■儿童学习与发展

消失的“EE”:关于被忽视幼儿在互动仪式链中的事件流分析

但 菲,刘慧贤

(沈阳师范大学学前与初等教育学院,辽宁沈阳 110034)

摘要:微观社会学中,际遇者之间的互动仪式组成了宏观社会网络的链条关系——互动仪式链(interaction ritual chains)。情感能量(EE)是个体参与互动仪式的结果之一,也是个体吸引其他际遇者的成本。被忽视幼儿是性格内向敏感、逃避同伴交往的特殊群体,失败的互动仪式中自信、热情、愉悦等情感能量的丧失直接影响其同伴关系发展。依据美国社会学家兰德尔·柯林斯的互动仪式理论模型,观察记录一名被忽视幼儿在不同事件流中的内在情感流动与外显行为特征,确定幼儿丧失EE的具体互动环节,提出改善被忽视幼儿同伴关系的操作性教育建议。

关键词: 被忽视幼儿;情感能量;互动仪式链;互动仪式理论

中图分类号: G612 **文献标识码:**A **文章编号:** 2095-770X(2021)06-0050-08

PDF获取: http://sxxqsfxy. ijournal. cn/ch/index. aspx **doi:** 10. 11995/j. issn. 2095-770X. 2021. 06. 008

Disappearing “EE”: An Analysis of the Event Flow of Neglected Children in the Interaction Ritual Chain

DAN Fei, LIU Hui-xian

(*College of Preschool & Primary Education, Shenyang Normal University, Shenyang* 110034, *China*)

Abstract: In micro sociology, the interactive rituals among the encounters constitute the chain relationship of macro social network interaction ritual chains. Emotional energy (EE) is one of the results of an individual's participation in interaction rituals, and it is also the cost for an individual to attract other people. The neglected children are introverted, sensitive and avoid peer interaction. The loss of self-confidence, enthusiasm, pleasure and other emotional energy in the failed interaction ceremony directly affects the development of peer relationship. According to the interaction ritual theory model of Randall Collins, an American sociologist, this paper observes and records the internal emotional flow and explicit behavior characteristics of a neglected child in different event flows, determines the specific interactive links of the child's loss of EE, and puts forward some operational education suggestions to improve the peer relationship of the neglected children.

Key words: neglected children; emotional energy; interaction ritual chain; interaction ritual theory

一、问题提出

微观社会学视域下,互动仪式(IR)是人们最基本的活动,是际遇者由资本和情感的交换而进行的日常程序化活动。不同际遇(encounter)的人进行小范围、即时即地发生的面对面互动,组成了社会网络的链条关系——互动仪式链(interaction ritual chains)[1]。美国社会学家兰德尔·柯林

收稿日期:2021-03-15;**修回日期:**2021-03-16

基金项目:辽宁省教育厅科学研究经费项目(WFW201903)

作者简介:但菲,女,黑龙江哈尔滨人,沈阳师范大学学前与初等教育学院院长,教授,硕士研究生导师,主要研究方向:学前教育理论与实践研究;刘慧贤,女,辽宁鞍山人,沈阳师范大学学前与初等教育学院研究生。

斯（Randall·C ollins）首次提出了互动仪式理论模型，认为完整的互动仪式由以下四个要素组成：（1）输入端：两个或两个以上互相影响的个体发生身体聚集；（2）联结端：互动者有共同关注且彼此传达的焦点；（3）干预端：有节奏连带的持续反馈与强化；（4）输出端：集体兴奋后输出情感能量等仪式结果。

目前，国内学者对互动仪式理论的研究逐渐从新闻传播、媒体技术方向转移到基础教育领域，如互动仪式理论下的师生关系建设、边缘生研究、在线课程互动等。幼儿园班级场域下，同伴交往是幼儿最主要的互动仪式，成功的互动仪式可以带给幼儿群体团结、情感能量、社会符号、道德标准等积极体验。其中，情感能量（emotion energy，简称EE）是一种由互动仪式中短暂情感储存并转化而成的长期情感，是一种对此时此地所处群体的依恋感，以幼儿日常交往中的部分互动仪式为例，对短暂情感和情感能量进行直观描述（见表1）。

表1　幼儿部分互动仪式中短暂情感与情感能量对照表

幼儿互动仪式	短暂情感	情感能量（EE）
小组合作游戏	友情、协作	身份感、集体感
科学实验活动	好奇、注意	求知欲、进取心
师幼良性互动	愉悦、激动	自信感、认同感

