

【学前教育专题研究】

重新认识幼儿教育:一些基本问题的思考

郭法奇

(北京师范大学 教育学部教育历史与文化研究院,北京 100875)

摘要:导致目前幼儿教育存在问题的原因是多种因素相互影响的结果。分析及解决这些问题需要重新厘清幼儿教育基本概念并从历史和现实层面认识其特点和发展规律。幼儿作为一个弱小的群体,应优先受到保护。幼儿不仅与成人有区别,幼儿之间也有区别。幼儿教育要为每个儿童的发展提供合适的教育,使其得到“整体发展”。幼儿教育要坚持“幼儿第一”的理念,使其成为教育的中心。同时要根据幼儿个性、心智、行为发展的特点通过一定的规则进行约束,为使他们成为社会人创造条件。

关键词:幼儿;幼儿教育;学前教育

中图分类号:G610 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-413X(2018)02-0019-09

DOI:10.13763/j.cnki.jhebnu.esse.2018.02.004

近期,个别幼教机构出现的“虐童”现象引发了社会及教育界的持续关注。人们在指责这一现象的同时也对问题存在的原因进行了多方面的分析。有人指出,幼儿教育资金投入不够、幼儿教育政策存在不足、幼儿教师水平参差不齐、幼儿教师从教门槛过低等外部原因导致了目前问题的存在。也有人认为,这是幼儿园内部管理无序、一些幼儿教师经验缺乏、教育观念存在不足等内部原因所致。还有研究者从价值取向的角度进行了分析,指出由于绩效化考核和行政化办园的价值取向,导致幼儿教育发展过快,结果把幼儿教育等同于幼儿园教育,使得幼儿园管理成为一种封闭式的管理。上述各方对原因的分析指出了幼儿教育长期以来存在的问题及不足,但仅仅从外部和价值取向方面寻找原因还是不够的。导致幼儿教育存在问题是多种因素相互影响,问题没有及时解决,负面效应不断叠加的结果。本

文认为,进一步分析这些问题产生的原因可能需要重新认识幼儿教育,“回到幼儿教育原点”,从历史和现实的层面对这些问题进行进一步思考。回到“原点”,就是回到根基。幼儿教育有自己的根基,有自己的发展规律和特点。不科学地认识幼儿教育的对象、特点和发展规律,一味地强调其发展的规模和速度,走得太快就会背离初衷。本文主要从现实和历史两个维度认识幼儿和幼儿教育的基本概念、观念变化的特点,并分析相关问题,促进对幼儿教育的进一步思考。

一、关于幼儿及幼儿教育的基本认识

关于幼儿及幼儿教育的研究,目前学界多用“幼儿”(young children)或者“儿童早期”(early childhood)等概念来指称“幼儿”。关于“幼儿”的概念,一般有广义和狭义之分。广义的“幼儿”概念是指两

收稿日期:2018-02-25

基金项目:2015年教育部规划基金项目“从传统教育创现代教育:杜威的批判与构建”(15YJA880022)

作者简介:郭法奇(1955—),男,吉林公主岭人,教授,博士生导师,主要从事西方现代教育史、杜威教育思想、西方教育史学研究。

岁至六七岁的儿童;狭义的概念是指三岁至六七岁的儿童。需要指出的是,当我们在使用广义的幼儿概念时,实际上意味着对幼儿的认识不仅仅指对幼儿园阶段的幼儿,也包括对幼小衔接的小学阶段的幼儿。由于在实践中它反映了幼儿发展的实际情况,因此使用广义的0岁至六七岁的幼儿概念对于认识目前阶段的幼儿及幼儿教育是非常必要的。

与“幼儿”概念相关,“幼儿教育”的概念主要包括幼儿教育(young children's education)、儿童早期教育(early childhood education)以及学前教育(preschool education)等概念。目前,在与幼儿发展相关的教育中有使用“幼儿教育”(young children's education)的,也有使用 early childhood education 概念的,后者要普遍些。主要原因有二:

一是在概念的使用上,用“幼儿教育”比“学前教育”更为合适些。从幼儿教育与学前教育的概念区别看,二者区别不大。一般情况下,幼儿教育的概念也可以用学前教育(preschool education)的概念来替代。但在具体使用上,二者还是有较大的不同。幼儿教育概念的使用更多强调从儿童自身发展出发,而学前教育概念的使用较多注重的是学段的概念,即它强调的是与学校这一学段的区别,属于前学校教育阶段的教育。幼儿教育概念的使用更多是从幼儿自身的发展考虑。因为0岁至六七岁的幼儿发展往往是一个连续的过程,反映在幼儿教育上,就是幼儿教育与小学的初级阶段教育有一个衔接的关系。一些国家的学前教育机构多附设在小学内,为的是使这一时期幼儿的发展是一个连续的过程。虽然国情不同,但我国也有类似的情况。例如,一些公办园、城区私立园和农村私立园设置“小小班”,专门招收2.5岁至3岁的幼儿。为了实现幼小衔接。还有的设置“大大班”,招收6岁至7岁的幼儿^{[1](P3)}。因此,与学前教育概念比较,使用幼儿教育的概念可能要相对准确一些。也正因为如此,一些国家多把学前阶段与小学初级阶段的教育统称为幼儿教育(young children's education)。如在美国幼儿教育中,“young children's education”就包括学前教育和小学低年级的教育。

