



21世纪职业教育立体化精品教材
“互联网+”新形态教材



幼儿园课程

王彦 唐立娟 吴丽萍 主 编
任亚茹 张露丹 邓文超 副主编

 东南大学出版社
SOUTHEAST UNIVERSITY PRESS

· 南京 ·

内容提要

本书从我国学前儿童教育发展的实际出发,严格依据教育部《幼儿园教育指导纲要(试行)》《教师教育课程标准(试行)》等规定编写。全书共分为八章,对幼儿园课程的各个方面进行了系统的介绍,具体内容包括幼儿园课程概述、中国幼儿园课程的历史沿革和改革、西方当代早期儿童教育课程及其发展趋势、幼儿园课程的理论基础、幼儿园课程中的游戏、幼儿园课程的各学习领域、幼儿园教育活动的设计与实施以及幼儿园课程的编制。

本书适合学前教育专业本、专科教学使用,也可以作为社会从业人员的业务参考及相关机构的培训用书。

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园课程/王彦,唐立娟,吴丽萍主编. —南京:
东南大学出版社, 2016. 7

21世纪职业教育立体化精品教材

ISBN 978-7-5641-6553-6

I. ①幼… II. ①王… ②唐… ③吴… III. ①学前教育—课程—高等职业教育—教材 IV. ①G61

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第120626号

幼儿园课程

YOUERYUAN KECHENG

出版发行:东南大学出版社

社 址:南京市四牌楼2号,邮编210096

出 版 人:江建中

印 刷:三河市延风印装有限公司

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:15

字 数:312千

版 次:2016年7月第1版

印 次:2018年12月第2次印刷

书 号:ISBN 978-7-5641-6553-6

定 价:38.00元

(凡因印装质量问题,请直接与营销中心调换,电话:025-83791830)

《幼儿园课程》涉及的幼儿教育的理论与实践问题众多，问题纷繁复杂，纵横交错。学前阶段是人社会化的初始阶段，也是迅速发展的阶段，儿童时期的社会性发展对人一生的社会化有着重要的影响。作为幼儿园的工作者，必须了解幼儿园的历史、现状和未来的发展趋势，在工作中“与时俱进”地去面对和解决幼儿园教育中不断出现的各种新问题。

本书以幼儿为中心，强调书籍的实用性，注重幼儿在学习活动中的地位和参与性，帮助幼儿锻炼和提高自身能力。同时本书还以学前教育理论为依据，以教育教学改革成果为基础，以学前教育实际工作要求为目标，注重人才培养目标和学前教育专业特点的有机结合。

全书共分为八章，对幼儿园课程的各个方面进行了系统的介绍。首先对课程和幼儿园课程的基本理论进行了介绍，包括课程的定义、本质、基本问题；幼儿园课程的含义、特点、性质、要素等基本概念。接着介绍了国内外幼儿园课程的发展、幼儿园课程的理论基础、幼儿园课程中的游戏、幼儿园课程的各学习领域、幼儿园教育活动的设计与实施、幼儿园课程的编制等内容，其中着重对幼儿园教育活动设计、实施的原理、课程编制和七个学习领域教育活动进行了阐述。

除了系统地阐述理论和实践知识外，本书还在每个章节的开端设置有“目标透视”和“本章导读”，帮助读者了解本章内容和学习要点。在章节末尾设置有“知识回顾”和“活动体验”，每节结束部分设置有“深入思考”，帮助巩固理解本节的知识内容。另在章节内设置“至理名言”“案例精选”和“知识链接”等小栏目，帮助读者拓展相关知识面，更好地理解本课程的相关内容。

本书在编写过程中参考了众多的著作、教材和报刊资料，在参考文献中已经列出，在此对原作者表示衷心的感谢！如有遗漏，在此表示深切歉意！

最后，由于编者的水平有限和时间紧迫，书中若有疏漏及不当之处，敬请广大读者批评指正。

编者

第一章 幼儿园课程概述

目标透视	1
本章导读	1
第一节 课程	2
第二节 幼儿园课程概况	12
拓展阅读	22

第二章 中国幼儿园课程的历史沿革和改革

目标透视	25
本章导读	25
第一节 中国幼儿园课程改革的历史	26
第二节 当代中国的幼儿园课程模式	31
第三节 目前中国幼儿园课程改革的主要动向	45
拓展阅读	54

第三章 西方当代早期儿童教育课程及其发展趋势

目标透视	57
本章导读	57
第一节 西方著名早期儿童教育课程模式和教育方案	58

第二节 西方早期儿童教育课程的发展趋势	71
拓展阅读	79

第四章 幼儿园课程的理论基础

目标透视	83
本章导读	83
第一节 幼儿园课程的心理学基础	84
第二节 幼儿园课程的哲学基础	91
第三节 幼儿园课程的社会学基础	95
拓展阅读	104

第五章 幼儿园课程中的游戏

目标透视	105
本章导读	105
第一节 游戏与幼儿园课程中的游戏活动	106
第二节 游戏与教学的优化结合	111
拓展阅读	124

第六章 幼儿园课程的各学习领域

目标透视	127
------------	-----

本章导读	127
第一节 健康教育与幼儿园课程	128
第二节 语言教育与幼儿园课程	132
第三节 数学教育与幼儿园课程	137
第四节 科学教育与幼儿园课程	143
第五节 美术教育与幼儿园课程	148
第六节 音乐教育与幼儿园课程	155
第七节 社会学习与幼儿园课程	160
拓展阅读	168

第七章 幼儿园教育活动的设计与实施

目标透视	171
本章导读	171

第一节 幼儿园学科(领域)课程中教育活动的设计和实施的	172
第二节 幼儿园综合性课程中教育活动的分析与实施	179
第三节 不同结构化程度的幼儿园教育活动的分析与实施	186
拓展阅读	192

第八章 幼儿园课程的编制

目标透视	195
本章导读	196
第一节 幼儿园课程编制模式	196
第二节 幼儿园课程目标的确定	203
第三节 幼儿园课程的内容	212
第四节 幼儿园课程的评价	223
拓展阅读	233

参考文献

第一章

Chapter 1

幼儿园课程概述

至理名言

“为了儿童”的课程应是儿童“生动的和个人亲身的体验”。

——约翰·杜威



目标透视

1. 了解课程的定义,幼儿园课程的要素。
2. 掌握幼儿园课程的定义、特点和性质。
3. 理解不同课程的观点。



本章导读

掌握一门学科最关键的是理解其核心概念与基本结构。本章就“课程”及其下位概念“幼儿园课程”,主要从含义、性质、特征等方面进行了概

述。每个方面又从多个角度或用多种观点进行了介绍,使之明白教育学科如同其他人文社科一样没有唯一正确的标准答案,每一种观点或看法都是打开的一扇窗,让我们看到了不同的风景,每一种观点或看法都有其合理的一面,但也有其局限性。本章内容既是全书的引入,又是深入理解各章的基础。

第一节 课程

一、课程的词源及含义

课程是教育中最重要、最繁杂、最易被误解的教育问题之一,它在教育活动中始终处于基础和核心的地位。对于课程,存在着多种定义,每一种定义都试图从某种立场解释课程。对课程含义的不同理解不仅影响着课程的理论研究,而且影响着课程的实践活动。

在我国,“课程”一词最初的含义是指学习的进程,据目前可查的史料记载最早见于唐宋时期。我国唐代学者孔颖达在为《诗经·小雅》中“奕奕寝庙,君子作之”句注疏时写道:“教护课程,必君子监之,乃得依法制也。”宋代大儒朱熹在《朱子全书·论学》中也多次提到“课程”一词,如“宽着期限,紧着课程”及“小立课程,大做工夫”等。虽然他只是提及课程,并未对其进行明确的解释,但所表达的意思还是很清楚的,主要指功课及其进程。

