

■ 学前教育理论

幼儿园游戏精神的偏离与回归路径探析

姜娟芳

(陕西学前师范学院学前教育系,陕西西安 710071)

摘要:目前幼儿教师对游戏的理解尚偏重外在形式要素而忽视游戏的精神内涵。因此,正视在当前幼儿园教育实践中教育目标的急功近利、教育方式的“自上而下”、过度的“寓教于乐”、教育互动的表层化等方面导致的游戏精神偏离的事实,通过解放儿童,让幼儿按照自己的意愿行动——观察与反思,进一步了解幼儿并确认教育行动的有效性,应实施后续教育行动,有效提升幼儿游戏水平,积极引导幼儿园游戏活动中游戏精神的真正回归。

关键词:幼儿教育;游戏精神;偏离与回归

中图分类号: G613.7

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2016)04-0006-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2016.04.002

Analysis of the Deviation and Return Path of Play Spirit in the Kindergarten

JIANG Juan-fang

(Preschool education department, Shaanxi Xueqian Normal University, xi'an 710001, China)

Abstract: Preschool teachers tend to lay stress on the form of game rather than the playing spirit. At present, the teaching practices in most kindergartens are characterized by striving for the quick achievement of the teaching aims; taking a “top to bottom” teaching method, and misunderstanding about the idea of “teaching through lively activities”. The above mentioned aspects caused a fact that game playing in kindergarten deviates from the playing spirit of the designed games. by taking some measures, such as emphasizing children’s predominant role in class, understanding children and ensuring their effective participation, carrying follow-up education, and helping children improve gaming ability can this situation be changed.

Key words: Preschool education; Play spirit; deviation and return

在当前深入学习《3—6岁儿童学习与发展指南》的背景下,“游戏是幼儿的生活方式”、“幼儿园要以游戏为基本活动”的教育理念已被我国广大幼儿教师逐渐知悉并在教育实践中积极尝试革新。于是,游戏环境和材料、游戏规则、游戏时间等形式要素在很短的时间内被展现在幼儿面前,但仔细观察却会发现以下现象:游戏前无比期待的幼儿变得轻易破坏游戏材料或是非常小心翼翼生怕弄坏了材料;有的幼儿无所事事或游离于若干个游戏区;游戏

中的幼儿机械操作和摆弄材料而鲜见在游戏中持续不断探索并乐此不疲;幼儿在游戏中缺少生动自然的共享互动,很多游戏往往因为彼此冲突的出现而终止;幼儿游戏由于教师的指导介入变得生硬被动;游戏中幼儿“告状行为”频发——凡此种现象的实质就是很多幼儿教师对游戏的理解仅限于外在可观察、可测量的形式要素,而对游戏的精神内涵严重忽视,继而导致幼儿在游戏中并没有成为真正的主人,使得幼儿园的游戏活动缺乏对幼儿的吸引力和积极

收稿日期:2016-01-14;修回日期:2016-03-04

基金项目:陕西省教育科学规划项目(SGH140696)

作者简介:姜娟芳,女,陕西富平人,陕西学前师范学院学前教育系讲师,主要研究方向:幼儿园游戏理论与实践。

影响力。

一、幼儿园游戏精神的内涵

什么是游戏?席勒说:“自由与游戏显然是一对双生姊妹。^[1]”胡伊青加指出:“人类文明是在游戏中并作为游戏而产生和发展起来的——游戏是多于自然过程的东西,它是覆盖在自然之上的一朵鲜花、一种装饰、一件彩衣”^[2]。这朵鲜花、这种装饰、这件彩衣比喻的就是游戏的本质,即游戏的精神。这种游戏精神的内涵从根本上表现为:外在自由与内在自由的和谐统一层次上的自由。

(一)何为“外在自由”

