

教师合作的经验：找到日常生活中的非凡时刻

Will Parnell

Portland State University

摘要

在这篇现象学研究报告中,美国一个早期教育机构的合作主管描述和反思了他与教师的合作性工作,员工对儿童学习和学校事务的纪录、以及他自己专业成长方面的活动。作者呈现并讨论了一年中发生的三个事件。在第一个叙事片断中,他描述了自己近来在一所受到瑞吉欧·艾米利亚教育思想影响的机构中的专业发展经验,这种思想使他能够为对班上的困难状况感到沮丧的一位教师提供帮助。他们一起计划了一次课外家园合作活动,请家长一起参与了对教室布置进行部分调整的活动。第二个叙事片断是有关作者对两个儿童在重新布置的教室中创设的新空间里进行的复杂建构活动的纪录。最后一个叙事片断是由作者、教师和两位同事之间的反思性谈话组成,在谈话的过程中作者进行了专题纪录。对前面两个叙事片断的合作性讨论过程中的一个重点是教师。每个片断之后都有一个讨论和简短的分析。本文最后对合作、纪录以及教师专业发展的讨论结果和见解进行了反思。

背景

本文所讨论的现象学研究发生在美国俄勒冈州波特兰一所大学附属全日制早期儿童实验学校机构中。作者和合作研究者是这个机构的两位主管。其他的教师主角包括马莎,一位资深的,教3到5岁孩子的幼儿教师;苏兹,机构的工作室教师;以及雪儿,另一位参加过相关项目的研究人员。

这项报告的开始是一段摘录,是由作者马莎、苏兹和雪儿三人带有回顾性质、

合作和反思的对话。这次谈话是在本报告中的系列事件发生一年之后进行的。马莎谈到了一年前就在思考的一些课堂情境。一位家长曾说到她的担忧，即她的5岁孩子对两个同班同学很恼火，据说这两个同学说过不喜欢她，因为她的头发是“卷毛”，而且她很“丑”。另一位在马莎班上相处过两年的家长对马莎的配班教师的谈话方式感到沮丧。其他的家长则希望能够更多地参与班级活动，而马莎觉得他们的抱怨让她“心灰意冷”。

马莎：我记得有一位家长有两年的时间都不开心，而另一位家长的孩子整天抱怨其他孩子不喜欢她，因为不喜欢她的长相，但当我们公开讨论她的问题时她又拒不承认……从孩子的前后不一的反应中，我们永远不知道谁到底说了什么，尽管我们试图在家长和孩子中间协调这件事情。我只能日复一日地担心，而且……尝试要发现原委。它太令人惊异，很感困难。

威尔：这些事情似乎真的给你造成了心理上的创伤，马莎。

马莎：是的，很痛苦。可是我能有什么办法呢？

马莎和作为教师主角的我在波特兰州立大学的海伦·戈登儿童发展中心(HGCDC)工作。在报告的事件发生时，我们在一起共事已超过了6年，而且各自在早期教育领域工作的时间也超过了20年。

海伦·戈登儿童发展中心当时有17名教职工。许多教职工，包括马莎和我，已经参观过受到意大利瑞吉欧·艾米利亚市政学前和婴儿—学步儿机构教育方案影响的美国机构。我们已经看过并听过瑞吉欧·艾米利亚的教师们分享他们的教育方案。马莎和我正使用瑞吉欧思想的原则和方法，而且我们已经一起去过瑞吉欧参加一次国际性瑞吉欧机构考察。然而，我们的机构并没有明确要求员工可能从瑞吉欧方案的研究中引入哪些新的方法和实践。

另外，海伦·戈登儿童发展中心可能正在发生一场小小的变革。这场变革的中心是正在进行的研究和合作，发生在马莎和我之间，另一位机构的主任、学校新来的工作室教师和其他五六名教师则提供协助。通过我们的研究和共事，我们开始意识到，对我们实践最重要的问题是我们与学校所有参与者之间的关系，以及在学校内部的合作性工作。有些员工对这项正在进行的工作不感兴趣，而其他的人对用新的方法进行的实验不知所措。

纪录和教师的合作

马莎和我们都认为合作至关重要。相信通过合作，我们作为教师得以成长，而且能够更好地帮助儿童在我们的社区情境中茁壮成长。我们合作的一个主要关注点就是从儿童在课堂里的经验中收集来的纪录——像我们的观察笔记、照片、儿童的绘画、以及其他呈现出来的作品。这种纪录帮助我们更好地了解儿童和教师的学习，更深刻地理解儿童，以及理解在课堂中开展的项目的意义。

纪录幼儿的经验能够帮助教师了解学与教的记忆和痕迹。如果教师捕捉到儿童的思维、语言和作品——与同事、家长和儿童自己仔细检视这些痕迹——这样有可能让学习看得见，也能在学习共同体内找到未来研究的可能性。

对儿童作品和我们一起完成的作品分析反思能够帮助我们更好地理解我的作为教师和学习者的发展；我们学着如何从儿童和共同体的角度去教。“通过与他人正在进行的分享和交流，意识到在学校的日常生活中构建一个人的经验的重要性。它再次强调，对于我们来说，用持续分析和发展的努力学会担当是多么重要”(Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001, p. 135)。

