

学前教育理论

蕴含儿童视角的教育实践：逻辑起点、 基本立场与路径选择

莫迪^{1,2}, 李召存¹

(1. 华东师范大学教育学部, 上海 200062; 2. 包头职业技术学院, 内蒙古包头 014030)

摘要:近年来,“儿童视角”已经走向了我国教育实践,并推动了教育实践的进步,但鲜有对于其教育内涵的系统阐释,致使在实践层面从形式到内容都无法拓展,阻碍了在教育实践中蕴含儿童视角的教育实践的进一步发展,因此有必要澄清其教育内涵。现象图析学与新童年社会学为蕴含儿童视角的教育实践奠定基调,令其折射出可持续、理解和差异性回应的基本立场,衍生出各主体有效相遇的本质,走出了一条依托儿童的生活世界,发挥儿童的主体能动性,借助教师的共情引导,最终走向相互理解,实现共同可持续发展的实践路径。

关键词:儿童视角;教育质量;差异视角;可持续发展

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2024)07-0068-08

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2024.07.008

The Logical Starting Point, Educational Position and Path Choice of Educational Practice Containing Children's Perspective

MO Di^{1,2}, LI Zhao-cun¹

(1. Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. Baotou Vocational and Technical College, Baotou 014030, China)

Abstract: In recent years, the “children's perspective” has come to China's educational practice and promoted the progress of educational practice, but there is little systematic interpretation of its educational connotation, which makes it impossible to expand from form to content in the practice level, and hinders the further development of the educational practice containing children's perspective in the practice. Therefore, it is necessary to clarify its educational connotation. Phenomenography and the new childhood sociology set the tone for educational practice with children's perspective, reflecting the educational stance of sustainability, understanding and differential response, and deriving the essence of effective encounter between various subjects, leading to a practice path of relying on the living world of children, gives full play to children's subjective initiative, and, with the help of teachers' empathetic guidance, finally leads to mutual understanding and common sustainable development.

Key words: children's perspective; quality of education; different perspectives; sustainable development

收稿日期: 2024-04-17; 修回日期: 2024-05-24

基金项目: 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心课题项目(2022-02-009-BZPK01)

作者简介: 莫迪, 女, 黑龙江齐齐哈尔人, 华东师范大学教育学部博士研究生, 包头职业技术学院讲师, 主要研究方向: 学前教育基本理论。

通讯作者: 李召存, 男, 山东曲阜人, 华东师范大学教育学部教授, 博士, 博士研究生导师, 主要研究方向: 学前教育基本理论, 幼儿园课程, 学前教育质量评价与监测。

推动学前教育质量向高水平迈进,是世界各国学前教育事业发展的共同趋势,也是近年来我国学前教育事业的基本价值追求^[1]。需要在坚守教育育人原点和遵循学前教育基本规律的基础上,着眼儿童具体生活与个体生命本身的整全状态^[2]。因此,近年来,越来越多的国内教育专家呼吁站在“儿童视角”以便“重新发现儿童”^[3],儿童视角的研究整体上也呈上升趋势^[4],研究者立场逐渐从“儿童视角”向“儿童的视角”转变,同时关注主体间的观点^[5]。伴随研究所产生的研究方法,也逐渐出现在教育实践当中,以满足教师理解儿童的需求。例如在研究中多用的马赛克方法,其虽源自研究项目,但经过改造之后,被越来越多的教育实践工作者应用,促进了儿童选择、与儿童协商和与儿童共同建设的开展,极大地保证了儿童参与权,进而提升了日常教育实践的质量^[3]。

由此观之,儿童视角的相关研究已经推动了我国学前教育的发展。但是,在实践中也出现了一些问题,例如:在活动中,教师把手机交到幼儿手中,幼儿拿到手机后立刻兴奋地拍了大量照片。当教师询问为什么拍这些照片时,幼儿回答“好玩”^[6]。在这个过程中,教师只顾跟随儿童脚步,却忘记了自己的教育职责。教师只片面地接收了儿童视角关于“具备看到、同情和理解儿童世界能力”的倡导,忽略了“支持儿童构建对于世界的新意义,实现发展”的要求。目前也存在探讨儿童视角实践的相关研究,但是多见为一线教师案例分享,就事论事,纷繁错杂,缺乏系统的对蕴含儿童视角教育实践内涵与本质的阐释,正因如此,教师没有办法掌握和理解其真正的内涵,致使教师产生了“如何看待和支持儿童发展”或者“是否应该引导儿童”等疑问,阻碍了儿童视角在教育实践中的进一步发展。因此,本文将从蕴含儿童视角教育实践的逻辑起点、基本立场和实践路径等几方面进行阐释,以期帮助教师把握蕴含儿童视角教育实践的关键,提升学前教育质量,促进儿童发展。

