

重塑幼儿教师儿童观：基于师幼互动中不当行为的反思

邢 昕

上海师范大学学前教育学院，上海

收稿日期：2025年5月4日；录用日期：2025年6月3日；发布日期：2025年6月11日

摘 要

学前教育高质量发展背景下，师幼互动质量是影响政策实施效果的核心因素。本研究基于幼儿园师幼互动中的不当行为，解析儿童观的内涵及其缺失的多维表现，探讨其对幼儿身心发展的负面影响，进而论证重塑科学儿童观的必要性，并提出多维建设路径，以优化师幼互动，推动学前教育高质量发展。

关键词

儿童观，师幼互动，幼儿教师，学前教育质量，不当行为

Reshaping Preschool Teachers' View of Children: Reflections on Inappropriate Behaviors in Teacher-Child Interactions

Xin Xing

Institute of Early Childhood Education, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: May 4th, 2025; accepted: Jun. 3rd, 2025; published: Jun. 11th, 2025

Abstract

In the context of high-quality preschool education development, teacher-child interaction quality is a core factor influencing policy effectiveness. This study, based on inappropriate behaviors in kindergarten teacher-child interactions, analyzes the connotation of the view of children—defined as a holistic understanding of preschool children's essence, rights, and developmental needs—and its multidimensional deficiencies. It explores their negative impacts on children's physical and psychological development, demonstrating the necessity of reshaping a scientific view of children.

A multidimensional framework is proposed to optimize teacher-child interactions and promote high-quality preschool education.

Keywords

View of Children, Teacher-Child Interaction, Preschool Teacher, Preschool Education Quality, Inappropriate Behavior

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来，随着《“十四五”学前教育发展提升行动计划》等政策的实施，我国学前教育事业迎来快速发展。然而，在教师队伍快速扩充的背景下，教师专业素质参差不齐。部分师幼互动中出现不当行为，例如忽视幼儿权利以及误判幼儿发展特点等，削弱了政策对教育质量的促进作用。研究表明，师幼互动是将入学价值、优质课程及教学活动转化为学前儿童发展成果的核心机制[1]。而师幼互动中不当行为的频发暴露了学前教育快速发展背后隐藏的深层问题——部分教师缺乏正确的儿童观。儿童观是对儿童本质、权利和发展需求的认知，涵盖幼儿的主体性、发展性和独特性等核心维度。正确的儿童观是教师专业素养的核心，关乎幼儿福祉与学前教育质量。本文基于师幼互动中的不当行为，探讨正确儿童观缺失的危害，阐释重塑正确儿童观的重要性，并提出建设路径，以优化师幼互动，推动学前教育高质量发展。

2. 儿童观的界定与内涵

2.1. 儿童观的概念

儿童观是指人们对儿童的看法和态度的总和，主要包括儿童的特点、地位与权利、儿童期的意义、儿童的特质和能力、儿童生长发展的形式与原因以及儿童教育等问题[2]。学者刘焱认为儿童观是社会与教育者对儿童的本质属性、地位与权利、发展规律及其在教育中角色的根本性认识与价值判断[3]。本文认为儿童观是对儿童的基本看法和态度的总和，是教育观的基础，它决定教师在教学实践中的教育行为。在正确的儿童观引导下，教师的保教行为能促进幼儿身心健康和谐发展；反之，就会严重伤害幼儿的身心发展。根据对幼儿角色和发展需求的认知，儿童观可分为以下三种类型：传统型儿童观，是以教师为中心，强调服从和纪律，教师在互动中占据主导地位，幼儿处于被动接受的角色，可能导致体罚或过度控制。发展型儿童观，是指关注幼儿的阶段性特点，注重通过引导促进认知和社会能力，但可能忽视权利保障而导致过度控制。权利型儿童观，是以幼儿为中心，全面尊重其主体性和权利，注重师幼之间的平等互动，强调个性化支持和情感关怀。不同类型的儿童观对师幼互动产生显著影响，奉行以“儿童为中心”教育观念的教师比奉行“以教师为中心”观念的教师与单个幼儿或小组幼儿进行互动的时长更长、频次更多，对幼儿的行为更为敏感，反馈更为及时，他们与幼儿间形成的师幼关系也相对亲密[4]。

