

探索 · 发现 · 学习

幼儿园 活动整合课程



大班上

教学指导用书

南京师范大学出版社

信谊基金会学前教育研究发展中心研发



ISBN 978-7-81101-958-2



9 787811 019582 >

(A11J003) 定价: 30元

幼儿园活动整合课程 教学指导用书

大班（上）

南京师范大学出版社



主编 周 兢 张杏如

策划 温碧珠 陈晓玲

编委 (按姓氏音序排列，排名不分先后)

陈菁苓 邓 岚 何世凤 胡成艳 凌春媛 李 丽 林 维 陆娴敏
马建宁 马丽君 石文华 邵维兰 单雪婷 孙 叶 唐玉萍 谈 琰
王 珏 王素梅 谢小于 邢爱玲 虞 芬 於芝芬 郑蓓丰 张志萍

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园活动整合课程教学指导用书. 大班. 上/周兢,
张杏如主编. —南京:南京师范大学出版社,2009.6

ISBN 978-7-81101-958-2/G·1269

I. 幼… II. ①周…②张… III. 学前教育—教学参考资料 IV. G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 083650 号

本书©(台北)信谊基金出版社出版,(台北)信谊基金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,©2009 南京师范大学出版社

登记号 图字:10-2009-192 号

书 名 幼儿园活动整合课程教学指导用书. 大班. 上
主 编 周 兢 张杏如
策 划 温碧珠 陈晓玲
责任编辑 朱从梅
美术编辑 孙 芳 吴铭裕
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)
E-mail nspzbb@njnu.edu.cn
网 址 <http://www.jsningyi.com>
印 刷 江苏淮阴新华印刷厂
开 本 787×1092 1/16
印 张 22.25
字 数 249.2 千
版 次 2009 年 6 月第 1 版 2009 年 6 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-81101-958-2/G·1269
定 价 30.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师范大学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

出版说明

《幼儿园教育指导纲要》(试行)颁布之后,立即在幼教理论工作者和一线教师中引起强烈的反响,各种“解读”式的文章纷纷发表。毫无疑问,如何将《纲要》的精神体现在幼儿园教材类图书中,就成为出版社首先考虑的问题。作为以追求出版一流幼教类图书为目标的南京师范大学出版社,从2001年春季就开始关注台湾同行的同类出版物。台湾信谊基金出版社的《小袋鼠》幼儿园教材,其全新的教育理念、丰富多样的表现形式、深厚的资源积累,引起了我们极大的兴趣。为此,我们与信谊基金出版社积极接触,终于达成了合作开发这套幼儿园教材的协议。

信谊基金出版社是一家专门出版幼儿教育图书的出版社,在中国大陆、台湾、香港和全球华人社会中,均有很高的知名度。该出版社以学术研究带动出版,以出版推动教育发展的理念,已经产生了很好的社会效益和经济效益。该出版社在重视继承、不断创新的发展过程中,积累了丰富的出版资源。这些资源为我们编写这套幼儿园教材创造了十分有利的条件。当然,“他山之石可以攻玉”并不表示可以将对方的资源原封不动地搬过来,这里需要一个“本土化”的过程,包括内容选择的本土化,编排形式的本土化,语言表述的本土化。实际上就是根据大陆幼儿教育发展的实际情况,根据广大幼儿园的实际条件,根据广大幼儿教师的实际水平,重新开发出一套新的教材。为此,我们邀请国内知名的周兢教授和台湾信谊基金会学前教育研究发展中心张杏如执行长,联合主持了这一本土化的编写工作。

《幼儿园活动整合课程》以“多元智能”理论为理论基础,以“活动”、“整合”为主要课程建构形式。在选择和组合教材的内容方面,始终遵循着“通过培养幼儿的多元智能促进幼儿的全面发展”和“通过五大领域的内容促进幼儿的全面发展”这两条线索。本套教材力图体现整合性、活动性、趣味性、实用性、开放性。

如今,《幼儿园活动整合课程》已经走过了八年的历程,从2002年正式推出到2005年教材的修订升级,今天我们慎重地推出《幼儿园活动整合课程》(2009年版),我们秉持的一个基本理念是,幼儿园教材是幼儿园课程研究的一部分阶段成果,真正的课程研究只有开始之时,而无结束之日。为了让教师更好地理解、实施《幼儿园活动整合课程》,我们组织了幼教专家、有经验的讲师,针对教师在课程实施中遇到的种种问题,做了大量的不同层次的课程培训。主编周兢教授带着实验幼儿园的老师们开展“幼儿园整合课程生成发展的研究”。课题组的老师们围绕着这套《幼儿园活动整合课程》,做出了许许多多新的活动、新的系列活动,甚至于

