

「遊戲」之定義、理論與發展的文獻探討

自1960年代末期，皮亞傑(Piaget, 1962)和維苟斯基(Vygotsky, 1976)的認知理論出現之後，研究者對遊戲的注意力就從遊戲在情緒發展中所扮演的角色轉移到遊戲對認知發展的影響上去了。1960年代末期以後，有關遊戲與認知方面的研究多數的發現是遊戲行為和聚斂性思考能力以及創造力間有顯著正相關的關係(Rubin, Fein, Vandenberg, 1983; Rubin, 1982)。遊戲對兒童發展的重要性已是學界以及教育界所肯定的一件事，遊戲對兒童既然是如此重要，不禁要問什麼是遊戲？為什麼會有遊戲行為的出現？遊戲可以分類嗎？如何分法？遊戲行為的發展趨勢是什麼？等問題，都是幼教工作人員所想知道的。筆者鑑於個人研究興趣及國內相關資料較少之故，因此撰寫本文，擬提供遊戲之文獻資料，以供幼教界對遊戲感興趣之人士參考之用。本文分成三大探討主題，分別是一、遊戲的定義；二、遊戲的理論；三、遊戲的類別與發展。下面即逐項探討之：

壹、遊戲的定義

定義遊戲一般來說有三種方式：

一、根據心理特質來定義遊戲：

皮亞傑(Piaget, 1962)認為遊戲是一種行為，該行為的目的在獲得快樂，是一種無組織性的行為。

蘇丹—史密斯(Sutton-Smith, 1979)認為遊戲是一種自願參加、無目標導向的活動。

加威(Garvey, 1977)認為遊戲的特性是好玩的、無外在目標的、自願參加的。

許多學者即如上述三位學者一樣，係以特質來定義遊戲的。綜合諸家之說，下面即根據個體之動機來源、目標的導向、生理刺激和規則等特質來分辨遊戲的行為，儘管這些特質反映著不同的理論，但透過它們可以幫助我們將遊戲行為從一般行為中劃分出來。

1. 遊戲是一種內在動機的行為，它既不受食慾所控制，也不是對社會要求的順從，而是種自發性行為。這種觀念將可用來區分遊戲行為和成就行為。近代理論家陳述有關遊戲的理論，可說明遊戲是種內在行為動機的特質。有的假定遊戲是由於個體所吸收之資料與其本身處理的能力不一致所致，此時遊戲是一種機轉，透過機轉來調適其不一致的現象，直到環境和機體間恢復平衡為止；有的視遊戲的積極效果是精熟(White)；或是練習已獲得

的技巧或功能 (Piaget)；有的假設神經功能的愉快狀態是遊戲的增強物 (Berlyne)。

2. 遊戲強調手段或過程甚於目的：遊戲行為的目的是自訂的，而非由別人所決定。
3. 遊戲是種非真實性的行為。
4. 遊戲行為和探索行為的區分：遊戲行為和探索行為都屬於一種內在動機性行為，不受外在目標所影響的行為。二者間的差別有幾點 (Johnson et al., 1987, 頁 11)：探索性遊戲是種刺激導向的行為，這種行為的目的在獲得某一件物品的資訊；深受擬加以探索事物之特性所控制。相反地，遊戲則屬於一種機體導向 (organism-dominated) 的行為。遊戲行為本身所感興趣不在於獲得有關物體本身的資訊，而在類化刺激。遊戲行為受兒童本身的需要與期望所控制。在探索過程中，個體問的是：「這是什麼東西？」而在遊戲中，個體問的是：「我能用這東西做什麼用？」 (Hutt, 1971, 頁 246) 有些理論家建議：所謂探索是將新奇的事物使之變成新奇的事物 (Miller, 1974)。有研究發現：新奇的玩具能誘出探索的行為。當探索時間減少時，和玩具遊戲的時間就增加。因此，遊戲行為被認為是發生在新奇效果減退時 (Rubin et al., 1983, 頁 732)。另外值得注意的是：當兒童在遊戲時要比在探索時有更多的中斷、心跳數較少 (Hughes & Hutt, 1979)；在探索時較遊戲時有較深的刻板印象、較乏彈性、較無法鬆弛 (Hughes, 1978)。茲將探索和遊戲行為間之差異性，列於表 1 (Johnson et al., 1987, 頁 11)。

表1 探索行為和遊戲行為間之差異表

	探索性行為	遊戲行為
發生時間順序	發生在先	在探索性行為之後
情境	陌生的物品	熟悉的物品
目的	獲得有關物品的資訊	創造刺激
焦點	外在的真實性	內在的真實性
行為	刻板印象的	可變的
心情	嚴肅的、認真的	好玩的
心跳率	變化小	變化大

另外，主動參與、不受外在規則所約束 (如 Rubin et al., 1987, 頁 699-700)

自由選擇、正面性情緒反應 (Johnson et al., 1987, 頁 12) 和彈性 (Kransor & Pepler, 1980) 等特質也被視為遊戲的特質之一。但筆者以為，若將「主動參與」列為遊戲的一項特質的話，白日夢 (daydreaming) 的行為就被排除在遊戲範圍之外了。事實上，當兒童成長至青少年時，其戲劇性遊戲則逐漸轉化成白日夢的形式，亦屬一種想像性的活動。若將「不受外在規則所約束」列為遊戲的一項特質的話，規則性遊戲 (games with rules) 就被排除到遊戲範圍之外了。遊戲本身是包含了自由選擇的意味在內，但若將「自由選擇」列為其特質之一時，當老師指定學生玩某一項遊戲時，該遊戲還可以稱為遊戲嗎？為此之故，本文不擬將「自由遊戲」列為遊戲的一項特質。正面性情緒反應一般指的是快樂的、嬉戲的、好玩的，但有時候有些恐怖的遊戲也很吸引小孩，譬如：裝鬼的遊戲；在遊戲中小孩可能經驗到害怕的感覺，譬如：玩溜滑梯或攀爬架遊戲。因此，筆者也不擬將「正面性情緒反應」列為遊戲的特質。所謂「彈性」是指在遊戲中，兒童會將一事物當成各種不同東西來玩耍。筆者以為，只有在想像遊戲中才會有這種現象，因此也不予列為特質行列中。

二、根據特定行為標準，或直覺認同過程，將可觀察得到的行為的類別來定義遊戲：

譬如，皮亞傑 (Piaget, 1962) 將遊戲行為分成三類：

1. 練習性遊戲
2. 表徵性遊戲
3. 規則性遊戲

又如，魯賓 (Rubin et al., 1976) 從認知和社會行為多重分類方式來畫分遊戲的行為。分類的方式及其定義，將於本章第三節中有進一步的探討。

三、根據會引起遊戲傾向，或遊戲行為的情境 (context) 來定義遊戲。

儘管這三種定義方式各有其問題，但就廣義的遊戲定義而言，可以定為「遊戲是一種行為傾向，此種傾向發生在可以描述和可以複製的情境下，同時係以各種不同的、可觀察的行為表現出來」(Rubinet al., 1983, 頁 698)。

貳、遊戲的理論

在本節中，將遊戲理論分成二大類來談：一、古典理論：指的是十九世紀和二十世紀初期時的理論；二、現代理論：指的是 1920 年代以後所發展出來的理論。

一、古典理論

古典理論都是在第一次世界大戰前所發展出來的。它們嘗試以不同的角度去解釋遊戲存在的原因及存在的目的，古典理論多是以哲學式的反省為其立論基礎而較少以實證研究來支持其立論。古典理論裡有四家的學說，這四家可再予以歸納成二派：(一)、精力過盛和休閒理論：這二家均視遊戲為調整精力之途；(二)、練習和重演理論：這二家均視遊戲為一種本能的行為。

(一) 精力過盛論 (The Surplus Energy Theory of Play)

最早提出遊戲理論的是一位十八世紀的詩人和哲學家舒勒 (Friedrich Schiller)。他認為遊戲是「精力的發洩」(Blowing off steam)。舒勒對遊戲的定義：遊戲是充沛精力之無目的的耗用。他的基本假設是：人和動物都是受到基本的食慾的需求，而認真地從事工作；而遊戲則是基本需要滿足之後，剩餘精力的成果。小動物和小孩不必為自己的生存負責，因此他們的精力會過盛，過盛的精力就透過遊戲疏散出來。舒勒的論點中有一些至今仍為人所探討：

1. 他認為遊戲是一種符號(表徵)活動，透過這種符號活動，參與者可以將真實的事物加以轉換以及超越，而至獲得新的表徵。從這個觀點來看時，遊戲即代表了皮亞傑 (Piaget, 1962)、維苟斯基 (Vygotsky, 1978) 和辛格 (Singer, 1973) 理論中，思想心像的種子。
2. 舒勒區別遊戲的形式為身體遊戲和表徵遊戲。身體遊戲和表徵在二十世紀皮亞傑和布勒 (Buhler) 的遊戲理論中再度提起。

