

# 幼儿园表演游戏现状的调查与研究

文 / 刘 焱 李 霞 朱丽梅

编者按 :表演游戏是深受幼儿喜爱的一种游戏 ,它是幼儿以故事(儿童自己创编的或来自于文学作品的)为线索展开的游戏活动。幼儿园表演游戏的组织和指导 ,是幼儿园游戏研究的重要内容之一。作者从 1999 年底开始 ,对幼儿园的表演游戏进行了以下系列的研究 : (1) 幼儿园表演游戏现状的调查与研究 ; (2) 中大班幼儿(4~6 岁)独立开展表演游戏的特点研究 ; (3) 幼儿园表演游戏的组织与指导的方法研究。本刊今年从本期开始将陆续刊登这些研究成果。

## 一、表演游戏的概念与特点

### (一)表演游戏的概念

对于表演游戏的概念 ,我国幼教界与西方幼教界的理解有一定的差异。我国幼教界关于表演游戏的分类和概念理解受原苏联学前教育学的影响较大。

原苏联学前教育学把幼儿园的游戏分为创造性游戏和有规则的游戏两大类。创造性游戏是指幼儿在教师的领导下自己创造出来的游戏 ,包括(主题)角色游戏、表演游戏和结构游戏 ;有规则的游戏是预先包含一定内容和规则的游戏 ,包括运动性游戏和教学游戏两种。<sup>[1]</sup>表演游戏是以“通过教养员的词(故事、朗读、谈话及看插图)所获得的观念为源泉的游戏”。<sup>[2]</sup>根据这个定义 ,我们可以看到表演游戏在原苏联学前教育学理论中的两个内在规定性 : (1) 幼儿表演游戏的想法和内容来源于故事、朗读、谈话及插图等活动 ; (2) 教师的语言是幼儿获得这些故事、朗读、谈话及插图内容的主要途径。由此我国学前教育学对表演游戏作了进一步的概括 :“表演游戏是按照童话、故事中角色、情节和语言 ,进行创造性表演的游戏。”<sup>[3]</sup>

在西方幼教界 ,有几个词都与原苏联和我们所说的“表演游戏”一词相关或接近 ,例如 Dramatic Play、Socio-dramatic Play、Creative Drama、Thematic-fantasy Play 等。

Dramatic Play 按字面意义可以翻译为戏剧表演游戏 ,其本质特点是“假装”或“象征” ,它包括我们所说的角色游戏和表演游戏。Sociodramatic Play 按字面意义可以翻译为社会性戏剧表演游戏 ,是幼儿围绕共同的目标或主题(theme)进行的集体假装游戏(group pretend play) ,它强调这种游戏的社会性发展水平与特征。Creative Drama 可以翻译为创造性戏剧表演 ,它可以包括主题角色游戏、故事剧、哑剧、木偶戏、故事表演、分角色阅读等活动。也有人

以“有无教师指导”为根据 ,把 Dramatic Play 分为两类 :一种是幼儿自由的戏剧表演游戏 ;另一种是有教师指导的戏剧表演游戏 ,即创造性戏剧表演(Creative Drama)。

Thematic-fantasy Play 可译为主题想像游戏 ,最接近于我们所说的“表演游戏”。在这种游戏中 ,教师鼓励幼儿运用身体和声音来阐释或者扮演故事(或诗歌)的部分或者全部 ,将作者的言词变为幼儿自己的运动和语言。<sup>[4]</sup>1992 年出版的美国《幼儿教育百科全书》指出 Thematic-fantasy Play 与 Creative Drama 相似 ,相对于自由游戏来说 ,这两种游戏给幼儿的是更为结构化的游戏体验。

可见 ,在英文中 ,Dramatic Play、Creative Drama、Thematic-fantasy Play 等中都包含着我们所说的“表演游戏”这种游戏类型。从相关的概念界定中 ,我们可以概括出人们对于表演游戏的共识 : (1) 相对于幼儿的自由游戏而言 ,表演游戏具有一定的结构性。这种结构性既来自于“故事”为游戏提供的框架 ,也来自于教师的指导 ; (2) 所谓“故事” ,不仅可以指儿童文学作品 ,也可以是幼儿自己创编的故事以及他们经历过的事件。

