

# 第一章 緒論

## 第一節 研究動機與目的

本文主要是以家庭式的托育環境作為研究的對象，主要是探討家庭托育行為與幼童社會化的關係。筆者從兩方面進行觀察：一、從受托家庭的成員與幼兒間的互動，來分析他們如何學習彼此的訊息；二、保母與幼童在此托育情境中的社會行為，揭露幼童在社會化過程中，個體與文化對社會結構的重塑過程。

台灣地區過去的研究多在討論理想情況下父母的角色參與、親子關係、親職教育等學前教育的重要性，而較少其他的社會系統，理解成人與幼兒間的互動。事實上，根據八十一年兒童生活狀況調查報告（內政部，1993），台灣的學齡前幼童完全由父母照顧約為七成，換言之，約有三成的幼童是由父母以外的成人照顧。因此，本研究企圖從家庭式托育情境，探討成人與幼兒的社會互動之行為。

檢視台灣托育的相關研究，有兩個明顯的取向：一、在研究托育服務時，學者普遍忽略幼童在家庭情境下的社會化過程，而比較關心「托育品質」對幼童權利的影響（陳倩慧，1997），或是政府的「托育政策」（王淑英、賴幸媛，1997；馮燕，1997）。其次，在這些研究中，除了普遍關心某個觀點之外，大抵沒有與理論對話的企圖。在這樣的情況下，除了累積更多經驗材料，並用這些材料證明早已為人熟知的觀點之外，研究者均未能提出新的概念性解釋架構。

就社會學的角度而言，托育服務機構提供了兒童成長以及文化再製的場域，它不僅影響受托兒童如何與社群分享文化資源，更重要的是，它促使兒童得以從互動過程中，達到發展自我以及結構重塑的目的。因此，本文之目的，除了藉由實際的個案分析，說明托育研究的質性分析之價值，同時也企圖從受托幼童日常生活中的「即興表演」，探討他們在家庭托育的情境中，如何從日常生活中以及在結構的約束下從事創造性的活動，而且透過一連串的即興表演，又產生什麼樣的社會化結果。

## 第二節 研究範圍與限制

學齡前幼童之托育服務若以托育情境分類，大致上可分為家庭式托育（day care home）、托兒所（day care center）、幼稚園（kindergarten），其中家庭式托育的托育場域可能在保母自己家，或是幼童的原生家庭中，其他的托育服務都在機構式的場所中。基本上，這些情境主要由照顧者（保母或幼稚園老師）與被照顧者（幼童）所構成，不同的是，照顧的場域以及此情境的組合成員，這些變異構成不同的托育類型。

Allison James and Alan Prout (1995, 81-90)指出：家庭與學校中具有不同的經驗及其改變的情況。幼兒從家庭到幼稚園的過程中，環境的變化是非常大的，例如幼稚園中有強烈的界線關係，而家庭卻有強烈的階級關係，前者透過制度化，如年齡或性別將群體的界線嚴格區分，後者則沒有這樣的區分，日常生活皆由人與人之間的互動而制定，是一種「默契式」的生活方式。在此所要強調的是，童年是由不同社會環境所形構的。幼童隨著年齡的不同，被置於不同的機構中，學習各階段所被重視的事情。換句話說，人類的社會化是一個持續的過程，它開始於出生而終於死亡，在不同的人生階段會面對不同的人、事、物，而產生不同的社會化結果，本研究只限於幼童進入幼稚園之前，在托育家庭中的社會化過程。

然而，幼童在不同的場域會有不同的行為模式，其「個人」是由不同場域之生活所拼構的，幼童在學校與家庭中，會發展不同的行為模式，而當它們穿梭在不同的場域間，又會產生什麼型態的自我觀與幼童觀。這些生活片段建構了幼童的生活世界，但是過度這樣的解釋又會落入環境決定論的窠臼，因此筆者認為不能忽略幼童的「主體的選擇性」，也就是探究個人如何以及為什麼他們要再製某些行為或是捨棄某些行為。的確，行動者在不同的場域中會運用不同的策略，且試圖了解其他行動者的策略，這些策略是他們在場域中共享與創造的。

其次，陳倩慧（1998：4-6）提出家庭托育服務的重要性：家庭托育服務在

台灣被廣泛使用<sup>1</sup>；此托育形式有利於三歲以前幼兒發展的托育型態。本研究將研究聚焦於幼童在家庭式托育中的情況，因此排除了機構式的托育以及保母到受托幼童家中工作的情形。簡言之，本研究焦點是幼童在家庭式托育情境中的社會化過程。

幼童心理學對於嬰幼兒社會化的研究，已經有相當豐富的文獻累積。大部分的研究是以幼兒的成長過程為主，例如，佛洛伊德的性心理學理論(林克明(譯)，1984)、艾瑞克森的心理社會學理論(E. H. Erikson, 1963)、皮亞傑兒童心理學(吳福元(譯)，1987)，這些理論認為，幼童在成長過程有特定的發展模式，也就是幼童有其普同的成長過程，但是這不是本研究所欲探討之主題，筆者關心的是，幼童在托育家庭體系中所展現的社會行為，而非對幼童發展的普遍人格與心理發展的檢視。

綜合以上的說法，不同的托育型態機制以及不同的成長階段會導致不同的童年圖像，限於本文的議題，筆者不擬全面的從各種托育型態來探討兒童的社會化歷程。另外，根據其他研究顯示，家庭托育是廣泛運用的托育機構，因此筆者將研究焦點確定在學齡前兒童在家庭托育中的社會化歷程。其次，為了避免將兒童社會化的議題落入環境決定論的窠臼，筆者強調兒童的主體創造與選擇性所扮演的角色。換言之，本研究的重點並非紀錄幼童成長的現象，而是幼童在日常生活的遊戲與表演中，如何展現其主動創造以及選擇的能力。因此，本文雖以「兒童社會化」的普遍議題為開端，但最終的研究目的並不在於幼童社會化的普同發展過程的描述，而是藉由個案研究的分析方式，詮釋社會、文化與自我間的因果關係。

---

<sup>1</sup> 根據婦女生活狀況調查報告(內政部，1993)，有5.7%的家長使用保母(或親戚)家庭作為托育設施，而台灣省幼童托育概況報告(1994)中，則有6.1%。同時，這些報告也顯示父母偏好選擇家庭式的保母甚於機構式的托育服務。

### 第三節 理論基礎

#### 一、結構與行動者

一直以來，社會學界對「結構」(structure)與「行動者」(actor)有諸多解釋。就社會學的傳統而言，結構被視為一個「有機體」，外在於個體之外的社會客體，他是一種具有實存性、具體性的樣態。它包含規範、角色、地位、文化模式等整體標準化的項目(葉啟政, 2000: 146-149)。在此定義之後, Duncan and Schore (1959: 137; 引自葉啟政, 2000: 150)把「社會結構」視為一個具體的叢集(aggregate)性質之活動集叢與模型的關係組合, 而人口、環境、技術與組織則被視為四個主要的叢集。此一概念促使社會學者在面對社會結構的相關議題時, 可以用「量化」的方式來處理。簡言之, 社會結構是指個體之外, 具有規則的秩序體, 且是一個具備自主完整性的「整體」。它所包含的制度、規範限制了個體的自由意志。

另外, 社會學對「行動者」的概念乃是基於對「結構」的反動, 它所強調的是, 個體所具有的「主體能動性」, 即主張「行動者」是具有理性的判斷與反思性, 面臨外在結構力量的施壓, 行動者擁有接受與不接受的選擇權, 行動者並非完全受制於結構的約束之下, 如象徵互動論(symbolic interaction)(Blumer, 1969) 社會現象學(social phenomenology)(盧嵐蘭(譯), 1991)者認為, 創造社會秩序的是行動者, 而不是結構。

結構功能論的社會學者, 如Parsons(1937)認為, 個人是由社會結構所形塑, 在時空的不斷累積下, 形成一個獨立個體。這個原則透過社會化的過程傳遞下去, 使個人得以成為一個完全適應社會以及擁有特殊稟賦的成人。Margrate Mead(1975)研究馬奴斯(the Manus)的幼童發現, 雖然幼童天生具有想像力, 但是社會力量會限制這種自由。Margaret Mead認為, 養育小孩的方式對於幼童會變成什麼, 影響很小, 因為「社會總是贏了」(蕭公彥, 1992: 5)。然而, 近年

來社會學家漸漸轉移研究取向，不再以社會的主宰力量及普遍模式的追求為研究目的，而是試圖從人們日常生活中取材，尋求一個互動的規則（G. H. Mead, 1934；Goffman, 1967；Garfinkel, 1967；Berger and Luckmann, 1966）。

Geoffrey 和 James(1995:104-106) 發現過去的研究者往往忽略個人因素，由於社會結構的改變是最不容易察覺的。因此，若是將焦點放在社會結構上，經常無法看到社會變遷的主要原因。同時，個體之間互動時，會思考如何保有原來的地位或者得到更多的利益。另外，他們也指出人是社會的動物，每日的生活都需要經由協商與溝通，才能達成其目的。但其中仍有一定的規則性。雖然，人的行為會受到形式結構的支配，但也會對這些支配力量提出質疑或者反抗。因此個體的行為並不是結構的翻版，每個人的行為並非都是同一個模子刻出來的。就拿家庭教育而言，兒女多多少少會受到父母親的影響，但是兄弟姊妹間的個性卻往往不同。又例如學校教育，雖然每個學生同時接受相同的教育內容，但是卻表現出不同的行為及人格特質。這是因為每個人對生活經驗會有不同的內化與詮釋能力。因此，幼童透過他們的對話及遊戲，在他們所處的文化中，內化、加工其所得到的知識並加以實踐，然後以此參與成人的生活。Geoffrey 和 James 所強調的是，由社會行為所產生的規則，創造了結構。意義的共識不可能來自結構本身，或來自一些關鍵事件，諸如戰爭或是經濟蕭條，而是源自於個人與他者的溝通。雖然意義來自社會互動的過程中，但是個體無法脫離社會獨自成長，所以探討幼童行為時，應該將幼童的發展置於社會結構中，也就是在現代的經濟、政治制度下，探討個人與他人的互動情況。（Geoffrey and James, 1995:101-125）

幼童在家庭托育情境中，如何與其他成員互動，以及如何在整個社會結構的制約下發展自我，達成結構的自我價值的均衡。

## 二、G. H. Mead 的自我觀<sup>2</sup>

G. H. Mead 在其《心靈、自我與社會》(1934)中，提出「姿勢」(gesture)是一種外顯且可觀察的人類行為，他認為在這些姿勢背後含有象徵的意義，因此姿勢絕不是一種無意識的反射行為<sup>3</sup>，我們必須從社會過程中了解它。亦即，透過行動者在社會脈絡中所進行的互動，分析姿勢所代表的社會意義。G. H. Mead 認為，有意義的姿勢是一種符號，它是一種思想的傳遞媒介，透過自我的詮釋，我們賦予其意義並內化到人的心靈之中。透過這個過程，社群中的成員得以分享彼此共同建構的文化。人類的行為是有意義的，而意義是在社會情境中，從互動的過程所產生的，所以 Mead 主張行為模式應該表現出「心靈—自我—社會」的溝通模式。其中，「自我」(Self)是聯繫主觀心靈與客觀社會的中介者。也就是，當行動者接受到外界的刺激時，心靈會自經驗中，形成一個預期圖像，而自我就是將這個心靈所產生的預期圖像與社會圖像主動結合起來的創造者。

G. H. Mead 試圖通過「主我」(I)和「客我」(Me)的區別來闡明他的自我是如何運作的<sup>4</sup>。在他看來，這二者本質上相互依存且須與社會經驗相聯繫，其中主我是自我的主觀向度、是有機體對他人態度的反應，他賦予個人自由感和獨創感，以獨特方式對已經形成的情境做出反應。而客我是按照整個社會的觀點來設想和認識自己。總之，作為一個社會經驗中的自我正是主我與客我這二者的混合物，他們共同構成一個現身於社會的人：一方面採納群體的態度，另一方面又不斷地對社會態度做出自身能動的反應。在幼童社會化過程中，幼童並不是被動的接受成人世界所傳遞的所有資訊，他會透過自我的詮釋，內化並實踐這些行

---

<sup>2</sup>它不同於佛洛伊德所說的「ego」，在此並不是指出「真實」的個人 (real person)，也不是所謂生產性的個體 (productive person)，更不是指整體的個人 (the total person)。G. H. Mead 所主張的自我是一個社會客體 (Self as a social object)，它具有發展性。也就是自我的衝動向度、有機體對他人態度的反應，他賦予個人以自由感和獨創感，以獨特方式對已經形成的情境做出反應。

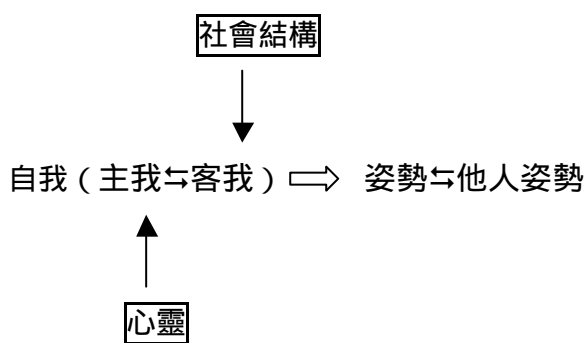
<sup>3</sup>當然，純粹的反射性生理行為並不在我們的討論之列。

<sup>4</sup>主我與客我同時也是心理學詞彙，但在此所界定的「主我」(I)是指，個體自我中的主觀與創造部分，而「客我」(Me)是指，個體自我內化社會規範的部分，自我透過這兩者的對話，產生獨特於他人的個人。

為。G. H. Mead 所要強調的是，心靈與自我均是社會過程中的產物。研究個體的行為必須是在社會脈絡下了解，進而從互動過程中了解行動者的內在動機與外顯姿勢間的關係。簡言之，自我不但是外在溝通行為的基礎，也是內在意識建構的憑據。

G. H. Mead 認為個體具有主動與反思的特質，這是對結構主義觀點的反動，但 Mead 並未否認社會這個巨靈的影響力，只是他認為個體與結構間的關係，並非誰強過於誰的問題，所以不同的社群會顯現不一樣的特質。G. H. Mead 的社會圖像可以用以下的圖示來表達：

【圖一】G.H.Mead 之社會行為圖像



自我包含主我與客我，而主我部分受到內在心靈的影響；外在社會結構則作用於客我之上，這兩者經由溝通，個體再決定體現何種姿勢與他人互動。換言之，當個體受到他人姿勢的刺激時，並非直接做出反應。例如，當保母聽到嬰兒的哭啼聲（象徵符號）時，保母因為保護與關心，由心靈結構出發，之後透過嬰兒的立場看自己，希望自己能抱抱他或是餵他喝牛奶，因此在主我與客我達成共識後，保母抱起嬰兒（產生姿勢），這是經由保母與幼兒在托育情境中所展現的，也是社會對保母是要保護幼兒的期望，而保母藉由姿勢體現社會對她的期望。

簡言之，保母的姿勢是自我內在溝通的體現、符號客體的應用以及社會成員的刺激的综合行動。筆者所關心的就是姿勢背後的涵意，以及個體如何以姿勢與社會產生聯繫。另外，G. H. Mead 的主張不僅包括行動背後的社會特質，且包括

行動的內容，這兩項特質符合筆者所要強調的社會情境，也就是家庭托育情境，以及過去研究者所忽略的幼童主體性。因此，筆者以 G. H. Mead 的論點為基礎，進行田野資料的分析。

### 三、Sawyer 的日常生活即興表演

根據 G. H. Mead 的說法，個體在日常生活中的姿勢，體現了結構與自我兩股力量作用的結果，但 Mead 並未提出具體的研究方法，以解釋個體如何自其行為中表現出主體的創造性。不過，筆者認為 Sawyer (1995) 所提出的「即興表演」的概念可以較完整的說明本文所要探討的觀點。

R. Keith Sawyer (1995) 以幼童的日常生活表演，推演出幼童的發展模式。此模式主要針對社會文化脈絡對行為的影響，以及揭露個人在創造與再現社會真實的貢獻。Sawyer 主張幼童的社會角色扮演是研究自我與社會秩序的唯一途徑，且幼童在從事社會扮演時，幼童學習到如何使用社會資源以及與其嗜好結合。這些刻意扮演 (pretend play) 是一種即興表演，它是經由不斷與他人互動的累積成果，一方面它受既有的角色扮演規則影響，另一方面它會受其內在性情傾向影響。這些既有的角色扮演規則也是透過個人與他人互動時所產生的共識，它並沒有一個既定的劇本。Sawyer 認為即興表演提供了互動研究一個途徑，它具有空間的界線以及符號運用的特徵，所以主張運用語言分析、會話分析以及語言民族誌檢證幼童的成長過程。

另外，Sawyer 認為幼童遊戲的過程是一種即興之作，所以選擇 3-5 歲就讀幼稚園的幼童為研究對象。透過遊戲的過程研究幼童如何從成人文化中學習生活技巧以及如何創造屬於自己的同儕文化。

Sawyer 主張，研究語言的互動應從支配語言發展的力量著手，他將這支配力量分為三個部分：一是表演者（說話者）透過其創造的延續所投入的新力量，其次是其他參與者，最後是結構產生的既定的風俗習慣。Sawyer 指出風俗習慣是語言的文本化結果。也就是，透過一次又一次的互動過程，行動者累積、過濾



其與他人互動的經驗，組織並內化成為其行事的準則。這個準則是流動的且不固定的，每個辭語都會被改變，但是形成的過程卻是不變的。凝聚所有的辭語使之成為一篇文章（有劇情內容的劇本），這就所謂的「文本化」。它包含多種主題、次主題以及特殊的詮釋，諸如對發生什麼事（What is going on）的不同解釋。將互動內容文本化是一個流動且延續的連續劇，它並非由任何一個幼童自身所決定或是完全決定於整個結構。在某些程度上結構具有約束力，但是整體而言，此結果是由行動者共謀的。每個情節都會留下幼童所創造的東西，以及從過去互動經驗所篩選與延續。簡言之，文本化具有清楚脈絡的，它包含社會角色的主張以及角色間的關係，最重要的是它含有整個社會因素。無疑的，典範會對創造行為有很大的約束力，但是在典範未成形前則有較大的創造空間。所以幼童的即興表演，是在許多力量形塑下的臨場反應，它並非憑空或天生的演出，這背後含有結構的樣貌以及個人的創造力。

Sawyer 發現幼童的群體遊戲是一種角色管理以及即席表演，而這也是本文所要分析的重點。從以上的討論得之，幼童如何從過去的經驗中，預演以及複誦過去的表演劇本、改編劇本以及管理來自結構與即席創作間的緊張性。Sawyer 指出，幼童世界有兩種特殊關係，一個是來自成人世界的「不對稱關係」，有著不對等的對話，在此是複製文化的最佳途徑。另一個是來自同儕間的「對稱關係」，彼此分享著同質性文化，蘊含著許多創造性的新事物。這兩種關係皆會對其即席表演有著不同程度的影響，同時也影響結構的延續與變遷。簡言之，即席表演主張角色扮演是一種成長性的過程，它教導幼童如何管理與平衡社會結構與行動者的創造行為。

根據 G. H. Mead 的自我觀點，可以了解個體的行為受到結構與自我兩股力量的影響，但是 Mead 卻沒有提出具體的研究方法，說明如何從個體日常生活中的姿勢，體現這兩股力量的作用。而 Sawyer 的「即興表演」的概念正好可以提供此一缺憾，因此，筆者除了與 Mead 的論述對話之外，在本研究筆者利用 Sawyer 的概念，具體說明幼童在托育情境中的行為表現。

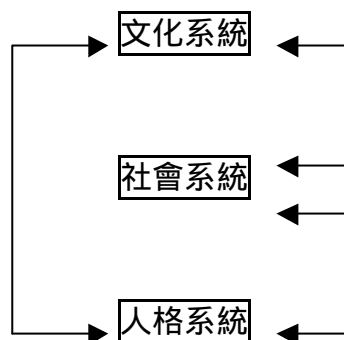
## 第四節 研究架構

人類是社會性的動物，自出生後透過與他人以及環境的互動，逐漸學習如何生存於社會中，也就是所謂的「社會化」。以幼童社會化研究為例，不同的研究者從不同的角度探討此議題，產生了不同的解讀與詮釋。歷史學家關注，歷史中的幼童蹤影，以及從歷史事件中發現幼童所扮演的歷史角色（熊秉真，2000）。人類學家則關注不同的文化形塑幼童的過程，以及幼童成長如何受到文化的限制（Margaret Mead，1990，1992；吳燕和，1966，1995）。發展心理學家採取兩種研究取向：一是研究種系發展，如何從單細胞生物，發展成一個身心健全的個人，例如比較心理學或動物心理學；二是研究人類個體一生從心理萌芽狀態，一直到高度發展的心理狀態，而且心理隨年齡的增長而變化，從不斷提高到逐漸衰退（許政援、沈家鮮、呂靜、曹子方，1996：1），由此可以發現心理學家關心的是幼童內在的心理發展，所要探究的是人類成長的一個普同發展的過程。另外，社會學家則將研究焦點置於社會化的歷程對社會與個人的重要性（楊懋春，1967；伊慶春、高淑貴，1986）。這些研究不是偏向結構就是將焦點置於個人發展上，筆者認為應該結合兩者才能真正發現幼童成長的情況。

其次，就社會化的定義而言，Broom 和 Selznick（1977：86；引自翁秀琪 1998：303）指出，所謂的社會化「代表兩個互補的過程：社會文化遺產的轉移與個人的發展。」這涉及到兩個部分對個人的影響，一是社會與文化的結構，另一個是個人自我發展的影響。G. H. Mead（1934）在其研究中也指出，人類透過社會環境的限制以及自我的創造性，必會發展出獨特的人格特質。Parsons（1951；引自楊善華，2000：156）的行動系統理論指出，個體的社會行為受到社會系統、文化系統以及行動者的人格所影響。Parsons 認為，個體日常生活的行動受到文化系統與社會系統所約束，同時人格系統也會透過互動過程，將其個人的評價與選擇投入於社會與文化系統中（參考圖二）然而，Parsons（章英華，1991：5-12）強調雖然文化、社會以及人格會相互影響，但是此三者卻有著明顯

的層級關係。換言之，Parsons 認為價值先經由模式維護副體系自文化體系導入社會，然後流入社會社區、政體、經濟體，隨而自社會進入人格體系，最後則到達行為機體。

【圖二】Parsons 行動系統的整合概念<sup>5</sup>



所謂的文化系統包含價值觀、信仰、語言和其他象徵符號，透過社會化的過程內化到人格系統中，此係系統具有模式維持的功能；另外，社會系統扮演社會凝聚與整合的功能，此系統中的具體的社會制度與規範也經由合法的管道制約個體的行動，這兩個系統對個體的行動產生控制。雖然個體非完全受制於社會與文化，個體可以透過自身對情境定義、慾望的驅使以及個人的評價選擇回饋於社會與文化系統。但是 Parsons 強調文化高於社會體系，而社會體系又高於人格系統。

另外，Habermas 在其《溝通行動理論》(1987：137-141)提及，個體的社會互動行為是一種理性溝通的表現。此一溝通行為具有意義和內容的語意、社會空間以及歷史時間三個層面的意義。Habermas 以「生活世界」(life world)的概念說明人如何在歷史時間與社會空間的基礎上，進行有意義的溝通行為。所謂的生活世界是一種日常生活的自然情境。它包括了文化、社會和人格三個結構。在

---

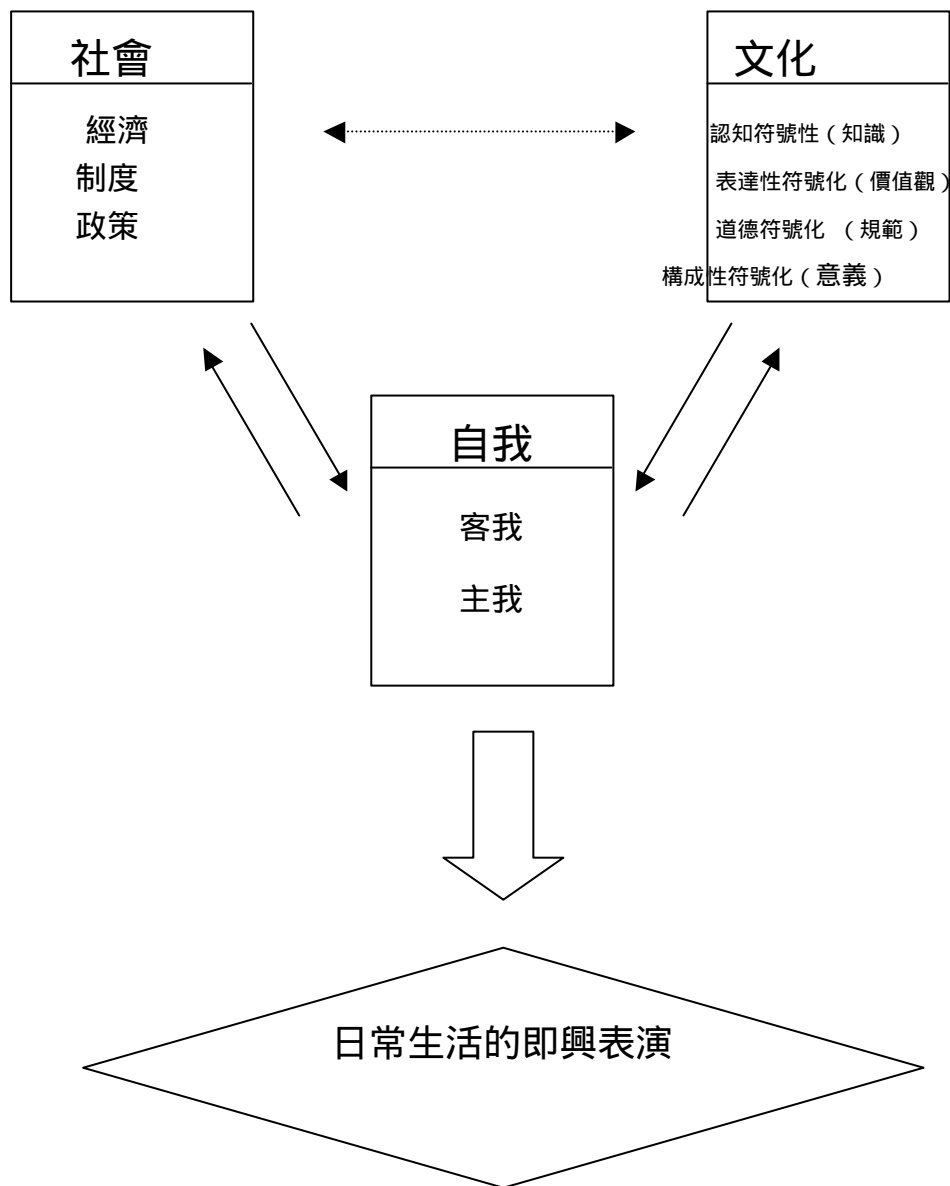
<sup>5</sup> 引自邱澤奇(譯)(2201), Jonathan H. Turner(原著),《社會學理論的結構(上)》,北京：華夏出版社,頁35。根據 Parsons(章英華,1991：5-12)指出,文化、社會與人格三者具有層級關係,即在這個導控層級內,維持社會凝聚力的文化模式高於社會體系,而協調人格身心滿足的社會體系又高於人格體系,且文化與社會體系都具有自存的能力。

文化層面上，個體間的相互溝通不單只是依賴文化資源作為溝通的媒介，而在溝通的過程裡，會同時再製和更新文化。在社會層面，此溝通行為不單只是調節不同意見或社會行為，並促使社會整合和人類的歸屬感。至於人格方面，溝通行為能夠完成社會化的過程，並促使個人的自我觀念的建構。這三者的相互聯繫決定了社會結構與其演變。具體而言，個體透過生活世界達到溝通的目的，不單只是聯繫個體間的交往，更進一步促使社會角色的發展與更新。簡言之，生活世界即是所有具社會意義的符號的來源。

Parsons 與 Habermas 都認為個體的行為是受到文化、社會與自我三個部分的影響。因此本文除了 G. H. Mead 所考慮的社會與自我間的聯繫之外，也加入文化的因素，以期更全面的探討幼童在家庭式托育情境中的社會化歷程。

本研究首先描述幼童目前所處的環境，也就是針對當前社會的托育生態，進行政策與經濟面的分析，說明一社會生態對幼童照護制度的影響。其次，從文化的角度探討幼童成長與成人教養態度的關係。另外，大眾媒體所呈現的文本意義與幼童成長的關係以及對其行為的影響，也是本文探討的焦點之一，筆者在此主要針對文化所含攝的教養知識、價值觀、行為規範以及意識型態等對托育情境中的成人與幼童所產生的影響，進行初步的分析。再者，筆者以 G. H. Mead 所提出的自我概念基礎，說明幼童在成長過程中與結構力量的對立以及轉化過程，後者是促使結構變遷的創造力。在此要說明的是，變遷的力量如何展現在幼童行為中，又是如何產生的，將是本文論述的重點。最後，本文從社會、文化與自我三者的關係，歸結幼兒日常的社會行為與他人互動的模式與其社會化之關係，並以兒童日常生活表演描繪出幼童在家庭托育情境中社會化的過程。本文的研究架構如下：

【圖三】研究架構圖<sup>6</sup>



<sup>6</sup> 本研究假設個體間的社會行為乃是社會、文化以及自我三個面向共同運作後的體現。雖然社會、文化以及自我三者是具有因果的關係，但本文的焦點在於揭露自我的主體性，因此，筆者在此並沒有對社會與文化兩者的相互作用（以虛線表示）太多的論述，本文除了探討三個變項共同對幼童社會化的影響外，同時也分別在各個章節中討論三者對幼童社會化的影響。其次，自我的內部運作為「客我」將社會制度、規範引進自我中，「主我」針對這些規範進行判斷、檢選，最後再決定要以什麼姿態回應，也就是，主我扮演一個決策者的地位，自表現的行動中實現自己的喜好與創見。然後，自兒童的日常即興表演中體現社會、文化以及自我三個部分運作後的結果。「菱形」代表著生活整體性的面向，即社會、文化以及自我三者共同作用在日常生活，表現在個體的行為中。

如圖所示，本研究架構係以 Parson 的行動系統理論為基礎，個體的社會行為受到社會系統、文化系統以及行動者的人格所影響。因此本研究分為社會、文化以及自我三個部分討論幼童社會化的過程：在社會部分，乃是泛指安排人們行動的架構，其性質是「形式」，而不是內容，「結構」指涉行動關係的形式。筆者從現代生活形式的變遷，說明經濟結構變遷所影響婦女角色與家庭規模的改變，導致托育服務需求的增加，以及學齡前幼童的成長環境不再限於原生家庭，此變遷對幼童成長的影響。其次，就目前台灣社會所制定的托育相關法令與托育品質，探討國家介入幼童養育的程度，以及關心的焦點為何。最後，探討托育服務與保母的社會角色，說明此角色對幼童照養的重要程度以及與原生父母之間的差異。這個部分主要勾勒幼童所成長的大環境以及托育服務與幼童成長間的關係。筆者假設，社會的經濟制度、托育服務政策以及保母的社會角色，提供了社會生活的基本形式，影響幼童發展。社會控制如何作用，以及個體對此作用有何反應係主要探討的課題。

