

从模仿借鉴到规范创新

——新中国成立70年来幼儿园课程的发展

虞永平 张 帅

〔摘 要〕 新中国成立70年来,我国的幼儿园课程经历了从模仿借鉴到规范创新的发展历程。幼儿园课程概念从消失到回归,内涵也不断发生变化,体现了不同时期秉持的不同的课程理念,也说明了幼儿园教育改革的必要性和重要性。20世纪五六十年代,我国幼儿园课程经历了从“仿苏”到偏离“苏联轨道”的过程,确立了学科课程与分科教学模式。改革开放以来,幼儿园课程进入了恢复与改革期,幼儿园课程开始由统一化走向多元化、自主化。自20世纪90年代以来,幼儿园课程进入规范和创新时期,多种多样的课程实践模式不断涌现。21世纪以来,在多学科的理论观照下,幼儿园课程呈现出创新变革的新局面。70年来,幼儿园课程建设和发展的事实表明,生活化、游戏化和整体性在幼儿园课程中或远离或趋近,但一直是幼儿园课程研究绕不开的基本课题。

〔关键词〕 新中国成立70年;幼儿园课程;改革与发展;生活化游戏化

一、幼儿幼儿园课程概念的回归与内涵的流变

(一) 幼儿园课程概念的回归

幼儿园教育的实践在我国已有115年的历史,虽然从一开始就无法逃避存在课程实践的事实,但在我国学前教育政策文献中,出现“幼儿(稚)园课程”一词的文件仅一个。被称为我国第一个学前教育法规的《奏定蒙养院及家庭教育法章程》中,虽揭示了幼儿园课程与小学课程的不同,如“蒙养院保育之法,在就儿童最易通晓的事情,最所喜好之事物,渐次启发涵养之,与初等小学之授以学科者迥异有别”,但对其所列的游戏、歌谣、谈话及手技等课程内容只是称为“条目”。被称为我国第一个幼儿园——湖北武昌蒙养院的《湖北幼稚园开办章程》(1904),规定了行仪、训话、幼稚园语、日语、手技、唱歌、游戏等课程内容,称之为保育课目。就是1920年国民政府教育部修订的《国民学校令施行细则》中,只是提出蒙养园“保育之项目,为游戏、唱歌、谈话、手技”,仍然未见课程一词。直到1932年10月公布、1936年7月修正的国民政府教育部《幼稚园课程标准》中,才出现幼儿园课程一词,并明确

虞永平,教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师,中国学前教育研究会理事长(南京210097);张帅,南京师范大学教育科学学院博士研究生(南京210097)。

提出了“课程范围”，涉及音乐、故事和儿歌、游戏、社会和常识、工作及静息，对每一项课程内容作了目标和内容的说明。有些内容相当细致和丰富，比如“工作”包括了沙箱装排、积木、画图、纸工、泥工及纸浆工、缝纫、木工、织工、园艺等，每一个小的项目又建议了很多的事项。解放区及新中国成立后的学前教育文件基本上没有使用幼儿园课程这个词汇。新中国成立后的1952年颁布的《幼儿园暂行规程草案》列出了体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算等“幼儿园教养活动项目”。改革开放四十年来的中央政府关于学前教育的文件几乎没有提过“幼儿园课程”这个概念，但对幼儿园课程相关内容的规定和要求更加具体，更加明确。

学术和实践领域的文献中，幼儿园课程一词出现了一次反复。最初往往使用条目、项目、课目等词汇。1919年以后，陆续出现幼稚园课程这个词。这不能不说与庚子赔款赴美留学生回国有直接的关系。课程一词发端于英国，在英美是常用词，是英美教育体系中指称学习者在学校学习内容的词汇。我国的学前教育最初师法日本，日本在很大程度上学习德国。在19世纪末日本的学前教育体系里，课程不是热词和显词，因而即便把日语也带进了中国幼儿园，也没有带来“课程”这个术语。目前所见到的幼稚园课程一词出现在1920年《中华教育界》第十卷第五期上，薛中泰介绍了南京高等师范附属小学的幼儿园（即“杜威院”，杜威在1919年和1920年在该幼稚园成立前后分别去过两次）。在这篇文章中，明确使用了“课程”和“幼儿园课程”的概念，并明确地将课程与儿童的动作与经验联系起来。很显然是受到了杜威教育思想的影响。

陈鹤琴1919年从美国学成回国，并就职于南京高等师范学堂，他一开始研究儿童心理和家庭教育，1923年创办了南京鼓楼幼稚园，开展幼儿园教育的实践和研究，开始使用课程这个概念。起初，他将课程一词与功课这一概念相联系。如在《新教育》1924年第八卷第二期的《现今幼稚教育之弊病》一文中，他指出的弊病之一就是“功课太简单”，不外图书、玩沙、玩土（黏土）、折纸、团体游戏、唱歌、玩积木等几种。他认为儿童天天就是玩这几样东西，“所以对于课程一方面，我们应当设法极力扩充的”，^①此后，他的著作和文章里不断出现幼儿园课程这个词汇。1926年与张宗麟合写的《一年来南京鼓楼幼稚园试验概况》一文中，就是在介绍鼓楼幼稚园课程的试验情况。在《幼稚教育》等著作中都有专章讨论幼儿园课程，对幼儿园课程的原则、组织、结构及实施等进行较为深入的研究。陈鹤琴也是国民政府教育部《幼稚园课程标准》的主要研制者，是我国现代学前教育理论的重要奠基者，更是学前教育课程理论的重要开拓者。

张雪门先生也是对幼儿园课程的研究和实践具有重要贡献的教育家，是我国幼儿园课程研究的重要奠基人。早在1917年，张雪门就担任宁波星荫幼儿园的园长，他对幼儿园课程是非常了解的。1926年北新书局出版了张雪门的《幼稚园的研究》论文集，其中就有专章讨论幼儿园课程，探讨了幼儿园课程的设计、实施等问题，还提供了一些实践案例。而且，张雪门很关注国内外对幼儿园课程的研究，经常阅读美国的相关文献，并与美国的教育界有学术上的联系。“前一星期接到从美国寄来的《American Childhood》，又见到了一份幼儿园课程组织提要。”^②我们可以清楚的看到，他一直在关注美国幼儿园课程研究的进展，熟知美国的话语体系，他的课程概念就来自对美国文献的学习和借鉴。他对课程做出了明确的定义，认为课程就是经验：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。幼稚园的课程是什么？就是给三足岁到六足岁的孩子能够做而且喜欢做的经验的准备。^③应该说这也是深受杜威教育思想影响的。

从20世纪20年代开始，幼儿园课程这个词在学术界和实践领域频繁出现，成为一个重要的词汇，

①陈鹤琴：《陈鹤琴全集》（第二卷），南京：江苏教育出版社，2008年，第2页。

②戴自俺：《张雪门幼儿教育文集》，北京：北京少年儿童出版社，1994年，第23页。

③戴自俺：《张雪门幼儿教育文集》，第24页。

形成了一个重要的学术领域和实践领域。1949年前,学前教育的实验大多围绕幼儿园课程而展开。新中国成立之后,尤其是20世纪50年代,广泛学习前苏联的学前教育模式,采用教学的系统概念指称幼儿学习的内容体系,无论是政府文件还是学术界和实践领域不再使用课程这个术语。

20世纪80年代,随着改革开放的不断深入,尤其是伴随着幼儿园课程的改革,在我国学术界和实践领域开始再次使用幼儿园课程一词。1982年南京师范大学赵寄石和唐淑两位教授在题为“挖掘幼儿智力潜力促进幼儿智力发展——幼儿园课程研究三年小结”一文中重提“课程”一词,“课程”又回归了大众视野。高校开始开设“幼儿园课程”或“学前课程论”这类课程,开始招收幼儿园课程研究方向的研究生。幼儿园课程这个术语的复归,是幼儿园教育改革开放的多元化表现,也是整个学前教育充满活力和生机的表现。赵寄石和唐淑教授主持的全国幼儿园课程改革年度研讨会对幼儿园课程改革实践和理论研究起到了重要的推动作用。可以说,20世纪80年代以来,幼儿园课程改革一直是学前教育改革的重点,课程教学领域的学术论文在整个学术论文中的占比一直是较高的。

