



学前教育：概念的混用与澄清

张利洪

(西华师范大学学前与初等教育学院, 四川南充 637002)

摘要:学前教育概念是学前教育研究和相关制度构建的基点,然而当下理论界和实务界对于学前教育、幼儿教育和早期教育等概念的混用容易误导其他领域、乃至社会大众对学前教育的认知与判断,影响相关知识谱系分类和相关政策与法律的严谨性。本文讨论了学前教育诸概念的混用及带来的严重后果,在厘清诸概念混用的现状后分析其形成原因并予以澄清。造成学前教育诸概念混用的原因有学前教育学内部缺乏身份危机和学科意识,翻译不当,规范与事实不分等。澄清学前教育诸概念需要学前教育研究者树立和强化学前教育研究的学科意识,增强其身份认同;规范翻译,厘清学前教育的外部边界;合理确定学前教育的内部范畴,慎用广义与狭义之分。

关键词: 学前教育;早期教育;幼儿教育;学校教育;学科意识

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)02-0039-06

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.02.009

Study on the Inextricability and Clarification of Preschool Education Conception

ZHANG Li-hong

(College of Pre-primary and Primary Education, China West Normal University, Nanchong 637002, China)

Abstract: As an academic concept, the idea of preschool education is the basic education research. But there is the confusion of the conception of pre-primary education: 3-6-year-children education and early education between the academic field and the practical one. The fact mislead others to form the good image and professional judgment of preschool education. The paper discusses the mixture of several concepts relating to pre-primary education which results in the serious consequences, then analyzes the formative reasons and resolution methods. The reasons which result in the mixture phenomenon are the lack of the identity crisis and discipline consciousness, the inappropriate translation between Chinese and foreign languages and the inextricability of the normative and descriptive definition of the concepts. In order to clarify the mixture phenomenon, the theoretical researchers have to strengthen the discipline consciousness to upgrade the self-identity, consider the connotation of own language in translation, and clear the difference between the broad speaking and narrow speaking about these concepts.

Key words: preschool education; 3-6-year-children education; early education; school education; discipline consciousness

学前教育概念是学前教育学术研究和相关制度构建的起点,“一系列重大理论与现实问题最重要的共同思维基础”^{[1]143},尽管学前教育研究取得了丰硕的成果,但是当下理论界和实务界对于学前教育、幼儿教育和早期教育等概念的认识仍然存在诸多的分

歧。这种分歧势必影响理论界与实务界之间的交流,影响其他领域、乃至社会大众对学前教育的认知与判断,影响相关知识谱系分类和相关制度立法的严谨性和准确性。然而,学界对此问题呈现两种取向:此问题不是问题;此问题虽是问题,但无伤大雅。

收稿日期: 2017-07-09; **修回日期:** 2017-08-14

基金项目: 西华师范大学 2017 年度英才科研基金项目(17YC537)

作者简介: 张利洪,男,四川洪雅人,西华师范大学学前与初等教育学院副教授,博士,主要研究方向:学前教育基本理论。

本文将讨论学前教育诸概念的混乱认识及带来的后果,在厘清现状后分析其形成原因并提出应对思路。

一、学前教育概念混乱认识及其后果

(一)学前教育概念内涵部分的待确定

在学前教育学教材和工具书中,学前教育概念基本获得一致的认可。我国出版的第一本高师教材认为“学前教育是指从初生到六岁前儿童的教育”^[2],在其第二版中,“学前教育指的是对从初生到6岁左右,入小学前这一阶段的儿童所进行的教育”^[3]¹。其他两本较有影响的教材大致认为学前教育就是0~6岁学龄前儿童的教育^[4]。“学前教育(preschool education):对出生至入学前儿童的教育。”^[5]然而,这样的共识并不意味着学前教育概念的内涵已经获得明确的认同。在这些定义中如何理解“初生”、“出生”和“0”有进一步讨论的空间。依《现代汉语词典》的解释,“出生”即“胎儿从母体中分类出来”(第184页),但无“初生”的直接条目,仅有“初生之犊”(刚生下来的小牛,186页)。若照此的话是无法区分“初生”和“出生”的,“初”有开始和原初的意思。“初生”可以解释成受精卵形成的开始。这样“初生”和“出生”就可获得完全不同的合理解释。“0”既可理解为初生,又可理解为出生。如果将学前教育单纯地理解为对出生至入学前儿童的教育,那么,显然胎教是不能包括其中的。一方面,我国具有丰富和有益的传统胎教资源;另一方面,现代遗传学、优生学的研究表明,胎教和婴儿教育、幼儿教育密切相联,实施胎教,有利于提高下一阶段的教育质量。因此,这种理解不利于学者去研究和借鉴国内外人类社会多元的胎教资源,也不利于合理拓展学前教育研究的边界。

