

■专题：儿童游戏研究

# 谁的游戏

## ——基于知识社会学视角的儿童游戏考察

李梦婕

(西北师范大学教育学院,甘肃兰州 730070)

**摘要:**知识社会学发展到以伯格为代表的建构范式时期,将“知识”的范畴扩展到了日常生活现实,与游戏作为儿童日常活动的基本形式具有内在一致性。以其“拆解”儿童游戏生活可知:游戏作为一种日常生活事实,兼具确证性和意向性。在“游戏现实”被建构的过程中,幼儿园的制度化生活提供了意义背景,语言则作为中介推动意义建构的具体过程。儿童游戏正被建构起一种“双面”形象,较之成人规定的教育性游戏在时间与空间构成上产生“失衡”。因此,要求教育者辩证看待儿童与游戏之间的关系、游戏与教育之间的关系,并组建一种生活游戏观和生活教育观。

**关键词:** 儿童游戏;知识社会学;日常生活

**中图分类号:** G610

**文献标识码:** A

**文章编号:** 2095-770X(2022)05-0001-09

**PDF获取:** <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

**doi:** 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.05.001

# Whose Play Is It

## —An Examination of Children's Play Based on the Perspective of Sociology of Knowledge

LI Meng-jie

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou 730070, China)

**Abstract:** The sociology of knowledge has developed into the construction paradigm represented by Berg, which extends the scope of “knowledge” to the reality of daily life and is intrinsically consistent with play as the basic form of children's daily activities. It can be seen from its “dismantling” of children's play life that as a fact of daily life, play has both confirmation and intentionality. In the process of constructing “play reality”, the institutionalized life of kindergarten provides the background of meaning, and language acts as an intermediary to promote the specific process of meaning construction. Children's play is being constructed as a kind of “double-sided” image, which produces “imbalance” in temporal and spatial composition compared with educational play prescribed by adult. Therefore, educators are required to take a dialectical view of the relationship between children and play, between play and education, and to develop a view of life play and life education.

**Key words:** children's play; sociology of knowledge; daily life

游戏的研究史以哲学思辨为开端,赫拉克利特将世界归于“火的自我游戏”,将时间喻为“玩跳棋的儿童”;柏拉图将游戏与美德放在一起考虑,认为儿童接触的正当游戏必须经由道德筛选,符合法律精神。哲学家将游戏视作自由的化

身,但同时谨慎地意识到当游戏被“赐予”儿童时,应以道德划归合理性的边界。近代,心理学和实证范式的儿童游戏研究逐步成为学界“正统”,游戏伴随着“科学”的明证进入教育场域,向其在课程和教学中的工具价值靠拢,背后暗含的

收稿日期:2022-03-01;修回日期:2022-04-05

作者简介:李梦婕,女,甘肃永昌人,西北师范大学教育学院博士研究生,主要研究方向:教育基本理论。

文化、童年、语言等因素陷入失语。荷兰人类学家约翰·郝伊津哈在其著作《游戏的人》中,将游戏与诸多人类社会的文化要素并行而列,指出游戏本身对人类社会的发展不可化约的独特价值,这种价值能够实现就在于将游戏看作是“自愿”、“自由”之物,在郝伊津哈看来,游戏是主体出于自愿而进行的活动,这种活动是超乎外力或自然必然性的;作为因自愿而自由的活动,游戏与受强制因而不自由的活动相对。然而,当下游戏在早期教育中的生存境况表明,教育者并未选择以游戏的精神价值作为取向,许多学者无不忧虑的指出,游戏精神正在逐渐消逝。恰如波兹曼所憾,当代人的童年正和游戏一起,消逝于成人世界之后。因此,将游戏由抽象的科学世界向具体的、活生生的生活世界回归,重视游戏的“当下性”和“存在性”,是游戏研究逐渐向“人”本身靠拢的重要体现。而关注儿童在教育场域中的游戏里所面对、体验和创生的文化,更是理解儿童、游戏和教育的重要视角。

## 一、知识社会学视阈下的儿童游戏

### (一) 儿童游戏的知识属性

1966年,伯格和卢克曼合著日常《现实的社会建构:知识社会学论纲》出版,标志着知识社会学从社会实在论范式开始转换到以社会建构为范式的研究时期,将传统的知识社会学中对于“知识”的理解扩大到了日常生活的领域,不仅将以往认为社会结构和历史情境对知识(意识形态)单方面的影响,推进到了知识对日常社会的建构这一步,更使得日常生活中的种种“确证性”开始被“悬置”,由此,知识和社会二者相互建构的关系主张得以明晰。游戏不但是儿童在幼儿园内的基本活动,更是儿童的日常生活形式。建构范式的知识社会学对于“知识”范畴的扩大,启发我们对儿童的游戏世界的再认识。具体来说,对儿童游戏的“知识性”理解体现在以下三个方面:

