

童话故事与儿童心理发展 - 原型象征、幻想功能与阅读教学的三维整合

逯楠

上海师范大学教育学院, 上海

收稿日期: 2026年6月8日; 录用日期: 2026年7月9日; 发布日期: 2026年7月17日

摘要

本文从儿童文学理论、儿童心理学与语文教育的交叉视角, 探讨童话故事对儿童心理发展的深层机制, 并延伸至童话阅读的教学应用。在理论层面, 本文以贝特尔海姆的童话心理功能论为核心框架, 同时引入维果茨基社会文化理论, 弥补经典精神分析框架对社会情境维度的忽视。在实践层面, 本文以联结、提问、体验与推测四个维度为框架, 提出童话教学应用策略, 并阐明每一策略背后的心理学依据。研究表明, 童话故事兼具心理整合、情绪疏导与人格发展三重功能, 并能在经过设计的教学情境中转化为可操作的阅读素养培养路径, 是连接心理健康与语文教育的重要媒介。

关键词

童话故事, 儿童心理, 原型象征, 童话阅读, 情绪调节

Fairy Tales and Children's Psychological Development: A Three-Dimensional Integration of Archetypal Symbolism, Fantasy Function, and Reading Pedagogy

Nan Lu

School of Education, Shanghai Normal University, Shanghai

Received: June 8, 2026; accepted: July 9, 2026; published: July 17, 2026

Abstract

Fairy tales occupy a unique position in children's cognitive and emotional life, yet the psychological

文章引用: 逯楠. 童话故事与儿童心理发展-原型象征、幻想功能与阅读教学的三维整合[J]. 教育进展, 2026, 16(7): 805-812. DOI: 10.12677/ae.2026.1671436

mechanisms underlying their developmental functions remain undertheorized within the existing literature on language arts education. Situated at the intersection of children's literature theory, developmental psychology, and language arts pedagogy, this study investigates how fairy tales mediate children's psychological development and examines their pedagogical implications for classroom reading instruction. Theoretically, Bettelheim's psychoanalytic account of the functions of fairy tales is foregrounded as the primary analytical lens, while Vygotsky's sociocultural theory is incorporated to redress the marginalization of social and contextual dimensions within classical psychoanalytic discourse. On the pedagogical level, a four-dimensional instructional framework—organized around the strategies of connection, questioning, experiential engagement, and speculative extension—is proposed, with each dimension grounded in its corresponding psychological rationale. The analysis demonstrates that fairy tales fulfil a threefold developmental function encompassing psychological integration, emotional regulation, and personality formation. When systematically embedded within pedagogically structured reading contexts, these functions may be operationalized as transferable pathways for the cultivation of reading literacy, thereby positioning fairy tales as a substantive mediating resource at the interface of mental health education and language arts instruction.

Keywords

Fairy Tales, Children's Psychology, Archetypal Symbolism, Fairy Tale Reading, Emotional Regulation

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

童话是儿童文学的重要样式之一，以丰富的想象、夸张的情节和生动的形象作为主要表现特征[1]。童话不仅能够体现儿童文学所特有的美学追求，还承载着重要的育人功能。由于儿童文学始终以儿童为接受主体，因此，对儿童心理发展特点及其内在精神世界的理解，便成为儿童文学研究的重要基础。儿童的内心是充满幻想的世界，西班牙文学家璜·塞尔维拉(Juan Cervera)指出，儿童文学最重要的功能在于满足儿童内心世界的需要[2]；而皮亚杰则认为，“泛灵论”是儿童思维发展的普遍现象，儿童倾向于赋予外部事物以生命和情感。儿童心理学与儿童文学研究普遍认为，幻想在儿童的心理发展过程中占据重要地位。因此幻想也成为童话中必不可少的核心要素。在童话的心理研究领域，贝特尔海姆(Bruno Bettelheim)以精神分析理论为基础，系统阐释了童话故事帮助儿童处理复杂情绪、整合内心冲突的独特价值，他认为，童话在有意识与无意识两个层面同时向儿童传递意义[3]。意大利学者安赫罗·诺毕雷(Angelo Nobile)进一步指出，童话故事本质上是集体潜意识的原型表达。这些研究表明童话与儿童心理发展之间存在深层关联。

