

“十二五”职业教育国家规划教材
经全国职业教育教材审定委员会审定

“互联网+教育”新形态一体化教材

幼儿园课程概论
(第二版)

YOUERYUAN KECHENG GAILUN

幼儿园课程概论

(第二版)

主 编 朱家雄 赵俊婷

主
编
朱家雄
赵俊婷



北京出版集团
北京出版社

北京出版集团
北京出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园课程概论 / 朱家雄, 赵俊婷主编. — 2 版
— 北京: 北京出版社, 2020.8 (2024 重印)
ISBN 978-7-200-15686-7

I. ①幼… II. ①朱… ②赵… III. ①幼儿园—课程
— 高等职业教育—教材 IV. ① G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2020) 第 121502 号

幼儿园课程概论 (第二版)

YOUERYUAN KECHENG GAILUN (DI-ER BAN)

主 编: 朱家雄 赵俊婷

出 版: 北京出版集团

北 京 出 版 社

地 址: 北京北三环中路 6 号

邮 编: 100120

网 址: www.bph.com.cn

总 发 行: 北京出版集团

经 销: 新华书店

印 刷: 定州启航印刷有限公司

版 印 次: 2020 年 8 月第 2 版 2023 年 10 月修订 2024 年 1 月第 2 次印刷

成品尺寸: 185 毫米 × 260 毫米

印 张: 17

字 数: 382 千字

书 号: ISBN 978-7-200-15686-7

定 价: 52.00 元

教材意见建议接收方式: 010-58572341 邮箱: jiaocai@bphg.com.cn

如有印装质量问题, 由本社负责调换

质量监督电话: 010-82685218 010-58572341 010-58572393

目 录

项目一 幼儿园课程概述 1

- 任务一 课程概述 3
- 任务二 幼儿园课程 8

项目二 幼儿园课程的基础 16

- 任务一 幼儿园课程的心理学基础 18
- 任务二 幼儿园课程的哲学基础 31
- 任务三 幼儿园课程的社会学基础 34

项目三 幼儿园课程中的游戏和教学 45

- 任务一 幼儿园课程中的游戏 47
- 任务二 幼儿园课程中的教学 50
- 任务三 幼儿园教育活动中游戏与教学的优化结合 53
- 任务四 幼儿园课程中游戏与教学的优化结合 61

项目四 幼儿园课程的五大教育领域 67

- 任务一 健康教育与幼儿园课程 69
- 任务二 语言教育与幼儿园课程 84
- 任务三 数学教育与幼儿园课程 89
- 任务四 科学教育与幼儿园课程 103
- 任务五 美术教育与幼儿园课程 109
- 任务六 音乐教育与幼儿园课程 115
- 任务七 社会领域教育与幼儿园课程 120

项目五 幼儿园课程的编制 125

任务一 幼儿园课程编制模式 126

任务二 幼儿园课程目标 134

任务三 幼儿园内容的选择和组织 140

任务四 幼儿园课程的评价 144

项目六 幼儿园教育活动的概述 161

任务一 幼儿园学科（领域）课程中教育活动的概述 163

任务二 幼儿园综合性课程中教育活动的概述 172

任务三 不同结构化程度的教育活动组成的连续体 191

项目七 国内外幼儿园课程方案及其发展趋向 195

任务一 国外著名的幼儿园课程方案 197

任务二 我国幼儿园课程改革的历史及其发展动向 247

参考文献 262

项目一 幼儿园课程概述

学习目标

● 知识目标

1. 了解几种具有代表性的课程定义。
2. 了解不同的课程类型。
3. 认识幼儿园课程的特点。
4. 掌握幼儿园课程要素中的教育理念、课程目标、教育方法、组织形式和课程评价等所组成的连续体。

● 技能目标

1. 在幼儿园实践中,能很快区分幼儿园的课程类型,特别是分科课程和活动课程。
2. 在幼儿园实践中,知道不同幼儿园课程的理念定位,以及不同理念下的幼儿园的各种成分。

