

Spring 2011 v13,n1

Relationship Building: Infants, Toddlers, and 2-Year-Olds

关系的构建：婴儿、学步儿和两岁幼儿

Cindy G. McGaha, Rebekah Cummings, Barbara Lippard, & Karen Dallas

Lucy Brock Child Development Lab Programs

Appalachian State University

摘要

儿童在婴儿期与其他儿童之间所经历的关系经常是一个备受忽视的研究领域。大多数研究关注的是婴儿与成人之间的关系。然而，即使是在婴儿早期，儿童在日托机构与同伴相处的时间越来越长。在这些情境中，成人经常为这个年龄段儿童之间的互动感到担心，因为学步儿意识不到他们可能会伤害其他儿童。本研究旨在探讨，当婴儿有机会与年龄稍大的儿童，如学步儿和2岁幼儿互动时会发生什么样的情况。在本研究中，教师和行政管理人员在一个婴儿、学步儿和2岁幼儿班上用了一年的时间考察这些儿童之间关系的构建，并随着时间的推移逐步培养这种关系。研究结果表明，在成人的支持下，幼儿相互之间的互动能力能得到较好的发展。

绪言

对学前儿童的同伴关系和友谊发展的研究已经取得了很大的进展。但有关婴儿/学步儿之间关系的研究相对不多（Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010）。然而，研究发现，婴儿对同伴会有积极的回应（Rubin, Bukowski, & Parker, 1998; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010）。费尔德（Field, 1990）发现，当婴儿坐在离同伴很近的地方时，他们会比自己坐在镜子面前时有更多的对对方微笑、注视和接触的行为。更有甚者，在一个集体情境中，当一个婴儿离开几个婴儿时，这些婴儿会表现出沮丧的神情(Field, Gewirtz,

Cohen, Garcia, Greenberg, & Collins, 1984)。美国国家儿童健康和人类发展研究所(NICHD, 2005)的研究表明, 在日托中心待过的儿童在 2 岁和 3 岁之间与同伴的游戏中表现出更多的积极关系, 消极关系更少。婴儿期的社会性能力的萌发与日后的社会性能力有密切关系(Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007)。因此, 看来婴儿在集体情境中的确会与他人建立相互关系, 而这些关系会对儿童产生更多的积极影响。

尽管如此, 当婴儿有机会与年龄更大的同伴, 如学步儿和 2 岁幼儿互动时, 会发生什么情况呢? 尽管有些研究已经关注到婴儿之间同伴交往的发展(Franco, Perucchini, & March, 2009; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2010; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010), 对婴儿与较大的学步儿和 2 岁儿童之间的互动关注却甚少。成人经常对此类互动的接触犹豫不决, 因为他们考虑到幼童对其他人的理解以及需要保护幼童的安全这些因素。另外, 日托机构的执照要求也因为考虑到这些安全方面的因素, 经常对婴儿与其他年龄较大儿童之间的互动机会设定限制。比较盛行的观点是, 在这类互动中我们应该注意保护婴儿。

关注婴儿在与年龄较大儿童互动时的安全是应该的。学步儿和 2 岁幼儿正处于学习如何在空间中控制自己的身体运动, 以及学习怎么样算是轻手轻脚。然而, 我们的质疑是, 这些担心是不是应该阻碍婴儿和年龄较大儿童之间的互动。在本文中, 一线教师、课程顾问和日托中心主任描述了我们是如何为婴儿和学步儿以及 2 岁幼儿安排了社会性互动, 以及这一安排为关系的构建和课程的提升所提供的巨大的可能性。我们花了一年的时间密切关注并研究婴儿、学步儿以及 2 岁幼儿的互动的发展情况。这些儿童是同在一个空间很大的教室里, 大教室被分隔成了几个独立的小教室。

对教室环境的描述

这一行动研究方案在一个大学实验幼儿园里完成, 这个托幼机构招收 6 周至 6 岁大的幼儿。该园有一个婴儿班、一个学步儿和 2 岁幼儿班和一个学前班(3-5 岁——译者注)。这一机构受到了意大利的瑞吉欧·艾米莉亚的婴儿—学步儿幼儿教育方案的启发。瑞吉欧·艾米莉亚幼教机构采用了生成课程方案, 这一课程方案对儿童个人的表达采取了与文化相适宜的和尊重的态度。这一方案的核

