

我国“幼儿园课程”的概念史考察

蒋雅俊*

(华东师范大学教育学部, 上海 200062)

[摘要] 清末以来,官方、学术界及实践领域对“幼儿园课程”概念的理解,发生如下变迁:课程目标从获得知识到促进儿童健康成长;课程内容从相互孤立、学科化到综合化、整体化、生活化;课程实施从灌输注入式到以游戏为基本活动,创造性地采用多种方法;课程编制从高预成、高计划到园本化、个性化,并具有生成性、灵活性。幼儿园课程概念的变迁是幼儿园课程理论与实践相互促进、相互建构的过程。官方的、学术的课程概念最终要在实践层面被认识、被理解,方能被践行。前瞻未来,在“以儿童为本位”的基本价值取向的引领下,幼儿园课程必将向着更“儿童”的方向发展。

[关键词] 幼儿园课程;学前课程;课程概念;概念史

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2023.12.009

如果把课程看作教育的载体和内容,那么,自从有了幼儿教育,便有了实际意义的课程。尽管中国蒙学历史悠久,课程思想源远流长,然而幼儿教育机构化、专门化至今却不过百廿周年。1903年,清政府创办了中国历史上第一所官办学前教育机构——湖北武昌蒙养院,这标志着中国幼儿教育机构的诞生,也标志着正式意义上幼儿园课程的诞生。本文以此为起点,考察“幼儿园课程”概念在不同历史语境中的表达,通过对“幼儿园课程”流变的回溯与分析,增进对“幼儿园课程”的理解,并探讨“幼儿园课程”概念的发展轨迹。

一、“幼儿园课程”概念的变迁

在概念史的视角中,要确认和把握“幼儿园课程”概念,并非抓住“幼儿园课程”这个词语就能达成的。这是因为,一个概念可能有多种不同表达亦即不同用词,^[1]“一个词的含义总是指向意指之物,无论是一种思路还是一种情形……概念附着于词语,但它不只是词语”。^[2]概念由于其复杂性、多义性,不能用简单的一两句话来定义,而是只能被阐释。^[3]在不同历史时期,不同主体的“幼儿园课程”概念是有所不同的。清末以来,官方的政策文本、学术界的主流观念以及幼儿园实践,阐释、表达了各自对“幼儿园课程”概念的理解。

(一)清末民初

西方学前教育的机构化,是社会化大生产的产物。伴随着资本主义大工业生产的发展,大量女工因参加生产劳动而无法照看幼童,学前教育机构应运而生。中国的学前教育机构是西学东渐以及学习日本之后的产物。

1895年,中日甲午战争失败,清政府震惊于新近崛起的东方强国——日本。日本通过明治维新,在短短的几十年内跻身世界强国之列。通过考察日本的成功经验,清政府发现,日本之所以能够振兴而与欧洲抗衡,改革教育、兴办学校至关重要。在学习日本的教育制度和实践后,清政府开办了中国

* 通信作者:蒋雅俊,华东师范大学教育学部副教授,博士,硕士生导师

第一所官办幼儿教育机构——湖北武昌蒙养院,并于1904年颁布《奏定蒙养院章程及家庭教育法章程》。清政府的学前教育政策文件、幼儿园开办章程及幼儿教育实践,几乎照搬照抄日本的幼儿教育。此时,对幼儿园课程的理解主要包括以下三个方面。

第一,幼儿园课程是保育的条目、课目或科目。

《奏定蒙养院章程及家庭教育法章程》规定,“保育、教导之条目如下:(1)游戏;(2)歌谣;(3)谈话;(4)手技”。^[4]《湖北幼稚园开办章程》指出,“本园所定保育课目凡七,大概与日本幼稚园课目有出入。今列于下:行仪、训话、幼稚园语、日语、手技、唱歌、游嬉”。^[5]《湖南蒙养院教课说略》罗列了其“所教主旨”,即谈话、行仪、读方、数方、手技、乐歌、游戏。^[6]从上述文件中可以看出,幼儿园课程指教育的内容,常被表述为“条目”“课目”“科目”等。

第二,幼儿园课程也有教学进程之意。

在个别幼儿教育机构的开办章程和介绍日本幼儿教育的文献中,“课”和“程”二字或组合成独立词“课程”,或加上其他字组成别的词或短语,如“课程表”“课程门目”等,用以表征教学的进程。

