

教育人类学视角下幼儿—教师日常互动特征研究

刘亚^{1,2} 赵建梅²

(1.新疆师范大学 自治区文科基地新疆教师教育研究中心;2.新疆师范大学 教育科学学院,乌鲁木齐,新疆 830017)

[摘要] 教师对幼儿的支持行为作为幼儿园教学活动的“支架”,对幼儿语言和社会性发展起着重要作用。以教育人类学视角,借助社会学“拟剧论”,对新疆T县S园教师的日常生活进行参与式观察和深度访谈,透视幼儿教师的互动逻辑。研究发现,教师互动行为呈现“在场”与“游离”两种特征。教师互动行为裹挟在不同互动时空维度中,在严明制度规范的活动环境和相较之规训较弱的常规活动环境中,分别呈现“情境化自我”与“能动性自我”的双重角色。构建以“幼儿主体性”取向为轴心的互动行为,教师需打破“伪”游戏精神,重识幼儿自由的原初本性;在筑立“真”游戏氛围时,与幼儿融为知行合一的共同体;以解放幼儿“野性”游戏性表现为互动理念,改善自身的互动逻辑。

[关键词] 游戏共同体;情境化自我;能动性自我;教育人类学

[中图分类号] G610 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1001-7178(2022)01-0094-08

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.2022.01.013

一、问题提出

从离开家庭进入幼儿园,幼儿成长的社会第一次发生重大转变。^[1]已有研究表明,在与幼儿交往过程中,教师的互动行为起着独特的主导、调控、中介等多种作用,成为幼儿积极主动投入学习影响系统中具有动力性的重要组成部分^{[2],[3]}。教师与幼儿的互动是幼儿园一日活动有序开展的前提与保障,是幼儿发展语言能力与社会性关系的基础。面对民族地区学前教育发展的现实需求,教师与幼儿的互动不仅对幼儿学习国家通用语言文字起着潜移默化的作用,也为幼儿形成良好学习品质夯实基础。

自教育部办公厅发布《关于开展幼儿园“小

学化”专项治理工作的通知》(2018年)以来,幼儿教师逐渐加强了“去小学化”的教育意识。但在实践中,教师在区域活动“不敢教”、常规活动“不用教”成为普遍现象,教师日常交往与教学交往相互影响。^[4]这不禁让人反思:“教”是否就意味着“教”“识字”“写字”?教师应如何强化自己在幼儿自主游戏时的教育引导作用?幼儿园教育目标是在由教师的教和幼儿的学交互作用的日常生活过程中实现的,^[5]教师的互动行为是幼儿知识学习的“桥梁”,也是幼儿园日常生活的“支架”。

回顾文献,有关师幼互动的研究,多借用量表提供的维度进行统计与分析^{[6],[7],[8]},缺少从整体、动态的视角及文化脚本分析其中的问题。为了理解和探究教师与幼儿互动的特征及行动逻

[收稿日期] 2021-11-01

[作者简介] 刘亚,新疆师范大学教育科学学院讲师。

赵建梅,新疆师范大学教育科学学院教授,本文通信作者,E-mail:2583948331@qq.com。

[基金项目] 本文系新疆维吾尔自治区文科基地“新疆教师教育研究中心”一般项目“双减”政策背景下中小学教师课后服务模式研究(项目编号:ZK202231B)的阶段性成果。

[致谢] 感谢匿名审稿人提出的修改建议。

辑,2019年7月至2020年1月,笔者以实习教师的身份在新疆吐鲁番地区T县S幼儿园进行田野工作,意欲以教育人类学的方式观察S园的日常生活,探究教师与幼儿互动时的样态表征与行动逻辑。本文遵循教育人类学范式,借助社会学“拟剧论”,以期为幼儿园日常生活视角下的教师互动特征研究提供可能。

二、T县S园与教师的素描

在当地居民看来,T县很小。

“我们这里,小地方。跟着太阳走,从县城头走到县城尾,一天就看完了。这地方,夹在山间洼地里,热啊。来这里的人,都只想去‘火焰山’看看,进不到我们县城里。”在路边一家餐馆吃饭,会听到餐馆老板这样向“外地人”介绍当地的文化生活。

