

# 学前教育的 理论探索与创新实践

叶逢福 赖勇强 吕伟 钟雪梅 等著



北京航空航天大学出版社  
BEIHANG UNIVERSITY PRESS

# 学前教育的理论探索与创新实践

叶逢福 赖勇强 吕伟 钟雪梅 等著

北京航空航天大学出版社

## 内 容 简 介

本书通过对学前教育的“有为”和“无为”理念、卢梭和孙瑞雪等教育家的教育思想、蒙台梭利教学法以及瑞吉欧学前教育体系等进行深入的探讨与研究,深化了对学前教育的基本理论的认识;通过对学前教育专业学生的专业承诺、专业认同以及幼儿教师的职业倦怠、专业发展等方面的研究,使对学前教育专业师资的培养与发展模式的认识更清晰了;通过对幼儿园秘密空间、区角设计,以及乡土材料的运用等的研究,提升了学前教育环境的创设意识与创设能力;通过对幼儿的秩序敏感期、规则教育、传统礼仪教育、奥尔夫音乐教育及幼儿足球发展等方面的探索,创新了学前教育各领域的实践理念、形式与方法,锻炼和提高了实践的能力。

本书可供各高校学前教育专业教师、学生和幼儿园教师、学前教育培训机构教师使用。

### 图书在版编目(CIP)数据

学前教育的理论探索与创新实践 / 叶逢福等著. --

北京:北京航空航天大学出版社,2018.12

ISBN 978-7-5124-2897-3

I. ①学… II. ①叶… III. ①学前教育—教学研究  
IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 274911 号

版权所有,侵权必究。

### 学前教育的理论探索与创新实践

叶逢福 赖勇强 吕伟 钟雪梅 等著

责任编辑 周华玲

\*

北京航空航天大学出版社出版发行

北京市海淀区学院路 37 号(邮编 100191) <http://www.buaapress.com.cn>

发行部电话:(010)82317024 传真:(010)82328026

读者信箱: [bhpress@263.net](mailto:bhpress@263.net) 邮购电话:(010)82316936

涿州市新华印刷有限公司印装 各地书店经销

\*

开本:710×1 000 1/16 印张:17.75 字数:378 千字

2019 年 1 月第 1 版 2019 年 1 月第 1 次印刷 印数:3 000 册

ISBN 978-7-5124-2897-3 定价:45.00 元

若本书有倒页、脱页、缺页等印装质量问题,请与本社发行部联系调换。联系电话:(010)82317024

# 前 言

本书是韶关学院韶州师范分院教师和学生共同研究的成果。近年来,在国家与社会各界的重视和推动之下,学前教育事业得到了前所未有的发展。为总结学前教育教学的经验,我们组织教师和学生开展了持续而深入的理论探索和实践创新。经过多年的努力,终于形成了现在这样一本具有校本特色的成果汇编作品。

本书也是广东省哲学社会科学规划项目“粤北地区乡镇中心幼儿园教师专业发展研究”和广东省高等职业教育质量工程项目“全纳教育视域下高校学前教育专业教学模式的探索与实践——基于韶关学院韶州师范分院”“概念重建与课程创新——高职学前教育专业教师教育课程改革”“顶层设计理念下的高职师范类专业实践教学体系改革研究与实践——以学前教育专业为例”及韶关学院新兴产业研究院横向项目“学前教育研究能力提升”等课题研究的成果汇编。上述项目立项之后,我们组织项目组成员和学前教育专业的学生对学前教育的基本理论重新进行了学习和梳理,深入全省,尤其是深入粤北地区的幼儿园,进行了广泛的调查研究和实践创新。

本书还是师范院校与幼儿园、学前教育培训机构合作研究和共同探讨而形成的成果汇编。深圳市雏鹰教育投资发展有限公司董事长郭阳钰先生从课题的策划和调研到成果的汇集和出版,都倾注了很大的心力。在郭阳钰先生的感召和组织下,深圳市龙岗区扬马雏鹰幼儿园、深圳市光明新区光明红苹果幼儿园、深圳市光明新区公明金色童年幼儿园、深圳市福田区汇龙幼儿园、深圳市光明新区公明田寮欣悦幼儿园、深圳市光明新区光明亲亲贝儿幼儿园、深圳市光明新区公明锦田湾幼儿园、深圳市龙华区三智幼儿园、广州市花都区雄炜御景万锦幼儿园、佛山市顺德区伦教新伟力幼儿园、佛山市顺德区北滘镇雅正幼儿园、佛山市顺德区陈村镇务庄幼儿园和深圳市大朋友教育科技有限公司、深圳市智高英能教育开发有限公司、深圳市慧觉教育科技有限公司、深圳市乐艺源教育培

