

# 當遊戲遇見幼兒課程

黃瑞琴

國立台北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

## 摘 要

遊戲在幼兒課程的定位是幼教界獨特而長久的議題，本文透過評析當代有關遊戲與幼兒課程概念的文獻，探究遊戲與幼兒課程相遇的概念取向。研究結果顯示遊戲的概念遇見不同取向幼兒課程的概念、目標、內容、組織、與評量時的轉換情景；遊戲遇見較強調教師傳送特定內容的課程概念，遊戲的概念傾向於是封閉的方法、特定的行為類別、預定的遊戲教學目標、特定的教材內容、外在控制的組織型態、目標導向的評量；遊戲遇見較強調學生自我組織學習經驗的課程概念，遊戲的概念傾向於是開放的方法、多元的脈絡內涵、隨機浮現的目標、脈絡化的經驗、內在控制的組織型態、真實反映幼兒全面發展和學習的評量。最後並建議未來國定幼兒園課程大綱的遊戲定位。

關鍵詞：幼兒、遊戲、課程

# When Play Meets Early Childhood Curriculum

---

**Jui-Chin Huang**

Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education

## Abstract

Play orientation in curriculum is the unique and lasting issue in early childhood education. This paper aimed at analyzing and clarifying the conceptual approaches of play while meeting early childhood curriculum through the review of contemporary literature about the conceptions of play and early childhood curriculum. Results indicated that the conceptions of play transform across the approaches of curriculum conception, objective, content, organization, and evaluation. The conceptions of play in curriculum as teachers teaching specific content tend to be the close way, the limited behavioral category, the intended play teaching objective, the specific teaching material, organizing pattern from outer control, and objective-directed evaluation. The conceptions of play in curriculum as students organizing their own learning experiences tend to be the open way, the multiple context, the emerging objective, contextualized experience, organizing pattern from inner control, evaluation truly reflecting whole development and learning. The suggestion about the play-oriented approach of future national early childhood curriculum program was made.

**Keywords: early childhood, play, curriculum**

## 壹、緒論

遊戲，在幼兒教育領域具有重要的意義（Johnson, Christie, & Wardle, 2005；Saracho & Spodek, 1998），遊戲是兒童成長過程中自然存在的現象和需要，世界各地的兒童以各種方式在遊戲（Roopnarine, Johnson, & Hooper, 1994；Schwartzman, 1978）。我國自民國18年頒布「幼稚園課程暫行標準」，歷經民國21年、25年、42年、64年四次的修訂（教育部，1987：95-101），其課程範圍皆是以科目分類，且一直將遊戲列為範圍之一，以致容易傾向分科的課程設計（盧素碧，2003）。至於第五次修訂之現行的「幼稚園課程標準」（教育部，1987），將課程領域分成健康、遊戲、音樂、工作、語文、常識六類，其中是將遊戲列為一種課程領域，並在實施通則中強調編制課程時應儘量將其設計成遊戲的型態。當時修訂課程標準的委員有的認為幼兒是透過遊戲來學習的，遊戲是幼兒學習的方法，將遊戲列為課程領域的分類容易導致教師走入分科的教學型態，因此主張遊戲不宜列入課程領域內；而另有的委員則認為過去課程標準內一直列有遊戲的課程領域，許多教師在安排活動時都已不安排遊戲，一旦遊戲從課程領域取消後，則更不安排遊戲了（盧素碧，1990）。雖然遊戲揭示為幼稚園課程標準的領域，然而實際上台灣幼稚園以兒童為主導的自由遊戲時間比例顯然偏低（簡茂發，1993）；遊戲，可說是幼教界獨特而長久被爭論的課程議題（陳正乾，1998；蔡其綦，2004；Wood & Attfield, 2005）。

時至今日，配合當前幼稚園與托兒所行政系統整合的政策方向，教育部國教司委託幼兒園教保活動與課程大綱研編小組（2008），研究編擬我國幼兒園課程大綱，當此正在進行研擬我國幼兒課程發展方針之際，幼教界實需要再加釐清遊戲在幼兒課程何去何從的基本定位問題。教育工作者如何理解課程此一概念，並賦予課程不同的定義時，課程改革中的課程設計與實施也有所轉變（黃顯華、徐慧璇，2006）；有鑑於此，本文之研究目的即是由學理概念上探究遊戲在幼兒課程中的定位，研究問題有二，一是遊戲概念在幼兒課程概念中如何定位，二是遊戲概念在幼兒課程發展中如何定位。換言

之，本文旨在探究遊戲概念遇見幼兒課程概念之際，在課程設計與實施時會引發和轉變如何的概念火花，藉以展現遊戲在幼兒課程中定位之更清晰視野。本文採用文獻分析法，搜集有關遊戲與幼兒課程概念的相關文獻，透過學理概念的分析、評論、解釋、和歸納，探究遊戲在幼教課程中的定位問題。本文首先析論有關定義遊戲和課程概念的基本取向、以及學理概念上遊戲在幼兒課程中如何定位；接著析論遊戲於幼兒課程發展中，在課程目標、內容、組織、評量方面如何定位；最後參照本文所論，提出有關遊戲在幼兒園課程中定位的建議。

## 貳、遊戲遇見課程的概念取向

幼教界爭論遊戲是屬於幼兒課程的領域內容或型態方法，涉及遊戲與課程的基本概念與取向，因此本節先檢視所謂遊戲是一種領域內容或是型態方法，兩者在遊戲的基本概念上有何不同的意義取向，再參照課程的領域內容或型態方法的概念取向，歸納分析遊戲遇見不同的課程概念取向之時如何轉變不同的遊戲概念。

### 一、遊戲概念的取向

有關遊戲的理論概念，二十世紀初期的古典理論著重於解釋遊戲的全面目的，二十世紀後半期現代心理學理論主導著有關遊戲的觀點，強調以客觀理性的科學方法研究遊戲在兒童發展的角色，兒童遊戲常被視為普遍性的、有特定的遊戲發展階段（Johnson, Christie, & Wardle, 2005：33）。Rubin, Fein和Vandenberg（1983）歸納現代心理學家和其他行為科學家在定義遊戲概念時，基本上有三種不同的取向（approaches）：（一）遊戲是一種特質（play as a disposition）：著重於兒童為什麼玩，遊戲的特質主要是內在動機引起、著重方式而非結果、不是嚴肅的、不受外加規則的限制、積極參與；（二）遊戲是可觀察的行為（play as observable behavior）：著重於兒童怎麼玩，將遊戲分為認知或社會的行為觀察類別；（三）遊戲是脈絡

(play as context)：著重於兒童在哪裡玩，意指在可被描述和特意安排的遊戲環境，即可藉以產生特別的行為型態，其中有些行為可能即是遊戲；綜合言之，遊戲即是一種行為的特質、發生在可被描述和可再生的情境、表現在各種可被觀察的行為當中。參照上述定義遊戲概念的三種取向，如將遊戲定義為一種特質，即傾向於將遊戲視為一種方法型態，其方法須具有讓遊戲者自發、愉快、開放、積極參與的心理特質；如將遊戲定義為可觀察的行為，即傾向於將遊戲視為一種內容類別，其內容是可觀察的各種遊戲行為類別，並安排可藉以產生遊戲行為的遊戲環境。然而，這三種定義遊戲概念的取向，皆有以下可被質疑或需要再加詮釋之處。