T县是真的很小吗?其实不然。T县位于新疆维吾尔自治区北疆地区,天山东部吐鲁番地区。“吐鲁番”盆地边缘群山环绕,夏季气温最高可达四十二摄氏度,特别的地势造就了名扬四海的“火焰山”“葡萄沟”以及“坎儿井”。T县土地面积16171.47平方千米,总人口仅14.8万人,由维吾尔族、汉族、回族等22个民族构成。多民族混居的社会环境,让这里的居民彼此之间容易建立亲密关系且格外熟络。S幼儿园与当地社区、幼儿家庭因地理空间的“小”,反而建立起一张“巨大”的关系网,将家庭、社区与幼儿园紧密联系在一起。

T县S幼儿园始建于1963年,2009年T县第一幼儿园与S园合并,新园于2009年动工,2012年9月投入使用。幼儿园占地面积9071平方米,建筑面积2700平方米。绿化面积4001平方米,绿化面积站全园面积44.1%,户外活动场地2754平方米,整个园内环境优美,软硬件设施配备较齐全。S园户外活动场地被划分为种植区、养殖区、沙区、攀爬区和建构区等。在教师队伍中,S幼儿园现有在编教职工73人,由汉族、回族、维吾尔族三个民族组成,本科文凭29人,大专文凭43人,高中文凭1人。管理层包括一名书记,一名总园长统一管理,两名副园长协助管理,其中1人专门负责管理园所的安全工作,另一位副园长管理教学工作。S幼儿园共开设15个教学班级,幼儿在

园人数610人。教师队伍中,学前教育专业毕业的教师有30人,其余15人均为其他专业毕业,涵盖物理教育、汉语言文学、计算机应用等。保育教师15名,其中2名教师为社会公开招聘,其余13名教师为转岗教师。S园的特色教育为国家通用语教育和“快乐足球”体育教育。

T县是一个多民族聚居的县城,并不辽阔的土地面积拉近了T县居民之间生活距离以及心理距离,也赋予了S幼儿园与周边社区、社会组织之间建立关系网的意义。S幼儿园紧张而又充实的时间制度与完整丰富的空间环境,构成了S幼儿园多样态化的日常情境。教师对活动情境的创设与改造,体现了教师对幼儿定位与理解,同时也初步呈现了教师对幼儿园活动的看法。

三、“在场型”互动:规训与秩序中的教育者与学习者

幼儿园集体教学活动是一种由教师与幼儿共同在场、共同参与,形成规范秩序同时又被规范秩序约束的高结构活动区域。集体教学活动有明确的组织形式和既定的活动内容,也有受限于制度规约下的既定时间表。在这种规范性的教育活动中,教师与幼儿进行面对面的直接互动,多表现为聚焦式互动,^[9]即教师能够遵循专业情感要求,在高控制的活动环境中,有针对性和目的性地分别与幼儿进行互动。

(一) 程序化的情感交互

“拟剧论”的“情境定义”揭示了情境之于人的意义,认为互动情境之下的社会空间具有个体经验赋予的个人意义,也有共同在场的互动个体形成的集体的公共意义。^[10]在S园集体教学活动中,教师为了让幼儿体验到积极的情感,在活动环境中产生愉悦的情感同时保证能顺利组织教学活动,教师们会遵循集体教学活动的情感与表现规则,采用积极的情感词汇、句式与亲昵的语音、语调与幼儿互动。

小(1)班一节艺术领域的集体活动中,熊老师正面对38个刚入园不到两周的幼儿们,准备给幼儿们展示手中的艺术领域教科书。但由于38名幼儿中有一半幼儿的国家通用语水平还处于发展阶段,大部分幼儿对幼儿园环境仍旧感到十分

