

“You Be the Bad Guy”: A New Role for Teachers in Supporting Children’s Dramatic Play

“你当坏人”：教师在支持儿童角色游戏中的新角色

Mary Ellin Logue & Ashlee Detour

University of Maine

摘要

本文描述了在美国东北部某大学实验幼儿学校班级中教师与 12 名幼儿假扮“坏人”游戏的合作性探究。文章描述了探究过程，包括幼儿与坏人游戏相关的决策、行动和互动的细节和记录文档，以及摘自现场记录、会议记录和日志的教师的反思。教师得出的结论如下：（1）当教师只是提供支持而非指导时幼儿的装扮游戏可以变得更加复杂；（2）教师对某个游戏主题感到不太舒服时可能会抑制那些对幼儿有价值的游戏；（3）幼儿装扮的攻击性行为并非真正的攻击性行为；（4）通过文档记录和反思可以更好地理解游戏的节奏和结构。

前言

一直以来，我们总想将“坏人”游戏（Bad Guy）从学前课堂中驱逐出去，但均以失败告终，我们——东北某州公立大学实验幼儿学校的教师员工——开始反思我们对坏人游戏的抵制，并且开始系统地用文字记录这种游戏，尝试更多地了解它对幼儿和教师的意义。

为了达成研究目的，我们预先在本班允许儿童玩装扮坏人的游戏。我们在游戏中尝试降低我们的影响作用，只是提醒幼儿注意安全事项，但在其他方面始终游离在游戏之外。这样做了以后，我们观察到了幼儿之间出现了比我们先前所看到的更高水平的持续的合作参与性游戏（Logue & Shelton, 2008）。我们阅读了 Gallas (1998), Paley (1991)和 Katch (2001)的研究，他们的研究为我们解禁先前不

玩坏人游戏的决定提供了支持。我们也阅读了关于超级英雄游戏和混战游戏的文献，并且调查了教师在班上允许和禁止的游戏种类（Logue & Harvey, 2010）。

在过去的两年中，当我们允许儿童玩坏人游戏并进行记录时，我们对于是否要这样做很有些矛盾。在团队开会时我们对这种保留意见进行了深入的讨论。随着时间的推移，我们开始确信幼儿装扮的攻击性行为并非真正的攻击性行为。确信事实上幼儿通过这样的游戏可以发展社会性和认知能力之后，我们决定不再禁止带有攻击性主题的游戏。

为了系统地理解我们所观察到的游戏，教师计划了会议时间表以便定期讨论和反思我们的观察结果。在最初的几次会议上，我们讨论了一些游戏主题，例如超级英雄、战争和小偷。我们注意到，当我们开始允许儿童玩这些游戏时，幼儿似乎在等着我们去阻止游戏的进行。但是无论如何，我们已经决定相信：作为教师我们最佳的角色是通过点评游戏来促进游戏，但要允许其发展或让它们自行停止。

我们先前的记录坏人游戏情节的工作只涉及到男孩。教师更多的扮演观察者而非参与者。从来没有阻止女孩加入游戏，但是她们从未参加。我们开始思考，我们在男孩子的游戏中所观察到的主题，如面对危险的勇气、保护更重要的利益、营救弱势群体使他们免于伤害等是否在女孩子的游戏中会以更加微妙的形式出现，或者是否这些游戏的功能对不同的人而言是不一样的。我们开始观察并且更加仔细地记录班上娃娃家区角发生的游戏。在带有反思性质的本文中所描述的事件始于女孩子在娃娃家区角的游戏，但是当男孩子和一名教师也自愿或应邀加入游戏时，游戏出现了新的活力和复杂性。

接下来的报告包含了坏人游戏的具体细节以及我们对现场记录、会议记录和个人日志进行的反思。我们组建了一支探究小组，集体报告了从幼儿的游戏中学到了什么，作为教师的我们自身以及我们自己态度的变化。我们阅读了教师对坏人游戏的研究，尤其是 Vivian Paley, Karen Gallas 和 Jane Katch 等人的研究，并且回顾了关于坏人游戏、执行功能和游戏的研究文献。实习指导教师、教师和实习教师每周见面讨论我们的阅读文献、观察和反思。

背景信息

环境

本研究于美国东北部一所公立大学实验幼儿学校的一个融合性质的班级中进行。该学校有 45 名 3-6 岁幼儿。每班平均 12 名幼儿，有 3 个半日活动班，每个班配有一位主班教师，一位学生实习生。该学校的课程采用了全美幼儿教育协会（NAEYC）的幼儿教育实践指南。教师的培训计划经全国教师教育认证委员会（NCATE）批准。

