

单位代码	10475
学号	104753090574
分类号	G610

河南大學

硕士学位论文

持续师幼互动行为研究

学科、专业：学前教育学
研究方向：学前儿童心理发展与教育
申请学位类别：教育学硕士
申请人：田晓雨
指导教师：朱细文 副教授

二〇一二年三月

THE RESEARCH ON THE
CONTINUING TEACHER-CHILDREN
INTERACTIVE BEHAVIOR

A Dissertation Submitted to
the Graduate School of Henan University
in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of
Master of Education in Science

By

Tian Xiaoyu

Supervisor: Prof.Zhu Xiwen

Date:May,2012

关于学位论文独立完成和内容创新的声明

本人向河南大学提出硕士学位申请。本人郑重声明：所呈交的学位论文是本人在导师的指导下独立完成的，对所研究的课题有新的见解。据我所知，除文中特别加以说明、标注和致谢的地方外，论文中不包括其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包括其他人为获得任何教育、科研机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同事对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。

学位申请人（学位论文作者）签名： 田晓雨

2012年4月15日

关于学位论文著作权使用授权书

本人经河南大学审核批准授予硕士学位。作为学位论文的作者，本人完全了解并同意河南大学有关保留、使用学位论文的要求，即河南大学有权向国家图书馆、科研信息机构、数据收集机构和本校图书馆等提供学位论文（纸质文本和电子文本）以供公众检索、查阅。本人授权河南大学出于宣扬、展览学校学术发展和进行学术交流等目的，可以采取影印、缩印、扫描和拷贝等复制手段保存、汇编学位论文（纸质文本和电子文本）。

（涉及保密内容的学位论文在解密后适用本授权书）

学位获得者（学位论文作者）签名： 田晓雨

2012年4月25日

学位论文指导教师签名： 朱小波

2012年4月26日

摘 要

本研究主要采用质的研究方法，通过非参与式观察和自由式访谈收集研究资料，对持续性师幼互动的基本概念、行为事件的判定、特征及其过程进行深入探讨。

本文从两个方面来论证幼儿园教育中持续师幼互动存在的必要性：其一，多回合、连续不断地师幼互动是教育民主化在微观教学过程中的体现；其二，多回合、连续不断地师幼互动是问题解决的建构主义学习观的应有之义。

本文得出的研究结果主要有以下两方面。

首先，本研究从持续师幼互动的概念界定入手，从词源学的角度，并结合具体的案例分析，将其界定为：就某一问题或事件教师与幼儿多回合地、连续不断地相互影响、交互作用的发展过程；接下来本研究探讨了持续师幼互动行为事件的判定。

其次，通过对一问一答式的片段师幼互动和持续师幼互动的三则案例的对比分析，归纳出持续师幼互动行为事件的两个主要的外显特征：多回合与连续不断；抽象出持续师幼互动行为事件的内在特征：其一是教师对教育情境的敏感性；其二是教师在持续师幼互动全过程中对幼儿的积极引导。对持续师幼互动的概念界定、事件判定及内外特征分析后，对持续师幼互动全过程的四要素进行了梳理，依据过程分析的要素之一的互动主体勾勒出持续师幼互动过程流程图和互动主体双角色的观点。

关键词：持续 师幼互动 行为研究

ABSTRACT

Mainly adopting qualitative method and collecting data by Not-participatory Observation and Freestyle Interview, this research proves into basic concept, the judgment of event, characteristics and process of the Continuing Teacher-children Interactive Behavior.

This thesis proves the existing necessities of the Continuing Teacher-children Interactive Behavior from two aspects: First, multi-round and continuing teacher-children interaction is reflection of education democratization in micro-teaching process; Second, it is also in the nature of problem-resolving constructivism.

This thesis concludes the results of two aspects.

Firstly, beginning with the definition of the Continuing Teacher-children Interactive Behavior from the point of etymology and specific analysis of cases, it is defined as a developing process of multiple and continuous interplay and interaction between teacher and child that is caused by a certain question or event. And then, the thesis explores judgment of the Continuing Teacher-children Interaction behavior event.

Secondly, through the comparative analysis of three cases — the chatting-type fragment Teacher-children Interactive Behavior and the Continuing Teacher-children Interactive Behavior events, two important external characteristics of the Continuing Teacher-children Interactive Behavior events are summarized: multi-round and continuous; and two internal characteristics are abstracted: First, it is the teachers' sensitivity to the education situations; Next, it is the teachers' active guide to the children in the whole process. And four elements of the whole process of Teacher-children Interactions are collected and analyzed after studying the definition, judgment of event, internal and external characteristics. Based on

interactive subject--one of the elements, flow chart of its process has been outlined and a view on the double-role subjects concluded.

Key words: Continuous, Teacher-children Interaction, Behavior Research.

目 录

摘 要.....	I
ABSTRACT	III
第一章 绪 论	1
一、选题缘由.....	1
二、研究意义.....	2
三、文献综述.....	2
(一)对师幼互动基本概念的研究.....	2
(二)对师幼互动类型及模式的研究.....	3
(三)对师幼互动性质及特征的研究.....	4
(四)对师幼互动功能及意义的研究.....	5
(五)对师幼互动主题内容的研究.....	6
(六)对师幼互动影响因素的研究.....	7
(七)对积极有效师幼互动的研究.....	8
第二章 研究设计	13
一、研究问题.....	13
二、研究对象.....	13
三、研究方法.....	14
四、研究过程.....	14
第三章 持续师幼互动存在的基础	17
一、个体社会化的民主教育环境.....	17
(一)创设民主教育环境的前提.....	18
(二)创设民主教育环境的过程.....	19
二、问题解决的知识建构学习观.....	21
(一)问题解决和知识建构的前提.....	22
(二)解决问题和建构知识的原因.....	23
第四章 持续师幼互动概念的界定与事件判定	25

一、持续师幼互动的概念界定	25
(一) 持续的界定	25
(二) 师幼互动的定义	25
(三) 持续师幼互动的定义	26
二、持续师幼互动事件的判定	29
(一) 判定标准“时间长”	30
(二) “时间长”的内在原因	31
第五章 持续师幼互动的特征及过程分析	33
一、持续师幼互动行为的特征分析	33
(一) 外显特征	34
(二) 内在特征	36
(三) 总体分析	38
二、持续师幼互动的过程分析	39
(一) 持续师幼互动流程图	41
(二) 持续师幼互动形式	41
第六章 研究者的反思与展望	43
参考文献	45
附 录	49
致 谢	52
攻读学位期间发表的学术论文	55

第一章 绪 论

一、选题缘由

《幼儿园教育指导纲要（试行）》第三部分指出：“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，形成合作探究式的互动。”¹《纲要》处处体现出新的教师观和儿童观、体现和谐师幼关系的教育理念，倡导幼儿园教师成为活动的组织者、支持者、合作者而非指导者和管理者，幼儿园教师在活动中应平等地对待每个幼儿。

《儿童的一百种语言》（The Hundred Languages of Children）描述的“接住孩子抛过来的球”（catching the ball that the children throw us）的互动方式在研究者观察的幼儿园教育环节很少体现，研究者在幼儿园见到的更多是教师发出指令让孩子无条件遵从的师幼互动；当幼儿稍有反抗，教师就会提高声音大声呵斥，尤其是在大班额的幼儿班级教学中更是如此，下面是研究者在托班观察到的以呵斥为主的片段式师幼互动事件之一：

案例背景：托班，9:40，音乐教学活动。一个小女孩没能等到音乐声停止就离开了自己的座位向活动室中间的保育员跑去，孩子就被带班老师大声的斥责，孩子只好低着头闷闷不乐地回到自己的座位，并且再没有融入接下来的活动。

案例中的孩子体验到的生活乐趣在老师的呵斥声中转变成了茫然、无聊和不知所措；此种不分青红皂白就直接呵斥孩子的片段式师幼互动行为是很难让孩子体验到与教师生活在一起的快乐的，更不用说达成《纲要》关于师幼互动的要求了。

为什么教师不去有意识地接住孩子抛过来的球和孩子们进行持续不断的、多回合的互动来达成《纲要》的要求呢？

鉴于研究者对连续不断、多回合师幼互动行为的浓厚兴趣，以及学术界对师幼互动理论探讨的关注和研究者对相关领域的文献检索和分析，研究者“持续师幼互动行为研究”的问题就在这种背景中被水到渠成的提上了研究日程。

¹ 教育部基础教育司组织编写，幼儿园教育指导纲要（试行）解读[C]，南京，凤凰出版传媒集团江苏教育出版社，2002，37

二、研究意义

师幼互动“是指幼儿教师与幼儿之间相互作用、相互影响的行为及其动态过程”²，师幼互动是幼儿园教育的核心要素之一，作为师幼互动的特殊部分的持续师幼互动自然在幼儿园教育过程中也发挥着作用，尤其是对幼儿社会化的作用，对“持续师幼互动”的探讨有以下两点意义。

其一是理论意义：学前教育理论界对师幼互动的探讨很多，但鲜有提及日常幼儿园教育过程中的持续师幼互动，持续师幼互动是一种积极有效的师幼互动，因此，对“持续师幼互动”进行概念界定、行为事件判定、特征的归纳以及对持续师幼互动过程分析就显得尤为重要。基于研究者收集的观察资料的整理、加工、归纳及分析，呈现出的研究结果会促进人们对幼儿教育理论知识组成部分之一的师幼互动的进一步深入认识。

其二是实践意义：在幼儿的日常生活中，教师对幼儿施加影响的行为普遍存在，且多是管理式的影响，而对幼儿连续不断施加多次影响的行为事件则发生在特殊的场景中，此类持续的师幼互动行为事件是幼儿社会生活中的一个组成部分；对此类行为进行研究，有可能揭示出幼儿社会的生活事实，可以帮助成人教育者真正的认识幼儿，认识幼儿的所思所想，为教师提供一些质性的思考；还可以为当前幼儿社会性发展的教育实践提供新的教育路径。

三、文献综述

任何一项研究都是建立在前人研究的基础之上的，在进行研究前对自己的研究进行文献的搜集和分析是十分必要的。围绕师生关系、师幼关系、师生交往、师幼交往和师生互动、师幼互动等，研究者查阅了相关著作、学位论文、期刊杂志及会议报告，并通过网络在中国知网上检索相关文章，对以前的研究进行了梳理，将以前的相关研究归纳为以下几个方面。

（一）对师幼互动基本概念的研究

对师幼互动概念的界定主要集中在几个方面：（1）把师幼互动理解为动态过程。卢乐珍（1999）认为：师幼互动是指幼儿教师与幼儿之间相互作用、相互影响的行为及其

² 卢乐珍,关于师幼互动的认识[J],早期教育,1999(4)

动态过程，它贯穿于幼儿一日生活的各个环节；是幼儿园各项教育目标得以实现的重要保证，是促进幼儿全面发展的关键性因素，也是教师内在教育观念（包括教育观、儿童观、人才观、发展观）、教育能力和外显教育手段、教育行为相结合的综合表现。³弓箭（2009）指出：师幼互动是教师与幼儿之间相互作用和相互影响的过程。⁴（2）把师幼互动理解为双方的相互影响。叶子（2009）指出：师幼互动是指在教师与幼儿之间发生的各种形式、性质和程度的相互作用及影响。⁵黄娟娟（2009）在《师幼互动类型及成因的社会学分析研究——基于上海50所幼儿园活动中师幼互动的观察分析》中，将师幼互动界定为：师幼互动是指在幼儿园一日生活各环节中，教师和幼儿之间发生的各种形式、性质、程度的心理交互作用或行为的相互影响。⁶（3）从早期教育的年龄阶段来界定师幼互动。刘晶波（1999）在《师幼互动行为研究——我在幼儿园里看到了什么》认为广义上的师幼互动既包括发生在托儿所的教师与3岁前幼儿之间的互动，也包括发生在幼儿园的教师与3—6岁幼儿之间的互动，狭义的师幼互动专指发生在幼儿园的教师与3—6岁幼儿之间的互动。⁷（4）以单双向的人际交往来界定师幼互动的。秦元东（2000）认为，师幼互动是指在幼儿园一日生活各环节中教师与幼儿之间以师生接触为基础的双向人际交流。从本质上讲，师幼互动是一个包括发生在多场景中的，具有多种形式、多种内容的互动体系。⁸柳卫东、左瑞勇（2004）把师幼互动界定为：师幼互动是指在幼儿园一日生活各环节中教师与幼儿之间以师生接触为基础的双向人际交流。⁹

从以上四方面对师幼互动概念的研究可以看出，学者们都把幼儿在一日活动中师幼双方的相互影响和相互作用作为概念的核心，把师幼互动的质量作为幼儿教育质量高低的关键因素。

（二）对师幼互动类型及模式的研究

1、依据行为主体不同对师幼互动的分类

刘晶波（1999）依据发起主体的不同将师幼互动分为教师开启、幼儿开启两种类型。刘晶波（2006）根据教师与幼儿这两个互动行为主体在行为中所展示出的角色认知倾向

³ 卢乐珍, 关于师幼互动的认识[J], 早期教育, 1999(4)

⁴ 弓箭, 构建积极情感型师幼互动刍议[J], 教育导刊 2009(12)

⁵ 叶子, 师幼互动的内容分布及其特征[J], 幼儿教育 2009(3)

⁶ 黄娟娟, 师幼互动类型及成因的社会学分析研究[J], 教育研究 2009(7)

⁷ 刘晶波, 师幼互动的行为研究——我在幼儿园看到了什么[M], 南京, 南京师范大学出版社, 1999, 第1版, 21

⁸ 秦元东, 师幼互动过程的探悉与启示[J], 幼儿教育 2000(7、8)

⁹ 柳卫东、左瑞勇, 师幼互动的理论基础与实践背景[J], 学前教育研究 2004(7、8)

