

# 儿童主体的建构 :师幼互动中教师的角色扮演 与支持研究 \*

刘 亚 赵建梅 \*\*

(新疆师范大学教育科学学院 ,乌鲁木齐 830017)

[摘 要] 儿童天生具有主动建构的能力 ,其能力的可能性不以“成人”的标准为准则。儿童主体的呈现与建构需要从儿童主动行动与他者行为反馈中发现。本文旨在揭示幼儿教师通过角色扮演为儿童主体的建构提供的支持行为及其二者交互影响的过程。在“前台” ,教师是主体建构的“设计者” ,儿童以“合作者”角色参与其中 ;在“后台” ,幼儿教师通过适时介入与沉默观察成为“辅助者” ,儿童则在教师角色和行为的转变下 ,成为主体建构的“主动者”。究其成因 ,儿童主体的建构既在与成人互动的直接经验中 ,又在对成人行为与角色的理解过程中自然生成。因此 ,理解儿童主体及其建构过程需要教师意识到并接纳不同情境下能动且具有多重样态的儿童角色形象 ,包容在他者事件中丰富自身身体体验的儿童行为。

[关键词] 儿童主体 ;角色扮演 ;教师支持 ;拟剧论

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2024.05.001

新童年社会学对儿童的建构能力进行了深入研究 ,主张儿童是活跃的、富有创造力的社会行动者。<sup>[1]</sup>儿童在与教师、同伴的互动中能够创造性地接纳他者的文化信息与资源 ,建构属于个体的社会文化。在已有的儿童文化研究中 ,儿童通常是在成人的观察视角下被分析 ,<sup>[2]</sup>儿童的主体性和绝对他异性被忽视和遮蔽。成人以自己的身体为观察起点 ,去捕捉儿童的行动轨迹和言语样态 ,却未看向儿童以自身的身体为观察起点而看向的世界。生活在丰富意义世界里的儿童是在自己的感知觉、体验、记忆和思考中建构自我和对世界的理解的 ,<sup>[3]</sup>其不是成人社会中“生成的人”和被视为缺乏个体建构能力的人。<sup>[4]</sup>在生活世界中 ,儿童通过与他者的情感交互、信息交换、自我呈现等形式形成对自我、他者和世界的认知。由此 ,与他者的互动行为、儿童个体的主动呈现成为儿童主体建构过程中的重要影响因素。当下对儿童的理解与认同 ,需要以儿童生活体验为核心 ,以他者行动为参考 ,深描儿童主体的建构历程。在幼儿园教育场域中 ,教师与儿童互动中的自我定位、言语行动等表征符号可以为理解儿童自我、儿童主体建构提供有力证据 ,也为他者理解儿童主体的存在和意义提供现实依据。

“教师对促进幼儿学习与发展所做的支持”是评估幼儿教师专业能力的“抓手”。<sup>[5]</sup>幼儿作为主体意志的行动者和构建者 ,<sup>[6]</sup>需要教师基于其行为表现提供适当的支持行为。在充满生成性、不稳定性、不可确知性的活动中 ,幼儿的学习发生并发展 ,<sup>[7]</sup>更加凸显了教师在不确定场景中支持幼儿行为发生与变化的重要意义。在支持幼儿行为并与其发生交互作用时 ,教师立足成人视角 ,塑造个体身份角色 ,作用于幼儿社会身份的认知和自我身份的建构。基于“拟剧论”的理论视野 ,在幼儿园多重互动情境中 ,教师与幼儿分别呈现出“情境化自我”与“能动性自我” ,<sup>[8]</sup>教师和幼儿正是在互动过程中实

\* 基金项目 :新疆社科基金项目“乡村振兴战略下新疆地区乡村职业教育培养模式创新研究”(2023CJYX124)

\*\* 通信作者 :赵建梅 ,新疆师范大学教育科学学院教授、博士生导师

现自我角色的生成和幼儿自我主体的建构的。本文旨在揭示教师与幼儿互动过程中,教师的角色转换及其在互动中对幼儿的支持,并探讨其对幼儿主体建构的作用,进而以教师在互动中的角色扮演和支持行为为资料,为视儿童为社会行动者的儿童文化研究<sup>[9]</sup>提供实证资料。

