

新西兰学前教育课程纲要的特点及启示

谢书书¹, 邸宏伟², 李维³, 林靖¹

(1. 集美大学师范学院, 福建 厦门 361021; 2. 新西兰怀卡托大学教育学院, 新西兰 3244;
3. 集美大学外国语学院, 福建 厦门 361021)

[摘要] 新西兰教育部于1996年和2017年先后颁布了两版《编织的草席: 学前教育课程纲要》(*Te Whāriki*), 新版的纲要依据社会经济的变化, 结合新近教育研究结果和实践经验, 对旧版进行修订。*Te Whāriki* 课程纲要由教育目标、四大原则和五条线索编织在一起, 具有高度的连贯性, 主要表现在课程与本国文化的一致性、课程框架与教育目标的一致性、课程框架与理论基础的一致性、课程理论与实践方法的一致性。我国幼儿园课程经历了3次改革, 近年来发展迅速, 但仍然存在着一一定程度上的不协调和不统一。“新西兰模式”为我国幼儿园课程改革提供了借鉴, 应对我国幼儿园课程纲要进行反思, 尽快建立具有中国特色的幼儿园课程理论基础, 加强理论和实践的统一。

[关键词] 学前教育课程; 新西兰; *Te Whāriki*; 中国幼儿园课程改革

[中图分类号] G 619

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2021) 01-0033-11

新西兰作为 OECD (国际经济合作与发展组织) 成员国之一, 其学前教育虽然只有 120 余年的历史, 却以教育公平及优质发展享誉全球, 形成了“新西兰模式”, 走在世界前列^{[1][2][3]}。新西兰的学前教育面向 0-5 岁婴幼儿, 指未正式入学之前接受的教育^[4]。由各类注册的学前教育服务机构承担, 包括全天制、半天制、不定时间的托幼中心、幼儿园、游戏中心、家庭托儿所、毛利语言巢等^{[5][6]}。1996 年新西兰政府颁布了《编织的草席: 学前教育课程纲要》(*Te Whāriki*), 掀起了新西兰学前教育课程改革的浪潮。*Te Whāriki* 作为新西兰国家层面统一的课程纲要的出现, 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。在 20 几年的课程改革实践过程中, 新西兰经历了理论与实践的脱节、教师专业能力不足等问题, 针对这些问题, 新西兰教育部采取了一系列措施, 并于 2017 年修订其学前教育课程纲要, 出台了新版的 *Te Whāriki*。那么, 新西兰学前教育课程纲要 (以下简称为 *Te Whāriki*) 的发展历程及内容有何特点? 对我国学前教育课程纲要的理论发展和实践有何启示?

一 新西兰学前教育课程纲要的发展历程

(一) 课程纲要 (*Te Whāriki*) 的产生背景

1. *Te Whāriki* 产生的历史文化背景。教育课程纲要的产生与国家发展理念和社会文化背景息息相关, *Te Whāriki* 的产生基于新西兰的历史、社会文化及教育背景。新西兰是南太平洋上的一个岛屿国家, 是全球最后建立的国家, 13 世纪东方波利尼西亚移民乘小舟定居于此^[7], 毛利人是最早的新西兰岛民。1769 年英国皇家海军踏足此地, 毛利人和英国王室在 1840 年签订了怀唐伊条约 (*Tiriti o Waitangi*), 规定了新西兰的三种官方语言: 毛利语、英语和新西兰土语。从此以后, 欧洲人也在此常驻, 新西兰成为一个双文化国家^[8]。双文化背景促使了新西兰对多样性的尊重和倡导, 毛利人不得不努力适应变革和技能化的社会, 而欧裔需要摆脱对“家”的概念限制, 发展认同感和归属感, 加之太平洋裔岛民和亚欧等地移民的逐年增长, 更加强化了新西兰文化的多元性, “融合”“全纳”“尊重”“认同”“归属感”等词成为新西

[收稿日期] 2020-06-10

[基金项目] 国家留学基金项目 (留金发 [2018] 3058 号); 2019 年福建省本科高校重大教育教学改革研究项目 (FB-JG20190061)

[作者简介] 谢书书 (1980—), 女, 福建东山人, 集美大学师范学院教授, 博士, 硕士研究生导师。主要研究方向为语言与认知心理学、儿童发展心理学。

兰国家发展的理念及社会文化中的关键词。1893年新西兰成为全球首个给予妇女投票权的国家,20世纪30年代大萧条之后,新西兰被称为“国家福利政策的世界实验室”。上述历史事件使“权利和责任”“平等和参与”成为新西兰的文化特征。传统的社会福利政策对公平和机会的保障,以及新西兰对公共教育的热衷,都为教育课程纲要的产生提供了社会文化基础。

2. *Te Whāriki* 产生的教育背景。在上述历史和社会文化背景下,20世纪80年代,新西兰政府为了建立更为公平的教育体系,将0-5岁的各类学前教育机构都纳入教育行政部门管理,同时以3年整合的新学前教师教育系统替代了原本分开进行的2年幼儿园教师教育和1年保育教育,并对学前教育、中小学教育和高等教育进行了教育审查^[9]。以 Anne Meade 为主的审查专家团对学前教育进行审查,并提交了“Meade 报告”(The Meade Report)。报告指出,在新西兰社会政策及学前教育改革中,应充分考虑5个不足,分别为:对怀唐伊条约的执行;对女性社会和经济地位的提升;为保障基本人权和自由、反对歧视,提供立法环境;认同新西兰太平洋岛裔和少数文化群体的需求、贡献和传统;加强新西兰社会的家庭单元^[10]。新西兰政府在该报告的基础上,出台了政策文件《五岁前》(Before Five),阐明学前教育质量指导方针、学前教育机构的国家标准、认证需求和资金支助条件等。与此同时,1988年,新西兰教育部 Lopdell 论坛提出了学前教育课程的15个基本原则,认为学前教育课程应能够使儿童知道自己是谁、安全、健康、积极/正向对待他人、愉快、以适当的方式学习、尊重自然环境、有目标、学习无性别限制、无种族或肤色限制、分享决定、和平解决冲突、认识到家庭的重要性、了解成人也是学习者、有担当有责任。这里的“课程”指的是,能够促进儿童学习和发展的所有直接或间接经验、活动和事件的总和^[11]。为了更好地实施《五岁前》(Before Five)及 Lopdell 论坛所提出的学前教育课程基本原则,20世纪90年代初,新西兰政府组织了以 Margaret Carr 和 Helen May 为主的工作组,制定了学前教育课程国家纲要。

