

“到底听谁的？”

幼儿在班级内的权力和影响力

Yoo-Joo Lee

纽约市立大学布鲁克林学院

Susan L. Recchia

哥伦比亚大学师范学院

摘要

本研究运用课堂观察法以及教师访谈法，调查并展示了教师眼里的三名幼儿领导者，如何通过自己与教师及同伴的互动，给教师制造了两难的处境。研究结果表明：幼儿领导者对同伴有巨大影响，这种影响存在着积极和消极两个方面。这些幼儿领导者能够利用他们的影响力，通过各种方式鼓动其他幼儿，从而挑战教师关于构建课堂的思考。研究的发现给我们展示了解决日常幼儿班级活动中有关权力动态的影响，并给教师在构建班级团体时，扩展了教师对关系之间的协商力的思考。

研究简介

该研究的目的是调查权力动态在幼儿-幼儿、教师-幼儿社会关系中的作用，以及它对幼儿班级中社会团体发展的影响。本研究将先前研究(Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004)中的教师眼里的那3名幼儿领导者作为主要研究对象，目的是探索这种权力在社会关系中如何起到关键作用，以及它如何在不经意间影响幼儿和教师的课堂体验。对幼儿教师来说，思考权力的作用是非常重要的。同其他团体一样，幼儿班级也是一个社会环境，由于权力动态在不同个体之间的作用，因而这个环境里的社会关系也是很复杂的。通常我们是在教师-幼儿关系的情境中讨论幼儿班级中的权力关系，尤其是在教师不能控制幼儿们行为的情况下。权力动态的作用很少与在幼儿班级中建立社会团体有联系，而幼儿班级里所有的参与者都分享着超越师生关系的权力。要解释这种受权力动态影响的复杂关系网络很难，但很重要，其目的是为了以一种更有意义的方式考察社会关系。

作为早期幼儿课程的基础组成部分，关于支持构建民主型班级已经得到了详细的阐述

(Moss, 2007)。然而，我们认为，权力动态与班级团体发展中更广泛的问题直接相关，比如接纳或者排斥的问题(Seban, Pierce, Cheatham & Gunnar, 2003)，比如赋予儿童做决定的权力的问题 (Erwin & Kipness, 1997)。我们认为，幼儿教育实践者必须更加深入地研究幼儿班级中权力关系是如何对教师和幼儿产生作用的。如幼儿可以扮演班级小丑或运用幽默来协商他们的权力，改变班级讨论的进程，并为其他幼儿创设情境，让他们顺从自己的安排(Hobday-Kusch & McVittie, 2002)。这项研究聚焦于权力动态的作用，承认教师的不舒适感，我们希望这些方式能帮助教师提出一些与建立班级团体相关的关键问题。

Foucault (1977)认为权力关系并不是一成不变的，而是总是在变化的。这就意味着当我们参与到社会关系当中时，我们就产生了权力。有时候，权力也会塑造我们的行为。幼儿班级和其他的团体一样，是由个性各异、能力不同的个体聚在一起而创建的复杂的人类关系网络。在社会互动的情境中，一些幼儿可能比其他幼儿更有权力和影响力，这种权力和影响力有时甚至会超过教师。这些幼儿可以主导小组讨论的时间以及自由游戏的进程，他们能制定一些关于空间和时间安排的细节规定，并影响着谁能被接纳，谁不被接纳。在幼儿教室里的集会环节，我们就能看到这种相互影响有代表性的例子。在这一环节中，教师通常给班级内所有幼儿提供分享他们主意和想法的机会。而有时候，教师有必要调节个别儿童在群体中的权力，特别是那些可能想极力推行自己议程的儿童，以保障在有限的时间内班级里所有的幼儿都有平等的发言权。当考虑班级里的权力动态时，我们要确定，权力是在人与人之间的互动和相互关系的作用下产生并不断循环的，而不是归属于一群人的一个固定实体。在某种意义上，幼儿获得的权力是与教师让出权力的程度相关的。本研究所观察的课堂中，教师承认被挑选出来的幼儿领导者在班级中具有影响力。(关于教师对幼儿描述的进一步阐释，详见Mullarkey, Recchia, Lee, Lee & Shin, 2005)。我们不仅把教师看作是“促进者”或是“支架”这类传统的角色，而且把教师看作是幼儿创造界限的掌权者。年幼儿童也被视为具有影响力的社交协商者，他们能影响其他幼儿的经验。在一些情境中，教师可能发现他们自己陷入了与幼儿之间的权力斗争中，我们称这种情境为“两难情境”。“两难情境”这个术语强调一种不确定的或者是左右为难的状态，在这种状态下，人们不得不在同样不利的选择中做出一个决定。从研究者的角度，每个情形都是一个两难情境，因此“主观性”(subjectivity)得以运用。例如，如上文所描述的那样，在集会时间里，当一名幼儿想要支配谈话并设定小组讨论议程时，教师可能会面临一个两难情境，是尊重这名幼儿的兴趣呢？还是制止这名幼儿的发言让其他幼儿发表自己的看法？在这种情境下，不管这位教师如何做，都一定会失去一些东西。更大的麻烦是决定何时支持个别幼儿，何时支持更大团体的需要——即确定在什么

