

主编 郑荔

快乐旅程

交互式幼儿阅读指导

教师用书

4~5岁 下



 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



快乐旅程

交互式幼儿阅读指导

教师用书 4~5岁 ①

图书在版编目 (CIP) 数据

快乐旅程：交互式幼儿阅读指导·教师用书·4~5岁·
下 / 郑荔主编. — 南京：南京师范大学出版社，2013. 1
ISBN 978-7-5651-1262-1

I. ①快… II. ①郑… III. ①阅读课 - 学前教育 - 教
学参考资料 IV. ①G613. 2

中国版本图书馆CIP数据核字 (2013) 第026074号

书 名 快乐旅程：交互式幼儿阅读指导·教师用书·4~5岁·下
主 编 郑 荔
策 划 张 春 万 斌
责任编辑 陆正东 吴曼丽
出版发行 南京师范大学出版社
地 址 江苏省南京市宁海路122号 (邮编：210097)
电 话 (025)83598919(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址 <http://www.njnup.com>
电子信箱 nspzbb@163.com
照 排 南京凯建图文制作公司
印 刷 南京精艺印刷有限公司
开 本 787毫米×1092毫米 1/16
印 张 6
字 数 72千
版 次 2013年1月第1版 2013年1月第1次印刷
印 数 1~3 600册
书 号 ISBN 978-7-5651-1262-1
定 价 45.00元(含2张光盘)

出 版 人 彭志斌

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究



出版说明

早期阅读在幼儿一生的发展中具有重要的作用,它不仅有利于幼儿广泛地认识世界和探索世界,也有利于促进幼儿在语言、思维、想象、情感、社会性以及审美能力等方面的全面发展。大量早期阅读理论与实践的成果表明,3到6岁是幼儿学习阅读的关键期,也是幼儿阅读能力发展的关键期。《幼儿园教育指导纲要(试行)》中强调:“引导幼儿接触优秀的儿童文学作品,使之感受语言的丰富和优美,并通过多种活动帮助幼儿加深对作品的体验和理解。”“培养幼儿对生活中常见的简单标记和文字符号的兴趣。”“利用图书、绘画和其他多种方式,引发幼儿对书籍、阅读和书写的兴趣,培养前阅读和前书写技能。”从而促使“幼儿语言的发展与其情感、经验、思维、社会交往能力等其他方面的发展密切相关”。《3—6岁儿童学习与发展指南》中指出:“幼儿的语言能力是在交流和运用的过程中发展起来的。应为幼儿创设自由、宽松的语言交往环境,鼓励和支持幼儿与成人、同伴交流,让幼儿想说、敢说、喜欢说并能得到积极回应。”要求“为幼儿提供丰富、适宜的低幼读物,经常和幼儿一起看图书、讲故事,丰富其语言表达能力,培养阅读兴趣和良好的阅读习惯,进一步拓展学习经验”。正是基于阅读



教育在幼儿教育中的重要地位,同时结合最新的幼儿阅读理论与实践,我们精心编写了这套《快乐旅程:交互式幼儿阅读指导》丛书。

本套丛书提倡“交互式阅读”理念,强调幼儿阅读需要有效的引领和指导,并针对阅读过程中教师与幼儿的互动、幼儿与阅读文本之间的互动以及幼儿之间的互动等,探索了多元化的指导策略,以拓展和丰富幼儿对文本的理解,促进幼儿之间的相互学习,不断提高幼儿对书籍、阅读和书写的兴趣。

本套丛书根据不同年龄段幼儿的身心发展特点和阅读的目标、要求,针对3到4岁、4到5岁、5到6岁三个年龄段编写。丛书精选名家名作,以本土特色为导向,同时体现多元的文化、艺术特色,以培养幼儿自主阅读的技能 and 良好的阅读习惯为旨归,围绕解读作品、运用科学的指导策略和多样的阅读方式、创设支持性的阅读环境等方面,提供了一套完整的、具有新的理念和内容的幼儿阅读指导方案。