(二) 1996 版 *Te Whāriki* 课程纲要的颁布与实施

基于新西兰的双文化背景,新西兰学前教育课程纲要以英语和毛利语两种语言进行编写,英语部

分的主要撰写人为 Margaret Carr 和 Helen May,毛利语部分的主要撰写人为 Tilly Reedy 和 Tamati Reedy。Carr 和 May 认为,国家课程纲要的制定和实施需要与三种声音进行对话:一是与政府对话,满足政府建设高效、有竞争力的经济社会的需求;二是与幼教工作者和家长对话,满足不同幼教机构的从业人员和家长的诉求;三是与国内及国际形势对话,在文化视角下,满足国内及国际的学前教育趋势,及其对教育公平与环境的诉求^[12]。因此,课程纲要在起草过程中,接受了来自幼教机构、政府部门、大学和科研组织、教师教育学院等多方的意见与反馈。新西兰教育部于1993年颁布了纲要的草案,扩大了征求意见的范围,并于1996年正式出版了学前教育课程国家纲要 *Te Whāriki*。

1. *Te Whāriki* 简介。*Te Whāriki* 是毛利语,意为“编织的草席”,引申为课程纲要中所提出的原则、线索和目标像草席一样编织在一起,密不可分。*Te Whāriki* 的主要内容包括教育目标、撰写背景、新西兰学前教育现状、学前教育课程本质、四大原则、五大线索及0-5岁婴幼儿在各线索中的典型学习成果、幼小衔接方式、教师职责、理论基础、课程评价及计划等。其中,*Te Whāriki* 在开篇便写明了新西兰学前教育课程的愿景,认为儿童是“有能力、自信的学习者和沟通者,身心健康,具有安全感和归属感,能够为社会做出有价值的贡献”。课程以四大原则和五条线索贯穿始终,四大原则包括坚持赋权给儿童(Empowerment)、坚持全面发展(Holistic Development)、重视家庭与社区(Family and Community)、重视儿童与人与物与环境的良性互动关系(Relationships);五条线索包括身心健康(Wellbeing)、归属感(Belonging)、贡献(Contribution)、沟通(Communication)、探索(Exploration)^[13]。纲要包含117个学习成果,并对婴儿(infants)、学步儿(toddlers)和幼儿(young children)等3个年龄组的学习成果分别进行了描述。

2. *Te Whāriki* 的早期实践困境及应对措施。*Te Whāriki* 在颁布最初的实践过程中,存在着诸多困难。第一,作为课程纲要,*Te Whāriki* 并未“教”教师怎么做,而是鼓励教师去形成自己的课程模式^[14]。纲要的全面发展原则、多元文化及全纳的理念,对习惯于传统游戏和活动的学前教师观念的转变是个巨大的挑战;第二,纲要强调幼儿学习中

的良性互动关系,包括与人、与物、与环境的关系,并且以“学习心智倾向”(disposition)和“工作理论”(working theory)为学习成果,较为抽象;第三,纲要的执行需要全新的评价方法进行支撑;第四,生师比显著影响着纲要的执行效果。纲要的执行对教师的专业能力要求较高,教师在资源不足、时间不足的情况下,觉得课程实践压力巨大。面临着生师比不符合纲要要求、教师专业能力不足等情况,新西兰教育部一方面加大对学前教育课程评价系统研究的资助力度,另一方面开展许多教师专业成长支持项目^[15]。

2001年,Margaret Carr及其团队提出了新西兰学前教育课程评价体系“学习故事”(Learning Story),采用叙述性的过程评价方法对儿童的学习和发展进行记录,并以此作为教师生成和发展课程的依据。“学习故事”评价体系的出台,使Te Whāriki的实践更具可操作性。2004年,新西兰教育部颁布了《儿童早期学习评价范例》(Assessment for Learning: Early Childhood Exemplars)《社会文化评价》(Sociocultural Assessment)《二元文化评价》(Bicultural Assessment)《儿童自我评价》(Children Contributing to Their Own Assessment)等一系列20个关于教育评价的支持性文件,有针对性地解决了Te Whāriki在实践过程中存在的操作难题。与此同时,2002年新西兰教育部颁布了学前教育十年战略规划《未来之路》(Path to the Future: Nga Huarahi Arataki),在提高学前教育参与度、提升学前教育质量、加强学前教育机构与其相关机构的合作等方面制定了详细的规划^[16]。其中包括提升教师数量和质量的诸多政策。外部保障体系方面,通过“新西兰教学奖学金”(Teach NZ Scholarship)等资助计划提升注册学前教师比例,通过《2002-2005年幼儿园教师、园长和高质量教师集体雇佣协议》等财政薪资政策,提升学前教师职业吸引力,通过《教育标准法》《幼儿园教师专业标准与绩效管理制度整合指南》等标准,保障学前教师质量;在内部保障体系方面,将教师注册委员会并入教师委员会(Teachers Council)并承担新西兰教师资格注册工作,逐渐规范学前教师的职前和在职教育培训。在新教师入职教育方面,出台“入职指导计划”(Introduction and Mentoring Programme)“走向正式教师”(Towards Full Registration)的专业发展工具资源包等;在职培训

方面,为在职教师提供多样化的在职进修及培训方案,并依据《幼儿园教师、园长和高级教师集体雇佣协议》,从时间和经费上明确保障幼儿教师的在职培训进修权^[17]。新西兰政府还通过实施学前教育创新中心(Early Childhood Centres of Innovation, COI)项目,深入研究学前教育课程改革进程。上述举措有效地解决了Te Whāriki在实践中所面临的理论与实践脱节、师资缺乏、能力不足等困境,使得Te Whāriki课程纲要的推行逐渐进入良性循环。

(三) 2017版Te Whāriki课程纲要的出台

Te Whāriki课程纲要在实施的20几年时间里,经历了国际社会及新西兰社会的巨大变化。为了适应社会经济的变化,结合新近教育研究结果,以及课程纲要在实践中总结的经验,新西兰教育部对课程纲要进行修订,并于2017年颁布了新版的Te Whāriki。新版的Te Whāriki在目标、原则和线索上并无变化,主要修改内容如下^[18]:

首先,依据社会经济和政府政策的变化,以及课程、评价等教育研究和实践结果对新版Te Whāriki进行了修订。主要包括更新了纲要的撰写背景、语言、范例和实施建议;加强了双元文化框架,关注认同、语言与文化、对所有儿童的全纳;更加注重对不同身份和文化的认同;明确提及特殊儿童需求^[19];将学习成果从117项减到20项,更少更清晰;加入Te Whāriki与新西兰课程等相关支持性文件的链接。其次,扩大了理论范围,加入毛利理论、太平洋岛裔观点、批判理论及新近认知神经科学研究;更新生物生态学理论模型,加入关于时间系统及其对人类发展的影响;强化社会文化理论在课程中的指导作用^[20]。再次,强化教师教学的“有意化”,强调有意教学能够使学习可视化;加强教育评价中的可视化,扩展评价方法,包括学习故事、视频、音频、儿童作品范例、档案等^[21]。

2017版Te Whāriki在旧版的基础上,更加明确了社会文化理论的指导作用,重视教师通过有意教学发挥“支架”(Scaffolding)作用,加强课程对儿童、教师、家庭、社区及国家文化的联结,充分地体现了新西兰多元文化背景,更加符合新西兰国家发展理念及未来社会发展的人才需求。

二 新西兰学前教育课程纲要 (Te Whāriki) 的特点

从上述新西兰学前教育课程纲要的发展历程可

以发现, *Te Whāriki* 课程具有很强的连贯性, 主要体现在课程框架与教育目标的一致性、课程框架与理论基础的一致性、课程理论与课程实践的一致性, 详细阐述如下:

(一) *Te Whāriki* 课程框架与新西兰学前教育目标的一致性

新西兰学前教育的愿景认为: “儿童是有能力、自信的学习者和沟通者, 身心健康, 具有安全感和归属感, 能够为社会做出有价值的贡献”^[22]。*Te Whāriki* 课程中的五条线索、学习成果和四大原

则均与教育目标有着高度的一致性。

首先, *Te Whāriki* 课程框架中身心健康、归属感、贡献、沟通、探索五条线索与其教育愿景几乎一一对应, 分别体现了愿景中的“身心健康”“安全感和归属感”“为社会做出有价值的贡献”“自信的学习者和沟通者”等人才培养方向。如表 1 所示, 五条线索所对应的课程目标和学习成果, 也是对教育目标的补充和诠释, 充分体现了新西兰对人才素养中社会情感能力及健全人格的关注。

表 1 *Te Whāriki* 课程框架的线索、课程目标及学习成果^[23-24]

线索	目标: 儿童经历的环境	学习成果: 在教师指导和鼓励下, 儿童提升能力
幸福健康	促进儿童的健康	保持健康、关心自己
	心理健康的培养	管理自己的情绪, 表达自己的感受、需求
	免受伤害	保护自己和他人免受伤害
归属感	拓展家庭和外界之间的联系	增加孩子与他人、社会的联系
	儿童知道有这样一个地方	在这个地方自己能参与和被照顾
	对日常活动、习俗、日常事件感到舒适	理解事物是在早期教育机构中存在、变化
	知道自己的行为界限和能接受的极限行为	在计划、规则之内尊重他人的权利
贡献	无论性别、能力、年龄、种族和背景, 有公平学习的机会	公平对待他人
	自己被视为完整的个体	认识并欣赏自己的学习能力
	鼓励自己参与他人的学习	运用系列的策略、技巧与他人学习、玩耍
	开发孩子非语言的交流技能	使用手势、动作表达自己的想法、观点
交流	开发孩子语言的交流技能	理解口头语言、用语言表达自己的想法、观点
	孩子经历的故事象征着自己的文化	享受倾听故事、复述故事和创编故事
		识别文字符号的概念, 并理解文字符号的内涵、意义
		识别数字符号的概念, 并理解数字符号的意义、目的
探索	探索不同寻常的表达、创造	孩子使用不同的材料、模型表达感情、观点
	儿童比赛、玩耍的意义、价值被认可	玩耍、想象、发明和实验
	儿童获得自信并控制行为	活动中勇于行动、勇于挑战
	为活动和学习积极探索、思考、解决问题的策略	运用系列策略推理解决问题
	孩子了解自然、社会、世界	孩子形成自己的世界观和行为理论

其次, *Te Whāriki* 课程框架的四大原则也与教育目标完美契合。*Te Whāriki* 从毛利观点出发, 坚持赋权给儿童, 相信儿童生来就有 Mana (毛利语, 指人格影响力), 相信孩子“有能力”, 有利于培养儿童成为“自信的学习者和沟通者”; *Te Whāriki* 从人类发展角度出发, 坚持全面发展原则, 认为个体在生理、认知、情感、社会等方面的发展无法割裂, 因此课程需要融合, 这与教育目标中未对学科进行划分一致; *Te Whāriki* 从文化历史观点角度出发, 认为课程应融合家庭及社区文化, 当课程能够反映家庭及社区文化时, 必会增强儿童的“安全感和归属感”, 使得儿童更愿意“为社会做出有价值的贡献”; *Te Whāriki* 重视儿童与人、与物、与

环境的关系, 认为课程应为儿童提供机会发展关系, 使儿童重视人与人之间的关系, 尊重自然, 从而对所处之地产生“安全感和归属感”, 愿意进行沟通, 具有责任意识, 也更愿意做出贡献。*Te Whāriki* 课程的四大原则、五大线索与教育目标交织在一起, 体现了高度的统一性。

(二) *Te Whāriki* 课程框架与理论基础的一致性

1996 版的 *Te Whāriki* 课程主要以生物生态学理论和社会文化理论为基础, 2017 版的 *Te Whāriki* 课程理论基础拓展了毛利理论、太平洋岛裔观点、批判理论和认知神经科学新观点等, 并强化了社会文化理论的指导地位。*Te Whāriki* 课程纲要内容与上述理论高度一致。

