

■ 学前教育理论

错位与适应：学前教育小学化“为何”与“何为”

时艳芳, 吕晓炜

(张家口学院教育学院, 河北张家口 075000)

摘要:为了探究利益相关者视角下学前教育小学化产生的原因及其对策,以重心下移与深度聚焦为思路,对Z市X区4名家长和2名老师进行访谈,借助扎根理论,建构出学前教育小学化“错位”与“适应”的双重生态。“错位”诠释了学前教育小学化的“为何”,具体表现为“主体错位”和“职责错位”的复杂交错。“适应”解释了学前教育小学化的“何为”,具体表现为适应主体是“家长、幼儿园和辅导班的三管齐下”;适应策略包括“坚决抵抗、无奈妥协、精明调适和无知得意”;适应类型是“预防型和善后型、强迫型和引导型、突击型和持久型、长远型和短视型”的相互融合。

关键词:学前教育小学化;扎根理论;错位;适应

中图分类号: G619

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)01-0084-06

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.01.014

Dislocation and Adaptation: Why the Tendency of Pre-school Education towards Primary Education and How to Respond

SHI Yan-fang, LV Xiao-wei

(School of Education, Zhangjia kou College, Zhangjia kou 075000, China)

Abstract: In order to explore the causes of primary tendency of pre-school education from the perspective of stakeholders and the coping strategies, with the thought of moving down the highlights and focusing deeply, four parents and two teachers in Zone X of Z City were interviewed, and the dual-pattern of "dislocation" and "adaptation" of primary tendency of pre-school education was constructed with grounded theory. "Dislocation" explains "why" the tendency of pre-school education towards the primary education, which is embodied in the complex interaction of "dislocation of subjectivity" and "dislocation of responsibility". "Adaptation" illustrates "how" to respond to the primary tendency of pre-school education, which is represented in the facts that the subjects of adaptation include "all three parts, parents, kindergartens and remedial classes"; the adaptation strategies contain "firmly resistance, having no choice but compromise, smartly adjusting and being ignorant as well as pleased"; and the adaptation type is the integration of "prevention type and aftercare type, forced type and guided type, assault type and lasting type, long-term type and short-term type".

Key words: primary tendency of pre-school education; Grounded theory; dislocation; adaptation

一、问题提出

学前教育小学化,严重损害了幼儿的身心健康,进而影响了家庭和社会的发展,所以,治理“小学化”已

成为社会各界关注的共同话题。虽然专家学者、教育实践者从自身角度出发,提出了诸多治理策略,但效果不佳。为了有效推动学前教育去小学化进程,突破已有成果的局限,本研究以重心下移与深度聚焦为思路,

投稿日期:2019-09-24;修回日期:2019-10-27

基金项目:2018年河北省教育厅课题(SQ182019);张家口学院“5-8岁儿童身心发展与研究”科研团队项目

作者简介:时艳芳,女,河北阳原人,张家口学院教育学院讲师,主要研究方向:高等教育原理,学前教育理论研究;吕晓炜,女,河北宣化人,张家口学院教育学院讲师,主要研究方向:教师发展,学前教育基本理论。

以“学前教育小学化‘为何’”和“面对学前教育小学化‘何为’”为研究问题,运用扎根理论,对Z市X区4名家长、1名幼儿园教师和1名小学教师的深度访谈资料进行编码分析,管窥家长、老师眼中学前教育小学化产生的原因和他们的应对策略。

二、文献述评

我国对学前教育小学化问题正式、系统的研究始于20世纪80年代。造成学前教育小学化的原因,李烈^[1]认为是家长的要求和望子成龙的心理。张含萍^[2]认为幼儿教师素质不高、专业化水平低、缺乏正确的幼教理念。常亚歌^[3]认为重要责任不在幼儿园而在小学。金日勋^[4]认为家长的愿望、幼小衔接机制的缺乏、民办园的逐利与幼儿教师素质低下是主要原因。吴龙^[5]提到学前教育制度不够完善,教育行政部门的监督管理力度不够。刘璐^[6]认为受整个教育系统“应试化倾向”的影响。索长清、姚伟^[7]认为幼儿园“小学化”所隐含的是“长幼有序”的等级观念、“学而优则仕”的人才观及“神童”的教育情结。吴媛媛^[8]从历史变迁过程梳理“小学化”成因。臧玲玲^[9]认为本质是儿童观的异化。