## 一、主体建构中的冲突:教师与幼儿间的角色矛盾

### (一)教师与幼儿成为维系社会身份的“设计者”与“参与者”

“拟剧论”将互动主体为实现共同期待的行动目的而达成统一互动角色认同的场域称为“前台”。幼儿园的“前台”是教师和幼儿达成共识的显性“剧场”,是有明确规则和制度的剧本。在“前台”,教师是教育活动的主要决策者,幼儿是参与者。幼儿园集体教学活动是教师通过预设的教学目标和教学组织方式开展教学活动的场域。教师通过对规则和规范的强调,让幼儿意识到自己需要遵循该场域的要求,才能参与与融入活动中。在集体教学活动中,教师与幼儿对这一情境中的制度与规范达成了统一认识,明确了自我角色及其对应的行为,使该活动场域成为教师与幼儿互动的“前台”。在幼儿园“前台”中,幼儿是等待参加游戏活动的选手,在座位席上等待教师——“游戏裁判”的口令,上台参与活动、展现自己,而教师呈现出“游戏裁判”的角色。此时教师作为活动主题和程序的创建者管控着教育活动的进程。幼儿在这一情境中只需管理和控制自己的行为,配合教师完成活动任务。幼儿基于对“前台”规则的理解,主动选择在“前台”遮蔽真实的“建构者”身份与角色。在理解“前台”的规则与要求下,为了能持续参与活动,幼儿有意识选择成为自我行为的管理者和活动中的“参与者”。

戈夫曼将社会与生活情境视为外在于个体的并对个体行为产生约束的事实。<sup>[10]</sup>在集体教学活动中,当幼儿发生违抗活动规则与要求的行为时,教师主要采取“纠正”的互动方式,以此维系集体教学活动的有序进行。幼儿在活动中表达出“老师说要这样做……”“要听老师的话才能玩这个……”的话语,呈现出在集体教学活动中明确的规则意识。当教师认同自我具有“游戏裁判——维持和支持教学有序完成”这一角色时,则会呈现有目的地组织管理幼儿失范行为的权利与权威,并主要通过言语警告、刻意限制等方式来规范幼儿行为。

同时,“前台”中“游戏裁判”角色也会让教师有意识地完成幼儿行动的“支持者”的角色任务。当预设游戏计划被幼儿突发性行为打断时,教师会中断自己的计划行为,“卷入”幼儿行动中。当脱离预设情境进入幼儿发起的互动情境中,教师并没有以消极情绪或行为解决突发性互动行为,而是尊重幼儿的自发性行为,通过具体措施将幼儿互动行为转回到自己计划的行动中。在有显性的制度规约的情境中,即使在未达成制度设定的目标情况下,为维系社会身份要求,教师也会采用灵活、可变的组织方式与幼儿进行互动。

### (二)教师与幼儿脱离显性规约呈现为“观察者”与“建构者”

在“前台”的互动素描中,幼儿在集体教学活动中多是沉默的,或者“不能胡乱发言”的,保持着“听老师话”“守规矩”的“好孩子”形象,是为了得到教师关注而主动进行“自我管理”的被动行动主体。那么,“后台”则像一面镜子,在脱离显性控制背景下,映射出幼儿被隐藏的、独立的那一面。<sup>[11]</sup>“镜子”就仿佛是一个随机变化的场景,身在其中的个体在背景中感知情境、转换自我角色。相对于“前台”显性的“剧场”和体系化的“剧本”,“后台”则弱化了规则的制定与执行。

相较于有显性活动规约的集体教学活动,在幼儿园生活活动、户外游戏这类没有唯一的和绝对的活动规则和班级制度的活动情境中,教师和幼儿则会基于主体对活动情境的判断和行为发起者的行为,遵循个人主观意愿选择性地互动,从而呈现出另一面的自我。同时,教师与幼儿通过这种方式给他人留下深刻印象,以期他人做出回应或给予他人自己期待的反馈。<sup>[12]</sup>在戈夫曼看来,在“后台”区域,“表演者”没有了“前台”“观众”的关注,暂时脱离了规则、制度的束缚,可以不加掩饰地呈现自我也可以暴露可能在“前台”隐藏的行为。幼儿在“后台”活动中是对话和行为的发起者,依据自我兴趣与需求选择和拒绝来自教师或其他幼儿的互动反馈。在这一情境中,幼儿决定着自我行动的

进程,是活动组织与实施的“建构者”,教师成为活动中辅助幼儿、提供材料的“合作者”。

在生活活动这一“后台”场域中,鉴于它完全自由、没有时空限制、存在自我的私密属性等特征,幼儿感到安全并且毫无戒备,直率地呈现自我。幼儿会在走廊里大声说笑,表达自己的开心;幼儿即使在听到教师的斥责与责备,也可以大笑着跑开。脱离了显性规约的活动情境,为幼儿提供了一个不用担心因违反规则而收到消极反馈的时空。在对幼儿园日常生活的观察中可以发现,幼儿在“后台”中的表现多与在有严格规则、制度和教师高度控制下的集体教学活动中有着不同的行为表现和言语表达。“你不给我……我就不跟你玩”是幼儿初步建立交换规则、建构自我的一种社会交往策略。这种心理变化是幼儿开始社会性利益交换的开始,是幼儿之间形成的一种无需强调的契约,若一方破坏了交换原则,那么则要面临“没有朋友”的惩罚。幼儿的“我讨厌你们”表示幼儿对“自我”属性的强烈守护,不希望受到外界的掠夺;幼儿的“你是个笨蛋”,意在表示对方没有遵循自己的意愿行事,是对他人行为的不满。幼儿经验化的言语表达是其内部“非社会化”的自我呈现,这也为幼儿与教师之间的互动形塑了一个安全、轻松和自由的场景。

