

# 幼兒主導和成人說教在幼兒教育實踐中的合理定位——符號理論的視角

成子娟\*

吉林外國語大學教育學院學前教育系

梳理美國、英國、澳大利亞、新加坡等國家學前課程綱要和多國學前項目研究資料發現，強調遊戲應促進幼兒學術層面學習和入學準備已成為近年來全球學前教育廣泛關注的議題，而自由遊戲受到質疑。由此，引發幼兒教育實踐在「放任幼兒自主」還是「強化成人說教」兩個極端搖擺不定。不同國家倡導的「引導／指導遊戲」等做法在調節兩個極端傾向之間發揮了平衡作用，但同時「幼兒自主」和「成人說教」卻被看作對立而遭到否定。本文採用文獻剖析和理論探究方法，從「符號表徵」和「文化工具」或「象徵符號」傳承的視角，分析幼兒教育實踐中的一些典型案例後發現：當孩子們主導的遊戲活動在低水準狀態徘徊時，成人兼備說教、引導和指導的多重角色；當孩子們的感知經驗需要詮釋和當孩子們學習學術性知識時，成人說教的地位突顯。因此，用符號理論視角分析兩種極端傾向得出不同解釋：「幼兒自主」和「成人說教」彼此相容、相得益彰。

關鍵詞：符號理論；幼兒自主；成人說教

## 源起：幼兒自由遊戲和成人說教所引發的廣泛討論

近年來，幼兒自由遊戲（free play）和成人說教（adult-didactic instruction）被看作是學前教育的兩個極端傾向（成子娟，2020；Neale, 2020）。學界曾一致肯定，自由遊戲是基於兒童意志的。兒童對遊戲的主題、自我及他人的角色，以及遊戲規則有完全的控制權。兒童在自由遊戲中探索、發現和嘗試社會角色，在沒有成人限制和強加的學習目標下體驗快樂和實踐自主能力。可見，幼兒自主常在自由遊戲中體現，自由遊戲蘊含了促進兒童發展的自然優勢。長期以來對自由遊戲的信念引導着學前教育的方向，並塑造了以遊戲為主導的各類學前課程。特別在一些經濟發達國家，

---

\* 通訊作者：成子娟（zjcheng@e.cuhk.edu.hk）

創設了某些知名的幼兒自由遊戲專案，例如方案活動（project approach）。然而，近十多年來，正是在這些倡導自由遊戲理念和經驗的國家不斷出現質疑的聲音，主要有兩個重點：一是質疑幼兒時期的主導活動（leading activity）「象徵遊戲」（make-believe play）沒有成人指導，常常處於低水準狀態（Bodrova & Leong, 2018）；二是質疑自由遊戲環境在產生特定學習結果方面的效果不佳（Alfieri et al., 2010; Chien et al., 2010; Ilgaz et al., 2018）。特別是在探討如何有效提升幼兒學術性學習成果方面，更加強調成人說教（Pyle & Danniels, 2017）。對於學前教育來說，顧名思義，成人說教更多是由教師向幼兒傳授知識技能。來自美國的研究指出，美國幼稚園教室形象發生了巨大變化，傳授解讀技能的教師說教取代了遊戲時間（Ilgaz et al., 2018）。《2009年兒童聯盟報告》調查了紐約和洛杉磯共200所幼稚園的教室，發現孩子們平均每天玩耍的時間分別不到30分鐘和20分鐘，以確保他們有更多時間學習辭彙、數學等學術性知識（Miller & Almon, 2009）。Chien et al. (2010)指出，「幼兒自由遊戲和老師與孩子們互動中的說教分別佔30%和31%，這進一步顯示出自由遊戲與成人說教兩種極端傾向」。

在學前教育的兩種極端傾向中，教師角色經常受質疑，或被批評為指導過多、偏向說教，或被指責為袖手旁觀、放任幼兒自由玩耍（成子娟，2020）。這對於幼兒教育專業人士如何在不同的教育環境中評估說教的權重帶來困境（DeLuca et al., 2020; Rentzou et al., 2019）。因此，試圖調節這類矛盾的中間角色應運而生。Skene et al. (2022)採用元分析方法（meta-analysis）系統分析了1977–2020年出版有關遊戲策略的研究文獻，發現了在自由遊戲和直接教學之間有引導遊戲（guided play）、鷹架遊戲（scaffolded play）、基於遊戲的學習（play-based learning）等十多種遊戲策略。在荷蘭的研究專案（Lipponen et al., 2018）和英國、美國、新加坡、澳大利亞等國家的學前課程綱要中，亦紛紛使用這些不同的概念以闡述遊戲中的教師指導策略。

這些中間角色有其共性：第一，它們處於自由遊戲和成人說教的中間地帶，是一種幼兒主導和成人說教的混合遊戲形式。正如Neale (2020)指出，「引導遊戲是在自由遊戲與成人說教的困境中的產物，兒童在遊戲中的學習需要在成人謹慎的指導下學習和發現」；第二，遊戲與特定目標捆綁在一起，例如提升遊戲自身水準的「成熟遊戲」（El'konin, 1977）目標，附加於遊戲中的思維發展、計算、辭彙、科學等學術性學習目標（Alfieri et al., 2010; Chien et al., 2010; Ilgaz et al., 2018）。比如，澳大利亞學前課程文獻中的「以遊戲為基礎的學習」是針對沒有干預和對兒童遊戲沒有反應的做法提出的。該概念揭示：教育者和更多知識淵博的人要指導幼兒遊戲才能擴展他們的思維和學習。「遊戲性學習」和「遊戲性教學」是在英國的第三代學前課程綱要中提到的，直到目前為止，英國仍然堅持以學習為導向的「有計畫有目的的遊戲」（Broadhead, 2018）。

