

走向“人本化”的幼儿园 教育制度规范



前 言

我们今天的幼儿园教育制度规范赖以建立的基础理论中，充满着对自然、规律、客体、工具、理性等的过分强调和恪守，于是造成了幼儿园教育制度规范的机械、划一、呆板与僵化，也造成了幼儿园教育实践活动中太多的清规戒律、条条框框，从而造成教师、幼儿的主体性未得到尊重，教师、幼儿的感性生命被扼杀，教师、幼儿的“声音”被忽略。幼儿园教育制度规范不是在激发生命创造的本质、不是在激发人的潜能、不是在促进人的个性发展和健康人格的养成，而是在把教师往“非人”、幼儿往“非幼儿”的方向引导：只要训练，不要理解；只要服从，不要自主；只要被动适应，不要主动超越。幼儿园教育制度规范以怀疑的目光和冷峻的面孔，打量一切，睥睨一切！现代社会中的幼儿园教育制度规范放逐了信仰，驱遣了道德，脱离了文化、背离了传统，成为了“冷酷”的理性规则、管制利器和牟利工具。在所谓幼儿园教育制度规范自治的“城堡”中，通行的是形式化的幼儿园教育制度规范；适用的是程式化的管理程序、技巧；盛行的是实证主义与功利主义的幼儿园制度规范学义理；言说的是“天书般”晦涩难懂的幼儿园教育制度规范“言”、幼儿园教育制度“语”。幼儿园教育制度规范的世俗化、理性化、非文化化和非道德化，使幼儿园教育制度规范逐渐脱离了人文关照、心性体贴、道德滋养，游离了教师、幼儿情感，疏离了幼儿园生活世界，偏离了幼儿园日常管理、教育伦理。这导致了幼儿园教育制度规范意义丧失，几乎成了规则专政的“铁笼”；造成了幼儿园教育制度规范根基的丧失，几乎成为漂浮在规则程序中的游丝。

面对“物化”“非人化”的幼儿园教育制度规范，面对“物化”“非人化”幼儿园教育制度规范对幼儿教育生活、教师生活的撕裂，作为幼儿教育工作者，我们有“话”要说，有“事”要做。

“物化”“非人化”的幼儿园教育制度规范，充满着群体性、强制性、

简捷性、技术化、程式化、效率化、“目中无人”的特点。它“筑就”的幼儿园教育生活毫无生气与活力，扼杀了教师的积极性、主动性、创造性，扼杀了作为诗意存在、浪漫存在、梦幻存在的幼儿的快乐生活，扼杀了真实的幼儿园教育生活世界。其结果是“快乐之家”危机重重。

面对幼儿园教育生活的危机、幼儿园教育生活世界的“破碎”，其最好的救治之道、重建之策是加强幼儿园教育制度规范的建设，以“人本化”作为幼儿园教育制度规范建设的价值取向和追求。“人本化”的幼儿园教育制度规范体现出个性化、和谐化、内动性、情感性的特点。它“建构”的幼儿园教育生活充满着道德的温馨、文化的滋养、人性的“高贵”、心性的体贴和参与的情怀。

李江源

2014 年 4 月

目 录

第一章 幼儿园教育制度规范	(1)
一、幼儿园的历史发展	(1)
二、幼儿园教育制度规范	(5)
三、幼儿园教育制度规范的合规律性与合目的性	(10)
四、幼儿园教育制度规范的作用	(19)
第二章 “物化” 幼儿园教育制度规范	(28)
一、何为“物化”的幼儿园教育制度规范	(28)
二、“物化”幼儿园教育制度规范的产生	(34)
第三章 “物化” 幼儿园教育制度规范“筑就”的教育世界	(43)
一、“物化”幼儿园教育制度规范破坏了正常的教育生态	(43)
二、“物化”幼儿园教育制度规范“目中无人”	(51)
三、“物化”幼儿园教育制度规范“操控人”	(59)
四、“物化”幼儿园教育制度规范“奴役人”	(67)
五、“物化”幼儿园教育制度规范扭曲人际关系	(81)
第四章 “快乐之家”的危机	(84)
一、“成人化”的教育世界	(84)
二、“失谐”的幼儿园	(95)
第五章 重建“和谐乐园”	(105)
一、人文精神“关照”的幼儿园教育制度规范	(105)
二、为教师职业精彩提供激励的幼儿园教育制度规范	(114)
三、为幼儿生命绽放提供帮助的幼儿园教育制度规范	(119)
四、为家园共育提供支持的幼儿园教育制度规范	(149)

