· 专家笔谈 ·

专家介绍



王健，工学博士，教授，运动人体科学和应用心理学博士生导师，现任中国妇幼健康研究会早期儿童发展专业委员会副主任，国家体育总局青少司幼儿亲子体育高级别专家组专家，浙江省预防医学会运动与公共健康专委会主任，原浙江省幼儿体育协会理事长。入选浙江省新世纪“151 人才”工程培养人才，荣获浙江省省级优秀教师暨高校优秀教师荣誉称号和浙江省科技进步二等奖等。长期从事青少年儿童运动与健康研究，主编出版国家级规划教材《健康教育学》、《运动生理学》和《运动人体科学》等教材和著作 10 余部，在国内外学术期刊发表论文 200 余篇。

玩耍与游戏对儿童发展的双重价值

王健[1,2]，张霆[3]，朱宗涵[3]

1. 浙江大学教育学院，浙江 杭州 310058；2. 中国美术学院文创中心，浙江 杭州 311113；3. 首都儿科研究所

摘 要： 玩耍与游戏是儿童生活中最古老、最自然且至关重要的活动形式，亦是早期儿童发展的核心研究议题。玩耍以儿童自主探索为核心特质，强调开放性、想象性与内在动机，在滋养创造力、情绪调节能力、社会互动素养及自我主导学习能力等关键维度上具有独特价值；游戏则以明确的规则、清晰的目标与特定任务为显著特征，更利于聚焦逻辑推理、语言表达、数理认知及执行功能等专项技能的精准提升，可通过成人设计的结构化情境实现可控可测的学习成效。高质量的儿童发展不应偏向单一形式，而应在理解玩耍和游戏差异的基础上加以合理整合，在多样化参与、适宜挑战水平和回应性成人支持下，促进儿童在身体、认知、情感与社会等方面的全面发展。

关键词： 玩耍；游戏；儿童发展；全球行动

中图分类号：R179 **文献标识码：**A **文章编号：**1008-6579(2026)09-0946-07 doi:10.11852/zgetbjzz2026-0909

Dual values of play and games for child development

WANG Jian[1,2], ZHANG Ting[3], ZHU Zonghan[3]

1. College of Education, Zhejiang University, Hangzhou, Zhejiang 310058, China; 2. Design Innovation Center, China Academy of Art, Hangzhou, Zhejiang 311113, China; 3. Capital Institute of Pediatrics

Abstract: Play and games are the oldest, most natural and crucial forms of activity in children's lives, and also constitute a core research topic in the field of child development. Centered on children's independent exploration, play emphasizes openness, imagination and intrinsic motivation, and holds unique value in fostering key competencies such as creativity, emotional regulation, social interaction skills and self-directed learning ability. By contrast, games are characterized by clear rules, distinct goals and specific tasks; they are more conducive to the targeted enhancement of specialized skills including logical reasoning, language expression, mathematical cognition and executive functions, and can achieve controllable and measurable learning outcomes through structured scenarios designed by adults. High-quality child development should not favor a single form; instead, it should pursue integration on the basis of understanding the differences between play and games, so as to promote children's holistic development in physical, cognitive, emotional and social aspects through diverse participation, appropriate challenges and responsive adult support.

Keywords: play; game; child development; global action

玩耍(play)与游戏(game)是儿童生活中最古老、最自然且至关重要的活动形式，亦是早期儿童发展领域的核心研究议题。儿童通过玩耍与游戏探索未知世界、体悟社会规则、表达内心情感，同步实现

身体发育、认知提升、语言习得、社会性培养及创造力激发等[1-2]。近年来，随着认知科学、发展心理学与教育学的交叉融合与纵深发展，学界对玩耍与游戏在儿童发展中的深层价值形成了更为系统、科学的认知框架。研究认为，玩耍与游戏绝非单纯的娱乐消遣，而是贯穿儿童成长的重要载体，在促进儿童体能发展、技能习得、注意力集中、记忆巩固、语言精进、逻辑思维建构、想象力拓展、社会适应能力提升乃至人类自身的发展等方面，发挥着独特且不可替代的作用[3-4]。然而，在现实养育与教育实践中，玩耍与游戏常被视为同源同义概念，二者界限模糊、混为一谈的现象普遍存在，这不仅导致理论研究的认知歧义，更引发教育实践中的显著偏差。基于以上背景，本文系统梳理了玩耍与游戏的概念内涵及其差异性和共同性，提出高质量的儿童发展不应偏向某一种形式，而应在准确和正确理解玩耍与游戏差异的基础上实现合理组合：既保留自由玩耍对身心全面成长的滋养作用，又利用结构化游戏在认知与技能学习上的精准支持。在多样化参与、适宜挑战水平与富有回应性的成人互动的共同作用下，促进儿童在身体、认知、情感与社会性发展等方面的全面发展。