一、蕴含儿童视角教育实践的逻辑起点

儿童视角相关研究的出现得益于现象学和新童年社会学的支持,它们贯穿于儿童视角研究始终,为儿童视角的研究提供了明确的研究旨

趣。当儿童视角从研究层面走向实践层面,它们自然也为蕴含儿童视角的教育实践奠定了基调。

(一)现象图析学:为蕴含儿童视角教育实践指明儿童发展本质

现象图析学是现象学哲学在教育领域中的应用。20世纪末,在社会发展、儿童研究理论层面与政策层面的有力推动下,儿童权利备受重视,人们的儿童观再次革新,瑞典哥德堡大学的费伦斯·马顿(Ference Matron)等人将哲学基础、研究方法和教育行动结合建立的现象图析学更加明确了儿童视角在教育中的旨趣^[7]。

从词源学上讲,现象图析学,一词来源于希腊语“phainomenon”和“graphein”,分别表示“外观”和“描述”^[8]。它扩展了现象学中“概念”这一“事物的本质属性”,包括了感知、体验、认知、理解的整体,认为事物和现象不是独立于人的认识存在的,而是体验它的不同方式的集合体。而这些不同的方式有着一定的逻辑结构,正是在这个意义上,形成了对同一对象的不同体验^[7]。因而,它显现出“视角”的意味,强调“非二元本体论”立场,采用“二阶视角”(second-order perspective)来描述人们体验和理解现实世界的不同方式。这意味着它不试图描述事物“实际上是怎样的”,而是描述事物“对人而言是怎样的”,即事物是如何被理解、思考或感知的^[9]。正如费伦斯·马顿(Ference Matron)所说:“对任何给定的现象,每个人都有自己的看法。”^[10]因此,致力于研究人们对于现象本质的不同体验方式或不同思考方式,探寻独特、理解差异成为现象图析学的研究旨趣,例如,探寻学生与教师对教学法的理解^[11]和幼儿对学习的理解^[12]等。正是由于研究中发现了儿童和教师观点的差异,萨缪尔森等人提出了“发展性教学”的早期教育框架,成为了蕴含儿童视角教育实践的代表之一。

由此可见,现象图析学作为一种解释性的范式,从二阶视角进入,主要目的是找出人们体验、解释、理解、感知或概念化现实的不同方式,因此,在此基础上,蕴含儿童视角的教育实践不仅要强调教师和学生之间的视角差异,也包括学生和学生之间的视角的差异。正是这些差异带来了对现象理解的丰富和完善,使差异和关系成为优越的学习资源^[7]。由此,也带来了儿童学习内

容的变化。由于关注人们对世界的看法或体验,因而个人唯一可以交流的世界是他所经历的世界,由此,在蕴含儿童视角的教育实践中,学习不是以固定的知识为主要内容,对于儿童来说,世界是需要被理解的世界,儿童需要通过在真实的生活世界中体验,建构或者重构自己的经验,也就是说,儿童所学习的知识不能独立于学习者而存在,而是扎根于儿童的经历,被深深地人格化的内容^[13]。这便引发了什么才是儿童发展的思考。因为一个人所理解的世界与另一个人所理解的世界是不同的,这就意味着不能以是否达到某一特定的水平来评判儿童的发展,但是,这并不是否定客观知识的价值,只是更加关注个体对现实的意识 and 他们对现实的表达。个体要在相互表达和倾听的过程中,不断反思,巩固或者打破原有经验,形成对于世界的更加深刻的理解。因此,在蕴含儿童视角的教育实践中,儿童的发展不再是儿童对成人技能和知识的消化和吸收,而是更加具有个体性和动态性的色彩,是在与不同的主体充分的交流互动中,能动地扩充了原有的主观世界,进而不断形成一个新的主观世界的持续性的发展。

