

■ 学前教育管理

情感理论视域下学前教育的政策空间架构

曹雁飞, 刘江娜, 邹明君

(浙江师范大学杭州幼儿师范学院, 浙江杭州 311231)

摘要:学前教育政策具有科学理性和情感关怀双向价值,情感空间意味着在政策制定、贯行中突破单一向度的理性崇拜,重新思考政策生产路径中“人”的价值,对政策与人发展之间的关系进行深层剖析。学前教育政策的情感空间主要围绕三个层面来架构:第一,理性和情感的互证为空间之基;第二,主体性的回归为空间之核;第三,他者的入场为空间之限。由此,学前教育政策基于“情”与“理”的平衡,承认学前教育场域中的人、事、境等一切存在的价值性和可能性,寻求教育中人的主体性的实现。

关键词:学前教育;主体性;情感空间

中图分类号: G617

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)12-0105-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.12.015

A Study on the Construction of Preschool Educational Policy Space from the Perspective of Affective Theory

CAO Yan-fei, LIU Jiang-na, ZOU Ming-jun

(Hangzhou College of Preschool Teacher Education, Zhejiang Normal University, Hangzhou 311231, China)

Abstract: Preschool education policy has the two-way value of scientific rationality and emotional care. Emotional space means that the rational worship of single dimension is broken through in policy making and implementation, the value of “human” in policy production path is reconsidered, and the relationship between policy and human development is deeply analyzed. The emotional space of preschool education policy is mainly constructed at three levels: First, the mutual identification of rationality and emotion is the basis of the space; Second, the return of subjectivity is the core of space; Third, the admission of the “other” is the range of space. Therefore, based on the balance of “emotion” and “rationality”, preschool education recognizes the value and possibility of all the existence of human, events and environment in the field of preschool education, and seeks to obtain the subjectivity of people in education.

Key words: preschool education; subjectivity; emotional space

自欧文创办世界上第一所学前社会教育机构——幼儿学校,世界范围内的制度化学前教育理论研究和实践都取得了重大突破。就我国而言,政策在学前教育发展中发挥了重要的导向、决策、监管作用。2010年国务院颁布《国

家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》以来,在一系列的政策支持和保障下学前教育在规模、结构、管理、质量等方面发展非常显著。2010年全国幼儿园园所合计有15.04万所,学前教育毛入园率为56.6%;到2020年全

收稿日期:2021-10-09;修回日期:2021-10-14

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(20YJC880001);浙江省教育厅一般科研项目(Y201943050)

作者简介:曹雁飞,女,浙江嘉兴人,浙江师范大学杭州幼儿师范学院讲师,教育学博士,主要研究方向:学前教育政策,教师专业发展;刘江娜,女,江西九江人,浙江师范大学杭州幼儿师范学院硕士研究生;邹明君,女,江西景德镇人,浙江师范大学杭州幼儿师范学院硕士研究生。

国幼儿园园所数量达到29.17万所,学前教育毛入园率达85.2%,近十年幼儿园数量增长了97.47%,毛入园率提高了28.6%。可见,我国的学前教育政策对于推进学前教育事业的整体发展起着极为关键的作用。

一、问题缘起

(一)学前教育政策的目的追寻

纵观教育政策发展及研究的历史,关于政策目的的讨论和寻求不曾休止,基于政策学、社会学、教育学等不同学科,能够得到不尽相同的关于政策目的答案。但回归到教育场域之中,教育政策的核心宗旨是对教育目的的回应。斯宾塞(Edmund Spenser)将教育作为“未来完满生活的准备”,怀特海(Alfred Whitehead)重视知识的理解和应用,且强调通过教育将“知识与生活实践联系”^[1]。杜威(John Dewey)指出教育作为一个抽象概念“本身并无目的”,但教育中的人总是带着一定的目的的;因此,教育的目的随着教育中人的变化而变化,因不同儿童及其经验的差别而不同^[2]。当代西方学者比斯塔(Gert Biesta)将教育的功能归纳为“资格化”、“社会化”、“主体化”,其中资格化指向个体知识和技能的获得,社会化意味着个体向既有社会秩序的融入,而主体化则是个体在秩序之外的存在方式^[3]。以上观点都指出了对教育目的的理解和把握。学前教育作为终身教育的奠基阶段,其资格化和社会化功能主要体现在对儿童生理健康、认知、行为习惯等方面的规范、引导;其主体化功能主要在于对儿童“自知”“自主”“自觉”的启蒙。由此,学前教育政策获得了保障学前教育功能实现的目的。

