



GUSHIZAI  
ZHUTI ZHONG KAISHI  
ZHUIWANG SHI YOUER YUAN ZHUTI HUODONG ANLI JI

# 故事 在主题中开始

—蛛网式幼儿园主题活动案例集

浙江师范大学杭州幼儿师范学院幼教集团 编著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS  
浙江大学出版社

GUSHIZAI  
ZHUTI ZHONG KAISHI  
ZHUIWANG SHI YOUER YUAN ZHUTI HUODONG ANLI JI

# 故事 在主题中开始

—蛛网式幼儿园主题活动案例集

浙江师范大学杭州幼儿师范学院幼教集团 编著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS  
浙江大学出版社

## 图书在版编目 (C I P) 数据

故事在主题中开始 : 蛛网式幼儿园主题活动案例集  
/ 浙江师范大学杭州幼儿师范学院幼教集团编著. -- 杭  
州 : 浙江大学出版社, 2011. 8  
(爱的教育系列丛书)

ISBN 978-7-308-08144-3

I. ①故… II. ①浙… III. ①学前教育—教学参考资  
料 IV. ①G613

中国版本图书馆CIP数据核字 (2010) 第227898号

本册主编: 王 芳 朱 瑶 胡 璞

副 主 编: 方小兰 周国华 叶小红 姚明敏 金丽君 庄周赞

编写人员: 浙师大杭州幼儿师范学院幼教集团全体教师

## 故事在主题中开始

浙江师范大学杭州幼儿师范学院幼教集团 编著

责任编辑: 徐 静

出版发行: 浙江大学出版社

(杭州天目山路148号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

设计制作: 杭州林智广告有限公司

印 刷: 浙江印刷集团有限公司

开 本: 889mm×1194mm 1/16

印 张: 12

字 数: 380千字

版 印 次: 2011年8月第1版 2011年8月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-308-08144-3

定 价: 68.00元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571) 88925591

## 谨以此书献给 浙江师范大学杭州幼儿师范学院幼教集团成立

浙江师范大学杭州幼儿师范学院附属幼儿园（原浙江幼儿师范学校附属幼儿园）是一所具有悠久办园历史的幼儿园，是浙江师范大学杭州幼儿师范学院的教育科研基地。幼儿园凭借着雄厚的科研力量和丰富的办园经验，一直以办学理念独特、师资上乘、教育质量高而驰名，是浙江省第一所示范性幼儿园、杭州市第一批甲级幼儿园。

附幼人一直有自己的办学理想——“秉承附幼精神，真正地爱与尊重儿童，办最好的幼儿园，用最科学的方法养育孩子”。附幼人还提倡“把幼儿园还给孩子，把孩子还给他自己”的园所文化。

经过多年探索和实践，幼儿园形成了自己独特的“以情感为核心的托幼一体化课程”体系。课程把2~6岁儿童真正看作连续发展体，开展了“蛛网式”课程整合研究，建立了以主题活动编织课程之网的五大模式，即“小班大综合、大班小综合”主题活动的“蛛网式”课程构建模式；同一主题在小中大班层层推进、螺旋式上升的全程大单元结构主题模式；多样化主题活动展开策略；同龄及混龄儿童对班式合作的主题活动组织形式；融评价于主题之中，探究促进潜能发展的表现性评价方法。一切的研究，我们都力求把激发幼儿兴趣和尊重儿童的需要、发展幼儿的能力放在重要位置，注重儿童自主性、合作性、创造性的培养，希望每个孩子的潜能得到发挥；附幼也力求成为最好的幼儿园。

近年来，幼儿园在事业发展上不断壮大，先后办起了第二附属幼儿园、国际部、彩虹城分园、下沙星河分园、浙师大分园、滨文范分园。幼儿园现有84个班级，在园幼儿2600多人，被称为浙江省幼教界的“航空母舰”。



## 引言

### 基于主题活动编织课程之网

#### ——“蛛网式”课程整合的“附幼模式”

王芳 朱瑶

浙江师范大学杭州幼儿师范学院附属幼儿园（简称附幼）秉承“附幼精神”，开展了“蛛网式”课程整合研究。基于对终身教育理念、新旧知识观、科学的幼儿教育理论思考的基础上，附幼建立了以主题活动编织课程之网的五大模式，即“小班大综合、大班小综合”主题活动课程构建模式；同一主题在小中大班层层推进、螺旋式上升的全程大单元结构主题模式；多样化主题活动展开模式；同龄及混龄幼儿对班式合作主题活动组织模式；与主题活动融合、促进幼儿潜能发展的表现性评价模式。经过科学实践，我们希望办出最好的幼儿园，使每个孩子的潜能得到发挥。

#### 一、共同的追求：秉承附幼精神，用最科学的方法养育孩子

浙江师范大学杭州幼儿师范学院附属幼儿园是一所经历了半个世纪风雨的幼儿园，是一所所有学前教育研究的高校为背景的幼儿园。附幼人一直有自己的办学理想——“秉承附幼精神，真正地爱与尊重幼儿，办最好的幼儿园，用最科学的方法养育孩子”。附幼精神，是敬业爱园的工作作风，和谐进取的团队理念，扎实浓厚的学习氛围，勤俭艰苦的办园道路。爱与尊重是我们的教育信仰；为幼儿提供最适宜的成长环境，打造优质的幼儿园是我们长期坚持的教育目标；用最科学合理的方法养育孩子，是把信仰化为实践行动和实现教育目标的途径，是我们走向未来的道路。

爱与尊重是教养孩子的基础。无条件的爱绝不是溺爱和放纵，而是一种照亮黑暗的引导之光，是成人和孩子共同面对成长中的不完美的态度。成人给予孩子情绪和情感多方面的正向支持，把爱的接力棒传递到孩子手中，让他们也成为拥有“爱与被爱的能力”的成熟个体。给予无条件的爱，也就意味着无论孩子们的情况如何，不管他们的长相、天资、弱点或缺陷如何，不管他们的表现出色还是糟糕，也不管我们的期望如何，都要爱他们。只有无条件的爱与尊重，才能防止幼儿产生憎恨、被遗弃感、罪恶感、恐惧感和不安全感等情绪。夏丏尊先生在《爱的教育》序言中写道，“教育上的水是什么？就是情，就是爱。教育没有了情爱，就成了无水的池，任你四方形也罢，圆形也罢，总逃不了一个空虚。”教育不仅可以促进孩子在认知方面有所发展，同时也能促其获得社会性发展。只有孩子们得到全面和完整的发展，才可能避免“跛足天才”的产生。爱与尊重是我们的教育信仰，是每一位教师与孩子相遇时那真诚的目光，是每一位教师在孩子遭遇困境时给予的富有安全感的支持，是每一位教师对每一个孩子欣赏的微笑，更多的还是这一切背后为了推动幼儿园发展而进行的默默无闻的工作。

为幼儿提供最适宜的成长情境，打造最好的幼儿园，是我们为信仰做出的现实性承诺与回应。我园师资优秀，环境美观，设施齐全，条件便利，曾获得多个奖项，受到社会各方的一致赞誉和好评。但是，幼儿园并没有因此止步不前。在养育孩子这门大学问面前，附幼的教师从来没有停止追寻的脚步，放弃探索的意志。如何更好地养育孩子，如何更科学地养育孩子，这样的问题贯穿于每位教师的教学与生活中。

