



入选“十一五”国家重点图书出版规划项目
获得国家出版基金资助

虞永平等



· 让 理 论 看 得 见 ·

生活与幼儿教育

SHENGHUO YU YOU'ER JIAOYU

虞永平◎主编

全国百佳图书出版单位



时代出版传媒股份有限公司

安徽少年儿童出版社



入选“十一五”国家重点图书出版规划项目
获得国家出版基金资助

让理论看得见

生活与幼儿教育

SHENGLIHO YU YOUNG ER JIAOYU

虞永平 主编
虞永平等 著

ARCTIME
时代出版

时代出版传媒股份有限公司
安徽少年儿童出版社

图书在版编目(CIP)数据

生活与幼儿教育 / 虞永平等著. — 合肥: 安徽少年儿童出版社,
2011.12

(让理论看得见 / 虞永平主编)

ISBN 978-7-5397-5395-9

I. ①生… II. ①虞… III. ①学前教育-教育理论IV. ①G610

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 244441 号

让理论看得见·生活与幼儿教育

虞永平 主编 虞永平 等著

出版人:张克文 选题策划:张克文 徐凤梅 责任校对:冯劲松 江 伟
责任编辑:徐凤梅 白利峰 装帧设计:欧阳春 责任印制:田 航

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽少年儿童出版社 E-mail:ahse@yahoo.cn

(安徽省合肥市翡翠路 1118 号出版传媒广场 邮政编码:230071)

市场营销部电话:(0551)3533521(办公室) 3533531(传真)

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与本社市场营销部联系调换)

印 制:合肥华星印务有限责任公司

开 本:710mm × 1000mm 1/16

印张:10

字数:185 千字

版 次:2011 年 12 月第 1 版

2011 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5397-5395-9

定价:22.00 元

版权所有,侵权必究

■ 让理论走出象牙塔

应安徽少年儿童出版社之邀，我主编了这套引导幼儿教师学习与培训的读物“让理论看得见”丛书。顾名思义，理论不能只停留在逻辑严密的体系上，理论应该走出象牙塔，理论应该也必须转化成为幼儿教师可见的行动。这样，理论的意义就得到了延伸，理论的价值就得到了实现，理论就更能引起幼儿教师的兴趣和关注。

我觉得要给幼儿教师这个特殊的知识群体编写读物，必须首先研究他们、理解他们和接近他们，把握他们的素质特点、工作特点和学习特点。与中小学教师相比，幼儿教师没有“下课”离室的权利，只有时刻关注幼儿的责任。这就使得幼儿教师对幼儿身心特点不能只停留在了解上，还必须把注意力集中到幼儿每天的行为上。因此，幼儿生理学、幼儿心理学、幼儿卫生学、幼儿营养学、幼儿运动学等都是幼儿教师应该具备的重要专业知识，是否具备并践行这些知识更是衡量幼儿教师专业化水平的重要尺度之一，也是幼儿教师专业准入的重要条件。

从教学任务上看，与中小学教师相比，幼儿教师是全科的。他们不能单单选择某一个或几个学科进行教学，他们的教学将涉及幼儿园课程的各个领域：动物、植物、自然环境、天文、社会生活、科学现象、科技产品、各种艺术及品德行为，等等。因此，幼儿教师的文化知

识必须是广博的,广博性是幼儿教师知识结构的重要特征。

从教学行为上看,有些幼儿教师较多地关注自己说什么和做什么,而不是让幼儿说什么和做什么;较多地关注自己如何完成教学的任务,而不是让幼儿能够得到什么经验;较多地采用讲解、示范、指令等策略和方法,而较少采用启发、引导和鼓励等方式;较多地关注幼儿与自己的一致性,而不是幼儿独特的想法和做法。如何改变这种状况?必须充实和更新教师的知识和观念。给予教师新的教育观念,不断更新教师的儿童观、课程观、教学观是影响幼儿园教育质量的关键之一。我们倡导幼儿教师学习理论,因为只有学到了理论,才谈得上理论联系实际;领会了理论,才能运用理论。我们期待幼儿教师在学习的过程中,反观自己的认识和经验,不断形成自己较为稳定的见解和立场,并以此指导自己的行为。因此,学习对于幼儿教师信念的形成和完善具有重要的意义,缺乏理论支撑的教育信念可能会缺乏深入的思想根基,可能会流于经验,可能在一些思潮和经验的冲击下容易失去自己的方向。

