

基于儿童视角下的师幼互动中 幼儿施动行为及其影响因素研究

王小英¹, 朱慧慧²

(1. 东北师范大学 教育学部, 长春 130024; 2. 硅湖职业技术学院 儿童发展系, 江苏 昆山 215332)

摘要: 现有国内的师幼互动研究, 主要还是从成人的视角进行分析和探讨, 较少引入儿童的视角。针对幼儿在互动中较为被动, 施动行为发起较少等问题, 本研究希望更多地倾听幼儿的声音, 把儿童作为研究的重要参与者, 深入探查幼儿在互动中受到的阻力和限制, 真正走近幼儿眼中的师幼互动世界。经调查发现: 幼儿施动行为的发起主要受到时空因素、教师因素、心理因素等三方面因素的影响。这些影响因素的揭示, 对改进师幼互动状况、提升互动质量具有重要的价值。

关键词: 幼儿视角; 师幼互动; 幼儿施动行为; 影响因素

中图分类号: B844.1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-5315(2017)06-0114-08

以往, 人们把儿童看作“社会中最脆弱的群体”, 在社会文化中一直被视为是不成熟的社会存在, 处于“发展中”的“边际人”。同样, 在成人掌握话语权的教育研究中, 儿童更多的是以研究对象出现, 作为研究客体被研究。但随着对儿童看法的改变, 人们逐渐意识到儿童有其独特的表达方式, 幼儿作为“自我生活世界的专家”, 对周围世界有着独特的看法和体验^[1]。相应地, 儿童研究的范式也逐渐改变, 质性研究方法被更多地投入于“有儿童的研究”, 而不是“对儿童的研究”之中, 帮助成人更好地倾听儿童的声音, 尊重儿童的参与权、表达权^[2]。

现有国内的师幼互动研究, 主要还是从成人的视角进行分析和探讨, 较少引入儿童的视角。但在师幼互动中, 师幼关系是被双向建构的, 来自儿童的声音需要被进一步重视^[3]。而且现有国内研究发

现, 幼儿作为师幼互动的主体之一, 却存在主体性地位不突出, 在互动中较为被动, 施动行为发起过少等问题。所以, 本研究希望把幼儿作为研究的重要参与者, 倾听幼儿的声音, 探查幼儿在互动中受到的阻力和限制, 真正深入理解幼儿眼中的师幼互动世界。

一般而言, 在师幼互动中, 教师和幼儿互为施动者和受动者, 施动者发起施动行为, 受动者予以反馈, 才能构成一次互动过程。所以, “施动行为”是指在师幼互动进程中由施动者发出的、指向受动者的行为^[4]⁶⁰。幼儿作为师幼互动的主体之一, 当其主动与教师互动时, 才会发起施动行为。幼儿主动地向教师发起施动行为, 更有利于增强师幼之间一对一的互动, 建构和谐的师幼关系。但是, 现实情况中, 幼儿施动行为的发起, 受到多种因素的影响和制约。

收稿日期: 2017-04-28

基金项目: 本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“基于幼儿园园长成长需求的培训课程构建研究”(14YJA880070)的阶段性成果。

作者简介: 王小英(1963—), 女, 吉林四平人, 东北师范大学教育学部教授, 博士生导师, 研究方向为儿童心理发展与教育; 朱慧慧(1991—), 女, 江苏邳州人, 硅湖职业技术学院儿童发展系助教, 研究方向为儿童心理发展与教育。

因此,为了从幼儿的视角了解互动中幼儿施动行为发起的影响因素,本研究采用了质性研究的范式。研究共选取了某市三所幼儿园中的3个大班班级,在获得幼儿和教师的“知情同意权”(Informed consent)^[5]后,研究者基于设定好的访谈提纲对幼儿进行深度访谈,最终共有36名幼儿继续接受访谈,男女各半。在数据分析与整理方面,本研究共转录了近3万字的访谈记录稿,并对幼儿提到的施动行为的影响因素进行了类属分析,最终确立三级编码,总结提炼出幼儿施动行为的主要影响因素。而且,本研究还注意保留幼儿表述中的“本土概念”和“核心话语”,用以更好地解释幼儿施动行为发起中遇到的困难和阻力。

