

■专题:学前教育空间再造

试论幼儿园教育空间的内涵、特征与评估

吕进锋^{1,2},曹能秀³

(1.红河学院教师教育学院,云南蒙自 661199;2.云南师范大学旅游与地理科学学院,云南昆明 650500;

3.云南师范大学教育科学与管理学院,云南昆明 650500)

摘要:幼儿园教育空间不仅仅是物质空间,更是关系空间。幼儿园教育空间的生命和意义在于儿童实际参与幼儿园教育空间生产的状况。因此,幼儿园教育空间的生产应该把空间生产的自主性、积极性、主动性还给儿童,同时把握好儿童在幼儿园教育空间生产中的生产域和自由度。儿童作为幼儿园教育空间生产主体的参与和体验程度是测度和评估幼儿园教育空间的生命和意义的依据,教师是幼儿园教育空间生产的关键因素。

关键词:幼儿园教育空间;内涵;特征;评估

中图分类号:G610

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)03-0001-07

PDF获取: <http://sxxqsfxj.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.03.001

A Study on the Connotation, Characteristics and Evaluation of Kindergarten Education Space

LV Jin-feng^{1,2}, CAO Neng-xiu³

(1.School of Teachers' Education of Honghe University, Mengzi 661199, China;

2.School of Tourism and Geography Science of Yunnan Normal University, Kunming 650500, China;

3.School of Education Science and Management of Yunnan Normal University, Kunming 650500, China)

Abstract: Kindergarten education space is not only the material space, but also the relationship space. The life and significance of kindergarten education space lies in children's actual participation in the production of kindergarten education space. Therefore, the production of kindergarten education space should return the autonomy, enthusiasm and initiative of space production to children. At the same time, we should grasp the production domain and freedom of children in kindergarten education space production. The degree of children's participation and experience as the subject of kindergarten education space production is the basis of measuring and evaluating the life and meaning of kindergarten education space, and teachers are the key factor of kindergarten education space production.

Key words: kindergarten education space; connotation; characteristics; evaluation

幼儿园我们都不陌生,然而幼儿园教育空间可能就不是那么熟悉了。幼儿园教育空间究竟是幼儿园的代名词,还是指幼儿园的实体空间,如建筑、运动

场、绿化、道路、游戏区等空间,又或者既涵盖了幼儿园实体空间,也涵盖了幼儿园师幼在实体空间中发生的一切呢?幼儿园教育空间究竟是怎样的空间?幼

收稿日期:2019-10-06;修回日期:2019-10-20

作者简介:吕进锋,男,福建连城人,云南师范大学旅游与地理科学学院博士研究生,红河学院讲师,主要研究方向:民族文化与幼儿教育,教育地理学;曹能秀,女,福建顺昌人,云南师范大学教育科学与管理学院教授,博士生导师,主要研究方向:幼儿教育,民族教育。

儿园教育空间的生命和意义何在?假如抛开空间中的儿童,幼儿园教育空间还有生命和意义吗?本文将围绕这些问题进行阐述。

一、空间的内涵及演变

空间是什么?对本身就处于空间中的人类来说,似乎是个很简单的问题。但正如鱼儿不知水为何物,人不知空气为何物一样,当你真正要去解释空间的时候,似乎就无法说清楚了。奥古斯丁曾经对时间表示困惑地说:“没有人问我时间是什么,我倒清楚,有人问我,我想说明,便茫然不解了!”^{[1]242}空间,作为时间的孪生兄弟,人类对它的认识并不比时间深刻多少。人类对空间的认识大致经历了一个由浅入深的过程。

(一) 古典空间哲学对空间的理解

古典空间哲学对空间的理解包括两个方面:物理空间和观念空间。

首先是物理空间的理解。在中西方,空间都曾一度被理解为一种“虚空”、“容器”,如亚里士多德与牛顿的绝对时空观^[2]。在我国古代,空间是“空”和“间”组成的复合词,许慎《说文解字》言:“空,窟也。从穴工聲;间,隙也,从門从月。”^{[3]152,248}老子在《道德经》十一章说:“三十辐共一毂,当其无,有车之用也。埴埴以为器,当其无,有器之用也。凿户牖以为室,当其无,有室之用也。故有之以为利,无之以为用。”^{[4]25}这是老子对空间之“用”的意义的表达。虽然没有使用“空间”概念,但已经表达了其空间思想:有无相生的空间哲学思想。无,就是空间,但“无”并非无用,“空间”并非虚空、无意义的东西,也不仅仅是“间隙”、“容器”这么简单,在老子这里,“空间”是其哲学思想的体现。可见我国古人早就洞察了“空间”的秘密。