二是从幼儿活动的内容和方式看,使用“幼儿教育”的概念也比较符合幼儿发展的实际。幼儿教育(young children's education)更强调以游戏为主的学习活动。它更加注重幼儿的活动参与以及参与活动中所获得的体验。幼儿主要通过各种室内的、户外的活动和丰富多彩的日常生活来完成学习活动。

这与小学阶段开始的以知识为主的学习内容和方式有很大不同。小学阶段学习活动主要是教室内的活动,而且活动多以系统的知识学习为主,学习中的集中管理、班级纪律和学习评价等要求更多一些。当然,在小学的初级阶段教育,学生的学习是以游戏活动逐步向知识学习过渡的过程,以后随着对小学教育的适应,再转为以知识为主的学习。

考虑到幼儿教育的对象是幼儿,因此如何科学理性地认识幼儿是一个首先需要思考的问题,这里主要从两个方面来分析这个问题。

首先,从关于人的本性方面来看。一般来说,人的本性主要是指人的本能或者与遗传相关的东西。目前关于这方面理解主要有四种代表性的观点,即人性本善,人性本恶,人性善恶兼有,人性善恶皆无。如果按照每一个观点进行推论,都可以得出对幼儿以及对幼儿教育的认识。例如,如果人性本善,那么幼儿的本性就是善良的,幼儿教育就应该顺应幼儿的本性而不是压抑本性进行。按照这个逻辑,可以对其他三个代表性观点进行推论来认识幼儿及幼儿教育。

不过需要指出的是,根据推理得出来的结论并不一定符合实际情况,任何推理的结论都必须通过观察接受实际情况或实践的检验。实际上,人的本性是善恶皆无的,或者是非善非恶的。通过观察可以发现,刚出生的新生儿并没有什么善恶之分,有的也是与自身啼哭相联系的各种生理的或心理的需求而已。即使是出生以后一段时间的婴儿或者幼儿,他们本身所表现出来的东西也主要是他们的自身需要与后天的家庭和社会环境相互作用的结果。因此,认识幼儿及其本性可能需要更多地与他们后天成长的环境联系起来。从这个意义上说,人的本性既不能为幼儿的发展提供教育的目的,也不能为他们的教育提供教育的内容。人的本性只是一种在幼儿发展过程中起一定支持或限制作用的因素。

既然人的本性是在人的发展中起一定的支持或者限制作用的因素,那也就是说它对幼儿的发展及教育是有一定影响的。从现实情况看,这种影响主要表现在两个方面:一是从支持作用的因素看,对人的本性的认识是进行幼儿教育的基础。由于每个幼儿的遗传素质是不同的,教育者就不能忽视每个幼儿的遗传基础及其差异。忽视或者否定这个基础是违背幼儿的发展及教育规律的。同时也要看到,人的本性或者本能离不开一定的社会环境,要放在一定社会环境中来认识,否则就无法解释他们属于“天

性”的东西,也无法理解幼儿的存在和发展。二是从限制作用的因素看,人的本性或者遗传素质在一定程度上决定了教育的限度,教育的进行是不能超出这个限度的。这也就意味着在人的发展和教育中需要考虑这个起一定限制作用的因素。从这个意义上讲,幼儿教育的作用是有限的,不是万能的。那种不顾幼儿本性的特点,以为只要是教育就可以改变一切的观念或者做法是违反幼儿的发展和教育规律的。总之,幼儿教育要利用其起一定支持作用的因素,了解和慎重对待其起一定限制作用的因素,共同促进幼儿身心的健康发展。

由于幼儿的发展及其教育是其本性和后天环境相互作用的结果,因此有必要从后天的角度及横向维度展开对这个问题的认识。

一是关于幼儿的地位。幼儿的地位主要是指一定时期人们关于幼儿在家庭和社会中地位的看法。例如,不同时期的人类社会,人们坚信的一个基本观念是,即使夫妇建立了家庭,但是没有孩子的家庭是不完整的。当然,如果从遗传和性别角度看,虽然每个家庭都比较重视孩子的存在,但是男性幼儿的地位往往重于女性幼儿的地位,因为男孩承担了家族的“香火传递”“种族延续”的责任。在现代社会,虽然这一观念及做法已经发生了较大改观,但在一定文化的民族、家庭中仍然具有一定的影响。例如,一个家庭虽然有了几个孩子,但是如果没有一个男孩,在外人看来这样的家庭也是不幸福的,是容易被欺负的。由于家庭、社会以及教育机构对男性幼儿有着较高的期望值,因此男性儿童的成长往往会面临较大的压力和较多的要求,他们的成长不会是一帆风顺的。

二是关于幼儿的特点。幼儿的特点表现了多方面的特征。从身体发育情况看,幼儿的皮肤比较光滑、身体弱小;从言语智力水平看,幼儿还不太会讲话,也不会很好地表达自己想法、需求,甚至是不满;从能力发展水平看,幼儿的自控能力较弱,不会很好地管理自己。同时,由于这时期的幼儿行为具有极强的模仿性和可塑性,因此幼儿也是最容易接受成人的影响和教育的。对于成人所做的事情,幼儿一般都是愿意接受的。幼儿也经常认为成人所做的事情都是对的,都是为了他们好。成人告诉什么事情,要求应该如何做,幼儿都会顺从地接受并记住。由于这些特点和原因,在幼儿成长或者教育中成人会利用自身的权威、地位及影响直接达到管理和教育的目的。但同时也因为幼儿分辨能力比较弱,过于