其一,知识社会学为思考和分析儿童游戏提供了一种有别于分类学的视角。谁在游戏?儿童在游戏中的体验如何?儿童和游戏之间的关系何以呈现如斯?游戏应该如何选择和决定?诸多原本在游戏中的确定性,进入到知识社会学

的视阈后将产生新的思考起点。

其二,研究范式的转换。有学者认为,知识社会学视角下的游戏研究,不仅突破了过去建立在发展心理学基础上仅限于教学技术讨论的局限,同时,其“微观——宏观”的研究取向,强调对幼儿园游戏活动“意义理解的质的研究”<sup>[1]</sup>。对儿童游戏的理解和研究如果无法突破单纯技术层面的探讨,深入到对其“质”的理解的话,游戏背后所隐含着的教室文化和意识形态将始终难以明晰。

其三,知识社会学为阐释儿童的游戏生活提供了现象学基础。伯格和卢克曼继承了舒茨现象学社会学的理论根基,一开始就为各种常识中的现实加上了括号。伯格认为,“对日常生活的现象学分析,并不涉及任何因果性或发生性的假设”<sup>[2]28</sup>。这种加括号的方式显然有助于研究者突破惯有的成人立场下的游戏理论研究,推进对于当下儿童游戏生存现状的揭示。

### (二) 儿童游戏的知识性内涵

儿童日常生活的世界同时也是游戏的世界。舒茨借用“生活世界”这一范畴,指谓作为人们日常生活行为基础的文化世界。他指出,“生活世界”是一个空间世界,包括我的身体和他人的身体,以及他们的动作。身体则是能表达主观经验的领域,是身心整合的客体<sup>[3]164</sup>。这一界定奠定了后来建构范式知识社会学的研究范畴——着眼于日常生活中充满“确证性”的“生活现实”。伯格和卢克曼指出,“首先需要作出肯定的,就是我们生活的世界是由各种常识性的‘知识’所构成的,‘知识’在这里是一种‘确定性’,它确证了某些现象为真并且包含了一些具体特征”<sup>[2]3</sup>。同时,这种理解也规定了我们日常生活的大部分知识并不在深入且晦涩的学科领域之内,而是处在“非理论的和前理论的日常生活中所‘知’的‘现实’”<sup>[2]5</sup>。这些“现实”是普通人通过常识就能感受到的,而“日常生活”则井然有序地遵循固定模式,该模式外在于主体的理解过程和结果,并在其之上稳定存在。这使我们能够尝试将儿童的生活和游戏进行“叠加”,将其理解为具有不同意义、但属于同一个主体世界的不同面向。

首先,“游戏生活”与“日常生活”都共属于儿

童的“生活”。历史上,福禄贝尔基于游戏和活动建立起的幼儿园教育理念,倡导以集体活动的形式在幼儿园内进行“恩物”游戏,将幼儿园的日常生活与游戏相结合。杜威也曾对此进行说明,他在《民主主义与教育中》一书中提到,对儿童的教育就是其生活的过程,要结合儿童的兴趣设计课程,同时让儿童在“活动”的过程中成长。同时指出“从儿童早期开始,就不存在完全的游戏活动时期和完全的工作活动时期的区别”<sup>[4]206</sup>。游戏和工作之间并非泾渭分明,而是两种基于不同侧重点进行的、可以相互转换的活动。因为“游戏的目的在于进行更多的同类游戏,而不是根据所产生的的结果来界定活动的继续与否。当各种游戏变得越来越复杂时,通过更多地关注所取得的具体结果就可以增强游戏的意义。由此,游戏就逐渐变成了工作。”<sup>[4]8</sup>如是,儿童的教育也就是其生活,而教育过程则依赖于儿童的主动工作,由此,工作与游戏之间的紧密联系就使得儿童的生活和游戏在教育空间内产生了一种动态的、积极的联系。福禄贝尔和杜威就儿童游戏体现出的一致性就在于二人均认为儿童的游戏生活和日常生活无法分离,教育则应当为儿童提供必要的游戏机会。因此,当儿童的游戏世界和生活世界就在幼儿园这一教育空间内产生相交,甚至在游戏作为儿童的“基本活动形式”这一规定性上来说时,儿童的游戏世界和生活世界就是相重合的世界。