在户外游戏这一“后台”场域中,爬高、玩滑滑梯、躲在滑滑梯上捉迷藏等游戏,是幼儿每天都想要获得的“游戏奖励”。幼儿天生具备主动探索新事物的意愿,不希望被外部环境控制和限制。室内显性的制度与规则、四面围墙的教室、摆放整齐的桌椅,会给幼儿营造一种封闭、狭小、禁锢的氛围。户外游戏则为幼儿开展“自主游戏”提供充足空间,在户外游戏中幼儿是精心备赛、认真比赛的“高级玩家”。虽然教师与幼儿同时在场,但基于对户外游戏“自主性”的个人理解,教师在这一场景中的互动行为则呈现出“旁观者”的角色。但不同教师的课程理解力不同,有教师会在幼儿游戏中采用观察、记录的方式为幼儿提供适当的支持,也有教师会选择较少介入、安静观看的方式。

## 二、主体建构的过程:基于情境转换的师幼角色扮演

### (一)“前台”情境中的社会性自我呈现

在“前台”中教师呈现“教育者”互动角色,幼儿呈现“乖孩子”“听话的好孩子”互动角色,教师与幼儿在有规则、制度约束下的活动情境中均呈现出社会化属性的互动行为。在角色建构中社会互动的个体间互动是转变的,是在互动过程和互动进行中,主体之间建构与生成的。<sup>[13]</sup>

教师与幼儿“前台”中的“自我”的产生来源于活动场景的制约与变化。集体教学活动所在的空间——活动室,是教师与幼儿对规范性情境的划分依据。在这一场景中,“教师”作为教育者的社会角色限定了教师的行动目的,有科学的活动目标与活动内容的集体教学活动明确了教师的具体行动行为。情境要素赋予了教师应发生与社会身份相一致的行动,教师在严格的制度规约下的行动又强化了情境的规约性。因此,情境与共同在场的互动个体,共同构成了“前台”的互动机理。幼儿在这一情境中,其行动应符合情境需要与互动目的。<sup>[14]</sup>不可否认,幼儿感受到了来自教师和制度性要素的管束,但又因“学习者”“好孩子”身份,归顺于这一情境。从互动视角来看,互动机理中价值与规范是构成情境的主线,在其中互动的教师与幼儿成为互动的主体与内容。教师与幼儿创造了这个情境,在这个情境中互动,又被情境强化了社会属性的互动身份与角色。

在基于“成人”视角的教育活动中,幼儿是需要被引导、教化的脆弱个体。成人有责任向儿童进行约束与控制以维持行动秩序,制度化的组织是规训儿童的最佳场所。<sup>[15]</sup>“制度化的控制”源于幼儿教师对儿童知识的类型及获得方式存在理解上的偏差。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的、标准的科学知识。“存在唯一标准的知识体系塑造着幼儿的情感与认知。知识是由文字、图像和数字构成的符号体系,这些被误解的‘符号’成为教师认知体系中完全代表幼儿园教育活动的本质。”<sup>[16]</sup>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。科学认识论背后体现的是,幼儿需要通过借助一定的教育目标和程序、教学材料和技术

被“发现”和“塑造”。幼儿作为自我主体的建构者的声音和行为被遮蔽,<sup>[17]</sup>其对世界生活的体验与理解在与教师的互动中被弱化。

在“前台”的集体教学活动中,教师将教育活动等同于制度化、标准化的“课程”,认为有秩序的教学过程和显性的教学知识才是有益于幼儿发展的学习,而无目的和“乱哄哄”的游戏是集体教学活动开展的阻力。“一日生活皆教育”的教育理念虽深入教师心中,但在游戏开展过程中教师仍然将活动的“游戏性”控制在制度的安全范围内,试图将游戏性的过程适度地运用于课程中。幼儿发挥个人主观能动性的权利被控制在教师认为的合理的程度中。教师并没有真正认同在活动中可以努力创造、挖掘和发现课程活动中儿童主体性的游戏要素。在游戏过程中,缺少儿童主体性的游戏削弱了儿童在体验过程中的探索与发展,一定程度上会掩盖儿童自主发展的可能性,让幼儿教师以有序活动作为评估儿童发展的依据。游戏不仅意味着“玩”,而且是儿童用以理解他自己生活于其中的世界的手段,也是儿童最主要的生活方式。在理想环境中,游戏是儿童每天生活的方式,游戏的模式以儿童的体验为导向,以儿童的自发性行为为轨迹,在教师的观察、支持与保护中,以行动的连续性样态发生。