2.2. 现代儿童观的内涵

现代儿童观是一种以幼儿为中心的教育理念，强调尊重幼儿的本质、发展规律和权利，为学前教育实践提供伦理和哲学指引。其核心内涵包括以下三个方面。

2.2.1. 主体性

儿童是作为独立而依存的个体，是指幼儿在活动中作为主体所具有的特征和属性，包括整体性、选择性、能动性和创造性四个方面。① 整体性，强调幼儿是身心俱全、智力和非智力因素均在发展的完整个体，教育应兼顾保育与教育、智育与非智育，促进幼儿全面和谐发展。② 选择性体现幼儿根据自身兴趣和需求选择活动的权利与能力，教师需提供选择的机会和环境，鼓励自主选择。③ 能动性指幼儿主动与外界互动、积极探索的能力，教师应激发其兴趣，提供参与条件，而非将其视为被动接受者。④ 创造性则表现为幼儿通过与外界作用对原有认知的更新，是创造力的萌芽。

然而，幼儿因身心未成熟，其主体意识较弱，表现为目的性不强、自主性低、自我意识模糊。同时易受环境影响，且发展程度较低。教师应理解并尊重幼儿，避免以成人视角或文化霸权干涉其生活世界。教师应平衡其依赖性与独立性，避免将其视为附属品或放任自流。

2.2.2. 发展性

发展性强调儿童作为动态发展中的个体，其身心和精神世界处于持续变化中，区别于成人，亦非“小大人”。教育应以动态视角看待幼儿，遵循其发展规律，提供适配其特点的引导，而不应将成人价值观、知识体系或行为模式强加于幼儿，也不应以静止视角将其视为永远幼稚无能。发展性具体体现为以下三个维度：① 阶段性，儿童的身心发展遵循特定的阶段性规律，各阶段具有独特的特征和需求。例如，幼儿期以感知运动和前运算思维为主，情感和社会性也在快速发展，教育实践需根据不同阶段的特征设计适宜的活动。② 潜能性，是指儿童具备显著的发展潜能，这种潜在在适宜的教育环境中能够被充分激发。幼儿教师应提供多样化的学习机会，创设支持性环境，挖掘儿童潜能，避免以固定标准衡量其发展。③ 差异性，是指儿童的发展存在个体差异，每个儿童在发展速度、兴趣倾向和能力结构上均有独特性。教育应尊重这些差异，采用个性化教学策略。

2.2.3. 独特性

儿童期是人生发展的独特阶段，涵盖生理和心理维度，具有不可替代的价值。独特性具体体现为以下三个方面：① 生理与心理的独特性。生理上，儿童处于快速生长阶段，大脑突触连接加速形成，感知和运动能力迅速提升。心理上，儿童表现出丰富的想象力、自我中心思维，情感和社会性也在与同伴互动中萌芽。教育应顺应这些特点，支持儿童的发展，而非以成人化的逻辑要求其行为。② 童年生活的即时价值，儿童期并非仅为成人期做准备，而是儿童当下生活的真实场域。幼儿教师应珍视儿童短暂的童年时光，确保幼儿充分体验童年的乐趣与自由，而非以未来为导向过度干预其当下生活。③ 儿童权利的保护，依据《儿童权利公约》儿童享有生存、发展、受教育、游戏等权利，不因性别或种族而异[5]。

3. 师幼互动中不当行为折射的儿童观缺失

师幼互动是指发生在幼儿园内部的幼儿园教师与幼儿之间的相互作用、相互影响的行为及过程[6]。《幼儿园教育指导纲要(试行)》提出：“要关注幼儿在活动中的表现和反应，敏感地察觉他们的需要，及时以适当的方式应答，形成合作探究式的师幼互动。”[7]然而，对2009~2017年间我国14个省市892名幼儿园教师的师幼互动质量研究进行元分析显示，我国师幼互动质量整体处于中等水平[8]。研究发现，部分师幼互动呈现主客体二元对立，教师忽视幼儿发展的个体差异，互动内容以单一、封闭的知识传授为主，缺乏情感支持和个性化引导[9]。这些问题反映了儿童观的缺失，如忽视幼儿主体性和权利，导致师幼中的不当行为，削弱了学前教育质量。