本套丛书每个年龄段、每个学期都配有一册教师用书,遵循由易到难、循序渐进的原则,精心设计了以阅读策略为主线编排作品、开展活动的阅读指导方案。具体分为“作品”、“专家导读”和“活动方案”三部分,并配有极具针对性的“指导策略”栏目,方便教师根据文本的意义和幼儿的接受方式,科学地运用丰富的策略组织形式多样的阅读活动,促使幼儿在正确的支持性环境中掌握一定的阅读方法和技能,获得早期阅读经验、前识字经验和前书写经验等。

配套的幼儿图画书根据阅读指导方案编绘作品,文体全面,涵盖童话、故事、儿歌、儿童诗、散文、科学文艺等多种体裁;画面优美生动,采用了新颖独特又丰富多彩的艺术表现形式,富于童真童



趣;并附有注重文学欣赏、美术欣赏和教育理念的“专家导读”,供教师或家长指导幼儿阅读图画书,培养幼儿的观察、审美能力,发展幼儿的想象能力和语言表达能力,帮助幼儿形成有关口头语言和书面语言的丰富知识,不断提高幼儿的自主阅读能力。

为了方便阅读教学,本套丛书还配套了教学CD、教学电子书、示范课DVD、多媒体动画DVD和前识字图卡等教学资源。其中的多媒体动画DVD,建议教师在引导幼儿多次阅读图画书、较熟悉作品内容的基础上,再给幼儿观看,以确保实际教学中的阅读效果。

本套丛书的内容涉及领域广泛,兼及健康、语言、社会、科学、艺术等各领域,具有审美、情感、认知等多方面的价值;在材料组织和活动安排上,兼顾季节、幼儿园主题活动等因素,因此,教师既可以根据幼儿园课程和幼儿的实际水平灵活地选用作品开展阅读活动,也可以开展专门的阅读教育活动,分学期循序渐进地进行系统教学。此外,丛书从选材到阅读方式也适宜在家庭中开展亲子阅读活动。

本套丛书在策划和编写的过程中,得到了诸多专家、学者的关心指导,得到了全国一些省、市幼儿园的大力支持与帮助;多位知名的幼教专家、儿童文学研究者精心撰写了作品导读。在此一并致以谢忱。

本套丛书努力将最新的阅读教育理论和实践成果奉献给教师、家长和幼儿,希望广大读者在使用过程中批评、指正,以便我们不断修订和完善。

编者

2012年6月



前言

一、幼儿阅读的概念与特质

(一) 什么是幼儿阅读

根据心理学的定义,阅读是一个人依靠头脑中的原有知识,主动获取信息,解读生疏的文本并获得意义的过程。一般而言,幼儿缺少解读书面文字的能力,那么,他们是否能够阅读?如何阅读?如果我们承认存在幼儿阅读这一现象,究竟什么是幼儿阅读?幼儿阅读具有怎样的特质?

近年来,在儿童发展的早期阶段进行阅读教育的观念日渐深入人心,关于幼儿阅读的各种理论层出不穷,从不同层面探讨了0~6岁婴幼儿早期阅读的特殊性及其发展规律。著名儿童阅读专家凯瑟琳·斯诺领导的美国阅读困难预防委员会认为,早期阅读是以理解为目的,运用书面拼音知识和口语拼音知识,从印刷文字中获取意义的过程。这是狭义的早期阅读概念,主要指婴幼儿学习和接受书面语言的意义解读活动。随着阅读研究的深入、对婴幼儿群体阅读特质的关注以及多媒体阅读等新的阅读现象的出现,人们又提出了广义的早期阅读概念,它所指向的阅读范围更广,认为婴幼儿可以凭借丰富多变的色彩、图画和声音,相应的语言文字及成人的语言讲述,来完成对书面语言文本的解读。