(二)新童年社会学:明确蕴含儿童视角教育实践中各主体地位和关系

新童年社会学于20世纪80年代兴起,强调儿童是社会行动者,是社会进程的积极参与者。其中最具有理论影响力的是“阐释性再生产”(interpretative reproduction)一词的提出,用以替代传统理论中“社会化”的概念。在对幼儿民族志的观察与研究中,科尔塞罗认为幼儿社会化的过程并不只是一个适应和内化社会规则的过程,更是一个利用、革新和再建构的过程^[14]。因此,作为成人,不能再将儿童简单地看作是被社会结构决定的被动主体,应该支持他们积极参与自身与所处社会生活的建构。于是让儿童参与研究,与儿童一起研究的研究范式出现,研究中关注了儿童的能力,凸显了儿童的声音与行动,极大地彰显了儿童的权利。之后,尼克·李(Nick Lee)在行动者(actor)的概念的基础上,借鉴行动者—网络理论,提出一种进阶版的“儿童作为社会行动者”的概念,指出儿童不是独立的社会行动者,而是将儿童定位在各种的相互依赖的关系网络中^[15]。

如果说之前的“行动者(actor)”概念打破了成人的成熟与儿童的不成熟之间的对立关系,让儿童形象得以凸显,但是在某种程度上浪漫化了儿童主体能动性。这一次的尝试,将儿童归还给真实生活,更加明确了儿童作为“人”的形象的出现,儿童与他所处生活世界中的他者平等地交流分享和相互影响。在与世界开放地互动关系中确定自己在世界中的地位的同时,也努力创造自己的文化世界。

新童年社会学让儿童的生命和声音得以再次被发现,真切地关注到了儿童当下的生活,其核心理念是承认儿童具有能动性,是社会行动者,能在生活世界中自由地做出选择和创造自我,这充分展现了儿童的力量与价值,彰显了儿童的权利。因此,在蕴含儿童视角的教育实践中,儿童有权参与到教育的决策和实际过程中,可以通过发表自己的观点或者通过自己的行动来影响教育场域中的他人。但是,儿童主体并不是原子化的,而是处在关系之中,也受到他人的影响,在与成人的相互作用中,有目的地组织生活。由此,在明确了儿童主体能动性的基础上,教师的作用也自然得以显现,教师不应居高临下地向儿童传递知识,而是需要作为倾听者的形象出现。但是,倾听儿童的声音,不是消极的倾听,不是一味地等待儿童发声,而是一种有所作为的积极的倾听。处于社会网络之中的儿童和教师,他们的声音和行动也是受到网络中的他者影响的,通过专注于彼此,形成一种对话的关系,以真实的生活世界为媒介,进而引发不同经验的冲突。因此,有所作为的倾听儿童,意味着教师必须能够真正的融入儿童,在理解儿童的基础之上,去回应儿童,为儿童提供多种机会,并在活动中引导儿童,支持儿童发展。反过来,处于网络中的儿童也必须能够倾听和理解他者的声音,由此,各主体之间才能相互理解,共同发展。

综上所述,现象图析学和新童年社会学分别为蕴含儿童视角的教育实践指明了儿童发展实质和教育过程中各主体的关系和地位,并折射出了其可持续性发展、理解与差异性回应的立场。

二、蕴含儿童视角教育实践的基本立场

在现象图析学和新童年社会学的影响下,蕴

含儿童视角教育实践的教育更加重视“人”这一核心要素,从人的长远发展考虑,重视人与人之间的差异与交流,强调整体和回应。

(一)蕴含儿童视角教育实践的可持续性发展立场

世界各国普遍认识到,教育作为基础性、先导性事业,不仅要通过传授过去的知识和技能,满足今天经济社会发展的现实需要,更要顺应人类未来的发展趋势^[16]。因此,学前教育要迎接挑战、谋划未来,教育的目标应从“教授知识”转变为“形成应对快速变化世界的能力”,而“学会学习”将成为幼儿园最重要的内容^[17]。