而分为倾斜模式和平行模式两种类别。黄娟娟(2009)依教师行为对象的标准不同,把幼儿园活动中师幼互动类型分为:师班互动、师组互动和师个互动。¹⁰

2、依据互动过程的情感性质为标准的划分

弓箭(2009)把师幼互动划分为事务性互动与情感性互动,依据情感的性质,把师幼互动分为肯定性互动、否定性互动和中性互动。

3、依据其它分类标准对师幼互动进行的多角度划分

姜勇、庞丽娟(2004)依交往的目的、方式等因素为划分指标,指出幼儿园师幼交往的类型有严厉型、民主型、开放学习型、灌输型。¹¹王育维(2005)认为新型的师幼互动模式应当有以下几种:其一是商量与尊重,平等对话;其二是支持与鼓励,耐心倾听;其三是情感交融,互相沟通;其四是点拨与等待,细心揣摩。¹²吴丽芳(2006)依据五个指标对师幼互动的模式进行了多角度的分类:A、依据师幼互动的对象,分为教师与幼儿的直接互动及教师通过环境中介与幼儿的间接互动;B、依据师幼互动的开启者,可以分为教师开启和幼儿开启;C、依据师幼互动的表征形式可以分为言语式的师幼互动和非言语式的师幼互动;D、依据师幼互动的情感特征,可以分为正向、中性、负向的师幼互动;E、依据师幼互动的范围,可以分为班级内的师幼互动和班级间的师幼互动等。¹³易红(2008)从文化背景的不同指出师幼互动的模式为:西方国家的师幼互动遵循“以学生为中心”;日本传统教育中师幼互动多“以社会为中心”;中国传统的师幼互动多“以学业为中心”。¹⁴

(三) 对师幼互动性质及特征的研究

对师幼互动性质的研究主要有以下几个方面:(1)以互动中施动行为和反馈行为为着眼点的研究。郭芸芸(2004)研究认为,在双方互动的施动行为性质上,以中性行为最多,积极行为次之,消极行为最少;师生互动反馈行为同样是以中性行为最多,积极行为次之,其次为无反应行为,消极行为最少。¹⁵刘晶波(2006)认为:师幼互动的施动行为有正向、中性和负向的性质,反馈行为亦有进取、平和与畏惧的性质。(2)从情

¹⁰ 黄娟娟,师幼互动类型及成因的社会学分析研究[J],教育研究 2009(7)

¹¹ 姜勇、庞丽娟,幼儿园师生交往类型研究[J],心理科学 2004(5)

¹² 王育维,浅析师幼互动模式与策略[J],科学咨询(教育科研) 2005(5)

¹³ 吴丽芳,师幼互动模式的问题与思考[J],福建教育学院学报 2006(11)

¹⁴ 易红,论师幼互动对幼儿心理健康的影响[J],中国科教创新导刊 2008(1)

¹⁵ 郭芸芸,幼儿园游戏活动中师生互动现状研究[D].西南师范大学硕士学位,2004

感角度得出的师幼互动特征。¹⁶刘晶波（1998）研究指出师幼互动具有非对称相倚型：高控制、高约束与高服从、高依赖；事务性为主，情感交流少；传递固有知识、维护既有原则为主的四个主要特征。¹⁷巨金香（2006）从情感角度探讨师幼互动后指出：师幼互动不是单纯的教育者和被教育者的互动,而是具有明显的情感特征的互动,教师和幼儿的关系可被视为如同父母与孩子之间那样的情感依恋型关系。¹⁸叶子（2009）的研究得出了师幼互动内容的重视规则、注重行为问题、缺少情感交流与具有明显情景性特征。

（3）以特殊幼儿为视角的师幼互动特征。李娜（2006）研究后指出了社会退缩幼儿与教师互动的特征有以下六个方面：其一、教师对社会退缩幼儿的关注程度两极分化；其二、教师在与社会退缩幼儿的互动中占据主导地位；其三、社会退缩幼儿在与教师的互动中主体地位缺失；其四、近半数社会退缩幼儿拒绝教师开启的互动主题；其五、社会退缩幼儿与教师互动模式单一；其六、教师在与社会退缩幼儿的互动中表现较强的负向情感。（4）理想师幼互动的特征。¹⁹李红（2010）指出了理想师幼互动的四个特征：平等性、情感性、同理心与差异性。²⁰

（四）对师幼互动功能及意义的研究

师幼互动功能和意义的研究主要由以下两方面：（1）师幼互动的功能分析。高媛媛（2005）指出教师权威的负功能有三点：导致幼儿“反抗行为”的发生、加剧幼儿间“等级差异”的分化、忽视幼儿心理需求的满足。²¹刘晶波（2006）认为师幼互动由正负两方面的功能，就其正功能而言，其一是稳定的学习与生活秩序，其二是高效而经济的保育与教育工作，其三是固有知识、技能的习得与既成规范的快速传递。就其负功能而言：其一是无法得到满足的社会心理的需要；其二是偏态的个性与社会性行为；其三是被圈禁的主动性与创造性。（2）师幼互动对幼儿的影响意义。Howes（2000）指出师幼互动质量可以预测幼儿将来的社会能力。Hamre&Pianta（2001）研究认为师幼互动质量可以预测幼儿将来的行为适应水平，还认为良好的师生互动对社会情感方面存在问题的儿童更

¹⁶ 刘晶波, 师幼互动的行为研究:我在幼儿园里看到了什么[M], 南京, 南京师范大学出版社, 2006, 第2版, 18

¹⁷ 刘晶波, 师幼互动的总体功能及其特征[J], 幼儿教育 1998 (11)

¹⁸ 巨金香: 情感视阈中的师幼互动研究[D]. 东北师范大学硕士学位, 2006

¹⁹ 李娜, 社会退缩幼儿与教师互动研究[D]. 河南大学硕士学位, 2006

²⁰ 李红, 理想师幼互动的特征及启示[J], 常州工大学学报 2010 (10)

²¹ 高媛媛, 教师权威在师幼互动中的负功能探讨[J], 基础教育研究 2005 (1)

为重要。美国弗吉尼亚大学教授罗伯特·皮雅塔（2009）指出，师幼互动的质量对儿童的发展具有持续性影响。刘花雨（2007）认为师幼交往作为幼儿人际关系的一个主要方面，对于弘扬幼儿的主体性素质、形成自我意识、促进人格的完善、提升幼儿的生命意义、确保教育质量的提高具有十分重要的影响。²²周素珍（2008）说师幼互动对幼儿身心发展具有多方面意义；其一是帮助幼儿认识周围世界,促进幼儿认识能力的发展；其二是促进幼儿社会性发展；其三是有助于促进幼儿的心理健康,并形成良好的个性特征。²³

（五）对师幼互动主题内容的研究

对师幼互动主题内容的研究主要集中在三个方面：（1）以互动主体为视角的研究。郭芸芸（2004）认为：教师发起的互动内容以询问为最多，要求、提醒或指令、指导和帮助与约束纪律次之；而幼儿发起的互动内容中，展示活动或活动结果最多，告白、寻求指导和帮助、与教师共同游戏等次之。尚红艳（2004）在文章中指出了六个方面的师幼互动行为事件的主题内容：教师主体以指导活动、提问、约束纪律为主；幼儿主体以寻求指导与帮助、请求、寻求关注与安慰为主。²⁴刘晶波（2006）把师幼互动的主题内容分为两大类：其一，教师开启的主要有约束纪律、指导活动、照顾生活、抚慰情绪、提问、让幼儿帮助做事、共同游戏、表达情感与询问。其二，幼儿开启的主要有寻求指导与帮助、告状、表述情况、请求、发表见解、寻求关注与安慰、询问、帮助教师做事及与教师共同游戏。叶子（2009）研究指出：幼儿发起的师幼互动的内容主要有请求或征询许可、展示活动或活动结果、寻求指导和帮助、告白和告状，多上行性内容，较少平行或同等水平的互动内容；而教师发起的师幼互动的内容主要有要求、指令或提醒、约束纪律、询问、生活照顾、指导或帮助、提问或让幼儿演示和评价、安慰、抚慰或表示关心，与幼儿共同游戏和交流、解决矛盾和让幼儿帮助做事，多下行性内容，较少平行或同等水平的互动内容。（2）以幼儿的特殊行为为视角的研究。杨翠美（2007）对师幼互动的内容之一的幼儿告状行为进行了系统而深入的研究。她的研究揭示了幼儿告状行为的显著特征和发展趋势，并根据原始资料提炼出幼儿告状行为的几种类型。（3）以教师的特殊行为为视角的研究。²⁵刘俊（2008）对师幼互动内容之一的教师批评进行

²² 刘花雨,师幼交往中主体性素质建构的研究[D]. 陕西师范大学硕士学位论文,2007

²³ 周素珍,幼儿园师幼互动刍议[J],内蒙古电大学刊2008(6)

²⁴ 尚红艳,从教育活动中的师幼互动看教师角色定位[J],学前教育研究2004(10)

²⁵ 杨翠美,4-7岁幼儿告状行为研究[D]. 南京师范大学硕士学位论文,2007

了系统的研究。他的研究发现，在幼儿园中教师对幼儿的批评事件主要涉及四种主题内容：约束纪律；生活保育；学习指导和处理告状。²⁶

（六）对师幼互动影响因素的研究

对师幼互动影响因素的研究主要有以下几个方面

1、教师期望及态度

Rimm-Kaufman(2002)等的研究显示：初期被划分为勇敢的儿童在班额较大的课堂中更容易出现拒绝任务的行为，更可能讲话，更可能向教师提出请求。社会性方面较勇敢的儿童与更敏感的教师进行互动比与不太敏感的教师互动显示出更多的自主性行为，较少的消极行为，较少的拒绝任务行为。另一方面，教师敏感性和幼儿的社会畏缩行为无相关。教师对儿童的敏感反应(特别是勇敢儿童)是与这些儿童在课堂的积极调节紧密相关的。Marcus 和 Bruce (2003) 等研究认为在亲密的关系中情绪更易使人在互动中产生暴力。翟艳(2004)认为教师根据对幼儿的总体印象形成对不同幼儿的不同期望，认为教师对幼儿的互动主要受幼儿多方面信息的影响，儿童的心理测验鉴定结果、以往的表现能力、性别、身体特征、家庭背景、社会经济地位等都会影响教师对其印象的形成，教师的总体印象一旦形成，就会对儿童产生一定的期望，受不同期望的引导和影响，教师对不同幼儿进行不同的互动，而教师对待儿童的方式会被儿童所感受到，从而对他们的发展有不同的影响。²⁷王文乔(2008)从教育机会均等的角度来研究师幼互动。在教育活动内部的微观层面如师幼互动中，教师是互动资源的控制者，并且有绝对的权力将这些资源分配给不同的幼儿，教师对待幼儿是否会一视同仁，是否会做到因材施教，就会涉及到幼儿在园的受教育机会状况。研究发现，不同的幼儿在互动中的参与机会，存在着显性与隐性两种情况。显性的参与机会包括互动的的时间、次数、方式、内容等表面所能看到的差异；隐性的参与机会包括互动的类型、性质以及其中所隐含的情感特征等不易看到的差异。²⁸

2、影响师幼互动的的外在客观因素

邓艳(2002)的研究从文化的传承、教师教育理念的影响和社会因素的影响等方面进行了师幼关系的成因分析。谢丽华(2003)认为，传统的桌椅摆放格局给教师与后排

²⁶ 刘俊,幼儿教师批评幼儿研究[D].河南大学硕士学位,2008

²⁷ 翟艳,教师期望对幼儿在教学情景中互动机会的影响[J],山东教育 2004 (30)

²⁸ 王文乔,教育机会均等视野下师幼互动研究[D].西南大学硕士学位,2008

幼儿的交流造成障碍，不仅影响了师幼之间的互动而且也影响前后排孩子的互动。

Blatchford (2003) 的研究显示：在班额较小的班级进行教学，师幼的互动显得更流畅，更富有积极意义，更富有个性化；而在大班额教学中幼儿更可能与同伴进行互动，而且他们的社会化行为也正常。王焯芳 (2005) 研究结果表明：教师师幼互动的教育观念受到早期教育理论、政策以及教师本人教育实践三方面的影响。²⁹

3、影响师幼互动的其他因素

美国弗吉尼亚大学教授罗伯特·皮雅塔 (2009) 指出，教师与儿童之间的关系与教师和儿童自身的特点有关，研究还发现，教师经验是影响师幼互动的一个重要因素。贾懿 (2010) 认为互动行为事件发生的背景、施动者开启互动的动因、互动过程和互动结果是师幼互动的影响因素。³⁰ 弓箭 (2009) 认为师幼互动中的情感交流以及由此产生的积极心理氛围是影响幼儿情感健康发展的重要因素。

(七) 对积极有效师幼互动的研究

基于改善师幼互动现状的目的，学者们对积极有效的师幼互动也进行了深入而详尽的研究，他们的观点主要集中在下面几个方面。

1、对积极有效师幼互动主体教师的研究

(1) 以教育观为视角的研究

丘洁 (2002) 认为，在积极有效的师幼互动中，其一、教师要以“平视”的眼光看待幼儿，把幼儿作为一个独立的人来看；其二、教师要努力创造条件，支持、引导儿童的“工作”；其三、要提高教师对幼儿行为的领悟能力；最后、教师应增强对自身行为的反省能力。³¹ 马玲亚 (2005) 指出了教师在建构积极有效师幼互动中应注意四点：调整角色定位，发挥幼儿的主体作用；接纳与尊重幼儿，营造轻松愉快的互动氛围；因材施教，建立多元化的互动模式；正确处理师幼互动中公平与差异的关系。³²

(2) 以教师的教育角色转变为视角的研究

尚红艳 (2004) 认为，不少教师开始有意识地转变自己的角色，努力建构积极有效的师生关系，提高教育的有效性。教师正努力实现以下两方面的转变：其一，由简单的

²⁹ 王焯芳,幼儿园数学教育活动中的师幼互动[D].华东师范大学硕士学位,2005

³⁰ 贾懿, 幼儿园小班生活活动中师幼互动研究[D]. 河北大学硕士学位, 2010

³¹ 丘洁, 对方案教学中师幼互动行为的思考[J], 学前教育研究 2002 (2)

³² 马玲亚, 幼儿园师幼互动中存在的问题及对策[J].学前教育研究 2005 (4)

管理者、知识传授者向支持者、引导者、合作者转变；其二，由单纯的教学者向研究者转变。

2、对积极有效师幼互动之师幼关系的研究

冯夏婷（2006）《建立新型师幼互动关系，促进幼儿社会性发展》一文指出：从建立新型师幼互动关系的三方面来促进幼儿社会性发展。其一是建立师幼相互信赖和接纳的新型师幼关系；其二是突现幼儿主体地位，在教学过程中，要始终体现幼儿的主体地位，充分发挥幼儿在学习过程中的积极性和主动性；其三是教师要掌握有效师幼沟通的策略，并对儿童的言行进行及时和适宜的反应。³³黄娟娟（2010）《对积极有效师幼互动的探讨与思考》指出：应把握好积极有效师幼互动过程中的几对关系：其一是教师主体与幼儿主体的关系；其二是互动内容预设与生成的关系；其三是教师与幼儿集体、小组、个体互动的关系。³⁴

