

# 关于游戏介入与幼儿主体性关系的探究

唐丽 王智茂 段梦琦

(金肯职业技术学院人文与艺术学院, 南京 江宁 211156)

**摘要:** 在幼儿园游戏活动的组织中, 教师具有较强的主导性, 重视通过游戏的介入提高游戏效率, 进而将游戏视作一种促进幼儿学习与发展的可控而高效的手段。然而, 游戏介入应当尊重幼儿在游戏时的主体地位。介入手段应着眼于提高幼儿的游戏能力, 回应幼儿的内在需求, 促进幼儿在游戏中的自主性的发挥, 而不是将游戏仅仅演变成教师教学或者促进幼儿学习的“工具”。

**关键词:** 游戏介入; 教师主导性; 幼儿主体性

在幼儿园有组织的游戏活动中, 教师对于游戏的介入既是必然的, 也是必不可少的。笔者对南京市某省级示范园各年龄班级游戏活动进行了为期半年的观察和调研, 调研发现, 游戏是该园幼儿在园的基本活动, 贯穿在晨间活动、集体教学活动、区域活动甚至幼儿生活活动的各环节中。观察还表明, 幼儿园游戏也是教师施加教育影响的重要途径, 往往受到教师预设的教育目标、选择的教育方式以及教师个人的价值观念、教育素养、教育风格等方面的影响。在游戏的过程中, 教师的主导性往往体现得比较明显。然而, 幼儿才应该是游戏的主体, 在游戏的过程中, 幼儿的主体性必须得到教师的尊重。教师在发挥自己介入游戏的主导

作用时, 始终应当积极地反思自己的介入行为是否对幼儿游戏的主体性造成了侵犯。

## 一、教师对游戏的介入

### (一) 教师介入游戏的时机

游戏的发展进程可以分为发起阶段、开展阶段和结束阶段。在幼儿游戏的各个阶段, 教师均可能产生介入活动。在幼儿自主游戏中, 教师的介入大多集中在开展阶段。而在有组织的游戏活动中, 教师的介入往往是贯穿始终的, 但仍然以开展阶段为主。就教师在游戏各阶段的介入次数, 笔者分别在某园大中小班中各选取一个班级, 对一组纸箱游戏进行观察和统计, 统计数据如下:

表1 各年龄班级教师在纸箱游戏中的介入情况统计

班级及游戏项目	游戏人数	教师介入次数		
		发起阶段	开展阶段	结束阶段
小班《百变纸箱》	4-7人	4	16	6
中班《纸盒城堡》	6人	2	10	5
大班《秋天的中山陵》	6人	3	8	3

在上述游戏过程中, 教师均有介入。从统计数据来看, 各年龄班级教师介入的程度和方式都是不同的。年级越低, 教师介入越频繁。在中大班, 教师介入较少, 幼儿作品大多是自主完成, 且完成度较高。

从游戏的过程来看, 开展阶段教师的介入频率是最高的。在这一阶段, 教师主要的介入行为包括维持秩序、指导操作、提供材料、解决争端、引导探索等。教师的介入对于保障游戏持续进行、推动游戏发展起到了关键作用。例如, 在中班的纸盒搭建游戏中, 发生了2位小朋友争抢材料的插曲, 教师及时发现, 进行了制止和教育, 两人才由争抢变为合作, 更好地完成了作品。

在游戏的发起阶段, 教师的介入行为包括宣讲游戏规则和注意事项、人员分组和任务分配、投放材料等。这一阶段教师是否引导到位, 对于后续游戏开展得是否顺利也是有明显作用的。在游戏的结束阶段, 教师的介入行为主要体现在帮助个别幼儿完成作品、提示幼儿收纳好物品, 以及进行评价或者分享。观察显示, 在教师积极主动的介入下, 三组不同年龄的幼儿都在规定的时间

内经历了一次较为完整的游戏过程, 且整个过程规范有序。

### (二) 游戏介入的直接动因

从游戏介入的直接原因来看, 既包括教师主动发起的介入, 也包括幼儿主动要求的介入。

#### 1. 教师主动发起的介入

在教师组织的游戏中, 游戏的发起阶段, 制定和讲解游戏规则、分配任务等都是教师主动发起的介入; 在游戏开展过程中, 教师一旦发现幼儿游戏难以继续, 或者出现了矛盾争端以及危害幼儿安全等因素, 教师会主动介入, 以保障游戏得以顺利开展下去。在游戏的结束阶段, 教师发布游戏结束、收拾物品等提示以及评价作品等都属于教师主动发起的介入。教师主动介入的行为很大一部分不属于游戏本身, 但是对于推动游戏进程有组织、指导、规范等积极作用; 还有部分主动介入的行为则融合在游戏的过程中, 例如教师发现某小班幼儿在玩便利店的角色扮演游戏, 却因没有其他小伙伴配合参与而沮丧时, 教师立刻以“店员”的身份参与游戏, 引导幼儿学会大声地推销自己的“商品”, 立刻吸引