这种可持续发展的立场,既表现在各主体之间的交流过程中,也表现在儿童和教师的最终发展上。在教育过程中,理解儿童以及回应儿童对于教师来说始终是一个挑战。因为在获取儿童的想法时,要是不能够再进一步,就会向他们传递出一种信息,即对他们的观点不感兴趣^[18]。特别是作为教育者对儿童的理解,和一般的理解相比,更应该在重视此时此刻的同时,同时也重视对未来的指引。因此,交流的过程需要是可持续的,而不是追求正确答案的即时性问答。由此,这一持续性发展性的交流过程自然地促成持续性发展的结果。在这一过程中,儿童的发展的结果不是通过统一的“正确的”答案来显现,相反,发展是儿童学会了看待世界现象的不同方式并创造出新的意义^[19]。儿童在与他人思想的碰撞中,不断反思,产生了自己对于生活世界的理解。因此,蕴含儿童视角教育担负起了儿童学会学习的责任,助力儿童的可持续发展。对于教师来说,蕴含儿童视角的教育实践将重点从教转向到学,是对于“授之以鱼,不如授之以渔”很好的诠释。这就意味着,要让儿童尽情行使主体能动性,而这便需要教师具备更高水平的专业素养。教师要能够适时地适宜地使用绘画、戏剧、游戏等方式不断引导话题深入,激发儿童思考和反思。只有教师不断地丰富充实自身,才能实现与儿童的有效相遇,从这个意义来说,对教师也提出了一种可持续发展的要求。

(二)蕴含儿童视角教育实践的理解立场

因为重视视角的差异与交流,因此,在蕴含儿童视角的教育实践中更加明显地体现出了理

解的立场。理解儿童,要理解他们特有的思考和体验世界的方式^[20],儿童对于生活世界的理解需要通过自己的体验和与他人的碰撞,因此,蕴含儿童视角的教育实践以生活世界作为桥梁,强调教育各主体之间的互相沟通交流,以勾连起已有经验和新的经验。因为了解,所以理解,所以支持,但是“理解从来不是一种达到某个所给定‘客体’的主体行为,而是一种达到效果历史的主体行为。”^[21]所以,蕴含儿童视角的教育实践中,在教师支持儿童方面,仅仅客观地了解儿童有过哪些经验是不够的,教师需要通过深入儿童内心理解儿童,要比儿童自己更懂得他/她究竟想要什么、究竟想干什么、究竟能做什么,从而能够通过具体的、适宜的教育行动帮助儿童更好地认识自己和成就自己^[22]。相对应的,儿童也应该理解教师,因为他们理解之后所做出的反应会进一步影响教师对于他们的回应。除此,更加不可忽视的是儿童之间的相互理解,而理解的目的是不是要去把握作品的原意,而是要达到作品的视界与读者视界的融合,产生新的意义^[23]。活动中,每个儿童都可以用不同的方式(口头、绘画、游戏、实验等)思考、反思和表达自己的想法,在这之后教师要进行总结、提炼,来引导儿童意识到思考和解决问题的不同角度和方式,并在不同视角的融合中形成自己对于生活世界的理解。

(三)蕴含儿童视角教育实践的差异回应立场

人与世界存在于“差异”之中。人须首先听到了“差异”之“寂静之音”的召唤,即人和世界存在的召唤,才有可能言说^[24]。蕴含儿童视角教育实践强调个体之间的视角差异,进而强调独特经验的生成与理解。每个主体的视角并不仅仅是一种认知方式,更是带有很强的伦理意味,是一种关系构建,它不仅仅是一种立场和一种观点,更是对待彼此的具体方式。一方面,在教师的视角和儿童的视角之间存在差异,当教师的意图与儿童的经验交叉时,就出现了教师教学和儿童学习的交汇点,教育者必须倾听儿童的想法,通过挑战它们或者支持它们来回应儿童,促进儿童发展。教与学从根本上变成了一个交流协商的过程,是教师和儿童之间的相互回应^[25]。另一方面,儿童作为一定社会关系中的文化产物,每一位儿童都有自己的生长背景和独特的理解视角,

因此,儿童的视角本身也存在差异。对于每一个单独个体的儿童来说,他们有自己的看到、听到和反思的事情,当一群儿童对同一现象发表不同观点的时候,通过彼此之间的倾听与回应,儿童就会意识到认识事物可以有不同的角度和方式,借此,对于现象的理解得以提升,同时也学会了其他理解现象的方式。

三、各主体视角在生活世界中的有效相遇—蕴含儿童视角教育实践的实质

幼儿园是一个承载着培养人的责任的教育场域,需要在特定的框架内支持和促进儿童学习与发展,特别是在以儿童为本的教育中,需要教师具备儿童视角,结合教育目标,进一步采取教育措施,促进儿童发展。在这个过程中,不仅需要保证差异性共存,还要注意差异之间的相互作用。因此,在高质量的学前教育中,需要各主体的视角实现有效相遇。之所以是有效的相遇,是因为相遇不是简单地遇见,要能够清晰地看到蕴含儿童视角教育实践的基调和立场,各主体在其中都有所收获与成长。