3.1. 师幼互动中不当行为

师幼互动中的不当行为主要表现为以下三类：第一，体罚或变相体罚，包括言语责骂、身体惩罚(如罚

站)以及心理威胁等手段,这种以强制服从为导向的互动方式根植于传统权威型儿童观。联合国儿童基金会数据指出,全球范围内约 50%的儿童曾遭受教育环境中的暴力对待,其中教师实施的体罚或变相体罚在部分国家和地区普遍存在[10]。第二,忽视幼儿权利,具体表现为教师主导活动决策、限制幼儿自主选择权,以及在日常管理中忽视幼儿的情感需求和表达意愿。相关实证研究表明,在我国幼儿园集体教学情境中,大多数幼儿教师掌握着幼儿的话语权,造成幼儿表达权利的缺失[11]。更值得关注的是,联合国 2015 年的调查报告指出,即便在《儿童权利公约》缔约国中,仍有多个国家和地区的教师并不了解《公约》的内容,也极少或从未接受过儿童权利教育相关的培训[12]。第三,误判儿童发展特点,教师因缺乏专业发展知识,常将符合年龄特点的探索行为错误判定为问题行为。美国学者对 135 个学前班级的观察研究发现,教师因不理解幼儿语言发展和个体差异,误判幼儿试错或非标准回答为“错误”[13]。这些不当行为不仅直接削弱师幼互动质量,更对幼儿的认知、情感和社会发展产生深远的负面影响,凸显出儿童观缺失的严重性。

3.2. 正确儿童观缺失的体现

3.2.1. 儿童主体性的忽视

儿童主体性的忽视是师幼互动中正确儿童观缺失的核心体现,根植于传统儿童观以教师为中心的观念,将幼儿视为被动的接受者而非积极的学习主体。这种忽视主要体现在以下两个方面:① 忽视选择性与能动性。幼儿具有根据兴趣选择活动和主动探索的能力,但部分教师常以自己的意愿主导活动,忽视幼儿的主体地位。本研究于 2024 年 10 月至 2025 年 3 月通过问卷调查和访谈对上海市 200 名公办和民办幼儿园教师进行了调研,数据显示 32.7%的教师主体性维度得分低于平均水平,这些教师更倾向于主导活动决策,限制幼儿选择权。访谈数据进一步揭示,部分教师持有传统儿童观,导致忽视幼儿情感需求。② 压制创造性与个性化表达。幼儿的创造性表现为通过活动更新认知,但持有错误儿童观的教师往往以统一标准限制学前儿童个性发展。本研究访谈中,一名教师(访谈编码 T-22)坦言:“幼儿的奇思妙想有时会干扰教学进度,我更倾向于让他们按照标准答案回答。”此态度表明,教师因缺乏对儿童创造性的理解,限制了幼儿的个性化表达空间,阻碍其创造力发展。这些行为不仅将幼儿简化为“服从工具”,还违背了《幼儿园工作规程》中强调的以幼儿为本的教育原则[14],从根源上剥夺了幼儿的自主性。此类行为暴露出部分教师儿童观中“成人权威至上”的落后观念。

