



黄绿相间的银杏叶

朱家雄学前教育文选（二）

朱家雄◎著

一片金黄色的银杏叶，
洋洋洒洒撒落一地，那种自
然，那种随意，那种洒脱，
那种下自成蹊，这就是极致
的美。我从这种极致美的享
受中感悟到事物的两分与合
一、性味的甘苦涩平，让我
在学术上也常以这种方式去
审视问题。

上海教育出版社



黄绿相间的银杏叶

朱家雄学前教育文选（二）



图书在版编目(CIP)数据

黄绿相间的银杏叶. 朱家雄学前教育文选(一)/朱家雄著.

—上海: 上海教育出版社, 2012.10

ISBN 978-7-5444-4213-8

I. ①黄… II. ①朱… III. ①学前教育-文选

IV. ①G61-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第232525号

责任编辑 王爱军

时 莉

封面设计 陆 弦

黄绿相间的银杏叶

——朱家雄学前教育文选(一)

朱家雄 著

出版发行 上海世纪出版股份有限公司
上 海 教 育 出 版 社
易文网 www.ewen.cc

地 址 上海永福路123号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 苏州望电印刷有限公司

开 本 700×1000 1/16 印张 25 插页 4

版 次 2012年10月第1版

印 次 2012年10月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-4213-8/G·3301

定 价 58.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

代 序

我曾在美国爱默斯特小镇度过两个秋天，印象最深的莫过于那里的树叶，据说那在世界上也是有点名声的。入秋后，几近所有叶子都换上了秋装，颜色变成多种色彩了，有墨绿色，有黄褐色，有深红色，还有……像是五彩缤纷的大花园。但是，在那里找不到一种树，那是我喜爱的银杏树，据说它是我国特有的。在秋天，它的叶子特别漂亮，是金灿灿的柠檬黄，在阳光的映照下，通身透亮，而不像有些树叶那般的枯黄。秋风扫来，银杏树上的叶片翩然飘下，令人眼花缭乱，浮想联翩。

画家达·芬奇以为，黄和红在亮光中最美，金黄色在反射光中最美。银杏的秋叶，也许就是达·芬奇所谓的这种美。秋天的银杏树叶是秋天奉献给人的一道视觉大餐。

萧瑟秋风常给人凄凉的感觉，但是，有了银杏树叶，却让人突然感觉到秋天的美，美就美在“成熟”，美在“收获”，美在“无可比拟”，即它的极致。

一片金黄色的银杏树叶，洋洋洒洒地撒落一地，那种自然，那种随意，那种洒脱，那种下自成蹊，这就是极致的美。

我从金秋的银杏叶中不仅感受到秋色给我带来的享受，也从极致美的享受中感悟了银杏叶隐喻的一些哲理，诸如事物的两分与合一、性味的甘苦涩平，让我在学术上也常以这种方式去审视问题。

由此，在上海教育出版社的支持和帮助下，我将近三十年来在国内外发表的近 204 篇文章中选了 132 篇，并编辑成册，以此反映我对自己从事的专业——学前教育的立场、观点和看法。这些文章涉及理论，更关注实践；这些文章反映历史，也展望未来；这些文章既在存同，还求立异。

