

加州学前/过渡幼儿园

学习 基础

历史 - 社会科学



普及学前教育



适合中心式、家庭式和过渡
幼儿园环境中的
三岁至五岁半儿童



目录

简介	3
历史 - 社会科学领域的组织	4
分支和子分支	4
基础陈述	6
年龄阶段	6
范例	6
儿童历史 - 社会科学学习的多样性	7
教师如何支持儿童学习历史 - 社会科学	9
在日常互动中促进儿童的学习	9
设置反映学习者多样性并鼓励他们发挥自主性的环境	9
与家庭和社区建立联系	10
尾注	11
历史 - 社会科学领域中的学前/过渡幼儿园学习基础	12
分支：1.0 - 社会探究技能	13
子分支 - 提出问题和使用证据	13
基础 1.1 观察和提出问题	13
基础 1.2 收集和使用证据	15
子分支 - 沟通有关社会世界的想法	17
基础 1.3 创造表现形式	17
分支：2.0 - 自我与社会系统	18
子分支 - 自我认同与社会	18
基础 2.1 自我认同	18
基础 2.2 社区成员	20
基础 2.3 社会角色意识	22
子分支 - 文化、差异和多元化	23
基础 2.4 探索文化社区	23
基础 2.5 探索相似性与差异性	25
分支：3.0 - 民主与作为社区成员的技能（公民教育）	27
子分支 - 公平与尊重他人	27
基础 3.1 识别并接纳同伴群体成员	27



基础 3.2 表示关心和提供帮助	29
基础 3.3 理解不同需求与公平	30
子分支 - 社区规范与实践	32
基础 3.4 为群体做出贡献	32
基础 3.5 遵守社区规则和规范	33
子分支 - 协作解决问题	34
基础 3.6 群体决策	34
基础 3.7 集体解决问题	36
基础 3.8 制定解决方案并采取行动	37
分支：4.0 - 时间、连续性和变化	38
子分支 - 理解时间	38
基础 4.1 使用时间顺序词	38
子分支 - 个人历史	39
基础 4.2 描述随时间发生的变化	39
子分支 - 人类和世界的历史变迁	40
基础 4.3 回忆过去的事件	40
分支：5.0 - 地方和环境感	41
子分支 - 熟悉地点的导航	41
基础 5.1 识别地点的特征	41
基础 5.2 沟通地点和方向	42
子分支 - 物理空间的表现形式	43
基础 5.3 透过图画、建筑材料和地图了解物理空间	43
子分支 - 关爱自然和人造世界	44
基础 5.4 关爱世界	44
分支：6.0 - 经济系统	46
子分支 - 社区需求	46
基础 6.1 满足社区需求	46
基础 6.2 认识人们从事的工作	47
子分支 - 交换	49
基础 6.3 理解交换	49
术语表	50
参考文献和数据来源	52



简介

历史 - 社会科学涉及儿童如何了解和认识**社会世界**，¹包括他们的家庭、学校、社区以及他们在日常生活中遇到的机构和场所。历史 - 社会科学领域有助于幼儿发展对他们的社会世界的了解。它考虑的是儿童如何努力应对他们在这个世界上的身份问题，以及他们与其他人在空间和时间上的关系。



儿童在历史 - 社会科学方面的新兴知识和技能与其他发展领域（如社交情感发展以及学习方法）之间存在着诸多联系。随着幼儿的发展，他们会就所遇到的人、地方和实践提出问题。例如，孩子可能会问一个人为什么要坐轮椅、说不同的语言、留长发或吃某种特定的食物。透过与成年人和同伴、书籍和媒体以及自然和人造环境的互动，儿童体验了不同人的

的社会习俗；这些体验对于儿童发展有关其他人的知识至关重要。儿童还透过来自社会的与人有关的隐性和显性信息体验**社会化**。这些信息塑造了他们对谁与他们相像，谁与他们不同，以及人们如何从属于多种群体的理解。教师可以利用儿童不断发展的理解能力，来吸引他们参与关于历史 - 社会科学的探索。

社会科学以儿童的好奇心为基础，帮助他们发展**社会探究**技能，以及对其所居住和更广泛的社区的理解。² 孩子们探索人们扮演的不同角色：从作为家庭的一员、为工作场所做贡献，到帮助领导政府。孩子们还会探索他们生活的地方，并开始了解他们的社区如何透过不同的工作和机构来满足人们的需求。当他们了解自己的社区时，就会培养出强烈的**公平感**，注意到不公平的事情以及人们是否没有得到他们需要或想要的东西。



社会科学对于培养儿童在教室、学校和更广泛的社区中作为公民的技能和态度也是至关重要的。³ 透过日常互动，孩子们了解到规则和规范在社会中的作用；例如，他们了解到制定轮流滑滑梯规则很有用，这样所有孩子都能轮到。透过与同伴的互动，他们还学会了如何融入一个社区。加州学前/过渡幼儿园历史 - 社会科学学习基础 (PTKLF) 描述了幼儿如何在教室内以及更广泛的社区内共同生活和学习。

早期幼儿教育和基础中的“公民”一词都承认了幼儿如何透过各种方式为其成长的社区做出贡献并塑造社区形象，而成为“现在的公民”。⁴ 幼儿的公民素质（或一些研究人员称之为**公民性**（civicness））展现在关心、帮助、讨论和解决问题等行动中。⁵ 儿童的公民素质和学会共处的问题是历史 - 社会科学领域的核心。

PTKLF 为加州的所有早期教育计划提供指导，包括过渡幼儿园 (TK)、联邦和州学前教育计划（如加州州立学前计划、启蒙计划）、私立学前教育和家庭托儿所，指导内容包括三至五岁半儿童在参加优质早期教育计划时通常会掌握的各种历史 - 社会科学知识和技能。教师可利用 PTKLF 来指导他们的观察，为儿童设定学习目标，并规划适合儿童发展的、公平的、包容的实践，包括如何设计学习环境和创造学习体验，以促进儿童在历史 - 社会科学领域的学习和发展。早期教育计划可以利用 PTKLF 来选择与 PTKLF 相一致的评估，为教育工作者设计和提供专业发展和辅导计划，以支持理解和有效使用 PTKLF，并加强学前到三年级 (P-3) 在历史 - 社会科学学习目标和实践方面的连续性。

历史 - 社会科学领域的组织

分支和子分支

历史 - 社会科学领域的 PTKLF 由多个分支和子分支组成，这些分支和子分支与社会科学中的主要学科相对应，但更强调儿童不断发展的对自身及其在社会世界中的地位的理解。



- **探究与社会世界（社会科学技能）**：该分支着重于儿童对其社会世界（包括构成社会的个人、群体和机构）的疑问。子分支包括提出问题和使用证据，以及交流有关社会世界的想法。
- **自我与社会系统（社会科学）**：该分支涉及儿童如何发展理解自己是谁（个人身份）和他人身份的能力，以及身份如何塑造自己和他人在世界上的经历。培养个人身份认同感对于培养尊重他人的意识至关重要。⁶子分支包括自我认同与社会以及文化、差异与社会。
- **民主与作为社区成员的技能（公民教育）**：该分支涵盖了儿童如何在人际交往和整个群体层面上，透过与他人的互动和待人接物、参与群体规范和实践，以及解决问题来发展和展示公民技能。对于幼儿来说，早期教育计划往往是他们在家庭和家人范围之外的第一个公共公民空间，它为幼儿提供了许多机会，让他们学习和展示他们作为社区成员的技能。子分支包括公平与尊重他人、社区规范与实践以及协作解决问题。
- **时间、连续性和变化（历史）**：该分支涉及儿童如何在家庭和更大的社区（无论远近）的故事中培养时间感和地点感。培养时间感是小学阶段学习历史事件的基础。子分支包括：理解时间、个人历史以及人类和世界的历史变迁。
- **地方和环境感（地理）**：该分支重点关注儿童如何发展与理解位置和地点相关的技能，以及如何透过绘画和三维视觉效果来表达对物理空间的理解。该分支还关注人类如何与环境互动、影响环境和爱护环境。子分支包括熟悉地点导航；透过图画、建筑材料和地图了解物理空间；以及关爱自然和人造世界。
- **经济系统（经济学）**：该分支涵盖了儿童如何思考人们塑造和参与经济系统的方式，以及作为经济决策过程的一部分，人们如何满足自己的需求。孩子们还会考虑他们日常经历的经济概念，包括**交换**、**机会成本**和**供需关系**。子分支包括社区需求和交换。



基础陈述

在历史 - 社会科学领域的每个子分支中，均有单独的基础陈述，描述了儿童在高质量早期教育计划中应展现的能力（知识和技能）。儿童在家庭、学校和社区环境中在不同时间以不同方式发展这些能力。基础陈述旨在帮助教师确定他们可以支持哪些学习机会。

