



《中国著名幼儿园》丛书

主 编：张新洲

副主编：徐启建 管旅华

中国教育报刊社 组织编写



厦门市实验幼儿园

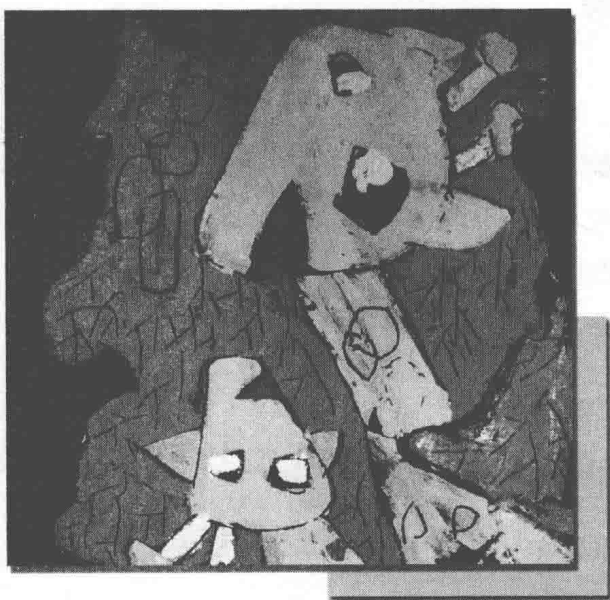
『玩中学』主题 探究活动课程建构



本册主编：江旭琳



江苏凤凰少年儿童出版社



本册主编：江旭琳



厦门市实验幼儿园

『玩中学』主题 探究活动课程建构

图书在版编目 (C I P) 数据

“玩中学”主题探究活动课程建构 / 江旭琳主编

南京: 江苏凤凰少年儿童出版社, 2015.1

(中国著名幼儿园)

ISBN 978-7-5346-8941-3

I. ①玩… II. ①江… III. ①活动课程—学前教育—
教学研究 IV. ①G613.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 313033 号

书 名 中国著名幼儿园——“玩中学”主题探究活动课程建构

出版发行 凤凰出版传媒股份有限公司

江苏凤凰少年儿童出版社

地 址 南京市湖南路 1 号 A 楼, 邮编: 210009

经 销 凤凰出版传媒股份有限公司

印 刷 南京新洲印刷有限公司

开 本 718 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 14

版 次 2015 年 2 月第 1 版 2015 年 2 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5346-8941-3

定 价 32.00 元

(图书如有印装错误请向出版社出版科调换)

目 录

contents

第一章 建构我园“主题探究活动”课程的初衷	001
一、学前教育现状赋予了我们课程改革的历史使命	001
二、“陈鹤琴教育思想”给我园的课程改革带来了深刻启发	002
三、教师们强烈的学习欲望推动了课程改革的全面开展	003
四、“莲花新村”社区文化丰富了我们的教育资源	004
五、家长的素质坚定了我们的课改探索	005
第二章 “主题探究活动”园本化的实践	007
第一节 我园传统的课程模式存在的问题	007
第二节 我们对新课程的理性思考	009
一、我们的幼儿学习观	009
二、我们的教师观	010
三、我们的课程观	012
第三节 “主题探究活动”的理论架构与引领	015
一、陈鹤琴“活教育”思想	015
二、多元智能理论	015
三、瑞吉欧教育理念	017
四、维果斯基“最近发展区”理论	018



第四节 “让孩子会玩”——“主题探究活动”课程设计	019
一、主题探究活动教育模式的概念界定	019
二、主题探究活动的目标体系	020
三、主题探究活动的操作模式	020
四、主题探究活动的主要方法	021
五、主题探究活动的评价	057
六、探索主题探究活动中多样化的评价途径	080
七、创新主题探究活动中多元化的评价方法	095
第三章 前行在“综合、平衡”的“主题探究活动” 课程建设中	105
第一节 朴素的“和谐文化”让主题探究活动“活”起来	105
一、“大雁文化,凝聚人心”赋予了“主题探究活动”活泉	105
二、“以人为本,激发潜能”孕育了“主题探究活动”精髓	111
第二节 “把孩子的梦想变成现实”——创设环境,活化课程	140
一、把环境创设做“活”,实现由外到内的转化	140
二、把主题探究活动的教学做“活”,让活动适合幼儿	151
三、把课程模式做“活”,体现整合的理念	152
第四章 “主题探究活动”课程建设共同体的新成员	156
第一节 家长是孩子们学习的帮助者	156
一、在主题探究活动中,我们对家园共育的理解	156
二、家庭资源的开发与利用	158
第二节 社区是孩子们探索的大课堂	176
一、积极利用社区的物质资源,让幼儿走出教室、教材的限制	177
二、充分利用社区人力资源,拓展幼儿的学习空间	179



