



学前教育专业系列教材

学前儿童

社会教育

张明红◎编著

XUEQIANERTONG
SHEHUIJIAOYU



华东师范大学出版社



学前教育专业系列教材

学前儿童

社会教育

张明红◎著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学前儿童社会教育/张明红编著. —上海:华东师范大学出版社,2007.12
(学前教育专业系列教材)
ISBN 978-7-5617-5805-2

I.学… II.张… III.学前儿童-社会教育-高等学校-教材 IV.G611

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 204887 号

学前教育专业系列教材 学前儿童社会教育

编 著 张明红
策划组稿 大中专教材事业部
项目编辑 曹利群
文字编辑 田 青
责任校对 王丽平
封面设计 卢晓红
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsbook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 苏州永新印刷包装有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 13
字 数 225 千字
版 次 2008 年 02 月第一版
印 次 2008 年 02 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5805-2/G·3367
定 价 26.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

编委会名单

编委会主任 朱家雄

编委会副主任 王鸿业 黄瑾

编委会委员 (以姓氏笔画为序)

李生兰 张明红 周念丽 庞建萍

林琳 施燕 柳倩 袁允伟

陶保平 蔡红

目 录

第一章 学前儿童社会教育概述	1
第一节 学前儿童社会教育的发展	1
第二节 学前儿童社会教育的研究对象	6
第三节 学前儿童社会教育的研究方法	9
第二章 学前儿童社会性发展的影响因素	15
第一节 个性对学前儿童社会性发展的影响	15
第二节 家庭对学前儿童社会性发展的影响	23
第三节 幼儿园对学前儿童社会性发展的影响	29
第三章 学前儿童社会性发展与教育	35
第一节 学前儿童自我的发展与教育	35
第二节 学前儿童依恋的发展与教育	47
第三节 学前儿童同伴关系的发展与教育	55
第四节 学前儿童性别角色的发展与教育	63
第五节 学前儿童亲社会行为的发展与教育	76
第六节 学前儿童攻击性行为的发展与教育	84
第四章 学前儿童社会教育的目标与内容	94
第一节 学前儿童社会教育的目标	94
第二节 学前儿童社会教育的内容	101
第五章 学前儿童社会教育的方法与途径	106
第一节 学前儿童社会教育的方法	106
第二节 学前儿童社会教育的途径	112

第六章 学前儿童社会教育活动的设计与实施	118
第一节 学前儿童社会教育活动设计的原则和程序	118
第二节 学前儿童自我教育活动的设计与实施	124
第三节 学前儿童社会环境与社会规范认知活动的设计与实施	130
第四节 学前儿童人际交往教育活动的设计与实施	138
第五节 学前儿童多元文化教育活动的设计与实施	144
第七章 学前儿童社会教育评价	150
第一节 学前儿童社会性发展评价	150
第二节 学前儿童社会教育活动评价	163
第八章 学前儿童问题行为的干预与矫正	167
第一节 学前儿童问题行为的表现特征及其成因	167
第二节 学前儿童问题行为的干预技术	171
附录 《学前儿童社会教育》教学大纲	189
主要参考文献	196
后记	201

第一章 学前儿童社会教育概述

XQETSHJY

经过大约一个世纪的时间,学前儿童社会教育从零星的、片段的思想逐渐发展至今,成为系统化的、具体的理论体系,并在学前教育中取得了合法地位。从学前儿童社会教育的历史发展来看,它还是一门较为年轻的、介于儿童发展心理学与学前教育学之间具有边缘性质的学科,以研究儿童的社会性发展为主要目标,以增进儿童的社会认知、激发社会情感、引导社会行为技能为主要内容。本章主要通过梳理学前儿童社会教育在国内外的发展历程,厘清学前儿童社会教育的定义,在此基础上介绍学前儿童社会教育领域常用的一些研究方法等。

第一节 学前儿童社会教育的发展

一、我国近现代学前儿童社会教育的发展

纵观我国学前教育近现代发展历史,我们可以发现,学前儿童社会教育从最初只有片段的、缺乏系统的思想,发展到逐步形成完整的、较为系统的观念,并出现在幼儿园课程之中,经历了漫长而又曲折的过程。其主要有三个阶段:

(一) 第一阶段:20 世纪初—20 世纪中叶

1904 年 1 月,清朝政府出台了我国第一个幼儿教育法规——《奏定蒙养院章程及家庭教育法章程》(以下简称《章程》)。其中第一章第一节“保育教导要旨”中有四条要求,第一、第三条提出了培养幼儿身心健康、个性良好、行为端正的目标和要求,第二、第四条则提出了量力适宜、正面教育、运用榜样和环境的原则和方法。这一保育教导要旨凸显了蒙养院应实施做人教育的目标和任务。第一章第二节则规定应设置幼儿易懂的、有趣的、与小学迥然有别的条

目,如游戏、歌谣、谈话、手技等,这些活动均应围绕学前儿童爱众乐群、涵养德性的宗旨进行,尤应以游戏和谈话为主。由此足见《章程》对学前儿童社会教育的重视程度。之后创办的蒙养院和幼稚园基本上遵循《章程》的要求,在幼儿园设置的有关科目中,直接呈现或间接地蕴含《章程》的目标、内容与方法等。但是,当时我国的这些幼教法规、章程基本上是照搬照抄日本的,受日本幼教的影响非常大。

“五四”时期的思想解放运动带动了教育战线的改革,涌现出一批学前教育革新家,其主要代表人物是陈鹤琴、张宗麟等人。他们开辟了学前教育中国化、科学化的道路,并开始创建我国学前儿童社会教育。陈鹤琴先生非常关注学前儿童的社会教育,他把“社会”和“生活”作为组织幼儿园课程的两大中心。他提出著名的“五指活动”课程,即儿童健康、儿童社会、儿童科学、儿童艺术、儿童语文五个方面,其中儿童社会包括朝夕会、周会、纪念日集会、每天的谈话、记忆政治常识等。在他的活教育理论体系中,更是把“做人”作为三大纲领之一,即做人,做中国人,做现代中国人。他认为:做一个真正的人,必须热爱人类,热爱真理,以“世界一家”的思想为人类最终目标;做一个中国人必须热爱自己的国家,热爱自己的同胞,为自己国家的兴旺发达而努力;做一个现代中国人,必须考虑中国现代社会对人的要求,勤奋学习,掌握知识,为祖国的繁荣富强而努力。张宗麟先生在20世纪30年代初出版了《幼稚园的社会》一书,这是我国幼教史上最早全面、深入地论述学前儿童社会教育课程及其实施的著作。该书详细论述了幼儿社会生活的思想,十分强调幼儿生活的社会倾向。总之,这一阶段,社会教育、社会课程作为幼儿园教育、幼儿园课程的有机组成部分逐渐得到确立,社会课程的结构、体系以及实践都得到较大的发展。

(二) 第二阶段:20世纪中叶—20世纪90年代中期

1996年,国家教育委员会正式颁布《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》),这是学前儿童社会教育发展第二阶段的主要标志。在建国以后的很长时间内,幼儿园课程结构中取消了社会领域课程,而以“常识”或“思想品德”课程来代替。实际上,“常识”包括“社会常识”和“自然常识”两个部分。其中“社会常识”更多地体现了社会内容中的知识层面,局限在社会环境中的社会机构、社会成员等方面的认知,不可能做到全面促进学前儿童的社会认知及其社会性发展。因此,以“常识”课程来替代“社会”教育课程是不科学的。

同样,学前儿童社会教育也不等同于“品德教育”。品德作为个体依据一定的社会道德行为规则行动时所表现出来的某些稳定的特征,只是社会教育

发展目标中的一部分,是社会道德在人身上的具体化。因此,作为个人社会品质的灵魂,品德不可能泛指或涉及所有个人生活的社会属性,它只能包含在社会性之中。这样,思想品德教育也只能包含在社会性教育之中了。社会教育是以情感——社会性为发展目标的。社会性是指人在形成自我意识、进行社会交往、内化社会规范、进行自我控制以及进行其他社会活动时所表现出来的心理特征。由此可见,品德不是社会性发展的全部,而是社会性中与社会道德有关的部分,社会性比品德的内涵更为宽泛。在学前儿童社会教育中,有很多不涉及品德但与学前儿童社会性发展密切相关的内容。如果我们将二者割裂开来,在实践中就会使两者都得不到应有的发展。