陌生,没有幼儿抬头看熊老师手里的书,也没有回应熊老师发出的“请各位小朋友翻开书”的指令,其中还有幼儿在座位上默默擦眼泪。熊老师见此现状,停下了反复打开书的动作。她走到离她最近的一桌的幼儿中间,蹲下身体,微笑着面对其中一名幼儿,摸了摸她的头。紧接着她拿起这名幼儿的书,在她面前做着“翻开书”的动作,然后微笑着看着她说:“翻开书”。这名幼儿似懂非懂的神态,让熊老师感知到她可能并没有懂自己的意思。于是,她又重复做了一遍,这一遍做完,她放慢说话的语速,一字一字缓慢清晰地又说了一遍:“翻开书”。说完,熊老师看着这名幼儿。这个时候,这名幼儿从熊老师手里拿过书,模仿着熊老师刚才“翻开书”的动作又重复做了一遍。虽然这名幼儿什么话都没有说,但熊老师看到幼儿这一行为,微笑着一边向她竖起大拇指,表示她做得很好,另一边口头表达:“你真棒!”幼儿这时脸上露出了笑容。和这名幼儿同一桌的其他幼儿看见她与教师的这一系列行为互动,也模仿着熊老师刚才的动作,纷纷翻开了书。

“流程式”是教师在集体教学活动情境下,对幼儿情感投入的总体概况。“充足的安全感”“规范导向下的情感教化”以及“尊重差异”是教师在互动中的情感样态表征。教师外显情感行为控制了以具象化感知觉为主的幼儿,使幼儿在教师情感引导下,表现出顺应与服从的心理特征。教师与幼儿在情感互动中,形成熟悉台本、默契十足的“剧班”。

(二) 根植于标准的行为规训

时间与空间塑造了人对情境的定义,在历史的脉络中形成具有特定意义的社会文化,对处在社会文化之中的个体生成经验与意义。^[11]在集体教学活动中,教师对幼儿行为的约束与管理,视为保证活动按时完成的前提保障。“完成活动计划”与“严格管理幼儿行为”是教师“在场”的另一特征。

在小(五)班一次美术领域活动中,教师组织全班幼儿观摩挂图上的“蔬菜瓜果”,并挑选了一个红色的像月牙弯状的辣椒问全班幼儿:“这个像什么?”一位幼儿站起来抢先回答道:“苹果。”教师否定了他的答案,他没有坐下,站着接着说:“像西瓜”。教师再次否定了他的答案。有的幼儿开始笑出声,其他幼儿见状也发出笑声。活动

场面开始变得混乱,教师有些生气,并警告回答问题的幼儿:“不许胡乱说”。听到教师的评价,该幼儿情绪突然失落,坐在自己的座位上不再举手积极回答问题。

活动结束后,笔者上前询问幼儿答案的由来。幼儿回答:“因为它们都是红色”。教师本意是让幼儿看到月牙弯状的辣椒,联想到“月亮”或“大虾”,其意图是让幼儿根据物体形状进行联想。但在幼儿的认知经验里,最先想到的是日常生活中经常体验到的感性经验。幼儿个人理解与教师询问目的之间存在隔阂。

教师通过两轮简单的对答式对话评价幼儿在“乱说”,没有对幼儿的“错误答案”进行追问,也没有给予幼儿充足的时间对回答进行解释,没有为幼儿提供获得个体积累经验的机会与时间,消解了幼儿持续性探索的积极性。教师通过单向问一答的形式与幼儿进行互动,并将“新知识”“新概念”以直接教授的方式传递给幼儿,幼儿没有长期的积累与实践,因而无法建构和内化朴素概念^[12]。

在这样规范性结构的集体教学活动中,教师通过面对面以及借助玩教具等媒介与幼儿进行互动。整个互动过程沉浸在集体式的、规律性且规范性的环境中,教师以“开门见山”式的方式强调“活动规则”与“活动纪律”,让幼儿对活动情境有了感知。幼儿为了参与活动,需要遵循这一情境要求,因此会有意识控制和评估眼前看到的现象和正在发生的事情,在已有经验和现有情境中作出恰当的行为反应。幼儿此时的行为是根据情境中的规则和自我参与其中的目的,做出的“理性选择”。

(三) 单向封闭式言语互动

互动主体对自身行为发生机制的控制,可以揭示互动符号在情境中是怎样“使发生的事情发生的”。^[13]单向封闭式言语互动行为是教师呈现自己“教育者”“引导者”的符号,集中体现在数学领域集体教学活动中,教师对“数概念”的教授倾向“纯概念化数学”的学习方式。