教室空间包括一个有台阶的阁楼和一个坡道，坡道位于游戏空间和主体教室之间，因而起到了分隔的作用。阁楼下面是阅读区。教室还附带一个盥洗室。幼儿可以利用整个教室的空间。

在入园后的集体活动中，教师向幼儿介绍当天特定的学习机会，然后幼儿开始任意选择他们想玩的游戏。在这种情况下，我们并没有介绍关于坏人游戏的特殊学习机会。我们以一种比较典型的方式开启了一天。我们没有对幼儿可能会使用的空间做任何改变，也没有提供特殊的玩具或道具。

被试

这里提到的 12 名参与互动的幼儿（6 名女孩和 6 名男孩，年龄跨度从 3 周岁到 4 周岁半）每天到园参加实验幼儿学校的早晨半日活动。

一名儿童发展专业的研究生担任主班教师，学生教师由一名学前教育专业的本科生担任。实习学生也观察并记录幼儿的游戏，但是他们较少参加本文报告的讨论或反思活动。

会议

在本研究中，实习指导教师、主班教师和学生教师至少每周一次见面讨论课程和个别幼儿的情况，并对自己的教学进行反思。教师一直坚持写日志，记录幼儿的游戏和他们自己关于游戏的感受和思考。除了定期例会，教师、学生教师和实习指导教师定期保持邮件联络，交流他们对观察结果的理解。

“拯救宝贝”游戏开始的那天

基本的游戏情节

在我们所描述的这个游戏情节之前的一个多月中，幼儿的游戏已经涉及到了给娃娃打扮以及抱着娃娃在教室里活动，再返回娃娃家区角把娃娃轻轻地放进婴儿床。在连着几天中，我们观察到一个由 3 名 3-4 岁的女孩组成的小组把娃娃从

娃娃家抱出来，抱到阁楼上，然后再抱回到娃娃家。我们认为，教师要予以关注，并记录幼儿在游戏过程中使用的语言。我们对游戏的自然展开没有提出假设，但我们意识到女孩们正在把他们的娃娃从一个安全的受到保护的空間移到一个全新的空間里。我们觉得，这种行为可能是开启一个冒险旅程的信号。

“出现紧急情况”

一天，三名3-4岁的女孩给宝宝穿上衣服，把宝宝抱到阁楼上。其中的一个女孩罗莎（4岁）尽管不是班级里年龄最大的女孩，但却是幼儿和老师公认的领头人。罗莎经常发起游戏情节，其他女孩随后会加入进来。她的口头语言发展很好，可以用自己的声音传达热情。这一天，当女孩们把娃娃抱到阁楼上的时候，罗莎宣布：“出现了紧急情况。”随后声音逐步升高，抱着宝宝在阁楼边上大喊：“出现紧急情况！”



图1 第一次在娃娃游戏中涉及到紧急情况

孩子们抱着自己的娃娃，轻轻地拍着他们，跟着表情严肃的罗莎从阁楼到教室来回跑了很多次。

第二天，“紧急情况”更加明显了。孩子们在阁楼边上摇晃倒挂着的宝宝。他们“解救了宝宝们”，并设法安慰他们。这一游戏情节重复多次，每次都有不同的幼儿带头宣布情况紧急。

教师的反思

很显然，孩子们对于从危险中解救宝宝的事件表现得很兴奋。罗莎最先发起了这个游戏，但是他们好像都有默契，即每个幼儿都应该轮到一次宣布紧急情况和营救信号的机会。直到每个人都轮到了一次才回到娃娃家区角。我们注意到他们看着我们（教师）以确定我们看到了他们，但是他们并没有向我们请求任何帮助。我们决定继续观察这个游戏，看它是否会有进一步的发展。

游戏情节的变化

一位教师受邀加入游戏

接下去的一天，第四个女孩（3岁）加入了游戏，并且轮到她呼叫紧急情况。游戏情节重复了一次，并未扩展。第二天，罗莎对主班教师艾诗丽说她需要一张创可贴。教师提供了创可贴之后（用一种假想的方式），孩子们说娃娃的一条腿断了，他们需要老师的帮助。

一旦教师的参与成了这个重复游戏中情节的一部分，其他幼儿也加入了游戏，在阁楼上摇晃悬挂着娃娃。甚至连组里年龄较小、通常独自游戏的里奥也加入了游戏，他经过仔细观察对情节已经很熟悉了。



