

何为“好的教育实践”：学前教育质量的文化性省思¹

李召存

摘要 何为“好的教育实践”？现代性学前教育质量观具有明显的实证主义色彩和技术理性取向，忽视了质量的文化规定性。对处理学前教育的质量提升与教育公平的关系、对本土学前教育的特色发展，可能会产生潜在的隐忧。回复学前教育质量的文化规定性，应确立文化适宜的质量观，在评价标准的建构上，考虑更广泛层面上相关利益人员关于学前教育的实践智慧和价值诉求，同时开展相关的文化研究。

关键词 好的教育实践；学前教育质量；文化

作者简介 李召存/华东师范大学学前教育系副教授（上海 200062）

2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要》提出“把提高质量作为教育改革发展发展的核心任务”。同年，国务院发布《关于当前发展学前教育的若干意见》，指出要“建立幼儿园保教质量评估监管体系”，“保障适龄儿童接受基本的、有质量的学前教育”。2012年党的十八大报告中也明确提出要“办好学前教育”。在政策的推动下，有关学前教育质量的话语表达开始频频出现，如何构建学前教育质量评价指标、如何建立学前教育质量监测体系、如何提升学前教育质量水平等等，正成为人们讨论的热点话题。

在这一政策发展和研究背景下，我们认为，在基于教育评价与测量视角对学前教育质量展开研究的同时，非常有必要从社会文化的视角对学前教育质量问题进行深入探讨。因为从本质上讲，教育质量评价问题乃是一种价值评判活动，不同社会文化脉络中的价值取向不同，必然导致对何为“好的教育实践”的判定不同。恰如有研究者所宣称的：“好的教育实践”并不是一个客观存在物，不同社会文化脉络中的人可能会有不同的理解。要建构“好的教育实践”的评判标准，就必然涉及到对学前教育机构目的、什么是美好童年等重要问题做出价值判断，而这些问题都深受社会文化背景的影响，因此，学前教育质量评价标准体系应该是由具体的社会文化背景中的人依据其特定的价值取向而建构起来的。^[1]近些年，相关研究者从后现代主义哲学和教育人类学视角所做的研究，充分彰显了对学前教育质量的文化规定性的关注，我们有必要基于这些研究思想资源，拓展对当前中国学前教育质量问题的思考和研究。

一、现代性学前教育质量观的文化缺如

¹本文系2011年度教育部人文社会科学研究一般项目“学前教育课程改革的文化适宜性研究”（项目编号：11YJC880062）阶段性研究成果。

在学前教育领域，质量评价问题基本是于 20 世纪 70 年代末 80 年代初期在欧美国家受到越来越多关注并被建构起来的。当时随着工作母亲数量的增多，越来越多的妇女走出家庭，参加工作，她们的子女无人照看，不得不送入学前教育机构，从而使得这些机构的教育质量开始受到人们的特别关注。另一方面，20 世纪 60 年代中后期，英美等国为了增加教育机会，提升教育公平，开始重视学前教育，政府以计划项目的形式，投入巨额资金发展学前教育事业，而这些资金投入的效果如何，在多大程度上推进了学前教育的发展，也需要通过对教育质量的评价来加以评估。因此，在这样的社会和政策背景下，出现了一批颇有影响的学前教育质量评价工具，如学前教育环境评价等级量表（Early Childhood Environment Rating Scale）、儿童早期教育方案评价表（Assessment Profile for Early Childhood Programs）、学前教育机构认证标准（Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria）等等。“这些相对比较清晰的质量评价标准确实成为发展和评估各类学前教育服务的基础，以为幼儿提供良好的教育经历”，^[2]“使得人们对高质量学前教育活动有了更为清晰的认识，并按照这些指标来设计课程，促进幼儿的发展”。^[3]

但是，另一方面，这套肇始于 20 世纪 80 年代的英美学前教育质量观及其评量工具却也深深地烙上了现代主义的烙印。它深深扎根于现代主义的土壤中，体现出浓厚的技术理性取向。其背后的逻辑是追求普适性、确定性、权威性，忽视情境性、差异性和多元化。“像其他领域一样，学前教育领域的质量话语中充满了对客观的、理性的和普遍的标准寻求。这些标准由专家在明确无误的知识基础上加以定义，并通过将学前教育机构的复杂性转变为‘稳定的理性标准’的方式去进行测量。方法被提升到哲学高度，‘怎么样’而不是‘为什么’的问题被置于优先的地位。”^[4]这种技术理性的取向，大大抽离了学前教育质量的文化性内涵，无论是在评价工具的编制和运用上，还是在评价目的的定位上，都体现出了对质量背后社会文化因素有意或无意的忽视：