三、回报社区,发挥幼儿园的教育辐射作用	181
第五章 幼儿是主题探究活动中学习的主人	183
一、幼儿是选择活动主题的主人	183
二、幼儿是探究学习的主人	184
三、幼儿是游戏分享的主人	190
第六章 对“主题探究活动”的思考与总结	194
第一节 我们的课改成果	194
第二节 开展“主题探究活动”课程实践的价值与意义	199
一、主题探究活动促进了幼儿素质的提升	199
二、主题探究活动促进了教师的专业成长	201
三、主题探究活动促进了幼儿园办学质量的提高	203
第三节 我们的课改感悟	205
一、以开放的心态真正接纳幼儿	205
二、以开放的姿态扶持幼儿	206
三、教师观察、反思与合作学习意识推动着课改的深入发展	207
参考文献	212



第一章 建构我园“主题探究活动”课程的初衷

一、学前教育现状赋予了我们课程改革的历史使命

当前在传统的教育模式下,应试教育的影响已从中小学波及幼儿园,幼儿园教育小学化现象频繁出现,表现为:孩子们循规蹈矩地接受老师传授的“正确知识”,学习、记忆无趣的数字和生字,进行机械的技能训练,使得儿童过早走出童真的、游戏化的多彩世界。这种现象的出现对于幼儿来说是残酷的,也是我们不忍的。

虽然西方先进幼儿教育思想的引入使我国幼儿教育逐步有了科学的理论体系和先进的理念支撑,但如何将先进的教育理念转化为可操作的课程体系,真正为孩子的发展服务,仍是一个摆在很多幼儿园面前的难题。在传统的课程理念支配下,教师在制定教育活动时往往忽视幼儿的认知结构和兴趣点,大多采用相对固定的课程设计模式,即根据《幼儿园工作规程》或各省编教材中各年龄段的学期、月目标来确定本班的教育目标;再根据这些具体的教育目标选择相应的教育内容;然后安排进度、分配好课时;最后精心设想即将进行的教育活动中的每个步骤和环节,并详细记录下来,写成计划。这种模式下的教育活动计划表面上看规范又整齐,既可以帮助教师在活动前做好“准备”,而且便于园长对教师工作进行指导和检查。但事实上,由于该活动中目标的定位、内容的选择、方法的确定并非有利于幼儿发展,因此会与幼儿当前的发展和需要之间产生较大的落差。尽管当前幼儿教育界已经意识到这



些问题的存在,并一直强调活动中要根据幼儿发展需要及时调整计划,但大多数教师还是不善于或不愿意根据幼儿的“最近发展区”调整自己的计划,即使有所调整,也是万变不离其宗,即不改计划的基本思路、内容和程序。在这样的课程观念、课程设计模式和实施方式支配下的活动是十分不利于幼儿生动活泼、主动有效地学习和发展的。

鉴于当前学前教育存在的问题越来越严峻,我园作为省、市级课程改革试点基地园,有责任走在教育改革的前沿,对当前的教育模式进行再审视,逐步探索出一套适于儿童发展的教学模式。15年来,我们积极开展了一系列教育教学专题研究,如“优化幼儿一日活动”“以一个学科为主线的综合教学”“创造性游戏的研究”“活动区活动的研究”“双语教学活动的研究”等。这些研究为整体课程改革奠定了坚实的基础,但是仍存在单项性与局部性的缺点。为了使我园幼儿教育的整体水平得到提高、教学质量持续稳定发展,使我园的教学探索在本省及本市起示范实验性作用,我们决心在各级领导的带领下开展整体性的课程改革。

二、“陈鹤琴教育思想”给我园的课程改革带来了深刻启发

现代教育家陈鹤琴先生是我国学前教育课程理论与实践的先驱者和奠基人。早在20世纪20年代,陈鹤琴先生就开始为改变当时国内课程模式严重脱离实际而进行幼儿教育的改革,寻求适合中国国情的幼稚园课程。他创建的幼儿教育理论和实践体系,深入浅出,符合国情,易于实践者领会和运用,具有特别的现实性和可操作性。