一 师幼互动中幼儿施动行为的发起

(一)生活情境中幼儿施动行为的发起

生活情境中,幼儿发起的施动行为主要表现在寻求照顾、征询许可、情绪告白等三个方面。

1.寻求照顾

在生活中,幼儿遇到“穿不好”、“够不到”、“打不开”等力所不能及的困难时,向教师寻求照顾与帮助,属于幼儿发起的“寻求照顾”施动行为。根据数据统计,56%的幼儿表示自己“有时”或者“经常”向老师寻求帮助,让教师帮助解决遇到的困难,但44%的幼儿表示自己很少向教师寻求帮助,这时幼儿更多地表现出了对自己能力的信任,相信自己能够做好。与此同时,幼儿还提到了“长大了”、“我是大班的了”、“不是小孩子了”等概念。在幼儿看来,“自己长大了,都知道自己的事情自己做了,不用老师帮忙了,再用老师帮忙就是小孩了”。所以,大班的幼儿对自身逐渐形成一种“成长的约束”,相应地减少了自身施动行为的发起。

2.征询许可

生活情境中,当幼儿的一些个体需求、需要被满足时,幼儿提前主动告知教师,并征得教师的允许,属于幼儿“征询许可”的施动行为。根据数据显示,100%的幼儿表示自己去做一些日常所需的事情,都需要得到老师的允许。正如幼儿所言:“所有事情,老师同意了才能做,老师不同意就不做了。”对于幼儿所言,教师的允许是他们行动的依据,他们不能不经过教师的许可擅自行动,因为——“这是规矩,你不能违法!”否则的话,则会受到相应的惩罚——“没有经过大人允许,自己做了,大人会批评小孩”。所

以,教师的态度和要求明显地影响着幼儿征询许可施动行为的发起。

3.情绪告白

幼儿因情绪变化,与教师进行的互动,可以被视作幼儿发起的“情绪告白”施动行为,主要包括积极情绪告白和消极情绪告白两种。其中,消极情绪告白方面,根据数据统计,67%的幼儿表示经常会主动寻求老师的安慰,使得自己的消极情绪得到缓解。但是,还有33%的幼儿表示自己很少把自己消极的情绪告诉老师。这一方面是由于时间和机会的不足,比如有的幼儿表示:“我想告诉她的时候,她就是很忙没有时间。”甚至有的幼儿表示:“自己忍着不就行了吗?我会自己安慰自己。因为找老师是非常麻烦的事情,她们很忙,没有时间。”另一方面,幼儿还表示若是自己的消极情绪是教师引起时,自己则不敢告诉老师。如有幼儿说:“就是老师说我的时候不开心,我只能记在心里……不敢告诉老师,我都害怕得直打哆嗦了。”

另外,积极情绪告白方面,58%的幼儿表示自己并不主动向教师进行积极情绪告白。幼儿提到最多的原因,就是不敢主动与教师互动——“不知道老师让不让说”,或者担心老师可能会拒绝自己,对自己说“别跟我说话”;而且由于之前没有和教师交流自己积极感受的经验和习惯,幼儿还会表示:“我们谁都没有这样过,天天都不这样,所有小朋友都不这样做。”所以并不把开心的事情向教师分享。除此之外,幼儿还提到时间的因素,常常表示教师很忙,自己“想说的时候她就去忙了”。甚至,有时教师也会由于忙碌,认为幼儿会干扰自己的工作,拒绝与幼儿交流——“老师不让,老师说,有话回家跟爷爷奶奶,还有妈妈爸爸聊”。所以,多重的因素制约并影响着幼儿情绪告白行为的发起。

(二)教学情境中幼儿施动行为的发起现状

在教学情境中,幼儿发起的施动行为主要表现在寻求支持、提出问题、结果展示等三个方面。

1.寻求支持

教学情境中,幼儿在活动操作中遇到困难向教师求助时,属于幼儿发起的“寻求支持”施动行为。根据数据显示,67%的幼儿在遇到困难时,会主动向教师寻求帮助,发起施动行为。但是仍有33%的幼儿并不主动寻求教师的帮助。幼儿表示不敢的主要原因自己不敢找老师帮助。幼儿的“不敢”,一