值得关注的是,新中国成立以来,国家的政策文件很少使用过幼儿园课程这个词。即便是改革开放以来以课程和教学为主要内容或涉及到课程与教学的《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》)《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称新《纲要》)以及《3—6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)都无一例外地没有使用“幼儿园课程”。与此同时,各级地方政府出台的政策和文件却经常使用幼儿园课程这个术语,提倡幼儿园课程改革。一些省市甚至出台了以“幼儿园课程”为核心内容的文件。如上海市的幼儿园课程改革和江苏省的幼儿园课程游戏化等等文件。

(二) 幼儿园课程内涵的流变

与课程的概念一样,幼儿园课程的内涵也随着不同的时期、不同的理念变化和发展着。每一种界定背后都体现出鲜明的时代特征和特有的价值取向。新中国成立以来,幼儿园课程的内涵经历了从分科到综合、从结果到过程、从知识到经验、从静态到动态等变化过程。

1949年12月,教育部召开了第一次全国教育工作会议,提出了“以老解放区新教育经验为基础,吸收旧教育有用经验,借助苏联经验,建设新民主主义教育”的指导方针。^①在“以俄为师”思想的指导下,学前教育也开启了全面学习苏联理论和实践经验的新历程。苏联的幼儿园课程是典型的学科课程,它是“以系统化知识及相关技能的传授为主要目的,以适合儿童思维的可能性为基本前提的一种教育组织方案,其主要形式是‘作业’,核心是知识系统化,意即深入评定每种知识,弄清知识间的联系,组织有明确的系统”。^②20世纪五六十年代至80年代初,代替“课程”这一概念的是具有苏联教育特色的“教学大纲”“作业”,苏联的教学话语体系占据了主流。尽管不再使用“课程”一词,但幼儿园课程的实质内涵并未改变。幼儿园课程被看作是幼儿园所开设的各门科目。1952年3月《幼儿园暂行规程草案》(以下简称《暂行规程草案》)以及同年7月《幼儿园暂行教学纲要(草案)》(以下简称《暂行纲要(草案)》)的颁布更加明确了幼儿园通过作业进行系统分科教学的思想。这一时期,幼儿园课程即为各门科目及其进程安排的总和,注重各门科目的系统教学,强调系统知识的授受,关注教材教法的研究。

改革开放的到来,学前教育进入了恢复与改革的发展新阶段。20世纪80年代后,对幼儿园课程的理解开始采用广义和狭义之分,幼儿园课程“广义指所有学科,狭义指一门学科。中国幼儿园现行的课程设置包括体育、语言、常识、计算、音乐、美术六门”。^③幼儿园课程没有突破学科界定的范围,仍以学科为基础,但随着不断地发展其内涵得到了逐步的充实与完善。1980年代初“幼儿园课程”的

^① 中国教育年鉴编辑部:《中国教育年鉴(1949—1981)》,北京:中国大百科全书出版社,1984年,第684—685页。

^② 虞永平:《学前教育学》,苏州:苏州大学出版社,2001年,第209页。

^③ 李沐明:《幼儿教育词典》,哈尔滨:黑龙江科学技术出版社,1987年,第85页。

含义是指“每门科目本身的教材结构、教学规律和各门科目之间的相互关系,是反映幼儿园某一科目的教育、教学客观规律的总体结构,或是反映幼儿园整体教育客观规律的总体结构”,“幼儿园课程的含义已由单科的教材教法向学前教育整体发展,由强调单科的教材结构、教学规律向强调学前教育的整体结构转移,由着重幼儿园教育各部分本身的教育作用发展为着重各部分之间的相互关系、相互作用,以提高整体教育效益”。^①到了1980年代末,幼教工作者越来越认识到以学科界定幼儿园课程的局限性,开始由学科视野转向“教育活动”视野,如认为幼儿园课程“广义是指为实现幼儿园教育目标而组织安排的全部教育活动,或指规定的全部教学科目及其目的、内容、范围和进程的总和”。^②这种界定尽管未完全摆脱幼儿园课程即科目的观念,但已不再视幼儿园课程为狭隘的教学科目。

20世纪90年代以来,随着幼儿园课程改革的不断深入发展,幼教工作者在总结理论与实践经验的基础上,对幼儿园课程的理解呈现出多样化。总的来看,对幼儿园课程的界定主要存在三种倾向:学科倾向、活动倾向、经验倾向。学科倾向的界定主要是将课程内容以各类科目的形式加以组织与安排,如卢乐山教授一方面将幼儿园课程看作是幼儿园的整体教育,另一方面也指出幼儿园课程是某一科目教学的教学内容、教学过程及实践安排等。活动倾向的界定旨在凸显活动对于幼儿的重要性,对幼儿园课程持活动倾向的代表学者是冯晓霞教授,她认为幼儿园课程是幼儿在幼儿园教育环境中进行的,旨在促进其身心全面和谐发展的各种活动的总和。经验倾向的界定是为了强调幼儿在课程中要有新经验的获得,以虞永平教授的观点为代表,他认为幼儿园课程从幼儿身心发展的特点和特定的社会文化背景出发,有目的地选择、组织和提供综合性的、有益的经验。此外,赵寄石先生也曾指出,要用整体的观点、联系的视角来看待幼儿园课程,看待幼儿某一发展领域的教育或学前教育机构的保育和教育,其核心思想是揭示教育的总体结构、内在联系、各部分之间的相互作用及整体功能。

这一时期幼儿园课程的“经验说”“活动说”“经验—活动说”开始逐渐取代“科目说”而占据主导地位。在1990年代末,有学者主张可以从三个层次来理解幼儿园的课程:1.幼儿必须通过活动,才能获得经验,学前期应以获得直接经验为主。从这个层面来看,幼儿园课程是幼儿园进行的各种活动的总和。2.幼儿习得的经验应是经过精选的有价值的经验,而不是零散、杂乱的自然经验。从这个层面上来看,幼儿园课程是有目的、有计划、有组织的学习经验。3.教育、教学方案必须经过实施才能产生教育效应。从这个层面上来看,幼儿园课程是由教育目标、教育内容、教育组织和教育评价组成的系统工程,并始终处于持续展开的过程之中。^③

通过对幼儿园课程概念的梳理,可以看出学前教育领域对幼儿园课程实质的认识,经历了从“学科”到“经验”;从重视“教育者”到重视“学习者”的转变。^④20世纪五六十年代,人们将课程理解为学科和静态的知识。到了1980年代,人们扩大了课程范围,逐渐将课程理解为动态的活动,一切能够促进幼儿发展的活动都纳入到课程的范围。1990年代后,人们对幼儿园课程的特性基本取得了共识,认识到幼儿园课程的特殊性和不可替代性:幼儿园课程目标具有全面性和启蒙性,课程内容具有生活性和浅显性,课程结构具有整体性和综合性,课程实施具有活动性和经验性。^⑤总的来说,自建国以来我国学者对幼儿园课程认识的变化主要有以下几种:幼儿园课程重心的转变,课程由“学科”到“经验”的变化,实质上是课程由重物到重人的转变,将课程指向儿童的整体发展;幼儿园课程本质观由静态走向动态,从把课程理解为学科,理解为静态的知识、内容到把课程理解为动态的活动,儿童的学习活动,幼儿园所有活动的总和;确立了以促进儿童身心和谐发展为目的的价值取向;幼儿园课程的涵盖性有所增强。^⑥