EE的获得使幼儿体会到自信、兴奋、有力量、满腔热忱与主动进取的感觉，它既是鼓励幼儿发起互动的重要内驱力，也是幼儿被同伴接纳的内在资本。和商品交换市场一样，幼儿在互动仪式市场中的同伴交往并不是无规律的随机行为，而是一场精密的投“资”理“财”活动，情感能量便是幼儿的“资”与“财”。每名幼儿在参与互动仪式前都储备了一定的EE，与同伴进行互动的过程中，拥有主动权的幼儿位于互动仪式链的中心地带，是互动指令的发布者，仪式结束后获得高额的EE，而被动交往、处于群体边缘的幼儿则意味着被动接受命令，在投资失败后丧失EE（见图1）。

图1　不同幼儿在互动仪式过程中的EE变化

EE的丧失无疑会阻碍幼儿的社会性发展，如果试着从幼儿身上探寻“丧失EE”这一极尽微观的局部互动情境，我们无法回避被忽视幼儿这一特殊群体。在我国，被忽视幼儿显然已经成为大班额的幼儿园班级里不可避免的现实存在，这些敏感内向、喜欢独处，想发出交往信号又犹豫不决、很少与同伴进行言语或身体互动的幼儿[2]，正是互动仪式中被动接受命令的“透明人”。为什么没有同伴和他（她）玩？从来没有过？还是曾经有过但后来将他（她）驱逐出“境”？他（她）原本的情感能量在何时何境发生了转移？如何终止他（她）EE匮乏–接受命令–再次丧失EE的恶性循环？为解决以上疑惑，众多研究者早已扎根到改善被忽视幼儿同伴关系的实证研究当中，其中不乏对幼儿同伴关系影响因素与干预措施的审视与分析。然而，被忽视幼儿与他人的互动过程是由无数事件流交互作用而成的精密程序结构，我们要做的不仅是横向分析幼儿自身、教师和家庭对其造成的影响，而是下移到微观层面，以白描的方式在时间次序上纵向地把被忽视幼儿在互动仪式中的重要环节、重要事件的流向进行逐步筛查，最终堵截病灶、逐个击破。

本文与互动仪式理论形成共振，把研究对象从幼儿个体特质转向幼儿同伴交往的具体情境，通过对一名被忽视幼儿在同伴交往过程中情感能量的流动状态与外显行为特征进行观察记录，整理出其中具有典型研究意义的互动事件，并针对被忽视幼儿长期处于接受命令、丧失能量的受控制地位，提出改善幼儿人际交往环境的操作性教育建议，供幼儿教师与家长取合理之处参考。

二、研究对象与方法

不同年龄阶段的幼儿有着不同的同伴交往模式。小班幼儿互动对象的选择比较随机，呈现出相互试探的交往雏形；中班的幼儿对彼此积累了一定的认知，开始出现小团体，逐渐形成自身在互动仪式链中选择互动对象的标准；到了大班，幼儿的同伴关系近乎稳定，较少发生质的改变[3]。出于观察分析被忽视幼儿在不同事件流中情感能量流动状态与外显行为特征的研究目的，本文选择一名中班的被忽视幼儿作为个案研究对象，深入了解在步入同伴关系分化时期之前，

被忽视幼儿的情感能量在互动仪式市场中面临着怎样的去留抉择。

研究者选择离家较近的幼儿园所，因有过在园实习的经历，与教师配合默契，能够真实全面地了解幼儿的实际情况。在幼儿人数较多的中一班以实习教师的身份对全体幼儿进行同伴提名测试，30名幼儿中共有3名被忽视幼儿，排除出勤率低、转园生等客观因素，最终选择幼儿A为本次个案分析的对象。幼儿A，女孩，4岁，瘦瘦小小的，经常穿着与季节不符的衣物，个人卫生较差，不爱说话且说话声音小，很少表现出开心、激动的情绪，在集体活动中眼神游离，习惯性逃避同伴群体，依赖老师的安抚、陪伴与指导。

