

目 录

● 绪论 1

第一节 学前教育学的研究对象与任务 1

一、学前教育与学前教育学 1

二、学前教育学的研究对象与任务 2

第二节 学习学前教育学的意义和方法 3

一、学前教育学的价值与地位 3

二、学习学前教育学的方法与要求 4

小结·思考与探索 5

第一模块 学前教育基本原理

① 第一单元 学前教育概述 8

第一节 学前教育的产生和发展 8

一、学前教育的形态 8

二、学前教育的发展 11

第二节 学前教育的基本规律 18

一、学前教育与社会发展 18

二、学前教育与儿童发展 21

三、当代世界学前教育的趋势 24

小结·思考与探索 26

② 第二单元 教育机构里的学前教育 27

第一节 我国学前教育的性质 27

一、学前教育的性质 27

二、学前教育的功能与任务 27

三、学前教育的特点 30

四、科学化学前教育的关键 31

第二节 我国学前教育法规及规章 33

一、我国教育法规体系概述 33

二、《幼儿园管理条例》 34

三、《托儿所、幼儿园卫生保健管理办法》 35

四、《规程》《纲要》与《指南》 36

第三节 学前教育的原则 40

一、教育的一般原则 41

二、学前教育的特殊原则 43

小结·思考与探索·同步实训 46

③ 第三单元 学前教育的基本要素 47

第一节 学前儿童 47

一、学前儿童的特点 47

二、《儿童权利公约》 49

三、树立正确的儿童观 50

第二节 学前教育教师 51

一、学前教育教师的专业身份与专业要求 51

二、学前教育教师的劳动特点 54

三、学前教育教师的角色特点 55

四、树立正确的学前教育观 56

第三节 学前教育内容 57

一、学前儿童全面发展教育 57

二、学前教育的主要内容 59

三、树立正确的知识观 60

第四节 学前教育环境 61

一、学前教育环境及其类型 61

二、学前教育环境的意义 62

三、学前教育环境的创设 63

小结·思考与探索·同步实训 64

第二模块 学前教育课程与有效教育

④ 第四单元 学前教育的课程 66

第一节 学前教育课程概述 66

一、学前教育课程及其特点	66
二、学前教育课程的形态	68
第二节 学前教育课程的编制	70
一、学前教育课程编制的依据	70
二、学前教育课程目标的拟定	71
三、学前教育内容的选择	77
四、学前教育内容的组织	82
第三节 学前教育课程的实施	83
一、学前教育课程实施的途径	83
二、学前教育课程的实施	83
小结·思考与探索·同步实训	86
5 第五单元 学前有效教育	87
第一节 学前教育的基本方法	88
一、直观形象	88
二、游戏化	88
三、观察、发现与体验	89
四、行动与操作	92
五、语言引导与评价	92
第二节 学前有效教育	95
一、有准备的教育	96
二、主要的教育行为	97
三、辅助的教育行为	100
四、教育过程问题的处理	102
五、反思、研究性的教育	105
小结·思考与探索·同步实训	107

第三模块 学前教育活动的设计与实施

6 第六单元 日常生活活动	110
第一节 日常生活活动及其功能	110

一、日常生活活动及其特点	110
二、日常生活活动的功能	111
第二节 日常生活活动的组织与指导	112
一、日常生活活动的组织	112
二、日常生活活动中的保育与教育	115
第三节 自由活动	116
一、自由活动及其特点	116
二、自由活动的教育功能	116
三、自由活动的注意事项	117
小结·思考与探索·同步实训	119

7 第七单元 学前儿童游戏

第一节 游戏活动及其教育功能	120
一、游戏及其特征	120
二、游戏的功能	123
第二节 儿童游戏的条件	125
一、游戏的时间	125
二、游戏的环境与材料	126
三、儿童的自主	128
第三节 游戏活动的组织与指导	128
一、儿童游戏的水平分析与预设	128
二、儿童游戏的观察	129
三、儿童游戏的支持与指导	130
小结·思考与探索·同步实训	133