经过理论学习、思考和实践行动，我们将科学养育活动聚焦于课程体系建设方面，一致认为良好的课程体系是真正实现科学办园、科学养育的关键所在。课程是教育的核心，是教育理念、理想转化为教育实

实践的桥梁，课程在很大程度上决定着教育质量。为此，我们进行长达十几年的课程与教学研究，以期建立独立的、有效的园本课程。

伴随着教育改革的步伐，“新纲要”的诞生带给我们思考幼儿课程的新契机，促使我们开展了“蛛网式”课程整合的“附幼模式”的理论与实践研究。在研究过程中，我们经历了边学习、边实践、边思考、边修正，再实践、再学习、再思考、再修正的过程。在理论学习中，学习“新纲要”，领会其精神实质；反复研读“新纲要”的幼儿观、课程观、学习观，把它们作为课程的指导思想；在课程建构的实践中，我们反复学习当今先进的幼教理论和实践经验，最终取得了丰硕的成果。

### （一）理解终身教育理念

“新纲要”指出，“幼儿园教育是基础教育的重要组成部分，是我国学校教育和终身教育的奠基阶段”。这说明幼儿园教育属于学校教育和终身教育体系中的一部分，它为个体的一生发展提供基础性培养。因此，我们首先要理解终身教育的相关理念，从而正确地把握幼儿园教育的价值、宗旨和目标。1970年，法国著名教育思想家保罗·朗格朗在其著作《终身教育引论》中阐述了终身教育思想。朗格朗指出，如果认识到教育是一个帮助人去生活的问题，就会把教育看成是一个过程，贯穿于人的一生。1972年，联合国教科文组织出版的《学会生存——教育世界的今天和明天》充分肯定了终身教育思想。终身教育思想倡导者注重人的一生中不间断地学习以及将各种教育机会和学习条件联系起来发挥综合效益，使之一生的学习活动与社会活动不至于脱节。“终身教育”也意味着“终身学习”，需要终身学习如何建立一个不断演进的知识体系——学会生存。

假如把人的一生发展比作建筑一幢高楼大厦，那么幼儿阶段就是大厦的基础阶段，基础阶段的扎实是大厦向上延伸的保证。这个基础是什么呢？绝不能把“基础”理解成读、写、算的技能，为上小学服务的基础，而应该是人一生持续发展需要的基础，是做人的基础、做事的基础和终身学习的基础，这一基础对孩子一生的发展至关重要。埃德加·富尔在致联合国教科文组织总干事勒内·马厄的信函中写道，“人类发展的目的在于使人日臻完善；使他的人格丰富多彩，表达方式复杂多样；使他作为一个人，作为一个家庭和社会的成员，作为一个公民和生产者、技术发明者和有创造性的理想家，来承担各种不同的责任。”学会做人的基础是良好道德习惯的培养。中华民族有许多优良道德传统，诸如勇敢进取、诚实守信、谦虚谨慎等，这些优良道德传统都需要通过教育来继承和发扬。踏实认真，灵活创造，团队合作是做事的基础，需要通过教育让个体能应对变化不定的情况，参与未来的创造。终身学习的基础即基本学习，“包括人们为生存下去，为充分发展自己的能力，为有尊严地生活和工作，为充分参与发展，为改善自己的生活质量，为做出有见识的决策，以及为继续学习所需的基本学习手段（如识字、口头表达、演算和解题）和基本学习内容（如知识、技能、价值观和态度）”。

不难发现，现在幼儿园教育的小学化倾向还比较严重，课程中还有许多重知识、重技能的倾向，还不知如何重视幼儿的兴趣和主体意识，忽视自我学习能力，注重幼儿外在的假的情绪体验，这样的教育很难为幼儿的终身发展服务。显而易见，为小学服务的幼儿教育是教育的短视行为。我们不断思考，什么可以帮幼儿更好地走过一生，什么是让幼儿生活得更好的基础，我们要把这些贯穿在课程中，在课程的目标、内容、组织、实施、评价等环节中，将培养幼儿终身学习和可持续发展所需的动力基础和基本品质作为重点，把学习兴趣、探索精神、主动和坚持性、自尊自信、交往和合作能力、良好的行为习惯等放在核心的位置。

### （二）理解和对比新旧知识观

知识观即对知识的看法，这个问题涉及对课程内容的理解。在传统意义上，人们总是把知识等同于学科知识，把知识当作一种静态的、客观的、独立于学习者之外的、主要以语言形式存在的对世界的搭建与解释。现在的幼儿教育中，从教师到家长也都还有这样的观念，喜欢教，喜欢传授，喜欢让孩子学算术、语文，念古诗、背儿歌，还是把幼儿教育视之为知识教育，而非我们认为的“知识是主体通过与环境相互

作用获得的信息和经验”。旧知识观割裂了幼儿与生活世界的联系，把知识僵化为一套抽象的符号体系，专注于幼儿对符号的掌握和理解，架空蕴涵于符号中的文化传统和价值，忽视了幼儿与诸多方面的互动关系，也忽视了幼儿的主动性、选择性和个体经验。

有些人把知识看作是个人经验的弹性化的、流动性的产物。其实，人们不仅是顺从于权威、被动的知识接受者，而且也从他们自己的经验中衍生出知识，并且利用这些知识去追求自己的目标。当他们试图理解自身和周围的世界时，就创造了对他们的行动和周围环境的解释。这些解释对于个体来说，是“真实”且具有个人意义的。因而，知识是个人建构的，而不是从外部世界直接吸纳的结果。因此，学习是新知识和经验的持续整合过程，并以此加深、拓宽我们对自我和周围世界的理解。正如现代教育家列昂节夫在“活动理论”中指出，“幼儿是学习的主人，幼儿学习是一个主动建构的过程，知识是幼儿经过同化、顺应机制而建构起来的经验体系的思想；学习活动过程也是幼儿接触人类文化、接受社会影响的过程，他们可以以自己的兴趣、需要、能力、经验为中介，有选择地接受外界的影响；也可以通过影响和改变外部环境进而影响和改变自己。”列昂节夫为我们提供了看待知识的另一视角，形成了一种新的知识观。

新知识观是社会、学科和个人经验融合的知识观。以新知识观来诠释幼儿教育的内容包含以下诸多方面：①基础知识；②基本的活动方式；③发展幼儿智力和能力的活动和经验；④培养幼儿情感的活动和经验。这些内容全面包含有关客观世界的初步的基础知识，如：安全知识，基本的数、量、形、时间、空间概念知识，简单的三维知识等；包含了过程性知识和经验，如自我服务、身体锻炼、游戏、观察、探索、交往、表达等基本方法和技能；包含了影响幼儿智力技能的解决问题的过程和方法；包含了培养幼儿学习兴趣、好奇心、成功感和自主感。总之，新知识观包含的是幼儿终身发展所需要的内容和素质。新的知识观是平衡的知识观，不仅仅强调社会对幼儿提出的要求，需要掌握的知识，也不仅仅是蕴含在学科结构内部的概念、原理和法则体系，还必须注意幼儿发展的身心需求，把前两者的知识与幼儿的个体经验加以整合，形成新的知识体系。

课程内容选择和知识观有着密切的关系。我们在选择课程内容时要在新知识观的指导下，理解“新纲要”教育内容“情感化”、“过程化”、“活动化”的特征，从重静态的知识到重动态的活动、从重表征性知识到重实践性知识，从重“掌握”知识到重“建构”知识。