在英语中,课程(curriculum)一词是由拉丁语“currere”演变而来的,其原意是指“跑道”(racecourse),或者“奔跑”。“跑道”一般用来规定赛马者的行程,后来被引入到教育领域之中。第一次将“课程”这一术语引入教育领域的是著名教育家赫伯特·斯宾塞,他在名著《什么知识最有价值?》一书中,用“课程”一词来说明“学习内容的进程”。从此以后,“课程”一词开始被西方学者普遍使用。

虽然在语言学中,对于课程的定义较为明确,但是在课程理论领域,课程的含义却各不相同。课程一词概括了多种含义:教学内容(学科以及活动)、进程、安排、时限,也包含了大纲和教材。课程不等于学科,学科只是课程内容的一部分,而计划、内容、大纲、教材也难以表达课程的含义。在现代课程理论的研究中,原有的把学科视为课程的观点受到广泛的批评,甚至经常遭到修改与取代。因此,关于课程的定义至今仍然没有统一的说法,专家学者们众说纷纭。但是通过对不同的课程概念的比较分析,可以将这些概念大致归纳为以下几种。

(一)课程是学科内容或教材

这种定义的实质,是强调学校向学生传授学科的知识体系,是一种典型的“教程”。

★ 拓展资料



赫伯特·斯宾塞
个人资料

这里的“课程”可以指一个科目或者所有科目,也可以是一本教科书或者一套教科书,甚至是教科书的内容和各种教学材料等。

(二)课程是经验

这种课程的定义把关注的焦点从“教”转向了“学”,课程的重点从教材转向个人。主要是指学生体验到的意义,而不是要学生再现事实或要学生演示行为,并试图要把握住学生实际学到的内容。

至理名言

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,用各种的方法,以引起孩子的反应和活动。

——张雪门

(三)课程是目标

持这种观点的学者认为课程要对教学具有指导作用,课程是预期的,这就要求课程事先制定一套有顺序的、有结构的学习目标,所有教学活动都要为达到这些教育目标而服务。课堂上各种材料的选择和活动的安排都是达成教学任务的手段,教学活动必须依照课程的导引而展开进行。

(四)课程是计划

持这种观点的学者认为课程计划包含了多种要素,如目标、内容、活动、评价等,而教学是课程执行的过程,是将规定的目标、内容和活动方式落实的过程。他们主张严格区分课程与教学的两个概念。

案例精选

床下取鞋

幼儿园小班里,焯焯午睡醒后要穿鞋,他发现鞋子在床底下,就想着把鞋取出来。一开始,焯焯趴在床上,他尝试用手去取。但是,他的手碰不到鞋子。于是,他将自己的身体紧紧地贴着床沿,他这样做,无非是想让自己的手臂伸得更长,从而能使手触摸到更远的地方。但是,他的手还是没有碰到鞋子。

也许,焯焯已经意识到单靠手臂的长度是不能碰到鞋子的。他站起了身,开始寻找能帮助他取到鞋的工具。他在床铺下面的抽屉里找到了一根绳子。绳子

Chapter
1

Chapter
2

Chapter
3

Chapter
4

Chapter
5

Chapter
6

Chapter
7

Chapter
8

是长长的,他可能会想,绳子比手长,它一定能碰到鞋子。但是,绳子虽然有长度,却没有硬度,绳子也没有碰到鞋子。这时,焯焯坐了起来,他开始尝试用腿去取鞋了。导致他这样做的合理解释应该是,他多少具有一些“腿比手长”的经验。他将一条腿伸到床底下,尝试着用腿去取床下的鞋,他的腿如同钟摆一样在鞋子的周围晃动。

这一次,他的脚碰到了鞋,但是,他仍然无法取出鞋。他开始把两条腿一起伸到了床底下,有趣的是,他还用两只手紧紧地勾住床的侧板。这样做能使身体更多地进入床的底下,从而使两条腿更接近鞋。这一招起作用了,他的两只脚夹住一只鞋子,双腿如时针,按顺时针方向移动,将鞋慢慢地移出了床底。之后,焯焯用同样的方法取出了另一只鞋。

分析

午睡醒后的活动虽然看似属于一个不经意设计的环节,但它同样可被纳入课程范畴,因为就像这个案例一样,幼儿有可能正在学习着,他可能会获得不少新的经验,教师也可以适当地观察和予以指导。所以幼儿园课程并不是教师按照教案教、幼儿跟着学那么简单的事情。其实课程是教育中最重要,也是最繁难、最难以把握的问题之一。

(资料来源:朱家雄. 幼儿园课程概论[M]. 北京:中央广播电视大学出版社,2014.)

二、课程本质内涵的多元限定

课程的内涵不仅在课程实践中早已经背离其“跑道”的原意,而且在理论领域,由于学者们所持有的哲学观、社会学观等各不相同,在阐明各自的课程本质观时也就出现了差异。有人曾对课程本质内涵的多种界定进行了统计,认为至少有 119 种有代表性意义的观点。下面介绍几位国外学者在这方面的研究,从这几项研究中,可以感受到“课程”一词丰富多彩的定义。

学者康纳利和兰茨认为,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角度:手段一目的和存在性一人性。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,他们罗列了九种有代表性的定义。

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,这类经验被称之为课程。

② 学习者在学校的指导下所学的全部经验。

③ 学校传授给学生、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 课程基本上由五种大范围的学科组成:母语、数学、科学、历史、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。但这种可以从其中得出结论的模式,在那些结论和所谓真理的背景中是站得住脚和有依据的。

美国学者奥利瓦曾对课程本质内涵的诸多限定做过分析和归纳,提出了 13 种具有代表性的课程观。

① 课程是在学校中所传授的东西。

② 课程是一系列的学科。

③ 课程是教材内容。

④ 课程是学习计划。

⑤ 课程是一系列的材料。

⑥ 课程是科目顺序。

⑦ 课程是一系列的行为目标。

⑧ 课程是学习进程。

⑨ 课程是在学校中所进行的各种活动,包括课外活动、辅导及人际交往。

⑩ 课程是在学校指导下,在校内外所传授的东西。

⑪ 课程是学校全体职工所设计的任何事情。

⑫ 课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列经验。

⑬ 课程是学习者在学校所经历的经验。

至理名言

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”。

——蔡斯

以上内容介绍的这些归纳、总结,基本上囊括了课程论史上的所有主要的课程本质观,但这些观点并非每一种都构成了课程实践领域里的典型代表。在这些课程本质观中,有些观点体现出一种包容关系,是可以调和的,而更多的则是处于排斥、极化状态。有的是针对课程实践的弊端,课程学者的一种理论构思和演绎;有的则是对课程实践的

Chapter
1

Chapter
2

Chapter
3

Chapter
4

Chapter
5

Chapter
6

Chapter
7

Chapter
8

总结,即从实践中推导出来的对课程本质的看法。因为不同学校选择了不同的课程本质观,又从中确定或选择课程经营的依据,这就必然会使学校的课程结构及学校的面貌千差万别。

知识链接

课程内涵的发展趋势

- (1)从强调学科内容到强调学习者的经验和体验。
- (2)从强调目标、计划到强调过程本身的价值。
- (3)从强调教材这一单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合。
- (4)从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重。
- (5)从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重。
- (6)从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合。

(资料来源:张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.)