新的课程主题。这些由幼儿园教师和儿童互动生成的活动,较好地反哺到 2005 年的教材修订中。另外,在教材修订中,遵循“以最佳配套条件辅助课程”的原则,还增加和完善了一系列的辅助资源。为符合幼儿园教师教学的实际需要,除了文字的表述更有条理、更清晰,更具有可读性外,在活动设计编排上增加了“学习经验延伸”建议,凸显一日活动都是课程的重要组成部分的课程理念。

2005 年版的教材推出后,我们得到了来自广大幼教工作者的赞许和认可。但我们并未在课程研究的道路上停滞不前。正如周兢教授反复强调的那样,成熟的课程和教材来源于不断的研究和发展。近几年的研究中,幼儿园活动整合课程正在沿着建构中国特色的方向继续发展。在《幼儿园活动整合课程》(2009 年版)中,周兢教授尝试将她对于“幼儿园活动整合课程的中国文化取向”、“幼儿园活动整合课程的中国创造探索”和“幼儿园活动整合课程的中国评判思维”这三方面的思考,与教材内容选择、设计和编排紧密结合起来。在此次教材修订中,我们为每个课程单元设计了汉字字卡、科学探索平台,就是以上思考在教材中的极好体现。再者,在课程主题的选择上,我们充分利用信谊基金出版社丰富的课程资源,开发了许多新的课程单元,例如:关心安全问题的《SOS 小超人》,关注环保概念的《拜访大树》,会获得幼儿全心喜爱的《天才小厨师》、《妙妙鼻》和《牙齿咯咯咯》等。当然,回应老师们的强烈要求,我们也保留了一些经典主题,如《给你一封信》、《惊奇一线》等。期望所有的这些努力能带给幼儿和老师们新的体验和收获。

我们衷心感谢八年来参与教材验证、课程研究的园长、老师们。尤其要感谢参与本次课程改版工作的老师们,她们是:北京师范大学实验幼儿园邢爱玲老师,总后五一幼儿园王素美、秦向光、徐雷、邹丽燕、李继红老师,上海嘉定实验幼儿园的张志萍、王珏、金洁、郁婷、孙叶、邵维兰、朱惠萍老师,上海维华世纪花园幼儿园的石文华、储娟、马琳、李健、李芳老师,南京市第一幼儿园的陆娴敏、马建宁老师,浙江省舟山警备区八一幼儿园的马丽君、郑蓓丰、林维、於芝芬、虞芬、陈幼忠、戎蔚娜、付琢瑾、朱水芸、吕丽、林静、林红维、李美铃老师,四川省直机关红星幼儿园的谢小于、单雪婷、王琪、袁薇、马燕、王玉秀、曾曦、张俊英、刘阳老师,深圳市彩田幼儿园的唐玉萍、凌春媛、段帆、高明梅、明琴、王远慧、林惠英、朱文静、吴颖丽、夏德桃、陈俞、邢迎红、廖莉曼、由嘉、杨卓娅、丁学丽老师和深圳大新幼儿园的何世凤、谈琰、唐玲英、黄晓莉、陈曲云、丁卫红、邓岚、陈菁苓、李丽老师。希望《幼儿园活动整合课程》(2009 年版)的出版能够为中国幼儿教育事业的发展,作出应有的贡献。

南京师范大学出版社

2009 年 6 月

序

自从《幼儿园工作规程》颁布以来,我国幼儿教育改革的形势真可以说是高潮迭起,波涛汹涌。倘若我们回顾并描述这场自 20 世纪 80 年代中期开始的幼教改革运动,“更新教育观念,改革课程实践,实施素质教育,促进幼儿发展”这几句话,或许可以比较恰当地概括近年来中国幼儿教育工作者们共同走过的这段路程。

众所周知,这场改革是从更新教育观念开始的。因为有史以来的教育研究者们都认识到,教育观念是教育的灵魂,只有以先进的教育观念为指导,才能创造出优质的幼儿教育。然而观念还不等于实践,无论多么先进的教育观念,如果不能转化为与之相应的实践,就不会对儿童发展产生任何积极的影响。因此,教育改革最终必然是全方位的——从理论到实践,从观念到行为。

