

■ 学前教育专业发展

关怀理论视角下幼儿园教师 关怀实践问题与对策

姚秀娟,汪杰锋

(阜阳师范大学教育学院,安徽阜阳 236037)

摘要:依据关怀理论,发现目前幼儿园教师关怀实践存在教育目标偏离,关怀内容有限、美德式关心,关怀变控制、关怀有差别,因人而偏、关怀体验少,影响教师实践、单向式关心,关系难以发展等问题,针对这些问题,本文提出了更新理论知识,树立科学关怀观、关注幼儿,全面接受幼儿、丰富关怀实践,增强关怀能力、引导回应,积极关爱的对策。

关键词: 关怀理论;幼儿园教师;关怀;幼儿;问题;对策

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)10-0101-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.10.018

Problems and Solutions in the Practice of Preschool Teachers' Care in the Perspective of Caring Theory

YAO Xiu-juan, WANG Jie-feng

(College of Education, Fuyang Normal University, Fuyang 236037, China)

Abstract: Inspired by the Caring Theory, it is found that there exist some problems in preschool teachers' care of children, such as the deviation of their educational goals, limited content of care, virtue-based care, turn of care into control, difference in care, biased care, their lack of caring experience, one-way care and difficulty in development of caring relationship. In response to these problems, we put forward corresponding countermeasures, such as updating the theoretical knowledge, establishing a scientific concern, paying attention to young children, accepting young children comprehensively, enriching care practice, enhancing caring ability, guiding response and active caring.

Key words: caring theory; preschool teacher; care; young child; problem; solution

“学会关心”是21世纪教育发展的主题,也是教育所追求的结果^{[1]195}。在这样的时代背景下,国家要求幼儿园教师必须关心关注幼儿,“成为有关怀能力的人”^[2],如《幼儿园教育指导纲要(试行)》中明确要求:教师应“以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交

往”,“关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要,及时以适当的方式应答”,从而帮助幼儿获得安全感和信赖感,促进他们身心健康发展和良好师幼关系的形成^[3]。而现实中,很多教师认为他们很关心孩子,也愿意为孩子付出,但从孩子的表

收稿日期: 2019-05-08; **修回日期:** 2019-06-11

基金项目: 阜阳师范大学校级质量工程一般项目(2016JYXM18);安徽省社会科学创新发展研究课题攻关研究项目(2018CX135)

作者简介: 姚秀娟,女,安徽铜陵人,阜阳师范大学教育学院助教,主要研究方向:学前儿童心理发展与教育。汪杰锋,男,安徽桐城人,阜阳师范大学教育学院副教授,硕士生导师,主要研究方向:课程与教学论,教育管理和双语教学等。

现看,他们时常感受不到教师的关心。这其中究竟出了什么问题,该如何关心,这里诺丁斯倡导的以“关心”为中心的关怀理论为我们提供了新的思路和方法。

一、关怀理论的本质及其产生

(一)关怀的本质

20世纪80年代美国学者内尔·诺丁斯提出了关怀理论(Caring Theory),并将理论引入了学校教育,倡导学校要建立以关心为主题,实现教师关心学生、学生学会关心的新教育模式。不同于传统的主流观点即把关怀仅仅视为一种美德和个人品质的认识,诺丁斯认为关怀最基本的表现形式是两个人之间的一种连接或接触,即两个人中,一方付出关心,另一方接受关心^{[4]23}。诺丁斯所强调的这种关怀,不再指传统理论中关怀者的单向付出或行动,而是一种需要关怀双方共同努力建立和维持的双向关系。这是该理论与传统理论出现明显差异的根源,也是诺丁斯认为的关怀最重要的意义。

(二)关怀行为产生的心理条件

诺丁斯强调的关怀实际上是一种关系,它需要双方共同努力。具体来说,作为关怀者和被关怀者要满足以下基本要求。

首先作为关怀行为的发起人,应具备两个基本心理条件。一是专注,即指关怀者开放的、不加选择地接受被关怀者。这样的关注意味着关怀者对被关怀者所传达信息的全面接受,对意图、行为、需要等方面直接感知^{[5]28},而另一个角度则意味着关怀者对关怀对象不应有选择偏好,而应当平等地、公平地给予所有被关怀者关怀需要。二是动机移位。在接触被关怀者时,关怀者产生给予他人关怀的愿望和行为倾向。但这并不意味着要满足被关怀者所有需要,而是以理性的方式给予被关怀者正当需要。