這些中間角色亦有其差異，主要是成人指導兒童遊戲的權重不同。例如，「引導遊戲」仍然是由兒童發起，當成人抓住機會進入正在進行的遊戲環境時，可以由成人支援。成人通過評論遊戲、提出鼓勵深入思考的問題、發現和反思等策略，支援並巧妙地引導兒童學習。而「指導遊戲」更加靠近教師說教一端，它是由教師控制的，教師一開始就帶有明確的教學目的參與幼兒遊戲。比如，荷蘭的幼兒發展和教育專案 *Piramide* 包括：教師參與設定幼兒遊戲的目標、建立遊戲場地、提供遊戲材料和促進具有預定結果的遊戲場景和教學指導，這類遊戲是高度結構化的，通常遵循一套嚴格的規則（Koerhuis et al., 2018）。

總之，「引導／指導遊戲」等理念和實踐經驗在調節兩個極端傾向之間發揮了重要的平衡作用，但同時亦發現「幼兒自主」和「成人說教」被看作是極端和對立而遭到否定（Veraksa & Dolya, 2018）。無論是調和觀還是對立觀，這些立場的背後仍然清晰看到皮亞傑（Piaget）和維果斯基（Vygotsky）在教育與發展關係方面截然不同的觀點。本文重點從不同國家幼兒教育實踐遇到的普遍問題着手，採用文獻剖析和符號理論視角，探討和解釋教育與發展關係的深層原因，這包括：當遊戲與不同目標捆綁在一起時，教師該有哪些、多少和怎樣的指導和說教？這些問題是目前國際社會普遍面對的學前教育如何做到「寓教於樂」的重要研究課題之一。

## 符號理論及其意義

皮爾斯（Peirce）、皮亞傑、維果斯基和後維果斯基派學者（Post-Vygotskian）都從不同角度，闡釋兒童發展是掌握人類創造的符號（symbols）或文化工具（cultural tools）的過程。在這個過程中，兒童逐步融入社會文化。其中，符號表徵和象徵符號理論蘊含着解讀幼兒自主和成人說教的重要意義。

### 符號表徵意義

皮爾斯、皮亞傑和維果斯基從不同角度揭示了符號表徵意義。被譽為現代符號學之父的皮爾斯認為：「符號（signs）或符號形體（representamen）是某種對某人來說在某一方面或以某種能力代表某一事物的東西」（Peirce, 1955, p. 99）。維果斯基認為，「符號是保留在文化中與社會發展意義相關的通用文化工具」（Vygotsky, 1997, p. 15）。皮爾斯和維果斯基對符號的定義揭示了符號的表徵意義，即：符號是表徵某一事物的事物；符號表徵蘊含「某種、某人、某一方面的某種能力」；符號是文化工具，它與文化中的社會發展意義相關。皮亞傑則從認知發展的角度研究兒童假裝遊戲中的象徵符號（symbols），並以這類符號的出現為前運思階段（pre-operational stage）2-6 歲幼兒認知發展的重要標誌之一。雖然符號表徵意義幾乎成為皮亞傑、

維果斯基和後維果斯基派學者論述幼兒遊戲的共同話題，但在實踐層面卻極少從這個理論視角觸及以幼兒自主和快樂為核心的自由遊戲中存在的問題。

## 象徵符號

曾經有人問「麵條」為甚麼叫麵條？應者回答說：「因為麵條是用麵做的、軟軟的長長的條，所以叫麵條。」其實應者並沒有回答麵條為甚麼叫麵條的問題。

皮爾斯把「麵條」這類語言符號稱為象徵符號。他認為：「所有辭彙、句子、書本和任何約定俗成的符號 (conventional signs)，包括常規和法律等，都是象徵符號」 (Peirce, 1955, p. 112)。皮亞傑則稱語言、辭彙為社會性知識 (social knowledge)。所謂社會性知識是人類創造的約定俗成的知識。例如，英語及西班牙語和一些節日，都是約定俗成的社會性知識 (Kamii et al., 2001)。維果斯基亦認為語言是由特定文化的所有成員創造和使用的最普遍文化工具，它是社會決定的結果 (Bodrova & Leong, 2007)。可見，「象徵符號」、「社會知識」、「文化工具」都共同揭示了這類符號是人類創造、約定俗成的工具。然而，從象徵符號視角解析學前教育中成人說教的意義卻極其罕見。

總之，不同學者從不同角度研究符號，構成了符號理論的龐大體系。本文重點從符號表徵意義和象徵符號理論視角，分析「成熟遊戲」 (mature play) 和「學術性學習」 (academic learning) 目標導向而引發的爭議，並從中尋求幼兒自主與成人說教的合理定位。

## 幼兒自主與成人說教在「成熟遊戲」目標導向中的定位

象徵遊戲為前運思階段兒童的主導活動和重要發展指標，這不僅在皮亞傑和維果斯基派學者中有共識，亦一直得到業界的廣泛關注。但後維果斯基派學者提到的「成熟遊戲」目標導向的象徵遊戲，特別是他們發現的不成熟的象徵遊戲現象，則未能引起深入研究。這是本文從符號表徵意義出發探討的第一個問題。

## 符號表徵是象徵遊戲的核心

在名目繁多的幼兒遊戲種類中，皮亞傑 (Piaget, 1962, pp. 111-112)、維果斯基和後維果斯基派學者 El'konin (1977) 都共同提到：2、3 歲至 6、7 歲兒童的主導遊戲活動是「象徵／符號遊戲」 (symbolic games) 或「假裝遊戲」 (make-believe play/pretend play)。雖然該遊戲名稱各異，但本質相同，其核心是符號表徵。符號表徵意味着：孩子們在遊戲中「用現存的東西表徵一些缺席的東西」。用皮爾斯的符號三元說 (triadic

relation) 解釋就是：現存的東西是符號 (representamen)，而缺失的被表徵的東西是對象 (object)，這兩者之間構成意指或釋義 (interpretant) (Peirce, 1955, pp. 98–115)。例如，孩子們在遊戲中用現存的椅子 (representamen) 來表徵現實中缺失的車 (object)，並演出一系列動作——啟動車、開車、疾馳等，意指椅子和車的內在含義 (interpretant)。這個符號表徵的過程在維果斯基理論中稱為「建模」和「象徵」 (Veraksa, 2011)。象徵遊戲可以是兒童自導自演的自由遊戲，亦可能是以特定學習目標為導向的、教師參與指導或說教的遊戲。這些因素正是影響象徵遊戲水準的重要變量。

