

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园课程与活动设计 / 裘指挥主编 . -- 北京 :
中国科学技术出版社, 2023.1
(学前教育丛书 / 裘指挥主编)
互联网 + 新形态立体化教材
ISBN 978-7-5046-9558-1

I. ①幼… II. ①裘… III. ①幼儿园—课程—教学研究—教材 ②幼儿园—教育活动—课程设计—教材 IV.
① G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2022) 第 069817 号

策划编辑	王晓义
责任编辑	许 倩
装帧设计	世纪宏图
责任校对	邓雪梅
责任印制	徐 飞

出 版	中国科学技术出版社
发 行	中国科学技术出版社有限公司发行部
地 址	北京市海淀区中关村南大街 16 号
邮 编	100081
发行电话	010-62173865
传 真	010-62173081
网 址	http://www.cspbooks.com.cn

开 本	787mm × 1092mm 1/16
字 数	360 千字
印 张	16.5
版 次	2023 年 1 月第 1 版
印 次	2023 年 1 月第 1 次印刷
印 刷	北京荣玉印刷有限公司
书 号	ISBN 978-7-5046-9558-1/G · 958
定 价	49.80 元

(凡购买本社图书, 如有缺页、倒页、脱页者, 本社发行部负责调换)

目 录

第一章

幼儿园课程概况

第一节 幼儿园课程概述	2
一、什么是课程	2
二、什么是幼儿园课程	7
第二节 中国幼儿园课程发展历程	11
一、20世纪20—30年代的幼儿园课程	11
二、20世纪50年代的幼儿园课程	14
三、20世纪80年代至今的幼儿园课程改革	16
四、中国幼儿园课程发展的历史启示	18

第二章

幼儿园课程的编制

第一节 幼儿园课程目标的制定	22
一、幼儿园课程目标的制定依据	22
二、幼儿园课程目标的层次	26
三、幼儿园课程目标的表述	33
第二节 幼儿园课程内容的选择和组织	38
一、幼儿园课程内容的选择	39
二、幼儿园课程内容的组织	44
第三节 幼儿园课程评价	48
一、幼儿园课程评价概述	49
二、幼儿园教育活动评价	51



第三章

国内外主要幼儿园课程流派

第一节 陈鹤琴五指活动课程	60
一、背景与理论	60



	二、内容与实施	61
	三、评价与启示	66
第二节	蒙台梭利课程	68
	一、背景与理论	68
	二、内容与实施	72
	三、评价与启示	78
第三节	高瞻课程	81
	一、背景与理论	81
	二、内容与实施	84
	三、评价与启示	88
第四节	瑞吉欧课程	89
	一、背景与理论	90
	二、内容与实施	92
	三、评价与启示	94

第四章

中国元素在幼儿园课程中的传承

第一节	幼儿园课程需要融入中国元素	98
	一、中国元素的内涵	99
	二、将中国元素融入幼儿园课程	100
第二节	中国元素与幼儿园课程的整合	102
	一、民间文学与幼儿园课程的整合	102
	二、民间美术与幼儿园课程的整合	108
	三、民间节日习俗与幼儿园课程的整合	113

第五章

幼儿园一日活动设计

第一节	幼儿园一日活动的内涵和功能	118
	一、幼儿园一日活动的内涵	118
	二、幼儿园一日活动的功能	122



第二节	幼儿园一日活动设计的原则	124
	一、保教结合	125
	二、游戏活动为主	128
	三、幼儿为主体	128
	四、动静交替	130
	五、稳定性与灵活性相统一	130
第三节	幼儿园一日活动的组织与实施	131
	一、建立合理的一日活动常规	132
	二、合理安排过渡环节	137
	三、保持良好的师幼互动	139
	四、善于抓住生活中的教育契机	146

第六章

幼儿园晨间活动与离园活动设计



第一节	幼儿园晨间活动的设计与指导	154
	一、晨间活动的内涵与价值	154
	二、晨间活动的基本环节	155
第二节	幼儿园离园活动的设计与指导	168
	一、离园活动的组织与实施	168
	二、离园活动应关注的问题	171

第七章

幼儿园集体教学活动设计

第一节	集体教学活动的组织与实施	176
	一、集体教学活动的内涵与作用	176
	二、集体教学活动的组织	178
第二节	集体教学活动设计案例	189
	一、健康领域集体教学活动设计	190
	二、语言领域集体教学活动设计	192
	三、社会领域集体教学活动设计	194
	四、科学领域集体教学活动设计	197



第八章

幼儿园活动区活动与户外活动设计

第一节	活动区活动的组织与实施	204
	一、活动区活动的内涵与作用	204
	二、活动区的设置	207
	三、活动区材料的投放	210
	四、活动区活动的指导	215
第二节	户外活动的组织与实施	219
	一、户外活动的内涵与价值	220
	二、不同类型户外活动的组织与实施	221

第九章

幼儿园生活活动设计



第一节	幼儿园生活活动概述	232
	一、生活活动的定义	232
	二、生活活动的价值	232
	三、生活活动的目标	233
第二节	幼儿园生活活动的组织与实施	234
	一、盥洗活动	234
	二、进餐活动	239
	三、散步活动	241
	四、午睡活动	242
	五、喝水活动	244
	六、如厕活动	245

参考文献

第一章

幼儿园课程概况

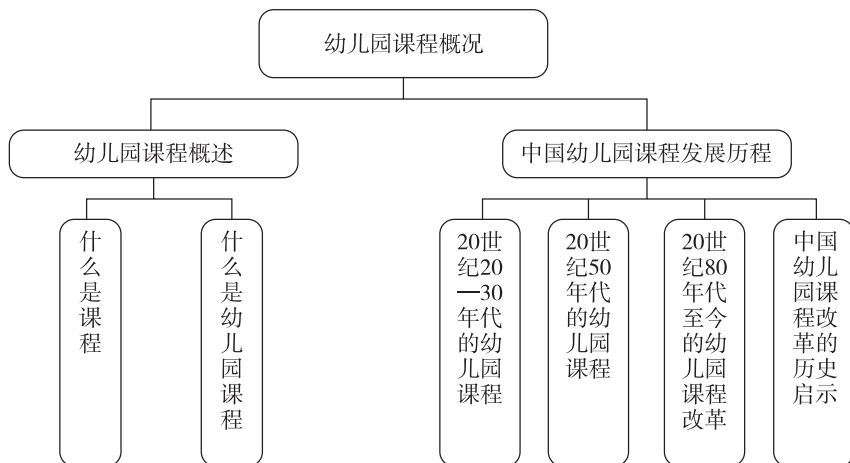
关键词

课程 幼儿园课程 幼儿园课程改革

学习目标

1. 了解课程的内涵及其相关问题。
2. 了解幼儿园课程的内涵及其特点。
3. 了解我国幼儿园课程改革的历史和趋势。

内容结构图



本章首先以课程形成与发展的轨迹为线索，剖析课程史上几种有代表性的课程概念，并解读幼儿园课程的内涵及其特点。其次对我国幼儿园课程的改革历程进行梳理，对各个时期学前教育专家的教育思想进行阐述。