《快乐旅程：交互式幼儿阅读指导》丛书中所探讨的幼儿阅读，特指3~6岁阶段幼儿进行的相关阅读活动，主要是发生在幼儿园集体环境中，由教师根据阅读的具体目标，有组织、有计划地引导幼儿凭借丰富多变的色彩、图画和声音，以多种形式进行书面语言文本解读的活动。

（二）幼儿阅读的特质

近年来，心理学界舒华教授等学者提出“分享阅读”的概念，倡导成人与幼儿共同阅读，从而发展幼儿的阅读能力。学前教育界周兢教授倡导“创意阅读”，注重选择富有创意的阅读内容，强调阅读过程充满创意，认为教育者应当使幼儿在阅读中充分想象和创造，最终将幼儿培养成能自主阅读、具有创造精神的阅读者。还有学者提出“多元阅读”理念，认为阅读是大脑接收外界视觉符号信息并对其进行加工以理解符号所代表的意义的过程，除了图书、报纸、杂志等文字材料以外，凡是进入幼儿视觉器官中的一切外界刺激材料均是视觉符号，包括电视、网络、客观世界等构成的丰富而又复杂的视觉文化，幼儿由此而开展的相关活动都可以成为阅读活动。上述理论体现了一个共同的观点：幼儿阅读建立在其独特的身心特征基础上，和成人阅读相比，在内容和形式上均有其鲜明的特质。幼儿期阅读活动的特殊性主要表现为以下几个方面。

1. 幼儿阅读具有泛化性。

成人阅读是一种自觉的解读文字符号系统的认知活动，有明确的阅读意识，是一种专门化的特定行为；而幼儿的阅读则和其他活动是混沌在一起的、未分化的，与其整个生活密切联系。黄若涛（2005）介绍了国外学者对幼儿阅读意识与行为的研究：1997年，美国学者 Linda Teran Strommen 和 Barbara Fowles Mates 发表了他们对“幼儿对阅读本质的理解”的研究报告，该研究跟踪了18个三岁的学龄前儿童，关注他们从完成幼儿园教育到五六岁入学阶段的



阅读认知发展过程,宣称幼儿本身对“什么是阅读”和“什么是读者”的理解与传统界定不同。幼儿将阅读看作是个人生活中“例行的常规”(interpersonal routine),就像洗澡后上床、看书再关灯睡觉一样,图书是生活的一部分,不是一种专门化的活动。学者们认为,对尚未正式接受读写教育的幼儿而言,阅读和其他活动没有明显的分界线,许多孩子认为自己可以很自然地、神奇地知道书上讲的内容,所以不识字并不影响自己的阅读,阅读是生活的一部分。综上所述,幼儿阅读与其整个生活是联系在一起的。

目前很多家长和幼儿园教师把阅读等同于识字和书写,阅读活动表现为采用各种策略促使幼儿学习识字和练习书写。显然,这种以识字和书写为核心的阅读教育,忽视了幼儿阅读的特征,必然事倍功半,容易挫伤幼儿阅读的兴趣,并对幼儿长远的阅读能力培养造成不利的影晌。

2. 幼儿阅读具有鲜明的游戏性。

游戏是幼儿最重要的活动,是幼儿的生存方式。既然阅读是幼儿生活的一部分,那么幼儿的阅读活动必然与游戏息息相关。本丛书在选材和阅读策略等方面都遵循了游戏性,如选择文本时注重其游戏性;教师在阅读活动中用游戏的形式再现故事情节,通过游戏使幼儿体验、发现和扩展阅读的兴趣,从而让游戏伴随幼儿阅读的整个过程。

3. 幼儿阅读具有依附性。

幼儿阅读与其他年龄段的阅读活动相比,最根本的差别就是幼儿缺少解读书面语的能力,这就决定了在阅读过程中,幼儿和文本之间需要有效的转介过程。转介一般通过以下几种途径:一是通过听觉进行转介——幼儿倾听成人朗读来理解文本。这种转介需要依托纸媒的文字读物,成人根据幼儿的身心特征和阅读特点,将书面语转化为幼儿乐于和易于接受的口语文本。从事儿童文