另外一位學者史班塞 (Spencer)，十九世紀的英國哲學家和心理學家，亦屬此論者。他相信人和動物都有活動的普遍趨勢，他認為心智活動和身體活動不會耗盡細胞，細胞會不斷地新陳代謝，新的細胞對刺激會更敏感，以至個體無法控制地會產生活動。他假設：不同種族地位的個體，會產生不同的活動，當種族地位愈高時，其為了滿足基本需求所需的時間與精力，也會相對的減少，結果愈高等的動物，花在非支持生活需求 (non-life-supporting) 事物上的精力，比愈低等的動物多。因此過盛的活動 (即不考慮其利益的活動) 就被標識為「遊戲」。

史班塞同時也是本能論者 (instinct theorist)，他認為遊戲是生活滿意的一種潛意識產品。克服(爭服)和支配是種天生的本能，因此小孩不需看大人真實的行為就會產生類似的行為，如：小孩玩打仗、混戰的遊戲。史班塞在遊戲方面最有意義的貢獻就是從質的差異來區分遊戲的形式。在「心理學原理」(Principles of Psychology) 中史班塞指出遊戲有：

1. 知覺動作的遊戲。
2. 美育的遊戲。

3. 需要協調的遊戲。
4. 模倣遊戲。

此與皮亞傑和布勒之感覺動作遊戲、符號遊戲、有規則的遊戲和模倣遊戲的概念是相同的。這些不同形式的遊戲被假設是由於不同的天生本能所造成的。儘管在二十世紀裡有許多心理學家擁護此學說，但此派理論仍有其被批評之處：

1. 此派學說缺乏實證上的支持。
2. 小孩遊戲時，其精力有耗盡的時候，但若再受到刺激和感到新奇的事物時，小孩將會重新開始他們的活動，這種情形該如何解釋？
3. 此學說受批評，乃因它與達爾文學派以及史班塞學說 (Spencerian) 之開展說相違背。開展說認為只有有利於種族生存的機體行為才會一代一代傳下去且精進。精力過盛論認為機體必須有多餘的娛樂以渲瀉其過盛的精力，而此娛樂是不具生產性的，同時這種娛樂伴隨著的是放鬆以及降低警惕心，這與開展說不合。
4. 精力過盛論最受批評的就是其循環的邏輯。貝克 (Beach) 描述的最真切；貓追逐老鼠所耗之精力，沒有人說是多餘的精力；但一隻貓追逐一個皮球時，所耗之精力與追老鼠同，此時則被視為是多餘精力的解放。因此，說貓捉老鼠時不是遊戲，而貓打球時是在遊戲，精力的使用到底算不算是種過盛的精力，完全看你對行為的解釋是好玩的還是認真的而定了。因此，惟有設定一個遊戲情境的標準，才能算完成其循環的理論。

(二) 放鬆和休閒理論 (The Relaxation and Recreation Theories of Play)

「遊戲是種休閒活動」的理論，首創於十九世紀德國哲學家雷茹斯 (Moritz Lazarus)。雷茹斯認為人在生活中會消耗腦力及身體上的能量，這將造成疲勞，因此需要充分的休息和睡眠。一個人只有參與脫離工作壓力的活動，才能獲得真正的恢復。因此，雷茹斯建議，只有遊戲或休閒活動，才能提供恢復健康的功能。

雷茹斯的理論中，很少提到小孩的遊戲，再者他無法對恢復疲勞的遊戲活動加以分類。其理論在二十世紀時帕翠克 (G. T. W. Patrick) 加以擴充了。帕翠克認為現代的職業需要抽象推理、集中注意力以及手眼的協調等活動，而這些活動都是近代發展所產生的，這些工作需要技巧，這比用勞力工作還辛苦，因此帕翠克認為透過遊戲或人類古老的活動 (如打獵、釣魚) 可以解除人類因勞心工作所致的疲勞。

帕翠克認為小孩的遊戲是種「種族的習慣」 (race-habits) 和「種族的記憶」 (race memories)。原始人類是依靠野生或養畜為生的，這種依賴反應在小孩專

心看動物故事書、玩動物遊戲等上。帕翠克也注意到小孩玩的第一樣音樂工具——鼓、號角——也是我們始祖的第一樣樂器。此派理論受批評之處：

1. 勞心者比勞力者更疲勞，因此，他們需要遊戲，但他們無法解釋勞力者的遊戲行爲，爲什麼勞力者要遊戲？
2. 若遊戲真具使人從工作壓力中恢復疲勞的功能，那如何解釋小孩的遊戲，即爲什麼小孩要遊戲？
3. 主張遊戲缺乏認知內容或功能，此與近代學者之實證資料不合。
4. 沒有證據證實種族記憶軌跡的存在。

(三) 練習理論 (The Practice Theory of Play of Pre-exercise Theory of Play)

古斯 (Groos) 是一位新達爾文論者，他認爲遊戲具有適應的目的。他認爲遊戲時期的長短係隨著機體之種族地位而定，愈複雜的機體其不成熟期就愈長，這種時期的長短係根據複雜機體在練習其成人期時賴以生存下去所需之基本技能之複雜性而定，因此，古斯認爲遊戲是一種成人活動的練習。古斯認爲在遊戲中小孩係對過程感興趣而非對行爲的成果感興趣。古斯同時注意到小孩遊戲隨著其發展而有所改變：

1. 實驗性的遊戲：這包括知覺和動作練習的遊戲。
2. 社會化遊戲：包括打架追逐、模倣社會性和家庭性的遊戲。

實驗性遊戲的目的在幫助自我控制的發展；社會化遊戲的目的在促進人際關係的發展。

古斯的理論過渡依賴本能論的概念，而且他認爲自遊戲中可獲得將來成人生活時所需的技能，但沒有證據顯示孩子具有此種預見的能力。儘管如此古斯對遊戲理論之發展的貢獻仍很大。他提出了具刺激性的假設，用以解釋爲什麼幼兒有遊戲行爲的發生。他是第一位強調遊戲中練習的角色；同時他說明了遊戲、種族以及智力行爲間的關係。

(四) 重演論 (The Recapitulation Theory of Play)

霍爾 (G. S. Hall) 和古立克 (Luther Gulick)，十九世紀達爾文理論的信徒，指出達氏關心種族間的關係；心理學家和哲學家關心開展說對種族內關係的解釋。因此小孩被視爲是由動物進化到成人的一個連接環，比如：霍爾發現胎兒的成長顯示人類由原生動物經過各個逐漸複雜的階段而成人類，他認爲人類種族的歷史在幼兒期時重演了一遍。更明確地說，透過遊戲，過去的動作、習慣以及精神逐漸地重演。

人類文化史被認爲是依下述順序重演的；動物時期 (小孩爬、搖搖擺擺的

走路)；未開化時期(打獵、躲迷藏)；遊牧時期(飼養動物)；農業／族長統治期(挖土)；部落期(團體遊戲)。古立克認為遊戲是種族階層之個體發生學的重演，現代人類的遊戲，被認為就是早期種族或時代行為的反映。

值得注意的是重演論認為小孩的遊戲在其發展過程中具有洗滌的作用。霍爾認為透過遊戲種族的本能尋找到表達的出口，結果這些本能逐漸衰竭，因此個體可進而獲得更高、更複雜形式的行為，即在現在社會中所看到的成人的行為。此派被批評之處：

- 1.許多早期種族裡的職業被略過了，同時小孩的遊戲中時常有退化的行為出現，這該如何解釋呢？
- 2.沒有證據證實霍爾所提之遊戲活動的單一順序。
- 3.重演論有一部分理論係基於拉馬克進化論(Lamarckian)的假設，即某一代所學得的技能可以遺傳到下一代，此一假設未獲實證資料的支持。
- 4.此派理論沒有為進化的過程設定限制，因此無法解釋在簡單的種族裡，遊戲中不會有重演的活動；也無法解釋在遊戲中，包括了高科技材料的原因，如：腳踏車、汽車(Rubin、Fein & Vandenberg, 1983, 頁694-697)。

儘管上述四個理論都有其缺點之處，比如：精力過盛論者無法解釋，為什麼兒童在精力耗盡之餘，仍興緻勃勃地從事遊戲活動；休閒論者認為，大人由於工作的關係應該比小孩需要遊戲活動，這是一項錯誤的預測；重演論者無法解釋為什麼小孩喜歡玩一些機器人、太空船等與現代科技有關的玩具。但不可否認的它們對今日遊戲的理論有著深遠的影響：

- 1.今日對遊戲之形式與功能的看法，多需追溯到古典的遊戲理論上去，比如：霍爾重演論中提到之遊戲的階段性，刺激了後進者系統化觀察兒童遊戲行為的興趣，進而建立了現代的遊戲階段論；古斯練習論強調許多遊戲行為具有調適的重要性，這個理念在布魯納(Bruner, 1972)的理論中再現。
- 2.透過上述的理論，讓我們了解成人對遊戲之態度的歷史發展軌跡。
- 3.許多理論至今仍存在我們的觀念中，比如：許多成人對遊戲的觀念仍認為它是精力過盛的產品(Johnson、Chistic & Yawkey, 1987, 頁6)。