第一，有關遊戲是一種特質的概念，遊戲特質是分辨遊戲的因素，這些因素反映不同的遊戲理論觀點，遊戲的定義是參照符合特質的數量，被視為相對地較多或較少遊戲 (more or less play)，而非絕對的是遊戲或非遊戲 (play or nonplay) (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983)；因此如將遊戲視為一種方法型態，這種方法的特質是相對而非絕對的，有關遊戲特質的內在動機、著重方式、不是嚴肅、不受外加規則限制、積極參與等因素不是全有或全無，而是具有其中多少類的因素、或每類因素有多少程度上的不同。

第二，有關遊戲是一種行為類別的概念，最常見的分類是從認知發展的觀點分為練習、建構、象徵、規則遊戲，或從社會發展的觀點分為單獨、平行、聯合、合作遊戲，然而Reifel和Yeatman (1993) 研究指出這樣的遊戲分類 (category) 忽略了遊戲的脈絡性 (context)，因為在連續的時間過程，幼兒快速而流暢地在不同的遊戲類別進進出出，實無法加以分割歸類為單一的遊戲行為類別，如常見的繪畫，幼兒可呈現所有社會性和認知性的遊戲行為，包括單獨、平行、聯合或合作地操弄或建構繪畫材料、象徵的社會戲劇遊戲、和輪流的規則遊戲，又例如幼兒的打鬧遊戲、開玩笑和語言遊戲、以及和成人玩的遊戲，常無法作內容的單一歸類；因此幼兒園教室的遊戲宜被視為脈絡的架構 (contextual frame)，在時間的連續性中遊戲持續涉及的元素包括：教室中可供選擇的遊戲材料、社會友伴的關係、真實世界的生活經驗、選擇材料和玩伴的遊戲決定、扮演和轉換的表徵系統、以及遊戲

的持續時間。

將遊戲視為脈絡的架構，不僅超越了遊戲是行為類別的概念，亦超越了前述傳統科學研究之第三種所謂遊戲是脈絡的較狹隘概念，其僅是指可被描述和特意安排的遊戲環境，例如玩具、熟悉的玩伴、友善的氣氛、成人最少的干擾、兒童可自由選擇等（Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）。如進一步參照兒童智能發展的脈絡傾向（contextual trends）（Ceci, 1993）分析，傳統科學研究之遊戲脈絡的概念僅注意到外在的物理情境（如玩具）、社會情境（如玩伴），至於Reifel和Yeatman提出之遊戲為脈絡架構的概念，則除了包括物理情境（如遊戲材料）、社會情境（如友伴關係），並擴展至心智情境（如扮演和轉換的表徵）、以及歷史文化情境（如真實世界的生活經驗）。

有關遊戲概念的相對性和脈絡性，更進一步顯現於著重多元性、社會正義、知識相對性之後現代理論的遊戲觀點，其強調遊戲的社會文化意義，批判在遊戲中權力的不平等，並指出遊戲的特徵反映世界是複雜的、不可預測的、似乎是混沌（chaos）的性能（Johnson, Christie, & Wardle, 2005: 47-50）。後現代理論主張知識的相對性和多元性，對於遊戲的概念亦有相對不同的觀點解釋，例如Sutton-Smith（1997）提出遊戲的多重意義（ambiguity of play），認為遊戲的分析和理解須參照遊戲的修辭學（rhetorics of play）各自的假定和價值，例如教育學或心理學通常主張遊戲即進展（play as progress），著重於兒童從遊戲中學習有用的事情；社會學、人類學、或文化心理學主張遊戲即權力（play as power），通常應用在運動和節慶中的權力行使、轉換、和抗拒。例如當看到幼兒玩打鬧遊戲時，持著遊戲即進展之概念者，會從發展的觀點解釋幼兒從打鬧遊戲行為中學習的事情，而持著遊戲即權力之概念者，會從權力的位置解釋在遊戲中誰有或誰沒有權力（Johnson, Christie, & Wardle, 2005: 46）。再者，遊戲的相對性和多元概念，亦顯現於遊戲具有之混沌性能（Vander Ven, 1998），包括：遊戲是表徵的媒介，讓遊戲者用一個事物代表另一個事物，因此經驗到混沌的內容和概念；遊戲能產生意義，讓遊戲者從連結各方面的經驗中建構出個人的意義；遊戲

是有動力的，遊戲的本質包含連續的變化；遊戲是連結者，讓遊戲者能連結主題、情境、和個人角色；遊戲是創造性的，讓遊戲者在遊戲的聯合和統整過程中反映擴散性的創意思考；遊戲的混沌性讓幼兒得以學習如何發現、整理、和評價所需要的資料，並藉以因應一個快速改變的混沌世界。至於遊戲的脈絡性方面，後現代遊戲理論更強調人類學家Schwartzman（1978）所謂之遊戲是文化脈絡中的文本（text in cultural context），兒童遊戲是與文化脈絡相關的重要文本，遊戲表達了社會文化脈絡中的風俗習慣和信念價值。例如，在注重團體的亞洲文化中，遊戲著重於分享、合作、了解自己在團體的角色，而在注重個體的北美文化中，遊戲著重於競爭、個人特質、自我的表達和獨立（Kaiser & Rasminsky, 2003）。

後現代遊戲理論強調遊戲具有上述社會文化差異、表徵和創意之混沌性能概念，其實在現代心理學家和行為科學家的遊戲研究（Pellegrini & Boyd, 1993; Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）中亦有所發現和論及，只是後現代遊戲理論再加以延伸、擴展、和詮釋。因此本文有關遊戲的參照概念，並非著重於截然劃分現代或後現代遊戲理論之區別而偏廢一方，而是連結現代和後現代的遊戲觀點、並以連續變化的取向視之，讓遊戲概念的視野得以更加延伸和擴展。因此歸納連結上述現代和後現代的遊戲概念取向，幼教界如將遊戲視為一種方法，其特質是相對而非絕對，是在程度上多少具有遊戲的自發、愉快、開放、象徵、創意、混沌等的其中幾類特質，且遊戲並非是不涉及價值的方法，而是具有不同假定和價值的多重意義；另一方面，幼教界如將遊戲視為一種內容，則遊戲可從單一的行為類別概念延伸、超越，擴展為整體包含物理、社會、心智、和歷史文化情境之脈絡架構，其中尤其具有社會文化的意涵。

## 二、課程概念的取向

有關課程一詞的理論概念，可說是由因應現代化工業社會的名詞概念，演變至後現代多元社會之課程再概念化的動詞概念；課程英文curriculum源自拉丁字源currere，係指古羅馬競技場的跑道，如將跑道視為

有起點、終點、和一定距離的名詞，課程即被引申為學科或教材，經過二十世紀初工業社會之科學化運動的洗禮，並結合行為主義心理學的觀點，發展成二十世紀課程主流的工學模式或目標模式，以社會效率為核心價值，強調統一規格、分工量產、和科層管理；至1970年代，有鑑於工學模式侷限了教育的可能性和課程的範圍，後現代的課程理論和課程再概念化觀點主張回歸currere的原始意義，其應是具有動詞「奔跑」的意思，課程是一個動詞、一個行動、是在跑道上奔馳的一個旅程，課程是教師、學生和環境三者互動的經驗，而不是靜態的名詞或只是跑道本身（游家政，1995；歐用生，2006:10-11）。