学前教育去小学化的策略,姚刚^[10]提出“需多方协同配合”。郑琴^[11]提出“提升教师专业素养”。刘璐^[6]提出“小学与幼儿园双向对接,规范小学招生程序、改革小学低年级课程、严管幼儿辅导市场等”。臧玲玲^[9]认为“重构儿童观”。王声平、杨晓萍^[12]提出“幼儿园与小学课程衔接必须充分,关注两个学习阶段的差异,体现‘五化’课程衔接理念”。吴媛媛^[8]提到“应在公众意识层面上进行儿童意识的再‘启蒙’”。索长清、姚伟^[7]认为“应从全社会树立正确的人才观,儿童观和学前教育价值的再启蒙,以及在整个教育制度的变革中寻求根除之道”。

现有研究探讨了影响学前教育小学化的多重因素,提出了去小学化的多元策略。但多以学者视角看待问题,既缺少家长、老师等的视角,也缺少家长、老师等主体的对话研究。

三、研究设计

(一) 理论视角

运用利益相关者理论作为研究视角,主要是因为幼儿园中利益相关者是存在的,而且各方的利益博弈对幼儿园产生重要影响。“利益相关者(Stakeholders)”一词最早出现在1963年斯坦福研究所(Stanford Research Institute,简称SRI)的内部备忘录

中。最早正式使用这一词的是经济学家伊戈尔·安索夫(Igor Ansoff)。随后,在众多学者的共同努力下,这一观点成为一个独立的理论并形成了比较完善的理论框架”^{[13]31-32}。在查阅文献基础上,将“家长、幼儿园教师和小学老师”作为学前教育小学化的主要利益相关者。

(二) 研究方法

采用质性研究范式、选用扎根理论为研究方法、运用访谈法收集资料。扎根理论,名为理论,实质是一种建立理论的方法,主张“理论是通过对世界的密切观察而建立的。发展扎根理论的人不是先有一个理论,然后去证实它,而是先有一个特定的研究领域,然后自此领域中萌生出概念和理论”^{[14]103-104}。所以,研究过程中尽量悬置原先的经验、理论和偏见,立足研究对象的视角,对获得的大量一手资料进行分析。力争运用本土概念,提炼形成重要主题,从而回应家长、教师眼中“学前教育小学化‘为何’”和“面对学前教育小学化‘何为’”两个问题。

(三) 研究对象

以信息饱和为原则,抽取能够为研究提供最大信息量的研究对象。选取Z市X区幼儿园大班和小学一二年级的家长、老师共6名进行深度访谈,访谈对象情况详见表1。研究者(吕晓炜)是X区本地人,兼具学前班家长和高校学前教育专业教师双重身份,和访谈对象建立了良好关系。为了有效收集信息,一方面考虑访谈对象对研究问题的思考程度,一方面考虑访谈对象的表达能力。

表1 访谈对象情况一览表

| 访谈对象 | 孩子所在年/所教年级 | 孩子是否上小学前班 | 学历 | 专业 | 工作性质 | 访谈时长/min |
|------|------------|-------------|----|----|-------|----------|
| P-M1 | 中班 | 否 是 否 | 学士 | 法律 | 事业单位 | 49 |
| P-F | 一年级 | | 学士 | 电力 | 国企 | 46 |
| T-P | 一年级 | | 大专 | 学前 | 私立幼儿园 | 31 |
| P-M2 | 二年级 | | 学士 | 中文 | 事业单位 | 28 |
| T-G | 学前班 | | 职中 | 美术 | 私立幼儿园 | 30 |
| T-S | 校长 | | 学士 | 教育 | 公立小学 | 40 |