年龄阶段

基于年龄的基础陈述描述了儿童因其在历史 - 社会科学方面的经历和独特的发展历程通常可能知道和能够做到的事情。这些陈述分为两个重叠的年龄范围，充分认识到每个孩子的发展都是随着不同时间点在不同领域透过快速发展期和技能巩固期来逐步达到的：

- “早期基础” 涵盖三至四岁半儿童通常表现出的知识和技能。
- “后期基础” 涵盖四至五岁半儿童通常表现出的知识和技能。

范例

对于任何特定基础的每个阶段，都有范例说明儿童以多元化方式展示其知识和技能。早期和后期基础阶段的范例表明这些知识和技能随着时间的推移而发展。范例展示了儿童如何在日常例行活动、学习经历以及与成年人和同伴的互动中展示正在发展的知识或技能。范例还显示了儿童如何在不同背景下，无论室内还是室外，在全天的一系列活动中以多样化的方式展示他们不断发展的技能。

多语言学习者拥有在家庭和社区关系中发展起来的基础语言能力。在早期教育计划中使用他们的家庭语言是一种强有力的工具，可以增强儿童的归属感、建立与现有知识的联系、并促进与家庭和社区更深层次的联系。多语言学习者的家庭语言范例说明了在早期教育计划中，多语言儿童如何透过在学习和与同伴及成年人的日常互动中使用家庭语言进一步发展这些基础能力。在教师可能无法流利使用儿童家庭语



言的情况下，可以采取各种策略来鼓励多语言学习者使用其家庭语言，让他们充分发挥自己的语言能力。为了促进沟通和理解，教师可以与讲孩子家庭语言的工作人员或家庭志愿者合作。教师还可以利用口译员和翻译技术工具与家庭沟通，深入了解孩子的知识和能力。所有教师都应与家庭分享双语教育的益处，以及家庭语言是如何为英语语言发展奠定重要基础的。教师还应鼓励家人倡导孩子继续发展其家庭语言，以此作为整体学习的资产。

这些范例应有助于教师判断孩子的发展阶段，考虑如何在他们现有的技能水平上支持他们的发展，并为该基础的下一个技能水平做准备。此外，虽然这些范例可以为教师提供有价值的想法，帮助他们知道如何在儿童建立历史 - 社会科学知识或技能的过程中为儿童的学习和发展提供支持，但这些范例只是教师可能采用的各种支持儿童学习和发展的策略中的一小部分。在本简介的最后，“教师如何支持儿童学习历史 - 社会科学”一节提供了支持儿童学习和发展历史 - 社会科学的方法。

儿童历史 - 社会科学学习的多样性

历史 - 社会科学基础借鉴了具有各种各样文化、种族、民族、能力和语言背景的儿童的多样化经历。儿童对历史 - 社会科学的参与，应利用他们的家庭和社区知识，并以他们的生活经验为基础。⁷ 本领域关注儿童在其直接社会世界中的生活经历，同时也让他们进一步接触对这些经历之外的人和地方的观点和经历。





在整个领域中，范例突出了来自不同地域社区（城市、郊区、农村）以及各种种族和族裔背景的儿童。该领域认可儿童所认同的社会社区，包括宗教、文化、语言、种族、族裔和能力，并强调各种家庭关系和结构，包括长辈在幼儿教育经历中的作用。该领域中的范例还参考了不同的文化传统和社会角色，包括家庭和社区在学习环境中与幼儿互动的方式。

在整个领域中，范例还强调了儿童如何以不同方式沟通，既有透过不同语言进行的语言沟通，也有透过手势、肢体动作和辅助技术进行的非语言沟通。儿童的家庭语言是学习社会研究的宝贵资产。儿童可以在课堂上分享他们的家庭语言和风俗习惯。幼儿的公民能力还可以透过**具身行动**表现出来，即使用身体探索和展示他们对世界的理解。⁸ 认识到儿童展示其学习成果的具身方式，有助于教师观察幼儿的行为，并为他们提供机会，让他们以语言以外的方式展示其学习成果。这种方法支持儿童独特的学习方式，并可能以各种方式展示他们的知识和技能。基础中的范例说明了学习者如何透过多样化的行为和表达方式来展示他们在历史 - 社会科学方面的发展和 Learning。对于有残疾的儿童，教师应参考儿童的个别化教育计划 (IEP)，并定期与儿童的 IEP 团队沟通，以协助制定适当的调整。

幼儿的公民素质是这一领域的核心。历史 - 社会科学基础认识到幼儿是如何作为支持性社区成员参与，他们相互协作并代表彼此行动。幼儿往往以更加集体化的方式参与支持社区，而不是仅作为以自我为中心的个体。⁹ 透过这种方式，儿童（包括经历创伤的儿童）就有可能在同伴群体环境中更好地支持彼此的需要。



教师如何支持儿童学习历史 - 社会科学

在日常互动中促进儿童的学习

幼儿透过日常互动和游戏体验来学习历史 - 社会科学。透过游戏，幼儿可以探索社会角色和社会实践，协商人际互动，发展人际关系。为幼儿提供各种空间，让他们参与互动和戏剧性游戏，这些互动和游戏为他们创造了无数机会，用于分享和实践知识与技能。

“教师”是指在早期教育计划中负责教育和照顾儿童的成年人（例如，主导老师、助理教师、幼儿照顾者），包括加州州立学前计划、过渡幼儿园计划、启蒙计划、其他中心式计划以及家庭托儿所。

与同伴和成年人的日常课堂体验为孩子们提供了许多机会，让他们相互合作、解决社会问题、承担责任、共享资源、爱护教室环境和回应彼此需求。有时，孩子们可能会对另一个人或另一个群体表达出偏见。重要的是，教师要认识到，这些时候是促进建设性对话的好时机，可以帮助孩子们反思如何与他人互动。

设置反映学习者多样性并鼓励他们发挥自主性的环境

课堂材料（书籍、图片、艺术作品、玩具）有助于展现不同的种族、族裔和性别。这些材料有助于反映儿童、儿童所生活的社区以及他们所处的多元化社会。环境还应允许儿童发挥自主性，主动与同伴和环境的互动。例如，儿童需要获得材料，以便进行探究或相互帮助。在可能的情况下，教师应允许儿童与他人一起或代表他人，彼此合作协商教室空间。采用小而而有意义的教学措施，鼓励儿童的自主性，这样可以提升他们的能力和在社区中的地位。



与家庭和社区建立联系

社区散步和采访当地社区成员等活动为儿童提供了接触更广泛社区的机会。教师可以让家庭参与进来，了解家庭习俗和故事，包括传统、家庭特征以及日常的生活和交流方式。在开展活动与儿童的家庭和社区建立联系时，教师不应假设任何特定的家庭结构，提问时应考虑到来自多元化家庭背景的儿童。此外，教师应关注家庭隐私，尊重那些不愿参与活动的儿童和家庭的意愿。儿童的发展和 Learning 受到其家庭和社区经历、身份和历史的影响，包括历史创伤、系统性压迫和其他形式的逆境的影响。教师可以与家庭和社区合作，为儿童营造支持性的学习空间。让家庭以这些方式参与进来，对于儿童在我们的多元化社会中了解自我和他人至关重要。





尾注

- 1 For example, A. L. Halvorsen, “Children’s Learning and Understanding in Their Social World,” in *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017), 385–413; K. Villotti and I. Berson, *Early Childhood in the Social Studies Context* (National Council for the Social Studies, 2019) <https://www.socialstudies.org/position-statements/early-childhood-social-studies-context>; S. C. Serriere, “Social Studies in the Early Years: Children Engaging as Citizens Through the Social Sciences,” in *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education* (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2019), 377–400.
- 2 Halvorsen, “Children’s Learning and Understanding,” 385–413; Villotti and Berson, *Early Childhood in the Social Studies Context*; Serriere, “Social Studies in the Early Years,” 377–400.
- 3 Villotti and Berson, *Early Childhood in the Social Studies Context*.
- 4 See also M. Krechevsky, B. Mardell, and A. N. Romans, “Engaging City Hall: Children as Citizens,” *The New Educator* 10, no. 1 (February, 2014): 10–20; R. Lister, “Inclusive Citizenship: Realizing the Potential.” *Citizenship Studies* 11, no. 1 (May, 2007): 49–61; K. A. Payne, “Young Children’s Everyday Civics,” *The Social Studies* 109, no. 2 (May, 2018): 57–63; Project Zero, *Children Are Citizens* (Harvard Graduate School of Education, 2015).
- 5 Project Zero, *Children Are Citizens*; Payne, “Young Children’s Everyday Civics,” 57–63.
- 6 B. Picower, “Using Their Words: Six Elements of Social Justice Curriculum Design for the Elementary Classroom,” *International Journal of Multicultural Education*, no. 14 (April, 2012): 1–17
- 7 G. Ladson-Billings, “Culturally Relevant Pedagogy 2.0: A.K.A. the Remix,” *Harvard Educational Review* 84, no.1 (April, 2014): 74–84; H. S. Alim, D. Paris, and C. P. Wong, “Culturally Sustaining Pedagogy: A Critical Framework for Centering Communities,” in *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (New York, NY: Routledge, 2020).
- 8 K.A. Payne et al., “Reconceptualizing Civic Education for Young Children: Recognizing Embodied Civic Action,” *Education, Citizenship and Social Justice* 15, no. 1 (March, 2020): 35–46; L. G. Phillips et al., *Young Children’s Community Building in Action: Embodied, Emplaced and Relational Citizenship* (New York, NY: Routledge, 2020).
- 9 For example, J. K. Adair and K. S. Colegrove, “Communal Agency and Social Development: Examples from First Grade Classrooms Serving Children of Immigrants,” *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 8, no. 2 (May, 2014): 69–91; Payne et al., “Reconceptualizing Civic Education for Young Children,” 35–46; Phillips et al., *Young Children’s Community Building in Action*; B. Rogoff, “Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation,” *Human Development* 57, no. 2–3 (June, 2014): 69–81.



