

■ 学前教育管理

幼儿园教育时间“紧缩”的表征、归因与破解路径

朱彦蓉

(西安翻译学院,陕西西安 710105)

摘要:幼儿园教育时间是学前教育开展的内部结构,充足的教育时间是深化幼儿活动体验、促进幼儿创造性发展的基础。然而,当前幼儿园的教育时间却表现出“紧缩”的态势,具体表征为教育时间的短时化、隐蔽化和高控化等特点。究其根本,是由于幼儿发展的异化、活动边界的强化和师幼地位的失衡所导致。要缓解幼儿园教育时间“紧缩”带来的负面效应,就需要重拾时间中“人”的属性;加强活动转换的流动性和灵活性;正视幼儿内在的自然节律。

关键词:幼儿园;教育时间;表征;归因;破解路径

中图分类号: G617

文献标识码:A

文章编号: 2095-770X(2021)01-0120-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.01.016

The Presentation, Attribution and Solution of “Tightening Problem” of Kindergarten Education Time

ZHU Yan-rong

(Xi'an Fanyi University, Xi'an 710105, China)

Abstract: Kindergarten education time is the internal structure of preschool education, while sufficient education time is the basis thing which can enhance children's activity experience and promote children's creative development. However, it is showing a tendency of “tightening problem” of current kindergarten education time, which is characterized by short-term, stealthiness, and highly controllability. The fundamental reason is the alienation of children's development, the strengthening of activity boundary and the imbalance of teachers' and children's status. In order to alleviate the negative effects of the “tightening problem” of kindergarten education time, we need to regain the “Human Basic Properties” of time, strengthen the mobility and flexibility of activity conversion, and need to pay attention to children's inherent natural rhythm.

Key words: kindergarten; education time; presentation; attribution; solution

时间作为一种社会要素总是影响着人们的日常实践活动^[1]。在学前阶段,教育时间是幼儿园教育开展的内部结构,承载着教育的推进与幼儿的发展。然而,随着表现性评价、质量监控和竞争的加剧,一种“短、平、快”的幼儿发展逻辑盛行,使学前教育中的每一个人都深陷无法赶上发展节奏的漩涡之中。能否建构有效的时间策略、适时开展教育活动、避免幼儿的时间浪费,成为

学前教育工作推进的关键。

论及“时间”,一部分学者基于儿童发展心理学的视角,试图把握儿童时间观念的获取,即时间标尺的运用能力,这部分研究的开展依托于对钟表时间的肯定与重视,立足幼儿对于外部时间的感知。如,黄希庭等通过研究发现,5-6岁儿童基本上都不会使用时间标尺^[2]。还有研究者着力于对幼儿时间观念的正位,批判钟表时间对幼儿

收稿日期:2020-11-16;修回日期:2020-12-9

作者简介:朱彦蓉,女,陕西西安人,西安翻译学院教师,主要研究方向:学前教育社会学

的捆绑,呼吁幼儿教育时间应“取法自然”,着眼于幼儿当下的体验。如,侯海风提到,教育时间应尊重儿童自然的时间表和儿童内在的时间体验^[3]。张更立认为,排斥儿童生命的“真正时间”,会在现实教育场域中遮蔽儿童生命的内在本质,阻碍儿童生命意义的实现^[4]。这冲击了钟表时间在幼儿园教育中的核心地位,尝试打破钟表时间对幼儿发展的束缚,回归幼儿内部自然的、先在的时间观念。但在对幼儿园教育时间的批判中,多以宏观的、抽象的视角入手,缺乏对于幼儿园时间的微观、具体的问题的聚焦。虽然幼儿园作息时间表显示:早晨七点半左右教师便开始迎接幼儿入园,持续到下午五点幼儿离园,其间幼儿在园时长达9-10小时之余。但是,在幼儿园的日常工作中,教师们普遍反映幼儿园生活繁杂、慌乱,“每天像打仗一样”;在幼儿园中也经常看到,孩子们正玩得起劲,老师就宣布了游戏时间的结束,而大部分孩子仍然沉浸在游戏的愉悦中,老师不得不反复提醒,这才使得幼儿开始收拾材料、端起板凳为集体教学活动做准备。如此富足的时间为何落实在幼儿园实际教育与教学工作中却显得如此慌乱、局促?幼儿在园的教育时间究竟是如何被安排的?为何呈现出一副“紧缩”的样态?针对于此,本文基于前人的研究,尝试对幼儿园教育时间的分布进行再反思,试图寻找改善幼儿园教育时间“紧缩”的策略及途径。

