



附：幼儿园课程自学考试大纲

幼儿园课程

组编 / 全国高等教育自学考试指导委员会
主编 / 冯晚霞

全国高等教育自学考试指定教材 小学教育专业 (专科)

出版社

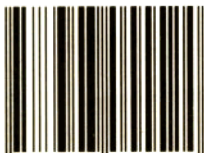


全国高等教育自学考试指定教材 学前教育专业（专科）

- 马克思主义哲学原理
 - 邓小平理论概论
 - 法律基础与思想道德修养
 - 大学语文（专科）
 - 学前卫生学
 - 学前心理学
 - 学前教育学
 - 幼儿园组织与管理
 - 幼儿文学
 - 学前儿童数学教育
 - 学前儿童语言教育
 - 学前儿童科学教育
 - 幼儿园课程
 - 学前教育科学研究
 - 学前儿童美术教育
 - 学前儿童体育
 - 学前儿童音乐教育
 - 大学英语自学教程 上册
 - 科学·技术·社会
 - 微型计算机应用基础
 - 现代教育技术
- 二选一
- 二选一
- 二选一

封面设计 / 曹 轴

ISBN 7-303-05552-5



9 787303 055524 >

ISBN 7-303-05552-5/G·4012 定价：13.00元

全国高等教育自学考试指定教材
学前教育专业（专科）

幼儿园课程

（附：幼儿园课程自学考试大纲）

全国高等教育自学考试指导委员会 组编
主 编 冯晓霞

北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园课程/冯晓霞主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2000. 10
ISBN 7-303-05552-5

I. 幼… II. 冯… III. 课程设计-幼儿园-高等教育-自学考试-教材 IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 48530 号

北京师范大学出版社出版发行
(北京新街口外大街 19 号 邮政编码: 100875)
出版人: 常汝吉
责任编辑: 张丽娟

北京牛山世兴印刷厂印刷 全国新华书店经销

开本: 880mm×1230mm 1/32 印张: 10.125 字数: 286 千

2001 年 8 月第 2 版 2001 年 8 月第 1 次印刷

印数: 1~10100 册 定价: 13.00 元

组编前言

当您开始阅读本书时，人类已经迈入了21世纪。

这是一个变幻莫测的世纪，这是一个催人奋进的时代，科学技术飞速发展，知识更替日新月异。希望、困惑、机遇、挑战，随时随地都有可能出现在每一个社会成员的生活之中。抓住机遇，寻求发展，迎接挑战，适应变化的制胜法宝就是学习——依靠自己学习、终身学习。

作为我国高等教育组成部分的自学考试，其职责就是在高等教育这个水平上倡导自学、鼓励自学、帮助自学、推动自学，为每一个自学者铺就成才之路。组织编写供读者学习的教材就是履行这个职责的重要环节。毫无疑问，这种教材应当适合自学，应当有利于学习者掌握、了解新知识、新信息，有利于学习者增强创新意识、培养实践能力、形成自学能力，也有利于学习者学以致用，解决实际工作中所遇到的问题，具有如此特点的书，我们虽然沿用了“教材”这个概念，但它与那种仅供教师讲、学生听，老师不讲、学生不懂，以“教”为中心的教科书相比，已经在内容安排、形式体例、行文风格等方面都大不相同了。希望读者对此有所了解，以便从一开始就树立起依靠自己学习的坚定信念，不断探索适合自己的学习方法，充分利用已有的知识基础和实际工作经验，最大限度地发挥自己的潜能达到学习的目标。

欢迎读者提出意见和建议。

祝每一位读者自学成功。

全国高等教育自学考试指导委员会

2000年8月

绪 言

“从教育哲学到教育行动的思考，有一些重要的环节，那就是教育价值观的认同、教育目标的确定、教育内容的选取、教育方法的研究以及怎样对这一系列教育问题、过程与结果加以评价。”^①而对上述问题的综合、整体的思考属于课程研究的任务。

课程问题是教育系统中最重要的问题之一。学校教育（包括幼儿教育）的社会功能和育人功能是通过课程实现的，“没有课程，教育便没有了借以传递其要旨、转达其意义、传播其价值观的媒介或工具。”^②正因为其重要性，课程才被称为教育的“心脏”。

课程问题又是教育系统中最繁难的一个问题。

课程问题的繁难性首先在于其概念的不确定性。课程概念集中反映着人们对课程本质的理解。而在这个至关重要的概念上，人们的认识却又极其不一致^③，以至于有人说，“课程是一个用得最普遍同时又是一个定义得最差的教育术语。”（理查德·斯考德）

