

空间社会学视域下幼儿园教育空间的现状审视与优化路径

宋尤琪, 朱子越, 彭辉

青岛大学教育科学学院, 山东 青岛

收稿日期: 2025年3月20日; 录用日期: 2025年4月20日; 发布日期: 2025年4月28日

摘要

社会学视域下的空间不仅是原本意义上的物质空间, 更是具备丰富社会属性的社会空间。教育空间作为社会空间中的子空间, 具备社会空间的基本属性, 是儿童成长与发展的天然场域, 也是衡量儿童主体地位和独立人格的重要依托。空间观的转变意味着教育观的革新, 但受现代性的影响, 教育空间在一定程度上出现异化。以空间社会学的思路和方法重新审视幼儿园教育空间的社会学内涵, 对于揭示空间背后隐匿的社会关系、权力秩序, 重塑幼儿发展的理想状态具有重要意义。

关键词

空间社会学, 幼儿园教育空间, 儿童, 优化策略

An Examination of the Current Situation and Optimization Paths of Kindergarten Educational Spaces from the Perspective of Spatial Sociology

Youqi Song, Ziyue Zhu, Hui Peng

School of Education Science, Qingdao University, Qingdao Shandong

Received: Mar. 20th, 2025; accepted: Apr. 20th, 2025; published: Apr. 28th, 2025

Abstract

Space in the sociological perspective is not only a material space in the original sense, but also a social space with rich social attributes. Educational space, as a sub-space of social space, has the basic attributes of social space, is a natural field for children's growth and development, and is also

an important basis for measuring children's subjective status and independent personality. The change of spatial view means the innovation of educational view, but under the influence of modernity, educational space has been alienated to a certain extent. Re-examining the sociological connotation of kindergarten education space with the idea and method of spatial sociology is of great significance in revealing the hidden social relations and power order behind the space and reshaping the ideal state of early childhood development.

Keywords

Spatial Sociology, Kindergarten Education Space, Children, Optimization Strategy

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“建设高质量教育体系”是2020年10月党的十九届五中全会在《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年计划和二〇三五年远景目标的建议》中，为我国整个教育改革所勾画的发展蓝图和提出的根本要求，标志我国教育开始迈向高质量发展时代。高质量学前教育体系是高质量教育体系的重要子系统，幼儿园教育空间作为衡量高质量学前教育的重要结构维度，对其解读时却出现偏差。因此，本文立足于空间社会学理论，构建幼儿园教育空间的基本要素，从空间认知、空间实践和空间情感三角度审视现有问题并提出优化策略以重构教育空间，以期从空间冲突走向空间协商。

2. 空间社会学的起源与发展——古典社会学到现代社会学的演变

2.1. 空间性的失语

20世纪上半叶，空间并不是早期社会学家专门研究的对象，只是将其作为辅助性的研究参数在相关著作中零星提及。马克思、涂尔干、韦伯、西美尔等学者的作品里都可以感受到空间与社会学的联系，他们关于空间的论述虽不能构成系统的空间社会理论，但仍为社会空间的确立奠定一定思想渊源和理论基础。尤其是西美尔(Georg Simmel)在《社会学——关于社会化形式的研究》中以“社会的空间和空间的秩序”一章专门说明空间问题，用排他性和分割性阐释社会行动与空间特质之间的交织，坚持空间的社会属性高于自然属性[1]，打开了另一种考察路径。但总体来看，20世纪上半叶是一段没有空间的历史，相关对空间的认识和解读也是乏善可陈。空间和哲学、物理学、建筑学、地理学之间的传统联系遮掩了其应有的社会属性，难以建立自己的研究话语。后现代地理学家苏贾(Edward W. Soja)将这种状态称之为“历史决定论下空间性的失语”。

2.2. 现代性的转向

20世纪70年代，基于新兴学科诞生和学科整合发展的现实背景，费雷、邓肯、列斐伏尔等人共同推动了社会领域中的“空间转向”，他们的发现标志着此前半个多世纪的空间社会学研究脱离边缘化、零散化状态，开始形成自己的研究范式。