1. 生物生态学理论和社会文化理论在 *Te Whāriki* 课程中的体现。*Bronfenbrenner* 的人类发展生物生态学理论 (*Bioecological theory*) 认为,儿童的学习环境像俄罗斯套娃一样,一圈套着一圈,儿童处于环境的中心,与各种因素发生交互,受着各种因素的影响,交互主要包括过程、人、背景和时间等四个因素^[25]。社会文化理论以 *Vygotsky*、*Bruner*、*Rogoff* 等人的观点为代表,重视儿童所在社会和文化对其学习与发展的影响,认为儿童学习的本质就是社会性的发展,提出通过引导性参与 (*Guided participation*) 和支架的作用来实现儿童的最近发展区 (*Zone of proximal development, ZPD*),认为文化背景在儿童学习与发展过程中的可得性强,更容易支持和促进儿童成长,同时文化也影响成人对儿童的期望及其对健康和幸福的理解,因此,儿童所习得的能力应该要能够支撑他们在所属文化中进行社会交往^[26]。上述观点在 *Te Whāriki* 课程中体现得淋漓尽致。

首先, *Te Whāriki* 课程目标和线索关注儿童的幸福与健康、安全与归属、责任与贡献、沟通与合作、探索与专注,充分体现了课程对儿童社会性发展的重视,这与社会文化理论对学习本质的定义完全契合。其次, *Te Whāriki* 的课程原则重视家庭和社区,重视儿童与人、与物、与环境的关系,充分反映了生物生态学理论和社会文化理论对交互关系和对文化的核心界定。课程强调教师的“有意教学”在儿童建立“最近发展区”时的“支架作用”,认为课程应融合家庭和社区文化内容,应反映儿童的日常生活,让儿童通过课程,习得与自己相关的文化概念和实践,从而理解他们所处的社会和世界^[27]。另外, *Te Whāriki* 课程重视儿童在群体游戏中的知识构建,认为儿童在游戏交往中分享知识、技能和态度,制定团队规则,一起解决问题,就是实现归属感和责任感、培养沟通与合作能力、保护探索和专注力的最有效的方式。生物生态学理论和社会文化理论的观点渗透于 *Te Whāriki* 课程中,无处不在。

2. 毛利理论和太平洋裔观点对 *Te Whāriki* 课程的贡献。2017 版 *Te Whāriki* 课程纲要明确了毛利理论和太平洋岛裔观点的理论指导地位。毛利理论主要包括毛利观点角度下的教育期待、学习实践、教育组织方式等。太平洋岛裔观点认为不同民族间的相互尊重和互惠是学习的关键,重视人与时间、

与环境的多重关系,关注不同世界观之间的相互联结^[28]。*Duhn* 认为, *Te Whāriki* 课程纲要的出台之所以成为新西兰学前教育的里程碑,不仅因为它是第一份学前教育的国家课程纲要,还因为它是第一份反映毛利政策和方法论的国家课程纲要^[29]。*Te Whāriki* 课程纲要在借鉴他国学前教育理论的同时,基于本国的两元文化背景,对他国理论和本国理论进行了有效的重构,这种折衷理论基础能够适应新西兰的多元社会,使得 *Te Whāriki* 课程具有个体适应性、国家适应性、文化适应性、发展适应性和教育适应性。

3. 认知神经科学新近观点对 *Te Whāriki* 课程的影响。认知神经科学的新近研究结果显示,人类的发展始于出生前,并在婴幼儿早期迅速发展,儿童的大脑具有很强的神经可塑性,极易受到环境的影响,这些“基因-环境”相互作用的研究结论指引着 *Te Whāriki* 课程对高质量的早期学习环境的重视^[30]。新西兰的幼教中心接收 0-5 岁的儿童, *Te Whāriki* 课程纲要也针对 0-5 岁群体,依据五条线索,对婴儿、婴幼儿和幼儿群体的学习成果都进行了详细的解释。认知神经科学研究表明,儿童的认知发展依赖于与环境的交互, *Te Whāriki* 课程的关注点也是课程中的互动关系和互动反应。另外,基于大脑发展的整体性, *Te Whāriki* 课程认为,个体的生理、认知、情感等各部分的发展不可分割,因此应提倡基于儿童兴趣和需要的融合课程。上述观点都反映了认知神经科学新近观点对 *Te Whāriki* 课程的指导。

(三) *Te Whāriki* 课程理论与课程观及教学法的一致性

课程观指的是能够实现课程的理念和方法,有实用导向和未来导向之分,实用导向的课程观较关注学习者的技能和知识获得,未来导向的课程观更关注学习者的学习进程和创造力,不同课程观之间可以进行互补。教学方法指的是将理念和课程观转化为实践的具体策略、行为和过程,包括有意教学策略、师幼互动、课程评价方式、环境创设等^[31]。*Te Whāriki* 的课程理论、课程观及教学方法有着高度的一致性。

首先, *Te Whāriki* 的课程理论与课程观具有一致性。在生物生态学理论和社会文化理论的指导下, *Te Whāriki* 的课程观主要包括幼儿主导观、融合式、生成式、建构式、全纳式、群体发展式、多

元智力观和多文化多语言观。幼儿主导课程观 (Child-led approach) 指的是, 课程应考虑儿童的能力、兴趣、经历和需要, 让孩子发挥自己的能力去选择和决定^[32]; 融合式课程观 (Integrated approach) 指的是, 将课程的两个及以上的领域进行结合, 由幼儿主导, 在深入探讨某个问题的基础上, 拓展其知识、技能、品质、倾向性和体验^[33]; 生成式课程观 (Emergent approach) 认为, 教师应对当天发生的事情进行记录, 并对记录进行追溯, 即时生成课程, 可以结合预设的课程计划^[34]; 建构式课程观 (Constructivist approach) 认为, 学前教育课程应以游戏中的主动学习为主, 低结构材料是建构式课程的关键, 孩子在游戏中自主选择材料和玩伴, 根据自己的想法改变游戏和材料, 根据自己的兴趣和需求设计活动^[35]; 全纳式课程观 (Inclusive approach)、群体发展式课程观 (Community of learners approach) 和多文化多语言课程观 (Multicultural and multilingual approach) 都基于社会文化理论, 认同儿童、家庭和文化背景的多样性, 认为应将儿童的发展置于家庭、文化和社会背景之下, 教师进行课程设计时需考虑多样性, 公平地看待不同孩子的归属, 将多种文化和语言带入课堂, 让所有儿童在课程中都能受到尊重, 重视每个孩子的贡献^[36]; 多元智力课程观 (Multiple intelligences approach) 认为儿童拥有逻辑-数理、语言、空间、音乐、身体、人际、内省、自然、存在等9种智力, 每个儿童都有自己的智力强项, 当课程能够兼顾不同儿童的智力优势时, 更能使儿童产生成功感和价值感, 从而更愿意去尝试新的领域^[37]。Te Whāriki 的上述课程观完全基于其课程的理论基础。