1　概念解读

黑格尔提出，事物并非凭借其直观的物质存在成为自身，而是依靠内含于其中的概念活动获得本真规定，概念才是事物的本质和根据，而概念本身是通过符号语言的中介实现的。在现代汉语语境中，玩耍的概念建构并非来自单一语言起源，而是承载着中西双重语言渊源[5]。首先，作为汉语原生词，其历史可追溯至上古时期，由玩与耍这两个语义相近、情感色彩相契合的语素组合而成。在长达三千余年的语义流变过程中，该词的语义内涵不断拓展与丰富，逐渐摆脱了最初相对具体的行为指向，演变为一个涵盖游戏、娱乐、嬉戏、操作、赏玩等各类轻松愉悦活动的包容性词汇的统称，成为人们日常生活中描述休闲、放松、娱乐行为的常用词汇。其次，该概念的形成也深受外来语言文化的影响，尤其是英语“play”一词的汉译传播。play 本身蕴含着游戏、娱乐、表演、参与等多重丰富内涵，是一个泛义词和多功能词，其语义边界与汉语原生的玩耍形成了一定的呼应与互补。这两种语言来源的玩耍概念在长期的日常使用中相互渗透、交融共生，共同塑造了公众在一般生活语境下对玩耍的普遍认知，即一种无需刻意追求目标、以获得快乐为核心的休闲、放松和娱乐行为。然而，当视角转向哲学、教育学、心理学等跨学科研究领域时，学者们对玩耍的理解早已超越了日常语言的模糊范畴，进而对其内涵以及与游戏的区别进行了严格的定义和精确的区分[6-7]。这一定义和区分并非简单的语义辨析，而是基于学术研究对两种人类活动本质、功能与发展价值的深度探究，形成的相对成熟的界定。

目前，相关的学术研究对于玩耍的定义虽未达成共识，但普遍将其定义为具有自愿性、自发性、自由性、愉悦性、非结构化且无明确目标导向的活动[8]。其核心特征在于活动本身的自主性与过程性，参与者的行为不受外在强制约束，也无需为达成特定结果而努力，快乐体验源于活动过程本身。就具体形式而言，玩耍的表现形态丰富多样：自由玩耍（free play）强调完全不受限制的自主探索，如儿童在户外无拘无束的奔跑嬉戏；探索性玩耍（exploratory play）聚焦于对物体、环境或现象的好奇与探究，如幼儿反复摆弄玩具以发现其特性；构建性玩耍（constructive play）以创造或搭建为核心，如用积木搭建房屋、用黏土塑造造型；社会性玩耍（social play）侧重与他人的互动与协作，如群体间的角色扮演、合作玩耍；运动性玩耍（physical play）以身体活动为主要形式，如跳跃、攀爬、追逐等，旨在发展身体机能与协调性；角色扮演玩耍（pretend play or dramatic play）则通过想象将自己代入特定角色，如模仿家长、医生、教师等，是发展想象力与社会认知的重要载体。与之相对，游戏在学术界定中被明确为需遵循固定规则、具备明确目标、带有竞争性，且通过达成目标获取成就感或奖励的结构化的目标导向性活动[9]。其核心特征表现在规则的强制性、目标的明确性与结果的竞争性，需要为达成特定结果而努力，参与者的行为需在既定框架内展开，快乐体验往往与目标达成、获得认可直接相关。游戏的表现形式同样丰富多元，且随着时代发展不断拓展。桌面游戏（board games）以棋盘、卡牌为载体，依赖策略与规则博弈，如象棋、围棋、桌游卡牌；街机游戏（arcade games）以专用游戏设备为依托，注重即时操作与反应能力；休闲游戏（casual games）以简单易上手、耗时短为特点，适用于碎片化时间，如消除类、匹配类手机小游戏；手机游戏（mobile games）借助移动终端实现，兼具便携性与互动性，涵盖单机与联网多种类型；竞技运动游戏（sports game）则以竞技运动为核心，既包括传统的球类、田径类等运动游戏，也涵盖电子竞技等新兴形式，强调技能比拼与团队协作。

