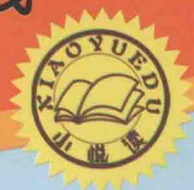


XIAOYUEDU 小悦读 XIAOYUEDU

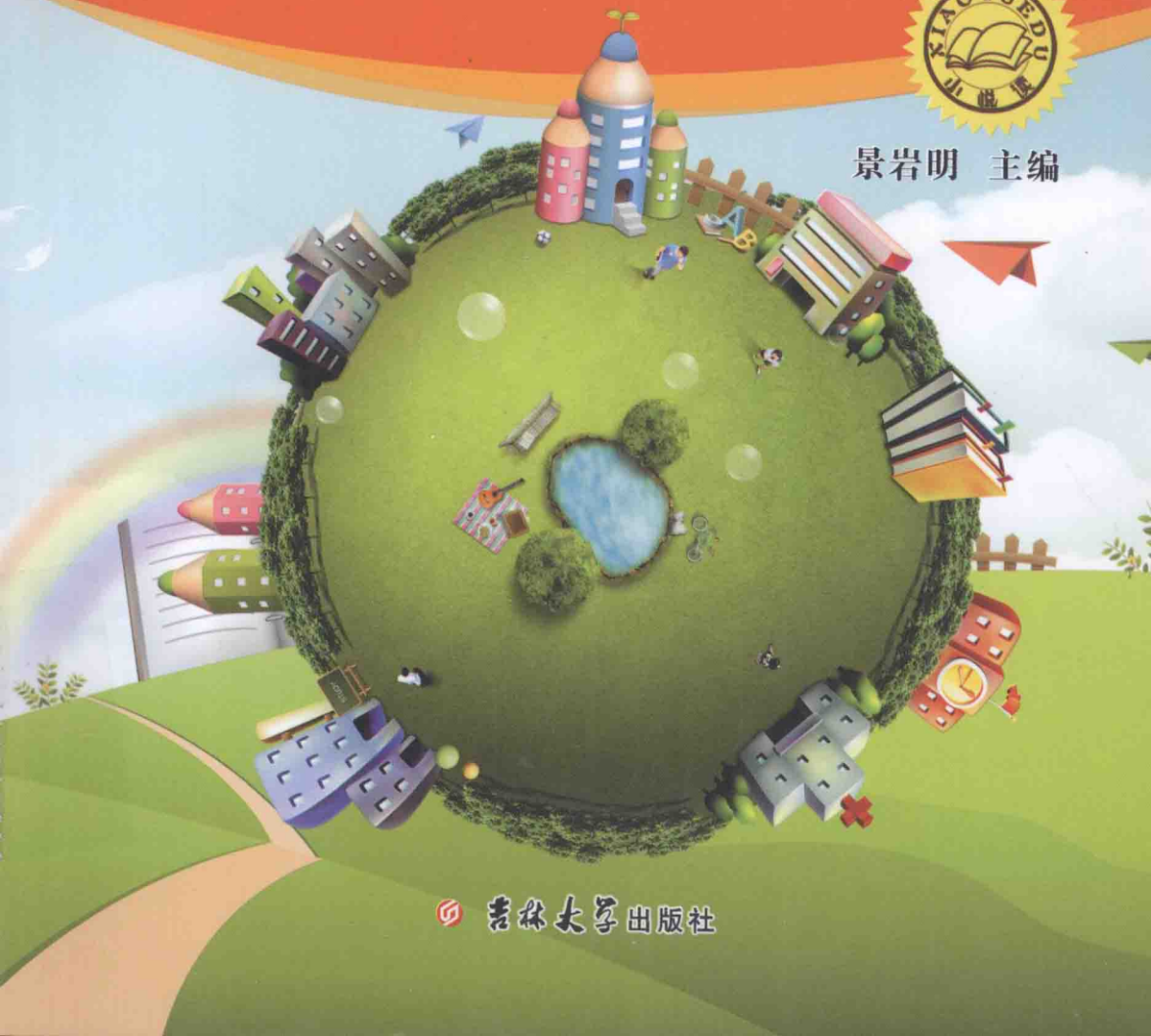
课堂教学新思维丛书

游戏教学

教师观念的改变与实践



景岩明 主编



吉林大学出版社

课堂教学新思维丛书

游戏教学

——教师观念的改变与实践

主编 景岩明

吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

游戏教学——教师观念的改变与实践 / 景岩明主编.
——长春: 吉林大学出版社, 2012. 7
(课堂教学新思维丛书)
ISBN 978-7-5601-8720-4