时候一位幼儿的权力和特权侵犯到了其他幼儿的权力和特权 (Goodman, 2000)。

其他的研究者, 如 Goodman (2000, 2002) 和 Ryan & Grieshaber (2004), 已经陈述了幼儿班级里的这些复杂的两难情境。他们提出了一些关于班级日常活动的问题, 如同伴的接纳/排斥问题、教师对幼儿个体多样性的回应问题, 以及在教师-幼儿关系中的权力问题。Grieshaber & Cannella (2001) 也讨论了解析潜在的价值观、偏好和信念的重要性, 这些决定了幼儿班级中什么样的作法才是最好的。然而, 尽管研究者提出了这些重要的问题, 但是在他们的研究中并没有充分地探究班级情境。在这些班级情境中教师-幼儿、幼儿-幼儿关系交织在一起, 从而创建成一个完整的团体。本研究不仅提出了类似的问题, 而且将这些问题交织、嵌套在特殊的班级情景中。当深入地分析我们的数据时, 我们发现了一些例证。这些例证引导我们去探索幼儿班级里那些超越表层水平的社会互动。这项研究提供了一个独特的机会来观察日常活动, 说明了教师如何受到幼儿的观点和行为的影响, 以及说明教师以回应个别幼儿影响力的存在, 而感到不安, 甚至害怕失控时会发生什么情况。所研究问题陈述如下:

- 1、被教师认定为幼儿领导者的个别幼儿, 他们的行为或者交往是如何影响幼儿班级中其他幼儿的体验的?
- 2、当这些幼儿的社会互动被挑战教师构建班级团体的观念的权力动态改变了, 他们的行为以何种方式使教师处于两难情境呢?

研究方法

研究背景

这项研究是在纽约城的一所大学附属儿童保育中心的教室里进行的。这个保育中心实施灵活多样的以儿童为中心、游戏为基础的课程。研究的这个班级是混龄班, 幼儿年龄 3 到 5 岁不等, 遵循生成课程的理念。就如同教师访谈中描述的一样, 教师努力提供一个支持并回应幼儿想法的环境, 同时在班级内建立一种团体意识(Mullarkey *et al.*, 2005)。在对这个班级进行研究时, 这个班级大约有 14 名幼儿, 2 名主班教师和几位助理教师。

研究的参与者

这项研究基于课堂观察以及对该幼儿班 2 名主班教师的个别访谈。这两位教师都是欧裔美国女性, 年龄在二十八九到三十出头之间, 她们都有几年幼儿教育的经验。在初次访问时, 她们被要求鉴定班级里的幼儿领导者(访谈内容的进一步描述, 详见 Shin *et al.*, 2004), 1 号

教师选择了卡尔文和杰基，2号教师则选择了路易斯和杰基。卡尔文是一个4岁的非-欧混血美国男孩，路易斯是一个4岁的欧裔美国男孩，而杰基是一个4岁的欧裔美国女孩。这3名幼儿因为在班级内具有影响力（根据教师的判断），被选定为权力动态研究的对象。

数据收集

这项研究是从先前关注早期儿童领导力的研究（Mullarkey *et al.*,2005;Shin *et al.*,2004）中衍生出来的。该研究由7个博士研究生和一个指导老师共同完成。在研究的第一个阶段，对每一位教师进行了大约30分钟的单独访谈。访谈是以提问题开始的，这些问题涉及到一般背景、教育理念、对领导力和幼儿的想法（Mullarkey *et al.*,2005）。访谈的内容接着涉及到班级里的每一位具体幼儿以及他们的领导风格。每位教师要提供关于幼儿领导者的说明性介绍，讨论个别幼儿的行为，回顾发生过的事件以及她们对这些事件的反应，访谈内容被录音，录音内容转换为文字记录，再由参与访谈教师对记录的材料进行确认。

在研究的第二阶段，幼儿领导者被确定以后，就通过自然状态下的班级观察收集关于这些幼儿领导者的资料。观察时间是该学年春季学期，观察持续了6个星期。每个幼儿领导者每周被观察一次，每次时间为30分钟，用社会互动的流水式记录来记录观察为了捕捉幼儿经验的不同方面，观察是在一天内的不同时间段内进行的。还有2盘额外的教室观察录像带记录了每一个幼儿的活动，在资料分析时，我们将这2盘录像带也包含进来。因此，我们的研究包含了总共24个班级观察记录。

资料分析

在最初重点分析幼儿领导力之后，原研究队伍中的2名研究人员（亦即本文的两位作者）对权力在创建班级社会动态各方面的作用提出了进一步的问题。我们重新分析了原始数据，试图解析幼儿和教师利用权力来协调关系以及影响班级社会情境的方式。研究人员协力完成了数据分析。这个复杂而详细的，并且具有解释性的质性数据分析的过程为数据本身带来了意义。2位研究人员屡次仔细地阅读所有的数据，通过分析过程来确定生成的主题，重现的想法或语言，以及教师与幼儿的行为模式（Marshall & Rossman, 1999）。所有的生成主题都得到了讨论与比较。研究问题的设计旨在探讨权力动态的复杂问题，这基于教师多层次的反思以及我们的班级观察。研究者收集和分析了每名幼儿的观察数据，同时分析了教师访谈的相关摘录。对数据进行了个案分析和个案间分析，每一个个案的研究都不仅试图描述教师如何诠释班级领导力，而且还描述教师如何回应幼儿在班级中的存在和行为。

研究结果

为了强调幼儿个体如何以不同的方式使用他们的权力，研究结果以个案研究的形式呈现。这种个案研究的形式与研究的问题相对应。下文详尽地描述了每个个案，并辅以班级观察时实际发生的小故事和教师访谈内容摘录。

卡尔文

用“装傻”影响同伴。卡尔文是一个精力充沛、开朗的、有魅力的幼儿班级领导者，他那富有创意的幽默非常吸引其他的幼儿(Shin *et al.*,2004)。然而，他的装傻往往会导致与其他男生一起的粗野行为，给教师提出了难题，尤其是当她们觉得这种粗野行为不安全时。在教师的访谈中，教师#1 描述了卡尔文是如何影响同伴的：

