

2010, spring, v12, n1

Confronting the Baby Blues: A Social Constructivist Reflects on Time Spent in a Behaviorist Infant Classroom

正视婴儿的沮丧：一个社会建构主义者对行为主义婴儿课堂的反思

Mary Benson McMullen
Indiana University

摘要

这篇反思性论文描述了作者在一个行为主义婴幼儿班级里的观察经历。作者设计了四种实践类型来描述行为主义婴幼儿课堂中发生的事件：(1)课程关注对正常婴幼儿进行训练以达到正常的发展里程碑；(2)员工把高结构的游戏作为帮助婴幼儿达到训练目标的手段；(3)行为主义课堂中员工的特定语言的使用；(4)员工对行为主义核心理念的追随导致他们忽视了婴幼儿个体需求和意愿的表达。文章最后进行了反思：当面对一个不适当并可能对儿童有害的环境时，作为一个研究人员该负有什么样的道德责任。

新经验拓展了新视野

我很荣幸也很高兴在 2009 年花了几个月的时间参加了美国中西部地区几种不同的托幼机构的教育活动，我和几十个婴幼儿及其保育人员一起学习、一起游戏和一起笑。我所做的研究是有关每天都在优质托幼机构待一整天的婴儿的情况。为了进行这项研究，我分别在每一个婴儿班级里待了至少有 2 个星期，这些班级里的孩子的年龄从 18 个月到 3 岁不等。

我选取的是一些实验学校或大学附属托幼机构，这些学校在当地社区都享有很高的声誉。并有证据表明，这些学校的保育人员所从事的是本领域“最优秀的、”“值得推荐的，”或建立在婴儿研究基础上的教育实践。我进行研究的前三个班级都全面贯彻了美国幼儿教育协会的 0-3 岁儿童发展适宜性理论(Copple & Bredekamp, 2009; McMullen, 1999)。如，这三个班级中的每个班级都采用了教师跟班（即教师连续 3 年带同一个小组的孩子）的方法。¹ 虽然采用了同一种教

育理念，但这些婴儿班的保育人员实施课程的方式是保证每个班级都有自己的独特性，且这三个班级都运用了“注重关系”的原则 (McMullen & Dixon, 2009)。因此，我将它们归为一组，在本文的其余部分将它们统称为“注重关系的班级”。

对这几所我第一次参观的学校来说，我识别和选择优质学校的标准还是行之有效的。有了这种成功的基础，我进入了第四个婴儿班级，为即将遇见一批新的孩子和保育人员而感到兴奋不已。像其它的机构一样，这个也是大学的附属实验学校。机构提供的信息把它描述成是“以研究为基础的”、“可发展的”和“适宜的”。在候补人选名单中有一长串非常希望将孩子送到这里学习的家长，该机构在当地的社区也有很好的声誉，大家都认为它是一个值得把孩子送去的好地方。

然而，就在我第一天进入这个新班级的最初几分钟内，我的兴奋渐渐转化为困惑。我节选了当天的日志，它是我最初体验的一瞥。

整整三分钟不停地哭泣，尖叫...现在已有四分钟了。随着每一秒钟的消逝，我感觉身体里的紧张情绪逐步上升。我的脑袋快爆炸了，我的嘴巴发干。我几乎接近恐慌，急于要采取什么行动。但是，我没有。我坐在那儿，紧贴着地板，安静地、痛苦地看着和听着三个月大的温迪躺在地板上大声哭叫，似乎在说：“我很痛苦，现在就采取点行动吧”！但是我不能，我也没这么做。员工们明确地告诉我不能妨碍工作，不仅仅是因为我是一个研究人员，这个教室里的一个外来者，一名客人，而是因为他们不相信将哭泣的孩子抱起来安慰那一套！他们说他们不会把哭泣的婴儿抱起来，除非他们自己停止了哭泣有2到3分钟之久。对他们作出反应只会强化他们消极的行为。我快崩溃了，差点哭了出来；我恨我自己如此懦弱，没有能为这个孩子做点什么。（考察日志，第一天）

在这个课堂里，我面对的环境和他们对待婴儿的行为不仅让我感到陌生，同时也使我感到不安。我发现这种对哭啼的婴儿不予安慰和反应的做法令人很不能理解，它与我的信念和为之辩护的所有东西都是完全对立的，以至于我甚至怀疑是否还要回到那个班级里去。第一天晚上我写下的最后一句话是“我很心痛”。

但是最终，我还是决定第二天再去一次，然后又去了好几次。我感觉我需要在這裡学习一些东西，但是起初我并不确定那是什么。我必须理解这里发生了什么事情，为了这个目的，我有必要尝试不仅仅将目光停留在哭泣上。第一天晚上我反思了一下，意识到这里的情况和我的研究有一些出入，我尝试重新组织了我