文化指涉了「意義」，是指足以使人們了解、預測與其共同行動之行為模式所具的品質。它影響社會成員日常生活行為所運用的知識、價值觀、規範以及象徵意義。筆者將日常生活中所使用的象徵符號置於文化這個部分討論。因此，筆者首先透過跨文化的研究個案比較，說明不同文化具有不同的教養態度，並塑造出不同的童年圖像。再者，筆者比較傳統漢人社會與現代托育情境中的教養內容，說明教養內容的變遷。筆者認為文化所提供的知識、價值觀、規範及象徵意義對幼童社會化具有絕對的影響力，其影響以及產生結果是第三章討論的重點。

筆者以 G. H. Mead 所提出的自我觀為基礎，說明自我蘊含著「客我」與「主我」兩個部分，以及其運作的方式，即「客我」將社會制度、規範引進自我中，「主我」針對這些觀範進行判斷、檢選，最後再決定要以什麼姿態回應，也就是，主我扮演一個決策者的地位，自表現的行動中實現自己的喜好與創見。另外，筆者歸納前面的討論，發現大眾傳播媒體對幼童成長的影響，幼童象徵資本的來源，不再只限於幼童與其他家庭成員的溝通或互動過程。大眾傳播媒體對幼童的

主體創造性有其正面性的影響，第四章主要針對自我的特質及其運作過程作一討論。

最後，筆者根據 R. Keith Sawyer 的「即興表演」概念，說明幼童作為一個主體的創造能力。由於前文較偏向抽象層次的討論，很難具體了解社會、文化以及自我三者實際上如何在現實生活中得到體現。Sawyer 的即興表演的概念具有空間的界定以及符號的運用兩個特徵，所以筆者可藉由幼童運用語言、會話分析以及幼童與其他社會成員的互動，來論證幼童的成長過程。進而了解幼童如何在社會化的過程中發展自我以及對結構的進行重塑。最重要的是，筆者以幼童的即興表演說明社會、文化以及自我三者的關係。舉例來說，受托兒童一到保母家時，就會一一的問候所有的長輩。這種問候的行為，背後包含社會情境、文化價值與自我形象包裝三種面向的意義，同時也是這三種意義的體現。也就是說，在社會情境中，幼童了解其他社會成員期許他能看到長輩要問候，當行為表現滿足他們的期許時，則會得到其他成員的疼愛。而這種期許是來自文化價值的傳遞，同時兒童選擇了要有個良好的形象，因此其行為表現與成人的期望一致。據此可以發現，兒童在其日常的生活的表演同時體現了社會、文化以及自我三個部分的融合。

## 第五節 研究方法與步驟

### 一、個案研究與質性方法

關於個案研究的意義，可分兩方面來談，首先是方法論的爭辯；其次是質化與量化分析的比較。針對第一點，質性研究與量化研究的爭執多是方法論的層次，有時僅是研究方法的爭執。在一篇論文的構成上，包括核心議題(問題意識)、方法論、理論架構、經驗材料、與最終的解釋。雖然每一處都具有關鍵的地位，但在這幾個項目中，「解釋力」是最能彰顯研究者學術能力的判準之處。攻擊一篇論文所採取的研究方法並不足以動搖其根本，比研究方法更重要的是作者所採

取的理論立場，以及最重要的，它能否將核心議題、方法論、以及理論概念密切扣合，以得到前後一貫的解釋。筆者認為，文本邏輯上的一貫性、對於社會現象、事實、問題的至始至終的合乎命題的分析、以及最終的詮釋的深度，遠比爭論研究方法重要得多。

一般人遇到個案研究時，普遍的反應就是其「樣本代表性的問題」。這種質疑顯然是站在量化研究的立場所提出的懷疑，可以視為此派學者的本能反應，量化研究追求一種可見的模型，例如常態分布的模式。反過來說，堅持質性研究取向的學者同樣會質疑量化統計分析與模型的解釋能力。尤其是對於具體個案以及眾多社會事實的變異情況的解釋能力。而這些都是必須藉由質性研究才能達成的。筆者認為，這兩種研究方法對彼此的質疑都有其根據，但我們不妨將兩種研究方法置於相互補充的地位，其判準是「視個案而定！」，即視個別的研究中，何種研究方法最能釐清問題意識，達成其解釋的目的。

其次，在一個具有社會學意義的研究中，個案絕不是置於真空或孤立的狀態下，而是處在現實的社會生活的脈絡中。研究者針對特定的問題意識，進行某種範疇的社會事實的研究。換言之，個人、個別的家庭、個別的社區或更大的國家，甚至世界體系本身，雖然都可作為研究者的分析單位，但也僅是基於研究策略或問題意識上的選擇，被研究的個人、家庭、社區、或任何社會現象，並不會因為研究者的涉入而停止與整個社會的互動，更不會因此而和社會整體隔離，被丟入類似實驗室的環境中，社會學的研究不會有孤立樣本的問題，個案研究的目的和量化不同，其目的不僅僅止於找尋模型，而是進一步找尋研究對象所呈現的社會學意義，其前提即是：人是社會性的物種存在，因而其行動與行動的意義也是社會性的產物(馬克思、韋伯、和涂爾幹共同採取的立場)。這些行動被賦予的意義不是個人創造的，而是從社會中所產生的。事實上，也不存在有所謂個人的意義，因為意義是人和週遭環境互動過程的創造物，是人類共享的文化產品。換句話說，個案研究並非僅是研究真空孤立狀態的個人、家庭、或社區，而是研究與人類社會緊密聯繫的人類行為。簡言之，針對一個家庭或個人行為的研究，即是針



對人類行為與其意義的研究。

個案研究不是研究個案，個案本身不是最終的焦點，個案的選擇只是研究過程中所採取的一種方法或手段，個案本身並非最終的研究對象，也不是最終的解釋對象，個案研究最終要回答與解釋的問題是：人類的社會行動與行動的意義。此一研究方法在「人類作為社會性的物種存在」的前提下得到其穩固的基礎。

本研究基本上採取與理論對話的方式，經由社會學的概念與筆者所紀錄分析到的經驗資料進行對話，一方面檢證既有的理論，另一方面為這些既有的概念，進行補充、修正與詮釋。

## 二、研究對象的選擇

雖然質性研究沒有所謂的代表性個案，研究對象的選取係由研究者依其所需而決定（鄭伯壘，1995：130），但研究對象與探討議題必須相關乃是不待陳說的條件，因此，筆者認為進行家庭式托育研究時，研究對象須要具備以下條件：（1）所謂的「家庭式托育情境」是指：幼童在非原生家庭接受照顧的家庭式托育場所；（2）照顧幼童的保母，係指長期從事保母工作，照顧幼童的工作場合是在自己的家中，且照顧提供有收取費用。本研究的對象包含保母、保母的家人、受託幼童、以及保母的鄰居與不定時出現在托育家庭中的友人等。（幼童與成員間的關係如表一）

經過評估過後，筆者選擇位於台中市的一個家庭式托育場所，此個案中的受託幼童每天在托育家庭的時間約九個小時。照顧幼童的保母從事此行業已經有十年之久，其工作場合一直在自己家中，照顧一個幼童收費為每月一萬元，通常一次只照顧一個幼童。另外，較特殊的情況是，保母的大女兒每天會帶其兒子到保母家，本研究對象就有兩組不同的成人與幼兒的關係模式（保母與受託幼兒以及母親與其孩子）。在這樣的情況下，筆者可以觀察到兩組的互動模式，並可以據此互相對照，增加分析上的豐富性。這些情境都與本研究所設定的條件相符，再與保母溝通後，筆者決定選擇這個家庭式的托育場所進行時地的觀察與訪談。

【表一】研究對象之關係（幼童對成人）的稱謂表

研究對象	小松	佑佑
保母	阿婆	阿媽
保母的丈夫	叔公	阿公
保母的女兒	姑姑	阿姨
保母的兒子	叔叔	阿舅
保母的鄰居與友人	依年齡與性別不同有不同的稱謂 <sup>7</sup>	

本研究針對一個家庭托育情境，從觀察這情境所有成員與受托幼童間的生活情況，收集本研究的資料。這個托育家庭位於台中市北區的巷道，附近有國小、國中以及體育場，也因地處於交通要道，所以巷子中往來的車輛頻繁，為了避免意外發生，幼童活動的地方只限於室內，偶爾保母會騎機車載小朋友到處逛逛。

保母張媽媽年約五十歲，從事此行業已經有十年，當初因為將一個一歲大的幼童從不會控制大小便、說話以及學習走路的小孩，幫他完成所有的訓練而聲名大噪，接受其照顧的幼童一個接著一個。大部分張媽媽都只照顧一個幼兒，因為她認為小孩是需要費心照顧，而且受人委託，若有什麼閃失，是很麻煩的。另外，其身體狀況也無法負荷照顧太多小孩。受托的小孩大多從出生一個月讓她照顧到三歲上幼稚園後才離開。

目前張媽媽所照顧的小孩是親戚的孫子（以下簡稱為小松），因張媽媽只願照顧到晚上六點，從事經營電器買賣的小松父母，每天工作時間為早上十點至晚上十點，因此晚上六點過後小松又轉至給其祖母照顧到晚上十點，等到其父母生

<sup>7</sup> 年齡以保母為基準，比保母大或一樣大的女性稱阿婆，比保母小或與保母女兒年紀相仿的稱為阿姨，和幼童年紀相仿的稱哥哥、姊姊或其名字；男性以保母的先生為標準，比較大的或一樣大的稱伯公、叔公，比較小或與保母的兒子年紀相仿的稱為叔叔。雖然基本上是以保母與其先生為標準，但事實上是幼童的父母與保母間的關係的擴展。

意打烊才將他接回，大部分小松在這個時候都已經入睡，所以，小松自出生一個月後與其雙親相處的時間可說是少之又少。也因為如此張媽媽覺得小松特別可憐，所以對他比較寵愛，若小松吵著吃糖果或是喝汽水，張媽媽都會答應，但這種寵愛的行為會被家中的其他年輕成員制止。另外星期天保母休假，小松的母親會帶他到店裡，一方面可以經營商店，另一方面也可以照顧小松，但是大部分的時間，小松都與他的哥哥在一起，所以小松從他哥哥那裡學到很多遊戲，隔天會教佑佑怎麼玩，或者也會將他與哥哥相處的模式用在與佑佑相處上。

張媽媽與其先生以及兩個子女同住，另外兩個嫁出去的女兒，會經常回娘家，尤其是大女兒，因為居住的地方只離娘家幾步路，所以幾乎是天天回家，而她兩歲大的兒子「佑佑」也會隨著她過來。由於小松與佑佑年齡相同，因此，成為小松日常生活中的重要玩伴。因為小松與佑佑的年齡相同，但是家庭背景（佑佑是獨子，也是他們家族的長孫，他比小松擁有更多的關心與照顧）以及照顧者（小松主要由保母照顧，佑佑是由其母親照顧）並不相同，雖然他們倆白天幾乎都在一起，但是在很多方面卻有很大的差異。所以本研究企圖以這兩個小孩在張媽媽家的生活狀況為主，作為幼童社會化研究資料的主要來源。

### 三、研究步驟

筆者收集資料的方式主要是以日常生活參與觀察為主，保母以及其他成員的訪談為輔。在取得保母的同意，詳細紀錄幼童在保母的家中每日生活情況，並觀察每一個成員與幼童間互動的情形，參與觀察期間為兩個月（民國八十九年七月初至八月底）。在這兩個月間，每日的觀察時間為早上九點至下午六點，將受託幼童在保母家的生活情況，詳細紀錄於田野筆記中。其次，以錄音機紀錄幼童與每個成員的對話，例如，保母幫幼童洗澡時的情況、餵食的情況、幼童與其他幼童遊戲時的對話，除了錄音外，筆者會以照相機紀錄幼童在此情境中的景象，例如，幼童專心看電視、玩遊戲的景象甚至打架爭執，以彌補現場觀察遺漏之處。最後，每日將這些資料整理，並寫下觀察心得。

在收集這些初級資料後，接著將之轉為初步的分析資料，筆者試圖將這些初級資料中加以分類，最重要的就是找出要標碼的類別（coding category）。藉由這些標碼系統，將資料組織起來，另外，筆者參考林惠雅（2000：79-81）的「母子互動行為分析表」進行參與觀察的紀錄（見附錄一），並透過「深度描寫方式」<sup>8</sup>描述各種相關的主題經驗。經由分類歸納的標碼之範例如表二。

【表二】編碼範例

編碼	領域名稱	紀錄內容	概念
A1	保母的起始控制事件	當保母看到鄰居羅媽媽，就要求小松、佑佑叫人，此時小松馬上就叫「阿婆」(台語)，佑佑也跟著叫，羅媽媽會說聲乖	保母受文化價值「尊重長輩」的概念影響，落實於教養行為中
B1	幼童起始事件	小松早上十點才來，進來看到保母的女兒叫一聲：「姑姑」，就坐在沙發上看電視，這時電視正播放不是他喜歡看的節目，他會自己拿著遙控器按到自己喜歡看的電視台，這時其他的人都會讓他看，所以他也不會問別人可不可換台	幼童主體性的展現。
C1	保母的教養態度	小松搶走佑佑的玩具，被佑佑的母親打，保母對其女兒說：「別人的小孩，讓別人教。不用嚴厲，只要他乖乖不要吵就好。」所以小松不聽話，保母的大女兒會生氣打他，都會被保母制止	保母的商業心態
D1	幼童的反應行為	小松看到保母二女兒在使用隨	規範的落實

<sup>8</sup>所謂「深度描寫方式」，不只紀錄一個人所做的事情，還超越了事實與表象，刻劃出個人經驗中的細節、脈絡、情緒，以及將不同個人連接起來的社會關係網絡。同時它可喚醒個人的情緒性與自我感。它捕捉了個人在互動中的聲音、感覺、行動與意義（張君玫，2000：136）。

		<p>身聽，就很好奇的將他拿起來玩，保母女兒很緊張的大聲說：「那是姑姑的，不要拿。」結果被保母罵：「會嚇到他啦！怎麼這麼大聲。」可是小松並沒有哭，反而趕快將隨身聽放在桌子上，還說：「那個長泰(他父母所經營的商店名字)也有。」他知道那個隨身聽不是他的，不可以拿，所以不會驚訝為什麼被凶。</p>	
--	--	--	--

另外，筆者期望能藉由理論與經驗文獻的檢討以及實地觀察等角度，並經由對社會、文化與自我三個分析焦點的討論中，以之與田野資料進行對話，探討幼童在家庭式托育情境的社會化過程，並且揭示保母與幼童的互動情況。

## 第二章 托育的政治與社會情境

以了解「托育的政治與社會情境」作為本章的主題，係基於 G. H. Mead 所主張的概念：在心靈與自我之前沒有既存的社會過程，則心靈與自我就不會出現（G. H. Mead, 1934；胡榮、王小章，1995：223）。亦即自我必然導源於社會過程。另外，Mead（1934；胡榮、王小章，1995：237）也提出，個體所能做出反應是受到環境的影響。換句話說，個體內在的自我結構與內容，與其外在環境有密切的關係。同時，群體所堅持的行為與經驗，會經由個體自我評價，限制個體的行為，達到社會控制的目的。

因此，筆者首先揭示現代社會政治對幼童照顧的影響。現代社會中父母的影響雖然重要，卻不再是主導其發展的唯一因素。今天有更多的學齡前幼童大部分的時間是在托育家庭、托兒所、幼稚園度過（黃慧真，1994：321）。因此，關心幼童在這些非原生家庭成長的情況，逐漸成為現代社會學研究者的一個重要議題。本章首先從經濟與家庭結構的變遷，說明當今台灣的托育服務的增加趨勢。其次，從當前的托育服務相關政策與研究，探討目前對托育服務此議題的關心焦點。最後從社會對托育服務的定義與期許，探討保母角色的特殊性與幼童成長的關係。

制度性的托育服務（day care services）是現代社會的產物，也是工業社會的一個重要議題，不論是在工廠、公司企業或是服務性機構的職業婦女，她們願意支付費用來安置她們的小孩，就如同她們喜愛使用現代家電來分擔其家務，以減輕其所承擔的工作負荷。然而，是什麼社會因素造成幼童大部分的時間需要待在家以外的托育機構？托育服務在社會上扮演什麼樣的角色？為什麼大部分的社會政策或研究者重視托育品質，生活品質與幼童成長的有何關係以及對保母會產生什麼社會期許？筆者將從關於整個托育服務的社會制度的描述中，說明托育服務的制度在幼童成長過程中所扮演的角色。

## 第一節 社會環境與托育的需求

### 一、婦女角色的變遷

當婦女的角色定位及功能認定，隨著社會結構及觀念變遷，首當其衝受到影響的就是親職任務的重新界定。然而，莊永佳（1999）透過分析教養書籍中所傳遞的母職倫理發現，一般仍認定母親是教養孩子最主要的負責人，母親是專職照顧小孩的不二人選。在1993年全國無工作婦女中，有30.9%的婦女因為需要照顧小孩，在未來一年不願意工作（勞委會，1993）。在1998年無就業婦女有百分之51.8%為了照顧家人、料理家事而無法出外就業。（內政部，1999）當婦女擁抱多元角色，同時承擔婚姻、家庭、職業的工作壓力，感覺負荷過重時，則會造成職業婦女很大的困擾，她們可能捨棄職業照顧家庭或是尋求其他的機制，幫助其分擔工作。

在美國，百分之六十有五歲以下子女的就業婦女，利用各式各樣的家庭以外的托兒，包括別人家中或團體式的托兒中心，以減輕其工作壓力<sup>9</sup>。根據1994年台灣勞工統計報告指出，婦女勞動力參與率由1984年約43.3%，上升到1989年的45.4%，又根據九十年人力運用調查，學歷較高之年輕有偶婦女勞動參與意願逐年升高，但是長期觀察，有偶婦女勞動力參與率有呈現緩慢提昇，其中尚無子女於近二十年提身27個百分點，但是子女均在六歲以上卻只提昇10個百分點（內政部主計處，2001）。可見婦女加入勞動市場雖然呈現成長的現象，然而當家中子女逐漸成長需要照顧時，婦女在無法尋求輔助性支持的情況下，仍然必須放棄就業的機會而選擇照顧子女。

台灣省婦女生活狀況調查報告（1993）也指出47.7%的職業婦女認為子女缺

---

<sup>9</sup> 根據美國一項調查報告（黃慧真，1994：322），美國有五歲以下子女的就母親所做的主要托兒安排方式：在別人家中佔41.3%，其中委託非親戚照顧有23.8%；委託托兒機構或幼稚園佔33.1%；在自己家中由他人照顧佔29.7%；最後由母親自行照顧僅佔6.7%。換句話說，大約百分之六十的母親選擇利用自家以外的托育方式，協助其照顧小孩。

乏照顧是他們面臨的最大困擾。另外，行政院主計處（1994）的《中華民國八十二年台灣地區婦女婚育與就業調查報告》指出，台灣地區十五至六十四歲已婚婦女離職者有 81.4 % 為了照顧小孩而離職；從兩千份台北市就業婦女的調查樣本中，托育服務需求是幼童福利項目的第一位（王麗容，1992）。根據八十四年兒童生活狀況調查報告（內政部，1996），目前有學齡前幼童（0 至 6 歲）的受訪家庭，有 52.06% 是母親在家照顧，而約 15.32% 是在家庭以外的托育機制照顧。根據八十七年台灣地區婦女生活狀況調查報告書，婦女對托育服務與托育津貼最不满意，同時也期望政府能優先對托育與托兒方面服務的保障（內政部統計處，1999）。

據此可以發現，由於社會結構變遷，就業市場提供婦女更多的就業機會，婦女的角色更趨於多元化，但社會並未因此而免除或減輕婦女照顧幼兒的責任。也因為托育服務呈現供不應求的窘況，托育的困境造成職業婦女生活上的極大困擾，同時也造成幼童必須自小無法在原生家庭成長的狀況，以及不斷更換成長環境的情況<sup>10</sup>。

## 二、家庭規模的變遷

傳統的中國社會中，「大家庭」被視為健全理想的家庭型態。就養育功能，祖父母一代可以協助父母照顧下一代，或提供其他補充性的幫助，家庭成員是一種合作關係。然而工業化以及都市化的結果，年輕一輩大量往都市遷移，由於都市地狹人稠，適合核心家庭型態的居家規模。根據台灣地區兒童生活狀況調查資料（內政部統計處，1996）顯示：有 59.79 % 的幼童是住在核心家庭中，只有 25.04 % 的幼童家中有父母以外的成人同住，且有接近 4 % 的幼童只與一位父母或祖父

---

<sup>10</sup> 幼童因年齡的不同，需更換不同的托育機構，例如剛出生至三歲的幼童適合在家庭托育或是托育中心，三歲至六歲的學齡前幼童則進入幼稚園或是托兒所。其次，可能因為不同的因素，例如父母親更換職業或是遷移，或是與照顧者理念不合等因素，更換保母或是托育機構。這些不穩定的因素，都可能促使幼童自小就需適應變動的生活。這些因素都促使與過去一直穩定於原生家庭成長的幼兒產生不同的生活經驗。



母輩的成人同住。可見家庭內的支持體系已經逐漸消失，現在大部分的父母無法依靠其他家庭成員的互助，協助其家庭工作。另外，單親家庭也有逐年增加的趨勢（薛承泰，1994），而單親家庭更需要求助於家庭以外的支持機制。

從以上的分析，目前台灣社會的家庭由於人力少，以及婦女就業，造成家庭內資源不夠，以致於照顧幼童功能不足。根據台灣地區兒童生活狀況調查資料（內政部統計處，1993）指出，目前一般家庭的幼童消費支出中，托育費佔 32.2 % 高居各項支出的第一位。這些因素都顯示托育需求的增加，也說明為何現在的幼童大部分的時間需要待在家庭以外的托育機構。

## 第二節 托育政策與幼童照顧

目前台灣政府在面對日漸增加的托育服務需求，制定眾多托育相關法令，例如，行政院制定的兒童福利法及細則，以及台灣省、台北市、高雄市通過的各種標準、辦法和規定（見表三），以保障消費者與幼童的權利。

這些托育服務相關政策所針對規範對象主要是機構式的托育服務，忽略家庭式或個人式的托育服務機制，而政策內容也未能釐清管理托育服務的整體事宜，僅就保育人員以及機構申請等事宜做一規範。致於中央所頒佈的托育設施法規也不適用目前的「托兒所設置辦法」及行政院勞委會的「輔導辦理勞工托兒服務要點」，因此，在缺乏全國一致的托育設施品質標準及托育政策方向的情況下，地方政府僅能以大量的補充規定及釋義，未能有一種整體之考量，而造成地方行政管理上的混亂與疏失（馮燕，1998：197）。

另外，根據王淑英、賴幸媛（1997）檢視政府托育相關的政策及法令發現，這個部分非常缺乏有系統的法規，只有兒童福利法和幼稚教育法做了幾項規範，其中兒童福利法是托育法令的最高指導原則，但對托育問題卻著墨太少，主要也只針對不幸的兒童（無依、殘障或受虐等）或特殊兒童家虐問題。除此之外，只有行政部門頒佈的各種托育機構的設置或管理辦法。這或許是托育服務在國內社會工作的專業領域中，僅被歸為補充性的兒童福利項目之一。這樣的觀念造成政

府並沒有對未立案或是托育品質以及收費標準做出詳細的法令規範，這些因素皆會影響學齡前幼童的發展，同時也造成父母的困擾。

因此，在法規繁雜且管理不具完整性的情況下，研究學者對托育服務品質特別關心（陳建勳，1983），原因是研究相信托育服務機構的品質會影響幼童身體與智力的發展。根據 McCartney（1984：244-260）的照顧品質研究顯示：幼童的語言發展深受日間托兒所的影響。研究包含來自百慕達九個日間托兒中心的一百六十六名幼童，其中百分之八十四的兩歲幼童一天大部分的時間是在托兒所中度過。當照顧者常對孩子說話，特別以提供或詢問訊息，而非控制行為的命令，鼓勵孩子與他們交談時，孩子在語言發展測驗上的表現優於未有上述交談的孩子。另外，Burchinal（1989，引自馮燕，1998：198）發現品質良好的日間照顧機構，對於幼兒的致力發展及日後學校表現有正面的影響；受到良好照顧的幼兒較容易具備優質的社會能力、自尊及同理心。不可否認，一個優良的托育服務機構能以多種方式幫助孩子的學習與成長，而且充滿趣味。若幼童能在此情境中隨著探索家庭以外的世界，並藉由各種針對他們的興趣和能力所設計的照顧方式，孩子得以發展其自主性，建立自信和自我。

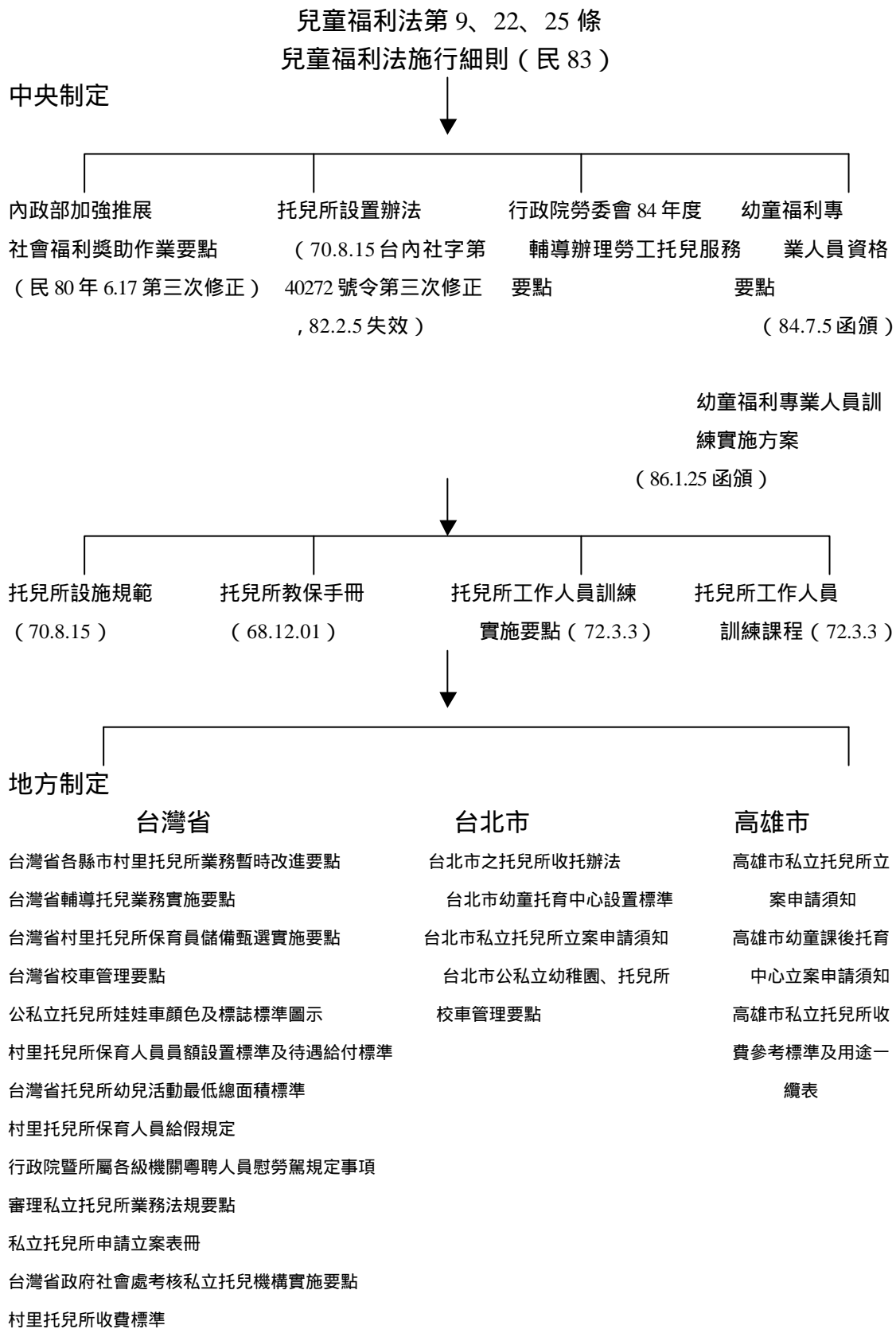
另外，按我國現行體制，托兒所戲設回行政機關主觀之一種兒童福利機構，收托一足月至未滿六歲之幼兒。幼稚園則係教育行政機關主管之學前教育機構，招收四足歲至未滿六歲之幼兒，這兩種機制皆是以促進幼兒身心健康發展、增進其生活適應能力為依歸。在師資標準上，同樣培育學齡前兒童，托兒所依「兒童福利專業人員資格要點」聘任保育人員或助理保育人員；幼稚園則依「幼稚教育法」及「師資培育法」相關規定聘任教師，就教保課程方面，托兒所根據托兒所教保手冊，幼稚園則依教育部訂定之幼稚園課程標準實施，但兩者內容實際上已逐漸難以區分；就設立與管理方面，也都有兩套不同的標準，但實際上雖然齡層幼兒接受教保二種不同的服務內涵，但性質上卻相當的一致。這樣的結果一來浪費國家總體資源缺乏經濟效益，二來兩種機制受到不同主管機關監督與控制，造成法令上以及執行上的模糊不一致，如評鑑制度、獎勵措施、罰則等，影響又

托機構之健全發展，同時也導致幼兒的權益受損。

陳倩慧（1998）研究發現，家庭式托育服務品質有正向影響特質，同時因為保母具有多元的角色內涵以及保母家庭系統與幼童成長皆息息相關。因此，家庭式托育服務機制中的成員、環境空間都需要受到重視。然而，檢視我國的托育服務相關法令，除了自八十七年三月正式實施保母人員技術是技能檢定，藉由此項對保母專業知識的檢定規範外，則沒有其他的法令規範此機制的服務品質。

綜合以上所述，托育服務的需求日益殷切，雖然政府鼓勵設置公立托兒所，增加社區化暨精緻化的多元托育功能，但事實上，目前台灣的社會政策卻沒有積極對其加以規範，導致許多父母面臨若要選擇較高品質的托育機構必須支付昂貴的托育費用，這對中下階層的家庭是一大負擔，而將其小孩送往較沒有保障的未立案的托育機構，則影響幼童的成長，這樣惡性循環下，則造成社會問題。這與政策當初立法的原亦是相違背的，不僅沒有提供消費者應有的資訊，諸如托育服務的需求管道、托育服務機制品質的規範標準以及具體且獨立的管理辦法。同時，但是托育服務的品質的確會影響幼童的健康與發展，也無法善盡保護消費者以及幼童的責任，諸如設置消費者投訴管道。其次，所有的相關法規幾乎針對機構式的托育機制，家庭式以及個人式的托育服務，沒有具體的法律規範，因此，在台灣社會中仍存在許多未登記以及沒有專業執照的保母，導致在此情境成長的幼童權利並沒有受到保障，只能依靠保母的良知才能獲得較完善的照顧。簡言之，目前台灣社會所實施的托育服務相關法令，並未能達到營造質優量足的托育服務以及建立通暢的托育服務通訊網絡。