8 第八单元 区域活动

第一节 区域活动及其功能	134
一、区域活动及其特点	134
二、活动区的材料与功能	136
第二节 幼儿园区域活动的设计	136
一、区域活动与其他教育途径的关系	137
二、活动区域的设置与区域活动设计	139

■ 本单元将帮助你:

- ◆ 了解学前教育课程的内涵、价值取向、学前教育课程编制的基本原理
- ◆ 树立当代先进的课程观念,并能初步分析现实的学前教育课程

问题情境

马静最近被聘任为某市某幼儿园负责教学工作的园长助理。她是一个易于接受新思想并付诸实践的年轻人,而且热衷于艺术教育,对课程、教学有人文主义倾向。

该市教育行政部门要求各幼儿园积极地按照《纲要》《指南》精神实施教学工作。马静接到教育行政部门的通知后,未征求全体老师的同意,就对幼儿园内的课程结构进行了较大规模的调整,基本上废除了原先的分科课程,以健康、语言、社会、科学和艺术五大领域为标准,重新安排课程,同时,要求老师积极应对课程改革的挑战。许多老师知道后,纷纷表示不能接受,因为许多新的课程及教学一下子不能理解、胜任;而且,一些家长也表示,新课程虽然好,但是面对激烈的就学竞争压力,他们宁愿让孩子早点开始学习知识性的课程内容,如语文、数学、英语等。

马静一了解到这种情况,就感到有责任重视这个问题,既要解决老师们面对新课程的困惑,又要让家长认识到幼儿身心发展特点及其教育目的,要让家长明白“拔苗助长”的危害。假如你是那位园长助理,你会如何处理呢?

第一节

学前教育课程概述

一、学前教育课程及其特点

(一) 课程的内涵

纵观课程研究的发展,不同的学者由于其个人的价值倾向不同,对知识、教育的理解不同,对课程的本质的理解也各不相同,结果出现对课程界定的众说纷纭。有人统计目前关于课程的定义超过一百种。但仔细梳理一下,多种多样的课程界定大致可以归为四类:

(1) 计划类,这种课程观把课程视为教学的预先计划。作为培养人的计划,它包括课程目标(培养什么样的人)、课程内容和组织(提供什么样的学习经验,以及如何组织这些经验)、课程评价(如何检验课程目标的实现)等四大要素。例如,冯晓霞教授主编的《幼儿园课程》一书体现的就是这种课程观。这种课程观的特点在于课程计划和课程程序。但是从课程作为一种教育的手段和基本途径来看,它显然忽略了强调课堂教学实践的课程实施。因此,可以说,这种说法过于强调静态设计、预设课程,而忽视动态设计、生成课程。

(2) 经验类,这种课程观把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验,以及学生自发获得的经验或体验。它起源于杜威的进步主义教育思想,其基本的着眼点是儿童的兴趣和动机。这种课程观的突出特点是把学生的直接经验置于课程的中心地位,从而消除了课程中“不见人”的倾向。这种将课程的内涵转移到学生身上,关注学生的兴趣、需要,关注学生在学习过程中所学的知识及其个人意义,是课程概念的一个

“哥白尼式的革命”。

但是,实事求是地说,这种课程价值观在实践中由于经验课程的个体性、默会性等特点,很难为教师所把握。因此,这种说法很吸引人,但却又太“神秘”。

(3) 结果类,这种课程观把课程视为教学过程要达到的目标或结果。它所关注的结果不是现实中的学习结果,而是限于计划中所期待的结果。为此,选择和制定一套有结构、有顺序、有可操作性的课程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、评价教育教学和结果的标准,总之,整个课程的运行都围绕目标体系进行,如此一来,这种课程观就把课程目标或结果与课程手段、课程过程人为地割裂开来,并片面强调前者。

(4) 知识类,这种课程观是最普遍的也是最常识化的。它主要强调的是课程内容,而且把课程内容限于源自文化遗产的学科知识,具体包括了以自然科学、社会科学、人文科学为基础来组织教学的各种学科形态,如数学、语文、英语等。这种课程观最大的缺陷是把课程视为外在于学习者的静态的东西,对学习者的经验重视不够。

