

■ 专题: 婴幼儿托育服务与管理

## 新西兰托幼一体化课程纲要介绍与启示

周丹丹<sup>1</sup>, 叶平枝<sup>2</sup>, 周波<sup>3</sup>

(1. 深圳大学教育学部, 广东深圳 518060; 2. 广州大学教育学院, 广东广州 510006;  
3. 奥克兰大学教育与社工学院, 新西兰奥克兰 1010)

**摘要:** 学前教育应当为儿童提供什么样的经验以及如何组织这些经验, 将直接影响儿童的成长与发展。随着托幼一体化成为我国学前教育发展的趋势, 寻求建设一体化课程体系的有效路径是我国亟须解决的问题。新西兰已建立起比较完善的托幼在內的托幼一体化课程标准, 从培养目标、内容、实施到评价等一系列经验, 给世界各国提供了典型借鉴。目前, 我国托幼一体化课程建设处于探索阶段, 相关研究比较有限。本文通过解析新西兰托幼一体化课程纲要的逻辑起点和内容要素, 以期为破解我国托幼一体化课程体系的建构提供思考方向。

**关键词:** 托幼一体化; 课程纲要; 新西兰; 逻辑起点; 内容要素

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2023)11-0020-09

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2023.11.003

### The Introduction and Enlightenment of the Integrated Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand

ZHOU Dan-dan<sup>1</sup>, YE Ping-zhi<sup>2</sup>, ZHOU Bo<sup>3</sup>

(1. Faculty of Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China; 2. School of Education, Guangzhou University, Guangzhou 510006, China; 3. Faculty of Education and Social Work, The University of Auckland, Auckland 1010, New Zealand)

**Abstract:** As the integration of childcare and childhood education becomes the trend of the development of early childhood education in China, it is an urgent issue to find an effective way to construct an integrated early childhood curriculum system. New Zealand has established relatively complete curriculum standards integrating childcare curriculum, presenting a series of experiences in terms of objectives, content, implementation and evaluation, and providing a typical reference for countries around the world. At present, the construction of the integrated early childhood curriculum in China is in the exploration stage, and the relevant research is limited. This paper analyses the logical starting point and content elements of the integrated curriculum guidelines in New Zealand, with a view to providing a direction for thinking about constructing the integrated early childhood curriculum system in China.

**Key words:** integration of childcare and childhood education; curriculum guidelines; New Zealand; logical starting point; content elements

托幼一体化作为指导学前教育整体规划和发展的核心理念, 能够有效提升学前教育服务质量, 保障0-6岁婴幼儿的健康成长, 是世界多个国

家学前教育改革的方向。基于“七普”数据开展的对我国0-6岁托育和学前教育适龄人口数的整合性预测研究显示: 2023-2035年适龄儿童规模

收稿日期: 2023-07-20; 修回日期: 2023-09-03

作者简介: 周丹丹, 女, 河南濮阳人, 深圳大学教育学部教师, 主要研究方向: 学前课程与教学; 叶平枝, 女, 河南平顶山人, 广州大学教育学院教授, 博士生导师, 主要研究方向: 幼儿园课程与教学, 幼儿教师日常评价; 周波, 女, 湖南长沙人, 奥克兰大学教育与社工学院博士, 主要研究方向: 儿童早期读写能力。

将持续下降,与此同时,2岁及以下托育存在巨大缺口<sup>[1]</sup>。面对适龄儿童在园规模锐减的局面,扩大托育服务的规模,实施幼儿园托幼一体化发展,将成为我国幼儿园发展的必然选择。托幼一体化兼顾了0-3岁和3-6岁儿童保育和教育的连贯性、衔接性,实施措施之一是课程建设层面的一体化,且国际经验已表明,整合设计并推行0-6岁学前教育课程标准,是推进托幼一体化高质量发展的刚性保证<sup>[2]</sup>。

学前教育应当为儿童提供什么样的经验以及如何组织这些经验,将直接影响儿童的成长与发展。2007年联合国教科文组织发布报告《坚实的基础:幼儿保育与教育》,提出“学习从出生开始”的理念,认为儿童生命早期的人生经验为后续的学习奠定重要基础<sup>[3]</sup>。一直以来,我国学前教育课程基本定位于3-6岁儿童,0-3岁婴幼儿托育课程建设非常薄弱。由于缺乏统一的课程标准与实施方案,我国现有的托育课程名目繁多,噱头为主,如早期智力开发、全脑开发、感觉统合等等,课程设置随意性较大,课程的质量和科学性均无从保障<sup>[4]</sup>。因此,构建我国托幼一体化课程体系不仅是在学前教育发展趋势下的适时调整,同时也将促进我国托育课程的专业化发展。本文旨在梳理新西兰托幼一体化课程纲要的逻辑起点和内容要素,为建设我国托幼一体化课程体系提供思考的方向。