幼儿园教师是一种为了知识、需要知识和创造知识的职业。教师知识的结构、管理方式及更新速度等都将影响教师作为课程的决策者、设计者、实施者作用的发挥。一支积极完善和科学管理自己知识的教师队伍是幼儿园教育工作的根本依靠。教师知识更新真正动力,不应该是行政性的任务和指令,而应该是教师自己的需要和愿望。一个教师能从自己的工作中发现自己的问题和困惑,看到自己的不足,是引发其学习和知识更新的主要动力。因此,教师的自我评价意识和能力、自我反思意识和能力对教师知识的更新非常重要。一个积极进取的团队必然关注教师的发展,必然有推动教师发展的力量。

鉴于以上认识,我们设计并组织编写了本套丛书。丛书中的



每一本都是从某一个理论视角或理论立场出发,结合相应的实践展开讨论,旨在用实践案例分析和说明理论,将理论与现实的幼儿教育实践结合起来。这就是本套丛书追求的基本宗旨——理论联系实际。本套丛书既涉及国外经典的教育理论,也涉及我国传统的教育理论;既涉及幼儿教育领域内的理论前沿问题,也涉及其他相关学科中的与学前教育紧密相关的理论研究成果,内容广泛、论题新颖,是目前为止比较系统、比较丰富的理论与实践相结合的读物。

由于每一本书研究和实践的起点不同,深入程度和成熟程度也有一定的差距,错误和缺点在所难免,欢迎大家批评指正。

中国学前教育研究会理事长
南京师范大学教授、博士生导师

虞永平



第一章 生活与幼儿教育	1
第一节 什么是生活	1
第二节 生活教育及其意义	6
第三节 幼儿教育生活化	10
第二章 杜威的生活教育思想	14
第一节 儿童生长与儿童经验	16
第二节 儿童经验与儿童生活	20
第三节 儿童生活教育	24
第三章 陶行知和陈鹤琴的生活教育思想	28
第一节 陶行知的生活教育思想	28
第二节 陈鹤琴的生活教育思想	35
第四章 生活与幼儿发展	41
第一节 生活就是幼儿生命的成长	41
第二节 生活就是幼儿求知的过程	45
第三节 生活就是幼儿交往的过程	51
第四节 生活就是幼儿创造的过程	56



第五章	生活与幼儿园课程	60
第一节	幼儿园课程的特性	60
第二节	幼儿园课程生活化的内涵与取向	66
第三节	幼儿园课程生活化的路径	69
第六章	生活与幼儿园活动	82
第一节	生活与幼儿园教学	82
第二节	生活与幼儿游戏	87
第三节	日常生活的教育价值	93
第七章	生活教育与幼儿园环境	96
第一节	幼儿园环境的含义、种类、问题及对策	96
第二节	幼儿园环境创设的生活化	106
第三节	幼儿园环境反映幼儿生活	115
第八章	在共同生活中共成长	121
第一节	共同生活蕴含的基本关系	121
第二节	家庭共同生活	124
第三节	幼儿园共同生活	132
第四节	感受和融入社区生活	140
	参考文献	149
	后记	152