学理论研究的方卫平教授(1994)认为,印在书上的文学文本,如果没有成人的辅助和转介,对于幼儿来说,也许毫无真正的文学意味。二是通过视觉进行转介——幼儿阅读图文并茂的图画书,以生动的视觉刺激与文字相互印证来理解文本。这种转介依托视觉化的图画读物,将书面文字符号转化为形象的视觉文本,引导幼儿通过图画来理解文字含义。这两种途径——单独通过听觉或者视觉,发展到一定阶段自然产生了第三种转介途径,即通过听觉与视觉相结合,依托有声音、有画面的多媒体读物进行阅读。上述三种转介途径是密切相关的。

本丛书着重阐释在幼儿园环境中,教师如何解读幼儿阅读文本,如何根据不同年龄段幼儿阅读的心理和认知特征,采取适宜的集体阅读教学策略,引导幼儿有效阅读。

二、交互式幼儿阅读

(一) 交互式英语阅读理论

从认知心理学角度审视阅读活动,阅读者的知觉系统对文本的视觉信息有“自下而上的加工方式”(data-driven processing)和“自上而下的加工方式”(conceptually-driven processing)这两种加工方式(Lindsay & Norman, 1977)。“自下而上的阅读”指大脑对阅读对象的特征进行分析和综合,强调读者通过对词句和语法结构的分析理解语篇,对阅读的理解限制在文本本身,认为读者是被动地解读和接受书面信息,教师在阅读活动中处于主体地位。“自上而下的阅读”指大脑调动已有的知识经验对视觉信息进行辨认和解释。“全语言”教育理论倡导者肯·古德曼先生(Goodman, 1971)进一步解释了这一阅读方式。他认为,阅读不是从一个字母到另一个字母、一个单词到另一个单词的线性阅读,阅读是读者在阅读



之前以及在阅读过程之中不断进行预测的过程,并且把预测结果和文本不断地进行对照验证。读者会尽量充分利用视觉信息来确认他的预测。

传统的阅读模式低估了读者的积极能动性,不能充分发挥阅读的作用。1977年,罗姆哈特(Rumelhart)发表了《论阅读的相互作用模式》一文,提出了一种新的阅读模式——交互激活模式。这是“自下而上”和“自上而下”两种模式的结合。他认为,任何单一的语言知识都不能促成对阅读材料的真正理解,阅读是“自下而上”和“自上而下”的交互,只有当这两个阶段的信息吻合时,才能产生正确的理解。“交互式阅读”理论受到阅读界的重视,它改变了传统阅读活动中以教师为中心的模式,突出了学生的主体地位,提出阅读过程是读者与整个文本以及作者的交互,是师生以及生生之间的交互。具体而言,交互式阅读模式与传统阅读模式相比有以下几方面不同。

第一,交互式阅读强调阅读是一种动态过程。有学者提出,阅读是一个交互过程,它既是读者和作者之间的对话,也是读者和文本的对话。从认知角度来说,这种对话不是一个准静态的或线性的过程,而是包含着多个循环的动态系统(张英,2000)。阅读活动中,教师、学生和阅读文本相互作用,强调阅读活动中互动的学习体验,包括教师与学生交互、学生与学生交互以及师生与文本交互,强调“交互”能够有效激发学生的学习积极性,使其学会自主学习。

第二,交互式阅读中教师与学生的角色不同。传统阅读教学模式以教师为中心,而交互式阅读教学是以学生为中心,教师是引导者和促进者,提供材料来组织学习活动,阅读过程中不断给出建议和帮助,并根据学生的反馈来改进教学。师生呈现出一种合作关系,学生不再是被动地接受知识,而是在教师的指导下积极主动地解读文本,并在阅读过程中不断进行知识和经验的重构。



第三,交互式阅读在教学策略上特别注重讨论,强调通过讨论引发学生的阅读动机,激活学生已有的相关知识经验,并促使学生积极主动地对文本进行创造性的解读,从而不断拓展和提升学生理解文本的广度和深度。