.....在午餐时，他会自己打自己，或是说些傻里傻气的话，或者好些的时候，会讲讲“knock-knock”笑话^①，不可避免的是，四分钟之内，全班一半的幼儿都会跟着玩起游戏.....除此之外，最近他们在舞蹈区域玩名为“running game”的奔跑追赶游戏.....^②如果他追逐另一个男孩，几乎每个幼儿都会追随着他。

由卡尔文装傻而发起的游戏会逐渐发展成身体上的、粗暴的、攻击性的游戏，别的幼儿有时候会很害怕这样的游戏。他精力充沛，有时会侵占其他幼儿的空间，特别是当教师没有注意到他的行为的时候。

排他性的关系。在班级中，卡尔文特别喜欢几个男孩子。当研究人员观察到 he 运用自己的权力清晰地表达出谁能进入他们的游戏圈，谁被排斥在外的方式时，一个更为重要的而又有点争议的问题产生了。以下的事例说明了卡尔文的个人选择。

故事 1

“卡尔文，卡尔文，卡尔文”艾拉叫道，“我在跟你讲话呢，卡尔文！”卡尔文没有回应艾拉，相反，他伸出手从哈里那里拿过一个蜘蛛侠杯子，而哈里马上转过头看着他。卡尔文对哈里笑笑，然后将蜘蛛侠杯子放回去，哈里也对他笑了笑。

^① Knock-knock jokes 是讲英语的孩子们经常玩的一个文字游戏。玩法是这样：第一个人开始总是说 knock-knock，模仿有人敲门的样子。第二个人就问：“who's there?” 谁啊？第一个人就说一个自己想好的单词（比如说 Eye，眼睛），然后第二个人接着问：“Eye who?” 意思是哪个 Eye 啊？最后一句话是整个游戏最有意思和最关键的地方，也是看出第一个人精心设计的部分，比如接着前面的 Eye 说 Ice-cream，Ice 的发音包含了 Eye，而意思和 Eye 完全不相干，所以让别人感到很意外。

^② Running game 是一种球类游戏。球员带球试图通过对方的防线，该游戏强调奔跑。

“卡尔文，卡尔文，”艾拉直视着他，边叫他的名字，边在他面前晃动着一大瓶橙子汁。

卡尔文没有抬头看艾拉，而是斜身靠近坐在他右边的哈里，和他嘀咕了些什么，哈里微笑着听他说话。

艾拉再次叫道：“卡尔文，和我说话！”

卡尔文连头都没有抬，平静地回答：“不！”

艾拉问卡尔文：“你要上厕所吗？”

“别说了！”卡尔文回答道：“我不想和你说话。”

“卡尔文，卡尔文，”艾拉再次叫道，挥舞着他手中的果汁。

汉娜（助理教师）进行调解。她对艾拉说道：“卡尔文现在不想成为你的好朋友。去看看谁有兴趣和你成为好朋友吧。”

“卡尔文。”他继续叫道。

“好了，好了。”卡尔文抬起头，说道：“我不要和你说话。”

在上面的例子中，很显然，卡尔文公然忽视了艾拉想要和他一起玩的意图。同时，他向他的亲密朋友之一，哈里，表示了他的友好。维持与朋友的亲密关系往往会将个别的幼儿排斥在男孩游戏之外。因为卡尔文毫不费力地通过自己有力的语言交流，表达出他对同伴的喜欢与不喜欢，所以很明显能看出谁能加入卡尔文的游戏，谁不能加入卡尔文的游戏。在这种情况下，助理教师通过让艾拉去找别人，许可了卡尔文对艾拉的忽略，而没有要求卡尔文回应艾拉。

教师对班级安全和尊重他人的关注。卡尔文总能引起教师的注意，因为他持续地考验着她们。卡尔文是一个幼儿领导者，他的存在，向教师将自己的教育见解融入班级日常生活的能力提出了挑战（Mullarkey *et al.*,2005）。我们的观察经常能说明卡尔文如何触及了教师关于安全及与同伴交往适宜方式的界限。教师很清楚卡尔文充沛的精力会变得具有破坏性。以下来自教师#1的访谈内容摘录说明了在与卡尔文的关系中，她感觉到的“权力斗争”：

老实说，当他以一种非常可笑的方式领导其他幼儿时，我的确觉得很煎熬。有时候，这个游戏会扩大，有人受伤，但是有时……，它就是……，总之，我认为在处理这件事情上我做得不很好。但是上周，我努力尽量小心地转移他的注意力……

卡尔文对煽动情境很有方法，这促使教师通过加强纪律来作为回应。通常，教师指导他以适宜而安全的方式在教室里活动。下文中的例子向我们展现另一种权力斗争。这种权力斗争是接着发生在教师和卡尔文之间的。这个例子反应出他对同伴的不尊重。在这个例子中，

班级的另一位幼儿领导者一杰基因男孩们悄声地谈论她而烦恼，因而她寻求了教师的帮助。

故事 2

教师#1 拉出一张小椅子，在哈里和艾拉之间坐下，几乎与卡尔文面对面。“秘密是只能存在于两个人之间的事情。”她说道：“有一个秘密有什么好处？为什么你认为要有一个秘密？”她问卡尔文。

“因为我从来没有告诉她。”卡尔文回答道，没有抬头。

“所以这是一件很特别的事情喽？”教师#1 继续说道，“你想要这个秘密成为你和哈里之间的一件特别的事情？”

“你必须说出这个秘密。”杰基说道。

“我认为，如果这个秘密是关于自己的，那就没有问题。但是，当这个秘密涉及身边的其他人时，就是不尊重别人了。”教师#1 说。

卡尔文抬头看着教师#1，平静地说：“我不会告诉杰基的，”然后低下头吃饭。

“那么不要谈论杰基，因为她想要知道你们在谈些什么，她有权利知道。”教师#1 告诉卡尔文，之后教师转变了话题。“卡尔文，你想跟我讲讲你的新玩具吗？”