心原则为“每个儿童都是有创造性的主体，他们充满了潜力、渴望并拥有权力通过多种方式和多种语言在一个具有丰富关系的情境中探索生命的意义(Gandini, Hill, Cadwell, & Schwall, 2005, p. 1)。”儿童被看作是“有能力的、积极主动的和重要的”(Rinaldi, 2001, p. 51)。

我们在婴儿和学步儿班级开展了这项研究，这个班级的儿童为6周至3岁的儿童（儿童在3岁时升到学前班去）。婴儿和学步儿都在同一间大教室里，两个班级之间用了一个透明的栅栏隔开以符合执照标准的要求。栅栏是有门的，会走路的儿童经常可以打开栅栏穿过门进入大教室的另一个小教室。在一天中的某些时段，成人可能会锁上门不让孩子穿过栅栏。而具体在哪些时段这样做既取决于教师对儿童进行适当管理的能力，也取决于儿童的发展和个性方面的需求。这一安排得到一位执照顾问的认可，这位顾问每年一次来观察这两个班级以及儿童之间的互动。

婴儿和学步儿班级共有三个婴儿和九个学步儿和2岁幼儿。在录取过程中特殊孩子一般优先录取。在本研究进行的时间里，班上的一名孩子被确诊为发展迟滞，且各个领域的发展都出现了迟缓。这名儿童和其他孩子一样，每天都在班上。

班上有三名全职教师，都拥有硕士或硕士以上的学历。一个教师主要负责婴儿组；另外两名教师主要负责学步儿和2岁幼儿组。教师被指派为不同年龄儿童的主要的保教人员（例如，6周至1岁，1至2岁，2至3岁）。当需要时教师会在不同的年龄组之间“流动”。另有一名兼职的研究生每周在班上工作20小时。在这一年中，参加实习的大学生也在班上。在任何特定的时间里都注意不能有太多的成人在教室里。即照看婴儿的成人不超过两人，而照看学步儿和2岁幼儿的成人不超过三人。这里的每个儿童所对应的教师人数可能比“现实”中的儿童日托中心教师的人数要多。然而，只在教室里的成人人数多于平时规定的人数时我们才进行观察并给儿童的社会性互动提供支持。但在教室里只有三名全职教师的情况下我们也能提供这些机会。只有一个成人在场时教师也能支持婴儿和学步儿小组的互动。

观察记录、定期的会议和课程关注领域的选择都遵循了该园已有的做法，这种实践基础在我们的行动研究中发挥了重要作用。班上的教师每周会根据本班儿童和课程的情况做好记录。与瑞吉欧·艾米莉亚教育实践相同的是，教师的观察

记录不是用来评价儿童,而是作为分享对儿童的观察、反馈和理解的途径(Gandini & Goldhaber, 2001)。观察记录也用来与参观日托中心的家长、大家生和其他专业人员进行分享交流。另外,教师、大学生、中心主任和课程顾问(一位大学教师)每周开一次会讨论儿童的发展性观察,并思考生成课程可能的方向。我们根据儿童的兴趣选择每个学期的关注领域。在我们的周会中经常讨论的一个主题是婴儿、学步儿和2岁幼儿表现出来的对彼此的兴趣。我们持续地关注这些关系是如何日复一日地发展。我们也意识到,成人的角色是逐步理解和支持儿童构建相互之间关系的兴趣(Bondavalli,在接受 Gandini 访谈时说,2001)。我们决定细致地考察这些兴趣以便更好地理解儿童对彼此概念的理解,也更好地理解我们自己在促进他们理解自己和他人的关系中所扮演的角色。

研究计划

这项研究方案始于我们对观察到的婴儿和学步儿之间相互兴趣的探究。我们发现,儿童在教室里通过透明的栅栏相互注视,并希望参观彼此的教室。我们的探究旨在发现,我们如何能够支持这种兴趣,同时又保障儿童的安全。我们决定在一年中观察并记录婴儿与年龄稍大儿童之间的关系是如何发展的。另外,我们要记录我们对他们的互动如何能提供最好的支持。

本研究采用了行动研究的方法(Mills, 2000),我们观察儿童,改变环境和一日环节的安排,引入新的经验,然后记录这样做之后发生了什么情况。我们每周碰一次头,交流所做的记录,并一起反思我们的观察。观察记录运用了几种方式来完成。我们把互动的过程拍下来和录像。另外,我们做记录,写课堂观察日志,以及把我们每周一次的观察交流记下来。我们也把小组的交流和反思写成书面记录,然后把它们贴在日托中心的专栏里与其他人分享。