理论向实践,或者说观念向行为的转换是幼教改革中一个十分艰巨的任务。这些年来,《幼儿园工作规程》所倡导的新的儿童观、教育观已经深入人心,被大家由衷地认同了。但是不少幼儿教育实践工作者却反映,在将新的教育观念落实到幼儿园教育实践中去的问题上,也就是实践层面“如何做”的问题,至今仍然有令人困惑的现象存在。因此,幼儿教育实践工作者呼唤更加切实有效的帮助和指导。在一种义不容辞的责任感的驱动下,不少理论工作者和教科研人员开始寻找为广大教师提供有效支持和帮助的途径。于是,一批力图反映先进的教育理念并具有很强操作性的教学指导用书,即各种“幼儿园课程方案”和“教育活动设计”的著述便应运而生。

应该说,这类教学指导用书大多是幼教理论工作者和教科研人员积累多年研究经验而形成的理论与实践相结合的产物。它们的出版,无疑能够为广大实践工作者提供一些具体而实际的帮助。然而我们不能不指出,这类课程方案和活动设计的编写也常常遇到一些不易解决的难题,如果处理不好,则有可能出现与编写的初衷相悖、与编写者所倡导的教育理念相矛盾的情况。所以说,有三点是需要我们加以关注的。

第一,如何帮助幼儿教育实践工作者逐渐学会独立而富有创造性地开展工作。编写这类书籍的本意,是希望借助于比较符合新观念且有某种“实践性”的教育方案,帮助老师们深入理解新观念,了解与之相适应的教育实践的基本形态与特征,领会从观念向实践转换的要义,逐渐学会独立而富有创造性地开展工作。换言之,

编写目的是为一线幼教工作者搭建一个“支架”或“支持平台”,促进他们的专业成长,而不是简单地“方便”老师,“减轻”老师的“负担”,让他们“依葫芦画瓢”,机械被动地执行现成方案。如果别人的思考代替了老师们自己的思考,其害岂不将远远超过其利焉!怎样编写才能使教师用书更具有启发性,不仅能够直接指导教师去“做”,而且能够促进他们在“做中学”?怎样在“知其然”的过程中让老师们“知其所以然”,进而能举一反三?这是一个十分具有挑战性的问题。虽然教学指导用书能否发挥这样的作用还要取决于它的使用者,但编者处理和解决这一问题的策略和技巧也是十分重要的。

第二,如何兼顾幼儿教育课程方案的几种适宜性特征的问题。从理论上讲,一个好的幼儿教育课程方案至少应该兼具三种适宜性:对儿童年龄特征的适宜性、对个体差异的适宜性和对社会文化的适宜性。由专业人员设计和编写的课程方案往往很难完全照顾到这几个方面,究其原因十分简单,即编写者在编写方案时往往只能从儿童的一般发展需要和发展特点出发来考虑问题。即使研究者实践经验非常丰富,也非常了解儿童,但作为课程编写依据的儿童往往不是具体的,而是抽象的、被概念化了的“标准的”儿童(因为要考虑普遍性)。对社会文化因素的考虑也是如此。但是,对于广大教师来说,真正进入课程实践的却是活生生的、带着鲜明的个性特征和文化色彩的具体的儿童,他们可能具有“标准”儿童的某些特点,但更可能具有自己独特的文化和个体的特色。因此,如何在反映儿童的一般年龄特征和社会文化背景的同时,引导教师在实施课程时根据自己园所和班级儿童的具体需要进行再设计,这也是编写者需要处理的难题。

第三,如何在课程方案中体现教育过程师生合作学习的互动关系的问题。现代教学理论强调学习者在学习过程中的主体地位,认为教学过程不应由教育者单方面控制,而应成为一个师生互动、在合作研究中学习的过程。随之,课程设计的理念与模式也发生了重大变化,生成课程或称呼应课程,作为新设计思想的代表成为一颗引人注目的“新星”。虽然,生成课程与预成课程^①不应该被视为完全对立的、不可协调的,但它的确与预成课程不同,它不是教育者预先设计好的、在教育过程中不可改变的僵死的计划,也不是儿童无目的、随意的、自发的活动。它是在师生互动过程中,通过教育者对儿童的需要和感兴趣的事物的价值判断,不断调整活