● 素质目标

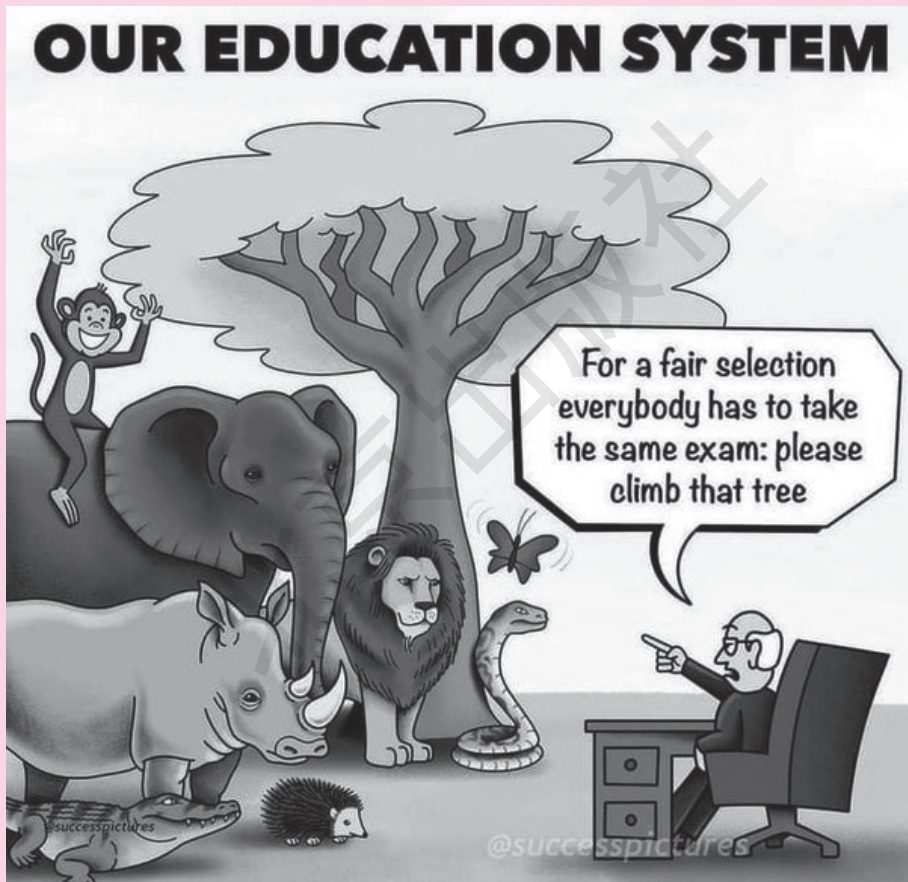
当你能区分不同幼儿园课程的理念以及不同理念下的课程的各种成分后,你就会更加具有理解和包容性地践行课程。

知识点

1. 课程的定义。
2. 分科课程与活动课程的区别。
3. 幼儿园课程的要素。

课程是教育中最重要、最繁难、最易被误解的教育问题之一。课程是关于课程目标、内容、方法和评价的一个系统,是教育思想、教育理论转化为教育实践的中介或桥梁,教育实践常以课程为轴心展开,教育改革也常以课程改革为突破口来进行。

导入案例



画面上的老师对各种动物说:“为了确保公平的选择,每个人都必须参加同样的考试:请爬上那棵树。”

情境思考:

1. 看了这幅图,从教师的角度想一想,你看到了什么?
2. 看了这幅图,从动物(学生)的角度想一想,你看到了什么?
3. 看了这幅图,你对教育有什么看法?

任务一 课程概述

一、课程的定义

对于课程，存在多种定义，每一种定义都试图从某种立场去解释课程，结果致使对课程的界定众说纷纭，莫衷一是。事实上，“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念，从而标明了这种课程最关注哪些方面”^①。

（一）课程的词源

追溯对课程的词源，可以发现汉语中“课程”一词始见于唐宋期间。我国唐代学者孔颖达为《诗经·小雅·小弁》中“奕奕寝庙，君子作之”注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”宋代学者朱熹在《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，大作工夫”等，这里的课程是指功课及其进程，其含义与当今人们对课程的理解已经非常接近。

知识链接

“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”意思是说，教学课程的安排和执行，需要有智慧、有德行的人来监管，如此才能够依照规章制度来保证执行。

“宽着期限，紧着课程”是说教师制定课程进度要考虑学生对知识的消化能力，要懂得给学生留消化知识的时间，但也不能对学生的学习进度安排放松，要懂得张弛有度。

“小立课程，大作工夫”是说教给学生的知识尽可能地精简，让学生用更多的时间和精力来进行实践和思考，使学生对获得的知识有更透彻的感悟。

在英语中，课程(curriculum)一词来源于拉丁语“currere”，其含义是“跑道”(racecourse)，或“奔跑”。用名词形式解释该词的词义，“跑道”即“学程”(course of study)，课程的含义是为儿童设计学习的轨道。用动词形式解释该词的词义，“奔跑”即“学习的过程”，课程的含义是儿童对自己学习经验的认识。

（二）具有代表性的几种课程的定义

在探讨课程本质内涵时，因为学者们所持的哲学观、社会学观、教育观等不同，因而对课程本质的理解各异，所以对课程本质内涵做了不同的限定，归纳起来，主要围绕以下几个维度界定课程的定义。

^① 施良方. 课程理论. 北京: 教育科学出版社, 1996: 1.