司、涂画文华传播(深圳)有限公司、深圳市龙华区龙华七彩雀儿艺术培训中心、深圳市英龙武道文华发展有限公司、深圳市致心智美教育咨询有限公司、深圳市哈贝文化传播有限公司、深圳市金点早期教育咨询有限公司等幼儿园和学前教育培训机构,积极参与了课题的研究,为本书的撰写提供了大量鲜活的第一手材料,极大地丰富了学前教育理论探索的实践特色。

本书共分四章:第一章为对学前教育基本理论的探索。通过对学前教育的“有为”和“无为”理念、卢梭和孙瑞雪等教育家的教育思想、蒙台梭利教学法以及瑞吉欧课程模式等进行深入的探讨与研究,进一步深化了对学前教育的基本理论的认识。第二章为对幼儿教师职前培养与专业发展的研究。通过对学前教育专业学生的专业承诺、专业认同以及幼儿教师的职业倦怠、专业发展等方面的研究,使对学前教育专业师资的培养与发展的认识更清晰了。第三章为对学前教育环境创设的研究。通过对幼儿园秘密空间、区角设计,以及乡土材料的运用等的研究,提升了学前教育环境的创设意识与创设能力。第四章为学前教育各领域的创新实践。通过对幼儿的秩序敏感期、规则教育、传统礼仪教育、奥尔夫音乐教育及幼儿足球发展等方面的探索,创新了学前教育各领域的实践理念、形式与方法,锻炼和提高了实践的能力。

本书的总体框架以及前言、后记由叶逢福设计和撰写。主要作者叶逢福、赖勇强、吕伟和钟雪梅等老师,均为学校教育教学和科研工作的主要管理者,或学前教育专业的主要任课教师,具有较为深厚和坚实的理论基础,同时,也有着较为丰富的实践教学经验和较强的管理能力。

本书各章节撰写分工如下:

第一章 第一节:吕伟、陈秀贤;第二节:赵小河、张智键;第三节:易静;第四节:白有凤、梁靖;第五节:杨翠、林仙娣;第六节:邓菊香、刘晓彤;第七节:赖勇强、李晓珊。

第二章 第一节:叶逢福、梁丽华;第二节:易静、林惠琴;第三节:吕伟、关锐卫;第四节:赖勇强、吴培玲;第五节:叶逢福、王冰莹;第六节:吕伟;第七节:叶逢福;第八节:赖勇强;第九节:吕伟、王锐芸;第十节:李城、刘伟萍。

第三章 第一节：赖勇强、刘卓嘉；第二节：杨翠、周淑兰；第三节：钟雪梅、林玉丹；第四节：陈永亮、蔡曦彤；第五节：谢筱珣、蔡凯纯；第六节：孙毅明、刘俊杰。

第四章 第一节：张鸿舜、王洁莹；第二节：邓菊香、郭可欣；第三节：叶逢福、林媚媚；第四节：邓菊香、周倩雯；第五节：黄乐华、曾婉甜；第六节：钟雪梅、张燕静；第七节：辛勤、谢颖玲；第八节：梁双顺、黄嘉惠；第九节：钟雪梅、黄映瑶。

叶逢福

2018年8月

# 目 录

第一章 学前教育基本理论的探索	1
第一节 学前教育的“无为”与“有为”	1
第二节 蒙台梭利对卢梭学前教育思想的继承与发展	6
第三节 萨特的自由选择观对我国当前儿童教育的启示	13
第四节 瑞吉欧课程的特点及其对我国学前教育的启示	17
第五节 孙瑞雪“爱和自由”理念的价值与应用	26
第六节 学前儿童家庭教育生态的研究	34
第七节 幼儿问答中的哲学思维探究	44
第二章 幼儿教师职前培养与专业发展的研究	54
第一节 塑造专业人才的灵魂:专业思想教育策略探究	54
第二节 学前教育专业学生专业承诺现状的研究	62
第三节 学前教育专业男生专业认同研究	72
第四节 学前教育专业学生儿童观的调查研究	79
第五节 教育实习:一种反思性的实践活动	91
第六节 学前教育专业教育实践困局及破解	99
第七节 学前教育专业实践教学体系的建构研究	105
第八节 学前教育专业理论课程实践教学改革的研究	111
第九节 本科学前教育专业学生对口就业意向研究	114
第十节 全面发展:幼儿教师专业发展的困境与对策	122
第三章 学前教育环境创设的研究	132
第一节 幼儿秘密空间设置的研究	132
第二节 幼儿园室内环境对幼儿社会规则习得的影响及现状研究	142
第三节 幼儿园规则教育的问题与对策	151
第四节 乡土材料在幼儿园美术活动中的应用	157
第五节 涂鸦美术在视觉空间智能培养中的应用研究	166
第六节 区角与教学活动关系的现状及对策研究	187

