

国外近10年幼小衔接理论研究综述^①

李敏谊,刘颖,崔淑婧

(北京师范大学学前教育研究所,北京 100875)

[摘要] 鉴于幼小衔接对儿童发展产生的重要影响,近10年来,国外研究者对幼小衔接进行了深入系统的理论研究和思考,众多研究者主要从生态学理论和社会文化视角对幼小衔接的本质及其动力学原理进行探讨。本文通过对幼小衔接相关理论探讨,试图进一步深化我们对幼小衔接的认识,同时关注幼小衔接生态学理论和社会文化理论的有关研究,还为我们开展有关幼小衔接的研究和教育项目提供了一定的启示:要注重儿童所处生态系统的影响,增强各因素之间的联系和合作,重视儿童主体的作用,同时也要关注幼小衔接的“生态性”。

[关键词] 幼小衔接;生态学理论;社会文化视角

中图分类号:G619.21

文献标识码:A

文章编号:1003-7667(2010)05-0086-05

近10年来,随着脑科学研究的进一步深入以及国家对儿童学习能力的高度关注,幼小衔接问题成为众多理论研究者的热点话题。通过文献分析,我们归纳了近10年研究者关注幼小衔接问题的理论框架,从中发现有关幼小衔接的理论基础——生态学理论和社会文化视角,并对下一步如何研究幼小衔接问题进行了初步的反思。

一、幼小衔接的理论基础

(一)生态学理论

从理论上来看,衔接通常被视作是生态学的概念。布鲁芬布伦纳(Bronfenbrenner,1979)指出:“当个体在生态环境的位置改变时,他会经历生态学上的过渡。”布鲁芬布伦纳的系统理论能帮助我们理解如何通过加强微观系统的联系来实现最优发展。具体看,对于幼儿早期的衔接有很多不同的理论,包括将衔接视为:(1)“通过仪式”(van Genep,1960)——校服、饭盒和其他个人的随身用

品标志着儿童来到一个新的环境。(2)“越境”(Campbell Clark 2000)——从物理环境或者文化意义上的一个世界进入另一个世界。(3)“制度仪式”(Bourdieu,1991)——制度要求儿童将在家获得的符号资本转化为在学校可以使用的符号。其他的理论视角也为我们思考有关衔接的意义提供了有益的启示。儿童和家庭在社会结构、文化和人群中的位置将会跨时空地影响他们(Elder 2001)。关键生活事件(Filipp,1995)理论指出,对关键事件的评价是很重要的,它是一个应对的过程,也因此可以体现为一种衔接。以上这些来源于布鲁芬布伦纳的理论,考虑了在衔接过程中对儿童发展可能起作用的人、事物或事件。^[1]

有关研究者(La Paro,Kraft-Sayre,& Pianta,2003)总结了关于幼小衔接的四种理论模型,这四种理论模型的演变体现了幼小衔接理论模型的“生态化”。^[2]

模式一是儿童影响模式(Child Effects Model),

① 本文是北京师范大学“4~8岁课程与教学一体化”985课题的阶段性研究成果。

作者简介:李敏谊,北京师范大学学前教育研究所讲师,博士;

刘颖,北京师范大学学前教育研究所硕士研究生;

崔淑婧,北京师范大学学前教育研究所硕士研究生。

它强调在学校适应中儿童是最关键的因素。基于儿童影响模式理论的研究着重考察了儿童个体特征对幼小衔接的影响。这里,儿童的特征包括了他们的贫困程度(Alexander & Entwisle, 1988; Entwisle & Alexander, 1993)、认知准备和智力因素(Christian Morrison & Bryant, 1998; Pianta & McCoy, 1997; Reynolds, 1991)、语言能力(Sturner, Funk & Green, 1996; Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994)、性别(Ellwein, Walsh, Eads, & Miller, 1991)、种族(Stone & Gridley, 1991)、气质(Rimm-Kaufman, 1996; Schoen & Nagle, 1994; Skarpsness & Carson, 1987)。然而,研究发现,儿童个体特征只能解释他们在学校表现的不到1/4的差异。