学前教育政策天然地具有教育的功能,但又不局限于对教育功能的简单复刻。戴伊(Thomas Dye)将政策界定为“政府选择做或者不做的事情”^[4]。可见,学前教育政策并非教育的内在自适过程,而是由政府主导地对于学前教育中各种关系的规范和调节。换言之,学前教育政策关涉政府对学前教育目的以及学前教育中多重关系的理解,并基于相应的理解预设了一定的学前教育政策目标。由此,学前教育政策目的的再思是理顺学前教育发展脉络的必要前提。

(二)实践困局中的政策自反

当前学前教育发展在取得量的增长的同时,也存在着诸多结构性的难题,如优质学前教育资源的均衡配置、教师队伍建设、学前教育质量评价等。这些难题的出现与社会结构、经济发展状况密不可分,就学前教育本身而言,缘于学前教育长期以来的积弱。学前教育作为人生早期发展阶段,并非是最早进入制度化、规范化的教育阶段,对学前教育的研究和实践都较其他阶段的教育相对滞后。当前学前教育政策面临着改变学前教育积困及引领学前教育高质量发展的双重责任。首先,我国学前教育依然存在发展不充分、不均衡的现实困境。城市幼儿园在办园条件、理念、课程、师资结构等方面都显著优于农村幼儿园。学前教育的城乡发展失衡,一来是由我国历史发展中城乡二元区隔的社会格局所致,二来是由于农村幼儿园师资队伍的数量和结构性短缺。对于师资问题,仅仅依靠财政支持并不能带来问题的解决,甚至诱发其他问题,因此,学前教育政策需要打破既有的“补偿思路”,寻求新的破困之理。其次,学前教育高质量发展的新挑战。习近平总书记在党的十九大报中提出了“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”的目标。关于“质量”的内涵解读及实践路径探析是学前教育政策亟待解决的新任务。韦卡特(Lawrence Schweinhart)从发展适宜性课程、教师准入与培训、师幼比、学校与家庭和社区的伙伴关系等方面架构了学前教育机构的质量指标体系^[5]。在引介或重新厘定质量标准之前,更为重要的是确定学前教育质量的“内核”。学前教育质量的核心要义是“儿童的发展”,这必然要求政策不断深化对儿童的理解,强化对每一个儿童发展的有效支持,保障每一位儿童发展的权利和自由。这些实践中的现实问题不可能依循既有的政策逻辑来消除,多维探讨学前教育政策既是政策体系优化的理性诉求,更是突破学前教育发展困境的必然取向。

二、学前教育政策情感转向的表征

“好的学前教育”是一种强调在差异和多元世界中为个体的主体化创设空间。基于这一“好”的立场,学前教育政策必然面临着由依赖科

学理性主导,以标准化为表征的政策惯性,逐渐转向对非理性的存在及表达的关注,即情感维度的引入。

(一)作为差异存在的情感空间

学前教育政策的情感转向体现在学前教育政策对“差异”的承认,即政策对个体、群体作为差异化存在的接纳与支持,对一致性、标准化的适宜性的反观。

首先,学前教育政策承认教育中作为差异化存在的个体的诉求。邓恩(William Dunn)总结了政策制定过程的八个阶段:议程建立、政策形成、政策采纳、政策执行、政策评价、政策调整、政策延续、政策终结,每个阶段相连接,形成一个完整的政策周期^[6]。政策科学强调问题和对策的公共性、科学性,即在诸多需求未得到满足的现实问题中,那些具有普遍性、紧迫性和解决可能性的问题会被确定为政策问题,正式进入政策议程。学前教育政策也遵循政策生产的轨迹,在政策的各个环节都受到公共性的考察,即政策是否最大程度的关注到了共性的问题和诉求,是否有利于问题的解决、效益的最大化。然而,公共性的寻求与回应同时也存在着掩蔽其他个性化需求的可能性,这种情况在个体化需求与大众需求存在资源冲突时尤为突显。由此,学前教育政策的情感转向势必要处理好政策公共性与个体关怀之间的复杂关系。学前教育政策的公共性不仅仅是解决学前教育的短期发展困境,更重要的是为学前教育全面、均衡的发展规划图景,提供个体表达诉求的空间。