首先，在学前教育质量评价标准的编制和运用上，往往是由精通儿童发展心理学的专家，将儿童和学前教育机构与具体的经验、日常生活、文化的复杂性、情景的多样性相分离，以试图减少复杂性，使日常教育生活中纷繁复杂的各种要素和相互关联的作用过程变成各自独立的变量，并在此基础上建构起好的学前教育实践标准，继而通过评价程序，把各个学前教育机构的工作特征、教学方式与这些标准相比较，以判断其达到或接近这些标准的程度，并最终判定这些学前教育机构的质量高低。而“好的教育实践”标准一旦被专家建构起来，就往往不再受具体社会文化情境的影响，用于评价各个不同社会文化地区的学前教育机构的质量。尤其是在教育全球化的背景下，这种倾向更为明显，恰如有研究者所指出的，有关的教

育质量测评工具以及对‘正常’儿童发展的解释往往会被输出到美国这一质量及儿童发展的实证主义话语中心以外的地方，并将这些的理论毫不犹豫地应用到其他国家。^[5]

其次，在学前教育质量评价的主要目的上，往往偏重对质量的鉴别，而很少关注质量背后的社会文化根源。有研究者揭示，^[6]很多的学前教育质量评价往往是为了判断学前教育机构的教育实践表现与预设的质量标准的接近程度，最终给被评价机构贴上一个“合格”还是“不合格”的标签，并对不合格的机构采取某些关停或整改的措施。评价过程并不去试图寻求对被评价机构为什么会有如此质量现状的深入理解，如它为什么有现在的表现，它所处的社会文化环境中人们的价值取向是什么。因而不能形成对被评价学前教育机构现状的社会文化根源的深入理解。更令人担忧的是，这样的“高利害”评价常常会使被评价的学前教育机构中的教员工异化，把标准本身当成工作的目的，把标准当成固定不变的、终结性的东西，眼中只有标准，没有儿童；只参照标准“依葫芦画瓢”地工作，而不再去反思标准背后根本性的文化价值观问题：怎样看待童年，早期教育的目的应该是什么，等等。

因此，这种文化缺如的现代性学前教育质量观下的评价行为被指责为是：在方法上具有强烈的现代主义和实证主义色彩，强调知识的客观性。采用的是自然科学的假设，强调普遍性和理性；而不是文化/历史科学的假设，不是强调问题及答案的建构型和地域性。将儿童的发展武断地看成是脱离具体社会背景的由生物学秩序所决定的，与文化、阶层、性别或历史毫无关系的过程。^[7]

二、现代性学前教育质量观文化缺如的隐忧

文化缺如的现代性学前教育质量观，可能会对学前教育的实践发展造成不同程度的隐忧：

(1) 从学前教育质量与公平的角度看，不顾社会文化背景而盲目追求所谓的高质量学前教育实践，可能会人为地造成学前教育的不公平。2010年国务院出台的《关于当前发展学前教育的若干意见》中提出，要重点建设农村幼儿园，着力保障留守儿童入园；支持中西部农村地区，边远贫困地区和少数民族地区发展学前教育；城镇幼儿园建设要充分考虑进城务工人员随迁子女接受学前教育的需求。随后，国家还启动了中西部农村学前教育推进项目，重点支持农村乡镇中心幼儿园建设。项目实施三年来，中央财政已投入55.6亿元，在中西部农村地区建设3149所幼儿园，为63万适龄儿童提供入园机会。^[8]这体现了国家在推进教育公平方面的努力。