第一节 幼儿园课程概述



问题导入

学生到幼儿园参观学习。回到课堂上，老师就什么是“幼儿园课程”让学生发表不同的观点。

学生A：幼儿园课程就是幼儿学习的内容；学生B：幼儿园课程就是贴在教室门口的活动安排表；学生C：幼儿园课程是指幼儿园里一切有利于幼儿身心健康发展的活动的总和。

问题：你认为什么是幼儿园课程？在幼儿园里，诸如入园、离园、进餐等活动是不是课程？幼儿园课程与其他学段的课程相比有什么特点？

理解幼儿园课程的内涵是确定幼儿园课程目标、选择幼儿园课程内容、设计与实施幼儿园课程以及开展幼儿园课程评价的前提。那么，什么是幼儿园课程？它有什么特点？让我们带着这些问题一起开始下面的学习。

一、什么是课程

对课程本质的不同理解，影响着课程的理论研究，更影响着课程的实践活动。因此，要研究课程的相关问题，必须首先回答“课程的本质是什么”这一问题。

（一）课程的词源解读

“课程”一词古已有之。早在原始社会就已经出现了与课程相关的活动，如年长者向儿童传授采集、狩猎、习俗等内容就是课程活动。春秋末期的教育家孔子开办私学，即是课程实践的例证。除此之外，当时还出现了关于教育进程的记载，如：《礼记·内则》中的“六年，教之数与方名……九年，教之数日。十年，出外就傅，食宿于外，学书计……十有三年，学乐，诵《诗》，舞《勺》；成童舞《象》，学射御。二十而冠，始学礼”等。宋代的朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程，其中有“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等内容。虽然他仅是提及课程，并未进行明确界定，但意思还是比较清

楚的，与我们现在所理解的课程定义极为接近。

在国外，课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）的《什么知识最有价值》一文中，并将之界定为“教学内容的系统组织”。“curriculum”一词，是从拉丁语“currere”一词中派生出来的，原意为跑道，在教育中转意为学习的进程。古希腊时期的哲学家柏拉图（Plato）在其著作《理想国》中拟定了从儿童时期到青年时期发展的课程内容与进程。柏拉图还提出了普通人必修的教育内容，包含“三科”和“四学”，合称“七艺”：“三科”（trivium）——文法、修辞学和辩证法，“四学”（quadrivium）——算数、几何、天文和音乐。

课程的形成初期虽尚未确定一个统一的概念，所概括的主要是教育内容和进程，并不完善，但为以后的课程本质的探索与研究奠定了基础。

（二）课程的内涵

随着课程概念的不断发展，人们对于课程的本质认识表现出了不同的特征。那么，当人们运用“课程”这个术语的时候，他们究竟在说什么呢？有些人认为课程就是教育的内容或者作为学校评价学生学习效果的教学目标，有些人认为课程是教师使用的一系列教学的策略。这两种对课程本质的理解，其区别在于：是把课程作为教育目的（如预期的学习结果）还是把课程作为教育手段（如教学计划）。还有一些人认为，无论课程是作为教育手段还是教育目的，与学生的实际学习相比，都无关紧要。以下将不同学者对课程的定义分成4类。

1. 课程即学科或教材

最先把知识的系统组织定义成为课程内涵的是英国教育学家斯宾塞，这在一定程度上确立了课程即系统化知识的观点。持此观点的学者强调把有价值的知识系统化以形成一定的科目或学科，并将这些知识传授给学生，以达成教育目标。这种以知识为中心，重视知识及其内在结构的课程就是通常所说的学科课程。贝斯特（A. Bestor）、布鲁纳（J. S. Bruner）、施瓦布（J. J. Schwab）和中国的不少专家学者持此观点。

课程即学科或教材的课程观强调学科知识的系统化及其教育进程的预设性，在一定程度上将课程与学科科目混为一谈，将课程视为固定、静态的事物。该课程观在20世纪50年代盛行于美国，因为20世纪30年代以前，美国要素主义教育哲学占据统治地位。要素主义教育者强调以学科为中心和学习的系统性，主张应恢复各门学科在教育过程中的地位，严格按照逻辑系统编写教材。在20世纪50年代末至60年代初，学科或教材的课程观得到了发展。在这一阶段，以布鲁纳（Jerome S. Bruner）、费尼克斯（P. H. Phenix）等为代表的结构主义课程论者为了解决知识激增与学习能力的局限性之间的矛



盾，迅速提高美国学生的科学和教学水平，提升美国公民的科学素质，大力提倡以学科知识为中心，强调知识结构的获得，发展学生思维能力的课程。他们主张的是知识的学科化、结构化、专门化，提倡“发现学习”，鼓励学生进行自主探究。这将课程即学科的观点推上了更高水平。当今社会，以知识为中心，强调知识系统化的学科课程观还占据着重要的地位。

2. 课程即计划

将“教育计划”或者“学习计划”视为课程是20世纪50年代以来较为流行的观点。美国课程领域的专家乔恩·威尔斯（Jon Wiles）和约瑟夫·邦迪（Joseph Bondi）强调：“课程即学习计划。据此，由目标去决定什么样的学习是重要的。”这种定义强调的是教育者的意图和计划性，使课程更加科学化。

目标计划对课程的实施过程起着引导作用，课程的编制必须有明确的目标且目标必须具体化，这样课程实施和评价的可操作性才会更强。“课程即计划”的定义将课程视为教育者在进行教育之前，依照其教育目的为学习者的教育经验而做的计划。计划中包含对教育内容的选择、教与学模式的选择以及学习结果的评价等，以期最终达成教育目的。