模式二是直接影响模式(Direct Effect Model),它认识到社会背景在预测儿童学校适应的作用。例如,作为学校环境的班级规模、分组方式、教学过程都与儿童的表现相联系(e.g. Burts, Hart, Charlesworth & Kirk, 1990; Graue, 1999; Housden & Kam, 1992; Slavin, 1989; Word et al., 1990)。此外,儿童保育的环境、同伴关系的质量、父母的敏感性和给予刺激的丰富性、社区的特点(如暴力、青少年行为偏差或积极的教育资源)都对儿童在学校的行为和学业表现有重要的影响。这一模式包括了模式一所没有解释到的一些变异。基于这一理论模式,研究者、决策者形成了对“准备”更完整的认识,帮助我们关注到处境不利幼儿的幼小衔接问题。

模式三是间接影响模式(Indirect Effect Model),它考虑到这些社会背景之间相互作用对学校适应的影响,阐述了背景之间的联系,考虑了儿童因素与背景之间双向的作用。换言之,它包括了直接影响和间接影响儿童入学适应的因素,还考察了儿童与儿童社会网络的交互作用。基于间接影响模式的研究考察了学校、儿童保育、同伴、家庭和社区的影响以及他们的共同作用,明确了环境在对儿童产生影响的同时也受到儿童特征的反作用。对同伴交往的研究就能说明这一点——家长的亲社会行为能预测儿童在幼儿园的同伴接触,而儿童良好的同伴关系又会使他们的学业受益,帮助他们更为顺利地过渡到正规学校系统中。而考虑到友谊给儿童学习和探索提供的情感支持,研究者发现,那些家庭环境经常变化的儿童可能因为缺乏持续性的同伴关系,从而处在学业失败的危

机中。上述两个案例反映了家庭、同伴之间的相互作用对儿童幼小衔接的影响。

模式四是生态学动力模式(Developmental Dynamics model),它包括了以上三种模式的关键因素,同时强调了关系的变化,它是建立在皮安塔等人(Pianta and Walsh, 1996)的情景系统模式(Contextual Systems Model)和布鲁芬布伦纳、莫里斯的生物生态学模式之上的。实际上,生态学动力模式是用来描述“儿童、家庭、学校、同伴和邻居之间的关系如何形成了一个对儿童幼小衔接产生直接和间接影响的动态关系网。具体的关系网如图1所示。

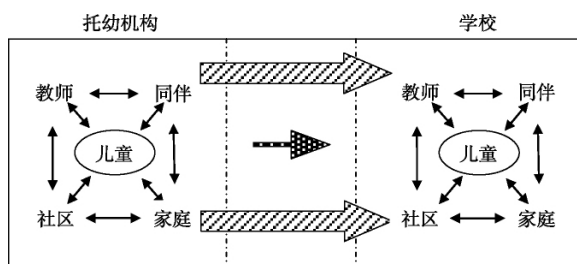


图1 幼小衔接的生态学动力模式图

就儿童的发展而言,该理论认为,儿童、学校、教师、家庭、社区因素进行着交互作用,这些交互作用会形成一些范式。同时,交互作用不仅使得因素之间的关系对儿童发生作用,也会使得因素之间的关系发生变化。基于模式四的研究不仅强调背景的联系,而且重在阐述这些交互作用产生的模式和联系的变化如何影响幼小衔接。例如,一位教师可能不会与一个有纪律问题的儿童家长接触,因为他已有的与家庭接触的经验告诉他,这种做法没有益处。同样,家长不参加学校的会议可能由于他自身以往的学校经历。当然,也有可能因为家长和教师的良性互动,使得家长和教师关系发生变化,家长积极参与学校教育中。^[3]

还有研究者(Rimm-Kaufman & Pianta, 2000)^[4]指出,这些关系对于支持儿童入学过渡和预测儿童将来的学业成绩都很关键。这些关系如果表现为冲突、紧张或不安定,那么相应的儿童入学过渡就可能是消极体验而不是积极体验。这个幼小衔接模式的关键在于儿童生活的不同系统之间有怎样的关系以及这些关系会不会随儿童进入或离开系统而发生改变。幼小衔接的问题在于“儿童在入学前的环境中各系统间交互作用与进入学校系统之间的交互作用间多大程度相关”(Pianta, 2004, p.5)^[5]

同时,基于这个理论模式的研究还对我们思考如何评价儿童早期衔接的结果有一定的启示,例如,幼小衔接评价的对象不仅仅是儿童自身的发展状况,家庭和学校的关系状况也应该被视作幼小衔接的结果。^[6]

