

第一章

幼儿园课程概述

幼儿园课程属于课程的重要组成部分。为了更好地了解幼儿园课程,应该先了解课程的基本含义、课程的分类、课程内涵的发展趋势;再了解幼儿园课程的含义、特点、性质、本质以及构成要素等。为学习后面章节的知识奠定基础。

第一节 课程概述

一、课程的含义

要对课程下定义,的确是一件很不容易的事。因为,不同的学者从不同的视角对课程下定义,其结果就会不同。目前,对课程的定义还没有一个统一的界定。要对课程准确界定,就应该对课程有基本的了解。

(一) 从课程的词源学方面了解课程

在西方国家最早提出课程(Curriculum)一词的是英国教育家斯宾塞(H. Spencer)。他在其文章《什么知识最有价值》(*What Knowledge is of Most Worth*)中提出,课程一词的意思是“教学内容的系统组织”。该词 Curriculum 来源于拉丁语动词 currere,即“跑”的意思。根据这个词源,西方最常见的课程定义是“学习的进程”(course of study)。由于斯宾塞所用的课程 Curriculum 一词原指的是静态的跑道,所以教育中课程更多地强调其静态的含义,相对而言忽视了学习者与教育者动态的经验和体验。而当代的教育者更愿意将 Curriculum 的词源 currere 理解为课程,因为它能够把课程的含义理解为学生和教师在教育过程中的鲜活的经验与体验,更看重课程的过程环节。

在中国,课程一词最早在唐朝开始使用。唐朝孔颖达在《五经正义》中为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙,君子作之”一句



注疏：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”这句话理解为：“好大的殿堂，由君子来主持建成”，比喻为“伟大的事业，要有德者来维持”。宋朝理学家朱熹在《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”“小立课程，大作工夫”等。朱熹的课程的含义是“功课及其进程”，跟今天讲的课程的含义已经很接近了。

（二）课程的含义

目前对课程的定义众说纷纭。许多学者在进行课程定义时都偏向于强调课程的其他意义和内涵。如波特利(Portelli, 1987年)在涉及课程的专业文献中对于课程的定义就有120多种。赫勒博维茨(Hlebowish, 1993年)批评了课程领域的一些评论家，认为他们关注的“只是早期课程思想的某些方面而忽视了其他方面”。因此，我们在对课程做定义时应该考虑到课程的多方面的属性。

定义一：课程即永恒科目，例如语法、阅读、逻辑、修辞、数学和包含基本知识的西方名著。这一定义可以理解为课程仅限于一些学术性科目。古德森和马什(Goodson 和 Marsh, 1996年)认为，英国的国家课程只是对《中等教育法》中一些科目的简单重组。克利非斯(Gliffith, 2000年)认为，知识本位课程，如英国的国家课程，并非独立于时间和空间的单独存在，不应该割裂历史来考虑这一定义，因为它既不是中立的、实际的，也不是价值无限的。

定义二：课程即对当代社会生活最有用的科目。这一定义更多的是从社会重大时代问题中选择的，但是并不排除学生个体选择对自己最有用的科目。它强调学校和学生要适应当代的东西，鼓励学校和学生适应现存的社会。

定义三：课程即学校负责的所有计划的学习。有计划学习的内容可以是长篇文件里所规定的内容，也可以是预期的学习结果的罗列，也可以是教师对学生应该学习的内容的总体设计。这一定义对课程的理解可以是假定的内容就是学习的内容。

定义四：课程即为学生提供的能在不同学习场合获得一般技能与知识的学习经验的总和。这一定义强调学生的学，尤其是学生在各种场合所学到的知识和技能。这种观点已经被许多国家所接受了。但是这一定义可能导致狭隘的技能观。因此沃克(Walker, 1994年)和凯恩斯(Cairns, 1992年)等人鼓励国家要有一个统一要求和最低标准。穆尔(Moore, 2000年)则认为，一个国家的经济发展除了需要职业技能外，还需要其他方面的能力。

定义五：课程即学生运用计算机和互联网之类的网络系统进行建构的产物。有的学者认为，新的技术已经为学习者创造了一个新的学习氛围，学生可以在网上搜索资源的时候进行自我建构意义、解决问题以及和他人交流来发展一些社会技能。但有的学者还是认为学校仍然是永久不衰的机构。