茲將上述四家學說歸納整理成表2(Johnson、Christie & Yawkey, 1987, 頁4)

表2 遊戲—古典理論學派表

理 論	始 倡 者	對遊戲之目的的看法
精力過盛論	訶勒/史班塞 (Shiller/Spencer)	消耗過盛的精力
休閒論	蕾茹斯 (Lazarus)	重建工作中所消耗掉的體力
練習論	古斯 (Groos)	為成人生活而做準備 。
重演論	霍爾(Hall)	消耗種族的本能

二、現代理論

二十世紀早期有幾位心理學者，其研究重點雖不在遊戲上，但對遊戲之理論亦有所貢獻者，其中包括佛洛依德、皮亞傑和維苟斯基。

(一) 心理分析學派

心理分析學派創始者佛洛依德認為，遊戲在幼兒情緒發展過程中扮演著重要的角色。遊戲不僅提供給兒童一個達成願望的機會；同時，提供兒童克服創傷事件的一個方法。遊戲提供兒童脫離現實之限制而海闊天空幻想的機會。在想像世界裡，個人願望獲得滿足。譬如：幼兒很崇拜媽媽，因此就喜歡在玩家家酒時扮演媽媽；幼兒很希望自己會開飛機，因此就在玩家家酒時扮演飛行員。在想像世界裡，兒童可以將自己被動角色時所接受到之不好的經驗，轉換成主動的角色，變成給他該經驗的人。譬如：剛剛被老師打了，他可能在玩家家酒的時候就扮演老師打洋娃娃或打玩伴。重覆強迫 (repetition compulsion) 也是兒童透過遊戲來因應其不愉快經驗的一個機轉。在遊戲情境中兒童將其不愉快的經驗分成一些小單位，透過漸近的、重覆的方式來克服其受干擾的情緒。譬如：一個小孩親眼看到車禍的發生以及發生後慘狀，這時他的情緒受到干擾了，這時心理治療家就可能運用戲劇遊戲來協助小孩一步一步地接受事實，克服心理上的障礙。艾瑞克森 (Erikson, 1951) 根據佛洛依德的理論加以闡揚與修正後，提出心理社會階段論，他所提倡之心理社會階段論中強調：人格階段的發展決定於各階段核心問題的解決，這核心問題不單純是生物性與社會性層面，它同時是文化情境下的產物。遊戲是協助幼兒將生物性與社會性層面之功能予以統整的一個途徑，它提供了焦慮及自我 (ego) 願望之達成或滿足的一個機會。它協

助兒童學習控制真實的世界。

儘管有關遊戲的理論在佛洛伊德之作品中只佔極少部分的空間，但該部分之作品的影響卻是極為深遠。從實用觀點來看，臨床上應用遊戲來治療病患之心理疾病的淵源，就是直接地受到佛洛伊德的影響；從理論上來看，佛洛伊德讓我們了解：遊戲是協助個體穩定情緒與成熟發展極具潛能的一條途徑。

(二) 認知學派

自從皮亞傑認知發展理論出來以後，認知理論即強調認知的過程是受人的遺傳與其環境的互動所影響的。小孩透過活動而得成長，而在學前期與學齡期的小孩活動中，遊戲佔他們極大部分的時間。遊戲、幻想與認知間的關係如何？請看圖 1。這個圖是以皮亞傑認知發展理論為基礎，與參考李威 (Lewis, 1972, 頁 20-25) 所繪之圖而成的。

圖中所謂的活動 (Action) 係指有機體在組織其內在要素使成一整體的同時，也形成一個與外界人物和事物有系統的一種關係。小孩 (認知的過程是繼續性的、終生的，但此處因牽涉遊戲的領域，因此圖中所指的有機體在此就是指小孩。) 對環境的反應是透過口語、動作和概念化的經驗而表達出來的。當他抓、爬、聽、看等的同時，他就從外在世界接收到訊息了，在這同時，他也知覺到自己，了解到自己對外在世界有多大的控制力量了。

對外界輸入的訊息，個體的認知結構會產生三種可能的反應。所謂的認知結構是指已組織好的儲存訊息的系統。一是「拒絕」接收外界傳來的訊息而且忘記它，這種現象在生活中常可發現，比如：二個人，甲和乙同時逛街，突然有一輛車子停在前面，走出一個人。這時甲就說道：你看那是一部 BMW 牌的車，這個人一定很有錢；而乙也看到那一輛車了，但只有一眼幌過，而未繼續的留意。這種情形常發生在傳入的訊息是原來認知結構中所沒有的經驗。第二種反應就是同化，即個體將其所接觸的外界事物融入他原有的認知結構中，也就是個體吸收和融匯外界環境所傳入的經驗內容，以擴大個體原有認知結構的過程。第三種反應就是調適，調適是指個體遇到新的情境時，其既有的基模組織無法適合新事物的特徵時，或是個體原有的認知結構無法同化新經驗時，乃改變其既有的基模或認知結構，以符合新的要求。

將外界輸入的訊息，根據以前的經驗加以分類、比較以及再組織，而後再存入認知結構中。就在這種同化、調適的過程中，認知結構就不斷地改變、修改。

當認知結構組織成熟後，兒童就有能力於一事物並未呈現於眼前之際，仍可以透過具體的活動、內在的心象或是表徵的符號來重組或是重現一個物體或是概念。一旦兒童具備了重現思想的能力以後，他就可以透過遊戲、幻想以

及各種間接的經驗方式來模擬他週遭的環境。

卜拉斯基 (Pulaski, 1980, 頁 92-93) 闡述皮氏對遊戲發展的觀點是，小孩在二至七歲時是表徵遊戲 (Symbolic Play) 期；七歲以後，遊戲就發展成爲一個隱私的世界——假想的世界；兒童期過後上述的遊戲行爲就內在化而成爲其幻想的世界了。

皮亞傑對遊戲行爲的發展觀點和其認知發展階段論的觀點是一樣的，且這二個發展是互相配對的。即在感覺動作期時會出現練習性遊戲行爲；前操作期時會開始出現表徵性遊戲；具體操作期時會出現規則性遊戲。遊戲之發展階段是依序的、漸進的 (Piaget, 1962)。同時，皮亞傑認爲遊適應作用中的同化作用而非調適作用。透過同化作用，使得新獲得的技巧不致於很快地遺忘了。