①赵寄石:《赵寄石学前教育论稿》,南京:南京师范大学出版社,2001年,第337—338页。

②祝士媛、唐淑:《幼儿教育百科全书》,上海:上海教育出版社,1989年,第49页。

③唐淑:《幼儿园课程实施指导丛书·总论》,南京:南京师范大学出版社,1997年,第3页。

④虞永平:《幼儿教育观新论》,北京:人民教育出版社,2006年,第117页。

⑤虞永平:《幼儿教育观新论》,第17页。

⑥王春燕、王秀萍、秦元东:《幼儿园课程论》,北京:新时代出版社,2005年,第13—14页。

二、幼儿园课程的改革与发展

(一) 20世纪五六十年代:对苏联学前教学的模仿、借鉴和偏离

新中国成立初期,教育部于1949年12月召开了第一次全国教育工作会议,根据会议精神,幼儿教育既采用老解放区托幼组织的课程经验又吸收了陈鹤琴“活教育”的思想,至1951年,幼儿园课程基本沿袭了旧中国幼儿园的课程设置。随着抗美援朝运动的影响,教育领域开展了对杜威实用主义教育理论和儿童中心主义的批判,并由此也引起了对陈鹤琴“活教育”理论的批判。1952年起,全国范围内掀起了全面学习苏联的热潮。在学前教育领域,开启了全面仿苏的学前教育改革之路。苏联学前教育中对系统知识的强调、儿童全面发展的主张、游戏和作业等多种形式的凸显、教养员主导作用的发挥等方面的特征对我国学前教育的变革产生了重要影响。我国20世纪五六十年代学前教育的教学内容、组织形式等均体现出了苏联学前教育理论的影子。

首先,以促进儿童的全面发展作为学前教育改革的指导思想。苏联在学前教育理论方面倡导对全体儿童实施全面发展的教育,在其1953年颁布的《幼儿园教养员工作指南》中指出:“幼儿园的主要任务是对学前儿童进行全面发展的教育。培养他们成为体魄健壮、生气蓬勃、愉快活泼、并具有共产主义道德品质的人。幼儿园扩展儿童的眼界,根据儿童的年龄特征,传授给他们容易接受的知识和技能,发展他们的思维和语言,并做好他们进入小学的准备。”^①这一思想影响着我国学前教育变革。50年代,我国学前教育变革的目的性较为明确,即对儿童进行全面发展的教育。“幼儿教育的目的,在使幼儿能有初步的体、智、德、美四育的全面发展,为升入小学打下良好的基础,以准备他们在将来能成为全面发展的祖国的建设者和保卫者。”^②在当时颁布的各类文件中无不反映出全面教育的思想。诸如在《暂行纲要(草案)》中指出教养活动的总任务是“在有目的、有系统、有组织地对幼儿顺次传达知识,发展他们的体力、智力;并培养优良品德和习惯,打好准备升入小学的一切基础”。^③德智体美各方面知识的传授成为幼儿园主要的教育任务,通过设置相应的教学内容,以体育、算术、音乐等作业教学来实现全面发展的目标。

其次,仿照苏联学前教育体系确立了学科课程与分科教学。随着全面学习苏联浪潮的掀起,在学前教育领域,全盘否定了陈鹤琴的“活教育”理论和单元课程,新的教学模式亟待确立。建立在教育学、心理学基础上的苏联分科教学模式被引入我国,成为我国学前教育领域很长一段时间内的主导模式。苏联学前教育十分强调知识的系统性,认为儿童知识系统化不仅是可能的而且是有价值的,指出要“保证使每个儿童在全班都必须上的作业课上有可能掌握最复杂的和具有一定系统的教材,而这种教材又是为体、智、德、美等方面的全面发展,为形成学习活动的前提所必需的”。^④因此,苏联学前教育在教学中注重按照儿童年龄阶段的不同顺次分配和编排教学内容,形成各自的体系。如体育包括文明卫生习惯、走跑跳等各项基本动作、各部肌肉练习等;计算包括区别物体数量、点数、10以内加减运算等。教养员对每项作业制定系统的教学计划,按照教学大纲和计划分科进行教学。在苏联幼教专家戈琳娜等人的指导下,我国教育部于1952年3月颁布的《暂行规程草案》从体、智、德、美全面发展的角度规定了幼儿园教养工作的目标,并将幼儿园教养活动分为了体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算。这与苏联《幼儿园教养员工作指南》中所规定的教养内容:体育、游戏、本族语和认识环境、

①苏联俄罗斯联邦教育部学前教育司:《幼儿园教养员工作指南》,金世柏等译,北京:人民教育出版社,1955年,第5页。

②黄人颂:《幼儿园教育理论与实践》,南京:江苏教育出版社,1954年,第3页。

③中华人民共和国教育部:《幼儿园暂行教学纲要(草案)》,中国学前教育研究会编:《中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编》,北京:北京师范大学出版社,1999年,第565页。

④[苏]A.B.查包洛塞兹等:《学前教育学原理》,李子卓等译,北京:人民教育出版社,1984年,第9页。

计算、音乐以及图画、泥工、剪贴、设计制作等具有一致性。各项教养活动的内容按照不同领域的知识逻辑体系进行组织,并形成各自完整的体系。同年7月颁布的《暂行教学纲要(草案)》按照幼儿的年龄特点从教学目标、教学大纲、教学要点和设备四方面对儿童所需掌握的六项教养活动的知识进行了系统的编排与详细的规定。两个文件的颁布与实施,明确了学前教育的目的性、计划性,确立了幼儿园实行学科课程和系统分科教学的思想。在模仿和借鉴苏联学前教育体系的基础上,我国学前教育初步确立了幼儿园教育目标的内容体系,形成了统一的教学大纲。但在实践过程中,由于对两个文件存在“理解的不同和缺乏必要的学习、领会课程精神的环节,教学效果不甚理想”。^①因此,1956年教育部委托北京师范大学学前教育研究室起草了《幼儿园教育工作指南(初稿)》(以下简称《指南(初稿)》)并于1957年颁布,更加具体明确地阐释了幼儿教育理论与实践工作的要点,以指导幼儿园的教学工作。《指南(初稿)》中将幼儿园课程分为了体育、游戏、认识环境和发展语言、计算、音乐、美术六方面。各科分别进行,通过游戏和作业来实现幼儿园全部的教育任务。

再次,形成了以作业与游戏为主的教学形式。苏联学前教育教学的一个重要原则就是通过各种活动——游戏、劳动、作业、日常生活等多种形式来促进儿童的全面发展。各种活动之间彼此交织、相互作用。苏联学前教学中关注游戏对儿童全面发展的价值。受苏联教学理论的影响,在我国五六十年代的学前教育中也十分重视游戏,尤其是教学游戏的重要作用。戈林娜指出:“教学游戏对幼儿的教育具有特殊的专门性质,它的特点在于培养新的知识、技能和熟练技巧。”^②教学游戏作为教学的手段,将系统的知识融于各种游戏活动中,让儿童在直接感知的过程中,获得教学所需掌握的知识。1957年,教育部颁布的《指南(初稿)》,在关于幼儿园教育工作的手段相关阐述中指出:“幼儿园的全部教育任务是通过各种活动实现的……在正确的教育下三至七岁幼儿的主导活动是游戏。”^③体现出了游戏在幼儿园教学中的重要地位,游戏成为作业教学的一种手段。同时,与苏联学前教学中对游戏的划分一样,当时我国幼儿的游戏也划分为了创造性游戏、活动性游戏、教学游戏。此外,在苏联学前教学中,游戏与劳动、作业等其他各种活动是密不可分的。“文艺作品朗读、背诗篇、看儿童影片、唱歌、听音乐、有音乐伴奏的游戏和跳舞等艺术教育手段,在作业中占着重大的地位。”^④苏联的作业教学和知识系统化思想也反映在了我国五六十年代的学前教育变革中。《指南(初稿)》中指出:“在幼儿园完成教育任务的另一种活动是作业。通过作业教师有计划地按照本书各科内容的要求和顺序,在一定时间内向全班儿童传授基本知识并培养简单的技能技巧。”^⑤借鉴苏联的教学大纲对各个年龄阶段幼儿作业的次数和时间进行了规定,作业成为有组织的教学形式。幼儿园教师是知识的掌握者,在作业教学中起着决定性作用。在幼儿园的作业教学中,教师根据教学内容和教学任务的不同采用不同的作业——以传授新知识为主要内容的作业;巩固知识和技巧的复习作业和练习作业;儿童独立运用以前获得的知识 and 技能的作业等等,来选择多样化的教学方法组织活动。幼儿园教学在强调教师主导的同时,还强调幼儿积极性、主动性的发挥,但由于教师理解的偏差,幼儿的主体地位并未被凸显。以教师为主导的作业教学成为这一时期我国学前教育的显著特征。