(5) 活动类,这种课程观把课程视为实现教育目的的手段,是帮助儿童获得有益的学习经验、促进儿童身心全面和谐发展的各种活动的总和。这种分类不同于“计划类”“经验论”“结果类”,它突出强调两点,一是活动,二是过程,即它关注的内容包括活动计划、活动过程、活动结果以及在此过程中儿童获得的经验等。这种课程的界定有几个特点:① 课程是“活动”。用活动来解释学前教育课程,有其优越之处:一方面,活动具有主体性和对象性,作为活动的两大要素——对象和主体并存在活动当中。活动是连接主客体的桥梁,将课程理解为“活动”,有利于研究者和教师同时注意两个方面的问题——学习的对象和学习的主体。另一方面,活动一词更能够反映儿童学习的本质和特点,因而更适合用来解释学前教育课程。② 学前教育课程是“帮助儿童获得有益的学习经验,促进其身心全面发展的活动”。③ 学前教育课程是“各种活动的总和”。学前教育课程的表现形式是多种多样的,决不是“上课”或者所上各门课的叠加。它不仅指“上课”,还包含日常生活和游戏,不仅是“显性课程”,还包含“隐性课程”,不仅是“正规课程”,还包含“非正规课程”。凡是作为实现教育目的的手段而被运用,能够帮助儿童获得有益的学习经验的活动,无论是上课、游戏还是生活活动,都是学前教育课程的有机组成部分。

通过上述分析,可以看到,每一种代表性的课程定义都有各自独特的看问题的角度和关注重点,并且都涉及课程的某些本质属性。所以,每种课程定义都有某种合理性,同时也存在着某种局限性。

鉴于课程的复杂性,对我们来说,重要的不是简单的肯定或否定哪种定义,而是要了解每种定义“所要解决的问题以及伴随之的新问题”^①,然后根据课程实践的具体要求作出自己明智的选择。也就是说,要把握具体的课程意识,须从两个角度出发,一方面要识别课程界定背后的价值观,另一方面要认清课程的运作层次。

(二) 学前教育课程的性质

学前教育课程一词,早在70多年前就已经为我国幼儿教育界所使用。20世纪20、30年代,我国教育家张雪门就曾经有对课程和幼儿园课程的解释:“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,用各种方法,以引起孩子的反应和活动。幼儿园课程是什么?就是给三周岁到六周岁的孩子所能够做而且喜欢做的经验的预备。”陈鹤琴也强调,幼儿园应该给儿童一种充分的经验,这种经验来源于幼儿:一是与实务接触,二是与人接触。应给把儿童能够学而且应该学的东西有选择地组织成系统,应该以儿童的两个环境——自然环境和社会环境——为中心组织课程^②。“幼儿园课程者,广义地说,乃幼稚生在幼儿园一切之活动也。”(张宗麟)

20世纪50年代至80年代初期,我国在计划经济模式的影响下,国家对课程采取中央集中管理的模式:统一决策、统一规划、统一编制。地方和一般的研究人员需要考虑的只是如何将既定的课程计划或称为教学大纲、教学计划付诸实践教学。如,20世纪50年代学前教育课程是指幼儿园所设科目,如体育、语言、常识、计算、音乐、美术等。这是从前苏联引进的。它强调的是系统知识的价值。

进入21世纪后,学前教育在各个方面进行广泛的改革,其基本价值取向是以儿童的身心和谐而富有个

① 施良方.课程理论[M].北京:教育科学出版社,1996:10.

② 冯晓霞.幼儿园课程[M].北京:北京师范大学出版社,2000:13.