儿童年龄越小,受到环境的暗示性和感染力越大。外在自由就是存在于儿童自身之外的一切物质及他人(主要是成人)赋予儿童做自己主人的宽容与鼓励的力量。“外在自由”在游戏中的具体体现,就是儿童内在的游戏冲动随时、随地都有可能充分地表现和释放。外界的力量在于成人为儿童提供适宜的游戏环境与材料,能够很好地激发出儿童游戏的动机、热忱、灵感与行动力,并能通过成人作为年长和拥有较多智慧的游戏伙伴,满怀真性情地参与其中,在成人与儿童之间适时适度的“发难、点拨、协商、鼓励”等互动过程中碰撞出身体能量的流动、思维的火花以及内在的喜悦。

(二)何为“内在自由”

如蒙台梭利所言“儿童是受其内在力量指引的”,这种内在力量的作用方向就是“内在自由”。在游戏中,儿童玩什么,和谁玩,怎么玩等事项皆可由儿童自主决定,只有自主自愿基础上的活动儿童才有可能全心全意、无所畏惧、无所担忧、全力以赴,才能充分地发挥其个性禀赋、发展其创造与想象的能力,体验到深刻的成就感与愉悦感。

(三)真正自由的儿童游戏是何样态

在外在支持与信任的力量影响之下,在自身内在“自然迸发”的精神呼应之中,儿童就有可能处于真正令其着迷的游戏状态了。一个男孩披着了一块红色“塑料”披风,一次次从更高的台阶上跳下来、站定,他的眼神中流露出骄傲、勇敢和对英雄崇拜的庄严感;一个女孩非常耐心的给布娃娃一勺一勺地喂饭,因为“娃娃”生病了,需要她更有爱心地照顾;大雪天,妈妈说:“快看,外面鹅毛大雪!”孩子看一会儿说:“雪花还不够大,不是鹅毛大雪!”“那是什么大雪?”妈妈很不确定地反问。孩子答道“嗯,是鱼鳞大雪。”对啊,谁说不是呢?雪花片不大不小正如鱼鳞在空中银光闪闪;路边散放着些废弃的木块边角料,

几个男孩把木块收拾在一起开始摆弄,于是一座“超级大坦克”横空出世了,吸引的旁边的女孩们也来参观,赞叹声中男孩们又开始新一轮的组装工程了。

二、幼儿园游戏精神偏离的表现

“自由”应该是幼儿游戏的本真追求与价值体现,也是幼儿游戏的灵魂与精髓。而在幼儿教育的实践领域,以自主自由为鲜明特征的游戏精神并没有得以充分彰显,幼儿在所谓的游戏活动中没有自由、愉悦和创造的激情体验。早在多年前,胡伊青加就做出论断:文明发展到今天,游戏因素有着日渐衰落的趋势。其意是说随着工业社会中技术、商业利益等因素的蓬勃发展,古老的游戏精神有丧失的危险^[3]。而今天的儿童生活的现实,已经严肃地印证了胡伊青加的判断,幼儿园里每天上演着所谓的游戏活动已经丢失了自由和谐的游戏精神,游戏精神的偏离问题日益严重。“游戏是儿童的的权利”这一应然命题受到现实的严峻挑战,“上课”成为一些幼儿园的头等大事,幼儿园游戏被迫成为教学活动和学习活动的附属品,游戏在课程计划表中仅是点缀和装饰。在很多教育实践中,游戏活动已经变得轻描淡写、可有可无。

