

日本战后幼儿园课程标准的修订及国家课程框架的形成

刘煜（陕西学前师范大学）

一、1950年代基于系统学习理念的国家课程

上世纪50年代日本文部省通过制定各阶段学校的课程标准，从国家课程（national curriculum）的层面颁布了基于系统学习理念的学校课程，该课程既是幼儿园面向学校课程建设的开端，亦是日本建构包括幼儿园在内的连贯统一课程的开始，而说明这一变化首先需要追溯至战后初期幼儿园在学制上成为学校的事实。

（一）新学制与幼儿园教育的特殊性

1945年第二次世界大战结束日本宣告投降，战后初期在美国占领军的干预下推行的一系列教育改革，使日本告别了以天皇的教育敕语为基础的国家主义教育体制，建立起立足于《日本国宪法》（1946）、《教育基本法》（1947）、《学校教育法》（1947）的法体系下的学校教育制度。^[8]1947年新学制的颁布为幼儿园教育带来了巨大的改变：幼儿园被纳入到学校系统的内部。《学校教育法》第1条将幼儿园与小学、中学和大学等教育机构并称为学校（school）。幼儿园纳入到学校系统内部，不仅标志着法律层面幼儿园成为了学校，同时更意味着它成为了不同于中小学的“学校”。幼儿园作为学校的特殊地位源于幼儿园教育的性质，新学制成立前日本幼儿教育的专家们在幼儿园制度建设上，首先提出并讨论的就是如何认识和处理幼儿园的独特性问题。

1946年美国教育专家赫弗南（H.Heffernan, 1896-1987）女士被任命为占领军司令部（GHQ）下属的民间情报教育局（CI&E）的教育顾问，赴日参与日本幼儿教育制度改革并为之提出建议。在讨论与制定幼儿教育改革方针与政策的过程中，赫弗南认为日本可以学习美国，将幼儿园纳入到学校教育中以保证和扩大幼儿受教育的权利。^[9]日本方面，被誉为“日本幼儿园之父”的仓桥惣三（1882-1955），作为日方专家代表也参与了这一时期幼儿教育制度的重建。在面对幼儿园教育地位的问题上，仓桥与赫弗南之间存在明显的分歧，他认为当下日本幼儿教育改革首先应解决的是确立幼儿园教育的独立位置，而不是将其放入学校体系的内部，就性质而言，幼儿园是幼儿自主活动与游戏的场所，与中小学那种被动学习知识的教育有着根本不同。仓桥指出了幼儿园的独特性，作为具有鲜明的儿童中心主义立场的幼儿教育专家，仓桥的观点不仅是对幼儿园教育的创始人——福禄培尔幼儿园教育思想的贯彻与坚持，更表达出他自身长期深受杜威思想与欧美进步主义教育运动的影响，并结合本土实践经验总结凝练而成的教育观念。^[11]但与此同时，仓桥也注意到当下日本尚处于“战败”这一特殊的历史时期，国民经济未能全面恢复，如果此时因强调幼儿园教育的特殊性而将幼儿园与公共教育制度分离，很可能会使今后幼儿园教育的发展处于更加边缘和不利的地位，从实际情况判断，纳入学校系统内有利于幼儿园教育的普及与推广，扩大幼儿受教育的权利，增进社会福祉。经过反复讨论，出于对幼儿园教育发展等现实问题的考量，仓桥和他的支持者最终对幼儿园成为学校的建议表示了支持。

然而，仓桥对幼儿园独特性的坚持并未因为幼儿园成为学校而埋没，相反他的认识奠定了幼儿园的特殊地位，使其在学校制度中成为了区别于中小学的学校。1947年的《学校教育法》明确指出，幼儿园教育的性质在于“保育幼儿”，^①通过提供适宜的环境促进幼儿的成长（第77条）。

^①日语中“保育”一词含有“养护和教育”的双重意思，并且其中的“教育”，在语义上更突出幼儿期教育的独特性，即它是区别于中小学（学校教育）课堂教学的指导行为。1947年日本幼儿园成为学校后，在学校教育的语境中“幼儿教育”的表达方式逐渐被接受与传播，不过相较于“幼儿教育”，“保育”的用法更为普遍。本文出于对语义一致性的考虑，文中使用的“保育”一词主要沿用的是日语的用法。以上解释可参见近喰晴子等编《保育原理》（東信堂，2014:3-6）。

1948年由文部省组织、仓桥主持编写的幼儿园保育活动指南、《保育大纲》(以下简称大纲),同样体现出他的保育观念。《大纲》充分肯定了幼儿的自发活动与自主生活的价值,以发展幼儿经验作为保育内容,同时继续沿用战前大正时期的做法,将保育内容划分为“参观”、“自由游戏”、“音乐”等12个经验性“项目”,并指出幼儿园通过项目活动帮助幼儿形成“愉快的经验”(「楽しい経験」)。1956年文部省颁布《幼儿园教育纲要》(以下简称《纲要》)取代了《大纲》,《纲要》同样指出,幼儿园虽然是“学校”但不同于中小学,它通过实际的生活,指导幼儿的学习。

幼儿园在新学制中的特殊地位为之后幼儿园课程的建设提出了双重要求,一方面是幼儿园面向学校课程的建设,即学校教育作为整体,幼儿园要与中小学建立连贯统一的课程。^①另一方面幼儿园面向学校课程的建设必须兼顾幼儿园教育的独特性。并且,这里所说的独特性不只是幼儿园区别于中小学的一般特点,它是指以仓桥为代表的自上世纪30年代以来日本本土形成的“生活保育”、“综合保育”的思想与实践。仓桥的保育思想具有鲜明的儿童中心主义的特点,对日本幼儿园教育影响至深,这里可以将其思想的核心概括为以下观点:①重视幼儿的生活,重视生活中幼儿自主的活动;②认为幼儿园应通过提供适宜的环境实施教育,充实和发展幼儿的生活;③教师的指导不是自上而下强加于幼儿的行为,而是通过环境间接和个别地指导幼儿的学习。综合保育、生活保育成为之后幼儿园课程建设中用于支持与说明幼儿园教育特点的重要的思想资源。