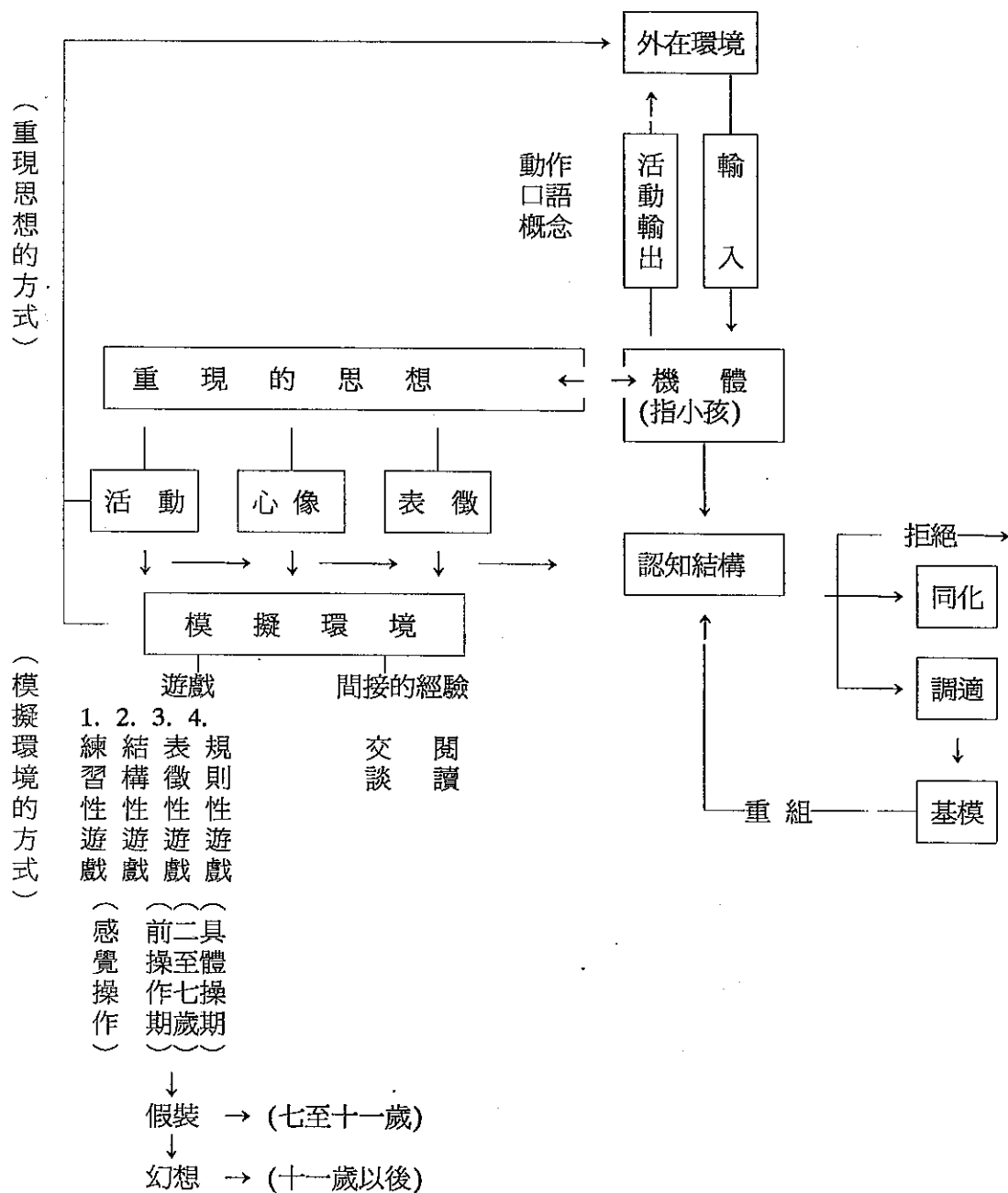


圖 1 兒童幻想、遊戲與認知間之關係圖

維苟斯基 (Vygotsky, 1976)，一位蘇俄心理學家，相信遊戲在兒童認知發展過程中扮演了更積極的角色。根據維苟斯基的看法，幼兒無法從事抽象性思考，主要是因為物體之意義是抽象的，它與物體是結合在一起的，因此，當幼兒未看到真實的馬時，他就無法想到馬。當幼兒從事假裝遊戲 (make-believe play) 和運用一個實物 (例如：一枝棍子或樹枝) 來代表其他事物 (如：代表一匹馬) 時，意義就與物體分離。取代物 (棍子或樹枝) 成為將馬的「意義」從馬本身分離出來的一個軸心。結果幼兒很快地就可以獨立地想到取代物所代表的意義。因此，維苟斯基認為表徵遊戲 (Symbolic Play) 在兒童抽象思考的發展過程中扮演了關鍵性角色。

其他有一些認知心理學者 (Bruner、Sutton-Smith) 則強調遊戲有助於創造力和彈性能力的發展。布魯納 (Bruner, 1972) 認為在遊戲中，手段、方法的重要性要甚於目的、結果。當兒童在玩遊戲時，由於他們不擔心目標的達成與否，因此，他們可以嚐試許多新的、不尋常的做法，一旦這些新的嚐試在遊戲中出現時，就表示兒童可能將這些嚐試應用到實際生活中的問題上去。這樣一來，由於兒童行為有選擇的餘地，進而增進了其彈性化的能力。蘇丹－史密斯 (Sutton-Smith, 1967) 認為在「假如」(as if) 的轉換中，兒童可以自由地打破心智上傳統性的聯結，而從事許多新概念的組合。布魯納和蘇丹－史密斯對遊戲的看法和古斯看法一致之處在：遊戲是兒童為未來生活做準備的一種練習方式。所不同的地方在於：布魯納和蘇丹－史密斯強調兒童遊戲目的在發展彈性能力而不在於特別技巧的練習而已 (Johnson et al., 1987, 頁 9)。

(三) 覺醒調節論 (Arosal Modulation)

覺醒調節論是由百寧 (Berlyne, 1960) 發展出來由艾莉絲 (Ellis, 1973) 修正過的理論。百寧和艾莉絲認為遊戲是由於中央神經系統為了維持適當覺醒水準之驅力下的產物。當外界刺激太多時，覺醒水準會增加到不舒服的高水準狀態，使得人們尋求減少刺激的活動。譬如：一件奇怪物品的出現，會提昇覺醒水準，這時可以透過探索該物品的行為，使個體對該物品的熟悉度增加，熟悉之後，覺醒水準就會減低。同樣地，當外界刺激不夠時，覺醒水準會降低到不舒服的低水準狀態，使得人們覺得無聊，艾莉絲認為遊戲是一種尋求能提昇覺醒水準至適當狀態之刺激的活動。這派理論對遊戲場所以及玩具之設計與應用具深刻的影響力 (Johnson et al., 1987, 頁 9)。

(四) 貝蒂生之理論 (Bateson's Theory)

貝蒂生認為遊戲中之行為的意義並不代表真實世界中之行為的意義。因此，當兒童們參與遊戲時，他們會先建立一套遊戲的架構，好讓別人知道在遊戲中

所發生的事並不是真的。當兒童遊戲時，他們學習同時在二種不同的層面上運作。一個層面是全神貫注在想像的角色上，焦點放在物品和事件的假裝意義上；另一個層面則是對自己身分、玩伴真實的身分以及遊戲中所使用之物品和事件的真實意義的知覺。

貝蒂生的理論刺激了心理學者，如加威 (Garvey)，對遊戲之溝通方面的興趣。加威研究兒童在遊戲時，是如何在貝蒂生所提之二個層面間轉換。

貝蒂生力倡遊戲不是在真空中發生的，遊戲的內容 (text) 深受其情境 (context-即遊戲時之環境) 所影響 (Johnson et al., 1987, 頁 9-10)。

茲將上述四家學說歸納整理成表 3

表3 遊戲現代理論學派表

理 論	始 倡 者	對遊戲之目的的看法
心理分析學派	佛洛伊德(Freud)	願望的滿足。
認知學派	皮亞傑(Piaget)	認知發展中的同化作用，促進個體認知上的發展。
	維苟斯基(Vygotsky)	促進兒童抽象思考能力的發展。
	布魯納/蘇丹—史密斯 (Bruer/Sutton-Smith)	促進兒童創造力和彈性能力的發展。
覺醒調節論	百寧/艾莉絲 (Berlyne/Ellis)	提昇覺醒水準至適當狀態。
貝蒂生之理論	貝蒂生(Bateson)	

參、遊戲的類別與發展

遊戲行為可依參與人數的多數的多寡而分成個別性遊戲、小團體遊戲和大團體遊戲；可依遊戲所涉及之教育領域之差異而分成語文性遊戲、數學性遊戲

或體能性遊戲等；可依遊戲場所的不同而分成戶外遊戲和戶內遊戲；可依競爭程度之不同而分成競爭性遊戲和合作性遊戲；可依創造性程度之不同而分成創造性遊戲和模倣性遊戲；可依活動量之大小而分成靜態性遊戲和動態性遊戲。．．．。遊戲行為可依不同的標準來給予各種不同的分類，上述所提及的各種分類方式大多見於實際遊戲活動設計的書籍上；在學術研究方面則多以皮亞傑 (Piaget, 1962) 從認知觀點和帕登 (Parten, 1932) 從社會行為觀點的分類方式來探討遊戲行為的發展過程。

用分類的方式來定義遊戲有二個問題：第一個問題為一有一些遊戲無法適用於所分類中的任何一類。例如：「打混仗」(rough and tumble) 這樣的遊戲即為一例子，因為打混仗既非想像性的遊戲也不是建構性的遊戲，同時在此遊戲中並無規則性存在，因此很多人將它視為功能性的遊戲，但它又不全然符合功能性類別的定義。另外，例如，語言的遊戲也是屬於較難分類的遊戲行為。用類別來定義的第二個問題為一一用類別來定義遊戲，他的類別常是階層性的分類。換句話說，常常他們認為功能性遊戲行為發展完後，才進一步發展到建構性遊戲行為，而後進步到想像性遊戲行為最後進步到規則性遊戲行為，隨著此階層的增進，其成熟度亦逐漸增進。最令人持疑的就是，難道愈後階的遊戲行為其成熟度就一定比前面來得高嗎？儘管以分類的方式來定義遊戲有如上的問題，但為研究的方便，本文仍擬就從認知性遊戲行為和社會性遊戲行為的分類方式來探討其內容及其發展趨勢。

一、認知性遊戲行為的類別與發展

皮亞傑根據查里特布勒和卡爾布勒 (Charlotte Buhler & Karl Buhler) 兩人的觀念發展出他自己對遊戲的理論。皮氏將遊戲分為三個階段：第一個階段稱之為「練習性遊戲」或「功能性遊戲」，這個階段正好是認知發展階段的感覺動作期；第二個階段的遊戲稱之為「表徵性遊戲」，表徵性遊戲出現在前操作期；第三個階段的遊戲是「規則性遊戲」，規則性遊戲出現在具體操作期和形式操作期階段。下面就根據皮亞傑所分的三個階段分別介紹其內容：

(一) 練習性遊戲 (功能性遊戲)

