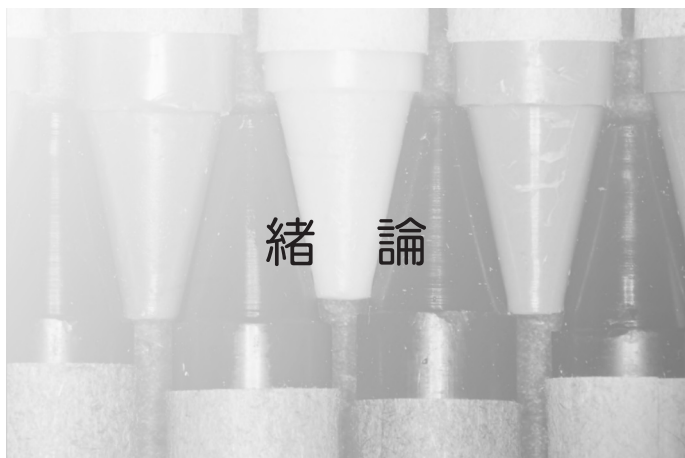


第1章



幼兒須在短時間內走過一段大人所經漫長的心路歷程，才能學得成人所獨有而為孩子們所不習慣的思考模式與動作技能方式，教師們最大的責任，便是引導幼兒走過這條漫漫長路，使他們對這個進程有生動而活潑的興趣。

第一節 認識幼兒圖像及其世界

「你要看一個國家的文明，只需考察三件事情，第一看他們怎麼對待小孩；第二看他們怎麼對待女人；第三看他們怎麼利用閒暇的時間」（熊秉真，2000；胡適；1968）。幼兒教育的發展，自盧梭（J. Rousseau）掀起「天文學革命」之後，已顯然大有進步；然而由於社會、文化背景的差異，時間與空間的社會變遷條件的不同，各個發展階段對幼兒圖像及其世界的看法也迥然有異。面對幼兒教育的演變，了解幼兒圖像及其世界的特徵，將有益於我們後續所述幼兒教育目的、內容、方法，以及制度的演進。

壹、中古時期的幼兒圖像

根據史料記載：迦太基人常有殺害兒童當作宗教祭品的風俗習慣，羅馬人不但有溺嬰習俗，而且還有權力殺害殘障或不想要的幼童或私生子，同時也可以賣給別人當奴隸（林翠湄等譯，2002；王建雅，2003）。中古時期幼童就像家中「會活動的物品」，沒有權力與自由意志的被視為家庭中的財產，直到十二世紀歐洲的法律才將殺嬰習俗視為「謀殺」（DeMause, 1974）。

十六、十七世紀清教徒對幼兒的本質，一方面認為孩子是脆弱、純潔無辜、需要被照護，同時又認為孩子是墮落與罪惡的象徵，是撒旦化身與惡魔附體的說法（林玉體，1994）。從歷史的演變此時期「視兒童為財產」可以交易買賣，視「兒童為小大人」以為他們的身心發展似大人，以及「視兒童為原罪者」必須勤管嚴教的教育意義是很明顯的。（王建雅，2003）1960年法國學者亞希埃（P. Aries）在其〈古代的兒童與家庭生活〉（*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*）曾提及，十二世紀以前，西方中世紀藝術並不知道有兒童期的存在或想要畫兒童的動機，直到十三世紀以至十六世紀及整個十七世紀，發展的證據才變得豐富而重要。因此可見，兒童期的觀念並不存在於中世紀。西方社會所謂「兒童期的發現」（discovery of childhood）事實上是與當時普遍關心社會中最無權力的族群有關，例如：奴隸、心理病患、囚犯，幼兒在這種情境成為被關注的一群。（周愚文，1998；洪福財，2002）此時期人們漸漸發覺幼兒不能等同「小大人」看待，孩子不再是一張白紙，等待大人的塗抹與釉彩，也不是不可理喻的惡魔，等待大人一一的灌輸與教化。

貳、現代的幼兒圖像及其世界

由中古轉至現代的幼兒圖像及其世界的描述，是因為從柯門紐斯（J. A. Comenius）到馬拉古齊（L. Malaguzzi）將近五個世紀的幼教家

對幼教的努力，至於各時代所建構的幼兒圖像並非三言兩語可以描述，本書將這些歷史源流及其思潮演變放入第二節細說。

一、駛向兒童權利的世界

我國法律與公約中所謂「兒童」的相對概念，依規範目的的不同，實涵蓋未滿十二歲的人。依憲法規定兒童與成年人平等享有下列各種權利：人身自由權、不受軍事審判權、居住遷徙自由、表現自由（著作與出版）、秘密通訊自由、宗教信仰自由、集會自由、生存工作與財產權、程序基本權（請願、訴願、訴訟權）、國民教育權及新興人權（不妨害社會秩序、公共利益之自由或權利接受憲法保障）。