方面是担心自己的行为会破坏了教学秩序,被教师责罚,比如“我不敢找,因为不能随便说话和下地”,所以没有办法找老师帮助自己;另一方面,担心教师责怪自己没有认真听课,幼儿会表示——“教过了还问什么问啊!”自己寻求帮助的行为,会暴露自己没有认真学习的问题。幼儿还表示,“她有事情的时候”或者“没在我边上”,自己也难以寻求教师的支持。因此,幼儿寻求支持行为的发起,受到了多种因素的影响。

2. 提出问题

提出问题,是幼儿在教学活动中对教师讲解内容产生疑惑后主动发起的以“询问或质疑”为主要形式的一种施动行为。据数据显示,仅22%的幼儿会向教师提问。根据幼儿的表述,可以发现:只有当幼儿产生了强烈的认知冲突,而且教师靠近,或时机恰当,幼儿才能够把握住提问的时机。但是,比例高达78%的幼儿表示自己不会在教学活动中向教师提问。幼儿表示这主要是因为自己需要服从纪律、保持安静,比如幼儿表示“上课不许说话”;而且,幼儿也会认为提问是不被教师允许的行为,担心教师不喜欢自己的提问——“老师不管这些废话”,“不能说一些没用的”,从而不向教师提问;幼儿还表示当教师很忙时,自己就没有发问的机会——“老师很忙,她有事情的时候不能问”;甚至还有3名幼儿表示自己没有疑惑——“上幼儿园一个问题都没有”。因此,多种因素导致了幼儿难以发起“提出问题”的施动行为。

3. 结果展示

当幼儿完成活动操作后,把操作的成果向教师进行展示时,属于幼儿发起的“结果展示”施动行为。在幼儿发起的施动行为中,“结果展示”这一行为主动发生的频率最高,几乎100%的幼儿表示自己都会主动向教师展示自己完成的作品,寻求教师的肯定,比如“我每次都给老师看,因为谁不想让老师表扬啊”。而且,教师的肯定,会帮助幼儿获得更多的积极感受,比如“老师会竖起大拇指,给我一个印章,我的心情就会很开心”。仅有2名幼儿表示,自己有时会选择给同伴展示自己的作品,比如“我只给我的好朋友看一看我的画。老师又忙,我不想打扰她”,从而不向教师发起结果展示的施动行为。

(三) 游戏情境中幼儿施动行为的发起现状

在游戏情境中,幼儿施动行为的发起主要表现

在寻求帮助、邀请参与以及表达需求等三个方面。

1. 寻求帮助

游戏中,幼儿常常会遇到“没搭好”、“纸没了”、“拧不开”等问题,向教师寻求帮助。根据数据显示,22%的幼儿表示,自己从没有在游戏中遇到困难,不需要向教师寻求帮助——“自己玩就行,不用帮,没有困难”。另外,78%的幼儿会寻求教师的帮助,但是,即使幼儿主动向教师寻求帮助,也还会遇到一些阻碍。比如幼儿表示教师在忙事情的时候,自己则不敢随意打扰——“有的时候老师太忙了,我就瞎玩,瞎玩我不会的”。而且,幼儿还会表示由于教师在别的地方,自己无法寻求帮助的状况——“我没法去找她,她到别的地方去了”。因此,时间和距离这两方面的因素,限制了幼儿在游戏中寻求帮助施动行为的发起。

2. 邀请参与

区域游戏中,幼儿主动向教师发起邀请,共同参与游戏活动,是幼儿发起的一项重要施动行为。数据显示:33%的幼儿表示自己有的时候会邀请教师,但是教师有时也会予以拒绝,比如“你们自己玩吧”、“老师休息”、“我不用玩”等。另外,67%的幼儿则表示自己很少邀请老师参与游戏,频率较低,这主要是由于幼儿并没有把教师作为自己游戏的伙伴。一方面,部分幼儿明确表示自己不愿意邀请教师,更愿意与同伴游戏,因为“小朋友可以听懂我说的,她听不懂”;另一方面,幼儿会担心“区域太小了,老师这么高,还得弯下腰来,太麻烦了”,或者又猜测“老师是大人,都玩腻了,不喜欢玩游戏”,从而很少向教师发起游戏的邀请。除此之外,时间和空间方面的因素也制约了幼儿施动行为的发起。有的幼儿表示:“我们平常都不邀请,她太忙了,老多事了”,或者提到:“老师没在我们旁边,在别的地方”而与自己距离较远时,不方便与教师互动。因此,多重因素影响幼儿施动行为的发起。