的研究问题。在不改变我的观察和访谈技巧以及数据收集方法的前提下，我开始尝试了解这里的人是如何理解婴儿及婴儿的养育和教育的？

我不知不觉地闯入了一个行为主义教育的婴儿班级。机构和员工的所有关于教与学及儿童发展的假设都是建立在行为主义学习理论的基础上。我学习过行为主义理论，而且我一直认为它对训练动物有点用处或者只能在有限的条件下运用于非常态的人类行为。但是我从未听说过将行为主义原理用于一帮发展正常的孩子，尤其是婴儿！还要用这种理论来构建和实施课程。

我在这个班上花了 2 个星期的时间进行观察，和八个 3 到 12 个月的婴儿待在一起。这次经历开阔了我的视野，我在这个班上度过的时光对我来说是一段印象深刻和永久的记忆。我写的这篇反思性论文并不是对我所做的研究的报告，而在某种程度上是对我记忆的加工并与他人分享我对在那里度过的时光的思考。

我并没有设法隐藏我对行为主义理论看待婴儿方式的感觉；我的偏见是显而易见的。从理念上看，我原本就是一个社会建构主义者，相信关怀和社会公平的视角。简而言之，我的学术观点、教学和服务深受以下这些理论的影响：莱夫·维果茨基 (1962, 1978) 的关于社会和文化对发展的影响的研究，耐尔·诺丁斯 (2003) 的人类如何对待彼此的关怀伦理学，约翰·罗尔斯 (1999) 的每个人都应完全享有公平和社会价值观(比如自由、幸福等等)的概念，肯尼斯·斯特赖克 (1999) 的关怀和我们所做的影响他人的决定的公平视角之间有复杂的相互作用的观点 (参阅 Lash & McMullen, 2008; Apple & McMullen, 2007)。不管读者们的立场是什么，我希望我所描述的自己的经历可以使他们在自己社区实践中引起一些有趣的和有意义的讨论。

把行为主义婴儿教育实践作为一个关注点

行为主义理论的一个主要假设是：学习者是被动的；外部刺激和对反应的强化决定了一个人是否学到了或完成了任何特定的行动。这个信念在行为主义课堂中得到了完美的演绎，正如我将要提到的，在那里，员工仔细地计划一系列的积极和消极的强化，表扬和奖励意味着增加或者减少婴儿学习某些特定行为的可能性。约翰 B. 华生 (1878-1958) 大力推广行为主义理论并将它应用于婴幼儿的养育和教育原则，颇有名气地宣称：

给我一打健康而又没有缺陷的婴儿，把他们放在我所设计的特定环境中培养，我可以担保，我能够把他们中间的任何一个人培养成我所选择的任何一种专家——医生、律师、艺术家、商界领袖，甚至是乞丐或窃贼，而无论他们的才能、爱好、倾向、能力，或他祖先的职业和种族是什么。（Watson, 1930, p. 82）

作为一个三岁孩子的母亲，一个曾经的婴儿保育人员和一个社会建构主义者，我无法接受婴儿完全没有主动性这个观念。我把婴儿看作完全参与他们生活体验的独立个体——他们是具有能动性的，有较强的交流能力的人类群体。他们寻求、构建和维持一种能够帮助他们成长、发展，学习生活和爱的关系，在与他们的合作伙伴的双边关系中学习关怀和公平，学习所有这个世界所带来的好的与不好的事情。使我感到奇怪的观点是成人“教”发展正常和健康的婴儿掌握如何控制他们的身体。我看到婴儿摆动着身体，不停地踢和抓，移动身体，探索他们的游戏空间里任何能玩的角落，通过他们自身的活动来学习。随着时间的推移，他们变得更加强壮并且能够使身体做出反应以实现他们的目的。

为了尝试理解和告诉他人这个行为主义婴儿班级独特的本质，我将教学实践分成了四个交叉的板块。我相信将这些实践板块放在一起讨论可以让读者看清楚在我所观察的行为主义班级里发生的事情，也能够突出它和现今该领域公认的婴儿教育实践是如何的不同。这四大板块是：

- 课程关注训练正常婴幼儿以达到典型的发展里程碑；
- 员工通过使用高结构的作为训练婴幼儿达到预期目标的手段；
- 行为主义课堂中员工的特定语言的使用；
- 员工对行为主义核心理念的追随导致他们忽视了婴幼儿个体需求和意愿的表达。

关注训练和娱乐

对行为主义课堂的整体上的感觉与我所参观的美国的那些注重关系的课堂和多数托幼中心极不相同。教室又长又窄，放眼望去，一整面墙从上到下都堆放得杂乱无章。教室里很脏，虽然教室和材料也许还算干净，但一切看起来都那么