其次，作为教育学说的“软件”、连接“教育哲学”和“教育行动”的“桥梁”，课程所涉及的问题之广，层面之多，头绪之纷杂，常常让研究者有一种“剪不断，理还乱”之感。尽管研究者们可以高屋建瓴地将课程研究的内容归纳为为什么而教（或学）、教（或学）什么、怎样教（或学），如何了解和评价教（或学）的情况四个基本问题；可以化繁为简地将研究的层面概括为行政的课程政策研究、学校的课程设计研究、教师的课程实施研究；可以大而化之地

^① 胡学增著，《现代课程论纲要》第1页，陕西人民教育出版社，1998年。

^② 菲利普·泰勒等著，王伟廉等译：《课程研究导论》第2页，春秋出版社，1989年。

^③ 见第一章。

将研究的性质划分为理论研究和技术研究，但仔细考察一下每个问题，每个层面，都会发现其中涉及的因素仍是方方面面、纵横交错。课程的确是一个既宏观又微观、既抽象又具体、既受哲学思想影响又受实际情况制约、既立足当前又继承历史更面向未来的教育领域。

幼儿园的课程同样如此。因此，可否从繁杂的课程现象与课程问题中理出相对清晰的线索，将所涉及的基本概念、所研究的基本问题、对这些问题的基本观点论述清楚，使读者对幼儿园课程的理论与实践有一个基本的了解和整体把握，就成了摆在作者面前的一个艰巨任务。尤其是作为大专自考教材的主要读者群是幼儿园一线教师，是直接参与到幼儿园课程设计和实施过程的实际工作者，如何使这本描述并解释大家天天面对的实际课程现象和课程问题的教材，既能满足提高理论水平的需要，又能对实际工作有所帮助，更成了对作者的一种挑战、一种考验。

反复考虑，最后决定将这本教材分为四个部分：

第一部分，重点讲述幼儿园课程的概念、性质、特点和幼儿园课程的理论基础，使读者对幼儿园课程有一个宏观、整体的印象。

第二部分是本教材的核心部分，主要围绕幼儿园课程设计和实施的一般原理、原则、方法、注意事项等问题展开论述，以期给读者一些观念和具体策略上的帮助。

第三部分主要介绍了几种典型的、在国内外较有影响的课程方案（或“模式”），希望通过对这些各具特色的方案的介绍，一方面开阔读者的视野，另一方面帮助读者理解：任何课程模式的差异都不仅仅在“形式”或“具体做法”上，更在于其背后的理论基础或指导思想。理解这一点对我们建构自己的课程模式或“园本”课程是十分重要的。

第四部分具体介绍了几种常见的教育活动类型的设计原则、策略，使读者在了解这些设计类型的特点、方法的同时，进一步体验不同设计类型背后的教育价值观。

作者这样构建本书的结构框架，自然是抱着一种美好的期望的，期望它能满足读者的需要并对读者有所帮助。但期望的实现还要依赖于期望者的水平。虽然作者对《幼儿园课程》的教学有了一些经

验和体会，近年来也一直从事这方面的研究，但由于才疏学浅，自己对问题的领悟是否到位尚有疑虑，欲使人昭昭就更值得打个大问号了。好在幼儿园课程改革已经多年了，广大的幼儿教师的独立思考与批判能力已今非昔比，自然能够去粗取精、去伪存真，择其尚有启发的部分为己所用。如此，书中的浅陋也就不致危害四方了。

目 录

幼儿园课程

绪言.....	(1)
第一章 幼儿园课程概念.....	(1)
第一节 对课程的理解.....	(1)
一、什么是课程.....	(1)
二、课程的形态与结构.....	(5)
第二节 对幼儿园课程的理解	(12)
一、什么是幼儿园课程	(12)
二、幼儿园课程的形态与结构	(17)
三、幼儿园课程的性质与特点	(18)
第二章 幼儿园课程编制的基本原理	(24)
第一节 幼儿园课程目标的制定	(26)
一、幼儿园课程目标的来源与依据	(27)
二、幼儿园课程目标的层次与结构	(31)
三、制定幼儿园课程目标的原则	(37)
四、确定幼儿园课程目标的具体方法	(39)
五、幼儿园课程目标的表述	(42)
第二节 幼儿园课程内容的选择	(46)
一、幼儿园课程内容的涵义	(46)
二、幼儿园课程内容的范围和类型	(50)
三、选择幼儿园课程内容的原则或标准	(57)