3. 表达需求

在游戏情境中,幼儿根据游戏材料或者区域设置的情况,向教师表达自己的想法和需求,也属于幼儿发起施动行为。据数据显示,仅25%的幼儿表示向教师表达过自身的需求,而且即使表达了需求,教师也有可能拒绝。比如幼儿升班之后,对旧的玩具仍然充满兴趣,希望利用它们进行新的玩法,就会被拒绝——“老师就说不可以,因为之前我们还小,

我们现在大了,不可以玩了”。另外,75%的幼儿表示,自己从未向教师表达关于游戏方面的想法和需求。这主要是因为,在幼儿心中,教师对区域游戏有着绝对的控制权——“都是老师说了算,不能说自己想的”,否则的话——“那样就是坏孩子了”。而且,幼儿也提到教师“跑来跑去的好忙啊”的状态,会阻碍自身向其发起互动。比如有的幼儿表示:“上老师跟前是很难的,我不想上跟前。老师会说,快走快走,说啥事赶紧说!”因此,幼儿“卖手表的小店铺”、“和小熊唠嗑”以及“加彩色串珠”的需求被深藏在心里,抑制着自身施动行为的发起。

二 师幼互动中幼儿施动行为的影响因素

在以上三类情境中,幼儿描述了自身施动行为的发起情况,并且解释了自身施动行为所受到的限制因素。通过对这些因素进行类属分析,可以把幼儿眼中施动行为发起的影响因素归纳为时空因素、教师因素以及心理因素这三个方面。

(一)时空因素

师幼互动中,即使幼儿希望与教师互动,但一些外部的制约条件常常阻碍幼儿施动行为的发起。其中,“时间的不足”与“距离的疏远”,就是影响幼儿发起施动行为的两个外部因素。

1.时间与机会

互动,一定程度上是施动双方“生命时间”的交融过程。“我与你”的互动,其实也就是对彼此时间的交付,以期在共同的时间内发生交流和碰撞。

但在数据的编码中,幼儿多次使用了“没有空”、“没有时间”、“忙”、“很多事情”等词语描绘了教师忙碌的状态,共计有117次,平均每名幼儿提到3.25次。幼儿眼中的教师一直处于忙碌的状态,使得幼儿难以寻找到合适的时机和机会与教师互动,幼儿常常表示——“老师在忙,不能打扰她”,“老师忙完了才能去找她”。

因此,没有双方充足互动时间的保证,幼儿难以与教师进行互动。时间与机会的不足,成为了幼儿眼中限制自身施动行为发起的重要外部因素。

2.身体间距离

齐美尔在空间社会学中提到:人们之间的相互作用,除了它一般所包含的意义外,也被感到是空间的填充。空间使相互作用成为可能,彼此之间的相互作用又使此前空虚的和无价值的空间变为某种对我们来说实在的东西^{[6]293}。

在数据的编码中,研究发现幼儿多次使用了“没有挨着”、“不靠着”、“远”、“在别的地方”、“不在我这”等空间概念,描述了影响师幼互动的空间限制因素,共计62次,平均每名幼儿1.72次。对于幼儿而言,只有自身与教师的身体距离处于合理的空间范围之内,才能够更方便并合理地与教师互动。反之,当教师与自身身体间距离过远时,幼儿会受制于其他的各类因素,在互动中步履维艰。比如,幼儿就会表示“老师不在我这”,“她都在别的地方”等与教师身体距离相疏远的状态,用以解释未向教师发起施动行为的原因。

因此,幼儿已经敏锐地察觉到:当空间不利于师幼一对一互动的产生时,发起施动行为的机会会大大减少。空间距离的疏远也是影响幼儿施动行为发起的重要外部因素之一。

(二)教师因素

师幼互动中,教师作为幼儿互动的直接对象,教师的行为和态度对幼儿或多或少产生了一定的影响。其中,教师下达的“规矩与命令”以及教师在互动中的“惯习与示意”,是幼儿提到的影响自身施动行为的重要因素。