简而言之 ,表演游戏是幼儿以故事为线索展开的游戏活动。

### (二)表演游戏的特点

虽然在西方幼教界人们并不着意去明确区分角色游戏和表演游戏 ,但是由于多年以来在我国幼教界已形成了明确区分这两种游戏类型的习惯 ,而且这两种游戏也已经成为我国幼儿园游戏的两种重要类型。因此 ,有必要理清这两种游戏的区别 ,说明表演游戏的特点。

角色游戏与表演游戏都属于象征性游戏或想像游戏 ,二者在角色扮演、象征手段等方面有相似之处 ,但在主题与内容的来源、结构性与规则上存在着一定的差别。

#### 1. 主题和内容来源上的差别。

角色游戏中的主题和内容主要来自于幼儿的现实生活经验 ,例如家庭和社区生活经验。表演游戏的主题和内容主要来源于故事 ,包括文学作品和幼儿根据自己的经历和想像创编的故事。

#### 2. 结构性与规则上的差别。

角色游戏和表演游戏都属于幼儿自己“创造的”游戏 ,都属于自由游戏的范畴。但是 ,由于在游戏的一致性要求上的不同 ,造成了这两种游戏在结构性和游戏规则上的

差别。

表演游戏虽然也是幼儿自己“创造的”游戏,但是,先在的故事(不管是来自于儿童文学作品还是来自于幼儿自己的创造)规定了游戏的基本框架。在表演游戏的展开过程中,幼儿会自发地在头脑中将自己的言行与故事中的情节、人物联系起来,也就是说“故事”成为游戏者认可的标准和行为的框架,幼儿必须在这个框架中游戏。即便游戏所依托的故事是幼儿在活动过程中逐渐创编发展起来的,但在每次表演之前游戏者之间都会有一个基本达成一致的脚本,角色的行为或多或少地都要受这个脚本规范,不能随意作为。所以,表演游戏要受到“故事”框架的规范,它的结构性更强。而且,“故事”作为表演游戏的“脚本”,需要所有游戏者的“认同”或“约定俗成”。

在角色游戏中,幼儿可以自由选择和切换游戏主题,自由决定和改变游戏内容,游戏内容是随着游戏过程的开展而丰富和发展的,之前并没有一个约定俗成的框架或“脚本”。而且,每个游戏者头脑中似乎都有一个“脚本”,事先并不需要达成一致。

表演游戏对于游戏一致性的要求不仅使得表演游戏的结构性较强,同时也使得表演游戏具有更明显的规则要求。

## 二、幼儿园表演游戏中存在的问题

以北京市9所一级一类幼儿园的9个班(大、中、小班各3个)为样本,我们对幼儿园表演游戏的现状进行了研究。结果表明,幼儿园开展表演游戏的实际情况不容乐观:不仅幼儿园平时很少开展表演游戏,而且就是从应我们的要求教师专门组织的表演游戏来看,从故事选材到教师的组织指导,都存在着一些不容忽视的问题。

### (一)歌舞表演活动被当作表演游戏

在幼儿园的活动区很少看到真正意义上的表演游戏,幼儿园教师通常所说的表演游戏是指幼儿在角区进行的类似于歌舞表演的活动,这与表演游戏的本来意义相去甚远。在教师所说的表演游戏区,通常有录音机、音乐磁带、舞台(表演台)等,幼儿随着音乐表演舞蹈、唱歌甚至走猫步、模仿模特儿的时装表演。

当我们请老师组织一次表演游戏时,教师们所组织的都是集体语言教学活动,表演游戏只作为其中一个环节而存在。可见,在幼儿园,表演游戏只运用在集体上课中,更确切地说,它只运用在集体故事教学中。

### (二)表演游戏的功能狭窄

调查表明,表演游戏在幼儿园集体故事教学中的运用基本上可以概括为如下三种情况:

#### 1. 作为故事教学的末端环节。

教师通常采用以下程序组织故事教学:(1)讲第一遍故事以后就所讲故事的内容和情节提问;(2)以听录音、分角色复述、看图讲述等方式讲第二遍故事;(3)以师幼分角色复述、边提问边讲述等方式讲第三遍故事;(4)表