(二) 幼儿园教育阶段的课程

新学制的实施开启了学校课程的建设。1947年文部省根据《学校教育法》要求,制定中小学以及高中的课程标准、《学习指导要领》(以下简称要领),确定课程的目标、内容与方法等成为国家层面学校课程建设的重要意涵。战后初期受美国进步主义教育思想的影响,日本在课程制定上否定了战前的“上传下达”的行政管理方式,各级的学校与教师成为课程制定的主体。战后初期的中小学以及高中的《要领》不具有强制意义,只是学校制定课程时的参考,1947年的《要领》和1951年的修订版都具有这一特点。同样,这一时期的幼儿园教育也没有对应的课程标准,1948年的《大纲》只是幼儿教育的指南,并且它不是专门针对幼儿园教育的制度文本,《大纲》同样适用于社会福利机构的保育所和幼儿阶段的家庭教育。1952年美军结束对日占领后,日本教育界迅速掀起了对此前GHQ和CI&E主导的进步主义教育改革的批判,批判集中在对中小学教育中过激的儿童中心主义的指摘,并将其揶揄为“爬行的经验主义”,呼吁纠正因过分强调儿童本位、兴趣本位而导致的经验学习的漫无边际和散乱庞杂,重新肯定了知识教育的重要价值。为了回应教育界对中小学教育的批判以及这一时期国家推动经济发展和提升科学技术的要求,文部省再次修订中小学以及高中的《要领》,1958年新修订的中小学《要领》指出,学校教育要从以儿童的“兴趣”、“经验”和“生活”为中心的“问题解决型学习”(经验学习)向“系统学习”(systematic learning)转变,即按照学科自身的体系与逻辑组织课程,实施分科型的学科教育,使学生获得全面系统的科学知识。^[19]新《要领》带来的另一变化是,课程标准被赋予了法的约束力与强制力,从这一时期起,中小学和高中的《要领》以及下面提到的幼儿园教育的《纲要》,成为各级学校制定课程时必须依据的课程框架(curriculum framework)。

受这一时期教育政策的影响,1956年文部省颁布了新学制下的第一个幼儿园课程标准——《纲要》,并且1964年修订《纲要》时,它同样被赋予了法律的强制力和约束力。《纲要》以

^①1956年文部省颁布了战后第一个幼儿园课程标准,即《幼儿园教育纲要》,在此之后幼儿园的课程标准分别于1964年、1989年、1998年、2008年和2018年进行过不同程度的修订,其中1989年的修订涉及学校课程的更迭,也就是说1956年的幼儿园课程标准以及之后的5次修订,其内部是基于不同的课程理念制定的学校课程。从制定的先后次序而言,一个是1950年代立足于系统学习观念的课程,该课程自颁布起一直沿用至上世纪80年代,它对应于1956年和1964年的幼儿园课程标准;之后是基于个性发展观念的新课程,该课程是1990年代后执行的日本现行的幼儿园课程,它对应于1989年、1998年、2008年和2018年的幼儿园课程标准。本文对幼儿园课程的讨论主要聚焦于1956年和1989年的课程标准,以此阐明不同学校课程理念下幼儿园面向学校课程建设的过程。以上内容可参阅文部科学省『幼稚園教育要領解説』(フレーベル館,2018:272-276)。

系统学习作为幼儿园课程组织的基本原理，虽然《纲要》是在1948年《大纲》修订的基础上完成的，但它关注的不再是幼儿自发的活动与经验，而是通过体系化学习“帮助幼儿获得全面和有价值的经验”。《纲要》对照《学校教育法》第78条幼儿园教育的5个基本目标，对原先《大纲》中“愉快的经验”进行了筛选和精简，保留和突出了其中有教育价值的部分，并将其重新命名为“理想的经验”（「望ましい経験」）作为课程实施的内容与范围。另外，《纲要》放弃了以“项目”组织内容的方式，依据系统学习的观念，同时参考小学学科的分类方式（语文，算术，社会，理科，生活，音乐，图画手工，家庭和体育），将“理想的经验”归纳整理并划分出6个不同的“领域”，它们分别是“健康”、“社会”、“自然”、“语言”、“音乐律动”和“图画手工”。因此，《纲要》对教育内容的组织与划分呈现着学科化的特点，领域是系统学习观念的产物。另一方面，在按照统一的原理制定课程时，《纲要》有意识地将幼儿园教育的独特性纳入到课程内部，使其能够在性质上区别于中小学。《纲要》指出，领域并非真正意义上的学科而是人为设置的范畴，其目的是便于教师指导幼儿的学习，形成系统而有意义的经验。生活中幼儿的经验通常是综合和未分化的，领域作为归纳和表示经验的范畴，不像学科那样具有完整和独立的体系，领域与领域之间也没有学科那样清晰的界线，领域内或领域间经验的交织、重叠与综合是常有的情形。因此，教师不能采用中小学的分科教学，而应以综合指导、生活指导的方式全面均衡地将6领域的内容组织起来实施活动。

上世纪50年代中后期，基于系统学习的理念日本进行了幼儿园面向学校课程的建设，制定了幼儿园课程的基本框架，在这一过程中幼儿园与中小学成为相互联系的两个阶段：中小学是全面系统的学科教育，幼儿园作为中小学的前阶段则是帮助幼儿获得系统而有价值的经验以此延伸至中小学的学习。另一方面，在面向学校课程的建设中幼儿园的独特性被纳入到课程的内部，区别于中小学的分科教学，幼儿园以生活指导、综合指导的方式帮助幼儿系统地获得学习经验。值得注意的是，如果我们对照前面对日本传统保育思想的概括就会发现，这里的“特殊性”并非是对传统保育思想完整的继承与吸收，它弱化了传统保育中教师利用环境间接指导幼儿学习的意涵，突出了教师直接组织经验指导幼儿学习的地位，换言之，“独特性”是按照系统学习的理念改造与变形的独特性，它存在于学校课程的内部。