陈旧和肮脏。在我到那里的第一天，我问了托幼机构的主任谁负责教室的布置，比如环境创设、材料的替换和改进，她告诉我，“多年来”这间教室基本没什么改变，日程安排也是多年来一直维持原状。这种安排显然在十多年前就是这样，由“某位教授”建议。从那时起就大家都懒得再去改变什么，显然也没有任何理由需要这么做。从功能上看，这间教室对成人来说并没有吸引力也让人感觉不舒服。除了脏乱和吵闹，还弥漫着各种气味，教室也没有地方给成人坐。我不得不出这样的结论：也许这并不是一个让婴儿感到身体舒适或愉悦的环境，也不适合他们一周5天每天8小时待在那里。

该行为主义课堂的课程注重有计划的训练。员工“教”婴儿一些基本的儿童发展里程碑中应达到的行为，如翻滚、坐、抓握、站立和爬，而且他们似乎都认为应该这么做。每个婴儿都有几个训练的目标，员工一天三班地帮助他们训练。训练很严格，一丝不苟。图1展示的是教室里张贴的是对八个婴儿中的四个孩子提出的部分发展目标。



图1 四个婴儿的训练目标图

员工在日程上规定的游戏时间里帮助每个婴儿达成目标，让他们就位，哄他们、求他们，用大声、单调的声音跟他们说话，做手势，命令他们，有时替他们完成任务。如果一个婴儿自己完成了预设的行为，员工会先口头表扬这个孩子然后大声告诉教室里的另一个成人，如，“塔米在上午9点43分会弯他的手和膝盖了，记录一下。”那些在成人的帮助下完成目标的婴儿也得到表扬：“滚的真不错，塔米。就是这么滚的！”

在那段时间里没有训练任务的婴儿就可以玩了，除非轮到他们训练或者另一个员工过来要他们吃饭、换尿布或午休时间到了把他们放在床上。我提到他们在

所谓玩耍的时间里做的事是因为在这段时间里依然很紧张。即使是在玩的时间里，也不允许婴儿们做一回“自己”或者选择自己想做的事情。员工总是在他们面前挥舞着某样东西，要他们玩某种玩具或者进行某个特定的活动，尽一切努力使他们不闲下来，或者为了让他们停止哭泣而试图唱歌或发出声音来吸引他们的注意。员工的行为和动作从不停止，看得使人筋疲力尽。

我想强调的是这些小婴儿在训练的时候得到的表扬是口头表扬而不是身体的抚慰。在这里当婴儿哭啼时不给他们身体上的抚慰，我没有看到任何把抚摩作为奖励或强化的迹象。如：

里奇受到了口头上热情洋溢的表扬，因为在训练期间他按照保育人员的要求塔好了积木。他咧着嘴笑似乎很高兴，并开始往员工的膝盖上爬，但她轻轻地但坚定地推开了他并说，“不要爬；你知道你不能爬到我身上来。”我想他只是想要一个拥抱或只是想让她轻轻地拍拍他。（考察日志，第六天）

他们期望家长在家中也对婴儿进行训练以达到目标。当员工看到丹尼在没有人帮助的情况下迈开了传说中的头两步时，我问道，“你知不知道他是不是在家里已经一直在走了？”一个员工回答，“我敢肯定他父母在家里也常这样做。他们在这些培训上很花力气。”

这段对话和我在行为主义班级里与其他员工的对话使我得出这样的结论，即他们认为成人有责任帮助婴儿实现设定的训练目标和规定的技能，而这在其他人看来是正常婴儿的自然发展的里程碑。例如，我在田野日记里记录了以下内容：

今天当比利的妈妈和姐姐一起来接他的时候，她看见他在一个架子前面用手拉住、弯曲膝盖做一个引体向上的姿势。“哇！他是怎么学会做这个动作的！？”她说。“哦，那是我们在这里教的，”员工说。（考察日志，第三天）

我在将行为主义课堂中的工作人员写成“保育人员”时颇为犹豫。我一直喜欢选用这个称谓，或者选择与“保育人员”紧密相关的称谓来指那种专门为年幼儿童及其家人服务的人。我的选择并不是因为我不看重这些人所扮演的教育者的角色，而是因为我更看重这种角色中的人际关系的促进这一部分任务——保育方面的。在我观察的这个行为主义课堂里的成人更像是“培训师”，或者有时像是

“逗乐的人”而不是提供保教的人。他们在考虑婴儿的有关事务时是把他们看作是物体而不是人。这就是为什么在整篇论文中，我在提到行为主义班级里工作的人时称之为“员工”，而把那些在注重关系的班级里工作的人称为“保育人员。”