《辞海》^{[5]1041}对空间的解释有四种:1.广义上指宇宙空间。包括所有物质(包括天体[含地球]及其运动在内)的三维空间容积;2.特定意义上指太空、外层空间。3.在哲学上与“时间”一起构成运动着的物质存在的两种基本形式。空间指物质存在的广延性;时间指物质运动过程的持续性和顺序性。4.一定的范围。如活动空间很大。可见《辞海》对“空间”的解释,实际上没有跳出“三维”物理空间范畴。

其次是观念空间的理解。观念空间即哲学形而上学的空间,以康德的先验空间论为代表。在西方,从亚里士多德时代到牛顿时代,“空间”概念一直都是指线性的、均质的、静止的“三维”概念,“宏观上为欧几里得几何意义上的三维空间。”^[6]莱布尼茨批驳了牛顿的绝对时空观,提出时空层面,即“关系”层面的

意义,时空是观念的和连续的^[7]。康德、黑格尔等都给予空间以哲学的研究。康德认为空间具有先验性,以直觉的形式存在于人的头脑中,因为人无法想象没有空间的存在^{[8]138}。黑格尔创造性地提出了辩证的时空观^[9]。海德格尔在《存在与时间》(1926)中指出,“空间”是“此在”之所在,即空间是人诗意栖居的场所^{[10]231}。但此空间不是空洞的空间,海德格尔用“在……之中”来解释个体与空间之间的关系,其《路标》中将空间作为理解人存在的多重维度归结为三个层次:“作为自身的自身世界,作为社会的共同世界以及作为自然的周围世界”^{[11]35},但这些“空间”探讨都停留在哲学形而上学的层面,因此“空间”很大程度上是被架空的抽象概念。

(二) 现代空间生产理论对空间的理解

空间生产理论对空间的理解远远超出“三维”物理空间和观念空间的概念范畴。空间在我们的言语和思维、日常生活、行为举止和心理活动中,其含义之广,绝非物理空间这般狭隘,更非存在于人的头脑中的,形而上学的虚无,而是实实在在的、有生命和意义的。例如“发展空间”、“生存空间”、“进步空间”、“私人空间”、“学习空间”、“交往空间”……所指的“空间”,皆非简单的如校园、教室、容器、距离等“物理空间”。物理空间仅仅是空间的一部分含义——我们谈论任何事物都以其占据的空间为前提——而其更广阔的含义在物理空间之外,是一种可感知的关系性存在,如“私人空间”,它不仅指长宽高、距离、位置这样可直接测度的空间,更是一种具有相对性、动态性、可感的人际关系空间、心理空间。也就是说,“空间”在这里变成一种关系,变成一种与人有关的意义空间,是一种有生命的空间,是与人有密切联系的“东西”,而不是死的、冰冷的,像“玻璃缸”这样的“容器”。

正是由于“空间”的社会性含义的引入,空间概念得以拓展和深化。20世纪六七十年代,空间研究发生了深刻的“社会”转向。“空间”从哲学形而上学和物理学“三维”限定中脱离出来。空间得到社会学、建筑学、经济学、人文地理学等各学科的广泛关注。空间具有了极其丰富的社会意义和关系的含义。列斐伏尔的“空间生产”理论^[12],福柯的空间权力论^[13],布迪厄的“场域”理论^[14],吉登斯的“场所”理论^[2]、苏贾的“第三空间”理论等^[15],都是这种“空间”转向的理论代表,其中尤以列斐伏尔“空间生产理论”为“空间”转向的标志,他把空间分为物质空间、精神空间和表征空间,提出空间的三元辩证关系^[16]。空间不仅仅是均质的、线性的、静态的、客观的、物质性的存在,同时也

