

幼儿教材教法

——整合性课程取向

周淑惠 著

南京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿教材教法:整合性课程取向/周淑惠著. —南京:
南京师范大学出版社, 2005. 6

ISBN 7-81101-296-0/G·852

I. 幼... II. 周... III. 课程—学前教育—教学法
IV. G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 067100 号

本书©2002 由(台北)心理出版社出版,(台北)心理出版社授权南京师范大学出版社在中国大陆地区独家出版发行中文简体版,©2005 南京师范大学出版社

著作权登记号 图字:10-2005-045 号

书 名	幼儿教材教法——整合性课程取向
作 者	周淑惠
策 划	温碧珠
责任编辑	朱丛梅 张晓玲
特约编辑	魏升成
封面设计	宋 胤
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)86227729 86227739 83598289 86227759(传真)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	扬州鑫华印刷有限公司
开 本	850×1168 1/32
印 张	7.125
字 数	135 千
版 次	2006 年 1 月第 1 版 2006 年 1 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 7-81101-296-0/G·852
定 价	18.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵权必究
反盗版举报电话(025)86203550

序

笔者一向对幼儿课程与教学颇有兴趣,在攻读博士期间,就以此为研究重点,任职师院十年以来一直在研究教材教法、概念发展相关科目,尤其是幼儿数学与幼儿自然部分,曾在1995年、1997年依次出版《**幼儿数学新论**》、《**幼儿自然科学经验**》两本专著。

幼儿教育一向注重培养完整幼儿的教育目标,因此,幼儿生理、心理、智能等方面如何均衡而整合地发展,是笔者授课时极为重视的论点,在每一门教材教法课中,我都一再强调整合性课程设计。尤其在教授“**幼儿园教材教法**”时,常苦于没有涵盖多领域且强调整合性课程设计的适当教材,因此笔者不揣才疏学浅,将任教多年的经验与研究整理成书。

本书共分六大篇,第一、二篇为“基础篇”,旨在介绍课程整合的意涵与基础要件以及幼儿教育的基本理念与实务。第三篇至第五篇为“内涵篇”,依次为幼儿智能领域课程(认知与语文)、幼儿心灵领域课程(社会与创造力)、幼儿体能领域课程,每一篇均论及幼儿在该领域的发展概况、教学内容以及教学趋势与策略。第六篇则为“整合篇”,重申幼儿整合性课程设计的重要性,并提出整合性课程具体设计实例,以供读者参考。相信本书对于修习“**幼儿园教材教法**”、“**幼儿园课程设计**”与“**幼儿园教育实习**”等课程者颇有助益。

笔者才疏学浅,对于撰写一本涵盖各领域的教科用书,可能无

法达到完整性与零缺点,尚请诸位幼教专家不吝指正。又在撰写期间,助理馨徽、琼慧与明佑不惮麻烦地打字、修订与校对,我在此表达个人的谢意。当然最重要的是要感谢两个孩子卓威、卓茵的乖巧懂事与孩子他爸的体贴扶持,以及双亲对终日繁忙的我的谅解与支持。

周淑惠 谨志

于 2002 年盛夏

目 录

CONTENTS

第一篇 整合性课程导论

第一章 整合性课程的意涵·····	003
第一节 课程整合的意义·····	003
第二节 课程整合的优点与目的·····	007
第二章 整合性课程的实施·····	012
第一节 课程整合的实施基础·····	012
第二节 课程整合的实施方式·····	017

第二篇 幼儿园教学理念与实务

第三章 幼儿教育的趋势与理念·····	027
第四章 创造力与教学·····	035
第一节 创造力的意涵与重要性·····	035
第二节 幼儿创造性教学·····	041
第五章 幼儿园教学实务·····	044
第一节 幼儿园教学原则·····	044
第二节 幼儿园教学型态与方法·····	048

第三篇 幼儿智能领域课程——认知与语文

第六章 智能领域发展概况·····	057
第一节 认知领域·····	057
第二节 语文领域·····	061
第七章 智能领域教学内容·····	066
第一节 自然领域·····	066
第二节 数学领域·····	071
第三节 语文领域·····	074
第八章 智能领域教学趋势与策略·····	078
第一节 自然领域·····	078
第二节 数学领域·····	091
第三节 语文领域·····	100

第四篇 幼儿心灵领域课程——社会与创造力

第九章 心灵领域发展概况·····	111
第一节 情绪/社会领域·····	111
第二节 创造力领域·····	122
第十章 心灵领域教学内容·····	129
第一节 情绪/社会领域·····	129
第二节 创造力领域·····	136
第十一章 心灵领域教学趋势与策略·····	144
第一节 情绪/社会领域·····	144