三、课程的不同定义维度

虽然对课程本质的理解有着众多观点,但是从课程实践的历史来看,课程却一直是作为学科内容的同义语而被理解和运用的。无论是中国古代的礼、乐、射、御、书、数,欧洲中世纪的七艺——文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐,还是近现代的百科全书式课程,无一不是把课程看作是所教授的学科,强调知识、技能的传授,课程的实践意义早已脱离其原始旨意。直到20世纪20—30年代的课程编制科学化运动之前,课程的含义都是较明确的,一致化程度较高,而课程形态则表现为单一的学科课程。古德主编的1959年版《教育辞典》中,对课程有如下定义。

- ① 毕业或证书所要求的系统的学科群或教材顺序,如社会科课程、体育科课程等。
- ② 学校提供给学生的教学内容或特定教材的总体计划。

他的这一定义可以说直接代表了20世纪30年代以前的课程本质观,同时也是以往的课程实践的真实写照。在此之后,火热的课程研究上升到方法论研究的高度,产生了众多课程编制模式,同时也逐渐拉开了关于课程本质问题争论的序幕。这种争论一直持续到了今天。分析这些关于课程本质的争论,可以发现其内容主要体现出了两种主要的倾向,一部分人主张对传统课程本质观进行修缮,为其进行了辩护,主要体现为在课程实践中坚持以学科课程为主,辅之一些课外活动;另外一部分人则提出了各种全新的课程本质观,试图超越传统的学科课程教育内容的局限,赋予课程以新的姿态和面貌,其具体表现为围绕以下几个维度对课程进行限定。

(一)学科维度

从学科的角度定义课程,是最早出现且流行甚广的一种定义维度,《中国大百科全

书》中提出的课程定义就是从这一角度出发提出的,“课程有广义和狭义两种。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。”除此之外,在教科书中,也多用此类定义。因为从这一维度出发提出的定义,多强调学科内部的系统性、逻辑性以及学科之间界限的清晰性。

(二)活动维度

这类定义强调把活动纳入课程的组成部分,超越传统观念中只从教学内容或经验的角度定义课程。这种课程观并不反对学科课程,只是考虑到学生在除了教学活动之外的其他活动中也能获取某些知识和经验,而这些知识经验又是传统的学科课程所无法包容和解释的,于是,以堆积的方式把这部分活动也纳入到课程含义中,这样便有了“课程是指有计划的学科或其他活动”的课程定义。我国学者王策三认为:“课程自然不等于学科,活动课程论者反对这一点自不待言,学科课程论者也认为学科只是课程的一部分和一种含义,课程不仅包括学科,还有其他内容如劳动和其他各种活动,也不只是内容本身,还有对内容的安排,以及内容安排实现的进程和期限等含义。”^①还有的课程研究者主张对涵盖在课程中的那部分活动作出限定,认为只有那些有教育意义的活动才称得上是课程。

(三)目标维度

这种课程观源于美国学者博比特、查特斯的课程工学,后经泰勒的完善及莱顿·斯通等人的修改,发展成至今仍占主导地位的课程编制的目标模式。这一课程定义以行为主义心理学和科学管理原理为基础,超越传统观念中将内容视为课程的界定,而主张将“预期的学习结果和目标”视为课程,而内容或经验则被看作是课程的手段。它强调预设目标体系的建立、行为的控制与分析和工作效率,增强了对实践的指导性,使课程概念更容易把握。此外,加涅把目标阐述、学科内容、内容序列化等交织在一起来界定课程;约翰逊基本上同意加涅的观点,把课程定义为“预期学习结果的结构序列”。

这种课程本质观体现出预期性、策略性的特征,强调“控制”和“效率”,把课程定义为预期的学习结果,内容、经验的选择必须体现这些学习结果的要求。可以说,在课程编制中,目标的分析是一个极其重要的步骤,然而,如果把课程“应该干什么”作为限定课程内涵的基本内容则会使课程本质的探讨变得模糊不清。

(四)计划维度

这一课程定义把教学的范围、序列和进程安排甚至教学方法和设计都包含在内,以期对课程有一个全面把握。20世纪50—60年代以来,学术界主要从学生角度定义课程,而把课程定义为一种计划,超越以往观念中单一对象化规定性的课程本质观,如目标本质观、经验本质观、学科本质观等。

^① 王策三:《教学论稿》,人民教育出版社1985年版,第201页。

美国学者塞勒等人对课程定义进行了反复推敲说：“明确地讲，我们把课程定义为（学校为学生）提供的达到广泛目的和相关的特殊目标的一系列学生机会的计划。”奥利瓦对课程的界定也经过了一个反复修改的过程，他曾把课程定义为：“年轻人在学校指导下所获得的全部经验。”后来他又把这个定义修改为“学习者在学校指导下所获得的全部经验的计划和方案”。

把课程界定为一种计划或者方案越来越被课程研究者所认同，它以一种全新的定义形式即纲领性定义来揭示课程的本质内涵，突破了以往在课程内涵界定中的单一规定性的方式。谢弗勒在其《教育的语言》一书中提出三种形式的定义：规定性定义、描述性定义和纲领性定义。规定性定义具有主观性的特点，表达的是“应然性”的标准，因而，同一客体可有多种多样的规定性定义；描述性定义具有情境性的特点，表达的是“实然性”的标准，因而同一客体也可有多种多样的描述性定义。由此可见，对一个客体的界定，单纯的规定性定义和描述性定义都不可能是准确的，只有把二者结合起来，建构一个纲领性定义才有可能准确地揭示出客体的本质内涵，但纲领性定义对客体进行准确的界定的可能性又取决于规定性定义和描述性定义在结合过程中对原有的主观性和情境性的消解程度。

（五）经验维度

进步主义倡导儿童的主体性，批判学科课程对儿童个性全面发展的压抑，强调儿童经验的重要性。从经验维度界定课程是以儿童的主体活动的经验为中心组织课程，也叫作生活课程、活动课程、儿童中心课程。这一界定维度打破了学科课程中教师的权威，提高了学生作为课程主体的主体性，使课程更加联系学生的实际生活。以经验维度定义课程主要起源于杜威的实用主义教育理论。杜威认为：“教育是在经验中、由于经验和为着经验的一种发展过程。”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。于是，从20世纪30年代开始，从经验的角度定义课程成为又一重要的课程思想。

美国课程论专家卡斯威尔和坎贝尔认为课程不是学科群，指出课程是“儿童在教师指导下所获得的所有经验”。这一定义的产生对课程定义有着深远的影响。还有一部分课程研究者把课程定义为学生通过教育环境获得的具有教育性的经验。在《简明国际教育百科全书·教育》中，列举了九种有关课程的定义，其中有四种是从经验维度进行定义的。我国也有很多学者支持这一观点，如勒玉乐提出，课程是“学生通过学校教育环境获得的旨在促进其身心发展的教育性经验”。可以说，整个20世纪60—70年代的课程理论研究都被课程的经验本质观支配，直至今日，这一观念在各种课程观中仍居主导地位。

除了以上几种类型的课程本质观外，还有劳顿的课程本质观。在劳顿看来，课程从本质上讲是“对某种社会文化进行选择”，我国的一些研究者后来将其发展为课程是对社会文化的选择与重构。从实质上讲，这种观点没有探讨课程本质的问题，因为它混淆了课程本质与课程功能的关系。

★ 案例



我们一起看，好吗？

四、课程理论的基本问题

在对课程理论进行探讨时,常会涉及有关课程的一些基本的问题。这些问题有些是关于课程的根本性问题,例如,课程的基本价值是什么?课程的终极目标是什么?课程应包含哪些内容?课程的实质是什么?有些问题则是关于课程的具体操作问题,例如,如何选择和组织课程内容?如何确定课程的具体目标?如何评价课程?如何实施课程?等。课程理论的基本问题众多,难以一一分析,这里仅选择部分问题加以阐述。

(一)课程理论的建构

作为教育学理论的一个下位理论,课程理论是研究课程的专门理论,具有区别于教学理论、教育行政管理理论、教育评价理论等其他教育学下位理论的独特性质和功能。课程理论被认为是一套有关的说明,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。