第六章 追寻真实的幼儿园制度化生活	(172)
一、幼儿园制度化生活的“儿童化”	(173)
二、幼儿园制度化生活的“多样化”	(189)
三、幼儿园制度化生活的“游戏化”	(208)
结语：建设“人本化”幼儿园制度规范	(227)
参考文献	(230)

第一章 幼儿园教育制度规范

幼儿园教育制度规范是幼儿园全体成员教育教学行为的准则，是幼儿园教育秩序的守护者。

一、幼儿园的历史发展

（一）幼儿园

幼儿园，意为幼儿教育的专门机构和组织。我国 1951 年颁布的《关于改革学制的决定》中就明确规定：“实施幼儿教育的组织为幼儿园。”《幼儿园工作规程》也明确指出：“幼儿园是为 3 周岁以上学龄前幼儿实施体育和教育的机构，是基础教育的有机组成部分，是学校教育制度的基础阶段。”因此，幼儿园是一种用于对幼儿集中进行保育和教育的学前教育机构，一般情况下，接纳 3 至 6 周岁幼儿。幼儿园的任务主要是解除家庭在培养幼儿时所受时间、空间、环境等方面因素的制约，对幼儿实施初步的德、智、体、美、劳全面发展的教育，让幼儿身体、智力和心情得以健康发展，为进入小学学习打好基础。从应用层面而言，幼儿园应该是小朋友的快乐天地，可以帮助幼儿健康快乐地度过幼儿时光。不仅学到知识，而且可以从小接触集体生活。幼儿园教育作为整个教育体系基础的基础，是对儿童进行预备教育（性格完整健康、行为习惯良好、初步的自然与社会常识）。其教育课程没有具体明显的区分，一般而言大概由健康、语言、表达、人际关系、环境等几个领域以及各种活动构成。各个领域相互融合，决定教学内容。幼儿园以游戏为主要活动，逐步进行有组织的作业，如语言、手工、音乐等，并注重养成良好的生活习惯。各国在对幼儿园的定义中，非常明确地把游戏作为幼儿教育与生活的最主要内容。例如，英国把幼儿园定义为“用实物教学、玩具、游戏及发展幼儿智力的学校”，德国把幼儿园定义为“尚未进学校的游戏学校”。

（二）幼儿园的诞生及原因

在幼儿园的诞生问题上，笔者发现，还存在一定的争议：一种说法认为世界上第一个幼儿园是空想社会主义者欧文在 1816 年开办的，那时的幼儿园叫“性格形成新学园”；另一种说法认为世界上第一所幼儿园是由享有“幼儿教育之父”的福禄培尔所建立。

欧文以慈善家的身份，努力改善工人劳动和生活的条件，并给工人及其子女以教育，在 1816 年，创办了“性格形成新学院”，形成了一个从学前幼儿教育、儿童初等教育到成人业余教育的体系。幼儿学校是“性格形成新学院”的准备学校，它包括招收 1~3 岁孩子的“第一准备学校”和招收 3~6 岁的“第二准备学校”。^① 因此，可以得出这样一个结论，欧文创立的“性格形成新学院”中的“幼儿学校”是专门的学前教育机构，但是却没有冠名为“幼儿园”。也就是说，这个时候还没有“幼儿园”一词，或者进一步而言，欧文没有为他所创立的学前教育机构命名为“幼儿园”。那么“幼儿园”一词又是如何得来的呢？

1837 年，福禄培尔在德国勃兰登堡大胆招收了一批 3 至 7 岁的幼儿儿童，创建了“儿童乐园”（Children's Garden）。在“儿童乐园”中，福禄培尔既不对孩子们进行单调的操练，更不体罚。而是经常带着孩子们到大自然中去，有时他们一起在花园或室内劳动。他注重培养孩子们的动手劳作技能和集体活动的能力。在多年的试验后，福禄培尔提出，这样的学园应该叫“幼儿园”。1840 年，儿童乐园被正式更名为“幼儿园”（Kinderganten）。“幼儿园”由此得来，这“名称”也就逐步传开了。

仔细分析，这两种说法的区别仅仅是“名与实”的区别。1816 年，欧文在苏格兰纽兰纳克创办的“性格形成新学园”是世界上第一所幼儿教育机构，但是这时候还没有“幼儿园”一词，或者说还没有“幼儿园”这个专有名词。“幼儿园”一词是由福禄培尔提出的。此后，麦克米伦姐妹在英国建立了世界上第一个托儿所。1907 年，蒙台梭利在意大利创办了“儿童之家”。1856 年，德国教育家卡莱·舒尔茨夫人在美国创办了美国的第一所德语幼儿园。1860 年，皮博迪开办美国历史上第一所英语幼儿园。1873 年，英国创办第一所福禄贝尔式的幼儿园。受西方的影响，明治维新后的日本在 1876 年创办了日本第一所学前教育机构——东京女子师范学校附属幼儿园。