我们赞同的是，正如卡丽娜·里纳奥迪(Rinaldi, 1998)所说，“分享纪录，实际上让学校内外的儿童文化变成可见，以使儿童成为真正的交流和民主的参与者”(p. 122)。受到瑞吉欧思想影响的教师，通过与儿童合作来促进他或她自己对幼儿的理解，并邀请他人来共享这趟旅程。从某种意义上看，家长、教师和其他社区里的专业人员共同参与塑造或重塑童年。我们也相信“纪录提供了家长分享他们的认识、欣赏教师和教师团队的讨论与沟通，从而帮助家长理解和认同他们的家长身份”(Rinaldi, 1998, p. 122)。没有家长和儿童，也就没有我们——教师。

随着教师通过纪录让儿童作品成为时空中可见的及有价值的标识(Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001)，相关的对话和合作讨论可能会出现，对教师的身份进行重新界定。罗杰斯、安德森、科尔尼、李凡尔和脱宾 (Rodgers, Andson, Conley, LeVasseur, & Turpin, 1993)指出，在一个充满信任和安全感的环境中，合作也会蓬勃发展。罗杰斯等人在对一个他们提供指导的教育机构的经验记录中，其中有一位作者这样写道，“除了创设安全的成长环境，我希望能化解我所知道的新员工在背后形成的孤立的隔阂。尽管在 MAT（该所机构）有分享的风气，我有时发现‘分享’很容易变成提供忠告、指导或者甚至吹嘘”(p. 2)。罗杰斯等人(1993)建议，参与者在合作中的角色应界定成为了共同的任务而平等合作的劳动者，以

创造“促进社区繁荣的合作探险家的乐土”(p. 2)，这样特意创设的环境，他们说，需要所有关涉到的因素的平等而共同的参与。

在这里报告的事件发生时，我们已经在本机构内形成了这种安全、平等且具有合作性的环境。我们已经从这个合作参与的位置开始寻找接近教育方案的方法，但是我们的一些员工似乎仍然以“孤立隔阂”的方式进行工作(Rodgers et. al., 1993, p. 2)。

在一个受瑞吉欧思想影响的机构中，每一个参与者——新教师、指导教师、家长、儿童——都对一个主题的谈话有所见解(Giudici, Rinaldi, & Krechevsky, 2001)，而且会有可能形成主体间式的理解 (Rinaldi, 2006)；也就是说，每个合作行为的成员提出了一种观点——从新观点和“新视野”到多年的经验。卡德尔(Cadwell, 2003) 以下面的方式描述了她的合作经验：

可能，由于我们想达到这样的现实效果，我们不得“磨掉彼此的棱角”，强烈到以至于造成伤害——有时甚至是很深的伤害，有时是反复的伤害——只为了开始打磨彼此。我们经历了这么一段夹杂着个人的挣扎、泪水、压力和不幸福的时间。现在，很难记起所有导致这些情绪的故事。慢慢地，我们明白了，如果我们需要这样的真理，我们就不得不放弃一些我们个人的主观判断和对正确性的需求。(p. 100)

卡德尔(2003)补充说，倾听是合作性过程中的关键要素，且适应是基本要素；体谅和接受能够创造强有力的同僚关系。卡德尔的观点以多种方式指导了我们在海伦·戈登儿童发展中心的合作性经验。实际上，我们发现本报告中叙述的大多数经验都包含了卡德尔描述的那种“打磨”。

同僚合作确实会有困难但是它会有回报，并需要反思性实践。布兰德和布洛克(2002)指出“瑞吉欧·艾米利亚学校的教师将认知冲突视为一个使人感到愉悦的过程，这个过程包括能够促进成长的协商”(p. 14)。如果合作的指南包含了倾听和反思，那么随着冲突的产生，合作性过程也会成功地持续下去。讨论他们自己在教师教育情境中所用的合作方法，布洛克和布兰德 (Bullock & Bullard, 2002) 认为，会“鼓励学生[教师]对他们的冲突做出反思（例如，你是否聆听了你们组里每个成员的声音？）；也会建议他们参与对话、争论和演讲；还会相信他们能够采用协商的办法来解决相关问题”(p. 14)。当反思曾经遇到的挑战，以及与同

事一起回顾我们共事的一年时，我们认为，这些关于合作和反思的观点帮助了马莎和我。

方法

现象学

“照字面来看，现象学是对‘现象’的研究：事情的外部表现，或者我们经验中的事情的样子……”(Smith, 2008; 参见 <http://www.phenomenologyonline.com>)。它关注在经验中寻求意义（内在建构），而非对发生在许多描述性质性研究中的对主体的理解（外在建构）。

根据派顿(Patton, 1990)的表述，现象学“指的是一种哲学、范式、方法论，并且等同于质性研究” (p. 68)。哲学家如萨特(Sartre, 1958)、海德格尔(Heidegger, 1988)和黑格尔(Hegel, 1807/1979)开辟了以宽广的视野来观察一件事情的本质的道路。对于范梅南(Van Manen, 1990)来说，现象学是对活生生的经验的意义探究。正是他的现象学观点为马莎和我指明了我们作为两个教师是如何让学校合作变成有意义的途径。范梅南(1990)指出，现象学研究者能更完整地理解我们是谁，并通过一些高度突显的、身体的或情感的事例来提供活生生的经验 (p. 66)。

