

■专题:儿童游戏与教学

深度学习视野下幼儿游戏与教学关系的重省

方晨瑶

(扬州大学教育科学学院,江苏扬州 225002)

摘要:游戏与教学是影响幼儿学习质量的有意义活动,为提升学前教育质量,有必要以深度学习的视角探讨游戏与教学的关系。从深度学习视野出发,当前存在对游戏与教学的关系认识不当的问题:1.重教学轻游戏,幼儿学习主体性缺失;2.片面反对教学,游戏缺乏深度;3.游戏与教学强行“拼盘”,忽视幼儿学习特征。为促进幼儿深度学习,需要正确认识游戏与教学对于幼儿发展的作用,重省游戏与教学的关系:1.重视游戏对于幼儿深度学习的价值;2.正确认识教学,以“教”促“学”;3.“高质量”教学依赖学习的游戏性取向;4.多重形式的教学引发“高质量”游戏。

关键词:深度学习;游戏与教学;学前教育质量

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)02-0028-09

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.02.004

The Rethinking of the Relationship between Young Children's Play and Teaching in the Perspective of Deep Learning

FANG Chen-Yao

(Yangzhou University, Yangzhou 225002, China)

Abstract: Play and teaching are meaningful activities that affect the quality of young children's learning. In order to improve the quality of preschool education, it is necessary to explore the relationship between play and teaching from the perspective of deep learning. From the perspective of deep learning, there are currently inappropriate understanding of the relationship between play and teaching: 1. emphasis on teaching rather than play, and the lack of subjectivity of children's learning; 2. one-sided opposition to teaching, and the lack of depth of play; 3. forcibly assorted play and teaching, ignoring the characteristics of children's learning. In order to promote children's deep learning, we need correctly understand the role of play and teaching for children's development and rethink the relationship between play and teaching: 1. attach importance to the value of play to the deep learning of children; 2. correctly understand teaching, and promote "learning" by "teaching"; 3. "high-quality" teaching relies on the playful orientation of learning; 4. multiple forms of teaching trigger "high-quality" play.

Key words: deep learning; play and teaching; quality of preschool education

近年来,我国学前教育改革发展的焦点已由粗放式的规模扩张转向追求质量的深度发展^[1]。如何促使幼儿有效学习成为当下的研究热点。游戏与教学都是影响幼儿学习质量的有意义活动,正确处理二者关系是学前教育质量

研究面临的关键问题。目前,对游戏与教学的关系认识不当的问题,直接导致幼儿学习停留在浅层,高质量学前教育自然难以实现。深度学习是实现有效学习、提高教育质量的重要途径^[2],它不仅是课程改革的现实需要,更是幼儿

收稿日期:2021-12-09;修回日期:2021-12-14

基金项目:江苏省教育科学“十三五”规划2020年度课题(C-b/2020/02/71)

作者简介:方晨瑶,女,江苏扬州人,扬州大学教育科学学院讲师,主要研究方向:学前课程论,学前教育史。

发展的客观诉求。因此,很有必要在深度学习的视野下探讨游戏与教学的关系,探索以“高质量”的教学、“高水平”的游戏实现幼儿深度学习,大力提升学前教育质量。

一、幼儿深度学习的主要特征

幼儿的深度学习是指幼儿在教师引导下,有充足时间保障下,围绕富有挑战性的课题,全身心投入,通过同伴合作与探究,整合、建构、迁移、创造性地运用知识解决实际问题的有意义的学习过程^[3]。从幼儿学习的角度理解,幼儿深度学习主要有以下几点特征:第一,总是发生在幼儿有自主选择、自我指导、自主评价等权利的活动中,幼儿主体性是深度学习发生发展的基础。第二,依靠“做中学”,通过感受观察发现问题、判断问题,通过实践操作解决问题、获得直接经验,通过批判反思加深对知识的理解。幼儿深度学习之“深”在于对经验的深层感知,是以动手引发动脑的活动。支持幼儿深度学习,不在于增加知识难度,而在于丰富幼儿的浅层学习,并提供适宜支架将浅层学习转化为深度学习。第三,学习内容来源于生活,生活中有挑战的情境能为幼儿提供自主探究、运用经验、思考和创造的机会。第四,幼儿在积极的交往合作中发生深度学习。幼儿的深度学习充斥着师幼互动、幼幼互动,互动意味着合作、互相启发、分享交流,合作是深度学习的有力支撑。第五,深度学习过程是不断反思成长的过程。深度学习是将反思作为有效促进策略,以反思促进幼儿对知识的深度理解、个人意义的主动建构、经验技能的迁移应用以及复杂问题的有效解决。