一分钟过后，卡尔文再次靠向哈里，教师#1 再次制止了他。“用餐时，不要说秘密。当只有你和哈里（听不见），才可以。当周围只有两个人时说秘密是可以的，但现在不行。”

“但是十个星期以后我们俩才能单独在一起！”卡尔文大声叫道，“要过好久才能等到只有两个人的时候。”

“但是用餐时说秘密是不尊重他人的。”教师#1 回答道。

“我不想告诉你们。”卡尔文双臂抱胸，说道。

“如果你愿意的话，你可以大声说出来。”教师#1 告诉他说，但是卡尔文又去吃他的饭了。

“我告诉你们所有人，我有一个秘密。”卡尔文说，并没有特别针对某个人。

“算了，说就说，”他说，“这个秘密与她无关，这个秘密是和杯子有关的。”他说着，指着哈里的蜘蛛侠杯子。

“那你可以大声地告诉我们所有人。”教师#1 说。

“但是，如果那样的话，每个人都会知道这个秘密。”卡尔文回答道。

“为什么你不说出来呢？不要说悄悄话！”她告诉卡尔文。

“秘密是关于杯子的。”他重复道。

“大声说出来。”教师#1 回答道。

“现在你强迫我说！”卡尔文大声抗议着。

“我认为我没有强迫你说。”教师#1 平静地回应，“你可以自己决定。”卡尔文回去吃饭了。教师#1 仍然看着卡尔文，继续说，“我不知道，卡尔文，你似乎整个上午都很烦躁。”卡尔文继续吃他的米饭。

上面的故事说明卡尔文并不是真的在谈论杰基，却因教师迫使他说出他与哈里两个人之间的特别秘密，而有些烦躁。跟随杰基的引导，教师开始将“政治上正确”的原则强加给卡尔文。这个原则就是别人在场的情况下，不要悄悄地谈论别人，这样对他们是不尊重的，也排斥了他们。然而，在这样做的过程中，她剥夺了卡尔文与他的亲密朋友共享秘密的权利。教师没有完全了解情况，听信了杰基的话，认为问题和杰基说的一样，她没有意识到卡尔文的权利，也没有给卡尔文一个机会去充分解释自己。

路易斯

体力作为权力的影响。路易斯是一个身体健壮的幼儿领导者。他自由自在地在班里活动，使人们意识到他的存在(Shin *et al.*,2004)。尽管他很少用语言来吸引其他幼儿的注意，但是路易斯的一个强有力的方式就是以非语言的动作与同伴交往并影响同伴。在与教师的访谈时，教师#2 清楚地描述了路易斯独特的领导特征：

尽管他不一定是个值得夸奖的幼儿领导者……，男孩子们会做他想让他们做的任何事情——不管什么事情，只要他有兴趣——“魔法战队”、“蜘蛛侠”——他们会跟风一起上，他们会买 T 恤和玩具。我认为那是不必要的……。我的意思是，有些孩子从来没有在电视上看过“魔法战队”，他们玩，仅仅是因为他在玩……，这样路易斯就会觉得自己也很神气，因为他知道魔法战队是什么。因而当我们去公园或是去舞蹈房时，他们就都变成魔法战队的队员了。

如上所述，他那魅力超凡的方式吸引着其他的幼儿追随他，哪怕路易斯并非有意这么做。这一点不像卡尔文，卡尔文想要成为注意的中心，并创造情境来获得教师和同伴积极或消极的回应。而路易斯的行为方式则口头上较安静，更为独立。他更多是通过间接策略来引起其他幼儿的兴趣，并不总是清楚直接地回应教师或其他幼儿。

像卡尔文一样，路易斯也参与粗野的攻击性游戏。路易斯喜欢卡尔文当自己的游戏伙伴。其他的幼儿似乎对他们做的游戏特别感兴趣，当同伴加入这两个男孩的游戏时，这个团体游

戏通常会发展为粗野的游戏，让教师觉得安全难以保障。下面的这则故事说明了路易斯是如何与同伴做游戏的：

故事 3

路易斯和卡尔文手牵着手，四处走动。卡尔文对哈里说：“见到你很高兴。” 路易斯对哈里说：“你现在是魔法战队的队员。” 他对哈里这样喊了几遍。哈里回应说：“我只不过是个普通的孩子。” 路易斯继续说哈里是魔法战队的队员。这样来来回回几次之后，路易斯推了哈里一下，哈里开始哭起来。路易斯和卡尔文走开，离开了哈里。助理教师叫住路易斯，说：“为什么你不说些友好的话？你推哈里是不好的行为。” 路易斯回答道：“我是不小心推他的。” 助理教师对路易斯说，“那你也得说些什么。”

如上面的故事所见，路易斯的强势，对于班级里的一些幼儿来说，可能就是专横跋扈。在这个例子中，路易斯的 game 安排对哈里造成了威胁，因为哈里对当“魔法战队队员”并不感兴趣。路易斯的动作引起了助理教师的回应，但是她的焦点似乎是在让路易斯的行为更符合社交礼仪，并没有解决潜在的权力问题。她的反应关注了路易斯的攻击性行为，而没有支持哈里想要表达自己个性的需要，也没有质疑路易斯未能尊重哈里的个性。

公开排斥其他幼儿的友谊。 由于卡尔文和路易斯之间特殊的友谊，他们在游戏中排斥个别幼儿时，接纳/排斥的问题就显得更为明显。如同下面的例子：

故事 4

教师#2 让每个幼儿找一个朋友，站成一排，一起走到公园。当教师#2 叫道 Jen 名字时，Jen 站起来，径直走向卡尔文，向卡尔文伸出右手想握住他的手。然后依桑走近卡尔文，也向卡尔文伸出手。卡尔文摆摆手对他说，并且用手指了指路易斯。依桑转过身去握住了 Brad 的手。当叫到路易斯时，他微笑着向卡尔文走去，两人互相牵起了手。Jen 找不到人和她牵手，因此向教师#2 寻求帮助，教师握住 Jen 的手。然后，每个人都开始走出教室。