定义六：课程即对权威的质疑和对人类处境的多维探寻。这一定义与古代苏格拉底的格言“未经反思的生活是毫无意义的人生”是完全一致的。这个定义促使人们对课程的理解与课程是什么相背离，使其成为一种后现代主义的定义。尽管许多学者对后现代主义的思维方式满怀激情，但是还是有一些学者对认为后现代主义过于概括、模糊、含混，这主要是受相对主义的影响。

所以，在众多课程的定义中，有的学者带着欣赏的态度称之为“具有相当丰富的面貌



与样态”^①。有的学者则是冷静地叙说课程是教育领域中的“歧义最多的概念之一”^②。较有代表的课程定义有以下几种。一种是古德莱德所提出的五种不同的课程：理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程、经验的课程。事实上，课程可以从不同层次上去理解，即关注某一个层次的课程。另一种课程理解可以从课程的典型性去理解。因此，刘宇认为，课程可以从两个视角去看。第一个视角是强调课程中的认识客体成分，如课程即教学科目、教学计划、教学目标等方面去定义。另一个视角是强调课程中的认识主体成分，如强调课程即经验。^③

目前较为普遍地认为课程的含义有以下三种。

1. 课程即学科

将课程理解为学科是最普遍最常见也是目前最为人们所接受的一种含义。如《中国大百科全书·教育》中对课程的界定是：所有学科(教学科目)的总和，或学生在教师指导下各种活动的总和，这通常被称为广义的课程；狭义的课程则是指一门学科或一类活动。^④这种定义将课程内容与课程过程割裂开来，其最大的不足就在于把课程看作外在于学习者的静态的东西，对学习者的经验和主动性等方面考虑不够。

廖哲勋认为：课程是由一定育人目标、基本文化成果及学习方式组成的用以指导学校育人的规划和学生认识世界、了解自己、提高自己的媒体。^⑤

简楚瑛则认为：课程的范围可以很窄，窄到只是学校所教的科目，课程的范围也可以很宽，宽到包括学校内的一切内容和学校以外的学生学习到的一切经验。总之，学校或教师可以根据自己的观点与环境各因素的整合有选择性地给课程下定义。狭义的课程是指某一门科目及其进程。广义的课程则泛指学生所具有的校内外生活经验的总和，包括教育目标、教育内容、教育活动及评价方法。潘洁在《早期儿童课程概念的探索》一文中阐述了广义的课程“还包括不体现在课程计划中，不以正式教学的方式呈现，面对学生的知识、情感、信念、意志行为和价值观等方面起潜移默化的作用，促进或干扰教育目标的实现，具有潜在性和非干预性特点的‘隐性课程’，包括物质环境、人际环境和文化环境；从学校开放性看，课程系统不仅仅涉及学校和教师，还与家庭与家长、社会与社区相关联”^⑥。

2. 课程即目标或计划

课程即目标或计划，即课程是教学过程即将要达到的目标或教学预期要达到的结果或教学预先所制订好的计划。如课程理论家塔巴(H. Taba)认为课程是“学习计划”，奥利沃(P. Oliva)认为课程是“一组行为目标”，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”^⑦，等等。这种把课程看作教学过程之前或者教育情境之外的

① 黄光雄. 蔡清田. 课程设计：理论与实际[M]. 南京：南京师范大学出版社，2005：1.

② 张华. 课程与教学论[M]. 上海：上海教育出版社，2000：65.

③ 刘宇. 学生课程参与论[M]. 济南：山东教育出版社，2012：3-4.

④ 中国大百科全书. 教育[M]. 北京：中国大百科全书出版社，1995：207.

⑤ 廖哲勋. 课程学[M]. 武汉：华中师范大学出版社，1991：28.

⑥ 何幼华. 幼儿园课程[M]. 北京：北京师范大学出版社，2001：355-356.

⑦ Johnson, M. (1967, April). *Definitions and Models in Curriculum Theory*. *Educational Theory*, 17(2), pp. 127-140.



