DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2020.04.015

主持人: 严仲连

主持人语:在我国0~6岁学前教育发展过程中,0~3岁阶段的早期教育发展远不如3~6岁的幼儿园教育。同时,国内对0~3岁早期教育的研究力量相对薄弱,导致0~3岁早期教育理论不完善,从而在一定程度上制约了当下0~3岁早期教育的进一步发展。而2016年开始全面实施的二孩政策,并没有获得预期的人口增量,这一现象催生的社会生育意愿研究,使0~3岁早期教育问题引发更多的社会关注。本专题主要从历史、游戏、模式、弱势儿童扶助、个别化等视角切入0~3岁早期教育热点问题研究。从研究内容来看,既有历史文献梳理,也有理论探寻。这对于进一步思考当下的0~3岁早期教育理论有一定的借鉴意义,对目前的0~3岁早期教育拓展与深化也有一定的指导作用,同时对地方政府制定0~3岁早期教育政策、探讨0~3岁早期教育发展路径有一定的参考价值。

“婴幼儿早期教育”专题研究

摘要:研究主要从历史、游戏、模式、弱势儿童扶助、个别化等维度切入。其中,《我国0~3岁婴幼儿的早期教育传统》关注了传统早期教育的时机、形式、内容、方法、理念,从历史角度阐述了0~3岁早期教育存在的依据,简约呈现了0~3岁早期教育的发展渊源。结合现行0~3岁早期教育发展实践,《我国0~3岁婴幼儿的早教模式》凝练出了0~3岁早教的的不同模式,即家庭主导的托育服务模式、机构主导的托育模式、服务取向的早教模式,为进一步拓展0~3岁早期教育发展路径提供了思路。在现行的幼儿教育理论中,游戏占有重要地位,《我国0~3岁婴幼儿游戏的特点》认为:0~3岁婴幼儿游戏以感知动作为主,具有重复性特点;游戏材料依托生活化的游戏环境来加以运用;在0~3岁婴幼儿游戏中,成人是观察者、参与者、指导者。《0~3岁婴幼儿弱势群体的早期教育》认为,当前0~3岁婴幼儿弱势群体的早期教育存在诸多困境,但在实践探索中,我国形成了独具特色的早期教育治理经验,即:发挥政府的主导作用,强调法律保障,完善服务体系。由于个体发展的差异性,0~3岁早期教育更需要有针对性的指导,《RTI模式在0~3岁婴幼儿保教中的应用》认为:应在育儿知识的系统学习基础上,进行“前瞻性”保教;紧密结合评估与干预,制订个性化教养方案;记录婴幼儿的成长变化,灵活调节亲子互动;重视教育环境和系统性改变,确保长期教育效果。

关键词: 婴幼儿;早教;婴幼儿游戏;婴幼儿发展;婴幼儿保教

中图分类号: G610 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2020)04-0113-12

收稿日期:2019-12-30

主持人简介:严仲连,教育学博士,东北师范大学教育学部教授、博士生导师。

我国 0~3 岁婴幼儿的早期教育传统

赵迪

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

所谓早期教育,是指为了促进幼儿身心健康发展,对学龄前婴幼儿进行的科学、有效的训练与教育。我国学界通常将狭义的早期教育定义为 0~3 岁婴幼儿教育。我国 2010 年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》明确指出要“重视 0 至 3 岁婴幼儿教育”。当前,早期教育越来越受到社会和家长及学界的广泛关注。回望历史,我们不难发现,我国教育传统中蕴含着一套独具特色的“教养国民、传递文化的方法与精神”^[1]。

一、早期教育时机:及早施教

“人生百年,立于幼学”。传统教育强调“正本慎始”,古人很早就认识到早期教育的重要性。颜之推认为婴幼儿教育抓得越早越好,提出“固须早教,勿失机也”^[2];贾谊主张“心未滥而先谕教,则化易成也”^[3],即在儿童心还比较单纯时便开始教育,后续才能收到良好的教育效果;司马光认为及早教育对人一生成长大有裨益,提出“古有胎教,况于已生?子始生,有知,固举以礼,况于已有知?故慎在其始,此其理也”^[4]。古代的“早谕教”思想孕育着对儿童心理发展规律的科学认识。人生早年时期是个体成长与教育的奠基期与最佳期,婴幼儿许多能力的发展都存在相应的敏感期。正如蒙台梭利所言:“孩子出生时从精神到物质都一无所有,但是他却拥有巨大的潜能。”^[5]科学研究也表明,生命的最初 3 年是人大脑迅速生长变化的时期。因此,现代婴幼儿教育应重视“及早施教”,抓住 0~3 岁婴幼儿各种心理活动的“敏感期”“最佳期”,对其实施良好的教育。

二、早期教育形式:家庭教育

古代学校系统缺少小学前教育,婴幼儿的教育只能在家中完成,故而传统早期教育的主要形式是家庭教育。古代早期家庭教育可以分为贵族家庭教育(保傅之教、三母之教)、宦宦家庭教育(以庶母为慈母,而兼子师、保母之事)和平民家庭教育(妻自养其子)三类^[6]。婴幼儿的身心特点决定了他们的人际关系以父母为核心,父母是他们的主要教育者且拥有绝对权威。因此,古代早期教育重“言”教,更重“身”教,强调父母要“亲仁以进德”,将律己和教子统一起来。曾子告诫为人父母者:“婴儿非与戏也,婴儿非有知也,待父母而学者也,听父母之教。”^[7]朱熹很重视父母对孩子的影响,他认为婴儿出生后,如果没有母亲的哺养和教育,孩子后来的成长是不堪设想的,因此“生子必择乳母”。现代教育理论也主张,家长应该时刻以身作则,让婴幼儿在潜移默化中养成良好习惯。父母是孩子的第一任教师,他们的教育责任与作用是无可替代的。著名儿童教育家陈鹤琴即认为“‘做父母’是桩不容易的事情”^[8],因此为人父母者,应当汲取我国早教传统的经验,做好孩子的第一任老师,不断增强自身素质以及教育本领和教育的艺术性。