(一)功利化的目标定位剥夺了幼儿自主体验游戏的机会

传统的教育教学过分强调知识传授,忽视学习者内部建构生成的核心地位,教学内容筛选过于倚重学科专家的权威与判断,忽视学生的已有经验和兴趣,更多预设了是一系列脱离了生活世界的唯科学至上的系统化、单一化、抽象化的知识。这种“唯知识论”的倾向也深刻地影响了幼儿园游戏活动的开展。游戏活动中教师普遍过分强调游戏的学习功能,强调游戏对理性知识的巩固作用,从游戏环境的创设、游戏材料的提供、到对幼儿的游戏指导无一不渗透“拔苗助长”的痕迹与努力。游戏中看似形式多样,实质却是“引逗”幼儿重复模仿教师预设的一些复杂枯燥的动作或技能,使得“虚假游戏”在幼儿园游戏实践中普遍盛行。在游戏过程中,教师往往过于重视预设的可视化目标,迫切追求立竿见影的教育效果,往往希望幼儿最短的时间学到最多的知识或技能,更有很多教师,为了使幼儿游戏看起来更加“真实”和蕴含更多的教育意图,教师经常亲自上阵担当游戏的总指挥,试图将幼儿游戏过程导向自己心目中的理想模式。在这种情况下,幼儿教师实质上是在强力控制幼儿的游戏过程,幼儿的自主体验机会被教师无情地削弱甚至剥夺。在幼儿园,老

师组织的游戏活动结束后,经常能听到幼儿之间说“老师的游戏结束了,咱们来玩自己的游戏吧!”的悄悄话。

(二)教育方式的“自上而下”挤占了幼儿活动中的自由创造空间

在“教师主导文化盛行”的背景下,幼儿园教师通常站在教育场的中心,无论是室内还是户外,教师都是活动的设计者、实施者、监控者和评价者,教师无法走进儿童的世界与幼儿共同体验教与学的乐趣,只满足于完成既定的教学计划,追求所谓的正确答案。无论是教师严格要求还是短暂放任幼儿的行为举止,主要是基于管理效率与效果的考虑。游戏在幼儿本是自由自在的活动,却在事实上成了集体教学活动的附庸,为了激发幼儿“学知识”的兴趣或是“学习疲劳”之后的身体放松环节,游戏实质上充当了教师进行知识技能灌输和技能训练的角色。角色游戏、表演游戏和建构游戏,这些最能集中发挥幼儿想象力和创造性的游戏中,也无不幸免地被教师精心挖掘相关教学价值或者知识价值,然后在教师高控下组织幼儿进行快速有序的机械操练,游戏过程最终成了幼儿进行知识加工的过程,实质上沦为了教知识的课堂。另外,教师指导游戏的频率与幼儿的发展并不成正比,现实中有太多无效介入和负效介入。^[4]不少教师习惯性预设自己的教育目标,在幼儿游戏过程中,经常在没有询问幼儿的需要与意愿的前提下,在没有观察和缺乏专业判断的情况下,就会贸然而武断地介入幼儿游戏,介入的结果则是干扰或转移了幼儿游戏中正在进行的思考和想象,破坏了幼儿游戏的流畅性和自探索性。

(三)过度的“寓教于乐”使得“幼儿被游戏”

幼儿园通常存在两大类型游戏,一类是幼儿自发的游戏,另一类是教师设计的游戏化教学。这两类游戏共同构成了幼儿园的基本活动。现实中,幼儿教师对幼儿园“基本活动”内涵的理解存有差异,很多教师认为蕴含教育价值多的、能快速见效的功利性活动才是游戏,所以游戏区域中大量的游戏材料是教师事先设计并制作的的多功多样的教学性材料,而非功利性的幼儿自发游戏的材料所占比例并不多。由于教师的“预设优先”,幼儿在幼儿园却无法在想玩的时间玩自己想玩的游戏,也不能按照自己的想法与计划玩。在当前幼儿园课程改革的浪潮中,我们仍会遗憾地发现:幼儿园最典型的角色游戏和结构游戏的时间还不如改革之前那样有保障了。这是因为:虽然教师们每天都在努力让幼儿“快乐玩耍”,从晨间过渡性质的桌面游戏到日常的教学

游戏或者区域游戏,随处都能轻易发现教师对幼儿游戏的高度控制。为了展示教师的设计思路与教育意图,高度控制幼儿的游戏行为,实质上却剥夺了孩子自由游戏的权利。在“寓教于乐”观念被普遍认可背景下,在幼儿园实践中出现了许多被教师过度干预和控制的虚假游戏,在许多被教师称之为“游戏”的活动中,幼儿并不主动、并不愉快,在许多宣称“以游戏为基本活动”的幼儿园里,孩子们却认为连“玩”的时间也没有,因此有人把这种所谓的“幼儿游戏”调侃为“游戏幼儿”^[4]。