演游戏,加深幼儿对故事的印象,帮助幼儿复述故事。

#### 2. 作为故事教学的开端环节。

运用在教学过程开端环节的表演游戏,一般由教师或由教师事先训练好的幼儿来表演给小朋友看。表演游戏承担着提高幼儿对故事的兴趣、讲述故事和帮助幼儿复述故事的功能。

#### 3. 用在提问环节。

在教师讲过故事以后,教师让幼儿扮演故事中的角色、进行角色对话和表演角色动作。表演游戏的主要功能是提高幼儿回答问题的兴趣,帮助幼儿记忆和模仿故事中的对话。

无论教师将表演游戏运用在故事教学的哪一个环节,其目的都一样:加深幼儿对故事的印象,帮助幼儿模仿角色对话,记忆故事。由此可见,本属于自由游戏范畴的表演游戏实际上已成为集体故事教学的手段。教师在故事教学中运用表演游戏的目的在于利用幼儿的游戏性动机,调动幼儿参与的积极性,巩固故事教学的成果。

由于教师仅仅把表演游戏当作故事教学的手段,表演游戏的运用被呆板地限制在语言教学领域中,教师对幼儿在活动过程中产生的与其他课程领域相关的学习兴趣和需要视而不见,一心按照自己原有的思路和框架,拽着幼儿沿着故事教学这一条窄道往前走,幼儿一旦有“越线”和“出轨”现象,立即就被老师拉了回来,从而导致许多很好的教育契机和课程生成机会白白流失。比如在中班《老虎的遭遇》故事教学中,有这样一幕:

#### 例1:表演游戏《老虎的遭遇》

扮演“青蛙”的幼儿对饥肠辘辘的“老虎”说:“我有一个主意,我们比赛跳远,要是我跳得比你远,你今天就不能吃我。”

“老虎”同意了,于是“青蛙”悄悄地咬住了“老虎”的尾巴,和它一起跳了起来。

突然,一个幼儿发现了问题:“不对,青蛙跳得没有老虎远!不信,你量量!”

旁边演“大树”的孩子也说:“就是,青蛙的脚都落在了老虎后面,它应该跳到前面才对。”

“青蛙”看看自己的脚和“老虎”的脚,没有说话。几个小朋友开始七嘴八舌地议论起来。

然而,一直在一旁观看的教师介入了:“演到哪里了?下面该谁讲话了?别吵别吵,我们接着演。”

此时,幼儿已经对距离远近及其测量问题产生了疑问和兴趣。这是让幼儿进行“测量”学习的一个很好的时机,因为这种学习兴趣和需要来自于幼儿自身。在这种情况下让幼儿探索距离的远近问题,可以使幼儿的学习成为“有意义”的学习。但是,教师却“固执”地要幼儿把故事完整地演完,因为“这是这次活动的内容”。课与课之间的内容界限犹如楚河汉界般分明,然而就在这种貌似严谨有序的安排中,幼儿的学习兴趣和需要被忽略,不同课程领域之

间的有机联系也被阻断了。

在这种目标极其单一的教学活动中,幼儿的语言活动本身成为教师控制下的模仿、重复和练习,幼儿最终获得的“学习成果”只是一些破碎的、静态的词汇、句子。表演游戏仅仅成为故事教学的一种辅助手段。本属于自由游戏范畴的表演游戏实际上已被置于集体教学的从属地位,丧失了作为一种独立的教学活动在幼儿园课程和教学中所能发挥的课程生成等诸多功能。

### (三)科学与童话的对立

故事,尤其是童话故事充满了想像和幻想,这也是童话故事独特的魅力所在。但是,我们在调查中发现,一旦出现童话故事与人们头脑中一般认定的“科学事实”发生矛盾时,教师总是立即用科学事实武装幼儿的头脑,试图用科学知识来替换童话带给孩子们的想像与幻想。

#### 例2 童话故事《金色的小星星》

通过教师绘声绘色地朗读,童话故事《金色的小星星》使幼儿沉浸在美好的想像和幻想之中。然而在讲完故事之后,教师马上问幼儿:“天上有没有天河?”