金秋时节，色彩斑斓，百色争艳。我愿以一片微不足道的银杏叶散发出一缕色彩，为美好的金秋添上异彩。

朱家雄

2012 年 9 月



黄绿相间的银杏叶

正号：银杏叶。

雅称：文杏叶(斯斯文文)。

外形(一张叶片)：扇形,对称,边缘分裂为二,叶柄处又合并为一。

外形(多张叶片)：远观,卓尔不群;近看,雍容尊贵。

颜色：碧绿(夏)、金黄(秋),盛夏与金秋融合的美。*

质感：脉纹丝缕分明,有柔韧的骨质。

叶萌时：清新、淡定,积德厚重。

叶落时：随意、洒脱,碎金满径。

本源：渺小,微不足道。

品性：侏罗纪(2亿5000万年前)古韵,不媚俗,不唯上,不畏强。

追求：真、善、美,简约中见繁复,平和中酝真情,内敛中藏恒义。

功效：性味甘、苦、涩、平,归心肺经。

口头禅：算了。

象征：调和。

寓意：一和二、春和秋、阴和阳、生和死、得和失,万事万物对立统一的和谐。

诗咏：三秋谁对风霜笑？一树金黄展叶华。春日未曾生娇艳，老来却能胜繁花！

* 细看一片片银杏叶,除了绿的、黄的、红的外,还有黄绿相间、红黄相间,红绿相间的。绿色中,有墨绿的、碧绿的、浅绿的、翠绿的;黄色中,有褐黄的、中黄的、淡黄的,亮的像火焰,暗的如土色;红色中,有深红的、浅红的、橘红的、粉红的……更多的则是在一片叶子中呈现出五彩缤纷的颜色来。可以说,几乎每片叶子都有自己特定的颜色。除了颜色,还有那花纹、那脉络、那形状,无一不是风情万种、千姿百态。(源自:blog.sina.com.cn/u/1993950872)

第一部分：学前教育的两个基本问题

导读	> 3
第一章 文化背景中的学前教育	> 6
从幼儿自主游戏的比重看文化的差异	
——中美两所幼教机构一日生活安排的调查和对比	> 6
一个中、日、美三种不同文化中的学前教育的比较研究	> 10
社会文化是幼儿园课程改革的重要依据	> 13
在动态中共同建构	
——未来社会对学前教育的挑战	> 17
对面向未来的早期儿童教育的思考	> 19
变化的社会文化，变化的幼儿教育	> 24
文化与幼儿园课程改革	
——华东师范大学朱家雄教授访谈录	> 29
西方学前教育思潮在我国的实践和反思	> 36
创造性教育与中国文化	> 47
PISA 测试掀起的波澜	> 51
鱼是最后一个知道自己是生活在水里的	
——幼儿园教育的文化思考	> 61
第二章 保中有教、教中有保	> 67
保育与教育并重	
——学习《幼儿园工作规程(试行)》	> 67
不同社会密度的活动室对幼儿行为的影响	> 72
室内不同空间分隔和设备安排对幼儿行为的影响	> 77

第二部分：学前教育政策

导读	> 85
第一章 学前教育政策的国际、国内动向	> 89
从教育人类学视角看学前教育的政策走向和政策制定	> 89
促进社会公平与和谐的早期教育政策	
——国际经合组织调查报告的启示	> 94
“强势开端Ⅲ”	
——从国际经合组织最新的早期教育政策研究报告看早期教育政策	> 99
有限的资源，急于需要解决的问题	
——我国学前教育发展面临的主要问题和政策导向(一)	> 104
我国学前教育应该如何？ 需要如何？ 可以如何？	
——我国学前教育发展面临的主要问题和政策导向(二)	> 109
向弱势群体倾斜是当今我国制定学前教育政策的不二选择	
——我国学前教育发展面临的主要问题和政策导向(三)	> 114
国家的社会性质是制定学前教育政策的一个重要依据	
——我国学前教育发展面临的主要问题和政策导向(四)	> 118
由“入园难、入园贵”问题引发的学前教育政策思考	
——我国学前教育发展面临的主要问题和政策导向(五)	> 123
第二章 质量优先还是公平优先	> 128
由幼儿园血案所想到的	> 128
如何提供优质的学前教育	> 137
教育公平	
——学前教育中不容回避的问题	> 142
质量优先，还是公平优先	> 147
普及学前教育的关键问题	> 153
学前教育保育质量评估不能一刀切	> 158
第三章 学前民办教育	> 163
以公平的竞争机制支持民办学前教育事业	> 163

