

主体性表演游戏的探索研究

文/刘 焱 朱丽梅 李 霞

一、指导思想和研究方法

要充分发挥表演游戏的教育和发展功能,必须按照游戏的本质特点来对待幼儿的游戏。因此,我们把发挥和促进幼儿主体性发展作为探索幼儿园表演游戏的组织和指导方法的基本指导思想,强调幼儿在游戏活动中的主体地位。表演游戏将是幼儿在教师支持下的自主活动。教师不为幼儿的表演游戏预设框架和标准,表演游戏将在教师和幼儿的互动过程中逐步发展与完善。因此,我们把以幼儿主体性发展为导向的表演游戏简称为“主体性表演游戏”。

从2000年初到2001年6月,我们采用行动研究法在北京师范大学实验幼儿园和有色金属研究院附属幼儿园进行了以促进幼儿主体性发展为指导思想的幼儿园表演游戏的组织与指导研究。

二、主体性表演游戏研究的实施过程

(一)教师作为研究者的主体意识的确立

在传统的教育研究中,教师往往只是研究的对象或旁观者。我们认为,教师是幼儿园教学改革与研究的真正主体,他们在研究过程中的积极性和参与程度将直接影响研究的结果和水平。发挥教师的主体作用,激发起他们对研究问题的兴趣和需要是我们在研究过程中首先要解决的问题。

研究初期,我们通过讲座、讨论、观看录像资料、观摩教学活动等多种形式与教师一起进行研讨。当教师们看到录像里的同事手把手地教幼儿表演时都感到好笑,他们对传统表演游戏的看法大多是“觉得有问题,但说不太清楚”。面对幼儿在自由游戏中的一些创造性表现,他们感到“很有意思”“真不错”。当我们提出主体性表演游戏的研究构想时,教师们很兴奋但也有所顾虑,觉得“好是好,但不知道行不行”,并提出了一些疑问和建议。根据教师们的意见,我们对研究设想进行了一些调整。

教师们的反应表明,表演游戏组织和指导中存在的问题并非教师视线内的“盲点”。“旁观者清”,在教师通过观看、评价他人的教学活动时,他们已经开始思考这些问题,意识到改革的必要性,并对研究产生了兴趣。

在自愿原则下,我们和实验班教师组成了研究小组。我们提出,“每个参与者都是研究者,许多问题需要大家一起来探讨”,这就使教师摆脱了以前“被研究者”的角色定位,增强了教师们的自信心和参与研究的积极性。

(二)磨合与定位:“山穷水尽”式的前期研究

“忍不住要干预”和“我该怎么办”是研究之初我们遇到的主要问题。

1.忍不住要干预。

在幼儿表演游戏的过程中,教师虽然知道“要放手,不能管得太死,但看着着急的时候,就忍不住要去介入”,于是往往又回复到以前的那种高控制指导。例如,某大班在表演《金色的星星》时,由于幼儿才听了两遍故事,因此他们在表演中常常不知道自己该说什么该做什么,活动显得不连贯并有些混乱。教师

在一旁看不下去了,拿起童话书说:“我来念,你们来演,好不好。”于是教师一边读:“天上有三颗星星是好朋友,一颗红色,一颗黄色……”一边指挥:“红星,现在该你出场了!”当演至“小星星”们看见晕倒在河边的“乌鸦”时,演“乌鸦”的幼儿笑嘻嘻地躺在地上看着“星星”们。教师急了,马上走上前去说:“‘乌鸦’应紧闭着眼睛,耷拉着翅膀……”同时用手把“乌鸦”的眼睛合上,把他伸直的腿拉向胸部蜷缩起来,然后又退回坐下,拿着书念:“星星们惊讶地叫着‘呀!这是谁啊’。”