黃永和（2001: 270-271）分析比較課程之現代科學化靜態成品式的機械典範、以及後現代觀點之動態教育經驗的有機典範，顯示兩種課程概念在課程立場和課程定義的取向皆有所不同：機械典範採取傳送的立場，學習的任務在於吸收特定的價值、技能與知識，教學活動即是教師提供刺激而學生產生反應的歷程，其課程定義是一種可以預先計畫和制定的具體成品、是一種靜態的封閉系統；有機典範則採取學習者自我組織的立場，學生成為更主動的課程共同創造者，其課程定義直指教室實際歷程中由師生所共同創造的教育經驗。換言之，名詞概念的現代課程著重教師傳送靜態的特定內容，動詞概念的後現代課程則著重學生自我組織學習經驗的動態歷程。然而，在此兩者極端的課程觀點之間，亦有多少兼具名詞和動詞意義之課程概念，因為課程設計除了工學模式之外，還有諸多較具彈性而非線性的實用性模式，例如，過程模式一方面強調學習者經驗重組的教育方式、一方面也運用普遍目標或表意目標，實用折衷模式認為目標和手段並不截然分開、須運用實用性慎思尋求理想的課程決定，情境模式強調課程與社會文化和學校情境之間的密切關係、並同時重視目標及程序性原則的訂定源於情境分析（李子建、黃顯華，1996:157-171）。因此課程的概念在名詞和動詞之間，還有不同程度的動名詞式的課程概念，其或多或少同時著重靜態的目標內容或動態的過程經驗，讓課程設計者有更多不同的選擇。



### 三、遊戲遇見了幼兒課程的概念取向

幼教界爭論遊戲是屬於幼兒課程的領域內容或型態方法，由字義上看，領域內容是一種名詞、型態方法是一種動詞，有關遊戲和課程的概念如前所論述，亦分別有傾向於是名詞或動詞的取向。在遊戲概念的取向上，動詞意義的遊戲方法著重於不同程度之自發、愉快、開放、象徵、創意、混沌的特質，名詞意義的遊戲內容或是指較狹隘的行為類別、或是指更廣義的情境脈絡內涵。在課程概念的取向上，名詞意義的課程強調靜態的教學內容，動詞意義的課程強調動態的經驗重組。由學理概念上歸納遊戲與課程兩者相遇的取向，遊戲如遇見的是較強調教師傳送特定內容的現代課程概念，其遊戲的方法將受制於教師的傳送介入而較為封閉，遊戲的內容亦較侷限於特定的行為類別；而遊戲如遇見的是較強調學生自我組織學習經驗的後現代課程概念，其遊戲的方法亦將保留較多開放、混沌的特質，其遊戲的內容則可擴展為多元豐富的脈絡內涵以及與文化脈絡相關的文本經驗。

在文化脈絡方面，例如，美國全國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children）揭示之「**幼教適性發展實踐**」（developmentally appropriate practice in early childhood programs）（Bredekamp & Copple, 1997），其中強調遊戲是幼兒發展的重要工具和學習方案，但其理論概念獨宗西方發展心理學強調之獨立、個別發展、認知學習等傾向中產階級的觀點遭到許多批判與質疑，論者轉而主張幼兒教育方案應考量文化的適合性，綜合女性主義、多元文化、後現代理論等研究方法探究幼兒教育的課程（Jipson, 2001）。參照蔡其秦（2004）的課程知識社會學論述和Chang（2003）的人種誌研究，幼兒遊戲在台灣幼稚園中，亦可能受到注重自發探索或學習效率之教室文化以及來自家長和社會文化價值觀的影響。

依照前述遊戲和課程的概念取向，檢視我國現行之「**幼稚園課程標準**」是將遊戲列為一種課程領域，遊戲遇見的是較為教學內容取向的課程標準概念，其中將遊戲的內容分為感覺運動遊戲、創造性遊戲、社會性活動

與模仿想像遊戲、思考及解決問題遊戲、閱讀及觀賞影劇和影片遊戲，並強調各種遊戲內容皆可包容在其他健康、音樂、工作、語文、常識的課程領域，其中敘寫各種遊戲實施方法，皆是先列舉特定的教材編選內容，並賦予健康、語文、常識等的學習任務（例如思考及解決問題遊戲是在學習動植物生長、物理和化學現象、數的概念等）（教育部，1987: 23-38），顯示課程標準中的遊戲概念亦傾向於內容的行為類別，即著重於呈現各種遊戲活動的教材內容，相較之下，有關遊戲的動態特質或更廣義的幼兒教室文化或社會文化脈絡則無論及。

前述課程概念在著重目標內容或過程經驗的兩個極端之間，還有或多或少同時著重兩者的不同選擇，接著即進一步以連續的概念取向，分析遊戲遇見更具體之幼兒課程活動的諸多定位。著重目標內容的機械典範強調教師提供刺激和預先計畫，而著重過程經驗的有機典範強調學生的自我組織和演化歷程，當遊戲遇見課程或多或少著重學生自主或教師計畫之不同程度的取向，即更進一步觸及遊戲概念中所謂「遊戲」與「工作」的區別。自發、愉快、開放、積極參與的遊戲特質之多少的不同程度，常是用來區分遊戲與工作的標準（Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）。Neuman以一條連續線（continuum）的概念，提出區分遊戲與工作關係之三項標準為內在或外在控制、內在或外在現實、內在或外在動機，兒童自身有愈多內在的控制、現實、和動機的活動，就愈趨近於連續線一端之遊戲，反之，愈多外在的控制要求、現實限制、和動機引發的活動，即愈趨近於連續線另一端之工作；Sponseller即依照內在控制、現實、和動機由高而低的標準，將教室中泛稱遊戲之活動依序區分為：自由遊戲（free play）、引導遊戲（guided play）、指導遊戲（directed play）、假似遊戲之工作（work disguised as play）、和工作（work）（引自 林玫君，1996: 17-18）。有關兒童自身遊戲觀點的研究（King, 1979, 1982；Wing, 1995）亦顯示活動的強制性質、教師的介入和評鑑是幼稚園兒童區分遊戲或工作的標準，課程活動對於兒童而言是否為遊戲或工作，是取決於兒童自身感知遊戲特質的內在心態，而不是絕對由教師教學的外在型態所決定。

幼稚園課程之教學活動通常依性質分為自由活動、個別活動、分組活動、和團體活動（教育部，1987：93），其中自由活動是幼兒自發性的學習活動，教師可隨機觀察指導，其他三類則主要是教師計畫和主導的教學活動，一般而言，幼兒課程無論是傾向於何種信念或價值，皆可能在時間的量上或多或少安排這些活動。在遊戲與工作的概念連續線上，幼兒自發性的自由活動傾向於是遊戲的一端，其他個別、分組、和團體活動則從遊戲逐漸傾向於另一端的工作。然而，杜威（J. Dewey）指出課程中的工作與遊戲都可以是主動從事的積極活動，遊戲的本質是活動本身就是結果、興趣是更為直接的；工作的本質是結果是重要的、結果是可以預見的、有計劃的，如果活動不過是用來達到這個目的的手段，這時工作才變成苦工，而仍含有遊戲態度的工作即是「藝術」（林玉体譯，1996：228-232）。