【表三】我國托育服務相關法令<sup>11</sup>



<sup>11</sup> 引自馮燕 ( 1998 ), 《托育服務-生態觀點的分析》, 台北:巨流, 頁 194。

### 第三節 托育服務與保母的角色

#### 一、托育服務是一種輔助性服務

聯合國出版的專文中 (United Nations, 1956; 引自馮燕, 1998: 90) 將托育服務定義為：「因環境造成家庭正常照顧幼童的功能不足，幼童必須每天有一段時間離開父母及家庭的照顧時，需要有組織化的服務，以補充父母的家庭照顧」。另外，社會工作百科全書 (Lausburgh, 1979; 引自馮燕, 1998: 92) 對托育服務的定義是：幼童的托育是指補充父母的照顧與教養，於家庭外提供一段時間的組織化照顧、督導及發展機會，其組織與服務型態是多樣化的。父母保有養育子女的主要責任，家庭仍是幼童的生活重心，托育服務則是由父母授權，以完成父母不能親自照顧時的任務。

由此可知，托育服務屬於「補充性服務」<sup>12</sup>，是協助父母親職角色的機制，並非完全取代親職。陳淑琦 (1995) 也指出，托育服務只是被用來加強和支持正向親職角色扮演的功能，並使幼童能在此情境健全成長。換句話說，托育服務是指一種由幼童父母委託，在一天中父母不在的時間，給予幼童適當安置與照顧的服務。

在全美幼童福利聯盟訂定的「幼童托育服務標準」(Standard of Excellence for Child Day Services) 中明確指出托育的目的：(引自馮燕, 1998: 109)

1. 滿足幼童在一個安全及滋養 (nurturing) 的環境中成長的基本需求，以支持其能健康成長與發展。
2. 協助父母照顧其子女。
3. 扮演社區中人群服務網絡的整合角色。

---

<sup>12</sup> 然而托育服務的功能是多方面的，除了是在父母就業或其他因素不能親自照顧小孩時，提供補充親職的角色外，托育服務也有支持正向親職角色扮演的功能。(馮燕, 1998: 92)

4. 提供幼童或家庭支持性服務或便利其對服務的取得。
5. 體認所有幼童間存在的差異性及尊重其個別性。
6. 針對每個幼童提供一個適合其發展，以及滿足其文化需求的服務，並定期作服務有效的評估。
7. 鼓勵幼童自信心、好奇心、創造力及自律的發展。
8. 提供幼童一個有益健康的環境，鼓勵幼童解決問題、熟悉自助與學習的技巧、做決定、投入活動、問問題、在環境中進行探究及實驗。
9. 透過健康的社會關係、及對種族與個別性的自覺，來提昇每個幼童的自我價值感。
10. 培養幼童與幼童間、幼童與成人間的合作及社會關係。

在此可以發現，這份服務標準重視幼童甚於成人，對托育服務的期許除了能協助與分擔親職工作，另外則期許此服務可以培養一個健康、自主以及符合文化需要的幼童。其次，從行政院勞委會所制定的「保母人員技術技能檢定規範」的內容發現，保母是被視為一份專業性的工作，除了需具備基本的照養幼童的知識外，還扮演著受託幼童與其父母間的溝通橋樑。另外，根據民國八十四年台灣地區幼童生活狀況調查分析（內政部統計處，1996）指出，一般幼童家長認為保母應具備的條件，前三項依序為育兒經驗（重要度 56.94 %），身心健康、生活規律、無不良嗜好（41.8 %），具有愛心、耐心、喜好幼童（35.2 %）。較為特別的是，托育服務設施重點在於「照顧幼童」，似乎不像學校機制，被賦予「教育幼童」的社會期許。

## 二、保母角色的特殊性

### 一 專業性的照顧者

本文的焦點乃是托育服務中的家庭式托育（the family day care），在此情境中，對幼童影響最深遠的是保母（the nanny）這個角色。保母這一詞通常用以稱呼在孩童家或是在其自家照顧非生身幼兒的人。在傳統社會中，保母的角色是幼

童父母親僱傭來哺餵嬰兒或是請來協助幼兒的看護工作，其工作的場所大部分都是在雇主的家中，因此其社會角色的定位於協助父母養育工作者。另外，從「保母人員技術士技能檢定規範」（行政院勞委會制定）所規定的保母的工作範圍內容及要求保母所應具有的知能中，發現除了要求保母人員需具有工作倫理與專業知識外，強調幼童在此情境中的衛生保健以及幼童發展。Margaret K. Nelson（1990）在美國的佛蒙特州（Vermont State）對當地的家庭保母進行問卷訪問發現，幼童在家庭托育的情境中，保母在照顧年幼小孩是需要特殊技巧，也就是要讓幼童了解哪些行為是不適當的，在這個情況下，家庭托育的保母變得對他們所照顧的幼童有極大的影響力。據此，社會賦予保母是一個「專業性的照顧者」，她並不是如同剛為人父母的生手，社會期許幼童能在保母專業性的照顧下健康成長，以提供一個未來的社會棟樑。

## 二 父母親照顧幼童的助手

Monica（1998；周淑麗，1998：11）將保母定義為負責與幼童看護的所有相關工作的人，可以與雇主住在一起或分開住，工作的範圍限於孩童的看護。保母不一定有正式的訓練，所以通常只要具有豐富實際的經驗即可。Monica也指出保母的所有責任是與父母共同合作提供幼兒在身體上、感情上、智力上及社交上的均衡發展（周淑麗，1998：29）。基本上，保母是協助父母照顧小孩，保母一定要同意父母親擁有最大的權利決定如何教養他們的小孩。而保母只是遵照其父母的教養方式照顧小孩，並且每天要對其父母報告整天的工作狀況。在此情況下，若是保母無法認同其父母的方式，在工作上可能會產生挫折或是與其父母衝突。因此，保母在照顧幼童時的態度，與照顧自己的小孩是不相同的。

## 三 照顧者的差異：血緣與契約關係

保母與母親對幼童最大的差別是，幼童是母親懷胎十月所生，兩者間的關係是親密的，母親對幼童成長有特別的期許，例如傳統社會的「養兒防老」的概念影響母親對幼童日後行為寄望。然而，保母與幼童卻是一種短暫的僱傭關係。這兩者不同性質的角色，在教養幼童時也會產生不同的態度。Margaret K. Nelson

(1990) 在其研究中發現一個矛盾的情況：保母在家庭托育情境中並不能完全展現其母愛。同時，家庭式托育的保母必須區別對自己與他人小孩間情緒照顧的差異，而且她們必須付出情感給予托育幼兒適當照顧的需求，面對自己的小孩可以有自己的主張、相處模式以及特權，但用在其他的小孩身上，可能會感到挫折。Margaret 指出保母受到「責任與權力的限制」、「與幼兒的暫時關係」這些因素的影響，而導致母愛的變質 (Margaret, K. Nelson, 1990 : 595-598. )。

#### 四 工作性質：義務與領薪工作

保母與母親的另一個不同在於，保母收取幼童的父母所給予的薪水，提供照顧幼童的服務。所以，保母在這些特別的關係的事件脈絡中，她們的工作是為了獲取薪水而「付出她們的感情」(Margaret, K. Nelson, 1990 : 598)，這點與幼童的雙親義務照顧動機有很大的不同。也因為保母是受僱於幼童的父母，在照顧幼童方面上須向幼童的父母負責，這份職業壓力促使保母在照顧幼童上，並非像一般親子間的自然。

過去的研究雖然焦點置於照顧者上，但是大部分仍將幼童社會化假設於原生家庭中，而忽略了保母與母親間的差異，這些差異對幼童社會化過程有何影響？幼童又如何分辨保母與自己的母親有何不同？過去的幼童社會化研究鮮少關心此類問題，然而，社會結構的變遷，導致幼童在非原生家庭成長的機會越來越多 (馮燕, 1988 : 134)，因此，了解幼童在家庭式托育環境成長的過程有其必要性。

另外，從這些經驗研究發現，保母具有不同於親身父母的特殊性質，這些特質如何體現在家庭式托育情境中，成人與幼兒間的互動是如何影響彼此的情感交流？幼兒是否因為具有分辨不同角色的能力，而選擇接受與不接受保母所給予的教導。這些問題都必須透過實地於家庭式托育情境中觀察，才可以清楚的了解。研究者不能將幼童於原生家庭成長過程與其在托育情境的生活等同而論。

正如 G. H. Mead 所說，沒有任何一個生命有機體能夠徹底擺脫和其他生命有機體，以及與其在社會關係上的一切作用；所有生命有機體都活動於某個社會



情境之中，活動在他們繼續生存所依賴的複雜關係和互動之中（1934：229）。換言之，個體的發展，係建立在社會關係上，而不能抽離於社會外。因此，Mead認為社會之中，存在著某些情境之下特定的行動方式，這些行動方式始終一致，並且他們對於任何人而言都具有共同性，這些存在於共同體之中的一系列共同反應，即為「制度」（1934：261）。

Mead 關心互動的集體反應，卻忽略了社會中的經濟制度、國家政策，並非靠著簡單的個體互動所產生。同時，這些制度所產生的環境，個體也無法靠著一己之力改變它；個體也無法預期會產生什麼樣的集體結果。這些經濟制度及社會政策對每一個體的期許，是經由集體行為創造的，例如國家的托育政策，是經由國家行政、立法機構視當前的社會需求所制定，但其影響對象卻是一般民眾。這兩者之間並非建立在直接的互動行為之上。因此，筆者認為，社會與個體之間的關係，在某種程度上，無法單靠互動而創造或改變制度。而需藉由各種的管道，諸如集會結社、向政府機關申訴等，傳達自身對制度的不滿。但前提是，個體的不滿也要符合一種集體社會現象，諸如對於政府所提供的兒童福利服務，大部分的社會成員都認為托育需求服務需要增加，而政府機關在制定相關法令時，才會對此部份特別重視。

綜觀當前的台灣社會，由於社會經濟結構的變遷，婦女就業提高以及家庭規模改變，家庭對照顧幼童的功能已經逐漸消失，轉而尋求家庭以外的托育服務機制的支援。在此同時，社會仍對父母抱有教養小孩的期許，父母扮演主導教養小孩的角色，所以托育服務因而被視為一種「補充性」的幼童福利機制，即托育服務主要是支援父母照顧小孩。換句話說，政府將家庭托育視為私領域（private domain）範疇，在管理上並未將家庭式托育服務正式化以及納入公共托育服務的體系之內，導致幼童在家庭式托育情境中並未受到法令的保護。此外，一般的社會福利政策雖然多注重托育服務的品質，關心幼童在此情境中的生存福利。然而，這些關心卻未落實於現實社會當中，也就是，人們並沒有一個正式申訴的管道，當幼童受到不好的照顧品質，政府機關並沒有具體的法令對托育服務機構提

出任何的懲處。根據民國八十四年台灣地區幼童生活狀況調查（內政部統計處，1996）發現，台灣地區家庭針對學齡前幼童的托育方式，有 52.06 % 的家長主張在家由母親帶，其次是主張送到幼稚園占 15.32 %。這或許反映出，台灣的家長對學齡前的生活安排，仍希望藉助於親人或者有法令可以約束的機構式托育服務。然而弔詭的是，根據陳倩慧（1998：6）的研究發現，家庭式的托育機制較利於幼童發展，但這個機制卻沒有受到廣大民眾的使用。在八十七年台灣地區婦女生活狀況調查報告顯示，婦女針對政府或民間機構團體如何建立的托兒服務措施，有百分之四十的婦女認為第一優先是辦理鄰里保母訓練，儲備保母人才。筆者認為，這與法令的模糊以及缺乏需求管道有關，以至於婦女雖然期望幼兒能於家庭式托育機制成長，但因為目前的環境並未提供這類的專業人才，導致台灣地區的家長並沒有將家庭式托育機制視為理想的托育方式。

一般而言，原生家庭仍具有幼童的主導的教養權利，雖然照顧者需具備專業性的照顧形象，且提供幼童完善的成長環境，但充其量托育服務也只是輔助雙親照顧幼兒的機制。其次，根據筆者比較保母與母親間的差異，雖然保母對幼童的成長仍有一定程度的影響，而這種影響力與父母親之間有很大的差異，因此，筆者認為不能將幼童於原生家庭成長的過程與其在非原生家庭相提並論。

正如 G. H. Mead 所論述的，社會優先於個體而存在。本研究對象「小松」出生之前，其家庭與社會已經運作許久，小松出生之後，似乎只能「被動」的接受社會所提供的生活形式，即：當前的經濟結構、母職角色的變遷、專業保母的產生、幼童福利落實以及托育服務政策尚在修正等等。小松並無法以一己之力改變這些事實，只能在這些既有的條件中成長，以及發展自我。因此，他被動的接受每天早上必須離開父母親，在保母家度過一天的安排的生活形式。另外，小松對保母來說，是一種「責任的承載者」，保母需從小松健全的發展中，證明自己的工作表現，以利於向小松的父母「交代」以及維護自己的職業形象。換言之，保母對小松的細心照顧，與小松的母親對其照顧有著不同性質的差異。個人無法自由選擇的接受或不接受這些生活條件，同時也無法擺脫這些條件對其行為的限

制。而這些限制，卻在幼童社會化的過程當中，扮演著重要的影響力。因此，一般研究者由於無法在集體的社會現象中發現個體主體性的展現，而忽略個體對社會的反動力量，導致產生「社會贏了」的研究結果。筆者認為，研究者應該將焦點置於個體對社會不滿的申訴管道、集會遊行等集體的反動行為以及社會所提供之反動力量存在的空間，才能真正了解集體的生活形式並非恆久不變的。

### 第三章 教養文化：多樣的童年圖像

我們生存的世界是一個符號世界，這些符號背後所隱含的意義，是透過社會行為所建構出來的，也就是說，個人無法「閉門造車」的創造符號與分類系統，因此，意義的機制總是先於意義的創造；意義是在社會經驗與交往的過程中出現的，換言之，象徵符號是一種社群成員所「共謀」的結果。雖然心靈與自我賦予個體主體性與創造性，但是它仍必須以社會為基礎。G. H. Mead 的核心概念：心靈與自我均是社會過程的產物。也因此，我們從事經驗研究時，若將個體抽離於社會過程，將其置於“真空的實驗室”中，將無法了解行動者的行為，也無法明瞭社群共享的文化。

「幼童社會化」一直是社會學者的研究焦點之一，中外學者對這類的研究不勝枚舉。在台灣有關幼童社會化的研究，早期都收錄在李亦園與莊英章合編的《中國家庭之研究論著目錄》中（李亦園、莊英章，1987：24-28），這些著作大部分是有關於教育學、心理學的研究，主要是在探討父母的教育方式對幼童行為的影響，這些研究的焦點有些放在成人的教養態度對幼童心理層面的影響（朱瑞玲，1986；孫敏華，1982,1984），或是討論職業婦女如何照顧小孩的問題（伊慶春、高淑貴，1986）。在李芬蓮（1970）研究台灣中部農村幼童之社會化，從其訪談二十六個母親中，詳述了台灣農業社會的母親如何教養小孩、母親對小孩期望以及對幼童教養的價值觀。而發現早期台灣農村社會的幼童，在四歲以前行為受到相當的縱容，且頗受到家人的照顧與關愛，但是一些基本訓練，如排泄訓練都早於美國與菲律賓的幼童（頁 192），說明了跨文化間的教育內容的差異，會導致幼童不同的行為發展。另外，她也發現「宗教」在整個幼童養育的過程中扮演重要的角色，宗教教義成為父母教養小孩的內容，無形中幼童對超自然產生了恐懼心（頁 194）。林美容（1993）的研究發現也認為，宗教在台灣教養文化扮演重要的角色。另外，吳燕和（1966）以台灣排灣族與中國傳統的教養過程做進行比較，指出不同族群間的教養方式，造成不同的族群性格。馮涵棣（2000）也指

出，在台灣家庭中，成人會運用利用幼童的「羞恥感」，來達成他們教育的意義，這背後含有深遠的文化意義。這些研究雖然說明幼童社會化與文化間的具有密切的關係，然而卻因太過強調成人的教養行為對幼童的影響，而忽略了幼兒在此互動過程中所扮演的角色，也因此這些研究只能描述幼童社會化的部分過程。簡言之，幼童雖然一直是研究者關心的對象，但總聽不到他們的聲音。

一般認為，幼童成長的過程中，是處於被動的地位。人類學家 Margaret Mead（周曉虹、李姚軍，1990；蕭公彥，1992）發現：幼童在懂事後，大人就會傳遞一些其文化視為重要的事物，而這些所謂「重要」的事物因文化而有所不同，在這樣的情況下，便塑造不同的文化特質，同時也受限於不同的文化規範。在其研究馬奴斯人的成長的民族誌中（蕭公彥，1992）就描述了不同於漢人幼童的成長過程：

馬奴斯人 他們不命令小孩對長輩有禮和親切；不教導小孩工作  
他們認為這些事情是相當自然。 他們喜歡年幼小孩，樂於教導他們  
一些事情，但拒絕為他們負起任何責任。 小孩從未學習服從任何權  
威，不受任何成人的影響，除了他們喜愛但不太尊敬的父親。他們從自  
大而無紀律的小孩發展成為好爭而自大的成人。（頁 168）

我們可以發現，在中國社會中所強調「尊重長輩」的文化價值，在馬奴斯並不是重要的文化價值。文化的傳遞受到成人的篩選，雖然心理學家認為幼童成長過程具有普同的特徵，但是不同的文化都有其重視的文化價值，他們所重視的正是他們所希望能持續傳遞下去。這樣的篩選過程因而形塑出具備不同文化特質的下一代。文化信仰與照顧者的實踐有密切的關係：幼童養育目標與技術是依靠成人所期待的價值建構的，由於成人對文化的實踐，而使此文化傳遞下去。正因為幼童在文化傳遞中，沒有自己的選擇權以及主導權，導致許多研究同樣忽略了幼童本身在此過程中所扮演的重要性。因此，筆者不僅在本文檢視文化因素對幼童社會化的影響，還透過觀察幼童的日常行為，分析文化與幼童的自我發展的關係，提出幼童並非被動的扮演社會文化接受者的角色。

另外，筆者也強調文化所包含的符號，會因不同的文化而產生不同的意義。由於人類的群居特質，促使其創造並使用共同的象徵符號和器物，以利彼此的溝通。而這個過程構成了整個社會的生活方式，也就是所謂的「文化」，它包括社會普遍流行的行為舉止、服飾、語言、禮儀、行為規範和信仰系統，透過社會化的過程，人類將這些生活方式傳遞下去。同時，這個傳遞的方式也形成所謂的「教養文化」。在此我們所要了解的是，文化在幼童社會化中所扮演的角色。這個影響來自於每一項抉擇，例如母親用湯匙餵食嬰兒而不強迫嬰兒吸吮奶瓶；使用愛的教育而非打的教育；鼓勵遊戲或是鼓勵唸書等種種的抉擇，這些抉擇反映在幼童的成長過程中，同時也形塑一套教養規則以及不同的童年圖象。Garcia-Coll (1990, 引自 Roberta, 1997: 145) 檢視各種文化信念的文獻後發現，幼童的養育目標與技巧是依靠普遍且受歡迎的教養文化，它包含成人對幼童的社會期許以及幼童應具有存在成人世界的各種能力。Garcia-Coll 以美國與 Fjii 島的兩個社會為例：在美國重視閱讀、聽、寫以及對金錢概念的能力；然而，Fjii 島的成人希望幼童具備耕作、狩獵以及到大島上交易的能力，並期望幼童透過日常的溝通與學習，幫助成人工作以及分享資源。若更深入探究這兩個社會背景可以發現，社會的經濟系統、社會政策、生活環境影響著這兩個社會中的人民，他們將傳遞文化中重視的事情給予下一代，例如美國社會是一個高度發展的資本社會，在專業分工下，每個社會成員互相依賴與競爭的關係。社會成員若要存在此社會中，必須具有一定程度的聽寫能力以及金錢概念。從此比較之下，這些生存能力成為教育下一代的重要內容，而成人也會以社會普存的教養方式將這些教育內容傳遞下去。

本章首先透過不同文化的民族誌材料的描述，說明不同的父母教養文化產生不同的童年圖像。其次，檢討中國家庭教養文化研究，歸納漢人社會的教養特質，以及這些文化特質與幼童發展的關係。另外，筆者自實地的觀察與保母的訪談資料中，檢視教養文化在於托育家庭的表現型態。筆者從跨文化的親子教養比較研究，以及漢人的教養文化的討論，探討家庭式托育情境中存在的教養文化以

及所傳遞著的文化價值<sup>13</sup>，對此情境的成員有何影響。

## 第一節 跨文化的教養型態

人類學者 Margaret Mead 以民族誌的研究方式，描述薩摩亞（The Samoa）的童年圖像（1928）以及馬奴斯（The Manus）幼童生活景象（1975）後發現，文化對幼童的人格發展有重要的影響。另外，Erikson（1963）針對蘇語印地安（The Sioux）幼童的童年教育的研究發現，各種社會的文化背景會形成適應自己社會的風俗，且不同的社會在面對相同問題時，會產生不同的解決方式。這些不同的社會風俗對幼童形塑獨特的個性。然而這些學者主要將個別的原始社會情況詳細陳述，並未對這些現象比較，因此我們無法了解不同的社會對相同的問題，有何不同的解決方式。這些不同的文化特徵代表什麼樣的社會意義。筆者首先透過這些文獻的描述，勾勒出每個文化特有的童年圖像。

### 一、薩摩亞（The Samoa）

在薩摩亞社會，三、四歲以下的小孩只限於在自家的室內活動，並由六、七歲的「小保母」們看管，因此，這些小保母們從不鼓勵孩子學習走路，以利於照顧，大部份就放縱小孩在室內的地上隨意爬行。同時，其父母任由這些小保母對待幼兒並不太干涉其照顧行為。在這裡禮儀對幼童而言並沒有任何重要意義，直到青春期禮儀才顯的重要。另外，每個幼童的實際年齡誰也記不得，但「相對年齡」卻事關重大，因為在成人生活中的社會地位，是以長幼順序決定人們的尊卑，年長者具有支配年幼者的權利。幼童自小就是由長他六、七歲的哥哥、姊姊照顧，這也是「長幼有序」觀念培養的重要時期。當這些小孩長大後，其最初的生活任務，就是學會照顧小孩，直到有人接替照顧的責任，方可學習簡單的技能，諸如學會了用棕櫚葉邊之間時的方球；學會了切開椰子曬乾椰肉，下雨時再幫大人收

---

<sup>13</sup> Roberta（1997：145）主張成人對幼童養育的目標與技術受到其本身的文化信仰影響，照顧者所實踐的養育行為反映了當時所流行的社會期許。

回；去鄰居家討火種為酋長點煙或點火煮食，以及貼心的從親友那裡獲得小恩小惠。這些工作完全都以「輔助父母」為主，因為薩摩亞人每個家戶都擁有許多的小孩以及龐大的家務工作，所以學習支援家庭勞務，是幼童最初的功課。簡言之，薩摩亞童年就在點煙燒火、端茶遞水、點燈、照顧嬰兒以及聽從大人們反覆不停的差遣，這一切使他們從早到晚忙個不停。（周曉虹、李姚軍，1990：19-23）

## 二、馬奴斯（The Manus）

馬奴斯人以潟湖為中心形成村落，所居住的房屋就建築在潟湖上，在這樣的環境下，小孩一旦不小心就可能掉入潟湖中，為了避免意外的發生，所以馬奴斯的嬰兒在他出生後的第一年就被訓練與水為伍。例如，當他一歲左右為了能安全的騎在母親的肩膀上，而學會緊緊抓住母親的喉嚨，而當他快掉下來時，其母親會以堅決和生氣的動作教他警覺並要抓緊雙手。在馬奴斯，一般皆由母親負起照顧小孩的責任，因此在日常生活中，馬奴斯的婦女都將其注意力投注在小孩身上。偶爾小孩會掉進潟湖中，都可以馬上重回母親的溫暖的懷抱中。母親在這裡給予最大的安全感，使馬奴斯的小孩很快在水中能如魚得水。另外，為了使幼童可以早日脫離對雙親的依賴，幼童自小就在父母要求下，快速的學習控制自己的四肢，但這樣的要球並不會因此讓幼童冒不必要的危險，也不會讓較大的小孩負起照顧的責任。在雙親的照顧下，他們開始學會划船以及了解海（潟湖）的特質，以便從中謀取經濟資源並學會簡單的交易技巧（蕭公彥，1992：21-39）。

## 三、蘇語印地安（The Sioux）

蘇語印地安人居住在美國中西部的印地安人保留地—松脊鎮。這裡的每一項教育措施都是用來發展「男孩的自信心」，以使其成為一個出色的獵人，當他們還是嬰兒的時候，經常被全身包裹到頸部，讓其四肢不能活動而發洩惱怒，讓其發展獵人兇猛的個性，這些嬰兒們長大後將這兇猛的個性轉移到打獵、圍守、抓、殺和偷竊的行為上。另外，蘇語印地安女孩被訓練成為一個得力的獵人助手，並



成為獵人的母親，她們被允許可以吮吸手指，這是有利於她們長大後用牙齒來咀嚼皮革並把豬的毛根咬扁來繡花。因此，他們要高度用，所以咬指甲是一件正常的習慣。這些訓練皆基於他們的食物經濟來自狩獵的緣故，因此他們一生下來就被期許一個強壯的獵人或是溫馴的獵人助手（Erikson, 1963：羅一靜、徐煒銘、錢積權，1992：125-150）。

從以上的描述可以勾勒出這三個原始社會的童年圖像：每日一早張開眼，薩摩亞的幼童就有許多家務等著他。清晨，爸媽總在他睡覺時，就呼喊著要他幫忙餵食幼小的弟妹，他總是睡眼心鬆、拖著緩慢的腳步，開始它一天的忙碌生活。偶爾帶著弟妹與同儕去海邊遊戲，不用擔心家庭功課寫不完，卻要煩惱幼小的弟妹哭鬧，或是父母要求留在家中幫忙，而阻擾他與其他小孩到海邊冒險。

在馬奴斯的潟湖旁，經常可以看到一群的男孩在嬉戲，他們不受任何禮儀的約束，自由的潛水或是打水仗，他們不怕落水、跌倒，以及浸到冷水中或是沾滿髒滑的海藻，父母早在他幼小的時候就教導如何與海水和平相處，使他們在水中優遊自在。在這裡小孩依賴著父母親，而父母親也從未讓他們失去信任，雙方有頻繁的互動，小孩透過此互動行為學會說話以及生存技能。

蘇語印地安人生活的重心在狩獵的活動上，小孩自出生之後，種種的教育內容皆與狩獵相關。這裡的婦女仿效其母親的做法，逐步的教導她們的孩子生活禁忌與性別分工，種種的文化傳遞只為了能使狩獵活動順利進行。

簡言之，在薩摩亞教育重點是，如何讓小孩儘快的成為一個好幫手。而馬奴斯所重視的是如何讓小孩成為「海的好友」，而能共存共生。蘇語印地安人則藉由各種教育管道，教導下一代如何成為一個優秀的獵人或獵人的好幫手。

這些原始社會中，人與人之間的關係單純，並沒有複雜的組織型態，因此原始社會的人們面臨的最重要的事情就是熟悉環境以及學習社群中所認為最重要的生存技能。群體的生活因為受限於其所處的地理環境（這三個原始社會的資源都相當貧瘠），以及既有的生活模式。他們以其環境所能提供的資源產生了一套獨特的生活技能，這些技能與教育內容息息相關，而產生不同的文化差異，在這

些不同的社群中，他們對生命有不同的見解，這些差異皆體現於他們對待嬰幼兒的方法上，成人的幼教態度與內容訴說著他們根本的關懷與偏執，也因此呈現了不同的童年圖像。透過這樣的描述，說明人類社會環境會形塑一個社群的特殊文化，而這些文化對幼兒人格的養成有決定性的影響，並塑造日後的人格特質。

## 第二節 傳統漢人社會的教養文化<sup>14</sup>

若以人際網絡的互動為基礎，高度社會的人際互動可視為原始社會成員間基本社會互動模式之複雜化。因此可以從簡單的人際關係及其社會行為為基礎，進而探討複雜的中國社會。據此，筆者首先比較三個原始社會的童年世界，藉由這些原始社會的民族誌資料發現，原始社會傳遞著其所重視的傳統，例如馬奴斯人重視如何與海水和平相處並且從此獲得生存資源的技能，而蘇語印地安人把學習成為一名優秀的獵人視為教育的重要內容，透過此教育內容形塑出與此社群相容的性格與價值觀的下一代。在此沒有任何文化項目超出傳統的潮流，長者以無組織的方式，將這些傳統傳遞給下一代，其方式是如此的偶然與不經事先規劃，卻無形中形成一種規範。然而，原始社會的人際關係以及資源都遠比高度開發的社會來的簡單。高度發展的社會如漢人社會的教養文化又是如何？是否類似原始社會？這些教養內容又與社會有何關係？漢人社會中的幼童又有著什麼樣的童年？因此，筆者根據從這些跨文化比較為基礎，探討中國教養內容，歸納出漢人社會育兒的特點，然後再和筆者於田野收集的資料進行比較，並從此發掘現代托育家庭所產生的教養方式與傳統中國社會的差異。

### 一、家族的延續價值

在漢人社會中，家庭是每個人生活的重心，一般人的行事係以家族香火的延

---

<sup>14</sup> 本節主要以漢人菁英階層的教養文化為論述焦點，所以分析的結果並非指涉所有的漢人社會階層。

續為出發點，而將個人的利益置于其後，例如結婚的目的是為了繁衍後代，把祖先交給自己的生命與遺產延續下去，使一家一姓後繼有人。兩姓的聯姻是為完成傳宗接代的使命，而能夠完成這個使命，則是「孝」的表現（劉永聰，1997：15）。例如孟子曾云：「不孝有三，無後為大。」這種傳統概念強化「延續香火」的宿命感，間接也促使漢人重視生育，以及對幼童的教養態度。這樣的意識型態深深影響了漢人的行為。

傳統的漢人有著強烈的家族意識，個人的相對於家族，僅居次要的地位，家族的利益才是最重要的考慮對象，在必要的時候，可以犧牲個人而成全家族。因此在許多觀念上，都是以家族的利益為優先考量，就如傳統社會的育兒觀：繁衍後代、偏好男嗣、望子成龍、光宗耀祖（劉永聰，1997：14-22）等觀念都說明中國社會重視家族的延續以及昌榮。另外，中國人相信個人的短暫生命可藉由子孫的祭祀行為得到延續（陳祥水，1973：141-164），香火延續又以父系為中心，使男嗣具有繼承香火的權利，因此在傳統的育兒觀中有相當明顯的性別偏好<sup>15</sup>，男女之間的教育內容也有差異<sup>16</sup>。另外，不論家族的延續或是家族成員的團結，皆以「姓氏」為連結個人的象徵以及個人生命的歸屬，不同姓氏的家族成為個人對外的識別標幟以及個人生命延續的象徵。這些要素都使後代的繁衍被視為個人生命中極重要的責任，為了香火的延續，教養幼兒因此成為家庭內最重要的任務之一。