但另一方面，与财政投入和硬件建设同等重要的是应进一步确立起正确的教育质量观，即有质量的学前教育应该是发展适宜于不同社会发展地域和文化人群的课程模式。“对一些

儿童，尤其是对经济发达地区的儿童可行的课程，可能并不适合那些处于不利境况的幼儿；即使对同处一个地区的儿童，对一些家庭文化背景较为优越的儿童可行的课程，经常并不适合那些家庭文化背景并不优越的儿童。因此，即使在通过教育资源倾斜政策使处于弱势地位的儿童获得最基本的受教育权利以后，如若倡导用一种所谓‘正确’的理念和实践来对他们施加教育，事实上反而增加了这些儿童在今后教育阶段处于弱势地位的可能性。可以说，倘若为了追求所谓的‘高质量教育’的评判标准，要求实施无差别的幼儿园教育课程，那么则非但不会削弱幼儿教育的不公平现象，反而会扩大幼儿教育的不公平。”^[9]

(2) 从学前教育实践发展的多样化来看，文化缺如的学前教育质量观可能会遮蔽本土性学前教育的独有特色，使其失去成长与完善的合法性空间。美国教育人类学家托宾（Tobin, J.）指出，使用一套脱离社会历史文化情景的学前教育质量评价标准，其所付出的代价往往是用所谓普适性的质量观和教育实践，来取代那些原本适合本土情景的教学。^[10]他以近些年风靡一时的意大利瑞吉欧教育方案（Reggio Program）为例，指出在世界范围内的很多地方，瑞吉欧的学前教育模式成为被争相效仿的榜样，被看成是一种好的学前教育实践模式。但一个具有讽刺意味的事实是，在意大利的其他地区和世界范围内其他的国家，同样也有许多出色的幼儿园，但是它们却很少或者丝毫没有受到外界的关注。来自法国、日本、中国等有些有趣并很可能有用的幼儿教育理念和实践，却被看成相对落后的了。其实，作为一种“好的教育实践”的瑞吉欧教育方案，是有其社会历史文化根源的，它的核心理念是深深植根于学校与社区的密切联系之中的，家长和社区的持续不断的参与是关键。当这样一套实践模式被作为一种普适性的高质量教育实践标准而被引入到世界其他地区，并在当地政府机构、学术权威和强制性政策的推动下进行推广时，从某些方面来看，也许是件好事。它为那些本来没有标准可言的地区带来了有章可循的质量标准，甚至可能会促使当地政府加大投资力度以提升学前教育质量。但是这样做同时也可能牺牲了带有本土特色的东西，最终灭绝那些本来可以在不同社会文化地区生长的各不相同的教学实践。

(3) 文化缺如的学前教育质量观可能会为文化殖民主义提供滋生的空间。教育被用作殖民主义的重要工具由来已久。殖民者往往会让被殖民者引入整套的教育模式和评判标准。教育成为了殖民者灌输其价值观的一种策略。近些年关于后现代主义和全球化的相关研究清楚地揭示出，当一种教育理念和实践通过殖民主义的全球霸权势力介绍给弱势国家时，弱势国家面临着一个复杂的两难局面。为了赢得全球霸权的认可，这些国家不得不对他们的教育系统加以改革，采纳外来的质量观和评判标准。根据托宾（Tobin, J.）对土耳其——这一正处于现代化转型的国家——的学前教育的考察指出，^[11]政府要立志让土耳其成为欧盟会员，

而欧盟对土耳其的加入提出的条件之一，就是要其建立一套西式的学前教育系统，他们将学前教育看作是推广西方欧洲资本主义价值观的重要组成部分。虽然很多人认为，这有助于推进土耳其在欧洲甚至整个全球经济中的参与程度和现代化进程。但也有不少人对迫于压力而不得不采纳美国和欧洲施加的儿童社会化和教育方法心存不满，他们认为，土耳其人关于年幼儿童应该学什么、该如何保育等所持的传统观念，跟那些欧洲和美国的进步主义教育家们所持的观念大相径庭。

当然，土耳其并不是唯一的一个面临上述困惑两难的国家，Tobin 根据其研究团队对中国学前教育的研究，不无担忧地指出：中国政府也正力图通过改革学前教育体系，来培养新一代能参与全球经济竞争的劳动力。无疑，许多美国的学前教育工作者很高兴在中国的幼儿园推广活动区角、自我表达、方案教学。但作为一个教育人类学学者，他担心这些被认为是高质量的教育实践模式和操作如何融入到中国的文化传统和价值观之中，以及在贯彻这些理念、模式时，如何考虑中国社会本土的实际情况，在借鉴西方欧美世界中所评判的高质量学前教育，以发展其学前教育系统的同时，必须认真解决的关键问题的是需要从自己的实际出发，以尊重其本土文化的方式来展开变革。