其次,行为的接受方并不是一个被动的接受者,必须通过积极回应来承担自己对关怀关系的责任^{[6]71-72}。具体来说,被关怀者要有敏锐的洞察力和感受力,能感受到对方的关怀行为,然后用语言、动作等方式展现出对关怀行为的接受和认可,并给予关怀者积极反馈,让其认知到该行为对被关怀者的影响或效果。诺丁斯特别强调和重视被关怀者的反馈责任,她认为反馈不仅是对关怀者关怀行为的积极回应,也是与关怀者建立和维持长久关怀关系的重要条件,甚至还是激发关怀者连续关怀行为的动力。

(三)关怀行为产生的动机

关怀者与被关怀者原是独立的、没有直接联系的,是什么让关怀者愿意以关怀形式与被关怀者建立起联系呢?为此,诺丁斯将关怀分为自然关怀和伦理关怀两类,以此深入探讨关怀行为产生的动机条件。自然关怀是不需要关怀者付出道德努力就能实现的,因为它是在人的移情本能基础上发展而来的,因此每个人都有自然关怀的天性,都有做出关怀行为的可能。伦理关怀是一种必须激发的关怀^{[5]29},它源于人的自然关怀,每个人或多或少都是自然关怀的受惠者,人们发出伦理关怀行为的一种动机便是被关怀的记忆和体验。同时诺丁斯也承认道德理想的作用,认为个人的道德理想能激发伦理关怀,尤其是那些需要做出较大努力的关怀行为离不开道德理想的发动和支撑作用^{[6]68}。

二、目前幼儿园教师关怀实践存在的问题

(一)教育目标偏离,关怀内容有限

诺丁斯认为美国学校把发展学生智力作为最重要的目标,过分强调学科知识、技能的学习与掌握,而学生其他方面的能力和发展需要则被忽略了。由于学生在知识、技能上不能达到学校教育的要求,势必会受到来自教师的压力,由此导致学生害怕教师、得不到教师真正关心、师生关系紧张等问题。

我们的幼儿教育也存在类似问题。我们教师关心幼儿学什么,但并不真正关心他们喜欢什么、想以什么样的方式学习等问题。一直以来教师头脑中注重幼儿知识、技能的教育观念根深蒂固,即使有新教育思想的引入,如尊重、关注幼儿的兴趣、情感、个性发展等需要,但短时间内还很难彻底改变他们头脑中的旧观念。如设计活动时,教师们往往从自身角度出发,考虑和推测幼儿可能存在哪些需要,或是教师根据已有的经验判断某些知识很重要必须教,而不是以幼儿为中心,通过对班级幼儿的深入观察、了解以及与之对话后,发现幼儿真正的需要,从而站在幼儿的角度和立场思考、设计符合孩子们兴趣、个性、发展需要的活动。而在设定教育活动目标时,多数教师重点考虑的仍是知识、技能目标,而情感类目标则时常被忽视。到了活动实施环节,教师们为了达成预定目标,很少关注孩子们活动中的反应、想法和感受,也很少根据孩子的需要调整自己的活动。所以,活动的控制程度一般较高,以致于孩子们几乎没有机会和条件在活动中实现他们自己的兴趣和个性发展需要,除非这些行为正好与教师的目标一致,

否则也会被教师否定。“现在教室里真正的对话几乎没有。师生间交流的典型模式是教师提问,学生回答,教师评估。”^{[4]71}教师们不能真正做到与孩子坦诚的对话、交流,孩子所关心、所感兴趣的都必须符合教师们的预定目标。在他们看来,只要完成规定的知识、技能目标就行,孩子们个性发展、情感需要、兴趣爱好等方面的需要则可有可无,因此造成了幼儿与教师之间矛盾、冲突不断、师幼关系紧张等问题。

(二)美德式关心,关怀变控制

在诺丁斯看来,师生关系应该如布贝尔所说的那样是“我一你”的关系,即教师与幼儿之间是平等的主体关系,教师在接受幼儿前要尊重幼儿,努力去除对幼儿的控制和操纵,搁置心中的不同意见、想法,与幼儿平等真诚地对话、交流,真正做到了解幼儿、以幼儿为中心,二者共同努力致力于满足幼儿的关怀需要。而不是我们经常在幼儿园所见的以教师为中心的“我一它”的师幼关系,即教师把幼儿作为客观分析的对象,忽略幼儿的真实想法和感受,将自己的意志和想法强加给幼儿,根据自己的想法推测他们的各种需要。

