

2017/2018 學年教學設計獎勵計畫

安吉遊戲中幼兒遊戲權利的回歸

參賽編號：R025

摘要

摘要：遊戲權是兒童享有的基本權利之一，兒童遊戲權的保護和實現直接關乎其全面和諧發展。近些年來，關於學前兒童遊戲的研究越來越受到學術界和一線教育工作者的關注，《幼稚園教育指導綱要（試行）》明確規定了幼稚園以遊戲為主要活動，幼稚園也慢慢在一日生活中加入區角遊戲、自由遊戲等多種遊戲形式，遊戲教學法也成為幼兒教師學習的學習方向。

中國的傳統觀念認為“業精於勤荒於嬉”，幼兒教師長久以來擅長於集體教學，家長也更為在意幼兒學業上的成功，如今越來越多的研究者和幼兒教師希望在集體教學中加入自由遊戲，然而向來推崇自由遊戲的西方文化卻又在強調教師在幼兒自由遊戲中的價值，希望幼兒教師能在遊戲中起到引領和提升的作用，雙方都在走向集體教學和自由遊戲之間的中間地帶，而這個中間地帶筆者認為是引導遊戲，安吉遊戲為未來的遊戲發展提供了一個很好的方向。

安吉遊戲，是安吉幼稚園遊戲教育的簡稱。它是浙江省安吉縣教育局基於安吉縣的教育生態，改革探索出一種以遊戲教育為主要形式的全新學前教育實踐。安吉遊戲確定了幼兒在遊戲中的主體地位，將遊戲作為兒童學習和生活的主要形式，受到了專家和教師的普遍認同。2018年5月，澳門福建學校附屬幼稚園將安吉遊戲材料引進澳門，開始了幼兒自主遊戲的實踐和探索，安吉遊戲第一次走進了澳門。

通過文獻的查閱和文本影像資料分析之後，筆者認為安吉遊戲極大地尊重了幼兒遊戲的自主權，同時對教師在幼兒遊戲中的作用有了很清晰的認識，這是保障安吉遊戲順利實施的根本。但是如果能在遊戲中更加突出教師的價值，從自由遊戲走向引導遊戲，可能會更大程度上促進幼兒的發展。

目次

摘要.....	1
緒論	1
1、幼兒遊戲的價值.....	1
2、幼兒遊戲的現實困境.....	1
3、農村幼兒遊戲的現狀.....	1
4、安吉遊戲.....	2
一. 文獻探討.....	4
1、遊戲促進幼兒發展.....	4
2、自由遊戲和引導遊戲.....	5
二. 研究方法.....	7
三. 研究結果	8
1、幼兒遊戲的自主權.....	8
2、教師的角色.....	13
3、我的遊戲故事.....	18
四. 討論.....	23
1、保障幼兒遊戲自主權.....	23
2、引導遊戲.....	24
3、限制和不足.....	25
參考文獻.....	26

一、緒論

1、幼兒遊戲的價值

1989年聯合國通過的《兒童權利公約》中，遊戲作為兒童一項權利被正式提出。這表明在國際社會上兒童遊戲權以法律形式予以確定。此後教育部於2001年頒佈施行《幼稚教育指導綱要（試行）》和2016年新修訂的《幼稚園工作規程》也重申了遊戲在幼稚園中的核心地位。2012年我國頒佈的《3-6歲兒童學習與發展指南》中明確指出：“幼兒的學習是以直接經驗為基礎，在遊戲和日常生活中進行的。”2017年的學前教育宣傳月中，也特地以“遊戲——點亮快樂童年”為主題，向公眾宣傳遊戲對幼兒的重要性。

遊戲權是兒童享有的基本權利之一，兒童遊戲權的保護和實現直接關乎其全面和諧發展(仝夢冉、鄭佳、汪露露, 2016)。因此，為了讓兒童擁有快樂的童年生活，享受有意義的童年，必須保護兒童的遊戲權，尊重兒童的天性，讓兒童在遊戲中自由表達和自由創造。

2、幼兒遊戲的現實困境

受諸多因素制約，相比較于兒童的生存權、發展權、受教育權等,其遊戲的權利似乎並沒有引起足夠的重視(丁海東, 2010)，幼稚園兒童的遊戲權的保障仍然面臨諸多困境，首當其衝的便是中國的傳統觀念。中國的傳統觀念崇尚的是學業成就，“業精於勤荒於嬉”，要求兒童從小就要努力學習，而不是自由遊戲。在遊戲不被提倡甚至遭遇壓制的成長背景下,甚至連遊戲權利的主體—兒童自己也可能不把遊戲視為自己的正當行為(丁海東, 2010)。教師對遊戲的觀念也在掙紮，在中國傳統觀念中成長起來的教師雖然受到了西方自由遊戲的衝擊，但在實踐中並不能很好的落實。家長對遊戲的觀念也參差不齊，有研究表明，高學歷的家長對遊戲的價值認識更加全面，傾向于兒童從幼兒中學習，而低學歷的家長則傾向於集體遊戲(邱學青, 續潤笑, 吳衛傑, & 王春燕, 2014)。兒童遊戲權利的保障陷入了時間、空間和心理困境。

3、農村幼兒遊戲的現狀

之所以探討農村幼稚園的遊戲現狀，是因為安吉很多的幼兒園地處城鎮和鄉村，並不是發達地區，安吉遊戲的開展給中國其他地區農村幼稚園樹立了一個很好的樣本。一個地區的經濟水準會影響該地區的教育理念進而影響教育和

教學。經濟發展好的地區，教師對西方自由遊戲觀點更容易接受和實踐(Vong, 2013)。有研究顯示，隨著城鎮化水準的降低，從城區、縣城、鄉鎮中心到村，幼稚園教育品質呈現梯度下降趨勢，幼兒遊戲活動品質也越來越差(羅妹, 2017)。

農村地區的幼稚園辦園條件比較差，主要表現在規模比較小，室內光線通風都很差，有些幼稚園是家庭辦園，沒有戶外活動場地。由於基本上都是民辦園，在設施和建設以及管理上都沒有嚴格的標準。師資水準不高，研究發現，很多農村幼稚園老師學歷水準較低，真正幼師專業畢業很少，還有一些是小學部轉入的教師，這些幼稚園教師並不都是專業科班出身，並不是每個人都接受過系統的教育學和心理學方面的知識，這也會影響教師的教育方式(楊慧敏, 2012)。老師對在幼稚園中開展遊戲的想法是贊同的，但是在行動上卻沒有落到實處，常常是把遊戲等同於自由活動，讓幼兒隨意玩，而沒有教師的參與和指導，遊戲就變成了一種無目的、無計畫的活動；也有教師主動介入幼兒的遊戲，但教師很難把握介入的時機和程度，介入行為反而有負面效果(常璐, 2006)。而有的教師則認為應當讓幼兒學習，不能玩遊戲(盛寶芳, 2013)。教學和管理也存在很大問題，缺少戶外活動器械，自製玩具很少，牆面佈置不符合幼稚教育特點，作息制度和課程小學化(劉占蘭, 2015)。