三、早期教育内容:生活教育

古人认为,婴幼儿身体还不够强壮,应当通过必要的生活能力教育,确保他们身心健康发展。这种“生活能力教育”的主要内容就是生活举止的训练。《礼记·内则》根据婴幼儿不同年龄阶段的发育特点,制订了循序渐进的学习计划:“子能食食,教以右手”,即在孩子能吃东西的时候,教他

作者简介:赵迪,东北师范大学教育学部硕士研究生。

(她)使用右手进食;“能言,男唯女俞,男鞶革,女鞶丝”,即在孩子能说话的时候,教其学会应答大人的招呼,男孩学会佩戴革制衣袋,女孩学会佩戴丝制衣袋。古代各种“幼仪”对婴幼儿的坐、立、行、跪、拜、起居、饮食等都作出了严格规定,要求婴幼儿“站有站相,坐有坐姿”,“毋倾视,毋倾听”,“饮食随时饱便休,不宜拣择与贪求”等,目的就是让他们养成良好的生活习惯,为一生的自主性和独立性打下良好基础。同时,古人善于将保健与教育结合起来,他们在此基础上形成的婴幼儿养护经验,如“穿勿过暖”“食勿过饱”“任其啼哭”“规避危险”“避免惊吓”^[9]等,以今天的科学眼光看来,仍然不失为行之有效的育儿方式。婴幼儿早期生活经验,对其一生成长具有至关重要的作用,而养成的良好生活习惯也将伴其一生。我国古代早期教育中,对婴幼儿实施认真、严格的生活训练的想法和做法,至今仍值得借鉴。

四、早期教育方法:示范为主

我国古代没有较成体系的早期教育规模和制度,但比较讲究婴幼儿教育方法,主张在婴幼儿“神情未定”的时期,施以良好的“熏渍陶染”“潜移默化”,使其自然而然地形成良好品德。《论语·公冶长》强调“其身正,不令而行,其身不正,虽令不从”;西汉贾谊提倡为婴幼儿创造一个“左右前后皆正人”的生活环境,确保其出生伊始即“见正事,闻正言,行正道”^[10];颜之推明确提出长辈要为儿童营造良好的成长氛围,所谓“夫风化者,自上而行于下者也,自先而施于后者也”^[11]。模仿是婴幼儿认识世界的主要途径,父母的言行为其提供了行为示范。父母若言行不一、表里相悖,会造成婴幼儿严重的认知和情感障碍,因此,孟子主张“易子而教”(《孟子·离娄》),陆世仪提醒父母“教子须是以身率先”^[12]。现代心理学认为,婴幼儿的思维尚未自觉化、理性化,早期教育不宜使用逻辑性的道理说服方式。我们应学习古人在“风化熏染”中陶冶婴幼儿品性的做法,在早期教育中为孩子营造优良的环境氛围,发挥教育者率先垂范的榜样作用,正如陈鹤琴所言,“为儿童营造良好的环境,怎样的环境,就得到怎样的刺激,怎样的印象”^[13]。

五、早期教育理念:慈幼之道

爱护婴幼儿是人之常情,古代早期教育即是建立在“慈幼”思想基础之上的。孔子在谈及自己的志向时就说过,“老者安之,朋友信之,少者怀之”。“少者怀之”,就是说要让幼小者得到关怀。儒家的传人孟子进一步提出“幼吾幼以及人之幼”,主张通过“推己及人”,像爱护自己的子女一样爱护别人的婴幼儿。西汉时期更是将“慈幼”作为六项国家政事之首^[14]。古代对“慈幼”的重视由此可见一斑。古代早期教育虽然强调要“知教”,但更强调要“知爱”,主张严慈相济、爱教结合的慈幼之道。司马光即提倡“慈而不训,失尊之义,训而不慈,害亲之理,慈训典全,尊亲其备”^[14],也就是说在婴幼儿教育中,要以情动人和以理喻人,做到“慈爱不至于姑息,严格不至于伤恩”。现代早期教育也应传承古代的“慈幼之道”,把热爱、尊重婴幼儿与严格要求结合起来,对婴幼儿既要教又要爱,教要教在正道上,爱要爱在心坎上。爱是教育的基础,是婴幼儿身心正常发展最重要的条件之一,只有寓爱于教,将爱的信息传达给婴幼儿,让他们随时随地都能感受到成人无私的爱,他们才能在温馨愉悦的环境中茁壮成长,并建立对社会的信任感、安全感。

传统既是历史又是现实,它是历史在现实中的积淀^[15]。中国古代具有重视早期教育的优良传统,这些传统不仅作用于过去,而且构成一种强大的现实力量作用于当前乃至未来。合理利用我国早期教育传统中的思想精华,有助于更新早期教育观念,重建适合本土文化和婴幼儿身心发展要求的早期教育。

我国 0~3 岁婴幼儿的早教模式

严仲连¹, 谢福秀²

(东北师范大学 1. 教育学部; 2. 图书馆, 吉林 长春 130024)

随着经济的发展,人们对早教的需求越来越大。早教服务的形式较多,现实中的早教模式划分有不同的标准。从场地来看,有家庭早教、商场早教、幼儿园早教、社区早教;从是否专业来看,有低专业性的家庭自主看护型早教,也有高专业性的小区配套型、项目服务型早教;按收费情况来看,有普惠性早教和营利性早教(也称商业早教);按服务内容来看,有项目性早教和看护性早教。无论哪种模式,大致都可归为家庭照护或机构照护。

一、家庭主导的托育服务模式:强化家庭中心地位

受婴幼儿教养传统的影响,家庭在我国婴幼儿抚养过程中一般占据主导地位。以家庭为单位的托育,在现实生活中主要有以下两种形式:

其一,家庭自主看护型。我国的婴儿抚育传统是这一托育模式存在的主要原因。我国的婴幼儿养育之责主要由家庭承担,即“谁生谁养”,而且对入学前的婴幼儿,习惯上多半是年轻父母生育、祖父母抚养,家庭成为婴幼儿成长的“第一站”。另一个原因是我国儿童的福利模式。虽然国家在婴幼儿出生后,会提供相关的卫生保健方面的福利,但这种福利相对有限,且受制于经济水平,我国婴幼儿出生后的其他福利比较少^[16]。家庭自主看护型托育以保育为主,同时也会有一些简单的游戏和玩具,玩具通常带有声音。教育内容以简单的语言,一般是结合日常生活的儿话语言为主。在婴儿年龄达到 1 岁以后,还会结合道德教育进行语言教育,一般以识人和叫人为主。家庭自主看护型托育的教育内容没有计划,教育内容通常随意、简单。以家庭为主的自主型看护优势较为明显,即能满足婴幼儿的情感需要。但不足也同样突出。由于看护者知识的局限,特别是其身上存在的一些传统陋习,也会弱化和影响婴幼儿的发展。整体来看,家庭自主看护型早教属于自发形态的早教。

其二,散漫互助型。这种形式的早教服务以家庭托育或家庭照顾为基础,在社区内某个固定场所或某个家庭建立起相对固定的共同体,一般以成人聚会为主要形式,借此机会促进婴幼儿相互交往。国外的互助型早教一般有专业志愿者参与,通常会由社区提供场地,有时还提供一定的玩具。国内的互助型早教虽然比较多,但没有政府参与,互助相对随意、不固定,主要定位于成人和婴幼儿的社会交往,具有地理依附性,通常是居住在一定区域内的看护者参与。其优点是成本低,缺点是专业性不强,不能提供有针对性的指导和服务,属于看护者之间进行交流的副产品。目前,贫困地区的家庭依旧不能解决日常托育服务质量较低的问题。

二、机构主导的托育模式:强调质量取向

当经济发展到一定程度,特别是随着幼儿教育理念的不断发展,依托托育机构对婴幼儿开展照护服务成为主流。这种服务在现实中有以下几种不同的类型:

其一,幼儿园依托型。这种形式的早教服务秉持的是托幼一体化的理念,主要依托幼儿园对幼儿进行管理,一般把服务对象的年龄限定在 2~3 岁。该类早教服务最早由南京的幼儿园开始实施。20 世纪 90 年代,由于企业办园和街道办园出现竞争,部分街道幼儿园改变办园思路,把服务

作者简介:严仲连,教育学博士,东北师范大学教育学部教授、博士生导师。
谢福秀,东北师范大学图书馆馆员。

对象的年龄由 3~6 岁降低到 1~3 岁,由此形成了幼儿园式的托儿所。也有部分幼儿园在原有建制基础上,增设托儿班。目前,多数幼儿园都把服务对象的年龄向下减低 1 岁,从而形成了依托幼儿园的早教服务。这种形式的早教服务具有较高的信誉,特别是在管理与专业方面具有一定优势。但问题也显而易见。一是针对婴儿的托育服务,其教师容易采用幼儿期的教养方式。虽然也重保育,但相比于其他早教,这种托育方式更重视教育。二是并不能提供完全意义上的便利服务。由于幼儿园并不是小区配套建制,多数家长在接送婴幼儿的过程中,通常需要花费较多的时间。

其二,小区配套型。这是目前政府倡导的一种早教服务类型,主要突出便捷性。这种小区配套式早教服务由于有专业人员参与,早教服务内容到位、管理规范、安全有保障,且主要依托小区而设立,因而对家长来说非常方便。由于有政府的参与,其服务费用也在家长所能承受的范围。这种早教服务的缺点是,由于很多小区已经成型,有些方面并不符合当代小区的建设标准,因而不少小区在开设小区配套托儿所时,会面临场地不足的困境。另外,对于已经存在的收费较高的小区配套早教机构,如何走向普惠还需要进一步探索。

其三,项目服务型。这种类型的早教主要有两种,一种是强调教育的商业早教,另一种是只提供场地与玩具的娱乐早教。商业早教主要根据家长的需求,由服务商提供具有一定质量的服务。这是目前通常意义上的早教服务,其服务内容主要定位于知识技能等方面。由于商业早教的课程成本较高,或自行投入开发或加盟相关早教品牌,所以市场上的这类早教服务收费较为昂贵,每小时通常都在 200 元以上。这种形式的早教在一定程度上强调了早教的专业性,吸引了社会的关注,但同时也由于商业味太浓、收费太高而遭到批评^[17]。这种商业性服务一般只重教、不重保。由于在课程开发、场地方面的投入不低,其服务价格很难达到家长的预期。

现实中,也有进入社区的“上门”早教。“上门”早教实质上也是商业早教,但这种商业早教在一定意义上也具有拓展妇女就业渠道的功能。

在“商业早教”的基础上,也有人把项目内容进行了拓展,形成了商场项目型早教,即以商场为依托、按时间收费的娱乐早教。这类早教会根据服务提供者的理念来设计活动,活动主要依托各种玩具来开展。这些活动有一些共同点:以婴幼儿的娱乐为导向;实施地点一定是在人流比较集中的地方,如商场、小区中心、公园等;一般需要家长陪同。这类早教的优点是强化了亲子关系,但由于没有专业人员的参与而缺少整体性、计划性和针对性。

三、服务取向的早教模式:寻求质量与便利的平衡

为了在现代早教与传统早教、服务于婴幼儿与服务于成人之间找到一种平衡,既方便家长,又追求一定的质量,以下两种早教模式应运而生:

其一,家庭服务型早教。这类早教主要指向家庭托儿所,旨在为需要者提供儿童看护便利。其服务方式根据服务对象年龄不同略有不同:1 岁前的看护包括喂养;当幼儿能独立行动后,会增加一定数量的自主游戏活动,以儿童独自操作为主。此类服务一般是婴儿妈妈在看护自家孩子时,顺便也为其他婴儿提供看护服务,有临时性的,也有长期的,多属非营利性质。因主要由婴儿家长提供,所以容易得到其他家长的心理认同。这种服务最初的专业性并不明显,但随着越来越多的专业人士加盟,其专业化程度变得越来越高。专业化的家庭托儿所一般“寄居”在小区内,其便利性和专业性得到越来越多家长的认同。当家庭托儿所逐步走向规范时,其成为小区配套设施之一的色彩也就变得越来越浓厚。