2.2.1. 空间是物质空间、精神空间和社会空间的统一体

法国社会学家列斐伏尔(Henri Lefebvre)阐释了“自然创造”和“人为生产”之间的差异，在自然特性

和社会特征之间建立辩证关系，将社会维度引入空间研究，弥合了空间唯物质性和精神性的割裂。他认为人类社会中的空间已经不再是自然的空间，人类生活主宰社会空间，这样的空间是社会的产物，蕴涵着对社会关系的容纳和掩盖。所以在其著作《空间的生产》中开创性地提出社会空间生产理论，并以“空间三元辩证法”深入分析了空间的基本构成，形成严密完整的空间理论体系。列斐伏尔认为空间包括空间实践、空间的表征和表征的空间三个层次：空间实践是一种具体可感知的空间、空间的表征是概念化的空间、表征的空间是一种直接经历的空间。空间由物质空间、社会空间和精神空间辩证统一构成，物质性、社会性和精神性是空间的三重属性[2]。列斐伏尔的理论打破了传统哲学视域将空间视为静止不动的容器的单一取向，以后现代的视角重塑空间二元论，创建了社会空间理论分析框架，真正把空间要素嵌入社会研究中，成为划时代人物。

2.2.2. 人的互动使“空间”成为“场所”

20世纪70年代，许多社会学家都意识到空间的物质特性不可忽视，林恩·洛夫兰德的城市符号互动论(Symbolic interaction theory)则强调空间中的人的重要性。他认为城市环境蕴含各种价值，个体可以深入理解环境并利用其建构身份。人所使用的各种符号都具有意义，这些符号是个体用以诠释城市的工具。在此时期，场所(Place)概念兴起，成为和空间(Space)概念同等重要的分析工具[3]，从而降低了空间的抽象性，使其研究更加便于操作。这也提醒研究者不要忽略空间中的人——只有人的实际参与，才能将“空间”赋予“场所”的内涵。

2.3. 成熟化的研究

随着全球化时代的到来和城市问题的加剧，空间社会学研究已日趋成熟，成为社会理论框架的重要组成。20世纪80年代起，对于空间的研究呈现出多方位、多层次、多角度的特点，在一定程度上超出了以往的理论。其中，以福柯、布迪厄、吉登斯等为代表。

2.3.1. 空间是生产社会权力关系的“控制机构”

早在1975年出版的《规训与惩罚》中，福柯(Michel Foucault)就已经将空间作为隐喻，考察权力分配的演变问题。空间概念的使用可以看出福柯对空间的研究旨趣，但概念使用的背后隐藏着福柯所揭示的深层次的权力观。福柯认为，空间是权力实践的重要机制，空间经由关系而确定，与关系交织在一起，因而也不可避免地与知识和权力具有紧密联系。学校、军队、医院就是最早采用封闭空间，以纪律来控制人以此达成规训目标的机构。“当监督逐渐变得无处不在时，规训权力的运作就不像以前滥施淫威和暴力，而是玩弄一整套空间、线条的游戏”[4]。所以空间与权力二者交织在一起，空间既是权力关系的承载体，也是权力运作的实践场，更是塑造社会秩序的天然场域和充斥社会控制的权力机构。

2.3.2. 空间是弥散社会情感的“关系系统”

法国社会学家皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)在阿尔及利亚的田野研究中开始关注空间的重要性，并用关系主义的方法论建立了场域结构论和实践逻辑论，开拓了社会学崭新的领域。他指出场域不是一般意义上的物理空间，而是一种特定的社会空间，由社会关系构成。场域是关系的系统，而该系统又独立于此类关系所确定的人群，生活在空间中的不同个体借由实践活动产生“家族相似性”信念和“我群”认同，从而通过空间增强人与人之间的联结与互动，产生密切关系和归属感。可见，社会学视域下的空间超越物理性和精神性，回归到人的现实存在时，不仅是个体产生社会认同和集体记忆的场域，也是个人情感寄托和归依的“安全所”，空间以其丰富特性投射出人们的情感体验，承担着人们的情感慰藉。

