

## 第二章 相關文獻探討

本章就有關音樂教師人格特質與專業能力，對於子女音樂學習成長背景及教養方式具有那些影響，蒐集相關文獻資料，作深入的分析與探討。茲將相關文獻資料，分為三節，分述如下：第一節探討音樂教師人格特質與專業能力之理論，第二節探討有關成長階段的音樂學習發展，第三節為探究父母教養方式之理論與相關研究。

### 第一節 音樂教師人格特質與專業能力之理論

在胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期的學習成長過程中，父母是兒童生活上的照顧者、行為上的規範者、社會化的楷模者，也是兒童心目中的重要他人。在親子之間自然且長期的接觸互動中，最能發揮潛移默化的功能，對於子女學習成長的有很大的影響。而在嬰幼兒早期教育中，父母的思想、行為、態度，特別是對子女的管教方式影響力最深遠。因此，本節藉著瞭解音樂教師人格特質與專業能力的理論，探討音樂教師影響子女音樂學習成長之影響，希望藉其研究結果，對於教養子女音樂學習成長參考依據時能有所助益。以下僅就音樂教師的人格特質與專業能力之意義與內涵，簡述如下：

#### 壹、 教師人格特質意義與內涵

##### 一、人格特質的意義與內涵

人格 (Personality) 一字，源自希臘字 *Personna*，意指為面具 (Mask)，原本是指古代戲劇中，演員戴各種不同面具以扮演不同的角色。代表著不同特質個性的人，有著不同的思想、習慣、說話方式與表情動作，

引申為「人格」意指一個人的「內在自我」( innerself)對外表現(outward expression)，此內在的自我廣泛且高度地支配著個人的行動、思想、說話、表情、習慣等特性。

Sullivan (1953) 認為人格是人際關係的持久型態，這些人際關係彼此聯繫且重複顯現，成為個人生活的特性。

Allport (1961) 人格是個人內在的心理社會系統的動力組織，它決定個人的行為與思想。

Eysenck (1970) 人格是個人的性格、氣質、智慧、體格的穩定持久性組織，這種組織決定一個人在面對環境時有其獨特的適應公式。性格是穩定的意識行為（意志）系統，氣質則是穩定的情感系統，智力則是認知行為的穩定的系統，體格則是穩定的身體型態和神經內分泌天賦系統。個人在面對種種不同的刺激或情境時，有其潛在、獨特、穩定的傾向支配著個人行為模式和反應，這就是所謂的特質。而特質論學者認為特質是人格結構的基本要素，且在支配個人行為的程度有其階層性；更精確地說，特質其實是由行為推論而來的心智結構，並且使個體在不同的情況下以及不同的時間內，都能表現出前後一致的行為，有其基本特質或中心特質構成個體人格的基礎。

Ringness (1966) 特質論學者認為環境因素也會影響人格特質：人格特質雖然穩定性高，也會受到外來的刺激改變。例如：個體的知覺、動機、自我和他人態度、情緒、健康狀況和學習、認知型態和環境交互作用，都會影響個體的行為和反應（註1）。

心理學家因採取的理論取向不同而對人格有不同的界定：張春興（1995）認為：人格乃指個人在其生活歷程中對人、對事、對己以至於對整體環境適應時，所顯示的獨特個性；包括個體在其遺傳、環境、成熟、學習等因素交互作用下表現於需求、動機、興趣、能力、性向、態度、氣質、價值觀念、生活習慣以至於行動等多方面身心特質所組成；通常具有統整性、持久性、複雜性與獨特性（註2）。

Wiggins（1976）& Ernest（1990）& Deshazo（1992）認為：人格特質是指個人在某一特定情況下，所表現出獨特的行為；此行為不但有別於他人，且有持久性，是可以預測的。人格特質依照「卡氏十六種人格因素測驗」所述，分別是：樂群性、聰慧性、穩定性、恃強性、興奮性、有恆性、敢為性、敏感性、懷疑性、幻想性、世故性、憂慮性、實驗性、獨立性、自律性、緊張性等人格特質（註3）。

Goldenson（1970）人格的定義：人格可說是個人所具有獨特的適應其整個環境的種種特性模式與種種行為方式。它主要包括了人格特性、興趣、價值觀、態度、自我形象、智能、行為模式與情感的模式（註4）。

邵淑雯（1993）認為：人格特質乃是根據大腦生理學家的研究，人類在三歲前的環境與教育，對其一生有很大的影響，是能力與性格發展的奠定期。心理學家對人的實驗與研究得知：兒童對成長期間所接觸的環境、人、事物均會留下深刻的回憶，造成智能、性格、才能、想像力、創造力及心理健康上的發展影響；並表現在情緒、興趣、氣質、態度、性別角度、社會角色、生活目標、價值取向，對自己及對世界的看法以及生活中挫折的適應方式等。心理學家佛洛伊德精神分析論提出潛意識的說法，認為潛意識是影響人類行為的重要因素。因此藉由科學性的專業研究，可以得知

音樂家在其創作中看不到的部分，即無法利用外在知識理論去分析的部分乃是作曲者內在中心特質形成的表徵（註5）。

陳仲庚（1990）認為：特質被視為一種神經心理的結構，雖然不是具體可見的，但可由個體的外顯行為推知其存在。人的特質可分為個人特質（individual）及共同特質（common trait）；個人特質是在某個個體上的特質，共同特質是許多人（群體）都具有的特質（註6）。

綜合上述學者的看法，「人格特質」係指個體在其生活歷練中，對人、對事、對己與整體環境適應時所顯示的獨特個性；主要包括個人特質與共同特質的身心特質。

## 二、教師人格特質的內涵

「人格特質」因職業的不同其人格特質有所不同，從事相同職業的人，通常會因工作的習性而有相似的人格特質。以下為國內外學者對「教師人格特質的內涵」之觀點，分述如下：

張春興（1995）認為：研究教師人格特質的國外學者，將教師人格特質分成藝術性（artistic）、研究性（investigative）、理想性（realistic）、社會性（social）、進取心（enterprising）、墨守成規性（conventional）等六項特質（註7）。

Ray（1995）曾用 Cattell 十六種人格測驗對資深教師、銀行經理、醫師和優秀的藝術家進行研究，發現教師具有外向性（extraversion）和易焦慮性（anxiety）等特質；醫師則有內向性（introversion）、易焦慮

性 (anxiety) 和高智慧 (high intelligence) 等特質；銀行經理具有外向性 (extraversion)、輕鬆 (relaxed)、硬心腸 (though minded) 與高智慧 (high intelligence) 等特質。(註 8)。

孫仲山 (1994) 認為：工藝教師受學生歡迎程度的人格特質包括穩定性、興奮性、有恆性、世故性、緊張性等五項。比較受學生歡迎的工藝教師，通常具有略微激動的傾向 (低穩定性)、略微興奮的傾向 (高興奮性)、通權達變性格 (低有恆性)、世故老練的手腕 (高世故性)、略微緊張的傾向 (高緊張性) (註 9)。

王文柯 & 林家宇 (1995) 認為：資深優良特殊教育教師之人格特質，包括有愛心、耐心、韌性、熱心、敬業、主動、負責任、誠懇、擇善固執、追求完美、富有傻勁、富挑戰性、重榮譽以及堅持到底直到做好為止。而不同任教學科的教師，其人格特質亦不相同，就像從事特殊教育的教師，比一般教師更需具有耐心、熱心與挑戰性等特質 (註 10)。

黎瓊麗 (2000) 研究指出：英語教師具備活潑、外向、具領導力與親和力的教師，較能提高學生學習的慾望與動機；在教學與學習的活動過程中，師生雙方也較能得到成就感 (註 11)。

陳雪玉 (1994) 認為：理想的教師人格特質，均涵蓋了瞭解洞察學生需求、態度友善熱忱、具有幽默感、對學生感到興趣以及具有耐心關懷學生 (註 12)。

黃堅厚 (1982) 認為：舉凡教師的期望、態度、價值觀念、行為方式、人格特質均可透過其言行舉止傳達給學生；學生在耳濡目染之下，加以吸

收、內化成為其人格特質的一部分。其研究指出：啟智班教師人格特質包括內向、不善交際、務實、有耐性、可從事重複性高之工作、組織能力強、重邏輯思考、做事有頭有尾（註 13）。

蔣家唐（1994）研究指出：資優班教師人格特質包括內向、不善交際、務實、有耐性、可從事重複性高之工作、組織能力強、重邏輯思考、做事有頭有尾；與啟智班教師人格特質相比較，並無不同。其原因可能是：不論是資優班教師或啟智班教師大多來自於普通班，故無差異；也許是國內從事教育工作者的人格特質（註 14）。

黃國慶（1998）研究指出：年齡、任教年資、學校規模均不影響人格特質（註 15）。

綜合上述學者的觀點，整體而言教師之人格特質內涵並非單一而是多樣化的；教師的期望、態度、價值觀念、行為方式、人格特質均可透過其言行舉止傳達給學生，學生在耳濡目染之下，加以吸收、內化成為其人格特質的一部分。

### 三、音樂教師人格特質的內涵

音樂教育工作者具有：敏銳的音樂感知能力、注意力集中、情感深刻性、意志力堅定、興趣廣泛、理解力強；而且因為從事音樂創作與表演，需要依賴記憶來積累創作的素材、藝術的情感和想像。所以傑出的音樂家往往有驚人的記憶力，而想像也是音樂活動中不可或缺的要素，衡量音樂作品是否新穎、獨創及音樂家是否具有藝術才能的重要標尺（註 16）。

音樂家皆有其成長經歷不同所形成之人格特質。例如：海頓自由、平實、大眾化的人格特質與在淳樸的農村長大有關；莫札特的快樂、無憂與自小遊歷各地接受讚譽、關愛、禮物有關；貝多芬自小受到父親的粗暴虐待造成易怒、激烈反抗有關。因此成長的經歷所形成的人格特質明顯的不同（註 17）。

Barron&Harrington（1981）對於專業藝術家的研究指出：藝術家具具有內向、精力旺盛、不屈不撓的精神、焦慮、易有罪惡感、情緒不穩定等特質。陳昭儀（1991）對於藝術家人格特質的研究指出：最主要的五項人格特質為具有創造力及想像力、情緒穩定、自信、力行實踐、樂觀進取（註 18）。

美國教師教育委員會（The Teacher Education Commission）1968年在全國音樂教育者會議最後報告（The final report of the Music Educators National Conference）認為音樂教師的特質包括個人氣質（Personal Qualities）與專業特質（Professional Qualities），並將音樂教師的人格特質歸納為積極、對知識的好奇心、隨時創作的想像力、合群性、台風穩健、有自信心、主觀意識強、審美觀念強、求知慾強、有耐心且執著力強。（註 19）。

在柯大宜及奧福教學法中，對師資基本要求的專業人格素養為：愛音樂、愛孩子或學生、自信心、熱心、愉快的心、幽默感、樂於讚美的心、誠實、寬廣的心、耐心、恆心（註 20）。

姚世澤（1993）認為優秀音樂教師的人格特質具有下列特點：（註 21）

（一）具有啟發他人的教學精神。

- (二) 不斷充實本身專業知識及其他領域知識。
- (三) 認識個人與社會互為結合的密切關係。
- (四) 追求新知並認同新觀念的改變。
- (五) 充分運用想像力，發揮具有創意的教材與教學法。
- (六) 認清教師本身應扮演的角色。
- (七) 熱心參與學校與社區的藝術活動。
- (八) 讓學生具有基本的藝術素養與高尚情操的健全人格。

姚世澤（1992）認為音樂資優教師的人格特質具有下列特點：（註 22）

- (一) 對本科需具備豐富的專門知識與技藝，尤其能激發學生具有創造思考的能力。
- (二) 對音樂資優教材及教學法有專門的研究，並常有新的創見與論文、著作。
- (三) 懂得音樂教育心理的原理，尤以如何對技巧教學因材施教，啟發學生個別潛力更不可忽視，更重要的是培養學生具有健全人格的使命感。
- (四) 每位教師需富有高度的教學熱忱與耐心。

綜合上述學者的觀點，將音樂教師人格特質歸納如下：奮力不懈、積極努力、勇於接受挑戰之毅力與持之以恆之決心等特質；個性執著有耐心、心理抗壓性較強、台風穩健；為了詮釋表演作品風格，喜怒哀樂幾乎全寫在臉上，日常生活中較熱心、對自己較有信心，所以音樂教師的人格特質與一般人的人格特質有明顯的不同。

## 貳、教師專業能力的意義與內涵

### 一、專業能力的意義

專業能力 (Profession Competencies) 由字義上來看，係指從事專門職業時，充分發揮角色功能所需具備的能力。即是個人欲成功的扮演專門職業中的特定角色，所需具備的知識、態度、技能、情意或價值。依據我國教育學者賈馥茗博士對專業的定義：「所謂專業，是指從業者具有卓越的知識和能力，他們對知識和能力的運用，關係著別人的生死或利害。專業的意義，一方面指精湛的學識，卓越的能力；一方面則是服務或奉獻。」

楊朝祥 (1984) 認為專業能力指從事工作時，個人所需具備的知識、技能、態度、價值觀及理解力等行為特質，經由這些特質個人可成功地執行某一任務，並且達到要求的水準。

楊昭景 (1989) 美國家政協會對專業能力的定義是：「一種態度、行為、技巧和知識在某一領域中，有特定的專業標準」。而這些專業標準都會隨著時代的變遷與需要而有所改變，並非一成不變。專業能力一詞和個人職務有關，即是個人在扮演某一社會角色時，為充分發揮該角色之功能所需具備的能力 (註 23)。