## (二)“后台”情境中的主体性自我呈现

在同一场景中,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产生冲突和碰撞,使互动变得复杂。幼儿教师在一日师幼互动过程中,需要始终扮演“支持者”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”。戈夫曼在“拟剧论”中对其解释为“表演”,“表演”下的“我”是“前台”中带有社会角色的一个“我”。当教师离开“前台”场景“旁观”幼儿,幼儿也会依据教师的角色转换,呈现个人属性的“自我”。

相较于有严明制度规范、群体角色分明的教学情境,幼儿园常规活动就如能够呈现真实自我的镜子。它通过个体在真实的、放松的情境里呈现的言语符号和身体符号,“暴露”个体在“前台”的“表演”行为,从而呈现真实的自我。幼儿园的生活常规活动不像教学活动有清晰且具体的制度与规范,而是通过灵活的、随机性的教育方式弥补制度化和机械化的生活环节中存在的其他问题。<sup>[18]</sup>但是教师和幼儿在非显性制度化的场景中,彼此呈现出打破个体社会属性的张力。即教师与幼儿会基于个人对互动场景的判断,自发和主动地选择互动方式,由此也呈现出不同的互动角色。换言之,个体赋予情境意义,以作为主体的能动性生成互动;互动情境对个体产生意义觉知并带动个体行动者行动,个体的意义行动又会给情境赋予新的意义。

小班幼儿在刚入园时,因为面对陌生环境和自我防备意识,不会主动与外界产生频繁互动,但他们会通过使用肢体语言和儿童话语向外界表达自己的“不愿意”或者“想要做什么”,或者不希望外界参与到自己的行动中的意愿。蒙台梭利通过阐释幼儿园常规与自由的关系解释了儿童在常规活动中自主发展的必要性,她认为个体在童年时期形成的依赖性能够一直持续至成年时期,并维系自己的独立生活的能力,这种独立和自主意识的养成离不开儿童在常规活动中的自由发生。<sup>[19]</sup>由此观之,幼儿在婴幼儿期表现出的“自我”意识和行为,其实是对“自我养成”品质和能力的积淀。对幼儿园而言,这种“自我养成”最重要的培养方式即在常规活动中锻炼幼儿自己照顾自己的能力,并且向幼儿强化自己的事情一定要自己完成。

幼儿天生就具有主动做事的能力,在做的过程中,他是快乐的。在做的过程中,他会体验到满足,会激发幼儿想要多体验的欲望。<sup>[20]</sup>幼儿在体验的过程中,既有想要呈现自我的个人意愿,也有想要期待他人认可的意图,这是幼儿希望通过以呈现自我的方式与外界环境进行互动,这也是幼儿想要融入社会,发展主体性的体现。“当值日生,得小红花”成为幼儿园幼儿之间达成默契的一件事。在幼儿园离园时间,幼儿帮助保育老师打扫教室就可以得到一朵和其他幼儿完全不同的小红花。如果幼儿当了值日生,家长还会在微信家长群里晒一晒幼儿的“成就”。获得奖励是幼儿证明自己做了其他幼儿做不到的事情的证明,是幼儿个人世界里的荣誉,是区别自己与他者的依据。在成人眼里,无关紧

要的一件事,在幼儿眼里可能就是一个有趣的游戏。幼儿之间自己协商、确定谁当选今日值日生这一行为,不仅加强了幼儿之间的社会性交往,也让幼儿在做值日中体验到社会劳动的重要性,体验到劳动者的辛劳。相较于通过集体教学活动向幼儿传达父母或其他劳动者劳动的辛苦,幼儿自己的体验与感受更能内化幼儿对劳动者的认同。在上述活动中,教师并不是可以组织和计划活动的指导者,而是完全游离在教育活动场域之外的观察者。当幼儿成为活动的组织者和实施者时,在常规活动中,幼儿成了自己生活世界的创造者。

### 三、主体建构中的教师支持:理解与接纳儿童的主体性

教师的互动支持是搭建在儿童游戏与自主发展之间的桥梁,教师需要再度审视儿童的存在、自主游戏的教育价值以及幼儿游戏体验的意义。因此,教师首先需要改变传统的对“儿童游戏”的片面理解,从儿童视角、幼儿核心经验发展以及自主游戏模式三个维度建构教师互动角色背后的行动维度。