二、深度学习视野下游戏与教学的困境

游戏与教学都是幼儿园的重要活动。游戏具有自由性、愉悦性、无明确目的、重过程轻结果等特点,教学则具有组织性、计划性、目的性、讲求效率等特点,这决定了这两种活动存在本质上的不同。但是,幼儿园中的游戏与教学又是内在联系的。游戏有助于培养儿童自我调节能力,促进认知、语言、社会性和情感能力发展^[4]。游戏的这一附属功能决定了它不仅是幼儿的“自然活动”,更是一种富有“教育性”的活动^[5],这与教学

所要达到的促进儿童发展的目标是一致的。游戏与教学间这种既相互区别又内在联系的复杂关系,常使得教师在两者间陷入难以取舍的微妙境地,导致游戏与教学的作用都大打折扣。以深度学习视角看,对游戏和教学关系的误解,或将游戏与教学简单分离,或将游戏和教学混为一谈,游戏与教学的割裂、偏重或拼盘都会导致幼儿的学习始终处于浅层学习的困境。

(一)重教学轻游戏,幼儿学习主体性缺失

理论上,人们对游戏的价值一再强调,实践中,一些地区依旧出现重教学轻游戏的现状,将“赛课”作为评奖评优的重要依据,教师将大量时间用来“磨课”。幼儿园一日活动中缺少游戏,游戏时间受到教学时间的挤压。有研究表明,幼儿每天用于教学活动的时间有120分钟,生活活动时间315分钟,游戏活动的平均时间为80分钟^[6]。一些教师将游戏当作学习的“补给站”,仅仅利用集体教学后、餐前餐后、午睡后等碎片时间给幼儿游戏。或是游戏时间预留不足,幼儿刚玩一会,教师就急于开展下一个活动,游戏草草收场。当直接教学成为幼儿园主要教育活动,意味着教师代替儿童成为教育的中心,教师发起的活动成为幼儿学习的主导活动,少有的游戏活动反映的也是教师的计划和目的。具体表现为教师很少为幼儿提供自我表达、自我选择、自我评价的机会,幼儿的学习“听任老师安排”,幼儿的意见与想法得不到教师的聆听与尊重。在幼儿主体性缺失的情况下,教师关注的是教学计划的设计、活动流程的推进,而不是幼儿作为学习主体的感受。幼儿的学习成为“配合”,教师的指导安于表面的“和谐”,教师的教取代了幼儿的学,无论在情感动机方面,还是动手操作方面,幼儿产生深度学习的机会大大减少。

(二)片面反对教学,游戏缺乏深度

对于游戏的另一种极端认识表现为只要游戏不要教学。在这种“纯玩”“只求表面热闹”的游戏中,幼儿动手不动脑,游戏中缺乏反思成长,缺乏深度学习。一味否定排斥教学,将“教学”等同于“集体上课”,谈“教学”色变,对“教学”产生怀疑与排斥的情感;将游戏的“自由”特性绝对化,缺乏对幼儿的支持和引导。具体表现为教师对幼儿的游戏采取放任自由的态度,

在环境布置、材料投放和师幼互动上表现随意,缺乏观察分析幼儿行为的意识与能力,往往导致幼儿错失深度学习与发展的机会。例如,教师常常会在游戏后询问幼儿“今天玩得开心吗?”“通过这次活动你们学到了什么?”在得到“开心”“学到了……”等肯定答案后,讨论就不再深入了^[7]。由于对幼儿行为缺少充分观察,忽视对幼儿游戏的过程性指导,就不能发掘幼儿游戏中值得重视的学习契机。

幼儿的深度学习强调高阶思维和问题解决能力等核心素养的培养,而核心素养的形成依赖教师的有效指导。如果将游戏与教学对立,一味强调“自由游戏”,游戏前不准备不规划,游戏中不引导不支持,游戏后不评价不反思,长时间下来,幼儿在学习中的学习多数处于浅层状态,学习效果堪忧。幼儿在游戏中不乏动手操作的机会,但如何从浅层的直接经验转化为经验的深层感知,需要教师充分发挥教学指导作用,如为幼儿提供经验深化的支架,鼓励幼儿学会在游戏中反思等。

(三)游戏与教学强行“拼盘”,忽视幼儿学习特征

游戏与教学“拼盘”是无视游戏和教学两类活动的不同,强行将游戏与教学拼接,反而导致滥用游戏或搅乱教学的问题。由于忽视幼儿学习特征,“拼盘”的活动往往既不能达到教学效果,也不能发挥游戏作用。具体有两种体现:一是将游戏强行植入教学,即“教学游戏化”;二是以教学强加干涉游戏,即“游戏教学化”。