张百熙、张之洞等人拟定的《奏定学堂章程》(1903)列出“蒙学堂课程门目表”和“蒙学功课课程”,并制订了“蒙学堂课程十二日一周时刻表”,即“课程表”。^[7]上海公立幼稚舍在其开办章程中,指出“谨遵《奏定学堂章程》蒙养院办法,参以东西幼稚园课程,定名幼稚舍”,并列出了该舍两个班的课程单。1907年,上海《东方杂志》一篇《论幼稚园》的文章介绍了日本的幼儿园,并说到“日本幼稚园,每日课程,皆限自午前九点起,至午后一时半止”。^[8]可见,在以上“课程”一词的使用中,“课程”既有教学的时间、进程,又有教学内容之意。

第三,尽管学前教育制度和政策文本明确指出,幼儿园的教育内容与小学学科知识的学习不同,在一些幼儿园开办章程中也强调“幼稚园重养不重学”,^[9]幼儿园“以保卫儿童健康为主,以诱启知识为辅,并不多读蒙书”,^[10]然而当时在幼儿教育实践中,却存在把课程当作学科知识体系,向儿童分门别类传递知识的倾向:幼儿园通过歌谣、谈话等形式,用说教灌输的方式,单向地向幼儿传递知识或价值观念。幼儿用死记硬背的方式学习,只不过,与以往不同的是,教材从《三字经》《百家姓》变成了游戏、歌谣、谈话、手技。^[11]

(二)从五四新文化运动时期到中华人民共和国成立前

五四运动前,我国主要有日本式蒙养院和教会幼稚园两种类型的幼儿园。五四新文化运动时期,在强烈的改革意识和民族意识的影响下,一方面,宗教化、日本式小学化的幼儿园遭到批判;另一方面,西方教育家如福禄培尔、蒙台梭利的幼儿教育思想与实践被引进和传播,尤其是杜威实用主义的教育思想,对我国学前教育影响巨大。当时,在模仿学习西方的过程中,出现了生搬硬套、食而不化的情况,为了使幼儿教育科学化、本土化、中国化,以陈鹤琴、张雪门为代表的教育家做了种种尝试和探索。

陈鹤琴认为,幼儿园“课程的目的最重要的是帮助儿童目前生活”,^[12]尽管今日的儿童是将来的成人,但是不应提前教儿童将来才能理解的内容。陈鹤琴还提出,“所有课程都要从人生实际生活与经验里选出来”,^[13]幼儿园课程应根据儿童的环境来选择课程内容,而儿童的环境包括自然环境和社会环境,应利用这两种环境作为幼儿园课程的中心。^[14]陈鹤琴反对幼儿园进行分科教学,认为其违反儿童的生活和心理特点——儿童的生活是一个整体,所以幼儿园课程也应是整个的、互相连接的。幼儿园应采用“整个教学法”,把“各科功课打成一片”,“把儿童所应该学的东西整个地、有系统地教儿童学”。^[15]

张雪门认为:“课程的本质是对人类生活有价值的经验,是用最经济的手段,按有组织的调制,用各种的方法,以引起孩子的反应和活动。”^[16]“幼儿园课程是给3~6岁的孩子所能够做而且喜欢做的经验的预备。”^[17]张雪门反对将幼儿园课程看作知识,认为课程是适应生长的有价值的材料。^[18]幼儿

园课程以儿童已有的经验为基础,帮助孩子在旧经验的基础上,建立联系,获得新的经验。这些新的经验应来源于儿童的生活,符合儿童的兴趣和需要,同时亦有教育意义和价值,可以满足社会生活和发展的需要。^[19]张雪门认为,幼儿的生活是整个的、鲜活的、有机的,幼儿园课程也应具有整体性和直接经验性。“幼稚园课程,学科式的不适合儿童生活需要,已失了课程的本意,当然是不可用的”,^[20]将经验划分为各科目,是出于研究需要而进行的人为划分,事实上,儿童感知的世界、儿童的生活、儿童的经验是一个整体,因而在幼儿园,各种科目是儿童整体生活的一部分,不应按照学科的逻辑分门别类地向儿童传授知识,“幼稚园的课程是一种具体的整个活动”。^[21]

陈鹤琴、张雪门关于“幼儿园课程”概念的共同点在于:幼儿园课程是满足儿童需要,是对儿童有教育意义的,来自儿童生活的经验;幼儿园课程应具有整体性、直接经验性和相互关联性;反对分门别类地教授儿童学科知识。

1925年,陈鹤琴、张宗麟在南京鼓楼幼稚园开始课程试验,经过三年的探索,形成了单元课程模式。1929年8月,教育部颁布《幼稚园课程暂行标准》,该标准主要依据南京鼓楼幼稚园的课程实验成果而拟定,由陈鹤琴、郑晓沧、张宗麟等人起草。《幼稚园暂行课程标准》体现了陈鹤琴、张雪门等人的课程观,它的颁布有助于单元课程的推广。在实践中,诸多幼儿园开始探讨单元课程理念,并学习单元课程模式。