课程理论正处于形成状态中,至今还没有形成为人们所共同接受的、明确的标准用于区分课程理论与教育学的其他理论。课程理论的构建存在诸多不同的意见,主要由课程理论工作者的视角不同引起的。美国课程论专家比彻姆在对课程的理论化过程中出现的许多问题进行总结后,对课程理论的建构提出了以下五点概括性的意见。

- ① 为了作出决策,任何课程理论都应该明确它公认的价值和依据。
- ② 任何课程理论都应该从解释它的那套事件入手。
- 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为课程决策不断更新做准备。
- ⑤ 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。

(二)课程的价值取向

课程的价值问题属于课程的核心问题。斯宾塞在《什么知识最有价值?》中曾经讲过:“在能够制定一个合理的课程之前,我们必须制定最需要知道些什么东西;或是用培根那句不幸现在已经过时的话说,我们必须弄清楚各项知识的比较价值。”各种课程之间的差异主要反映其所依据的教育哲学和所确定的教育目标上的不同,表现为相对强调课程价值取向中的某一方面。一旦课程的价值取向确定,课程的内容、目标、方法和评价等各种成分就有可能在课程的统合下形成一个协调的整体,发挥其总体的功能。西方课程价值理论主要讨论以下一些问题。

- ① 知识本位:什么知识最有价值?
- ② 经验本位:什么经验最有价值?
- ③ 活动本位:什么活动最有价值?

Chapter
1Chapter
2Chapter
3Chapter
4Chapter
5Chapter
6Chapter
7Chapter
8

④ 学习经验本位:什么学习经历最有价值?

在斯宾塞的功用主义课程价值观中,知识是和人类的主要活动相对应的,包括生理学、逻辑学、数学、天文学、社会科学、物理学、历史、文学、艺术等众多领域。其中,科学被斯宾塞认为是最有价值的知识。以杜威为代表的一种观点认为:学校为儿童提供的各种学科价值在于它的社会工具性,在于为儿童提供能使儿童进步的手段,并使儿童掌握这种手段,其本身并不存在所谓的内在价值。从这种观点出发,课程的价值是变化的和不确定的,就一定是因人因时因地制宜的。以彼得斯为代表的另一种观点则认为:课程具有内在的和固有的价值,其本身就是目的,人们出于课程活动自身的理由选择某种课程活动。从这种观点出发,课程的价值就不会以人的意志或教育的情景为转移,因而是不变的、永恒的。

(三)一元化课程与多元化课程

一元化课程是一种以占主导地位的以民族、文化、历史、立场和经验为中心而设置的课程,是一种“主流中心的课程”。社会因为科学技术的发展、社会关系的变化以及人口的流动等因素日益呈现出多元化的趋势,多元化课程的产生也属于必然趋势。多元化课程是在批评一元化课程的基础上发展起来的,它具有文化多元性、文化平等性、文化完整性、文化创意性等特征,以让儿童参与多元文化社会为出发点,为儿童提供一定的能在多元文化社会中有效活动的技能、知识和能力。

在多元社会中,由于文化积累丰富而复杂,多元文化课程面临着文化选择的难题。课程的选择既要维护社会成员思想和行为的一致性,又要增进各文化群体之间的相互理解与尊重。与此同时,课程还要将主流文化与少数民族的文化整合成一体,要在尊重各种文化的基础上体现各种文化之间的差异。具体来说,课程若是排斥主流文化以外的文化,就会给主流文化族群和非主流文化族群的儿童都带来负面影响;相反,为了克服文化偏见,不论主流、非主流,将所有的文化都纳入课程,就必然导致课程容量过大,给学生带来过重的负担,对于部分学生来说也没有意义。总而言之,包容一切文化的课程不能保证各文化群体之间的凝聚力,有时反而无法使各种文化间互相沟通和共存。

(四)分科课程与活动课程

分科课程和活动课程是彼此相互对立的一种理论,二者各有其理论渊源和基本主张,也各有其优缺点,而分科课程和活动课程在实践中往往也被当作两种互不相容的课程类型。分科课程,又称科目课程,它根据培养目标和科学发展水平,从各门科学中选择适合一定年龄阶段儿童的发展水平的知识,将科学知识加以系统组织,使教材依一定的逻辑顺序加以编排,组成教学科目。分科课程比较注重儿童在学习过程中知识和技能的掌握。活动课程以儿童的兴趣、能力和需要为出发点,通过儿童自己组织的活动而实施课程。活动课程注重儿童的学习过程本身,打破了学科本身的逻辑。

分科课程的历史悠久,学校教育产生时便已存在,文艺复兴时期,科学技术发展迅速,分科课程也日益细化。在夸美纽斯“百科全书”式的课程中,各个教学科目几乎包含

了科学的各个门类。后来,赫尔巴特和斯宾塞又分别给予分科课程以心理学和社会学的说明。赫尔巴特以引起和培养儿童的兴趣为基础,通过让儿童学习不同的学科而使其形成自己的观点;斯宾塞则根据他所区分的社会生活所需要的各种活动来安排相应的课程。分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,广泛被人运用。但是,它只关注学科逻辑,容易脱离儿童的生活实际。

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

现在的分科课程和活动课程是学校教育的最基本课程类型,二者其实是互补关系,各自在张扬优点的同时,也毫无疑问地暴露了其缺点。在教学过程中,学校应该让它们各占一定的地位,任何牺牲一方来统一天下的企图,都是不恰当的。

(五)显性课程与隐性课程

显性课程和隐性课程这两种课程类型在性质和功能上都不同,西方学者们曾从三个方面区分这两种不同类型的课程。第一个方面是学习的环境,显性课程主要通过课堂教学获得知识和技能,而隐性课程则主要通过学校环境(包括物质环境、社会环境和文化影响等)得到知识,形成态度和价值观。第二个方面是学生的学习结果,学生在显性课程中获得的主要是预期性的学术知识,而在隐性课程中,学生获取的主要是非预期性的东西。第三个方面是课程的计划性,显性课程是有组织的、有计划的学习活动,学生有意参与活动的成分很大,而隐性课程则是无组织的、无计划的学习活动,学生在学习活动中主要获得的是隐含于课程中的经验。

通常,在学校见到的课程多为显性课程,相对于这些教学课程,学生们还体验了一种非正式的、没有或较少事先策划的、没有书面文本的课程,这就是隐性课程。隐性课程也是普遍存在着的,无时不有,无处不在;它是动态的、发展的。学生从隐性课程中所学到的知识要比从显性课程学到的更深刻,甚至刻骨铭心,终生难忘。但因其隐蔽性和不可预测性,易被人误解。它还具有突发性,是非曲直并无绝对客观标准,因此有时极具争议性。

显性课程与隐性课程之间关系密切,在一定的情况下甚至可以相互转化。隐性课程在课程实施的过程中能不断地转化为显性课程。这就是说,在显性课程实施中发生了隐性课程的影响,若是不好的影响,就会引起对显性课程所产生影响的控制;若是好的影响,隐性课程就有可能转化为显性课程,而这些新的显性课程在实施过程中又会产生新的隐性课程。另外,在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是如果显性课程的实施过程能充分发挥师生双方的自主性和创造性,那么在课程实施中就一定会出现更多的非计划的、非预期的教育影响。

★ 案例



下雨了

Chapter
1

Chapter
2

Chapter
3

Chapter
4

Chapter
5

Chapter
6

Chapter
7

Chapter
8

深入思考

1. 简述几种主要的课程概念,并分析课程内涵的发展趋势。
2. 试述在课程内涵发展过程中,对课程认识的视角发生了哪些变化?这些变化带给我们什么启示?