综上所述，此类定义将课程视为教育者在进行之前，依照其教育目的为学习者的教育经验而做的计划。计划中包含对教育内容的选择、教与学模式的选择以及学习结果的评价等，以期最终达成教育目的。

3. 课程即目标

课程即目标的核心内涵是把课程看作教育者试图达成的一些教育教学目标，或者希望学习者通过学习而获得的学习结果。根据此种课程观，教育教学目标的选择及制定成为核心任务，然后围绕着教育教学目标选择教育内容。该课程定义强调教育的目的性，因此可操作性很强。

该课程观产生的背景是在20世纪60年代，学校十分重视教育计划的实施成效，讲求问责，因此也使得学者在对课程进行定义时，强调课程的实施成效或结果。持此种课程观的学者，在发展课程的时候，先设定课程欲达到的具体目标、学习成果，再拟订课程计划。

4. 课程即经验

20世纪20年代，进步主义教育思潮在美国盛行。受美国大教育家约翰·杜威（J. Dewey）（图1-1）的经验主义哲学影响，在教育中强调尊重儿童的兴趣及需要，发展儿童的个性，主张以儿童的生活经验为课程。由此，经验课程开始盛行起来。持此种课程观的学者把课程看作学生在教育环境中与教师、工具等相互作用所得到的所有经验。把经验视

为课程的观点对我国的教育也具有深远的影响。在该课程观的指导下，儿童经验获得的方式是“做中学”，学习与生活密切相关。与学科课程相比，该课程观把出发点放到了学习者身上，实现了课程中心由“物”向“人”的转变。该种课程定义不仅把课程看成一种预先的计划，更加强调学生实际获得的经验，也就是课程的“可实现性”。

（三）课程的相关问题

在探讨课程理论的相关问题时，常会涉及一些与课程的相关问题。例如，课程的实质是什么，课程的最终目标是什么，课程包含哪些内容，等等。这些问题虽然看似相互之间没有什么关联，但是它们几乎贯穿课程编制及研究的始终，所以有必要对其进行说明。

1. 隐性课程与显性课程

隐性课程亦称为潜在课程、隐蔽课程、无形课程等，其概念形成于20世纪60—70年代，关于它的提出有两种说法：一种是由杰克逊（Philip W. Jackson）于1968年在其《课堂生活》一书中提出；另一种是由奥弗利（N. V. Overly）于1970年在其《自发课程：对儿童的影响》一书中提出。

不同背景的学者从不同的视角探究这两类课程，见解也不尽相同。西方学者曾就三个方面对其进行了区分。第一个方面是课程的计划性。显性课程是有计划的学习活动，而隐性课程是无计划的学习活动，显性课程的计划性强于隐性课程。第二个方面是学习的环境。显性课程主要是通过课堂教学获取知识，而隐性课程则主要是通过外部环境（包括学校的物质环境、社会环境和文化氛围等）获取知识。第三个方面是学习结果。学生在显性课程中获得的是预期性的知识，而在隐性课程中获得的是非预期性的知识。

显性课程与隐性课程不是对立关系，而是交叉关系。隐性课程并非是不可计划的，它可以经过学校预先有意图的设计，通过分析、整理，将其纳入课程规划之中去^①。而在显性课程的实施过程中，也常常伴随着隐性课程，因此会出现一些非计划性的、非预期性的教育结果。



图 1-1 约翰·杜威

① 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社，1996：271.

2. 一元化课程与多元化课程

20世纪70年代以来,各民族文化分外活跃,呈现出多元化发展趋势。

一元化课程是一种“主流中心的课程”,被认为是一种以占主导地位的民族的文化、历史、观念和经验等为中心而设置的课程。这种课程忽略了其他民族的文化,具有一定的偏见性。因此,多元化课程在批评一元化课程的基础上应运而生,支持该种课程的学者认为实施多元化课程是社会及教育发展的一种必然趋势。这种课程以让儿童参与多元文化社会为出发点,为儿童提供能在多元文化社会中有效活动的知识和技能。

3. 分科课程与活动课程

分科课程,又被称为科目课程,是指根据培养目标和学科发展水平,从各学科中选择适合一定年龄阶段学生发展水平的知识,组成各种不同的教学科目。分科课程将学科知识加以系统组织,使教材根据一定的逻辑顺序加以编排,注重学生在学习过程中对知识和技能的掌握。该种课程强调的是接受学习,具有较强的预设性。

依学校产生和发展的历史考究,分科课程在所有课程类型中的历史最为长久。夸美纽斯(J. A. Comenius)倡导“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(J. F. Herbart)和斯宾塞分别给予分科课程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而形成观点;斯宾塞则根据他所区分的社会生活所需要的各种活动,安排了相应的课程。

活动课程与学科课程相对,它打破了学科逻辑组织的界限,以儿童的兴趣、需要和能力为基础,注重儿童的学习过程本身,它常常也被称为“儿童中心课程”“经验课程”。活动

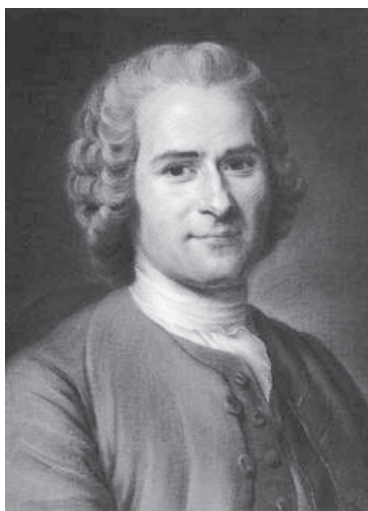


图1-2 让-雅克·卢梭

课程的起源可以追溯到卢梭(J. J. Rousseau)(图1-2)的自然教育思想、裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)的教育适应自然原则以及福禄贝尔(F. W. A. Froebel)的儿童自动发展思想。但是,一般来讲,活动课程起源于19世纪末至20世纪初欧美的“新教育运动”和“进步教育运动”,其历史较分科课程晚上千年。活动课程的代表人物是美国的大教育家杜威,他主张课程的真正中心不是科学知识,而是儿童本身的社会活动,他提出“做中学”,让儿童通过主动活动去获取经验。