第四章 学前教育各领域的创新实践·····	199
第一节 幼教机构“奥尔夫热”的冷思考·····	199
第二节 家长对学前儿童进行生命教育的现状研究·····	206
第三节 幼儿自我意识的唤醒——从《爱丽丝梦游仙境》说起·····	214
第四节 基于儿童发展的早期英语教育·····	225
第五节 幼儿数学操作活动策略的研究·····	233
第六节 论幼儿早操原本价值的回归·····	237
第七节 幼儿足球开展现状的调查与分析·····	243
第八节 幼儿秩序敏感期促进幼儿发展的研究·····	252
第九节 儿童秩序敏感期的家园共育策略研究·····	260
后 记·····	276

# 第一章 学前教育基本理论的探索

## 第一节 学前教育的“无为”与“有为”

作为中国传统哲学道家文化的核心思想，“有为”与“无为”相互对立，又相互依存。“有为”指充分发挥主观能动性，即能动地认识客观世界和在认识的指导下能动地改造客观世界。在行为的层面上，“有为”即是争取；在心理的层面上，“有为”即是有欲望；在哲学层面上，“有为”即是有目的、有意识。积极有为，有助于人们在把握规律的前提下取得成功。“无为”指因自然本性而为之，顺自然而为，辅自然而不敢为、不妄为、不过度而为。在学前教育阶段，究竟是应该积极作为，有意识地引导儿童开展系统的教育活动，为孩子的社会化及小学求知打下牢固的知识及技能基础，还是秉持无为理念，给予儿童充分的自由，不违背儿童的天性，遵循儿童的自然发展，不强迫、不灌输，不干预儿童的成长？这是一个重大的课题。

### 一、“无为”教育理念及实践

#### (一) “无为”教育理念

横看中西，纵观古今，高举“无为”教育旗帜的大家有两位，一位是中国传统哲学道家学说的代表人物庄子，另一位是18世纪法国伟大的启蒙思想家、哲学家、教育家——卢梭。他们都秉持取法自然、返归自然的无为教育主张。庄子的“无为”否认了教育的积极作用，是完完全全的无作为，顺随自然。而卢梭的“无为”则是针对儿童时期的，认为在儿童时期，成人不应有意识、有目的地教与其知识、技能或道德，只有在儿童的理性睡眠期放任无为，才能在其他时期一切有为。

对于教育，庄子提出了三方面的主张。关于道，庄子主张宜用“不言之教”，并认为书本不足以载道；关于智，他认为智能使人乱性，也能使人引起争夺，主张智慧与知识并不重要，应当被抛弃；关于心，他认为心是最难驾驭的，“成心”必有害，应做到“虚心”，即无为。庄子曾说过一句话，大概意思是他不将功业、谋略、标新立异等成人的知识教给后人，只与后人一道顺随天地不因外物而相互违背，与后人一起顺应自然而不为任何外事所左右，由此可见庄子的无为教育主张。另外，庄子对早期教育极为反感，在《庄子》中以寓言的形式讲述了孩子因过早开始懂事非而夭亡和浑沌因开七窍

而丧命的故事,以说明不应该采取积极有为的教育形式。<sup>①</sup>他主张取法自然、顺应自然,追求“无为”“无我”的境界。

卢梭的教育主张主要体现在以下三个方面。其一,反对给儿童灌输是非对错的观念,保护儿童心灵不受罪恶和邪念的沾染;其二,教育的重点在于教与其研究学问的方法,知识的传授并不重要;其三,避免用成人的所谓规矩教育孩子。卢梭认为,儿童需等待各个器官发育成熟后才能使用它们来获取知识,在适当的时候给予适当的教育与锻炼。<sup>②</sup>卢梭反对过早地培养与训练儿童,反对成人向儿童传授他们难以接受的所谓知识。他认为,儿童时期的教育应该纯粹是消极的,他要人们筑起一道围墙来保护儿童的心灵,使其免受谬误与所谓道德的污染。他并不主张争取时间做那些成人人口中所谓的对孩子将来有益的事情,而是采取把时间白白放过去的教育方式。他认为从自然法则角度,一个人从幼至老可以分为四个不同的成长阶段,而每个阶段都应接受与该阶段相匹配的教育。根据其理论,儿童存在一个所谓的理性睡眠期,教育就应是无目的的,时间应由儿童自主把握,我们不应该轻视儿童的无意识生长和本能,“要放任无为,才能一切有为”。