在我们的对话、会议和对记录的反思中,我们注意到在整个研究中反复出现的几个主题或观察。我们根据这些反复出现的主题或观察与课程的相关性对它们进行分类和命名。主要出现的主题是环境布置、通过婴儿的游戏材料和布娃娃游戏来鼓励的互动、在保育活动中提供当助手的机会、为社会性互动有意识安排的机会以及自发的互动机会。

我们学到了什么：教室里发生的故事

正如我们确定了主题一样，我们开始寻找更多的证据和案例来说明我们所观察到的东西。下面对五个主题中每一个主题进行了描述和探究，并附有相应的照片和故事来阐明主要的观点。

环境的布置

我们观察到的能为婴儿与学步儿之间的互动提供可能性的一个因素就是环境本身。我们发现，为了能进行互动，儿童需要看到彼此并能在同一空间里相处。我们通过一日生活环节的安排和教室的布置来满足这一需求。

我们寻找能将互动的机会渗透到一日生活环节中的方式。一个这样的场合就是就餐时间。儿童在吃饭时坐在自己的椅子上，教师会照顾婴儿和提供一定的保护。在就餐时，成人会把醒着的、自己还不能走动的婴儿抱到桌子前，自己会动的婴儿则爬或走到桌子前。我们所提供的婴儿座椅保证婴儿与其他儿童的视线齐平，这样可以支持他们的社会性互动。最初我们让婴儿围着一张桌子坐，这张桌子与学步儿和两岁幼儿的桌子是分开的。然而，当我们看到学步儿和2岁幼儿对婴儿的兴趣很大，我们就重新安排了就餐时孩子坐的位置，在保证婴儿旁边有一个可照顾她的成人的情况下，让婴儿尽可能靠近学步儿和2岁幼儿。在这段时间里我们注意到，年龄较大的儿童经常希望能帮助喂婴儿；他们经常密切关注婴儿正在做什么（图1）。



图1 一个大孩子在午餐时喂一个婴儿

教师有意识地让婴儿参与到餐桌的谈话中来。在婴儿吃饭的过程中，他们花很长的时间在观察年龄较大的儿童。

两餐之间的喝牛奶时间是另一个让大孩子和婴儿在一起相处的场合（图2和图3）。



图 2 和图 3 其中一名儿童帮助婴儿拿奶瓶

换尿布，另一项经常发生的一日生活中的环节，对成人与孩子的互动是一个重要的机会，但我们发现它也可以成为婴儿和大孩子之间互动的重要时刻（图 4）。



图 4 两名儿童观察教师给一位婴儿换尿布

我们发现，在我们的研究期间，随着婴儿渐渐长大，他们开始成为一日生活中的一份子，包括洗手。例如，在观察了学步儿和 2 岁儿童每天午餐和点心前在水池旁洗手之后，一位婴儿自发地爬向水池。教师帮她洗了手并把她带回椅子上。这种行为一直都在持续，直到这个婴儿自己可以稳当地走路，并在没有帮助的情况下走向自己的椅子。

我们发现，透明的门和栅栏在儿童的关系中是另一个关键的因素，婴儿和大孩子经常花时间在栅栏边彼此观看。婴儿经常通过门和栅栏观察学步儿的游戏（图 5 和图 6）。学步儿和 2 岁幼儿也会观察婴儿，这种相互观察似乎有助于婴儿与年龄较大的儿童之间建立密切的联系。婴儿、学步儿和 2 岁幼儿通过门和栅栏交换微笑、大笑、触摸和玩具，从而进行互动。



图 5 和图 6 儿童通过透明的栅栏观察彼此

玩供婴儿操作的材料和布娃娃游戏

我们也发现，教室里的材料是促进婴儿与大孩子之间互动的重要因素。特别是当学步儿和 2 岁幼儿想玩娃娃游戏和玩供婴儿使用的操作材料时尤其如此。他们常常想玩婴儿教室里的玩具和其他材料。我们通过让大孩子以个人或小组的形式参观婴儿教室的方式满足他们的这种兴趣。例如，其中一个较小的学步儿，经常去找婴儿的摇摇椅，那曾经是她婴儿时期最喜欢待的地方（图 7 和图 8）。她对摇摇椅的探究对我们来说似乎表达了一种愿望或需要，即当看到教室有了新来的宝宝，而她自己已经进入学步儿阶段时，她表现出回到自己的婴儿期的愿望。