除了定义的差异外，玩耍与游戏在活动的目的性、规则性和社交属性等多个关键维度，还存在着更

为深刻的本质区别，这些区别进一步揭示了二者不同的活动逻辑与价值取向[10-11]。在目的性方面，玩耍的核心导向是过程体验，参与者的行为驱动力源于内在的兴趣、好奇与自我表达需求，注重在活动过程中获得愉悦感、满足感与探索乐趣，而无需追求一个明确的、可量化的结果。例如，儿童在沙坑中随意堆砌沙子，其乐趣在于堆砌的过程与想象力的发挥，而非最终形成某种固定造型；游戏的核心导向则是目标达成，参与者的行为始终围绕获胜、完成任务、获得奖励等具体目标展开，目标的实现与否直接影响活动的体验与价值。例如，参与棋类游戏的玩家以击败对手为明确目标，参与闯关类游戏的玩家以通过关卡、获得高分为核心追求，过程中的努力均服务于最终结果。在规则性方面，玩耍的规则呈现出灵活可变和非强制性的特征，甚至可以完全没有规则约束。参与者可根据自身意愿与活动进程随时调整行为方式，规则的存在与否并不影响活动的开展。例如，儿童在角色扮演中可随时改变情景设定与角色分工，无需遵循固定流程；而游戏的规则则具有严格固定、不可随意违背的属性，既定规则是保障活动公平性、秩序性与结果可预测性的核心前提。参与者必须在规则框架内行动，任何违规行为都可能导致活动无效或受到惩罚。例如，运动竞技游戏中对场地、时间、动作的明确规定，电子游戏中对操作流程、胜负判定的固定设定，都是游戏规则不可或缺的组成部分。在社交属性方面，玩耍的社交参与呈现出非必要、可选择的特点。玩耍既可以是独自进行的个体活动，如一个人摆弄玩具、阅读绘本、想象玩耍等，无需他人参与即可完成；也可以是群体共同参与的互动活动，社交在此过程中更多是自然发生的附加属性，而非活动开展的必要条件。游戏的社交属性则更为核心和必需，多数游戏需要以群体形式开展，依赖参与者之间的配合、协作、对抗或竞争。例如，团队类电子竞技游戏需要队员之间密切沟通、分工合作才能获胜，球类游戏需要双方球员的互动对抗，部分复杂游戏还需要专门的裁判监督以确保规则的严格执行，社交互动是游戏得以顺利开展的重要基础。此外，在发生与发展阶段上，玩耍是人类与生俱来的天性与本能，自婴幼儿期便会自然萌发并逐步发展。婴儿通过摆弄手指、观察物体进行最初的探索性玩耍，幼儿通过角色扮演、自由嬉戏发展认知与社交能力，玩耍贯穿于早期儿童发展的全过程，是促进身心成长的重要途径；而游戏由于涉及对规则的理解、目标的规划与复杂的社交互动，对参与者的认知能力、理解能力与自控能力有更高要求，因此更适合认知水平与社会适应能力较强的大龄儿童及成人，其形式与难度也会随着参与者年龄与能力的增长而不断升级。

尽管玩耍与游戏在定义、特征与适用场景上存在显著差异，但二者并非完全割裂，而是蕴含着诸多共性，这些共性也正是它们能够成为人类普遍喜爱的活动形式、并对个体发展产生积极影响的核心原因[12]。首先，在情绪体验层面，无论是玩耍还是游戏，都能为参与者带来不同程度的快乐情绪体验与心理满足感。它们都能让人们暂时脱离日常生活的压力、责任与束缚，进入一个相对纯粹的休闲空间，通过沉浸式的参与获得心灵的放松、愉悦与成就感，有效缓解负面情绪，调节心理状态。其次，在发展价值层面，二者都能对个体的成长产生积极的促进作用。在社会技能方面，通过与他人的互动、协作或对抗，参与者能够学会沟通、分享、合作、妥协与竞争，提升社会适应能力；在认知能力方面，玩耍中的探索与想象、游戏中的策略规划与问题解决，都能锻炼观察力、思维力、创造力与判断力，促进认知水平的提升；在情绪发展方面，参与者在活动中会经历成功与失败、愉悦与失落等多种情绪体验，这些体验有助于培养情绪识别、表达与调节能力，增强心理韧性。最后，在创造性层面，玩耍与游戏都需要参与者投入一定的创造性。玩耍中的自由想象、角色扮演与探索尝试，游戏中的策略创新、战术设计与规则运用，都为创造性的发挥提供了广阔空间。参与者在这个过程中能够突破常规思维的限制，享受创造带来的乐趣与成就感，而这种创造性的培养与发挥，对个体的终身发展具有重要意义。