在继承和批判前辈的认识成果基础上,笔者曾提出:学前教育即“从受精卵形成到正式进入学校教育之前该时段内通过以游戏为基本活动的方式影响儿童的系列活动”^[6]。这个定义虽然较好地解决学前教育概念曾经存在的对象界定不清,揭示学前教育的特殊性,但是这个定义仍有两个问题需要澄清。一是刚刚形成的受精卵胚胎存在教育的可能吗,二是学前教育与学校教育的关系。

对受教育者施以教育的可能条件在于其具备基本的生理和心理基础。教育的生理基础是指大脑和神经系统的初步形成。在母亲怀孕的第4周,胚胎第一个形成起来的就是神经系统。

神经系统的初步形成和大脑的初步发育使得教育具有了初步的物质基础和教育活动得以展开的载体。教育的心理基础是指教育开展时胎儿应具有初级的心理活动。感知觉是发生最早的心理活动,这开启胎儿认识世界的大门。研究表明,在胎儿第4

周的时候,眼睛开始形成,视觉开始产生,第8周时,视觉神经已经形成。根据这些成果,教育的最早可能性应确定在第8周以后的胎儿。关于学前教育与学校教育的关系问题将在后文中讨论。

(二)早期教育和幼儿教育是学前教育吗

现行的学前教育学教材中较少提及早期教育一词,但该词在大众和传媒中的使用不低于学前教育一词。截止2015年,我国已有35所高校开设了早期教育专业。早期教育专业作为一个新生事物的出现,是教育事业大发展的好事情。早期教育专业和学前教育专业的培养目标、课程设置和就业去向来说,二者之间的差异性很小。这种现象需要去追问究竟何为早期教育,早期教育与学前教育是何种关系。

什么是早期教育?“早期教育(early education):及早地对儿童进行教育、培养的一种教育思想、思潮或措施。其年龄界限有不同的说法,有的指学前儿童的教育与学习;有的泛指从出生到小学低、中年级这一时期的教育与学习;有的指从胎教起。”^[7]在这个界定中,早期教育的外延大于或者等同于学前教育的外延。另一种观点认为,早期教育即“对0—3岁的孩子进行的教育。还有如下几种解释:指早期儿童的教育,包括婴儿时期的教育和幼儿时期的教育;指学前3—6岁儿童的教育,即幼儿教育”^[8]。在两篇硕士学位论文中,对早期教育也持不同的观点。“早期教育是针对0—6岁儿童进行的以促进其身心和谐发展为目的教育”^[9]，“对0岁到3岁的婴幼儿进行教育环境的影响和教育,即称之为早期教育”^[10]。上面关于早期教育的四个定义可以归纳为三种观点:早期教育是对0—3岁的孩子进行的教育;早期教育即对3—6岁儿童的教育;早期教育是对0—6岁儿童的教育,其外延与学前教育的定义完全一致。这些纷繁多变的观点使得早期教育、幼儿教育和学前教育的关系无法确定。相比早期教育概念定义的混乱不堪相比,大家对幼儿教育的理解相对稳定。针对这些问题,有人专门撰文指出,“学前教育”实为“幼儿教育”(荣司平:《中国社会科学报》,2012年7月30日第336期)。针对此文的观点另有论者指出,“学前教育”与“幼儿教育”不同(杜成宪:《中国社会科学报》,2012年8月22日第346期)。“学前教育”实为“幼儿教育”的论调的合理性是从实然的角度所说,一方面在标明学前教育(0—6岁儿童的教育)的诸多教材中几乎都是幼儿教育(3—6岁儿童的教育)的内容;另一方面,在我国目前的教育政策和立法中几乎仅仅关注幼儿教育。因此,文章最后得出结论说,“学前教育”作为国家学制中的一个专业、教育阶段或学科名称,应改称为“幼儿教育”、“幼儿教育学”或“幼儿教育