相信成人,他们也是最容易受到伤害的一个群体。

三是关于幼儿教育的阶段。主要是看不同阶段幼儿接受的教育情况。幼儿的教育阶段主要经历一个由幼儿园的游戏化、生活化为主逐步向学校的学习化、知识化为主过渡的过程,这一点在“幼小衔接”过程中表现较为明显。一些研究发现:小学阶段儿童的课程数量多,任务重,困难多,老师讲得快跟不上,作业需要在成人的指导下完成;师生交流较幼儿园阶段较少,以课堂交流为主,教师对儿童要求更高更严格;小学阶段的教育强调规则意识,特别是课堂规则意识的建立;在小学教育阶段,儿童在独立性上仍依赖于成人;在校园环境上,幼儿园与小学在教室布局,操场大小、材质等方面均有不同^{[2](P28)}。可见,学前阶段的幼儿与小学阶段的儿童教育有一些明显不同的特点。如果在教育上用小学阶段儿童的特点来看待这一时期幼儿的特点,可能会过于强调儿童的学习特点及知识学习的重要性,易导致幼儿教育的“小学化”的现象。

四是关于幼儿的游戏活动。具体来看,在学前教育阶段,游戏活动既是多方面发展幼儿的内容,也是幼儿教育的重要方法之一。因此,根据幼儿的特点通过游戏活动发展和认识幼儿是许多社会所重视的。如有的教育家指出,游戏活动有利于形成幼儿的性格。当他们在一起游戏时,会在游戏中发现自己^{[3](P21)}。德国教育家福禄培尔指出,游戏不仅能够增强儿童的体力,还可以发展智力和品德,而共同游戏还可以形成儿童节制、友爱、勇敢等良好的品质。为此,他为幼儿开发了许多玩具游戏^{[3](P145)}。美国教育家杜威也非常重视游戏在幼儿发展中的作用。他指出,游戏是一种有利于儿童身心自由发展、用以表现儿童思想和能力的身体运动。杜威不同意福禄培尔的关于游戏是儿童外部活动的观点,认为儿童的游戏是自己兴趣的自由运用,它不需要外部的压力和责任。外部要求只是儿童发展的条件之一,不能把它作为目的^{[3](P208)}。在现代社会,一些学前教育的有关条例及规定也反映了对儿童游戏活动的重视。例如,2001年颁布的《北京市学前教育条例》第一章第三条规定:“学前教育应当遵循学龄前儿童的年龄特点和身心发展规律,实行保育与教育相结合,以游戏为基本活动形式,寓教育于生活及各项活动之中。”^[4]2017年颁布的《辽宁省学前教育条例》第四章“保育教育”的第二十五条规定:“幼儿园应当以游戏为基本活动,提供多功能的游戏材料,寓教于乐。”^[4]可见,游戏活动是幼儿天性的一部分,是儿童

发展的需要。要想获得对幼儿的认知,知道他们的爱好、需要和兴趣,就必须让幼儿参与游戏活动。通过多方面的活动来观察和认识幼儿已经成为现代社会幼儿教育的重要任务之一。

总之,任何社会都对幼儿具有较高的期望值。同时幼儿作为一个弱小、容易受到伤害的群体,理应得到全社会的保护。幼儿在不同发展阶段具有不同的特点,但游戏活动应该是幼儿天性和发展的第一需要。幼儿发展的这些特点和活动特性反映了幼儿发展的多样性和复杂性,也揭示了幼儿教育的重要性和艰巨性。

二、儿童观的演进与幼儿教育

如果说从横向维度可以多角度地认识幼儿及幼儿教育的话,那么从纵向维度来考察与幼儿和幼儿教育一些相关观念的变化及其影响也是非常必要的。在这个过程中,一个基本的事实是,除了社会的经济和政治因素外,影响幼儿及幼儿教育的可能还与其背后一定社会占主导地位的认识论及儿童观的变化有关。特别是儿童观的演进经历了一个长期的过程,是一个由被动的儿童观到一个主动的儿童观,或者称为“儿童中心”观的形成和确立的过程。它不仅引发了对幼儿认识的极大变化,也引发了幼儿教育思想和实践的深刻变化。

从历史上看,在“儿童中心”观形成之前,社会上对儿童的地位和对儿童的认识是比较低的。正如英国史学家哈里·亨得利克(Harry Hendrick)指出的,如果说女人是被隐藏在历史中,那么儿童则被排除在历史之外^[5]。在古代社会,人们虽然看到了儿童的存在,但并不认为儿童有什么重要作用或被认真对待。特别是一定社会中与教育相关的占主导地位的认识论的形成也影响了人们对儿童及儿童教育的认识和理解。因为,在儿童的发展中智力发展是一个非常重要的内容,而儿童智力的发展又往往与不同社会人们对知识的态度和看法有关。例如,在古希腊社会受“唯理论”的影响,人们形成的主要观念是人的理性比感性重要。与人的理性相比,人的感性是易变的、不可靠的,而人的理性是稳定的、可靠的。人主要是依靠理性来获取知识的。受这一认识论的影响,古代社会的人们往往把人的心灵活动与身体活动对立起来,认为与理性相联系的人的心灵活动是主动的,而与感性相联系的身体活动是被动的。人的知识获取主要是心灵活动的结果,无需感官和身体的参与。这些认识对知识的分类、获取

