

幼儿(2-6岁) 社会性发展整合课程 研究与实践

YOUER (2-6sui) SHEHUIXING FAZHAN
ZHENGHE KECHENG

主编 王秀玲

顺应现代幼儿教育发展潮流
与国际先进经验同步的幼教课程

ZHENGHE KECHENG
YOUER (2-6sui) SHEHUIXING FAZHAN

宁波出版社

YANJIU YU SHIJIAN

幼儿 (2~6岁)

社会性发展整合课程

顾问：赵寄石 赵安常

主编：王秀玲

编委：戴瑞绒

金琇珍

丁莹莹

赵晓尹

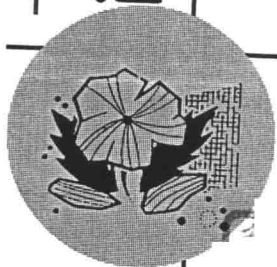
童海安

韩莹

尤建娅

RAF53/61

研究与实践



宁波出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿(2~6岁)社会性发展整合课程研究与实践/王秀玲主编.
宁波:宁波出版社,2003.2
ISBN 7-80602-605-3
I.幼... II.王... III.学前教育-课程-研究 IV.G612
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 011137 号

书 名 幼儿(2~6岁)社会性发展整合课程研究与实践
主 编 王秀玲
责任编辑 徐 飞
封面设计 王海明工作室
出版发行 宁波出版社
(宁波市苍水街 79 号 315000)
印 刷 宁波大港印务有限公司
开 本 787×1092 毫米 1/16
印 张 16.5
插 页 4
字 数 295 千
版 次 2003 年 2 月第 1 版 2003 年 2 月第 1 次印刷
标准书号 1~5000 册
标准书号 ISBN 7-80602-605-3/G·276
定 价 21.50 元



第一部分 社会发展整合课程建设 /1

一、社会性发展整合课程研究 /3

二、社会性发展整合课程的构建 /14

第一部分 社会性发展整合课程构成 /25

一、社会性发展整合课程目标 /27

二、托班学期单元目标框架及内容安排 /34

三、小班学年单元主题及课程内容安排 /45

四、中班学年单元主题及课程内容安排 /60

五、大班学年单元主题及课程内容安排 /75

附录:图表 /89

第三部分 整合课程活动设计荟萃 /101

托班半日活动设计精选 /103

小班活动设计精选 /135

中班活动设计精选 /179

大班活动设计精选 /219

第一部分

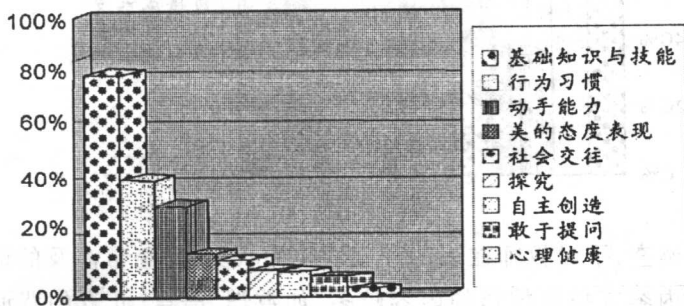
社会性发展整合课程建设



一、社会性发展整合课程研究

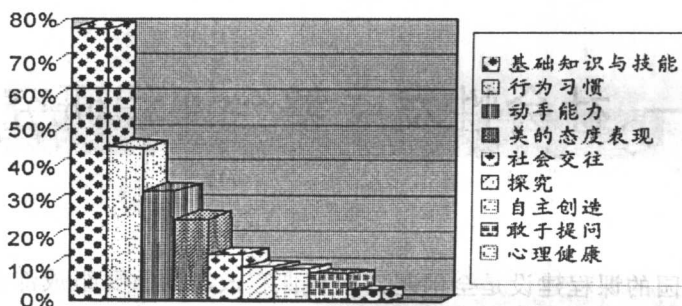
幼儿园的课程建设是全国基础教育课程改革的重要组成部分,也是幼儿教育发展的生长点。回眸 80 年代的省编教材和上海、北京、南京各地五大领域和生活课程的教材,对促进城乡幼儿园的课程改革,特别是改变以知识技能为先导的小学化倾向起到了积极的作用。但是,随着幼儿园课程改革的深入,特别是近年来我们对幼儿教育的特点和价值的进一步认识,广大教师、家长对当前人才培养的目标、教材的选择、教学过程及评价与当今世界对人材的要求仍有一定的距离。我们曾对本地区幼儿教学现状进行调查,具体调查的对象和内容如下。