这两类班级的员工和员工的编制模式都有显著的差异。通常一天里，行为主义班级的八个婴儿在三个不同的轮班时间段里会看到至少 11 个不同的成人作为“教师”和他们进行互动。行为主义班级的员工或主任都没有受过有关早期儿童教育或儿童发展的专业方面的训练。由于员工在每隔半小时的轮班时间段中都有分配好的任务，员工的安排上就变得很复杂。正如下面所示：一个人负责喂饭，一个人监督婴儿睡觉和“上厕所”，一个人负责组织游戏和忙于目标性训练。这个班级里似乎更加看重如何频繁地将责任尽可能平分到每个员工，而不是强调基本的保育和关系的建立。

相反，在我所考察的注重关系的课堂里，每个班级都有三个受过专业教育和训练的保育人员，其中至少有两人全天上班。在每个班上，在三个保育人员中至少有两人拥有早期儿童教育或儿童发展的学士学位；几个还有硕士学位。在每个注重关系的班级里保育人员团队中的第三个成员都至少有一个有 CDA（儿童发展专科）证书，但通常是大专文凭（两年的副学士学位）。还有许多职前实习老师、志愿者和其他成人都经常定期到注重关系的班级里来；专业的保育人员会给这些成人提供指导，这些人还不算在成人和婴儿的师生比率中。

训练婴儿时使用的语言

行为主义班级里的语言有明确的目的，常常用于实现训练的目标，但它几乎没有意义也很无趣。下面的话是一位员工说的，记录了在游戏时间她坐在地垫上和几个婴儿的 5 分钟对话。

“够到了！够到了！够到它了。”

“比利的衬衫上是什么？比利，你的衬衫上是什么？”（员工从来就没有明确地说出长颈鹿花衬衫上的大大的数字 2）

“让我们练习一下翻滚。”（员工将一个婴儿翻来翻去有一分钟，从他的正面到侧面再返回。）“我们一起来翻滚。翻的很好，莉莉。”

“知道四处看看，很不错。”

“你好，塔米。在你面前的人都是你的朋友。我看到你面对着你的朋友了。好，现在看着我很好。看得很好。”

“安德里亚，很好，你会用嘴巴咬。你很会咬东西。”

“耶！哇！你真棒！做的好，伙计！”

“我们就是这么爬的，小伙子...爬啊，爬啊，爬啊。”（员工移动婴儿的膝盖和手臂，他其实已经用手和膝盖在地板上爬了两三步了。）

“爬的很好。”

“不管你有了哪个玩具，你总想要别的孩子的玩具。”（员工恼怒地感叹。）

“哇！你完成了滚翻动作，你的本事太大了。滚的好。”（员工将一个婴儿从正面翻到背面两次，然后表扬了婴儿。）

“按这个它会响。按这个。不要按那个。”（一个婴儿正在研究一个玩具，员工把它拿走，因为那个玩具不能发出声音，员工把能够发出声音的另一个玩具给他。）

“丹尼，你不要到那边去。”（员工将丹尼拖开，要他与一个比他更小的婴儿保持几英尺的距离，其实他们两人正在肩并肩地满足于玩各自的玩具。）

“轮到你小便了。”（员工将换尿布称为“便壶”和“去便壶那里。”他们帮助所有的婴儿爬行，要么扶着他们，要么将他们夹在胳膊底下帮助他走到换尿布的地方。员工告诉我这么做是为了让孩子学会独立小便。）

“丹尼，看。看这里。你要看这里。”

“做的好。做的很好。”

“你会在上面敲吗？敲的很好！你可以摇摇它吗？摇的很好！”

“你看到窗户了吗？看的很好。”

“说的很好。笑的很好，巴迪！”

“那是一个紫色的海龟；说紫...紫色。”（对一个7个月大盯着卡通海龟看的婴儿说）

“要这样去拿。”（员工将婴儿的手放到形状分类盒上。）“做的好，

詹尼。看，詹尼拿了黄色的三角形！耶，詹尼。”（员工用自己的手握
着詹尼的手，抓黄色的塑料三角形，抓到了三角形后将它和詹尼的手
一起从桶里拿出来。）

“堆给我看看。我想要你把三块堆在一起。堆给我看。再继续堆。”

简而言之，在我观察的行为主义班级里使用的语言并不是我想推荐给家长和
保育人员的“让婴儿沉浸在语言的环境中”的那类语言。行为主义教育员工使用
的语言是那种平稳无变化的喋喋不休，通常是一种短促、激昂的腔调。他们频繁
地表扬孩子，有时也运用一些直接的指令，但真正的对话却很少，即使有也通常
发生在成人之间。在我的研究中，这些语言使用的模式和我在注重关系的课堂里
观察到的很不一样。在注重关系的课堂里，语言是在教师员工之间的对话中以及
在与婴儿直接交流中自然地表达出来。虽然行为主义课堂中的婴儿显然能接触到
丰富的语言，而且有些是直接针对他们的，但是这却不是那种一来二往、很自然
的对话。行为主义课堂里的员工很少唱歌，偶尔唱的都是成人的歌；一个教员最
喜欢的歌是大学战歌。