第二节 幼儿园课程概况

一、幼儿园课程含义

早在五六十年前我国幼教界就已普遍使用幼儿园课程这个词。因为人们对课程含义的理解见仁见智,很难达成共识,而幼儿园课程作为课程的一个下位概念,所以人们对于其含义的理解也是莫衷一是。幼儿园课程是实现幼儿园教育目的的手段,是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活动的总和,这一概念目前已经得到大多数人认可。这里可以从以下几个方面进一步理解幼儿园课程的含义。

- ① 幼儿园课程规定了教育目标、内容、方法、评价等基本的指导思想。
- ② 幼儿园课程是幼儿园编制的关于保教活动的一切计划和内容。
- ③ 幼儿园课程是动态的:教育内容、方法、评价等都随幼儿的实际情况可以有所变动。
- ④ 幼儿园课程是静态的:是有计划、有意图、有章可循的。

幼儿园课程是幼儿园整体教育或某一科目的教学过程、教学内容及时间安排等。幼儿园的课程涉及体育活动、生活卫生习惯、语言、思想品德、计算、常识、美术、音乐等多方面的内容。从广义上讲,幼儿园课程应包括幼儿在幼儿园所获得的各种经验。幼儿在幼儿园的一切生活经验都可以作为他们的学习和发展自身的教育材料,在不同年龄班,每个方面有不同要求,各科知识之间的时间比例和内容的搭配也有所不同。

二、幼儿园课程类型

在诸多特征中,只有抓住一般的、较为稳定的组织特征才能比较准确地分辨幼儿园课程的类型。幼儿园课程中各重要组成部分都具有一般的、稳定的组织特征。下面选取三种不同的分类方式来介绍一些主要的课程类型。

（一）依据不同的组织形式划分

幼儿园课程依据课程内容不同的组织形式大致可以分为五类：分科课程、相关课程、融合课程、领域课程和核心课程。这种分类方式实质上揭示了不同领域或学科知识之间的联系究竟有多大。

分科课程，各科平行孤立，分别传授，强调不同学科知识体系自身的逻辑。

相关课程，在保留学科自身的逻辑体系和独立的学科地位的同时，注重相关学科在知识点上的必要联系。

融合课程，各学科之间在面上的联系有所加强，学科原有的逻辑淡化。不同学科融合后所形成的新学科的整体逻辑正处于逐渐产生但又尚未形成的阶段。

领域课程中的领域既可指知识领域，又可指幼儿的发展领域。其主要特点是各学科之间的联系进一步加强，形成了相对独立的知识领域或发展领域；原有逻辑逐渐消失，领域整体或各领域的逻辑发展得较为成熟，已基本取代了学科逻辑。

核心课程，从幼儿的需要、特点和社会现实出发，选择出一个主题，并以这个主题为核心将相关内容形成的一个个向心型单元按一定的线索组织起来，这样便构成了核心课程。目前人们提到的主题课程、单元课程就属于此类。当主题或单元不事先预定，而是根据幼儿的兴趣和实际环境自然生成时也就变成了设计课程。

目前，在幼儿园实践教学的课程设置中，呈现出课程类型多样化的状态，但大部分采用了相关课程的形式。

（二）根据不同的表现形式划分

根据课程表现形式的不同可将幼儿园课程分为隐性课程和显性课程。隐性课程指幼儿园情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程，如幼儿园园风等。显性课程指幼儿园情境中以直接的、明显的方式呈现的课程，如幼儿园各类教育活动等。

在实际工作中，人们考虑较多的总是显性课程，而对隐性课程往往关注不够。实质上，隐性课程对幼儿有着潜移默化且不容忽视的影响作用。因此，需加强隐性课程建设，充分发挥其价值，使之成为幼儿发展积极的影响源。

（三）根据不同的指导思想划分

幼儿园课程依据课程指导思想的差异可以分为三类：学科中心课程、儿童中心课程和社会中心课程。

学科中心课程，强调从学科体系出发按照学科知识的逻辑来组织课程。

儿童中心课程，关注幼儿参与活动中所获得的经验，强调幼儿的兴趣、需要。教师以帮助者身份出现，幼儿学习时多采用主动探索方式，有较大的学习自主性。课程的内容随着学习情境和幼儿的兴趣不断发生着变化，不能预定。

社会中心课程，这种课程的课程内容的选择和组织主要围绕当代社会中人们迫切关注的社会问题或现存社会的状况和要求来进行，强调对社会的改造或适应。属于此类的

Chapter
1Chapter
2Chapter
3Chapter
4Chapter
5Chapter
6Chapter
7Chapter
8

课程有环境保护课程、多元文化课程、和平教育课程等。

这三类课程体现着不同的儿童教育观念和课程观念。理想的课程状态是在尊重学科的内在逻辑的基础上兼顾儿童和社会两方面的需要和要求。这样的课程因为操作起来难度较大,所以对教师素质的要求也较高。

幼儿园教育中具体实验的课程往往比较复杂,常常是不同课程类型的综合或折中,幼儿园课程进行的分类多具有典型且较为鲜明的特征。因此,在对一所幼儿园的课程进行实际分析和判断时,还必须尊重实际、全面的考虑。

三、课程模式评析

当一种理论或几种理论综合成为一种指导思想后,作为制定某项教学计划方案的基础,并被用于处理这种计划或方案中的各种成分的各种关系,使它们成为一个协调的整体而发挥整体的教育功能,那么这种具体的教育方案或计划就不同于一般的教育方案或计划,而成为一种模式,这种模式就是课程模式。分析这一定义可知,一种教学方案或计划要发展成为一种课程模式必须具备两个条件:一是有其指导思想或理论基础;二是要有一套与这一理论相应的内容、管理、评价等体系。指导思想是课程模式的核心,思想要明确可靠,理论要站得住脚。这样,课程模式的相关做法、措施、内容才能明确。幼儿教育整体改革的核心和突破口就是幼儿园课程的改革,理论指导是课程改革的指路明灯,没有理论指导的课程改革是盲目的,最多只能是一种形式上的改革,只是在“花样”上进行了翻新,而对幼儿教育事业的发展毫无意义,甚至还可能带来许多不利的影

(一)以经验为中心的课程论

这一学派认为,在幼儿生活经验中包括了各方面的知识,幼儿的生活是一个整体。幼儿现有的生活经验(经过选择、过滤、设计)应是课程的主要内容,课程内容不能脱离社会生活及其影响。幼儿在生活中改造和改组经验是教育和学习的主要途径,教材则是生活的联系中心。因此,他们认为学校课程应从幼儿的立场出发,把课程编排得同生活经验的发展相一致,并且应该偏重于使幼儿掌握解决实际生活问题的知识。活动课程论者力图克服知识的孤立性,为幼儿提供完整的客观世界的景象。他们批判分科课程割裂和肢解了幼儿的生活,而且把一堆死知识分别孤立地教给学生,却忽视了各科知识之间的相互联系,使得课程和幼儿经验之间产生了明显的脱节。活动课程论有如下特点。

- ① 主张完全按照幼儿的兴趣和需要、个性出发设计课程。
- ② 以幼儿为中心,从心理顺序出发来编排课程。
- ③ 反对分科教学,主张让学生在活动中去探索、尝试错误,学到方法,懂得学习过程,而较少考虑内容的科学性和系统性。

(二)以分科为中心的课程论

以分科为中心的课程论是强调按照知识体系为中心来编排课程的,很少考虑幼儿的

兴趣、需要和接受能力。目前,大多数国家,包括中国在内,实行的基本是分科课程。主张以分科为中心的学派认为,各门学科的逻辑体系反映了客观现象和事物的本质,学校要使学生正确认识客观世界,就应当把各门学科包含的法则、事实、结论都配置在一定的程序和系统中,根据各学科知识固有的逻辑体系来加以组织。以分科为中心的课程理论的优点是有利于学生获得对客观世界的完整的认识,重视学生学习系统的科学知识;突出的缺点则是不重视幼儿的兴趣和需要,忽视学生的主体性,轻视活动。