## 成熟遊戲標準

El'konin (1977) 在闡述維果斯基象徵遊戲本質的見解時，提出了「成熟遊戲」的概念。成熟遊戲有三個特徵：第一是孩子使用的替代品與他們所表徵的東西幾乎沒有任何相似之處；第二是孩子能夠通過持續的假裝動作、言語和互動來承擔和維持一個特定的角色，亦能夠遵守與一般假裝場景相關的規則；第三是成熟遊戲融合了許多主題的高品質遊戲場景、時間跨度較長、計畫合理、內容具邏輯性 (Bodrova & Leong, 2018)。成熟遊戲的三個特徵都是針對象徵遊戲的「建模」和「象徵」水準提出的。與成熟遊戲的第一個特徵有關，皮亞傑將兒童符號表徵的發展分為四個階段：第一階段為具體實物表徵 (external concrete events)，即表徵 (signifier) 與被表徵的事物 (significate) 十分相似 (very similar)，例如孩子用玩具車表徵真實的車；第二階段為外顯的延遲模仿 (overt deferred imitation)，表徵與被表徵的事物有些相似 (some similarity)，例如當孩子一看到架子便擺動雙腿，表徵她之前看到的玩具在架子上晃動；第三階段為內在心智模仿 (internalized “mental” imitation)，表徵與被表徵的事物外表完全不同 (different)，比如孩子們以貝殼為符號可表徵多種缺失的事物，如小船、碗、帽子等；第四階段為集體符號 (collective signs) 階段，孩子可以用辭彙、數字等符號表徵一系列事物和活動 (Phillips, 1981)。可見，皮亞傑所指的內在心智模仿與成熟遊戲的第一個特徵相似。在兒童發展早期，孩子們更多依賴事物的外在相似性建立符號與符號所表徵事物的關係。隨着兒童心智的發展和他們能夠使用集體符號的時候，才能用辭彙指代更多事情，用語言調節遊戲行為。後維果斯基派學者一致認為，隨着兒童語言符號的發展，兒童的象徵遊戲才有可能向着其他兩個成熟的水準方向發展。El'konin 強調只有成熟遊戲才能成為幼兒發展的源泉。成熟遊戲可以發展幼兒的有意行為、邏輯思考能力，洞察、推斷別人想法和意圖的心智理論，反思行為結果、抑制衝動行為和自我調節能力等 (Catalano & Campbell-Barr, 2021)。

## 問題：低水準的象徵遊戲

Bodrova & Leong (2018) 介紹了後維果斯基派學者對於幼兒象徵遊戲中的發現。這些發現指出：當今世界不成熟的遊戲是幼兒課堂的普遍現象。愈來愈多證據表明：「即使是 5、6 歲的孩子，按照 Vygotsky 和 El'konin 的說法，他們應該處於遊戲表演的巔峰期，但他們卻常常表現出學步兒和幼兒早期典型的不成熟遊戲跡象：只玩逼真玩具，表演陳規定型和原始遊戲場景，以及展示相當有限的主題和角色行為」（Farran & Son-Yarrough, 2001）。可見，「只玩逼真玩具」的低水準遊戲與皮亞傑所揭示的學步兒「具體實物表徵」階段表現如出一轍。研究分析遊戲水準降低的原因多指向自由遊戲，幼兒教師沒有為這類遊戲提供必要支援，導致兒童不僅沒有進步，甚至倒退到更原始的遊戲形式。

## 從低水準象徵遊戲看幼兒自主和教師主導的關係

從符號表徵視角看，幼兒主導的象徵遊戲在低水準狀態徘徊，首要原因是遊戲材料安排不周。往往幼稚園資源愈豐富，教室裏各個遊戲角所堆積的仿真物品愈多。比如，娃娃家的鍋、碗、瓢、盆，各類食物模型，甚至像模像樣的微波爐、洗衣機道具樣樣齊備；診所遊戲區的醫護人員服裝、聽診器、體溫計、藥品外包裝盒、吊瓶和針劑一應俱全。雖然仿真物品能激發幼兒遊戲興趣和幫助他們快速進入遊戲角色，但是只為孩子們提供這類物品，可能會限制他們由「具體實物表徵」向「內在心智模仿」水準發展，亦可能阻礙幼兒發展高階思維和創造力。而成熟遊戲的第一個特徵所揭示的深層含義就在這裏。皮亞傑認為：如果孩子們能用貝殼表徵小船、碗和帽子，他們就已經完成了一系列同化和調試的認知過程（Piaget, 1962, pp. 111–112）。在這個過程中，孩子們發現了貝殼與它所表徵的小船、碗和帽子都有封閉的殼和中空的共同特徵。當孩子能從一些事物中抽取出共同特徵時，他們在使用替代物時便有了靈活性，亦說明了這些材料激發了孩子們的高階思維和創造力。最近一項研究（白瑩，2022）對一個平均年齡為 4.5 歲班級中 20 名發育正常幼兒的自由遊戲區域觀察了近一個月，發現這些孩子幾乎都表現了「不成熟遊戲」的所有特徵：「遊戲區只有仿真物品，在『小飯店』主題中，孩子們用這些物品僅僅重複一些簡單動作，例如，每次穿戴好廚師服裝 → 把仿真食材（蔬菜、青椒等）倒入鍋中 → 翻炒 → 再倒入碗盤中……；遊戲語言也僅限於『客人』與『服務員』間的簡單對話，並且這些對話一次次重複。比如，『我要……』、『還要……』、『這就給你……』。」於是，研究人員基於成熟遊戲理論展開了為期一學年的行動研究，其中一項內容就是把遊戲區域的部分仿真物品（例如各種麵包糕點、飲品）更換為泥膠、泡沫板、廢舊紙板和瓶子等。該研究歷程顯示，跟隨遊戲主題的變化和延伸，孩子們面對這類非仿真物品經歷了