其次,儿童的“游戏生活”是一种具有确证性的现实。伯格认为“日常生活”遵循某种模式稳定运行,主体在运行过程中被赋予了外在于其运行机制的“客体”性角色特征,因而具有确证性。在此意义上,“日常生活”和“现实”出现了重合,使“日常生活现实”得以成为可能。作为现代教育的产物,幼儿园的日常生活建立在一系列常规化的活动安排基础之上,是一种对儿童而言的“外在”现实。幼儿园每种活动日常安排的流程和时间几乎都是固定的。即使有所调整,原因也“外在”于儿童,更多的是基于园所整体层面的工作考虑。游戏作为儿童在幼儿园内的基本活动形式也概莫能外。“常规”不仅决定了儿童游戏的时间结构,如规定了儿童游戏的时长,频次等;同时在内容上对儿童的游戏内容做出筛选。例如,

在有关游戏活动的安排问题上,存在一种具有“支配性”力量的选择趋向,即游戏活动要符合幼儿园的统一安排。园所层面的安排,通过“自上而下”的级差所产生的权威规定着每一个年级,甚至每一个班级和儿童的具体游戏活动。在什么时间游戏,做什么游戏,集体参与还是选择部分幼儿等等问题都在规定的过程中有了结果。游戏活动之于儿童,是一种外在于其而充满确证性的力量,成为了一种常态化的、确证的“游戏生活现实”。

### (三)儿童游戏的知识性特征

对“游戏生活现实”内在特征的理解与有关于社会“日常生活现实”的建构过程保持一致,主要体现在两个方面。

其一,“游戏生活现实”是一种相对于儿童作为生活主体而言的客观事实。伯格继承了涂尔干对于社会现实的观念,认为尽管日常生活现实包含诸多面向,但就其“存在”而言具有客观性,其内涵并非指向生活现实的运行机制和内在规律,而是在“存在于那里”(out there)这一层面上来说所包含的确证性。“日常生活现实是理所当然的,它简单地存在着,并不需要额外的论证。它就在那儿,不证自明,是一种不可抗拒的事实,我知道它是真实的。”<sup>[2]32</sup>我们必须承认游戏作为儿童的“生活现实”面向之一所包含的客观性。对于任何一个在游戏中的儿童来说,游戏都是“out there”的,尽管这其中包含诸多游戏者可以自由发挥的空间,但其存在不容置疑,并且参与其中的每一个儿童都能够感受到这种存在。

其二,“游戏生活现实”是由具有意向性的主观行动所建构的。游戏承载着作为游戏主体的动机以及体验,游戏过程就是游戏者进行意义构建的过程。这种主体的参与和建构是伯格对于“知识”的“社会性”所意指的最为关键的要素。伯格认为这也恰恰说明了“日常生活”作为一种具备确证性的“知识”被创造和发展的真实过程。而儿童的游戏不论是其具体环境的创设,还是游戏的选择和规则的制定,都需要主体的参与和决策。决策者可能是成人,也可能是作为游戏主体的儿童,但双方对于游戏的决策过程均体现着其主观意向性,包含了主体对于游戏中诸多因素的价值判断。

可见,“游戏生活现实”兼具“客观性”和“主观性”的双重特质。而恰如伯格对于知识社会学的使命的理解,核心问题是“主观意义如何成为客观事实?”因此,需要拆解儿童游戏是如何在主体意向性的活动中被不断赋予逐渐独立于人的“客观性”,最终成为难以被质疑的“知识”的过程。

## 二、作为知识的游戏建构机制

个体观念之所以能够在社会情境中变为具有某种客观性的“现实”,是因为存在某种方式,能够使得不同主体之间进行无障碍的意义交流。伯格认为,充当了这一角色的就是语言,其意义背景则是基本的社会互动。如果要理解儿童的游戏,就不能脱离幼儿园的日常生活;而要解构游戏的意义被创造和建构的过程,则无法忽视语言在其中的中介作用。

### (一)日常游戏生活的制度化

制度化的日常生活提供了儿童的游戏现实背景。什么是制度化?建构范式的知识社会学将其理解为一个“行动重复——惯例化——交互类型化——制度化”的过程,但这种观念实际上指向了对于一切制度形成的过程中“强制性”因素的规避:似乎所有的制度形成的过程都是从个体的习惯开始的,只是在后期的执行效果和历史性上不断对这种惯例的正当性做出了强化。当我们在教育范畴内去谈论这一问题时,就需要从更广泛的视角去理解制度化的过程。对教育制度化的批判性解读通常认为这并非宽泛意义上所指的个人、社会团体的行为与社会规范相适应的过程,而是一种“超强”制度化过程。因而,教育制度化内在地包含了两个方面的共同特征:其一是标准化,其二是封闭性,导致正规教育“十分狭隘”<sup>[5]</sup>。有学者指出,“当制度走向‘制度化’时,更多体现的将是制度的负面效应,即制度化的局限。伴随制度化而来的,则是对人的漠视,是人的生活世界的‘异化’。”<sup>[6]</sup>相较于伯格的“自然演化性质”的制度化观念,后者与儿童游戏的现实语境具有更高的契合性。儿童在幼儿园的时间被紧密地安排到各个时间段内,生活规律有序,这被看作是现代公共学前教育中的制度化的突出表现。郑三元认为,一旦儿童进入了幼儿园的

