

幼兒教育理論基礎

黃迺毓
簡淑真

「理論」，難懂難學，常被一般人忽略，然而它有如大廈的鋼架，觀賞或使用大廈時是不會直接看到或接觸到它，但沒有它大廈必倒無疑；它也像「千元大鈔」，急著打電話時它是幫不上忙，但它攜帶方便，可以兌換成硬幣，打壹千次電話，也隨時可做其他想做的事，只要擁有者適時兌換。所以，「理論」是行動的根基。

而幼兒教育雖於近年在國內外都蓬勃發展，但嚴格說來，並未確實建立起它自己的理論基礎，多半引用教育學或小學教育有關理論。在本文裏，乃選擇與幼兒教育有關的哲學和心理學做為理論基礎，分兩節敘寫，第一節為哲學與幼兒教育，第二節為心理學與幼兒教育。

第一節 哲學與幼兒教育

哲學是教育的依據，教育是哲學的實驗室，兩者有著十分密切的關係。談及幼兒教育，「幼稚園」是進行幼兒教育的最主要場所，因此本節第一部分即將介紹與幼稚園之創設，最相關的斐斯塔洛齊、福祿貝爾二人主要的教育理念。接

著在第二部分將談及幼兒教育振興之鑰的「兒童本位」思潮，為何在繁多對目前幼兒教育有影響力的哲學理念中，獨獨要寫「兒童本位」？實是因為只有它，幼兒教育才得以逐漸具有獨自的地位，蓬勃發展。在第三部分將談及「工作學校」與「農村教育」對幼兒教育的啟發，此二類學校的想法，雖可溯源至斐斯塔洛齊、福祿貝爾的想法及影響，但其中相當長一段時日多被埋沒。到德人塞德爾、開欣斯泰納才得以積極倡導及實驗「工作學校」；又直到雷迪、李茲等人積極推展的「農村教育」，才使「工作學校」和「農村教育」有了新的轉機，重回世界舞台，對幼兒教育有新的啟示。最後一部分則討論理性、經驗實驗、存在主義對教育價值，教育方法之看法及檢討，期望能從這樣的介紹，提供幼教工作同仁建立自己對幼兒教育的理念，而能工作得更有衝勁，更有方向。

壹、斐斯塔洛齊、福祿貝爾與幼稚園的設立

「幼稚園」一詞雖由福祿貝爾才開始的，但因福祿貝爾曾在斐斯塔洛齊創設的學校中工作，在方法和思想上多受啓發，尤其斐斯塔洛齊的「教育愛」更是教育工作者的楷模，所以在此文將先介紹斐斯塔洛齊，再介紹福祿貝爾主要的教育觀點，最後討論「福祿貝爾與幼稚園」。

斐斯塔洛齊一七四六年生於瑞士，但也有學者認為他的精神實代表了文藝復興時代意大利人文主義的精神。斐斯塔洛齊的理想中，承認「人」的價值，認識「人」的尊嚴，為近代的兒童教育，奠定了理論基礎。實可說是世界級的偉大教育家。

爲了改革社會，斐斯塔洛齊投身教育界，希望借教育改革社會，因此，窮其一生奉獻給貧窮區之平民子弟的教育，期望借「教育」爲「手段」，完成改革社會之目的。因此他令人敬佩之處即是在顛沛流離的一生，堅忍不拔，孜孜不倦地爲五歲起的貧民和平民兒童奮鬥，實際參與教學的「教育愛」。如在斯坦慈孤兒院時，斐斯塔洛齊曾在給朋友的信中如此說：「我的兒童，從早晨到天暗，無時無刻不在我密切注意中。我的心和他們凝固在一起，他們的幸福就是我的幸福，他們的快樂就是

我的快樂……我的手握著他們的手，我的眼對著他們的眼。他們流淚，我也一起哭，他們歡笑我就一起笑。……我沒有家，沒有親友，沒有僕人，只有這些兒童」，所以從「新村」開始，到斯坦慈、白格村、依弗登學校，歷盡千辛萬苦，打擊頻頻，仍堅持理想，奮鬥不已。嚴格地說，斐斯塔洛齊並不是「思想家」，因為他的哲學和教育理論並沒有完善統一的系統。綜合來看，他的原則性主張，共有下列數項：①「直觀」是教學的主要根基；②語言必須和直觀一起運用；③教師必須尊重兒童的本質；④基本教育的主要任務，不在從外向內灌輸兒童知識，而是自內向外發展兒童固有的精神能力；⑤教學應隨自然發展的程序從簡單的開始；⑥教育工作每一階段，都應停留足夠長久的時間，直到兒童能夠了解、掌握他所學習的教材；⑦師生之間，尤其在訓導方面，應以「愛」爲基礎；⑧教育的目的在培養和訓練「頭」、「手」和「心」的能力；⑨教育時，理論的認識與實踐的技能，必須聯結，生活中知識與能力也必須結合才有效。斐斯塔洛齊在教育理論上卻有一爲人忽略，卻甚具影響力的貢獻，即他在「隱士之黃昏」中提到的「使人類本質的內在力量，提升爲純潔的人類智慧，才是一般的教育目標，即使是民衆教育也應如此」，因爲在他之前一般都視教育是「被動接受知識」的歷程，

他的想法引導十八世紀以後，西洋各國把教育看做人類文化中的重要部分，承認教育本身的價值，教育研究才逐漸成為學術研究，造成教育很大的改進。

福祿貝爾德國人，生於一七八二年，死於一八五二年。母親早逝，童年時，經常很孤獨的在小花園中渡過，這樣多和大自然接觸的機會，不但影響了他的教育理論，也提供了他的哲學很穩固的基礎。一般教育史家多認為福祿貝爾的教育理論乃以斐斯塔洛齊的教育學說為基礎，揉進對大自然的觀察，形成獨具特色的教育理論，且由實際建築經驗中，發展出一套「積木」式的玩具，引導兒童由遊戲中認識宇宙，建立起人生觀。

『生命的大一統』是福祿貝爾教育理念中，相當具獨創性，且是他的教育理念的基礎。福祿貝爾幼年常在大自然中觀察植物的生長，大學時又因興趣而曾深入研究礦物結晶的情形，在自然界的「規律性」中，體會了「天人合一」之意，加上克勞賽的「萬物在神論」的啟示，使他認為宇宙萬物雖有不同，甚至相互對立，但在神性中、本質上卻是「統一」的，亦即宇宙萬物乃是一個整體，任何一物都是全體中的一部分。後來，反抗拿破崙軍事侵略的「自由戰爭」爆發，福祿貝爾乃投筆從戎。戰地「聯合行動」重於「個人行動」的生活信念，又使福祿貝爾更深刻的了解「個人」的一切，在屬於「全

體」時，才能夠充分表現它的價值；也只有有在「全體」能保障「個人」和發展「個人」時，「全體」才有意義和價值。宇宙中，到處充滿著、活動著一種永久的法則，它一方面表現在外（即於「自然」中），一方面又存於內（即「精神」中），且同時表現在「自然」和「精神」結合而成的生活中，這法則即是「生命的大一統」。任何人只有在能夠感覺他自己和一切人類，一切自然現象之間存有內在的關係，是一體的，才會有「民胞物與」的人生觀，生命才完滿。而這「生命大一統」的體會也就是人們受教育的目的了。

「發展」是福祿貝爾十分重視的一個理念。他認為萬物在本質上雖沒有什麼差異，但從發展的程度上看，卻很不相同。他曾經說過，在任何一个個別的人身上，可以看出「人類不是完全成熟的，也不是已癡結和確定的；相反的，人類是永遠不斷的在形成之中，永遠向前進展的，由一個階段趨向另一個高一級的發展和形成階段」。所以，福祿貝爾認為教育的使命，甚至是人的全部生活，都是不斷在「發展」中的，而「發展」必是循序漸進，是前一階段的延續，教育工作只是按照兒童生命發展的階段加以引導。而人的發展也和自然界中萬物相似，只是表現本身內在的本質，教育的任務就是引導原有的內在本質趨於明理，是從「有限」到「無限」，

從「暫時」到「永恆」，從「地面」到「天上」，從「人」到「神」。兒童的發展則是由「自然兒童」到「人類兒童」，最後成為「神的兒童」。

福祿貝爾認為兒童在本質上就存有「自動」的本能。他將兒童本能分為「活動的本能」，來自「創造力」，亦即「神性」；「認識的本能」，他認為人有一種內在力量，時時刻刻企求揭發萬物的本質。「藝術的本能」，是藝術創造的來源。宇宙間的萬物有條不紊、秩序整齊地形成一種美，人類藉著與生俱來的創造本質，能對無形相的物體，賦予美麗的藝術形式。所以教育要重視「情感教育」和「意志教育」。「宗教本能」，認為「自然」和「人類」的發展，只不過是「神性」「成功的表現」而已，教育的目的即是要發展兒童的宗教本能，達成生命大一統。

福祿貝爾以為只有在謹慎的考慮中，擬訂教學大綱，據此推行計劃，才能達到目的。他又認為「宗教教育」，「體育衛生」，自然科學常識，詩的記誦與歌唱、說話、手工、圖畫、顏色辨別、遊戲、故事、童話、小說的敘述、散步、短程距離的旅行，「數」與「形」的教學，文法寫字、讀等都是兒童該學的內容。