^① 预成课程指的是这样一种课程设计:教师(或其他人)预先制定好详尽的课程方案或教学计划,教学过程只能机械地执行而不能更改。

动,以促进儿童更加有效学习的过程,是师生共同建构课程的过程,也是课程的动态发展过程。约翰·尼莫特别指出,生成课程^①不是“罐头式”的(由专家学者或有经验的幼儿教师编写的、教师拿过来就可以忠实执行的教育活动案例汇编)。这里就产生了一个尖锐的矛盾。前面谈到,教学指导用书的编写初衷是为一线教师搭建一个“支架”或“平台”,帮助他们理解新观念,促使新观念向实践的转换,因而指导用书本身必须率先体现新观念,包括生成课程这样的课程设计思想。为了便于教师的理解,指导用书往往采用“案例教学”的方式编写。但这类教学指导用书往往同时兼有另一个“身份”——幼儿园课程方案,对于幼儿来说,指导用书中的“案例”无疑是“预成”的课程,很容易成为老师们打开来就能机械执行的“罐头式”课程^②,如果是这样,儿童在课程与教学中的主体地位从某种意义上看又被忽视了,而这与编写者所倡导的教育观显然是相违背的。

令人感到欣喜的是,南京师范大学出版社和台湾信谊基金出版社合作研究编写的《幼儿园活动整合课程》,不仅充分体现了当前教育改革中所倡导的新观念,而且在解决上面提到或未提到的课程设计中的各种难题时,显得那样从容不迫,游刃有余,表现出一种辩证思维能力和高超的设计技巧。仅举一例证明:前面谈到,课程设计(案例)之类的教学指导用书必须同时兼具两种功能:促进教师的专业成长和满足幼儿的发展需要。《幼儿园活动整合课程》的编写者充分理解了这双重功能,在以儿童的核心经验为单元来设计建构课程时,不仅呈现了一系列设计巧妙的活动案例,而且提供了颇具启迪性的设计思路;不仅依据儿童的普遍需要和单元主题所能蕴含的核心价值规划了课程的基本内容,而且为教师的创造、儿童的参与和课程的发展留下了足够的空间。我们只需仔细看看每个单元的“课程生长树”,看看那些用不同的线条符号——粗线、细线、虚线——来表达的意义,就能体会到编者严谨缜密的思维和处理解决矛盾的能力。

我希望有心于研究幼儿教育课程方案和活动设计的同行们读一读这套《幼儿园活动整合课程》。这套书有助于我们认识如何处理好教学指导用书的“双重身份”——作为教师专业学习的“教材”和作为幼儿园课程的蓝本——之间的关系,

① 美国太平洋橡树学院教授,著有《生成课程》一书。

② 由于案例集汇集了许多预先编好的方案或活动,而且它们编写得往往非常细致周密,教育过程的步骤和细节全都考虑到了,老师只要打开案例集,取出其中的部分内容,就能依照详尽的说明一步一步地把课程呈现出来,所以被形象地称为“罐头式”课程。

既发挥案例教学的优势,为教师的学习提供有力的支持;又将新教育观全面彻底地贯彻落实到幼儿园教育实践中,让幼儿同时享受到最能满足他们需要的优质教育。的确,这是辩证思维和高度技巧解决问题的结果。

匆匆之间,难以将拜读《幼儿园活动整合课程》时的体会与感悟一一表达出来。好在编写者在概述部分,已用通俗易懂的语言,清清楚楚地讲述了这套课程的理念、设计思想、编写原则和策略。平心而论,这的确是一套开卷有益的书。只要我们认真阅读并按照书中的要求去做,我们和我们的儿童都会成为受惠者。

冯晓霞

北京师范大学教育学院教授
中国学前教育研究会理事长

概 述

几年前,当我们把《幼儿园活动整合课程》这套书捧到广大幼教工作者面前的时候,已经认识到一点,幼儿教育课程的建设和发展是长期不断的研究过程。几年来,经过了再研究再改版的反复过程,我们更加清楚地认识到:幼儿园课程的建设贯穿着一定的指导思想,有着一贯秉持的基本教育理念。但是,成熟的课程和教材则来源于不断的研究和发展。惟其如此,我们才有如同称课程为之“跑道”的不断奔跑,也才有用科研反哺课程教学的不断前行,更可有符合学术无止境信念的不断追求。

一、幼儿园活动整合课程的基本理论观念

《幼儿园活动整合课程》的建构受到了当代各种儿童发展理论和幼儿教育理论的影响,最为重要的理论支柱来源于三个方面:多元智能理论,儿童学习理论,社会文化理论。有关理论观念是这套课程秉持不变的理论基础。

