

2010, Spring, v12, n1

Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States, and Sweden

## 三国游戏观：日本、美国和瑞典的比较研究

Satomi Izumi-Taylor

University of Memphis

Ingrid Pramling Samuelsson

Göteborg University

Cosby Steele Rogers

Virginia Polytechnic Institute and State University

### 摘要

本篇反思性论文对日本、美国和瑞典三个国家幼儿教师的游戏观的异同进行了讨论。根据对三个国家幼儿教师提供的信息的分析归纳出有关游戏意义和功能的六大主题：(1) 学习的过程；(2) 可能性的来源；(3) 赋权；(4) 创造性；(5) 儿童的工作；(6) 娱乐活动。结果表明，学习的过程、娱乐活动和创造性是三个国家幼儿教师都认同的游戏主题。日本和瑞典的教师提到了可能性的来源这一主题，而美国教师并不认同。美国和瑞典的教师认为游戏是儿童的工作，而日本教师没有提及。只有日本教师认为游戏是一种赋权，其他两国幼儿教师则没有提及。日本和瑞典教师提到会为儿童提供非结构化的游戏，而美国教师没有提及。三个国家的教师在研究中还提到了两个有关成人游戏的主题：“内心状态”(心理状态)和积极的情绪。尽管美国和日本教师把游戏乐趣与“内心/心理状态”联系起来，瑞典的教师没有把这二者联系起来。三个国家的教师一致认为，游戏乐趣涉及并促进积极的情绪。

### 前言

有关游戏的研究比较复杂，而文化是影响不同国家的人是如何看待游戏的关

键因素。具有不同文化背景的人们往往会关注同一现象的不同侧面(Azuma, 1986)。由于教师的游戏观受其自身文化的影响, 本研究中三个国家教师的游戏观也大相径庭。教师的游戏观对儿童在教室里的游戏经验也会产生影响。因此, 我们认为, 随着学者在日本、瑞典和美国进行研究, 对这三个国家教师的游戏观的比较有利于深入了解教师对游戏的看法, 从而进一步丰富这三个国家以及国际间的有关游戏的对话。我们也相信, 我们的发现对希望设计有效的早期教育方案的人也会有用。

我们希望, 我们对美国、日本和瑞典三个国家幼儿教师所表现的游戏观的研究, 能够为三个国家教师对游戏的反思和理解提供一个基础。这些教师虽然在文化上的差异很大, 但都认识到游戏在儿童的发展与学习上的不可或缺的作用(Izumi-Taylor, Rogers, & Pramling Samuelsson, 2007)。

## 我们的研究的多元背景

### 日本、美国和瑞典三个国家官方的游戏观

从日本政府制定的《幼儿园国家课程标准》(NCSK)(教育、文化、体育、科技部, 2000)可以看出游戏在日本早期教育中的重要性。该标准描述的游戏目标是:

为了全面实现第二章提出的目标, 必须使教学以游戏为中心, 还必须基于这样的考虑, 即游戏是儿童的自愿活动, 是学习的一个重要方面, 它为儿童心理和身体的平稳发展提供基础。(p,i)

《幼儿园国家课程标准》也描述了游戏是如何为儿童提供“美好生活的基础”的(教育、文化、体育、科技部, 2000, p,ii)。而且, 通过运用游戏, 《幼儿园国家课程标准》列举了如下需培养的儿童的发展性技能——身体的、情感的、社会性的和语言的。由于日本人把关爱他人看作是生活中的重要方面 (Markus & Kitayama, 1991), 日本的早期教育方案的一个关注点在于提供一个以集体为中心的环境, 在这个环境中儿童学习与他人友好地进行游戏(Izumi-Taylor, 2008; Izumi Taylor, 2004)。日本早期教育基于这样的观点, 即认为儿童通过游戏与环境中的互动来构建他们的知识, 而这些环境是以集体为中心的, 是充满关爱的社区中的一个有机部分(Izumi-Taylor, 2008; Muto, 2004; Izumi Taylor, 2004)。

在美国, 尽管没有相应的像日本的幼儿园国家课程标准那样为早期课程方案

服务的国家性纲要，但很多幼儿教育领域的人认为，游戏是儿童学习和发展的最佳方式 (Kieff & Casbergue, 2000; Rogers & Izumi Taylor, 1999)。全美幼教协会 (NAEYC)，在关于发展适宜性实践 (DAP) 一书 (Copple & Bredekamp, 2009) 的第三版中指出，“游戏是发展自律和提高语言、认知和社会性能力的重要途径” (p.14)。发展适宜性实践的总原则描述了儿童如何通过游戏来取得最佳的学习效果。然而，近年来，迎合知识和技能学习标准的压力使许多教师和行政人员力求提高儿童在体现绩效的测试上的成绩 (Astuto, 2007; Nourot, 2005; Van Hoorn, Nour, Scales, & Alward, 2007)。为了迎合对知识和技能方面提出来的标准，课程可能仅仅关注了学习内容而没有关注儿童的发展性学习需求。这种情况的一个结果就是为了进行更多的“学业”活动，游戏、课间休息、郊游或者体育活动的的时间逐步减少。