「恩物」：上帝所賜的玩具，用以擴展幼兒生活經驗，是福祿貝爾在教育史上的新見解。那麼福祿貝爾的恩

物是什麼呢？第一是「球」，六個羊毛紮成的柔軟小球，分別為紅、黃、青、綠、紫、白六色。兒童可由實際的操作中認識顏色，動作的形容詞，「有無」的觀念。尤其「圓」是「統一中的統一」，是運動、無限、「整個宇宙」的象徵，兒童由實際的操作中能認識人與宇宙的關係。第二種恩物是三個木製體，分別為象徵自然是和諧，卻又變化不斷的「圓球體」，代表「穩定」，「方正」、人為結果的「立方體」，及融合二者，象徵「繁多」，「統一自然與人工」的「圓柱體」。第三種恩物是「一個由若干個小的立方體組合而成的大立方體」，兒童可利用這些「積木」，搭造各種結構，以小部分結合成一個整體，不但可訓練兒童的想像力、發展創造力，而且可使兒童獲得「整體」和「部分」的概念。第四種恩物是許多色彩不同的木棍，兒童可用來自由結合成各種幾何形狀，了解自由中可規律，範圍內有自由。第五種恩物是許多大小、色彩不同的紙張，可摺成不同的形態。第六種以後，則是一些可用來繪畫、雕塑、編織等工作的材料。恩物的順序乃是由「整體」的到「面」到「線」到「點」的，由第六起則由點到線到面到立體的，正好象徵著宇宙的循環，相當奧妙。

福祿貝爾認為教育的本質乃是兒童內在本質的發展，尊重兒童的自由，讓兒童自己去行動，才有創造，也只

有在創造的活動中，能把蕪雜、混亂的物質變為統一，有系統。教育不是生活的「預備」，乃是日常生活的「參與」，只有從實際的生活經驗，引導到理論或思想的認識，才是真正的教育方法，而「工作」與「行動」乃是認識與知識形成的條件。

至於對「遊戲」的看法，福祿貝爾是教育史上第一個承認遊戲的教育價值，而且有系統的把遊戲活動列入教育歷程中的教育學者。福祿貝爾認為兒童是為遊戲而遊戲，遊戲活動對兒童而言，只是對「物」或「人」，以有往有來的韻律動作，使自身直接成為活動的一部分，而即使離開該物（或人），兒童自己一人仍可以「玩」，與成人的遊戲有很大的差別。另外，兒童於遊戲時，能自己決定遊戲範圍與步驟，有深刻的「自由」感，卻由於遊戲本身的次序性，人與人相處自然存在的規律，使兒童於遊戲中，不僅享受了「自由」的快樂，也於無形中培養了「責任感」和「義務感」。所以是一種又正確又事半功倍的教育方法，福祿貝爾的教育理論皆以「遊戲」展開，於「遊戲」中完成。

福祿貝爾與幼稚園雖然遠在十八世紀，一七七〇年左右，荷蘭已設立「遊戲學校」，收容一些學前兒童，日常做些有步驟的遊戲活動，養成生活習慣和能力。一七七九年，歐柏林在德國設立「幼兒學校」。一八一六年以後

，由於改良社會的風氣盛行，在英、法也設有幼兒教育機構。這些都可說是幼稚園的先驅。但直到福祿貝爾為幼兒教育投注無數心血後的有一天，於散步時靈感湧現，將原本的「遊戲——活動所」改名為「幼稚園」（Kindergarten），意為「這地方是兒童的伊甸園」，從此後，學前兒童的教育機構才以「幼稚園」稱呼。展開了幼兒教育新而長久的一頁。

福祿貝爾將兒童看成是「獨立的個體」，重視兒童本身的價值和特質，努力以有系統的活動，經由「內」「外」合一的歷程來完成「人」的教育工作。所以，「幼稚園」在福祿貝爾的本意中是深具「教育性」的。只是十九世紀工業進步後，許多家庭主婦走向生產線，或其他職業，成為「職業婦女」，「幼兒的養護」成為最迫切的問題，促使原先純教育性的幼稚園逐漸成為社會福利性的托兒所，社會一般人士也因此漸忽略幼稚園的教育意義，而以社會福利性質的「托兒」或「幼兒養護」視之，後來雖因心理學的發展及許多人士如阿格齊姊妹、孟台梭利等人的努力，稍有回復，但即使到今日，幼稚園、托兒所的角色仍是相當混淆，甚至仍有許多人士認為學前階段最需要的是養護，談不上教育。一方面事實上有許多幼兒需家庭以外的機構協助養護，一方面研究結果告訴我們幼兒不是小成人，他也需要教育，因

此，在今天，或許將幼稚園與托兒所融合成「幼兒園」，兼具教育與養護之責，隸屬同一行政體制，是較為妥善之道。

「幼稚園教育與家庭教育的關係」是另一個值得討論的問題。家庭教育是教育工作之始，而且幼兒在正常情形下不能不受家庭教育的影響；然而，家庭教育絕大多數是在一種自然情況下進行的，既沒有完整的計劃也沒有特定的步驟；父母有無適當的教育常識與能力來教育幼兒，也是問題；即使父母有足夠的教育知能，有無充分的時間與心力，又是一個問題了。所以，如何改進或有效推行家庭教育呢？依福祿貝爾認為幼稚園教育的對象，直接的是幼兒，間接的卻是幼兒的母親。幼兒教育的推行，必須同時促進婦女教育的推展。但是，幼稚園的任務只是有計劃的、有意義的使幼兒的本質得到發展，補正家庭教育的缺點而已，並不是要「代替」家庭教育，相反的，若要幼兒的學習更為良好，家庭要配合幼稚園的教育，那麼家庭中的幼兒教育就更重要了。

貳、「兒童本位」思潮——幼兒教育振興之鑰

長久來，「幼兒教育」多處於附屬地位，為什麼呢？主要是因為一般人常以為「受教育」就是要學到一些「什麼」

，無論知識或技能，而且要越精熟越獨到才越好，幼兒年紀那麼小，能學會什麼呢？就算有，又能多好呢？其次，有許多人認為：教育的任務就是把傳統文化、客觀價值，以各種方法注入受教者心中，使受教者成為社會的一部分，幼兒的教育亦如此，所以不須特別關注。直到「兒童本位」教育思潮湧現，視「兒童」為教育的主角，重視兒童本性、能力、健康、情緒、行為等的合理且穩定發展，認為兒童是一完整而獨立的個體等想法散播開來，「幼兒教育」才逐漸受到重視，慢慢具有「獨立」的地位。以下即介紹「兒童本位」教育思潮。

「兒童本位」教育思潮融合了經驗主義、自然主義、存在與實用主義而成一潮流。以洛克為啓蒙者，歷經盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾、愛倫凱、孟台梭利而蓬勃發展，成為幼兒教育振興之鑰。這其中，裴斯塔洛齊、福祿貝爾等二人，已於前段介紹過，此段即略去，只談洛克、盧梭、愛倫凱、孟台梭利、杜威等人對幼兒教育的主要觀點。

洛克 無論中外，在教育史上，很長一段時間教育工作的中心是「課程的傳授和學習」。雖然在西洋古代哲學史上，曾有經驗主義的想法，但中世紀一千年裏，這派主義，卻不被重視。直到啓蒙運動之後，經由英國人洛克的努力，經驗主義才建立完整系統。洛克以為兒童本性中即有追尋自由的傾向，喜好活動、自動自發、厭惡被

強迫、被控制。兒童由自己的行為中，即知追求快樂，避免痛苦、與成年無異；兒童本性中即有理性，教育應以「經驗」填充兒童心靈的空白，將這些由感官所得「經驗」形成知識與道德，而兒童的「本有意志」若得到適當的發展，自然而然就形成「理性意志」。可說是「兒童本位」教育思潮的萌芽。（必須注意，此時尚無「兒童本位」的字詞，事實上洛克的教育思想，若以「自兒童出發」來描述，更為恰當。）

盧梭 法國人，十八世紀西洋文化史上的怪傑。早年喪母後，父又離棄，於舅家中長大。一生在實際的荒蕩與內心的浪漫和理想中，矛盾而多姿地渡過，綻放出獨特的哲學見解。在教育上，盧梭認為神所造之人，原是最好，但在「成人」與「成人」的社會中成長，則深受污染與腐蝕。美滿的新社會，需由「新人」來建立，而「新人」的培養，則是將兒童與現實社會隔離，完完全全回歸自然，依循大自然的脈動，以自然的教育力量，發展兒童，如此的「新人」是「自然的人」，是「真正的自由人」，才有能力建立合乎自然法則的社會，公正正義的國家及新的文化。他認為教育的目的不是要訓練有公民資格的人，或有職業能力的人，或訓練治人與被治的階級，而是要造就「真正的自由人」，所以主張教育的任務並不是傳授已有的文化，而是讓兒童自己自由的生

長。

愛倫凱瑞典的女教師，卻不是思想史或教育史上劃時代的人物，而是位婦女運動的領袖，是作家。但自從她於一九〇〇年出版「兒童的世紀」一書，造成現在許多人把二十世紀稱為「兒童世紀」，其中「兒童本位」一詞更成了「兒童是教育歷程的主角，教育的目的在發展兒童固有個性」等一類教育信念的代名詞。愛倫凱的思想受盧梭影響很大，認為「教育應以兒童為中心，任何有強迫意思的計劃性教育都應取消」，教育工作不只不能有勉強的行動而且反對預先計劃。學校制度限制個人發展，泯滅個性，應徹底取消。愛倫凱甚至提高兒童權到可以選擇雙親及教師的地步，以貫徹她「兒童本位」的主張。另外，在教學上，認為應由內向外發展，而非自外向內注入，注重如園藝等自由創造的活動。同時也主張體育應與智育並重，重視體魄的鍛鍊。