是非均质的、非线性的、动态的、主观的、非物质性的存在,空间成为一种“关系的社会”(列斐伏尔)。空间具有自然属性和人文属性双重属性。现代空间观认为空间的本质“是一种秩序,一种介于人主观与客观之间的秩序,它是人主观与客观经验的统一”^[17]。还有学者认为“空间的本质就是结构,而且是有功能的结构”^[18],空间理论重视事物之间的内部关联、冲突与融合,重视人的能动性和事物结构的动态性与稳定性。人们对空间的理解,从自然地理空间取向转向教育——社会空间取向。当代信息技术的进步,又使教育空间向虚拟空间(网络空间、赛博空间)演进,虚拟、表征和交互成为教育空间的最主要的特征。但虚拟教育空间是异化的教育空间,它突破了空间“边界”,特别是消解了空间的“物理边界”,使空间虚拟化,空间中的教师和学生两大主体以及发生在空间中的教育关系也虚拟化,“空间”已经不是一般意义上的空间,教育关系空间也不是传统意义上的教育关系空间,因此虚拟空间不在本研究考虑之列。

综上所述,本研究所界定的空间是指:以物理空间(实体空间、自然地理空间)为基础和前提的,兼具社会关系属性的空间,包括物理空间、人文空间和二者交互产生的综合空间。

二、幼儿园教育空间的内涵

通过对空间的内涵及意义的简要梳理,以及对空间生产理论的阐释,我们发现,幼儿园教育空间不只是单纯的教育的空间,也是一种特殊的社会空间。幼儿园教育空间不只是单纯的实体空间,更是一种有生命的、有意义的关系空间。幼儿园教育空间绝不仅仅是大门、教学楼、办公楼、活动室、运动场、游戏区、养殖区、厨房、绿化、道路和水带等物理空间的组合,也不仅仅是幼儿园大小、占地面积、地面状况、坡度、土壤、植被等纯粹的自然地理空间组合,而是一种综合性教育空间,确切地讲是“教育——社会”空间。教育空间生产的核心主体是儿童,关键主体是教师。儿童和教师是教育空间生产的两大主体^[19]。

如果把具体的、可感可见的幼儿园物理空间、自然地理空间称为“表象空间”,把可感可知的,需要主体参与才能把握的空间称为“关系空间”,我们会发现,关系空间是比物理空间或自然空间更深刻、更有意义、更具生命活力的空间。因为它是有儿童和教师参与生产的生命空间,而不是无“人”的空壳。儿童“在”其中,正是幼儿园教育空间的生命和意义之所在。

“表象空间”对幼儿园是否有意义呢?答案是不

言而喻的。因为表象空间是幼儿园教育空间存在的基础和前提。我们无法想象一所不占任何地理位置的幼儿园。即使是人们头脑中想象出来的观念的幼儿园,也必须依赖于人的大脑,这就必然需要身体的空间。所以,我们不能否认幼儿园物理空间的基础性和前提性作用。但物理空间无论怎样豪华、高端都无法撑起一所幼儿园真正的生命、意义和灵魂,唯有儿童与教师“在场”的幼儿园教育空间才是生命和意义的空间。如果幼儿园教育空间没有“人”,特别是“儿童”在场,那么幼儿园仅仅是一个等待注入生命和意义的漂亮“躯壳”,甚至都不能称之为幼儿园,而只是一个像幼儿园的地方。

当前,不少幼儿园过分地追求“表象空间”,幼儿园越办越大,越办越豪华,好像占地越大,建筑、设备等硬件条件越豪华,幼儿园就越好、品质就越高似的。这种误区不仅误导教育者,误导教育投资者,更误导家长。这种误区把幼儿园教育引向表面的“浮华”,误导人们追求幼儿园外观的华丽、场地的高端、硬件的艳美,而忽略了幼儿园教育空间作为一种教育空间最本质的东西——儿童的生产。

幼儿园教育空间最本质的东西是什么?是关系,是儿童与周围环境的关系——就是儿童与“物理空间”或说“表象空间”的交互中,生产出来的“关系空间”。儿童是这“关系空间”的生产主体。他们创造了这空间,同时又被自己创造的空间所塑造。儿童与“关系空间”相互交织。幼儿园教育空间因为有儿童在,它才有意义、有生命。所以幼儿园教育空间生产的本质是作为生命的儿童的生产。