幼兒遊戲愉悅性和活動性成為家長們判定遊戲的重要依據(翟愛萍, 2007)。農村家長文化素質普遍偏低，依然存在著重知識傳授輕遊戲活動的觀念。家長在看待幼兒遊戲的作用時更多的是注意到了遊戲在促進孩子智力發展方面的價值。農村家長普遍認為，學習主要是指識字、算術等，片面要求幼兒多學一些字和計算題，將此作為衡量幼稚園教育教學品質的標準，家長普遍認為遊戲無用，將“愛玩”看做兒童的缺點(王麗, 2014; 朱宗順, 李華玉, 呂耀堅, & 程學琴, 2015)。

4、安吉遊戲

安吉遊戲，是安吉幼稚園遊戲教育的簡稱。它是浙江省安吉縣教育局基於安吉縣的教育生態，改革探索出的一種以遊戲教育為主要形式的全新學前教育實踐。2011年安吉縣發動幼稚園充分利用安吉地方資源創設幼兒遊戲環境，大力開展“把遊戲還給孩子”的主題活動，著力研究幼兒的遊戲，尋找具有普適性的幼稚園遊戲實踐推進模式，保障幼兒遊戲的權利，使幼兒的學習從虛擬情

境的課堂轉向真實情景的遊戲，扭轉了幼稚教育“小學化”的現象。2014年，“安吉遊戲”課題成果獲得中國基礎教育國家級教學成果一等獎。2017年5月，教育部在安吉召開第三期全國學前教育行動計畫部署會和2017年全國學前教育宣傳月啟動儀式，要求學習和推廣安吉遊戲經驗。

安吉縣的幼稚園從2000年就開始了對安吉幼兒遊戲教育的探索，在這樣的探索過程中，幼稚園作為“美麗鄉村”建設的一部分，與安吉政治經濟的發展相結合，形成互助互利的良性發展模式。據《中國教育報》報導，2003年，安吉縣開展了“美麗鄉村”建設時，“在政府徵詢、制定考核獎勵標準時，縣教育局把建設農村標準化幼稚園作為評比美麗鄉村的評估標準之一，建議賦予1.5分的權重。這條建議後被成功採納。”安吉遊戲的帶頭人程學琴回憶說。1.5分，成功撬動了村莊建設幼稚園的積極性。此外，從2010年開始，安吉通過鄉鎮、教育局“雙管道”補助的方式，累計投入經費2500餘萬元，完成了農村幼稚園的遊戲場地改造和遊戲材料的配備、更新。2014年起，縣政府又每年投入200萬元專項經費，用於“安吉遊戲”的實踐研究。所以，在安吉遊戲的實踐探索過程中，政府行政力量的介入是使得安吉遊戲快速發展的重要推動力量。

程學琴將這一探索過程分為了幫老師樹立樸素資源觀、幫老師轉變教學觀、“真遊戲”實踐三個階段。在“真遊戲”實踐階段，安吉遊戲確定了幼兒在遊戲中的主體地位，將遊戲作為兒童學習和生活的主要形式，定位了教師的角色，要求教師“閉上你的嘴，管住你的手，睜開你的眼，打開你的耳朵”，在遊戲中扮演合作者、支持者和引導者(李芳芳, 2017)。“安吉遊戲”其源于自然、再現童年的遊戲理念，豐富的遊戲材料、開放自主的環境以及充足自由的活動(孔禮美, 2015)，使得孩子成為遊戲的主人，可以定義自己所玩的遊戲(王和平, 2015)。幼兒擁有遊戲權可以促進其多方面的發展，已有許多研究探索了幼兒遊戲與不同維度發展的關係。

二、文獻探討

1、遊戲促進幼兒發展

遊戲促進兒童發展的觀點最早由維果斯基(1978)提出，他認為兒童在遊戲過程中能夠逐漸認識和理解世界，在遊戲活動中得到發展。同時，成人可以在遊戲情境中幫助兒童，給予兒童足夠的支架和協助。遊戲是成人幫助兒童發展的重要手段。此後，許多研究證實了維果斯基的觀點，驗證了自主遊戲對兒童發展的促進作用。

許多研究發現遊戲能夠促進兒童語言能力的發展。參與遊戲不僅能夠提高兒童早期讀寫能力(Christie & Enz, 1992)，還能促進兒童敘事能力的發展(Ilgaz & Aksu-Koç, 2005)。Singer(2006)及其同事認為遊戲對兒童的口語技能至關重要，幼兒在有趣的互動中學習口語效果最好。Pellegrini 和 Galda (1990)在隨機分組實驗中，參與角色扮演遊戲的幼兒使用了更複雜的動詞，比如說、講、告訴、描述、解釋等。另外一項追蹤研究發現，如果幼兒從兩歲起在幼稚園裡參與更多角色扮演遊戲，在三歲時會擁有更多詞彙量(Dickinson & Moreton, 1991)。這可能是因為遊戲過程中充滿了同伴互動，遊戲夥伴持續不斷的回饋與交流建構起了互動式的情境，說明兒童更多地練習語言技能(Tetzchner, Brekke, Sjøthun, & Grindheim, 2005)。

此外，幼兒參與更多建構型遊戲有利於發展出更高的數學和空間思維能力。建構型積木遊戲涉及預估、測量、平衡、對稱、空間視覺化、建模和總分關係等不同的認知過程(Casey & Bobb, 2003)。Caldera(1999)和他的同事們發現，創造出更複雜積木結構的幼兒在空間思維任務上表現更好。Casey(2008)等人也發現，幼兒的空間思維能力能夠從積木設計與目標定向的積木活動中收益。幼兒的空間思維能力被認為是數學能力發展的原因(Newcombe, 2010; Mix, Moore, & Holcomb, 2011)。而通過積木遊戲，幼兒可以同時提高空間思維能力和數學能力(Kamii, Miyakawa, & Kato, 2004)。

除了認知上的促進，幼兒的社會情緒發展也受益於遊戲。相比於直接教學，基於遊戲的教學法能夠積極提高幼兒的情緒調節能力，減少幼兒的壓力(Burts, Hart, Charlesworth, Fleege, Mosley, & Thomasson, 1992)，也能減少幼兒的問題行為(Marcon, 1999)。例如，Ogan 和 Berk(2009)相比於直接教學，更有趣的教學法能夠提高幼兒的自我調節能力。特別地，角色扮演遊戲與幼兒的執行功能

(Carlson, White, & Davis-Unger, 2014)、情緒調節能力(Galyer & Evans, 2001)正相關，與壓力負相關(Barnett, 1984)。

最後，幼兒在遊戲過程中，創造力與問題解決能力也得到了發展。有樂趣的學習環境能夠顯著提高幼兒的創造力和想像力(Kangas, 2010)。一項對 5-6 歲兒童的幹預研究表明，遊戲能夠提高幼兒的言語創造力、圖畫創造力和創造性行為(Garaigordobil & Berruoco, 2011)。Silverman(2016)在最近的一項綜述裡進一步說明，遊戲幫助幼兒形成創造性思維過程，從而提高幼兒的創造力。