根据《瑞典幼儿园国家课程》(教育科学部，2006) 的描述，游戏是旨在把儿童培养成独立个体和学习者的瑞典学前课程的一个核心概念。现行的国家课程指出：

游戏对儿童发展和学习很重要。有意识地通过游戏促进每个儿童个体的发展和学习应该成为幼儿园的普遍性做法。形式多样的游戏和学习的乐趣能激发儿童的想象力、洞察力、交往以及合作和解决问题的能力。通过创造性的和想象的游戏，儿童获得了通过他们的经验和情绪来表达自我和活动的机会 (p.6)。

### 日本、瑞典和美国的幼儿教师资格

在日本，为了在早期教育机构工作，教师需要获得 2 年制的学前教育专业大专学位。日本学前教育学院课程提供两种学位：一种学位发给在儿童日托中心工作的人；另一种发给相当于美国的幼儿学校 (preschool，儿童年龄在 3 至 5 岁) 的机构工作的人 (Izumi Taylor, 2004)。

在瑞典，幼儿教师需要有三年半的本科学位。

在美国，政策因州和地域不同。但总体来说，教师如果要在幼儿园 (5-6 岁儿童，附属于公立学校) 和许多州政府资助的学前教育机构工作的话需要有本科学位，但在儿童日托中心则不需要具有这种资历。儿童日托中心的教师只要年满 18 岁，并持有高中文凭就可以通过修课获得儿童发展大专资质证书 (CDA)，这

就意味着他具备了教育幼儿的能力了。

### 我们对教师游戏观的先前的研究

尽管目前对游戏在早期教育环境中的重要性的强调甚多 (Van Hoorn, Nourot, Scales, & Alward, 2007), 关于不同文化背景下的教师是如何看待游戏的研究却甚少。本文的反思基于一项我们早先在日本、美国和瑞典所做的比较研究。这里讨论的研究目的在于考查日本、美国和瑞典这三个国家幼儿教师游戏观的异同。

Izumi Taylor 和他的同事 (2004) 考查了美国和日本教师的游戏观并发现这两国的教师所“采用的说法与发展适宜性的早期教育这一当代思潮相一致”(p.311), 而且他们的游戏观显然与其文化背景有关联。这些发现表明, 日本教师在教室环境中为儿童提供的游戏, 反映了对集体需求的重视, 而美国教师则没有这样做。日本教师认为, 儿童的游戏反映其“生活的力量”(“他们的情绪、愿望和态度的基础”)(Izumi Taylor et al., 2004, p. 315), 而美国的教师则认为游戏与学习和发展紧密相关。同一项研究发现, 日本儿童的非结构化游戏多于美国儿童。

当美国和日本教师回答“说说你们班的游戏吧”这一问题时, 大多数日本教师所描述的儿童在教室所做的游戏与非结构游戏有关。非结构游戏包括儿童自主发起游戏, 并有许多的选择和较长的游戏时间。美国和日本教师都相信游戏能促进儿童的认知、社会性、情绪和身体动作发展方面的发展。当要求描述他们对成人游戏的看法时, 两国的教师都写道, 成人是为了开心而游戏。日本教师进行了更为深入的阐述, 他们把游戏乐趣定义于一个人的内心(精神、心理、轻松)状态, 而美国教师更乐于把游戏乐趣描述为“愉悦感受”。

在一项相关的瑞典的研究中, Johansson 和 Pramling Samuelsson (2006) 考查了如何把游戏和学习作为一个整体融入到幼儿园的教育方案中去。教师接受了在职培训, 已在教育儿童时把游戏和学习融合起来。在分析随后的师幼互动中, 发现了以下三种互动类型: 探究型互动、叙事型互动和形式互动。在前两种互动中, 游戏和学习之间联系密切, 尽管二者之间也有差异。例如, 探究型互动一般包含创新和创造方面的挑战, 而叙事型互动更倾向于建立师幼间的共同努力。在第三种互动(形式互动)中, 互动是由教师发起的, 意在引导儿童获得“一个正

确答案”。在这种互动中，游戏和发展是截然分开的。参与这次研究的瑞典教师对游戏和学习持以下观点：（1）儿童在游戏时总是学习的；（2）通过游戏，儿童能运用他们在幼儿园里已学到的东西；（3）儿童能够确定学习中的游戏，以及游戏中的学习。

