

幼儿园

YOUERYUAN

生活-科学

SHENGHUO-KEXUE

园本课程实践与研究

YUANBENKECHENG SHIJIAN YU YANJIU

彭小元 朱忆临 著

人民教育出版社

幼儿园

YOUERYUAN

生活-科学

SHENGHUO-KEXUE

园本课程实践与研究

YUANBENKECHENG SHIJIAN YU YANJIU

彭小元 朱忆临 著

人民教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

幼儿园生活-科学园本课程实践与研究/彭小元,朱忆临著. —北京:

人民教育出版社, 2005.12

ISBN 7-107-19246-9

I. 幼...

II. ①彭...②朱...

III. 学前教育—教学研究

IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 158283 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

益利印刷有限公司印装 全国新华书店经销

2005 年 12 月第 1 版 2005 年 12 月第 1 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 6.75

字数: 129 千字 印数: 0 001~4 000 册

定价: 12.30 元

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

序

知识、儿童和社会是制约中小学校幼儿园课程的三个主要因素，或者说三大要素，就像一尊鼎的三只脚，相互密切关联，不可或缺。无论忽略哪一个要素，或者偏重哪一个要素，都会使学校课程失去平衡，以致不能完整地全面地实现教育的培养目标。只有“三足”都兼顾了，才能做到“鼎立”。对儿童传授知识、发展智能、培养品性是社会的根本的长远的需要，从这个意义上说，社会对课程的制约起主导作用。但是，严格地说，知识和儿童这两大要素，毕竟还有自己的特点、自己的作用。

然而，在现实的教育实践中，课程对学生生活的忽视，导致了学校课程与学生生活的疏离。于是，社会的需要往往无从落实，知识的价值也往往无从承载。远离了学生生活的知识，便成了没有生命色彩的冷冰冰的知识，学生便成了“知识的容器”、“做题的机器”。

这种现象不仅仅大量存在于中小学教育中；在幼儿教育中，我们痛心地发现，情况也不容乐观。所谓的“超前教育”、“零岁计划”、“英语特长培训”等都在异化着我们的幼儿教育。用成人生活来代替幼儿生活，用抽象生活来抹煞具体生活，用所谓的规范生活来排斥鲜活的日常生活，在这样的“好教育”中，儿童丧失了自己的主体地位；在这样的“好教育”中，儿童的人格和权利没有得到应有的尊重；在这样的“好教育”中，儿童的身心发展不可能得到应有的充分的发展。

问题是严峻的，寻求问题解决之道更是艰辛的。就好像小河的两岸，岸与岸之间是湍急的河水，一跃而过似不可能，绕道而行更是弱者的选择，

除非花时间架设桥梁，或者寻找船只，许多时候的解决方法往往就是涉水而过，“摸着石头过河”。涉水而过虽然使我们步履维艰，但在这个过程中，却着实让我们体验着惊与险、喜与乐。有了这样的体验，生命必将更为充盈，人生必将更有意义。

本书著者彭小元等及其带领的浙江省嘉兴市第一幼儿园的老师，就是这样一批勇敢的涉水者。他们在人类文明的长河中寻觅，立足现实，传承历史，借鉴国外，面向未来，让一切有价值的“幼儿教育与儿童生活关系”的教育思想再次焕发出时代的光芒和生命的活力。他们难能可贵地对幼儿园“生活—科学课程”的开发进行了实践探索，从“生活—科学课程”开发的理念，到“生活—科学课程”的目标、内容框架、组织方式，无一不是他们多年来思考、探索、实践、反思的结晶，凝聚着他们对幼儿教育尤其是幼儿科学教育的孜孜以求的奉献精神，而又反哺着他们专业素养的提高。

“教育是事业，事业的意义在于奉献；教育是科学，科学的价值在于求真；教育是艺术，艺术的生命在于创新。”有这样一批幼儿园教师的存在，令我们对幼儿教育的改革和发展信心倍增；同时，我们也相信会有更多的幼儿园教师和广大幼儿教育工作者加入到涉水者的行列。“看万山红遍，层林尽染，漫江碧透，百舸争流……曾记否，到中流击水，浪遏飞舟？”让我们在风浪中迎难而上，难道这不正是人生的乐趣和意义所在吗？