其次, Te Whāriki 的课程观与教学方法具有一致性。上述课程观在 Te Whāriki 的课程实践教学法中都有对应的体现。在有意教学策略和师幼互动方面, Te Whāriki 课程具有灵活的一日活动安排和开放的课程计划, 有大块的时间支持幼儿探索。课程通常源自儿童的兴趣和想法, 在此基础上, 教师创设学习环境和内容, 以个别谈话和小组交流为主, 支持儿童主动学习, 有意教学与协商学习兼具, 通过对话和分享, 共同解决问题, 在此过程中生成课程。上述教学方法很好地体现了幼儿主导课程观、生成式和建构式课程观; 在课程评价方面, Te Whāriki 课程以叙述性的过程评价方式“学习故

事”, 替代检核表式的结果评价, 以文字、样例、照片、视频对幼儿的互动过程进行详细记录。Carr 认为, 儿童行为背后的原因更值得关注, 如果只用量化的方法记录儿童的行为结果, 可能导致重要背景信息的缺失, 因此, “学习故事”对幼儿互动的全过程进行详细记录, 并以 Te Whāriki 课程的五条线索对记录进行解读, 分析幼儿在课程中所表现出来的“归属感”, 即是否有兴趣参与活动; “健康/幸福感”, 即是否能够专注于活动; “探索”, 即是否在困难、有挑战的任务中能够坚持; “沟通”, 即是否能够表达观点和情绪; “贡献”, 即是否能够负责任、有担当^[38]。“学习故事”的课程评价方式与 Te Whāriki 融合式、生成式、建构式的课程观高度契合; 在环境创设方面, Te Whāriki 课程要求教师在稳定的环境中通过增减材料来支持儿童的学习, 空间设置支持小群体活动, 所使用的材料主要为低结构、自然的和能够反映文化的材料, 重视家庭和社区文化所提供的外部资源和信息, 将各部分联结开展融合课程。这充分反映了融合式、全纳式、群体发展式、多元智力及多文化多语言的课程观。

综上所述, 新西兰 Te Whāriki 课程纲要最大的特点正如 Te Whāriki 的毛利语含义一般, 是“编织的草席”, 其教育目标、理论基础、课程观、课程教学方法完全编织在一起, 互相印证, 密不可分。课程纲要中的四大原则和五条线索同样编织在一起, 相辅相成, 相得益彰。课程的连贯性和一致性, 与其充分地论证过程及其对自身文化和国家理念的充分理解和利用, 有着密切的关系。

三 Te Whāriki 课程对我国学前教育课程改革及发展的启示

通过上述两部分的阐述和分析可知, 新西兰学前教育课程从理论基础到课程观, 从课程观到教学方法, 具有高度的一致性, 这种贯穿始终的课程有助于教师理解课程精髓, 并在理解的基础上充分发挥主动性, 最终保证教育目标的实现。那么, Te Whāriki 课程的发展及特点对我国幼儿园课程的理论及实践有何启示?

(一) 我国幼儿园课程的发展历程及存在的问题

我国幼儿园教育同样有着 100 多年的历史, 课程长期遵循“目标模式”, 以预先确定的精确、具体、可操作的行为目标来预测幼儿的变化和评价课程的成败^[39]。“基本知识和技能”在课程目标价值

取向中呈现出平稳的流变态势^[40],分科教育、重视学科知识的传授、重视教师的主导作用在我国幼儿园的传统教育中长期处于主流地位,与中小学教育有着一致性。在社会政治经济条件巨变的宏观背景下,我国的幼儿园课程经历了三次改革^[41]。第一次是20世纪30年代在陈鹤琴、陶行知、张雪门等幼教专家的课程改革实验指引下,出台了1932年的《幼稚园课程标准》;第二次是新中国建立之后,在苏联专家指导下,1951年《幼儿园暂行教学纲要(草案)》的颁布;第三次是20世纪80年代以后,我国幼教工作者部分继承传统,进一步吸纳西方幼儿教育思想,重拾民国时期陈鹤琴、张雪门等幼教思想,制订1981年《幼儿园教育纲要(试行草案)》以规范、重建和恢复学前教育课程实施^[42]。2001年《幼儿园教育指导纲要》(以下简称《纲要》)和2012年《3-6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)的出台,使我国学前教育课程目标叙写方式越来越凸显表意目标、凸显儿童主体;课程内容的价值取向趋于价值和合,即强调内容来源的丰富性、兼容性;教学模式趋向灵活多样。遵循幼儿身心发展规律,尊重幼儿兴趣和需要,以游戏为基本活动,注重生活化、本土化、实践性、整体性和适应性的学前教育课程改革,在我国轰轰烈烈地开展起来。一时间,“课程游戏化”“主题活动”“融合课程”“学习故事”等关键词不断地被提及,但教师在实践这些新理念和新方法时,往往不明所以,对理念和课程一知半解,采取模仿、断章取义的方式,忙着花样翻新,注重形式,而不注重内容^[43]。主要存在着如下问题:

在课程观方面,幼儿园教师常常是有教学方法而没有课程观,有课程活动但没有课程概念。教师对课程的理解不是“我能做什么”,而是“别人做了什么,我也跟着做”^[44]。在长期的教学实践中,教师的教学观念和教学技能固化,短时间内很难做出改变^[45];课程设计方面,教师容易误读公开课上的教学设计,将榜样视为标准;课程内容方面,主题活动对领域的统摄不强,个体化课程的设置偏向具有外显成果的课程,缺乏真正具有园本特色的课程,课程内容容量大,各类课程之间彼此缺乏联系,课程内容仍然存在小学化倾向^[46]。部分幼儿园教师在分别进行各领域活动之后,又费尽心思地把他们拼成一个整体,而这个拼成的整体已经与幼儿真实的活动“大相径庭”^[47];在课程实施方面,