那么是先有儿童还是先有“关系空间”呢?笔者认为儿童与关系空间不存在先后,因为没有儿童的空间,不是“关系空间”,没有关系的空间,就是没有“儿童”的空间。儿童与“关系空间”是同时产生的。从这个意义上讲,幼儿园教育空间的生命和意义本质上是由儿童触发的,教师的作用在于帮助儿童创造一种意义的空间,或引导儿童主动积极地触发幼儿园教育空间生产的“机枢”,激发儿童进行幼儿园教育空间生产的能动性。幼儿园教育空间的生命和意义不是幼儿园“自吹自擂”出来的,也不在外人对“表象空间”的品评中。幼儿园教育空间的生命和意义最终落脚点在儿童身上。

三、幼儿园教育空间的生命特征

幼儿园教育空间的生产过程,本身就是秩序与自由的博弈过程。幼儿园作为儿童成长之所,秩序与自

由缺一不可。因此,幼儿园教育空间的生产,并不是要打破秩序的管控,置儿童于无序的、绝对自由的状态——绝对的自由就是没有自由。而是要尽可能减少对儿童的束缚,还儿童作为教育空间生产主体的地位,扩大幼儿园教育空间的生产空间、关系空间,把空间生产的权利还给儿童。重视儿童“在”幼儿园教育空间中的生命体验和空间再造过程,不以幼儿园教育空间的各种硬性指标为唯一,来衡量一所幼儿园的等级水平。应该注重以儿童作为空间生产的主体,注重以儿童在幼儿园教育空间生产中的自主性、主动性、积极性、生产域和自由度来衡量幼儿园教育空间的生命。

(一) 儿童在幼儿园教育空间生产中的自主性

儿童在幼儿园教育空间生产中的自主性就是儿童在多大程度上可以自主选择活动空间、自由地学习、自由地创造,儿童的学习行为能够得到多大程度的尊重、理解和支持。幼儿园教育空间生产的两大主体是幼儿和教师,其中幼儿是核心主体,教师是关键主体,这是不言而喻的。儿童主体是幼儿园教育空间生产的首要特征,也是幼儿园教育空间生命的首要体现。也就是说,儿童在幼儿园教育空间生产中的自主性是师幼两大主体关系的体现。由于幼儿园教育对象是年幼的儿童,这一特殊性决定了儿童在幼儿园教育空间生产中的自主性,很大程度上受到教师的儿童观、教育观和学习观制约。因此,儿童主体性在幼儿园教育空间中的绽放,需要教师次主体开放的心态、正确的儿童观、学习观和教学观的引导,为儿童创造自主进行空间生产的平台和必要的指导。儿童自主性的彰显是幼儿主体与教师引导的交互,是自由与纪律、开放与规约、创造与引导的统一。例如自主选择游戏区、自主选择游戏类型、自主安排游戏时间、自主选择游戏同伴、自主开始和结束游戏等等,而不是消极等待教师的安排,或经常处于被安排而自己不喜欢游戏之中,但其中必然少不了来自幼儿园空间本身的条件制约,少不了教师的引导。因此,儿童主体地位的彰显,自主性的发挥是幼儿园教育空间生产的前提和基础,教师的支持是保障,二者缺一不可。

(二) 儿童在幼儿园教育空间生产中的主动性

儿童在幼儿园教育空间生产中的主动性就是儿童在多大程度上被激发起“空间生产”行动,主动去探索、发现和分享。儿童在多大程度上感受到自己不会被教师约束,不用担心惩罚和责骂,在多大程度上感受到作为“空间生产”主体的自由。儿童能主动地塑造空间并为空间所塑造而无负性体验。儿童在幼

园教育空间生产中的主动性与自主性密切相关。自主性比主动性更为基础的幼儿园教育空间生产的特征和条件。儿童的主动性由自主性生发,没有儿童自主性就没有儿童主动性。儿童主动性有两个生发点:一是原发性的,即儿童自发的,因儿童天性使然的,如游戏的天性、强烈的好奇心和求知欲引发的主动性;二是继发性,即由外界环境的刺激,特别是教师的鼓励、支持和引导激发的。因此,儿童空间生产的主动性生命特征的彰显,需要充分发挥教师的作用,在尊重幼儿自主性的同时,激发幼儿的主动性,让儿童的自主性转化为积极的主动。

(三) 儿童在幼儿园教育空间生产中的积极性

空间生产的积极性就是儿童在多大程度上能够感受到自主、主动地进行空间生产的积极情感,愿意并且愉快地、自由地进行空间的生产。愿意积极地倾注个体的心理能量于幼儿园教育空间之中,并随时准备再次以积极的情感投入幼儿园教育空间的再造。因此,积极性是幼儿园教育空间生产主体的情感特征,是幼儿园教育空间生产主体的主动性和自主性的情感标志。积极的情感投入是幼儿园教育空间生产生命特征的重要指标。儿童在教育空间生产中能感受到的积极情感和自由度越高,表明幼儿园教育空间生产的生命力得到了体现。以游戏为最基本的活动,在游戏中学习本身就是幼儿园教育空间生产的独特标志,游戏不仅是幼儿园教育空间生产的主要内容,更是达到幼儿园教育空间生产的根本目的——人的发展——的主要载体。游戏性是幼儿园教育空间生产的特征属性^[19],是幼儿园教育空间生产主体的积极性的集中体现。幼儿园教育空间生产若丧失游戏性,则儿童教育空间生产的积极性亦丧失,幼儿园教育空间生产生命特征亦黯然失色。

(四) 幼儿园教育空间生产的生产域

空间生产的生产域就是儿童能够在多大空间范围内进行空间的生产。这里的“空间范围”包括两个方面:一方面是空间的广度,另一方面是空间的深度。空间的广度是横向的、平面的方面,例如幼儿园能在多大程度上全面自由地把每一个空间向儿童开放,儿童身体所及的空间范围能触及到什么地方——不上锁的教室、完全开放的功能室、游戏区、畅通无阻的游戏通道等等。空间的深度是纵向的、立体的方面。即儿童能够有多少空间和时间进行充分的“空间生产”,而不用担心随时被教师叫停、随时被教师安排到别的游戏空间。儿童在空间生产时,能够在多大程度上“尽兴”,不被打扰!教师能不能做到恰到好处地

“抽身”于儿童的空间生产,并在儿童寻求帮助时才及时恰当地介入。

(五) 儿童在幼儿园教育空间生产中的自由度

儿童在幼儿园教育空间生产中的自由度,是幼儿园教育空间生产生命特征的综合反映,是儿童教育空间生产的自主性、主动性、积极性和生产程度高低的集中反映。从儿童主体出发,儿童空间生产的自由度是无限宽广的。但在幼儿园这一特定的教育空间中,儿童在幼儿园教育空间生产中的自由度受到教育目的、办园理念、组织文化、教师专业素养以及幼儿园外部环境压力等方面的影响。其中根本影响来自办园理念,直接影响来自幼儿教师的专业素养。办园理念左右教师的教育观念和教育行为,教师的教育观念和教育行为直接制约儿童在幼儿园教育空间生产中的自由度。我们从教师的角度来看,教师能在多大程度上把游戏和学习的自主权还给儿童,能在多大程度上放手让儿童自由地探索,能在多大程度上为幼儿的主动学习和积极探索提供支持,教师的教育行为能在多大程度上为幼儿园和社会所理解和支持,都直接影响儿童在幼儿园教育空间生产中的自由度。这里我们不妨提出一个问题:教师“甩手不管”就是错的吗?笔者认为,一个有教育智慧的“甩手掌柜”是了不起的,不是每个教师都能做到的。我们期望的就是希望每一个教师都能够成为有教育智慧的“甩手掌柜”——甩手,就是要把幼儿园教育空间生产的自主权全部还给儿童,让儿童可以自主、主动、积极和自由地游戏、探索、学习和创造。

四、关于幼儿园教育空间测度与评估的思考

儿童是幼儿园教育空间的生命和意义的真正测度者。幼儿园空间只有与儿童建立了关系,形成了“关系空间”才是有意义的、有生命的空间。

(一) 评估幼儿园教育空间生命和意义的规定

幼儿园教育空间的生命和意义,不在幼儿园硬件条件如何,而在儿童在多大程度上与空间发生了有意义的“关系”。“有意义”的标准就是,儿童是否与幼儿园教育空间有实质性的关联。“实质性的关联”就是指儿童在多大程度上参与幼儿园教育空间的生产,儿童是否因此而获得成长。而这个多大程度上,可以借用马克思主义地理学家大卫·哈维的差异性、规模、边界和情境这四个规定来说明^[20]:第一,儿童参与幼儿园教育空间生产的差异性如何?也即幼儿园教育空间,包括场景空间和课程情境空间是怎样体现儿童的差

异性生产,而不会过分地同质化、一刀切。第二,幼儿园教育空间生产规模如何限定?任何的空间生产都具有一定的规模,否则无法测度和衡量。这个“规模”不要简单理解成体量——数量、面积、体积、比例等,而是指空间尺度。例如是户外游戏空间还是室内游戏空间,是活动空间还是教学空间等。第三,幼儿园教育空间生产的边界如何划定?有“规模”就有“边界”。这个边界也不要仅仅理解成实体性的东西,如操场的边沿、道路、围墙,它还可以是幼儿园组织文化、教育理念等无形的“边界”。这样的边界无形中影响幼儿园教育空间的生产。第四,幼儿园教育空间生产的“情境”怎样描绘?空间生产一定是发生在特定社会背景之下的、真实的空间里。因此,幼儿园真实的空间就是幼儿园教育空间生产的“情境性”规定。这个真实,不仅仅是指幼儿园实体“在不在”那里——作为实体,幼儿园当然是真实的,更重要的是对儿童来说,这种“情境”是否真实、有意义。例如园长办公室从实体上讲是真实的,但对儿童来说,如果它没有与儿童发生任何关系的话,也许就是不真实的、虚无的“情境”。

如何依据差异性、规模、边界和情境测度幼儿园教育空间的意义?略举一例说明。笔者到某幼儿园做了个小调查:请大班的小朋友(共30人,男女各半)回答如下两个问题:第一,你最喜欢幼儿园的什么地方?为什么?第二,你最不喜欢幼儿园的什么地方?为什么?结果令人惊讶。他们的回答无一例外地只涉及到两个地方,一是教室里的区角(属于室内空间),二是大型玩具区(属于户外空间)。为什么幼儿园仅仅注意到区角和大型玩具区这两个空间,而忽略了幼儿园的其他空间呢?因为真正与儿童发生密切关系的空间就是区角和大型玩具区。该幼儿园其他的游戏区域,由于受到种种限制和时空规定,孩子们要么很少去,要么从未去过。孩子们与游戏空间发生关系的“阀门”紧紧地攥在老师和管理者的手里,除教室区角和户外大型玩具区,儿童“在”其他空间中的体验感很弱。

从差异性、规模、边界和情境四方面分析幼儿园教育空间,会发现:第一,从空间差异性上看,幼儿园教育空间的差异性在很大程度上并不取决于幼儿园规划、设计或教师对空间环境创设差异上,而是取决于儿童在教育空间生产中的差异性体验。幼儿园本身并不乏多样性、差异性和发展性空间,然而,儿童并没有从幼儿园预设空间的差异性中感受到空间生产的差异性,反而在多样化、各异的空间中只体验到惊

人的一致性、同质性。很明显是因为差异的空间并没有对儿童开放,儿童并没有在幼儿园教育空间中成为空间生产的真正主体,幼儿园教育空间生产的主动权和支配权掌握在管理者和教师手中。第二,从空间规模上看,儿童所能触及的空间规模与幼儿园本身的规模并不总是一致,除了与空间的开放程度有关,还与儿童对空间的需求和喜好有关,例如,同样是最喜欢的区角空间,有儿童喜欢的教室里的区角,有儿童会细化到教室区角中的某个区(例如绘画区),因此幼儿园在进行空间规划的时候必须充分考虑儿童的需求和喜好,以及教育空间的开放程度,否则容易造成空间的浪费和虚无化。第三,从空间的边界上看,幼儿园的各空间边界一般情况是很明显的,边界对儿童来说就是“老师的规定”,儿童对小班、中班、大班和幼班的活动区域非常清楚。案例中儿童最清楚的空间边界就是大型活动区和教室区角。儿童极其清晰的边界意识,有时候恰恰是教师对空间的过分切割和规定,以及过多地控制所导致的,从空间的开放性上讲,并不可取。第四,从空间的情境上看,空间必须是真实的、有意义的,与儿童发生密切关系的,甚至是可触摸到的空间,才是有意义的、有差异的空间,否则有也似无。综上所述,幼儿园教育空间的差异、规模、边界和情境并不是由幼儿园实体空间决定的,而是由儿童决定的。幼儿园教育空间生产是否优质,不能只看幼儿园本身呈现出来的可见的实体空间如何,更要关注儿童“在”其中的空间感知、空间体验、空间生产如何。

(二) 测度幼儿园教育空间生命和意义的主体

幼儿园教育空间生命和意义的测度,存在两大不可规避的主体:儿童和教师。幼儿园教育空间测度的关键是省思主体关系存在的问题。

第一,幼儿园教育空间,除了区角和大型玩具区等幼儿园常“在”空间,其他的空间常常被儿童不自觉地“去生命”、“去意义”。这其中的缘由值得教育管理者 and 教师深思。管理者和教师在幼儿园教育空间生产中应该做什么?不应该做什么?应该怎么做?是否做得过多?是否做了很多无用功?是否幼儿园教育空间生产一直都处在我们自以为“是”的状态,而儿童实际并不以之为“是”?或者我们以为的“是”根本就非儿童所“是”?……都需要从教育空间生产的角度进行重新反思。与儿童没有关系的空间,或者未进入儿童“空间生产”领域的幼儿园教育空间,都将成为无意义的摆设。

第二,实践表明,幼儿园教育空间中,生产者不只

有儿童,教师作为空间生产的权力掌控者之一,其空间行为不容忽视。理论上讲,儿童应该是幼儿园教育空间生产的首要主体。儿童应该是有生命、有意义的“空间生产”的主动、自由、自主、自在的主体。然而,事实上并非如此。儿童是否与空间发生关系,是否能够生产空间,在多大程度上生产空间,其自主权常常掌控在教师的手里。如果说儿童是幼儿园关系空间生产的主体,那么教师常常扮演着“警察”的角色,负责监督、检查、安排和发给儿童“空间生产”的许可证。因此,幼儿园教育空间生产实际上有两个紧密联系在一起的主体,首要的是儿童主体,其次是教师主体。教师主体应居于幼儿园教育空间生产的次要地位,服务于儿童主体,不可凌驾于儿童主体之上。然而,这并不等于说,教师的主体地位应该从幼儿园教育空间生产中剥离。事实上,教师在幼儿园教育空间生产中发挥着关键性的作用。倘若作为空间“警察”的教师是严厉的,极少给予儿童“空间生产”许可证,或者仅仅对儿童开放非常有限的“空间”,那么其他的空间将是“荒芜”的。反之,空间“警察”放任儿童在幼儿园教育空间生产中无拘无束、自由发挥,幼儿园教育空间生产也将陷入“无序”状态,同样会阻滞幼儿园教育空间的生产,最终使儿童作为幼儿园教育空间生产的主体地位无从发挥,教育空间生产质量低劣。从这个意义上讲,幼儿园教育空间的生命阀门实际上常常掌控在教师手中。幼儿园教育空间生产能不能“活”,“活”法如何,能“活”到什么程度,教师的作用不可小觑、不可或缺。这其中,教师对幼儿园教育空间控制权的下放和开放程度,是儿童主体地位活跃程度的“阀门”,教师应尽可能地使儿童进入一个自由、开放的空间,充分地使儿童在幼儿园教育空间的生产中的主体地位得到彰显,从教育空间的差异性、规模、边界和情境上充分考虑儿童参与和体验。

第三,幼儿园教育空间生产的核心主体虽然是儿童,但在幼儿园现实条件下中,儿童不可能是一个完全自由的个体,也非幼儿园教育空间生产中的唯一主体,教师常常是“指挥官”,掌控着空间资源,这是一种现实,也是一种必然。所以,儿童是否与幼儿园教育空间发生关系、是否能发生关系、发生多大关系、发生什么程度的关系,教师都是关键。当前,儿童在幼儿园教育空间生产中的权力常常是被严格控制的,儿童几乎没有空间生产的自主权,儿童只能在既定的狭小的时空范围内进行“关系空间”的生产。因为幼儿园作为儿童成长之所,是一个秩序与自由的矛盾体,它从时间和空间两方面对儿童的空间生产进行管控。

时间上,从入园到离园,有严格的作息时间安排;空间上,儿童的空间生产活动也并非随心所欲的,需要根据教师每天制定的计划,接受空间上的安排和协调。因此,儿童空间生产从起点、过程到结果都处于教师的“监控”和“规训”之下。儿童处在时间和空间双重规约之下。例如,什么时候玩什么、玩具怎么玩、去哪里玩、游戏应该怎样进行、分组应该怎样分、什么时候开始游戏、什么时候结束游戏……都非儿童自由。从这个意义上讲,幼儿园就是一个“规训”之所,而非自由之地。儿童只能在特定的秩序中自由地进行教育空间生产。这个“特定的秩序”和“自由”应该如何度量、如何把握,以便教师和儿童都能在幼儿园教育空间生产中自由地发挥作用、自由地彰显各自的地位和职能,推进幼儿园教育空间生产的有序、高效、优质进行,都值得深入研究。

五、结语

综上所述,幼儿园有生命的教育空间的生产,关键在教师,而总指挥官则在幼儿园管理者。管理者敢不敢放手,有没有意愿和能力做好“智慧的旁观者”,让教师敢于做一个“智慧的甩手掌柜”,是幼儿园教育空间生产的“七寸”,打中这个“七寸”,儿童才能成为空间生产的真正主体。把空间生产的权利还给儿童,让幼儿园成为一个自由、开放,而又有序的“场所”,幼儿园教育空间才能真正产生生命和意义。因为幼儿园教育空间只有成为“关系空间”,成为对儿童来说有生命、有意义的空间,才是真正的幼儿园教育空间。反之,一切与儿童未确立“生产关系”的空间都只是“表象空间”,最多是等待儿童开发的处女地,甚至仅仅是漂亮的“荒地”!从“荒地”到有生命和意义的空间这一过程,儿童主体地位的彰显和教师关键作用的发挥都至关重要。

是到了让儿童自主、主动、积极、自由地开垦“荒地”的时候了。幼儿园究竟是“乐园”还是“规训”之所,就看儿童在幼儿园的教育教学活动、游戏活动中有多大的空间自主权;幼儿园教育空间的设计和课程情境的创设中,儿童能够自由掌控的教育空间“生产域”究竟有多大;幼儿园管理者和教师如何摆正自身在幼儿园教育空间生产中的位置,如何拿捏儿童参与幼儿园教育空间生产的自由度,让儿童以及包括教育管理者和教师在内的教育空间生产主体,在幼儿园教育空间中“诗意地栖居”。

【参考文献】

- [1] 奥古斯丁. 忏悔录(卷十一)[M]. 周士良,译,北京:商务印书馆,1981.
- [2] 张广济,计亚萍. 社会空间的理论谱系与当代价值[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2013(3):171-175.
- [3] 许慎. 说文解字[M]. 北京:中华书局出版社,1963.
- [4] 老子. 道德经[M]. 成都:天地出版社,2017.
- [5] 夏征农. 辞海(缩印本)[Z]. 上海:上海辞书出版社,2010.
- [6] 郑冬子. 地理学的时间、空间与人类的统一理论研究[J]. 信阳师范学院学报(自然科学版),2000,13(1):49-54.
- [7] 王冰清. 莱布尼茨时空观的演变历程[J]. 自然辩证法通讯,2014(8):37-43,126.
- [8] 李泽厚. 批判哲学的批判:康德述评[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2007.
- [9] 王晓磊. 论西方哲学空间概念的的双重演进逻辑——从亚里士多德到海德格尔[J]. 北京理工大学学报(社会科学版),2010,12(2):113-119.
- [10] 马丁·海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映,王庆节,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2014.
- [11] 海德格尔. 路标[M]. 孙周兴,译. 北京:商务印书馆,2000.
- [12] 张子凯. 列斐伏尔《空间的生产》述评[J]. 江苏大学学报(社会科学版),2007,9(5):10-14.
- [13] 于伟,戴军. 福柯教室中的微观权力理论述评[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2005(2):138-143.
- [14] 宇红. 解读布尔迪厄的社会资本理论[J]. 理论界,2004(3):97-98.
- [15] 唐正东. 苏贾的“第三空间”理论——一种批判性的解读[J]. 南京社会科学,2016(1):39-46.
- [16] 苏尚锋. 论学校空间的构成及其生产[J]. 教育研究,2012(2):29-34.
- [17] 刘燕楠. 教育空间的嬗变——人类教育空间的历史演进与发展意向研究[D]. 开封:河南大学,2009.
- [18] 许伟,罗玮. 空间社会学:理解与超越[J]. 学术探索,2014(2):15-21.
- [19] 吕进锋,曹能秀. 关系社会:幼儿园儿童游戏空间新论[J]. 陕西学前师范学院学报,2018,34(7):77-81.
- [20] 李春敏. 大卫·哈维的空间正义思想[J]. 哲学动态,2012(4):34-40.

【责任编辑 任丽平】