从上世纪50年代中期直至80年代的三十余年里，日本学校教育使用的是立足于系统学习理念的课程，其间中小学（包括高中）以及幼儿园的课程标准都有过不同程度的修订，但其内部依然是50年代制定的学校课程。70年代末随着中小学教育面临的困境与挑战，基于系统学习观念的学校课程受到了质疑与批评，80年代初在“个性尊重”教育改革力量的推动下，日本的学校课程不得不面临重构的问题。

二、1990年代基于个性发展理念的学校课程

如果说1956年的《纲要》是新学制下幼儿园面向学校课程建设的开始，那么1989年的《纲要》则是依据新的教育理念对幼儿园课程的重构，并在学校课程内部建立起新的衔接关系。与50年代的幼儿园课程一样，新课程建设的动力并非来自于幼儿园教育，它与这一时期中小学教育的改革密不可分，改革的意图在于解决中小学课程内部的问题以及应对社会政治经济对中小学教育提出的新要求。

（一）学校教育的新理念：“新学力观”

1989年文部省不仅修订了幼儿园的《纲要》，同时也修订了中小学以及高中的《要领》，学校课程标准的全面修订在于回应这一时期政府提出的教育改革、即立足于“个性尊重”原则的“新学力观”。“学力”（achievement）是日本教育理论与实践领域用以表述和评价学生学业成就的专业术语，是指学生在学校获得的学习能力与学业水平。^[27]“新学力观”是对以读写算（3R'S）为传统的学力观念、教育观念的批判，主张培养和发展学生主动学习的兴趣、意愿以及独立的思考力、判断力和表现力，帮助学生完成人生的自我实现。

“新学力观”作为教育改革的理念首次提出是在1989年的中小学课程标准，但作为教育问题的出现则与1960-70年代文部省推行的“学科内容的现代化”密切相关。60年代初期日本的经济步入高速成长期，此时产业界为加快经济发展和提升科学技术水平及应用能力，不断要求政府强化科学技术方面的教育。为回应产业界的呼声与要求，文部省效仿50年代美国的“教育内容现代化”的运动作为本国课程改革的方向。1968年文部省修订1958年制定的《纲要》并提出三个具体目标：①强化学科内容的结构（特别是数学与理科）；②精选学科知识；③突出基础知识和重点内容。从修订结果来看，新的课程标准带来的并非是内容上的精简，而是教育内容的过密与难度的增大。1971年中小学正式实施新课程标准以来，各地学校纷纷出现教育内容过难、教学进度过快的“满堂灌”和所谓的“新干线课堂”的问题。全国教育研究所联盟70年代初的调查报告显示，这一时期半数以上的中小学生和高中生无法听懂或理解课堂的教学内容，“学渣”（「落ちこぼれ」）问题以及学习成绩普遍下滑成为当时突出的教育现象。为了解决这些问题，1977年文部省再次修订1968年的中小学以及高中的课程标准，主要是精简教育内容和削减课时，这也是战后日本教育政策中第一次提出的减负问题（日本政府将其表述为“宽松教育”「ゆとり教育」）。不过减负并没有就此消失，80年代随着升学竞争的激化，减负与“新学力观”一起成为日本学校教育改革的最强音。

“学科内容的现代化”遭遇的挫折以及随之而来的减负，使日本在教育政策上开始从重视科学技术知识的教育转向了提倡“人的和谐发展”的教育，80年代初伴随着新一轮教育改革的登场，“人的和谐发展”不再只是一个用于批判“知识教育一边倒”的口号而获得了具体的意涵。1984年日本首相中曾根康弘为推动教育改革成立了临时教育审议会（1984-1987，以下简称“临教审”），“临教审”是专门服务于首相的问询机构，其职能在于辅助首相推动教育改革，并事先进行相关的调查论证以及提供合理化建议。与80年代美国总统里根和英国首相撒切尔夫人的改革遥相呼应，中曾根内阁在日本国内推行了新自由主义的政策，在“市场化”和“自由化”的口号下，改革涉及经济、行政以及公共教育等多个部门。从1984年至1987年“临教审”先后向首相提交过四次报告，并最终确立了“面向21世纪的教育改革”的基本框架，包括个性重视的原则；终身学习体系的建设；对未来国际化和信息化等社会变化的应对。终期报告指出，“今后学校教育改革的重点是彻底打破过去教育中的统一，僵化和封闭，……树立‘个性尊重’的原则。按照‘个性尊重’的原则，对教育内容、方法、制度和政策进行全面根本的改革”。立足于“临教审”教育改革的构想，1989年文部省提出了“新学力观”，“新学力观”旨在促进个人全面和谐的发展，其内容有①掌握基本知识与技能；②自主学习的意愿，态度；③独立思考，判断和表现的能力以适应国际化、信息化等社会变化的要求；④对个性的尊重。

“新学力观”对日本的基础教育产生了重大影响，成为了学校教育改革的新理念。取代偏重科学技术知识的学科教育，发展个性成为了学校教育追求的核心价值与目标。然而，文部省的“新学力观”始终与传统的学力观念、教育观念之间存在着明显的对立与紧张。首先，“新学力观”强调个人的发展，包括情意领域的发展，但它弱化了知识学习的地位，过分突出了儿童的“兴趣”、“意愿”、“态度”的养成，以及学生思考、解决问题能力的培养在教育中的独立价值。其次，“新学力观”反对学科教育中被动接受知识的方式，主张学生自主发现、体验和探究的学习方式，并通过这一方式获得相应的资质与能力。^[34]正如日本学者批评指出的，“新学力观”突出的儿童立场以及对儿童自主活动（学习）的推崇并非什么新鲜事物，从教育思想史的角度而言，它不过是儿童中心主义教育（child-centered education）的复活。或者说，早在上世纪50年代就已被揶揄为“爬行的经验主义”，使日本的学校经历过惨痛的失败与教训的儿童中心主义在1980年代的教育改革中再次粉墨登场。也是从这一时期起，教育学界对文部省推行的“新学力观”开始了旷日持久的讨论与批判。^①