严密组织的显性课程仍然占有较大比重,未能充分发挥环境这一隐形课程的作用^[48]。课程创生资源开发与利用的整体水平偏低,对优质课程资源缺乏开发意识或能力、开发结构单一、有效利用率低^[49];在课程评价方面,面向幼儿的评价,评价主体以教师主导,家长部分参与,忽视幼儿参与。作为评价主体的教师,对于幼儿的期望存在模糊或者偏高、偏远的现象。评价内容重量不重质,描述过于笼统,强调鉴定与评比,标准统一化,重结果轻过程。评价过后,教师提供的支持策略缺乏针对性和有效性^[50]。之所以出现上述问题,除了教师、家长、社会等因素的综合影响之外,还应从幼儿园课程理论本体进行反思。我国幼儿园课程理论本体,以及理论与实践方法之间还存在着一定程度的不协调和不统一,这与课程理论基础的缺失密切相关。

(二) 建立具有中国特色的幼儿园课程理论基础

理论基础影响着教育者对教育环境、教育经历和教育互动的专业判断,教育者的理论信仰影响着他们对儿童、家庭和社区行为的理解。从发展历程来看,我国幼儿园课程的理论基础在发展早期,除了受陈鹤琴、陶行知、张雪门等我国幼教专家的教育思想影响之外,还受到日本和苏联学前教育理论的影响。20世纪70年代以后,随着社会的不断开放,以及Pinar等概念重构主义者对传统课程范式的抨击,国外各种儿童发展与教育理论开始流行,以儿童心理发展理论为基础的幼儿园课程对我国产生广泛影响^[51]。一时间,皮亚杰(Piaget)的认知发展阶段理论、斯金纳(Skinner)的行为主义理论、埃里克森(Erikson)的心理社会理论、班都拉(Bandura)的社会学习理论、维果茨基(Vygotsky)的社会文化理论都成为我国学者研究幼儿园课程的理论依据。不同的理论基础,势必发展出不同的课程观,需要建立统一的具有中国特色的幼儿园课程理论基础。对于这一问题,早有大量学者在宏观上不断地进行呼吁^[52-54],理论基础的建立存在着“全球化”和“本土化”“普遍性”与“特殊性”的问题,对异域理论的借鉴和引用,需要进行重构,使其同时具有文化适应性和发展适应性。

首先,对我国幼儿园课程理论基础的探讨,应基于我国未来人才发展的素养要求。《指南》是“以为幼儿后继学习和终身发展奠定良好素质基础为目标,以促进幼儿体、智、德、美各方面的协调发展为核心”^[55],《纲要》和《指南》中健康、语

言、社会、科学和艺术等五大领域的划分,能够契合体、智、德、美的教育目标。2016年,教育部颁布了“中国学生发展核心素养”,指出我国未来人才发展素养要求包括文化基础、自主发展和社会参与等三个部分,涵盖人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新等6大素养和18个基本要点^[56]。核心素养的颁布,使课程纲要的发展出现新的反思依据,有助于对课程的理论基础进行逆推。课程的理论基础,应该既要适应体、智、德、美的协调发展目标,也要满足中国学生未来发展核心素养的要求。

其次,我国幼儿园课程的理论基础应对本土理论和异域理论进行整合和重构。如前所述,新西兰学前教育之所以能形成“新西兰模式”,与其对自身文化的理解,对他国理论和本国毛利理论的平衡息息相关。我国的学前教育本土理论可以从传统文化和我国近现代著名幼教思想家的观点中进行挖掘。对传统文化思想的扬弃和再生是本土理论探索的途径之一,例如,我国台湾地区的《幼儿园保教活动课程大纲》就立基于传统文化中“仁”的理念,承继孝悌仁爱、爱人爱己、关怀环境、面对挑战、践行文化的素养教育观^[57]。陈鹤琴、陶行知、张雪门等我国近现代著名幼教思想家的理论也可作为我国幼儿园课程理论基础的依据。例如,陈鹤琴先生“活教育”的课程理念,“做人,做中国人,做现代中国人”的课程目标,“做中学,做中教,做中求进步”的课程基本原则,“实验与观察,阅读与参考,发表与创作,批评与研讨”的教学步骤^[58],都可与当前全球学前教育前沿思想媲美,具有理论融合和发展的可能性。陶行知先生的“生活教育”思想与维果茨基的社会文化理论,陈嘉庚先生的“葆真养正”思想与皮亚杰的儿童认知发展理论,张雪门先生的“生活就是教育”“幼儿认知无界限”等思想与 Rogoff 的活动理论和融合理论,均有着异曲同工之妙。另外,对我国幼儿园课程理论基础的考量应兼顾与学龄后教育的衔接,课程改革应具有“系统性”,一味碎片化地进行路径与方式改革,不利于实现教育的可持续性。因此,幼儿园课程理论基础应具有可延续性,核心观念应适用于全学段。

(三) 加强我国幼儿园课程理论与实践方法的统一性

我国幼儿园课程改革近年来顺应全球学前教育

发展趋势,兴起了幼儿主导式、融合式、生成式、建构式等课程观,相应地出现了各种关于“主题活动”“课程游戏化”“学习故事”的教学实践方法。由于《指南》和《纲要》并未明确课程的理论基础和课程评价方式,教师要不断地结合新观念和新方法去诠释《纲要》和《指南》,虽然这符合适应性课程的特点^{[59][60]},但对于普通幼师来说,要将不断涌现的新方法与《指南》和《纲要》进行整合,即便进行大量的教师培训,也具有难度。《纲要》和《指南》的全面性,不应变成实践过程中毫无侧重点的兼容并包,否则教师难以形成逻辑性,只能照搬照抄范本,不明所以,流于形式。