2 概念混淆与实践偏差

目前，国内学界对 play 与 game 的翻译长期存在争议，尚未形成统一标准，主要形成三种观点。第一种观点主张将二者统一译为游戏。支持者认为，这一译法契合汉语用游戏统称休闲类活动的语言习惯，符合直觉认知，无需生造术语，能保障文本流畅性；但批评者指出，这种借用本土概念嫁接异质文化的权宜之计，易造成概念混淆与扭曲，难以凸显 play 研究的文化本体论地位，削弱理论研究的精确性，引发歧义。第二种观点倡导 play 译为玩耍、game 译为游戏的区分译法。其核心优势在于概念边界清晰，能精准对应二者的本质差异；但反对者认为，玩耍一词口语色彩较浓，用于严肃学术文本中稍显突兀，与学术表达的严谨性存在张力。第三种观点主张直接保留英文术语 play/game。这种方式可有效

避免翻译损耗，确保概念精准度，且符合国际化学术对话惯例；但争议点在于，该做法被批评为术语偷懒，不利于本土理论体系的构建与学术话语的自主表达。

概念存疑直接导致早期儿童发展的研究与实践中，玩耍与游戏常被视为同义或随意互换，这种概念混淆在方法论层面造成了显著偏差。事实上，二者在认知功能、心理机制与教育价值上存在本质区别：非结构化玩耍以儿童自主探索为核心，强调开放性、想象性与内在动机，因而更能滋养创造力、情绪调节、社会互动与自我主导学习等关键能力；它让儿童在未设限的环境中通过身体经验与材料互动，自发构建理解，是其全面发展的自然动力。与此不同，结构化游戏具有明确的规则、目标与任务，更容易聚焦在特定技能提升，如逻辑推理、语言表达、数理概念或执行功能的发展，能够通过成人设计的情境实现更可控和可测的学习成果，是理性思维与社会性发展的重要载体[13]。

在当前儿童教育实践中，玩耍和游戏的概念混淆已形成明显的方法论误区，对教育理论与课程实践产生双重影响：一方面，部分课程和活动设计将玩耍过度游戏化，以规则化、结果导向的结构化教学取代自由探索，这种玩耍游戏化虽保留游戏的外在形式，却消解了玩耍的开放性、想象性与生成性，限制了非结构化知识的积累与直觉认知的发展；另一方面，也存在将游戏完全等同于自由玩耍的偏差，忽视其内在的规则与目标结构，导致理性建构的教育功能被弱化。这种混淆本质上是对直觉性学习与理性化学习两种认知路径的误读——前者依赖感官经验与直觉整合，后者依托规则理解与逻辑推理。唯有科学区分二者功能，建立动态平衡与螺旋互动的关系，才能构建真正以儿童为中心的发展支持体系。因此，儿童教育亟需在学术与实践层面重申二者的概念边界：玩耍是儿童认知与创造力萌发的基础机制，核心是自由探索；游戏是儿童理性思维与社会规则意识形成的系统路径，核心是目标建构。明确这一区分，不仅有助于修正儿童教育中过度功利化与形式化的倾向，为构建科学的儿童发展模型提供理论支点；而且也有助于消除学术概念的模糊性，提升语言表达的精准度，为相关学科的跨文化理论研究、公共传播与实践应用奠定统一的概念基础。

3　全球在行动

尽管各国因文化传统、教育体系和社会背景的不同，但随着儿童发展议题在全球范围内日益受到关注，玩耍和游戏被普遍视为是促进儿童全面发展，尤其是早期儿童发展的关键，并在政策制定、教育实践以及社会支持等层面展开了积极而持续的探索。