这里描述的研究项目来自绪言中描述的一些考虑。把邀请家长和儿童来改善和重新布置教室环境作为一种创造共同体文化的手段的合作性项目，并在其中寻求个体经验（我的经验和马莎的经验）的萌发意义是一种社会学现象。我们尤其希望对马莎与家长和儿童相处时的一些挑战进行反思，以及这些他们关系中的裂缝是如何通过合作和对我们的经验纪录的反思得以修补的。我们也决定提及与马莎的配班教师（这里我们叫她科莉）交流时的一些相关事项。

这项研究设计的一个重要方面是我们研究团队(马莎、苏兹、雪儿和我)的一个决定，“大胆采用不匿名的方式。”我们早就决定使用我们的真名，因为我们“对自己的研究尝试没有什么好隐藏或掩饰的。”然而，研究中涉及的儿童和家长，马莎的配班老师用的是化名。我们征求了家长孩子的意见之后才邀请他们参与这项研究。然后请儿童允许我们使用他们的作品及作品的照片；我们还对他们的反应进行了录音。

学校情境

当我们做这个项目时，海伦·戈登儿童发展中心有四个教室，为大约 100 名

儿童服务。机构的开放时间为周一至周五，从早上 7:00 到下午 5:30；儿童全天在园。员工每天工作 8 小时，其中包括半小时的日常计划和准备时间。马莎的班级有 25 名 3 至 5 岁的儿童。她的教室在这所学校的历史地标性建筑的第二层。教室分成了三个较小的空间——一个装有矮门的阳光房，通向两个空间较大的并排的房间。其中一个房间就是家长进入教室的地方，称为前屋；报告中所述的大多数事件发生在那儿。另一间并排的房间称为后屋，通过这个房间里的窗子可以看到外面的操场，以及通向操场的户外楼梯的门。

机构里搭起了脚手架，学校正在进行重要的扩建和翻修（完整的信息可参见 Reinisch 和 Parnell, 2006）。为了提供更多的学前专业硕士课程，这所大学刚刚聘请了一位新的学前专业大学教师。我正要开始我的博士生学习生涯，瑞吉欧·艾米利亚教育体系将成为我的专门研究和在大学教学的主要关注点。实验学校旨在通过我们日常生活的表面来更深层次地思考经验的价值。

研究设计、数据收集和分析

云(Yun, 2000)认为，“目前的后现代哲学，如现象学……以及‘瑞吉欧·艾米利亚教育方案’的现代实践和‘建构主义教育’似乎都强调了实际经验的重要性及其优先考虑其存在的必要性”（p. 247）。在本报告中，我们优先考虑的是马莎和我自己的活生生的经验。我以*描述性片断*的方式呈现了三个关键事件。这些对经验的细致的描绘，是通过田野观察、田野笔记、专业日志、照片和录音文件以及谈话和合作性会议的纪录得以创造，或者再创造。每个描述片段之后是兼有分析的讨论。

作为一名研究参与者，我选择通过观察和纪录的方式来捕捉现象发生的情景。马莎的专题纪录提供了一种提炼过的信息，即对儿童的工作、她的及我的观察、笔记和关于事件的照片的提炼。随后，研究团队(马莎，我，工作室教师苏兹，以及合作研究者雪儿)对信息进行了回顾、重新审视、讨论、反思，并进行共同的分析以挖掘我们已有经验的意义。我们的合作性审视让我们能够确定“偶然的和关键的主题”（范梅南，1990, p. 106），并在最后的合作性会议中进行讨论和分析。这个会议是我们对自己的经验进行反思的会议。现象学主题，据范梅南(1990)所言，“不是客观的或者概括性的；用比喻的方式来说，他们更像我们经验网络中的结点，在结点周围依附了某些活生生的经验并因此作为有意义的整体

而存在” (p. 90)。我们在合作性会议中对信息进行提炼。产生的最主要的问题是，“作为教师，我们能从合作性的课堂经验中，即家长、儿童和教师有计划地为儿童重新布置的教室的事件中挖掘到什么意义？”网络结点（经过提炼的片断）最能影响我们的理解。

经验：叙述和意义生成

三个片断叙述了深刻和重要的经验，并按照时间顺序呈现出来：“艰难、想法和灵感”，“变化和一个时刻的呈现”，以及“一年之后再现经验：揭示日常生活中非凡时刻的合作性会议。”每个描述片断之后有一个带有分析的讨论。

第一个片断：艰难、想法、灵感

在校的有一天，当我上楼梯转弯时看到马莎站在大厅里。她看上去很有些紧张，以往的和善表情似乎不见了，出现的是一张担忧和疲倦的教师的脸。马莎在与配班教师建立良好关系上一直有些问题，而对方在教学的看法上与她似乎不一样。她也在与家长（更完整的描述参见前言）的沟通中遇到很多困难，他们有的质疑她和配班老师所提供的课程，有的担心孩子在教室里没有互相尊重，有的寻求更多家长参与的机会。我问她是如何处理这些家长和同事的“议题”的，她的反应似乎表明，她对进行继续努力和周旋以期改善缺乏兴趣。