2.我该怎么办。

教师知道现在指导方法应当“和以前那种方法不一样,但有时候就是不知道自己该做什么”。没有了过去那种步骤分明的活动计划可供依循,教师们变得有些不知所措。例如,“青蛙”和“老虎”正在对话,旁边扮演“大树”的幼儿突然对自己手里拿着做树枝用的长条积木产生了兴趣,这名幼儿忘记了自己正在扮演的角色而在那里一根一根地搭着积木。突然,最上面的积木“啪”的一声掉了下来,响声吸引了其他幼儿的注意力,孩子们马上围了过来并纷纷献策:“噢,再搭一根试试!”表演活动就这样中止了。在一旁观看的老师有些着急,想上去干涉,但看了看研究人员又忍住了。而幼儿似乎对搭积木的兴趣有增无减,始终回不到表演上。教师十分犹豫,看看幼儿,又转头看看研究人员,那神情分明是在问:“我该怎么办?”

虽然在每次活动前后,研究小组都要进行研讨,但每一次的活动都会出现类似的问题,研究似乎停滞不前了。研究之初出现的这种“停滞不前”的现象正是实践者头脑中传统观念习惯与新的教育理念之间的矛盾和碰撞的反映。如同建构主义将学习的内在机制归结为“认知冲突”(cognitive conflict)一样, [George Forman, The Constructivist Perspective To Early Education, In Jaipaul L. Rovparine and James E. Johnson (Eds.) Approaches To Early childhood Education, Macmillan Publishing Company, 1993.] 在教育改革过程中新旧经验之间同样存在冲突,它们之间不是层层叠加的关系,而是相互作用和彼此改造的。两者相互作用的结果就是在冲突中发生观念改变和结构重组,最后形成既不同于旧知识也非新知识翻版的自己的理解。因此,这种主动建构的过程可能历时很长。教师原有的教育观念与主体性表演游戏的要求之间也有一个磨合的过程,既然我们强调教师是研究的主体,那么就要给他们自我成长和发展的时间和空间。

作为研究人员,我们对自己在研究中的角色定位也有了新的认识:1.我们应当作为问题的提出者而非答案提供者。虽然主体性表演游戏的研究构想是由我们呈现给教师的,但这只是一种很概括的构想,它是否能解决实际问题,解决问题的效果如何,这些答案并不在我们手中。我们和教师一样,都是寻找答案的人。我们“只是一个触媒的角色,帮助参与者确认和定义研究的问题,对分析和解决问题提供一个思考角度。”(陈向明:质

的研究方法与社会科学教育研究,教育科学出版社,2000年版,P448)2.研究小组应作为“集体建构知识”的支持者。为了充分发挥研究小组的群体作用,我们采取了互相观摩活动、定期开展教研活动等集体研讨方式,使全体参与者能够在相互交流中共同建构新的经验。在集体的研讨活动中,研究人员有意识地保持低调姿态,不轻易发表自己的意见,也不随意打断群体的讨论,而是将谈话的主动权交给参与者,鼓励她们即兴发言、自由对话、积极讨论。对于教师提出的问题,如果仅仅是为了澄清研究的目的和规则,就直接解答;如果是有关教学活动的具体问题(例如“有的幼儿就愿意做旁观者,不愿参加表演怎么办”),则把这个“球”踢回给提问的人或反问其他成员,供大家一起思考。

(三)转变与希望:一次“柳暗花明”式的活动

在初期研究进行了半个学期,依然有些“山穷水尽疑无路”的时候,北京师大幼儿园(混龄班)高老师组织的《小蝌蚪找妈妈》活动,又令我们研究小组觉得“柳暗花明又一村”。下面是《小蝌蚪找妈妈》的第二次表演活动:

老师同幼儿围坐在一起,讨论上次活动中幼儿提出的“青蛙妈妈是‘产卵’还是‘孵卵’”的问题。幼儿根据自己从书上或成人那里获得的信息,一致认为,青蛙妈妈“产卵”是正确的。

那怎样表演青蛙妈妈“产卵”呢?幼儿又各抒己见,展开了热烈的讨论。王玉说:“我想先把卵画在纸上,然后剪下一些铺在水草上,当作青蛙妈妈产下的卵,再剪下一些别在裤腰上,把它慢慢往下拽,就是产卵了。”其他幼儿也提出了自己的看法。但幼儿讨论后认为王玉的想法最好。