(三)以知识结构为中心的课程论

结构主义是当代西方出现的一个重要的教育流派,最早可以追溯到教育学家皮亚杰关于智力结构的研究。以知识结构为中心的课程论的代表人物是美国心理学家布鲁纳,该理论于20世纪50年代末首次被提出。从结构主义心理学出发,布鲁纳认为,学习是人的主观认识结构连续不断得到改善的构造过程,通过与认识对象的相互作用,人的认识结构不断得到改进和完善。课程结构论认为,在学校中首先要使学生掌握的是知识的结构,而不是事实,因为知识的结构的掌握可以帮助领会各种事实,还有助于对它们进行评价和分类,就能促进知识的转化。每一种知识都有其基本结构,所谓基本结构,就是最能反映其本质的基本概念、原理和规则。

课程结构论在课程设置方面忽视了大多数学生的接受能力,它的指导思想是着眼于选拔天才、尖子和培养高级科技人才,把理论强调到不恰当的位置上,所确定的教学内容也没有从广大学生掌握现代科学基础的需要出发,忽视学生的接受能力,低估了学生掌握实际知识和实践能力的重要性,也不重视联系实际。

★ 拓展资料



螺旋式编制课程

四、幼儿园课程的性质和特点

(一)幼儿园课程的性质

幼儿园课程的性质是由幼儿教育的性质和幼儿身心发展规律、特点决定的。从根本上来说,幼儿园课程同幼儿教育一样,其性质是由幼儿和社会发展的内部矛盾决定的。

1. 幼儿园课程是基础教育课程的基础部分

从教育体制的角度来看,幼儿园教育是学制的最初环节。幼儿教育是对学前儿童实施的教育,幼儿园课程承担着幼儿教育的任务,其后的教育阶段是小学教育。由此可知,幼儿园课程和小学课程具有客观连续性,幼儿园课程对小学必然具有奠基作用。在我国,在相关的文件中已明确指出,学前教育被纳入统一的基础教育制度之内。幼儿园课程的基础性并不是为了以后,而是必然影响以后,这种基础性是客观的必然性。从这个意义上说,小学教育课程是在幼儿园课程的基础上发展起来的,应该是幼儿园课程的自然拓展和深入。幼儿园课程的基础性必须予以重视,幼儿园课程的基础性意味着为以后奠定基础的客观重要性,它更意味着幼儿园课程的合理、科学以及对学前儿童充分、全

Chapter
1

Chapter
2

Chapter
3

Chapter
4

Chapter
5

Chapter
6

Chapter
7

Chapter
8

面、健康发展的必要性,它的建构应着眼于未来课程的全局。另外,幼儿园在整个学校教育体系中的位置本身已经决定了幼儿园课程在整个课程体系中的位置是基础教育乃至整个学校教育课程大厦的基石。

从人的发展的角度来看,幼儿园教育的对象是3~6岁的儿童,这一阶段是人生发展的起始阶段。幼儿的这一阶段所获得的学习经验,不仅影响着当时的发展,更影响着青少年期的发展,乃至影响一生。他们的自然生命正在接受人类社会文化的熏陶,进行着社会化过程。为幼儿提供学习经验的幼儿园课程,更要为儿童一生的成长奠定根基,因此而具有基础性。

2. 幼儿园课程是适宜发展性课程

所谓适宜发展性课程包含五个方面的含义。第一是指幼儿园课程对学前儿童发展是适当的,提供的影响是经过选择、优化的,具有选择性。第二是指幼儿园课程适合学前儿童身心发展的客观需要,符合其规律,但不是仅仅停留于迎合或迁就学前儿童身心发展的现状。第三是指幼儿园课程要适合学前儿童发展的普遍性,充分考虑学前儿童全体发展的共同性,还要适合不同儿童发展的独特兴趣与需要,照顾其个性。第四是指幼儿园课程要提供适宜的刺激,促进学前儿童适当的发展,具有发展性;既要保证学前儿童达到应有水平,获得充分发展,又要为其以后良好发展奠定基础。第五是指幼儿园课程还要适当照顾教育者,切合社会发展的客观要求。

幼儿园课程是学前儿童的课程。学前儿童代表的不仅仅是现在,还代表着未来,他们是未来社会的主宰。对他们来说,生存、发展、幸福是他们的根本需要。学前教育的任务,就是要创造良好的教育条件,促进学前儿童身心和谐健康发展,为其以后的人生发展奠定良好的基础。为此,学前教育必须适宜于学前儿童发展。幼儿园课程作为学前教育的核心支柱,自然承担着促进学前儿童适宜性发展的重任。因此,幼儿园课程必须是适宜发展性课程。

为学前儿童提供适宜发展性课程,是社会发展的客观要求。儿童是未来的人,是未来生活的主人、社会的建设者、社会的主人。未来社会要求未来人具有全面适应性、善交际、懂得与人和睦、健康、会生活、有能力、会学习、会发展、懂得与自然和谐。所有这些要求,学前教育必须保证条件,促进儿童适应性发展。因此,适宜性发展,既是学前儿童现时的适宜性发展,也是适宜儿童在未来的社会中发展。

3. 幼儿园课程是非义务教育课程

幼儿教育是对初生至接受义务教育之前的儿童进行的教育,幼儿教育属于非义务教育。因此,作为基础性课程的幼儿园课程便具有非义务性,是非义务性课程。作为非义务教育的幼儿园课程不具有强制性和普遍性,不是适龄儿童必须学习和完成的“任务”,这在客观上使幼儿园课程具有了一定灵活性。这种灵活性是以幼儿发展与学习的规律和特点为依据,以国家有关的教育政策为指导。幼儿园课程不是强迫学前儿童进行的课程,但学前儿童发展却是有规律的,遵循这些规律,探索适宜学前儿童充分健全发展的课程特性,是课程研究者的任务。广大幼儿园课程研究者正在努力发挥各自的积极能动性,努力探索适合学前儿童健康发展的课程。

4. 幼儿园课程是基础素质教育课程

素质是人内在的身心组织结构及其质量水平,它包括人的生理素质和心理素质等方面,具有整体性、基础性、潜在性、相对稳定性、发展性等特性。实施素质教育要从幼儿阶段抓起。幼儿阶段处于人生的开端时期,所获得的是先天的基础素质,其素质具有如下几个方面的特殊性。

第一,易塑性。素质构成因子间的关系不够紧密,素质结构的稳定性不高,较容易受外界刺激影响。

第二,原点性。学前儿童的素质自然性、先天性更强,所概括内化的外界文化因素较少,即素质的“社会性”或“后天性”少,具有原始的结构特性。

第三,发展迅速性。学前期是人的生理和心理发展最为迅速的时期,其心理机能不断增强,各种心理形式陆续产生,对外界刺激最为敏感,各种素质处于萌芽阶段,尚不固定,具有较强的发展性。

第四,脆弱性。先天的素质稳定性差,脆弱性大。学前儿童初涉人世,未经多少“风雨”,其身心素质尚未得到多少锻炼,因而承受力也差。

学前儿童素质的这些特点既为教育提供了良好的条件,也为学前儿童的教育提出了客观要求。在素质发展的起始阶段,要抓住关键,适时地利用学前儿童身心的易塑性,提供适宜刺激,可以有效地减少教育时间,缩短教育历程,将会收到事半功倍的效果,为以后打下坚实基础。发展学前儿童基础素质,是将学前儿童发展的直接的物质基础与未来更有利的持续发展结合起来,把教育的外在价值和学前儿童发展的内在价值有机统一。