我刚好从美国密苏里州圣路易斯参加教师专业发展研讨会回来。在会上，瑞吉欧·艾米利亚的卡丽娜·里纳奥迪报告了学校的可能性未来，并分享了对儿童、教师及家长权利的真知灼见。我在圣路易斯的瑞吉欧合作学校也看到了类似观念的践行，在那所学校里，教师与像里纳奥迪这样的瑞吉欧教师共同进行了多年的研究。当我和马莎站在一起时，我立即回忆起在参观圣路易斯一所瑞吉欧合作学校时写的许多日志中的一些想法。我迅速拿出我的日志并与她分享我在圣路易斯所看到的情况。

我根本没想把马莎当作试验品。我只是感觉自己能够呈现激情并把她拉出这种充满压力、担忧，或者任何让她“心力交瘁”的情绪。我们总是以阿·伯克特(a Beckett, 2007)称之为“在一其间”的方式联接彼此：“尽管这些情境的确蕴含着关怀与契机，它们也蕴含着更大的开放性，这个开放性是通过一种未知的形式，通过呈现和互动以及通过爱得以实现的。这些对关怀和契机观点的延展有助于我们

找到新的激情” (p. 11)。马莎和我似乎有着阿·伯克特所描述的开放性，当我从自己的日志里寻找能够促进改变的观点时，这种开放性也得到了强化。我们找到了一个似乎可能应对马莎的至少部分忧虑的观点。

我提议说，“让我们创设一个夜晚，把家长和孩子们聚拢来，他们将能帮助我们再创设一个信息角和一个‘建构工作室’活动区。我们可以为大家提供食物以及有关我们将要一起尝试创造的东西所需的场地。你负责信息角，我负责积木建构和自然物/循环使用物品活动区。我们再把这些活动区转化为孩子们的区域，就像圣路易斯德幼教机构所提倡的那样。”

这个想法似乎打动了马莎。我们开始想象各种方式，以使家长能够较容易地参与进来，主动积极地改变他们孩子教室的环境、活力以至教室空间的实践。我们也怀疑对这件事情投入精力能否“清除”家长的担心，“清除”孩子的争吵。

我们立刻着手实践从圣路易斯经验学来的这个激动人心的想法，完全没有预测到这个决定会有多大的力量。马莎和我制作了邀请函，鼓励她班级的所有家长来参加一个比萨饼派对，活动的内容是通过改变教室的布置来促进课程。我们要求他们带来任何在家里能找到的办公用品，捐献给我们用来一起创设新的信息角。我们也要求带一些特定的东西如薄板、卡片纸，和黑色记号笔用来给收纳盒做标记。我捐赠了从二手店买来的收纳盒，马莎带来了玛瑙、黑石头、海贝、棍子和其他自然物，投放到积木建构区和自然物/循环使用物品活动区。

在聚会的那个晚上，活动正要开始时马莎找到了我，问我，“你可能不会相信，来参会的家长正是那些在理解我们的班级上有问题的家长，特别是那些在与[配班老师]科莉出现了沟通和联系方面的挑战的家长。把后屋暂时作为一个大肌肉游戏区是可以的，尤其是在冬天，但是他们不清楚其它的班级课程‘藏’在哪里。我自己也不清楚，你是知道的，当我看不到科莉骨碌碌转动的眼睛时，我甚至说不出瑞吉欧·艾米利亚的名字和‘纪录’一词。她鄙视自己不知道的东西。我都不知道她是哪儿来的。”

我听着马莎的话并想着我能提供什么样的帮助。我对科莉的态度感到不安，即使我们邀请她和我们对话，我们可能也理解不了她的态度。正如马莎描述的，她与科莉关系的紧张程度和科莉对于马莎和我所采用的瑞吉欧的工作方式不感兴趣的态度都是明显的。她收到了这次聚会的邀请，但是并没有来参加。

聚会过程中，家长似乎很开心。儿童自主选择一会儿参与或一会儿不参与家长正在做的事情。家长画出不同的积木形状和大小做标记，或者画着鹅卵石，当他们表达自己对装在积木建构区附近的收纳盒里的不同东西的理解时，他们也在学习“绘画的语言”。其他家长和两个孩子用了两个小桌子和办公用品（从便利贴到订书机），把信息角建了起来。我听到马莎向家长解释隔壁桌子上有些更小的“物品”袋子需要打开；有些不能来的家长为信息角捎来了材料，以期他们的“工具”能够放到新的活动区中。

工作的进展似乎让人感觉很不错，甚至对于四个不想为重新布置空间提供帮助的孩子来说也是。一位家长在后屋和他们玩扭扭乐；我们听到笑声和“红色！”或“蓝色！”以及“左手，右脚”的叫喊声。马莎和我在对视的瞬间似乎在说，“啊，我们成功了！”