1999年,我园成为厦门市首家“陈鹤琴教育思想实验基地”。这对正在寻求适合儿童发展的教学之路的我们来说,是一个机遇,因为有了较为有利的条件来实践陈鹤琴先生的教育思想;同时也是一个挑战,因为我们深知推动课程改革的责任重大。怎样实践陈鹤琴的教育思想并把这些思想融入学前教育?怎样把实验基地的工作做好,并提供有价值的教育实践经验?只有进行总体上的课程改革,用科学的理论、方



法指导实践,才能在学前教育工作的实践中有所创新,有所突破,有所收获。

通过学习陈鹤琴的教育理论,我们对课程改革的目标和方式有了模糊的认识,开始改变以课堂、教材和教师为中心的传统教育模式,着力探究一种以幼儿发展为本的开放式的教育模式。经过实践研究,我们认识到儿童在学习过程中的主体地位以及其在参与中直接经验的获取对儿童发展非常重要,因此坚定了以陈鹤琴“做中教,做中学,做中求进步”的原则为指导,以游戏和活动为主要形式,实施“主题探究活动”的课程探索的决心。

三、教师们强烈的学习欲望推动了课程改革的全面开展

作为福建省科研实验基地,我园一贯重视科学研究,以科研促教改,以教改促发展。多年来,我们始终遵循《幼儿园教育指导纲要》精神及省、市课研指南要求,立足于本园实际,结合陈鹤琴“活教育”理论,以幼儿全面发展为宗旨,积极开展了一系列教育教学专题研究。我园教师在参与教学研究的实践中,专业能力得到了提高,教育观念、行为也发生了深刻的改变。在教育活动中,我们开始注意并选择幼儿感兴趣的、贴近幼儿生活的、有教育价值的内容作为活动主题;通过环境创设、到实地参观感受、探索研究来开展活动;鼓励幼儿主动与环境互动,鼓励幼儿多提问题,解决问题。但在整体性推翻传统教育模式的束缚这个问题上,老师们仍然心存忧虑。在教育活动中,有的老师仍然会担心幼儿“学不会”,不自觉地回到传统的“教师教,幼儿学”的教学模式中;有的教师对于完全脱离教学计划的指导,开展生成性的主题探究活动仍然缺乏信心。经过慎重的考虑,我们前期只在三个班级尝试开展“主题探究活动”的课程。经过一段时间的实践摸索,三个班级的主题探究活动都取得了不同程度的良好效果。受实验班级课改氛围的熏陶,其他班级的教师也纷纷向校领导提出了开展“主题探究活动”的申请。



尽管在课程改革的道路上,我们面临着重重的困难,但教师们强烈的学习、探索欲望一直推动着我园课程改革的全面、有序开展。

四、“莲花新村”社区文化丰富了我们的教育资源

随着教育改革的深入,幼教改革也经历了一个从“更新观念”到“观念如何向实践转化”的探索过程。在这个过程中,注重过程的探索与侧重目标导向的预设,尊重幼儿主体地位与发挥教师的主导作用等矛盾时时困扰着教育工作者。基于对陈鹤琴教育思想的学习和研究,我们认为:幼儿园的教学应以幼儿主题探究活动为课程主干;在主题活动课程实施过程中,教师应正确定位自己对幼儿主题学习活动的组织、指导、帮助、对话、参与、合作、支持等教育行为及功能,使幼儿的主题探究学习活动在自己生活经验的基础上展开,有自主的广阔生成空间与选择活动的自由,充分发挥环境的教育功能和幼儿探究学习的主体性,满足幼儿探索的欲望。这样,幼儿就能通过主题探究活动的学习过程,使自己的学习积极性、认知能力、知识基础、探究意识、探究能力、动手能力、创造思维、合作与分享的意识与能力、规则意识等诸方面素质得到较优的发展。

通过对国内外学前教育理论的学习,我们认识到以主题教学为主要特征的意大利瑞吉欧学前教育系统,融合了能反映当代学前教育改革与探索的新思想和新观念,为学前教育工作者提供了具有可操作性的学习样板。经过思考,我园确定了在继续拓展和挖掘陈鹤琴教育思想内涵的基础上,借鉴意大利瑞吉欧的方案教学理念,结合本园的实际情况,以“主题探究”为切入点进行整体的课程改革。