图 7 和图 8 一位学步儿探究一个婴儿摇摇椅

为了满足这个孩子和其他年龄较小的学步儿的兴趣，教师也把婴儿教室里的材料拿到其它年龄班教室里，并允许学步儿在角色游戏中玩婴儿玩具。

我们也在学步儿和 2 岁幼儿教室里添加了娃娃和其它材料来支持娃娃家游戏。接下来我们看到儿童经常模仿他们在教室里看到的婴儿与成人之间的互动。我们也发现，他们照顾娃娃的方式很像教师照顾婴儿的方式。例如，儿童会给娃娃脱衣服，洗澡，换尿布，还会用襁褓把娃娃包起来，喂他们并读书给他们听（图 9 至图 11）。他们还表现出自己看到的其他照看行为，例如安抚娃娃、摇娃娃和唱歌给娃娃听。

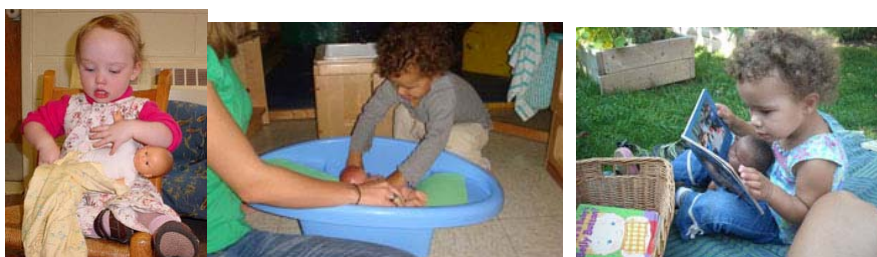


图 9 至图 11 儿童有时模仿成人的照看行为照顾娃娃

成人照看婴儿时的帮手

教师越来越敏锐地察觉到年龄较大儿童有帮忙照看较小儿童的愿望。有些儿童会自己找到照看婴儿的机会，而其他儿童会在观察到成人进行这些照看活动时自发地提供帮助。照看帮助包括安抚正在哭的儿童，抱儿童（在成人的帮助下），给较小儿童拿玩具或其他材料，帮忙喂食品或换尿布，帮忙穿脱婴儿的衣服，以及给正在入睡的孩子抚摸背部。

我们意识到这些活动的丰富性；学步儿和两岁幼儿始于照看婴儿的强烈的同情心和对同伴的关怀很快扩散到同龄人中。一些儿童特别能帮助其他人，而且在照看教室里所有年龄的儿童时经常承担着“小老师”的角色（图 12 和图 13）。



图 12 和图 13 一些儿童在同龄人中模仿照看行为

我们特别可以在艾伦和简妮之间观察到大量的案例，这两个孩子在入园之前并不认识彼此。当 3 个月大的艾伦开始进入机构时，2 岁大的简妮总是找机会靠近他。艾伦的老师帮助简妮通过把艾伦放在简妮的膝盖上让简妮抱住艾伦，并让简妮扶住艾伦的背部和颈部。结果它证明是一个多么好的时刻，它为简妮渴望经常与“艾伦宝宝”互动的心愿提供了平台。随着时间的推移，简妮开始要求戴手套这样能帮忙给艾伦换尿布（她站在换尿布的桌子旁边的凳子上，然后在教师换尿布时通过与艾伦说话来帮助艾伦）。简妮也表达出在就餐时间坐在艾伦旁边的愿望，以便帮助给艾伦喂奶和婴儿食品。我们发现，正如简妮有着强烈的照顾艾伦的愿望，所有其他学步儿和两岁幼儿也希望在与婴儿相处时能参与照看婴儿（图 14 和 15）。



图 14 和图 15 儿童参与照看婴儿的日常活动

有计划的机会

随着我们关注到的儿童之间萌发的密切联系，我们开始组织特定的活动来支持他们的情感表达。包括创造更多的婴儿与大孩子在同一时间和地点相处的机会。我们所用的策略是通过各种方式组成两个或三个孩子的混龄组，如让婴儿造访大孩子或者让大孩子造访婴儿（图 16），让婴儿和大孩子同时在操场上游戏，让儿童在一起散步，让儿童组成小组在室内或户外活动，它取决于天气和所组织的活动（图 17）。