此外,学前教育中真正在表达诉求的往往是成人,包括家长、教师、园长、早教机构的经营管理者等,儿童依然处于一个失语的状态。学前教育的功能是为学龄前儿童发展提供支持,但基于成人视角而提供的支持与儿童真切感受到的,或者儿童真实需要的支持并不一定等同。学前教育政策的变迁历程也是对儿童作为学前教育核心参与者的现实样态和发展诉求的承认过程。儿童是具体的人,而不是一个抽象概念,仅仅从“儿童”作为类存在去理解,必然背离儿童的“独特性”和“个体性”。对于儿童的理解要将儿童置于具体的情境和关系之中。诚如曲米(Bernard Tschumi)所认为的“只有在空间和事件

当中才能实现主体的入场”^[7]⁴⁹,即要在一定的空间,以及具体的事件中去对待个体,如此才是真正的使儿童回归到学前教育的主体地位。1981年颁布的《幼儿园教育纲要》对幼儿园教育目标的规定是“向幼儿进行德智体美全面发展的教育,使其身心健康活泼成长,为小学打好基础”。可见,在20世纪80年代,学前教育并未获得独立的价值认同,而幼儿也并未获得教育对象之外的实质性的主体身份。2001年《幼儿园教育指导纲要(试行)》在总则中明确指出“幼儿园教育是基础教育的重要组成部分,是我国学校教育和终身教育的奠基阶段。城乡各类幼儿园都应从实际出发,因地制宜地实施素质教育,为幼儿一生的发展打好基础。”从“为小学打好基础”转变为“为幼儿一生的发展打好基础”,这一表述的变化实质体现了对幼儿发展的差异化目标。将小学入学准备作为外在依据显然缺乏对儿童个体发展的观照;而以“一生发展”作为目标则承认了儿童发展的多元可能性。

其次,学前教育政策审视差异空间。列斐伏尔(Henri Lefebvre)提出了“差异空间”的概念,是一种“乌托邦”的空间,他将之描述为“充满了各种瞬间、对阵、友谊、节日、休息、安静、欣喜、爱、感官声色,还有着理解、谜语、未知、已知、奋斗和游戏”的“极乐的空間”^[8]。在列斐伏尔看来,差异空间包含着一切美好的可能性,且这种美好是情感主宰的。汉娜·阿伦特并没有延续差异空间来呈现“人”,抑或教育的情感价值,而从行动的角度论证了人的差异性。她认为,正是由于人彼此之间存在着差异才构成了行动的必要性,人需要通过言语和行动来让自己得到理解^[9]。因此,学前教育政策的情感转向意味着对个体言说和行动的支持和保障。较长时期以来,公众关于儿童的理解都依从于知识水平、理性水平的标准,将儿童视作幼稚的、未成熟的人。由此,儿童通常被排除在真实的社会生活之外,在空间上儿童受困在一定的安全空间之中,在情感上被赋予对不成熟、幼稚的同情和关爱。《中国儿童发展纲要(2021-2030年)》将“鼓励儿童参与。尊重儿童主体地位,鼓励和支持儿童参与家庭、社会和文化生活,创造有利于儿童参与的社会环境”作为基本原则,将儿童带入社会生活实践,承认儿童作