在数学领域学习活动中,教师在教数字概念的时候常采用单项式反馈的对话模式。常见的教学情境,即教师在黑板上张贴一张带有3个水杯的图片,一边指着水杯,一边要求幼儿和教师一起数数“1,2,3”,数完之后,教师要求幼儿伸出三个

指头,说一遍数字“3”。教师向笔者反馈:“这个(数字)我都教了很多遍了,换个东西(具体实物),(幼儿)就又知道了。不知道他们读的时候在想什么。”在这样的数学概念学习过程中,教师通过语言单向传递给幼儿数概念,幼儿只能记住图片上“杯子”的样子。即使在反复重复上述过程,只会增加幼儿对“3个水杯”的记忆,但对数字“3”的多元表征仍是缺失的。

教师忽略了“数概念”的学习需要借助多元表征形式才可被幼儿内化、吸收。^[14]幼儿脱离具体实物,理解和表征抽象化符号需要一个内化至概括的演变过程。新概念内化的过程是需要在不同形式的表征之间建立关联。在上述案例中,教师不仅需要通过语言表述,还需要借助三个真实的水杯以及含有数字“3”的卡片,将三者整合在一个互动过程中,幼儿才可以在这三者不同的表征形式中抽离出数字“3”的抽象化的特征。日常生活中幼儿需要能够不断接触到与新建立起来的数字“3”的理解,从而实现从具体实物情境逐步迁移至抽象的发展过程。

四、“游离型”互动:日常“镜像”中的自我与他者

相较于有严明制度规范、群体角色分明的教学活动情境,幼儿园常规环节则像能够呈现真实自我的“镜子”。它通过个体在真实的、放松的日常互动中呈现言语符号和身体符号,“暴露”出个体在高控制环境下的非自主行为。日常互动由日常规范及长期形成的社会习俗构成,对幼儿的社会化发展产生潜移默化的作用。^[15]一方面,高控下的制度化生活影响着幼儿的社会化程度,另一方面也影响幼儿自我表达的方式。由此,幼儿在生活中做一名合格的“顺从者”,另一方面又呈现出真实的“自由我”。

(一) 遵守与反抗并行

在教师日常规范的管束和控制下,幼儿的互动行为具有严明制度情境下的正式性行为。^[4]幼儿矛盾的互动行为是其再探索自我与互动秩序之间不确定性关系的体现。^[4]

幼儿的身体规范特征首先表现在幼儿的身体是被支配的身体。“坐有坐相,站有站相”是S园教师在日常生活中常对幼儿训诫的一句话。如何

“坐”,是小班幼儿的第一节课,也是中班幼儿和大班幼儿每天被提醒的要求。在S园,教师们对幼儿身体规范的第一个要求,即“面向教师,手放端”。当教师说出这个口令时,幼儿需要立刻结束正在进行的游戏,回到座位面向教师坐好。除了小手需要在腿前放端正,教师还要求幼儿“双腿并拢,背挺直”。教师认为,当幼儿的身体端正后,才有能够认真听老师说话的意识。若幼儿坐姿懒散,说明幼儿的思维也没有和教师同步。“身体规范”的第三个要求就是:抬头挺胸看老师。面对身体规训,幼儿在情绪上呈现出反抗的表征,但与此同时,教师会以“特别奖励”规范儿童的身体行为,即幼儿身体规范受教师奖惩措施控制。

当幼儿能够按照上述教师的要求规范自己的行为时,教师就会以“游戏机会”作为奖励。能够获得这一奖励的幼儿,在往后的常规活动中,会更加关注自己的身体规范,以期获得更多的奖励。在集体活动中,幼儿的身体也受到规范的控制。例如,排队时要靠墙边走,户外做操需要“踩点”排队,上楼梯要靠右行,在排队做课间操时,每个幼儿要按照地上画好的圆点站,不能离开圆点,以便保证队伍整齐划一。