^① 祝士媛、唐淑主编：《幼儿教育百科全书》，上海教育出版社，1989 年，第 341 页。

而中国第一所幼儿园是 1903 创立的武昌模范小学蒙养院。

自从有了人类社会就产生了幼儿教育，且产生了丰富而悠久的幼儿教育思想。在西方，幼儿教育思想可以追溯到古希腊哲学家柏拉图。柏拉图在《理想国》一书中，提出要重视幼儿教育，认为“凡事开头最重要。特别是生物。在幼小柔嫩的阶段，最容易接受陶冶，你要把它塑成什么型式，就能塑成什么型式”。^①“先入为主，早年接受的见解总是根深蒂固不容易更改的。”柏拉图在《法律篇》中提出了比在《理想国》中更具体的规定：“3 岁或 3 岁以后，孩子开始游戏。3~6 岁时，每天被送到各种神殿，在当局任命的妇女的指导下游戏。”^②因此，学前教育思想的产生要比学前教育机构的诞生早大约两千多年的时间。通过追溯分析幼儿园的诞生历史，我们发现，世界各国的“幼儿园”大多数是在 19 世纪诞生的并且得到大力的发展。那么疑问在于：为什么幼儿教育思想发展过了近两千多年，才有幼儿教育机构或“幼儿园”的出现呢？

那么，除了幼儿教育思想的引领之外，肯定还有着某种因素在促进着“幼儿园”的诞生。通过分析，我们发现，促进“幼儿园”诞生的根本原因在于，大工业生产或者机械化大生产导致了生产力的发展。一方面，大工业生产为“幼儿园”的发展奠定了经济基础；另一方面，机械化大生产导致了生活方式或生活模式尤其是家庭生活模式的变化。在奴隶社会、封建社会和资本主义社会的早期，由于其基本的生产方式仍是小农经济和小手工业生产，家庭仍是基本的生产单位，也是基本的教育单位，家庭仍是承担幼儿教育的主体。也就是说，“家”是幼儿教育的一个重要单位，承担着幼儿教育的职责，幼儿的教育是在家庭中进行的。西方教育史上第一本系统论述幼儿教育或学前教育的著作——《母育学校》的作者夸美纽斯就把“家”称之为“母育学校”，“每个家庭应当有个母育学校（Mother—School），每个村落应当有个国语学校……”而母育学校应为“母亲的膝前”。^③夸美纽斯认为，母育学校对幼儿的发展作用巨大，所以“应为作父母与作保姆的人写一部手册，把他们的责任用白纸黑字写出，放在跟前。这本手册应对儿童应学的各种学科加以简单的描述，应当指出教导每一种学科的最适当的时机，和最易灌输它们的用词与姿态。这本书的名字叫做《母育学校指南》（Informatory

① 柏拉图著，郭斌，张竹明译：《理想国》，商务印书馆，1986 年，第 71 页。

② 吴式颖主编：《外国教育史教程》，人民教育出版社，1999 年，第 66 页。

③ 夸美纽斯著，傅任敢译：《大学教论》，人民教育出版社，1984 年，第 221 页。

of the Mother—school)。”^① 同时，由于母育学校与其他学校不同，因此，只能对母育学校的范围与工作进行一个大概的描述。“至于进而再作一种更加详细的叙述，或者定出一张时间表，规定每年、每月、每日应作多少工作，那是不可能的（在国语学校与拉丁语学校里面，这是可能的，而且是必要的）……所以，关于这种早期的教育，一切细节应由父母去斟酌办理。”^②