《规程》中提出幼儿园保育和教育的四大目标,其中之一是学前儿童社会领域教育,如“萌发幼儿爱家乡、爱祖国、爱集体、爱劳动、爱科学的情感,培养诚实、自信、好问、友爱、勇敢、爱护公物、克服困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德行为与习惯以及活泼开朗的性格”。《规程》还对幼儿园的品德教育进行了正确的定位,指出“幼儿园的品德教育应以情感教育和培养良好行为习惯为主,注重潜移默化影响,并贯穿于幼儿生活以及各项活动之中”。《规程》的颁布,对建立与完善幼儿园社会领域课程提供了法规、政策及理论上的支持。

(三) 第三阶段:20世纪90年代中期—现今

2001年7月,国家教育部颁发《幼儿园教育指导纲要》(试行)(以下简称《纲要》),这是学前儿童教育发展第三阶段的主要标志。《纲要》对幼儿园课程具有直接指导意义的纲领性文件。《纲要》将幼儿园课程相对划分为健康、语言、社会、科学、艺术五大领域,其中的社会领域部分将社会教育的目标、内容和要求、方法和途径等进一步具体化,使幼儿园学前儿童社会教育课程的设计和实施了明确的原则和方向。从此,学前教育学界开展了大量的理论和实践研究,许多学前教育工作者创造性地设计和实施了一系列社会教育活动,有效地促进了我国学前儿童社会教育活动教学和科研的开展。

二、世界学前儿童社会教育的发展

学前儿童社会教育的理论和实践研究是近30年来国际学前教育界关注的热点问题之一。从20世纪80年代开始,许多国家对20世纪60—70年代以“智力开发”代替早期教育的倾向进行了深刻的反思。1985年,在日

本召开的日、欧、美幼教峰会上,人们审视和反思了早期教育中将学前儿童的发展等同于智力发展的错误倾向,呼吁教育从“智育中心”转向促进学前儿童富有个性的全面发展,特别是社会性和情感的发展。从此,世界各国都非常重视学前儿童的社会教育,把社会领域课程作为幼儿园课程的重要组成部分之一。在许多国家新颁布的学前教育纲要和其他相关文件中,学前儿童社会性发展和培养都被放在突出的位置上。

日本非常重视学前儿童的社会教育。1989年,日本文部省颁布了新的《幼稚园教育要领》,提出了幼稚园教育的五大目标:一是培养幼儿健康、安全、幸福的生活所必需的生活习惯、态度,为培养健全的身心打下基础;二是培养幼儿对他人的爱心与信任感,启迪自主意识与他人合作的态度,萌发良好的道德品行;三是培养幼儿对自然界与周围事物的兴趣与关心,启迪丰富的情操和思考问题的能力;四是在日常生活中培养幼儿对语言的兴趣与关心,乐于说听的积极态度及对语言的感受力;五是通过多种多样的体验,培养丰富的感受与创造性。以上的目标几乎都与学前儿童社会教育有密切的关系。

1998年6月,在日本《教育新闻》公布的“教育课程审议会”报告中,进一步明确了从幼儿期开始的“心灵的教育”,即从幼儿园到高中的“宽松”教育,提出“培养儿童的生存能力”,以及“适应社会的变化,自己发现课题,自主学习、主动思考,自主判断、行动,更好地解决问题的素质和能力;丰富的人性,自律、合作、关心他人、有一颗感动的心”等等。在其全国课程标准修订中,又提出了“培养具有丰富人性、社会性,具有在国际社会中生活的自觉意识的日本人”等具体目标。而幼儿园的任务则是“重视幼儿的需要、自发性、好奇心等,培养做人所必需的基础素质”。从中不难看出日本对儿童个性和社会性培养的重视程度。

美国则将学前儿童的全面和谐发展与学校教育的成败联系在一起。全美最大的早期教育家组织——全美早期教育协会于1996年颁布的《0—8岁教育方案》(被美国人誉为早期教育的圣经)中明确指出:“一个高质量的早期教育机构应该能够提供一种促进儿童身体、社会、情感以及认知发展的、安全的保育环境。”“适宜的教育应当顾及到儿童所有领域的发展”,“忽视非智力因素的发展,违背了儿童身心发展的规律。不能使每个儿童全面发展,常常是学校教育失败的基本原因。”特别是美国的幼儿园课程有一个“社会研究”的领域。美国的社会研究委员会认为,“社会研究”可以被定义为一个课程领域,它的目标源自现代民主社会中公民的本质。它从社会科学和其他学科中提取教育内容,反映幼儿个人的、社会的及文化的经验。幼