3、对积极有效师幼互动策略的研究

林玉芬在（2005）《数学活动中师幼互动策略浅谈》中指出数学活动中积极师幼互动的三项策略：其一是创设和谐、愉悦、宽松的互动情境，激活幼儿学习数学的兴趣；其二是创设交流合作的互动学习条件，提高幼儿学习数学的有效性；其三是创设开放式的互动空间，发展幼儿的创造性思维。³⁵陈淑萍、林国芬（2005）给出了良好师幼互动的五大类策略：其一、示范与训练类策略；其二、贴近与融入类策略；其三、引导与帮助类策略；其四、平行介入和参与类策略；其五、支持发展类策略。³⁶刘飞敏（2006）研究指出：提高生活活动中师幼互动的有效策略主要从三方面着眼。其一是加强学习，转变教师的教育观念；其二是创设有利于互动的环境，支持幼儿主动互动；其三是采取灵活的互动策略，建构积极有效的互动。³⁷余彩英（2009）给出了三条促进积极有效师幼互动的策略：其一、创设自由宽松的环境，促进师幼交流；其二、关注幼儿的表现，走进幼儿的世界；其三、进行有效的对话，激发幼儿的学习兴趣。³⁸

4、对积极有效师幼互动的具体方法和措施的研究

陈庆香（2003）从“聊一聊，听听孩子的诉说；蹲下来，与幼儿共同探索生活中的

³³ 冯夏婷, 建立新型师幼互动关系, 促进幼儿社会性发展[J], 华南师范大学学报, 2006, 4

³⁴ 黄娟娟, 对积极有效师幼互动的探索与思考[J], 幼儿教育 2010 (7、8)

³⁵ 林玉芬, 数学活动中师幼互动策略浅谈[J], 学前教育研究 2005 (10)

³⁶ 陈淑萍、林国芬, 建构良好师幼互动的策略[J], 学前教育研究 2005 (10)

³⁷ 刘飞敏, 生活活动中影响师幼互动的因素及应对策略[J], 学前教育研究 2006 (1)

³⁸ 余彩英, 对建构积极有效师幼互动的探索[J], 青年文学家 2009 (9)

秘密；笑一笑，与幼儿共享美好时刻”师幼互动氛围的营造来阐述有效师幼互动。³⁹张艳萍（2005）《建构有效师幼互动的举措》指出：建构有效师幼互动的举措体现在以下几个方面。其一、创设自由宽松的环境；其二、分组教学；其三、善于关注幼儿；其四、适时引导。⁴⁰毛新巧（2006）《从改善师幼互动到促进幼儿多向互动》一文指出：促进幼儿多向互动的几种有效方法：其一、调整一日活动安排，促进幼儿多向互动；其二、改变教师关注幼儿的指向，从中捕捉有利于幼儿多向互动的因素，促进幼儿多向互动；其三、探讨教师角色转换，启迪幼儿主动多向互动；其四、运用符号表征、记录，促进幼儿多向互动。⁴¹陈晓、马莉（2006）指出体育活动中构建有效师幼互动的四项举措：其一、开展分组教学，尽可能为师生提供互动的机会；其二、关注幼儿，及时反馈，创造师幼互动的条件；其三、教师转换角色，有效引导，发挥师幼互动的作用；其四、师幼共同反思，促进积极有效的互动。⁴²刘英（2007）的研究指出：积极有效回应是建构有效师幼互动的重要方法之一。积极有效回应在师幼互动过程中起了三方面的作用：其一是体现、理解师幼互动关系的条件；其二是接住孩子抛过来之球；其三是情感沟通的桥梁。⁴³美国弗吉尼亚大学教授罗伯特·皮雅塔（2009）的研究找到了提高师幼互动质量的一些方法，这些教师与儿童之间建立积极关系的方法统称为STARS，即学生(student)+教师(teacher)+和(and)+关系(relationship)+支持(support)。在文中他提到了两种具体的方法：其一是纠正错误的观念。比方说，许多教师不是从依恋的角度而是错误地从强化或惩罚的角度来理解儿童的某些行为。其二是沟通感情时间（与儿童进行情感沟通的时间）。当教师与儿童之间的互动陷入困境时，这一方法可以有效帮助教师与儿童之间恢复一种积极的关系。弓箭（2009）研究后给出了建构积极情感型师幼互动的五种方法：其一、爱和尊重每一个幼儿；其二、营造轻松愉快的互动氛围；其三、提高教师的沟通技能；其四、重视非言语性的互动方式；其五、提高教师的情绪智力。

在构建积极有效师幼互动的文献探讨中，有关理论层面的教师教育观念和教师角色转变及师幼关系的论述不算太多，学界的关注点大多在实践层面的策略和方法或举措上。经过对以上关于积极有效师幼互动的策略层面和具体方法或措施层面的梳理后，研

³⁹ 陈庆香，营造积极有效的师幼互动氛围[J].教育导刊 2003（7）

⁴⁰ 张艳萍，建构有效师幼互动的举措[J].学前教育研究 2005（3）

⁴¹ 毛新巧，从改善师幼互动到促进幼儿多向互动[J].学前教育研究 2006（1）

⁴² 陈晓、马莉，在体育活动中建构有效师幼互动的举措[J].学前教育研究 2006（1）

⁴³ 刘英，积极有效回应——建构师幼互动的舞台[J].教育导刊 2007（11）

究者认为积极有效的师幼互动将会成为未来学前教育领域的研究趋势，积极有效的师幼互动是提高幼儿教育质量的途径之一。

经过笔者对国内外师幼互动研究的回顾，学界对师幼互动概念的探讨已经取得了基本一致的见解，简单说，“师幼互动”就是教师与幼儿之间的相互作用；而对师幼互动的类型基本界定为教师开启和幼儿开启两大类；对师幼互动的内容、特征、功能、意义及其影响因素则是“仁者见仁智者见智”的局面，这充分说明学界对师幼互动问题的关注；很多人都提出了改进师幼互动现状的具体方法和措施，以及构建积极有效师幼互动的策略。

研究者对搜集的材料进行仔细分析后认为，关于“持续师幼互动”还鲜有人提及，因此，研究者基于自己的日常观察和与导师的多次讨论后，拟定“持续师幼互动行为”作为自己的研究问题；研究者认为持续师幼互动也是积极有效师幼互动的一部分。

第二章 研究设计

一、研究问题

本研究试图解决持续师幼互动的两大问题。

1、讨论持续师幼互动的概念问题即什么是持续师幼互动，这是本研究试图解决的首要问题；主要包括对持续师幼互动行为概念的界定和持续师幼互动事件的判定两方面内容。

2、探讨持续师幼互动行为事件的特征问题即怎样的师幼互动是持续师幼互动，这部分是本研究试图解决的另一个重要问题；主要包括持续师幼互动的两个外显特征的归纳分析和两个内在特征的抽象分析以及持续师幼互动的过程分析。

二、研究对象

研究对象的选取在研究过程中占据着重要的位置，直接关系到研究的成功与失败；考虑到本研究的特殊性，研究者拟从两个方面来阐述对象的选取。

观察对象（班级）的遴选 其一，考虑到“持续师幼互动”的特殊性，在小学化严重的班级集体教学的幼儿园内很难观察到，因此就选取了 A 园作为自己的研究园，因为本园在推行课程改革，教师的素质总体会高些，孩子们的物质环境相对优化，进行课程改革的实验班内有很多区角，在区角内教师与幼儿应会发生相对较多的多回合互动。其二，为了排除孩子入园后的分离焦虑，研究者舍弃了小班作为自己的观察班。其三，由于 A 园的大班没有实验班且教师们的上课活动相对较多，研究者也没有把大班纳入研究中来。所以，研究者就选取了 A 园的三个中班作为观察的对象。

持续师幼互动行为事件的选取 由于研究对象的特殊性，研究者以目的取样来收集所需的资料；研究者不求研究结果能大范围的推广，只求深入的对“持续师幼互动行为事件”进行详尽的白描，对资料进行符合条件的筛选后做出有意义的质性分析，以便能为遇到类似案例中呈现情境的教育者提供一点思考。

三、研究方法

本研究借鉴了现象学的研究方法，就是要求研究者将自己关于持续师幼互动行为的任何先见都悬置起来，深入到幼儿园日常生活中去，追随记录持续师幼互动行为的往来过程，力求获得丰富且真实的第一手资料。为了免于资料的失真，研究者及时对所收集的原始资料进行整理，补上观察现场所丢失的东西，尽量把持续师幼互动行为的各种要素剥离出来，以建构起扎根于现实的理论。研究的目的在于结论的推广，而是对持续师幼互动行为事件本身进行深入的研究以获取关于他们的最丰富信息。就具体的资料收集方法而言，主要采用了非参与式观察，自由式访谈起辅助作用。

非参与式观察法 由于本研究是对持续师幼互动行为进行考察，不需要介入行为过程本身。因此，为了获得自然情境中的持续师幼互动行为，研究者将自己定位为非参与者。考虑到该研究问题可能会对教师产生一定的影响，研究者在进入研究现场时采用双盲法，没有把真实的研究目的和研究行为事件的选取告知教师。在具体的观察过程中，研究者采用“事件取样”的方法，用白描的方式把观察到的案例快速的记下来，包括持续师幼互动行为发生的背景、行为的过程、与之伴随的孩子的表情、教师的态度等内容。在每次观察结束之后，研究者都会对本次观察到的案例进行及时的回顾和整理，以确保观察记录的准确性和完整性。

自由式访谈 此种访谈方法就是“研究者确定一个谈话的主题，并没有事先准备好的详细问题，研究者鼓励受访者用自己的语言发表自己的看法”⁴⁴从而收集资料。文本中访谈法的运用主要是为了获得研究者没有观察到的部分、教师对持续师幼互动行为中的一些引导策略的运用，对孩子的访谈为了印证一些信息而进行的三角互证；访谈的时间一般安排在老师的空闲时间，大多在中午午休时或幼儿自由游戏时，就当天所观察到的案例中的情况对老师或孩子进行访谈。

四、研究过程

从论文选题到最后论文定稿本研究经历了如下的几步：

⁴⁴ 刘晶波主编,学前教育研究方法[M],北京,人民教育出版社,2006,269

1. 研究问题的拟定。根据自己 09 年入学后就开始在 A 园观察和持续观察时的积累和兴趣, 经过与导师、同学们的多次交流、讨论后, 研究者于 2011 年 5 月份确立自己的研究问题为: 持续师幼互动行为研究。

2. 资料的收集与整理。数据的收集工作从 2011 年的 9 月份开始到 2011 年的 11 月下旬正式结束, 有效的观察时间共计近 50 个半天。在三个中班进行正式观察之前, 研究者都进行了为期两天的预观察, 以便研究者熟悉各个班级的环境, 让被观察的老师和孩子们习惯笔者的存在。之后, 在每个班以一周为周期进行巡回式的正式观察, 每班一周, 在每个班的观察天数累计后基本相等, 每天的观察时间为上午 8:00—8:30 幼儿入园开始到中午幼儿午休躺下半小时后为止, 每次的实际观察时间在近 5 个小时, 包括晨间活动、集体谈话、分组教学、区角游戏、生活活动、过渡活动等在内的幼儿半日生活的各环节。访谈一般安排在老师的空闲时间或孩子的游戏时间, 就当天观察到的案例对老师和孩子进行随机访谈。为了避免案例的失真, 还原案例的本来面目, 当天下午笔者就先对案例进行补充, 把不能及时记录下来的细节补充完整。

3. 案例的遴选与确定。案例收集上来的当天, 整理好原始资料后对案例进行遴选, 把不符合持续师幼互动定义和特征的案例抛弃, 最后依据对持续师幼互动行为事件的内外特征保留了几十个持续师幼互动行为事件的案例。

4. 反复阅读案例, 提取分析要素, 构建分析框架, 撰写论文。为了提取出基本的分析要素, 确立适当的分析框架, 研究者花费了大量时间来通读、推敲案例, 并阅读相关的书籍和资料, 在此基础上撰写自己的论文, 之后, 论文在导师们的指导下数易其稿, 最终在三月底定稿。

第三章 持续师幼互动存在的基础

对于一项研究来说,研究者不能自说自话,必须回答为什么应该是持续的师幼互动,而不是一次性的、片段式的、呵斥式的师幼互动?不是教师从管理孩子角度出发简单化的强制服从,亦非教师以“儿童为中心”片面的自由放任?研究者试图从个体社会化的民主教育环境、问题解决的建构主义学习观两个方面结合自己观察的持续师幼互动行为事件案例来论证持续师幼互动在幼儿园教育中存在的基础。

一、个体社会化的民主教育环境

人不仅仅是自然界由低级到高级进化的产物,更是社会化的产物,尤其是教育的产物;幼儿社会化所处的民主教育环境是由教师的领导方式决定的,案例中的教师在创设民主教育环境时就充分考虑了幼儿的已有经验:

案例背景:中三班,9:50,区角活动。在玩钓鱼游戏的过程中两个孩子因为先玩后玩的顺序问题发生的争执,后排队的男生抢占了排在前面女生的位置,女生找老师调解,男孩依然我行我素。

S老师没有对男孩当面斥责。十分钟后,老师组织15个孩子体验情境故事,她请出布偶“小乌龟和小老鼠”,设置类似情景,为孩子们描述故事:“小老鼠和小乌龟一块来排队,老鼠妹妹排在了乌龟的前头,小乌龟非常想玩玩今天的新玩具,就仗着自己的个子大挤在了小老鼠妹妹的前头。”孩子们听的过程中积极、踊跃地表达着自己的感受和想法。SGM抢着说:“刚才他就挤在我前面。”用手指着CBP。老师礼貌的说:“好,不要说,老师知道,听老师把故事讲完。”

老师看着CBP(研究者看到他一直低着头)继续说:“小乌龟不顾小老鼠妹妹愿不愿意就站在了前面,小老鼠妹妹都急哭了,你们谁来说说该怎么解决呀。”CSY站起来说:“老师,可以让老鼠妹妹去娃娃家玩会儿。”S老师笑笑说:“可这是今天才有的新玩具,小老鼠妹妹可想玩了。”