1. 多元智能理论的启示:幼儿园课程整合观和领域观的统一

自 20 世纪 80 年代以来,国际幼儿教育界逐步地认识到了“整合”对儿童学习的重要意义,幼儿教育课程的研究者在有关幼儿园课程发展的认识上已经出现了明显的趋同倾向,给儿童提供“整合”的课程成为了国际国内幼儿教育工作者的共识(Seefeldt, 1992; 冯晓霞, 2000)。我国 2001 年颁布的《幼儿园教育指导纲要》郑重地提出了幼儿园教育内容的“全面性”、“启蒙性”和各个方面教育内容的“相互渗透”,反映了新的幼儿教育课程整体观念的导向^①。然而,如何整合的问题一直是研究者们探讨的重点。当我们更为理智地寻求早期教育课程整合方案的时候,多元智能的理论为我们打开了一扇通向解决这个矛盾的大门。美国哈佛大学教育研究院的加德纳教授(Harvard Gardner), 20 世纪 80 年代从心理学的角度提出了多元智能的理论。加德纳认为,所谓智能是人在解决问题和制造产品时的能力(Gardner, 1983, 1993)。人的智能存在着一个结构,其中包括并可以分解为 7 种智能。九十年代后期,加德纳在扩展研究

^① 中华人民共和国教育部《幼儿园教育指导纲要》, 2002 年 8 月, 第 1 页。

并探讨多元智能在教育实践中的运用的过程中,对自己原先提出的7种智能进行了修改,增加了第八种智能。因此这样代表儿童发展不同方面的智能结构包括了^①:语言智能——人身上所表现出来的对语言文字的掌握能力;数理逻辑智能——数学和逻辑推理的能力,科学分析的能力;空间智能——在头脑中形成一个外部空间世界的模式并能够运用和操作该模式的能力;音乐智能——能够敏锐地感受音乐和创造音乐的能力;身体运动智能——运用整个身体(或身体的一部分)解决问题或者表现创造的能力;人际关系智能——理解他人的能力,即善于理解和认识他人的动机,与他人交往合作的能力;自我认识智能——这是一种深入自己内心世界的自我认识智能,即建立准确而真实的自我模式,并在实际生活中有效地运用这一模式的能力;自然观察智能——这个加德纳在20世纪90年代增加的自然观察智能,主要指能够认识欣赏大自然并善于把握自然中各种物体和物体之间关系的能力^②。

加德纳的多元智能的理论使得我们认识到,教育需要在尊重儿童发展的个别差异性和注重儿童发展的全面性方面寻找一种平衡。在进行活动整合课程研究时,我们从加德纳的多元智能理论中获得了这样的认识:(1)我们希望提供一种既兼顾儿童发展个别差异性、又考虑儿童发展全面性的课程构架,寻找相对符合儿童兴趣和可以容许不同儿童共同学习的内容。(2)我们需要寻找各个发展领域的核心概念和核心技能,并将此有效地整合到课程目标内容中去,使儿童在学习中逐步掌握和发展这些领域概念和技能。(3)我们要通过活动的方式来引导幼儿学习,尽可能地为不同需要的幼儿提供轻松自在的、合适的学习情景。值得我们加以关注的是,我国的《幼儿园教育指导纲要》指出,幼儿园教育内容“可以相对划分为健康、语言、社会、科学和艺术等五个领域,也可作其他不同的划分。各个领域的内容相互渗透,从不同的角度去促进幼儿情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展”^③。因而在课程设计中需要考虑两

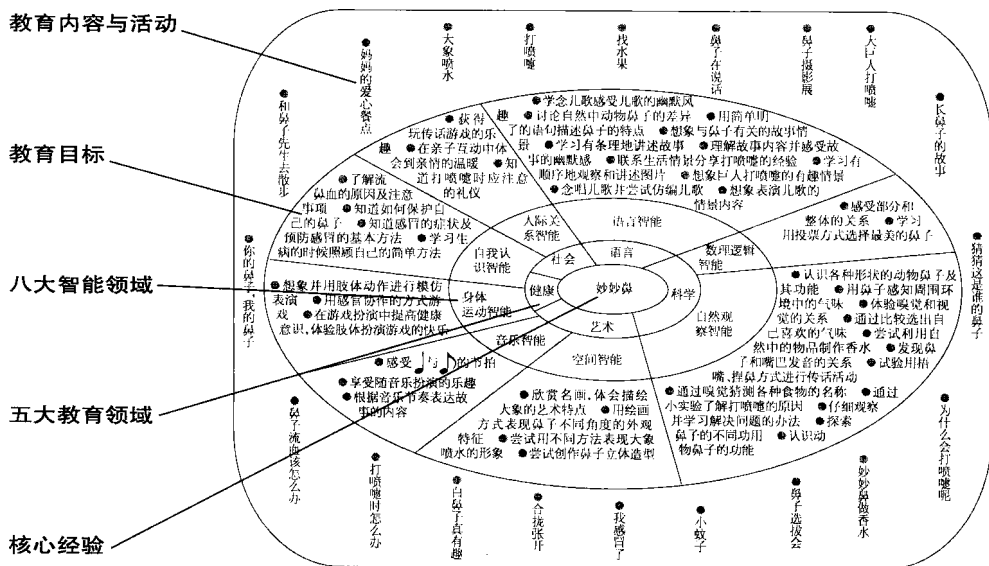
① 霍华德·加德纳著,沈致隆译,《多元智能》,新华出版社1999年版,第9~10页。