班级生活,就意味着他开始接受群体生活制度的约束。儿童的生活也从此接受正式的“制度”的熏陶,开始了制度化的进程<sup>[7]</sup>。在儿童眼中,幼儿园的生活是“尽在掌握”的,这并不是说儿童享有对活动的自主决定,恰恰相反,正是因为没有可以决定的自由,所有的生活都是被安排好的、常规化的,因此对于每一个时间段在哪里、做什么、待多久,儿童都捻熟于胸。而这种意义上的“掌握”正是当下制度化的教育被批驳的重要指征之一:教育生活表现出封闭性,对其他实体、其他过程的排他性,因而在人与人之间建立起了一种从属关系,导致了意义与自由的丧失,甚至是人自身的技术化、匿名化<sup>[8]35</sup>。

制度化的日常生活当然难以使儿童游戏免于外在强制。首先,这一过程为原先在个体意义层面上的观念和行动提供了一种正当性,使得原本带有主观意义的事物变得“客体化”。例如,在问到有关区角活动的安排时,“乖孩子”是绝不会对老师的安排有所违逆的。然而,默许与拥护是截然不同的两种态度。而儿童对于游戏的意义丧失,即产生于其生活现实中诸多无声却深刻的规约。

其次,历史性推动实现了制度化游戏生活的正当性。伯格提出,在制度化的实现过程中,历史性,即随着习惯在代际间的传递,它的效用和意义“超越”了初始情境的不确定性而变得具有外在的、强制性的真实。在儿童的游戏生活现实中,“历史性”体现在拥有实际较上位话语权的教师会将传统的、已有的游戏乃至制度化生活的观念不断传递下去并逐步内化为自己的游戏观和教育观。“新手”教师相对于在自己入职前便早已形成的活动制度,是一个“外来者”,大部分“聪明人”选择快速掌握、消化,而非质疑制度安排的合理性。这是制度化形成中所需的“历史性”的一个典型表现,因为有了“代际间”的传递,使得针对儿童的活动安排具备了先于后来的行动者的客观性和效力,造成一种“这样才是正确的”观念。此时,儿童作为“制度化”的对象,正如海德格尔笔下所述,是“被抛入”了一个预设好的世界。而“此在”的在世就是从“被抛入”状态开始的<sup>[9]232</sup>。儿童的游戏生活,由于遵循着制度化的时间结构,使得其无法在这个游戏世界中发挥出

应有的主体支配性,“此在”开始于进入幼儿园制度化生活的那天,在制度的“历史性”面前,儿童逐渐接受自身“被抛入”这一异化的游戏世界的现实。

同时,交互类型化从游戏的整体和内部不断强化着儿童游戏现实的诸多“确证性”。交互类型化本身是作为惯例活动的历史性结果而出现的。“当不同类型的行动者之间的惯例活动呈现为交互类型化时,制度化就出现了。”<sup>[2]71</sup>因此,它从“什么类型的人就应该做什么类型的事”这一角度上赋予了日常生活作为“现实”的规定性。对于儿童游戏而言,它的影响体现在以下两个方面。

其一,对儿童游戏生活整体而言,教师作为“设计者”包揽了对于游戏世界的决定权,这是指向整个游戏生活而言的,一种宏观层面上的“类型化”。其中的交互性体现在儿童对于教师“指挥权”的肯定与“乖孩子”取向对于这一行为的反向强化。一方面,儿童在“被安排”这一问题的服从会换来教师的肯定与赞许,进而不断强化儿童“好好表现”的动机。另一方面,教师的肯定还存在一种“反向强化”。这里是说,当儿童趋于维持并加强自身对于规则的认可和遵守时,教师则会因此对自己的工作持一种自我肯定的态度:是“我”的安排合理,因此才被接受和践行。这是一种典型的,教师主观的对于自我行动的强化,但却是由于儿童在制度中表现出的认可态度所带来的。教师惯于表现出对活动安排的自信,并相信儿童认可、喜欢这样的安排。至于在游戏中表现出的“累”,则是一种正常的生理上的现象,并非是由于情感态度所致的低迷。

