



复旦卓越·全国学前教育专业系列

0~3岁婴幼儿教养教程

主审 王振宇
编著 徐小妮



复旦大学出版社
www.fudanpress.com.cn



复旦卓越·全国学前教育专业系列

0~3岁婴幼儿教养教程

主审 王振宇

编著 徐小妮



复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

0~3岁婴幼儿教养教程/徐小妮编著. —上海:复旦大学出版社, 2011. 8
(复旦卓越·全国学前教育专业系列)
ISBN 978-7-309-08225-8

I. 0… II. 徐… III. 婴幼儿-早期教育-幼儿师范学校-教材
IV. G61

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第121196号

0~3岁婴幼儿教养教程

徐小妮 编著
责任编辑/傅淑娟

复旦大学出版社有限公司出版发行
上海市国权路579号 邮编:200433
网址: fupnet@fudanpress.com <http://www.fudanpress.com>
门市零售:86-21-65642857 团体订购:86-21-65118853
外埠邮购:86-21-65109143
上海第二教育学院印刷厂

开本 890×1240 1/16 印张 10 字数 294 千
2011年8月第1版第1次印刷
印数 1—5 100

ISBN 978-7-309-08225-8/G·995

定价: 20.00 元

如有印装质量问题, 请向复旦大学出版社有限公司发行部调换。
版权所有 侵权必究

内 容 提 要

《0~3岁婴幼儿教养教程》是为学前教育专业“0~3岁婴幼儿早期教养课程”专门编著的一本教材。考虑到学科和读者群体的特点，本教材注重理论知识的精简、实用和实践操作环节。从核心观念、理论到实践的每一个细节，本书采取逐层深入的方式向读者呈现0~3岁婴幼儿课程的具体步骤，使读者能系统掌握0~3岁婴幼儿早期教养的课程实施。

全书由理论和实践两大部分构成。理论部分（第一章至第三章）主要阐述了0~3岁婴幼儿的早期教养理念、发展特点，以及0~3岁婴幼儿课程的独特之处；实践部分（第四章和第五章）围绕机构外教养的形式（即早期教养指导中心），重点介绍了0~3岁婴幼儿早期教养课程的实施方案，其中包括0~3岁婴幼儿各个月龄段的教养与指导重点、教养支持、教养形式和活动案例分析。

本教材既可供学前教育专业的学生使用，也可以作为早教指导师和托班教师的参考用书。

编 审 委 员 会

主 任 孟献忠

副主任 张昭济 陈志超 张永彬

委 员 (按姓氏笔画排列)

王向东	王建平	王保林	王素珍	孔宝刚
卢新宇	任志勇	全廷建	刘先强	刘迎接
孙 杰	麦少美	杨丽华	李小邕	李怀星
张建岁	张海钟	张祥华	陈 华	陈 洪
陈虹岩	陈雅芳	罗 峰	金日勋	周 兢
周玉衡	周淙清	姜亚林	洪 维	贺永琴
秦明华	秦金亮	郭亦勤	薛宝林	

新版总序

幼儿教师教育担负着幼儿教师职前培养和职后培训、专业成长的双重任务,是我国学前教育事业的基础,在教育体系中具有职业性和专业性、基础性和全民性的战略地位。

自 1903 年湖北幼稚园附设女子速成保育科诞生始,中国幼儿教师教育走过了百年历程。可以说,20 世纪上半叶中国幼儿教师教育历经从无到有、从抄袭照搬到学习借鉴的萌芽、创建过程;新中国成立以后,幼儿教师教育在规模与规格、质量与数量、课程与教材建设等方面得到较大提升与发展。换言之,20 世纪后半叶,幼儿教师教育历经稳步发展、冒进撤销、恢复提高和由弱到强的发展过程。

1999 年 3 月,教育部印发《关于师范院校布局结构调整的几点意见》,幼儿教师教育的主体由中等教育向高层次、综合性的高等教育转变;由单纯的职前教育向职前职后教育一体化、人才培养多样化转变;由独立、封闭的办学形式向合作、开放的办学形式转变;由单一的教学模式向产学研相结合的、起专业引领和服务支持作用的综合模式转变。形成中专与大专、本科与研究生、统招与成招、职前与职后、师范教育与职业教育共存的,以专科和本科层次为主的,多规格、多形式、多层次幼儿教师教育结构与体系。幼儿教师教育进入由量变到质变的转型提升进程,由此引发了人才培养、课程设置、教学内容等方面的重大变革。课程资源,特别是与之相适应的教材建设成为幼儿教师教育的当务之急。

正是在这一背景下,“全国学前教育专业系列教材”编审委员会在广泛征求意见和调查研究的基础上,开始酝酿研发适应幼儿教师教育转型发展的专业教材,这一动议得到有关学校、专家的认同和教育部师范教育司有关领导的大力支持。2004 年 4 月,复旦大学出版社组织全国 30 余所高校学前教育院系、幼儿师范院校的专家、学者会聚上海,正式启动“全国学前教育专业系列”教材研发项目。2005 年 6 月,第一批教材与广大师生见面。此时,恰逢“全国幼儿教师教育研讨会”召开,研讨会上,教育部师范教育司有关领导对推进幼儿教师教育优质课程资源建设作出指示:一是直接组织编写教材,二是遴选优秀教材,三是引进国外优质教材;开发建设有较强针对性、实效性、反映学科前沿动态的、幼儿教师培养和继续教育的精品课程与教材。