1. 课程即科目的总和

课程即科目的总和是一种将课程看作教学科目的观点,这种观点在历史上由来已久。我国古代的礼、乐、射、御、书、数六艺,就有将这些科目当作课程的含义。同样,在中世纪初的欧洲,学校有文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学七艺,西方现代学校的课程体系就是在此基础上逐渐建立起来的。

例如,《袖珍牛津词典》将课程定义为“课”,主要是指一个学校或大学的一门常规的学习科目;我国1980年版的《辞海》对课程的定义为“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,或指一组教学科目。”^①

在诸多教育学者的理论中,课程常被定义为科目。例如,课程由固定的学科构成,包括文法规则、阅读、修辞学与逻辑学、数学,甚至还包括西方世界的经典书籍。^②

将课程等同于教学科目,是把课程看成静止的东西。持有这种观点的人,会把课程的编制看作教学科目、编排教材内容和排课表的工作。例如,有的学校有每周、每日教学时刻表,每个时段分别排入数学、语文、英语、体育、音乐、美术等课程,并名曰“课程表”。这种课表的安排持有的课程概念就是“课程即科目的总和”。

知识链接

我国古代的礼、乐、射、御、书、数六艺,分别是指礼节(德育)、音乐(审美教育)、射箭(体育)、骑马(体育)、书法(语文教育)、数学(数学教育)。

2. 课程即经验

课程还可以从广泛意义上定义为学习者的经验,即“课程是儿童在教师指导下的所获得的一切经验”,而不是学科群。^③

以经验的维度界定课程,起源于杜威的进步主义教育思想。杜威认为,“教育是在经验中,由于经验,为着经验的一种发展过程”。他主张“把各门学科的教材或知识各个部分恢复到原来的经验”^④。这种观点强调从教材转向个人,认为唯有儿童实际经历、可以理解和可接受的经验,才能称为儿童学习的课程。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。

在众多理论工作者中也有持有课程即经验观点的学者。例如,“课程是一套价值观或目标的组合,通过发展的过程提供学生经验(Wiles & Bondi, 2002)^⑤”。多尔(Doll,

① 辞海(教育、心理分册).上海:上海辞书出版社,1980:5.

② Hutchins, R.The Higher Learning in America.CT: Yale University Press, 1936: 82.

③ Caswell, H.L.& Campbell, D.S., Curriculum development. New York: American Book Company, 1935: 69.

④ 赵祥麟,王承绪编译.杜威教育论著选.上海:华东师大出版社,1981:351,89.

⑤ Wiles, J., Bondi, J.Curriculum Development: A Guide to Practice (6th ed.).Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall, 2002: 31.

R.C.)则指出,公认的课程定义,已从学程的内容、科目及学程表,变为在学校领导下给学习者提供的一切经验,因此,课程的定义应是“在学校的主持下,学生借以获得知识和理解,发展技能,改变态度和价值的正式的和非正式的内容和过程”^①。

我国的《中国大百科全书》(教育)在定义课程时,从学科维度和经验维度对课程的界定都做了阐述:课程“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”^②。1987年版的《辞海》(新二版)也有类似的情况,对1980年版的定义做了一些修改,保留了课程定义为学科的部分,也指出课程“广义指学校中学习活动的范围和进程”^③。

持有课程即经验观点的学者,就会以儿童的主体性活动的经验为中心来组织课程,就会“以开发与培养主体内在的、内发的价值为目标,突出地将生活现实和社会课题,或者说是以社区、经验、活动、劳动等等作为内容编成,旨在培养丰富的具有个性的主体。经验课程的基本着眼点是儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心”^④。现在幼儿园课程经常讲生活课程、活动课程、儿童中心课程,这些都属于经验课程。

在20世纪二三十年代,我国的幼儿教育工作者受进步主义教育思想的影响,倾向于将课程看作儿童活动的经验。例如,张雪门认为,“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”^⑤;张宗麟认为,“幼稚园课程者,由广义地说之,乃幼稚生在幼稚园一切之活动也”^⑥。

拓展阅读

什么是“经验”

“经验”这一概念,自20世纪以来一直被提及,但是所谓的“经验”范围却一直在改变。20世纪初,在课程定义中所指的“经验”是学习者所经历的全部过程,不论这些经历是在计划中或非计划中产生。从20世纪50年代开始,西方学者对课程的定义,开始强调其内容的设计,因此,经验也就指向在学校的程序与计划下,由教师引导而经历的学习过程。20世纪70年代,一些学者将课程的定义扩大,除了计划性的课程之外,还存在非正式的潜在课程,因此,经验的概念不仅包括了计划内的正式课堂能得到的东西,也包括在非正式的教育能获得的东西,比如在社会价值氛围、同伴群体等获得的非正式教育中所能获得的。

(参见简楚英.课程发展理论与实践.北京:教育科学出版社,2010:5.)

