

■ 学前教育理论

生态美育视角下幼儿园生命教育的“祛魅”与“返魅”

但 菲,马岳毅

(沈阳师范大学学前与初等教育学院,辽宁沈阳 110034)

摘要:当前幼儿园生命教育价值追求与教育实践存在着背离,主要表现在受传统文化、工具主义、理性主义的影响主体缺席、情感遮蔽、审美匮乏,因此亟需祛除生命之神秘,返回自然之本真。生态美育与生命教育具有高度的契合性。从生态美育视角出发,主张幼儿园生命教育的“祛魅”与“返魅”应坚持审美性、情感性、体验性原则;走出师幼主客二元对立;创设充满生命氛围的亲生命环境;打造体验式生命教育课程,实现生命教育美育转向。

关键词:幼儿园;生命教育;生态美育;“祛魅”与“返魅”

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)08-0024-08

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.08.004

“Disenchantment” and “Re-enchantment” of Life Education in Kindergarten from the Perspective of Ecological Aesthetic Education

DAN Fei, MA Yue-yi

(College of Preschool and Primary Education, Shenyang Normal University, Shenyang 110034, China)

Abstract: At present, the value pursuit of life education in kindergarten deviates from the educational practice, which is mainly reflected in the absence of the subject, the shade of emotion and the lack of aesthetic experience of life education, which are caused by traditional culture, instrumentalism and rationalism. Ecological aesthetic education and life education are highly compatible. From the perspective of ecological aesthetic education, the study holds that the “disenchantment” and “re-enchantment” of kindergarten life education should adhere to the principles of aesthetics, emotion and experience; get out of the binary opposition of subject and object between teachers and young students; create a pro-life environment full of life atmosphere; construct experiential life education courses and promote life education to aesthetic education.

Key words: kindergarten; life education; ecological aesthetic education; disenchantment and re-enchantment

“祛魅”的哲学概念最早由德国社会学家、哲学家马克斯·韦伯提出,是其历史哲学和宗教哲学的核心,指对非理性之魅力和神圣感特别是对“克力斯玛”神秘光环的祛除^[1]。在此可以理解为祛除幼儿园生命教育中一切神秘和不确定性的东西。“返魅”的哲学概念由美国后现代主义哲学

家格里芬提出,他认为“祛魅”思维模式下工具理性过度膨胀,祛除了自然本身的神性、灵性与生命活力^[2],最终导致人与自然的对立,主张复归自然之“魅”。在此可以理解为回归自然追寻生命教育的本真。“祛魅”与“返魅”的哲学思想揭示了人与自然在历史进程中的关系流变和逻辑演进,

收稿日期:2022-05-11;修回日期:2022-06-13

基金项目:国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学一般课题(BHA210131)

作者简介:但菲,女,黑龙江哈尔滨人,沈阳师范大学学前与初等教育学院院长,教授,硕士研究生导师,主要研究方向:学前教育理论与实践;马岳毅,男,山东聊城人,沈阳师范大学学前与初等教育学院硕士研究生。

蕴含着深厚的生态意义^[3],为探讨人的生命与自然、社会之间的关系提供了研究视角,同时也为生命教育的实践创新提供了理论思路。

生命教育的内涵具有不同的层次。冯建军将国内对于生命教育的不同理解划分为狭义的治疗性生命教育、中义的发展性生命教育、广义的生命化教育三个层次^[4]。狭义的生命教育聚焦生命过程中出现的问题,中义的生命教育从生命发展需要出发注重引导学生认识生命本质、理解生命意义、掌握生命技能、实现生命价值,广义的生命教育则将对生命的关照融入到教育的所有环节。本研究选择中义的发展性生命教育内涵,认为生命教育是引导学生认识生命、保护生命、珍爱生命、欣赏生命,探索生命意义、实现生命价值的过程^[5]。这种界定既没有将生命教育窄化,也避免将生命教育泛化,较为契合当前幼儿园生命教育实际。幼儿园生命教育作为生命教育的最初阶段,针对3-6岁幼儿进行,具有重要的启蒙意义。

当前幼儿园生命教育的价值追求与教育实践存在一定程序的背离,生命来源与生命死亡等话题仿佛被蒙上一层神秘的迷雾,幼儿生命意识薄弱,对生命缺乏最基本的认知与理解^[6],在生命教育过程中体会不到生命的可贵与美好,认识不清生命之间的联系,对于生命的基本范畴,如生、死等缺乏了解,因此幼儿园急需祛除生命教育的神秘底色,返回生命教育的自然本真。本研究拟从生态美育视角出发,分析幼儿园生命教育“祛魅”与“返魅”的现实需求,探索幼儿园生命教育“祛魅”与“返魅”的实践理路,以期为幼儿园生命教育实践提供思路与借鉴。

一、幼儿园生命教育“祛魅”与“返魅”的现实需求

(一) 避谈生死的文化观促使幼儿园生命教育主体缺席

在幼儿园生命教育过程中,幼儿与教师互为主体。首先二者同为生命成长与发展的主体,其次幼儿是学习活动的主体,教师则是教学工作的主体。如果教师认识不到自身在生命教育过程中的主体地位,缺乏对生命意义的体验与感悟,便无法在教育实践中生动有效地引导幼儿探索

生命的本真^[7]。如果幼儿在生命教育中的主体地位得不到彰显,那么生命教育主题活动便成为教师的主角表演,教育的着力点便会扑空。然而在幼儿园生命教育中,教师与幼儿两大主体双双缺席,呈现“教师隐晦回避,幼儿兴致不高”的现实样态,陷入“生命教育中看不见生命”的尴尬境地。

分析其背后原因,首先从教师态度层面来讲,中国传统文化“未知生,焉知死”“死生有命”等避谈生死的观点深刻影响着幼儿园教师的生命教育观。如在幼儿园中,幼儿不时会问及“我从哪里来?”“人死后会不会变成星星?”等问题,教师每当与幼儿谈及此类问题时往往选择回避,认为生死之事不能随口议论,况且幼儿年龄还小理解水平有限,长大之后自然会知道。正是这种回避的态度为幼儿理解生命蒙上一层神秘的迷雾,放大了幼儿对于生命话题的疑惑。即使在正式的生命教育中,幼儿教师对生命教育也处于矛盾的双重认识,以往一项针对幼儿园教师生命教育观的研究表明,80%的教师能够认识到对幼儿进行生命教育的必要性,然而51%的教师不了解生命教育到底是什么,并且66%的教师表示自己也不清楚如何引导幼儿理解死亡的意义,从而选择回避和转移话题^[8]。其次从幼儿兴趣层面来讲,高结构化的幼儿园生命教育活动很难契合幼儿自身的学习兴趣,教师主要从预设的教育目标出发,忽略了可能生成更深层次生命教育的契机,忽视了幼儿的生活与需要。教师以完成集体教学活动任务为主要目标,以幼儿为中心变成以幼儿学习为中心^[9],幼儿的主动性缺乏,自主探索和生命体验的机会很少。

(二) 工具主义的教育观导致幼儿园生命教育情感遮蔽

工具主义将自然生态及其构成要素看做人类达成自身目的的工具和手段,在工具主义者看来,效率是最主要的价值追求,自然生态并不具备价值和意义。工具主义的教育观主要表现就是把儿童当成实现教育外在目的的工具,忽视和背离了教育的人文性^[10]。在当前“不能让孩子输在起跑线上”的不良教育导向下,升学压力已逐渐蔓延和渗透到幼儿教育阶段,教育功利色彩不断加强^[11]。幼儿园生命教育受到工具主义的教育

观影响,幼儿被当作一个一个等待被加工塑造、灌以知识与技能的实体,教育过程过分重视知识与技能的掌握,忽略了幼儿的生命情感的培养以及生命价值意义的获得。如在当前幼儿园中,生命教育被简单等同于安全教育,在内容选择上多为“预防”生命于“水火之中”的安全教育活动,教以幼儿躲避危险、保护自己生命安全的知识与技能,却因此限制了幼儿的生命体验,忽略了幼儿的生命情感的培养与生命意识的启蒙。

此外幼儿园生命教育的情境创设被当作一种教育工具,呈现出虚拟性的特点。情境认知理论认为,基于现实世界的真实情境是幼儿主动学习的基本条件,任何脱离特定情境场景或场合的知识都是毫无意义的^{[12]62}。在幼儿园生命教育活动中,教师为达成预设的教育目标会有意识地创设符合活动主题的教育情境来激发幼儿的学习兴趣。然而从活动开始到活动结束,情境中营造的具体事物从未真正出现过。在教师所创设的虚拟情境中,幼儿很难产生强烈的学习欲望,无法将活动与现实中的生命场景联系起来,也很难做到感同身受。

(三)理性主义的知识观引发幼儿园生命教育审美匮乏

理性主义强调人的理性在认识活动中的基础作用和决定地位,认为理性从来是知识的来源,高于并独立于感官感知。在理性主义者看来,人类心灵自身就拥有理解事物存在规律的钥匙。理性主义的知识观坚持认为一个重要的知识论断独立于任何特定的感性经验之外,因此弱化了感性经验及实践体验在认识活动中的作用^[13]。美育是一种审美教育,也是一种体验教育和心灵教育,不仅能提升人的审美素质,还能潜移默化地影响人的情感、趣味、气质、胸襟,激励人的精神,温润人的心灵^[14]。审美教育是生命教育过程中的重要组成部分^[15]。借助美育方法开展生命教育,通过对自我生命的感知、自然生命的欣赏,可以培养幼儿的生命情感,锤炼幼儿生命意志,引导幼儿认识生命、保护生命。

受理性主义知识观的影响,幼儿园生命教育通常被定位为科学属性的理性教育,生命知识与生命体验的关系被错构和倒置,通过理性方式获取知识和增长技能成为幼儿生命教育的首要目

的。因此教师往往通过理论说教对幼儿进行生命知识与技能的传授,而忽视了幼儿的生命审美体验,如在幼儿园常见的生命教育活动中,幼儿在教室中排排坐好,小嘴巴不说话,小眼睛看老师,间或回答老师提问的一两个问题,这样的生命教育活动不仅脱离了幼儿生命赖以生存的自然,而且疏远了与生命教育息息相关的幼儿生活,导致幼儿的生命知识与生命体验相分离,遏制了灵动的生命、丰富的情感、多样的欲望在知识和真理生产中的价值^[16]。

综上所述,从“祛魅”与“返魅”的哲学视角反思当下幼儿园生命教育存在的问题,关键在于生命教育主体缺席、情感遮蔽、审美匮乏。问题是需求的直接来源,幼儿园生命教育急需祛魅,此处魅之底色在于“神秘”,同时,幼儿园生命教育亟待返魅,此处魅之方向指向自然。

二、幼儿园生态美育与生命教育的内在关联

生态美育是将人与自然和谐共生的生态原则上升为审美原则,通过生态审美实践,培养人的生态审美情感,提高生态美的发现、欣赏和创造能力的教育^[17]。生态美育从生态整体的层面探讨人与自然的和谐关系,思考人类生存的深层次问题,关怀人类生命成长,与生命教育在目标、内容等层面有着高度的契合性,在某种程度来说生态美育的过程就是生命教育的过程。

(一)生态美育与生命教育相互联系

生态美育与生命教育具有高度的契合性。从出发与落脚点上,生态美育兴起于生态危机背景下对人类命运的美学关怀,工业文明时代“人类中心主义”受到推崇,人与自然呈现二元对立的态势,导致严重的生态危机,人类不得不重新思考人与自然的关系问题。生命教育兴起于生命危机背景下对人类命运的现实关怀,20世纪70年代西方社会青少年漠视生命现象严重,自杀率攀升,吸食毒品泛滥,受到社会的普遍关注。二者都是基于对人类命运的关怀,关注人类生命成长的需求,追求人类生命的整全发展。从追求目标上,生态美育与生命教育具有一致性。生态美育与生命教育均致力于引导受教育者认识生命、保护生命、珍爱生命、欣赏

生命,进而协调人类与自然、社会的关系,推动生态系统的有序运转和社会的文明进步。从内容选择上,生态美与生命教育具有一致性。二者都致力于反对“人类中心主义”,主张转向“生态整体主义”,生命教育具体涉及人与自然、人与自身、人与社会三个层面的内容,生态美育关注的也不仅仅是生态的保护问题,而是从人类存在的高度关注人与自身、人与自然、人与社会的相互关系问题。

(二)生态美育与生命教育相互区别

生态美育与生命教育虽然联系密切,但是二者并不雷同,生态美育与生命教育的区别主要表现在以下三个方面:首先,生态美育与生命教育的性质、目标不同。生命教育属于科学的教育,更加注重科学性和知识性,旨在通过教育培养幼儿对生命的认知、情感及行为,促进幼儿生命的健康成长。而生态美育属于情感的教育,与生命教育的理性特征不同,生态美育的情感性更加突出,注重以美育人,以情动人,将幼儿置于自然生态之中,让审美主体去接受大自然的陶养,感受大自然的神奇魅力^[18],旨在培养幼儿的生态审美情感。其次,生态美育与生命教育的内容不同,生命教育的内容以生命认知为主,涵盖生命来源、死亡教育、健康教育、安全教育、科学教育、生态教育、性别教育、情绪教育等方面的内容,而生态美育从单纯的认知教育升华到了审美教育,包括自然的生命活力、整体交融、平衡和谐、多样创造、持续永恒等美的体验。再次,生态美育与生命教育的方法不同,生命教育作为科学的教育,主要采用理性的教育方式,如摆事实讲道理的说服教育法。生态美育作为情感的教育,主要采用欣赏、感受、体验的方法,通过生态美的生动形象来打动、感染幼儿。

(三)幼儿园生态美育与生命教育相互借鉴

如前文所述,生态美育与生命教育既相互联系又相互区别,正是由于生态美育与生命教育在出发点与落脚点、目标与内容等方面的联系,幼儿园生态美育与生命教育才存在相互融通和价值转化的可能。正是由于生态美育与生命教育在性质、目标、内容、方法等方面的区别,幼儿园生态美育与生命教育才具有彼此借鉴、互相启迪的研究意义。自然中的一切事物对于幼儿都如

第一次出现般的新鲜,而幼儿园生态美育的首要工作便是培养幼儿的生态审美兴趣,自然的魅力与幼儿的好奇心完美地结合在一起。选择生态美育作为新的研究视角,幼儿园生命教育可以从教室走向自然,从说教转向体验,幼儿与同伴、老师一起到真实自然的环境中活动和游戏,探究和发现生命的美好。这种转变在幼儿的可接受性与影响的深远性都存在显著优势,同时具有深刻的现实意义。

三、生态美育视角下幼儿园生命教育的价值审思

(一)有利于祛除幼儿园生命教育的神秘底色

生态美育以生动形象的生态美欣赏为基础,从形象入手诉诸情感,通过具体可感的形象感染人、触动人,具有鲜明的形象性。人的审美心理结构与自然具有本源的同构性,使人从内心深处产生对自然的热爱^{[19]59}。具体可感的生态美给人以生动形象的感受,使人感到亲切、美妙、动人。就像人们面对可爱的自然景色,喜悦之情自然而然,看到被破坏的自然生命,悲愤之意无法遏制。因此生态美育作为体验式的审美教育,无论在幼儿的可接受性还是在教育影响的深远性,比起单纯的理论说教都拥有着更佳效果。

生态美育视角下幼儿园生命教育通过生态审美实践引导幼儿体验生命变化。如在观察与欣赏一朵小花从发芽、破土、成长、绽放、凋零的生命过程中,幼儿的情绪也经历了从惊讶、期待到兴奋、喜悦再到伤心、不舍的动态变化,同时产生了丰富的生态审美情感,获得了生命成长的知识,从而可以自然地消解对生命、死亡等话题的疑惑。教师蹲下身子平等地与幼儿互动,幼儿与自然、幼儿与教师之间的主客关系被打破,主体间进行着生命层次的对话与交流,生命变得不在神秘。

(二)有利于返回幼儿园生命教育的自然本真

生态美育注重人与自然的和谐共生,追求人类理想的诗意生存,具有鲜明的和谐性。生态美育反对人类中心主义,主张生态整体主义,强调生态整体的内部和谐,并不把生态整体中任何一

部分作为整体的中心,坚持把生态系统的整体利益作为最高价值。在生态美育中人与自然超越了主客二元对立,进行主体与主体之间的交往与互动。自然作为一个与人平等交流、对话、融合的主体在审美活动中与人互相渗透,彼此交融,契合一致。人们在对自然的欣赏过程中体会自然的美妙,享受无尽的乐趣。

生活是人的生命赖以表征展开与充实的形式^[20],在自然与生命之间搭建起一座沟通的桥梁,使得三者紧密地联系在一起。幼儿园生命教育的自然本真就在于返回幼儿自然的、自发的生活,在生活中体验生命。幼儿的生命成长与发展源于自身对生活的体验与感悟,如果幼儿的生活一直在成人的意志下进行,那么幼儿经历的一切都是消极被动的,缺乏生命的鲜活与灵动。生态美育视角下幼儿园生命教育将幼儿生命、生活与自然生态联系起来,以生态审美体验为主要内容和方式。幼儿徜徉在自然生态的审美体验中,通过自己独特的方式实现生命与生命之间的交流、对话、互动,体验生命的多姿多彩,感悟生命的成长。

(三)有利于培养幼儿的生态情感与生命意识

生态美育对人的影响不是由理性,而是从情感开始的,具有鲜明的情感性。生态美蕴含着丰富的生态情感,自然生态中生机勃勃的生命活力、多姿多彩的生命形象、生生不息的生命流转,极易与审美主体的情感产生共鸣。生态美育以情动人的特点使幼儿在生态审美体验中受到巨大的情感冲击。在情感的作用下幼儿对于自然生态充满热爱,无限留恋。这种生态审美情感一旦形成,生态的破坏以及生命的漠视在幼儿看来

就成为不能忍受的事情,因为对他们来说伤害的不仅仅是自然生态与无辜生命,而且还是他们内心中深植的情感。

同时生态美育作为一种情感教育有利于培养幼儿的生命意识,这里的生命意识不仅是对自我生命的意识,还包括他人生命,群体生命以及包含这些在内的整个自然生态的生命^[21]。幼儿在生态审美体验中逐渐对自身生命产生清醒的意识,包括对生命来源,生命健康,生命死亡等自觉认识,同时也逐渐对自身之外的生命产生认同感,对自然生态的保护产生强烈的责任感,主动关爱其他生命,养成积极向上的人生态度,并且持之终生。

四、生态美育视角下幼儿园生命教育的内容选择

生态美育视角下幼儿园生命教育以生态审美体验为主要内容,让幼儿在自然陶养的过程中自然地消解生命、死亡等话题的神秘,从而实现生命教育的祛魅存真,返回幼儿园生命教育的本真。教育目标与教育内容是教育实践活动的核心要素,能够为教育教学实践提供引领与支撑^[22],研究认为生态美育视角下幼儿园生命教育的目标在于通过生态审美实践,培养幼儿的生态审美情感与生命意识,引导幼儿在自然中认识与了解生命,热爱与尊重生命,珍惜与保护生命。具体目标如表1所示。基于幼儿的身心发展规律、幼儿园生命教育“祛魅”与“返魅”的现实需求、生态美育与生命教育的学科知识以及生态美育视角下幼儿园生命教育的目标建构,幼儿园生命教育的内容选择应注意把握以下原则。

表1 生态美育视角下幼儿园生命教育的目标建构

目标层次	总目标	具体目标
认知层面	认识与了解生命	1.了解自己的身体结构、性别身份、生长发育、生命来源以及生命的死亡现象; 2.了解常见动植物的生命形态、特征、功能,感知常见动植物的生长过程; 3.了解人类、动植物、非生命物质之间的联系,知道大自然是人类和其他生命共同生存的家园。
情感层面	热爱与尊重生命	1.关爱自己的身体,感受和体验成长的快乐,欣赏自己的独特,接纳自己的缺点,不做伤害自己的事; 2.亲近父母、家人、老师、同伴、懂得感恩,主动关心、问候、同情、体贴、帮助他人; 3.喜欢大自然,能够感受到大自然的生机和魅力,亲近动植物,愿意保护大自然,不伤害无辜生命。
技能层面	珍惜与保护生命	1.能够自己吃饭、如厕、刷牙、洗脸、穿脱衣服等,拥有基本的生活自理能力; 2.不偏食,不浪费,知道食物的来之不易,拥有良好的生活、卫生习惯,掌握常见疾病的预防方法; 3.能够了解和辨别危险,活动时能主动注意自己安全,具有基本的安全知识与自我保护能力。

(一)审美性:以美育人,生动形象

生态美育视角下幼儿园生命教育的内容选择应把握审美性原则。生态美育不是单纯的理论灌输教育,而是通过生态美可爱、可亲的生动形象来打动人,对人产生潜移默化的影响^{[19]38}。幼儿在思考问题时以具体形象思维为主,总是需要借助具体事物的形象来进行,具有具体性和形象性的特点^{[23]138}。因此生态美育视角下生命认知的获得与生命意义的探寻更适合儿童。自然中的勃勃生机体现着生命的活力美,纷繁复杂体现着生命的多样美,从诞生到衰亡体现着生命的过程美,交融共生体现着生命的和谐美,这些均可作为幼儿园生命教育的内容。幼儿通过发现、欣赏生态中的自然美,体验生命的神奇、多样,感受生命的活力、历程,自然地获取生命的感知,祛除内心中对生命来源、死亡等敏感话题的神秘感与疑惑。

(二)情感性:以情动人,潜移默化

生态美育视角下幼儿园生命教育的内容选择应注意情感性原则。生态美育是一种情感教育,与生命教育的理性特征不同,生态美育更注重情感的培养。幼儿阶段是幼儿的美感、道德感、理智感等高级情感及移情能力发展的关键期,通过生态审美体验可以激发、调动、感化幼儿的生态审美情感与生命意识。情感的力量是巨大的,幼儿一旦形成对生命的深厚情感,对自我生命和自然生态中的其他一切生命的尊重与爱护就会成为内在的生命需要和自觉行动,并稳固持久地影响幼儿一生。

(三)体验性:关注生存,体验生命

生态美育视角下幼儿园生命教育的内容选择应坚持体验性原则。生态美的体验带给人的是积极的、正向的、温暖的、喜悦的、美好的^[24],可以始终给予幼儿生命成长与发展的正能量。每个幼儿心里都有一颗美的种子,渴望着对生态美的感受和体验。陶行知先生在论述创造的教育时曾说:“让他们去接触大自然中的花草树木、青山绿水、日月星辰,以及大社会中的士、农、工、商,三教、九流,自由的对宇宙发问,与万物为友,并且向中外古今三百六十行学习。”^{[25]208}因此幼儿园生命教育内容应结合幼儿生活,科学设计主题,选择真实的材料创设真实的情境,引导幼儿

到大自然中、到大社会中体验生命的奥秘。

五、生态美育视角下幼儿园生命教育“祛魅”与“返魅”的实践理路

幼儿园生命教育具有强烈的“祛魅”与“返魅”的现实需求。生态美育的情感特点与生命教育的理性特点形成完美的互动与补充,并且二者在目标、内容等方面具有高度的契合性,将生态美育与生命教育结合起来可以很好地培养幼儿的生态审美情感与生命意识,推动幼儿园生命教育祛除神秘底色,返回自然本真。

(一)生命主体的回归:走出主客二元对立

生命主体回归的第一层含义是自然的回归。生态美育反对“人类中心主义”,主张走向“生态整体主义”。人类中心主义认为人与自然是主客关系,在以人为中心的价值导向的审美活动中,自然生态仅仅是审美主体建构心灵表象的原材料,不具备主体性,因此也没有任何内在价值或内在目的。生态整体主义将自然视为有生命的主体,自然与人具有同样的地位和尊严,在自然生态这一生命整体中,人类只是其中一个有机组成部分并与生命整体息息相关。生态美育视角下幼儿园生命教育应回归自然,与自然平等的交流互动;引导幼儿到自然中感受自然物的质料、形状、线条、色彩、光泽,欣赏自然的雄奇、柔美;并用幼儿自己的方式记录自然生命成长变化的过程,创作自己眼中独特的花草物语。

生命主体回归的第二层含义是教师和幼儿的回归。生态美育是一种审美体验教育,强调教师与幼儿不是简单的主客关系,而构成一种主体间性^[26]。教育的主体间性认为教师与幼儿均作为一个完整的、具体的、现实的人而存在,教育不是主体对客体的改造和塑形而是主体间的自由交往、和谐共存^[27]。因此幼儿园生命教育应呼吁建立师幼共同体,首先,教师应意识到幼儿是具有鲜活生命的独立个体,尊重幼儿的求知欲望,保护幼儿的好奇心,及时回应幼儿关于生命的疑惑;其次,教师应与幼儿自发结成有意义的平等关联,共同参与生态审美实践,不再局限于生命知识的理解与生命技能的传授,而是转向师幼双方的生命互动体验;再次,教师要树立正确的生

命价值观,通过自己的生命激情唤醒幼儿的生命活力,通过自己对生命的认识、尊重与爱护,影响幼儿对生命的理解和感悟。

(二)教育环境的转变:激发环境育人功能

幼儿园环境是根据幼儿自身发展特点和幼儿园教育目标,由教师和幼儿共同参与创设的。从生态美学升华而来的气氛美学重视研究自然环境与人在环境中的感受之间的关系,强调主观感受和情感的作用。气氛美学理论认为气氛是传统的物与知觉着的主体之间的东西,既不是主观的也不是客观的,而是具有一种居间性,正是这种居间性气氛存在可营造的可能^[28]。因此可见幼儿园环境创设不仅能够满足审美需要,还能营造积极向上的教育氛围,具有潜在和强大的教育功能。

生态美育视角下幼儿园生命教育应创设一种充满生命氛围的亲生命环境,让幼儿在与环境的互动过程中增强生态审美情感和生命意识。首先,幼儿园生命教育应提供丰富多样的生命物象,将幼儿园打造成一个微型的生态系统,具体到室外环境创设,不仅要考虑季节和气候的变换,引导幼儿感受自然变换中的生命特征,还要充分利用幼儿园空间,为各种生命提供多层生存空间。室内环境创设应注重加强自然角设计,巧妙利用废旧物品创新种养容器,科学划分观赏区、种植区、饲养区,并定期更换主题,为幼儿提供观察、记录、饲养、管理的机会,引导幼儿感知动植物的生长过程;其次,幼儿园生命教育应营造轻松愉快的心理氛围,允许幼儿大胆猜想、质疑、发表自己的观点和看法,给予幼儿分享和交流的时间与空间,并对幼儿做出及时正向的反馈与回应;再次,幼儿园生命教育应创设真实问题情境,从幼儿的真实生活出发创设问题情景,为幼儿提供真实的活动材料,并尽可能地促进幼儿知识的迁与移情能力的发展。

(三)审美体验的增加:生命教育美育转向

审美活动指向生存的意义,随生命的展开而展开,随体验的深入而丰富,审美活动的过程就是生命体验的过程^[29]。审美教育注重生命体验,以人的生命发展为依据,与生命教育有着密切的关系。幼儿的心理活动从简单、具体向复杂、概括方向发展,最初是简单的感觉过程,内化程

度低,需要借助具体事物的影响来感知和理解事物。因此幼儿对美的感受具有直观行动性的特点,亲历性、过程性、自主性的审美体验对于幼儿生命成长与发展至关重要。幼儿园生命教育应积极向美育转向,在幼儿的审美体验中潜移默化地影响幼儿的生态审美情感与生命意识,激励精神,温润心灵。

生态美育视角下幼儿园生命教育应牢牢抓住课程这一主要抓手,积极打造体验式生命教育课程,实现生命教育的美育转向。首先体验式生命教育课程目标应注重满足幼儿生命成长与发展过程中认知、情感与技能的系统性需求,并突出幼儿生态审美情感和生命意识的培养,在生态审美体验中引导幼儿尊重生命、敬畏生命、关怀生命、爱护生命。其次,体验式生命教育课程内容及实施应坚持主题教育与领域渗透两条路径,一方面要组织好幼儿园生命教育主题活动,通过幼儿自主体验-观察记录-作品创作-分享交流的系统过程认识与了解生命。另一方面将生命教育内容渗透到健康、语言、社会、科学、艺术各个领域教学活动中,把握好预设与生成的关系,牢牢抓住生命教育契机,如科学领域教学活动“小野花开了”,可以将其升华为生命教育主题活动,引导幼儿观察、记录小野花从种子、发芽、幼苗、开花、结果、衰落的生命历程,创作和分享幼儿园的花草物语。最后,体验式生命教育课程提倡建立幼儿生命成长档案袋,教师认真记录每一位幼儿的生命成长历程,同时引导幼儿通过作品创作等形式记录自己的生命发现与体验,并邀请教师、家长开展互动评价,共同参与和促进幼儿的生命成长与发展。

[参考文献]

- [1] 洪泽宇.理性的危机——马克思·韦伯的“祛魅”思想探析[J].美与时代,2018(3):31-32.
- [2] 牛庆燕.一种生态觉悟:从自然之“附魅”、“祛魅”到“返魅”[J].学术交流,2010(12):32-36.
- [3] 王云霞.附魅、祛魅与返魅:人与自然关系之逻辑演进及其生态启示[J].自然辩证法通讯,2020,42(6):115-119.
- [4] 冯建军,朱永新,袁卫星.论新生命教育课程的设计[J].课程.教材.教法,2017,37(10):12-18.
- [5] 冯建军.生命教育的内涵与实施[J].思想理论教育(上

- 半月综合版),2006(11):25-29.
- [6] 张卫民,王兵.从生命教育视角审视和建构幼儿园教育[J].学前教育研究,2019(04):57-65.
- [7] 朱成科,于博文.后疫情时期生命教育的价值审思与路径重构[J].教育理论与实践,2021,41(17):3-6.
- [8] 赵敏晔.幼儿生命教育存在的问题及对策研究[D].南充:西华师范大学,2016.
- [9] 周桂.生命教育的实践困境与破解路径[J].教学与管理,2020(6):56-59.
- [10] 石中英.回到教育的本体——顾明远先生对于教育本质和教育价值的论述[J].清华大学教育研究,2018,39(5):4-11.
- [11] 乔磊,陶涛,朱文慧.福禄培尔“生命本位”教育思想阐释及当代意涵[J].陕西学前师范学院学报,2021,37(5):41-46.
- [12] 戴维·H·乔纳森,学习环境的理论基础[M].郑太年,任友群译.上海:华东师范大学出版社,2002.
- [13] 张良,罗生全.论“用以致学”:指向素养发展的教学认识论[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,39(2):40-49.
- [14] 佚名.中共中央办公厅国务院办公厅印发关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见 关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见[N].人民日报.2020-10-16(004).
- [15] 李紫阳.生命教育的情境性探究[J].教学与管理,2017(15):1-3.
- [16] 邵泽斌.论教育的生命之美[J].教育研究与实验,2017(6):7-13.
- [17] 苏小芸.生态美育的基本性质[J].西南农业大学学报(社会科学版),2006,4(4):213-215.
- [18] 林建煌.自然陶养自我化育——论生态美育[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2007(4):79-82.
- [19] 丁永祥,李新生.生态美育[M].郑州:河南美术出版社,2004.
- [20] 肖川,陈黎明.生命教育:内涵与旨趣[J].湖南师范大学教育科学学报,2013,12(4):30-36.
- [21] 王文革,袁一宁.美育:生命意识的教育[J].北京教育(高教),2018(3):6-9.
- [22] 王兵.幼儿生命教育研究:理论之基与实践之途[D].长沙:湖南师范大学,2021.
- [23] 但菲,冯璐.儿童发展[M].北京:高等教育出版社,2016.
- [24] 刘慧.生命之美:生命教育的至臻境界[J].教育研究,2017,38(9):23-27.
- [25] 喻琴,喻本伐.陶行知幼儿教育名篇选读[M].武汉:长江少年儿童出版社,2011.
- [26] 唐宇.生态美育视角下幼儿园音乐教育[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(6):14-17.
- [27] 冯建军.主体教育理论:从主体性到主体间性[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2006,45(1):115-121.
- [28] 贾红雨.感性学—美学传统的当代形态——格诺特·波默“气氛美学”研究[J].文艺研究,2018(1):17-26.
- [29] 夏青.论审美教育与生命体验[J].教育理论与实践,2016,36(4):13-16.

[责任编辑 李兆平]