陈鹤琴的“活教育”思想告诉我们,根据幼儿的认知发展规律,儿童的学习应该走出教室,走进社会,走进自然,通过切身的体验习得对于社会和自然的直接经验。《幼儿园教育指导纲要(试行)》指出要“充分利用自然环境和社区的教育资源,扩展幼儿的生活和学习的空间”。因此,在实践中,我园积极实践“大自然、大社会都是活教材”的课程理念,充分利



用幼儿园周边的环境资源,积极开发、整合社区、家长等资源,拓展幼儿学习的场所,使幼儿的活动从狭隘的课堂走向室外,走向家庭,走向社会。

厦门市实验幼儿园位于莲花新村社区,是厦门市最早、最富有的商业区,有着丰富的自然资源和浓厚的生活气息,社区内街道整洁,花园式的小区遍布其间,绿树成荫的莲花公园点缀其中。我园教师在推行主题探究活动的过程中,充分利用了社区的教育资源,让社区内环境成为幼儿教育的活教材。例如在关于“社区”的主题活动中,教师会带孩子到社区的真实环境中,让孩子自由观察社区中的景象,认识社区的各项功能,感受社区里的人文环境,让孩子通过切身的体验,产生对社区的感性认知,更在此基础上引发孩子对“社区”主题活动的学习兴趣,提高其探索的欲望。

五、家长的素质坚定了我们的课改探索

除了社区之外,家庭也是幼儿园教育的重要延伸领域。“家园同育”是当今幼教改革的大趋势,是新时期科学教育理念的进一步渗透,有利于幼儿身心健康发展的良性教育机制的形成,也使家庭、幼儿园的各种教育资源得到了有效的利用。我园儿童的家长整体经济水平、受教育程度较高,更重要的是他们对新事物的心态开放、包容。结合儿童的生活、学习实例,我园积极向家长们介绍主题教育活动,宣导家庭教育与幼儿园教育的相辅相成的关系。通过良好的沟通互动,家长们对我园的主题探究活动认可、配合,并产生了较大的兴趣,给予了许多支持。例如:我园家长来自不同的行业,能带来多方面的主题信息,并适时介入,拓展活动的深度。有的家长出差到外地,会带一些具有当地特色的玩具和幼儿园的孩子们分享,如果适时引导,将生成许多探究点。如,一家长给班级送来从青岛带回来的一艘船模型,立刻引起孩子们的好奇,于是围绕“船”的话题就拉开了序幕。接着家长还帮忙收集了很多关于船的图片,



以及可用来进行主题操作的废旧材料。部分家长还会带孩子到海边去,有意识地引导孩子观察船只的不同种类、外形特征等。从事海洋研究的家长会很乐意到幼儿园来为孩子们讲解有关船只的知识。家长们的参与对于提高孩子们的求知欲望以及学习的热情都起到很大的作用。

在陈鹤琴教育思想的指导下,我们传承了 20 多年的教学实践经验和研究成果,并创新性地利用社区、家庭等有利资源,开展以幼儿为主体的主题探究活动。我们相信随着该课题研究的深入开展,必将促进幼儿园的发展以及教师和幼儿的共同成长。

第二章 “主题探究活动”园本化的实践

第一节 我园传统的课程模式存在的问题

在系统性地开展课程改革前,我园的一日活动安排主要设计为:早上孩子入园后有两节以教师主导的集中教学活动,每天的教学内容均按照语言、常识、计算、美术、音乐和体育随机安排;集中教学之后是幼儿集体活动的时间;下午是幼儿创造性游戏的时间,游戏内容围绕着角色扮演、绘本和音乐的即兴表演,以及建构类游戏展开。

随着西方先进的幼儿教育思想的引进,我园结合我国先进的教育思想对其进行再学习,且对我园当前的教学活动进行了审视和反思,逐渐认识到当前的幼儿园教学方式对幼儿发展的不利影响。具体表现在以下方面:

首先,教育中没有“孩子”。在传统的集体化教学中,教师占据了绝对的主导地位,在内容的选择以及上课方式上,并不是以幼儿为主体的。在教学活动中,教师关注最多的是“如何教”而不是幼儿“如何学”,不少教师都在“教什么”和“怎么教”上面下功夫,每天的大部分时间花在研究教参、教材上,而很少顾及幼儿的想法、兴趣和爱好,因此,教师教得辛苦,幼儿学得辛苦。教学的目标及内容并不适合幼儿的个性化成长。

其次,教学内容的安排过于随机,缺乏整合性。园内每天的教学内容都是根据每月的计划或者是随机安排的,每天的教学内容并没有直接的关联,因此教师容易陷入错误的“由下而上”的课程视觉,把课程分离



成一门门的科目。在教学实施上,教师占据了主导性地位,而忽视了幼儿与家长也是教学内容的实施者。

第三,幼儿的活动场所仅局限在幼儿园内,缺乏对社区资源的有效利用,不利于扩大幼儿学习探索的空间。课程内容也因此而受到局限,不利于幼儿的想象力和探索欲的培养。

最后,原有的教学模式为教师提供了固定的教参和教案,教师只要按部就班地根据提前预定的教学计划,结合教材来开展教学活动。如此机械化的教学方式容易使教师失去学习的自主性和工作的积极性,长久下去,更会导致教师职业倦怠感的产生。

由于意识到我国传统教学模式的弊病,我们在上级领导的指导下,开始实施课程改革的探索,开展以幼儿为主体的主题探究活动,其主题大多来自于幼儿的生活和兴趣。该课程模式打破了原有的传统课程模式的限制,要求教师在组织活动时要具有灵活性。因此,在主题探究活动的探索中,教师原有的计划容易与幼儿的需要产生矛盾。具体表现为:1. 教师在计划中选择的内容常常不符合幼儿的兴趣,尤其是他们当时的兴趣;而幼儿感兴趣的问题,特别是在其生活、学习过程中突然产生和发现的、他们急于想知道和解决的问题,也无法及时纳入到课程与教学过程中来。2. 教师在计划中预先设想的教育目标、教育过程的重难点等,与实际的活动进展及幼儿的兴趣点、关注点不一致。为了使预定的目标能够达到,使预想的教学步骤能够有条不紊地进行下去,教师常常有意无意地忽视或排斥幼儿提出的一些教师也认为有价值的问题和想法。在活动中虽然教师们也重视创设环境,为幼儿提供一些自由探索和表达的机会,但在活动过程中往往由于担心时间不够而只能匆匆掠过。这样一来,活动过程就成了展示计划的过程,而不是真正为幼儿的发展服务。

由此可见,要想让幼儿真正成为学习的主人,在活动中充分发挥幼儿的主体性,让幼儿园的课程与教学真正为幼儿服务,我们必须在课程



改革的实践中,保持头脑清晰,在反思中发现问题、解决问题,以求整体性地改变已经习惯的课程设计模式(包括观念和做法),变教师设计课程为师生共同建构课程。

第二节 我们对新课程的理性思考

一、我们的幼儿学习观

(一) 学习与发展是每一个幼儿的权利

每一个幼儿都有权利接受教育,发展自己的潜能,获得良好的人生开端。教育要面向每一个幼儿,促进每一个幼儿获得全面的、基本的发展,与他们的性别、语言、社会出身、经济状况、民族、宗教信仰等无关。

(二) 幼儿学习与发展的客观规律是教育的前提

儿童早期的学习与发展有着不以人的意志为转移的规律与特点,家庭、幼儿园乃至全社会都要认识、理解和尊重幼儿学习与发展的客观规律。幼教机构和家庭教育都要尊重幼儿学习与发展的客观规律,保护幼儿与生俱来的好奇心和渴望学习的宝贵天性,珍惜幼儿生活的独特价值,使幼儿拥有快乐童年。幼儿在发展水平、能力、经验、学习方式等方面存在着个体差异,需要成人接纳和尊重。

(三) 幼儿是在生活和游戏中学习的

生活是幼儿学习与发展的源泉,幼儿园和家庭教育要充分挖掘和利用幼儿一日生活中的宝贵资源和教育契机,寓教育于生活之中。

爱游戏是幼儿的天性,游戏是幼儿的基本活动,幼儿正是通过各种游戏进行学习和获得发展的。成人要为幼儿创造游戏的物质环境和条件,支持幼儿与伙伴的共同游戏,亲身参与幼儿的游戏,引导幼儿在游戏中学习。