## (二)“无为”教育实践

### 1. 德国的林间幼儿园

德国有一间林间幼儿园,在这里孩子们享有宽阔的户外活动空间。孩子们入园后,或分成几个小组做游戏,或个人自由活动。<sup>③</sup>孩子们在园期间有充分的自由,除了固定的歌唱时间外,老师不会给孩子们布置其他任务。同时,孩子们也需要遵守老师和孩子们之间约定的与安全有关的规则。在这间林间幼儿园的一日活动中,老师的主要职责在于保护孩子们的安全和解答孩子们在实际生活中自主生成的疑惑,没有知识或技能方面强硬的有目的的教学任务,对孩子们的自由活动不强加干涉,让他们接近自然、取法自然。

### 2. 全美幼儿教育协会的《适宜0~8岁儿童发展的教育实践》声明

在20世纪末的美国,由学者引领的学前教育领域里最有影响力的民间组织——全美幼儿教育协会(National Association for Education of Young Children, NAEYC)为了扭转学前课程的“学业取向”,发表了《适宜0~8岁儿童发展的教育实践》声明。NAEYC的成员认为,教育者必须拒绝这样的观点,那就是儿童进入学校之前必须是有所准备的;相反的是,如果家长与教育机构普遍致力于入学准备的话,那么儿童就不得不为了学业的成功而做出努力,并以牺牲时间、违背儿童天性为代

<sup>①</sup>张成行. 庄周卢梭的自然主义教育及消极教育比较[J]. 南充师院学报:哲学社会科学版,1987,(1):127-133.

<sup>②</sup>段蕾. 卢梭消极教育思想及其当代教育价值[D]. 大连:辽宁师范大学,2012:1.

<sup>③</sup>佚名. 回到大自然的怀抱——记德国的“林间幼儿园”[J]. 早期教育:教师版,2000,(1):13.

价,这对于儿童早期生活经历而言是不公平的。<sup>①</sup> NAEYC 的立场是“学校是为学生做准备的,而学生不是为学校做准备的”,教师与家长不应在儿童的学前阶段给他们强加小学的任务,不应过早地将知识和技能硬塞给儿童,应在适当的时间里做适当的事,而儿童值得拥有本真的童年。

## 二、“有为”教育理念及实践

### (一)“有为”教育理念

学前教育的“有为”,即是教育者有目的、有意识,充分发挥主观能动性以达到促进儿童各个方面发展的目标的作为。笔者认为,学前教育的“有为”可分为传统的“有为”学前教育和现代的“有为”学前教育。两者的共同点在于,都认同人可以通过充分发挥主观能动性来改造客观世界,通过成人的主观努力可以促进儿童各方面的潜力发展;而不同点就在于,所持的儿童观不同,传统的“有为”学前教育是以成人为本位,而现代的“有为”学前教育则是以儿童为本位。

#### 1. 传统的“有为”学前教育观念

在古代,由于受“学而优则仕”观念以及隋唐以来实施的科举制度的影响,中国的一般家庭都有注重对儿童早期的文化知识教育的传统。“学而优则仕”“读书做官”的教育目的是培养顺从和驯良的臣民,以适应专制统治的需要。这种政治色彩浓郁的教育,是以成人为本位、以社会为本位的。儿童的兴趣、情感、需要都处于被忽略的地位。随着科举制地位的确立与发展,读书、应试、当官三者联系在一起了,这使得读书学习带有很强的功利性,严重扭曲了教育的意义。成人对儿童的成长发展干涉过多,他们有目的、有意识地培养儿童不单只是想让他们成为有知识、有礼貌的人,更多时候是以成人的眼光看待儿童,然后再以成人的权威迫使儿童成为他们理想中的模样,甚至从社会利益角度出发培养服从统治阶级的良民。

新中国建立初期时,最紧迫的教育课题是如何建设新的社会主义教育体系以取代旧的教育体系。作为一个新兴社会主义国家,新中国在教育体系改造上也紧跟苏联老大哥的步伐,在国内掀起“新民主主义教育”风潮。新民主主义教育认为“教育的作用,是要学生很经济地学会读写算,很经济地接受千古以来人类改造世界的经验结晶——系统的科学知识”,“教育方法必须注意教学上的经济……,由少量的必要的活动,以取得大量的系统的知识……,凡是费时费力,而吸收知识很少的做法,教育上不宜采用。”<sup>②</sup>新民主主义教育十分强调教师应该有目的、有计划地进行教学以及教师在课堂中的绝对主导地位,忽视了幼儿在学习中的主体地位,认为经济地给儿童传授

<sup>①</sup>孙贺群. 嬗变与走向——美国学前课程发展变革的历史研究[D]. 长春:东北师范大学,2011:35.

