

兒童的

政治知識與態度

■ 王浩博 譯

兒童的政治學習（包括政治知識的獲取與態度的培養）乃是公民教育中極為重要的一環，如要設計一種合適的課程供兒童學習，實有必要先瞭解兒童在實際上形成他們的政治概念的狀況，本文乃三位美國的學者——艾倫（Jan Allen）、傅利曼（Patricia Freeman）和奧斯本（Sandy Osborne）對這方面所曾做過之研究的一個回顧，茲特摘譯於下，以供參考。（原文刊於「幼兒」（Young Children）雜誌，1989年1月號）。

一、兒童對權威人物的概念

根據伊斯登、丹尼斯和史瓦茲等（Easton & Dennis, 1969；Schwartz, 1975）的研究，兒童對社區權威人物的概念，與他們對政府的瞭解及態度有重要的關聯。史瓦茲（1975）曾調查七十九個學前兒童（年齡從兩歲十一個月至五歲七個月），有關他們對政治權威人物及非政治權威人物的知識和認識，幾乎所有的兒童都正確地認出警察、郵差和送奶者的圖像（分別是90%、89%和91%）。很少兒童正確認出尼克森總統，但是有百分之六十的兒童說曾經聽過他。華盛頓、林肯和上帝也是兒童所熟悉的（分別是72%、53%和84%）。史瓦茲發現這些權威人物對兒童的意義乃隨著他們揭露于兒童的狀況而有所不同。

史瓦茲所調查的兒童多數（百分之七十五）都能正確地舉出至少一件警察所做的事，包括管理交通、幫助迷失的小孩以及逮捕壞人。艾倫、傅利曼和奧斯本（Allen, Freeman & Osborne, 1985）的研究發現，受調查的兒童

中有一半知道警察是政府的一部份。史瓦茲根據她的資料下結論說，警察對兒童而言是一個十分具體的重要的政治權威象徵。她的資料顯示，她所調查的學前兒童視警察為仁慈的、助人的、有知識的以及重要的。一直到八歲，兒童才曉得警察的強制性力量，而警察的形象也才變成比較不肯定（Easton & Dennis, 1969）。史瓦茲（1975）和伊斯登及丹尼斯（1969）提示我們，兒童之把警察視為一個權威性政治人物的概念，乃為兒童發展有關政府之知識與態度的一個重要的關連。

史瓦茲（1975）發現，儘管有些兒童熟悉總統的姓名，他們缺乏對總統之政治角色或功能的瞭解，兒童們對於「尼克森總統做什麼事？」這個問題的回答如下：「他做戰。」「他在法庭中。」以及「他談論新聞。」對於多數兒童而言，政治性的連結乃是他們把總統看成是一個國家的象徵。兒童視尼克森為「美國的總統」、「自由與和平的總統」、「他就是美國」以及「他就是政府」。

有一個比較近的研究，是在一九八四年總統選舉後五個月所做的，對象是三十個三至五歲的學前兒童，調查發現，百分之六十的兒童正確地說出雷根為總統的名字（Allen, Freeman & Osborne, 1985）。在一九六八年，只有百分之七的受訪學前兒童正確說出總統的名字（Rebelsky, Conover & Chafetz, 1969）。在一九八五年的研究中，百分之七十五的兒童正確地提到一件與總統這個角色有關聯的工作，對於「某某人如何得以成為總統？」這個問題，百分之二十的兒童在他們的回答

中提到投票：「凡是得到最多選票的就當選總統。」「得到一個工作，真正努力地幹，談話，站起來並且投票。」多數的兒童都對總統有好的評價。當被問到總統是否做好事而且總統是否會幫助他們時，多數人說「是」。不過，相對於較早對小學兒童的研究，學前兒童並未把總統理想化；當被問到：「總統曾做過錯事嗎？」超過一半的兒童說是。

二、兒童對國家象徵的概念

國旗是使兒童與政府連結的一個具體而可見的國家象徵。霍羅維茲（Horowitz, 1940）研究了小學兒童對美國國旗的喜好，作為對國家之依附情感的一個指標，他發現，一年級的學生喜好有動物圖案的旗幟，只有百分之二十七的兒童選美國國旗為最喜愛的。在一個學前兒童的樣本中，百分之六十的兒童選擇美國國旗為他們所喜愛的，賴比瑞亞的國旗與美國國旗非常近似，為百分之十九的兒童所選，而百分之二十的兒童選擇了其他七面中的一面（Schwartz, 1975）。能夠認出美國國旗的兒童（百分之八十三）比選擇美國國旗為最愛的多。