(三)从中华人民共和国成立到改革开放初期

建国初期,在全面学习苏联方针的指引下,教育部先后聘请了苏联幼儿教育专家戈林娜、马努依连科来我国传授幼儿教育经验。在苏联专家的指导下,教育部颁布了《幼儿园暂行教学纲要(草案)》(1951年)和《幼儿园暂行规程草案》(1952年),并通知在全国幼儿园试行。这两个文件初步奠定了我国幼儿园分科课程的模式。分科课程重视各门学科知识的传授,认为按照等级原则建立起来的知识体系,对促进儿童的智力发展最为有效。^[22]

有学者认为,建国初期,我国教育理论几乎完全套用苏联的教育学科体系,而在当时的苏联教育学科体系中,课程论是缺失的,课程概念很少引起研究者注意,它被置于教学论的概念体系之中,理解为学科或学科的总和。^[23]事实上,不仅在基础教育领域存在课程研究失语,课程概念被忽视的情况,同样出现在幼儿教育领域——从20世纪50年代到20世纪80年代初期,“课程”一词在幼儿教育领域销声匿迹,取而代之的是“教学纲要”“教学计划”“教学要点”“作业”等。

《幼儿园暂行教学纲要(草案)》在幼儿园教学暂行总则中指出:“幼儿园的作业,暂定为体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算等六项。各项作业的总任务,是在有目的、有系统,有组织地对幼儿顺次传达知识,发展他们的体力、智力;并培养优良品德和习惯,打好准备升入小学的一切基础。”^[24]“作业”一词在分科课程中有特殊的含义,是“幼儿园教师根据各科大纲有计划、有系统地,并由浅入深地选定内容,在同一时间内对全班幼儿进行的教学和复习。”^[25]由此可见,“作业”即有计划的集体教学活动。

《幼儿园暂行教学纲要(草案)》还规定了幼儿园每周必修作业项目和时间(次数),阐述了各年龄段幼儿的年龄特点和教学要点,并按照体育、语言、认识环境、图画手工、音乐、计算的分类,详细规定了各科要达成的具体目标、教材大纲、教学要点等。各级各类幼儿园必须根据规定严格实施,不能轻易变动计划。

20世纪80年代初,在“文革”结束之后,幼儿园恢复了分科教学和分科课程模式。在当时特殊的历史背景下,这对幼儿教育迅速恢复并逐步走上正轨是有利的。1981年,教育部颁布了《幼儿园教育纲要(试行草案)》[以下简称《纲要》(1981)],将幼儿园的教育内容分为生活卫生习惯、体育活动、思想品德、语言、常识、计算、音乐、美术等八个方面,规定通过游戏、体育活动、上课、观察、劳动、娱乐和日常生活等各种活动完成教育内容。^[26]

《纲要》(1981) 特别强调, 只有上课才能完成《纲要》(1981) 是错误的观点, 在日常教育工作中, 要避免只注重上课, 而忽视其他活动的错误倾向。^[27]然而, 在实践中, 由于改革开放初期, 教师的专业素养普遍比较低, 教师未能真正理解《纲要》(1981) 指出的“通过多种手段进行教育”, 亦未能认识学前教育与小学教育的差别, 因而存在注重“上课”, 注重通过教学传递学科知识, 而忽视游戏等其他教育形式的问题。在分科教学的模式下, 幼儿园课程就是各门学科的教学计划及其落实的进程。

(四) 从 20 世纪 80 年代中期到 21 世纪初

20 世纪 80 年代以来, 改革开放政策的实行带来社会全面蓬勃发展的新气象, 国内外学术交流日益增多, 国外先进的儿童教育思想、课程理论被引进和学习借鉴, 陈鹤琴的单元课程思想被重新认识和肯定。在新观念酝酿成熟的同时, 由于分科课程弊端的凸显以及新时期教育发展方向的确立, 学术界开始了对幼儿园课程问题的讨论。在实践领域, 一些学前教育工作者也开始对幼儿园课程改革进行探索。

1989 年颁布的《幼儿园工作规程(试行)》(简称《规程》) 提出“幼儿园教育活动”的概念, 强调它是“有目的、有计划地引导幼儿主动活动的, 多种形式的教育过程”, 还规定幼儿园要“以游戏为基本活动”, “合理地综合组织各方面的教育内容, 并渗透于幼儿一日生活的各项活动中, 充分发挥各种教育手段的交互作用”。^[28]《规程》凸显了幼儿在教育中的主体地位, 明确了幼儿园的课程内容应具有生活性、综合性, 课程实施的手段应具有灵活性、多样性。^[29]

