

# 从范式移植到实践创生:学前教育课程本土化的中国实践道路

张如意 陈思 王仪 谢仪柔

陕西学前师范学院 陕西 西安 710100

**【摘要】**: 在全球学前教育交流日益频繁的背景下, 中国学前教育课程发展长期依赖于对意大利瑞吉欧、美国高瞻课程、德国森林教育等国际主流课程模式的引入与借鉴。然而, 这些模式在移植过程中常出现与中国文化语境、政治导向及教育现实之间的张力, 陷入“形似而神不似”的实践困境。本文聚焦于学前教育课程模式的本土化问题, 提出课程本土化不是简单的技术调适, 而是在文化自觉与理论自主的基础上, 构建了中国学前教育课程模式本土化的理论体系, 并以“安吉游戏”为典型案例, 阐释其如何通过确立“道法自然”的儿童观、创生“真游戏”等本土话语、推动乡土资源的课程转化, 逐步实现从“文化自觉”“话语创生”到“教育生态重构”的系统跃迁。研究表明, 真正的本土化旨在构建既扎根中国文化情境、又能参与全球对话的学前教育理论与实践范式, 从而不仅为中国儿童成长提供深厚的文化滋养, 也为世界学前教育贡献具有主体性的中国智慧。

**【关键词】**: 学前教育课程模式本土化; 文化主体性; 理论重构; 实践转化; 安吉游戏; 中国范式

DOI:10.12417/2705-1358.26.05.072

## 1 引言: 聚焦课程模式本土化的现实挑战与理论探索

在全面推进教育强国建设与增强文化自信的时代背景下, 学前教育课程体系的自主构建已成为实现学前教育内涵式发展的核心议题。作为教育理念与儿童发展之间的关键中介, 课程模式的抉择直接关系到育人目标的有效达成。为丰富实践样态、提升专业水准, 我国幼儿园广泛借鉴并引入了诸如意大利瑞吉欧的方案教学、美国高瞻课程以及德国森林教育等在国际上颇具影响力的课程模式。然而, 这种“移植”过程在实践中逐渐暴露出深层的不适应性, 使得“课程模式本土化”成为当前亟待破解的实践难题与理论焦点。

具体而言, 国际课程模式在中国的实践面临三重核心挑战: 其一, 理念内核的文化隔阂。西方模式所蕴含的儿童观与学习观(如极致的个人中心主义、对风险的崇尚), 与中国社会注重集体、和谐、成人引导的文化传统之间存在张力。其二, 实践框架的机械套用。许多幼儿园对国际模式的学习停留于环境创设(如设立“工作坊”、“建构区”)与流程模仿(如固定化的“计划-工作-回顾”环节), 未能理解其背后的文化逻辑与生成机制, 导致课程有形无神。其三, 评价导向的失准。源自西方的课程评价工具, 难以充分观照中国儿童在特定文化情境中展现的学习品质与价值养成, 使得课程效果难以被科学评估与有效改进。究其本质, 是我们在引进过程中, 尚未建立起一套能将国际经验进行系统性转化、并扎根于中国文化土壤与教育目标的课程理论中介与实践范式。

既有研究虽已意识到“本土化”的必要性, 但多集中于对单一模式的介绍或微观策略调整, 缺乏从“课程模式”整体建构的视角, 对“为何化”、“化什么”、“如何化”进行系统性的理论回应。因此, 本文将核心研究问题明确为: 如何构建一个具有解释力与操作性的分析框架, 以引导中国学前教育领域实现对国际课程模式从“形式借鉴”到“文化创生”的深度本土化转型? 本研究旨在通过理论梳理与案例剖析, 为探索一条既蕴含世界智慧、又彰显中国特色的学前教育课程发展道路提供思路。

## 2 聚焦课程模式: 本土化的内涵、动因与路径构建

为厘清“学前教育课程模式本土化”的核心命题, 本部分将从理论内涵、现实动因与实践路径三个层面构建分析框架, 旨在超越表层的技术借鉴, 阐明其作为一项文化性、系统性教育建构工程的实质。

### 2.1 课程模式本土化的核心内涵

课程模式本土化, 绝非对瑞吉欧、高瞻或森林教育等形式与流程的简单模仿或局部修正。其真正内涵, 是指在引入国际课程理念与框架后, 经历一个以中国文化主体性为根基的深度转化与再生产过程。这一过程旨在解决原模式与中国语境之间的“水土不服”, 最终生成一种既吸收世界优秀经验, 又深深植根于中国社会文化脉络、符合国家育人目标、并能有效促进中国儿童发展的新型课程实践样态。