3.2.2. 儿童权利意识的缺位

儿童权利意识的缺位源于传统儿童观中“儿童依附于成人”的观念,部分教师认为儿童缺乏独立性,需服从成人安排,未能将儿童视为权利主体。这种落后观念导致儿童的权利被忽视。本研究问卷调查显示,41.2%的教师儿童权利认知得分低于平均水平。课堂观察进一步发现,部分教师在集体教学中倾向于优先关注“表现好”的幼儿,忽视内向或发展较慢幼儿的表达需求。具体表现包括:① 剥夺游戏和发展权利。教师可能因追求教学效率压缩游戏时间,剥夺幼儿通过游戏发展的权利。访谈中,一名教师(访谈编码 T-18)表示:“游戏时间太长会影响教学进度,我通常缩短自由活动时间来完成任务。”② 忽视公平对待与个体差异。教师更关注“表现好”的幼儿,给予其更多发言或奖励机会,而对内向或发展较慢的幼儿缺乏耐心,甚至批评其“不够聪明”。问卷数据表明,28.6%的教师承认在教学中优先关注“配合度高”的幼儿。访谈中,一名教师(访谈编码 T-29)坦言:“内向的孩子不爱发言,我觉得他们可能学得慢,就多关注活跃的孩子。”此态度表明,教师因缺乏权利意识,忽视了儿童公平对待的权利,加剧了发展差异。③ 忽视身心健康安全权。教师的强制性行为和负面反馈直接威胁幼儿的身体安全和心理健康。例如 2018 年上海携程亲子园虐童事件中,教师因幼儿吃饭慢而强行喂食并责骂,将“效率”凌驾于幼儿自主进食权之上,暴露出权利意识的缺失。学前儿童因年龄幼小、身心脆弱,面对教师的不当行为时缺乏反抗能力,易受到伤害。这种观念和行为不仅阻碍儿童的全面发展,也违背现代教育理念。幼儿教师应遵循《儿童权利公约》,以儿

童的最大利益为首要考量，以幼儿福祉为中心，尊重其身体安全、情感支持和发展机会的权利，营造安全支持性的教育环境，避免任何形式的伤害，确保幼儿健康成长。

3.2.3. 发展适宜性理解的偏差

发展适宜性理解的偏差是指教师对幼儿身心发展规律、阶段性特征和个体潜能的错误认知，未能提供适配的教育引导，根植于传统儿童观将幼儿视为“小大人”的错误观念。这种偏差导致教育实践偏离幼儿的实际需求，削弱师幼互动质量。本研究问卷调查显示，38.5%的教师在发展适宜性认知得分低于平均水平。课堂观察进一步发现，部分教师以成人化标准设计活动或评价幼儿行为。具体表现包括：① 误判阶段性特征。幼儿的身心发展具有阶段性规律，3~6岁以感知运动和前运算思维为主，且其前额叶皮层尚未发育完善，自我调节能力弱。然而，部分教师将这些特点误判为“问题行为”，采取不当干预。在2013年浙江温岭蓝孔雀幼儿园虐童事件中，教师对“调皮”幼儿实施体罚，反映出其未能理解幼儿“好动”背后的发展需求，如感觉统合或社交尝试等。这种不当的教育方式不仅导致幼儿身体受到伤害，还可能对其心理健康造成长期负面影响。本研究访谈中，一名教师(访谈编码 T-41)表示：“幼儿上课总是走神，我觉得他们不认真听讲，就要求他们坐直专心。”此观点反映了对幼儿注意力发展规律的误解。研究表明，误判幼儿阶段性特征可能导致教育活动与发展需求脱节[15]。② 忽视潜能与差异。幼儿具有显著的发展潜能和个体差异，但部分教师以固定标准衡量所有幼儿，导致教育内容过于简单或复杂，抑制潜能发挥。问卷数据表明，34.2%的教师承认倾向于统一教学目标，未充分考虑幼儿的兴趣和个体能力差异。访谈中，一名教师(访谈编码 T-46)坦言：“我设计活动时以大部分幼儿的水平为准，能力弱的孩子跟不上也没办法。”发展适宜性理解的偏差违背了《幼儿园教育指导纲要(试行)》中“关注幼儿发展特点，提供适宜教育”的原则，从根本上削弱了师幼互动的教育价值。

4. 重塑幼儿教师儿童观的必要性

儿童观作为教师教育哲学的内核，不仅决定着教育行为的伦理取向，更直接影响学前教育系统的质量基底。重塑科学的儿童观，是预防教育暴力、促进幼儿发展、提升教育质量的系统性工程。