(二) 幼儿园课程的主要特点

幼儿园课程担负着促进幼儿全面和谐发展的任务,与其他学校课程相比,幼儿园课程一般具有以下特点。

1. 生活性

幼儿的年龄特点和身心发展需要,决定了幼儿在现实生活中生活、在交往中学交往、在做人中学做人的特点,也决定了幼儿园教育目标和内容的广泛性,决定了保教合一的教育教学原则。幼儿园课程内容要来源于幼儿的生活,课程实施更是要贯穿于幼儿的生活。因此,幼儿园课程带有浓厚的生活性特征。

2. 启蒙性

幼儿园课程的基础性决定了它在人一生发展中的奠基地位,因此它具有很高的启蒙性。幼儿园课程在于是否能开启幼儿的智慧和心灵,萌发他们优良的个性品质。也就是说,幼儿园课程教给幼儿的东西是周围生活中能接触到的、初步的、具体的、形象的、浅显的东西。

3. 直接经验性

幼儿主要通过感官来认识周围世界,只有在获得丰富的感性经验的基础上,他们才能理解事物,对世界形成相对抽象概括的认识。对幼儿来说,只有以直接经验为基础的学习,只有在活动中的学习才是有意义的学习,才是理解性的学习。

4. 潜在性

由于幼儿身心发展和学习的特点,使得幼儿园课程虽然也有基本明确的学习领域和明确的目标,但并不体现在教材、课表、课堂教学或“作业”中,而是蕴藏在生活环境中、游戏和各种幼儿喜闻乐见的活动中,潜移默化地发挥着促进幼儿健康成长的作用,因此幼儿园课程具有潜在性的特点。

5. 游戏性

《幼儿园工作规程》中明确指出:幼儿园教育工作的基本原则之一是“以游戏为基本活动”。游戏不仅是幼儿的基本活动形式,也是其基本的学习途径。幼儿的游戏活动本身就是幼儿园课程整体结构中的重要形式,幼儿的游戏活动中蕴含着丰富的教育价值,能让幼儿在其中生动活泼、积极主动地学习与发展。

五、幼儿园课程的要素

幼儿园课程中既包含着内容、方法、课程目标和评价等要素,还有隐藏在它们背后的教育理念。

(一) 幼儿园课程的教育理念

幼儿园课程最为核心的要素是教育理念,教育理念一般指该课程所依据的教育哲学以及所反映的教育目的。幼儿园课程的其他成分,包括课程目标、内容、方法和评价都是在教育理念的基础上产生和发展的,也是幼儿园课程的价值取向之所在。

各种幼儿园课程之间的差异主要反映在所确定的教育目的和所依据的教育哲学有所不同,表现为进行某种学习,特别是在学业领域中的学习,还可表现为相对强调两种目标导向中的一种或者另一种,即培养儿童的一般的社会性。此外,它们的差异还来自人们对“教育为未来生活做好准备”有不同的解释。一种解释主张学前教育应为儿童在成人以后的成功打下基础,幼儿园课程应与当今教育制度保持连续性,特别强调要为儿童提出有序的教育要求,为儿童进入小学做好准备,这意味着幼儿园课程应与中、小学课程相贯通。另一种解释认为,成人期的成功最为重要的保证就是是以儿童为中心的生活经验,课程计划应与儿童的需要和兴趣相一致,起始于对儿童发展特征的分析,这意味着中、小学的课程应与幼儿园课程相适应。

对于儿童发展的各种理论之间也存在着分歧,科尔伯格和梅耶认为,从儿童发展理论的角度看幼儿园课程,可以将这些理论分为三种不同的流派。

第一,浪漫主义理念。这一理念反映的是卢梭、弗洛伊德、福禄贝尔和其他一些专家学者的想法。在他们看来,发展就是成熟,教育是内在的美德和能力的自然展开。根据浪漫主义理念,幼儿园课程应反映“准备状态”的概念,通过一种发展性的科学的测验,鉴定儿童的“准备状态”,当儿童被鉴定为尚未成熟时,就应耐心等待。

第二,进步主义理念是以杜威、皮亚杰等人的理论为基础发展起来的,这一理念导致了教师应成为儿童发展的专家的概念。进步主义理念将教育看成是帮助儿童通过与物

质和社会环境的交互作用而达到较高的发展水平。根据进步主义理念,幼儿园课程应根据儿童的发展水平,为儿童提供活动的经验,使他们能在不同的发展水平上得到发展。

第三,文化传递理念相信,教育是技能、知识、价值以及社会道德规范的逐代传递。这一流派的行为主义理论认为,应该为儿童提供各种形式的直接教学,在教学过程中并辅之各种教学技术。根据文化传递理念,幼儿园课程应通过测试,以确定儿童是否已经具备在课程所规定的学习任务中所必须具有的知识 and 技能,并根据所具有的水平接受教学。

在课程所持有的教育理念上,各种幼儿园课程之间的差异主要反映在是“对儿童自然发展和一般能力的强调”,还是“对教师教学的学业知识、技能的强调”,以及强调的程度如何等方面。如果运用简化的方法反映幼儿园课程所持有的理念,幼儿园课程的理念可以组成一个不间断的连续体,这个连续体的一个极端是将学前教育完全看成是“儿童的自然发展”和“儿童一般能力的获得”;另一个极端是将学前教育完全看成是完成“教师预定的教育任务”和儿童“学业知识和技能的获得”。那么,任何幼儿园课程总可以在一个“连续体”上找到一个合适的位置。

(二) 幼儿园课程的目标、内容、方法和评价

课程的理念一旦确定,课程目标、内容、方法和评价等课程的其他各种要素就有可能在课程理念的统合之下形成一个协调的整体,并发挥其总体的功能。根据幼儿园课程的目标能确定幼儿园课程的方向,幼儿园课程的内容和方法是实现幼儿园课程目标的手段,幼儿园课程评价是对课程的价值作出判断的过程。

以强调教师教学的学业知识和技能为主要价值取向,幼儿园课程必然会注重课程标准的制定,注重教科书的编写,注重教师专业技能的训练,并注重按统一的标准评价幼儿园的教育质量。

如果幼儿园课程强调教师教学的学业知识和技能,强调为进入小学做好学业上的准备,那么幼儿园课程常被看成是学科或科目,课程的目标以幼儿获得预期的行为变化为主要取向,课程的内容以学科的逻辑体系加以选择和组织,课程实施以集体的、传递的方式进行,课程的评价则以客观的结果为标准。

案例精选

徐女士的女儿今年3岁半,刚上幼儿园。为了不让孩子输在起跑线上,徐女士特地为女儿挑选了一所以英语为特色的民办幼儿园。入学前,徐女士开了三次家长会,分别是通知孩子在幼儿园期间所要学的各类课程,其中与英语相关的课程就达到了五门。

由于徐女士的女儿尚处于小班阶段,幼儿园为其准备的英语课程暂时为三门:一门是认识英语单词,另一门是口语,还有一门是发散性思维。而让徐女士头痛的是,每个周末,教师都会发给家长一本练习手册,里面有每周的学习内容以及孩子必须掌握的单词,要求家长在双休日给孩子复习。

Chapter
1Chapter
2Chapter
3Chapter
4Chapter
5Chapter
6Chapter
7Chapter
8

分析

案例中3岁幼儿一周要上三门英语课的现实,说明了该幼儿园课程的价值取向是注重幼儿知识技能的掌握,而非幼儿的自然发展和能力素质的培养。

(资料来源:朱家雄. 幼儿园课程与活动设计[M]. 北京:中央广播电视大学出版社,2011.)