小朋友们沉默了,S老师接着问孩子们:“小乌龟做的对不对?”小朋友们说:“不对,不对。”S老师又接着问:“要是你们是小乌龟,你们会怎么做呢?”JHW举手后站

起来说：“我是哥哥，应该让着小老鼠妹妹。”S老师问大家：“他的方法好不好。”小朋友们都说：“好。”在S老师的带领下都鼓起了掌。S老师说：“BP，过来。”CBP低着头走到老师身边，S老师笑着问他：“小乌龟做的不对，是不是？”CBP看着老师点点头。S老师对着CBP轻声地用疑问的语气问：“小乌龟该不该挤？”CBP低着头小声说：“不该挤。”S老师接着问道：“以后小乌龟还挤不挤了。”CBP轻声的答道：“不挤了。”S老师把目光转向SGM：“SGM，现在你来说吧。”SGM站起来说：“刚才CBP就把我挤到后面了，我就让他先玩了。”S老师转过头看着CBP说：“小乌龟和CBP都不挤了，是不是呀。”CBP点点头说：“是。”S老师带头给他们鼓掌。

民主教育环境的创设是需要一些前提条件的，个体社会化的民主教育环境不仅需要教师民主的领导方式还需要教师对具体教育环境的精心把握，更需要教师兼顾到儿童已有的经验。

（一）创设民主教育环境的前提

1、教师民主的领导方式

在关于教师领导方式的研究中，李皮特和怀特的分类研究结果证明：民主型领导方式效果最优，专断型和放任自流型效果较差。⁴⁵专断型的师幼互动只会让孩子屈服，而放任自流型的师幼互动只会让孩子们经常处在“忙忙碌碌”的情境中。案例中教师的领导方式可以算是民主型领导方式的代表，她在发现男孩子破坏规则的行为时并没有以自己的权威来专断的批评孩子，也没有对孩子的坏行为不闻不问的放任自流，而是经过深思熟虑后精心设计了基于孩子经验的情境体验教育。

2、教师民主的教育意图

在这个持续师幼互动案例中，教师的两个教育意图表现的很明显。

第一，创设民主的教育情境让孩子们体验规则，而不是用强制服从的办法，亦没有对孩子们放任自流。就像案例中所呈现的那样，孩子们在类似情境的故事中体验到了挤别人是不对的，并且都做出了教师所期望的判断“挤到别人前面是不对的”。教师的规则教育应该做到“从儿童主体角度出发，将规则看成是基于儿童内在需要的一种主体品质，实现儿童规则教育从利他到互惠、从被动接受到主动建构、从限制到指引的转变”⁴⁶。

⁴⁵ 转引自皮连生主编,教育心理学[M],上海,上海教育出版社,2004,第三版,365

⁴⁶ 郑三元,规则的意义与儿童规则教育新思维教育[J],湖南师范大学教育科学学报,2006,9

恰如案例中的教师，没有硬性的去逼孩子接受规则，创设类似的故事情境，让孩子们来体验规则，在教师的指引下来主动建构规则，并自觉去遵从规则。

第二，积极引导孩子们设身处地思考规则，树立积极的榜样让孩子模仿，淡化对孩子不良行为的过度关注。像案例中出现的一幕：孩子踊跃地站起来回答应该“大让小”，也有孩子给出了教师们经常用的转移注意的办法，破坏规则的孩子最后向老师和小朋友们做出不再破坏规则的承诺。

总之，案例围绕“排队”规则的被打破而展开，教师没有直接批评孩子的违规行为，而是智慧的来讲述类似的情境故事，让孩子们设身处地的来体验当时的情境并给出自己的解决办法，以此来促进孩子们规则意识的发展，也避免了教师对孩子违规行为的过分强调和关注。

（二）创设民主教育环境的过程

在民主教育环境的创设过程中，教师既要把握社会的要求更要兼顾孩子的已有经验，以此来促进“孩子经验连续不断的改组或改造”⁴⁷。

I、民主教育环境创设的第一步

教师：“孩子们，刚才呀，小老鼠和小乌龟找我帮忙呢？可我也不知道该怎么办？你们愿不愿给他们帮帮忙呢？”小朋友们：“愿意，愿意，请他们来我们中三班做客。”

教师：“好，闭上你们的眼睛，我请小老鼠先到我们中三班来做客。”孩子们听话地闭上眼睛。教师：“睁开眼睛，和小老鼠打个招呼吧。”小朋友们：“小老鼠你好，欢迎你来做客。”

教师：“闭上眼睛，我把小乌龟也请来。”小朋友和两个小动物彼此打招呼。

教师以示弱的策略来唤起孩子们乐于助人的内心冲动，孩子们都踊跃表达了自己的观点，并且孩子们还共同给出了帮忙的方法：“要两个寻求帮助的小动物来班里做客”。由此可见在这个以规则教育为主的持续师幼互动案例中，孩子们对教师设置的故事情境是很满意的，孩子们对两个小动物也是很有感情的。

II、民主教育环境创设的第二步

⁴⁷ 杜威著,赵祥林译,学校与社会·明日之学校[M],北京,人民教育出版社,2005,第2版,5

教师：“小乌龟不顾小老鼠妹妹愿不愿意就站在了前面，小老鼠妹妹都急哭了，你们谁来说说该怎么解决呀。”CSY：“老师，可以让老鼠妹妹去娃娃家玩会儿。”教师：“可这是今天才有的新玩具，小老鼠妹妹可想玩了。”

教师在描述故事情境时孩子都很专注地倾听，在教师还没有提问前，就有一个小女孩要表达自己类似被欺负的感觉。教师提出了要解决的第一个问题，希望孩子们都能开动脑筋来帮助两个小客人解决遇到的问题。当小女孩提出可以到其它区角去玩的解决办法是，教师没有直接说不行，教师的回答把孩子们引到继续对破坏规则的问题上，让孩子们继续去思考。

III、民主教育环境创设的第三步

教师：“小乌龟做的对不对？”小朋友：“不对，不对。”

在孩子们陷入沉默后，老师意识到自己给孩子提出的后续问题让孩子们产生了认知冲突。在日常教育活动中，当教师遇到两个争抢同一件玩具或同一本书的场景时经常会说“你是大哥哥或大姐姐，你让着小弟弟或小妹妹，你先去玩别的玩具或看另一本书”，后来与教师的交流也证实了这一点。在孩子们都想不出更好的解决办法时，教师只好把问题简单化，孩子们基于自己已有的日常规则意识，都能判断出小乌龟的行为是错的。

IV、民主教育环境创设的第四步

教师：“要是你们是小乌龟，你们会怎么做呢？”小朋友：“我是哥哥，应该让着小老鼠妹妹。”

教师有了对孩子们判断对错的内在尺度的把握后，把问题上升到了体验层面，让孩子们设身处地的来思考，当规则遭到破坏时，该用怎样的态度来对待呢？几乎所有的孩子都能说出“按规则办事”，可是在极个别的情况下孩子们常常会以自己的某种优势来破坏规则，孩子们不太娴熟的自控力常会被内在的某种冲动或欲望所抵消，就如案例中的背景描述那样。

通过对持续师幼互动行为事件案例的分析，研究者认为：首先，促进个体的社会化需要有一个民主的教育环境，教师应当让幼儿的主体性或自由意志有充分的展示空间，作为成人教育者的教师在营造民主的教育环境中起着主导作用。其次，在幼儿个体社会化的过程中，必然包含着个体的主体性或自由意志同社会规范之间的冲突与磨合。因此，引导幼儿内化社会规范、遵从班级常规的过程是一个迂回的过程，是在社会规范和幼儿需要之间来回运动的过程；基于此，多回合、连续不断就成为师幼互动的应有之义。

二、问题解决的知识建构学习观

前苏联心理学家维果茨基的“最近发展区”理论让教育工作者找到了可以促进幼儿发展的理论基础，维果茨基指出“教育不是一件讲述和被讲述的事情，而是一个主动和建构的过程”。⁴⁸下面的持续师幼互动案例在促进幼儿问题解决时就起到了“润物细无声”的效果。

案例背景：中一班，8:43，天气转冷，晨间锻炼改成了老师晨间指导活动。四五个男孩子在建构区用新的“水管”玩具插东西，J老师站在建构区外的柜子旁观察着孩子们。

WZH拿着自己拼的“机器人”在柜子上练习站立，他把像“头”的部位立在了柜子上，可是一松手就倒下了，他换了一下把两个“脚”立在了柜子上，这次成功了。J老师笑问：“给老师说说，为什么这样放就能站稳，那样放站不稳呢？”WZH认真的看看自己拼插出来的东西，若有所思的想想，可是没有回答上老师的问题，他又把自己手里的东西翻来覆去的站了两次。J老师再次发问：“为什么这样放就能站稳呢？”WZH说：

“是……是因为这样放有两个脚在地上，那样放（不能站稳），是因为头朝下了，就像我头朝下站不稳一样。”

J老师笑着摸着“头”说：“哦，它站不稳是由于像你一样头朝下呀？”WZH点头：“嗯，嗯。”J老师接着问：“能给老师说说你做的是什么呢？”WZH自豪地答道：“是机器人。”J老师说：“机器人啊，机器人都长有什么呢？”WZH指着自己的“机器人”说：“这是头，鼻子，眼睛，还有两条腿。”J老师接下来笑着说：“你能把机器人做得更稳固一点吗？”WZH说：“能。”就去材料框里寻找能加固的材料了。一会儿，WZH拿了一个做好的方形框平放在柜子上，J老师指着框说：“你做的这是什么呀？”WZH说：“我做了一个相框。”

J老师继续笑问：“怎么才能让你的框立起来呢？”WZH试着让框立起来，可是试了几次并没有成功。J老师鼓励孩子说：“动动小脑筋，看怎么才能让它立起来。”WZH实在不能让框立起来，就把框靠在了柜子第二层的一个竖面旁。J老师提醒说：“能不能和你的机器人连起来呢？”WZH就拿着自己的框靠在了机器人旁边。上课的时间到了，老师让孩子们收玩具。（附图一）

⁴⁸ 纪海英, 历史的分析建构主义的哲学根源[J], 赣南师范学院学报, 2003, 1

并非所有的知识都需要建构主义的学习观，在幼儿园教育中，由于幼儿的认知局限于前运算阶段，问题解决是需要一些前提条件的。

（一）问题解决和知识建构的前提

1、认识“问题”及问题解决

信息加工心理学家把问题定义为：“给定信息和目标之间有某些障碍需要被克服的刺激情境。”⁴⁹像案例中的教师那样，经过对幼儿的细心观察，提出了符合当时场景的刺激情境——为什么不一样的放置会出现不同的结果呢？以此来让孩子动脑筋思考两种现象背后的原因，来促进幼儿问题解决能力“由儿童自己独立解决问题所决定的实际发展与由通过在成年人指导下或与更有力的伙伴合作从而解决问题所决定的潜在发展之间的距离”⁵⁰的最近发展区向前迈进一步；小男孩一时不能把自己的操作过程用语言表达出来，但他并没有放弃，而是通过自己反复的操作，终于找到了“机器人”能够站稳和不能站稳现象背后的原因——“因为这样放有两个脚在地上，那样放（不能站稳），是因为头朝下了，就像我头朝下站不稳一样。”老师的信任和放手，让孩子在解决问题的过程中体验到了建构科学知识的成功；孩子对科学知识的描述还处在萌芽阶段，仅仅是基于自身的日常经验，把自己能用脚站稳的，头朝下站不稳的日常经验迁移到了这里。虽说孩子掌握的不是教师传授的系统的科学知识，但孩子收获了获得知识的方法，更重要的是，孩子体验到了主动求知带来的乐趣，孩子在总结知识的过程中是全身心投入自己感情的，这不正是《纲要（试行）》中对幼儿科学活动所要追求的价值吗！

“问题”是什么？格式塔心理学家唐克尔曾说：“当一个有机体有个目标，但又不知道如何达到目标时，就产生了问题。”⁵¹从这句话里可以明显的感觉到，“问题”是一种相对存在，正是“问题”的这种相对存在，才使得教师在对孩子进行“问题解决”的指导时有了存在的必要。像案例中的教师与幼儿，“使物体稳固”对教师来说就不是一个问题，可对孩子来说就是一个相对较难解决的问题，教师需要基于孩子的经验来提出让孩子解决的问题。

2、认识“知识”及知识建构

⁴⁹ 转引自皮连生主编，教育心理学[M]，上海，上海教育出版社，2004，第三版，160

⁵⁰ 纪海英，历史的分析建构主义的哲学根源[J]，赣南师范学院学报，2003，1

⁵¹ 转引自辛自强，问题解决与知识建构[M]，北京，教育科学出版社，2005，3

发生认识论大师皮亚杰的一个重大贡献就是区分了三类知识：物理知识、社会的或习俗知识、逻辑—数学知识。⁵²由问题的初始状态到目标状态的动态过程就是问题解决的过程，逻辑—数学知识的建构是在这个过程中逐渐获得。像案例中的孩子，物体能站立的知识可以通过自己的观察来获得，现实生活中随处可以见到站立的物体，大多是用“腿”来站立的，这个阶段的知识可以称得上是物理知识，但要促使孩子明白所有站立现象背后的原因，就上升到了逻辑—数理知识，这部分知识是由个体发现的关系组成的，来源于儿童的思维。儿童需要经过多次的操作、漫长的发现过程才能领悟的。恰如皮亚杰所言：“知识不是外界客体的简单摹本，也不是主体内部预先形成的结构的展开，而是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果。”⁵³幼儿逻辑—数理知识的获得是逐步建构的过程。

（二）解决问题和建构知识的原因

1、教师促进儿童独立解决问题的原因

为了弄明白案例中教师敢于放手让孩子独自去解决问题的原因，研究者和J老师在中午时进行了交流：原来老师为了让孩子能做出立体的东西而一直引导着男孩把“机器人”做得更牢固些；老师说，“上周去参观青岛实验幼儿园，看到人家园里的孩子做出的玩具都是立体的，并且做出的玩具结构很复杂，当时就想自己带的孩子什么时候才能做出来呢？为了引导孩子们能从二维的玩具拼插向三维过渡，一直在寻找机会，看到WZH今天试着把‘机器人’站起来，觉得是很好的契机，所以就引导他找到能站稳的原因，让他能做出更稳固的机器人，结果他只是把方形框子靠在了机器人旁边”。

2、儿童建构知识处于萌芽状态的原因

在这则持续师幼互动案例中，老师基于孩子已有的经验，让孩子去进一步寻找能把自己“机器人”做得更稳固的方法和探索现象背后的原因；接下来连续不断地师幼互动过程在教师的提醒下进行，孩子也没能建构出系统的科学知识，仅仅是处在科学知识的萌芽阶段。研究者认为原因可能有以下几点：其一、最外显的原因，就是孩子们要上课了，集体统一的教学活动让孩子没有时间再继续进行探索。其二、正如实用主义哲学大师杜威所称“教育应该被认为是经验的继续改造”⁵⁴的那样，孩子已经由自身体验向前