分科课程注重通过接受学习让学生掌握基础知识和技能,且容易为教师所掌握,长期以来被广泛运用。但是,它只关注学科逻辑,容易脱离儿童的实际生活。

相反，活动课程能以儿童的兴趣和需要为出发点，贴近儿童的生活，但它缺乏严格的计划，不容易使儿童掌握系统的知识。分科课程和活动课程都有各自的优点和缺点，教师在教学过程中应各取所长，不能极端地采取某一种课程形态，而完全忽略另一种课程。

二、什么是幼儿园课程

幼儿园课程的内涵是什么？它与其他各级各类课程相比有什么共性与特性？

（一）幼儿园课程的内涵

幼儿园课程的定义和大课程的定义一样有许多不同的说法，但幼儿园课程和其他各级各类课程最明显的区别在于教育对象的特殊性，即以幼儿为教育对象，要求幼儿园课程的开发和组织者更多地基于奠基人的一生的发展的视角来设计和组织课程。

在我国学前教育的发展史上，有不少学前教育先驱对幼儿园课程的定义给出了自己的理解。20世纪20—30年代，我国著名的学前教育家陈鹤琴（图1-3）和张宗麟等在杜威提倡实用主义思想的影响下把幼儿园课程看成幼儿的经验、活动与生活等。其中，陈鹤琴认为，幼儿园应该给儿童一种充分的经验，且这种经验来源于两处：一种是与物体的接触；另一种是与人的接触。他提倡应该把儿童能够学而且应该学的东西有选择地组织成系统，应该以儿童生活的两个环境（自然环境与社会环境）为中心来组织幼儿园课程。张宗麟认为，从广义上讲，幼儿园课程是幼儿在幼儿园的一切活动，是有助于幼儿发展的各种活动的总和。



图1-3 陈鹤琴

我国的学前教育界长期以来沿用的是苏联的课程观，但是从当前学者的观点来看，更多人倾向于幼儿园课程是各种经验或活动的总称。儿童既有共性的经验需求，又有个性的经验需求。一方面，儿童的发展有其一定的顺序和规律，在儿童的每一发展阶段，他们的身体、认知、语言、情感和社会性等方面的发展都具有典型的特征，教师要为学前儿童提供灵活的课程，创造良好的学习环境，安排多样化的教育活动，以促进学前儿童的全面发展。另一方面，每个儿童都是独立的个体，有着自己的个性特征和发展特点，教师还要为儿童提供个性化的课程，要符合儿童独特的知识经验，满足儿童的不同需要，以促进不同儿童的发展。



(二) 幼儿园课程的特点

1. 生理性

与其他时期的课程相比，幼儿园课程应更加关注幼儿的生理特点。大脑是儿童社会化的物质前提，学前期是大脑发育的关键期。儿童脑的重量随着年龄的变化以先快后慢的速度增长，出生第一年的脑重量增长最快，3岁以后大脑发育速度递减，到20岁时停止增长。为此，教育部《幼儿园工作规程》指出：贯彻国家的教育方针，按照保育与教育相结合的原则，遵循幼儿身心发展特点和规律，实施德、智、体、美等方面全面发展的教育，促进幼儿身心和谐发展。这里提出的“保育与教育相结合”，要求幼儿园课程更加关注幼儿的生理特点。比如，幼儿园应制定合理的幼儿一日生活作息制度：正餐间隔时间为3.5~4小时；在正常情况下，幼儿户外活动时间（包括户外体育活动时间）每天不得少于2小时，寄宿制幼儿园不得少于3小时；积极开展适合幼儿的体育活动，充分利用日光、空气、水等自然因素以及本地自然环境，有计划地锻炼幼儿肌体，增强身体的适应和抵抗能力；正常情况下，每日户外活动不得少于1小时；等等。



知识窗

人脑的发育

成人大脑重量约为1.40千克，新生儿大脑重量为0.36千克左右，约为成人脑重的25%；6个月时脑重为0.70千克左右，约是成人脑重的50%；满1周岁时脑重0.95千克左右，已经接近成人脑重的70%；2周岁时脑重1.10千克左右，已接近成人脑重的80%；3周岁时脑重1.25千克，已接近成人脑重的90%；6周岁时脑重超过成人脑重的90%。

1岁时，儿童大脑皮层的新陈代谢活动与成人大脑相似；2岁时，大脑内突触数量达到成人的水平；到3岁时儿童大脑的活动量约为成人大脑的2.5倍。3~8岁儿童的皮层神经元比之前增加1倍，突触继续增加。4岁时大脑中的葡萄糖代谢水平是成人的2倍。

2. 启蒙性

学前教育是终身学习的开端，与其他年龄段相比，学前阶段是人生启蒙的阶段，该阶段的教育是人生的基础之基础。学前儿童具有主动好学的特点，但学前儿童知识经验相对比较贫乏，以具体形象思维为主，注意力不够集中和稳定，自控能力较差，因此，课程内

容必须是浅显易懂的，并且能为学前儿童所理解。若课程内容难度过高，大大超出了学前儿童的知识经验和认知发展水平，只会使学前儿童在学习上陷入困境。为此，幼儿园课程在整个课程体系处于奠基石的地位，具有基础性和启蒙性，以保障学前儿童在享有快乐童年的同时促进其身心和谐发展。

3. 生活性

教育家陈鹤琴提出了“大自然、大社会都是活教材”的教育思想。在20世纪早期，陈鹤琴先生就极力反对将幼儿束缚住，过着像“幼稚监狱”的生活，强调幼儿所接触的环境越广，幼儿所获取的知识就越丰富，能力的提高也就越快，倡导让幼儿与自然环境和社会环境充分接触。美国教育家杜威提出了“教育即生活”的著名教育思想，强调幼儿教育要关注幼儿的生活世界，并围绕幼儿生活确定课程内容。课程内容与现实生活越相近，便越能引发幼儿的学习兴趣，幼儿的学习效率也就越高。

由于幼儿所处的发展阶段使得他们难以理性地做出选择，这就要求教师要对大自然和大社会中的人、事、物进行选择、加工，使之成为学前教育课程的重要内容。自然界中的花草树木、山川河流等都能成为促进幼儿知识增长的良好素材，并调节幼儿的情绪；社会生活中丰富多彩的建筑物也可以成为学前教育的课程内容，给幼儿提供感受美的题材，促进幼儿审美能力的发展；同时，社会生活中不同职业的人群也都是学前教育课程的内容，能加深幼儿对社会生活的理解。