然而，既有研究更多停留于童话心理功能的理论阐释，对于这些心理功能如何在教育情境中被有意识地转化，讨论仍相对不足。基于此，本文拟从两个层面展开论述：其一，以贝特尔海姆的童话心理学理论为核心，结合弗洛伊德、荣格与皮亚杰的相关观点，系统分析童话的原型象征体系及其心理功能；其二，引入维果茨基社会文化理论以及基恩、齐默尔曼的阅读理解策略框架，进一步探讨童话心理功能在课堂教学中的实践转化路径。本文认为，理解童话何以能够深刻作用于儿童心理，是有效开展童话教学的重要前提；而将这种心理机制转化为具体教学实践，则是儿童文学研究回应教育现实需求的重要方向。

2. 原型概念与童话的象征基础

童话故事象征体系根植于荣格(Carl Gustav Jung)的集体无意识理论。荣格认为,人类心灵深层存在普遍共享的原型,原型是指人类进化历程中积累下来的心理遗产,以象征符号的形式存储于集体无意识之中,超越个人经验,在不同文化背景下引发相似的情感反应[4]。美国神话学家约瑟夫·坎贝尔(Joseph Campbell)在其著作中以木鹰实验对原型进行形象说明:刚孵化、尚未形成后天经验的小鸡,在看到真实老鹰掠过时会本能地逃避,而对其他飞禽则没有明显反应;更值得注意的是,即便只是一个木制老鹰模型,也同样能够激发其恐惧反应。这种并非来源于后天学习、而是具有先天性的心理反应,正体现了原型作用的基本方式。在童话中,大量意象都具有典型的原型意义。例如,水往往象征生命的诞生、创造的神秘以及生死循环;海洋代表万物之母与精神世界的无限性;太阳象征创造力量与自然秩序;沙漠常常意味着精神的枯竭、孤独与虚无。童话正是借助这一套原型化的象征语言,与儿童内在的心理结构形成深层共鸣。贝特尔海姆进一步指出,童话的象征内容同时在意识、前意识与无意识三个层面向儿童传递意义,这使得童话相较于其他任何文学形式,都更能触及儿童内心深处的情感需求。童话的价值超越了单纯的娱乐功能,成为儿童心理发展的重要资源。

3. 儿童内心世界:幻想与认知发展

儿童的内心世界具有鲜明的幻想性特征。皮亚杰认为“泛灵论”是儿童思维发展的普遍现象,儿童倾向于赋予外部世界以生命、情感与意志[5]。这种以直觉、表象和情感投射为特征的思维方式,使儿童天然容易接受童话所建构的幻想世界。洪汛涛在《童话学》中进一步区分了“想象”与“幻想”两个概念:想象是在已有知觉材料基础上形成新形象的心理过程,其结果未必脱离现实;而幻想则突破现实经验的限制,具有明显的超现实性质。童话的核心特征正是幻想性,而非一般意义上的想象活动[6]。也因此,童话能够以象征化、拟人化和超现实化的方式,进入儿童的精神世界。

皮亚杰的认知发展理论为理解童话与儿童心理之间的关系提供了重要依据。处于前运算阶段(约2~7岁)的儿童,尚未形成成熟的逻辑运算能力,其认知更多依赖具体表象、直觉经验与象征性思维。这种认知特征与童话依靠幻想、象征和拟人展开叙事的方式具有高度一致性。然而,后续研究也对皮亚杰的阶段理论进行了修正。唐纳森(Margaret Donaldson)等研究者发现,当任务情境更贴近儿童的真实经验与直觉理解时,儿童往往能够完成皮亚杰所认为超出其认知水平的任务[7]。这表明,儿童对童话象征意义的理解,并非完全受限于生理发展阶段,而在很大程度上受到社会情境与成人引导的影响。由此,童话阅读的教育效果不仅依赖儿童自身的发展水平,同样取决于教师与家长所提供的支持性互动。