儿的社会学习必须是具体的,使幼儿投入到做事及感受、体验的过程之中。社会学习必须帮助幼儿成为家庭、社区、国家及世界中积极主动的、能胜任的成员。社会学习是本质的人类活动,是生活中自然发生的部分,它包含内容和过程两个方面的学习,强调信息处理过程,强调决策和问题解决,关注自身价值的实现。

英国 1998—1999 教育改革议案中提出,要加强道德教育、培养基本的公民意识,使所有儿童懂得诚实、自强、责任心和尊重别人的价值观,形成适合现代社会的行为规范和伦理道德。在学校课程和评定当局公布的 5 岁儿童应达到的目标中,放在首位的是品德和情感教育。

法国幼儿教育的第一目标就是发展和谐人格,促进儿童情绪的成熟与社会化。1995 年颁布的《幼儿学校课程大纲》中,强调把幼儿作为一个“人”来培养,发展他们的主动性、参与性。法国幼儿教育主要是把幼儿引向社会化,使他们从参与同伴与成人的活动中认识自己,认识环境,了解人际关系,学会克制自己的情绪,禁止过分情绪化,排除攻击性;知道与人合作,建立良好的人际关系,养成团结生活的习惯,塑造健全的人格;引导幼儿学习自己的文化,分辨并欣赏别人的文化等等。这些目标要通过一系列的课程活动来实现,如参观、访问、沟通、实验、操作以及其他形式多样的协作活动。

法国的这种全人教育思想在韩国政府 1995 年通过的《新教育体制改革方案》中也有充分的体现。韩国把培养健康、爱美、有道德和自主的人作为全人教育的目标。

新西兰教育部提出了早期教育的五大目标即健康、归属感、价值感、人际交往和探索。从中可以看出新西兰的幼儿教育非常重视培养儿童、家庭、社会的和谐关系,培养儿童安定的情感。

我国台湾地区在 1987 年颁布的《幼稚园课程标准》中涉及学前儿童社会教育的有这样一些内容:“对自然及社会现象表现关注与兴趣”,“喜欢参与创造思考和解决问题的活动”,“适应团体生活,并表现互助合作、乐群、独立及主动自发的精神”,“学习欣赏别人的优点”,“与家人、老师、同伴及他人保持良好关系”等等。

由此可见,学前儿童社会教育是国际学前教育界共同关注的重要课题。我们在继承和发扬我国学前儿童社会教育优秀传统文化的同时,应充分借鉴和吸收国外有关学前儿童社会性发展与教育的先进理论与实践,不断完善和发展我国学前儿童社会教育课程体系,提高学前儿童社会教育的成效。

第二节 学前儿童社会教育的研究对象

学前儿童社会教育是研究学前儿童社会性发展的现象、规律及其教育和训练的一门科学,是以发展儿童的社会性为主要目标,以增进儿童的社会认知、激发社会情感、引导社会行为技能为主要内容的教育。要想真正了解学前儿童社会教育的研究对象,必须掌握个性、社会性和社会化这三个概念及其相互关系。

一、个性

个性主要是指在生物基础上受社会生活条件制约而形成的独特而稳定的、具有调控能力的、具有倾向性的各种心理特征的总和。个性结构是多层次、多侧面的,由复杂的心理特征的独特结合构成的整体。

学前儿童个性发展的心理结构主要包括自我调控、个性倾向性和个性心理特征等三个系统。自我调控系统是个性形成和发展的前提,是个性发展和成熟的动力基础。这主要是指自我意识对个体心理和行为的调节、控制系统,使人的活动具有目的性、自觉性、计划性和能动性,包括自我意识、自我情感体验和自我调控三个方面。个性倾向性系统是个性结构中最活跃的因素,是人活动的内在动力,标志着个性活动的方向性和指向性。这主要是指决定一个人的态度和对现实的积极性、选择性的动力系统,包括需要、动机、兴趣、理想、信念、价值观、人生观和世界观。个性心理特征系统是指个人稳定的心理特点,包括性格系统、气质系统和能力系统。

二、社会性

从儿童发展心理学和学前教育学的观点来看,学前儿童社会性发展既受心理因素的制约,又受社会因素的制约。它是指儿童在其生物特性基础上,与社会生活环境相互作用,逐渐掌握社会规范,形成社会技能,学习社会角色,获得社会性需要、态度、价值,发展社会行为,并以独特的个性与人相互交往、相互影响,适应周围社会环境,由自然人发展为社会人的社会化过程中所形成的儿童心理特征。

