

Title: The role of free play in the German kindergartens

題目：自由遊戲在德國幼稚園課程中的角色

Abstract

Play has been integrated into early childhood education since Froebel's time. This study investigates German kindergarten children's free play arrangement and its role in the early curriculum. A participant observation was conducted for 20 days to examine children's free play in two kindergartens which were selected according to some preset criteria. Four teachers were interviewed to tap their conceptions and understanding of play. *The Early Childhood Environment Scale-Revised* was used to aid the observation and provide more information about the settings. Results indicate that the physical environment of the kindergartens support children's play. In addition, free play took up most of the time of kindergarten program, and it was arranged before every event. Play was regarded as learning by teachers. Free play has a vital role in German kindergarten curriculum.

摘要

始於福祿貝爾時代，遊戲便嵌入幼兒教育中。此研究探討德國幼稚園自由遊戲的安排，以及它在幼教課程中的角色。作者使用參與觀察的方法來檢視二間幼稚園的自由遊戲，而學校是根據一些既定的條件來擇選，「幼兒學習環境評量表」修訂版用來輔助觀察，並提供更多關於學校的資料，另外訪談四位教師對於自由遊戲的看法。結果顯示學校的實體環境支持兒童遊戲，學校安排大部份的課程時間給予自由遊戲，並且將它安排優先於一切活動，而教師更視自由遊戲等同於學習，可見自由遊戲在德國的幼稚園有極其重要的地位。

引言

遊戲在幼教課程中的角色可以追溯到幼稚園之父福祿貝爾，福氏強調遊戲於幼教課程中的重要性和教育價值，認為幼教機構首要應把時間分配到遊戲並且提供遊戲的材料，提倡兒童必須戲中學。福氏建立了遊戲在幼教課程的地位，自此大部份的幼教課程都將遊戲融入其中，而今作為幼稚園發源地的德國幼稚園裡的遊戲又是怎樣的面貌？

Huizinga(1955)認為遊戲作為一個自發的活動發生在特定的時間和空間裡，本身含有張力和不確定性，也因此難以定義。一般較為接受是將遊戲定義為由內在發起的行為，自由選擇、過程為主且有樂趣 (Johnson & Ershler, 1982)。但 Bruce (1991)認為遊戲(play)這個字所指太廣泛到以至於不好用，唯獨自由遊戲(free-flow play)才能攬括遊戲的精髓，因此她提出自由遊戲有十二個特點，有不規則和混亂的本質，以及難以預測的特質，而且自由遊戲往往是沒有成果或結果。而德國幼稚園裡所謂的自由遊戲 (Das Freispiel) 又具有什麼特質？

遊戲對兒童發展的貢獻受到肯定，Piaget (1962)認為遊戲有助於認知發展，而後更發現遊戲有利於培養和刺激創作力(Sutton-Smith, 1992)，遊戲也能增進語言發展 (Smilansky & Shefatya, 1990)、促進社交發展(Singer & Singer, 2001)，而這些正是幼兒成長不可缺的部份，也是兒童學習的範圍，所以遊戲對兒童發展的貢獻顯示出其在學習中的重要功能，也是遊戲不可缺乏的有力證據。然而遊戲和學習在中國文化裡常被視為兩個概念，甚至是對立的關係 (Bai, 2005)，但許多歐洲文化社會卻將兩者視為一體，有著不可分割的關聯 (Pramling Samuelsson, 2004)。

遊戲被視為切合發展適性課程 (Developmentally Appropriate Practice)的重要方法與原則之一(Copple & Bredekamp, 2009)，而遊戲和課程的關係，可因課程的目標、教

The role of free play in the German Kindergartens 2

師的角色、教材及遊戲的活動的不同，在課室運作的方式以及課程中的角色也有所差異 (DeVries, 2002)。然而幼教課程中遊戲的重要性隨著強調課業學習 (pre-academic learning) 而面臨滅存亡的困境 (Almon, 2003)，這樣的情況不只發生在美國，甚至在推行自由遊戲多年的德國幼稚園，也因近年來的幼教課程改革輿論，自由遊戲受到一定的衝擊，未來可能增加算術、自然科學等方面的學習 (Textor, 2002)，這樣的情況可能重蹈德國七十年代的幼教改革前轍，因此許多學者站出來為它辯護，呼籲教改不要用各種學前課業學習活動來替代遊戲，有鑒於此，本文將檢視在德國幼教改革前幼稚園的自由遊戲，探討 (一) 德國幼稚園課程中自由遊戲的定義為何？(二) 自由遊戲在課程中如何安排？(二) 自由遊戲在課程中的角色為何？