图2 里奥在观察伙伴们的娃娃游戏之后加入了游戏

教师对孩子们邀请她参加游戏做出了以下的回应：

罗莎：出现了紧急情况，宝宝们都感到很害怕。

教师：发生什么了？

露西：宝宝很害怕。我的宝宝有个伤口。

教师：你接下去准备做什么呢？怎么样才能帮助宝宝呢？

孩子们把宝宝抱起来，安慰他们，然后几乎都立即把宝宝放回到栏杆的边上。

教师的反思

我们看到里奥加入游戏以后都很激动。他是一个如此敏锐的观察者，所以他知道了情节我们一点也不意外。他没有大喊“紧急情况”，但是他像女孩那样，在阁楼边上悬挂娃娃。我们想知道这个紧急情况的游戏是否像我们在男孩中观察到的坏人游戏那样起到类似的作用。在这两次情节中，孩子们都表现的像“好人”一样，勇敢地表现拯救和保护别人的行为。我们对于里奥加入游戏感到很激动，以至于我们都没有立即领会到教师角色的转变。当艾诗丽积极的加入游戏之后，其

他孩子也加入进来。教师在儿童的装扮游戏中应介入到何种程度？我们并不确定。我们不想塑造游戏情节，但可以看到由于教师参与而出现更多的融合性游戏的可能性。

我们记得在 Logue 和 Harvey (2010) 的研究中，教师禁止含有“伤害宝宝”的游戏，禁止男孩子的坏人游戏。然而，现在我们决定即使娃娃从栏杆边掉下来（除非他们危及到站在下面的人）我们也不会进行阻止。我们知道，诸如“小心”“我们不能伤害宝宝”“娃娃应该待在娃娃家区”这样的说明是多么容易阻碍女孩的游戏。我们每隔多久就会在无意识的情况下阻止女孩玩冒险的游戏？我们都还记得当我们还是女孩时那些对我们说的禁令，我们希望不要在无意之中对我们班的女孩做了相同的事情。我们决定仔细注意我们那些表达和未表达（但想过）的语言，然后讨论这个主题。

“你不能玩”

当一个男孩卡尔文（4岁）决定加入在阁楼上的吉尔达（3岁）、伊琳娜（4岁）、罗莎（4岁）和伊娃（4岁）几人的游戏时，游戏性质发生了重大的改变。卡尔文之前观察了“紧急情况”一幕，并且知道游戏的情节。他抓过一个娃娃，冲到阁楼上。教师有点担心那群女孩不会接纳卡尔文，跟着他上去，意外的发现她自己倒成了不被接纳的人：

卡尔文： 你不能来。只有男孩和女孩可以来。

教师： 我是男孩还是女孩呢？

女孩： 你是女孩。

卡尔文： 只有小男孩和小女孩可以来。

教师： 我能坐下来只是看看吗？

幼儿： 可以。

那些最初商议了紧急情况游戏情节的女孩子现在不得不接纳一个新成员——卡尔文——他可能对游戏的走向提出不同的想法。卡尔文之前专心地观察了游戏，但可能并不知道其他孩子已达成一致意见的一些细节。事实上，在游戏展开的时候，卡尔文运用他说话的声调和音量提高了紧急的程度：

卡尔文： 快点，所有的人；宝宝需要一个创可贴！

伊琳娜： 只有女孩可以玩。

卡尔文停了下来，看起来很困惑。毕竟，他已经通过约定“小男孩和小女孩”的协商进入到了游戏中。

教师的反思

在我们的讨论交流会上，艾诗丽也承认自己很困惑。从情节的熟悉程度来看，卡尔文的一举一动似乎都没错，但他仍然被排除在了游戏之外。我们知道，在学前阶段同性玩伴排斥异性玩伴并不罕见。Lisa Serbin 及其同事（1977）发现，当教师干涉并支持男孩女孩一起玩游戏时，游戏会继续，但教师的参与是这种游戏得以继续的必需条件。艾诗丽已经获得许可坐着观看游戏，但是自己不能参加游戏。她答应帮助卡尔文加入他很想参加的游戏，这足以超越了她先前所选择的被动角色。当她争取参与游戏的时候，她感受到自己作为老师的权威。促进亲社会、包容的游戏对她而言是一个简单的任务。根据即将出现的女孩游戏的改变的可能性来监控她的语言和行为有点不太舒服。

艾诗丽和女孩们商议卡尔文的角色：

*教师：*为什么只有女孩能玩？

*吉尔达：*因为我们是妈妈。

*教师：*那爸爸呢？宝宝有爸爸吗？

*幼儿：*我有爸爸。

*教师：*卡尔文能当爸爸吗？

*女孩：*好的。

卡尔文加入了游戏，但是这个游戏的新布局没有任何脚本。教师经协商之后（不是儿童他们自己），卡尔文的出现使游戏从熟悉的脚本转换到了新的紧急情况。他看着女孩们游戏，试图从中找到一点游戏的线索，但是他们一点也没让步。