教师认为幼儿身上体现得较好的目标



在此项调查中,有关数据表明,以往的课程注重的是基础知识与技能的掌握上,为认知而认知。导致教学上的“填鸭式”。虽有行为习惯的培养,但都是被动接受的较多,让幼儿在动手操作、亲身体验中、社会交往中去习得的较少,让幼儿自主创造及心理健康问题涉及的较少。

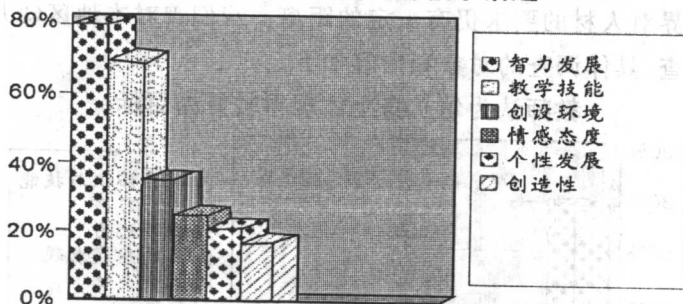
教师认为教材中体现得较好的目标(%)



图二

在此项调查中,由于课程内容体现的知识性较强,其局限在知识性的目标上,虽有部分提及个人卫生和环境卫生,但让幼儿自主去习得良好行为习惯的目标较少,让幼儿去探究、实践的课程目标更少。

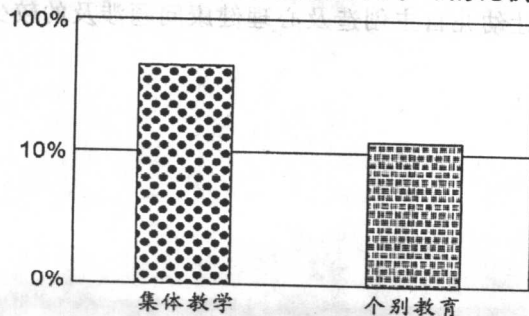
教师之间经常谈论的教学话题



图三

此项调查,平时教师在谈论我班幼儿的状况中,经常涉及的话题是智力发展的内容或技能技巧的内容较多,如数学、语言、儿歌的背诵、美术、跳舞等等,而为孩子创设良好、发展的人文和物质环境的较少,积极引导幼儿去探索、创造的较少。

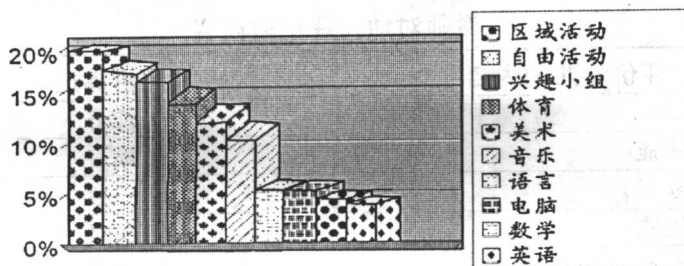
教师认为幼儿以被动接受方式学习的比例



图四

此项调查表明,幼儿在学习的方法中,尤其在集体教养活动中,接受的被动方式较多,但在对个性突出的孩子的教育中,个别教育有所体现。

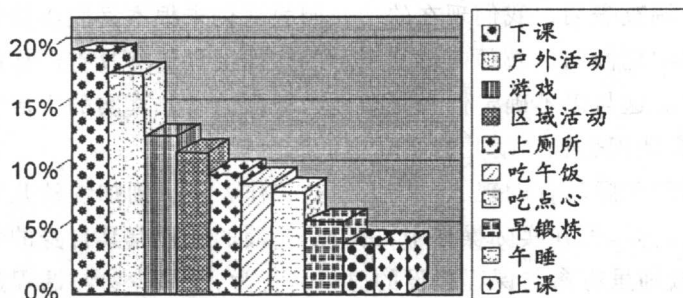
在幼儿园里,幼儿最喜欢的课



图五

此项调查,明显表明在幼儿园里幼儿喜欢的是自己的自由空间、区域活动、兴趣小组、音乐、美术课,教师视野外的场所,不喜欢数学、语言课,反映了幼儿要求自主、自由空间的心理愿望。