當遊戲遇見較著重教師計畫與指導之課程活動，雖可能因此呈現較為工作式的活動，教師如能運用後現代論者所謂之嬉戲的（*ludic*）教學觀點（張佳琳，2004），在教學過程中保有遊戲的態度，將固定封閉的教學結構，轉化為流動、隨機、可變、快樂的遊戲教學；或參照批判理論之主張讓幼兒對教室活動有些選擇權，藉以讓他們能將學習視為遊戲，或參照混沌理論之主張設法減少教室的結構性、創造彈性的作息表、鼓勵幼兒評估他們自己的工作，並模糊工作與遊戲的分別（Johnson, Christie & Wardle, 2005：51）；如此仍可能讓工作式的教學活動保留些遊戲的特質，成為杜威所謂之藝術，讓幼兒仍能感受到活動的樂趣、樂在工作而避免視之為苦工。保留遊戲特質之教學活動常運用於國小的學科教學研究，例如莊雅萍（2008）檢視我國國小運用遊戲教學於國語、英語、數學、生活課程、自然與活科技、音樂等課程的文獻，發現教師或研究者為達成既定的課程能力指標或教學目標，規畫出各種遊戲如角色扮演、競賽遊戲、規則遊戲等，雖然其中遊戲性質多傾向於指導遊戲或擬似遊戲之工作，但仍能讓教學過程生動活潑、學習氣氛愉悅融洽，而吸引學童積極參與學習，增進學童問題解決、審美、創造力、與科學的技能。幼兒教師在引導或指導幼兒進行預先計劃之分組和團體活動時，亦可規畫為各種愉悅的遊戲教學活動，引發幼兒積極參與學習。

因此更進一步針對具體的幼兒園課程活動而言，遊戲如遇見的是現代課程概念，因教師較關注於傳送特定內容，其自由活動雖是幼兒的遊戲時間，但可能呈現較多教師介入的引導遊戲或指導遊戲、或甚至成為假似遊戲之工作，個別、分組、和團體的教學活動則傾向於較為極端封閉的工作，相當缺乏遊戲的態度和特質，遊戲內容亦受限於教師預先計畫的教材內容；而遊戲如遇見的是後現代課程概念，因較強調學生自我組織學習經驗，其自由活動即是讓幼兒自己組織經驗的自由遊戲，個別、分組、和團體的教學活動雖可能傾向於是指導遊戲、擬似遊戲之工作、或工作，但可能將嬉戲的遊戲特質延伸到教學中，使得教學活動仍保有或多或少遊戲的特質和態度而成為遊戲教學，遊戲內容亦可讓幼兒自由擴展和延伸。

### 參、遊戲遇見幼兒課程發展的情景

延續以上有關遊戲與幼兒課程概念取向相遇的論述，接著更落實於探究遊戲與幼兒課程發展相遇時的情景。參照黃永和（2001：271-275）之比較分析，現代科學化機械典範之課程發展主要依循陳述目標、選擇內容、組織內容、評鑑的模式，後現代有機典範之課程發展則直指師生互動時共同參與演化的經驗歷程，兩種課程典範在課程目標、內容、組織、評鑑各方面有下列相對的差異：機械典範著重教師預先規劃的特定目標，其課程內容具有片段、孤立與簡單的分立學科特徵，學生只接受他人組織好的線性知識，評鑑的方法採用客觀的目標參照測驗，大多只測量特殊事實與片段知識；有機典範著重特定目標與創新性目標的交互運作，創新性目標浮現於學生的想法與興趣，脈絡化的課程內容強調學生主體、學科內容、與社會真實情境之間的多重連結，學生必須自我組織學習經驗，採用多元的評鑑方法，也關注學生的偶發經驗，更全面反映學習經驗的真實面目。陳正乾（1998：76-77）從詮釋的觀點指出遊戲在幼兒教育上是架構出一個課程的重要要素之一，遊戲在教室裡的意義會因為老師持有之教育觀念的不同，而產生不同的應用方式；所謂的「遊戲課程」可能是一種包含著許多不同的觀念，人們在討論教

學的互動當中所建構出來的觀念。以下即進一步分析遊戲概念遇見幼兒課程發展之目標、內容、組織、與評鑑時，呈現和轉變的情景。

## 一、遊戲遇見了幼兒課程目標

首先在目標方面，心理學研究遊戲的特質之一是專注於方式、而不是結果，遊戲的目標是自我產生而非他人強加的，遊戲的目標可隨著遊戲者的願望而有所不同，例如建構遊戲可隨時改變想要建構的東西，此特質區分了遊戲和「令人愉快的工作」（enjoyable work）（指內在動機的活動導向獲得特定的目標）（Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）。杜威（J. Dewey）則指出遊戲與工作都是有目的的活動，都須選用材料與歷程來達到所欲達的目的；遊戲的特性不是消遣、也不是沒有目的的活動，遊戲的人並非只是在物理動作上做某些事，而是試著去做一些事或影響一些事，這種態度含有預估的先見，不過預估的結果是後繼的動作、而非改變事物的具體結果，因此遊戲是自由自在、伸縮自如的；而如果所做的事情預見明確又頗費時才能達成的結果，於是繼續努力達到此結果，這時遊戲便變為工作了（林玉体譯，1996：228-232）。參照前述遊戲與工作的概念連續線，愈少遊戲特質之工作一端的目標較屬於老師預先規畫的特定目標，而遊戲一端的目標可彈性變動、伸縮自如，不必擔心是否達成任何特定的結果，所以才得以自由嘗試、練習、整合新的行為方式，因而增加行為的變通力和彈性的適應變化（Bruner, 1972；Sutton-Smith, 1997）。例如，賴美玫（2007）研究幼兒在幼稚園的假扮遊戲如何呈現社會認知之心智理論（theory of mind），顯示幼兒一方面在玩假扮遊戲之前或過程中，會暫時跳脫出扮演的架構外與玩伴協商想像物的設定、角色的分配、情節的計劃、以及糾正玩法，另一方面在實際進行假扮遊戲的架構內運用角色、玩物、動作及情境的轉換表徵之時，會呈現和運用各項心智理論能力與玩伴相互配合分享遊戲的主題和情節，讓遊戲得以持續進行。因此遊戲的目標主要蘊含和發揮於遊戲過程的方法特質，而不是限定於遊戲的特定內容，其遊戲特質可能連結幼兒的變通力、彈性的適應變化、或心智理論等，即可形成後現代有機課程典範著重之創新性目

標，隨機浮現於幼兒在遊戲中的想法與興趣。

再者，根據科學研究結果的解釋，遊戲對於幼兒發展和學習有近程基部的（proximal）和遠程末端的（distal）影響（Pellegrini & Boyd, 1993），近程基部影響是遊戲之後很快就看得見的結果，例如打鬧遊戲可直接發展出有規則的遊戲，通常是研究遊戲的某個層面（如相互的角色取替）和某個相似的影響結果（如觀點取替）之關係；遠程末端的影響是遊戲之後隔一段較長久的時間才看得見的結果，例如玩象徵遊戲可預測一年後的書寫程度，通常是研究遊戲的某個層面（如學前幼兒相互的角色取替）和某個不相似的影響結果（如在小學三年級時寫出說服性文章的能力）之關係。如將遊戲對於幼兒發展和學習的近程和遠程影響，分別延伸為課程的近程和遠程目標，其目標是深入幼兒在遊戲過程中運用的廣泛能力、而非表面的特定行為改變。DeVriesh（2001）從建構論觀點分析幼教課程中的遊戲是與幼兒的社會、情緒、道德、與智能發展之廣泛的課程目標結合，讀寫算的學業目標也可融入遊戲的情境中，幼兒專注投入在遊戲中自己設定的目標，甚至轉化為高品質的工作，將遊戲與工作合而為一；老師尊重幼兒的興趣，適時適當發問和輔導幼兒的遊戲進行，同時提升幼兒高層次的智能思考和道德價值建構，幼兒在合作性的社會道德氣氛中學習訂規則、作決定、解決衝突、作社會和道德的討論。幼兒在如此的遊戲過程中，課程的創新性目標與特定目標即可能交互運作，創新性目標浮現於幼兒在遊戲中自己設定的目標，而教師從旁輔導也可能適時引入教師意向的特定目標。