联合国《儿童权利公约》明确将“玩耍权”列为儿童基本权利，充分彰显了全球社会对儿童玩耍价值的高度重视与持续而坚定的承诺[14]。欧盟委员会提出的“欧盟儿童权利议程”明确提出“所有相关方需要重新做出承诺，以实现这样一个世界的愿景：儿童可以成为儿童，能够安全地生活、玩耍、学习、发挥其全部潜力，并充分利用所有现有机会”。该议程还进一步提出四项核心政策建议：提升社会对玩耍重要性的认知并推动观念转变；增加儿童玩耍时间并改善与优化玩耍空间；支持儿童在玩耍中体验适度风险、培养坚韧品格；设立专项资金，推动玩耍实践与相关研究的发展[15]。2024 年，联合国正式将每年 6 月 11 日设立为“国际玩耍日”(international play day)，标志着国际社会在保护和推广儿童玩耍权益方面迈出了具有里程碑意义的一步[16]。此外，许多国家把以玩耍和游戏为基础的学习纳入学前教育课程。各国还通过建设安全公共游乐空间、儿童友好城市、培训幼教教师、减少学前阶段学业压力，保障儿童在身心、社会性与创造力方面的发展。

芬兰作为儿童教育与福祉领域的典范国家，通过教育政策、国家课程指导、休息与户外活动安排、儿童权利法律制度以及社区设施建设等多层面的制度设计，系统性地保障儿童自由玩耍的权利与机会[17]。芬兰国家教育署(The Finnish National Agency for Education)在幼儿教育和基础教育课程中明确倡导并支持儿童参与多种形式的身体活动和户外玩耍。小学阶段通常每天设置多个课间休息(每次约 10～15min)以及一段较长的午间休息时间，使学生每日可获得约 1.5h 的非正式自由玩耍时间[18]。在芬兰的教育文化中，户外空间与玩耍被视为学习与成长的自然组成部分，玩耍不仅是儿童休息的方式，更是促进学习、社交互动以及身心全面发展的重要途径。因此，学校和地方政府普遍为学生提供充足的课间休息和户外自由活动时间，幼儿教育课程亦鼓励儿童在不同季节参与体力游戏和户外探索活动，充分体现了政府与社会对儿童玩耍的高度重视与支持性管理模式。此外，芬兰的法律体系在《联合国儿童权利公约》的影响下，将儿童视为具有独立意愿的权利主体，并明确要求在涉及儿童的事务中倾听其意见。这一以儿童权利为核心的法律框架，为儿童在学校与社区中的自由活动和自主玩耍提供了坚实的制度保障。

瑞典在儿童福祉与教育领域同样享有国际声

誉，其儿童教育理念将自由玩耍置于核心位置。作为典型的北欧福利国家，瑞典的教育与社会政策以儿童权利优先、教育公平以及尊重儿童发展规律为基本原则，将儿童视为具有独立权利与主体性的个体，玩耍亦被明确视为儿童权利的重要组成部分，并在相关政策制定中得到充分体现。瑞典国家课程（National Curriculum）对幼儿教育和学前教育提供了系统性的指导，强调玩耍与学习并非对立，而是相互融合、相互促进，并将其与儿童权利、性别平等和可持续发展等核心价值观相结合。课程倡导“玩耍响应式教学”，鼓励儿童在自由探索、亲身体验和象征性玩耍中建构认知与社会经验，凸显儿童在学习过程中的主动性[19]。此外，瑞典公共卫生局近年来发布了关于儿童屏幕使用时间的建议，旨在限制过度的媒体与屏幕暴露，以保障儿童拥有更多面对面互动、户外活动和实际玩耍的时间。这一举措从公共健康与社会发展的角度，进一步反映了瑞典社会对玩耍价值的高度重视，强调身体活动和现实社交体验相较于单一数字娱乐的重要意义。

日本并未将儿童玩耍视为单纯的娱乐活动，而是将其理解为促进儿童社会化、身心发展与学习的重要生活实践[20]。在幼儿教育阶段，《幼稚园教育要领》和《保育所保育指针》明确提出“以玩耍为中心的活动”，强调通过精心创设的环境与投放适宜的材料，使儿童在玩耍过程中自然发展情绪稳定性、社会性以及基本生活能力。在具体实践中，日本对玩耍的管理并非完全放任，而是采取“环境引导、过程尊重”的方式：教师更多扮演支持者与环境设计者的角色，在保障安全的前提下，引导儿童在规则意识与合作互动中进行完善，既尊重儿童的自主性，又兼顾秩序与发展目标。进入小学阶段后，课间休息与集体游戏被制度化地予以保留，被视为儿童学习遵守规则、轮流合作、自我约束以及形成群体意识的重要教育场域。总体而言，日本政府在儿童玩耍管理方面的经验体现为：高度重视玩耍和游戏的教育价值，强调秩序与安全，通过制度安排与环境创设保障充足的玩耍时间，并将玩耍有机纳入儿童社会性发展与人格塑造的整体框架之中。