## 比较三种文化中教师的游戏观

### 研究的进行

美国和日本的资料由第一作者在 2004 年搜集，而瑞典的资料由第二作者于 2007 年搜集。

2004 年的研究对象由来自美国东南部和东北部的 40 名教师（1 名男性 39 名女性）和来自日本中西部和东南部的 40 名教师（1 名男性和 39 名女性）组成。2007 年的研究对象来自瑞典哥德堡地区的 40 名教师（2 名男性和 38 名女性）。日本和美国的教师所教的儿童年龄在 1 至 5 岁。瑞典教师所教的儿童年龄在 1 至 6 岁。所有三个国家的调查对象都根据方便原则选取。收集的信息包括教师的教育背景和幼教工作年限，但在我们比较研究结果的分析中没有运用这些变量做进一步的分层分析。

我们给研究对象寄了一份问卷，要求他们匿名回答以下三个问题(Izumi Taylor et al., 2004, p. 313):

请告诉我，什么是游戏？

请说说你们班级的游戏吧。

请告诉我，你认为游戏是如何影响学生的？

请告诉我你对成人游戏的看法。

请告诉我对你而言游戏乐趣是什么。

### 主题的显现

对教师问卷的分析呈现了有关游戏的六个主题，我们将它们分为（1）学习的过程，（2）可能性的来源，（3）赋权，（4）创造性，（5）儿童的工作，和（6）娱乐活动。当回答涉及儿童游戏是儿童获得知识与技能的手段时，游戏是学习的过程这一主题就得到体现。当教师的回答反映了在游戏中儿童有可能根据自己的愿望和与他人的互动来进行抉择时，我们认为他们认可游戏是可能性的来源这一

主题。游戏是赋权这一主题是指教师的回答认为游戏能够赋予儿童基本的生活自理能力(Izumi Taylor et al., 2004), 并赋予他们自主决定的权利。当教师的言论涉及通过游戏培养原创性和想象力时, 即体现了游戏是创造性这一主题的特征。当教师的回答认为, 儿童在他们的游戏世界里, 能够通过自己的经验、情绪和知识建构意义以理解他们的环境时, 教师的回答反馈反映了游戏是儿童的工作这一主题。当教师的回答认为, 儿童在游戏中体验到愉快和喜悦时, 体现了游戏是娱乐活动这一主题。最后, 有关成人游戏的两个主题也得以显现, 我们把它们称为内心状态(心理状态)和积极的情绪。内心状态是指“内心充满愉快、兴趣、成就感和好奇心”, 或者“轻松愉快、精神和心理”(Izumi Taylor et al., 2004, p. 316)。当教师的回答包含了在游戏中出现快乐、满足、开心、兴奋、享受、娱乐或类似的状态时, 则体现了游戏与积极的情绪这一主题。

## 调查结果

### 游戏是学习过程

根据 28 名瑞典教师、22 名美国教师和 11 名日本教师所提供的反馈信息表明, 他们把游戏看作是儿童的学习和发展的过程。一位美国的教师说:“游戏是儿童探索和创造对周围世界的理解的一种方式。”一位瑞典教师写道:“通过游戏, 儿童创造新的经验并与他人相互学习。”一位日本教师评价游戏时写道:“通过游戏, 儿童学习与他人互动, 学习让他们的游戏更好玩, 学习生活自理能力。”然而, 没有一个日本教师把游戏与学业学习联系起来。他们对游戏的看法关注社会性的和情感的发展。有一句话评价总结了这一观点:“儿童在一起游戏并学习去交朋友并成为集体中的一员。”

很多来自三种文化的教师都把游戏看作与社会性的发展和学习相关。一位美国教师提到了发展社会性技能的机会:“游戏有助于学生对自己感觉良好。我认为它有助于儿童建立自尊, 因为在游戏中, 他们总会成功的。”同样, 许多日本教师把游戏与社会性技能联系起来。一位教师写道:“游戏给儿童学习与他人互动并发展身体动作技能提供了机会, 从而使他们知道如何在集体中与他人互动。游戏也发展了儿童的情感, 培养了他们的好奇心, 并反过来帮助儿童获得了知识。”瑞典教师倾向于把游戏与儿童的情感发展联系起来, 他们提到了一个事实, 即在游戏中儿童能够使游戏水平与他们的发展水平相适应, 从而使他们感到

自己成功了，或者调整游戏以适应“(游戏)把现实与幻想区分开来”的情景。

我们研究中的很多教师认为，游戏是一种学习过程，是儿童学习的最佳方式，这一观点也与很多人的观点相一致，(Elkind, 1986; Izumi-Taylor, 2006; Morrison, 2009; Izumi Taylor et al., 2004)。在瑞典，人们认为游戏是与儿童的学习和教育息息相关的重要过程 (Pramling Samuelsson, 2007)。在美国，据 Copple 和 Bredekamp (2009) 所言，游戏是教学的至关重要的部分。Kieff 和 Casbergue (2000) 认为“游戏当然不是儿童学习的唯一的方式，但它的确是学习的一种有效方式”(p.18)。从一个日本人的视角来看，Muto (2004)指出，“在儿童的游戏中有学习”(p.17)，而且当儿童进行有意义的真实游戏时，他们的智力也会得到发展。然而，在日本“通过游戏学习”意味着儿童学习他们的社会性和情感方面的技能，游戏没有学业上的目的(Izumi-Taylor, 2008; Izumi Taylor, 2004)。