⁵² 同上, 19

⁵³ 皮亚杰著,卢瀚选译,皮亚杰教育论著选[M],北京,人民教育出版社,1990,5

⁵⁴ 杜威著,赵祥林译,学校与社会·明日之学校[M],北京,人民教育出版社,2005,第2版,5

“改造”了一步自己已有的经验，接下来的“改造”跨度太大，孩子暂时还不能领悟到。其三、“三点决定一个平面”的科学原理对此阶段的孩子来说太难了，以至于在教师的提醒下孩子也总结不出来，孩子只是把两个不是一体的东西放在了一块，并没有做成结构一体的物品。其四，幼儿的认知特点决定他们还不能进行抽象思维。

虽说小男孩做出的三维玩具比较简单、也没有很复杂的结构；但是，研究者确信，既然有了好的开始，只要教师合理合适的引导，相信孩子们会在日后的操作活动中做出属于自己的、精致的、具有复杂结构的三维玩具。

在一个良好的幼儿学习环境里，是会有很多问题和冲突在内的刺激情境存在的，依建构主义的学习观点，从问题解决的角度来看待师幼互动的过程，从知识的建构过程来看师幼互动，由教师的问题提出到幼儿能够圆满解决问题，中间是有一系列路径需要尝试和经过的，是一个曲折、迂回的过程，绝不能是一蹴而就的；因此，多回合、连续不断就成了师幼互动的应有之义了。

第四章 持续师幼互动概念的界定与事件判定

这一章呈现的持续师幼互动行为研究结果主要包括以下两方面：第一，持续师幼互动概念的界定，包括持续的界定、师幼互动的定义和持续师幼互动定义三部分。第二，持续师幼互动行为事件的判定。

一、持续师幼互动的概念界定

（一）持续的界定

持，《说文》：“持，握也”、“守，保持”⁵⁵。

续即續，《说文》：“續，連也”、“继承，延续”⁵⁶。

在《现代汉语词典》中，持续的主要意思是“延续不断”⁵⁷、“延续”的意思是“照原来样子继续下去；延长下去”⁵⁸。

在王同亿主编的《高级汉语词典》中，持续是“无间隔、连续不断”⁵⁹。

研究者论文中的“持续”可以理解为“某活动或事件继续、不断深入发展下去”。

（二）师幼互动的定义

互动是社会学的概念，究竟什么是互动，什么是社会互动呢？“互动是人与人或群体之间发生的交互动作或反应的过程，也包括个人与自我的互动过程”⁶⁰。教育的最重要目的之一就是促进儿童的社会化，师幼互动是儿童社会化的条件之一，师幼互动的重要目的之一也是促进孩子的社会化进程，师幼互动是社会互动的一个领域，因此有必要对社会互动作出进一步的解释，“社会互动是个人与个人、群体与群体之间以及个人与群体之间的互相影响与互相作用”⁶¹、“社会互动是指人与人或群体与群体也包含

⁵⁵ 汉语大字典编辑委员会编,汉语大字典(缩印本),武汉,湖北辞书出版社,1992,783

⁵⁶ 同4,1444

⁵⁷ 吕叔湘主编,现代汉语词典,北京,商务印书馆,1994,143

⁵⁸ 同6,1327

⁵⁹ 王同亿主编,高级汉语词典,海口,海南出版社,1996,151

⁶⁰ 转引自刘晶波著,社会学视野下的师幼互动行为研究:我在幼儿园里看到了什么[M],南京,南京师范大学出版社,2006,18

⁶¹ 彭宏主编,社会科学大辞典,北京,中国国际广播出版社,1989,302

个人与自己之间的交互动作或反应过程。各种社会现象之间莫不互动”⁶²、“社会互动指社会中个人与个人，群体与群体之间，由于各种社会关系存在而产生的相互影响、相互作用的方式和过程。社会互动是人的各种社会关系的动态表现，也是各种复杂多样社会现象产生的根本原因”⁶³。

“师幼互动是指幼儿教师与幼儿之间相互作用、相互影响的行为及其动态过程”⁶⁴“师幼互动，简单的说，是指教师与幼儿之间的互动”⁶⁵、“师幼互动是指在幼儿园一日生活各环节中教师与幼儿之间以师生接触为基础的双向人际交流。”⁶⁶

（三）持续师幼互动的定义

基于以上工具书和专家学者们对“持续”、“社会互动”、“师幼互动”等的论述和界定，师幼互动的核心是一种相互影响的动态过程。因此，研究者认为持续师幼互动的定义是：“就某一问题或事件教师与幼儿多回合地、连续不断地相互影响、交互作用的发展过程。”

对概念的抽象语言描述，并不能使读者对持续师幼互动产生清晰的认识，为了能够使读者更清晰、更准确地理解持续师幼互动行为，研究者选择了分组教学中比较有代表性的持续师幼互动行为事件案例来进行描述：

案例背景：中二班，09:20，分组教学活动。小L老师示范如何做太阳花后，小朋友们都拿着小剪刀认真的剪纸杯，老师在三组小朋友间巡回指导。

HLJY拿着自己快剪好的纸杯说：“老师，我剪好了。”老师接过剪开的纸杯笑着说：“你剪的好细啊，（停了一下）你看，没有剪到底。”老师微笑看着她，她侧身抬头看着老师没有说话。“老师帮你修改一下。”老师说道。老师帮忙修剪后把太阳花递给她，HLJY开始认真给太阳花瓣涂颜色。

老师巡视其他两组的小朋友后回到HLJY椅子旁看着她说：“HLJY再有三个（太阳花的花瓣）就涂完了。”孩子没有抬头，专心涂色。

⁶² 顾明远主编, 教育学大辞典, 上海, 上海教育出版社, 1998, 1353

⁶³ 王焕勋主编, 实用教育大词典, 北京, 北京师范大学出版社, 1995, 390

⁶⁴ 卢乐珍, 关于师幼互动的认识[J], 早期教育, 1999(4)

⁶⁵ 刘晶波, 师幼互动的行为研究——我在幼儿园里看到了什么[M], 南京, 南京师范大学出版社, 1999, 21

⁶⁶ 秦元东, 师幼互动过程的探悉与启示[J], 幼儿教育 2000(7、8)

又过了一段时间后，HLJY 举着自己涂完色彩的太阳花说：“小 L 老师，我的太阳一起床就是这个样子的。”老师笑着回应道：“真漂亮，把杯底也涂上颜色吧。”小女孩点点头，把太阳花放在桌面上，拿起油画棒开始涂杯底画着笑脸的太阳。

当她涂了一多半时，老师走过来以好奇地语气问道：“HLJY 还没有涂满吗？”HLJY 没有抬头看老师，而是换了另一种色彩的油画棒涂杯底的太阳。全部涂完后，她找老师。老师笑道：“你拿着，老师帮你（的作品）照张相。”她很高兴地用右手举起自己的太阳花，照好后她满意地把太阳花交给了老师。（见附图二）

QRF 剪好太阳花，进行了一下修剪后笑着对老师说：“太阳出来了，哈哈。”小 L 老师：“让老师看看（老师拿在手里，仔细地看），好漂亮啊，涂颜色吧。”

QRF 接过太阳花说道：“我妈妈喜欢紫色。”她开始在自己的花瓣上涂起了紫色，涂了两瓣后又涂了红色。QRF 说：“老师。”老师正忙着给另一个孩子修剪没有剪到底的太阳花。过了一会儿，QRF 抬头看着老师说：“老师，为什么用纸杯做太阳？”老师笑着说道：“漂亮呀。”又过了一会儿，“贝贝，快点（涂颜色），你的油画棒跑哪里去了？”老师说着就把平日收集的油画棒端到桌子上。

QRF 接过油画棒说：“老师，我家里有三个小娃娃（布娃娃）。”老师用惊讶的语气回应道：“哦，那么多啊！”她再次抬起头说：“老师，我把作业做完就好了。”老师笑道：“做完后把你们的太阳挂在教室里，多漂亮啊。”她哈哈笑着说：“会有很多太阳，满屋的太阳会把我晒晕的。”老师对她笑了，然后低头给另一个孩子指导涂色。

老师忙完后说：“贝贝，中间（杯底）还没有涂。”她继续涂着自己的太阳花瓣。过了一会儿，她举着自己的作品说：“画好了，老师。”“中间还没涂。”老师看着说；她略带委屈地说：“我不知道用什么颜色。”老师说：“用什么颜色都可以。”涂完后老师对着她说：“涂好了，来，我给你（的太阳花）照张相。”

1、持续师幼互动含义在案例中的体现

首先，在这则持续师幼互动行为事件案例中，教师微笑的表情鼓励、语言表扬、停顿后的等待以及稍后的话语指导等数回合的师幼交往都不能让没有彻底完成工作的小女孩继续剪下去；教师只好给自己解围，帮着孩子把剩下的工作做完。这种现象的出现，更加说明了教师对孩子每一次成功的引导都是需要建立在对孩子仔细、长时间、连续不断的多次互动基础之上的。

其次，这则案例中最能让研究者不能忘记的是两个幼儿充满灵性、饱含智慧和自身体验的语言，“我的太阳一起床就是这个样子的”、“会有很多太阳，满屋的太阳会把我晒晕的”，当研究者听到孩子们如此毫不造作的描述自己的作品和表达自己的亲身感受时，研究者的脑海里浮现的更多是对以前观察到的呵斥式师幼互动画面的反思，教师主体只为了自身管理的方便，一味的发出指令，让孩子们无条件的服从，从不考虑孩子的感受，从不考虑以孩子的认知特点为依据提供一些必要的支架。

2、幼儿的认知特点是持续师幼互动发生的关键因素

皮亚杰认为此阶段的儿童处在“自我中心”阶段，幼儿主体在认识事物时，会强行将客体纳入、同化到自己的认知图式中来。基于皮亚杰的认知观和案例中孩子的语言来看，研究者认为幼儿在认识事物上普遍存在两个明显的特点：一是“泛灵论”的以己度物，即幼儿把一切东西都看成和自己一样是会动的、会说的；像案例中的手工作品“太阳花”在小女孩的眼中就变成了跟自己一样是有生命的，还要像她一样早早的起床。二是不自觉的“泛化”，即幼儿把自我对物的感觉加以扩大、漫延，这种情况是幼儿在主客体混沌不分的前提下做出的判断；像案例中的小女孩，会把所有的太阳花当成“满屋的太阳”，并基于自身在一个炎热太阳炙烤下产生的感觉泛化到众多的太阳一起出来，会把“我”晒晕的。当然，此阶段儿童的“自我中心”是不同于我们日常生活中谈到的“自我中心”的，拿皮亚杰自己的话说，自我中心思维与认识论上讲的唯我主义存在着根本的不同，前者是不能客观地看世界，后者是不愿意客观地看世界。

基于幼儿的认知特点，使得成人教育者应该多站在儿童的角度上来思考儿童抛给教育者的问题，成人教育者应该多为幼儿的发展提供合适的支架，而非对孩子居高临下的“声色俱下”，更非对孩子提出的问题简单否定或肤浅表扬。就像案例中的教师，多站在孩子的角度上与孩子们进行连续的、多回合的互动，以此建立师幼之间的和谐关系，来促进孩子们的和谐、全面发展。

在这则分组教学的持续师幼互动行为事件案例中，教师主体与幼儿主体展示了一个生动的多回合、连续不断的交往过程；教师并没有因为幼儿做的慢而不停地催促幼儿，而是跟随幼儿的脚步，在需要帮助时给幼儿施以援手，双方在和谐欢快的氛围中完成了做“太阳花”的手工活动，虽说教师在持续师幼互动过程中提供的促进幼儿发展的支架处在低级的水平上，但研究者深信，对于有着此种儿童观的新入职的教师，会随着自己对教育情境不断的理解和教育行动中的反思来使自己逐步成长为专家型教师。

总之，多回合、连续不断地师幼互动让教师能够充分的把握幼儿的个体经验和需要，让教师能够基于幼儿原有的知识基础提供适宜的支架来促使幼儿进一步发展，也让幼儿有了充分表达展示和表达自己的机会；持续师幼互动为师幼互动双方提供了足够多适应对方的时间，让双方彼此适应、接受，促使他们走向和谐的共同发展。

二、持续师幼互动事件的判定

对持续师幼互动进行概念的界定、行为事件的案例呈现，可以帮助研究者及读者从理论上和实践中把握持续师幼互动行为的内涵，但是研究者要想快速的对活动室里观察到的师幼互动案例进行取舍，需要依据什么标准来快速、准确的判定一个师幼互动是不是持续师幼互动呢？

接下来用一则案例（研究者观察即将结束时与 S 老师的随机访谈获得的资料）来呈现持续师幼互动行为事件的判定：

案例背景：暑假的某下午，全体家长会。会议进行到一半时 S 老师透过窗户看见一位家长带着小女孩匆匆赶来。她帮忙开门，家长解释来晚的原因，S 老师让家长进班。这时小女孩松开了妈妈的手说不进去，无论家长怎么劝说，小女孩都不进活动室。S 老师让家长先进班，她来照顾小女孩。

S 老师蹲下来拉着小女孩的小手说：“你好啊！我是新来的 S 老师，你想和老师一起进去玩玩具吗？”女孩看着她，坚决地说：“我不！”随即挣脱了她的手。

S 老师接着说：“教室里有很多新玩具哦，你都没有见过呢！咱们去看看吧。”

小女孩说：“我不想去看新玩具。” S 老师接着问道：“那你告诉老师你想去哪儿？看我能不能陪你去？”她想了想说：“我想去玩大型玩具。”

S 老师也想了想说：“好吧！嗯……对了，我想起来了，如果我們去玩大型玩具了，妈妈一会儿开完会出来，找不到你怎么办呢？”小女孩撇起了小嘴。S 老师接着说：“咱们还是去玩新玩具吧，有拼图、积木，还有新开设的小餐厅呢！可有意思了！”可孩子依然说不。

她站起来作势说，“好，你不进教室。我去请 K 老师和 C 老师来叫你了啊”。结果小女孩大声对她说：“我不！”S 老师想：不行，得换个方法来说服她了。

S 老师发现她右手拿着一个印有白雪公主图案的盒子，顺势说：“宝贝，你是不是特别喜欢白雪公主啊”。小女孩说：“对呀！我很喜欢。”