历史 - 社会科学领域中的学前/过渡幼儿园学习基础

儿童会透过各种方式（包括语言和非语言方式）沟通他们的历史 - 社会科学知识和技能。他们的沟通方式可能包括用自己的家庭语言、教学语言或多种语言进行口头沟通，或使用辅助性和替代性沟通工具进行沟通。也可能包括非语言的沟通方式，如使用不同材料绘画和制作模型，或透过动作、行为或角色扮演来表达。





分支：1.0 - 社会探究技能

社会世界包括构成儿童所生活的社会的人物、地点和机构。孩子们正在努力了解社会是如何运作的，人们和机构是如何建构社会的，人们是如何在各种情况下互动的，以及社会问题是如何和为什么产生的。探究技能有助于儿童发展参与社会的能力和倾向。

子分支 - 提出问题和使用证据

基础 1.1 观察和提出问题

早期 3 至 4 ½ 岁

注意、观察社会世界（人物、地点和机构），向成年人和同伴提出相关问题。

后期 4 至 5 ½ 岁

对社会世界（人物、地点和机构）进行更仔细的观察，向成人和同伴提出更具体的问题（为什么、怎么做）。

早期范例

- 到达时，一个孩子宣布：“我们今天开车来的！”

在户外游戏中，孩子们用碎石、树叶和树枝玩市场游戏。一个孩子假装是店主，问：“你想要什么？”另一个孩子假装顾客，回答说：“我要给宝宝买吃的。”

后期范例

- 孩子问同学：“你们是怎么上学的？坐公交车吗？”

孩子问患有疾病的同伴：“你为什么每天都戴头盔？”

在分享时间，一个孩子说：“我的朋友搬家了，”同伴问：“为什么？”。“他爸爸必须工作。”

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.1 观察和提出问题

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子问同伴：“为什么你的皮肤是棕色的？”

一个孩子指出一栋楼既有台阶又有坡道可以进去。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子说他们看到有人睡在人行道上，并问：“为什么他们不睡在自己家里？”

孩子们沟通有关他们在附近注意到的建筑物的问题。一个孩子混合使用英语和家庭语言问：“这些建筑物是谁造的？”另一个孩子问：“为什么有些‘建筑物’这么大？”



基础 1.2 收集和使用证据

早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，从与社会世界（人物、地点、机构）中感兴趣的问题相关的资源（如书籍和其他媒体）中收集信息。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成人的支持下，在深入探究的过程中，从更多种类的资源（如信息类书籍、杂志、媒体和社区成员）中收集信息，从而得出与社会世界（人物、地点、机构）中感兴趣的问题相关的答案。

早期范例

■ 在一次社区散步中，孩子们注意到他们的社区里有哪些场所，其中一些孩子对消防站很感兴趣。回来后，孩子们向教师要了一本关于消防员的书。

在学习关于家庭时，孩子们在教师的帮助下，向图书管理员索取有关不同类型家庭的书籍。图书管理员会将代表多元化家庭（例如，多种族家庭、多代同堂的家庭和有不同性别的照顾者的家庭）的书籍收集在一起。孩子们在自由选择时间翻阅书篮中的书籍。

后期范例

■ 在一次社区散步中，孩子们注意到他们的社区里有哪些场所，并对消防站产生了兴趣。在自由选择时间，一些孩子挑选了有关消防员的书籍，另一些孩子用平板电脑观看了有关消防员的视频短片，还有一些孩子到戏剧游戏区“当消防员”。

在学习关于栖息地时，一个孩子想知道是否所有的人都住在房子里。他们翻阅杂志，收集展示人们居住的不同地方的图片。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.2 收集和使用证据

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

孩子们一边假装在露营地，一边收听有关营火旁安全行为的录音。

教师阅读有关肤色和人的身体特征的书籍。在成人的帮助下，孩子们创作自画像，突出自己各种各样的身体特征 - 肤色、发色、体形、雀斑等。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

孩子们邀请长辈来，并问他们一些有关传统的问题。一位奶奶分享了她从老挝带来的一块故事布。一个孩子问：“你是怎么知道这个故事的？”另一位奶奶分享了她缝制的药包。一个孩子问：“你用什么做的？”一位叔叔带来了他用来做饭的铸铁锅。一个孩子说：“我家就有这个！”

在探究建筑物时，孩子们说出了他们可以向哪些人询问有关建筑物的问题。教师列出一份名单，其中包括建筑工人、建筑师和水泥车司机。



子分支 - 沟通有关社会世界的想法

基础 1.3 创造表现形式

早期

3 至 4 ½ 岁

在成年人的支持下，创造表现形式（如图画、三维模型、具身行动或故事），以展示正在逐渐发展的对社会世界（人物、地点、机构）的理解。

早期范例

■ 一个孩子在社区散步时，用带有适应性握把的铅笔画下了他们看到的地方。

孩子们用积木搭起一座大桥。

在教师的支持下，一个孩子在围圈时间用粤语讲述了他们的叔叔是一名机械师。

一个孩子用自己的身体展示他们的哥哥如何在聚会上跳舞。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的支持下，创造更详细的表现形式（如图画、三维模型、具身行动故事），加深并分享他们对社会世界（人物、地点、机构）的理解。

后期范例

■ 一名儿童与其他儿童一起，用麦片盒制作他们在社区散步时看到的街道的模型。在班级庆祝活动上，孩子们向家人展示并描述他们的模型。

孩子们制作了一本书，叫做“我们学校的工作”，展示人们从事的不同工作，包括教师、校长、保洁人员和园丁。

在教师的支持下，孩子们制作标志，提醒附近的人们将垃圾扔进垃圾桶。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



分支：2.0 - 自我与社会系统

子分支 - 自我认同与社会

基础 2.1 自我认同

早期

3 至 4 ½ 岁

展现出对自我特征的意识，包括族裔、种族、语言、宗教、性别和能力认同。

后期

4 至 5 ½ 岁

展现出对自我特征更多的意识和理解，包括族裔、种族、语言、宗教、性别和能力认同。

早期范例

■ 一个孩子向同伴表示自己是女孩，喜欢彩虹和汽车。

一个孩子与英语-西班牙语双语同伴说英语和西班牙语。

一个孩子跟同伴说，他们和家人一起去清真寺。

一个右手瘫痪的孩子在同伴给他蜡笔时伸出左手，并说：“我用这只手画画”。

一个孩子描述说，自己和爸爸妈妈一样留着长发。

后期范例

■ 在阅读一本关于不同家庭的书时，一个孩子分享说他的家里有很多男孩：“我爸爸、我哥哥、我另一个哥哥和我！”

一个孩子说：“我的朋友和我哥哥一样，也坐着轮椅！”

一个孩子在放学时注意到了同伴的妈妈，并评论说：“我妈妈也穿纱丽(sari)！”

教师介绍一名新的自闭症儿童，并解释说他们将使用一种沟通设备。在设备的协助下，孩子向全班同学报出了自己的名字。一位同伴问：“声音是从哪里发出来的？”另一位同伴问：“你喜欢玩什么？”第三位同伴问：“你有兄弟姐妹吗？”

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.1 自我认同

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

教师读了一本书, 《像我一样的皮肤》 (*Skin Like Mine*), 然后一个孩子说: “我的皮肤像巧克力一样, 是美丽的棕色”。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

刚刚读到的一本书讲述了一个家庭住房不稳定的故事, 一个孩子对教师说: “我们搬到哪里, 我都带着我的 binky (他们最喜欢的玩具)”。



社交情感发展 - 上述基础与社交情感发展基础 1.1 中关于“自我认同”的内容相似。这两个领域都有意图地包含了关于自我和认同的基础。在历史-社会科学中, 该基础强调了儿童对社会世界的探索是如何与他们正在形成的自我意识相互作用的。在社会中的自我意识是发展社会科学知识和技能的一个重要方面。