我国民办幼儿教育的发展与展望	> 169
对公办民办并举的办园体制的思考	> 177
第四章 0~3岁早期教育	> 182
关注0~3岁儿童的早期教育	> 182
第五章 社区为基础的学前儿童整合性服务	> 188
建立以社区为基础的整合性早期教育网络	> 188
英国“确保开瑞”项目对以社区为基础的学前教育的启示	> 192

第三部分：学前教育的有关理论基础

导读	> 199
用人类发展生态学评析我国幼儿园课程改革	> 201
从皮亚杰到维果茨基	
——论两位心理学家对学前教育的影响	> 224
从“光谱方案”看学前教育发展的新动向	> 230
维果茨基理论在早期教育中的运用	> 237
建构主义视野中的学前教育	
——朱家雄教授与德弗里斯教授的对话	> 240
从生态学看学前教育	> 245
从对科学主义的崇拜到主张学前教育走向生态	
——我的学前教育思想的演变	> 251
建构主义理论用在学前教育中的功与过	> 265
对发展适宜性教育的反思	> 274
对一个故事的诠释和演绎说起	> 282

第四部分：国外学前教育

导读	> 289
瑞吉欧的方案教学的由来、涵义及其教育信念	> 291
瑞吉欧学前教育实践对幼儿使用美术语言的影响	> 295
瑞吉欧教育实践中的托幼机构教师	> 299

瑞吉欧教育经验备受关注的缘由	> 301
瑞吉欧教育经验能给我国幼教改革带来什么启示	> 307
瑞吉欧精神的生动体现：访美国洛杉矶长青学校	> 312
瑞吉欧精神是世界的，也是中国的	> 317
集体学习，共同建构	
——瑞吉欧教育理念的新发展	> 321
从知识的个体建构到知识的社会建构	
——瑞吉欧教育实践中的知识建构观	> 326
瑞吉欧教育创造的新文化	> 330
从百老奥克斯学校看海伊斯科普课程	> 334
银行（Bank）街学院早期教育方案目睹记	> 339
在凯茨指导的方案教学教室里	> 344
我与福门	
——我的外国同行、朋友们（一）	> 348
我与斯波代克	
——我的外国同行、朋友们（二）	> 352
我与庄严舜哉	
——我的外国同行、朋友们（三）	> 356
我与费纳克斯	
——我的外国同行、朋友们（四）	> 359
我与小林登	
——我的外国同行、朋友们（五）	> 362
我与托宾	
——我的外国同行、朋友们（六）	> 365
附录：	> 369
附录一：出版的书籍	> 369
附录二：发表的文章	> 373
附录三：参加的国际学术会议（境外部分）	> 388
附录四：获奖情况	> 394

黄绿相间的

银杏叶

——朱家雄学前教育文选（一）

第一部分

学前教育的两个基本问题

导读：

背景/问题/应对：

学前教育究竟要解决什么？这是学前教育的一个基本问题。

笔者一直认定，学前教育既要顺应儿童自然发展，又要将儿童发展纳入社会所需要的轨道，两者缺一不可。主要的解决途径是前者通过儿童游戏，后者通过教师的教学。

20世纪80年代，全美幼儿教育学会（NAEYC）提出“教育要适合儿童发展”（DAP）的声明后，招来了学术界对“教育的文化适宜性”问题的讨论。我国30年前发起的学前教育改革在理念上具有明显的“教育要适合儿童发展”的倾向，针对的是当时学前教育存在的弊端是有积极意义的，但是也引来了“文化适宜性”的问题，特别是在中国文化和现状的背景下，这个问题会特别敏感和尖锐。

20世纪80年代中后期，在美国的留学经历使笔者深受“教育要适合儿童发展”理念的影响，并在回国后尝试过这种理念的运用。90年代初，笔者开始受到西方一些曾反对DAP，或曾支持后来又反思DAP“文化适宜性”等问题的著名学者们的影响，特别是逐渐受到批判主义学者从人类学、生态学、文化学和社会学等角度对DAP的批评的影响；同时，笔者也从推行DAP理念在我国学前教育中运用的不成功经验中，认识到DAP的局限性以及文化对学前教育的重要性。