### （三）理解科学的幼儿教育

什么样的幼儿教育才是真正高质量的幼儿教育？“新纲要”指导我们要立足国情、面向世界，吸收现代教育科研成果，尊重幼儿身心发展规律，尊重教育规律。

科学的教育规律包括现有已确证和公认的理论 and 实践。这些理论有的是从大量的实践中提取而成的，有的是通过实验研究获得的，无论采用何种方式，其研究成果都为我们的实践提供了指导依据。科学的幼儿教育规律大致可分为几个方面，一是生物基础研究，即对幼儿大脑发育的研究成果；二是对幼儿认知发展的认识，例如皮亚杰的认识发生论；三是幼儿社会性发展认识，例如埃里克森的人生发展阶段论；还有整体性研究成果，例如列昂节夫的活动个性教育理论，幼儿发展与社会相关的理论。这些理论及其实践为我们提供了描述、解释和预测幼儿发展中的现象，提供了开展教育活动的依据。

在我们的课程中，无论是目标和内容，还是实施原则都应尊重科学、尊重规律，决不能哗众取宠、急功近利，如“新纲要”强调“各方面的内容要有机地联系，相互渗透，注重综合性、趣味性、活动性，寓教育于生活、游戏中”。在课程建构过程中，我们反复研究，吸取各领域内容并有机结合，相互渗透。经认真细致观察，我们发现幼儿托、小、中、大班四个年龄段中，他们的心理发展水平是不同的，内容的综合性、综合方式也有所不同。在研究和实践中我们发现，根据不同年龄阶段幼儿的发展特点，教育的侧重点也有所不同。托、小班是幼儿情感发展的关键期，如果分离焦虑处理不当，就会给幼儿安全感的建立带来不利的影响，因此，托、小班阶段应侧重培养幼儿的安全感；中班是幼儿心理发展的加速期，也是去自我中心化加速期，中班幼儿处于一种想交往又怕交往，缺乏交往技巧又有交往矛盾的状态。这时培养幼儿强大的自我和良好的交往技巧是非常重要的；大班幼儿的逻辑思维能力初步发展，如何利用这一特点，让

幼儿在实践、在解决问题的过程中发展思维能力成为关键。因此，为大班幼儿创设主动探索的机会显得尤为重要。

世界幼儿教育的改革与发展及我国“新纲要”的颁布与实施，对我们是机遇更是挑战。于是我们萌发了开发符合“新纲要”精神的园本课程，建构附幼自己的课程模式的构想。我们知道这条路漫长而艰辛，也许不是我们能力之所及，但庆幸我们是一所大学为依托的幼儿园，有各位专家在研究指导方面给予支持，有老一辈留下的很多宝贵经验，又有一群有着共同理想的教职工的支持和共同努力。在长达十年的时间里，我们积极探索，希望附幼的园本课程能够成为博采众长，立足本土，有国内外先进的教育理念引领，有扎实的实践基础的先进实用的课程。

## 二、研究的构想：基于主题活动编织课程之网

在《夏洛的网》中，怀特解释道：对于一个新手来说，已完工的蜘蛛网看上去就像一个线条图案组成的统一体，而对于一个观察更仔细的人来说，蜘蛛网的基础是性质截然不同的各个部分，这些部分之间有着复杂的关系，它们彼此独立又彼此关联。当幼儿以一种对他们来说非常自然的方式学习的时候，他们会基于当下的兴趣，无意识地将各学科整合成一个复杂的整体。我们有意识地将这种学习方法运用于课堂，把课程看作是一张完全编织好的网，勾画了基于主题活动编织课程之网的课程规划与蓝图。

### （一）编织课程之网的价值和意义

每一个学科领域都有自身的独特之处，当我们试图强调其中某一科目或强化一些、弱化另一些学科时，都将会发生无法承担的后果。当我们把各种科目课程进行编织整合时，它就为幼儿提供了一种全面而又丰富的、有益于其发展的学习经验。同样，这种课程也为教师提供了全方位视野，并为相应的课程决策提供了基础。

对于幼儿来说，周围的世界是神奇和一体的，他们对自己周围的事物感到好奇，渴望对所见、所闻、所感觉的内容有更多的了解。选择和整合能引起幼儿兴趣的学科就等于使幼儿更加积极地投入到学习过程中，这会让他们感到待在幼儿园里是件有趣的事情。如果我们把他们对世界的整体感知硬生生地分割到不同的科目和课程中，就无法关注幼儿的兴趣，而通过整合的网络式课程来培养幼儿的兴趣，乃是顺其自然之事。幼儿的技能习得也应受到关注，它是课程之网的重要组成部分。幼儿在主题活动中学习，比单纯地练习更有意义。

对于教师而言，课程网络提供了一种聚焦的组织方式，能够使课程计划和教学富有弹性，对教育教学活动作更为灵活的安排。如果教师对所有的知识点都熟悉通透，那么，在同样的一个学期或一个学年内幼儿所能学到的知识就更为丰富了，也没有了那种压力感。当我们把一个又一个课程网络创建完成时，我们发现其实这种网络同样具有自己的结构。在时间序列中有相应的主题活动，及其相关的学科；或者对于不同的学科也存在着相应的秩序。

### （二）课程内容的选择和组织

依据新知识观，依据幼儿的整体认识和自然学习方式，我们重新审视了已有的课程，对课程内容重新做了调整、替换、增删，在课程标准基础上关注幼儿的经验，把学科内容与幼儿生活经验相结合，把不同的学科领域知识相整合，并用纵向组织和横向组织的方式，架构了独特的课程之网。

#### 1. 课程内容的选择

幼儿接受的教育与生长直接统一，幼儿主要是在家庭和社会环境中直接汲取经验。当我们从幼儿的生活世界考虑问题时，呈现给幼儿的东西不是支离破碎，而是体现出生态性和综合性的。怎样对幼儿园的课程内容进行选择？我们由单一的学科知识转向跨学科知识，由学问知识转向体验性知识，由内容知识转向方法性知识；以学习体验性知识、生活性知识为主体，教育内容贴近生活，课程形式综合化、多样化、具体化。

在课程中我们以主题整合教育为内容。主题内容选择的标准是：① 幼儿喜欢的、贴近生活的；② 符合幼儿发展水平、又是最近发展区的；③ 能利用幼儿直接的经验、体验，学习新知识，从而获取解决问题的能力。我们对每一个内容的选择都要进行价值判断，如“各种各样的标志”主题。标志是幼儿生活中常见的，医院、理发店、办公楼都有各种各样的标志，孩子们很有兴趣。我们选择这一内容，不仅仅是认识这些标志，了解它们的作用，还让孩子通过“标志”这一主题获取更多的直接经验、解决问题的能力及标志的相关知识等。因此我们不是以认知的方式展开，而是以解决某一问题的任务展开。我们的任务是为了家长早晚接送幼儿方便，请幼儿制作幼儿园的标志。在制作过程中，孩子们会面对很多问题：怎么做标志？做什么样的标志？每个教室都做吗？楼层问题，分工问题，制作问题，粘贴问题，孩子对每一个问题都充满好奇，他们很主动，很有兴趣。我们把类似这样一个个涉及孩子生活方方面面的内容有机整合起来，成为孩子有效学习、自主学习的内容。

## 2. 课程内容的组织

皮亚杰的幼儿认知发展理论认为：幼儿的认识是一步步发展起来的，并且知识的成长与智慧的成长是一个同步的过程。幼儿心理发展阶段的先后次序是固定不变的，每一阶段的孩子都具有独特的认知结构，认知结构的发展是一个连续构造的过程，每一个阶段都是前一阶段的延伸。可见幼儿的发展是有其规律和特点的。