学”^[11]。显然,这样的结论是偏颇的。杜文认为,“幼儿教育”更多地是从人的自然发展过程对儿童特定发展阶段的教育作出界定,其主要依据不同年龄阶段儿童的身心发展特点;而“学前教育”更多地是从学校教育的立场对儿童的教育阶段作出界定。因此,二者并不相同。提出这种看法有利于认识到二者之间的差异,然而文中并未挑明二者的本质差异。

详细地回顾和评析这些观点,可以简单地得出两个结论:一是早期教育就等于学前教育,幼儿教育也等于学前教育;二是三者之间不能划等号。下面的观点就是其中的代表。

表 1 幼儿教育、学前教育和儿童早期教育的区别 ^[12]		
概念	广义(泛指)	狭义(特指)
幼儿教育	0—6、7 岁的教育	3—6、7 岁的教育
学前教育	0 岁至入小学前的教育(多为 0—6 岁,也有的国家为 0—5 岁)	3、4 岁至入小学前的教育,多为 3—6 岁
早期教育	0—6 岁的教育(北美为 0—8 岁)	0—3 岁的教育,又称先学前期

(三)学前教育就是前学校的教育吗

提出学前教育是前学校的教育的问题是基于两点:一是学前教育的英文翻译 preschool education 带来的困惑,二是我国 1982 年《中华人民共和国宪法》第 19 条第 2 款和 1995 年《中华人民共和国教育法》第 17 条规定引发的思考。“国家举办各种学校,普及初等义务教育,发展中等教育、职业教育和高等教育,并且发展学前教育。”1995 年《中华人民共和国教育法》第 17 条规定:“国家实行学前教育、初等教育、中等教育、高等教育的学校教育制度。”

在《教育大辞典》这样的工具书和曾经的《学前教育研究》杂志都是将学前教育译成 preschool education。2011 年学前教育研究杂志才将其改成 early childhood education。显然,前种译法仅仅看到语词的表面,而未能窥探其内奥。我国的学前教育学术研究借鉴吸收于英美等西方国家,而 preschool 在英美完全不是指同于我国通行 0—6 岁儿童教育的含义。尽管我们现在已经认识到此种译法的谬误,但是背后蕴藏的思维模式还深置于我们的大脑之中,这个模式即学前教育就是前学校的教育。另一方面,在我国的立法中呈现完全不同的两种观点:一是学前教育即学校教育的组成部分之一,另一种学前教育是学校教育之前的教育形式,不是学校教育的一部分。不论是翻译的错置还是矛盾的立法认识,学前教育是不是学校教育的问题的核心在于学校与幼儿园的关系。

幼儿园是学前教育的制度化组织,关于学前教育与学校教育的关系可以转化成幼儿园与学校的关

系来讨论。要回答这个问题可以从学校教育的产生条件来思考。孙喜亭在《教育原理》中指出,学校教育的产生要有三个条件:剩余产品的出现;积累一定的间接经验和文字的出现^[13]。恰如杜威所言:“大体上说,当社会传统很复杂,相当部分的社会经验用文字记载下来,并且通过书面符号进行传递时,学校便产生了。”^[14]对照学校产生的这三个条件,幼儿教育与学校教育至少在两个方面差异甚大:一是幼儿教育主要让幼儿获得直接经验,而学校教育主要传授间接经验;二是幼儿教育不以掌握文字为根本目的,而学校教育中的初等教育阶段掌握相当数量的文字是核心目标之一。这些差异是由幼儿的学习方式和特点所决定的。《3—6 岁儿童学习与发展指南》中明确无误地指出:“幼儿的学习是以直接经验为基础,在游戏和日常生活中进行的。……最大限度地支持和满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的需要。”^[15]因此,将学前教育与学校教育的关系视为并列关系胜于包含关系。将差异极大的幼儿园视为学校的组成部分势必抹杀二者之间的根本差异。