教师们常常抱着这种“为你好”的初衷,使自己处于绝对的权威,对幼儿进行单方面思考和施以高度管控、约束的行为,从而实现让幼儿绝对服从和完成“美德式”关心的目的。如我们常听到幼儿园老师用严厉的口吻对幼儿说“谁再说话,就请他出去”“谁不听话,就让那个你们害怕的老师把他带走”“不好好玩的人,不要玩了”。教师不仅用严厉的话语管控孩子,有些甚至用一些粗暴的方式让他们服从,如强制给吃得慢的孩子喂饭,强行将不听话的孩子拉出教室,以致于有孩子被吓得大哭、呕吐,有些甚至不愿意上幼儿园……表面上这些行为是教师出于对这些孩子或其班里其他孩子的“关心”,实现他们“为幼儿好”的目的,但本质上都是以教师为中心,不尊重幼儿、忽视幼儿感受和想法的高度管控行为,而非真正意义上的通过平等主体之间的对话、交流,共同努力所实现的关怀。因为这种教师单方面的思考、管控和约束,导致孩子根本不理解教师的“为你好”,更谈不上感受教师的关怀和建立师幼关怀关系,反而增加了幼儿对教师的不安感、害怕感以及恐惧感等消极情绪,而这些消极情绪也会对随后开展的教育教学活动产生消极影响。

(三)关怀有差别,因人而偏

诺丁斯认为关怀者应该以开放的、非选择的态

度对待被关怀者,全面接受被关怀者传递的所有信息,同时应避免个人的选择偏好,充分关注每一位被关怀者的发展需要,为不同关怀需要者提供适宜的关怀,即做到公平对待,因人而异,而非根据个人喜好,进行差别对待。

但现实中很多幼儿园教师经常会根据个人喜好选择性的做出关怀行为,主要表现为他们对自己喜欢的孩子更亲近,对他们也更有耐心,不论是言语还是动作都能给予这些孩子更多关照,但对于不喜欢的孩子则缺少耐心,无视、忽略孩子明示的需要,甚至对他们表现出明显排斥和不喜欢的态度。比如,在同样犯错了孩子中,如果是自己喜欢的,则往往一笔带过,而如果不喜欢的或平时不听话的孩子则可能受到教师严厉地批评。有幼儿老师曾坦言“我比较喜欢班上那几个长得好看的、乖巧的孩子帮忙,有时候偶尔也让其他孩子帮我,但多数时候是喜欢的孩子。”于是那些漂亮的、机灵的、听话的小朋友能得到教师更多积极的情绪,师幼互动也更频繁;而那些平时不善于表达、学习能力较差、不听话、时常扰乱纪律的孩子,教师对他们的态度则多表现为消极情绪。比如有研究发现,教师对某些学习掌握能力较差或者教师本身对其存在偏见或消极情绪的儿童,容易失去耐心,甚至冷漠、不愿花费精力给予应有的指导^{[7]24}。幼儿园教师根据自己的偏好差别对待不同类型的孩子,不仅不能满足那些处境不利的或不受欢迎的孩子的被关怀需要,还不利于幼儿获得必要的安全感和信赖感,从而影响其身心健康发展。

(四)关怀体验少,影响教师实践

由于师幼之间的物理距离和社会地位的差异,教师对幼儿关怀的自然性减少,不容易做到因爱而关怀,越来越需要道德理想的支撑和维持,而道德理想的孕育和发展又有赖于(教育)生活中被关怀的体验和记忆^{[6]68}。也就是说,幼儿园教师要做到充分地关怀,除了依赖自然关怀的天性,还要以丰富的被关怀体验和经历为基础形成个人道德理想,并用这种理想支配关怀行为,如果体验减少,势必会影响教师的道德理想的内化和关怀实践。

从这一观点出发,我们反观幼儿园教师的成长过程,发现他们确实存在这一问题。他们从小接受的教育要求他们树立良好的道德理想,但是与此同时他们所处的环境又不利于这种理想的内化。因为他们中的多数人接受了以知识技能为主要内容的传统教育,其他方面的需要则常常被忽视,尽管父母、

老师们曾无数次地告诉他们说“为你好”，但却很少以开放的态度与孩子真诚地对话交流，了解和发现他们真实的需要，所以他们时常感到除了学习以外其他方面都不被关心。步入社会后，幼儿园教师仍然缺少浓厚地关心氛围：他们每天除了应对各种任务外，还时常受到来自孩子家长施加的压力，不仅如此他们在园长领导那里常常得不到公平的待遇，如得不到公平的发展机会，在编与非在编教师不能做到同工同酬，成果被领导占用、生病了不能请假……而对于教师最关心的职称评定问题，也需要与领导建立“良好”的人际关系，或者是有背景、有后台^{[7]50}等做支撑。于是，长期生活在缺乏关怀环境里的教师们由于缺少被关怀的体验和记忆，其外在的道德要求不能有效地内化为教师的个人道德理想，以致于随后的关怀实践也受到了影响。