3. 空间社会学视角下幼儿园教育空间的基本构成与理论运用

幼儿园教育空间作为社会空间中的子空间，包含社会空间的基本属性。从其内部构成来看，既包括物质性的空间构成，也有人的社会互动和动态参与。根据列斐伏尔的社会空间理论及幼儿园教育空间构成物基本形态的差异，可将幼儿园教育空间分为物质空间、社会空间和体验空间三部分。

3.1. 幼儿园物质空间

列斐伏尔在三元辩证的空间观中首先继承和认可了空间的物质性，认为空间是物质性、精神性和社会性的统一。物质性是幼儿园教育空间的本质属性，任何教育活动都离不开特定的教育时空环境和物质基础，为组织和开展教育活动提供保障。幼儿园物质空间表现为幼儿直接可感知的、具体的空间实体，承载着空间内的物质设施、器材设备、活动材料等。与单纯授课的中小学教育空间相比，它具备更多的身份和功能：以教学为主，同时需要满足幼儿游戏、生活等需求。空间社会学视角下的物质空间构建强调物质性设计与社会行为互构的重要性。如天津和美婴童国际幼儿园分离幼儿动线与服务动线，通过拓宽走廊、独立后勤入口，减少幼儿与教师、后勤人员的交叉干扰。这体现了布迪厄的“场域”分隔逻辑——不同社会角色通过物理空间划分实现互动效率最大化。深圳科发幼儿园的种植区通过土地划分、工具投放，将自然认知转化为可操作的空间实践，符合列斐伏尔的“空间实践”中物质生产与知识再生产的统一。同时，幼儿园物质空间暗含安全设计的技术规训。绝大部分幼儿园都会考虑使用圆角墙体与软垫地面，通过物理约束减少碰撞伤害，此举体现福柯的“规训权力”。这种设计并非单纯安全考量，而是通过环境强制幼儿形成“安全行为惯习”。幼儿园攀爬设备在锻炼协调能力的同时，其高度与结构限制也体现出对危险行为的可控性规训。

3.2. 幼儿园社会空间

列斐伏尔的社会空间强调了统治、服从和反抗的关系，社会空间即生活的空间。人在物质生产过程中建立各种社会关系，因此空间具备社会属性，从自然状态转为人化状态。幼儿园社会空间有别于物质空间承载与容纳功能，社会空间充满着教师与幼儿、幼儿与幼儿等人际关系，具有社会性、生成性和动态性。作为社会空间主体地位的教师和幼儿具有生产性，其生产性通过对空间内物质性构成的开发、重建、设计、创新得以体现。新塍镇中心幼儿园“一米视角”改造计划将水泥地改造为泥土地，设置可移动种植箱，让儿童在种植实践中体验“空间作为社会产物”的流动性。天津和美婴童国际幼儿园以白色墙面鼓励自由创作，实质是通过空间留白赋予幼儿自主诠释权，打破成人对空间的绝对表征垄断。同时，园所活动区提供交通符号、指示牌模拟社会规则，幼儿在此类“表征空间”中预演成人社会角色，实现列斐伏尔所说的“空间表征”对现实社会关系的浓缩与传递。教育空间，尤其是物质空间的再生产更能适应幼儿和教师学习和生活的物质需求和心理需求，幼儿再生产权力的大小代表着幼儿主体地位的权重，在生产过程中，园所的人本化气息也因此形成。

3.3. 幼儿园体验空间

社会学视域下的空间回归到人的现实性存在时会产生一种基于生活实际的经验和体验。将空间主体在教育空间中实际感受到的空间称为体验空间，空间体验的对象既可以是物质空间实体，也可以是抽象的人际氛围感受，不同性质和属性的体验对象，将给空间主体带来不同体验感受。当幼儿与空间同时并置时，空间各方面的刺激给幼儿带来深刻的记忆，同时又因为幼儿生活经验、家庭背景、社会环境的差异，为这种记忆赋予个体差异性。对异质性的幼儿而言，幼儿园教育空间既可能是愉悦、放松、依恋、喜爱的地方，也可能是紧张、害怕、恐惧、排斥的地方；既可能无忧无虑、轻松自由的教化空间，也可能是