注:P-M代表母亲,P-F代表父亲,T代表教师,T-P代表教师与家长的双重身份,T-G代表幼儿园教师,T-S代表小学教师。

(四) 研究工具

质性研究主张研究者即研究工具,强调研究者凭

借直觉、经验及对研究对象的理解来判断研究对象的发展变化规律。在查阅相关文献基础上,结合研究需要,自编《学前教育小学化访谈提纲》(家长版、幼儿教师版和小学教师版)作为调查工具。运用半结构访谈,围绕“学前教育小学化‘为何’”和“面对学前教育小学化‘何为’”两方面展开。

(五) 资料的收集与分析

访谈前将访谈提纲交由访谈对象,以使其有一定准备时间;和访谈对象约定时间地点,选择双方熟悉且安静的地方,以使访谈在轻松的环境中进行。在征得访谈对象同意的基础上,对访谈过程录音,之后将访谈

资料逐字转录为word。对访谈资料运用类属分析和情境分析,采用三级编码进行加工处理,最终形成实质理论。首先,采用“开放式编码”,即对资料内容逐字逐句登录,每遇到一个新的意义单元进行一次登录,发现并界定资料中所隐含的概念及其属性。其次,进行“关联式编码”,即对开放编码中形成的概念和类别加以类聚。最后是“核心编码”,发现核心类别,主要是对所有已发现的概念类别经过系统分析后归纳和精练类别的过程^[15]。为确保所得结论符合受访者的本意,研究者将论文初稿反馈给受访者,询问他们的意见和建议。根据受访者的疑问和看法,进行修改和调整。

表2 编码过程示例

| 选择编码 | 主轴编码 | 开放式编码 | | 原始资料(节选) |
|------|------|---------------|---------|--|
| | | 属性维度 | 贴标签 | |
| 错位 | 主体错位 | 自我反省- 相互推诿 | 周围人 | Q:造成学前教育小学化的主要原因是什么? A1:周围人都学啊;最重要的是小学进度超前超快造成的;不能100分就是好孩子,60就是差孩子(P-M1)A2:主要是家长,如果坚决不让孩子学,老师能怎么地啊(P-F);本身对幼儿教育知识的缺乏(P-M2)A3:社会太功利了(P-F)A4:家长的需求、小学的需求(T-P) |
| | | | 小学进度 | |
| 错位 | 职责错位 | 各安其位- 缺越错位 | 小学评价标准 | Q:为了孩子顺利过渡小学,你们做了哪些工作? A1:我们教拼音,100至少50以内的加减法(T-G)A2:给孩子买了套卷子,借了小学教材,每天必须学两小时(P-M2)A3:小学老师说“重点我来抓,基础家长去抓,基础抓不好,不要怪我没教好”(T-P) |
| | | | 家长自身 | |
| | | | 社会功利、自身 | |
| | | | 家长、小学需求 | |
| | | | 拼音、算术 | |
| | | | 按小学要求来 | |
| | | | 只负责重点 | |

四、研究结果

(一) 错位:自身与他人的“里应外合”

学前教育小学化的产生,实质是家长、老师的认知和行为错位所致。

1. 主体错位:“自我反省”抑或“相互推诿”

近年来,国家三令五申杜绝学前教育小学化,所以,当提及学前教育小学化时,几乎无人不知、无人不晓。在公共环境与话语体系下,没有人赞成学前教育小学化。但实践中该现象有增无减,呈愈演愈烈之势,这究竟是谁之过?