此外，我國憲法第 153 條及第 156 條也特別揭櫫：國家應實施兒童福利政策，對於從事勞動之兒童應予以特別保護。基於人權普世之考量，兒童權利公約所規定之權利於我國亦有落實的必要。在我國以落實者約有下列各項（參見附錄）：優先權與兒童最佳利益原則、身分權、家庭生長權、發展權、社會權、遊戲權，以及免於戰事權。至於「幼稚教育法及其施行細則」、「兒童福利法及其施行細則」、「特殊教育法」、「兒童福利專業人員資格要點」、「師資培育法及其施行細則」、「高級中等以下學校及幼稚園在職進修辦法」，以及「高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」等（參見附錄），對兒童權利及其兒童教育與照護者均有詳細的明載與規定。由此不難看出從中古時代以至現代，幼兒從「附屬」（property）到「獨立」、從「原罪者」（the chide as sinful）到「天使」以致從「小大人」（miniature adults）到「獨一無二個體」詮釋與實踐的「大躍進」。

對「幼兒」及其世界的認知，以及幼兒教育發展迅速，除社會環境、經濟、政治的影響因素外，「人權運動」的發展、「兒童人類學」的研究、神經醫學與心理學的證據、生態學的觀點，以及各種補償性幼教方案研究，如 1960 年代實施的起始方案（Head Start Program）與接續方案等（Follow Through）（Wortham, 1984），均給予早期經驗與

兒童發展有密切關係的有利支持。（Brooks-gunn, 1994；洪福財，2002）

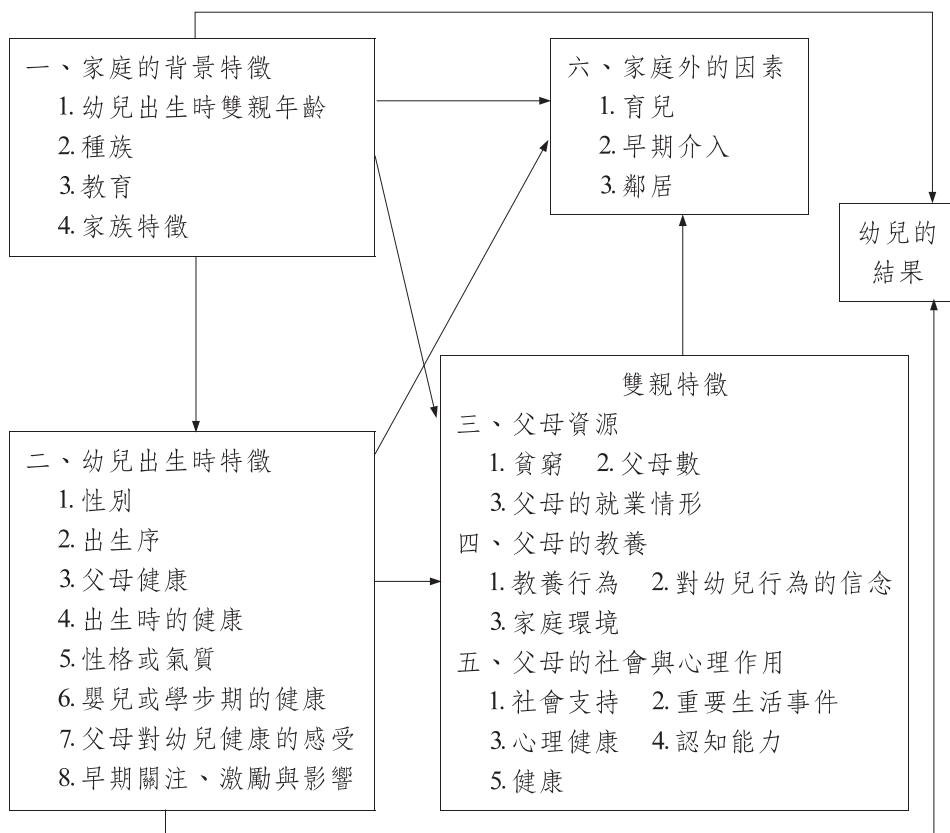


圖 1-1 早期經驗與幼兒發展關係圖

二、生態系統與幼兒發展

生態學（ecology）是一門探討生物生存、棲息的空間情境科學，本質上是探討生物與環境相關的學問。以人類而言，生態學是一門探究人與環境之間相互關係的科學；以人的教育而言，教育生態學（educational ecology）指的是學習者與教育環境的互動關係。幼兒生態學（child ecology）是教育生態學的一支，本質上是一門應用生態學，探