从心理发展角度来看,幻想并非脱离现实的无意义活动,而是儿童进行情绪调节与心理整合的重要方式。随着儿童逐渐形成基本推理能力,焦虑、恐惧、欲望、依恋等复杂情绪也开始进入其心理世界。由于儿童尚未形成成熟的自我控制能力,其内在冲突往往通过幻想活动获得表达与缓冲。贝特尔海姆指出,童话能够以象征化方式帮助儿童处理潜意识中的焦虑与冲突,使其在安全的叙事情境中完成情绪投射与心理调适。近年来的实证研究进一步为这一观点提供了支持。弗利尔与汉默(Fleer & Hammer, 2013)发现,童话故事能够为儿童提供“安全的想象情境”,使其在虚构世界中学习调节情绪的强度、表达与反应方式,而无需承担现实后果[8];另有研究表明,童话叙事活动能够显著促进儿童的社会理解与共情能力发展。由此可见,童话中的幻想机制不仅符合儿童的认知特点,也深度参与了儿童情绪发展与人格建构的过程。

4. 童话的心理功能:象征与人格发展

童话故事的重要心理功能在于为儿童提供了介于幻想世界与现实世界的过渡。童话叙事通常以现实

的日常情景为开端,例如,《小红帽》的故事是从妈妈请女儿去探望外婆开始;《糖果屋》始于一对贫苦夫妇无力抚养子女。随后逐步展开虚幻离奇的情节,最终以戏剧性的高潮将读者从幻想拉回现实。这种叙事结构传递着一种重要的心理认知,沉浸于幻想并不会造成伤害,思绪也不会永久迷失其中。故事落幕,代入角色的儿童便从魔法世界回归平淡现实,儿童通过反复要求听同一个故事,实质上是在以自己的节奏消化和处理故事所触及的心理主题,每一次重听都是一次新的内心探索。

童话的心理作用主要通过象征机制实现。大量童话形象都具有明显的情绪投射功能,童话开篇惯用语“很久很久以前……”、“在一个很遥远的国度……”帮助儿童在现实与幻想之间建立明确的心理边界。在这一安全的象征空间内,儿童得以借助故事人物疏导内心深处积聚的情绪,仙女象征美好心愿,邪恶巫婆代表内心的冲动,凶狠的大灰狼寓意内心的恐惧,智者象征良知。童话对儿童情绪的外化,就是将无形的内心冲突转化为具体可见的故事角色,使儿童得以直视、命名并最终调节自身情绪。童话的真正价值正在于其能够帮助儿童以象征化方式处理潜意识中的冲突与欲望。近年来的实证研究也进一步验证了这一观点。Masri 等人(2025) [9]的研究表明,治疗性童话能够在情绪调节、认知发展、社会交往与语言表达等多个维度促进儿童发展;Milner 的研究则发现,将童话阅读纳入学前教育课程后,儿童的共情能力能够得到显著提升。

童话中鲜明的道德参照在儿童早期发展阶段具有一定的心理意义,3~6、7岁是儿童心理发展的重要阶段,处于这一阶段的儿童,倾向于以二元方式看待世界,事物非此即彼,不存在中间状态,例如:好与坏、黑与白、勇敢与怯懦等对立结构[10]。儿童尚难以理解复杂而矛盾的人格特征,因此童话中道德分明的人物形象,恰恰契合了儿童早期认知与情感发展的特征,明确的道德对立不仅满足了儿童建构内心秩序的需求,也提供了梳理矛盾情绪的参照框架,帮助儿童逐步整合那些同时并存、彼此冲突的情绪体验。