課程設計宜依據目標的性質，由不同的目標來表示，如學習結果可以預定者，則直接化成行為目標；學習結果可以預定，但不限定何種行為改變者，可用單元目標來表示；學習結果不加以限定，也無法預定者，可視為程序原理來把握（歐用生，1986：274）。在幼稚園主要由教師計畫和主導的團體、分組、或個別的教學活動，可能預定幼兒的學習結果，可以行為目標敘寫活動的目標；而隨機浮現於幼兒遊戲中想法與興趣之創新性目標，其學習結果不加以限定、也無法預定，即適合採用著重活動過程和參與品質的過程目標（process goals）（Robison, 1983：167），教師更加注意到每位幼兒

遊戲的多樣性、參與的持久性、社會技巧、和參與遊戲的品質，其敘寫形式例如：發現更多不同的方式作手指畫、戲劇扮演一個熟知的故事。

例如，我國幼稚園通行的單元教學（盧素碧，2003），是教師於教學前預先設計好教案再實施教學，教師先依課程目標決定單元目標，引導幼兒針對單元主題進行不同領域的單一探究，在幼兒課程與教學的取向上，教師的角色常是主導者、引導者、誘導者或指導者，採大團體及小團體的教學活動，其讓幼兒主動引發學習過程的程度較為有限，易忽略幼兒的個別差異。單元教學可說是傾向於著重教師預先規劃特定目標的機械典範，其特定目標呈現於單元目標和教學活動目標中，而如果基本上實施單元教學的幼教老師，能將遊戲的特質和態度或多或少延伸到團體或小組教學活動中，則可能使其成為有預定教學目標的遊戲教學；另一方面，也可在教室布置開放的遊戲空間（遊戲角或學習區），讓幼兒依自我興趣選擇，以彌補一般單元教學忽略幼兒學習興趣及個別差異之不足處，但是隨機浮現於幼兒遊戲中之創新性目標，則需跳脫單元特定目標的限定，並採取過程目標的過程觀點，著重遊戲過程的參與品質。

## 二、遊戲遇見了幼兒課程內容

在課程內容方面，前述遊戲遇見較強調教師傳送特定內容的現代課程概念，遊戲內容較侷限於特定的行為類別，而遊戲遇見較強調學生自我組織學習經驗的後現代課程概念，遊戲內容則將擴展為多元的脈絡。換言之，幼兒遊戲遇見分立的學科課程，就如我國現行之「幼稚園課程標準」（教育部，1987：23-38），強調各種遊戲的內容皆可包容在健康、音樂、工作、語文、常識的課程領域，著重於呈現各種遊戲的特定教材內容；另一方面，如幼兒遊戲遇見的課程是多元脈絡化的經驗，參照「課程是經驗」的觀點（黃政傑，1985：21-29），由於每位幼兒在遊戲中的經驗不同，因此每位幼兒在遊戲中均有其自己的課程，在課程計畫方面，遊戲不是教師預先編製好的內容物品，而是幼兒與遊戲情境中人、事、物交互作用的多重連結，教師所設計的只是可能的、潛在的，並不一定會成為幼兒真正經驗的一

部份，計畫的場合常是在遊戲的交互作用中，而未計畫的學習經驗亦被視為課程的一部份。

根據遊戲即敘說或腳本理論（play as narrative or script theory），腳本是由舊有的記憶激發形成的知識結構，幼兒隨著智能發展而漸能根據其個人的經驗和獨特的文化脈絡中組織遊戲事件，並藉以形成遊戲的內容和情節，遊戲內容即是幼兒試圖去瞭解、解釋、組織其個人經驗和表達自己的一種故事或腳本（Nelson & Seidman, 1984）。遊戲關聯到人類經驗的再建構、意義的詮釋，以及想像力的發揮，即所謂敘說性（narrative）智慧（Bruner, 1996）。參照後現代課程即是經驗和敘說的觀點（歐用生，2006：10-17），在多元脈絡的遊戲經驗中，能聽到幼兒的聲音和故事，將課程理解為故事，關注個人的經驗和各種經驗的關聯，這種課程敘說像是即興的爵士樂，容許後現代的變動和混沌，一個人唱著引其他人來唱和，形成節奏、曲調和韻律的折衷混合。就如Sawyer（1997）將幼兒的團體假扮遊戲比喻為即興演奏的爵士樂團，遊戲的即興爵士樂是一種集體的、脈絡化的社會行動，遊戲的腳本來自於玩伴的同儕文化脈絡，遊戲一方面是個人的創造表現，一方面是與同儕玩伴的相互配合與分享。

脈絡化遊戲經驗的幼教課程敘說實例，呈現在美國幼教界資深幼教老師裴利（V. G. Paley），採用人類學家之參與觀察的方法，從幼兒的觀點敘寫的一系列敘說幼兒在教室中的經驗文本；教室的情境讓幼兒可自由遊戲，由遊戲連結至學習如何生活，並由遊戲發展出幼兒自己的故事，形成教室中活生生的課程文本，課程是敘說幼兒一起說和一起演的故事、以及這些故事產生的意義，教師自己也是課程故事情節中的一個角色人物，裴利仔細傾聽每位幼兒互相形成的遊戲，從中知道幼兒正在學習的功課（Clandinin & Connelly, 1992）。另一方面，裴利發展出一種指導遊戲的方式，結合了說故事、書寫、閱讀、和戲劇，老師引導幼兒輪流敘說創造他們自己的故事腳本，老師將故事錄音並寫出來，再唸給全班聽，然後讓幼兒一起演出和觀賞故事，這種指導遊戲的方式，結合了教師的技術取向與兒童的遊戲取向，在教師的指導活動中保留了自願、自發的遊戲元素，形成敘說的和遊戲式的



活動 (Nicolopoulou, Mcdowell & Brockmeyer, 2006)。幼兒園的課程就是由幼兒自己說的故事和玩的遊戲發展出來的，幼兒和同儕玩、和老師玩，老師也跟著幼兒一起玩，幼兒在遊戲中敘說他們的故事，教師敘說課程的故事時，同時也敘說著幼兒在遊戲中敘說的故事。

裴利的課程敘說呈現後現代主義有關性別、權力、教室文化的遊戲脈絡，例如，幼兒正值性別認同定型的時期，幼兒認為自己發明了如何區分男孩與女孩的方法，他們在扮演遊戲中試著去證明這個發明是有效的，男孩的幻想遊戲以超級英雄為主，女孩編出的劇本則引進更多的姊妹和公主，他們都在遊戲中尋求男孩與女孩的社會定義，裴利發覺當她較少干預男孩的遊戲時，才清楚看出那是一齣很嚴肅的戲，而不是一種搗蛋行為 (黃又青譯，1998：21-26)。裴利認為她需要從孩子個人的幻想轉變成社會性遊戲，再從社會性遊戲轉變成師生間統御關係的過程中，找到一條合理的邏輯；在學校生活裡孩子漸漸探索出自己最喜歡做、最想學的事情，這些不是老師教的，是孩子透過社會性遊戲，學習了自己和他人間的互動，以及對現實生活環境與幻想世界間所存差異的真實體驗，孩子便這樣地在遊戲的天地裡尋尋覓覓、走走停停、一步步成長 (詹佳蕙譯，1998：86-124)。在裴利的課程敘說中，遊戲內容不是侷限於特定的行為類別，而是如同即興、變動、和混沌的爵士樂，每位幼兒在遊戲中都有其自己的課程，遊戲內容是幼兒與遊戲情境中人、事、物交互作用之多重連結的脈絡化經驗。