图3 当卡尔文加入游戏时，没有适合他的熟悉的脚本

尽管他们早先的游戏也接受了里奥，但是小组成员并没有商议出一个包含了一个明确男性角色的熟悉脚本。

教师的反思

我们担心这种不同性别的游戏如果没有教师的加入可能进行不下去，但是对于教师在指导游戏时所采取的主动程度我们也感到迟疑。艾诗丽是不是应该先脱离游戏，然后看看会出现什么情况再说，或者继续留下来支持卡尔文加入游戏群体的举动吗？

为了找到支持，我们又回到了文献。Sheldon 和 Engstrom (2005)认为，男孩和女孩拥有相同的语言既得能力，但是他们做出了不同的语言选择，形成了不同的语言和社会发展水平。在他们同性别儿童三人组的研究中，女孩游戏被描述为“平凡生活中的一天”，包括准备食物、照料宝宝等事件。与此形成对比的是，男孩游戏被描述为“危险并充满动作的冒险”。这些发现证实了其它认为男孩和女孩在游戏主题、活动水平和社交模式方面均有不同之处的研究（Holland, 2003; Pellegrini & Perlmutter, 1987）。如果成人能够支持男孩和女孩在假装的紧急情况中一起游戏，我们能不能在支持女孩自信心和控制感的同时也支持男孩的语言发展呢？

从“紧急情况”到“坏人”游戏的转变

“你不得不当一个坏人”

卡尔文又一次宣布出现了紧急情况。紧急的程度和卡尔文说话的音量可能已经触发了女孩的期望。到这时，教师认为游戏会持续下去，因为卡尔文已经进入女孩所确定的脚本，但实际上游戏并没有持续下去：

女孩们（对卡尔文说）：好了，你当坏人来偷我们的宝宝。

卡尔文：不！我不是坏人。我是爸爸！

教师的反思

我们之前从未听说女孩会发起坏人游戏，而且我们对于接下去会发生什么很有兴趣。卡尔文并未轻易获许进入这个游戏，但不想放弃他保护和营救宝宝的任任务。我们在想这种不顺的情况到底是一个认知的问题还是社会的问题。学前期儿童不能轻易的同时协调两项任务（Edwards & Ramsey, 1986）。如果爸爸很好，

他们不会做坏人。卡尔文已经是爸爸了，不能承担第二个角色。从女孩的观点看，经验告诉她们，涉及男孩和危险的游戏通常包括坏人。他们没有包含了爸爸的游戏脚本，因为男孩很少加入到她们家庭游戏的情节中来，所以她们可能回到经常观察到的有男孩的脚本以便让男孩参加游戏。从女孩的观点看，请他（卡尔文）当一个坏人的邀请可能算是一个慷慨的提议，但是卡尔文并不这么认为。孩子们一直看着老师的方式告诉我们，他们知道老师想让卡尔文加入游戏。

游戏陷入了僵局，直到罗莎把熟悉的脚本转换到一个不熟悉的领域：

罗莎（转向教师）：好的，你一定要当坏人。假装你是坏人，偷我们的宝宝。

所有幼儿（兴奋地）：好，当坏人。

教师的反思

在这件事后的讨论交流会上，艾诗丽描述了听到孩子们要求去偷宝宝的不安情绪。当我们最初决定在班上允许玩坏人游戏时，我们曾遇到过来自家长和同事的担心和提问。我们的很多同事限制任何形式的坏人游戏。我们知道有风险，但是也被激起了兴趣。我们相信游戏对于儿童是有意义的，而且通过观察我们可以从中学习。我们都意识到这个事件在游戏中无论对于儿童还是我们都是一个关键的时刻。我们认可了艾诗丽的决定的重要性。因为这个班级是在一所实验学校里，她自己作为教师进入她不熟悉的领域的决定是公开的。实习指导教师和家长可能就坐在单向玻璃的另一边。

艾诗丽在她的日记中反思道：*这里有些事情让我觉得不太舒服，很大程度上不是因为当坏人，而是偷宝宝。这是一个很严肃的禁忌！对于我而言感到不确定的是，如何能让孩子们玩这样的游戏。*

“这是假装的还是真的？”