讨论结束,幼儿一致同意按王玉的想法来表演。接着他们进行自由分组,结果有一组7人,一组5人,且人多的一组谁也不愿意到人少的一组去,这造成了人多的组有1人不能扮演角色,人少的组又缺1人扮演角色。高老师让幼儿自己商量怎么办。这时一名男孩主动去了人少的一组,活动继续开展下去。

小组分好了,幼儿并没有立即进行表演,而是提出要做水草,画河水、荷花。尽管高老师发现这与自己原先的想法不符,但还是拿来纸张、毛笔、颜料等来满足幼儿做道具的要求。

幼儿用毛笔画河水、荷花、青蛙卵等,然后将其撕剪下来,并准备铺摆在地板上。这时,一个幼儿提出:“水草、荷花铺在地上,不像真的,应该让他们站立起来。”于是幼儿纷纷想办法,让水草、荷花站立起来。只见一个幼儿将画有荷花的纸的下部折一个边,试着让它立住,结果头重脚轻,倒了。另一个幼儿看见了,给他拿来两块积木,压在纸边上,荷花站立起来了。有的幼儿用两块积木支撑在画纸的后边,水草也站立起来。还有的幼儿取来两个夹子夹住纸,让水草站立起来,结果也成功了。布景中的难题解决了,幼儿都很高兴。

一切准备就绪,表演就要开始了。教师问:哪组先演呢?幼儿提议用“猜丁壳”的方法,结果是“乐乐组先演”。只见“青蛙妈妈”把一条“卵”别在后腰上,另一条画满卵的纸铺在水草上,蹲在上面“产卵”了。另外几名扮演“妈妈”的幼儿提高了对话的声音,但动作改进不大,还只是站在原地做几个简单的

动作。

“乐乐组”演完后,教师请“宝宝组”的幼儿提意见。有的幼儿说:“青蛙只是蹲在那里,不像产卵。”“鸭妈妈、鱼妈妈们只站在那里不游动,不对,应该在水里游动。”

轮到“宝宝组”表演了。只见扮演“青蛙妈妈”的幼儿背对观众蹲在水草上,腰里别着一条“卵”,屁股下面放着一片“卵”。同时,他一边讲述着“春天到了,青蛙妈妈在池塘里生了许多卵”,一边用手把腰里的“卵”慢慢拽下来放在水草上,跳着跑开了,其他的鸭、鱼等5位“妈妈”则围着池塘不停地游动(动作相同)。小蝌蚪也游来游去找妈妈,整个场面立即活跃起来。

“宝宝组”演完后,“乐乐组”进行了评价。“乐乐组”的幼儿说,刚才的“妈妈们”都在游动,特别好,他们声音也大,让人听得清楚。但也有幼儿认为鸭子、鱼、乌龟、鹅的游泳样子不该一样。

老师抓住这个问题让幼儿想一想:青蛙、鸭子、鱼、乌龟、鹅游动时的样子是否一样。幼儿纷纷提出意见,有些幼儿还边说边做示范。

这次活动历时近两个小时,幼儿始终兴致勃勃,乐此不疲。在老师的再三要求下,幼儿结束了活动。一个小朋友悄悄对老师说:“要是给弟弟妹妹们演就好了。”

研究小组的老师们在看完这次活动后都觉得很兴奋,大家涌到了一起开始讨论。在热烈的发言讨论中,教师们主要有以下一些感受和收获:

1.幼儿在活动中的表现给老师们留下了深刻的印象,尤其是在如何表现“青蛙妈妈”产卵和场景的布置等方面。“真没想到他们会那样做”,幼儿的想像力和创造力令老师惊叹。同时,老师们认为幼儿自始至终十分投入,思维活跃,“连平时不太爱说话的幼儿都有自己的主意”,感觉“每个幼儿都动了起来,但是又不乱”,并且同伴之间的合作也较好。