图 16 婴儿和大孩子共同参与教师组织的活动



图 17 一位婴儿和一个学步儿在一个有组织的户外活动中坐在一起

当我们组织这些互动机会时，我们对最能支持婴儿和学步儿之间互动的材料类型和情景进行了仔细的思考。在以个人和小组的形式对我们的观察进行了反思以后，我们认为在组织这些活动中有几个因素很重要。

首先，我们发现对于促进两个年龄段孩子互动最为有益的是更为开放的材料，颜料、水、盒子和类似的材料特别适合让不同发展水平的孩子们共同游戏（图 18）。



图 18 颜料是能促进婴儿与学步儿之间互动的一种材料

我们也观察到，学步儿对“真实世界”的材料很感兴趣，他们更希望使用这些材料而不是玩具。例如，当他们喂娃娃时，他们喜欢用真的奶瓶而不是玩具奶瓶。他们能够区分游戏材料和真实材料，而且他们会选择真实材料。

成人的参与和组织对于支持婴儿和大孩子之间发展起来的互动也起着关键作用。此时成人需要努力克服他们对大孩子会伤害婴儿的顾虑，并仔细监督他们之间的互动。随着时间的推移，成人发现，大孩子学会了更多的照看的本领，他们与婴儿共处经常是有益的，尤其是当两个婴儿同时哭泣时（图 19）。



图 19 一名成人帮助一位幼儿抱住婴儿

认真选择让哪些孩子待在一起也是需要好好权衡的，尤其要考虑成人需要提供什么样的监督。相比年龄小的学步儿而言，年龄大一些的儿童一般不太需要直接的指导、手把手地示范和成人监督，特别是在他们与婴儿的互动已有相当的经验以后（图 20）。示范理想的行为和手把手的指导在教儿童如何把握触摸婴儿的力度上很重要。然而，大孩子对婴儿表现出来的敏感和温柔常常让我们格外吃惊。



图 20 大孩子学习在不同的情境中温柔地与婴儿进行互动

在为婴儿和学步儿共处提供机会时所考虑的另一个事实是，婴儿会对大孩子的关注做出回应，如与学步儿进行眼神交流，对微笑的学步儿微笑，做手势，触摸以及发出声音与他们交流。我们发现，尽管年龄较大的儿童在注意时间和兴趣上的程度各异，他们都表现出与婴儿进行社会性互动的渴望。

我们发现，鼓励跨年龄的儿童互动的一个意外的好处就是学步儿和 2 岁幼儿开始关注班上有特殊需要的同学并与他们经常一起玩。我们的推测是，与婴儿的互动让这些孩子发展了一种观察技能，这种观察技能帮助他们判断自己同伴的需

求和情绪。当他们学会了和婴儿耐心相处时，他们似乎把这种耐心迁移到了与特殊孩子和相互之间的互动中。经常与婴儿的互动也有助于大孩子创建一个更为融合的班级。

自发的互动

随着时间的推移，我们发现，在没有成人帮助的情况下，婴儿和大孩子开始自发地通过多种方式进行互动。两组儿童都越来越喜欢透过栅栏观看彼此，并在对方观看时有了很频繁的反应。当婴儿或大孩子通过栅栏观看对方时，被观看的一方会来到门前并注视对方，与对方交谈，或者触摸一下在门的另一边的对方（当他们的身体高到能摸到门时）。

我们也看到，当婴儿和大孩子在同一区域时，他们在没有成人提醒的情况下也会有越来越多的互动。尽管成人会在场解释和翻译其他儿童的行为和意愿，儿童所表现出能独立与婴儿互动的能力让教师们大吃一惊（图 21）。例如，大孩子会经常接近一个自己还不会移动的婴儿，并通过注视、触摸或者交谈与之沟通。



图 21 学步儿和婴儿在多种情境下通过触摸和注视出现越来越多的自发沟通

我们发现，在没有成人提醒的情况下，大孩子也经常拿材料给婴儿玩。例如，如果一位婴儿“掉了”一个玩具，一个大孩子就会把它拣起来给婴儿。对玩具的共同探索也变成了婴儿、学步儿和 2 岁幼儿之间互动的常见方式。当一位儿童发现一个玩具的新特征时，其他儿童轮流模仿该儿童的发现（图 22）。



