

■ 儿童学习与发展

基于温尼科特“客体关系”理论的幼儿入园适应行为诠释

田 静

(山西师范大学教育科学学院, 山西临汾 041004)

摘 要: 幼儿入园是幼儿面临的一次发展性危机。幼儿入园适应行为不尽相同,从温尼科特客体关系理论视角分析幼儿入园行为,可将幼儿分为顺从型、狂暴型、依恋型、散漫型和无助型。在此基础上提出耐心分析幼儿实际心理发展水平、提供抱持环境促进幼儿适应、创设环境满足幼儿利用过渡空间的需要等建议。

关键词: 温尼科特; 客体关系理论; 幼儿; 入园适应行为

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)02-0056-08

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.02.007

The Interpretation of Children's Adaptive Behavior in Kindergarten Based on Winnicott's Object Relations Theory

TIAN Jing

(School of Educational Science, Shan Xi Normal University, Lin Fen 041004, China)

Abstract: Entering kindergarten is a developmental crisis for children. The behavior of entering kindergarten is different from child to child. This article will analyse children's behavior on entering kindergarten from the perspective of Winnicott's object relations theory. Children can be divided into several types, like the compliant type, violent type, attachment type, undisciplined type and helpless type. On this basis, some suggestions will be put forward on children's actual psychological development level, providing and keeping environment to promote children's adaptation and creating environment to meet children's need on transitional space.

keywords: Winnicott; object relations theory; children; adaptive behavior in kindergarten

幼儿入园适应是指未上过幼儿园的幼儿与父母等养育者分离,独自进入幼儿园参与幼儿园一日生活、逐步理解和接受幼儿园各项规则,获得与幼儿园环境良性互动的过程。幼儿入园适应新环境是幼儿面临的一次发展性危机^[1],适应过程的顺利与否关系幼儿未来的社会性发展。顺利适应的幼儿,其自我认知、自尊自信以及品德意志将朝着良好方向发展;相反,适应不顺利会引起儿童的焦虑、退缩等问题,在其自我意识和社会化进程中埋下隐患。因此,幼儿入

园适应既是每一位小班幼儿要面临的挑战,亦是家长和教师重点关注的问题。尽管已有理论工作者运用依恋理论、互动理论、自我效能感理论、人类生态学理论以及自组织理论等去分析、诠释和试图解决幼儿入园适应问题^[2],但就幼儿入园适应种种行为来说,远未形成全面、深刻、透彻的认识。本文试图以温尼科特的客体关系理论来诠释初入园幼儿的各种表现,理解其真实的心理处境,为支持和促进幼儿入园适应提供一个新的视角。

收稿日期:2020-12-06;修回日期:2020-12-29

基金项目:山西省高等学校教学改革创新项目(J2020474)

作者简介:田静,女,山西高平人,山西师范大学教育科学学院讲师,主要研究方向:幼儿心理。

一、温尼科特的客体关系理论简介

温尼科特是英国精神分析客体关系理论大师。在以“客体关系”为核心概念的众多理论聚类中,温尼科特的观点独树一帜,极具影响力。他关注早期母婴关系对儿童人格发展的影响,创造性地揭示并解释了个体从母婴一体到分离和独立的成长轨迹。

(一)早期母婴关系是一切客体关系的原型

客体关系理论认为,人的内在世界是一个人际关系的世界,对“客体关系”的寻求是人类心理发展的驱动力,也是个体发展的终极目标,即通过不断丰富人际关系世界来建构身体内在的精神独立的“人”。温尼科特有句名言:“从来没有婴儿这回事!”^{[3]88}——当你看到婴儿的时候,一定同时看到照顾他的母亲^{[4]26}。他认为,婴儿与养育者之间的这种关系正是早期的“自我一对象客体之间的关系”,这种关系一旦被婴儿内射为人生经验并基本定型后,就会被投射至婴儿后期成长过程中的所有人际关系方面,直接影响个体的人格。