孟台梭利意大利第一位女醫學博士，也是二十世紀極偉大的教育家，以豐富的醫學知識進行智能不足兒童的教育，從實際工作中創設獨樹一格的教育理念及方法。她提倡「自發教育」(Auto-education)，認為兒童本身有其固有價值，且有自由發展的基本權利，「教育的任務在使兒童走向自我教育的正確路途」。我們所處的世界是由「萬物」、「成人」、「兒童」所構成，三者各

自獨立、地位相等，唯有相互配合補充，人的生活才能圓滿。所以教育不應「干涉」、「強迫」，而應鼓勵兒童自己在工作中得到滿足，這就是「自由」。又為避免活動流於無秩序，又須有「聯繫原則」（義務）原則，以陶冶品格及養成責任感。另外，孟台梭利以「實踐主義」為其哲學基礎，教育著重訓練兒童的感官，進而要求實際生活的應用，所以，特別重視「教具」，親自設計一套教具，使兒童能遊戲般的，在反覆的實際操作中自由而專注的學習。她也改良課桌椅，使兒童能行動自如。不用統一的教學法，不採班級教學，不用驅迫方式要學生學習。老師的任務，只是佈置適當的學習環境，提供豐富的教具，在適當的時候，用適當的方法，從旁輔導兒童在工作中獲得發展。總而言之，孟台梭利的教育理念與方法，是用教具引起兒童的興趣，由興趣而自由活動，在自由活動中，藉義務感的重視，培養兒童的社會感情、責任意識及道德的自覺，使之成為真正自由的兒童，將來對社會有貢獻。（註一）

杜威 二十世紀的教育思想中最具影響力莫過於實驗主義，而杜威的教育學說更影響了全世界。「我們的教育正在起變化，這個變動與哥白尼把宇宙的重心從地球移到太陽同等重要。在教育上，兒童變成了太陽，教一切教育設施環繞著他運行。兒童是中心，教育是為他而做的

「這是杜威在「學校與社會」一書中的一段話，很清楚的呈現了杜威的教育理念。事實上，杜威不只認為教育應以兒童為中心，重視兒童自由自動的創造表現，反對權威與束縛，另一方面，他也認為兒童是生活在人與自然的世界中，他們的經驗並不是只靠衝動及情緒，在未成熟時，他們需要引導，所以，教育過程除心理的向度外，還有社會的向度。學校是社會生活簡約化、純淨化的小社會，它汰除了對兒童身心發展無價值的因素，以循序漸進的環境佈置來引導兒童走進複雜的社會。教學的內容應是兒童目前生活中所能接觸到的，是有目的，有秩序的活動，至於兒童的種種表現，並不是終點，而是向前的動力，是生長可能的表現。杜威也認為兒童的興趣既不可放縱，也不可被抑制，因為放縱興趣乃是以暫時事物代替永久事物，有違「教育是生活，生活不斷在變動；教育是生長，生長是經驗的不斷改造」的原則，而抑制興趣則是以成人代替兒童，有違「教育乃是為兒童而設」的原則。以上各點都顯現了杜威教育思想中和的立場，而非如愛倫凱或後來某些進步主義支持者的極端。總而言之，杜威本著實驗主義的理論，主張在經驗歷程中，「實行」先於「認知」，教育必須供給兒童充分活動的機會，因為觀念和知識是用來解決實際行動中的困難。學生在進行工作時，因發現了難題而必須去

想如何解決，進而收集資料，學習技能，以形成一種觀念或行動計劃試著解決問題；若不能解決則再搜集資料，再形成另一觀念或行動，再一次試行；如此不斷進行，知識和技能便在行動中學會，這就是「啟中學」的學習方式。他偏重兒童的活動，重視思想的過程，輕視教材本身的價值，雖有助於思想的訓練與年幼兒童的學習，若漫無限制地運用，學生易得鱗爪片斷的淺膚常識，不易得有系統化的高深知識。

結語 「兒童本位」教育思潮，由洛克、盧梭啟蒙，到愛倫凱達到巔峯；孟台梭利雖然也認為兒童是教育的中心，但也十分強調「教育」的價值；杜威則努力嘗試由中立、融合中尋得最優秀的教育，「兒童生活的全部」是教育關心的焦點，不只是兒童本身他所處的社會也是。甚至在杜威之後，極端的「兒童本位」受到嚴厲的批評，但這股思潮卻確確實實提醒大家再一次思考「教育到底為誰辛苦，為誰忙？」，教育的對象既是兒童，豈能不多考慮他的發展及立場？「兒童本位」確實促進了大家關心幼兒，給他最好的教育。

叁、「工作學校」與「農村教育」思潮的啟示

當「兒童本位」思想為反對傳統偏重「課本」知識、「

教師」傳授、「教室」學習等的教育而蓬勃發展時，具相似目的的「工作學校」及「農村教育」也悄悄地運行。

工作學校這一想法和傳統以「知識傳遞」為主要目標的「學習學校」相對，主張藉著自動而共同的工作活動，使兒童的心靈均衡發展，並達到「職業訓練」與「公民教育」的雙重目標。即藉學校中的手工勞作或精神作業來發展兒童的整個身心，他們在自動自發的共同活動中，培養出獨立自主、愛好工作、能盡義務、肯為團體犧牲的習性。「工作」是道德陶冶的手段，也是職業生活的準備，更是國民教育的基礎。（註二）

此思想主要是德國學者，如塞德爾，開欣斯泰納等人在十九世紀末發起的。其實，在他們之前即有裴斯塔洛齊十八世紀中在瑞士設立的「新村」，強調工作課程的實施，福祿貝爾著重工作價值等教育理念，可視為「工作學校」思想的啟蒙。塞德爾認為人的存在，不只是精神的，也是身體的，人不但能感覺、能思考、能理解，也是具有意欲、創造力又好活動的個體，尤其是正在成長中的兒童更明顯的喜愛活動性的工作學習，喜歡具體而討厭抽象的學習，學校教育就應因勢利導，不應強迫學生研讀或背誦理論性的死知識或一味灌輸與實際生活脫節的教材，摧殘兒童的生機與學習興趣。另外，在工業社會中，家庭是勞動場所的性質已逐漸失去，學校有

責任提供學生勞動的機會，培養勞動的習慣，唯有人人都是生產者，才能強國富民。所以，工作教育的價值，一能使兒童好動的傾向得到滿足，養成注意集中，堅忍耐勞的習慣，同時達到了「美」與「效用」的教育目標；二能陶冶技術及藝術的素質，感覺官能、肌肉、神經系統因為經常活動及練習而更加有活力。在實際工作中，我們能深入了解事物的本質，對事物有更清楚的認識。對身體、精神、技術均具陶冶價值；三具道德及社會價值，因為工作教育使兒童了解並尊重勞動，認識人類力量的界限，教兒童適當地評價生產品的價值，使人類良善力量化成行動。同時喚起家長對學校的注意與關懷，調和了生活與學校間的對立。所以，工作教育是身心發展不可缺少的方法，是人類教育的最高要求。

塞德爾對工作教育的倡導，使教育界認識了工作教育的價值，但是為「工作學校」建立起完整理論體系，將概念化為實際，則是開欣斯泰納的功績。

開欣斯泰納生於德國。他認為教育的目的在培養能從事自己的職業、為國家服務的公民，所以兒童必須在實際的共同勞作中學習，因為共同的勞作培養兒童為生活團體（國家）服務的精神，而兒童在實際的勞作中獲得職業生活所需的能力。若從兒童心理的發展來看，兒童的本質就是要工作、創造、活動、試驗、體驗、有和朋

友相處的「社會感」，共同工作能滿足這些需要，陶冶品格並獲得能力。工作學校的特質：就功用而言，它不只要傳授知識，而是發展兒童全部的精神生活；就教學的方式而言，是要發展兒童自動的活動能力，而不是要學生被動的接受，要在具體的工作訓練中完成能力的發展，而不是「空口說白話」的訓練。開欣斯泰納晚年思想漸受「文化哲學」的影響，精神工作的形式原則與手工勞作的實際原則並重，但在工作學校中，他特別注重「合作忍耐」及「自動自主」的原則，可見早年及晚年的思想並不相悖。

「工作學校」強調從實際的勞作操作中，培養兒童自動自發、集中注意力，明察事理，喜愛勞動等習性，又在共同活動中學會為團體服務，與人分工合作，忍耐和等待等精神，在在都與近代兒童心理學研究結果相符合，提醒我們應多重視幼稚園「工作」課程之價值。

農村教育並不是農業教育，而是以農村優美的環境，安謐、溫馨的生活來補救工業社會中緊張刻板、單調浮泛，都市生活自私淫靡、家庭功能衰敗等弊病的新教育運動。

這種思想雖是近代工業社會的反動，但卻早有淵源，盧梭早就主張兒童應在大自然中受教育，裴斯塔洛齊的「新村」，福祿貝爾的幼稚園思想等，都強調兒童於大自然中接受教育的價值。

雷迪，英國人，是農村運動的先驅。他於一八八九年帶領四十名十一到十八歲兒童遠離工業社會，在環境優美，勤勞純樸的農村，成立了「新學校」(The new school)，強調藝術與勞作教育，重視身體的鍛鍊與感情的陶冶，希望能改造當時偏重語文教育而貴族化的公學制度。