1.规矩与命令

规矩,是指一定的规则 and 标准,其主要的功能在于对行为的约束。在班级生活中,教师明确制定了幼儿行为的规则,虽然这些规则保证了班级的秩序,但也阻碍了幼儿与教师互动。在数据的编码中,幼儿多次使用了“不让”、“不能”、“不许”、“不可以”等命令性语句,用以解释自身不发起施动行为的原因,共计96次,平均每名幼儿2.67次。

一方面,“规矩”对于幼儿而言,是“对与错”的严格界限,也是他们行为的准则和尺度。若是没有规矩,他们的行为则会失去依靠,无限的自由带来的是茫然无措。规矩的存在,可以成为幼儿对“行为确定性的寻求”^{[7]19}的最佳尺度。因此,幼儿眼中教师的命令不可违背——“这是规矩,你不能违法”,幼儿对规矩有着高度的内部认同感。另一方面,在幼儿看来,一旦违背了教师的规矩和命令,就会有面临被惩罚的可能。这时教师的惩罚,作为一种外部约束力,使得幼儿不敢轻易打破规矩,任意采取行动。可见,幼儿对规矩的内部认同力以及规矩所带来的外部约束力同时作用于幼儿,使得幼儿谨遵教师的指令,不敢轻易与教师互动。因此,教师的规矩和命令,一定

程度上成为了制约幼儿施动行为发起的重要因素。

2. 惯习与示意

惯习,亦或惯例,是指习惯性的行为或做法。调查中幼儿多次提到,“我们没有这样过”、“一般都不这样”等对日常互动情况概述的语句,表述了师幼以往的互动惯习情况,共计26次,平均每名幼儿0.72次。比如游戏中,幼儿会因为“老师一般都不跟我们玩”,减少自己邀请老师参加自己的游戏的行为,保持习惯性的做法。另外生活中,幼儿会因为“一般老师不和我们聊开心的事情”,而不常常向教师交流、分享自己的感受和经历。因此,幼儿与教师互动的惯习,对幼儿施动行为的发起产生了重要的影响。

另外,幼儿往往习惯于沿袭现有的互动惯习,保持稳定的互动关系,不敢轻易打破。比如,师幼之间的一对一的沟通交流行为较少,幼儿在解释原因时,会表示“我们一般不和老师说自己开心的事,要是老师问一问我,我才能告诉她”。可见,在互动中,教师往往掌握着互动的发起权。对于幼儿而言,只有教师的示意,才能打破原有的互动惯习;相反,若是教师不向幼儿示意,幼儿则始终处于被动的状态,不能轻易发起施动行为,与教师互动。

因此,惯习作为幼儿和教师之间“约定成俗”的互动模式,幼儿常常会沿袭这样的互动惯习,保证稳定的互动关系。而且,若是没有教师的主动示意,幼儿不敢轻易打破彼此已稳固的互动关系,主动与教师互动。

(三) 心理因素

幼儿施动行为的发起除了受到外部条件因素的干扰,其内部的心理过程,也会对施动行为的发起产生重要的影响。这是因为“师幼互动行为并非教师与幼儿之间简单的行为上的刺激与反应,而是拥有心灵的个体与个体间有计划、有目的的行为往来”^{[4]214}。

“想象性预演”、“客我的约束”以及“经验的借鉴”这三种内隐心理,是幼儿在互动中表露出的心理过程,左右着自身施动行为的发起。揭示这些内隐心理,可以更加深入地进入幼儿的世界,更好地了解这些内部心理是如何作用、运转并最终影响到直观的施动行为上来的。

1. 想象性预演

想象性预演,是乔治·米德“符号互动论”中的重要观点。“想象性预演”的具体含义是指“将扮演

他人的角色,把自己置于他人的地位,设想那些与之合作的他人的态度,从他人的角度来定义和解释周围环境中的客体”^{[8]197}。也就是说,个体在发起互动前,会预想对方可能的反应,再进一步选择自己互动的方式。