^①上世纪90年代学校教育整体向儿童中心主义的转变，使得此后日本的基础教育不得不面临一个严峻的现实，即学生基础学力的下滑，并且是以阶层化的方式表现出的学力下滑问题。对这一时期日本教育改革的批评以及由教育改革所

导致的教育阶层化问题的讨论可参见荻谷剛彦『学力と階層』（朝日文庫,2012）。

（二）幼儿园阶段的课程

“新学力观”的推行带来了学校课程的重构，“个性发展”成为学校课程的新理念。1989年中小学以及高中课程标准的修订正是为了新课程的建设。从表面上看，新课程仍旧是以分科型的学科教育作为课程的基本架构，但就课程内容的组织与安排而言，新课程考虑的不再是学科内部的知识体系，而是个性发展的要求。儿童的自主性、包括“兴趣”，“意愿”和“态度”在学科教育中得到了最大限度的发展与体现，成为学校课程的价值导向。从教学层面而言，新课程也使中小学教育显现出活动主义的特征。幼儿园作为学校教育的起始阶段同样完成了新课程的建设。1989年的《纲要》指出，幼儿园教育是“为人的形成与发展奠定基础”，对照《学校教育法》第78条幼儿园教育的5个基本目标厘定了幼儿园课程的目标与实施范围。按照《学校教育法》中5个目标的内容与顺序，《纲要》划分出5个新的领域，分别是“健康”、“人际关系”、“环境”、“语言”和“表现”。^[37]虽然这一时期的《纲要》仍旧是以领域作为教育内容的组织形式，但领域不再是学科化的“经验群”，而是个性发展指向的5个侧面：①身心健康；②人际关系；③环境；④语言表达；⑤表现力（感性、创造性），每个领域被细化为三个不同的发展指标，情感（emotion）、意愿（willing）和态度（attitude）。《纲要》指出领域包含目标与内容两个部分，目标是幼儿满六岁毕业时在情感、意愿和态度方面达到的大致水平，“内容”则是从发展角度列出的指导“事项”。在依照个性发展的观念制定幼儿园课程时，幼儿园的独特性被吸收到了课程的内部。《纲要》总则部分写道，幼儿身心的发展是相互关联且彼此交织，幼儿园教育要“在充分认识幼儿期特点的基础上，通过环境组织教育，综合地实现领域的目标与内容”。领域中的“事项”是对教师指导提出的要求，不直接作用于教育对象的幼儿。换言之，“事项”是通过创设适宜的环境引导幼儿活动完成发展的事宜，它是由教师组织与创设教育环境间接完成的。

1989年基于个性发展的理念，日本完成了幼儿园面向学校课程的重构，在这一过程中幼儿园与中小学之间建立起新的衔接关系：中小学促进儿童个性的发展，幼儿园作为中小学教育的前阶段则是为个性发展奠定基础。与1950年代基于系统学习观念的课程一样，1989年幼儿园面向学校课程的建设同样包含着对幼儿园独特性的吸收，即不同于中小学的分科教学，幼儿园是以生活保育、综合保育的方式指导幼儿的学习。不过，在对传统保育思想的解释与运用上，新课程明显区别于此前的课程，正如前面讨论指出的，后者对生活保育、综合保育的解释存在于系统学习的内部，是指教师通过综合指导的方式帮助幼儿系统地获得有价值的经验。与此不同，新课程对生活保育、综合保育思想的解释与运用则依赖于个性发展的观念，这里的“独特性”不但抹去了系统学习的痕迹，同时也最大限度地释放和利用了传统保育思想中儿童中心主义立场的所有意涵。1989年的《纲要》指出“幼儿园教育的根本在于通过环境实施教育”、“幼儿的学习存在于幼儿与环境之间积极交涉的过程”、“教师需要间接地组织环境个别地指导幼儿的学习”。换言之，基于个性发展观念的新课程带来了仓桥保育思想的全面回归。新课程对仓桥保育思想的占有与吸收也让我们再次看到，幼儿园的独特性在被组织到学校课程内部时并非一成不变，需要做出调整与变形使之能够统一在学校课程之内。

1989年制定的从幼儿园到高中阶段的新课程成为了日本现行的学校课程，在此后的教育改革中，日本按照新课程的要求进一步明确了各教育阶段的职能及相互间的关系，以下将简略概述90年代后日本学校教育改革的相关举措。90年代中期取代“新学力观”的表述，文部省以“生存力”（「生きる力」）作为了推动学校教育改革的口号。“生存力”是对“新学力观”的继承与发展：一方面它强调对未来社会变化的应对，即教育要满足未来社会对人的生存与劳动必须的资质与能力提出的要求；另一方面，“生存力”的理念包含着对过去教育的质疑与批判，主张未来的学校应从知识偏重型的教育向发展学生自主学习、自主思考的能力的教育转变。1996年第15期中央教育审议会在面向文部大臣提交的报告中首次明确了“生存力”的理念，指出“生存力”是独立解决问题的资质与能力，包括主动发现问题，独立思考自主学习，合理判断