2、自由遊戲和引導遊戲

當幼兒擁有自由參與遊戲的權利時，幼兒的學習變得積極主動、高度參與，這種狀態最有利於幼兒學習(Chi, 2009)。自由遊戲鼓勵兒童在專注力、情緒和行為上的自我調節，兒童可以在沒有教師、家長和教學材料的指導下自由地經歷和自主決策(Nicolopoulou, 2010)。Anderson(2014)等人認為自由遊戲有利於兒童自我管理和問題解決能力的提高，同時可以促進兒童數學學習和讀寫能力的發展。然而，在幼稚園的實踐過程中，幼兒花費大量時間用於完全自由的遊戲不利於提高幼兒的學業成績(Clements & Sarama, 2011; Engel, Claessens, Watts, & Farkas, 2015)。在完全自主的遊戲中，幼兒沒有明確的學習目標，沒能接受成人的引導達到特定學習目標(Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013)。因此，研究者們認為在幼兒遊戲過程中基於一定的指導和幹預是有必要的。

引導遊戲是在保持以兒童為主導的前提下結合成人的支援所進行的遊戲。在引導遊戲中，成人開啟學習過程，確立學習目標，引導兒童在緊跟學習目標的同時自主探索(Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013)。在引導遊戲中，成人通過點評幼兒的發現、和幼兒一同遊戲、提出開放性問題、指出幼兒沒發現的材料用途，從而促進幼兒的探索和學習。

相比于自由遊戲和直接教學，引導遊戲具有非常多優勢。引導遊戲被許多研究者們認為是一種具有發展適宜性的教學法(Love, Ryer, & Faddis, 1992; Marcon, 1999; Golinkoff, Hirsh-Pasek, Berk, & Singer, 2009)。具體來說，以兒童為中心的快樂學習教學法促進了幼兒的學業成績，包括閱讀與數學成績等(Stipek, Feiler, Byler, Ryan, Milburn, & Salmon, 1998)；接受引導遊戲教學法的幼兒對學校有更高的動機(Stipek, Feiler, Daniels, & Milburn, 1995)；使用引導遊戲作為教學方

法的幼稚園裡，幼兒表現出更高的執行功能，包括反應抑制、工作記憶和認知靈活性(Diamond, Barnett, Thomas, & Munro, 2007)。

在本文基於上述文獻綜述，結合已知的安吉遊戲材料，討論安吉幼稚園中遊戲情境的創建與幼兒在遊戲過程中的表現，以期能以安吉幼稚園為例，為中國其他地區幼稚園提供啟示。

三、研究方法

論文主要採用了文獻法，通過中國知網、web of science 等相關資料庫收集資料。以“安吉遊戲”為關鍵字在中國知網中進行搜索，相關結果 59 條，其中博士論文 1 篇、碩士論文 4 篇，通過對這些文獻資料進行分析，對安吉遊戲的發展有了較為清晰的認識。

此外，筆者還通過安吉教育網以及到安吉幼稚園參觀學習的同事手中獲得了大量文本和影像資料，包括幼稚園一日作息時間安排，幼兒遊戲時的圖片和視頻、安吉教師的教育筆記等，在王滿霞的碩士論文《安吉“遊戲故事”作品分析及其課程價值》中，也有大量的一手文本和圖像資料，本文中遊戲故事部分的案例也都來與此，通過對這些文字影像資料的分析使得安吉遊戲的形象更為具體形象。

四、研究結果

在查閱了大量文獻及相關文字影像資料後，筆者發現，不少研究都從幼兒遊戲自主權（充足的自主遊戲時間、幼兒自由選擇遊戲區域和材料、幼兒自主深入地進行遊戲）和教師角色（遊戲環境的創設者、遊戲行為的觀察者、遊戲安全的守護者、課程的創設者）這兩個角度來研究安吉遊戲，這也成為安吉遊戲兩個很大的特點。

1、幼兒遊戲的自主權

安吉遊戲教育中最核心理念就是幼兒擁有遊戲的自主權。孩子有充足的遊戲時間自主遊戲，也可以自主選擇遊戲的區域和材料，還可以自主深入地進行遊戲。

1.1 充足的自主遊戲時間

據安吉經濟開發區中心幼稚園老師（2013，10月29日）介紹，該園每天在晨間、起床後、離園前都會讓幼兒自由選擇一些戶外野趣遊戲和室內安靜的遊戲，每天還有1小時以上的集中戶外自主遊戲（建構遊戲、沙水遊戲、角色遊戲、運動遊戲等等）。在南北莊中心幼稚園，園務計畫、保教計畫、班級計畫、周計畫中都明確規定幼兒每天要有2小時以上的自主遊戲活動時間。

從以下安吉智博幼稚園的周計畫表也可以看出，幼稚園充分保障了孩子們的戶外自由遊戲時間。

2015 学年第一学期安吉智博幼儿园周计划表

时间: 2015 年 11 月 30 日至 12 月 4 日 第 十四 周 中一班

		周一	周二	周三	周四	周五
上	晨间锻炼	户外自主 游戏	自主游戏	自主游戏	抛抛乐（健 康领域）	户外自主 游戏
	教学活动 （生成活动）				小乌龟看 爷爷（语言 领域）	
午	游戏活动 （或下午教学 活动）	游戏生成： 热身运动 的重要性 （健康科 学领域）	好孩子练 眼里（健 康、科学 领域）	我的生活 我安排（健 康、社会 领域）	木头人（健 康领域）	戴上手表 做游戏（社 会、健康 领域）
下午	游戏活动	红灯、绿灯 （健康、社 会领域）	鸭子	端盘往前 走（健康 领域）	自主游戏	你追我赶 （健康 领域）

1.2 幼兒自由選擇遊戲區域和材料

在戶外遊戲區，有建構區、農耕區、沙水區、塗鴉區、野營區等等，室內遊戲區有娃娃家、圖書角等等。

戶外遊戲區：



室內活動區：





由此，我們可以看到，幼稚園提供了豐富的遊戲區域和遊戲材料供幼兒自由選擇。而不是將幼兒的遊戲局限於小小的區域遊戲之內。華愛華（2016，10月26日）回憶了第一次觀摩“安吉遊戲的場景：“眼見時間就要到了，場地上仍空蕩蕩，什麼都沒有準備。誰知9點一到，孩子們沖出教學樓，飛快地從場地周圍搬出了自己想玩的遊戲材料——大小梯子、木板木塊、輪胎、箱子以及各種小玩具等，沒有教師向孩子交代遊戲玩法，沒有教師組織安排，孩子們自發地三五成群，進入了各種類別的遊戲情境。遊戲中，沒有教師教導孩子應當幹什麼、不應該幹什麼。”

1.3 幼兒自主深入地進行遊戲

在安吉遊戲中，幼兒可以自由選定遊戲的主題，選擇遊戲的同伴，選擇扮演的角色以及在遊戲中自由交流。因此，孩子高度捲入以遊戲為仲介的學習過程中，在自由探索的過程中獲得成功的經驗和新的技能。





我們可以看到安吉遊戲不同於以往有目的、有組織的遊戲，是真正意義上屬於孩子的“真遊戲”，孩子在遊戲中是專注和快樂的。

蔡金蓮（2016）在觀摩安吉三官幼稚園後回憶道：“走進安吉三官幼稚園，我們發現大一班的一個小男孩通過軟梯爬到約有八米高的一棵樹上，足足待了將近半個小時的時間不肯下來，教師也沒有進行勸說，只是在一旁靜靜地觀察。教師介紹說，之前他一直不敢爬軟梯上樹，每次玩挑戰區遊戲，他都站在樹下觀看，或者去玩一些危險性較小的遊戲。最近他向自己發起挑戰，終於獲得了成功，體驗到從未有過的成就感，所以他在樹上一直待著不肯下來。”