是为序。



2005年秋，于北京

（吕达，现任教育部课程教材研究所常务副所长，研究员，博士生导师；中国教育学会教育学分会理事长，课程专业委员会主任；曾任人民教育出版社副总编。）

目 录

序 吕 达 (I)

前言 (I)

第一章 幼儿教育与幼儿生活的关系 (5)

第一节 “幼儿教育与幼儿生活关系”的历史考察 (7)

第二节 弊端：幼儿教育与幼儿生活的背离 (17)

第三节 我们对幼儿教育与幼儿生活关系的认识 (23)

第二章 儿童科学课程改革的发展趋势 (35)

第一节 儿童科学课程改革掠影 (35)

第二节 科学课程改革给我们的启示 (43)

第三章 幼儿园生活—科学课程开发的理论和实践 (48)

第一节 幼儿科学教育与幼儿生活 (48)

第二节 幼儿园生活—科学课程的概念界定 (55)

第三节 生活—科学课程开发的实践探索 (59)

第四章 幼儿园生活—科学课程的实施 (66)

第一节 幼儿园生活—科学课程的目标 (66)

第二节 幼儿园生活—科学课程的内容 (79)

第三节 幼儿园生活—科学课程的环境 (94)

第四节 幼儿园生活—科学课程的策略 (139)

主要参考文献 (208)

后记 (209)

前言

幼儿科学教育是促进幼儿发展的重要领域之一。长期以来，幼儿园科学教育的价值取向往往忽视当时的生活，因而使得科学教育远离幼儿的生活世界。20世纪90年代初，我国幼儿园一直沿用的“常识课”开始被“科学教育”所取代，这是幼儿科学教育改革的一个重要的转折点。经过十多年的改革实践，幼儿园科学教育已开始与以往的“常识课”显示出较大的区别：如比较注重幼儿感性经验的获得，教学实践中孩子们多了动手操作的机会，“科学教育”的内容较之“常识”多了一些现代生活气息，同时重视幼儿科学方法的应用。2001年教育部颁布的《幼儿园教育指导纲要（试行）》，体现了科学教育的新认识、新观念，尤其突出了“科学探究”在幼儿科学教育中的中心地位，科学课程的生活气息也日渐浓厚。但幼儿园科学教育为什么要与生活相结合？幼儿科学教育应如何与现实生活相结合？现实的幼儿园科学教育是否已遵循了生活化原则？生活—科学课程的开发有何意义？……这些问题在现实的幼儿科学教育实践中不断被人们所诘问、剖析和审视。而如何在实践的基础上回答和解决这些问题，也就成为当前幼儿科学教育改革与发展的一个重大课题。

幼儿科学教育一直是浙江省嘉兴市第一幼儿园的教学特色所在。早在1998年，我园就开展了“幼儿现代科技教育”的课题研究，并成为国家“九五”重点课题“全国中、小、幼现代科技教育”的实验基地。几年来，我国形成了较浓厚的科学教育研究氛围，编制并实施了诸多教育实践活动方案，取得了一定的成效，积累了许多有价值的课程资源。2002年，我国在浙江师范大学课程论专家吴惠青教授的

指导下,启动了“生活-科学”园本课程开发研究,旨在从孩子们的生活出发,着眼于幼儿身边有趣的科学现象,精心选择生活中的科学事物为教育内容,引导幼儿经历“生活”,扩充幼儿的科学经验,激发幼儿探索科学的兴趣,从而培养孩子热爱生活、热爱科学的情感。本书试图从一个侧面反映出我国多年来在科学教育领域探索的历程和所取得的成果。全书共分四章。