20世纪五六十年代,我国幼儿园基本上就只有分科课程这一种课程模式。因此,这一时期的幼儿园课程改革主要围绕幼儿园各学科课程的研究展开。1960年以后,教育界展开了对苏联修正主义的批判,幼教工作者开始了本土化幼儿园课程的实践探索,编订了一系列幼儿园分科教材,奠定了分

①杜成宪、丁钢:《20世纪中国教育的现代化研究》,上海:上海教育出版社,2004年,第22页。

②[苏]戈林娜:《苏联幼儿教育讲座》,于曦译,北京:人民教育出版社,1953年,第37页、第57页。

③中国学前教育研究会:《中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编》,第641页。

④[苏]凯洛夫(И.А.Каиров)等:《苏联的国民教育》,人民教育出版社教育编辑室等译,北京:人民教育出版社,1958年,第61页。

⑤中国学前教育研究会:《中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编》,第642页。

科教学的理论基础。如南京师范大学教育系学前教育研究室1960年编的幼儿园五科教材,江苏省教育厅1960年编写的幼儿园教材,北京市教育局幼儿教育研究室1957年编的《北京街道幼儿园教养员学习材料》等等,这些教材的编订是在充分研究儿童心理发展的年龄特点与规律的基础上进行的,主要涉及到幼儿园的体育、语言(包括认识环境)、美术、音乐、计算等科目。^①这一时期我国幼儿园课程具有了统一的教学标准和教学大纲,初步形成了系统的幼儿园教育目标与内容体系,确立了学科课程和分科教学的模式,促进了幼儿园课程的规范化发展。但是,由于没有很好地结合当时的中国国情,全盘否定陈鹤琴“活教育”理论,而又未能准确把握苏联理论,照搬照抄苏联模式,在苏联专家离开中国后,幼儿园课程的发展偏离了苏联轨道,造成了幼儿园课程模式单一。

(二) 20世纪七八十年代:恢复与改革期

1970年代末1980年代初,我国教育正处于全面恢复、走向正常化发展时期。为了恢复因“文化大革命”而遭受破坏的幼儿园教育教学秩序,1979年教育部颁布了《城市幼儿园工作条例(试行草案)》(以下简称《工作条例》)重新强调幼儿体、智、德、美的全面发展,并规定幼儿园必须贯彻保教结合的原则,着重幼儿的体育锻炼,开展游戏和作业。《工作条例》规定幼儿园设置语言、常识(日常生活中幼儿可理解的、初浅的自然科学常识)、计算、音乐、美术、体育等科作业,将《指南(初稿)》中所规定的认识环境和发展语言一科分开设置为语言、常识两科。接着,在继承和重新修订1952年《暂行纲要(草案)》的基础上,教育部于1981年颁布了《幼儿园教育纲要(试行草案)》(以下简称《纲要(试行草案)》)。《纲要(试行草案)》中一方面将“教学”改为“教育”,力图改变将教学视为幼儿园课程理论与实践全部内容的片面观点,但是将“作业”改为“上课”却无形中加重了“上课”的倾向。另一方面,将幼儿园教育内容由原来的六方面拓展为生活卫生习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐、美术等八方面,并强调通过游戏、体育活动、上课、观察、劳动、娱乐和日常生活等各种活动来完成教育任务。根据此纲要,“教育部1981年委托上海市教育局幼儿园教材编写组及有关专业人员编写幼儿园教材7种(体育、语言、常识、美术、计算、音乐、游戏)9册,并提出教材编写工作要遵循思想性、科学性、趣味性、稳定性等原则”。^②教材经审议和修改后于1982年由人民教育出版社出版,并由上海教育出版社出版了配套挂图,这是新中国成立以来第一次全国统编幼儿园教材。^③新的课程大纲的制定、幼儿教育教材的编写促进了幼儿园教育的恢复与发展。这一时期的幼儿园课程依然是苏联分科课程模式的延续,对当时恢复“文化大革命”动乱所带来的破坏具有很大价值,且总体上体现了儿童身心发展规律和学习特点。但课程模式单一,分科教学中存在的各科之间缺乏联系等弊端也逐渐开始暴露,普遍出现“重智育轻德育、体育,重教师教轻学生学,重上课轻游戏”等倾向,^④幼儿园课程的多样化发展成为需求,课程改革迫在眉睫。

随着改革开放的到来,西方先进的儿童心理研究及教育理论,如皮亚杰的儿童认知发展理论、人类发展生态学理论、系统论等引入我国,传统的教育观念受到了新理论的冲击,幼教界掀起了以幼儿园课程领域为核心的新一轮改革浪潮。幼教工作者根据美国课程专家泰勒的目标模式编制课程,进行课程改革的实验研究,从而把课程编制的目标模式引入了中国幼儿园课程领域。与此同时,陈鹤琴、陶行知等人的课程思想也重新得到了重视和研究。

1983年起,南京师范大学和南京市实验幼儿园合作,率先开展“幼儿园综合教育结构的探讨”的

①王春燕:《中国学前课程百年发展与变革的历史研究》,北京:教育科学出版社,2004年,第108页。

②中国教育年鉴编辑部:《中国教育年鉴1949—1981》,第118页。

③王萍:《幼儿园课程实施的个案研究》,长春:东北师范大学出版社,2012年,第43页。

④唐淑:《幼儿园课程基本理论和整体改革》,南京:南京师范大学出版社,1998年,第136页。

教育试验。1984年,中央教科所与北京市第五幼儿园和崇文区第二幼儿园进行以常识教育为中心的“幼儿园综合教育”的实验。这两项试验首开80年代幼儿园整体改革的先河,^①打破了分科课程模式一统天下的局面。1985年,全国幼教研究会第二届理事会成立了“幼儿园课程结构改革”课题组,推进了幼儿园课程改革的进程、广度、深度,使课程改革具有了普遍性和整体性。综合教育课程、整体教育课程、主题教育课程、活动教育课程和发展能力课程等在全国各地迅速展开,形成了多种课程形式并存的格局,并呈现了这样一种发展趋势:从单科课程的实验扩展到整体课程的实验;从城市扩展到农村,不仅研究正规幼儿园的课程,也开始研究各种非正规幼教机构的课程;不仅关注探索正常儿童的课程,也开始关注、探索非正常幼儿的课程。^②如上海市长宁区开展的“幼儿园综合性主题教育”实验(1985)、天津的“系列主题综合教育活动”(1986)、南京的活动教育课程实验(1987)、黑龙江省的“幼儿园综合性主题教育”(1988)、南京师范大学的“农村学前一年综合教育课程研究”(1988)、福州台江实验幼儿园的“幼儿园分组教育活动”、合肥市宿州路幼儿园的“整体课程改革”和东北师范大学的“幼儿园整体优化课程”研究(1988)等等。20世纪80年代所进行的这些幼儿园课程实验在理念上表现出非常高的一致性:课程目标上,追求个性的全面发展和自我实现,强调能力的发展,注重幼儿情感性、操作性和创造性能力;课程内容上强调儿童的兴趣、经验;课程实施过程上,强调教师与儿童合作以及活动形式;课程组织结构上,强调整体性、综合性等。^③