幼儿园课程内容的组织有两种基本模式：纵向组织和横向组织。因为幼儿的身心发展有阶段性的序列，学科知识有逻辑演进的序列，因此，课程内容有纵向组织的必要。但是对幼儿来说生活原本是整合的，幼儿的经验也是整合的，所以横向地组织课程内容已经越来越被大家认可。整合包括三方面：① 幼儿经验的整合；② 学科知识的整合；③ 社会生活的整合。如何才能更合理地组织课程内容呢？

我们发现幼儿托、小、中、大班四个年龄段的幼儿发展水平差异很大，他们的学习方式有很大的不同。为了适应不同年龄阶段幼儿的发展需要，我们结合实际，探索了“小班大综合、大班小综合”的主题活动课程构建模式，即以多个领域、比较均衡的“大综合”，以一个领域为主、其他领域为辅的“小综合”，及其居于两者之间的“中综合”等不同形态的课程。我们还探索了同一主题在小中大班层层推进、螺旋式上升的全程大单元结构主题，平衡、兼顾了幼儿阶段发展序列和学科知识逻辑演进序列，以实现真正的课程整合。

## （三）课程的实施

课程实施是把课程计划付诸实践的过程。我们的课程以主题的方式组织教育内容。在实践中，我们的主题用什么方式展开非常重要。如果前一个活动和后一个活动内容虽然是相关的，但相互之间并没有有机联系，这还是一种假的整合。比如：围绕春天主题，讲春天的故事、唱春天的歌曲、画春天的画，这种课程貌似整合，实为分科。怎样的展开形式才能真正让孩子围绕主题，有直接经验的体现，有积极主动的状态，又有知识能力的获得呢？走出传统的“静听”方式，解放幼儿，让幼儿的身心舒展开来，结构性活动成为了课程实施的一条可尝试的路径。

从活动一词的词源上看，英文中的“activity”是由拉丁文的字根“agere”演变而来，它是指与人的生命运动相关的、相近的积极性、主动性和能动性的表现。活动中的“活”字含义包括有生命的、不呆板的、不固定的、生动逼真的意思，它有动作、行为的意思。因此，如果在一项活动中没有充满生机与活力的动作，那么它就是违背活动本义的，不是严格意义上的活动。活动在外表现上伴随着行为和动作的出现，还包括个体头脑中的各种反省、体验等内部活动，这是外部活动必然导致的结果。活动既是由外到内，也是由内及外的一种转化过程。完整的活动由外部活动和内部活动两个部分组成，缺一不可。

以活动的形式实施课程，人们无论是在理论还是在实践层面都获得了许多认识。最早的大约可追溯到柏拉图时代。古希腊著名哲学家柏拉图的“幼儿游戏场”，强调给幼儿讲故事，做游戏，通过音乐、歌唱等活动方式对幼儿进行道德教育，培养幼儿积极主动的参与意识，这实际上可以说是活动课的最初萌芽。到了现代，法国教育家卢梭认为：“真正的教育不在口训而在于实行”，“问题不在于告诉他一个真理，

而在于教他怎样去发现真理”，提倡教育与活动走向融合。德国教育家福禄倍尔认为，人具有天赋的力量，对幼儿进行教育就是通过各种活动使这种天赋的内在力量得到发展。美国教育家帕克、杜威、克伯屈等教育革新家先后提出了“活动课程”思想。苏联教育家列昂节夫也强调“幼儿作为活动的主体，在自己的活动，因而也在自己的发展中具有能动性。但幼儿在活动和发展中的主体性并不意味着幼儿可以随心所欲，因为活动主体的知识、经验、能力及整个发展水平都将影响其活动水平；更为重要的是，活动对象的性质、特点也总在制约着主体的活动方式、活动过程以及活动的内化生成物——心理，这样主体的活动又必然具有了对象性”。此外，列昂节夫在其代表作《活动 意识 个性》中还明确指出，“活动是一个历史的、社会的范畴。任何活动都是在一定的社会历史背景下进行的。一方面，幼儿往往不能完全脱离社会、脱离他人而单独活动；另一方面，活动对象身上总是带有时代的印迹，积淀着人类的智慧和经验。从这个意义上讲，幼儿通过活动而获得的发展，实质上是‘社会化’的结果。”列昂节夫不仅指出了活动的价值和必要性，还指出了在活动中个人和社会发展的辩证统一，为我们关注课程内容、课程组织、课程实施提供了较为全面的认识。

另外，苏联著名心理学家利西娜从不同的角度有效地揭示了人际交往对幼儿情感、自我、性格等方面发展的重大意义。维果斯基也在社会历史的发展观中强调幼儿身边的成人及能力较高的同伴对幼儿发展的重要性。幼儿是社会化的个体，在他们了解周围世界的过程中形成对社会的理解并与他人互动。如果想要理解他们所处的日益复杂的社会，那么为他们提供温暖的、支持性的关系，并给他们与同伴充分互动的机会则显得尤其重要。

活动不仅仅是表面的身体动作，还是内容思维的运作。连续性的主题活动实现了学科知识之间的有机整合；此外，还给幼儿提供了大量的社会化过程机会，允许、鼓励、甚至创造条件使幼儿与他人互动。从最初的疑惑和困扰到最后的解答和知识的同化顺应，从简单的交流互动到复杂的冲突的协商，从完全依赖于成人指导到逐步的独立探索，幼儿在活动中积累了多种丰富的经验，为一生发展打下了良好的基础。在研究过程中，我们尝试使用了多种主题活动展开策略，创新设计了同龄及混龄幼儿对班式合作主题活动的组织形式，都与预期成效相符。

#### （四）课程评价

经过前期努力，我们完成了课程内容选择、组织、实施阶段的工作，下一阶段就要对课程效果展开评价。通过评价，我们可以测量课程之网是否达到了预期目标，达到的程度如何，整体效果怎样，教师与幼儿发生了哪些变化等等。我们通过评价结果对课程之网再进行反思，以实现良性循环。

评价是极为复杂的，它是对活动的价值作出判断，而价值观是相对的，不同的价值观会对同样的课程作出不同的判断，因此，从不同的价值观出发，以不同目的、不同方式所作的评价也会运用不同的评价标准和指标。在评价取向上，我们作了深入的理论思考。首先，认识到了泰勒提出的目标评价模式具有一定的局限性，虽然这种评价方式较为明确，例如外显行为、考试分数等，但不能揭示幼儿成长过程中的经验形成，内在心理体验的变化。另外，狭窄的行为目标评价也把我们的视野局限在幼儿的技能习得上，忽略了在活动过程中幼儿的创造性。因此，我们转向了较新的表现性评价和行为目标评价相结合，互取各方有利之处，探索等级量表评价和表现性评价相结合的评价模式。

艾斯纳认为，教育活动是一个生动的过程，它具有丰富的内涵和多变的意义，因此简单的几个数字根本无法充分体现教育经验的丰富性，无法真正反映教育质量的高低和教育效果的好坏。为此，艾斯纳倡导将教育评价当作一种艺术鉴赏和艺术批评的过程，运用艺术批评的眼光和方法描述教育活动的全景、揭示教育活动的内蕴。通过教育批评“用语言把他的知觉表达出来，让知觉力不如他的人，也能体验作品的品质和层面”，也使人对教育的表层与深层的东西有所感知和理解。