- ① Doll, R.C., Curriculum improvement: Decision Making and Process, 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1978: 6.
- ② 中国大百科全书(教育).北京:中国大百科全书出版社,1985:207.
- ③ 辞海(教育、心理分册).上海:上海辞书出版社,1987:13.
- ④ 钟启泉.现代课程论.上海:上海教育出版社,1989:186.
- ⑤ 戴自俺.张雪门幼儿教育文集(上卷).北京:北京少年儿童出版社,1994:25.
- ⑥ 张沪.张宗麟幼儿教育文集.长沙:湖南教育出版社,1985:31.

3. 课程即目标

课程即目标是一种将课程定义为预期的学习结果或目标。

以目标的维度界定课程,起源于博比特(Bobbitt, F.)、查特斯(Charters, W.W.)的课程理念,后经泰勒(Tyler, R.W.)等人的发展,使课程即目标的这种观念渐趋完善。从这种维度界定的课程“并不关心学生在学习的情境中将要做什么,而关心的是作为其行为结果——他们将学到什么(或将能做什么)。课程关心的是结果,而不关心发生了什么事”^①。这就要求事先制定一套有结构、有序列的学习目标作为课程,之后所有的教和学都为达到这个目标服务。

20世纪50年代到改革开放之前,我国采用苏联幼儿教育模式,国家对幼儿园课程采取中央集中管理的模式,这时的幼儿园课程较多关注儿童知识和技能的获得,较多关注课程预期目标的实现,因而这个时期的幼儿园课程认同的是“课程即目标”。

4. 课程即计划

课程即计划倾向于从计划的维度来定义课程。如果将课程定义为“是一种学习计划”^②,那么,课程的定义就是“学习者在学校指导下所获得全部经验的计划和方案”^③。

将课程定义为计划的视角,与基于“学科”“学习即经验”或者“目标”等某个单一的课程组成因素来界定课程的方式不同,它反映的是一种综合多因素的倾向,因为计划包含目标、内容、评价、教和学等各个方面。正如塔巴所言:“所有的课程,不管是怎么样的特殊设计,都是由一定的元素组成的,课程通常包括对目的和特定目标的阐述;对内容的选择和组织;它或者是暗含着或者是显示一定的学和教的类型,不管是因为目标的需要还是内容组织的需要;最后还包括对结果的评价方案。”

综以上四种课程定义各有其合理性,但同时也存在各种局限性,因为当对“课程”赋予一定范围内的含义时,必然也就省略或忽视了该范围之外的其他含义。例如,将课程定义为科目,有利于知识的系统传授,但不能照顾到儿童的主观能动性和儿童之间的个体差异;将课程定义为经验,有利于尊重儿童的兴趣和需要,但由于经验的范围过于宽泛,且不同儿童的经验各不相同,因而比较难以组织,不易形成体系,并且会忽略社会文化对课程的要求;将课程定义为目标,有助于高效地达成目标,便于评价,但是会忽视课程实施的过程和未预定的目标;将课程定义为计划,有助于课程的操作和管理,但使很多无计划的、非正式的且非常有价值的课程内容被排除在外。

事实上,每一种有代表性的课程定义的出现,都是指向当时特定的社会历史背景下课程所出现的问题,而且都隐含着倡导者各自不同的立场和价值取向。对于教育工作者来说,重要的不是确定这种或那种课程定义,而是要意识到各种课程定义所要解决的问题以及同时会出现的新问题,以便根据课程实践的要求,做出明智的决策。

① Johnson, M., Appropriate research directions in curriculum and instruction, Curriculum theory network, Winter 1970-1971, No.6, p.25.

② Taba, H., Curriculum development: Theory and practice, New York: Harcourt, Brace, Jovano Vich, 1962, 10-11.

③ Oliva, P.F., The secondary school today, New York: Harper and Row, 1972, 81.

二、课程类型

从不同的角度出发,可以将课程划分为不同的类型,用以说明不同的问题。

(一)一元化课程与多元化课程

从课程对文化的选择来看,课程可以划分为一元化课程与多元化课程。

一元化课程是一种“主流中心的课程”,这是一种以占主导地位的民族的文化、历史、立场和经验为中心而设置的课程。

科学技术的发展、社会关系的变化以及人口的流动等因素使社会日益呈现多元化趋势,这种发展趋势也反映在课程的发展方面,如将多元文化的影响“注入”课程和活动设计之中,发展“反偏见课程”等。多元文化在批评一元化课程的基础上发展起来了。这种课程以让儿童参与多元文化社会为出发点,为儿童提供在多元文化社会中能有效活动的知识、技能和能力。

在多元文化社会中,课程面临着文化选择的问题。在多元文化中,由于文化的积累十分丰富和复杂,对课程的文化选择要求就特别高,即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尊重和理解,课程面临两难问题:课程要能体现各种文化之间的差异,在尊重各种文化的同时,要能够将主流文化与少数民族群的文化整合成一体。具体地说,课程如若排斥主流文化以外的文化,会对主流文化族群和非主流文化族群的儿童都带来负面影响;反之,为了克服文化偏见,将所有的文化都纳入课程,必然导致课程容量过大,不但学习者负担过重,而且也并非都是所有学习者所需要的。总而言之,包容一切文化的课程有时反而无法使各种文化之间互相沟通和共存,不能保证各文化群体之间具有的凝聚力。