反觀，本研究對象小松，雖然是保母張媽媽的先生之兄長的孫子，一樣屬於

---

<sup>15</sup> 古代有許多求子習俗，當婦人還未懷孕前，便會費盡思量，希望索得男孩。所用的方法以求神最為普遍。而民間也存在各種生育神仙，例如女媧、註生娘娘、送子觀音、碧霞元君、臨水夫人。（引自劉永聰，1997：18）

<sup>16</sup> 司馬光《居家雜儀》記載：子能食，食之，教以右手。子能言，教之自名及常諾，萬福安置。稍有之，則教以恭敬長者，有不是尊長幼者，則嚴詞禁之。六歲，教之數與方名，男子始學書字，女子始學女工之初者。七歲，男女不同席，不共食，始頌孝經、論語，雖女子亦宜頌之。自七歲以下，謂之孺子，早寢晏起，食無時。八歲，出入門戶即席飲食必後長者，使教以謙讓，男子頌尚書，女子不出中門。九歲，男子頌春秋及諸史，始使唯之講解，始曉大義。十歲，男子出就外傳，居宿於外，讀詩禮，傳為之講解，始之仁義理智信。在此說明了男女教育內容的差異。司馬光，《居家雜儀》，〈教男女〉，引自《古今圖書集成》，卷39，頁11b。

「張家」的後代，但是張媽媽卻沒有完全將他視為家庭的一分子，對待小松與其大女兒的兒子有著兩個不同的態度。

因為今天小松的祖母有事，無法準時六點將他帶回去，他在保母家待到晚上十點，他的父母親結束營業後才回家，在這段期間，保母會對小松說：「你爸爸怎麼這麼晚還沒有來。」可是同樣佑佑也這麼晚還沒有回去，保母卻沒有對其說抱怨的話，反而跟他一直玩。(C4)

星期天保母休假，所以小松沒有來，保母和他的先生要出去，保母建議要帶佑佑一起出去，保母的二女兒問：「星期天不用帶小孩，為什麼不要休息，還要帶佑佑一起出去。」保母：「那不一樣啊，佑佑很好玩，又很會講話，帶他去親戚家，很有面子。他到外面不會和別人的小孩搶玩具，想吃東西一定會叫我拿給他，不會亂動別人的東西，而且都緊跟著我，不會亂跑，帶他出去一點都不會麻煩，像隔壁的羅媽媽說他的孫子很乖、很聰明，有一天佑佑去他們家，就說他的孫子差佑佑很多。」保母一副很光榮的樣子。二女兒又問：「那為什麼不帶小松一起去。」保母：「人家要跟他的父母相處啊，哪有整個禮拜都不和父母在一起，一個禮拜才一天讓他媽媽帶，怎麼還可叫他一起去，而且小松很愛哭，帶出去很麻煩，我一個人沒有辦法帶兩個啦！」(C7)

在保母的眼中，所謂「家」的概念，僅以自己與先生所組成的家庭為主，若以過去傳統的概念，保母教養的重心應該以「小松」為主，因為小松才真正屬於張家的後代，而「佑佑」則屬於其他姓氏的後代。事實上，照顧小松對於保母而言，只是屬於工作上的責任，兩者含有商業交易的關係。但是佑佑就不同了，他是保母親生女兒的小孩，兩者具有更親近的血緣關係，疼愛佑佑就如同疼愛自己女兒的延伸。可以發現，對於現代台灣社會的漢人而言，家族成員間的關係有窄化<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> 所謂「窄化」，是指家族親緣關係範圍的縮小，傳統的中國社會家族範圍可能廣及所有與父系所有的相關人士，但現在由於社會結構的改變，範圍有逐漸縮小的趨勢。

的現象，而此一現象則清楚的反映在保母對待幼兒態度上。

## 二、社會秩序的維持：禮的重要性

傳統漢人社會以家族連結所有相同血緣的個體，家族人口的龐大與複雜，經常需仰賴一套「家規」維持家族的秩序。同時，一般也認為家的管理是所有組織管理的基礎。所謂「欲治國者，先齊其家」，也就是國家的治理的好壞與家庭治理有密切的關係。所以社會道德和規範的教育，首先就從家庭倫理與規範的家教開始。每一個家族中存在一套規範以維持家族內的秩序，而所謂的家規、家訓等禮教則被視為維持家庭和睦的準則。這些人際互動的規範，則建立在一個完善的「稱謂」制度上，以自己為基礎，不同的長輩、同輩與晚輩各有不同所屬的稱謂，而一般稱呼對方並不能直呼名字，而需稱呼對方適當的稱謂，稱謂間也意謂著特定的相處禮儀與態度。當幼兒牙牙學語時，首先訓練其如何稱呼他所看到的人，然後再教其如何與對方相處。因此傳統育兒觀強調訓練幼兒自小應該尊重長輩、長幼有序、兄友弟恭、彬彬有禮，儒家所傳揚的三綱五常、五倫與五德，即是禮教條目的具體化措施。（周恩文，1996；劉永聰，1997；閻愛民，1997；熊秉真，2000）

其次，自傳統中國社會所流傳的種種幼蒙、幼訓書籍顯示，成人為了自己的期待，試圖提出各種管教幼童的主張。這些主張可以說是一些指導性的素材，例如中國上古時代的《禮記》，紀錄許多對幼小孩童成長的規劃與構想，它是一本教導人如何應對進退的典籍，後代的家教訓俗文字，可以說從此文化傳統的衍生，例如〈曲禮，內則〉即談到：

子能食食，教以右手。能言，男唯女俞，男盤革，女盤絲。六年，教藝數與方名。七年，男女不同席，不共食。八年，出入門戶及即席飲食，必後長者，使教之讓。九年，教之數日。十年，出外就傅，居宿於外，學書記。

其中顯示教育幼童的理想，指出幼童的教導應該始於幼年，甚至在嬰兒能吃能言

的時候就應該教導男女性別差異的教育。六歲在家接受教育到十歲出外求學前，是最重要的準備教育時期，這種家庭教育的內容以敬老禮讓等行為規範，和數字、方位、日曆等生活常識為主，這些基本訓練是以後出外求學的基礎。另外，也強調在教育的過程中，可以以嚴厲的態度對待幼童。在宋代除了司馬光的《居家雜儀》外，理學家朱熹在其著作《小學》、《蒙幼須知》、《近思錄》及《朱子語類》，提出他對幼童時期的教育理念，從《小學》的記載中，幼童的學前教育開始於母親懷孕時：

古者婦人妊子，寢不側，坐不邊，立不蹕，不時邪味，割不正不食，席不正不坐，目不是邪色，耳不聽淫聲。夜者令翬頌詩，道正事。如此，則生子形容端正，才過人矣。

朱熹的小學，是後代學前教育的圭臬，他所強調的是，對幼童的教育工作，應該即早開始，就連婦女受孕後都必須特別注意，為的是能有一個優質的後代。另外，朱熹也認為應該把握幼兒智愚未定，記憶強以及容易塑造的特質，及早成模打造定型，免得日後受外界讒言搖惑的影響。也因此日後的幼教設計的重點，鎖定幼童的人格培養及道德規範為主。同時，幼兒時期的人格培育是很重要的，並不可以讓幼童自由發展，每個個人都需要明確的指示，社會中的成人對於幼童不可寵溺，長期的嚴格規範下，方能訓練出規矩的幼兒（周愚文，1996：262-268）。因此，傳統的幼兒的學前教育自婦女懷胎開始直到其出外就學，而教育內容則重視人格培養與守規矩為主。此教育目的皆希望下一代是個有禮貌以及有紀律的小孩，而這對家族內部的秩序維持有深遠的影響。

根據筆者觀察，在家庭托育情境中，並沒有具體的明文規範，幼童自小所學習的生活禮儀，皆來自互動的過程中，成人也沒有一套指導幼童行為的範本，成人所傳遞的文化價值來自於其自身的生活經驗。

如同往常的保母又將小松與佑佑帶出去玩，他們兩個各騎著自己的三輪車，在巷子中跑來跑去，保母在一旁盯著兩個小孩，當有車子經過時，馬上將兩台車往後拉，避開車子，或者聽到車子聲音，就喊著「小

松、佑佑有車子，旁邊一點」。沒多久，鄰居羅媽媽帶著孫子文文出來，當保母看到羅媽媽，就要求小松、佑佑叫人，此時小松馬上就叫「阿婆」(台語)，佑佑也跟著叫，羅媽媽會說聲乖，然後也會跟其孫子文文說叫人啊，文文靦腆的說「阿婆」。因為佑佑年紀較小，身材較小，騎車都比其他兩個慢，他會在後面叫著：「哥哥等我啦！」然後拼命追。小松聽到他在後面叫，偶而會聽下來，但是有時還會不予理會，與文文一直騎。結果，佑佑就哭了，聽到哭聲的小松，會轉過來與佑佑騎，騎到保母那裡。保母見到他們回來，就會跟小松說：「要慢慢騎阿，等佑佑啊」。(A1)

可以發現「稱謂」在幼童日常生活中仍屬於重要的教育內容，保母以及其他長輩會要求幼童對於年長有禮貌，有禮貌的表現除了對長輩要恭敬外，其次就是不能直呼長輩的名字，例如遇到與保母年紀相仿的長輩，稱其「阿婆」。而同儕間年幼者也不可直呼年長的名字，雖然小松年長佑佑幾個月而已，保母仍要求佑佑要稱呼小松為「哥哥」，而扮演哥哥的小松要照顧佑佑。這些規範並非同傳統社會具有明文的規定，它存在於一般人的意識型態中，透過社會化的過程傳遞下去。

### 三、望子成龍

古人育兒，多少存有「望子成龍」的心態，皆希望下一代可以青出於藍勝於藍。在中國傳統社會，通過科舉求仕的思想深入人心，無論是士大夫家庭還是平民家庭，都有不同程度的存有這種思想。(劉永聰，1997：128)但隨著科舉制度的實行，士人之家重視子弟的前途，所以對其學識教育總是有迫不及待之感，認為越早可以識字唸書就可以捷足先登，因此，學者發現，自宋代以降，每過五十、一百年，啟蒙就學的年齡就要提前一至二年。到了明清，士人弟子中，六歲已經開始就學了，甚至有四、五歲的幼童被安排入私塾從師就學。(熊秉真，2000：90)這是因為在明清時代，讀書仕進成為決定家族向上流動之契機，一個家族的興衰勝敗，家道維繫，產業經營之外，端視在家族中能否產生讀書中舉為官的子

弟。這種社會變遷，改變幼童先定性後再唸書的程序，取而代之的是以嚴刑利誘的方式，迫使幼兒儘早就學。（熊秉真，2000：98）以此可發現，明清時期士人家庭對其幼年子弟的教導方式，以識字誦經為主，與兩宋家庭中德育訓練的傳統相較，有很大的改變。

一般而言，傳統的中國社會自從官位可經由科舉制度取得，唸書就成為幼教的主要內容，家族若有人為官，則整個家族的社會地位也隨之提昇，因此，家族中的長輩皆期望子弟能順利讀書仕進，以達到「光宗耀祖」的目的。在此文化價值觀下，「早學」、「幼蒙」以及「親長自課」形成社會的一種幼教趨勢（熊秉真，2000：89-109），也體現了親長對子弟學業一種操之過急的心態。而在民初雖然科舉制度已經廢除，但是幼蒙的習慣仍存在於菁英階層的家庭中。民初文學家魯迅在其憶童年的文章記錄著<sup>18</sup>：

孩子們所盼望的，過年、過節之外，大概要屬迎神賽會的時候了。

要到關東看五猖會是我兒時所罕逢的一件盛事。我笑著跳著，催工人們快一點，忽然看到父親就站在我的背後。他慢慢地說：「去拿你的書來。」這所謂的書，是指我開蒙時候所讀的《鑿略》<sup>19</sup>。父親教我一句一句地讀下去，他說：「給我讀熟。背不出，就不准去看會。」

我一氣背下去，夢似的就背完了。父親點著頭，說：「不錯。去吧。」

大家同時活動起來，臉上都露出了笑容，向關東出發

這樣的童年故事，在當時的菁英家庭所常見的景象。在這樣的情況下，形塑下的童年圖像，即是成天以唸書為生活重心，不可受外務引誘，一心背書誦經，這種好靜而不好動的幼童成為一種模範寶寶，而讀書也成為幼童的單一的興趣。因此在傳統的社會中，幼教以智育為主形成一種潮流。

然而，現代的幼童在托育家庭中，所呈現卻是另一幅童年圖像：

<sup>18</sup> 魯迅，〈五猖會〉；引自牧村編輯社（主編），（2001），《名家的童年》，台北：牧村，頁 73。

<sup>19</sup> 清朝王仕云所著的一本啟蒙用的歷史讀物。這部書的前四句為：粵自盤古，生於太荒，手出禦世，肇開混茫，意思是說盤古開天的神話。



小松早上十點才來，進來看到保母的女兒叫一聲：「姑姑」，就坐在沙發上看電視，這時電視正播放不是他喜歡看的節目，他會自己拿著遙控器按到自己喜歡看的電視台，這時其他的人都會讓他看，所以他也不會問別人可不可換台，保母只要他安靜就好，不會干涉他，這時小松喊著：「阿婆我要喝汽水。」保母會倒汽水給他喝。但是其他的成人並不會這麼寵他，尤其是保母的女兒們，都認為保母太寵小松了，會在一旁告訴保母：「等一下會吃不下午餐啦！不要再讓他喝了！」保母轉過頭告訴小松：「姑姑說不可以喝了，我們喝一次就好，等一下阿婆用肉肉給你吃。」小松會聽話，喝完保母倒給他的汽水就不再吵著要喝，然後又坐在電視前看電視，邊看電視邊跟著電視的對白念，當他喜歡的電視節目做完後，他會自己玩玩具，用積木做成一個車子，會很高興的拿去給保母看。保母誇張的說：「喔~小松好棒喔！」小松就會很高興又跑回去繼續玩積木。(B1)

早上約八點鐘時小松來到保母家，他的父親將他交給保母就走了，並沒有多詢問什麼也沒有交代什麼，保母將小松帶進門後，他自動的坐在沙發上，拿起電視遙控器，習慣性的按下「66」，也就是他最愛的電視台「東森幼幼台」，保母拿個三明治，以及用其奶瓶裝上鮮奶給他吃，他邊吃邊看電視，保母並沒有坐在他的身邊與其一起看電視，也沒有餵食他吃早餐，在他看電視的期間，保母同時在忙著她的家務事，當電視廣告的時候，小松會跑到保母的身邊，看保母在做什麼，或者打開冰箱，尋找零嘴吃。(B2)

在這情境中的幼童，不用鎮日坐在書桌前，背著自己似懂非懂的文章，陪伴著他們的是「電視」、「食物」與「玩具」，筆者並不認為這樣的成長歷程，就意味著這個時代並沒有「望子成龍」的概念，只是以不同的形式出現，過去的傳統社會視「讀書」為晉升於菁英階層的一個指標，然而在現代社會中，充斥著許多「美

語班」、「電腦班」、「圍棋班」、「心算班」等等各式各樣的幼童補習班，所學的東西不會比傳統社會的幼童少，根據台灣地區兒童生活狀況調查報告書（內政部統計處，1996）顯示，台灣地區有 64.51 % 學齡幼童上才藝班的情形，其中以上珠算數學班占 26.57 % 居首，上繪畫班其次。以小松的哥哥為例，已經讀小學三年級的他，課餘的時間，還要去「繪畫班」學畫圖，小松的雙親仍希望自己的小孩具備多種才藝，就如同其母親所說：「我希望他能學多一點東西，以後比較有實力與社會上的其他人競爭。別人都有學，他沒有學，好像有點對不起他」，據此，使自己小孩具備多種才能，不再只是讓其為家族爭光，同時還讓他能生存於這個競爭的社會。但是小松的父母與保母卻不急著讓小松讀書、習字以及種種的才藝，保母認為：「三歲以後他就要上幼稚園了，學校會教啦，我們只要教他會上廁所、吃飯、愛乾淨、守規矩就好了」。啟蒙的教育俟小松進入幼稚園就讀才開始，因此，小松在三歲前的生活，可以充分的玩、吃與看電視，不用太早接受制式的教育。

綜合以上所述，傳統的漢人社會中，與原始社會相同，成人仍主導著文化傳遞的項目，幼童成長仍以「成人為中心」，並沒有太多的自主空間，但與原始社會不同的是，中國傳統社會的家庭中，強調「禮儀規範」的遵守，以利家族秩序的維持。另外，在中國傳統社會中，幼童的使命也不同於原始社會，他不再單純為了家庭生計的幫手、或是優秀的漁夫與獵人，他兼負著為家族增光以及延續家族生命的責任，換言之，傳統中國社會的幼童自出生就是為家族而活，具備順從、愛靜不好動特質的小孩是被讚揚的。反觀，在托育情境中成長的小松，並沒有太承重的家族包袱，他擁有物質充分的生長環境，相形之下，他有更大的自主權，只要他能乖乖地在既定的時間到保母家、吃飯、睡午覺、洗澡，其餘的時間他喜歡做什麼就可以做什麼，也不用被強迫讀書、背誦詩書等。其次，傳統中國社會的教育重點，在此情境中也有所差異，保母強調的是能提供幼童健全長大的空間以及完善的照顧服務，而非期待他能及早啟蒙。簡言之，傳統以「家族」為中心的概念逐漸現代的幼童社會化過程中式微了。

### 第三節 當代台灣的家庭托育情境

傳統中國社會重視生育，由婦人懷孕起至嬰兒誕生以後一段頗長的時間為止，有著不同的慶祝儀式，雖然不同的階層、地區有不同的習俗，但基本上皆是期許幼兒能健康的成長。然而，傳統的社會中的幼童多半是在家中成長，經由社會的變遷，幼童的成長場域可能是在托兒所或是保母的家，而照顧者不再限定為父母親，傳統的教養內容是否會隨之改變，而又有哪一些被保留下來？

其次，吳燕和（1966）比較排灣族與漢人在面臨現代文化的衝擊下，傳統的教養方式受到西方育嬰方式的影響，有著不同程度的改變，造成父母在養育上缺乏新規範的依靠，而質疑這個因素是造成目前社會問題產生的原因。吳燕和所要強調的是，「現代化」對傳統教養方式的影響，但他卻缺乏深入對此議題的探討。據此，可以發現文化會受到不同因素的影響，本質上會產生不同程度的變化，而非一陳不變的，而這個特色也造成父母在教養上並非完全會承接傳統的就養方式。劉慈惠（1999）透過訪問 23 位母親，探討高學歷母親如何詮釋傳統教養與現代教養的研究中，揭示幼兒的母親在面對現代教養時，卻有著一份迷惘與不確定。根據台灣地區兒童生活狀況調查報告書（內政部統計處，1996）顯示，台灣地區為人父母者育兒的知識來自傳統育兒經驗為主（59.4%），其次為自己閱讀育兒相關書籍。換言之，大部分的父母只能依靠自己的文化與成長經驗所得到的價值信念來教養幼童，這都是因為現在台灣社會，並未產生一套穩定的價值規範所造成的現象。

這個社會特質，對父母以外的幼童照顧者，是否有著不同程度的影響，以及對其有何困擾，這些問題又對幼童社會化有何影響？本節主要以保母的教養態度為主，因此筆者從訪談保母的過程中，描述保母有何自己一套的教養態度與教育內容，進而探討這樣的教養態度與幼童社會化的關係。

## 一、以照養幼童為主要工作內容

所謂「養育」，包含了生理、物質層面的「養」以及社會、文化層面的「育」。一般而言，在幼童發展的早期，照顧與教育是可以同時進行。完善的照顧是讓幼童能得到充分的物質與生理慾望的滿足，而教育則讓幼童可以學習社會文化上的知識，這兩者對幼童的發展都很重要。但是一般人仍認為保母（nanny）是以照顧幼童為主，並沒有期望其教育幼童。<sup>20</sup>根據筆者對保母的訪談發現，保母堅持：「小孩是別人的，若是照顧不好，又不能生一個還給人家」；「別人就是沒有時間才會將小孩托給我們帶，所以我們要將小孩照顧好。」保母認為自己的工作就是將小孩照顧好，不讓他生病、跌倒受傷；長的胖胖、乾乾淨淨的。同時，保母自己也陳述帶別人的小孩與以前照顧自己的小孩有很大的差別：「帶別人的小孩責任比較大，我們要有愛心，要給人照顧好，不可以給人家“苦毒”（台語虐待的意思）」；「小孩帶得胖胖的、美美的以及乾乾淨淨就好了，他的父母看到這樣就比較放心了，而且我們帶得小孩和別家小孩比起來較健康，就很有面子了。」

既然保母認為其責任只要照顧幼童，因此保母則以「我對他很好耶，我三餐讓他吃飽，又注重他的衛生」展現她的對幼童的好以及其對工作的負責表現。換句話說，保母認為只要盡量能滿足他在食物、嬉戲的慾望，同時也讓他有足夠的睡眠，就是給予小孩很好的待遇。同時，保母並不認為幼童在這個階段需要接受啟蒙的教育：「小孩顧好就好了，等到要教的時候，他就會去上課了啊！就不用我們教了」；「我們只要將他照顧不會亂吵鬧就好，要教什麼的時候，就會帶去學校（指幼稚園）了」。據此可以發現，保母將小孩照顧好視為工作的重心，也是工作成就的來源，而教育幼童則認為是其父母的責任或是上學校後的事情。

---

<sup>20</sup> Monica M. Bassett (1998: 11) 將保母定義為，主要負責孩童看護之所有相關的工作。其工作範圍限於孩童的看護及與看護相關的家事。不一定要有任何正式的訓練，所以通常只要具有豐富的實際經驗即可。同時他的工作也不用受到監督。

## 二、生活起居的訓練勝於啟蒙教育

一般幼童在保母家約為零歲至三歲，此階段的幼兒從自然人學習為社會人的重要時期，從其牙牙學語開始，透過不斷的與外界接觸，學習如何控制四肢以及面部表情，達到與他人溝通的目的，而成人也在此同時將自己所認為好的知識教授給幼兒，這些知識中包含生活起居的訓練以及培養心智的啟蒙教育。生活起居的訓練可以讓幼童儘早學會獨立，例如，如何拿湯匙喝湯、筷子吃飯、如廁的訓練等。而心智的啟蒙教育則涉及，如何啟發幼童的心智，讓其運用自己的思考能力，解決生活上所面臨問題。根據筆者觀察，保母強調生活起居的訓練勝於啟蒙教育。也就是保母選擇日常生活的基本技能為其教育的主要內容：保母還要準備家人的晚餐，所以保母很早就訓練小松自己吃飯，即使小松吃的滿桌子都是，保母仍讓她自己完成：「小孩要早一點離手，這樣我們才會輕鬆。不然黏著你，你就什麼都不用做了。」(A4)保母在日常生活中會「積極」的訓練幼童儘早獨立，因為保母在照顧幼兒時，仍還要處理自家的事，所以幼兒越獨立，保母就越多自己的時間，舉凡幼童自己能吃飯、上廁所或是玩遊戲，都有利於減輕照養工作的負擔。

其次，保母認為除了基本技能的訓練外，養成良好的習慣也很重要：「我都教一些初步的啦，一些壞習慣要改掉 像手一直放在嘴吧，不愛乾淨，就要跟他（小松）說啊，壞的地方就要給他矯正 我有辦法教就教，沒辦法就讓他父母教 我顧好他就好，等到要教的時候他就要上課了，就不用我們教了」；「三歲以後他就要上幼稚園了，學校會教啦，我們只要教他會上廁所、吃飯、愛乾淨、守規矩就好了」。可是在這些事情上，保母是採取「消極」的態度，保母總認為，小孩是別人的，要教育什麼並不是由她所決定，而小松的父母平常也沒有要求保母需要教育什麼，因此保母從不強迫小松要具備什麼特殊技能或是看書、習字的啟蒙工作，若真的要說有什麼訓練保母則主張：「我會叫他作一些簡單的家事，他都會去做，叫他做家事，是訓練他做，例如幫我拿些什麼東西。 要養成他

勤勞的樣子」；「現在所要教的是讓他喜歡乾淨不要邋邋 像吃飯不要掉的都是，衣服弄髒就要洗澡或是換掉，教他愛乾淨」。可以發現，保母所教的是，皆為幼童過群體生活的作準備。換句話說，保母認為基本生活技能的訓練，有助於幼童在幼稚園時獨立生活，致於啟蒙教育，是父母與學校的責任，因此保母在教育小孩時，會較著重於幼童的生活起居的訓練，這與傳統社會「早蒙」的現象不同。不過，保母也強調這是因為幼童的父母並不干涉他的教育內容，若是他的父母要求她也會配合。換言之，是否要讓幼童及早受到啟蒙教育，仍由其父母對幼童的期許而定，然後再交由保母執行，因此，父母親仍主導著幼童啟蒙的責任，並沒有因為幼童成長的情境改變，喪失這項權利。

### 三、禮節的重視

在傳統社會中，幼童生活教育除了起居訓練外，也相當重視言語禮節上之進退（劉永聰，1997：112）。作為大人心目中的好幼童，他們必須在行為上符合禮儀的規定，例如走路時，兩手要放在衣袖內，緩步徐行，舉手投足都需穩重，不可左右搖擺。<sup>21</sup> 幼童不管是否要成為好孩子或受到成人的嚴格要求，其行為自小就受到既定的儀式所約束。反觀，現代的托育情境中的幼童，雖然沒有一套正式的規範，但日常生活中，保母認為：「要小孩比較有規矩，不要有壞習慣，看到長輩會叫，不隨便打人，或者亂動東西，有些小孩看到別人的東西，就吵著要拿回家，我就會跟他講，不可以那是別人的東西 如果小孩沒有規矩人家會講話」，保母基於避免被他人的批評，教導幼童見到長輩要問好；對長輩說話要有禮貌；同儕間要和樂相處，不可以打架以及出外作客不可以亂動別人的東西。大部分的管束都是基於自己所照顧的幼童，能在他人的面前有一個良好的形象。對保母而言，小孩越表現懂事有禮貌越代表她教導有方，可為其工作表現加

---

<sup>21</sup> 古人將要求幼童行為禮儀稱之為「少儀」或者「幼儀」。例如《禮記》得〈少儀篇〉、朱熹得《童蒙須知》、方孝儒《幼儀雜箴》、屠羲英《童子禮》等等。都具體載明各項的“幼儀”。而這些幼儀也成為一般人所認定的規矩，來約束幼童的行為以及界定幼童的好與壞。

分，同時也是一種個人職業形象的宣傳。這些禮儀約束的目的是為了幼童在托育情境之外的場合守紀律，以防幼兒對他人造成不便，同時這也涉及到保母會不會教小孩的聲譽問題。這和傳統守紀律的目的不同，傳統社會中，紀律乃是家族秩序維持的基礎，然而，在現代的托育情境中，成人希望幼童守紀律，是希望幼童能不妨礙托育情境的生活秩序，以及能給外來者良好的形象。此目的和傳統社會是不同的。

另外，保母也希望能讓受託幼童具備良好的人際關係，經常讓幼童走出戶外，有助於落實保母對幼童禮的教育。因此，保母選擇：「傍晚的時候，外面比較涼，洗澡洗好，我會推他去散步，看東看西，也會比較知道外面的東西，看看其他小朋友在玩什麼，他們也會看，也會問，看別人作什麼，都關在家裡不好，在外面可以教他們看到長輩要叫，嘴巴比較甜比較好」。

綜合以上論述可知，現代的托育內容雖然和過去同樣都重視道德禮節的訓練，但是目的與嚴格程度是有差距的。保母教導幼童有禮貌，主要是要讓幼童在家庭以外受到其他人的喜愛，間接的對其職業聲譽有正面的影響。就如同保母將小孩養得胖胖的一樣，僅是象徵保母照顧幼童的能力的一種指標。

傳統與現代托育情境中最大的差別，成人與幼兒間本是血緣關係<sup>22</sup>轉變為商業性的契約關係，這種改變導致成人對待幼童的態度不同，傳統社會成人在教養幼童時，帶有「望子成龍」、「光宗耀祖」的期許，而保母對待幼童是一種「責任」的態度，因此在照顧與教養方面所著重的比例則有差異，對幼童的期許也不同。基本上，身處於現代與傳統社會過渡時期，保母並沒因為沒有一套既定的教育規範而感到困擾，反而以其多年育兒的經驗為其謀生的工具，面對不是親生的小孩，保母也有其一套界定標準，而有選擇性的傳遞他所認為較適合的生存技能給受託幼童。另外，傳統漢人家庭所強調的道德與禮節的訓練，在保母的教育內容

---

<sup>22</sup> 即使小孩的照養假手奶媽或非親人負責，但其生長的場域也是在原生家庭中，原生家庭中的親人對其成長仍有重要的影響，與幼童大部分待在非原生家庭的情況是不同的。

中仍可以發現，這顯示漢人社會所重視的倫理原則以及好孩子的標準<sup>23</sup>，並非成長情境的改變而有太大的不同。可是，就「早蒙」這個概念，並不是保母教育的重點，保母認為幼童的真正的啟蒙教育是進入學校後的事，而她的責任在於教導幼童日常生活起居的訓練。這樣的分類，也主導受托幼童在家庭托育情境的日常生活內容。

每個社會群體都是藉由象徵符號及其意義，才構成一個共享的知識體系，這些符號與意義透過文字紀錄與口耳相傳而保留下來，文化的成員透過在日常生活上的互動，彼此分享文化，使文化之瀾得以充塞於社會之內，並傳遞到後代。因此，文化對一個社群的存在而言無疑是相當重要的部分，社群中的每一成員透過互動，彼此分享觀點、目標與價值，這些行動本身又成為個體可以繼續與他人互動的基礎。雖然在 Mead 的論述中，強調研究個體之行為不能忽略社會的重要性，但是他將文化視為社會結構的部分，但社會與文化間本來即有差異，忽略兩者的差異或將之視為指涉相同的對象只會引起混淆<sup>24</sup>。因此，筆者將「社會」與「文化」視為不同的層次與範疇，並分別討論其與幼童社會化的關係，如此方能釐清結構以及文化的要素在幼童的社會化中所扮演的不同甚至衝突的角色。

從三個原始社會的民族誌比較，不同的社會存有不同的生活方式以及文化內容，因而塑造出不同的童年圖像。然而，同一個文化脈絡也會有所變遷，比較傳統漢人與當代的托育情境，可以發現其文化傳遞的內容亦不盡相同。從這些民族誌與漢人社會研究中可以發現，文化情境對幼童成長確有其深厚的影響，例如在薩摩亞社會，幼童的照顧者是其兄姐，所以他們的資訊來源主要是這些小保母，

---

<sup>23</sup> 傳統中國社會所流傳的幼儀規範，主張童子緘默慎言，凡事講求長幼有序、尊卑有分。對長輩之禮貌恭敬，是「幼儀」所重視的（劉永聰，1997：113-114）。這些對幼童的要求，仍存在保母的教育內容中。

<sup>24</sup> 葉啟政（2000：202-203）指出，「結構」乃是泛指安排人們行動的架構，其性質是形式，而不是實質內容。「意義」則是指足以使人們了解、預測與其共同行動之行為模式所具的品質。「結構」指涉的是行動關係的形式，而意義則是對行動關係的詮釋。雖然「結構」與「意義」可以看成形式與內容的區分，但二者卻類似銅板的兩面，互為表裡，乃屬一體，不可能分開考慮，卻有各自所代表的範疇。