第一个片断的讨论

一位感到沮丧然而却有很强动机的教师有了进一步向前的灵感，采用了一种新的和具有启发意义的家长工作方法。马莎和我运用她的课堂实践和一些家长期望之间的碰撞，来推进新的视野和新的方案。考虑这个新动机的来源很急切。在这个案例中，我从圣路易斯—瑞吉欧合作学校得到的教师专业发展经验激发了我们的思考，我们如何能够付诸实践或为我们的共同体提供联结和合作的机会。马莎和我很谨慎地避免完全复制别的学校的想法；相反，我们重新解读和再创我们自己文化框架下的观念，使之与我们学校的需求和价值观相一致。尽管在面临关键问题时这个方案让人气馁，还可能遭到海伦·戈登儿童发展中心一些老师的抵制，我们还是决定对自己的想法进行实验。

我们发现对新的可能性保持一种开放的心态很有力量。我们看到自己的观点使一群家长和幼儿参与教室空间布置的改变，它显著地改进了环境和课程。另一个直接效应是马莎找到了在家长社区中讨论一些重要事件的方式，她感到很快快乐。另一方面，这些经验又突出了马莎和她配班老师在哲学观念上的持续的隔阂。尽管我们知道对儿童和家长来说，邀请他们重新设计教室空间和材料有多么重要，我们并不期望这件事将产生多么重要的反响。

第二个片断：变化和一个时刻的呈现

在与家长和儿童一起改变了教室的布置之后，马莎和我看到了直接的结果。她告诉我，“家长之间建立了联系，并在早上互相问好。儿童在他们的新活动区域活动自如。我听到他们在进行各自的家长带来了这个或那个材料的对话。一个儿童告诉我们，她妈妈给积木收纳盒做了标记，还说在她做完之后会去把标记再塑封一下。”

我笑着说，“看吧，我不知道包融会这么容易。”我强调了“包融”一词，然后当我继续说下去时，我突然想到一个难处，我继续说道，“我认为科莉没有参与进来。我怀疑她会不会知道我们现在做什么。我们如何能激发她的热情呢？另一些不想与我们一起玩的教师怎么办？”

一小会儿之后，当我走进马莎的教室时，一个实习教师告诉我马莎已经去吃午饭了，科莉在后屋。当我决定看看屋里发生了什么的时候，我看到了孩子们惊人的创造，并对我所看到的感到惊异（图1）。



图1 鲁克和沙农创造的地面建构

一个令人吃惊的建筑物在我面前堆砌和铺展开来，整个地面都是，散落到我们与家长创设的自然物/循环再用物品活动区和新的积木建构区。我不知道这些建构是代表了什么。但是我感觉这很重要——复杂而宏大，它的出现似乎是家长和儿童对教室空间的改造以后出现的结果。我已经看到过地上的很多儿童创设的建构（建筑），但是从未看到有这么宏大和在审美上冲击力的建构（建筑），有那么多的颜色、形状，用许多小东西和片片组成一个整体的东西。

我走向科莉，问她，“你看到了儿童在前屋做出来的东西吗？太让人吃惊了。你介意我在孩子还在的时候给它拍照吗？”她没怎么说话，对孩子们的作品兴趣不大，对我提出的要求和想法也没有兴趣。我觉得自己不能很好地解读科莉的身体语言。我对自己接近她的方式也感到紧张，但是我继续表达我对两个孩子的作

品的惊讶，并说这是家长重新设计教室之后的后果效应。科莉同意了拍照的提议并迅速走开了。“也许她也有点紧张”，我暗自想道。“我们都不擅长与彼此进行互动。”我觉得我们像两张跳舞毯，没有接触也没有节奏感。

我抓起相机，请那个非凡建筑的主角暂时从构建的东西旁边退后一步，以方便我拍几张照片。我感谢了他们以后回到自己的位置，不巧刚好碰倒了放在孩子们的创造作品对面的一个三开页的纪录专栏。当我把它们竖起来放回去时，我扫视了一下上面的建筑绘画和照片。马莎和孩子们几天前一起制作了专栏，专栏的内容是在城市间行走的研究，并使用了他们在家长捐献了办公用品的信息角中画出来的画。她已经在积木建构区和自然物/循环再用物品区建立了专栏。我转过身，拍了孩子和他们搭建的作品的最后一张照片，然后走出门去找马莎，热切希望马上与她分享我此时的快乐。

搭了那个建筑的两个孩子并没有说出很多关于这个建筑的东西，但是马莎稍后告诉我他们的反应，即他们在看到我拍的建筑照片贴到纪录专栏上后的反应。她分享了她自己对于图 1 的照片的反应：

.....鲁克是那么害羞的一个孩子。实际上，沙农也是。我们曾和沙农一起吃过午饭，来了很多家长.....正是有很多家长，大多数来自亚洲.....来自不同的亚洲国家，大约有 30 人.....这时沙农进来了，所有人都说“沙农！”然后她就跑开躲了起来.....‘因为她吓坏了——她真的很害羞，你知道。而且那对她来说太过分了。鲁克也进来了，他非常害羞。他来自中国，不会说英语，他很长时间以后才会说。所以只有[沙农]做出了——我不知道你如何把它翻译出来——（图 1）照片中感到骄傲的姿势.....[而]且他们不是经常在一起玩的玩伴.....我的意思是，我没想到这两个孩子会一起来搭这个建筑。所以，我正是很喜欢照片中的姿势。’