一、幼儿园教育时间“紧缩”的表征

工业化社会到来后,人们对于效率和效益的狂热日益高涨,时间单位的有限性不断凸显,这强化了时间的稀缺性,增加了其特定的价值。幼儿园时间的稀缺性如何表征?究其根本,要回归三方面现实的考证——钟表时间的短时化、过渡时间的隐蔽化、教育时间的高控化。

(一)钟表时间的短时化

从人类的生物属性来看,“日出而作、日落而息”是人类生命的自然节律。然而,随着传统社会向工业社会过渡,时间成为增加产能的基础,为了获得竞争优势,人们企图在越来越短的时间内制造出尽可能多的产品和服务,这一矛盾让人们的生活不再依赖于自然时间的松散安排,开始受到钟表时间的严格控制。幼儿园教育同样上

演着钟表时间对幼儿发展的掌控。短时段的教学时间模式符合以群体性活动为主的幼儿园对时间自由拆解的需要,这不仅能够兼顾幼儿好动的天性与较低自我保护意识,还能在短时段中对幼儿活动进行统一安排计划,规训幼儿的身体与行为,减少意外发生的可能^[5]。表1展示的是我国某幼儿园一日生活时间的具体安排。

表1 XX幼儿园一日生活活动时间安排表

7:50-8:05	晨间锻炼
8:40-9:40	教育教学活动
10:20-11:20	户外活动
12:00-14:30	进餐、午睡
14:50-15:20	区域活动
15:30-16:15	户外活动
16:55-17:00	离园活动

幼儿园时间的短时段划分在一定程度上确实能够让教师更加有效地安排幼儿活动和保证幼儿学习项目地有序进行。但是,幼儿的一日生活被钟表时间激生的“活动时间表”划归为不同的短时段,也不可避免地呈现出一种机器切割的痕迹^[6]和精准控制——开始了吗?有没有按时结束?我们花费了时间做这件事,那么儿童的发展达标了吗?幼儿园中教师会严格地遵守时间表中的开始时间,要求幼儿在此前作好相应的准备。“当然要看时间啊,万一自己没把控好时间,误了事就不好了,我们幼儿园管理很严格,比如说九点一刻要出去做操,你就必须带班出去的。”^[7]^[20]相应地,教师通常会以某种信号的出示,提醒幼儿活动的结束。如,琴声是教师最常使用的信号,幼儿听到琴声后,便开始停止手头上的活动,眼睛看向老师的方向,随着第二、甚至第三遍琴声的开始,幼儿会明显地加快收拾材料的速度^[7]^[23]可见,时间表作为一日活动推进的范本,对幼儿园教育时间进行了切分,由起止时间引领,将流动的时间划归为短时段。而由于幼儿完成任务的速度不同,导致速度快的幼儿出现消极等待,速度慢的幼儿则被强制性地结束任务^[8]。

与此同时,由于短时段的“非情境”、“可分割”等特点^[9],幼儿园教育时间的短时段往往导致幼儿发展的连续性被破坏,变成阶段性的产物,这同儿童成长的绵延性相违背。我们可以通过

审视教育活动结束时幼儿陷入的时间困境来观察其发展的体验性是如何被中断的。如,在大班综合活动中,教师引导幼儿选择不同的图形拼房子,活动临近结束时,教师要求幼儿对作品进行展示,随着时间的逼近,教师不断催促幼儿呈现作品,在活动结束时,所有幼儿的“房子”(有些看起来根本不是房子)都被贴在画板上。然而,绝大多数的作品都仍只是半成品^[10]。可见,时间点斩断的不仅是活动的边界,更使幼儿的体验戛然而止。在时间表的辐射下,幼儿的发展被拆分为一个又一个单元,每个单元中以教师预先设置的任务为前提,以时间点的到来为体验的截止。在时间表切割后的短时段中,无论是幼儿园中的时间,亦或是幼儿发展的进程都逐渐趋于固化。