结合这一指示精神,编审委员会进一步明确了教材编写指导思想和教材定位。首先,从全国有关院校遴选、组织一批政治思想觉悟高、业务能力强、教育理论和教学实践经验丰富的专家学者,组成教材研发、编撰队伍,探索建立具有中国幼儿教师教育特色、引领学前教育和专业发展的、反映课程改革新成果的教材体系;努力打造教育观念新、示范性强、实践效果好、影响面大和具有推广价值的精品教材。其次,建构以专科、本科层次为主,兼顾中等教育和职业教育的,多层次、多形式、多样化的文本与光盘相结合的课程资源库,有效满足幼儿教师教育对课程资源的需求。



经过五年多的教学实践与检验,教材研发的初衷和目的已初见成效。截至2011年5月,系列教材共出版70余种,其中7种教材被教育部列选为普通高等教育“十一五”国家级规划教材,《手工基础教程》被教育部评选为普通高等教育“十一五”国家级精品教材;系列教材使用学校达600余所,受益师生数十万人次。

伴随国务院《关于当前发展学前教育的若干意见》和《国家中长期教育改革和规划纲要(2010—2020年)》的贯彻落实,幼儿教师准入制度和专业标准的建立、健全,《3~6岁儿童学习与发展指南》的颁布,幼儿教师教育面临规范化、标准化、专业化和前瞻化发展的机遇与挑战。一方面,优质学前教育资源已成为国民普遍地享受高质量、公平化、多样性学前教育的新诉求。人才培养既要满足当前学前教育快速发展对幼儿教师的需求,还要确保人才培养的高标准、严要求以及幼儿教师职后教育的可持续发展;另一方面,学前教育专业向0~3岁早期教育、婴幼儿服务、低幼儿童相关产业等领域拓展与延伸,已然成为专业发展与服务功能发挥的必然趋势。这一发展动向既是社会、国民对专业人才的要求与需求,也是高等教育服务社会、培养高层次专业人才的使命。为应对机遇与挑战,幼儿教师教育将会在三个方面产生新变化:一是专业发展广义化,专业方向多元化,人才培养多样化,教师教育终身化;二是课程设置模块化,课程方案标准化,课程发展专业化和前瞻化;三是人才培养由旧三级师范教育(中专、专科、本科)向新三级师范教育(专科、本科、研究生)稳步跨越。

为及时把握幼儿教师教育发展的新变化,编审委员会将与广大高校学前教育院系、幼儿师范学院一起共同合作,从三个方面入手,着力打造更为完备的幼儿教师教育课程资源与服务平台。第一,探索研发应用型学前教育专业本、专科层次系列教材,开发与专业方向课程、拓展课程、工具性课程、实践课程和模块化课程相匹配的教材,研发起专业引领作用的幼儿教师继续教育教材;第二,努力将现代科学技术、人文精神、艺术素养与幼儿教师教育有效融合并体现在教材之中,有效提升幼儿教师综合素养;第三,教材编写力图体现幼儿教师教育发展趋势与专业特色,反映优秀中外教育思想、幼儿教师教育成果,全面提高幼儿教师教育质量;第四,建构文本、多媒体和网络技术相互交叉、相互整合、相互支持的立体化、网络化、互动化的幼儿教师教育课程资源体系,为创建具有中国特色的幼儿教师教育提供教学必需的高品质专业教材贡献我们的力量。

“全国学前教育专业系列教材”编审委员会

2011年6月

前言

近些年,随着脑科学、心理学等相关学科的迅速发展,0~3岁婴幼儿的早期教养开始在全世界受到前所未有的关注,人们已经深刻地认识到开展0~3岁婴幼儿早期教养的必要性和紧迫性。我国自20世纪末始,分别掀起了两次早期教育理论与实践研究的热潮,特别是在“0~3岁婴幼儿早期关心与发展研究”的带动下,0~3岁婴幼儿的早期教养已经成为学前教育领域中的焦点议题。关注0~3岁婴幼儿的生存状况,努力为他们创设最适宜的发展环境,这对处于人生之初的婴幼儿来说是件好事,但当前缺乏科学理念和经验引导的实践活动却令人担忧。0~3岁婴幼儿的早期教养亟须规范化,实现这一目标的核心是教师培养的专业化。