进入 19 世纪，许多国家已经完成或正在如火如荼地进行着产业革命，产业革命的大规模展开，标志着人类进入了一个崭新的时代。机器的轰鸣声划破了前现代社会的宁静，也划破了原有的家庭生活模式。“圈地运动”“城市化”“工业化”等一方面把人们赶出了熟悉的生活家园，把人从对土地的依附中解放出来，成为流浪的自由人，成为了没有生产资料和生活资料的自由人。另一方面，大工业机器生产高效的生产效果和巨大的生产力，使得大量的小农经济和小手工业破产，使得大量的人被迫走出家庭，成为没有生活资料和生产资料的自由人，除了拥有劳动力以外，他们一无所有，因此，要生存，他们就只能出卖自己的劳动力，这就导致了“不劳动，则不得食”的现象和事实。妇女不再是以往那个照料家庭和小孩的主妇，而是一个无奈的自由劳动力。贫困的生活将众多的妇女赶出了家门，走进了机器喧嚣的工厂，过着早出晚归的忙碌生活。因此，这就导致本应由母亲照看和教育的小孩成为被遗弃的对象，或被遗忘的对象。“许多幼儿被迫流落街头无人照顾，造成了严重的社会问题。”^③ 一言以蔽之，原本承担着幼儿保育任务的“家”在“大工业机械生产”的冲击下已经逐步丧失了“保育”的能力，因此，在这样的情况下，社会需要一个能解决幼儿的照看和教育问题的专门的机构。因此，为了把“劳动妇女从重压下解放出来，创办一所让众多被关在家里的幼儿聚集的场所——保育所，就成为一件非常高尚的、有价值的和真正具有宗教性质的事业。”^④ 幼儿园就这样孕育而生。以俄国为例，19 世纪 60 年代，俄国的幼儿学前教育进入了一个新的历史发展阶段，“由于妇女就业人数的增多，社会有关部门不得不设法解决幼小儿童的教养问题。他们对孤儿院式的教育机构持批评态度，倡导福禄培尔式幼儿园教育。”^⑤ 因此，俄国

① 夸美纽斯著，傅任敢译：《大学教论》，人民教育出版社，1984 年，第 228 页。

② 夸美纽斯著，傅任敢译：《大学教论》，人民教育出版社，1984 年，第 228 页。

③ 陈蓉主编：《幼儿园教育》，海风出版社，2006 年，第 5 页。

④ 卢清编著：《中外学前教育史研究》，贵州人民出版社，2008 年，第 169 页。

⑤ 卢清编著：《中外学前教育史研究》，贵州人民出版社，2008 年，第 176 页。

出现了一批用福禄培尔的思想进行教育的幼儿园，“1866年圣彼得堡的一个慈善机构‘廉价住宅协会’开办了一所免费的人民幼儿园，专门招收劳动人民的子女，以解决其母亲外出务工时，儿童无人照顾的问题。”^①因此，在某种程度上，“幼儿园”教育机构的出现，其主要目的是要解决“幼儿无人照看”的社会难题。

二、幼儿园教育制度规范

“幼儿园”作为幼儿教育的机构和组织，虽然在诞生之初，主要是解决因幼儿父母因务工而导致幼儿无人照顾的社会问题，但是，随着人们对幼儿以及幼儿教育的认识的逐步深入发展，人们已经意识到幼儿教育对幼儿身心健康、习惯养成、智力发展具有重要意义。幼儿园能够起到“促进幼儿身心全面和谐的发展；为幼儿进入小学学习和终身学习做好准备；减轻父母的后顾之忧。”等作用^②。当然，幼儿园只有遵循幼儿身心发展规律，坚持科学保教方法，才能保障幼儿快乐健康成长。罗素认为，设立幼儿园完全是必需的，“我认为，赞成保育学校的议论已占据绝对优势，它的开设不仅仅是为了贫穷、无知和过渡辛劳人家的孩子，而且也是为了所有的孩子，至少是那些住在城市里的幼儿。”^③在罗素看来，幼儿的保育是一件需要科学、技巧与闲暇的事情，而父母却很难拥有这些育儿所必需的技巧与知识。另一方面，由于幼儿园中有许多来自不同家庭背景的孩子，可以使孩子得到同龄孩子的友谊，可以扩展孩子的交往。因此，幼儿园不仅能使孩子得到科学、理智、有效的保育，而且还能使孩子养成许多单独在家而无法养成的优良品质，杜绝孩子养成一些在道德上是有害的情感。为此，罗素曾建议说：“只要附近有保育学校，即使是最称职的父母，也应将他们2岁以上的孩子送进其中适当的一所，至少白天要有部分时间在保育学校度过。”^④“幼儿园”是一个实施幼儿教育的专门教育机构和组织，为了促进幼儿园教育的健康发展，使幼儿园教育发挥其最大的功效和价值，幼儿园教育需要有相应的制度规范予以保障。