以强调儿童的发展和一般能力的获得为主要价值取向,那么幼儿园课程必然会注重幼儿园环境的创设,注重儿童本身的活动,注重教师对儿童发展和儿童学习规律的把握,并注重运用过程评价为主的方式评价幼儿园的教育质量。

如果幼儿园课程强调儿童一般能力的获得,强调儿童的发展,那么幼儿园课程常被看成是幼儿在幼儿园中所获得的全部经验。课程的目标会以幼儿在活动过程中获得的经验为主要取向,课程的内容主要围绕幼儿的生活经验而展开,课程的实施大多数时候以个体或者小组的方式进行,课程的评价以教师的自我评价为主而得以实施。

深入思考

1. 阐述幼儿园课程的性质。
2. 思考为什么全球各国重视学前儿童教育的发展。



知识回顾

- 课程是教育中最重要、最繁杂、最易被误解的教育问题之一,它在教育活动中始终处于基础和核心的地位。在我国,“课程”一词最初的含义是指学习的进程。
- 目前已经得到大多数人认可的“幼儿园课程”定义是幼儿园课程是实现幼儿园教育目的的手段,是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活动的总和。



活动体验

活动一:玩具是否可以带到幼儿园

活动目标:

- (1)让幼儿能感受到与别人交流沟通的乐趣,积极大胆地表达自己的真实想法。
- (2)让幼儿能围绕自己的观点,用清晰的语言说出自己的理由;能专心地听,学习对别人的发言进行有针对性的反驳。
- (3)让幼儿能与同伴共同商讨解决问题的方式,懂得接纳别人好的意见。

活动准备:

(1) 知识经验准备。看辩论赛,知道什么是辩论。

(2) 环境材料准备。将座位按照红队和绿队分成两组,分别贴上字条“玩具可以带到幼儿园”“玩具不能带到幼儿园”;自制“最佳辩论手”奖牌。

活动过程:

(1) 引出话题。

(2) 鼓励幼儿与同伴交流。

(3) 引导幼儿从对立的双方转变成合作的双方,共同协商解决问题。

活动总结:

教师可以较好地引导幼儿陈述、思考、体验自己的观点,并根据活动的实际情况不断地调整计划,有利于幼儿对集体规范的理解,同时培养幼儿的归属感。

(资料来源:殷洁,杨晓萍,周丽.对“小小辩论赛”活动设计的思考——价值澄清理念下幼儿园社会课程内容的选择[J].学前教育研究,2004(6):36—37.)

活动二:走开,绿色大怪物(小班)

活动目标:

(1) 让幼儿体验图书中害怕和勇敢等不同的情感,能大方地表达自己的情绪感受。

(2) 让幼儿能根据信号提示逐页阅读图书,仔细观察图书内容。

(3) 让幼儿通过看、听、摸、表演等形式感知图书的趣味。

活动准备:

图书每人1本,小碰铃1对,音乐《张牙舞爪》,纸袋做的怪物面具。碰铃可以帮助幼儿有序地阅读图书,培养幼儿良好的阅读习惯。纸袋可以用纸面具代替。

活动过程:

(1) 玩“我们都是小怪物”的游戏,激发幼儿的兴趣。

(2) 阅读图书,感受理解画面内容。

(3) 集体讲述故事,感受害怕和勇敢的情绪。

(4) 玩游戏“我和怪物跳个舞”。

(5) 教师和幼儿利用废旧的纸袋制作“怪物面具”。

活动总结:

幼儿对怪物的经验都是又怕又爱的,所以在表达的时候会天马行空、手舞足蹈,活动中要鼓励幼儿大胆表达,激发幼儿活动的兴趣。鼓励幼儿看一看、摸一摸、说一说,丰富阅读经验。碰铃的提示可以建立良好的阅读氛围,引导幼儿有序阅读,并保持继续阅读的兴趣。幼儿在阅读的过程中,会想象怪物的形象和动作,教师可以鼓励幼儿表演怪物夸张的动作、表情,体验愉快的情绪。活动动静交替,能让幼儿获得更丰富的体验。

(资料来源:郭咏梅.幼儿园优秀语言活动设计70例[M].北京:中国轻工业出版社,2015.)

Chapter
1Chapter
2Chapter
3Chapter
4Chapter
5Chapter
6Chapter
7Chapter
8



课程模式与教学模式的关系

任何一种教学模式都有一个使其赖以成立的鲜明的教学思想或理论,它指导教学模式结构中其他因素的选择和确定。它主要是人们对课程目的、课程功能、课程实施等问题的基本看法。它在确定课程模式的适用条件、功能目标及基本框架的过程中起指导作用,是准确实施课程模式的主要依据,它体现课程模式的理性特征。任何一种教学模式都有一个独特的功能指向,它是理论主题所规定任务的具体化,是教学模式的核心。课程模式的功能目标是人们对某一模式的课程在学习者身上产生影响的预先估计。任何一种教学模式都具有完成一定教学目标并使其发挥功效的特定条件,它包括教师、学生、教材、教学工具、教学的时间空间、教学方法等。任何一种教学模式都具有一套代表和反映该教学模式的独特的操作程序,以说明教学活动应采取的逻辑步骤及每一步骤和阶段应完成的的教学任务。课程模式的操作程序是指人们按照某种指导思想和目标进行课程设计时,对构成课程体系的各部分内容采取的相对稳定的组织形式。任何一种教学模式都具有一套完整的评价标准和评价方法体系。在一种具体的教学模式的实施过程中,为了使教学活动顺利进行,需要建立评价的反馈体系,并通过这一体系,对教学活动加以控制,并由此达到改进教学活动的目的。

课程模式与教学模式具有内在的逻辑关系,其主要表现在以下方面。

第一,课程模式是选择教学模式的重要依据。人们在进行教学改革的时候并不是先确定教学模式,而是先制定出课程改革方案,在课程改革方案的基础上,规划课程内容、课程结构、课程实施、课程评价等内容,这势必要影响到教学模式的确立。

课程模式中的课程目标是教学模式中教学目标制定的依据,是教学目标的具体化。课程目标是根据教育教学宗旨而提出的课程的具体价值和任务目标,是对教育方针和教育目的的反映,而教学目标是对教学活动预期结果的标准和任务的规定或设想。每一门课程都有一般性的总体目标,又有具体化的手段教学目标。

第二,教学模式是一定的课程模式得以实施的基本保证。在教学模式中实现课程目标时,教学模式成了课程模式得以实施的基本保证。没有课程模式中的课程目标和课程内容,教学模式在很大程度上便成了无目的、无内容的空洞盲目的教学行为系统;没有教学模式的运用,课程模式便失去了实现的主要途径和最好机会。这就要求实现课程内容和教学模式化,即确定课程模式时必须考虑制定相应的教学模式。如古代西方数学,以欧几里得的《几何原本》为代表,它的教学模式是定义—公理—定理—新的定理,可以简称为“公理模式”。中国在公元1世纪成书的《九章算术》,它的教学模式为问题—解法—原理—应用,可以简称为“问题模式”。由此观之,任何课程模式都有其相对应的教学模式,教学模式是课程模式实施的基本保证。在运用教学模式时必须有所选择,要先了解并掌握各种课程模式的目标、内容、结构以及适用条件,了解每一种课程模式的功能与价

值,才能正确选择和运用教学模式,避免盲目性,增强适用性和针对性,实现课程目标和教学目标。

第三,课程模式、教学模式相互融合与渗透。从方法论的角度看,模式是一种科学的方法,方法也可以形成一定的模式。一种卓有成效的课程模式常常需要多种教学模式去实施。在教学模式改革的基础上,也可以抽象出许多的课程模式。课程模式与教学模式是不可分的整体。只有形成整体结构,才能产生整体效能,这是课程模式与教学模式改革与发展的基本出发点。

(资料来源:<http://jy.100xuexi.com/view/otdetail/20120601/d39b79d3-a4b8-473c-a95d-86da50d1d078>. Html)

Chapter
1Chapter
2Chapter
3Chapter
4Chapter
5Chapter
6Chapter
7Chapter
8