Gilbert (1978) 認為專業能力為「有價值的行為，而這些行為可以導致有價值的成就」。Finch & Asselin (1984) 認為專業能力是指「一種重要的任務或技能」，經常表現在工作任務、人際關係以及環境三個領域當中。專業能力係指音樂教師的專業知識、專業技能與專業態度。專業知識包括專業人員每日工作所需瞭解的事實、資料，知識能有效率且有效地促進某一功能的達成；專業技能包括運用知識解決特別問題的能力，可從觀察實際表現或某具體的成果而加以評定；專業態度為一種情感的趨避作用，由觀察某人的行為表現或從對話中可進行評量 (註 24)。

綜合上述學者的看法，「專業」係指一種具科學性、歷史性及學術性的專門職業，不但需要專門知識、技能上經歷長時間密集的訓練，還需要具備精湛的學識與積極投入其專業組織，並遵守組織的倫理規範，使其在專業領域中維持專業水準與權威並得到社會的認同且能勝任其工作。

## 二、教師專業能力的內涵

張文嘉(2002)教師應具備之專業能力為：教育專業智能(pedagogical knowledge)，包括學生之身心發展知識、教學原理、課程規劃、評鑑與輔導、資訊運用、人際溝通、思考等能力；學科專門知能(subject-matter content knowledge)，包括任教科目教學內容所需具備的知能；學科教育知能(pedagogical content knowledge)，包括學科專門知能的教學知能(註 25)。

陳錦瑤(2001)兒童英語教師應具備之專業能力為：英語教學專業知識方面，包括英語教育政策與制度、兒童心理發展與語言學習特性、英語教育現況與問題、英語教育發展之歷史；基本英語能力及教學技能方面，包括英語發音流利、文法句型正確、聽說讀寫之運用、英語溝通、教學目標明確、教案編寫、教學活動；教師通用專業知能方面，包括了解並處理學生不當行為、建立及維持班級常規、訂定合理獎懲辦法、指導學生培養和諧關係、處理班級偶發事件與學生、同仁、家長、社會人士有充分溝通；專業發展與研究能力方面，包括研究與發展兒童英語教材教法、改進自我教學、了解教研及進修之內容；教學態度與表現方面，包括對兒童英語教育具有熱忱、貢獻額外時間輔導學生、對教學預作事先準備及事後評估、樂於觀摩並吸收別人的優點、虛心接受教學評估及建議(註 26)。

美國專業標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards) 對於教師的能力界定了五個核心標準 (Benz, 1997) (註 27)：

- (一) 教師應致力於學生及其學習。
- (二) 教師應經熟所教的科目，並知道如何教授這些科目。
- (三) 教師有責任處理及監督學生學習。
- (四) 教師能有系統地從經驗中，表現出他們的專業素質。
- (五) 教師是學習群體中的一員。

楊國賜 (1992) 將現代教師應具備的教育專業能力，分為教學能力、輔導能力、兼辦學校行政業務能力。其中教學能力包括：能擬定教學計劃、能編選適當教材、能運用普通教學法、具有熟練的教學技術、能適當設計與運用教具、能客觀進行教學評量、能從事教學研究與創新 (註 28)。

Shulman (1987) 認為專業教師必須具備詮釋與描述的能力，以產生良好教學效果，Shulman 認為教學專業知能的基礎，包括有關專門科目的知識、有關教材的知識、教學研究及產生於教學實務中的智慧 (註 29)。

綜合上述學者的看法，教師應具有的專業能力為教育專業智能、學科專門知能、學科教育知能。擔任一位教師無法十項全能、樣樣精通，所以要有旺盛的好奇心及求知慾；最重要的是時常抱持著一顆熱愛音樂的赤子之心，帶領學生進入音樂喜悅殿堂。並能夠要求自己，隨時隨地對教學預作事先準備及事後評估、樂於觀摩並吸收別人的優點、虛心接受教學評估及建議，如此才能勝任愉快。

### 三、音樂教師專業能力的內涵

一位訓練有素的音樂教師，充分的準備是事情成功的基本條件；所以要做好教學的準備，包括了解教學目標、了解學生、妥善鑽研教材、選擇教法、佈置情境、準備教具。在授課之初不急著講課，而是先使用適當的方法，激發學生的好奇心與好勝心，使他們集中注意力，產生一種內在的求知動力，然後再進入主題。對於教枯燥乏味的知識和技能教學，一定得特別重視趣味性的投入；對於表現厭倦的學生，也一定要隨機應變，循循善誘，使它恢復積極與專注的狀態及激發學生主動參與活動的興趣。音樂教學在集體教學之餘，也往往採取個別指導方式，尤以聲樂與器樂，如此才能貫徹個別適應的原則。優良的音樂教師應使每一堂課都充滿藝術性和創造性，既經濟有效的達成審美教育，也成功的培養了學生的社會意識。音樂屬予以藝術實踐活動為主的技能性學科，不能空談理論須重視實踐；無論歌唱、器樂、律動都應該反覆練習，使理論與實際相結合；而所謂反覆練習並不是機械式的重複，而是採取變化多樣的練習方法，力求藝術性和趣味性。音樂既然具有如此豐富而生動的抒情力量，音樂教師應該以滿腔的熱情投入教學工作，以聲傳情，以情感人，以生動活潑的教法來引起學生的共鳴（註 30）。

美國教師教育委員會（The Teacher Education Commission）1968 年在全國音樂教育者會議最後報告（The final report of the Music Educators National Conference）認為音樂教師的專業能力（Musical Competencies）說明如下：（註 31）

#### （一）表演能力

本身應具有能為學生伴奏、指揮、對音樂熱忱的喜愛、富音樂性及技巧精湛的演唱與演奏之表演能力。

#### （二）創作能力

本身應具有多樣音樂風格創作與即興能力、聽音辨別能力強、

設計引導學生喜歡音樂能力、具有編寫樂譜與作曲能力、。

### (三) 分析能力

本身應具有熟練音樂知識能辨別音樂創作中運用的作曲手法、能分辨音樂作品本質與背景能力、能描述音樂中所運用各種樂器音色的意義及熟悉各民族的樂器、博學多聞及熟悉社會流行資訊、尋找音樂與其他學科之間的關連性、懷抱歡迎與肯定的評量、教導音樂正確的價值觀。

美國音樂教育權威 Dr. Bennet Reimer 在其著作「音樂教育哲學」(A Philosophy of Music Education, 1989) 書中陳述一位優秀音樂教師所必備的能力為：(註 32)

- 1、提示的 (referential)：舉一反三的能力。
- 2、制式的 (formal)：有秩序且合於形式。
- 3、表現的 (expressional)：充分的自我表現能力。
- 4、創作的 (creative)：突破傳統及固有型式的能力。
- 5、經驗的 (experienced)：具開闊的胸襟以接納不同的事物。

美國專業教學標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards, 2001) 指出音樂教師應具備下列之能力：(註 33)

- (一) 瞭解學生在認知、生理、社會發展上的情形及學習音樂的背景，以建立互動的師生關係，提供合乎學生需求的音樂教學。
- (二) 具備精湛的表演技巧、廣博豐富的音樂史及理論方面的知識、對各種音樂及樂器應有深入之瞭解，才能提供學生高品質的音樂教學。
- (三) 對音樂教學作設計及評估，根據評估結果來計劃教學的進行，並運用多樣的方法來評量記錄學生學習的進展。

- (四) 能運用豐富的教材教法、教學策略與技術，使音樂的學習簡易化，讓學生對音樂的學習感到興趣。
- (五) 能營造生動的學習環境，其特色包括學生信任、勇於大膽嘗試、獨立或合作的學習機會。
- (六) 能依據學生不同的背景、能力與發展作多方面的評估，並能讓學生適應豐富、多樣化的音樂課程。
- (七) 能了解並尊重家庭、同僚、社區及其他相關人士在音樂教育過程中所扮演的特殊角色，並不斷尋求與它們建立合作關係的機會。
- (八) 能在教學、學生的表現及自我專業領域上的成長作反省，以持續拓展知識的學習、增進教學成效，提升其音樂教育的理念，並能對同僚、學校組織及其專業領域有所貢獻。

美國德州提出音樂教師應具備下列十項專業能力(Texas State Board for Educator Certification, 2000):

- (一) 音樂教師在音樂的認知與表演上，應具備廣博豐富的視聽知識。
- (二) 音樂教師必須能演唱，並演奏一種樂器。
- (三) 音樂教師在讀譜與記憶方面，應具備廣博的知識。
- (四) 音樂教師應具有創作與編曲的能力。
- (五) 音樂教師對音樂史與歷史、社會和文化的關係上，具廣博的知識。
- (六) 音樂教師在評鑑音樂作品、表演與美感經驗時，必須能提供廣博的見解。
- (七) 音樂教師應瞭解如何計劃與進行有效的音樂教學，並提供學生學習經驗，以增進學生的音樂知識、技能與鑑賞能力。
- (八) 音樂教師應在音樂課程中，瞭解並運用適當的管理策略與方法。
- (九) 音樂教師應瞭解學生的評鑑，並依據評鑑的結果設計教學，以升學生學習的進展。

- (十) 音樂教師應瞭解音樂教學與學校音樂課程中相關的專業責任與互動關係。

姚世澤（1993）認為優秀音樂教師的專業能力具有下列特點：

- (一) 能勝任音樂理論與音樂常識教材內容的教學素養。
- (二) 熟悉音樂各科教材的教學方法。
- (三) 具備演唱、演奏及伴奏能力。
- (四) 熟悉利用教具輔助教學之功能。
- (五) 具有組織與指揮合唱及合奏之能力。
- (六) 能輔導並鼓勵具有音樂潛能的學生發揮其特長。
- (七) 教學成果能符合單元目標與教育目標。
- (八) 舉辦校內音樂表演及參加校外音樂比賽活動。

藝術教師，尤其是音樂教師，通常是避開甚至阻礙兒童的創造思考；這實在是一大諷刺。我們認為音樂、美術、舞蹈、戲劇等科目的活動，如果能允許自我表達、想像、創造思考的，就是學習「創造性」；但那就得視教師如何引導學生而定。假如結果可能只是為了獲知一些事實、會讀譜、增加表演次數及在比賽中獲獎，這對音樂「藝術」的認識過程、富創造力思考聲音及其意義的能力可能就蕩然無存了；所以要多鼓勵和肯定其音樂行為，千萬要小心，可別抹煞兒童對於技能和美感的探索，這是音樂教師在思考專業能力時應該要特別注意的。（註 34）。

張文嘉（2002）認為音樂教師應具備的專業能力包括教育專業知能、音樂教育知能與音樂專門知能，說明如下（註 35）：

- (一) 教育專業知能

- 1、 具備正確的教學觀，瞭解教師所應扮演的角色。

- 2、 對學生心理與行為、課程規劃、教學技巧與評量、學生輔導、班級經營等教育相關理論有充分的認知。
- 3、 具備良好的人際溝通，掌握社會的脈動，運用當代的科技與社會的資源於教學中。
- 4、 不斷反省並自我成長。

#### (二) 音樂教育知能

- 1、 具備音樂的哲學觀，並瞭解音樂教師應扮演的角色。
- 2、 對音樂教育課程設計、教材規劃、音樂教學策略與評鑑、音樂心理等音樂教育相關理論有充分的認知。
- 3、 將社會資源、科技與音樂課程作聯繫，以輔助音樂教學。

#### (三) 音樂專門知能

- 1、 認知方面：廣博的音樂知識、美學知識、音樂史觀及分析、評鑑的能力。
- 2、 技能方面：創作、即興、指揮能力與圓熟的演奏及演唱技巧。此外，還需不斷進修補充新知，以合乎時代社會的需求。

綜合上述學者的看法，音樂教師應具有的專業能力應使每一堂課都充滿藝術性和創造性，既經濟有效的達成審美教育，也成功的培養了學生的社會意識。多鼓勵和肯定其音樂行為，多一份愛心與耐心，以容忍學生在音樂學習中所有的音樂表現，這是音樂教師在思考專業能力時應該要特別注意的。

## 註 釋

- 註 1. 胡立霞(民 89): 國小教師教學視導風格選擇取向與教師人格特質相關研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。頁 31-32。
- 註 2. 張春興(1995): 教育心理學。台北市:東華書局。頁 480。
- 註 3. 黃國慶(1997): 台北地區國民中學生活教育組長個人屬性、人格特質與工作滿意度之研究。國立台灣師範大學公民訓練研究所碩士論文。
- 註 4. 同註 1。
- 註 5. 邵淑雯(1993): 音樂對心理效應之探討。復興崗學報, 第 49 期。頁 418-419。
- 註 6. 王陳雪霞(1995): 台中市中正國小學生家庭社經水準與人格特質相關性之探討。獨立研究專輯, 第 4 期。頁 78。
- 註 7. 同註 1, 頁 33。
- 註 8. 同註 2。
- 註 9. 孫仲山(1994): 工藝教師的人格特質分析。中學工藝教育, 第 27 卷, 第 2 期。頁 26。
- 註 10. 王文柯&林家宇(1995): 資深優良特殊教育教師之生涯歷程、人格特質及其相關因素之研究。教育研究資訊, 第 3 卷, 第 4 期。頁 11。
- 註 11. 黎瓊麗(2000): 教師人格特質與學生英文學習成就之探討。美和技術學院學報, 第 18 期。頁 181。
- 註 12. 陳雪玉(1994): 成人基本教育教師人格特質對教學成效之影響。成人教育, 第 19 期。頁 20。
- 註 13. 黃堅厚(1982): 教師的多重角色。教育資料文摘, 第 56 期。頁 75-91。