其二,生产服务型早教。此类早教产生于 20 世纪五六十年代,主要服务于工厂和家长。彼时,工厂基于生产的需要,必须解决年轻父母无人看护婴儿的问题,因而在工厂内部设立了一种具有福利性质的托育机构。该类机构通常与幼儿园为一体,可方便家长哺乳,还有专门的工作人员,其服务成为工厂或企业后勤工作的一部分。婴幼儿托育费用主要由工厂承担。改革开放以后,随着市

场经济的不断推进,大量的企业幼儿园被推向市场,这类托儿所也逐渐“消失”。这种形式的早教以看护为主,主要在于满足家长兼顾工作与婴儿哺乳的需要。如果家长工作所在地与居住地之间的距离较远,这种形式的早教对于1岁以内的婴儿更为有利。

我国0~3岁婴幼儿游戏的特点

郑淇淇

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

游戏是婴幼儿的天性,是婴幼儿生活的基本内容。由于0~3岁婴幼儿的身心发展水平较低、发展速度较快,其游戏在以感知运动能力发展为中心的基础上,表现出重复性、生活化的特点。这些特点决定了成人在婴幼儿游戏发展中发挥着主导作用,是游戏充分发挥其价值的重要保证。

一、0~3岁婴幼儿游戏的特点

第一,以感知动作为主,呈现出重复性特点。皮亚杰认为,0~2岁是婴幼儿认知发展的感知运动阶段,这一阶段婴幼儿的游戏主要是动作性游戏和玩物性游戏^[18]。婴幼儿通过游戏,不断练习和提高自身的动作能力,同时通过反复摆弄自己的身体及客体材料获得“机能快乐”。婴幼儿的游戏多以训练感知动作和发展感知能力为主要目的。有规律的重复动作是婴幼儿最初也是最典型的游戏动作,例如踢脚、摇晃身体等^[19]。从婴儿出生后的第二年开始,练习性游戏不断增加,以让婴幼儿掌握动作技能并学习如何控制自己的身体。感知动作类游戏是指婴儿以感知动作探索物体与周围环境的活动形式,是游戏的最初形式,其特点是为了获得机能快乐而反复进行。因此,感知动作游戏的特点主要表现为机能性和重复性。

第二,在生活化的游戏环境中运用生活化的游戏材料。婴幼儿在生命的最初3年是稚嫩娇弱的,发展水平较低,需要成人在生理和心理上给予养护和教育。0~3岁婴幼儿游戏生活化的特点主要体现在两方面。一方面,婴幼儿的身心发展水平较低,生活经验不足,决定了婴幼儿难以独立行动和生活,因此婴幼儿生活环境中的一切事物就成为他们探索和学习的重要内容;另一方面,对婴幼儿来说,生活即游戏,游戏即生活,生活和教育不可分离。婴幼儿的游戏精神不仅仅存在于游戏活动之中,而且贯穿和渗透于婴幼儿的全部生活^[20]。婴幼儿的游戏是生活化的,婴幼儿的游戏离不开生活,游戏的内容也与生活紧密相联。

第三,婴幼儿是游戏的主体,成人为游戏的主导。0~3岁是一个人成长发展的开端,对人的发展具有奠基性的作用。0~3岁的婴幼儿年龄小、能力有限,但不同月龄段的婴幼儿身心发育变化速度快,在婴幼儿的游戏活动中必然会有成人的参与。成人参与婴幼儿的游戏可以提高游戏质量及技巧^[21]。婴幼儿与成人之间的游戏主要体现为“亲子游戏”。一方面,0~3岁是婴幼儿感知运动能力发展的重要阶段,婴幼儿的游戏中开始出现探索性游戏。即婴幼儿开始用自己的方式探索周围的生活环境,通过连续性游戏和象征性游戏,学习和掌握动作技能,获得愉悦心情。并且,婴幼儿游戏主要是围绕婴幼儿展开的,亲子游戏的目的也是帮助婴幼儿练习动作技能、获得精神愉悦,因此,婴幼儿是游戏的主体。另一方面,0~3岁婴幼儿的教育与养育大多是在家庭中进行的,成人是婴幼儿的第一任教师,是婴幼儿身心发展、健康成长的根本保障。婴幼儿早期教育更多是家庭教育。由于婴幼儿自身能力较弱,难以完成自我服务,成人自然而然成为其主要照料者,婴幼儿游戏

作者简介:郑淇淇,东北师范大学教育学部硕士研究生。

的开展也因此主要由成人主导。

二、提升婴幼儿游戏活动质量对成人的启示

第一,理解并支持婴幼儿游戏的重复性。在思想上要理解并支持婴幼儿游戏的重复性,并为婴幼儿提供适宜的游戏示范。首先,成人应当给予婴幼儿重复性游戏足够的认同与支持,尊重婴幼儿游戏的权利,为婴幼儿提供游戏需要的时间和空间,提供可以激发婴幼儿探索潜能的游戏材料,帮助婴幼儿发掘潜力,发挥“发展支架”的作用^[22]。同时助力婴幼儿开展游戏,使其习得技能、获得发展。其次,在婴幼儿面对新的或者难度较大的游戏环境与游戏材料而产生困惑时,成人应根据婴幼儿的水平,提供适宜的游戏指导和游戏示范,帮助婴幼儿推进和完成游戏。

第二,提供生活化的游戏环境与游戏材料。首先,成人需要为婴幼儿提供安全、适宜且生活化的游戏材料。在为婴幼儿提供游戏材料时应当注意,当材料不能满足当下婴幼儿游戏的需要时,成人应适时为其增添新的材料;当婴幼儿对新的材料感到困惑时,成人应示范操作方法,帮助婴幼儿学习;当原有游戏材料的玩法已为婴幼儿所熟悉,只能进行低水平重复或者表现出放弃时,成人应提供多样化的玩法;当婴幼儿表现出受到材料的限制时,成人可向婴幼儿建议使用其他的替代物。