(四)诸概念混乱的后果

早期教育等于学前教育,幼儿教育等于学前教育,学前教育视为学校教育的组成部分等诸多的认识必然会产生很多的恶果。第一,影响学前教育学科体系的建设。作为二级学科的学前教育学科体系基础包括学前教育原理、学前教育史、比较学前教育学和学前教育学术史等。秉持学前教育实为幼儿教育的人在构建学科体系时一定就是幼儿教育学的学科体系是学前教育学的学科体系。0—3 岁儿童的教育、学前家庭教育和学前社会教育难以进入其学科体系的范畴。这影响了学前教育学学科体系的完备性。另外,使学前教育学的教材内容和体例难以跳出学校教育学的影子。比如学校教育学中德育、智育、体育和美育等分专章讨论,不少学前教育学教材也依葫芦画瓢,这恰是没有看到在学前教育阶段如此划分几无意义。第二,降低学前教育研究成果解决现实问题的有效性。研究对象不明确或界限不清是学前教育研究成果的常见问题。研究对象不明确致使最后的研究结果无的放矢,什么问题都可以解决,什么问题也解决不了。学前教育研究中的很多假设是以幼儿园为背景出发的,这样假设中验证出来的结论只能局限于幼儿园这个场景中,但是幼儿发展的更大场景在家庭和社区之中。也许研究本是很好的成果,但是这些的成果拿来指导幼儿发展就会常常失效。第三,误导大众形成片面的学前教育观。这里的学前教育观包括大众对学前教育专业的认识、对学前教育学术水平的研判、对幼儿教师的评价和如何正确教育学前儿童等问题。“学前

教育就是看孩子”、“学前教育就是小儿科”、“幼儿教师就是幼儿园的保姆”、“幼儿园不教数数写字就是白学了”等片面的观念盛行与最基本的概念都说不清不能说没有关系。学前教育就是幼儿教育,幼儿教育就是幼儿园教育的观念成为大众对学前教育的普遍认知。我们学人不苛求大众具有这样的认识,因为我们自己都是一本糊涂账。第四,致使立法不严谨。

立法不严谨表现在两个方面:第一是教育法第17条的表达存在问题。将学前教育视为学校教育制度违背了两点:看不到学前教育与学校教育的巨大差异性,遮蔽了学前教育的多元范畴,即家庭和社会因素。第二,既然把学前教育和初等教育等都视为学校教育的组成部分,那么在立法文本“学校、幼儿园”这样的表达就是不妥的。具体体现在《未成年人保护法》第三章的第21、22、23条、《学校卫生工作条例》、《学生伤害事故处理办法》第37、38条、《学校法》立法建议稿、《教师法》第40条、《中小学教师继续教育规定》(教育部令 第7号,1999年9月13日)第22条、《侵权责任法》第38、39和40条、《物权法》第184条、《刑法》第138条。

二、学前教育诸概念混乱的原因分析

为什么几个并不复杂的概念之间会出现如此混乱不堪的使用现象,我们能否用狭义、广义、最狭义、最广义的称呼敷衍过去,我们是否继续容忍这种现状永远地持续下去。“今天,即使是把教育视为一门学科的想法,也会使人感到不安和难堪。‘教育学’是一种次等学科(subdiscipline),把其他‘真正’的学科共治一炉,所以在其他严谨的学术同侪眼中,根本不屑一顾。”^[16]国外学者对教育学的诸印象判断是将教育学与心理学、哲学和社会学等学科相比得出的结论,这种判断虽有不尽合理之处,但确实倒出教育学的发展难以让人满意。国内教育学的总体研究水平逊于国外,国人对教育学的不满意感尤甚。在教育学的内部里面,学前教育学为教育学的整体发展拖了不少“后腿”。如果说教育学在学科丛林中是次等学科,那么,学前教育学就是大教育学丛林里的次等亚学科。这已为相关研究成果所证实(张斌贤等:近三十年我国教育知识来源的变迁——基于《教育研究》杂志论文引文的研究,《教育研究》,2009年第4期;焦倩、田金华、陈中原:失衡的教育科研——基于“中国知网”教育学文献的检索分析,《中国教育报》,2014年3月1日第3版)。钱钟书在《围城》中说:“在大学里,理科学生瞧不起文科学生,……教育系学生没有谁可以给他们瞧不起了,只能瞧不起本系的先生。”这句话可否接着说:“教育学系学生瞧不起学前教育系学生,学前教育系学生没有谁可以给