故事说到这儿，如故事 1 一样，这些幼儿领导者运用他们对其他幼儿的强大影响力，定下自己的规矩，可能会剥夺某些幼儿完全参与的机会。尽管这位教师试图为幼儿创设自由选择的机会，但是当路易斯或卡尔文以自我选择来回应教师的安排时，他们明显地歧视某些幼儿，教师完全没有将注意力集中于他们的排斥行为。这些情境在幼儿班级里是普遍发生的。

在这些情境中，我们发现教师主要把注意力放在维持日常活动的正常开展上，而没有注意到这个现象反映出在班级里一些幼儿是如何被排斥被边缘化的。从研究者的视角，就是在这样的情境里，权力动态对社会关系产生了影响，并且给教师提供了解决权力问题的机会。

对安全限制了自由的想法。如卡尔文一样，路易斯经常参与粗野游戏。这些粗野游戏挑战着教师的安全概念，因为他对其他幼儿来说具有相当的攻击性的。就像教师#2 在访谈回答中所揭示的那样，她似乎在与这种不适合幼儿玩的游戏做斗争，而且对路易斯参与其他幼儿游戏的方式感到不舒适：

魔法战队成员并不总是和平的，他们有时会伤害被当成是坏蛋的幼儿。这些幼儿甚至不知道他们自己是坏蛋，直到突然遭到……你知道的……，他们把这些幼儿推倒在地……，我经常试图去……我会带走一些男孩，他们是卡尔文和路易斯的追随者并试图与他们建立友谊。因此，可能我会说：“卡尔文和哈里可能想要离开了，去做这个特别的游戏。”……这只是想要稍微解散这个群体，不让这个群体任由自我地发展下去。

如何定义“安全”和“不适宜”的游戏？在界定这个概念时，路易斯似乎也会给教师创造两难情境。因为在这个问题上，幼儿和教师可能有不同的视角。例如，从教师的角度来看，当路易斯将积木推倒而不是老老实实地搭积木时，这种行为是不得当的，但他身体健壮，并且很明显非常喜欢这种粗野的游戏所带来的快乐。在这种情境中，教师想到的是阻止他的游戏，她们频繁地干涉幼儿的活动，告诉他们这样做不安全。是支持幼儿精力充沛的游戏，还是强调班级中的活动应该以适宜又安全的方式为主，这两者之间如何划分界限？这似乎是一个持续存在的矛盾。

有选择的回应班级中的成人。有关路易斯的领导风格的另一个有趣的方面是他通过强大的非语言交流技能，忽略个别的同伴和成人，使他们感觉自己好像是不存在的，受到了忽视。下面的故事展现了路易斯如何有选择的回应不同的教师：

故事 5

路易斯拿出装乐高玩具的盒子，开始拼接乐高玩具。埃伦（助理教师）走过来，要他将盒子挪开一点儿，因为盒子太碍事了。路易斯没有回应埃伦（助理教师）。埃伦（助理教师）问路易斯：“嘿，你想到商店区去玩吗？”路易斯没有回应就走开了，来到积木区。他拿出两个动物形状的积木，假装它们正在到处飞。教师#2 正在准备点心，路易斯看着她。路易斯从厨房区出来，走到商店区和休息区，他拿出一块毯子，把它盖在自己的头上。路易斯在毯子下叫教师#2 的名字，说：“如果有人起来，我可以过去坐下吃点心吗？”教师#2 说：“你

可以坐我的座位。”路易斯问：“可以吗？”路易斯把手中的毯子放在地板上。他跑进洗手间洗手，然后走到桌子边。

在故事5中，路易斯并没有直接回应埃伦这位兼职的助理教师。然而，与此同时，他与教师#2却进行了友善的交谈。正如他展现出强烈的想要和谁玩的偏好一样，路易斯也清晰地表现出他对教师的偏好，主要表现在他忽视了谁，却亲切地回应了谁。以下这则故事说明了他是如何忽视某些教师的斥责，或不理会教师想要规范他们行为的尝试。

故事6

当“头、肩膀、膝盖、脚趾”歌响起时，路易斯停止跳舞。他从地板上拾起一个篮子，扣在自己的头上。助理教师告诉路易斯那样做很不安全，路易斯没有回应她，走开了。教师#1告诉路易斯他必须听从所有的教师的话。路易斯把篮子从头上取下来，把它交给助理教师。

路易斯似乎和教师#1的关系很亲密，他积极地参与由她带领的活动，整天都和她靠得很近。这些情境中显现出来的两难困境在于教师如何合理应对幼儿对个别同伴或教师表现出来的强烈偏好。例如，路易斯该不该有权选择他愿意听从哪位教师的话或忽视哪位教师的话？这些行为对教师在管理幼儿方面的观念，是起到了巩固作用呢，还是起到了消解的作用？

杰基

推行自己的规则。 当与同伴游戏时，杰基总是处于强势，她经常扮演管理者的角色，并强制其他的幼儿执行“规则”。很多幼儿似乎也相当乐意“服从”她的命令。即使是那些没有遵照要求的幼儿也很少挑战她，如下文所述：

故事7

杰基走到其他两个小女孩跟前，说：“到这儿来，我们两个一起玩。”她手里拿着一个遥控器之类的东西。一个女孩试图从杰基手中拿过遥控器，两个人稍有争夺。杰基紧握着遥控器不放，另一个女孩放弃了。杰基开始和这两个女孩玩，将她们哄到蓝色地毯那边。她非常兴奋地说：“我们去巡视公主领地吧。”这三个女孩开始在教室里四处跑，边跑边笑。杰基领着这两个女孩来来回回地从教室的一边跑向蓝色地毯，然后再跑回去。过了一会，安过来了，