李茲的「農村教育之家」是雷迪的新學校傳到歐陸後，德人李茲於一八九八年在德國的山區設立的，收容八至十二歲兒童，課程以遊戲為主。後來幾年又成立了兩所，分別實施初等、中等、高等教育，自成一套制度。他和教師們都認為教育的基本概念有二：一為「祖國之愛」，是愛自己的鄉土，進而愛自己國家；二為「道德訓練」，即肯為理想犧牲、奮鬥到底，有責任與義務感。所以「農村教育之家」的口號即是：光明、愛、和生。活。「光明」是要認識神、認識真理，熱愛理想，如此才能心智清晰；「愛」是指對人的態度，是人與人相處之原則；「生活」則是要「制物而用之」，以增進生活的幸福。教育的內容則以人格教育、藝術教育、勞作教育、體育活動等為主。至於教學的方法：李茲的農村教育之家，每個學生都住宿，教師都結了婚，每位老師家中都帶領四到六個學生同住，大家一起生活，由生活體驗中培育品德，由師生友誼擴大為民族情感，知識的傳

授雖也必需，但卻只是教育的一部分。如此的教育正彌補了都市教育的缺點。

魏尼鐸的「自由學校區」，是李茲農村教育之家繁衍出來的，較為急進，具革新精神，反對家庭教育，視校區為兒童唯一的教育場所，特別強調學生的自主自治及男女同校。他認為「人生規範」不是主觀的適應而是客觀精神的追求。教育應以師生共同生活為基礎，工作內容則是歷史、語言、宗教、音樂、話劇等，透過這些培養學生成為獨立有特色的人。注重文化的創造性，鼓勵學生不計實利追求文化及理想。教學時以身體實際的活動代替教師中心的知識傳授，因為精神是跟著身體發展的。在自由學校區內，校長、老師、學生都是平等的，教學用交談的方式進行，生活規律共同討論、決定及執行。教育則分為「普通教育」、「人的教育」、「職業教育」等三部分，使學生能有良好的「人與道」、「人與人」、「人與物」(即技術的訓練)等關係。

「農村教育」滿足人類生活的需要，提高生活水準，但因為學生都住校，又遠離都市，學費昂貴，所培養的學生又常不易適應現實的生活。不過，「農村教育」卻提醒了人們，人們來自大自然，若能常回到清新溫馨的農村環境，聽蟲鳴鳥叫，聞花香，觀浮雲變化，領略大地的神妙，參悟自然法則的默示，洗去塵濁，喚起活力

，再回到都市努力工作。而對幼兒教育的啓示更有獨到之處，如注意幼兒園的綠化，綠草、樹蔭、小溪流水、花園、菜園等的提供，甚至設園於郊區，讓幼兒能自由徜徉於自然中，腳踩、手觸、眼觀、鼻聞皆是自然的智慧，養成的是勤勞、溫厚的習性，而成爲快樂的人。

肆、理性、經驗、實驗、存在主義與教育

不同的哲學主義，因涵義不同，對教育的價值、教育方法的看法亦各有不同，優缺自有差異。（註三）

（一）理性主義——就哲學而言，「理性主義」以爲人的理性，能超乎感性知覺而獨立，爲認識之根源；且理性爲真認識的必要天然要素。

（1）對教育價值的看法：理性主義者重視博雅教育、理論科目，輕技藝教育、實用科目。遠於古希臘時代，柏拉圖和亞里斯多德即認爲「知識應由理性思考而得，由日常經驗所得者僅支離混亂之意見而已，難達普遍不變之真理。」此教育價值觀，至中世紀更變本加厲，乃至全然與實際生活隔離。

（2）對教育方法的看法：理性主義既然認爲真正的知識來自理性思考，而不是經驗，那麼教育的方法自然強調自內促進受教者之思考及領悟等理性活動，所構成的

知識體系，而不是由外在提供知識的材料，或藉助感官來接受經驗所形成的知識。代表性的教學方法如：蘇格拉底的「產婆法（Maieutics）」，乃運用與人談話時，由已知之例，推至未知之例，最後歸納成普遍的真理。教師並不教授或灌輸有系統的知識，而只用問答來啓發人心內原有的理性。又如：柏拉圖的辯證法（The method of dialectic）亦是運用邏輯的理性辯證，在辯證過程中知識的架構逐漸形成。

（3）代表人物：蘇格拉底、柏拉圖、笛卡兒、康德等人。

（4）檢討：理性主義認爲只有理性活動的結果才是真知識，只有理性活動才是教學方法，造成理性生活與經驗生活全然分離，知與行亦各行其是，博雅教育優於職業教育，理論科目價值遠勝於實用科目等價值觀的盛行，甚而造成社會階級之區分。然而，近代學術研究卻指出：經驗乃知識的根基，求取知識須藉助經驗；早期的學習亦須透過具體事物的操作、觀察、記憶、修正與統整，才能成爲抽象思考的利器。另者，工商業發達後，職業教育、實用科目日形重要，甚至是謀生或發展新理論所必須的根基。因此，推理與觀察配合，理智活動與身體活動相互銜接，或許才是較合理的教育。

（二）經驗主義——就哲學而言，「經驗主義」者以爲：一切知

識皆由感覺而來；人心初如白紙，不斷的經歷生活，才有知識；若無經驗，則無所謂認識，無客觀的判斷。所以，經驗是知識的來源，知識是經驗的結果，所謂「理性」，只是無稽的幻想罷了。

- (1) 對教育價值的看法：經驗主義者認為兒童心靈在先天並無固定形式，純視所得經驗而定，所以倡「教育萬能說」。另有些人認為，在經驗中，常因某些事聯結出現，形成見一事物出現就預料另一事必出現的因果關係，此因果原則並不一定存在事物之間，而所得的知識，也只是經驗的習慣而已，並不是原就在人心之內。各項教育活動，因果相循，必面面週全，使生宏效，所以各項措施，各種關係，必先計劃妥當，才能相輔相成。教師的言行，學校內外之環境，均需善加選擇與控制。教育即是透過提供受教者環境，受教者生活於當中，不斷的經驗，而被塑造成預定的模樣。
- (2) 對教育方法的看法：經驗主義倡「直觀教學」，即兒童經由感官作用，對自然及人生之現象，得一具體的觀念。所以，「感官」為獲得知識的唯一門戶，「個人能接觸得到的自然界及社會」，是教材，「以感官直接接觸教材」是教學方法。所以，實用科目，技術教育皆有其重要性。
- (3) 檢討：經驗主義者提倡自由研究，重視教育功能，倡

導直觀教學，注重感覺經驗及感官訓練，使教育與實際生活密切聯結，身體固有功能重受重視，職業與勞動教育倍受重視，為科學教育奠下良好根基，這些都是該主義的貢獻。但其忽略心靈求知之主動作用，又誤認經驗即為認知，否定普遍之原則，以直接印象為知識，狹限了知識的範圍，也不免阻礙了抽象思想的發展，所得知識較為瑣碎等皆為該主義的缺失。

(三) 實驗主義——實驗主義者反對獨斷主義，視真理和知識都是相對的；也反對絕對的懷疑主義，因不懷疑則無法發現真理，而絕對懷疑又無從建設，是以懷疑乃指窮理盡知時，應有的懷疑。此派學者常先設一假定，若能達到目的就是「真」，否則另設假定再次實驗之；實驗結果可再探求新的真理，如此反覆實驗得以進步創新。總之，實驗主義以為：真理是為適應種種特殊要求而提出的假設，經證實後的結果，它只是人們期望達到目的之工具而已，自身並無價值。

(1) 對教育價值的看法：此主義認為知識乃為實行而起的，且於實行中得到。理論與實行是相輔相成的關係，所以教育價值可能的衝突均自然消失。「知行合一」是本主義的重點，其認為教育不在傳授兒童應知之事物，而在鼓勵兒童由實驗性和創造性之活動中，從事學習。真正的知識，須從做中學，而非單由書本中獲

得。另者，傳統教育或受功利的道德哲學影響，對行為善惡之判斷，重結果輕動機，多憑外在的制裁或獎勵來建立道德權威；或受康德自律主義的影響，以為善為惡多依靠於普遍良心所發動的道德動機，是自動自律的。而杜威所提倡的實驗主義，在道德教育上乃兼顧意志訓練與行為誘導，調和了功利主義與康德自律主義之偏頗。

(2) 對教育方法的看法：實驗主義既認為知識為行動之工具，於是「做中學」(learning by doing)即為最主要的教學方法。此法常就兒童所喜愛的活動做具體的設計，兒童為求活動順利進行，乃潛心學習有關的知識技能，積極尋求資源，以求解決困難；前一活動的結果常成為下一活動的起點，而不斷的進步。此一解決問題，設計活動的歷程即是教育。此外，學校生活、教學材料及內容應盡量與兒童實際生活合而為一，杜威主張「學校應與生活相聯結，學習不來自誦讀空虛泛泛，且於日後才能用到之言論，而是來自自條理之實際生活。學校儼如社會雛形，此為根本重要之事」。