在我国,开展0~3岁婴幼儿早期教养活动的教师大多是幼儿园教师,众所周知,0~3岁婴幼儿的早期教养与3~6岁幼儿的教育有很大区别。由幼儿教师担任早教指导师是我们在缺乏专业培训情况下的无奈之举,但这很容易混淆0~3岁婴幼儿早期教养与3~6岁幼儿教育的区别,从而使早期教养变成机械、枯燥的早期训练,这正是我们的忧虑所在。改变这一局面的根本措施应从培养专业的0~3岁婴幼儿早期教养指导师入手,逐步建立起属于0~3岁婴幼儿特有的课程体系与活动形式,这正是本书的初衷。

本书共分五章。第一章,编者开篇即引出了新的时代背景下我们应建立的新的婴幼儿观和教养观,这是科学教养的根基。为拓展视野,编者接下来概括地介绍了当前世界范围内0~3岁婴幼儿早期教养的发展情况,包括与0~3岁婴幼儿教养紧密相关的两个理论,及国外和上海市0~3岁婴幼儿早期教养实践的发展状况。第二章,编者详细介绍了0~3岁婴幼儿在动作、认知、语言和社会交往领域的发展特点。准确把握0~3岁婴幼儿的发展特点是开展0~3岁婴幼儿教养的前提和基础,编者熟知这一点的重要性,因此,在本章编者不仅对0~3岁婴幼儿心理发展研究提出了自己的观点,还对0~3岁婴幼儿心理发展理论进行了提炼,分析出清晰明朗的发展脉络供读者掌握。这一纵向的心理发展线索与后续章节中以月龄段为界的横向发展重点一并成为0~3岁婴幼儿早期教养活动设计的直接理论依据,从而在很大程度上便捷了读者从理论向实践行为的转化,这也是本书的特色之一。第三章,编者通过对比0~3岁婴幼儿课程与3~6岁幼儿课程的区别,引出0~3岁婴幼儿课程建构的原则,使读者深入了解建立0~3岁婴幼儿课程的可能性与必要性,尊重0~3岁婴幼儿课程的独特性。第四章,编者介绍了0~3岁婴幼儿机构外教养,包括机构外教养产生的社会背景、功能、目标、运行方式及活动开展的具体形式。0~3岁婴幼儿早期教养分两种形式:机构外教养(早期教养指导中心,简称早教中心)与机构内教养(托儿所)。由于目前大多数0~3岁婴幼儿都是散养在家,机构外教养是0~3岁婴幼儿教养的主要形式;而且,早教中心在



前言

我国是一种新兴的教育形式,所以,本书对其进行了简单介绍。第五章,编者详细介绍了0~3岁婴幼儿教养活动设计的步骤。本章将0~3岁婴幼儿分为8个月龄段,首先展现了不同月龄段婴幼儿的发展面貌,然后抽离出各个月龄段的发展重点与教养重点,作为活动设计的目标。接下来,编者详细介绍了如何通过活动实现具体月龄段婴幼儿的教养与指导的目标,并对活动实施的形式提出了建议,最后,还举例说明活动设计如何实施,使读者对整个活动设计有一个整体系统的把握,这是本书的又一特色。

本书既可以作为高等学校学生“0~3岁婴幼儿教养”课程的教材,也可以作为一线教师设计活动的参考书。

在本书的编写过程中,王振宇教授给予了莫大的支持和帮助。从书的提纲起草到完稿,王教授都不断地提供意见、建议,并详细审阅,在此向他老人家送上最诚挚的谢意。本书的编写还得到了复旦大学出版社和上海行健职业学院的大力支持。本书中引用了大量的实验研究资料,这些资料使本书更加丰富、生动,编者对其都逐一标明了出处,以示尊重和感谢。尤其值得一提的是,本书第五章中8位漂亮小宝宝的照片均由上海行健职业学院学前教育系的妈妈们提供,非常感谢她们对0~3岁婴幼儿早期教养研究的支持。

作者

2011年6月



目 录

001

第一章 一个世界性的话题:0~3岁婴幼儿早期教养

1

第一节 婴幼儿观及教养观

1

一、相关学科研究给我们的启示

1

二、新的婴幼儿观及教养观确立

3

第二节 世界范围内对0~3岁婴幼儿教养的研究与实践

5

一、理论研究

5

二、实践研究

7

002

第二章 婴幼儿能够做什么

14

第一节 “我”可以自由活动

14

一、灵活的身体

14

二、能干的小手

16

第二节 “我”能够认识很多事情

18

一、生活在感知的世界

18

二、行动即认知

23

三、象征思维的出现

25

第三节 “我”喜欢使用语言

26

一、理解语言

26

二、用语言表达

28

第四节 “我”喜欢与人交往

30

一、亲子依恋

30

二、同伴交往

35

003

第三章 婴幼儿早期教养课程概述

39

第一节 0~3岁婴幼儿教养课程与3~6岁幼儿课程的差异

39

一、关心重于教育

39

二、生活重于“学习”

41

三、个别重于集体

42

四、情绪情感重于认知

44

第二节 婴幼儿教养课程的建构原则

45



一、课程目标体现婴幼儿各月龄段发展重点	45
二、课程凸显个体发展特点	46
三、课程资源充分利用婴幼儿生活中的自然材料， 开展生活化的活动	47
四、课程有机整合婴幼儿发展的各领域，和谐教养	49