精神分析理论进一步揭示了童话在人格建构中的深层作用。弗洛伊德将人格结构划分为本我、自我与超我三个层次[11]。童话中的人物形象往往能够形成具有象征意义的心理映射。例如,从精神分析视角来看,《小红帽》中的大灰狼通常被视为原始欲望与攻击本能的象征;《白雪公主》中帮助主人公的小动物,则体现了自我的调节与适应功能;纯洁善良的鸟类或精灵形象,常常对应超我的道德规范与良知要求。儿童在阅读童话的过程中,通过代入不同角色,在安全的幻想空间内释放本能冲动,同时接收来自故事结局的价值导引。这种无意识的心理实践,帮助儿童逐步内化社会规范,完成人格结构的初步建构。正如席勒所言:童年时代的童话中,蕴藏着比生活所教给我们的更深远的意义。

需要指出的是,这类解读是一种分析框架下的诠释,而非对文本意义的唯一界定,不同理论视角可能产生截然不同的阐释。学界对精神分析理论的批评由来已久,包括其概念难以实证检验、对人类动机的解释过于泛化等。本文选择精神分析框架作为分析童话心理功能的核心工具,并非认为其具有绝对真理性,而是因为它在揭示象征叙事与儿童内心世界的对应关系方面具有独特的阐释力,且与贝特尔海姆等童话研究经典传统深度契合。

5. 幻想剥夺的心理风险

童话能够通过幻想与象征机制参与儿童的情绪调节与人格建构,已有实证研究表明,幻想与儿童情绪调节能力之间存在显著关联(Hoffmann & Russ, 2012) [12]。童年时期幻想游戏水平较高者,在亲社会行为、共情能力与情绪智力方面均显著优于其他人,幻想经验对社会情感能力的塑造具有跨时间的长期效应(Halliday, 2023) [13]。幻想的重要性在于它是儿童表达和疏导内心冲突的必要渠道(Garaigordobil, 2022) [14]。在当代教育语境中,儿童阅读逐渐呈现出知识化、功能化与写实化倾向。部分家长与教育者更倾向于为儿童提供强调现实逻辑、行为规范与知识传递的文本,而对童话、神话等幻想性叙事持警惕态度,认为其脱离现实甚至可能影响儿童对真实世界的认知。然而,从儿童心理发展的角度来看,幻想恰恰是

儿童认识现实、处理情绪的重要方式。如果儿童长期只能接触写实性故事，其内心深处的幻想、恐惧与欲望便难以获得象征性的表达空间，儿童甚至可能逐渐认为自己内心深处诸多想象与冲动都是错误或羞耻的，从而与自己的内在世界形成疏离。儿童会感到父母生活在现实世界，而自己身处截然不同的精神世界，可能在亲子之间产生一定的情感隔阂。

这种幻想被压抑而缺乏表达渠道的情绪与冲动，并不会自动消失，而可能以焦虑、冷漠或过度沉溺幻想等形式重新出现。缺乏童话经验的儿童，在成长过程中可能逐渐失去通过幻想丰富精神生活与调节情绪的能力(Brown, 2009) [15]。因此，当成人向儿童讲述童话时，其实也是在向儿童传递一种重要的信息，人的恐惧、愤怒、嫉妒、孤独与渴望，都是可以被理解与接纳的。儿童正是在这种象征性的情感体验中，逐渐学会认识自身情绪，并建立对现实世界的安全感。童话的心理功能需要在家庭与学校的支持性环境中得到进一步转化。如何通过教育介入，使童话中的象征意义、情绪经验与人格发展功能真正进入儿童的认知与情感世界，成为童话教学需要进一步回应的问题。