S老师：“我也很喜欢白雪公主，我家有很多呢。”小女孩说：“我家也有很多呢，都是我妈妈给我买的。”说着打开塑料袋拿出了盒子。S老师接过盒子作出惊讶的表情说：“哇！你的白雪公主拼图真漂亮！”女孩说：“老师，这是我最喜欢的拼图，你看，是这样打开的。”

S老师作出伤心的表情说：“宝贝，你看你的白雪公主穿得这么漂亮，可是教室里新买的白雪公主还没有穿衣服呢？”说到这里女孩大笑：“她是女孩，不穿衣服不就成了男孩了吗？”

S老师顺势接着说：“对啊，对啊！她光着屁股多羞啊！走，咱们去帮她穿上漂亮的衣服吧！”女孩说：“老师，你把她拿出来，我们帮她穿吧！”说完，她犹豫了一下，又说：“不行，老师，这儿这么多人，大家看见她没穿衣服多不好啊！我们还是进去给她穿吧。”S老师赶紧拉起女孩的手进了活动室，轻轻走到家长们后面，拿出新玩具让她给小娃娃穿衣服。

（一）判定标准“时间长”

这则案例呈现的是典型的持续师幼互动行为事件，持续互动双方围绕“进不进活动室”的问题展开了长时间的激烈争辩，“时间的长短”就成了研究者判断活动室中观察现场遇到的师幼互动事件是不是持续师幼互动行为事件的主要标准，研究者依据众多持续师幼互动行为事件案例中的共同点，把持续师幼互动行为事件的判断标准的“时间的长短”规定在不低于3分钟。

案例中持续师幼互动双方所展现的长时间互动环节。

第一环节：老师拉着小女孩的手、邀请孩子进活动室，遭到孩子否定的回应。

第二环节：老师再次发出邀请，孩子同样报以否定的回应。

第三环节：教师试图听听孩子的心声，孩子积极回应教师。

第四环节：教师佯装同意，然后以妈妈找不到为由，再次邀请孩子进活动室玩好玩的区角，孩子展现出自己的不满。

第五环节：教师实在无计可施，就以班主任教师来威胁，可孩子对此的反应时强烈不满。

第六环节：教师基于观察，试图寻找孩子的兴趣点，孩子很乐意表达了自己的兴趣。

.....

最后环节：小女孩乐意的和教师一块进了活动室。

上面所有环节发生的时间加在一起，恰如案例中教师所说的，从开始到最后进活动室，她在小女孩身上花了半个小时左右。

师幼双方围绕着进活动室的问题展开了半个小时左右的多回合、连续不断的相互交流过程；面对孩子的固执己见，教师用商量、利诱、威胁等日常的互动策略，这些策略对此幼儿不但不起一点作用，还引起了幼儿的强烈反感，在教师就要失去信心时，老师经过细心的观察抓住了孩子的兴趣点，之后的互动教师“因势利导”，终于在“白雪公主”的帮助下成功的完成了对小女孩的说服。

（二）“时间长”的内在原因

为什么在这则典型的持续师幼互动行为事件中，教师能与孩子进行这么长时间的互动呢？它内在的原因是什么呢？与目前研究者所能够接触和感受到的师幼互动“教师作为施动者的师幼互动行为事件的数量却极为明显地多于幼儿作为施动者的事件：407次对182次，前者是后者的两倍多”⁶⁷事件作对比可以感觉到：师幼互动事件中基本上都是教师主导的，是由教师对孩子提出管理性的要求，孩子遵照要求行事——尽管教师的要求可能是以商量的口吻进行的，但这种商量，正如案例所显示的那样，只不过是一件外衣，孩子的选择只有“是”和“否”，不能根本上改变他们从属和被动的地位。要真正将互动过程和谐起来，真正的把互动的主动权交给孩子，真正的使互动主体的交流过程多回合、连续不断发展下去，教师就必须彻底转变自己的角色，将“训话”转变为真正意义上的“对话”，并在对话中实现杜威所指出的教育的根本原理：儿童与课程之间的相互作用。

如典型持续师幼互动行为事件中所呈现的上半段的互动过程，在教师的主导下几乎达到“剑拔弩张”的程度；教师意识到行不通后就转变了交流的方式，孩子获得了互动的主导权后，教师跟随孩子的脚步，合适且恰当的“顺势而为”，持续师幼互动的整个过程因此而充满智慧，师幼双方在互动过程中充分释放了作为交往主体的作用，“这样的教育，是一个充分的过程，且具有自然而然、顺势利导的特点，我们称之为自然的教育”⁶⁸。持续师幼互动的教育作用，自然体现了“自然的教育”之意。在持续师幼互动

⁶⁷ 刘晶波著，师幼互动的行为研究——我在幼儿园看到了什么[M]，南京，南京师范大学出版社，1999，79

⁶⁸ 封莉蓉、朱细文，构建尊重与要求和谐的道德教育[J]，思想、理论、教育，2001(1)

的交往过程中，幼儿的主体地位得到了案例中教师的接纳，教师的“顺势而为”也使得互动的主体双方在教育目标上达成了一致。

第五章 持续师幼互动的特征及过程分析

这一章主要包含了两个问题：其一，回答了“什么样的师幼互动才是持续师幼互动”的问题，研究者从众多的持续师幼互动行为事件抽象出共有的内外特征。其二，对持续师幼互动的过程进行分析。

一、持续师幼互动行为事件的特征分析

“持续师幼互动”概念的界定和行为事件的判定能让研究者对自己研究的问题有了初步的把握，可以帮助研究者对发生在活动室里的师幼互动行为是不是持续师幼互动行为进行快速的判断、取舍。但是，这些长时段的师幼互动并非都是持续师幼互动行为，对初级资料的整理后，研究者发现：持续师幼互动行为事件还具有共同的外显特征和内在特征，这些特征是持续师幼互动行为事件的核心；研究者试图通过以下三则案例的比较，分析指出持续师幼互动的外显和内在特征：

A 案例背景：中一班，9：40，过渡活动。Z 老师忙着布置区角，小女孩来诉说自己的画盒被小男孩 HH 弄破了，老师让她去把小男孩叫过来。

老师带着生气的口吻说：“你干坏事了没有？”小男孩一幅若无其事的样子答道：“没有！”老师拿着小女孩的画盒说：“这是什么？”“干了！”小男孩慌忙改口。“干什么坏事了？”老师穷追不舍地问。“我一不小心碰了画盒。”小男孩低声解释。老师反问道：“那你也来碰一下我旁边的纸箱看会不会烂？”小男孩悻悻地回到自己的座位上。

B 案例背景：中二班，11：20，生活活动。G 老师请大家开始吃饭，孩子们对老师道谢。MZH 看着自己的鱼块没有动手，她抬头看看 G 老师，老师走过来弯下身子拿起鱼块把边上的肉撕下来，放在了她面前的小盘子中。MZH 说道：“有刺。”老师笑着回应她：

“没有刺了，你试试。”她依旧说：“有刺。”老师说：“撕下的一块没有了，你吃一口试试。”

她带着快哭的语气说：“这怎么吃啊？”老师说：“你试试。”她不但没有吃还哭了起来。老师再次走过来蹲下身子，把刚才撕好的鱼块拿起来放进嘴里咬了一下说道：“你看，没有刺，可好吃了，你也试试。”她这才把剩余的鱼肉慢慢放进嘴里，一点一点的

慢慢咬着。老师耐心地又示范了一次如何把鱼肉从两边撕下来，把中间的鱼刺分出来，浅浅地笑容爬上了她的脸。

（一）外显特征

以研究者所观察到的资料为依据，研究者经过对原始资料的比较、归纳、抽象分析后认为，持续师幼互动最外显的特征之一就是教师与幼儿主体间就某一问题或事件进行的“多回合”交往、交流，而非一问一答的片段式互动，亦非教师为了管理孩子的方便直接呵斥幼儿的互动；持续师幼互动的另一个特征是教师和幼儿之间就某一问题或事件“连续不断”地深入交流。

1、持续师幼互动行为事件的第一个外显特征——多回合

A 案例中呈现的多回合

- 第一回合：师直接询问“你干坏事了没有” 幼儿简短回应“没有”
第二回合：师出示证据“这是什么” 幼儿无奈“干了”
第三回合：师追问“干了什么” 幼儿申辩“一不小心碰了画盒”
第四回合：师给出反例“碰纸篓试试” 幼儿不愉快地回到自己的座位上

B 案例中呈现的多回合

- 第一回合：幼儿“不动手，看老师” 师“走过来、撕鱼肉、放在盘子里”
第二回合：幼儿“有刺” 师“没有刺了，你试试”
第三回合：幼儿“有刺” 师“撕下的没刺了，试试”
第四回合：幼儿“这怎么吃啊” 师“你试试”
第五回合：幼儿“哭了起来” 师“再次回来、自己吃口、可好吃了”
第六回合：幼儿“一点点慢慢咬着” 师“再次演示撕鱼肉”

2、持续师幼互动行为事件的第二个外显特征——连续不断

A 案例中体现的连续不断：首先，教师质问，孩子抵赖……其次，教师出示证据，孩子改口承认……再次，教师反问孩子到底做了什么坏事，孩子申辩是自己不小心造成的……最后，教师以胜利的反问语气肯定孩子是故意碰坏的，孩子无奈地、难受地回到自己的位置上。

B 案例中体现的连续不断：首先，教师基于对孩子日常的了解和当日的行为观察及时的察觉孩子的问题并给予及时的帮助……其次，教师用了三次语言鼓励来让孩子吃鱼

肉……再次，孩子以“哭泣”表达自己不敢吃，不知如何吃？教师只好耐心的亲身示范，以便孩子能有勇气试试……最后，孩子在教师行为和语言鼓励的双重促使下终于吃了鱼块。

在 A 案例中，教师与幼儿的互动只体现了多回合的时间连续，并没有多回合的不断发展，孩子在这个互动过程中并没有获得什么知识，也不能真正的接受教师强加的规则，甚至是对教师施加影响的反感。B 案例中的教师通过自身的示范为孩子提供低级的支架，让孩子去尝试，在此基础上来顺应和同化吃鱼的技能，孩子在互动的过程中不仅有了进一步的发展，而且在情绪上也转向了积极。

这两则师幼互动的案例都具有持续师幼互动行为事件的外在特征，但研究者认为案例 A 并不是持续师幼互动行为事件，原因主要是因为它不具有持续师幼互动行为事件的内在特征。可以从 A 案例与 B、C 案例的比较来看：

C 案例背景：中二班，11:15，生活活动，WYN 扶着 WYZ 的椅子哭泣。

WYN 跑到 S 老师身边：“S 老师，我想和 WYZ 坐在一起，可是 CBP 他们不让我坐在那儿。”S 老师笑着回应道：“大家都是好朋友啊，坐哪里都可以，不是吗？”

WYN 抢过话头激动地说：“我不，我就要和 WYZ 坐在一起！”说完就咧着嘴又大哭了起来。S 老师蹲下来拉着她的手说：“WYN 乖！别的小朋友先坐在那儿了，你如果想和 WYZ 坐在一起的话，等下午吃点心时候再说，好吗？”她听到 S 老师的建议后哭得更厉害了。

S 老师于是转身作离开状，WYN 见 S 老师不理了，她便更大声地哭了起来，旁边的小朋友说：“WYN，你可以坐 MM 的位置（MM 在午饭前被家长接走了）。”也有小朋友说：“WYN，大家都是好朋友。”WYN 听到小伙伴们这么说，也就停了哭声，他拉着小椅子环顾四周，依旧没有动，就又开始抽泣了。

S 老师看到孩子们都坐好了，就放了平时他们都喜欢的律动音乐（为新年庆祝而排练的身体律动，来暗示 WYN 赶快坐好，要和小伙伴们一起做律动了），可是她依然搬着小椅子站在那里。

S 老师走到 MM 的座位旁说：“哦，今天中午 MM 和姥姥回家了，这里有一个空位置，谁还没有找到位置请来这边坐。”说着 S 老师顺手把 MM 的椅子搬到了一边（想让 WYN 再次关注空位子），可是 WYN 仍旧一动不动地站在原地。

S老师接着说：“饭马上就来了，还没找到位子的小朋友快点找地方坐了，要不然小朋友们吃完就没有饭了。”WYN低着头看着自己的椅子固执地站着。

S老师在MM的空位子前对坐在旁边的XYX说：“XYX现在进步可大了，吃饭吃得多，而且不挑食，最重要的是他吃完饭后桌子上很干净。”

S老师话音刚落，和MM在同一桌的小朋友们都争先恐后地说：“老师，我吃完饭也很干净，一点粮食都不浪费！老师，老师，我也是！我也是！”

S老师顺势说：“我们这一桌的孩子，都很棒。”听到这些话，WYN皱得深深眉头舒展开了（似乎有点动摇了，想坐MM的位置了）。

这时去提饭的D老师回来了，看到WYN站在那儿，刚想说话，S老师马上摆摆手，并做出“嘘”的表示。D老师马上明白了，接着说：“今天吃的是香喷喷的卤面，还有可口的黄瓜小菜呢！可好吃了！”说到这儿，WYN转头去看MM的空位子，S老师马上回到她身边蹲下来，握着她的小手说：“宝贝，S老师知道你最喜欢吃卤面了，你坐下来，老师给你多盛点儿，好不好？”WYN想了想说：“我不喜欢吃卤面，我喜欢吃黄瓜，你给我多（盛）点黄瓜。”S老师松了口气连忙说：“好的，没问题。”她便不吭声地搬着小椅子坐在了MM的空位子上。

吃完饭，S老师正要领着孩子们去散步时，WYN拉着S老师的手来到她的桌子前说：“S老师，你看！我今天吃得最干净了，明天我还要坐在这儿。”

（二）内在特征

持续师幼互动行为的内在特征是决定师幼互动是不是持续师幼互动行为的核心特征；因此，对持续师幼互动行为内在特征的比较、归纳和抽象分析就显得至关重要。

1、三则案例中敏感性的比较

案例A中的教师面对具体的教育情境时只想让孩子快一点承认自己干的坏事，不愿意看到孩子辩解，更不愿利用情境去和孩子进行平等的沟通，教师对教育情境中的教育价值缺少敏感性。