并付诸行动；有丰富的人性，懂得自律又能与他人合作，有关心体谅他人的情感。21 世纪最初的十年，文部科学省（2001 年文部省更名为文部科学省）将“生存力”作为学校教育的目的，并依照新课程的要求从法律的层面规定了各教育阶段的职能与关系，特别是幼儿园与中小学之间的关系。2006 年时隔 60 年日本重新修订《教育基本法》，将“生存力”的理念融入到教育的目的中，指出教育的根本目的是培养未来国家和社会的建设者必需的资质与能力、即面向 21 世纪的“生存力”。2007 年同样也是时隔 60 年之久，日本重新修订《学校教育法》并指出，今后的小学、中学和高中的教育是“培养生存力”（「生きる力を育むため」），“生存力”在学校教育中的具体意涵是“掌握基础知识和基本技能以及独立解决问题的思考力，判断力、表现力以及自主学习的态度（第 30 条），幼儿园是“为义务教育及之后的教育奠定基础”（第 22 条）。1998 年和 2008 年，文部科学省又对各阶段学校的课程标准进行了 2 次修订，将“生存力”的理念及其改革的成果注入到学校课程的内部。这里仅就幼儿园课程而言，2008 年的《纲要》标志着“生存力”的理念下幼儿园与中小学间衔接关系的最终确立：幼儿园课程是为义务教育及以后的教育奠定基础，是通过幼儿的生活与自主的活动培养“生存力”的基础，包括“健康的身心”，“社会交往能力”、“独立的思考能力”、“丰富的感性及表现力”等。

参考文献：

- 1 文部省.保育要領—幼児教育のてびき—(試案)[M].東京:フレーベル館, 1948.
- 2 文部省.幼稚園教育要領[M].東京:フレーベル館, 1956.
- 3 文部省.幼稚園教育要領[M].東京:フレーベル館, 1964.
- 4 文部省.幼稚園教育要領[M].東京:フレーベル館, 1989.
- 5 文部科学省.幼稚園教育要領解説[M].東京:フレーベル館, 2008.わが国の文教施策の動向と施策 [EB/OL].(1996-01-02)[2018-12-18].
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_082.html
- 6 「生きる力」と資質・能力について(平成 20 年中央教育審議会答申抜粋) [EB/OL]. [2018-12-18].
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm
- 7 倉橋惣三著. 幼稚園真諦[M].東京:フレーベル館, 1976.
- 8 佐藤学著. 教育方法学[M].東京:岩波書店, 1996.
- 9 安彦忠彦編著. 学校知の転換[M].東京:ぎょうせい, 1998.
- 10 天野正輝編集. 教育課程[M].東京:明治図書, 1999.
- 11 日本保育学会編. 日本幼児保育歴史(第 6 卷)[M].東京:相川書房, 2000.
- 12 柴田義松著. 教育課程—カリキュラム入門[M].東京:有斐閣, 2000.
- 13 坂元忠芳. 「新学力観」の読みかた[M].東京:旬報社, 1994.
- 14 荻谷剛彦. 教育改革の幻想[M].東京:ちくま新書, 2002.
- 無茶隆. 保育学研究的現状と展望[J]. 教育学研究. 2003(3).
- 15 大岡ヨト. 「幼稚園教育要領」(1956) 作成の政策的背景とその特質[J]. 早稲田教育評論. 26(1).
- 16 大岡ヨト. GHQ 及び CIE の戦後日本の保育内容への影響に関する一考察[J]. 早稲田教育評論. 27(1)
- 17 大岡ヨト. 「幼稚園教育の実際」に関する一考察—「幼稚園教育要領」(1956) にみる保育理念中心に[J]. 早稲田大学教育研究科紀要. 2014(3).
- 18 韓在熙. 倉橋惣三のアメリカにおける進歩主義幼児教育論受容に関する一考察[J]. 四天王寺大学紀要. 2017(3).

仓桥惣三的诱导保育思想及其实践的文献综述

刘煜（陕西学前师范大学）

1. 国内外研究现状：

仓桥惣三（1882-1955），日本著名的幼儿教育的思想家与实践家，其尊重幼儿生活的教育思想对日本近代幼儿教育制度与实践都产生过深刻的影响，可以说直到今天，日本的幼儿教育依旧延续着仓桥的思想与主张，仓桥早已成为了日本幼儿教育发展中的一个不可或缺的存在。仓桥一生专著于幼儿教育的研究与实践，留下了大量的著述与文字，为仓桥的研究提供了宝贵的资料。日本对仓桥的研究大致经历了以下两个时期，第一时期是上世纪70年代末-80年代，这一时期的仓桥研究主要包括：（一）整理出版仓桥生前发表和留下的著作与文字，如『倉橋惣三選集』（フレーベル館，1978）其中收录了他多部教育名著，如『幼稚園真諦』、『幼稚園雜草』等；（二）仓桥传记的出版，主要介绍了仓桥从事幼儿教育研究的历程，其思想与观点以及获得的成就。这方面的代表性著作有坂元彦太郎『倉橋惣三・その人と思想』（フレーベル館1976）、森上史朗著『子どもに生きた人・倉橋惣三：その生涯・思想・保育・教育』（フレーベル館1993）。仓桥研究的第二个时期出现在上世纪90年代到今天。这一时期的研究不再局限在对其生平与研究思想的整理与介绍，而显现出多角度，多领域的问题讨论，也是在这个过程中，仓桥的幼儿教育思想得到了深入挖掘，积累了丰富的研究成果。其中特别值得注意的是对仓桥幼儿教育理论——诱导保育论——形成与发展的思想研究，其代表性著作有，諏訪義英著『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』（新読書社1990）、児玉衣子著『倉橋惣三の保育論』（現代図書 2003）、森上史朗[ほか]著『倉橋惣三と現代保育』（フレーベル館 2008）、湯川嘉津美「倉橋惣三の人間学的教育学——誘導保育論の成立と展開」（皇紀夫、矢野智司編著『日本の教育人間学』玉川大学出版1999）。通过这些研究，仓桥在幼儿教育思想方面的成就得到充分彰显，揭示出他如何将尊重幼儿生活的观念，建构为以幼儿生活为本体的诱导保育理论，为尊重幼儿生活的教育主张提供了原理层面的支持。2000年以后伴随日本学界内部研究问题与研究视角的转换，仓桥研究也呈现出一些新的变化与气象，对仓桥思想的研究不再限定为思想史、观念史的讨论，而出现了从课程制定与实践指导等更为微观的方式，明确仓桥诱导保育理论对于教育实践带来的实际变化与影响，特别是他基于诱导保育理论制定和实施幼儿园课程方面的创新与成就。这方面代表的研究有橋川喜美代著『保育形態論の変遷』（春風社2003）、高月教恵著『日本における保育実践史研究——大正デモクラシー期を中心に』（お茶の水書房2010）、小山みずえ著『近代