(3) 檢討：實驗主義對教育最大的影響乃是「做中學」的原則。此原則一旦實施，所有的教育活動均以兒童實際行動為起點，教材成為適應行動需要的工具，而以

實際行動獲得知識。然知識之產生，或基於實用，而以知識自身之完成為終點，換言之，教育活動，初時或以兒童生活為起點，期能自動求得知識，但教育歷程則不宜停於此，而須使兒童對知識本身產生興趣，超越為實用而求知，達到為研究而求知。是以，若始終只用「做中學」之原則，必導致下列之缺失：①科技進步的近代社會，知識激增，技能複雜，任何活動必先有詳細的規劃，善加準備，因此產生了學校教育。若拘於「做中學」，勢必降低知識水準，妨礙文化進展。②文明進步，知識體系日趨嚴密而成論理系統。若能得系統知識則可執簡馭繁，舉一反三，運用於實際情況即可得心應手；反之，只用「做中學」不免流於一鱗半爪，解決實際問題時，難有睿智肆應。③「做中學」所學不離所接觸之事物，局限了知識之範圍。④「做中學」目標過於廣大不具體，易使教育失去方向或失去正確的評量。

(四) 存在主義——十九世紀中葉哲學家齊克果倡導本主義，認為真正有意義的人生在經過個人自己的抉擇的信仰中。法國哲學家沙特，亦認為人之存在，本是「物在自己」，一切事與物之意義，乃因個人自己如何看待它。所以，存在主義強調「個人」的存在，體認「個人」的矛盾、優缺後，經自己的抉擇，才能達到和諧幸福之境界。

(1)教育價值方面的看法：存在主義強調個人之存在與發展，認為每個人皆是一獨立個體，皆可得到表現自己，自由抉擇，自己負責的機會，反對將人鑄造成統一模式，而贊同非理性的主觀「情緒主義」。另者，本主義強調人生之死亡及黑暗是不可避免的，真實的人，須面對必然來到的死亡和黑暗，珍惜短暫人生，努力創造與塑造自己的生命。

(2)教育方法方面的看法：崇尚對個人的了解，輕視團體訓練，主張應視學生為「人」，而非「物」或「工具」，教師應為「人師」，而非「經師」，教育是「啟發與誘導」而非「訓練」，所以教學方法側重情感、創造力及人生意義，個人哲學觀及能力之探討與培養；另者，認為「行動」為表達自我存在，發展個性之良法，所以極重行動教育。「遊戲教學法」即深受本主義重視，因「遊戲」乃參與者主動參加，自定規則，能自由表達自我，是最能啟發個性和自由創造之法。

(3)檢討：十九世紀中葉前，西洋思想界極端重視理性，輕視個人感情及個性之發展。存在主義者則希望以具體之生命取代抽象之思想，以個人親身的體驗及理念，取代普遍的法則，以哲學中的唯實取代唯心，期能於面對現實後，邁向理想。惜傳至美日後，為部分學者誤解，而成無病呻吟之語或任性自利之藉口。另者

，倡導重視個人價值，由實際行動發展自我，激勵學生自治自律之責任感等，均甚符合民主社會與心理健康之需求，而具教育價值，然其高唱非理性之情緒教育則易導致反知識、反道德價值之潮流，造成知識系統之發展受阻礙，道德價值系統紊亂之危機；又多誇大悲觀、死亡教育，對身心發展未成熟之青年，尤其是仍處具體思考期之學前幼兒，恐有負向之影響。

第二節 心理學與幼兒教育

心理學的蓬勃發展，為幼兒教育提供了更紮實的理論基礎，如成熟理論的興起，促使教育重視幼兒個體發展的過程，劃出不同年齡層的發展現象，提供教育者設計更適合的課程；行為學派提供了塑造、矯正行為具體而系統化的方法；心理動力論重視人格的發展，強調早期經驗的重要；認知發展論提示了兒童認知發展上的特質，強調兒童主動的學習。（註四）以下即分別說明各學派與幼兒教育之關係。

壹、成熟理論與幼兒教育

五歲的孩子比三歲的孩子長得高且重，走得比較穩且遠，話說得多且清楚，除此之外，還有什麼不一樣呢？三歲和四歲比較如何呢？四歲和五歲呢？又，四歲多比二歲時長大

得多，但在行為的次序和情緒的安定上似乎不如二歲時，爲什麼呢？這些問題，或許可在成熟理論上找到答案。

(一)理論簡介——美國心理學家葛塞爾深入研究兒童動作、語言、適應、個人與社會關係等四方面行為，建立了兒童發展的「年齡常模」，提出「成熟乃個體發展的主要因素」的說法，並認爲「成長是以一種螺旋形路線向上發展，而非直線前進」，造成發展觀念上很大的震撼。

(1)發展的年齡常模——「常模」是對每一年齡階段的發展劃出一概略圖，是一般兒童在該階段可能出現的一些現象。這是葛塞爾根據系統觀察兒童發展後的綜合性發現，因此，他認爲：就像用公尺或公分來說明孩子長多高，用多少公斤表示體重一樣，發展常模是用來說明幼兒的成熟程度，但並不是一個絕對的標準，它並不是用來判斷幼兒是聰明或愚笨，是好或壞，而是用來發現幼兒的差異的。它只是一個參考的工具。幼兒大都會經歷相似的發展階段，但不是相同的時間表或相同的程度。

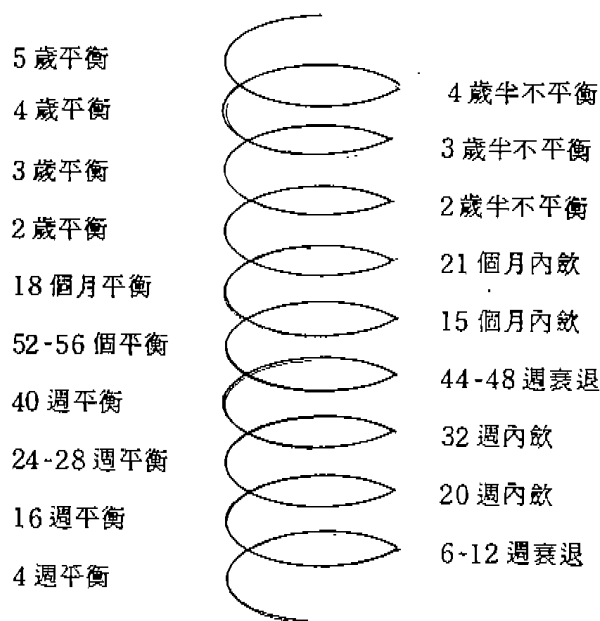
(2)對「個體發展」的看法——①葛塞爾認爲不論身體或心智的成長，都經由個體內部主動的組織過，而心智的成長與神經系統的成長是緊密相聯的。神經系統的成長經由遺傳因子的導引，隨著時間自然成熟而能運作，幼兒動作的發展隨著神經系統的成熟而發展，幼兒

的心智則隨動作、神經系統的發展而發展；所以「發展乃是兒童天性的開展」，所有兒童的發展都循著一可預期的順序進行，只要時機成熟，並不須經他人教導。「成熟是發展的主要因素」，環境雖也需要，但只具有支持或修正的功能。②人類的成長是連續的，不是跳級式的，分成一個個階段，只是爲了與相鄰階段做比較，及了解發展的流程。發展的方向，乃依個體內在組織的順序，由頭至腳，由中心至邊端。而知覺的發展，姿勢的控制、抓握移動、語言的了解與表達，一般或特殊的社會行為的發展等，也都是遵循遺傳發生的順序。

(3)「發展呈螺旋狀進行」——幾十年來幼兒專家都認爲發展是由簡單至複雜呈直線式進行的，但成熟論者從系統的觀察研究中發現：成長的行為乃是正負向相對應的行為交互出現，直到某階段完成，如此反覆交織而呈螺旋狀進行。幼兒在某年齡的行為，包含了比他全部能做的事還多，行為在每年齡都有他的個別性，以反應幼兒成長到了某一階段，而在某些年齡時，大部分幼兒呈現整體平衡、易適應環境及日常生活需求等特性，另外某些年齡時則正好相反，令人困擾。如圖：(4)檢討——葛塞爾對發展階段的描，提供父母和老師在預期幼兒的發展時有力的參與資料，他的「螺旋型發展

(二)對幼兒教育的啟示——

「說，也幫助父母及老師接納孩子由平衡期轉入不平衡期的許多令人困擾，煩惱的行為。但他過於強調「成熟」的重要性，較忽略環境的刺激，則受到相當多的批評，因為近年來的多項研究都發現：發展的歷程中，成熟與學習始終是交互進行者，且一般而言，越幼小時，「成熟」的影響力就越大，反之，年歲越長，則「學習」的影響力越大。



圖：螺旋形發展圖

(1)教師可藉「發展常模」了解幼兒：根據葛塞爾建立的發展年齡常模，教師可以了解幼兒在各年齡階段行為發展的情形，並依此發展次序對兒童個體行為做適當的預測或了解個別差異，進一步預測幼兒的表現水準與設計適當的課程。

(2)教學應循序漸進，不操之過急：葛塞爾研究中心曾以「雙生子控制法」研究成熟與學習對行為發展的影響，並希望能回答「行為的發展可以加速嗎？」這問題，結果發現良好的環境可使幼兒得到較好的發展，但卻無法使他比天生所俱有的更聰明或發展更快。此外，個體行為發展的歷程乃是連續不斷的，但就某特徵而言，有時發展得快，有時卻慢；就各特徵間的發展而言，有的先，有的後，所以在發展過程中某一時期的成熟程度最適合學習某種行為，此時幼兒若能得到適當的學習環境，該行為就能得到良好的發展，反之若學習環境貧乏，則該行為不易充分發展，且錯過時機就很難彌補了。所以，教學時應循序漸進，把握時機，安排合宜的環境，而不操之過急。