<sup>②</sup>王春燕. 中国学前课程百年发展、变革的历史与思考[D]. 南京:南京师范大学,2003:78.

系统的科学知识比让儿童在实际操作中摸索零散的直接经验更重要,这完全扼杀了儿童的好奇心和自由的天性。

### 2. 现代的“有为”学前教育观念

儿童本位论又称儿童中心论,其观点有三:其一,以儿童为教育的中心、起点、目的;其二,重视儿童的个性本能、兴趣、自由以及独立性的发展;其三,相信是人的内在需要推动人的身心发展,反对为教育规定明确的社会目的,相信教育就是促进本能的过程。<sup>①</sup> 儿童本位论的代表人物杜威提出过很多著名的教育观点,如“教育即生活”“教育即生长”“学校即社会”“做中学”等。杜威反对传统教育不重视儿童的错误做法,主张应把教育的重心转移到儿童身上。

维果茨基在 20 世纪 30 年代提出了一个重要概念——最近发展区 (Zone of Proximal Development, ZPD),也称潜在发展区。最近发展区即学生现有水平与可能的发展水平之间的差异,现有水平指的是学生在独立活动时所能达到或表现出来的解决问题的能力,而可能的发展水平指的是学生通过教师的教学或同伴的帮助所获得的潜力。<sup>②</sup> 维果茨基认为,在教学中,教师要十分了解儿童目前已有的发展水平以及潜在的发展水平,才能制定适合的教学目标,有效地促进儿童发展。在最近发展区理论中,儿童始终是教学的主体,教师作为促进者和环境的创设者也必须将一切教学活动的中心放在儿童身上,将儿童已有的发展水平和潜在的发展水平作为教学目标的制定依据。

### (二) “有为”教育实践

1996 年颁布的《幼儿园工作规程》指出,教师应有目的、有计划地引导幼儿在园时进行多种形式的教育活动,<sup>③</sup>在 2001 年颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》中要求“以儿童为中心”;但在实际教学中,以教师为主导的教育现象却仍然在我国幼儿园里普遍存在,教师习惯于示范、灌输等教学模式,幼儿只能被动模仿和接受。当时教师普遍将“有目的”“有计划”过度解读为以教师为主导,甚至把儿童难以理解的知识性内容带入教学中,实行所谓的“超前教育”。2000 年,英国颁布了《基础阶段课程指南》,设置了学习的六个领域,强调教师应实施综合性的领域教学活动。<sup>④</sup>《基础阶段课程指南》要求教师以有目的、有组织的游戏为基础,制定合理的课程以达到教育的有效性;强调教师的任务应是儿童提供材料和相应设施,只能适当地使用提问、评论等少量的干预方式,让儿童通过游戏积累直接经验。

① 文敬芳. 试论自然教育与儿童中心主义[J]. 学前教育研究, 1994, (3): 6-7.

② 张春兴. 教育心理学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2005: 116.

③ 邵明雪. 德国发展学前教育对我国的启示[J]. 太原师范学院学报(社会科学版), 2011, (5): 141-143.

④ 魏诗航. 英国 2012 年《早期基础阶段法定框架》研究[D]. 昆明: 云南师范大学, 2014: 4.

### 三、“无为”与“有为”理念鸿沟的成因及思辨

#### (一)“无为”理念的成因及思辨

卢梭认为儿童的天性是好的,人天生是向善的,因此教育应以天性的发展为基础,防止恶劣的社会风气破坏儿童纯洁的天性。“出自造物主之手的東西,都是好的,可一到人的手里,就全变坏了。”“本性的最初的冲动始终是正确的,因为在人的心灵中根本没有什么生来就有的邪恶。”这正是对于性善论的最明了的阐释。<sup>①</sup>人在后来出现各种邪恶,是在后天的恶劣的社会环境中所习得的。卢梭与庄子一直对自然都怀有深深的眷恋之情,在著作中毫不吝啬地对自然进行了赞美。关于自然观,卢梭认为人应该“回归自然”,人类与自然都归属于天地,人应该回到自然中去。<sup>②</sup>而庄子认为人应该“顺应自然”,认为自然与人不应分隔,只有消灭人的主体性,人才能回归自然,才能回归人的原本状态。卢梭和庄子都认为自然的是美好的,对自然本真的回归才是人类最好的归宿。

#### (二)“有为”理念的成因及思辨

人具有意识,人能意识到自身的存在,人的主观能动性是“人自主地在认识和改造世界的过程中展现的一种自觉能力和活动”,<sup>③</sup>指人的主观意识和实践活动对于客观世界的反作用或能动作用。主观能动性包含意识能动性和实践能动性两个方面:一是人们能动地认识客观世界,通过自己的思维意识去认识世界和把握世界;二是在认识的指导下能动地改造客观世界。正是因为具有主观能动性,人才有可能促进自身的全面发展。