「不摸不碰、無所事事」、「隨意拿取、物不對題」、「簡單拼湊、沒有創意」階段，到最後，他們能考慮到家人身體的不同需要製作出「少糖少油甜甜圈」、「少糖少澱粉糰子」、「鬆軟麵包」、「冰紅茶」等近 30 種小食物。比如，有的幼兒為沒有牙齒的外公製作了鬆軟的麵包和香蕉，還有的幼兒為長痘痘的媽媽製作了少辣章魚。他們還把該遊戲區更名為「營養飯店」。這個結果表明，孩子更多了解了他們所用的泥膠、泡沫板等替代品與他們所表徵的東西（例如麵包、薯條和香蕉）的內在屬性和更廣泛而豐富的意義。雖然幼兒在使用遊戲材料方面的進步不能離開教師因人而異、與時俱進的指導和幫助，但是遊戲材料則是構成釋放或者壓抑幼兒自主性和創造力的首要變量。因此，教師主導在這方面的定位是：適時適當地為幼兒提供適合成熟遊戲第一個特徵的遊戲材料，放手讓幼兒在選擇和運用替代品的過程中發揮創造潛能。

幼兒主導的象徵遊戲在低水準狀態徘徊的另一個原因，是幼兒現有水準限制了對符號表徵意義的理解。如前所述，根據皮爾斯的符號三元說，「符號—對象—釋義」所構成的三元關係透射「某種、某人、某一方面的某種能力」。對於不成熟的象徵遊戲來說，兒童用貝殼表徵船，可能只理解船能浮在水面。他們可能只停留在把貝殼「放入」和「拿出」水中的一些陳規定型的簡單動作或有限內容。而對於成熟遊戲來說，貝殼當船可能蘊含更豐富的意義。這些意義的引申可以擴展為一組故事情節，亦可以擴展為一組「沉」與「浮」的科學探索活動。荷蘭學前教育專案 *Piramide* 的研究發現，通過自我調節，兒童只能達到典型（較低）的發展水準；而在教師幫助下，兒童可以達到最佳（較高）的發展水準（Fischer & Bidell, 2006）。這些發現已為愈來愈多的研究所證實。如上文白瑩（2022）的研究中，幼兒面對非仿真品「不摸不碰、無所事事」時，教師扮演其中的一位「廚師」提示幼兒「顧客想要麵包，這裏沒有，但哪些材料適合做麵包呢？」在這類提示下，幼兒開始有些無奈地抓取擺在遊戲區的紙板或泡沫板代替麵包。教師發現，雖然這時表徵與被表徵事物外表完全不同，但卻屬於「隨意拿取、物不對題」的水準。於是，教師以指導者的身分引發幼兒思考：「如果用紙板和泡沫板代替麵包，哪個更好？」接下來，孩子們雖然紛紛發現泡沫板內部與麵包內部都有空隙，再也不用硬紙板代替麵包了，但是仍處於「簡單拼湊、沒有創意」的水準。教師又扮演食客要一份鬆軟、燒烤得有顏色的圓圓的麵包……就這樣，教師根據幼兒使用遊戲材料的發展水準，一步一步提出新的問題，引發幼兒不斷發現表徵與被表徵事物之間所蘊含的豐富意義。最後，幼兒用泡沫板和泥膠等材料，添加不同的符號，鮮明地表徵出少糖、少鹽和少辣等食物，表現出十足的創意。再如，在美國「心智工具」（Bodrova & Leong, 2018）研究專案中，幼稚園的象徵遊戲稱為戲劇化（dramatization）遊戲，它與年紀較小幼兒所玩、基於他們生活和社區體驗的假裝遊戲不同，戲劇化遊戲與故事和文學聯繫在一起。兒童玩的是他們可能從未經歷過的故事和事件，他們必須用戲劇化實現他們想像中已經發生和可能發生的

事情。在遊戲之前，教師的作用表現為：選擇和閱讀章節類的童話素材，比如「海盜的魔法樹屋」，一次閱讀一章。教師之所以選擇章節類書籍，是因為這能令孩子們記着複雜的十章故事和故事發展的邏輯關係。這個故事很少有插圖，是為了令孩子們沉浸在想像和創造書籍中的時代生活，並學習有關生活在海盜時代的新詞匯。兒童主導體現在：他們是表演戲劇的主人翁，這包括講出閱讀後的感受、商量戲劇情節、創設戲劇背景和道具、分配虛擬人物角色、商討角色服裝和台詞等。在遊戲開展過程中，教師的作用表現為：觀察並用文字記錄孩子們的遊戲過程、評估遊戲水準、根據他們觀察到的遊戲水準提供有針對性的各種方式鷹架以支援遊戲的發展。這包括：鼓勵孩子們考慮清楚每個情節計畫，討論角色安排，提示隨遊戲情節發展可能發生的事情；找出如何利用現有材料提供故事戲劇化之所需；支持孩子們交換角色和重演故事（Bodrova & Leong, 2018）。教師的這些支持，保證了孩子們能夠有效地計畫和把握戲劇遊戲的意向、各個片段的連貫、內容的豐富；幫助孩子們學習遵守情境、角色和規則的一致，克服僅由興趣支配的衝動。可見，教師的角色是從幼兒主導的「自由遊戲」出發，根據幼兒的興趣和發展水準，適時進入幼兒的遊戲中，作出以鼓勵、提示為主的「引導」和以評估、幫助、支持為主的「指導」；而教師說教則是在這個過程中孩子們無法依靠現有能實現的那些目標中體現的，包括：閱讀和講解故事、為幼兒補充深入遊戲活動的足夠背景知識、幫助幼兒從中獲得相關辭彙、帶領幼兒進行實地考察等。可見，教師的說教使孩子們衝破了現有水準的限制，理解了故事、背景、虛擬人物角色、道具、服裝、台詞等一系列符號表徵的深刻意義和相互關係，從而使遊戲能達到「融合許多主題的高品質遊戲場景、時間跨度較長、計畫合理、內容具邏輯性」。正如 Veraksa (2011) 引用 Venger (1986) 所言：成年人安排孩子的活動，在適合兒童的特殊教育形式中傳授成人的經驗，這有利於兒童與成人一起發現或共同創造「工具的邏輯」和「活動的邏輯」。