加入了她们的游戏，她问她可不可以拿着遥控器。杰基说：“只有我才能用这个遥控器。”安又说：“我就现在想看看。”杰基没有理会安，说：“我们去玩过山车吧。”

有时候，杰基的行为举止，特别是对更小或更被动的幼儿的行为，强硬到足以引起教师的注意，不得不去提醒她与人交往时，不要如此强势。杰基坚持推行她自己的安排，有时她会不顾其他幼儿的意愿，将她自己的想法强加给他们。在下面的例子中，一个更小的还在学习用英语说话的孩子尽力地让杰基明白她没有兴趣与杰基一起玩。杰基却一直坚持着，不肯轻易放弃：

故事 8

萨拉正假装自己是一条小狗，到处爬。杰基走到萨拉身边对萨拉说：“过来。”然后就使劲抓住萨拉。教师#1 警告她用力太大了。杰基就轻轻地拍了拍萨拉的背，跟在她身边，但是萨拉没有爬向杰基想要她去的方向。杰基小心翼翼地跟在萨拉身边……。萨拉开始爬得更快些，杰基说：“跑快点！”几分钟之后，杰基站了起来，对萨拉说：“往这边爬！”萨拉没有服从杰基，杰基说：“快点”……。萨拉离开杰基，说：“不，我不想去那里。”杰基问珍说：“你想当一只小猫咪吗？”但是珍走开了。教师#1 告诉杰基，她可以问问亚当或依桑是否愿意当一只小猫咪，但是杰基说：“我不去！”

实行教师的安排。不像路易斯和卡尔文，杰基的领导才能以及更容易被接受的领导方式使她在扮演领导者的角色时较少受到教师的干涉。两名教师都选杰基当班长，而且对她个性的评价都很积极。在教师#2 对杰基的描述中，她说：“她似乎经常将我们大家带向另一个水平。”教师#1 说：“她绝对是最积极发言的一个……而每当她说话时，孩子们都会听她的。”两位教师都承认，杰基能帮助她们推动班级日程，有助于她们实现教育幼儿的目标。教师们将杰基视为将整个班级带向一个更高水平的催化剂。教师们可以借助她的点子来推进自己的课堂安排。两位教师在她们的访谈中都描述了一些小事件，在其中杰基帮助她们推进了课堂进程，有助于她们实现教育幼儿的目标：

教师#1：有一天，我们要决定是去舞蹈房还是去公园……我拿出写字板，绘制了一张图表，我们记录屋里所有孩子们的看法，要进行投票选择。一天之后，她无意中听到了（教师的讨论），她说：“让我们来投一下票吧。”她……，她自己一个人完成了这整件事情……她在教室里展开统计……最终得出结论：“哦，去公园好……”她的确有很大的影响力。

教师#2: 比如说, 我们正在讨论, 所有人都坐在地毯上, 我需要每个人都发表一下意见, 如果没有人发言的话, 我知道总是可以提问她……。她会有一些想法, 一些很棒的想法, 这些想法能让整个讨论活跃起来, 每个人都想要反驳她的观点。

然而, 有时候, 教师也能意识到这种利用杰基的发言来带动课堂的做法可能会剥夺其他幼儿的机会, 她们对此也觉得似乎有些不妥。杰基喜欢成为焦点, 而且她也能很轻易地成为焦点。但是有时候在班级讨论中, 教师需要额外努力地为其他幼儿的发言创造空间。下面的故事就是一个例子, 故事表现了教师是如何依靠杰基的发言和观点, 但是又得注意不让她控制整场讨论。与其认可杰基的强势存在对班级讨论的影响, 教师会在她发言几次之后, 选择性地忽略杰基, 这样就为其他幼儿留出发言的空间。在下面这个事例中, 教师试着在班里平衡影响力, 但是并不能真正地为杰基和她的伙伴解决权力问题。

故事 9

教师: “谁知道金鱼怎么了? 知道的请举手。”(杰基第一个举起手, 教师没有理会她, 想把机会给其他的幼儿。)

萨拉(试图解释): “它想……(听不清)”

教师(换了一种问法): “它想在水里游泳吗?”

教师: “这是一个好想法。”(她把答案写在黑板上, 杰基安静地坐着, 听着。教师叫另外一个幼儿回答, 他问了一个问题。教师提醒幼儿们必须举手。杰基高高地举起了她的手。)

教师: “杰基, 你的想法是什么?”

杰基: “我认为它死了。”

卡尔文: “我刚要这么说。”

教师: “谁说都没有关系, 杰基是那么想的, 但你也可以那么想,”(她写下来。)”“我知道它为什么死了。”

杰基(早就想好了答案): “因为水太热了。”

教师: “可能水太热了。有人告诉我说周末教室里变得非常暖和, 我们都知道, 金鱼不喜欢热水。杰基, 你的主意不错, 可能是水太热了。”

亚当: “可能水非常非常热。”

然后, 教师鼓励其他的幼儿说出他们的想法。她把讨论引回水太热这一话题上, 和幼儿

们讨论换一条金鱼。杰基想要继续发表自己的建议，她打断教师的话，甚至举起了手，但是教师选择不叫她回答。

总结

如上所述，尽管这3名幼儿以不同的方式运用自己的权力，但是这些个案都包含了一些共通的因素，回应了研究问题。对于研究问题1的回答，我们可以看到这些幼儿领导者——带着他们创造性的想法和胜任的技能——如何引导其他幼儿玩些更有趣的游戏，并将游戏和讨论带向一个更高的水平。另一方面，幼儿领导者强大的影响力会变得过于张扬，限制了其他幼儿表达想法的机会，使这些幼儿不能完全融入他们的游戏，也很难采取主动。当班级领导者有选择机会，而这些选择会影响其他幼儿时，接纳与排斥的问题产生了。这些问题给幼儿教师提出了挑战，促使她们更深入地思考班级内的公平问题。