下面是教师和孩子们之间继续进行协商的对话：

教师：我做什么呢？

幼儿：你要偷我们的宝宝。

教师：这是好事还是坏事？

卡尔文：坏事。你是坏人。

教师：这是假装的还是真的？我还从来没有真正偷过宝宝。

卡尔文：我们知道。这是假装的。

所有幼儿都点头同意；现在已经取得了口头上的同意，下面将要发生的事情是假装的。然后幼儿把要偷的娃娃交给教师。

教师：我要去偷宝宝了，然后把她藏在洗手间里。

当幼儿守候的时候，教师抱着娃娃藏在了洗手间里。幼儿回到阁楼上，“发现”宝宝不见了，于是制定了一个营救计划。作为一个团队，他们跑到盥洗间里与教师面对面：

教师：你们想要什么？

幼儿：我们要我们的宝宝。

教师把娃娃还给了幼儿。

教师的反思

这个游戏以几乎以完全相同的方式持续了好几天。其他的幼儿在一边旁观，但是没有参与游戏。那些参与游戏的幼儿保持着较高的参与水平，他们似乎从稳定不变的脚本中获得了某种安慰。重复似乎给游戏中内在的固有刺激和情感提供了一种结构。几天以后，游戏随着卡尔文的新点子发生了变化。

卡尔文在他给艾诗丽的指令里引出了游戏的新方向：

卡尔文（对着教师）：假装你是女巫。偷走宝宝。

幼儿把娃娃递给教师：

教师：我是女巫。我偷走了宝宝。我不会还给你们了。

教师把宝宝抱在怀里跪在地毯上。一组孩子聚拢在她周围。



图4 幼儿聚拢在教师周围，教师现在正沉浸在卡尔文给她分配的“女巫”角色里。

然后，卡尔文又宣布改变游戏脚本：

卡尔文：我也有威力。

卡尔文用一个假装的魔杖去“攻击”女巫。艾诗丽被打败了，把娃娃还给了幼儿。

罗莎：现在假装你是好女巫。

教师：那会怎么样呢？

卡尔文：攻击。现在你是一个好女巫。

这段游戏情节被同一组幼儿重复了数遍。然后，小组又增加了3名新的幼儿加入角色游戏。现在有六名幼儿挤在狭小的空间里。卡尔文由原先的外人变成了游戏小组的领头。

接着，伊娃发起了脚本的新变化——当幼儿“睡觉”的时候把娃娃偷走：

伊娃（对着教师）：假装你是坏人，你在我们睡觉的时候偷走了宝宝。

幼儿抱着娃娃在阁楼地板上躺成一列，他们的手随意搭在娃娃的身上。



图5 按照伊娃的建议，幼儿“睡”在娃娃旁边。

教师从睡觉的儿童身旁把娃娃轻轻地拿开，从阁楼楼梯下到图书阅读区。幼儿等待着，（大部分）眼睛闭着，直到教师拿到了所有的娃娃。接着整个小组儿童“醒过来”，发现娃娃不见了。

他们从阁楼楼梯下来，向“坏人”索要娃娃。这一次幼儿没有要求教师把娃娃还给他们，而是拿了娃娃就走。这个新的游戏脚本以极高的热情重复了三天。整个小组的人不是在观看就是参与游戏。

教师的反思

在日记里，艾诗丽写道：

我关注到呈现出来的社会性互动的范围很大。参与到这个游戏中的幼儿从未真正在一起玩过，也没有在任何形式的合作游戏中表现出太多的兴趣。我很有兴趣看看它到底能走多远，所以我会继续做偷宝宝的人，尽管在担任这一角色时仍感到有些不舒服。我必须承认我从未见过这个游戏以这种方式展开。我只是想支持他们的兴趣，允许他们在游戏和学习中做领头人。一个教师不去限制游戏的决定造成了连续数周所有的幼儿都来参与游戏的令人惊讶的结果，这真是很神奇。

起初我很担心能否帮助幼儿找到所有人都能参与游戏的方式。女孩在同意让卡尔文加入游戏方面需要一定的支持，然而一旦他加入了，她们也会欢迎其他男孩加入。我们看到的绝大多数装扮游戏一般是女孩在一起游戏或者男孩在一起游戏。她们已经同意里奥以追随者的身份加入游戏，但是卡尔文的活力需要脚本有所改变。也许她们在游戏中已经没有什么挑战了，所以游戏自身也会发生改变，但是我并不确定。作为保护人来说，他们需要一些显示勇气的方式。当女孩营救悬挂在阁楼边的娃娃时，女孩保护他们的娃娃，但当他们从坏人那里营救娃娃的时候，他们可以表现出真正的勇敢。他们需要一个坏人。他们想变得勇敢，想养育和保护娃娃，但是他们需要一个理由，一个可以引发这种反应的理。他们真的需要一个坏人。一旦他们有了，这一群体就成长了。越来越多的幼儿加入进来，小组从三、四个人变成了九、十个人。我惊奇地发现每个人都很受欢迎。他们都在确认想要做的事情，每个人似乎对需要的东西都达成了一致的意见……勇敢！当教师不准儿童玩坏人游戏的时候，教师错失了多么理解幼儿的机会？