皮亞傑認為，練習性遊戲的存在是讓幼兒練習已經存在基模中的事物而已，此時幼兒並未嚐試調適的努力。

練習性遊戲是從零歲到二歲這個階段所發展的遊戲形式，它只是一種非常簡單以及重覆性的一種活動，並不包括表徵性或者特殊的遊戲技巧，但卻包括了一些為使孩子感到高興而重覆的一些動作。當孩子重覆一些動作的時候，他們會發現一些新的組合，譬如當孩子剛學會如何搖一個手搖鈴而發出聲音後，

慢慢地他們便會發現，他們可以拿手搖鈴敲打床邊的欄杆而發出不同的聲音。透過這練習性遊戲，兒童學習到他們生理上的能力，以及各種行為間的因果關係。練習性遊戲並不只出現在出生的前兩年，它同時在整個兒童期都可能存在，尤其當新的技能在獲得時，這就是練習性遊戲發生的時候。

練習性遊戲因為可以讓孩子發現到一件事情的因果關係，以及能夠藉著遊戲過程中讓他對新的遊戲能夠精熟，並使得他發覺自己是有能力的，透過這樣的結果，會讓他感到快樂。這裡要再次強調的是：練習性遊戲並不會因為一個新的遊戲形式產生之後，它本身就會完全消失，而是它會變得更複雜，並會增加一些新的遊戲玩具或設備，另外它還會與想像性及結構性遊戲交互作用在一起。皮亞傑根據他自己認知發展理論中將感覺動作期分為六個階段，在每個階段中，他同時描述了遊戲行為的發展情況。

在感覺動作期的第一階段裡（零歲至一個月），嬰兒的一些反應都是屬於一種反射性的行為，因此皮亞傑認為在這個階段裡的行為，並不能歸為真正的遊戲行為。

真正的遊戲行為是始於第二階段（一至四個月），在這時期的嬰兒沒有很明顯的動機，他純粹只為著好玩而去重覆著一些行為。嬰兒只是為了想要看而去看，為了想要抓東西而去抓東西。

在感覺動作期的第三個階段（四至八個月），真正的遊戲獲得完整的發展，在這階段裡的嬰兒，他們學習到他們的行為可以影響到他週圍的物體。

到了第四個階段（八至十二個月），這個時期的嬰兒學會了應用他已經學會的行為到新的情境中；這時若要區分是遊戲還是調適行為，可以很明顯的從嬰兒行為到底是一種手段，還是目的地中判斷出來。

到了階段五的時候（十二至十八個月），這時期嬰兒的行為往往是為了看到結果而去行事的一種實驗行為。譬如，皮亞傑曾注意到他的女兒，當她有一天將手從頭髮上滑下，然後拍到洗澡盆中的水時，她就立刻重覆這個動作，但是她會不斷的改變手的高度，來看她行為的結果有什麼樣的不同。所以，在這個階段時期的孩子所發展出來的行為，常是一種帶有聲音的吵鬧行為，譬如將東西丟到地上，在階段四的時候，小孩子比較關心的行為的產生，到第五個階段的時候，孩子關心的不僅是行為的產生，同時他也關心行為的後果。譬如他會注意他的食物掉到地上後會變成什麼樣子。在這個時期，孩子已經能區分他的手段及行為本身和結果之間有什麼樣的關係。

第六個階段（十八至二十四個月），這個時期「表徵性遊戲」或者「假裝性遊戲」的行為逐漸產生。在前面階段裡，只是簡單的動作遊戲，到了這個時期，這些動作行為變成了先前遊戲的再現。譬如、皮亞傑曾經觀察他的女兒，當她看到一塊布料，而這布料使她想起以前她習慣睡的一個枕頭時，她便會把這塊

布料抓過來，抓住它的一個小角落，另外一隻手則放在嘴裡吸著指頭，然後躺在它的旁邊，一邊笑，一邊假裝她正在睡覺(Frost & Klein, 1979, 頁7-11)。根據皮亞傑(1962)和史米藍斯基(1968)的看法：練習性遊戲是遊戲行爲中最不成熟的一種活動，它出現的頻率將會隨著年齡的增長而遞減，後來他們的假設獲得實證上的支持。譬如：十四至三十個月大的孩子，其自由活動中有53%的行爲屬於練習性遊戲；三至四歲大的孩子，只有36%或是44%遊戲行爲是屬於練習性的。值得注意的是：練習性遊戲所發生的情境都屬於獨自或是平行的情境下(Rubin et al., 1983, 頁726)。

(二) 建構性遊戲

皮亞傑並不像布勒和史米藍斯基一樣，將建構性遊戲當作遊戲中很顯著的一個發展階段。皮亞傑主張，建構性遊戲爲其他三種類型遊戲的轉換。同時，它的性質是介於工作與遊戲之間。當皮亞傑所敘述的三種遊戲階段和三種智力發展形式相配合的時候，建構性遊戲並不像其他三個階段般屬於顯著的階段，而是居於第二、第三個階段間的一個轉換期。換言之，皮亞傑認爲「建構性遊戲」是屬於遊戲、智力和工作間的中途站，也可說居於遊戲和模仿中間的位置。然而對史米藍斯基來說，他認爲建構性遊戲是遊戲發展中一個很重要的發展階段。它出現於二十二至二十四個月的年齡中。在這階段裡的小孩子開始運用各種不同的遊戲、玩具和遊戲設備，並且進而創造出一些東西來。皮亞傑認爲從功能性遊戲到建構性遊戲是種漸進的過程，在過程中，是將一種形式的操作轉換成一種形式的形成(Frost & Klein, 1979, 頁11-12)。

建構性遊戲是學前階段幼兒遊戲中最普遍的遊戲活動。一般而言，三歲大的幼兒其建構性遊戲之頻率佔其所有的遊戲活動的40%；在四、五、六歲大的幼兒中佔51%(Rubin et al., 1976)。

(三) 表徵性遊戲：

表徵性遊戲又被稱爲想像性遊戲或是假裝遊戲。許多心理學家和教育學者認爲小孩從學步認爲小孩從學走路開始到小學前期階段，花在假裝遊戲活動的時間逐漸增加，假裝遊戲在小孩生活中扮演著一個很重要的角色，因此假裝遊戲被視爲是幼兒許多技能發展的源頭。

表徵性遊戲大約出現在兩歲尾的時候。小孩子這時開始會運用口語及想像的方式去引導他自己的行爲。這時他的遊戲慢慢由練習性的遊戲行爲轉變到表徵性的行爲或者是想像性的遊戲。它包括了不存在物體的形像再現。譬如：小孩子常常拿著一個空的杯子，假裝自己在喝水，這時他是想像杯子裡是充滿著水的。皮亞傑曾問，爲什麼遊戲會由練習性轉到表徵性的遊戲呢？他的解答是，

兩歲大的小孩子，他所生活的環境是在一個大人的世界裡，在成人規律的環境下生存。在兩歲大的時候，他們的生理發展狀況比不上他們的智力及情感的需求，他們這時無法調理他們的生理狀況來配合他們的環境，因此只能同化於真實的世界到他們自己內在的世界，也因此他們必須創造出自己內在世界的真實性。於是，他們建築了一個自我表達的表徵系統，這系統包括了語言及行動，透過這表徵系統，可以將他們的訊息轉換給成人及同輩團體，透過語言、行動以及表徵性遊戲，他們可以解決自己所碰到的一些衝突；藉著這樣的系統，他們可以探索所遇到的衝突；透過這系統來滿足他們未獲得滿足的需求；透過這系統來引導他們對環境的熟悉程度及控制環境的能力。譬如，一個兩歲大的孩子，他問媽媽要餅乾吃，媽媽說：「對不起，我們馬上要吃飯了，因此現在不能吃餅乾。」這時，這小孩就會假裝手裡拿著一個餅乾然後往嘴裡放，把嘴巴故意裝著在嚼餅乾的樣子，運用這樣的想像，他便克服了他內在的一個衝突。(Frost & Klein, 1979, 頁 12-13) 針對著皮亞傑的問題，其他學者也分別提出了他們的看法，譬如：維苟斯基認為假裝使得物體和行動分開，這樣有助於小孩表徵再現能力的發展。

佛洛依德認為假裝是遠離焦慮和害怕的一個機轉。

米德 (G. H. Mead) 認為假裝是自我概念發展的基礎。米德認為小孩欲建立個別的自我認同，必須要能從外界來了解自己，要能從別人的角度來自自己。幻想活動容許小孩在遊戲中扮演別人的角色，因此可以從不同的立場來看自我的反射。

李伯曼 (Leiberman)；辛格 (Singer)；斯米藍斯基等人認為遊戲的副產品是創造性和彈性的思考。

辛格認為假裝遊戲的成果包括：1. 抽象思考和「假如」比喻能力的發展；2. 心象的發展；3. 新的句子和詞彙的學習；4. 注意力集中、注意廣度、思想反射方式的發展 (Rubin et al., 1983, 頁 716)。