(二)分科课程与活动课程

根据课程内容的属性划分,课程可以划分为分科课程和活动课程两大类。

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,从各门科学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,使教材依一定的逻辑顺序加以编排,注重儿童在学习过程中对知识和技能的掌握。

分科课程从学校教育产生时即已存在,到文艺复兴后,随着科学的发展而日益细化。夸美纽斯(Comenius, J.A.)“百科全书”式的课程,几乎将科学的各个门类都包括在教学的科目之中。之后,赫尔巴特(Herbert, J.F.)和斯宾塞(Spencer, H.)分别给予分科课程以心理学和社会学的说明,赫尔巴特以培养和引起儿童的兴趣为基础,让儿童通过学习不同的学科形成观点;斯宾塞则以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。

活动课程以儿童的兴趣、需要和能力为出发点,通过儿童自己组织的活动而实施课程。活动课程打破了学科的逻辑,注重儿童的学习过程。活动课程的术语有诸多疑义,有人提出以“经验课程”或“儿童中心课程”加以替代。

活动课程的根源,可以追溯到卢梭(Rousseau, J.J.)的自然教育思想,裴斯泰洛齐

(Pestalozzi, J.H.)的教育适应自然的原则以及福禄倍尔的儿童自动发展的思想。但是,一般认为,活动课程起源于19世纪末20世纪初欧美的新教育运动和进步教育运动,其代表人物是杜威。杜威主张课程的真正中心不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动,他提出“在做中学”,让儿童通过活动主动去获得经验。

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。相反,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,使儿童不容易掌握系统的知识。分科课程和活动课程两者各自的长处正是对方的弱点。

(三) 显性课程与隐性课程

按照课程的表现形态划分,课程可以分为显性课程与隐性课程。这是两种在性质和功能上都不同的课程类型。

西方学者曾就三个方面区分了显性课程与隐性课程这两种不同类型的课程。(1)课程的计划性,显性课程是有计划的、有组织的学习活动,学习者有意参与活动的成分很大,而隐性课程则是无计划的、无组织的学习活动,学习者在学习活动中主要获得的是隐含于课程中的经验。(2)学习的环境,显性课程主要通过课堂教学而获得知识和技能,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)而得到知识、态度和价值观。(3)学习者的学习结果,学习者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,学习者获取的主要是非预期性的东西。

显性课程与隐性课程之间存在内在的联系。一方面,在显性课程实施的过程中常常伴随着隐性课程,特别是当显性课程在实施过程中能充分发挥师生双方的自主性和创造性,那么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。另一方面,隐性课程也在课程实施的过程中不断地转化为显性课程,这就是说,在显性课程实施中产生了隐性课程的影响,如若是坏的影响,就会引起对隐性课程所产生影响的控制;如若是好的影响,那么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。

任务二 幼儿园课程

一、幼儿园课程的特点

幼儿园课程与小学、初中、高中等其他各级各类教育的课程同属于课程范畴,因此,幼儿园课程与其他各级各类教育的课程有一定的相似之处。例如,它们都反映了一定的社会和文化的价值,都注重将与这些社会和文化价值相一致的知识、技能和能力整合到学习者的经验之中。

虽有共同之处，但幼儿园课程在许多方面是有别于其他各级各类教育的课程的，表现出幼儿园课程自身的特点，“其最明显的差别表现在对教育对象的考虑方面，以幼儿为教育对象的幼儿园课程的决策，要求教育者更多地关注个体儿童的发展水平”^①。这种差别，主要体现在对幼儿园游戏的关注等方面。换言之，如果将幼儿园课程与其他各级各类教育的课程做比较，就可以看出，幼儿园课程会在不同程度上或以不同的方式在幼儿园课程中加入游戏的成分，从而形成幼儿园课程区别于其他课程的一个独特之处。

幼儿园课程之所以在很大程度上不同于其他各级各类教育的课程，“是因为在儿童早期，儿童发展的速率比任何时期大，也因为儿童学习的能力极大地依赖于其自身的发展，因此，以幼儿为教育对象的幼儿园课程的决策应该充分考虑每个幼儿的发展水平。几乎所有的早期教育工作者都认为，对早期儿童的教育应该是适宜儿童发展的，尽管他们对儿童发展理论持有不同的看法，导致他们对适宜儿童发展也有不同的理解。幼儿教育的方法和材料也不同于其他各级各类教育，在儿童早期，更多采用是具体的材料和活动，课程较多地是采用活动而不是上课的形式加以组织”^②。虽然幼儿园课程的定义、结构、过程和内容在不同的幼儿教育历史阶段有所不同，但就目前而言，关于幼儿园课程的特点的理解都比较认同以上的说法。