- 註 14. 蔣家唐 (1994): 資優生的認知發展特質和成功資優教師之教學風格研究。 特殊教育學報, 第 9 期。頁 267-296。
- 註 15. 黃國慶 (1998): 台北地區國民中學生活教育組長個人屬性、人格特質與工作滿意度之研究。 公民訓育學報, 第七輯。頁 517-544。
- 註 16. 張蕙慧 (1995): 兒童音樂教育與心理學關係析論。 新竹師院學報, 第八期。頁 138-142。
- 註 17. 同註 5。
- 註 18. 陳昭儀 (1991) 我國傑出發明家之人格特質創造歷程及生涯發展之研究。 特殊教育研究學刊, 第 7 期。頁 211-229。
- 註 19. Teacher Education in Music: Final Report (1972). Music Educators National Conference Washington, D. C., p4-7.
- 註 20. 蔡蕙娟 (1985): 奧福與高大宜教學之應用研究。國立台灣師範大學音樂教育研究所碩士論文。
- 註 21. 姚世澤 (1993): 音樂教育與音樂行為理論基礎及方法論。台北市: 師大書苑。頁 48-49。
- 註 22. 姚世澤 (1993): 音樂教育論述集。台北市: 偉文圖書股份有限公司。頁 137。
- 註 23. 黃瑞榮 (1997): 國民小學教師專業素質之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 註 24. 黃心韻 (民 86): 國中公民與道德科教師專業能力之研究。國立台灣師範大學公民訓練研究所碩士論文。
- 註 25. 張文嘉 (2002): 高中音樂教師專業知能需求研究。國立台灣師範大學音樂學系碩士論文。頁 13。(未出版)
- 註 26. 陳錦瑤 (2001): 兒童英語教師專業能力與專業訓練之研究—以台中市兒童英語補習班為例。朝陽科技大學企業管理系碩士論文。頁 44。

- 註 27. Lindeman ,C. A. (1998) . Standards for Music Teachers :  
National Board for Professional Teaching Standards.  
Teaching Music, 6 ( 3 ) , 38-39. 53.
- 註 28 楊國賜 (1992) : 提昇教師的專業知能與地位。 現代教育 , 第 2  
卷 , 第 7 期。頁 15-21。
- 註 29. 同註 25 , 頁 12。
- 註 30. P. R. Webster 著 , 王美姬 (1989) 譯 : 創造思考與音樂教育。 音  
樂教育季刊 , 第 12 期。頁 10。
- 註 31. 同註 19。
- 註 32. 歐遠帆 (1994) : 從哲學及心理學的觀點分析理想的二十一世紀  
音樂教育。 國教月刊 , 第 1 卷 , 第 41 期。頁 23-32。
- 註 33. 同註 27。
- 註 34. 同註 16 , 頁 151-157。
- 註 35. 同註 25 , 頁 13。

## 第二節 成長階段的音樂學習發展

本節為瞭解每個時期音樂學習成長的發展，藉以探究胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期三個時期的身心發展特色及音樂學習發展之相關理論及學習發展過程對音樂學習成長的影響。茲將相關文獻資料，分為身心發展特色及音樂學習發展兩個部分，分述如下。

### 壹、身心發展特色相關理論

當兒童智力的曙光開始展現時，便是實施早期教育的最佳時刻，錯過了這段黃金時期，日後孩童的發展就會變的有限。如果孩子早期的興趣和熱情能夠被父母引導出來的話，大多數的孩子在日後都會成為一個英才或是天才。因此，根據專家、學者的研究，認為了解子女胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期三個時期之特徵及發展過程，將有助於子女未來音樂學習之成長。以下僅就胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期三個時期身心發展特色相關理論，分述如下：

#### 一、胎兒時期

所謂胎兒時期是指從受精卵形成至分娩前在母體中成長的階段。一般人對於音樂成長與成就，往往著重於兒童時期正式學習音樂的發展所作的評量，而忽略胎兒時期對未來學習音樂具有潛移默化的影響。根據許多教育心理學者及音樂專家的研究，懷孕兩個月以後，孕婦本身生理、心理等壓力變化，在情緒表現上往往異於平常，會帶給胎兒形成時期的影響（註1）。

北卡羅來納大學的安東尼·凱斯柏（Anthony De Casper）（1986）針對胎兒的學習能力，以聽音辨識方面為主進行研究發現：在懷孕的最後三

個月中，如果讓孩子重複的聽，胎兒可以記住複雜的歌曲和故事；到了出生後，小寶寶也能立刻認出並回應那些熟悉的旋律或音調。(註2)。

Anthony De Casper & Spence(1987)認為：胎兒對子宮中的聲音刺激很敏感且有所回應。針對胎兒對母親語言的反應方面，在懷孕的最後三個月中，經驗到母親語言的聲音，並逐漸熟悉母親的聲音(註3)。

Hepper (1994) 認為：懷孕 16 週的胎兒對外來聲音能夠反應良好。Devlin 等 (1997) 認為：聲音能夠增加流經胎盤血流，這些聲音和節奏對子宮內胎兒提供很重要的訊息，促進大腦神經的發育，幫忙胎兒腦力的發展(註4)。

日本醫科大學室岡一博士依據人體實驗證明胎兒有聽覺及記憶聲之能力，並且特別熟悉母親的聲音，此為胎教音樂的科學根據(註5)。

諾貝爾醫學生理學獎得主 Roger Sperry(1981)著名的「裂腦人」之研究，證明大腦左右兩半球具有不同的功能，左腦具有語言、理解、邏輯思維和計算等活動，右腦以音樂、情緒、感情、記憶、時間概念和空間定位。通常人們較重視左腦的作用，卻對右腦在創造思考中的作用較不重視。如果人們從事兼具左右腦的活動，則能達到均衡發展的效果，以大腦生理學而言，神經網絡在此時迅速形成，胎兒時期是大腦可塑性最強、感受力最敏銳的時期，人格與能力的形成即是在這段期間奠定的基礎，因此主張早期教育應從胎教開始著手。(註6)。

闕百華 (1995) 認為：從受精卵形成至分娩前，母體的情緒會刺激分泌賀爾蒙，進而影響胎兒的成長發展，形成母子依戀的互動行為。胎兒在

七個月大時，由於腦部發展已成熟至有意識作用，加上感覺系統也十分發達，胎兒在母親體內已經開始了學習活動，可稱為人類特殊能力作用最強的階段。(註7)。

綜合以上得知，胎兒時期親子依戀關係的形成造成孩子潛能的開發，胎兒聽覺及記憶聲音之能力，對胎兒腦力的發展有幫助。所以瞭解胎兒時期的身心發展特色，給予胎兒適當的音樂學習成長刺激，將有助於未來音樂學習的發展。

## 二、嬰幼兒時期

所謂嬰幼兒時期是指新生兒出生至小學入學前的階段。新生兒呱呱墜地後，知覺、視覺、聽覺、嗅覺、觸覺都迅速發展，而哭泣、吮乳和睡眠是最主要的活動。三個月就會注意周遭新鮮的事物，情緒也有苦惱、激動和歡喜的分別。五、六個月漸漸瞭解別人的語言，並模仿聲音，開始有短時間的記憶和思考。幼兒期以自我為中心，逐漸體認別人的存在並需求受到重視與關愛，嬰兒期至此智力已發展了20% (註8)。

Anthony De Casper & Fifer(1980) 認為：嬰兒能區別自己母親的聲音與其他女性的聲音，而最早引起微笑的刺激就是人類的聲音，所以母親的聲音能帶給嬰兒最多「微笑的刺激」，對其成長發育有很大的幫助。Kuhl(1987)嬰兒能區分音響、音頻、時值及聲音位置的變化。嬰兒似乎能對全世界人類語言中出現的聲音作最基本的分辨，隨著嬰兒日益依賴於語言中特殊的聲音，其聲音敏感性也越來越集中於部分聲音。正如Werker(1989)認為：隨著兒童學習傾聽人們特殊的語言，其感覺能力正在進行重組 (註9)。

Storr (1992) 認為：對六個月大的嬰兒播放演講的錄音時，左腦之電波活動較強，但播放歌唱的錄音時，右腦較有回應，嬰兒的左右腦對聲音與樂音已開始有不同的反應（註 10）。

幼兒期開始，一歲時會敲擊東西、握筆塗鴉；一歲半時會投球、滾球，真正言語開始的時期，可用簡單語言表達自己的需要；二歲可以行走自如、吹奏玩具喇叭，情緒逐漸分化出來；二歲半時能用腳踩動幼兒三輪車、有會話能力、好問；三歲時學會跑步、跳躍、盪鞦韆、溜滑梯，也會自己洗臉、穿衣、詞彙累積豐富，擺脫完全依賴的心態，趨向於獨立自主、固執暴躁、有反抗心；四歲時左右手分工、動作靈活、想像力豐富、喜歡唱歌跳舞、聽力幾乎發育成熟，智力大約已發展了 50%，逐漸有辨別及分類與社會性的能力，開始學習基本的社會行為；五、六歲時語言能力很強，喜歡讀韻文、詩歌、聽童話故事，充滿好奇心、創造性強、易見異思遷、注意力不集中，是逐漸能和父母溝通，也是意志、個性逐漸形成的時期（註 11）。

幼兒 1—2 歲間，行走和語言能力有明顯發展，多以自我為中心。幼兒 3—6 歲間，具有模仿能力，習慣依賴及模仿父母，思考能力及創造能力有顯著發展。幼兒時期身心發展特色就是上幼稚園後的改變，因為幼兒上了幼稚園，生活環境有很大的改變，包括受到同儕、老師、教材、學校環境等因素的影響，這些因素無形中對心理及生理發展有很大的影響（註 12）。

早期教育的對象是指六歲之前的學齡前孩童，孩子在六歲時的腦力開發達到 80%。而早期學習能力養成教育最重要的特性是在於幼兒大腦成長期中，有效地結合左右腦的平衡發展；不但要運用右腦  $\alpha$  學習腦波所主

掌的圖形、空間、立體、想像創造等非意識的感性腦，並要使左腦 $\beta$ 推論腦波所主掌的邏輯、分析、計算、推理、語言等理性腦，佐以彼此相輔相成的訓練，以期達到開發幼兒智慧的目的（註13）。

由上述研究資料得知，在嬰幼兒時期，一般人因為不了解早期教育對學習成長影響的重要性，所以較不注重早期教育的學習發展。而根據專家、學者之研究發現，早期學習能力養成教育最重要的特性是在於幼兒早期的興趣和熱情能夠被引導出來，且得以有效地的均衡發展，並以正確及有計劃的訓練，兩者相輔相成，以期達到開發幼兒智慧與潛能的目的，對未來學習或人格成長的基礎奠定良好的根基。

### 三、學校音樂教育時期

學校音樂教育期為小學、中學在學校接受音樂課程的音樂學習階段。小學就學階段，生活重心由家庭轉移到學校，在生理及心理成長上有明顯變化。小學低年級較偏重於背誦式學習，感知和辨別事物能力逐漸加強，但只能認識具體概念。中年級以後，智力發展達80%，開始抽象思維；並能作簡單的邏輯思維，記憶、想像、創造能力也增強了；逐漸懂得自律，情緒趨於成熟、性向趨於穩定；感情豐富、深刻、有審美意識、興趣分化、對不同學科有了偏愛（註14）。

兒童身體發育每年以10%的速度迅速成長，大腦發育漸趨於成熟。小學低年級極為好動、常坐立不安、小肌肉及眼睛協調能力較差、喜歡尋求刺激及冒險。高年級，大小肌肉的活動已能控制自如，可從事美勞、音樂活動。青春期骨骼及韌帶發育未完全，不適合粗重之工作；心理上也面臨極大之轉變，需要更多關懷（註15）。

在學校教育的功能上，現代學校教師為了要控制群體秩序，部分「具有特殊創意表現且同時特別活躍」的學生，大部分都會受到相當大的壓抑。加上學校教育衡量學生的標準仍然停留在「高智商、高成績」表現，於是日後培養出社會化程度差而只會唸書的「天才」。更不幸的是，許多天賦優異的孩童早在進入學校之前，其潛能與特殊智能表現，早已經被教育方法不當的父母所破壞。而學校教育的功能，對功課不好的學生適合，但有時候對功課好的孩子來說，卻是一種浪費。因此，學校教育的功能絕非在於懲罰和批評孩童，而是應該試著去塑造及培養他們更多的社會興趣。教育是百年大計，絕不可以有一觸可及的想法，更不可以急功近利，父母要把目標放在孩子的未來，因為學童教育最重要的並不是知識，而是未來處理這些知識的社會化能力。為人父母者一定要懂得耐心等待，孩子的腦力發展是慢慢形成的，只要有足夠的時間，每個孩子都有無限的可能發展空間（註 16）。

由上述研究資料得知，在學校音樂教育時期，生理及心理成長上有明顯變化；小學低年級喜歡尋求刺激及冒險，重背誦式學習，感知和辨別事物能力逐漸加強；中年級開始抽象思維、記憶、想像、創造能力、審美意識；高年級大小肌肉的活動已能控制自如，並且逐漸懂得自律，情緒趨於成熟、性向趨於穩定；且每個人皆有自己的興趣及喜好，接觸音樂生活的方式也較多元化，會自己安排與選擇音樂生活的方式；甚至為了應付升學考試的學科壓力時常放棄音樂學習，造成學校音樂教育期音樂學習成長過程中最大的學習障礙。

## 貳、音樂學習發展相關理論

一般人僅以美學的觀點來述說藝術的價值，或以情境陶冶的眼光來證實它對品德的影響；其實音樂的學習對智慧的開發和訓練，有其不可否認的價值和深遠的影響。以音樂來激發人類的潛能、開發人類的智慧，早為中、外教育家們所共識；當今的音樂教育家如西德的奧福、匈牙利的高大宜，更提倡音樂教育為學前教育的主要內容。利用音樂「瞬息即逝」的特質，培養兒童集中「注意力」的能力，這是任何學習的根本要件；並培養兒童敏捷的反應力，激發人類的潛能；而國民中、小學階段，適逢發育時期，更需要借助音樂來激盪，使兒童的能力得以發揮。所以筆者認為了解子女胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期三個時期音樂學習成長的特徵及發展過程，將有助於探討影響子女音樂學習成長之相關因素。以下僅就胎兒時期、嬰幼兒時期及學校音樂教育時期三個時期音樂學習成長發展相關理論，分述如下。