情况,把课程目标、计划与课程过程、手段等割裂开来,其最大的不足就是忽视了学习者的现实经验。

3. 课程即学习经验或体验

课程即学习经验或体验,即把课程看作是学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发学习时获得的经验或体验。杜威就是这种观点的代表人物。美国课程理论家卡斯威尔(H. L. Caswell)进一步发展了杜威的观点:儿童在教师指导下获得的一切经验都是课程。^① 这种定义的最突出的特点就是将学生的直接经验放在课程的中心位置,消除了课程的内容与课程过程、目标与手段割裂开来的现象。^②

(三) 课程内涵的发展趋势

课程学者们对课程含义的不断探讨,逐渐形成了一定的发展趋势。主要表现在以下几个方面。

1. 由强调学科内容逐渐转变为强调学习者的体验或经验

由强调学科内容逐渐转变为强调学习者的体验或经验是从课程内容角度出发的。最初的课程内容主要是强调学科的内容,将课程理解为一种静态的东西,相应地就排斥了儿童的直接经验。这样的结果是:课程变成了社会控制儿童的工具。从某种意义上讲,儿童的权利以及儿童应该得到的发展就不能得到有力保障。后来国外以杜威为代表,我国以陈鹤琴、陶行知等为代表的教育家们主张儿童在做中学,以经验为儿童的课程内容。要保障儿童发展,必须要把儿童的发展放在课程的核心位置。强调儿童的经验并不等于排斥人类的文化遗产,而是将人类的文化等学科知识与儿童的现实体验结合起来整合为儿童要学的学科知识,使学科知识成为学习者的发展资源。

2. 由强调课程结果逐渐转变为强调过程

由强调课程结果逐渐转变为强调过程是从课程结果与课程过程角度出发的。只强调课程结果而不考虑实施课程的过程,终将导致把教育过程本身的非预期性因素排斥在课程之外。但人的影响是会受到多种因素影响的,人更是创造性的主体。课程实施过程中的人(教师与学生)在教育情境中得到充分发挥的时候,教育进程的创造性才会表现出来,而这些就是非预期性的因素。这些创造性的和非预期性的因素具有无限的教育价值。因此,人们开始走出只强调课程结果的误区,同时开始强调课程的过程,即开始关注教育过程本身。

3. 由强调教材单一因素到强调教师、学生、教材、环境四个因素

由强调教材单一因素到强调教师、学生、教材、环境四个因素是从课程影响因素角度出发的。由于只强调课程作为学科内容、目标和计划的结果是把教材当作课程,课程由教材来控制,这样的课程即教材的静态课程观,只把教材作为课程的单一因素。随着课程观点的转变,课程内容强调学生的经验,强调教育过程本身,必然会考虑到教师、学生、教材、环境四个因素。这样的课程就是由多因素构成的动态的、生长性的课程。这是课程观念的一种重大改变。

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

② 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 66-68.



4. 由只强调显性课程到显性课程和隐性课程并重

由只强调显性课程到显性课程和隐性课程并重是从课程是否可见性角度出发的。在课程论中根据课程是否具有可见性将课程分为显性课程和隐性课程两种。显性课程(manifest curriculum)又叫正式课程(formal curriculum)或官方课程(official curriculum),是指有计划、有目的、有组织地在学校所实施的课程。隐性课程(hidden curriculum)是指学生在学习环境中学习到的非预期的或非计划性的知识、价值观念、规范和态度。20世纪初杜威和他的学生克伯屈(W. H. Kilpatrick)就详细说明了隐性课程对儿童发展的重要意义。后来学者们又对隐性课程的社会价值和个体价值方面做了深入研究。国内外的许多研究都一致表明,儿童通过与他们周围的人、事物、环境的互动进行学习。

英国幼儿园的所有学习活动都是以有目的的、自由的和有组织的游戏作为幼儿主要的学习方式。教师的重要任务就是为幼儿选择和提供设施和材料。幼儿在游戏中获得经验。教师通过干预、评论和提问的方式鼓励幼儿通过活动来进行学习。

美国的幼儿园以游戏和其他活动为主要学习方式。美国较有代表性的是高宽课程模式:以主动学习为核心,围绕一系列关键经验,创设学习环境,引导幼儿与环境相互作用来促进幼儿经验的获得。

德国的幼儿园一般没有正规的课程,不进行读、写、算等基础知识的教学,也不让幼儿学习外语,而是以幼儿为主要的自由活动方式来进行教育。有组织的教学活动包括教师讲故事、教幼儿唱歌、做手工或带领幼儿接触大自然等。

瑞典全民的环境意识相当强,跟他们从小在幼儿园接受的环境教育分不开。其幼儿园环境设置充分体现出隐性课程的教育作用。幼儿日常活动中渗透着环境意识的培养和行为训练,以幼儿喜欢的活动为主要的教育方式,丰富的环境教育资源的提供和利用体现了社会的支持和教师的素质。这种以幼儿的日常生活为课堂,以幼儿喜欢的活动为主要教育形式,渗透在活动中,既让幼儿轻松获得环境知识又提高了环保技能,取得了很好的环境教育成效。