以及教育思想和实践产生了重要影响。例如,在知识的分类上,认为理性知识是高级的,感性知识是低级的。感性知识的作用主要是为理性知识服务的。在对教育的认识上,与理性相关的知识及学习是重要的。教育者要严格控制和约束儿童的身体,防止他们的身体干扰心灵的求知活动,尤其是书本知识的学习。受这些思想影响,古代社会占主导地位的儿童观是一种被动的儿童观。

进入近代社会以后,随着思想家和教育家对传统观念的批判和对“经验论”的强调,认识论发生了重大变化。虽然传统的观念仍然存在,但逐步形成了依靠“经验论”来认识事物和获取知识的观念及做法。以“经验论”为基础的认识论主张,人们在求知方面主要依靠的是感官经验,人的知识的获取是后天经验和感官作用的结果。不过,由于“经验论”过于强调感官获取经验的重要性和经验获取过程的正确性,也逐步形成了一种较为极端的看法:即人们在获取知识时,与感官经验相比,不仅人的身体的其他部分是被动的,人的心灵也应该是被动的。因为当人的身体和心灵都处于被动时,实物及经验才不会受到干扰,才会在人的心中印上或者留下正确的印象。这一观念极大地影响了对教育和对儿童的认识。在教育上,为了使儿童获取正确的印象,教学过程是儿童被动接受的过程,无需身体和心灵的参与。教育过程主要是一个知识灌输的过程。

需要指出的是,近代社会“经验论”的出现虽然在一定程度上批判了“天赋论”,但也产生了一定的负面影响。主要表现在,从获取知识的角度看,它过于单独强调人的感官的作用,不仅把儿童身体的活动降到一个很低的水平,也把古希腊人所强调的人的心灵的地位降到一个很低的水平。它使得儿童的被动发展达到一个新的阶段:即在知识的获取面前,儿童的身体和心灵都是被动的,而且只有采取被动的方式才能获取知识。受这些思想的影响,在近代社会占主导地位的观念是,凡是与“知识”获取或者“读书”相关的教育或者学习都被看作是一种“安静”的或者“静听”的教育,而不是一种“活动”的教育。结果,学校教育成为一种“静听”的教育,学校成为一种“静听学校”或者“读书学校”的“代名词”。可见,人类社会被动儿童观的形成往往与一定的认识论或对知识的看法有关。当一个社会把知识的地位看得重于一切,甚至包括儿童时,被动儿童观的形成是必然的。

当然,古代社会中也并不乏存在对儿童认识的一

些积极因素,即把人看作一种具有内在潜在力的自然有机体的思想。按照这种观点,人的发展有些东西是不可干预或者完全控制的,它是一个内在的、有着自身特点、自然发展的过程。古希腊的亚里士多德认为,人的发展是一个从身体到情感,再到理性的内在、自然、有序、连续的发展过程。人的这种内在、自然的身心发展是教育进行的依据。依据这个过程,人的教育可以分为体育、德育和智育三个阶段。亚里士多德教育思想的基本含义是:人的发展是一个连续的过程,每个阶段,包括儿童的发展阶段都是重要的,不应忽视。教育应该根据这个过程为儿童的发展提供合适的条件。亚里士多德的这种依据人的自然发展顺序进行教育的思想被看作是教育上最早的“自然教育”思想,为近代儿童观的转变提供了重要的思想资源。

17世纪的捷克教育家夸美纽斯在继承古希腊教育遗产的基础上又结合基督教新教思想,提出了儿童本身具有内在的虔信、德行和智慧的种子的观点,发展了亚里士多德的早期思想。在夸美纽斯看来,儿童的发展是原有的种子由内向外、自然展开的过程,教育的主要任务就是按照人的发展进程激发这些种子,使其得以生长。如果说,早期的教育家是从“内在说”的角度来分析儿童的存在和成长,英国教育家洛克则比较务实,直接强调儿童的精神发展,提出了保护和培养儿童“自尊”重要性的问题。洛克认为,儿童的发展不仅是一个身体的发展,还有精神的健康成长。形成儿童的健康精神,使儿童能够追求“理性”和“自尊”是教育的重要任务。洛克所强调的关于“精神”成长和儿童“自尊”的思想实际上是一种尊重儿童的思想,为“儿童中心”观的形成奠定了重要的思想基础。18世纪的法国教育家卢梭既是继承了古代“内在说”的思想,把人的发展看成是一个自然发展的过程,也吸收了洛克的思想,关注儿童精神的自由发展。在卢梭看来,人的自然的教育虽然需要事物的和人为的教育,但是人的自然的教育是教育的核心,事物的教育和人为的教育是为自然的教育服务的。如果说古代的教育家开始关注儿童的存在和内在发展的话,而卢梭在这里不仅继承了古代“自然教育”的思想,还重新认识和解释儿童,阐发了“儿童中心”的思想。卢梭的“儿童中心”的思想基本含义是,教育要认识儿童,顺应儿童的本性,尊重儿童,适应儿童,根据其发展阶段和特点提供合适的条件,使其身心得到自由的发展,使儿童成为一个自由的人。