访谈中,P-F提到:“主要还是家长的心魔,如果家长坚决不让孩子学,老师能怎么地啊,大不了告诉我们孩子学习成绩不好。”P-M3说到主要原因是“家长本身幼儿教育知识的缺乏以及急功近利、相互攀比的心态”。他们属于积极内归因类型。认为自身的认知和行为加速了小学化,而且不断自我反省,“之前对孩子关注比较少,要有耐心和平常心等”。

P-M1谈到:“本来想教点简单的,但周围的人都教”;“一进小学,讲的超快,我一听这话就紧张,必须让孩子学。”T-G说:“家长有要求、小学有反馈,没办法,有的家长转学就是为了让孩子多学点。”P-M2提到“听说衡中录取时从孩子四年级成绩看起。”T-S提到“现在很多家长是外来人口,只要求成绩。”T-S提到“家长素质越来越低,辅导班正好满足了他们的需要。”可见,各个主体在谈及学前教育小学化产生的原因时,既提及时代背景、周围环境、家长素质,也提到小学倒逼、高中录取,唯独不提自身。这使得学前教育小学化在主要利益相关者的相互推诿中沦为人人有责实则人人无责的公共空间。

学前教育小学化是多方作用的结果,如果利益相关者都缺少主体的责任担当,结果只能是每个人都成为海德格尔所说的“常人”,在“常人”中找到归属感和安全感,但同时也使学前教育小学化因找不到责任人和落实人而愈演愈烈。

2. 职责错位:“各安其位”抑或“缺越错位”

幼儿园老师作为学前教育小学化的主要实施者,没有被任何一方指责,貌似他们只是家长、小学、教育行政部门等利益相关者博弈结果的执行人。作为专业人员,他们理应发挥引领作用,贯彻国家政策、引导家长需求、积极和小学沟通,而非在“没有办法”的无奈中被“家长和小学的要求”所牵制,这实质是一种缺位。家长给予孩子的应该是关爱、尊重、引领和成全以及弥补集体教学无法顾及个性发展的不足,而非将焦点放在“背古诗、做卷子、学拼音”等小学知识的学习上,更何况家长在这方面能力有限,“三年级后的题我就不会了,很绕,就看孩子了”,家长的这些所作所为其实是一种越位。部分家长“把本来分内的事情交给辅导班或学前班”,这又是一种缺位。小学老师按照“大多数孩子上过学前班”的进度教学,认为“自己负责抓重点,基础是家长的事”,这样拔高起点、加快进度、忽视基础等行为,加深了家长的焦虑,提高了家长焦虑之下各种错误应对行为的频率,这实质是一种错位。正是由于主要利益相关者的职责缺位、越位和错位,加速了学前教育小学化。

(二) 适应:家长、幼儿园和辅导班三管齐下

面对学前教育小学化的现状,针对造成现状的原因,家长、老师、辅导班在长期摸索中,形成了各自的应对策略,最终都采取了“适应”行为。值得注意的是,小学老师并没有积极参与其中,有的只是“在开家长会时,不建议家长上学前班,因为学前班的很多老师没有教师资格证,教的题错的都一样”;有的言语中透着傲慢:“重点我来抓,基础(家长)你们去抓,我没有那么多时间抓基础,基础跟不上,别说我教得不好。”有的行为上有很多不妥,导致孩子任务很重,“有个小男孩每天做作业做到九、十点,‘亚历山大’,经常哭。”这和当前研究中反映的“幼小衔接是幼儿园和小学两个阶段的事情,但是幼儿园小学化的倾向却很普遍,单向衔接的局面长期存在”^[6]相一致。2018年《教育部办公厅关于开展幼儿园教育“小学化”专项治理工作的通知》中专门提到“小学坚持零起点教学”,既是对当前小学在幼小衔接中缺位的回应,也是促进小学参与去小学化过程的有力措施。

1. 适应策略:认知与行为的双重影响

学前教育小学化的主要利益相关者,在具体情境中行动时,受到认知和行为的双重影响。在对资料编码过程中发现,利益相关者在认知与行为的对错交融中,采取了不同的适应策略。以认知与行为为两维,以“反对-认同”作为认知的两级,以“抵制-践行”作为行为的两级,形成一个学前教育小学化利益相关者适应