### 三、遊戲遇見了幼兒課程組織

在課程組織方面，機械典範著重學生接受他人組織好的線性知識，有機典範著重學生自我組織學習經驗，前者可說是以知識為中心的學科課程，後者即是以學生為中心的活動課程。活動課程是按照兒童所選擇的興趣中心組織起來，兒童學習的是如救火員、動物等題材，興趣中心是按照兒童的心理順序來安排，但要注意的是應讓散亂的直接經驗轉換成有組織的理解，即讓外顯的初級經驗融合觀念才取得意義，作成選擇的反應，應用思考模式於經驗中，並形成與系統知識的關係 (黃政傑，1991：315-329)。如參照前

述遊戲與工作的概念連續線，幼兒遊戲遇見以他人組織知識為中心的學科課程，遊戲型態將趨向於較多外在控制、現實、和動機的指導遊戲、假似遊戲之工作、或工作；如幼兒遊戲遇見以學生自我組織經驗為中心的活動課程，遊戲型態則趨向於較多幼兒內在控制、現實、和動機的自由遊戲或引導遊戲。但無論是偏重知識組織的工作，或是偏重興趣組織的遊戲，從建構論的觀點（DeVries, 2001），適性發展的遊戲和工作都需要有知識建構的元素，反之，不是適性發展的遊戲只有閒散的身體動作、不是適性發展的工作只有嚴酷的身體勞力，兩者都將沒有心智的建構。因此活動課程中的遊戲興趣並非止於外顯的初級經驗，而需要進一步有組織的理解和知識建構。

根據遊戲與認知發展的相關研究（Johnson, 1990），遊戲可提供機會讓兒童重現、整合、歸納經驗，例如社會戲劇遊戲幫助兒童將看似無關又分散的經驗整合在一起，透過角色扮演呈現前後連貫的情形，兒童運用自己的潛能與知識，以一種彈性的手法解讀事件發展，將自己置身在一個生活化的情境中，結合自己分散的經驗，以許多種關聯性的歸納，來因應遊戲的內容和情況。再者，參照後現代理論之遊戲的混沌性能（Vander Ven, 1998），遊戲能讓遊戲者從連結各方面的經驗中建構出個人的意義，並讓遊戲者能連結主題、情境、和個人角色，藉以因應一個快速改變的混沌世界。遊戲可讓幼兒整合、歸納、連結個人經驗的性能，即可延伸至課程之組織，課程組織之統整係指合成一體或關聯起來的意思，每個學生都有其各自的能力、經驗、興趣與需要，這些構成了他自己的意義架構，當他不斷學習時，這個意義架構便有了不斷成長的機會，由於每個人都是特殊的，其意義架構也是特殊的，因而所謂統整，應讓知識和學生經驗結合起來，使學生能運用知識並促進其意義架構的成長，統整是發生於個人身上，知識最終要成為個人意義體系的一部份（黃政傑，1991：297-298）。依此課程統整的觀點看，通常所謂以遊戲統整課程的意義，並非僅是在外顯活動上聯結成人分類之學科式領域，而是讓幼兒在遊戲過程中發展和統整各自的能力、經驗、興趣、和需要，因而構成並增進幼兒自己的意義架構。遊戲如此統整課程的實例，顯現於在幼兒課程與教學的取向上，著重幼兒的興趣與自我組織學習經驗之有機

典範的方案（project）教學。

方案教學讓幼兒可主動引發、高度參與和決定學習過程，深入的探究可能由幼兒或教師引發，探究的重點在針對幼兒的問題發現答案，依幼兒的興趣發展，方案教學的目標整合幼兒多方面的成長，包括學習的意願與主動性、思維與建構意義、互助合作的社會情緒、以及解決問題的能力（漢菊德，2000）。在方案發展過程中，可能探究的方案主題常由幼兒遊戲的興趣中浮現，並經由遊戲表現出幼兒對於方案主題的先備知識；接著在探究過程中，幼兒通常透過遊戲整理及延伸他們所學習到有關方案主題的經驗，幼兒創造的遊戲環境常成為探究階段方案進行的重點，這時幼兒會產生許多問題解決的歷程，思考和選擇如何運用週遭的媒介和物品創造遊戲環境，幼兒透過遊戲表現出他們在探究過程觀察到的情景時，他們聯結了新的知識和先前的經驗以及內化相關的概念，並且將他們的經驗意義化（林育瑋、洪堯群、陳淑娟、彭欣怡譯，2003：4-22 - 4-34）。幼兒的遊戲主題常形成方案的主題，如參照前述Reifel和Yeatman（1993）提出之遊戲為脈絡架構的概念，可透過遊戲的物理、社會、心智、及歷史文化情境，整理和組織有關方案主題的經驗。例如，以「食物」為主題的方案教學（四季文化編輯群，2006），各個學習區（如藝術工作區、裝扮區、科學區等）呈現各種不同的食材原料、廚具食器、動植物生長、美食製作過程、人與吃之間的相關素材，結合成食物探究和遊戲的物理情境；幼兒思考和選擇運用物理情境的媒介和物品創造遊戲環境，如創造團體討論區成為稻田和菜圃、裝扮區成為農夫的家、偶台成為土地公廟、教室天花板飛舞著稻田的昆蟲等，即是幼兒運用遊戲的心智情境聯結有關食物的知識概念和各種經驗，轉換成有組織的理解；至於與同儕友伴日常互動分享食物、使用各式食器、稻米為主食的生活習俗、中式與西式或傳統與現代食物同異等的生活經驗和飲食文化，結合成遊戲的社會和歷史文化情境；幼兒即透過這些有關食物的情境脈絡架構，連結方案主題、建構和組織課程，同時整合和歸納幼兒個人主動學習、建構意義、互助合作、解決問題等多方面的發展和成長。

#### 四、遊戲遇見了幼兒課程評量

幼兒課程評量的主要目的是提供有關每位幼兒發展與學習的資料，辨認可能需要特別輔導的幼兒，以及瞭解每位幼兒與課程目標有關的發展現況和進展，藉以計畫教學、評鑑課程是否符合其目標、以及與家長溝通（National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, NAEYC and NAECS/SDE, 1991）。透過遊戲情境進行評量，即可因應瞭解每位幼兒發展與學習的評量目的。在評量中運用遊戲有理論上和實際上的理由，在理論上心理學的研究顯示遊戲是呈現兒童心靈的一扇窗，可藉以觀察評量兒童的社會情緒和心智狀態，而在實際上遊戲是替代正式測驗程序的一種重要替代方式，因正式測驗常很難適用於幼兒（Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）。

遊戲是一種評量的情境，參照維高斯基（L. S. Vygotsky）的觀點，遊戲為幼兒所創造的「最近發展區」（zone of proximal development）是一個重要的評量結構，因其顯示了幼兒最佳的發展水準，顯示幼兒在獨立完成的實際發展水準、以及與成人或較有能力的同儕互動下完成的潛在發展水準之間的學習潛力，兒童在遊戲中的表現總是超越他目前的年齡和日常行動、彷彿比他自己高出一個頭，就像是放大鏡的焦點，遊戲以密集的形式包含了各種發展的傾向，然而一般測驗的評量常限制了高水準的能力展現，只評估幼兒現有靜止的能力狀態（Pellegrini, 1998）。以遊戲為基礎的評量（play-based assessment）是一種替代性評量，可替代標準化的測驗，與課程目標和幼兒發展緊密結合，透過直接觀察幼兒在遊戲情境的全面發展和學習，包括：身體動作能力、社會互動、認知能力、語言溝通、和自我照顧技能，追蹤幼兒在何時何地玩、和誰玩或自己玩、如何玩等，有關研究顯示遊戲為基礎的幼兒評量方式，可花較少的時間提供更廣泛的幼兒能力圖像和更有助於課程計畫的資料，且更能真實反映幼兒的發展和能力（Gullo, 2006）。

