

从“学徒困境”到“本土创生”： 中国学前教育理论价值演进历程与转向

刘小红¹, 杨晓萍²

(1. 重庆师范大学教育科学学院, 重庆 401331; 2. 西南大学教育学部, 重庆 400715)

摘要: 历经百余年的发展,中国学前教育事业发展取得了伟大成就,但理论发展从价值属性上看,或直接引进、或借鉴国外理论,本土原创性不足。本文基于理论的价值属性视角,采取系统史学分析方法,考察了中国学前教育理论百余年来“夷技为用”“取法美国”“全面学习苏联”“西式现代化”的价值演进历程,提出中国学前教育原创理论不足的可能性原因在于学界文化主体性的消减、教育过度依赖政治主导意识形态下学统不立,以及传统本土化方法论取向和路径的偏差。总结教育史上中国学前教育理论三次本土探索经验和新时代为其提供的转向契机,提出彻底走出“学徒困境”的关键在于中国特色学前教育学术话语的重塑。这需要研究群体加强历史意识,立足传统文化梳理中国儿童教育思想的核心概念和理论命题;加强实验意识,根植幼儿教育实践探寻中国学前教育理论的本土生长点;加强方法意识,基于马克思主义总体方法论构建中国特色学前教育话语体系。

关键词: 学前教育理论;学徒困境;历史溯源;中国特色话语体系

中图分类号: G610 **文献标识码:** A **文章编号:** 1673-9841(2023)02-0215-13

一、问题提出与文献回顾

党的十八大以来,习近平在不同场合多次表达了建设中国特色社会主义理论体系的重要性 and 时代意义。他指出“在解读中国实践、构建中国理论上,我们应该最有发言权,但实际上我国哲学社会科学在国际上的声音还比较小,还处于有理说不出、说了传不开的境地”,强调“跟在别人后面亦步亦趋……解决不了我国的实际问题”,主张“以我国实际为研究起点,提出具有主体性、原创性的理论观点,构建具有自身特质的学科体系、学术体系、话语体系”^[1]。2019年教育部发布《关于加强新时代教育科学研究工作的意见》^[2],把“推动建设具有中国特色、世界水平的教育科学理论体系”作为总体指导思想,把“牢牢把握意识形态的领导权和主导权”作为基本原则,强调“构建中国特色教育科学学科体系、学术体系、话语体系、教材体系,增强中国教育自信”,既对教育研究作了质量规定,也再次明确了对教育理论价值属性的要求。

作者简介: 刘小红,重庆师范大学教育科学学院,副教授。

通讯作者: 杨晓萍,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目: 教育部人文社会科学研究青年基金项目“新中国成立70周年学前教育发展的历史阶段与经验特征研究”(20XJC880005),项目负责人:刘小红;重庆市教育科学规划课题“公益·普惠·优质取向的学前教育评价指标体系研究”(2019-GX-024),项目负责人:刘小红。

在这一背景下,高等教育、民族教育、教师教育、终身教育、职业教育等领域^①积极展开“‘中国语境’话语体系”^[3]的研究,回溯中国教育基本理论^[4]与核心概念^[5],反思学术自觉^[6]、理论自觉^[7]与本土化^[8],探讨教育学的中国话语体系构建的问题与路径^[9],充实完善中国特色社会主义教育理论的历史逻辑^[10]。而同样作为教育学分支学科的学前教育,在这次新时代理论本土化的热潮中却呈现一时失语状态,与在“国十条”和“三年行动计划”实施以来取得的伟大成就不太相称,印证了2016年习近平在哲学社会科学工作座谈会上所讲“目前在学术命题、学术思想、学术观点、学术标准、学术话语上的能力和水平”存在不足的判断。何以如此?何以破解?需要回顾百余年来中国学前教育理论发展的历程,溯源归因,探寻新的逻辑路径。

很长时间里,学前教育史的研究被视为“小巷”,涉足者也基本是附带研究^[11],大多只是简略的历史总结^[12]。20世纪八九十年代,学前教育史学科建设意识觉醒,1989年乔卫平、程培杰著《中国古代幼儿教育史》出版,1990年李定开编著的《我国学前教育》、何晓夏主编的《简明中国学前教育史》相继出版,开启了我国学前教育史教材编撰的黄金时代^②。以唐淑、杨汉麟、周采、易慧清、陈汉才、杜成宪、廖其发、喻本伐等编著的同类著作为代表,奠定了学前教育通史和断代史的研究基础。后来,学者即以通史体例梳理了不同历史时期中外学前教育思想^③。另一项较为显著的成果体现为学前教育史料的梳理和编选,以中国学前教育史编写组分别于1989年和2003年编写的《中国学前教育史资料选》和《百年中国幼教》为代表。

进入21世纪,中国学前教育史的研究内容进一步拓展,主要体现在学前教育课程史和学前教育政策史的研究,同时学前教育人物史和学前教育史的元研究也逐渐被关注。学前教育课程史研究新的关切点聚焦在中国学前课程变革发展进程、演进的特点及对现实的反思;以时间发展为线索,以中国学前课程百年的几次变革为重心,总结分析了不同历史时期中国学前课程发展与变革的社会文化背景、教育指导思想、学前课程变革理论与实践的特点^[13];以课程价值取向为历史考察主线,研究中国幼儿教育现代化进程中幼儿园课程的变化,提出中国幼儿园课程价值取向历经百年流变之后进一步呈现出和合之势的观点^[14];总结中国学前教育课程发展是从模仿到本土化、从借鉴到自主创新的过程,不断吸收国外学前教育思想精髓^[15]。学前教育政策史的研究,在改革开放40周年及新中国成立70周年背景下成为热点:学者们基于间断均衡模型,对新中国成立70年来学前教育政策变迁中政策图景转变系统解释^[16];提出制度、观念与利益及三者间的相互作用是学前教育政策变迁的关键因素^[17];归纳出我国学前教育政策发展历经的四个范式^[18];指出改革开放以来,我国学前教育政策议题呈现出明显的阶段性特征,从20世纪90年代

① 高等教育领域如谢维和(2015)、罗云和郭霄鹏(2019)、李文(2019)、黄建军(2021)等学者,在《中国高教研究》《江苏高教》《中国高等教育》等相关刊物发表研究观点;民族教育领域学者如孟立军(2015、2019)、袁同凯、丁月牙、巴战龙、陈学金(2018)、钱民辉(2020)等以《民族教育研究》为主要阵地刊发相关文章;教师教育领域如黄正平(2017)在《南京社会科学》发表《论我国教师教育理论的缺失与建构》,袁利平(2021)在《教师教育学报》发表相关文章;终身教育领域如吴遵民(2018、2021)、侯怀银(2021)、史秋衡(2021)等在《终身教育研究》《教育科学》《教育研究》等期刊发表观点;职业教育领域如朱德全(2014、2022)、郭广军(2022)、孙振东(2020)等学者在《教育研究》《教育与职业》《贵州社会科学》等刊物发表相关文章。