5. 加强家园联系和社区联系

联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》的报告中明确强调教育机构要与社会进行联系:第一,要利用社会上的各种因素和各种资源来发展教育;第二,把教育延伸并渗透到社会的各个方面,形成面向社会的大教育体系。世界各国已逐渐形成了一个正规教育与非正规教育,幼教机构与家庭、社区相融合的和谐局面,使幼儿教育成为一种开放的教育,使幼儿园课程与家庭、社区形成资源互补、优势互补。

6. 关注全纳化教育

全纳化教育是20世纪90年代国际上新兴的一种教育思想。该思想起源于20世纪70年代特殊教育领域所倡导的“回归主流”运动(尽可能让特殊儿童与正常儿童一起学习,给特殊儿童营造一个与正常儿童共同学习的机会和学习、生活的环境)。1990年在泰国宗迪恩召开的世界全民教育大会上通过的《世界全民教育宣言》中肯定并强调要赋予每一个儿童受教育的权利。1994年在西班牙召开的特殊教育大会通过了《萨拉曼宣言》及行动纲领,明确提出了全纳教育思想。全纳教育思想主张每个人都有受教育的基本权利,每个人都有独特的个性、爱好、能力和学习的需要,儿童身体有残疾或家庭困难,幼儿园都

要接纳他们,不能有任何排斥或歧视。

7. 重视幼小衔接

幼儿园教育是基础教育的基础,与小学紧密相连,也是与基础教育的其他阶段共同构成了不可分割的统一整体。幼儿园教育与小学教育具有连续性和一贯性,因此二者的课程之间也要保持一种紧密的联系。各国都很重视对幼儿园课程与小学课程之间的整体设计。从终身教育的思想来看,幼儿园教育不仅是为入小学做准备,也是教育机构之间相互衔接,形成一个统一的整体。因此,许多国家都把幼儿园课程和小学课程放在一起来统筹安排,形成“一体化”的格局。

8. 重视婴幼儿课程一体化

传统的幼儿园教育主要招收3~6岁幼儿,但是随着国际早期教育理念的影响,出生率下降,我国幼儿园不得不招收低龄幼儿,使我国幼儿园招收0~6岁幼儿。过去的幼儿园课程内容已不适应扩大了教育对象的幼儿学习,婴幼儿课程一体化逐渐成为一大趋势,使原来以养育为主的课程模式转化为以保教为主的课程模式。这就使0~3岁和3~6岁两个不同年龄段的教育自然融为一体了。

二、课程的分类

(一) 从课程计划角度划分为规划课程与被接受课程

从课程计划角度将课程划分为规划课程与被接受课程。规划课程又称为官方课程,是指在课程标准或者在学校教育规划其他计划中所制定的课程。被接受课程又称为实际课程,是指学生实际经验的课程。^① 出现规划课程与被接受课程有以下两个方面的原因。一是教师或他人有意制定一些规划课程,其目的是吸引学生更好地学习。二是并非所有课程规划者所制定的课程都能完全满足学生的需要,教师和学生是人,人都会有自己的观点和想法的。因此,常常要通过一些实际课程来弥补规划课程的不足。但二者在促进儿童发展方面是同等重要的。因此,课程研究者要尽可能缩小规划课程与被接受课程之间的差距,形成一种成功的连接,达成一种和谐的课程关系。

(二) 从课程的正规程度划分为正规课程与非正规课程

从课程的正规程度将课程划分为正规课程与非正规课程。正规课程常常是出现在课表上的课程,有明确的教学时间和固定的场所,有计划、有组织地完成的课程内容。约翰·克尔(John Kerr,1968年)认为:“正规课程是由学校计划和指导的发生在个人或集体、校内或校外的一切学习活动。”而非正规课程没有固定和明确的时间,常常是教师和学生自愿、利用课余时间所开展的一些活动,如运动会、俱乐部、社交活动等。非正规活动同样具有教育的效果和意义,如英国在1963年的《纽瑟姆报告》中的第135段的建议中提出,将非正规活动看作“整体教育计划的一个完整的部分”。

(三) 从课程的可见程度划分为显性课程与隐性课程

隐性课程又称潜在课程。潜在课程在国际上已经是个公认的教育术语了,但对潜在课程还没有一个统一的具体理解。美国学者范兰丝(Vallance,E.)给潜在课程的定义是:

^① [英]A. V. Kelly. 课程理论与实践[M]. 吕敏霞译. 北京:中国轻工业出版社,2007:6.



