

修复童年生态：生态主义课程观下幼儿园课程生活化的 三维路径

吴越

(重庆资源与环境保护职业学院, 重庆 402360)

摘 要:当代儿童的童年生活正面临“去自然化”、“附近消失”与“技术垄断”的三重危机,幼儿园课程生活化不能停留于教学方法的局部调整,而必须上升为对童年生态的系统性修复。本文基于生态主义课程观,从自然、社会、主体三个维度系统阐释幼儿园课程生活化的动因、理论逻辑与实践路径。 “自然缺失症”揭示了儿童与自然关系的断裂,课程生活化通过长期自然观察、无结构自然游戏、自然探究生成三条路径,修复儿童的自然联结; “消失的附近”揭示了儿童与社区生活的社会性疏离,课程生活化通过社区漫步常态化、社区专家驻园、社区参与式项目三条路径,重建儿童的“地方依恋”; 技术垄断催生了童年体验的碎片化与“惰性知识”的滋生,课程生活化通过儿童个人经验课程化、“精彩观念”倾听记录、技术最小化时段三条路径,实现儿童从被动接收者向意义建构者的主体性解放。

关键词:生态主义课程观; 幼儿园课程; 生活化; 生态联结课程; 主体性解放

DOI: <https://doi.org/10.65196/k63ser38>

现代性背景下的童年正面临三重危机。第一重是“去自然化”。理查德·洛夫的研究表明,儿童与自然的疏离已导致“自然缺失症”,表现为肥胖、注意力紊乱、情感冷漠等一系列发展问题。第二重是“附近的消失”。人类学家项飙指出,现代人对自身周围社会生态的感知与参与能力正在持续减弱,儿童对社区生活的陌生化即是其缩影。第三重是“技术垄断”。尼尔·波斯曼警示,当技术从工具变为文化逻辑时,儿童的体验日益碎片化、被动化,其主体性面临被侵蚀的风险。

这三重危机共同指向一个判断:课程生活化不能停留于教学方法的表层调整,而必须上升为对童年生态的系统性修复。生态主义课程观为此提供了理论支撑。该观念强调课程与自然、社会、文化生态系统的内在关联,主张教育与儿童生活的世界进行有机联结。

一、自然之维：儿童与自然的断裂与修复

(一) 困境诊断：“去自然化童年”与“自然缺失症”

美好的童年只有在生活世界里才存在,处在生活世界里的儿童才可能享有美好的童年。¹童年与自然关系的断裂,是现代社会加诸儿童发展最隐蔽而深刻的创伤之一。理查德·洛夫以“去自然化童年”概括这一现象:儿童对自然的体验日益间接化、客体化,缺少融入自然进行探究、欣赏与沉浸的机会。在城市化、工业化与技术中介的共同作用下,自然被纳入理性法则与功利尺度之下,儿童与自然的关系由互动走向割裂²。

这一断裂在个体与生态两个层面同时产生后果。在个体层面,“自然缺失症”已成为一个被广泛验证的发展风险概念——它与儿童肥胖、注意力紊乱、感官钝化、情感冷漠等现象呈显著相关。在生态认知层面,当儿童将食物来源径直等同于超市货架,自然便被视为一种“理所当然的馈赠”。更值得警惕的是,部分无成人监管的户外活动标记为“不安全”或“不合规”,使儿童的活动空间从河流、田野、森林向室内和技术营造的“人造生态”持续收缩。后者虽提供了安全

基金项目:重庆市教育科学规划课题-2024年度一般课题-生态文明素养视域下幼儿园课程生活化的实践研究-K24YG3380444

作者简介:吴越(1995-),女,硕士,讲师,研究方向为课程与教学论。

¹ 虞永平.生活化是幼儿园课程的根本特性[J].学前教育研究,2008,(10):24-27.

² (美)理查德·洛夫(Richard Louv).林间最后的小孩 增订新版[M].北京:中国发展出版社.2014

感，却难以替代真实自然中多感官、沉浸式、生成性的学习体验，从而加剧了自然经验的贫乏。

（二）理论回应：生态主义课程观与自然经验的课程化

生态主义课程观为应对上述危机提供了系统的理论框架。这一观念可追溯至杜威的实用主义教育哲学——其“教育即生活”“教育即经验的不断改造”等命题，强调教育应植根于儿童的直接经验与真实生活情境。这一立场与我国《3-6岁儿童学习与发展指南》的核心主张高度一致，即“最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要”。幼儿园课程的生活化转向，正是对这一理念的系统性实践回应。