然而當遊戲遇見課程評量時，需要注意遊戲有敏感的生態情境影響，

透過遊戲評量幼兒的學習時，需要觀察多元的遊戲情境，並且需配合其他多元的資料，例如在其它自然情境觀察的資料、家長報告幼兒在家裡玩的情形、訪問幼兒有關遊戲的想法和感受（Rubin, Fein & Vandenberg, 1983）。再者，遊戲是渾沌的和不可預測的，可能很難直接連結學習的目的和學習的結果（Wood & Attfield, 2005：188）；延伸前述遊戲遇見了課程目標之時，適合採用過程目標，同樣地，遊戲遇見了課程評量之時，亦適合採用過程取向（process approach）的評量觀點（Lauritzen, 1992），教師需充份理解有關幼兒發展的一般性長期目標，藉以安排遊戲環境、提供遊戲材料，並賦予幼兒遊戲的機會，預期幼兒可能產生各式各樣的遊戲行為。教師觀察並儘量詳細地敘述這些遊戲行為，這是課程發展的回饋資料，但這些遊戲行為並不限於先前訂的目標，即重視與目標無關的敘述，採取不受目標限制的評量；亦即依循有機典範之評量觀點，因應可彈性變動的遊戲目標，關注幼兒在遊戲過程中的偶發經驗和全面學習。

再者，參照前述遊戲與工作的概念連續線，愈少遊戲特質之工作目標較屬於老師預先規畫的特定目標，而遊戲一端的目標可彈性變動、伸縮自如。機械典範的課程評量方法，即是採用工作目標評量方法，著重於測量老師預先規畫的特定目標與片段知識；有機典範則能因應可彈性變動的遊戲目標，以多元的評鑑方法關注學生在遊戲過程中的偶發經驗，更全面反映學習經驗的真實面目。例如，在幼兒課程取向上傾向於機械典範的單元教學，如亦能提供幼兒遊戲的空間和時間，即皆可透過開放遊戲角或學習區時的窗口，評量單元的特定目標與遊戲的創新性過程目標；至於傾向於有機典範的方案教學，則可透過各種遊戲情境蒐集各種檔案資料，回應方案教學對於幼兒全面發展與學習的目標。如前述「食物」主題的方案教學，透過觀察記錄和攝影的方式蒐集有幼兒遊戲中的表現和作品，例如書寫食譜的文字作品、數字記錄班級名產的評分表、幼兒說的話、圖畫、美勞創作、積木建構、遊戲扮演情節等，並敘述成整個班級的方案學習經驗故事（四季文化編輯群，2006）。此經驗故事就如前述裴利老師的課程敘說，呈現出幼兒在遊戲中的聲音、動力、發展、和經驗。

## 肆、結論與建議

根據以上論述，歸結成表1綜合呈現遊戲在課程概念和課程發展中的定位（見表1），並作成本研究之結論；最後參照本文所論，提出有關遊戲在幼兒園課程中定位的研擬建議。

### 一、結論

本文在學理概念上探究遊戲與幼兒課程相遇的概念取向和課程發展情景，顯示遊戲遇見幼稚園課程標準或幼兒園課程大綱，遊戲不單純僅是內容或方法之爭，追本溯源、更可溯及遊戲遇見不同取向之課程概念時，在內容和方法上有如何不同的轉變。由學理概念上歸納遊戲與課程相遇的概念取向和發展情景（見表1），遊戲如遇見的是較強調傳送特定內容之機械典範的現代課程，其課程概念著重於教師預先規劃特定目標、採用片段的學科教材、讓學生只接受他人組織的線性知識、採用客觀的目標參照測驗，其遊戲概念取向將較為封閉和侷限於特定的行為類別，遊戲目標預定於遊戲教學的目標，遊戲內容侷限於特定的行為類別或教材內容，遊戲組織型態趨向於較多外在控制和動機的指導遊戲、假似遊戲之工作、或工作，遊戲評量只針對預定的特定目標；另一方面，遊戲如遇見的是較強調師生共同創造教育經驗之有機典範的後現代課程，其課程概念著重於特定目標與創新性目標的交互運作、脈絡化的課程內容連結學生主體與學科內容以及社會真實情境、讓學生自我組織學習經驗、採用能真實反映學習經驗的多元評量方式，其遊戲概念取向將較為開放、多元、脈絡化，遊戲目標可在遊戲過程中彈性創新、隨機浮現，遊戲內容可擴展為多元豐富脈絡化的經驗，遊戲組織型態趨向於較多內在控制和動機的自由遊戲或引導遊戲，幼兒在遊戲過程中組織學習經驗，遊戲評量能真實反映幼兒全面的發展和學習經驗。

表1 遊戲在幼兒課程之定位

	機械典範	有機典範
課程概念 遊戲概念	教師傳送特定內容 較封閉、特定行為	師生共同創造教育經驗 較開放、多元脈絡
課程目標 遊戲目標	特定性 遊戲教學的預定目標	特定性與創新性 隨機浮現的過程目標
課程內容 遊戲內容	片段的學科 特定行為內容	脈絡化的連結 脈絡化的經驗
課程組織 遊戲組織	他人組織的線性知識 較多外在控制和動機	自我組織學習經驗 較多內在控制和動機
課程評量 遊戲評量	客觀的目標參照測驗 遊戲中評量特定目標	真實反映學習經驗的多元評量方式 遊戲中真實反映全面發展與學習

資料來源：研究者自行編製。

## 二、建議

由於遊戲概念隨著課程概念的取向而有所不同，當此研發國定幼兒園課程大綱之際，有必要先確定課程大綱的課程基本概念取向，接著方能釐清遊戲在課程大綱中的定位。黃顯華和徐慧璇（2006）比較分析我國過去的國民小學、中學課程標準傾向於將課程定義為學科，現行之國民中小學課程綱要則傾向於將課程定義為經驗，發現我國中小學課程改革正從學科課程朝經驗課程的方向發展。我國現行之幼稚園課程標準是將遊戲列為一種課程領域，遊戲遇見的亦是較為教學內容取向的課程概念，著重於各種遊戲活動的教材內容；如果我國幼兒園課程改革亦如中小學課程改革，是從學科課程朝向經驗課程的方向發展，亦即由較強調教師傳送特定內容的現代課程概念、朝向較強調幼兒自我組織學習經驗的後現代課程概念的方向發展，遊戲在未來國定幼兒園課程大綱之課程理念、目標、內容、組織、和評鑑之中，即需呈現較多自發、愉快、開放、象徵、創意、混沌的遊戲特質，並展現包

含物理、社會、心智、和歷史文化情境之更廣泛的遊戲脈絡。

本文著重於在學理上分析遊戲與幼兒課程相遇的概念取向和課程發展情景，如要全面深入瞭解遊戲在我國課程標準的定位問題，則需要進一步探究我國歷年來頒布和修訂之幼稚園課程標準中遊戲概念的演變與取向；另一方面，亦需要比較分析遊戲在世界各國之國定幼教課程中的定位，藉以作為我國研擬幼兒園課程大綱的借鏡參考。