四、当前幼儿园课程内容选择中需要注意的几个问题 ……	(64)
第三节 幼儿园课程的组织 ……	(71)
一、幼儿园课程组织的涵义 ……	(71)
二、幼儿园课程内容的组织 ……	(73)
三、幼儿园教育过程的组织 ……	(77)
四、幼儿园课程组织的基本原则 ……	(81)
五、幼儿园课程计划的制定 ……	(84)
第四节 幼儿园课程的实施 ……	(94)
一、幼儿园课程实施的实质 ……	(94)
二、幼儿园课程实施中的教学策略 ……	(98)
三、幼儿园课程实施中的时间问题 ……	(102)
四、幼儿园课程实施中的物质—空间问题 ……	(107)
五、幼儿园课程实施中的教师问题 ……	(108)
第五节 幼儿园课程评价 ……	(112)
一、幼儿园课程评价的基本要素 ……	(113)
二、幼儿园课程评价的程序 ……	(119)
三、课程评价的原则和应该注意的问题 ……	(121)
第六节 幼儿园课程设计的模式 ……	(128)
一、课程设计的理论模式 ……	(128)
二、幼儿园课程设计的实际过程 ……	(132)
第三章 几种幼儿园课程方案及其理论基础 ……	(137)
第一节 蒙台梭利教育法 ……	(138)
一、蒙台梭利的儿童观 ……	(138)
二、蒙台梭利教育方案 ……	(140)
三、蒙台梭利教育方案的局限性与其进一步的发展 ……	(149)
第二节 五指活动课程 ……	(151)
一、五指活动课程的理论基础 ……	(152)
二、幼儿园的五指活动课程 ……	(154)
第三节 学前知识系统化教学 ……	(161)
一、基本理论观点 ……	(161)
二、学前知识系统化教学 ……	(165)

第四节 认知理论的学前教育方案·····	(175)
一、凯米—德芙里斯课程·····	(177)
二、HIGH/SCOPE (海恩/斯科普) 课程·····	(183)
第五节 意大利瑞吉欧教育体系·····	(191)
一、瑞吉欧教育的基本理论观点·····	(191)
二、瑞吉欧的教育课程·····	(194)
第四章 几种幼儿园教育活动的设计·····	(206)
第一节 单元主题活动的设计·····	(206)
一、什么是单元主题活动·····	(206)
二、主题的选择与开发·····	(207)
三、单元主题活动的设计·····	(211)
第二节 项目活动的组织·····	(220)
一、什么是项目活动·····	(220)
二、项目活动的“要点”·····	(222)
三、项目主题或论题的选择·····	(223)
四、项目活动的组织·····	(225)
五、写在可能出现的“项目活动热”之前的一点意见·····	(236)
第三节 学科领域活动的设计·····	(237)
一、幼儿园的“学科”活动·····	(238)
二、学科活动大纲的编制·····	(239)
三、学科活动设计中应该特别注意的问题·····	(244)
第四节 区域活动的设计·····	(259)
一、什么是区域活动·····	(259)
二、区域活动的功能分析·····	(260)
三、区域活动的设计·····	(262)
四、活动区域的布置·····	(264)
五、区域活动的指导·····	(268)
六、设计和开展区域活动应该注意的问题·····	(273)
参考书目·····	(278)
后记·····	(281)

附 幼儿园课程自学考试大纲

《自学考试大纲》出版前言	(285)
I 课程性质与设置目的	(287)
II 课程内容与考核目标 (考核知识点、考核要求)	(288)
III 有关说明与实施要求	(304)
附录 题型举例	(307)
《自学考试大纲》后记	(308)

第一章 幼儿园课程概念

科学研究的任务是要揭示研究对象的本质。课程的本质即“课程究竟是什么”问题是课程研究的逻辑起点，它规定着研究者的思维方式或研究取向，通常也是研究的中心和基调。

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仰，从而标明了这种课程最关注哪些方面。

第一节 对课程的理解

科学地界定一个概念，即揭示概念本质属性的逻辑方法，是将这一概念包含在它的属概念中，并揭示它与同一个属概念下的其它种概念之间的差别。根据这一原理，理解幼儿园课程的科学方法，自然莫过于先理解其“属概念”——课程，再将它与“同一个属概念下的其它种概念”——学校课程相比较，在揭示共性与个性之中探求幼儿园课程的本质了。