三、兒童對國家認同與地理位置的概念

一個由皮亞傑（Piaget）所做的兒童之國家認同的研究強調說，兒童的政治社會化與他們之認知與情感的發展平行；兒童是在思想與行動由自我中心移轉到互惠的時候認同於他

們的「家園」(home land)，由於他們的認知能力和經驗有限，年幼的兒童發現難以理解城市到州到國家之複雜的空間關係 (Piaget & Weil, 1951)。例如史瓦茲 (Schwartz, 1975) 發現某些學前兒童把「我們的國家」(our country) 說是「牛」和「草地」。皮亞傑詢問二百個以上年齡從四歲到十五歲的兒童，發現十歲以上 (含十歲) 的兒童能夠同時集中注意於幾個認知的和社會的面向，亦即能夠「分聚」(decenter)，這個能力使得他們能夠瞭解「國家」也能夠發展國家的認同 (Piaget & Weil, 1951)。另一方面，賈和達 (Jahoda, 1964) 發現非常小的小學生已經知道「城市」(Cities) 是一個地理上的地方。他提示說，兒童們甚至於早在瞭解空間的關係以及能夠正確地把城市、州及國家定位，納入合乎邏輯的分類之前，便開始認同於他們的城市或國家。

四、兒童對國際政治的概念

皮亞傑也檢視了兒童對其他國家的概念和態度。儘管兒童隨著年齡增加而來的「分聚力」(decentration)，使得他們能夠增加對其他國家的知識，皮亞傑發現兒童對其他國家的情感反應乃受到他們所處社會環境的影響，特別是家庭態度的影響。兒童對他們自己國家的「健康的愛國精神」乃經常伴隨著一種「部落式的觀點」，其價值觀念乃是以藐視其他社會團體為基礎的，(Piaget & Weil, 1951)。

塔哥 (Targ, 1970) 詢問了九歲到十二歲的兒童，以便確定他們對國際政治之取向的發

展模式，他提示說，兒童發展有關外交政策和國際政治的信念，乃是從較早期之社會互動歸納而得，幼童間在同儕團體的關係中所實行的討論、諮商和衝突的解決，以後被用來瞭解國家的及國際的政治。研究者曾發現小至三歲及四歲的兒童報告了對有關國際政治及全球衝突的害怕與悲觀 (Allen & Smith, 1985 ; Beardslee & Mack, 1982 ; Cooper, 1965 ; Escalona, 1975, 1982)。

五、兒童對和平與戰爭的概念

庫柏 (Cooper, 1965) 調查了三百個英國學童的戰爭概念而提出了一個「衝突的圖式」("Schema of conflict") 來說明兒童對於個人、社會及國際衝突之觀念的特徵。兒童們從他們的戰爭遊戲、遊戲打鬥、媒介及雙親對戰爭的教導以及社會／人際衝突中覺察出關連，從這些事物他們推想出一個結構或圖式來做有關衝突的推理，到了七歲，兒童們已經有相當明白界定之戰爭與和平的觀念，並且能知道戰爭的具體面，例如槍砲、飛機及士兵，對於較大的兒童 (年齡從十四歲到十六歲)，戰爭的特點是黷武的或侵略性的行動以及它們的後果，如戰鬥、殺戮和死亡。雖然較大的兒童關心戰爭的道德性，他們所體會能歸諸於衝突中國家的道德，乃是有限量的。因此，假如一個國家是對的，則另一個必然是錯的；兩個國家都對或兩個國家都錯的可能性沒有被他們瞭解。

在庫柏的研究中，兒童對於和平的問題比對戰爭的問題有較少的回答，對於多數少於十

歲的兒童而言，和平意指友誼或積極的社會活動；對於年齡較大的兒童而言，和平的意義包括不活動、沒有戰爭及心靈的平靜。和平之為國際性的合作或者作為一個避免戰爭的手段，則對於兒童沒有多大的意義。

羅得（Rodd 1985）詢問了六十個澳洲的學前兒童有關他們對戰爭概念的瞭解，以及對戰爭的道德評價。低於百分之二十的兒童回答了戰爭是什麼這個問題，答案包括：「打鬥」、「射下飛機」、「一軍的人射擊其他的人」，只有百分之十八的兒童知道戰爭中發生了什麼：「每個人被殺！」「你對抗不同的國家。」只有百分之十的兒童知道戰爭怎麼樣開始，怎麼樣結束，答案包括：「戰爭起於一場衝突，而以一重擊結束。」及「戰爭結束於每個人都被殺時。」百分之十七的兒童回答「為什麼人們進入戰爭？」這個問題，答案中有：「為了取得所有的土地。」及「為了勝利。」比較多的兒童（82%）回答了「士兵做什麼？」這個問題，男孩子較可能指出士兵的攻擊性角色而回答：「戰鬥」、「殺人」及「射擊」等，女孩子的回答則指出了士兵的娛樂性角色：「在一個樂隊中演奏。」「在一個樂隊中製造音樂。」及「行軍」。

百分之九十的兒童回答了關於戰爭的道德問題，多數（72%）認為戰爭是不好的，而多數兒童以對別人的關懷（「人們死亡」、「人們受傷」、「每個人被殺」）而不是對自己的關心（「我會受傷」、「我會失掉我的玩具」）來為他們的回答辯解。羅得提示說，兒童對戰爭之利他的和道德的關懷反映出皮亞傑（