② 仅读秀搜索,20余年间,同名同类书目已有近百种。代表性的有:唐淑和钟昭华主编,人民教育出版社1993、1995年出版《中国学前教育史》;唐淑主编,人民教育出版社2007、2009、2018年出版《学前教育史》;杨汉麟、周采著,广西教育出版社1993年出版《外国幼儿教育史》;易慧清著,东北师范大学出版社1994年出版《中国近现代学前教育史》;陈汉才著,广东高等教育出版社1996年出版《中国古代幼儿教育史》;杜成宪、王伦信著,上海教育出版社1998年出版《中国幼儿教育史》;喻本伐编著,大象出版社2000年出版《中国幼儿教育史》;廖其发编著,山西教育出版社2006年出版《中国幼儿教育史》。

③ 代表性成果:唐淑主编,人民教育出版社2009年出版《学前教育思想史》;杜成宪、单中惠主编,人民教育出版社2008年、2010年《幼儿教育思想史》;郑刚著,福建人民出版社2021年出版《中国幼儿教育思想传承与创新研究》。

中后期以来议题结构化普遍不佳^[19]；基于多源流理论考察我国学前教育政策嬗变的动力变迁，提出优化路径^[20]。学前教育人物史研究的发展体现在两个方面，一是对陈鹤琴等中国学前教育现代化奠基者的重新认识，二是把卢乐山^[21]、赵寄石^[22]为代表的当代学者纳入研究视野，及时开展了口述史研究。学前教育史元研究开始被关注，对中国学前教育史研究发展历程展开梳理^{[11][23]}，总结学前教育史研究的成就，分析存在的问题。

综上所述，我国学术界关于学前教育史的研究成果已经覆盖制度史、思想史、实践活动史、人物史以及相关元研究，对学前教育史料的梳理为本研究提供了充分的文献基础。但总体上看，学前教育史的研究还较多停留在对学前教育过去历史事件的记录，研究成果中对研究者关于史实的理解、判断和评价呈现得较少，批判性分析更是鲜少，这也是学前教育历史研究未能很好成为学前教育理论发展的推动力的原因。以我国学前教育思想史的研究为例，首先，成果形式仍旧以教材为主，教材以多人编写为主，教材内容以静态的史料呈现为主，研究以完整呈现为目的，由史立论并非追求；其次，对学前教育思想的梳理以教育人物和时代为单位，缺少基于既定学前教育理论体系框架的批判性分析，缺少基于思想或主张元分析后的流派归纳，这一遗憾体现了我国学前教育理论本体性知识体系自身的模糊和缺位。

论及我国学前教育理论发展与建设问题，1995年陈帼眉就提出“现在是我们着手建设有中国特色的学前教育的时候了”，彼时，“中国学前教育理论建设应着力于整个理论系统的完善……急需有新的突破”已有共识^[24]。1996年刘焱基于对中国特色幼儿教育理论体系的双重特性的认识，提出历史横断面上将把握当代幼儿教育的整体特征和一般规律的学理研究与我国幼儿教育的国情研究结合的观点和思路^[25]，极具启示性。遗憾的是此后学界相关研究寥寥，甚至“在学前教育学术界，还存在忽视、轻视甚至敌视理论研究的情况”^[26]，学前教育学一直陷于实践品性被忽视的理论困境^[27]、无中国味的本土困境^[28]。已有对理论发展现状的研究，提出了现象和目标，促进了学前教育理论界和实践界的关注与重视，但缺少对学前教育理论发展的历时性分析，缺少对我国学前教育理论原创性不足、本体性知识体系缺位的原因进行深刻的历史溯源，也未对我国学前教育理论体系建构进行详细的路径性论证，这正是本研究可能的创新点所在。

二、理论视角与分析方法

作为“人们在长期的教育实践中概括出来的关于教育现象及其规律的系统结论”^[29]“从教育经验中抽象和概括出来的教育思想系统”^[30]，教育理论总是扎根于一定文化场域、政治结构、经济关系等社会系统中，其产生、形成和发展不可避免地受到社会文化环境的影响，有着自己的价值属性。因此，如果把某种理论体系从其原生文化直接借入或移植到另一种文化语境，必然会引起价值冲突及冲突中的价值抉择。

因此，本文基于价值属性论的视角，以主体性、原创性和独立性为标准，分析判断每一历史时期中国学前教育理论相关问题的提出是否源于本国的教育实践；相关概念、范畴和观点的提出者是否为中国学者；相关命题的言说和表达方式是否源自汉语言文化；理论学说是否具有学前教育独特性，非大教育或其他学科理论的套用。

分析方法采取系统史学分析方法，即利用系统科学的理论研究历史活动史学方法。一方面把中国学前教育理论的发展视为中国教育史的基本组成部分，用整体分析法和动态分析法研究其发展样态；同时把历史看作由政治、经济、文化等若干系统相互联系而组成的一个大系统，以系统为中心，用结构分析法、环境分析法对中国学前教育理论长期陷于学徒困境的原因和新发展阶段

段的价值转向进行溯源推理。

三、学徒困境:中国学前教育理论价值演进的基本样态

经过对近些年代表性幼儿教育辞典/百科类图书、学前教育学论著/部属及省师范十余所高校学前教育专业教科书、四个历史阶段代表性期刊及学位论文中引述的理论和学说的考察,发现中国学前教育理论基本是直接引进甚至照搬国外理论,或借鉴、套用大教育学及其他学科理论,长期处于原创性不足、独立性缺失的“学徒困境”。

(一)“夷技为用”:清末民初中国学前教育理论的孕体

晚清“中体西用”的大政方针不仅为中国学前教育制度的建立奠定了基础,也为其理论发展提供了一个文化孕体,即“夷技为用”的价值取向。蕴含着强烈民族意识的“师夷长技以制夷”成为安心移用外国知识、技术的“护法”,以致忽视知识技术作为文化意义的本质,甚至不必讲求“体用”是否契合。这一时期中国学前教育实践发展上表现为从教学内容到师资、设备等都源自日本幼稚教育,理论发展上表现为陆续翻译引介裴斯泰洛奇、卢梭、福禄贝尔、蒙台梭利等西方学前教育思想与著作。江苏省教育会于1914—1915年间设立了蒙台梭利教育法研究会以研究和推广蒙台梭利教育理论^[31]。中国学前教育理论在这一时期就像一个未睁开眼睛的胎儿,在“夷技为用”的孕体里接受来自日本为主的实践模式和西方学前教育思想的胎教。也正是这样一个孕体,给学前教育理论的发展奠定了一个文化普遍论的基调——外来的模式和理论可以直接移植在中国的文化根基之上。