案例B中的教师，从孩子的表情中就能及时发现孩子的需要，并给孩子提供及时的帮助，教师在面对具体的教育情境时，能基于自身对孩子日常观察敏感的感受情境中的教育价值。

案例C中的教师通过孩子发起的互动敏感的关注到了孩子的需要，教师及时提出一

系列的解决途径，教育孩子在自己的需要不能及时满足时，可以暂时忍一忍，还可以找其他的途径来满足自己的适宜需要。

2、三则案例中积极引导的比较

案例 A 中的教师与孩子的互动目的单一，就是要孩子承认自己做了坏事，教师不去考虑互动的策略是否合适，只一味的逼孩子服从自己的权威，基本上没有积极的引导。

案例 B 中的教师在互动过程中对孩子进行的积极引导

四次语言上的积极鼓励：没有刺了，你试试；撕下的没刺了，试试；你试试；可好吃吃了。

三次行动上的积极引导：走过来、撕鱼肉、放在盘子里；再次回来、自己吃口鱼块；再次演示撕鱼肉。

案例 C 中的教师在互动过程中对孩子进行的积极引导

第一次积极引导：大家都是好朋友啊，坐哪里都可以，不是吗

第二次积极引导：WYN 乖！别的小朋友先坐在那儿了，你如果想和 WYZ 坐在一起的话，等下午吃点心时候再说，好吗

第三次积极引导：放了孩子们平时都很喜欢的律动音乐

第四次积极引导：哦，今天中午 MM 和姥姥回家了，这里有一个空位置，谁还没有找到位置请来这边坐

第五次积极引导：顺手把 MM 的椅子搬到了一边

第六次积极引导：饭马上就来了，还没找到位子的小朋友快点找地方坐了，要不然小朋友们吃完就没有饭了

第七次积极引导：XYX 现在进步可大了，吃饭吃得多，而且不挑食，最重要的是他吃完饭后桌子上很干净

第八次积极引导：我们这一桌的孩子，都很棒

第九次积极引导：宝贝，老师知道你最喜欢吃卤面了，你坐下来，老师给你多盛点儿，好不好

通过此处呈现的案例比较以及对遴选的几十个案例的抽象概括，研究者认为持续师幼互动行为事件应具有如下两个内在特征：首先是教师面对教育情境时的敏感性；其次是教师在师幼互动过程中对幼儿的积极引导。

（三）总体分析

美国前心理学会主席塞利格曼说：“正确地教导可提供并保持孩子的乐观……”恰如案例中三个孩子的表现，A中的小男孩在教师的直接逼问下不愉快的回到了自己的位置上；B中的小女孩在教师的多次鼓励和现身演示后，终于勇敢的吃下了鱼块，并逐步快乐了起来；C中的小女孩在面对自己需要得不到满足想以哭声来达成自己的愿望，教师的积极引导，使孩子体验到更多的积极情绪。

细读三则案例，使研究者想起了在《儿童的一百种语言》中读过的“接住孩子抛过来的球”，这句话是瑞吉欧·艾米利亚（意大利北部小城）人在谈及幼儿教师角色时喜欢的一句隐喻。

“接住孩子抛过来的球”从表面看似乎就是要老师有接住孩子抛过来的球的能力，细想就会觉得它还表达了某些深层的含义。

研究者认为这种深层含义首先是指教师要以十分真诚、快乐的态度来倾听、关注幼儿的需要；就像案例B中的教师，在孩子还没有说话前已经能够从孩子的行为和眼神中判断出孩子的需要并及时的回应孩子，在无言的互动过后，孩子依旧没有勇气去尝试吃鱼？只好语言求助，几个回合的语言交流后，老师意识到口头的鼓励并不能让孩子拥有吃鱼块的勇气和信心，教师只好亲自拿起鱼块品尝一番，并给出幼儿“鱼块可香了，可好吃了”的积极地暗示，在教师榜样的感召下，幼儿终于敢像老师一样去吃鱼块。

其次是指教师要以细心、耐心、认真的态度关注师幼连续不断地互动过程。像案例A中的教师那样，由于忙于自己的工作，直奔主题，目的只有一个就是以自己的权威和掌握的证据让孩子直接承认自己“干了坏事”。教师所希望的只是要孩子接住球就行，根本不想让孩子再把球抛回来；整个师幼互动过程，教师都在主导、控制着互动过程的发展方向和速度，孩子则处于被动接受和“牵着鼻子走”的地位，如此高控制、高约束、缺少师幼双方感情投入的互动，是很难让孩子对教师的管理从内心里服从的；这种从表面看就不平等的互动，使教师不能认真地、细心、耐心地接住孩子抛过来的球，才正是片段式师幼互动问题的关键。案例C中的教师以耐心、细心的态度不厌其烦的九次对孩子的积极引导，最终的结果促进了孩子的发展。

持续师幼互动行为要像张博论述的那样“教师与幼儿之间的交往，就像抛球和接球的过程一样，一方把球抛出去，另一方要把球接住，然后再把球抛给对方或其他人……这种不断地抛球和接球，十分恰当、真切地表达了教师与幼儿之间的合理交往过程。”⁶⁹

基于以上的论述和对持续师幼互动行为事件案例的抽象分析，研究者认为在持续师幼互动的全过程中，教师没有采取以自己的权威来让孩子们强制服从，亦没有撒手不管让孩子们自由放任，而是多回合、连续不断地促进孩子的发展；是“敏感”的采取了“积极引导”的做法。因此，敏感、积极引导、多回合、连续不断就成为持续师幼互动的内外特征。

二、持续师幼互动的过程分析

持续师幼互动是一个动态的发展过程，此过程包括持续互动行为的主体、持续互动事件发生的情境、持续互动中教师的引导策略、持续互动结果诸要素。研究者在具体分析几十个持续师幼互动行为事件的案例时发现，对持续师幼互动行为影响最大的要素是引导持续互动行为继续进行下去的主体，而持续师幼互动行为事件发生的情境、持续师幼互动过程中教师的引导策略和互动结果等要素在所有观察到的持续师幼互动行为事件中的差别并不很明显。

“社会互动的形式千变万化，一般可归纳为两类：（1）合作性，如顺应、模仿、互助、同化等，（2）对抗性的，如竞争、冲突等。”⁷⁰持续师幼互动是社会互动的特殊部分，依据上述的分类标准和研究者对互动主体在整个持续师幼互动行为事件全过程中的具体表现，研究者呈现了下面一则持续师幼互动行为事件，对其进行持续师幼互动的主要影响要素“互动主体”的过程分析：

案例背景：中二班，11:25，生活活动，孩子们都坐在桌子旁等S老师给他们发花卷。当老师发完时看到第三组的HJL不愉快的样子，又看到桌子上的半个花卷，S老师走过来把半个花卷送到HJL的手里，可他依然不吃，也不说话。

老师笑着问：“这么好吃的花卷馍馍你怎么不吃啊？”他带着生气的语气说：“我要吃一个（老师为了孩子们不浪费，把完整的花卷掰成两半）。”顺手就把手里的半个馍扔到了桌子对面的小朋友面前。老师提高点声音回应说：“行，你把这半个吃完了，老师

⁶⁹ 张博，“接住孩子抛过来的球……”——关于幼儿园教育活动中师幼交往的思考[J]，学前教育，2000，7，8

⁷⁰ 顾明远主编，教育学大辞典，上海，上海教育出版社，1998，1353

就给你一个（完整的花卷）。”可他根本不听老师的，脸上出现了生气的表情，就要哭出来了。

老师从对面回到他身边，蹲下身子把那半个花卷又一次塞在了他手中说：“你想吃一个，那就先把这半个吃完，我就给你整个的。”他根本没听进去老师的解释和劝告，把自己的眼睛闭上头仰起来就生起了闷气。老师换了种说法：“你看今天的花卷这样看（从刀切开的部位看）多像小蜗牛的壳啊，咱们把蜗牛的壳吃了吧（孩子们上月曾围绕蜗牛进行过多次主题活动）。”这一招对他好像效果不明显，他仍然连看也不看，同桌的小朋友们听老师说的话，就都说：“真好玩，我们把蜗牛壳吃了。”

老师接着说：“你看，小朋友们都把蜗牛壳吃了，你也来吃蜗牛壳吧。”说完把那半个像蜗牛壳一样的花卷塞在了他手里，这次他睁眼看看，拿着那半个花卷看着小朋友们吃时自己也咬了一口。

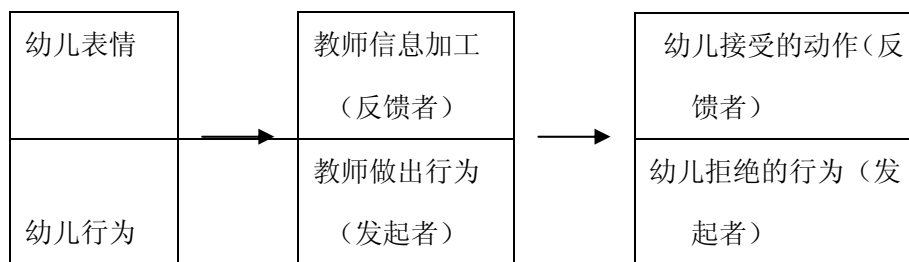
老师去别的桌上继续给孩子们添馍，第三组的孩子们喊：“S老师，HJL吐了。”老师马上折回来，看到他做着要吐嘴里馍的怪样子就把他从椅子上拉到了老师们办公的桌子旁，老师带点生气的语气说：“我看你怎么吐？”这时他已经把嘴边上的馍吐出来掉在了地板上，他就那样半眯着小眼睛，把口中的馍一点一点的用舌头都顶出来、掉在了地板上。老师实在是没有办法了，就装着去打电话，他吐干净嘴里的馍后一动不动地站着，眯着眼不说一个字。只听老师说：“喂，是某老师吗（孩子托班的班主任）？你有空吗？我们这有个小朋友浪费粮食了，把吃的馍全吐了，还不吃饭呢？你有空来把他领走吧。”这时，他突然就跑到老师面前简单地说：“我吃馍。”老师接着说：“哦，我们的小朋友知道自己错了，某老师你忙就不要来了。”老师对他说：“知错就改还是好孩子。”老师把他领回来坐在椅子上，给他又拿了半个花卷，他继续吃饭了。

老师进卫生间把笤帚和垃圾篓拿来准备扫地，可又停了下来，她对着HJL说：“地板是谁弄脏的……你过来清理一下吧。”HJL拿了一些卫生纸把地板上的脏物包了起来扔进了垃圾篓里，又返回去坐在椅子上继续吃饭。老师带着孩子们去散步，他和其他两个小朋友继续吃着碗里剩的饭。

（一）持续师幼互动流程图

任何一个互动的过程都少不了发起者和反馈者，持续师幼互动双方在整个多回合的互动过程中进行着多次的角色互换，教师和幼儿在连续不断的互动环节都承担着发起者和反馈者的角色。

譬如案例中的孩子不吃饭在生气，如果教师没有发现此种情况，或者发现了不予理睬，那么孩子就不会成为持续师幼互动的发起者；教师对孩子的行为进行观察并做出反馈——介入进来把花卷送到孩子手里，教师对幼儿行为和表情传达出的信息进行加工就成了一个反馈者的角色，做出送花卷的动作后就变成了发起者的角色；孩子拿到了教师送到手里的花卷，做出依然不吃的行为，前半部分的接受动作是对教师的反馈，而后半部分的动作究竟是反馈还是发起就要视互动环节是否继续下去而定，如果继续就成了发起；若互动就此结束，就成了反馈。为了能澄清研究者关于持续师幼互动过程分析中对师幼互动主体的角色认知，研究者试图以下面的简单流程图来解释自己的双角色观点。



图一 持续师幼互动流程图

当然，持续师幼互动并没有就此结束，直到教师和幼儿取得双方都满意的效果才算是一个完整的持续师幼互动过程；研究者想指出的是：必须要为互动找到一个起点，有了起点，才可以对持续师幼互动进行过程分析，这个起点视具体情况而定。

（二）持续师幼互动形式

研究者依据社会互动形式的合作性与对抗性的分类试图来分析此持续师幼互动的形式。

这则持续师幼互动案例中互动主体的对抗性冲突行为表现的就很明显，幼儿为了能吃到一个完整的花卷任性的胡来，教师并没有因此就对该幼儿丧失耐心，还不止一次的劝说，并基于孩子们共有的经验生发出了孩子感兴趣的点，在其他孩子的帮助下他终于

吃了一口，可好景不长，他又故态复萌，撇开教师接下来采取的互动策略的性质问题，这个策略还是成功的，孩子毕竟把饭吃完了。

对于这则以对抗性的冲突为主的持续师幼互动形式，研究者觉得最应该关注的是“孩子在听到要被某老师带走时，他迅速就站到老师身边并且简洁地说出‘我吃馍’”现象背后的原因。这一幕一直在研究者脑海盘旋，为什么教师会选择佯装的打电话求助呢？为什么孩子会对被某老师带走有那么强烈的反应呢？

对于第一个问题，在随机访谈中研究者曾侧面与老师交流过，基本与研究者的判断类似，即平日里这个时段活动室里应该有四个老师的，可由于班主任请假，另一位带班教师去资料室还书，保育员去厨房送饭桶，一个人要照料三十几个孩子，在精力有限的前提下，教师实在无计可施时就直接搬出了平日爱恐吓孩子的教师，让这样的人物直接来把孩子带走，孩子就会变得乖乖听话了。

在研究期间，研究者与 S 老师接触的那么长时间里，很少见到她对孩子们大声呵斥，更不用说去吓唬孩子了。基于以前研究者在托班每周观察到的呵斥式师幼互动的初步体验和刘晶波教授对恐吓教育的论述，研究者认为第二个问题的答案就是：孩子为了满足自己最基本的安全需要，只得屈从于教师的权威，教师利用剥夺孩子依恋的需要来达成自己管理或控制孩子的目的。

为了能给孩子们营造出安全的环境，研究者觉得教师们以“呵斥的、恐吓的、恫吓的”方式发起的师幼互动不应该存在于幼儿园中，“和谐的、有效的”持续师幼互动应该成为幼儿园教育中师幼互动的常态。

第六章 研究者的反思与展望

本研究试图揭示什么是持续师幼互动、怎样的师幼互动是持续师幼互动和持续师幼互动的过程分析三个方面的问题。

在具体的研究过程中，研究者深入到幼儿的日常生活中，客观记录持续师幼互动行为的发生、发展的全过程，获得了第一手的鲜活资料。但是，受研究时间和研究者个人能力的限制，本研究不可避免的存在着许多缺陷和不足。