三、 回复学前教育质量文化规定性的思考

当前不少国家的学前教育质量评估中，都体现出对学前教育质量文化规定性的积极关注。如澳大利亚联邦政府 2012 年正式实施的《学前教育与保育国家质量框架》中，第一条评估标准中就明确提到“课程决策充分考虑了儿童家庭、社区的背景和文化的差异性”、“每一名儿童的已有经验、文化和兴趣成为教育方案制定的基础”。^[12]当前我国学前教育发展中存在着地区之间、城乡之间较为明显的不平衡，因此在促进学前教育质量提升和公平发展的过程中，更应对学前教育质量的社会文化规定性给予积极的关注。

(1) 确立文化适宜性 (culturally appropriate) 的学前教育质量观。好的教育实践应该是能充分考虑到儿童所处的社会文化背景，基于社会文化的差异性和多样性进行教育设计，而不是以抽象普适性的质量标准去剪裁教育实践。1987 年全美幼教协会 (NAEYC) 推广发展适宜性教育方案 (DAP, Development Appropriate Practice in Early Children Programs Serving Children from Birth through Age 8)，强调好的教育实践应是适宜于儿童年龄发展特征和个体发展差异的。但随后被指责为忽视了儿童发展的复杂社会文化背景。因此，在 1997 年的修订版中，开始加入了文化适宜性的观点，提出适宜性的教育实践应根据儿童的年龄特征和个体差异以及儿童生活的社会和文化背景知识，进行教育的设计和 implementation。2009 年该组织又发布了第三次修订版，进一步强调了文化适宜性的重要性，指出理解儿童的发展需要把儿童

放在儿童所处的家庭、社会和教育环境，以及更大的社会背景中，这些背景中的各种因素会相互作用，深刻地影响着儿童的发展。因此，在有质量的教育实践中，教育者要认识到这些社会文化背景对儿童学习的影响机制，并熟悉在这样的背景下儿童展示自己能力的各种具体方式。同时，更为重要的是，教育者自己需要非常敏锐地意识到他们自己的文化经验是如何形成他们的教育视角的，并且要突破这种单一的自身的教育视角而采用多元的教育视角来引导儿童的发展与学习。^[13]对此，美国资深的学前教育专家斯波代克（Spodek. B.）曾指出，有教育意义的课程，除了课程内容要适宜儿童的发展外，也要能反映社会文化的价值和幼儿使用的知识本质，教师在教学过程中应该有文化差异的概念。^[14]

在当前我国构建和谐社会，呼吁教育公平的时代背景下，学前教育已被作为建设社会主义和谐社会的重大民生工程，要求纳入政府工作重要议事日程，需切实抓紧抓好。那么，从文化适宜性的学前教育质量观来审视当前我国学前教育实践发展，可能急需考虑的是不同地区社会经济和文化发展水平对学前教育发展的影响和要求。以一个具体的例子说明，2011年教育部发布了《规范幼儿园保育教育工作，防止和纠正“小学化”现象的通知》，但是各地如何具体落实这一政策，真正体现出学前教育实践的质量特色，却是值得好好考虑的。比如，在一些发达地区，很多家庭和社区本来就为儿童提供了丰富的阅读环境，那么幼儿园教育更多地强调幼儿的自主游戏可能是适宜；但在偏远地区，很多家庭甚至找不到一本给孩子看的书，幼儿园如果再不创设良好的早期读写环境，甚至偏执地要求教室的环境布置和教师的教学活动中不能出现汉字，简单地认为这样就是“去小学化”的有质量的学前教育实践，那么这无疑是在人为地剥夺幼儿的早期读写机会。因此，我们认为幼儿园教育去小学化，不等于去幼儿接触早期读写的环境和机会，问题的关键是，如何基于儿童所处的社会文化背景合理地设计幼儿的早期读写活动，如此，才是有质量的“好的教育实践”。