第二个片断的讨论

当我进入教室看到孩子们搭的宏伟的涵盖整个地板的建筑时，我内心的直接感觉就是，壮观、惊奇、意外。我后来在我们有关这些事情的反思会议中告诉马莎，“我惊讶的说不出话”，“我不知道自己身处何方”，而且“我禁不住地思考孩子在搭什么东西，感觉在教室里它是如此复杂、宏伟且如此的重要”。这是一个关于“未知”的奇幻之旅。当我对这件事进行反思时，我产生了一个想法——孩子

即教师：孩子教给教师什么？而且，当孩子们有宏大想法的时候，教师是在何时以及如何担当倾听者的？

我作为纪录者的行为引发了一连串的效应。马莎告诉我沙农和鲁克后来对他们自己的照片进行了一些讨论；她指出这两个“害羞的”孩子，之前从来没有一起玩或搭建出这种宏大建筑的孩子，似乎其中有什么东西发生了变化。

希望与他人分享的愿望和希望回顾并对孩子们的作品做出反思的愿望，促使马莎和我通过我们的纪录来捕捉这些时刻并复述故事。当这样的时刻被纪录下来后，这个故事得以流传、重新考查和重新解读，也许还能帮助其他人对在其他情境下看到的类似事件进行意义建构。纪录这些经验产生了建立更多关系的期望。

第三个片断：一年后经验的重现——一次合作性研讨

在上述事件发生大约一年之后，马莎和我组织了一次合作性研讨。苏兹和工作室教师都参加了这次会议；雪儿是一位希望在录音和数码照片中捕捉讨论的研究人员，也参加了这次会议。我们知道苏兹会理解我们的合作过程，也会愿意帮助我们学术上表达和提炼我们的想法。马莎和我把我拍的沙农和鲁克以及他们搭的宏大地面建筑的照片打印了出来。我们也带来了教室里的三开页的纪录专栏，包括我在给建筑拍照时绊倒的那个（见图2）。



图2 在一次合作会议上讨论纪录专栏

我们希望讨论与家长和儿童合作以重新布置教室空间的过程。苏兹开始了谈话：

苏兹：谁把这些放在一些的？

威尔：这个[纪录作品]看上去像是马莎的。

马莎：一个年龄更小的马莎！

威尔：你知道，这个[片断]发生在一年以前。当时我们才刚开始做这个[方案活动]。

苏兹：有趣。

……

威尔：.....[那个现实就是 HGC 纪录了很多东西，但是我们做的都是这些——都是这些——有太多的东西和颜色，没有对过程有足够的思考。而这一[系列的片断]是一个转折点。让我看看我能不能讲述.....这个故事的一部分。我说得对与否，请你告诉我，马莎。

马莎：好的。

威尔：我记得你对比萨饼聚会整个事情的解释 [我们的家长邀请夜].....[我们重新创建了当时的整个阅读和信息角。而且这也是我们的第一个晚间会议。那是初春。然后这个是（指着另一个专栏）第二个。而且这个（指着专栏中的一个）你可以发现他们[儿童]正在制作东西。他们把台灯桌放在那个地方，而我们为他们提供了新的画笔和正在做的作品所需要的一些东西.....但是这个故事发展成什么样子，至少我从中获得的是——那天夜里来的儿童和家长.....[我们]把他们请来并重新布置了教室里的活动区，这个是已经建起来的物体/单元积木区。所以我们在另一个房间建立了信息角，而这个房间成了制作物体[的地方]。通过这个（指着鲁克和沙农的照片），我记得是我进入你的教室，然后惊呼着到大厅让其他教师来看这个。沙农和鲁克在整个物体/单元积木区里制作成了这个。他们实际上把这个区域拆除并搭建了这个[宏大的具有美学意义的建筑]。对吗，马莎？

马莎：嗯，当我休息回来的时候，他们就已经搭好了。

威尔：我们原以为整个学校的人都会来看。

在会议的过程中，马莎开始重新思考其中一个专栏的聚焦点：

马莎：你知道我所想的.....这个[专栏]应该有更多家长的参与，不是参与，我讨厌这个词.....家长、家庭、教师和儿童共同作为研究者。这就像是我们的瑞吉欧工作的开端。

威尔：看来我们有了我们创立的信息角的照片，有第一个专栏中发生的有家长参与环节的照片，然后最关键的就是“当儿童与家庭成员拥有这个空间时我们会看到儿童做什么呢？我们会看到儿童用这些材料来干什么呢？”

马莎：即使[以前][儿童]也拥有这个地方，他们只是有这样一个小角落，没有人会问他们看到了什么.....