小孩遊戲的特質，自出生第二年開始有傳奇性的轉變。從起初受感覺動作基模所控制的遊戲行為，轉至模倣真實生活之活動的遊戲行為，物品的使用係根據其社會性的目的。

透過各種不同研究方式，觀察不同文化和社會環境的小孩，結果一致的發現：小孩大約在 12 或 13 個月大的時候就第一次出現假裝的表情，而且這種現象是突然出現的。在一個研究瓜地馬拉小孩的研究中，11-13 個月的小孩，只 8% 有假裝行為，然而到 13-15 個月時，就有 64% 的小孩有這種行為。這研究結果與那些以美國中等階層小孩為研究對象的結果一致。一個縱貫研究，以二十五個美國和義大利資優的小孩為對象，訪問其母親的結果是：這些小孩假裝的行為發生的較早，8% 的小孩至少在九個半月時有過假裝的表情，十個半月時有 44%

的小孩有此種行爲，十一個半月時有 72%；十二個半月時有 96%。因爲這個時候想像的行爲都是很短暫的，因此由母親提出的報告其評估要比由系統的觀察方式來的好，但缺點是對母親所提出的看法很難建立信度 (Rubin et al., 1983, 頁 717)。

許多研究都曾探究早期小孩假裝行爲隨著發展在形式上的改變情形，皮亞傑爲這些研究提供了很好的推動力，他所認定的遊戲要素爲此領域的研究提供了很好的架構。下面即分別從嬰兒期和托兒所、幼稚園二個階段來看小孩假裝遊戲的發展特性 (Rubin et al., 1983, 頁 717 -721)。

1. 嬰兒期的假裝遊戲

在皮亞傑認知基模中，獨自假裝有許多層次 (levels)，這些層次反應出認知逐漸地成熟，值得注意的是皮氏用階段 (Stages) 來指較大的改變 (質的)，用層次來指在階段裡的改變層次。皮氏模式獨自假裝遊戲 (Solitary Pretense) 的要素爲：(1) 脫離情境的行爲；(2) 人-我之間的關係；(3) 取代物；(4) 連續的組合 (Sequential Combinations) (Rubin et al., 1983, 頁 717-719)。

(1) 脫離情境的行爲 (Decontextualized behavior)

剛開始時，小孩子想像行爲的形式是他們所熟悉的行爲，譬如：假裝睡覺、喝水、吃東西等。過一陣子，小孩不再僅是假裝頭碰枕頭或嘴碰湯匙，而是重複日常真實生活中真實人物的小動作，如閉上眼睛、斜著頭、倦曲身體好像在睡覺一樣，而且這些行爲與原本該發生的時間或情境分離了 (如睡覺時間、吃飯時間)。

(2) 人—我間的關係

第二個早期假裝的要素是人—我間的關係。當在十二個月時所出現的假裝係自我參照的 (Self-referenced) (如：小孩子假裝餵自己)，隨著成長的發展，逐漸轉至他人參照 (other-referenced)。這轉變的時間大約在十五至二十一個月大之間。十二個月大的小孩約有 81% 的假裝是自我參照的對象，19% 是向洋娃娃呈現它的行爲。一般來說自我參照假裝的行爲在十二至三十個月中會逐漸減少；而洋娃娃參照的行爲則逐漸增加。在出生第二年裡，以真實人物爲他人參照的行爲是很短暫的，其假裝活動並不統整。

上面所討論的行爲，小孩是主動的，「其他的人或東西」(如洋娃娃) 是被動的接受小孩的活動。更進一步的發展時，小孩會走出自己的情境來扮演「對方」，使得對方也是一個主動的個體。在十二至三十個月大的小孩，對待「對方」是一個主動的個體現象有神奇性的增加。

假裝行爲發展的特性是從自我參照轉到他人參照，結果當他扮演他人時，在角色反應的類型中仍維持了穩定的自我認同。

(3) 取代物

分析學派認為取代物有情緒上的意義，而皮亞傑則認為取代的行為反應了想像思想的發展，但取代物對操作過程的熟悉並未扮演任何特殊的角色。而維苟斯基則認為替代理為的發展是語言發展中的一個因素。維氏認為雖然剛開始時替代物基本上必需與真實的事物相似，但當「意義」逐漸脫離外在刺激時，相似的要求也就逐漸降低了，替代物成了一種中心點的物品，由代表某種作用的物品轉至成代表思想的物品。

許多研究指出十四至十九個月大的小孩，在假裝遊戲中用真實物(如：洋娃娃)的傾向逐漸增加，在十四至十九個月中用替代物(如：以磚塊代替洋娃娃)的很少，但十九至二十四個月的小孩則此現象增加。在瓦特森和費須爾(Watson & Fischer)的研究中指出：二十四個月大的小孩有75%的小孩有取代的行為，這個研究中只有一個取代物(如：以茶杯—真實物—來餵洋娃娃—以磚塊取代的)。范(Fein)以二十四個月大的小孩為對象，比較單一取代物和兩個取代物(即茶杯和洋娃娃都不是真實的物品)情況下幼兒的遊戲行為。結果在沒有取代物情況下，94%的小孩假裝餵一個真實的玩具馬；在一個取代物的情況下，70%的小孩表現正確的想像行為；在兩個取代物的情境下，只有33%的小孩能處理該情境。而後的研究澄清了小孩將真實物加以轉換之能力的特性，如小孩對之直接行動的物品(如：小孩自己用的茶杯)可以在樣式上不相近，但必須在功能上相似(如：水壺)；或是在功能上不相似，但在樣式上相似(如：果殼)；或在形式上和功能上都不相似。當我們用上述三種轉換技巧對小孩測試時發現，在協助小孩轉換行為時形式和功能都不是特別重要的因素，而是一件物品其本身之功能越曖昧不明(如：磚塊)，要比具明確功能的物品(如：車)更易被用來做取代物。大一些的小孩，玩具的真實性已不再與假裝的頻率有關了，但與玩具的多種用途有關，材料越不真實時，主題就越有具多樣性。

(4) 連續性的組合(Sequential Combinations)

根據皮亞傑(1962)的看法，在二歲和三歲中，假裝的行動會變的更具連續性。剛開始時，小孩的假裝行為均屬單一的(如：拿杯子喝水)；而後行為的組合出現了。在單一基模連續的組合下，小孩成功地將對自己的行為與對別人的行為相聯結(自己從瓶子中喝水，也用瓶子餵洋娃娃)，在多重基模的組合中，小孩可調整不同的行動(倒食物、餵洋娃娃、把它放到床上)，最後，小孩指出想像的過程是在還沒執行之前都已先計劃好的。研究證實這種發展過程是不變的，這些發現告訴我們假裝是一種有規則(rule-governed)的行為。

2. 托兒所和幼稚園階段的假裝遊戲

這時期幼兒從獨自的假裝轉換到社會性的假裝。社會性假裝又被稱爲社會劇的想像遊戲。表徵性遊戲最極限的發展就是社會劇的遊戲。當一個小孩假裝扮演另外一個人的角色、扮演另外一個人的行爲舉止及言談的時候，這種遊戲我們稱之爲「社會劇的想像遊戲」。社會劇的想像遊戲包括了兩個要件，第一個要素是模仿真實生活中的人物，以及真實生活情境下的行爲舉止；第二個要素是想像的要素，也就是在小孩子無法確切的模仿出真實生活中的人物及情景時，這裡就必須加入一些想像的情境在內，透過想像以及模仿，使得小孩能夠進入成人的世界。史米藍斯基曾經提出，一個完整發展的社會劇遊戲包括了六個基本條件，第一個就是模仿角色，也就是小孩子了解假裝的角色以及模仿他們的行爲。譬如：小孩子會說：「我是爸爸、你是媽媽、那個娃娃就當作我們的寶寶。」；第二個要件就是會拿物品來作一種替代物。在社會劇遊戲中小孩子會拿一些替代物來代表真實的物品，譬如，他們會拿一根樹枝來當作一匹馬或者溫度計；第三個要件就是會假裝情境或是一種行爲，他們會用口語的方式來假裝他們的行爲或情境，譬如，他們會說：「讓我們假裝我已經從公司回家了，我煮飯，現在我正在擺桌子準備吃飯。」而事實上我們所看到的只有最後一個模仿行爲就是他正在排桌子吃飯；第四個要件就是持久性，小孩子會在一個遊戲中大概持續十分鐘以上的時間；第五個要件就是互動性，樣子的遊戲性質裡頭，至少有兩個以上的玩伴，彼此之會有互動，在他們的劇情中會有交互；第六個要件就是口語的互動，在整個劇情的發展中間，會有口語的交互作用。前面四個要件是屬遊戲的要素，而後面兩個條件則屬於社會劇遊戲所具有的特質。換言之，當一個小孩自己一個人在玩想像性遊戲的時，們稱他是「獨自的想像性遊戲」，但是當他和另一玩伴一起玩，假裝自己是媽媽、另外一個是爸爸的時候，這個遊戲就稱爲「社會劇遊戲」(Frost & Klein, 頁 13-14)。