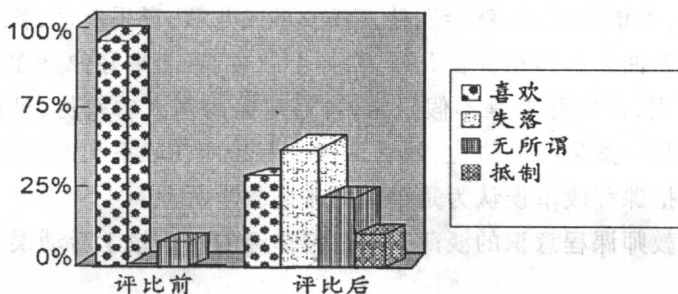
一日生活中幼儿最喜欢的环节



图六

在一日生活中,幼儿喜欢下课、户外活动,甚至喜欢上盥洗室等环节,此项调查一方面反映了幼儿要求自由的心理,另一方面反映了教师还没有把这些活动、环节作为课程来对待,一些生活中的常规没有引起足够的重视,更不会去引导幼儿在学习。

幼儿对评比好孩子的感受(%)



图七

此项调查主要是反映孩子对我们原有教学评价的反馈情况,此项评比方法,不仅没有起到促进的作用,反而有损孩子的心理健康,甚至出现了各种抵制和消极现象,在不同程度上,对孩子身心发展产生了不利的影响。

教师对幼儿评价的内容

评价幼儿的内容	评价等递
语言	较好
体育技能	较好
行为习惯	一般
艺术技能	较好
艺术态度与兴趣	一般
表达表现能力	差
动手技能	差
探索兴趣	差
个性发展	一般
社会性交往	一般

上述调查表明,我们现在的幼儿园教育仍未根本摆脱以知识技能为先导的小学化倾向,教师向幼儿展示的知识世界仍然具有严格的确定性和制约性。这与以不确定性和复杂性为特征的幼儿真实的生活世界不相匹配,教育课程也远离幼儿的实际生活和生活经验。

面对幼儿园教育的现状,广大幼教工作者认识到加快幼儿教育课程改革的紧迫性。但在实际操作中,由于幼儿园的课程有其自身的特殊性和规律性,教师虽有参与课程建设的愿望和行为,但缺少参与课程建设的自觉性和敏感性,只能按部就班地去“找教材”和“教教材”。主要表现为:

(一)教师把课程误认为是单一的教材。

幼儿园的课程是多方面的,不仅仅是教材,它还包括课程标准、课程目标、课程内容、课程评价与课程管理等等。但由于教师缺乏对课程建设的理解,往往根据幼儿园教务处编排的课程表(课程权力),四处找教材,来完成他的教学课时。有的教师甚至还不负责任地随翻随拿,拿来就用,用完就丢,如语言活动,就会四处去找故事或儿歌;音乐活动,就会拼命寻找现成的歌曲。这样东一首儿歌,西一个故事,看起来好像是在实施五大领域的课程,但实际上是不假思索,盲目地搬用别人的教材,呈现在孩子们面前的是一盆散乱的拼盘,缺乏课程应有的内在联系和系统性。