然后雪儿提出一个问题，促使我们给专栏的内容找到一个主题（图 3）。



图3 讨论纪录专栏的聚焦点

雪儿：我能问你一些事情吗？如果一起展示这些专栏，你会加上一个什么标题？你有没有什么想要传递的宏大观念？

马莎：好的，首先，它是大家一起完成的……

威尔：你知道我想的是什么，[这个主题]几乎就是，“当家庭成员和教师走到一起并创设精心设计的空间时，儿童是如何使用材料的？”

苏兹：嗯，这个我懂。

马莎：我认为应该是“创设精心设计的空间”。因为不仅仅家长创设了空间；……教师创设了，儿童也创设了……每个人都以他们自己的方式创设了空间。简言之，这是精心设计的空间。精心设计的——我喜欢那个词。

苏兹：不可思议！

威尔：是不是？

苏兹：的确如此。

威尔：但是它[那个主题]没有[在纪录中]表现出来。人们不会自然而然地领会它，并说“我的天啊，你们这些人在这里干什么？”纪录目前还没有表现出那个意义……我发现这个纪录因为有儿童的绘画语言太迷人了，但我们没有他们的文字语言……或者以他们的文字片断表现出来的思维。但是我们的确有他们的画。我们有他们的建筑。我们……的确有这些片断，这个我们能加工的元素。我唯一的担心就是，我想要的故事是这样的：这是我们在的地方，这是我们做的东西。而且，马莎，你来选择词汇，但是“一个沮丧的教师发现她的……”，而沮丧一词需要再斟酌。我不知道它是什么，但是你知道，你知道[向马莎招手以建议她可以选择一个词]……

马莎：我要更多的东西！我要更多的东西！

威尔：我不知道你是否感到沮丧，但是我知道你是感到不高兴的。

马莎：（大笑……某种程度上同意）。

我重新说了第一个片断的故事，那个促使我们进行合作以在马莎的教室里组织一种新的家长参与形式的片断。

威尔：.....我记得在大厅里的会面，这里是你不高兴的东西，我知道。还有其他一些先前发生的事情我们今天暂时搁置.....当我在大厅遇到你时你不高兴，正是这时我听到你质疑你是否希望还要再做这些事情。

马莎： 嗯。

威尔：.....我就像，真的想起来了。我说，“让我们再想想这件事。”我才去了圣路易斯，那里有很多生气，我所做的一切就是把他们在幼儿园所做的事情告诉你。我想我甚至带着一个小册子，我把上面的内容读给你听，有他们学校的名言和他们的纪录.....[这]个几乎就像一本教师的日志，从另一所学校学到的如何以.....以一种新的方式将家长引入幼儿园。

马莎： 嗯。

威尔： 而那正是你所做的。你认同那些并说，“让我们就做起来！”

马莎： 对的，我想这是重点。尽管如此（指向儿童建筑的照片），这不仅仅是关于耍酷区域。

威尔： 不，我的意思是，它水到渠成.....直到“我的天啊，看看这些孩子现在都在做什么？！”

马莎： 嗯。那就足以克服困难处境。我记忆中的感受和你的不一样。但是我记得有这么一个家长两年来都不高兴.....另一个家长的孩子所说的一切他后来自己又推翻了。就是这些涉及面较宽、乱七八糟的——如你所知。这次把家长包融进来的挑战事实上是.....一次转向，太令人惊异了.....

马莎：.....因为应对[恐惧]比忍受恐惧要容易一些。我正准备把班级文化转向合作。

随着谈话接近尾声，我们发现了儿童作品的两个案例之间（参见图 1 和图 4）的相关。马莎和我带给苏兹和雪儿的谈话中的三开页纪录专栏之一有儿童在新的信息角制作的都市大楼。这正是那个放在鲁克和沙农在房间中央搭的建筑的隔壁地板上的专栏，也是那个我后退拍照时绊倒的专栏。我们突然看到了这些画和那个建筑之间的联系。

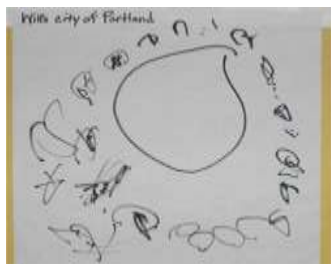


图 4 一个儿童关于波特兰城的画

在我们看来，鲁克和沙农很可能根据马莎在建构区隔壁创设的专栏中展示的城市图（比如图 4 所示的）重新建构了一座城市。

片断三的讨论

这次合作性研讨和对话提醒我们回到对事件的回忆中来，寻找可以分享的意义是可能的，而精心设计的纪录能够帮助我们达到这个目的。正如马莎提醒我的，“我不像你那样记得我当时的心情。但是我记得……”我们不同的回忆内容建构了我们对仍在记忆中的经验的一种新的理解。当我们回到过去尝试理解时，我们也能向前发展。马莎和我对描述我们的现象都有一点问题，尽管和“用华丽的词藻美化我们的经历”(Van Maneb, 1990, p.67) 比起来，我们所经历的事情更为复杂。对于我们通过反思和叙述的研究过程所获取的意义和经验，我们特别感动。

生活在一个有着持续压力的情境中很不容易。马莎很幸运地有机会改变教室中的动态关系以减少她自己的以及孩子和家长的压力。她和我都还记得有关如何通过我在圣路易斯—瑞吉欧合作学校的专业发展经验中所学到的建议来改变这些动态关系的，我们之间的谈话。我们都记得她乐于接受这些解决方案；正如她所说，“因为应对[恐惧]比忍受恐惧要容易一些。”

这个对话的另一重要元素就是，马莎在教室里面对的充满压力的经历与我们欣赏儿童的作品并使教室里的合作转变成为可能的正能量时刻的反差：“我的天啊，看看这些孩子现在在干什么！”今后的研究问题可能是，如何从危机中找到机会。