研究方法

參與觀察 (participant observation) 為資料收集主要的形式，重點是描述學校的實體環境、課程活動和安排，並以半結構式的訪問四位教師以便瞭解他們對自由遊戲的理解與看法。正如質性研究學者的看法：「沒有什麼是不重要」，所以作者接近研究對象去描述所觀察到自然而然發生的事物。為了不影響兒童遊戲的自然情況，作者在現場盡量退在不突兀的地方以免產生所謂的”觀察者效應” (McMillan, 2004)，觀察者的身份是公開的，透過參與觀察可以獲得第一手資料，現場札記 (Field notes) 用來記錄所見所聞和在觀察中所經歷的一切，提供更多資料供描述和分析。是次觀察進行為期二十天 (11/2005-01/2006)，作者每天在學校四個小時參與兒童的所有活動以及同時進行觀察，歷時約二個月，記錄每天的自由遊戲安排、時間和活動情況。資料的分析則根據現場札記按主題分門別類。訪談的內容採逐字稿謄寫，譯成中文，再回譯成德文以確保其準確性。

測量工具

《幼兒學習環境評量》表修訂版(Harms, Clifford, & Cryer, 1998)用來測量幼稚園課程的實體環境，以便讓讀者對研究的機構更易理解，許多研究常使用這個評量表來測量幼教機構的品質 (Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios, & Wetzel, 1996)，此表含七個題項，但此研究只測量和遊戲相關的題項，即空間和設施、活動以及課程結構，空間和設施範圍包括室內空間、日常照顧/遊戲和學習用的設施、休息和安撫的設施、角落規劃、隱秘空間、幼兒相關的展示、大肌肉遊戲的空間以及大肌肉活動的設備，活動則包括小肌肉活動、藝術、音樂、律動、積木、沙/水、戲劇遊戲、自然/科學、數學/數字、電視、錄放影機及/或電腦的使用、以及鼓勵接納差異，而課程結構則含時間表、自由遊戲和團體時間。

研究對象

兩間位於德國杜賓根城 (Tübingen)的幼稚園參與此研究，一間學校有三十四名二至六歲的兒童，採混齡活動教學，此校只有一班，二位教師 (*Erzieherinnen*) 和二位幼保員 (*Kinderpflegerinnen*)共同照顧所有兒童，另外一間學校則有四班，每班有約十七個學生，各一教師和幼保員，幼保員受的培訓比教師少，角色類似香港幼稚園的助理教師。

兩校的選擇是基於以下條件：為非牟利團體、被認定為一般幼稚園、教師必須是受訓過，學費是大部份家長可以負擔得起、採用政府相關機關所規定的主流課程，而非特別的教學。兩校皆由地方政府資助，2005年杜賓根城大部份(60.27%)學校都以這樣的資助方式(<http://www.gelbe-seiten.de/yp/quick.yip>)運作，學校的規模、組織方式和上課時間可能不同，但他們必須履行的教育目標是一致的，所以挑選出的學校是屬於大多數的一般幼稚園。作者接觸這些目標學校的資助機關，並由他們代為幫忙選出參與研究的學校。

研究結果

幼稚園實體環境 (physical environment)

根據巴登符騰堡邦的幼稚園法(*Kindergartenrecht in Baden-Württemberg*) 規定，每個兒童不得有少於 2.5 m² 的室內活動空間，其中一間學校將主課室分成許多遊戲和學習角落，設有迷你廚房和供角色扮演遊戲用的布料的玩偶角、備有大小不同的木製積木的建構角、樂高 (Lego)角，供休息用的坐墊角落、閱讀角，遊戲屋內有木盒裝滿玩具汽車、動物、繩子等，另外還有用帳篷搭建的私隱空間，供兒童獨自玩時免受他人干擾，課室內的六角桌供兒童玩桌上遊戲(board games)，另一工作桌備有紙筆剪刀和膠水供畫圖和做手工藝，還有一桌供兒童吃早餐，許多桌上遊戲盒就陳列在開放式的架上，有九盒不同難度的紙和木製拼圖(十到五十片)。角落的功能可依兒童需要自行改造，例如將坐墊角落轉變成穴洞。除了主課室外，有間藝術工作室(Atelier)供兒童創作，裡面有個木匠台備有鋸、釘、鋸供兒童自由使用，據教師所言，事前已經跟年紀較大的兒童教導如何安全使用木匠台，所以可以放心讓他們自行去使用。

室外花園的遊戲設備有：翹翹板、踏板車、攀爬和懸吊設備(吊桿、鐵架、爬梯)、彈跳床、溜滑梯、平衡桿、二個桌和四個板凳，交通工具(三輪車、踏板車、單車)，玩水台設備和沙池，還有間木屋用來存放遊戲器材。遊樂場的空間足以讓兒童跑、跳、騎車。室外的遊樂空間可延伸到附近的遊樂場或森林，教師每星期一次帶兒童去森林散步或遊玩，停留在森林裡的時間則因學生的年齡和天氣而定。