束缚身心、钳制自由的驯化空间。

4. 幼儿园教育空间的现状审视

幼儿园教育空间作为衡量高质量学前教育体系的重要因素，对其解读时，观念却走向异化。因此，以空间社会学为视角，从空间认知、空间实践、空间情感三方面审视幼儿园教育空间，从而揭示教育空间背后隐匿的教育理念，推动师幼关系的和谐建构以及教师空间观、教学观、幼儿观的转变具有重要意义。

4.1. 空间认知

空间及其现代理解是分析幼儿园教育空间重要的理论遵循，教师对幼儿园教育空间科学的创设观念和正确解读不仅从学理上丰富了教育空间的理论内涵，而且在实践中也能依托空间资源，探寻合理的时空资源配置，进一步使空间与幼儿发展相契合。但受片面空间观的影响，教师关于幼儿园空间认知仍有一定局限性。

4.1.1. 概念偏差：内涵的误解及外延的窄化

借助空间社会学的理论重新审视幼儿园教育空间，不难发现社会学视域下的教育空间包含着复杂的社会学因素。但现如今绝大部分教师对幼儿园教育空间理解窄化，仅考虑其物质性特点，认为幼儿园教育空间即外显的物质环境空间，忽略了充盈在教育空间中的社会学要素，如幼儿的空间权力、师幼间的人际关系。对教育空间概念的认知局限将妨碍教师科学施教，质量评估也会走向片面化、简单化倾向。这表明教师所持的是片面、孤立的教育空间观，未能考虑幼儿参与和教师教学应构成怎样的整体，如何兼顾空间的多种属性，也难以将周遭信息和刺激整合起来，共同推动幼儿发展。

4.1.2. 知识匮乏：缺乏科学观念及专业理念

教育空间其内涵的科学解读奠定了教师空间创设的基本方向，而相关空间营造知识，如装饰元素、颜色搭配等将直接影响幼儿的体验和感受。受高师幼比、教师培养及考核体系单一和园内培训不完善等影响，在实际幼儿园空间创设中，教师能力良莠不齐。以装饰搭配为例，多数幼儿园不是缺少美化，就是过度美化。教师办公桌、收纳柜、空调等设施存在明显的直角尖角，而教师并没有敏锐发现其潜在危险因素，进行包装和保护，这都是空间中明显的安全漏洞。这说明教师、园长在某种程度上来说，教育空间创设知识仍需完善。

4.2. 空间实践

教师的空间实践直接影响幼儿的空间体验和经验获得。伴随儿童观的转变及对“儿童视角”的重视，部分幼儿园能以“儿童友好”方式创设教育空间，但受固有思维和片面评价的影响，空间创设仍出现偏差。

4.2.1. 区角设置及游戏材料的“结构化”

当下幼儿园绝大部分的活动室、区角都是沿袭固有方式，基本不会对其调整，根据园所统一规划一直沿用至今。传统的区域分割以高度静止化和封闭化的状态隔绝着幼儿园空间的流通和互动，幼儿在进行区角活动前使用插牌、粘贴的方式选择区域，而一旦选择区域，就不得随意更换。表演区、建构区、娃娃家等区域划分像一个个孤立的“岛屿”，引起空间断裂，走向“孤岛化”^[5]。由点及面，教育空间“孤岛化”现象普遍存在于幼儿园各个角落：班级与班级、室内与室外、游戏空间与教育空间、成人空间与儿童空间等。教师因循守旧，将传统的区域分类代代“传承”，虽然稳定省心，但孤岛呈现出清晰的边

界，区域之间的隔绝状态容易让幼儿对周围环境产生明显的无视状态，幼儿间的合作互动明显减少。同时，幼儿园游戏活动材料更新较慢，且与活动区依附性过高。游戏材料过于刻板地与特定活动区一一匹配，不可改变和移动，对幼儿创意玩法、材料组合和发散思维的培养都会产生消极影响。材料在区域间没有流动性，不允许跨区使用，这就阻碍了教室资源的整合性和一致性，造成幼儿游戏材料经验的割裂与单一。

4.2.2. 墙面设计及户外环境的“景观化”