三官幼稚園的教師在這過程中，真正賦予了兒童自主遊戲的權利，不催促，不幹擾，讓幼兒擁有完全自主探索的經歷。當幼兒能夠獨立克服困難，達到目標後所帶來的成就感給了幼兒強有力的正回饋，而這種正回饋為未來幼兒遭遇困難時提供了成功經驗，鼓勵幼兒挖掘自己的潛力，通過自己的努力解決問題。

除此之外，當幼兒能夠自由深入地進行遊戲時，他們往往能在原有的遊戲材料中挖掘出成人想不到的遊戲形式和內容。例如很多幼稚園也會提供自然的戶外活動器材，比如油桶，但是往往遊戲的形式被固定，孩子需要按照教師統一規定的遊戲形式來進行遊戲。在安吉遊戲中，我們往往看到的是這些畫面：



另外一個值得討論的例子是關於竹梯的遊戲。在傳統遊戲中，竹梯很多時候在幼稚園是被當做輔助遊戲的工具（比如讓幼兒利用竹梯的空隙進行跳格子遊戲），或者教師將竹梯平放在在距離地面較低處供幼兒爬行。

而在安吉幼稚園裡，幼兒擁有自由選擇如何使用竹梯的權利。於是，孩子們發明出使用竹梯當斜坡，將桌子反過來當滑車、使用竹梯玩蹺蹺板、各種竹梯組合攀爬等遊戲方式。



相比於傳統的玩法，孩子自主地賦予了竹梯新的功能。傳統竹梯只能單一地促進幼兒肢體技能上的發展，而新玩法不僅對幼兒肢體運動提出了更高的挑戰，還將竹梯遊戲由擔任進行轉變為多人合作的形式。幼兒在同伴互動過程中，運用了大量的語言進行溝通，然後達成協作的約定，這無疑有利於幼兒的社會情緒發展與語言能力的發展。

從事幼稚教育 20 多年的老教師唐雲芳（2015 年 6 月 24 日）說：“最明顯的改變就是孩子們更加快樂、更加自信了。在幼稚園裡的時間，孩子們能吃能睡，特別是一開始比較內向的孩子，經過這星期與同伴的玩耍、學習，變得更自信、積極而活潑。”

總地來說，安吉遊戲中充足遊戲活動的時間，自由選擇遊戲材料及自由深入進行遊戲的權利充分保證了幼兒遊戲的自主性。這種以幼兒為主體創造出的遊戲方式賦予了幼兒高度的遊戲參與感，提高幼兒參與遊戲動機的同時也拓寬了遊戲說明幼兒的方式，使遊戲在最大程度上促進幼兒發展。

2、教師的角色

幼兒遊戲的自主性代表著教師對遊戲的低控性。我們認為教師除了充分賦予幼兒遊戲的權利之外，她們還擔任著以下角色：遊戲環境的創設者、遊戲行為的觀察者、遊戲安全的守護者和遊戲課程的創設者。

2.1 遊戲環境的創設者

教師為幼兒提供開闊的遊戲場地、豐富的遊戲材料和充足的遊戲時間。



在塗鴉區，教師提供開闊的場地，讓幼兒在地面上塗鴉，享受塗色遊戲的樂趣。



在滾筒區，教師在滾筒上留出了幾個小窗戶，在塑膠桶滾動的過程中，幼兒可以隨時通過小窗戶觀察窗外的情況，同時更能享受在半封閉的空間中躲藏的樂趣。



教師在環境創設時提供了非常多低結構化的材料，給幼兒留有自由發揮的餘地。在保證遊戲材料豐富多樣的同時，也給幼兒留下了探索個人興趣愛好的空間。



2.2 遊戲行為的觀察者

安吉幼稚園的老師在放手讓孩子遊戲的同時還有一個關鍵的共同點，那就是學會觀察和解讀孩子。程學琴（2016年10月27日）認為：“孩子的發展是一個連續的過程，他必然是在昨天的基礎上，獲得今天的進步，並成為明天的

基礎。然而許多時候，老師精心準備的、片段化的、零散的所謂的課程，實際上幹擾破壞了兒童發展的秩序。所以安吉在改革教育中，第一步就是讓教師管住你的手，閉上你的嘴，睜開你的眼，豎起你的耳，發現兒童。”

教師在遊戲中的低控性使得幼兒在遊戲中的自主性得到充分發揮，幼兒在遊戲中會獲得直接經驗，特別是一些抽象知識的感知（例如數與數量的關係）。這樣遊戲的模式給了幼兒成長的時間和空間，使得幼兒可以在遊戲中主動學習，體驗學習。龍蓁蓁（2016）在對安吉實驗幼稚園為期一個月的觀察中，發現這樣一個案例：“大班 b 和 r 在迷宮牆上搭建木板，兩人從不同的方向向著中間搭建，搭建到中途兩人碰到一起了，b 想跨過 r 直接鋪木板過去，但 r 不允許，要 b 繞過自己鋪過去，於是兩人開始爭執，聲音越來越大，教師關注到了情況，但沒有介入的意思，二是站在他們三米遠的地方觀望著，兩人爭執了一會沒有結果，僵持不下，兩人拿著自己的木板發現別人都開始遊戲了，於是他們不再爭執，r 退讓了，允許 b 直接跨過自己，b 開心地鋪過去，並邀請 r 跟自己一起鋪一條完整的路，教師離開。”

從這個案例中，我們可以看到，教師在幼兒發生爭執的時候並沒有立即採取幹預行動，讓幼兒自行解決遊戲中發生的矛盾衝突，最後幼兒獨自解決了問題。這是安吉遊戲的一大特色。其實教師的關注式觀望也是一種指導，是在等待時機介入。教師通過觀望等待最佳指導時機。

龍蓁蓁（2016）還發現安吉實驗幼稚園遊戲的指導事件發生率很高，眾多教師通過各類方法進行識別，識別出指導時機，並對著不同的情況有不同的處理方式。但是識別指導時機需要教師具有高超的指導技術，教師需要敏銳地判斷恰當的指導時機，否則可能會錯過最佳的指導時機。

2.3 遊戲安全的守護者

對於關注度很高的安全問題，華愛華（2015，6月12日）指出，挑戰目標應有孩子而非成人來制定，且應當是孩子自己小步的遞進。安吉遊戲應為不同發展程度的幼兒提供不同遊戲難度的材料。比如在杭州日報（2015年6月24日）中一篇關於安吉遊戲的報導中就闡述到：“幾個孩子協力用木板和雙梯架起一座高近2米的小木橋，同樣是過木橋，有些孩子是站著走過去的，有些孩子是跪著過去的，有些孩子走到一半會自己撤退。經過觀察，根本不用擔心孩

子們在自己選擇遊戲時會有危險，因為他們自己有能力去掌握這個範圍，只是家長或老師不敢放手讓孩子去嘗試，生怕孩子會出現意外。”