幼儿七嘴八舌地说:“天上有天河。”

“天上怎么会有天河呢?”教师奇怪地问道。

“是王母娘娘的天河。”

“王母娘娘用天河隔开了牛郎和织女。”

教师让幼儿安静下来,告诉幼儿“天上有天河,但没有水,也没有牛郎、织女和王母娘娘,那都是人编出来的。天上的天河是由无数的星星构成的,它叫银河系”。

教师的提问和她的这番话立即把幼儿从“天上”拉到“地上”,童话的氛围荡然无存。

### (四)表演游戏成为教师指导下的集体活动

由于表演游戏是被作为集体教学的手段来使用的,因此教师总是采用集体活动的方式组织幼儿的表演游戏。教师所采用的组织方法可以概括为以下四种:

一种是以组为单位的集体的分角色对话:教师按故事中的角色将全班幼儿分成几个小组,每个小组内的几个幼儿共同扮演一个角色。教师统一调度,用旁白的方式串讲故事。每一组幼儿按教师的串讲分别复述自己所扮演的角色的对话。这种方式类似于集体的分角色对话。

一种是以组为单位的故事表演:全班幼儿被分成几个小组,在每一组里,幼儿分别扮演故事中的不同的角色。在老师的集体调度与导演下,各个小组同时听着音乐一起进行故事表演。

还有一种是以组为单位的表演游戏:全班幼儿分成几个小组,每组幼儿自己找地方进行表演游戏,教师到各小组巡回指导。

最后一种是教师指导一组幼儿在全班面前进行表演,让其他幼儿静坐观看。

无论是采用哪种方法,用集体活动的形式组织幼儿表演游戏存在以下一些弊端:(1)教师控制程度过高,幼儿

完全处于被动的地位,只能跟着教师的统一指挥进行表演;(2)全班幼儿虽然被分成了不同的小组,但却缺乏能够让幼儿进行讨论、协商的相对隔离的独立的空间。全班幼儿同时在空间非常有限的活动室内进行故事表演势必相互影响与干扰;(3)教师没有精力因人而异、因人而异地指导幼儿的活动,当教师顾不过来时,幼儿就会因无所事事而打闹吵嚷;(4)长时间的等待往往使大多数幼儿因缺乏参与的机会而失去耐心。

这种用集体活动形式组织表演游戏的方式使教师不得不扮演“总指挥”或“总调度”的角色,这种做法极易导致“一管就死、一放就乱”的局面:教师控制程度高,幼儿比较安静但很被动,控制稍一放松,幼儿又吵又闹,全班一片混乱。

### (五)重表演、轻游戏

调查发现,教师在指导幼儿的表演游戏时存在着严重的“重表演、轻游戏”的倾向,这主要表现在两个方面:

#### 1. “即演即像”的要求和高控制化的指导。

在幼儿初步熟悉了内容以后,教师一般不给幼儿协商、磨合的时间,而是要求幼儿马上再现故事,而且在表情上要逼真、动作上要到位、语气语调上要合理。也就是说,要求幼儿“即演即像”。幼儿做不到时,教师往往采取立即示范或手把手地教的高控制化的指导策略。

在这种情况下,师幼关系变成了指挥者和被动执行者的关系,教师往往把自己对于故事的理解强加到幼儿身上,角色的对话、动作、表情都是以教师的标准为主,常常可见“大灰狼应该是恶狠狠的,像这样……”“哪个小朋友演得最像啊”这样的指导语和评价语。

#### 2. 无论年龄大小都要求幼儿“即演即像”。

无论对什么年龄班的幼儿,教师都要求幼儿听完故事后马上生动再现故事内容,而不管幼儿能否胜任这种要求。例如,小班幼儿能清楚完整地说话就不错了,但教师却要求小班幼儿运用语气语调;中班幼儿合作能力不高,教师却要求他们马上相互有序地配合,生动再现故事。

对表演效果的“生动逼真”的追求,使得教师在指导幼儿的表演游戏时,往往无视幼儿的年龄特点与能力。同时,还不得不采取高控制化的指导方法。但是,教师的这种高控制化指导与幼儿的主动性之间恰恰形成了逆反关系:教师的干预越多,控制程度越高,幼儿越被动,主动性程度越低。