004

第四章 早期教养指导中心的课程

52

第一节 早期教养指导中心简介	52
一、早期教养指导中心的成立背景	52
二、早期教养指导中心的功能	54
三、早期教养指导中心的课程目标定位	55
第二节 早期教养指导中心的指导形式	56
现场指导	56
一、现场指导概述	56
二、现场指导的目标	57
三、现场指导的基本形式	61
四、现场指导中家长与指导教师的关系	65
场外指导	67
一、场外指导概述	67
二、场外指导的形式	68
网络指导	73
一、网络指导概述	73
二、网络指导的目标与内容	75
三、网络指导的具体形式	76

005

第五章 婴幼儿教养与指导活动设计

82

第一节 0~3个月婴儿教养与指导活动设计	82
一、0~3个月婴儿的发展面貌	82
二、0~3个月婴儿的教养重点与家长指导目标	83
三、0~3个月婴儿的教养支持	84
四、0~3个月婴儿教养与指导活动形式	88
五、案例分析	88
第二节 4~6个月婴儿教养与指导活动设计	89
一、4~6个月婴儿的发展面貌	89
二、4~6个月婴儿的教养重点与家长指导目标	90
三、4~6个月婴儿的教养支持	91
四、4~6个月婴儿教养与指导活动形式	96
五、案例分析	96
第三节 7~9个月婴儿教养与指导活动设计	97
一、7~9个月婴儿的发展面貌	97
二、7~9个月婴儿的教养重点与家长指导目标	98
三、7~9个月婴儿的教养支持	99



四、7~9 个月婴儿教养与指导活动形式	103
五、案例分析	103
第四节 10~12 个月婴儿教养与指导活动设计	104
一、10~12 个月婴儿的发展面貌	104
二、10~12 个月婴儿的教养重点与家长指导目标	105
三、10~12 个月婴儿的教养支持	106
四、10~12 个月婴儿教养与指导活动形式	109
五、案例分析	109
第五节 13~18 个月婴幼儿教养与指导活动设计	110
一、13~18 个月婴幼儿的发展面貌	110
二、13~18 个月婴幼儿的教养重点与家长指导目标	111
三、13~18 个月婴幼儿的教养支持	113
四、13~18 个月婴幼儿教养与指导活动形式	117
五、案例分析	117
第六节 19~24 个月婴幼儿教养与指导活动设计	121
一、19~24 个月婴幼儿的发展面貌	121
二、19~24 个月婴幼儿的教养重点与家长指导目标	121
三、19~24 个月婴幼儿的教养支持	123
四、19~24 个月婴幼儿教养与指导活动形式	127
五、案例分析	128
第七节 25~30 个月婴幼儿教养与指导活动设计	129
一、25~30 个月婴幼儿的发展面貌	129
二、25~30 个月婴幼儿的教养重点与家长指导目标	129
三、25~30 个月婴幼儿的教养支持	130
四、25~30 个月婴幼儿教养与指导活动形式	135
五、案例分析	135
第八节 31~36 个月婴幼儿教养与指导活动设计	137
一、31~36 个月婴幼儿的发展面貌	137
二、31~36 个月婴幼儿的教养重点与家长指导目标	137
三、31~36 个月婴幼儿的教养支持	138
四、31~36 个月婴幼儿教养与指导活动形式	142
五、案例分析	142

主要参考文献

145



第一章

一个世界性的话题：0~3岁婴幼儿早期教养

在人类发展一千多年的时间里,由于医疗水平低下、研究方法局限等因素,我们对0~3岁婴幼儿的认识是不完善的,对儿童的发展能力是低估的,对儿童作为独立的发展个体应享有的尊重是缺乏的。进入20世纪以后,尤其是20世纪60年代以来,随着脑科学、生物科学、医学以及心理学等相关学科研究的突飞猛进,我们看到了一个全新的0~3岁婴幼儿形象:他们是有着强大的内在发展动力,蕴含着巨大发展潜力的主体;他们不仅遵循内在发展的节律,同时也依赖和需要社会的监护和关怀;他们自生命的早期就对周围事物和人物极其敏感,在主客体相互作用的过程中开始了精彩的人生历程。

新的认识开启着新的学前教育篇章。在崭新的婴幼儿发展观面前,世界各地的早期教育研究与实践机构都在积极开拓。例如,20世纪60年代就开始强调从出生第一年就启动教育的前苏联早期教育;要求把0~12岁儿童都纳入教育范围的美国“整体教育计划”;还有旨在帮助4岁以下儿童及其家庭的英国“确保开端”项目,和新西兰的“普鲁凯特”计划等。我国的0~3岁婴幼儿早期教育研究紧随其后,以20世纪末的两度早期教育热为起点,2000年初由上海市教委牵头设立的“0~3岁婴幼儿早期关心与发展”项目研究,标志着我国0~3岁婴幼儿早期教养的新纪元。在研究-实践一体化的探索和尝试中,我们对婴幼儿发展阶段的特点和需要越来越明朗化。同时,我们清晰地看到:0~3岁是人生发展的一个特殊时期,是人生发展最迅速的阶段,他们不同于3~6岁儿童,他们需要有自己专门化的课程(区别于幼儿园课程),而我们的教育实践也需要专业化的早期教养指导教师。