表现性评价主张：第一，要能描述教室社会情境的复杂性，必须能观察到其中发生的各种交互作用；第二，要观察这些特性，不仅凭借感官，还需要按照某些参考框架，识别其中重要的部分；第三，教室情境的特性，可以运用多种方式描述，如散文、诗歌、数字、摄影、电影、图画等等；第四，每种呈现

方式在表达这些特性时都有其优势与局限；第五，通过呈现方式描述教室或学校情境，目的在帮助他人更了解这些情境。

表现性评价重在感知，重在对事物的各种品质有精致的感受，以个人鉴赏所得作为认识 and 理解的桥梁，运用“揭示的艺术”让他人能分享个人的体验。表现性评价有三个层面：描述（description）、解释（interpretation）和评价（evaluation）。描述是将感知到的现象和意义用丰富、生动、具有表现力的呈现方式表达出来；解释是致力于对感知到的教育现象间的关系做出理解；评价是选择适当的评价标准对教育现象做出价值判断，同时提出改进方案。

## 三、积极的探索：打造“蛛网式”课程整合的“附幼模式”

“蛛网式”课程整合共分为五个模式，分别是“小班大综合、大班小综合”的主题活动课程构建模式；同一主题在小中大班层层推进、螺旋式上升的全程大单元结构主题模式；多样化主题活动展开模式；同龄及混龄幼儿对班式合作主题活动组织模式；与主题活动融合促进幼儿潜能发展的表现性评价模式。不同模式之间相互联系，形成整体效应。

### （一）模式一：“小班大综合、大班小综合”主题活动课程构建模式

“蛛网式”课程构建模式就是以蜘蛛网为隐喻，将整个课程结构形象化为网状结构。将多个领域内容进行有机整合，使内容相互融合，层层递进，达到环环相扣、相互依赖的整体，最大化地推动幼儿发展。同时，也让教师一目了然，便于掌握各主题活动的综合度。

在综合层次上，我们根据幼儿的身心特点，形成了不同程度的综合形式，包括大综合、中综合和小综合。“大综合”指多个领域、比较均衡的整合，“小综合”指以一个领域为主、其他领域为辅的融合。3~7岁的幼儿大脑重量在不断增加，神经纤维在继续增长，分枝加多，长度加长，更有利于神经联系。幼儿6岁时，神经髓鞘基本上发育完成，神经传导也更加迅速、准确。大脑各叶的分化到6岁末也渐趋成熟。与神经系统发育特点相对应，幼儿的学习也具有从整体到部分、逐渐细化精确的发展过程。因此，依据年龄特点，尊重孩子每个阶段学习能力上的差异，我们从主题活动的内容入手，采用蛛网构建模式，研究小中大班主题中活动的整合度，即由低年龄领域的大综合往高年龄领域的小综合变化，探索“小班大综合、中班中综合、大班小综合”的课程建构模式，充分尊重幼儿的学习从整体到部分逐步分化的特点。具体策略是：

#### 1. 小班课程蛛网图——大综合（见图1）。

小班孩子认知水平有限，自主学习的能力也很弱，接受事物时往往具有粗浅的、表面的、易疲劳的、具体形象的特点，所以我们用“大综合”的方式来构建主题内容。如主题活动《智救美羊羊》中，《我是神奇的侦察兵》、《击退怪兽》、《花园里的秘密任务》、《通往城堡的桥》、《搭建城堡》等活动构成，涉及各领域内容，生动有趣；并且每个活动过程中也是“大综合”的，像《搭建城堡》活动就设计艺术、科学、社会、健康等领域，符合小班幼

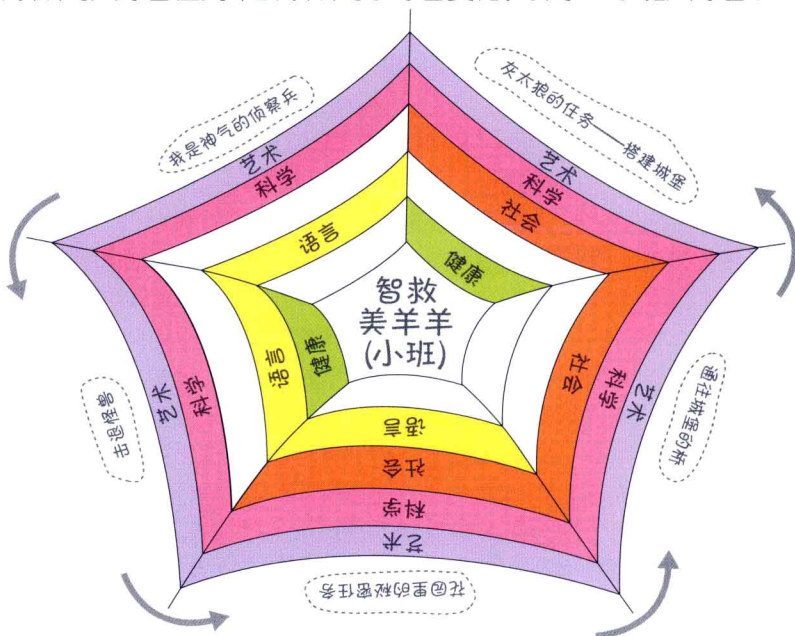


图1 小班课程蛛网图——大综合

儿的学习特点和需要。

## 2. 中班课程蛛网图——中综合

中班孩子处于求知欲旺盛期和逻辑思维萌芽期，开始出现质疑性的问题，开始去自我，逐步有自己的见解，所以我们用“中综合”的方式来构建主题内容，强调以2~3个领域展开同时学习。如在主题活动《被忽略的白色》中，有科学领域的《生活中的白色》、《谁先融化》、《有趣的渐变色》，艺术领域的《发现白色的美》、《雪花》、《白色城市》、《可爱的小绵羊》、《服装设计师》等，这类主题活动更注重内容间的内在关系，尊重孩子的活动需要，而不是一味追求领域的均衡。

## 3. 大班课程蛛网图——小综合

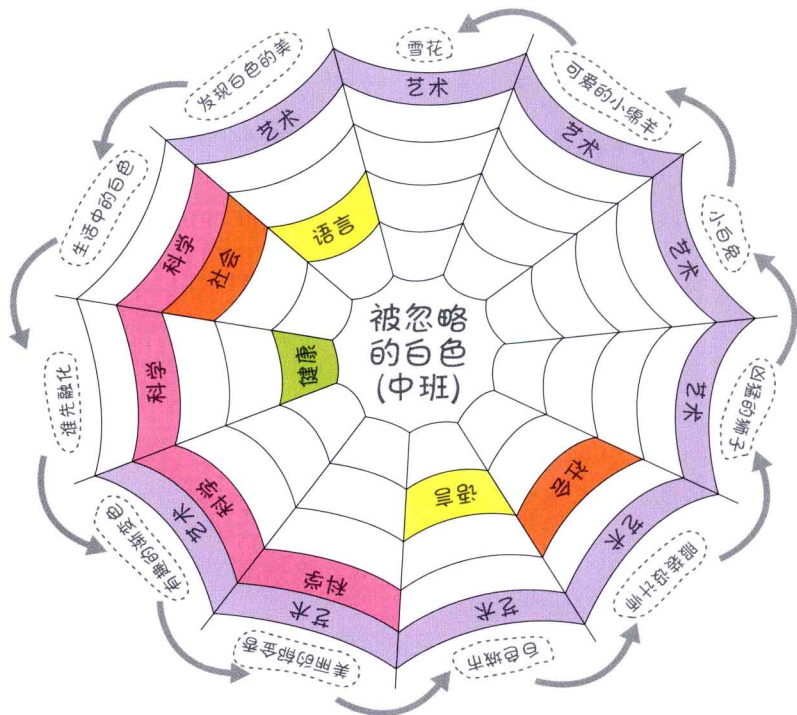


图2 中班课程蛛网图——中综合

大班孩子自主性逐步增强，随着经验的丰富，他们与环境的互动增强了，有自己的看法和需求，逻辑思维能力有很大的发展，所以我们采用“小综合”的方式来构建主题内容。如主题活动《爱心理财》中，我们以理财为主线，以表达爱心为辅线。通过《认识人民币》、《收集买卖》、《总计》、《人均分配》、《义卖理财》、《义演理财》、《劳动理财》等具体活动来引导幼儿学习10元以内人民币的运用。这类主题活动往往以一到二个领域为主，其他领域为辅，发挥孩子的主体性和参与性，注重环境的作用，使主题活动挖掘得更深、更有效。