(2) 在学前教育质量评价内容框架的建构上，考虑更广泛层面上相关利益人员关于学前教育的实践智慧和价值诉求。评价是指挥棒，如何评价学前教育质量，确定什么样的评价标准，什么样的做法会被评判为“好的教育实践”，往往会直接影响着学前教育实践发展的方向。目前从国际经验来看，在评价内容框架的构建方式上，考虑更广泛层面上相关利益人群在学前教育上的实践智慧和利益诉求，是破解学前教育质量的技术理性误区，回复其文化内涵的一条有效途径。有研究考察了德国《儿童日托机构的教育质量：国家标准集》的编制过程，就充分体现了这一点。^[15]编制者首先一方面，普查本国和国际上所有与托幼机构质量问题有关的文献，以获悉尽可能多的不同思想源头和由思想推导出来的方法，并重点整理一些聚焦于具体质量指标的已有研究。另一方面，通过在全国影响最大的专业杂志《小与大》、

《今日幼儿园》进行问卷调查，在全国范围内发动学前教育领域的专业人员报告他们认为重要的质量标准。最终 250 多家的 1550 名教育专业人员回寄了超过 6 万多条关于质量标准的表述。编制者系统整理分析了这些问卷，形成了最初的质量标准“一览”，并呈送到专家委员会。专家委员会成员来自学前教育系统的各重要岗位，由他们系统地对每条标准的实践意义、文化适宜性以及表述的清晰性进行评价。在此基础上，编制小组对最初的质量标准“一览”进行修订。然后，把修订稿再次交由专家委员会进行评审。由此产生的修订本被再一次递送给 250 多家参加调查问卷的托幼机构，让其中的数千名教养员和负责人对这些标准做出最后的评价。经过这样一个多阶段建立共识的过程，最终形成了《儿童日托机构的教育质量：国家标准集》，共有 1364 条质量标准条目，涵盖托幼机构工作质量的各个方面。这些标准得到了最广泛的承认。

以上这种质量标准的编制过程，反映在知识观上是一种明显的转变，即从权威主义取向的专家知识转向了平民主义取向的专家与实践者对知识的对话合作共建。这种转变一方面有利于触动专家跳出普遍抽象的学科理论逻辑去建构质量评价标准，更多地去关照不同社会文化背景中的实践者乃至各利益相关者在学前教育质量上的诉求；另一方面也有利于更好地发挥实践者的实践智慧，表达他们在基于具体社会文化背景中对何为“好的教育实践”的实践性认知，并最终在多方对话的基础上打破一隅之见，建立起对学前教育质量的基本共识。

(3) 加强对学前教育质量的文化研究。学前教育质量的文化规定性启发我们在从技术操作层面进行质量评价指标构建的同时，还应从社会文化心理层面展开对学前教育质量的文化研究。目前已有研究者从教育人类学视角所做出的跨文化研究发现，就带给我们很大的启发。

例如，在学前教育质量评估中“教师对幼儿充满关爱的照顾”，被看成是一个重要的评估维度。但是，何为“充满关爱的照顾”？不同文化背景下的理解是不一样的，甚至是截然相反，在一种文化背景中被看成是“对幼儿充满关爱的照顾”的有质量教育行为，在另一种文化背景就可能被视为是不适宜的教育行为。在一项跨文化比较研究中，研究者以录像的形式拍摄到了日本某幼儿园中一个肌肉健壮的男职工光着上身给几个刚刚洗完澡的幼儿用毛巾擦拭身上的水。当把这一视频拿给日本的幼儿园老师看时，并没有人认为这一行为不妥，反而是被认为是一种负责任的行为。但当把它呈现给美国的幼儿园教师观看时，却引起强烈的道德恐慌，美国的研究对象会把这一视频中幼儿园男职工对幼儿身体的触碰，同对幼儿的性侵犯的可能性联系起来。在美国，自从 20 世纪 80 年代中期，为防止幼儿性侵犯问题，学前教育机构就推行所谓的“不触碰”政策。刚开始是男教师被委婉的劝离转岗，后来发展到女教师也开始被放到防范之列，比如当幼儿即使有如厕不熟练的情况，教师也不能帮幼儿擦