第一节 婴幼儿观与教养观

一、相关学科研究给我们的启示

1. 年龄越小,儿童的认知发展速度越快

中国有句古语:三岁看老。这一传统说法虽没有科学依据,但它确实让我们看到,人们自古以来就



特别关注人生之初阶段。当我们用先进的研究手段揭开婴儿面纱的时候,我们看到的是这样的事实:婴儿出生后,以人生最快的速度发展着,而且,年龄越小,发展速度越快。例如,脑科学研究向我们证实:婴儿出生后只用一年时间,脑重就从三、四百克增至九百克左右,是成人脑重的 60%;到第二年末就增长到成人的 75%,以后逐渐减慢。神经纤维的髓鞘化也同样如此,在人生前两年内就完成了大部分。

不仅身体发育如此,认知发展的速度也同样神速。我们熟知,处于直觉行动阶段的 0~3 岁婴幼儿,其动作发展即认知发展。刚出生的新生儿看起来是那么的柔弱,应对外界环境时只有一些原始的无条件反射,处于被动状态的他需要完全依赖成人才能生存和运动,而仅用了一年时间,儿童便能够独立直立行走,并相对熟练地操作物品。婴儿的发展是如此的奇妙,以至于当帕特丽夏·库尔(Patricia Kuhl)用“宇宙中最伟大的学习机器”^①来形容婴儿时,我们觉得一点也不为过。

2. 人脑在婴幼儿期具有较强的可塑性和适应性

婴儿自出生起就基本具备了生存所需的神经细胞数量,超过 1 000 亿,可与银河系星星的数量相媲美。但随着月龄的增加却出现了“神经细胞损失”现象,即神经细胞的数量急剧下降,这是因为出生时的大脑细胞在婴儿生活的过程中依据“用进废退”原则,选择性地被激活和消除。所以,在生命早期,个体由基因决定的潜在发展空间在和环境的相互作用过程中,通过选择削减实现了社会适应的塑造。例如,视觉器官发育正常的婴儿由于后天视觉信息的被剥夺,不能欣赏五彩的世界;而天生盲童虽然不能看到面前的键盘,却可以借助发达的触觉,准确无误地演奏出优美的旋律。

此外,我们都知道,和其他灵长类动物相比,人类拥有一个漫长的童年期。在这十几年的未成熟时间里,人脑不仅要实现生存适应,更要进行文化适应。例如,有美国学者研究^②发现,人类婴儿和类人猿相比,前者的模仿学习更单纯,更少生存意义。也就是说,人类在婴幼儿时期并不像类人猿那样,把学习的目标确定在单一的生存上,模仿本身就是目的。这种模仿虽然没有直接的生存价值,但是它作为一种人们交流的方式,有很强烈的社会意义。

3. 语言获得是脑固有机制和后天环境共同作用的结果

婴儿(infant)的最初含义是“不能讲话的人”,即使是年龄大些能说出个别词,但在 3 岁以前,人们普遍认为 0~3 岁婴幼儿的言语能力是很弱的,可教育性也很差,所以在传统的儿童早期教育中,语言领域往往是被忽视的。在这种观念的背后隐藏的是,认为婴幼儿期语言发展更多是先天的机制作用,而非后天教育所致。脑科学和心理学等向我们证实:婴儿的大脑可能天生就能分类接受刺激,如音位、词、句法类型和短语,这种天生机制使儿童能正确、快速地获得语言,但正常的语言发展仍需要儿童期恰当的语言环境。

婴儿自出生起,就开始了语言的学习。开始,她更多是无意义的发音练习,但即使是最初的咿呀学语,也具备交流的意义,这种最初的语言学习与亲子交往密不可分:洗澡时的亲密对话、朗朗上口的童谣,甚至只是一个语音的模仿回应,都是婴儿学习语言所必需的。1 岁以后,婴幼儿的语言发展突飞猛进,从对动作的依赖迅速转化到抽象的语言符号。这其中,语言发展的生理条件是前提,但并非充分条件,婴幼儿更需要语言模仿和实践的机会。在对话中,婴幼儿还学会了倾听、等待,掌握着回应时机和方式,在运用语言进行交流的道路上,他已经准备适应集体生活。

4. 良好的亲子依恋关系是儿童认知活动开展的基础

人的一生都需要情感依附。儿童出生后,同时面临着生存和发展两大任务,情感依赖对他们来说就显得更加重要。通过鲍尔比的习性学理论,我们看到了依恋的生存价值,而对人类而言,这种强烈持久的情感联系更是儿童认知活动的前提。来到陌生的世界,婴儿迫切需要与身边可依靠的成人建立依恋,以此获得安全和信任感。在与成人朝夕相处的日常生活环节里,来自成人敏感、接纳的照料让婴儿感受