孩子對安全隱患的知覺能力比成人預想的更高，只有讓孩子有機會親子探索安全的界限，才能讓安全意識深入到孩子心中。正如安吉幼稚園的規定所述，成人只需要預防較大危險事件的發生，給孩子自由探索的機會。

2.4 課程的創設者

“不用遠離孩子的教材而教”，安吉的教育是在生活中、孩子的世界裡生髮出來的。安吉遊戲本身就是一種隱形教學，它可以與課程緊密聯繫。幼兒並沒有意識到教師的教學意圖，而是在自由的探索中不知不覺地實現教學目標。

同樣在中國教育報（2016，10月27日）報導中，我們看到這樣一個案例：在遊戲活動將要接近尾聲時，朱凌宇慢慢地騎著三輪車闖進了人們的視野。程學琴站的位置擋住了孩子運輸木塊的路，他坐在三輪車上，默默地不出聲，等著程學琴給他讓路。園長介紹，這個孩子受家長溺愛和包辦代替，所以表現得比較嬌氣和獨來獨往。程學琴故意裝作沒有看見，等待著孩子主動交往。朱凌宇等了半天，終於從嗓子眼兒裡咕嚕出一句話：“老師，你能讓一下嗎？”程學琴蹲下身來，撫摸他的後背並說：“孩子，你說什麼，老師沒有聽清楚。”朱凌宇獲得了鼓勵，大聲地說：“老師，你能給我讓一下路嗎？我在運輸木塊。”程學琴說：“好呀，沒有問題的！你好有力氣，運這麼多的積木！”聽到讚揚，朱凌宇很高興，騎車的速度也明顯快了許多。

把木塊運到玩具收納區，其他的孩子卸下了他運來的玩具。至此，由平行遊戲中孩子各玩各的，過渡到了有商議有分工的合作性遊戲。愉快的合作，讓朱凌宇感到非常有成就感，他的兩隻小腳上下歡快地踏著腳蹬子，繼續滿操場尋找需要整理的木塊。再次路過我們時，程學琴又一次表揚他騎車又快又穩。

活動結束的音樂響起時，孩子們開始自覺收拾玩具，放回原位。朱凌宇把三輪車騎回“車位”。他發現，旁邊有一輛車沒有歸位，於是主動把車推進車位。在場的老師看到他巨大的進步，激動地走過去誇獎他有責任心。收穫了鼓勵的朱凌宇，自信地走回教室。

在“遊戲課程化”的理念下，教學方法從直接傳遞變為間接傳遞，教學的內容也從間接經驗變為直接經驗。所以在安吉遊戲中，幼兒不僅僅只是在玩，教師還把孩子們在遊戲中遇到的問題、獲得的發展，自然生成為他們的課程，

適時在背後推一把孩子。這種以幼兒興趣導向為中心的教學法，不僅盡可能地保留了幼兒對學習的興趣，而且也在不知不覺中促進幼兒在特定方向上的發展。

然而，這種教學法也讓人產生一絲擔憂。儘管幼兒在遊戲過程中非常投入，積極主動地參與遊戲過程，這的確能夠幫助幼兒在遊戲中高度獲益，但如果缺少老師的主動引導，幼兒可能只選擇那些自己擅長的或非常感興趣的，而忽略了其他類型的活動。例如，在肢體活動型遊戲中表現優異的幼兒可能長期選擇這類遊戲，而缺乏參與角色扮演類的活動。安吉幼稚園中完全自由的遊戲設定給幼兒創建了一個快樂學習和發展的環境，但正如我們在文獻綜述中闡述的，在完全自主的遊戲中，幼兒沒有明確的學習目標，沒能接受成人的引導達到特定學習目標(Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013)，在特定的方向上，安吉幼稚園中的幼兒可能缺乏足夠的學習和訓練。因此，安吉遊戲是否能夠真正達到讓孩子全面發展的目標，仍然需要搜索更多的證據，開展更多的研究。

3、我的遊戲故事

安吉遊戲並不是簡簡單單的戶外遊戲，近些年來，安吉遊戲的實踐探索者們一直嘗試將安吉遊戲打造成為一種課程模式。2017年，在以“遊戲——點亮幸福童年”為主題的全國學前教育宣傳月中，安吉“遊戲故事”第一次出現在公眾的視野。

安吉遊戲的帶頭人程學琴認為，課程來源於生活，“我們的改革，不用遠離孩子的教材而教，而是自覺地利用兒童原生態的生活經驗，甚至部分保留兒童原生態的生活，由此衍生出遊戲課程。”下麵是由一個遊戲活動發展成為一節教學活動的案例。

【案例】自主遊戲生成科學活動——水的變化

自主遊戲：操場綜合遊戲區

材料投放：梯子、墊子、迷宮球、木板架子

觀察重點：幼兒在遊戲中對科學現象的討論

觀察對象：大二班幼兒

觀察描述：孩子們開始了歡樂運動場的主體搭建遊戲，豆丁、軒軒、楊楊、小雨等幾個男孩子結伴遊戲。孩子們用梯子、墊子、迷宮球、架子，木板

搭建賽道，搭了一半時，孩子們發現賽道中的軟墊有了異常，“快看，冒煙了”楊洋首先喊了出來，小夥伴們聽到後都聚集了過來。“這是熱氣，沒關係的”豆丁說，“熱氣，是熱氣”小雨附和著，“你們看，這裡也在冒熱氣”小懿說，孩子們看著冒熱氣的墊子，七嘴八舌的議論著，有的孩子走到墊子邊，伸出手摸一摸墊子，一探究竟。“老師，老師，你看墊子都冒煙了”陽陽第一個告訴了老師，小懿也跟著過來墊子為什麼會冒煙。“老師這煙是從哪裡來的？”“是因為有太陽才冒氣的嗎？”孩子們的問題接踵而至，他們迫切的想知道墊子冒熱氣的秘密。

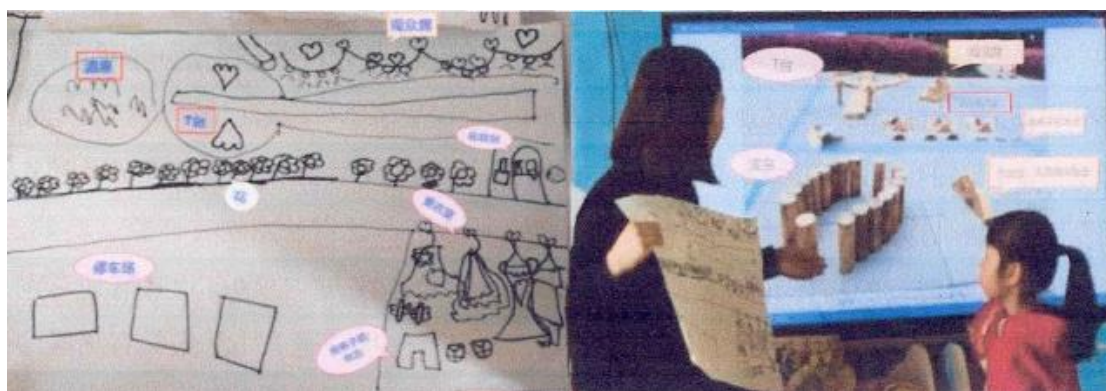
分析與做法：自然界充滿著神奇有趣的自然現象，《綱要》中指出，科學並不遙遠，科學就在身邊，孩子們的科學探索是從身邊的事物開始的。在案例中，孩子們偶然發現了墊子冒熱氣這一現象，繼而對這一現象產生了濃厚的興趣，並展開了熱烈的討論。大班幼兒的求知欲與探索欲極強，他們強烈渴望著關於墊子冒熱氣的有趣知識，對於遊戲和生活中出現的有價值的點，我們不光要及時看到，更要有效利用這些點生成相關的活動，幫助孩子們解決困惑，動手動腦，尋找答案，進一步激發幼兒科學探索的興趣，從而更加有效的促進幼兒主動，學習和發展