（五）单向式关心，师幼关系难以充分发展

诺丁斯在分析关怀的本质时就强调，关怀不是单向的关怀者对被关怀者的一种行为，而是关怀者向被关怀者付出，被关怀者感受、确认并及时向关怀者作出反馈的一种双边关系。很多时候，幼儿园教师也愿意关心幼儿，但问题在于他们没有与幼儿产生真正互动，他们的关心多半是单向式的，即教师把关注的重点放在为幼儿的付出上，但却很少注意甚至忽略幼儿感受、接受并认可自己行为的过程。而忽略幼儿真实感受和想法的过程，势必会让教师处于绝对的权威和控制地位，即不管教师的关怀行为孩子是否接受、认可，教师觉得为你好就必须这么做，不管孩子主观上是否接受。于是，师幼之间就形成了控制与被控制的关系，而不是平等对话、交流基础上的关怀关系。很显然，这种“关怀”不是真正意义上的关怀，而是一种控制。

师幼关怀关系也非一朝一夕便可形成的，它需要教师与幼儿在相互信任的基础上进行连续地互动，从而建立稳定的双边关系。而根据诺丁斯的理论分析，被关怀者的积极反馈除了是关怀关系建立的重要条件，还是激发关怀者后续关怀行为的一种重要动力。有教师曾说：“我就喜欢孩子们亲亲我。这是他给我的奖励。我对他们好，他们得奖励我一下呀。（笑）孩子的吻是给力量的吻，我就干劲十足了！”^[8]由此可见，幼儿的积极回应能有效激发教师连续不断的关怀行为，从而起到维持和促进师幼关怀关系的作用。但是当幼儿园教师忽略幼儿积极反馈或者孩子不能以适当的方式及时给教师反馈时，教师们就无法从关怀行为中获得继续努力的动力和

信心，而且还可能会产生挫败感——主动热心付出，结果幼儿没有任何反应。因此，不考虑幼儿的单向式关心，不仅不能建立真正的师幼关怀关系、形成稳定和谐的师幼关系，促进幼儿身心的健康发展，而且会使幼儿园教师渐渐失去关怀幼儿的热情和积极性，最终师幼关怀关系也将难以发展。

三、改善幼儿园教师关怀实践的对策

（一）更新理论知识，树立科学关怀观

传统的关怀理论把关怀视为个人的美德、品质，所造成的消极影响显而易见，而诺丁斯的关怀理论强调关怀行为实际是建立和维持一种双边关系，这种关系有利于幼儿从教师那获得更多且持续的关怀，同时有利于形成融洽的师幼关系。因此，作为关怀行为的主要发起者——教师，必须跟随时代发展，不断丰富和完善自己的理论知识，坚持以幼儿为中心，凡事都要站在幼儿的立场观察和思考问题，在发展幼儿知识能力的同时，注重幼儿兴趣、情感、个性、社会性等方面的真实发展需要。同时努力学习新的关怀理论，增强对关怀的本质、关怀双方互动条件、关怀动机、关怀方法等核心内容的理解学习，从而树立起科学的关怀观，为提高自身关怀能力和促进良好师幼关怀关系的建立提供新的思路和方法。

（二）关注幼儿，全面接受幼儿

教师要关怀幼儿，首先要关注、了解幼儿，如积极关注他们的眼神、动作、表情等，重视与他们平等、开放地对话，以建立起一种师生平等对话的新型关系^[9]，并从中了解他们传递的所有信息，如身心发展特点、兴趣需要和各种发展可能性。其次，教师要全面地接受幼儿，与幼儿建立“我一你”的平等关系，时刻站在幼儿的立场观察、感受，发现和体验幼儿的真实需要，努力去去除对幼儿的控制与操控，搁置各种以教师为中心的想法和感受。如教师设计、组织各项教育活动时始终与孩子们真正关心、感兴趣的事物密切相连，同时积极关注他们在活动中的感受、兴趣以及情绪状态。当然，这种全面接受还意味着教师要努力去去除个人关怀的偏好，开放地接纳每一位幼儿，充分关注、接受他们发展的不同特点和各自需要，给予他们适宜的关怀。即便幼儿出现了不当行为，教师也要积极关怀，同时善于发现和认可他们的闪光点，帮助他们树立自信和勇气。只有教师真正地从内心尊重幼儿、接受幼儿，充分地相信幼儿，幼儿才会信任和依赖教师，才能带着这种积极的情感主动参与教师组织的各项活动，促进保教质量的