这一时期, 诸多学者在总结过去经验教训, 借鉴国外先进理论的基础上, 重新思考“幼儿园课程是什么”的问题, 产生了对课程定义的三种倾向: 学科倾向、活动倾向和经验倾向。

学科倾向的课程定义在 20 世纪 80 年代末期较为普遍。进入 20 世纪 90 年代后, 在整体教育观的影响下, 幼儿园课程不再被视作单一的学科, 而更加强调学科间的联系, 模糊学科间的界限, 增强教育内容的整体性, 将两门或几门学科综合起来合并成一个领域。

活动倾向的课程定义认为幼儿园课程是儿童主动的学习活动, 活动是动态的、过程性的, 因而是课程动态的过程。经验倾向的课程定义认为, 幼儿园课程是有益于儿童身心和谐发展的经验。经验倾向的课程定义, 既关注获得经验的过程即儿童的活动, 同时也关注经验的结果——儿童在活动中所得到的经验。无论是活动倾向还是经验倾向的课程定义, 均反映了课程观念的转向: 从以传递知识为中心到以儿童为本位, 从把课程看作静态的知识、教学大纲、计划到课程是动态的过程, 课程内容从单一、割裂到具有整体性、综合性; 从注重计划、预成到具有灵活性、生成性。

(五) 21 世纪以来

2001 年, 教育部颁布《幼儿园教育指导纲要》[以下简称《纲要》(2001)], 为我国幼儿教育的进一步发展和幼儿园课程改革的深化指明了方向。《纲要》(2001) 这样阐释幼儿园课程: 幼儿园应让幼儿在快乐的童年生活中, 获得有益于身心发展的经验; 幼儿园的教育活动, 是教师以多种形式有目的、有计划地引导幼儿生动、活泼、主动活动的教育过程; 教育活动的目标设置、内容选择、组织实施, 均要根据幼儿的发展水平、经验和需要来确定; 幼儿园的教育内容应是全面的、启蒙性的, 各领域的内容要有机联系, 相互渗透; 教育活动的组织与实施过程是教师创造性地开展工作的过程; 教育活动的组织形式应具有灵活性、弹性, 应注重综合性、趣味性、活动性, 寓教育于生活、游戏之中……^[30]上述内容彰显和传递了儿童本位的课程价值取向。

在《纲要》(2001) 的指引下, 新一轮幼儿园课程改革强调儿童在教育中的地位, 注重幼儿园课程的园本化、生活化、整体化、游戏化。新世纪以来, 为了让幼儿园课程真正成为儿童的课程, 教育者们在实践领域进行了多样化的探索。

20 世纪 80 年代中期开始, 意大利瑞吉欧方案教学风靡全球, 我国学者开始陆续介绍方案教学

理念。瑞吉欧方案教学秉持“儿童中心”的基本价值取向,认为儿童是有着巨大潜能的主动学习者,教师应尊重儿童、倾听儿童,围绕儿童的生活、兴趣,选择项目活动的主题,儿童围绕主题进行各种自主探索活动。儿童有权决定项目的主题、活动方式等,教师则倾听儿童,鼓励儿童主动活动,用灵活的方式引导儿童,为儿童的活动提供必要的支持。20世纪90年代开始,我国开始介绍、讨论并学习瑞吉欧方案教学。进入21世纪后,方案教学的相关课程理念——幼儿园课程具有“生成性”,应“跟随儿童”“倾听儿童”,根据儿童的需要确定项目主题,教师为儿童创设环境、提供支持,促使儿童主动探究学习等——被我国幼儿教育领域广泛地学习、借鉴并进行本土化的实践探索。瑞吉欧方案教学对中国学前教育所产生的重大启示和影响,在于儿童自身是学前教育中的重要资源,从而大大地提高了儿童在学前教育中的地位。

近年来,儿童游戏受到前所未有的重视。这是因为学前教育应以儿童为本位,尊重儿童的人格和权利,遵循儿童的身心发展规律和学习特点,而游戏不仅是儿童的兴趣和需要,是儿童应当享有的权利,更是儿童的主要学习和生活方式,所以,“幼儿园应以游戏为基本活动,保教并重,促进每个幼儿富有个性的发展”。^[31]在《纲要》(2001)精神的指引下,课程与游戏的关系,游戏对课程的意义、作用和价值等问题成为探究的新热点。