(四)教育互动的表层化忽视了幼儿的体验与创造精神

教育过程本质上是一种互动的过程,游戏过程中也必然出现教师与幼儿、幼儿与幼儿、幼儿与环境 and 游戏材料的互动。深层的互动会激发幼儿主动探索与交往,促进幼儿吸纳环境的积极影响力、投入地参与活动、体验并享受游戏过程中的乐趣。

相关研究发现,教师在学习活动中缺少对单个幼儿的关注;由教师发起的互动内容看,教师发起的互动主要体现指导、管理和照顾着角色,缺乏对幼儿情感发展的关注;教师的施动、回应方式比较单一,互动回合少。^[5]幼儿与幼儿互动机会被教师掌握,教师虽然也会设计并组织群体性小组互动,但幼儿之间的自主性互动受到教师某种程度的限制。幼儿与环境 and 游戏材料的互动取决于环境和材料的开放程度和生成的可能性,教育实践中的环境和材料与幼儿的互动质量远远没有达到应有的程度。目前很多老师都知道良好的环境必须设置有很多区域,墙面隔断应该丰富多彩体现老师的设计与才艺水平,材料要丰富多样,大多数玩教具需要教师自己发挥创造力和手工技艺去制作,因此导致美工水平高的教师比较自信,美工水平差的教师则很没有自信。老师们很迷惑,到底我做什么、怎么做才能符合所谓的“标准化要求”。现实中大部分教师倾向于事先精心准备环境和制作材料,这样做的结果是虽然创设的环境漂亮鲜艳却不能向幼儿传递有效的互动信息,无法引起幼儿的积极活动和深层关注;活动区材料的投放高度结构化,对幼儿发展的促进却不如制作原始性的自然游戏材料发挥的作用大。

三、幼儿园游戏精神的回归路径

“游戏的态度比游戏本身更重要,前者是心智的态度,后者是这一态度的现时的外部表现。”^[6]。幼儿园游戏精神的回归,本质上就是游戏本体价值的实现。就操作方式或实践路径而言,实际上就是幼

儿园自由游戏的组织与实施,即幼儿园要提供时间、空间和机会,给予幼儿资助活动的权利,鼓励与支持幼儿自发的游戏活动。^[7]游戏是一个持续不断循环过程,游戏中的教育行动循环示意图如下所示:

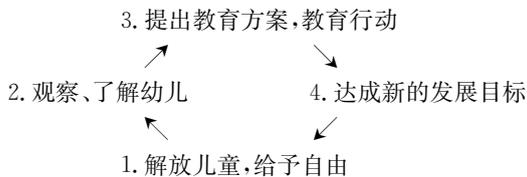


图1 教育行动循环示意图

(一) 解放儿童, 让幼儿按照自己的意愿行动

为什么要解放儿童? 因为儿童自身具有珍贵的精神资源。^[8]解放儿童意味着: 拿掉不必要的规范与要求, 允许幼儿做他们想做的任何有益的事情, 把活动的的时间和空间还给孩子, 让幼儿有机会根据需要在幼儿园室内外尽情自由游戏, 让教师们带着爱和欣赏的眼光去观察幼儿, 分析其游戏行为的意义, 并更有理智而充满热情地鼓励幼儿的持续游戏和创造。尤其重要的是, 教师要爱和尊重幼儿, 爱是带着感情的理解, 爱能创造成人对幼儿发展行为的容纳空间。