基础 2.2 社区成员

早期

3 至 4 ½ 岁

展现出对经常与他们互动的社区（如家庭、同伴群体）的意识。

后期

4 至 5 ½ 岁

展现出对他们在不同社区中的成员身份的意识，包括偶尔与他们互动的社区（如运动队、大家庭、信仰社区）。

早期范例

■ 一个孩子拿起班级的照片，对同伴说：“这是我，这是你！”

孩子指着挂在房间里“关于我们的一切”墙上的家人照片。

后期范例

■ 一个孩子在户外游戏时指着同伴说：“他们是我足球队的”。

两个孩子说，他们周末在灌木舞（brush dance）*上看到了对方。

一个孩子说，他们来访的婶婶和叔叔住在很远的德州。孩子接着说，他们的叔叔和婶婶偶尔才来一次。

*灌木舞是原住民人为生病的孩子治病的一种仪式。在仪式中，男性舞者在前面拿着一些灌木树枝，这就是灌木舞的英文名称的来历。胡帕人称之为 *hont naht weht*，尤罗克人称之为 *meyli* 或 *melo*，卡洛克人称之为 *hapish*。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.2 社区成员

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子拿起一本书，书上有一张篮子的图片，分享说：“我妈妈会编篮子”。

一个孩子用普通话说，他们每天放学后都能见到表弟表妹。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子说，他们来访的婶婶和叔叔住在很远的德州。孩子接着说，他们的叔叔和婶婶偶尔才来一次。

孩子们在户外游戏时间一起舞狮*。一名主要使用轮椅的孩子作领头人，带领大家在场地上玩耍。

*舞狮是许多亚洲文化（尤其是中国文化）中的一种传统舞蹈，舞者模仿狮子的动作。



基础 2.3 社会角色意识

早期

3 至 4 ½ 岁

展现出对熟悉的日常社会角色（例如家长、兄弟姐妹、教师、医生）的意识。

早期范例

■ 一个孩子拿起戏剧游戏区的听诊器，宣布：“我是医生！”

一个孩子把洋娃娃塞进玩具摇篮，并说：“没关系，爸爸在这里。”

一个孩子在户外游戏时指着大人问同伴：“那是你的老师吗？”

一个孩子假装给洋娃娃喂奶，并说：“宝宝，你饿了吗？”

一个孩子对另一个孩子说：“Xavier，你爸爸来了。”

后期

4 至 5 ½ 岁

展现出对通常遇到的日常社会角色之外的更广泛的社会角色的意识。

后期范例

■ 在戏剧游戏区，一个孩子拿起一只毛绒狗玩具和一个听诊器。他们告诉其他人：“我们在宠物医院，我是小狗的医生”。

一个孩子告诉大家，他们的 *tía*（西班牙语中的姑姑）是一名护士，在医院照顾病人。

一个孩子指着建筑工人说，工人们正在用自卸卡车运土。

一个孩子拿起垃圾桶，喊道：“嘟、嘟、嘟！垃圾车来了！”

一个孩子说：“我的教练也在我们教堂里唱歌”。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 文化、差异和多元化

基础 2.4 探索文化社区

早期

3 至 4 ½ 岁

探索他们所参与的文化群体（如种族、族裔、宗教、语言、能力），并对其他人的习俗表现出好奇心。

早期范例

■ 在户外游戏中，孩子们用泥巴和树叶制作玉米粽子*，就像他们在家里做的一样。

在围圈时间，一个孩子告诉大家，他们为普林节（Purim）做了三角饼干（Hamantaschen）**。

*玉米粽子是一种中美洲菜肴，用玉米面团（磨碎的玉米粉）放在玉米皮或香蕉叶中蒸熟而成。

**三角饼干是一种三角形的饼干/糕点，通常以水果或坚果为馅，与犹太节日普林节有关。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成人的支持下，探索自己文化社区以外的文化群体（如种族、族裔、宗教、语言、能力）的特征、习俗和传统。

后期范例

■ 在户外游戏中，一个孩子告诉其他孩子去捡橡子。这个孩子说，他们可以做一道汤，像从之前来班级访问的同伴的叔叔那里学到的那样。

孩子们带来与家庭音乐有关的物品与大家分享。一个孩子带来了一面小鼓。另一个孩子带来了一支木笛，并告诉大家这叫 Quena。***其他孩子则分享了歌曲，教师可以在电脑上播放这些歌曲。

***Quena 是生活在南美洲安第斯山脉的人们的传统木笛或藤笛。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.4 探索文化社区

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一名儿童要看同伴的全家福。孩子指着照片上同伴父亲戴的头巾，表示很感兴趣。

当教师播放鸟鸣音乐时，一个孩子蹲下来发出鸟叫声。

一个孩子询问失明的同伴如何使用手杖，并说他们也想学习如何使用手杖。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子问成年人他们会说什么语言。

在朗读有关排灯节 (Diwali)* 的故事时，提到金盏花，一个孩子说：“那是亡灵节 (Día de los Muertos)** 的花”。

当同伴分享他们在家庭聚会中与表兄弟玩得有多开心时，孩子会问：“你有很多表兄弟吗？你和他们一起做了什么？”

* 排灯节是印度教、耆那教、锡克教和尼瓦尔佛教等印度宗教庆祝的灯节。

** 亡灵节 (Día de los Muertos) 是墨西哥和墨西哥裔社区纪念逝去亲友的节日。



基础 2.5 探索相似性与差异性

早期

3 至 4 ½ 岁

注意他们认识的人和家庭的相似和不同之处（如种族、族裔、语言、性别表达、家庭结构、能力）。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的提示下，辨认并说出他们所认识的人和家庭（如种族、族裔、语言、性别表达、家庭结构、能力）的相似和不同之处，以及他们透过学习材料、媒体和日常互动接触到的人之间的相似和不同之处。

早期范例

■ 一个孩子说他们的奶奶住在他们家。另一个孩子说：“我奶奶也住在我家”。

一个孩子展示了他们的全家福，并告诉大家，其中一位爷爷会说英语和西班牙语，但另一位爷爷只会说英语。

一个孩子说他们的一个妈妈是白人，一个妈妈是韩国人。

一个孩子指着同伴照片上穿着裙子的叔叔说：“那和我的裙子很像。”

后期范例

■ 孩子们看一本介绍世界各地家庭的图画书，并在教师的帮助下谈论有些家庭是大家庭，有些是小家庭。一个孩子说，大家庭就像他们的家庭一样。

孩子们聆听一段朗读，朗读内容与一个儿子患有唐氏症候群的家庭有关，并注意与这个家庭的异同。

教师给孩子们读书，介绍世界各地人们庆祝新年的方式和时间。孩子们说出他们注意到的各种庆祝活动的相似和不同之处，教师将他们的观察结果记录在文氏图 (Venn diagram) 上。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.5 探索相似性与差异性

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子问同伴：“你只吃蔬菜吗？不吃鸡块吗？我喜欢吃鸡块”。

一个孩子对同伴说：“太酷了，你的爸爸来了。我的两个爸爸也来看我们了！”同伴补充道，“那是我的奶奶和爸爸。”

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子问，视力丧失的人如何阅读。教师问孩子他们还能用什么感官，孩子描述了触觉。教师带来了一本有盲文的书，让孩子感受一下视力丧失的人是如何学习阅读的。

在对他们认为相似或不同的人形成看法时，儿童可能会对各种各样的群体表示好奇和兴趣。他们在理解自己的观察和接收到的关于不同群体的社会信息时，也可能表达出偏见或刻板印象。成人可借此机会消除偏见、支持正向的种族认同、鼓励儿童对他人的异同在尊重的同时表现出好奇之心和欣赏。



社交情感发展 - 上述基础与社交情感发展基础 1.6 中关于意识到人与人之间的差异的内容相似。这两个领域都有意图地包含了关于儿童注意和探索他人之间异同的基础。历史 - 社会科学领域的基础描述了透过学习材料、媒体和日常互动，儿童不断发展的对其社区中其他人的异同以及对更广泛的社会世界的理解。



分支：3.0 - 民主与作为社区成员的技能（公民教育）

早期教育计划往往是儿童与来自不同家庭和社区的其他人聚在一起的第一个地方。儿童将他们的家庭和社区知识与实践带入公共空间，在这里，多元化的个人都有各自的权利和需求。早期教育计划为儿童提供了机会，让他们接触到社会中可能不同于其家庭和社区实践的其他生活和行为方式。当儿童成为一个新群体（包括游戏和学习活动中的同伴和成年人）的成员，并将自己的个人需求和愿望与其他人的需求和愿望进行协商时，他们就展现出了自己的社区能力。