許多人認爲在小學以前，小孩假裝遊戲隨著年齡的增長而變的愈社會化，如皮亞傑(1962)認爲在出生後前二年小孩的假裝遊戲是完全獨自性的(階段一)；到了第三年晚期時，社會性或互動性的假裝遊戲出現了(階段二)；到了具體操作期(七歲左右)時，假裝遊戲減少，有規則的遊戲取而代之了。皮亞傑(1962)指出小孩假裝遊戲的發展呈倒U字型的狀況，即一歲以前很少有假裝的行爲，一至五或六歲間，假裝遊戲與別的遊戲形式相比，其比例呈穩定性增加，此後即下降了。

在三至六歲的時候獨自想像的遊戲沒有什麼改變，它大約佔自由遊戲中的1%-5%。

團體的假裝遊戲確實如所言呈倒U字型的發展趨勢，三歲小孩的遊戲中70%是團體假裝遊戲，四歲時有74%—80%；五歲時64%—71%；六歲時65%。

在三歲時約有8—14%的假裝遊戲是平行式的遊戲；五歲時，想像遊戲中的平行式遊戲達於最高點21%-23%；到了六歲時，假裝遊戲中的戲劇性遊戲(dramatic play)掉到16%。

令人感到訝意的是獨自遊戲的發展趨勢是呈U型狀的。所有假裝遊戲中的獨自遊戲，從三歲時的13%降到五歲時的6%-11%，而到六歲時，則佔19%。

總之，無論是以縱貫法或橫斷法方式研究，結論是互動性的假裝遊戲隨著年齡增加而增加，但到了小學前期或幼稚園末期會下降，而這種下降趨勢只是稍許的，而無顯著性的下降，直到兒童期中期。另一方面，獨自假裝遊戲的頻率在幼兒期時，隨著年齡下降而下降；到了幼稚園晚期和小學前階段時則增加，六歲時，獨自想像遊戲行爲的增加，也許是受到規則性遊戲所影響，因為在六歲階段正是規則性戲發生的時期，因，此當幼兒離開群體時，可能會自己假裝地去練習遊戲中所需要的規則。

(四) 規則性遊戲

當小孩從前操作期，進入到具體操作期的時候，經由社會劇戲的培養，使他們越來越社會化。在此之前，小孩是在一個屬於自我中心時期的階段，他們對環境的觀點，常常以自我的觀點為中心作出發點。到了這時期，小孩子已經能夠學習以及模仿其他人的角色，到了六歲大的時候，兒童的遊戲慢慢受規則所規範。下面的例子就可用來說明小朋友對規則概念所作的一個轉換，譬如，對一個十五個月大的孩子，我們給他一個彈珠玩之後，他們只會用手拿著彈珠並讓它們自己在地上滾來滾去；或者會把彈珠擺在杯子裡，搖晃著杯子讓它發出聲音，這個時候我們稱它為「功能性遊戲」；到了三歲大左右的時候，他們就會用彈珠排列各種不同形狀的樣子出來，這個時候我們稱它為「建構性遊戲」；到了四歲大的時候，他們會說：「讓我們來假裝這些彈珠就是鑽石，然後我們要保護它們，不要讓強盜給搶走。」；到了六歲大的時候，他們所玩的彈珠遊戲就是一種規則性遊戲。這些規則是同伴們大家一起討論出來的，這規則可能是「彈珠必須擺在一個圈圈裡頭」、「每一個玩的人必須想辦法從外面彈一個彈珠進去把圈圈裡面的彈珠彈到圓圈外來」、「誰彈出來了，誰就擁有那顆彈珠」然後，「誰有的彈珠越多，他就是勝利者」。當然我們可以說，在社會劇遊戲中也有一些規則存在，但是那些規則受到真實生活中的一些標準所設定，如譬如，醫生是檢查牙齒的、看病的人；器械工具是用來修理車子的。規則性

遊戲所強調的是：大家可以共同來決定規則，同時他們的競爭性要强過合作性。規則性遊戲是遊戲形式中發展最極至的一個，因為在這種遊戲中小孩子必須接受已經安排的一些規則，而且必須學著去調適自己以適應規則，更重要的是，他們要學習控制他們自己的行為，使得自己的行為在一些限制範圍之內去行動 (Frost & Klein, 1979, 頁 14-16)。

皮亞傑學派認為，當假裝遊戲之頻率逐漸減少時，規則性遊戲行為就逐漸增加了，六至十歲時，規則性遊戲之頻率逐漸增加，爾後就一直下降，到十四歲時達到最低點。

茲將各家對認知性遊戲行為之分類及發展年齡之看法，歸納列於表 4。

表4 認知性遊戲的分類

皮亞傑 認知發展階段	布勒 K.Buhler	皮亞傑 Piaget	斯米藍斯基 Smilansky
感覺動作基(0-2歲)	功能性遊戲	練習性遊戲	功能性遊戲
前操作期 (2-7歲)	建構性遊戲 假裝遊戲	表徵性遊戲	建構性遊戲 戲劇性遊戲
具體操作期(7-11歲)	團體遊戲	規則性遊戲	規則性遊戲
形式操作期(11-15歲)			
資料來源：Frost & Klein, 1979, 頁9			

二、社會性遊戲行為的類別與發展

(一) 帕登的分類方式

最早從社會行為的觀點來看遊戲行為者，為帕登 (Parten, 1932)。帕登將社會遊戲行為分為六類：

1. 漫遊 (Unoccupied Behavior)：

外觀上，該幼兒不是在遊戲，而是對週遭所發生的事有著短暫的興趣而瀏覽著，當環境四週沒有任何吸引人的事情發生時，他便和他自己的身體玩、在椅子上爬上爬下、跟隨著老師、或只是站在週圍或坐在一個特定的地點瀏覽著室內，以及遊戲的轉換階段亦包含於此類型。

2. 旁觀 (Onlooker)：

該幼兒以大部分的時間看其他幼兒遊戲，且常只是跟他所注意著的幼兒遊戲，且常只是跟他所注意著的幼兒們說話、問問題或給予建議，而沒明顯的加入遊戲。此類型與漫遊型之差異，在於其非常明顯的觀察著某一特定的對象，而不是任何新鮮刺激的事物。該幼兒站(或坐)在其所有事情的進展。從旁觀到參與遊戲之間過渡期的行為，如：想參與活動但被拒絕，或是被邀請而不想參與活動。

3. 獨自遊戲 (Solitary) :

該幼兒獨自一個人玩，只繼續自己的活動而不管他人做什麼，且其所玩的東西與其他在說話距離範圍內的幼兒們均不相同。

4. 平行遊戲 (Parallel) :

該幼兒在其他幼兒旁邊玩，他所玩的東西及活動類似他旁邊的幼兒，而此遊戲可以是二人、三人或多人，他並不想去影響或認同其他幼兒的活動，他是在其他幼兒身邊玩，而不是一起玩。幼兒在對方不知情的狀況下模仿其動作之行為，亦屬此類。

5. 關聯性遊戲 (Associative) :

該幼兒與其他幼兒一起玩，彼此對話與活動本身有關，如：互借玩具、跟隨友伴一起玩、企圖控制或影響其他幼兒的活動，但就活動本身而言，並沒有分工或組織，亦無共同的目標；幼兒按自己的意願進行遊戲，而不在意其他人的期望；雖然彼此之間沒有共同的主題，但仍相互影響。

6. 合作性遊戲 (Cooperative) :

該幼兒與一群幼兒們一起從事一有組織且有共同目標的遊戲，而遊戲的結果可產生成品，或達到某種競爭的目的，或共同玩一些有規則的遊戲；種遊戲行為表現於外的是該幼兒明顯的歸屬於此一團體，而在此團體有有一、二個幼兒是其中的領導者，且領導者明顯的影響著其他幼兒的遊戲行為。

根據帕登的發現是：二歲至二歲半的幼兒主要從事的是獨自性遊戲；三歲至三歲半的幼兒主要從事的是平行性遊戲；三歲半至四歲半的幼兒主要從事的是關聯性遊戲；四歲半以上，幼兒開始從事合作性的遊戲。在帕登的看法中，獨自遊戲是屬於最不成熟的一種遊戲形式。但近年來，有一些研究 (Smith, 1978) 對帕登的遊戲發展階段之說法提出執疑。另外有一些研究認為獨自遊戲未必是一種最不成熟的遊戲形式 (Rubin, 1982; Moore, Evertson & Brophy, 1974)。莫耳等人認為獨自性的遊戲包括了主動、目標導向的活動，譬如，玩積木、畫畫、拼圖、閱讀等。這些活動有助於未來上小學的準備 (Moore, Evertson & Brophy, 1974, 頁 834)。

(二) 司构的分類方式

司枸 (Seagoe, 1970) 根據蘇利文 (Sullivan) 情緒 - 社會發展 (emotional-social development) 的概念發展一套工具，即透過遊戲的分析來做為兒童社會化程度的指標。司枸將遊戲分成五類：