② David Lazear 著,郭俊贤、陈淑惠译,《落实多元智慧教学评量》,台湾远流出版公司2000年版。

③ 中华人民共和国教育部《幼儿园教育指导纲要》,2002年8月,第1页。

种领域划分的对应关系。

于是我们借用一个课程单元的网络图,来说明这套活动整合课程在结构课程目标和内容时,如何处理课程整合观和领域观之间的统一协调问题。这就是每一个课程单元之前,我们都会给教师提示的有关儿童经验的网络图。



其中提示之一,活动整合课程是以儿童核心经验为单元来设计建构的,儿童将从原有的基本经验出发,围绕这个核心逐步扩展形成新的整合的经验。提示之二,在整合课程内容的时候充分注意了领域的发展要求,或者是按照中国幼儿教育工作者熟悉的《幼儿园教育指导纲要》划分的健康、语言、社会、科学和艺术五大领域,或者是根据多元智能的八大领域划分的儿童发展要求,即语言智能、数理逻辑智能、音乐智能、空间智能、身体运动智能、人际关系智能、自我认识智能和自然观察智能。提示之三,按照国际幼儿教育课程研究中提倡的“**content-related**”(内容相关)的目标(Seefeldt,1992),策划整合课程各个单元的关键经验,同时兼顾领域发展的核心概念。在几年的幼儿园活动整合课程实施中,有关课程网络的概念已经在实践层面产生了比较深刻的影响。

2. 儿童学习理论的启示:从“建构论”到“合作建构论”

当代的幼儿园课程研究的突出特点,是从研究“如何教”转向研究

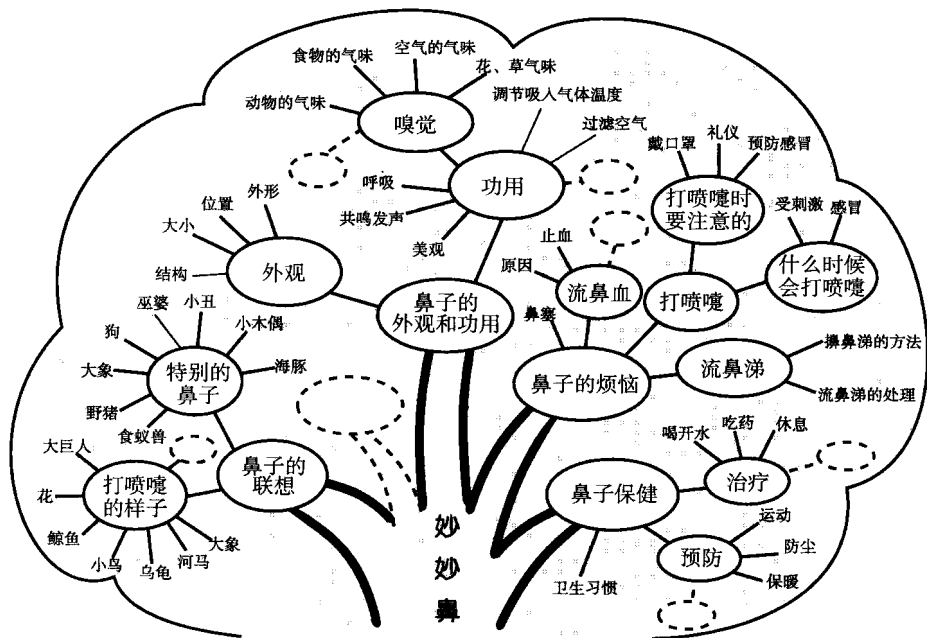
“如何学”。以儿童为本的教育哲学和以儿童发展为本的课程观念,要求我们将认识儿童学习的特点放在课程研究的首位。因为人类的学习能力是一项重要的特质,对个人以及社会都蕴含着深刻的意义(Gredler, 1992);以终生学习、持续发展的观点来看待儿童的学习,学前阶段的幼儿最需要的不是系统全面的知识,而是渴望学习的兴趣、习惯和不断增长的学习感受力(芭芭拉·鲍曼,2005)。