子分支 - 公平与尊重他人

基础 3.1 识别并接纳同伴群体成员

早期 3 至 4 ½ 岁

识别同伴群体的成员（如班级、团队或活动小组的成员），并让他们参与游戏和学习活动。

早期范例

■ 当教师喊：“彩虹班，出发！”时，孩子们排队进屋。一个孩子向同伴喊道：“来吧！是我们，彩虹班”。

后期 4 至 5 ½ 岁

识别同伴群体的成员（如班级、团队或活动小组的成员），让他们参与合作游戏和学习活动。

后期范例

■ 在户外游戏时间，一个孩子向另一个班的表弟说：“那是 Maya 和 Nasir。他们是我们班的”。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.1 识别并接纳同伴群体成员

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

在户外，一个孩子和同伴一起在院子里找虫子。

一名聋哑儿童指着一名同伴，用美国手语向大人说：“那是我的朋友”。

一个孩子看着其他孩子用橡皮泥做披萨。偶尔，其他孩子会把自己的披萨放在这个孩子面前，并问一些问题，例如“还要奶酪吗？”

在围圈时间，一个孩子会让出位置，让同伴加入。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

孩子们一起在积木区搭建一个大坡道。新来的孩子主要讲苗语，他带来了坡道上要用的小汽车。坡道搭建的孩子们为新来的孩子腾出空间，所有孩子都开始在坡道上玩小汽车。

一个孩子对教师说：“Jennifer 和 Tuan 今天没来”。

一个孩子告诉教师，他们和几个同伴组成了一只足球队，第二天要踢一场比赛。“我们一起踢球。我们是一个团队”。



基础 3.2 表示关心和提供帮助

早期

3 至 4 ½ 岁

注意其他人（如成年人、同伴）的需求和物理空间；透过提供帮助和做出贡献来表示关心。

后期

4 至 5 ½ 岁

越来越注意个人和群体的需求。透过提供帮助、贡献、倡导和领导等行动，表现出对他人（如成年人、同伴）和对物理空间的关心。

早期范例

■ 早餐后，在教师的提醒下，一个孩子拿起自己的盘子把吃剩的食物刮到堆肥箱里，然后把盘子放在脏盘子堆上。

一个新来的孩子下车时哭了，两个孩子过去拥抱他。

在午睡时间，一个孩子主动帮教师铺垫子。

一名听力有障碍的孩子和同伴一起在积木区搭建堡垒。到了清扫时间，同伴会拍拍孩子的肩膀，然后指着房间的另一头，告诉孩子们到那里去参加下一项活动。

后期范例

■ 早餐后，在没有成年人提示的情况下，一个孩子在房间里走来走去，推椅子，收拾吃剩的早餐盘子。

一个孩子在积木区用他加禄语与其他孩子交流，让他们清理好，以便大家都能到外面去。

在手工艺时间结束后，孩子会捡起记号笔并放好。

一个孩子在课间休息时注意到同伴独自一人，于是用自己的家庭语言表示愿意和他们一起玩。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



基础 3.3 理解不同需求与公平

早期

3 至 4 ½ 岁

透过提供不同的资源和采取不同的行动，注意到同伴有不同的需求，并与他们沟通。（即使如此，他们也可能因为材料或机会分配的差异而感到沮丧。）

早期范例

■ 一个孩子指着一张球椅说：“我的朋友就坐在这张弹力椅子上。她坐的时候需要移动一下”。

在一次美术活动中，一个孩子把自己的一些美术材料给了一个说自己材料不够的同伴。

后期

4 至 5 ½ 岁

透过努力支持能满足彼此需求的规则和实践，表现出对同伴有不同的需求的理解。（即使如此，他们仍可能因为材料或机会分配差异而感到沮丧。）

后期范例

■ 一名使用助行器的脑瘫儿童说：“我出门走坡道，但我的一些朋友走楼梯”。

有些孩子在中心时间结束后需要花更长时间来清理。一个孩子说：“快点！现在是课间休息时间！”其他孩子则去帮忙清理，这样他们就可以一起到外面玩了。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.3 理解不同需求与公平

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子说：“点心时间到了！”
当教师请一个新来的孩子帮忙时，第一个孩子回应说：“他怎么又来帮忙分点心了？他昨天就做过了。”教师提醒孩子，他们的同伴是新来的，需要学习例行程序以及每个人如何做出贡献。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

孩子们说出人们写字时使用的不同工具：有些人用铅笔，有些人用带握把的大铅笔，还有些人用电脑。

一个孩子带访客去图书区参观，并介绍说：“这些都是我们的书。我们可以选择我们想要的‘读物’”。

一个孩子指着教室里的舒适角落分享道：“你们可以听音乐。或者戴上耳机。或者使用挤压球”。



社交情感发展 - 上述基础与社交情感发展基础 3.3 中关于公平与尊重的内容相关。对于幼儿来说，公平可能意味着善待他人、平等分享或允许他人参与 (Hazelbaker et al. 2018; Smetana 2006)。在历史 - 社会科学中，特别是在发展作为社区成员的能力时，参与技能和意识到他人的需求并关心他人福祉的态度至关重要。在学习如何公平对待他人和与他人玩耍的过程中，儿童可能会排斥他人或将个人需求置于公共需求之上。当儿童排斥他人或主要关注自己的需求时，成年人就有机会鼓励儿童包容他人，并示范如何在游戏和日常活动中包容他人、平衡个人和集体的需求。



子分支 - 社区规范与实践

基础 3.4 为群体做出贡献

早期 3 至 4 ½ 岁

与成年人和同伴一起为**群体努力**做出贡献。

早期范例

■ 在户外游戏中，孩子们在草地上收集小虫子。他们互相指出小虫子：“看，有一只。抓住它！”

在成人的带领下，孩子们为小组刚刚参观过的当地消防站工作人员写一封感谢信。每个孩子都在纸条上画了一幅画。

一名有视力障碍的儿童与其他儿童一起用积木搭建坡道。这名儿童坐在坡道顶部附近，把小汽车递给同伴，由他们把玩具小汽车从坡道上发射出去。

孩子们与成年人一起以小组为单位制作冬至纸灯笼。

后期 4 至 5 ½ 岁

与成年人和同伴一起为群体努力贡献想法，并意识到自己对群体项目的个人贡献。

后期范例

■ 在户外游戏中，孩子们在草地上收集小虫子。一个孩子一边抓虫子，一边说：“我抓到了一只”。另一个孩子拿来一个桶，说道：“我是拿虫子的人！”

早上，一个孩子向爷爷展示了自己画的海洋壁画的一部分。

孩子们询问如何可以帮助地球。在教师的帮助下，他们制作了一段关于艺术项目材料再利用的视频。

由教师记录他们的想法，孩子们说出了他们可以为当地的老年中心做哪些项目。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



基础 3.5 遵守社区规则和规范

早期

3 至 4 ½ 岁

认识到社区规则和规范，并在成年人的支持下遵守规则，同时学习协调个人兴趣与他人兴趣。

早期范例

■ 大多数孩子会在清理音乐响起时开始收起材料。少数孩子需要教师提醒才能开始收拾。

两个孩子为玩具电话争吵。教师问他们能做什么，并帮助他们设定一个定时器，轮流分享玩具。

一个孩子去画架前画画，但画架都有人在用了。在成年人的提示下，孩子决定在桌子上画画，直到同伴在其中一个画架上画完为止。

后期

4 至 5 ½ 岁

认识到规则和规范，在成人提醒较少的情况下遵守社区规则。与同伴一起执行社区规则和规范。

后期范例

■ 在中心时间，一个孩子从阅读角选了一本书，是诗人 Amanda Gorman 写的《某事，某一天》*Something, Someday*，他完全沉浸在翻阅色彩斑斓的插图中。当教师宣布该换到下一个中心时，孩子们把书放回图书架，走到绘画角，把自己的名牌放在桌子上，示意自己要在中心占用一个位置。

当孩子们走到室外时，几个孩子开始奔跑，一个孩子喊道：“等等！我们只能在草地上跑！”

在围圈时间，一个孩子在另一个孩子发言时耐心等待，直到轮到自己分享。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 协作解决问题

基础 3.6 群体决策

早期 3 至 4 ½ 岁

在成年人的支持下，就影响群体的日常选择参与群体决策（如投票、小组会议、围圈时间）。

早期范例

■ 教师提出两首歌曲供选择。孩子们投票决定跳哪首歌。

孩子们选择当天的点心。他们用印出自己脸部照片的磁铁在大磁力板上标记出自己想要的选择。

后期 4 至 5 ½ 岁

在成年人的支持下参与群体决策（如投票、小组会议、围圈时间）。在决策实践中表达同意和不同意的想法。

后期范例

■ 教师问孩子们想跳哪首歌。一个孩子做出了选择。另一个孩子不同意，说：“我们刚跳过那首歌”。第三个孩子提议说：“我们投票吧！”教师记录下孩子们的想法，然后孩子们投票选出自己的歌曲。

在戏剧游戏中，孩子们会协商谁来扮演哪个角色。有些孩子不同意，选择离开游戏区。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.6 群体决策