2.对教师该如何指导“找到了一些感觉”,比如“要沉得住气”“很多问题可以交给幼儿自己去解决”“整个活动的气氛应很轻松”等。组织活动的高老师认为自己这次最大的特点是,“没有催促幼儿”“当幼儿的表现和自己预想的不一样的时候没有一定按照计划走”“我就想看看他们会怎么做”。

《小蝌蚪找妈妈》活动为研究的进行注入了新的活力,也让教师对原本停留在纸上的主体性表演游戏的构想有了一些感性的认识。

(四)问题与方向:挖洞的故事

如果说《小蝌蚪找妈妈》让我们看到了希望,那么在这之后进行的《挖洞的故事》,则又让我们看到了问题。

依然是在这个混龄班,教师抓住幼儿感兴趣的一个话题——“冬天小动物到哪里去了”,组织幼儿开展了编故事、制作故事壁报、做头饰等活动。第一次表演时,根据幼儿的要求,教师准备了复印纸、剪刀、胶水、胶带等材料。扮演“小鼯鼠”“小蚂蚁”“小刺猬”等角色的幼儿分别制作了自己的“洞”,然后通过“地道”和别人的“洞”连在一起,构成了一个纵横交错的“洞”的网络。幼儿兴趣盎然地表演了《挖洞的故事》。在表演后幼儿提出“白纸太薄容易破,可以用厚纸、纸箱子、彩

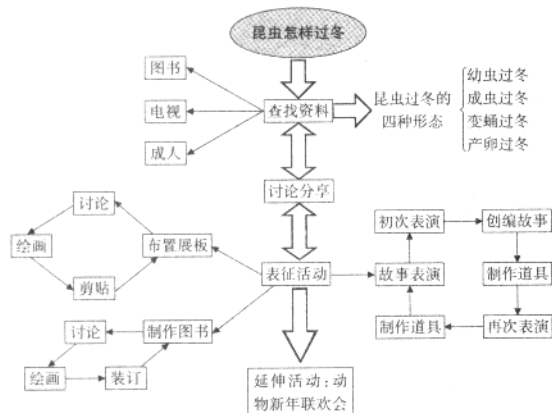
纸”来代替的建议。于是教师和幼儿一起收集了更丰富的材料，进行了第二次活动。

第二次活动一开始，幼儿就被颜色鲜艳的皱纹纸和电光纸所吸引，纷纷选择了这两种材料。他们自发地两两一对结成小组。两个男孩看到了放在一边的纸箱，于是决定把纸箱切成“洞”。因为要使用大的切刀，教师怕他们割伤手，于是就说：“我来帮你们加工吧，你们要怎么弄？”两个幼儿不假思索地指挥老师把箱子的顶、前、后三个面都切去了，切成了一个“U”形。老师帮他们切完后就去观看其他幼儿的活动了。只剩三个面的纸箱怎么也站不稳，两个幼儿尝试着用切下的纸板补上，但每次都失败告终，他们渐渐失去了兴趣，不得不放弃纸箱转而去用电光纸做“洞”。他们在撕纸时又对透明胶带产生了兴趣，并把它放在地上来回踢着玩。当其他幼儿都做好了各自的“洞”准备表演时，这两个幼儿身边却只有一堆纸条和纸板。

教师们在这次活动结束后展开了如下讨论：1. 关于材料的丰富性问题：当投放的材料种类更多以后，幼儿的兴趣容易转移，他们的注意力都集中在制作过程上了，所用的时间太长，使随后的表演因为下面还有其他活动安排而匆匆结束。由于当时参加活动的主要是中班年龄段的幼儿，有的老师认为丰富的材料可能更适合大班幼儿。因此，教师决定以后让大班幼儿试一试。2. 教师该如何指导的问题：组织活动的教师虽然很尊重幼儿，但又“好像过了一些，幼儿要做什么就做什么”。例如，那两个男孩尝试用纸箱做“洞”一直没有成功，教师没有提供引导和帮助。到最后，活动结束了，他们也没有做出什么东西。组织活动的老师说：“我怕自己管得太多会限制幼儿”，而另外一些老师则觉得“老师没有发挥自己的作用”。通过讨论，教师们一致认为：在幼儿的游戏活动中，教师不能只观察不指导。没有老师的帮助，幼儿很难在活动中获得应有的学习经验和成长。教师怎样做才能更好地把握教育契机，对幼儿进行适时适度的指导？大家认为这是个值得进一步研究的问题。