这一情节重复了三天之后，幼儿开始把娃娃放在他们旁边睡觉，不像之前那样触摸他们。他们又导演了下一步，出现了游戏脚本中的另一个变化。在向教师呈现变化之前，伊娃、马科斯、卡尔文和罗莎讨论了计划：

幼儿（指挥教师）：假装你在睡觉，我们来把他们偷回去。

艾诗丽同意了这一改动。幼儿悄悄地来从她这儿“把娃娃偷了回去”。在他们把宝宝偷回去之前，他们等待参加的每一个人从阁楼下到图书馆。这个游戏脚本重复了一整天。直到幼儿和娃娃都安全返回阁楼，才允许教师醒过来：

罗莎：好了，你现在可以醒了。



图6 罗莎指导“坏人”醒来。

四岁的马科斯已经参加“偷宝宝”游戏五天了，他领头进一步丰富了游戏。他在阁楼楼梯上见到教师，“逮捕”了她。他们把她带到阁楼底下斜坡下面的“监狱”：

教师：为什么要逮捕我？

幼儿：你偷了宝宝。

把她关进监狱之后，幼儿在她假装睡觉的时候把娃娃收集了起来。

教师（期待幼儿的指令）：现在干吗？

幼儿：假装你在监狱里，我们的宝宝也在你那儿。

幼儿把娃娃递给老师；这次她不需要偷了。趁她睡着的时候，他们从她那里把娃娃拿走了，然后，所有幼儿都和他们的宝宝安全地回到阁楼上。这个游戏脚本重复了三次。然后教师发表了意见：

教师：我都不知道我会被关进监狱。

马科斯和卡尔文：太糟糕了！你是坏人。

从她的监狱小房间里，艾诗丽一遍听一遍观察着小组里社会互动的变化。

教师的反思

随着游戏的成长 and 变化，班级里的社会性互动也发生了改变。幼儿怎么会全部聚在一起对抗坏人，这真是令人惊讶。艾诗丽报告，“从我的监狱小房间里，我观察到幼儿之间相互合作，共同参与问题的解决，影响游戏的脚本和基调；并且在这一切过程中没有出现任何争吵或分歧。当对脚本有不同意见时，当汇总大家的想法讨论下面要做什么时，这些过程都没有教师的帮助，幼儿引领一切。他们彼此交流、讨论分享想法、并确保所有的人都参加，我对此印象非常深刻。大年龄幼儿帮助支持小年龄的孩子，他们找到一种让每个人都成为其中一分子的方法。甚至那些很少说话、不如其他幼儿喜欢交流的幼儿都在分享下面做什么的想

法。新成员只要拿一个娃娃跑到阁楼上，就能轻易地过渡到游戏中。尽管那里的空间开始变得狭小，他们总是设法腾出空间给下一个朋友。”

除了社会性互动得到发展以外，我们意识到自己关于教师角色的观念也发生了转变。我们完全加入到游戏中。脚本的节奏感、创新在重复中显现的方式都深深地吸引了我们。我们认识到教师在幼儿的装扮游戏中作为一个积极的参与者，而不是指挥者的价值。而且我们体验到了认可和参与这种游戏的价值，我们很多同事仅仅简单把这种游戏当作有破坏性的和“不适宜”的游戏而设法禁止它。

艾诗丽反思道，“我想对我而言，最精彩的部分是看到儿童对游戏本身的信任感在增加。最初他们紧抱着娃娃，但是随着信任感的增长，他们在自己和睡觉的娃娃之间留了更大的距离。他们似乎明白这一点，因为这是他们自己设计的。脚本要求他们接受娃娃被别人偷走的情节，这样他们就能去营救娃娃了。他们从魔法和攻击女巫变成使用社会性概念，例如监狱。并且随着这些改变的出现，他们同意自己和娃娃之间可以有更大的距离。现在他们有能力自己去把娃娃拿回来。”