幼儿在互动中常常对自身施动行为进行结果性的预演,推测教师可能的反应,进而决定自己是否发起施动行为。比如幼儿在描述中多次使用“不敢”作为自己不发起施动行为的原因,就是幼儿对教师可能给予的互动反馈进行了消极的预演,推测自己的施动行为可能会导致教师的惩罚,从而决定放弃发起这项施动行为,最大程度地规避教师对自身的负面反馈。正如米德所言,想象性预演使得个体得以调节和控制自己的行动,以谋求彼此之间的最佳适应^{[8]197}。可见,想象性预演帮助幼儿更好地推测教师的反应,使得自身与教师之间处于最佳的适应之中。

另外,幼儿的想象性预演的结果,并不是幼儿纯粹的臆想,幼儿往往能够结合教师以往的行为特征和互动经验,推测教师下一步的反应。比如一名幼儿“桃桃”曾主动与教师攀谈时被教师拒绝,在积极情绪告白中,她就会预想如果自己向教师发起施动行为,老师会命令她“别跟我说话”;同样在邀请教师参与游戏的互动中,她也会预想“老师还不会来玩,因为又是那句话,别跟我说话”。虽然,幼儿的预演不一定是教师绝对的反应,但是如果教师拒绝的行为出现的次数较多,幼儿往往会把教师的这些反应进行泛化,成为推测教师其他行为的原始经验,在互动中变得更加不主动。Bretherton 等人在依恋理论中也提到:在每日惯例的互动中,幼儿形成了一种彼此关系的“内部工作模型”,这一内部心理模型描述了幼儿所形成的关于成人对自身关注和支持程度的心理期望^{[9]273}。可见,教师平时的拒绝和疏离,使得幼儿对教师的心理期望逐渐降低,认为教师不愿意与自身互动,最终也减少了自身施动行为的发起。

因此,想象性预演是幼儿在互动中重要的心理过程,主要承担着推测和预演教师反馈行为的作用,而且预演的结果也往往建立在以往的互动经验基础之上。

2. 客我的约束

“客我”的概念也是米德符号互动论中的重要观点。“客我”是指个人从他人那里学到的有关自身的

看法或观点,也就是把自己当作客体,并用群体的视角来观察自己^{[10]115}。客我的存在,使得在互动中,个体在发挥主观能动性之余,也受到他人的态度和期望的影响。

互动时,幼儿并不是完全冲动、随意、毫无考虑地发起行为,幼儿会整体把握特殊情境中他人对自己行为的期望和要求,这样的期望或要求就是“客我”,一种“概化的他人”^{[8]199},从而客观地站在他人角度上,约束自己的行为。因此,“客我”是一种应然的“我”。这种应然的我对幼儿的施动行为起到了一定的影响作用。

(1)“成熟要求下”的客我形象。从个体成长的角度上来看,“客我”常常是成人多次赋予的成熟形象——你长大了,不是小孩子了。所以,幼儿会克制自己的欲望和需求,不告诉老师“还想玩以前的玩具”,甚至在生活中也减少向教师寻求帮助的行为,努力做到“自己的事情自己做”、“不能总要找老师帮忙”;这时的幼儿,在成熟和独立的要求下,相应地减少了施动行为的发起。

(2)“好孩子标准下”的客我形象。从他人期望的角度上看,儿童渴望成人的认可,这时的客我更多地是成人所满意的“好孩子形象”,幼儿会在互动中积极约束自己的行为,达到成人的要求和标准。比如,幼儿多次表示需要遵守纪律,而不能轻易向教师发起施动行为,不然就是“不听话的小孩”;而且即使有了想法和需求,也不能随意说自己想说的,不听老师的安排,否则“那样就是坏孩子了”。

因此,当幼儿把自身设定为成长、期待的理性形象时,幼儿心中应然的我被多角度的构建起来。这些来自“客我”的“约束”最终成为幼儿在互动中的内在心理过程,影响着幼儿施动行为的发起。

3.经验的借鉴

任何互动都不是封闭的相互作用,而是一个开放的系统 and 过程,随时影响着在场的他人,也受在场的他人的影响。教师和儿童的互动,绝不仅仅只是师生双方之间的相互作用,对于其他儿童均存在看得见或看不见的相互影响^{[11]195}。