这个第三段片断也证明教学不是一段独舞。在这个案例中，合作和专业发展为马莎和我提供了启示，帮助我们走向新的理解、新的观点和行动。在与苏兹和雪儿的研讨之前，我们没有意识到儿童正在把建构区和信息角的活动连接起来，

这两个地方是家长、儿童和教师共同创设的。这一理解成为我们的顿悟。

最后一个主题的出现

随着马莎和我，还有我们的两位同事总结出我们对三个片断的复述讨论和分析，一个与我们的问题，即关于在这些由家长、一位教师、一位合作指导者、以及幼儿参与的教室里的合作经验中能够发现的意义是什么的问题的重要主题显露了出来。里纳奥迪(Rinaldi, 2006)认为，*倾听是关键*。马莎和我还有我们的同事发现这一观点在我们的片断中也体现出来了。最后，我们相信，如哈维(Harvey, 2008)所言，即“如果你在倾听，如果你对世界的大美有觉知的话，你的心会有规律地搏动。心脏会一次次地打开，以容纳更多的惊奇事物”（第二节，第三段）。通过我们的倾听和合作，我们发现日常生活中的不寻常的另一面。

马莎和我在我们的现象学研究过程中看到灵感如何从她的困境中生长出来，并受到我从其他教师的专业发展机会中分享的成功经验的激发。倾听家长、儿童、同事以及提倡革新的声音孕育了通过合作来创设马莎的教室的精心设计的空间的新想法，提升了马莎的和我的作为教师的适应力。

随后我纪录了两个孩子作品中的关键时刻，这个作品显然是得益于新的教室空间。这个纪录本身具有一系列的效应，这是我们之后才发现的。在最后一个片断中，当我们与苏兹和雪儿一起来重温前一年的两个片断时，这种合作把我们引向有关彼此的倾听，倾听儿童、家长、合作的同事的新的理解，这也为作为教师的纪录和复述我们经历的故事提供了更多的激情。

参考文献

à Beckett, Cynthia J. (2007). *Playing in the in-between: Implications for early childhood education of new views of social relations*. Ph.D. thesis, University of New South Wales, Kensington, NSW, Australia.

Bullard, Julie, & Bullock, Janis R. (2002) Modeling collaboration, in-depth projects, and cognitive discourse: A Reggio Emilia and project approach course. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). Retrieved September 19, 2011, from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/bullard.html>

Cadwell, Louise Boyd. (2003). *Bringing learning to life: The Reggio approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

- Giudici, Claudia; Rinaldi, Carlina; & Krechevsky, Mara. (Eds.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Harvey, Andrew. (2008). Sunbeams. *The Sun*, 385. Retrieved June 12, 2009, from <http://www.thesunmagazine.org/issues/385/sunbeams>.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1979). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford: Oxford University Press. (Original work published 1807)
- Heidegger, Martin. (1988). *Hegel's phenomenology of spirit* (Parvis Emad & Kenneth Maly, Trans.). Bloomington: Indiana University Press.
- Patton, Michael Quinn. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Reinisch, Sheryl, & Parnell, Will. (2006). *The 100 is there!: Helen Gordon Child Development Center*. Retrieved November 08, 2009, from <http://www.designshare.com/index.php/articles/hundred-1>
- Rinaldi, Carlina. (1998). Projected curriculum constructed through documentation—*Progettazione: An interview with Lella Gandini*. In Carolyn Edwards, Lella Gandini, & George Forman, *The hundred languages of children—Advanced reflections* (2nd ed., pp. 113-125). Greenwich, CT: Ablex.
- Rinaldi, Carlina. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Rodgers, Carol R.; Anderson, Marti; Conley, William; LeVasseur Paul; & Turpin, Leslie. (1993). *Mentoring each other: Teacher educators as learners of teaching*. Brattleboro, VT: MAT Program of the School for International Training. Retrieved September 19, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED362509.pdf>
- Sartre, Jean-Paul. (1958). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. New York: Philosophical Library.
- Smith, David Woodruff. (2008). Phenomenology. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information, Stanford University. Retrieved September 20, 2011, from <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>
- Van Manen, Max. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Yun, Eunju. (2000). The project approach as a way of making life meaningful in the classroom. In Dianne Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education*:

Curriculum, teacher education, and dissemination of information: Proceedings of the Lilian Katz Symposium, November 5-7, 2000 (pp. 245-249). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Retrieved September 19, 2011, from <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/yun.pdf>

作者信息

威尔·帕尼尔，教育学博士，是波特兰州立大学课程与教育及早期教育副教授。他也是这所大学的早期儿童教育机构的教学指导。威尔曾获得教育课程与教学学院研究生院的硕士学位。他研究的是学校中的师生体验，他的专长是学与教的环境和设计，早期教育中的平等与文化，纪录幼儿的学习，以及叙事研究的支持。帕尼尔博士目前是美术与科学复兴学校的创立者董事会成员，也是 RECE 项目委员会的成员，他创立了瑞米达·波特兰，也是爱默生学校的董事会成员。

联系地址：

Will Parnell, Ed.D.
Graduate School of Education Curriculum and Instruction Department
Portland State University
P.O. Box 751
Portland, OR 97207
Email: parnellw@pdx.edu

译者 华东师范大学学前教育系 程阳春
审校 华东师范大学学前教育系 周欣