(二)“取法美国”:“新教育中国化”背景下学前教育理论的价值选择

20世纪二三十年代,中国教育史上展开了轰轰烈烈的“新教育中国化”运动,旨在改变当时中国教育“模仿外国而不顾国情”和“纯粹抄袭”^[32]的改革模式,探寻“合中国的需要和国情”^[33]的教育制度。这场口号响亮、觉醒意识强烈的运动,使后来的研究者倾向于给这段历史贴上“本土化”的标签。实际上这一时期的学前教育虽然进行着本土化的实践探索,这些教育实践也对我国学前教育发展进程产生了巨大的作用和影响,然而其本土化所要解决的幼稚教育的“外国病”^[34]主要指向制度和器物层面,如陶行知所讲“钢琴、玩具、点心”等,忽略了教育思想和理论的价值属性。通过对这一历史时期产生的几种学前教育理论或学说进行审视可以发现,其核心概念基本为“儿童中心”“生活”“经验”“活动”“生长”,这些关键词正是杜威儿童教育理论的标签,也就是说这些理论的“元神”很大程度来自杜威为代表的美国进步主义教育思想。因为这种选择处于教育中国化的热潮之中,反倒使人们忽视了教育理论和教育实践的区别,以致以西方幼教理论精髓为元假设,用西方的话语体系和理论框架去书写中国学前教育实践中的现象和事实。这种本土化模式虽能较快增加研究成果,但对理论的创新却难有作为。

(三)“全面学习苏联”:新中国成立后30年中国学前教育理论的过度政治化

新中国的成立作为一种政治形态的转变,引领了中国学前教育理论的价值方向。全方位向苏联学习的政治号召在很大程度上湮没了20世纪二三十年代中国学前教育的本土意识。这一时期,中国学前教育在思想领导上,直接聘任苏联幼儿教育专家戈琳娜、马努依连柯为中央教育部幼儿教育顾问;在课程方案和课程内容上,直接翻译使用苏联幼儿园课程与教材;在培养幼儿教师及幼儿教育学者的学习上,使用苏联教育思想家的著作,如当时陆续翻译了苏联苏罗金娜的《学前教育学》、查包洛塞兹的《幼儿心理学》等几十种书籍,把它们作为我国师范院校学前教育专业的主要教学用书。可以说这一时期中国学前教育完全是苏联镜像,整个学前教育领域充溢着

凯洛夫、乌索娃等人物形象和话语。全面学习苏联是学前教育理论在这一时期的情境性选择,也是教育过度政治化的体现。文献检索(CNKI)发现,1949年至1965年期间,发表的以学前教育或幼儿教育为主题的文章共计39篇(以《人民教育》为主),除去5篇介绍苏联学前教育和7篇关于幼儿拼音教学的文章,其余每篇关键词中都含有诸如“毛主席”“无产阶级”“人民公社”等政治话语。可以说,这个时期中国学前教育学术取向的基本路径有两条——思想改造运动和全面引进苏联的教育理论^[35]。这两条路径前者彻底打碎了学界“为学术而学术”的学统,后者进一步内化了学人“自觉被殖民”的心态,导致学前教育理论本土探索的停滞。

(四)“西式现代化”:改革开放以来中国学前教育理论的“繁盛”形态

20世纪80年代初,受改革开放的影响,尤其邓小平提出“三个面向”的教育方针,沉寂许久的中国学前教育研究再现生机。大批西方教育著作的引入,带来学前教育理论一片繁盛景致:幼儿教育研究代表人物再次丰富起来,蒙台梭利、皮亚杰、杜威、卢梭、加德纳等日渐成为学前教育界耳熟能详的人物;幼儿教育理论丰富起来,儿童认知发展理论、社会建构理论、人本主义理论、多元智能理论等充盈了这一时期幼儿教育内容体系;各种课程理论及幼儿园教育模式更是随着译著的引进而被学习吸收,如蒙台梭利教学法、瑞吉欧教学模式、多元智能课程体系、皮亚杰认知活动教学法等都迅速成为被效仿和研究的对象。我国本土学者编著的相关教材和著作,内容呈现的理论命题和代表性幼儿教育思想家,几乎无异于西方论著。1979年至2012年间,以学前教育或幼儿教育为主题发表的文章近万篇。这繁盛之中,一种苍凉显而易见:在我们学习和讨论学前教育或幼儿教育理论的发展过程中,无论是心理理论、哲学基础、课程理论,还是教学理论,几乎不见中国学者或思想学说的影子。对此,有学者作如斯描述:八十年代以后中国学者有一种挣脱缰索般的释然快感,一度以饥渴难耐地生吞活剥西学的方式释放压抑已久的激情……大量理论名词的挪用与博学般的卖弄宛如时髦青年炫耀服装上的名牌商标^[36]。彼时中国学前教育改革的内在逻辑是文化普遍化,其最大的内在驱动力是“全盘西化”^[37]。在疯狂引进国外理论过程中,虽然学者们也力图使其中国化、本土化,但结果显而易见:这些引进的理论除了被学者镶嵌在自己的分析框架中,丰富了学术成果的内存外,没能在中国大地扎根发芽、开花结果。

正是“中体西用”作为中国现代化孕体,笼罩着“他者”影像的出身及成长,带给中国学前教育界理所当然的引进和接受心理,以及“以‘用’为目的、向西方倾斜而自我否定的学术心态、公式化的创作方式和形式化地追逐西方学术新潮以便迅速在中国加以运用”^[38]的传统。

四、历史溯源:清末以来中国知识界文化本土内生性的不足

关于早期教育的思想我国自古有之,由于正规的学前教育起步较晚,因此理论借鉴、移植都属正常现象。但是如果一项事业发展几十年、百余年仍旧在套用或演绎他者的思想或理论,不能破土生成新的东西,则是陷入依附状态的“学徒困境”了。中国学前教育理论的这种“学徒困境”形态,直接因素在于学者们未曾把引进来的理论埋进中国“土壤”进行验证、再孕育,进而改良理论或者改良“土壤”。学者“不验证”“不培育”的背后,要归因于中国学术文化的内生性问题,具体表现为文化主体性的消减、教育过度依赖政治导致的学统不立及本土化方法路径选择的失当。