社会学习理论的创建者班杜拉特别强调“观察学习”、“替代强化”的重要性。幼儿通过观察“他人行为的结果”,学习“他人的经验”,可以了解到哪些行为会受到认可或反对,从而模仿受到奖赏的行为,抑制受到惩罚的行为。在幼儿的表述中,明显发现,

幼儿经常参考其他幼儿与教师互动的经验,对自己的施动行为进行调节。比如幼儿常常看到别的幼儿在互动中被教师拒绝或惩罚,幼儿则会在自己与教师的互动中,避免这样的行为发生。相反,若是幼儿观察到其他幼儿的施动行为,被教师认可或被给予积极的回馈,幼儿则会模仿相应的施动行为,更多地与教师进行互动。可见,在班级场域中,幼儿积极观察着同伴与教师的互动过程,把观察学习到的有效互动经验作为以后自己与教师进行互动的参考,不断调节自身施动行为的发起状况。

因此,互动并不是封闭的相互作用,幼儿积极学习和借鉴着同伴的经验,并进一步成为影响自己的施动行为发起的内部心理因素。

三 构建良好师幼互动的教育建议

(一)倾听幼儿,重视幼儿的视角与想法

社会文化理论中强调:幼儿作为自我生活的主体,对生活有其独特的意义生成途径^[12]。在集体的公共活动中,儿童并不是简单地内化社会规则和文化,而是在理解的基础上能动地建构自己的文化^[13]。幼儿在园生活是其总体生活的重要组成部分,他们对于生活的看法和解释,有着属于自身的特点。了解幼儿的看法,有利于真正接近幼儿生活的本真状态。教育工作者需要带着对“未来大人”的敬意,倾听幼儿的想法,给予他们表达的权利和机会。

另外,现有研究表明,4—6岁幼儿具有良好的语言表达能力,可以清晰地向成人表达自己的看法^{[14]7}。幼儿作为师幼互动的主体之一,他们对互动的看法,需要被更认真地倾听和关注,教师需要真正地尊重幼儿,把他们看作是自己在班级生活中的“重要成员”,改进现有的互动状况,在班级这一场域中,共同营造出属于彼此的最佳生活样态。

(二)克服障碍,减少时空的限制因素

师幼互动作为师幼双方的双向交流行为,必然会受到各种因素的限制。时间与空间距离的限制,是研究中幼儿反馈的影响师幼互动的主要外部限制因素。幼儿多次提到教师因为过于忙碌、与自己距离过远等因素,导致彼此的互动难以开展的问题。在观察中发现,教师除了正常的保育与教育工作外,还有大量的事务性工作要完成,教师常常要在班级中进行处理,无暇关注幼儿。另外,班级师幼比过大,确实导致教师难以及时地走近每一位幼儿,为其提供帮助和指导,幼儿常常表示教师在别的地方,不

能及时地帮助自己。

所以,教师需要在时间、空间等方面打破现有的互动障碍。一方面,教师需要解放自己的时间,把时间分配开来,把更多的精力可以用于对每一位幼儿的观察、互动与反思上。另一方面,教师还需要提高对个别幼儿的关注度,多与幼儿进行接触,真正减少彼此之间的距离感,走近每一位幼儿。

(三)积极反思,改进不良的互动行为

幼儿内部心理模型建立的原始材料,是一次次与成人互动的具体经验,这些经验最终影响着幼儿在师幼互动中的行为表现。

因此,幼儿施动行为的发起与以往互动的经验密切相关。如果以往的互动经验并不鼓励幼儿发起施动行为,幼儿则会减少和抑制这项行为的发起。比如,教师常常在忙碌中,粗暴地命令幼儿“别和我说话”,或者为了整体的秩序而严厉地让幼儿“不许说一些废话”,这样的方式都会让幼儿建立起不良的互动经验,在互动中变得更加被动和胆怯。甚至有的幼儿表示“到老师跟前太难了”,“找老师是件很麻烦的事”。这都说明,师幼以往的这些互动经验,若不鼓励幼儿与教师进行沟通和交流,则会极大地抑制幼儿施动行为的发起。所以,教师需要不断反思