① 《当今美国儿童早期教育》,George S. Morrison 著,王全志,孟祥芝译,北京大学出版社 2004 年出版,第 171 页。

② 研究者设计了一个透明问题箱,箱内放有糖果。被试(类人猿和人类幼儿)需要用研究者提供的一个塑料棒才能打开箱子。在实验前,研究者会向被试演示如何打开箱子。在演示步骤中,有些步骤与打开箱子无关,例如:敲击箱子边缘。实验分 3 个环节:①研究者先演示有无关步骤的打开方式,请被试模仿;②研究者只研究打开箱子的必需步骤,再请被试模仿;③请被试自己打开。结果发现,有 2/3 类人猿经过两个环节后,都只操作必需步骤,而人类幼儿却更喜欢模仿所有步骤。



到自己是受尊重的个体,伴随着逐步成长的能力,他们的探索越来越积极主动。在经典的“陌生情境实验”中,我们也看到了依恋对认知的影响作用:当儿童处于不安全依恋或依恋受到危险时,除了外显的情绪变化外,最直接的就是探索活动的受限或中止。所以,依恋作为儿童安全感的情感依托,直接影响认知的发展。

而对于以上众所周知的理论事实,人们并没有及时反映在实践一线,尤其是0~3岁婴幼儿的早期教育中。也许是由于情感本身具有弥散性的特点,亲子依恋似乎在人们的记忆中暂时被封存了起来,即使是实践中偶尔会提到它的重要性,也因缺乏实践支持而不得被搁置。新的心理学研究成果通过对亲子交往细节的分析,再次让我们看到这个早期关系的意义:良好的亲子依恋是个体发展的基础。

二、新的婴幼儿观及教养观确立

1. 促进还是顺应?

0~3岁婴幼儿的能力究竟如何,他在自身的发展中扮演什么样的角色?对这一问题的认识是我们实践的一个重要导向。众多相关学科的研究成果已经让我们看到婴幼儿的发展潜力和空间,而这些发展的拓展和延伸又由谁来推动?是成人,还是婴幼儿?习惯上,我们希望是前者。例如,在3~6岁儿童的教育中,我们更喜欢用“促进”一词,意指通过幼儿园教育,可以让幼儿的发展速度加快,或实现个体发展空间的最大化,我们甚至希望通过教育去影响幼儿的发展方向。而如果同样的思维方式迁移至0~3岁婴幼儿中来,是不可行,且有害的,这是因为0~3岁婴幼儿与3~6岁幼儿相比,有自身发展的独特之处。

早在20世纪初,苏联心理学家教育家维果茨基就提出婴幼儿有自己的发展大纲,指儿童年龄越小,越是按照自身的发展节奏、方式来发展的,例如,出生后1~2个月出现社会性微笑;6个月左右开始能够独坐一、两分钟;一岁半时能够独立行走几步;1岁半后语言发展突飞猛进;两岁开始喜欢象征游戏、喜欢同龄玩伴……这些发展的轨迹是我们必须尊重的事实,因为我们都无法否认:婴儿是带着发展的蓝图来到这个世界的,这个蓝图是人类在漫长的进化过程中提炼出来的,为帮助人类个体适应现实环境而存在。那究竟婴幼儿能为自身的发展做些什么呢?排除婴幼儿早期无知、无能、柔弱无比的错误观念,我们看到了婴幼儿在发展时的强大内在动力。例如,在状态良好的情况下,新生儿就会主动探索环境,丰富视觉、触觉、动觉等感知觉刺激;4~5个月婴儿会不断练习翻身,以求获得更多的发展机遇;而对于难度很大,但确是生命中的第一次独立运动——爬行,婴儿更是不厌其烦地自发学习,直至掌握熟练;1岁半后婴幼儿会痴迷于自言自语和语言游戏,同样也是出于掌握复杂的人类语言需要。所以,婴幼儿是自身发展的主人,他自身源源不断的发展需求正如机械的动力系统,引导着婴幼儿奇迹般的发展。

当然,了解这样的事实,会令一些教育者很是不悦,因为婴幼儿遵循自身发展大纲的特点让他们觉得不能有太大的作为,成人在儿童发展中的作用削弱了,换言之,成人似乎无事可做了。而事实并非如此:在0~3岁婴幼儿的早期教养中,我们需要秉持着更专业的教育思想,顺应婴幼儿发展。所谓顺应,指婴幼儿的早期教养应建立在尊重其发展规律、节奏和方式的基础上,为婴幼儿的发展提供适时、适当的环境和支持。例如:当婴儿到8个月后出现爬行前兆行为时,成人需要持续关注婴儿的发展进展:婴儿是否有足够的臂力和腰臀部力量,将腹部支持起来?头胸部抬起的角度和灵活度是否足够?手臂和腿的协调是否能够通过练习达到?是否能够克服以上困难,坚持下去?在观察的过程中,如果发现婴儿需要帮助,成人都需要提供。这种帮助是建立在了解婴幼儿发展需要和发展状况的前提下,是在尊重婴幼儿作为发展主体的背景下,有求而应的有准备行为,而非替代婴幼儿确定发展内容、方式和需要的越俎代庖。所以,“顺应”强调的是婴幼儿在发展舞台上的主角地位。

2. 共性还是差异?