(一)价值冲突中当代中国学前教育学术界文化主体性的消减

中国学前教育的改革,实质上是一场文化变革。而文化变革必然是价值冲突和价值选择的过程,在这一过程中,变革主体如何选择、选择何种价值与文化决定了教育事业的发展及教育理论话语的方向和形态。文化主体性是一种隐然的民族真情,是对庞杂的传统文化和外来文化进行

选择、涵化、消化的能动机制^[39],关乎进行文化价值选择过程中历史自觉和文化自觉的程度。

理论总是产生于实践之中。中国学前教育的实践自形成便处于不断变革之中,其变革的目标一直是吸收西方的幼教文化,变革的模式效仿西方或国际流行的框架,用来指导变革的理念是西方主流幼教思想和理论。这种教育实践孕育和滋生了一种畸形文化:悬浮于外来强势文化之上的泡沫,纠结于内生性传统文化与全球意识形态里的现代文化之间的“阿凡达”。前者表现为在全球化、国际化背景下,西方早期教育的文化被作为“当然的普适文明”和优势文化被“迎接”“安顿”,直接替换和消解了中国传统早期教育的话语;后者指近些年学前教育学术界渐渐觉醒的“寻根意识”与“全球意识”的抗争。这种文化生态体现在学前教育研究上,较为凸显的是“学者在进行学术创作时,常常会有意无意地从西方理论中寻求答案,或者套用西方理论框架解释中国的历史事实”^[40]。纵然是怀着传统文化情感的学者也仅仅是呼吁“阐释西方教育理论与观点的时候,不能忘记我国传统中有许多教师所熟悉的教育原则,可以通过时代意义的解释赋予其新的内涵”^[41],把传统文化置于迎合西方文化和现代理念的地位,根据西方教育理论定义、衡量和选择中国传统教育文化。这种价值取向本质上依然是“拿来主义”和“一元中心论”,导致这种价值选择的根本原因恰恰是中国知识界、中国学前教育学术界文化主体性的消减。

考证可知,从清朝中后期开始,中国知识界就历经了民族主体性和文化主体性的消减。西方科技为主导的文明伴随着传教士和帝国主义东渐入中土以来,其强制性和吸引力并存的意识形态与中国青年知识分子救亡图存的国家集体意识便压倒了文化本土认同意识^[42],日渐消减甚至一度瓦解了中国学界文化的主体性。这种主体性的消减在学前教育学术界表现得更为突出,这源于中国正规的学前教育机构形成较晚,且其形成就是在“西学东渐”的文化氛围和“中体西用”的社会形态中,出生就是模仿日本,然后是20世纪30年代初全盘学习美国,50年代初全盘照抄苏联,1978年以来再次学习美国(“否定全盘西化”的同时也以一种力量伴随着“全盘西化”,如50年代否定美国模式,70年代末否定苏联模式)。中国学前教育的这种“出身”和“成长”背景,让学前教育领域学习者和从业者,从入门就怀着一种谦卑的心态看待西方教育理论,甚至可以说当代主导中国学前教育学术思想的学者们就是在西方教育理论的灌溉下成长起来的,因此,关于中国文化的主体性,在他们的世界里很多时候消减到只剩下一些源自民族情感的“隐情”,而非理性认知。正是这种文化主体性的消减,使得中国学前教育学术界“面对愤然杂陈的西方理论魔界,常呈现出一种手足无措茫然无持的感觉,似乎只有一波波地被动接受新一轮轮洗脑,才能不为时尚所弃”^[36]。这种对自我文化有意无意的疏离,也反映了一种文化自信的缺乏,久之,一种“西方幼教是当然的最理想的文化存在”的文化普遍论思想便会促使学人在文化变革中做出不假思索的价值选择。当这种“西化”选择变得不假思索时,也是本土文化主体性完全消解之时,中国学前教育人便“丧失了基于自己的传统言说自己的教育、生成自己的问题、承续和创造具有自我文化意义的教育学术之能力”^[38]。

(二)教育过度依赖政治的社会环境里中国学前教育界的学统不立

20世纪末夏中义先生在《九谒先哲书》之“谒梁启超书”中言中国“有政统、道统,独缺人文学者赖以安身立命之学统”^[43]。认为“学术本位”为学统之魂,“思想独立”为学统之本,前者即梁启超所倡导的“为学问而学问”,后者则是“贵创”前提。学统立,意味着人文学者独立人格立,意味着“学术与一时风气不必求适合”(章学诚语),意味着“贵创”。教育学界学统不立,往往缘于教育过度依赖政治的惯性,表现为官僚化行政化体制下急功近利的学术生态。

首先,政治和教育的关系。处于“教育独立论”和“教育依附论”之间的“相对独立论”应是受

到较多赞同的。然而政治对教育制约的“相对”程度一直没有很好地处理。从“学而优则仕”的传统到建国后“文化大革命”,前者根深蒂固了一种“官本位”观念,后者把教育与学术对政治形势的附从演绎到了极致,把学术纳入一种非学术的体制之中,导致学术的自主性与自律性减弱,学术共同体内部缺少或无法建立自身规范,即学统缺失。学术话语追随政治话语是一种表现,在追随政治话语过程中,学术话语变得四平八稳,失去了思想的力量;学术官僚化一统化是另外一种表现,体现在如封建官场一样的学术圈里,研究与研究之间不是平等对话关系,而是领导与属下、权威与草根的关系。这种学术生态导致学者丧失自主性及真正的批判能力和创造能力,使得学术思想也呈现出阿谀媚态、趋于一统,乏于创新。

其次,行政化的学术体制下急功近利的教育学术生态。从诸如“寻根”“创新”“建立有中国特色幼儿教育理论”这些含着民族情怀和学者责任感的话语里,我们能够感知中国教育界的学者对理论创新的渴望和努力,然而这种主观诉求在“畸形的体制化的中国学术体制”^[44]面前,往往变成一声叹息。其一是学术体制的权力化销蚀了教育研究者一心追求真理的学术品格,表现为利欲之心的膨胀或者萎靡之态的滋生。我们不得不承认职称评定制度、学术奖惩制度、官方研究基金发放制度,都存在严重的权力化、行政化倾向,许多学术以外的因素干预并支配了学术行为,把“文化资本、教育资本、学术资本等都与政治资本或经济资本纠缠在一起”^[44],学术丧失了自主场域,学者不得不为了获取学术资本,先去追求或同时追求政治资本或经济资本,否则就是悲情退场。其二是对学术研究者评价制度的僵化和“近视”,催生了教育研究者急功近利的心态。譬如评价一个研究者的成就就是看其发表了多少论文、出版了多少著作,并且直接与职称、收入甚至职位挂钩。这种体制迫使学者们不得不为了基本生存和学术生存抓紧“做”文,扎堆“编”书,而日渐远离需要长期学术积累和实践探索的真研究。