为了解被忽视幼儿在日常同伴交往中的真实状态，研究者采取非参与式的自然观察法，结合该园的一日生活计划表，选择幼儿相对集中且具有代表性的集中教学活动、户外活动、区角活动、离园前整理活动作为观察幼儿A参与同伴交往的主要具体情境。首先，为确定幼儿A进入互动仪式市场，研究者需从以下四个组成要素进行观察：集体活动、群体聚集、相互关注、共享情感。其次，在互动仪式结束后，比对幼儿A的互动仪式结果：同伴接纳程度、情感能量增减情况、是否习得交往经验。在观察过程中，由于研究对象为单一个体，且四种具体情境下观察要素较为清晰，研究者主要采取记录表的方式进行记录，每天对速记的内容及时加以整理。

三、研究过程与分析

当互动仪式链上的交往信号触发时，个体按照一定的顺序响应互动事件，事件的响应过程即为事件流（event stream），本研究中的事件流即被忽视幼儿A对八例互动事件进行回应的起始至结束过程。为清晰阐述被忽视幼儿在不同事件流中的情感特征与行为特点，以互动仪式理论模型为理论基础，将幼儿A参与互动仪式的过程划分为输入端（集体活动“已入”与同伴群体“准入”）、联结端（同步关注焦点与释放内隐情感）、干预端（教师教育态度与家长教养方式）、输出端（同伴接纳、情感能量、习得经验）四个基本部分，从以上四个重要链接点总结幼儿A在互动仪式过程中情感能量的消长始末（见图2）。

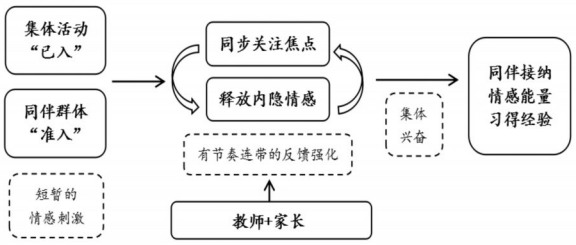

图2 被忽视幼儿A互动仪式流程图

（一）输入端：在安静独处与尝试交往的状态中游离不定

同一场所内两人或两人以上的身体聚集是互动仪式的组成要素之一，也是近距离开展互动仪式的前提，集体事件则是个体聚集的主要原因。幼儿园班级是幼儿的主要活动场所，集体事件是幼儿一日生活的重要组成部分，被忽视幼儿与其他幼儿的身体聚集是班级场域内的常态化表现，然而对于被忽视幼儿来说，情感聚集与身体聚集的不同步是其较之其他幼儿输在“社交起跑线”的关键点。

事件流1：集体活动的独行者

家长开放日快要到了，教师组织全体幼儿在韵律活动中练习点头、掐腰、摆臂等基本动作，指导幼儿随着歌曲《我爱我的幼儿园》的节奏做出指定动作。播放两遍音乐之后，教师发现幼儿A站在原地不动，没有记住要求的动作，于是提醒幼儿A注意动作，并再次播放音乐。这次，幼儿A依旧神情淡漠，但能够做出轻微的身体晃动，与其他幼儿欢快的肢体动作存在显著差异。

分析：仪式发生在情境上共同在场的条件下。在幼儿园的集体教学活动中，教师往往根据主题的特点选择丰富多样的游戏活动方式，多数幼儿都能在刺激点出现时集中注意力，而被忽视幼儿则很难接收到教师传递的短暂情感刺激信号，对教师发出的共同行动邀请表示无感，间接性地无声宣布退出互动仪式市场。

事件流2：群体聚集的局外者

幼儿A所在的班级每周五离园前都会举行送贴纸活动，教师选择两名本周表现较好的幼儿分享贴纸，当贴纸发放完毕后，幼儿A身边的几名幼儿忽然出现交换贴纸行为，互相展示并比较谁的贴纸最漂亮。幼儿A看了看自己手中的雪人贴纸，尝试加入谈话，小声对一名幼儿说：“你想不想要我的小粘贴呀，我的可好看了。”该幼儿拿起

幼儿A的贴纸看了一眼，把贴纸还给了幼儿A，转头回到先前的谈话中。幼儿A又问另外一名幼儿，仍然没有得到回应，她退出了交换贴纸活动，低头摆弄手中的贴纸，把它粘到了自己的椅子上。