## 一、新西兰托幼一体化课程纲要及发展历程

出台国家学前教育课程框架是落实保育和教育一体化的重要举措<sup>[5]</sup>。新西兰托幼一体化改革起始于20世纪七八十年代,在此之前保育和教育二者是分开的。1986年新西兰把保育的行政责任纳入教育部门管理,实现了保育和教育的整合。为了改善教育质量,1991年新西兰教育部委托海伦·梅(Helen May)等几位学者起草全国学前教育课程纲要,1993年出台了课程纲要草案,1996年正式发布涵盖出生到学龄前儿童的国家课程纲要《Te Whā riki》。新西兰学前教育课程纲要以毛利语为名,意为“编织的草席”。这一比喻形象地揭示了儿童教育是一个动态的、综合的、深受社会文化影响的过程。国内学者指出,

Te Whā riki一词驳斥了课程的预设性,基于社会文化的视角编制各地区的课程模式,创设蒲草席般温暖、舒适的教育环境,使儿童能站在草席之上俯瞰世界<sup>[6]</sup>。这一纲要的颁布与实施为新西兰不同地区、不同类型的学前教育服务机构、以及不同年龄阶段儿童的教育设定了一个共同标准,改善了因缺乏统一标准的课程而导致的学前教育质量参差不齐,进而引发教育不公的问题,提升了学前教育质量并能促进教育公平<sup>[7]</sup>。该课程纲要不仅在新西兰,也引起了包括中国在内的世界其他国家学者的关注与讨论。

在《Te Whā riki》颁布实施近二十年后,2015年新西兰早期学习咨询小组(Advisory Group on Early Learning)向教育部提出修订课程纲要的建议。该小组指出,现有课程的实施已经偏离社会现实,因此需要更新课程以反映社会的重大变化;需要与新西兰小学课程的核心素养保持一致以支持儿童向学校过渡;需要予以儿童发展更多的关注;以及学习策略应基于教学评价<sup>[8]</sup>。为此,2016年教育部组建了包括一线教师和学者在内的编委团队,对课程纲要进行修订并于同年11月发布草案。在得到各方的意见和反馈之后,《Te Whā riki》最终版于2017年出版<sup>[9]</sup>。修订版的新西兰学前教育课程纲要反映了新西兰二十年社会环境、教育理论和实践的发展变化,同时保留了原有的教育原则和学习领域等主要内容,彰显了课程改革的时代性和连续性。

## 二、新西兰托幼一体化课程纲要的逻辑起点

对逻辑起点的解析,目的是把握托幼一体化课程建构所需解决的基本问题,即“由谁做(who),怎么做(how),以及依据什么(what)”。

### (一)政府主导,国家课程

作为一个移民国家,新西兰儿童处在一个多元文化并存的社会,为了保障每个儿童不因种族、地域等背景所限,能够享受同样的学习机会并接受质量均等的教育,新西兰政府制定了统一的课程纲要《Te Whā riki》。它的形成及发展都是由新西兰教育部统筹规划与安排,作为国家层面的课程纲要,为新西兰学前教育课程质量的提升提供了共识性的框架和有效保障<sup>[10]</sup>。围绕将

儿童培养为自信有能力的交流者和探索者这一主线,新西兰托幼一体化课程纲要将目标、内容、实施和评价等课程要素形成有机整体环环相扣,体现了高屋建瓴的课程设计。新西兰政府主导下建立的课程标准适用于全国不同类型的学前教育机构。除此之外,新西兰教育部设立《Te Whāriki》官方网站,这个网站为学前教育工作者和家長详细了解国家课程标准提供了渠道,也为教师自主学习提升专业发展汇集了丰富的资源,有助于推进国家课程标准的落实。网站提供的内容一共包含八个板块,具体如下。

1. 早期课程(early childhood curriculum),对新西兰托幼一体化课程纲要及其产生历程进行了详细的介绍。

2. 课程设计(design your curriculum),为教师提供了设计园本课程、课程计划和评价的相关资源。

3. 教学策略和资源(teaching strategies and resources),基于课程纲要中的五大学习领域组织了对应的教学参考资料。

4. 学习性评估(assessment for learning),为教师提供了如何评估儿童学习的资源。

5. 网络研讨会和工作坊(webinars and workshops),为教师的专业发展和学习提供资源和途径。

6. 领导力(leadership),为教师提升学习领导

力提供了理论和实践指导。

7. 支持家庭(supporting your whānau),通过开展家园合作支持家庭教育,促进儿童的学习与发展。

8. 其他重要文件(key documents)。

## (二)整体性与差异性原则

新西兰托幼一体化课程纲要凸显了整体性与差异性原则。整体性体现在教育对培养什么样的人的整体设想,反映在课程涵盖了从出生到学龄前儿童,同时重视与小学教育的衔接。差异性表现在兼顾了不同发展阶段儿童的特点和需求。《Te Whāriki》开篇提出教育目标:培养能力与自信兼备的学习者和交流者,拥有健康的心智、体魄与精神,通过归属感与知识的获得对社会做出有意义的贡献。考虑到儿童发展的速度和节奏不同,以及他们在新地方学习新事物的能力存在广泛的差异,新西兰将儿童划分为三个年龄阶段,分别是婴儿(出生至18个月),学步儿(1至3岁)以及幼儿(2.5岁至学龄前),对于不同阶段儿童的特征比如兴趣和能力的进行了总结并向教师提供教学指导意见,具体内容参见表1<sup>[9]</sup>。除此之外,课程目标和内容等的设计都体现了坚持发展连续性与一致性基础之上的阶段和个体差异性,呈现出分段式的一体化课程设计思路。