以“学习故事”评价方法在我国的推行为例。2004年,“学习故事”在王化敏、周菁、周欣、Lee等人的引领下,在我国逐步推广和使用^[61]。但是“学习故事”在进行我国的本土化时,遇到了不少困难,之所以如此,除了教师、家长等因素之外,与我国幼儿园课程纲要的特点也有关系。“学习故事”在新西兰学前教育中的使用是基于 *Te Whāriki* 课程纲要的五条线索,以健康/幸福感、归属感、贡献、探索和沟通作为解读依据,将儿童的学习心智倾向 (Learning disposition) 作为分析重点,理论、纲要与评价方法一脉相承,前后呼应,具有高度的一致性。再加上新西兰教育部后续20份支持性文件中以范例的形式,明确了“学习故事”的记录、解读及生成课程的方式,因此,教师在实践时有据可依,理解透彻,能够充分发挥自主性,切实地使“学习故事”成为促进儿童学习和发展的课程评价方法。那么,“学习故事”在我国进行使用时,教师要以什么为依据对所记录的“故事”进行解读呢?是按照新西兰模式,侧重“学习心智倾向”,还是按照《指南》和《纲要》的五大领域及目标?应出台更为具体和系统的评价体系以供教师参考。我国的幼儿园《纲要》和《指南》将儿童的发展相对地划分为健康、语言、科学、社会、艺术等五大领域,包含了11个目标和32个子目标,虽然《指南》在“说明”部分提及“重视幼儿的学习品质”“帮助幼儿逐步养成积极主动、认真专注、不怕困难、敢于探究和尝试、乐于想象和创造等良好学习品质”,但在五大领域各目标的具体描述中,对于上述品质的阐述较为分散。我国学者将“学习故事”与我国的《指南》和《纲要》进行整合,在其中寻找二者的可结合

点,逻辑合理,也具有可操作性。但在实际运用中,还需要加强理论和实践的连贯性,否则教师容易将其视为负担,而非评价和发展课程的有效方法。

综上所述,新西兰 *Te Whāriki* 课程纲要的发展历程和特点对我国幼儿园课程改革的重要启示,就是其高度的连贯性及一致性,包括课程与文化的一致性、课程理论基础与框架的一致性、课程观及实践教学方法的一致性等。我国幼儿园课程改革近年来发展迅速,既与全球学前教育思想前沿接轨,又重视本土化的发展。幼儿园课程纲要作为国家层面的统一的课程指导性文件,应发挥其高屋建瓴的作用,应能够自上而下地进行理论指导,提供明确的理论基础和课程观,从而使实践能够在稳定且统一的理论支撑的前提下,进行多样化的发展。

[参考文献]

- [1] 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, 4 (5): 108-114.
- [2] 张婉莹. 新西兰学前教育政策演变对我国学前教育的启示 [J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 33 (10): 124-128.
- [3] 李政云,匡冬平. 新西兰“政府主导”学前教育发展的举措及其启示 [J]. 学前教育研究, 2013 (5): 21-27.
- [4] 葛榴红. 新西兰学前教育财政投入改革研究 [D]. 南京: 南京师范大学硕士学位论文, 2012.
- [5] 杨眉. 新西兰学前教育《编席子: 学前课程》研究 [D]. 昆明: 云南师范大学硕士学位论文, 2016.
- [6] 中国驻新西兰大使馆教育处. 新西兰学前教育现状、发展趋势和主要政策 [J]. 基础教育参考, 2016 (21): 71-74.
- [7] KING, M. The penguin history of new zealand [M]. New Zealand: Penguin Group, 2003.
- [8] LEE, W., CARR, M., SOUTAR, B., & MITCHELL, L.. Understanding the TeWhāriki approach: early years education in practice [M]. London and New York: Routledge, 2013: 2.
- [9] LEE, W., CARR, M., SOUTAR, B., & MITCHELL, L.. Understanding the TeWhāriki approach: early years education in practice [M]. London and New York: Routledge, 2013: 8.
- [10] NUTTALL, J.. Weaving TeWhāriki - Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice (2nd ed.) [M]. New Zealand: NZCER Press, 2013: 2.
- [11] LEE, W., CARR, M., SOUTAR, B., & MITCHELL, L.. Understanding the TeWhāriki approach: early years education in practice [M]. London and New York: Routledge, 2013: 6.
- [12] HELEN, P.. Early Childhood Services: theory, policy and practice [M]. Buckingham: Open University Press, 1999: 53-73.
- [13] MINISTRY OF EDUCATION. TeWhāriki: early childhood curriculum [R]. New Zealand, 1996.
- [14] MAY, H.. Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum [J]. McGill Journal of Education, 2002, 37 (1), 19-36.
- [15] CARR, M., MAY, H., & PODMORE, V.. Learning and teaching stories: action research on evaluation in early childhood centres. final report to the Ministry of Education [R]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2000.
- [16] 李宪勇. 新西兰未来之路计划及其对我国学前教育政策的启示 [J]. 现代中小学教育, 2015, 31 (1): 95-99.
- [17] 徐利智. 新西兰幼儿教师质量保障体系研究 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2014.
- [18] MERRY, R.. Te Whāriki - Refreshed - 2017: Some key changes to the New Zealand Early Childhood Curriculum [R]. UAE Early Childhood Development Conference, 2018.
- [19] KAYE, T. H. N.. Updating TeWhāriki: from the minister of education [J]. Early Education, 2017 (62): 6-8.
- [20] MCLACHLAN, C.. 'Not business as usual': Reflections on the 2017 update of TeWhāriki [J]. Early Education, 2017 (62): 8-14.
- [21] MARGRAIN, V.. And the gifted child? A textual analysis of TeWhāriki (peer reviewed) [J]. Early Education, 2017 (62): 19-24.
- [22] MINISTRY OF EDUCATION. TeWhāriki: Early childhood curriculum [R]. New Zealand, 2017.
- [23] MINISTRY OF EDUCATION. TeWhāriki: Early childhood curriculum [R]. New Zealand, 2017: 24-25.
- [24] 赵顺彩. 对新修订的新西兰学前教育课程纲要《编席子: 学前课程》的研究 [J]. 兵团教育学院学报, 2018, 28 (5): 79-84.
- [25] BRONFENBRENNER, U., MORRIS, P. A.. The bioecological model of human development [M]. Handbook of Child Psychology, 2007.
- [26] ROGOFF, B. The culture nature of human development