图 22 婴儿和学步儿一起探索玩具

有一点很明显，即大孩子开始让自己的游戏适应婴儿的发展水平。例如，当

婴儿开始自主移动时（例如，会移动和爬行），他们与大孩子的追逐活动就出现了。已经会走路的儿童也会改变他们的行为，变得更像小年龄儿童，如当他们与婴儿玩追逐或躲猫猫游戏时，他们也选择爬行（图 23 和图 24）。



图 23 和图 24 年龄较大儿童有时调整他们的行为以与婴儿一同游戏

我们也发现，大孩子不仅模仿教师的行为，也自发地丰富这些行为。例如，教师从未把婴儿用毯子包起来，但学步儿却经常在游戏中用布把娃娃包起来。

大孩子和小孩子经常会有简单的互动，但是我们发现，随着时间的推移，显然孩子们形成了一对一对的固定玩伴。例如，最初简妮发起了与艾伦之间的互动，但当艾伦大了一点以后，他会反过来寻找机会与简妮互动。其他儿童经常通过拥抱和亲吻表达他们相互之间的喜爱之情（图 25）。



图 25 婴儿和大孩子有时会用亲吻和拥抱回应彼此

学习到的经验：对我们的教育实践的影响

由于我们的婴儿和学步儿教室共用了一个较大的空间且它们之间的分隔板是透明的，我们的环境已经具有帮助婴儿和大孩子相互进行观察和互动的潜力。尽管如此，所形成的关系的质量和所发生的学习在很大程度上是由于教师学会了相信学步儿在与婴儿互动时是细心的和有能力的。我们开始这项研究时很慎重地考虑到儿童进行安全互动的能力。这些顾虑是我们最难克服的障碍。我们开始发现，我们可能成为或曾经是这种关系构建过程中的障碍。教师们积极地把学步儿看作是有能力的个体，他们能够成为婴儿和相互之间可以提供帮助的人和角色榜样。抛开了我们自己的误解和担忧使我们发现，在成人合适的指导和支持下，我

们班上的学步儿对婴儿没有“毛手毛脚”，他们能很好地照顾婴儿，用一种积极和支持的方式和婴儿一起游戏，他们真是能干的帮手（图 26）。我们发现，合适的指导和支持包括提供理想的行为的示范，提供“温柔触摸”和照看技巧方面的直接教学指导（例如，喂宝宝），以及帮助学步儿进行他们不能独立完成的互动，比如抱住婴儿。



图 26 学步儿和婴儿安全和快乐地互动

我们的经验表明，那些在物理空间上把婴儿与学步儿的教室分隔开来的机构也可以给年龄较小和较大的儿童提供互动的机会。留出一定日常活动的时间让儿童参观彼此的教室，为混龄小组中的儿童创设可以互动的共同空间，以及举办几个班级共同举办的野炊和其它活动，这些活动也可以促进这种互动。另外，大孩子可以有机会在婴儿班上担当教师的助手。

开放材料的使用和共同活动对于支持婴儿与学步儿之间的互动也很重要。我们经常通过创设不同发展水平的儿童都可以一起参加的活动情境为他们提供互动的机会。我们也发现，当为他们提供开放性的材料时，儿童所需的成人帮助较少，并能够自己进行互动。

在这一年中，我们也发现了有关课程的几个领域的一些意料之外的收获。比如，我们发现儿童之间的互动有利于促进婴儿班与学步儿班之间的衔接。通过与大孩子的互动，婴儿学会了一些在学步儿教室里的日常活动，比如洗手和午饭后收盘子。事实上，我们发现，在我们的研究过程中，有些婴儿在餐点之后与学步儿一起，开始爬向水池去洗手。另外，婴儿已经与大孩子建立了有意义的关系，这能有助于他们平稳地过渡到学步儿的班级中。我们也发现，婴儿经常通过持续的努力和希望在学步儿教室里待上更长的时间的愿望，“告诉”我们他们什么时候已经为从婴儿班到学步儿班的衔接做好了准备。完成这项研究以后，我们发现，我们机构中的一些处于学前年龄的儿童也对“宝宝们”产生了强烈的兴趣。因而，

我们开始让这些儿童去拜访年龄较小的儿童，结果这在帮助学步儿过渡到幼儿班上颇有成效，而对年龄大的孩子来说也能体验到一种成就感。

在这项研究中，教室观察、记录和分享反思对我们的认识和理解起着关键作用。我们的观察证实，0-3岁的儿童特别有能力构建积极的互动关系。我们也学到了，作为教室里的成人，我们自己的期望极大地影响了婴儿和学步儿在其关系发展中表现出来的行为类型。我们对自己提出了挑战，放开对儿童安全的顾虑，这样促进了婴儿和学步儿之间产生更多的有意义的互动。我们重新审视自己的期望和对儿童对彼此的兴趣进行探究的意愿使我们能够促进并观察儿童之间的充满关怀和照顾的关系。