#### (三)“无为”与“有为”理念的再融合

“无为”与“有为”不能作简单的二元价值判断,积极性与消极性并存典型地体现在“无为”或“有为”的观念体系中。“‘无为’具有顺理成章、水到渠成的合理性,但却容易走上无所作为的偏路而坐失良机;‘有为’固然有不顾条件强求强取的弊端,但它却是高度发挥人的主观能动性的表现。”学前教育不能置于简单的“无为”,不能不顾社会环境任凭儿童生物般生长,否则教育必定无目的,只能迎合儿童个人的喜恶;也不能置于简单的“有为”,否则成人的意识将会无限地膨胀,在工厂式的现实教育中扼杀儿童的天性。只有对其消极面深入研究并加以过滤,而对其积极内蕴充分发挥以化为福祉,把“无为”理解为不强求、不违拗、顺势而成,把“有为”理解为充分发挥人的主观能动性、去主动追求以达目的,<sup>④</sup>“无为”与“有为”才能相互补充而又转化,在“无

① 段蕾. 卢梭消极教育思想及其当代教育价值[D]. 大连: 辽宁师范大学, 2012: 79.

② 杨沫南. 浅谈卢梭与庄子的自然观[J]. 湖北函授大学学报, 2015, (15): 60-61.

③ 顾连杰. 马克思主观能动性思想探究[D]. 北京: 中共中央党校, 2015: 3.

④ 田耕滋. 老子哲学的方法论意义[J]. 清华大学学报: 哲学社会科学版, 1998, (3): 68-71.

为”与“有为”中保持一定的张力,在个人本位与社会本位中保持一定的张力,在儿童当前快乐与未来发展潜力中保持一定的张力,在儿童本位与成人本位中保持一定的张力。<sup>①</sup> 我们应该回归“无为”,以基于自然之上的儿童发展可能性为基础,推进“有为”。

人类历史源远流长。或许从纵向看,我们能给不同阶段、不同时代的人类贴上概括性的标签,但假如具体到每一个个体,我们能发现每个人从一生长下来都有他特有的、与生俱来的潜能或局限性。随着一个生命的诞生与成熟,每个人都会渐渐发现自身的特性、喜与恶、擅长与不擅长。而聚焦到一个人的学前阶段,在这个儿童对自身与世界的了解不甚清晰并还处于探索发展的时期,作为儿童成长软环境一分子的老师与家长,我们可以站在自然无为的角度观察儿童,给予他们宽阔的空间、充满爱和自由的氛围来探索自我和发展个性,然后从积极有为的角度去帮助儿童正面地发掘自身的潜能,并以此为基础逐渐发展出一套成熟的系统的本领。与此同时,人是社会动物,人总生活在集体中,从现实角度来讲,让儿童远离社会、归隐山林是较难实现的。而由于社会不良风气的影响,儿童沾染不良习惯的机会也越来越多。恶习一旦在儿童身上出现,而成人又未对其做出适时适当的引导,恶习就可能造成原本天生就带有某种倾向性的本质,更加迅速地形成某一类型的比较稳定的心理特征。假如成人压抑儿童的本能、与儿童较劲、强制改变儿童的不良习惯,就可能适得其反,使儿童出现强烈的反弹或各种异常的行为。这时,成人应站在自然无为的角度引导儿童解决问题,不压抑、不控制、不以成人的成长经验作为唯一的评判标准,保持理解的态度去观察与协助儿童。我们相信儿童在自由、宽松、温馨的成长氛围中,通过自己内在的消化,面对真实与本质时能做出尊重自己、尊重他人、尊重环境的选择。古语有云,“有心栽花花不开,无心插柳柳成荫”,在教育中,没有完全绝对的正确答案;面对儿童时,也没有完全绝对的“无为”或“有为”。成人应充分认识“无为”与“有为”的积极意义,并根据每位儿童的实际情况,为儿童的快乐成长提供引导与帮助。

## 第二节 蒙台梭利对卢梭学前教育思想的继承与发展

### 一、卢梭学前教育思想

卢梭受洛克哲学思想的影响,把唯物主义经验作为自己哲学思想的出发点,在他的著作《爱弥儿》中,充分体现了他对启蒙教育的这种观点。笔者综合国内学术与教育界对卢梭教育的认识,认为卢梭的学前教育思想主要集中在以下几个方面。

<sup>①</sup>刘铁芳,樊杰.面对儿童发展的可能性:超越成人本位与儿童本位[J].教育科学,2011,(2):27-29.