### 游戏是多种可能性的来源

我们发现，许多瑞典和日本教师把游戏与我们所称为*多种可能性的来源* 联系起来，尽管美国教师没有这样做。许多瑞典教师的反馈反映了一种观点，即在游戏中一切皆有可能。如，一个瑞典教师说：“在游戏中一切皆有可能。一把椅子可能变成一望无垠的大海上的一叶扁舟。” 一个日本教师说：“游戏为儿童提供了可能性，使他们有可能扩展自己的意愿，接受游戏可以提供的任何东西。” 另一个日本教师扩展了这一观点：“游戏在可能性方面会产生连锁效应，因为通过游戏，儿童可以交换信息，倾听不同意见，体验新鲜事物，更好地理解自我，开发新的爱好并从中得到乐趣。”

这种游戏观与一些专业文献中所表达的观点是一致的。例如，Perlmutter 和 Burrell (1995) 认为，游戏是“关于可能性的”(p.21)。日本教育家 Teshi (1999) 也发现，游戏为儿童提供了许多机会，从而激发他们的内部动机和参与活动的精力。尽管一些瑞典研究证明某些形式的游戏对儿童可能有负面作用 (Johansson, 1999) ，但同时也有人坚信游戏为儿童提供了积极的可能性。

### 游戏是赋予权利

很多日本教师提到了游戏是为儿童赋权，但瑞典和美国的教师则没有这样说。“为儿童的生活赋予权利”是日本早期教育中优先考虑的目标 (Izumi-Taylor,

2006; Muto, 2004), 而且游戏也被视为发展生活能力的一种方式 (Izumi-Taylor, 2006; Izumi-Taylor, Rogers, & Pramling Samuelsson, 2007)。从政府的层面来说, 游戏可能给儿童赋权, 使之成为有能力的公民。日本政府的早期教育纲要 (教育、文化、运动和技术部, 2000; Muto, 2004) 指出, 早期教育环境必须为儿童提供机会, 使他们“通过游戏获得生活能力”。

日本教师的反馈同意这一观点。“儿童的生活本身就是游戏, 儿童通过游戏的过程发现如何生活”, 一位教师如是说。另一位教师认为: “游戏是一种必需, 它为我们提供以乐观和主动的态度生活的能力。”第三位教师进一步表达了这一赋权的观点: “可以通过游戏让儿童得到自己的权力, 儿童也因此得以使用这样的能力处理日常事物, 比如与他人分享玩具, 使自己成为集体中的一员, 不依赖于父母。”

### 游戏是创造

三个国家教师的反馈提到了游戏与儿童创造性的关系。一位美国教师的评价很直接: “游戏促进儿童的创造性。”瑞典教师的反馈既提到了创造力也提到了想象力, 这二者他们都很重视, 因为它对儿童的身心健康和学习都有重要意义。一位瑞典教师说: “在一个鼓励和激发儿童想象的环境中游戏就变得很重要了。”一位日本的教师也提到了创造性: “游戏是一个过程, 在这个过程中儿童自己思考, 开创自己的想法, 并充分发挥自己的想象力。”另一位日本教师的反馈把游戏乐趣与创造性紧密联系: “游戏乐趣为儿童提供了从不同视角看待事物的方式, 而不是使儿童把一个问题看成是难以解决的; 或者说, 游戏乐趣就是想出不同解决问题的方案。”另一位日本教师的反馈把创造性与赋权紧密联系: “通过游戏, 儿童学习与他人互动, 发展他们的独立性, 友好地与人共处, 并发挥想象力。由此可见, 游戏能给儿童赋权, 让他们学会如何生活。”

一些有关游戏的文献也把游戏与创造性进行了联系 (Barnes, 1998; Lieberman, 1977; Kogan, 1983; Pepler & Ross, 1981; Nakagawa, 1991; Izumi Taylor & Rogers, 2001; Izumi Taylor, Rogers, & Kaiser, 1999; Teshi, 1999)。根据维果斯基 (1930/1990) 所言, 儿童的游戏是创造性的一种早期表现形式; 如果它在新的现实中突显了或再现了过去的经验, 而不是仅仅复制现实, 它就带有创造性。同样, Perlmutter 和 Burrell (1995)指出, “爱玩的人也是爱冒险的人,