(二) 在日常生活中生发课程

在餐点饭后,小班的教师会带领幼儿在楼道跟读简单的“常规”儿歌或者简单的手指游戏。小班教师为了让幼儿尽快熟悉班里的常规,会让幼儿在这个时间学习“常规”内容。这种形式上脱离了集体教学活动的空间,幼儿不用“手放好”“腿放端”地坐在小椅子上,但排着整齐的队伍,“牵好前面小朋友的衣服”并“跟着老师读”的活动形式,仍能呈现规训的本质。

从S园小班教师在过渡环节的互动来看,教师的“教育性”游戏仍旧没有脱离“消遣性”特征,并且带有集体教学的制度化倾向。在日常情境中,教师的互动行为具有非正式性^[18]、境遇性特点,对幼儿的教育性行为减少,幼儿成为互动的主要发起者。

过渡环节中,幼儿会主动与教师进行交流,教师与幼儿在日常轻松的言语互动中也蕴含着丰富的教育契机。例如,幼儿见到教师穿着形似“地球”图案的衣服,会指着教师的衣服问教师:“这是不是地球,旁边是他的守护星球”。在户外游

戏活动中,幼儿在追逐打闹中发现身边事物的变化。例如,幼儿会从地上捡起掉落的各式各样的树叶拿给教师看,告诉教师他们发现了“这两片叶子不一样”。

在户外自由活动时,幼儿也会从日常生活中捕捉到“惊喜”,对其产生特别的关注。一次集体教学活动结束后,教师安排幼儿喝水、休息,等待下一节主题区域活动。在休息期间,叶尔夏提(幼儿化名,同下)突然对“桌面”产生了好奇。原来,是窗外的阳光透过玻璃折射在桌面上,形成一道光影。叶尔夏提用手不停拨弄着桌面,想要阻断光。站在教室前方的主班老师,却未注意到叶尔夏提对光的特别关注。在日常生活中的这些时刻,都是幼儿自主探索生活的表征,也是教师对幼儿提供教学支持,特别是为幼儿建立朴素概念与科学概念之间联系的教育契机。这些“惊喜”时刻,发生在幼儿园日常生活中的细枝末节中。幼儿的成长无处不在,教师对这些“闪光”时刻惊讶不已,感叹幼儿的“灵性”。

五、教师日常互动遵循情境与角色互嵌作用

从“在场型”互动到“游离型”互动,隐藏着一个怎样的“黑匣子”?在不同情境中,互动个体对情境内部的规则、秩序、资源等条件的认知与理解,以此调控自己的言语行为。^[16]秩序化的、规范性的“在场型”互动区域是S园教学活动的主要阵地,但提供作为“完整个体”的自我的个体性需求,“游离型”互动为“在场型”互动提供“能源”与“材料”。二者情境的差异性与连续性是教师互动遵循的行动基础,互动主体的自我角色又为情境赋予了不同的解释。

(一) 互动角色:“在场”与“游离”中呈现多重“自我”

在不同情境中,教师与幼儿分别呈现出“情境化自我”与“能动性自我”。^[19]个体根据对场景的认知与判断,会对互动过程中的自我角色进行选择。因而,共同在场的互动个体之间会形成冲突和碰撞的角色,使互动变得复杂。幼儿教师在整个师幼互动过程中,始终扮演着引导者的角色。当教师根据活动场景改变自身角色时,幼儿就会表现出“顺应”教师角色的另一个“我”。

通过对不同情境下的师幼互动样态的对比,可以发现,教师在与幼儿一对一的互动中,其情感及支持行为表现出积极主动且具有教育性目的。在日常互动中,教师的互动行为随着情境的变化而变化。互动情境的变化改变了教师的互动角色。“在场型”与“游离型”两种活动情境的差异性与连续性是有关师幼互动关系建立的基础,其中互动主体的自我角色又为情境赋予不同的意蕴,因而产生不同水平的互动样态。

(二) 互动情境:“课程”与“游戏”中的模糊边界

双重自我的“面纱”笼罩在互动情境之上,教师与幼儿看不到不同教育目的的活动时空的边界。在模糊、不确定的时空里,教师对互动情境定义呈现某一种经验式判断,具体表现在对课程与游戏的理解。