在幼儿教育课程研究的层面,对我们有关儿童学习认识影响最大的当数皮亚杰的“建构论”。众所周知,作为当代最有影响的儿童发展学者,皮亚杰不仅向我们清晰地展示了儿童发展阶段学说,而且还提出了儿童发展“建构论”理论观念。在皮亚杰看来,儿童从出生起就是主动积极的学习者,他们在与环境的相互作用中发展并建构起自己的认知结构。皮亚杰强调环境对学习的重要性,注重动手操作对数概念的习得的作用,同时提出游戏在儿童的认知发展中扮演重要的角色(Piaget, 1970)。于是,20世纪80年代以来的幼儿教育课程研究者们汲取了这样的观点,开始关注如何在早期教育课程里提供幼儿活动的机会,促使幼儿在活动过程中发展和建构自己的认知结构。

近十年来,维果斯基的理论引起了国际幼教界的广泛关注,被人们冠之以超越了皮亚杰“建构论”的“合作建构论(co-construction)”(芭芭拉·鲍曼,2005)。维果斯基理论给我们的启示主要是:(1)学习引导发展的观点。在维果斯基看来,学习与发展有重要的联系。当儿童在他们的“最近发展区”内进行活动,并且得到了引导的前提下,学习就能引导儿童的发展。(2)儿童发展是在与环境相互作用的过程中实现的,但这个环境不是真空的环境,而是一定的具体的社会文化环境。主动的儿童与积极的社会环境合作才产生发展。(3)儿童的发展是在与他人相互影响的活动过程中实现的,如果儿童与其他的成人或同伴形成有效的合作学习共同体,那么就可以帮助他们完成合作建构的过程(Berk, L. & Winsler, A., 1995)。

我们在设计这套课程时,以皮亚杰和维果斯基的儿童学习观为基本的指导思想,努力探讨用活动方式来结构学习的动态过程,促使儿童在活动中实现他们的共同发展。根据儿童学习理论的要求,这套活动整合课程对活动的设计和组织原则有如下几点:(1)活动具有具体目标导向;

(2)活动需要人际互动;(3)活动存在着中介因素;(4)活动需要一定的情景;(5)活动需要预成的计划和生成的空间。仍以“妙妙鼻”为例,课程生长树围绕“鼻子”展开,教师和幼儿在预成设计活动的互动中可以根据本地区的特点和幼儿最近的兴趣生成新的活动。



这里需要进一步说明“建构论”和“合作建构论”的理论思想如何通过活动方式实现向课程实践的转化。第一,活动具有目标导向,引导儿童的发展。每一个活动在设计时,都考虑了儿童现有的经验水平和潜在的发展水平之间的距离,提出的目标要求尽可能地注意了儿童的最近发展区。第二,活动需要人际互动,形成合作学习的共同体。在我们的活动整合课程中,有不同类型的活动,但是所有的活动过程都包含着一定方式的人际互动关系。无论是集体活动、小组活动和个别在区域的活动,教师和幼儿都是合作学习的参与者,他们之间可以产生积极的影响。第三,活动需要中介因素,通过符号来帮助幼儿提升和巩固学习经验。符号包括了语言、图像、身体动作、音乐等各种不同形式的符号,但是语言毫无疑问是最重要的符号。幼儿在学习中通过语言、音乐、动作、色彩、图形表现自己的认识和想象,不断将自己原有的一般经验提升到新的经验水平。第四,

活动需要情境,帮助幼儿形成经验的链接。在这套活动整合课程中,每一个课程单元实际上都为幼儿的学习提供了一个大的活动情境,而这个大的活动情境又是由一个一个具体的小情景构成的。幼儿在这样的情境范围内动手做、动嘴说、动眼看、动耳听、动脑想,以滚雪球的方式不断扩展相关的经验,获得良性的发展。第五,活动需要预成的计划和生成的空间,为幼儿与教师留下延伸发展的机会。所有经历过整合课程磨练的教育工作者都知道,没有预成的计划,课程的实施过程非常容易出现走偏的问题。因此,根据我国幼儿教育实际的需要,我们在研究这套课程时,力图将预成的计划与生成的空间协调统一。教师可以根据儿童的年龄和经验逐步增加课程中生成活动的比例,也可以根据自己的指导经验逐步扩展与儿童共同生成活动的比例。