儿童视角以儿童的福祉为基础,最初在布朗芬布伦纳的生态系统理论中得到了体现,它提供了一个说明儿童不是孤立存在的语境框架,指出儿童是通过一系列社会文化关系来发展的^[26],表明儿童是特定社会关系的文化产物^[27],布朗芬布伦纳也率先给出了儿童视角的精确定义:真正的儿童视角是在帮助成人理解儿童对自己生活的想法和感受。可以说儿童视角是通过关系来实现的,因此,厘清其中各种关系,有助于勾勒蕴含儿童视角的教育实践面貌。

第一种关系,成人理解儿童。儿童视角研究不同于寻找同一发展规律的发展心理学研究,尊重儿童权利、认可儿童能力和倾听儿童话语一直是儿童视角的内涵,它建立在解释的层面,从成人和儿童之间的关系出发,挑战原有二者的关系,将二者都看作是“局内人”,建立新的关系,实现意义的创造。由此可见,儿童视角不是简单地单方面呈现出儿童的陈述和经验,而是双方都在场,成人需要与儿童共情,进行深层次的对话。这便意味着儿童视角并不是忽略成人或者儿童任何一方的观点,而是使成人的讨论聚焦于儿童

的认识和儿童认为优先的事项上来,再通过自己的理论去形成最终的理解。

第二种关系,儿童回应成人。儿童视角代表成年人对儿童经历、感知和行为的理解。但并不意味着儿童是在被动等待成人的理解,事实上,在没有儿童回应的情况下,成人形成不了儿童视角。因为,成人构建儿童视角是寻求一种意义的获得,其前提是儿童的话语是有意义的。那么只有儿童在理解他人意义的基础上,所表示出的话语才可能是有意义的^[28]。儿童的反应会影响成人对于他们的态度,进而会影响成人对于其行为的解释。因此,在儿童视角中,儿童与成人应该彼此听到、解释、理解,从而建构意义。

第三种关系,儿童倾听儿童。在儿童视角中,儿童是具体的,只有重视不同儿童的观点,保障每一个儿童的权利,才能更好地让儿童视角发挥作用。因为有生命的物体的一个特征是它们表现出自发的能动性和相对的不可预测性^[28],不同的成长环境和成长经历导致不同的理解和表达方式。因此,需要让儿童意识到不同主体的视角,意识到同样的情况可以用不同的方式来解释。当一个儿童在表达的时候,其他儿童要能够倾听他,因为这可能会影响他们后续的观点以及话语表达。同时也体现出了《儿童权利公约》中尊重每一个儿童权利的要求。因此,在儿童视角中,不仅仅要关注成人和儿童之间的关系,发现成人与儿童的不同体验,也要关注儿童和儿童之间的关系,发现儿童与儿童之间的不同。比如:同伴之间的关系,年长儿童与年幼儿童之间的关系。

这些关系在以游戏为基本活动的学前教育实践中得到了充分的体现,也展现出了蕴含儿童视角教育实践的实质。游戏是可以展示儿童学习能力并且可以学习他者经验的一种情景^[29],是一种对话的存在,儿童个体与他者共存,通过语言和行动上的对话获得经验进而实现学习。此时,他者在场,特别是有经验的他者在场,有助于儿童的游戏,他者既包括有经验的成人,也包括在场的同伴。因此,当儿童视角走向教育实践,其本质就是各主体视角的有效相遇。它们的相遇呈现出一种生成的、动态的、全面的认识方法,实现相互走向中的视域融合。在互相分享中,实

现对认识对象的更高水平的理解(同时也是对自我生命存在意义的理解过程)。在这里,儿童是能动的,儿童能创造性地使用从成人那里得到的知识,能生产和参与同伴文化,能扩展和再生产成人社会的文化。教师是具有敏感性的,在与儿童平等的对话中,能够通过一些方法调动儿童的积极性,扩展他们的经验。在这个过程中,每一位个体都有自己的作用和价值,各方都有助于实现学习目标,实现持续发展。

四、蕴含儿童视角教育实践的路径选择

我们需要明确具体的路径以表达蕴含儿童视角教育实践的基调,经过总结,蕴含儿童视角的教育实践依托儿童的生活世界,发挥儿童的主体能动性,借助教师的共情引导,最终走向相互理解,实现了共同持续发展。