“教学游戏化”是将游戏作为教学的辅助工具或包裹知识的“糖衣”,用机巧的方法吸引儿童兴趣,而非从儿童生活中选取学习内容。仅仅使材料看起来有趣,实际上是用不相关的材料把枯燥无味的学习内容掩盖住^{[8]133}。由于这些“佐料”与幼儿生活脱节,幼儿难以产生持续的学习兴趣,即使被引导吞下“糖果”(教学内容),他们也不能消化、领悟这些内容。例如,有教师为吸引幼儿来科学区活动,投放了实验服、实验手套、放大镜、天平、量杯等各种各样新颖的实验器材。开始时,幼儿对这些材料感到新奇,很快便有模有样做起了小实验。但不久之后,科学区很快又无人问津了。究其原

因,教师只以新颖材料为“佐料”引导幼儿,却不考虑材料远离幼儿生活,无法持续激发幼儿学习动机;也未将游戏与教学整合,对幼儿在此类游戏中可以达成哪些学习目标缺乏清晰的认识。幼儿对器材本身的新奇很快就会淡去,如果在游戏中没有适宜幼儿学习特点的教学引导——如依据学习目标提供材料,或以开放式提问引导幼儿思考——教师心中没有幼儿,没有学习目标和课程目标,仅寄希望于“佐料”,教学便形同虚设,幼儿便不可能产生深度学习。

“游戏教学化”是教师直接控制幼儿游戏,对游戏施加教育影响的功利性做法。“游戏教学化”意味着游戏被“异化”^[9]成为教学的附庸,意味着成人指导的活动占据计划、反馈和评价的中心,幼儿的自主活动被置于活动边缘。具体表现为,教师代替幼儿成为游戏的主导,控制幼儿的游戏行为;教师把游戏作为传授知识、训练规范的教学手段,表面看是将“游戏教学化”,实质是“假游戏”“真控制”^[10]。例如,在角色游戏中,为确保儿童能在区域中“像模像样”地扮演角色,教师花费大量精力在创设精美、逼真的环境材料上,结果这些区域却并不如预想中受儿童欢迎。根本原因在于高结构、预设性过强的游戏,反映的是教师的意愿而非儿童的兴趣。为了达到教学目标,教师千方百计地将幼儿的游戏向预设的方向引导,幼儿的自主活动时被打断,游戏中处处隐现成人的痕迹。游戏的自愿自觉、自主控制、愉悦体验等特征都在成人的干预下逐渐消失。教师如能把学习的主动权交还给幼儿,将“玩什么”“怎么玩”“和谁玩”这几个问题交给幼儿去解决,深度学习则更易发生。

游戏与教学“拼盘”的背后,表现出教师对幼儿的学习方式缺乏正确的认识;不信任幼儿具备深度学习的能力;不具备将学习目标与游戏整合的能力;不能正确认识游戏和教学本质特征,及其带来的教育价值;没有处理好游戏和教学的关系问题。上述问题凸显出当前教师对于游戏与教学如何联系等问题依旧存在困惑,如何走出非此即彼的极端困境,需要进一步厘清游戏与教学的关系。

三、游戏与教学关系的几种观点

(一)游戏与教学的“两极论”

游戏与教学的“两极论”是在采用“二分法”的基础上,将“纯游戏”与“纯教学”作为幼儿园教育活动的两种极端,两极间存在无数中间状态,反映的是游戏与教学不同程度的结合^{[13]57}。(见图1)。幼儿园中的任何教育活动都可以在这一连续体上找到相应的位置。幼儿园教育活动越靠近教学一端,就越强调幼儿发展的计划性和目标性;越靠近游戏一端,就越强调幼儿学习的自发性与自然性。“两极论”观点有效解决了游戏与教学概念混淆的问题,有利于教师认清游戏与教学的基本概念及关系,避免游戏被泛化、异化。



图1 游戏与教学的“两极论”

但是,以“两极论”的视角解读幼儿园教育活动,应避免将游戏与教学分割对立的错误认识,意识到幼儿园教育活动体现了游戏与教学间的动态平衡,应结合活动实际与幼儿发展需要,考虑既尊重自由游戏的价值又尊重直接指导的价值的方法。

(二)游戏与教学的“象限论”

游戏与教学的“象限论”在“两极论”的基础上,依据教师对活动过程的控制程度和幼儿在活动中被允许的自由程度,将幼儿活动组织结构按象限划分,贯穿一三象限的坡度展现了由游戏到教学的变化(见图2),越是封闭、高结构的活动,教育目标越明确,教师的控制越直接(第一象限);越是开放、低结构的活动,教育目标越隐蔽,教师的控制越间接(第三象限)^{[14]131}。

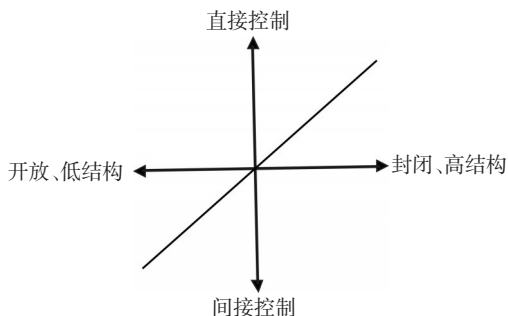


图2 游戏与教学的“象限论”