表1 不同年龄阶段儿童的兴趣和能力及教学指导

	不断增长的兴趣和能力的	教学指导	其他说明
出生至18个月	交流需求并逐渐能够预期事件	敏锐捕捉婴儿信号与动作以满足需求并提供学习机会	婴儿保育和教育需要专门的知识与实践。教师必须与家庭密切合作,支持婴儿进入教育机构,并定期就婴儿不断变化的兴趣、需求和能力与家庭进行交流。
	快速获得交流技能	提供语言丰富的环境进行互动	
	建立信任,能够以可预见的方式获得身体、情感、文化和精神需求的满足	给予熟悉的成年人陪伴的安全感	
	婴儿通过与人、地方和事物的相互尊重和互动来学习	在平和的环境中为婴儿提供感官刺激	
1至3岁	婴儿的健康状况可能会急速波动。	需要持续的细心照料	教师在学步儿过渡到新环境时关注他们的优势和兴趣。学习期望设定得过低或过高都可能让学步儿感到厌烦或沮丧。教师在提供清晰一致的边界的同时承认并尊重学步儿与日俱增的能动性。
	学步儿好动,充满好奇,并寻求理解周围世界。他们在发展和完善工作理论的过程中试验界限、因果关系。	留意学步儿的兴趣,提供新旧学习体验	
	能够使用言语和非言语进行交流,并且正在发展倾听和输出语言的技能。	通过对话、故事和歌曲支持语言学习	
	在强烈且不可预知的感觉中学习自我管理	教师应保持冷静并通过提供选择以支持学步儿的自我管理	
	通过观察、探索和社会互动参与和学习。他们在文化实践、日常生活和活动中的领导力与日俱增	无	

续表1

2.5岁至学龄前	<p>认识周围世界的各种模式和规律,并会质疑、探索和测试他们感到困惑或意想不到的事情。</p> <p>喜欢创造性,通过艺术、音乐和舞蹈来表达自己。</p> <p>不断发展的识字和数学能力有了新的用途,如推理、言语探索、智力游戏、了解自然和社会世界。</p> <p>正在发展的社交技能使幼儿能够建立和保持友谊,并参与到如亲人般的相互关系中来。</p> <p>正在建立、巩固和完善运动和其他动作技能,并寻求更大的身体挑战。</p> <p>(略)</p>	<p>为幼儿提供体验新挑战的机会,追求自主选择的学习目标和参与长期项目,支持幼儿的学习和发展。</p>	<p>提供丰富的以游戏为主的体验。</p>
----------	--	---	-----------------------

### (三)循证理念

新西兰托幼一体化课程纲要的第三个逻辑起点是循证理念,这是一种基于证据指导和改进实践的理念。循证教育研究有助于制定基于真实的教育问题的教育政策,促进教育改革;在教育实践上有助于促进实践者实施基于证据的教育过程与方法的革新<sup>[11]</sup>。新西兰充分发挥教育科研的支撑和引领作用,将扎根于一线教师和教学的实证研究结果纳入政策制定和实践指导,并在此基础上不断深化理论探讨。为了推进学前教育课程纲要在实践中的落实,新西兰开展了大量的教育研究,对儿童的兴趣和能力进行评估,提出课程与教学的指导意见。比如教育部印发了《学习性评估:早期儿童示例》(Assessment for learning: Early childhood exemplars),《婴儿与学步儿评估》(Assessment for infants and toddlers),以及《支持早期学习中的社会和情感能力》(Supporting social and emotional competence in early learning)等指导文件。因此,植根于教育教学实践的课程研究反哺课程与教学,提高了课程体系各要素在实践中的可操作性。

总之,新西兰基于上述三个逻辑起点,形成了教保结合的国家托幼一体化课程纲要,有助于促进儿童的持续性发展。

### 三、新西兰托幼一体化课程纲要的内容要素

不同于逻辑起点是课程建构的宏观指导框架,内容要素从微观层面出发,主要关注构成课

程的各个要素。《Te Whāriki》中提出的五大学习领域和四大教育原则是新西兰托幼一体化课程的核心内容,五大学习领域分别是健康、归属感、贡献、交流和探索;四大原则包括赋权、整体发展、家庭和社区、关系。这些是新西兰学前教育机构确立课程内容要素的重要依据。