了不少其他幼儿参与。这类直接投身游戏过程的介入行为对于帮助游戏能力较弱的幼儿更好地参与集体游戏也是很有价值的。

教师主动介入虽然能够推动幼儿游戏更好地发展,但并非所有的游戏都必然需要教师的主动介入,教师的介入也并不一定与幼儿在游戏获得的满足感成正比,有时教师过多和过于强势的介入甚至会损伤幼儿在游戏的主观能动性。

## 2. 幼儿主动要求的介入

作为游戏的主体,在游戏的过程中,幼儿有时也会主动向教师发出介入的请求,教师应积极响应幼儿,及时介入。研究表明,幼儿主动向教师求助的情况主要包括以下几类:一是与其他游戏同伴发生矛盾时,如争抢游戏角色和玩具、加入游戏时被排斥等,这类情况在中小班幼儿中最为普遍。二是幼儿游戏本身遭遇了困难,游戏难以进行下去。例如,一些幼儿被会因为恐高而害怕攀爬游戏,进而向教师求助。三是幼儿游戏材料缺乏或被损坏。四是幼儿乐意与教师互动,自然地教师当作自己的游戏伙伴,例如,某幼儿在玩“小商店”的角色游戏时,恰巧教师经过,该幼儿立刻对着教师喊:“老师,我这里有漂亮的衣服,你要不要买一套呀?”教师也就自然而然地参与到了游戏中去。幼儿主动邀约教师参与游戏反映了师幼关系处于良好的状态。

调研表明,在各年龄班级中,幼儿主动请求教师介入的频率和方式都有较大差异。小班幼儿较多地因争抢玩具、游戏中的不友善行为等人际冲突原因向教师发出介入信号;中大班幼儿这种情况逐渐减少,更多的是就自身在游戏中遇到的困难向教师寻求帮助。幼儿发出请求的方式也因人而异,一些幼儿遇到问题会直接而急切地向教师寻求帮助,一些幼儿常以“告状”、哭闹等方式间接地向教师表达自己的诉求,还有些较为内向的幼儿会用停止游戏、被动等待的方式期望问题得到“解决”。这部分幼儿的介入需求常常是被忽视的。

### (三) 教师介入的方式

教师介入游戏的方式很多,根据介入过程中师幼关系的不同,可以分为以教师为主导的介入和以幼儿为主体的介入。前者包括命令式、指导式等,后者包括协商式、参与式、回应式等。

#### 1. 以教师为主导的介入

命令式介入多发生在游戏的组织环节或者当游戏出现违规情况时,教师企图以命令的方式推动游戏开展或者阻止不利情况发生。命令式的介入指令明确而强硬,对幼儿游戏行为具有较强的约束力,但容易阻碍幼儿游戏兴趣的激发。

指导式介入是指教师在游戏的过程对幼儿提供各种建议。指导式介入在一些由教师主导的游戏中是必须的,否则游戏很可能偏离教师预期的游戏方向。但游戏指导的滥用也可能在一定程度上影响幼儿在游戏中的专注性和自主探索能力的发展。

#### 2. 以幼儿为主体的介入

当前,游戏应当以幼儿为主体已经成为幼教界的一种共识,因而教师在介入游戏时通常能够有意识地尊重幼儿的主体地位。以幼儿为主体的介入方式包括协商式、参与式、回应式等。协商

式介入是指教师与幼儿共同商量游戏规则、制定游戏计划,尽可能使有计划、有组织的游戏体现幼儿的意志。参与式是指教师参与游戏过程,以游戏角色的身份潜移默化地影响游戏进程。在协商式和参与式的介入过程中,教师都不能将自己的主观意愿强加于幼儿,而是要充分听取幼儿自己的意见,尊重游戏规律本身。