其次,婴幼儿的游戏环境与游戏材料应具有生活性。婴幼儿的游戏通常都是在生活场景中展开的。由于生活经验与自身能力不足,婴幼儿生活环境中的物品尤其是生活用品,都会成为婴幼儿最初的“玩具”。生活物品是婴幼儿游戏材料的最佳选择。生活材料是婴幼儿最好的玩具,更是具有教育价值和游戏价值的生活游戏素材^[23]。泰国的一项研究表明,在儿童出生的第一年,使用天然材料、创意材料和生活玩具,对于婴幼儿感知生活环境具有重要的作用^[24]。

第三,扮演好游戏主导的角色。首先,扮演好婴幼儿游戏的观察者。成人是婴幼儿生活的主要照料者,是婴幼儿的第一任教师,因此,成人需要对婴幼儿有充分的了解。对婴幼儿的生活和游戏进行观察,是支持和参与婴幼儿游戏的基础和前提。只有在对婴幼儿有足够的观察和了解的基础上,才能更好地对婴幼儿实施保育和教育。其次,扮演好婴幼儿游戏的支持者。一方面,成人要为婴幼儿提供丰富、适宜的游戏环境和游戏材料,激发婴幼儿的探索欲望,促进游戏的开展;另一方面,成人要在游戏中为幼儿提供适宜的指导,进行适宜的游戏示范,帮助婴幼儿学习和发展动作技能,促进游戏顺利进行。最后,扮演好婴幼儿游戏的参与者。所谓婴幼儿游戏的参与者,既不是婴幼儿游戏的控制者,也不是被婴幼儿过度依赖的角色。成人应该以“无目的性”的状态(即“玩”的方式)参与到婴幼儿的游戏中^[18],通过参与游戏的方式帮助婴幼儿完成游戏。此外,成人与婴幼儿之间的游戏,主要是以“亲子活动”的方式进行。成人在游戏过程中,要有意识地引导婴幼儿学习社会性技能,帮助形成双方之间安全的依恋关系,促进婴幼儿的情感与社会性发展。

0~3岁婴幼儿弱势群体的早期教育

田秀玉

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

一、0~3岁婴幼儿弱势群体早期教育的现实困境

由于客观因素的制约,当前0~3岁婴幼儿弱势群体的早期教育存在诸多困境。

作者简介:田秀玉,东北师范大学教育学部硕士研究生。

其一,弱势儿童数量大、种类多,且分布不均。我国弱势儿童数量众多,与已有早期教育服务规模存在严重的供需失衡状况。2017年,全国共有孤儿41万人^[25];2016年,我国0~5岁的农村留守儿童人数达到250万^[26];第二次全国残疾人抽样调查数据表明,我国0~6岁残疾儿童有167.8万人^[27]。另外,我国弱势儿童群体呈现多样化的特点,既有农村留守儿童、流浪儿童,又有单亲家庭子女、贫困儿童和特殊儿童等群体。我国弱势儿童还存在农村多城市少、中西部多东部少的分布失衡状况。弱势儿童自身的数量与分布对我国早期教育形成了一定阻碍。

其二,早期教养者专业知识和能力缺失。对象的特殊性和复杂性对教养者提出了较高要求,然而不容乐观的是,当前我国早期教育工作者和儿童家长群体在文化资本、教育经历、教育环境等方面表现出参差不齐的状况^[28],弱势儿童所在地区普遍存在着早期教养者专业知识不足、能力缺失的现象,这对早期教育补偿带来了直接的挑战。

其三,法律规约和财政投入不足,社会支持缺位。我国针对婴幼儿弱势群体的教育政策支持较零散、不系统,且多集中于3~6岁学前阶段,婴幼儿弱势群体的地位和权益得不到根本性保障。经济发展较为落后、地区发展失衡以及多年来实行“效率优先”的发展战略和“地方负责”的教育财政体制,使得我国教育经费总体投入不足且地区差异大,对弱势群体的额外补助较为缺乏^[29]。此外,由于社会对于儿童及其发展的认识尚存在片面性,大众对于0~3岁婴幼儿弱势群体普遍重视不够,相应的社会服务和民间资本提供不足,社会支持缺位。

二、0~3岁婴幼儿弱势群体早期教育的中国经验

近年来,以政府为首的多元主体开始逐渐关注和重视弱势儿童早期教育的重要意义,并且以积极的行动为不同类型的婴幼儿弱势群体谋求早期教育福利。在实践探索中,逐渐形成了具有中国特色的早期教育治理经验。

其一,健全法律机制,完善权益保障。我国中央及地方政府对于早期教育问题极为重视,并出台相关法律机制。不同形式的法律政策使各类早期教育项目的落实和执行有法可依、有章可循,从根本上保障了各类弱势婴幼儿的权益。2017年,新修订的《残疾人教育条例》规定,卫生保健机构、学前教育机构、康复机构和儿童福利机构应重视对残疾幼儿的早期干预,并为其家庭提供咨询、指导^[30]。2001年颁布的《中华人民共和国母婴保健法实施办法》规定,医疗、保健机构应开展新生儿早期筛查、诊断、治疗和监测,定期对其进行健康检查,提供预防疾病、合理膳食、促进智力发育等科学知识,做好婴儿多发病、常见病防治等医疗保健服务^[31]。2016年新修订的《无锡市残疾人保护条例》要求建立和完善残疾儿童的筛查、诊断和早期干预机制^[32]。《福州市学前教育管理办法》提出,重视0~3岁儿童早期教育工作,统筹教育、卫生、计生、妇联等部门建立和完善面向0~3岁儿童家长和看护人员普及科学育儿指导的工作机制^[33]。