(四) 幼儿是在与环境 and 人的积极互动中获得发展的

适宜的环境对幼儿的学习与发展至关重要,成人要为儿童创设积极



的、富有支持性的环境,让幼儿在与环境的积极互动与主动探索中,获得有益的经验。

幼儿需要良好的精神氛围和人际关系,需要成人的关怀、接纳、尊重、激励。幼儿需要在与成人的交往中感受到安全、温暖与支持;幼儿喜欢模仿,成人的言行举止是幼儿学习的良好榜样。

二、我们的教师观

传统幼儿园教育活动中,教师是主宰活动过程的权威指导者,幼儿处于被动接受的状况;教师片面与幼儿群体单一互动,缺乏与幼儿小组或个别幼儿的多形式互动;教师多以范例要求幼儿模仿,使幼儿难以主动向教师质疑或表达看法,也难以产生幼儿同伴之间讨论合作的互动行为。这种状况不利于幼儿创新性的充分发挥,不利于幼儿主动参与活动过程,体验主动获得成功的愉悦。为纠正这一弊端,《幼儿园教育指导纲要(试行)》明确要求:“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者,关注幼儿在活动中的表现和反应,敏锐地察觉他们的需要,及时以适合的方式应答,形成合作探究式的师生互动。”在新课程的实施中,我们改变了传统的观念,探索建立新型的师幼互动模式,强调教师在活动中始终扮演的是一个倾听者、观察者、记录者、引导者和欣赏者的角色。

倾听者。活动中教师是一名合格的倾听者,倾听的行为让幼儿相信教师对他们的关注、尊重和欣赏;倾听意味着赋予对方以价值,对他们说的话乐于接受;倾听既丰富了倾听者,又刺激了讲话者。如,在探讨“鸡蛋要几天才能孵出小鸡”时,孩子们发生了争论,吵得不可开交,教师面对这种情况并不因为场面的混乱而对幼儿加以制止,而是以一种赞许的角度来看待,鼓励他们对这个问题的继续探讨下去。这种环境支持促使幼儿与教师互动,与同伴互动,使讨论更加投入,幼儿主动表达自己想法的能力进一步得到提高,创造性也得到发展。互动中教师和幼儿的心灵交流也更加深入了。



观察者。当孩子活动时,教师是一个观察者,在一旁观看,向孩子提出问题,促使孩子们去思考他们在做些什么。教师启迪孩子思考各种不同的可能性,了解幼儿的言行,适时给予积极的引导,诸如可向孩子提出值得考虑的建议,但并不一定要求孩子采用。在这种宽松的环境中,孩子们可以海阔天空地发挥自己的想象。

记录者。幼儿活动时,教师总是忙于记录。记录让教师及时得到第一手材料,及时了解幼儿在活动中对生活经验的描述,了解他们即将从事的某项工作的设想,并以此作为教学策略修正与调整的基础、想法的来源及创新的诱因。记录下来的丰富资料不仅可以加深教师对每个幼儿发展进程的了解,还可以作为教师之间讨论的依据,从中选择合适的方式来帮助每个幼儿发展和学习。在记录的过程中教师的专业水平不断提高,为展示更为良好的师幼互动提供了绝佳的机会。教师及时将幼儿对活动的疑问、评论展现在照片的旁边,一方面体现了对幼儿的重视,使幼儿对自己的行为更加充满信心,另一方面也促进家长们的深入参与。

欣赏者。当幼儿正忙于成人以为是一个无益的活动,或者是徒费力气、不会解决问题的活动时,教师又是一个予以接纳的欣赏者,询问幼儿的意图,并且让他们了解、寻找更适合他们的方法。例如,幼儿被吸引到某一具有创造性的活动中时,常常手忙脚乱,很难做到整洁,教师如果对此进行干预,硬让他们保持整洁,很可能会扰乱幼儿的创造性活动过程。

引导者。当孩子们面对困难时,教师启发幼儿思考或暗示各种可能解决问题的策略,从而予以支持。在活动中,幼儿之间可能会为了一个问题而争论不休,这时教师以一种欣赏的角度来看待他们的争论,允许他们大胆质疑,及时将信息、思想、情感反馈给教师。一个微笑、一次点头、一个肯定性的手势、一句赞扬的话等,对幼儿而言都意味着被重视和接纳,从而促进他们进一步探索学习。