性的发展为最终目的,旨在培养人格健康的“完整儿童”。学龄前儿童的发展特点决定了学科取向的课程界定是不适合学前教育的,活动和经验取向的课程界定更适合学前教育。

因此,学前教育课程可界定为:是在学前教育机构中有目的、有计划、有组织地创设适宜于儿童发展的环境,引导儿童在与环境的相互作用中获得有益经验的各种活动与过程的总和。

考察学前儿童身心发展特点和社会文化对他们内在要求这两方面的内容,学前教育课程的性质主要体现在两方面:

1. 学前教育课程是基础性课程

学前教育课程的基础性不仅是身体方面的,也是心理方面的;它是知、情、意、行各方面的,是人生教育的根基。这种基础性孕育着今后发展的巨大潜能,其中的秩序是不可逆转的。作为终身教育的有机组成,学前教育课程的设计须从终身教育的总目标出发,致力于全人格发展、全人生教育,致力于人的终身学习、发展和幸福。

2. 学前教育课程是适宜性发展课程

所谓“适宜性发展”是指课程适应学前儿童身心发展的客观规律,但不仅仅停留于儿童身心发展的现状,而是创造条件、提供适宜的环境刺激,引导儿童多感官、全身心地投入和行动,做适宜的事,获得不断发展。“适宜性发展”的提出说明了儿童发展的可能性,其意义在于教育者不仅看到儿童今天已达到的发展水平,而且还看到仍处于形成的状态,正在发展的过程。

(三) 学前教育课程的特点

1. 过程性和经验性

学前教育课程就是引导儿童获取有益经验的过程。对于年幼儿童,学习就是行动、就是游戏、就是做他能做的事。学前教育课程的设计与准备,就是让儿童在一日生活过程中,做适宜的事;为儿童创造条件、创设丰富适宜的环境,引导儿童多感官地投入活动过程,去尝试和表现。直接经历生活、游戏等各种活动过程,积累直接经验,获得发展。

2. 启蒙性和潜在性

学前儿童对世界充满好奇心和求知欲,学前教育课程回应儿童的心灵世界,为儿童求知、探索创造条件,刺激、引导他们通过与环境材料、与教师和同伴相互作用,开启幼儿的智慧和心灵,萌发他们优良的个性品质。这种环境的作用、教师和同伴的潜移默化影响都体现了学前教育课程的潜在性或隐蔽性,与中小学课程有极大的不同。

3. 生活化和游戏性

幼儿的年龄特点和身心发展的需要,决定了幼儿园教育保教合一。儿童在生活中生活、在交往中学交往、在做人中学做人,是尊重儿童生命的存在和成长的现实需求。课程内容要来自幼儿的生活,课程实施更要贯穿于幼儿的生活。游戏是幼儿的天性,游戏课程与之相吻合,使儿童在没有压力、自由自主的情况下,生动活泼、积极主动、富有创造性地学习,并获得愉快的情感体验。在学前教育课程中,“以游戏为基本活动”,学习与游戏的关系是辩证统一的。幼儿的游戏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。

二、学前教育课程的形态

(一) 课程的分类

1. 显性课程

显性课程就是我们司空见惯的制度形态上的课程,它是有计划的、预期性的、显现的、正式的课程。包括学前教育机构设计的课程目标、课程内容及其组织安排,以及为实现教育目标而设计的各种教育活动方案。这种课程是有目的、有计划地根据儿童发展的年龄特点和现实发展水平而设计的,反映学前教育机构、家庭和社会的各种特征和要求,通过课程的实施达到一定的教育目标,使儿童获得相应的发展。

2. 潜在课程

潜在课程是指在学前教育机构课程计划和课程设计中没有明确规定的无计划、无意识的活动。这是隐蔽的、潜在的、非正式的学前教育课程。学前教育机构的各种环境、人际关系与文化氛围等方面。它通过间接的、内隐的方式,无意识地、潜移默化地影响儿童的态度、情感、动机、意志力、价值观、行为方式等,并最终对儿童的身心发展产生重大影响。学前教育教师应有意识地关注课程中潜在的教育因素如改造环境、改善