江苏“幼儿园课程游戏化建设”项目和以“安吉游戏”为代表的游戏课程,二者的理念与实践反映了幼儿教育领域对“幼儿园课程应具有游戏性”这一观念的新理解。

“课程游戏化”不是一种新课程模式,而是一种新理念和实践,它源于对我国学前教育政策的领悟和幼儿园课程实践问题的反思,如过于依赖教师的讲解、过于强调集体教学、过于在意教师用书、过于在意一致化行动等。^[32]课程游戏化,并非将所有的活动都变成游戏,亦非在现有课程体系中增加游戏内容或时间,^[33]而是在课程中渗透自由、自主、愉悦、创造的游戏理念和精神,让课程更加贴合幼儿成长与发展的规律,贴近幼儿的生活和实际需要,成为有趣的、有效的、生动活泼的、儿童主动活动的过程。^[34]

安吉游戏从尊重儿童出发,认为儿童是有着无限潜能的主动学习者,自由自在地游戏是儿童主要的学习途径与方式,儿童在游戏和生活中获得对生命与世界的身心体验。安吉幼儿园将“以游戏为基本活动”的理念贯彻在课程改革的历程中,在一日生活的各环节渗透游戏精神,让儿童在自由自主的游戏与生活中,获得关于世界的整体经验和人格个性的完整发展。^[35]经过二十多年的反思与实践,安吉游戏课程成为一种公认的新课程模式。

安吉游戏是处于基层、作为“草根”的安吉幼教人对中国学前课程的一次创造和推进,表明中国文化自身亦可以成长为具有中国气派的优秀学前课程模式。它将儿童视为学前教育的核心资源,把儿童放在学前教育的“中心位置”,充分地保障乃至大大地激发了儿童在游戏中的丰富的、创造性的自我表达。安吉游戏不仅受到国内同行的关注与借鉴,还受到一些国际同行的肯定与赞扬。

瑞吉欧方案教学、安吉游戏以及幼教界人士的本土性探索,均聚焦于“对儿童的发现”,聚焦于提升儿童在学前教育中的位置。因此可以说,进入21世纪以来,中国学前课程的理念和实践已经进入繁荣局面。在一定意义上,中国学前教育所取得的这些成就对于基础教育改革亦具有重要的启示意义。

二、“幼儿园课程”概念变迁的历史规律

(一)“幼儿园课程”概念既是时代精神的写照,又丰富着时代精神

历史沉淀于特定的概念,一个核心概念的建构,往往是一套理论体系的逻辑起点。“一个时代寻找和提炼概念的过程,也是在提炼认识和思想。”^[36]幼儿园课程就是这样的核心概念,它是学前教育理论与实践的核心概念。

幼儿园课程概念的变迁,反映了在一定的社会文化语境中,以课程的概念为中心,学前教育思想变迁的过程。而学前教育思想变迁的过程是时代精神的写照,亦丰富着时代精神。

清末民初,在救亡图存的背景下,幼儿园课程从政策文件到课程内容,都是在照搬照抄的日本幼儿教育的基础上,加入“忠君爱国、忠孝节义”等维护封建伦理纲常的内容,在课程实施方面,采用传统的灌输式教学,充分反映清政府“中学为体、西学为用”的方针,试图通过学习西方先进的教育制度,培养既能维护封建统治又能为“救亡图存”做出贡献的人才。

五四新文化运动时期,陈鹤琴、张雪门从中国半殖民地半封建社会的现实出发,认为每一个人都担负着“反对帝国主义干涉,争取民族独立,肃清封建残余,建树科学民主”^[37]的历史使命与任务,而“今日这样小的儿童,就是将来民族的一分子。我中华未来的主人翁生命上第一步的建设,全在我们的掌握中”。^[38]在陈鹤琴、张雪门等人的课程思想和实践中,促进儿童发展与满足社会的需要,幼儿园课程科学化与中国化是其关注的重点。幼儿园课程从尊重儿童出发,以儿童的生活为基础,以大自然、社会为“活教材”,围绕某个主题设计一系列相关的活动,这些活动具有整体性、综合性,通过各种活动,丰富儿童的生活经验,培养他们的民族精神,做“现代中国人”。

新中国成立后的分科课程既是全面学习苏联的结果,也与我国以传递知识为核心目的的传统教育观相契合——教育的目的是培养共产主义事业接班人,分门别类地教各门学科的知识被认为是实现教育目的最有效的手段。

20世纪80年代中期以来,在改革开放、思想解放的社会文化背景中,在学习借鉴西方先进教育思想、幼儿园课程理论与实践的基础上,伴随着儿童观、教育观的变迁,儿童在教育中地位的承认和以儿童为本位的教育基本价值取向的确立,“幼儿园课程”概念发生了根本性的变化,即课程关注的焦点从知识转移到儿童身上,这充分反映了解放思想、“以人为本”的时代精神。