第四,交互式阅读注重学生对文本个性化和创造性的理解,决定了其教学过程的结构更加复杂。一般包含以下环节:一是教师介绍阅读文本的相关背景,提出问题以引发学生思考;二是讲解语法和词汇,让学生快读全文后对关键的词句进行思考和讨论;三是阅读整个文本后,阅读并未停止,有后续的阅读活动。教师不仅巩固字、词、句等语言点,而且引导学生对整个文本进行讨论和反思,对文体特征、语言风格等进行赏析,提出自己对文本的独特见解。相较于传统阅读活动,交互式阅读在整个过程中特别提到了“阅读后的活动”,为学生提供了对文本充分进行个性化、创造性理解的机会。

（二）“交互”在幼儿阅读中的特殊意义

幼儿园传统阅读活动中,教师处于高控制的地位,幼儿被动地接受信息,教师以提问、讲述等为主要教学方式,向幼儿解释和灌输文本的主要含义,要求幼儿记忆和复述文本的内容,所提问题一般有相对固定的答案,不给幼儿自主解读的空间。新的阅读理论强调“交互”,而幼儿阅读更需要互动,这是由幼儿的年龄特点和幼儿阅读的特质决定的。

首先,我们在前面阐述了幼儿阅读具有依附性,由于缺少书面语言能力,解读文本时需要成人转介,这就决定了幼儿阅读是一个以文本为媒介的人际互动、情感交流的过程,人际互动水平和情感交流程度决定了阅读活动的质量。幼儿期的阅读发生在家庭、幼儿园及儿童图书馆等社会环境中,其中尤以发生在幼儿园的阅读最有计划性、可操作性和积极的成效,对幼儿阅读能力的发展起着



至关重要的作用。在前述三种转介途径所生成的各种类型的阅读活动中,教师的转介是直接培养幼儿阅读意识、兴趣和习惯的关键因素,教师高水平的转介可以在幼儿与文本之间架起积极的桥梁,帮助幼儿进入到丰富多彩的阅读世界中,为其未来成为成熟的阅读者奠定基础。

其次,相关学习理论为幼儿阅读提供了新的理论基础。维果斯基的“支架式教学理论”、“最近发展区理论”都鼓励同伴合作学习,教师的讲解、提示和演示逐步减少等。这些观点对建构主义理论影响深远,建构主义特别强调学习中的互动,认为教学不是传授知识而是帮助学习者建构知识;学习是学习者主动建构知识,是施教者引导学生从原有的知识经验中生长新知识经验的过程。因此,师生之间是平等的合作关系,学习者是信息加工主体,应根据经验背景对外部信息进行主动选择、加工和处理,是意义的建构者。

再次,读者反应论对幼儿阅读理论产生了深刻的影响。读者反应论起源于20世纪60年代的文学批评理论,认为文本的意义是读者建构出来的,将读者置于文本意义生成的核心地位。读者反应论代表人物斯坦利·费什(Stanley Fish)提出阅读不是理解的艺术,而是建构的艺术,是由读者创造文本的意义,其意义生成于读者的体验与创造之中。另一位代表人物罗森布莱特(Rosenblatt)认为在以往的阅读教学中,读者对文本的理解依赖于教师或评论者的解读,是以获取信息为主要目的,是一种“输出式阅读”(efferent reading)。罗森布莱特提倡审美式阅读(aesthetic reading),更注重读者在阅读过程中被激发出来的来自个人的阅读体验、情感、态度与想法,认为读者对文本的回应比文本自身提供的东西更加重要。我们认为,作为外在刺激的文本,可以引起幼儿审美心理的反应,文学作品对幼儿的影响,正是体现在幼儿阅读过程中所发生的