6. 童话心理功能的教学转化路径

基于社会文化理论，维果茨基(Vygotsky)认为儿童的发展离不开社会互动与成人指导，并提出最近发展区的核心概念，是指儿童独立完成的任务的实际水平与在有能力的成人或同伴协助下所能达到的潜在水平之间的区间，有效学习正发生在这一过程之中[16]。最近发展区理论表明，儿童通过教师、家长提供的教学支架，能够触及自己独自阅读时无法到达的理解深度，包括对故事象征意涵的反思、对人物内心世界的共情，以及对自身情绪体验的语言化表达。相较于无引导的自主阅读，有支架介入的童话阅读更能激活童话的心理功能。儿童在这个过程中，逐渐学会将模糊的情绪体验转化为可以表达与思考的认知内容。结合前述关于原型、幻想与人格发展的讨论，本研究提出童话教学可以进一步从以下几方面展开。

6.1. 联结策略

联结旨在引导学生在文本与个人生活、文本与文本、文本与世界之间建立有意义的联系[17]。从心理学的角度来看，这一能力的培养是对童话原型象征体系的主动激活。荣格认为，原型之所以能够引发普遍的心理共鸣，正是因为它与个体的生命经验存在内在的对应关系。当学生意识到《灰姑娘》的委屈与自己被忽视时的感受高度相似，原型共鸣便从无意识层面上升为可以被语言把握的情感认知。在教学实践中，教师可引导学生撰写阅读日记，记录故事情节与自身经历的相似之处；例如，在阅读《丑小鸭》后，可组织学生讨论“是否有过不被理解的经历”；在阅读《海的女儿》时，可引导学生思考“为了重要的人是否愿意付出代价”。通过联结，帮助儿童发现童话的当下性，古老的故事与今日的生活并非遥不可及，而是共享着相同的人类情感原型。

6.2. 提问策略

提问策略的核心在于引导学生超越表层情节，对故事的象征意涵、人物动机与价值取向展开批判性反思。贝特海姆曾明确反对向儿童解释童话的寓意，而主张让儿童在对故事的反复思考与发问中，自主完成对无意识内容的消化与整合。批判性提问策略正是帮助儿童进入深层理解的教学支持。在教学中，教师可设计分层问题体系，依次涵盖四个层次：事实性问题(故事里发生了什么？)、分析性问题(巫婆为何要设计白雪公主？)、推测性问题(若王子没有出现，白雪公主会醒来吗？)、价值判断性问题(童话中的道德描绘是否过于绝对？这些观念在今天是否仍然适用？)。这种由浅入深的设计既有助于突破儿童幼儿时期二元对立的认知特点，又逐步引导学生向更具弹性的思维模式过渡，在不断撤除支架的过程中，儿

童开始形成更加开放、复杂的情感理解与价值判断能力。

6.3. 体验策略

体验策略是指将文本信息转化为多感官体验,调动视觉、听觉、味觉、触觉等多种感官通道,深化对童话氛围与情绪内容的感受。这一策略与童话的泛灵论心理基础密切相关,处于前运算阶段的儿童本就以感官体验为主要认知方式,体验的过程本身就是对童话情绪内容的一种外化,弗利尔与汉默(Fleer & Hammer) [8]提出,童话能够为儿童提供一种安全的想象模型,使儿童得以在虚构情境中练习情绪表达与调节。具体实践方式包括,让学生根据故事情节绘制场景或人物肖像,以视觉形式外化内心的象征想象;为故事片段配乐,感受音乐与叙事节奏的情感呼应;在条件允许时,以体验活动(如品尝《糖果屋》中的食物)将抽象的文字描写转化为真实的感官记忆。这些活动不仅丰富了阅读体验,也为儿童提供了将潜意识情绪以安全方式外化表达的渠道。那些原本难以被直接说出的恐惧、焦虑、愤怒与渴望,能够借助图像、声音与角色体验获得象征性的表达与释放。