分析：当被忽视幼儿主动进入集体活动后，能否成为互动仪式的参与者，将自己与未参与此次仪式的局外人区分开来，是影响互动仪式最终结果的重要因素。在情感能量之外，交往经验准备也是幼儿参与互动仪式前的投入成本，是幼儿能否与其他同伴实现互选的共同标准。其中，幼儿交往经验准备包括对以往交谈记忆、语言风格、特殊类型的知识或专长、决策的特权以及接受荣誉的权利等[4]。研究表明，支持性的同伴关系促进幼儿的社会性情感[5]，而被忽视幼儿往往很少与同伴主动交流，不具备某项技能的突出表现，在同伴群体中较少接受表扬与重视，缺乏自身的吸引力[6]。

（二）联结端：在回避关注和情绪内隐的困境下艰难生存

互动仪式的关键过程是参与者情感与关注点的相互连带，进而产生共享的情感或认知体验，是输入端身体与情感聚集向输出端互动仪式结果转换的联结点。在本环节中，被忽视幼儿在以往失败交往经验的消极影响下回避他人关注，对他人互动信号表现出退缩的行为特征，无法与同伴顺利进行有节奏的情感共振。

事件流3：相互关注的失焦者

为培养幼儿之间团结友爱的同伴关系、增加集体行动的安全系数，教师要求全体幼儿站成两排，每排的两名幼儿必须手拉手从教室走到操场，然后进行户外活动。幼儿A经常忘记手牵手的规则，也不习惯每次都站到教师安排的位置，她更喜欢站到排尾，多次试图和排尾的带班教师手牵手。教师提醒她说：“我怎么告诉你的，你是最后一排的吗？”幼儿A摇头，迟疑地望着教师，教师示意她去规定的位置站好。然而，幼儿A依然没有和小搭档牵手，教师走过去把二人的手握在一起，在队伍向室外行进的途中，幼儿A还是松开了手。

分析：互动仪式中，只有参与者密切关注其共同的行动，知道彼此的所作所感，才能进一步体验到共享的情感，增加情感能量[7]。被忽视幼儿失败的互动仪式主要有两种形式：空洞的和强迫的。在空洞的互动仪式中，被忽视幼儿眼神游离，少言敏感，对他人的动作或言语缺乏即时的回应[8]，与其他参与者的关注点出现偏差。强迫的互动仪式会消耗被忽视幼儿原有的情感能量，当幼儿多次参与到自己不感兴趣的互动仪式中时，厌烦和怀疑的消极情绪会加深加固被忽视幼儿逃避社交的习惯性条件反射。

事件流4：共享情感的内隐者

在一次绘本活动中，教师选择了绘本《花格子大象艾玛》进行教学，为丰富语言类活动的教学方式，给幼儿带来积极的情绪体验，教师在绘本讲解结束后与全体幼儿展开了“寻找艾玛”的室内追迷藏游戏，一名幼儿扮演大象艾玛，在其他幼儿闭上眼睛的时候，该幼儿悄悄藏好，然后等待其他幼儿发现。在游戏活动中，多数幼儿哈哈大笑，积极寻找，或是踊跃争取扮演大象艾玛的机会，而幼儿A表情烦躁，坐在小凳子上，一边捂住耳朵，一边摇头，嘴里嘟囔着“好吵呀，你们可不可以小声一点”。

分析：互动仪式的重要环节之一便是参与者分享共同的情感体验，当人们开始越来越多地关注彼此的共同行动，主动了解彼此的意识也越来越强，他们就会更加强烈地体验到共享的情感。然而，参与者相互的关注焦点和共享的情感状态是相互影响、相互促进的关系，被忽视幼儿与同伴群体关注焦点的偏差直接延迟了情感体验有节奏的连带与协调，被迫置身于情感能量连续统的低端：不为群体所吸引，失去自我定位，倾向于回避退缩。

（三）干预端：在教师忽视与家长溺爱的矛盾中自我怀疑

作为幼儿的重要他人，教师与家长是幼儿除同伴之外的主要互动交往对象，二者对于幼儿的教育态度积极性与统一性间接影响着幼儿的自我认知，干预幼儿在同伴关系中的位置变化。

事件流5：教师作为情绪杂糅的多面体

在一次韵律活动中，教师鼓励一名幼儿来到其他幼儿面前，并选择一位小伙伴，二人随着音乐的节奏与对方击掌、跺脚和握手。当第三名幼

儿与小伙伴完成动作后，幼儿A把手举在胸前，但教师并没有注意到，而是让平时很受教师喜爱的幼儿C来到教室前，选择自己的合作伙伴。幼儿C看见幼儿A举手了，便向幼儿A招手，喊她上来。教师轻轻拍了一下幼儿C的头说："你看你啊，也不知道找个'好样的'。"