(二)把课程改革误认为是单纯的改进教学活动。

由于教师课程意识的淡薄,往往把单纯的一个教学活动误认为是课

程改革的全部。有的注重教师基本功的练习,有的注重教师的具体表现和教学模式,对课改的本质认识不足。比如听课评课,往往注重教师仪表仪态,怎样设计方案,怎样说课,怎样分层次导入,怎样运用教学的手段和方法,怎样突出知识的重点和难点等等,却忽略了教学活动中最为重要的因素——幼儿。他们怎样感受,怎样反应,怎样学习,怎样思考,怎样发展,怎样成长,均未受到足够的重视。特别是幼儿在活动中出现的问题更具有不确定性和动态生成性,需要在教学过程中才能呈现出来,我们可以预测它,却无法预先规定它。教师的教学智慧,应该表现在根据具体的教学情境而做出即时的判断和处理。即,教师在考虑教育教学问题时对于课程意义的敏感性和自觉性。教学的起点和主要生长点应该是幼儿现实的学习状态,学习的困惑、疑问和需要。所以,脱离具体教学情境的教学方法的改进,替代不了课程改革,她只是课改的一部分,只能说明只是站在教学的立场上看待这些问题,没有站到课程改革的高度来认识它、思考它和改进它。

(三)教师缺乏课程资源开发和利用的意识和能力。

长期以来,我们的教育一直把教材作为主要课程资源,以至于教师常常误以为教材就是惟一的课程资源,狭隘的课程资源概念意识,慢慢地造成对于课程资源的识别、开发和运用的意识与能力的缺乏,导致大量课程资源特别是作为课程要素来源的课程资源被埋没,不能及时地经过加工和转化后进入实际的教学课程中。另一方面,就教材本身而言,由于实施教材的空间狭隘,班级课堂成为实施课程的最主要条件,偏重知识资源特别是学科知识资源的开发,忽略了各学科知识间的相互渗透与融合,远离儿童的生活经验。从课程资源的载体形式来看,课程资源的开发往往偏重于纸质印刷制品,甚至把教科书作为惟一的课程资源加以固定化,而对于开发多样化的课程资源载体形式则重视不够。

与国内幼儿教育现状相比,国外的幼教理念显示出明显的先进性和超前性。

日本的课程改革既从“知识、理解”、“兴趣、态度”、“思考、判断”、“观察、资料活用的技能和表达”等四个视角,把握最为根本的基础知识,又将“生存能力”和“心的教育”紧密联系起来,培养学生独立思考、判断、行动、解决问题、创新和与他人合作等生存能力,将认知、经验、情感、态度、意志、能力流合于人的全面发展的宗旨中。

韩国的课程改革后强调实验、学习、讨论、自由活动、社会服务等亲身体验为中心的学习活动,以培养学生解决问题的能力。同时,引入“区别性

课程”。

英国的课程改革在强调精神、道德、社会和文化方面的发展目标,强调自我、人际关系、社会和环境等价值观的同时,特别重视现代社会所需要的基本技能的培养。他们没有全国统一的大纲,幼儿在机构中所做、所见、所听和所感觉到的任何事情,包括经过计划和未经计划的内容作为幼儿园课程内容。包括①个性、社会性和情感的发展。②交往、语言和读书,③数学发展。④认知和理解周围世界。⑤身体发展。⑥创造性发展等六大领域内容。

美国的课程指的是一天中幼儿和教师一起做的事情,也就是在幼儿和成人一起学习时所发生的事情。他们的学前教育发展较快,最近特别强调“不让一个孩子掉队”。他们选择教育内容标准,很长,很具体,最主要的是以怎样的经验对幼儿发展最具有价值来确定幼儿园课程内容。

纵观国际、国内课改的发展趋势和现状,面对新世纪的挑战和激烈的国际竞争,必须通过幼儿园课程改革,实现培养目标的调整和人才培养方式的转变,以全面提高全民素质,应答未来的挑战。

幼儿(2~6岁)社会性发展整合课程就是在这样新的大环境中产生和构建的,是适应当今社会发展需求,遵循儿童身心发展规律,立足于儿童综合素质——多元智能、科学方法、技能、情感道德和生态价值观的早期培养,促进儿童社会化,为培养社会主义建设人才奠基的综合教育课程。它以对社会生态的关怀帮助及体验生活为主线,整合幼儿发展的诸领域(社会生态、语言、生理体能、自主管理、自然生态、环境保护、教学、艺术),开展认知、能力、情感、行为、道德有机结合的教育活动,促进幼儿德、智、体、美全面发展。这一课程顺应现代幼儿教育发展的潮流。