討生態學在幼兒教育上的應用及其評價。（王連生，1996）

生態學是研究生物與其環境關係的學科，而首先將生態學觀點對環境的影響作深入分析的學者要算是著名的人類學家、生態心理學家 **Urie Bronfenbrenner**。**Bronfenbrenner** 創立了人類發展生態學完整的理論體系和研究方法論。可以說是近年來對社會科學的研究，特別是對人的發展理論研究的一個創舉。**Bronfenbrenner** 創立的人類發展生態學的基本觀點，在他一九七九年出版的《人類發展生態學》（*The Ecology of Human Development*）一書中得到系統的闡述。

Bronfenbrenner 強調個體的發展會受一系列的環境系統影響，而這些環境系統也會彼此互動，並和個體產生互動進而影響個體的發展。這派學者同意行為主義者「發展主要受環境影響」的觀點，但它們強調環境包含一系列的社會系統，這些社會系統間會有互動，也會和個人產生互動，而這種互動是不可能在實驗室中發生的。人類發展生態學理論將人的發展放置於一個龐大的生態體系中加以考察，認定人的發展是人與生態體系中各種生態環境相互作用的結果。這種理論為人類發展研究奠定重要的基礎，也為幼兒教育的實踐提供了有益的啟示。

Bronfenbrenner 認為人類發展學是：對不斷成長的有機體與其所處的變化環境相互適應過程進行研究的一門學科，有機體與其所處環境的相互適應過程受各種環境之間的相互關係，以及這些環境賴以存在的更大環境的影響。（**Bronfenbrenner, 1979**）**Bronfenbrenner** 進一步指出了他這個定義的三個特徵：

發展著的人不能被看做是環境對其任意施加影響的一塊白板，而是一個不斷成長，並且時時刻刻重新構造其所在環境的動態實體。由於環境有其影響作用，並需要與發展主體相互適應。因此，人與環境之間的作用是雙向的，是一種互動關係；其次，與發展過程相聯繫的環境不僅是單一而即時的情景，還包括了各種情景之間的相互關係，以及這些情景所根植的更大環境，這些不同層次、不同性質的環境相互交織在一起，構成了一個具有中心又向四處擴散的網路，也就是

Bronfenbrenner 所謂的生態環境（ecological environment）。

Bronfenbrenner 假設，自然環境是影響幼兒發展的主要來源，這個來源通常為行為主義者所輕視或忽略。他將環境定義為：「一組層層套疊的結構，每個結構都在另一個結構內」（Bronfenbrenner, 1979）。換言之，幼兒是被嵌入（*embedded*）在許多環境系統中，這些系統從最近的環境（家庭），到最遠的環境（例如：廣泛的文化），每個系統會彼此互動，也會與幼兒產生互動，而以複雜方式影響幼兒的發展。因此幼兒的發展是經由個體與環境的互動所產生的改變，是一種相互的歷程，所以此模式中包含三個要素，即個體、行為發生的情境，及發展改變的歷程，用 Bronfenbrenner 的話說，就是一個「過程—個體—情境」模式。Bronfenbrenner 認為，影響幼兒發展的情境包含四個不同層次的情境，從最內層到外層依次是微系統（*microsystem*）、外部系統（*exosystem*）、中間系統（*mesosystem*）以及大系統（*macrosystem*）。Bronfenbrenner 所解釋的四個生態系統，說明如下：（盧美貴、謝美慧，2002；朱家雄，1997；張麗芬，1997；簡志娟，1996；廖鳳瑞，1994）

（一）微系統（*micro-system*）

微系統是指個體直接面對接觸的人或事物，它與個體的交流最為直接也最頻繁，因此影響也最大。微系統包含了個人真實體驗的現有環境，例如：家庭、學校，在成長的過程中與個體做最直接接觸，是一個真正的動力系統。在這個系統內，每個人影響了其他存在的人，亦受存在之人的影響，在四個系統中影響最為深遠的首推微系統。另外，微系統是指：發展著的人在具有特定物理及物質特徵的情景中所體驗到的活動、角色和人際關係的一種樣式。（Bronfenbrenner, 1979）