分析：由于教师与幼儿在教育过程中的身份不同，二者之间存在着特殊的师幼互动链。在师幼互动链中，教师通常担任互动仪式中的命令发布者，具有强大的情绪感染能力，教师对某一名幼儿的积极情感或消极情感，会链条式地迅速扩散到其他参与者，也就是幼儿周围的同伴，随着时间推移，卷入的幼儿会越来越多，教师单一的情感刺激便会逐渐强化成稳固的群体印象[9]。对于被忽视幼儿A的情绪状态，主班、副班教师兼有关注和忽略，导致幼儿A无法准确定位教师对自己的态度与评价，因教师情绪的起伏不定而减少向其发出求助信号的频次。

事件流6：家长作为溺爱成性的单一体

早餐时间，幼儿A的爷爷来到幼儿园，把一瓶感冒药交给主班教师，并嘱咐教师药量与服用时间，教师询问幼儿A在家的身体状况以及是否发烧感冒，幼儿A的爷爷连忙解释，孩子没有生病，不过没病也得吃药预防一下。教师又提醒幼儿A的爷爷，她的衣服太薄了，天气变凉，不能再把夏天的裙子和裤子胡乱套在一起，要注意保暖。爷爷听完之后答应了教师，并表示感谢，随后在班级的窗外观察幼儿A的一举一动，直到保育员开始收餐盘，他才离开幼儿园。

分析：根据以往的市场经验，个体会对新的互动仪式所产生的情感能量进行预判，进而从一个低EE情境转移到另一个高EE情境。良好的家庭环境会为幼儿提供丰富的微观互动情境，家庭成员本身便可以作为幼儿在互动仪式市场的共同际遇者。然而，幼儿A的父母把幼儿A送到爷爷家生活，每次都是爷爷负责去幼儿园接送幼儿A。爷爷与奶奶平时交流较少，但对幼儿A百依百顺，过于溺爱幼儿，很少带她去公共场合接触他人，这些行为阻碍了幼儿A参与不同人群的互动仪式，自然也失去了获得情感能量和良好情绪体验的机会。

（四）输出端：在同伴变动和情感受挫的打击后黯然离场

当以上组成要素有效结合，互动仪式的参与者会产生群体团结、情感能量、社会关系符号（个体融入群体的代表物）和道德标准（维护群体秩序的正义感）四种主要体验。良性的同伴交往中，幼儿也会充分感受到团结感、集体感，获得情感能量，丰富已有的社会交往经验，与互动仪式中的四种体验相对应。被忽视幼儿作为互动过程中的边缘成员，仪式的结果往往是失去同伴身份并丧失EE。

事件流7：同伴身份的逾期者

区角活动中，幼儿A与较为活泼开朗的幼儿B都选择了建构游戏，幼儿B提议他们一起搭建小汽车，幼儿A低声同意，然后与幼儿B合作完成了小汽车模型，幼儿A问幼儿B，我是不是你最好的朋友，幼儿B回答是，二人又随意摆弄了一会木质积木，直到活动结束。当天下午户外活动时，幼儿A想邀请幼儿B和她一起玩滑梯，但幼儿B只顾着和其他男孩玩滚轮胎游戏，并没有理会幼儿A。幼儿A委屈地问教师："为什么他不和我玩了，他说过我是他最好的朋友。"教师让她再去问一问，幼儿A忽然崩溃大哭，喊着我已经问过他好多次了。

分析：作为低端情感能量的持有人，被忽视幼儿并不是完全没有体验过成功仪式所带来的身份认同感与积极愉悦的情感能量，正是从以往仪式中积累了一定的情感能量和符号资本，才能驱动被忽视幼儿再次发起交往请求。然而，短暂的集体兴奋只有转换成稳定的团结符号，并产出长期的情感能量，才能成为参与者再次进入互动仪式市场的通行证，否则只会随着互动仪式链上不同际遇者的不断加入而逐渐削弱[10]。

事件流8：情感能量的丧失者

教师带领全班幼儿来到户外的运动器械，指导幼儿操作时的动作要点和注意事项，解散后，班级里的幼儿迅速跑到平衡"索道"的一端准备攀爬，主班教师在入口处组织幼儿有序排队，副班教师在对面保证幼儿的安全。幼儿A对该器械似乎不感兴趣，她独自走到副班教师身边，没有说话，直直地望着索道上互相嬉笑的幼儿。副班教师问她为什么不去玩，幼儿A回答她不想玩，那