对于研究问题2的回答，访谈数据显示，教师想象中的幼儿班级与幼儿在班级情境中的实际行为并不总是匹配（Mullarkey *et al.*,2005）。例如，教师#1谈了卡尔文如何和她想象中的幼儿领导者不一样，将他的行为描述为“绝对不是教师期望他去做的。”以及“试探他能调皮捣蛋而不受惩罚的底限。”教师#2也说明了路易斯不是一个“积极的领导者”。尽管两位教师对杰基的领导风格都没有直接的负面评论，也没有讨论到她们可能会采取的具体做法，不去鼓励她做领导者。杰基的领导风格并不总适合教师对于幼儿班级的看法。一个教师在访谈中表达了这个观点，“……我们班有一个女孩，她甚至对我都有很大的影响，我自己也不总能意识到这种影响力……”从教师的角度，这些幼儿领导者们虽然能够带动其他的幼儿，但是方式方法却总归让她们有些不舒服。他们那强势的存在感会打破权力的平衡，有时甚至会篡夺教师的权力。

一些教师想要建立一个民主型班级，在这个班级里所有的幼儿都被尊重和被接纳。对于想要建立这种班级的教师来说，卡尔文，路易斯和杰基这类幼儿就是一种挑战。因为这些幼儿领导者在班级中握有强大的社会影响力，教师对他们的回应方式就能确立一种有力的安排模式，班里的其他幼儿都会照着做。我们的研究结果提出了有趣而又难以回答的问题：

- 在何种程度上，或在何种情境下，教师可以或者说应该允许幼儿排斥某些同伴？
- 教师是否应该出于公平的目的，坚持认为幼儿应该对每个人都友好或是接纳每一个人？
- 如果幼儿领导者极力想实行自己的想法，有时会对其他幼儿产生不利的影响，教师

该如何构建一个团体，让所有幼儿都有机会发言？

我们的研究表明，每当有这些问题出现时，教师的反应经常自相矛盾，或只能间接地解决权力的问题。

讨论

通过对班级互动的仔细分析，我们发现教师在鼓励或者不鼓励一些课堂行为时，可能不经意间赋予一些幼儿更多的权力，而剥夺了另外一些幼儿的权力。我们并不打算因为这些上述的行为而责备教师。相反，我们的观察指出，教师在生气的情况下，对这些情况做出反应时很容易不假思索，在无意中以对待边缘化幼儿的不同方式对待有权威的幼儿。我们采用发生在班级里的小故事来描述典型的班级情境，对很多教师在每天都会遇到的两难情境提出一些见解和看法。我们希望这些研究结果能帮助教师作为班级权力的行为者和协商者，能更深入地思考他们的专业角色和责任（Katz,1984）。

在我们的研究(Mullarkey *et al.*,2005)中，尽管教师设想去创造一个理想的团体环境，从而使所有的幼儿，包括来自不同背景，能力不一的幼儿，都有平等的社会机会，能够分享权力，但她们每天所面临的挑战却是：面对班上的幼儿，有时难以将她们的想法付诸实践。教师对班级内最有影响力的幼儿的回应表明，为了将权力赋予所有幼儿，有时候剥夺一些幼儿的权力，违背他们的意愿和想法是必要的。在早期儿童教学过程中，最有价值的经验就说明了在与幼儿打交道的过程中，教师扮演的是一个权力授予者的角色。然而，由于权力的动态变化和流动的本质，没有人能一直得到授权。在日常的班级情境中，教师和幼儿都有能力剥夺彼此的权力。这些互相剥夺权力的互动从其本质上来说很容易就会使教师感到不舒服，如同我们研究中所报告的那样。

我们的观察展现了教师是如何经常忽视权力消长的这一层面的，从而错失了针对教师本身和幼儿的行为提出关键问题的机会。我们相信，要使教师经历的这些不舒服感觉转变为学习分享权力的机遇，就一定要先承认并认可这些感觉。这些令人不舒服的时刻可以成为反思和改革的催化剂。教师可以积极地思考自己那些和幼儿选择有关的信念和实践，幼儿的这些选择会以令人意料不到的方式发生。

此外，这项研究解构了一些被认为是理所当然的早期幼儿实践。例如，受到推荐的早期幼儿活动（Bredenkamp & Copple, 1997）强调创设支持幼儿主动性课程的价值。但是这些推

荐的课程并没有完全考虑到权力消长在幼儿班级里的作用。尽管幼儿教育者强调“以儿童为中心”和“生成”的课程，我们经常未能认识到不同幼儿发表观点的方式，在动态且以游戏为主的班级环境中会影响课程设置。如果个体的幼儿被认为有不同的想法、体格、力气、需要的话，那对于“以儿童为中心”的实践能有一种单一简单的理解吗？使用这一术语的前提似乎是假设所有课程幼儿都是主角。但是在幼儿班级的日常实践中，最终做出决定并对结果负责的是教师。而且，在动态的班级里，幼儿并不总是处在中心位置上，相反，权力在教师和幼儿之间来回转移。我们的研究结果鼓励对“以儿童为中心”这个术语进行再思考，倡导把我们的注意力转移到“以班级为中心”的课堂设置上来，强调在班级里分享权力的重要性。当创建“以班级为中心”的课程时，很重要的一点是要给教师的权力预留位置，并且要更深入地思考权力是如何在教师和幼儿之间共享与转移的。