把游戏当作实现成人目标的手段的可笑后果

行为主义教育课堂中的每一分钟都有严密的计划。一天被分割成若干个 15
分钟的时间段，每一时间段中的安排都包含了玩教具的轮流和变化。图 2 是一个
日程表的实例。吃饭、换尿布和睡觉的细节都尽可能详细地安排在日程表上，看
起来似乎是一种想当然的做法。不管在这些特定的时间里婴儿正在做什么，也不
管他们是否需要。只要到了吃饭、睡觉或者换尿布的时间，就必须这么做。相反，
在注重关系的课堂里，婴儿只有在他们饿的时候才吃饭，在他们需要换尿布时
候换尿布，在他们想睡觉的时候睡觉。当出现意想不到的机会或情况时，他们的
老师会改变日程安排；在注重关系的课堂里，一日生活环节似乎是当作一个灵活
的指南，它提供了日程框架、可预测的和适合的日程安排。

图 2 玩具轮流玩的时间安排

一日玩具轮流时间安排的实例

星期三的游戏时间表

- 12:45 动物
- 1:00 玩球
- 1:15 圆环堆积玩具
- 1:30 摇铃
- 1:45 图书
- 2:00 交通工具
- 2:15 食物
- 2:30 镜子
- 2:45 过家家
- 3:00 人物玩具
- 3:15 搭建玩具
- 3:30 音乐
- 3:45 豆包
- 4:00 医生工具箱
- 4:15 看看说说
- 4:30 会弹跳的珠珠
- 4:45 盘碟
- 5:00 圆环堆积玩具
- 5:15 布里斯托积木
- 8:00 交通工具
- 8:15 动物
- 8:30 大插塑积木
- 8:45 电话
- 9:00 布制软积木
- 9:15 玩球
- 9:30 工具
- 9:45 图书
- 10:00 形状分类玩具
- 10:15 食品
- 10:30 垒高杯

10:45 木偶
11:00 华夫积木
11:15 各种人物玩具
11:30 音乐
11:45 盘碟
12:00 装扮游戏
12:15 积塑片
12:30 丝巾

在行为主义课堂中，自己不能行动的婴儿的身体姿势也有固定的时间表。每隔 15 分钟，就像玩具时间的安排一样，员工会逐一调整婴儿的姿势，先是在一边支撑着他们，然后换到另一边，然后在他们的后面，接着是前面，然后想办法帮助他们站直。全天都在进行这个流程。没有人顾及到婴儿的需要，或某一活动中某种姿势可能更为合适，甚至连婴儿是否舒服都不加考虑。员工并没有考虑到婴儿是不是能够自己改变身体的姿势或能自己想办法达到改变姿势的愿望。行为主义课堂中的规定是每隔 15 分钟，就要给婴儿换一下他们的身体姿势。

有人告诉我，就像教室中的布置一样，游戏和玩具轮流玩的日程，以及玩具和图书本身多年来基本上没有什么改变。成人们精心地安排了游戏时间和游戏材料。玩具放在塑料盒里，摆在又高又长的架子上，只有员工才能拿到。图 3 展示了部分玩具架，架子上放着一排排装有玩具的塑料盒，根据玩具的类型或种类在盒子上贴上相应的标签。通过使用本周每日张贴的塑封日程表，员工每隔 15 分钟就选择一个新的玩具盒，将盒子里的玩具给婴儿放在一个亮色的塑料地垫上。15 分钟后，婴儿会被移到房间另一边的第二块垫子上去，在那里另一盒玩具已经倒出来供他们看或者玩了。第一块垫子上的玩具就收起来放好以备下一次使用。15 分钟后，这些婴儿又要回到第一块垫子上，以此类推。这种玩具的轮番放置要进行一整天，在我观察期间每天如此。



图 3. 行为主义教室中的玩具架上陈列的塑料玩具盒

员工告诉我，他们每天都做这样的日程安排婴儿就“不会感觉无聊”。然而，我经常看到婴儿显得无聊和无所事事。他们没有选择玩具的机会，提供的玩具又很少符合他们的年龄特征。图 4 中婴儿在玩华夫积木块时的表现证明了这两点。读者们可以自己判断这些婴儿和操作游戏材料时的关注水平。除了华夫积木块，行为主义教室里的玩具还包括盘子和厨房用具、圆环堆积玩具、布制软积木块、不同大小的球、娃娃家玩具、音乐玩具、玩具电话、动物、塑料插片、C 形圆环、镜子、装扮游戏、丝巾、各种形状、人物玩具、医生工具箱、交通工具、会弹跳的珠珠、木偶、摇铃、玩具食品、搭建玩具、图书、豆包、大插塑积木、大积木、布里斯托积木、垒高杯子和塑料工具。