(三)传统本土化方法论取向和路径的偏差

在中国学前教育事业发展的进程中,中国学者并未停歇本土化、传统化的努力,但始终没有突破异域理论的框架和方法论的规约^[45]。首先,本土化的关注点最初更多地放在学前教育制度和教育内容等方面,如学制、课程标准等;后来又混淆了学前教育理论与学前教育学的区别,把追求学前教育学科体系的现代化看作教育思想和教育理论的丰富更新,因此《学前教育学》《学前教育课程》等系列书被编著,然而这种研究除了修补和强化我国学前教育学的学科体系和框架外,“对于教育理论的启发和更新却难以大有作为”^[38],更不用说促成学前教育理论的本土生长。第二,把本土化的重点放在“化”上。即认为中国没有学前教育理论,要实现外国教育理论的中国化,然后在内化的基础上再到外化,把学习来的教育理论运用到中国的教育实际,解决中国教育的实际问题^[46]。这种“化为本土”的方式在中国学前教育学最初形成阶段发挥了不可替代的作用,然而因为这种“化”的过程也是西方理论框架和话语系统“合法地深入到本土文化的骨髓中去”^[47]的过程,本质上依旧是移栽他者理论的过程,它只能使中国教育学研究继续滑向“西方化”^[48],而不是落地生根。第三,对本土化之“本土”理解的偏差。具体表现为把“本土化”理解为“传统化”。一方面主张对中国传统文化实行创造性转化,用它审视和理解今天的学前教育实践、构建自己的学术话语和理论框架,忽略了历史是个不断变化的进程,在传统文化、西方文化和现实需求的交互作用下当代中国的“土”已然发生了很大变化,不再能重复传统的“种子”;另一方面把学前教育的传统文化仅仅解读为现存的我国古代童蒙教育思想和物化的童蒙读物,致使本土化演变为了形式复古的保守运动。第四,“契合说”即寻求中西学前教育思想和文化的契合点。这种取向的偏差在于忽略了百年的引进和移植使当前中国学前教育理论根本无法与西方幼教理论平等对话,

寻找契合点只能使中国学前教育理论更深地陷入被控制的境地。

因此,有学者把这种依托本土化、传统化作为主流来创建中国教育学的号召称为“教育学者的思维惯性和惰性”,只能使中国学前教育理论的本土生长遥遥无期^[48]。

五、逻辑转向:中国学前教育理论本土创生的实践基础与方向路径

学前教育理论的本土创生是指面对丰富鲜活的儿童教育实践,通过对其真正参与,站在本土的立场上对本土共享的事实、价值和规范进行归纳、抽象和彻悟,最终构建出本土的话语系统和理论框架^[48]。因此中国本土学前教育理论,要具备两点特性:产生于研究者参与的本土实验研究,并在一定范围和时间经过实践验证;基本概念应来自中国传统文化,即具有中国色彩的话语体系和表达方式,而不是沿用西方理论中的概念。同时,教育理论不仅是区别于教育经验和教育实践两种形态的教育存在,还是区别于教育思想、教育主张或观点的概念、命题体系,是“阐述和论证一系列教育实践活动的行为准则”^[49],具有实践性、抽象性和系统化的基本特征。我国教育历史上不乏丰富而富有创见的儿童教育思想,但因逻辑性、体系化、实践中持续发展的不足,尚无法被定义为理论体系。

(一)新发展阶段中国学前教育理论价值转向的时代契机

2012年至2022年,新时代十年奋进,使中国学前教育与其他事业一起,迈入一个新发展阶段。学前教育事业踏上了一条普及普惠均衡优质发展的中国特色道路,学前教育研究成果在国际上逐渐构筑出中国形象,构建中国特色话语体系被作为“‘为人类对更好社会制度的探索提供中国方案’的题中应有之义”^[50]。这为中国学前教育实现理论创新提供了坚实的实践基础、良好的国际环境和强有力的政策支撑。

其一,实践基础。《关于当前发展学前教育的若干意见》颁布后,党的十八大提出办好学前教育,十九大要求在幼有所育上取得新进展。2018年印发《中共中央 国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》,进一步明确了学前教育公益普惠基本方向,提出了推进学前教育普及普惠安全优质发展的重大政策举措。2020年,教育部印发《中华人民共和国学前教育法草案(征求意见稿)》确立学前教育普及普惠安全优质发展方向。十年间我国学前教育普及水平大幅提高、普惠资源广泛覆盖、保教质量明显提升、教师队伍不断加强、经费投入快速增长、制度体系基本完善^[51],成就卓著。丰硕的本国实践经验和本土成功案例是理论创新和理论体系构建的坚实基础。

其二,国际环境。近些年,中国学前教育事业取得的成就被一批学者在国际上正向传播,如北京师范大学洪秀敏团队^[52]、华东师范大学姜勇团队^[53]、香港大学苏余芬^[54]等。同时,中国学前教育改革的实践案例也逐渐被作为中国故事在国际平台讲述,如安吉游戏等。逐步建立起中国学前教育的国际形象,发出自己独特的建设性的声音,形成平等对话的国际环境。

其三,政策保障。加快构建中国特色哲学社会科学、建构中国自主的知识体系,改变长期以来“言必称希腊”的现象,被国家领导人一再强调后,被作为“一个极为重要的战略考量”^[55],成为理论发展的最高指引,给学前教育理论创新提供了强有力的政策保障。

总之,对于中国学前教育,这一发展阶段确实可以说是一个需要理论而且一定能够产生理论的时代,因此也是理论演进过程中价值转向的完美契机。

(二)教育史上中国学前教育本土理论三次探索运动的经验

中国教育史上,学前教育本土理论构建的研究与探索历经了三次热潮:20世纪二三十年代

陈鹤琴、陶行知等实践派的本土化探索;20世纪九十年代围绕邓小平关于中国特色社会主义教育理论的广泛研讨;21世纪党的十八大以后,在习近平主席中国话语体系建设的时代课题指引下的蛰伏。