活動、角色和人際關係是構成微系統的主要元素，而「體驗」是關鍵概念，它不僅涉及環境的客觀特徵，還包括在環境中人對待環境的感受方式。Bronfenbrenner 用克分子活動（*molaractivity*）這一術語表述微系統的第一個主要元素，它是具有自身動量且正在進行的行為，被

環境的參與者認為是有意義或有目的的行為（Bronfenbrenner, 1979）。對於克分子活動可從四個方面加以考察：一是活動內容的種類；二是活動的心理動量，即是誰發起活動、活動主體的集中性水平以及對干擾的抵抗能力；三是活動結構的複雜程度，如同時進行的克分子活動的數量、延續實踐的長度等；四是活動主體所感受的心理複雜程度。

角色也是構成微系統的一個基本元素，在人的發展中發揮著重要的作用，主要的表現為：第一，扮演某種角色的人容易被喚起與角色期望一致的感知活動和人際關係樣式；第二，如果某角色與社會期望存在廣泛一致時，扮演此角色的人被喚起與該角色一致的感知，活動和人際關係模式的傾向會更大一些；第三，某角色被喚起與期望行為相一致的傾向周圍環境存在的其他角色相關聯，如果其他角色支持和鼓勵該角色功能的發揮，那麼該角色更容易表現被期望的行動，反之則會阻礙被期望行為的發生。微系統的第三個元素是人際關係，各種人際關係結構，特別是最基本的兩人關係，結果都會對人的學習和發展發揮重要的影響作用。

微系統包含幼兒能實際經驗到的立即環境，對大多數幼兒而言，微系統僅限於家庭，但稍後隨幼兒成長並進入幼稚園、托兒所，微系統會愈來愈複雜。微系統是個動態系統，其中的每個人都會影響其他人，也會受其他人所影響，而這種影響大多數透過面對面互動的方式，因此在這系統中重要的是此系統中其他人的人格特質、態度等因素。

（二）中間系統（meso-system）

中間系統指的是個體所直接參與的兩個或兩個以上小系統之間的關聯與互動，也就是個體所在的各個小系統所形成的集合，如學校、家庭、夥伴團體等個體經常出現與環境間的關係，而個體就是靠這些中間系統來接觸真實的社會環境，這些社會網絡提供人類彼此物質、情緒、精神交流的重要途徑，而且是家庭間互助的體系。另外，中間系統是指：由發展的人積極參與的兩個或多個情景之間的相互關係

（例如：對幼兒來說，學校、家庭和社會同伴之間的關係；對成人來說，家庭、工作單位和社會生活之間的關係等）（Bronfenbrenner, 1979）。因此，中間系統是小系統的系統，只要人進入一個新的情景，中間系統就形成或逐漸擴展。Bronfenbrenner提出了中間系統的四種基本類型，分別是：

1. 複合環境參與（multisetting-participation）：同一個人參與到兩個或兩個以上的環境。

2. 間接連結（indirect linkage）：發展主體本身不參與到兩個或以上的環境，而由第三方盡力擔負起兩個或兩個以上環境中人與人之間的聯繫，這第三方充當間接連結作用。

3. 環境之間的相互交流（intersetting communication）：對特定的目的，從一個環境中向另一個環境中的人傳遞訊息。

4. 環境之間的知識（intersetting knowledge）：某一環境中存在的有關其他環境的訊息或經驗。

中間系統指幼兒所參與的各小系統之間的連結或互動，例如：幼稚園舉辦親子活動時，就是園方與父母的互動；園方舉辦戶外教學時，園方又是在與社區互動，而這些系統或互動也會影響幼兒的發展。Bronfenbrenner相信，如果幼兒在小系統中建立了堅固、支持性的連結，這些連結可以使幼兒有更大的發展。例如：已經在家中與父母建立安全情感依附的幼兒，當他們進入幼稚園或托兒所時，除了受教師教學品質的影響外，也會在某種程度上受到家庭對學習活動是否鼓勵所影響。

（三）外部系統（exo-system）

外部系統指的是會影響與個體直接接觸的小系統，但個體未直接參與的系統，也就是小系統的擴張。例如：父母的社交對象或父母的職業場所特質，以及個體居住的社區環境、社會組織以及大眾傳播媒體的影響。幼兒雖然沒有直接參與這些場所或與它們直接互動，但是這些因素都會影響到父母間接影響到幼兒。家庭與其接觸的團體，以