(二)“幼儿园课程”概念是理论与实践相互促进、相互建构的过程

历史的过程不是单纯的事件的过程而是行动的过程,^[39]概念既是历史变迁的反映,也是历史变迁的工具。^[40]幼儿园课程概念的变迁是幼儿园课程理论与实践相互促进、相互建构的过程。幼儿园课程的概念,根据其来源,可以分为官方(即学前教育政策中课程概念的表达)、学术界、实践者的课程概念。幼儿园的实践反映了最广泛层面上,对课程概念的认识、理解和接受程度。官方的、学术的课程概念最终要在实践层面被认识、理解和接受,才能被践行。

1904年,《奏定蒙养院章程及家庭教育法章程》把幼儿园课程理解为“科目”“课目”“条目”,认为“蒙养院保育之法,在就儿童最易通晓之事情、最所喜好之事物,渐次启发、涵养之;与初等小学之授以学科者,迥然有别”。幼儿园课程是“科目”“课目”“条目”,而非“学科”。前者是对教育内容的粗略分类,后者则是相对独立的知识体系。幼儿园课程包含游戏、手技等幼儿教育阶段特有的内容,在与其他教育内容相区别时,它们不能按学科来划分,而笼统地被称为“科目”“课目”“条目”。如此表述,在一定程度上彰显出幼儿园课程较之其他教育阶段课程的独特性。张宗麟在《幼稚园的演变史》(1935)中摘录了《奏定蒙养院章程及家庭教育法章程》的相关内容,认为其“还有几分合理”,但“法令规定如是,在事实上还谈不到如是”。^[41]在实践中,幼儿园课程小学化的倾向严重。究其原因,学前教育政策文件是对日本1900年出版的《幼稚园保育及设备规程》的复制与模仿,其体现出的“有几分合理”的观念并未被实践者理解和接受。

“以游戏为基本活动”观念的落实也经历了较为漫长的过程。早在1989年,《幼儿园工作规程(试行)》规定,幼儿园要“以游戏为基本活动”,^[42]把游戏规定为幼儿园的基本活动,顺应了儿童的特点和需要,尊重了儿童在教育中的主体地位,体现了“以儿童为本位”的观念。此时,学术界认识与学前教育政策具有一致性。然而,在实践中,尽管有部分幼儿园,进行了课程改革的探索,但是在全国范围内,幼儿园课程小学化倾向一直存在,“以游戏为基本活动”亦未得到很好地落实。直到近几年,浙江

安吉经过十多年的探索反思,形成了成熟的“安吉游戏课程”模式,真正将1989年提出的幼儿园课程“应以游戏为基本活动”的理念落实到实践中。这表明,一个时代的官方的、学术界的、实践者的课程概念可能存在差异,而实践者的课程概念是一个时代能否落实官方的、学术界的课程概念的关键。

(三)“幼儿园课程”概念的建构有赖于其所处的社会文化背景

回溯“幼儿园课程”概念的历史,我们可以发现:清末民初的“幼儿园课程”与传统观念一致,即课程就是分门别类的学习内容及单向传递学习内容的进程;五四新文化运动时期的“幼儿园课程”概念,反映了陈鹤琴、张雪门等有识之士在寻求教育理论与实践现代化、科学化、本土化过程中,取得的巨大成就;中华人民共和国成立以后的分科课程追求统一、高效地传递知识,是全面学习苏联的结果;改革开放以来,“幼儿园课程”概念的核心价值取向是以儿童为本位,“幼儿园课程”概念愈加丰富、多元。“幼儿园课程”概念是在一定的社会文化背景中变迁的,社会文化背景对幼儿园课程概念的深化、发展起着或促进或限制的作用。

在高控制、高限制、高计划的社会、文化背景中,“幼儿园课程”的概念相对单一,官方的、学术界的、实践者的课程概念亦相对一致。如在分科课程模式下,幼儿园课程被理解为“教学计划、学科、作业”。在实践中,课程就是在一定的时间教给幼儿分门别类的学科知识。