为平等的社会主体的权利。

(二)作为与他者共在的情感空间

列维纳斯(Emmanuel Levinas)批判人本主义将人看作一个合乎人的本质的普遍的人,主体性被类群中的个体的对象化所禁锢,故不可能显现真正的“独特性”。要摆脱人本主义的固弊,只能让“他者”入场,而只有独特性才是绝对的他者,这种独特性不是他者的主观臆想,它唯有在“爱”中才富有意义。列维纳斯将这种“爱”界定为个体的同胞之爱,连同个体原初的权利都是独一无二、不证自明的,他者性就根植于这种独特性之中^[10]。学前教育政策问题的确认、政策议程、政策制定、政策合法化、政策贯行、政策评估等各个政策环节都涉及到多元群体,涉及到不同文化、阶层、家庭构成等带来的多元利益诉求。由此,学前教育政策必然不是某一个单一个体或某类群体的情感和权利表达,而是在与无数他者的共同在场中,谋求个体的自明、自证、价值实现,他者性贯穿于学前教育政策的整个过程。

第一,学前教育政策是个体与他者的沟通场。政策与权利和价值密切相关,是政策制定主体为社会制定的共同秩序^[11],并通过相应的制度来实现权威和价值的配置。如此,政策根本上是追求一致性和统一性的,但这并不意味着与他者共在空间的消亡。政策需要在一致性中为他者的存在预置空间,为个体价值的诉求与他者价值的表达架构对话之基。阿伦特指出,主体性是在人际互动中实现的,为了实现个体的主体性,必须要为他者接受,在相互接纳中,个体和他者才能真正获得主体性。从世界各国学前教育发展的历史经验及我国的基本国情考察,全能型政府并不是我国学前教育发展的适宜路径。在学前教育发展中单一依靠政府经费投入和规范管理并不能带来学前教育的高质量发展,只有将家庭和社会同时纳入到学前教育事业推进工作中才有可能打破现实的发展瓶颈,带来质量的提升。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》中指出“建立政府投入、社会举办者投入、家庭合理负担的投入机制”,这一政策规定为学前教育多元主体的参与提供了对话的平台,是共谋学前教育发展、达成共同愿景,形成发展合

力的重要前提。

第二,学前教育政策提供主体性寻求的合法化路径。自18世纪卢梭(Jean-Jacques Rousseau)发现儿童到艾伦·凯(Ellen Key)预言“儿童的世纪”的到来,20世纪是儿童获得解放和发展的奋斗史^[12],是儿童获得主体价值的基础。就我国的学前教育政策演进历程而言,学前教育政策价值取向从偏重儿童外在价值转向对儿童全面和谐发展的个体价值的倡导。全面和谐发展的儿童价值是人本主义关于儿童价值的体现,但从比斯塔关于人本主义超越的论据来看,这一儿童价值并没有真正实现对儿童主体性价值的认同。儿童主体性的实现有赖于对儿童多元价值的承认,因此,学前教育政策势必要重申儿童发展的价值表达,为儿童的主体性寻求提供合法化的路径。学前教育政策的根本职能在于为学前教育发展指明基本方向,而不是规定儿童发展的统一指标。学龄前儿童在德、智、体、美、劳等方面的全面发展是之于整个人生发展历程而言的,具有奠基意义,因此,应该强调其基础性、形成性,弱化其结果的意义。

(三)作为实践场域存在的情感空间

理性主义将理性与感性割裂,并将感性作为主观的形式而排除在实践范畴之外。直到马克思,感性才真正获得了作为实践的肯定。马克思提出“实践是感性的对象性活动”,其依据在于人的存在具有物质生活、精神生活、社会交往三方面的感性需要,而这三重需要的满足有赖于实践,分别对应人的思想实践活动、劳动实践活动,以及革命实践活动^[13]。学前教育政策基于一定的儿童观、教育观来指导和规范学前教育实践,对儿童和教育中人的情感需要的满足和诠释是学前教育政策的应然取向。

物质生活资料的需要是人首要的感性实践,学前教育政策为学龄前儿童的身心发展创设物质环境。学前教育政策通过明确学前教育机构设置、管理的基本要求,持续扩大普惠性学前教育资源等规定,保障学龄前儿童身心发展的物质基础。同时,基于学前教育资源分布不均衡的现实困境,不断加大薄弱地区的学前教育经费投入,支持处境不利儿童的发展。