I. ①游… II. ①景… III. ①中小学—课堂教学—教学研究 IV. ①G632.421

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 165410 号

书名: 游戏教学——教师观念的改变与实践

作者: 景岩明 主编

责任编辑: 朱进 责任校对: 朱桥

吉林大学出版社出版、发行

开本: 787×1092 毫米 1/16

印张: 14.125 字数: 165 千字

ISBN 978-7-5601-8720-4

封面设计: 林雪

三河市腾飞印务有限公司 印刷

2013 年 01 月 第 1 版

2013 年 01 月 第 1 次印刷

定价: 28.00 元

版权所有 翻印必究

社址: 长春市明德路 501 号 邮编: 130021

发行部电话: 0431-89580026/28/29

网址: <http://www.jlup.com.cn>

E-mail: jlup@mail.jlu.edu.cn



目 录



第一章 游戏和游戏文化

- 第 1 节 不同的游戏类型会对学生产生不同的效果/2
- 第 2 节 传统观念中游戏与教育的关系/4
- 第 3 节 教师需要给游戏下定义吗? /8
- 第 4 节 游戏研究对于教师的价值/10
- 第 5 节 教育家们来自游戏研究的观点/12
- 第 6 节 社会性扮演游戏对学生的重要性/16
- 第 7 节 游戏在观察、评价和记录学生进步中的作用/19
- 第 8 节 游戏在课程中的作用/20
- 第 9 节 在教育情境中理解游戏/24
- 第 10 节 教育实践中对游戏的研究/26
- 第 11 节 不同时期关于学习的观点/32
- 第 12 节 游戏和学习环境的定位/34

第二章 教师的观念、行动和游戏理论

- 第 1 节 教学思想和行动的模型/38
- 第 2 节 对教师教学方法论的考虑/39
- 第 3 节 对教师的研究设计/43

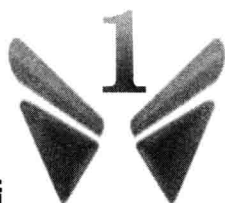
- 第 4 节 游戏和教育的关系/48
- 第 5 节 控制、自主权和教师的角色/50
- 第 6 节 教师游戏理论分析/59
- 第 7 节 课程中游戏与学习目的和结果的关系/61
- 第 8 节 通过游戏来评价和解释学生的学习/65
- 第 9 节 游戏和工作的两级构建/70

第三章 从游戏理论到教学实践

- 第 1 节 教师观念与课堂实践的关系/76
- 第 2 节 课堂情境与任务特点的联系/77
- 第 3 节 游戏和学生的选择/78
- 第 4 节 将教师的意图转化为实践/82
- 第 5 节 学习、游戏和科学的联系/84
- 第 6 节 学生通过游戏提出科学的挑战/86
- 第 7 节 游戏教学中学生的渐进性、连续性和差异/88
- 第 8 节 通过游戏学习数学的优点/90

第四章 教学实际中的游戏应用

- 第 1 节 由课内到课外的游戏探究目标/95
- 第 2 节 通过游戏把握重难点活动/125
- 第 3 节 选用生活材料开展游戏探究科学/140
- 第 4 节 用游戏指导学生自主探究和学习掌握探究方法/163
- 第 5 节 用游戏活化书本知识/193



第一章

游戏和游戏文化

1

不同的游戏类型会对 学生产生不同的效果

游戏是儿童的典型特征，也是象征性游戏发展的主要阶段。儿童的游戏主要分为“练习性游戏”“象征性游戏”和“规则游戏”。

象征性游戏主要指儿童假装一种行为或一个物体有某种意义，当然，这种假装不是该行为或物体平常的含义（即在现实生活中的意义）。例如，如果一个孩子旋转他的胳膊，发出“叭叭”的声音，并发放一些纸片，这是他在假装旋转汽车轮子，发出喇叭的声音，同时发放公共汽车票。如果我们把这些动作充分地整合起来，那么我们就可以断定这个孩子在进行扮演游戏（在这种情况下，他扮演一个公共汽车司机）。根据专家的理论这种游戏形式随着年龄增长而逐渐增多，继而会逐渐减少。