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

在花园里，教师召集孩子们开小组会议，选择谁来给植物浇水，谁来耙碎石子。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

在教师的引导下，孩子们开始讨论午餐时地板有多脏。孩子们围成一圈，分享有助于保持教室清洁的方法。有些孩子没有新的想法可以补充，就选择跳过发言。

在围圈时间，在教师的提示下，孩子们就是否需要让所有人都参与游戏的问题沟通想法。一个孩子说：“我们可以选择和谁一起玩。”另一个孩子说：“有时我们没有人一起玩。”另一个孩子分享道：“有一次，有人把我们的游戏打乱了。”



基础 3.7 集体解决问题

早期

3 至 4 ½ 岁

与同伴一起参与解决问题（如解决人际冲突）。使用简单的协商或寻求成人干预作为策略。

后期

4 至 5 ½ 岁

透过协商和妥协等策略与同伴一起解决问题。在解决问题的过程中代表彼此进行干预。

早期范例

■ 孩子们互相推挤，争抢一个受欢迎的游乐场设备。一个孩子去找教师帮助他们轮流玩。

两个孩子用磁铁片搭建结构。一个孩子从另一个孩子的结构中拿走一块磁铁片，然后那个孩子去找教师帮忙。

一个孩子用自己的家庭语言对同伴说：“停下，我不喜欢这样！”

两个孩子想用同一辆三轮车。其中一个孩子建议说：“我可以先骑，然后你再骑”。

后期范例

■ 当孩子们尝试登上一个受欢迎的游乐场设备时，一个孩子提议让他们排成一排，轮流上。

在清理时间，一个孩子被撞哭了。同伴过来询问发生了什么事，他们需要什么才能好受些。

两个孩子想玩同一个娃娃。一个孩子建议说：“我们去拿定时器，这样就可以轮流玩了”。

两个孩子想看同一本书，另一个孩子插话说，“你们可以用我的书。把那本书给她吧”。



学习方法 - 上述基础与学习方法基础 3.3 中关于共同解决问题的内容相似。这两个领域都有意图地包含了关于与他人共同解决问题的基础。在历史 - 社会科学领域，该基础强调了基本的公民技能，即识别问题，特别是那些影响他人或更广泛社区的问题，然后制定方案解决这些问题。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



基础 3.8 制定解决方案并采取行动

早期

3 至 4 ½ 岁

在成年人的支持下，提出简单的想法来应对影响其所在小组、学校或更大社区的问题。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成人的支持下，制定解决方案并采取行动，经常让其他人参与进来，以应对他们所在小组、学校或更大社区的问题。

早期范例

■ 在地毯上进行围圈活动时，一个孩子大声说：“我感觉被挤扁了！”教师问全班：“我们能做些什么？”孩子们说出让圆圈变大的想法，并动了起来。

在走向地毯的途中，孩子们会把从桌子旁伸出来的椅子往里推，为使用助行器的孩子开辟一条通畅的通道。他们提醒同伴：“把椅子推进去。”

孩子们注意到当地公园里的垃圾。教师帮助孩子们制定方案来应对这个问题。教师将他们的想法记录下来，以便全班同学选择他们想先尝试哪种方法。

后期范例

■ 在地毯上进行围圈活动时，教师告诉孩子们附近发生了一场大火。教师问孩子们：“我们城市的人能帮什么忙？”孩子们谈论他们能做的事情，包括“给人们拿毯子。”“给人们送食物。”“我们可以捐出我们的玩具。”

孩子们制作标语，张贴出来，请大家为当地收容所举办的袜子募捐活动捐款。

在教师的指导下，孩子们给另一个班级写一封信，要求他们在户外玩耍时不要再向窗户踢球。



科学 - 上述基础与科学基础 5.2 中关于设计解决方案的内容相关。这两个领域都有意图地将关于儿童识别问题、提出解决方案和采取行动的能力的基础纳入其中。在历史 - 社会科学领域，该基础着重于儿童努力解决影响其所在小组、学校或更大社区的社会问题。采取行动既是一种基本的公民能力，也是一种探究技能。



分支：4.0 - 时间、连续性和变化

子分支 - 理解时间

基础 4.1 使用时间顺序词

早期

3 至 4 ½ 岁

使用顺序词或词组，如“之前”和“之后”，来描述日常个人事件的时间顺序。

后期

4 至 5 ½ 岁

以越来越高的准确性和复杂度表示时间顺序。使用“之前”、“之后”、“然后”、“接下来”、“昨天”和“明天”等词语。

早期范例

■ 晨会上，当教师查看课程表时，一个孩子喊道：“今天午餐前我们要上美术课！”

一名有残疾的儿童用交流板表示他们放学后去了海滩。

在户外游戏时，孩子们跑到草地上的一个地方。一个孩子喊道：“我们以前在这里看到过虫子”。

当教师问孩子们午睡前要做什么准备时，他们会说：“我们睡觉前要脱鞋”。

后期范例

■ 一个孩子看着墙上的课程表图卡，描述道：“我们要去画画，然后我们要去吃午饭，接下来我们要去外面玩”。

一个孩子解释说，他们的姑妈去年和他们住在一起，但现在她住在自己的公寓里。

在分享时间，一个孩子说：“下周，我妈妈要出差了”。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 个人历史

基础 4.2 描述随时间发生的变化

早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的帮助下，回忆早年生活中的事件（例如，“当我还是个婴儿时……”），识别自己随着时间的推移而发生的变化。

早期范例

■ 一个孩子描述道：“当我还是个婴儿时，我睡在婴儿床里”。

教师问孩子们：“你现在能做哪些当你是婴儿时不能做的事？”孩子们大声说出了自己的想法：“我可以自己走路。”“我可以和奶奶一起取药。”“我可以和姑妈一起串项链。”

一个孩子指着花园里的一个角落说：“我现在比植物都大了！”

后期

4 至 5 ½ 岁

识别并描述自己、家庭和社区随着时间的推移而发生的变化，并分享有关近期经历的更详细的故事。

后期范例

■ 一名有语言障碍的儿童向教师讲述了他小时候的故事：“我以前用奶瓶喝水。我以前只会爬。我以前经常哭。”教师支持孩子与全班分享这个故事。

一个孩子说：“我们以前经常和爸爸去那里吃煎饼。现在关门了。”

一个孩子说，他们现在长大了，可以在秋收节上骑马了。

一个孩子告诉同伴：“我奶奶年轻时在印度。她有一头乌黑的长发，但现在是长长的白发了。”

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 人类和世界的历史变迁

基础 4.3 回忆过去的事件

早期 3 至 4 ½ 岁

很容易回忆起过去的经历，喜欢听过去的故事，但需要成人的帮助才能分清过去的事件是何时发生的，并将它们与目前的经历联系起来。

早期范例

■ 一个孩子对教师说：“我们去了菲律宾。我看到了我的表兄弟。”教师问：“你们什么时候去的？”孩子回答：“去年。”然后教师问：“你们很快还会去吗？”孩子回答：“也许明年吧。”

孩子们把过去的事件称为“昨天”，即使这些事件发生在很多年前。

祖父母向孩子们描述他们小时候摘草莓的情景。孩子问：“我们能和你们一起去摘草莓吗？”祖父母解释说，那是很久以前的事，他们现在不工作了，因为他们退休了。

后期 4 至 5 ½ 岁

展示出将过去的事件与其他过去的事件和目前的经历联系起来的能力提高，但偶尔还需要成年人提供一些支持。

后期范例

■ 一个孩子对教师说：“我们又去了菲律宾！”教师问：“你们做了什么？”孩子回答：“我又和表兄弟玩了，和上次一样。”

孩子问同伴是否感觉好些了，因为他们昨天没去上学。

一个孩子说他们很伤心，因为他们的叔叔不得不回纽约的家，现在不能和他们一起玩了。

一个孩子回忆说：“我们以前只有安静角。现在我们还有阅读阁楼了”。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



分支：5.0 - 地方和环境感

子分支 - 熟悉地点的导航

基础 5.1 识别地点的特征

早期

3 至 4 ½ 岁

识别熟悉的地点（如家和学校）的特征，并描述与之相关的物品和活动。

后期

4 至 5 ½ 岁

识别自己社区和地区的特征，包括地理特征、天气和常见活动。

早期范例

■ 一个孩子告诉大家，他们和奶奶、姑姑一起住在公寓里。孩子接着说，他们乘公车上学。

一个孩子说他们学校有图书馆，家附近也有图书馆。

一个孩子牵着访客的手，把访客带到座位，然后指向访客的包（指出他们在哪里存放物品）。

后期范例

■ 朗读一个关于家庭游泳日的故事后，一个孩子分享说，在炎热的夏天，他们散步到社区游泳池，喝了冰镇草莓甜茶。

当教师问孩子们今天是什么天气时，一个孩子喊道：“是有很多雾的天气。”