以陈鹤琴和陶行知为代表的实践探索,以对抗“外国病”作为基本价值立场,在思想层面取得了显著成就。遗憾之一在于其理论基础是筑于杜威实用主义教育哲学,虽在操作应用过程对其进行了改造,但本质上属于“使他者为我所用”的本土化;遗憾之二在于,陈鹤琴和陶行知教育思想中许多中国特色的话语表达和基于实验的观点主张,后来未能被研究者和一线教育工作者重视、挖掘和延续。

第二次热潮是在邓小平的“中国特色社会主义论”^[55]被明确提出的大背景之下,国家教委成立了有中国特色社会主义理论研究中心,并于1995年1月与首都师范大学联合召开邓小平建设有中国特色社会主义教育理论研讨会^[56],在教育学术界掀起了本土教育理论探索的思潮。次年3月《学前教育》杂志与北京师范大学教育学系学前教育研究室联合举办了“深化幼教改革,建设有中国特色的学前教育理论体系”专题研讨会,冯晓霞、祝士媛、刘焱、陈帼眉等从课程决策、教育质量、改革面向和教育理论工作者的责任等方面发表了很有见地的观点^[57]。遗憾的是,研讨会覆盖范围有限,未能广泛推广于实践。

第三次更准确地说是热潮中的蛰伏,即前言所述“呈现一时失语状态”。不过在新时代勃发的改革创新精神下,基于“新时代中国话语是什么、为什么、怎么样、怎么建”,确立了新时代中国话语体系建设的根本遵循、新时代中国话语体系建设的基本立场^[58],中国学前教育本土理论的构建,也有了较为清晰的向度——促进学前教育学术话语的回归。

(三)以学术话语回归为旨要促进中国学前教育理论创生的方向路径

实现中国本土学前教育理论的创生与建构,非朝夕之事。上世纪九十年代的大研讨中,学者就提出这是一个长远而艰巨的任务,不仅需要对国内外有益的经验与理论的整理与继承,而且更需要的是在实践与理论上的进一步开拓与创新^[25]。因此不能把它当作即时性任务,而要把其作为学前教育研究的常态,以中国特色教育学术话语回归为旨要,促进研究意识、实践、方法和外部保障的价值协同。

1. 加强历史意识,立足传统文化梳理中国儿童教育思想的核心概念和理论命题

历史意识不等于“过去意识”,它是历史活动主体的当下自我意识,过去、现在和未来以共时态的功能性联系呈现其中;不等于历史知识,而是现身于研究者对于社会历史活动的观看、思考、领悟、体验和评价之中,成为研究者相对稳定的内在的评价尺度^[59]。把“加强历史意识”作为进行学术研究的要求提出,是由于中国本土学前教育理论的创生需要学者能够深悉本民族传统文化内在的历史根芽。只有深谙文化和教育的历史,研究者才能“超越个体的狭隘生活空间”成为人类教育思想和文化的“自觉承担者、反思者和批判者”^[59],在过去、现在与未来之间建立有意义的联系,催生出问题意识,这是新思想新理论诞生的思想源头。

教育学核心概念是构成教育学话语体系的基石和基本材料,是教育思想的基本表达工具和分析工具^[9],成熟的科学理论是由一系列具有确切内涵的概念和命题构成的^[60]。要盘点清楚“哪些是我们的文化概念?哪些是我们的教育概念?哪些概念在构建中国教育学话语体系中居于核心地位?”^[9]须对居于核心地位的文化和教育概念进行分析归类,以提炼基本命题。比如老庄哲学思想中的“虚”“静”、朱熹读书思想中的“涵泳”等,是否可作为同类概念,构成中国学前儿童道德教育的基本命题?比如柳宗元《种树郭橐驼传》中“能顺木之天,以致其性焉尔”、王阳明的

“童子之情”“草木之始”等,是否可提炼其思想本质,作为中国学前儿童教育理论的基本命题? 中华传统文化浩大博深,有丰富的教育概念和深刻的教育思想,所需要的就是研究者、学习者文化主体性的重建,树立文化自信,文化主体意识关系到在全球化环境中、面对强势文明能否清醒认识不同文化质的差异,能否坚守本民族文化的根,即能够保存自己的文化主体性。具有文化主体性的学者在多元文化交融的价值冲突中能从文化位移走向文化自觉^[61],破除学前教育高度西化的学术思维和移植性格的桎梏,立于中国本土文化的根基和社会现实去反思“本”“他”,重视传统文化经典的学习和历史研究,从中形成新的文化图式。这是其得以进行创造性研究的前提。

2. 加强实验意识,根植幼儿教育实践探寻中国学前教育理论的本土生长点

关于教育实验,我国现代学界也早有共识。早在1980年,《教育研究》编辑部即召开过“教育科学的生命在于教育实验”的座谈会,形成“只有通过教育实验,才可能合理地突破古今中外百家之说和习惯势力的束缚,从而建立中国式的现代教育科学理论体系”^[62]的共识。中国学前教育机构产生至今的百余年间,也有开展教育实验的历史,但影响最大的还是停留在新中国成立前陈鹤琴、陶行知、张宗麟、张雪门等开展的幼稚教育实践。原因在于当时的教育实验既有自上而下的规划与支持,又有自下而上的空间和自由;既有真刀实枪、大刀阔斧的革新与实践,又有全面深入的研究与持续的发展验证。更关键的是,研究者即是教育实验的领导者 and 实践者。而这些要素和特征,在后来的幼儿教育实验或变革中,未能很好持续。

简言之,只有产生于在地实践基础之上的结论才能称之为“本土生长”。教育史上所有禁得住历史更迭的思想与理论,都是研究者基于对数年甚至十几年、几十年教育实验持续不断的观察、分析、提炼与总结,又在推广过程中验证、发展、成熟。因此,实验意识既是指要把教育实验作为一种研究方法,更是指要开展实验性的教育实践变革。新发展阶段,中国学前教育研究要基于事业发展的成功经验,就学前教育理论关涉的主要问题如学前教育与社会/家庭、课程与儿童发展、儿童学习评价、幼儿教师本体性知识等分类开展区域性实验、长期跟踪实验。

3. 加强方法意识,基于马克思主义总体方法论构建中国特色学前教育话语体系

立足中国传统文化、根植中国教育实践,不等于墨守成规、画地为牢,恰是要把本土实践置于开放的国际格局和历史时空之中,拿整个西方既有学前教育理论“所隐藏的存有论预设与其意识理路”^[63]与中国传统教育思想的深层结构进行对照和分析,发现在当下情境中国学前教育理论所秉持的元假设。这一过程,需要正确方法论的指导,以避免“本土构建”变为“化西为中”意义上的本土化或“回归传统”意义上的中国特色,而不能促使本土理论的生成生长。