## 2.2 本土化的深层动因

中国之所以必须进行课程模式的本土化，源于国际范式在中国实践场域中遭遇的三重结构性张力，这些张力构成了本土化的根本动力：

(1) 价值目标：西方崇尚个人主义、进步主义，其“儿童中心”的核心理念虽具启发性，但在目标指向上常与我国“立德树人”、强调集体观念与社会责任的核心理念存在哲学层面的差异。本土化需完成价值排序的再校准，实现儿童个体发展与社会文化传承的统一。

(2) 理论话语：直接套用“生成课程”、“方案教学”等外来理论术语，往往导致实践与理论的脱节。一线教师容易陷入概念迷雾，难以将其转化为切实有效的教学行为。本土化要求创生诸如“真游戏”、“观察-支持-反思”等源自本土实践，架起理论与实践的桥梁。

(3) 实践资源：国际模式的成功依赖于其原生的社会资源网络。在中国，尤其是广大城镇与乡村地区，其资源条件、师幼比、家园关系均有巨大差异。本土化意味着必须将课程的实施，从对“进口环境”的依赖，转向对本土生活世界、自然与人文资源的创造性利用。

## 2.3 实现本土化的四维协同路径

基于以上内涵与动因，本研究提出，实现有深度的课程模式本土化，需要沿以下四个相互关联的维度协同推进：

(1) 价值层重塑：确立本土儿童观与课程哲学。这是本土化的“罗盘”。必须从中国传统文化（如“天人合一”、“因材施教”）和当代教育方针中，提炼和构建属于我们自己的儿童发展观与课程目的论，为课程设计提供价值基石。

(2) 理论层创生：发展中中介性概念与话语体系。这是本土化的“转换器”。要在国际理论与本土实践之间，创造出的一套能够准确描述、解释和指导中国课程实践的概念工具（如“应该-能够-喜欢”三层设计框架），实现话语的自主。

(3) 实践层转化：构建文化回应性的课程实施模式。这是本土化的“落脚点”。要在具体的幼儿园场域中，将重塑后的价值观与创生的理论话语，转化为具体的课程内容、环境创设、师幼互动及家园共育方式，使课程真正在本地“活”起来。

(4) 评价层革新：建立情境化的课程质量评估机制。这是本土化的“校准仪”。要超越对国外标准化评估工具的依赖，发展注重过程观察、叙事描述、并能敏感捕捉儿童在文化情境中成长的评价方式，以评价促进课程的持续反思与优化。

这一“价值引领-理论中介-实践生成-评价反馈”的四维框架，共同构成了一个动态循环的系统，旨在系统地指导学前教

育课程模式从“移植借鉴”走向“主体创生”。

## 3 案例解析：安吉游戏作为课程模式的本土化创生

安吉游戏不仅是户外游戏的实践，更是从中国乡土社会生长出来的一套完整课程模式，系统回应了本土语境下“教什么”、“如何教”与“如何评”的根本问题。它代表国际先进理念经过深层文化转化后形成的本土范式，其创生机制体现于以下四个维度：

### 3.1 课程哲学重构：确立“自然共生”的价值基石

安吉游戏超越知识传授传统与对西方“自由游戏”的表层移植，从“道法自然”等中国哲学中汲取养分，形成“儿童是自然与生活中的主动学习者”这一课程哲学。它以“自然”与“生活”为本真课程资源，确立了“放手发现”的价值导向，奠定了本土化课程的文化内核。

### 3.2 课程话语创生：构建本土化的“操作性理论”

该模式并未套用“主动学习”等外来术语，而是创生了根植于实践的本土话语体系。“真游戏”及其“爱、冒险、喜悦、投入、反思”五大特征，成为课程活动的质量标尺；“闭住嘴、管住手、睁开眼”等口诀，则重构了教师作为“观察者-支持者-记录者”的角色原则，实现了理论话语的自主与转化。