【遊戲生成教學活動】孩子們在歡樂遊戲場的主題大全中，發現了墊子冒熱氣的現象，對這一現象產生興趣，並展開熱烈討論，同時也提出了問題，並迫切想知道問題的答案。因此根據孩子們在遊戲中的這一發現生成了一次，大班科學活動水的變化，主要通過實踐操作尋找問題答案，進一步激發幼兒科學探索興趣，更有效的促進幼兒主動學習和發展。

幼兒的一日生活即課程，從上面的案例中可以看出，幼兒在戶外搭建過程中對墊子冒熱氣這一現象十分感興趣，教師很敏感的捕捉到了這一教育契機，並以此為支點設計了一節集體教育活動水的變化，很好的提升了幼兒的經驗。

此外，在課程實踐中安吉遊戲採用了心理畫的表達方式，讓幼兒通過繪畫來表達。“遊戲故事”既是兒童的繪畫作品，是分享遊戲故事的“劇本”，也是兒童遊戲活動的延伸；既是教師對兒童遊戲觀察記錄的來源，也是教師進行遊戲評價的重要依據。（王滿霞,2017）幼兒借助于兒童畫的形式來表達自己內心的想法，提升的不僅僅是繪畫能力，而是多方面綜合能力的促進和發展。

王滿霞（2017）將安吉“遊戲故事”實踐方法分為前期準備、自主遊戲和後續解讀三個階段。在前期準備階段，幼兒教師首先營造了一個良好的氛圍，讓幼兒在輕鬆愉快的氛圍中敢於用繪畫的方式去表達，同時教師也教授了幼兒一些簡單實用的繪畫技巧讓幼兒更好的去表達。在自主遊戲階段，如上文所提到的，教師更多的扮演著支持者和保護者的角色，給了幼兒充分的自主權，比如在小組活動中讓幼兒自己去討論分工，完成工作之後還要推選組員去分享。後續解讀這一階段，非常體現教師的專業性，教師需要通過自己所拍攝的視頻和幼兒的作品來進行分析，重點解讀遊戲過程背後幼兒所處的發展階段。對兒童學習與發展的深遠眼界，是體現教師專業性的重要方面。下麵是後續解讀環節的一個實錄。



QQ：這是我們走模特的地方。

老師：我們可以把它叫做T台。一個一個介紹。

QQ：這是我們如果太陽太大，我們熱了可以游泳的溫泉。

老師：溫泉，在裡面可以游泳，舒服舒服、休息休息。

QQ：這個是化妝的地方，化妝台。

老師：當然，模特表演當然要把自己化的美美的。恩，想的很清楚。

QQ：這個是換衣服的地方。

老師：換衣服的地方，我們可以叫做更衣室。他們總共有幾間更衣室？

（時刻與下麵幼兒進行互動）一二三、三間更衣室，演員可能很多哦，不著急，設計師早就為你想好了，三間更衣室足夠換衣服了。

QQ：還有這是換褲子的。

老師：不一樣哦，想的很周到，還有專門換褲子的地方。

QQ：這是我們走模特的台。

老師：這就是他們剛剛說的T台。你們看，他們的T台是什麼形狀的？很特別的形狀是不是？

QQ：有一點像人。這是客人坐的地方，我叫了兩個客人坐上了。

老師：當然了，表演的時候要有觀眾，我們這裡有觀眾席，有觀眾坐的地方。今天QQ、雪兒她們膽子非常大，她們邀請了客人老師：客人老師，我們要表演了，你們坐下看我們表演吧。然後客人老師就坐在觀眾席。你們當時是怎麼表演的？

QQ：當時我們是一個一個排隊的，一個手叉著腰，一個手放下麵

老師：哦，是一個一個排隊的，有秩序的，並不只是說你搶我搶的，而且她們是有造型的，手叉著腰。有音樂嗎？

QQ：她們一個一個在前面走的時候，我們在後面的就打著拍子。

老師：哦，沒有音樂沒關係，我們的小手和嘴巴就是我們的樂器。

QQ：然後我和雪兒走到這邊，一晨走另一邊，然後在中間擺造型。我們並不是所有人都走到一起，我們是分不同的方法來走的。比如說前面一起走，走到連接點的分岔路口的時候她們是分開的，然後擺出造型亮個相。

老師：我覺得今天她們不僅搭出了特別形狀的舞臺，也玩出了非常有趣的表演。

從上面的案例我們可以看出，幼兒教師和幼兒一起通過繪畫去描述幼兒在戶外建構遊戲中的設計，培養了幼兒的語言表達能力，邏輯能力等多種綜合能力。而幼兒教師對案例的解讀並不僅僅限於此。

另一個案例，幼兒後續解讀環節結束後，幼兒教師對《我和我的好朋友》這一案例從語言領域所進行了更為深度的解讀，為以後幼兒在語言領域的發展打下了基礎。

解讀、分析:

1.從幼兒的記錄來看:小作者在記錄中借鑒了圖畫書中常用的表現手段,比如封面中“文/圖”符號的運用;比如通過標注數位頁碼,表示事件發生的先後順序;再比如通過“雲朵”“箭頭”“愛心”等特殊符號,表現人物對話與角色動態等等。小作者

記錄中的這種“圖加文”的書寫和表達正是前書寫與前識字的內容,整個記錄非常清晰完整,富有創意。

2.從幼兒的表述來看:親子講述時,小作者將自己的遊戲故事講給媽媽聽,媽媽用文字說明他記錄在了旁邊:從中班的時候開始,我和劉默涵就是好朋友,像兄弟一樣的朋友,上課的時候我們就坐在一起,排隊準備出發的時候,許捷跑來跟我說想加入我們的團隊,我爽快地答應了,但是我話還沒說完,許捷就帶著劉默涵滑了下去,他們想自己去玩,許捷搶走了我的好朋友,無論我怎樣叫都沒有用。我非常傷心,哇哇大哭起來,但是許捷追著劉默涵早已經跑遠了,他們身後揚起了黑黑的灰塵。我追著他們跑了一圈又一圈,他們想繞著小樹跑把我繞暈,我追不上他們,哭得更大聲了。這時候,小朋友都圍了過來,大家都來安慰我,幫我出主意,還幫我找回了劉默涵,最後我們又開心地成為了好朋友。整個故事圍繞“朋友這一核心完整展開,小作者在講述中用到了“像兄弟一樣的朋友”“爽快地答應”“哇哇大哭”等語句,清晰完整地描繪了遊戲中自己因為朋友和別的小朋友去玩了而大聲哭泣,最終在小夥伴幫助下找回朋友的故事。