(二)过渡时间的隐蔽化

过渡环节是幼儿园一日生活各个环节之间转换的纽带与轴承,保证了一日生活的顺利推进^{[11]38}。然而,有研究表明,小班、中班平均每半日存在11.2个过渡环节,大班平均9.2个。而每半日过渡环节所用时间与半日活动总时长对比发现,其比例接近或超过了50%,过渡环节在半日生活中占相当高的比例,耗时总量长^[12]。但在很多幼儿园的时间表中却无法看到过渡环节的设置与时间的安排,导致过渡环节成为被隐蔽的时间。在一日活动计划表中每两个活动之间未出现的时间段,如9:40-10:20,虽然表中未展示对应的活动内容,但教师会自动默认这段时间为过渡环节。隐蔽时间主要有三个特征:集体性、区隔性、重复性。集体性是指过渡环节是幼儿群体共同参与的,这段隐蔽时间占据了每个幼儿相当部分的在园时间,在过渡环节中,幼儿在共同场所完成相同任务,以同一事件填充隐蔽时间,过渡环节的内容多为教师提前设定,以便在适当的时间组织幼儿快速进入活动的衔接中。也正因为如此,过渡环节以教师对幼儿集体的带领、同步转换为前提,缺少弹性、灵活的设计,呈现出“紧张”的状态^[5]。有研究表明,在过渡环节中,教师面对幼儿同伴之间的嬉戏行为,会采取眼神暗示、语言提醒、动作提醒等方式进行制止^[13],还会利用倒计时警示幼儿时间的将尽,催促幼儿尽快完成相应的任务。如,在户外活动的准备环节,老师说道:“我数到3,你们俩赶紧把水杯里的水

喝掉,1,2……我马上就要数到3了。”两名幼儿便立马端起水杯喝完了^{[7]25}。可以看出,在这一隐蔽时间中,幼儿需要匹配高度的自我约束与管理,才能配合教师完成活动的转换。如若幼儿在其中缺少自我控制,违背教师的要求,出现“浪费时间”的行为,教师则会通过剥夺幼儿自由游戏时间的方式作为惩罚,以警示幼儿在集体转换时间之内要整齐划一地执行任务^[12]。区隔性是指过渡环节通过对流动的时间进行切割,将前后两个完整的活动有效分开,画上了鲜明的分界线,表现出制度化的特点,这强化了幼儿园主体对上课与下课、教学与游戏、学习与生活分化的感知。重复性是指过渡环节中每天重复着诸如洗手、上厕所、喝水、收拾活动材料等内容,这些内容被看作是与幼儿生活相关的杂事、琐事,并不具备明显的促进幼儿发展的功用。因此,可以放在隐蔽时间开展,而无需在时间表中进行计划和标注。概言之,过渡环节不仅占据了幼儿在园的大量时间,还以隐蔽性的手段使得幼儿在园的活动变得更加集中和彼此隔离,活动之间频繁转换。

(三)教育时间的高控化

有研究表明,即便是婴幼儿也具备自己的时间观念^[6]。幼儿喜欢随性所至,依据内在的游戏本能和兴趣冲动来“安排”自己的日程,一切活动的延续和转移都没有固定的、规律性的外在时间表可以遵循,完全遵照自身内在的体验展开。然而,从幼儿园教育时间的安排可以看出,教师借助时间表掌控着幼儿的时间,幼儿更多沦为被动的的时间支配者。时间表不仅是一般的活动框架,而且是一种从外面施加的集体的和强制性的节奏,是一种“程序”,这种“程序”进一步强化了教师的时间感,即教师关注幼儿行为与活动的及时性,幼儿被勒令在某一个时间段内做同样的事情,并在某个时间点之前结束某事。一方面,教师借助钟表时间帮助幼儿明确此刻的任务,如,在午睡时间,教师会以“(钟表的)长针都已经指过3了,快点躺好闭眼睛”的方式提示幼儿应该做的事情,以让幼儿尽快调整自己的身体与行为^[14];另一方面,教师不断强化着对幼儿时间管理的绝对权威,如,语言活动开始没过一会儿,一名幼儿轻轻地说着:“老师,我要喝水。”老师听后说道:“不行!刚才让你喝水、上厕所的时候你去