其二,坚持政府主导,整合多方力量。我国权力自上而下的垂直运行机制决定了在早期教育公共治理中,突出强调政府责任和国家意志,社会力量扮演辅助者角色。例如中国儿童福利示范区项目中确立的“县政府牵头、多部门联动”和“县—乡—村”两类儿童福利服务递送机制。横向链接方面,项目组成立县级领导小组,形成以县政府为主导单位、民政局为执行和协调单位、多部门配合的服务体系;纵向链接方面,在乡镇一级加设儿童福利示范项目办公室,负责项目村的统筹和管理,在村一级设置儿童福利主任职位,负责政府和家庭间的信息传送与对接^[34]。此外,社会力量,如众多教育机构、医疗康复机构、基金会和慈善机构等积极参与,在资金投入、专业培训、技术指导和心理干预等方面积极发挥专业优势。在全社会的共同努力下,该项目已建成覆盖5省区120行政村8万少数民族地区贫困儿童的治理网络,成为我国最具代表性的早期教育项目之一。通过政府主导、社会力量广泛参与的联动网络,我国在调配早期教育资源和提升治理效率方面取得了显著成就^[35]。

其三,开展干预行动,完善服务系统。近年来,我国教育、卫生部门及妇联等组织联合民间基金会、公益组织和国际机构积极关注我国弱势儿童的发展问题,并开展了系列早期干预行动,通过提供优质的健康、教育和社会服务,构筑全面发展的早期教育服务系统。如“慧育中国”项目,通过改善农村 0~3 岁婴幼儿与看护人的互动质量,促进婴幼儿的认知、语言、社会性和健康发展^[36];贫困地区儿童早期综合发展项目,旨在为 0~3 岁婴幼儿提供包括卫生、营养、早期启蒙、儿童保护和儿童福利在内的综合服务^[37];儿童早期发展社区家庭支持项目,主要为 0~3 岁流动、留守儿童及其家庭提供早期科学育儿指导服务;儿童福利示范项目,旨在为弱势儿童及其家庭提供急需的福利支持,等等。总体来看,我国早期教育的服务内容已经涉及儿童的营养、健康、教育、社会福利及针对父母的信息支持等多个方面。

RTI 模式在 0~3 岁婴幼儿保教中的应用

花 箏

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

0~3 岁是婴幼儿生长发育速度最快的时期。婴幼儿身心发展有着诸多特殊需求,且其尚不具备基本的生活自理能力,甚至无法表达自身的需求,在保教活动中发挥的主观能动性较低,必须在看护者的教养之下才能实现其发展需要,因此保教活动具有成人主导性。教养者能否尊重婴幼儿的成长规律,创设适宜的教养环境,并根据婴幼儿的特点因材施教,制订适宜的教养方案进行个别教育,是成人主导的保教活动能否促进婴幼儿潜能发展的关键。

一、RTI 模式的应用原则:强调指导的针对性

RTI(Response To Intervention)是一个高质的、具有科学验证性的教学实践过程,它基于学生的需求监控学生的进步,并根据学生的反应及时调整教学^[38]。2004 年,美国在《障碍者教育促进法》(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA2004)中提出,允许使用 RTI 鉴定在学习上有障碍的人群。此后,RTI 受到各国教育部门及教育工作者的广泛关注。20 世纪 70 年代,关于 RTI 的两份早期研究文献在对 RTI 过程的描述上存在分歧,并分别演变成“问题解决法模式”(problem-solving)和“标准治疗法模式”(standard protocol)。两者模式均被广泛应用,也常被结合使用。两者所针对的目标对象不同。问题解决法模式是针对每一个学生制定个性化策略,而标准治疗法模式针对的则是全班所有学生,旨在对有相同学习问题的学生进行类似的干预^[39]。由于 0~3 岁婴幼儿的保教主要在家庭中进行,因此需要个别化的教养方案。针对目前 0~3 岁婴幼儿保教困境,问题解决法模式具有一定的适配性和指导意义,因而本文引入 RTI 干预模式中的问题解决法模式,尝试用系统化、个别化、循证干预的育儿模式指导婴幼儿的保教,为 0~3 岁婴幼儿保教提供一个新的思路。

问题解决法模式是一种包含了对学生行为问题或学习困难的客观描述、对学生问题的系统分析以及进行一系列有计划、成体系的干预的教学实践模式,具体包括确定问题、制订计划、实施计划、评价 4 个步骤^[40]。其核心要素是评估、计划、干预、监控和评价。将问题解决法模式应用于 0~3 岁婴幼儿保教,教养者可以首先对婴幼儿的发展现状进行评估,然后再制订相应计划、采取针对性措施,最终促进幼儿弥补短板,发展个性与长处。教养者在干预过程中,要记录婴幼儿的成长数

据,并进行实时监控,最后评估婴幼儿是否取得进步,并决定下一步行动措施,从而实现一个动态评估、循证干预的科学育儿模式,使婴幼儿获得最大限度的发展。

二、RTI 模式在 0~3 岁婴幼儿保教活动中的应用要求:干预要有针对性

针对性早教旨在提升早教的效果,对 0~3 婴幼儿进行有效干预。因此,应用者需要科学判断婴幼儿的发展水平,找到合适方式,并根据婴幼儿发展进度适时调整保教方案。具体包括以下几个方面:

第一,系统学习育儿知识,进行“前瞻性”保教。利用 RTI 指导婴幼儿保教的第一步就是评估婴幼儿的发展状况。教养者无法同专业人士一样精准地对婴幼儿进行评估,但可以通过系统地学习育儿知识,把握婴幼儿的身心发展特点,对婴幼儿的发展状况与发展水平有一个大致的了解。保教活动应具有一定的“前瞻性”,既明确当下保教的主要任务,又要为婴幼儿下一阶段的发展做好准备。要根据婴幼儿的发展状况制订适宜的保教计划,为婴幼儿日后的发展打下良好的身心发展基础。如教养者可根据教育部发布的《0~6 岁儿童发展里程碑》对婴幼儿发展状况进行自查,并结合其他育儿资料,全面了解婴幼儿各方面的发展状况,促进婴幼儿的智能发展,为其下一阶段的发展做好准备。