孫海東教授認為安吉遊戲是一個完整的課程體系,在室內的班級集體教學中,遊戲活動中所遇到問題的聚焦和分享,是將遊戲融入集體教學的十分有效的途徑。它是生成課程的理念落實,是幼兒童年生活與遊戲作為生成教學的基礎與源泉的實踐行動。

五、討論

遊戲權和生存權、發展權、受教育權一樣是兒童基本的權利之一，兒童遊戲權的保護和實現直接關乎其全面和諧發展，宣導並保護兒童的遊戲權具有重要價值。安吉經過十幾年的實踐，不斷地解決破解遊戲在幼稚園推行過程中普遍存在的時間、空間和心理困境，改革探索出的“安吉遊戲”模式，對中國其他地區的幼稚園有很大的參考價值。

越來越多的中國的研究者和一線教師呼籲在以集體教學為主的幼稚園中加入自由遊戲，而推崇個人主義的西方文化卻又在呼籲教師介入幼兒的自由遊戲，雙方都在走向集體教學和自由遊戲之間的中間地帶，而這個中間地帶我們認為是引導遊戲，安吉遊戲為未來的遊戲發展提供了一個很好的方向。

安吉遊戲中幼兒的自主和教師的適時介入共同支撐起了安吉遊戲文化，可以說，“安吉遊戲”是一種把遊戲權力還給兒童的“真遊戲”。

1、保障幼兒遊戲自主權

作為教育部推廣的示範幼稚園體系，安吉遊戲給中國幼稚教育提供了許多實踐經驗，也為研究者們開拓了在中國文化背景下幼稚教育研究的發展方向。在我們的力所能找到的證據中，我們發現安吉幼稚園裡的幼兒能夠自由地在較大規模的遊戲空間自由選擇遊戲區域和遊戲材料，在這個過程中，教師保持著儘量不做幹預的角色，而是細心觀察儘量讀懂孩子的行為。這是安吉幼稚園推廣“把遊戲還給孩子”的最大特色。

以遊戲為幼稚園教學過程的主要教學法，給幼兒帶來了諸多方面的好處。在安吉幼稚園中，幼兒可以自由地選擇感興趣的遊戲形式和遊戲內容，在現有遊戲材料的基礎上，幼兒可以使用常見的材料創造出多種多樣的遊戲形式（如，竹梯和桌子結合的新玩法）。幼兒在自己最感興趣的遊戲裡投入了最大

的注意力，積極主動地在遊戲過程中探索，並且在過程中與同伴、老師頻繁互動得到回饋。如前人研究所述，這種狀態下幼兒的學習效果最佳 (Chi, 2009)。

同時，安吉幼稚園給幼兒提供了多種多樣遊戲材料，在不同的遊戲區域裡，幼兒得到了不同方面的發展。更加難能可貴的是，由於安吉幼稚園不限定幼兒對材料的使用方式，幼兒往往能夠在特定的區域裡發展處不同的遊戲形式，從而在一項遊戲中同時發展多項能力。例如，原本只用於鍛煉幼兒肢體協調能力的竹梯，在幼兒的使用過程中，不僅促進幼兒肢體運動能力的發展，還給幼兒提供空間空間思維訓練的機會，從原本的只有單名幼兒走過竹梯，轉變成多名幼兒協同完成滑下竹梯的任務，進一步提高了幼兒的同伴協作能力。

維果斯基認為兒童在遊戲過程中能夠逐漸認識和理解世界，在遊戲活動中得到發展。當幼兒擁有自由遊戲的權利時，幼兒可以按照自己的水準開展適合自己的遊戲活動，如果按照維果斯基的最近發展區理論，遊戲相當於提供了無數個不同發展區來促進不同層次幼兒的發展，這是集體教學所不能比的。同時，和向成人學習相比，幼兒更擅長向同齡人學習，當幼兒發現一種材料新的玩法時，這種新的玩法很快就會在幼兒當中傳播，這種“發現—傳播”的過程又會不斷激勵幼兒探索新的玩法，幼兒也在學習和被學習之間不斷地發展。

2、引導遊戲

安吉遊戲並不是完全的自由遊戲，教師在遊戲中所扮演的觀察者和支持者的角色起到了重要的促進作用。“師道尊嚴”，中國文化格外強調教師的作用，在集體主義文化下成長起來的安吉遊戲也不例外。受西方自由遊戲衝擊之後，安吉遊戲並沒有走向另一個極端全盤接納自由遊戲，而是從集體教學開始慢慢走向引導遊戲。引導遊戲是在保持以兒童為主導的前提下結合成人的支援所進行的遊戲。在指導遊戲中，成人作為遊戲的觀察者和支持者可以在幼兒遊戲遇到困難時及時地幫助幼兒解決問題，或者說明幼兒提升遊戲的層次。此外，成人通過點評幼兒的發現、提出開放性問題、指出幼兒沒發現的材料用途，也促進幼兒的探索和學習。

相比于自由遊戲和直接教學，引導遊戲具有非常多優勢。引導遊戲既保證了幼兒自由遊戲的權利，讓幼兒在遊戲過程中感到快樂，同時也使得遊戲的品質得到保證，使用引導遊戲作為教學方法的幼稚園裡，幼兒表現出更高的執行

功能，包括反應抑制、工作記憶和認知靈活性。引導遊戲被許多研究者們認為是一種具有發展適宜性的教學法。

在遊戲過程中，教師給了幼兒很大的自主權，儘量不幹預遊戲。這在中國幼稚教育的大環境下顯得獨樹一幟。較少的幹預能夠讓幼兒擁有更多對遊戲過程的控制權，能夠按照本身的節奏進行遊戲，幼兒在這種環境下感受到自己的遊戲權利得到了尊重，也有利於幼兒更加積極主動地參與到學習過程中。在“遊戲課程化”的理念下，教學方法從直接傳遞變為間接傳遞，教學的內容也從間接經驗變為直接經驗。教師作為觀察者，會捉住遊戲中所出現的教育契機，進行提煉和昇華，這種以幼兒興趣導向為中心的教學法，不僅盡可能地保留了幼兒對學習的興趣，而且也在無意識中促進幼兒的發展。可以說，教師是保證安吉遊戲品質的保障。

相對於自由遊戲，引導遊戲對教師的要求更高，教師要熟悉幼兒的發展規律，同時要善於發現和把握遊戲中的教育契機，不斷在幼兒原有水準上搭建鷹架幫助幼兒積累新的經驗。如果幼兒在遊戲過程中沒有教師引導向學習目標，可能導致學習過程比較低效，幼兒“全方面發展”也無法得到保障。從目前搜集到的資料來看，並沒有看到安吉遊戲對幼兒在遊戲中所獲得各項能力的整體把握，也就是說，可能安吉遊戲模式作為課程來說並不是十分健全。