游戏与教学的“象限论”主张将教学游戏化,并根据“以游戏为基本活动”的教育理念,将年龄越小幼儿的活动组织结构向第三象限偏移。为使幼儿在教学中体验游戏的乐趣,教学应展现如下特征:目标更隐蔽、内容更有趣、学习更主动以及更加关注活动过程。

(三)游戏与教学互为生成

从游戏与教学间关系的方向性出发,游戏与教学之间存在一种双向关系,如图3所示。一是通过教学生成游戏,即为预设的教学目标提供游戏经历^[10]。教学生成的游戏具有初始学习和练习与巩固两种功能^{[11]342},幼儿可以在游戏中体验学习,教师可以在游戏中观察评价幼儿的学习情况。二是游戏生成教学,教师通过观察幼儿的自由游戏,寻找其中隐含的教学契机^{[12]180},按情况在游戏过程中即时指导,或根据游戏延伸后续教学活动。游戏与教学的互为生成论对教师的专业素养提出了较高要求,教学生成游戏中,教师应在确保游戏的可玩性、趣味性的基础上展现适宜性与挑战性,以游戏经历实现教学目标。游戏生成教学中,教师要对游戏中的教育契机敏感,准确解读幼儿游戏行为中蕴含的发展水平,通过价值判断和时机判断进行教学引导和支持。

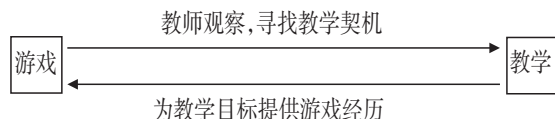


图3 游戏与教学互为生成

(四)游戏与教学互动循环

该观点指出游戏与教学之间并非简单的线性关系,而是在互动中循环上升的。教师通过观察幼儿的自发游戏了解他们“当下”的发展水平和学习需求,然后通过教学指导引发幼儿进行新的探索学习,从而推动幼儿从当前水平前往下一个更高水平的自由游戏。教师的持续观察与支持,将推动幼儿游戏水平持续上升^{[15]271}(见图4)。游戏与教学之间呈现螺旋扩张循环上升的状态,类似水波涟漪不断扩大^{[16]20}。这种扩大意味着学习逐渐延伸到更广阔的经验,而上升带来的是幼儿知识的增加与加深。通过自由游戏确保幼儿掌握学习的主动权,而教师通过适当介入,实现指导式游戏推进幼儿深化学习。游戏与教学既有密切的联系,又有明显的

不同。这种观点对于教师应何时、如何指导幼儿游戏有着重要启示。

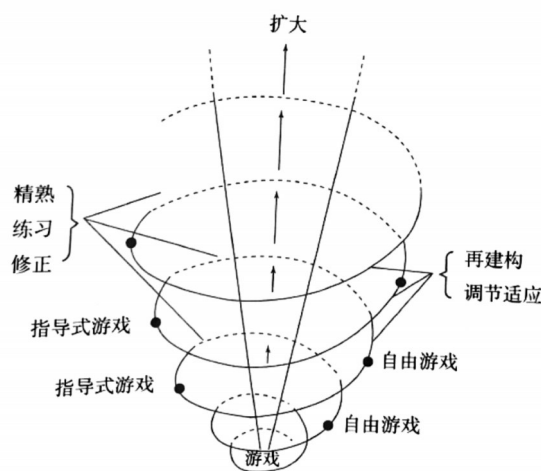


图4 游戏与教学互动循环

(五)游戏与教学相互融合

为了实现游戏的发展价值,游戏与教学相互融合的观点反对将游戏与教学极端二分^{[17]112},而试图将游戏与学习整合,并倡导将儿童的游戏性学习/自主发现学习与教师引导教学的最佳元素融合在一起,探索自由游戏和直接教学之间的中间地带^[18](见图5),展现了一种将游戏与教学整合起来的实现方式。教师通过创设游戏环境、协助幼儿制定游戏规划、与幼儿互动、观察评估反馈以及进一步规划的螺旋上升式循环方式指导幼儿游戏。循环的目的是使幼儿游戏和学习的信息在两个教育区域——成人主导的活动和幼儿自发的活动——之间流动起来,从而保证在两个区域中,都能有教师和幼儿的共同建设性参与,既能有效传递知识技能,又能维护儿童在学习中的中心地位。幼儿自发的活动更接近“纯游戏”,游戏者有权选择、控制和想象,较少有成人的直接干预,也不受结果的压力;幼儿可以自由选择成人作为合作者,自己设定活动目标,向成人寻求帮助。幼儿也可以选择“结构化的游戏”,如玩一些规则游戏,或“非