### 一、胎兒時期

許多母親在懷孕期間大都無法意識到胎教的重要，而生理學家說：母親不僅要考慮胎兒的健康，也應為胎兒的品德形成和智力的發展負責。所以，在懷孕期間，應看好書、想好的事情、聽好的音樂、欣賞大自然的美和藝術作品（註 17）。

專家們建議，「音樂是胎兒時期克制這些不良因素的最有效方法。在這個階段，必須選擇一些較輕鬆、抒情的歌曲或樂曲，作為日常生活聆賞休閒的活動；切忌選擇快速、音響激烈的交響曲、或高亢的熱門歌曲。如果是，那麼將來嬰兒脾氣容易暴躁，深具叛逆性人格，而導致不正常的人格發展。」（註 18）

日本腦波研究專家志賀一雅根據「 $\alpha$ 波及 $\beta$ 波的原理」提出：普遍實

行於醫學証實的胎教音樂，正是專業音樂教師所熟悉的古典音樂，且胎教音樂又有好壞之分，必須加以注意（註 19）。

呂幸娥（1997）認為：在懷孕過程中，前三個月因為孕婦生理上的變化，造成胎兒不太穩定；懷孕四個月胎兒較穩定之後，就可開始注意胎教音樂，因為發達的胎兒聽覺是早期母子交流的良好管道。而胎教音樂普遍實行的就是古典音樂，所以父母應該注意胎兒在母體時的音樂生活環境，多利用古典音樂為胎兒營造一個適合音樂學習成長的生活環境（註 20）。

闕百華（1995）認為：營造怡人的環境，並且施予胎兒良好的感覺刺激；運用已知的大腦生理學知識，配合適當的感覺刺激，促使胎兒加深對母體的愛戀，形成母子依戀的互動行為。除了有助於良好親子依戀關係的形成之外，還能開發孩子的潛能（註 21）。

由上述研究資料得知，胎兒時期可利用胎兒發達的聽覺作為早期母子交流的良好管道；而且為人類可塑性最強、感受力最敏銳、特殊能力作用最強的階段，無時無地造成對身心的影響深遠，所以為人父母者絕對不能忽視胎兒時期音樂學習發展的成長。

## 二、嬰幼兒時期

音樂的訓練必須從嬰幼兒時期開始，美國一般在七、八歲之後才開始教，由於孩子的聽力沒有從小受到訓練，所以教學效果不佳；不僅如此，還會使孩子感到苦惱。所以孩子的五官感知能力必須及早訓練，其中又以耳朵聽力最為重要，因為嬰兒從小便會注意周遭人事物所發出的各種聲

音，所以在襁褓之時要多唱搖籃曲給孩子聽。由於一般教音樂的方法，開始往往不教完整的曲調而只教練習技巧，更使孩子感到厭煩。訓練技巧也是重要的，但不可為此而犧牲孩子對音樂的興趣（註 22）。

嬰幼兒時期是一生中與母親最長相守的時間，因此孩子的人格化，在此影響也最深。所謂幼兒四歲時即可看出他未來成長的模式人格，所以我們必須慎重注意孩童的成長過程，給予適當的音樂薰陶。在選曲方面則偏重在搖籃曲、童謠、兒歌、舞曲等，以舒緩、平和節奏為主的歌曲，過於高昂、劇烈、快速節奏的曲調，會造成恐懼、焦慮感。幼兒其可加上簡單動作的器樂曲，配合舞蹈動作，啟發兒童的創作思考。在這種潛移默化的教育環境下，藉著孩童的天真、溫馨的母愛，製造出家庭中最愉快的歡樂時光，也會帶給父母最甜蜜的一段回憶。從小就注意選擇適當的音樂，讓孩子在這種優雅的氣氛下成長，必定能塑造一個健康、完美的人格（註 23）。

音樂是聽覺的藝術，嬰兒出生一個月後，聽到別人說話就會手足舞蹈；對聲音的反應，主要集中於聲量的大小、音色的不同和聲音的高低。二個月起聽見聲音時，會將頭轉向聲源方向，同時喉嚨能發出各種聲音。三、四個月時會搖動發出聲音的小玩具，對聽覺和視覺刺激可以同時反映。五、六個月開始學習說話時，對母親的耳語、搖籃曲和柔和的音樂都很有興趣，對較強的聲響則表示不快。八、九月時喜歡聽自己的聲音，也喜歡模仿各種聲音，經常進行嗓音遊戲（註 24）。

嬰幼兒身心發展快速，但是從音樂生活來看，還無法接受唱歌、跳舞、彈琴及創作等音樂活動；因此以「聽」為主要活動，著重在聽的音樂，為了適應嬰兒的生活，可以為嬰兒設計固定的睡眠音樂、起床音樂及遊戲音

樂。到了幼兒時期，除了「聽」的音樂生活，增加了唱歌、玩樂器、手足舞蹈、跑步及傾聽方式，都是幼兒對音樂生活不同的表現。從日本學者大橋千代子依據幼稚園教育要領中「音樂節奏」課程的內容，研究音樂教育與嬰幼兒人格發展的實證研究中得知：藉唱歌、聽音樂、彈奏樂器、律動、創作等音樂活動，調查幼兒對音樂的能力與母親唱搖籃曲頻率的關聯；嬰幼兒音樂教育對嬰幼兒身心的平衡、智能的啟發、情緒的穩定及美育的陶冶，都有正面的影響，進而達到高尚情操的培養。近代的音樂教育學家主張音樂教育自零歲開始，就是希望利用音樂的韻律、節奏，給予胎兒腦細胞良性的刺激，並啟發聽力、注意力、記憶力、想像力等各種潛能，故提倡嬰幼兒的音樂教育（註 25）。

張瑞瑁（1989）認為：以幼兒來說，能在遊戲中快樂的學習，學習成效最大。音樂的學習是開發兒童智慧最好的學習方式，尤其音樂的教學以遊戲方式來進行，不但能提高對音樂的學習能力，促使其輕鬆愉快的進入音樂領域；更可藉其開發兒童的智慧，幫助其他各項的學習，作充實能力的準備（註 26）。

幼兒在三、四歲期間是最具好奇心與最喜歡模仿的時期，也是對老師最崇拜及肌肉最放鬆的時候；因此在小孩二歲學會講話後，即可開始音樂訓練。學音樂和學語言一樣愈早愈好；兒童自幼接觸美好音樂，並學習樂器，將可使未來的生活層面更加美好（註 27）。

歐玲如（1998）認為：幼兒在五、六歲是聽覺發展的階段，應該去培養音樂能力的最佳時機，應好好把握（註 28）。且此時期對於音調、節奏、動機等表現了非常個別化的喜好，這個時期「動作連結」幾乎扮演著重要的角色，此其幼兒對整首歌曲上缺乏整體架構的感覺。（註 29）。

幼兒一歲半發出的聲音具有曲調及節奏型態。二歲時喜歡聽音樂，可以唱出片段的歌曲，對樂器開始感興趣。三歲對音高、響度、音色已有識別能力，能模仿歌曲也喜歡合唱，但音高不夠準確。四歲學唱歌時先學會歌詞，依序為節奏、樂句、曲調；與人合唱時音高、節奏較能正確配合及適當使用樂器。五歲時喜歡韻律的舞蹈和遊戲，唱歌速度穩定且能配合歌曲更換表情，但無法維持一致的調性及正確的音程；能憑記憶或指示，正確演奏樂器及簡單的合奏或伴奏。六歲時唱歌之音域約達完整八度，調性及節奏感都有進步（註 30）。

美國調查報告指出：音樂方面的訓練有助於提高兒童閱讀理解、寫作表達和數學運算能力；美國肯塔基州普羅維登斯學校的校長馬丁·加德納世指出：音樂方面卓有成效的訓練，可對其他方面學習的進步起到有利的推動作用；每天利用一小時作音樂訓練的五到七歲幼稚園兒童，數學運算能力明顯高於幾次完成課堂上規定音樂課題的幼稚園兒童；因此發現學琴有助於智力開發。在音樂環境方面，由於曲式對幼兒而言較不易理解，印證過去的研究發現：成功之音樂經驗可經由與成人互動中得到發展，父母親的積極參與決定幼兒學習興趣持續與否（註 31）。

張蕙慧（1995）認為：柔美的音樂、呢喃的耳語、動聽的搖籃曲可穩定嬰兒的情緒，接觸歌聲、樂器聲、收音機聲、錄音機播放的聲音；以不同的刺激，來增加智力的發展；但音量不宜太大、時間不宜太長。鼓勵嬰兒隨著音樂手足舞蹈、嘰哩咕嚕，以增加運動的機會，與感官器官密切配合（註 32）。

吳博明（1985）認為：模仿是幼兒學習最重要的方法，在音樂遊戲中，透過模唱、聽唱、仿彈過程，不斷反覆練習，可擴大幼兒的音樂經驗，訓

練幼兒敏銳的音感及對音樂的注意力。父母與教師應了解各階段的模仿本能，不可越等與做錯誤示範，否則先入為主，將來要改正就十分困難。年齡較小時，可利用走步、跑步、拍手、輕敲等來訓練節拍；藉五聲音階、七聲音階、兒歌來發展音高和調性感覺。年齡稍大時，可採取較複雜的律動、舞蹈、節奏遊戲、簡易樂器來發展節奏感；採取獨唱、合唱、樂器伴唱各種方式來確立音高和調性的感知能力（註 33）。

由上述研究資料得知，嬰幼兒時期的音樂教育是開發兒童智慧最好的學習方式，並可幫助其他各項的學習，所以嬰幼兒時期的音樂教育是各種學習成長發展的萌芽階段。

### 三、學校音樂教育時期

俾斯麥退職後曾慨嘆過：「假若在年輕時學會一種樂器的話，自己的生活就不會這樣寂寞了！」有人認為，既然不想使孩子成為音樂家，教他音樂就是浪費時間，這種認知是不對的。因為沒有任何藝術的生活，就如同荒野一樣，為了孩子一生的幸福，生活內容豐富，父母有義務使他們具有文學、音樂和藝術的修養。詩人歌德說過：「為了不失去神給予我們對美的感覺，必須天天聽點音樂，天天朗誦一點詩，天天看點畫。」因此，讓孩子接觸音樂是很重要的，多讓孩子唱歌，因為善於唱歌的國民比不會唱歌的國民壽命長，乃是由於唱歌使人心情快活（註 34）。

小學階段歌唱音域擴大，對於改變的拍子及曲調有顯著的感應；逐漸能夠辨別不同的速度和節拍，並能保持節奏、速度的一致性，為對終止式與樂句結構不明瞭，宜結合遊戲、律動、唱遊活動發展音樂的感覺能力。九歲的兒童對於和諧音已有明顯的喜愛，音高的辨別力也有所增進，能夠

辨識音階的高低、跳進的音高、簡單和弦的音高變化，音樂性向已經成形，可從較複雜的律動、指揮、樂器演奏去感受速度、力度、節拍之變化及從複雜的聽和唱去理解調式、調性之不同，並從多聲部的合唱訓練中去奠定和聲感的基礎。十歲以後，對音樂結構的正確性較能體會，能夠認識調性和和弦。音樂表象能力高度發展、音樂想像力豐富，遂有創作音樂傾向；歌唱音域更加擴展及音高準確。童年期的兒童具有強烈的表現慾望，鼓勵他們將內心感動或想像的事，已歌唱、樂器、身體動作表現出來，使其具備流暢、變通、獨創、精密的思考能力（註 35）。

P. R. Webster (1989) 認為：六歲到九歲的兒童更會感受節奏型和音型並將他們與所聽到的音樂連接起來成為他們文化的一部分。雖然此時期對終止式和樂句結構並不十分清楚，但對於改變的拍子及曲調的感受卻更趨明顯。十歲以後兒童對音樂結構的正確性較有意識，並有依循某些「規則」創作音樂的傾向；他們創作音樂，大多依據反覆的旋律和節奏，而且常模仿他們平常所聽到的音樂。音樂性向中對曲調與節奏的認識，在九歲到十一歲之間漸趨穩定，技能與美感的探索也在此時萌芽。動機和環境等的促成條件，對兒童的音樂發展是非常重要的；不同的動機理論都提到兒童天生是好奇的，動機多是內發的；這種天生的好奇心需要外在的鼓勵，尤其是在十歲到十三歲及青少年時期時更是關鍵期。一般創造力的文獻中，證實「創造的谷底期」是在求學的轉換期間（即進小學、進初中、進高中等）；正是外在動機幫助創造思考持續發展的重要時期。在音樂上，情形亦是如此（註 36）。

在學習環境上顯示：蘇郁惠（1997）認為：「兒童音樂性向與年級、性別、智力、音樂環境、音樂成就皆有相關」，其研究中發現「兒童音樂性向在早期與先天能力較有關，但隨著年齡漸增，音樂環境的影響力越來

越大。」「兒童音樂性向與音樂環境有顯著相關，國小低年級兒童的音樂性向與兒童的音樂喜好及參與度較有關；而國小中高年級兒童的音樂性向與樂器學習經驗及家庭接觸音樂頻率較有關。」(註 37)

在學習結果上顯示：1987 年&1988 年新竹市國小音樂科評鑑報告中指出：從師學習各種樂器的學生，其音樂成績比未從師學習各種樂器的學生好(註 38)。我們發現在周圍學琴的中小學生中，琴彈的好的往往也是學校成績優異的好學生；我們可以斷言學琴的孩子不會變壞，家長給孩子適宜的安排、引導、幫助孩子協調好學習時間，並了解完善的學習方法、科學的時間分配、良好的學習效率，才能達到學琴與學業相輔相成的目標。因此家庭內經常營造一個學習音樂的氣氛和環境，給孩子一些多聽、多看、多學的機會，對推動孩子學習有很大益處(註 39)。