及社會中的教育制度、宗教、政治制度、社會經濟等息息相關，家庭生活以及價值觀也受到這些制度環境的影響。甚至，政府福利措施的健全與否，也都影響了整個家庭的發展。

另外，外部系統可當作是：發展的人並沒有參與，但又影響或受其中所發生的一切所影響的一個或多個環境（Bronfenbrenner, 1979）。例如：父母的社會地位、職業狀況、經濟收入和教育水準等，決定了它們所承擔的角色狀況、所從事的活動性質以及所建立的人際關係，它們雖不直接作用於幼兒，卻間接都在影響父母撫養子女的方式，對待子女的態度和教育子女的方法，外部系統無時無刻不在影響著人的發展。

外部系統指那些幼兒並未直接參與，但會對幼兒產生產生間接影響的環境。例如：父母的工作性質影響他們與幼兒互動的時間與品質；父母是否樂於工作會影響他們與幼兒的情緒關係；相同地，幼兒在學校的經驗也會被一些外部系統（例如：地方政府的教育政策）所影響。其他如：家中經濟狀況、電視節目、社會福利制度、政府機關、交通系統，甚至家庭中有無電話都是一些與幼兒互動的外部系統。

（四）大系統（macro-system）

大系統是一個廣泛的思想體系，它影響個體的思想以及思考空間，所指的是社會文化（次文化）或價值等較高層次的系統，它同時影響著外部系統、中間系統以及小系統。此四系統環環相扣形成一個影響個體發展的完整系統。另外，大系統是指：各種較低層次的生態系統（小系統、中間系統和外部系統）在整個文化或者次文化水準上存在或可能存在內容和形式上的一致性，以及與次相聯繫並成為其基礎的信念系統或意識型態（Bronfenbrenner, 1979）。

在整個文化或次文化及其所包含的較低層次龐大生態體系中，具體的表現可以存在很大的差異性，但其內部卻存在著同源性。也就是說，每種文化都有對構成自身各級生態系統的與眾不同的要求，作為大系統所屬的三級生態系統基礎的社會經濟、道德觀念、宗教信仰以

及反應次文化癱體信念的生活方式等存在著很大差異，這種差異制約著在次文化群體中生活的人所處的特定生活環境。因此，從某種意義上來說，發展主體在大系統所屬的各級生態系統中所表現的行為特徵，實際上也是大系統對人類發展影響的具體體現。

事實上，前三個系統都包含在大系統中，大系統包含廣泛的文化與次文化環境，像是意識形態、信念、價值觀、習慣、社會期望、生活型態。以Bronfenbrenner（1979）的話來說，大系統是「某種文化、次文化或其他廣泛社會情境中的社會藍圖」，它說明了某種文化中成人應該如何對待幼兒，教養幼兒、幼兒應追求何種目標，所以大系統在每種文化及次文化中都不相同，而這通常成為跨文化研究的題材。

這些大系統會隨著時代而改變，而有時這種變化對個人的發展相當重要。例如政治形態家庭結構的改變（由大家庭轉為小家庭，以及逐漸增多的單親家庭）、雙薪家庭的增多、育兒機構的轉移（由原來的家庭轉為幼稚園、托兒所）、結婚年齡的延後、育兒觀念的改變等，這種系統會直接衝擊家庭及幼稚園，也間接影響了幼兒。例如：在那些默許身體暴力的文化中（大系統），幼兒在家中被虐待（小系統）的比率也比較高。

綜上所述，Bronfenbrenner生態系統理論所包括的四個系統之間的關係可從其生態系統結構圖來表現，強調發展變遷是由這個系統與個體直接及間接作用的結果。因此，每一個人都不是單獨的個體，不僅受著個人與環境的直接互動影響，也受著周邊各種系統相互作用後對個體產生的影響；幼兒圖像及其世界內涵也因此多元而顯見活潑自在。

三、幼兒世界與鷹架理論

批判教育學論者強調師生的聲音不僅要被聽到、被談到，還要被紀錄與被使用（Giroux, 1991；歐用生，2004）。然而環觀周遭世界為什麼會使幼兒成為殖民權力的客體？為什麼他總是沉默的一群？是不是大人們總太愛強調自己口頭與行為的指使？即使我們有著想傾聽兒