里太热了。教师继续劝导她去尝试一下，幼儿A没有行动，也没有说话。

分析：一项互动仪式就是一个情感能量变压器，将某些情感作为输入成分，然后再把它们输出成其他情感。在互动仪式链中，处于不同位置的幼儿参与互动的程度也相对不同：位于群体边缘的幼儿参与程度较低，是互动命令的接受者，在互动过程中丧失情感能量；位于中间位置的参与者则是社交明星，维持或增加情感能量。被忽视幼儿显然不是社交明星，而是互动仪式中支付情感能量的边缘人。当个体经历过多次失败的仪式，便会对是否再次进入市场抱有怀疑、悲观的消极态度，被忽视幼儿也是如此。

四、研究结论与建议

从以上具体互动情境可以看出，被忽视幼儿在现实环境中的互动仪式无时无刻不在进行，既包括幼儿园的一日生活，也包括家庭成员之间的互动交流，甚至是与公共场合的陌生人之间产生的短暂集体兴奋，然而，幼儿A的情感能量在互动仪式中的多个环节不断流失，不利于社会交往能力的发展。人是社会活动的成员，是情感的“俘虏”，幼儿处于性格、人格、社会化逐渐形成与稳定的发展阶段，作为研究者、教师或家长，我们需要即时关注幼儿的情感能量变化，尽可能为幼儿创造自由开放的社会交往环境，给予充分实践与体验互动仪式的机会，进而将这些互动记忆内化成幼儿自身的市场资本，助力幼儿的社会性发展。

（一）学会“察言观色”，监测幼儿情感流动

柯林斯认为，情感能量并不是一种假设性的理论建构，而是可测量的经验变量。无论是教师或是家长，都要时刻发挥自我监控功能，保持对被忽视幼儿情感状态的整体了解。情感能量的观测指标不仅是幼儿兴奋、激动的表情、言语或身体动作，更是一种长期的稳定的情感状态。情感能量的一般特征在于幼儿主动积极参与集体事件、快速确定共同关注焦点并融入其中、不受他人支配的能力，情感能量不是完全排斥幼儿独处所带来的认知自我、反思自我的重要性，而是帮助幼儿平稳内心的思绪流动，降低幼儿焦躁、怀疑、自卑等消极心理的出现频率。

除了通过情感能量的一般特征对幼儿进行情感监测的方式之外，情感能量还可以从个体的自我报告以及外部观察两方面进行综合评估。基于被忽视幼儿本身敏感少语的性格特征，教育者需要多询问幼儿的主观感受，鼓励幼儿自我表达内心的情感状态，为教育者的外部观察提供有效可信的参考。外部观察要求教育者近距离地着眼于幼儿的微观互动事件，从幼儿的身体动作、目光、声音、面部表情等细节处观察幼儿情感能量在连续统中的位置。在身体动作方面，高EE的幼儿往往昂首挺胸，主动向互动对象前进，气势坚定平稳，而低EE的幼儿面对人群会习惯性低头回避，身体向后畏缩；在目光接触中，高EE幼儿看向他人时眼神长久从容，而低EE幼儿则会在他人长时间的凝视下目光下垂会瞟向他处；在声音控制上，观察者可以通过谈话风格进行判断，高EE幼儿热情、幽默、有自信，而低EE幼儿淡漠、消沉、冷淡；面部表情并不是测量EE的最准确方法，有可能与瞬间的情感刺激相混淆，但可以作为其他几项要素的参考指标。

（二）运用“焦点访谈”，积累幼儿符号资本

共同的关注焦点是互动仪式过程中的激发参与者释放情感的支撑点，不仅有利于参与者形成群体团结感，还可以间接转换为下一次互动仪式中的符号资本[11]。对于教育者来说，共同事件或行动的具体内容与呈现方式的选择，极大程度地决定了幼儿是否会对刺激物本身产生共鸣，并将全体幼儿的注意力集中在同一焦点上。在幼儿园内，教师通常与幼儿在班级中开展教学活动，幼儿整整齐齐地坐在教室中央，教师根据不同的主题活动完成教学内容，如果幼儿对主题不感兴趣，或者在活动过程中幼儿缺乏与同伴、教师的交流，互动仪式便只是一次身体在场的空洞仪式。因此，教师要秉持以幼儿为本的教育观念，切身了解被忽视幼儿的兴趣点，围绕幼儿感兴趣、提及频次高、或者存在认知偏差的焦点话题展开一系列的主题活动。同时，注意多种教学方式的灵活运用，不能一味地选择“操作简单”的领域开展活动，或是重复执行师问幼答的固化程序。