从自然维度看，课程生活化的实质是让真实的自然体验成为课程的结构性的内容，而非点缀性活动。具体而言，它体现为三类经验的重构：第一，多感官直接经验——幼儿在菜园采摘、栽种植株、户外探索等活动中，儿童调用全部感官获得第一手经验；第二，生命伦理意识的萌发——照料一株植物的日常，使儿童直观体悟生命的周期、脆弱与韧性，从而催生对生命的敬畏与责任感；第三，创造性思维的生成——在缺乏标准化工具的自然环境中（如用身体丈量竹子），儿童运用直觉、类比与即兴策略解决问题，这一过程对灵性与创新能力的滋养具有不可替代性。

（三）路径策略：从偶发活动走向系统建构

基于上述困境诊断与理论回应，自然维度的课程生活化需要从“偶发的自然活动”走向“系统的自然经验建构”。

1. 建立“长期自然观察”课程模块

长期观察的核心价值在于：它不仅传递知识，更让儿童直观体悟时间、周期、因果与生命的脆弱与韧性。操作要点包括：选择生长周期明显、便于儿童介入的自然元素；建立每周1-2次的固定观察节奏；通过绘画、拍照、测量等多种方式记录植物生长；为植物枯萎或生命终结赋予意义，而非简单替换。

2. 开发“无结构自然游戏”时间与空间

与标准化游乐设施不同，真实的自然环境具有不确定性、开放性与低结构性。一片土坡、一堆落叶、一摊泥水，没有“正确玩法”，却蕴藏着无穷的游戏可能。操作要点包括：划定“低干预”自然区域；固定每周至少半日的“森林时间”或“泥巴时间”；教师角色从“指导者”转为“安全守护者”。

3. 实施“自然探究生成课程”

儿童在自然中会自发产生无数“为什么”。这些疑问不是课程的干扰项，而是最宝贵的课程起点。操作要点包括：设置“问题墙”或“好奇箱”收集儿童的自然疑问；通过持续观察、简单实验、绘本查阅等方式支持自主探究；保留猜想、实验、发现、修正的过程记录；坦然接受探究的开放性结局。

长期观察让儿童“扎根”于自然对象的生命历程，无结构游戏让儿童“沉浸”于自然环境的自由探索，探究生成则让儿童“生长”于自然疑问的意义建构。

二、社会之维：儿童与“附近”的断裂与重建

（一）困境诊断：“消失的附近”与幼儿园的社会孤岛

幼儿园并非存在于社会真空之中，但其物理围墙与制度边界，往往在保障安全与秩序的同时，无形中将儿童从连续的社区生活中“异化”出来，构筑了一座孤立的教育飞地。在人文地理学的视野中，“空间”是抽象的、几何学的存在；而“场所”则是经由人的经验、记忆、情感与社会关系赋予意义后的空间³。幼儿园的围墙不仅隔离了物理空间，更剥夺了幼儿将更广阔的社区“空间”转化为自身“场所”的机会——这正是课程生活化需要回应的社会性困境。

人类学家项飙提出的“消失的附近”，“附近”并非简单的地理距离，而是个体对自身周围社会生态的感知、参与与意义建构能力⁴。当儿童对社区中的超市、公园、邮局、本地工匠、邻里关系缺乏持续的接触与互动时，其社会认知便只能在抽象规则与间接经验中生长。

³ 陈贝贝，杨剑. 论空间与场所[J]. 四川建筑, 2007, (2): 49-50.

⁴ 林丹，沈晓冬. “附近”的消失与复归——数字时代儿童成长空间的重构[J]. 当代教育科学, 2026, (1): 16-25.

（二）理论回应：地方依恋与课程的社会整合功能

幼儿园课程生活化的社会功能，恰恰在于成为重建儿童与“附近”之间有机联系的系统性桥梁。心理学与环境教育研究表明，地方依恋是产生社区责任感、归属感与公民意识的心理基础⁵。一个对本地超市、公园有依恋的孩子，更可能在长大后关心并参与社区事务。

更进一步看，理想的生态主义课程观追求的是一种“去中心化的教室”或“没有围墙的幼儿园”。这意味着，学习活动的中心不总是固定在幼儿园内部，社区不再是偶尔拜访的“田野考察点”，而是一个持续的、常态化的学习环境。幼儿园与社区的关系，应从“访问”走向“共生”：幼儿园为社区注入活力，社区为幼儿园提供真实的学习资源。