游戏”的活动,如读故事、完成调查表等活动。幼儿所有的选择都可以有游戏的元素,教师应以连续的视角看待幼儿活动,而不是将幼儿学习割裂为工作与游戏、将教师工作划分为教与不教、将教学活动分为上课与下课,可以避免简单粗暴的“二分法”。

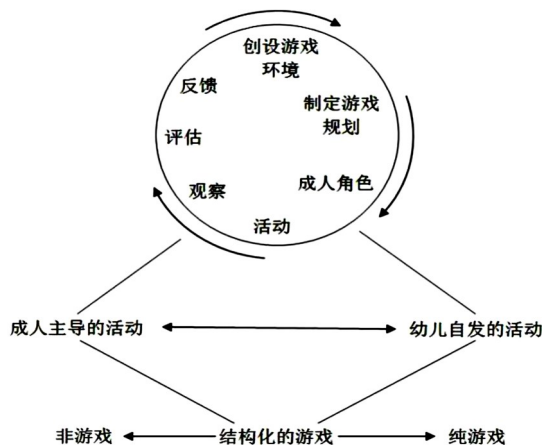


图5 游戏与教学融合模型

处理好游戏与教学间关系的问题,是实现幼儿深度学习的关键问题。以上五种观点以不同的角度展现了游戏与教学关系的多种可能(如表1),指出游戏与教学的区别与联系,对于教师具有重要启发意义。总结游戏与教学的多重关系,可以明确几点:首先,游戏和教学都是引发幼儿深度学习的有价值活动,两者之间绝非相互割裂或一方取代另一方的关系。其次,游戏与教学既有区别又紧密联系,幼儿深度学习依赖游戏活动和教学活动共同作用。再次,在确保幼儿主体地位的前提下,教师角色在学习的多个方面、多个阶段都应起到至关重要的作用。最后,寻求游戏与教学的平衡是促使幼儿学习走向深度的重要路径。由于幼儿的发展性和个体差异性,这种平衡不是永恒的,而呈现出动态性、灵活性,需要教师持续关注幼儿的发展变化,与幼儿形成一种持续互动共生的关系。这种动态平衡状态是游戏与教学“你中有我、我中有你”的深度融合状态。

表1 游戏与教学关系的几种观点及教育启示

游戏与教学的关系	核心观点	对教师的启示
游戏与教学“两极论”	幼儿园教育活动是“游戏”与“教学”不同程度的结合	1. 游戏与教学并非极端对立 2. 幼儿园教育活动体现了游戏与教学的动态平衡
游戏与教学“象限论”	1. 越是封闭、高结构的活动,教育目标越明确,越倾向于教学 2. 越是开放、低结构的活动,教育目标越隐蔽,越倾向于游戏	1. 对于年龄越小的幼儿,越应采取游戏化的活动方式 2. 为使教学游戏化,应做到:目标更隐蔽、内容更有趣、学习更主动,更关注活动过程

续表1

游戏与教学互为生成	游戏与教学是双向关系: 1. 游戏生成教学 2. 教学生成游戏	1. 教师应善于观察,寻找游戏中的教学契机 2. 教师应善于为教学目标提供游戏经历
游戏与教学互动循环	1. 幼儿通过自发游戏主动学习 2. 教师通过观察自发游戏了解幼儿水平与需求,从而指导幼儿游戏 3. 教师的指导推动幼儿进入下一个更高水平的自发游戏,形成循环上升的样态	1. 自由游戏是幼儿主动学习的基本保证 2. 教师的持续观察与支持促使高水平游戏发生 3. 游戏与教学的良性关系可以促进幼儿经验持续扩张循环上升
游戏与教学相互融合	1. 游戏对幼儿具有发展价值 2. 应整合游戏与教学 3. 倡导探索游戏与教学的中间地带,充分发挥游戏与教学的融合价值	1. 教师通过与幼儿共同建设性参与的方式,循环指导幼儿游戏 2. 维护幼儿在学习中的中心地位,鼓励幼儿自由选择是否需要成人的帮助 3. 以连续的视角看待幼儿的学习,任何活动都可以有游戏的元素,避免割裂游戏与教学