(二)自体的发展是个体客体关系的核心

在温尼科特的客体关系理论中,“自体”(self)是一个有着统领地位的概念,意指个体的主观存在感。用他的话说,自体是“那个是我,而且仅仅是我的”^{[5]147}、以“皮肤作为身体边界”的“个体化”的活着的、存在的那个人^{[5]98}。自体包括真实自体(true self)与虚假自体(false self)。真实自体是被感知与认可的结果,具有真实感和生命意义感,蕴含着个体独特的、创造性的部分,是真正人格的核心。虚假自体则是一种不现实的、虚假的主体存在,体现为对现实环境中制度、规则、人际礼仪、禁忌等的顺利适应,具有积极的意义。不过,过度被迫顺从的极端的虚假自体可能会成为精神分裂症或者意外的心身疾病等严重病理状况的根源。在温尼科特看来,真实自体与虚假自体均来自婴儿的早期经验,代表了两种不同的客体关系模式。个体的健康成长过程应该是形成并壮大真实自体,在真实自体与虚假自体之间形成合理的平衡,尽可能避免虚假自体侵蚀或完全掩

盖真实自体。

(三)“够好的母亲”是形成和谐自体人格的促进性环境

温尼科特认为,真正的成长来自对环境的信任,促进性环境提供个体健康成长的机会。作为婴儿成长的第一环境——母亲,只有给与婴儿最认真、最专注、最敏感的照料,使婴儿处于“原初的母爱贯注”状态之中,婴儿才能生发出对以母亲为中心的环境的信任并健康成长。在初生婴儿与母亲的互动中,婴儿借助母亲的表情感知自己的存在和构建对自己的理解,自体也随之缓慢地凝实、壮大。换句话说,如果初生婴儿“在母亲的表情中看到自己”,他的全能幻觉就会生效,真实自体得以丰富;反之,镜像母亲投射的是自己的需要而不是婴儿的需要,则导致婴儿的自发性和创造性暂停发展,被迫去感知、理解母亲的心境,并顺从与满足母亲的需要,于是发展出虚假自体的体验——“有意识或无意识地”努力成为别人希望“我是”的那个人。

所谓“够好的母亲”,是指能够为处于婴儿期的婴儿创设一个抱持性的物理环境与心理空间,通过对婴儿需要的适时回应,激发婴儿的原初创造性,使婴儿能够充满信心地、大胆地去探索周围陌生环境。同时,这种对婴儿需要的适时满足,也起到了“保护”其真实自体不受外部现实侵犯的作用。简言之,够好的母亲不仅仅是合格养育者,更是促进性环境。与之相对,不够好的母亲则不能感受婴儿的感受,更不能以婴儿需要为前提恰当地为其提供成长所需的环境,而是将环境需要投射给婴儿。在这样的环境中,丧失了“原初创造”意义和可能的婴儿不得不隶从于环境,被迫地压抑自己的需要并遵从来自环境的需要。这样做的后果是婴儿习得了妥协和顺应,虚假自体得到发展;另一方面,婴儿的主动和创造性被遏制,真实自体被压抑。可见,为与环境保持和谐,婴儿无疑是以牺牲自身内在心理发展为代价的。

(四)过渡空间是个体客体关系整合的场所

过渡空间的发现是温尼科特对客体关系理论的最大贡献。温尼科特提出,在个体内在心理

世界与外部人际关系的现实世界之间存在一个地带,这个地带既不属于内部又不属于外部,既是个体内部又是个体外部的“内外”兼有之域——过渡空间。在过渡空间中,“梦幻”和“现实”交汇,身处其中的孩子既保持了全能创造的幻觉状态,又意识到现实的存在并利用他。这种既“现实”又“创造”的过渡体验对个体心理健康发展意义重大。作为每一个个体迎接现实客体和感知人际关系的经验场,此处,个体经验着物,经验着人,也经验着关系,进行生命中不可避免的改变——饮食、生活节奏、活动、地点以及关系、要求、规则、制度等。可见,过渡空间不仅仅是一个场所,也是一个过程,是个体开始面向生活、冲向外借以实现外部世界内在心理建构的过程。