学前儿童社会性发展的心理结构主要包括社会认知、社会情感、社会行为技能、自我意识、道德品质和社会适应等方面。社会认知是指儿童对

自我与社会中的人、社会环境、社会规范等方面的认知；社会情感是指儿童在社会生活、社会交往中的情感体验，包括积极情绪、情绪表达与控制、依恋感、愉快感、羞愧感、同情心、责任感等；社会行为技能是指儿童在与他人交往和参与活动时所表现出来的行为技能，包括交往的技能，倾听交谈的技能，非言语交往的技能，辨别和表达自己感情的技能，合作、轮流、遵守规则、解决冲突等技能；自我意识是指儿童对自我以及自我与周围关系的意识，包括自我认知（自我概念、自我形象、自我评价、独立性等）、自我情感体验（自尊心、自信心、自我价值感、成就感、进取心等）、自我控制（自制力、自觉性、坚持性、自我延迟满足等）；道德品质是指社会道德现象在儿童身上的反映，即儿童内化了的道德规范，养成良好的道德行为习惯，包括关心他人、乐群、合作、诚实、分享、助人、有礼貌、守纪律等品德和良好的道德行为习惯；社会适应是指儿童能够逐渐学会接受新环境，适应矛盾冲突情境的能力，包括初步形成对新环境的适应能力，对陌生人的适应能力，对同伴交往的适应能力，独立地克服困难，处理社会生活中简单问题的能力，学会做事，学会生活。

我国学者杨丽珠等(1994)的一项研究表明，我国儿童的社会性主要由以下七个因素构成：①社会技能，包括遵守群体规则、侵犯性行为的自我控制、诚实、行为坚持性、竞争与合作等；②自我概念，包括独立性、自我归因、自我评价、自我形象、自尊心和自信心、独立解决问题的能力等；③意志品质，包括自控能力、面临两难情境时的果断性、克服困难的能力、自我服务能力等；④道德品质，包括移情、利他心、同情和怜悯、互惠和分享、遵守社会规则、同情和依恋父母等；⑤社会认知，包括对行为动机和后果的分辨能力、对同伴意见的理解和采纳能力、角色承担能力、对成人要求的理解和采纳能力、对社会和道德规则的理解能力等；⑥社会适应，包括对新环境的适应能力、对陌生人的适应能力、对同伴交往的适应能力等；⑦社会情绪，包括特殊情况下的情绪状态、与同伴交往时的情绪状态等。

学前儿童社会性的发展是儿童社会化的产物，而个性是个体生物因素和社会化的综合结果。因此，二者有着本质的区别。具体地说，个性是学前儿童个体经常出现的、比较固定的、本质的心理特征的总和，社会性则是个体在与社会生活环境相互作用的过程中所表现出来的心理与行为特性。同时，学前儿童的社会性和个性又有显著的联系。学前儿童的个性和社会性发展所涉及的领域是不同的，两者只有协同发展，才能有益于儿童健康成长，更好更快地适应社会。

三、社会化

社会化是个体在特定的社会和文化环境中,通过与环境的交互作用,逐渐形成适应于该社会所公认的行为方式,由自然人发展成为能够适应社会生活的社会人的过程。社会化是一个将社会规范逐步内化的过程,是经过个体与社会环境的相互作用而实现的。在学前教育中,通常所说的儿童社会化,是指儿童在一定的社会条件下逐步独立地掌握社会规范,正确处理人际关系,从而适应社会生活的心理发展过程。

社会化与个性化相辅相成,是儿童心理发展过程的两个不同侧面。儿童的社会化是一个积极主动的发展过程。由于每个人都具有自己独特的活动、经验和不同的遗传基础,因此每一个儿童都以自身的认知结构和经验系统去接受社会化,都以自己特有的风格、速率和程度进行社会化。从这个意义上说,儿童的社会化本质上是儿童心理的社会分化,即个性化。儿童社会化使其个性良好地适应社会生活,个体的社会化程度越高,对社会生活的适应性也就越强。儿童自出生以后,随着认知能力和自我意识的发展,逐渐从依靠简单反射应付环境到能适应社会生活,这是一个人从自然人向社会人发展的过程。因此,儿童社会化本质上是儿童内部心理感知的扩大化、反映复杂化和表现间接化的过程。