卢梭“儿童中心”思想的提出具有重要的意义。首先,从教育关注的视角看,以往的教育只是注重儿童学什么和如何学,是从教育者出发的;而卢梭则注重儿童能够学什么,是否能够理解和接受,是从儿童出发的。在卢梭看来,不能只考虑儿童去适合什么,更要考虑什么对儿童适合。这种观点可以说是现代教育中“教育要使学校适应儿童,而不是使儿童适应学校”的最早表述。其次,从对儿童的认识看,以往的教育把儿童看作是“小大人”,儿童与成人的差异只是身体上的差异。卢梭认为,儿童不是“小大人”,他们有不同于成人的情感和看法,不能用成人的标准看待和要求儿童。第三,从关于学习的方式看,儿童与成人的学习方式也不同。卢梭认为,儿童更多是通过自己的活动与周围的事物相接触,按照自己的学习方式认识事物的。总之,在卢梭看来,与书本知识、成人权威相比,儿童的存在和地位更重要,儿童是教育的中心。正是从这个意义上,一些教育史家往往把卢梭比喻为教育史上的“哥白尼”。也就是说,从卢梭开始,从儿童的视角出发关注儿童、理解和尊重儿童,形成了与以往教育的最大不同。“儿童中心”思想成为卢梭所代表的近代教育的一个重要特点。英国教育家伊丽莎白·劳伦斯曾经指出,卢梭“可以称作以儿童内在善良的信念为基础的儿童中心论的第一个和最伟大的代表”^{[6](P138)}。

卢梭以后,“儿童中心”思想又有新的发展。特别是德国教育家福禄贝尔“幼儿园”思想的提出,使“儿童中心”思想与幼儿教育机构结合在一起,开拓了幼儿教育的新领域。福禄贝尔设立幼儿园的目的在于保护幼儿的基础上,为幼儿提供更好的教育。福禄贝尔认为,幼儿不同于成人,幼儿教育机构也不应同于学校,应该为幼儿设置单独的教育机构——幼儿园。在幼儿园里,教师像园丁一样,他们相信幼儿像花儿一样能够自己生长。同时为幼儿设置一个保护的环境,提供合适的条件促使其更好地成长。至此,“儿童中心”思想又有了丰富的含义:从早期的儿童与成人一样都有一定的发展阶段,但儿童有自己的发展特点,儿童的存在和发展是重要的;到近代的儿童是有独自精神的、具有自尊的,应该被尊重,教育需要认识和理解儿童,为儿童身心的健康发展提供合适的环境和条件。“儿童中心”思想内涵的变化反映了人们对儿童认识的本质变化。

19世纪末至20世纪初,受近代欧洲教育思想的影响,“儿童中心”思想在美国得到快速发展。与欧洲教育家的关注不同,美国教育家更注重学校教

育环境下儿童的成长问题。例如,美国教育家帕克在《关于教育的谈话》一书中宣称,所有教育活动的中心是儿童。在他看来,学校里的学科、课程、方法等都不能成为中心,教育中心是儿童,学校教育的一切活动组织与实施都要围绕儿童本身进行。1901年,霍尔发表了《基于儿童研究的理想学校》(The Ideal School as Based on Child Study)一文。霍尔指出,理想学校的首要任务是要重视和尊重儿童,根据儿童各个发展时期的不同需要为他们提供有利的环境,并给予适当的帮助。儿童受到了重视,儿童就成为了教育的中心^[7]。以“儿童中心学校”为样本,霍尔批判了传统学校教育的做法^{[8](P3-5)}。认为传统学校教育是一个封闭的环境,它把大自然关在门外,使儿童与外部环境隔离,只能接受学校机械的训练;传统学校教育采取强制措施使儿童处于被动发展中,会引起儿童的抵抗和逃避;传统学校教育让儿童忙于机械的、重复性的训练,浪费儿童大量的时间和精力,影响儿童身体、精神健康和道德品行;传统学校教育与机械教学相结合,重知识灌输及严格管理,不考虑儿童的兴趣爱好,不与儿童讲道理,毁掉儿童的发展。

美国教育史家克雷明对霍尔关于“儿童中心”思想给予了高度的评价。他认为“这种转移确实是哥白尼式的,影响极大”^{[9](P93)}。首先,它为美国教育观的变化扫除了障碍,有助于把学校教学工作中心转移到学生那里。其次,它促进了重新强调学生的情感、倾向和态度的科学研究。再次,“儿童中心”观点的提出有利于学校教育问题的处理和解决。过去在处理教育教学问题时往往归因为学生,要求学生来举证。由于儿童成为教育的中心,问题的归因和举证主要在学校,学生的权利和地位发生重大变化。

如果说传统教育是以儿童“静听”和儿童被动发展为主要特征的话,那么美国教育家杜威对传统教育的批判和对“儿童中心”地位的肯定最具有代表性。1899年,杜威在《学校与社会》一书的“学校与儿童生活”中分析并批评了传统学校的情况:教室都是一排排的桌椅按几何顺序整齐地摆在一起的,几乎很少有学生活动的余地。杜威指出,这种学校的一切,包括书本的学习,都是为“静听”做准备的。为“静听”做准备的结果是,儿童的态度是被动的、吸收的,一些现成的材料是准备好的,儿童要在最少的时间内接受这些教材,接受越多越好。杜威认为,这种“静听”的教育所具有的划一性的管理是不适合具有不同能力和需要的儿童的^{[10](P39-40)}。杜威指出,传