教师从“游戏的理论”到“游戏的实践”之间,缺少的是什么呢?幼儿教师的知识体系不仅包括既定的学科知识及系统性的教学法知识,还包括对幼儿特点、学习环境的知识。^[17]但在课程实施中,笔者发现S园的教师在对幼儿的行为进行支持与反馈时,大多情况下基于个人既定的推理机制理解幼儿的情感与行为变化。在幼儿教师的知识体系里存储着大量既定的、经验性的科学知识,这些科学知识具有理性特征,但教师对其理解存在偏误,将活动包含的所有类型的知识统一简化为既定、固化的知识符号。在教育实践中,这样的“符号”还是维系教师权威、满足家长教育期待的重要载体与工具。幼儿园的“游戏”在S园衍化为“模式化”游戏、“无目的”游戏和“消遣性”游戏。

教师对教学互动与日常互动的教育目标没有清晰的区分与认识,导致活动之间的关联性较弱。教师缺少对游戏与课程之间的关系反思,导致设计与开展的活动对幼儿个性发展没有促进作用。在进入游戏环境情境,由教师独立搭建的装饰性的游戏环境,缺少幼儿的参与,因而即使教师花费了大量时间与精力在环境创设上,幼儿持续性互动较弱。在这样制度化的环境中,教师与幼儿为了维系制度,在不同环境中呈现不同自我。在“在场型”互动中,教师与幼儿分别是“游戏玩家”与“管理员”,教师设计活动,幼儿参与完成活动。在“游离型”活动区域中,教师与幼儿调换身份,

幼儿是“游戏玩家”，在活动中释放自己的天性。教师则变为“管理员”，维系着活动秩序以及幼儿的安全问题。

六、构建幼儿主体性、“真”游戏与日常生活的互动逻辑

反思师幼互动中教师在情感与行为上的变化,笔者认为在与教师的互动中,只有当幼儿体验到愉悦与快乐等积极的情感和认知变化,学习才会发生。课程与教学是提供经验的途径,互动是传递经验的工具,游戏是幼儿愉悦体验的载体。因而,S 园的教师们对“互动”情境的理解以及“互动”角色的定位,均是在课程本位下的师幼互动评估模式。教师应再度反思何谓“幼儿为本”?“幼儿为本”即“幼儿体验为本”。脱离了课程本位的“游戏”概念是更广义的游戏,需要教师重新理解游戏精神、游戏氛围、游戏表现性行为,建构以“幼儿体验”为本的游戏概念。

(一) 消解“建构中”的儿童观,接纳“天性使然”的儿童

幼儿具有主动探究未知的“天性”。在生活化的世界里,发掘自身无限潜力,创造社会无限可能^[18]。在席勒看来,人生来便是游戏的人,“只有当人是完整意义上的人时,他才游戏;而只有当人在游戏时,他才是完整的人。”^[19]

同时,幼儿具有能够主动探究未知的“天能”,这种能力与身俱来,是幼儿的一种天赋能力。在游戏中可以发现,幼儿丢掉教师递来的玩具或者推倒教师帮助自己搭建的房屋,并且立刻自己重新改造一个不同于教师给予的成品。然而,教师作为成人,依据成人的“标准”对这样的行为判定为“错误”“不规范”等。幼儿作为一个具有主观能动性的个体,有其自己的界定系统、自己的评判标准建构出自己欣赏的世界,并且从中获得满足感与成就感。

幼儿生来具有改造世界的本能与潜力。在个人的生活中,在与社会的互动中,幼儿的创造性得以发展。每一个独立的个体,都必经历破解蒙昧,打开新知的一个过程。这是幼儿从未成熟的个体走向成熟个体的必经之路。这个过程,需要幼儿自己积极调动个体的主体性,充分发挥主观能动性,在主动探寻答案的过程中体验到创造力。但

是既定的知识与固化的生存技能与社会技巧并不能为新知识开辟道路,反而会关闭幼儿的部分感知。单一的学习模式和灌输式训练,只会让幼儿与创造力背道而驰。^[20]潜能的挖掘需要幼儿借助自然环境与人文环境的刺激与熏陶,丰富且灵动的时空维度生成每一个幼儿与众不同的创造力。