教育研究者史密兰斯基（Smilansky, 1968）把上述理论中的图式稍微地改变和扩大了。她增加了一种“结构性游戏”，在结构性游戏中，儿童用某些物体去建构和创造一些别的物体。很多教师确实把这种建构活动看成是游戏。但是，心理学家皮亚杰（Piaget, 1951）认为：“结构性游戏……在游戏和智力活动之间或者在游戏和模仿之间占有一个位置。”皮亚杰之所以这样描述，是因为他认为建构活动以目标为导向，这种目标导向的属性意味着“顺应”——孩子使自己的行为适应现实，但是，象征性游戏是“同化”——

孩子使现实适应自己的愿望。

某些游戏并不完全适合皮亚杰或史密兰斯基的框架 (Takhavar & Smith, 1990)。例如, 体育游戏 (跑、爬、滑、摇摆或别的肌肉运动游戏) 和追逐打闹游戏 (嬉戏性打斗、摔跤或追赶) 是儿童的典型活动, 特别是户外活动, 但是它们不是结构性的, 也不一定是象征性的。这些游戏或多或少被心理学家和教育家所忽视, 心理学家和教育家最关注的是结构性游戏和象征性游戏。

游戏活动是儿童获得发展性技能的一种有效方式, 包括社会性的、智力的、创造性的和身体上的技能。第一, 很多游戏是社会性的, 社会性扮演游戏和追逐打闹游戏就必须包括和一个或多个游戏伙伴的协调活动, 在儿童阶段, 这些游戏形式能够帮助儿童形成一些基本的社会交往模式。这一点是结构性游戏所缺乏的, 结构性游戏并不怎么需要社会性的交往。大部分游戏自然而然地发生在志趣相投的人之间, 如果成人和儿童一起参加游戏活动, 游戏也能促进儿童与成人关系的发展。第二, 许多理论家认为游戏对智力发展有好处。社会性扮演游戏可以促进语言和角色扮演技能的发展, 而结构性游戏可以促进儿童的认知发展和概念的形成, 儿童的认知发展可以和学业成就的衡量标准部分地重叠。第三, 许多理论家和实践者都相信, 游戏经验是提高创造性和想象力的最佳方式。这是因为儿童在游戏中有尝试新想法的自由, 而且他们能够以自己的方式表达想法, 特别是在社会性扮演游戏和想象游戏中, 在想象力的指引下, 儿童可以自己创编故事并幻想角色。第四, 很多游戏是身

体运动游戏，结构性游戏可以锻炼动作技能，而身体运动游戏和追逐打闹游戏能够为全身锻炼和动作协调提供良好的机会。

这些说法看起来是很有道理的，很可能就像教育学者安吉拉·安宁和蒂娜·布鲁斯所主张的那样，在社会性、智力发展、创造性和身体的各方面，富有游戏性的活动能够达到早期教育的目的，在这些方面保持这种意识很重要。早期教育的目的也可以通过其他活动实现，例如：组织性的或说教式的活动、组织性游戏、身体锻炼、讲述故事、现实生活任务——如准备食物和整理教室等，这些活动不一定必须是游戏（除非我们扩展游戏的定义，但是将儿童的所有行为纳入游戏是不会被接受的）。游戏的任何益处必须和非游戏活动的益处相对。



传统观念中游戏与教育的关系

教育学者布鲁斯（Bruce，1987）和安宁（Anning，1991）考察了教育先驱们的研究。他们的分析表明，虽然游戏被提升到儿童期“学习方式”的高度，但是在教育先驱们之间仍然存在着不同的看法。每个人对于游戏的作用和价值问题都有自己的观点，而这些问题又都涉及自由、天真无邪、自然性和儿童全部的内在潜力的教养等概念。他们设计的课程往往整合了他们的理念和实践。例如，教育家福禄培尔的哲学为他的非正式结构的课程模式提供了理论支持，而教育家蒙台梭利和斯坦纳（Steiner）则提出了正式结构的课