(一)依托生活世界,构建新的意义理解

长时间以来,童年一直被标准化,因此,儿童的世界只能被知识的海洋所包围。没有机会构建自己对于世界的理解。但是,蕴含儿童视角教育实践受现象图析学和新童年社会学的影响,主张关心人与周围世界的关系,探寻不同主体如何体验周围世界。因而,蕴含儿童视角教育实践的活动主题都来自于儿童所处的真实生活世界,各主体在平实的谈话中相遇。例如,教师和儿童会以“大自然”为主题进行交流。

不同于以知识为目的的活动,蕴含儿童视角教育实践的活动,改变了原有的单向度的以教师 and 知识为中心的讲授教学,注重生活世界中各主体对自身生活的感受和体验,过程中,人们意识到各自与彼此的相同与差异。比如:当谈到大自然中有什么生物时,有的儿童会说大自然里有野生动物,有的儿童会说有猫和狗,有的儿童会说有植物。在谈到生态系统的时候,有的儿童知道自然界有一个持续的循环过程,他们会说到植物死亡,腐烂,然后以新的形式重新出现。有的儿童描述了人与自然之间的依赖关系……正是这个拥有不同立场的人们频繁相遇的生活空间(a lived space),不断地增加人们看到多维世界的能力(capacities of seeing)^[30]。

这样的相遇不是刻意的,是日常的,是教师和儿童的存在方式。例如,在谈论保护自然的话

题时,有的儿童会说到你不应该杀动物,你不能把动物放进罐子里,但是又表示可以在动物所在的地方打洞,这样它就可以呼吸,你就可以把它放在家里了。正是在如此自然的和随意的交流中,各主体不背负沉重的知识负担,才能真切地感受和体验生活世界。所以,要在一定的空间中,以情感性、社会性和文化性为载体,才能帮助儿童构建起新的意义,实现主体发展。

(二)发挥儿童主体能动性,保障实践中儿童主体地位

在蕴含儿童视角教育实践中,儿童是具有主体能动性的,不仅仅是有理性、有能力、自主的人,更是具有复杂性、差异性和动态性的。这也是蕴含儿童视角教育实施的前提。首先,儿童自身的经验、世界观和行为成为教育的出发点,每个儿童主体都有机会通过自己喜欢的方式表达自己的观点,在各主体的观点相互碰撞之后,扩充自己的原有经验,并意识到对事物认识的不同方式。例如:当幼儿经过一个花园时,发现了一朵不寻常的花。所有儿童都不知道花的名字,教师没有直接告知儿童花的名字,因为在蕴含儿童视角的实践中,教师懂得不能把儿童看成被塑造和规训的客体,而要看成发起行动和担当责任的主体^[31]。对于教育至关重要的不是你对儿童灌输了什么,而是儿童为学习任务带来了什么^[32]。之后,儿童确实也想出了很多办法,比如,走进房子去问,在书中寻找答案,自己给它起个名字,打电话给收音机的问题节目等^[19]。纵观整个活动,教师没有以知识获取为目的,直接告知答案,而是认可了儿童的能力,充分给予儿童发挥主体能动性的空间,以儿童自己的经验为起点,让他们分享所见、所听和所想,意识到有不同的方式来解决,进而每个儿童也都得到了尊重和理解。期间,儿童收获了终身都需要的反思和解决问题的经验,以及尊重他人的品质。

(三)实施共情引导,平衡儿童主导与教师引导

蕴含儿童视角教育实践是多重视角的对话,因此,在活动过程中,教师需要给予儿童时间与空间表达,能够让每个儿童表达他或她自己的经历和想法,但是同时,教师也需要适时地引导,承担教师所应履行的教育职责,才能有助于儿童发展自己对世界的理解,最终实现发展。例如,在

一次关于蘑菇主题的活动中,教师心中的目标是要让儿童了解一些标识。但是,过程中,一个女孩却突然说:“伞菌是有毒的。”教师听后并没有打断或者纠正女孩儿,反而问女孩:“那你怎么能让其他小朋友识别这种有毒的蘑菇呢?”女孩的回答是:“写个便条!”老师继续问道:“小孩子认字吗?”然后,女孩画了一幅蘑菇的画,并在上面画了一个×表示它是危险的。然后老师继续问她:“那么有更多的方法来区分有毒的或可食用的蘑菇吗?”女孩随后画了一本她妈妈的关于蘑菇的书,并介绍了这本书的大致内容。老师继续进一步挑战女孩儿的原有经验:“还有其他方法可以发现吗?”女孩回答:“如果你了解了特别美味的蘑菇,你就会把注意力集中在寻找它们上,你就不会注意采到有毒的蘑菇啦。”^[33]