日本幼稚園教育実践史の研究』(学術出版会 2012)、宍戸健夫『日本における保育カリキュラム：歴史と課題』(新読書社 2017)。综上所述，日本近 30 年来在仓桥思想研究方面的积累与成果，对于理解仓桥生活教育的理论与实践，提供了为完整的研究与解释。首先明确了尊重幼儿生活教育理念的背后是仓桥作为教育原理提出和确立的诱导保育理论，诱导保育理论为尊重幼儿生活教育的思想提供了重要的理论基础。其次，仓桥的诱导保育思想同时作为教育实践的原理，被应用在幼儿园课程的制定上，当时仓桥任职的东京高等女子师范学校附属幼儿园中，仓桥和他的同事们依据这一原理制定了以幼儿生活为本位的生活课程。论证了诱导保育理论与 1930 年代东京高等女子师范学校附属幼儿园实施的生活课程间的内在关联。诱导保育理论是生活课程依据的教育原理，生活课程是诱导保育理论转化为教育实践的具体方案。

我国对仓桥思想的关注始于本世纪。2001 年随着新《幼儿园教育指导纲要》的颁布，尊重幼儿的生活，让幼儿生活回归教育，成为我国面向 21 世纪幼儿教育改革的核心理念与目标。也正是从这个时期起，仓桥惣三作为日本生活教育思想与实践的开拓者与奠基人，受到了我国幼儿教育研究的关注。2014 年仓桥生活保育思想的重要著作——如《幼儿园真谛》、《保育的灵魂》等在我国得以翻译与出版，使得仓桥的提倡尊重幼儿生活与教育的观点在幼儿教育界得到广泛传播。同时，近几年来同时出现了少量的对仓桥思想的一般性研究，这些研究重点在于介绍他的研究历程与思想主张。但整体上来看，国内对仓桥幼儿教育思想的研究，尚处于起步阶段，更多的是对仓桥学术生涯与思想观点的介绍，缺少从幼儿教育内部的问题与知识本身出发，探讨仓桥的生活教育思想及其价值。

2. 研究现状评述：

21 世纪以来在生活教育理念的影响下，我国幼儿园出现了“课程生活化”的探索，即幼儿教育克服“过度学科化”的问题，使其贴近幼儿生活，从幼儿生活的角度组织和实施教育活动。经过 20 余年的努力，“课程生活化”的实践积累了宝贵的经验，同时也遇到了诸多的困难，其中最为突出的就是幼儿生活与教育的关系的处理，即幼儿教育以幼儿生活为起点的同时，还能够将幼儿的生活引向更高水平的发展，实现与教育目标的统一。今天我国课程生活化探索面临的诸多问题，既是出现在我国教育实践中的问题，同时也是百年前仓桥开展生活教育实践所面临的困难与考验。仓桥最终在其生活教育理论与实践的探索与对话中对以上这些问题都给与了充分的回应，这对我们的“课程的生活化”实践极具指导和借鉴意义。我国生活教育的思考与研究开始较晚，经过近 20 年的研究与探索，形成了一些重要的观点与认识，但是这些认识尚缺少理论化的提炼，无法建构出总体性观念，使其作为教育原理，在幼儿园生活教育的实践中中发挥更为普遍的价值。与此不同，仓桥的生活教育的核心是他的诱导保育思想，这个思想既是尊重幼儿生活，以幼儿生活为起点，以幼儿生活为终点的教育理念的表达，与此同时也是幼儿教育活动组织与实施的重要的原理。依据这一原理，生活教育的理念才能以实现，也正是因为这一原理，尊重幼儿生活的观念才可能转化为实践。从这个意义上讲，诱导保育思想对我们今天建构自身的生活教育原理具有重要的启示意义。

日本大正与昭和时期著名的幼儿教育专家仓桥惣三提出的生活教育的思想与实践，考察和阐述仓桥的生活教育作为原理的构成，以及基于这一原理制定的幼儿园课程。研究内容分为以下三个方面：（一）阐述仓桥生活教育的思想与诱导保育理论之间的关系，明确仓桥尊重幼儿生活的教育观念与诱导保育思想之间互为表里的关系。他的让幼儿“在生活中过生活，走向更高的生活”的教育名言对应的是教育尊重和发展幼儿生活的原理性认识，即“尊重幼儿原有的生活→自我充实→充实指导→诱导→教导”，教育以幼儿生活为本位，尊重和发展

幼儿的生活。(二)考察诱导保育理论与1930年代东京高等女子师范学校附属幼儿园实施的生活课程——系统保育案——的关联,指出诱导保育理论是生活课程依据的原理,生活课程是诱导保育理论转化为实践的具体方案。(三)明确仓桥的生活教育在原理和实践层面的构成与样态,即原理上是诱导保育法,实践上是系统保育案为代表的生活课程。研究的重点和难点在于分析和阐明仓桥生活教育思想在原理和实践层面的构成与展开。原理上尊重幼儿生活的教育对应的是诱导保育法,即在尊重幼儿生活,以幼儿生活为出发点的同时,通过不同的活动与组织方式将幼儿的生活引向更高的水平与层次。实践层面对应的是生活课程,即按照不同指导原理(“自我充实”、“充实指导”、“诱导”和“教导”)将幼儿在园的生活结构化和层次化,从而形成不同的活动方式,1930年代东京女子高等师范附属幼儿园制定的生活课程(系统保育案)中,包含有,“实际生活”的“自由游戏”“生活训练”,以主题为展开形式的“诱导课程”和学科课程几个部分,这些共同构成了幼儿在园的生活教育。该课题的创新之处是着眼于原理与实践两个方面,解析仓桥惣三生活教育的构成与特质,这样做不仅能够更加完整和深入的认识和理解仓桥生活教育的主张及其实践样态,并且从原理与实践两方面剖析仓桥的生活教育,有益于对今天我国内部出现的生活教育的理论建构与实践探索,提供有价值的思考与借鉴,推动我国幼儿园教育朝向幼儿生活回归的研究与实践创新。