#### (一)培养目标:学习倾向(learning dispositions)和工作理论(working theories)

新西兰将儿童的学习倾向和工作理论列为优先培养目标。国内亦有将 learning dispositions 翻译为学习品质。通过追踪溯源,索长清指出学习品质是一个领域概念,包括学习倾向和学习风格两个方面,不能简单将二者等同。他以新西兰学前教育课程纲要《Te Whāriki》为例,强调 learning dispositions 与学习倾向的相呼应<sup>[12-13]</sup>。《Te Whāriki》明确倾向由知识、技能和态度组成,而能够促进终身学习的倾向被定义为学习倾向,主要包括勇气和好奇心(感兴趣),信任和嬉戏(参与其中),毅力(面对困难、挑战和不确定时的坚持),自信(表达观点或感受)和责任(担当)。学习倾向有助于儿童学习者身份的构建和认同并能够迁移到不同的环境,是支持儿童终身学习的重要品质。

工作理论强调每个儿童具备独特的认知世界的思维和行为方式,解释了儿童如何联结新旧经验,将新经验整合到已有的经验框架。这一概念自1996年被写入《Te Whāriki》之后,引起了当地学者的关注和兴趣,她们从社会文化视角解读,认为工作理论有助于幼儿(和成年人)参与家

庭、社区和文化生活,理解他人和世界<sup>[14]</sup>。此外,赫奇斯(Hedges)借用维果茨基的日常与科学概念、最近发展区和中介概念,解释了工作理论在发展儿童理解力中的机制,并推断这一概念对于儿童进入小学之后获得日常知识和科学知识所发挥的中介作用<sup>[15]</sup>。2017版的《Te Whāriki》吸纳了上述解读,将工作理论定义为,儿童在利用现有知识试图理解新经验的过程中形成的不断发展的想法和理解。

新西兰托幼一体化课程目标重视儿童学习倾向和工作理论的培养而非具体知识技能的获得,从促进儿童终身学习的角度出发,体现了儿童本位的教育价值取向。这一价值取向在修订后的教育目标中尤其突出,正如有学者指出,新西兰学前教育目标的改动再次强调了其课程传达的理念,即“幼儿教育课程的最重要目标是激发终身学习者而不是教授学术和技能”<sup>[16]</sup>。

## (二)课程内容:基于五大领域

为了培养身心健康、能力与自信兼备的学习者和交流者,使儿童获得知识和归属感,新西兰托幼一体化课程纲要按照五大领域对课程内容进行划分和组织,包括健康、归属感、贡献、交流和探索。这其中蕴含着三层含义,分别是对儿童主体性的认可,对儿童权利的尊重,以及对多元文化的包容。比如,新西兰重视贡献领域,强调儿童是独立的个体,拥有平等的学习机会且都能做出贡献,这既是对儿童权利的尊重,也是对包括婴幼儿在内的所有儿童的主观能动性的尊重。《Te Whāriki》对五大领域分别包含的发展目标和每个目标对应的学习成果进行了详细的介绍和总结(如表2所示)。2017版课程纲要中的学习成果共20项,和1996版中的118项相比,精简许多,有助于教师在设计课程内容时能够更加聚焦,关注重点<sup>[8]</sup>。

表2 《Te Whāriki》五大领域主要内容<sup>[17]</sup>

领域	发展目标	学习成果
1. 健康	1.1 儿童身体健康	保证自身健康,并能够照顾自己
	1.2 儿童情感健康	能够进行自我管理、表达感受和需要
	1.3 儿童远离伤害,处于安全的环境	保证自己和他人远离伤害
2. 归属	2.1 儿童建立和延伸与家庭和环境的联系	同周围的人、地点和事物建立联系
	2.2 儿童知道他们归属于某地	参与到某区域的看护中
	2.3 儿童习惯于流程、传统和常规	了解事情的规律并适应改变
	2.4 儿童知道可接受行为的界限	尊重教师、规则和他人的权利
3. 贡献	3.1 儿童享有平等的学习机会	平等对待他人并邀请他们一起游戏
	3.2 儿童的个性化发展得到正视	了解自己的学习能力
4. 交流	3.3 儿童的合作学习受到鼓励	使用多种策略和技巧同他人一起游戏和学习
	4.1 儿童发展非言语的交流技能	使用手势和动作表达自己
	4.2 儿童发展言语交流的技能	理解口头语言并在多种情境下使用
	4.3 儿童体验不同文化下的故事和符号	喜欢听故事,并能够转述和创编故事 识别书面符号和概念 识别数字符号和概念
5. 探索	4.4 儿童发展多样化的表达方	通过多种材料和模式表达自己的感受和想法
	5.1 儿童的游戏被认为是一种有意义的学习方式,且自主游戏得到认同	游戏、想象、创造和实验
	5.2 儿童通过控制身体建立自信	自信地做出动作并能够在肢体动作方面大胆尝试
	5.3 儿童学习到探索、思考和推理的技能	使用多种策略推理和解决问题
	5.4 儿童通过感知自然、社会和物质世界发展工作理论	通过形成和完善工作理论来了解周围的世界