第一章,幼儿教育与幼儿生活的关系。首先,对幼儿教育与幼儿生活的关系进行了较为系统的回顾,实事求是地介绍了杜威的“教育即生活”,陶行知的“生活即教育”的幼儿教育思想,为“生活-科学课程”的园本开发,从幼儿教育发展史这一维度上提供支持。其次,从幼儿教育存在问题的角度,在历史反思和现状考察的基础上,归纳出幼儿教育与幼儿生活背离的三个方面的主要表现:一是用成人生活代替幼儿生活,二是用规范生活排斥日常生活,三是用抽象的生活抹煞具体的生活,从而表明生活-科学课程的开发具有现实需要。最后,从幼儿教育世界和生活世界的差异对比分析切入,本着幼儿教育世界与生活世界融通的思想,提出了加强幼儿教育与幼儿生活联系的三条基本主张,即:幼儿教育要理解幼儿的生活;幼儿教育要来源于幼儿生活;幼儿教育应为了幼儿向善、向上的生活。

第二章,儿童科学课程改革的发展趋势。概括地介绍了日本的“科学-生活教育”,美国的幼儿科学教育,英国学校的科学教育,法国的“做中学”科学教育,以及我国台湾省的“自然与生活科技”教育,揭示了加强幼儿科学教育与生活联系这一改革发展的总趋势以及借鉴意义,为“生活-科学课程”的开发提供现实背景。

第三章,幼儿园生活-科学课程开发的理论与实

践。首先,在第一章“幼儿教育与幼儿生活的关系”的基础上,本章从科学存在于幼儿的生活中,每一个幼儿都是天生的科学家,在与幼儿生活世界的联系中建构科学课程的意义这三个角度,具体阐述了幼儿科学教育与幼儿生活的关系。在此基础上,在概念上,对我们所开发的生活-科学课程提出了如下的操作性定义:“是一种以幼儿的生活为轴心,以‘做中学’为主要形式,以幼儿自主的探究学习为基本途径的科学课程形态。”然后,从生活-科学课程的内涵、生活-科学课程的特点、生活-科学课程的价值追求等三个角度作了进一步的论述。最后,概括地介绍了课题的由来。重点从“确立生活-科学课程的基本理念”“确定科学-生活课程目标”“建立生活-科学课程的内容构架”等方面展示了我们实践探索过程。

第四章,生活-科学课程的实施。本章主要展示我们在生活-科学课程开发活动中所取得的教学成果,同时也是前三章内容的具体化,或者说是“实践性注释”。我们从幼儿园科学课程实施过程分解出四个要素——目标、内容、环境、策略,并以此为逻辑线索,试图用典型案例和反思、评析等方式在操作的平台上反映课程实施的全貌,形成具体的操作系统。

第一章

幼儿教育与幼儿生活的关系

我班本学期第十四周的主题活动是：有用的植物——中药，其中有一个活动是“多用的陈皮”。^①为此，我和孩子们一起收集了许多橘子皮、广柑皮和橙子皮，准备制作陈皮。出于卫生考虑，我让孩子们把它们清洗干净，放在窗口晒。后来由于排练节目的缘故这个活动延后了。“五一”长假后的第一天，正当我想将节前晒好的“陈皮”拿出来给小朋友观察时，发现放在脸盆里的一大堆“陈皮”全长了一层厚厚的“绿毛”（霉菌）。原来，长假期间前三天的雨将我们的“陈皮”淋湿了，后几天也是阴沉沉的，空气很潮湿，才使得我们的“陈皮”长毛发霉。望着这一盆发霉变质的烂东西，我一下犯傻了：怎么办？我拿什么东西来组织活动呢？孩子们可能看出了我神情不对，纷纷问我：“大韩



① 这个主题活动根据我园韩群文老师的记录整理。

老师，你怎么了？”我看了看他们，心想只好“坦白从宽”了，于是涨红了脸对他们说：“不好了，大韩老师犯错误了，我忘记把我们的制作陈皮的材料放好，现在它们发霉长毛了。”我这一“坦白”，教室里炸开了锅。

一个孩子说：“什么？橘子皮会长毛？”

另一个孩子说：“快给我们看看是什么样的。”

性急的孩子早跑上来伸着头看脸盆里的“陈皮”。

我顺口告诉他们：“因为我们的橘皮是清洗过的，没有晒干，所以就发霉了。”