### 幼兒自主與成人說教在學術性目標導向中的定位

國際上多把學術性目標指向閱讀、數學、科學等學科的學習目標。儘管各國學者都認同學前兒童的主導活動是象徵遊戲，但是在考慮未來競爭力、幼兒的人學準備和視家長為客戶的述求等因素，都不約而同地開始重視遊戲中的學科學習目標(成子娟, 2020)。然而，當遊戲以學術性目標為導向時遇到不可逾越的瓶頸，教師愈來愈難處理「好玩」和「學習」的關係。往往孩子們愈是感到「好玩」的遊戲愈難產生預期的學習目標，而達到預期學習目標的往往「不好玩」。比如，Chien et al. (2010) 揭示了美國 11 個州 701 個由國家資助的幼稚園教室中 2,751 名兒童的四種課堂參與模式，包括自由遊戲、大或小團體教學、個人教學、鷹架學習環境。研究表明，在整個學年



花費在自由遊戲時間最多的幼兒，其語言、識字和數學方面的進步最小；另外三組幼兒的成績沒有組間差異，且均優於自由遊戲組。其他研究亦表明幼兒的讀寫、閱讀（Morrow & Rand, 1991; Neuman & Roskos, 1992）和數學成績（Cheng, 2015）在與老師互動或教師的直接教學中效果更好。澳大利亞「以遊戲為基礎的學習」學前課程文獻亦指出：如果沒有成人參與，孩子們不會自發地學習浮沉、體積和質量的概念；雖然遊戲活動可能會刺激兒童的興趣和引發相關的過程，但可能沒有內容，這與遊戲的教育理念背道而馳（Grieshaber, 2018）。為甚麼遊戲目標愈側重於學術性學習，教師說教的權重就愈增加？這是本文從象徵符號理論視角所探討的第二個問題。

### 感知經驗、學術性學習與象徵符號的關係

如前所述，以「象徵符號」、「社會知識」和「文化工具」命名的這類約定俗成的符號，對於幼兒感知經驗的釋義和學術性學習具有十分重要的意義。以下的觀察記錄揭示了幼兒的感知經驗與象徵符號錯配的現象，亦暴露出幼兒在數理邏輯知識方面的學術性學習表現一隅。

#### 觀察記錄 1

一位幼稚園老師在帶領高班的孩子們探討水的特徵。老師問：「小朋友，水是甚麼顏色的？」〔作者按：當然，老師的問話亦存在問題〕孩子們大聲回答說「白色的！」接着，老師很有經驗地拿出一瓶牛奶問：「牛奶是什麼顏色的？」孩子們還是大聲地回答說「白色的！」老師又問：「水和牛奶是一樣的顏色嗎？」這時，孩子們似乎猶豫地說：「不一樣。」於是老師略有啟發似地問：「如果水和牛奶的顏色不一樣，那麼水是什麼顏色的？」還有孩子堅持說水是白色的，儘管不再那麼理直氣壯地回答了。最後老師告訴孩子們「水是無色的透明的」。（成子娟、黃艾珍，2003）

#### 觀察記錄 2

一群 5、6 歲孩子正在興高采烈地進行以買賣為主題的「數學遊戲」，一個孩子使用標有「3 元」的卡片去買一個價值 5 元的物品，扮演「售貨員」的孩子賣了這個物品後，又找給「買者」2 元錢。在這個遊戲中，幾乎所有的孩子都無法實現「數學遊戲」的目標：比如，理解「3 元」還要再加「2 元」才能買到價值「5 元」的物品。（Cheng & Chan, 2008）

首先，無論是在遊戲還是在日常生活中，孩子們幾乎每天都會用自己的眼、耳、鼻、舌、身和水打交道，獲得關於水的各種感知經驗。皮亞傑稱兒童從這類經驗中獲

得物理知識 (physical knowledge)。物理知識是事物外在的真實性知識 (the knowledge of objects in external reality) (Kamii et al., 2001)。例如，牛奶或其他事物的顏色和重量都屬於物理知識，這類知識依賴人們的感知獲得。而觀察記錄 2 中的數字及其數量關係的知識不屬於物理知識，無法通過感知獲得。

其次，孩子一直不斷地用動作、聲音和圖畫等各種符號表徵、保留和傳達他們的感知經驗。而發展到「集體符號水準階段」的孩子，他們應該學習用「水」、「水是無色的」等辭彙表徵水的稱謂及其屬性特徵。這一系列辭彙正是前面提到的人類創造的、約定俗成的象徵符號、社會知識或文化工具。維果斯基特別強調兒童獲得這類符號離不開成人傳授 (Bodrova & Leong, 2007)，在這一點上，皮亞傑亦贊同社會知識的傳遞來自他人 (Kamii et al., 2001)。觀察記錄 1 表明，正因為成人一直沒有教授這些孩子「水是無色的」，所以，孩子們一直在用水是「白色的」錯配符號表徵自己對水的屬性特徵這類物理知識的感覺經驗。最後，在老師提示下，孩子們開始發現水和牛奶在「顏色」上的差異，進而學會用老師教授的語言符號「無色」來表徵水的相關特徵。

在觀察記錄 2 中，孩子所要解決的問題是減法題目。皮亞傑稱建構事物之間關係的知識是數理邏輯知識 (logical-mathematical knowledge) (Kamii et al., 2001)。在觀察記錄 1 中，「白色」和「無色」是在兩種物體的比較關係中存在的；在觀察記錄 2 中，物品價錢和錢幣標籤構成了一系列數量關係。皮亞傑認為這類知識由心智關係 (mental relationships) 構成，而心智關係最終來自人們的思維 (human mind) (Kamii et al., 2001)。教師引導幼兒發現水和牛奶差異的思維過程和結果，都是以語言為媒介 (mediation)，因此維果斯基認為語言亦是「心智工具」 (mental tool)，因為每個文化成員都需要運用語言思維 (Vygotsky, 1997, p. 18)。可見，象徵符號是詮釋幼兒的感知經驗的重要媒介，而語言這類象徵符號是學術學習的核心。