#### (一)接纳“主动建构个人生活”的儿童观

“贴近儿童”的教育观已深入教师教学生活中,教师已经能够将“贴近儿童”视为理解与尊重儿童,将“应该为儿童做什么”放在首要地位。然而,思考“应该做什么”的前提是教师能够真正“看见”“听到”儿童的真实发展需求,真正认识到儿童学习的本质。在实践中,教师能够如实记录儿童的行为表现,捕捉到儿童的精神状态,这才是将儿童放在了心里、装在了认知中。

幼儿具有主动探究未知的天性与能力。在生活世界里,幼儿能够发掘自身的无限潜力,创造无限可能。<sup>[21]</sup>相对于被迫活动,幼儿的游戏是其作为主体相对自由的活动。席勒甚至认为,没有游戏,我们将无法成为完整的人。<sup>[22]</sup>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”。<sup>[23]</sup>但在幼儿自主游戏中,充斥着成人对幼儿的帮助与保护。教师常常帮助幼儿选择是去建构区还是美工区,帮助幼儿理解故事的意义、纠正幼儿对角色行为的理解,为了安全让幼儿在固定空间与熟悉的材料互动,帮助幼儿认识游戏中应该有的行为。这些行为背后呈现了教师将幼儿视为需要被规范、无能动性的个体的态度,这是成人立足成人视点对幼儿行为的片面解读,是将幼儿行为拆解为独立片段的错误理解途径。

幼儿自身的主动性可以在游戏过程中被发现。在自主活动中,幼儿常常会丢掉教师递来的玩具或者推倒教师帮助自己搭建的房屋,即刻重新建造一个不同于教师给予的成品的作品。幼儿作为一个具有主观能动性的个体,有自己对于事物的评判体系。若能允许幼儿遵循自己的想法,按照自己的行动轨迹做出自己评价标准之中的事情,那么幼儿会主动构建出具有个体意义的生活世界,并且从中获得满足感与成就感。可以说,基于幼儿主体经验的能为幼儿形成完整个性和自我建构奠定基础。

在儿童生活世界及主体体验中,幼儿的创造性将得以发展。每一个独立的个体,都必须经历破解蒙昧,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。在个体阶段性的发展中,这个过程持续地进行着。知识是创造力的养料,全感官体验是根基。但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的生成开辟道路,反而会关闭幼儿对部分潜能的感知。单一的学习模式和灌输式的训练,只会让幼儿与创造性背道而驰。<sup>[24]</sup>幼儿潜能的挖掘需要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每一个幼儿生成与众不同的创造力。

#### (二)接纳存在差异性的儿童形象

幼儿知识获得的基本方式是以个体形成通过多种感官直接感知、在操作过程沉浸式体验获得新经验的生长。<sup>[25]</sup>游戏是儿童获取经验与知识的直接路径,也是教师与幼儿互动的主要形式,儿童形象的丰富性和多样性可以通过游戏的形式呈现出来。但在现有游戏活动表征中,可以发现在教师传统观念里,“儿童”形象是不完整的、缺乏能力的群体,教师对该群体的特征有同一性的认知。但在实际

中,游戏中的幼儿是各具特性、各有特色的独立个体,每一个幼儿都有不同于其他幼儿的发展体验和经历。根据游戏类型划分,幼儿园游戏可分为规则性游戏、角色性游戏和表演性游戏。<sup>[26]</sup>不同年龄段的幼儿基于其年龄特点和兴趣需要,对不同类型的游戏表现出不同的喜欢程度。但纵观其游戏行为,均可以发现幼儿对自主选择游戏类型、自由呈现与表达角色内涵等有天赋型表现。即使在同一情境的游戏中,不同幼儿喜欢的游戏方式也不同。例如,在表演性游戏中,有的幼儿善于表达情感,更愿意与同伴进行大量对话;有的幼儿喜欢身体语言的表现,更倾向用大幅度的肢体伸展表现自己的体验。

因此,在游戏活动中,教师要意识到与之互动的是一一个个灵活变化的生命,他们有着自身独特的个性,聚在一起形成一个整体的儿童形象,但其之间存在着差异。在注意到幼儿之间的差异时,教师也应意识到在不同活动中,教师与幼儿的游戏角色也是发生着转换的。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,教师需要平衡设计者与参与者的游戏身份。

教师平衡决策者与观察者的角色意味着在师幼互动中教师要将自己从以教师为主体的“表演”切换至师幼共存的互动场景。这种转换要求教师从自己的活动设计中思考,将活动演变成考虑儿童同时存在,一个是自己,一个是班里的幼儿,二者进行双向对话的设计模式。教师可以预先选择班里不同性格特征的幼儿,尝试基于自己对他们的了解和幼儿进行“对话”。教师可以试想幼儿面对自己这一互动行为,会有怎样的反馈。当将这种“试想”实施于实践中时,教师不会在应对幼儿各种各样的提问时手足无措,或忽视幼儿的建议,一味按照自己的模板进行创作;另一方面,教师也可以反思自己是否真的了解本班幼儿。