一个孩子看着自己所在的农业社区和城市社区的图片，注意到自己所在的社区“有更多的地方可以种植食物。”

一个孩子告诉教师，他们家夏天会回 Hoopa*，并期待着和表兄弟一起游泳。

* 加州的 Hoopa 是 Hoopa 谷印第安人保留地的一个乡村小镇，位于 Trinity 河下游。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



基础 5.2 沟通地点和方向

早期

3 至 4 ½ 岁

在描述附近的地方和地点时，传达位置和方向（例如，在。。。里/上面、下方/上方、向上/向下、里面/外面）。

早期范例

■ 一个孩子对同伴说：“这个放在恐龙箱里。”

孩子拍拍旁边地毯上的空地，示意同伴坐在自己附近。

教师问：“拼图放哪儿了？”孩子们指指，有些孩子喊道：“在壁橱里！”

两个孩子正把一个球从滑梯上滚下来。一个孩子说：“滚下去了！”

一个代课教师问：“操场在哪里？”
一个孩子指了指通往操场的门的方向。

后期

4 至 5 ½ 岁

向他人传达更多不同的方位信息（例如，近/远、紧挨、旁边/中间、前面/后面），包括具体地点和较远的地点。

后期范例

■ 一个孩子对教师说：“我住在杂货店旁边”。

一个孩子用阿拉伯语描述：“我们去了市中心，那里有很多高大的建筑”。

一个孩子告诉教师，他们坐了五站公交车到学校，然后走到红色建筑物后面。

一个孩子使用地球仪，用手指从美国的形状穿过太平洋，到中国的形状，来展示他们是如何坐飞机去探望家人的。



数学和基础语言发展 - 上述基础与数学基础 4.5 中关于空间中的位置和方向以及基础语言发展基础 1.3 中关于理解和使用大小和位置词的内容相关。与描述位置和方向有关的基础已被有意图地

纳入全部三个领域。在历史 - 社会科学领域，纳入这一基础旨在强调儿童的地理感知能力，包括导航、沟通和描述他们在社会世界中遇到的事物的位置和地点。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 物理空间的表现形式

基础 5.3 透过图画、建筑材料和地图了解物理空间

早期

3 至 4 ½ 岁

展示出初步的理解，即图画、地球仪、建筑材料和地图可以表示物理世界，但对地图符号的诠释往往不够精确。

早期范例

■ 孩子在看简单的地图时，能辨认出水和陆地，但不能解释其他符号。

孩子们玩积木。一个孩子指出：“这个三角形是公园”。

一个孩子把一个玩具木偶放到地球仪上，然后说：“我们飞到这里，飞到这里，飞到这里”。孩子有时把木偶放在陆地上，有时放在水上。

后期

4 至 5 ½ 岁

创作自己的图画、地图和模型；在成年人的支持下，更熟练地使用地球仪、地图和地图符号，并使用地图来解决基本问题（例如，确定物体的位置）。

后期范例

■ 一个孩子画了一张教室地图，并指出：“看，这里有地毯、桌子和积木。然后是我、我的朋友和我的老师”。

在室外的沙盒里，孩子们建造了各种不同的地形；一个孩子一边讲述“现在我们要把车开上山，开上山，开上山”，一边把玩具卡车开上一大堆沙子。

一个孩子指着地球仪说：“这就是整个世界！看，我们在这里（指着北美洲），但我的祖父母住在这里（指着南美洲）。”

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



子分支 - 关爱自然和人造世界

基础 5.4 关爱世界

早期

3 至 4 ½ 岁

对自然世界和人造世界（包括动物、植物和人造环境）表现出兴趣，尤其是当他们直接体验时。在成年人的支持下，发展对人类与环境之间相互作用的理解，包括爱护自然世界（例如，不污染湖泊）。

早期范例

■ 一个坐轮椅的孩子想看树上的毛毛虫，但不能把轮椅移到足够近的地方去看。同伴把毛毛虫放在一片叶子上，拿给他们看，然后小心翼翼地把毛毛虫放回树上。

孩子们围着操场上的一只死鸟，大声问道：“发生了什么事？”

当孩子看到同伴在砸虫子时，他们惊呼：“不！它们是为了获得食物”。

后期

4 至 5 ½ 岁

对直接和间接体验的自然世界和人造世界表现出兴趣。了解人类与自然世界互动的积极和消极影响。在成年人的支持下，制定保护自然世界和受自然灾害（如森林火灾）影响的人类的行动。

后期范例

■ 一个孩子检查了毛毛虫的帐篷，惊喊道：“它现在已经是茧了！很快我们就能在它变成蝴蝶时，让它飞出去了！”

孩子们阅读有关蜜蜂和授粉的书籍。他们和教师一起讨论养蜂人如何帮助蜜蜂保持健康。

孩子们谈论消防安全。一个孩子说：“大火是因为电线掉下来了”。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 5.4 关爱世界

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

在去当地公园散步时，一个孩子说：“把垃圾扔进垃圾桶。我们要爱护地球母亲，否则她会伤心的”。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子用英语和家庭语言描述了他们全家如何帮助保护家里附近海滩上海龟的栖息地。

孩子们谈论泥土有多干燥。教师分享了干旱的含义。一个孩子说：“我们需要雨雪，这样我们就可以在夏天游泳了”。



科学 - 上述基础与科学基础 4.4 中关于地球与人类活动的内容相似。这两个领域都有意图地在基础中包含了儿童对人类与环境之间的相互作用以及如何爱护环境的理解。在历史 - 社会科学领域，这一基础强调了儿童对自己对环境的参与度的理解如何延伸到他们对自然世界和人造世界的兴趣和影响，包括人们如何爱护自然世界。



分支：6.0 - 经济系统

子分支 - 社区需求

基础 6.1 满足社区需求

早期

3 至 4 ½ 岁

认识到社区成员有基本需求（如住所、食物），并有不同的方式来满足这些需求。

后期

4 至 5 ½ 岁

认识到社区成员有基本需求（如住所、食物），并表现出新的能力，能够识别社区内帮助社区成员满足其需求的人员和场所。

早期范例

■ 在戏剧游戏区，一个孩子在桌子上铺了一条毯子，并说：“现在有一个小房子来保暖了”。

教师问孩子们：“人们从哪里获得食物？”孩子们回答：“杂货店。”“我的 *abuelo*（西班牙语中的祖父）在后院种桃子！”“农夫市场。”“我妈妈和爸爸摘生菜。”

一个孩子分享道：“星期六，我和爸爸一起去商店买鱼。然后我们回家做炸鱼。”

在户外游戏中，孩子们收集树枝，其中一个孩子解释说：“我们需要树枝！生火。天气很冷。”

后期范例

■ 一个孩子用积木搭建了一座小镇，并叙述他们的游戏：“这里是餐厅，我们可以在这里吃饭。这里是洗车场，我们可以在这里洗车。”

一个孩子说：“有些人住在公寓里，有些人住在房子里。还有一些人住在外面。”

一个孩子分享道：“我和姑姑一起去药房给她买药”。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



基础 6.2 认识人们从事的工作

早期

3 至 4 ½ 岁

了解人们在家庭内外从事不同类型的工作。

早期范例

■ 一个孩子说：“我和爸爸一起去社区花园散步。他种菜，我奶奶清理 *nopales*（西班牙语中的仙人掌叶子）。”

孩子们邀请家人在晨会期间留下来，以便了解家人从事的工作。孩子们听到了像花店店员、餐馆员工和牙医等工作。

一个孩子告诉大家，他们的一个爸爸待在家里，一个爸爸则去办公室上班。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的支持下，探索人们在家庭内外从事的更广泛的工作。了解不同类型的工作如何帮助社区满足他们的需求。

后期范例

■ 孩子们在听一本关于农场的书。教师问他们为什么农民很重要，一个孩子回答说：“他们种粮食，我们才有饭吃”。

孩子们采访一名建筑工人，了解与中心同一条街上正在修建的一栋大楼。

一个孩子制作了一本关于学校社区和人们所从事的工作（如保洁人员、校车司机和教师）的书。

(接下页)

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 6.2 认识工作中的人们

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一名有语言障碍的儿童给毛毡娃娃穿上匹配不同职业（如护士、农民、宇航员）的衣服。在孩子给娃娃穿衣服时，教师会说出这些职业的名称，为孩子提供帮助。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

在戏剧游戏区，孩子们建造了一个假房子。一个孩子喊道：“哦，不，着火了！”另一个孩子回应道：“快叫消防员！”第三个孩子拿起一根纸板管当水管，假装喷水灭火。

一个孩子探索社区中对人们有帮助的工作。他们阅读有关医生、消防员、社区医护人员和垃圾收集员的书籍。孩子与教师一起制作图表，详细说明每个人的工作对社区有何帮助。例如，孩子会说：“医生帮助生病的人。垃圾收集员保持街道清洁。”