音樂的學習對智慧的開發和訓練，是一種極為值得推展的方式。我在長期音樂指導的過程中，亦證實音樂學的好的孩子，幾乎都是品學兼優的好學生。而查其原因，乃是所有的學習與音樂的學習都或多或少有其相關性。以數理科來說，音符的時值與數值關係的學習有密切的遷移作用，而快速辨認節奏，又必須有好的心算能力。以文史科來說，閱讀速度的快慢及記性的強弱，是影響此項學習的最大因素；視譜和記譜的快慢，正是音樂課程中一種極為重要的學習。以藝能科的學習來說，音樂表現不論是吹奏或彈唱，均需有足夠的體能和熟練的技巧；所以需要細心、耐心、恆心。音樂能學的好，透過學習情境遷移的結果，對其他學科之學習也是很大的輔助作用，使學習效果事半功倍。音樂的學習沒有年齡的限制，也不分階層；學習可以隨時開始，而學習的早及持續的久，其表現層次也隨之增高。音樂的學習，一般人僅以美學的觀點來述說藝術的價值，或以情境陶冶的眼光來證實它對品德的影響；其實音樂的學習對智慧的開發和訓練，有其

不可否認的價值和深遠的影響。我們確信接觸音樂將使孩子生活充實，正當娛樂使孩子不會變壞；所以我們應該積極推廣音樂教育，使孩子有更多音樂學習的機會（註 40）。

在學習課程的安排上，包括學校音樂課及個人的音樂教育；除了需應付音樂學習的壓力，還要面對升學考試的學科壓力，壓力很大（註 41）。在學校音樂教育時期中，傳統式的音樂訓練僅重視「技術」本位的傳授，對於學習者在心理、生理上的需要與變化，並未關切或重視，以致有許多學習者半途而廢。David Elkind 所著的「The Hurried Child—Growing Up Too Fast Too Soon」原書中指出，小孩子的壓力與日俱增之原因如下：1. 來自父母的轉移作用。2. 來自學校的「有教無類」。3. 來自大眾傳播的宣染（註 42）。

柯啟瑤（2001）認為：學習者本身是否主動學習，對藝術教育是非常重要的。例：「在墨西哥，音樂並不是義務教育，因此很多孩子沒見過五線譜，連音階都不知道，姑且不談音樂家族者，他們在學校幾乎沒有學習音樂的機會；而在台灣，連幼稚園的孩子都有可能要學會看五線譜唱歌。如果從初學開始比較，當然是台灣的孩子進步快，墨西哥十歲兒童平均學會的技巧大約是台灣五、六歲兒童的程度；但是以所謂專業、專家（professional）的比率而言，墨西哥絕對比台灣高。」台灣兒童的進步雖然快，但是半途而廢的也相當早；十個初學者裡，能再繼續學習十年的人恐怕不到十分之一，其最大原因即在於學習者本身是否主動學習（註 43）。

音樂教育除了對智慧的開發和訓練，有其不可否認的價值和深遠的影響外，對品德影響的力量更是不容忽視的。Zig Ziglar（1990）認為音

樂對社會的影響中指出：父母應該在孩子年幼時，就讓他們接觸好的音樂；而不是等到孩子已經對某種音樂產生偏好時，才提供他們不感興趣的好音樂來供他們選擇。好音樂可以提高一個人的成就，引發對社會的貢獻。有研究報告指出：以優美的旋律作為背景音樂，除了增加聽覺享受、令人鬆弛身心外，更可以增加創造性（註 44）。

蘇愛秋（1990）在「做個稱職的父母」一書中提到：音樂可以治療創傷、憂鬱——利用音樂的調劑，作為情緒疏導的方式；運用在其子女身上，得到很好的結果（註 45）。

在學校的音樂課程教育中，在聲樂、器樂等音樂技能的訓練時，學生必須付出許多心力，才能有所成就，無形中培養了細心、耐心與毅力。音樂排練和演出的活動中，更須彼此協調，通力合作，充分發揮團隊精神，才有理想成績。所以音樂教育在個人，可以潛移默化，變化氣質，使兒童的情感教育得到正常發展並塑造完美的人格；在團體可以鼓舞士氣以達到和諧社會的目的。透過音樂基本練習，可以使學生聽覺、視覺的感知能力更加協調，反應能力更加敏銳；透過音樂欣賞，可以訓練學生的感受力、注意力、記憶力、想像力；透過音樂創造思考教學，可以培養學生的觀察力、思考力、表現力。由此觀之，音樂教育並非侷限於形象思維，而已涉及多向思維、創造性思維，因此對於智力的發展大有裨益。古今中外有不少學者對音樂都有極深的造詣，如數學家畢達哥拉斯（Pythagoras）精通樂律；文學家蔡邕、嵇康擅於鼓琴；化學家鮑羅定（Alexander Borodin）、醫生白遼士（Hector Berlioz）都是作曲家；物理學家愛因斯坦（Alfred Einstein）長於演奏小提琴，雖然是業餘興趣所在，但音樂對於他們學術成就的助益應當也是不容忽視的（註 46）。

音樂學習發展的理想境界就是「教育即生活」，並指出音樂教師除了學校教材外，更需深切體會到音樂是日常生活中不可或缺的一部分，及促使人格修養的重要課程，更是藝術文化溝通的主要橋樑。因此學校音樂教材、教學，必須符合學生的興趣、時代背景、社會需要及其多元性；讓學生瞭解音樂對身心修養的重要性，才能達到學校設有音樂課程的目標—學以致用（註 47）。

由上述研究資料得知，從文獻資料顯示：所有的學習與音樂的學習有相關性，對智慧的開發和訓練，也是一種極為值得推展的方式，藉著學習情境遷移的結果，對其他學科之學習也是很大的輔助作用。接觸音樂使孩子生活充實，培養正當娛樂使孩子不會變壞，獲得情緒紓解的正常管道及人格正常成長發展的機會。所以我們應該重視音樂學習成長對青春期子女在心理、生理及人格成長特色的影響，使孩子在學校音樂學習過程中，能獲得正常健全人格成長良好的學習環境與機會。所以在學校音樂教育時期，千萬不要輕易因為功課壓力，就對音樂學習成長輕言放棄。所以了解學校音樂教育時期之音樂發展特色，對音樂學習成長是很重要的。

## 註 釋

- 註 1. 姚世澤(1993): 音樂教育論述集。台北:偉文圖書股份有限公司。  
頁 70。
- 註 2. 布列茲頓 ( T. Berry Brazelton) 著, 楊婷舒 (1995) 譯: 嬰幼兒發展與保育。台北:桂冠圖書公司。頁 13-17。
- 註 3. Philip and Barbara Newman 著, 郭靜晃、吳幸玲 (1993) 譯: 兒童發展: 心理社會理論與實際。台北:揚智文化事業股份有限公司。頁 168。
- 註 4. 蔡榮美 (2001): 音樂治療對安胎孕婦接受無加壓監測時其焦慮及生理反應成效之探討。國防大學國防醫學院護理研究所碩士論文頁。30。
- 註 5. 闕百華 (1994): 日本胎教問題之研究。淡江大學日本研究所碩士論文。頁 50-51。
- 註 6. 呂幸娥 (1997): 日本嬰幼兒音樂教育之研究。淡江大學日本研究所碩士論文。頁 162-163。
- 註 7. 同註 5, 頁 232。
- 註 8. 張蕙慧(1995): 兒童音樂教育與心理學關係析論。新竹師院學報, 第八期。頁 142-143。
- 註 9. 同註 7, 頁 219-221。
- 註 10. 同註 6, 頁 162-164。
- 註 11. 吳博明 (1985): 幼兒音樂指導。台北市:理科出版社。頁 81-91。
- 註 12. 同註 6, 頁 166-171。
- 註 13. 木村久一著, 河北大學日本研究所 (2001) 譯: 早期教育與天才。台北:高富國際文化事業股份有限公司。頁 11。
- 註 14. 羅雅綺 (1993): 幼兒遊戲中音樂經驗之觀察與分析研究。台灣師範大學音樂研究所碩士論文。頁 135-136。

- 註 15. 溫世頌 (1978): 教育心理學。台北市: 三民書局。頁 73-84。
- 註 16. 同註 13, 頁 11-12。
- 註 17. 同註 13, 頁 231。
- 註 18. 同註 1。
- 註 19. 同註 4, 頁 122。
- 註 20. 同註 10。
- 註 21. 同註 7。
- 註 22. 同註 13, 頁 188-189。
- 註 23. 同註 1, 頁 70-71。
- 註 24. 同註 14, 頁 17-29。
- 註 25. 同註 6, 頁 173-183。
- 註 26. 張瑞瑁 (1989): 音樂學習與智慧開發。音樂教育季刊, 第十三期。頁 3-4。
- 註 27. 艾嘉洋 (1993): 生命的最高期許-鈴木才能教育。教師之友, 第 34 卷, 第 4 期。頁 32。
- 註 28. 歐玲如 (1998): 傑出音樂家對我國音樂資賦優異教育的看法。資優教育季刊, 第 67 期。頁 35-36。
- 註 29. P.R. Webster 著, 王美姬 (1989) 譯: 創造思考與音樂教育。音樂教育季刊, 第 12 期。頁 11。
- 註 30. 曹理 (1993): 普通學校音樂教育學。上海: 上海教育出版社。頁 133-134。
- 註 31. 卜莉 (1998): 孩子該怎樣學鋼琴。教師之友, 第 39 卷, 第 5 期。頁 18-21。
- 註 32. 同註 6, 頁 144。
- 註 33. 同註 11, 頁 95-97。
- 註 34. 同註 13, 頁 190-207。
- 註 35. 同註 12。

- 註 36. 同註 27，頁 11-13。
- 註 37. 蘇郁惠 (1997)：兒童音樂性向測量及其相關因素之探討。國立台灣政治大學教育研究所碩士論文。頁 228。
- 註 38. 胡鍊輝 (1988)：國小音樂科教學評鑑報告。音樂教育季刊，第 13 期。頁 31-32。
- 註 39. 同註 30，頁 22。
- 註 40. 同註 25。
- 註 41. 邵俊德 (1995)：高中音樂資優生自我效能與生涯決定之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 註 42. 同註 26，頁 33。
- 註 43. 柯啟瑤 (2001)：由兩則故事談藝術教育。翰林文教雜誌，第 23 期。頁 1-2。
- 註 44. Zig Ziglar 著，黃愛淑 (1992) 譯：如何教養出積極的孩子。台北：遠流出版公司。頁 12-14。
- 註 45. 嶺月編(1990)：做個稱職的父母。台北：遠流出版公司。頁 106-107。
- 註 46. 同註 8，頁 157-158。
- 註 47. 同註 1，頁 71。

### 第三節 父母教養方式之相關理論

本節根據有關父母教養方式 (child-rearing) 的意義、教養方式的理論基礎以及教養方式的分類、教養方式的文獻資料；藉以探討音樂教師與一般家庭教養子女音樂學習成長方式學習結果差異性之相關研究。

#### 壹、 父母教養方式的意義

家庭是兒童成長的最重要場所，而父母則是兒童生活上的照顧者，提供基本的生理與心理需求滿足；也是行為上的規範者，提供兒童處事的遵循方向；更是社會化的楷模者，提供學習的範本。簡茂發（1978）父母是兒童心目中的重要他人，成為兒童認同的對象，在親子之間自然且長期的接觸互動中，最能發揮潛移默化的功能。所以父母對子女而言，是具有決定性作用的重要他人，特別是父母對子女的管教方式，對子女的影響力最大（註1）。木村久一對於父母教養方式的研究中指出：「教養比門第更為重要。」所謂門第指的是遺傳、天賦等先天性因素，所謂教養指的是環境、教育等後天性因素。也就是說後天性的因素重於先天性因素，遺傳和天賦固然重要，但環境和教育更為重要（註2）。因此，在兒童的整個成長過程中，父母親負有極大的成敗責任；不但是兒童認同的對象，其思想、行為、態度皆有很大的影響。其中尤以教養方式為親子間最密切的互動，因此對於兒童的影響也最大。所謂教養方式，因理論與研究上的需求不同，而使得不同的學者有不同的主張，以下僅就各學者對父母教養方式之定義加以說明（表 2-3-1），以更清楚呈現父母教養方式之意義。

表 2-3-1 父母教養方式之意義

提倡者	年代	父母教養方式意義內容
Sears 等人	1957	父母對子女的教養方式，在本質上是一種親子間的交互作用歷程，主要包括父母的態度、價值、興趣、信念、照顧和訓練等行為，而目標在達成子女身心健全之發展。(註 3)
楊自強	1985	教養乃是父母依其價值觀念、態度、情感及人格特徵、管理、教育及養護子女時所表現的行為方式及特徵。(註 4)
楊國樞	1986	教養方式就內涵而言，教養方式同時包含態度層次與行為層次，前者是教養態度，後者是教養行為。教養態度是指父母在訓練或教導子女方面所持有的有關認知(或知識、信念)、情感(或情緒)及行為意圖(或傾向)；教養行為則是指父母在訓練或教導子女方面所實際表現的行動與做法，教養方式亦可稱管教方式(含管教態度與管教行為)。(註 5)
李蕙美	1992	父母依其認知、信念、情感、興趣、價值觀及人格特質，對子女的訓練或教導所採取的方法或態度。(註 6)
張麗梅	1993	父母訓練或教養子女時，依認知(理解、看法)、情感(感覺、好惡)和行為(行動傾向)，所持積極性或消極性之信念或作為；使父母的價值觀和社會化目標得以傳遞給兒童。(註 7)
Darling & Steinberg	1993	包含了父母的態度行為及非口語的情感表達，而父母教養方式也是親子互動的具體表現之一。(註 8)
陳美芬	1995	一是意識的，即父母有意表現在行為及態度，子女極易察覺並感受到；一是潛意識的，即父母非有意的，在不知不覺中表現在言語及態度，但子女仍能體會得出來。(註 9)
羅一萍	1996	指父母教養子女時，父母所表現的態度、情感、價值、信念及在行為上所顯示的基本特徵。(註 10)
黃玉臻	1997	父母親在教養子女時所表現出的行為與策略，且包含隱藏在這些行為背後的父母親人格特質與態度。父母所採用之管教子女生活作息及行為表現的策略。