教师为追求表演效果的“生动逼真”而“导演”幼儿的游戏,不仅使得这种游戏活动丧失了其“游戏性”而仅仅成为一种“表演”,而且教师的要求往往成为一种压力而使幼儿感到紧张。我们在现场观察中曾经看到,有时幼儿因忘了“台词”而紧张得哭了。教师对活动的这种高控制指导实际上从一个侧面反映出教师对幼儿的表征和创造能力乃至主动学习能力的怀疑和低估。

### (六)选材上存在的问题

### 1. 作品的年龄适宜性被忽视。

许多儿童文学作品集和现在的一些儿童读物的年龄范围都比较宽泛,教师往往不细加选择,因此造成作品年龄适宜性被忽视,出现了故事选材上的过易或过难现象。例如,我们在调查中看到,小、中、大班都有教师选择《三只小猪》的故事,但是这些教师无一例外用的都是只有五页的彩图大书。我们知道《三只小猪》的故事是原苏联作家谢尔盖·米哈尔可夫写的,原著大约7000多字,情节生动有趣、对话琅琅上口,极富歌唱性,比较适合大班幼儿。但是经过简编过的故事只有寥寥数语,缺乏语言本身的美感和想像力,情节也很简单。这样的故事可能适合小班幼儿,对于大班幼儿来说明显是不适宜的。我们很遗憾地看到,许多优秀经典的儿童文学作品本身所具有的教育价值和审美价值在这种大刀阔斧的“改编”和教师随意的“选择”中令人惋惜地流失了。

### 2. 选择的作品承载了过多的德育成分,主题单一。

在我国,儿童文学曾一度被定义为“教育儿童的文学”(这里的“教育”主要指思想政治教育)<sup>[5]</sup>儿童文学本身所应有的浪漫、幻想、夸张、新奇等特点被有意无意地忽略。在幼儿园的图书角,我们可以看到许多语言直白乏味、角色形象苍白无力、情节简单平板的说教式的读物,却缺乏诸如叶圣陶的《小白船》、卡洛尔的《爱丽丝漫游奇境记》、米尔思的《维尼熊》那样的作品。这些作品除了包含大胆奇妙的想像、动人的角色形象、夸张有趣的情节之外,也不乏深刻的哲理、道德和审美价值。

### 3. 教师缺乏儿童文学素养。

我们在调查中还发现缺乏儿童文学素养是幼儿园教师普遍存在的问题。例如,许多教师就没有读过《三只小猪》的原著。

### 三、对幼儿园表演游戏存在问题的原因分析

幼儿园表演游戏现状中存在的诸多问题,折射出的是对幼儿园表演游戏的性质、幼儿的语言学习、科学教育、游戏和教学之间的关系等认识上的误区:

#### (一)表演游戏被混同于戏剧表演

表演游戏是游戏而不是表演,在表演游戏和戏剧表演之间划清界限是非常重要的。混淆两者之间的区别,将在幼儿园的实践中使表演游戏步入误区。

从心理起源和社会文化起源上来看,表演游戏与戏剧表演是人类天赋的想像、象征能力和创作表现欲望在儿童世界与成人世界中各自的实现形式。戏剧表演与表演游戏之所以容易混淆,是因为这两种活动的参与者都要依据一定的作品内容,进行再现作品的活动,再现时都要运用口头语言和肢体语言,表演手段相似。但它们之间有本质上的不同。

构成戏剧表演的基本要素是导演、演员、剧本、剧场和观众。戏剧表演是演员在导演的指导下,根据事先编写好的剧本,运用口头语言和肢体语言及一定的道具严格再现

剧本内容的活动。其中,演员的表演居于中心地位,剧本是演员表演的基础,语言和动作是演员表演的基本手段。演员表演的根本目的是要把剧本的内容(包括价值观)、自己的理解和导演的意图传达给观众,并使自己的表演获得观众的认可。观众对于演员表演的反应和认可影响着演员的表演。导演在戏剧表演中扮演着领导者的角色。导演的的主要任务是指导演员演绎和再现剧本的精神和内容。成功的戏剧表演是导演、演员、剧本、剧场和观众相互作用的产物。