美国对儿童玩耍与游戏的认识总体建立在发展心理学、教育学以及公共健康研究的基础之上，强调玩耍在儿童认知发展、社会情绪成长和身心健康中的基础性作用。美国主流学界普遍认为，玩耍并非学习的对立面，而是儿童重要而自然的学习方式。美国儿科学会（American Academy of Pediatrics，AAP）多次发布政策声明，明确指出自由玩耍有助于促进儿童执行功能、自我调节能力、社会技能与心理韧性的发展，并呼吁为儿童保留充足的、非结构化的玩耍时间[21]。在实践层面，美国形成了多元并存的玩耍模式。一方面，强调自由玩耍与假想玩耍，认为儿童在自主选择、角色扮演和开放式探索中更容易发展创造力与情绪调节能力；另一方面，也广泛采用结构化游戏和规则性活动（如棋类游戏、团队运动和合作性任务），以培养儿童的执行功能、合作意识与责任感。在学前教育和小学阶段，基于玩耍的学习（play-based learning）与引导式玩耍（guided play）被视为连接玩耍与学业学习的重要桥梁[22]。在管理经验上，美国政府较少采取统一的行政管控模式，而是更多依托专业组织的倡议、课程指导以及社区和非营利机构的广泛参与来支持儿童玩耍的发展。例如，通过建设社区游乐场、开展课后项目、组织体育联盟和自然教育项目，为不同社会背景的儿童提供多样化的玩耍机会。同时，美国社会也持续反思学业压力、屏幕使用以及安全焦虑对儿童玩耍空间的挤压，强调在合理安全保障的前提下，恢复儿童自主、真实且具有身体参与的玩耍经验。

英国对儿童玩耍与游戏的认识以儿童权利和发展需求为核心，强调玩耍是儿童健康成长、社会参与以及学习与发展的基本权利。英国政府和学界普遍依据《联合国儿童权利公约》第 31 条，认为儿童有权参与玩耍、休闲和文化活动，玩耍不应仅被视为消遣或娱乐，而是儿童发展过程中不可替代的重要方式。在教育理念上，英国强调以儿童为中心的自由玩耍。《早期基础阶段框架》（Early Years Foundation Stage，EYFS）明确将玩耍视为幼儿学习的主要途径，认为假想玩耍、社交性玩耍和探索性玩耍有助于促进儿童语言发展、情绪调节、社会能力以及创造力的形成[23]。在这一框架下，成人的角色并非直接干预或控制，而是通过提供安全的环境与适度的引导，支持儿童在自主活动中学习和成长[24]。在实践经验方面，英国高度重视冒险性与户外玩耍，认为适度的风险体验是儿童学习判断、增强自信心和培养心理韧性的重要条件。政府部门和社会组织倡导减少过度的安全限制，通过建设社区游乐场、优化学校操场以及推动“玩耍友好型社区”发展，为儿童保留真实而多样的玩耍空间。总体而言，英国将儿童玩耍视为权利保障、发展支持与社会参与的有机结合，强调自由、自主与适度支持并重的玩耍理念。

法国学前教育体系同样将玩耍视为儿童学习与成长的核心支柱。法国的教育与儿童政策普遍认为，玩耍是儿童理解世界、与他人建立关系的重要方

式，尤其在幼儿阶段，玩耍被视为促进语言发展、情绪调节以及社会规则学习的关键途径[25]。在制度层面，法国将玩耍明确纳入国家学前教育体系之中。课程设置强调通过玩耍化活动、集体玩耍以及教师引导下的探索性玩耍来促进儿童全面发展，同时注重秩序意识、规则遵守和集体生活能力的培养。与北欧国家相比，法国对完全非结构的自由玩耍持相对审慎态度，更加强调教师在活动组织、互动引导和学习情境建构中的专业作用。此外，法国地方政府普遍重视儿童公共空间建设，通过规划公共游乐场、城市儿童活动空间以及多样化的文化项目，为儿童提供稳定而持续的日常玩耍机会，从而在制度、教育实践与社会环境层面共同保障儿童玩耍权利与发展需求。