孩子们又好奇地问我“什么叫发霉？”“为什么东西会发霉？”“那我们人洗过澡身上也很湿的，怎么不发霉？”……

一连串的问题像雨点一样向我砸过来，令我来不及招架。这时我突然想到，既然孩子们这么感兴趣，为什么不利用这个现象生成一个主题进行科学探究呢？说干就干，我决定暂时将原先确定的《多用的陈皮》这个主题活动延后，和孩子一起重新确定了新的学习主题——《橘子皮发霉了》。

在我们的主题活动中，这样的“意外”并不鲜见。然而，正当我们的老师为这样的“意外”懊恼、后悔不迭的时候，我们的孩子可能已经忘记了今天的“教育主题”是什么，而被“生活真奇妙”所折服。因为，对他们来说，生活就是教育，教育就是生活。因此，他们会用稚嫩的声音、迷惑的眼神质问：为什么今天一定要学习“多用的陈皮”，而不能去探究“橘子皮为什么会发霉？”

教育与生活有着本质的区别，但教育与生活的联系却不容忽视。具体到每一个人来说，“生活”就是所经历到的一切。人们在生活中获得各种经验，而教育就是促进这种经验的生长、组织和更新。因而，离开了生活和经验就没有教育。换句话说，教育的过程就是不断更新与丰富生活经验的过程，就是不断获得进一步生活能力的过程。从这个意义上说，“教育即生活”可以说是对教育与生活本质联系的最概括的认识。在教育史上，诸多的教育家都曾对此问题作过论述与研究。其中，中美两位伟大的教育家提出了两个信条式的教育命题，即杜威的“教育即生活”与陶行知的“生活即教育”。今天，重读这两个教育命题，对我们深刻理解幼儿教育与幼儿生活的关系仍有诸多启迪。

第一节 “幼儿教育与幼儿生活关系”的历史考察

一、重读杜威的“教育即生活”

杜威的“教育即生活”命题是针对当时美国教育脱离社会生活、脱离儿童生活的弊端提出来的，因此，它主要围绕两个课题而展开：一是使美国学校与美国社会发展的需要合拍，二是使美国学校与儿童以及青少年的身心发育的规律合拍。因而，解决学校教育与儿童生活的融合问题是杜威“教育即生活”命题的基本内涵。在这个问题上，杜威认为“我们往往把未成熟状态只是当作缺乏，把生长

当作填补未成熟的人和成熟的人之间的空缺的东西，这种倾向是由于用比较的观点看待儿童期，而不是用内在的观点看待儿童期。”^①

“这种比较的观点，要是为了某种目的也是够合法的，但是，如果我们把这种观点看作不可变更的道理，那就产生一个问题，就是我们是否傲慢武断。”^② “我们对未成熟状态，先是觉得不耐烦，愈快过去愈好。于是，用这种教育方法教育出来的成人，回顾儿童期和青年期，感到无穷遗憾，只看到失却机会和浪费能力的景象。”^③

可见，杜威非常强调儿童的生活与成人的生活具有同等的价值，应该尊重儿童，尊重儿童“未成熟”的生活状态以及由此带来的本能、冲动、兴趣等天性。

此外，杜威的“教育即生活”命题并不是孤立存在的，而是与“教育即生长”、“教育即经验的不断改造与改组”等基本命题直接关联的，因此，正如杜威本人所指出的：“因为生长是生活的特征，所以教育就是不断生长”^④，或者说生长与发展才是教育的本质。由此则可以推导出杜威在“学校教育与儿童生活关系”问题上的第二个观点：人的成长是各种能力慢慢地生长的结果，因此，学校教育要尊重儿童生长的需要和时机，要遵循儿童的生长规律。为此，他把儿童发展的过程分为三个阶段：一是游戏期（4～8岁）。这是儿童通过活动和工

① ② ③ ④ [美] 约翰·杜威著，王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社2001年版，第49，50，60，61页。

作而学习的阶段。儿童所学的是“怎样做”，方法是“从做中学”。二是自发的注意时期（8~12岁）。这个阶段的儿童能力逐渐增强，并按解决问题的需要控制自己的行动。三是反射的注意时期（12岁以后）。这个阶段的儿童开始学习系统性和理论性的科学知识，并掌握科学的思维方法。

二、重读陶行知的“生活即教育”