图1 学前教育小学化利益相关者适应策略类型

策略的二维四象限图,如图1所示。

坚定抵抗:认识到学前教育小学化的弊端并且以实际行动践行着“去小学化”的政策。访谈中,P-M1提到胜利路幼儿园在园长的带领下,成为“去小学化典范中的典范。”园长一方面不断召开家长会,疏导家长过分担忧的心理,同时告诉家长幼儿园阶段什么对孩子是最重要的。另一方面通过开展活动、创设环境等培养幼儿认识自己、认识环境、独立生活等影响孩子未来发展的能力。T-G提到一位家长“每次都告诉老师,不想让孩子学太多,后来转学了”。我们无从知道孩子转到了哪里、转入园是否有小学化、上小学会不会面临跟不上的困扰,但这位家长以自己的行动对抗着小学化。坚定抵抗者在认识上反对“小学化”、在行为上抵制“小学化”,是“去小学化”的中流砥柱。

无奈妥协:认识到学前教育小学化的弊端,但在各种因素影响下,无奈做出妥协。访谈中,P-F是采用无奈妥协策略的典型代表。从开始“对拼音等比较抵触,想让孩子多玩”,经历了“夫妻在孩子上小学一二年级吵架最多”的痛苦期后痛定思痛,“如果重新选择,一定要让孩子多学点拼音”。同时“告诉同事一定要让孩子上学前班”。访谈中,能够深切感受到P-F的纠结和矛盾,既想坚持自己的理念,又在现实中无所适从,只能追赶、调整、融入。当然,在追赶调整中也在不断反思成长,“学习是一个过程,不能以大人的心智去判断孩子;对孩子要有平常心 and 耐心,不要对学习成绩有过高要求;奖励孩子的进步;尊重孩子的天性,给孩子自主性。”无奈妥协者是最痛苦的,明知不可为而为之,对学前教育小学化充满又恨又爱的复杂情感,最终成为同行者和助力者。

精明调适:认同学前教育小学化,但行为上抵制死板的教学方式、偏难的教学内容、唯分数的评价方式。这里需要说明的是,访谈中没有人明确提出认同小学化,但是行为上很积极,表现出“轰轰烈烈去小学化,踏踏实实推小学化”的状态,将这类策略归纳为精

明调适。P-M1提到：“学还是要学(孩子有求知欲和学习能力),教还是要教,早学晚学都得学,就那点东西。不过按时间表就太死板了,不应该像小学生似的。”P-F认识的一位家长提到：“没有别的出路,只能这样做。但为了促进孩子思维、语言等发展,陪孩子玩桌游,给孩子买绘本等。”T-P提到：“教育局禁止小学化,学前班怕查(不敢教),但我自己心里有数。”精明调适者以自身的方式适应着当下的需要,成为幼儿园教育小学化的推动者。

无知得意:未意识到学前教育小学化的危害,大力践行小学化,而且以孩子掌握较多、较难的知识沾沾自喜。P-M1提到一位在孩子舞蹈班上认识的家长,在孩子即将上大班的暑假,把孩子关在家里,买了一大堆教材,要求孩子每天必须学两小时。家长很得意地说：“你看孩子让我收拾得多听话,刚开始天天哭,不管他,后来就习惯了。”P-M3说到：“要上小学的那个暑假,从没让孩子睡过懒觉,八点起床,八点半读书。买了好多课外书,积累词语、了解句型、做小学试卷。”T-P提到：“听说小学按成绩排座位,而且老师明确说了90分以下就去补,90-95分跟得上,有粗心,但有不会的题,95分以上,主要是粗心,大人也有粗心的时候,何况孩子?”无知得意者处于邓宁-克鲁格所说的“愚昧山峰”,即不知道自己不知道,他们加速着学前教育小学化的进程。