（三）路径策略：从“访客”走向“有机组成部分”

基于上述困境诊断与理论回应，社会维度的课程生活化需要从幼儿园作为社区“访客”的偶发状态，走向作为社区“有机组成部分”的常态共建。

1. 社区漫步常态化

区别于有明确任务导向的“参观”，社区漫步是一种带着开放心态的“闲逛”——在社区中行走、观察、发现、提问，记录幼儿自发生成的兴趣点，并以此作为生成课程的起点。这一过程不仅拓展了学习空间，更使儿童成为社区意义的主动建构者。操作要点包括：每周固定时间进行社区漫步，不预设目标；教师作为同行者；漫步后组织分享会，将儿童的兴趣点转化为后续课程主题。

2. 社区专家驻园计划

反向邀请“附近”的成员——面包师、消防员、园艺工人、快递员——成为“客座教师”，分享他们的工作与知识。这一做法打破了“只有学校教师才是知识权威”的垄断，体现了生态系统多样性对课程资源的滋养。

3. 社区参与式项目

围绕一个真实的社区问题或需求展开长期项目，如幼儿园门口的交通安全改善、社区花园的共建维护、为社区老人制作节日礼物等。这类项目使儿童以行动者的身份介入真实社会情境，其主人翁意识与问题解决能力在过程中自然生长。

上述三条路径并非仅仅服务于社会领域的教育目标。在走进“附近”的过程中，语言领域（真实语境中的交流）、科学领域（认识社区环境）、艺术领域（社区景观的表达）等目标同样被有机整合。这正是生态主义课程观所强调的“综合性”。

三、主体之维：儿童主体性的压制与解放

（一）困境诊断：技术垄断与儿童主体性的双重侵蚀

现代性浪潮之下，技术理性日益渗透至学前教育场域，对童年生态构成了深层挑战。尼尔·波斯曼提出的“技术垄断”揭示了一个根本性的转向：当技术不再只是工具，而是成为文化自身运演的逻辑时，一切文化生活便开始臣服于技艺与技术的统治⁶。在幼儿园及儿童日常生活中，这一垄断表现为信息技术产品的深度介入——虽带来了信息获取的便利，却更导致了童年体验的碎片化、虚拟化与被动化。

技术垄断对儿童主体性的侵蚀，集中体现为两种相互关联的现象。其一是短视频沉迷与“注意力经济”对儿童时间的掠夺——算法驱动的“注意力经济”对儿童注意力持续捕获，导致了“深度的消失”与“体验的贫乏”。其二是“惰性知识”的大量滋生——在缺乏真实情境支撑的前提下，海量信息的灌输与识记，极易催生那些虽被记忆却无法在真实生活中迁移应用的僵化信息。

（二）理论回应：从技术兴趣走向实践兴趣与解放兴趣

从课程视角看，幼儿园课程生活化正是对技术垄断的一种系统性抵抗。它旨在捍卫儿童具身的、富有生命活力的学习体验。这一立场与哈贝马斯所区分的另外两种人类兴趣高度契合：“实践兴趣”追求的是理解而非控制，指向人与人、人与世界之间的意义建构；“解放兴趣”则使人

⁵ 朱竑, 刘博. 地方感、地方依恋与地方认同等概念的辨析及研究启示[J]. 华南师范大学学报(自然科学版), 2011, (1): 1-8.

⁶ (美) 波兹曼著; 蔡金栋等译. 技术垄断 文明向技术投降[M]. 北京: 机械工业出版社. 2013

通过对社会结构的批判性洞察，从事自主的行动，最终指向主体性的诞生。从技术兴趣到实践兴趣，再到解放兴趣，构成了课程发展的深层逻辑。

值得关注的是，我国的“双减”政策及严禁幼儿园教育“小学化”的政策导向，在国家层面印证了这一课程转向的紧迫性与合法性。“小学化”倾向本质上是技术兴趣在学前教育领域的集中表达，而“双减”减去的是无效的技术性负担，增加的应是儿童自主探索、体验与实践的时空。

存在现象学课程论的代表人物派纳与格鲁梅特进一步指出，每个学生都有其独特的“个人履历”⁷。通过对个体“生活经验”的重新解释，能够发掘在教育过程中被埋没的主体意义，构建“有意义的过去”，从而为主体的未来创造可能的方向。在幼儿园课程中，这意味着教师需要倾听并肯定幼儿的个人生活经验——一次家庭旅行、一个心爱的玩具、一个反复出现的梦境——而非将统一的、预设的知识框架强加于幼儿。