社会交往是儿童发展的重要手段,亦是人

社会化的重要特征。学前教育政策在对学前教育目标、内容、方法等方面进行规范化限定的同时,建构了学前教育作为漫长人生教育历程之基础的尺度。《3-6岁儿童学习与发展指南》明确指出,“人际交往和社会适应是幼儿社会学习的主要内容,也是其社会性发展的基本途径”,并提出了幼儿人际交往的目标——愿意与人交往、能与同伴友好相处等。这些社会交往发展目标的设定符合幼儿认知、行为和社会情感的一般情况。

马克思、恩格斯认为,人是思想、观念、文化等精神形态的缔造者,儿童时代是成人精神世界的源头^[14],儿童不仅创造了儿童文化,甚至奠定了成人的精神形态。学前教育政策为儿童的精神成长提供支持,同时,维持并发展作为精神源泉的儿童期的价值。

三、学前教育政策情感空间的架构

政策天然就是理性和情感“共谋”的结果,反思学前教育政策的情感维度,并非是对政策理性的抛弃,而是在理性中预留情感等非理性要素发生和表达的可能性。学前教育政策的情感空间架构需要以理性和情感的重新界定为基底,以人的主体性的发挥为核心旨归,以准予他者入场为限域。

(一)理性和情感的互证为空间之基

关于情感和理性关系的讨论是伦理学、政治学的重要议题,既是教育政策生产的价值依据,亦是教育政策实践的方法论。纵览哲学、政治学的思想演进,关于理性和感性的关系始终是一个核心议题。柏拉图将理念看作本体,亚里士多德认为人是理性的动物,进而理性被置于伦理学体系的中心地位。阿奎那(Thomas Aquinas)把人的欲望分为自然欲望、理性意欲和感性意欲,情感便是感性意欲的被动潜能,是有分理性的,且服从于理性。理性对情感的支配作用体现在“理性可以改变情感的一般形式,理性还可以选择、激励自己认为适宜的情感”。与此同时,情感也会对理性和意志产生影响,从而改变人的外在行为^[15]。阿奎纳对情感的理解仍然没有超越理性的绝对主导,在他看来,只有理性化才是情感的应然归宿。近代的“理性主义

之父”笛卡尔将理性作为至善的政治理念,奠定了现代政治秩序中理性的支配地位^[16]。康德认为人的认识始于感性,经由知性,最终达成最高阶段的认识——理性的认识^[17]。政治学关于理性与情感的界定也对政策实践产生了重大影响,在政策科学发展进程中,科学理性成为政策“合理性”的重要判断依据,统领政策生产及政策研究方法等各个方面。

就学前教育政策的理性与感性关系而言,学前教育政策所关注的理性与情感的边界不是聚焦于形而上的关于谁为本体的讨论,而是在反观实践中如何践行学前教育政策“合理性”的问题。割裂或明晰的界分都非学前教育政策的必然取向,唯有以“合理性”为准绳,将感性和理性并置于儿童发展及实践问题解决才是学前教育政策的应有之意。学前教育政策合理性包含政策之理,以及人之理。首先,政策的本质是基于威权的资源配置。学前教育政策必然要遵循政策的一般逻辑,即政策通过对学前教育资源的分配与再分配,达成政治、经济和社会稳定与发展。资源的配置始终是学前教育发展的核心议题,我国的学前教育资源历经整体短缺,到普惠性资源不足,再到当前优质学前教育资源分布不均衡几个不同阶段,逐渐达成基本的政策共识,即以供给侧改革为抓手,解决学前教育资源配置的困境。其次,政策目的最终指向于人,人的情感、价值诉求是学前教育政策生产的源动力。政策是通过对人、物或事件的规范、管理以实现人的整体繁荣,因此,政策以反映、实现人的诉求为目的。学前教育政策是不同群体、不同状态下人的情感诉求的表达机制。学前教育政策将儿童发展与家庭、幼儿园、社会、政治、文化等的整体发展相结合,让不同的个体和群体在学前教育发展中获得情感和价值的充分表达与诉诸。