表演游戏则是幼儿以故事(自己创编的或来自于文学作品的)为线索展开的游戏活动,他们按自己的理解来表现故事。所谓“自己的理解”,可以理解为幼儿个体的,也可以理解为游戏小组经过讨论协商后对作品达成一致的理解。因此在表演游戏中,幼儿是按自己的“脚本”在游戏。他们对故事的表现是相对自由的,可以用日常对话的方式,也可以用嬉戏、夸张的方式来表现。这些表现方式没有对错、好坏之分,表现的标准是由幼儿自己规定的。他们不在乎观众,也不刻意去传达什么,他们只是在自娱自乐。所以,表演游戏在本质上是“自由游戏”而不是“戏剧表演”。

如果我们把表演游戏混同于戏剧表演,那么在幼儿园的实践中必然会出现片面追求生动逼真的表演结果,师幼关系就会成为一种导演和被导演、指挥控制和被动执行的关系。为了追求生动逼真的表演结果,教师必然在指导方式上倾向于采用示范、旁白、手把手地教等方式。对结果的重视和高控制的指导必然导致重视重复和模仿而忽视幼儿的主动性、独立性和创造性。

如果将幼儿园表演游戏的性质定位在游戏上,那么幼儿自己的兴趣和需要就会成为教师关注、考虑的重点,幼儿被赋予了更多自由选择 and 自主定向的权利,他们可以自己选择要不要“演这个故事”,而非来自外部的命令或要求。在表演中,儿童可以决定“使用什么道具”、“怎么用道具”、“和谁一起演”、“怎么演”,并且能按照自己的想法来表现故事内容,体现个体独特的创造性。教师更多地是作为一种支持者、引导者和参与者。活动过程成为幼儿与幼儿之间、教师与幼儿之间发生的社会性相互作用过程。将表演游戏视为游戏,可以使幼儿的主体地位凸现出来,其主动性、积极性和创造性可以得到充分发挥。

可见,明确幼儿园表演游戏的性质十分重要。表演游戏在构成要素和互动关系上都与戏剧表演具有质的区别,它是幼儿充分表现自我、肯定自我的一种自由游戏。幼儿园表演游戏不应该变成戏剧表演(包括儿童剧)。如果表演游戏变成了戏剧表演的话,它就失去了作为游戏的本来面貌和原有价值。

#### (二)传统的语言学习观影响着教师对表演游戏功能的认识

传统的语言学习观认为:(1)儿童是语言学习的被动

接收者,其任务就是接受、内化已成形的成人语言系统,强调集中的、强化式的学习方式;(2)语言教学的重点是静态的语言结构,包括语音、语法、语义等,在语言教学中表现为学习字、词、语法、句型。所以,儿童的语言是成人“教”会的,是儿童“模仿”得来的。故事教学的主要目的是让幼儿学说其中优美的句子,掌握重点句型,学说人物对话,以为这样就可以发展幼儿的语言能力。因而在表演游戏的指导上,教师把重点放在帮助幼儿记忆故事,模仿人物对话上。这种语言学习观影响着教师运用表演游戏的目的,决定了教师指导的侧重点、方式,最终限制了表演游戏充分发挥应有功能。

当代语言学的研究与语言学习的相互作用理论告诉我们,儿童语言学习的过程不仅仅是模仿的过程,也是模仿和创造相互作用的建构过程。儿童通过实际的言语交际,在构造无数新话语的同时,也在不断以话语中的创新成分丰富已有的语言经验和体系。儿童需要在形式多样的、有目的、有意义、真实的言语实践中,在与人相互作用的过程中,通过运用语言来建构和丰富语言知识,而不仅仅是字、词、句的训练。

从这种语言学习观出发,表演游戏中同伴间的讨论、协商,个人对作品的自由阐述与创造性表达对于儿童的语言学习和发展就具有非常重要的意义。研究表明,游戏促进幼儿语言发展的机制在于游戏为幼儿创造了真实的交流情境,同伴之间不断发生的社会性相互作用能为幼儿的语言学习提供“支架”。因此,即使是利用表演游戏来促进幼儿的语言学习也应当抓住“真实的交流情境”和“同伴相互作用”这些关键因素,而不是仅仅着眼于字、词、句的模仿和训练。