对于如何在实践中达成教学成果,《Te Whāriki》分别提供了三个年龄阶段的教学实践示例予以说明<sup>[9]</sup>。以健康领域为例,对于婴儿来说,

一个安全、平和、熟悉的环境对他们的健康成长至关重要,因此,应当为婴儿提供不慌张和平静的喂养、睡眠和换尿布体验;环境应当是可预见和可依

赖的,帮助婴儿建立信任和依恋关系。对学步儿而言,学会走路使他们能够探索更广阔的活动空间,因此应当在支持和鼓励的环境中为学步儿提供独立的机会;布置的环境应具备挑战性,但并不危险,支持儿童的冒险游戏,包括提供与高度、速度、力量测试有关的游戏以及支持儿童使用真正的工具。对于学龄前儿童,他们已经具备基本的自我保护和保护他人的安全意识,因此应当在吃饭、喝水、如厕、洗漱和穿衣时,给予儿童充足的时间练习自助和自理技能。由此可看,在学习领域保持一致的前提下,新西兰根据儿童的不同发展阶段制定的课程内容的侧重点有所不同。

此外,新西兰教育部提供了两个课程内容来源供教师和家长参考。一是游戏活动手册(play ideas)<sup>[18]</sup>。这本手册涵盖了绘画、建构、木工、数学、出游等室内外活动共23项。所有活动均基于课程纲要中的五大领域。该手册对于活动的意义、成人如何支持活动的开展以及材料的准备都进行了详细阐述,便于教师 and 家长的借鉴使用。二是特定节日/周(Awareness days/weeks)。新西兰教育部提供了一份清单,罗列出从1月份到12月份的各种节日或活动周,囊括了复活节、圣诞节、毛利新年等本地节日,以及中国春节、印度排灯节等其他文化传统节日,还包括了母亲节、父亲节等。此外,新西兰也设置了中文周、毛利语言周、萨摩亚语言周等活动周。将不同文化背景下的节日和语言作为课程内容的一部分,彰显了新西兰多元文化并存的社会特征,既能够让儿童获得不同文化体验,同时也有助于培养儿童的文化认同和身份认知。对于将哪些节日纳入到课程中,则由学前教育机构自行决定。

### (三)课程实施:有意向的游戏活动

新西兰学前教育注重在游戏中学习,因此游戏活动是托幼一体化课程实施的主要途径。1996版课程纲要中提及了游戏活动,但并不突出,伴随着越来越多儿童接受学前教育同时每周在园时间显著增加,2017版课程纲要对游戏的强调更为明显<sup>[19]</sup>。其中提到,学前课程应为儿童提供丰富的主要基于游戏的体验,以及儿童的游戏被视为有意义的学习,且自发游戏的重要性得到了认可<sup>[9]</sup>。游戏让儿童有机会探索、观察、试验、解决问题并从错误中学习;游戏通过让儿童了解

我是谁来帮助他们建立人际关系,鼓励他们发展与同龄人和成年人的社会关系。

从一个连续体的角度来看,游戏在一端被描述为一种应该自由选择的活动,从内在激励儿童,成年人的参与程度最低。在另一端,游戏是一种关键的学习媒介,可能由儿童主导,教师时而参与;也可能由教师主导,以有趣和灵活的方式培养儿童的兴趣<sup>[20]</sup>。相应地,教师的职责也有所不同,比如前者教师主要提供游戏所需资源而很少参与到儿童的游戏之中,后者教师不仅参与也会指导游戏活动的开展。新西兰教师在游戏中的角色随着对儿童学习理解的改变而不同,经历了从连续体的一端调整到另一端的过程。托幼一体化课程纲要出台之前新西兰提倡儿童自由游戏,教师较少参与;在课程建构中借鉴的社会文化视角强调了儿童的学习是与他人在特定文化情境中互动的过程<sup>[21-22]</sup>,因此不再建议教师对儿童游戏活动的不参与;2017版《Te Whā riki》对教师的定位体现了这一点,其中教师被描述为“有意向的”,即教师是学前教育机构中的关键资源,主要责任是通过深思熟虑的意向性教学促进儿童的学习与发展。发挥教师的专业性是新西兰早期教育课程促进婴幼儿健康成长与发展的重要因素<sup>[23]</sup>。《Te Whā riki》中对教师的教学指导建议也体现了这一指向性。

新西兰围绕游戏中的意向性教学(intentional teaching)展开学术讨论,将其解释为成年人在儿童引导的游戏中有意识与儿童互动,而儿童在成人引导的体验中发挥着重要而积极的作用,认为这种教学方法本质上需要灵活性,以应对游戏环境中不可避免地出现的可教时刻。因此,意向性教学要求教师时刻思考正在做的事情,以及它将如何促进儿童的发展,产生真正持久的学习<sup>[24]</sup>。具体来讲,教师应当为儿童提供丰富且用途多样的游戏资源,以鼓励儿童发展其创造性思维、想象力、问题解决能力和创新能力。教师应有意识地拓展儿童的游戏知识和技能,比如对儿童的发现给予反馈,提出激发儿童探索的问题,或者以儿童想不到的方式探索材料等。在教师的支持下,游戏有望增强儿童作为学习者、思想家和理论家的能力,这也正是新西兰关于课程的政策文件所提倡的儿童应具备的能力<sup>[25]</sup>。