(3)教學應適應幼兒的個別差異——成熟論者雖認為發展常模可預知的模式進行，但也承認每個幼兒的遺傳各不相同，經驗及環境亦互有差異，所以彼此間有很大的個別差異性。教學時應了解此點，盡量因材施教。

貳、行爲學派與幼兒教育

「表現好就有賞，表現不好就會被罰」，這樣簡單的事，真的能塑造兒童的行爲嗎？爲什麼會「一朝被蛇咬，十年怕草繩呢？談到教育，人們就常說：「身教重於言教」，爲什麼呢？爲什麼在教學時，老師常要做示範呢？——這些都是行爲學派關心的問題。

(一)理論簡介——心理學家華森，首創了心理學實驗室，「行爲學派」於是問世。此派早期堅持唯有可觀察測量的反應才是「行爲」，才是心理學研究的對象，同時堅持刺激反應間新關係的建立是行爲建立與改變的唯一歷程。而後研究範圍逐漸擴大到動機和中介歷程等的研究，而與認知論漸漸接近逐漸協調，後來又因對社會行爲與學習的闡釋不同，而發展出以史金納爲主的「行爲分析學派」，和以班度拉、赫爾等人爲代表的「社會學習論」。

(1)行爲分析學派——基本上，史金納等人認爲行爲不只是遺傳或自然發展的結果，而是有機體隨時與環境交互作用的結果，所以，個體操弄（operate）環境後，才有行爲，而新的行爲是學習來的，與意志、感情、心靈、精神或遺傳都無關。另外，行爲具有特定的次序與規則，是可預測和控制的。而科學不斷增加影響

、塑造人類行爲的力量，透過科學我們能更成功的了解及控制人類行爲。行爲分析學派的理論有下面幾個要點：

①制約作用與增強原理：行爲是學習來的，也是可以改變的，運用的即是「制約作用」。早期巴夫洛夫、華森、桑代克等人認爲的「制約作用」乃是：如果甲刺激出現自然引發甲反應，那麼把與甲反應無關的乙刺激與甲刺激多次配合出現後，若單獨出現乙刺激也會引起與甲反應極相似的反應，此時即爲新行爲的產生。如：「一朝被蛇咬，十年怕草繩」。——一般稱此類制約爲「古典制約」。後來史金納利用自動控制設計的實驗工具，從事白鼠壓桿實驗，提出了「操作制約」學習理論。某刺激出現，同時可能出現許多反應，由於個體自發性反應的結果，促使其中某反應強度增加，終與該某刺激建立起新聯結。在此歷程中，「增強」是制約成敗的關鍵，增強物分爲初級增強（如生理需要的食物）、次級增強物（如金錢、讚美、積分券等）；增強的目的有正增強和負增強；增強的時間除考慮「宜於何時提供」外，還可分爲連續性增強、間歇性增強或部分性增強等。「操作制約」的例子如：幼兒發出ㄅ、ㄆ、ㄇ、ㄏ等爆發音，但只有在發出「ㄅ」

「時，有人抱他、逗他笑、令幼兒愉快，發出「丫丫」音得到增強，多次聯結後，即學會「發丫丫音，會愉快」。

②對教育的看法：教育本身就是「對的給報酬，錯的給處罰」的歷程。「人性」是不存在的，人也無謂自由尊嚴、獨立自主的，一切行為都是環境和生理交互作用的結果。

③對內隱行為的觀點——此派認為知識只是指引個人行動之行為目錄，並無創造力等的存在；而一切認知能力，皆是「增強作用」所得的學習效果；一切認知能力，皆是增強後的結果；而所謂「動機」，實際上是屬於剝奪狀態，或具嫌惡刺激之情況，只是與行為後果有關的感覺。而期待、自信、確認等感覺，多基於先前經驗與過去不斷增強的結果，並非行為的始因。就目標而言，行為的動向，並無所謂目標、意向、意志等之存在，一般人以為增強會使人產生目標，其實這種感受，只是對增強後情境之觀察或感覺而已。

(2)社會學習論——社會學習論者針對社會行為的學習從事實證研究，以實證資料來說明或修正其觀點。基本上仍以學習心理學為理論根據，但較強調社會環境的影響力，較重視增強作用。在有關的學者中，班度拉融

合了學習理論、認知歷程、訊息處理等概念，而以有系統的實證研究，發展其理論，成為社會學習論的代表。以下則以班度拉理論為主，對社會學習論做一簡介。

①個人、環境、行為是交互決定的：認為心理功能是一個人、環境、行為三者不斷交互作用的歷程，（即

心理活動 $\equiv B \xleftrightarrow{P} E \cdot P \equiv$ 個人， $B \equiv$ 行為， E

$\equiv$ 環境），所以個人會受環境限制，但也有機會影響自己生命的走向。環境會影響個人，但要視個人採取的行動而定；而個人內在因素，亦須訴諸行動才能有影響力。在交互作用中，各因素也可能彼此影響，互為消長。另外，班度拉認為人類可經由自我導引，而自由選擇行為，達成有價值的目標，並於合理的範圍內決定自己的未來。為了保護個人，一方面要增加人們對各種心理控制方法的認識，一方面則需創設制度化的制裁機構，以預防人類行為受過度的控制。

②學習的方式：行為除先天遺傳可能造成的個別差異，還可能因人類具有使用符號的能力，使行為富有變化，而學習則不只由直接經驗獲得，也可經由觀察得到。人類可以從行為的結果得到未來行為的指

標，又可根據過去經驗造成期望，並轉化成行為動機，因此，可選擇並持續有利的或可得獎勵的行為，避免再犯錯被罰，此方式是為「直接經驗的學習」。

另外，人類能觀察模範者，將其行為傳遞出來的訊息，轉換成符號，再組織成自己的行為，此即為觀察學習，可省去嘗試錯誤的過程，而得到大量知識和完整經驗。在學習的歷程裏包括注意、保留、再生和動機四歷程，所以給予適當的示範刺激和健全的學習者特質，以引起個體的注意；考慮學習者的發展程度，設計適當的示範，以提高保留效果；配合學習者基本反應能力，給予適當的回饋，促進再生效果；善用外在、內在、替代、自我等增強作用，增加學習者的動機等都是增進行為學習的重要因素。

（二）對幼兒教育的啟示——

（1）行為分析學派：行為分析學派「強調行為，否定個人自主的人格論點」雖受到許多責難，但卻也確實對教育有了震撼性的影響，尤其是教學技術方面。最重要的影響：

①教學應訂定明確、具體且可客觀評量的目標——此派人認為傳統的教學目標太抽象、含糊，不能提供教師明確的方向，造成教師常不知道自己教什麼、

學生要學什麼、從那兒開始、學到何種程度等問題，減低教學效果，因此，教學應有明確且能從具體的外在行為加以觀察、評量的目標。

②運用增強原理塑造或管理兒童行為——此派學者主張透過增強物的系統化運用來塑造或管理兒童行為。例如：「代幣制度」，以有形的物品，如塑膠籌碼、紙片等作為代用的增強物，當累積到一定個數時，可換取約定好的獎品。這種代用品增強與傳統的增強不同，因為它是自己與自己做比較，而不是彼此競爭，符合教師期望才能得獎，又是循序漸進的，所以效果很好。

③重視教師能力、教學技巧與教學效率——因為此派強調環境對學習具決定性的重要地位，而教師是兒童學習環境中最重要的一環，扮演著相當主動、積極的角色。因此，教師是否具有相當好的專業能力、知識、技術、態度、價值等，就很重要。

（2）社會學習論：此派論者認為教學時應同時重視個人內在因素與環境對學習的影響，因為人類心理功能是人、環境和行為不斷交互作用的歷程。

①正確運用示範教學——示範教學乃是經由楷模示範正確的動作、行為、或思考過程，學習者可在很短的時間內，很清晰而具體的做有效的學習。因此，教

師若能妥善安排示範教學，積極主動充實幼兒生活經驗，則容易產生有意義而快樂的學習。

②建立良好的師生關係，並能以身作則——教師是學生最直接的楷模，幼兒由與老師的相處中學習處理事情的方法，與人相處的態度，對人對物的價值觀等，而且師生情感關係密切，老師給予獎勵的次數頻繁時，幼兒越注意老師的示範，學習效果越好。

③教師應隨時觀察與記錄——為了解幼兒學習狀況，教師應隨時觀察與記錄幼兒情緒的變化、行為的反應、能力的發展等，以適當的情境或方式來輔導或矯正幼兒的學習。

④善用獎懲原理——隨著身心的發展，幼兒漸漸發現自己的行為，不僅與舒服、快樂、疼痛、不愉快等身體經驗有關，也經常與父母師長的讚許或責罵相聯結，他可以從別人的表情、言語、行為來判斷自己的對錯，甚至預測將會得到的獎勵或懲罰，因此，老師若能善加利用獎懲原理，在適合的時間給以最適當的獎懲，必能幫助幼兒的學習。而「獎」只有「給獎品」，「罰」只有「打」一種方式嗎？事實上「獎」是指給孩子想要的，如獎品、稱讚、擁抱、聽個故事，甚至與他一起做一件事，走一段路等都是，而「懲」是給孩子不想要的，或取走他想要的。

的，前者如「打」、「勞動服務」、和不喜歡的人一起玩等，後者如「限制自由活動」、「不理睬」、「沒收」等，方式很多，只要運用得當就能收到效果。

叁、心理動力論與幼兒教育

幼兒早期的環境會影響日後的發展嗎？為什麼我們會嫉妒別人？為什麼我們會用「道德」來約束我們的行為？為什麼有時候我們會不明就理的去做些事？這麼多的為什麼，或許從心理動力論可以找到一些答案。