① 卢清编著：《中外学前教育史研究》，贵州人民出版社，2008年，第1178页。

② 陈蓉主编：《幼儿园教育》，海风出版社，2006年，第4页

③ 罗素著，杨汉麟译：《罗素论教育》，人民教育出版社，2009年，第148页。

④ 罗素著，杨汉麟译：《罗素论教育》，人民教育出版社，2009年，第150页。

（一）教育制度规范

教育制度规范是人类教育生活必不可少的要素，是用以调整个体教育行动者之间以及特定教育组织内部行动者之间关系的强制性、权威性、普适性的行为规则体系。教育制度规范的产生与人类有目的的教育实践活动密切相关。人区别于动物的类本质特征，就在于人是自由自觉的类的存在物。马克思指出：“一个种的整体特性、种的类特性就在于生命活动的性质，而自由的有意识的活动恰恰就是人的类特性。”^① 而教育制度规范则为人类教育更为有效地实现自身的目的提供了最为便捷、可靠的条件。人们在长期的教育实践过程中，经过无数次的重复，逐渐认识到哪些教育行为对自身目的的实现和需求的满足有利，哪些教育行为则不利于甚或有害于自身目的的实现和需求的满足。于是，人们有意识地继续一些有利的教育行为，避免一些有害的教育行为。久而久之，就形成了一整套用来指导人们教育活动的行为规则。这种规则一开始以教育习俗（习惯、惯习、礼仪、风俗）的形式表现出来。在人类的原初状态，人们的教育行为并不受某种特定的教育制度规范制约。人们按照自然本性来选择他们的教育行为，以他们认为合适的方式与他人进行着教育交往。随着教育交往的不断发展，人们对某些教育行为方式和教育交往模式慢慢形成了一种默契，从而使得这种教育行为方式和教育交往模式以教育习俗的方式成为人们日常教育行为选择的依据。这样，人类社会就产生了最早的教育制度规范形式——教育习俗。梅因说：“可以断言，在人类初生时代，不可能想象会有任何种类的立法机关，甚至一个明确的立法者。法律还没有达到习惯的程度，它只是一种惯行。用一句法国成语，它还只是一种‘气氛’。”^② 随着人类教育生活的不断丰富，教育交往方式日趋复杂和多样，仅靠教育习俗已不足以有效地规范人们的教育行为、维持理想的教育秩序，因而在教育习俗的基础上形成了更加系统、更加有效的教育制度规范形式——纪律、（正式）教育制度和教育法律。诚如施里特所言：“制度并不是在真空中形成的。它们在相当程度上依赖和继承于过去的行为组合合法化观念，也就是说，依赖于习俗。”^③

教育制度规范的产生不仅为个人的教育行为选择提供了依据，而且为教育世界的运行设定了一个轨道。从个人的角度而言，教育制度规范是人们参

① 马克思著：《1844年经济学哲学手稿》，人民出版社，2008年，第57页。

② 梅因著，沈景一译：《古代法》，商务印书馆，1997年，第5页。

③ 埃克哈特·施里特著，秦海译：《习俗与经济》，长春出版社，2005年，第3页。

与教育生活的行为准则，它为人们在特定的社会环境中“能、不能、必须这样、必须不这样、可以或者不可以做”作出了具体的规定。罗尔斯曾说，作为公开的规范体系，教育制度规范“指定某些行为类型为能允许的，另一些则为被禁止的，并在违反出现时，给出某些惩罚和保护措施。……一种制度可以从两个方面考虑：首先是作为一种抽象目标，即由一个规范体系表示的一种可能的行为形式；其次是这些规范指定的行动在某个时间和地点，在某些人的思想和行为中的实现。”^① 一般而言，教育行为是由两类教育制度规范共同实施与控制的，一类是指令性教育制度规范，它精确地指示人们应采取什么行动以实现特定的结果，例如从 A 点移到 B 点。另一类是禁令性教育制度规范，它禁止、排斥某些难以接受的教育行为——“汝不应……”教育制度规范所划定的这条边界标志着教育共同体认可的教育行为准则，在界限以内的教育行为，得到社会许可、赞赏、鼓励，超越界限的教育行为，则受到教育共同体的排斥、舆论谴责和权威部门的惩处。从社会的角度讲，教育制度规范是人类的教育生活模式，它对人与人之间应如何进行教育交往、教育合作与竞争、如何通过与他人或社会的关系来满足自己的教育需求，以及如何最终在群体中实现教育利益的分配作了具体的规定。柯武刚等人曾说，教育制度是人们为“追求其个人目标而与他人交往时所必需的”^②。一套完备、健全的教育制度规范，不仅为人们规定了在教育生活中可以并且是应当追求的教育目标，而且还为人们规定了应采用何种方式和手段去实现教育目标。

教育制度规范作为人们教育行为的准则和人类的教育生活模式，是对人们教育行为的一种约束和限制，有形或无形的教育制度如同一条条边界，限制着人们的教育行动方向、教育活动路线，由此划定了人们的教育活动空间。以教育习俗形式出现的教育制度规范是一种约定俗成，它成为道德律令，依靠伦理的力量来约束人们的教育行为。教育习俗是自我实施的自发秩序，或没有第三者“强制”的非正式约束。汪丁丁曾说：“一个社会和一个社群有一种习俗存在，一般来说对于这个共同体来说，并不存在第三方的威胁机制或者实施机制。由于一般没有第三者强制‘enforce’其存在的实施机制，习俗的实施是通过两个方式昭示其约束力的：第一种方式是自我自觉