(二) 摆脱“成人化”为标的育儿目标,追求“游戏性体验”为本的活动目标

在以幼儿真实体验为本的互动中,幼儿应可以充分感受到自己想要去做的事,能够在游戏中感受到自我的个体性以及通过努力取得成果带来的满足感与成就感。

教师在互动空间中,应重视游戏活动中幼儿成就感体验的获得。当幼儿在具有吸引力的情境中,能够自主行动,产生自发性行为,并获得愉悦体验时,个人的成就感也得到发展。在情感方面,教师在活动中设置一定的时间和主题,让幼儿在内心审视自己,通过认识自己、对自己作出一定评价,培养幼儿敢于表达和展现自己的能力,愿意接受外界对自己的点评。在这些情感和心理基础上,幼儿才能够有坦然和诚实地面对挫折与失败,并愿意自主自发地主动克服困境的心态。

同时,教师应拒绝“催熟”式互动技巧,遵循“成长”的缓慢过程。成人惯以自己的步调想象幼儿的发展,将社会制定的“时间表”附在幼儿的身后。幼儿若呈现“跑”的姿势,“时间表”拉住其“超速”的步子;当幼儿沿途“休息”,“时间表”又将其“拽”起,向前“飞奔”。成人提供的“时间表”在一定程度上抑制了幼儿自我发展的欲望,也扰乱了幼儿自我审视的时机。当个体发展需要借以时间管控,那么个体的能动性也就消失了。教师应意识到幼儿时刻在生长是幼儿的内在价值。幼儿本能赋予世界新的理解与意义,在物理时间中生发自己的心理时间,在心理时间中衍生想象时间。在延续的时间和情境化的空间中,幼儿通过自我交流和与后者沟通得以生长与发展。^[21]

(三) 筑立“真”游戏氛围,建构知行合一的师幼游戏共同体

教师应与幼儿共同“思”角色,兼容并包“传统全体”与“特别个体”的儿童形象。幼儿知识获得的基本方式是以直接经验为基础,以个体通过多种感官直接真实感知、在现实中操作并在过程中体验,以此获得个人经验。在同一游戏情境中,

幼儿的体验是有差异的。

在游戏活动中,教师不仅要意识到与之互动的是一一个个特别的生命,他们有自身的“特别”属性。教师也应意识到在不同活动中,教师与幼儿的游戏角色会发生变化。在游戏中,教师可以是游戏玩家,也可以是游戏参与者。幼儿是游戏参与者,也可以是游戏设计者。因而,教师需要平衡自身“大玩家”与“大管家”的游戏身份。

平衡“大玩家”与“大管家”的角色意味着教师需要在互动时,将自己从“独角戏”的情景切换至“双角色”的情景中。这种转换要求教师从自己的活动设计中加入幼儿角色,在换位思考中与幼儿进行对话并设计活动模式。教师可以预先选择班里不同性格特征的幼儿,尝试基于日常对幼

儿的了解,与之“对话”,试想幼儿面对自己这一互动行为会有怎样的反馈。当这种“试想”付诸实践,教师不会对幼儿各种各样的提问手足无措,或者忽视幼儿的建议,一味按照自己的计划开展活动;另外,也可以反思自己是否真的了解本班幼儿特征。

由上可知,教师在与幼儿互动时需要为自己的思考方式和内容进行再加工。教师可改变教学经验视角之下的互动方式为与幼儿“同在”的互动模式,在以幼儿日常互动经验之上,加之具有一定教育目标的正式性互动内容,与幼儿进行创造性互动。教师应逐渐改变一日生活中“监控者”“设计者”的角色,将幼儿“创造者”和“编改者”角色设为互动的发起者和引导者。

[参考文献]