陶行知在其初期的“生活教育”思想中不乏有杜威教育思想的影子。但随着认识和实践的不断深入，陶行知觉得杜威的“教育即生活”不是真正的生活，而是把生活加工之后搬进学校去的，这样便不能培养学生真正的社会生活能力。因此，他提倡走出校门到社会上去，到真正的人民大众的生活中受教育，在生活的实际斗争中“给生活以教育，用生活来教育，为生活向前向上的需要而教育”^①，即陶行知于1922年在《时事新报》副刊《学灯》上发表《生活教育》一文时用英文所表述的“Education of life, Education by life, Education for life”。显然，陶行知的“生活即教育”命题的要义已昭然若揭。

（一）有生活即有教育，生活含有教育的意义。陶行知认为，教育这一社会活动的根本意义是使生活发生变化。用他通俗而富有哲理的话说：出世便是破蒙，进棺才

^① 华中师范学院教育科学研究所主编：《陶行知全集》第5卷，湖南教育出版社1985年版，第476~477页。

算毕业。可见，陶行知把教育看成是生活原本应有的东西，是人生原有的，而不是外加在生活之上的东西，由此他强调教育与生活之间存在着不可分割的关系。

（二）生活需要教育，教育必须作用于人的生活。陶行知强调“教育就是生活的改造”。他提出，教育与生活是难以分离的，我们为了满足、提升生活的需要才办教育。具体而论，就是希望通过教育以先进的生活取代落后的生活，以合理的生活取代不合理的生活，以有计划的生活取代无序的生活。其实质是通过教育改造人。

（三）生活是教育的中心，生活决定教育。在陶行知看来，教育若不能融于生活，就不能称为真正的教育，因此，他主张运用生活的力量来改造生活，运用有目的的生活来改造无目的无计划的生活，真正的教育若能体现其对生活的改造作用，也必须通过生活来进行。他把学校形象地比喻为“鸟笼”，把脱离生活的教育比喻为“鸟笼子式的教育”，正如养鸟的人因为怕鸟儿无聊寂寞，捡来了一两条树枝放进鸟笼，以便鸟儿跳跃嬉戏玩耍，或者再捉几只小动物来，给鸟儿做陪伴。如此，小鸟是比较的舒服了，但是鸟笼毕竟还是鸟笼，决不是鸟的世界。因此，他主张扩大教育的范围，把鸟儿放到天空中去。用打开“鸟笼”来隐喻教育应把儿童“放飞”到社会这个“天空”之中，参与社会生活，参与社会的改造。

虽然杜威的“教育即生活”和陶行知的“生活即教育”产生的时代背景不同，两个命题的侧重点也不同，但在以下几点（或隐或显）上则是相同的。首先，他们都很

重视生活与教育的关系，打破了传统的教育自教育，社会自社会的状况；其次，他们都强调儿童自有儿童的生活，这是与成人生活不同但具有同等价值的生活，因此教育必须尊重儿童，遵循儿童身心发展的特点；再次，他们都强调教育要引入现实生活的因素，不管是目标、内容还是方法。比如，陶行知于1927年11月在南京创办了中国第一所乡村幼稚园，实验的内容主要是制定生活纲要，创造卫生环境，课程教材教法取材于自然和生活的生活教育，艺友制的师资培训方法。1929年美国教育家克伯屈来中国考察幼儿园时，尖锐地、毫不留情地对我国的幼儿园机械的教学进行批评。他说当时我国的幼儿园，还是和二十五年前的幼儿园一样没有什么变化，还是天天在那里拍拍手，走走圆圈，一个教师在那里弹着琴。但当他参观晓庄幼稚园和燕子矶幼稚园时，看到小朋友种的东西后，由衷地发出了赞叹——“啊，这些我在外国还没有看见过，这是一种很好的方法。”

以上对杜威、陶行知生活教育理论的介绍为我们重新思考“幼儿教育与幼儿生活的关系”以及确立“幼儿教育与幼儿生活的融合”这一幼儿教育新的价值取向提供了理论基础。

三、其他教育家关于“幼儿教育与幼儿生活关系”的论述

事实上，早于杜威之前以及在杜威和陶行知之后，众多的幼儿教育家也曾提出过类似的观点，不断地丰富着这