四、深度学习视野下游戏与教学的深度融合

(一)重视游戏对于幼儿深度学习的价值

游戏是幼儿生活的重要组成,它不仅仅意味着“玩”,更是引发幼儿主动学习、深度学习的有效手段^[19]。游戏的益处,在于它可以让幼儿自己选择,追随自己的本能^[20]。在游戏中,幼儿是主导自己成长发展的主角,是积极的参与者,是有能力、有自信的学习者。这种选择、探索、交往、创造、挑战自我和他人的自由,是他们当前生活的重要组成部分,对他们的发展至关重要^[21]118-119。游戏为幼儿提供了无限的开放性和可能性,给幼儿创造了更大的空间去活动、探索、实验和协作,更能促进幼儿创新精神、实践能力、高阶思维和问题解决能力等核心素养的发展。教师若能相信幼儿的学习能力,尊重幼儿并赋予幼儿游戏的自主权,就能使幼儿处于自身发展和学习的中心地位,游戏的价值才能真正展现。例如,在建构区,幼儿一边搭围墙一边玩“防范小偷”的角色游戏,中途遇到了围墙不够高、挡不住小朋友、围墙总是塌等问题。当幼儿出现思考与疑问时,深度学习便发生了。在解决“怎样能把围墙搭的又高又稳”这一问题的过程中,幼儿通过同伴讨论、尝试多种手段等方法,事实上解决的是“用什么积木垒高?”“垒高有哪些方法?”“围墙总是塌怎么办?”等多个小问题,涉及科学、数学、社会、语言等多个领域的核心经验。游戏为幼儿提供了天然的问题情境,提供了发现问题—探索问题—解决问题—总结经验的机会,

在解决问题的过程中自然引发了幼儿的深度学习。

(二)正确认识教学,以“教”促“学”

尽管游戏有着诸多好处,但“当幼儿的游戏中出现学习契机,或幼儿在游戏中表现出学习倾向时,教师该如何做”是教师在教学中必须思考的问题。如何促使游戏向高水平、高质量发展,使学习切实发生,避免“高代价无收获”的游戏,则需要有效教学的引导。教学并非单向的“教”,而是有“教”有“学”的双边活动^[22]。深度学习突出学习者发展的立场,但这并不意味着教师要从幼儿活动中退出。相反,幼儿的学习应该是教师引领下的学习,教师的指导和帮助是幼儿深度学习的先决条件。因此,教师应关注幼儿发展的现实水平,把握幼儿当下的学习兴趣、愿望和问题,以此为依据规划和设计教学;在幼儿的活动中发现幼儿的学习,为幼儿提供有意义的、丰富的、支持性的体验,并在适当的时机加入幼儿的活动;信任幼儿的能力,考虑幼儿的意见,让幼儿充分参与评价和反思自己与同伴的学习,反思的重点不仅在于“学习了什么”,更在于“如何学习”以及“与谁一起学习”。例如,在水盆边探索什么材料适合吹泡泡时,幼儿发现手握材料的位置会对泡泡形状产生影响。教师可以通过提问“怎么样才能做出沙漏一样的泡泡?”“你刚刚是怎么做的?”引导幼儿解释并反思自己的游戏过程,分享活动经验,对行为过程和结果进行合理归因^[23]。

如果既能很好地利用儿童对游戏的热爱,又能把握有效教学的时机与方法,教师就可以更有效地“教”,儿童就可以更有效地“学”。深度学习通常会发生在游戏与教学深度融合、共同作用的情境下,在游戏中教师发现幼儿的无意学习,在游戏中教师隐含其教育意图,在教学中教师保持游戏精神,游戏与教学共生共有,共同创造,使幼儿在游戏与教学的统一中获得自主发展。

(三)“高质量”教学依赖幼儿学习的游戏性取向

教学的游戏性取向是指以融合的眼光看待游戏与教学,赋予教学以游戏精神。确保教学的游戏性取向,实质是既保证了对发展儿童知识和技能等外在目标的关注,又增加了游戏的基本要素,尤其是愉快的、参与的、自主的性质。教师应当避免极端功能主义的游戏方法,即假设游戏必须为其他非游戏的活动服务。不能为了游戏的外部利益而滥用游戏,游戏性取向的教学必须具备游戏的基本要素。游戏的教育益处提示人们,增加教学中的游戏机会可以增加幼儿深度学习的机会。教学的游戏性取向具体可参考以下方法。

第一,利用游戏方式与他人互动,包括幽默、笑话、模仿、谜语和儿歌、唱歌以及拍手游戏。教学是师幼双方的共同活动,游戏性的互动方式充满“游戏体验”,师幼双方都会获得自由感和自我实现感。利用游戏方式互动,可以自然地由幼儿内在动机引发活动,表现出游戏主体对自己、对他人、对周边环境中各种事物的“平等对话”的精神。教师如能在教学中展现教育智慧,以幽默感、热情、风趣等方式感染幼儿,更能打动幼儿,提升学习的游戏活力。如在创编“机器人”动作时,幼儿只顾手上动作而忘记下肢动作时,教师就可用“原来我忘记打开机器人腿上的开关了”一句话巧妙提示幼儿。

第二,使用游戏方法处理教学任务。例如鼓励幼儿以灵活和富有想象力的方式使用材料和资源,或以游戏作为教学支架,借助游戏为幼儿提供全面、适宜的支持,提供与幼儿探索、学习、创造过程相匹配的方法与策略,在游戏过程中逐步完成教学目标。为了感知音乐旋律与节拍的