解放儿童的前提必须是相信儿童, 相信儿童的热情和能力, 相信儿童才是真正的游戏高手。如果在教师在内心深处不能真的信任儿童, 成人就不会真正把游戏的权利还给孩子。老师们就会假设孩子对什么材料感兴趣而制作游戏材料, 就会在自己头脑中想象这些材料该如何玩, 然后再把自己想出来的玩法教给孩子。比如说医院里设个挂号台、一个门诊, 应该给孩子穿个白大褂, 那些都是成人想象中的玩法。但实际上你根本想不到孩子要怎么玩。所以, 解放儿童, 意味着老师要用欣赏的眼光去看孩子的游戏, 这就有可能看到的孩子们的杰作, 教师还可能受到启发。例如, 有老师看到有小朋友用布去装水, 老师纳闷布也能装水的吗? 而后老师开始不动声色的观察幼儿后续的游戏行为, 老师这才明白了, 原来孩子们拿的是防水的布。这个过程中, 老师反而觉得孩子特别聪明能干。总之, 老师应给予幼儿自由玩耍、自由思考、自由创造的空间。

(二) 观察与反思, 进一步了解幼儿并确认教育行动的有效性

衡量一个幼儿园教师的专业素养, 必须看教师对幼儿游戏行为的观察与分析、组织与指导的能力, 因为理解游戏的意义和价值, 看懂幼儿的游戏行为, 并能够通过游戏的组织和指导有效促进幼儿的发展, 是学前教师专业特殊性的最重要的体现。

谈到科学的教育理念时, 很多教师都能接受并

认同一个观念: 教育中应该充分地相信幼儿, 相信幼儿的能力并尊重他们的意愿。在游戏实践中, 教师更是应该充分地信任幼儿才是游戏高手。所以, 即使没有教师的介入和指导, 幼儿在游戏中大量的自发练习和自发探索本身也是有发展价值的, 教师的任务就是要发现这些价值。高水平的智慧型教师逐渐发现: 在幼儿游戏中, 频繁的外部介入指导不是游戏中的幼儿所需要的, 教师更多地需要安静观察, 敏锐地捕捉幼儿游戏中的关键事件, 继而能用许多观察到的游戏行为来解释幼儿的特点和发展水平。例如: 一位老师看到孩子在拨弄抽水马桶里的水, 按照她以前的做法, 肯定是批评并让孩子立刻离开厕所。但是今天她想看看这个孩子到底在干什么, 于是她走过去问孩子“你为什么要这样一遍一遍冲水?”, 孩子说“马桶里面有脏东西, 我想把它冲掉但就是冲不掉”。这时老师明白了: 孩子一遍遍地冲水, 并不是有意浪费水, 而是在探索到底怎样冲水才能够把脏东西冲掉。再例如, 通过观察, 教师能发现不同的材料能诱发幼儿不同类型的游戏。比如积木砖块能诱发结构游戏, 孩子只要有这些大大的积木块, 他就很自然而投入地进行建构活动; 颜料笔刷可以激起涂鸦的兴趣; 锅碗瓢盆带来的多半是角色游戏; 把一些大型的可以移动的运动器材给孩子, 孩子自然就可以设计若干具体运动内容和方式。

观察意味着教师要学会孩子们玩耍时自己在一旁有目的地看, 记录孩子们是怎么玩的, 分析这种玩的方式中到底隐含着孩子怎样的发展, 需要什么样的技能, 进而思考和决定作为老师能够做什么以推动孩子的继续发展。意味着教师要学会分析孩子这次玩和上次玩又发生了怎样的变化, 同样的材料, 上次是怎么玩的, 这次又是怎么玩得到。这种观察主要表现在观察幼儿行为, 分析幼儿行为背后所蕴含的幼儿发展的意义是什么。

(三) 回应幼儿的行为, 有效助推幼儿游戏水平

在对幼儿游戏的仔细观察和深入反思的前提下, 进行有效的教育行动进一步干预或是积极推动幼儿的游戏水平是教师的后续教育实践行动。游戏是重要的, 是幼儿学习的基本形式, 但是教师必须知道为什么、在什么时候以及如何去帮助儿童游戏, 以丰富儿童在游戏中获得的学习经验。^[9]教师必须理解和有效地实施自己在计划活动、丰富学习环境、与儿童交往、问题解决、促进儿童创造力发展、倡导儿童的游戏权利中的作用。具体来讲, “引”、“助”、“干预”是教师在幼儿游戏中有效实施教育行动的核心要素。首先是教师在幼儿探索活动中的“引”, 其次