改革开放以来,中国社会发生了翻天覆地的变化。十一届三中全会确定的“解放思想、实事求是”的思想路线,为学术研究提供了宽松的社会环境。而在开放的、宽松的、解放的、民主的社会背景中,“幼儿园课程”概念有了多元的表达。无论是政策文件本文中的描绘,还是学术界的理论探讨,幼儿园课程被理解为是“以儿童为本位的”、促进儿童发展的、符合儿童生活和兴趣的、适宜的、整体的、综合的、生活化、游戏的、灵活的、有弹性的、生成的……在实践中,涌现出多种课程模式,如游戏课程、生活课程、田野课程等。幼儿园课程概念越来越丰富,对幼儿园课程的理解也越来越深入。由此可见,“幼儿园课程”概念的建构有赖于其所处的社会文化背景。

三、“幼儿园课程”概念变迁的历史启示

(一)“以人民为中心”的时代精神呼唤“以儿童为本位”的幼儿园课程

“幼儿园课程”概念及其在实践中的体现,是由教育理论与实践的总体发展状况决定的,更由其所处的时代背景和时代精神决定的。党的十九大报告提出“以人民为中心”的重要命题,指出要“办好学前教育……努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”。^[43]二十大报告进一步强调了“以人民为中心”的思想,提出“必须坚持人民至上”,“要站稳人民立场”,把“以人民为中心”作为“前进道路上,必须牢牢把握的重大原则”。^[44]“以人民为中心”的时代精神,要求学前教育“以儿童为中心”;“公平而有质量的学前教育”呼唤“以儿童为本位”学前课程——课程是教育的载体,“幼儿园课程”概念的落实决定教育的成效。要提高教育质量,促进教育公平,就必须以儿童为本位,促进每一位儿童的成长与发展。

在“以儿童为本位”的基本价值取向的引领下,幼儿园课程必将向更“儿童”的方向发展:在当前,幼儿园课程关注的核心是儿童,幼儿园课程最终是为了儿童的、属于儿童、从儿童出发的。幼儿园课程要以儿童为基础,首先必须尊重和理解儿童,包括儿童的兴趣与需要、儿童的精神与文化、儿童的生活与世界等。而儿童是复杂的、丰富的、鲜活的、流变的,因而较之传递知识,“以儿童为本位”的幼儿园课程具有复杂性、丰富性、灵活性和不确定性。

(二)重视实践工作者“以儿童为本位”的课程概念的建构

当前,官方的、学术界的“幼儿园课程”概念充分彰显了“以儿童为本位”的基本立场,但是在幼儿园实践中,存在种种与“以儿童为本位”的课程概念相背离的现象,如幼儿园课程小学化、超前教育、课程超载等,产生问题的重要原因是实践者持有的“幼儿园课程”概念存在偏差——幼儿园课程以传

递知识为本位,课程是成人为儿童精心选择和设计的、按照学科逻辑划分的粗浅知识的集合。

观念指导行为,错误的“幼儿园课程”概念,必然导向幼儿园课程错误的实践。这表明:一方面,官方的、学术界的课程概念表达了教育管理者和学术界对幼儿园课程的应然状态的认识,它们会引领和影响实践工作者的课程概念;另一方面,实践工作者的课程概念直接影响幼儿园课程的落实,官方的、学术界的课程概念,首先必须转化为实践工作者的课程概念,而后采取行之有效的手段和方法以确保概念的落实。官方的、学术界的、实践者的课程概念相互影响、相互促进的过程,即幼儿园课程理论与实践相互建构的过程。这意味着要解决幼儿园课程的实践问题,落实官方的、学术界的“以儿童为本位”的课程理念,就必须重视实践者的“幼儿园课程”概念的建构。

(三)“幼儿园课程”概念的发展与深化需要社会文化的支撑

历史不是过去,而是过去和现在之间有意义的相互关系,具有开放的未来前景。^[45]“幼儿园课程”概念的历史告诉我们,“幼儿园课程”概念的进一步发展与深化需要更开放、更民主的社会环境的支持。

改革开放以来,在政治、社会、文化、经济大繁荣的背景中,我国学前教育理论和实践出现了百花齐放的新局面,幼儿园课程改革取得了巨大成就:在课程模式上,从全国统一实施分科课程到形成百花齐放的课程模式;在课程目标上,从以社会为本位到以儿童为本位;在课程内容选择上,从以知识为中心到以儿童的经验为中心;在课程组织实施上,从单一的集中授课到以游戏为基本活动,创造性地采用多种手段促进儿童发展……^[46]改革开放以来,国民经济的迅速发展、社会主义民主的推进、思想文化的解放与繁荣是幼儿园课程发展的土壤,亦是幼儿园课程的发展进步,离不开社会环境的支持。

站在继往开来、机遇与挑战并存的新时代的起点上,学前教育质量的提高有赖于高质量的幼儿园课程,而幼儿园课程的进一步发展,有赖于社会提供更加完备的外部环境。

参考文献:

- [1]方维规.关于概念史研究的几种思考[J].史学理论研究,2020(02):151-156.
- [2][3][36]方维规.什么是概念史[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2020:182,182,18.
- [4]璩鑫圭,唐良炎.中国近代教育史资料汇编:学制演变[M].上海:上海教育出版社,1991:393.
- [5][9]中国学前教育史编写组.中国学前教育史资料选[M].北京:人民教育出版社,1989:103.
- [6][10]李桂林,戚名琇,钱曼倩.中国近代教育史资料汇编:普通教育[M].上海:上海教育出版社,1995:13,11.
- [7][8]喻本伐,郑刚.中国学前教育史料集成:第一卷[M].北京:人民教育出版社,2022:12-13,508.
- [11]何晓夏、史静寰.教会学校与中国教育近代化[M].南宁:广西教育出版社,1996:90.
- [12][13][14][15]陈鹤琴.陈鹤琴全集:第二卷[M].南京:江苏教育出版社,2008:27,27,78,165.
- [16][17][18][19][20][21][38]戴自俺.张雪门幼儿教育文集[M].北京:北京少年儿童出版社,1994:24,178,339,126,343,474,1218-1219.
- [22]王义高.苏俄教育[M].长春:吉林教育出版社,2000:277.
- [23]田正平,刘徽.课程理论研究六十年——基于概念史的研究[J].社会科学战,2009(11):9-15.
- [24][25][28][42]中国学前教育研究会.中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编[M].北京:北京师范大学出版社,1999:565,107,60-63,291.
- [26][27]中华人民共和国教育部.幼儿园教育纲要(试行草案)(1981年10月)[C]//中国学前教育研究会.中华人民共和国幼儿教育重要文献汇编.北京:北京师范大学出版社,1999:195,195.
- [29]蒋雅俊.改革开放40年学前教育政策中的儿童观变迁[J].学前教育研究,2019(03):12-20.

- [30][31]幼儿园教育指导纲要(试行)(2001)[EB/OL].(2001-07-02)[2023-05-10].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html.
- [32]虞永平,张帅.从模仿借鉴到规范创新——新中国成立70年来幼儿园课程的发展[J].南京师大学报(社会科学版),2019(06):34-48.
- [33]邱学青,高妙.传承与超越:从教学游戏化到课程游戏化[J].学前教育研究,2021(04):3-10.
- [34]虞永平.课程游戏化的意义和实施路径[J].早期教育(教师版),2015(03):4-7.
- [35]程学琴.放手游戏 发现儿童[M].上海:华东师范大学出版社,2017:19,27.
- [37]陈鹤琴.陈鹤琴全集:第五卷[M].南京:江苏教育出版社,2008:60.
- [39]柯林伍德.历史的观念[M].何兆武,张文杰,译.北京:商务印书馆,2007:303.
- [40]TIMO PANKAKOSKI. Conflict, context, concreteness: Koselleck and Schmitt on concepts[J]. Political Theory, 2010, 38(6): 749-779.
- [41]张宗麟.幼稚园的演变史[M].北京:海豚出版社,2012:27-28.
- [43]习近平.决胜全面建成小康社会,夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2017-10-28.
- [44]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].(2022-10-25)[2023-03-14].https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
- [45]JÖRN RÜSEN. The horizon of history moved by modernity[J]. History and Theory, 2021, 60(4): 74-81.
- [46]蒋雅俊.新中国成立70年幼儿园课程的历史变迁[J].课程·教材·教法,2019(16):48-55.

A Study on Conceptual History of “Kindergarten Curriculum” in China

JIANG Yajun

(Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062 China)

Abstract: Since Late Qing Dynasty, the understanding of the concept of “kindergarten curriculum” among the official and the academic as well as the practical areas has undergone the following changes: the goal of the curriculum has changed from acquiring knowledge to promoting the healthy growth of children; the content of the curriculum has changed from mutual isolation and discipline to integration, wholeness and life-orientedness; curriculum implementation ranges from indoctrination to play-based activities as well as creatively employing a variety of approaches; the curriculum is developed from high pre-completion, high planning to kindergarten-based, personalized, and with generation and flexibility. The change of kindergarten curriculum concept is a process of mutual promotion and construction between kindergarten curriculum theory and practice. Official, academic curriculum concepts must ultimately be recognized and understood at the practical level before they can be put into practice. Looking forward to the future, under the guidance of the basic value orientation of “child-centeredness”, the kindergarten curriculum will surely develop in a more “child” direction.

Key words: kindergarten curriculum, early childhood curriculum, the concept of curriculum, conceptual history

(责任编辑:刘向辉)