我们认为现代幼儿园课程应理解为在教师组织引导下,幼儿园为幼儿提供的全部学习经历。其内容包含了幼儿学习和生活过程中所接触和碰撞的一切物、景、情。借助一切形式进行互动与对话,并以教师、幼儿、环境、活动材料四因素为互动和对话的核心,通过多种教育活动,不断充实和丰富幼儿的全部经验来发现世界的知识和奥秘。与传统课程观的不同之处在于:①课程观从强调制约课程单一因素到幼儿、教师、环境、活动材料四因素相互作用的动态作用的整合。在相互作用动态系统中幼儿园的教育活动充满了生成、理解和交互主体性。②幼儿课程所要求的全部经验包括身体、认知、情感、态度和价值观等全部内容,倡导全面和谐发展的教育理念。③把社会实践作为开拓教学资源,进行大教育的重要渠道之

一,充分利用社区、家长和周围的共建单位,开展有易于幼儿身心健康的社会实践活动,并与幼儿园内的学习经历整合,进一步验证和提升幼儿的学习经验,为下一轮的学习打下扎实的基础。

幼儿(2-6岁)社会性发展整合课程的研究起始于1996年,整个研究采用了行动研究法,分几个阶段实施。

(一)课改的萌发期

早在1996~1998年的时候,我园对寄宿制幼儿的课程进行改革和探索,打破原来的一节课、二节课的课节界限,树立一日生活为课程的理念,以及走出园门,让幼儿在社区的大环境中去习得经验,这些教育理念为我们园本课程的构建迈出了第一步。虽然只局限在几个寄宿制幼儿班的课程研究当中,但对以后的社会性发展整合课程的深入研究奠定了良好的基础。

(二)确立以社会性发展为核心的园本课程

杜威曾经讲过:教育是生活。教育首先是作为人的一种生活过程而出现的,离开了这个基本主题,教育就没有意义。教育不能离开现实,更不能忘记社会的需要才是教育生存的根基。所以,我们构建的课程以人—生活—社会环境为主线,社会性发展为核心,课程的内容和延伸的框架靠近于人的生命世界,丰富于大千社会,把现代的幼儿教育融于开放的社会当中。培养出来的人才能承担起做人的责任和获得高尚的道德与生活的理想。社会性发展是园本课程的核心,怎样使这一新的教育思想,成为我们构建园本课程的主要理念。并贯串于整个课程框架之中,这是关键。

1.拓展课程概念

课程是个很宽泛的概念。但在我们刚开始课改时,要把教师从狭隘的课程概念中拓展出来,从一节课扩展到一日活动,乃至家庭教育与社会活动,确实有一定的难度,大多数教师会说不会做。为此首先我们把晨间来校这段接待幼儿到来的时间作为课程。每个幼儿从早晨来园,可以根据自己的兴趣、爱好直接选择活动区域,去完成自己想做的工作。教师则是有目的的与幼儿一起收集材料,分层次地、不定期的提供添加或更换材料,并参与到幼儿的操作活动当中。

其次,以一日活动的各个生活环节为课程。以往的一日活动,忽略了各环节间的转换过程,主要抓两节课。而在我们形成园本课程的过程中,把各环节之间的转换过程作为培养规则目标的重要课程内容来抓,把盥洗室、午睡、吃点心、整理自己的物品、“把玩具送回家”等等都作为课程。同时要求配班老师定时做好参与和指导工作。在培养幼儿生活的常规教

育中,两位教师互为配班,按整个生活常规的顺序,让幼儿分批进行,并养成课散而行不散的好习惯。如培养托班幼儿自理能力的午睡穿脱衣服、叠衣服课程。要求每个小朋友午睡前脱好衣裤、叠好放在枕边,把一对小鞋配对放在床前,再睡觉。这一自理习惯的形成在托班需2个月至3个月,能力弱一点的幼儿可能要半年。所以常规的课程,有的是一天当中多次重复,有的是日复一日的重复,一旦幼儿形成习惯,将是终生受益。

2.生成生活课程

生活即教育。生活本身就隐藏着丰富的教育价值,看你怎样把有价值的内容适当地挖掘出来,整合到自己的教学内容中来,及时调整教学计划和目标,使其更富有弹性。同时,在尊重幼儿学习关系中体现出来,成为幼儿习得过程中的结果,这就形成了社会性发展整合课程的整体结构。具体分为四个部分:

第一部分,是来自幼儿生活的课程。这部分课程,就在幼儿的生活中间,看我们怎样去整合。如:小、中、大班的“我真棒——幼儿互评”的课程,是在评价过程中产生的一种新课程。为了开发这一课程,教师引导幼儿平时去注意、观察,发现他人的优点,学习他人的长处,来激励自己;同时,通过幼儿之间的互评,进一步激活评价机制,从原来的教师一言堂发展为幼儿、家长及社会都可以评价我们的教学,拓展了课程的内涵。在实施的过程中,我们发现小班幼儿在互评时,喜欢讲自己都是好的,不太会去评价他人,可能是这一年龄特点决定了幼儿还没有跳出“自我为中心”的意念。中班段的幼儿在互评中,出现了公正、公平,没有一点“后门”和所谓的“面子”。在这当中,教师要正确引导幼儿,防止出现伤害他人自尊的现象。大班幼儿则不然,绝大部分幼儿能公正、公平地评价他人,还能讲出评价的理由。但在个别幼儿身上却出现了“拉票”现象,你说我好,我也说你好,你说我坏,我也就说你坏。碰到这种情况,教师要及时引导幼儿正确看待自己的缺点和优点,防止出现一些教育的负面效应。这一评价课程的开发,进一步加深了教师对课程内涵的理解。

第二部分是挖掘田野课程,这部分课程来自于幼儿接触到的自然环境和人文环境方面的内容。比如说,磨豆腐、竹筒饭、麦秆哨子等等。就拿托班幼儿生成的玩实物、剥实物、吃食物的课程来说,开始阶段提供给幼儿的均是带壳有皮且熟的实物,比如芋艿、蕃薯、熟鸡蛋、蚕豆、花生等等,对托儿来说,具有较强的吸引力。一阶段后,改用生的用水浸泡过的蚕豆和鲜的花生,然后慢慢过度到剥干的花生和有关实物、撕报纸等等。剥出

来的壳、撕成的报纸片,粘贴成各种图案,可以作为教室环境布置的一部分挂在墙上,也可以带回家,与家人一起分享其在幼儿园的劳动成果。这样,我们突破了原来课程教学内涵,把生活中幼儿有兴趣的,随时随地产生的问题纳入到我们的课程中来,形成了“认识—动手—品尝—再认识”的过程转变,引出托儿的一个个兴趣和好奇,把幼儿主动学习的动机延续下去,促使幼儿小肌肉群的发展和有关认知能力的提高。

第三部分,挖掘家庭的教育资源,生成园本课程。比如家访,这是每个幼儿园都在进行的一项家长工作内容。但我们在家长与教师互通幼儿在园、在园的一些表现及家长对幼儿园的一些建议以外,还增加了一项观察幼儿在家表现以及家长对幼儿的教育方法的内容。这实际上是对园内课程目标的落实的检查和延伸。“有礼貌地与客人打招呼”、“自己的事情自己做”、“整理自己物品”、“与人分享”等等目标,在教师与幼儿这一特定的角色关系发生变化时,幼儿的表现又会怎样?家访带着这些新的内容下去,发现了许多意想不到的问题。有些原来在园不太爱说话的孩子,教师一到他家招待得非常热忱有礼貌;有些在园表现比较大胆的幼儿反而躲到被窝里去与老教师说“good bye!”;绝大多数幼儿在园会整理玩具、物品,教师一踏进该家庭,眼前出现的却是一片狼籍的玩具与物品;有的大班的幼儿,妈妈还在喂着吃饭……面对眼前的一切,教师采取现场与幼儿一起讨论“这怎么办?”的教育方法,把家庭作为课堂进行现场教学,督促幼儿做好自己应该做的事情。同时,回园后调整原来的教育目标和计划,在下一学期进行改进。这样把家访的内涵扩大,不仅幼儿受到了教育,家长也上了一课。