他们瞧不起了,只能瞧不起本系的先生。”这种状况可以说现在已经到了“是可忍也,孰不可忍也”的地步了。那么,即刻总结原因、痛定思痛就是关键。

(一)学前教育学身份认同危机带来的后果

“我是谁”、“我有存在的必要吗”、“我如何存在”等问题少有进入学前教育理论工作者的视野,而这些问题早已成为其他相邻学科反思的对象。20世纪80年代由华东师范大学发起的教育学元科学研究运动对教育学诸多学科产生深远的影响,虽然它最终未能从根本上解决教育学存在的诸多问题,但是它确实推进教育学包括比较教育学等学科的良好发展和研究质量。教育学元科学研究内容之一就是关于教育学术史的研究,“我是谁”、“我有存在的必要吗”等自然成为研究的对象。在这场研究运动中,面对其他学科热情地投入研究相比,学前教育理论工作者并不热衷。抱着这种不相关的态度,我行我素的结果就是被他人甩在身后。有研究表明,在教育学的二级学科中,学前教育学与特殊教育学等学科一起并列为最薄弱的学科^[17]。

学前教育学身份认同涉及学前教育学的逻辑起点、研究对象、学科定位诸多问题,这些问题未能理清必然影响学前教育学的学科发展,也反映出学前教育学缺乏应有的身份意识。正所谓“名不正,言不顺”。对学前教育学缺乏基本的身份认同危机感就是最大的危机,因此对何谓学前教育的问题,不想说就显得不再奇怪。长此以往,到了想说的时候极有可能出现想说而说不明白的状况。

(二)学前教育研究取向缺乏学科意识

学前教育研究的学科意识是指为了促进学前教育学的知识增长,体现出一种为知识而增进知识的反思取向。这种取向强调为了研究而研究的情怀。具有这种学科意识的人自然不会放弃对学前教育学的学科属性、学前教育学与普通教育学和教育学的关系等问题的思考。近三十多年的学前教育研究存在过于强调应用,而忽视基本理论研究的取向。学前教育研究强调应用固然有其合理的一面,但是片面地强调就有害。学前教育研究定位不能仅仅停留在为幼儿园服务,为教学服务。这种定位可能与改革开放后学前教育研究与改革者的实践情怀有关。有人曾说:“我们现在做科研一定要为幼儿园服务,不是要幼儿园为我们服务。”实践情怀的长处重实用、接地气,其弊端在于走得太近,以至于看不清楚对方和自己。缺少了理论的高度,也就失去了省查自己和反思对象的可能。讨论什么是早期教育、学前教育对幼儿园实践确实不能产生指导和直接功效,但是它却能直接影响早期教育专业存在的合法性、学前教育专业人才培养定位和课程体系设置。所以,在学科意识里,何谓学前教育学是一个基本

的、困扰学前教育学科发展的前提问题;在实践情怀下,讨论学前教育是什么就是一个很无聊的话题。

(三)都是翻译惹的祸吗

中国的教育学话语体系源自西方,学前教育学的话语体系也是如此。因此,如何将双方的话语准确地相互表达是构建学科体系和比较研究的基础。倘若翻译不当就会造成很多的麻烦。学前教育诸概念的混乱跟翻译不当有一定的关系。前文已经提及“学前教育”在工具书和《学前教育研究》杂志长期将其译成 preschool education。2011年该杂志将其改译成 early childhood education。又如《儿童的乐园:走进21世纪的美国学前教育》的英文译名是 Paradise of Children: Introduction to American Preschool Education in the 21st Century(南京师范大学出版社,2011年)。显然这种译法存在严重的问题。在美国语境中, preschool 实际指的是3至4岁儿童的教育, early childhood education 指的是0至8岁儿童的教育。在我国通行对学前教育理解为0至6岁儿童的教育的情况下,将其译成 preschool education 就严重窄化了学前教育的内涵,这种偏差会给实际中的学术交流和比较研究带来很大的障碍。