程 (Bruce, 1987)。而通过不同类型、不同程度的材料和设备的利用以及教学方法来实现其目标, 其中都包含着不同程度的正规性和结构性。

在对自由游戏的看法上, 分歧也同样存在。福禄培尔和蒙台梭利相信, 儿童在由内在动机驱动的、自我定向的活动中能够获得最好的学习效果。蒙台梭利为儿童提供儿童化的环境, 这并不是为了刺激儿童的想象游戏, 而是为了让儿童通过自主发现的过程而更好地接近现实。她不信任想象, 但却利用了游戏的某一些而非全部因素来促进儿童的社会性和认知发展。与之相反, 福禄培尔对于儿童的自发游戏有着近乎神秘的推崇 (Anning, 1991), 而且为游戏注入了象征性的意义。他强调自由游戏的价值, 把自由游戏看做一种可以刺激语言发展和揭示情感、思维和动作统一性的内在整合机制。通过强调儿童游戏, 这些 19 世纪欧洲的教育家致力于改变一直延续至今的对待儿童的颇为严酷的态度, 把更为文明的方法带入了儿童发展、保育和教育的领域。这些趋势也存在于英国, 这主要是受到 20 世纪教育家苏珊·艾萨克斯 (Susan Issacs) 经验主义研究的影响。

艾萨克斯 (Issacs) 认为游戏的意义既在于想象的意义, 也在于其认知的价值。根据她在麦芽房学校 (Malting House School) 对儿童的观察, 她认为想象游戏和操作性游戏是儿童发现、推理和思维的起点。游戏被看做一种连续地在想象和现实之间不断来回转换的活动, 通过这种活动, 儿童便可发现自己在智力和情感方面的需要。这种观点与教育家西格蒙德·弗洛伊德和米兰尼·柯雷恩 (Melanie Klein) 所建立的传统心理分析观点是一致的。心理分析理论认

为，象征性游戏和想象游戏具有宣泄的功能，可以使儿童处理内心深层的情绪问题，以及内在的冲突和焦虑。游戏能使儿童控制自己的行为，理解和接受来自现实世界的限制，并进一步发展自我和现实感，所以说游戏具有教育和发展功能。

艾萨克斯（Issacs）承认游戏不是儿童发现世界的唯一途径，但是她把游戏看做“一种能够使儿童的心灵在幼年期处于平衡的最佳活动”（1933：425）。从这种观点出发，教育者的作用更多则是消极的，主要就在于为儿童提供适宜的环境，而关键是要让儿童作出自己的选择，表现自己的创造性精神。艾萨克斯（Issacs）的观点要求教育者在高度自由的游戏、很少的成人干预、“训练”儿童可接受的行为以及社会性关系之间保持适当的张力。后者要求教师发挥更为积极的作用，因为儿童“在学习改变和控制自己的冲动、尤其是攻击性冲动时需要有外部的限制”（1933：429）。

艾萨克斯（Issacs）关于学习和发展的理论定向表现为行为主义、成熟主义和精神分析三者之间的结合，这些理论对于古典的游戏理论都产生过重要的影响。但是，正如教育家休斯（Hughes，1991）所指出的那样，没有哪种单一的游戏理论能够充分地解释游戏在儿童发展中的意义，而且游戏在教育学上的意义也很少得到有任何深度的研究。艾萨克斯（Issacs）是浪漫主义儿童观、“儿童中心”理念的支持者，这种理念强调自由、儿童权利以及成人尊重儿童权利的责任。但是，要做到在理论和实践中明确地捍卫这种理念是很困难的。一方面，“形成论和塑造说”主张教师对儿童进行干预；另一方面，“展现和等待说”则强调教师“观察和

等待”的角色。而从这两种理念出发所形成的课程概念、相应的教育实践以及对于游戏的作用的解释，都是互相矛盾的。

教育家布鲁斯（Bruce，1987）探讨了这些观点之间存在的明显的矛盾性。她试图重新评估这些理论基础，确定十个公认的现代教育的原则，并且为这十个原则找到新近的理论依据。但是，这种合成主要是以一些逸事作为依据，而非关键之所在，而且，十个原则都是在一般水平上加以确定的，并没有说明如何把观念转化为具有内在一致性的课程，以及课程所赖以构成的知识基础。教育家德罗蒙德（Drummond，1989）认为在教育领域中存在着一种建立在“完满的目的”的基础上的一致性舆论，这种一致性舆论的存在说明了概念的真空。所以，许多教师很难通过自身的实践来调整他们的目的和原则，尤其是就什么是适宜的教学法作出调整。由于缺乏这种调整，因此原则就或多或少变得像一种咒语，随着压力变得熟悉而出现不断的循环（Wood & Attfield，1996）。教育家麦克奥利和杰克逊（McAuley & Jackson，1992）也对这种理论质疑，因为这种理论强调的是儿童发展理论而不是学习理论。他们向布鲁斯（Bruce）的“公认的原则”发起挑战，认为各种各样的观点并不能构成一种具有一致性的理论。而且，“执著于一般规律的背后往往是拒绝改变”（1992：32）。这种执著大部分是以未经检验的假设为基础。为了能够对游戏在儿童教育中的意义有更多的了解，我们还必须从有关的研究中获得更多的依据。