因此，父母對子女的教養方式，意指父母親在教養子女生活作息及行為表現時，所採取的態度與策略；且包括隱藏在這些行為背後的父母親人格特質與態度。所以筆者藉著本研究針對音樂老師的人格特質與專業能力對教養子女音樂學習成長有何影響作深入的探討，期盼研究結果能對一般家庭在教養子女音樂學習成長時有所助益。

## 貳、教養方式的理論背景

現有心理學理論中，並無專門為解釋「父母管教方式」而單獨建立的；直至目前尚無一整合性的父母管教方式理論（朱瑞玲，1984）。但 Mead（1976）曾依據六種心理學理論－心理分析論（Psychoanalytic approach）、認知發展論（Cognitive-development approach）、社會學習論（social learning theory）、發展成熟論（development-maturational approach）、存在現象論（existential-phenomenological approach）及行為論（behavioral approach），試圖歸納出其與父母管教方式與親子關係的相關（註 11）。茲將有關教養方式的心理學理論，分述如下：

### 一、心理分析論（Psychoanalytic approach）

心理分析論由奧國精神分析學家弗洛伊德（Sigmund Freud, 1856-1939）所創，弗氏最初為精神科臨床醫生，從事歇斯底里症的治療工作，根據他多年臨床經驗，對個人人格的結構與人格的發展，提出了系統的解釋，為心理分析論的開山大師。艾里克森（Erik Homburger Erikson, 1902-1994）在基本精神上是由精神分析論演變而來的，一般人在學派歸屬上稱艾里克森的理論為新弗洛伊德主義（neo-Freudian）；由於認為弗洛伊德理論對人性的解釋有欠周到之處，所以針對弗洛伊德理論之不足而加以修正（註 12）。故筆者就弗洛伊德與艾里克森的心理分析論探討父母教養子女方式的關係。

#### （一）弗洛伊德心理分析論

弗洛伊德的心理分析論在近代史中是最具有廣泛和深遠影響的一種觀點。精神分析學者透過治療工作，而在臨床上重新構成成人或兒童的生活史，提出關於嬰兒或低齡兒童與其環境交互作用的一些理論公式。弗洛伊德也相信人在心理上的成熟是依循一些普遍適用的原則。但他也相信每個個體的人格也受到所處社會背景的經驗所塑造，在探討父母管教子女方

式的意義時，精神分析被看成是生物學的人格理論，這些生物本能是完全表現在社會關係中，對發展中的兒童來說，這種關係主要是在於家庭生活。在早期與父母的互動中，基本的本能如果沒有得到滿足，兒童向前發展時，會有某種程度固著於這個早期階段，在適應能力上也會受到某些損害。或者，在後來的發展階段得不到滿足，兒童也會倒退到較早期的行為型態上，以求得滿足。因此弗洛伊德堅持早期經驗的重要性，而且是一生行為型態的基礎所在。心理分析論重視兒童的早期經驗，認為父母對兒童人格發展具有關鍵的影響，理論中所一再強調的「認同」與「社會化」概念，透過學習理論的詮釋後，成為60年代研究者對子女管教方式的重要解釋依據（王鍾和，1993）。精神分析學家弗洛伊德（S. Freud，1856-1939）在1961年認為「本我」是人類天性的一部份，本我的驅力是無法改變的，但能經由外在的引導而修正，正如兒童的行為剛開始由父母控制，最後再由體內的「自我」學得控制。所以父母要能瞭解孩子本身的氣質、天性，藉以協助孩子控制自我的本能衝動，以幫助他發展自我管理的能力。以下就人格結構與人格的發展階段，詳述如下：（註13）。

- 1、人格結構—本我、自我、超我：人格為一整體，包含三個交互作用的部分，即本我（id）、自我（ego）、超我（superego），三者的互動支配了個人的所有行為；一個正常的人，其人格中的三個部分經常處於彼此平衡和諧的狀態。
- 2、人格的發展：弗氏認為性本能是最重要的心理能量來源，隨著個體生理的成熟，性本能往往透過身體上不同的區域來獲得滿足，弗氏稱之為心性的發展階段（stages of psychosexual development），而心性的發展過程（表2-3-2）又影響及兒童人格發展（註14）。

表 2-3-2 弗洛伊德心理分析論心性發展階段

發展階段期	年齡	行為特徵
口腔期 (The oral stage)	出生至一歲	嬰兒滿足快樂的途徑是吸、舔、咬嚼、吞嚥。
肛門期 (The anal stage)	一至三歲	幼童滿足快樂的途徑是由口腔轉移至肛門，可訓練大小便。
性器期 (The phallic stage)	三至六歲	開始注意自己的性器官，對其性別差異產生極高的興趣。
潛伏期 (The latency stage)	六至十二歲	由於個體的成熟發展，開始注意個體器官之變化。
異性期 (The genital stage)	十二歲以後	性生理成熟，個體開始有生育的能力。

## (二)艾里克森心理社會發展論(Psychosocial developmental approach)

父母在安全無慮的情況下，讓幼兒自主自動地完成他照顧自己生活的事，完成的過程中遇有困難，適時給予協助，並於完成後給予鼓勵，幼兒將由此學到獨立自主，遇事不依賴別人。父母過度限制孩子活動，或是出於過分溺愛、過分苛刻，為人父母者不是替孩子的生活包辦一切，不給孩子獨立自主學習的機會，就是動輒得咎，孩子稍有差錯即施以懲罰；使孩子學到見人感到羞怯，遇事喪失信心，對自己的能力充滿懷疑。在幼兒期，這兩種相對的人格傾向，很有可能是在此一階段因父母管教的差異而養成的。無論幼兒在此時期所養成的人格傾向如何，都將影響他以後人格發展的是否順利（註 15）。

## 二、認知發展論(Cognitive-developmental theory)

在發展心理學上，對兒童認知發展的系統性解釋，至今計有五種不同的理論：(一)皮亞傑的認知發展論；(二)維果茨基的認知發展論；(三)布魯納的認知發展論；(四)由認知心理學演變而來的訊息處理論的認知

發展論；(五) 包姆倫德的系統研究。但為針對父母管教子女的部分，僅就皮亞傑、維果茨基及包姆倫德的認知發展論提出說明。

#### (一) 皮亞傑的認知發展論 (註 16)

瑞士兒童心理學家皮亞傑 (Jean Piaget, 1896-1980) 是認知發展論的建構者，是人類智慧的探索者，也是 20 世紀影響全世界教育的偉大心理學家；而認知發展論被公認為 20 世紀發展心理學上最權威的理論。而應用在父母管教子女方式上，皮亞傑認為教育環境中潛移默化的功能，遠大於知識傳授的功能。所謂「學校是啟發學生智慧的場所，而不只是教學生學習知識的地方。」期涵義亦在於此。更重要的是，皮亞傑的這種環境教育種於知識教育的觀點，對學前教育階段的家庭而言，尤具意義。並建議教養幼年子女時，設置良好的家庭環境，提供充足有利於兒童認知發展刺激，使嬰兒期的感覺動作能得以充分發展。皮亞傑並認為人類的道德是社會化歷程，因此為人父母者在關愛子女與教養子女時，不能只顧一味無條件的溺愛；所謂“愛的教育”常被人誤解“愛”的真義，而忽略愛在教育上的價值。因此認為父母關愛是兒童人格發展的基石，教育子女為父母的責任，並認為父母的管教方式應配合四個認知發展期，提供有利兒童發展與學習的家庭環境，以傳遞社會價值及培養兒童未來適應社會的行為和能力。以下就其基本要義、特徵簡述如下：

#### 1、基本要義

- (1) 認知發展的歷程受遺傳與環境二者交互作用的影響。
- (2) 認知發展亦即智力成長，唯成長中的智力並非指個體所獲知識在量上的增加，而是指個體在吸收知識時思維方式上質的改變。
- (3) 人類的認知發展，具有順序性與階段性兩大特徵。

## 2、基本特徵

皮亞傑經由多年的觀察研究，發現自出生到青少年的成長期間，個體的認知發展，在連續中呈現出階段性的特徵。皮亞傑按各階段個體基模功能特徵的不同，分之為四個年齡期，分別以不同名稱來表明各時期的基模功能；且這四個時期的發展並非跳躍式的改變，而是有順序性的，並且前後順序是固定不變的。當完成第一階段之後才進入下一個階段，所有兒童的認知發展都是遵循四階段的法則進行的；表 2-3-3 的內容即是皮亞傑認知發展期各階段特徵的簡單說明（Piaget & Inhelder, 1969）。

表 2-3-3 皮亞傑的認知發展期

期 別	年 齡	基 模 功 能 特 徵
感 覺 動 作 期	0 ~ 2 歲	1、憑感覺與動作以發揮其基模功能 2、由本能的反射動作到目的性的活動 3、對物體認識具有物體恆存性概念
前 運 思 期	2 ~ 7 歲	1、能使用語言表達概念，但有自我中心傾向 2、能使用符號代表實物 3、能思維但不合邏輯，不能見及事物的全面
具 體 運 思 期	7 ~ 11 歲	1、能根據具體經驗思維以解決問題 2、能理解可逆性的道理 3、能理解守恆的道理
形 式 運 思 期	11 歲以上	1、能做抽象思維 2、能按假設驗證的科學法則解決問題 3、能按形式邏輯的法則思維問題

（Piaget & Inhelder, 1969；引自張春興，2001，頁 90。）

### （二）維果茨基的認知發展論（註 17）

蘇聯心理學家維果茨基（Lev S. Vygotsky, 1896-1943）認知發展論之異於皮亞傑理論者，端在其特別強調社會文化因素對兒童認知發展的影響；維果茨基認為兒童在社會文化中學習到的語言，是幫助他

認知發展的重要因素，由於皮亞傑的認知發展論帶有生物學色彩，故而被人批評缺少社會文化意義。應用在父母管教子女方式主張認為人類自初出生的嬰兒期開始，就受到社會的影響深遠，由出生時的自然人逐漸變成社會人，成為一個符合於當地社會文化要求的成員。並認為從改善兒童生長的环境，適時施以教育，從而促進其智力發展。以下就其基本要義及特徵簡述如下：

### 1、基本要義

- (1) 社會文化是影響認知發展的要素：人類自初出生的嬰兒期開始，就受到社會的影響深遠；在認知發展上，由外化而逐漸內化，由出生時的自然人逐漸變成社會人，成為一個符合於當地社會文化要求的成員。因此主張從改善兒童生成的環境，適時施以教育，從而促進其智力發展。
- (2) 認知思維與語言發展有密切關係：特別強調兒童自我中心語言（egocentric speech）的重要性，認為幼兒期的思維方式是帶有自我中心傾向的，此時期的兒童們在一起談話時，也是以自我為中心；兒童的自我中心語言為調和其思維與行動，及助益於認知發展的重要因素。因此維果茨基指出，自我中心語言有促進兒童心理發展的功能；佈景可藉此紓解其情緒，而更重要的是能助益其心智發展。維果茨基解釋，嬰幼兒語言與思想二者獨立平行的現象只是短期的，一但兒童能夠支配語言之後，語言與思想二者就合而為一，而且交互作用形成促動認知發展的主要內在動力。
- (3) 從實際發展水平延至可能發展區：維果茨基可能發展區的構想，正是針對傳統心理測驗的缺點提出來的改進建議；準此而論，在了解兒童的實際發展水平，找出其可能發展區，就可經由成人協助使兒童的認知能力臻於最充分發展的地步。基於以上的說明可以瞭解維

果茨基特別強調文化社會的影響，因此力倡教育具有促進兒童認知發展的積極作用。

## 2、基本特徵

- (1) 教學最佳效果產生在可能發展區：按維果茨基的說法，在學生學習新知識時，如教師在最適當時間助他「一臂之力」，即可使學生的能力提升一級。因此教學的最理想的效果，只有在可能發展區內才會產生。
- (2) 適時輔導學生是教學的不二法門：根據教學最佳效果產生在可能發展區的原則指導學生，如果只是將學生置於可能發展區內讓他獨自學習，則面對新知識的困難，反使學生退縮不前；所以維果茨基倡議可能發展區的本意，也是把輔助學生學習視為必要條件。

### (三) 包姆倫德的系統研究

發展心理學家們，企圖採用實徵性的研究，直接觀察家庭中親子互動情況；經過整理歸類後，找出具有代表性的各種父母類型及其管教標準，從而分析研判父母管教方式與子女成長的關係。此類研究當以美國心理發展學家包姆倫德 (Baumrind, 1996, 1971, 1983) 的系統研究為代表，包姆倫德並根據研究發現將父母分為專制、寬容、威信三種類型與其子女行為特徵的關係 (註 18)。

## 三、社會學習論(social learning theory)

在心理學上社會學習論之成為一套系統的理論，則自美國史坦福大學教授班都拉 (Albert Bandura, 1925-) 開始。班都拉是社會學習論的創始人，是極端行為主義心理學的修正者；他所提倡的觀察模仿學習理論，為教育上注重身教重於言教的觀念，適巧提供了學理的依據。在心理學理論