在幼教工作者开展课程改革实验的基础上,1989年国家教委制定并颁布了《幼儿园工作规程(试行)》(以下简称《规程(试行)》)。《规程(试行)》中虽然没有提到幼儿园课程,但其传达的精神可以看出只要能够促进幼儿身心发展的一切活动都可以看作是幼儿园课程。《规程(试行)》指出幼儿体、智、德、美的教育要“互相渗透、有机结合”,“合理地组织各方面的教育内容,并渗透于幼儿一日生活的各项活动中”,活动的开展要“遵循幼儿身心发展的规律,符合幼儿的年龄特点,注意个体差异,因人施教”,“创设与教育相适应的良好环境,为幼儿提供活动和表现能力的机会与条件”。《规程(试行)》强调儿童的主体地位、注重游戏的价值、关注儿童活动的过程,阐述了新的儿童观、教育观、教师观,突破了苏联分科课程模式,倡导幼儿园课程模式的多样化,为幼儿园课程改革的深入发展提供了指导思想。《规程(试行)》对儿童的活动提出了深入具体的要求,系统地出现了主动活动、充分活动、自主活动、集体活动和个别活动、自由活动等一系列相关的概念,强化了活动是儿童学习的主要方式,活动是经验产生的根本原因。同时,强调教师观念的转化,要将儿童观、教育观转化为教师实践,从而进一步转化为儿童的发展。这是一个从教育理论到实践,以实践促进儿童发展的过程。^④因此,幼儿园课程也就从注重统一性向着注重多元化、自主性方向发展。

(三) 20世纪90年代后至20世纪末:规范和创新发

1990年第三届理事会上将“幼儿园课程结构改革”改称为“幼儿园教育整体改革”,标志着1990年代课程改革将进入一个新的阶段。1990年代前期的幼儿园课程改革主要是在贯彻落实《规程(试行)》的过程中进行的。《规程(试行)》经历了六年的试行后,对其部分条文做了修改,其基本精神未变,国家教委于1996年正式颁发《幼儿园工作规程》。将上述《规程(试行)》的十章六十条增至十章六十二条,具体修改之处有:第一,改变了试行版中“幼儿园是学校教育的预备阶段”的提法,明确“幼儿园是基础教育的有机组成部分,是学校教育制度的基础阶段”,更强调其基础教育的属性。第二,

^①中国学前教育研究会:《继往开来共创辉煌:全国幼儿教育第五届学术研讨会文选》(上册),北京:北京师范大学出版社,1995年,第230页。

^②唐淑:《幼儿园课程基本理论和整体改革》,第155页。

^③刘小红:《中国百年幼儿园课程的价值审视:基于课程文本的分析》,重庆:西南师范大学出版社,2015年,第136页。

^④阎水金:《学前教育学》,上海:上海教育出版社,1998年,第135—136页。

论述幼儿园双重任务的提法改为“为家长参加工作、学习提供便利条件”。第三,在总则中增加“尊重、爱护幼儿,严禁虐待、歧视、体罚和变相体罚、侮辱幼儿人格等损害幼儿身心健康的行为”,并列在总则中。第四,在培养目标中增加培养“求知欲望”;将“不怕困难”改为“克服困难”;并将萌发幼儿初步的感受美和表现美的“情趣”改为“能力”,使之更符合培育幼儿的需求。第五,第八章原为“幼儿园与幼儿家庭”改为“幼儿园、家庭和社区”,其中新增一条与社区相联系的内容,形成三方共育的环境。^①《规程》中更加凸显了幼儿园的教育主体属性,确定了幼儿园在国民教育中的基础性地位;同时,不再使用“上课”等字眼,取而代之的是“活动”“引导”,体现了课程观的转变。

1990年代中后期幼儿园课程更加注重课程内容的整合以及幼儿作为主体对活动的参与。幼儿园课程改革实践的典范有上海市静安区南京西路幼儿园开展的“幼儿园游戏课程研究”(1992)、江苏省无锡市吴顽琛等人开展的幼儿园“生活、学习、做人”课程的研究(1994)、上海宝山区仇佩英等人开展了“幼儿园情感课程研究”(1995)等等。此外,1994年人民教育出版社出版了以《幼儿园教育活动》为名的幼儿园教师指导用书。这套课程指导用书是我国第一次以“领域”划分和组织幼儿园课程,把学前教育分为健康、社会、语言、科学、艺术五大领域。^②1996年,由赵寄石主编、南京师范大学出版社出版的《幼儿园课程指导丛书》同样以五大领域来划分课程。由“领域”代替“分科”的课程模式渐露端倪。

这一时期幼儿园课程改革与发展主要表现出如下特点:1.改革的参与者范围逐渐扩大,课程研究百花齐放的局面初步形成。2.改革向全面性和整体性方面发展。3.改革力度增大,不断深入教育实质;理论研究和实践探索相结合,产生了崭新的教育思想。4.课程以“教育活动”为基本组织形式,强调活动在幼儿发展中的作用,并把游戏确定为幼儿园的基本活动。5.努力更新教育目标,优化教育内容。6.潜在课程被引入幼教领域,并受到广泛重视。^③

(四) 21世纪以来:新时期新发展

进入21世纪以来,在总结以往幼儿园课程改革经验和吸收国外优秀的教育教学思想和课程研究成果的基础上,教育部于2001年颁发了《幼儿园教育指导纲要(试行)》,标志着我国学前教育改革迈进了一个新的阶段。新《纲要》由总则、教育内容与要求、组织实施、教育评价四部分组成。在教育内容与要求部分中指出“幼儿园的教育内容是全面的、启蒙性的,要从不同的角度促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展”,“要避免仅仅重视表现技能或艺术活动的结果,而忽视幼儿在活动过程中的情感体验和态度的倾向”。在教育评价部分,新《纲要》再次强调“尤其要避免只重知识和技能,忽视情感、社会性和实际能力的倾向”。教育内容的选择要“贴近幼儿的生活”,“选择幼儿感兴趣的事物和问题”等等,体现了“以幼儿发展为本”的思想。与1980年代颁布的《纲要(试行草案)》相比,一方面,新《纲要》将原来的生活卫生习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐、美术八个方面的内容融合为健康、语言、社会、科学和艺术五大领域,各领域的内容相互渗透。另一方面,不再按照年龄阶段具体规定相应的发展目标、教育内容与要求,而是对幼儿五大领域的发展提出概括性的目标和指导要点。此外,“指导”“引导”“帮助”等字眼,体现出既尊重幼儿主体地位,又发挥教师主导作用的儿童观、教师观、教育观。新《纲要》颁布后,全国各地掀起了学习纲要精神的高潮,课程改革实践在全国范围内展开,幼儿园课程改革进入多元化发展的新阶段。以南京实验幼儿园“综合教育课程”、梅花山庄幼儿园“民间艺术教育课程”、浙江安吉“安吉游戏课程”等为代表的“园本课程”、南京市太平巷幼儿园的“田野课程”、以深圳市翠园幼儿园“主题探究活动课程的开发与实践”为代表

①何晓夏:《简明中国学前教育史(第3版)》,北京:北京师范大学出版社,2015年,第366页。

②袁爱玲:《当代学前课程发展》,广州:广东高等教育出版社,2007年,第193页。

③石筠波:《90年代我国幼儿园课程改革和发展的特点》,《幼儿教育》1998年第10期。

的“主题探究活动课程”、学前创造教育课程、渗透式领域课程等都是21世纪初中国化、科学化的本土幼儿园课程实践。这些课程实践都体现出了关注幼儿的经验、兴趣及需要,尊重幼儿发展的主体性,关注课程情境的动态变化,注重不同领域的融合等特点。