再者，我國幼兒課程取向和模式在理論概念和實務經驗上皆有多元的發展（簡楚瑛，2003），除了本文舉例論及的單元教學和方案教學之外，各個幼稚園托兒所或班級教師可能發展或採行諸多其他各種不同取向的課程，遊戲的方法型態和內容意涵在其課程中亦可能有不同的變異。課程決定之層級可分為國家、地方、學校、和班級層級（簡楚瑛，2009：102-103）；在當前研擬國家層級之幼兒園課程大綱的歷程中，可與各地方縣市之幼稚園托兒所或班級教師作協行動研究，以進一步檢視當園所或教師層級原來持有的課程和遊戲概念取向，遇見並參考運用國家層級之幼兒園課程大綱中的課程和遊戲概念時，如何解讀、詮釋、或轉變不同層級之間課程和遊戲概念取向之間的同或異，藉以持續發展或調整修訂遊戲在我國幼兒園課程大綱中之定位。

## 參考文獻

- 四季文化編輯群（2006）。*幼兒、食物、玩藝術：方案教學中的統整性藝術課程*。台中：四季文化。
- 李子建、黃顯華（1996）。*課程：範式、取向和設計*。台北：五南。
- 林玉体譯（1996）。*民主與教育*（J. Dewey原著，1916/1966年出版）。台北：師大書苑。
- 林育璋、洪堯群、陳淑娟、彭欣怡譯（2003）。*小小探索家：幼兒教育中的方案教學*（J. H. Helm和 L. G. Katz 原著，2001年出版）。台北：華騰文化。
- 林玫君（1996）。*遊戲課程在幼教師資培育機構中地位分析*。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號：NSC85-2413-H-024-006。



- 陳正乾（1998）。從詮釋的觀點研究兒童遊戲與學前教育課程的關係。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號NSC85-2418-H-133-001。
- 教育部（1987）。*幼稚園課程標準*。台北：正中。
- 教育部國教司委託幼稚園教保活動與課程大綱研編小組（2008）。*幼稚園教保活動與課程大綱（草案）*。臺日韓幼托課程大綱國際研討會，臺北市立教育大學幼兒教育學系，臺北市。
- 莊雅萍（2008）。*國小生活課程運用遊戲教學於學童社會互動之行動研究*。國立台北教育大學課程教學研究所教學碩士班碩士論文，未出版。
- 張佳琳（2004）。當教學作為一種自由遊戲－Derrida解構思想的啟示。*課程與教學季刊*，7（4），13-26。
- 游家政（1995）。後現代課程理論的探究取向和特性。後現代的課程實踐研討會，台北市。
- 黃又青譯（1998）。*男孩與女孩：娃娃家的超級英雄*（V. G. Paley原著，1984年出版）。台北：光佑文化。
- 黃永和（2001）。後現代課程理論之研究：一種有機典範的課程觀。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1985）。*課程改革*。台北：漢文。
- 黃政傑（1991）。*課程設計*。台北：東華。
- 黃顯華、徐慧璇（2006）。臺灣課程改革理論基礎再思。*課程研究*，1（2），21-45。
- 詹佳蕙譯（1998）。*想像遊戲的魅力：茉莉在幼兒園的成長故事*（V. G. Paley原著，1986年出版）。台北：光佑文化。
- 漢菊德（2000）。*方案教學與幼兒學習表現之研究*。台北市南海實驗幼稚園專案報告。
- 蔡其綦（2004）。*幼稚園遊戲課程之研究－課程知識社會學的探究途徑*。國立台南師範學院國民教育研究所博士論文，未出版。
- 歐用生（1986）。*課程發展的基本原理*。高雄：復文。
- 歐用生（2006）。*課程理論與實踐*。台北：學富文化。
- 賴美玟（2007）。*幼兒假扮遊戲呈現之心智理論研究*。國立台北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版。
- 盧素碧（1990）。中日新頒幼稚園課程標準之剖析。*家政教育*，11（3），18-33。
- 盧素碧（2003）。單元教學。載於簡楚瑛（主編），*幼教課程模式：理論取向與實*

- 務經驗（頁7-53）。台北：心理。
- 簡茂發（1993）。兒童為主導的自由遊戲在台灣幼稚園之運用。國立台中師範學院專案報告。
- 簡楚瑛主編（2003）。*幼教課程模式：理論取向與實務經驗*。台北：心理。
- 簡楚瑛（2009）。*課程發展理論與實務*。台北：心理。
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. Ed.). Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Ceci, S. J. (1993). Contextual trends in intellectual development. *Developmental Review*, 13, 403-435.
- Chang, P. (2003). Contextual understanding of children's play in Taiwanese kindergartens. In J. Roopnarine(Series Ed.) & D. Lytle(Ed.), *Play and educational theory and practice*(pp.277-297). Westport, CT: Greenwood.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on Curriculum* (pp.363-401). New York: Macmillan.
- DeVries, R. (2001) . Transforming the "play-oriented curriculum" and work in constructivist early education. In A. Goncu & E. L.Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* (pp.72-107). New York: The Guilford Press.
- Gullo, D. F. (2006). Alternative means of assessing children's learning in esarly childhood classrooms. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp.443-455). Mahwah, NJ: Lawrenc Erlbaum.
- Jipson, J.A. (2001). Introduction: Resistance and representation-Rethinking childhood education. In J.A. Jipson & R. T. Johnson(Eds.), *Resistance and Representation: Rethinking childhood education*(pp.1-12). New York: Peter Lang.
- Johnson, J. E. (1990). The role of play in cognitive development. In E. Klugman & S. Smilansky(Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp.210-234). New York: Teachers College Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. (2003). Opening the culture door. *Young Children*, 58(4), 53-56.
- King, N. (1979). Play: The Kindergartners' perspective. *Elementary School Journal*, 80,

- 81-87.
- King, N. (1982). Work and play in the classroom. *Social Education*, 46, 110-113.
- Lauritzen, P. (1992). Facilitating integrated teaching and learning in the preschool setting: A process approach. *Early Childhood Quarterly*, 7(4), 531-550.
- National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC and NAECS/SDE) (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. *Young children*, 46 (3), 21-38.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton(Ed.), *Symbolic Play: The development of social understanding* (pp.45-57). New York Academic..
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp.124-144).. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A.D. (1998). Play and the assessment of young children. In O.N. Saracho, & B. Spodek, (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp.220-239). Albany, NY: State University of New York Press.
- Pellegrini, A.D., & Boyd, B. (1993). The role of play in early childhood development and education: Issues in definition and function. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp.105-121). New York: Macmillan.
- Reifel, S., & Yeatman, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. *Early Childhood Quarterly*, 8, 347-367.
- Robison, H. F. (1983). Exploring teaching in early childhood education. Boston: Allyn and Bacon.
- Roopnarine, J., Johnson, J., & Hooper, F. (Eds.). (1994). *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington(Vol Ed.), P. H. Mussen(Ed.), *Handbook of child Psychology: Socialization, personality, and social development* (pp.693-774). New York: Wiley
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (1998). *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vander Ven, K. (1998). Play, Proteus, and paradox: Education for a chaotic and super symmetric world. In D. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings* (pp.119-132). New York: Garland.
- Wing, L.A. (1995). Play is not the work of the child: young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 223-247.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Thousand Oaks, CA: SAGE.