干嘛了,现在是上课时间,不能喝水。等上完再说。”^[15]可以看出,在幼儿园教育时间的安排中,幼儿游戏不是因为其想要游戏了,而是成人设定的游戏时间到了;幼儿饮水、入厕不是因为其需要使然,而是恰好过渡环节,应该解决幼儿生理方面的问题了……相应地,幼儿整块的、流动性的时间幻化为教师权力下的高控时间,随之而来的是幼儿发展的可控性,同时,暴露了我们对待幼儿发展所需时间的急不可耐,教师关注和计较的时间单位具体到分、秒,幼儿行为的迟缓或延迟被看作是在耽误教师及其他幼儿的时间,成为幼儿遭遇惩罚和规训的依据。正如福柯所说的,时间渗透进肉体之中,各种精神力量的控制也随之渗透进去^{[16]171-172}。幼儿在教师的控制下被迫建立对钟表时间的感知与胜任,以避免不必要的惩罚。

二、幼儿园教育时间“紧缩”的归因

幼儿园教育时间的“紧缩”得以可能,有着深层次的原因,幼儿发展的异化是前提,活动边界的强化是条件,师幼地位的失衡是催化剂。

(一)幼儿发展的异化

时间和空间是儿童关于世界的最原始经验,是一切其他经验的基础^[1]。幼儿的发展随着时间的流动而不断向前推移。反观钟表时间覆盖下的幼儿园,看到的是效率主义和功利主义挟持下的幼儿发展。效率主义催生了我们对于幼儿发展结果的高度关注,由成人开始,逐步蔓延至幼儿。人们并不注重幼儿在过程中经历的步骤、体验,而是双眼紧盯着幼儿有没有达到相应的发展水平,评测手段是设置活动的起止时间,这便将自然的、循环的时间进行了人为的、线性的切割,迫使时间脱离其整体性和流动性,而变为有开始、有结束的时间段,随之而来的便是计时。一方面,教师着眼于幼儿当下开展活动花费了多少时间,达到什么水平,在结束时是否能够达标;另一方面,教师又要着眼于“未来”,忽视幼儿当下的活动内容,紧盯下一项活动从何时开始,幼儿进入下一项活动还需要做何种准备。相应地,教师以“到某一时间点为止,有X位小朋友还没有完成活动内容”的模式为范本,对于幼儿进行量化的评价,起止时间则成为评价的凭证与工具。由

于时间点的挟持、奖励的莫大吸引,加之惩罚的胁迫,幼儿逐渐树立了与时间赛跑的观念,不断强化自我的竞争意识,他们不得不放弃自己的兴趣和需要,围绕教师设定的任务向前奔跑,与此无关的所有行为都不得不在惩罚的威慑下退却。在时间段中,我们关注的不在是幼儿全面、深长的发展过程,而将视野投放在幼儿漫长发展过程中的某一个点上,教师努力在捕捉能够证明幼儿不同于“此前“的行为表现,以便更为“客观”地评定此时此刻幼儿发展的程度,是否能够为下一个阶段的发展做准备。因此,幼儿园中流淌的时间变成了无数个时间点,中间的时间被忽视,导致原本丰富的时间零散化、短时化。幼儿的发展逐渐异化,目标成为主导因素,时间愈发紧缺。

(二)活动边界的强化

学前教育要以幼儿的生活为基础,兼顾幼儿的全面发展,这就决定了幼儿在一日生活中要不断地在各类活动之间进行转换。以半日活动为例,幼儿的活动内容包括集体教学活动、区域活动、户外活动、进餐、午睡。可见,教学活动、游戏活动以及生活活动穿插进行,幼儿既要在幼儿园中生活,还要在园中发展。而混沌、笼统的内容设置并不利于学前儿童情感的升华、能力的掌握及知识的获取。因此,我们将幼儿的学习与发展归纳为健康、社会、语言、科学、艺术五个领域,并以集体教学活动、区域活动、生活活动、游戏活动等形式加以引导。知识的划分在于对内容进行分类,而明确标准和尺度是分类的关键,活动的界线成为识别不同活动内容的必要标识。不同领域或途径的学习有着较清晰的界限,无论是活动目标的设定、活动材料及途径的选择,都存在较大的差异。因此,需要在每天确保教学活动正常开展的前提下,为幼儿的游戏活动和生活活动留出充足的时间,这就意味着在幼儿园总时长不变的情况下,活动内容不断扩充。加之活动界限分明,需要在独立的时间与空间内逐一开展有区别的活动,钟表时间便无可厚非地成为了划分活动内容的工具。钟表时间能够对流动的、不分化的时间赋予清晰的界限,这样便能够通过时间的框定确定人的行为与所处的空间位置。在钟表时间切割的不同时间段内填充不同的内容不仅满足了活动间差异性的特点,而且符合幼儿学习