为了规范幼儿园保教工作,贯彻落实《关于当前发展学前教育的若干意见》和《幼儿园教育指导纲要(试行)》精神,国家出台“防止和纠正幼儿教育‘小学化’现象”的相关政策,其重点在于去除幼儿园课程“小学化”。在政策的引领下,各地区展开了对幼儿园“小学化”倾向的专项治理工作。随着新《纲要》实施得越来越深入,幼教工作者和家长需要更为细化、更具指导性的文件来指导教育工作和育儿工作。由此,我国教育部于2012年9月颁布了《3—6岁儿童学习与发展指南》,《指南》中对五大领域的细化目标做了清晰的描述,指明了不同年龄阶段的学前教育目标,并结合细化的目标举例说明了指导策略,为新时期幼教改革的开展提供了政策上的支持。《指南》的颁布在我国学前教育领域具有里程碑式的意义。《指南》从最直接的意义上来说,在于最大限度地促进3—6岁儿童的学习与发展,帮助他们为进入小学做好准备,为一生的发展打下基础,而从与此相关的各个方面来看,《指南》还具有诸多广阔和深远的作用:更好地落实《儿童权利公约》,促进学前教育公平;促进《纲要》的深入贯彻,进一步提高幼儿园教育质量;帮助幼儿教师发展专业素质,提高促进幼儿学习与发展的专业能力;提高家长教育能力和家庭教育质量;引导全社会正确地认识幼儿的学习与发展。^①为贯彻落实《指南》精神,以江苏省为代表的各个地区展开了新一轮的幼儿园课程改革实践。2014年,江苏省教育厅、财政厅下发《关于开展幼儿园课程游戏化建设的通知》,展开了幼儿园课程游戏化建设。项目针对该省“学前教育保教质量有待进一步提高,以游戏为基本活动、保教结合、寓教于乐的要求未能得到有效落实,‘小学化’倾向仍然存在”的现状提出,力求通过幼儿园课程游戏化建设,“引导幼儿树立正确的儿童观、游戏观和课程观,推进幼儿园课程实施符合幼儿身心发展规律和学前教育规律,促进幼儿健康快乐成长”。^②此后,越来越多的地区展开了全面推进幼儿园课程改革的工作,力求全面提升学前教育质量。

三、幼儿园课程研究的核心论题

20世纪50年代起,幼儿园课程的研究主要集中在各学科的内容、方法及教育手段的研究,努力尝试结合我国的实际,使教学内容适宜于我国的幼儿园。在幼儿智力培养、品德和劳动教育以及游戏等方面开展了一些较为深入的实践研究。1960年代中期后,幼儿园课程的实践有了更大的改变,研究也终止了。1980年代至20世纪末的20年,随着幼儿园课程的恢复和改革,幼儿园课程的研究也得到恢复,从最初的学科和领域目标、内容和方法研究,逐步转向课程理念、课程结构乃至整个课程系统的研究。最典型的是幼儿园综合课程的研究引发了幼儿园课程研究领域的很多新发展、新变化。综合课程的研究催生了课程理念的变革,课程的生活化、游戏化、整体性成了幼儿园课程核心理念,课程结构的探索和尝试也越来越丰富,全国一统化的幼儿园分科课程模式被打破,各种形式的综合课程、领域渗透课程等等相继出现,呈现了课程研究和发展的良好局面。

21世纪以来,随着《幼儿园教育指导纲要(试行)》的颁布,学前教育领域对幼儿园课程的关注度不断增加,幼儿园课程研究进入了多元化阶段。从“十五”规划到“十三五”规划期间关于幼儿园课程研究的相关课题达30项,仅2001年就涉及到8项。总体来看,对幼儿园课程的研究主要集中在幼儿园课程模式、课程资源、课程的生活化游戏化、幼儿园课程与传统文化、幼儿园课程价值等方面。在幼

^①李季湄、冯晓霞:《3—6岁儿童学习与发展指南》解读,北京:人民教育出版社,2013年,第13—15页。

^②虞永平、张斌:《中国教育改革40年:学前教育》,北京:科学出版社,2018年,第199页。

儿园课程模式方面,田野课程、园本课程、主题探究活动课程等不断涌现,学前教育领域呈现出多样化的课程模式。这些幼儿园课程模式的研究都体现出了以幼儿为本的课程理念,致力于将课程的实施与儿童的生活情境相融合,将目标模式与过程模式相结合,构建适宜性课程。课程资源方面的研究旨在充分挖掘可兹利用的各种资源作为幼儿园课程的材料,构建家庭、社区、园所一体化的课程资源网,为幼儿园课程的有效开展提供物质基础。课程来源于生活,而游戏又是幼儿的基本活动,因此,生活化游戏化是幼儿园课程的必然选择。生活化游戏化课程的研究探讨了生活、游戏、幼儿与幼儿园课程的关系,更加明确了生活化游戏化的课程理念,同时在实践层面形成了相关的实施策略。通过对幼儿园课程研究课题的梳理发展,无论是基于对幼儿园课程领域哪一方面的研究,无不体现出对幼儿园课程生活化、游戏化、整体化的强调与关注。

70年来,幼儿园课程建设和发展的事实表明,能否在幼儿园课程的生活化、游戏化和整体性上下功夫,将影响幼儿园课程的建设和发展。因此,生活化、游戏化和整体性在幼儿园课程中的远离或趋近一直是70年来幼儿园课程研究的重要内容,尤其是近30年来幼儿园课程研究的核心主题。

(一) 幼儿园课程生活化

学前教育的基本任务就是要发现儿童生命成长的基本逻辑,努力站在最有利于儿童生命成长的立场上,和儿童一起建构幼儿园的课程。杜威指出“那么,儿童与课程的这个争论怎么样呢?结论应该是什么呢?根本的错误,在我们所提出的那些原来的辩解中,是以为我们没有其他选择,除非要么放任儿童按照自己的无指导的自发性去发展,要么从外面把命令强加给他。”^①把儿童的生命成长真正与教育联系在一起,实践旨在生命、促进生命的教育。一种关注儿童生命的教育,应该承认、尊重儿童固有的本能,关注、重视儿童的积极性、主动性和能动性。关怀生命,关注生活的幼儿园课程意味着什么?意味着课程首先不是为了成人的需求构建的,而是为了满足儿童生命成长的需要,应该站在儿童的立场上,由儿童参与课程的建构。幼儿园课程应该承载儿童生命的张力和诉求。课程不是一个冷冰冰的文本,而是一系列源源不断的、引人入胜的活动,幼儿园课程呈现的不是人类分门别类的学科知识的地图,而是一幅儿童自身生活的画卷,其中有儿童对美好生活的享受,也有儿童面对生活中挑战积极的应对和尝试。幼儿园的课程不只是儿童端坐静听,更重要的是儿童去探索、交往、体验和感受,儿童的活动过程,就是课程展开的过程,也是儿童的生活过程,也必然是儿童生命成长的过程。关怀生命,关注生活的幼儿园课程不是放任儿童的课程,不是“希望儿童从他自己心中‘发展’出这个或那个真理。我们叫他自己思维,自己创造,而不提供发动并指导思想所必需的任何周围环境的条件。”^②因此,无视儿童能力和兴趣的指导,那是指令,只有指令就不能最大限度的促进儿童精神的发展。

完整的生活才能孕育完整的生命。将儿童的生活当作一个整体,不去肢解它,不去分割它,应是教育工作者的基本信条。杜威在其《儿童与课程》中指出,儿童的生活是一个整体,一个总体。他敏捷地和欣然地从一个主题到另一个主题,正如从一个场所到另一个场所一样,但是他不意识到转变和中断,既没有意识到什么割裂,更没有意识到什么区分。儿童所关心的事物,由于他的生活所带来的个人和社会的兴趣的统一性,是结合在一起的。凡是在他的心目中最突出的东西就暂时对他构成整个的宇宙。那个宇宙是变化的和流动的。它的内容是以惊人的速度在消失和重新组合。但是,归根结底,它是儿童自己的世界。它具有儿童自己生活的统一性和完整性。杜威的这一思想至今还应该是我们遵循的重要的原则。只有真正关注儿童生活的整体性和完整性,幼儿生命才能得到真正的伸展。