加德纳的多元智能理论让我们看到:每个个体在智能体系上的分布都有高有低,正是参差不齐的领域差别构成了独特的自己。0~3岁婴幼儿与其他年龄段的儿童相比,个体差异最为突出:适应环境、学习风格、表达情感、操作物体等等,每个孩子都与众不同。即使在相同的环境条件下,相同月龄段婴幼儿



的表现也可能千姿百态。为什么婴幼儿的个体差异会如此之大?

首先,是由个体先天的遗传基因所决定。谈到遗传基因,人们更多想到的是儿童发展的共性,即何时会走、跑、说话、与人相处等,事实上,每个婴儿出生时所携带的“发展蓝图”不仅可以确保他不偏离人类发展的普遍规律,更决定了他人生道路的轨迹。例如,在实践中我们看到,有些婴幼儿很早就表现出对语言的兴趣,2岁时掌握的语言水平已达到、甚至超越3岁幼儿,而有些却开口很晚,2岁时还只是会讲单词句;有些儿童在1岁内表现出对音乐的特殊敏感性,随后的音乐感受力和表达力也超越同龄儿童。上述例子更多不是超长儿童,而是普通个体由遗传所决定的对特定事物、事件的敏感性,以及由此表现出来的先天发展倾向,这种先天倾向是婴幼儿差异的生物基础。

其次,后天教养环境也在很大程度上影响婴幼儿发展差异。人类的遗传基因所蕴含的发展领域和空间超乎我们的想象,它随着婴幼儿月龄的增长逐步展开。但自婴儿出生那一刻(甚至胎儿时期)起,遗传因素就开始了与后天环境的全方位相互作用。如果作用结果用数学方程式表现,应该是“ $A^n \cdot E^n$ ”^①。由此可见,由先天和后天相互作用所产生的发展空间和途径对人类来说是多么巨大,但每个个体在两者上的特殊性决定了他最终只能走特定的道路。例如,先天有语言发展优势的婴幼儿,在一个语言刺激丰富、恰当,又得到鼓励、支持的环境下,很可能成为优秀的演讲家;相反,如果缺乏相应的发展环境,可能和同龄人一样,甚至语言水平更低。再如,在家长的早期教养中,很多老年教养者会倾向于性别刻板化的教养婴幼儿,鼓励男孩子生龙活虎,鼓励女孩子文静稳重,结果发现同样的月龄段,女孩的精细动作明显优于男孩,而男孩的粗大动作水平也高于女孩。

第三,年龄越小,发展速度越快的特点拉大了发展差距,这同样也是我们必须重视的一点。我们用“日新月异”来形容婴幼儿发展速度并不新鲜,用心的教养人都是在惊喜中度过和孩子的每一天,因为“孩子每天都有看得到的发展”。所以,即使是同月龄段婴儿,相隔几天差异都很明显。

因此,在0~3岁婴幼儿的早期教养中,我们更强调发展的差异性,接纳每个孩子的特征,避免横向比较。尽管在你看来某些孩子比其他孩子发展得更慢,但我们要始终坚信:虽然成长的道路不同,途经的风景也可能差异很大,只要我们和孩子共同努力,都能实现婴幼儿个体发展的充实化和最大化。

3. 人造还是自然?

0~3岁婴幼儿出生后,以家庭为核心的客观环境和人员构成了他们最主要的生存空间。自强调早期教养的重要性以来,许多研究者和一线的实践工作者一直为0~3岁婴幼儿营造一个适宜的教养环境而不断探索,其中一个核心的问题是:人造的奢华的机构环境和自然和谐的家庭环境,哪个更适合婴幼儿的发展?支持前者的人认为,人造环境由重金打造,游戏材料不管从安全性还是教育性而言,都更专业;支持后者的人认为,婴幼儿的早期教养应该是生活的过程,自然地遵循他们的发展规律。而编者认为0~3岁婴幼儿的教养应该是自然生活化的,缘由有以下3点。

第一,0~3岁婴幼儿的养育工作是发育和发展的基础与保障。与幼儿园的保育工作相比,婴幼儿的养育至关重要。婴幼儿时期,在生存上对成人的依赖最大,生活上的照料、情感上的依附,向独立个体迈进每一步都离不开成人的养育,尤其是婴儿。所以,当我们在实践中看到家长们更关心婴幼儿的衣食住行时,例如,宝宝什么时候添加辅食,如何添加?如何护理季节性的常见疾病?婴儿房应如何布置?等问题时,就更容易理解了。良好的养育确保了生命个体的充分发育,而发育是发展的前提,因此,婴幼儿的养育工作应占据更主要的地位。