第四部分是走近社区开发课程。这部分课程旨在探讨如何挖掘社会环境所发挥的多层面的教育功能,解放幼儿的空间,促使幼儿主动探索,切身感知社会,了解社会。同时,在社区环境中开发我们的教育资源,培养幼儿对社区环境的适应性,为幼儿园开展社区教育开拓一个新视角。如“我爱家乡”的主题。第一阶段,从感观的认识着手,开拓视野。开展了参观名人故居(东门老街)、医院、中学、广场、汽车总站、县标准海塘等活动,让幼儿亲临其境,了解前辈的伟大,懂得社会在不断发展变化,时代在前进,我们作为21世纪主人更要珍惜今天的幸福生活,从小学好本领,做一个对社会有贡献的人,为此开发了“宁海的地图”、“丰富的物产”等课程。第二阶段,从感性认识到理性的再现阶段,让幼儿回顾参观访问过的人、物、事及自己对事物的认识和态度,整理参观时所得的资料,进行归类、展示。如

用玩具和各种废旧材料重新构建各个建筑物。开发了“幼儿市场调查”、“马路上的车”等课程。第三阶段,在概括总结的基础上,让幼儿发挥想象、创新,如要求幼儿想象出宁海新貌,开发了“未来的宁海”“秋游归来”等课程,从而培养幼儿在活动的过程中学会学习和创新能力。

这四部分课程的开发,紧紧围绕着人与生活、人与自然、人与社会这种交互相融渗透的关系。这种关系是通过人对生活的热爱,对社会的关注、热爱而产生的一种情感,又因为我们有这种关心和爱护的情感、态度,才会进一步去认识它、了解它,从而达到研究它和开发它的教育目的。所以我们把社会性发展整合课程也称为一种关系课程。

(三)社会性整合课程的研究,是师生共同开发、整合,利用课程资源的过程。

课程的变革,从某种意义上说,不仅仅是变革教学内容和方法,也是变革人。在我们的园本课程的建构过程中,课程的内容不是现成的,也不是固定不变的。它需要教师和幼儿学会利用现有的一切教育资源,共同去建构这种新型的课程,彼此间形成一个真正的“学习共同体”。

首先为幼儿提供一个开放的学习环境,提供一个多渠道获取知识,并将学到的知识加以综合和应用于实践的机会,引导幼儿去关注自然、关注社会、走向社会,形成积极的人生态度。这与传统课程制订的教学目标和方法相比有明显的差异。例如,在过去制定认识季节的目标中,往往是“让幼儿知道秋天的明显特征……”,而在我们的研究课程中,明显地转变为“让幼儿在观察与发现周边自然物象的变化中去了解和理解秋天的特征……”,把教与学的落脚点放在让幼儿在现实的体验与感悟中去习得季节变化的特征和各季节之间的差异,这样既调动幼儿用多种感官参与课程教学活动,使他们身临其境,形成正确的价值观和人生观,又能激发幼儿参与课程建设的兴趣,调动生动、开放、积极的学习情绪,进一步利用、开发和整合丰富的课程资源。

其二,强化课程资源开发意识,促进教师自身专业化程度的发展。

在传统的课程教学中,幼儿教育虽不同于普教统一教材、统一教学的模式,但教师对教材的拿来主义倾向还是普遍存在,有的甚至连怎么教的课程程序都照搬不误。教师自己把自己放在被动的执行指令性的课程计划的角色当中,缺少课程建设的空间和意识,对课程的理解具有一种片面性和肤浅性。在我们的研究过程中,不仅把教师作为课程的实施主体,而且把教师作为课程开发、利用、整合的主体。

在我们的行动研究当中，较大的困难就是怎样使新的教育思想和观念落实到日常的教育行为。为此，我们在具体的课改操作过程中，实行将观念转化为行为的“转换机制”。也就是园长带领全体教师一起制订和实施园本课程，通过教育教学的实践使观念得到更新，保教技能得到提高，出现了一系列观察、诊断、分析、探讨的案例，产生了一些新的教育理念和思想。幼儿园通过全体教师观念转变的大讨论和教学实践，形成了一个共识：课程改革不单单是从上到下，而是要从下面的实践中形成符合幼儿特点的课程，才能实现教育部提出的一纲多本的教改思想。