图2为邓洛普等人(Dunlop & Fabian, 2002)关于幼小衔接系统的生态学模式图。该理论源于布鲁芬布伦纳的人类发展的生态系统理论,其中,微系统是儿童直接接触到的环境系统;中间系统指微系统之间的相互关系和相互作用;外系统指儿童不能直接接触,但对儿童发展的微系统产生影响的社会机构的组织、意识形态和价值观等。该理论强调在入学过渡期间不同层级的环境之间的相互作用,包括在这一理论模式中不同系统中的要素之间向内和向外的流动。

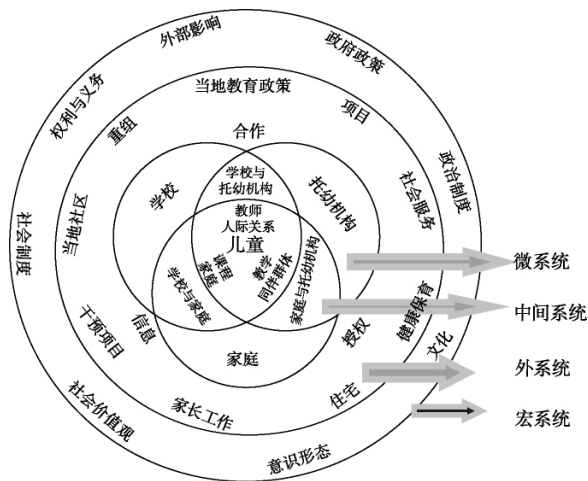


图2 幼小衔接生态系统图(Dunlop&Fabian, 2002)^[7]

生态学理论模式思考幼小衔接期背景的一个进步之处在于,成功的幼小衔接不能只强调儿童自身入学准备的评估。尽管如前文所述,最近的研究发现儿童自身的特点对于儿童的过渡的影响作用在所有因素中所占比例不到25%,^[8]也就是说,儿童的入学准备之间的差异不足以解释入学适应及学业成绩之间的差异,但一些国家和地区普遍的做法仍然是强调儿童自身的入学准备。生态学理论模式不排除儿童的个体间差异,但强调这些儿童个性特点和环境之间的相互作用。因为某个儿童可能对于某一种学校环境做好了准备,而对另外一种环境则没有做好准备。生态学理论认识到幼小衔接中各环境间的相互作用,并认识到儿童和所有与幼小衔接相关的人们为幼小衔

接带来了许多互相交叠的经验,从而为分析幼小衔接的复杂性提供了一种方法。同时它还认识到各环境间的交互作用可以根据其对于现存关系和对儿童的影响分为积极或消极作用。^[9]该理论的发展启示我们要注重各环节之间的联系和合作对幼小衔接所起的重要作用。

(二)社会文化的视角

罗戈夫(Rogoff, 2003)和科萨罗等(Corsaro, 2002)着重从社会文化视角来看幼小衔接。罗戈夫认为发展是个体在社会文化活动中不断改变自己参与其中的角色的过程(Rogoff, 2003)。^[10]

罗戈夫在其理论框架中阐述了从不同的分析视角——个人的、人际的以及文化的角度——来理解人在社会文化活动中的参与作用的重要性。她的理论认为个体在参与文化活动并作出贡献的过程中,这些文化活动也由于人们持续一定时间的参与而得到发展。根据罗戈夫的理论,在幼小衔接中要考虑到通过参与对适应学校生活意义重大的活动和事件(如入学参观),儿童、家庭和教育者发生了怎样的改变,同时还要考虑这些活动和事件随着他们的参与(询问儿童想要告诉别的儿童什么)发生了怎样的改变。个体和文化进程是共存的,互相定义的,而不是单向的(即一方决定另一方)。^[11]