1932 / 1955）所提較高層次的道德推理。羅德下結論說，戰爭對於學前兒童乃是一個在情感上突顯而又相干的主題，並且強調給予兒童有關戰爭之社會後果及和平努力等資訊的重要性。

艾倫、傅利曼和奧斯本的研究（Allen, Freeman and Osborne, 1985）問學前的兒童，國家如何解決它們之間的異議或衝突，百分之四十的兒童提到暴力或戰爭（「他們戰鬥」、「他們用刀槍打鬥。」）百分之四十提到非暴力的手段，例如談判及原宥（「他們應該只是談談它」；「給他們溫暖的胳膊、擁抱、輕拍背。」；「彼此說『抱歉』」）；以及百分之十提及法律、社會秩序或權威人物（「我們就是必須要叫警察」；「把孟岱爾找來，他可能可以解決它」）。相對的，當研究人員問兒童，他們如何解決自己的同儕間的不同意見或衝突時，百分之八十的兒童提到非暴力的方法：「說出來」；「我有一個主意來試著使我們不發生問題。」；「我說很多的『抱歉』」；「我走開並且不理」。幾乎百分之二十提到服從一個權威人物（「我就叫老師」），只有一個小孩提到暴力作為一個與同儕解決衝突的方法，學前兒童比較認為暴力是一個「世界性的衝突解決途徑」而非在人際關係上的衝突解決途徑。

六、瞭解兒童政治思考的理論架構

有三個理論架構曾被最廣泛地使用來解釋

上面所提過的研究發現。第一個架構叫做心理動態的解釋 (psychodynamic explanation)，在早期的兒童政治學習的研究中十分流行，其認為兒童對政治人物的信念乃由他們對權威人物 (如父親) 之情緒性的反應來通則化，例如，這個取向解釋說兒童們對總統的看法非常正面肯定，乃因為他們有一種相信權威人物都仁慈的需求 (Hess and Torney, 1967)。

第二個理論架構，社會學習理論 (Social learning theory)，強調政治社會化之環境的或外在的影響，例如，兒童觀察和模仿重要成人的政治行為和態度 (Bandura, 1969)。

第三個架構，是皮亞傑 (Piaget, 1923 / 1926, 1937 / 1954) 之兒童思考的結構性認知——發展理論，兒童們組織並且闡釋他們自己的經驗和展望，如是建構一個對社會環境及自然環境的瞭解 (Allen, 1981, 1988)，他們利用他們個人的社會經驗和知識來說明及瞭解全球性的政治事件，例如，兒童對總統權力及國際政治的信念，乃由他們對同儕互動、衝突解決以及成人在作為權威人物之角色時對權力的運用的瞭解而發展出來 (Cornell, 1971)。

這些理論取向，並不常被用來實際提示及指導研究的問題和假設，但三個理論架構皆曾被證明在解釋兒童之政治思考方面是有用的。雖然仍有爭辯和研究要發現解釋兒童政治學習最有用的理論架構，一個可以反應不止一個理論，而是幾個理論的型模 (model)，對於把兒童之政治知識和態度的獲取與改變加以概念化，可能是最有意義的 (Moore, 1987, Torney-Purta, 1987)。

七、對老師的含意

研究學前兒童政治學習的研究人員曾提到非政治性經驗的重要性，例如與同儕、雙親及老師的社會互動，從這些社會互動，兒童們學習並且把他們對政治世界的瞭解加以通則化 (Goodman 1959 ; Schwartz 1975)。「兒童們展現出一種強烈的傾向來把超出他們的知識及直接接觸所發展出與權威有關的態度加以通則化」 (Easton & Hess, 1962, p.242)。在研究的及自然的情境中，年幼的兒童皆曾被發現是「直覺的政治思考者」 (intuitive political thinkers) (Connell, 1971)，他們「不僅顯示出政治社會化的證據，而且也顯出令人驚訝地直言無隱的、特癖的、明說的及富想像的政治意見。」 (Coles, 1986, p.27)

老師應該透過教室的活動來提升對多元文化的瞭解，並且透過引導及教室管理來鼓勵積極的互動 (Clemens., 1988 ; Derman-Sparks, 1989)。許多兒童的書籍描繪政治的概念和問題，而老師們可以利用這些來討論戰爭、和平、權力及與兒童的衝突解決 (Carlsson-Paige & Levin, 1986 ; Fassler 1978 ; Fassler & Janis, 1983)。

有關兒童的政治社會化以及促進政治學習的教育政策，仍有複雜的問題等待回答 (Torney-Purta, 1984)。幼兒專家所面臨的一個挑戰是好好考慮一下目前的研究並且決定能使發育中之公民的政治學習發揮最大作用的途徑 (Allen, Osborne & Freeman, 1987 ; Moore, Lare & Wagner, 1985)。

(作者：本會副研究員)