提高。

(三)丰富关怀实践,增强关怀能力

关怀不能仅停留在认知和理想层面,关怀理想的孕育和发展、关怀能力的形成和提升离不开教师的积极实践。为此,教师要在日常生活中、工作中增加关怀实践体验,如要经常主动关心、关怀家人、朋友、周围同事、孩子家长等,与他们建立关怀关系,同时接受他们的关怀,体验、感受被关心的过程,并对他人的关心做出积极回应。此外,国家、社会以及相关管理部门也要积极关心爱护我们的幼儿园教师,倾听幼儿园教师心声,尊重幼儿园教师,给幼儿园教师创造一个充满关爱的良好环境。只有不断体验和实践,幼儿园教师才有机会与不同圈层人员互动交流、建立不同层次的关怀关系,从而萌发他们关怀幼儿各种需要的道德理想,增强他们关怀幼儿的意识与敏感性,有机会学习和体验丰富多样的关怀方法与技巧,促进他们关怀实践能力的不断提高。

教师除了要主动体验,感受关怀与被关怀的过程外,还要不断提高自身的职业道德感,以对幼儿的关怀为己任,积极主动地关心、关注幼儿的各种需要和发展的可能性。“主动的责任感比基于考查评估而产生的对某一件事要负责的态度更为宽广、深刻和复杂。这种主动的责任感要求一个人在人际关系交往过程中投入更多的承诺。”^{[4]87}当教师把对幼儿的关怀视为一种责任时,他们对幼儿的关怀问题就有了更多更深刻的意义:如开始有意识地主动关注幼儿,尝试从内心真正接受、认可幼儿传递的各种信息,把对幼儿的关怀纳入幼儿园各项活动目标中,并联合其他教师、幼儿家长共同关心、关怀幼儿等等,使教师不断产生主动爱护、保护幼儿、给予幼儿关怀和支持的意识和动力。当然,在这种主动责任感的驱使下,幼儿园教师还要不断反思和总结自身行为中的问题,不断更新关怀知识、技巧与方法,提高自身的关怀能力,促进和谐师幼关怀关系的建立。

(四)引导回应,积极关爱

鉴于幼儿身心发展的特性,幼儿园教师必须承担起关怀的主要关心者角色,当然幼儿也要学会如何关心他人,但更重要的是应该学会如何成为积极回应的被关心者,学会对教师的关怀行为做出积极回应。作为接受方,孩子们一定要明白他们的反应对教师来说是非常重要的,可以激发也可以打消一个教师的热情、积极性以及坚持努力的勇气与信心。

因此,他们有责任也应该对教师的付出和努力给予敏感、积极地反应。而对于如何帮助幼儿成为积极的被关心者,诺丁斯也给了我们一些启发。她认为孩子只有在一个充满支持和鼓励气氛的环境里,才能学会如何适当回应他们所依靠的人给予他们的关心^{[4]70}。这就要求教师积极创设一个充满关心、关爱的环境,发挥自己关怀的榜样作用,同时引导和帮助幼儿感知、体验关怀的过程,理解、分辨他人的关怀,再进一步地学会接受他人关怀和运用适当的方式积极回应。只有置身于这样的环境中,才能提高幼儿对教师关怀行为的认知力和反应性,也才能不断激发教师的连续关怀行为。此外,幼儿园教师还要及时关注、反思不同幼儿的回应,从中发现不同孩子的特点,并根据他们的反应及时调整自己的行为,从而使幼儿更容易理解和接受教师的行为。只有教师积极关怀,幼儿分辨关怀、接受关怀,对教师的关怀行为作出积极回应,才能促进幼儿与教师形成密切、可持续的师幼关怀关系,才能为幼儿身心健康成长创造有利条件。

[参考文献]

- [1] 王北生.当代教育基本理论论纲[M].北京:人民教育出版社,2012.
- [2] 蒋明宏,胡佳新.从情感关怀到生命自觉的教师自我升华——基于关怀理论的探析[J].教育理论与实践,2016,36(1):36—40.
- [3] 教育部.关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[J].中华人民共和国教育部公报,2002(15):16—20.
- [4] 内尔·诺丁斯.学会关心——教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2011.
- [5] 石中英,余清臣.关怀教育:超越与界限——诺丁斯关怀教育理论述评[J].教育研究与实验,2005,(4):30—33.
- [6] 侯晶晶.关怀德育论[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [7] 干露怡.幼儿园教师对儿童的差别对待及儿童对此的理解[D].上海:华东师范大学,2014.
- [8] 于小清.幼儿园教师关怀行为的个案研究[D].长春:东北师范大学,2013.
- [9] 索成林.班主任加强人文关怀的探索与实践——以安阳幼儿师范高等专科学校为例[J].陕西学前师范学院学报,2016,32(8):144—148.