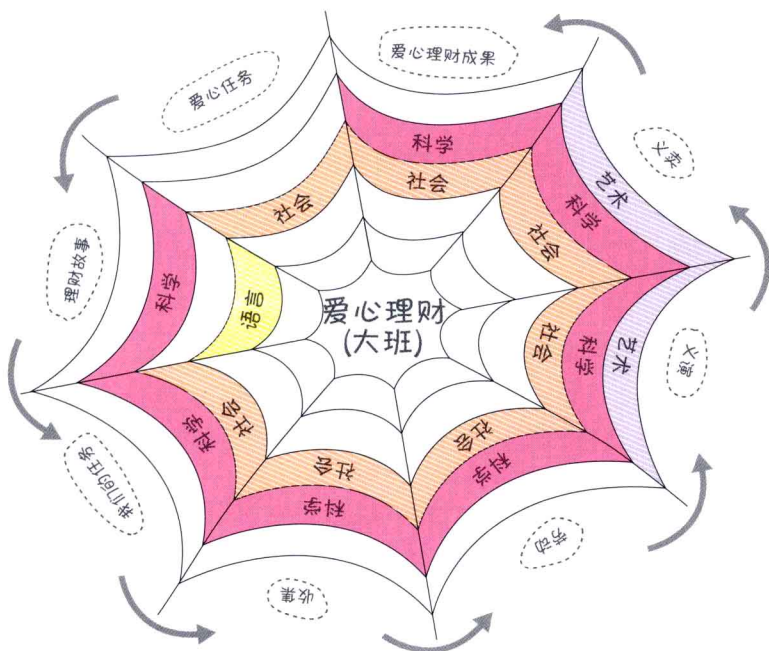


图3 大班课程蛛网图——小综合

## (二) 模式二：层层推进、螺旋式上升的全程大单元结构主题模式

全程大单元结构主题是指将同一个主题贯穿于幼儿园小中大班三个年龄段，每个年龄段都从不同的立足点出发来开展主题活动，使活动有延续性，有利于调动幼儿的经验，使他们在原有的基础上进行有一定深度和广度的学习。

全程大单元结构主题兼顾了幼儿发展的阶段性序列和学科知识的逻辑演进序列。随着幼儿年龄的不断增长，他们的认识水平会不断提高。探索同一主题在小中大班层层推进、螺旋式上升，在前阶段基础上积极构建新知识经验的做法，能使主题活动向往深层次发展，促使幼儿更自主地参与，并积累大单元课程结

构主题中的经验。

如《学做解放军》主题活动在大、中、小班都做，但立足点不同：小班通过参观军营，观察解放军的学习生活，学做解放军，同时培养孩子的规则意识；中班通过采访解放军，了解他们的事迹，引发孩子扮演解放军，发散性地构建活动情节，开展创造性游戏；大班通过与解放军互动，学习解放军行动的高效率，引发孩子思考如何科学有效地安排自己的时间，多角度地解决学习生活上的问题。

### （三）模式三：多样化主题活动展开模式

活动理论确立了幼儿在教育教学过程中的主体地位，启发我们把教育过程理解成一个教育者有效地组织、指导幼儿活动的过程，而不是教师自己活动的过程。活动理论的许多观点和原理对我们设计主题活动有直接的启示作用。我们在选择主题活动展开策略时，一是根据主题内容的需要，遵循“活动理论”理念，调动幼儿自主学习的积极性，采取有效的合适的展开手法；二是从关注幼儿的兴趣出发，以发展各种能力为主线展开；三是关注主题活动内容之间内在的有机的联系，以科学性和多样性方式推进主题的发展。

多样化主题活动展开模式是指根据不同的主题目标，采用不同形式展开主题活动，并将此形式贯穿始终，目的是给幼儿更自主的探究空间，使他们的学习目的性更强，参与性更高。现阶段我园主题活动展开方式已逐渐形成了自己的特色：

1. 任务驱动式：给幼儿一个任务，幼儿在任务的驱动下进行探索学习及表达表现。
2. 问题（研究）展开式：依据幼儿面对某样事物所产生的问题展开一系列探究活动。
3. 作品展开式：选取符合幼儿年龄特点、幼儿感兴趣的、具有拓展性的文学、美术、音乐作品展开主题活动。
4. 身边事件展开式：从每天发生在幼儿身边的事件中，选取有价值的、可拓展的内容展开主题活动。
5. 情境式展开：营造有效情境，让幼儿融在其中展开主题活动。
6. 体验式展开：通过体验引发幼儿思考，再进行操作提升后内化为经验而展开的主题。

我园还有独特的三级层面主题活动形式——全园联动、年级预成、班级生成。全园联动主题由全园参与，围绕一个内容分目标展开，每学期一个；年级预成主题是由年级组教师根据本年龄段孩子的特点事先策划的；班级生成主题即班级教师根据本班孩子的兴趣点（即关注的话题）展开活动。我们在主题活动中，越来越关注师幼之间、生生之间的沟通、交流、协调，使主题的走向发生变化，同时幼儿也在交互作用中发现自我，丰富各种经验，学会合作，学会共同生活。

### （四）模式四：同龄及混龄幼儿对班式合作主题活动组织模式

有前瞻的理论研究支撑和实践案例，我们尝试探索多种主题活动的组织形式，即让幼儿走出自我，走出班级，走向全园，走向合作，为幼儿扩大交往范围，创设更多的合作机会。如同龄班对班活动、混龄班对班活动等，为不同年龄段幼儿研究合适的组织形式，推动幼儿社会能力发展。

对班式就是两个或两个以上班级互相打通，开展一系列活动，扩大孩子的活动空间，丰富孩子的活动形式，增加孩子的思维碰撞。共同参与和“对接”的班级并不限于同龄班级，也可是不同年龄班级。具体做法举例如下：

同龄班间结成对子，一起做《我的名字》主题，组织形式上有合有分，有教师组织的也有幼儿自主的，有个体探究的也有集体展示的，有一个教师组织活动的也有团体教师组织活动的，等等。拓展幼儿活动空间，增加幼儿智慧交融的机会，提高幼儿交往技能，培养合作兴趣和合作方法。

混龄班间结成对子，一起做《快乐小分队》主题，通过小跟大、大带小等不同方式的活动，幼儿积累与不同年龄段幼儿共同学习生活的经验，培养责任心，听取多种建议，学习平等合作的策略。