6.4. 推测策略

推测策略强调学生基于文本线索,合理推断故事的隐含信息,并展开创造性的想象延伸。从心理发展的角度来看,这一过程处于幻想与想象的交界地带,学生需要在尊重文本逻辑的前提下,在幻想的空间内自由创作。贝特尔海姆认为儿童会反复在内心重排故事元素以此回应自身的情绪需要。教学中的推测与重构,本质上正是这一心理机制的外化。教学中可设计情节补写任务,要求学生填补故事中的叙事空白,如《小红帽》中,大灰狼为什么欺骗小红帽而不是直接攻击?或布置结局续写练习,让学生基于人物性格与情节走向推演故事的另一种可能,如:王子和公主永远幸福快乐的生活在一起,他们成为国王和王后又会发生什么呢?这类任务在培养逻辑推理能力的同时,也为儿童提供了在安全框架内掌控故事走向的心理满足感,将童话逐渐转化为自身的心理资源。

上述四种能力的培养,均以稳定的阅读兴趣为前提。而阅读兴趣的建立依赖于积极的情感体验。儿童只有在感到安全、被理解、被接纳的情感环境中,才能真正向内心世界开放,让童话发挥其应有的心理疗愈与成长引导功能。

在家庭阅读中,家长的陪伴阅读本身就是一种情感传递。成人讲述童话时所传递的理解与共情,比故事本身的内容更为重要。儿童感受到自身的恐惧、愤怒、孤独与渴望的情绪是真实的,都是可以被理解与接纳的。在学校教学中,教师应从学生的兴趣与生活经验出发选择文本,适当的角色体验、自由讨论与情感表达,能够帮助儿童逐渐形成积极的阅读期待,使阅读从外部要求转化为内在需要。归根结底,帮助儿童爱上童话,就是帮助儿童建立与自身内心世界的联系。这种情感性的自我认同,正是儿童心理成长与学习动力形成的重要基础。

6.5. 四维策略的教学实践:以《勇敢的小裁缝》为例

《勇敢的小裁缝》是格林童话中的经典文本,讲述了一个身份卑微的小裁缝,因一次打苍蝇的偶然而在皇冠上绣下“一举打死七个”,由此被误认为盖世英雄,并凭借机智接连完成制伏巨人、活捉野猪、猎获角兽等“不可能的任务”,最终赢得王位与公主的故事。在此文本中,其一,主人公同时具备英雄与骗子的双重原型,象征层次丰富。其二,以弱胜强、以智取胜的叙述结构,能够为儿童提供情感代入与心理支撑。其三,“机智与欺骗的边界”这一主题契合儿童的生活经验,能够激发学生展开真实的价值判断讨论。选取该文本,有助于在阅读教学中引导学生联结情感体验、发展批判性思维。本研究以小学三至四年级课堂为情境,呈现《勇敢的小裁缝》的教学实践过程。

本研究以联结、提问、体验、推测四个维度为结构，设计如下教学方案(见表 1)。

四维策略框架具有较强的结构适配性。联结环节通过调动学生的真实情感记忆，使原型共鸣从无意识层面上升为可言说的认知内容；提问环节的分层设计引发了真实的道德讨论，尤其是价值判断性问题促使学生对“勇气的本质”发散性思考；体验与推测策略分别为学生提供创作性渠道。需要指出的是，本教学案例属于教学方案的设计呈现，尚未形成系统的实证数据支撑；未来研究可通过课堂观察、学生访谈及前后测等方式，对教学效果作进一步的量化与深化。