在整个的教学活动中,我们能够清晰地看到教师的引导。然而,需要注意的是,教师的引导并不意味着将自己的目标凌驾于儿童感兴趣的问题之上,在蕴含儿童视角教育实践中,教师充满关怀的情感,从儿童的兴趣出发,运用自身所具备的知识或者观点,挑战儿童的原有经验,进而引出儿童新的思考,最终不仅让儿童自动画出标识,意识到了标识的作用,达成了目标,而且还拓展了儿童的思维,丰富了课程内容。只有教师的视角与儿童的视角有效相遇,才能达成相互的理解与支持,最终,成就优质的教育。

(四)走向倾听与理解,支持儿童与教师共同持续性发展

在没有儿童视角的教育实践中,千万个儿童的发展时机被统计和抽象成了一张发展时间表,将教育变成社会排斥、分层、控制的工具,从而在教育中失去了生活的特性,损伤了儿童的生活质量^[34]。虽然教师拿着纸、笔和摄像机,记录着儿童的一举一动,一颦一笑,尝试获取儿童的视角,但是经常是“只见情境不见儿童”或者“只见标准不见儿童”。儿童对于教师来说就是一个被观察的客体,教师并没有走进儿童的生活,也限制了儿童走进教师的生活的可能性,阻碍了双方的交流和沟通。相比之下,在蕴含儿童视角教育实践中,教师和儿童是自由的,没有被外在的硬性标准所捆绑,他们不是主体和客体的关系,而是专注于对他者的倾听与理解。例如,幼儿园的时间

制度会让教师经常处于尊重儿童还是催促儿童的教育伦理困境之中。但是,事实上,儿童有权利知道为什么每天如此安排时间,因为这不仅是制度的一天,更是儿童的一天,而在知晓原因之后,儿童了解到教师和他们一样在面临困难的局面,从而理解了教师,他们便成为了共同体,一起去面对和解决问题。此时,教师与儿童真正进入了相互尊重和平等的场域,以倾听的方式达成了信息、情感、甚至是生命等层面的交往和互动,进而相互成就。因此,在教育实践中,教师需要引导儿童养成倾听的习惯,以帮助他们更好地去思考、表达和理解^[35]。同时,教师也要平等地对待儿童,适时地向儿童解释清楚教育行动,让儿童感到自己是受尊重的,并且是真正参与到教育中的,以保证双方相互理解,实现共同发展。

我国学前教育已经开始从资源规模与数量快速扩张时期逐步转型进入到以质量提升与内涵发展为核心的新时代^[36]。在提升学前教育质量中,多视角的对话机制的建构是实现高质量学前教育方式之一^[37],蕴含儿童视角教育实践完善了这一机制,当儿童视角这一学术概念走向教育实践,是对高质量学前教育要求的有力回应,在一定程度上给我国学前教育质量提升明确了方向。它从理论研究和实践反思中而来,摆脱了标准化童年,注重差异的共存,肯定并践行了在高质量教育体系构建中可持续的儿童学习与发展观,澄清了各主体之间的伦理关系,明确了他们之间的地位和作用,促使教育各主体之间在理解与回应中相遇。

[参考文献]

- [1] 程晨,虞永平.我国学前教育质量研究的进展与趋向[J].中国教育科学(中英文),2020,3(5):127-134.
- [2] 胡福贞,钟雪.学前教育高质量发展中“现代中国儿童”的培育困境与出路[J].陕西学前师范学院学报,2023,39(4):13-21.
- [3] 李敏谊,秦思语,李峰.支持儿童参与,提升幼儿园教育质量——马赛克方法中国化的理论与实践探索[J].学前教育,2022(1):16-20.
- [4] 高梦璇,李琳.近20年国内外儿童视角研究历程与发展审思——基于Cite Space的可视化分析[J].广东第二师范学院学报,2023,43(3):67-84.
- [5] 王景芝,王红飞.学前教育“儿童视角”研究的回顾与展