统教育的特点就是:“消极地对待儿童,机械地使儿童集合在一起。课程和教学法的划一。概括地说,重心在儿童以外。重心在教师,在教科书以及你所喜欢的任何地方和一切地方,唯独不在儿童自己的直接的本能和活动中。在那个基础上,儿童的生活就说不上了。关于儿童的学习,可以谈的很多,但学校不是儿童生活的地方。现在我们的教育中正在发生的一场变革是重心的转移。这是一种变革,一场革命,一场和哥白尼把天体中心从地球转到太阳那样的革命。在这种情况下,儿童变成了太阳,教育的各种措施围绕着这个中心旋转,儿童是中心,教育的各种措施围绕着他们组织起来”^{[3](P203)}。杜威的这一经典分析对于“儿童中心”思想的认知和提升产生了重要的影响,杜威的芝加哥实验学校的建立实际上就是这一思想的典型案例。

在“儿童中心”思想的影响下,这个时期美国的教育实践也出现一些新的变化。例如,美国教育协会十五人委员会提出了关于教师工作的看法:“现代教育强调儿童而不是强调学习科目的观点,是教师工作的指南。了解儿童是最重要的。”^{[9](P93)}总之,杜威以后,现代教育观念及教育实践逐步发生变化,儿童的地位得到重视,20世纪也被一些教育家称为“儿童的世纪”。

三、关于幼儿教育几个问题的再思考

认识幼儿及幼儿教育还需要结合幼儿教育的一些具体问题来进行思考。这里再对影响幼儿认识和幼儿教育的几个问题作进一步分析,以更好地理解幼儿发展及教育问题。

首先是关于对幼儿的尊重问题。回到本文的原初问题,“虐童”现象之所以频繁出现且引起社会的广泛和持续的关注,一个重要原因就是目前的幼儿教育中,一些教育者没有处理好教育者与儿童的关系,在教育管理上缺乏对幼儿的尊重。他们不是把幼儿看作一个具有自己的正当权益和有尊严的人,不认为幼儿有自己的权益,且幼儿的尊严是需要保护和不容侵犯的。目前的教育现状也证实了这种情况的存在。例如,当问及一线的校长和教师关于“尊师爱生”这句话是否存在不足时,很多人都认为没有什么问题。众所周知,“尊师爱生”这句话的含义是,学生要尊重老师,老师也要爱护学生。这个观点历来为教育界所提倡和奉行,但是这个观点是否存在不足呢?对此我们有过深入思考吗?如果做进一步的分析,可以看出这句话是存在一定问题的。

具体来说,“尊师爱生”这句话是要求学生要尊重老师,老师要爱护学生。但是这句话是否有要求老师尊重学生呢?可能有人要说,老师爱护学生就包含了对学生的尊重,“爱生”就是对学生的尊重。是这样吗?进一步分析就会发现这个解释比较含糊,容易被误解。在“尊师爱生”这句话里,可以看到“尊师”是学生对老师的一种单向的行为。即“尊师爱生”中所谓的“尊”只是学生单向的对老师的尊重,而没有反映老师对学生的尊重。其结果可能会带来一个较为严重的问题,即在老师的“爱”里由于缺乏对学生的“尊重”,可能会导致老师在实际问题处理上出现一定的偏差。因为在缺乏“尊重”和只有“爱”的前提下,一些老师可以理解为,对学生的体罚或者打骂都可以说是为了“爱”学生。老师对学生所做的一切“都是为了学生好”,就是这一对学生“爱”的逻辑的反映。于是,在对孩子缺乏最基本尊重的前提下,在这种“只问目的,不问手段”的所谓的教育下,教师的“爱”就有可能成为一种扭曲的、失去理性的“爱”,造成对学生的极大伤害。从这个角度来看幼儿教育中的“虐童”现象,对幼儿“尊重”观念的缺失可以说是幼儿教育中一些教育工作者对幼儿进行体罚,屡禁不止的重要原因之一。

当然,在教育实践中,老师与学生的关系确实存在地位和身份上的差异,因为老师毕竟不是学生。但在人格及尊严上,学生与老师的地位是完全平等的。在进行教育管理时,不能因为二者身份和地位的不同,就可以缺失对学生的尊重,在教育管理上可以以为所欲为。需要指出的是,“尊师爱生”这句话是可以改进的。由于“尊师爱生”这句话只有学生单向的对老师的尊重,而缺乏老师对学生的尊重,那么就可以把这句话改为师生之间的“互尊互爱”,即老师和学生相互尊重和热爱,从而在教育过程中体现出一种真正的、平等的师生关系。同样,“尊师爱生”这句话的改变也可以适合于幼儿教育中,使幼儿教育形成一种良好的“互尊互爱”的师生关系。

其次是关于“儿童中心”与幼儿教育管理的问题。这个问题是指在“儿童中心”理念确立后儿童教育及管理如何进行的问题。这里涉及到这样几个问题:如何认识和理解儿童的本性?强调“儿童中心”是否就意味着儿童活动的完全自由?强调“儿童中心”理念是否就意味着教师、课程等等要被边缘化?其实,这些问题也是20世纪以后一些教育家在思考和试图解决的问题。