第二节 创造力领域·····	151
----------------	-----

第五篇 幼儿体能领域课程

第十二章 体能领域发展概况·····	159
第十三章 体能领域教学内容·····	164
第一节 健康领域·····	165
第二节 动作发展领域·····	167
第十四章 体能领域教学趋势与策略·····	169
第一节 健康领域·····	169
第二节 动作发展领域·····	172

第六篇 幼儿整合性课程设计

第十五章 全人发展与幼儿整合性课程·····	179
第十六章 幼儿整合性课程设计实例·····	185

参考书目

整合性课程导论

“课程整合”(curriculum integration)的概念源起甚早,与进步主义教育思想的发展密切相关,然而随着进步主义的没落,课程整合的概念几乎被遗忘甚或被窄化(欧用生,1999;Beane,1997)。相对于中小学界的分科课程,各国幼儿教育则较为幸运,课程通常被认为是具有整体性的,其各部分之间是相关的(Essa, 1992)。举例来说,《项目课程》(Project Approach)(Katz & Chard, 1989; Chard, 1992)、《瑞吉欧课程》(Reggio Emilia Approach)(Edwards, Gandini, & Forman, 1993; 张军红等译,1998)、《萌发课程》(Emergent Curriculum)(Jones & Nimmo, 1994)、《主题式课程》(Theme-Based Curriculum)(Berry & Mindes, 1993)、《光谱课程》(Spectrum Curriculum)(Gardner, 1991)、《全语言》(Whole Language)(薛晓华译,1997)等都是强调多元领域兼重的整合性课程,但彼此各有特色,做法不一。此外,美国幼儿教育协会(简称为NAEYC)所颁布的从出生至八岁《适宜性发展教学实务》(Developmentally Appropriate Practice)就是一个具有整合性、由多学科领域交织统合而成的课程(Bredenkamp, 1987; Gordon & Browne, 1993)。

近年来,教育改革呼声很高,有理念的幼儿园纷纷寻求变革与创新之道。与中小学截然不同,的是,幼儿园实施课程改革多

半是以园所为本位,自发启动与追求;而中小学多是被动响应与执行上级所设定的课程结构(周淑惠,1998a)。

虽然整合性课程概念在幼教界耳熟能详,有理念的幼儿园均能切实奉行或进行课程改革,但是根据历次幼儿园评鉴结果或学者的研究(周淑惠,1997a;简楚璩等,1995;林佩蓉,1995)显示:分科取向的课程与传统式的教学仍是学校普遍采用的教学模式。在加登纳所倡导的“多元智能”(the multiple intelligence)学说盛行的今日,学界普遍强调课程应各领域兼重、均衡并整合实施,以实现全人发展目标,因此,探讨课程整合更具时代意义。

本篇“整合性课程导论”共计二章,第一章介绍整合性课程(the integrated curriculum)的意涵,包括意义、特征、目的等;第二章探讨实施幼儿整合性课程的基础要件,包括幼儿活动室空间规划、作息时间安排、教学方法运用与教师角色扮演等并探讨实施幼儿整合性课程的具体策略。

1 整合性课程的意涵

第一节 课程整合的意义

课程整合的概念对幼教工作者来说应该已经并不陌生了,著名的课程学者泰勒(Tyler, 1975)曾揭橥有关课程编制有效组织学习经验的三项原则——继续性、程序性与整合性;继续性与程序性是指课程中教材间的垂直组织,即前后教材间纵的排列关系,而“整合性”则意指不同领域教材间的横向联系整合。幼教学者布莱德坎普与罗斯格兰特(Bredenkamp & Rosegrant, 1995)将课程整合定义为:在儿童经验范围内提供一个组织的主题或概念,让儿童能探索、解释和从事涉及多学科目标的学习活动。事实上,所谓课程整合,从来学界与实务界就使用相关的各种不同名词,诸如:多学科课程(multidisciplinary curriculum)、科际课程(interdisciplinary curriculum)、跨学科课程(crossdisciplinary curriculum)、贯学科课程(transdisciplinary curriculum)、融合式课程(fused curriculum)等,其内涵所指也各不相同。举例来说,同是“科际课