3. 课题研究设想

其研究的基本思路是,(一)聚焦于1920-30年仓桥发表的有关幼儿园保育法的论文与著述,同时借助现有的最新研究,阐述诱导保育理论形成的过程,包括它针对和克服的教育问题,诱导保育的主张以及作为新的保育法的特点等内容。(二)聚焦于1935年东京女子高等师范学校附属幼儿园公开发表的系统保育案、即生活课程的方案,分析和阐述系统保育案与诱导保育理论之间的内在关联,从而明晰仓桥的生活教育在原理和实践层面的构成与样态,即原理上是诱导保育法,实践上是系统保育案为代表的生活课程。为该课题的最终总结的研究报告与东京女子高等师范附属幼儿园生活课程的部分翻译资料,该资料对于认识日本幼儿园的生活课程的历史起源十分的宝贵,然而目前还没有在我国得到过任何的介绍与翻译。前期发表的论文主要阐述了二战后仓桥惣三与日本幼儿园教育制度重建的历史关系,从战后日本教育制度的建设以及幼儿园教育改革中依旧可以窥视到仓桥对于日本幼儿教育产生的深刻影响。在研究条件方面,前期重点围绕1970年代后日本的仓桥研究做了一些基础性工作,如研究资料的收集与初步的阅读,这部分的工作主要体现在了课题申报书的第一部分“本课题国内外研究现状述评”的内容撰写上。

参考文献。

- 虞永平. 为了生活 了解生活 利用生活——兼谈《幼儿园教育指导纲要(试行)》中的生活理念[J]. 早期教育, 2001. 1.
- 王春燕. 幼儿教育新的价值取向——幼儿教育与生活融合[J]. 学前教育研究, 2001. 5.
- 王春燕. 试论幼儿园课程的生活化[J]. 幼儿教育, 2002. 3.
- 虞永平. 生活是幼儿园课程的基础和来源[J]. 幼儿教育, 2015. 3.
- 印小青, 李娟. 幼儿园课程生活化的意蕴、误区与实施策略[J]. 学前教育研究, 2016. 2.
- 沙奕彤, 张洪秀. 幼儿园生活化的误区及策略探究[J]. 基础教育研究, 2020. 8.
- [日]仓桥惣三著. 幼儿园真谛[M]. 李季湄译 华东师范大学出版社, 2014.
- 唐钰滢. 仓桥惣三幼儿教育思想研究[D]. 河北大学, 2017.
- 王欢星. 仓桥惣三诱导保育思想研究[D]. 华中师范大学, 2017.

日文

- 倉橋惣三著『倉橋惣三選集』フレーベル館, 1978.

- 日本幼稚園協会編『東京女子高等師範学校附属幼稚園編 系統的保育案の実際解説』日本らいぶらり, 1978.
- 坂元彦太郎『倉橋惣三・その人と思想』フレーベル館, 1976.
- 森上史朗著『子どもに生きた人・倉橋惣三：その生涯・思想・保育・教育』フレーベル館, 1993。
- 諏訪義英著『日本の幼児教育思想と倉橋惣三』新読書社, 1990.
- 児玉衣子著『倉橋惣三の保育論』現代図書, 2003.
- 森上史朗[ほか]著『倉橋惣三と現代保育』フレーベル館, 2008.
- 皇紀夫、矢野智司編著『日本の教育人間学』玉川大学出版, 1999.
- 橋川喜美代著『保育形態論の変遷』春風社, 2003.
- 高月教恵著『日本における保育実践史研究——大正デモクラシー期を中心に』（お茶の水書房 2010）
- 小山みずえ著『近代日本幼稚園教育実践史の研究』学術出版会, 2012.
- 穴戸健夫『日本における保育カリキュラム：歴史と課題』新読書社, 2017.

研究最终报告

刘煜（陕西学前师范大学）

一、研究课题：基于国家课程的视角解析日本幼儿园园本课程制定的制度框架

上世纪 50 年代后日本在课程制度的层面建立起基于国家课程之上的校（园）本课程的课程制定模式。就幼儿园课程的制定而言，它需要准确把握和理解国家课程及内部的课程框架，在此基础上结合当地的社会文化条件、教育水平、建园理念以及教育对象的情况，制定出完整具体和可实施的园本课程。在日本现行课程制度的架构下，国家课程深刻影响着园本课程的制定，也因此，改进和完善国家课程，推动国家课程朝向园本课程的转化，成为园本课程制定的重要保障。本研究着眼于日本国家课程对园本课程制定发挥的内在影响力，通过对园本课程制定的制度分析，阐明日本通过一系列的机制建设确保国家课程向园本课程的转化，提高幼儿园制定实施课程的能力。我国对日本幼儿园课程制度以及课程制定方面的研究较少，讨论多是对幼儿园课程标准的介绍与评述，与我国对日本幼儿园制度研究状况不同，幼儿园课程制定的架构，既是战后日本课程制度建设的成果，也是课程制度研究的重要内容，在这方面日本的积累十分丰富，为课题的深入研究提供了支持。