（五）“更上一层楼”：“昆虫怎样过冬”

在我们的研究过程中，北师大幼儿园大班杨老师组织幼儿开展的“昆虫怎样过冬”的系列活动（具体内容此略，下图是该系列活动的流程图），为我们一直探索研究的问题提供了较为满意的答案。该系列活动较好地实现并体现了主体性表演游戏所追求的目标和我们研究的初衷。



“昆虫怎样过冬”活动流程图

1. 游戏和表演的统一。

在幼儿园已往的表演游戏中，往往存在强调表演而忽视游戏的问题。为了迅速达到生动表演的效果，教师把游戏变成舞台表演，剥夺了幼儿游戏的机会和时间。在“昆虫怎样过冬”这个活动中我们可以看到：幼儿的表演在不断向着生动性表现水平发展，对话、动作、表情等表现手段不断提高，故事的情节也逐渐丰富扩展。但是这样一种结果并不是通过教师“言传身教”教会的，而是幼儿自己通过讨论、互相观摩、评议、采纳他人建议而达成的，较好地实现了游戏和表演在过程中的统一。

2. 表演游戏的课程生成和整合功能。

这次活动的主题“昆虫怎样过冬”源于幼儿在户外游戏时的意外发现。教师发现幼儿对这个问题有着浓厚的兴趣，而且这个问题“正好和科学教育里的‘认识昆虫’有关系”，于是开始引导幼儿对这个问题进行探索。幼儿通过查找资料获得了有关的知识，而讨论、绘画、布置展板、制作图书等表征活动使这些知识得到了交流和分享、表达和整理，也为以后的表演游戏奠定了经验基础。在表演游戏中，通过一次次的表演和讨论，幼儿不断发现问题和提出建议，使活动不断向前发展：从没有故事到创编故事，表现从简单呆板到丰富生动，从没有任何道具、纯粹解说到制作、使用大量道具等。在这个系列活动中，幼儿获得的学习经验涉及多个课程领域，表演游戏展露出课程生成和整合的巨大潜能。

3. 平等合作的师生关系。

在传统的表演游戏中，师幼关系往往表现为教师导演指挥、幼儿被动模仿和执行的关系。在当前的这个活动中，师生关系则表现为建立在民主平等基础上的合作教学关系：教师在活动中不是以指挥者、领导者的姿态出现，而是与幼儿平等相处。教师和幼儿共同合作使活动得以不断发展：一方面，活动的进展在很大程度上取决于幼儿的学习兴趣和需要；另一方面，教师为幼儿所提供的材料、心理上的支持以及以提问为形式的引导维持着幼儿的兴趣并促进活动的发展。如果没有教师所提供的故事作为幼儿续编故事的开端，以后的表演游戏就无法发展；如果没有教师创设的宽松自由的戏环境，幼儿就不可能发生积极主动的探索行为和交往行为；如果没有教师不断地向幼儿提出的问题（挑战），幼儿也难以产生“演得更好”的要求和努力，表演游戏也只能停留在“一般性表现”的水平上。

4. 活跃的同伴互动。

在已往的表演游戏中，教师的高控制指导往往限制了幼儿之间的相互交流与合作。然而同伴之间的互动对于幼儿的学习来说，其重要性并不亚于幼儿与教师之间的互动。主体性表演游戏为幼儿提供了一个开放的物质和心理环境，在时间、空间上为同伴互动提供了较大的自由度和更多的可能性。在讨论、制作道具、表演时发生的大量的、形式多样的幼儿伙伴之间的互动，不仅有益于幼儿的社会性发展，而且也有助于幼儿其他方面的发展（例如表演技能的提高）。

（作者单位：100875 北京师范大学教育学院）