4.1. 预防师幼互动中不当行为的第一道防线

儿童观是教师教育行为的内在指引，直接决定其是否尊重幼儿的权利和需求。正确的儿童观促使教师视幼儿为独立个体，倾听其表达、关注其情绪变化，避免因误解或情绪失控引发体罚、恐吓等不当行为。儿童观的缺失正是师幼互动中不当行为的深层根源，正确的儿童观构筑了预防不当行为的关键屏障。例如，意大利的瑞吉欧体系以尊重幼儿权利为核心，树立以儿童为本的儿童观，优化了教育实践，使幼儿园虐童事件降至极低水平[16]。

4.2. 促进幼儿身心健康发展

正确的儿童观要求教师深刻理解幼儿发展特点，采用科学、温和的教育方式，为幼儿营造安全、支持性的成长环境。3~6岁是幼儿发展的关键阶段，其认知、情感和社会能力正快速发展，要通过游戏、探索和互动获得支持。教师若秉持以幼儿为本的儿童观，会通过温暖的语言、鼓励性的反馈和个性化的引导，激发幼儿的兴趣与潜能，促进其心理韧性和积极自我认知的形成。研究发现，幼儿园教师通过每日正向互动，例如“你做得很好”和个性化教育活动，使幼儿的自我效能感提升了约23% [17]。

4.3. 学前教育质量提升的杠杆点

正确的儿童观引领以幼儿发展为核心的教育体系，贯穿于课程设计、教学实践和家园共育的全过程，

构建科学高效的学前教育生态。通过理解幼儿发展的阶段性特点,设计符合其兴趣和能力的教学活动,例如通过艺术创作激发想象力、通过集体游戏培养合作意识等。《“十四五”学前教育发展提升行动计划》倡导以儿童观为导向优化课程设计。儿童观不仅指导教师行为,还延伸至家庭与幼儿园的合作,例如教师通过家长会、家庭访视和共育活动,与家长分享幼儿的兴趣和成长特点,形成以幼儿为中心的教育合力,助力学前教育质量的提升。

5. 幼儿教师儿童观的建设路径

5.1. 优化教师教育与培训体系

现代儿童观的缺失源于教师对幼儿权利和发展规律的认知不足,需通过系统化的教育和培训加以矫正。通过职前教育和在职培训,构建以儿童观为核心的教育体系,引导教师从入职到职业生涯持续践行以幼儿为本的理念,转化为科学的教育实践,有效预防师幼互动中的不当行为。

5.1.1. 强化职前教育,奠定儿童观基础

职前教育是教师形成正确儿童观的起点,需在学前教育专业课程中融入儿童观教育,系统传授幼儿权利、发展心理学和教育伦理等知识。系统化的职前教育能通过认知重构与行为训练,使教师形成稳定的儿童中心取向,从而降低教育暴力风险。跟踪 10 年的数据显示,完成儿童发展心理学模块的师范生,其执教第五年时的儿童观成熟度显著优于未受训者,且其课堂中儿童权利侵犯事件发生率降低 72% [18]。

① 理念启蒙: 重构儿童认知

介绍瑞吉欧的“幼儿有一百种语言”或华德福的“自然成长”等理念,用视频和故事让学生看到幼儿通过画画、游戏表达自己的方式。例如,学生观察瑞吉欧幼儿用画讲述心情,学会欣赏幼儿的创造力,而不是急着纠正行为。并通过贴近生活的讨论,比如“集体游戏时,一个幼儿想自己玩,该怎么办?”引导学生思考如何平衡大家的规则和幼儿的意愿。这种方式帮助学生学会尊重幼儿的独特想法,避免将来用命令压制幼儿。还可以模仿皮亚杰的实验,让学生亲手试试幼儿的“杯子装水”游戏,感受幼儿看世界的独特方式。比如,学生发现幼儿认为“高杯子水多”,从而理解幼儿的思维不是“错”,而是成长的一部分。这种体验打破“大人总是对”的想法,培养以幼儿为本的观念。