首先，在研究对象的选取上，本研究的取样在量上不多，所选的研究对象局限于 A 园的三个中班，对于发生在其他园里其他班级各活动中的持续师幼互动行为未做考察；也没有对三个班进行对比研究，没有对不同带班教师的教育风格进行对比研究，这些应是研究者今后继续深入研究的动力；虽说研究者尽量悬置自己的想法，但是研究者采取的目的取样法还是让研究者的研究视野略显狭窄。

其次，在持续师幼互动内外特征的分析部分，由于研究时间的限制，研究者对收集到的持续师幼互动行为事件案例进行的分析没有达到预期的深度，大多处在表面，得出的结论显得有些单薄，这也使得研究者接下来的研究有了一定的目标。

最后，在研究问题方面，本研究没有对持续师幼互动的机制问题进行探讨，对为什么必须是持续师幼互动，而非一次性互动的分析仅从两个方面进行了理论的诠释，显得说服力不足，关于持续师幼互动的类型问题，本研究也没有涉及，这些研究中的不足是研究者日后做出改进的地方。

在论文的资料收集过程中，研究者得到了 A 园 11 位老师的全力支持，老师们不但容忍了因研究者的存在而对她们工作所造成的干扰，而且还十分热情、真诚地和研究者交流她们的教育教学和育儿经验。

她们对研究者的信任让人感动，也让研究者感到不安、愧疚。

出于对访谈原则的遵守，也因为自己曾经被幼儿园老师拒绝过的经历，研究者在幼儿园老师们面前表现更多的是点头和附和。

在整个资料收集过程中，研究者似乎成了一个贪婪的索取者，忘记了在自己力所能及范围之内给予对方以回报。

彼此地信任应当是双方相互的，研究过程中的共同成长才是更值得关注的，在今后的研究中，研究者会牢记。

参考文献

中文类:

1. 吕叔湘主编,现代汉语词典,北京,商务印书馆,1994,143,1327.
2. 彭宏主编,社会科学大辞典,北京,中国国际广播出版社,1989,302
3. 顾明远主编,教育学大辞典,上海,上海教育出版社,1998,1353.
4. 汉语大字典编辑委员会编,汉语大字典(缩印本),武汉,湖北辞书出版社,1992,783,1444
5. 王同亿主编,高级汉语词典,海口,海南出版社,1996,151
6. 王焕勋主编,实用教育大词典,北京,北京师范大学出版社,1995,390
7. 教育部组织编写,幼儿园教育指导纲要(试行)解读[C],南京,江苏教育出版社,2002,37
8. 刘晶波,师幼互动的行为研究——我在幼儿园看到了什么[M],南京,南京师范大学出版社,1999,第 1 版,21,79
9. 刘晶波主编,学前教育研究方法[M],北京,人民教育出版社,2006
10. 刘晶波,社会学视野下的师幼互动的行为研究:我在幼儿园里看到了什么[M],南京,南京师范大学出版社,2006,第 2 版,18
11. 皮连生主编,教育心理学[M],上海,上海教育出版社,2004,第 3 版,160,365
12. 辛自强著,问题解决与知识建构[M],北京,教育科学出版社,2005,3,19
13. 杜威著,赵祥林译,学校与社会·明日之学校[M],北京,人民教育出版社,2005,第 2 版,5
14. 皮亚杰著,卢潜选译,皮亚杰教育论著选[M],北京,人民教育出版社,1990,5
15. 郭芸芸,幼儿园游戏活动中师生互动现状研究[D].西南师范大学硕士学位,2004
16. 王烨芳,幼儿园数学教育活动中的师幼互动[D].华东师范大学硕士学位,2005
17. 邓艳,绵阳市城市幼儿园师幼关系的个案研究[D].西南师范大学硕士学位,2002
18. 李娜,社会退缩幼儿与教师互动研究[D].河南大学硕士学位,2006
19. 杨翠美,4-7 岁幼儿告状行为研究[D].南京师范大学硕士学位论文,2007
20. 刘花雨,师幼交往中主体性素质建构的研究[D].陕西师范大学硕士学位论文,2007
21. 王文乔,教育机会均等视野下师幼互动研究[D].西南大学硕士学位,2008
22. 刘俊,幼儿教师批评幼儿研究[D].河南大学硕士学位,2008
23. 纪海英,历史的分析建构主义的哲学根源[J],赣南师范学院学报,2003,1

- 24.庞丽娟,幼儿教师的期望和幼儿发展[J],学前教育研究 1992 (4)
- 25.刘晶波,师幼互动的总体功能及其特征[J],幼儿教育 1998 (11)
- 26.卢乐珍,关于师幼互动的认识[J],早期教育 1999 (4)
- 27.秦元东,师幼互动过程的探悉与启示[J],幼儿教育 2000 (7、8)
- 28.丘洁,对方案教学中师幼互动行为的思考[J],学前教育研究 2002 (2)
- 29.谢丽华,从桌椅排列看教学中的师幼互动[J],早期教育 2003 (6)
- 30.翟艳,教师期望对幼儿在教学情景中互动机会的影响[J],山东教育 2004 (30)
- 31.姜勇、庞丽娟,幼儿园师生交往类型研究[J],心理科学 2004 (5)
- 32.柳卫东、左瑞勇,师幼互动的理论基础与实践背景[J],学前教育研究 2004 (7、8)
- 33.尚红艳,从教育活动中的师幼互动看教师角色定位[J],学前教育研究 2004 (10)
- 34.高媛媛,教师权威在师幼互动中的负功能探讨[J],基础教育研究 2005 (1)
- 35.王育维,浅析师幼互动模式与策略[J],科学咨询(教育科研) 2005 (5)
- 36.陈淑萍、林国芬,建构良好师幼互动的策略[J],学前教育研究 2005 (10)
- 37.刘飞敏,生活活动中影响师幼互动的因素及应对策略[J],学前教育研究 2006 (1)
- 38.吴丽芳,师幼互动模式的问题与思考[J],福建教育学院学报 2006 (11)
- 39.周素珍,幼儿园师幼互动刍议[J],内蒙古电大学刊 2008 (6)
- 40.叶子,师幼互动的内容分布及其特征[J],幼儿教育 2009 (3)
- 41.黄娟娟,师幼互动类型及成因的社会学分析研究[J],教育研究 2009 (7)
- 42.弓箭,构建积极情感型师幼互动刍议[J],教育导刊 2009 (12)
- 43.黄娟娟,对积极有效师幼互动的探索与思考[J],幼儿教育 2010 (7、8)
- 44.李红,理想师幼互动的特征及启示[J],常州工大学学报 2010 (10)
- 45.易红,论师幼互动对幼儿心理健康的影响[J],中国科教创新导刊 2008 (1)
- 46.毛新巧,从改善师幼互动到促进幼儿多向互动[J],学前教育研究 2006 (1)
- 47.罗伯特·皮雅塔;涂阳慧译,师幼互动研究[J],幼儿教育 2009 (6)
- 48.余彩英,对建构积极有效师幼互动的探索[J],青年文学家 2009 (9)
- 49.张博,“接住孩子抛过来的球……”——关于幼儿园教育活动中师幼交往的思考[J],学前教育,2000,(7,8)
- 50.封莉蓉、朱细文,构建尊重与要求和谐的道德教育[J],思想、理论、教育,2001 (1)
- 51.朱细文、伊凡,课堂教学的构成[J],学前教育,2000(7,8)

- 52.郑三元,规则的意义与儿童规则教育新思维教育[J],湖南师范大学教育科学学报,2006,9
- 53.冯夏婷,建立新型师幼互动关系,促进幼儿社会性发展[J],华南师范大学学报,2006,4
- 54.刘英,积极有效回应——建构师幼互动的舞台[J].教育导刊 2007 (11)
- 55.陈晓、马莉,在体育活动中建构有效师幼互动的举措[J].学前教育研究 2006 (1)
- 56.马玲亚,幼儿园师幼互动中存在的问题及对策[J].学前教育研究 2005 (4)
- 57.张艳萍,建构有效师幼互动的举措[J].学前教育研究 2005 (3)
- 58.陈庆香,营造积极有效的师幼互动氛围[J].教育导刊 2003 (7)
- 59.林玉芬,数学活动中师幼互动策略浅谈[J].学前教育研究 2005 (10)
- 60.刘飞敏,生活活动中影响师幼互动的因素及应对策略[J].学前教育研究 2006 (1)
61. 巨金香:情感视阈中的师幼互动研究[D].东北师范大学硕士学位 2006
62. 贾懿:幼儿园小班生活活动中师幼互动研究[D].河北大学硕士学位,2010

外文类:

- 1.Howes.C(2000),Social-emotional classroom climate in child care child-teacher relationships and children's second grade peer relations, Social Development,9.191-204
- 2.Harme B.K,& Pianta R.C(2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, Child Development,72,625-638
- 3.Rimm-Kaufman,Sara,Diane & Cox(2002),Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom[J].Journal of Applied Developmental Psychology,2002:451-470
- 4.Blatchford(2003)A systematic observational study of teachers and pupils'behaviour in large and small classes[J].Learning and Instruction.2003,6
- 5.Marcus,Robert,Swett(2003)Violence in close relationships:The role of emotion[J]. Agresion and Violent Behavior 2003,8: 313-327

附 录

附录一：持续师幼互动行为事件中涉及的幼儿作品



图一 WZH 的作品“机器人”



图二 HLJY 的太阳花作品

附录二：研究者遴选的持续师幼互动案例

- | | |
|-------------|---------------|
| 持续师幼互动案例 1 | 你到底进不进活动室 |
| 持续师幼互动案例 2 | 数数今天来了几个小朋友 |
| 持续师幼互动案例 3 | 我的油画棒断了 |
| 持续师幼互动案例 4 | 我的太阳一起床就是这样子的 |
| 持续师幼互动案例 5 | 满屋的太阳会把握晒晕的 |
| 持续师幼互动案例 6 | 如何让生气的火球熄灭 |
| 持续师幼互动案例 7 | 妈妈为什么还不来 |
| 持续师幼互动案例 8 | 红红柿子叶弄做什么呢 |
| 持续师幼互动案例 9 | 我忘记擦嘴了 |
| 持续师幼互动案例 10 | 今天来幼儿园看看 |
| 持续师幼互动案例 11 | 某某上位了吗 |
| 持续师幼互动案例 12 | 不同形状的树 |
| 持续师幼互动案例 13 | 指尖上的教育智慧 |
| 持续师幼互动案例 14 | 我不想在幼儿园 |
| 持续师幼互动案例 15 | 开汽车的游戏 |
| 持续师幼互动案例 16 | 漂亮的菊花 |
| 持续师幼互动案例 17 | 谁来画鬼脸 |
| 持续师幼互动案例 18 | 哭泣的小猪妹妹 |
| 持续师幼互动案例 19 | 看我的“炸弹” |
| 持续师幼互动案例 20 | 妈妈说我可以不吃饭 |
| 持续师幼互动案例 21 | 说说欢快的秋游 |
| 持续师幼互动案例 22 | 等待时的小冲突 |
| 持续师幼互动案例 23 | 跑题的有趣话题 |
| 持续师幼互动案例 24 | 白鸽与白天鹅 |
| 持续师幼互动案例 25 | 虹桥与“红桥” |
| 持续师幼互动案例 26 | “千辛万苦”做出的纸菊花 |
| 持续师幼互动案例 27 | 她打我了，他说脏话了 |

持续师幼互动案例 28	为娃娃家共定规则
持续师幼互动案例 29	共看一本书
持续师幼互动案例 30	我不敢吃鱼块
持续师幼互动案例 31	“我被鱼刺卡到了”
持续师幼互动案例 32	五个小朋友的分享阅读
持续师幼互动案例 33	我心里好难受
持续师幼互动案例 34	我就是不吃花卷
持续师幼互动案例 35	我就想和她坐一块
持续师幼互动案例 36	我的机器人可以站着
持续师幼互动案例 37	我的标志贴哪里呢
持续师幼互动案例 38	你的标志贴完了吗
持续师幼互动案例 39	河蚌是飘着走的
持续师幼互动案例 40	大秤与小秤

后 记

敲下论文的最后一个字，准备写后记的这一刻，心中不禁感慨万千。有欣喜，有感动，有志忑，有不舍。做论文是一个摸索的过程，也是一个收获的过程。由于众人的帮助、支持与鼓励，才使我能够顺利完成论文，感谢大家！

三年来，我耳濡目染了导师朱细文老师丰富渊博的知识，严谨认真的治学态度，真诚善良、平易近人的为人风格。在论文的资料收集和成稿过程中，从选题到研究的实施和观察资料的整理分析，再到论文撰写与修改，老师倾注了无限心血。尤其感谢老师在材料收集过程中给予的大力支持和无私帮助，更感谢导师在论文定稿过程中的一次又一次宝贵建议。

本论文的研究需要深入幼儿园一线观察，并对教师与幼儿的互动的表现进行速记、之后是对原始资料的复原、转存电脑、详细阅读原始材料后描述分析，这无疑耗时巨大，但我相信坚持努力，一切困难都会过去。然而，对持续师幼互动行为案例的深入剖析却异常艰难，因为可借鉴的文献资料非常有限，加之自己才疏学浅，悟性有限，研究进展举步维艰，导师从未责备，而是不断地鼓励给予我研究的灵感和勇气。怀着万千的感动与感激，虔诚地祝福导师永远健康，永远幸福！

感谢论文开题时，尊敬的岳亚平老师、王峥老师、赵振国老师给予的中肯建议。在河南大学三年的求学期间，我有幸聆听了魏明霞老师、岳亚平老师、王峥老师、吕云飞老师等其他老师的授课和教诲，他们的专业学识修养和人格风范，一直感染着我，是我学习道路上榜样和前进的动力，在此我对他们深表感谢！

在做论文期间，感谢学妹们给予的无私帮助，感谢河大附属幼儿园中班的 11 位老师给予的大力支持，感谢在论文成稿过程中所有基于我帮助的人们！

最后，我特别要感谢我的家人，是他们的理解与支持，我才能继续学前教育专业的研究之路；也感谢与我共同度过三年的同窗好友和室友们，是你们的无私帮助、关怀和鼓励，使我度过了快乐而难忘的研究生生涯！

田晓雨

2011 年 3 月于河南大学

攻读学位期间发表的学术论文

- 1、两位幼儿教师教育价值取向的案例分析，《时代报告》，2011年12月。
- 2、早期教育中隐性课程的教育作用，《科教导刊》（中旬刊），2012年2月。

民善
新至
德於
明止