“潜在课程一词是指学校教育的非学术性结果,这些结果不但重要而且系统发生,但未明示于各级公立学校的教育理论或原理之中。”范兰丝后来对潜在课程做了进一步的解释:“潜在课程是指那些在课程指导和学校政策中并不明确的学校教育实践和结果……潜在课程也许被认为是不公开的、非预期的、隐含的或未被认识的。”马丁(Martin, J. R.)教授给潜在课程的解释是:“潜在课程是学校或学校以外的教育环境中,产生的某些结果或副产品,特别是那些学生已经学到,但未公开宣称为有意产生的学习状态。”美国教育哲学家高尔顿(Gordon, D.)以课程实施的结果、学生学习的环境和课程在这种环境下所实施的结果三个方面对潜在课程下的定义是:“潜在课程是通过学校物质与社会环境无意传递给学生的非学术性学习结果。”国内对潜在课程的定义也是颇有争议的。有的学者认为潜在课程是指“学生在学校情境中无意识地获得的经验”^①;有的学者认为潜在课程是指“课内外间接的、内隐性的,通过受教育者无意识的、非特定心理反应发生作用的教育影响因素”^②;有的学者认为潜在课程是指“学校(含班级)社会关系结构以及学校正规课程有意或无意地传递给学生的价值、态度、信仰等非学术性的学识”^③。无论是国外还是国内学者都对潜在课程有这样的共同认识:潜在课程对学生的影响具有无意性、非预期性和隐含性等特点,学生在潜在性课程中所获得的价值观、态度、信仰等具有非学术性。

西方学者对显性课程与隐性课程做了以下几个方面的区别。第一,从课程的计划性与组织性方面看,显性课程是有计划、有组织的学习活动,学生参与活动的成分多;而隐性课程是无计划的、无组织的学习活动,学生在活动中主要获得的经验在课程中不能直接体现出来。第二,从学习环境方面看,显性课程主要是通过课堂教学获得知识和技能,而隐性课程主要是通过学校环境来影响学生并让学生获得知识、情感、价值观等。第三,从学生的学习结果方面看,学生在显性课程中所获得的知识和经验是预期的,而学生在隐性课程中所获得的东西是非预期的。

虽然显性课程与隐性课程之间存在着差别,但是二者之间仍然有紧密的联系。因为在显性课程实施过程中,充分发挥教师和学生的创造性和自主性的时候,就会有非预期性的教育影响出现。这时的隐性课程就充分体现出来了。在课程实施过程中,隐性课程常常转换为显性课程。如在实施显性课程时,许多隐性课程的影响就会体现出来,若隐性课程是好的影响,就会加以利用而使之变为显性课程;若是不好的,教师加以控制。

潜在课程与正规课程之间的关系是错综复杂的。但是较明显的关系有以下几个:第一种关系是并列关系。二者在课程内容、课程设计模式等方面是相对独立的课程形态,并没有主从关系,是两个不同领域的研究范畴。第二种关系是递进关系。一般情况下,正规课程在自身的发展过程中不断积累经验,逐渐形成潜在课程,从而推动潜在课程的发展。同时,潜在课程又为正规课程提供直接经验,在潜在课程的形式下不断向学生传递系统的

① 郑金洲. 隐蔽课程:一些理论上的思考[J]. 外国教育动态, 1989(1): 46.

② 班华. 隐性课程与个性品德形成[J]. 教育研究, 1989(12): 19.

③ 唐晓杰. 西方“隐蔽课程”的探析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1988(12): 43.



知识。第三种关系是转换关系。潜在课程与正规课程是一种互动和辩证的关系。也就是说,潜在课程是在不断调整和变换中形成和发展的,潜在课程的潜在性不是永久的,正规课程的预期性也可以是暂时的。第四种关系是互补关系。学生在学校的生活是丰富多样的,获得的教育经验也是不同的。如果学生只是在正规课程中学习,那么这不利于学生的身心发展。因此,只有让学生在各种文化活动中学习才能弥补正规教育的不足,才能促进学生的个性发展。所以,潜在课程与正规课程是彼此支持、互相补充的。学生在这样的氛围中学习才是有效的学习。第五种关系是逆反关系。当潜在课程与正规课程的动态趋势相反的时候,或者正规课程建设出现异常情况时,两种课程就会发生冲突,破坏原有的互补关系,严重影响到教育效果。

