

表演游戏中教师指导行为的实践探索

付凌云 王芳

郑州科技学院, 河南省郑州市二七区, 450052;

摘要: 表演游戏是促进幼儿身心发展的重要途径, 其教育效能的实现依赖于教师科学化专业化指导。通过对表演游戏中教师的指导行为进行探索发现存在问题有: 指导控制过于倾向权威、指导身份固化现象突出、认知维度偏狭问题凸显、指导主题预设成分过高。最后探讨出切实有效的对策, 为构建师幼协同发展的游戏支持体系提供实践参照。

关键词: 表演游戏; 教师指导行为; 教师介入

DOI: 10. 64216/3080-1516. 25. 10. 028

1 问题提出

在幼儿游戏中, 表演游戏作为幼儿发展的重要载体, 通过角色扮演与情节再现的形式, 能够有效促进幼儿语言运用能力的提升、多角度解决问题的思维发展以及社会认知与情感理解能力的建构。表演游戏通过情境化体验为幼儿提供多维发展平台, 使其在模仿与创造的过程中实现经验的整合与转化。《幼儿园教育指导纲要(试行)》中明确指出幼儿园应“以游戏为基本活动, 寓教育于各项活动之中”, “基本活动”奠定了游戏活动在幼儿园一日活动中的重要地位。^[1]《幼儿园工作规程》中指出游戏是对幼儿进行综合发展教育的主要途径, 教师应按照幼儿的年龄特点选择和指导游戏, 跟随幼儿的发展趋势创设适宜性地游戏环境, 充分重视幼儿的游戏意愿。^[2]教师需基于幼儿身心发展特征, 结合其经验基础与兴趣取向, 在游戏情境中实施差异化引导策略。支持性介入要求教师准确把握幼儿当前发展水平, 敏锐捕捉幼儿潜在成长需求, 通过适时适度的指导互动方式为幼儿创造自主探索与能力跃升的实践空间。在幼儿表演游戏过程中, 创设充足的探索时空与实施专业引导具有同等重要性。作为表演游戏情境的直接观察者与关键支持者, 教师需在保障幼儿自主探索的基础上, 通过适时介入提升游戏质量。基于观察的专业指导能促进幼儿游戏水平的进阶发展, 更有助于其认知建构、情感表达、语言运用及创造性思维等多维能力的协同发展。

2 表演游戏中教师指导行为存在的问题

2.1 指导控制过于倾向权威

教师权威的含义是在师生关系中, 教师拥有的主体优越性。^[3]常路学者关于幼儿游戏教师指导时机研究中得出以 30 分钟为一个单位时间内每个教师的平均介入次数为 20.7 次, 这意味着教师平均每分钟介入 0.69 次, 且在 1.5 分钟之内就要对幼儿游戏产生一次介入指导行

为。^[4]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。^[5]在表演游戏中教师高频次指导行为易形成单向控制模式, 具体表现为教师以密集的指令性语言持续介入活动进程, 通过重复性提问、即时纠偏和流程指示等方式主导表演节奏。高密度指导客观上构建刚性化活动框架, 导致幼儿的即兴反应与自主决策被压缩至碎片化时间单元。当教师的指导间隔短于幼儿基本认知加工周期时, 活动实质上转化为教师预设脚本的线性执行, 幼儿的角色演绎退化为对指令的被动回应。此种控制性过强的指导模式, 与故事表演活动所倡导的开放性、生成性特质形成结构性矛盾。

2.2 指导身份固化现象突出

教师作为表演进度以及角色表现的把控者, 其不同指导身份会对幼儿产生不同的行为效果。教师在指导幼儿表演游戏中虽然有旁白、角色扮演或观众身份的理念, 但在指导中仍以教师本身指导为主, 脱离了表演游戏一开始的身份, 从而容易导致幼儿因为教师权威而约束自己的表演行为与内心想法的展示。^[6]邵小佩学者对重庆市主城区 23 所幼儿园表演游戏现状调查中发现表演游戏中教师处于高控制化指导, 常常是指挥者或者导演的身份, 甚至出现手把手教幼儿角色动作的情况。^[7]由此可以看出教师在认知层面认同多元指导身份, 但实际介入时仍以显性教育者身份为主导。具体表现为: 当教师采用观众席位观察或角色化语言互动时, 其语言与行为携带显著的教育规约特征, 例如通过询问式语句实施行为评判、借助空间位移传递干预信号。形式化的身份转换未能突破师幼关系的固有框架, 导致幼儿持续将教师