一方面对班式合作的主题活动模式扩大了幼儿的活动范围，拓宽了幼儿的活动视野，不仅仅增加了幼儿作为班级一员的归属感，也增强了幼儿作为整个幼儿园一员的团队感。另一方面，对班式合作的主题活动模式还增强了教师之间的交流。这一模式需要不同班级教师共同商讨课程设计和实施，共同指导活动的

开展。假如没有教师的通力合作，对班式主题活动就会缺乏充分的支持条件，失去应有的效果。在活动中，教师们也认识了不同班级的幼儿，营造了全体幼儿共同发展的良好氛围。

#### （五）模式五：与主题融合、促进幼儿潜能发展的表现性评价模式

加德纳的理论强调智力的多元性，强调人与人之间的智力差异不是等级性的，而是结构性的，每个人都有自己的优势智力和独特的智力组合，都有自己的特点和风格。只要能发现和识别每个幼儿的智力潜力和特点，就可以用适合其特点和风格的方式来促进其学习与发展。因此，评价方式应该是多元的。

在课程评价方面，我们从两个方面入手进行研究。首先，把评价与主题相融合，即改变了过去把活动与评价剥离，把具体情境与幼儿实际发展水平分开的做法，把幼儿的发展置于真实的主题活动中。从主题活动中的情境中，从幼儿与他人的交往、与教师的互动中给予幼儿真实性的评价。关注不同主题活动中幼儿是否具有一致性的表现，这有利于弥补单一的等级量表对于非情境式评定的不足，从而更真实地反映幼儿的发展程度。其次，评价不是为了制造等级差别，不是为了恶性竞争，评价是为了让孩子更好地发展。因此，我们采用了促进潜能发展的表现性评价模式。这种评价模式本着对每位孩子的尊重，借助主题活动过程，发现幼儿的潜能，从长处促长处，进行优点强化，树立幼儿自信心，引导幼儿进行归因式的自我评价，引导教师进行欣赏性的过程式评价，更多地把评价重点放到幼儿身上，放到幼儿获得自信心和成就感的事件上。评价既记录教师和家长对幼儿的鼓励和支持，也记录幼儿的转变过程。最后，把评价结果反馈给幼儿，让幼儿更清楚地了解自己，形成积极的自我图像，为今后的发展奠定基础。另外，教师也可借此了解幼儿与课程之间生成的经验，为改进课程提供有用的信息。

例如，在《读画》主题活动中，有一位默默无闻的幼儿引起了我们的注意，因为这孩子身体很差，经常请假，在同伴中处于被忽略的地位。但这孩子的手很巧，能剪各种各样的恐龙。因为这个主题活动主要是发展幼儿的表达表现能力，所以教师为他创设了展示的机会，把他的剪纸潜能发挥得淋漓尽致。同伴的认可、教师的肯定，给孩子很大的鼓舞，他渐渐变得自信起来，正如家人所说：孩子好像变了一个人。

多年来我们一直探索等级量表评价和表现性评价相结合的评价模式。此外，我们在批评和表扬方面有所研究，积累了许多有效的方法。其实它们也是评价，批评是否定式评价，表扬是肯定式评价。我们将借鉴这些好的经验，针对孩子在完成任务的过程中采取的方法和努力程度作出欣赏式评价，同时也引导幼儿学习用这种方式评价自己和同伴，使每个孩子的潜能都得到施展。我们希望，经过研究能总结出主题活动中的评价标准、评价方法并加以推广。

### 四、科学的实践：使每个孩子的潜能得到发挥

以马斯洛等人为代表的人本主义心理学，注意区别了人的本性和动物的本性。他们认为人和动物的区别不是在先天的遗传所得的行为形式方面，而是在社会生活中接受环境影响的潜在能力方面。他们认为，人类能在社会环境的影响之下出现人类所特有的行为倾向，即各种社会需要。只要具备良好的教育和环境条件，任何人都能产生自我实现的需要（人类需要的最高层次）；作为行为动机的社会性需要不是由先天遗传所得的，而是在生活中个人和环境相互作用的产物。这种动机只有人类才具有。马斯洛认为，个体成长发展的内在力量是动机，而动机是由多种不同性质的需求所决定的；各种需要有先后顺序和高低层次之分；每一层次的需要与满足将决定个体人格发展的境界与程度。处于最高层次自我实现需要，包括精神层面中的臻于真、善、美等至高人生境界获得满足的需要。发挥自己的最大潜能，则是最大的自我实现。个体之所以存在，之所以有生命意义，就是为了自我实现。

从这一观点出发，我们可以认为个体本身生而具有潜藏未露的良好品质。幼儿存在着与生俱来的“内在生命力”和“内在智慧潜能”。这种“内在”是可以不断发展的，具有无穷的生命力。个体的成长就是其身心各方面的潜力获得充分发展的历程。为了每个孩子的潜能得到发挥，我们必须思考我们的教育方式是否适合于每个受教育者。是否能在相应的潜能方面得到有效开发。在本课题的探索与实践过程中，我们在认

知发展方面，培养了幼儿的想象力、创造力和行动力；在社会性发展方面，培养了幼儿的交往能力。总体而言，我们的研究得到了家长及其他各方的肯定，这都说明我们研究取向和实践的有效性。

### 【案例1】幼儿交往能力的提高

幼儿在同伴交往过程中自我中心化非常明显。我们在幼儿园里常常可以目睹这样的情景：两个孩子为了同一件玩具发生争吵甚至打斗，或有的孩子宁愿自己拿着玩具不玩，也不愿把它让与别人玩。

根据不同年龄幼儿的交往特点，我们在大中小班阶段设计了不同的提高幼儿交往能力的主题：

小班——《朋友车》主题，俩人一对一（伙伴相对固定，让幼儿有尽可能多的时间共处和交流，彼此之间尽快了解和熟悉，便于完成任务）。借助朋友大转盘、友谊盒、开汽车等活动，引导幼儿关注同伴，提高幼儿轮流、谦让、协商、关心、帮助等交往策略。

中班——《理解棋》主题，2~4人（幼儿自由选择伙伴，扩大交往面，以获得丰富的交往技能），借助评比“受欢迎的小棋手”，提高幼儿遵守规则、控制情绪、理解安慰等交往策略。

大班——《多米诺骨牌》主题，5~6人合作小组（有自由组合的也有教师指定的，使用同质同组和同组异质两种组成方式），通过评选“爱的合作小组”提高幼儿协商计划、分工合作、宽容理解、分享帮助等交往策略。

同伴交往能力培养不再是说教，而是把抽象的东西形象化，概念的东西具体化，被动的学习主动化，幼儿借助主题活动，通过多样的活动情境去关注同伴、理解同伴、赞美同伴，与同伴合作，从而提高交往能力。通过这些主题，幼儿的交往意识增强了，体会到与同伴一起游戏的快乐；幼儿的交往技能提高了，知道同伴间要谦让、关心、理解、赞美、包容等；幼儿解决问题的能力也提升了，知道遇到问题要控制情绪、协商合作。

### 【案例2】在剪影故事中成长

一开始面临剪影画这样的内容，幼儿有点无从入手，质疑自己的能力，觉得好难。我们认为美术活动应当是自由、快乐的，发展他们爱美的天赋，进入无忧无虑的境界，像游戏那样创作与享受，而不应当使幼儿感受到任何压力。我们考虑到孩子的心理状态，将主题以体验式展开，第一部分体验作品美，激发创作动机；第二部分体验制作，探究剪影画的方法和技巧；第三部分体验合作，感受齐心合力的魅力；第四部分体验成功，享受创想带来的快乐，并借助故事情景萌发幼儿从事美术活动的愿望，激起他们努力实现愿望的动机。