(四) 从课程中文化主流程度划分为一元文化课程和多元文化课程

一元文化课程是只有一种“主流中心的课程”,是一种以占主导地位的民族文化、历史、立场和经验为中心而设置的课程。^①在当代时代一元文化课程的影响已经越来越小了。随着科技的发展,社会关系的变化和人口流动迅速而频繁,社会已经呈现出多元文化的趋势。这种趋势已经在课程中体现出来从而形成了多元文化课程。多元文化课程以让儿童参与多元文化社会为出发点,让儿童能在多元文化社会活动中获得有效的知识、技能和其他能力。

在多元文化中,课程选择文化时也会遇到困难。尤其是在文化积累十分丰富和复杂时,课程对文化的选择难度就会大。课程的选择既要维护社会成员的思想行为习惯,又要增进不同文化群体之间的相互尊重和理解。既要考虑文化差异,又要考虑主流文化与少数民族文化的整合。如果将所有文化都纳入到课程中,必然导致课程内容的容量过大,无疑会加重学生的学习负担。

(五) 从课程形式角度划分为分科课程和活动课程

从辩证唯物主义认识论的角度来认识分科课程与活动课程,更能清楚地把握二者的关系。辩证唯物主义认识论认为,人的认识过程是一个“实践—认识—再实践—重新认识”的过程。而学生的学习就是遵循这样的认识过程。分科课程主要是让学生在原有直接经验的基础上,借助书本知识,通过概念和推理来学习和获得前人积累和留下的间接经验。活动课程是让学生亲自参与各种实践而获得对周围世界和社会事物的直接经验的过程。

从课程形式上将课程划分为分科课程和活动课程。分科课程又称科目课程,是指根据培养目标和科学发展水平,从各门学科中选择适合一定年龄阶段儿童的发展水平的知识,组成教学科目。分科课程将科学知识加以系统组织,使教材按照一定的逻辑顺序加以编排,注重儿童在学习过程中知识和技能的掌握。分科课程从学校教育产生时就存在了,到文艺复兴时期,随着科学的发展而日益细化。夸美纽斯(Comenius, J. A.)在“百科全书”式课程中几乎将科学的各门学科都包括在教学科目中。赫尔巴特从心理学角度提出

^① 朱家雄. 幼儿园课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2011: 7.



将培养和激起儿童的兴趣作为基础,让儿童通过不同的学科进行学习的观点。斯宾塞则从社会学角度根据他所区分的社会生活所需要的各种活动,安排了相应的课程。

活动课程是以儿童的兴趣、需要和能力出发点,通过儿童自己组织的活动而实施的课程。活动课程不再以学科本身的逻辑顺序来组织课程,而是强调儿童学习过程。有的人将活动课程又称为经验课程或者儿童中心课程等。一般认为活动课程源自19世纪末20世纪初欧美的新教育运动和进步主义教育运动,其代表人物为杜威。他提出儿童在做中学,让儿童通过活动的方式主动地去获得经验。

分科课程强调学生掌握系统的、逻辑的知识和技能,而且这种知识和技能容易被教师掌控,但是分科课程只注重学科的逻辑性,忽视了学生的兴趣,也脱离了学生的生活实际。相应地,活动课程就注重学生的兴趣和需要,学生所学的内容与其生活实际贴近。但是活动课程的内容缺乏计划性、系统性。因此,两种课程各有优缺点,教师在教学时可根据需要灵活运用,采取取长补短的方式进行。

活动课程和分科课程虽然在教育过程中所处的位置、课程目标、课程内容和学习方式等不同,但是二者在课程目标、课程内容、学习方式、课程功能等方面有着紧密的关系。

1. 课程目标上的一致性

活动课程和分科课程都以学校培养人为自己的根本任务,只是二者在培养过程中所选择的角度不同。如分科课程从培养学生基础的系统知识,在德、智、体、美、劳等方面具备较为全面的知识和技能,强调学生的综合素质发展。活动课程在培养人时主要目的是让学生在各种实践活动中与其理论知识结合起来,培养学生的实践能力和解决各种问题的能力,培养学生的主动性、创造性等品质,发展学生的兴趣、爱好和个人专长。