与发展的需要。然而,这种钟表时间的切割明显强化了活动的边界。一方面,教师不得不多次组织幼儿进行活动转化,以时间的消耗作以弥补,达成幼儿身心调节的需要^[17];另一方面,各项活动被分配到的时间缩减,随着截止时间的逼近,幼儿与教师关于时间“紧缩”的体验愈发明显。正是在这种双重矛盾的张力中,幼儿活动的边界不断强化,问题逐渐凸显出来。

(三)师幼地位的失衡

当人们将幼儿看作是有待规训的对象时,儿童观已经发生了质变,师幼地位也发生了倾斜。教师作为成人,以“有知”为依托获取幼儿管理者的身份,无疑在这一关系中占据主导地位。因此,幼儿成为等待教师规训的对象,幼儿的发展成为教师监控的核心,时间则是监控这一进程的尺度。幼儿园的时间安排表的设制仅是依据春秋时节对已有模板进行适当调整,新的时间表会要求教师试用一段时间并提出合理建议,其间并不会考虑幼儿的体验和感受,因为“孩子对时间没有概念。”在这一前提下,儿童自由活动和交流的权利被完全斥退,因为在高控的时间里,凡是教师不在场的幼儿活动,都被视为是“时间的浪费”,这便筑起了对幼儿关于时间意义解读的一面墙:在教师眼中,幼儿的动作慢、拖沓,教师需要花费很多时间进行活动间的转换,而幼儿园的时间资源如此紧缺,幼儿应该不遗余力地抓住每分每秒用来做有意义的事情;而幼儿每天都在寻找各种时间空隙积极与同伴自由玩耍,为了争取更长的自由玩耍的时间,幼儿会尝试在熟悉教师设定好的时间表的基础上,寻找其中可以进行拖延的时间空当,如,幼儿既会按照老师的要求收拾区域游戏中使用到的材料,又会尽量拖延完成任务的时间,尽可能与同伴多说几句话。这些行为在教师看来都是幼儿在浪费时间,由于他们的动作慢,拖沓,导致我们需要花费更多的时间去进行活动间的转换。而判断时间是否被有效利用的根本,在于活动安排中是否有教师的带领与引导。即便是游戏活动,教师的在场要远远优于教师的缺失。因为,“勤有功,戏无益”的观念深深扎入成人的文化与观念,我们总对游戏报以轻视和提防的态度。将活动内容塞在定格的时间表中能够让我们对一天时间的流逝做好准备,能

够出现在时间表中的内容在成人眼中是“勤”的范畴,是对幼儿发展有益的教育活动。相反,被排除在计划表之外的,则是幼儿的“戏”,是无益的时间浪费。需要说明的是,即便幼儿园已经普遍接受和认可游戏形式在幼儿生长与发展过程中的重要价值和意义,但这里的“戏”与老师设置的集体游戏,亦或是老师通过材料、环境设置的能够对幼儿进行引导的区域游戏,再或是教师能够在幼儿自由游戏过程中起到观察、支持、帮助、引导作用的游戏行为不同,其指向的是除上述游戏内容或游戏形式外,教师无法对幼儿的游戏起到控制、监督、指导、介入作用的一切行为,这都被看作是无目的、无收获、无发展的嬉戏,是无意义的行为,也是不被提倡的行为。克莱门斯·泊松(Clemens Bossong)认为时间管理就是有意识地掌管自己的时间,也即是一种自我管理^[18]¹²。而教师代替幼儿管控时间的过程,实则是剥夺了幼儿自我管理能力养成的契机,随之而来的是幼儿无法胜任自我生命的管理,无法将时间合理分配到生活的各个领域,达到和谐、平衡的境界^[19]⁶⁴。

事实上,反观“利用时间”,即在某一时间点上使幼儿的发展获得显著的成果,仍然指向了功利性地看待时间的价值。这使幼儿园的时间起止凸显,时刻提醒着教师与幼儿时间的流逝与时间的短暂。

三、幼儿园教育时间“紧缩”的破解路径

幼儿园教育时间深切地影响着幼儿的生活与发展,而时间的“紧缩”现象暴露了幼儿园教育时间管理方面存在的问题。因此,要改善这些问题,我们需要重拾时间中“人”的属性;加强活动转换的流动性和灵活性;正视幼儿内在的自然节律。