- [M]. USA: Oxford University Press, 2003.
- [27] BORNSTEIN, M. H.. Children's parents [M]. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, 2015: 55-132.
- [28] MINISTRY OF EDUCATION. TeWhāriki: Early childhood curriculum [R]. New Zealand, 2017: 61-62.
- [29] DUHN, I.. The Making of Global Citizens: Traces of Cosmopolitanism in the New Zealand Early Childhood Curriculum, Te Whāriki [J]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2006, 7 (3): 191-202.
- [30] MINISTRY OF EDUCATION. TeWhāriki: Early childhood curriculum [R]. New Zealand, 2017: 62.
- [31] BOLSTAD, R., GILBERT, J., MCDOWALL, S., BULL, A., BOYD, S., & HIPKINS, R.. Supporting future-oriented learning & teaching - a New Zealand perspective [R]. New Zealand: Ministry of Education, 2012.
- [32] CORSARO, W. A.. The sociology of childhood [M]. California: Pine Forge Press, 2015.
- [33] ARTHUR, L. Young children as critical consumers [J]. *Australian Journal of Language and Literacy*, 2010, 24 (3): 182-194.
- [34] JONES, E.. The emergency of emergent curriculum [J]. *Young Children*, 2012, 67 (2): 66-68.
- [35] SCHWARTZ, S. L., & COPELAND, S. M. Connecting emergent curriculum and standards in the early childhood classroom [M]. New York: Teachers College Press, 2010.
- [36] ROBINSON, K., & JONES, D. C. Diversity and difference in early childhood education: issue for theory and practice, 2nd edn [M]. Milton Keynes: Oxford University Press, 2016.
- [37] GARDNER, H. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences [M]. New York: Basic Books, 2011.
- [38] CARR, M. Assessing children's learning in early childhood settings [M]. New Zealand Council for educational research, 1998.
- [39] 李季湄. 关于幼儿园课程的几个问题——幼儿园教育目标、课程目标及其课程模式 [J]. *学前教育研究*, 2001 (1): 27-30.
- [40] 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: 西南大学博士学位论文, 2013.
- [41] 蔡茜. “课程游戏化项目”背景下江苏省幼儿园课程建设的效果与启示 [J]. *学前教育研究*, 2018, 288 (12): 39-51.
- [42] 周桂勋, 陈鑫, 康国贤, 等. 百年依赖中国幼儿园课程标准制定和实施的思考与启示 [J]. *陕西学前师范学院学报*, 2018, 34 (8): 15-20.
- [43] 孙立明. 幼儿园课程的适宜性、文化性与生活性 [J]. *学前教育研究*, 2015 (1): 70-72.
- [44] 林思骥. 台湾《幼儿园教保活动课程大纲》施行之课程转化——基于两所公立幼儿园的叙事探究取向 [D]. 上海: 华东师范大学博士学位论文, 2016.
- [45] 李喜元, 刘华. 国内关于游戏与幼儿园课程整合的研究综述——基于2007-2017中国知网数据库 [J]. *陕西学前师范学院学报*, 2018, 34 (8): 25-28.
- [46] 但菲, 靳美玲. 幼儿园课程方案内容现状及分析 [J]. *教育科学*, 2012, 28 (3): 43-47.
- [47] 郑三元. 论幼儿园课程的本质 [J]. *学前教育研究*, 2005 (3): 5-8.
- [48] 孙晓轲, 车雪莲. 丹麦幼儿园课程的历史演变及启示 [J]. *外国教育研究*, 2017, 319 (44): 63-75.
- [49] 向海英. 幼儿园课程创生的资源开发与利用策略 [J]. *学前教育研究*, 2013 (10): 55-58.
- [50] 张棣. 教师运用“学习故事”的现状研究 [D]. 长春: 东北师范大学硕士学位论文, 2014.
- [51] 魏卿. 幼儿园课程意义生成研究 [D]. 南京: 南京师范大学博士学位论文, 2013.
- [52] 顾明远. 教育研究的时代使命——“新形势下教育研究创新发展学术研讨会暨《教育研究》杂志创刊30周年纪念座谈会”发言摘要 [J]. *教育研究*, 2009 (5): 17-18.
- [53] 柳海民, 王澍, 姚玉香, 周霖, 林丹. 新中国成立以来教育基本理论的发展与贡献 [J]. *教育研究*, 2013 (2): 33-43.
- [54] 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): 30-35.
- [55] 中国教育部. 3-6岁儿童学习与发展指南 [EB/OL]. (2012-05-07) [2015-05-17]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s73711201505/152136.html>.
- [56] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养 [J]. *中国教育科学*, 2016 (10): 1-3.
- [57] 赵金苹, 曹能秀. 台湾地区“《幼儿园教保活动课程暂行大纲》”特点分析 [J]. *幼儿教育*, 2016 (7): 33-37.
- [58] 苏刚, 庄云旭. 陈鹤琴活教育理论及其现代价值 [J]. *现代教育科学*, 2008 (6): 98-99.
- [59] 严仲连. 幼儿园课程实施适应取向的内涵、特点及影响因素 [J]. *学前教育研究*, 2010 (2): 27-32.

- [60] 陈时见. 幼儿园适应性课程的理论构建与实施策略 [J]. 教育与教学研究, 2018, 32 (1): 21-24.
[J]. 教育研究, 2012 (4): 81-86.
- [61] 何婷婷. 新西兰“学习故事”及其在中国本土化的反思 (责任编辑: 上官林武)

The Development, Characteristics and Enlightenment of National Curriculum Framework of Early Childhood Education in New Zealand

XIE Shu-shu¹, DI Hong-wei², LI Wei³, LING Jing¹

(1. Teachers' College, Jimei University, Xiamen 361021, China; 2. Faculty of Education, Waikato University, New Zealand; 3. School of Foreign Languages, Jimei University, Xiamen 361021, China)

Abstract: The Ministry of Education in New Zealand published two versions of Early Childhood Education Curriculum Framework: *TeWhāriki* in 1996 and in 2017 respectively. The new version of *TeWhāriki* is revised according to the social and economic changes and the latest educational research results and practical experiences. The education objectives, four principles and five strands of *TeWhāriki* are woven together with a high degree of coherence, including consistency of curriculum and local cultures, consistency of curriculum framework and education objectives, consistency of curriculum and theoretical basis, and consistency of curriculum theory and practical methods. The kindergarten curriculum in China has undergone three reforms and developed rapidly in recent years. However, there is still a certain degree of disharmony and inconsistency. The 'New Zealand Model' provides a reference to the kindergarten curriculum reform in China. We should reflect on our curriculum framework, establish the theoretical basis of kindergarten curriculum with Chinese characteristics, and strengthen the unity of theory and practice.

Key words: Curriculum framework of early childhood education; New Zealand; *TeWhāriki*; Kindergarten Curriculum Reform in China