①[美]杜威:《杜威教育论著选》,赵祥麟、王承绪编译,上海:华东师范大学出版社,1981年,第95页。

②[美]杜威:《杜威教育论著选》,第86页。

幼儿园课程生活化是幼儿教育回归幼儿生活思想的具体体现。幼儿教育回归幼儿生活是针对幼儿教育的理论和实践存在的很多问题提出的。当今的幼儿教育,受到追逐利益的商业化思想的影响,受到“不要输在起跑线上”的“望子成龙”的大众教育意识的影响,受到一批低素质的甚至缺乏专门训练的人员进入的影响,存在着幼儿失落自己的生活世界的现象。有些幼儿过早的学习与他的生活十分遥远的、他根本无法懂得的经文、典籍,而远离了游戏和欢笑;有些幼儿被塞进各种兴趣班,而正是这些兴趣班,让幼儿的兴趣荡然无存;有些幼儿被迫处在一个符号刺激和练习的世界里,在那里,学习不是直观的和生动的,幼儿个人的主观性被集体的一致性和成人的强迫性吞噬了。进而,幼儿的生活世界被成人的世界、被科学世界吞噬了。因此,让幼儿回归自己的生活世界,不只是为了教育的成效和课程的成效,更是为了幼儿生命的成长,为了让幼儿的生命不受扭曲。让幼儿的生活真正是“我的”和“我活”和“为我”的。

所谓幼儿园课程生活化不是让幼儿教育变成生活训练,不是将幼儿教育等同于日常生活,回归幼儿生活世界的本质是承认、尊重生命的存在和生命成长的现实和需要,让幼儿在真正属于他的、能让他的生命得到萌发的、现实的、感性的和真正能彰显主体性的环境中生活和学习。生活世界本来就是幼儿自己的,是外在的力量使幼儿远离了生活世界。所谓幼儿园课程生活化,不是指课程只承载生活技能,不是将课程当作生活事件的堆积。课程生活化的本质是通过课程,使幼儿真正处在一个自己的需要、兴趣、潜能可能得到充分发挥的世界里,使幼儿的生命更具活力,更有力的成长。课程生活化意味着让幼儿沉浸在自己的生活世界里,不再受成人利益世界和科学世界的奴役。课程生活化的典型特征是课程的具体性、直观性、主体性,课程从幼儿自然的发展规律中设定目标,课程从生活世界寻找内容,课程以向现实经验的还原为指针确定实施的策略。幼儿园课程就是引导幼儿进入不同层次的生活,在共同生活中,与不同个体建立日益丰富的相互关系,从而获得更加全面、丰富的经验。^①

幼儿的身体发展尚不成熟,心智发展处于具体形象和动作性思维阶段,幼儿对世界的感知是具体的、感性的、直观的和个人化的。对幼儿而言,只有生活世界是他有安全感的世界,而成人的世界和学科的世界,对幼儿来说经常意味着陌生、非我甚至死寂。因此,没有哪个年龄段的教育像幼儿教育那样迫切的需要回归生活,没有哪个年龄段的课程像幼儿园课程那样迫切的需要生活化。只有给幼儿提供生活化的课程,幼儿的生命才能得到适宜的和有效的发展,幼儿才会有美好的童年生活。美好的童年只有在生活世界里才存在,处在生活世界里的儿童才可能享有美好的童年。^②

（二）幼儿园课程的游戏化

“幼儿园课程游戏化”不是一种新课程的模式,而是一种理念和实践。幼儿园课程游戏化旨在将迄今为止的理论成就和基本实践共识落地生根,因此幼儿园课程游戏化关注的是实践过程和实践成效。我们对幼儿园课程的理解与国家法规是一致的,课程就是有目的、有计划地引导儿童积极主动参与的,能获得各种有益经验的活动。这是一个将生活、学习和游戏相结合的定义,就是既关注幼儿应该获得的系统的关键经验,又注重幼儿的天性和身心发展规律,将内容的逻辑与生活的逻辑紧密结合起来,将幼儿的学习和游戏有机结合起来,让幼儿园课程充满游戏精神。让幼儿园课程真正成为有趣的、有效的和生动活泼的过程。这种课程就是游戏化的课程。

那我们为什么还要强调幼儿园课程游戏化呢?这是因为在现实的幼儿园课程实践之中,存在着强化教师主导,忽视儿童主体性的现象;存在着强化课程内容的系统学习,忽视儿童游戏的现象;存在着

①虞永平:《生活与幼儿教育》,合肥:安徽少年儿童出版社,2011年,第121页。

②虞永平:《生活化的幼儿园课程》,北京:高等教育出版社,2010年,第6页。

儿童的主体性受到限制,缺少自由、自主、创造及愉悦的游戏精神的现象;存在着无视儿童的身心发展特点,选择课程内容和实施方式等等现象。这些现象势必导致幼儿园教育的“小学化”,势必导致幼儿园课程的异化,势必导致幼儿园教育质量的低下。我们提倡课程游戏化,就是要强调幼儿园课程回到幼儿的发展规律上来,回到幼儿的天性上来,回到幼儿园课程本源上来,回到国家的基本法规上来。

《幼儿园工作规程》指出:“遵循幼儿身心发展规律,符合幼儿年龄特点,注重个体差异,因人施教,引导幼儿个性健康发展。”“幼儿园应当将游戏作为对幼儿进行全面发展教育的重要形式。”“以游戏为基本活动,寓教育于各项活动之中。”“幼儿一日活动的组织应当动静交替,注重幼儿的直接感知、实际操作和亲身体验,保证幼儿愉快的、有益的自由活动。”“幼儿园应当将环境作为重要的教育资源,合理利用室内外环境,创设开放的、多样的区域活动空间,提供适合幼儿年龄特点的丰富的玩具、操作材料和幼儿读物,支持幼儿自主选择和主动学习,激发幼儿学习的兴趣与探究的愿望。”因此,国家法规中强调的就是课程游戏化的精神。幼儿园课程游戏化不是一个新课程,而是幼儿园课程回归本源的过程,是对幼儿的身心发展规律与课程内容和实施形式真正有机结合的期待。幼儿园课程游戏化是课程改革的工程,是一个质量提升的工程,也是一个进一步深入贯彻落实《幼儿园工作规程》和《3—6岁儿童学习与发展指南》精神的重要举措。

游戏化是幼儿园课程的基本特性。幼儿园课程游戏化就是让幼儿园课程回归本源。幼儿园课程游戏化是一个重要的理念,也是一项重要的实践。它是幼儿园课程改革的需要,是提升教育质量的需要,也是推进《指南》落实的重要举措。课程游戏化不是要另搞一套课程体系,不是倡导课程的一统化,而是对现有课程的优化和完善,是在《指南》理念指导下实现课程的适宜性和有效性。课程游戏化不是要把幼儿园规范在一条线上,重回一统化,而是鼓励不同的幼儿园从自己的实际出发,尤其是结合幼儿园课程存在的问题,形成自己的工作思路和方法,不断推进课程改革和建设,朝着《指南》指引的方向,创造性地开展适合自己实际的课程改革和建设。在幼儿园课程游戏化的进程中,广大幼儿园课程游戏化的精神理解不断深入,各项工作落实逐步到位,呈现了积极创新的实践样态,一些影响教育质量的问题得到了初步的改变,尤其是过于依赖教师的讲解、过于强调集体教学、过于在意教师用书、过于在意一致化行动等现象得到了明显的改变,课程游戏化稳步推进。