他们的思维是开放的，他们的想法是有创造的” (p. 21)。日本教师 Nakagawa (1991) 和 Tatsumi (1990) 发现，当儿童能自由地与同伴游戏时，他们更加具有创造性。这个发现支持了维果斯基的观点，即想象力是儿童游戏的内化，当一个人的想象力能把新的事物联结起来，能变化出新的事物，并创造新的事物时，创造性就应运而生了；而且，想象力是任何创造性活动的基础(维果斯基，1930/1990)。艾弗森 (1982) 认为，游戏和创造性之间的联系是建立在能以游戏之心看待事物的能力的基础上的。在由 Johansson 和 Pramling Samuelsson (2006, 2007) 进行的瑞典的研究中发现，一些教师开始关注于让儿童获得正确的答案，这种关注会让种种游戏乐趣成为泡影。因为仅仅关注正确答案的话，教师可能在教室里抑制了游戏的乐趣并经常压抑创造性。

### 游戏是儿童的工作

本研究中较多的美国和瑞典教师认为，游戏是儿童的工作，但没有一个日本教师持此观点。Izumi Taylor et al. (2004) 发现，美国教师把游戏看作是儿童的工作，而日本教师并不这样认为。游戏是儿童的工作是瑞典教师最常有的观点。他们对游戏的评价包括：“游戏之于儿童犹如工作之于成人，” 和“当儿童游戏时，他们也在努力工作。” 一个美国教师写道：“他们的工作就是他们的游戏。游戏包括社会性互动和完成主要工作。”

游戏是儿童的工作这一观点在专业文献中已有涉及；然而，有些研究者和倡议者不同意这一观点(Anderson, 1998; Elkind, 1993, 2003; King, 1982; Holmes, 1999)。例如，Elkind (1993) 评价游戏时说：“游戏不是儿童的工作，而工作也不可能是儿童的游戏” (p. 29)。他还补充说，幼儿教师应该“抵制把游戏变成工作（即变成学业教学）的压力” (Elkind, 2003, p. 50)。再者，幼儿园 5-6 岁儿童一般认为工作与游戏是不同的。当孩子们自愿为自己选择活动时，他们认为这些活动是游戏。但是，当孩子们参与教师组织的活动时，他们把这些活动看作是工作 (King, 1982; Holmes, 1999)。Kieff 和 Casbergue (2000) 警告说，“游戏因孩子而异” (p. 8)，幼儿园课堂需要平衡游戏和工作。同样，Frost, Wortham 和 Reifel (2005) 指出，“儿童知道游戏与工作的不同之处” (p. 73)。

### 游戏是娱乐活动

三个国家的不少教师认同游戏是娱乐活动的观点；也就是说，游戏是快乐、愉悦、幸福或乐趣的来源。一个美国教师写道：“游戏是参与你能感受到快乐的活动。”一位日本教师评价游戏说：“玩游戏意味着我们追求来自内心的快乐。”一位瑞典教师说：“游戏对儿童来说是开心的，因为儿童可以自由选择游戏。”

其他的研究也表明，人们普遍认为游戏是“娱乐活动”；从儿童的角度来说也是如此。研究发现，游戏在没有事先计划，在有选择和提供创造、想象或建构某种事物的情况下是有乐趣的 (Frost et al., 2005; Garza, Briley, & Reifel, 1985; Teshi, 1999)。同样，Teshi (1999) 认为，日本儿童应该在幼儿时期享受自发的游戏，而且幼儿园国家课程明确指出，儿童需要享受他们的幼儿园生活，和教师和小伙伴一起，进行快乐的游戏活动 (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, 2000)。

### 教师关于本班游戏的反馈

针对“请谈谈你们班级的游戏”这个问题，38位日本教师和30位瑞典教师的反馈表明，他们提供了非结构化的游戏，而美国的教师的反馈并未提到提供了此类游戏。

瑞典教师似乎关注他们在游戏中如何为儿童提供选择。例如，一个瑞典教师评价非结构化游戏时说：“有一点很重要，即儿童能自由进行选择，为自己选择他们想一起游戏的伙伴，游戏的内容，而没有任何教师的介入。”

当描述课堂中的游戏的时候，日本教师提到了儿童的具体游戏活动。例如，一个日本老师说：“我们班的儿童会发起游戏。他们四处走动并寻找想玩的游戏。我不要求他们玩这个或玩那个。就现在而言，他们喜欢捉虫子、收集树叶、花朵和果核，以及在户外玩水。”

所有的日本教师都解释了儿童在教室游戏时玩了什么，而大部分美国教师提到了本班游戏的时间安排，而没有提到儿童玩了什么。例如，一位美国教师的反馈写道：“我们在每天一日活动开始时都有整整一个小时的游戏时间。”