第一章 生活与幼儿教育

第一节 什么是生活

一、生活的内涵

什么是生活？什么是生活世界？我国的辞书大多对“生活”作这样的界定：人和生物为了生存和发展进行的各种活动。我国有的学者指出，生活是人在自然和社会之中，通过享受、占有、内化和创造人类物质文化、精神文化、制度文化，围绕人的生命存在和发展，实现人的价值、生命的能动的活动。^①这里涉及生活的目的、生活的背景、生活的内容和途径等基本方面。与有些辞书表述不同的是，将生活的主体确定为人，排除了广泛的生物。从中，可以看到，生活的内容是广泛的，对精神文化层面的关注是显而易见的。西方有些学者对生活的界定也是很具启发意义的。例如，奥德嘉·贾塞特(Ortegay Gasset)指出，生活就是我们所做的以及发生在我们身上的事情——从思想、梦想或情绪激动到玩股票或打胜仗都包括在内。但如果我们未能认识生活之所以为生活，当然，所做的事就不会构成自己的生命了。^②奥德嘉·贾塞特还指出，生活是一种奇妙的、独特的和神奇的实在，具有为本身而存在的特权。一切生活都是某人自己的生活，感觉自己活着、知道自己存在着。他认为生活的根源和重心是在认识和了解自己，是在观察自己及周围的环境，是在自觉。因此，奥德嘉·贾塞特对生活的认识更具体、更感性，也更高远，突显了生活的“我的”“我活”和“为我”的特性。在

① 郭元祥：《生活与教育——回归生活世界的基础教育论纲》[M]，武汉：华中师范大学出版社，2002年，第146页。

② [西]奥德嘉·贾塞特著，陈昇、胡继伟译：《生活与命运——奥德嘉·贾塞特讲演录》[M]，南宁：广西人民出版社，2008年，第225页。

奥德嘉·贾塞特的观念里,生活的精神、情感和关系层面也是十分重要的。他指出,生活就是在这个世界上发现自己。所谓在这个世界上发现自己,并不是在其他具体物质性的东西中发现自己肉体的问题,也不是在空间或世界上发现自己肉体的问题。如果只有肉体,生活的过程便不存在,便只是肉体的走来走去,彼此相撞、彼此分离。任何肉体都不会认识或注意其他肉体。我们生活的这个世界,是由许多令人感到愉快和不愉快的东西组成的,是由一些有害和有益的东西组成的,最重要的不在于这些东西是否为物体,而在于他们影响着我们、安慰着我们、威胁着我们、折磨着我们。^①总之,人们对生活关注的视角可能是不同的,聚焦的方面可能是不同的,但生活与人的生命和发展的关系是大家关注的,认定生活是人自己的,一种完全被指定和控制的“生活”就不是促进生命发展的生活。

人从呱呱落地的那一刻起,就开始了他的生活。我们每天都在生活,但生活是什么?这似乎是一个很好回答的问题,同时也是一个最难回答的问题,因为人们往往对最熟悉的东西熟视无睹。纵观生活研究史,归纳起来,对生活主要有以下几种看法。

(一)生活就是各种类别的活动

如斯宾塞在《什么知识最有价值》中对生活的论述。在这篇文章中,斯宾塞并没有直接给生活下定义,他只是从什么知识最有价值的角度出发,根据重要程度将人的生活依次分为:①直接保全自己的活动;②从获得生活必需品而间接保全自己的活动;③目的在于抚养教育子女的活动;④与维持正常社会政治关系有关的活动;⑤在生活中的闲暇时间满足爱好和情感的各种活动。^②据此他提出了与各种生活相对应的课程:生理学、数学、物理、化学、天文学、地质学、生物学、生命规律的知识,等等。

(二)生活就是经验

杜威认为,生活就是个体的和种族的全部经验。^③即生活中包括两种类型的经验:一种是个人的,一种是种族共同的。个人的经验总有一天会随着个人生命的消失而消失,但人类的共同经验将继续传承下去。杜威认为生活包括:习惯、制度、信仰、胜利和失败、休闲和工作。^④他指出:由于个体生命的有限性决定了教育的必要性。社会

① [西]奥德嘉·贾塞特著,陈昇、胡继伟译:《生活与命运——奥德嘉·贾塞特讲演录》[M],南宁:广西人民出版社,2008年,第228页。

② [英]斯宾塞:《教育论》[M],北京:人民教育出版社,1979年,第3页。

③④ [美]杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》[M],北京:人民教育出版社,2001年,第7页。

群体的每一个新成员,生来就是未成熟的、柔弱无助的,没有语言、观念,也没有任何个体的经验,更没有种族共同的经验。如果没有成年成员的教导,不教给他们成年成员的知识、技能和实践,这个群体就将停止他特有的生活。“人生来不仅不了解,而且十分不关心社会群体的目的和习惯,必须使他们认识它们,主动地感兴趣。教育,只有教育能弥补这个缺陷。”^①接受教育,就是理解和学习人类的共同经验,从而形成自己个体的经验。因此,教育是与生活紧密相连系的。“就人类来说,信仰、理想、希望、快乐、痛苦和实践的重新创造,伴随着物质生存的更新。通过社会群体的更新,任何经验的延续都是存在的事实。教育在它最广义的意义上就是这种生活的社会延续。”^②

狄尔泰说:“生活表达在经验中。”这个经验是指人的生活经历与生活体验。它是人类生活智慧的结晶。“经验作为人感受生活意义的源泉,一个人越是更多地体验人生,更多地接触到历史保存的经验,他便越能更多地体味出生活的意义。”^③每个人的生活便真实地记录在他的经验中。“经验在德文中是 Erlebnis,源于 erleben, leben 就是生活,erleben 的本意是活着正在经历的,因此经验就是亲身经历的生活体验。”^④经验与生活是彼此不可分割的,没有任何脱离生活的经验,也没有脱离经验的生活。

(三)生活就是人类的全部生活实践

陶行知主张生活教育,他的生活包括“人生一切所需”,既不只限于满足人生存需要的“衣食主义”,也不只限于谋取职业的“生利主义”,而是“生活主义”。“生活主义包含万状,凡人生一切所需皆属之。其范围之广,实与教育等。”^⑤他讲的生活包括四个方面:职业、消闲、社交、天然界。前两者指个人的劳动和日常生活,后两者指人与社会、自然的关系。陶行知曾说,生活教育中的“做”是“包含广泛意味的生活实践的意思”。^⑥可见,生活就是人类的全部生活实践,既包括物质生活与精神生活,又包括个人生活和社会生活。

上述对生活的各种看法都有其特定的时代背景,并且这些观点通过各种途径折

① [美]杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》[M],北京:人民教育出版社,2001年,第8页。

② [美]杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》[M],北京:人民教育出版社,2001年,第7页。

③ 金生铉:《理解与教育》[M],北京:教育科学出版社,2001年,第66页。

④ 金生铉:《理解与教育》[M],北京:教育科学出版社,2001年,第67页。

⑤ 陶行知:《生利主义之职业教育》,见《陶行知全集》卷一[M],成都:四川教育出版社,1991年,第78页。

⑥ 陶行知:《生活教育漫忆》,见《陶行知全集》卷三[M],成都:四川教育出版社,1991年,第623页。

射在他们的教育理念中,我们在这些研究的基础上得出本文对生活的看法:生活就是通过占有、享受、内化并创造人类物质文化、精神文化和制度文化,围绕人的生命存在和发展,实现人生价值和意义的能动的活动。^①

二、生活的本质

从不同的标准出发,生活可以分为不同的种类:①以时间为标准,有过去生活、现实生活 and 未来生活之分。过去生活是人曾经经历过的生活,它影响着人的现实生活状态。现实生活是指人正在经历着的、体验着的生活,它是人的现实存在形态的反映,并直接影响着人的未来可能生活。未来生活是人的一种可能生活形态,人在未来时期将过一种怎样的生活,人的生活是个动态的过程,是过去生活、现实生活和未来生活的连续的过程。②以人的生活需要的满足层次和创造财富的性质不同为标准,有物质生活和精神生活之别。物质生活是以人的生理性需要的满足为中介,通过利用物质手段,创造人类生存与发展所需要的物质财富的生活。精神生活是以人的精神性需要的满足为中介,通过人的思维活动、审美活动、道德活动创造精神财富的生活。③以人的生活是否具有“自在性”特征为标准,人的生活可分为制度生活和日常生活。制度生活是指人在特定的制度体系中展开的生活。制度生活往往不具有自在性,不是人的自在生活,而是一种社会制约性的生活,制度生活要求人们在某些具体场合遵循制度和规范。日常生活是人的一种自在性的生活,是以人的自身习惯为基础的生活,是在非制度约束情景中的生活,习惯是日常生活组织构架的核心。日常生活具有明显的自生性、习惯性和情感性等基本特征。制度生活和日常生活构成人的生活整体,但二者不能相互替代。从一定意义上说,制度生活来源于日常生活,日常生活是建立制度生活方式的基点、原型。日常生活是人的物质生活和精神生活的需要。

对生活,还可以从其他各种不同的标准来分类,至少可分为政治生活、经济生活、艺术生活、军事生活、宗教生活;家庭生活、社会生活;独个生活、集体生活、公共生活;儿童生活、成人生活;幸福生活、苦难生活等等不同类型。由此来看,生活是多样化的、非唯一的,其表现形式具有不确定性。不过,不管以什么样的标准对生活进行分类,人的生活还是有其共同的本质的。^②

^{①②} 参考了郭元祥对生活的看法。

(一)生活的空间是大自然、大社会

人类在大自然、大社会中生活,不断获得成长与发展。大自然、大社会包罗万象、丰富多彩,其中有无数有形与无形的知识,它是物质文化、精神文化和制度文化存在的场所。正如陈鹤琴所说:大自然、大社会是活教材,大自然、大社会是人类生存与发展的基础。

(二)生活的过程是人的生命不断成长、发展的过程,是一个动态的、前后相连的整体过程

生活即“生命、活着”。生活的历程涵盖了生命的诞生、生长、成熟、延续、死亡诸过程。生活的过程就是围绕人的生命存在和发展的一个占有、享受、内化并创造的过程,是一个动态的过程,并没有脱离个体生命的生活。人的生命只要存在,他就在生活着,就在不断地生长。正如杜威所说,不断发展,不断生长,就是生活。个体并不是成熟后才去生活的,他的生活是一个前后相连的整体。“努力使自己继续不断地生存,这是生活的本性,因为生活的延续只能通过经久的更新才能达到,所以,生活便是一个自我更新的过程。”^①

(三)生活的结果是主体人的经验不断积累,人生价值不断实现

首先,人是生活的主人,研究生活,必须关注和研究人的生活方式、生活状态和生活质量,儿童的生活方式、生活状态和生活质量当然也应加以关注。其次,生活是一个不断积累经验的过程。经验不是外在世界加诸人的意识的东西,而是个体在与周围世界的互动过程中感受生活、反思生活得到的。生活对于个体来说就是被经验到的,在经验中个体理解世界又理解自我。经验本身就是一个生活过程,是一个人学习、理解、接受教育的前提。因为经验,人才能继承传统、期待未来,反思现在。生活着也就是不断地经验着。^②再次,生活的结果直接反映了生活的目的,通过经验的不断积累,人生价值与意义逐渐得到实现。

① [美]杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》[M],北京:人民教育出版社,1990年,第10页。

② 金生鉉:《理解与教育》[M],北京:教育科学出版社,2001年,第69页。

第二节 生活教育及其意义

一、生活教育的内涵

“生活教育”这一主张是 20 世纪初我国著名的教育家陶行知先生针对当时教育太重书本、与生活没有联系的弊端提出的,他主张“生活即教育,社会即学校,教学做合一”。如果说杜威的“教育即生活”是从生活的角度看教育,强调教育的生活意义,那么陶行知先生的“生活即教育”则是从教育的角度看生活,强调生活的教育意义,以及教育对人生活的作用。

陶行知先生对“生活教育”的解释即“生活教育是给生活以教育,用生活来教育,为生活向前向上的需要而教育。从生活与教育的关系上说,是生活决定教育。从效力上说,教育要通过生活才能发出力量而成为真正的教育”^①。生活教育具体包括三方面主张:“生活即教育”“社会即学校”和“教学做合一”。生活教育理论集中反映了陶行知先生在教育目的、内容和方法等方面的主张,反映了陶行知先生为探索适合中国国情和时代需要的教育理论所作出的努力,而且,这一理论至今对我们仍有重要的借鉴意义。

从陶行知先生对生活教育的解释中,我们可以看出生活与教育的关系。

首先,生活中蕴含着教育,有生活就有教育,生活中处处蕴含着教育的元素。如前文所述,陶行知先生所认为的生活包括“人生一切所需”,既不只限于满足人生存需要的“衣食主义”,也不只限于谋取职业的“生利主义”,而是“生活主义”。“生活主义包含万状,凡人生一切所需皆属之。其范围之广,实与教育等。”^②既然生活是人的全部实践活动,那么,教育就存在于人的一切活动中,弥散在人生活的方方面面。“过什么生活便是受什么教育,生活教育与生俱来,与死同去,出世便是破蒙,进棺材才算毕业。在社会的伟大学校里,人人可以做我们的先生,人人可以做我们的同学,人

① 陶行知:《谈生活教育》,见《陶行知全集》卷四[M],成都:四川教育出版社,1991年,第428页。

② 陶行知:《生利主义之职业教育》,见《陶行知全集》卷一[M],成都:四川教育出版社,1991年,第78页。

人可以做我们的学生。随手抓来都是活书,都是学问,都是本领。”^①教育伴随着人一生的生活,在生活中,人人都有学习的需要,人人都可以学习别人,人人都可以被别人学习,生活始终是一个教育的过程。

其次,从陶行知先生对生活教育的解释中,我们还可以看出:生活教育意味着生活离不开教育,没有教育的生活就只能原地踏步,只有通过教育才能提高、促进生活的水平。陶先生强调教育是生活的需要,他说:“为生活需要而办教育,教育与生活是分不开的,以进步的生活提高落后的生活,以合理的生活提高不合理的的生活,以有计划的生活克服无序的生活。”生活需要教育,教育的作用在于改造或改进人的生活;教育作用于人的生活,实质就是改造人。陶行知先生说:“生活教育教人发明生活工具,制造生活工具,运用生活工具。空谈生活教育是没有用的。真正的生活教育必以生活工具为出发点。没有工具则精神不能发挥,生活无由表现”“教育有无创造力,只需看他能否发明人生新工具或新人生工具。”人需要有创造性的生活,创造性的生活需要有创造性的教育。

陶行知先生在阐述生活与教育的关系时明确指出:“从生活与教育的关系上说,是生活决定教育。”这就意味着生活是教育的中心,生活是教育的需要。生活不仅对教育的产生和发展提出了客观要求,又为教育的产生和发展提供了可能性。教育因人的生存和发展而产生,因人类社会生活的变迁而变迁,没有了人的生活也便没有了人的教育。离开了人的生活需要,教育就失去了其存在的合理性。没有生活的教育是难以想象的。如果教育不是紧密联系生活,就不能成为真正的教育。陶行知的这一观点,肯定了生活是教育的根本源泉。

陶行知先生关于生活教育理论的另一个方面即“教学做合一”。“教的法子根据学的法子;学的法子根据做的法子,事怎么做就怎么教,怎么教就怎么学。”这一主张认为,教学的中心是“做”,即实际生活。因此,我们必须了解生活,了解学生生活现状、了解生活发展的趋势、生活对人的要求的变化。在此基础上采用灵活的教学方式,引导学生在生活的过程中通过“做”获得知识和发展。

值得注意的是,生活教育并不意味着生活直接等同于教育,而是说生活具有教育意义,教育具有生活意义。如前文所述,生活是人的价值生命实现的直接的原生性基

^① 陶行知:《普及现代生活教育之路》,载于《陶行知全集》卷三[M],成都:四川教育出版社,1991年,第247页。

础。人是生活的主体、生活的核心,生活是人的生活。人的有目的的生活的核心是人的意识生活。人能够通过意识行为反思人的生命过程、生存状态、生活方式以及生活质量,获得生命感和生活体验,并以社会历史条件为依据,不断更新个体和人类生活方式。人在生活过程中总是关照着生活和人生的价值意义。而教育是推进人的价值生命实现的加速器,教育的根本意义就是满足人的身心发展的需要,促进人的价值生命得以实现。因而,从人的价值生命实现的角度看,生活对人的价值生命实现更直接、更具有原生性。生活的每时每刻、每一事件、每一环节都与个体和社会不断增长的物质、精神和行为文化的需要有关,个体通过生活提高了从事物质生产和精神生产的劳动能力,丰富了社会关系,促进了个体身心的发展。因此,生活具有教育意义是不容置疑的。^①

二、生活教育的意义

生活的教育意义表现在:一方面,生活过程就是人的价值生命实现过程;另一方面,人的生存状态、生活方式、生活质量都是有意识反思的对象;通过反思,人从原有生活或曾经经历过的生活那儿获得了启发,生活成为建构新的生活方式的原型。另外,生活过程中的各种行为方式往往就是极具发展性的教育方式:认知、理解、唤醒、陶冶、体验、感悟、交往,等等。这些行为方式是生活主体体现主体性特征的活动方式。最后,生活性资源也是教育的基本资源,生活发展人与教育发展人具有相关性。从生活的角度看,人人都是教育者和受教育者,处处都是文化传承的场所,时时都在进行文化传承,生活性资源为人的发展提供了全面的教育机会,使个体全面地占有社会生活的经验。^②

当然,强调生活的教育意义,并不意味着可以完全用生活来取代教育。因为生活毕竟具有零散性、直接性、具体性等特点。再者,生活之中还包括着各种消极的成分,生活除了具有教育意义以外,还具有其他意义。学校生活需要通过教育,目的在于发挥学校和教育对社会生活的简化、净化和平衡作用,更好地联系生活来教育,通过生活来教育。

因为教育具有生活意义,生活具有教育意义,所以,联系生活的策略、体验生活和建构生活的策略,已经成为现代教育必要的基本策略。

^{①②} 参考了郭元祥《生活与教育》中的观点。

就幼儿园教育而言,陶行知先生所主张的生活教育对我国当前的幼儿园教育具有重大的启发意义,是幼儿园课程生活化、游戏化的理论依据之一。目前,生活教育思想已成为幼儿教育的重要指导思想。经过 20 年的幼儿园课程改革,我国的幼儿园课程呈现出新的面貌,但同时也存在一些问题。如,幼儿园课程中还存在脱离幼儿生活经验、远离幼儿生活,使幼儿园课程成为没有幼儿生活的冷冰冰的“跑道”的现象。长期以来,幼儿园课程关注的是服务于未来生活,追求儿童为了适应未来生活所必须具备的科学知识,儿童完整的生活和内心世界经常被分割。研究发现,在学前教育中存在课程目标理性化、课程内容超负荷、课程实施中师幼关系失衡、课程评价中重结果轻过程、课程远离学前儿童的生活实际等现象。^①当前,还有不少学前教育机构,出于功利的目的,奉行狭隘的学科课程,围绕着社会时尚变化,使儿童在学习和生活的过程中很难感受到真正的愉快,儿童的生活和学习并没有与儿童内在的不断萌发的生命力取得一致。因此,生活教育思想在当前实现课程生活化的课程改革中,意义重大。我们应该在生活教育的引领下,使幼儿教育回到其原本的目的上去,即为了生活而教育;幼儿园教育应该是紧密联系生活的,要使生活,尤其是幼儿生活真正成为幼儿教育的源泉和中心,发挥生活对教育的意义。

一直以来,我国理论工作者都在极力呼吁课程要密切联系、关注儿童生活。在我国 2001 年颁布实行的《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)中,注重幼儿的生活、回归幼儿的生活是最为醒目的一个基本理念。《纲要》在总则中就明确提出:“幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境,满足他们多方面发展的需要,使他们在快乐的童年生活中获得有益于身心发展的经验。”《纲要》中关于生活、利用生活的思想遍及五大领域,强调吸收生活、利用生活、服务生活和实践生活。《纲要》对生活的强调是迄今为止我国幼儿教育政策和法规中最为鲜明和突出的。《纲要》精神充分体现了生活教育的思想。

① 杨晓萍:《学前教育回归生活课程的教育理念》[J],载《学前教育研究》,2002 年第 4 期。