然而在馬奴斯與蘇語印地安社會中，幼童與成人相處的時間多於和同儕相處的時間<sup>25</sup>，所接收的符號大部分來自於與成人的互動，因此其行為以及意識型態因為照顧者而有不同。在漢人社會中，幼童自小就有一套標準的幼儀規範，經由成人對幼童單向的教育模式，幼童自我發展的空間受到限制<sup>26</sup>。審視不同的民族誌資料可知，原始社會與傳統中國社會的童年，是為了將來的「成人生活」做準備，例如，馬奴斯的幼童將來成為優秀的漁夫或貿易商，蘇語印地安人則為優秀的獵人做準備，傳統中國社會幼童則以讀書人或是成人所為他定下職業作為目標。反觀，現代在托育情境成長的小孩，並沒受到這樣的「預設」壓力。在托育情境中幼童可以快樂的遊戲、看電視，保母並沒有預設幼童必須成為什麼社會角色，即使父母也同樣在這個階段沒有對他將來做什麼預備工作，反而是訓練他將來如何在學校所應具備的獨立行為。簡言之，「幼童」這個身分在現代的社會具有獨立的地位，他們不再被視為只是為「成人」的預備階段。童年與成人不再只是制式年齡的劃分標準，童年代表與成年生活存在不同的生活方式，這兩者同時有斷裂與連續的關係。幼童身份的轉變，也促使其自我發展的空間增加。

另外，在原始以及傳統漢人社會中，雖然幼童是具有理解力以及作為自我的個體，但幼童學習象徵符號的管道以及社會環境所提供自我發展空間的限制，導致這些社會所呈現的童年圖像具有很濃的社會色彩。而這個特質也是促使文化遺產得以保留主因。反觀現代的托育情境，由於托育工作屬於「補充性」的服務，保母的責任是將委託者的小孩照顧好，讓其得到良好的生長環境以及生活品質，使其身體健康以及得到完善的保護。因此，保母的工作在於幼童身體的保護，至於內在的思想啟蒙則交由其父母負責。保母對幼童的態度是一種「關愛」的態度

---

<sup>25</sup> 薩摩亞的幼童是成人家務分工的好助手、馬奴斯的幼童相信長輩對其的照顧以及喜歡與雙親相處，而蘇氏印地安人也大部分的時間也是與年長的婦女相處。

<sup>26</sup> 熊秉真（2000：50-51）指出，在過去中國幼教主流文化很容易被視為一套「成人中心」或是「長者為尚」的設想，以成人和長者為幼童生活中心，除了一切以成人優先、尊重長者以外，還主張依師長成人的構想和辦法來指導、管理、塑造生徒。年幼的成員則被指揮依附，乖順服從，不許有自我的聲音。

<sup>27</sup>，幼童自我表達的空間勝於過去的傳統社會。比較原始社會、傳統漢人社會以及現代的托育情境可以發現，幼童的自我發展空間增加很多，不論是照顧者的放縱以及接觸傳播媒體的行為，都促使幼童的象徵能力提早發展。

根據周曉紅（1999）提出目前社會出現了「文化反哺」<sup>28</sup>的新型親子傳承模式，尤其在急劇變遷的社會特別明顯，這傳承模式所涉及的影響範圍十分廣泛：價值觀的選擇、生活態度的認定，社會行為模式的養成，甚至對各種新器物的了解和使用，都有明顯的不同。另外，這種模式的形成也透露，子代的「話語權力」也逐漸增加的趨勢，親代不再是價值判斷的絕對權威，這也撼動傳統社會「長者為尊」的地位，造成親子間的衝突。根據筆者觀察，這種新型的傳承模式不僅在原始家庭才會發現，保母為了能了解幼童從電視所學習來的語言，自己也會在不知不覺中學習，然後用在互動過程當中，甚至不只在與幼童溝通才會使用，再與其他成員互動時，偶爾也會出現這些用語。其次，對待幼童的方式，也因為幼童話語能力的增強，而採「民主式」而非「權威式」的互動模式，經常可以發現，保母用「詢問」的語氣對待受託幼童，較少用「命令式」來要求幼童的行為。這種互動模式的改變，驗證成人在托育情境中，不再只是文化的指導者，同時也扮演「接受者」的角色。

保母依其照顧者的地位，篩選日常生活中的所使用的生活技能、價值觀判斷、生活態度，受託幼童的社會行為模式也深受此選擇的影響，而限定了他所接受的文化內容。然而保母並非傳遞文化的唯一管道，幼童仍可從其他的生活情境以及大眾媒體接收其他的資訊。受託幼童的童年圖像因此與原始社會以及傳統的漢人社會有所差異。結構不再主導幼童意識型態、價值觀的發展，反而因為成人與幼童互動關係的改變而處於被動的地位。

---

<sup>27</sup>根據筆者的觀察，保母會因為幼童不是自己的，在基於可憐或是怕幼童父母會有意見的情況下，對幼童的態度多採取「用說的」，只要幼童乖乖的就好。

<sup>28</sup>所謂「文化反哺」(cultural feedback)，即文化傳承的模式不再為由年長的社會成員將社會成員的共同價值、謀生技巧和生活方式傳給下一代，而是在急劇的文化變遷時代，發生年長一代向年輕一代進行廣泛文化吸收的過程。

簡言之，結構的制約或侷限性與文化所具有的自主或創發性經常是處在對抗的過程，其間的差異之所以常為人忽略，在於結構雖然看似抽象，卻具有顯著可見的力量；而文化雖然即是生活中的一切內容，但其潛力相對上則隱而不顯。但其中居於關鍵地位的，還是個體自身，當個體選擇新的文化要素時，即已隱含變遷的種子，而當這些種子廣泛散播於社會的每個角落時，其實正是結構發生變遷的時刻，只是由於我們經常忽略文化累積變遷的能力，而往往驚訝於結構的瞬間改變罷了。

## 第四章 自我與社會實踐

G. H. Mead 認為人的「心靈」可以作為一種建設性、反省性或解決問題的思維，透過此機制，人類可以解決生活中所面臨的種種問題，同時這種思維能力可以促使個體從事批判、回顧並審視他們所屬的結構，並且對此社會進行重組、重建或修正（Mead, 1934: 308-309）。此一社會結構之重組、重建或修正活動正是 Mead 所強調的社會進步之來源，也是人類不同於其他低等動物的象徵。同時，Mead 強調心靈存在個體中，它必須透過社會關係與互動過程方可體現，換句話說，心靈若是沒有置於社會關係中猶如沉放於深海中的船艦，一點用處都沒有。雖說心靈具有讓社會結構變遷的力量，但它必須透過「自我」的機制，其作用力得以發揮。就 Mead 的說法，社會與心靈對個體社會化都具有影響力，然而，這兩股力量必須在「自我」中運作，而每一個體也因此兩股力量存在的不同比例，顯現不同的人格特質。筆者主要以 G. H. Mead 的自我概念為基礎，從其本質與運作兩個面向，說明自我如何產生並影響個體的行為。其次，根據筆者的觀察，現代由於電視與文字媒體的普及，幼童所接受的文化傳遞的內容並非單純來自於與成人互動過程中，或是傳統的幼蒙書籍。換言之，大眾傳播媒體，由於其普及性高，成為家庭、學校和同儕間之外的重要社會化機構（翁秀琪，1998: 303-304），因此，現代大眾傳播媒體的普及對幼童的主體性的發展重要的影響。在此，筆者分析受托幼童所接觸的電視節目以及文字圖書，說明幼童的自我發展如何呈現於現代托育情境中。

### 第一節 自我的表現型態

「自我」在哲學與社會科學中有許多不同的觀點，不同的命題中總是有不同的說法，我們很難將其意義固定。Rosenberg（1979: 6-8）指出，在符號互動論中，自我的意義是不同於當代主流的定義。舉例來說，它與佛洛伊德所說的「ego」

意義就不盡相同了，不是指「真實」的個人（real person），也非所謂生產性的個體（productive person），更不是指整體的個人（the total person）。符號互動論所說的自我（self）乃是師承於 G. H. Mead 所主張：自我作為一個社會客體（Self as a social object）<sup>29</sup>。許多學者認為自我既是一種客體也是一種主體，但是這樣的看法會陷入無法解決問題的窘境，特別是在互動的情況下。換言之，自我應該簡單被了解為一個社會客體，自我並不是行動時的主體；在常態的情況下可以視其為一個行動者或個體；有時是由環境所營造的；有時是與環境互動時所形塑的。這雖是個複雜的說法但卻是一種了解自我的好開始。<sup>30</sup>

當我們說自我是一個社會客體，代表著個人可以從與他人互動中看到它。個人看到自我就如同將它與其他客體相分離，例如小松與別人相處時，他可以將自己定義為「我是小松」；「我是一個哥哥」；「我是一個恐龍」等等。小松、哥哥、恐龍就如同一個電話機、一張椅子、一個老鼠等等的客體。小松在互動的時候可以將他自己視為一個客體而了解自己。也就是，當個體將自己本身視為一個他者時，自我才會變成一個社會個體。例如：

小松看到保母二女兒在使用隨身聽，小松就很好奇的將隨身聽拿起來玩，保母女兒很緊張的大聲說：「那是姑姑的，不要拿。」可是小松並沒有因為被大聲吼叫而哭泣，反而趕快將隨身聽放在桌子上，他知道那個隨身聽不是他的，不可以隨便拿，所以不會驚訝為什麼被凶。（E1）

電視在廣告恐龍的玩具，小松馬上從椅子跳下來，把麵包放在桌子上，舉高兩手，手指張開對著佑佑說：「我是恐龍！」佑佑沒有回應，看著電視中的廣告，小松也回去坐在椅子上拿起麵包繼續邊吃邊看電

---

<sup>29</sup>Blumer (1969: 62-63) 指出過去的學者將自我定義為“ego”，是將自我定位於心靈層次或是人體結構的一部份，而忽略的自我的反思以及概化他人能力。將自我視為一個社會客體，人類便可以在互動過程中指涉他人與自己，進而了解他人對自己的期許以及與自己溝通，同時我們也可藉由這個過程進行社會事件的分析和判斷以及驗證自己的預設的事情。

<sup>30</sup>換言之，不論對外與人溝通或是對內的反思行為，自我在行動時，皆是獨立於行動者之外的。

視。(F3)

當幼童擁有「稱謂」、「名字」與「所有權」的概念時，便能將每個客體被標上自己所屬或者為不同成員所有。當自己與其他成員都被貼上標籤後，小松可以透過這些標籤所代表的意義，了解「你」、「我」之分，同時落實到自我內部的溝通，也就是以他人的角度來看自己。如：保母的女兒亂拿小松的東西，小松也會很生氣，因此他也可以理解，自己隨便拿她的東西，也會使她生氣，而不會訝異為什麼被大聲吼叫。但這種預演也有失敗的時候，當小松預期自己扮演「恐龍」時，佑佑應該會害怕，但事實上佑佑卻沒有預期的反應，因此小松失望的繼續看電視，不扮演恐龍了。換句話說，當幼童了解社會期許每個人尊重其他人的所有物，且又能以他者的角度，來看待自己的行為，而做出符合社會期許的行為，或者合理化其他人的行為時，即可視自我作為一個社會客體的具體表現。

McCall and Simmon (1966 : 207) 表示「嬰兒在剛開始的時候個體本身無法將自己與世界的其他部分分開來。」顯示自我並非天生存在於個體當中，它是必須透過個體的社會經驗以及活動的過程產生的，以及一種不斷發展的東西。同樣的，G. H. Mead 也贊同這樣的看法 (1934 : 141) : 自我能夠不斷的發展。

其次，G. H. Mead 認為當個體藉由「溝通」行為所提供在他與其自身客體的一種交流方式，達到一個人與其他成員對話時，同時也可以對自身激起一定的反應。換言之，個體與他者溝通時，不僅可以聽到自己講話，同時也從自己的這些話語受到相等的刺激。在此情況下，自我從社會經驗中產生，並且透過經年累月的溝通過程，自我不斷成長。

G. H. Mead 為了強調自我這種發展階序性的特質，提出了「玩耍」( play ) 與「遊戲」( game ) 兩個階段 (1934 : 159) 。首先「玩耍」階段是指，自我概念是自個體從他者對待自己、以及從其參與的特定社會行動中彼此相互對待的態度組織而來的。也就是，個體結合了他者對待自己的態度產生自我的概念。然而，G. H. Mead 主張此階段，幼童無法同時間採取許多人的觀點，只能採取重要他人的觀點。在此階段只能產生一個與自己相分離的「自我」，這個自我是由許多社

會客體所組合的，每個客體都是由互動的過程中產生定義的。換言之，幼童需要自我的指引，判斷來自個別的重要他人所給予的觀點，以助於成功扮演各種角色。玩耍是一種「個人事件」，只有針對一個單獨的對象，在此階段採藉他人的角色可能是父親、電視中的超人、母親以及保母，小孩會假設自己是這些個體，從此假設中學習或模仿他們的行為，然後從互動的過程中，驗證、修正自己模仿的行為。簡言之，此階段是自我的萌芽期。

其次，自我不僅由這些特定個體態度的組織構成，而且由類化他人<sup>31</sup>或他所隸屬的組織構成，G. H. Mead 稱此為「遊戲」階段。在此階段幼童具備組織的能力且可以允許多個他人同時存在。在群體中，需要了解每個成員間的關係以及之間的複雜組合，並非只是單獨了解一個人。他們需要採藉群體的文化與觀點，也就是，將一個群體的共同行為視為模仿的對象。G. H. Mead 認為在這個階段已經可以發展一個成熟的自我。

另外，Meltzer (1972: 15) 提出，在這兩個階段前，還有一個準備階段，此階段幼兒雖然沒有發展自我的能力，卻可以經由成人的行動，奠定發展自我的基礎。例如，當父母將椅子推向幼兒並告訴他這是椅子，幼兒可以將訊息累積在記憶中。或者當父親指著自己對著幼兒說「爸爸」，而幼兒以不正確的發音說「ㄅ ㄚ」，這個過程要持續一段很長的時間，以及持續的互動行為，在此階段缺乏意義的傳遞，以及象徵符號的了解，只是認識某個客體被賦予某個名字。換言之，這是一個貼標籤的過程，幼兒藉由此過程，累積對符號認識的能力。

當小松了解他是小松時，可以清楚分別自己與他人，他人又可以以小松的名字將他與別人區分，然後自我的象徵客體漸漸地浮現，這個過程卻需要透過許多互動過程，逐漸形成的。

小松仍在襁褓時，她的父親就為他取名為「小松」，自此只要有人與他

---

<sup>31</sup>所謂的類化他人的發展，就是透過行動者的社會互動過程，個人可以了解每一個社會角色的意義，並且將這些行為意義內化到個體中。也因此，類化他人的重要特徵，就是這種將外在的文化價值、規則等事物內化到個人裡的過程。

相處，就會不斷呼喚這個名字，剛開始他並不知道，「小松」代表自己，然而，他發現只要有他出現的時候，「小松」這個詞彙就會出現，逐漸地只要有人呼喊「小松」，他就會轉頭向呼喊他的人微笑，並手足誇張的擺動。接著成人又會對他教導：「小松，叫爸爸。」，當小松跟著念「ㄅㄚㄩˇ」，他的爸爸會很高興的親他，而他的媽媽會指著自己說：「媽媽」，手朝向保母：「阿婆」。小松剛開始只會朝手指望去，可是這樣的互動卻持續進行，某一天，小松自己突然發出「ㄅㄚㄩˇ」，他的媽媽很高興的告訴大家，之後，小松學會要引起媽媽的注意，就要說：「ㄅㄚㄩˇ」。

從以上的論述可以了解，人類剛出生的時，並沒有「自我」以及「重要他人」的概念，而不會區分自己與母親或其他照顧者是不同的兩個個體，然而，嬰兒透過與他人的互動，以及自我形象的逐漸建構，認識自己與重要他人，並從他人的行為中發現自己也可以和對方一樣，如四肢的移動並控制它。而逐漸地了解是一個有行為能力者，並可以從他人對自身的行為反應，對自己激起相同的反應，也就是，從他人的行為驗證自己的預測，然後從此一連串的有意識的動作中，築構自我的形象。

Susan Harter (1988: 45)<sup>32</sup> 指出，個體基於個體所擁有的各種角色與人際關係，獲得自我的概念。例如，我是小松、是佑佑的哥哥等等，從這些自我的描述中，我們勾勒出自我的形象。除此之外，個體並根據這些資訊來定義自己、評價自己，例如小松不僅是個哥哥，還是個「好」哥哥。換句話說，個體所擁有的社會技能可以修正、判斷自己的行為。為了達到「好」的標準，個體修正原來錯誤的行為；達到此目的後，便可將自己定義為好小孩。然而，自我的選擇有時勝於外在社會評價，例如

小松生病了，保母餵他吃藥時，他哭著不吃藥，保母好言相勸的說：「小松你最乖，小松你最棒了。」鼓勵小松張開嘴吃藥，可是小松仍是哭著

---

<sup>32</sup> Susan Harter (1988) Developmental Processes in the Construction of the Self. In Thomas D. Yawkey and James E. Johnson (ed.) *Integrative Process and Socialization: Early to Middle Childhood*. Pp.45-78.



不吃，這時保母將小松抱在懷裡，輕輕在他的臉頰打一下，小松哭出來，保母再以迅雷不及掩耳的速度將藥送進去他的嘴裡，然後再讓其喝口白開水，沖淡嘴中的苦味。這時小松還在哭，保母會將他抱在懷裡安慰他：

「等一下阿婆拿糖糖給你吃。你不要哭了喔~」。(A02)

當保母對小松說：「最棒、最乖」等鼓勵的話語時，小松仍選擇不張開嘴巴，並不是小松不願意成為一個又乖有棒的小孩，而是這些評價與很苦的藥做比較，對小松而言，他懼怕吃藥勝於得到良好的形象，從此過程中可以發現，小松自我主體性的展現，雖然結果仍要吃藥，但他已經逐漸有其自己的意見，而保母也必須用其各種教養方式，達到自身的目的，而非保母說什麼小松就會順從的跟著指令行為。簡言之，個體基於對各種角色扮演與人際關係的認知，並透過社會經驗的累積以及階序性的自我發展，個體逐漸建構一個自我的形象，此形象又經由個體「評估」各種不同狀況中所營造的。他可以選擇當一個任性的小孩或是一順從的乖寶寶。

綜合以上所述，自我是內含於個體的思想機制，透過此機制的運作，自我在個體內投射一個自我的形象，此形象是經由社會力以及主體思維不斷交互運作的結果。

## 第二節 主我與客我的溝通

G. H. Mead 認為自我受到心靈以及社會所控制。他指出，個體為了生存於社會之中，必須將共同體<sup>33</sup>的制度帶入其的行為，個體必須接受共同體的語言，然

---

<sup>33</sup> 所謂的共同體 (Community)，Mead 並沒有在他的文章中特別的界定。筆者認為，共同體即個體所接觸的所有群體的關係之集合；是個體所直接接觸的環境所集結的一群人，在此群體中有其特有的制度、規範以及關係，每一個體存在著其他成員對共同事情的共同反應，而且就這些共同的反應在個體被激起時，同時也激起其他個體的反應。在此，社會與共同體的差別在於，社會中存在許多個體從未謀面以及無法與之互動或產生關係的個體，而在共同體中，所有成員的與個體有關係以及有互動的行為發生。

後，通過扮演所有他人提供的不同角色的過程，逐漸獲得共同體成員的態度。且為了在共同體中生活就必須納入共同體的價值與態度於自我的知識庫中。(G. H. Mead 1934 : 163) 另外，在個體中存在主觀的經驗，即所謂的「自我意識」<sup>34</sup>，它與客觀的社會現象相對立，它提供根本上的認知現象而非情感現象，這表示自我不僅是存在於社會中，它還包含自接受他人態度而產生的自我反應，換言之，也就是個體將自己認同的東西滲入經驗中，構成記憶的一部份(1934 : 165-171)。據此，G. H. Mead 提出「客我」(Me) 與「主我」(I) 兩個概念，陳述自我是透過溝通過程，達到自我的成長以及經驗的累積。本節主要探討，在自我的運作中，客我與主我是如何進行溝通？外在的社會結構以及內在的心靈又是如何影響自我的發展？這些運作過程如何促使個體產生創造力，與社會結構有何關係？在此，針對以 G. H. Mead 的論述為中心的各家學者見解，作一系統性的整理，以期理解自我如何的運作於現實社會中。

「主我」是個體對他人態度的反應；「客我」是自己對他人一系列態度的組織。他人的態度構成了有組織的客我，然後個人的主我部分對此作出反應。例如，棒球場上，投手在投球前，他已經將所有棒球場上各種角色的行為、場上的遊戲規則以及投球技巧，存在其意識之中，他也可預見當它球投出去其他選手的反應，例如捕手可能會接到他的球，或者被打擊手打到。客我的部分，包含棒球規則、投球技巧以及每個球場成員的角色內容；主我部分，投手個人針對客我、以及當時情況的評估，做出反應。易言之，自我產生源自於社會活動；個人首先是社會客體，然後主體才會出現。因此，在主我與客我的關係中，主我是某種對應在個體的經驗中的情境反應，如投手在投球當下，自主的判斷要投什麼球，這種判斷包含著新奇以及難以預測的因素，打擊手無法預測接著會是好球或是壞球；客我是代表個體自社會經驗所組織共同體中的普遍原則，例如投手必須站在棒球場中間，遵照投球規則，投球給打擊手，這個過程存在著規範的必然性。打擊手

---

<sup>34</sup> 所謂自我意識 (self-consciousness)，指的是作為一個客體的我，被個體認識或出現。例如疼痛總是屬於某個人的疼痛，只有當事人才能了解到有多麼的疼。

知道投手會投球過來，因為這是既定的遊戲規則。在此可以了解客我就是約定俗成（conventional）習慣的個人，它必須具有所有社會成員習慣和反應，個人所使用的語言、習慣都屬與客我的部分，因此社會控制得以在自我中運行。但這並不表示自我就是社會的奴隸。也就是，投手自客我引進遊戲規則，然後以主我的身分加以反應，所以很難預料投手下一球到底要投好球或壞球，直球或是變化球。即客我代表著行動範圍內的應然（ought to be），但主我卻不必然的完全遵照客我的指示。以此觀之，在托育情境中，受托幼童的行為也遵照此種運作的方式。

這時小松喊著：「阿婆我要喝汽水。」保母會倒給他喝。但是其他的成人並不會這麼寵他，尤其是保母的女兒們，都認為保母太寵小松了，會在一旁告訴保母：「等一下會吃不下午餐啦！不要再讓他喝了！」保母轉過頭告訴小松：「阿姨說不可以喝了，我們喝一次就好，等一下阿婆用肉肉給你吃。」小松喝完保母倒給他的汽水後就不再吵著要喝（B01）

今天下午因為小松的姑姑要結婚，所以保母比較早為他洗澡，並換上請客時要穿著的衣服，小松卻一直看電視，保母很難幫他著裝，就很大聲的對他說：「麥穿（不要穿）啊~」本來專心看電視的小松，被面對這突如其來的叫罵，哭著說：「我不要穿了，我不要穿了」然後就將本來穿在身上的衣服脫掉，保母也生氣的說：「不要穿就不要穿。」放下衣服，到廚房處理他未完成的工作，留下小松在客廳哭泣。當保母完成廚房的工作後，小松也停止哭泣，保母才好言的跟他說：「你要乖乖讓阿婆穿衣服啊，不然等一下我們都出去，就留你一個人顧家喔」這時，小松才乖乖的讓保母換上新衣。（A03）

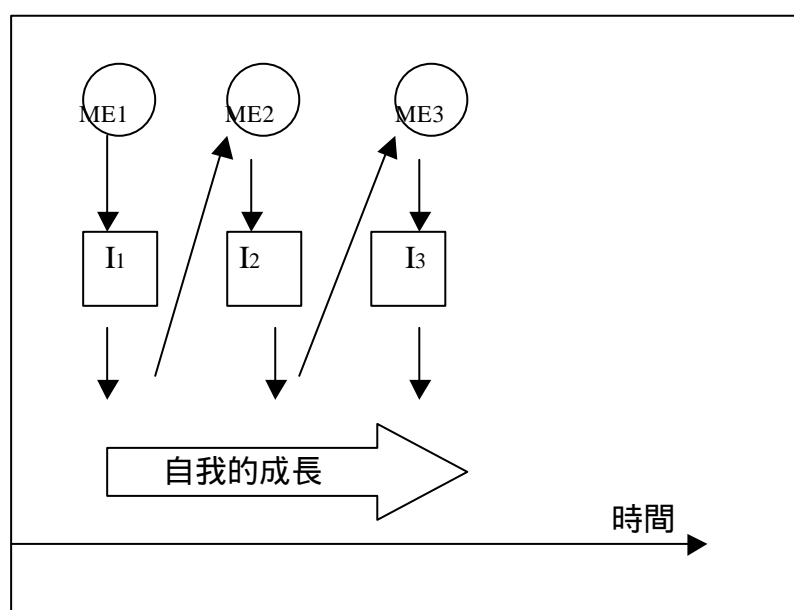
就小松而言，與保母互動的時候，若能聽從保母的指示，則可以得到他所想要的東西，例如獲得汽水喝，但若沒有遵照指示行事，則兩者間會產生衝突，這結果往往使小松被懲罰不能喝汽水。因此，「順從」保母的指示，成為保母與小松間

互動的一種規則，換句話說，小松從日常生活與保母的互動過程，自客我的部分引進一套相處的規則，然後透過主我的選擇：遵守亦是違反此規則。這種選擇會因為不同情況而有所不同，小松並非都會一直順從保母，也非完全是一個叛逆小子。在此所要強調的是，小松會經由主我對外在的詮釋與選擇，反應其行為，此過程即為自我運作的過程。

張家銘（1993）指出，以時間的社會性而言，自我係以主我和客我兩個面向的辯證過程呈現；由結構社會性而論，自我的兩個面向又同屬於一個整體。換言之，從自我的發展角度來看，客我與主我是一連串的辯證關係；但它所呈現的卻是一個整體的機制。

據此可以發現，人類從來不是完全被動的，或者完全為社會的反映。自我中的客我與主我在正常的運作情況下，可以自其日常生活中將社會規範與心靈思維納入其行為中，呈現既謹守份紀又具有獨特個性的主體，進而在人際互動的社交情境中與他人進行溝通的行為。在這不斷的自我辯證過程中，自我變隨著時間的長流而成長（如圖四所示）。

【圖四】自我的發展模式



如圖所示，「ME」指的是客我，「I」是指主我，箭頭表示作用的方向，經由時間的變化以及客我與主我間的溝通，自我會逐漸的成長。客我自外在引進遊戲規則於主我，主我透過對此規則的詮釋與選擇，產生對此規則的特有看法，當同樣的事情再發生，客我已經將外在的規則與自我的詮釋融合成新的遊戲規則，然後傳遞給主我，在此，第一個客我（ME1）與第二個客我（ME2）已經有所差異了。換句話說，相同的事件發生在小松的身上，在不同的時期會有不同的反應，但這些反應是接續過去的經驗而來。例如：

保母餵小松吃飯，保母規定他需要順從保母餵一口就吃一口，但是小松想看電視，將食物含在嘴巴裏，保母生氣的將電視關掉，小松沒有電視看，就快速的將食物吃完。當保母再為食物給他，他知道不吃就沒有電視看，因此，他遵守「順從」的規定。下一餐保母餵他吃飯的時候，沒有他喜歡看的電視節目，所以他開始不聽話的慢慢吃，邊吃邊玩，因為沒有誘因使他遵守吃飯規則，所以他選擇不遵守，但得到的結果是被保母懲罰。

相同的吃飯事件，小松卻有著不同的選擇，但這兩個選擇是具有連續的相關性。簡言之，自我的運作具有連續性以及發展性。

Maria Montessori (1936；引自李田樹，2000：19) 指出，幼兒從母親懷孕的那一刻開始，就有一個「創造力」不斷的指引小生命的形成。在其生命裏，具備發展成為一個獨特個體的潛能。Montessori 以「人工藝術品」為例，同樣的一個人用手工做出的兩個東西，彼此一定有差別，這是因為人類內在的自由與行動自由，促使他們在不同時空下，對同樣的東西的生產有不同的情感投入，這和機器大量生產的東西是不同的，人是一種主動創造的藝術品，而不是「複製」工程下的產品。若以此推論，即使同一個母親照顧下的不同幼童，也有不同的人格特徵。因為除了母親自由意志，幼童也同樣有其獨立的看法，這個親子互動的過程必然激起不同的火花。同樣在 G. H. Mead 論述中，人類的天性會尋求自我的表現 (Mead, 1934：212)。就以小松與佑佑為例，他們倆個從小都在同一個保母

家長大，但是他們面對相同的事件卻有不同的反應。

佑佑的媽媽看見了，馬上說：「誰在跳，是誰再跳，再跳、再跳」，邊說就用手打小松與佑佑的屁股，佑佑說：「我沒有跳啊，是哥哥」，佑佑的媽媽：「跟你們講不能跳，還跳，你們很無聊耶」，這時佑佑從床上溜下來說：「我沒有用跳的」。而小松只坐在床上裝作什麼也沒有聽到的樣子。小松看大人出去，就又開始跳來跳去，一會兒從化妝台跳下來，一會兒從床頭櫃跳到床上，就在這時，突然從房間傳出「哇」的哭聲，所有的人都跑進去，才發現小松從床頭櫃跳到床時，不小心頭撞到床上的玩具，佑佑的母親先開始罵：「你看，叫你們不要跳就要跳，趕快下來」，佑佑馬上從床上溜下床，站在床邊看著小松，小松卻坐在床上一直哭，越哭越大聲，保母的先夫看一看，小松沒有怎麼樣，就說：「吵死了」轉頭就到客廳看電視，保母走到小松的身邊，看他頭有沒有撞得很厲害，檢查他的身體，發現額頭微微的紅腫。生氣的說：「跟你們講不要跳，你們就是要跳，兩個人吵死了。」小松還是一直哭，佑佑的母親接著說：「跟你們講，跳下來撞到會痛痛，你們就不聽，才會被人家罵。」小松還是一直哭，沒有停過。保母拿藥膏塗抹小松的撞到的地方，就將他帶到客廳。小松還是一直哭，哭的好像要嘔吐的樣子。保母拿著毛巾給他擦一擦，叫他不要哭了。並用奶瓶裝白開水給他喝，他才停止哭泣。

(E4)

保母與她的大女兒帶小松與佑佑自嬰兒用品店回來，一進門保母的大女兒就拿鞋靶打了兩個小孩，邊打邊罵：「跟你們說在店裡面不要跑來跑去，亂動別人的東西，都不聽~」，兩個小孩就一直哭，保母就在一旁附和：「出去要乖，不然以後就不帶你們出去了。」保母的二女兒看到他們在哭，就問佑佑為什麼哭，佑佑抽咽的說：「我們跑來跑去，吱吱叫。」二女兒同樣問小松，小松不回答，一直哭 (E11)