图 4. 在华夫积木块游戏时间里婴儿的表现

在我能够分享的有关游戏及它在实现成人目标中所扮演的角色的故事中，下面这段关于婴儿特迪和塔米的轶事是最让我震惊的。此时教室里的其他婴儿要么在睡觉，要么在换尿布，要么在吃东西：

这是“娃娃家”游戏时间。“娃娃家游戏”的塑料盒里有几个小娃娃、塑料瓶、摇铃、毛毯、婴儿的衣服等等。盒子里的东西堆放在游戏垫上，员工也盘腿坐在那里。婴儿塔米（4 个月）躺在员工旁边，撕心裂肺地哭叫着，就离员工几英寸的距离，却完全被忽视了。红脸婴儿特迪（12 个月）心满意足地绕着垫子爬着。员工颇负责地要给他安排规定的 15

分钟的玩具时间。“哦，特迪，看看这个娃娃”（她从一堆玩具中拿起一个塑料娃娃）。“我觉得她在哭呢……哇哇哇哇。你觉得她有什么需要呢？”小特迪坐回了他的位置，看着她。教员不停地前后摇晃这个塑料娃娃，轻声细语地跟她说话。同时，真正的娃娃塔米仍在哭叫着。员工又模仿“哇哇哇”的哭的声音，假装那是塑料娃娃发出的声音。“特迪，我们该如何帮助这个可怜的小家伙呢？我们应该用毯子把她包起来然后给她一瓶奶吗？我想她是不是饿了。”员工把娃娃包了起来，小特迪在一旁看着，她摇晃着包裹好的塑料娃娃并喂东西给她吃，前后摇晃的动作很是夸张，而且还唱了首歌给她听。真正的婴儿塔米却仍然在离员工几英寸的地方趟着哭叫着。（考察日志，第9天）

想想塔米和特迪从这次经历中学到关于生活、爱、关心和关系的经验，我觉得这个互动很是荒谬。

敏感的反应及成人与儿童的关系

有人可能会推测，行为主义课堂里的感情氛围是很紧张的——对我来说当然是这样，但我相信对婴儿、员工和父母来说也是这样。我还是观察到了行为主义课堂里的一些安静的甚至是开心的时刻；毕竟，有孩子在怎么可能没有欢笑呢？然而，更多的时候，婴儿都感到无聊、无所事事和烦躁；不然就是哭闹，总是频繁地听到婴儿的哭叫。行为主义课堂中的情感基调和之前参观的注重关系的课堂截然不同，注重关系的课堂里婴儿的哭闹较少、大家都在忙碌，只有平和的语音和活动。

我所观察到的行为主义教育课堂和注重关系的课堂之间最大的差异就是前者没有考虑到婴儿养育中的一个关键问题——成人一方的敏感回应(McMullen, 1999)。要敏感的反应，保育人员必须认识到婴儿在她生活中的交往尝试，正确地解释它们并且及时做出适宜的反应。我相信，如果保育人员和婴儿建立了良好的关系，从而认识到他们如何表达自己的意向、要求和需求，保育人员在敏感回应方面是可以做得很出色的。我们支持这一观点的人认为，哭是婴儿交往的基本方式之一。然而，在行为主义课堂中，婴儿的哭泣并没有被看成是交流的手段。

没有人试图去理解婴儿的哭或是去区别不同的哭声所包含的意思；哭声只是被看作是一种需要消除的不良行为。行为主义教育班级中的员工都勤奋地工作以实现这个目标。下面的短文提供了一个实例：

员工坐在地板上，紧挨着大声哭泣的小艾玛（3.5个月）。她转过身来，看着她并且将身体完全倾斜着面向小艾玛，直直地盯着她的脸看。她提高声调喊着婴儿的名字，“艾玛，艾玛。”……砰砰砰……只见她用力地在游戏垫的两边紧贴着艾玛的耳朵使劲地拍手。接着，又是砰砰砰的声音。“看着我，艾玛。看着我！”小艾玛大声嘶叫着。员工又一次把头转开。过了两分钟，现在该有三分钟了。员工再一次转身朝向小艾玛。这次她在艾玛脸上两英寸的地方摇动一个摇铃。“看，艾玛。看！”小艾玛的叫喊声开始减少，变成了深层的、悲痛的、喘不过气的大哭。透过她的眼泪，小艾玛张开眼睛望着员工。“看的很好，艾玛！你看的很好！”员工说着，然后再一次把头转开。艾玛轻轻地哽咽着但持续不停。这样又持续了两分钟。最后，艾玛终于筋疲力尽，她停止了哭泣凝视着上方。（考察日志，第7天）