4. 潜在性

幼儿具有知识经验相对贫乏、辨别是非的能力与自我控制的能力较低、模仿能力强的特点。幼儿园的一草一木、教师的一言一行无时无刻不在影响着幼儿的发展。所有幼儿园的课程不仅体现在有目的、有计划的课程活动中，更体现在环境、生活、游戏以及教师不经意的行为中。换言之，从幼儿的角度看，幼儿园课程总是蕴含在环境、材料及活动之中，这些都会潜移默化地作用于幼儿。如果把幼儿园教师精心设计和组织的课程称为显性课程，那么与其相对的就是隐性课程，这两者共同影响着幼儿的发展，哪一方面的作用都不可忽视。

5. 经验性

幼儿园课程更强调直接经验性的特点是由幼儿的生理心理发展、学习和生活特性等因素决定的。课程在实践中要求教师提供的课程内容要直观形象，教学方法多样化，同时要注意幼儿的已有经验，在其已有经验的基础之上让幼儿直接参与到活动中去，以培养幼儿自己动手、动脑以及动口的能力。在活动中感知、体验、探究、思考是幼儿主要的学习方式。



情境案例

为什么你的泡泡吹得大^①

有一天，洪洪（5岁）和亮亮（5岁4个月）一起玩吹肥皂泡的游戏。他们俩每人手拿一小瓶肥皂水，用一根吸管蘸着肥皂水吹起泡泡来。

亮亮对洪洪说：“你看我吹的泡泡那么大！”洪洪不甘示弱，用劲吹起来，但怎么使劲也吹不出泡泡来。

亮亮说：“我来帮你吹。”于是他们交换了瓶子和吸管，结果洪洪吹出了大泡泡，而亮亮吹不出来了，亮亮连忙要求把东西换回来。

洪洪说：“可能是我的管子不好。”于是他去放吸管处换了一根，可还是吹不出大泡泡。

亮亮说：“你的瓶子里肥皂水太少了？”于是两个人比了比瓶子的水，果然洪洪的太少，他赶快去加了一点，结果还是不行。

洪洪说：“我的管子与你的比比看。”一看自己的太长，于是赶紧比着亮亮的管子，剪掉一截，结果吹出的泡泡还是不如亮亮的大。然后他又比了比管子的粗细，结果是一样的。

突然洪洪提出要看看亮亮的管子的端头。“啊！我知道了，你的管子一头是斜的呀！”于是他赶紧也去把管子的一头剪成斜的。这下，洪洪果真吹出了一个大泡泡。他高兴地说：“剪成斜的，洞洞眼大，泡泡就吹大了。”

问题：案例中幼儿学习的方式是什么？

分析：这个案例中的洪洪花了很长时间去解决“吹不出大泡泡”的问题。很明显，他解决问题的方法是：一次次提出假设，一次次通过操作来验证自己的假设。最终的成功使他非常高兴，因为他获得了一个经验——斜剪管子，可以使洞眼变大，吹出的泡泡也变大。尽管这不是一个准确的科学概念，但游戏中的探索，其意义就如同一些科学实验。

^① 上海中小学课程教材改革委员会，朱家雄.生活活动：4-6岁[M].上海：上海教育出版社，2002：56.

第二节 中国幼儿园课程发展历程



问题导入

1949年前，中国的幼儿教育是十分幼稚、十分落后的。即使办了一些幼儿园，大多数是搬用外国的一套。陶行知在《创设乡村幼稚园宣言书》中，把当时的国内幼儿园的情况归纳为“害了三种大病”：一是外国病，二是花钱病，三是富贵病。他说：“视一参观今日所谓之幼儿园，耳目所接，哪样不是外国货，他们弹的是外国钢琴，唱的是外国歌，讲的是外国故事，玩的是外国玩具，甚至吃的是外国点心。”由此可见，那时的幼儿园，全盘西化的现象是多么严重。正因为这个外国病，又产生出花钱病和富贵病，使幼儿园成了富贵人家的专用品。陶行知指出的这三种大病，把当时的幼儿园，真是描绘得惟妙惟肖。对于这种情况，陈鹤琴和陶行知是有同感的。他也极力反对幼儿园全盘西化，对一些教会办的幼儿园，连教师都是外国人，非常反感。1923年，陈鹤琴在东南大学的支持下，在南京创办了第一所中国化的幼儿园——鼓楼幼稚园^①。

问题：这种幼儿教育对当时的幼儿园课程设置提出了什么挑战？

在中国学前教育的发展史上，幼儿园课程的发展主要经历了三次大变革，分别发生于20世纪20—30年代、20世纪50年代、20世纪80年代至今。

一、20世纪20—30年代的幼儿园课程

(一) 社会背景

在1904年以前，中国还没有建立起独立的学前教育体制，也没有设立专门的学前教育课程，学前教育主要以家庭教育为主。1904年清末新政时期，清朝颁布近代第一个学制——癸卯学制。这一时期的学前教育课程主要受到西方幼儿园课程的影响，还没有形成一个完整的符合中国国情的幼儿园课程体系。西方幼儿教育思想主要有杜威、蒙台梭利(M. Montessori)、福禄贝尔等提出的思想理念，尤其是杜威的实用主义教育思想对中国学

^① 陈秀云. 我所知道的陈鹤琴 [M]. 北京: 金城出版社, 2012: 237.