因此，让我们先从“课程”讨论起。

一、什么是课程

关于“课程”的定义，至今众说纷纭。

汉语中，课程一词最早出现于唐代，其基本含义是指课业及其进程。其后，凡是按规定的內容、时限和进度进行的学习过程，都可称为“课程”。这种理解在我国一直占统治地位并影响至今。在英语中，课程（curriculum）是从拉丁语“跑马道”一词派生出来的，

根据这个词源，课程最常见的定义为“学习的进程”，有引导学生前进并达到预期培养目标的意思。近几十年，curriculum 一词的含义被大大扩展了，在教育类著作中，它不仅指教学内容的构成，还包括计划的了的教学活动的组织及相应的评价。

课程概念集中反映着人们对课程本质的理解。而在这个至关重要的概念上，人们的认识却很不一致。据说，目前有案可稽的课程定义不下百种。但归纳起来，最有代表性的是以下几种：

（一）课程即学习科目和教材

这种课程定义历史最悠久，影响最深远，既代表着传统的教育观，也是以往学校教育实践的真实反映。

在一般人和教师的心目中，课程是科目或学科的代名词。我们常常听到这样的一种询问与回答：“你们学校都开设哪些课程呀？”“语文、数学、英语、物理……”，这时，课程指的是具体的学习科目或学习科目的总和。也有很多人把课程与教材合而为一，视教材为课程的具体体现，这样一来，通过课程而进行的教育被简化为“教书”（教教材、教课本）。于是，教师成了“教书匠”，学生成了“读书郎”。这种课程即学习科目和教材的理解，虽然把握住了课程的主要问题，即课程内容的问题，但却把教师的视线局限在一个相对狭小的圈子里：只关注“教什么”，不关注“为什么而教”和“怎样教”；只关注知识的逻辑、结构和体系，不关注学生的需要、兴趣、能力以及所学知识对学习者的意义；只关注学生的认知学习，不关注学生的全面发展。而且，这种对课程内容本身的理解也过于狭窄——仅仅局限于客观外在的间接经验，而忽略了学习者在学校生活和活动中所获得的各种鲜活的直接经验和主体体验。

（二）课程即儿童在校获得的学习经验

定义针对传统教育“教材中心”以及由此“必然导致的教师中心”、“课堂中心”的弊端，一种以学习者为中心，强调学生在校获得的学习经验的课程定义开始出现，并始终成为 20 世纪课程改革中的一面颇具号召力的旗帜。

由于学习经验是学生在与环境的相互作用中形成的心理生成物（包括认知经验、情感态度体验、解决问题的方式方法技能技巧的感

悟等),唯有学习经验才是学生实际感受到的课程。所以,将课程理解为学生的学习经验,无疑会扩大研究者的视野,转换其注意的重心,使之不仅关注“教什么”,而且关注“为什么而教”、“怎样教”、“为什么这样教”以及“这样教会对学生产生什么影响”。可以说,从关注教材到关注学生,关注他们的兴趣、需要,关注他们在学习过程中的所学以及所学东西的个人意义,是课程领域的一个“哥白尼式的革命”,而这个革命的核心就是界定课程概念的视角的转移。

然而,实事求是地说,这一定义的真正影响范围还较多局限在学者的圈子里和理论的层面上。虽然实践中也不乏这种课程理念指导下的成功模式,但真正成为广大教师的共识尚待时日。其中原因很多,但学习经验的模糊性、主观性、个人性和不易把握性,无疑是一个重要原因。所以,不少学者注意到它“理论上很吸引人,实践上却很难实行”^①。

(三) 课程即学校组织的学习活动

与课程即学习经验同一渊源,课程即学习活动的观点也产生于进步主义教育对“课程即教材”一说的反思与批判。只是,由于学习经验的模糊性、个人性、主观性,使得它难以把握,于是,一些研究者便转向学习经验的“母体”——学习活动寻求支持。

活动是儿童与学习环境相互作用的形式,学习是通过学习者的主动行为而发生的,学生的学习取决于他自己做了什么。“做中学”是学生获得经验的重要方式,故而,有人提出可以将课程理解为“在学校的教师指导下出现的学习者学习活动的总体”^②。

经验依赖活动,活动产生经验。也许正是因为两者关系的密切性和思想渊源的同一性,有些研究者并不把课程的“经验说”和“活动说”视为两种不同的观点,而将其统一为“经验—活动说”^③。然而,这两种定义的角度毕竟有所不同,“经验说”着眼于“结果”——学生的“所得”;“活动说”着眼于“过程”——学生的