过渡空间处在原初的创造性和基于现实体验的客观知觉之间。它是在探索相对独立的阶段中形成的,其建立与占有母爱及其质量相关。对早期母亲哺育环境的可靠性和持续性的信心,是建立这个中间空间的起始条件^{[5]56},在孩子对母亲及其照料手段、她的关系和爱的能力、她的生活及感受真实的天赋,她的快乐等予以认同的情况下,这一空间才得以构建^{[5]67}。相反的,如果在相对依赖阶段母亲突然中断爱或母爱被剥夺,则会带来严重的后果。作为内部客体的母亲的消失挫败了婴幼儿萌生的稚嫩的创造力而使婴幼儿感受到前所未有的对周遭环境的深深失望,于是他不再游戏,他的过渡空间也不再起作用,他失去了对世界的幻想能力和相信他能改变和创造世界的信心。毫无疑问,他也同样失去了对别人感兴趣的能力。

(五)过渡客体与游戏是个体客体关系整合的载体与桥梁

在过渡空间,我们能够看到对儿童心理发展具有特殊意义的“过渡客体”与“过渡现象”。婴幼儿对客体和客体关系的感知从完全主观转变为客观,正是借助过渡客体与过渡现象获得的。

过渡客体是儿童的“非我”(not-me)所有物^{[6]1},通常是一个温暖柔软的物体,其特有的“触觉纹理和气味”对儿童有特定意义,能让儿童保有母亲的“气味”,让儿童想起母亲在场时的一些

平静时刻,或有着同母亲的慰藉相联系的特征^[7]。过渡客体不必是真实的客体,它可以是“一个词或一个曲调,或者一种特殊的习惯”^{[8]5}。

儿童对“过渡客体”的摆弄被称之为“过渡现象”。过渡现象与过渡客体都能帮助幼小儿童(或者成人)对付焦虑平复情绪。而过渡现象重在对“物”(过渡客体)的使用意义上,且其范畴更加宽泛,婴儿早期的诸如吮吸拳头、拨弄毛毯或被单的一角、拔头发、发出咯咯咕咕声等复杂现象以及后期自主自娱的身处其中的、忘我的游戏都是最平常的过渡现象。如果说获得“心理倾注”的过渡客体象征着母亲和孩子在时空上的联结……那么,过渡现象则能调动儿童心智,集中智慧,让“儿童在精神现实和物质的客观现实之间的中介地带使用幻想、想象和错觉,通过游戏场这一过渡的空间,逐渐发展出人际交往的能力”^[9]。除了游戏,一些文化现象也被温尼科特划归为过渡现象,温尼科特解释说:“过渡现象慢慢变得弥散,变得充满了整个‘内部现实’和‘被通常察觉的外部世界’之间的中间领域,也就是说,充满了整个文化领域。”^{[6]5-6}当然,这些文化活动强调个体的沉浸程度,只有那些被作为主体的人浸入执迷的活动才是过渡现象,附和的跟随的陪伴的文化行为是不会有过渡体验效果的。

(六)攻击性为个体客体关系发展提供活力与动力

对于温尼科特来说,攻击性来自先天;与创造性一样,是个体具有活力和动力的表达方式之一。他认为在子宫里或在母亲怀抱中,婴儿就运用攻击表达与母亲的对抗。

首先攻击是婴幼儿把握客体的原初方式。婴幼儿发现无论他怎样粗鲁地对待客体,客体依旧自顾自保持安静地“在那里”! 于是不受婴幼儿左右的客体被重新认识,成为外在婴幼儿的安全的客体并得到婴幼儿的信任和使用。这样的过程意味着以外部客体为内容的心理世界逐渐建立起来。随着婴幼儿的成长,在促进性环境下,婴幼儿借助攻击继续整合外在世界,而在被迫放弃发展的不利环境下,攻击则以破坏的、反

社会的方式表达“一种无助感,他们希望找到一种方式以填补良好环境连续性的断裂……是向养育者发出的求救信号,是对环境失败阻碍情绪发展的一种补偿”^[10]。

二、基于客体关系理论的幼儿入园行为诠释

作为个体人格的核心、和谐的自体结构是婴幼儿时期的重要发展任务,需要借助过渡空间逐渐整合而成。对于初次离家进入幼儿园的幼儿来说,其各种适应行为与表现均与幼儿已经形成的自体人格及相关的过渡性体验有关。这为我们理解幼儿面对幼儿园新环境时的行为和表现提供了一把钥匙,通过这把钥匙,我们可以更好地揭示和理解儿童在入园适应过程中的真实处境和调动心理资源、发起各种行为等等为适应所做出的努力,以便更有力地支持和促进幼儿顺利适应。下面依据温尼科特客体关系理论,将入园适应期幼儿分为以下五种类型。