建议

这项研究提出了幼儿教师面临的一个关键问题——当班级内担任领导者角色的幼儿利用他们的地位给同伴和教师制造令人不舒服的情境时，这对建立一个班级团体的影响是什么？透过后现代主义的视角，鼓励教师在制定班级活动时考虑他们自己的价值观和兴趣，鼓励他们从多重视角来看待教学互动（Ryan & Grieshaber, 2005）。教师至关重要的作用之一是思索何时支持给幼儿赋权以及如何赋权的问题。在班级活动中，以“要对他人友好”或是“便于班级管理”的缘由去过度限制幼儿表达感觉和愿望时，我们要幼儿传递了关于正直和领导能力的什么样的信息呢（Goodman, 2000）？如 Goodman（2002）提醒我们的那样，如果我们的目标是将幼儿培养成为具有批判性的思考者，而不是顺从的聆听者时，我们必须给他们创造机会，让他们能够体会到两难处境的难处，并自己做出符合道德标准的选择。然而，如果教师尊重幼儿的选择，却不给他们提供机会来批判性分析自己的选择对他人的影响，或者未能培养幼儿形成意识，即他们的选择会产生一定的影响，教师们能称得上是为所有的幼儿在班级内共享权力提供了机会吗？

在实践层面，对教师来说，与幼儿谈话时，呈现和认可多重观点是很重要的。为了达到这个目标，首先教师们必须相信幼儿能找到自己与同伴相处的方法。教师们也必须为幼儿树立行为的榜样，展示如何共享权力的，例如，可以通过与其他成人交往时自言自语的方式，为幼儿做榜样。在班级内为教师和幼儿共同解决问题创造机会，这也有助于幼儿之间进行更有意义的交流，也能为那些经常不被关注的幼儿提供一个讨论的平台。通过这些行为，教师

能影响班级内所有幼儿在日常课堂里的社会体验。

最后，我们的研究结果提出了一个有趣的问题。这个问题是关于权力消长在早期幼儿班级里的作用以及权力消长对个体差异性、团体和社会公平问题的影响。当教师致力于通过“适宜发展的实践”来满足班级内幼儿的多种需求时，她们千万不能忽略这一“隐性课程”。为了创建一个真正包容了个体差异并赋予所有幼儿表达自己观点的权力的幼儿班级团体，需要教师们将权力的问题提到明处，需要他们认真地向幼儿说明这些问题。

作者简介

Yoo-Joo Lee

纽约市立大学布鲁克林学院特殊教育学系助理教授

她给研究早期儿童特殊教育的研究生授课并加以指导。她的研究方向是接纳情境中有特殊需要的幼儿社会体验以及运用行为研究来改进课堂实践活动。

Yoon-Joo Lee

School of Education, Brooklyn College

City University of New York

2900 Bedford Avenue, 1107 James Hall

Brooklyn, NY 11210

Telephone: 718-951-5995

Email: yjlee@brooklyn.cuny.edu

Susan L. Recchia

哥伦比亚大学师范学院早期儿童特殊教育学系的副教授和项目协调员

她在儿童早期发展这个领域有丰富的背景知识，并且在早期干预问题上有多年的实践经验，这些为她现在的研究奠定了雄厚的基础。现在，她给学习早期儿童教育的硕士研究生和博士研究生授课并给予指导。Recchia 教授同时也是 Rita Gold 早教中心的学院主任，该中心研究范围全面，关心不同文化，集早期教育、专业准备、研究和延伸服务于一体。她的研究兴趣包括：早期学习中社会 and 情绪体验的作用，成人-儿童关系的发展，接纳性早期护理和教育，以及幼儿教师发展。

Susan L. Recchia
Teachers College, Columbia University
Department of Curriculum and Teaching
525 W. 120th St. - Box 31
New York, NY 10027
Telephone: 212-678-3865
Fax: 212-678-3237
Email: recchia@tc.edu

参考文献

Bredekamp, Sue, & Copple, Carol (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Erwin, Elizabeth J., & Kipness, Noreen A. (1997). Fostering democratic values in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 57-60.

Foucault, Michel. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison system* (Alan Sheridan, Trans.). Harmondsworth, England: Penguin.

Goodman, Joan F. (2000, September 20). When being nice isn't good. *Education Week*, 20(3), 30-34.

Goodman, Joan F. (2002, March 20). Teacher authority and moral education. *Education Week*. Retrieved June 15, 2005, from <http://www.tolerance.org/teach/magazine/sidebar.jsp?p=0&vo=22&si=346>

Grieshaber, Susan, & Cannella, Gaile S. (2001). From identities to identities: Increasing possibilities in early childhood education. In Susan Grieshaber, & Gaile S. Cannella (Eds.), *Embracing identities in early childhood education: Diversity and possibilities* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

Hobday-Kusch, Jody, & McVittie, Janet. (2002). Just clowning around: Classroom perspectives on children's humour. *Canadian Journal of Education*, 27(2&3), 195-210.

Katz, Lilian G. (1984). The professional early childhood teacher. *Young Children*, 39(5), 3-10.

Marshall, Catherine, & Rossman, Gretchen B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moss, Peter. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Mullarkey, Lara S.; Recchia, Susan L.; Lee, Seung Yeon; Lee, Yoon-Joo; & Shin, Min Sun. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123-129.

Ryan, Sharon, & Grieshaber, Susan. (2004). It's more than child development: Critical theories, research, and teaching young children. *Young Children*, 59(6), 44-52.

Ryan, Sharon, & Grieshaber, Susan. (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.

Sebanc, 安 e M.; Pierce, Susan L.; Cheatham, Carol L.; & Gunnar, Megan R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12(1), 91-106.

Shin, Min Sun; Recchia, Susan L.; Lee, Seung Yeon; Lee, Yoon-Joo; & Mullarkey, Lara S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.