3

教师需要给游戏下定义吗？

对一些教师来说，在教育情境中给游戏下定义是有疑问的，因为我们把游戏的很多特征与自由、自发性、丰富、娱乐、主动联系起来。游戏不是高兴地坐着，也不是自然地适应说明性的程序，更不是长期计划或者累积性的测试。但是，那些仍致力于游戏和在课程中承认其核心作用的实践者，在给游戏下定义时并没有发现问题，因为他们是根据自己的理解下定义的，在这样的情境中，儿童和父母都可以操作。

8

多数人都承认儿童在水盆里高兴地吹泡泡、尖叫或者在游戏区扮演爸爸、妈妈是在做游戏，这里他们可能遇到的困难是识别和承认儿童。儿童全神贯注地用一张纸作为“工厂”或者在“旅行社”签账单，也是在做游戏。

就像有多种游戏方式一样，游戏也有很多定义，正如珍妮特·莫伊蕾斯在导论中主张的：没有一种方法可以包含我们每个人带到这个世界上的所有观点、理解、经验和期望。简单地说，对于很多人来说，去承认所有的游戏是极其困难的。

1977年，教育家曼宁和夏普调查了500个教师对游戏的定义，结果是有多少个教师就会有多少种不同的定义。重要的是，因为游戏和内容相联系，所以那些分享同样内容的人会有同样的游戏定义，游戏的定义涵盖了游戏者拥有的经验种类。儿童自己对游戏的看法和定义也值得探索。瑞典有

一个有趣的研究，调查了儿童对游戏的理解。研究者卡勒（Karrby, 1989）发现，儿童对游戏有明确的定义，而且能够区分游戏和其他活动。其中，这些“其他活动”经常被成人称做游戏，但对于儿童来说，它们是被排除在外的。游戏是复杂的精神活动，一般不容易被父母和教师所观察和解释。

虽然对游戏的定义很难达成一致，但是以个人和群体的角度进行讨论是有价值的。确实，如果儿童能体验一致的、连贯的和高质量的游戏内容，并能和成人互动，那么接着讨论游戏是什么可能很有必要。另外，在寻找优质经验的基础上探讨游戏同样不是什么重要的事，例如，儿童做的一切并不都是游戏。

教育家韦伯（Webb, 1974）提出了关于“有价值的”概念这一重要问题。教育家彼得斯（Peters, 1966）在定义“值得做的活动”时做出了巨大的贡献，她认为有价值的活动在任何水平上都应该是“有价值的”，在考虑给游戏下定义或鉴别优质特征时，这是一条需要牢记的格言。韦伯也认为有价值的活动必须是无限延伸的。这里暗示了需要考虑游戏规则适宜性，游戏规则必须适合儿童的年龄特点，也应该考虑儿童的个体差异。

在给游戏下定义时，游戏参与者的看法很重要，但是这些往往会被忽视。如果所有权和分享理念受重视的话，这些应该是所有发展的核心。家长不仅应当参与讨论游戏的定义及其作用，也应当参与活动本身，家长参与有助于提高游戏的地位并提出意见和建议。如果有人试图为游戏下一个操作定义的话，那么这个定义应当是父母、儿童和教育者一致认

同和使用的。当父母问孩子“你今天在学校做什么”时，是在预防“只是玩”的状况。理解活动发生的情境以及附加其中的价值，可能对那些参加的人有帮助。

当问到儿童对游戏的看法时，一个孩子回答说：“游戏真棒！”在他的学校和教室里确实如此，在那里有一种真正的许诺和承认，游戏是一种地位较高的活动，它在课程中的核心地位无可争议。教职工都有共同的想法，游戏协调员被任命了，政策也被起草了，父母、儿童和教职工享有共同的权利，他们对儿童在游戏中所取得的成就感到骄傲。游戏是“重要的”，没有必要向压力低头或通过声称它有别于其他活动，如积极的学习、刺激或真正的工作，来降低游戏活动的地位。