歸屬上，雖然一般視班都拉為行為主義者；但就他的理論觀點而言，他既不像華生的古典行為主義，更不像斯肯納新行為主義中的極端行為主義，在心理學理論取向上看，班都拉的理論可視為修正行為主義。應用在父母管教子女方式時，張春興（1996）認為：真正觸及父母管教方式的理論為社會學習論，因為社會學習論加入個人的認知因素，認為個體的學習與成長並非繫於強化，而是來自於觀察學習與模仿。易言之，親身經歷或是觀察而得的經驗亦能造成學習而重要他人、具威信與權力者以及同性別的人，最能引起兒童模仿的楷模。王鍾和（1993）提出：Albert Bandura（1971）認為人的一生幾乎所有的言行舉止都由觀察、學習及模仿而來；而兒童模仿最多的對象，多半是具有威信和權威的人。在兒童早期，父母是子女最早接觸的人，也是主要的認同對象；因此父母本身的行為與態度，不可避免地成為子女學習的主要內容。後來有許多的研究皆採用親子相似性的觀點，分析親子之間反應模式的傳遞及父母示範的抑制或反抑制效果，其結果均獲得支持，所以成人示範(adult models)是最重要的。Maccoby & Martin（1983）社會學習對成長對發展的看法大致有三個要素：行為強化論、適應水準及觀察學習。獎懲的規律性出現會降低其效果，因為子女對適應水準內獎懲的注意力減低；所以依據強化論的說法，父母採用不同的獎懲方式，則有較好的紀律效果。Pettit，Dodge 和 Brown（1988）均採用親子相似性的觀點，分析他們之間反應模式的傳遞，及父母示範的抑制和反抑制效果。父母為兒童行為起源之最重要的角色示範增強者（Bandura & Walter, 1963），所以父母的管教方式對子女具有舉足輕重的影響力（註 19）。以下就其基本要義簡單說明如下：

### （一）學習理論的三元取向

在社會環境中，環境因素、個人對環境的認知以及個人行為三者，彼此交互影響，最後才確定學到的行為。因此班都拉的社會學

習論中包括環境、個人與行為三項因素，故被稱為三元學習論 (triadic theory of learning)。

## (二) 學習的產生非繫於強化

班都拉的社會學習論，不把強化視為加強刺激-反應聯結的必要因素，而只視之為個體對環境認知的一種訊息。所謂的「訊息」，是指強化物的出現，等於是告訴個體，他的行為後果將帶給他的是懲罰或獎賞。即使個體自己未曾親身體驗行為後的懲罰或獎賞，單憑觀察所見別人行為表現帶來的獎懲後果，或是聽到別人對某種行為對錯的批評，他也會學到何時何地該表現何種行為。

## (三) 學習得自觀察與模仿

班都拉的社會學習論強調，在社會情境中個體的行為因受別人的影響而改變，班都拉採用「觀察學習」(observational learning) 與「模仿」(modeling) 兩個概念予以說明。

## (四) 模仿學習有不同的方式

根據班都拉的社會學習論，學習者經由觀察學習對楷模人物的行為進行模仿時，將因學習者當時的心理需求與學習所見(技能或概念)的不同，而有下列四種不同的方式：直接模仿(direct modeling)、綜合模仿(synthesized modeling)、象徵模仿(symbolic modeling)、抽象模仿(abstract modeling)。

## (五) 模仿學習絕非機械式反應

班都拉認為即使眾人所觀察的情境相同，其所表現的反應也不會一樣；原因是每個人的反應是經過他認知判斷而後才表現於外

的。換言之，人在學習情境中觀察模仿時，在接受刺激到表現出反應之間，有一段「中介歷程」(mediation)的內在心理歷程。

#### (六) 最能引起兒童模仿的楷模

根據班都拉的實驗研究發現，以下五種人物是兒童們最喜歡或不喜歡模仿的 (Bandura & Walters, 1963)：

- 1、兒童們最喜歡模仿他心目中最重要的人，所謂最重要的人是指在他生活上影響他最大的人而言。
- 2、兒童們最喜歡模仿與他同性別的人。
- 3、兒童們最喜歡模仿曾獲得榮譽（如參加比賽得冠軍）、出身高層社會以及富有家庭兒童的行為。
- 4、同儕團體內，有獨特行為甚至曾經受到懲罰的人，並不是一般兒童們最喜歡模仿的對象。
- 5、同年齡同社會階層出身的兒童，彼此間喜歡互相模仿。

#### (七) 觀察學習的四階段歷程

班都拉觀察學習的四階段歷程為注意階段 (attentional phase)、保持階段 (retention phase)、再生階段 (reproduction phase)、動機階段 (motivational phase)。

### 四、發展成熟論(development-maturational approach)

發展成熟論以為：成熟是個體發展的主要因素，環境雖可影響行為，但不能決定行為；因此父母的管教方式應配合子女的成熟程度，不可操之過急，與行為論的觀點正好相反。美國心理學家蓋賽爾(Arnold L. Gesell 1880-1961)提出的「螺旋發展觀」認為：成熟是個體發展的主要原因，

生物的因素決定行為發展的順序及傾向，不受特殊的訓練、練習的影響，發展本身解決了大部分發展的問題；發展是螺旋狀的，不同階段有些發展會重複。在人類發展歷程中，內在的生長因素比外在環境重要。所以父母管教方式要配合子女的身心成熟度、尊重子女的個別差異，並給予必要的協助與指導，使子女身心發展健全（註 20）。

#### 五、存在現在論(existential-phenomenological approach)

Carl R. Rogers (1902-1987) 是人本主義心理學創始人之一，是人本治療學派的鼻祖，是非指導式諮商理論的宗師，是弗洛伊德以後對心理治療理論取向影響最大的人（張春興，1996）。Rogers 也是存在理論最具有影響力的學者，早於 1947 年將理論應用在兒童身上，主張以自我概念為中心；強調個人對現實的主觀感受，著重個人的意識，此一理論對於父母管教方式的看法為：

- （一）父母要能接受自己和他人、控制情緒及適度懲罰子女；對於子女的行為應有所選擇，使其發展對自我與他人行為反應之評價能力。
- （二）父母可改變自我情感與子女互動型態，提供更多的情感交流，營造親子間良好的關係或氣氛（註 21）。

#### 六、行為學習論(behavioral learning theory)

行為學習論簡稱行為論，行為學習論的主張是根據二十世紀出興起於美國的行為主義 (behaviorism)；而行為主義創始人是美國心理學家華生 ( John B. Watson, 1878-1958 )，他是反結構心理學的健將，主張倡導心理學視同自然科學，也是主張教育萬能的人。應用在父母管教子女方式時，陳冠中 (2000) 認為：行為論與發展成熟論的觀點正好相反，主張環境決定論，認為行為是靠外在環境的「強化」與「塑造」習得；所以父母

管教應運用制約作用及增強原理，以酬賞與處罰塑造子女的行為。黃拓榮（1987）認為：Skinner 認為人的行為不只是遺傳或自然發展的結果，更是和環境交互作用的結果。個體必須對環境刺激有所反應與操作，才能產生行為，新的行為就是這樣學習而來的，且行為是可塑的，因而發展出後來的行為改變技術。吳美玲（2001）認為父母管教子女時可運用制約（消弱）作用、增強原理及報酬懲罰原理來建立子女的行為規範、培養子女良好的行為表現。以下就其基本要義簡單說明如下：

- （一）行為學習論的研究，以個體外顯行為的改變為取向，以客觀、控制、預測為方法；從動物研究所得行為法則，推論解釋人的行為。
- （二）其理論建構，主要經由兩種實驗設計：其一為經典條件作用，其二為操作條件作用。根據這兩種實驗所得的結果，即成為行為學習論者解釋人類學習行為的重要法則。
- （三）在行為學習論中，華生擷取俄國生理學家巴夫洛夫的條件反射原理，並採取美國早期心理學家桑代克的聯結主義觀念，在 1913 年創立了科學心理學的理论體系，是為行為主義正式成為一個學派之始。
- （四）為華生初創行為主義時的理念，只維持至 30 年代，稱為行為主義前期；而美國心理學家斯肯納（Burrhus Frederick Skinner, 1904-1990）則是行為主義後期對學習心理學影響最大的心理學家，他是操作條件作用學習論的創始人，是極端行為主義的代表，是堅持行為科學可以改造教育甚至改造社會的心理學家。

(五) 斯肯納繼承了華生所強調的科學、客觀、控制、預測等行為主義心理學的傳統，也採取其根據動物實驗以建立刺激-反應聯結學習理論的研究取向；斯肯納更參照了桑代克的試誤學習原理 (trial and error learning) 及效果律 (law of effect) 等法則，終而建立起他獨具特徵，且又影響心理學與教育心理學極大的操作條件作用學習理論 (註 22)。

## 七、相關理論

除了上述的六種理論，尚有互動論、社會交換論、領導論、歸因論與依附論五種理論用以解釋父母管教行為，分述如下：

### (一) 互動論

管教方式不只是父母對其子女所做的行為，而是其與子女一起發生的行為，因此管教方式乃是一連串互動的過程，隨著子女成長而不斷變遷 (註 23)。Levis(1935)主張行為最基本要素，是個體與情境因素間持續不斷互動的結果。個體行為取決於與影響其行為情境間連續互動的歷程，個體具有主動性與選擇性的認知能力，能對所認知之外在情境作反應。Schaefer(1977)特別指出：在嬰兒時期，嬰兒模仿母親以達到溝通的目的，而母親亦常回以模仿的行為。換言之，管教行為乃是一連串的互動行為，隨子女的成長而不斷的變遷。(Bell, 1968 ; Walter & Stinnett , 1977 ; Yarrow , Waxler & Scott , 1971) (註 24)。

## (二) 社會交換論

基本的社會互動型態，是利益或善意的交換；在家庭中，父母與孩子的交換利益則包括尊敬、尊重、情感、信任、贊同、興趣的表達等（註 25）。

## (三) 領導論

李蕙美（1992）此理論與父母管教方式存有共通之處。羅芙蓉（1987）父母在家庭中就像個領導者，引導子女成長與發展；其相關研究發現：父母採用高倡導、高關懷及民主型的教導，對子女行為的引導有最佳的成效（註 26）。

## (四) 歸因論

最早提出歸因論者是社會心理學家海德（Fritz Heider），海德歸因論中有兩個要點（1958）：

- 1、將行為之發生解釋為情境（或環境）因素，稱為情境歸因（situational attribution）；將行為之發生解釋為當事人性格因素，稱為性格歸因（dispositional attribution）。
- 2、歸因論解釋行為的對象，除對別人的歸因也對自己的行為加以歸因。美國心理學家溫納（Weiner, 1972）在 20 世紀 70 年代提出而在 80 年代修正的歸因論（attribution theory），是解釋學習動機最有系統的理論，近年來國內教育心理學家最感興趣與演繹研究最多的理論；重在探討當事人自己對其行為後果成敗原因的解釋，故而又稱自我歸因論或成敗歸因論（註 27）。心理學家發現以「歸因再訓練」策略，幫助孩子重新建構自我能力概念，接受更多有關解決問題策略的認知訓練，以增強自我監控和自我指導能力，對於輔導學習困難或低成就的兒童確具效果（註 28）。歸

因論認為：歸因論解釋兒童如何內化父母的價值觀，開明權威的管教方式，施予孩子恰到好處的壓力，使其產生內在動機，主動內化父母的價值觀；而專制權威、溺愛型的父母，則容易造就外控的孩子。因此，Hoffman (1975) 贊成以說理的方式，使其子女對其行為做內在歸因，以獲致較高的自主性 (註 29)。

#### (五) 依附論

提倡者包爾貝 Bowlby(1969)研究發現，親子間依附行為的發展要經過四個階段，如表 2-3-4 (註 30)：

表 2-3-4 依附論行為發展特色

期 別	時 間	行 為 發 展 特 色
無選擇依附期	0~3 個月	嬰兒接受人的愛撫不加選擇，對任何人都表現同樣的反應。
有選擇依附期	3~6 個月	嬰兒會對熟面孔笑，但對陌生人則否。
明確依附期	6~24 個月	嬰兒主動與其依附的人親近，見到陌生人就會躲避，母親離開他會表示不安。
需求滿足依附期	2 歲以上	在行為上有目的地與人接近，從而尋求情感上的滿足。

透過上表可以看出嬰幼兒對父母的依附行為，是在親子朝夕相處的親密關係之下，逐漸發展而來的。Bowlby (1977) 認為：孩子對於父母親 (尤其是母親) 的依附品質，對其日後人格，尤其是與他人的親密關係具有決定性的影響；父母的愛與關懷，將形成孩子的安全依附。至於忽略與拒絕，則將造成不安全的依附；並進而造成焦慮、沮喪、疏離與寂寞 (註 31)。

## 參、父母教養方式的類型

### 一、父母教養方式的分類

父母教養方式的分類上，各家主張頗不一致。造成不一致的原因有些是因基本論點不同，有些則因為研究的方法不同，如研究法(採問卷或觀察)或研究內容(研究一般的價值態度或某類特殊行為)。不過有些研究者將與父母面談或問卷調查所得的資料，加以分析，而獲得可用來區分父母教養方式的類型，一般說來可分為三類，分述如下(註 32)：

#### (一)單向度的父母管教類型 (Single-dimension)

單層面主要是採取「截然劃分」的分類方式，也就是非此即彼的方法。以下簡述歷來發表有關單層面的父母管教類型(表 2-3-5)。

表 2-3-5 單向度的父母管教類型

年份	提倡者	類型數	父母管教類型
1945	Baldwin	3	接納型(acceptance)、民主型(democracy)、放任型(indulgence)
1962	Elder	7	專制、權威、民主、平等、寬容、放任、忽視
1966	Pumroy	4	放縱(indulgent)、嚴厲(disciplinarian) 拒絕(rejecting)、保護(protective)
1967	Baumrind	3	民主權威(authoritative) 專制權威(authoritarian) 溺愛型(permissiveness)
1967	Huffman & Saltzstein	3	權威主張(power assertion) 收回關愛(love withdrawal) 誘導(induction)
1972	Hurlock	8	過度保護(overprotective)、 過度放任(overindulgence) 拒絕(rejection)、接納(acceptance) 支配(dominance)、屈從(submission) 偏寵(favorite)、期望(exception)
1972	賴保禎	6	拒絕、嚴格、溺愛、期待、矛盾、分歧
1979	張春興	4	寵愛、放任、嚴格、民主
1982	Pulkkinen	2	父母中心取向、子女中心取向