程”，根据肖马克(Shoemaker, 1989)的分类，科际课程是指联合两个或两个以上学科的相同内容、概念，但却保持学科间清晰界限的课程；而杜兰克(Drake, 1991)科际课程的核心思想是将某些重要的核心智能贯穿于各科之中，如在各科中均强调语文能力的培养；相对的，格拉桑与法沙伊(Glatthorn & Foshay, 1991, 引自周淑卿, 1999)所称的科际课程则是指由几个学科合而为一的“合科课程”，如社会科。同一名词，不同学者作出的定义却有极大的差距。

其次，课程整合的方式也相当有分歧，各位学者莫衷一是。例如：弗嘉蒂(Fogarty, 1991)提出成连续体状程度性差异的十种课程整合方式，它由单一学科内部的整合到跨越诸学科的整合，最后到学生中的自我整合，依次有分立、并联、巢列、排序、共享、网线、串连、整合、沉浸、网络系统等十种模式。肖马克(Shoemaker, 1989)也归纳了七种不同定义与方式的课程整合：科际模式、主题模式、全面模式、融合模式、整合性脑力模式、心脑运用模式以及上述各种模式之间的组合模式。金普斯通(Kimpston, 1989)综合各家，也提出了成连续体状的四种整合方式：单一学科内部式、组织核心式、融合式、折衷式。还有瓦丝(Vars, 1991)提出了相关式、融合式与核心式，杜兰克提出了多学科课程、科技课程与超学科课程，格拉桑与法沙伊则提出了相关课程、广域课程、科技课程、超学科课程。

雷兰与金普斯通(Relan & Kimpston, 1991)指出：传统课程的整合设计，通常与不同学科间的混合掺杂有关，而今日的课程整合已超越学科组合，具有较广泛的意涵，例如，贯领域技能的整合（如思考、推理与解决问题等能力）已不被看成特定学科的附加主题探讨课程（如 AIDS、药物吸食、职业教育）。课程专家毕纳

(Beane, 1997)认为课程整合是一种特别的课程设计,它具有几项特征:(1)课程是根据真实世界中对个人与社会具重大意义的问题组织而成的;(2)设计与“组织核心”(organizing center)(即主题)相关的学习经验,来整合与主题脉络相关的知识;(3)知识的发展与运用着眼于目前正在探讨的主题,而不是用来准备应付未来的考试;(4)将重点放在与运用实际知识有关的实质方案(即所探讨的主题)及活动上,增加学生将课程经验整合入自己意义基模(理解架构)中的可能性,并能够去经历解决问题的程序;(5)学生参与课程设计,自己架构问题与表达对问题的关心,并提出能帮助他学习的相关经验,课程整合实在是与“民主”息息相关的。我们认为,毕纳对课程整合的定义比较符合课程整合的现实意义。课程整合除涉及课程设计层面外,毕纳进一步指出它还涉及经验的整合、社会的整合、知识的整合这三个层面,现在分别叙述如下:

(一) 经验的整合(integration of experience)

人们对自我与周围世界的看法和信念是从他个人经验中建构与省思而来的,经验的建构与省思成为我们处理未来所遭遇的个人或社会问题的一种重要资源。整合性课程可以整合我们的学习经验,使我们进行有意义的学习。因为当知识附着于情境中,有脉络意义可寻,而且与文化、背景、个人经验相关时,愈是被精心地探求着,就愈可能被理解、学习与记忆。整合性学习所涉及的学习经验是我们所无法忘怀的经验,这样的学习涉及两种方式的整合,一是将新经验整合在我们现有的意义基模中,一是组织或整合过去的旧经验以帮助我们自处并运用于新问题的情境之中。

（二）社会的整合(social integration)

课程整合也是一种社会性的整合。一个民主社会中的学校，它的重要功能在于提供给各种不同背景的学生以社会所重视的共同价值、利益的课程整合经验，这常被称为通识教育，是每一位社会民众所必备的智能。它的课程以个人或社会上所发生的重大议题为探讨中心，由师生共同计划与实施，体认并施行各领域知识的整合，使学生获得通识知能。在师生共同创造的社会性整合、民主化教室情境中，知识对学生而言更可接近、更富意义。

（三）知识的整合(integration of knowledge)