美国教育家杜威就非常重视儿童的本性及其发

展,并强调在遵循儿童本性的基础上进行合适的教育。杜威指出,儿童本性的发展有一定的顺序:其主动的方面先于被动的方面;表达的先于有意识的;肌肉发育先于感官发育;动作形成先于有意识感觉。杜威批评道,教育上最突出的问题就是不允许儿童遵循自己本性的发展。杜威认为,按照儿童本性的发展顺序,教育要发展儿童的主动性,通过让儿童参与活动,将其经验中所接触的各种东西形成明确的和生动的表象。教育者要留意儿童的兴趣,既不要放任,也不要压抑。从对儿童本性的认识出发,杜威非常关注对幼儿创造性的理解问题。杜威指出:“一切能考虑到从前没有被认识的事物的思维,都是有创造性的。一个三岁的儿童,发现他能利用积木做什么事情。或者一个六岁的儿童,发现他能把五分钱加起来成为什么结果,即使世界上人人都知道这种事情,他也是个发现者。他的经验真正有了增长。不是机械地增加了另一个项目,而是一种新的性质丰富了经验。如果创造性一词不被误解的话,儿童自己体验到的快乐,就是理智的创造性带来的快乐。”^{[11](P169)}在杜威看来,幼儿的创造性是需要鼓励和保护。评价幼儿的创造性应当以幼儿的自身发展水平为基础,即幼儿在活动中,他们的发现只能是自己的发现,他人是不能替代的。只要幼儿发现了自己过去没有发现和知道的,即使别人都知道了这件事情,幼儿的发现也是具有“创新”性的。

当然,强调儿童的本性和主动性,并不是片面地突出“儿童中心”,放任儿童的发展和儿童的完全自由,而是在尊重儿童本性发展的同时,通过他们参与各种活动,在教育者的帮助下形成一定的规则意识,约束自己的行为,从而获得真正的自由发展。在现代幼儿教育实践中,许多教育者都比较注重通过游戏规则来指导儿童的行为,形成他们的规则意识。这些思想和方法包括,游戏规则是幼儿游戏的重要组成部分,没有游戏规则就没有游戏。由于游戏规则不同,游戏也不同,游戏规则对儿童游戏的参与和游戏的进行具有重要的影响。同时,在游戏中,幼儿并没有由于有了游戏规则而感到外在的强制。即使一个儿童感到游戏的不公平,他也不会反对规则,而是反对游戏中所出现的儿童违反规则的行为。还有的研究者指出,幼儿的自由主要包括活动的自由和理智的自由。活动的自由主要指幼儿身体活动的自由;理智的自由主要指幼儿爱提问、爱思考、爱探索的自由。二者的关系是理智的自由是活动的自由的基础;同时,理智的自由也要依赖活动自由的帮助得

到发展。传统教育的最大问题就是对幼儿的理智自由的限制,把“安静”作为幼儿发展的首要品德。因此,幼儿教育应当增加幼儿的活动自由,有助于教师得到关于幼儿发展的真实情况,避免幼儿掩盖自己的本性。同时,幼儿园教师更要了解幼儿的理智的自由,改变传统幼儿教育中幼儿被动的和接受式的学习。当然,幼儿教师不要把活动的自由当教育的目的。幼儿的任何活动如若不加以限制,就会导致自由的消极方面。

总之,强调“儿童中心”并不意味着幼儿活动的完全自由,他们还需要在参加各种活动和在游戏的过程中通过各种规则和要求形成一定的规则意识,学习规范自己行为的方法。同时,强调“儿童中心”也不意味着教师、课程等要被边缘化,而是教师的责任更重了。幼儿也正是在教师的指导下通过一定的活动和课程来发展自己的。

三是关于幼儿教育的“小学化”问题。从历史上看,幼儿教育的“小学化”现象可能与“儿童中心”思想是同步出现的。也就是说,“儿童中心”思想的提出在一定程度上是反对过于强调知识地位而忽视儿童地位的结果。

幼儿教育“小学化”现象的出现主要是在近代。当时法国的幼儿教育就出现了“小学化”倾向。其主要特点是,幼儿的知识学习分量过重,学校以管理小学生的方式管理幼儿^{[3](P181)}。在美国,教育家们也反对幼儿教育“小学化”的做法。他们认为幼儿教育的“小学化”不符合幼儿发展特点,初等教育应该采用幼儿学校的教学方法,关注儿童的身心健康发展^{[3](P98)}。关于幼儿教育与小学教育的关系问题,美国教育家杜威明确指出,幼儿教育“与一般教育”的学校教育是不同的。一般教育主要是“引出”,当然如果这种教育与“注入式”过程相对而言的话,那是一种好的教育。但是要把“引出”的教育与幼儿活动联系起来是困难的,因为幼儿主要是通过各种“活动”接受教育的。幼儿接受教育不是单纯地教授知识的过程,而是通过活动、训练,满足他的本能需要并获得知识的过程^{[3](P204-205)}。现代的美国幼儿教育仍是坚持传统的做法,即重视学前教育与学校教育的联系和基础性作用,但不强调学校教育的“小学化”和“正规化”。在亚洲的日本,许多学者也是反对学前教育“小学化”的,认为幼儿教育的任务是发展幼儿观察与思维的能力,要处理好“知识学习”与“儿童发展”的关系,避免在幼儿教育中出现偏重幼儿的知识和技能学习的倾向^{[3](P182)}。