- 望[J].教育与教学研究,2020,34(1):7-19.
- [6] 刘宇.始于倾听,但不止于倾听——马赛克方法运用中的问题与展望[J].教育家,2023(34):20-21.
- [7] 黄进,赵奇.“儿童的视角”:历史生成与方法论探寻[J].学前教育研究,2020(8):3-11.
- [8] Hasselgren B, Beach D. Phenomenography—a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis [J]. Higher Education Research & Development, 1997, 16(2):191-202.
- [9] 王伟宾,丁邦平.现象图析学及其理论基础——兼谈与其他质性研究方法的异同[J].比较教育研究,2021,43(6):97-104.
- [10] Marton F. Phenomenography—describing conceptions of the world around us [J]. Instructional science, 1981, 10(2):177-200.
- [11] Mårdsjö Olsson A C. Lärandets skiftande innebörder: uttryckta av förskollärare i vidareutbildning [J]. rapport nr.: Göteborg studies in educational sciences 225, 2005.
- [12] Pramling I. The Child's Conception of Learning. Göteborg Studies in Educational Sciences 46 [J]. ACTA Universitatis Gothoburgensis, Box 5096, S-402 22, Göteborg, Sweden (no price quoted), 1983.
- [13] Samuelsson I P, Park E. How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world [J]. International Journal of Early Childhood, 2017, 49: 273-285.
- [14] 王友缘,魏聪,林兰,等.全球视野下新童年社会学研究的当代进展[J].教育发展研究,2020,40(8):14-22.
- [15] 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.
- [16] 李伟.在GES 2018未来教育大会上的致辞[N].中国经济时报,2018-12-04(001).
- [17] 程英.高质量发展:学前教育的时代诉求、挑战与应对——第七届海峡两岸学前教育论坛综述[J].陕西学前师范学院学报,2022,38(4):15-21.
- [18] Kind S, Shayan T, Cameron C. Lingering in artistic spaces: Becoming attuned to children's processes and perspectives through the early childhood studio [M]//Pedagogies for Children's Perspectives. Routledge, 2018.
- [19] Samuelsson I P, Pramling N. Children's perspectives as ‘touch downs’ in time: Assessing and developing children's understanding simultaneously [J]. Early Child Development and Care, 2009, 179(2): 205-216.
- [20] 黄进.倾听,走向“教育学理解”[J].教育研究与评论(小学教育教学),2023(8):1.
- [21] 伽达默尔.真理与方法[M].洪汉鼎,译.上海:上海译文出版社,2004.
- [22] 赵南.超越观察评价,理解儿童:基本理念、路径与目的[J].学前教育研究,2017(9):3-13.
- [23] 吉标,吴霞.课程实施:理解、对话与意义建构——一种建构取向的课程实施观[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),2005(1):85-88.
- [24] 张华.走向“倾听”教育学[J].全球教育展望,2010,39(10):3-14.
- [25] Doverborg E, Pramling N, Samuelsson I P. Att undervisa barn i förskolan [M]. Liber, 2013.
- [26] Carey-Jenkins D. Teachers learning to recognize the voice of the child [M]//Pedagogies for Children's Perspectives. Routledge, 2018.
- [27] Bellingham B. The history of childhood since the “invention of childhood”: Some issues in the eighties [J]. Journal of Family History, 1988, 13(1): 347-358.
- [28] Sommer D, Samuelsson I P, Hundeide K. Child perspectives and children's perspectives in theory and practice [M]. Springer Science & Business Media, 2009.
- [29] Dockett S, Perry B. What makes mathematics play? [C]//Annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia. Mathematics Education Research Group of Australasia, 2010: 715-718.
- [30] Biao Xiang. A Nearby: Scope of Seeing [J]. Journal of Contemporary Chinese Art, 2021(8): 147-165.
- [31] 比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2018.
- [32] Pramling I. Learning about “the shop”: An approach to learning in preschool [J]. Early Childhood Research Quarterly, 1991, 6(2): 151-166.
- [33] Samuelsson I P, Carlsson M A. The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood [J]. Scandinavian journal of educational research, 2008, 52(6): 623-641.
- [34] 黄进.重塑时间生活:幼儿园时间制度化现象审思[J].中国教育学刊,2019(6):57-63.
- [35] Purdon A. Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives [J]. Education 3-13, 2016, 44(3): 269-282.
- [36] 李克建,李琳,姜艾伶,等.贯彻落实《评估指南》,构建中国特色学前教育评价体系—2022年中国学前教育研究会学前教育评价专委会首届学术年会综述[J].幼儿教育,2023(9):52-55.
- [37] 石慧艳,冯江英.学前教育现代化发展:内涵意蕴、逻辑起点与实践路径[J].教育学术月刊,2023(6):18-26.

[责任编辑 王亚婷]