3、限制和不足

本文只是在已有文獻的基礎上進行探討，雖然有相關文本影像資料做補充，但沒有真正進入實地去觀察幼兒在遊戲中的表現，也沒有對教師和管理者進行訪談，得出的結果不夠全面。

筆者認為安吉遊戲的價值在於確立了幼兒遊戲的自主權及明確了教師的角色定位，安吉遊戲還有很多內容值得去挖掘，比如幼稚園管理對課程的影響，幼稚園中自製材料的應用等等，安吉遊戲需要更多的研究者從更多角度進行分析。

總的來說，安吉幼稚園為中國幼稚教育工作者提供了許多實踐上的啟示，但安吉遊戲的教學法能給孩子帶來哪些方面的促進，引導遊戲的教學法是否適用於安吉幼稚園，這些問題依然需要未來更長時間的實踐和更多的研究者共同努力，尋找答案。

參考文獻：

- “安吉遊戲”教育理念走向世界。(2015, 6月24日). 杭州日報, A13 頁.
- “安吉遊戲”為何能走向世界。(2015, 10月27日). 中國教育報, 第01版.
- 蔡金蓮(2016). “安吉遊戲”對教師角色的新啟示幼稚教育研究, 第2期, 27-28 頁.
- 常璐.(2006). *教師介入幼兒遊戲的時機研究*. (Doctoral dissertation, 華東師範大學).
- 程學琴(2016, 10月27日). 向“安吉遊戲”學什麼。中國教育報, 第01版.
- 華愛華(2016, 10月26日). “安吉遊戲”為何能走向世界. 中國教育報, 第01版.
- 華愛華(2015, 6月12日). 什麼是安吉遊戲? 中美專家的對話. 上海學前教育網. 資料引自
<http://www.age06.com/Age06Web3/Home/ImgFontDetail/0a627482-b240-4276-8b90-58f6a083e59b>
- 孔禮美.(2015). 遊戲如何在教學中實現蛻變——來自安吉遊戲的思考. *今日教育:幼教金刊*(6), 32-33.
- 聯合國.(2005). 《兒童權利公約》. *人權*(2), 21-21.
- 李芳芳.(2017). 對我國農村幼稚園遊戲資源開發與利用的反思——基於“安吉遊戲”的研究. *德宏師範高等專科學校學報*(1), 77-81.
- 劉占蘭.(2015). 農村貧困地區幼稚園教育品質現狀與提升建議. *學前教育研究*(12), 13-21.
- 龍蓁蓁.(2016). 戶外建構遊戲中教師指導時機的研究. 未出版之碩士論文, 湖南師範大學.
- 匿名.(2015). 糾正“小學化”, 我們在行動. *幼稚教育·教育教學*(Z4), 14-15.
- 邱學青, 續潤笑, 吳衛傑, & 王春燕.(2014). 從家長送幼兒入園動機分析家長的遊戲觀. *學前教育研究*(5), 41-47.
- 盛寶芳.(2013). *沂蒙山區農村民辦幼稚園遊戲現狀個案研究*. (Doctoral dissertation, 浙江師範大學).
- 唐雲芳(2015, 6月24日). “安吉遊戲”教育理念走向世界. 杭州日報, A13 頁.

- 王和平. (2015). 對我國兒童遊戲權保障問題的研究——以“安吉遊戲”遊戲活動材料投放為例. *西北成人教育學院學報*(5), 101-104.
- 王麗. (2014). 關於加強西部農村地區幼兒家庭教育指導工作的思考. *教育探索*(9), 139-140.
- 王滿霞. (2017). *安吉“遊戲故事”作品分析及其課程*. (Doctoral dissertation, 福建師範大學).
- 楊慧敏. (2012). *農村幼稚園課程研究*. (Doctoral dissertation, 南京師範大學).
- 翟愛萍. (2007). *幼兒家長遊戲觀及家庭遊戲現狀研究*. (Doctoral dissertation, 南京師範大學).
- 中國教育新聞網 (2013, 10月29日). 浙江安吉：遊戲成為學前教育發展最大特色和亮點. 資料引自
http://www.jyb.cn/china/gnxw/201312/t20131229_564967.html
- 中華人民共和國教育部. (2012). 3-6歲兒童學習與發展指南. 資料取自
http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201210/xxgk_143254.html
- 中華人民共和國教育部. (2016). 幼稚園工作規程. 資料取自
http://www.gov.cn/gongbao/content/2016/content_5067918.htm
- 中華人民共和國制訂. (2001). *幼稚園教育指導綱要: 試行*. 北京師範大學出版社.
- 朱宗順, 李華玉, 呂耀堅, & 程學琴. (2015). 村民的學前教育觀念及其特徵——基於浙江安吉縣農村的調查. *幼稚教育·教育科學*(5), 18-22.
- Anderson, G. T., Spainhower, A. R., & Sharp, A. C. (2014). "Where Do the Bears Go?" The Value of Child-Directed Play. *YC Young Children*, 69(2), 8.
- Barnett, L. A. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(3), 477-483.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 297-318.
- Caldera, Y. M., Mc Culp, A., O'Brien, M., Truglio, R. T., Alvarez, M., & Huston, A. C. (1999). Children's play preferences, construction play with blocks, and visual-spatial skills: Are they related?. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 855-872.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 29, 1-16.
- Casey, B., & Bobb, B. (2003). The power of block building. *Teaching Children Mathematics*, 10(2), 98.

- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309.
- Chi, M. T. (2009). Active - constructive - interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
- Christie, J. F., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science (New York, NY)*, 318(5855), 1387.
- Dickinson, D. K., & Moreton, J. (1991). Predicting Specific Kindergarten Literacy Skills from Three-Year Olds' Preschool Experiences.
- Engel, M., Claessens, A., Watts, T. W., & Farkas, G. (2015, May). The misalignment of kindergarten mathematics content. In *annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL*.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.
- Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 14(2), 608-618.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544.
- Kamii, C., Miyakawa, Y., & Kato, Y. (2004). The development of logico-mathematical knowledge in a block-building activity at ages 1 - 4. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 44-57.
- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking skills and Creativity*, 5(1), 1-15.
- Love, J. M., Ryer, P., & Faddis, B. (1992). *Caring Environments: Program Quality in California's Publicly Funded Child*

- Development Programs: Report on the Legislatively Mandated 1990–91 Staff/Child Ratio Study.* RMC Research Corporation.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: a three-cohort study. *Developmental psychology*, *35*(2), 358.
- Mix, K. S., Moore, J. A., & Holcomb, E. (2011). One-to-one play promotes numerical equivalence concepts. *Journal of cognition and development*, *12*(4), 463–480.
- Newcombe, N. S. (2010). Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking. *American Educator*, *34*(2), 29.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, *53*(1), 1–4.
- Silverman, I. W. (2016). In Defense of the Play-Creativity Hypothesis. *Creativity Research Journal*, *28*(2), 136–143.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* Oxford University Press.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *19*(1), 41–66.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child development*, *66*(1), 209–223.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh -Pasek, K., Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., & Chang, A. (2014). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child development*, *85*(3), 1062–1076.
- Vong, K. I. P. (2013). China: pedagogy today and the move towards creativity. *International Perspectives on Early Childhood Education and Care.*
- von Tetzchner, S., Brekke, K. M., Sjøthun, B., & Grindheim, E. (2005). Constructing preschool communities of learners that afford alternative language development. *Augmentative and alternative communication*, *21*(2), 82–100.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard university press.