2. 适应类型:多重视角

家长、幼儿园和辅导班对学前教育小学化的适应行为具有不同的特点。可以依据不同标准将适应划分为不同类型,这些类型相互交错、相互融合。

预防型和善后型:根据访谈资料,将上小学作为划分预防型和善后型的时间线。预防型策略包括“报幼小衔接班,提前体验小学上课模式;有意识地提前引导孩子学一些东西,包括拼音、认字(有的没上幼儿园就认识三千字)、100至少50以内的加减法、积累词语;参观小学等”。善后型是孩子上小学后面对小学的要求采取应对策略。具体包括“从一年级补到三年级;培养孩子的兴趣点;树立孩子的自信;慢慢补拼音;放低对孩子的要求;保持平常心等”。

强迫型和引导型:依据是否符合幼儿认知特点,将教的方式分为“强迫型”和“引导型”。强迫行为包括“让孩子背古诗词、三字经、加减甚至乘法口诀;辅导班采用小学的上课模式;握笔、练字、写好多册子;买一大堆教材、把孩子关在家里,每天必须学两小时;做小学的数学卷子;借小学教材”等。引导型具体表现为“发掘孩子的兴趣点;让孩子认识自己、认识环境;举办

多种活动如冷餐会、时装秀、篮球社团等;给孩子讲象形汉字、讲知识背景、培养孩子对事物形成自己的看法等;通过桌游、绘本、动画片、手机app等多种方式让孩子在兴趣中学习等”。

突击型和持久型:依据访谈材料,将仅报幼小衔接假期班的视为突击型,其他准备更久的行为视为持久型。为了满足家长需要应运而生了各种类型的辅导班。有的和幼儿园大班平行存在,有的是大班结束后为期一年的衔接班,有的是利用中/大班的寒暑假进行的假期班。这些机构以盈利为目的,以满足及制造家长的非理性需求为手段,是学前教育小学化的加速器。这些机构可谓是“神一样的存在”,报了的家长“很轻松”,没报的家长“哇,太痛苦”。T-P提到：“有个闺蜜的孩子,没上学前班,从一年级补课补到三年级。一补成绩就提高,不补就下来。我们挺轻松,很少陪着写作业,检查就行了。”P-M1提到：“准备从中班结束给孩子报假期班,这样升小学前有三次机会。”可见,名目繁多的幼小衔接班在短期内确实有助于孩子适应小学的学业。所以,尽管这种提前学、重复学的形式对孩子有危害,但仍屡禁不止,而且受到家长的大力吹捧。目前尚无针对这类机构的有效治理策略。

短视型和长远型:根据访谈资料,将着眼于帮助孩子适应小学还是促进孩子终身发展作为划分短视型和长远型的标准。短视型主要强调“都是为了小学嘛;小学任务在那儿摆着呢;小学要成绩的”等,典型策略是“借小学教材让孩子系统地看”。短视型往往侧重孩子单方面发展,集中在知识的准备方面,又将知识窄化为拼音、认字、写字和百以内的加减法。长远型将学前教育放到终身学习的背景下审视,典型策略是“让孩子认识自己、认识环境、培养独立能力;找到孩子的兴趣点;形成对事物的独特认知等”。长远型多注重孩子多方面发展,包括“思维能力、兴趣、观察能力、沟通能力等”。

五、策略建议

从学前教育小学化主要利益相关者的视角审视造成小学化的原因及他们的应对策略,有利于理解具体实施者的所想所为,进而提出更有针对性的治理策略,为去小学化提供一己之见。

(一) 发挥政府的引导作用

政府既是学前教育发展的支持者,也是间接的受益者。首先,利用各种媒体宣传学前教育小学化的危害,全面提升社会对学前教育的科学认识。其次,通过政策导向、财政支持鼓励幼儿园、社会机构等成立家长

学校,定期举办讲座、沙龙,引导家长树立正确的教育观。再次,加大对幼儿园和小学教师的培训力度,使其树立正确的理念,引导教师践行去小学化。最后,加强对幼儿园、小学的常态化检查,对小学化现象督促改进。