其二,在儿童游戏生活的内部,根据儿童的性别、年龄、体能等不同依据,区分了不同的儿童“应该”做怎样的游戏。在这一点上最为明显的就是有关游戏类型的“性别差异”。儿童的性别定型化过程是一个在复杂的社会因素影响下逐渐形成的过程,如前期的家庭成员的观念和教育方式、同伴在社会交往活动中“潜移默化”的影响、媒体传播的有关性别差异的内容等。但是,就学龄前阶段的儿童而言,促成其性别知识形成、强化的最主要的来源则是教师。已有研究指出幼儿园中的游戏存在十分明显的性别差异,而

这些差异既与儿童入园前在家庭中所受的教育有关,更与活动中教师的控制有关<sup>[10]</sup>。一个不争的事实是,教师在性别观念上存在着个体差异。这种个体化的性别观念并不会“止步于”自身的认识,而是落在和儿童相处的现实层面。例如,“饰品区”的游戏以女生居多,而男生则集中在绘画区和较为“硬性”的建构类游戏区。这实际上暗含着该教师对于儿童游戏以及性别的“类型化”观念:女生或男生就“应该”玩何种类型的游戏。这一时期的儿童会不断强化教师的观念,内化为自己的性别认识。这种“类型化”还会伴随时间体现出“交互性”。当教师习惯于将儿童按照性别区分为不同类型的游戏者时,儿童会习惯性地猜测教师的分配意图,并逐渐接受这种游戏中的性别差异。因此,即便教师在日后在游戏中“放权”,儿童依旧会按照教师的传统分法进入游戏。

可见,交互类型化带来的最直接的结果,就是行动的“可预测性”。伯格认为,由于互动的情境被不断类型化,相似情境下的行动被预测的可能性也随之提高。这大大释放了交往双方原有的紧张感,不仅是在实际消耗的时间和精力上有所节省,对于个人的心理成本来说亦是如此。教师在各种类型化的游戏安排中建立起儿童对于日常生活和游戏的认识,逐渐内化为自己关于游戏的“知识”,无疑帮助教师在游戏的常规建立中省去了大量的时间成本。教师原本被琐碎而繁杂的保育任务包围的日常生活急需这样的“解放”。儿童游戏从时间结构到游戏内部都被包裹在一个封闭的制度化空间内,甚至无需教师的参与,儿童已经“惯于”被裹挟其中。

## (二)游戏中的语言:教师权力与游戏自由

语言在儿童游戏生活走向“确证”的过程中扮演着“实践工具”的角色。这不单是由于其社会互动中所支撑的中介效果所致,更由于游戏中的师幼互动话语承载着教师的权力意志而出现。建构主义观点一般认为,主体的行动过程同时也是一个持续的建构意义的过程。“社会通过个人活动持续生产社会现实;个人的主观意义和对社会的解读通过语言或其他符号载体外在地表现出来。”<sup>[11]</sup>因此,不论儿童在游戏中是否占有主导性地位,都在进行着

不间断的社会互动。而意义建构不仅指向建构者自身的世界,也指向他周围其他人的世界。然而,话语和权力的紧密结合,使得游戏过程中的意义建构主导权出现了“失衡”,恰如福柯所指明的,“权力和知识既不是同一个东西,也不是两个不同的东西,而是同一过程的两个方面。”<sup>[12]146</sup>反之,我们也可以从对游戏语言的分析中去感知到其中的主体在权力意志上存在的差异。这种差异在涉及到与身体有关的体育游戏时则表现得尤为明显。幼儿常处于被“教”和“调整”的位置。环节的完善和教师对于“标准”的强调,更像是在“教”儿童如何“正确”地游戏。游戏中对话一直在持续,但是生成意义的主体却并非儿童。秉持“动作标准”的指导原则,教师通过语言指导来“纠正”儿童的“错误动作”。教师的权威淋漓尽致地体现在儿童对游戏规则的调适中。“动作再稍微快一点”“对,身体要左右扭动。”“屁股下去,再下去一点。”“趴下去!脚!注意自己的脚!”等类似指令多次出现在笔者对某次体育游戏的观察中,这背后更深层次、隐含其中的价值判断则是——儿童作为游戏者的体验性与教育性相较,到底哪个更重要?

此外,通过语言传递的意义和建构的游戏“现实”具有转移和保存的效果。米德认为,个人之所以会产生对于自我及对社会的概念,是由于社会互动的结果,而事物所具有的意义也是在各种社会活动过程中萌生出来的。在这之中,语言最重要的特质不是传递信息,而是行动。例如,“小嘴巴!”常作为教师用于停止儿童嬉闹的指令出现,原本不属于这三个字的强制性和禁止性,在双方的沟通历史中逐渐被附加。成人在游戏中通过语言传递的信息是暂时的,会留存下来、真正产生影响的则是,在这一过程中构建的儿童对于游戏的“标准化”观念。