1. 非正式的一個別化遊戲 (Informal-Individual play)：這類遊戲是自我引導的、非模倣成人的，也非正式形式的活動。
2. 成人導向的遊戲 (Adult-Oriented play)：這類遊戲是成人引導的，雖未模倣成人的生活，但具正式形式的活動。
3. 非正式的一社會化遊戲 (Informal-Social play)：自我引導的、模倣成人生活的，但未具正式的形式。
4. 個別的一競爭性的遊戲 (Individual-Competitive play)：具正式的形式，目的在追求個人的勝利。
5. 合作的一競爭性的遊戲 (Cooperative-competitive play)：具正式的形式，目的在追求團體的勝利。

(二) 伊瓦拿加的分類方式

伊瓦拿加 (Iwanaga, 1973) 係從認知的角色取替觀點來將遊戲結構予以分類的。伊氏將遊戲行為分成四種結構：

1. 獨立的結構 (Independent structure)：只有一個小孩，沒有同儕間之互動的遊戲屬於此類。
2. 平行的結構 (Parallel Structure)：角色未分化，二個或二個以上的小孩在同一情境下玩相同的活；雖然是各玩各的，但知覺得到旁邊有玩伴。
3. 互補性的結構 (Complementary Structure)：二個或二個以上的小孩在同一情境下玩相同的活動，但角色已分化了。譬如，玩醫生護士的遊戲，一個小孩扮演醫生；一小孩扮演護士；一個小孩則扮演病人的角色。
4. 統整的結構 (Integrative Structure)：這時，小孩更知覺玩伴的存在；對玩伴行為的轉換更為敏感；更會從友伴的觀點來評價自己的行為。

伊瓦拿加根據自己的分類方式來觀察三十位三至五歲的幼兒。結果發現：幼兒的遊戲結構類型數隨著年齡的增長而增加。換言之，三歲大的小孩只有獨立的和平行結構的遊戲行為；四歲大的小孩就有獨立、平行和互補性結構的遊戲；五歲大的小孩就四種結構的遊戲行為都有了。

(四) 霍伊斯的分類

霍伊斯 (Howes, 1980) 根據二人互動間的複雜程度來將遊戲予以分類。計分成五種層次：

1. 層次一，平行性的遊戲 (Parallel play)：二個小孩進行類似的活動，但彼此

間沒有目光的接觸或社會性的活動，這就是帕登所定義的平行性遊戲。

2. 層次二，平行但彼此注意的遊戲 (Parallel play with regard)：孩子玩相同或類似的遊戲，如同上一類的遊戲行為一樣，但知覺彼此的存在，以及會有目光的接觸。譬如，二個正在畫畫的小孩，彼此注意對方所畫的或是一個在說明，另一個在看。
3. 層次三，單純的社會性遊戲 (Simple social play)：當孩子從事相同的或類似的活動時，彼間有社會性行為時屬於此類。所謂社會性行為是指微笑、對話、觸摸、提供一件物品、接受一件物件、給予協助等。
4. 層次四，互補和互換的遊戲且彼此注意 (Complementary and reciprocal play with mutual awareness)：互補和互換的遊戲是指每個小孩都會從事另一個所從事的活動，譬如，將球滾來滾去，甲先從事推球的活動，乙先從事接球的活動；接下來時，二個人的活動就互換了，變成乙從事推球的活動，甲則從事接球的活動了。這類遊戲中，二個小孩只注意到彼此的存在，但沒有社會性行為存在。
5. 層次五，互補和互換的社會性遊戲 (Complementary and reciprocal social play)：二個小孩參與互補和互換性的活動 (如：層次四)，同時彼此間有社會性的行為 (如層次三)。

如上所述，從社會行為的觀點來看，可將遊戲給予不同的分類方式，茲將上述分類歸納成表 5。綜合各家的觀點，大致上都同意遊戲的發展是從自我中心，或者為獨自的遊戲，發展到合作性的遊戲。有一點值得注意的就是，當小孩發展出社會性的知覺以後，並不意謂著他們就不需要獨自性的遊戲了。相反地，他們反而會增加一些自省性的活動或是為了安靜、鬆弛的理由而尋找較隱密的地方去玩。

表5. 社會性遊戲的分類

帕登(1932)	司枸(1970)	伊瓦拿加(1973)	霍伊斯(1980)
獨自性的遊戲： 一個人獨立的玩不同的活動；不模倣別人。	非正式的一個別化的遊戲： 自我引導的；非模倣成人的；非正式形式的。	獨立： 遊戲中沒有同儕的參與。	平行： 參與相似的活動但彼此互不關心。
平行性的遊戲： 獨立的玩但旁邊有別的玩伴；和旁邊玩伴的玩具或活動是類似的。	成人導向的遊戲： 成人引導的；正式的；非模倣成人的。	平行： 有玩伴；角色未分化；各玩各的；知覺得到別人的活動。	互相注意： 參與相似的活動同時知覺到玩伴的存在；彼此間沒有社會性行爲。
關聯性的遊戲： 和別的小孩一起玩；有對話；但自己的興趣不附屬於團體。	非正式的一社會化遊戲： 自我引導的，模倣成人的，非正式的。	互補： 角色分化。	單純的社會性遊戲： 參與相似的活動且彼此間有像說話、微笑、提供玩具等社會性互動行爲。
合作性的遊戲： 有組織的活動；角色分化；活動係互補性的。	個別的一競爭的遊戲： 正式的；目的在追求個人的勝利。 合作的一競爭的遊戲： 正式的；目的在追求團體的勝利。	統整： 互動的；強烈地知覺到玩伴的存在；能從友伴的觀點來評價行爲。	互補： 在同一活動中表現出合作且互相知覺的態度但彼此間沒有社會性互動行爲。 互補社會性： 在同一活動中表現出合作的態度，同時彼此間有社會性互動行爲。
資料來源：Johnson et al., 1986, 頁50			

四、結 論

多數幼教人士認為「遊戲」是教育的一個媒介，兒童透過遊戲可發展他們認知，語言、社會性行爲等方面的能力(Bergen, 1992, 頁 402)。古典理論學派與現代理論諸學派也都提出他們對遊戲行爲的解釋，許多心理學家更進而從事實證研究，來描繪各種不同遊戲行爲的發展情形。近年來，幼教界不斷提倡與強調「配合兒童發展階段的幼兒教育課程設計」(developmentally appropriate practice, 簡稱 DAP, Bredekamp, 1987)的觀念，相信本文對於遊戲行爲之發展的探討，將有助於統整課程的設計；在運用到遊戲活動時，老師或父母兒童遊戲發展的程度而設計出適切的活動，即達到本文寫作的主要目的了。

參考資料：

- Bergen, D. (1992). Play. in Williams, L. R. and Fromberg, D. P. (eds.), Encyclopedia of early Childhood education, New York: Garland Publishing, Inc.
- Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. American Psychologist, 27, 687-708.
- Bredekamp, S. (ed.) (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs, serving children from birth through age 8. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Ellis, M. J. (1973). Why people play. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Frost, J. L., & Klein, B. L. (1979). Children's play and playgrounds. Boston: Allyn and Bacon.
- Garvey, C. (1977). Play. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. Developmental Psychology, 16, 371-378.
- Hutt, C. (1971). Exploration and play in children. In R. E. Herron & B. Sutton-Smith (Eds.), Child's play (pp.145-184). New York: Wiley.
- Iwanaga, M. (1973). Development of interpersonal play structure in three, four and five year-old children. Journal of Research and Development in Education, 6(3), 71-82.

- Johnson, J. W., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). Play and early childhood development. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Kransor, L. R., & Pepler, D. J. (1980). The study of child-ren's play, some suggested future directions. In K. H. Rubin(Ed.), New directions for child development. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Lewis, P. H. (1972). The relationship of sociodramatic play to various cognitive abilitice in kindergarten children. Dr. Dissertation of Ohio State Unviersity.
- Miller, s. N. (1974). The playful, the crazy and the nature of pretence. Rice Unjversity Studies, 60, 31-51.
- Moore, N., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. Develop-mental Psychology, 10, 830-834.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27, 243-269.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in child-hood. New York: Norton.
- Pulaski, M. A. (1973). Toys and imaginative play. In J. L. Singer, The child world of make-believe. New York: Academic Press.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: necessarily evil? Child Development, 53, 651-657.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), Handbood of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th Ed., PP. 693-774) New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Homung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. Child Development, 47, 414-419.
- Seagoe, M. Y. (1970). An instrument for the analysis of children's play in an index of degree of socialization. Journal of School Psychology, 8(2), 139-144.
- Singer, J. L.(Ed.)(1973). The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play. New York: Academic Press.
- Sutton-Smith, B. (1979). Play and learning. New York: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. Young Children, 22, 361-370.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* ° Cambridge, Mass: Harvard University Press °
- Vygotsky, L. S. (1976). *Play and its role in the mental edvelopment of the mind* ° In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (PP. 537-554) ° New York: Basic Books °