知识链接

在其他一些关于幼儿园课程的书籍中，讨论到幼儿园课程的特点，常常包括启蒙性、生活化、游戏化、注重直接经验、活动化、整体性等。

这些具体的特点，归根结底是由教育对象所决定的，幼儿园课程的根本特点，就是要充分关注幼儿的身心发展水平。

二、幼儿园课程的要素

每一种幼儿园课程都是一个庞大的体系，在这个体系下必然包含着教育的理念、目标、内容、方法、形式和评价等要素。

（一）幼儿园课程的核心要素——教育理念

幼儿园课程最为核心的方面是该课程所依据的教育哲学以及所反映的教育目的，这是幼儿园课程的价值取向，即教育理念的所在，幼儿园课程的其他成分都是在此基础上产生和发展的。因此，各种幼儿园课程之间的差异首先也反映在教育理念的差异上。有关幼儿园的教育理念颇多，但最为突出的是教师中心和儿童中心两种截然不同的教育理念。



幼儿园课程的核心要素——教育理念

① Spodek, B.& Saracho, O.N., Issues in early childhood curriculum, Teachers College Press, 1991, 5.

② Spodek, B.& Saracho N.S., New directions in curriculum development, IN Saracho N.S.& Spodek, B. (ed.), Contemporary perspectives on early childhood curriculum, Information Age Publishing, 2002, VIII.

1. 教师中心的教育理念

教师中心的教育理念是将教师看作教育的中心,是一种较为传统的教育价值取向,它以社会文化知识的传递为主,以学科体系来进行课程的安排。

教师中心的教育理念有其自身的优势和不足。优势在于:①有助于儿童的学业知识和技能获得。持有教师中心的教育理念的教师,根据课程的要求,制定目标,设计教学、选择教学方法、组织评价,充分发挥了教师“教”的作用,有利于儿童系统学习文化知识和技能;②有助于规范儿童的行为,教师中心的教育理念下的教育,教师的角色是权威,儿童一切行为听从教师的指挥,这有助于儿童行为规范的养成。不足在于:①由于教师控制了整个教育场景,教师是权威,使儿童的创造力得不到发挥;②因为教师的“教”强调统一标准,因而这种教育理念下培养的人才,具有的知识和能力单一,个性化程度低。

2. 儿童中心的教育理念

儿童中心的教育理念是将儿童看作教育的中心,教育内容从儿童的兴趣出发,儿童通过自身的活动获得直接经验,注重从环境中获得经验的内容,教师此时的作用就是为儿童提供有准备的环境。

儿童中心的教育理念也有其自身的优势和不足。优势在于:①强调了教育应该促进儿童的个性化发展,儿童的发展有其个性差异和自然规律,教师能在教育活动的开展中充分尊重儿童的个性化差异和自然发展规律,释放孩子的天性;②强调了儿童一般能力的获得,教育的目的不仅仅是获得学业知识和技能,更重要的是社会情感、一般的认知能力以及创造力等方面的培养。不足在于:一定程度上使儿童学业知识和技能的掌握得不够好,以及教师权威的丧失,导致儿童行为规范的弱化。

这两种相互对立的教育理念,反映了教育立场上相互排斥的现象,但在教育实践中完全持有某一教育立场而排斥对立的教育立场的情况是很少见的。在教育理念转化为实践的过程中,幼儿园课程是重要的中介,各种各样的教育课程将教育理念的一种或者另一种,巧妙地演绎成幼儿园教育实践。

如果运用简化的方法反映幼儿园课程所持有的基本理念,那么,任何幼儿园课程都可以在一个“连续体”上找到一个合适的位置,这个连续体的一个极端是将学前教育完全看成“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完成“教师预定的教育任务”和“儿童学业知识和技能的获得”。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(图 1-1)。

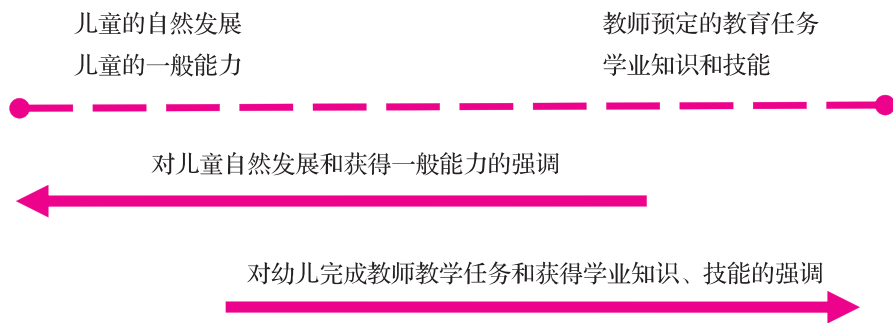


图 1-1 幼儿园课程的教育理念

提供下列两则案例来说明倾向教师中心教育理念和倾向儿童中心教育理念的定位。

案例 1-1: 倾向教师中心教育理念下的教育实况

怎样教幼儿学儿歌(诗歌)