### 約定俗成的象徵符號揭示了成人說教的定位

對觀察記錄 1 的分析揭示了學術性目標導向中成人說教的意義。孩子們可以在自由遊戲中感受物理、生物等自然現象，獲得感知經驗，雖然他們可以通過「同化」和「調試」的認知過程不斷豐富感知經驗，但是界定一系列感知經驗的符號需要成人傳授。正如「麵條」(英文稱 noodle) 是人類約定俗成的象徵符號，毋須深究「為甚麼麵條叫麵條」。成人說教的重要作用應該是配合兒童的日常活動或遊戲，在需要時糾正兒童正在使用的錯誤或不恰當的語言符號，把約定俗成的文化工具直接傳授給兒童。其實，在正常生活條件下，孩子一直是在成人的陪伴下掌握着由成人傳遞的這類文化工具，例如語音、辭彙、語義、語法。研究指出：母親經常用玩具引逗嬰兒的同時告訴孩子這個玩具的名稱，例如「這是小狗」，在這種成人的教導與嬰兒活動

相匹配的環境下，孩子到 2 歲時要比無匹配環境下的孩子多掌握 300 個字詞。如果把孩子放在無匹配的環境（聽成人講話，看電視）則獲益不大（Berk, 2009）。Veraksa & Dolya（2018）曾提到後維果斯基派學者的研究，例如 Zaporozhets（1986）認為，學前兒童最初同化的文化工具（tools assimilated）是各種感官標準（sensory standards），如形狀、大小、顏色、音高等。同化感官標準是幫助孩子們建立感知經驗的客觀意義。這個客觀意義就是用象徵符號界定所感知的事物，例如它是「水」，「無色、透明、無味、能流動」等是水的屬性名稱。後維果斯基派學者同時認為，感官標準確定了學前兒童的第一個最近發展區，教師在最近發展區內工作意味着教育過程中指導兒童與文化工具同化的相關任務（Veraksa & Dolya, 2018）。這項任務的深層意義在於，孩子學習用象徵符號界定和記錄感知經驗的過程亦是掌握語言的過程。語言是兒童心智發展的重要工具，維果斯基堅信：兒童沒有掌握語言就不能學習邏輯思維（Bodrova & Leong, 2018）。語言符號進入兒童的長時記憶系統，並指導兒童的意識活動。

觀察記錄 2 中包括了作為象徵符號的數字，皮爾斯認為「象徵符號是一個準則以決定其釋義」（Peirce, 1955, p. 112）。在這個例子中，數字符號所表徵的物品價值和錢幣價值以及兩者的關係揭示了一些約定俗成的準則，這些準則包括基數、相鄰數、數的分解組成等。在觀察記錄 2 中，孩子只是把卡片上的數字當作買賣的標籤、構成一買一賣的簡單動作，而未能理解數字之間所蘊含一系列意義。多年來，西方許多國家的學前教育並不重視數學教學。正如 Lee & Ginsburg（2009）所指出，美國學前數學的多項迷失（misconceptions about mathematics educations）包括「數學僅僅是為天才兒童所設，對其他幼兒來說簡單的數字和形狀已經足夠，因為幼兒還沒有為數學教學做好準備，教師只應提供豐富的物質環境，讓孩子通過與具體物體互動的遊戲學習數學，而不應該作獨立的學科來教數學」。只是近年來，隨着對幼兒認知潛能的新認識和維果斯基的歷史文化理論在西方傳播，美國才開始重視學前數學教學，然而突破上述迷失的經驗仍然不足，由此引發對自由遊戲的質疑和對成人教導的爭議亦最多。在亞洲國家，特別是中國，幼兒數學學習的研究一直受學者重視。比如，在中國大陸發端和在中國香港發展的學前數學專案「操作式學前數學」，早已在實踐層面突破了這些迷失（成子娟等，1990）。在「操作式學前數學」（Cheng, 2012, 2015）專案中，「教師說教」定位於把研究者的設計理念傳授到幼兒學具操作的初始期，而並非貫穿於幼兒操作的全過程。比如，分類中數的分解組合和 10 以內的加減法有九個單元，「教師說教」只定位在其中一個單元，如指導幼兒根據指定標準把 5 個人臉圖形作不同分類，然後在學具上用兩種顏色棋子表徵每次分類的結果，即 5 的分解組合關係（比如，1 黃棋表徵一個戴眼鏡的，4 紅棋表徵四個不戴眼鏡的；以此類推，2 和 3、4 和 1、3 和 2 逐一呈現），並從中學習加法和減法（ $1 + 4$ 、 $2 + 3$ 、 $4 + 1$ 、 $3 + 2$ ； $5 - 1$ 、 $5 - 4$ 、 $5 - 3$ 、 $5 - 2$ ）。在這個基礎上，教師鼓勵孩子們獨立完成其餘

八個單元，只在孩子需要時給予必要的提示或指導。按照這樣的方法，孩子們很快掌握了 2 至 10 的分解組合和 10 以內的加、減法。這個專案曾在香港的 78 所幼稚園推行，同時與香港其他學前數學教學法進行對比研究，其中包括觀察和評估以自由遊戲為主導的對照群組幼兒的數學學習表現。觀察記錄 2 就是一個對照班的案例。研究結果表明，實驗班的孩子們在同類自由遊戲中，不僅能準確應用數學知識，而且亦是數學遊戲活動的設計者和指導非實驗組兒童學、用數學的小老師。這個專案初步探索了一條寓教於樂、操作式學習和自由遊戲相結合、教師說教和幼兒主導相結合的有效方法。眾所周知，通過教師的直接教授，兒童才能逐步理解和掌握 Montessori 一整套數學教具的數學邏輯。多倫多大學學者 Pyle & Daniels (2017) 在調查和觀察多所幼稚園的基礎上總結出，規定的幼稚園數學和文學內容 (mandatory mathematical and linguistic elements) 依賴說教遊戲 (didactic games)。荷蘭的 Piramide 亦總結了一整套教師指導策略：教師在幼兒的遊戲中發現兒童需要增長的最近發展區，根據增長點的難易，決定低水準 (low level, 教師干預最少) 到高水準 (high level, 輔導或密集指導) 的教師干預 (Fischer & Bidell, 2006; Koerhuis et al., 2018)。高水準的教師干預多指向學術性學習目標。