快速变化,教师可以与幼儿玩“拍蚊子”的游戏,教师先当蚊子,幼儿准备拍蚊子,当演奏到游戏乐段,幼儿把双手打开,教师将手伸进幼儿两手之间,节拍快速变化时,幼儿合拢双手,教师将手迅速抽出;游戏后讨论容易出错的地方,共同分析原因;反复玩游戏熟悉音乐后,可逐步加大游戏难度,如教师退出,由幼儿两两互动游戏。在“拍蚊子”的游戏中,教师通过游戏支持幼儿感知音乐,在感知与发现、创造与表达、反思与评价过程中,不断推动幼儿自主表达与反思,在游戏中实现深度学习。

其三,为教学活动注入游戏精神。游戏精神是一种积极开放的精神,一种自我生成、自我更新、自我成长的精神,可以有效激发学习动机,其带来的高情绪投入是幼儿深度学习的根本动力所在。从喧闹、狂野到安静、专注的沉思都是游戏精神的外在表现。如何判断幼儿是否发生了深度学习?教师应关注幼儿在教学中的状态,积极、投入的状态表明幼儿的学习正渐入佳境。例如,体育运动是幼儿最喜爱的活动之一,运动中的挑战场景有意唤起幼儿的感官和情绪反应,常会给幼儿带来勇气、抗压力、刺激、兴奋的感受。游戏精神使幼儿更加专注而投入,继而引发更深层次的游戏情节,实现对身心的自我挑战。因此,此时教师就不能用“安静”或“守规矩”的标准去要求专注于体育游戏的幼儿。

(四)多重形式的教学引发“高质量”游戏

游戏的质量与幼儿的深度学习息息相关,只有当游戏“富有成效”^[4],游戏中产生了深度学习,才是“高质量”。高质量游戏的特征有:游戏持续时间较长,幼儿参与度高,幼儿能通过相互协商解决问题,材料的使用富有创意,幼儿能够理性地寻求教师的支持等。高质量游戏依赖教师的高质量教学,教师担负着促进幼儿在游戏中的深度学习的责任。教学要努力促进、支持和深化幼儿的游戏经验,而不是以强制性的任务去打断幼儿的游戏。如能将学习目标、课程目标与游戏活动整合,为幼儿提供游戏中探究和积极学习的机会^[4],就能帮助幼儿达到更高的学习水平。当然,教学支持幼儿游戏,并不局限于一两种方式。广义上说,由教师引发的幼儿学习,都可以称为教

学^[24],特别应该避免把教学等同于“上课”。游戏与教学深度融合依赖于不同形式的教师与家长参与,包括制定游戏计划、调整学习环境、集中的互动和直接教学。教师如何指导游戏,需要视情况而论。

第一,制定游戏计划,增强计划意识。高水平的游戏需要教师“周密”的计划,这种“周密”并非通过成人主导的活动限制幼儿的游戏,而是依靠将学习标准、课程目标整合到游戏中去。游戏的计划是基于幼儿的需求,表现为灵活又有回应性。想要提供有趣的、真实的又有目的性的游戏,需要教师熟悉幼儿在各类活动中可能的学习与发展目标,仔细观察幼儿,并结合目标反思自己观察到的现象。想要实现学习目标与游戏整合,必须加强教师的计划意识,即教师应有意识、有能力辨别哪些目标可以在游戏中达成。聚焦于这些目标(亦即幼儿未来发展的可能),努力促进、支持和深化幼儿游戏经验,或有意识地为幼儿游戏提供特定材料或活动,或在适当时机有意识地向幼儿提问,而不是以强制性的任务打断幼儿的游戏。

第二,调整学习环境,为幼儿学习提供载体。作为非参与者,当教师带着幼儿特定学习目标进入游戏情境时,可以通过控制学习环境来促进教育目标的实现。为推动游戏中的深度学习,教师必须对幼儿日常生活中的经验很敏感,并依此为幼儿提供有准备的环境。通过限制环境确保幼儿接触相关的材料、获得相关的经验,从而增加幼儿达到学习目标的可能性;通过观察、评估、调整学习环境的要素——物理环境、情感环境、资源、活动时间和组织方式等——以“高质量”的环境引发幼儿的探索。幼儿仍有选择权和主动权,但其所处环境体现的是教师的教育理念,是为学习目标服务的。教师通过提供相关的材料以及对于材料提出初步的使用建议等指导,可以保持游戏的许多基本要素。例如,科学区中幼儿想要探索怎样能让冰块融化得更快些,教师可以为幼儿提供棉手套、放大镜、榔头、盆、温水、热水袋等多样的材料,也可以在冰中冻上一把钥匙,为破冰设置一个“开锁任务”。虽然没有直接参与游戏的过程,但教师通过情境的设定和材料的提供,也间接影响了幼儿的行动,引发了深度