(三)狭隘的科学教育观制约着教师对于科学与童话关系的认识

20世纪80年代以来,我国幼儿园的科学教育经历了从以知识灌输为特征的常识教育到引导幼儿主动探索、发现“科学”事实的改革与变化。但是在某种程度上说,幼儿园的科学教育还存在着“重视客观事实,轻视幼儿的想像与幻想”的倾向。学前期是充满了想像与幻想的时期,幼儿喜欢把自然界中的一草一木都看作是有生命的,而且他们往往根据自己有限的的生活经验与想像来解释自然界中的一些现象,用想像来填补经验的不足。这也正是以想像与虚构为特征、往往把动物及花草树木都拟人化的童话故事为幼儿喜爱的原因。但是,在教师眼里,幼儿自己对于自然界一些事物与现象的解释与想法往往是“天真幼稚”的,童话故事中的内容是不符合科学的。这就导致当教师发现幼儿的想法偏离科学事实时,当童话与科学发生矛盾时,他们往往迫不及待地去加以纠正,或者引导幼儿去发现“事实的真相”,或者直接把“正确”的答案(或解释)告诉幼儿,惟恐童话故事“误导”幼儿。

科学虽然以“求实”为特征,但是科学不等于不要大

胆的幻想与想像。恰恰相反,科学的发明与创造,离不开大胆的幻想与想像,离不开“异想天开”。学前期是充满了想像与幻想的时期,作为成人应当珍视与爱护幼儿的想像与幻想,而不要急于把幼儿从想像与幻想中拉出来以适应成人的思维与想法。科学教育不应以扼杀幼儿的幻想与想像为代价。事实上,即使在成年人的头脑里,科学事实和以想像、幻想为特征的童话与传说、甚至宗教都可以并存。童话故事不仅能够扩展和丰富幼儿的语言与想像能力,而且也包含着学习其他领域课程(包括科学在内)的可能性。例如,《小黑驴过河》的故事就可以引发幼儿进行有关溶解和吸收的科学探索活动,帮助幼儿体验和认识盐可以溶于水、棉花可以吸收水分的物理特性。

(四)对游戏与教学关系的认识影响着表演游戏的运用与指导

长期以来,在传统教学观的影响下,幼儿园已经形成了把“上课”作为“教学”的惟一合法途径和“重上课、轻游戏”的倾向,根据统一制定的教学大纲向幼儿系统地传授知识技能被看作是幼儿园教学的核心任务。游戏在事实上成为集体的作业教学(即上课)的附庸,变成了有利于知识技能灌输和训练的手段。即使是被视为幼儿的“创造性游戏”的角色游戏、表演游戏和建构游戏等,在教师高控制化的指导下,也成为知识的集体加工过程,变成了变相的上课。在这种异化的游戏活动中,幼儿的创造精神和游戏的愉悦感一起被窒息了。教师把表演游戏作为集体故事教学的一个环节,作为非游戏活动游戏化的一种手段,正是这种传统教学观的影响和反映。

游戏对于幼儿不仅仅是“玩”,而是他们学习的主要方式。有机地整合幼儿园游戏和教学的关系,把游戏作为幼儿园教学的基本途径,让幼儿在游戏中生动活泼、主动地学习,应当是“幼儿园以游戏为基本活动”的本质涵义。

幼儿园表演游戏中存在的这些问题,既说明了我们长期以来对幼儿园表演游戏理论与实践研究的不足,也构成了我们进一步研究的问题和任务。

注释:

[1](苏)鲁沙科娃.在幼儿园中对儿童游戏的领导.人民教育出版社,1953年,P40

[2]北京师范大学教育系翻译室译.苏联学前儿童游戏理论选编.北京师范大学教育系内部资料,1961年,P70、P85

[3]黄人颂主编.学前教育学.人民教育出版社,1989年,P253

[4]Leslie R.Willimans, Poris Pronin Fromberg, Encyclopedia of Early Childhood Education, Garland Publishing Inc., New York, 1992

[5]顾建美.略论儿童文学中的浪漫主义创作方法.南京师大学报(社科版),1999年第3期,P111

(作者单位:100875 北京师范大学教育学院)