## （一）卢梭的自然主义教育思想

卢梭的自然主义教育,就是指顺应儿童的天性和身心发展规律的教育。他说:“出自造物主之手的東西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了。”<sup>①</sup>他认为,一旦人类按照自己的意志去对待自然事物,就会扰乱一切,毁坏一切东西的本来面目。所以他提出人接受的教育有三种:自然的教育、人的教育和事物的教育。“我们的才能和器官的内在的教育,是自然的教育;别人教我如何利用这种发展,是人的教育;我们从影响我们的事物中获得良好的经验,是事物的教育。”而这三种教育必须协调在一起,才能够使儿童正常发展,达到他的目标并生活得有意义。卢梭认为:“在这三种不同的教育中,自然的教育是完全不能由我们决定的,事物的教育只是在有些方面才能够由我们决定。只有人的教育才是我们能够真正地加以控制的。”所以,应该使人的教育和事物的教育配合自然的教育,从而使儿童受到良好的教育。

卢梭认为,教育一个自然人和教育一个公民是相互对立的,两者是鱼与熊掌不可兼得的。因为以公民为目标的教育会改变人的天性,使人失去独立性,从而融入共同体中。自然人是完全为自己而活的,而他要教育的是自然人,他要教会儿童如何做人、如何去生活。他并不想教育出文官、武人、僧侣,因为人的地位是不断改变的,所以必须教育出能够在任何时候都能尽到做人的本分的人。但是他培养的自然人不是脱离社会的野蛮人,而是生活在现实社会中的自然人。他只是反对社会制度对人的压迫和奴役,想要教育出自由成长、身心和谐、能够在社会中自由生活的新人。由此可见,卢梭的自然主义教育目标是要培养身心健康、能够感知外界事物并且在社会中自力更生和与其他人和谐相处的人。

## （二）卢梭的感觉经验教育

“卢梭的感觉经验论主要是受到了洛克的经验论和孔狄亚克的感觉论的影响。”<sup>②</sup>卢梭在哲学的认识论上坚持感觉经验论,认为感觉和经验是人的认识的来源。而这也反映在他的教育思想中。在《爱弥儿》一书中,他认为感觉是知识的原料,而经验是先于教育的。这个“教育”是专指人的教育,而经验的教育则是自然和事物的教育。因为卢梭也认为“人的教育在他出生的时候就开始了,在能够说话和听别人说话以前,他就已经受到教育了。”这就是说,儿童在接受人的教育之前,就已经在自然的教育和事物的教育中获得了许多知识。所以他才说在儿童认识他的乳母的时候,他已经获得了很多的经验了。因此,儿童首先接受的应该是感觉经验的教育,而人的教育就应该重视并辅助儿童的感觉经验教育。也就是说人的教育应该选择合适的事物对儿童的感官造成影响,使儿童通过自己的天性能力来探索并对事物产生清晰明了的认识,从而达到三种教育的协调。要按照适当的次序让他产生感觉,给他清楚指出

①卢梭.爱弥儿[M].北京:商务印书馆,2014.

②孟珍珍.卢梭学前教育思想研究[D].山东:山东师范大学,2014.

这些感觉和造成这些感觉的事物之间的联系就够了,这样就能够使儿童学会用看、摸和听的办法去比较事物,从而能够判断事物的大小、样子和能够感觉出来种种性质。“所以说,我们最初的哲学老师是我们的脚、我们的手和我们的眼睛。”卢梭非常反对让儿童接受书本知识的灌输,认为复杂晦涩的概念只会扰乱儿童的思维,却不能使他对周围的事物产生清晰的认识,反而只会培养出“年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童”,而这些都是违反自然规律的,是人类的畸形想法的产品。自然的人应该是“观测他周围的一切东西,探查他所见到的每一样东西中有哪些可以感知的性质同他有关系。”正是通过感官产生的感觉,事物才能被人认识,所以“人的最初的理解是一种感性的理解,正是有了这种感性的理解做基础,理智的理解才得以形成。”<sup>①</sup>

### (三) 以儿童为中心的思想

卢梭指出,在万物的秩序中,人类有它的地位;在人生的秩序中,童年有它的地位。这样的论断理所当然地是把成人看作成人,把孩子看作孩子,清楚地表明他以儿童为中心的教育思想。在那个时代,宗教的“原罪说”依然盛行,人们认为儿童生来就具有罪恶,必须通过教训和惩罚来防止儿童做坏事。卢梭却认为儿童是性善的,只是处于不知善恶的阶段,根本不是有心做坏事。但儿童却常常因受到惩罚而导致身心被伤害,这就严重地破坏了儿童的自然发展。所以卢梭反对向儿童进行道德说教,并且提倡用自然后果法来引导幼儿不做坏事。自然后果法就是当孩子做了坏事时,应该让他碰到一些有形的障碍或受到由他的行为本身产生的惩罚。这些惩罚并不是人为设置的,仅仅是由于儿童的行为而造成的自然后果。例如爱弥儿打破玻璃时,卢梭向他说明那个玻璃是他的,他不愿意别人打破它,并把爱弥儿关在了黑屋里。爱弥儿通过反思,就答应卢梭以后不再做这样的坏事了。