自己和幼儿互动的惯习和经验,思考它们对幼儿产生的影响,减少不良的、命令拒绝式的互动方式。

(四)转变态度,建立良好的师幼关系

师幼关系作为师幼互动的结果,反过来,又会成为师幼进一步互动发生的心理背景^[15]。不难发现,既成的师幼关系对幼儿互动行为产生了重要的影响。教师在互动中强硬的拒绝、冰冷的命令、习惯性的忽视,使得师幼关系常常处于“被控制”、“被疏离”的状态,进一步导致幼儿在互动中步步受限、举步维艰。因此,教师需要打破师幼间不良的关系状态,建立师幼之间积极的关系状态。

这种关系的改变,尤其需要教师更多地给予幼儿互动的示范。因为对于幼儿而言,他们感受到自身在互动中的被动地位,只有教师迈出“互动的第一步”,才能让他们意识到老师愿意与自己互动,原来可以这样和教师互动。也只有教师更多的示意和主动,才有利于幼儿积累起更多的互动经验,更加主动地向教师发起互动。而且,教师即使不能满足幼儿互动的愿望,也需要耐心地向其解释,不能粗暴地拒绝幼儿。只有这样,幼儿才会感受到教师与自己处于良好的互动关系中,不会因为一次的失败而影响以后施动行为的发起。

参考文献:

- [1] MASON J, DANBY S. Children as experts in their lives: child inclusive research[J]. *Child Indicators Research*, 2011, (2):185-189.
- [2] EINARSDOTTIR J. Children's perspectives on the role of preschool teachers[J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2014, (5):679-697.
- [3] WHITE K M. "My teacher helps me": assessing teacher-child relationships from the child's perspective[J]. *Journal of Research in Childhood Education*, 2015, (1):29-41.
- [4] 刘晶波.师幼互动行为研究——我在幼儿园里看到了什么[M].南京:南京师范大学出版社,1999.
- [5] PÁLMADÓTTIR H, EINARSDÓTTIR J. Young children's views of the role of preschool educators[J]. *Early Child Development and Care*, 2015, (9):1480-1494.
- [6] 齐美尔.社会是如何可能的:齐美尔社会学文选[M].林荣远,编译.桂林:广西师范大学出版社,2002.
- [7] 杜威.确定性的寻求:关于知行关系的研究[M].傅统先,译.上海:上海人民出版社,2004.
- [8] 黎民,张小山.西方社会学理论[M].武汉:华中科技大学出版社,2005.
- [9] BRETHERTON I, RIDGEWAY D, CASSIDY J. Assessing the internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds[A]// GREENBERG M T, CICHETTI D, CUMMINGS E M. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. Chicago: University of Chicago Press,1990.
- [10] 李芹.社会学概论[M].济南:山东人民出版社,2012.
- [11] 庞丽娟.教师与儿童发展[M].北京:北京师范大学出版社,2003.
- [12] KRAGH-MÜLLER G, ISBELL R. Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States[J]. *Early Childhood Education Journal*, 2011, (1):17-27.
- [13] 刘宇.论“对儿童的研究”和“有儿童的研究”[J].全球教育展望,2013, (6):48-55.

- [14] HALLAM R, FOUTS H N, BARGREEN K, et al. Quality from a toddler's perspective: a bottom-up examination of classroom experiences[J]. *Early Childhood Research & Practice*, 2009, (2):1-6.
- [15] 刘晶波. 国外学者关于师幼互动问题研究的文献综述[J]. *早期教育*, 2000, (13):22-23.

Children's Interactive Behaviors in Teacher-Children Interaction and Its Influence Factors Based on Children's Perspective

WANG Xiao-ying¹, ZHU Hui-hui²

(1. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024;

2. Department of Child Development, Silicon Lake College, Kunshan, Jiangsu 215332, China)

Abstract: The existing research on teacher-children interaction in our country is mainly from the perspective of adults' rather than children's perspective. Based on the problems that children are more passive in the interaction, this study listens more to the voices from children and regards children as important research participants, so as to analyze the influence factors children encountered in interaction with teachers, and look into the interactive world from children's perspective. Investigation shows that three kinds of influence factors have great impact on children's interactive behaviors, including space-time factors, teachers' factors and psychological factors. In a word, the discovery of these influence factors has important value in improving teacher-children interaction.

Key words: children's perspective; teacher-children interaction; children's interactive behaviors; influence factors

[责任编辑:罗银科]