学习。

第三,面临幼儿在游戏中普遍存在的问题,或是具有讨论价值的话题,可以组织集中讨论互动。例如,幼儿在垒墙时发现墙体总是倒塌,教师可以鼓励多名幼儿大胆发表自己的意见。为何倒塌?墙体太薄,积木太重,摆放不整齐……如何解决?加厚墙体,高处使用更轻更小的积木,对齐垒放,在墙体内部增加支撑角……积木建构的过程实质是探索物体稳定性的过程,虽然幼儿还无法用准确术语表达,但深度学习已实际发生。互动讨论为幼儿提供了一个表达自己观点的平台,有利于幼儿高阶思维发展。

第四,直接教学是教师通过即时影响幼儿活动,引导幼儿学习。教师可以加入幼儿游戏,在游戏过程中提出“挑战”问题或发表评论,确保幼儿接触到与学习目标相关的信息。如在公交车角色扮演游戏中,教师质疑“为什么坐车不需要买票?”或是“如果公交车座位不够坐怎么办?”教师通过“如果……怎么样”“有没有别的办法”等问题,为幼儿的进一步学习提供支架。在不控制活动的前提下,教师可以向幼儿提供一个可行的下一步建议。直接教学最大的挑战在于应给予幼儿温和的支持,引导幼儿思考,而不是指挥幼儿执行命令。教师应对幼儿学习进行方向性的维护,推动学习走向深入。

[参考文献]

- [1] 黄瑾,熊灿灿.我国“有质量”的学前教育发展内涵与实现进路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,39(3):33-47.
- [2] 郭华.如何理解“深度学习”[J].四川师范大学学报(社会科学版),2020,47(1):89-95.
- [3] 王小英,刘思源.幼儿深度学习的基本特质与逻辑架构[J].学前教育研究,2020(1):3-10.
- [4] 盖伊·格朗兰德.发展适宜性游戏:引导幼儿向更高水平发展[M].严冷,译.北京:北京师范大学出版社,2014.
- [5] 郭元祥,杨洋,张越.论游戏课程化的游戏观:游戏的课程本质、边界与层次[J].教育理论与实践,2020,40(4):60-64.
- [6] 马丽婷.中国与挪威幼儿园一日生活中的游戏实践比较[D].上海:华东师范大学,2014.

- [7] 仇雅琳. 区域活动中幼儿深度学习的研究[D]. 济南: 山东师范大学, 2018.
- [8] 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟, 等译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [9] 卢素芳, 曹霞, 顾红云. 促进幼儿深度学习的游戏样态创新与实践[J]. 上海教育科研, 2019(7):78-83.
- [10] 华爱华, 朱佳慧. 游戏与教学融合的关键: 游戏与教学互为生成——华爱华教授访谈录[J]. 江苏幼儿教育, 2017(1):4-5.
- [11] 约翰逊. 游戏与儿童早期发展 第2版[M]. 华爱华, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [12] 詹姆斯·约翰森, 詹姆斯·克里斯蒂, 弗朗西斯·华德. 游戏、儿童发展与早期教育[M]. 马柯, 译. 南京: 南京师范大学出版社, 2013.
- [13] 朱家雄. 幼儿园课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [14] 华爱华. 幼儿游戏理论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2015.
- [15] 李季湄, 冯晓霞. 《3-6岁儿童学习与发展指南》解读[M]. 北京: 人民教育出版社, 2013.
- [16] B J R Moyles. Just Playing? The Role and Status of Play in Early Childhood Education [M]. Open University Press, 1989.
- [17] Zigler E E, Gilliam W S, Barnett, W S. The Pre-K Debates: Current Controversies and Issues [M]. Baltimore, MD: Brookes, 2011.
- [18] Elizabeth Wood. Developing Integrated Pedagogical Approaches to Play and Learning [C]//Pat Broadhead, Justine Howard, Elizabeth Wood. Play and Learning in the Early Years: From Research to Practice. London: Sage Publications Ltd., 2021:21.
- [19] 徐慧芳. 深度学习对集体活动和区域活动中幼儿使用科学学习方式的影响[J]. 教育科学, 2019, 35(2):72-77.
- [20] 胡福贞, 周雅君. 关于儿童与游戏关系的再思考: 从“游戏性”到“游戏力”再到“游戏的儿童”[J]. 陕西学前师范学院学报, 2021, 37(10):1-6.
- [21] 安妮·伍兹. 儿童发起的游戏和学习: 为无限的可能性而规划[M]. 叶小红, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2020.
- [22] 肖禹, 梁进龙. 教学本质的存在现象学解读[J]. 陕西学前师范学院学报, 2020, 36(6):91-97.
- [23] 姜冬玲. 四环节模式区域活动与幼儿自主学习能力的提升[J]. 学前教育研究, 2017(2):67-69.
- [24] 郭华. 深度学习及其意义[J]. 课程·教材·教法, 2016, 36(11):25-32.

[责任编辑 王亚婷]