另一方面,在译介 early childhood education 的相关成果时我国学者往往将其翻译成早期教育,而早期教育概念在大陆学术传统中又是不确定的概念,因此误解就越来越多。比如 Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives 的译文是“超越早期教育保育质量:后现代视角”([美]达尔伯格(Dahlberg, Gunilla.)著:超越早期教育保育质量:后现代视角,华东师范大学出版社,2006年)。美国 Policy Research in Early Childhood Education Systems 的中文翻译为“儿童早期教育体系的政策研究”([美]蒙·科克伦著,江苏教育出版社,2011年)。我们不能非常肯定地说学前教育诸概念的混乱是由早期翻译所造成,但是当下的翻译确实加剧了这种混乱。其次,将 kindergarten 译成幼儿园。在美国,专指进入小学的前一年,招收5至6岁年龄段的幼儿。我国幼儿园一般招收3至6岁儿童,这种翻译扩大了美语的表达意思。反过来将幼儿园译成 kindergarten 又缩小了汉语的表达意思。不严谨的翻译不仅出现在学术研究中,也出现在个别的教科书中。有教科书这样的表达,“在美国,0~8岁儿童的教育为幼儿教育(Early Childhood Education),学前教育(Preschool Education)仅指学前1年的教育,而早期教育(Early Education)是指0~3岁儿童的教育。”^[18]这种表达中的问题在于何谓幼儿教育、学前教育和早期教育概念的内涵不清,容易误导学生。这些表达折射了理论

认识的模糊。

(四)未区分应然和实然的学前教育概念

鉴于以往认识的混乱,欲撇清三个概念之间的关系还需注意两点:一方面,在辨析中需要区分应然的能指与实然的所指,不能将应然的概念等同于实然的概念。从逻辑上,学前教育包含0~3岁儿童的教育和4~6岁儿童的教育。在学前教育研究中,不区分事实与价值的思维并不少见,比如这样的表述,“学前教育学是教育学的分支,只有在教育学发展到一定阶段,学前教育学才能分化出来”^{[3]8}。这种话从逻辑上是正确的,因为教育学包含学前教育学、普通教育学和高等教育学。然而,这话不符合历史发展的事实,因为学前教育学和教育学(普通教育学)几乎是同时兴起^[19]。在实践层面不能随意将学前教育窄化或幼儿教育扩大化。在实践中,学前教育实乃幼儿教育、甚至是幼儿园教育,其背后盛行的逻辑是视学前教育等于幼儿教育,幼儿教育等于幼儿园教育。首先名叫学前教育专业其开设的课程多数指向幼儿园教育,在名叫学前教育学、学前教育史和比较学前教育等课程中主要内容皆是幼儿教育。由这些课程内容构成的学前教育专业实则成了幼儿教育专业。

三、解决学前教育诸概念混乱的建议

(一)树立和强化学前教育研究的学科意识,增强其身份认同

学科意识是在一定逻辑框架范围下对具有融合性知识体系的创造、加工和反思评价的研究取向。在教育、比较教育学和高等教育学等学科的发展完善中体现了强烈的学科意识,然而学前教育学的发展鲜见这种意识。这种意识水平的高低直接体现了教育学二级学科之间的发展水平差异。学前教育研究更多体现的是重用轻学的非学科化倾向,这种倾向已经给学前教育学的学科建设带来了严重的后果。因此,要提升学前教育学的学术形象,不能不树立学前教育研究的学科意识,增强其研究的学术理论水平。学理水平的基本标准就是在一定逻辑范畴内做到内部统一、自圆其说,而不是毫无边界,自相矛盾。强化学前教育研究的学科意识,那么意味着学前教育学需要经历一个学科化的过程。教育科学知识体系的发展趋势之一就是分科越来越细,这种趋势可能导致肢解或遮蔽教育对象的复杂性和丰富性。但是这并不意味着学前教育学不能学科化,恰好现在学前教育学发展的低水平重复正是重用轻学的去学科化和反学科化所导致的结果。学前教育学只有经历了学科化的阶段才来讨论跨学科或超越学科局限的话语。提升学前教育理论的解释力、自治性和统一性是我辈学人责无旁贷的任务和使命。

(二)规范翻译,厘清学前教育的外部边界

中国学前教育研究会、期刊编辑和研究者共同有责任在进行比较研究或学术翻译过程中不能随心所欲地进行翻译。首先在学界内部经过各种讨论和研究逐步统一早期教育、幼儿教育、学前教育等概念的内涵和外延。只有内部基本对学前教育诸概念的理解形成共识,我们才能影响和规范大众和社会对学前教育的正确认识。在一般情境中,early childhood education 译成学前教育为佳,preschool education 不能译为学前教育,宜译为幼儿教育,kindergarten 译为学前班。从中文译成英文来看,为了准确表达我国大陆学前教育的特点,学前教育的英文似乎是 pre-primary education,早期教育为 early education,幼儿教育为 preschool education。若此,NAEYC 就应该译为“全美学前教育协会”而不是“全美幼儿教育协会”。