### 三、在“抛入”与建构之间:儿童的游戏现实

#### (一)游戏的双面角色

儿童的“游戏生活现实”是一个不断发展的动态建构过程。建构的背景和前提是早期教育中作为教育者的成人和“被”教育者的儿童分别所处的位置,以及由此带来的充满差异性的身份

特征。北本正章在《儿童观的社会史》一书中谈到,由于在“识字能力”和“理性”上存在的成人和儿童之间的“级差”,使得成人享有了对于儿童教育的权威性,因而教育逐渐作为弥补级差的工具而存在<sup>[13]17</sup>。一个在平时的教育教学活动中习惯于将主动权把控在己方的教师,如何能在游戏时突然站在已有教育观念的对立面,将自由还给儿童?在以此种级差作为前提的教育观念下引入游戏,自然难以奢求对游戏的改造能够跳出原有教育观念的桎梏。

因而,儿童的游戏生活现实充满了来自成人规定下的“确证性”。尤其是教师在理念层面对于儿童游戏的具有“应然”意味的定义上,如游戏“应该”服从于具体领域的发展性目的而开展,哪些儿童“应该”做哪些类型的游戏,以及游戏怎么玩才算“对”等等。这些植根于教师的理念伴随着其作为“成人”和“教育者”的双重权威身份,对儿童的游戏活动产生实在的影响。双方对于游戏的观点不断流入对方的认知体系中,差异不断走向趋同,但显然,来自教师这方的游戏观念对儿童的影响占据着主导。

游戏似乎早已在早期教育的场域中出现了一种“二分”的身份:“正向”的游戏,是有计划、有目的、由教师组织安排的游戏,儿童通过此类游戏可以实现一定的发展性目标;“负向”的游戏,则是在教师监管范围之外的,在教师“不注意”的时候,由儿童自发进行的、属于“自己”的游戏。做游戏的始终都是儿童,主体未变,但游戏却成为了一个“双面”角色。在此对游戏异化持一种理解,即游戏与儿童二者之间建立起的,从本质上来说,是一种“缺乏关系的关系”,是一种“有缺陷的关系”<sup>[14]</sup>。这种缺陷的本质是主体的非自由、对游戏本真状态的违背,因而,儿童不能掌握自己与游戏之间的关系,在游戏活动中表现出迷茫、无所适从以及对教师制定的游戏规则的不理解。而游戏在幼儿园中的“二分”,无疑加剧了这种关系的缺陷程度。儿童无法对教师设计和指导下的游戏实现掌握,如同被“抛入”一个精巧计算的游戏世界,不论是环境还是材料,相较于儿童都是一种“先在”的现实。因此,儿童能做的就是去“适应”这个世界,而不是自发、自主地创造一个属于自己的游戏世界。

因此,儿童与教师,在关于如何游戏这个问题上产生了一种静默的张力。一方怀揣教育的“苦心”,想要为儿童建立一个完美的游戏世界,希望儿童能在其中享受到游戏的过程和学习的结果,而另一方则由于身处“级差”下位,难以做出抗争式的回应,正如罗萨在社会加速批判理论中所述,“自愿地做着不情愿的事”<sup>[15]</sup>,而儿童“自己”的游戏则只能被安放在生活的边角之处。

### (二)失衡的游戏时间

两种类型的儿童游戏在具体的游戏生活构成比例上的不均衡体现在许多方面,首当其冲的就是在时间占比上的差异:由教师主导的,教育性目的的游戏居多;从儿童出发的,自主展开的,以享乐性为主的游戏的时间较少。只要“游戏时间”到了,活动就“应该”停下来,不论作为游戏主体的儿童是否有继续游戏的意愿。而儿童是否想某段时间做游戏也被规定,似乎是某个时间就“应该”在这个地点。

同时,儿童自发游戏的时间被不断压缩。在儿童“自己”的游戏中,当教师以“入侵者”的身份对儿童游戏进行干扰和裁决时,儿童“自己”的游戏就难以拥有“正当”的实施时间,没有一个完整的、空白的时段是可以留给这种“无意义”的活动的。教师出于对秩序的维护而发出的制止在不同立场上具有截然不同的两种意义:对教师而言,这是在帮助儿童建立常规和秩序意识,是作为教育者发出的具有“正当性”和合理性的教育要求;而对于儿童来说,制止更多地指向游戏行为背后——成人权威不可动摇。

儿童自主游戏的时间压缩产生了双重的效应。教师通过良好的收效不断强化自我对于此类行为的态度,而儿童则由于处在“受教育者”的位置,为了当一个“乖孩子”,主动压缩这类游戏的机会和时间。然而,“以儿童社会化为目的、以成人的禁欲与权威主义价值观的单向投射和接近于冷漠的理性安排,对儿童来说,只是‘侵入性’的干涉而已。”<sup>[13]35</sup>何况,儿童的游戏观念和游戏现实并不是一个一成不变的终极事物,而是处在自我和他人不断构建的动态变化之中,教师“侵入性”的干扰所产生的效果,也绝不仅仅是在儿童游戏被制止的当