總之，幼兒階段的閱讀、數學、科學等學科內容涉及許多約定俗成的象徵符號和符號之間的關係。如上所述，幼兒從大自然和生活環境中所獲得的感知經驗需要成人賦予其象徵符號的意義；幼兒閱讀中的字詞亦需成人教授；數學中的「量」、「數」、「形」、「時間」和「空間」關係所呈現的規律性，更需要研究者和前線教師共同配合，把適合兒童認知水準的設計方案呈現和滲透於幼兒學習過程中。雖然幼兒主導的自由遊戲可以提供給孩子們豐富的感知經驗，但是在達成學術性學習目標方面還有很大的距離。在這方面，約定俗成的象徵符號揭示了學術性學習目標中成人說教的定位。

## 結論、啟示與前瞻

本文結合了實證研究和典型案例，從「符號表徵」和「文化工具」或「象徵符號」傳承視角，分析和論證了幼兒主導和成人說教在幼兒教育實踐中的合理定位，主要結論及其對學前教學實踐的啟示總結如下。

### 幼兒主導和成人說教並非對立，在兩者之間 各類調節者的角色缺一不可

自由遊戲提供了幼兒接觸自然、獲得感知經驗，以及通過自我調節、同伴合作

發展各項能力的廣闊空間，而教師指導的權重會隨遊戲所指向的學習目標和幼兒的需要不同而不同。當幼兒的感知經驗需要用「象徵符號」／「社會知識」／「文化工具」界定和釋義時，教師說教佔主導；當幼兒主導的遊戲活動在低水準狀態徘徊時，教師則兼備多重角色，例如是遊戲環境、材料的設計者和規劃者，或是引導孩子們的遊戲向成熟遊戲水準邁進的導演者。當幼兒需要學習更多學術性知識時，自由遊戲的權重降低，教師說教的地位突顯（MacDonald & Murphy, 2021; Moedt & Holmes, 2020; Wickstrom et al., 2019）。可見，幼兒主導、教師的各類指導策略（包括教師說教）在遊戲發展的不同階段和幼兒的不同學習目標中交融更替，呈現動態的、辯證的相互支撐關係。

### 恰當應用經典理論，才能有效指導幼兒教育實踐

首先，皮爾斯的象徵符號、皮亞傑的社會知識和維果斯基的文化工具不僅揭示了代代相傳、約定俗成的知識和不同時代、不同社會、不同團體的規則、規範及法律，亦同時指明了教師說教在學前教育中是必不可少的。如果這些理論能夠幫助明晰學前階段哪些知識和技能需要直接教授，學前教師就不會在教與不教之間舉棋不定或受到質疑。根據象徵符號學說，不單本文所列舉的實證研究和實例所揭示的學習內容需要教師直接教授，幼稚園規範、規則和約定事件等亦需要教師直接教授。孩子從家庭步入幼稚園，教師要教導他們遵守幼稚園的生活作息時間、遊戲輪流規範、安全衛生、愛護園所設施、尊重他人等一系列規則，教師亦須根據孩子們的需要直接教授一些文字、數字、音樂符號、各種事物的名稱、常識和常規等。

其次，幼兒自主和成人說教的對立源於皮亞傑和維果斯基學派在兒童發展與教學關係方面的分歧。皮亞傑強調教學要適合兒童的發展水準，重視兒童發展過程中的自我調節；而維果斯基派學者則強調教學要走在兒童發展的前面，認為自我調節和成人指導同等重要。這些舉世聞名的理論對教育實踐都有重要的貢獻。皮亞傑的認知發展理論揭示了不同年齡階段兒童發展的現有水準，和依靠他們的自我調節可能發展的水準；而維果斯基派學者的理論則指出了依靠成人指導兒童所能達到的更高發展水準。恰當吸取各種理論的合理內核，才能使「幼兒自主」和「成人說教」彼此相容、相得益彰。我們不能因為幼兒能夠依靠同伴間的知識經驗、獨立自主地解決一些紛爭和問題，便忽略了他們只依靠現有水準仍不能跨越的障礙；亦不要因為教師指導能快速、有效地幫助幼兒解決問題，而忽略幼兒依靠自我調節和夥伴協商就能解決的那些問題。「幼兒自主」和「成人說教」之所以被看作是對立的，往往是顧此失彼的結果。因此，恰當應用經典理論，才能有效指導幼兒教育實踐。

到目前為止，國際社會仍然面對的挑戰是：在強調幼兒的學術性學習目標時，如何處理好「學習」和「好玩」的關係。現有的研究表明，「我們對於如何針對特定

的學習目標如計算能力、辭彙、敘述能力和科學概念知識，有一些想法，但現階段的知識是零散的，很難獲政策決策者接受。我們需要的是一個全面的遊戲性學習計畫，補充說教性學習，以確定用於判斷學前教育全部課程目標的有效性」（Ilgaz et al., 2018; Wickstrom et al., 2019）。本文雖然從符號理論視角窺見和論證了這項國際性議題的點點滴滴，但探明學前教育全部課程目標的有效性和實施的規律性，使幼兒自由遊戲和教師說教彼此相容、相得益彰，實現學前兒童學習和發展的最優最大化，這受諸多變數制約。尋求「寓教於樂」在時代變化中的不同國情、不同地區、不同幼稚園、不同教師，甚至不同孩子中的最佳平衡點，可能永無止境。但國際間的交流將會不斷為這條探索之路注入新鮮經驗。