我国始终将儿童身心健康与全面发展作为教育核心目标，通过政策保障、实践推进与社会协同，构建起支持儿童玩耍的完整体系。在政策层面，《学前教育法》以法律形式确立游戏（涵盖 play 和 game）在学前教育中的核心地位，明确游戏作为基本活动的实施框架与禁止性条款，为儿童玩耍权益保驾护航；《幼儿园工作规程》要求幼儿园遵循儿童身心发展规律，设计趣味性与教育性兼具的活动，保障儿童充足自由玩耍时间。2021 年实施的“双减”政策，虽聚焦学科教育减负，却间接为儿童释放了更多参与玩耍、游戏、体育活动的时间，助力其通过玩耍和游戏缓解学业压力、提升身心健康水平。在具体实践中，各级政府持续加大儿童公共设施投入，在城市与社区建设公园、游乐场、体育场等场所，为儿童户外活动与集体游戏提供安全空间；积极支持学前教育“游戏化教学”，通过丰富多样的趣味教育游戏，促进儿童动手操作、社交互动与语言表达能力发展。同时，我国大力倡导家庭教育与社会教育协同发力，鼓励家长营造良好家庭游戏环境，支持孩子参与各类室内外游戏；通过各类社会公益活动，推动全社会形成关注儿童身心健康、支持儿童玩耍与教育的良好氛围，全方位助力儿童在玩耍中实现全面发展。

4　结　语

0～6 岁是早期儿童发展的关键期，玩耍和游戏是早期儿童发展的第一课。非结构化玩耍以儿童自主探索为核心，强调开放性、想象性与内在动机，更能滋养创造力、情绪调节、社会互动与自我主导学习等关键能力；结构化游戏具有明确的规则、目标与任务，更容易聚焦在特定技能提升，如逻辑推理、语言表达、数理概念或执行功能的发展，能够通过成人设计的情境实现更可控和可测的学习成果。高质量的儿童发展不应偏向单一形式，而应在理解玩耍与游戏差异的基础上加以合理整合，在多样化参与、适宜挑战水平和回应性成人支持下，促进儿童在身体、认知、情感和社会性等方面的全面发展。基于本文研究，我们对儿童玩耍和游戏教育实践提出以下建议：1）树立科学的教育理念，明确玩耍与游戏的概念边界与独特价值，摒弃非此即彼的二元思维，构建二者有机融合的教育实践模式；2）优化教育环境创设，为儿童提供充足的自由玩耍空间与丰富的玩耍材料，保障儿童自主选择、自主探索的权利；3）强化成人的支持性角色，在自由玩耍中注重观察与适度引导，在结构化游戏中科学设计规则与目标，实现“支持不干预、引导不控制”；4）构建家园社协同育人机制，整合家庭、幼儿园、社区资源，为儿童提供多样化的玩耍机会，形成促进儿童全面发展的合力。

利益冲突声明　本文不存在利益冲突

数据可用性声明　本研究未生成新的数据，对于纳入的每项研究均已在参考文献列表中列出。

参考文献

[1] Yogman M, Garner A, Hutchinson J, et al. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children[J]. Pediatrics, 2018, 142 (3): e20182058.

[2] Ginsburg KR, the Committee on Communications, the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds[J]. Pediatrics, 2007, 119 (1): 182-191.

[3] Whitebread D, Neale D, Jensen H, et al. White paper: The role of play in children's development: A review of the evidence[M]. The LEGO Foundation, 2017.

[4] UNICEF. Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes[M]. The LEGO Foundation, 2018.

[5] 杜雪梅. 对英汉语教学中“玩”与“play”的文化语义认知分析[D]. 吉林：吉林大学，2012.

[6] Farné R. For the phenomenology of play[J]. Encyclopaideia, 2016, 45: 30-52,

[7] Prisk C. The philosophy of play[J]. International Journal of Play, 2013, 2(2): 153-156.

[8] Smith PK, Vollstedt R. On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria[J]. Child Development, 1985, 56(4), 1042-1050.

[9] Suits, B. The grasshopper: Games, life and utopia[M]. Toronto: University of Toronto Press, 1978.

[10] Walther B. Playing and gaming: Reflections and classifications[J]. Game Studies, 2007, 3(1): 1-12.

[11] Harviainen JT, Stenros J. Central theories of games and play[M]. //Organizational gamification: Theories and practices of Ludified work in late modernity. New York, Routledge, 2021.