當小松與佑佑同樣面對成人的警告或懲罰時，表現出不同的反應：小松沉默，不做任何的回應，或者哭泣任性的不聽勸；佑佑則會以實際的行為，如遵從成人警告的事或是表示聽懂成人的話。因為這樣不同的反應，以至於成人對小松反感。在小松發生撞到頭的時候，成人會認為小松“咎由自取”，而對其責備勝於憐惜。然而，佑佑因為遵從著成人的指示做事，所以比較少被挨罵。長期下來，成人較喜歡與佑佑說話、玩遊戲，漸漸的成人與幼兒間形成不同的互動行為。

另外，當個體感受到約束而慾望無法施展開時，會尋求抵抗約束的機會。這些都是個體思維的表現，旨在強調個體具有主體性。換句話說，雖然社會控制藉由客我的力量對個體產生制約，然而當個體行為超出這社會結構的表現，就會產生社會控制失效的情境。就如同，小松喜歡從床上跳下來，當保母的女兒警告他不可以從事此行為時，他仍不願意遵守，這種對外在控制的反叛，則是主我抉擇後的結果。換言之，個體藉由自身的方式表現自己，並產生自我的價值以及自我認同。總之，存在於無法預測並涉及社會重建的「主我」行動中，所隱含是社會變遷、進步的來源，而個體自此行動中獲得滿足，並實現其所認同的自我。

簡言之，當「客我」將社會制度、規範引進自我中，「主我」針對這些觀範進行判斷、檢選，最後再決定要以什麼姿態回應，也就是，主我扮演一個決策者的地位，自表現的行動中實現自己的喜好與創見。在此所要強調的是，個體的主體性所產生的創造力，他改變了自己；同時也影響他所生活於其中的共同體，藉由互動行為的傳播，擴大至讓共同體的普遍接受，則共同體也會隨著改變，這就是 G. H. Mead 所謂的「社會進步」。因此，個體以其主體經驗進入社會，不只實現自我，同時也對社會注入新奇的因素。

### 第三節 媒體與自主性

法國社會學家 Pierre Bourdieu (1994；蔡筱穎，2000) 指出電視媒體提供了一個現代新的符碼環境，透過不同的機制，在文化生產、藝術、文學、科學、哲

學、法律等不同領域，引起極大的危殆。其中最重要的機制就是，電視媒體利用主體設限的審查機制，使製作人與閱聽人的主體性與溝通條件都被強制性規定，有些事物是不可能被報導。這個審查機制形成維持一個象徵秩序的巨大工具，此機制的運作限制人類符碼的發展空間，Bourdieu 將之稱為「象徵暴力」。也就是，在傳統社會所流傳的意識型態與文化遺產，可能因為電視的傳播限制而擴散或是消失。在此情況下，幼童社會化的過程中，不再單純經由成人傳送的管道獲得所謂的象徵資本。換言之，新生兒這張純白的紙，不再只有照顧或親近他的成人來主導其成長內容。另外，Gerbner (1976；翁秀琪，1998：163) 提出「涵化理論」的基本論點是：電視已經成為人類社會化過程中一個極為重要的因素。電視的主要功能在於：散佈及穩定社會行為模式，主要目的不在改變社會行為模式，反之，要避免改變。Gerbner 認為社會結構和媒介內容的關係是，文化變遷起源於科技革命後帶來的訊息生產。這種大眾產品經過快速的分配後，創造了新的符號環境，而提供大眾一套文化指標 (cultural indicators)<sup>35</sup>。Bourdieu 和 Gerbner 兩者都強調，媒介訊息系統對人類社會化有重要的影響，尤其是它提供一個新的符號環境，且因為它影響大眾的意識，而具有強大的政治作用。

在此筆者所要討論媒體內容包括，幼童經常收視的卡通節目內容以及閱讀的故事書、圖畫冊（如表二）。首先，從其經常收視的電視與閱讀的書籍內容，歸納出媒體內容有何特色以及與幼童間的關係。然後，討論這些特色對幼童的有何影響，是否正如學者所說的，媒體的強大傳播力侵犯的成人的教育內容，或者兩者是一種共謀關係，彼此合作形塑成人所想要的幼童圖像。幼童又在此過程中，如何展現逐漸形塑其主體性。

---

<sup>35</sup>所謂的「文化指標」(cultural indicators) 係指一套標示變遷的符號環境系統，它的作用在於幫助政策的決定與指導有效的社會行為。



## 一、媒體內容的特色<sup>36</sup>

### 一 以幼童的立場傳遞訊息

一般我們與幼童對話，總是以成人的角度來看事情。而教導的內容總也是以成人所認為的為主。成人會以自己的價值判斷強制性的要求幼童服從，例如，成人總是具有「危機意識」、「道德意識」，而存在許許多多的「不可以」，諸如不可以爬高會摔倒（小松認為他是超人，可以從上往下跳）、玩具讓給佑佑玩（哥哥要讓弟弟，小松卻認為那是他的東西，要佔為己有）。雖然成人有其背後因素的考量，但在幼童世界中，對所謂的長幼有序、兄友弟恭之類的相處原則是處於懵懂無知的情況，因此日常生活中總會出現成人與幼童間的衝突。但從幼童所收視的電視內容可以發現，節目中故事的主人翁或是他們對話的內容是使用小孩子的口氣與邏輯。例如，在「丹丹的生活日記」中，沒有成人的角色（只有旁白解說隱喻），故事主要圍繞七個主角互動內容為主。例如有一集描述，丹丹找到一個隱蔽的樹屋，想要佔為己有，而沒有告訴他的朋友，並且回家將玩具搬到樹屋那兒，其他人也在同時發現這個隱蔽的空間，也都與丹丹一樣不告訴其他人，結果大家卻在同一個時間聚在樹屋，樹屋卻因為容納太多人以及因為爭執而倒塌，瞬間大家都從樹上跌下來，故事以大家相視而笑作為故事的結束。在這裡表現的是小朋友自私的一面，沒有人馬上出面阻止或是當場糾正，而是在故事結束時得到因為自私所得到的懲罰（從樹上掉下），這個懲罰並沒有帶給小朋友太多的恐懼，旁白只會解說：大家從樹上掉下來，而不是強調大家因為自私而掉下來。幼童可以從這個故事發生的過程中了解事情發生的始末，就如同他是第三者看著一群小朋友嬉戲般。從觀看的過程中，自然而然的學習如何與同儕相處，然後運用在日常生活中來驗證其註解。例如小松與佑佑嬉戲時，會學習劇中人物的語氣：「我們來玩好不好」、「等一下，我要開演唱會」、「我的演唱會好精采噢」等等，這些話語內容並非出自於托育情境中的成人。

---

<sup>36</sup> 在此所分析的媒體內容，是以「表二」中所陳列的媒體節目為主，這是假設幼童經常觀賞的節目對其影響力較為重要，而排除其他較少收視的節目的分析。

另外，如果成人問他為什麼劇中的人會哭，或者被其他小朋友排擠，他們都會解說給成人聽。例如，「因為丹丹偷吃小狸的蘋果，所以小狸在哭」、「因為丹丹都不給他們玩玩具，所以大熊他們也不給他玩」；「丹丹好壞噢，都欺負小兔，小兔在哭等等」。透過成員的詢問，受托幼童皆能清楚的說明故事內容，透過這樣的過程，可以發現，受托幼童能理解節目的內容，並且認同故事所傳遞的行為模式。

## 二 英雄人物的崇拜

在收看的電視節目以及閱讀的書籍中可以發現，小朋友除了喜歡看關於小朋友間相處的內容外，還喜歡看有關超人、英雄的卡通，例如，麵包超人、大力水手卜派、電光快車俠。這些卡通人物有一個共同的特徵就是，具有超能力，可以打敗壞人，解救其他的好人，但這些超能力都需要仰賴其他工具的輔助，例如，麵包超人必須換一個新的頭、大力水手卜派需要吃菠菜、電光快車俠需要變身。這些變身的過程，經常被小松運用在遊戲的過程中。例如小松與佑佑玩「打架」遊戲的時候，兩個人都會說：「光明火車變身，能量增強」，然後兩個人就糾結在一起，互相拉扯，因為這是遊戲而不是真正的打架，所以誰打到誰或誰被打都不會哭，而這種變身也意味著他具有比其他小朋友更強的能力，所以變身後，他們會假裝自己可以發射武器，而彼此攻擊對方，嘴巴還會發出子彈發射的聲音。另外，當保母與小松玩的時候，小松也會說，我是暴龍，你（保母）是偷蛋龍，而作要將保母吃掉的動作，可是保母大部分會將小松扳倒，然後對小松搔癢，小松會一邊笑一邊叫，不服氣的說，我是暴龍耶（言下之意，就是保母不可以打贏他，因為暴龍比偷蛋龍還厲害）。由此可知，在現實生活中，幼童處於較弱勢的情況時，都會希望能像卡通超人一樣打片天下無敵手，這也形成幼童幻想的題材之一，並滿足他成為英雄的優越感。

## 三 單向以及重複的播送方式

自從有線電視開放以來，觀眾有更多機會選擇電視台與電視節目，在過去卡通影片只有每天或星期一、三、五下午五點到六點播放，可是現在有特別為幼童

製作的幼童電視台，如東森幼幼台、卡通頻道等，這些電視台整天都會撥放著卡通，其餘的綜合台在某些時段也會播放幼童節目。這些節目跟以往不同的是，同一個節目會在不同的時段重複播送，有的節目甚至一天可以看到三次以上，幼童也會記得什麼節目在什麼節目前或後，而形成一種規律性的收視習慣。同時，因為這種電視與幼童的單向互動，幼童只能接收或不接收節目內容（喜歡看的就持續的看；不喜歡就關掉電視或是轉台），而無法對電視內容有何回應，也就是無法雙向的互動。因此可以發現，當一個節目被幼童接受後，他們可以因為看過很多遍，而記下電視內容，甚至有時候還沒有到那個情節，他們會激動的告訴你：「等一下海怪要出來了」、「丹丹等一下會哭噢」、「細菌人要出來了」等等。而在這樣單向且重複播送的情況下，幼童很容易模仿電視節目中的行為模式。例如企鵝家族中，Pingu（企鵝家族中的主角）頑皮的作弄妹妹 Pinga，小松與佑佑也會使用在與比他們小的玩伴上，像是偷打年紀小的妹妹、玩具不分給他們玩，或是犯錯了將自己藏起來。保母也描述：「有一天小松的阿媽要帶他回家，他叫他阿媽等一下，他要開演唱會，開完後再回去，然後就將房間的棉被枕頭搬出來，拿著梳子，開始唱歌，唱完後問他的阿媽，精不精采。全部的人都笑了，奇怪他們怎麼會說精不精采。我想那都是學電視的啦！」這個演唱會的情節，是丹丹的生活日記劇中，有一個愛唱歌的小狸，他經常會在節目中開演唱會，這個情節是小松模仿劇中人物，就連說「精不精采」也是學電視的。另外，小松們看電視時非常的專心，再收看電視時不會回答成人的問題，而要等到廣告的時候，他們才會回應成人的問題。

#### 四 缺乏本土製作的節目

另一個值得注意的是，所有小松與佑佑觀賞的電視節目中，全部都是由外國製作，本土的幼童節目並不受到他們的青睞。在筆者針對本土與外來卡通的比較過後發現，本土的幼童節目多是真人表演節目，如公視所製作的水果奶奶、東森幼幼台的英文教學節目，鮮少有本土製作的卡通節目。故事內容也較為艱深，對三歲的學齡前幼童是很大的負擔。雖然這些節目中也有大哥哥與大姊姊的舞蹈教

學，剛開始小松與祐佑會興奮的跟著跳，但是為時不久，看不到兩三集就因為缺乏新鮮感而不喜歡看了。反觀，與這些節目同質性由日本 NHK 電視台所製作的幼童節目（每天中午十二點在 NHK 電視台播放），卻吸引小松與祐佑長期的觀賞，這個節目特別的是，由四個大哥哥、大姊姊教導小朋友跳舞、短劇表演，劇中也有許多小朋友跟著他們跳舞，雖然每天的節目內容重複性很高，但是小朋友卻喜歡看、喜歡跟著電視中的人物跳舞，或者學習劇中人穿衣服、自己吃東西。筆者發現，這是因為這個節目內容很活潑且跟小朋友的日常生活息息相關，因為語言關係，幼童只能觀看肢體動作，筆者發現小松喜歡看具有很多動作的節目內容，而不是一直只有單純唱歌跳舞，其中還須穿插一些有趣、活潑的短劇。但這些節目的喜好，涉及到幼童個人的選擇性，並非所有台灣的小孩都是如此。可是從所有幼童頻道節目的比較下，外國製作的節目是佔大多數的。總之，本土的幼童節目一方面出產量少，另外一方面內容比外國製作的節目簡單，較不吸引小朋友。在此情況下，幼童所接受的資訊缺少了本土色彩以及意識型態。這是否會影響成人與幼童的觀念差異，或者外國製作的節目其所傳送的價值觀能與漢人社會相輔相成，加強了成人所傳遞的觀念，是值得深入探討。

根據筆者觀察後發現，由於幼童每天觀賞電視的時間約四至五個小時（早上九點至十一點；下午四或五點至六點），這些收視時間以比學者研究發現（翁秀琪，1998：308-309），三歲左右的幼童每天平均看四十五分鐘，成長好幾倍了，因此，電視節目的影響力有逐漸重要的趨勢。另外，學者也發現（翁秀琪，1998：308）來自勞工階級的家庭的幼童看電視的時間比中產階級的家庭長；學齡前的幼童喜歡看動作、幽默的幼童節目，年齡越大，則愛看犯罪性刺激的動作片、流行音樂節目。學齡前的幼童為了娛樂而看電視時，會比為求知而看電視學到更多的東西。換句話說，大眾媒體所傳播的內容以及每家的收視規則都會影響幼童的發展。

媒體在幼童的社會化過程扮演的重要角色，經筆者的觀察發現，幼童可以在媒體傳播的幫助下，學習更多的象徵所代表的意義、以及人際互動的行為模式(卡

通人物由許多角色構成，與托育家庭情境比較，幼童可以學習到更多角色扮演），這些東西與保母對其影響是不同的，因為保母經常以強迫性或是誘導性的教導態度傳遞訊息，然而電視媒體的傳播方式是讓幼童自願式接受。就如學者（翁秀琪，1998：308）所說，幼童在娛樂性的心情下所接收的東西遠比嬌柔做作的情況下可以學到更多東西。另外，幼童擁有自主選擇電視節目的權利，這些影響是否和幼童的自我發展有關係是值得深入發掘的。因此，筆者認為從媒體有利於自我發展面的角度看現代的幼童的自我發展空間大於傳統社會的幼童。

## 二、媒體與幼童自我發展的關係

### 一 象徵資本的提供

所謂的象徵是指一種社會客體，被運用在陳述與溝通的過程，它具有社會性、有意義的以及符號性。例如，國旗不僅是一塊布而已，它含有深遠的含意，在戰爭的時候可以喚起民眾的愛國心，它代表著一個國家整體，如果除去了這層意義，它只是一塊不起眼的布。人類在日常生活中隨時都可能需與他人互動，且與他人分享我們所看到的不一樣的觀點。然後自互動的過程中發展我們的觀點，了解什麼是真實以及如何邁向真實。透過與他人進行象徵符號的互動，我們可以賦予世界客體意義以及促使我們的行為邁向真實。Blumer（1969：2）指出「意義是從人與他者進行社會互動的過程中所產生的。」

其次，人們可以透過符號進行社會活動，分享群體的文化以及了解彼此的角色關係。我們不是依靠本能，我們不是從簡單的模仿或經驗學習符號。透過符號互動我們學會如何行動，進而變成符號社會的一部份。

我們直覺的想要領悟這個社群生活中所使用的重要符號，以我們建立一組角色的關係，來教導新進入這個社群中的成員熟悉早已建立的符號系統。透過此教育過程讓新進成員得知每個角色的名字以及角色扮演的內容。據此，任一新進成員可以了解這社群中的觀點以及分享其文化。若我們站在新進成員於這社群中的立場，我們將可以發現他或她企圖了解所有行為的背後意義，皆是基於希望能立即與此社群的成員互動，進而成為此社群的一員。

簡言之，象徵符號對社會客體與社會生活而言具有重要的意義，透過象徵符號，社群中的成員可以進行社會化、分享文化、溝通以及累積知識，進而組織成一個複雜的社會生活。

在托育情境中，幼童為了能與此情境中的成員相處，必須學會此情境中所慣用的語言、行為以及生活方式，他能從與這些成員互動時，才能夠得到這些資訊，然而，保母時常質疑：我都用閩南語和他們說話，可是小松與佑佑為什麼都以國語回答？還有很多話，我並沒有對他們說過，他們為什麼會使用？像上次睡午覺的時候，佑佑睡不著，在床上翻來覆去，突然對我說，阿媽，我好無聊喔！我很少會說什麼「好無聊」之類的話，他一定都學電視裡面的話啦！保母的大女兒也說：「佑佑的堂妹在保母家沒有看電視，都用台語和她的爸媽對話，也不會吵著看電視，佑佑跟她講話，一個說國語，一個說台語，很奇怪居然可以對話。」

從幼童學習象徵符號的過程中可以發現，幼童除了在其日常生活中透過與他人互動來學習象徵符號，並且運用在生活中。另外，幼童也可以從電視或文字媒體學習到這些符號，而這些符號的複雜與多樣更勝於自互動過程中所學習到的。由於媒體所傳播的內容多以幼童的角度為出發，所以幼童更能學習到非成人世界的象徵符號。再者，媒體傳播的方式讓幼童學習的更為迅速。這些特質都有助於幼童學習象徵符號，幼童累積這些象徵資本，豐富其話語內容，而有助於其自我表達能力。既有清楚的表達能力，那麼自我意見更能顯現與成人互動中。同時，幼童也會藉由新的溝通語言改變此情境中原有的話語習慣，就如同保母所質疑的：許多她不使用的話語，小松或佑佑都會在日常生活中使用。保母為了和他們說話，以及了解他們的新語言，也會學習他們的用語，就這樣保母也在不知不覺中，改變原有的說話方式。

## 二 自我發展空間的開發

幼童既然透過電視的傳播而擁有豐富的象徵資本，就更能清楚表達其內在的想法。在原始社會中，幼童所使用的象徵符號，確實如 Blumer ( 1969 ) 所說的：意義來自與他人互動的過程中。他們可以單純的接受文化的洗禮，沒有其他的干

擾，因此我們可以明顯發現社會結構加諸在個人身上的枷鎖。筆者認為，這是因為個人內在的自我沒有得到充分的發揮，且個人對社會所傳遞的規則、信仰沒有太大的質疑或是個人的力量太薄弱，無法扭轉集體思想，以致自我發展的空間受到限制。因此，原始社會所呈現的童年圖像含有強烈的社會色彩。反觀，在托育情境中，保母對待幼童給予充分的選擇電視的權利，所以幼童在托育情境中可以自由的選擇喜歡的電視節目，除了吃飯、睡覺以及洗澡的時間，幼童無法自由收視外，其餘的時候幼童想要看就看想要停止就停止。在此情況下，幼童的自主性提高，且所接受的訊息豐富，並不限於單一文化的薰習。幼童的自我也因此得到發展的空間。

G. H. Mead 認為自我是「發展性」的特質，使人類和其他與生俱來的生理有機體特質不同。自我是一種有發展性的東西，而不是一開始或一出生時就存在的，經由社會經驗和活動中產生。也就是說，一個人自我的發展是，個體和整個社會過程的關係，以及他和該過程中的其他人的關係結果（G. H. Mead, 1934：135）。換言之，自我可以經由個人與社會互動過程得到發展，一個人能擁有豐富的社會經驗與象徵資本，則自我發展的空間就更大。據此，我們可以發現，大眾媒體有助於幼童在現代托育情境中擁有更大的自我發展空間。

### 三 成人的引導及參與

Collins 等人研究發現：對於電視戲劇節目的隱喻部分，經由成人詳盡的註解會使幼童較易理解；但是成人的註解，並不影響幼童對全部電視內容的理解。其次，Collins 等人也發現是：幼童會使用成人的註解，修正自己的不正確的理解（Collins、Sobol and Westby, 1981；引自翁秀琪，1998：309）。在此之後，Desomnd 等人（Desomnd、Singer and Colimore, 1985；引自翁秀琪，1998：310）的研究發現：幼童對電視內容的了解，歸因於家庭中看電視的規則。親子互動良好的家庭和家長經常對媒介內容的註解，可以加強對媒介內容的正確認知，如果家庭中，家長控制幼童觀賞的時數及規則，則幼童較容易分辨電視內容中何者為真，何者為虛構的，且更容易瞭解電視節目的內容。

根據筆者觀察，在本研究托育情境中，保母大部分因為忙於家務，無法整日陪伴幼童看電視。若保母有時間陪在幼童身邊看電視，除了幼童主動詢問有關於電視內容作什麼，而回答他的問題外，保母會在此同時看著報紙、與其他家庭成員聊天或是準備做其他簡單的家事，例如揀菜、摺衣服等。其次，保母並沒有限制幼童看電視的時間，甚至有時犧牲自己想要看的電視節目以成全幼童的收看電視的慾望。只要幼童願意乖乖的坐在電視前面，保母並不會制止其收視行為。然而，當幼童父母提出，要限制幼童看電視的時間，以及與電視保持的距離後，保母才會控制幼童觀賞的時間及規則。但是並沒有強制性的執行，在此成人的介入影響不大，幼童在托育家庭中可以自由的收看電視。換言之，電視內容大部分由幼童自己注釋，自我解釋電視內容的機會很大，這也是培養其自我發展的正向因素之一。

綜合以上所述，大眾媒體不但對幼童社會化產生了影響，更提供自我發展所需的象徵符號，豐富幼童的世界觀，更有助於幼童話語能力的早熟。

【表四】幼童日常觀賞、閱讀之媒體內容表

電視媒體	
節目名稱	節目內容
企鵝家族	這是本研究對象所接觸的第一個電視節目，這是瑞典製作的一部黏土卡通，以一個名叫 Pingu 的企鵝為主，描述其生活的點點滴滴，例如，Pingu 如何作弄小朋友，而自食其果；如何對其父母撒嬌；夢到大怪獸吃掉自己等等。這個節目所使用的語言是節目製作人所杜撰的企鵝語，沒有中文字幕的翻譯，幼童只能從卡通人物的肢體語言來了解故事內容。但小朋友並不因為語言不通，而有收視障礙，反而能從主角的行為學習到一些肢體語言，運用在日常生活中。
丹丹的生活日記	本節目是由日本製作的卡通，卡通內容是一個名叫丹丹的貓以及它的朋友：大熊、小狸、小豬與三隻小兔子的日常生活記事。經由各種不同的主



	<p>題單元，介紹小朋友間的相處趣事，例如，朋友間如何為了玩玩具而互相吵鬧，朋友間怎麼從吵架中和好；哪一種的小朋友會讓大家討厭；朋友間如何合作解決問題。這些故事內容與小朋友的生活息息相關，尤其是教導如何與其同儕間的相處以及如何表達自己的心中的意思。本節目所用的語言非常的白話、簡單，同時它也用寓言與擬人化的方式介紹什麼是風、太陽、夜晚。讓小朋友在沒有負擔下，接受其所傳遞的訊息。</p>
巧虎島	<p>雖然這個節目和丹丹的生活日記雷同，也是由日本所製作的。但是主角的年紀比較大，相較之下本節目所使用的語言以及故事內容也比較複雜，同時也加入了大人的角色，而增加主角人際關係的複雜度。基本上，故事中仍以朋友間的相處為主軸，所傳遞的內容也是小朋友應該如何相處。但是在這裡，大人所扮演的是輔助小朋友生活的角色。成人對幼童是一種尊重的態度，所給予的都是合理性的指導。</p>
天線寶寶	<p>一個由英國所製作的幼童影片，四個天線寶寶：拉拉、小波、迪西、丁丁住在太空中的一個美麗的星球，每天這四個天線寶寶從其頭上的天線接收地球其中一個角落中的小朋友的生活趣事，會重複撥放一次。其次，每天也會介紹這四個天線寶寶玩耍的事。這個節目較特別的是，每個單元都會重複撥放，讓小朋友加深印象。</p>
麵包超人	<p>本節目是日本製作的，故事主軸是麵包超人對抗細菌人。節目中的超人只要換過麵包頭就可以恢復能量，其中又以一個紅豆麵包超人為主要的角色，其故事的公式是，剛開始細菌人會欺負其他的人，然後麵包超人會來拯救這些人，但是會失敗，經過恢復能量的動作後，麵包人則會戰勝細菌人。當它打敗細菌人後，小朋友則會跟著一起歡呼。</p>
大力水手卜派	<p>這是一部歷史悠久的美國卡通片了，本節目的故事模式為，卜派剛開始為了拯救奧麗薇而被壞人欺負，而落入非常危險的困境中，在此刻卜派會吃菠菜，就變的孔武有力，而擊敗壞人，與奧麗薇快樂的生活。這個節目主要是鼓吹小朋友要吃</p>

	蔬菜，吃了之後就會和卜派一樣，成功的擊敗壞人。
電光快車俠	本節目是由日本製作，以電光俠除暴安良的故事為主軸，當電光俠說：「光明火車變身，能量增強」後，就可以打遍天下無敵手。
<b>文字媒體</b>	
<b>書籍名稱</b>	<b>書籍內容</b>
寶寶的百科全書	由台北斗辰出版社出版，主要介紹日常生活中動物、食物、水果、樂器、電器用品以及人類身體器官等等，這些東西都是小朋友日常生活中所要見到的。小朋友透過本書可以儘早認識週遭的事物以及其名稱，當要指涉這些東西時，可以很容易的表達。另外，本書也是訓練小朋友記憶的讀物。
恐龍圖鑑	小朋友看過電影侏儸紀公園後，開始喜歡恐龍相關產品，舉凡恐龍玩具、故事書。這本書主要介紹各種不同的恐龍，並且用圖畫的方式以及清楚的註記，較邵這隻恐龍，例如：馬門溪龍，約長23公尺，脖子確佔10公尺，是已知動物中最長的草食性動物，侏儸紀後期出現於中國四川省。小朋友雖然看不懂旁邊的註記，但是卻可以記住每隻龍的名字，讓成人覺得相當驚訝。
童話故事書	主要是以西方的童話故事為主，例如：糖果屋、小紅帽、三隻小豬以及金銀島等。小朋友喜歡大人念給他聽，但偶爾自己會拿起來亂說故事（看圖說故事與文字有很大出入，自己編的，要求大人聽或是喃喃自語）
我的第一本數字書	教導小朋友數字的觀念，本書除了教導小朋友數字觀念，還會用各種象徵物，如蘋果、青蛙、飛機等等來表達數字，一方面小朋友可以學習如何數數，另一方面也可以認識更多的東西。

本章從自我的表現型態、運作以及社會實踐的角度，說明幼童的主體性係透過經年累月與其他社會成員的互動而逐漸發展的過程。基於個體具有創新行為的主張，以及人是具有心靈、智力的說法，而否定幼童的社會化過程，是一種被動

的「吸水海綿」<sup>37</sup>。筆者認為，從自我的運作中，可以明顯的發現，「客我」雖然忠實的引進社會結構所給予的資訊，然而，個體是否要全然的接受，就需透過「主我」的詮釋以及選擇，而這些均在結構的內涵—文化的指引下得到發展，並進而改變結構。

自我並非天生既有，而是一系列社會活動的產物。由於自我運作係不斷發展的動態歷程，這也說明為何不同個體間會有差異性。因為每個個體有其不同的境遇，對相同事情也有不同的詮釋，這些差異都會造成自我形象的不同包裝，這種差異性也造成個體有自己的一套行事邏輯。筆者認為個體並非如同形式主義者所說的，互動行為中只是單純的刺激與反應關係，它涉及到行動者的思維運作以及社會結構對其的制約，當研究者要了解個體的社會行為，並不能只從其外在行為表現解釋其動機。換言之，「姿勢」的背後，隱含著自我與社會間的溝通，而非單純的刺激反應。

從幼童學習象徵符號的過程中可以發現，幼童除了在日常生活中透過與他人的互動來學習象徵符號，也可以從電視或文字媒體學習到這些符號，而這些符號的複雜與多樣更勝於保母所給予的。由於媒體所傳播的內容多從幼童的角度出發，因此幼童在受托家庭中學習到比原始與傳統社會更多的象徵符號。同時，幼童也會藉由新的溝通語言改變情境中原有的話語，保母為了和他們順利溝通，也會學習他們的用語，就這樣保母也在不知不覺中，改變原有的說話方式。因此，雖然保母主導文化內容的傳遞，實際上，保母與幼童都在形塑新的文化內容。

---

<sup>37</sup> 形容幼童為吸水海綿，是將幼童視為，只有不斷的吸收外界給予的資訊，而沒有反芻的能力。

## 第五章 個體行動與結構重塑：表演與遊戲

G. H. Mead 強調人類是社會性的物種存在，人類行為具有社會性的基礎，雖然生物衝動是無意義的，但是在不同的社會中，這些生物衝動被賦予不同的文化意義。Mead 假設，人類是從社會共同體，並且從個人間的互動與關係獲得人性（human nature）（Mead, 1934: 229-230; 胡榮、王小章, 1995: 224-225）。個體與社會間是互相影響的，非彼此獨立或衝突。另外，人類在日常生活中隨時都需與他人互動，且與他人分享我們所看到的不一樣的觀點。然後，從這些互動的過程中發展自身的觀點，了解什麼是真實以及如何邁向真實。透過與他人進行象徵符號的交流，我們可以賦予世界客體許多意義，Blumer (1969: 2) 指出「意義是從人與他人進行社會互動的過程中所產生的」。人們透過符號進行社會活動，分享群體的文化以及了解彼此的關係，我們不是依靠本能，而是從模仿或經驗學習符號，並透過符號學會如何行動，進而使自身變成符號社會的一部份。

Mead 和 Blumer 所強調的是，社會是建立在「關係」上，並且根據這些關係形成人際網絡，由人際網絡形成共同體。換言之，研究個體的社會行為，必須以社會網絡的關係為基礎，從個體間的互動過程，了解其如何以符號連結社會關係，才能進而理解個體的行為所具有的文化意義。

除了自社會關係了解文化意義的產生外，G. H. Mead 強調雖然個體自「扮演他人」的角色中，產生自我的評價，進而受社會結構的控制。然而，事物中存在真正的創造性變化和進化的事實。Mead 提出「主我」以及「客我」兩個概念，闡明個體如何將這兩股矛盾的力量在其內在自我中運作。但這些討論皆屬於抽象層次。因此，筆者結合前文討論的三個概念，將之運用於本研究的田野資料中，從而將 Mead 的抽象概念落實於現實的經驗研究中，並從此過程中揭露個體行動與結構重塑的關係。

## 第一節 表演：文化與自我的結合

成人與幼童互動受到社會秩序與自我的影響。然而這兩股力量的運作如何體現在人類實際的行為當中？社會學家 Sawyer (1995: 127-246) 認為幼童透過日常生活的刻意扮演 (pretend play) 產生一連串的即興表演 (improvisation play), 它是經由不斷與他人互動的累積成果, 一方面它受既有的角色扮演規則影響, 另一方面受個體內在性情傾向影響。這些既有的角色扮演規則也是透過個人與他人互動時所產生的共識, 它並沒有一個既定的劇本, 而是一種風俗模式。Sawyer 的研究發現, 幼童的即興表演不僅含有成人所傳遞的行為模式, 還包含幼童自己創造的新行為, 建構其所擁有的同儕文化。