近二十年来，在我国“教育要适合儿童发展”的“主流”声音中，笔者曾在不同时段、从多个角度提出了“教育的文化适宜性”问题，这样的做法有可能会被认为“不合时宜”。但是，这一问题涉及到教育本质和价值，涉及到中华文化的传承和光大，因此无论在理论上还是在实践中都是不可含糊的。

保育和教育并重，这是学前教育的另一个基本问题。保育和教育相整合，是国际学前教育发展的趋势，教育、心理、社会、医务等工作通力合作，通过横

向连接集体教养机构、家庭和社区,对0~6岁儿童实施一体化的保育和教育。我国的学前教育也正在朝着这个方向发展。

笔者的基本观点:

1. 文化是人类社会中各种环境的集合,也是家庭、学前教育机构、社区等运作的基础。世界上是不存在脱离各种环境的人的发展和教育,因此,在“普遍意义”上和“去背景”地研究人的发展和包括学前教育在内的教育是会受到质疑的。

早在1991年,笔者在《中、日、美三种文化中的学前教育》(《幼儿教育》1991年第2期)一文中就提出,“文化与学前教育之间存在着非常密切的关系”。

以后,笔者在多篇文章中一再强调文化与学前教育之间的关系,指出“社会文化不仅决定了幼儿个体的发展方向,也决定了幼儿教育机构的发展方向,幼儿教育应该明确地反映社会文化的价值观……”,“脱离社会文化的变化去谈论幼儿教育是没有意义的”(《变化的社会文化,变化的幼儿教育》,《幼儿教育》2004年第1期);“幼儿园课程改革必须适应社会文化变革的需要,这不是可有可无,而是势在必行”(《文化与幼儿园课程改革——华东师范大学朱家雄教授访谈录》,《教育导刊》2007年第2期);在我国普遍存在“教育理论与实践相脱节,只是幼儿园课程变革呈现的表面问题,其根本性的问题关乎课程的文化、社会和政治适宜性,以及价值取向”(《西方学前教育思潮在中国大陆的实践和反思》,《基础教育学报》(香港中文大学)2008年第1期)等。

2. 在全球化和多元化的背景下,文化保护和传承的问题引起了人们极大关注,对多元文化的强调甚为必要。若以所谓的“科学性”取代文化多样性、差异性和地域性,则有可能陷入一种“文化殖民”或“文化自殖民”的漩涡之中。

笔者在《西方学前教育思潮在中国大陆的实践和反思》(《基础教育学报》(香港中文大学)2008年第1期)中明确指出,“而今,多元文化背景下的学前教育问题已经成为了国际学术界关注的热门话题,这是人们对以‘科学主义’为基础的、普适性的、价值无涉的幼儿园课程进行反思的结果。”

笔者在《创造性教育与中国文化》(《幼儿教育》2009年第12期)一文中则

进一步指出,“东、西方文化在价值观上是绝然不同的,由此在教育理念和教育实践等方面会表现出不同的价值取向。例如,东方文化强调的是集体,西方文化强调的是个体;东方文化强调的是人与人之间的关系,西方文化强调的是个体的自由和需要。东方文化是建立在‘等级制度’的基础上的,舍此就没有社会和谐与家庭和谐;而西方文化则是建立在‘个体平等’的基础之上的,舍此就没有对个体价值和发展的认同”,“在文化方面,并没有孰优孰劣之区分。文化是讲究适合性的,每种文化都有其长处和短处,文化影响着社会和人发展的方方面面”。