有时一个或几个婴儿的哭声似乎足够引发行为主义教育课堂员工的烦恼，这些哭声无法让人忽视。在这种情况下，我看见员工们想尽各种办法让婴儿停止哭泣而没有真正意识到婴儿的需求。我观察到了几个像小艾玛的故事里描绘的那样的场景。员工尝试着恐吓婴儿、逗他笑或者转移注意力来使他们停止哭泣，有时也会成功。他们运用自己的声音或附近的物体、玩具或物体的表面制造各种各样的噪音和声音。有几次我见一个教员朝婴儿的脸上或脸的上方吹气。

当婴儿哭泣或其他时候，甚至是在读书给他们听的时候，我问他们为什么不把婴儿抱起来，主任告诉我：“那就太容易了。”此外，他们告诉我，他们并不想婴儿养成想要有人抱时就会有人去抱的习惯。

结果就是我发现成人和婴儿之间的肢体接触很少。他们不是告诉家长，婴儿可能会用哭来交流一些什么样的信息，而是要求他们在家里使用一些强化的技巧让婴儿不常哭或不要哭。

在行为主义教室待了几天后，我很惭愧地意识到，我不再注意到婴儿的哭声了。我对此已经麻木了——我想这是一种谋求生存的反应吧。我发现即使是婴儿自己似乎也不再去注意同伴的哭泣。相反，在注重关系的课堂里，一个婴儿的哭声铁定会引起其他婴儿的注意，并且总能得到保育人员的某种回应。我从自己的反应联想到我曾经住在车流频繁的铁轨旁边的日子。在那里住了几个星期以后，即使我听到火车呼啸而过我都不再去注意它。当我想到这个联系——我忽视这些婴儿的哭声就像我忽视火车的噪音一样——我愣住了。

首先也是最重要的一点，我意识到我忽视婴儿的哭声意味着我开始变得铁石心肠并且不关心婴儿了。如果这都能发生在我的身上，它对于那些教室里作为一个富有爱心的个体在寻求自身发展的婴儿又意味着什么呢？当他们对“朋友”的哭声形成不予理会的条件反射时，他们在关爱方面能学到什么教训呢？当他们因为疼痛、饥饿、恐惧、寻找人类的温暖和关爱而被忽视时，在认识自我的价值方面他们会得到什么样的教训呢？

基本上，在行为主义课堂中，社会情感的发展似乎不放在第一位。他们并没有把婴儿聚集在一起来培养一种对集体的归属感。他们不但不鼓励一对一和小团体的互动，而且我还看到他们积极阻止这种行为。员工们认为，如果年龄大、体形大的婴儿和年龄小、体形小的婴儿“过于靠近”，大孩子会伤害小孩子。相反，在注重关系的课堂中，保育人员经常让小宝宝结对或形成小组进行各种各样的活动，而他们则坐在地板上靠近宝宝，尽可能近地待在孩子旁边支持游戏的进行，在我看来这都是在培养集体归属感。在注重关系的课堂中有几次我都听到保育人员这么说，“请友好一些。友好地对待你的朋友。”我还注意到在注重关系的班级里婴儿有一些自己喜欢的朋友，而在行为主义课堂里则没有。

再次回顾和明确我的观点

通过点击“[发表评论](#)”，读者可以对这篇文章加以评论。我们会选取一些有意义的评论放在网上供大家进一步讨论。尽管还是会为脑海中常常浮现的那些挥之不去的画面和对继续待在行为主义课堂里观察是否正确的持续性疑问感到纠结，我想在我第一天去了以后又决定再回到那里待满两个星期的决定还是正确的。我经常鞭策我的学生，当他们面对认知冲突，被迫提出问题，或重新审视自己长久以来形成的信念时要把握住机会。我告诉他们最好改变一下“事情本来应

该是这样的”老观念。但是，当我自己面对这样一个挑战时，我几乎逃开了。我很看重这次经历的价值，因为它使我接触到了那些理念和实践与本领域所广泛认同的、我也深信不疑的最佳实践浑然不同的人。它用一种我以前从未有过的方式来帮助我反思和肯定我已有的信念。

我在行为主义教育婴儿课堂里的经历使我比以前更加相信养育和尊重婴儿与保育人员之间形成的关系的重要性。我希望我不会忘记这些教训也不会再将自己的婴儿保教理念视为理所当然。我也希望帮助我的学生理解我教给他们的注重关系的保育，不会把它理解成为“不需要思考的”或“仅仅凭直觉的”，“任何人都可以做”的事情，因为有一些学生曾经这么跟我说过。