(一)顺从型

顺从型幼儿是指入园适应过程中表现得极其乖巧听话,不哭不闹,且能够听从教师的指令,参与并完成一日活动的幼儿。这类幼儿的行为表现深受幼儿教师与家长喜爱,被视为入园的顺利适应者。

在温尼科特看来,能够顺利适应环境的幼儿,一定拥有一个“足够好的母亲”。温尼科特说“在更幸运些的儿童的经历中,当分离来临时,这个分离的问题不会出现。这是因为在母亲与儿童的潜在空间里,儿童在放松的状态下自然地产生了创造性的活动……也就是在那里,外部世界的现象和个体的现象开始被儿童注意到”^{[8]146}。那些拥有一块安放于心灵空间的、内心宿住着温暖母亲形象的幼儿,更加有力量去对新环境“创造”,他很快会发现环境中老师权威地位和意义,发现与他相同又有差异的男孩、女孩,并调动经验恰当地发起交流和及时回应。这些幼儿毫不犹豫地参与活动,或服从、或表达、或摆弄玩具,或与他人交流互动。

同时,温尼科特也强调,“顺从听话”不应

该成为衡量儿童的标准^{[4]3}。因为,如果是由不安全的环境或愿望被反复地忽视而导致的“顺从听话”意味着虚假自体的发展。具有虚假自体的孩子往往把自己的真实感受掩藏起来去迎合母亲,缺乏主观全能的根基而过早地生活在客观现实中,随着孩子的成长,从迎合母亲转向迎合外在环境,虚假的外壳越来越厚,真实的自体越埋越深,越来越难以显现。目前,留守儿童、被保姆带大的、被频繁更换养育者的孩子,家里迎来二胎感受到被忽视的“老大”等等,这些孩子的虚假自体容易膨胀到掩盖真实自体而导致潜在心理问题。这类儿童在与家长分离时往往没有情感牵绊,表现为无动于衷的、没有任何不适的淡定,幼儿园教师称之为“低情感”幼儿。这些儿童带着一副无所谓的表情或者根本就没有表情,好似在说把我放在哪里都可以,反正也习惯了。温尼科特解释说“那些以相对轻松的心态适应新环境的儿童是遭遇了更为彻底的绝望”^{[4]21}。事实上,轻松的背后是无助和愤怒。可见,一旦走向虚假的极端,就会遮蔽甚至完全失去真相。这警示我们,不能把“乖巧听话”视为幼儿适应的唯一标准,而忽视对其现象更深入细致的观察,忽视对个体身心发展需要的研究。

(二)狂暴型

狂暴型幼儿是指在适应幼儿园的过程中,情绪与行为均表现出强烈地反抗和对立的拒绝入园的一类儿童。这是最能“闹腾”的孩子,如紧紧抓住亲人的衣服或头发不放手,拒绝老师的迎接,或在地上乱踢乱跳,或闭着眼睛大哭大叫,或躺在地上打滚,或拒绝吃饭等等,有时还会带有一定的攻击性和破坏行为。

案例1:睿必须被抱着才能来幼儿园。睿紧紧地搂住妈妈的脖子不放手,当妈妈把她交到老师的手中,睿挣脱老师的手朝活动室外跑,跑到远处回过头来看着老师仰天大哭,边哭边喊:“我不要上幼儿园,我要回家,我要回家……”老师向她靠近,她却更加拼命地向远处跑。午饭时间,老师将饭端给她,她会一把将碗打翻在地,就这样哭闹着一天不吃不喝。

陌生环境下的反抗和攻击是儿童面对挑战时不安全感和无助感的真实反应和强烈表达。当儿童在遭遇困难、冲突和焦虑时,会诉诸于破坏和攻击行为,一方面表达负面的不满感受,另一方面试图唤起养育者的注意。在温尼科特看来,这些狂暴表现是原始内在冲动的表现,是和原初母爱相联系的健康诉求方式。这对教育者来讲意味着希望,只要教师与家长努力提供一个关爱、稳定的环境,儿童就会满足和适应。