教师移到一边

这个时候，艾诗丽想知道游戏是否已进入困境，自从游戏开始后她在扮演坏人时第一次发起了变动。当游戏再次重复开始时，她不愿意再次扮演坏人的角色：

教师：我不知道我是否还要当坏人了。

马科斯（立即）：我想。

幼儿给了艾诗丽一个娃娃，邀请她和马科斯转换角色并且在游戏中装睡。因为马科斯没有教师大，拿不了那么多的娃娃，所以他必须跑两趟偷走所有的娃娃。



图7 马科斯需要跑两趟才能拿完所有的娃娃。

马科斯没有抱着那些娃娃假装睡觉，而是把娃娃藏在图书角以后假装睡觉。幼儿从阁楼上下来找不到娃娃，直到卡尔文看见了一个没有被完全盖住的娃娃的

脚。他们把娃娃从图书角的沙发和枕头底下拿出来。马科斯没有继续睡觉。他扮着鬼脸要保护他偷来的娃娃，但是又同意娃娃被救走。



图 8 马科斯扮演坏人做鬼脸。

直到所有的娃娃都找到了以后，救援人员才离开图书角。

支持游戏新手

游戏脚本重复了好几天。整个班级都参加了游戏，儿童耐心地等待直到所有的娃娃都被坏人偷走藏好，并且在寻找娃娃前再次等到所有的参与者都到齐。

当了几天坏人之后，马科斯在回到阁楼的路上对老师说：“我不想再玩了。”教师说“好的”，然后马科斯去了其它游戏活动区。

接着，艾诗丽对其他还在玩这个游戏的幼儿说：“马科斯不想再玩了。”她注意到里奥上下动着脚趾，用期盼的眼神望着她。里奥是班上年龄最小的孩子，这是他第一次持续地和同伴一起玩角色游戏。对里奥而言，不管他以什么水平参加角色游戏都是一个巨大的进步，理解他可能渴望在游戏中扮演领导角色，教师问他：“里奥，现在你想做坏人吗？”他使劲地点头，并且所有幼儿都同意里奥成为新的坏人。游戏然后重新开始。

里奥的年龄比其他大多数幼儿都小，所以他上下阁楼跑了五趟才偷走所有的娃娃。在醒来去营救宝宝之前，幼儿一直等到他把所有的娃娃拿走。这一次，里奥把娃娃藏在了一个不同的地方，所有幼儿一起通过努力才能找到娃娃。里奥仍然扮演他的坏人的角色，在其他幼儿寻找娃娃时他变得非常兴奋，开始从藏的地方把娃娃拿出来送回给原来的主人。

里奥冒险偷走娃娃并帮忙还给他们意味着“偷宝宝”坏人游戏的结束。天气转暖了，班上儿童待在户外的时间增加，他们参加园艺活动和体育游戏。

教师最后的反思

本文中所描述的“偷宝宝/救宝宝”的游戏只是发生在一个班级里的一个情节。我们不太确定，通过游戏观察到的高水平的合作、关心、冲动抑制、记忆和计划是否会在游戏结束之后得以维持。这个问题需要进一步的探究。我们确实注意到，在本学期剩下的几周里，我们观察到幼儿能够自如地出入各种游戏群体。

教师感觉到坏人游戏产生了一种持续的影响。当教师在支持而非导演游戏时，我们开始欣赏幼儿的装扮游戏能够变得多么复杂，我们自身对游戏主题的不适应可能抑制了那些可能对幼儿具有很高价值的游戏。我们对自己在游戏中的语言和规则变得更注重反思。如果幼儿能够理解某类游戏不具侵略性，我们也应该理解这一点，鼓励游戏的开始而不是想当然地拒绝。我们也开始欣赏装扮游戏的韵律和结构，通过仔细的文档记录和反思能更好地理解这些特征，我们不应为使游戏符合我们的期待而对其催促或强加规则。我们也注意到，当进行结果未知的探究时，我们可以学习到许多关于幼儿与教师发展的知识。合作探究是成人的游戏。

在本文所报告的情节中，我们观察到幼儿的持久的注意力、有计划的讨论协商、合作以及包容性游戏，这些都令我们印象深刻。我们打算在未来的研究中进一步探究这些执行功能与装扮游戏之间的关系。我们一定会坚持每天进行有关游戏的谈话，关注个别幼儿，坚持尽到我们作为教师所应尽的责任。