只有美国教师（13位）说他们使用区角为儿童提供游戏活动。而日本教师和瑞典教师都没有提到区角。

日本的反馈似乎更证实了 Lee 和 Zusho (2002) 的发现，即日本教师对政府制定的幼儿园国家课程标准很熟悉，他们提供了大量有关发展适宜性游戏活动的

教学指导手册。美国教师对这一问题的反馈与一个事实有关，即在他们的班上，游戏可能“通过提供一个单独的时间段把它与工作分开了” (Izumi Taylor et al., 2004, p. 317)。在瑞典，儿童在教室的游戏活动可能有两个目的。一个是儿童的游戏，在这种游戏中儿童自主进行选择，在角色游戏中发挥他们的想象力，教师极少介入。另一方面，在课程 (科教部, 2006) 和实践中，有一个目的性很强的倾向，即把游戏和学习作为一个整体融入到教学中去 (Pramling Samuelsson, 2006)。

### 教师对成人游戏的评议

*游戏性是一种内心状态 (心理状态)*。日本教师和美国教师提到了游戏和一个人的“心理状态”或“内心状态”的关系 (Rogers & Izumi Taylor, 1999; Izumi Taylor 等人, 2004)。当在我们的研究中描述游戏乐趣时，23 位日本和 3 位美国教师把它与“他们的内心”联系起来，而瑞典教师中没有人这样做。这些日本教师和美国教师采用了诸如“轻松愉快的”、“心理”和“精神”这样的词汇来表达他们对游戏乐趣这一概念的理解。一个日本教师写道：“游戏乐趣意味着我在做某事时感到快乐，而且我感到我做的每件事都很有趣。”另一位日本教师说：“游戏乐趣意味着我的内心享受这生活所赋予我的乐趣，而且在游戏时，顽皮是可以的。”一个美国教师说：“游戏乐趣是愉快的、让人的精神振奋和充满活力。”

*游戏性是积极的情绪*。在描述游戏乐趣时把游戏乐趣与一个人的积极情绪相联系的美籍教师 (21 人) 和瑞典教师 (21 人) 比日本教师 (3 人) 要多。一个瑞典教师在提供一个有关积极情绪的例子时说：“要表现出一个人最好的状态。”另一个美国教师说：“人类需要通过游戏感到很舒服。”一个美国教师也把积极情绪与“笑、开心、当下的无忧无虑”相联系。同样，一个日本教师发现，“游戏乐趣意味着你拥有享受和乐观对待周围事物的心态或态度”

### 对来自日本、瑞典和美国教师的反馈结果的反思

在这个研究中，美国教师 and 瑞典教师都提到了游戏是儿童的工作这个观点，而日本教师则没有。美国教师和日本教师都描述了游戏乐趣是如何提升一个人的内心状态或心理状态的，但是瑞典教师中没有人提到无论是成人游戏乐趣还是儿童游戏乐趣。总体来说，日本人倾向于把内心的丰富与快乐的生活联系起来

(Hoshino, 2002; Itoh, 2002), 发现他们把游戏乐趣看作是一种内心的状态（心理的状态）也就不奇怪了(Izumi Taylor et al., 2004)。同样, 在美国, Levy (1977) 描述了有关内心 / 心理的方面。他认为, 游戏乐趣有利于身体、心理和精神的协调。把游戏乐趣与一个人的内心 / 心理联系起来并不新鲜; 福禄贝尔认为游戏对儿童精神的发展有重要作用 (Brosterman, 1997)。为了对游戏乐趣这一概念进行更为深入的阐述, Elkind (1987) 指出, 游乐的态度能有助于儿童心理、身体和社会情感的协调发展。

尽管三个国家的教师都指出游戏乐趣涉及积极的情绪, 美国和瑞典教师中提到这点的人更多, 日本教师相对要少。Rogers and Izumi Taylor (1999) 进一步支持了游戏乐趣是积极的情绪这一观点, 他们认为爱玩的人有积极的情绪, 能把困难的任務化为开心的事情。为了给儿童提供更好的游戏环境, Rogers and Izumi Taylor (1999) 认为, 教师通过自己的游戏性态度给儿童做出积极情绪的榜样; 教师给儿童提供各种游戏的活动来培养儿童的积极情绪。为了理解游戏乐趣在教育中的重要性, 看来成人也需要在没有外在规则的自由的玩乐氛围中游戏 (Rogers, 2007)。

在全球化的情境下, 我们可以通过分享教师的有关儿童游戏的知识和对如何通过游戏教育儿童的观点来解读不同国家的早期教育 (Roopnarine & Metindogan, 2006)。由于游戏的文化背景和游戏人的成分上的差异, 教师从不同的角度来理解游戏是有益的, 能有助于教师“对课堂游戏做出合理的决定” (Frost et al., 2005, p.58)。大家普遍认可的游戏概念倾向于“运用比较模糊的一般性陈述来证明游戏性课程的合理性和运用模糊的特征来描述早期教育中的游戏 (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2002, p. 6), 对美国、日本和瑞典教师游戏观的考查能使我们清楚, 游戏活动的性质如何受到了他们自己的文化对游戏的理解的中介作用。