课程游戏化不是要把课程全部变成游戏,课程游戏化也没有改变游戏的本质。^①幼儿园课程游戏化是强化了幼儿园课程的特质,游戏化是幼儿园课程的应有之义。课程游戏化既不是将课程变成游戏,也不是简单的在课程中增加一些游戏的分量,不是课程与游戏的机械对接。幼儿园课程与游戏不是分割的,应该有机联系的,这是学前教育领域的共识,幼儿园课程游戏化的关键在“化”上。“化”意味着是一个过程,是“展开”“浸润”“融合”“生发”。游戏包括了内涵、精神、价值、内容、形式等等要素,课程游戏化中最核心的是对“自由、自主、愉悦和创造”的游戏精神的吸收、弘扬和生发,有了游戏精神,就有了游戏的灵魂,其他的要素会自然而然的呈现。因此,课程游戏化就是将幼儿园课程与游戏精神融合起来,或者说在幼儿园课程中注入游戏精神,让幼儿园课程真正成为幼儿的活动。获得能促进幼儿全面发展的经验。

如何落实自由、自主、愉悦和创造的游戏精神呢?首先要重新审视幼儿园的课程,甚至重新审视幼儿园的一日生活。对儿童来说,游戏就是他的生活。^②真正了解、理解和落实儿童的兴趣和需要,让一切规则更有利于儿童自主性和创造性的发展,让时间和空间更好地为儿童的活动服务,让幼儿对幼儿园活动充满兴趣,真正高度投入和充满热情。其次,要确保幼儿的自由游戏时间,这是儿童的天性,是儿童心

①虞永平等:《学前课程的多视角透视》,南京:江苏教育出版社,2006年,第107页。

②虞永平:《生活化的幼儿园课程》,第23页。

灵成长的需要,课程超载导致的对自由游戏时间剥夺的现象必须切实的扭转。再次,在全面集体、小组或个别教学活动中,尽可能采用生动活泼的游戏方式,提高幼儿学习的情趣,增进学习的效果,生发一些新的学习。在这些方面,陈鹤琴先生早就进行过相关的探索,张雪门先生也有类似的思想。

课程游戏化的研究大部分就是强调应用的研究,虽然会涉及一些基本的原理问题,但主要关注的不是原理本身,而是原理的践行。尤其是幼儿园参与的研究就是以改善实践为目的的。幼儿园课程游戏化不是一个高不可攀的目标,而是所有幼儿园应该努力追求的境界。因此,从课程游戏化项目设计上,不是掐尖树典型,不是选择高水准的幼儿园去贴标挂牌,而是选择中等及以下的幼儿园,切实引导展开一个实实在在的课程建设的历程。鼓励有条件 and 意愿的市县开展项目区域推进研究,让更多幼儿园参与到项目建成过程中来,让课程游戏化的理念和实践落实到更多的幼儿园。江苏五年来的实践表明,课程游戏化项目的推进,增加了幼儿园的课程意识,提升了教育质量意识,老师们进一步明确了科学的儿童观和教育观,更深入地关注幼儿的学习和发展,更自觉地对照《3—6岁儿童学习与发展指南》的要求开展教育活动。

（三）幼儿园课程的整体性

20世纪50年代,中国的幼儿园课程深受苏联的影响,采用分科课程,将幼儿园课程分为体育、语言、认识环境、图画和手工、音乐、计算等项目,幼儿园课程不断分化,虽然在实践中有强调随机教育,但总体上看,课程之间的相互割裂还是明显的。加上中苏关系的恶化,我们对苏联课程的把握不够全面和深入,尤其是对教学系统化的思想理解不够准确和全面,对不同科目之间的横向联系关注不够,没有有机整合课程内容,没有采取有效措施避免课程的割裂。1981年的《幼儿园教育纲要(试行草案)》,对课程内容又作了新的划分,包括生活卫生习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐、美术等八个方面。这种课程,一方面使我们对课程内容系统性的把握不断深入,但在课程的整体性和综合性上没有大的进展。直至今日,我国幼儿园的课程几乎就是两种生存状态:期待拥有系统性的综合课程和期待拥有横向联系的领域课程,也许在它们之间还存在由于系统性、综合性的程度不同而形成的中间形态。这种期待意味着没有真正完善的课程,这种期待也是我们努力的方向和动力。

幼儿园课程的整体性与幼儿发展的联系性是紧密相关的。幼儿的身心发展特点决定了幼儿园课程的生活化和游戏化,幼儿的生活是整体的,幼儿园课程也应该是一个整体,课程的各个部分应该有机联系、相互渗透。因此,课程政策和课程改革的重点工作应该在完善课程结构,增进课程联系,增强课程的整体性上。2001年的《幼儿园教育指导纲要(试行)》指出:“幼儿园的教育内容是全面性的、启蒙性的,可以相对划分为健康、语言、社会、科学、艺术等五个领域,也可作其他不同的划分。各领域的的内容相互渗透,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。”这意味着课程不能只关注单一的领域,也要关注领域划分的多种可能,还要关注不同领域间的有机联系和相互渗透。没有相互渗透的领域是背离儿童发展规律和学习特点,背离课程的整体性和综合性的。相互渗透就是保持幼儿园课程的自然特性,维护课程中的基本联系线索,注重不同的课程领域之间的有机联系,实现课程的有机整合。整合不只是综合性主题课程的任务,而是所有幼儿园课程的任务。充分的、合理的、相互渗透的领域课程,就是拥有横向联系的领域课程。其实,领域间相互渗透的思想,陈鹤琴先生早就提出过。陈鹤琴先生把幼儿园课程中健康、语文、社会、科学、艺术等五大领域活动称为五指活动。把幼儿园的五大领域比喻为人的五个手指,同生于一掌,血脉相连,形成一个不可分割的、有机联系的整体,这是陈鹤琴先生对五大领域相互渗透作出的形象而生动的解释。

儿童是个整体,儿童身心关联,发展的各个领域是一个完整的系统,是有机联系的。儿童的学习也是整体性的,他们不会意识到不同学科门类的经验,对他们来说,学习就是生活,就是统一的过程。

因此,幼儿园课程应该是个整体。幼儿园课程整体性的实现需要一个系统整合的过程,是一个复杂的系统,将涉及课程的众多因素,包括课程观念的整合、课程目标的整合、课程内容和资源的整合、课程实施方法和手段的整合,最终实现幼儿发展的整合。这就是课程整体性的总体蓝图,也是幼儿园课程的基本特征。^①

(责任编辑:程天君)

The Development of China's Kindergarten Curriculum over the 70 Years since 1949: From Borrowing and Learning to Standardization and Innovation

YU Yongping, ZHANG Shuai

Abstract: China's kindergarten curriculum has undergone a shift from borrowing and learning to standardization and innovation since the founding of the People's Republic of China in 1949. The concept of curriculum, which had once disappeared in China's policy discourse for a period of time, has undergone constant changes in its content. These changes indicate that we have different understandings of curriculum in different periods and that it is necessary and important to reform kindergarten education. In the 1950s and 1960s, China's kindergarten curriculum first followed the Soviet pattern and then became independent from it by basically establishing subject courses and teaching the kids different subjects accordingly. After the inception of reform and opening up in 1978, the kindergarten curriculum entered a stage of reform and adjustment: the implementation of a unified plan began to be replaced by plural curricula and teachers were given more autonomy. In the 1990s, the development of kindergarten curriculum entered a period of standardization and innovation which has witnessed a continuous emergence of various mode of practice in kindergarten education. Since the turn of this century, informed by theoretical achievements in different disciplines, China's kindergarten curriculum has embraced a new round of innovation and reform. China's development in kindergarten curriculum over the past 70 years shows that despite twists and turns, the pursuit of a comprehensive education based on life-enriching games has always been the basic issue in the research on the kindergarten curriculum.

Key words: 70 years since 1949; kindergarten curriculum; reform and development; life-enriching education based on games

About the authors: YU Yongping, PhD in Education and President of China National Society of Early Childhood Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education Sciences, Nanjing Normal University (Nanjing 210097); ZHANG Shuai, PhD Candidate at School of Education Sciences, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).

^①虞永平:《学前课程与儿童幸福》,北京:教育科学出版社,2012年,第30—31页。