学前教育的外部边界是指如何确定幼儿园与学校的关系。在我国的立法实践中存在两种关系说,一种是包涵说,即我国宪法和教育法的表述;另一种是并列说,主要体现在其他法律中。这种分裂和对立,侧面反映了教育界的模糊认识对法律界产生了负面的影响。为了法律文本表达的准确和严谨,对于涉及“学校”、“幼儿园”的内容宜规范和统一。如果坚持包涵说,那么就要修订其他法律;如果坚持并列说,那就要修订宪法和教育法。

(三)合理确定学前教育的内部范畴,慎用广义与狭义之分

学前教育是指从受精卵形成八周后的胎儿至入小学前的儿童以游戏为基本方式直接感知、实际操作和亲身体验获取经验的活动,包括学前家庭教育、学前社会教育和学前制度化教育。该定义确立的学前教育边界有时间和空间两个维度,从时间维度来看,学前教育包括胎教、早期教育和幼儿教育;从空间维度来看学前教育组织包括家庭、社会和托幼机构。确立如此的研究范畴在于既不盲目扩大化,也不随意狭窄化。考虑我国目前的制度设计框架和国情,我国的学前教育不宜扩展像美国那样涵盖小学低段。坚守学前教育的非狭窄化,那么就必然要求在学科建设和课程建设方面也不能狭窄化。比如在学前教育原理、学前教育史、比较学前教育等方面的课程建设就不应该盲目照搬普通教育学的理论体系而掩盖学前教育课程建设的特殊性。郭法奇的《外国学前教育史》(北京大学出版社,2015)已经在这方面作了有益而成功的尝试。

教育学的其他领域常用广义与狭义之分,一般情况下,这种分类是可以的,但是学前教育内部里面须慎用广义之分。虽然其他领域一般不会造成误

会,但是学前教育内部的特殊性和多样性,使用广狭标准容易引起读者的误解。这种误解将很大程度地影响学前教育学本来就卑微的学科形象。

[参考文献]

- [1] 熊伟.“学前教育”、“幼儿教育”与“早期教育”等基本概念内涵界定及应用——“全国高校学前教师微信群”2017 新年网络主题研讨会笔谈综述[J]. 陕西学前师范学院学报,2017(1):142—146.
- [2] 黄人颂. 学前教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1989:1.
- [3] 黄人颂. 学前教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2009:1.
- [4] 刘晓东,卢乐珍. 学前教育学(第3版)[M]. 南京:江苏教育出版社,2009.
- [5] 梁志燊. 学前教育学(第2版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,1998:2.
- [6] 杨晓萍,李静. 学前教育学[M]. 重庆:西南师范大学出版社,2011:2.
- [7] 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海:上海教育出版社,1998.
- [8] 陈元晖. 教育与心理词典[M]. 福州:福建教育出版社,1998.
- [9] 刘利丹. 家长关于早期教育相关问题观念的调查研究[D]. 重庆:西南大学,2007.
- [10] 龙明慧. 师范院校 0~3 早期教育专业人才培养的探究[D]. 长沙:湖南师范大学,2011.
- [11] 荣司平.“学前教育”实为“幼儿教育”[N]. 中国社会科学报,2012-07-30.
- [12] 杨汉麟,周采. 外国幼儿教育史[M]. 南宁:广西教育出版社,1998:2.
- [13] 孙喜亭. 教育原理[M]. 北京:北京师范大学出版社,1993:23.
- [14] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民出版社,1990:370.
- [15] 李季湄,冯晓霞.《3—6 岁儿童学习与发展指南》解读[M]. 北京:人民教育出版社,2013:288.
- [16] 华勒斯坦. 学科·知识·权力[M]. 刘健芝,等译. 上海:三联书店,1999:43.
- [17] 焦倩,田金华,陈中原. 失衡的教育科研——基于“中国知网”教育学文献的检索分析[N]. 中国教育报,2014-03-01(03).
- [18] 刘焱. 学前教育原理[M]. 沈阳:辽宁师范大学出版社,2002:2.
- [19] 王建华. 学前教育学、普通教育学、高等教育学与教育学关系刍议——兼谈教育学的未来[J]. 学前教育研究,2007(4).

[责任编辑 熊 伟]