下,它的效果会保留、转移到儿童的头脑中,“形塑”未来的游戏。

### (三)隐秘的游戏空间

教师的权力制约、影响着儿童游戏,尤其是儿童自发游戏的生存空间,在话语背后隐匿着儿童被成人的权力消解的游戏自由。传统知识观认为,权力与知识是彼此外在的,知识独立于权力运作之外获得地位。然而,尼采指出,权力意志是追求知识解释的原动力,知识是权力的工具。福柯进一步否定了知识的“客观性”和“纯洁性”,认为如果没有相关联的知识领域的建立,就没有权力关系,而任何知识都同时预设和构成了权力关系<sup>[16]</sup>。同样,在儿童构建有关游戏的认识时,这种权威支配下的强力意志对儿童游戏的影响不仅表现在时间结构的失衡上,也体现在自主游戏中儿童与教师在权力场域的空间特征中。

布迪厄认为,场域既是惯习养成和延展的地方,也是主体的实践感得以体验的场所。由于每个社会行动者在社会结构中的位置是一定的,占据特定位置的行动者对社会制度所产生的影响是客观的,因而,场域中存在的关系是一种客观关系<sup>[17]25</sup>。同样,在早期教育场域中,由于教师和儿童对应着教育者和受教育者的位置,对于该场域产生的影响是客观存在的。而在场域中决定行动者位置差别的因素主要有两个方面:一是在不同类型的权力分配结构中行动者的实际位置和潜在处境;二是这些位置之间存在的客观关系,如支配关系、屈从关系、结构上的对应关系等<sup>[17]26</sup>。如儿童会循着教师的态度和语言随时对游戏活动进行调整,体现出很强的支配关系的特点。此外,教师和儿童所处的空间结构上的差异也会造成不同的游戏情境,尤其是在儿童自主、自发的游戏活动中表现得更加突出。更靠近教师的空间位置上,儿童难以开展自由的游戏活动,但有更好的纪律环境;而在远离教师的空间位置上,儿童可以在教师“不注意”的时候,自由地进行各种各样的游戏活动。

尽管教师和儿童双方均会对场域内部的空间结构和游戏内容产生影响,但由于教师在知识上所具有的天然“级差”,使得儿童在就游戏权力的博弈过程中并不占据优势。此外,场域

内关系所具有的争斗性体现在,儿童想要抓紧一切机会开展“自己”的游戏,而教师将这种儿童自发的游戏视为对于秩序的破坏行为,因此为了日常生活中的秩序对“失控”情况力避。在教师的眼中,看到的并不是儿童的游戏行为,而是儿童对于秩序的破坏。最后,在不同的情境下,由于教师的具体行为和权力强度有所区分,因此产生的空间上的区域划分也各有所不同。依据布迪厄的观点,权力场域的边界存在模糊性。因此,很难说明究竟以何位置为分界线,导致室内出现了“游戏区”和“安静区”的划分,但这一界限的确是存在的。

如上所述,不同类型的游戏在幼儿园内有着截然不同的空间特征。教师主导的游戏空间是“开放”的,老师允许的一切地方都可以游戏。而儿童“自己”的游戏,则被关进了一个“封闭”的灰色地带,教师认为其“无意义”,儿童也觉得这种游戏是老师不喜欢的。在两种不同的游戏之上,有一双“看不见的手”,那就是教师的权力。话语则构成了教育实践的基础部分,也是教育场域中权力扩张体现得最明显,但也最难识别的地方<sup>[18]</sup>。因此,在日常语言的遮盖下,儿童很难去质疑这种权力的范围和边界,或是质疑话语背后观念的正当性和合理性。

然而,当我们回过头,将游戏的意义置于其最初的享乐性和精神性上,回归到福禄贝尔所指的“心灵”和郝伊津哈所说的游戏的本质特征“fun”<sup>[19]57</sup>时,就会发现,前文所给予的空间特征在这一层面上,与现实和物质相对,出现了一种“倒置”。从游戏的精神享受和心灵体验来说,教师主导的游戏走向了封闭,而儿童自己的游戏,却享有广阔的心灵世界的开放性和最纯粹的自由。这一点,正是许多学者在认识教育的现代性时反复指征的,由制度化的教育生活带来的教育的“封闭性”<sup>[20]</sup>之殇。