- [1] 陈学金. 儿童如何融入社会?——托班日常生活与群体秩序的民族志研究[J]. 民族教育研究, 2021(5): 70-81.
- [2] 鄢超云. 在游戏中培养儿童的学习品质[J]. 幼儿教育, 2017(16): 12-15.
- [3] 叶子. 庞丽娟. 试论师生互动模式形成的基本过程[J]. 教育研究, 2009, 30(2): 78-82.
- [4] 郑三元, 殷英. 教育社会学视野中的师幼日常交往与师幼教学交往[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2015(6): 87-90+111.
- [5] 路娟, 王莹. 论幼儿园教学的本质[J]. 当代教育与文化, 2017, 9(5): 1-8.
- [6] 韩春红. 上海二级幼儿园师幼互动质量研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2015.
- [7] 张文洁. 新疆双语幼儿园集体活动课堂互动质量的研究现状[D]. 上海: 华东师范大学, 2013.
- [8] 张晓梅. 师幼互动质量对学前儿童学习品质的影响及其促进作用[D]. 长春: 东北师范大学, 2016.
- [9] 欧文·戈夫曼. 日常生活中的自我呈现[M]. 黄爱华, 冯钢, 译. 北京: 北京大学出版社, 2008: 34, 18-22, 204.
- [10] 王晴锋. 欧文·戈夫曼与情境互动论[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2019: 9, 46.
- [11] 文军. 陈蕾. 资源、制度与情境: 现代社会中时间意涵的理论流变[J]. 社会学评论, 2019, 7(5): 3-14.
- [12] 符太胜. 学前儿童朴素生物学理论: 概念、内涵与启示[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2019, 32(10): 45-51.
- [13] 欧文·戈夫曼: 微观社会学的探索[M]. 王晴锋, 译. 北京: 中央民族大学出版社, 2018.
- [14] 黄瑾, 田方. 学前儿童数学学习与发展核心经验[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2015.
- [15] PHILIP W. JACKSON. Life in class[M]. Teacher college. Columbia University, New York and London Reprint. Originally Published: New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968: 26, 73. 转引自: 陈群. 幼儿园班级活动规则下儿童精神的缺失[J]. 学前教育研究, 2007(4): 19-23.
- [16] IRVING GOFFMAN. Strategic interaction[M]. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1969: p.X. 转引自: 欧文·戈夫曼: 微观社会学的探索[M]. 王晴锋, 译. 北京: 中央民族大学出版社, 2018.
- [17] 汤英杰. 学前教师领域教学知识研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2013.
- [18] 维维安娜·泽利泽. 给无价的孩子定价——变迁中的儿童社会价值[M]. 王水雄, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2018.
- [19] 陆正兰, 李俊欣. 从“理性的人”到“游戏的人”: 游戏的意义理论研究[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2020, 53(5): 59-65.
- [20] 张华. 走向儿童存在论[J]. 中国教育学刊, 2020(10): 64-70+96.
- [21] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.

Research on the Characteristics of the Daily Interaction between Preschool Children and Teachers from the Perspective of Educational Anthropology

LIU Ya^{1,2} ZHAO Jian-mei²

(1. Research Center of Educational in Xinjiang, Xinjiang Normal University;
2. College of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, Xinjiang 830017)

[**Abstract**] Teachers' support for children, as the "support" of preschool teaching activities, plays an important role in children's language and social development. From the perspective of educational anthropology, the study adopts the theory of Dramaturgy from sociology, conducts participatory observation and in-depth interviews on the daily life of preschool teachers in T County, Xinjiang, and depicts the interactive logic of preschool teachers. The study found that the teachers' interactive behavior showed two characteristics of "presence" and "absence". Teachers' interactive behavior is involved in different interactive space and time dimensions. The dual roles of "contextualized self" and "initiative self" are presented respectively in activity environment of strict system and norms versus in the conventional activity environment of weak regulations and rules. To construct the interactive behavior focusing on "children's subjectivity", teachers need to break the "pseudo" game spirit and reevaluate the original nature of children's freedom. When building up a "true" game atmosphere, teachers need to integrate with children into a community with unity in knowing and doing. It is important to liberate children's "wild" game performance as the interactive concept so as to improve their own interactive logic.

[**Key words**] gaming community; contextualized self; initiative self; educational anthropology

[责任编辑 彭亚华]