② 实践体验: 培养幼儿中心视角

让师范生演一演幼儿园的故事,通过虚拟场景模拟幼儿园生活,学生轮流扮演老师、幼儿和旁观者,体会每个角色的心情。比如,扮演幼儿时,学生发现抢玩具可能是想让老师多关注,从而学会用“一起玩好不好?”引导,而不是大声责骂“别抢!”这种练习让学生更懂幼儿的内心,避免用惩罚解决问题。还可以通过走进生活的课堂,带师范生到社区游乐场等场所,观察幼儿如何在游戏中自己定规则、和大人互动。比如,看到幼儿在广场堆沙子时试错,学生明白那是他们在探索世界,而不是“捣乱”。

5.1.2. 深化在职培训,促进儿童观内化

在职培训是幼儿教师持续深化儿童观、优化教育行为的关键环节,旨在将以幼儿为本的理念内化为日常实践,纠正忽视幼儿权利和发展的偏差。通过在职培训,将儿童观从理论转化为具体的教育实践和行为指导。当教师学会在幼儿的“不合作”中看见主体意识的觉醒,在“破坏性”行为中发现认知图式的重构,儿童观便真正融入教育的生命肌理,为优化教育实践提供持久动力。

① 镜像实践: 创设“教育剧场”研修场景

在教育剧场研修模式中,通过精心设计典型教育冲突情境(如幼儿自主探索与安全规范的矛盾冲突),引导教师开展多维角色体验:首先以“幼儿视角”重新审视规则的适切性,感受限制性规范对探索欲望的压制;继而转换至“家长立场”,理解安全焦虑背后的情感诉求;最终以“观察者身份”解构教育情

境中的权力关系。这种三位一体的角色置换训练，能够有效打破教师固有的单向管理思维定式，在认知冲突中重构教育伦理观念。

② 隐喻解码训练：开发“儿童语言破译”专题模块

幼儿的非符号化表达蕴含丰富的认知和发展需求，培训应通过“儿童语言破译”模块，引导教师解读行为背后的深层逻辑。这种能力培养应聚焦三个关键维度：首先，理解行为的发展意义，如积木倒塌反映幼儿正在探索空间关系和物理平衡；其次，识别行为的个体差异，如挑食行为可能源于感官敏感期或自主意识觉醒；最后，把握行为的情感隐喻，如角色游戏中的“吵架”往往是社会性发展的演练。这种专业解码能力使教师能够准确识别幼儿的发展需求，及时提供支架式支持，有效预防因误解导致的行为或情绪失控，从根本上杜绝教育暴力发生的认知基础。

③ 批判性反思：推行“反思日志”

反思日志作为教师专业成长的重要工具，通过系统化的记录与反思机制，促进儿童观的持续建构与内化。例如，每天记录教学中的小细节(比如不自觉说“不行，不许动”)，每周统计自己高控行为的发生率，每学期总结让自己观念改变的关键时刻(比如第一次让幼儿自己决定游戏时间)，并制定下一阶段改进计划。持续反思将儿童观内化过程显性化，形成动态的专业成长轨迹，能有效预防体罚、忽视等不当行为。

5.2. 完善教师准入与考核机制

教师专业素质的参差不齐是师幼互动中不当行为发生的重要诱因，亟需建立科学完善的准入与考核机制，确保正确儿童观的贯彻落实。《中共中央国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》(2024)明确提出，要完善国家教师资格制度，建立符合教育行业特点的教师招聘制度，严把教师入口关[19]。首先，在准入环节实施双维评估，既要考察教师的专业资质，更要通过情境测试、案例分析等方式评估其儿童观水平，特别关注对幼儿权利的认知和理解程度。其次，建立“观察-反馈-改进”的循环考核体系，将儿童观细化为可观测的行为指标(如师幼互动中的平等对话频次、对幼儿个性化需求的回应能力等)，通过日常督导、家长满意度调查、幼儿行为观察等多渠道进行动态评估。最后，参考澳大利亚等国的先进经验，实施教师儿童观发展追踪计划，建立个人专业成长档案，将儿童观发展曲线作为职称晋升和园所评级的重要依据[20]。也要建立退出机制，需要明确三类情形：对于偶发性的儿童观偏差行为，采取警示谈话和强制培训；对于多次出现不当行为的教师，实施暂停执教资格和心理干预；对于严重违反儿童观、造成恶劣影响的教师，坚决依法取消其从业资格。同时，建立全国联网的学前教育从业人员信用档案，实现行业信息共享，防止不合格人员在地区间流动。