### 3.3 课程实践转化：形成乡土化的课程生态

在实践层面，安吉游戏实现了资源、流程与环境的系统在地化：

(1) 资源转化：利用竹梯、木箱、轮胎等本土低结构材料及自然地形，将生活资源直接转化为课程内容。

(2) 流程固化：形成“自主游戏—教师观察—游戏分享”的循环实施流程，其中“游戏分享”融入中国集体叙事传统，成为经验提升的关键环节。

(3) 环境重塑：打造以户外、自然、野趣为主的“课程空间”，打破学科与室内外界限，支撑探究与互动。

(4) 课程评价革新：推行叙事性成长评估

安吉游戏以“游戏观察记录”与“游戏故事”为主要评价载体，通过叙事描绘儿童在复杂情境中的思维、合作与问题解决过程。这是一种过程性、阐释性的课程评价，关注儿童表现出的“学习品质”与“文化参与模式”，既提供本土化评估尺度，也反哺课程持续改进。

## 4 实践路径：课程模式本土化的协同创生机制

为实现学前教育课程模式从“移植借鉴”到“本土创生”的转变，需构建系统的实践路径，聚焦于课程发展共同体建设

与专业化行动流程。

#### 4.1 构建课程创生共同体

建立“高校/研究机构—区域教研—幼儿园—社区”协同网络。高校提供理论工具与批判视角，区域教研组织协调与经验推广，幼儿园作为核心实践场，社区则提供文化资源与情境支撑。该共同体旨在持续进行文化、理论与实践的对话，形成支持课程本土化创新的生态系统。

#### 4.2 遵循“四维迭代”行动流程

(1) 课程价值判断：幼儿园课程的实施要看其是否满足于中国大的教育方针，我们要时刻谨记，教师是为党和国家育人，要有能够明确判断课程价值的能力。

(2) 课程话语转化：将核心理念转化为具象、可操作的本土课程原则与行动话语（如“真游戏”、“观察-支持-反思”），替代抽象的外来术语。

(3) 资源课程化：系统挖掘与转化本地自然、文化与社会资源，设计为具体的课程活动、环境与材料，形成在地化的课程内容体系。

(4) 注重过程性评价：采用学习故事、课程叙事等方法，记录并解读儿童在本地化课程中的行为与意义建构，以评价驱动课程的持续反思与优化。

#### 参考文献：

- [1] 王春燕.中国学前课程百年发展、变革的历史与思考[D].南京师范大学,2003.
- [2] 苗芳芳.陈鹤琴儿童游戏本土化探索及其启示[D].西南大学,2010.
- [3] 屈永芳,金文燕.基于本土化的幼儿园园本课程资源开发与利用研究[J].文化创新比较研究,2022,6(11):145-148.
- [4] 张怡欣,田静.德国森林幼儿园教育模式及本土化探析[J].现代中小学教育,2022,38(06):81-86.
- [5] 黄小莲.“课程游戏化”还是“游戏课程化”——命题背后的价值取向[J].中国教育学刊,2019,(12):57-61.

## 5 结论与展望：构建中国学前教育课程范式

本研究立足全球学前教育对话与中国本土实践之间的张力，系统剖析了国际课程模式在中国语境中面临的三重挑战，提出了以“价值重塑—理论创生—实践转化—评价革新”为核心的学前教育课程模式本土化四维框架，并以“安吉游戏”为典型案例，揭示了从“范式移植”走向“实践创生”的系统路径。研究阐明，课程本土化的本质并非对外来模式的简单修正或技术移植，而是在文化自觉与理论自主的基础上，开展一场植根中国情境、面向中国儿童、回应中国教育目标的主体性建构过程。

“安吉游戏”的成功实践表明，真正的本土化创生源于对中华文化基因（如“道法自然”“因材施教”）的自觉回溯，也来自对当代中国教育方针的主动融合。其通过构建本土话语体系、推动乡土资源课程化、重塑师幼互动逻辑与评价方式，实现了从“引进—模仿”到“生成—超越”的范式转换，为中国学前教育课程发展提供了可参照、可延展的本土范式。

未来，中国学前教育课程建设应进一步强化文化主体性与理论自觉，在更广泛的城乡多元语境中检验、丰富本土化路径，逐步构建起既能解释中国经验、又能参与全球对话的课程话语体系。我们期待，通过持续的理论深耕与实践创生，中国学前教育将不仅完成从“学习者”到“贡献者”的身份转变，更将孕育出具有文化感召力与实践生命力的“中国学前教育学派”，为世界学前教育贡献深植于中华文明、又彰显时代精神的教育智慧。