是教师在幼儿操作活动中的“助”,最后才是活动中教师的有效“干预”。

教师干预的越少,孩子自我表现的空间就越大。教师要“将我想让幼儿如何游戏”的观点转变为“我想知道幼儿如何游戏”;变“游戏内容的创造者”为“幼儿游戏的欣赏者”;变“游戏计划的执行者”为“游戏材料的调整者”;变“游戏主题的指挥者”为“幼儿兴趣的追随者”^[10]。在孩子开始游戏的时候老师先不要干预,干预的越多幼儿可玩的情节就减少了,孩子之间也会趋于模仿雷同。所以首先要把游戏自主权还给孩子。教师介入孩子的游戏行为可能有两种情况:一种是看了没看懂,看不懂的情况下,教师不用去介入。这时教师要相信孩子会自我挑战自我发展;另一种是教师能看懂,孩子也有教师介入的心理需求,这时教师的即时介入就有可能助推和提升孩子的发展水平。另外还有一种回应是非即时回应,这种回应是基于对幼儿游戏的连续观察和对幼儿游戏行为的整体分析做出比较全面的回应。比如针对幼儿的某种游戏行为,游戏的环境与游戏材料、课程与教学、生活环节、家园沟通等方面各应该做出什么样的回应?因此,“适切性回应”要回答两个问题,一是是否需要回应;二是采取即时还是延时回应。正确答案在根本上还取决教师对幼儿游戏状态感知理解的敏锐性。

总之,游戏精神是一种幼儿园游戏最本质和最不可缺少的内涵,它是游戏中凌驾于形式与内容之上的灵魂与生命力,它是人真正掌控自身活动自由的生命状态,它也应当成为贯穿全部幼儿教育实践和所有活动环节的主线。当游戏精神弥漫在幼儿园的时空中,弥漫在幼儿园各类教育教学活动中,教师

和幼儿都会全神贯注地沉浸在游戏过程中,幼儿园的教育活动就会成为一种自由自在的、师幼共同倾情投入的活动,在自由的氛围中,幼儿才能切实感受到内在价值的圆满丰盈,教师也真切地付出与收获与幼儿游戏共处中的智慧与真情,师幼之间彼此信任和帮助、彼此欣赏和激励,这样的幼儿园生活就是充满游戏精神的生活。

[参考文献]

- [1] 蒋孔阳. 德国古典美学[M]. 北京:商务印书馆,1980:186.
- [2] 胡伊青加. 人:游戏者[M]. 贵阳:贵州人民出版社,1998:9.
- [3] 黄进. 论儿童游戏中游戏精神的衰落[J]. 中国教育学报,2003(9):28-31.
- [4] 陈宁. 用自由的游戏点亮孩子的生命——访华东师范大学副教授、中国学前教育研究会游戏与玩具专委会主任 华爱华[J]. 早期教育(教师版),2009(12):16-19.
- [5] 蒲月娟. 幼儿园学习与非学习活动中师幼互动现状[J]. 比较学前教育研究,2009(3):40-43.
- [6] 约翰·杜威. 我们怎样思维——经验与教育[M]. 姜文冈,译. 北京:人民教育出版社,1991:173.
- [7] 丁海东. 游戏的教育价值及其在幼儿园课程中的实现路径[J]. 学前教育研究,2006(12):32-34.
- [8] 刘晓东. 我们为什么要解放儿童[N]. 中国教育报,2010-1-11(2).
- [9] 梁巍. 适宜发展性教育[J]. 中国听力语言康复科学,2008(5):56-58.
- [10] 丁丽亚. 大游戏 活课堂——玩出属于每个孩子的幸福童年[J]. 好家长,2015(8):56-57.

[学术编辑 甄丽娜]

[责任编辑 张雁影]