二、前期研究基础

在过去三年里申请人梳理和讨论了日本战后以来幼儿园课程制度建设中的基本议题，包括 1. 幼儿园课程制定制度的形成及特点。战后新学制颁布，日本的幼儿园成为了学校。按照《学校教育法》的要求，幼儿园与中小学一样，需制定国家层面的课程标准，用以规范幼儿园课程的组织与实施。自此日本在幼儿园课程制定上形成了基于国家课程基础上的园本课程的制定模式（论文.刘煜 日本幼儿教育质量政策及其研究动向，2016）。2. 幼儿园国家课程建设的历史进程。幼儿园国家课程的建设肇始于 1957 年幼儿园课程标准、《幼儿园教育纲要》的颁布，在这之后幼儿园课程标准历经 1964 年、1989 年、1998 年、2008 年和 2018 年的数次修订。幼儿园课程标准的修订，既是不同历史时期对教育的回应，也是不断建设和完善幼儿园国家课程的重要过程（项目.刘煜 日本幼儿园课程制度的研究—《幼儿园教育纲要》与国家课程框架，2019）。3. 战后幼儿园课程制定的基本原理。日本战后两次学校教育改革分别影响了幼儿园课程的组织原理。上世纪 50 年代伴随着对经验主义课程的批判，幼儿园课程的组织原理由经验主义转向系统学习的观念。90 年代对全面发展理念的提倡，幼儿教育从基于系统学习观念的课程转向了重视幼儿情意领域发展的新课程。（论文.刘煜“合（和）而不同”：日本幼小衔接的历史路径与思想，《外国教育研究》2021.6）。

三、研究问题

本课题旨在从国家课程的层面揭示园本课程制定的制度框架，课题将分解为 3 个子题目：1. 分析园本课程的课程框架。这部分计划完成的工作①选取不同建园理念的幼儿园 2-3 所（包括公立与私立），参观幼儿园，了解幼儿园制定课程的历史与现状；②搜集和整理幼儿园园本课程的资料，分析园本课程的框架；③观摩和记录幼儿园课程及其他教育活动。2. 考察国家课程向园本课程转化过程中的制度支持，包括①完善国家课程，明确课程框架：战后数次修订《幼儿园教育纲要》，不断改进和明确课程标准中的课程框架，现在日本已基本形成每十年修订一次《纲要》的惯例；②课程解读的规范化：《纲要》颁布的同时，文部省会出版配套的解说用书，解说是对课程标准中的国家课程及课程框架进行细致完整的说明，要求地方教育行政部门和幼儿园准确把握和理解课程标准的内容以及国家课程的框架；③课程

标准的研修与培训：在《纲要》颁布实施后，文部省及各地的教育行政部门会举办对于课程以及指导用书的学习与培训。这一部分计划完成的工作①搜集整理 1956-2018 年数次修订的《纲要》文本及相关政策文件；②查阅整理文部省发行的课程标准的解读用书；③通过文献查阅及访谈的方式，了解文部省及其地方教育行政部门针对课程标准组织的研修与培训情况。3.调查幼儿园制定与实施课程的情况，包括幼儿园制定园本课程时遇到的困难和问题是什么，如何解决？作为幼儿园课程的制定者与执行者（园长与教师），如何认识、评价现行的课程制定制度？这一部分计划完成的工作①拟定访谈问题与访谈提纲；②访谈幼儿园的园长和教师，了解课程制定及实施的情况。

四、研究过程

按照课题的要求，研究（2022.8-2023.8）分为三个阶段：（一）调查园本课程的制定与实施情况。主要工作有选取东京及周边地区幼儿园 2-3 所，参观幼儿园；搜集整理幼儿园园本课程资料，进行课程观摩与记录，分析园本课程的框架；拟定访谈问题与提纲，访谈 2-3 所幼儿园园长和教师，了解课程制定与实施情况。（二）考察国家课程向园本课程转化过程的制度支持。主要工作查阅整理不同时期的《纲要》及相关政策文件；文部省发行的课程标准解读用书（利用国立教育政策研究所馆藏资料）；查阅整理相关的学术研究（论文与报告）（利用中央大学及东京师范类大学的图书馆）。（三）研究汇总，包括整理访谈记录，整理观摩课影音资料和文献资料，撰写研究报告。

五、访学地介绍及后续研究

选择中央大学作为研修地点是基于研究题目的需要：1.中央大学是日本著名的私立大学，拥有雄厚的学术资源与优良的学术环境，学校图书馆和各研究部门的图书室馆藏资料十分丰富。教育学专业的教授学术水平全国屈指可数，有专门从事中小学课程研究的森茂岳雄教授和从事幼儿教育研究的鸟光美绪子教授，申请者博士期间就曾接受过两位老师认真细致的指导，此次访学两位教授会对课题的深入研讨与实证调查的推进提供有价值的帮助。2.选取中央大学作为研究据点还考虑到地处东京的优势。申请者希望调查日本幼儿园园本课程制定情况，有意向重点考察日本幼儿教育研究与实践的重地，位于东京的东京学艺大学和御茶水女子大学及它们的附属幼儿园。访日研修期间主要从文献搜集和实地考察两方面推进课题的开展，研修中获得的文献资料与实证数据将为后续研究奠定坚实的基础。回国后的研究计划为两个部分：1.日本现行课程制定制度下幼儿园园本课程生成路径的研究。立足于幼儿园课程的实地调查，通过对幼儿园课程框架的分析，阐明日本园本课程生成的制度框架以及国家课程在其中发挥的重要影响力。2.对我国幼儿园课程制定问题的研究。对日本园本课程生成路径的研究是为了推进我国幼儿园课程制定制度方面的研究与建设。自上世纪 90 年代后，我国学校课程形成了国家、地方和学校的三级管理模式，在课程制定方面学校（包括幼儿园）获得了更大的自主权，之后也涌现出了大量有关校本课程、园本课程的讨论。然而不可否认的是，目前我国幼儿园课程制定方面的相关问题，如国家课程与园本课程的关系，课程制定中国家课程的定位以及国家课程自身的建设等仍处于研究和摸索的过程中，日本幼儿园课程制定的制度与实践方面的积累，无疑为我国在这方面的制度建设与思考提供着重要的借鉴与启示。申请者将立足于日本课程制定研究方面获得的启示，深入探讨现阶段我国幼儿园园本课程制定方面的相关问题。