前教育各个方面产生的影响最大，幼儿园课程更是如此。

在这些教育思潮的影响之下，我国的幼儿教育先驱纷纷向西方学习，提倡儿童中心的教育观念，重视儿童的主观能动性，重视儿童的兴趣和满足儿童的需要。以陶行知、陈鹤琴、张雪门为代表的早期学前教育先驱强烈指责当时的幼儿园课程出现的对国外经验的照搬照抄，提倡幼儿园课程的科学化和本土化。

（二）幼儿课程的特点

1. 第一次制定颁布全国统一的课程标准

1932年，在经过试验和广泛征求意见的基础上，中华民国政府教育部颁布了中国历史上第一个幼儿园课程标准——《幼稚园课程标准》。该课程标准分为三个部分，规定了幼儿园的教育目标、课程范围及教育方法。该课程标准一直沿用到20世纪40年代末。



知识窗

1932年颁布的《幼稚园课程标准》

1932年，我国颁布的第一个“课程标准”共分三部分^①。

第一部分为幼稚教育总目标，内容是：

- （一）增进幼稚儿童身心的健康。
- （二）力谋幼稚儿童应有的快乐和幸福。
- （三）培养个体基本的优良习惯（包括身体、行为等各方面的习惯）。
- （四）协助家庭教养幼稚儿童，并谋家庭教育的改进。

第二部分为课程范围，包括音乐、故事和儿歌、游戏、社会和自然、工作、静息、餐点共七项，每项均列有目标、内容及最低限度的要求。例如，游戏一项规定：

1. 目标

- （甲）增进儿童身体健康。
- （乙）顺应爱好游戏的自然性向，而与以适当的游戏活动。
- （丙）发展筋肉的联合作用，并训练感觉和躯肢的敏活反应。
- （丁）训练互助、协作、合群守纪律、公正、耐苦等社会性。

^① 国家教育委员会基础教育司. 幼儿园管理工作法规文件选编 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1989: 26.

2. 内容

下列各种游戏的练习：

- (甲) 计数游戏（如搬运豆囊、抛掷皮球等，可兼习计数）。
- (乙) 故事表演和唱歌表情的游戏。
- (丙) 节奏的（如听音而作鸟飞兽走等的游戏）和舞蹈的游戏。
- (丁) 感觉游戏（闭目摸索、听音找人等练习触觉、听觉、视觉的游戏）。
- (戊) 应用简单用具（如秋千、滑梯、木马、跷跷板等）的游戏。
- (己) 模拟游戏（如小兵操、猫捉老鼠等的模拟动作）。
- (庚) 我国各地方固有的各种代表性游戏。

3. 最低限度

- (甲) 能参加群体集合，成行成圈、自觉协调。
- (乙) 使用图中所设计的游戏器具五种以上。
- (丙) 知道游戏的简要规则。

第三部分为教育方法要点，共十七条，其主要内容为：

规定将各科打成一片，实行课程（作业）中心制的设计教学。

幼儿在园时间全日约六小时，半日约三小时。

各种作业可由儿童各从所好，自由活动，但是每日必有一次团体作业，故事和儿歌、游戏、音乐、社会和自然大都可由教师引导，施行团体作业。

教师是儿童活动中的把舵者、儿童问题最后的裁决者，教师需要细微、全面地观察儿童并记录。

必须充分利用户外的自然和社会环境，并注意设备要合乎我国的民族性，合乎当地社会情形，要适应儿童需要和不违背教育的意义等。

2. 幼儿园课程开始走向本土化和科学化

以陶行知、陈鹤琴和张雪门为代表的幼儿教育先驱由于不满当时在国内出现的一系列“外国病”“富贵病”等问题，而致力于将课程本土化和科学化。他们首次对幼儿园课程的概念、目的、发展目标、内容，以及课程的编制和评价进行深入研究。关于课程的概念，虽然表述不尽相同，但是都在当时有一定的影响力。关于课程内容，普遍都认为应当以大自然、大社会为中心，来源于儿童生活经验。在课程编制方面，采用“设计教学法”和“单元教学法”。

3. 指导思想深受杜威实用主义的影响

杜威主张“教育即成长”“教育即生活”“学校即社会”“从做中学”，重视教育与生活、学校与社会的联系，强调教育的实用性、生活性，反对机械主义、形式主义。这些教育主张在五四运动之后都对产生较大的影响，为日后中国学前教育走向本土化和科学化打开了新的思维空间。

4. 课程内容的范围较广且具体实用

例如，在游戏课程方面，包括会拍球、会荡秋千、会上下滑梯、会驾三轮车、会玩跷跷板、会走独木桥等。此外，幼儿每天的生活时间表和活动时间表也有严格的规定。

5. 研究成果颇丰，产生了一些重要著作

在西方教育思潮的影响下，早期的幼儿教育先驱在不断地实践和实验的基础上，初步地形成了一套符合中国国情的幼儿园课程和模式，产生了许多至今都很有影响力的学前教育著作，如张雪门的《幼稚园的研究》《幼稚园课程编制》等。

（三）对中国幼儿园课程的影响

20世纪20—30年代的课程在杜威的儿童中心理论的指导下，确立了儿童的主体性，指出课程的设置应当以儿童的身心发展规律为前提，课程来源于儿童的生活经验，一切以儿童为中心。这一时期的课程设置等具有划时代的意义，使中国幼儿教育开始走向正规化、科学化和本土化的道路。

（1）改变了人们对传统幼儿课程观念。在五四运动之前，国内的教育界以灌输式的传统教育为主，违背幼儿身心发展规律，限制了儿童各方面能力的发展。五四运动之后，从西方传来的教育理念批判传统的教育，顺应时代发展的潮流，为后期的幼儿课程发展奠定了一个坚实的基础。

（2）为中国幼儿课程的设置提供了理念基础。中国主要的课程流派，如陈鹤琴的单元课程、张雪门的行为课程都是在国外的教育理念上建立起来的，可以说是中国本土课程的源头。

（3）国外学前教育思想的引进、应用以及总结出的经验、建议等推动了中国学前教育的发展进程。

二、20世纪50年代的幼儿园课程

（一）社会背景

中华人民共和国成立初期，除了学习苏联的幼儿教育思想，这一时期还对资产阶级的唯心主义思想进行了批判，尤其是杜威的实用主义思想。

（二）这一时期幼儿课程的特点

1. 课程在全国范围内走向统一

中华人民共和国成立前，国内开设的幼儿园课程相对比较混乱，有日式课程、蒙台梭利课程、美式课程等，尽管在 1932 年颁布了《幼稚园课程标准》，然而各个地方的幼儿园课程都不一样。中华人民共和国成立后，在苏联教育专家的指导下，中国于 1952 年颁布《幼儿园暂行规程（草案）》。该规程与《幼儿园暂行教学纲要（草案）》标志着中国幼儿园课程开始走向统一。然而，这种统一性走向了极端，各地区规定过死，导致幼儿园课程的僵化，不利于幼儿园课程发展。