(三)依恋型

依恋是入园幼儿较常见的一种表现。依恋型幼儿是指入园后对某件物品、某个人或某件事独具情感,甚至对其极度依赖、不能分离的幼儿。在他们的心目中,这个物品、这个人或这件事就是“乳房”妈妈,吃饭、睡觉都要和“乳房”妈妈在一起,换句话说“乳房”妈妈能够给与幼儿克服分离焦虑和增强适应新环境的勇气。下面的例子是笔者在幼儿园亲历的一幕。

案例2:健背上的小书包显得格外引人注目。健就这样背着小书包出操、吃饭、如厕、盥洗、午休,小书包和健一起经历了适应幼儿园的最难过的阶段,老师宽容地说“就让健背着吧,否则他会大哭”,在适应之后的某一天,小书包完成了它的历史使命,就会悄然退出健的幼儿园生活,待在它应该待着的地方。

在这个案例中,健的小书包承担了过渡客体的功能。过渡客体不同于安慰物,它能有效地“对付焦虑、使人平静”。幼儿沉浸在熟悉的“文理、气味、质地”中,对过渡客体呈现“紧抓不放”的无限依赖,似乎只有和过渡客体捆绑在一起,才能安静下来。这些过渡客体成为幼儿内在心理仅仅依赖着的“母亲”。这些对他人来说再真实不过的客观存在物,在幼儿这里就是母亲“妈妈”。正因为过渡客体的“象征”属性,入园紧张焦虑情绪下的幼儿得以幻见从未离开的温暖母亲就陪伴在自己身边,由此获得的心灵的依靠和安宁使儿童能够发现和关联幼儿园现实的存在,以适应这个新的陌生场所。这是与“妈妈”跨越时空的连接,温尼科特饶有意味地说“在那里也

开始了他们的分离”。

充当过渡客体的物品有很多,这些都是在幼儿内部世界象征母亲和爱的那个代表物。这个事物具有一些儿童自己才懂的特征,赢得儿童“心理投注”,成为儿童应对分离焦虑时的独特的那一个。作为过渡客体的事物不尽相同,可以是毛绒玩偶、小书包、一件衣服,抑或是一句话、一个声音、一个动作、有着和妈妈一样的长发的老师乃至幼儿熟悉的一种生活模式等等。

案例3:馨,初入幼儿园严重哭闹。她来自离异家庭,是妈妈独自在养育她。馨在入园的三十个幼儿中,情绪反应最强,常常是一整天的哭。这样的情况持续了大约一个月的时间,馨几乎不能从事任何学习和生活活动。但是哭累了的馨可以做一件事情,就是在幼儿园的大院门口,一边拉着保安爷爷的手一边唱着妈妈教的儿歌,一唱就是一上午。

案例3中,馨唱着妈妈教的儿歌,暂时把焦虑搁置一边。馨在幼儿园门口拉着保安爷爷的大手,和爷爷一起围着幼儿园绕圈圈。保安爷爷特别肯定馨唱的儿歌,见人就说是:“这娃会的可多了!”在保安爷爷温暖的抱持中,馨依赖唱儿歌的方式渡过了入园的前三天。在第四天,馨终于进班了。馨适应幼儿园的历程相对漫长,她经历了一个月时间才得以适应园所生活,期间还生病挂液体两次。但是不管怎样,在她清早入园焦虑不安的时刻,老师就和馨一起唱儿歌,在儿歌的韵律声中等待着她慢慢平静下来。儿童寻找理解,创造环境,重构世界,发明游戏,开始阅读,通过心智活动填补这些母亲离去的环境空缺,从而把环境改造成为一个跨越时空距离的、与母亲联结的温情所在,在温情的滋养下,馨开始了与妈妈的分离走向自主与独立。

(四)散漫型

散漫型幼儿是指能够顺利与家长分离但却难以适应幼儿园管理和规则的儿童。他们往往欣然愉快地和家长分离,其中有幼儿甚至表现得特别兴奋,似乎对入园后的生活充满向往、憧憬,但随后问题就暴露出来,这些孩子对老师、对幼