第二,紧密结合评估与干预,制订个别化教养方案。RTI 干预模式中评估与干预结合得非常紧密,评估的目的是预防干预,避免干预的盲目性和滞后性。在婴幼儿保教的过程中,也应将对幼儿的评估与干预紧密结合起来,在把握婴幼儿发展状况的基础上制订个别化的教养方案。切忌教养者脱离婴幼儿自身情况盲目制订教养方案,导致教养方案不符合婴幼儿发展实际或滞后于婴幼儿发展,使教养活动变成一种无意义的重复。如一岁半的幼儿已经能从杯子中取出或放进小玩具,但家长未对幼儿的发展水平进行正确评估,仍进行同水平精细动作的训练,导致不能最大限度地促进幼儿的动作发展。应全面了解和正确评估婴幼儿的发展状况和身心发展水平,并在此基础上制订出最具针对性、最有成效的个别化教养方案。教养者既不能揠苗助长,也不要因循坐误。

第三,记录婴幼儿成长变化,灵活调节亲子互动。RTI 干预模式中非常重要的一项工作是通过数据监控随时掌握学生的变化和 demand,从而灵活调节教学互动,动态匹配教育资源。对于婴幼儿保教来说,在个别化教养方案的基础上,记录婴幼儿的成长变化也是非常重要的一项内容。婴幼儿的身心发展有一定的顺序性和方向性^[41]。0~3 岁的婴幼儿身心发展迅速,发展阶段通常以月为单位来进行划分,假若不及时加以记录,教养者很可能会忽略幼儿的发展变化。监控婴幼儿的成长变化,可随时了解婴幼儿对于个别化教养方案的反应,使教养者通过动态评估,及时了解婴幼儿发展过程中出现的问题,明确教养方案是否适宜和有效。如教养者可以准备成长记录本或使用多媒体工具,定期记录幼儿的成长与变化,并基于监测结果灵活地调节亲子互动,对幼儿进行动态循证干预,从而确保教养方案达到预期效果。

第四,重视教育环境和系统性改变,确保长期教育效果。RTI 作为一个具有科学验证性的教学实践过程,非常重视生态环境因素,并强调系统地进行改变^[42],这对 0~3 岁婴幼儿的保教也具有一定的启示意义。婴幼儿对周围的一切都充满好奇,因此教养者应为其提供能够满足其好奇心和探究需求的游戏环境,使其在与环境互动的过程中潜移默化地养成习惯、提高能力、学习交往^[43]。一方面,教养者应为婴幼儿营造安全卫生同时丰富多彩的有准备的游戏环境,并结合婴幼儿的生活,将教育目标渗透于环境创设之中,支持婴幼儿自由探索、重复游戏,实现“环境育人”;另一方面,教养者在进行保教活动时还应注意系统性,因为彼此分离的单个保教活动并不足以促进幼儿的全面发展。可参照 RTI 中的问题解决法模式制订一定时间段内动态循证干预的保教方案,调整某一保教活动时要注重前后衔接,系统性地加以改变,使各保教活动前后呼应形成一个有机整体,让婴幼儿在具有全面性、完整性、系统性的保教活动中获得长期、稳定的发展,从而确保较为长期的教育

效果。

参考文献:

- [1] 杜成宪. 中华民族有哪些教育传统可以传承? [J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2017(4): 5-11.
- [2] 谢小庚. 颜氏家训名句[M]. 成都: 天地出版社, 2013: 104.
- [3] 姚力, 刘坚. 中国诗词文赋名句全书[M]. 海口: 南海出版公司, 1992: 365.
- [4] 司马光. 司马氏书仪: 居家杂仪[M]. 上海: 商务印书馆, 1936: 42.
- [5] 蒙台梭利, 著; 周舒予, 编译. 蒙台梭利的早教全书[M]. 北京: 北京理工大学出版社, 2015: 15.
- [6] 魏会茹. 古代家庭幼儿教育的研究[D]. 保定: 河北师范大学硕士学位论文, 2003.
- [7] 王先慎, 著; 钟哲, 点校. 韩非子集解[M]. 北京: 中华书局, 1998: 261.
- [8] 王大龙. 中国家教百年[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2017: 127.
- [9] 田立言, 尹莲芳. 我国古代婴幼儿保育经验述评[J]. 浙江中医杂志, 1995(9): 411-412.
- [10] 贾谊. 贾谊集·贾太傅新书[M]. 长沙: 岳麓书社, 2010: 125.
- [11] 颜之推. 颜氏家训[M]. 北京: 中国文史出版社, 2003: 34.
- [12] 邢贲思, 戴逸, 杜若明. 资政史鉴: 修身卷[M]. 北京: 人民出版社, 1998: 297.
- [13] 陈鹤琴. 大教育书系·家庭教育[M]. 武汉: 长江文艺出版社, 2013: 125.
- [14] 马辅. 中国家庭教育史[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1997: 262.
- [15] 鲁洁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990: 22.
- [16] 刘中一. “去家庭化”还是“再家庭化”: 家庭公共服务模式探析[J]. 理论界, 2017(3): 60-65.
- [17] 吴丹琴. 规范早教市场发展早教事业——以广东 0~3 岁早教市场为例[J]. 当代学前教育, 2015(1): 8-12.
- [18] 刘焱. 儿童游戏通论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
- [19] 丁海东. 论儿童的游戏精神[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版), 2006(1): 78-81.
- [20] 苏云晶. 0~3 岁婴幼儿游戏活动存在的问题与对策[J]. 黑龙江教育学院学报, 2018(4): 84-88.
- [21] 邱学青. 学前儿童游戏[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2008: 161.
- [22] BERK L E, WINSLER A. 鹰架儿童的学习: 维果茨基与幼儿教育[M]. 谷瑞勉, 译. 台北: 心理出版社, 1999: 89.
- [23] 陶金. 生活材料是 0~3 岁婴幼儿游戏的最佳选择[J]. 才智, 2019(8): 175.
- [24] KaewjaiThepsuthammarat, BanditThinkhamrop, ChanpenChoprapawon. Association between types of play materials and cognitive development among 12-month-old Thai infants: the prospective cohort study of Thai children[J]. Asian Biomedicine, 2012, 6(5): 703-711.
- [25] 国家统计局. 2017 年《中国儿童发展纲要(2011—2020 年)》统计监测报告 [EB/OL]. (2018-11-09)[2019-11-13]. http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/201811/t20181109_1632517.html.
- [26] 902 万! 我国首次农村留守儿童摸底排查数据发布 [EB/OL]. (2016-11-09)[2019-11-13]. <https://www.chinanews.com/gn/2016/11-09/8057967.shtml>.
- [27] 中国目前 0~6 岁的残疾儿童约 167.8 万人 [EB/OL]. (2016-04-29)[2019-11-13]. <http://www.chinanews.com/sh/2016/04-29/7853961.shtml>.
- [28] 汤颖, 邬志辉. 贫困地区早期教育扶贫: 地位、挑战与对策[J]. 中国教育学刊, 2019(1): 74-78.
- [29] 陈眉. 聚焦弱势群体教育——新西兰教育战略及其启示[J]. 外国教育研究, 2013(7): 17-25.
- [30] 国务院. 残疾人教育条例 [EB/OL]. (2017-02-23)[2019-11-13]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-02/23/content_5170264.htm.
- [31] 国务院. 中华人民共和国母婴保健法实施办法 [EB/OL]. (2001-06-20)[2019-11-13]. http://www.gov.cn/banshi/2005-08/01/content_19126.htm.
- [32] 江苏省人民代表大会常务委员会. 无锡市残疾人保护条例 [EB/OL]. (2016-09-30)[2019-11-13]. http://www.jsrd.gov.cn/zyfb/dffgl/201610/t20161009_434862.shtml.
- [33] 福州市人民政府. 福州市学前教育管理办法 [EB/OL]. (2010-04-02)[2019-11-13]. http://www.fuzhou.gov.cn/zfxxgkzl/szfbm-jxsqxxgk/szfbmxxgk/fzrmzf/zfxxgkml/xzfggzghgfwj/201004/t20100413_1571124.htm.
- [34] 王振耀. 重建现代儿童福利制度——中国儿童福利政策报告 2014 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2015: 115-117.
- [35] 程绍仁, 刘云艳. 中美家庭处境不利儿童教育公共治理的比较研究[J]. 中国特殊教育, 2015(12): 16-21.
- [36] 中国发展研究基金会. “慧育中国: 儿童早期养育试点项目”中期调研圆满结束 [EB/OL]. (2018-03-01)[2019-11-13]. <http://www.cdrf.org.cn/hyzgxmdt/3263.jhtml>.
- [37] 联合国儿童基金会. 会友简报 201604 [EB/OL]. (2018-03-01)[2019-11-13]. http://ecare.unicef.cn/edm/201604enews/2016apr.pdf#_ga=2.34150628.437162785.1591281645-108004209.1591281645.