卢梭的儿童观实现了教育上的哥白尼转向,从以教师为中心变为以儿童为中心。既然要以儿童为中心,卢梭就强调要给予儿童有节制的自由。因为儿童是具有自身的发展规律的,不能够被成人的意愿强迫做任何事。“不仅不应当争取时间,而且还必须把时间白白地放过去。”这和卢梭的自然主义教育是一脉相承的,因为儿童在自由的时候就会遵循自然的规律去行动玩耍,从而得到自然的教育。所以卢梭提倡“消极”教育,防止儿童的心因沾染罪恶和不良思想而产生谬见。这也就解释了为什么自由是有节制的,因为儿童非常柔弱,教师应该选择安全的环境供儿童行动和玩耍,并且防止其跌倒碰撞。而儿童的心灵也非常容易受周围人的影响,所以卢梭也强调教育者要担当过滤的作用,为儿童排除罪恶和谬误的感染。总的来说,以儿童为中心就是要使儿童的天性获得自由的发展,不被人为阻碍。

<sup>①</sup>卢梭.爱弥儿[M].北京:商务印书馆,2014.

## 二、蒙台梭利对卢梭学前教育思想的继承与发展

蒙台梭利是新教育运动的典型代表,她认为生命力的冲动是通过儿童的自发活动表现出来的,不同的个体在不同的时期有不同的发展节律,教育要与儿童发展的敏感期吻合,就必须用不同的教育来适应不同的成熟节律。这种思想具有卢梭思想的本质,但在教育实践过程中具有更为灵活和客观的因素,综合来看,主要表现在以下几个方面。

### (一) 有吸收力的心灵

蒙台梭利在《有吸收力的心灵》第一章中开门见山地说:“我们认为,教育并不是老师教了什么,它是人类自然进行发展的一个过程。”而这种教育是“儿童通过环境获取经验而得来的”。老师的任务则是“为儿童设置一种特殊的环境,为儿童准备和安排好一系列的文化活动。”这里可以明显地看出蒙台梭利对卢梭的自然主义教育、感觉经验教育和以儿童为中心的学前教育思想的继承。但蒙台梭利接着就提出了自己的创新发现,发展了卢梭的学前教育思想。

蒙台梭利说:“儿童有一颗可以吸收知识的心灵,具有独自学习的能力。”<sup>①</sup>她认为儿童的内部存在一种精神力量,在推动儿童的发展。这种力量其实就是卢梭所说的自然和天性,因为卢梭提倡教育要顺应自然,就是要让儿童接受自己的才能和感官的教育。而这种精神的力量能够推动儿童主动地接触周围的事物和吸收环境的文化,利用自己的才能和感官去获得认识,从而使儿童在不知不觉中适应自己所处的环境。而这种有吸收力的心灵在婴儿刚刚出生时就已经存在,那就是婴儿的精神胚胎,这是伴随着他们肉体一同降生的神秘的精神形式的存在。这种精神胚胎所具有的力量,能够推动新生儿发育、学习说话和发展出完善的力量。而这种心理和生理的同步发展就是“实质化”。“实质化”的意思是精神的力量必须借助肉体才能显现出来并发挥作用,而且这个过程是通过儿童自身努力才能实现的。这就体现在儿童的敏感期中。“儿童在敏感期拥有一种特殊的内在活力,能够以惊人的方式自然而然地吸收和学习。”<sup>②</sup>通过敏感期,儿童的心理得到发展,教师也能了解到儿童的发展阶段。蒙台梭利将这种从周围环境中学习、吸收知识的创造能力比作天体中的“星云”。星云是由宇宙中漂浮的粒子和气体所构成的松散组织,能够通过吸取和挤压形成恒星、行星等天体。蒙台梭利用这个比喻表明儿童的学习就是从周围的环境中吸收知识,从而形成和完善自己的认识结构。而成人只需提供合适的环境并帮助儿童适应,儿童自身所具有的精神力量就会自然地促进吸收和认识,成人不恰当的打扰只会阻碍这种力量的发挥。

<sup>①</sup>蒙台梭利. 有吸收力的心灵[M]. 北京:中国妇女出版社,2015:3-5.

<sup>②</sup>蒙台梭利. 童年的秘密[M]. 北京:中国妇女出版社,2015:36.