我们相信, 对三个国家教师游戏观的比较对如何采取实际行动也能有启示作用。首先, 由于日本教师的游戏观与日本政府制定的幼儿园国家课程标准密切相关, (教育、文化、运动、科技部, 2000), 美国和瑞典教师也许能与日本教师合作中获益, 从而进一步丰富有关实施游戏活动的方法方面的知识, 促进班级的集体主义导向。

第二，研究人员和教师不仅需要理解游戏及其与儿童学习的关系，也需要把游戏作为一种文化现象加以审视，并试图构建有关游戏的一般和文化方面的更多的知识。我们的研究也让教师知道了“在游戏中学习的儿童”这一观点 (Pramling-Samuelsson & Asplund-Carlsson, 2008)，并让教师认识到在幼儿时期游戏与学习是不可分的。

早期教育的理论工作者和一线工作者需要向不同文化的同仁们学习很多有关游戏的知识；这些知识对多元文化群体而言有着重要价值 (Pramling Samuelsson & Fleer, 2008)。将一个人的游戏观与其他人的游戏观进行比较，正如我们在此尝试做的，对理解自己的文化环境中所进行的游戏方式是有益的，对有着多种文化群体的社区也是有益的。

## 参考文献

Anderson, Myrdene. (1998). The meaning of play as a human experience. In Doris Pronin Fromberg & Doris Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 103-108). New York: Garland.

Astuto, Jennifer. (2007). Removing play in early childhood: Are we breaking the foundation for future civic engagement? *Play, Policy, and Practice Connections*, 10(2), 6.

Azuma, Hiroshi. (1986). Why study child development in Japan? In Harold Stevenson, Hiroshi Azuma, & Kenji Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 3-12). New York: W.H. Freeman.

Barnes, Donna. (1998). Play in historical contexts. In Doris Pronin Fromberg & Doris Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 5-13). New York: Garland.

Brosterman, Norman. (1997). *Inventing kindergarten*. New York: Abrams.

Copple, Carol, & Bredekamp, Sue (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

DeVries, Rheta; Zan, Betty; Hildebrandt, Carolyn; Edmiaston, Rebecca; & Sales, Christina. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teachers College Press.

Elkind, David. (1986). Formal education and early childhood education: An essential

difference. *Phi Delta Kappan*, 67(9), 631-636.

Elkind, David. (1987). *Miseducation: Preschoolers at risk*. New York: Knopf.

Elkind, David. (1993). *Images of the young child: Collected essays on childhood and education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Elkind, David. (2003). Thanks for the memory: The lasting values of true play. *Young Children*, 58(3), 46-50.

Frost, Joe L.; Wortham, Sue C.; & Reifel, Stuart. (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Garza, Margaret; Briely, Sandy; & Reifel, Stuart. (1985). Children's views of play. In Joe L. Frost, & Sylvia Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 31-37). Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Holmes, Robyn M. (1999). Kindergarten and college students' views of play and work at home and at school. In Stuart Reifel (Ed.), *Play and culture studies: Vol. 2. Play contexts revisited* (pp. 59-72). Stamford, CT: Ablex.

Hoshino, Toshirou. (2002, March 6). Shudan no kokoro to kojiri no kokoro [Hearts of groups and hearts of individuals]. *Tokyo Shinbun*, p. 23.

Itoh, Hisako. (2002, March 10). Kagayaite ikiiki [Living fully]. *Tokyo Shinbun*, p. 23.

Iverson, Barbara K. (1982). Play, creativity, and schools today. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 693-694.

Izumi Taylor, Satomi. (2004). Let it be: Japanese preschools rule the classroom. *Young Children*, 59(5), 20-25.

Izumi-Taylor, Satomi. (2006). Play of Japanese preschoolers in constructivist environments. *PlayRights*, 27(1), 24-29.

Izumi-Taylor, Satomi. (2008). Sunao (cooperative) children: How Japanese teachers nurture autonomy. *Young Children*, 63(3), 76-79.

Izumi Taylor, Satomi; Rogers, Cosby Steele; & Kaiser, Javid. (1999). A comparison of playfulness among American and Japanese preschoolers. In Stuart Reifel (Ed.), *Play and culture studies: Vol. 2. Play contexts revisited* (pp. 143-150). Stamford, CT: Ablex.

Izumi Taylor, Satomi, & Rogers, Cosby Steele. (2001). The relationship between

playfulness and creativity of Japanese preschool children. *International Journal of Early Childhood*, 33(1), 43-49.

Izumi Taylor, Satomi; Rogers, Cosby Steele; Dodd, Arlene Theresa; Kandeda, Toshiko; Nagasaki, Iku; Watanabe, Yasuhiro; & Goshiki, Toru. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Education*, 24(4), 311-321.

Izumi-Taylor, Satomi; Rogers, Cosby Steele; & Samulesson, Ingrid. (2007, April). *Teachers' perspectives on play in Japan, the U.S., and Sweden*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Play. Rochester, NY.