识别为权威指导者而非平等参与者。与此同时幼儿对教师角色形成稳固认知定势,即便教师采用游戏化身份介入,幼儿仍将其行为自动归因于教育管理意图。

2.3 认知维度偏狭问题凸显

表演效果的实现有赖于教师对幼儿游戏的指导,罗森塔尔效应认为人们按照对特定情境的知觉而产生的期望或预言,将使该情境形成适应这一期望或预言的效应。^[8]教师介入并采取一定的干预行为,应基于对幼儿游戏的观察以及对幼儿和幼儿游戏的分析与解读。教师“好心”的干预之所以会异化成对幼儿游戏的不当干涉,很大程度上即是由于教师对幼儿的兴趣、需要、游戏水平以及幼儿游戏当时的情况分析与解读不够。^[9]在幼儿表演游戏指导实践中,教师群体存在认知与行为适配性的矛盾。具体表现为:教师在理论层面明确认同引导者、观察者等非权威性指导身份的重要性,但其认知结构仍以教育者角色为隐性主导。这种认知偏差导致教师面对游戏进程中的突发情境时,潜意识中将“维持秩序”与“达成预设目标”置于幼儿自主性表达之上。尤为显著的是教师对自身角色转换的认知停留于表层概念,未能内化为稳定的实践认知框架。例如,当幼儿出现非预期行为时,教师意图以游戏者身份介入,但其认知系统中的隐性权威定位会自然激活,致使指导行为不自觉地回归指令性模式。这种认知层面的割裂性,使得幼儿始终将教师识别为教育管理者而非平等参与者,进而抑制其创造性表达的主动性。

2.4 指导主题预设成分过高

教师指导主题是教师自身对表演游戏的理解以及对幼儿的表现做出行为上的反应。李会敏学者认为教师将知识技能与常规训练看做主要的指导主题,对于幼儿游戏的持久性、意义性和拓展性方面较少。^[10]幼儿表演游戏指导实践中,教师能够依据故事文本实施多维度的指导干预,其指导主题主要涵盖空间调度、语言表达及角色塑造。具体而言,教师普遍重视角色语言特征的引导,着重培养幼儿对角色台词、语气语调及词汇运用的掌握能力,但对角色肢体表现力的指导存在系统性缺失。教师在指导中有侧重点,其指导策略侧重语言对话的逻辑衔接与角色互动规范,强调台词表达的完整性及体态语言的适宜性。然而,教师对幼儿通过肢体动作进行创造性表征的能力关注不足,未能充分引导其结合生活经验与想象力发展个性化的动作表达体系。该指导倾向反映出教师在预设框架与生成性指导之间的失衡,过度依赖既定故事文本的演绎要求,未能依据幼儿即时表现动态调整指导策略,从而限制其通过身体动作深化角色理解的潜在空间。

3 提升表演游戏中教师指导行为的策略

3.1 弱化权威控制指导,构建平等师幼关系

《幼儿园教育指导纲要(试行)》中提到:“教师应关注幼儿在活动中的表现和反应,敏感地察觉他们的需要,及时以适当的方式应答,形成合作探究式的互动”。^[11]马卡连柯说过:“教育学生最好的方法是鼓励他的好行为”。^[12]由此可以看出,在表演游戏指导实践中教师需弱化权威型指导方式,着力构建基于理解与尊重的关系。幼儿教师应着重发挥情感引导力,通过真诚互动取代制度性管理,使教育影响自然渗透于游戏过程。该转变需要从师生定位与互动方式两个层面共同推进,在角色认知方面教师需将自身定位于游戏参与者而非控制者;在行为实施方面,则需采用对话式引导替代单向指令。具体实践策略包含三个方面:其一,教师在游戏过程中主动调整互动姿态,通过平行游戏、共同创编等方式融入幼儿活动,使指导行为转化为支持性陪伴。其二,建立双向沟通渠道,运用观察性对话启发幼儿思考,如“你觉得这个角色现在会怎么做”等开放式提问,保护幼儿的自主决策权,促进思维发展。其三,注重情感环境的持续营造,通过微笑注视、蹲身交流等细节传递平等态度,使幼儿在自由表达中获得价值认同。这种互动关系的转变不仅能增强幼儿的参与积极性,更有助于形成相互信赖的师幼共同体,为幼儿的创造性发展提供适宜的情感土壤。

3.2 创新多元指导方法,明确角色规范定位

单一的指示性语言指导对于教师来说已经得心应手,指导起来也比较容易、简单,但不同的指导方式有其不同的作用,教师可以尝试将指示性语言逐渐转变为建议性或鼓励性的语言亦或是用一些如示范、表扬、称赞等的动作指导,这种指导方式既有教师的指导,又肯定了幼儿,给予了幼儿一定的自由发挥空间与想象余地。“儿童就其天性来讲,是富有探求精神的探索者,是世界的发现者。教师可以在提观点时倾向于为幼儿拓展思路,尤其是当幼儿无法用语言表述自己的想法时,耐心听取更有利于他们提高自身技能及其语言表述能力。“从其天性而言,儿童是精神的探求者和事物的发现者”。^[13]教师在组织表演游戏时应突破单一化指导模式,通过多元互动策略促进幼儿自主发展。传统教学实践中,指示性语言作为常规指导手段具操作便捷性,但其效能存在明显局限性。教师需系统构建包含建议性引导、激励性反馈及非言语指导的复合型指导体系,其中情境化示范、积极强化等策略的有机融合,既能实现教育指导目标,又可有效激发幼儿的创造性思维与表现