第二,0~3岁婴幼儿的教育和养育工作密不可分。《上海市0~3岁婴幼儿教养方案》中提出幼儿教育应该“教养融合”,即教养有机结合在一起。事实上,在婴幼儿的生活中,教育和养育是同一事物的两个方面,无法人为分离。如若强行人为分割,就会走入“婴幼儿小学化”^②的泥潭,轻则阻碍婴幼儿的发展,严重的可能会伤害婴幼儿整体身心和谐。在上面的分析中我们可以看到0~3岁婴幼儿教养应

① A代表遗传因素,E代表环境因素,n代表两者的内容。

② 借用“幼儿园教育小学化的倾向”的概念,意指对0~3岁婴幼儿开展的专门的教育活动,实践中屡见不鲜,并成为一些早期教育机构的教育与课程理念,其本质是不切实际、不尊重婴幼儿身心发展特点的商业谋利行为。



遵循“以养为主”的原则,养育从所占的时间比例上来看,几乎组成了婴幼儿生活的全部。但从内容上来看,它不足以达到实现婴幼儿充分发展的目标。而适时、适度、适宜的教育内容,如果能够恰如其分地融汇到婴幼儿的日常生活(尤其是养育环节)中,将会为早期教养的最优化提供了充分条件。例如,对半岁以内的婴儿来说,每天的生活主要是例行公事(吃、睡、洗澡等),但这些生活事件是亲子游戏和建立感情的重要途径,简单的鬼脸游戏、抚触、按摩、手指游戏等等可以无处不在,它们不仅让这些例行公事变得更加有趣,更是婴幼儿发展的需要。

第三,日常生活的自然环境是婴幼儿最主要的生存环境,其中的发展资源丰富、多样。我们经常看到,婴幼儿会对许多生活环境中的很多自然物品爱不释手:家庭里的小勺子、木梳、各种瓶子;自然环境不同大小的豆子、树叶、花瓣,甚至是天气变化;小婴儿还会把自己的身体部分当作游戏材料来探索,婴幼儿之所以不厌其烦探索玩耍,究其根源,是因为生存和适应生活是婴幼儿时期的核心任务。因此,生活是婴幼儿最主要,也是最自然的学习资源 and 环境。

4. 分领域还是整合?

我们强调0~3岁婴幼儿早期教养应尊重婴幼儿的先天生物基础,开展自然生活化的教养,因此,教养内容应该是整合的。但在实践中,我们经常看到,很多早期教育机构打着“开发婴幼儿某方面(语言、数字、艺术等)潜能”的商业幌子,误导家长的教养理念和行为,也让家长无所适从。在此我们需要强调:针对0~3岁婴幼儿开展的教养,一定是建立在生活基础上的有机整合活动,而无法将某一领域单独剥离出来。

第二节 世界范围内对0~3岁婴幼儿教养的研究与实践

一、理论研究

1. 人类生态学理论

由美国心理学教授勃朗芬布伦纳(Bronfenbrenner)创立的“人类生态学理论”认为,人自出生起就生活在一个由不同纬度层次所组成的动态环境之中,这一环境体系包括:微观系统、中观系统、外观系统和宏观系统^①。

微观系统是那些直接与发展个体接触的环境层面,对婴幼儿来说,主要是家庭和早教机构。特别是家庭,家庭内父母、祖辈与婴幼儿的互动是婴幼儿生活中的主要活动,也是婴幼儿的核心角色构成与社会关系网。由于是直接作用的方式,家庭又是婴幼儿时期的主要生存环境,所以,微观系统是对婴幼儿发展影响最深刻的一个环境体系。

中观系统强调的是发展个体直接参与环境间的相互作用,如家庭与早教机构之间的关系。这一系统更多是一种关系环境,但它对婴幼儿的影响也很大。如实践中我们会强调早教机构和家庭不仅是一种指导与被指导的关系,更是服务与被服务的关系,原因就在于此。这一关系的稳定、和谐,会更大程度上加强机构与家庭的合作,机构的作用也能够充分发挥,最后落实到微观系统的影响中。

外观系统间接影响婴幼儿发展的环境,如父母的工作单位、经济地位等,这些环境与婴幼儿没有直接互动,表面看来并不影响婴幼儿发展,其实不然,它们同样会通过微观系统的各个媒介作用于婴幼儿。例如,对于工作非常忙碌的家长来说,他们的教养理念、教养方式、教养时间等都不同于工作相对比较轻松的家长,与机构的合作也比较少。这对婴幼儿发展的影响是显而易见的。同样,处于经济水平低下的家长群体,他们的育儿观也会受生存压力的直接影响。

^① “微观系统”,发展着的人在具有特定物理和物质特征的情景中所体验到的活动、角色和人际关系的一种样式;“中观系统”,由发展的人积极参与的两个或多个情景之间的相互关系;“外观系统”,发展的人并没有参与的、但又影响或受其中所发生的一切所影响的一个或多个环境;“宏观系统”是最外围的一层,指文化传统、信仰与价值观对个体的影响。摘自《人类生态学》,Bronfenbrenner,1979年。