课程整合也有利于知识的组织与运用。课程整合背后所隐含的深层涵义之一，就是将知识当做解决真实问题的一个工具。它让儿童探讨生活中涉及各领域知识的议题，在探讨或解决问题过程中，儿童会自然萌发运用知识与追求知识的技能。知识即力量，可以控制自我生活，并用来解决问题，但是当知识被视为分科组织下的片段信息与技能时，它的力量则受限于科目界限而消失。因为当我们遭遇问题或陷入困惑情境时，我们并不会停下来去问哪一部分的问题是属于语文，哪一部分的问题是属于音乐或属于数学，而是会整体性地去思考，什么样的知识对解决问题来说才是最合适、最相关的，或者是急切地寻求现阶段我们还未拥有的解决问题所必要的知识。愈来愈多的研究显示，知识是寓于情境系统中的，情境与学生的生活经验联系越紧密，知识就愈是可能贴近学生，学习就愈是容易。当我们掌握的知识是整体性的，我们就能弹性地、有如真实生活般地自由判定问题，并能运用广泛的知识去解决问题。

综上所述,我们认为课程整合是指师生共同选定与生活有关而且涉及多学科面向的议题或概念作为学习的探讨主题,并设计相关的学习经验,以整合与该主题体系相关的知识及试图理解该主题或解决该问题。它具有以下几点特色:(1)师生共同设计;(2)建立民主社群;(3)以探讨某个主题为目标;(4)追求与实际运用知识;(5)有朝气、有活力、有挑战性。

第二节 课程整合的优点与目的

课程整合有什么益处?对儿童的学习有什么助益?为什么值得我们大力提倡,其目的何在?幼教学者布莱德坎普与罗斯格兰特(1995)提出课程整合的六个优点,充分阐明了我们为什么要提倡整合性课程。这六个优点或多或少也涉及上述毕纳所指出的经验整合、社会整合与知识整合。

一、凝聚儿童的各项经验并帮助他们建构知识

当儿童进行整合性的、有意义的主题探究时,他们能与家人、朋友沟通在学校里做什么,学什么,使得家里的经验与学校的经验彼此产生联系,同时他们也学到知识与技能。当儿童运用某一学科知识去解决对他们很重要的问题时,他们就有可能进行该项学科知识的学习。例如,儿童在搭构真实的恐龙模型时,自然会运用数学知识与能力。这种学习是有情境意义的,是有助于儿童理解的。

二、让儿童认识每个学科的实用性

各课程领域的联系愈是密切,儿童就愈能理解整个知识领域每个方面的贡献。如果儿童所探究的主题是有趣的,或探究的是真实世界的问题,学科知识就有用武之地,因为儿童可以运用相关的学科知识去解决或回答真实世界的问题。当儿童认识了学科知识的实用性,就更能重视对学科知识的追求,其结果则更能有益于他们自觉的学习。

三、让儿童体认当代科际整合的必要性

当代许多学科是无法孤立于其他学科之外而被学习或是运用的,例如:科学探究需要依靠数学知识,文学欣赏需要熟悉历史知识,环境污染议题涉及环境学、社会学、心理学等,建筑科学涉及工程学、力学、美学、人文历史、社会学等。二十一世纪是科技高度发展、科际间需要密切整合的世代,通过整合性主题的探讨,不但可引发有意义的学习,也能让儿童见识并理解科际整合的必要性,为未来世纪做准备。

四、减少转换时间的次数,弱化转换的突然性

年龄愈小,在不同科目学习活动间进行身心转换就愈困难。例如,上一节语文课,再上一节的体育课,再上一节的数学课,这样的分科教学免不了科目间的转换与时间的浪费。但让儿童从事主

题式的课程,时间是整段的,学习是连贯整合的,也就可以减少转换时间的次数,弱化转换的突然性。

五、导致有意义的、精熟的学习

彼此内容毫不相关的分科课程,会给教师带来赶进度的压力。教师慌乱地结束旧课以进入新课,而学生则是囫囵吞枣、消化不良,降低了求知的欲望。对于幼童而言,学习概念须有重复的经验,才能精熟掌握。整合性课程不仅提供给幼儿有意义的学习,而且也是精熟的学习。

六、更能体认作为一个学科专家的意义

整合性课程为儿童提供去认识每一个学科对某一特殊主题的贡献的机会,因此儿童就更加能够体认作为一个学科专家(如数学家、科学家)的角色意义。

综上所述,我们不难理解设计整合性课程的目的有四:

一、避免分科课程的缺失

在有限的授课时间内,为了完全涵盖所有科目内容,必然会造成幼教学者艾尔凯德(Elkind, 1988)所说的“急速课程”(hurried curriculum)的赶课现象,培养出只学到肤浅教材内容的“急速儿童”(hurried child);不仅所学肤浅,而且内容支离破碎、毫不相干,