5.3. 营造支持性的工作环境

支持性的工作环境是幼儿教师践行正确儿童观的重要保障。研究表明，教师的工作压力、职业倦怠和缺乏支持是导致教育行为偏差的重要因素之一[21]。通过优化工作环境，减轻教师的职业压力，增强其职业幸福感和专业认同感，可以有效促进儿童观的内化与实践，避免师幼互动中不当行为的发生。

5.3.1. 提供制度支持，减轻职业压力

幼儿园应当建立科学的制度支持体系，为教师践行儿童观创造可持续的工作环境。例如，优化教师与幼儿的比例，确保每位教师有足够的时间和精力关注幼儿的个体需求，实施个性化引导。此外，幼儿园应规范工作时间，避免教师因超负荷工作导致情绪失控。同时要优化工作流程，通过电子化平台减轻幼儿教师行政负担。合理的制度既保障教师专业发展需求，又为其践行儿童观创造了必要条件，是从根本上预防职业倦怠和教育失当的关键举措。实施中要定期收集教师反馈，确保制度设计与实践需求相匹配。

5.3.2. 加强心理支持，提升职业幸福感

幼儿园建立心理支持体系，通过定期的心理辅导、工作坊和同伴支持小组，提升教师情绪调节能力。此外，幼儿园管理者营造开放的沟通氛围，鼓励教师表达工作中的困惑和挑战，避免幼儿教师因情绪积压导致不当行为。既增强教师职业幸福感，又促进其以更专业、稳定的状态践行儿童观，为建立良好的师幼互动关系奠定心理基础。

5.3.3. 保障资源支持，提升专业能力

支持性的工作环境还包括为教师提供充足的教学资源和专业发展机会，为其践行正确的儿童观提供坚实的资源保障。例如，配备开放式、低结构的玩教具和其他符合幼儿发展特点的教学材料，以支持教师设计以幼儿为中心的活动。此外，定期组织专业培训，例如专家指导、园本研修或外出学习等形式。资源支持还可以延伸至技术辅助，引入智能化教育管理系统，实现幼儿成长数据的可视化分析与个性化方案制定。研究表明，资源充足的幼儿园中，教师的儿童观实践水平显著高于资源匮乏的幼儿园[22]。通过物质资源、智力支持以及技术赋能的三维保障模式，不仅帮助教师深化对幼儿发展的理解，更促使其将儿童观转化为科学的教育实践，从而有效提升学前教育质量。

5.4. 强化社会监督与家长参与

社会监督与家长参与是确保幼儿教师践行正确儿童观、预防师幼互动中不当行为的重要外部保障。通过建立多方协同的监督机制和促进家园共育，可以有效强化教师的责任意识，推动儿童观的落实，并为幼儿营造安全、支持性的成长环境。

5.4.1. 建立多层次社会监督机制

社会监督是防范师幼互动中不当行为事件的有效手段，能够通过外部压力促使幼儿园和教师持续改进教育行为，践行以幼儿为本的儿童观。构建“三位一体”的社会监督机制，教育行政部门建立常态化监管体系，例如制定幼儿园师幼互动中不当行为处置实施细则，明确调查时限、处理标准和追责程序；每学期开展专项督导，重点检查教师儿童观践行情况和安全管理措施；开发智能化监管平台，实现园所监控视频联网和异常行为预警。同时完善社会参与机制，设立多渠道举报平台，鼓励家长、员工及其他相关人员匿名举报不当行为或其他违反儿童观的行为，要确保举报渠道畅通，并对每起举报进行严肃调查。