儿园的规则没有意识,把幼儿园当做游乐园,随心所欲地由着自己的性子玩,当老师出面制止时,他就会不开心甚至哭闹。

案例4:星星今天第一天入园,他一双小眼睛笑咪咪地看向幼儿园活动室内,老师将他带到积塑区让他玩。九点到了,小朋友要到户外看哥哥姐姐做操,这时候星星还在低着头玩他的雪花积塑,丝毫不理会周围的幼儿和老师,老师只好过来拉他起身,离开积塑区,但是星星却和老师挣扎着抗议“我还要玩,我还没玩完呢”,老师一下子把他抱起来,带他离开,星星“哇”的哭出声,小腿拼命地蹬,试图摆脱老师……

按照温尼科特客体关系理论,个体与周围环境和他人的关系主要是在相对依赖期基于过渡空间的过渡性体验发展起来的,在过渡空间体验规则、体验不同的关系,形成多样的早期经验对幼儿适应新环境非常必要。类似案例4这样的发展结果,与相对依赖阶段的儿童过渡体验不无关系,或者可以这样说,是入园之前母亲对客体的“引介”不充分的结果,如果母亲在哺育过程中,能够说“不”,儿童会逐渐体会到情境的差异与自身行为的关系,知道有些行为在某些时间、空间下是被禁止的。如果母亲总是依着婴儿,表示默视、允许,甚至赞同、肯定,儿童就不会有“规则”、“规矩”的经验,进一步来说,儿童不会发展出环境、他人的不同差异的经验,对儿童进入幼儿园,识别环境特点,调度相应的恰当经验适应就会造成困难。

(五)无助型

无助型幼儿是指在适应幼儿园过程中表现得低于应有的心理年龄水平,在适应新环境的任务情境中失能、行为举止“混乱”、没有任何应对章法的幼儿。这类幼儿更像是“穿着纸尿裤”的婴儿,对周围的一切“胆怯”、“认生”,不仅“焦虑”甚至“恐惧”,更严重的是“萎缩”和“无能”,即便老师和其他幼儿的友好邀请都会把他吓到大哭,属于行为混乱的、无从应对的、陷入困境且没有能力突围的幼儿。

依据温尼科特客体关系理论来判断,这是一类受到了畸形宠溺,乃至于没有走出“母婴一体”

局面的,失去了后天整合心理世界和外部世界的机会,自体没有得到发展与进步的仍停留在完全依赖阶段,处于母婴一体融合“泡泡”^{[11]182-183}中的幼儿。

温尼科特认为“如果(过渡空间)被缩减得太小的话,孩子——对于成人同样有效——就很难与外部现实和客体世界建立真实的联系”。他不能独处,也不能和别人在一起^{[5]70}。就其内部心理状态来说,他们的世界只有母亲,母亲也是自己,自体发展的机会被剥夺,丧失进入过渡空间积蓄人际关系的经验更无法获得“关注”环境的独立发展,是认识不到自己,也认识不到他人,更无法建立和他人关系的幼儿。

三、几点启示

安妮·拉弗尔说,“长大,就是在过去的基础上构建现在”^{[5]1}。温尼科特关于“自体”发展的研究,不仅给我们理解幼儿入园行为提供了理论依据,也为实施支持幼儿入园顺利适应的学前教育带来了启示。在这里,应该有和母亲一样的老师抱持着幼儿信心十足地投入到幼儿新的生命阶段。

(一)耐心分析和诊断幼儿实际心理发展水平

教师应该发挥“专业视力”审视和识别不同行为幼儿的真实处境和其适应水平。幼儿入园也是教师和家长建立家园关系的开端,教师可以访谈家长了解幼儿成长环境和早期经历,结合幼儿的入园表现对幼儿心理适应水平做出评估。同时教师应该意识到:行为是心理发展的外在表现,心理水平决定幼儿行为。教师能够透过行为现象看到儿童心理发展的具体水平,而不被幼儿外在表现“搞晕”以至于产生“厌恶”之情。譬如璞,这是一个多病的留守儿童,也是一个陷入狂暴状态的幼儿,其父母长期在外打工,将璞留给奶奶照料。大山里的人家多数移民,村里只剩下孤寡老人,璞从小是和两条狗、一群鸡一起长大。在三岁时被接回城里,进入幼儿园的璞面对再一次和父母分离,显得异常紧张。他的反抗出现了:尖叫的哭闹声能传遍幼儿园的每一个角落。