这些认识反过来让我们更加有目的地组织活动，以确保我们为婴儿和学步儿之间的互动所创设、认可并提供支持的机会。对这些互动的支持是我们的课程的一个关键组成部分，而且我们还每天都提供了鼓励婴儿与学步儿进行互动以及一起活动的机会。

作为一名教师，我们坚持对日托中心里的关系进行反思，这些关系不仅有儿童之间的关系，还有儿童与成人之间和成人与成人之间的关系。这样的反思对于帮助我们更好地理解我们与他人之间的障碍，理解我们的期望如何影响我们与他人之间的互动来说都有重要的意义。我们已经发现，通过对新的可能性保持开放的态度，并带着欣赏的角度看待每个人的不同之处，我们能够体验更为丰富的互动和与我们的期望不相符的关系。

致谢

真诚感谢 Tracy Seifert 帮助我们编辑本文中的照片。另外，还要感谢 Lucy Brock 儿童发展实验幼儿园的教师们，他们还在那里持续着我们一起做过的探究。

参考文献

Field, Tiffany. (1990). *Infancy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Field, Tiffany; Gewirtz, Jacob L.; Cohen, Debra; Garcia, Robert; Greenberg, Reena; & Collins, Kerry. (1984). Leave-takings and reunions of infants, toddlers, preschoolers, and their parents. *Child Development*, 55(2), 628-635.

Franco, Fabia; Perucchini, Paola; & March, Barbara. (2009). Is infant initiation of joint attention by pointing affected by type of interaction? *Social Development, 18*(1), 51-76.

Gandini, Lella. (2001). Reggio Emilia: Experiencing life in an infant-toddler center: Interview with Cristina Bondavalli. In Lella Gandini & Carolyn Pope Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 55-66). New York: Teachers College Press.

Gandini, Lella, & Goldhaber, Jeanne. (2001). Two reflections about documentation. In Lella Gandini & Carolyn Pope Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 124-145). New York: Teachers College Press.

Gandini, Lella; Hill, Lynn T.; Cadwell, Louise B.; & Schwall, Charles (Eds.). (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.

Mills, Geoffrey E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.

Rinaldi, Carlina. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In Lella Gandini & Carolyn Pope Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 49-54). New York: Teachers College Press.

Rubin, Kenneth H.; Bukowski, William M.; & Parker, Jeffrey G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In William Damon (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.

Williams, Shannon Tierny; Mastergeorge, Ann M.; & Ontai, Lenna L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 251-266.

Williams, Shannon T.; Ontai, Lenna L.; & Mastergeorge, Ann M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior and Development, 30*(2), 353-365.

Williams, Shannon Tierny; Ontai, Lenna L.; & Mastergeorge, Ann M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348-368.

作者信息

Cindy McGaha 博士是阿巴拉契亚州立大学家庭与消费科学学院副教授。她也是坐落在阿巴拉契亚州立大学校园的 Lucy Brock 儿童发展实验幼儿园的课程顾问。她的研究兴趣包括教师教育、课堂情境下的社会性和情感发展、以及特殊儿童发展。

Cindy McGaha, Ph.D.
Family and Consumer Sciences
Appalachian State University
ASU Box 32056
Boone, NC 28608
Telephone: 828-262-2632
Email: mcgahac@appstate.edu

Rebekah Cummings 博士是阿巴拉契亚州立大学助理教授。她的兴趣包括理论与实践的结合、机构教育的实施、以及社会建构主义的教与学。

Barbara Lippard, 理学士, 居住在北卡罗莱纳州的达勒姆市, 她曾是 Lucy Brock 儿童发展实验幼儿园的教师。她的研究兴趣包括早期特殊儿童教育和支持婴儿—学步儿发展。

Karen Dallas, 理学士, 是北卡罗莱纳州 Watauga 乡村学校的一名幼儿园教师, 曾是 Lucy Brock 儿童发展实验幼儿园的教师。她正在为方案教学的实施和研究继续努力。

译者: 中国华东师范大学学前教育系 程阳春

审校: 中国华东师范大学学前教育系 周欣