方法论的缺乏是中国学术的一种传统弱点^[64]。聚焦当代中国学前教育研究版图,不仅量的研究范式、质的研究范式、哲学思辨的研究范式悉数登场,而且实证主义、后实证主义、建构主义、解构主义等研究进路也是比肩而立^[65]。研究视野和问题域的拓宽,值得称道,然具体方法仍以思辨和简单统计为主,其路径单一、理论落后、解释性弱、探索性发现难以一般化等问题始终制约着教育研究对实践改革的支撑力^[66]。凡此种种,皆因方法意识不足和方法论的缺乏。

在着力打造中国学术、中国理论的新时代战略任务背景下,方法论的选择尤为重要,它影响着学前教育研究方法取向和使用的適切性。教育也有国家和民族的属性,新中国成立及至今的繁荣富强,都证明了马克思主义总体方法论的科学性和适用性。因此,以产出中国本土学前教育的真理论、真思想、真方法^[67]为目标的学前教育研究,应以马克思主义总体方法论为基本指导,立于其以实践为基础的主客体相互作用、历史考察、社会体系的系统结构性三大维度^[68],研究中注重具体的历史过程、现实细节的总体性还原,将人、实践、社会、历史放置在一个总体的普遍联

系中来加以考察,实现对当今整个时代学前教育特征与趋势的总体性把握,促进学术话语和理论结构性的整体回转。

最后,还要明确,构建中国特色学前教育理论,并非为了所谓民族主义和情结,而是在全球化视野中探寻和发现真正适于自己“当时”“当地”情境、适于自己文化生态的教育理论,用以指导教育实践,真正有效地促进我国学前教育质量的提升、学前教育事业的繁荣。在此根本旨趣的追求和达成过程中,源于亲历亲睹的教育实践及教育研究者自身文化涵养,生成原创和鲜活的教育思想,实现我国学前教育理论本土构建的同时,亦可丰富和发展世界学前教育理论。这一目标的最终实现,除了上述三大向度,还需要学前教育领域学术共同体的建立,需要破除现行学术评价体制机制的痼疾,需要进一步深化改革学前教育专业现行课程框架与培养模式。

参考文献:

- [1] 习近平.在哲学社会科学工作座谈会上的讲话[N].人民日报,2016-05-19(2).
- [2] 教育部.教育部关于加强新时代教育科学研究工作的意见[EB/OL].(2019-11-07)[2022-10-15].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s7049/201911/t20191107_407332.html.
- [3] 林克松,朱德全.“中国语境”职业教育公平治理的话语体系——批判与诠释的视角[J].西南大学学报(社会科学版),2014(4):71-76.
- [4] 刘旭东.构建有中国气派的教育基本理论话语体系——胡德海先生教育学思想研究[J].当代教育与文化,2016(5):14-20.
- [5] 谭维智.教育学核心概念的嬗变与重构——基于新时代中国特色教育学话语体系建构的思考[J].教育研究,2018(11):25-33.
- [6] 孙元涛.论中国教育学的学术自觉与话语体系建构[J].教育研究,2018(12):30-39.
- [7] 刘楠.论中国教育学的理论自觉与话语体系构建[J].学术探索,2021(6):127-131.
- [8] 吴晓蓉,张晓文.构建教育学话语体系的本土化省思[J].广西社会科学,2018(10):203-209.
- [9] 丁钢,侯怀银,谭维智,等.教育学的中国话语体系建构:问题与路径[J].基础教育,2021(1):13-39.
- [10] 冯建军.中国特色社会主义教育理论的历史逻辑[J].西北师大学报(社会科学版),2022(4):20-29.
- [11] 朱宗顺.百年中国学前教育史研究的回顾与展望[J].教育研究与实验,2005(3):46-50.
- [12] 卢清.中外学前教育史研究[M].贵阳:贵州人民出版社,2008:1.
- [13] 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.
- [14] 刘小红.中国现当代幼儿园课程价值取向的流变与反思——基于课程文本的分析[D].重庆:西南大学,2013.
- [15] 杨敏,田景正.中国学前教育课程发展历程分析及其启示[J].学前教育研究,2012(11):56-59.
- [16] 范晓东,郭彤彤.建国70年学前教育政策变迁研究——基于间断均衡模型的视角[J].教育发展研究,2019(24):61-67.
- [17] 蒋雅俊.改革开放以来学前教育政策的变迁:历史制度主义视角[J].教育发展研究,2019(8):33-40.
- [18] 董海军,刘海云.中国学前教育政策的范式变迁及转型发展——基于1949—2020年政策文本的分析[J].学习与实践,2021(8):125-133.
- [19] 常晶.改革开放以来我国学前教育政策议题演变、问题与调整的思考——基于威廉·N·邓恩政策分析结构模型的分析[J].现代教育管理,2019(2):70-74.
- [20] 吕武.改革开放以来我国学前教育政策嬗变的动力变迁及其优化路径——基于多源流理论的考察[J].现代教育管理,2018(2):45-50.
- [21] 卢乐山口述历史:我与幼儿教育[M].卢乐山,口述;罗容海,整理.北京:北京师范大学出版社,2012.
- [22] 赵寄石口述史:幼儿教育和我[M].赵寄石,口述;幼教名特教师生命成长刻痕研究项目组,整理.南京:南京师范大学出版社,2020.
- [23] 李召存,王楠,徐昭媛.我国学前教育史研究70年回顾与展望[J].学前教育研究,2020(4):53-61.
- [24] “现代学前教育基本理论研讨会暨《学前教育研究》组稿会”纪要[J].学前教育研究,1995(1):52-54.
- [25] 刘焱.关于建设有中国特色的幼儿教育理论体系的思考[J].学前教育研究,1996(4):1-3.
- [26] 刘晓东.学前教育理论发展存在的问题与未来的路向[J].教育学报,2010(5):43-49.