10

如果游戏的地位得到承认，那么在儿童和成人都参加的情境中讨论游戏是什么就显得很有必要。定义可能难以捉摸，但是在实践中，游戏的定义仍旧可以重新解释和辨析。



4

游戏研究对于教师的价值

教育家蒂娜·希鲁斯（1992）提出这个问题：“我们是研究者、实践者，还是教育者？”职前培训和在职培训是鼓舞人心的，教师是积极的学习者和反思的实践者，就像蒂娜·布鲁斯后来声称的：“教育家是研究者和实践者的联合。”

本书和其他大量研究对有关游戏的看法提出了挑战，但是，在研究成果进入课堂并以积极的方式影响成人和儿童之前，还有一段路要走。

我们在这里特别提出教育家科林·赫特的研究及其所产生的特殊影响，这个研究在其他章节中也提到过。赫特认为探究和游戏是截然不同的行为，两者代表不同的学习方式。她强调说，虽然探究一般被认为是游戏，但是探究行为中包含的很多严肃的、核心的内容不应该等同于游戏行为。赫特在1966年进行了一项研究，该研究提供了一个全新的玩具，这个玩具既新颖又复杂，通过移动杠杆，能产生光和声音，于是，有趣的行为出现了。一开始儿童靠近并检查玩具，接着通过触摸、感觉和控制杠杆来研究这个玩具。一旦这个玩具的多数特征被发现了，那么儿童会继续用它去娱乐，这个玩具机能的稳固性也就消失了。在这个过程中，儿童的游戏重点已经从好奇转移到了发现上。在行为上，这种转变是有明确标志的：探究期间，儿童是有意识的和专注的，在随后的娱乐活动中，他们是放松的，在探究期间获得的信息和知识接着在游戏中会被使用和扩展。这表明，如果探究行为属于同化，游戏就是以表现为特征的。

这里想说的是，探究和游戏之间的区分可能有几个依据，远远超过了学业上的练习。当有人思考学习的含义时，这样做就变得具有强制性。如果过早带着资源参加游戏活动，在玩游戏之前儿童已经了解了一切，那么在游戏期间，他们就不可能获得进一步的信息，这样就剥夺了儿童学习的潜力，这一点我们后来将会看到。成人参与的方式和时间是关键，儿童的探究行为也是必要的，这要求成人以娱乐的行为敏感地参与游戏，这种娱乐行为经常有自己的结构、语言和规则。虽然教师工作的所有意义是必须找到游戏进入课堂的诸多方式，且这些课堂提供以游戏为中心的课程，但是赫

特已经明确指出，探究是开展游戏强有力的先驱。许多教师和教育者都为催着儿童去“生产”而感到愧疚，这是因为通过探究材料获得快乐和激动与通过沙子、锯屑、小扁豆和发光纸来锻炼儿童的手指同等重要。换句话说，过程也很重要，即便没有结果这一阶段也很重要。评价游戏水平和进行干预，观察是关键。

5

教育家们来自游戏研究的观点

由于游戏有各不相同的性质，研究者处于不同的研究背景中，往往会偏重于游戏的不同方面，而且他们并不总是把研究结果和教育实践联系起来。探讨游戏的定义以及游戏对于儿童的意义，本身就是件令人痛苦的事情。游戏是一个意义宽广的词汇，包含的活动和行为非常广泛，而且在儿童不同的年龄阶段所起的作用也不相同。教育家佩莱格里尼（Pellegrini, 1991）提出应当以一种具有灵活性的方法来定义游戏，而且不应当限制对于游戏的解释。他认为可以从三个方面来定义游戏：

- 作为一种（disposition）倾向性的游戏。
- 作为一种情景的游戏。
- 作为一种可观察的行为的游戏。

作为一种倾向性的游戏，包括内部动机、注意、探索、非文字行为、灵活性和积极主动的参与。作为一种情景的游戏，通常包括熟悉的和无压力的情景以及自由选择。作为可观察的行为，游戏通常按照游戏的三个发展阶段来划分，即