同时,教师可以设计没有具体和既定的目标的活动。教师个体在活动设计或者准备活动材料时可以对儿童的具体需求换位思考。举个例子,“我中午该吃什么呢?”“我昨天吃了什么?”“我不敢相信昨天过得这么快!”“时间可真奇怪。”“我想知道时间是怎么以光速的形式表现出来的。”儿童这一系列类似“独角戏”的自我独白与对话思考,可以让教师的活动设计既基于幼儿的直接经验,又预设幼儿可能生成的新经验。这种情况下,教师设计的活动摆脱了模仿教师参考用书的困境,是基于儿童日常表现和游戏表现而开展的主题与内容。基于儿童现实表现的活动,更能遵从儿童主体性需求,了解儿童主体性发展中的问题。平衡设计者与观察者角色的互动过程,需要教师把以自己为中心转化成教师与幼儿对话的场景。这并不意味着教师要完全抛弃自己的想法,而是将以教师为主的游戏环节和互动过程转换为不同儿童主动参与、教师支持与引导的活动过程。

### (三)接纳情境依附下多元的角色表现

“社会通过个人活动持续生产社会现实;个人的主观意义和对社会的解读通过语言或其他符号载体外在地表现出来。”<sup>[27]</sup>共同在场的互动个体会抑制自己的真实需求和体验,生成互动中的“暂时约定”,从而实现对情境特征的一致性判定,形成对应行为。当矛盾发生时,互动个体投射出的“情境化”自我或者说“社会性”自我与“能动性”自我即作为“自然人”的自我之间无法融合为一体,因而,才会出现“前台”与“后台”中幼儿不得不遵循规则而放弃自我的自由自在的情况。

对幼儿而言,实际呈现的自我与理想状态下的自我会伴随着活动情境发生变动。与成人相似的是,幼儿在不同活动中对情境有着强烈的敏感性,会为了维系自己在同伴和老师面前的“面子”而根据情境的变化调整自己的行为。这种情境依附性特质,使得幼儿在不同游戏活动中转换着不同的“身份”。他可以是游戏规则面前的维系者,也可以是高控制环境里的反抗者。

在教育活动中可以发现,幼儿经常会扮演社会生活各行各业的工作者,在游戏中体验和想象工作者的日常生活。在准备丰富的游戏场景中,幼儿能更快进入角色、感知角色。幼儿对周边事物具有敏锐的观察力,他们可以根据情境中的细节,想象一个完整的场景。在游戏中,幼儿将场景拟人化,能够按照自己在日常生活中观察到的现象进行表演。幼儿在自己已有的感性经验里,尽可能地模仿真实生活中各行各业的工作者的工作状态,遵守他们的职业要求。

但当离开角色限定或场景限定的游戏,幼儿回到真实世界,他们又会进入另一个由教师和自己形成的真实生活角色。其中,制度、规则、情境的交互作用,让幼儿随着这些要素的变化而改变自我呈现的样态和方式。在教师眼里,幼儿是需要自己引导与支持,被关注和被照顾的不完整个体。教师的互动行为常在“放”与“收”之间徘徊。幼儿则在教师角色切换中改变着自己的互动行为。在有计划、有外在目的的活动中,幼儿需要遵从教师的意愿与计划参与活动。当情境发生变化,教师的互动行为也会引起幼儿主体的判断与决策的变化,因而幼儿会产生反抗等行为,以表明自我与教师观念上的一致。当对教师角色和行为产生负面感知时,幼儿在游戏中的本真表现则呈现出迷茫、不感兴趣的状态。<sup>[28]</sup>因而,教师需要将幼儿主体意愿下的行动放置在完整的互动场景中,结合其行为发生的前因后果对其进行反馈,接纳不同情境中幼儿可能出现的多样态行为。

#### 四、主体的主动建构:在他者事件中丰富儿童身体体验

在幼儿园日常生活的互动过程中,儿童可以在他者事件中形成感知和体验,并自主选择是否接受或退出他者的事件,自由创造行动发生的起点。在这样的身体体验中,儿童以自我身体感知为互动动力,发起或结束与他者的链接,这一方面是儿童主体的主动表达和能动呈现,另一方面将主体放置于社会真实关系中,透过他者事件中的儿童行动逻辑可以更加理性地判断儿童主体的建构历程。