落,给幼儿园带来极大的干扰。如果教师理解这是幼儿迎接困难、面对分离的内心巨大不安的外在体现、强硬态度后面隐藏的是巨大的紧张,越紧张越反抗,越反抗越无助,教师就会产生更多的包容和怜惜。

(二)提供抱持的环境促进适应是园所责任

教师不但要正确认识和理解幼儿的真实处境,更要辅之以悉心陪伴与照料,期待有一天爱的阳光能照进幼儿心田。如来自单亲家庭的馨在入园后,配班老师曾特别照护她一段时间,对于这个能哭能闹的小女孩,老师亲自把她带在身边,于是馨与老师形影不离,坐在老师怀里、睡在老师腿上,在老师陪伴下,馨可以读儿歌、看图画书。一天天的过去,馨对环境和老师的信任一点点增强。在老师的记忆里,在入园的第二十五天,中午午休时,老师躺在馨的小床上准备休息,馨一如既往地靠墙坐着并睡着了,不一会儿馨就发出一声哭泣,原来她的蜷缩着的腿麻了起来。于是老师安慰她说:“躺下来,躺下来,腿就不会麻了啊!”老师边说边把馨放倒,并给她盖上小被子。此时,出现了一幕至今让老师心疼不已的画面,躺在对面的这个可怜的小女孩儿竟然是一只眼睛闭着一只眼睛睁着,不安地僵硬地防御着周围的一切!就这样,过了许久,她才合上闭着的眼睛开始睡觉。也就是从这一天中午开始,馨开始正常的午休与生活活动。亚当·菲利普著的《威利柯特》一书中说到:“真正的成长只能来自对环境的信任,真正的成长也就是寻找对环境的信任。”^{[12]75}面对入园的哭闹幼儿,教师能做的,也是必须做的是如春天般和煦温暖的无限的包容与接纳,相信只有感受到爱的陪伴的幼儿才能萌发出对幼儿园的接纳与信任。

(三)利用过渡空间需要创设抱持环境

温尼科特的过渡空间理论对幼儿入园教育意义深远。教师理应顺应儿童的心理水平,引导和创设条件满足儿童心理发展对“过渡空间”的需要。

1. 接受幼儿和幼儿的过渡客体一起入园

在幼儿入园初期,老师为了安抚幼儿情绪,

会给幼儿提供糖果、酸奶或者播放动漫等形式吸引幼儿平静下来,但是如果教师认识到这些“安慰物”是体现成人主观意志的外物,只能有一时之功,而真正让幼儿平静下来的是获得幼儿心理倾注的联结“妈妈”的“过渡客体”。教师就应该接受“过渡客体”和幼儿一起入园,期待在过渡客体的陪伴下,幼儿的心理内部现实发展出接受幼儿园新环境的能力。

2. 寻找和搭建满足幼儿个性化的过渡空间

教师可以主动地帮助幼儿寻找过渡客体和过渡现象,也就是在幼儿的内部心理世界和外部现实之间构架一座桥,幼儿就能够在恰当的时候打开自己的心门,迎接更加多姿多彩的新生活。比如习惯听母亲念儿歌的孩子——馨,观察中发现馨念着儿歌就能够降低焦虑水平,那么教师可以准备书籍、画册,在每个与馨的晨间会面时间,老师就可以拿着一本绘画书籍迎接馨入园。当然允许幼儿携带自己的“宝贝”一起入园,也能够有效减轻幼儿入园焦虑。