3. 世界上不存在一种最好的幼儿园教育理念和方案能适合不同文化背景中的所有儿童,不同的教育理念和方案能分别适合不同文化背景中的不同儿童。在多元文化的世界中,各种文化相互影响,相互依存,相互制约。生活在某种文化中的人群,尽管会受到异种文化的影响,甚至是很大的影响,但是,与他们生活息息相关的一切,都与其所在的文化最为紧密地联系在一起。从这个意义上讲,各种不同文化背景下的幼儿教育应该是与其所处的文化及其基本价值相匹配的。

因此,每个幼儿教育机构,每个幼儿园教师都有其自身的文化背景、成长的历史、知识、信仰、价值观和兴趣等,都需要从自身的具体情况思考幼儿教育的问题,学会自如地面对种族、文化、性别、能力以及其他方面的多样性,多元地思考、发展、实施和评估幼儿教育的问题,而不可脱离文化背景,简单地运用所谓的“科学的”或“客观的”标准去运行。在笔者出版的专著、教材和文章中,很多地方都涉及到这些观点。例如,在《文化与幼儿园课程改革——华东师范大学朱家雄教授访谈录》(《教育导刊》2007年第2期),在《鱼是最后一个知道自己是生活在水里的——幼儿教育文化思考》(《幼儿教育》2011年第7、8期)等处都能找到这样的论述。

4. 保育和教育并重,要改变重教轻保的状况。

笔者早年曾写过一些有关幼儿保育方面的书籍和文章,既有基于科学研究方面的,诸如碘元素对儿童发育成长问题、空间和社会密度与儿童行为的关系问题等,也有一般论述保教结合重要性的。

从幼儿自主游戏的比重看文化的差异

——中美两所幼教机构一日生活安排的调查和对比

对幼儿园一日生活安排的调查,不仅仅是调查幼儿园的各项活动在时间和空间上的安排,更重要的是要调查幼儿在集体教养机构里是如何生活的,是通过怎样的方式和以什么样的组织形式进行学习的,教师与幼儿之间的关系如何等等。从这些因素入手,我们对上海华东师范大学附属幼儿园(以下简称“附幼”)一日生活的安排进行了调查,并与美国的一所普通保育学校的有关调查资料进行了对照。

一、调查对象和方法

“附幼”是上海市区的一所普通幼儿园。对照的是本文执笔者在1987年以同样的方法在美国马萨诸塞州艾默斯特镇的格拉斯路兹保育学校(以下简称“格校”)的调查结果。该校是当地一所普通的保育学校,在一定程度上能反映美国早期教育的传统。该校每班儿童和教师的人数以及场地设施等都与附幼相差不大,具有一定的可比性。

调查采用美国马省大学早期教育专家大卫·戴(David Day)编制的“儿童——环境交互作用的行为量表”。该量表可被用来记录幼儿园儿童在自然状态下一日生活中的活动和行动,其资料主要被用于评价幼教机构各项活动的安排,为改善幼儿的生活、学习环境以及师生关系等提供依据。

在所调查的2个幼教机构中,各选择4个班,每班随机抽选10名幼儿,对照量表中的各项内容进行观察和记录。观察的时间主要在上午,并除去室外活动的内容,调查的总时间分别为两星期。随机观察和记录40名儿童的活动情况,所获取的资料很好地反映出该幼儿教育机构一日生活安排的实际情况。

二、调查结果

1. 教师选择的活动与儿童选择的活动在一日生活安排中的比例。附幼在安排一日生活中,教师选择的活动占 84.7%,而格校则仅占 17.1%;与此相反,由幼儿根据自己的兴趣和爱好进行的活动,附幼占 15.3%,格校占 82.9%。

2. 各类活动在一日生活中的比例。两个幼教机构在阅读、音乐、美术、计算、收拾整理、吃点心等活动中所花的时间都比较接近,但是附幼儿童的游戏时间(占 9.8%)大大少于格校(占 43.4%),而教师指导的集体活动时间多于格校(分别占 31.0% 和 12.5%)。

3. 活动的组织形式。附幼以全班集体活动的形式为主(占 67.3%),小组或个别活动只占较小的比例,而格校则以个别活动,尤其是以少于 5 人的小组活动为主要的活动组织形式,全班集体活动只占较小的比例(占 12.2%)。