结论

教师能够克服和平衡自己的不舒服，采用一个不熟悉且具有潜在争议的角色来兑现让儿童主导学习的承诺，正是因为教师富有技巧的干预，本文所记录的“拯救宝宝”游戏才成为可能。无疑这对教师教育可以有所借鉴。在大多数情况下，成人选择装扮游戏的主题，以让幼儿扮演安全、熟悉的角色（例如，社区帮手、娃娃家）为主，然而涉及善恶斗争的情感参与式主题和面对危险需要勇气的游戏都被竭力劝阻，尤其是那些包含坏人的游戏脚本。艾诗丽作为本研究中的教师，经历了她担任坏人这个新角色的矛盾与不适，但正因为她能够在较长时间内忍受那种不安才能了解到幼儿的游戏意图，幼儿随后在越来越复杂的游戏中可以为他们自己想象新的角色。

我们的观察支持了 Elena Bodrova 的重要研究工作，把成熟的装扮游戏和成为未来学业成功基础的技能联系起来（Bodrova, 2008）。Bodrova 讨论的“精神工具”

包括合作、计划、冲动抑制和记忆，这些在坏人游戏的记录中都显而易见。这种潜在的联系促使我们提出建议：教师教育要更加关注帮助教师思考装扮游戏及他们在支持过程中的角色，这可能会使学前儿童教师教育因此得益。

尽管这个班上的一些幼儿有语言滞后和中度的冲动抑制问题，但是没有人表现出严重的行为方面的挑战。关于坏人游戏的前期研究（如 Pellegrini, 1998）表明，通过这种游戏，班上的小部分幼儿可能会从假装攻击逐渐升级到真正的攻击，但是绝大多数幼儿不会。我们并不希望偷走/拯救宝宝的游戏要在其他班级里进行有意识地复制，因为那样将出现教师的指导而非幼儿自发的游戏。我们希望，当出现幼儿的坏人游戏或者其他教师最初可能会感到不舒服的游戏主题时，读者可以仔细考虑他们自己的潜在角色；当在游戏中不经意间就能增强幼儿内在的认知和社会学习的时候，也许就能发现加深游戏以支持幼儿兴趣的方法

致谢

艾瑞卡·汉特对本工作前期草稿提供了深思熟虑的反馈，玛丽·艾琳和艾诗丽对此深表感谢。

参考文献

- Bodrova, Elena. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Edwards, Carolyn Pope, & Ramsey, Patricia G. (1986). *Promoting social and moral development in young children: Creative approaches for the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Gallas, Karen. (1998). *"Sometimes I can be anything": Power, gender, and identity in a primary classroom*. New York: Teachers College Press.
- Holland, Penny. (2003). *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Katch, Jane. (2001). *Under deadman's skin: Discovering the meaning of children's violent play*. Boston: Beacon Press.
- Logue, Mary Ellin, & Harvey, Hattie. (2010). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49.

- Logue, Mary E., & Shelton, Hattie. (2008). The stories bad guys tell: Promoting literacy and social awareness in preschool. *The Constructivist*, 19(1). Retrieved December 16, 2010, from <http://www.odu.edu/educ/act/journal/vol19no1/FinalLogue.doc>
- Paley, Vivian Gussin. (1991). *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, Jane C. (1987). A re-examination of the Smilansky-Parten Matrix of play behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 2(2), 89-96.
- Pellegrini, A. D., & Smith, Peter K. (1998). Physical active play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Serbin, Lisa A.; Tonick, Illene, J.; & Sternglanz, Sarah H. (1977). Shaping cooperative cross-sex play. *Child Development*, 48(3), 924-929.
- Sheldon, Amy, & Engstrom, Heidi. (2005). Two systems of mutual engagement: The co-construction of gendered narrative styles by American preschoolers. In Joanna Thornborrow & Jennifer Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 171-192). Philadelphia: J. Benjamins Publishing.

作者信息

Mary Ellin Logue, 教育学博士, 缅因州立大学幼儿教育学副教授。她积极研究教学干预, 以支持在传统环境中无法轻易适应的儿童获得学业成功。她对成年人通过深入倾听能从儿童那里学到什么特别感兴趣。她对于坏人游戏的兴趣基于她对儿童和教师的倾听。她的专业背景是儿童发展、特殊教育、教师教育与家长参与。

Mary Ellin Logue
112 Merrill Hall
University of Maine
Orono, ME 04469
Email: mary.logue@maine.edu

Ashlee Detour, 理科硕士, 谷歌儿童中心幼儿教育工作者。在本文所描述的工作发生时, 她是缅因州立大学Katherine Miles Durst儿童发展中心的主班教师。Ashlee致力于有意义的学习, 个性化学习以及包容性游戏的研究。她对帮助儿童

与自然世界建立深刻联系方面特别感兴趣。

译者：中国华东师范大学学前教育系 李正清

审校：中国华东师范大学学前教育系 周 欣