2. 指导思想深受苏联的教育经验影响

这一时期，中国幼儿园课程主要受到苏联凯洛夫（N. A. Kaiipob）的教育思想影响，过分强调课程的目的性和计划性，强调教师的主导作用，忽视儿童的主体地位，强调知识的系统性和逻辑性，忽视儿童的主观能动性。在这些教育思想基础上形成了分科教育模式。

3. 幼儿园教学体系不断完善

在幼儿园总教育目标的基础上，增加了对处于不同年龄阶段的各科教育的中期目标，以及每一次作业的目标，添加了德育和计算方面的内容和要求。课程目标的翔实度越来越高。具体的实践指导和较为翔实的课程内容在一定程度上因地制宜地满足了当时的需要。

（三）成果与局限

中国于 1952 年颁布的《幼儿园暂行规程（草案）》，主要是受到苏联学前课程“分科课程模式”的影响，明确规定幼儿园招收 3~7 岁的幼儿，并将幼儿园各科分为体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算。根据规程还制定了幼儿园各个学科具体的教育纲要，突出了课程本身的科学性和逻辑性。与 20 世纪 20—30 年代的课程相比，该时期的课程建设也取得了一些进展。首先，各学科都获得了独立分科。过去幼儿园课程将两门或两门以上课程结合成一门课程，由于不同课程的教学目的和教学任务不一致，容易混淆，导致教学效果参差不齐。其次，对学前教育的课程目标进行了明确的规定和说明。教育目标明确，教学内容也更加系统化和规范化，学科课程对于教师来说更加容易。这也是由所处的历史环境所决定的，在中华人民共和国成立初期，各方面硬件条件还比较落后，这种将学科细化、重视教学效果的学科课程符合当时的国情，对提高幼儿教育质量也起到了不可忽视的作用。

此外，由于学科课程照搬苏联的理论和实践经验，因此存在着很大的局限性和弊端，如存在着小学化、成人化的弊端。大批从事教育工作的人员也对学科课程提出了质疑和批评。

三、20世纪80年代至今的幼儿园课程改革

(一) 社会背景

20世纪80年代初,在改革开放政策的影响下,伴随着经济和政治的国际化,学术交流也走向国际化,国外的许多幼儿教育思想、幼儿园课程的基本理论、儿童心理学也传入中国。中国的学前教育在中国特色社会主义理论及马克思主义教育哲学的指导下,陈鹤琴的单元课程重新得到重视和肯定,对杜威教育理论进行再认识,并大力探索符合中国国情的学前教育课程结构。

(二) 改革的特点

1. 指导思想深受国外近代心理学、社会生态理论和教育学理论的影响

心理学和教育学体系不断完善,有关幼儿教育的研究,如皮亚杰(J. Piaget)的认知心理学、布朗芬布伦纳(U. Bronfenbrenner)的社会生态理论,对这一时期的课程改革和发展产生了不可忽视的影响。这一时期的幼儿课程更加强调尊重幼儿的身心发展规律,以及社会环境对个体心理与行为的影响。

2. 范围不断扩大

1989年,国家教育委员会颁布《幼儿园工作规程(试行)》。教育界的理论工作人员以及处于教育一线的幼儿园教师、教育行政人员等加入课程研究与实践。有关幼儿园课程的研究也取得了不少成绩,如浙江省湖州市朱静怡等的“发展幼儿能力课程”实验,上海市仇佩英等的“幼儿园情感课程研究”,周洪飞等的“上海市幼儿园新课程改革的理论与实践”,等等。

3. 强调理论和实践相结合

20世纪90年代的课程改革基本上都是原来课程的新瓶装旧酒,无论是课程的实质性内容还是课程的组织形式以及教学方法基本上与之前的没什么本质区别。但随着课程改革的深入,研究得出了一些比较有见地的看法:课程改革要解决课程内容过于宽泛、零散琐碎、偏深偏难,幼儿和教师负担过重,幼儿教师难以选择适宜的教学内容,幼儿课程“小学化”等问题。要传授幼儿一定的文化知识,培养一些基本的技能,同时也要关注幼儿的情感、能力,培养幼儿的主观能动性。

4. 更新优化教育目标、教育内容和教育原则

这一时期,关于教育目标,更加强调幼儿的主体性和个性,强调幼儿基本的学习能力。关于教育内容,明确提出要培养幼儿不断学习和发展自己的能力,以及独立思考和判断的能力,对他人和社会的责任感、合作意识、创新能力、自我保护能力等,为幼儿将来

的发展做好铺垫。关于教育原则，注重环境、性情陶冶，活动教育，家园一致教育，多感官教育，尤其注重创设良好的教育环境及实施适宜的教育活动。

5. 潜在课程开始走进人们的视野

所谓潜在课程，与平时的幼儿教师有计划、有目的、安排好的课程不同，是计划之外的课程，但同样对幼儿的发展产生影响。潜在课程的引入拓宽了人们的视野和思路，从而在一定意义上改变了人们传统的课程观念。

6. 课程实施途径由单一的上课转向多种多样的教学活动

随着幼儿园课程改革的逐步推进和深入，人们开始转变脱离幼儿实际的做法，逐渐把重点放在各种教学活动中，并对幼儿的一日生活进行改革。如《幼儿园工作规程（试行）》中，就明确把上课改为教学活动，集体教学在一日生活中的比例下降，游戏活动被看作幼儿的基本活动而受到重视，户外活动时间延长。而变化最大的是把一日生活活动看作课程实施的途径之一，教学活动成为正规的教学活动形式，同其他两种教育活动（游戏活动和生活活动）一起构成幼儿园课程实施途径的统一体。这一转变体现了活动与建构的教育观，即儿童的知识来源于活动，儿童智慧的发展是通过儿童主体的认知结构与物理环境之间的同化、顺应的相互作用实现的。

（三）改革的成果

20世纪80年代的幼儿园课程改革所取得的最大的成果之一，是1989年国家教育委员会颁布的《幼儿园工作规程（试行）》，明确规定了幼儿园保育和教育活动的主要目标：“促进幼儿身体正常发育和机能的协调发展，增强体质，培养良好的生活习惯、卫生习惯和参加体育活动的兴趣。发展幼儿正确运用感官和运用语言交往的基本能力，增进其对环境的认识，培养有益的兴趣和动手能力，发展智力。萌发幼儿爱家乡、爱祖国、爱集体、爱劳动的情感，培养诚实、勇敢、好问、友爱、爱惜公物、不怕困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德、行为、习惯，以及活泼、开朗的性格。萌发幼儿初步的感受美和表现美的情趣。”