科萨罗等(2002)研究了儿童以协商、分享和创造文化的方式参加到幼小衔接中的重要性并且将幼小衔接构建成为一个人们和活动之间相互作用的过程。通过这些活动,儿童参与社会文化活动的角色发生了改变。科萨罗等认为,幼小衔接过程不是只关乎个人以及个人如何发生变化,而是被“共同创造的,儿童与他人一起分享的”。^[12]科萨罗等强烈反对只关注个人以及把幼小衔接简化为一系列变量的理论。在幼小衔接中,科萨罗等强调了幼小衔接引导活动的重要性,这些活动能够帮助儿童为适应学校的社会文化环境做准备。这些活动包括与儿童讨论小学是什么样的,参观小学,介绍学校的课堂实践组织形式(如举手)以确保儿童熟悉这些内容。这些引导活动发生在家庭、学前机构和社区的相互作用中。因此,从这个意义上来说,儿童参与到学校每天的常规事物中就显得很重要——因为引导过渡的活动可以反映出不同系统间的连续性和变化性——每种系统是如何为儿童进入另外的系统做准备。科萨罗等认为这取决

于各系统之间在多大程度上与另外一个系统相似。如：一个与小学完全不同的学前机构在帮助儿童融入小学文化方面进行的引导活动可能几乎没有。但是，引导活动也不需要完全照搬小学中的实际情况。^[13]

幼小衔接的社会文化视角强调幼小衔接是一个共同的、社会性的进程，涉及的不是孤立的个体或者仅仅依赖个体的技能。在这种视角下，参与活动的过程很关键，儿童可以通过参与到入学体验的活动中而进行入学准备。这些入学体验的活动不仅发生在社区、家庭，还可能发生在其他的场所。最重要的是，并不是在即将入学前开始这些活动，而是持续的、交互的进行。在参与过程中，儿童受到活动的影响，同时通过他们以“与成人或他人协商、分享、创造文化”^[14]的方式进行的参与，活动得到改变。^[15]

丰富而深入的理论研究为幼小衔接研究提供了支持、框架和思路。脱离了这些理论基础，我们不可能进行深入细致的研究。从已有关于幼小衔接的理论基础的探讨来看，呈现多元化的趋势，不同的理论为我们研究幼小衔接提供了不同的视角：(1)生态理论强调个体所处的背景、背景之间的关系、变化发展以及它们与儿童的相互作用，提示我们应该关注到幼小衔接所根植的背景，包括儿童、家庭、社区、不同类型的学校、文化，而孤立探讨儿童个体能力的问题并不适宜。(2)社会文化理论的视角强调个体本身的参与和体验，儿童不仅受到幼小衔接的影响，而且能够通过参与活动，主动建构和影响幼小衔接，儿童的主体性得到凸显。

三、幼小衔接理论研究的启示

梳理国外近年来幼小衔接理论研究，不仅能帮助我们厘清幼小衔接相关概念的内涵、外延及其发展趋势，充分认识幼小衔接的理论视角，对我们深入系统地展开幼小衔接研究和实施幼小衔接教育方案也有重要的启示。

首先，要注重儿童所处生态系统对幼小衔接的影响，不要将幼小衔接的效果等同于仅仅强调儿童个体能力的“入学准备”。幼小衔接的生态学理论视角启示我们不应该仅仅看到儿童个体的入学准备对幼小衔接的影响，而应该认识到影响幼

小衔接的因素是复杂的，儿童发展所在的生态系统，包括处在微系统的学校、托幼机构和家庭，外系统的家长工作、社会服务、健康保障等以及宏系统的社会文化价值观、政治制度等都对儿童的幼小衔接产生影响。因此，要加强儿童的幼小衔接，促进儿童更好地入学过渡，不能仅仅着眼于提高儿童的“入学准备”，而应该在家庭、学校、托幼机构、社区等多方面做好“准备”。做好幼小衔接，不仅仅是给即将进入小学的儿童插上“翅膀”，使他们能够达到小学的要求；“学校准备就绪”启示我们，更重要的是要填平托幼机构和小学之间的鸿沟，让学校为每一个儿童顺利适应小学做好准备。

其二，良好的幼小衔接还要求加强多种因素之间的联系与合作。如上文所述，儿童的幼小衔接受到诸多因素的影响，这些因素不仅仅是对儿童的幼小衔接起着直接的作用，还起着间接的作用，因素之间的联系以及相互作用不能被忽视。因此，一方面，我们在考察幼小衔接影响因素时，不能忽略因素之间的相互关系和相互作用，另一方面，在实践和实施幼小衔接教育项目时，要加强这些因素之间的联系和合作。国外的一些幼小衔接教育项目就明确指出要建立合作性的团队，在这个团队中，团队协调者、教师、家长、社区机构代表等各司其职并相互沟通、合作，共同促进儿童的幼小衔接。^[16]