(二)主体性的回归为空间之核

理性给了人成为有意识的主体的自由,但这并不意味着主体性是由主体的理性思考所发现的,诚如尼采、福柯对康德的质疑——主体性是由“那些超越理性控制的力量和过程建构的”^{[17]124}。教育的最终价值是人的发展,学前教育

政策的情感空间是人的主体性回归的过程,是突破单一理性之维,为学前教育中“人”获得自知、自觉、自主的内核所在。

首先,学龄前儿童的主体性唤醒。自卢梭发现儿童,历经艾伦·凯“儿童的世纪”,时至今日,儿童及童年期的价值已毋庸置疑。学前教育作为儿童发展的奠基阶段,承担着养育儿童健康的体魄,保护儿童天性,促进儿童全面发展的重要责任。学前教育政策一方面具有导向和调控的功能,即保证整体的学前教育始终围绕作为类存在的儿童的现实发展目标而展开,并针对学前教育过程中的不适宜性实践予以规范和调整;另一方面,学前教育政策为作为个体而存在的学前儿童提供生长空间。马克思通过需要、劳动和享受三个概念来定义完整的人,需要是人对非自我的有用性的需求,劳动指人获得或创造达成需求的工具,而享受指将自身与所需求的外在物的合一。简言之,人通过建立与外部存在的联系回归自我,成为一个完整的人^[18]。学前教育的过程是个体探索自我与外部规约之间关系的起始阶段,理应包含人的主体性实践的完整历程。学前教育政策要以儿童主体性的获得为目标,保证儿童发展各个环节具有自主自持的主动性,而不至于被强加于他的环境、游戏、活动及评价所裹挟。以幼儿园课程建设为例,在园本课程、课程园本化等概念推动下,有的幼儿园在不断调整课程架构的过程中出现了重心的偏移,由支持儿童的生长向新的学前教育概念的架构倾斜,背离了学前教育的实践性要求。学前教育政策应该充分发挥其督导的职能,规范办园行为,让儿童回归到学前教育的中心。

其次,学前教育者的主体性挖掘。学前教育中的教育者指学前教育机构中的教师、保育员,同时,在广泛意义上也包括家长和其他社会成员。2012年教育部出台《幼儿园教师专业标准(试行)》,明确了幼儿园教师工作的基本准则,为幼儿园教师的准入、考核提供了政策依据。2020年9月教育部发布《中华人民共和国学前教育法草案(征求意见稿)》征集公众意见。2021年1月,全国人大常委会对《中华人民共和国家庭教育法(草案)》进行审议,于2021年10月23日通过,明确了未成年人教育中的家庭责任,以及国家支持

和社会协同的具体要求。可见,我国的学前教育政策体系逐渐完善,学前教育发展规范化程度进一步提高。然而,在制度化之下,学前教育中“人”的价值、情感需求的支持系统架构应该得到政策的关注。学前教育之于儿童而言,是其发展的必经阶段及重要路径;之于学前教育者而言,是社会实践的内容。作为社会实践的学前教育,本身也包含着作为个体的主体性寻求的内涵。学前教育者的主体性的挖掘不是将儿童的发展与教育者个体的诉求对立,而是指系统地架构更为有效的,具有支持性的条件,保障教育者作为生命存在的独立价值。

(三)他者的入场为空间之限

传统的存在论强调“同一”,即通过中间项和中立项去除他者的他异性,进而使“他者还原为同一”。对此,列维纳斯寻求一种新的自我与他者的关系,一种“他异性的并非排异性的社会关联”^[19]。学前教育政策空间之于学前教育的意义在很大程度上应该是创设准予他者在场,帮助学前教育中的主体在与他者的共在中重塑自我。