根據《幼兒學習環境評量表》，此二間幼稚園的實體環境，即空間和設施方面的平均值為 6.1，另外活動安排為 4.6，而課程結構則為 6.3，這些數據接近 Erning (2003) 長期研究十一間幼稚園二十八個班級的結果 (前題項 $M = 5.5$ ；中題項 $M = 5.3$ ；後題項 $M =$

6.5), 數據顯示此二間幼稚園不只提供非常豐富的遊戲物質資源、足夠的室內外活動空間, 並且安排充份的時間讓兒童遊戲, 由此或許可看出他們對於遊戲的重視。

幼稚園的一天

德國地方政府規定學校正式的營業時間, 但兒童上學的時間卻是彈性的, 教師會建議家長早點帶兒童來上學, 甚至給家長設特定的接送時間, 例如幼稚園早上七點開門, 大部份兒童要九點前到。

據現場扎記記錄, 兒童進入學校便自行脫掉外套、鞋, 換上室內鞋進入課室, 有些家長會陪同兒童進課室並和教師談話, 兒童自行向教師問候後, 會告知要去哪個角落玩, 並詢問是否允許, 於是走到一個角落, 這也就是自由遊戲的開始。由於規定一段時間裡只能在某個角落玩, 教師要知道他們要玩什麼以及會在哪裡玩, 兒童自己決定要做什麼, 如果兒童不知要做什麼時, 教師才會建議他們一些活動, 如果兒童想換遊戲角落, 要事先得到教師的允許, 根據教師的說法, 這樣兒童才不會常更換角落也比較好管理。自由遊戲時, 兒童可選擇玩、畫圖、自行吃從家裡帶來的早餐、或者和教師做手工藝, 教師會要求所有人必須在團體時間(circle time)前吃完早餐, 只在特別的節日, 例如傳統節慶和生日會, 才會一起用餐, 教師唱歌來知會兒童自由遊戲將結束, 兒童邊唱邊收拾用過的玩具。但有些堆砌得好看的積木並不需收拾, 兒童非常清楚知道每個星期五是他們的玩具「拆卸日」(Abbau-Tag), 即所有組合、構建好的玩具要收拾整齊, 以便清潔, 據教師說, 這同時也是讓兒童記住日期的一個方式。

團體時間約於十點三十分開始, 每個小朋友帶張凳圍圈坐, 團體時間主要是講故事、唱歌、玩團體遊戲、手指遊戲或討論。約過三十分, 兒童不是進入分齡活動就是去室

外的遊樂場玩，不管下雨或零度左右的寒天，室外的自由遊戲都照常進行，小朋友玩到他們父母出現，和教師、同學告別之後離開學校，家長最遲下午一點要接走兒童。

半天班的時間表

時間	活動
7:00	幼稚園開門
7:00-10:30	自由遊戲（早餐、手工藝、教師主導的活動）
10:30-10:45	收拾玩具
10:45-11:05	團體時間
11:05-11:30	分齡活動、方案小組
11:30-12:30	戶外遊戲
12:30-13:00	準備回家

據觀察記錄，每個兒童都有相同的遊戲時間，他們一天平均有 119 分 56 秒的時間可在室內玩，佔半天課程的百分之五十一，這比例接近 Tietze (1998)的研究，他觀察 103 個幼稚園班級將百分之五十八的時間用作自由遊戲。此研究中自由遊戲的算法並非從學校七點開門，而是從八點半開始算，因為此時大多數兒童都已經到學校，基本上每個小朋友都有等量的時間可玩，因自由遊戲時間是固定的，例如從進入學校到團體時間之前，但並非每個兒童到達和離開學校的時間都相同，所以遊戲的時間決定於家長何時帶他們的孩子到學校和回家。此外，兒童每天平均約有 53 分 53 秒的時間進行戶外自由遊戲，佔半天課程的百分之二十一，據教師的說法，夏天戶外遊戲的時間會延長多一小時。

由此可見自由遊戲的安排優先於其它活動，是每天必定進行的活動。由觀察得知自由遊戲佔課程大部份的時間，而且優先於其他活動，遊戲也當作是一個學習活動單位安排在課程裡。很明顯的自由遊戲雖然有既定的規則，例如知會教師他們的去處和角落既定的容納量，但兒童可以自由地自行決定去哪個遊戲角玩、和誰一起玩以及玩什麼，所以自由

遊戲可以理解為在隱藏規則中自由活動的行為。另外教師認為自由遊戲是自發的，在一定的規則裡活動，不需特別指導：

“兒童的自由遊戲是自發性的，例如我是一隻獅子，我是一隻善良的豹，這並不一定需要指導，我想如果規則清楚，小朋友就會遵守規則，而不需要一直重複告訴他們” (German teacher GST02)。