部分幼儿园室内外环境创设为了追求美观、高档的审美效果，其设施和材料不支持幼儿互动、探索和深度学习，忽略了幼儿身处其中的体验性。幼儿的体验就是学习本身，通过可互动可操作的空间材料，让幼儿在真实的环境中通过亲身探究和内在加工来实现自我发展目标是幼儿园教育空间创设的基本任务。高质量的学习活动对幼儿来说，就是运用高阶思维来解决实际问题的有意义学习，而这需要互动性材料的支持。仅具备欣赏和美观作用的装饰物，不仅价格昂贵，易造成园所间攀比之风，而且浮于表面，不能给予幼儿操作体验，难以支持幼儿构建知识体系和思维结构，进而达到对事物本质的深刻理解。

4.2.3. 空间营造和设计的“成人化”

“儿童在教育空间内自由理性的行动是提升其生命价值的基本途径[6]”。幼儿是空间的价值主体，同时也应该是空间的参与主体。不难发现教师在观念上几乎全部认同幼儿的主体地位，但是在实践中却鲜少充分放权，把环境设计的权力交给儿童。教师以“成人化视野”代替“儿童的视角”，用包办代替的方式为儿童创设成人逻辑下的公共生活空间。走廊中的悬挂物或长廊多以成人身高来布置，甚至部分幼儿园班级墙面展示都远高于幼儿。作品的展示多是教师为了达成教学目标而以任务式的方式要求幼儿完成，幼儿的创作意愿则被忽视。活动室整齐、丰富的墙面事实上充斥着按成人旨意进行划区分割并单向传达信息的意味，刻意“卡通化”的风格表达以及冗余的装饰物，看上去更像是对权力秩序的掩盖和伪装。儿童是否可以与同伴协商获得交换座位的权力？是否可以亲自参与空间布局或提供素材？即使他不属于某个区域或小组教学，如果感兴趣的话，是否有权利加入？以上问题都说明成人和儿童在空间中无形的对立，教师需要进一步反思和协商，尽量减少不必要的规则和控制，完成教育立场和观念的转变。

4.3. 空间情感

生产权力大小代表幼儿主体地位的权重，在自由生产中，园所的人本化气息得以形成，构造出园所的人际空间。瑞吉欧教育提出了“关系的空间”这一概念[7]，即空间被赋予情绪和个人体验，反映着人际关系。而当下幼儿园充盈着鲜明的权力分布格局，成人文化和儿童文化呈现冲突状态。

4.3.1. 压力性情境：规训与控制

当下幼儿园活动室多是开放的、一览无余的，在教师便于监督和管理的同时，也在压迫着私密空间的存在。在教师全方位控制之下，幼儿难以抒发和宣泄情绪，调节内心冲突。同时，幼儿园教学空间的中心区域为集体活动的一片范围，这片空间的聚焦点，就是教师备课的桌子、椅子。多数情况下，幼儿不能靠近教师的专属空间，触碰教师的桌椅、电脑、钢琴，儿童所能触及的空间并不全都面向幼儿开放，教师专属办公区域和幼儿活动区域泾渭分明。属于自己可支配的空间本就有限，加之对教室空间封闭的隔绝，幼儿常享受着有限的空间支配，处于压迫和裹挟中。园所中不难观察到幼儿经常绕过教师的监管，在许多非游戏场所和过渡环节中见缝插针地自由玩耍，在没有教师注意的地方嬉笑打闹、触碰其他幼儿的身体获得快乐，类似的“违规”现象正是幼儿对更为宽松自由的空间之呼吁。

4.3.2. 权威性角色：权力与秩序

教师角色以天然的压迫感在无形中为幼儿施加层层压力。教师是裁判、奖励者、决定者，被赋予最

大权力，成为关系中心。虽然幼儿是自身权利的主体，但是他们的权利是在成人、教师限度下的自由，是需要被规训和约束的自由，是有限度的自由。同时，成人要求儿童无条件服从教师制定的各种规则，如班级公约、活动区规则等，在规则面前，幼儿仍处于被动方。有弹性的秩序可以培养幼儿规则意识，自觉约束自身行为，而刻板的、僵死的秩序反而成为禁锢幼儿的枷锁，以规训和控制的样态限制着幼儿的自由权力。所以，在温馨的、和谐的师幼互动之下，当教师的“指令”走向“命令”时，压力和控制、胁迫与妥协也随之而生。