一、教师的课前准备工作

(一)选材。教师根据幼儿年龄特点和教学要求选材。

(二)分析教材的主题思想、情节内容和难点(词、句、意思),哪些是幼儿不易懂的,怎样讲解才能让幼儿掌握。

(三)备课。正确分析教材以后,教师背熟并研究朗诵的方法:①思想感情的表达;②语言的节奏感(快、慢、轻、重、停顿等变化);③表情动作的适当配合,等等。目的是更好地表达作品的思想感情,发展幼儿的语言。

(四)教师备好课后,利用前一节作业或游戏的时间,示范朗诵2~3次,介绍名称和主要内容,引起幼儿学新儿歌(诗歌)的兴趣和获得初步的印象。

(五)示范。教师的优良示范是幼儿学好朗诵、发展语言的重要一环。要求教师每一次朗诵时,都要态度认真、口齿清楚、情感饱满。

(六)教新儿歌(诗歌)时,提高幼儿学习积极性的三个辅助方式:

①配合儿歌(诗歌)内容,选用直观教具;

②配合儿歌(诗歌)内容,编成短小故事辅助教学;

③配合儿歌(诗歌)内容,在教之前进行简短谈话,引导幼儿注意儿歌(诗歌)的主题和内容。

(七)教新儿歌(诗歌)的方法,普遍采用的两种方式:

①向幼儿介绍名称,教师示范几次,在幼儿初步了解儿歌(诗歌)内容的基础上,一句一句地教幼儿。这种方法的优点是容易改正幼儿拖音、顺口溜等毛病,易于帮助幼儿掌握换气、停顿、吐字等要领。它比较适合用来教新儿歌(诗歌)。一句一句分开教了两三次之后,可以变换多种方式复习巩固。

②向幼儿介绍名称,教师示范几次,在幼儿初步了解儿歌(诗歌)内容的基础上,

完整地教幼儿。这种方式是从头到尾一气教完,再复习。优点是能使幼儿完整地理解主题思想和韵律特点(语句的轻重节奏、声调的变化等)。它比较适合用来教儿歌(诗歌)。教师示范时,速度要稍慢,声音稍高,以便幼儿听清楚、模仿。完整地教了两三次后,可以变换多种方式复习巩固。

以上两种方式可以结合使用。

(八)教学和日常练习,应使幼儿懂得:朗诵就是说话,要自然好听。

教师要爱护幼儿的嗓子,训练幼儿用自然声音说话。不要单纯要求幼儿“大声”“高兴”……应该结合教材内容,启发幼儿的感情,重视教师的良好示范,影响和指导幼儿。

(节选自北京市教育局幼儿教育研究室.北京市幼儿园教学大纲和教材(大班适用).北京:北京出版社,1979:10-11.)

案例 1-2: 倾向儿童中心教育理念下的教育实况

秋叶飘飘(中班)

秋天最显著的特征就是树叶飘零,当孩子置身于花园绿地,捡拾着满地的落叶时,活动也就可以进行了。小朋友们去花园绿地玩耍并捡落叶。

教师:请你找一找你最喜欢的树叶。告诉大家,这是什么树的叶子?你为什么喜欢它?

幼儿:这是梧桐树的叶子,我喜欢它像爪子一样的样子……这是梧桐树叶子,我喜欢它绿绿的……我的也是,我的是黄色的……

教师:这两片都是梧桐树的叶子,怎么一片是黄黄的,一片是绿绿的呢?

幼儿:一片落在地上很久了,一片刚落下来。

——这个答案并不准确,于是教师继续追问。

教师:落在地上很久了,怎么就会变黄呢?

幼儿:它的水分被太阳公公晒干了。

——教师在孩子认识的基础上小结。

教师:哦,原来叶子没有水分就会变成黄色了。

幼儿:这是杉树的叶子,我喜欢它一根一根的。

幼儿:我喜欢樟树的叶子……樟树的叶子亮亮的……

教师:是呀,樟树的叶子是光亮的,你们摸摸看(通过触摸,与其他叶子相比较)。

幼儿:樟树的叶子厚……

教师:嗯,樟树的叶子比其他的叶子厚,表面一层还是亮亮的。

幼儿:我喜欢柳树的叶子,细细长长像眉毛。

教师:是呀,这些叶子都有自己特别的样子。(小结)