當教師被問到為何要自由遊戲時，教師迅即回應這是他們的文化，其中教師更說自由遊戲等同於學習，可見自由遊戲對教師而言不只是遊戲，而也是學習活動或方式之一：

”自由遊戲的時間就是等同於學習的時間“ (German teacher GST01)。

另外被問到幼兒如何學習的問題，教師便毫不疑惑地回答自由遊戲是最好的學習方式，並且接著指出玩具的新穎和有趣可以讓兒童從中學習。

”我想最好是在自由遊戲裡學習，我們伴著他們，或者在他們有興趣的小組裡玩”

”因為玩具總是有前所未見的新鮮和有趣的東西，學習顏色比較好的機會，比較有趣，不會無聊“ (German Teacher Lustnau 01)。

由以上的描述不難看出德國幼稚園除了在時間安排、環境的準備上都充份支持自由遊戲，另外教師更是把自由遊戲視同於學習，認同遊戲作為學習方式。

討論

研究結果得知，德國幼稚園的自由遊戲是以兒童為主，兒童有自由選擇玩的地點、玩伴和玩物，這和福氏當時提倡以教師主導的遊戲不同，教師甚少介入遊戲，而且並不重視教師在遊戲中指導兒童學習的角色。自由遊戲並非是自由放任(laisser-faire)地玩，遊戲者也要遵守一些規則，這樣在限定範圍或規則裡的自由遊戲活動，正是德國哲學從席勒(Schiller, 1928)到伽達瑪(Gadamer, 1994)所強調的遊戲的特質。

德國幼稚園在實體環境的設備和課程時間安排上都以自由遊戲為主，遊戲被視為有學習作用，可見自由遊戲在德國幼稚園課程裡有著極其重要的地位，這個結果符合 DeVries (2002)所歸類的課室型態，雖然本文尚未討論或研究到其他構成此課室的元素，但如 DeVries 所指，在這些環境條件準備好之外，其他的因素相配合之下，兒童才能建構他們的學習，讓學習的效果發揮到理想的目標。

香港政府 2006 年出版的《學前課程指引》強調以兒童為中心、以遊戲為主的課程，有趣的是，香港和德國的課程設計是反方向操作，即當德國想多增加學術前(pre-academic)學習活動的同時，香港卻轉趨向倡導遊戲，香港幼稚園教師在進行遊戲為主的教學時，除了相關理論理解上的困難(Cheng, 2001)，或許文化因素也該考慮，所以上文所討論的幼稚園遊戲或許可以提供一個面向再去檢視遊戲。

參考書目

- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play... How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17-42). Westport, Conn.; London: Praeger.
- Bai, L. (2005). Children at play. A childhood beyond the Confucian shadow. *Childhood*, 12(1), 9-32.
- Bruce, T. (1991). *Time to play: in early childhood education*. London, England: Hodder & Stoughton Educational.
- Cheng, D. P. -W. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of play in the curriculum. *Teaching and Teacher education*, 17, 858-869.
- Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early*

childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

DeVries, R. (2002). Play in the early education curriculum: Four interpretations. In

R. DeVries et al., *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities.* New York: Teachers College Press.

Erning G. (2003). *Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Abschlußbericht der*

Fortbildung 2001-2003. Bamberg: Kreisjugendamt Bamberg, Abt. Kindertagesstätten.

Gadamer, H. G. (1994). *Truth and Method*, tr. J. Weinsheimer & D.G. Marshall. New York:

Continuum.

Harms, Th., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating*

scale. Revised edition. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens : A study of the play-element in culture.* Boston:

Beacon Press.

Johnson, J. E., & Ershler, J. (1982). Curricular effects on the play of preschoolers. In D.J. Pepler,

K.H. Rubin (Ed.), *The Play of children: current theory and research.* Basel: Karger.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: fundamentals for the consumer.*

Boston: Pearson/A and B.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: W. W. Norton and Co.

Pramling Samuelsson, I. (2004). The playing learning child in early childhood education. In D.

Diskowski, & E. H. Di-Bernardo (Ed.), *Lernkulturen und Bildungsstandards- Kindertagesstätten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit* (pp. 172- 204). Hohengehren:

Schneider Verlag.

Schiller, F. (1928). *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, ed. & tr. E. M.

Wilkinson and L. A. Willoughby. Oxford: Clarendon Press.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children.*

Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2001). *Make-believe: Games and activities for imaginative play.*

Washington, DC: Magination Press.

Sutton-Smith, B. (1992). The role of toys in the instigation of playful creativity.

Creativity Research Journal, 5, 3-12.

Textor, M. (2002). Die "PISA"-Studie. Retrieved December 6, 2004, from

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/570.html>

Tietze, W. (Ed.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindertagesstätten? Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten.* Weinheim und Basel: Beltz.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475.