在中国,有研究者指出,1949年以前的幼儿教育多少都具有小学化的特点,陈鹤琴等人就曾批评过此类现象^[12]。还有研究者对新中国成立后幼儿教育“小学化”的发展划分了四个阶段:一是新中国成立初至20世纪50年代中期,为反对识字教育的阶段,这一阶段,识字教育是被教育文件直接规定反对的;二是20世纪50年代中期至20世纪70年代末,为鼓励识字教育的阶段,主要表现为幼儿园被视为小学的预科班,目的是为了缩短小学教育年限,对幼儿身心发展产生了不利影响;三是20世纪70年代末至21世纪初,为反对小学化阶段,“小学化”一词作为专有名词被正式提出,教育部门开始重新审视幼儿教育,反对幼儿园教育“小学化”;四是进入21世纪后,为规范幼儿园教育,全面遏制“小学化”阶段。学界对“小学化”的认识全面深入,分析产生的深层原因,指出其危害,提出解决问题的策略。

通过以上的分析可以看出,幼儿教育“小学化”问题在历史上许多国家都存在,不仅仅是中国的问题。但在目前,中国幼儿教育的“小学化”的问题仍然比较突出和严重,这是值得注意和警惕的。这在一定程度上说明,作为衔接幼儿教育与学校教育的高一级教育,我们较多看到的是小学教育对幼儿教育的影响,而对小学教育与幼儿教育的关系的认识还不够。从当前的教育实践上看,幼儿教育的“小学化”的存在可能包括这样几个方面的原因:首先,受传统观念的影响,“儿童中心”的思想并没有完全被接受,人们更多是担心“儿童中心”思想可能产生的负面影响或消极作用。其二,知识教学仍然是学校教育的中心任务,并同时对幼儿教育产生持续的影响。其三,与学校教育相比,幼儿教育只是被看作一个为升小学做准备的阶段,幼儿教育的基础性作用被忽视,没有被重视。其四,现代社会和教育仍然缺乏对儿童,特别是对幼儿的了解和理解,因此也难以形成对幼儿真正的尊重。不过,我们也相信,随着政府部门整治幼儿教育“小学化”问题的力度在不断加强,“小学化”现象持续引起社会广泛关注,幼儿教育研究也越来越深入,幼儿教育所存在的这些问题会逐步得到解决,幼儿教育也会走在健康的轨道上。

总之,“回到幼儿教育的原点”,重新认识幼儿教育,就是为了更好地出发。在认识幼儿教育发展特点的过程中形成对幼儿及幼儿教育的科学的和全面的认识。这里有几点需要特别注意:首先是幼儿教育要了解和理解幼儿。幼儿不仅与成人有区别,幼儿之间也有区别。幼儿教育要为每个孩子的发展以

及不同孩子的发展提供恰当的和合适的教育,促进幼儿的身体的和理智的“整体发展”。其次是幼儿应是优先受到保护的主体。幼儿有自己独特的权利。与成人不同,幼儿的权利和责任是不对等的,他们要受到独特的保护。幼儿教育要坚持“幼儿第一”的观念,使幼儿成为受到保护和教育的中心。其三是幼儿教育要仔细观察和研究幼儿的本性和倾向,观察

他们的发展潜能,为每个具有独特个性的幼儿发展提供好的条件。同时,要根据幼儿个性、心智、行为发展的特点通过一定的规则进行约束,为使他们成为社会人创造条件。当然,幼儿教育的任何规则都是为幼儿服务的。幼儿教育的规则一定要人性化,不要压抑幼儿的本性。

参考文献:

- [1] 遥莹莹. 幼儿园教育小学化倾向的现状分析与对策研究[D]. 河南师范大学硕士论文, 2017.
- [2] 李 凤. 儿童眼中的幼小衔接——基于大班幼儿与小学一年级新生的访谈[D]. 四川师范大学硕士论文, 2017.
- [3] 郭法奇. 外国学前教育史[M]. 北京: 北京大学出版社, 2015.
- [4] 百度百科. [https://baike.baidu.com/item/\[EB/OL\]](https://baike.baidu.com/item/[EB/OL]). 北京市学前教育条例/9156278?fr=aladdin.
- [5] 郭法奇. 儿童教育史研究: 价值、特点及设想[J]. 天津师范大学学报, 2009(2): 77.
- [6] 伊丽莎白·劳伦斯. 现代教育的起源和发展[M]. 纪晓林, 译. 北京: 北京语言学院出版社, 1992.
- [7] G. Stanley Hall (1901). The Ideal School as Based on Child Study[EB/OL]. Forum, 32, 24—39.
- [8] 霍尔. 青春期: 青少年的教育、养成和健康[M]. 凌春秀, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2015.
- [9] 克雷明. 学校的变革[M]. 单中惠, 译. 济南: 山东教育出版社, 2009.
- [10] 杜 威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [11] 杜 威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [12] 虞永平. “小学化”现象透视[J]. 幼儿教育, 2011(4).

A new understanding of education for children

GUO Fa-qi

(School of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Problems arise in education for children out of interacting factors. This paper argues for an analysis of the problems to understand the characteristics and rules in relation to preschool education. Children differ from adults as a whole, but they are different among themselves as individuals. So, appropriate education should be provided for each and every child in line of child first. At the same time, they should be constrained by certain rules, according to their personality, mind and behavior, to be ready to become a social person.

Key words: children; education for children; preschool education

[责任编辑 高小立]