再比如利用区角时间和户外时间,搭建小班初入园幼儿喜爱的游戏空间,吸引幼儿展开游戏。比如贴着家长和孩子照片的娃娃家,摆放一些家长提供的孩子喜欢的玩偶,幼儿就会进入“过渡空间”!比如模仿着妈妈做各种家务,带娃娃,喂奶,给娃娃洗澡,或者在小厨房像妈妈一样“捣一捣”、“剥花生”、做点好吃的……另外,在画纸上涂鸦、拼插积塑、来一段“身体音阶歌”、“小手拍拍”等简单的有互动的小律动等心智活动,到户外玩玩沙、嬉戏水,在庞大的户外器械里钻钻爬爬也能给儿童的心理发展以过渡空间的作用。

3. 和幼儿一起进入过渡空间,在那里和幼儿“相遇”“相知”

过渡空间是一个个体“无限扩展自己的过去和将来相互联系的能力”的心理场域,当幼儿处于“过渡空间”沉浸在游戏或者其他文化性质的活动中,正是幼儿积极努力适应园所环境的时刻,也是幼儿处于“对话”的状态、朝向教师打开心门的时刻,有准备的教师应该抓住这个时刻走进幼儿心理世界,在这里和幼儿“相遇”。

比如,渠在娃娃家里抱着一个玩具熊摆弄着,教师走过来,做出敲门的动作,并发出“当当当”的声音,说:“我是玩具熊的大朋友,我给它送来了一个礼物,请问我可以进来么?”渠马上就会带着他的玩具熊过来了……对着玩具说话,和幼儿在一个过渡空间里创造和表征相关联的想象世界,温尼科特认为这是一个成人与幼儿联结的最好的“位置”。

值得一提的是游戏是玩不够的,如果常规教育不允许孩子继续游戏下去,教师也要有适宜方式巧妙地引入时空现实,将投入其中的幼儿带回到实际中来。温尼科特举了一个小男孩正在玩着假装“佐罗”的游戏,一旁的母亲这样唤醒孩子:“过来洗澡,我的小佐罗!脱掉你的衣服,明天再穿!”而没说:“你不是佐罗!”或者“别玩了!”“到时间了!”更不能带着情绪说:“再玩就不允许吃饭了!”

综上所述,在适应幼儿园的过程中,需要和妈妈一样爱着幼儿的教师用行动构建抱持的环境,幼儿才能信心十足、自由自在地幻想和创造,促使幼儿自我不断地延展,更深入地整合多姿多彩的经验,心理世界也随着多样多彩的体验充实。在幼儿园这个特别的地方,在得到适应经验的幼儿面前,全新的生活即将拉开它的大幕,即将到来的丰富的经历会带来精神世界的充实,儿童会更加肯定“我”、“我在”以及建构内在多彩世界!

[参考文献]

- [1] 金文.解决幼儿入园适应困难的基本策略[J].学前教育研究,2016(11):67-69.
- [2] 刘少英,陈帧,方小兰.梯度入园对幼儿入园焦虑的缓解[J].学前教育研究,2009(3):35-39.
- [3] WINNICOTT D W. The Child, the Family and the Outside World[M]. Baltimore: Penguin books,1964.
- [4] 郝浩丽.客体关系理论的转向[D].南京:南京师范大学,2007.
- [5] 安妮·拉弗尔.百分百温尼科特[M].王剑,译.桂林:漓江出版社,2015.
- [6] WINNICOTT D W. Transitional Objects and Transitional-Phenomena. In: Playing and Reality[M]. Australia: Penguin Books, 1971.
- [7] 郝浩丽.温尼科特的儿童精神分析学评介[J].南京师大学报(社会科学版),2006(5):92-97.
- [8] 温尼科特.游戏与现实[M].卢林,汤海鹏,译.北京:北京大学医学出版社,2019.
- [9] 王国芳.精神分析客体关系理论的进展路径[J].南京师大学报(社会科学版),2012(1):114-119.
- [10] 郝浩丽.儿童攻击性的精神分析式解读——温尼科特的攻击性理论[J].南京师大学报(社会科学版)2007(5):111-115.
- [11] Winnicott D W. Birth Memories,Birth Trauma and Anxiety. In:Through Paediatrics to Psycho-Analyses[M].London: Tavistock,1958.
- [12] 亚当·菲利普·威利柯特[M].龙卷风,译.北京:昆仑出版社,1999.

[责任编辑 任丽平]