4. 儿童实际参与活动的情况。附幼的儿童实际参与活动的时间低于格校,分别占 73.0% 和 82.4%,而花费在等候和活动的转换上的时间却高于格校(分别占 5.2% 和 1.4%)。

5. 儿童合作性活动的情况。格校儿童在活动中与其他儿童或教师的相互合作的行为的比例高于附幼(分别占 31.1% 和 24.5%)。

6. 教师在儿童的活动中的作用。附幼在组织安排各项活动中,教师起直接的指导作用的百分比高达 66.80%,而格校教师对儿童的直接指导只占 16.3%,大部分时间让儿童独自活动,教师或不在儿童的身边,或仅作一般的观察,或平等地参与儿童的活动。

三、讨论

1. 根据对附幼的调查资料的分析,可以看出游戏在一日生活的主要活动中所占的比例只有 9.8%,而教师指导的集体活动却占 31.0%(不包括由教师指导的音乐、美术、计算、阅读等活动),而且,在每天活动中,儿童能根据自己的意愿选择活动的机会很少,只占 15.3%,大部分的活动都是由教师指定的。这表明,尽管许多教师和幼儿园行政管理人员都懂得游戏在幼儿发展中的重要作用,但由于受传统的教育思想和教学方法的束缚,游戏并没有成为幼儿的基本

活动形式,教师也没有充分尊重幼儿选择游戏的意愿。

《幼儿园工作规程(试行)》规定,幼儿园要“以游戏为基本活动,寓教育于各项活动中”,“应充分尊重幼儿选择游戏的意愿”。在幼儿教育改革中,我国的幼儿园教师不仅要从观念上更新儿童观,重视游戏的作用,而且要切实地在时间、空间和材料等方面因地制宜地为幼儿创设良好的游戏条件,尊重儿童根据自己的兴趣和爱好选择游戏的权利和要求,促使幼儿的能力和个性都得到充分的发展。

由于各国的文化背景和教育政策不同,幼儿教育实践可能存在很大的差距,不可盲目地照搬别国的经验。但是,从调查资料看,格校在一日生活的时间安排上切实地保证了以游戏为基本的活动形式,教师每天为儿童设计若干种游戏,并安排丰富的游戏材料,让儿童根据自己的意愿进行选择,就这一点而言,是值得我们借鉴的。

2. 长期以来,我国幼儿教育以“学习教育”为主,全班儿童都按教师的统一要求和指导做同一件事,很少顾及儿童的个体发展水平。从调查材料中可以看出,附幼 67.3% 的活动是全班活动。这种教育教学的方式和组织形式,使儿童花费在等待和转换活动上的时间就相对较多,实际参加活动的时间的比例下降。而且,由于活动的性质与要求的划一,其中不少儿童在进行与自己的发展水平不相一致的活动。而格校以班级集体为组织形式的活动只占 12.2%,大部分活动时间都以独自活动或小组活动的组织形式出现,教学活动的效率相对较高。当然,由于教师人数的限制,过多的独自活动或小组活动可能会使教师很难顾及众多的儿童。从调查中可以看出,格校在儿童活动时,教师不在场的比例很高,若儿童的活动设计得不理想,反而可能会降低教学活动的效率。

《幼儿园工作规程(试行)》规定,幼儿园“教育活动的內容应根据教育目的、幼儿的实际水平和兴趣,以循序渐进为原则,有计划地选择和组织”,要“灵活地运用集体活动与个别活动的形式,为幼儿提供充分活动的机会,注意活动的过程,促进每个幼儿在不同水平上的发展”,“尤应注意根据幼儿个体差异,研究有效的活动形式和方法,不要强求一律”。集体教学和个别教学各有长处和不足之处,在教育改革中,我们应充分估计到教师的业务水平以及现有的场地、