5.4.2. 增强家长参与，形成家园共育合力

家长的积极参与是强化儿童观实践的重要环节。家园共育能促进教师与家长之间的沟通与合作，共同关注幼儿的成长需求，巩固以幼儿为本的儿童观。幼儿园定期组织家长培训或工作坊，向家长普及幼儿发展特点、权利保护及科学育儿知识，帮助家长形成与教师一致的儿童观。例如，通过案例分析，引导家长理解幼儿行为的阶段性特点，避免对教师提出不合理的高压管理要求。还可以通过家长会、家庭访视、线上沟通平台等方式，与家长定期分享幼儿的成长情况及教育实践中的儿童观体现。例如，教师通过成长档案记录幼儿的兴趣、进步及情感变化，与家长共同探讨个性化的教育方案。这种透明的沟通机制不仅增强家长的信任感，还能让家长监督教师的教育行为，及时发现潜在的儿童观偏差。

5.5. 弘扬以幼儿为本的文化

弘扬以幼儿为本的文化是幼儿教师儿童观建设的深层保障，也是预防师幼互动中不当行为、推动学前教育高质量发展的根本路径。通过大众媒体、教育宣传和公益活动，广泛传播以幼儿为本的理念，强化全社会对幼儿权利和发展的关注，进而为教师践行正确儿童观营造良好的外部环境。例如，在主流平台开设“幼儿权利”专题栏目，推出原创纪录片和情景剧；开发适合新媒体传播的“一分钟读懂儿童观”

系列短视频；或者将 11 月设立为“儿童权益宣传月”，开展社区宣讲活动。通过文化建设，为教师践行儿童观创造良好的舆论环境，将儿童友好理念融入城市规划与社区治理，形成全社会守护儿童成长的文化自觉。

参考文献

- [1] Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2005) Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, **76**, 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- [2] 卢乐山, 林崇德, 王德胜. 中国学前教育百科全书: 教育理论卷[M]. 沈阳: 沈阳出版社, 1995: 14.
- [3] 刘焱. 学前教育原理[M]. 北京: 辽宁师范大学出版社, 2002.
- [4] Kagan, D.M. and Smith, K.E. (1988) Beliefs and Behaviours of Kindergarten Teachers. *Educational Research*, **30**, 26-35. <https://doi.org/10.1080/0013188880300104>
- [5] United Nations (1991) General Assembly, Canada. Human Rights Directorate. Convention on the Rights of the Child. Human Rights Directorate.
- [6] 刘晶波. 社会学视野下的师幼互动行为研究-我在幼儿园里看到什么[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999.
- [7] 教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2002(15): 16-20.
- [8] 蒋路易, 郭力平, 吕雪. CLASS 视角下师幼互动研究的元分析——基于中国 14 省市 892 名教师的师幼互动质量评估结果[J]. 学前教育研究, 2019(4): 32-44.
- [9] 李令. 幼儿园语言教育活动中师幼互动问题的研究[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2013.
- [10] UNICEF (2020) Global Status Report on Preventing Violence against Children 2020.
- [11] 丁凤丽. 教师的幼儿评价话语研究[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2013.
- [12] 秦悦. 联合国儿童基金会: 各国(地区)应确保关于儿童权利的教育和学习[J]. 世界教育信息, 2015(11): 72.
- [13] Justice, L.M., Mashburn, A.J., Hamre, B.K. and Pianta, R.C. (2008) Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, **23**, 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- [14] 幼儿园工作规程[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2016(12): 34-41.
- [15] Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005) Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, **9**, 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- [16] Woodhead, M. (2006) Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, **4**, 1-43.
- [17] Sommer, D., Samuelsson, I.P. and Hundeide, K. (2009) Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1>
- [18] Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, **82**, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- [19] 中共中央国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2024(25): 9-12.
- [20] Wright, K., Swain, S. and McPhillips, K. (2017) The Australian Royal Commission into Institutional Responses to Child Sexual Abuse. *Child Abuse & Neglect*, **74**, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.031>
- [21] Chang, M. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, **21**, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- [22] Hong, X., Liu, P., Ma, Q. and Luo, X. (2015) The Way to Early Childhood Education Equity—Policies to Tackle the Urban-Rural Disparities in China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, **9**, Article No. 5. <https://doi.org/10.1186/s40723-015-0008-9>