G. H. Mead (1934) 主張, 研究者應從幼童的遊戲過程中所展現的「姿勢」來發現自我的存在, 這與 Sawyer 的「即興表演」有異曲同工之妙。然而 Sawyer 指出, 幼童的世界有兩種特殊關係, 一個是來自與成人世界的不對稱關係, 有著不對等的對話, 在此是複製文化的最佳途徑。另一個是來自同儕間的對稱關係, 彼此分享著同質性文化, 蘊含著許多創造性的新事物。這兩種關係皆會對其即席表演有著不同程度的影響, 同時也影響結構的延續與變遷。G. H. Mead 強調自我所展現的行為是由客我與主我的溝通結果, 卻忽略客我與主我在不同的事件上, 會有不同的影響程度, 因此筆者認為, 若要落實其理論, 必須從「不對稱關係」與「對稱關係」兩個方向來討論自我的實踐, 以釐清結構與自我聯結關係。在此, 筆者主要針對幼童在日常生活中, 依「與成人相處的不對稱關係」與「同儕相處的對稱關係」所產生各種即興表演, 分析幼童如何在這些事件中依文化的教養觀表現自我。並根據這些即興表演的例子, 指出文化價值所引導的表演, 透過自我在日常生活的運作, 逐漸進行重塑結構的過程。

### 一、與成人相處的即興表演

#### 一 被動式的表演

所謂「被動式的表演」, 是指幼童受到成人的指示, 沒有強制的反抗, 任由

成人的擺佈，完全沒有自己的主張，被動的遵照成人指示行動。大部分都是自出生以來所養成的習慣，一種「理所當然」的行為。自我的意識幾乎是不存在，因為他是跟隨著成人的一個指令一個動作，其反應的速度就如同直接的反射動作，這些習慣的養成，是在不知不覺中，例如，小松自出生以來，固定的時間被送到保母家，他並不認為這個安排有何不對，需要去反抗，但是這些行為也會因為自我發展，而逐漸受到挑戰與質疑，所以這些表演會隨著幼童的自我意識高漲，而有所改變，轉而變成「引導式表演」或是「強迫式表演」。

鄰居羅媽媽帶著孫子文文出來，當保母看到羅媽媽，就要求小松、佑佑叫人，此時小松馬上就叫「阿婆」(台語)，佑佑也跟著叫，羅媽媽會說聲乖，然後也會跟其孫子文文說叫人啊，文文靦腆的說「阿婆」後，三個小朋友就開始比賽騎三輪車 (A01)

保母的小女兒小松洗澡，一開始先洗頭髮，將小松放在自己的大腿上，要求小松眼睛閉著，因為小松非常害怕水會跑進眼睛裡，所以整個臉部表情是緊繃的，洗好頭髮後，脫掉小松的衣服，開始用香皂塗抹身體，沖洗身體，小梅會指示身體轉過去、頭往上仰，小松會照著做，洗完身體後，就讓小松進入浴缸泡水，這時小松不小心將水潑到小梅，小梅大叫：「啊~我的身體、我的身體都是了啦~怎麼辦~。」小松馬上說：「對不起。」(E05)

保母就喊著小松的名字，叫他趕快來洗澡，洗完澡後要睡午覺了，保母拿著小松的換洗衣服先進去浴室中，小松隨後跟著進來，便把門關了起來，接著保母就幫小松洗澡，沒有什麼對話，接著洗身體、穿衣服，小松看著衣服說，今天穿有口袋的褲子，保母仍沒有回答，接著小松從浴室跑出來，喊著，姑姑(保母的二女兒)幫我吹頭髮。(A06)

## 二 引導式的表演

所謂「引導式表演」，成人雖然有其主張，但並沒有強迫幼童一定要照著指示行為，成人運用其謀略，引導幼童的行為，表面好像很民主，實質上，幼童仍是遵照成人的主張行動。在此，幼童對成人指示有不同的意見，但是成人以其所握有的優勢條件，諸如了解幼童的心理以及較豐富的象徵資本等等，引導幼童的行為，達到自身的目的。幼童雖然已有自我的概念，但相對於成人，還是略遜一籌，以至於無法發揮真正自我行為，甚至淪為娛樂成人的對象。

當傍晚小松與佑佑睡午覺起來，便開始玩遊戲，玩得很累後，要求吃東西，這時也到了吃晚餐的時候了，因為保母還要準備家人的晚餐，就委託她的二女兒餵兩個小朋友吃飯，先餵一個人，當他在咀嚼的時候，再餵另一個。兩個人一邊看電視一邊吃，因為看的太專心，而忘記要咀嚼食物，二女兒看這樣不是辦法，就拿出牛奶糖引誘他們說，誰先吃完就給他們糖吃，只有一顆喔。小松說，我媽媽會買給我。二女兒說，那你不要，給佑佑吃喔。小松卻快速的吃起來了。一會兒小松快吃完了。二女兒跟佑佑說，哥哥快吃完了喔，你趕快吃。哇~哥哥吃完了耶！哥哥好厲害喔！佑佑也快吃完了。保母跑過來看他們吃完了沒有，見到佑佑還在吃，佑佑你不趕快吃，等一下我們要去公園溜滑梯喔，就不帶你去喔，佑佑這時就快速的吃起來吃完後，就讓他們看電視了。(G02)

吃午餐的時候，小松很快的吃完了，佑佑吃的很慢，佑佑的母親很生氣的叫他趕快吃，佑佑開始鬧脾氣，保母好心的安慰佑佑：「佑佑最乖，你趕快吃，喝一口湯。」小松在一旁問：「阿婆，佑佑怎麼了。」保母沒有理小松，就餵佑佑一口湯，佑佑喊著：「好燙！」保母將湯吹一吹才再餵一口湯，小松一旁自己吃起稀飯了。保母的先鼓勵小松：「喔~哥哥吃好多好多。佑佑你趕快吃，你看哥哥吃好多好多。」二女兒也跟著說：「佑佑你趕快吃，不然糖果會給哥哥吃完喔！」這時小松說他吃

完了，二女兒從櫃子拿一個牛奶糖給他，佑佑在一旁叫著說他也要，保母叫二女兒也拿一個給他拿在手上，這樣他吃的會比較快，拿給佑佑時，一直叮嚀只能拿在手上，吃完飯才可以吃。當佑佑手上拿著糖果的時候，果然吃的比較快（G03）

小松吵著要喝牛奶：「阿婆，我要喝奶奶。」保母跟他說：「我們吃很飽了，我們睡起來才喝。哥哥稀飯吃很多了。」小松還是一直吵：「阿婆我要喝牛奶。」保母還是堅持：「我們睡起來在喝。我們剛剛吃很飽啦。」接著保母將電燈關掉，窗簾拉起來，轉頭跟小松與佑佑說：「趕快睡覺，假人在外面還沒有走喔！」保母說將房間弄暗暗的，比較容易睡著，但是小松還是吵著要喝牛奶，保母敷衍：「好啦！好啦！你先睡覺，我等一下就泡給你喝。」但是沒有多久，小松玩著自己的手指就睡著了（A07）

今天小松與佑佑兩個人這在玩遊戲時，保母與保母先生介入了他們的遊戲，他們倆都將焦點放在佑佑的身上，一會兒要佑佑學大人說話：佑佑你學阿媽說耳朵（台語），你爸爸叫什麼，佑佑回答：老爸（台語）；媽媽呢？佑佑馬上說：小豬菁菁，一會兒叫他學 Pingu（卡通節目企鵝家族中的企鵝）跳舞，佑佑就開始跳了。（F01）

### 三 強迫式表演

所謂「強迫式表演」，幼童的自我主張完全被忽視，成人運用其優勢，強迫幼童遵照其指示的行為。大部分皆是使用暴力來達到目的，小孩恐懼懲罰，被強迫做出的行為。另外成人也會使用「恐嚇的方式」，達到其目的。這些強迫式表演大部分發生於成人與幼童互動時所發生的衝突事件，在成人強勢的脅迫下，使幼童發揮自我，屈服於成人的要求。

兩個小朋友就自個兒玩起來，在房間的床上跳來跳去，這時小松從床上



跳下來，佑佑的媽媽看見了，馬上說：「誰在跳，是誰再跳，再跳、在跳」，邊說就用手打小松與佑佑的屁股，佑佑說：「我沒有跳啊，是哥哥」，佑佑的媽媽：「跟你們講不能跳，還跳，你們很無聊耶」 (A09)

保母與她的大女兒帶小松與佑佑自嬰兒用品店回來，一進門保母的大女兒就拿鞋靶打了兩個小孩，邊打邊罵：「跟你們說在店裡面不要跑來跑去，亂動別人的東西，都不聽~」，兩個小孩就一直哭，保母就在一旁附和：「出去要乖，不然以後就不帶你們出去了。」(E11)

今天保母帶小松到菜市場買菜，在進入市集的途中，小松看到一個沒有雙手的殘障人士蹲在地上向人乞討，因為他的高度與乞討者一樣高，在他不經意轉頭過去的時候，恰巧與乞討者面對面的接觸，小松嚇了一跳，快速的跳上保母的身上，並喊著：「假人、假人，阿婆我要回家。」就整個人趴在保母的身上，再也不敢下來自己走路，一直吵著要回家，保母無法買菜，就先帶他回去了，回去後他看到佑佑，就馬上描述他看到家人的經過，可能因為太害怕，無法完整的說出來，只是一直告訴佑佑：「菜市場有假人喔！假人的手直伸出來，要過來，我跳到阿婆身上。」然後就雙手伸的直直的，裝做要抓佑佑的樣子，佑佑就尖叫。之後保母只要小松不聽話就會說：「我要叫假人把你抓走。」「你趕快吃，不然我要帶你去假人那裡喔！」「好，你再不乖，我要叫假人來。」「你再哭假人會聽到喔！假人會抓愛哭的小孩喔！」小松就會馬上聽話。(C03)

#### 四 主導式表演

所謂「主導式表演」，顧名思義就是幼童起始的行為，其主動要求成人配合，完成他的目的，成人順從其主張。在這些情境中，幼童充分發揮自我，與成人間

是一種和平的狀態。

一大早小松來到保母家，保母因為去買菜而不在家，只剩下保母的先生，當小松一進門就問，叔公（台語），阿婆去哪裡，保母的先生裝做驚訝的聲音說，耶，阿婆不見了。後來看小松從客廳到房間找來找去，就跟小松說，阿婆在三樓你敢上去嗎？小松說，不敢。保母的先生說，那你就看你的電視啦！阿婆等一下就下來了。小松熟練的用遙控器打開電視。沒多久，就大叫，叔公，我要嗯嗯，嗯嗯啦！保母的先生緊張的說，嘎~嗯嗯啊，是放屎還是放尿（台語）就趕緊帶小松到廁所，將小松抱到馬桶坐上，叫其兩手放在牆壁上，囑咐抓好，好了後要叫他，就在門外等。不時的問：「好了嗎？」直到小松說，好了，他才進去幫他擦屁股。等小松出來後，保母的先生就做著看報紙，而小松看著電視。

（E06）

小松早上十點才來，進來看到保母的女兒叫一聲：「阿姨」，就坐在沙發上看電視，這時電視正播放不是他喜歡看的節目，他會自己拿著遙控器按到自己喜歡看的電視台，這時其他的人都會讓他看，所以他也不會問別人可不可換台，保母只要他安靜就好，不會干涉他，這時小松喊著：「阿婆我要喝汽水。」保母會到給他喝。（B01）

早上保母的大女兒與他的先生帶著佑佑來，當佑佑吃完早餐後，佑佑與小松便要求佑佑的父親與他們一起玩「抓癢」。小松說：「阿丈（台語姑丈的意思），我們玩抓癢好不好？」佑佑的父親兩手往上高舉裝做要抓他癢的樣子。小松很害怕：「外面在打雷了。」佑佑的父親說，「外面打雷喔，跟我要抓你有什麼關係，我還是要抓你。」就要往小松身上搔癢。小松一邊亂跑，一邊尖叫：「抓佑佑、抓佑佑啦，救命啊~。」佑佑跑到房間躲，他的父親說：「我只要抓外面的（小松當時在客廳），佑佑跑進

去，不然你叫他出來。」小松叫著：「佑佑~救命啦~你出來啦~。」結果小松還是被佑佑的父親捉到了，捉到的時候就跟小松說：「你還有沒有電。」小松說：「我沒有電了」。佑佑的父親就假裝幫小松換電池的樣子，並問：「還有沒有電啊？」佑佑也跑出來：「我也要換電池」。裝完後，兩個人裝做很有力氣的樣子，三個人又在家裡跑來跑去，佑佑的父親一直追在他們後面，滿屋子都是小孩子的叫聲，直到佑佑的父親說：「我沒有電了」，裝做要休息的樣子。小松就一直說：「你有電啊！有電啊！」兩個小朋友就跑進房間，但看佑佑的父親沒有進來，就從房間跑出來，佑佑的父親就坐在客廳，兩手就舉高叫：「哇」，裝做要搔癢的樣子。兩個小朋友就尖叫的跑進房間。佑佑的父親就對著保母說：「我要回家了，和這兩個在一起，沒力了」，就偷偷的跑回去，不讓他們兩個小朋友發現。(E4)

## 二、與同儕相處的即興表演

### 一 互惠式表演

所謂「互惠式表演」，即同儕間互動時，以互惠的方式，達到和諧的互動結果。在此，兩個地位對等的個體，經由協商的過程達到自己的目的。在這裡個體已經具有「我的」、「你的」概念，由於所有權的關係，個體必須慢慢討論，用各種表達技巧，達成協議。

今天佑佑比較早到，看到小松後來到保母家，就開心的找小松到保母的臥室玩：「哥哥，我們來玩打牌」(牌子其實是方形的象棋，大人用來玩類似麻將的遊戲，只是現在變成小孩的玩具，這棋子上的圖樣，有黑紅兩色，上面刻著將、仕、相等與象棋相同的字，小孩並不認識這些字，只會分辨黑色和紅色，黑色屬於小松的，佑佑則拿紅色的棋子，誰也不可以拿誰的，否則其中被拿的會哭或者會打對方。他們所謂的打牌，其實是將這些棋子，像積木般的堆積，可能是並排著很長一排)(F4)

兩個人各拿著不同的模型汽車，比賽誰跑的比較遠（佑佑會將不喜歡的顏色與造型的汽車拿給小松，之後兩個人就以顏色為基礎，區分各自專屬的汽車，並不會弄混的）。（F5）

小松將樂高積木箱拿出來，喊著佑佑的名字，佑佑很開心的馬上丟下玩具從房間跑出來，一起將箱子的蓋子打開，拿著屬於自己的積木，誰拿到對方的都會丟給對方，並不會拿錯，（這個玩具的分類，並不是大人刻意幫他們分的，而是當他們拿到玩具時，就很有默契的分類，有時小松要那個紅色的積木，佑佑就會拿別的顏色，若佑佑想要紅色的積木，小松會讓給他，但是只要固定下來，誰就不可以搶對方的積木，否則就會開始吵架。）（F6）

## 二 合作式表演

在日常生活中，由於幼童的能力有限，當他們遊戲時，若有成人的加入，他們會一起攻擊對方，或者當他們面對獨自無法完成事情時，便會協議一起合作解決問題，這種合作的默契，是一種日積月累的成果。同時也是相對於成人的一種力量。

小松與佑佑玩遊戲時，佑佑會模仿小松的動作，當小松從床上跳下來的時候，佑佑也會跟著後面跳下來；在床上跳來跳去時，佑佑也跟著後面跳。小松會對佑佑說：「佑佑，看哥哥（大家告訴佑佑要叫小松哥哥，小松也以哥哥的身分自居），跟哥哥一樣，像這樣」；「佑佑，我們來躲在這裡」；「佑佑，把門關起來，我們來玩打架」，佑佑沒有反抗的照著小松指示的做，而且非常興奮的尖叫著，只要小松做什麼，當小松拿起枕頭，佑佑也跟著拿起枕頭，兩個互相用枕頭打對方，當保母問他們在做什麼，他們一起說，我們在打架，保母知道他們在玩，也不阻止，後來保母的二女兒加入他們的枕頭戰爭，兩個小朋友會互相合作，攻打

二女兒。(F4)

早上小松跑到角落對佑佑說：「你去拿玩具，叔公不會罵你。」佑佑：「你去拿啦！」小松重申：「叔公會罵我啦！」，佑佑真的就跑到保母先生的先生旁邊，拿起他們的玩具箱，但是玩具箱太重了，佑佑喊著：「哥哥，幫我拿。」小松看到保母先生的先生沒有生氣，便跑到佑佑那裡，一人負責一邊，將玩具箱抬到客廳，然後把蓋子打開，一起把箱子中的玩具倒出來 (F20)

### 三 創作式表演

創作式表演也可被視為幻想式的表演，在此幼童會以其內在的想像力、創造力，將現實生活幻想成另一個生活世界，在此世界中，所有現實中的事物都有另一種定義，這些定義與遊戲規則都是由幼童自行訂定的。然而，成人的干涉，往往會破壞這種創作式表演。

小松就把遙控器拿給佑佑，跑到沙發上，再從沙發跳到桌子，然後從桌子上面跳下來。佑佑也跟著這樣跳。保母很擔心叫他們不可以這樣跳，小松接著跑到樓梯上，坐在樓梯欄杆的中間，佑佑坐在上一層階梯的欄杆中間，小松說：「火車要開了，×」，然後從階梯跳下來，佑佑也跟著下來，跟著小松的後面，告訴大家他們在開火車。(F8)

佑佑從別的地方拿了一張紙，自己高興的畫起來，小松會將畫過的彩色筆拿給佑佑，但是佑佑不太會拿筆，所以只會亂畫，畫著畫著就將彩色筆一隻一隻的接起來，變成一根很長的棒子，小松看到也跟著做。佑佑對著小松說：「哥哥，我們來打架。」拿著彩色筆棒子往小松身上打過去，小松用其彩色筆棒子擋住，因為棒子無法承受撞擊，斷成兩截，兩個人看到此情境哈哈大笑 (F9)

小松從床頭櫃跳下來，佑佑也跟著跳，但是佑佑腿太短了，構不到而爬不上去，小松幫他把腳構到，並將他的屁股往上推，佑佑就爬上去，站在床頭櫃上一直哈哈笑，小松叫佑佑往右邊跳：「佑佑跳這邊，跳到棉被上。」佑佑就聽話的跳到棉被上，小松這時就撲在他身上，開始摔角，小松壓著他的身體，佑佑尖叫，佑佑抱著小松的身體，兩個人滾到棉被外，變成佑佑壓著小松，佑佑坐在小松身上，小松把佑佑推倒，佑佑被推倒沒有哭，反而迅速的爬起來，又跟著小松的後面，從床上跳到地上，這時佑佑的母親在客廳聽到兩個人跳下床的聲音，就衝進去房間警告兩個人：「跟你們講過不可以從床上跳下來，會痛痛，等一下我再聽到誰跳就打誰。」保母跟著對小松說：「不要跳，姑姑等一下會打喔！」(F10)

小松與佑佑兩個人跑去房間，將門關起來，兩個人開始用彩色筆在身體亂畫，因為這個時候保母正在準備晚餐，所以不知道他們兩個在房間做什麼，直到保母的小女兒回來，才發現他們身上塗滿了顏料，就拿鞋跋打了他們兩個，小松自動地將自己的手拿出來讓她打，而佑佑就躲在小松的後面，但還是被打了，小女兒邊打邊罵，這時他們倆個才開始哭出來，保母的二女兒這時也去看發生什麼事，看到這樣的情景，趕快帶他們去洗澡，並告訴他們，「等一下大姑姑來會非常生氣，會打的比小姑姑還大力，趕快我們看可不可以洗掉。」經過廚房的時候佑佑還展示給保母看，保母只是語帶輕鬆：「啊後，等一下媽媽會打。」佑佑就嘻嘻哈哈的跑進浴室，他以為大人不會生氣了，還表演「超人」的樣子跑來跑去。洗完後，身上還是殘留很多，這時保母打電話叫佑佑的母親過來看看他兒子的傑作，佑佑的母親過來一看，二話不說拿著鞋跋打了兩個人，兩個人又開始哭泣，佑佑一直對著他的媽媽撒教：「媽媽我不敢了，媽媽我以後不敢了。」小松只顧著哭，兩手一直搓揉著眼睛，保母叫他不可在搓眼睛，會壞掉，佑佑的母親這次打的不大力，因為她怕把他

們打皮了，打完後就告訴他們：「彩色筆是畫在紙上的，誰叫你們塗在身上，你看都洗不起來了，以後再這樣，我就打的更大力。」過不久佑佑的爸爸也過來了，一向好脾氣的他，看到佑佑滿身顏料，非常的生氣，板起臉把佑佑拉到房間去，狠狠的揍了佑佑，小松從沒有看到佑佑的父親這麼凶，在一旁依偎在保母的身邊，很害怕的看著佑佑被他的爸爸打屁股，保母趁機跟他說：「你看，阿丈（小松叫佑佑的爸爸阿丈）生氣了，回去你的爸爸也會打你，看你以後還敢不敢。」佑佑被打完後，他的父親就叫他到客廳看電視，而他就坐在佑佑的對面，一直看著佑佑，越看越生氣，又說：「回家以後，我要再打。」佑佑聽到後，趕緊跑過去對著他的爸爸說：「爸爸，我以後不敢了。」可是他的爸爸都沒有理他，他一直說到他的爸爸回應，才再坐著看電視。（F14）

#### 四 衝突式表演

顧名思義，這是同儕相處時面臨衝突，此時衝突大部分是因為雙方各自捍衛自己的利益，無法達成協議，衝突的發生，多由成人的介入而結束。

昨天佑佑的叔叔買了一台電動玩具車以及一台小一點的模型汽車給他，所以今天他一進門，就對小松喊：「你看，這是我的車子耶」，就將手中的小模型車給小松玩，自己拿著電動玩具車的遙控器，讓車子一會兒往前跑一會兒往後退，剛開始小松拿著小模型車，「無無~」的在地板上玩，但是看到佑佑的車子可以這樣跑來跑去，就跟佑佑說：「借哥哥玩好不好」，佑佑不要，小松就用搶的，一旁的大人告訴小松，那是佑佑的，還給佑佑，小松雖然乖乖的還給他，但同時也不理佑佑了，獨自跑去房間玩他自己的玩具，（F10）

早上小松與佑佑在房間玩，突然一聲「哇」的哭聲從房間傳出來，所有的大人都趕緊跑去看發生了什麼事。佑佑緊張的說：「我不知道啊，我這樣，哥哥就哭了啊。」他就示範剛剛的動作，將球丟向哥哥那邊，只

是不小心將球丟到小松的臉，保母就跟小松說：「佑佑不是故意的啦，你上次不是也不小心用大哥機（玩具大哥大）打到佑佑嗎？佑佑也沒有哭啊。」轉過頭對佑佑說：「趕快對哥哥說對不起。」佑佑：「對不起。」小松就停止哭泣了。（F17）

中午小松告訴佑佑：「我的媽媽有帶我去動物園。」佑佑不甘示弱說：「我的媽媽也有帶我去。」小松尖叫著：「沒有，你沒有去。」結果佑佑不理他，還是說有，小松生氣的跑進房間大哭，沒有人理他，越哭越大聲，結果他的姊姊跑到房間安慰他，他仍然不理會的哭泣，過不久他的姊姊生氣的說：「我要把電燈關掉。」就把電燈關掉，出來時也把門關起來，小松這時哭得更大聲，她的姊姊聳聳肩，裝做沒有辦法的樣子。（F19）

### 三、自我形象：不同表演方式的經驗累積

Goffman (1956；徐江敏、李姚軍，1992：2-6) 指出，個體的表現方式通常包括兩種截然不同的符號互動：他所給予 (gives) 的表現和他所流露 (gives off) 出的表現。前者包括他所明確使用的口頭符號及其替代物，其唯一的目的是在於傳遞訊息。無論是他本人還是其他人都會把這些口頭符號與傳遞信息聯繫起來。後者包括一系列被其他人視為能表現某人特徵的行為：人們知道，這種行為的真正目的，並不是表達以這種方式傳遞的信息。當人與自然界進行接觸的時候，也是根據「推理」而生活的，因為這些訊息並非個體刻意扮演，例如，小松想喝汽水，但是他並不直接說要喝，卻說：「姑姑那個是什麼？」成人依其推理，知道他想喝汽水，但是害怕被罵，所以先試探的詢問。這樣的互動，若不是經常相處在一起的人，就無法得知對方真正所要傳達的訊息。

另外，Goffman 提出「形象管理」的概念，說明個體企圖帶來獨特的印象，即一種虛飾的印象，當一個人出現在其他人面前時，他的行為將影響其他人對該



情境所逐漸得出的定義。有時一個人會處心積慮做出某種行為，即以一種獨特的方式來表現出他自己，其目的純粹是為了給別人帶來某種印象，使他們做出他所力求的反應。這些刻意的生活表演，皆證明個體在文化價值的引導下所形成的一套對自我的概念。

換言之，自我不只可以由內在推理的過程形塑形象，同時也受到文化價值的影響。筆者根據觀察所得的田野資料，依照幼童與成人、幼童與同儕間的互動紀錄，歸納出幼童在日常生活中不同的生活表演型態<sup>38</sup>，在此筆者從這些表演方式的分析，說明幼童如何自其主體選擇與文化價值影響下營造出「自我形象」，以及「客我」、「主我」如何體現在幼童的實際行為中<sup>39</sup>。

嬰兒剛出生時，是一個純潔的白紙，沒有受到任何外力的影響，然而，當他一旦開始跟外界接觸時，這張白紙已經開始被著色。小松一出生即被安排在托育家庭中成長，他無法對此安排作任何的抗議，同時他也不能選擇要什麼樣的保母來照顧他，這種被動的態度，在其與「成人相處的初期」最為明顯。也因此，在個時期，成人最容易控制幼童的行為，幼童也順從的作出符合成人期望的行為，透過這樣的互動方式，社會結構藉由客我來約束主我的發展，產生一連串的「被動式表演」，直到幼兒因年齡漸長，與外界互動頻繁，包括語言能力的增長、傳播媒體的教導，表演方式才逐漸的受到修正。在此之前，成人以其自身的觀點，將他們所認為「小孩應該做些什麼」加諸在幼童的行為上，逐漸地將社會的規範引進於幼童的行為中。筆者認為，幼童與成人相處的初期，是「客我」建構的最佳時機。

當幼童開始會運用肢體或聲音表達時，即開始可以從這些表達中發覺自我的運作。其中又以使用語言時，自我的表達更為明顯。在嬰兒階段，只能用聲音來傳達他內在的情緒，例如不同的哭、笑聲、尖叫聲，代表著他想喝牛奶、已經排

---

<sup>38</sup> 幼童透過這些刻意扮演（pretend play）產生一連串的即興表演，它是經由不斷與他人互動的累積成果，一方面它受既有的角色扮演規則影響，另一方面它會受其內在性情傾向影響。

<sup>39</sup> 對於「客我」與「主我」的分析，可以揭露結構與自我如何在個體行為上展現其作用。

便了或者看到喜歡的人。然而，當幼兒開始會使用語言時，他與成人之間的互動就開始起了變化。剛開始，成人總使用「祈使句」要求幼童什麼可以做、什麼不可以：當小松要隨意抓餐桌上的菜，就會有一群人對他說：「不可以」，若小松不聽話，則保母會輕輕的在他的手上打一下，然後他才將手伸回來。當下一次，小松聽到不可以，就知道避免做些會被懲罰的動作。到了幼兒會使用更完整的句子時，成人使用「疑問句」的頻率就比較高，例如，保母經常會問：「想不想喝牛奶啊？」「小松你要睡覺了嗎？」「你要看電視還是要跟阿婆出去？」幼童的選擇空間也就增加，自我表達的機會也越多，這樣的互動關係有助於自我發展。因此，在這個階段，幼童不再都是「被動性的表演」，與成人之間逐漸出現「引導式的表演」。當幼童逐漸發展自我意識時，則經常上演「強迫式表演」，這意味成人與幼童間的衝突越多。成人與幼童之間的戰爭，並非幼童都處於弱勢，戰爭結果也可能是成人妥協，幼童勝利，甚至不用經歷衝突，幼童就可以達到他的行為目的，產生「主導式表演」。這些轉變的關鍵在於，幼童逐漸能掌握語言、象徵符號的使用，在經由時間的歷練，自我逐漸的成熟，幼童的主體性也越可以自其行為中展現。

幼童與其他社會成員間的互動，就如同打迴力球一般，不同的反應會在幼童身上激起不同程度的影響，不同的社會成員對幼童發展的重要程度也隨之不同，同樣的也會在幼童內在建構不同的形象。幼童面對不同的對象，會採取不同的形象包裝。例如，小松與保母在一起時，因為保母對其較為寵愛，所以他可以任性來表現其形象，但面對保母的大女兒時，小松就不會用「任性」來包裝自己，因為若他不順從大人的指示，甚至被懲罰後還裝鬼臉，則被打得更慘，所以在這個時候，他會以「順從」或是「沉默」來包裝自己。因此，小松若希望自己是個「乖寶寶」的形象，則一開始就順從大人的指示，而因此得到一連串的讚美：「哇！哥哥好棒喔！哥哥最乖，佑佑最壞。」這種自我形象的選擇，就是自我主體性的發揮，因此不同的家庭成員，可能對小松都有不同的評價，而自我的建構就由這些不同的形象評價中逐漸形成。

自幼童與成人以及與同儕互動表演的比較，同儕間會形成一種所謂「對等式的同儕間的互動模式」，在這樣的關係中，同儕自己會形成不同於與成人間的互動模式，因為兩個年紀相仿的幼童，沒有明顯的階級差異，因此他們較容易產生「交易式表演」以及「合作式表演」達到和平的遊戲關係。他們知道一個人玩不如兩個人一起玩的快樂，因此他們透過遊戲的過程，逐漸形成遊戲規則，且只屬於他們專有的規則。另外，筆者也發現，幼童有「嚐鮮」的原始慾望，在他們的幼童世界中，外界的許多事物對他們而言，都是非常新鮮與刺激，因此在他們會發明各種新鮮的遊戲，不斷在他日常生活中重複表演，玩膩了就發明更好玩的，若是沒有成人的介入，他們可以更盡情的發揮想像力，可是成人大部分都會以「危險」或者「沒有規矩」為理由，阻止這種「創作式表演」的繼續。同儕間並非都處在一種和平的狀態，同儕間也會因為利益的不平均或是意氣之爭，而發生衝突表演，在這樣的情況下，大部分由成人的介入而化解，然而幼童對自己認為是對的事情已經開始學會堅持，這種情況不只發生在同儕相處的時候，與成人相處時，一樣會有此種情形產生。幼童經由自我的逐漸成熟，已經從完全被動的態度，開始有其自己一套評價標準，懂得何時該妥協、何時該堅持。同時，他們也經由自我發展成熟，在同儕之間建立一套屬於自己的生活習慣，此種生活習慣可能不同於成人所傳遞的，也因此成人世界中顯得特別與衝突。