(一)理論簡介——一九〇〇年，佛洛伊德在診治與觀察許多精神病人後，提出了代表作「夢的解析」，心理分析學派就此誕生了。它的主要特徵有四：①其理論乃根據對病患診治的臨床經驗，而非對一般人行為的觀察或實驗。②它研究個人的意識行為，也研究潛意識行為。③它重視形成目前行為的原因，所以不只研究當時的行為，更要追溯他過去的歷史。④強調人類本能對行為的影響力，尤其是性衝動。佛洛伊德的理論分析論，因重視兒童早期生活的影響力，促進兒童心理學、兒童教育的發展，強調人格結構也促進了人格心理學的發展，對文學、教育、社會學、宗教等也都提出獨到見解，而有深遠的

影響。心理分析學派，後來因受社會學和人類學的影響，而不再堅持一切行為決定於性本能，改而重視社會及文化的影響，使此派理論漸趨周延，後來的這些說法則合為「新心理分析學派」。

(1) 研究法——最主要的用「自由聯想法」喚起患者的潛意識，另如「觀察法」、「擬情法」、「表露法」、「夢的分析」、「病理法」配合使用。一般是由觀察開始，以表露法、投射法接觸人的內心，以擬情法產生共鳴，以自由聯想及夢的分拓展資料，以「病理法」奠定學說基礎。

(2) 人格的結構——佛洛伊德以「本我」(Id)、「自我」(Ego)、「超我」(Superego)三個系統構成人格，三系統各具功能與特性，密切交合而生內動力，支配個人所有行為。「本我」：是人格結構最原始的部分，包括一切生物性的或本能性的衝動，是動力的主要來源；位於潛意識內，當個體受到內在或外在刺激時，便會緊張起來，並即刻要求解除。它不與現實接觸，是非理性的，受唯樂原則支配。當不能獲得滿足時，則以心像或感覺代替。「自我」：是個人與客觀實體及較高的心理歷程交互作用的結果。遵循「現實原則」，能獲得基本需要的滿足以維持個體生存；能調節本我的原始需要以符合現實環境條件；管制

不為超我接受的衝動；調節本我與超我的衝突。所以，本我可說是維持生命最主要的「工具」，能因教育、訓練、及經驗的增加而成長。「超我」：是人格結構中的道德和法律部分，能管制不容於社會的原始衝動；誘導自我使其能以合於社會規範的目標代替較低的現實目標；使個人努力達成理想而完美的人格。是社會化的產物及文化傳統的工具。——雖然區分為三部分，但事實上並不截然獨立劃分，而是交互影響構成人格的整體。

(3) 人格的動力——為了說明本我、自我、超我這三個系統如何工作，彼此之間及與環境之間如何相互影響，佛洛伊德乃提出「人格動力說」，包含下列要點：①心理能：佛洛伊德認為人格的能與生理的能一般，只是它發揮在知覺、思想、記憶等心理作用，能促使三我運作，且能在不知覺中轉換為生理能，此種「能的置換」是人格動力最大特色。②本能：是天賦的內在激勵泉源，是人格推動的動力，不僅驅策行為，也能決定行為的方向。人們具有生與死兩種本能，且能混合出現，如「睡眠」、「吃食」等，一方面延續，一方面破壞。本能均位於本我中，自我則是生之本能的代理人，超我則是死之本能的代理人。③人格中有許多可變但有限的能，當人格中某一系統的能增加，另二系

統的能則必發生變化，這些心理能的微妙變化，就影響了某個人的行為舉止。④焦慮：它是一種緊張狀態，佛洛伊德將它分為真實焦慮、神經質焦慮、和道德焦慮。人之所以生病是因焦慮程度較一般人深，心理病症的醫治，主要任務就是減低焦慮感。

(4) 人格的發展——在人格發展上，佛洛伊德強調性能的角色與功能。性能本隨著個體的成長將分別集中於口、肛門、生殖器等性覺區，若能得到滿足，個體則感快樂而順利發展，否則將持續滯留於該區，造成個體的焦慮。因性覺區得滿足的經驗不同，在經過一系列的分化後，將形成永久的人格特質，所以人格的發展必經下列五期：

① 口腔期——初生到一歲間，嬰兒多透過吸吮、吞嚥、咀嚼等口腔活動獲得基本需要的滿足及快感，若受到過分限制，長大後仍可能保留有悲觀、依賴、猜忌、苛刻、仇視等「口腔性格」，及如咬指甲、吸煙、酗酒、貪吃等「口腔期滯留行為」。

② 肛門期：二到三歲間，幼兒由排泄糞便，解除內急時拓約肌的壓力得到快感。此時，若衛生習慣訓練過嚴或太放任，長大後都可能形成如冷酷無情、頑固、剛愎、暴躁，甚至生活秩序混亂等「肛門性格」。

③ 性器期：約在三至六歲間，能量集中於幼兒的性器附近，幼兒因此喜歡操弄自己的性器以獲取快感。此時在行為上最顯著的是幼兒一方面開始模仿父母中同性別者，另一方面又以異性父母為愛戀對象，此即為「戀母（父）情結」。男童因愛慕母親，而與父親產生競爭的潛意識傾向，但很快的就發現父親的強壯可能把他的性器割去（此即「閹割焦慮」），為抑制這樣的焦慮，乃轉而向父親認同，盡量模仿父親的行為，並內化成為自己人格的一部分，此即為「認同作用」。

④ 潛伏期：約為六歲至十二歲左右，開始注意周圍環境，並企圖掌握環境中的事物。此時兒童與異性的關係較疏遠，對有系統地吸取知識較有興趣。

⑤ 兩性期：十二歲左右以後性器官漸趨成熟，將進入青春期，自此以後性的需求對象為異性，因而對異性開始發生興趣，在心理上逐漸發展婚姻理想與有關性別的職業計劃。

(5) 新心理分析論——佛洛伊德的心理分析論不但解釋了人格的結構，人格的發展，確認了以往生活經驗對日後行為的影響力，重視潛意識的歷程，擴大了心理學研究範圍，也啟發了「動力心理學」的研究，

對心理學有極大的影響，但後來卻陷入分裂，而有了以艾德勒、榮格佛洛姆、杭妮、沙力文、艾力克遜等人為代表，修正了佛洛依德「一切行為決定於性本能」的看法而成的「新心理分析論」。以下即簡介其中最主要的幾位的論點。

艾德勒，奧國人，原為佛洛依德的學生，但於一九一一年自立門派，創設了「個人心理學」。他強調：「力爭上游」是行為的主要動力；人格結構乃是個人向自卑情結反應的歷程；人格結構發生作用的核心是意識，而非潛意識。與佛洛依德從「性的需求」了解人格是完全不同的。

榮格，瑞士人，原是心理分析學派相當傑出的人物，於一九一三年與佛洛依德決裂，自立門派。他認為：個人潛意識與由人類歷代遺傳演化累積而成的「集體潛意識」共同支配人的行為；人格的發展是由個人完成自我實現的內在潛力所引導，而不是性本能的衝動來決定；「自我」才是人格結構的核心，而不是「本我」，且因人的內外取向在發展期中常不平衡，形成人格有內外兩種類型。

佛洛姆，生於德國的猶太人。他認為：人類的本能除要獲得器官需求外，尚有追求名譽、權力、愛情、信仰及理想之實現等慾望；人格發展除受生理

發展的影響，也受社會化過程影響；「對安全和本能的需求」是人格中主要的動機。

杭妮，生於德國，居於美國的女心理學家。她認為：行為的動機不是原始或本能的「性衝動」與「侵犯衝動」，而是出生後受環境壓力的影響逐漸形成的「基本焦慮」；焦慮是一種主觀的感受，是個人幼稚期的適應過程中，因無助、無能、缺乏安全感，長期累積下來的感覺，任何人都無法避免的；個人為了應付環境壓力，減低基本焦慮的痛苦，逐漸發展出各種適應的行為方式，且此等方式未必合理，常出現的如「補償作用」；個人若長期負荷某些重大的焦慮，則常於行為背後形成一些持久性動機組型的「神經性需求」。

沙利文，美國精神醫學家，他的理論常被稱為「人際關係論」，他認為：人類的行為動機在滿足生理的需求及適應社會壓力；人格是人際間交互作用的結果，兒童社會化的過程，全賴別人的引導及向別人學習；人格發展是個人在其生活環境中與他人繼續不斷交互適應的歷程。

艾力克遜，生在德國的丹麥人。他強調社會壓力會對個體產生影響，而個體除具性的衝動外還具有與外界環境相互影響的衝動，人格發展便是生理成

熟與隨之而來的社會壓力，兩者不斷交互作用的歷程。故其學說又稱爲「心理——社會發展論」。他以「漸成論」彌補佛洛伊德理論的缺陷，從「漸成原則」看來，每個人的發展均需經過八個階段，每階段都有獨特的需求、感受性等的結合，若能積極順利的解決，則心理發展將更健全，否則易導致心理困擾，甚至得到精神病。艾力克遜以心理分析重新組合病人的過去，因此不著重童年期的創傷，也不重視成人行爲的固著或退化，相反的，他認爲人生在世，無論是適應社會，或企圖改變社會，都是在追尋「自我的統整」，當個人在適應外在的現實時，自我會產生一種「自己」（我）對過去及未來的連續，即能察覺到「我」的存在。艾力克遜的「心理——社會發展論」，也使心理分析論由治療轉向預防性的教育工作，由對個人的研究轉向對社會的研究，「心理動力」理論因此逐漸周延。