制度、建立新型的师幼关系等,尽量给儿童以积极的影响,避免消极的影响,促进儿童的身心健康发展。

3. 学前教育两种课程的交互作用

学前教育显性课程和潜在课程,对儿童发展具有不同的作用。随着《规程》《纲要》的贯彻实施,学前教育工作者越发深刻理解学前儿童的年龄特点和学习方式的特殊性,日益重视潜在课程对儿童发展的作用,使学前教育课程体现潜在课程对儿童身心发展的积极影响。因此,学前教育课程在实施过程中,显性课程的设计就有了较大的选择性和自由度,往往由隐性课程中生发的,使课程的途径、方法更加多样、丰富,更加贴近儿童。同时,潜在课程也借助于显性课程的具体实施,对儿童发展产生更加积极的影响,在自主、轻松、充满快乐的氛围中,习得有益的经验。

(二) 学前教育课程的形态

学前教育课程作为“课程”的下位概念,有课程概念的一般形态,也遵循它的特殊分类标准。但在现实中,学前教育课程的形态、结构又有其特殊性。我们可以从历史角度来理解学前教育课程结构的现状。

1. 以特殊命名的学前教育课程

历史上,对学前教育课程形态与结构影响较大的主要是福禄贝尔和蒙台梭利的课程设计。在此仅作简要介绍。福禄贝尔认为教育的目的就是要唤醒人类内在的精神本性和力量,培养万物统一的人生观。为此,他设计了一套完整的课程,包括:宗教教育、体育卫生、游戏活动、语言、手工、绘画和颜色辨别、唱歌和诵诗、自然科学常识。虽然这套体系的设计旨在使孩子明白“上帝是万物统一体”的宗教思想,但是,这套课程在客观上有利于儿童的能力发展,因此,后来也为世界各国幼儿园所广泛采纳。

而蒙台梭利是一个经验主义者,她认为知识是人通过感官收集信息而获得的,因此,在她的课程设计中,感官训练具有突出的地位,此外,还包括语言教育、纪律教育、计数等。

在我国,比较有影响的课程设计包括张雪门的“行为课程”理论、陈鹤琴的“活教育”课程观等。“行为课程”理论认为课程是“适应生长的一切有价值的材料”^①。对学前儿童来说,生活就是教育。而“行为课程”就是指孩子们在学前教育机构生活的实践,它强调的是以儿童行为为中心,注重行为的实践,并依据儿童的生活经验、兴趣和能力,拟定中心活动,配合实际教育内容,如扫地、种植、挑水、拔草等进行教育活动的实践。因此,在张雪门看来,教师一定要注意儿童的实际行为,要常常运用来自生活的力量。他认为,教师若真的这样做了,那就是行为课程。

陈鹤琴的“活教育”课程观针对传统教育书本万能的旧观念所形成的课程固定、教材呆板的死教育现象,分别在学前课程目标、内容、组织、实施等方面提出了自己的独特观点。陈鹤琴在研究20世纪二三十年代学前教育课程实际的基础上,从身体、智力、情感等方面提出了自己的学前教育目标。他认为,教育目标首先要解决“做怎样的人”的问题。即培养出的人应该具有“同情心和服务他人的精神”;“应有健康的体格,养成卫生的习惯,并有相当的运动技能”;“应有研究的态度,充分的知识,表意的能力”;“应能欣赏自然美和艺术美,养成欢天喜地的快乐精神,消除惧怕情绪”。根据这个目标,他认为课程内容的选择应注重儿童的生活环境,以大自然、大社会为中心。自然环境包括动物、植物和各种自然现象,如春天的桃花、杏花、杨花、柳絮,夏天的雷鸣电闪、荷花,秋菊和冬雪等。社会环境是人类精神活动的环境,是人文环境,对学前儿童的社会化发展具有更大的作用。在课程内容组织上强调课程结构的整体性,并以人的五个连为一体的手指作比喻,创造性地提出了课程结构的“五指活动”理论,即健康活动、社会活动、科学活动、艺术活动、语文活动,这五个方面是相互联系的,就像人的五个手指,共同构成了具有整体功能的手掌。在课程实施上,提出了“整个教学法”,也就是把儿童所应该学习的东西整个地、有系统地去教儿童学。