Table 1. Teaching practices of the four-dimensional strategy
表 1. 四维策略的教学实践

教学环节	教师提出问题	具体教学活动
步骤一： 联结策略	你是否曾有过能力不足却不得不硬撑，或者需要依靠机制化解困境的经历？	1. 引导学生分享真实经历(如考试假装镇定、陌生场合假装不害怕等)。 2. 将自身感受与小裁缝的处境相对照，激发认同与共鸣。
步骤二： 提问策略	关于小裁缝的故事，我们可以从哪些方面提出问题？	1. 事实性问题：小裁缝打了几只苍蝇？对国王说了什么？ 2. 分析性问题：他的冒险靠的是力量吗？ 3. 推测性问题：如果国王一开始就识破了谎言，故事会如何发展？ 4. 价值判断性问题：用夸大和欺骗获得成功，算勇敢还是另一种东西？ 5. 学生讨论延伸出“勇气的本质是什么”等深层追问。
步骤三： 体验策略	如何用声音和画面表现小裁缝在不同场景中的心情？	1. 小组为三个关键场景(打苍蝇、战巨人、猎独角兽)设计配乐或音效。 2. 用简笔画勾勒各场景中小裁缝的表情与姿态。
步骤四： 推测策略	国王和公主后来发现了小裁缝的秘密，会发生什么？	1. 以“被揭穿后”为开头进行续写创作。 2. 学生构想，小裁缝成为国王能够治理好国家吗？

7. 结论

童话是一种深度参与儿童心理发展的文化资源。本文从精神分析心理学、儿童认知发展理论与社会文化理论出发，对童话的原型象征体系、幻想机制及其心理功能进行了梳理，并进一步探讨了这些心理功能在教学中的转化路径。研究表明，童话能够通过幻想与象征机制，为儿童提供情绪表达、冲突整合与人格建构的安全空间，而这种作用的实现，又离不开家庭陪伴、课堂讨论与教育引导等支持性情境。

在当代儿童阅读日益知识化、功能化的背景下，重新认识童话的心理价值具有重要意义。幻想是儿童理解现实、调节情绪与建构自我的重要方式。重视童话阅读，不仅有助于儿童阅读兴趣的培养，也有助于其情绪能力、共情能力与心理安全感的发展。

本文的不足在于，教学应用部分仍以理论分析为主，缺乏具体课堂实践与实证研究的支撑。未来研究可进一步通过课堂观察、教学实验与案例研究，对童话阅读教学的实际效果展开更深入的探讨。

参考文献

[1] 洪汛涛. 童话学[M]. 上海: 上海文艺出版社, 1986.
[2] Cervera, J. (1992) Teoría de la literatura infantil. Ediciones Mensajero.
[3] Bettelheim, B. (1976) The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Alfred A. Knopf.

- [4] Jung, C.G. (1968) *The Archetypes and the Collective Unconscious*. 2nd Edition, Princeton University Press.
- [5] Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- [6] 许思悦, 陈勤建. 误读与错位: “童话”概念刍议[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, 46(5): 107-113.
- [7] Donaldson, M. (1978) *Children’s Minds*. Fontana Press.
- [8] Fleer, M. and Hammer, M.D. (2013) Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture, and Activity*, **20**, 240-259. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652>
- [9] Masri, A.S., Nuryatin, A., Subyantoro, S., Doyin, M. and Prusdianto, P. (2025) Therapeutic Fairytales for Holistic Child Development: A Systematic Literature Review of Clinical, Educational, and Family-Based Practices. *Journal of Mother and Child*, **28**, 136-145.
- [10] 高艳芳. 灰姑娘型故事的叙事结构探讨[J]. 湖北社会科学, 2019(2): 132-136.
- [11] Freud, S. (1961) The Dissolution of the Oedipus Complex. In: Strachey, J., *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud Vol. XIX*, Hogarth Press, 171-179.
- [12] Hoffmann, J.D. and Russ, S.W. (2012) Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, **6**, 175-184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- [13] Halliday, A., Kola-Palmer, S., Davis, P., King, N. and Retzler, J. (2023) Childhood Fantasy Play Relates to Adult Socio-emotional Competence. *Infant and Child Development*, **32**, e2451. <https://doi.org/10.1002/icd.2451>
- [14] Garaigordobil, M. (2022) Developing Children’s Creativity and Social-Emotional Competencies through Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, **19**, Article 12073.
- [15] Brown, S. and Vaughan, C. (2009) *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Avery.
- [16] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [17] 阿德丽安·吉尔. 阅读力: 文学作品的阅读策略[M]. 岳坤, 译. 朱永新, 王林, 主编. 南宁: 接力出版社, 2017.