 幼儿园课程概述

### 一、幼儿园课程的定义

幼儿园作为一种正规的教育机构,有自己的一套课程设置,因此,幼儿园课程构成了幼儿教育的重要组成部分。

#### (一) 国内幼儿园课程的定义

“课程”一词从20世纪上半叶起,被我国幼教界普遍使用。1928年5月在南京召开的全国第一次教育会议上,著名教育家陶行知先生针对当时国内幼儿园没有一个基本的课程标准,以及课程和教材是舶来品、不符合中国实际的情况,提出了一个《审查编辑幼稚园课程与教材案》。提案出台后,当时的教育部聘请以陈鹤琴为代表的有关专家负责拟定了国家《幼稚园课程标准》,并于1932年10月正式颁布。

从20世纪上半叶《幼稚园课程标准》使用“幼儿园课程”一词至今,我国关于幼儿园课程的定义,曾几种典型的看法。

#### 1. 幼儿园课程即教学科目

这是新中国建立以来影响我国时间最长、范围最广的幼儿园课程的定义与看法。1952年3月,教育部颁布了由苏联专家戈林娜等人指导,经过部分地区试验和修改而制定的《幼儿园暂行规程(草案)》和《幼儿园暂行教学纲要(草案)》,并在全国试行。《幼儿园暂行教学纲要(草案)》设置了六项教养活动项目:体育(包括日常生活、卫生习惯、体育游戏、舞蹈和律动)、语言(包括谈话、讲故事、歌谣、谜语)、认识环境(包括日常生活环境、社会环境、自然环境)、图画手工(包括图画、纸工、泥工、其他材料作业)、音乐(包括唱歌、听音乐、乐器表演)和计算(包括认识数目、心算、度量)。可见,《幼儿园暂行规程(草案)》将幼儿园课程看成一门门的教学科目。

《幼儿园暂行规程(草案)》一直影响着我国幼儿园课程标准的内容,如1981年颁布的《幼儿园教育纲要(试行草案)》规定,幼儿园设置语言、计算、常识、音乐、美术和体育等六门课程。该文件也将课程理解为教学科目。

这种课程定义强调系统的知识教学,强调教师应该向幼儿传授那些必要的、有价值的知识。

## 2. 幼儿园课程即教育活动

这种课程观试图从宏观的、广义的角度来定义幼儿园课程。正如张宗麟明确指出的：“幼稚园课程者，由广义的说之，乃幼稚生在幼稚园一切之活动也。”<sup>①</sup>该定义认为，幼儿园课程是幼儿园教育活动的总和：“幼儿园课程是实现幼儿园教育目标，是帮助幼儿获得有益经验，以促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和。”<sup>②</sup>这种定义，不再视幼儿园课程为狭义的教学科目，而把它泛化为对幼儿进行的一切教育活动，幼儿园课程不仅局限于教学活动，还包括其他任何类型的教育活动，包括生活活动、游戏活动、运动等。

总之，这种看法认为，幼儿园课程是泛指为学前儿童设置的，并区别于其他教育机构的教育活动的系统。

## 3. 幼儿园课程即学习经验

这是 20 世纪 80 年代末在我国出现的一种幼儿园课程观，该观点认为：“幼儿园课程是儿童在幼儿园环境获得的旨在促进其身心全面发展的教育性经验。”<sup>③</sup>幼儿必须通过活动才能获得经验，而且，提供给幼儿习得的经验应是经过精选的、有价值的经验，而不是零散的、杂乱的、自然的经验。从这个层面上来看，幼儿园课程是为幼儿提供的有目的、有计划、有组织的学习经验。

这一定义反映了幼儿园课程的目的是促进儿童身心的全面发展，幼儿园既要注重教师精心设计的显性课程即正规课程对幼儿发展的作用，又要注重环境中的其他因素对幼儿潜移默化的影响，即潜在课程对幼儿的影响，发挥课程对幼儿的教育作用，即正效应。

### （二）国外幼儿园课程的定义

在国外，幼儿园课程一词指的是学习计划、活动、学校科目、材料及学习的主题等，将课程定义为影响儿童的所有与学校有关的经验。<sup>④</sup>全美幼教协会（National Association for the Education of Young Children, NAEYC）和美国国家教育部全美幼教专家协会（National Association of Early Childhood Specialist in State Department of Education, NAECS/SDE）将幼儿园课程定义为：“一种有组织的框架，它描述了儿童应学习的内容、儿童达到规定课程目标的过程和为帮助儿童

① 张沪：《张宗麟幼儿教育论集》，湖南教育出版社 1985 年版，第 31 页。

② 陈幸军主编：《幼儿教育学》，人民教育出版社 2003 年版，第 129 页。

③ 刘焱：《学前教育原理》，辽宁师范大学出版社 2002 年版，第 222 页。

④ Eve-Marie Arce. *Curriculum for young children*. Columbia: Delmar. 2000. p. 13.



达到这一目标教师所担负的责任,以及教与学所发生的环境。”<sup>①</sup>他们认为,幼儿园课程是多层次的,范围十分广泛,儿童每天的每一种经历,甚至每一分钟的经历,都是课程的一部分。唱歌、游戏、观察和运动是课程的一部分,吃饭、洗漱和休息也是课程的重要组成部分。课程不仅指计划好的、提供给幼儿的经验,也可指未计划好的、幼儿在潜移默化中接受的经验。

从广义的课程观出发,国外幼儿园课程强调注重幼儿的需要、兴趣和个体差异,强调教师在观察评估基础上为幼儿提供相互联系的、有意义的学习经验。精心设计的课程能够给儿童提供丰富的和适宜的经验,提供经验主要通过活动,因此,活动是幼儿园课程的核心,活动是幼儿园课程计划的具体内容。

根据以上国内外幼儿园课程定义的分析,我们认为,幼儿园课程是指影响幼儿的所有与幼儿园有关的经验,具体表现为帮助幼儿获得有益的学习经验,促进其身心全面和谐发展的各种教育活动的总和。该定义表明幼儿园课程范围广泛,不仅指教师计划好提供给幼儿的经验,即所谓的显性课程,也可指未计划好的、在幼儿园潜移默化接受的经验;既可受到本班教师价值观和态度的影响,也可受到其他教师、家庭成员和社区人员价值观和态度的影响。

## 二、幼儿园课程的理念

课程理念是指编制幼儿园课程的基本指导思想,它往往反映出课程编写者的儿童观、教育观,以及所持的课程价值取向。课程建立在教师和管理者的哲学与信念的基础上,关于早期教育的基本思想决定了幼儿园课程的发展,不同的课程理念会产生不同的幼儿园课程。

以下是早期教育的基本思想,它们构成了幼儿园课程的基本理念。这些思想已得到普遍的认同,了解这些理念,有助于教师更好地对课程进行规划。以下的表格框架(见表1-1)提供了儿童发展、教育教学和家庭重要性的理念,其中注重个体差异、平衡课程及观察评估是高质量的课程设计方案的重要思想。

<sup>①</sup> Eve-Marie Arce. *Curriculum for young children*. Columbia: Delmar. 2000. p. 20.