- [38] FUCHS L. S. Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues [J]. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2003, 18(3): 172-186.
- [39] 卡拉·肖尔. 教学与行为干预(RTI)[M]. 王小庆, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2016: 7-17.
- [40] GRIMES J, KURNS S. An intervention-based system for addressing NCLB and IDEA expectations: a multiple tiered model to ensure every child learns[C]//National research center on learning disabilities responsiveness-to-intervention symposium, Kansas City, MO. 2003.
- [41] 李慧. 美国0~3岁婴幼儿托育课程模式评析——以“FunShine Online”(FSO)为例[J]. *教育探索*, 2019(4): 100-104.
- [42] 刘宇洁, 韦小满. 干预-反应(RtI)模型: 美国教育政策理念架构的新趋势[J]. *比较教育研究*, 2012(11): 86-90.
- [43] 北京市教育委员会. 0~3岁儿童早期教育指南[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2010: 156-163.

A Forum on Early Education for Infants and Toddlers

ZHAO Di, YAN Zhonglian, XIE Fuxiu, ZHENG Qiqi, TIAN Xiuyu, HUA Zheng
(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changcun 130024, China)

Abstract: This forum of several papers focuses on the hot topics of early education for the infants and toddlers aged 0-3 years from the aspects of history, games, models, support for vulnerable children, and individualization. Among them, the first paper “Tradition of Early Education for 0-3-year-old Infants and Toddlers in China” discusses the timing, form, content and concept of traditional early education, expounds the basis of the existence of early education from the historical perspective, and presents the historical development origin of early education for 0-3-year-old infants and toddlers. Based on the current practice in the development of early education for 0-3-year-old infants and toddlers, the paper “Mode of Early Education Mode for 0-3-year-old Infants and Toddlers in China” summarizes and extracts different modes of early education, i.e. family-led early education mode, institution-led early education mode and service-oriented early education mode, which enlightens us for further expanding the development path of early education for 0-3-year-old infants and toddlers. Games play an important role in the current theory of early childhood education. As is concluded in the paper “Characteristics of Games for 0-3-year-old Infants and Toddlers in China”, the infants and toddlers play the games mainly based on the perception of action, and these games always contain repetitive elements; scenes in the games are closely related to actual life; and adults often act as the observers, participants and directors when the infants and toddlers play games. The paper “Early Education for Vulnerable Groups of 0-3-year-old Infants and Toddlers” reveals that China has gained unique experience in the practice and exploration of early education governance despite that the current early education for the vulnerable groups of 0-3-year-old infants and toddlers also face many difficulties. Such experience includes: giving play to the leading role of the government, emphasizing legal protection, and improving the service system. Due to the difference of individual development, early education for 0-3-year-old infants and toddlers needs more targeted guidance. The paper “Application of RTI in Care and Education for 0-3-year-old Infants and Toddlers” suggests that “prospective” care and education should be carried out on the basis of systematic learning of childcare knowledge, individualized education programs should be formulated based on evaluation and intervention, growth and change of infants and toddlers should be recorded and parent-child interaction should be flexibly adjusted, and importance shall be attached to changes of education environment and system to ensure long-term education effect.

Key words: infant & toddler; early education; games for infants and toddlers; development of infants and toddlers; care and education for infants and toddlers

责任编辑 邓香蓉