^① 参见靳玉乐著:《现代课程论》,西南师范大学出版社,1995年,第61页。

^② 美国《新教育百科全书》“课程”条,转引自钟启泉《现代课程论》,上海教育出版社,1989年,第177页。

^③ 石筠强著:《学前教育课程论》,北京师范大学出版社,1999年,第22页。

“所做”。而从“所做”的角度定义课程的最大危险在于，可能把研究者的注意力引向表层——活动的形式，造成本末倒置的状况，视活动本身为目的，而忘却活动的宗旨——活动为之服务的目标。而且，过分强调从实践中获取直接经验，也并不完全反映学校教育和学生学习的本质特征。

（四）课程即教学计划

视课程为教学计划或培养人的蓝图，是20世纪50年代以来比较流行的一种观点。这一定义的提出，可以认为是力图纠正课程“经验说”的失之过宽，“教材说”的失之过窄，“行动说”的失之浅表。

课程作为培养人的计划或蓝图，必然包括对培养什么样的人（课程目标）、提供什么样的学习经验和如何组织这些经验才能培养出这样的人（课程内容与组织）、如何检验育人的意图是否达到（课程评价）等一系列问题的思考与决策，涵盖了课程的基本要素，因而比较周全。但这种周全仅仅是从课程设计的角度来看的。如果从课程作为学校实际发挥教育功能的基本途径和手段的角度看问题，“计划说”显然遗漏了一个极其重要的部分——课程实施。也许这种遗漏是有意的，因为在“计划说”者的认识中，课程实施问题是教学问题，应将课程与教学区分开来，但事实上，二者是无法截然分开的。教学固然是课程的实施阶段，但课程实施（教学）却不是原封不动地执行计划。从某种意义上说，课程实施（教学）过程是课程的“再设计”过程——根据学习者的实际反馈修正、调整、发展、完善预定计划或方案，以期取得更好的教育效果的过程。“计划说”过分强调静态设计、预成课程，忽视动态设计、生成课程的倾向，使它有可能与“教材说”殊途同归，将教育者关注的重点引向外在于学生的“计划”或“方案”，最终导致有教无学。

（五）课程即预期的学习结果或目标

受企业科学化管理运动的影响，20世纪20年代和60年代两次掀起的以提高教育效率为中心课程科学化运动中，产生了“课程即预期的学习结果或目标”的新定义。这种观点认为课程关注的重心应该是希望学习者通过课程而获得的学习结果，即教育学的目的，

而不是手段。为此，选择和制定一套有结构、有序列、有可操作性^①的学习目标是课程研究的核心任务。这个目标系统既是选择和组织教学活动的指南，又是监控、评价教育教学过程和结果的标准，因此，整个课程的运行都围绕着目标体系进行。

“目标说”对预期、控制和效率的强调，的确有利于课程的科学化 and 标准化，因而自产生以来影响很大。至今广为采用的课程设计的“目标模式”^②，就是由这一定义演化而成的。但是，这种脱胎于企业管理原理的课程观，是否会导致视学校为工厂、视课程为生产线，视学生为原材料、视教育教学为“加工”学生成一个标准化产品过程的倾向呢？而且，如何保证这些预定的目标对每一个学生的适宜性呢？那些非预期的、但却在学校环境中实际产生并对学生影响很大的“结果”，是否也需要关注并加以调整呢？这都是“目标或预期结果说”所面临的难题。

从上述几种典型的课程定义中，我们可以看到，每一种定义都有不同的产生背景、理论基础，也都有各自独特的看问题的角度和关注重点（主观—客观；过程—结果；动态—静态；显性—隐性）。因此，尽管各种定义都有明显的缺陷或局限，但也都或多或少地涉及到课程的某些本质，都有其积极、合理的一面。对我们来说，重要的不是简单地肯定或否定哪种定义，而是了解每种定义“所要解决的问题以及伴随之的新问题”^③，从而使得我们对课程的认识更加全面，更加辩证。

二、课程的形态与结构

这里所谓的课程形态，指的是课程的存在或表现形式。课程的本质决定着课程的形式，反过来，透过课程的形式又能加深对课程本质的理解。如同人们往往从不同角度理解课程的本质一样，对课程的形态的划分也有不同的标准和方法。常见的分类方式有如下几种：

^① 这里所谓具有可操作的目标，指的是可以通过学生的行为表现出来，故而可观察、可测量的“行为目标”。

^② 参见第二章第六节的有关内容。

^③ 施良方：《课程理论》，教育科学出版社，1996年，第10页。