个体社会化具有一系列特点,其表现为:第一,个体的社会化有其遗传素质基础。人类的遗传素质是由上代人为下代人提供的、有利于人类从事社会活动的特殊素质。它是通过人类长期社会实践而不断受到社会影响的,为适应人的活动而逐渐形成与发展起来的一种特殊功能。因此,这种素质本身就包含了人类实践活动的社会因素,并且以生物体内的物化形式遗传给后代。所以,人类这些特殊遗传素质体现了对环境因素的内化作用,从而为人的社会化奠定了生物学基础。第二,个体的社会化通过个体同与之有关系的其他个体及团体的相互作用而实现。儿童从呱呱坠地就开始与社会上的人发生联系,进行交往,接受影响。第三,个体的社会化是共同性与个别性的统一。同一国家、同一民族、同一地区,其社会成员有一些共同的心理倾向,比如东方人比较注重情感,家庭观念较重;西方人则富有进取心和冒险性,家庭观念比较淡薄。又如我国南方人为人比较精明,情感比较细腻;而北方人则为人比较豪爽,情感比较粗犷。但是,个体的社会化又有其独特的一面,因为社会化是随着每个人所具备的遗传特性、生理需要和状态而有选择地形成的。人们即使生长在相同的环境中,他们的社会行为和社会意识也不尽相同。第四,个体的

社会化贯穿其一生。个体自出生时,就开始在接受社会对其施加的影响。在人生的每一个时期,从婴儿期、幼儿期、儿童期、青少年期、成年期,一直到老年期,无时无刻不在接受社会影响,不断进行社会化。在不同时期,社会化的内容、要求以及进程等是不同的。

社会化的内容可以分为政治社会化、民族社会化、法律社会化、性别角色社会化、道德社会化等等。政治社会化的个体,总是赞成或反对某一种政治制度。任何时代、任何国家都非常重视从儿童早期就开始培养忠于自己的国家以及社会制度的公民。民族社会化,就是使自然人成为具有民族意识的人的过程,使每个人都能尊重本民族的风俗习惯与民族传统,具有民族自豪感。法律社会化就是使人们能按照法律制度来调节自己的行为。不同的国家、不同的社会有不同的法律制度,学习法律知识可以更好地遵守国家的法律。性别角色社会化就是按照社会上规定的性别角色的要求来支配自己的行为。道德社会化就是使人们按照道德标准来支配自己的行为,在社会中为了维护人们的共同利益,协调彼此关系,便产生了调节人们行为的标准,使个人的行为能够根据社会道德标准来进行。

个体在一生中所经历的社会化有许多不同的类型,有早期社会化、预期社会化、发展社会化、反向社会化和再社会化等等。早期社会化是发生在生命早期的基本的社会化,主要使儿童掌握语言、学习本领,使儿童将社会规范与价值标准内化,与周围人建立一定的感情,了解他人的思想与观点。预期社会化是引导人们学习今后将要扮演的角色,如各级各类的职业技术学校制订的培养目标、课程设置、开展的活动等,都是对学生进行职前培训,使他们将来能担当相应的角色。发展社会化是在早期社会化的基础上进行的,不断地提出新的社会规范和新的社会要求,承担新的任务,扮演新的角色,对已有的社会规范、社会要求等加以补充、改组和替换等。反向社会化是指年轻一代将新的社会文化知识和社会经验传递给年长一代。现代社会这种现象十分普遍。再社会化是指个体舍弃过去接受的某些社会规范和价值标准,重新学习社会所要求的社会规范与行为方式的过程。再社会化经常在人们部分或全部脱离了他们以前的社会生活环境的情况下出现。

第三节 学前儿童社会教育的研究方法

学前儿童社会教育的研究方法很多,这里主要介绍观察法、调查研究法、

实验研究法、档案研究法、个案研究法和行动研究法等。

一、观察法

观察法指对儿童团体生活的正常活动进行的系统观察,以获得数据做出结论的研究方法。在20世纪30年代以前,它是儿童社会性发展研究的主要方法。研究者首先对儿童在幼儿园和学校的行为进行观察,然后对这些在自然情境中发生的行为和事件进行总结描述。如学前专业本科生为了撰写毕业论文的需要,对学前儿童在幼儿园游戏中人际交往的情况进行长期、系统的观察,从而在儿童交往的动机、交往的形式、交往的表现和交往的发展等方面获得了丰富而又充实的第一手资料。运用观察法来研究儿童的社会性发展,必须注意以下几点:

第一,必须进行连续性观察,即对同一个观察对象的同一个问题要做多次、连续性的观察,多次观察可以发现研究对象的心理活动的稳定性,这样得到的观察结果才具有一定的信度和效度。

第二,必须进行轮换性观察,即对同一个课题应该变换几次对象进行重复观察,以验证同一类研究对象的心理活动是否具有同样的变化。如果变换了的研究对象对同一课题有基本相同的心理变化,这样获得的资料才具有可信度。

第三,必须进行隐蔽性观察,即研究者的观察活动要力求让被研究者不易觉察,这样才能使被研究者自然真实地流露出心理活动的变化,否则容易出现种种假象——“迎合心理”和“逆反心理”。例如在家庭互动观察中,研究者让母亲在父亲不知道的情况下观察记录孩子和父亲的互动情况,然后由一位研究者到家中进行观察记录。比较两次观察结果,发现在后一种情况下,儿童父亲的积极行为要比第一种情况增加一倍多。

有时候,隐蔽性观察可以在特殊的观察实验室里进行。研究者通过单向透视的“观察窗”,任意地观察每一个研究对象。研究者也可以通过扮演实习老师或其他参观者,多次下幼儿园或家庭,待儿童习以为常后,再进行观察记录,这样就可以获得可靠而有效的资料。

在实际运用中不难发现,观察法既有一定的优点,又有明显的不足。它的优点是:对于所研究的对象在没有施加任何外来影响的情况下,能够掌握研究对象许多生动活泼的实际材料,资料的信度和效度都比较强。它的不足是:研究者对于被研究者的情况即使了解得很清楚,因其研究对象有其特殊性,很难把研究成果运用于其他的研究团体中。如观察某一城市某幼儿园中班儿童对

公有玩具和私有玩具与同伴分享的情况,得到的结论是他们对公有物品不能分享,而对私有物品却能很好地与同伴分享。研究者分析认为:现在,儿童的家庭经济条件相对比较好,为儿童购买的玩具比较多,当儿童把自己玩过的玩具带到幼儿园给小朋友玩,便十分大方。而幼儿园的玩具由于种种原因,儿童却不能经常玩,因此与同伴分享情况就很不理想了。那么,这个幼儿园的儿童对玩具的分享结论能否用于这个城市的其他幼儿园吗?农村幼儿园儿童同伴分享玩具情况又是如何呢?恐怕不能简单地以此推论。

二、调查研究法

调查研究是根据对所研究的问题进行调查,收集材料,然后做统计分析,最后做出结论的研究方法。这里主要介绍访谈法和问卷法。

(一) 访谈法

访谈法是一种研究性交谈,是研究者通过口头谈话的方式从被研究者那里收集第一手资料的研究方法。这是社会科学研究中常用的研究方法。访谈与日常谈话不同,访谈是一种有特定目的和一定形式的研究性交谈,而日常谈话是一种目的性比较弱、形式比较松散的谈话方式。两种交谈方式都有自己的谈话规则。双方一旦进入交谈关系,就会自动产生一种默契,不自觉地遵守这些谈话规则。

根据不同的分类标准,访谈有不同的类型。按照访谈的结构,访谈可以分为结构型、无结构型和半结构型三种。在结构型访谈中,选择访谈对象的标准和方法、所提的问题、提问的顺序以及记录方式都已经标准化了,研究者对所有受访者都按照同样的程序问同样的问题。在无结构型访谈中,没有固定的访谈问题,研究者鼓励受访者用自己的语言发表看法。此时,研究者只是起辅助作用,尽量让受访者根据自己的思路自由联想。访谈的形式不拘一格,研究者可以根据当时的情况随机应变。在半结构型访谈中,研究者对访谈的结构具有一定的控制作用,但同时也允许受访者积极参与。通常,研究者事先会列出一个粗线条的访谈提纲,在真正访谈中又会依据受访者的具体情况随时修改和调整。按照访谈的正式程度,访谈可以分为正规性访谈和非正规性访谈。其中根据研究者与受访者双方接触的方式,正规性访谈又可以分为直接访谈和间接访谈。根据受访者人数,访谈可以进一步分成个别访谈和集体访谈。根据访谈的次数,访谈可以分成一次性访谈和多次性访谈。

在运用访谈法进行研究时,必须注意: