



生态式幼儿园区域活动丛书
SHENGTAISHI YOUERYUAN QUYU HUODONG CONGSHU

幼儿园区域活动新论： 一种生态学的视角

秦元东 王春燕/著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社



生态式幼儿园区域活动丛书
SHENGTAISHI YOUERYUAN QUYU HUODONG CONGSHU

幼儿园区域活动新论： 一种生态学的视角

秦元东 王春燕/著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿园区域活动新论: 一种生态学的视角/秦元东, 王春燕著. —北京: 北京师范大学出版社, 2008. 10
(生态式幼儿园区域活动丛书)
ISBN 978-7-303-09491-2

I. 幼… II. ①秦…②王… III. 活动课程-教学研究-幼儿园 IV. G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 135559 号

出版发行: 北京师范大学出版社 [www. bnup. com. cn](http://www.bnup.com.cn)
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 230 mm
印 张: 14. 75
印 数: 255 千字
印 数: 1 ~ 3 200 册
版 次: 2008 年 10 月第 1 版
印 次: 2008 年 10 月第 1 次印刷
定 价: 25. 00 元

责任编辑: 罗佩珍 装帧设计: 揽胜视觉
责任校对: 张春燕 责任印制: 马鸿麟

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

序 论 幼儿园区域活动研究视角的转变	001
一、区域活动与集体活动：差异与互补	001
二、集体活动：中国传统儿童教育的主导	003
三、区域活动：中国儿童教育领域的舶来品	003
四、集体活动对区域活动：排异、同化、顺应、并存与对话	005
五、幼儿园区域活动视角的转变：从二元对立到生态学	007
第一章 生态式幼儿园区域活动的提出	011
一、理论背景	011
二、实践背景	017
三、幼儿园区域活动的新视角	032
第二章 生态式幼儿园区域活动的概念解析	034
一、生态式幼儿园区域活动的内涵	034
二、生态式幼儿园区域活动的定位	036
三、生态式幼儿园区域活动中“区域”的特点	039
四、生态式幼儿园区域活动的超越性	045
第三章 生态式幼儿园区域活动的兴趣分析	057
一、兴趣层次说	057
二、生态式幼儿园区域活动的兴趣基础	065
第四章 生态式幼儿园区域活动的挑战与应对	074
一、对教师角色的挑战与应对	074
二、对幼儿园课程的挑战与应对	082
第五章 生态式幼儿园区域活动的空间策略	089
一、空间优化策略	089
二、区域设置策略	092
三、共享区域：幼儿园区域空间的新视点	093

第六章	生态式幼儿园区域活动的材料策略	101
一、	儿童的主动学习离不开丰富、有价值的环境和材料	101
二、	生态式幼儿园区域活动材料投放的策略	105
第七章	生态式幼儿园区域活动的规则策略	111
一、	规则的必要性	111
二、	规则的特点	115
三、	规则的制订策略	117
四、	实践探索	119
第八章	生态式幼儿园区域活动的观察策略	124
一、	观察的目的	124
二、	观察的角度	125
三、	观察的内容	125
四、	观察的解释	128
五、	观察的应对	128
六、	通过观察促进区域活动和非区域活动互动的一种实践探索	129
第九章	生态式幼儿园区域活动的指导策略	139
一、	以教师自身为影响媒介——选择方式，实施干预	139
二、	充分发挥材料“活”的价值——材料的投放与变更策略	142
三、	观察幼儿，实施评价——真正发挥分享环节评价的促进作用	145
四、	总结经验，启发思路——善于挖掘与利用区域活动前讨论的价值	148
第十章	生态式幼儿园区域活动的分享交流策略	151
一、	分享交流中的常见问题	152
二、	分享交流的作用	154
三、	分享交流的策略	157
四、	分享交流的形式	160
第十一章	生态式幼儿园区域活动的评价策略	162
一、	对教师的评价	162

二、对幼儿的评价	165
三、对环境的评价	168
第十二章 区域活动与集体活动的互动策略	172
一、区域活动与集体活动的关系	172
二、区域活动与集体活动互动的实践探索	181
第十三章 区域活动与区域活动的互动策略	189
一、教师思维方式的转变：从二元对立向生态学思想的转变	189
二、“区域”观念的转变	189
三、相关区域的空间邻近设置，有助于引发与促进相关区域活动之间的互动	190
四、区域分隔物的合理运用，有助于诱发与促进区域活动之间的互动	191
五、公共活动场所的设置，有助于激发区域活动之间的互动	193
六、区域材料的巧妙移置，有助于引发区域活动之间的互动	195
七、适宜的规则，是区域活动之间有序互动的重要保障	196
八、细致的观察，是区域活动之间有效互动的重要基础	196
九、适宜活动线索的引入，有助于激发与促进区域活动之间的积极互动	197
十、教师适时的参与，有助于激发与促进区域活动之间的互动	198
十一、适当的分享交流，有助于引发与促进区域活动之间的互动	199
第十四章 区域活动与家庭、社区的关系策略	201
一、转变对待幼儿经验的观念是前提	201
二、在普查的基础上建立资源库是基础	202
三、关注与捕捉幼儿在家庭、社区中的经验，有助于生成新的区域活动	203
四、细致观察幼儿的区域活动，有助于引发相关的家庭、	

幼儿园区域活动新论：一种生态学的视角

社区活动 204

- 五、通过倡议书、家园联系栏等方式吸引家长参与，有助于引发区域活动与家庭之间的关系 205
- 六、根据需要开展有针对性的亲子活动，有助于区域活动与家庭之间关系的丰富和深化 206
- 七、根据需要进行有针对性的参观调查，是建立与深化区域活动和社区甚至家庭之间关系的一条重要途径 207
- 八、家长、社区工作人员参与区域活动，是建立与深化区域活动和家庭、社区关系的一条辅助途径 209
- 九、幼儿在家庭、社区中运用相关经验解决问题，是建立与深化区域活动和家庭、社区之间关系的一条不容忽视的途径 210
- 十、根据需要提供相关资料，是建立与深化区域活动和家庭、社区之间关系的一条需要继续保留与不断完善的途径 211
- 十一、适时的分享交流，是建立与深化区域活动和家庭、社区之间关系的一个重要促进机制 212

结束语 生态式幼儿园区域活动释疑 214

- 一、生态式幼儿园区域活动对空间的要求更高吗 214
- 二、生态式幼儿园区域活动对材料的要求更高吗 215
- 三、生态式幼儿园区域活动时刻处于变化之中吗 217
- 四、生态式幼儿园区域活动时刻都在互动吗 219
- 五、生态式幼儿园区域活动中幼儿的活动停滞不前时怎么办 220
- 六、生态式幼儿园区域活动对教师的要求更高吗 221

主要参考资料 223

后记 228

序论 幼儿园区域活动研究视角的转变

区域活动与集体活动是目前我国幼儿园教育活动中的两种主要组织形式，具有举足轻重的作用。对于我国儿童教育领域而言，一个是引进的缺乏根基的“舶来品”，一个是土生土长的根基深厚的“主人”。在强调文化多元与交流的时代背景下，二者在我国幼儿园教育中呈现出了更加复杂多样的关系形态，主要包括排斥、同化、顺应、并存与对话五种关系形态。这些不同的关系形态，体现了看待与思考幼儿园区域活动的两种不同视角，即二元对立与生态学的视角。

一、区域活动与集体活动：差异与互补^①



区域活动，也称活动区活动、区角活动等，指以幼儿的需要、兴趣为主要依据，考虑幼儿园教育的目标、正在进行的其他教育活动等因素，划分一些区域，如积木区、表演区、科学区等，在其中投放一些适合的活动材料，制订活动规则，让幼儿自由选择区域，在其中通过与活动材料、同伴等的积极互动，获得个性化的学习与发展。

区域活动为幼儿提供了一个更加宽松、自由的活动空间。在这里，每个幼儿可以选择自己感兴趣和需要的活动，按照自己的学习方式和发展水平，自主选择内容和活动伙伴，主动进行探索、学习，可以找到适合自己学习的最佳方式，体验到快乐、成功和自信。这使得区域活动越来越受到人们和广大幼儿园的重视与普遍关注。

相对于其他幼儿园教育活动而言，区域活动具有以下特点。

^① 王春燕. 幼儿园课程概论. 北京：高等教育出版社，2007：185；秦元东. 幼儿园科学教育活动中集体活动和区域活动关系研究. 幼儿教育（教育科学版），2006（6）：31。

1. 自由性

一般情况下，区域活动是幼儿根据自己的需要和兴趣自由选择的活动，包括自由选择进入哪个区域活动，选择区域中的哪些材料进行活动，以及选择以何种方式和在何种水平上和材料进行互动，等等。在此过程中，教师一般不会干涉，只是在幼儿不遵守区域规则妨碍了他人活动、可能发生危险等情况时，才会出面干涉。

2. 自主性

由于区域活动是幼儿自己选择的活動，并且幼儿还可以不同程度地参与区域的划分、活动材料的提供以及区域规则的制订等，因此幼儿在整个学习活动中有一种主人翁的感觉，自己对学习活动的过程和结果负责，更多关注的是从学习活动中获得的乐趣，外在压力比较小。

3. 指导的间接性

在区域活动中，教师主要是通过创设区域环境、投放活动材料等方式，间接影响幼儿的活动，而较少直接进行指导。

4. 个性化

区域活动主要是幼儿与活动材料、同伴等相互作用的过程，在此过程中，幼儿可以按照自己的需要和兴趣，选择自己喜欢的区域、活动材料、活动方式，以及在何种层次上进行探索和学习，等等，并最终获得一种个性化的学习和发展。因此，区域活动更关注幼儿的个别差异，因而能实现一种个性化的学习。

集体活动是以某一教育目标或内容为主要依据，考虑幼儿的需要与兴趣以及可以利用的教育资源等因素，在某一相对固定的单位时间内，主要以集体形式在教师引导下组织与开展教育活动。相对于区域活动而言，集体活动主要具有控制性、引导性、共同性和指导的直接性等特点。

区域活动和集体活动的自身特点，决定了各自具有自身的优缺点：区域活动可以更好照顾幼儿的个别差异，促进个性化学习与探索；但区域活动有时效率比较低，容易成为一种没有目标的日复一日的重复性“玩耍”。相对而言，集体活动效率比较高，有比较明确的教育目标；但是集体活动对幼儿个别差异照顾不够，由于单位时间的限制，容易使一些操作活动不充分，甚至出现“有操作无探索”现象。

区域活动和集体活动各自的特点以及优缺点，决定了彼此之间具有很强的互补性。因此，如何处理集体活动和区域活动之间关系以实现扬长补短，就成了设

计、组织与开展幼儿园教育活动所面临的一个首要问题。

二、集体活动：中国传统儿童教育的主导



自“罢黜百家，独尊儒术”以来，中国传统文化的主流越来越定于“一尊”，即儒术，统治阶级也不断加以强化，将他们根据自己的价值体系筛选出来的一些“经典”灌输给儿童，力求将所有儿童培养成为“四书五经”的忠实信仰者与继承者，在本质上是将原本存在众多差异的具体的儿童，逐渐塑造成为规格统一的“社会人”，其核心是强调共性，抹杀个性。

这就决定了儿童在中国传统文化中没有自身独立存在的价值，在根本上是从属于成人的。刘晓东认为，中国传统文化中的儿童观主要包括：“子子”；“中国传统文化是以成人为本位的，儿童在传统文化中受到蔑视”；“把儿童看成传宗接代的工具”；“把子女当做光耀门庭的工具”；“养子防老”；以及“性别歧视”。他最后指出，“传统儿童观基本上是属于工具主义的，把儿童当做工具，而没有看到儿童自身也应当作为目的。传统文化是一种成人的自我中心主义，儿童只能从属于成人，围绕成人运转。这是中国传统文化中儿童观的主流。”^①

这同时也决定了中国传统儿童教育在根本上是以成人为中心，缺乏现代儿童的理念，其根本目的是用统治阶级筛选出来的统一的价值标准、行为规范等约束儿童，逐渐磨灭儿童原本丰富多彩的个性，将其塑造成为标准化的“社会人”。因此，中国传统儿童教育最根本的方法就是“背书”，在电视中，经常可以看到中国传统私塾中儿童摇头晃脑“背书”的场景，采用的教育方法主要是“填鸭式”的。

总之，中国传统儿童教育的主旋律是强调共性、漠视个性，这必然就决定了中国传统儿童教育只能是以集体活动为主导。

三、区域活动：中国儿童教育领域的舶来品



以自由性、自主性、指导的间接性和个性化为基本特征的区域活动，作为一种思想，发端于西方，由蒙台梭利首次提出，后来无论是在理论方面还是实践方面都获得了长足发展，其中比较有代表性的包括：蒙台梭利的区域活动思想、高瞻课程（HIGH/SCOPE）中的区域活动思想、约翰·托马斯的区域活动思想、玛

^① 刘晓东. 儿童教育新论. 南京：江苏教育出版社，1998：48～51。

丽·伊丽莎白·约克的区域活动思想、巴巴拉·德恩的区域活动思想、光谱方案中的区域活动思想等。^①直到“20世纪90年代初，一些留学归国人员把当时在国外非常盛行的区域活动模式介绍到我国”^②，国内才开始逐渐开展这方面的探索。

按照价值取向的不同，课程设计有三种基本取向，即学科中心取向、学习者中心取向和问题中心取向。其中，学习者中心取向是作为对学科中心设计的批判与回应，20世纪早期的许多教育家主张，学生是设计的中心，这些教育家中，主要是进步主义者，强调关注学生的兴趣、需要，使课程适应学习者，而非使学习者适应课程，进而使每一个学习者都能够获得个体的充分自由的发展。这种学习者中心设计主要包括经验中心设计、人本主义设计、开放教室设计、浪漫（激进）设计等。其中，开放教室设计^③最早于20世纪30年代出现于英国，70年代起流行于美国。这种设计的原则是尊重学生的需要和兴趣，允许他们根据自己的需要和兴趣，自由组合，采用不同的学习内容、方式和进度，开展适合个别需要的活动。教室的空间分割成几个“活动区”或“兴趣区”，没有上下课的限制，教学活动没有固定结构。这实质就是区域活动。

区域活动是一种学习者中心取向的课程设计，强调对学习者的需要与兴趣的关注，相对于在中国儿童教育领域中占据主导地位的，土生土长的，以控制性、引导性、共同性和指导的直接性为基本特征的集体活动来说，是一个“全新”的“舶来品”；相对于以集体活动为主导、夹杂着一些其他细小支流的中国儿童教育来说，也是一个比较“陌生”的“舶来品”。

作为舶来品的区域活动，进入中国儿童教育领域面临的一个首要问题就是，处理好与集体活动之间的关系。区域活动与集体活动，不仅仅是两种具体的教育活动组织形式，更为重要的是，它们是不同的儿童观、教育理念、课程设计取向的体现，二者之间的关系实质就是它们背后深层理念之间的碰撞。这就注定了作为舶来品的区域活动，真正融入中国儿童教育领域，特别是处理好与土生土长的集体活动之间的关系，将是一个艰难而又曲折的漫长过程。

① 霍力岩，孙冬梅. 幼儿园课程开发与教师专业发展：比较研究的视角. 北京：教育科学出版社，2006：121～125。

② 霍力岩，孙冬梅. 幼儿园课程开发与教师专业发展：比较研究的视角. 北京：教育科学出版社，2006：121。

③ 钟启泉. 课程与教学论. 上海：华东师范大学出版社，2004：98。

四、集体活动对区域活动：排异、同化、顺应、并存与对话



工具主义的儿童观在中国传统文化中占据主导地位，“但是我们也应当看到，传统儿童观中还有一些细小的支流”，“在中国，父母对子女的爱也是很深厚的”，“中国传统文化中儿童观的另一支流就是，在传统儿童观的主流稳固地占据许多人心灵的情况下，有人就对这种儿童观提出了批评”，如颜之推等。^①正是这些细小的支流，为强调个性的作为舶来品的区域活动进入强调共性的集体活动主导的中国儿童教育领域，提供了基础与条件。但是，尽管如此，面对强调共性，以集体活动为主导的中国儿童教育，区域活动要想进入，并非一件易事，仍要经历一个漫长的过程。一方面，居于主导地位的集体活动，面对“陌生”的区域活动，第一反应可能会是拒斥；另一方面，中国传统儿童教育中细小的支流，面对“似曾相识”的区域活动，第一反应可能会是吸引。既陌生又熟悉，既拒斥又吸引，这就决定了区域活动进入中国儿童教育领域，将会是一个艰难而又曲折的漫长过程。在此过程中，集体活动对区域活动将会经历一个漫长的排异、同化、顺应、并存与对话的过程。

排异，是集体活动对区域活动关系中的第一种形态。此时，集体活动可能会直接将区域活动拒于“门”外，根本就不接受，不让其进入。这种情况在区域活动刚进入时比较多见，具体表现就是幼儿园里根本就没有区域活动。随着时间的推移，特别是各种教育理念的出现，许多幼儿园开始尝试设置与开展区域活动，也能够设置一些区域空间，投放一些材料，但或者不知道如何开展区域活动，或者只是将区域活动作为一种点缀与摆设，区域活动处于一种“坐冷板凳”的状态，虽然进入了集体活动占据主导地位的幼儿园，但这种进入仅仅是表面的进入，实质仍然游离于幼儿园教育活动之外。这种游离状态目前在许多幼儿园不同程度地存在，一个最直接的表现就是：许多幼儿教师在设计单元主题活动计划时，很少甚至根本就没有考虑区域活动，更有甚者，有的教师会把区域活动时间作为自己的休息时间。

同化，是集体活动对区域活动关系中的第二种形态。此时，集体活动开始接纳区域活动，将区域活动纳入自己的体系中，为自己服务，成为自己的附属品、

^① 刘晓东. 儿童教育新论. 南京：江苏教育出版社，1998：51～52。

附庸。这种情况目前在许多幼儿园可以看到，其中最明显的表现就是：将区域活动作为集体活动的铺垫或延伸，有些教师在开展某一集体活动之前，会将相关材料先投放到区域中，让幼儿事先可以在区域活动中获得一些相关经验，为接下来的集体活动提供经验基础；还有的教师会将集体活动中来不及完成的活动，让幼儿在区域活动中继续完成。此时，区域活动由原来的被拒斥、游离状态，第一次开始真正“登堂入室”，但这是以放弃自身的独立地位、成为集体活动的附庸为代价与前提的。

顺应，是集体活动对区域活动关系中的第三种形态。此时，区域活动不仅登堂入室，而且“反客为主”，成为了幼儿园教育活动的主导。有些幼儿园不同程度地缩减了集体活动时间，将更多时间用于区域活动。在一些幼儿园中可以发现，一天中幼儿有大部分时间是在开展区域活动或户外活动。此时，虽然也会关注集体活动，但更多是将集体活动作为区域活动的“装饰”或辅助，这种情况目前在幼儿园中不多见。

并存，是集体活动对区域活动关系中的第四种形态。此时，二者之间是“并行不悖”，有时可能也会“相交”，但主旋律是“平行”。在有些幼儿园中，区域活动与集体活动受到了同等地位的待遇，在强调集体活动的同时，也很重视区域活动，设置了许多区域空间，投放了大量区域材料，花费了大量精力，开展了许多区域活动。但是，在这样做的同时，二者之间却基本上是“井水不犯河水”、并行不悖的。一个最明显的表现就是，集体活动与区域活动中开展的内容没有关系。对此，有些幼儿园也试图加以改变，尝试在主题的背景下开展区域活动与集体活动。具体来说，就是区域活动中的材料投放、活动开展等与主题有关，集体活动内容也和主题有关，此时，区域活动与集体活动就因同一个主题而发生了联系。但这种联系在很多情况下也是有限的，如有的幼儿园可能正在开展一个关于“杭州”的主题，集体活动中，幼儿认识了“西湖十景”，在区域活动中，就有些幼儿在建构区中搭建“曲院风荷”，这个搭建活动一直在持续着。但与此同时，集体活动中却正在开展诸如认识杭州的土特产等类的活动。在这个案例中，虽然区域活动和集体活动在同一个主题背景下开展，偶尔也发生了联系，即“相交”，但更多时候，二者是各自按照自己的逻辑线索在发展，主旋律是“平行”的。

对话，是集体活动对区域活动关系中的第五种形态。此时，二者不仅受到了同等地位的待遇，更为重要的是，二者之间开始积极互动、扬长补短、相辅相成、互补、互利与互生。这是一种最富有生机活力的理想关系形态，有些幼儿园正在



积极探索中。例如，在一个关于“超市”的主题活动中，幼儿在区域活动中开展了“超市”的表演活动^①，其中有的幼儿扮演顾客，有的扮演收银员，他们在表演买卖商品的游戏。只见“顾客”拿了许多商品，然后交给“收银员”一些“钱”就走了，“收银员”也没有任何反应，只是将“钱”收下，继续接待下一名“顾客”。不同时间段去看这个表演游戏，基本都是这样开展的。教师经过分析发现，导致这种情况的一个根本原因在于，幼儿关于商品买卖的经验不足，特别是缺乏买卖商品中关于商品“价格”和所付“金钱”之间关系的知识经验。为此，教师针对这一问题开展了有针对性的集体活动，讨论有关商品价格和金钱的问题，组织幼儿到超市实地调查访谈，或者请教家长，获取有关的知识经验。在此基础上，再次开展这个内容的区域活动，幼儿的表演变得更加丰富与深化。在接下来的时间里，教师针对幼儿区域活动中存在的一些共性问题，可以再次开展有针对性的集体活动……由此，便可以在集体活动和区域活动之间形成一种有效的积极互动，进而促进集体活动和区域活动各自不断超越自身的局限性，走向丰富与深化。

五、幼儿园区域活动视角的转变：从二元对立到生态学

集体活动对区域活动关系中的五种形态，即排异、同化、顺应、并存与对话，实质即区域活动进入以集体活动为主导的中国儿童教育领域过程中可能遭遇的几种状况。在此过程中，从排异、同化、顺应与并存转变为对话，实质也反映了看待幼儿园区域活动视角的转变，即从二元对立到生态学的转变。

古希腊哲学家柏拉图区分了此岸世界和彼岸世界，认为前者是瞬息万变、虚假和不可靠的，只有后者才是真实的。这也开辟了二元对立思维模式，即将事物区分为对立二元，如主体与客体、理性与感性、善与恶等。在此基础上，根据一定的价值标准，在对立二元中区分出高低贵贱，并进而厚此薄彼，具体来说，“厚”的是二元中更符合一定价值标准的那一元，“薄”的是相对不太符合甚至违背这一价值标准的那一元。虽然在不同的历史时期，人们判断“此”与“彼”价值的标准可能会发生不同程度的变化，甚至会发生逆转，但“厚”一元而“薄”另一元的做法是不变的。在这里，此与彼之间是一种你死我活的斗争与对抗关系，彼此相互疏离、分裂、封闭与对抗，即一种边界。“‘边界’是将对立双方隔离开

^① 这是作者在幼儿园观察时记录的一个活动案例。

的界线，隔离、封闭和阻碍双方交流。”^① 从这种二元对立的视角出发，思考幼儿园区域活动内部、区域活动与集体活动之间的关系等问题，必然体现出浓厚的隔离、封闭与对抗的色彩。集体活动对区域活动关系中的前四种形态，即排异、同化、顺应与并存，具体表现形态虽然各不相同，但实质都体现了二元对立的思维方式。二元对立视角中的幼儿园区域活动，其内部各个要素，如各个区域之间、区域参与者之间、不同区域的材料之间等，区域活动与集体活动、家庭、社区等各个外部要素之间，存在不同程度的分离、封闭与对抗，缺乏内在的有机联系。这种二元对立视角中的幼儿园区域活动，即传统的幼儿园区域活动。

在这种以分离、封闭与对抗为基本特征的传统幼儿园区域活动中，不同要素在相互斗争中会产生很大的内耗，必然会导致效率低下，此时，不同要素产生的教育影响力之间也彼此制约、抵消，最终导致整个教育影响力的低下。从根本上改变、克服与超越传统幼儿园区域活动，必须超越多元之间分离、封闭与对抗的边界，代之以边缘。“‘边缘’是将阻碍双方交流的界墙拆除后的边界，可以容纳或包容敌对双方，并促进交流和交融，开放、繁荣、多样，容易产生新生事物。”^② 换言之，必须从根本上超越二元对立的视角，其中生态学视角就是一种有益的尝试。

“生态”一词最初见于生态学，是指在一定地域（或空间）内生存的所有生物之间、生物与其所处环境之间的相互关系，强调系统中各个因素之间的相互联系、相互作用以及功能上的统一，含有系统、整体、联系、和谐、共生和动态平衡之意。^③ 生态学概念由德国科学家恩斯特·海克尔于1866年首先提出，起初主要是研究生物之间以及生物与其周围环境之间关系的一门科学。“生态学的研究，发现了生物与生物、生物与环境之间的全面的共生互渗关系，如生物群落的演替规律扬弃了达尔文的线性的目的论的进化论；捕食者和猎物之间复杂的‘军备竞赛’透露了二者之间的协同进化关系；食物网揭示了生物能量的流动关系等等。这些理论，都在自己场域中突破了传统的在场的形而上学，颠覆中心—边缘、本质—现象等层级关系，消解了生物或环境中的任何本原，每一事物都处在与其他事物的共生关系中，都处于相互联系的网络之中，没有中心，没有决定或发生意义的

① 滕守尧. 文化的边缘. 北京：作家出版社，1997：1。

② 滕守尧. 文化的边缘. 北京：作家出版社，1997：1。

③ 秦元东. 生态式幼儿园区域活动初探. 学前教育（幼教版），2006（3）：12。

本原，只有延异或踪迹。”^①

这种现象在生物界中随处可见，海洋中有些小鱼专门取食其他鱼类身体表面的寄生虫和其他污物，帮助这些鱼类清除受伤组织和死组织。甚至一些非常凶猛的肉食性鱼类也会乖乖地让它们啄食身体表面的寄生物和污物，从不伤害它们。作为植物界著名开拓者的地衣，也是生物之间共生的典型。在干燥而光裸的岩石上，经常可以发现一片片色彩斑斓的地衣紧紧贴在岩石表面上。地衣为什么在如此严酷的基底上仍能扎根生长？经研究发现，地衣顽强的生命力，来自生物之间的互助。地衣是单细胞藻类和真菌的密切共生体，真菌的菌丝深深长入单细胞藻的原生质内，使两种生物密切结合为一体，二者彼此交换养料，共同维持水分和无机盐的平衡，抵抗干燥与极端的温度条件。这使得地衣比任何单一的生物更能适应恶劣的环境，能够占领其他生物所不能占领的地域。^②正如美国科学院院士刘易斯所说，“我们所知的大多数有生之物的相互关系，基本上是合作关系，是程度不同的共生关系；看似敌对时，它们通常保持距离，其中的一方发出信号和警告，打旗语要对方离开。一种生物要使另一种生物染病，那需要长时间的亲近、长期和密切的共居才能办到……我们这儿没有独居生物。在某种意义上，每一个生物都跟其他生物有联系，都依赖于其他生物。”^③地球上的微生物，“大多数不能单独培养。它们在密集的、相互依赖的群体中共同生活，彼此营养和维持着对方的生存环境，通过一个复杂的化学信号系统调整着不同种间数量的平衡。”^④“地球是一个结构松散的球状生物，其所有的有生命的部分以共生关系联系在一起。”^⑤

生态学思想的核心就是强调各种异质要素之间的互生、互补和互利性，彼此相成、相济、不断对话，由此而能“生物”，“故能丰长而物归之”，在此过程中，各要素不断超越自身的局限性，获得许多新质，并共同组成了一个内在具有不断

① 余晓明. 生态学与后现代主义哲学. 南京理工大学学报（社会科学版），2004年（2）：20~21。

② 尚玉昌. 生态学及人类未来. 北京：中国青年出版社，1989：32~36。

③ [美] 托马斯·刘易斯. 细胞生命的礼赞——一个生物学观察者的手记. 李绍明，译. 徐培，校. 长沙：湖南科学技术出版社，1992：5。

④ [美] 托马斯·刘易斯. 细胞生命的礼赞——一个生物学观察者的手记. 李绍明，译. 徐培，校. 长沙：湖南科学技术出版社，1992：5。

⑤ [美] 托马斯·刘易斯. 细胞生命的礼赞——一个生物学观察者的手记. 李绍明，译. 徐培，校. 长沙：湖南科学技术出版社，1992：89。

自我改进、优化和完善机制的开放的生态系统。^① 生态学思想和中国古代的“和”、现代解释学、对话思想等实质是相通的，反对封闭、霸权，强调开放、平等和交流，这也是当前时代精神的主流和体现，越来越受到众多不同学科、专业学者的关注和青睐。

这种生态学视角的实质即强调多元之间互补、互利与互生，促进交流与交融，在彼此交流中产生新生事物，最终实现各元对自身的超越以及对各元组成的有机体的超越。从此种视角出发审视幼儿园区域活动会发现，幼儿园区域活动内部各个要素，如各个区域之间、区域参与者之间、不同区域的材料之间等，区域活动与集体活动、家庭、社区等各个外部要素之间，是一种互补、互利与互生的生态关系，在开放与对话中，各自实现了对自身的超越以及对幼儿园区域活动甚至幼儿教育整体的超越。这种生态学视角中的幼儿园区域活动，即生态式幼儿园区域活动。