其三，幼小衔接不能忽视儿童主体的作用。幼小衔接对儿童发展的作用不仅仅体现在儿童被动地适应环境和转变自己的身份，而应该让儿童在幼小衔接中获得自主成长和发展的机会。我国的《幼儿园教育指导纲要(实行)》和《幼儿园工作规程》都提出，儿童是“主动地学习”者。幼小衔接的相关理论，尤其是社会文化的视角则启示我们，在幼小衔接中，应该充分尊重儿童的主体地位，关注儿童身份的转变，认可儿童的主观能动性，并鼓励儿童积极地参与到幼小衔接中来。例如，了解儿童对于入学的看法和期望，获知儿童对于帮助自己更好适应小学生活的建议，给小学生和幼儿提供充分的沟通和交流的机会。只有这样，才能充分地表现出幼小衔接落实于儿童的发展。

其四，关注幼小衔接的“生态性”。正如研究者认为，“入学准备”这一概念是具有社会文化的高度相对性的，幼小衔接教育项目应该是具有“生态性”的，这是由于衔接的本质造成的。正如某些学者指出的那样，幼小衔接不可能是放之四海而皆准

的。^[17]以美国为例,各州政府既有不怎么注重过渡方案的,也有在全州范围内实施法案的,在一个州适用的方案在另一个州未必有效。^[18]因此,在考虑幼小衔接的概念和构思幼小衔接教育项目时,我们应该充分考虑当地的具体社区、托幼机构、学校、家庭和儿童的情况。

参考文献:

- [1] Fabian, H. and Dunlop, A-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Paper 42. Bernard Van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands. 2.
- [2] [3] [6] Rimm-Kaufman, S. E.; Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5): 491-511.
- [4] Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teacher's Judgements of Problems in the Transition to Kindergarten, *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2): 147-166. In Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 7.
- [5] Pianta, R. (2004). Going to Kindergarten: Transition Models and Practices. In D. Whitton, B. Perry & S. Dockett (eds), *Proceedings of the International Conference, Continuity and Change: Transitions in Education* (CD Rom), University of Western Sydney, Sydney.
- [7] Dunlop, A., Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating Transition, Continuity and Progression in the Early Years. In H. Fabian, & A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, London: RoutledgeFalmer, pp.146-154. 转引自 Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 7.
- [8] La Paro, K. & Pianta, R. C. (2000). Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-analytic Review, *Review of Educational Research*, 70(4): 443-484. In Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 8.
- [9] [11] [13] [15] Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 8, 9, 10.
- [10] Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Oxford. 52. In Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 9.
- [12] Corsaro, W. A. & Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy, *Human Development*, 45(5): 323-349, 325.
- [14] Corsaro, W. A. & Rosier, K. B. (2002). Zena and Carlotta: Transition Narratives and Early Education in the United States and Italy, *Human Development*, 45(5): 323-349. In Dockett, S. Perry, B. (2007). *Transitions to School*, UNSW press. 10.
- [16] McCubbins, J. *Transition into Kindergarten: A Collaboration of Family and Educational Perspectives*. The Virginia Polytechnic Institute and State University, 2004.
- [17] Kraft-Sayre, M. E. & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the Transition to Kindergarten*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.
- [18] Bohan-Baker, M.; Priscilla M. D. (2004). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard Family Research Project. 1.

Review on Theory of Transition from Early Childhood Settings to Formal Schooling over Past Decade

LI Min-yi, LIU Ying, CUI Shu-jing

Abstract Over past decade, foreign scholars have investigated on the concepts and theories of transition systematically. Through review some important theoretical researches on transition in English, this article provides a comprehensive understanding of transition. Furthermore, the discussion of Ecological and Socio-cultural perspectives on transition can possibly facilitate transition researches and practices by offering important inspirations. These inspirations include: firstly, adequate attention should be paid to the ecosystem which children live in; secondly, relations among the contexts should be strengthened; thirdly, the children's active involvement can not be neglected; and lastly, transitions should be rooted in appropriate ecosystem.

Key words the transition from early childhood settings to formal schooling; ecological theory; socio-cultural perspective

本文责编 袁 丽