(一)重拾时间中“人”的属性

效率作为商品经济的产物,辐射了社会的各个方面,幼儿园作为学校教育的初级场所,不得不借助时间管控的策略保障幼儿的有效发展。幼儿园将时间切分为具体的时刻,在时刻中对应教育内容,并以外显行为为导向实施教育。以钟表时间作为幼儿园教育与生活推进的标准,在一定程度上确能够提高幼儿活动的效率,满足群体性教育的需要。但是,儿童的成长是时空中的

连续体,儿童自身的发展节律是永无止境的创造和生命冲动,钟表时间的划分在无形中遮蔽了幼儿作为“人”的存在,幼儿园活动成为典型的“见任务而不见人”的活动。因此,应该加强幼儿在园时间的人文意蕴,回归幼儿园教育时间中“人”的属性,关注儿童生命全程的发展^[20]。

随着时间的推移,幼儿的生理和心理方面有规律地向更高水平量变和质变,无疑是在时间深度中实现的,而非短暂的时刻。对于幼儿园教师的改革,应该将幼儿置于主体地位,关注幼儿作为“人”所具备的基本需求和权利。因此,我们需要转变时间观念,回归时间的流动性与完整性,将时间作为一种纯粹的、不可测量的绵延。在投射于幼儿园教育时,我们应该着眼于幼儿的行为与体验,在流动的时间中关注幼儿连续性的发展,给与充足的时间以加深幼儿在学习、游戏与生活中的体验,引导幼儿进入沉浸式的学习与发展。

(二)加强活动转换的流动性和灵活性

活动内容的丰富性能够兼顾幼儿全面发展的需要,但活动之间边界的清晰化,导致不得不以幼儿的时间为牺牲品,以便调和活动之间的冲突。所以,当成人以外力对幼儿的活动进行分类,设定幼儿发展的方向及标准时,迫使活动目的与手段分离,发展的可能性被限定。这虽然加速了幼儿在活动中的“发展”,但同时剥夺了幼儿在活动中的体验,也使得“发展”表面化、局限化。随着教师对幼儿园活动控制力度的加大,活动的结构化程度越来越高。因此,幼儿作为行动者的主体性不断被打压,这便无法享受活动中的体验了。

这需要我们进一步思考幼儿园教育活动之间的关系,加强活动转换的流动性和灵活性,也就是说,活动的转换应该顺应活动发展的规律,而不是以时间为界限,人为地给活动画上起止的符号。游戏精神作为排除外在人为控制的、集目的与手段为一体的精神实质^[21],能够引发幼儿此时此刻沉浸式、享乐式的体验,达成幼儿在活动中“无主体”状态的升华。教育中贯穿游戏的精神,即实现教育活动的“无主体”性,幼儿能够与教育过程融为一体,主体的消失意味着幼儿在沉浸式的体验中获得享乐式的发展。因此,在原有

时间不变的前提下,我们应以游戏精神化解时间紧缺的难题,通过注入游戏精神,调和教学、游戏与生活之间的矛盾,使不同内容、不同途径的活动能够妥善衔接,使界限模糊甚至交融,这样便不必借助明确的时间点对活动进行区隔,从而恢复时间的流动性和绵长性,让幼儿在兴趣的驱动下,长时间地专注和完全沉浸于学习与探索,在不同活动中体验“无设限”时间带来的乐趣。

(三)正视幼儿内在的自然节律

时间作为幼儿园管控幼儿的重要凭借,支撑着幼儿游戏、学习、发展、生活的开展与推移。而幼儿园教育时间的“紧缩”不仅凸显了幼儿园时间的稀缺性,也展现了时间成为师幼之间相互争夺的“商品”的现象,教师无疑在这场战斗中凭借自己的绝对权威取得了胜利。在教师的管控下,幼儿的时间仅以外部的钟表时间为依据,挟持活动的推进,而教师的惩罚手段禁止幼儿将内部的时间外显化。教师权力在幼儿时间控制方面的体现,反映了师幼之间的一种关系,教师借助这种关系,控制、规训幼儿的身体与行为,打着“纪律”的旗号,对幼儿集体建立局内控制与秩序的重构,通过这种策略建构了幼儿园生产和生活的计划表。