作为“支持者”的互动角色,教师需要理解幼儿具有主动性和能动性,并且在互动中能够提供相应的支持策略。这一策略包括儿童游戏的自由精神、师幼共创的交互氛围以及幼儿身体与情感的多维呈现。幼儿主体的建构体现在幼儿可以在游戏情境中灵活转换自我角色,赋权行动的内容与形式于自身。教师作为幼儿身体体验进程中的保障者,需要沉浸式地投入感官,与幼儿协商教学组织形式以及有赋权于幼儿的规则意向。因此,幼儿主体的建构需要幼儿自身的行动也需要教师的行动,教师与幼儿的互动犹如嵌套在一起的两个齿轮(如图1)。幼儿的主体体验是师幼互动的动力轴,内部结构要素包括幼儿在多重情境下身体和自我的呈现这两个显性要素,还包括幼儿本位下的游戏精神与游戏氛围两个隐性要素。外部结构要素是由教师情感投入、教学组织形式以及规则意向构成的教师支持行为体系。良好的师幼互动需要内部与外部同时运作,使“齿轮”发挥最大能动性。

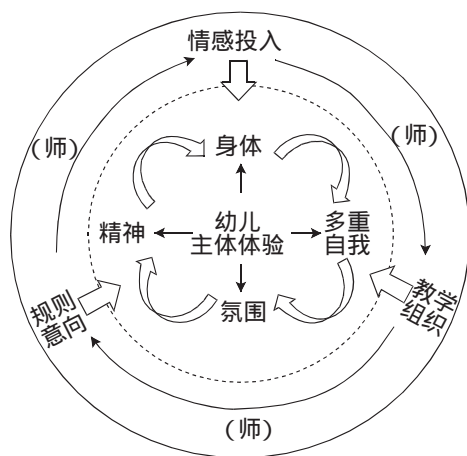


图1 “幼儿体验”取向的师幼互动机理

首先,幼儿可以在游戏场景中转换“多重自我”的角色,这需要教师沉浸式的感官投入,在游戏中发现幼儿天生具有的创造天赋及能力。幼儿通过协商并达成共识来创造角色,改变材料的使用途径,对事物进行新的命名,在过程中不断变更想法和行动,以此行动逻辑建立对游戏情境的认知,建构个体经验中的游戏概念。<sup>[29]</sup>

教师对幼儿自我概念、自我管理和情感表达方面的支持与指导,是幼儿能够形成“自我”意识的前提。当对“我”有一定的了解后,幼儿会在游戏环节中依据情境定义,选择要呈现出的“我”。当对自

身的特质、能力、态度和价值有基本的甚至浅表的认知后,幼儿会对自己的身体和心理特征形成看法与评价。幼儿会在游戏中思考“我是谁?”“我应该是怎样的?”,当幼儿能对自己进行评价时,自我管理能力也将得到激发。

其次,幼儿可以在互动中通过身体与精神的交互作用,将已有经验与新知识融合内化,此时需要教师与幼儿形成共同体,协商组织教与学的行动逻辑。在游戏中,教师需要关照幼儿身体的运动轨迹及变化,从中发现幼儿情绪、情感的变化。当活动情境发生变化,幼儿主体的情感和自我觉知也会发生变化,其身体也会对情境做出相应反馈。

幼儿身心沉浸于自我世界需要教师提供全感官的情感,还需要通过一定组织方式让幼儿已有经验与新经验之间建立联系。新概念的内化与新经验的吸收的本质是与已有经验的联结与融合,需要幼儿将自我、已有经验与新经验连成一张“网”。教师基于幼儿已有知识与经验,通过循序渐进的步调,以直观性实物为载体,将新知识与新概念编码进幼儿的知识网络体系。知识之间的互相关联与诱导,可以形成一个整体的知识图谱。<sup>[30]</sup>幼儿的身体与情感体验是其个体与他者交互作用的过程,是个体抽取知识链接到他者经验的行动集合。个体经验背后观念与习惯的差异会产生个体交往过程中的冲突与矛盾,因此活动规则与制度是必要的。

最后,幼儿可以在互动中主动营造和改变个人的互动情感,他们不再需要修饰和隐藏自己的真实情感感受,可以体验互动过程中的快乐,也可以通过身体反抗或表情不悦表达互动的无效。在这一过程中,教师需要理解幼儿成长的进阶性和儿童世界的异他性,能够在互动中赋权于幼儿,让幼儿自主规划互动程序和规则并在实施中给予许可。幼儿主体建构的核心精神在于幼儿和教师的自我内在力量,这是其内在对彼此存在的价值和意义的理解,是对其在互动中生成的想象与创造的尊重与接纳。总之,幼儿主体的建构是在制度化和非制度化的日常生活中交互作用并形成的,<sup>[31]</sup>并且教师的角色扮演与支持策略对幼儿主体的建构起到中介作用。