· 前沿速递 ·

JAACAP | 围产期抑郁症状发生时序、养育行为与幼儿心理行为结局的关联研究

围产期抑郁症与不良亲子互动、儿童心理行为问题及脑发育改变有关。然而，不同时间阶段的抑郁症状（产前、产后及持续存在）在儿童早期发展中的相对作用，以及养育行为在其中的中介机制，仍缺乏系统阐明。

2025 年 12 月，美国华盛顿大学医学院团队在 *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 发表一项前瞻性纵向研究，基于 Early Life Adversity and Biological Embedding（eLABE）队列，对 220 对母婴配对样本自孕早期随访至儿童 3 岁，系统分析围产期抑郁症状发生时序、养育行为特征与幼儿心理行为及脑结构发育之间的关联。结果显示，母亲产后早期（出生后 4 个月）抑郁症状水平升高，与幼儿 2～3 岁阶段外化行为问题显著增加相关，且该关联独立于孕期及同期抑郁症状。相比之下，孕期抑郁症状与幼儿心理行为结局的直接关联并不显著；而同期抑郁症状与幼儿内化、外化症状均相关，主要影响内化行为问题。进一步的分析表明，孕期抑郁更有可能塑造母亲的非支持性育儿行为（如情感疏离、过度控制、负性情绪表达），而非支持性育儿行为部分介导了产后抑郁与幼儿心理行为问题的关系。

该研究强调了围产期抑郁症状“发生时序”的重要性，提示产后早期可能是干预母婴心理健康的关键窗口期。研究结果支持将早期心理筛查与家庭层面的养育支持相结合，并为预防儿童早期行为问题及跨代心理风险提供循证依据。

摘译自：Redic MM, Luby JL, Constantino-Pettit AM, et al. Examining associations between the timing of maternal depressive symptoms, parenting behaviors, and child outcomes[J]. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 2025, 24: S0890-8567(25)02240-3. doi: 10.1016/j.jaac.2025.12.010.

（江南大学附属妇产医院 史思懿 余仁强 报道）

[12] Zirawaga VS., Olusanya AI, Maduku T. Gaming in education: Using games as a support to teach History[J]. Journal of Education and Practice, 2017, 8(15): 55-64.

[13] Mellou E. Play theories: A contemporary review[J]. Early Child Development and Care, 1994, 102: 91-100,

[14] 联合国. 儿童权利公约[EB/OL]. (1989-11-20)[2026-04-20]. https://www.ohchr.org/zh/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child, 1989.

[15] European Parliament. European Parliament resolution of 12 May 2011 on Early Years Learning in the European Union (2010/2159(INI))[C]. 2011.

[16] United Nations General Assembly. (2024, March 25). International Day of Play (Resolution A/RES/78/268)[C]. United Nations.

[17] Kangas J, Lastikka AL, Arvola O. Inclusive play: Defining elements of playful teaching and learning in culturally and linguistically diverse ECEC[J]. Educ Sci, 2023, 13(9): 956.

[18] Sääkslahti A, Korhonen N, Tammelin T. Promoting physical activity in Finnish early childhood education and care: The Joy in Motion programme[J]. European Journal of Public Health, 2022, 32(Suppl. 2): ckac095.007.

[19] Lohmander MK, Samuelsson IP. Play and learning in early childhood education in Sweden. 4th Annual international research-to-practice conference "Early Childhood Care and Education"[J]. Psychology in Russia State of Art, 2015, 8(2): 18-26.

[20] Tsujitani M. Early childhood practitioners' perceptions of children's risky play based on childhood and present practice: A questionnaire survey in Japan[J]. Early Childhood Educ J, 2024, 52: 2009-2020.

[21] Ginsburg KR. American Academy of Pediatrics Committee on Communications, American Academy of Pediatrics Comittee on Psychosocical Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds[J]. Pediatrics, 2007, 119(1): 182-191.

[22] Fyffe L, Lewis A. Does Play-based learning support children's everyday resiliency? A cross-case analysis of parents' and kindergarten teachers' perceptions of play-based learning as a precedent to young children's coping during the pandemic-affected 2020-2021 school year[J]. Children(Basel), 2024, 11, 1378.

[23] Owen K, Barnes C. The role of play in child development in play in the early years[M]. London: SAGE Publications, 2021.

[24] Skene K, O'Farrelly CM, Byrne EM, et al. Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis[J]. Child Development, 2022, 93(4): 1162-1180.

[25] Gilles Pétreault. From early childhood to preschool education in France[C]. OMEP World, 2023.

收稿日期：2026-05-28 **修回日期**：2026-06-20 **本文编辑**：杨媛媛