Johansson, Eva. (1999). Etik i små barns värld. [Ethics in young children's world]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, Eva, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola [Play and curriculum: Encounters between children and teachers in preschool and school]. Göteborg: Acta Unviersitatis Gothoburgensis.

Johansson, Eva, & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). Play and learning—an integrated wholeness. In Rebecca New & Moncrieff Cochran (Eds.), *Early childhood education—An international encyclopedia* (Vol. 4, pp. 1270-1273). Westport, CT: Praeger.

Kieff, Judith E., & Casbergue, Renée M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Needlham Heights, MA: Allyn & Bacon.

King, Nancy R. (1982). Work and play in the classroom. *Social Education*, 46(2), 110-113.

Kogan, Nathan. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor and cognitive styles. In John H. Flavell & Ellen M. Markman (Eds.), Paul H. Mussen (Series Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 630-706). New York: Wiley.

Lee, Shin-ying, & Zusho, Akane. (2002). Comparing Japanese and U.S. teachers' manuals: Implications for mathematics teaching and learning. In Gary DeCoker (Ed.), *National standards and school reform in Japan and the United States* (pp. 67-91). New York: Teachers College Press.

Levy, Joseph. (1977). *Play behavior*. New York: Wiley.

Lieberman, J. Nina. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.

Markus, Hazel Rose, & Kitayama, Shibobu. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotions, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Ministry of Education and Sciences. (2006). *Curriculum for preschool*. Retrieved March 8, 2010, from <http://www.skolverket.se>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. (2000). *The national curriculum standards for kindergarten*. Retrieved March 8, 2010, from <http://www.mext.go.jp>

Morrison, George S. (2009). *Early childhood education today* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Muto, Takashi. (Ed.). (2004). *Early childhood education handbook*. Tokyo, Japan: Yoshimi Kohsan.

Nakagawa, Kyoko. (1991). The Japanese and creativity. *Illinois Council for the Gifted Journal*, 10, 11-13.

Nourt, Patricia Monighan. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In Jaipul P. Roopnarine, & James E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (4th ed., pp. 3-43). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pepler, Debra J, & Ross, Hildy S. (1981). The effect of play on convergent and divergent problem-solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.

Perlmutter, Jane C., & Burrell, Louise. (1995). Learning through “play” as well as “work” in the primary grades. *Young Children*, 50(5), 14-21.

Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). A research-based approach to preschool pedagogy. *Play, Policy, and Practice Connections*, 5(2), 7-9.

Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. In Johanna Einarsdóttir & Judith T. Wagner (Eds.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pramling Samuelsson, Ingrid, & Asplund Carlsson, Maj. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational*

*Research*, 52(6), 623-641.

Pramling Samuelsson, Ingrid, & Fler, Marilyn (Eds.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. New York: Springer Verlag.

Rogers, Cosby Steele. (2007). Playful andragogy. *Play, Policy, and Practice Connections*, 10(2), 1-2.

Rogers, Cosby Steele, & Izumi Taylor, Satomi. (1999). School play: Education for life. *Kindergarten Education: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 1-19.

Roopnarine, Jaipul L., & Metindogan, Aysegul. (2006). Early childhood education research in cross-national perspective. In Bernard Spodek, & Olivia Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 555-571). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tatsumi, Toshio. (1990). Sozoseini michita geijutsuo umidasu youji [Children who produce creative arts]. *Doyo*, 22, 6-8.

Teshi, Chizu. (1999). Kodomono tastutatsuto asobino himitsu [Children's development and secrets of play]. Tokyo: Narutoshobou.

Van Hoorn, Judith; Nourot, Patricia Monighan; Scales, Barbara; & Alward, Keith Rodriguez. (2007). *Play at the center of the curriculum* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Vygotsky, L. S. ([1930] 1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84-96.

## 作者信息

Satomi Izumi-Taylor 是孟菲斯大学教学和课程系的学前教育教授。

Satomi Izumi-Taylor  
Professor of Early Childhood Education  
Dept. of Instruction and Curriculum Leadership  
University of Memphis  
Memphis, TN 38152  
Telephone: 901-678-5363  
Email: [sitaylor@memphis.edu](mailto:sitaylor@memphis.edu)

Ingrid Pramling Samuelsson 是瑞典哥德堡大学教师教育学院学前教育教授。

Ingrid Pramling Samuelsson  
Professor  
Göteborg University  
Department of Education  
Child Studies  
Box 300 SE-405 30 Göteborg  
Sweden  
Email: [ingrid.pramling@ped.gu.se](mailto:ingrid.pramling@ped.gu.se)

Cosby Steele Rogers 是弗吉尼亚理工和州立大学人类发展系荣誉教授。

Cosby Steele Rogers  
Email: [rogersco@vt.edu](mailto:rogersco@vt.edu)

译者：中国华东师范大学 程阳春

审校：中国华东师范大学 周欣