(二) 加强幼儿园去小学化的实践

幼儿园是学前教育的实践主体,在去小学化过程中,发挥着至关重要的作用。首先,园长坚决反对学前教育小学化,既要抵制家长的不合理要求,也要给与家长正确的引领。其次,组织园内教研活动,积极探索符合幼儿发展特点、学习特点的科学方法。在为幼儿终身发展奠定基础的同时,实现去小学化的目的。

(三) 调动小学的积极性

小学对学前教育去小学化具有义不容辞的责任,应该发挥主体性,积极参与到去小学化的过程中。首先,小学应该明确自身的“基础性和义务性”,着眼于全体学生的长远发展。不能把本该承担的责任转移给家长或校外的辅导机构。其次,小学应该严格执行教育部《关于开展幼儿园“小学化”专项治理工作的通知》,坚持零起点教学。

(四) 提升教师的专业素养

幼儿教师是从事幼儿园教育的专业人员,应发挥专业引领作用。首先,幼儿教师增强主体意识,意识到自身在去小学化过程中的缺位,从而承担起科学实施幼儿教育、纠正家长错误观念、抵制辅导班不当行为的职责。其次,高校提升对幼儿教师素质的培养质量。高校学前教育专业是培养幼儿教师的“母机”,在一定程度上决定着幼儿教师的素质。所以,要加强过程培养,凸显专业性。

(五) 加强对家长的专业引领

家长是孩子的第一任教师,但当前家长在普遍焦虑状态下,出现了很多缺位、错位和越位行为,所以,要加强对家长的专业引领。一方面,政府、幼儿园借助讲座等多种宣传形式,让家长意识到小学化对幼儿长远、全面发展的危害等,从而引领家长自觉抵制小学化。

另一方面,家长要借助图书、网络等形式不断学习,明确自身在幼儿发展中应发挥的作用,做好分内之事。

[参考文献]

- [1] 李烈.“零起点”不等于“零准备”[J]. 中小学管理, 2014(11):1-2.
- [2] 张含萍. 学前教育小学化倾向的现状调查及对策研究——以成都市温江区为例[D]. 重庆:四川师范大学, 2014.
- [3] 常亚歌.“小学化”小学也有责任[N]. 中国教育报, 2012-05-20(001).
- [4] 金日勋. 幼儿教育小学化倾向的表现、原因及解决对策[J]. 学前教育研究, 2011(3):41-43.
- [5] 吴龙. 学前教育“小学化”成因分析及其对策[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(4):126-129.
- [6] 刘璐. 我国当代幼儿园教育“小学化”问题研究[D]. 重庆:西南大学, 2014.
- [7] 索长清, 姚伟. 文化价值观视角下幼儿园“小学化”现象探析[J]. 上海教育科研, 2014(1):94-96.
- [8] 吴媛媛. 建国后幼儿园“小学化”的历史考察[J]. 上海教育科研, 2012(11):88-91.
- [9] 臧玲玲. 儿童观的异化与重构——论幼儿园教育“小学化”现象[J]. 教育探索, 2016(4):6-9.
- [10] 姚刚, 李华. 幼儿园教育去“小学化”需多方协同配合[J]. 中国教育学刊, 2019(3):107.
- [11] 郑琴. 提升教师专业素质:治理幼儿园教育小学化的前提[J]. 学前教育研究, 2018(4):67-69.
- [12] 王声平, 杨晓萍. 近二十年我国幼小衔接述评[J]. 重庆文理学院学报(社会科学版), 2011(1):148-153.
- [13] 尹晓敏. 利益相关者参与逻辑下的大学治理研究[M]. 杭州:浙江大学出版社, 2010.
- [14] 李强. 应用社会学[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2004.
- [15] 陈向明. 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验, 1999(4):45-46.
- [16] 张媛, 蔡建东. 中国学前教育研究二十年——基于《学前教育研究》的文献计量分析[J]. 学前教育研究, 2014(1):3-10.

[责任编辑 任丽平]