力。在具体实施层面,教师前期通过故事解析、角色体验等途径深化幼儿的认知储备,形成系统的经验图式;中期介入阶段则采用启发式引导策略,借助关键性提示激活幼儿的既有经验网络。该指导模式在保障幼儿主体地位的同时,通过角色定位的精准化设置,促使幼儿能够基于故事脉络与角色特征进行合理的行为推导与艺术表现。

3.3 强化游戏理论认知, 优化互动实践策略

在表演游戏指导中教师需维护幼儿作为游戏主体的创造性权利,通过专业指导保障游戏的教育价值。教师应通过持续观察形成专业判断,系统记录幼儿在角色诠释、情节建构中的行为特征,分析其符号理解与情感表达需求。建立个体成长档案,追踪对话创新、肢体表现等维度变化,识别发展关键节点,为差异指导提供依据。分层指导应兼顾个体差异与群体互动。对表现力突出者,通过开放性任务激发叙事潜能;对需要支持者,采用步骤分解、同伴示范降低参与难度。组建混合能力小组促进经验共享,使幼儿在模仿与创新中自然提升。介入策略需把握教育契机。当幼儿重复表演时,通过角色化提问拓展思维;当游戏逻辑偏移时,以参与者身份自然引导。同时环境创设也应提供层次化支持,基础性道具保障游戏框架,开放性材料激发幼儿创造可能。表演游戏区角配备标志性服饰建立角色认知,辅以多功能配件鼓励自主设计,满足不同发展水平幼儿的需求。经验梳理环节促进认知转化,通过绘画表征、小组讨论再现游戏过程,引导关注角色情感的多维表达。因此教师需具备观察解读、策略选择与互动引导的能力,在尊重幼儿主体性的基础上实施专业支持。通过持续优化指导方式,使表演游戏成为激发创造力、促进社会性发展的有效载体。

3.4 动态调整指导主题, 顺应幼儿发展需求

在表演游戏指导过程中,教师需根据幼儿发展阶段灵活调整支持策略,使游戏主题与幼儿成长需求形成有效衔接。幼儿认知能力与情感需求的发展特征,要求教师持续观察并调整支持策略。当幼儿熟练达成既定表演目标时,教师应通过主题重构形成新的发展支架,如将单一角色对话升级为多角色情感互动或将线性叙事拓展为多线程情节探索。该调整并非机械替换游戏内容,而是基于幼儿能力进阶设计适切性挑战。幼儿思维发展个体差异性对指导策略提出精准化要求,教师需建立系统化观察体系,通过持续记录幼儿在角色诠释、情节建构中的行为特征,识别其创造性思维的发展节点。对于表现力较强的幼儿,可通过开放性任务激发叙事潜能,

如在熟悉故事框架中预留空白片段,引导其补充角色心理活动或设计情节分支。针对需要支持的幼儿,教师应构建浸润式参与路径。通过分解复杂表演任务为可操作步骤,采用平行示范、分段练习等方式降低参与门槛。同时组建异质化合作小组促进经验流动,使能力突出者通过同伴教学巩固自身认知,而发展初阶幼儿在观察模仿中获得积极体验,形成互助共进学习生态。游戏后经验重构环节是认知升华的关键阶段,引导幼儿通过绘画表征、语言描述等再现游戏过程,重点梳理角色情感变化与事件关联性。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部制定. 幼儿园教育指导纲要(试行)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001.
- [2] 中华人民共和国教育部. 幼儿园工作规程[M]. 北京:首都师范大学出版社,2022.02.
- [3] 朱容皋,万海刚,陈永红. 素质教育与教师权威[J]. 湖南工程学院学报(社会科学版),2003,(01):75-78.
- [4] 常璐. 教师介入幼儿游戏的时机研究[D]. 上海:华东师范大学,2006:17.
- [5] 刘焱,李霞,朱丽梅. 幼儿园表演游戏现状的调查与研究[J]. 学前教育研究,2003,(03):32-36.
- [6] 李洁. 幼儿园中班表演游戏中教师指导行为研究[D]. 新疆:石河子大学,2018:31.
- [7] 邵小佩,杨晓萍. 对重庆市主城区幼儿园表演游戏现状的思考[J]. 重庆师范大学学报(哲学社会科学版),2005(04):123-127.
- [8] 罗森塔尔,雅各布森. 课堂中的皮格马利翁——教师期望与学生智力发展[M]. 北京人民教育出版社,1998:135-137.
- [9] 万中,刘敏. 幼儿游戏中教师的干预与干涉[J]. 学前教育研究,2013,(08):56-60.
- [10] 李会敏. 幼儿园区域活动中教师指导行为的研究[D]. 广西师范大学,2006.
- [11] 中华人民共和国教育部制定. 幼儿园教育指导纲要(试行)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001.
- [12] 王春梅. 对赫尔巴特教育思想的再认识[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版),2008,(06):21-23.
- [13] 苏霍姆林斯基等译. 把整个心灵献给孩子[M]. 天津人民出版社,1981:32.

作者简介:付凌云(2000.03—),女,汉,河南省郑州市,硕士,研究方向:课程与教学论。

王芳(1977.09—),女,汉,河南省焦作市,本科,副高,研究方向:小学语文。