我在行为主义教育班级里的经历也使我对身为一个研究者和鼓动者的意义进行反思；特别是它使我仔细考虑一个人怎样才可以同时将两者都做好。我办公室门上有一张旧的记事贴，上面写着：“为婴儿说话。”每当我反思我在行为主义教育课堂中的经历时我总是盯着那张记事贴。我重新翻读我们领域的道德准则 (NAEYC, 2005) 来寻求灵感，用以解答我直至今日仍存在的情感上的纠结和疑惑。我在行为主义教育课堂期间并没有帮婴儿、他们的父母或员工说话——即使有，也只是在别人问我看到了什么和解释“我更熟悉的是什么”的时候，发出了微弱的声音。我觉得自己作为一个“外来者”、一个“研究者”和一个“客人”，那里并不是我的地盘。我还是有一些疑问，这里要留下这些问题给读者思考：在那个课堂里，我作为一个研究者，现在或过去的责任是什么？在类似的环境里你会做些什么？

看看道德行为守则的第一部分所阐述的对待儿童的道德责任，原则 1.1:

首先，我们不能伤害孩子。我们不能参与如下的实践活动：有害于儿童的情感、残害其身体、不尊重儿童、贬低儿童、致使儿童处于危险中、剥削儿童或对儿童进行威胁。在这个守则里这条原则比所有其他原则更重要。(NAEYC, 2005)

我接受这样的准则，愿意做与我的信念相一致的事情。但至少，看到行为主义教育理论对婴儿不合适和不尊重时我却没有任何行动。这对他们会造成伤

害吗？我不知道；是不是会造成伤害取决于婴儿。我仍然担心这些婴儿的将来，因为他们大部分时间都生活在这种不重视社会情感课程和亲社会技能的环境里 (McMullen et al., 2009)。在我看来，行为主义的环境对儿童社会情感的发展没有帮助，也剥夺了他们享受快乐的权利，以及享受作为一个富有成效，能对班级做出贡献的成员的快乐的权利。这就是我要呼吁的。

注释

¹ 美国的三岁前机构教育是一个基础性的看护体制，它是将一小组儿童分派给一个保育人员。一贯制养护是指婴儿一直跟着一个保育人员或者一直由几个固定的保育人员共同照顾，从他们入园时起直到他们三岁时或离开这里机构。

参考文献

Apple, Peggy, & McMullen, Mary Benson. (2007). Envisioning the impact of decisions made about early childhood professional development systems by different constituent groups. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 8(3), 255-264.

Copple, Carol, & Bredekamp, Sue (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Lash, Marsha, & McMullen, Mary. (2008). The child care trilemma: How moral orientations influence the field. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 9(1), 36-48.

McMullen, Mary Benson. (1999). Research in review: Achieving best practices in infant and toddler care and education. *Young Children*, 54(4), 69-76.

McMullen, Mary Benson; Addleman, Jennifer M.; Fulford, Amanda M.; Moore, Sarah L.; Mooney, Shari J.; Sisk, Samantha S.; & Zachariah, Jasmine. (2009). Learning to be *me* while coming to understand *we*: Encouraging prosocial babies in group settings. *Young Children*, 64(4), 20-28.

McMullen, Mary, & Dixon, Susan. (2009). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. In Donna Berthelsen, Joanne Brownlee, & Eva Johansson (Eds.), *Participatory learning and the early years: Research and pedagogy* (pp. 109-128). London: Routledge.

National Association for the Education of Young Children. (2005). *Code of ethical conduct and statement of commitment*. Retrieved December 21, 2009, from <http://frn.sdstate.edu/CodeofEthicsApril2005.pdf>

Noddings, Nel. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Rawls, John. (1999). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Strike, Kenneth A. (1999). Justice, caring, and universality: In defense of moral pluralism. In Michael S. Katz, Nel Noddings, & Kenneth A. Strike (Eds.), *Justice and caring: The search for common ground in education* (pp. 21-37). New York: Teachers College Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson, John B. (1930). *Behaviorism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

作者信息

玛丽·本森·麦克马伦，博士，学前儿童教育教授，印第安纳大学教育学院研究生院副院长。她曾经做过婴儿、学步儿和学前教育教师和机构管理人员。她的研究、教学和服务主要集中在注重关系的婴儿和学步儿教育实践，专业理念和实践的关系，早期教育环境的质量指标和早期教育教师多方面的专业成长。

Mary Benson McMullen, Ph.D.
Department of Curriculum and Instruction
School of Education, Indiana University
201 North Rose Ave.
Bloomington, IN 47401
Email: mmcmulle@indiana.edu

译者：中国华东师范大学 黄俊
审校：中国华东师范大学 周欣