（三）路径策略：从被动接收走向意义建构

主体维度的课程生活化需要从儿童作为“知识接收者”的被动状态，走向作为“意义建构者”的主体性解放。

1. 儿童个人经验课程化

幼儿的日常生活中存在诸多有意义的经验，这些经验是主体性生成的珍贵资源。操作要点包括：设置“个人经验分享时间”（如每周一的“周末故事”）；教师将儿童分享的经验记录并展示在“经验墙”上，以儿童的真实经验为起点生成课程（如“我家的宠物”引发动物探究）。

2. “精彩观念”倾听与记录机制

达克沃斯的研究表明，“精彩观念”诞生于两种条件：成人愿意接受并倾听儿童的观念，以及为儿童提供能暗示精彩观念的丰富情境⁸。操作要点包括：教师在活动中保持“倾听者”姿态，减少预设问题；设置“精彩观念记录本”，随时记录儿童独特的提问、猜想与创意；定期与儿童一起回顾“我们最近有哪些精彩的想法”。

3. 技术最小化时段

对抗技术垄断的最直接路径，是在幼儿园课程中划定“技术最小化时段”——在特定时间内，不使用任何屏幕设备（手机、平板、电子白板），完全回归面对面的、具身的、真实的互动。操作要点包括：明确宣布每周某个半日为“无屏幕时间”；该时段内所有活动依赖自然材料、身体动作、人际对话；向家长说明该时段的课程价值，避免被误解为“技术落后”。

儿童不是被塑造的客体，而是意义建构的主体。幼儿园课程因此不应被理解为教师对幼儿的单向塑造，而应被理解为一场教师与幼儿之间的对话——在这场对话中，幼儿真实的、被埋没的主体意义得以发掘，幼儿的主体性解放由此获得了现实的可能性。

参考文献：

- [1] 印小青,李娟. 幼儿园课程生活化的意蕴、误区与实施策略[J]. 学前教育研究, 2016, (2): 64-66.
- [2] 虞永平. 生活化是幼儿园课程的根本特性[J]. 学前教育研究, 2008, (10): 24-27.
- [3] 虞永平. 生活化的幼儿园课程[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010
- [4] 林丹,沈晓冬. “附近”的消失与复归——数字时代儿童成长空间的重构[J]. 当代教育科学, 2026, (1): 16-25.
- [5] 单丁著. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000
- [6] (美)爱莉诺·达克沃斯(Eleanor Duckworth); 张华等译. 精彩观念的诞生 达克沃斯教学论文集[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005

⁷ 单丁著. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000: 280-281

⁸ (美)爱莉诺·达克沃斯(Eleanor Duckworth); 张华等译. 精彩观念的诞生 达克沃斯教学论文集[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005

Restoring Childhood Ecology: Three-Dimensional Pathways for Life-Oriented Kindergarten Curriculum from an Ecological Curriculum Perspective

WU Yue

(Chongqing Vocational College of Resources and Environmental Protection, Chongqing 402360, China)

Abstract: Contemporary children's childhood experiences are increasingly confronted with three ecological crises: "de-naturalization," the disappearance of nearby environments, and technological dominance. The life-oriented transformation of kindergarten curricula should not be limited to localized adjustments in teaching methods; rather, it requires a systematic restoration of childhood ecology. Based on an ecological curriculum perspective, this study systematically explores the motivations, theoretical logic, and practical pathways of life-oriented kindergarten curriculum development from three dimensions: nature, society, and the child as an active subject. The phenomenon of "nature-deficit disorder" reveals the rupture between children and the natural world. Life-oriented curriculum practices can restore children's connections with nature through three pathways: sustained nature observation, unstructured nature play, and inquiry-based exploration of natural phenomena. The "disappearance of the nearby" reflects children's social alienation from community life, which can be addressed through three approaches: institutionalizing community walks, inviting community experts into kindergartens, and implementing community participatory projects to reconstruct children's "place attachment." Technological dominance has contributed to fragmented childhood experiences and the proliferation of "inert knowledge." Life-oriented curriculum practices can promote children's transition from passive recipients to active meaning-makers through three pathways: transforming children's personal experiences into curriculum resources, documenting and listening to children's "powerful ideas," and establishing technology-minimal periods.

Keywords: ecological curriculum perspective; kindergarten curriculum; life-oriented curriculum; ecological connectedness curriculum; liberation of children's agency