……

回到教室后,教师根据孩子的兴趣继续在“秋叶”的话题上下功夫。

教师：除了你们喜欢落叶外，还有许多小动物也喜欢落叶呢。（教师出示诗歌《秋叶》的图片，有感情地朗诵诗歌）

——用诗歌来引发孩子的想象和愿望，可以一举两得：既引导孩子感受语言美，又激发了孩子的想象力。诗歌的意境画，既方便孩子的理解，又从视觉上引发孩子的关注和兴趣。

教师：小动物们捡起落叶当什么？（谈论诗歌）

——让孩子在复述诗歌中体会其中的情趣。

教师：你想把你的叶子变成什么？（发挥孩子的想象力）

——孩子在模仿中逐渐产生更广阔的想象。例如，我把柳叶当成我的发夹，一边一个……我用杉树叶子当作梳子……我用梧桐树叶子做一副手套……这时，教师可以用诗歌语言来小结，如文文捡起梧桐树的落叶说“这是我的手套”等，在不断感受诗歌语言的氛围中，孩子渐渐使用诗歌中的语言进行表达，这时的活动，就成了诗歌改编活动了。

附录诗歌：

秋 叶

秋风起了，树叶从树上掉下来，落在地上。

小蚂蚁捡起一片：这是我的帆船。

小老鼠捡起一片：这是我的雨伞。

小刺猬捡起一片：这是我的扇子。

长颈鹿捡起一片：这是我的饼干。

大家一起捡起树叶，捡得多欢喜。

（节选自应彩云. 孩子是天我是云. 上海：上海社会科学院出版社，2011:84-87.）

（二）幼儿园课程的其他要素——目标、内容、方法、形式和评价

课程的理念一旦确定，课程的目标、内容、方法、形式和评价等课程的各种成分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。

如果幼儿园课程强调教师教学的学业知识和技能，强调为入小学做好学业准备，那么幼儿园课程常被看成学科或科目，课程的目标以儿童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。

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儿童的发展，强调儿童一般能力的获得，那么幼儿园课程常被看成儿童在幼儿园中所获得的全部经验，课程的目标会以儿童在活动过程中获得的经验为主要取向，课程的内容会围绕儿童的生活经验展开，课程的实施多以个体或者小组的方式进行，课程的评价则以教师的自我评价为主而得以实施。

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儿童本身的活动,注重幼儿园环境的创设,注重教师对儿童发展和儿童学习规律的把握,注重运用自然评价为主的方式评价幼儿园的教育质量。

各种幼儿园课程都能在反映课程价值取向的连续体中找到适合的位置,并以此作为决定幼儿园课程目标、内容、方法、组织形式和评价等依据(图 1-2)。

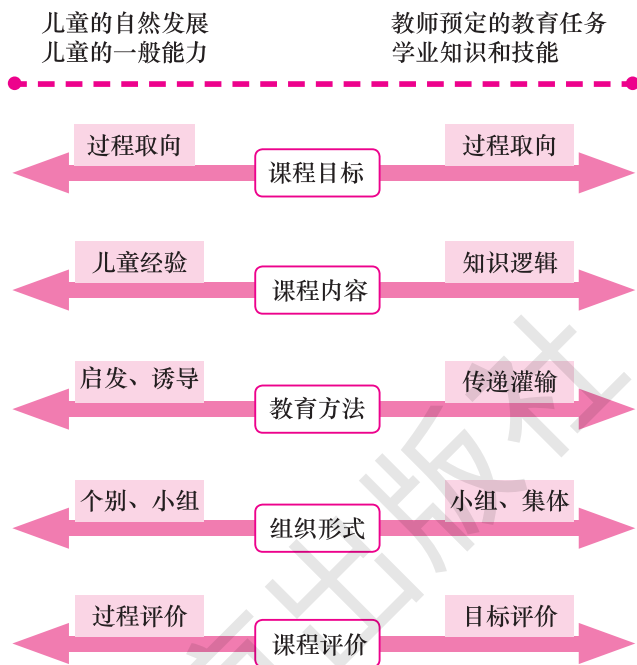


图 1-2 不同教育理念下幼儿园课程的各种成分



案例评析

从幼儿园课程的要素之一理念来分析导入案例。我们发现,面对一群不一样的动物,老师的要求是统一的,就是爬上那棵树。之前我们学习过,教师为中心的理念,一个重要的特征是学生的学习目标是由教师来制定的。案例指出了以教师为中心的理念的一个极端的现象,当学生的异质性太强,而教师还用统一的目标去要求学生的时候,就会造成牺牲某些学生的现象发生。在这个案例中,我们看到了对以教师为中心课程的批判,以及对教育变革的期望。



思考与练习

1. 简述课程中几种具有代表性的定义。
2. 比较显性课程与隐性课程的联系和区别。
3. 在“幼儿园课程的要素”内容中，列举了有关儿童中心和教师中心教育理念中的两则案例，请结合这两则案例的内容，深入地谈谈教师中心和儿童中心教育理念的优点和不足。
4. 论述幼儿园课程中各个要素之间的关系。

北京出版社