5. 幼儿园教育空间的优化路径

5.1. 空间观念坚持儿童本位，以儿童的视角营造参与式幼儿园空间

儿童参与创设空间是一种教育公平的体现，是他们参与权利的机会公平，是基于其参与能力的过程公平，是其自身发展的结果公平[8]。儿童是空间创设的主体，教师应树立“儿童为本”的空间观，将自主创设、选择与分享教育空间的权利还给幼儿。可以在班级墙面、室外、阳台、教室外的走廊上选择容易擦洗、对儿童身高友好的区域(1.2米左右的舒适空间)设置“涂鸦区”，拆除华而不实的装饰墙，预留20%空白墙面，配备磁性贴板、泡沫板或可擦写膜，允许幼儿在区域活动的时间按自己意愿涂抹装饰空间；设置“儿童视角观察窗”(离地30cm的透明窗口)，墙面使用可触摸肌理涂料，搭配木质、布艺等软性材质，陈列不同质感的天然材料(树皮/石头/织物)引导幼儿多样化感知。

5.2. 空间布局关注区域合并，以破“孤岛化”困境

空间机动程度是指教学空间进行场景切换时，室内设施进行必要位移时是否足够方便快捷。传统的活动区布局、教学活动的复杂结构以及碎片化的日程导致幼儿在园内频繁移动椅子和身体。针对此现象，打破空间壁垒，实现区域合并是有必要的。园所可合并教室中的活动区，比如将娃娃家、小厨房、小药店、海底捞等情境合并为“角色区”集中陈列，创设“材料超市”，鼓励区域间幼儿互通材料，实现区域互动和资源共享。同时，幼儿园环节转换要求提高空间机动效率，避免与减少幼儿消极等待时间。幼儿班级内最常移动的是桌椅，所以为了便于重置空间，在选择桌椅时，需要保证其重量较轻、容易抓握、防滑耐磨的。采用复合功能家具，如可折叠桌椅(如嵌套式课桌)、带储物功能的积木柜、可拼接的午睡床，并在家具上配备滑轮，让空间设施成为游戏材料，实现空间灵活切换，提升空间适应性，减少重复建设成本。教师还需提前规划空间的使用，提前安排好各种场合和场景下的摆放布局，提高空间机动效率。

5.3. 空间设计融入自然主义，为幼儿感知与探索提供物质基础

华德福教育观念中蕴含自然主义思想，强调在每间教室设置一个角落，依据季节变化摆放适宜的四季桌(Nature Table)[9]。大部分城市幼儿园室外都具备完善的草坡、沙水、树木等环境基础，园长、教师可以在此基础上，为幼儿提供攀爬器械、树屋、绳网、秋千等设施，并提供木头、石头、麻绳、竹竿等天然材料以及铲子、水桶、雨衣等。有条件的幼儿园可在户外划分班级责任田，种植草莓、樱桃萝卜等矮生蔬果，设置儿童专用工具(小铲子、浇水壶)。室内可创设四季主题微景观区，按季节划分小型生态区：春季(种子发芽箱)、夏季(水生植物池)、秋季(落叶标本墙)、冬季(枯木造景、仿真雪景)，配备放大镜、记录本等工具，引导儿童观察记录。利用游戏形式，如“自然宝藏”寻宝活动引导幼儿收集指定形状/颜色的自然物，幼儿利用收集来的松果、树枝、干花等自然材料，结合黏土、麻绳进行立体拼贴，实现二次创作。

5.4. 空间情感关注人际关系，从空间冲突走向空间协商

情感体验应与空间密切地形成一个整体。幼儿园空间本身具备多元化功能，物理空间有了情感投入

才能真正成为支持儿童成长的场域，所以应注重空间对情感培养的积极作用。采用圆角家具、软质地面对和温暖色调，减少冰冷感。投放休闲、舒适、柔软的设施(地毯、沙发、靠垫等)，设置“情绪角”，供儿童独处或倾诉。同时在墙面装饰儿童手绘作品、家庭合影或成长记录，增强熟悉感。在储物柜内侧设置“心情口袋”，儿童可放入代表情绪的卡片，教师根据情绪反馈调整空间使用(如为焦虑儿童提供更多独处时间)。生命的在场，是对教育场域中虚假的身体在场、心智缺场现象的摒弃，是儿童和成人在教育空间中全身心的生命投入[10]。所以，应为幼儿生命提供空间，让空间不单是身体的栖身所，更是精神的憩息地，天性的释放场。