与幼儿教师相比，家长在进行家庭教育时教

育对象更为集中，且教育方式更加多元化，不必局限于室内。过度的保护只会将被忽视幼儿与正常的社交活动相隔绝，家长可以在周末带领幼儿体验不同人群的交往模式，比如公园、游乐园、博物馆、绘本馆等，既可以丰富幼儿的社会经验，模仿不同类型的谈话风格，还可以拉近亲子之间的关系，增加幼儿的情感能量，帮助被忽视幼儿以新起点、新面貌、新内容重塑同伴关系，重返互动仪式市场。与此同时，家长的教养方式应调整为民主、自由的教养方式，互动仪式的不平等性意味着家长与幼儿在互动仪式中的不平等地位，家长应尊重幼儿，与幼儿平等对话，帮助被忽视幼儿摆脱命令接受者的不利处境。

（三）轮替“社交明星”，助力幼儿回归群体

在互动仪式链中，如果际遇者的人员变动较小，且没有外部因素的有意干预，成员之间会根据不同个体的情感能量与符号资本排列出层次、级别，从中心地段的“社交明星”到边缘地段的“非注册人员”，并对集体默认的层级产生一种道德标准，一旦出现试图改变标准的个体，其他际遇者会将内在的群体团结感转化为一种短暂的对外激烈情感，即正当愤怒，进而加深改变者的不利地位[12]。对于处于链条边体缘位置的被忽视幼儿来说，他们无法从封闭、循环的互动情境中摆脱低端情感能量的困境，教育者需要将自己作为干预互动仪式的外力，在群体成员也就是班级幼儿稳定的情况下，调整幼儿固化的关系网络，保证每一名幼儿的主体性。

首先，尊重被忽视幼儿的主体地位。以幼儿为本的教育观念要求教师充分保证被忽视幼儿合理支配自身行为的权利，同时也要引导幼儿勇敢表达自我情绪与需求。教师应创设民主和谐的精神氛围，缩小幼儿互动关系中的层级落差，也要善于鼓励幼儿，积极主动地尝试各种集体活动；其次，适时变换教学情境，调整幼儿在集体环境中的空间差异及位置差异，改变“喜欢的幼儿放前面，无感的幼儿放一边”的不平等思维。幼儿教师应根据教学内容的特点，以小组活动与集体形式相结合的方式促进被忽视幼儿互动仪式情境的多元化、多向化，使每名幼儿都可以获得群体团结感；最后，重视被忽视幼儿的过程性评价，利用教师评价对幼儿同伴选择对象的间接影响，在公开场合表扬幼儿的具体行为表现，肯定幼儿的主动交往倾向，既可以培养幼儿的自信心，树立自我认同感，也会将积极评价辐射到被忽视幼儿互动仪式链中的其他际遇者，将互动仪式中的单一中心转变为相互学习、榜样示范的多维中心。

（四）注重“三方合作”，凝聚幼儿情感能量

情感能量是在“高涨”与“低落”之间流动的连续统。互动仪式随着不同情境间的转换组成互动仪式链，情感能量作为仪式的结果之一，也会随个体进入到新的互动仪式中去，成为互动仪式的输入端。由此可见，只有个体理性选择互动仪式，成功从情感能量与成员身份符号的再投资中获取较大利益，才能被激发去重复参与互动仪式。在被忽视幼儿的互动仪式市场中，教师与家长在很大程度上发挥着隐性调控的指导作用，二者应保持紧密配合、及时沟通的合作关系，用“隐形的手”去加速被忽视幼儿情感能量连续统的回温。