① 约翰·罗尔斯著，何怀宏等译：《正义论》，中国社会科学出版社，1988年，第54—55页。

② 柯武刚等著，韩朝华译：《制度经济学：社会秩序与公共政策》，商务印书馆，2000年，第113页。

遵循大家共同遵循的非正式约束，这主要靠自我道德约束力；第二种方式是通过我违反习俗所引起第二方，即我的行动所导致的利益受损当事人的报复，比如我违反这个规则，损害了你的利益，你下次可能就不跟我玩了。当然，这里所说的报复，并不一定是你一定会惩罚我，而可能是你下次可能就不跟我打交道了。一般来说，习俗就是这样来维持的。当然，如果一个人的行动选择违反了某种习俗，知道这一行动的社群的成员就都不跟他玩了，你可以说这是一种‘共同行动’。但这种‘共同行动’，应该是自发的。”^① 而以条令形式出现的教育制度规范具有强制性，它要求人们执行与服从，它以法律的、行政的、纪律的力量来保证贯彻。柯武刚等人曾说，制度“因设计而产生。它们被清晰地制订在法规和条例之中，并要由一个诸如政府那样的、高居于社会之上的权威机构来正式执行。这样的规则是由一批代理人设计出来并强加给社会的。这些代理人由一个政治过程选举出来，并高居于社会之上。这样的规则最终要靠强制性法律手段来执行，如通过司法系统。”^② 即，教育制度规范作为一种外力“要求”或“禁止”你怎么做，而教育习俗作为“人”的一种内在的无意识动因“使”你这么做。人的教育活动无不处在种种教育制度规范之中，人的教育活动空间被种种教育制度规范所限定，教育制度规范确定和限制了人们的教育选择集合。但是，约束和限制并不是人类社会形成教育制度规范的目的所在。人类社会之所以需要教育制度规范来约束和限制自己的行为，无疑是为了使自身的教育需求能得到更好地满足。所有的教育制度规范（包括教育法律、道德、教育习俗等等）都是人类为了更好地满足自身的教育需求、为了更好地实现自身的价值追求而产生、形成和制定的。一种教育制度规范就是一种使人类教育需求得以满足、人性得以自由发展的教育生活模式，“制度是为人而设，而人非为制度而设”^③。衡量某一社会的教育制度规范是否具有合理性，主要看它在当时的历史条件下是否最好地满足了人类自身的教育需求，并使人性得到最充分的发展。因此，教育制度规范产生于人类自身的教育需求，只有符合人类自身教育需求的教育制度规范才能使人性得到自由的发展。在人类众多的教育需求中，存在着两种人类最为基本的需求：教育秩序和教育自由。

① 汪丁丁等著：《制度经济学三人谈》，北京大学出版社，2005，第26页。

② 柯武刚等著，韩朝华译：《制度经济学：社会秩序与公共政策》，商务印书馆，2000年，第36页。

③ 约翰·杜威著，许崇清译：《哲学的改造》，商务印书馆，2004，第107页。

（二）幼儿园教育制度规范

幼儿园教育制度规范属于幼儿园教育生活的应然领域，它告诉幼儿园全体成员不能、禁止和如何做什么，同时也告诉人们能、可以自由选择地去做什么。换句话说，幼儿园教育制度规范告诉幼儿园全体成员“能、不能、必须这样、必须不这样、可以或者不可以做”。因此，幼儿园教育制度规范是指导、鼓励、制止、调控幼儿园全体成员教育行为、保育行为的指示系统。但是，并非所有的指示系统都能成为幼儿园教育制度规范。父母经常向自己的孩子发布指示，教师经常向自己的幼儿发布指示，上级教育部门也经常向下级教育部门发布指示，但超出了个别的家庭、幼儿园或教育部门，这些指示便失去效力和作用，而且即使在这样狭小的范围里，它们也可能今天适用，明天就不适用了。所以，它们要么不是幼儿园教育制度规范，要么是某些教育制度规范在具体场合的具体体现。与这种偶然的、特殊的指示不同，幼儿园教育规范所指示的是具有普适性的教育行为、保育行为模式，如“尊重幼儿”“人类应该给予儿童最好的一切”，等等。它们不仅适用于相关的个别幼儿教育场合，而且适用于相关的一切幼儿教育场合，因而幼儿园教育制度规范是具有普适性的指示系统，而且这种指示系统是靠着某种精神的力量或物质的力量来维系的。至此，我们可以试着给幼儿园教育制度规范下一个定义：幼儿园教育制度规范是调控幼儿园全体成员教育行为、保育行为的、由某种精神力量或物质力量支持的、被社会所普遍认可的，从而具有不同程度之普适性的指示或指示系统。