5.5. 从同质到异质，实现不同类型幼儿园差异化空间创设的多种可能

不同类型幼儿园的教育目标、儿童发展需求及课程特色各有千秋，其教育空间环境创设需体现针对性与适应性。当前部分幼儿园存在空间同质化、功能单一化等问题，难以满足多元化教育需求。差异化空间不仅能提升教育质量、促进儿童全面发展，更能形成园所核心竞争力，为学前教育高质量发展提供物理载体。从教育目标来看，蒙台梭利幼儿园强调独立学习、感官教育与混龄互动。因此，可设置日常生活区、感官区、数学区、语言区等，各区配备专用操作台，设置独立工作毯，培养专注力。使用高低错落的家具适应不同年龄段儿童(如低矮桌椅供3~4岁，高桌供5~6岁)；瑞吉欧幼儿园以儿童为中心，注重项目式学习与艺术表达，对空间的灵活性要求较高，可采用可移动隔断、可拼接桌椅，支持小组协作与大型项目展示。设置陶艺区、木工区、绘画墙，配备低结构材料(如黏土、木块)。在墙面预留大面积展示板，记录儿童作品与探索过程；华德福幼儿园融合自然、艺术与人文，强调整节奏与仪式感。可多使用自然材质，如原木家具、天然颜料，营造温暖质感。设置季节主题区，根据节气更换装饰(如秋季设置麦穗、松果展示台)。教室角落设置“四季桌”，摆放当季植物与手工艺品。根据园所课程特色来看，STEM 幼儿园强调科学、技术、工程、数学融合。可配置实验工坊(提供齿轮、滑轮、电路元件等低结构材料)、编程角(提供可编程积木)、自然观察站(安装显微镜、昆虫箱等)；双语幼儿园注重语言沉浸与文化融合。所以应提供中英文图书区、双语标识牌、文化对比墙(如中西节日对比)，设置多语言表演区，配备民族服饰与道具。还可提供“语言角”，由外教带领进行主题对话；生态幼儿园重在自然教育与可持续发展，可建立动物栖息地，搭建鸟巢、昆虫旅馆，观察生物多样性。同时提供回收工坊，配备废旧材料，开展创意改造。

基金项目

本文系山东省社会科学规划研究项目《学前儿童友好式融合教育空间支持策略研究》(项目批准号：22DJYJ05)的阶段性研究成果。

参考文献

- [1] 西美尔. 社会学：关于社会化形式的研究[M]. 林荣远，译. 北京：华夏出版社，2000.
- [2] 辛晓玲，魏宏聚. 教学空间的社会学意蕴及其价值审视——基于空间社会学的视角[J]. 中国教育学刊，2023(4): 65-68.
- [3] 叶涯剑. 空间社会学的缘起及发展——社会研究的一种新视角[J]. 河南社会科学，2005(5): 73-77.
- [4] 福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成，杨远婴，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2019.
- [5] 黄进. 儿童的空间和空间中的儿童——多学科的研究及启示[J]. 教育研究与实验，2016(3): 21-26.
- [6] 刘旭东，王稳东. 儿童美好生活与教育空间的重构[J]. 西北师大学报(社会科学版)，2019, 56(2): 95-102.
- [7] Foley, P. and Leverett, S. (2011) Children and Young People's Spaces. Palgrave Macmillan, 40.
- [8] 王玮，王喆. 参与式幼儿园空间营造成设计框架与实践——基于儿童权利、能力和发展的视角[J]. 学前教育研究，

-
- 2016(1): 9-18.
- [9] 王天宇, 张筱菲. 华德福幼儿园教育空间理念探析[J]. 教育观察, 2020, 9(40): 73-77.
- [10] 彭辉, 边霞. 让生命在场: 儿童教育的空间向度——兼论西方空间理论对儿童教育的观照[J]. 教育研究与实验, 2018(2): 15-20.