3. 社会文化理论的启示:文化多元性与文化本土性的并重

当代幼儿教育课程研究的另一个突出倾向,是关注课程的社会文化定义。优质的早期教育课程的一个重要特征,是体现幼儿所处的文化环境特点,给幼儿清晰的社会文化定义,并帮助他们逐步积累、扩展对文化环境的认识。因为归根结底,儿童的发展是在一定的社会文化环境中的发展,必然带有这样的社会文化的特质(芭芭拉·鲍曼,2005)。

仔细揣摩课程的社会文化定义,我们可以发现两个不同走向的特征:文化的多元性和文化的本土性。这种既矛盾又统一的现象并存在当代课程研究中,成为特别具有时代气息的课程特征。文化多元性的视角基于多元文化教育的理念。当代全球社会经济和技术的高度发展,已经并继续打破着教育的国家界限和族群界限,需要我们的课程具有国际化的视野和开放的观念,从而可以培养对未来高度适应的人才。多元文化教育的目标,要求儿童能够以崭新的观点看待各种知识信息,了解知识生产者本身的个人、社会、文化和性别差异等经验在知识建构过程中所造成的影响(Banks,1994)。因此,作为教育载体的课程,承担着让儿童获得各种来自于不同社会文化信息的任务。

文化的本土性从另一个角度看待教育在传承文化中的作用。社会文化学派的研究者们告诉我们,儿童从出生起就是积极的自我成长参与者,但是他们的成长是在与父母老师以及他人的交互作用中实现的,因而他们受到来自于周围环境中他人所携带的特定社会文化的指引(Rogoff,

1990)。优质的早期教育课程要给孩子清晰的社会文化定义,在帮助他们认识不同社会文化的存在的同时,还要给他们关于什么是自己所处的文化环境的独特性的认识。

在构建这套活动整合课程的时候,我们本着文化多元性和文化本土性并重的原则,试图做到既具有国际视野,同时又体现中国文化特色。我们发现,要在课程中兼顾这样两个方面的特征,从教育的活动目标、内容到方法都必须作出相应的反应。我们关注引导幼儿以开放的心态接受和欣赏各种社会文化信息,感知和认同世界上的人、事物、环境的差别,同时关注将作为中国人的社会文化定义和本土文化观念,也潜置于每一个活动的教育要求之中。从课程内容的角度考虑,我们在力图给幼儿提供多元文化信息的同时,也特别对中国社会文化加以着重的呈现。希望我们的幼儿能够通过课程内容的学习,从小建立起“我是中国人”的认同概念,将来无论他们生活在中国的本土大地上,还是生活在世界的任何角落,都会把中华文化的火炬一代一代地传递下去。在课程活动安排和组织方面,同样隐含着有关社会文化的信息,通过对集体活动、小组活动以及区域活动一定比例的安排,尽可能使活动组织过程和组织方式也能够符合文化多元性和文化本土性并重的要求。

二、幼儿园活动整合课程的生成发展策略

认同儿童和教师是在不断互动过程中发展课程的主体的观点,我们认识到在这套整合课程的基础上生成发展新的课程内容,是一个值得不断研究的命题。几年的研究中我们发现,因为儿童群体和教师群体均存在极大的个体差异,基于同样的课程生成发展的课程内容,在不同的地区、不同的幼儿园和不同的班级都有较大差别。因此,我们鼓励教师在执行课程与幼儿互动的过程中,自然而然地生成发展出新的课程内容。在课程实践中,我们欣喜地看到了围绕这套活动整合课程,教师和儿童互动生成出许多课程内容,不仅有许多生成发展的独立课程活动,而且有延伸和扩展儿童有关生活经验的延续性活动,即生成发展的课程线索;同时也有在课程学习中逐渐发展出一个新的完整课程主题的情况。本着以研究结果反哺教学过程的基本概念,我们不断将课程生成发展结果纳入教材修订范围,因此获得了不断变化发展的课程教材内容。

我们希望鼓励幼儿园课程在实践中不断生成发展。在进行幼儿园活