在具体的内容上，幼儿园教育制度规范十分广泛。它大致有：幼儿园作为一个机构或组织的组织管理制度、幼儿园日常运转的规章制度。诸如幼儿入园制度（幼儿入园的条件、程序、收费标准等）；工作人员的职责规定和上班制度；保健制度（幼儿的健康检查、卫生与消毒、疾病预防等）；安全制度。幼儿教师的言行规范、教师和幼儿的互动规范，等等。因此，幼儿园教育制度规范基本上涵括了幼儿园教育生活世界的方方面面，甚至可以夸张地说：“只要有人的地方，有人交流互动的地方，就有规范。”

三、幼儿园教育制度规范的合规律性与合目的性

幼儿园的一切教育行为不仅受幼儿教育规律的制约，而且也受各种教育行为规范的制约。这两种制约是毫不相干的，还是暗含着某种内在联系？当我们对幼儿教育规律和幼儿教育制度规范的关系作深入的思考时，就会发

现，一定的幼儿园教育制度规范之所以能够确立起来、推行开去，总是有一定的客观依据，而幼儿教育规律、幼儿教育必然性也会以种种方式渗入主体的幼儿园教育行为规范。幼儿教育规律和幼儿园教育制度规范之间、必然和应然之间是有某种内在联系的。这是因为，幼儿园教育制度规范不仅告诉幼儿园全体人员该如何去做，而且应包含为什么要这样做的理由。最常见的理由是，这样做对幼儿教育发展有利、对幼儿健康成长有好处。所以，确立幼儿园教育制度规范不仅要考虑其价值如何，还要考虑它是否蕴含实现的必然性。幼儿园教育制度规范既要合目的，也要合规律。

（一）合规律性

人类对幼儿教育的适应和改造，要获得预期的成效，必须以遵循幼儿教育规律为前提。幼儿教育规律是不依人的意志而存在的客观必然性，它既不能被创造，也不能被消灭。合幼儿教育规律的活动方式以它的成效起示范作用而逐渐被公众所接受，变成某种教育习俗、教育伦理和教育法律即普遍的教育行为模式。当这种教育行为模式为整个群体或多数人认同、模仿和遵从时，它就转化为一种幼儿园教育行为规范。“一旦社会中的大多数人都已经接受了这种行为方式，它便会成为新的社会常规，并使人们对之产生‘应然感’(oughtness)。一旦社会中产生了专门的人员来以强制力保障这种新的规则，它便成了法律。”^① 一种幼儿园教育行为规范之所以能够保证主体活动的顺利和有效，是因为它反映了幼儿身心发展的规律和幼儿教育活动的规律。孟德斯鸠指出：“从最广泛的意义来说，法是由事物的性质产生出来的必然关系。在这个意义上，一切存在物都有它们的法。上帝有他们的法；物质世界有它们的法；高于人类的‘智灵们’有他们的法；兽类有它们的法；人类有他们的法。”^② 从法反映了事物必然关系（包括人情之理与万物之理）意义上，我们可以说，法或法律具有确定的逻辑结构，它“客观地”存在于我们的历史传统和社会互动之中。正如孟德斯鸠所说：“是有一个根本理性存在着的。法就是这个根本理性和各种存在物之间的关系，同时也是存在物彼此之间的关系。”^③ 就此而言，我们可以去“发现”存在于事物中的法，却不能随意地、刻意地去“制造”或“创造”法律。在这种意义上，法或法律就存在一个正确与错误、真与假的问题：凡是正确地、客观地反映了事物

① 李猛编：《韦伯：法律与价值》，上海人民出版社，2001年，第64页。

② 孟德斯鸠著，张雁深译：《论法的精神》（上册），商务印书馆，1961年，第1页。

③ 孟德斯鸠著，张雁深译：《论法的精神》（上册），商务印书馆，1961年，第1页。

(人情物理)必然关系的法,就是真理,否则就是错误。从本质上说,“法律逻辑”并不是将逻辑运用于法律所产生的结果,而是经验地从现实社会生活中形成和发现的逻辑规则,它离不开在人们的社会生活中现实地起作用的行为规则,它就是人们行动与互动的逻辑,一种经验性的实践逻辑。恩格斯也曾明确指出,“在社会发展某个很早的阶段,产生了这样的一种需要:把每天重复着的生产、分配和交换产品的行为用一个共同规则概括起来,设法使个人服从生产和交换的一般条件。这个规则首先表现为习惯,后来便成了法律。”^① 恩格斯的意思是,按价值规律重复着的生产、分配和交换的普遍行为,被概括为共同规则,形成规范,而规范的形成经过了从习惯到法律这两个阶段,其作用在于“使个人服从生产和交换的一般条件”,即价值规律。简言之,对客观必然和客观规律的把握,是规范得以形成的必要条件。而孟德斯鸠、恩格斯对规范的形成和作用的论述,对于说明幼儿园教育制度规范的形成和作用也是适宜的。事实上,在人类幼儿教育生活领域中的一切制度规范,都不同程度地反映着某种因果必然性,而不是任意制定的。