尊重幼儿的主体地位,还应当积极回应幼儿在游戏的需求。当幼儿在游戏中遇到缺乏游戏支持、人际交往受阻、游戏体验不佳等问题而向教师发出明显或隐晦的求助时,教师应进行及时而适当的回应。这就是回应式介入。

事实上,上述介入方式以幼儿为主体,教师在虽然处于相对被动的状态,但介入的有效性却很高。原因在于:一方面,这些介入都建立在对幼儿本身意愿、能力、需求等情况比较了解的基础上,因而教师在这一过程中提出的建议、采取的措施都比较切合幼儿的实际。另一方面,由于幼儿的主体性得到了充分的尊重和激发,幼儿往往以愉快的、积极的心态参与游戏,在对待游戏中遇到的问题时能够积极主动地向教师发出介入的信号,并建设性地配合教师解决问题。

## 二、教师游戏介入过程中的问题分析

研究表明,幼儿园教师在观念上大多认同应当把孩子当作游戏真正的主人,尊重幼儿的主体性。然而,在游戏组织和指导的实践中,不少教师还是会不自觉地把自己当作一个强势的“游戏指挥家”,从而使人们对于幼儿园游戏是否还算是真正的游戏产生了不少质疑。

在对南京市某省级示范园的集体游戏活动调研中发现,教师介入游戏时普遍存在目的性、控制性过强的通病,主要表现在教师介入过多、教师采用的介入方式过于强势、忽视幼儿的需求等方面。

### (一) 教师主导性介入过多

有学者将幼儿园游戏划分为儿童自发的游戏、教师指导的游戏和教师主导的游戏。儿童自发的游戏是指“儿童发起、儿童主导、体现儿童自己的兴趣和愿望”的游戏,教师指导的游戏是指“教师有目的地施加影响”的游戏,而教师主导游戏是指“教师发起组织、主导或控制,体现成人的目标和意图”的游戏,这三类游戏构成了幼儿园游戏的主体。在笔者的调查中发现,幼儿园幼儿自发游戏的时间和机会有限,幼儿游戏穿插在组织有序、时间紧凑的晨间锻炼、户外体育、集体教学、区域游戏等环节中,成为计划周密、目的明确、要求细致的幼儿园课程的一部分。因而,幼儿在园参与的还是以教师指导和教师主导的游戏为主。

以教师指导和教师主导的游戏中,教师周密的指导贯穿游戏的计划、发起、组织开展、结束等各环节,游戏和幼儿很容易沦为教师完成教学目标和教学任务的“工具”。

### (二) 幼儿内在的需求被忽视

一旦游戏成为教师教学的工具,那么,幼儿也不得不在所谓的“游戏”中承担起完成学习目标的任务,游戏的快乐对于幼儿来说将丧失殆尽,而这种快乐正是幼儿健康成长的内在需求。在

以教师为中心而开展的游戏课程中,幼儿在教师的控制和指导下,看似高效地完成了教师设定的教学目标,但其实他们的成长是既定的、有限的;因为他们是被灌输的,被动的,其内在的自主探索的欲望其实也是被压抑的。这种自主探索的欲望原本可以为幼儿打开一扇更为宽广的世界之门。

### 三、关于教师介入游戏的思考与建议

(一)教师可以成为游戏介入的“主角”,但不是游戏本身的“主角”

教师要找准自己在游戏活动中的定位,应当意识到自己是游戏介入的主体,但不是游戏的主体。教师可以依据自己的教育目标和任务,在游戏选择、设计、组织、开展、结束等各环节,在环境的布置、材料的投放、游戏的指导和评价等方面发挥自己的积极作用,但这些作用的发挥一定要建立在充分了解游戏规律,积极回应幼儿内在需求和放手让幼儿自主游戏的基础之上。换句话说,教师可以是对幼儿游戏产生重要影响力的指导者、引导者、支持者,但游戏的主角始终只有幼儿自己。只有将游戏的主导权还给幼儿,让幼儿成为游戏的主人,在游戏中发挥他们自身的主观能动性,才能让幼儿在游戏中获得真正的快乐和更好的成长。