- [27] 姜勇. 理论困境与学前教育学的实践转向[J]. 学前教育研究, 2008(1):7-9.
- [28] 姜勇, 邓素文. 本土困境与学前教育学的文化转向[J]. 学前教育研究, 2008(4):11-14.
- [29] 王焕勋. 实用教育大词典[Z]. 北京:北京师范大学出版社, 1995:238.
- [30] 熊明安, 曾成平, 黄培松, 等. 教育学名词浅释[M]. 西宁:青海人民出版社, 1982:253.
- [31] 唐淑, 寇崇玲. 1889~1949 中国学前儿童教育大事记(续)[J]. 学前教育研究, 2003(12):19-20.
- [32] 邱椿, 孟真. 通信:致胡适之先生[J]. 独立评论, 1932(7):17-23.
- [33] 陈序经. 教育的中国化和现代化[M] //余定邦, 牛军凯. 陈序经文集. 广州:中山大学出版社, 2004:156.
- [34] 陶行知. 创设乡村幼稚园宣言书[M] //华中师范学院教育科学研究所. 陶行知全集:第1卷. 长沙:湖南教育出版社, 1984:619.
- [35] 张斌贤, 楼世洲. 当代中国教育学术思想研究(1949—2009)[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2011:452.
- [36] 杨念群. “道统”的坍塌[J]. 读书, 2008(11):27-34.
- [37] 李辉. 普遍论抑或相对论:中国学前教育改革之文化学反思[C]//朱家雄. 中国视野下的学前教育. 上海:华东师范大学出版社, 2007:53-63.
- [38] 于述胜, 毕苑, 娄磊菲, 等. 从教育学史到教育学术史[J]. 教育研究, 2005(12):3-10.
- [39] 陈来. 历史自觉和文化主体[J]. 读书, 2008(5):68-75.
- [40] 邓宏琴. 社会史研究的本土化取向[J]. 读书, 2008(12):41-47.
- [41] 华爱华. 对我国学前教育改革若干问题的文化观照[J]. 社会科学, 2007(10):87-95.
- [42] 叶启政. 社会理论的本土化建构[M]. 北京:北京大学出版社, 2006:4-5.
- [43] 夏中义. 九谒先哲书[M]. 上海:上海文化出版社, 2000:2.
- [44] 陶东风. 学术体制与学术创新[J]. 南方文坛, 2001(1):32-45.
- [45] 安富海. 中国教育本土化研究的困境及超越[J]. 教育研究, 2019(4):50-57.
- [46] 张忠华. 教育学中国化百年反思[J]. 高等教育研究, 2006(6):86-92.
- [47] 项贤明. 教育:全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2001(2):32-41.
- [48] 于泽元. 教育理论本土构建的方法论论纲[J]. 教育研究, 2010(5):3-10.
- [49] 斯特. 教育理论[C]//翟葆奎. 教育学文集·教育与教育学. 北京:人民教育出版社, 1993:484.
- [50] 闫安. 构建新时代中国特色社会主义话语体系[N]. 内蒙古日报, 2018-05-21(9).
- [51] 教育部基础教育司. 砥砺前行十年路 奋进新征程——党的十八大以来学前教育改革发展成就[EB/OL]. (2022-04-26) [2022-01-14]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54405/sfcl/202204/t20220426_621796.html.
- [52] HONG X M, ZHANG M Z, LIU Q Q, et al. Preschool education demand in China by 2035: a prediction analysis[J]. Early education and development, 2022(3):391-406.
- [53] YANG J, ZHANG B B, ZHAO Y, et al. China's preschool education toward 2035: views of key policy experts[J]. ECNU review of education, 2022(2):345-367.
- [54] SU Y F, RAO N, SUN J, et al. Preschool quality and child development in China[J]. Early childhood research quarterly, 2021, 56:15-26.
- [55] 李君如. 邓小平理论研究(上)[M]. 上海:上海人民出版社, 2019:95.
- [56] 梅仲荪. 邓小平建设有中国特色社会主义教育理论研讨会简述[J]. 上海教育科研, 1995(4):25-26.
- [57] 冯晓霞. 深化幼儿教育改革, 建设有中国特色的学前教育理论体系[J]. 学前教育, 1996(9):4-6.
- [58] 杜利娟. 中国话语体系建构的“道”与“术”——第三届中国话语高端论坛综述[J]. 理论视野, 2020(11):109-112.
- [59] 于述胜. 也谈人文社会科学研究“历史意识”——基于教育研究的理论思考[J]. 教育研究, 2012(1):53-58.
- [60] 郑宏. 试论高等教育学科的相对独立性[J]. 上海高教研究, 1993(3):42-43.
- [61] 黄书光. 文化差异与价值整合——百年中国基础教育改革进程中的思想激荡[M]. 北京:教育科学出版社, 2011:1.
- [62] 裴娣娜. 现代教学论生成发展之思[M]. 北京:人民教育出版社, 2012:682.
- [63] 叶启政. 社会理论的本土化建构[M]. 北京:北京大学出版社, 2006:99.
- [64] 邓晓芒. 哲学史方法论十四讲[M]. 重庆:重庆大学出版社, 2015:11.
- [65] 胡军良. 当代中国教育学研究方法论的哲学反思[J]. 教育理论与实践, 2012(19):3-7.

- [66] 余凯,杨烁. 教育管理研究的范式问题与方法变革:一个技术倡议[J]. 教育学报,2020(5):36-42.
- [67] 陈丽,徐亚倩. “互联网+教育”研究的十大学术新命题[J]. 电化教育研究,2021(11):5-12.
- [68] 胡承槐. 马克思主义的总体方法论及其现实意义[J]. 浙江社会科学,2014(7):4-12.

**From “Apprenticeship Dilemma” to “Local Creation”:
The Evolution and Turning of the Value of Chinese Preschool Education Theory**

LIU Xiaohong¹, YANG Xiaoping²

(1. *School of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China;*

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: After more than a hundred years of development, China's preschool education has made great achievements. However, from the perspective of value attributes, the theoretical development was made either by directly introduces or draws on foreign theories, and the local originality is insufficient. Based on the perspective of value attribute of theories, this paper adopts the method of systematic historical analysis to investigate the value evolution process of “using foreign technology”, “learning from the United States”, “learning from the Soviet Union in an all-round way”, and “Western modernization”. It is proposed that the possible reasons for the lack of original theory of preschool education in China lie in the reduction of cultural subjectivity in the academic circle, the excessive dependence of education on the academic tradition under the political dominant ideology and the deviation of the methodological orientation and path of development localization. Summarizing the experiences of three local explorations of Chinese preschool education theory in the history of education and the opportunities for transformation provided by the new era, it is suggested that the key to completely break out of the “apprenticeship dilemma” lies in the reshaping of the academic discourse of education with Chinese characteristics. This requires the academic community to strengthen historical awareness, sort out the core concepts and theoretical propositions of Chinese children's educational thought based on traditional culture; strengthen the experimental consciousness rooted in educational practice to explore the local growth point of Chinese educational theory; strengthen the consciousness of methods and construct the discourse system of preschool education with Chinese characteristics based on the Marxist overall methodology.

Key words: preschool education theory; apprenticeship dilemma; historical origin; discourse system with Chinese characteristics

责任编辑 曹 莉 蒋 秋
网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>