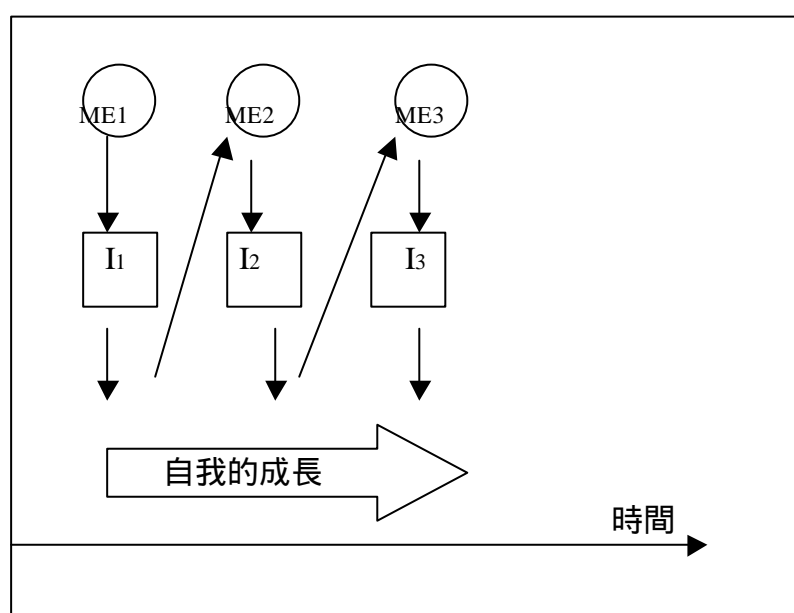
綜合以上可以發現，幼童因為不同的互動者而產生不同的表演方式，這些表演內容係根據幼童自生活經驗中所累積而來，同時這些表演背後卻隱藏著自我實踐的事實。

## 第二節 時間、結構與變遷

幼童的日常生活表演是自我概念的實踐，經由「自我的創造力」產生不同的行為模式。分析這些即興表演的發生與涵意可知，即使在社會結構的運作下，個體仍能藉由彼此的互動而重塑結構。

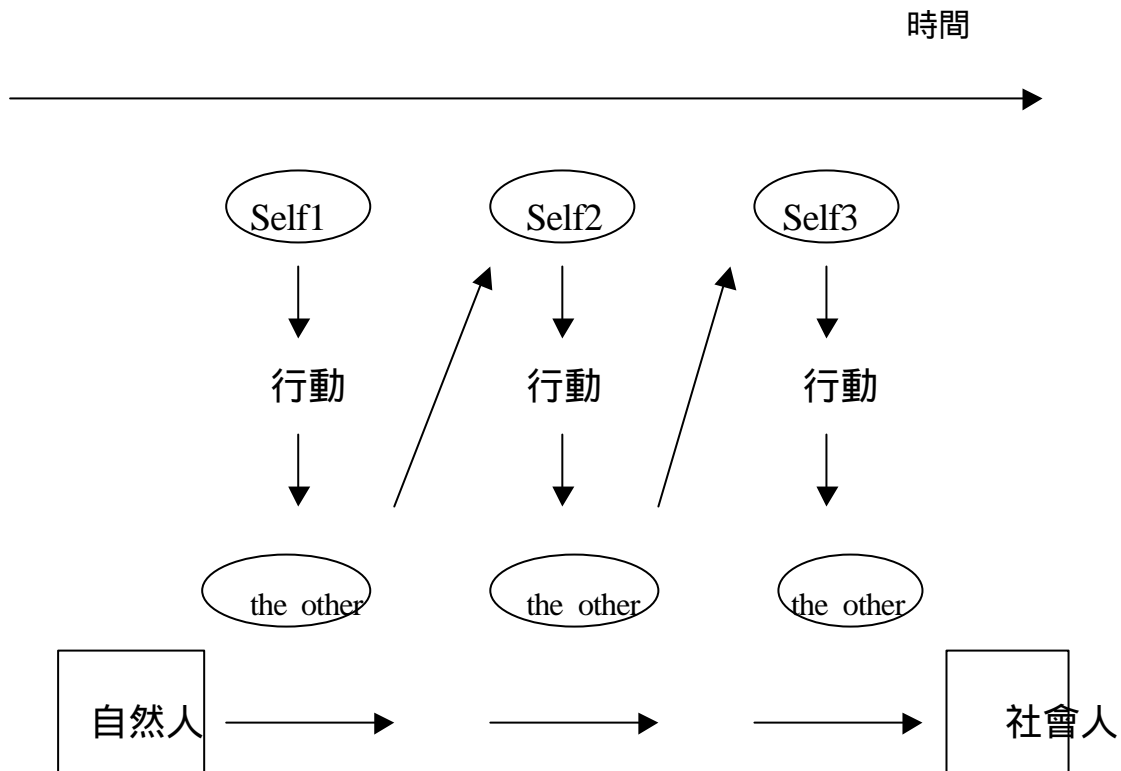
再者，從幼童成長的歷程來看，出生初期僅能被動的接受成人所教導的生活規範，但經由語言、行為等符號的熟悉與時間的變遷，幼童逐漸化被動為主動，同時開始與成人世界所傳遞的訊息進行對話，而自我在此時的發展也越臻成熟。在此情況之下，幼童的自我主體性逐漸發揮作用，經由自我的詮釋與選擇，建構其形象，以及發展屬於自己的生活習慣。正如前文所說明的，自我的成長乃是經過客我與主我不斷的辯證過程，自我才能逐漸體現於日常生活中的即興表演（如圖四所示），這種自我的變遷過程符合 G. H. Mead 的說法，亦即具有發展階序性的特質。

【圖四】自我的發展模式



筆者發現，當考慮時間的因素後，幼童的日常生活表演是一場不斷演變的過程。自我內在因為經由不斷的辯證過程，在不同的時間，將呈現不同的自我觀點，然後再經由與他人的互動過程促使個體在同一個事件上有不同的行為表現（如圖五所示）。同時也顯示自我的自主性，對社會規範所給予的控制具有絕對的選擇性，社會結構也因此而有所變遷，據此可以發現自我的創造力與社會結構變遷具有正向的關係。

【圖五】自我與社會化過程的關係：同一個事件的變化<sup>40</sup>



此圖所顯示的是，幼童社會化是一種自我與結構不斷搓揉的過程，以同樣的事件為例，在不同的時期，自我對此事件會有不同的反應，而這個反應對下一次在面對相同事件時，給予個體不同的看法，個體因而做出不同於上一次的反應，在這樣不斷的搓揉間，個體的行為才會逐漸地定形，他人也可以從其行為中，了解個體並以此資訊對其作評價。例如：小松在面對生活上慾望被剝奪時，如玩具被佑佑搶走、電視遙控器落入其他家庭成員的手中，無法看到自己喜歡看的電視、不能繼續喝汽水等等。剛開始以大聲「哭」來表達心中的不滿，這種哭促使對方向他妥協，結果當下一次他再面臨此情況時，便用「哭」的方式，試圖達到他的目的，然而對方不再賣帳，他大哭無效，因此他開始用「使性子」的方式，不理對方，將自己關在房間中，關心他的保母會因此而妥協，妥協後再跟他說道理，在

<sup>40</sup>根據圖四的結論兒童的自我是一種階序性的發展，因此兒童社會化過程是由行動和互動聯繫而成的序列。也就是說，個體從互動過程中，產生一連串的行動，這些行動包含了互動過程所傳遞的文化價值以及自我的詮釋與創造。從文化與自我這兩者互相作用中，我們可以在一個歷史的序列看見個體成為一個社會人的過程，而這個社會結構也就是再這樣的時序中逐漸改變的。

滿足其慾望。最後，當小松面對慾望被剝奪時，他會先跑去找保母告狀，但是這個剝奪者若是保母，他則會用哭的方式，哭到保母與他妥協或是保母說服他為止。而其他的家庭成員，就對他將與「愛哭」畫上等號。

兒童的自我是一種階序性的發展，個體在不同的情境，產生不同的表演方式，這些表演包含了互動過程所傳遞的文化價值以及自我的詮釋、選擇與創造。從文化與自我這兩者互相作用中，我們可以在一個歷史的序列看見個體成為一個社會人的過程，同時也可以發現社會結構也經由這樣的辯證過程逐漸改變。

簡言之，筆者所要強調的是，幼童的社會化並非社會的複製過程。在此一社會化的經驗中，自我的主體性同時也發揮其作用，對社會結構產生改造的力量，社會不僅生產不同氣質的成員，同時也促使社會產生結構的變化。

正如 G. H. Mead 論述（胡榮、王小章（譯），1995：205-206）社會演化來自於個體自我創造力。<sup>41</sup>從筆者觀察幼童在日常生活中的即興表演發現，社會、文化與自我三者的關係是：人是創造的主體，其餘兩者隨著主體的選擇而變化。然而，此種論述與 Parsons（章英華（譯），1991：10-12）所言之文化、社會對人格具有導控的效果的論點，以及 Margrate Mead 研究馬奴斯（the Manus）的幼童發現，「社會總是贏了」（蕭公彥（譯），1992：5）的論述有所不同。不過，Parsons 與 Margrate Mead 忽略了個體的主動創造性這個要素，以及此一因素在社會變遷中所扮演的角色。進一步來說，雖然社會似乎控制著我們，實際上乃是基於我們可以接受或者願意接受這些文化價值與社會控制。因此終究而言，人才是創造的主體，其餘的部分—不論文化或社會—乃是被創造的客體。

此外，本文認為社會、文化以及自我三者的關係也相同於 Parsons（章英華（譯），1991：10）所說的，文化價值係經由文化體系導入社會，然後流入社會社區、政體與經濟體，隨而自社會進入人格體系，最後到達行為有機體。Parsons

---

<sup>41</sup> Mead 指出（胡榮、王小章（譯），1995：206），如果某個有機體發展了某種能力，且不管它是什麼，從而能夠應付環境中為他的祖先所不能應付的某些方面，那麼，它是事實上已經為自己創造了一個新環境。在一個人使自己適應於某種環境時，它改變成為一個不同於以前的個體；但在自己變成不同個體的當下，它也影響了自身所生活的共同體。

是站在社會整合的角度探討此三者的關係，但是這樣的討論卻無法解釋社會變遷的原因。筆者認為，個體的「主體選擇性」決定了文化價值是否值得存續後，此文化價值才導入社會體系中，當原先的文化價值受到否定時，則從文化體系所導入社會的因素將有所不同，在此情況下，社會就產生了變遷。簡言之，這三者的關係為，自我體系主導了文化體系，而文化體系又主導了社會體系。

從以上的論述可知，雖然結構的影響最初的確約束個體的行為發展，但幼童在家庭托育的環境中，不僅是可以被動的接受其他成員的指導，同時也可透過「自我的創造力」編導整齣即席表演。正如筆者所討論的，在許多時候，我們無法撼動社會所給予的制約，然而，從長遠的角度看來，這是因為社會結構的改變總是緩慢的，而社會結構改變的遲緩並非其主導地位難以撼動，實際上，我們透過人際互動的關係，首先改變了我們的文化內涵，接著對社會注入變遷的因素。也正是由於社會結構具有處於「被動」的地位以及緩慢的改變等特質，使我們以為文化與社會體系型塑自我的發展，而非自我的共謀改變了文化與社會。

## 第六章 結論：究竟是誰贏了？

在傳統的社會理論中，幼童被視為一個被動的文化容器，而非行動者。社會的存在可以簡化為從親代到子代的延續過程。在這個模型下，幼童的心靈與經驗是由結構所支配的，研究者並未意識到這些社會成員所具有的行動能力；而且這個觀點也簡化了社會結構變遷的複雜因素，以及個體之間如何運用符號進行意義的交流的問題。

本文以家庭托育的個案為對象，透過描寫幼童在保母家中的生活情況，論證任何一個行動者，包括幼童在內，皆有創造新的文化內容與改變社會行動意義的能力。因此，關於幼童的心理學或社會學的研究，不應僅止於考慮成人生活世界的主宰力量，尚需同時將幼童視為一個完整的個體，方能真正理解一個「社會人」的塑造過程。

G. H. Mead 考慮到社會對於自我與心靈—即個體層次—的實質影響，以社會控制為例，其機制來自社會與心靈在自我這個層次的不斷溝通與協商的結果。對 Mead 而言，社會是一個大的有機體，心靈是一個小的有機體，兩者在自我的談判桌上，經由社會的代表—客我—與心靈的代表—主我—相互的折衝協調，社會與心靈達成協議，最後才有所謂的行動產生。但是 Mead 並未將社會與文化進行區辨，文化在他看來只是社會的一個次系統，但實際上，文化與社會並非指涉同一層次的範疇，社會指的應該是形式與結構的部分(Parsons, 1973; cf: Jack Goody, 1994: 250)，而文化乃是指個體在行動時所依據的一套象徵符號與意義系統(Geertz, 1957: 33; cf: Jack Goody, 1994: 250)。依據這個概念，社會與心靈並沒有直接的溝通，而是透過象徵符號達成的。因此，直接探討社會與心靈的對話，而忽略文化—象徵意義系統—的重要性將是難以理解的。因此，唯有將文化與社會加以區分，才能進行更細緻的分析。

藉由三個原始社會與傳統漢人社會的研究比較，我們發現在過去的研究中，幼童(其實也包括成人)在社會結構的種種限制下，總是「社會贏了」。然而民族



誌的證據告訴我們，這是因為在原始社會中，幼童與成人相處的時間多於同儕相處的時間，所接收的象徵符號大部分來自於與成人的互動，因此其行為以及意識型態都深受成人的影響。而在漢人社會中，幼童自小就有一套標準的幼儀規範，經由成人對幼童單向的教育模式，幼童自我發展的空間受到限制。其次，原始社會與傳統中國社會的童年，皆是為了將來的「成人生活」做準備，而在當代社會托育情境中的幼童並沒受到這樣的壓力。簡言之，「幼童」作為一個個體，在現代社會具有獨立的地位，他們不再因被預期成為何種「成人」而受到約束。

另外，筆者也發現在這些環境中，雖然幼童具有理解力以及獨立的自我意識，但因幼童所學習到的象徵符號的管道以及社會環境所提供之自我發展空間的限制，使這些原始社會及傳統漢人社會呈現出來的童年圖像具有濃厚的社會性。而現代的家庭托育，由於一般人將托育視為補充性的服務，因此，保母工作的重心在於幼童的身體安全，而非內在的思想啟蒙。幼童能夠自由表達的空間遠遠勝於傳統社會中的幼童。最重要的是，大眾媒體所傳遞的內容以及幼童接受資訊的速度，使象徵符號的內容與管道來源更為複雜，而提早奠定了他們的語言能力。在這樣的情況下，幼童所擁有的經驗就是從其自身所看到的世界，且進一步透過行動建構出自己認識的世界。在此，幼童的行動應該被視為創造結構的參與者，幼童擁有自己的看法，而不再是其父母親或是其他人的翻版。童年由日常的生活經驗所建構，由於行動者—幼童—的互動過程並沒有固定的形式，它們會隨時間與空間的變遷而不同。我們所看到的行動者不再僅是被社會規範所限制的容器，而且還是具有創造力的主體。

在強調幼童主體性的同時，並非否定社會結構對幼童社會化的影響。正如 G. H. Mead 所論述的，社會優先於個體。個體在出生之前，社會已經運作許久，而個體出生之後，只能被動的接受社會所給予生存的條件，例如幼兒一出生後只能被動的接受當前的經濟結構、母職角色的變遷、專業保母的產生以及幼童福利的落實等等。幼兒無法以一己之力改變這些事實，只能在這些既有的條件中成長、發展自我。因此，他必須接受每天早上離開父母親，在保母家度過一天的安

排。另外，幼兒對保母而言，是一種責任的承載者，保母需從幼兒健全的發展中，證明自己的工作表現，以利於向幼兒的父母交代。換言之，保母對幼兒的細心照顧，與幼兒的母親對其照顧有著不同性質的差異。這些生活條件都非個人可以自由選擇的，同時也無法擺脫這些條件對其行為的限制。

雖然結構的影響的確約束個體的行為發展，但個體的主動創造性卻能發揮在人際互動上，也就是說，個體雖然無法靠一己之力，對抗社會所給予的制約，然而，在與他人互動的時候，主體的能動性卻主導著文化價值的運作，透過互動的過程，傳播其內在的感染力與創造力。本文已經證明，幼童在家庭托育的環境中，不僅是成功的演員，也是出色的編劇，有時甚至是整齣即席表演的導演。我們不得不承認，在許多時候，我們以為社會總是贏了，這是因為社會結構的改變總是緩慢的，而社會結構改變的遲緩並非其主導地位難以撼動，實際上，正是由於社會結構永遠是統計上的依變項，而非獨立變項，因此它總是處於「後知後覺」的地位，而帶動結構變遷的正是個體自我與文化這兩項條件，當自我的品味選擇他所偏好的文化價值後，隨著時間的演變，社會結構才緩慢的發生改變。所以，社會並沒有贏，只是改變的速度比較緩慢而已。

## 附錄

「母子互動行為分析表」共包含互動的事件性質、母親的教養行為（在此母親角色皆由保母替代）、幼兒行為和互動結果等分析項目，以下分別說明各分析項目及涵義。

### 一、互動事件性質：

（一） 保母的啟始控制事件：事件是由保母啟始，且意圖維持或改變幼兒的行為。此類事件共分五種性質：

1.生活常規：保母對於幼兒日常生活規則的要求，例如要求幼兒吃飯的時間、速度、飯量大小或吃什麼東西等，何時睡午覺或要求幼兒維持自身的整潔，或要求幼兒處理自己身邊事務等。

2.一般行為規範：除了生活常規之外，保母對幼兒一般行為的要求，例如幼兒在房間追逐、在椅子上跳來跳去、看電視的姿勢、開冰箱等行為處理。

3.人際關係規範：保母對幼兒和長輩或手足同伴間的行為要求，例如保母要求幼兒對長輩表現禮貌的行為、或處理手足爭吵等。

4.活動控制與進行：保母對幼兒從事什麼活動、何時開始或結束活動、以及活動進行過程等要求，例如保母對幼童何時看電視、可不可以打電動。

5.其他事件：保母除了上述四大類之外的要求。

（二） 幼兒啟始控制事件：事件是由幼兒啟始並對保母有所要求。

1.尋求關注或訊息：幼兒要求保母的關心、注意或給予訊息，例如叫保母注意他、或要求保母回答他的問題等。

2.尋求協助：幼兒要求保母給予協助，例如幼兒要求保母幫他倒水、餵他吃飯，或要求保母幫他處理與同伴之間的爭吵等。

3.尋求自主的權利：幼兒尋求自我選擇或決定的權利，包括幼兒主動直接表達自己的需求、慾望或意見，例如幼兒表達自己要看電視、要吃什麼或不吃什麼、穿什麼衣服或穿什麼衣服。

4.其他事件：幼兒對保母有上述各類以外的要求。

(三) 非控制事件：事件不論保母或幼兒啟始，啟始者並沒有要求對方、或想要維持、改變對方行為的事件。例如，交換訊息、談話或進行遊戲。

## 二、保母的教養行為：

不論保母啟始控制事件之啟始行為、保母要求幼兒時的行為、或保母對幼兒行為的反應均屬之。保母的教養行為可分為八大類：

(一) 接受幼兒的行為：保母行為表達對幼兒行為的接受，例如回答幼兒的問題、以肢體動作回應幼兒等。

(二) 協商討論：保母考慮幼兒的需求或意見，其行為表現包括澄清幼兒的需求或意見、詢問幼兒的意見、事件和幼兒約定、提供選擇給幼兒決定、和幼兒商量討論等。

(三) 說明示範：保母用說明、示範等方式來處理幼兒的行為，包括說明狀況、教導或示範行為或以第三者為例來指導幼兒有關行為怎麼做的方法。

(四) 指示制止：保母直接要求或制止幼兒的行為，包括指示、命令、提醒、催促幼兒去做某向行為，或制止糾正幼兒某向行為等。

(五) 讚美鼓勵：保母以讚美、鼓勵和獎勵方式來激勵幼兒、如讚美、提供又誘因、物質或權利獎勵、以身體接觸表示讚許、以第三者（如父親等）的獎勵控制，以幼兒比別人好來控制等。

(六) 負向處罰：保母以負向或懲罰之方式來控制幼兒行為，例如瞪視、身體強迫、權利剝奪、責備抱怨、威脅警告、批評、嘲諷、大聲哄叫、體罰、質問、激將、反問說法、以第三者的處罰來控制、以幼兒比別人插來控制

(七) 忽略幼兒：保母對幼兒的行為或要求不加以反應。（是否在忙著其他事，或者是一種懲罰，在此時顯現保母心中的輕重緩急。）

三、幼兒行為：不論幼兒起始控制事件的行為，或對保母行為的反應均屬於幼兒行為。

(一) 接受保母：幼兒行為表達保母的接受或順從，包括回答、肢體動作回應、稱讚母親、表示感謝、表達關愛或協助等。

(二) 協商討論：幼兒和保母商量討論，包括澄清保母的需求、詢問意見、和保母事先約定、和保母商量討論等。

(三) 表達意見：幼兒以各種方式表達自己的需求或意見，包括說明狀況、直接表達需求或意見、要求母親等。

(四) 負向反應：幼兒以負向的方式來反應，包括哭、耍賴、抱怨、批評、威脅罵人或以負向口氣、情緒或肢體動作回應等。

(五) 忽略母親：幼兒對母親的行為或要求不加以反應。

## 引用書目

- 內政部統計處 (1993), 《中華民國八十一年台灣地區兒童生活狀況調查報告》。  
(1996), 《中華民國八十四年台灣地區兒童生活狀況調查報告》。  
(1999), 《中華民國八十七年台灣地區婦女生活狀況調查報告》。
- 內政部主計處(1994), 《中華民國八十二年台灣地區婦女婚育與就業調查報告》  
(2001), 《九十年人力運用調查統計》。
- 王淑英、賴幸媛 (1997), < 台灣的托育困境與國家角色 >, 劉毓秀主編, 《女性、  
國家、照顧工作》, 台北: 女書文化。
- 王麗容 (1992), 《台北市婦女就業與幼童福利需求之研究》, 台北: 台北市政  
府社會局。
- 台灣省政府社會處 (1993), 《台灣省婦女生活狀況調查報告》。  
台灣省政府社會處 (1994), 《台灣省幼童托育概況調查報告》。
- 朱湘 (等著) (2001), 《名家的童年》, 台北: 牧村圖書。
- 朱瑞玲 (1986), < 青少年心目中的父母教養方式 >, 瞿海源、章英華編, 《台灣  
社會與文化變遷》。台北: 中央研究院民族所。
- 行政院勞工委員會 (1993), 《婦女就業現況分析寄婦女勞工福利工作報告》。
- 吳福元 (譯), Jean Piaget (原著) (1987), 《兒童心理學》, 台北: 唐山。
- 吳燕和 (1966), < 從人類學觀點看目前中國幼童的養育問題 >, 《思與言》, 3(6):  
741-745。
- 吳燕和 (1985), < 家庭現代化下的中國幼童教育 >, 《現代化與中國文化研討會  
論文彙編》, 頁 31-40。
- 李田樹 (譯), Maria Montessori (原著) (2000), 《童年之密》, 台北: 及幼文  
化。
- 李亦園、莊英章 (編) (1987), 《中國家庭之研究論著目錄》, 台北: 漢學研究中

心。

李芬蓮 ( 1970 ), < 台灣農村社會的幼童教養—以雲林縣石龜溪為例 > , 《中央研究院民族學研究所集刊》, 29 : 151-198。

周淑麗 ( 譯 ) , Monica M. Bassett, R. N. ( 原著 ) ( 1998 ) , 《專業保母》, 台北 : 洪葉文化。

周恩文 ( 1996 ) , 《宋代兒童的生活與教育》, 台北 : 師大書院。

周曉虹 ( 1999 ) , < 文化反哺 : 變遷社會中的親子傳承 > , 關秉寅等主編, 《應用心理研究 : 兩岸社會變遷中的家庭》, 4 : 29-56。

周曉虹、李姚軍 ( 譯 ) , Margaret Mead ( 原著 ) ( 1990 ) , 《薩摩亞人的成年》, 台北 : 遠流。

林克明 ( 譯 ) ( 1984 ) , Sigmund Freud ( 原著 ) ( 1939 ) , 《日常生活的心理分析》, 台北 : 志文。

林美容 ( 1993 ) , < 台灣漢人家庭的幼童社會化 > , 《台灣人的社會與信仰》, 台北 : 巨流。

林惠雅 ( 2000 ) , < 母親與幼兒互動中之教養行為分析 > , 《應用心理研究》, 6 : 75-96。

邱澤奇 ( 譯 ) ( 2001 ) , Jonathan H. Turner ( 原著 ) , 《社會學理論的結構 ( 上 )》, 北京 : 華夏出版社 , 頁 35。

胡榮、王小章 ( 譯 ) , G. H. Mead ( 原著 ) , 《心靈、自我與社會》, 台北 : 桂冠。

孫敏華 ( 1982 ) , 《職業婦女與家庭主婦的生活態度即其子女之人適應性別科版畫與成就動機之研究》, 國立師範大學輔導研究所碩士論文。

孫敏華 ( 1984 ) , 《職業婦女的生活滿意度及其對子女影響之影響》, 復興崗學報, 32 : 455-466。

徐江敏、李姚軍 ( 譯 ) ( 1994 ) , Erving Goffman ( 原著 ) , 《日常生活中的自我表演》, 台北 : 桂冠。

翁秀琪 ( 1998 ) , 《大眾傳播理論與實證》, 台北 : 三民。

- 高淑貴、伊慶春 (1986), < 已婚職業婦女子女照顧問題之研究 >, 行政院研考會專案研究計劃。
- 張君玫 (譯) (2000), Norman K. Denzin (原著), 《解釋性互動論》, 台北: 弘智文化。
- 張家銘 (1993), < 米德的「社會自我」理論: 從歷程與結構的觀點剖析 >, 東吳社會學報, 2: 66-81。
- 莊永佳 (1999), 《台灣女性之母職實踐》, 私立南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 許正援、沈家鮮、呂靜、曹子方 (編輯), (1996)《幼童發展心理學》, 吉林: 吉林教育出版社。
- 陳建勳 (1983), 《托兒所對幼童人格發展的影響之研究》, 《教育資料文摘》, 11: 74-87。
- 陳倩慧 (1997), 《家庭托育服務品質: 家庭保母的角色、家庭系統與家長互動關係之探討》, 台灣大學社會學研究所碩士論文。
- 陳祥水 (1973), < “公媽牌”的祭祀—承繼財富與祖現地位之確定 >, 《中央研究院民族學研究所集刊》, 36: 141-164。
- 章英華 (譯) (1991), T. Parsons (原著), 《社會的演化》, 台北: 新橋。
- 馮涵棣 (2000) < 情緒、文化與道德社會化: 以羞恥感為例的探討 >, 發表於「情感、情緒與文化研討會」。9月29-30日。
- 馮燕 (1997), 《托育服務—生態觀點的分析》, 台北: 巨流。
- 黃慧真 (譯) (1994), Sally W. Olds Diane (原著), 《幼童發展》, 台北: 桂冠。
- 楊婷舒、鄭明萱、劉凱 (譯), T. Berry Brazelton, M.D. (原著) (1995), 《應幼兒發展與保育》, 台北: 桂冠。
- 楊善華 (譯), Malcolm Waters (原著), (2000), 《現代社會學理論》, 北京: 華夏出版社。
- 楊懋春 (1967), < 中國各式家庭中子女教養與子女行為研究摘要 >, 台大社會



- 學刊, 3: 77-83。
- 葉啟政 (2000), 《進出「結構—行動」的困境》, 台北: 三民書局。
- 熊秉真 (2000), 《童年憶往》, 台北: 麥田出版。
- 劉永聰 (1997), 《中國古代的育兒》, 北京: 商務。
- 劉慈惠 (1999), < 幼兒母親對中國傳統教養與現代教養的認知 >, 《新竹師院學報》12: 312-343。
- 蔡筱穎 (譯)(2000), Pierre Bourdieu (原著), 《布赫迪厄論電視》, 台北: 麥田。
- 鄭伯壘 (1995), < 家長權威與領導行為之關係: 一個台灣民營企業主持人的個案研究 >, 《中央研究院民族學研究集刊》79: 119-173。
- 盧嵐蘭 (譯)(1991), Schutz., Alfred (原著), 《社會世界的現象學》, 台北: 桂冠。
- 蕭公彥 (譯), Margaret Mead (原著)(1992), 《新幾內亞人的成長》, 台北: 遠流。
- 閻愛民 (1997), 《中國古代的家教》, 北京: 商務。
- 薛承泰 (1994), < 變遷中的台灣家庭結構—從人口與婚姻談起 >, 《社會見設季刊》, 89: 81-94。
- 羅一靜、徐煒銘、錢積權 (編譯)(1992), Erikson, Erik H. (原著), 《童年與社會》, 上海: 學林出版社。
- Allison James and Alan Prout (1995) Hierarchy, Boundary and Agency: Toward a Theoretical Perspective on Childhood. In Nancy Mandell & Anne-Marie Ambert (Eds.) Sociological Studies of Children, 7: 77-99.
- Berger, P. L. and Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Blumer, Herbert (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and Method*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Dollar, Bruce ( 1993 ) “ Child Care in China, ” Elvio Angeloni ( ed ) ,*In Saturday Review World*, Sluice Dock: Dushdin Publishing Group.
- Erikson, Erik H. ( 1963 ) *Childhood and society*. New York : Norton.
- Garfinkel, H. ( 1967 ) *Studies in Ethnomethodology*. NJ: Prentice Hall.
- Goffman, E. ( 1967 ) *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
- Goody, Jack ( 1994 ) *Culture and its Boundaries: A European view*. Robert Borofsky ( Ed. ) *Assessing cultural Anthropology*. New York : Mcgraw Hill, pp.250-261.
- Harbermas, Jurgen ( 1987 ) *The theory of communicative action*. Thomas McCCarthy ( trans. ) , Boston: Beacon Press.
- Margaret, K. Nelson ( 1990 ) , “ Mothering Other’s Children: The Experiences of Family Day-Care, ” pp. 586-605, *Journal of Women in Culture and Society*. The University of Chicago.
- McCall, George J., and J.L. Simmon ( 1966 ) *Identities and Interactions*. New York: Free Press
- McCartney, K. ( 1984 ) Effect of quality of day care environment on children’s language development. *Developmental Psychology*, 20 : 244-260.
- Mead, George Herbert ( 1934 ) , *Selections from Mind, Self and Society*, Chicago : University of Chicago Press.
- Meltzer, Bernard ( 1972 ) , *The social Psychology of George Herbert Mead*. Kalamazoo: Center for Sociological Research, Western Michigan University.
- Roberta M. Berns ( 1997 ) , *Child ,Family, School, Community, Socialiaton and Support*, Harcourt Brace College Publisher.
- Rosenberg ( 1979 ) *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Sawyer ,R. Keith( 1995 ) A Developmental Model of Heteroglossic Improvisation in Children’s Fantasy Play. *In Nancy Mandell & Anne-Marie Ambert (Eds.) Sociological Studies of Children*, 7: 127-246.

Susan Harter ( 1988 ) Developmental Processes in the Construction of the Self. *In*  
Thomas D. Yawkey and James E. Johnson ( ed. ) *Integrative Process and*  
*Socialization: Early to Middle Childhood*. Pp.45-78.