### 參考文獻

- 白瑩（2022）。《基於成熟遊戲理論的幼兒深度學習研究》（未出版碩士論文）。吉林外國語大學，吉林。
- 成子娟（2020）。〈學前兒童學習目標、學習內容和學習評估：國外課程指南文獻比較〉。《外國教育研究》，第4期，頁20–38。
- 成子娟、黃艾珍（2003）。〈與幼兒思維的對話：視導隨筆〉。《香港幼兒學報》，第2卷第2期，頁12–16。
- 成子娟、賈非、馮志堅（1990）。〈幼兒數學思維能力培養〉。《心理發展與教育》，第1期，頁62–65。
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2010). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Berk, L. E. (2009). *Child development* (8th ed.). Pearson.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: A Vygotskian early childhood curriculum. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1095–1111). Springer.
- Broadhead, P. (2018). Supporting the application of playful learning and playful pedagogies in the early years curriculum through observation, interpretation, and reflection. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1227–1244). Springer.
- Catalano, H., & Campbell-Barr, V. (2021). The occurrence of pretend play in early childhood education in Romania — An investigative study. *Early Child Development and Care, 191*(3), 349–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621306>

- Cheng, Z. J. (2012). Teaching young children decomposition strategies to solve addition problems: An experimental study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 29–47. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2011.09.002>
- Cheng, Z. J. (2015). Promoting young children's mathematical thinking: Operational math in preschool. In B. Sriraman, J. F. Cai, & K. H. Lee (Eds.), *The first sourcebook on Asian research in mathematics education: China, Korea, Singapore, Japan, Malaysia and India* (pp. 395–422). Information Age.
- Cheng, Z. J., & Chan, L. L. (2008). Chinese children and big maths: Mathematical logics and operational learning. *Curriculum and Teaching*, 2(23), 33–49.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New directions for kindergarten education: Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, 120(3), 455–479. <https://doi.org/10.1086/707008>
- El'konin, D. B. (1977). Toward the problem of stages in the mental development of the child. In M. Cole (Eds.), *Soviet developmental psychology* (pp. 538–563). M. E. Sharpe.
- Farran, D. C., & Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245–262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development in action and thought. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (pp. 313–399). Wiley.
- Grieshaber, S. (2018). Developments in curriculum and assessment in the early years in Australia. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1211–1266). Springer.
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Making the case for playful learning. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1245–1263). Springer.
- Kamii, C., Kirkland, L., & Lewi, B. A. (2001). Representation and abstraction in young children's numerical reasonings. In A. Cuoco & F. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics* (pp. 24–33). National Council of Teachers of Mathematics.
- Koerhuis (red), I. G. M., Boontje, M., van Boxtel, H., Breebaart, D., & op den Kamp, M. (2018). Piramide. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 995–1022). Springer.
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics educations for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37–45. <https://doi.org/10.1177/1836939109034004>

- Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Paananen, M. (2018). Children's perspective to curriculum work: Meaningful moments in Finnish early childhood education. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1265–1277). Springer.
- MacDonald, A., & Murphy, S. (2021). Mathematics education for children under four years of age: A systematic review of the literature. *Early Years: An International Research Journal*, 41(5), 522–539. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1624507>
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Moedt, K., & Holmes, R. M. (2020). The effects of purposeful play after shared storybook readings on kindergarten children's reading comprehension, creativity, and language skills and abilities. *Early Child Development and Care*, 190(6), 839–854. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1496914>
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396–402.
- Neale, D. (2020). The importance of play in early childhood. *International Journal of Birth and Parent Education*, 7(4), 10–12.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 203–225. <https://doi.org/10.2307/747792>
- Peirce, C. S. (1955). Logic as semiotic: The theory of signs. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical writings of Peirce* (pp. 98–119). Dover.
- Phillips, J. L. (1981). *Piaget's theory: A primer*. W. H. Freeman.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Venger, L. A. (Ed.). (1986). *The development of general cognitive capacities in the process of preschool education*. Pedagogika.



- Veraksa, N. (2011). Development of cognitive capacities in preschool age. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 79–87. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.571003>
- Veraksa, N., & Dolya, G. (2018). The key to learning curriculum. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (Vol. 2, pp. 1059–1073). Springer.
- Vygotsky, L. S. (1997). The problem of the development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions* (pp. 1–26). Springer.
- Wickstrom, H., Pyle, A., & DeLuca, C. (2019). Does theory translate into practice? An observational study of current mathematics pedagogies in play-based kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 287–295. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-00925-1>
- Zaporozhets, A. V. (1986). *Izbrannye psikhologicheskiye trudy* [Selected works in psychology]. Pedagogika.

## Appropriate Positioning of Child Autonomy and Adult- didactic Instruction in Early Childhood Education Practice: Symbolic Theory Perspective

Zijuan CHENG

### *Abstract*

*This article reviewed early childhood curriculum guidelines from the U.S., England, Australia, Singapore, and other countries, as well as research findings of worldwide childhood education projects. Obviously, a focus of global concern in recent years has been the emphasis that play should promote children’s academic learning and school preparation. Free play, however, has also been under attack. The early childhood education practice swung between the two extremes of “giving children more free play — autonomy” or “enhancing adult’s role — didactic instruction.” The “guided/directed play” advocated by different countries has helped balance the tendencies of the two extremes. Still, at the same time, “child autonomy” and “adult-didactic instruction” are considered as opposing and undesirable. This article used an in-depth analysis of the literature on the related theories. From the perspectives derived from “symbolic representation,” “cultural tool,” or “symbols,” the article analyzed some typical practices in preschool education, suggesting that when the children-led play takes place at a low level, teachers play multiple roles, including giving didactic instruction and guidance. Adult-didactic instruction becomes prominent when children’s perceptual experience has to be interpreted meaningfully or when they are learning academic knowledge. Therefore, there are different explanations from symbolic theory for the two extremes. “Child autonomy” and “adult-didactic instruction” are compatible and complement each other.*

*Keywords: symbolic theory; child autonomy; adult-didactic instruction*