#### 四、结语

我们当然不能认为当下幼儿园的所有游戏都已“异化”。游戏在教育场域中的规定性使得自身区别于其他情境中的“自然游戏”。如果单单为了强调儿童的游戏体验和纯粹的享乐性,就将所有的教学游戏都视作“洪水猛

兽”,显然缺乏客观。对游戏教育性的扩张加以变革的核心,是对于“教育”的重新审视。当教师时常基于一种标准化的教育立场,对儿童的游戏做出判断时,教育性与享乐性便存在失衡的危险。仅用量表和对错来评价儿童的游戏和发展,就会导致一种“线性”的游戏观和教育观。布鲁斯建立的基于“混沌”理论的游戏观认为,过程和产品之间的关系都是非线性的、未完成的,在这个过程中会涌现许多新意义。故在游戏情境中,教师的一切站在成人立场上的价值解读均存在着内在的混乱。用“线性”的观念去解释和规划儿童的游戏与教育,甚至直接地、武断地指向功利性目的,无疑是用一条既定的、静态的、由成人设计的路来阻断其他可能性。在异化的游戏现实中,儿童被置于成人的安排下,知识上的权威“级差”始终在淹没他们的声音;游戏被置于发展性目标之下,因此才有了对游戏做得“好不好”、“对不对”的判断。儿童作为游戏者的真实体验被看见的太少也太轻,成人则往往用“科学”的、“标准”的教养观念来遮掩对于此种漠视的不安。

文化性的、情境性的生活教育观将儿童的教育和生活紧密联系在一起,这正契合了陈鹤琴先生和陶行知先生对于儿童教育生活的理念。当我们把游戏视为儿童的生活方式时,即可尝试构建一种生活化的、自由的、由儿童掌握的非线性的游戏观念。游戏有没有目的?对于每一个游戏者来说,当然是有的,但是这个目的不应该是由于外在于游戏的成人作为决策者赋予的目的。故而,应提倡回到教育性的眼光,来探讨新的游戏观念的建构。教育生活的实现需要依托生活化的游戏,而只有生活化的游戏才能体现教育生活的内在本质。这要求组建一种生活游戏观和生活教育观。“生活”本身是指向文化的,故而,儿童的学习和发展应该扎根于文化当中,尤其应注意与儿童文化的适应。游戏应当是儿童与他人一起进行的复杂的体验活动,是支持儿童进行意义建构的载体。而自主性的、扎根于文化的“发展”,相较于标准化的量化的发展而言,意义更加广泛、动态,涉及到更深层次的儿童积极品质的形成,并指向更完整的“人”的发展。

## [参考文献]

- [1] 吴航.论幼儿园游戏活动的社会学研究取向[J].当代学前教育,2009(2):29-31.
- [2] 伯格,卢克曼.现实的社会建构:知识社会学论纲[M].吴肃然,译.北京:北京大学出版社,2019.
- [3] 舒兹.社会世界的现象学[M].台湾:久大文化股份有限公司,1990.
- [4] 杜威.民主主义与教育[M].北京:中国轻工业出版社,2014.
- [5] 陈桂生.“制度化教育”评议[J].上海教育科研,2000(2):9-13.
- [6] 康拾才.论制度化教育的合理性及局限[J].教育研究与实验,2007(2):32-34.
- [7] 郑三元.幼儿园班级制度化生活的特征及反思[J].学前教育研究,2001(1):17-19.
- [8] 刘云杉.学校生活社会学[M].南京:南京师范大学出版社,2001.
- [9] 海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1987.
- [10] 孙爱琴.试析幼儿园教学活动中的儿童性别定型[J].学前课程研究,2007(10):12-13.
- [11] 李钧鹏.理解、知识与意义:彼得·伯格的解读社会学[J].广东社会科学,2019(4):188-196.
- [12] 福柯.权力的眼睛——福柯访谈录[M].上海:上海人民出版社,1997.
- [13] 北本正章.儿童观的社会史[M].上海:上海教育出版社,2020.
- [14] 闫高洁.“无关系的关系”——拉埃尔·耶吉的异化理论述评[J].当代国外马克思主义评论,2019(1):332-347,548.
- [15] 哈特穆特·罗萨.新异化的诞生[M].郑作彧,译.上海:上海人民出版社,2018.
- [16] 米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1975.
- [17] 皮埃尔·布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].北京:中央编译出版社,2004.
- [18] 李松林,金志远.教育场域:权力的运作与学生的境遇[J].当代教育科学,2007(13):15-17,23.
- [19] 约翰·赫伊津哈.人:游戏者[M].成穷,译.贵阳:贵州人民出版社,1998.
- [20] 邱昆树,张寅.教育现代性批判:基于社会加速批判理论的视角[J].教育发展研究,2020,40(Z2):14-22.

[责任编辑 王亚婷]