1989年《幼儿园工作规程（试行）》以一种行政的手段将幼儿园课程推向更加科学化、规范化的道路，对于提高学前教育质量的作用是不可否认的。与前一时期的课程改革相比，该时期幼儿园课程的最大特点是更加凸显课程的学科特性。课程目标明确指出各学科可以促进幼儿发展的方面；以幼儿的身心发展特点和规律为前提，将“游戏”寓于课程，课程的展开以游戏作为贯穿始终的教学方式。但是，这些课程改革仍然没有摆脱学科课程的框架。

2001年，教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要（试行）》，包括幼儿园总的教育目标、

教育内容和实施原则。该纲要没有对课程内容进行明确的规定，而是将教学内容以健康、语言、社会、科学、艺术五大领域进行划分。以领域进行整合，课程的针对性进一步加强，有利于课程目标的实现，教学效果更加明显。此外，考虑到了幼儿的心理发展特点，也关注幼儿兴趣的形成。为深入贯彻《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》和《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》，指导幼儿园和家庭实施科学的保育和教育，促进幼儿身心全面和谐发展，制定了《3—6岁儿童学习与发展指南》，旨在“帮助幼儿园教师和家长了解3—6岁幼儿学习与发展的基本规律和特点，建立对幼儿发展的合理期望”。该指南将幼儿的学习与发展分为健康、语言、社会、科学、艺术五个领域。每个领域按照幼儿学习与发展最基本、最重要的内容划分为若干方面。《3—6岁儿童学习与发展指南》对提升我国幼儿教师素养，实现科学保教起到了重要作用。

四、中国幼儿园课程发展的历史启示

全面考察我国学前教育的发展历史，我们可以得到许多启示，总的概括起来就是必须坚持幼儿园课程的本土化，保持幼儿园课程的发展活力，不照搬照抄，努力建设具有中国特色的幼儿园课程体系。

（一）坚持独立性与连续性的统一

建设有中国特色的幼儿园课程，不仅要做到不照搬照抄他人经验，同时要保持课程体系建设的连续性。课程改革需要一个过程，不是一蹴而就的，只有在实践中不断摸索才能保持课程的新鲜和活力，课程体系才能够不断得到完善。在我国，许多因素都曾导致课程体系建设的停滞不前，包括战争，以及一些割断历史或历史虚无主义的观点等。课程体系发展的独立性是连续性的前提，如果在课程体系问题上缺乏独立思考 and 创新能力，幼儿园课程也很难有新的突破和进步；同时，课程发展的连续性也是课程独立性的重要体现。

（二）坚持以儿童为本的基本价值取向

在整个教育系统中，幼儿是诸多要素中最根本的要素，处于核心地位，其他要素都是围绕这一核心要素而存在和运转的。课程目标突出以儿童发展为本，实质上是把幼儿在原有水平上得到最充分的发展作为一切教育活动的归宿，把全面提高幼儿的基本素质作为可持续发展的基础。突出以儿童发展为本，不是对社会需求和学科适应的忽视，而是三者之间的辩证统一。社会和个人关系密切相关，人不能脱离社会而独立存在，课程要适应人的发展、促进人的发展，就必须适应社会发展的需要，才能培养出适应社会发展需要的人才，才有助于促进社会的发展。但不能以适应社会需要为前提而忽视人的发展这一根本价值取向，因为适应社会的需要并不能替代适应人的个性需要，并不能满足人的发展需要。

（三）培养和提升幼儿教师的课程能力

我国的幼儿教师教育长期以来存在规模小、层次低、资源缺乏、教师待遇低、流动性大等问题，导致幼儿教师自身的专业发展不能适应新时期全面推进素质教育的要求，不适应新一轮幼儿园课程改革的要求。在这样的条件下，需要国家、地方、高等院校大力发展和加强幼儿教师的培养和培训，把幼儿教师的专业发展落到实处，切实提高幼儿教师的课程能力。总之，建立规范、高效的幼儿教师职前职后教育体系，是提高我国幼儿教师新课程开发能力，保证我国幼儿园课程改革切实有效开展的有效途径，是我国幼儿教育课程现代化改革成功的关键。

（四）加强课程框架的普及和沟通

学前教育课程不仅涉及幼儿与教师两个主体，家长也扮演着重要的角色，家长的参与能够对课程的有效实施产生影响，然而，不少家长没有足够的兴趣去了解孩子在托幼机构中所学习的课程的相关内容。因此，政府及保育教育的相关人员可以通过各种方式来普及幼儿园课程，如通过研讨会和会议的形式让利益相关者了解课程的变化，通过书面推广形式与教职工交流、与家长沟通。

（五）支持地方构建当地课程

在欧洲一些国家，没有统一的幼儿园课程，每个幼儿教育机构都可以设计自己的课程，政府只是提供一个参考，向幼儿教育机构推荐一些优质的、被认可的课程框架。也就是说，幼儿教育机构可以根据自身情况，使用政府推荐的课程，也可以自行设计课程。



本章小结

幼儿园课程是幼儿园教育的重要载体。因此，有必要明确幼儿园课程的内涵，理解幼儿园课程的特点和历史发展脉络，树立科学的幼儿园课程观，这是有效设计与实施幼儿园课程的基础。本章首先以课程形成与发展的轨迹为线索，剖析了课程史上几种有代表性的课程概念，解读了幼儿园课程的内涵和特点。其次，对我国幼儿园课程的改革历程进行了梳理，对各个时期学前教育专家的教育思想进行了阐述。



理论知识练习

一、名词解释

课程 幼儿园课程 隐性课程 活动课程



二、简答题

1. 简述幼儿园课程的特点。
2. 简述学科课程与活动课程的异同点。
3. 简述我国 20 世纪 20—30 年代幼儿园课程的特点。

三、论述题

请结合当前学前教育实际，论述中国学前教育课程的历史启示。



实践能力提升

1. 以 3~5 人为一组，合作研究学习的有效机制，并对幼儿园课程的内涵进行文献梳理，形成调研报告。
2. 深入幼儿园观察，了解幼儿园课程实施的现状，并在课堂上与大家分享。