#### 参考文献:

- [1][15] 欧阳小蝉,刘录护.从“个体儿童”到“童年生活”——童年研究的逻辑进路[J].少年儿童研究,2023(03):27-36.
- [2] 李芳,姜勇.理解儿童之法:从观察到同感[J].学前教育研究,2024(02):1-10.
- [3] 胡塞尔.现象学的构成研究[M].李幼蒸,译.北京:人民大学出版社,2013:155.
- [4] 郑素华.从“旧”童年社会学到“新”童年社会学——发展与争议[J].学前教育研究,2023(11):1-17.
- [5] 中华人民共和国教育部.幼儿园保育教育质量评估指南[EB/OL].[https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-02/15/content\\_5673585.htm](https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-02/15/content_5673585.htm).
- [6] 王福兰.论儿童游戏的不确定性[J].教育理论与实践,2023(04):11-16.
- [7] 萨默尔,等.儿童视角与儿童的视角:理论与实践[M].杜继纲,等译.北京师范大学出版社,2023:47.
- [8][12] 戈夫曼.日常生活中的自我呈现[M].黄爱华,冯钢,译.杭州:浙江人民出版社,1989:18-22,204.
- [9] 高钰霞,王海英.“潜隐剧本”的诞生:幼儿阐释性再构班级规则的民族志探究[J].学前教育研究,2024(01):38-51.
- [10] 王晴锋.戈夫曼社会学思想评述:争议及其反思[J].中国社会科学评价,2021(02):140-152+160.
- [11] 李照会.班级生活中幼儿自我的呈现:一种关于“前台”与“后台”的研究[M].长沙:湖南师范大学,2010:6.
- [13][14] 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.

- [16]米舍莱.教师和游戏[C]//瞿葆奎.教育学文集·课外校外活动[M].北京:人民教育出版社,1991:180.
- [17]孙爱琴.认识儿童的“科学”进路及其批判[J].学前教育研究,2024(02):21-30.
- [18]赵玲.幼儿园生活常规活动的价值与开展策略[J].学前教育研究,2017(03):64-66.
- [19]蒙台梭利.蒙台梭利幼儿教育科学方法[M].北京:人民教育出版社,2001:112.
- [20]杜威.学校与社会——明日之学校[M].赵祥麟,等译.北京:人民教育出版社,2005:143.
- [21]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.2018:9.
- [22][23]席勒.审美教育书简[M].张玉能,译.南京:译林出版社,2009:45-48.
- [24]张华.走向儿童存在论[J].中国教育学刊,2020:64-70+96.
- [25]滕春燕.有意义游戏的幼儿教育构想[D].南京:南京师范大学,2021(05):31.
- [26]刘焱.儿童游戏通论[M].北京:北京师范大学,2004:53.
- [27]李钧鹏.理解、知识与意义:彼得·伯格的解读社会学[J].广东社会科学,2019(04):188-196.
- [28]李梦婕.谁的游戏——基于知识社会学视角的儿童游戏考察[J].陕西学前师范学院学报,2022(05):1-9.
- [29]伍德.游戏、学习与早期教育课程[M].李敏谊,杨智君,等译.北京:教育科学出版社,2018(05):15.
- [30]冯嘉慧.深度学习的内涵与策略——访俄亥俄州立大学包雷教授[J].全球教育展望,2017(09):3-12.
- [31]万华颖.学校日常仪式中儿童主体性的研究[J].教学与管理,2022(09):63-66.

## The Construction of Children's Subjectivity : A Study on Teachers' Role Playing and Support in Teacher-Child Interaction

LIU Ya , ZHAO Jianmei

(College of Education Science , Xinjiang Normal University , Urumqi 830017 China)

**Abstract :** Children are born with the ability to actively construct , and the possibility of their ability is not unique to “adult” standards. The presentation and construction of children's subject need to be found from children's initiative and other behavior feedback. The purpose of this paper is to reveal the supporting behavior of preschool teachers for the construction of children's subjects through role-playing and the process of their interaction. In the “foreground” , teachers are the “designers” of the subject construction , and children participate in the role of “collaborators”. In the “background” , preschool teachers become the “assistants” through timely intervention and silent observation , while children become the “initiators” of subject construction under the change of teachers' roles and behaviors. The reason is that the construction of children's subject is generated naturally in the direct experience of interaction with adults , and in the process of understanding adult behavior and role. Therefore , to understand the child subject and its construction process , teachers need to be aware of and accept the dynamic and multiple patterns of children's role images in different situations , and tolerate children's behaviors that enrich their own physical experience in other events.

**Key words :** child subject ; role-play ; teacher support ; mimetic theory

(责任编辑 :刘向辉)