#### (四)课程评价:学习性评估

学习性评估(assessment for learning)是新西兰学前教育评价遵循的理念,以评估促进儿童的学习,实现有价值的学习可视化。《Te Whā riki》将有价值的学习界定为上文提到的20项学习成果。促进学习的评估是一个收集和分析信息的过程,可以了解儿童所知、所能做及所理解的范围和程度。实施恰当的评估有助于教师做出教学决策。新西兰鼓励教师使用包括观察在内的不同方法评估儿童,并指出评估基于教师对收集的照片等信息的分析,而信息本身并不是对儿童学习的评估。课程纲要具体规定如下<sup>[9]</sup>。

评估包括非正式和正式两种:在一日生活中,当教师倾听、观察、参与并回应儿童时,就会进行非正式的评估。它直接导致教学和学习环境的变化,帮助儿童实现短期和长期目标。当教师写下对儿童参与课程的观察时,会进行更正式、有记录的评估。教师还可以拍摄照片、录制音频或视频,并收集儿童作品。随着时间的推移,通过分析收集的各种评估信息,教师能够追踪儿童能力的变化,考虑可能的学习途径,并制定相应的支持计划。

学习故事是伴随新西兰托幼一体化课程制定而创设的将学习可视化的一种叙事评估工具,在学习性评估中占据主导地位。它以叙事的方式聚焦儿童学习情境,突破了学习和评估情境的分离,为儿童提供过程性和形成性的支持<sup>[26]</sup>。学习故事从开始到成文分为四个步骤:注意(notice)、识别(recognise)、回应(respond)和记录(record)。此外,学习故事提出者卡尔教授及其同事提出再认(revisit)环节,即教师、家长和儿童通过阅读学习故事回顾学习经历。学习故事以故事作为载体“呈现儿童发展变化的结果,描述儿童与同伴互动、教师调节、环境变化之间的关系,还描述儿童使用符号工具的过程”<sup>[6]</sup>,是儿童建构学习者身份的情景再现,是教师设计个性化课程的依据,也是家长了解儿童在园情况的载体。

为了促进学习故事的有效实施,新西兰政府投入专项资金用于教师的专业发展并向所有学前教育机构提供了参考资源。尽管如此,新西兰教育评审办公室(Education Review Office)调查显示,教师在使用学习故事框架方面存在困难,包

括侧重于对趣事的记录而未侧重儿童的学习,未将家长和儿童的声音纳入等<sup>[27]</sup>。研究者从教师的角度切入,发现教师认为学习故事的优势比较有限,比如受到家长的喜欢;而对学习故事的诘责在于主观性、片面性、耗费时间和流于形式等几方面<sup>[28]</sup>。由此可见,学习故事在新西兰本土的推广和有效实施面临重重挑战,但不可否认的是,作为一种叙事评估,学习故事有其文化根基,是记录儿童学习倾向和工作理论的工具,能够展示出儿童学习进展的脉络。面向未来,学习故事既需坚守叙事性评估的独特性,也应突破“唯我独尊”的困局,探索检核表、双向细目表等多元的评估方式<sup>[26]</sup>。

#### 四、启示

构建托幼一体化课程体系,就是对其目的性、选择性、全面性和有效性的深度考量。当各种名目繁多的“噱头”课程大行其道时,我们有必要以专业的视角审视托幼一体化课程,让最具可塑性和脆弱性的婴幼儿接受高质量的开端托育,做到真正的“幼有善育”。通过对新西兰托幼一体化课程纲要的逻辑起点和内容要素进行解析,对构建我国托幼一体化课程体系的启示如下。

##### (一)明确我国托幼一体化课程体系的管理主体

新西兰托幼一体化课程纲要的起草及修订由其教育部规划安排,责任主体明确。纵观世界其他国家一体化课程体系的建立都离不开国家层面管理机构的统一部署。我国目前0-3岁托育和3-6岁学前教育的管理体系分离,比如《托育机构保育指导大纲(试行)》由国家卫生健康委制定颁发,而《3-6岁儿童学习与发展指南》是教育部颁布的指导学前教育的纲领性文件。因此,托幼一体化需要首先加强政府主导,打破双轨制管理壁垒,明确并建立一体化的学前管理体系。

##### (二)确立我国托幼一体化课程体系的构建理念

新西兰托幼一体化课程纲要的理念体现在两点:一是系统化思维;二是基于证据的研究。系统化思维下的课程构建把所有要素都纳入整体和系统中加以思考,并把握其有机联系,比如该课程针对新西兰0-5岁儿童且重视与小学的衔