涂尔干在《宗教生活的基本形式》中强调,时间是一种集体现象,处于同一社会的成员共同享有一种时间意识。因此,时间是一种社会产物^[6]。成人之所能够掌控幼儿的时间,究其根本在于成人根据大量的关于幼儿时间观念获得心理学研究推理得出的结果——对幼儿时间观念的否定。然而,我们的根本问题在于对时间定义的偏差。我们评测的是幼儿“钟表时间”的获得情况,相应的,结果能够反馈的也仅仅是幼儿对于“钟表时间”的敏感期。其实,每个人都具有自己的自然时间节律,钟表时间仅仅是在众人之间达成的共识,目的在于让事情更容易推进,社会更有效地发展。幼儿也是如此,只有内在的、非客观性的活动才能给幼儿带来真实的时间体验,才能为幼儿发挥创造性的潜能提供条件。^[3]因此,我们不应该沉迷于钟表时间,更不应将钟表时间作为评测幼儿发展的唯一标准,而屏蔽和抹杀幼儿内在的自然时间观念。在幼儿园教育时间的推进中,应增加对幼儿内在时间的关注。尝试顺

应幼儿内在时间节律开展游戏、学习、生活等活动,适当放宽对幼儿入园教育时间的控制,留出部分时间供幼儿自行安排,合理安排活动的内容与时长,归还幼儿对于时间的管理权和决定权,引导幼儿在生命展现的旅程中,自我经营和平衡工作、学习、娱乐等生命的组成部分,最终实现生命的充盈和生活的幸福^[22]。

[参考文献]

- [1] 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.
- [2] 黄希庭, 杨宗义, 刘中华. 5至9岁儿童时间观念发展的实验研究[J]. 西南师范学院学报, 1980(1):67-76.
- [3] 侯海凤. 儿童的时间观念与儿童教育时间的“取法自然”[J]. 学前教育研究, 2010(8):32-36.
- [4] 张更立. 论柏格森“生命哲学”视域中的教育时间观及其对儿童教育的启示[J]. 全球教育展望, 2010(7):34-38.
- [5] 戴璐, 王春燕. 幼儿园一日生活管理现状分析——以杭州G区幼儿园为例[J]. 学前教育研究, 2013(11):54-59.
- [6] 徐红曼. 社会时间:一种社会学的视角[J]. 北华大学学报(社会科学版), 2015, 16(1):138-141.
- [7] 张珺. 时间意味着什么[D]. 长沙:湖南师范大学, 2017.
- [8] 孙延永. 促进幼儿主动学习的区域活动环境创设[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 35(7):38-42.
- [9] 桑志坚. 社会学视野中的现代教育时间[J]. 教育理论与实践, 2015(16):8-11.
- [10] 姚玮. 以身体社会学的视角审视幼儿园教育时空中的身体规训[D]. 金华:浙江师范大学, 2014.
- [11] 张春炬. 幼儿园一日活动指导[M]. 保定:河北大学出版社, 2012.
- [12] 王春燕, 白小绵, 杨瑒. 幼儿园过渡环节安排与组织的适宜性——基于H市三所幼儿园半日生活视频的分析[J]. 学前教育研究, 2018(03):49-55.
- [13] 卜方方. 幼儿园过渡环节中同伴[D]. 保定:河北大学, 2020.
- [14] 王小英, 王丽娟. 个体概念早期发生探微[J]. 学前教育研究, 2001(3):10-11.
- [15] 姚玮. 以身体社会学的视角审视幼儿园教育时空中的身体规训[D]. 金华:浙江师范大学, 2014.
- [16] 马歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2003.
- [17] 黄进, 赵亚莉, 奥尔加·杰瑞特. 中美幼儿园游戏空间的比较研究——以两所高校附属幼儿园的活动室为例[J]. 比较教育研究, 2019(1):92-99.
- [18] 克莱门斯. 自我时间管理:国际通行职业生涯零风险设计[M]. 马艾丁, 金晓涛, 译. 南昌:百花洲文艺出版社, 2002.
- [19] 塞沃特. 时间管理:工作、生活双赢的7个步骤[M]. 黄青, 译. 北京:中国商务出版社, 2004.
- [20] 胡金姣. 幼儿在园一日生活的价值与教育[J]. 学前教育研究, 2010(7):70-72.
- [21] 黄进. 游戏精神的缺失:幼儿园教育中的反游戏精神批判[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2003, 000(6):76-83.
- [22] 王珊. 初中教师时间管理研究[D]. 上海:华东师范大学, 2020.

[责任编辑 张雁影]