学前教育政策的他者入场其核心要旨是在规范化进程中如何“去标准化”。我国的学前教育实践从“乱象丛生”到规范化发展,取得了长足进步。然而在学前教育规范化进程中,也面临着学前教育标准化的危机。一是将学前教育质量简单理解为符合一定的标准或模式,将好的学前教育理解为对典型范式的照搬,或新的概念的引入。当前幼儿园教育标准化不是指在基本法制维度下的办园行为规范,而是指在幼儿园教育内容选择、组织方式等方面所呈现的趋同性,如近些年项目活动在学前教育领域掀起了热潮,诸多幼儿园不甘落后,在原先的活动方案中加入“项目化方案”或“项目活动”,但其实质是新瓶装旧酒,只有形式的标准化,没有真正的教育内容和方式的革新。学前教育的他者入场并不是强调新的理论和概念的使用,在学前教育中掀起求新求异之风,而是在于摆脱内隐于学前教育指导、评价的统一标准,给学前教育发展以更大的自我评价和自主空间。二是学前教育标准的泛化^[20]。科学化导向的儿童发展势必追求可量化,学前教育中的各类评价量表层出不穷,在很大程度上涵盖了学前教育的各个要素、环节,但对于

量表本身的发展适宜性及评价结果的应用缺乏有效的论证和追踪。当下很多幼儿园在尝试创生园本化的幼儿游戏评价量表,目的是为了形成幼儿发展评价报告,但关于儿童发展的维度及量表的适宜性不做充分的论证。因此,学前教育政策在引领规范化办园,提高学前教育质量的目标导向下,需加强对学前教育中各项标准制定和施用的规范,防止机械地标准化。

学前教育政策的情感空间是将情感维度引入到科学理性主导的政策视阈,重新厘定“好的学前教育”这一规范性问题,明晰学前教育政策对于人之为主体的实现的价值与可能性。架构学前教育政策的情感空间是一项开放性、过程性工程,有赖于学前教育多元主体深化对学前教育本身的认识,以及对政策的理解。

[参考文献]

- [1] 艾尔弗雷德·怀特海.教育的目的[M].张佳楠,译.北京:教育科学出版社,2020.
- [2] 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990.
- [3] 格特·比斯塔.测量时代的好教育:伦理、政治和民主的维度[M].张立平,韩亚菲,译.北京:北京师范大学出版社,2019:20-21.
- [4] 托马斯·戴伊.理解公共政策(第十二版)[M].北京:中国人民大学出版社,2010.
- [5] 高敬.早期教育机构质量的重要性、内涵与评价[J].学前教育研究,2011(7):14-19.
- [6] 威廉·N.邓肯.公共政策分析导论(第四版)[M].谢明,等译.北京:中国人民大学出版社,2011.
- [7] 格特·比斯塔,超与人本主义教育与他者共存[M].张华,译.北京:北京师范大学出版社,2020.
- [8] 曹雁飞.实践反思与路径探优——学前教育政策空间研究[D].长春:东北师范大学,2017.
- [9] 汉娜·阿伦特.人的境况[M].王寅丽,译.上海:上海人民出版社,2017.
- [10] Levinas E. Entre-nous: On Thinking-of-the-other, New York: Columbia University Press, 1998.
- [11] H.K.科尔巴奇.政策[M].张毅,等译.长春:吉林人民出版社,2005.
- [12] 田涛,吴定初.学前教育独立价值失落与回归[J].中国教育学刊,2013(4):33-36.
- [13] 杨杰.马克思哲学中的感性概念[D].上海:复旦大学,2013.
- [14] 刘晓东.儿童精神哲学[M].南京:南京师范大学出版社,1999.
- [15] 黄超.托马斯·阿奎那情感理论研究[M].北京:人民出版社,2016.
- [16] 黄璇.情感与现代政治——卢梭政治哲学研究[M].北京:商务印书馆,2016.
- [17] 赵文平.认识教育研究的理性特质[J].现代教育管理,2021(3):10-16.
- [18] 让·保罗·萨特.什么是主体性?[M].吴子枫,译.上海:上海人民出版社,2017.
- [19] 伊曼纽尔·列维纳斯.总体与无限:论外在性[M].朱刚,译.北京:北京大学出版社,2016.
- [20] 方展画.办学的“标准化”思维与创新的“去标准化”诉求[J].教育发展研究,2015,35(24):3.

[责任编辑 李兆平]