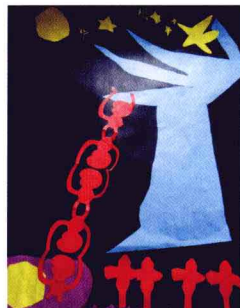
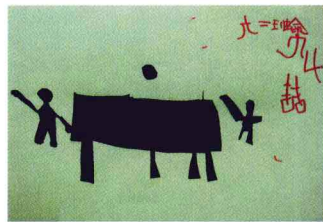




图4—16 幼儿剪影作品

在整个主题活动过程中，教师充分利用了简单的故事情景，要么将作品创编成富有想象的故事；要么将现有的故事运用剪影画的方式转化成可看的故事场景。通过造型模仿、连剪、叠剪掌握剪影方法，结合讨论手法、“补强法则”等手法，调动了孩子的积极性和好奇心，让孩子在快乐中学习。从幼儿的作品中，我们可以感受到一个充满想象力和创造力的世界。幼儿用他们独特的语言表达他们对世界的理解。在制作作品的过程中，幼儿通过设计、操作，把内心的意向转化为现实，并从中体验着实践的成功与快乐。

我们可以从幼儿的表情中感受到他们丰富的心灵和情感，也可以看到他们共同创造和完成作品后所产生的自我效能感。无论是艺术技巧性习得，还是良好的情感信念的获得，它们都将陪伴幼儿一生。

我们不仅学习科学理论，而且在实践中自觉地开展具有科学性的实践。在理论学习层面，我们吸收了大量最新的脑科学研究成果，并对这些信息进行甄别，有选择地应用到教学中。我们不仅思考幼儿个体内部主动的生理、认知和社会性发展过程，还了解了社会环境和文化背景对幼儿的影响，及其多者之间的互动关系。经过长时间的实践，我们在很大程度上改变了经验描述式研究，不断求真、求善、求美使发挥幼儿潜能的教育跃上了一个新台阶。在实践中，教师有意识地运用与教育有关的科学理论和方法，把相应的活动传导到现实中，使之朝预期的方向变化，从而验证理论的正确性和实践的有效性。这些活动包括对幼儿的科学观察和记录，对课程与教学过程的反思，对现象进行结构性的分析和提取模型，从而推动教育实践朝着科学的方向前进。

## 五、未来的展望：不断改革创新，办最好的幼儿园

我们的构想伴随着实践已进行了十年的探索。我们知道未来的路途还很长，我们为已有的点滴进步感到欣喜，为教师在研究之路上的成长感到欣慰。在研究过程中，我们有困惑和疑虑，有不解和迷茫，有退缩和动摇，但庆幸的是我们从未放弃，以幼幼精神执著地坚守我们的信仰，探索课程整合的种种规律。通过研究，我们已初步探索出了“蛛网式”课程的五个模式，但仍有几个方面的问题需继续探讨。

### （一）“蛛网式”课程内容与组织模式

在研究中，我们已总结出了“小班大综合、大班小综合”和全程大单元模式。在前一个模式中，还可能有哪些知识选择的标准？如何使知识在社会期望、学科知识和幼儿三者之间形成更好的平衡点？在深入细致地了解每个学科结构的基础上，结合社会文化背景，还可以设计哪些综合层次不一的主题活动？在不同的综合层次中，课程之网又呈现出哪些更为细致的结构？最后，前一模式和后一模式能否进一步整合，能否形成既有综合层次又全程推进的大课程之网？如果具有成功整合的可能性，那么两者如何整合，整合后的课程模式又是怎样的？围绕这些问题，我们将继续以幼儿的生活世界为立足点，进一步思考知识的本质和选择的标准，探索课程内容组织的新模式，提供更为完整的课程设计思路。

### （二）“蛛网式”课程实施模式

在研究中，我们运用了6种主题活动展开策略，创新使用了对班式合作的模式。后续研究中，我们将继续探讨课程实施的其他方式，例如游戏活动方式；课程实施的主体，例如家长和其他社会教育人士参与课

程；课程其他资源和条件的使用，例如图书馆、博物馆、科技馆等。根据课程之网扩大课程实施的空间，使课程实施的时间弹性化，进一步探索课程实施的可能性途径，把原来构想课程转变为真正的幼儿经验课程，增强课程转化的有效性。

### （三）“蛛网式”课程评价体系的建构

“蛛网式”课程评价体系的建构是我们将要持续完成的研究工作之一，需建立相应的课程评价网络体系。首先，从评价主体来看，不仅仅是教师对幼儿的评价，还需要包括幼儿对自己的评价，幼儿之间的评价，家长对幼儿的评价等。其次，在评价内容方面，既要关注幼儿，也要关注课程内容。评价幼儿也不仅仅是评价幼儿的认知发展，还包括评价幼儿的社会性发展，幼儿的作品和成长记录也属于评价的材料和内容。对于课程而言，课程内容选择和编排是否恰当合理规范，课程实施是否有效也需进行评价。再次，在评价方式上，不仅仅可参考常规的量表，还可制定教师的观察计划和观察表、家长与教师的观察交流表。把传统的测量评价与观察评价相结合，行为评价与表现性评价、档案袋评价相结合，以多种方式多个维度对课程进行较为全面的评价，从而建立课程评价的网络体系。

### （四）“蛛网式”课程领导与管理模式

在研究中，我们全体教师都积极参与了课程设计、实施和评价等环节，共同进行了反思总结，取得了较大的收获。那么，在这样的课程模式中，我们的教育信仰是如何转化成为我们的课程实践的？我们的课程文化是如何相应地建构起来的？在不断改革与创新的过程中，我们是如何开展课程研究的合作工作的？课程领导者的工作又有哪些内容和问题？如何让课程管理更为民主，具有开放性、参与性、互动性？这些都是要进一步探讨的问题。

面向未来，我们仍需继续变革传统教育中不合时宜的思想和理念，改变对课程旧有的偏颇认识，更合理地组织课程内容，探索更多更有效的主题展开方式，即使教师在课程实施中得心应手，又让教师在课程研究中提高素质，朝着专业化方向发展。让课程研究与师资培养并行，以期办最好的幼儿园。

### 参考文献

- [1] 列昂节夫.《活动 意识 个性》[M].李沂等译,上海:上海译文出版社,1980年。
- [2] 皮亚杰.《发生认识论原理》[M].北京:商务印书馆,1995年。
- [3] 冯晓霞.《在活动理论的基础上建构幼儿园课程》[J].《学前教育研究会》,1997年04期。
- [4] 路晨,刘云艳.《托尔曼认知行为主义理论及其对幼儿学习的启示》[J].《康定民族师专学报》2005年03期。
- [5] 教育部基础教育司组织编写《幼儿园教育指导纲要(试行)解读》[M].南京:江苏教育出版社,2002年。
- [6] 王春燕,王秀萍,秦元东.《幼儿园课程论》[M].北京:新时代出版社,2005年。
- [7] 曹能秀.《学前比较教育》[M].上海:华东师范大学出版社,2009年。
- [8] 《浙江省幼儿园课程指导》[M].北京:新时代出版社,2010年。
- [9] 《幼儿园建构式课程指导》[M].上海:华东师范大学出版社,2004年。
- [10] 《幼儿园体验、探究、交往课程》[M].杭州:浙江教育出版社,2005年。