2. 课程内容上的互补性

活动课程和分科课程在课程内容上的互补性主要表现在以下两个方面。首先,二者在知识上的不同可以起到互补的作用,分科课程强调知识的逻辑顺序性。这能根据学生的身心发展规律进行有序教育,从而保证了学生知识的完整性。活动课程在内容上具有开放性和灵活性,可以因时因地地弥补学生知识的滞后性。其次,二者在形式上具有互补性。分科课程的组织形式决定了其课程内容更加强调知识的系统性和理论性,因此其在具体实际操作技能的培养方面相对不足。活动课程的内容更多地围绕一个活动或一个主题来开展,因此它更强调学生对知识的应用。二者互相补充、有机渗透,更能让学生掌握完整的联系实际的系统知识。

3. 学习方式上的相互促进作用

关于学生的学习方式目前尚有争议。参考奥苏贝尔的学习分类观点,分科课程的学习方式更趋向于接受学习。参考杜威的“做中学”的观点,活动课程的学习方式更趋向于实践活动中学习。二者的学习方式的相互促进作用是通过这两种课程对学生产生的影响来实现的。一是分科课程的接受学习方式更适合学生在短暂的时间内学习到大量的间接经验,培养学生的逻辑思维能力,为学生在活动课程中的实践活动提供基本的知识和基本的思考方法,避免学生走弯路。二是活动课程让学生在“做中学”的学习方式中培养了学



习的主动性和动手操作能力,避免了学生在分科课程的学习中形成机械记忆和不灵活的学习。

4. 课程功能上具有整体优化性

分科课程有利于教师在较短的时间内向大量学生同时传递人类文化知识,也有利于学生个体快速掌握基础知识和基本技能以及抽象思维能力。但是分科课程提供给学生实践机会少,难以让学生将课程内容与其生活实际结合起来。活动课程具有即时性和实践性,弥补了分科课程的不足。二者结合起来所形成的课程整体功能远远大于其中一项课程的功能。

第二节 幼儿园课程概述

一、幼儿园课程的定义

一般意义上的幼儿园是指对3~6岁幼儿进行保育和教育的公共幼儿教育机构。^① 幼儿园作为一种正规的教育机构,应该有适合自己的课程。在我国幼教界普遍接受“课程”一词是从20世纪上半叶开始的。真正使用“幼儿园课程”一词是在1928年5月在南京召开的全国性第一次教育会议上,教育家陶行知先生针对国内幼儿园没有一个自己的课程基本标准的情况提出了《审查编辑幼稚园课程与教材案》。后来教育部聘请了陈鹤琴等人负责拟定《幼稚园课程标准》并于1932年10月正式颁布。随着《幼稚园课程标准》的使用,“幼儿园课程”一词沿用至今。

关于“幼儿园课程”的定义与课程的定义一样,至今也没有一个统一的定义。美国学前教育者伯纳德·斯波戴克(Bernard Spodek)将学前课程定义为“教师为在园儿童提供的有组织的经验形式,包括提供正规的经验——各种作业——和向儿童提供各种非正规的教育机会。这些非正规的机会包括儿童的游戏活动和照料自己的日常生活所必需的各种活动”。日本的坂元彦太郎将课程定义为“为了有效地实现幼儿园的教育目标,根据幼儿身心发展的特点,和各国各地区的实际情况而组织安排的幼儿园教育内容(适合于幼儿的经验、活动)的总体”。英国《基础教育课程指南(3~5岁)》对课程的定义是:“指幼儿在机构中所做、所见、所听或所感觉到的任何事情,包括经过计划的和未经过计划的内容。”^②这些定义都把握住了幼儿的年龄特点,幼儿所学的内容(直接经验)与幼儿的心理特点(好动)等紧密联系起来。从某个角度讲,这些定义对我国针对幼儿园课程下定义是有一定借鉴意义的。

陈鹤琴虽然没有给幼儿园课程下个准确的定义,但是他主张幼儿园应教给幼儿充分的经验,这种经验的来源是幼儿对实物的接触和与人的接触两个方面。他还强调幼儿的经验习得应该以自然环境和社会环境为中心组织起来。这事实上已经是对幼儿园课程进行了解释。张雪门在20世纪30年代初对幼儿园课程进行研究时曾提出“幼儿园课程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”。张宗麟认为:“幼儿园

① 张燕. 幼儿园管理[M]. 北京: 人民教育出版社, 2009: 2.

② 虞永平. 幼儿园课程评价[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2009: 19.