2. 我国学前教育课程的发展

幼儿园在我国,作为社会公共教育机构,诞生于1903年,但是,学前教育在中国公共教育体制中得以迅速发展的,却是在1949年新中国诞生以后。鉴于此,我们主要回顾1949年以后的课程及其课程结构。

(1) 分科课程形态。分科课程是以科目为单位对课程内容进行编制的一种方式,如:语言、数学、常识、音乐、美术、体育等。分科课程的编制方式,沿袭学校课程,注重学科知识及其系统性,但忽视各科目内容间的联系及其整体性,忽视儿童的生活经验和兴趣的情况。它反映了当时学习前苏联,并对前苏联教育学课程的狭义理解,即把课程看作是“学习科目或教材”。学前教育课程设置了六项教学活动,即:体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算。这在当时我国特殊的政治经济条件下,对促进幼儿教育事业发展发挥了

① 王莉娅等.中外学前教育史[M].北京:高等教育出版社,2006:97.

重要作用。

(2) 领域课程形态。1978年,我国进入全面改革开放的社会主义建设新时期。来自国外的各种儿童发展和教育理论,如蒙台梭利、杜威、布鲁纳等,特别是皮亚杰的思想开始传播;中国近代学前教育家们的思想,特别是陈鹤琴的思想再次受到重视,这些都为80年代以后的幼儿教育改革,包括课程改革,提供了理论背景。

领域课程是指能够涵盖某一个知识领域的课程整体。这种课程也打破学科的界限,围绕一个组织核心把分支学科内容整合起来,这使得领域课程与生活的联系更加紧密。例如,“健康领域”,涵盖了以儿童身体、心理的特点而实施的以儿童为本的教育,改变我国过去不重视儿童身心特点而进行的各项训练。“科学领域”就包括了物理、生物、地理、环境等学科内容。

2001年7月教育部颁发《纲要》之后,就在国家层面上对包括学前教育课程在内的幼儿园教育进行了宏观指导,规定了学前教育总的教育目标、教育内容和实施原则,要求地方政府制定指导意见,而以学前教育机构为主确定各自的课程。就课程而言,强调学前教育课程是“一种经验”。从“健康、语言、社会、科学和艺术”五大领域的学习内容为例,阐述了课程目标、内容与要求以及指导要点,并且强调“各领域的内容相互渗透,从不同角度促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展”。

(3) 综合课程形态。在我国,综合课程形态于20世纪二三十年代就有了,如,陈鹤琴先生在南京鼓楼幼稚园实施“单元课程”(也称中心制课程)。80年代中期得到回归,以自发试验的方式进行,这些试验从分科扩展到整体,从城市扩展到农村,对学前教育课程起了很大的推动作用。试验所面对和解决的问题主要是:以前分科课程所过分强调的单科知识和技能的内容。在这些试验中,比较有影响的是南京师范大学开展的幼儿园综合主题活动课程的探索,反映了学前教育要重视儿童主体性、个体差异性、活动性等教育思想。

单元主题活动是在一段时间内围绕一个中心内容,即一个单元或一个主题来组织教育教学活动,是将儿童的学习内容围绕他们生活世界中的某一中心来组织,它既可以是一个问题,也可以是一个自然事件或社会事件,让儿童通过该单元或主题的活动,获得与中心有关的较为完整的经验^①。综合课程是一种多学科的课程组织形式,强调学科之间的关联性和内在的有机联系,倡导合理的综合、有效的综合和适度的综合。强调以儿童为本,根据儿童学习的特点、学习进程做合理的安排,避免无效重复,以最大限度地促进儿童发展。如“田野课程”。该课程由南京师范大学虞永平教授提出,它强调课程要贴近儿童的生活,尊重儿童的兴趣和需要,注重幼儿自主探究性学习,将儿童置于自然的、真实的环境之中,围绕一个主题,展开主题网络活动,通过项目活动、系统教学、自由游戏等活动形式,让儿童主动探索、观察、访问、调查、交往等,使幼儿在获得知识、技能的同时,其情感、道德、创造能力、审美能力等也得到充分的发展。