接,同时综合考虑培养目标、课程内容等各要素的整体性与差异性。我国尚未建立0-3岁托育课程体系,已有的学前教育课程体系并未将课程、教学与评估有效整合,应当借鉴课程构建的系统化思维,实现对于托幼一体化课程的整体设计与把握。循证理念下新西兰的课程政策和课程资源实现了与实践的对接。近年来,强调证据和事实的实证研究作为一种研究范式和方法创新在我国教育研究领域多被提及,建立在此基础之上的教育科学研究才能实现理论与实践的良性互动,真正解决人民群众关心的教育问题。因而,循证理念也为我国托幼一体化课程研究与体系的构建指出了发展方向。

### (三)确定我国托幼一体化课程体系的内容要素

新西兰托幼一体化的教育目的是培养有能力和自信的学习者和交流者,强调儿童学习倾向和工作理论的培养而不是具体知识的学习。相应地,课程目标和内容的设置紧紧围绕五大领域(健康、归属、贡献、交流、探索),同时在以游戏活动为主的实践中依据不同阶段儿童的年龄、兴趣和需求组织课程内容与教学。课程评价要使儿童有价值的学习被看见,因而评价被教师用来发现儿童的兴趣、能力、进步程度,以及创造新的学习机会等。我国已针对幼儿园教育颁布一系列政策,对3-6岁儿童的教育目标、课程、教学和评价予以规定。比如,《3-6岁儿童学习与发展指南》围绕健康、语言、社会、科学、艺术五个领域描述儿童的学习与发展。对于活动的开展方式,《幼儿园工作规程》第二十九条规定,幼儿园应当将游戏作为对幼儿进行全面发展教育的重要形式。在教育评价方面,去年出台的《幼儿园保育教育质量评估指南》对幼儿园保教评估进行了详细的阐释,强调采用过程评估、自我评估和班级观察三种方式,扭转了重结果轻过程、重他评轻自评、重硬件轻内涵等倾向。《评估指南》的颁布赋予了幼儿园和教师自主评估的权利,通过聚焦对儿童学习与发展影响更直接、更关键的过程质量要素,以评价指引和推动我国幼儿园教育质量不断提高,保障儿童的健康快乐成长<sup>[29]</sup>。

就课程体系中的内容要素这点来说,我国学前教育课程和新西兰托幼一体化课程具有共同

之处,如促进儿童全面发展、重视游戏活动以及将观察作为评估的手段等。我国幼儿园课程五大学习领域是从人类社会文化历史经验的宝库中为儿童精心选择和组织的、需要学且学得会的学习内容<sup>[30]</sup>。虽然在表述上和新西兰课程的五个学习领域有所不同,但在内容和发展目标上具有契合性。然而相比游戏活动本身,我们更强调“课程游戏化”,即集体教学要游戏化、生活环节要游戏化,一日生活都要充满游戏精神。也就是说,幼儿园所有活动不必须都是游戏活动,而是在保证儿童自由游戏的前提下,让游戏精神落实到一日生活的各个环节中去<sup>[31]</sup>,最终达到教育目的。在具体评价方法上,采用班级观察,批判性借鉴新西兰的学习故事,基于《3-6岁儿童学习与发展指南》,解放儿童,确立合理期望,深化幼儿园与家庭和社区的合作<sup>[32]</sup>。

新西兰围绕儿童本位构建了从出生到学龄前一体化的课程体系,实现了学前教育的连贯性与一致性。我国在构建托幼一体化课程体系时,教育者应当树立科学的儿童观,认识到0-3岁婴幼儿既是脆弱的需要保护的对象,也是具有主体性的独立个体。同时,新西兰课程是其多元文化社会的体现,我国学前教育课程体系亦是基于社会文化背景构建且在实践中不断发展完善的。因此,我国托幼一体化课程内容要素的确定应以现有的学前教育课程体系各要素为基础,以保证课程的文化适宜性和延续性。

## 五、结论

对于0-3岁托育的重视越来越成为世界各国的共识。在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》中我国首次明确提出了“重视0-3岁婴幼儿教育”,从国家政策层面对该阶段教育的重要性予以认可。新西兰作为率先开展教育和保育一体化并将托育课程纳入国家学前教育课程的国家之一,本文对其托幼一体化课程纲要的逻辑起点和内容要素进行解析并提出对于我国建构托幼一体化课程体系的启示。对新西兰的经验进行比较研究和借鉴,有助于从历史的维度了解我国当前托育的方位和任务以及从空间的维度找准我国教育在世界教育的位置和形势<sup>[33]</sup>。与此同时,教育科研也要“重视本土化和创造性转化,从国情、教情和