拭。^[16]从这一具体事例中，我们可以体会到，幼儿园日常教育实践中的很多保育和教育行为的质量判定，往往是由所处的社会文化背景决定。

从文化的角度深化对学前教育质量研究，一方面可以开展基于日常教育实践的跨文化比较研究。很多时候，由于我们生活在“此”文化中，因而很难觉察到由“此”文化所决定的我们评判事物的价值标准，好像那就是自然而然的事情，但是一旦跟“彼”文化进行比较时，我们很多日用而不知的质量观念就会立刻显现出来。此类跨文化研究，应走出以前那种把几个国家的学前教育质量评估标准放在一起进行简单的文本比较分析的做法，而应深入到不同国别或国内不同地区的文化背景下的日常教育实践中，借鉴教育人类学的人种志研究方法，揭示具体的教育质量观背后的文化脉络。目前，国内这方面较为成熟的研究还比较少。

另一方面可以从不同的质量理解视角展开研究。美国学者（Katz, L. G.）曾把学前教育质量划分为五种不同的理解视角，即由上至下的视角，主要是学前教育的管理者、政府部门由上至下的质量监测视角；由下至上的视角，指身处学前教育机构教育实践活动中儿童的质量感受；由外至内的视角，指家长对学前教育机构的质量认识；内部视角，指学前教育机构内部保教人员的质量感受；外部的视角，是从社区或更大的社会范围来说，是学前教育所处社区的居民和民意代表的视角。^[17]这些不同视角下对学前教育质量的理解和感受，反映了不同价值主体的质量评判标准，能够为质量评估体系的建立提供坚实的社会文化认知基础。

参考文献：

- [1][4][5][7]【美】冈尼拉·达尔伯格，彼得·莫斯，艾伦·彭斯. 超越早期教育保育质量——后现代视角[M]. 朱家雄，王峥等译校. 上海：华东师范大学出版社，2006: 113, 111, 116, 112.
- [2]Williams, P. Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services[M]. London: National Children's Bureau, 1994: 3.
- [3]Philips, D. Reframing the Quality Issue. In Gagan, S. and Cohen, N. (eds.) Reinventing Early Care and Education: A Vision for a Quality System[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1996:43.
- [6]郭良菁. 超越“质量话语”应是我们的政策抉择吗？[J]. 学前教育研究，2009（2）.
- [8]冯晓霞. 中国幼儿教育：在改革中发展[C]. 世界学前教育组织第65届国际学术研讨会议论文集，2013, 54.
- [9]朱家雄，黄瑾，李召存，张婕. 幼儿园课程理论与实践[M]. 上海：华东师范大学出版社，2012: 290.
- [10][11]Tobin, J. Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective[J]. Early Education and Development, 2005,16(4).
- [12]Council of Australian Governments. National Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care, 2009: 12.
- [13]National Association for the Education of Young Children. Development Appropriate Practice in Early Children Programs Serving Children from Birth through Age 8, 2009: 13.
- [14]Spodek, B. Early Childhood Curriculum and Culture Definitions of Knowledge. In Spodek, B. & Saracho, O.N. (Ed.). Issues in Early Childhood Curriuclum[M]. New York: Teahcer College Press, 1991.
- [15]胡惠闵，郭良菁. 幼儿园教育评价[M]. 上海：华东师范大学出版社，2009: 206.
- [16]Tobin, J., Yeh Hsueh, and Mayumi Karasawa. Preschool in Three Cultures Revisited[M]. University of Chicago Press, 2009: 117, 201.

[17]Katz, L. . Multiple Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs. ERIC Digest , 1993.

What is “ Good Educational Practice”? Reflection on the Cultural Character of Quality of Early Childhood Education.

LI Zhaocun

(The Department of Preschool Education, East China Normal University, Shanghai, 200062, China)

Abstract: What is “ good educational practice”? Modern the views on early childhood educational quality embody obviously the orientation of positivism and technical reason. It looks down up the cultural character of quality. These views may bring hidden trouble to handle the relationship between educational quality and equity as well as the development of local feature of early childhood education. For recovering the cultural character of early childhood educational quality, the quality views of cultural appropriate practice should be established. The practice wisdom and value claim on early childhood education from related stakeholder should be considered. And, the relevant cultural research on quality should be conducted.

Key words: good practice; quality of early childhood education; culture