各种真实的心理反应。

发生在幼儿园教学活动中的阅读是一种集体阅读,与家庭中的亲子阅读不同,与幼儿在幼儿园单独进行的阅读也有很大的不同。在集体活动中,教师不仅容易发现不同幼儿的特殊需要,从而提供恰当的帮助,而且可以引导幼儿集体讨论、相互协商,组织幼儿共同阅读。幼儿在与同伴、教师的积极互动中,既可以不断扩展积极的想象,获取新的信息,丰富各自的语言内容,又可以通过相互解答、相互启发,引进同伴的学习经验和方法,从而有效地提高合作学习的能力,共同分享阅读的快乐,大大地提高阅读的兴趣和积极性。

幼儿阅读的依附性与集体阅读的特殊性,决定了“交互”在幼儿阅读活动中的特殊意义;相关学习理论和阅读理论进一步强调了“交互”对幼儿阅读的重要性。“交互式幼儿阅读”以幼儿为中心,注重高质量的互动,注重幼儿之间的合作学习,尊重幼儿的感受和体验,通过创设丰富适宜的环境,发挥集体阅读的特殊作用,从而帮助幼儿积极主动地与他人交往、互动,通过互动建立对文本的理解,逐渐习得阅读技巧,并激发对阅读的兴趣。

(三)“交互式幼儿阅读”的核心理念

与传统的幼儿阅读活动相比,本丛书的“交互式幼儿阅读”理念强调发挥幼儿的主动性,尊重幼儿对文本的感受和体验,促使其积极建构对文本的理解;教师的角色是为幼儿阅读提供支持性环境;强调幼儿对故事情节、结构与角色等因素的创造性理解,是一种深度阅读(deep reading),而非局限于词汇、句子等语言点的习得,在阅读过程中不断发展幼儿的综合性语言能力;强调阅读活动的游戏性,强调多种策略的综合运用,强调阅读过程动态化等。“交互式幼儿阅读”包含三种互动关系。

一是教师与幼儿的互动。主要是指教师和幼儿凭借文本进行



的互动,教师为幼儿理解文本搭建桥梁,即提供“支架”。一般而言,教师的鼓励、讲解、提示、回馈、演示、点拨等,都能够在阅读活动中发挥“支架”的功能。如教师以提问来促进幼儿理解和推测情节发展,教师提供线索引领幼儿展开讨论,或者以朗读来感染、激发幼儿理解文本中所表达的情绪情感等。在此过程中,教师的反馈至关重要,辛宏伟(2010)等认为教师需要对幼儿提供反馈,教师可以通过重复、评价、解释、总结、追问和纠正等方式对幼儿进行反馈,鼓励幼儿独立思考,深入理解阅读文本。

二是幼儿与阅读文本之间的互动。前述“读者反应论”提出,幼儿阅读活动中应尊重幼儿的感受和体验,阅读应建立在个人化理解的基础上。阅读过程中,幼儿与文本的互动表现为感知文本的画面、文字,理解故事中的人物角色和情节,通过推理和创造性想象等来推测故事情节的进展。阅读活动中,幼儿通过讲述、讨论等形式发表自己对故事中人物角色的态度,还可以通过戏剧表演、绘画和音乐等形式对文本进行二次创造,扩展和加深对文本的个性化解读。在上述各个环节中,幼儿的阅读都伴随着情绪与情感反应。

三是幼儿之间的互动。集体阅读活动的优势是有多个读者来共同建构对文本的理解。幼儿作为共同的读者,具有相近的起点和理解能力,通过相互碰撞,增进理解的丰富性和全面性;通过共同讨论、辩论或者一起表演文本,以相互的观点作为自己理解的参照物,对照和修正自己的认识,从而不断拓展和丰富对作品的理解等。幼儿与幼儿之间的互动,充分体现了集体阅读的优越性。教师应注意在阅读活动中,协调集体阅读活动与个人化文本解读之间的矛盾,关注每个幼儿的特点,发挥他们各自的优点,促进幼儿之间的合作学习和高质量的互动。