在此,我们以儿童权利为例作一分析。对儿童权利的认识是一个不断的发展过程。一方面,儿童权利的概念在广泛的人权运动中得到发展;另一方面,它也起源于过去300年的社会、教育和心理领域的发展。这包括国家资助的学校制度化的义务教育,工业化对儿童的负面影响,等等。20世纪70年代,儿童权利的发展又有了新的概念,从抚育儿童成长的新教育观念和模式转变到“儿童解放运动”。“儿童解放运动”使人们改变了强调儿童的脆弱性和需要保护的观点,转而更加关注儿童的自主权、竞争力、自我决策和参与,反对传统的家长作风和把孩子仅仅作为父母控制的对象的观点。《儿童权利公约》就超越了早期的一些仅仅关注儿童受保护的需要的儿童权利宣言,因为它包括了确保儿童作为个体受到尊重,有自主决定权和参与权的规定。

儿童既是权利的客体又是权利的主体,因此,儿童权利是对儿童的赋权。《儿童权利公约》认为,每一个儿童都是自己权利的持有人,他们的权利并不来源于或依赖于他们的父母或任何成年人。这无疑是儿童赋权概念的基础,使儿童成为受尊重的个体和社会的公民,挑战和改变人们对于儿童的局限和歧视的观点与期望。确实,由于儿童的身体和情感需要是逐步发展

^① 《马克思恩格斯选集》(第2卷),人民出版社,1972年,第538—539页。

的，缺少物质资料和收入，他们对成年人有所依赖。况且，随着父母经济和社会状况的改变，儿童的生活标准也会改变。因此，对儿童权利的承认，并不会产生一个特别的“具有特权的社会群体”。恰恰相反，对儿童权利的认可，往往是提高他们的社会地位，使他们可以同成人站在平等的地位上保护他们权利的重要前提。只有这样，儿童才能在法院参与有关监护权的案件，女童在报告性虐待事件时才会觉得安全。对儿童权利的承认也要强调预防性和提高对儿童赋权问题的关注。只有如此，人们才会认真地考虑作为一个社会群体的儿童的利益。除了年龄方面的问题，性别方面的问题对儿童赋权同样是非常重要的。如果得不到或缺乏受教育的机会，即显示了人们对女孩或儿童的歧视。科亚克在《如何去爱一个孩子》一书中曾说：“100 个儿童就是 100 个独立的个体，是 100 个人，而不仅仅是未成年人，不仅仅是将来的人，而是确确实实的、现在的、今天的人。”^① 此外，儿童权利具有两面性，即受保护的权利和自主的权利并不是相互排斥的，而是相互支持的。例如，《儿童权利公约》无意要求自主权大于保护权，并不像人们批评的那样是“反家庭”的，因为给予孩子更多的权利而造成家庭分裂的恐慌。《儿童权利公约》清楚地认识到，父母向子女提供“合适的方向和指导”的“权利、责任和义务”，但是，这些父母的责任必须与“持续不断地发展儿童的能力”相结合。这就意味着这种责任并没有可以控制儿童的绝对权利，而是动态的、相对的。而且，相对于国家，父母承担着主要的教育责任，但是，他们如果不能或不愿承担他们的责任，国家和社会自然要干预。

因此，一切针对儿童的行为，不管是直接的行为（如教育）还是间接的行为（如财政预算的分配），都必须以儿童的最大利益为首要标准。诚如《儿童权利公约》第 3 条所规定：“关于儿童的一切行为，不论是由公私社会福利机构、法院、行政当局或立法机构执行，均应以儿童的最大利益为一种首要考虑。”这一规定意味着，任何人（无论国家或个人）有责任首先实行“儿童影响评价”，考虑任何措施产生的可能后果，并且还要监督措施执行的过程。此外，“儿童的最大利益”原则提供了指南，防止任何形式的与《儿童权利公约》相违背的行为。总之，我们应该尽最大努力致力于创造一个更加适合儿童的世界，我们应该始终如一地遵循儿童第一的原则，“人类应该

^① “人的安全网络”组织编写，李保东译：《人权教育手册》，生活·读书·新知三联书店，2005 年，第 289 页。