(二)学习是游戏介入的结果,但不应成为游戏介入的目的

如果将幼儿经验的积累过程称为“学习”,那么,帮助幼儿更好地学习是幼儿园课程的重要目标;而游戏是幼儿学习的基本途径,具有重要的教育价值。因此,在幼儿园中,游戏已经被普遍纳入课程的范畴。在有组织的游戏活动中,由于教师对于游戏的科学设计和有效引导,幼儿的学习成效往往更明显。然而,教师不应将游戏与幼儿学习的关系本末倒置。经验的积累、心智的发展都是幼儿游戏的自然结果,教师对于游戏的适当介入可以优化这一结果;但是如果将“学习”作为前置性目标,过于强调以此为向来“设计”游戏,那么游戏就成为了一种课程工具,幼儿成为完成“游戏任务”或者课程任务的工具人。游戏的内在价值被人为削弱,幼儿的发展空间被局限在有限的“课程目标”范围内。

因此,在处理游戏与学习、游戏与幼儿园课程的关系时,值得教师尝试的方式是利用游戏介入的契机,从游戏中寻找课程的生长点,从游戏中发掘学习的机会,而不是反其道而行之,生硬地将课程目标、学习目标往游戏身上套。这是一种“从游戏生成课程”的课程设计路径。这种课程是“与幼儿所处的特定环境相呼应的课程,它不是现成的、直接拿来可用的‘罐头式’课程,而是教师在与儿童一起活动时逐渐发现的、儿童的兴趣和需要不断生成的、动态的课程”。总之,从游戏中生长出来的课程才是更符合幼儿学习需要的课程。教师对于游戏的介入必须有利于更好地挖掘课程的生长点,才能促进学习的发生和提高。

(三)高效的教师介入并不一定产生高质量的游戏

教师利用各种看似高效的方式介入游戏时,要注意思考这些效果是着眼于教师介入手段本身的有效性,还是对游戏本身具有较好的效果。当教师采用命令式、指导式等以教师为主导的介入

方式牢牢地把控着游戏时,往往能够迅速对游戏产生强大的影响力,使游戏朝着教师所预期的方向发展。在游戏化已经在幼儿园各类教育实践和课程改革中遍地开花时,教师可能难以区分“是幼儿自主游戏促进了幼儿能力的发展,还是教师以游戏为媒介,通过介入与引导来促进幼儿思维能力、创新能力的发展”。一些教师因而产生了幼儿的学习和发展是教师强势介入的结果这类错觉。事实上,高效的游戏控制也同时容易导致幼儿自主性发挥的低效,失去了幼儿这个“主角”的自主性,“游戏”是否还能对幼儿的发展发挥出最大的效应是受到质疑的。

如果从幼儿的角度来看待游戏,认识到游戏是以幼儿为主体的,那么教师对于游戏最好的做法是“最大程度的放手、最小程度的介入”,因为往往只有“教师真的要退后,最大限度地把游戏当中的学习机会留给儿童”,幼儿才能更好地在游戏中“深度学习、全身心投入地探究”。

陈鹤琴先生曾经说过,游戏是一种复杂的的活动,必须依靠“游戏的力量(energy)”和“游戏的能力(ability)才能发生”。教师对游戏的介入行为应更多地着眼于提高儿童游戏的能力,而不是致力于通过控制游戏本身来为自己的教育目标服务,因为对幼儿来说,游戏本身才是最大的教育力量。

#### 参考文献:

- [1] 陈鹤琴. 儿童游戏与玩具 [M] 南京: 南京师范大学出版社, 2019: 18-19.
- [2] 屠美如. 美国早期儿童教育中的“生成课程” [J]. 幼儿教育, 2001 (2): 22-23.
- [3] 王羿. 幼儿结构游戏中教师介入的适宜性研究——以 S 市某市级示范幼儿园为例 [J]. 科教文汇, 2020.3 (487): 168.
- [4] 袁青, 刘笑男, 蒋雯娟. 教师介入的游戏还是“真游戏”吗? ——层层追问, 辨明“真游戏”内涵, 反思实践误区 (三) [J]. 学前教育, 2021, 4 (4): 13-14.

本论文属于“江苏高校哲学社会科学研究一般项目”(课题名称: 游戏与幼儿主体性建构的关系研究) 论文, 项目编号: 2019SJA0707。

#### 作者简介:

唐丽(第一作者, 1980-), 女, 湖南衡阳人, 硕士研究生, 助教, 毕业于河海大学, 研究方向为学前教育、幼儿园课程等。

王智茂(第二作者, 1976-), 江苏如皋人, 女, 助理研究员, 毕业于南京师范大学学前教育专业, 本科, 教育学士, 学前教育和教学管理方向。

段梦琦(第三作者, 1982-), 女, 山东沂水, 本科, 讲师, 幼儿音乐教育、幼儿心理学等。