前述舒华教授等学者所倡导的成人与幼儿共同阅读的“分享



阅读”，正是强调了阅读活动中的交互性；周兢教授所倡导的让幼儿充分想象和创造的“创意阅读”，也与“交互式幼儿阅读”关于积极主动、创造性地解读文本的理念相一致。本丛书借鉴两位学者所倡导的阅读理念，并将着重从教学策略出发，围绕精心选择和编排的阅读文本，详细阐述教师在幼儿阅读活动中如何通过丰富多彩的教学策略体现阅读的“交互”特点。

三、幼儿阅读的价值与目标

（一）幼儿阅读具有多重价值

第一，发展语言能力的价值。阅读活动中，无疑语言是核心要素，包括理解词汇句式、理解语段和语篇，强调篇章结构的学习，让幼儿感受、理解与模仿修辞性语言，体会不同的语言风格，在潜移默化中增强语感等。肯·古德曼先生认为，阅读是思想和语言相互作用的过程，语言符号、译码和结构是阅读过程的重要因素。幼儿早期口语词汇的丰富性，口语词汇的复杂程度，早期阅读行为的建立——动机、兴趣、习惯、方法等，是预期他们未来阅读能力发展的重要指标。因此，必须关注阅读中的语言经验，从而发展幼儿的语言能力。

第二，发展认知能力的价值。语言学习不只停留在学习字、词、篇章等层次上，而且同时伴随认知体验。通过阅读文本中蕴涵的丰富的认知信息，幼儿可以学习认识周围世界。如《狐狸和兔子》中含有季节变换知识，《你好，邻居们》中蕴涵动物生活习性的知识，《口水龙》用幽默的手法介绍了儿童身体生长发育的知识，《种瓜》则让幼儿在具体情境中对“胖、瘦、粗、细”等相对概念建立更全面的认知。此外，本丛书每一学期都有一篇科学文艺作品，如4~5岁年龄段的《小熊快长大》、5~6岁年龄段的《企鹅和北极熊》



等。阅读文本中还含有大量思维训练的元素,可以有效地引发幼儿思考。如《请进来》教给幼儿根据事物特征进行判断的方法,《猴子学样》是一个斗智斗勇的故事,《恐龙妈妈藏蛋》、《咕咚来了》等故事在幽默诙谐中处处闪耀着智慧的火花。这样的文本中包含着创造、想象、推理等诸多心理因素,可以给幼儿种种益智的启迪。

第三,发展社会性及情感的价值。珀维斯和比奇(Purves & Beach, 1972)认为,幼儿的阅读反应随着阅读过程的改变而不断变化,一直伴随着阅读过程始终,可能导致幼儿概念、态度或情感的改变以及原有经验的改组与重构。建构主义者维特罗克认为,幼儿更乐意从文本中发现自己特别喜欢的事物,对照和修正原有的情感态度和认知经验等,故而阅读同时成为潜移默化的社会化过程。如传统故事《三个和尚》除了阐明人多力量大的道理之外,还包含了对自身角色和责任的认知;《哈,吓我一跳》阐述的是自我认同,愉快接纳自我的特征;《黑夜来了真好玩》其实是一种人生观——换一种看待世界的方式;而《一点儿也不慢的熊小弟》则告诉幼儿如何正确地看待别人。文本具有多重价值,幼儿在阅读中能够获得相应的社会性经验,逐步形成理想的人格与人生态度。

第四,发展审美能力的价值。文本用幼儿能够接受、理解的表达方式将一个美好的世界呈现在他们面前,蕴涵着丰富的审美因素。如文字讲究形式美,简练对称,音韵和谐;文字与图画相结合的图画书,有着丰富的色彩、线条,为幼儿提供综合的审美资源,有效提升幼儿的审美趣味。本丛书中所选择的文本,着力发掘普通的日常生活所蕴藏的美感,如太阳是甜的;蝴蝶是会飞的花,花是会飞的蝴蝶;“香香的被子”在阳光下展示美妙的形状、图案,散发怡人的气息……让幼儿从小用审美的眼睛看待周围世界,播撒下美的种子。