(二) 心理動力論對幼兒教育的啓示——

(1) 強調幼兒教育與親職教育的重要——在過去，人們普遍認爲行爲是由心智或意志決定的，所以每個人要對他自己的行爲負完全的責任，心理分析則認爲：決定行爲的因素，不只在權衡利害關係的意志，過去經驗所造成的「性格」，扮演更重要的角色。我們如能對個

人的過去深入探討，則能清楚地知道行爲發生的原因，所以兒童早期經驗十分重要，尤其是親子關係，更受到哺乳方式、斷奶時間與方法，大小便訓練，親子關係問題的處理……等的影響，而對人格發展產生莫大影響。

(2) 幼兒教育應以「培養健全人格」爲主要目的——心理分析學派多認爲自我的功能如果不夠好，便無法認清事實，無法接觸到真理，無法體驗人際關係的正確意義，所以，「培養健康有效用的自我」才是教育的重點。培養的過程應順應兒童的本性，提供學生獲得成功、安全、自尊等機會，從成功中達到自我實現的目的。

(3) 幼兒教育應提供多樣化的活動，以培養各種能力——心理動力論者認爲幼兒能從自由而豐富的環境中，學會信任、自動、進取等態度，獲得理性的自我，了解自己與人群的關係，進而而穩定的安全感，善與人溝通、相處。

(4) 教學應重視創造力的啓發——創造力是個人有效處理問題的能力，因此培養學生的創造力向爲教育界所重視，而心理分析學派學者認爲：持續性的專注分析和思考，對創造性的學習無太大幫助，閒適、驚喜、心靈開啟、自由不強求時，才能有成功的創造思考，所以教學除重視知能學習的條件外，應給予自由，多支持

少奚落、多鼓勵少責罰、鼓勵學生發現自己的能力，獲得成功的經驗，教材應符合興趣和能力，以便透過自動學習而獨立自主，並在「唯實」價值外，注意其意識性、情緒性、和想像性。

(5)善用動能理論與認同、轉移的心理過程——「抗拒」學習是個人期望學習新能力卻又眷戀舊的適應方式所產生的防衛或矛盾，人人都有只是輕重不同，「認同」是克服「抗拒」的有效方法，因此教師除提供社會價值規範外，還應提供認同對象。另者，在學習時，學生往往不自覺地將對待父母的態度轉到對老師，是潛意識，非理性又自然產生的，老師若能審慎注意學生情緒，善加引導，對學生學習將有很大助益。

肆、認知發展論與幼兒教育

兒童不是「小大人」，而是獨立個體，為什麼呢？他們的思考、語言、邏輯與推理、對環境的概念、道德的發展等有怎樣的特色呢？認知發展論即是以「生物學」為基礎來探討與上列有關的問題。

(一)理論簡介——認知發展論是瑞士心理學家皮亞傑融合了生理、心理、哲學而提出來的。它主要是依據心智發展階段，分析知識結構的重組過程，探討時間、空間、因果

，推理等觀念的形成，及智力在不同身心發展階段所表現的特質，並表明人類認知能力與知識組成的發展程序。(1)基本假定：認知發展萌芽於嬰兒期，而在兒童期充分顯露出來。其中蘊含著兩項基本假設：一為「兒童是主動的」；另一為「兒童的行為係由生理狀況與環境交互作用決定的」。

(2)基本概念：皮亞傑認知發展論乃建立在「基模」、「同化」、「調適、平衡等概念上，以下即來簡介各概念。①基模：是個體與周圍環境接觸時，為了解或認識事物性質而產生的一種基本行為模式或能力。是認知的基本單位。基模起於與生俱來的反射動作，如抓取、吸吮，隨著個體的發展，與環境發生複雜的交互作用，也使基模漸具認知功能，漸形複雜有力。②同化與調適：皮亞傑以同化和調適來說明人類適應的過程。「同化」是個體以原有的認知結構（或基模）來選擇，辨別或解釋環境中的事物，而後將外界事物納入個體的認知結構中。所以同化是擴大認知結構的過程，如同吹氣球一樣，只改變氣球大小，並不改變結構。而「調適」，則是指個體原有的認知結構不適用於新事物，不能同化新經驗時，就改變原有的認知結構來符合新的要求，以得到平衡。因此，調適是創造新結構或修改舊結構的過程，是結構做「質」的改變。

同化與調適是個體適應過程中兩個不可或缺的要素。

③平衡：由於環境中的事物變化不定，所以個體的認知結構也隨時隨地的經由同化與調適而改變，以維持平衡。「平衡」是人類追求的狀態，它是繼續不斷的動態過程，也是主動的過程。經由平衡作用，個人認知結構逐漸精密化，複雜化與抽象化，這也就是人類認知發展的歷程。④認知結構、認知功能與認知內容：「認知結構」是一種由推論而產生，可用來解釋某行為的發生的智力組織，它的基本單位就是「基模」。它具有整體性、轉變性和自我調節性，並可經由組織和適應成長。而組織與調適則是個體的兩種「認知功能」，組織是認知功能的內在歷程，調適則為外在歷程。「認知內容」，指反映智力活動的那些可觀察行為，如感覺動作、概念性的行為，這些行為是可觀察、量化的，與個體的特性和時空之差異有關，所以是因人而異，且隨年齡之增長而變。

(3) 認知發展階段論——皮亞傑將認知發展的整個歷程分成若干期（或階段），每期各有其行為上的特徵，各期發展不但是連續的，且是有一定順序的，不能省略也不能顛倒。以下即是各期的簡介：①感覺動作期——約為出生至兩歲。此期兒童是運用感覺系統及動作行動來解決問題，由運用原始的反射性基模開始，而後能

由制約作用養成基本習慣，區分本身與環境，運用符號，恰當而有系統的模仿，到能以基模的交互作用創造新基模，能找到以「隱閉移置」方法藏起的物體。

②運思前期：「運思」是指運用心智作合理的思考，亦即兒童可藉助語文的符號表象從事抽象思考，處理各類問題。此期兒童還無法從事抽象的邏輯思考，須得到六、七歲後因語言發展的關係逐漸具備抽象思考的能力。此期具有幾個特徵，如用某種字、物或心像代表不在眼前出現的另一種東西的「表象功能」；和不遵循邏輯，只將物與事並置的「直接推理」；只憑自己觀點判斷事情，不能接受他人見解的「自我中心觀」；將注意力集中或固定於某刺激而忽略其他特徵的「集中注意」；受泛靈觀，人為觀與終極觀影響，而成為極特殊的幼兒「因果概念」；有些東西是永恆不變的「同一性」觀點；考慮物體時，只能描述其特徵卻不能將物體安排在相對位置的「拓撲學」概念。

皮亞傑的認知發展論不但幫人們了解：為促進兒童認知的發展，協助兒童從事正式、精確的推理，每期應有某些教育重點以相配合；而當我們的認知結構與學習材料適當配合時，才能使經驗有效的重組。以下則介紹認知發展論與教育的關係。

(二) 認知發展論與幼兒教育——

(1)課程的設計與安排應配合兒童的認知發展階段——在教學進行前，宜先診斷兒童認知發展的層次，而教材的使用，以不超過現發展階段過高為準，且應循著「由具體而抽象」的類化原則進行。課程的設計應注意：質的了解先於量的記憶；多利用實物、圖畫輔助學習，激發兒童的興趣；多提供可讓兒童活動的物質環境，除傳授知識外，須積極協助兒童從觀察、實驗及物體本身的脈絡等直接建立自己的知識系統，重視遊戲的學習功能，重視語言教學的功能，為認知發展奠定基礎。

(2)善用認知衝突原理與社會交互作用——皮亞傑認為認知功能表現在調適與同化的平衡歷程，尤其重視自我調節的平衡作用。所以教學中，若新的知能與學習者的認知結構不一致，造成認知的衝突時，學習者會主動的設法解決，而改變原認結構，攝取新知以求恢復平衡。「社會交互作用」是了解社會環境的另一種經驗型態，如果教學時，能透過學習者同儕間的交互作用，不但可幫助兒童學習運用語言進行溝通，更可藉此釐清觀念，逐漸從自我中心進入了解社會環境的學習。

(3)教學應以「兒童」為中心——教師教學時能以「兒童」為中心，運用教師自己慎密的觀察和傾聽能力，充分了解兒童特有的經驗與思考方式，密切注意兒童的行

附註

動，提供適當而豐富的教育經驗，鼓勵並協助兒童運用自己的方式，發揮自己的能力自行探索各種現象，以致發現其中的原則或發明新的有效的解決方法。如此的學習，興味盎然又有效率，即現今所謂的「發現式教學法」。

註一：參閱 田培林著、賈馥茗編，教育與文化，民國七十六年，頁四四八。

註二：同註一，頁四五七。

註三：參閱 雷國鼎，教育概論，教育文化出版社，民國六十五年，頁一四六—一六〇。

註四：參閱 林朝鳳，幼兒教育原理，復文圖書出版社，民國七十五年，頁六八—二六八。

【作者簡介】

簡淑貞小姐，台灣省桃園縣人，國立台灣師範大學家政教育研究所碩士，現任台灣省立台東師範學院講師。

黃廸毓小姐，福建省惠安縣人，美國南伊利諾大學碩士，現任國立台灣師範大學副教授。