子分支 - 交换

基础 6.3 理解交换

早期

3 至 4 ½ 岁

认识使用不同形式的交换，包括交易和使用金钱进行买卖。

早期范例

■ 在戏剧游戏区玩“市场”游戏时，一名患有自闭症的儿童指着一块交流板，示意同伴出五美元买玩具火车。

在室外，一名儿童用篮球交换足球。

一个孩子在戏剧游戏中戴上钱包，并表示：“该去买点吃的了！”

一个孩子在房间里推着一个盒子，用西班牙语喊道：“Paletas（棒冰）！”

后期

4 至 5 ½ 岁

理解更复杂的交换概念，如选择一种物品而不是另一种物品（机会成本）、资源的有限获得途径或有限数量（供求关系），以及用金钱买卖商品和服务的交换。

后期范例

■ 一名儿童分享了他们在跳蚤市场上选择买什么的经验。孩子说：“我用我的钱买了一只小老虎。”

一个孩子用越南语跟教师说：“我们现在必须到外面去！所有的三轮车都会被拿走！”

孩子们选择唱歌，而不是开舞会。当他们的选择没有被选取时，有些孩子会感到失望。

一个孩子带了一个鲍鱼壳到学校做展示，并分享说：“我的部落用鲍鱼壳制作珠宝和艺术品”。

■ 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



术语表

公民意识。 公民素质，包括人们如何为社区造福、做出贡献或扩大社区。

公民教育。 研究公民和社区成员的权利和义务；人们如何参与和管理社会，特别是如何解决影响社会的问题。

经济系统。 社会或政府组织和分配可用资源、服务和商品的方式。

具身行动。 用自己的身体来学习和展示对世界的理解。

交换。 用一种有价值的东西换取另一种有价值的东西，例如给店主钱购买食物。

公平。 人们在被正确和无偏见的方式下公平对待的质量或状态。对幼儿来说，公平可能意味着善待他人、平等分享或允许他人参与。

集体努力。 包括透过有组织的项目来创造作品，以及由两个或两个以上儿童之间的小型集体努力，以共同发起活动或创作作品。共同努力实现目标是幼儿发展的一项基本公民技能，有助于他们参与更广泛的社会活动。

机会成本。 在做出一种选择而非其他选择时可能失去的潜在收益。在早期教育环境中，这可能意味着孩子要理解他们在选择玩积木的同时，失去在沙盘旁玩耍的机会。

社会探究。 透过观察、提问和收集证据，寻求了解社会是如何运作的，人们和机构是如何建构社会的，人们是如何在各种情况下互动的，以及社会问题是如何和为什么产生的。

社会科学。 多学科的综合研究，包括历史学、公民学、地理学、经济学和社会科学（人类学、心理学、社会学）。



社会世界。构成儿童生活环境的人物、地点和机构。

社会化。学习并内化一个社会的规范、期望和意识形态。

供求关系。供给是指可获得的商品或服务的数量。需求是指购买者或使用者愿意并能够获得的商品或服务的数量。在早期教育环境中，儿童对这些概念的最佳理解可能是资源的有限获得途径或有限数量（例如，操场上的三轮车或美术中心的画笔的供应量与想要使用它们的儿童人数的关系）。



参考文献和数据来源

- Adair, J. K., and K. S. Colegrove. 2014. “Communal Agency and Social Development: Examples from First Grade Classrooms Serving Children of Immigrants.” *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 8 (2): 69–91.
- Adams, E. C. 2019. “Twenty Years of Economics Curriculum: Trends, Issues, and Transformations?” *The Social Studies* 110 (3): 131–145.
- Alim, H. S., D. Paris, and C. P. Wong. 2020. “Culturally Sustaining Pedagogy: A Critical Framework for Centering Communities.” In *Handbook of the Cultural Foundations of Learning*, edited by N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, and M. M. de Royston. New York, NY: Routledge.
- Barton, K. C., and L. S. Levstik. 1996. “‘Back When God Was Around and Everything’: Elementary Children’s Understanding of Historical Time.” *American Educational Research Journal* 33 (2): 419–454.
- Bishop, R. S. 1990. “Windows, Mirrors, and Sliding Glass Doors.” *Perspectives* 6 (3): ix–xi.
- Casey, E. M. 2021. “Can Pre-K Use C3? Exploring the Usefulness of the C3 Framework with Prekindergarten Students and Their Teacher in an Inquiry on Landmarks.” *The Social Studies* 112 (4): 161–176.
- Cole, M. 1996. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gorman, A. 2023. *Something, Someday*. New York, NY: Viking.
- Halvorsen, A. L. 2017. “Children’s Learning and Understanding in Their Social World.” In *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, edited by M. M. Manfra and C. M. Bolick. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Hazelbaker, T., K. M. Griffin, L. Nenadal, and R. S. Mistry. 2018. “Early Elementary School Children’s Conceptions of Neighborhood Social Stratification and Fairness.” *Translational Issues in Psychological Science* 4 (2): 153–164.
- Hoodless, P. A. 2002. “An Investigation into Children’s Developing Awareness of Time and Chronology in Story.” *Journal of Curriculum Studies* 34 (2): 173–200.
- Katz, L., and S. C. Chard. 2000. *Engaging Children’s Minds: The Project Approach*. 2nd ed. Stamford, CT: Ablex Publishing.



Krechevsky, M., B. Mardell, and A. N. Romans. 2014. “Engaging City Hall: Children as Citizens.” *The New Educator* 10 (1): 10–20.

Ladson-Billings, G. 2014. “Culturally Relevant Pedagogy 2.0: A.K.A. the Remix.” *Harvard Educational Review* 84 (1): 74–84.

Lee, S., J. K. Adair, K. A. Payne, and D. Barry. 2022. “Revisioning Fairness as Social Justice in Early Childhood Education.” *Early Childhood Education Journal* 50 (7): 1083–1095.

Levstik, L. S., and S. J. Thornton. 2018. “Reconceptualizing History for Early Childhood Through Early Adolescence.” In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, edited by S. A. Metzger and L. M. Harris. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Lister, R. 2007. “Inclusive Citizenship: Realizing the Potential.” *Citizenship Studies* 11 (1): 49–61.

Marsh, M. M., E. A. Kenyon, T. Cardy, and E. M. West. 2020. “That’s My Voice! Participation and Democratic Citizenship in the Early Childhood Classroom.” *Democracy and Education* 28 (2): 1–11.

National Council for the Social Studies. 2013. *The College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K–12 Civics, Economics, Geography, and History*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.

Parker, W. C. 2003. *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York, NY: Teachers College Press.

Payne, K. A. 2018. “Young Children’s Everyday Civics.” *The Social Studies* 109 (2): 57–63.

Payne, K. A., J. K. Adair, K. S. S. Colegrove, S. Lee, A. Falkner, M. McManus, and S. Sachdeva. 2020. “Reconceptualizing Civic Education for Young Children: Recognizing Embodied Civic Action.” *Education, Citizenship and Social Justice* 15 (1): 35–46.

Payne, K., and K. Swalwell. 2021. “Curricular, Interactional, and Pedagogical Spaces for Social Inquiry with Young Children.” In *Handbook on Teaching Social Issues*, 2nd ed., edited by R. W. Evans. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Perry, L. M. 2016. *Skin Like Mine*. Detroit, MI: G Publishing LLC.

Phillips, L. G., J. Ritchie, L. Dynevor, J. Lambert, and K. Moroney. 2020. *Young Children’s Community Building in Action: Embodied, Emplaced and Relational Citizenship*. New York, NY: Routledge.



- Picower, B. 2012. “Using Their Words: Six Elements of Social Justice Curriculum Design for the Elementary Classroom.” *International Journal of Multicultural Education* 14 (1): 1–17.
- Project Zero. 2015. *Children Are Citizens*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/2017_CAC_Book_vFinal_PRINT.pdf.
- Reid, J. L., S. L. Kagan, and C. Scott-Little. 2019. “New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice.” *Early Child Development and Care* 189 (6): 976–989.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 2014. “Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation.” *Human Development* 57 (2–3): 69–81.
- Rogovin, P. 2001. *The Research Workshop: Bringing the World into Your Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Serriere, S. C. 2019. “Social Studies in the Early Years: Children Engaging as Citizens Through the Social Sciences.” In *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*, edited by C. P. Brown, M. B. McMullen, and N. File. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G. 2006. “Social–Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children’s Moral and Social Judgments.” In *Handbook of Moral Development*, edited by M. Killen and J. G. Smetana. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swalwell, K., and K. A. Payne. 2019. “Critical Civic Education for Young Children.” *Multicultural Perspectives* 21 (2): 127–132.
- Villotti, K., and I. Berson. 2019. “Early Childhood in the Social Studies Context: NCSS Position Statement.” Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies. <https://www.socialstudies.org/position-statements/early-childhood-social-studies-context>.