学情出发,批判性地学习借鉴”<sup>[34]</sup>,扎根中国大地,真正实现教育科研对建构我国托幼一体化课程体系的支撑和引领作用。

#### [参考文献]

- [1] 唐一鹏. 普及普惠背景下面向2035的幼儿园0-6岁托育和学前教育服务一体化研究[J]. 教育经济评论, 2023(1):43-58.
- [2] 刘国艳, 詹雯琪, 马思思, 等. 儿童早期教育“托幼一体化”的国际向度及本土镜鉴[J]. 学前教育研究, 2022(4):15-27.
- [3] 联合国教育、科学及文化组织. 坚实的基础: 幼儿保育与教育[EB/OL]. (2007) [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147794\\_chi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147794_chi).
- [4] 洪秀敏, 陶鑫萌. 改革开放40年我国0-3岁早期教育服务的政策与实践[J]. 学前教育研究, 2019(2):3-11.
- [5] 但菲, 索长清. 保教一体化”国际趋势与我国学前师资培育改革[J]. 教育研究, 2017(8):96-102.
- [6] 余璐, 黄甫全, 曾文婕. 飞跃地平线——新西兰幼儿教育学本评估的基础、原理与启示[J]. 外国教育研究, 2016(2):104-116.
- [7] 方影月, 范敏. 新西兰特发瑞奇学前教育课程的主要特点、发展经验与启示[J]. 教师教育学报, 2017(5):108-114.
- [8] McLachlan C. Te Whāriki revisited: How approaches to assessment can make valued learning visible[J]. He Kupa, 2018(5):45-56.
- [9] Ministry of Education. Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum [EB/OL]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki/>.
- [10] 谢书书, 邸宏伟, 李维, 等. 新西兰学前教育课程纲要的特点及启示[J]. 集美大学学报, 2021(1):33-43.
- [11] 谈苏欣. 循证教育研究辩护: 限度及其突破[J]. 全球教育展望, 2023(1):17-31.
- [12] 索长清, 高一波, 丽莲·凯兹关于幼儿“学习倾向”的论述及启示[J]. 陕西学前师范学院报, 2020, 36(7):79-83.
- [13] 索长清. 幼儿学习品质之概念辨析[J]. 学前教育研究, 2019(6):35-44.
- [14] Hedges H, Jones S. Children's Working Theories: The Neglected Sibling of Te Whariki's Learning Outcomes[J]. Early Childhood Folio, 2012(1):34-39.
- [15] Hedges H. Working Theories: Current Understandings and Future Directions [J]. Early Childhood Folio, 2021(1):32-37.
- [16] 范忆. 一个承载着未来希望的幼儿教育课程——略解修订版《Te Whariki》“编席子”课程[J]. 早期教育(教育教学版), 2018(2):18-19.
- [17] 徐鹏, 胡恒波. 新西兰学前教育课程标准的价值取向与改革趋势[J]. 外国中小学教育, 2018(1):73-79.
- [18] Ministry of Education. Play Ideas [EB/OL]. <https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/learning-ideas/>.
- [19] Stover S, McLachlan C. So where were you in '96? [J]. Early Education, 2017(62):3.
- [20] Aiono S, McLaughlin, Riley T. While they play, what should I do? Strengthening learning through play and intentional teaching[J]. He Kupu, 2019(2):59-68.
- [21] Hedges H, Cooper M. Relational Play-based Pedagogy: Theorising a Core Practice in Early Childhood Education [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2018, 24(4):369-383.
- [22] 张泽东, 刘梦圆. 《新西兰早期教育课程纲要》述评及启示[J]. 外国教育研究, 2018, 45(9):116-128.
- [23] 周易, 蔡迎旗. 新西兰0-3岁婴幼儿早期教育课程框架及其启示[J]. 幼儿教育(教育科学), 2019(11):51-55.
- [24] Epstein A S. The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning [M]. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2007.
- [25] Hedges, H. Play-based learning. Questions and invitations from early childhood education [J]. Set: Research Information for Teachers, 2018(3):60-64.
- [26] 余璐, 刘云艳. 评估促进儿童学习何以可能——学习故事的回顾与省思[J]. 比较教育研究, 2017(11):70-75.
- [27] Education Review Office. The quality of assessment in early childhood [EB/OL]. <http://www.ero.govt.nz/publications/the-quality-of-assessment-in-early-childhood-education/>.
- [28] Zhang Q. Do learning stories tell the whole story of children's learning? A phenomenographic enquiry [J]. Early Years, 2017(3):255-267.
- [29] 梁慧娟. 过程导向: 幼儿园教育质量评价政策的国际趋势与本土实践[J]. 学前教育研究, 2023(2):21-30.
- [30] 刘焱. 也谈幼儿园游戏与课程[J]. 学前教育, 2021(10):4-13.
- [31] 虞永平. 课程游戏化的意义和实施路径[J]. 早期教育, 2015(3):4-7.
- [32] 路奇. 新西兰“学习故事”经验对我国幼儿园贯彻《指南》的启示[J]. 学前教育研究, 2016(9):70-72.
- [33] 田学军. 充分发挥教育科研的支撑、驱动和引领作用, 奋力推进新时代教育强国建设[J]. 教育研究, 2020(10):4-10.
- [34] 田学军. 加强新时代教育科学研究, 加快推进教育现代化[J]. 教育研究, 2019(5):4-9.

[责任编辑 李兆平]