以往研究强调家园合作的重要性，却忽略了幼儿、教师、家长三者之间的互动仪式链。家园共育场域下教师与家长双方协作的前提是：一切要围绕幼儿展开，以幼儿为互动仪式链的交点。法国社会学家埃米尔·涂尔干（Emile Durkheim）指出，一旦不同个体聚集在一起，就会出现共有的体验强化的过程，即群体意识的形成，有利于个体之间互为主体性。教师可以从情境、情感、符号三个维度抓住家园共育的教育契机[13]，在家长接送被忽视幼儿的过程中，与家长分享幼儿在园的表现情况，询问幼儿在当日同伴交往中收获的情感体验，教师与家长的双重肯定会有效强化幼儿的集体兴奋。在家长开放日、新年晚会等幼儿园组织的家长在场活动中，教师可以开展培养幼儿团结感的集体活动，鼓励被忽视幼儿担任重要角色，家长的眼神注视、鼓掌欢呼、拍照留念等情感符号，都会强化正式互动仪式的效果。此外，家园联系栏、网络联系、实时通话等身体并非同时在场的互动仪式也可以助力教师与家长在共同的关注焦点（被忽视幼儿同伴交往）中产生共享情感，进而将获得的积极情绪投入到与被忽视幼儿的新一轮互动仪式中。

[参考文献]

[1] 兰德尔·柯林斯.互动仪式链[M].林聚任,等译.北京:商务印书馆,2009.
[2] 江晓光.幼儿期的同伴关系与亲社会行为的关系[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(3):43-47.
[3] 王争艳,王京生,陈会昌.促进被拒绝和被忽视幼儿的同伴交往的三种训练法[J].心理发展与教育,2000(1):6-11.
[4] 乔纳森·H·特纳.社会学理论的结构[M].邱泽奇,张茂元,译.北京:华夏出版社,2006.
[5] 刘睿媛.幼儿社会性发展研究述评[J].陕西学前师范学院学报,2016,32(4):135-139.
[6] 郭苗苗.自由活动中大班被忽视幼儿同伴交往行为特征的个案研究[D].金华:浙江师范大学,2012.
[7] Lea David. Human rights, micro-solidarity and moral action: Face-to-f ace' encounters in the Israeli/Palestinian context[J].Thesis Eleven,2019, 154(1):11-16.
[8] 杨彩霞.被忽视与矛盾型幼儿社会技能训练的实验研究[J].学前教育研究, 2003(3):41-43.
[9] 刘晶波.国外学者关于师幼互动问题研究的文献综述[J].早期教育,2000 (13):22-23.
[10] 屈小爽,赵建海,张大鹏.互动仪式链理论视角下高校在线课堂师生互动研究[J].现代教育论丛,2020(4):78-84.
[11] 罗萍.互动仪式链视域下线上主题教育情感互动传播研究[J].国家教育行政学院学报,2020(11):65-72.
[12] 周勇.忧伤与愤怒:教育社会学的情感动力——以涂尔干、麦克拉伦为例[J].教育学术月刊,2014(9):3-10.
[13] 崔亚萌,董雯.情境、情感、符号:互动仪式链理论对家校共育的启示[J].中国多媒体与网络教学学报(上旬刊),2020(6):232-235.

[责任编辑　李兆平]

(上接第49页)

师和实践导师,每学期开始教学研究和科学研究的课程,运用课堂所学习的教育理论和研究方法,开展课题讨论、文献整理、活动记录及分析、调查访谈等各项教育研究工作。在参与课题研究的过程中,学生的问题意识和分析问题、解决问题的能力得到不断锻炼和提升。

[参考文献]

[1] 吴言.建设中国“金课”[J].中国大学教学,2018(12):4-9.
[2] 冯晓英,孙雨薇,曹洁婷.“互联网+”时代的混合式学习:学习理论与教法学基础[J]. 中国远程教育,2019(2):7-16,92.
[3] 张成龙,李丽娇.论基于MOOC的混合式教学中的学习支持服务[J].中国远程教育,2017(2):66-71.
[4] 李志义.“水课”与“金课”之我见[J].中国大学教育,2018(12):24-29.
[5] 张锦、杜尚荣.混合式教学的内涵、价值诉求及实施路径[J].教学与管理,2020(3):11-13.
[6] 郭蕊,李岩.打造线上线下混合式“金课”背景下高校应用型专业课程体系建设研究[J].长春教育学院学报,2020(7):48-54.
[7] 褚宏启.中国教育发展方式的转变:路径选择与内生发展[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018(1):1-14.
[8] 郑静.国内高校混合式教学现状调查与分析[J].黑龙江高教研究,2018(12):44-48.

[责任编辑　李亚卓]