(引自陳冠中，2000，頁 24。)

## (二)雙向度的父母管教類型(two-dimension)

有此學者認為在現實情境中，單層面取向的區分方式過於專斷，並且易於忽略其他層面的影響，或各層面之間的交互作用；因此主張雙向度父母管教類型。例如 William (1958) 即以權威及關懷為區分向度，按其高低程度的不同，而分成四種管教類型。Becker (1964) 更以為除了溫暖-敵意；限制-溺愛之外，尚應包括父母管教時的情緒水準，因而提出第三層面：焦慮情緒涉入 / 冷靜的分離 (anxious emotional involvement vs. calm detachment)，並依此將父母管教子女方式區分為八種類型。茲將歷年來多位學者所提出之雙層面及多層面父母管教方式，整理列表如下表 2-3-6 (註 33)。

表 2-3-6 雙向度的父母管教類型

年份	提倡者	向 度	類別數	父 母 管 教 類 型
1958	William	權威 (authority) 關懷 (loving)	4	高權威-高關懷、高權威-低關懷 低權威-高關懷、低權威-低關懷
1959	Schaefer	關懷 / 敵意 (warmth vs. hostility) 控制 / 自主 (control vs. autonomy)	4	過度保護 (overprotective) 權威 (authoritarian) 民主 (democratic) 忽視 (neglecting)
1961	Bronfen-brenner	控制 (control) 支持 (support)	4	高控制-高支持、高控制-低支持 低控制-高支持、低控制-低支持
1963	Elder	權威程度 (power): 專制 / 民主 / 放任 誘導 (induction): 高 / 低	6	放任-低誘導、放任-高誘導 民主-低誘導、民主-高誘導 權威-低誘導、權威-高誘導
1974	Mussen, et al.	溫和 / 冷淡 允許 / 限制	4	溫和-允許、溫和-限制 冷淡-允許、冷淡-限制
1981	Liebert & Nelson	關懷 / 敵意 (warmth vs. hostility) 控制 / 自主 (control vs. autonomy)	*	*
1983	Maccoby & Martin	要求 (Demand) 反應 (responsiveness)	4	開明權威 (authoritative-Reciprocal) 專制權威 (authoritative-Autocratic) 寬鬆放任 (Indulgent-Permissive) 忽視冷漠 (Indifferent-Uninvolved)

(引自陳冠中，2000，頁 25。)

### (三)多向度的父母管教類型(Multi-dimension)

前兩種方式都不夠完整，因為任何一個向度都可能與其他向度產生交互作用；為顧及完整性，有些學者主張以多向度來說明父母教養方式的不同，所以規劃出三個向度的方法來劃分父母教養方式。此方式因加入父母本身的情緒狀態較完整，但因內涵過於複雜，較少被採用，實用性較低。另外有些學者認為在現實情境中，單層面取向的區分方式過於專斷，並且易於忽略其他層面的影響，或各層面之間的交互作用；因此主張多向度的父母管教類型。例如 Becker (1964) 更以為除了溫暖-敵意；限制-溺愛之外，尚應包括父母管教時的情緒水準，因而提出第三層面：焦慮情緒涉入 / 冷靜的分離 (anxious emotional involvement vs. calm detachment)，並依此將父母管教子女方式區分為八種類型。茲將歷年來多位學者所提出之多層面父母管教方式，整理列表如下表 2-3-7(註 34)。

表 2-3-7 多向度的父母管教類型

年份	倡者	向 度	父母管教類型
1964	Becker	限制 / 溺愛 (restrictiveness vs. permissiveness)  溫暖 / 敵意 (warmth vs. hostility)  焦慮情緒涉入 / 冷靜的分離 (anxious emotional involvement vs. clam detachment)	縱容 (indulgent) 民主 (democratic) 神經質的焦慮 (anxiousneurotic) 忽視 (neglectful) 嚴格控制 (rigid controlling) 權威性 (authoritative) 有效的組織 (organized effective) 過度保護 (overprotective)
1972	Armentrout & Burger	拒絕 / 接受 (acceptance vs. rejection) 心理自主 / 心理控制 (control vs. autonomy) 嚴格控制 / 寬鬆控制 (firm control vs. lax control)	*
1974	Li	支配與嚴厲 (dominance and harshness) 嚴格服從與培養依賴 (obedience strictness and fostering dependency) 溝通、友誼與分享 (communication, friendship and sharing)	※

(引自陳冠中，2000，頁 26。)

## 二、父母管教方式型態

在不同之父母管教類型區分下，筆者最為認同的是 Macobby & Martin 之雙向度的父母管教方式，並認為以『要求』及『反應』二向度探討我國父母之管教方式，將較為符合我國之現況。茲就 Macobby & Martin 之雙向度父母管教方式，簡要說明如下：

表 2-3-8 在不同之管教方式下，父母經常表現之行為

父母管教方式	父母經常表現之行為
忽視冷漠	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 父母經常忙碌於自己的工作或活動，少有額外時間陪伴或注意子女。</li> <li>2. 只要不要長時間或精力與孩子相處或互動，任合事要求父母去做，他們都十分願意。</li> <li>3. 盡可能地與子女保持距離。</li> <li>4. 父母對子女的需求場很快的給予滿足(或處理)，以避免麻煩(或不再煩他們)。</li> <li>5. 父母對子女很少表現情感的支持及堅持的要求或控制。</li> </ol>
寬鬆放任	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 父母以接納 / 容忍的態度面對子女表現出攻擊或發脾氣等的衝動行為。</li> <li>2. 父母很少用懲罰或控制(限制)來強調自己的權威。</li> <li>3. 父母很少對子女的態度(如有禮貌、舉止合宜)或工作(家務)完成等方面，有要求。</li> <li>4. 父母讓子女自己約束行為，並盡可能自己做決定。</li> <li>5. 很少要求子女的日常作息(如睡覺、吃飯、看電視的時間)。</li> <li>6. 父母對子女給予多量的情感支持，但缺乏指導與要求。</li> </ol>
專制權威	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 父母對子女的要求遠多於子女對父母的要求。</li> <li>2. 嚴格限制子女提出或表達自己的需要。</li> <li>3. 盡量少提出或最好壓抑不說出自己的要求。</li> <li>4. 父母以勒令孩子服從的方式，提出自己的要求。</li> <li>5. 父母的要求。從未經過討論調查獲討價還價的過程。</li> <li>6. 父母十分重視維持自己的權威，且絕對盡力壓抑來自子女的異議或挑戰。</li> <li>7. 子女若做出與父母需求不同的事時，必會遭到嚴厲的處罰(常為體罰)。</li> <li>8. 父母對子女的態度為堅定且教導的，但較少感情的投入與支持。</li> </ol>
開明權威	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 父母期望子女有成熟的行為表現，並對子女建立清楚的規範準則。</li> <li>2. 堅定地要求子女依照規範或準則行事，必要實施以命令或處罰。</li> <li>3. 鼓勵子女的個別性及獨立性。</li> <li>4. 親子間開放式的溝通。</li> <li>5. 親子雙方皆清楚地認知彼此的權利。</li> <li>6. 親子雙方皆能對彼此合理的需求及觀點，給予反應或接納。</li> <li>7. 父母對子女行為的要求是感性(支持)與理性(規定)並存。</li> </ol>

資料來源：引自王鍾和，頁 30。

Macobby & Martin (1983) 認為，以『父母的要求』及『父母的反應』作為父母管教子女的基本向度，並依兩個向度之交互作用，將父母管教方式區分為『忽視冷漠』、『寬鬆放任』、『專制權威』、『開明權威』四種類型，是最為合宜、明確的方法。經以集群分析，二人將父母在四種管教方式下所表現之行為區分如表 2-3-8 (註 35)。

#### 肆、教養方式之相關研究

在個體發展的歷程中，父母對兒童行為的影響具有舉足輕重的影響，且多數學者強調，父母教養方式對於子女心智、人格發展、價值觀念形成、社會生活適應及學習成就的表現等，有密切的關連。近年來國內有很多學者以實證方法來探討教養方式對子女學習行為與學習成就影響之相關研究，以下僅就學習行為及學習成就兩方面，將其歸納如下：

##### 一、學習行為方面

###### (一) 國外學者部分

Mussen 認為，個體自嬰兒時期開始，一直到青少年階段，父母所採用的管教方式，將成為子女人格、認知能力、自我概念及社會行為發展的基礎(轉引自王佩玲，1992)。

Bowlby (1977) 亦曾指出親子間的教養態度及互動方式，對於個體性格發展有著極大的影響，而這些性格又是影響個體未來處理事物及因應壓力的主要因素，雙親的教養態度不但在個體年幼時影響其性格的發展，更會延續至個體成熟後的行事準則 ( Arrindell , Hanewald , & Kolk, 1989)。

Sears(1977)認為採取不同管教方式的父母，會將不同的價值觀、態度與信念傳遞給子女，進而影響子女的自我概念、情緒感受、人格發展與行為表現（引自吳美玲，2001）。

William（1985）認為父母是子女重要的認同楷模，父母的思想、行為、態度都可透過其管教方式傳達給子女，並對子女的言行舉止產生影響。子女的行為身受其所知覺的父母行為影響，所以子女的行為可視為對父母行為的回應（引自金惠梅，1997）。

Stafford 和 Bayer(1993)也認為父母親藉由管教方式，將其內在的信念、價值觀、人生觀表現於管教行為上，在兒童整個發展過程中有不可忽視的影響力。綜合多人的研究結果發現，父母的管教方式對子女的學業成就、道德發展、內外控信念、攻擊行為及生活適應等都有顯著的影響。（轉引自王佩玲，1992）。

## （二）國內學者部分

黃文瑛（1976）研究發現：父母管教方式傾向抗拒、嚴格及溺愛，則子女會適應不良，且成就動機低落。

簡茂發（1978）研究「父母教養態度與小學兒童生活適應之關係」發現：父母教養行為的「愛護」層面比「要求」層面對兒童生活適應更具影響力；在「高關懷、高權威」和「高關懷、低權威」兩類型父母教養方式下的兒童適應較佳；而在「低

關懷、高權威」和「低關懷、低權威」兩類型父母教養方式下的兒童適應較差。

盧美貴（1985）的研究發現：在父母教養方式方面，資優班兒童的父母教養較普通班兒童的父母為一致；在學習動機方面，父親的關懷有利於兒童的學習動機且父母親「高關懷高權威」及「高關懷低權威」的教養方式有利於兒童的學習動機，尤其是資優班的兒童；在學習態度方面，父親的「關懷」與普通班、資優班兒童的學習態度有顯著相關，而母親的「關懷」有利於資優班兒童及男童的學習態度，其相關達顯著水準；在學習困擾方面，父母的「關懷」行為可以減少兒童的學習困擾，「權威」性的父母其子女學習困擾多。

楊國樞（1986）研究結果顯示：當父母採用溫暖、關懷、慈愛、和藹、寬容、開明等方式與子女相處時，子女會覺得受到父母的尊重，進而發展出正向樂觀的看法；相反地，如果父母採取權威、斥責、限制、嚴格、歧視、冷漠等方式對待子女，子女會認為自己是個差勁的人，而變的退縮、情緒低落，甚至產生心理問題及偏差行為。

簡茂發、羅芙蓉（1989）研究「國小資優兒童與普通兒童父母教導方式與學習行為之關係」指出：資優兒童的父母以「高關懷、低權威」方式教導子女者為數較多。而父親的關懷對兒童的學習行為具有決定的影響；父母以「高關懷、低權威」教導方式對子女的學習行為最有利。

李蕙美（1992）研究發現父母教養方式對其學童情緒穩定性有差異。父母採用「高關懷、高權威」或「高關懷、低權威」的教養方式下，學童的情緒穩定性皆優於父母採用「低關懷、高權威」或「低關懷、低權威」的教養方式下的學童。

王鍾和（1995）研究「家庭結構、父母管教方式、子女滿意度與青少年行為表現」發現：開明權威家庭之青少年在社會能力發展、自尊及心理健康各層面上均優於來自溺愛或專制權威家庭的青少年且表現較佳；可見父母的教養態度與子女的生活適應之間有著密切的關係。

吳秋雯（1996）認為親子之間的關係乃是一種雙向互動的過程，父母親的教養行為與態度會透過直接（管教）或間接的（以身作則）親子互動，而使父母的認知、情感、人格特徵、價值觀念、規範等特性與子女本身的特質（如性別、年齡等）產生交互作用，而表現在照顧和訓練子女的行為上，並且在過程中不斷的作調整，並隨著子女的成長給予合適的訓練。

## 二、學習成就方面

### （一）國外學者部分

Gottfried（1985）研究發現：內在動機是影響學業成就的重要因素，內在動機強者其學習成就較高，學習焦慮較低是為精熟取向學習的表現。Gottfried（1990）就內在動機的穩定性及對未來學習成就的預測效度而言，Gottfried 以縱貫法的研究發現：內在動機對年紀小的學童亦具預測效度，亦即低

年級的孩子具高內在動機者，於兩年後的內在動機亦高；低年級學童其內在動機強者，於學業成就、智力表現也顯著的高，學習焦慮較低。

## （二）國內學者部分

黃富順（1973）調查台北市、台灣省七所國中三年級智商在 100 至 110 之間的學生 793 人，研究發現國中學生學業成就與父母態度成正相關，其中父母的期望水準影響最大，其次為父母管教態度，再其次為父母教育態度。

蘇建文（1976）曾以台北市地區四所高中一年級學生 252 人為對象，探討高、低成就學生心目中的父母教養態度，所得資料顯示：高學業成就學生所知覺到的父母教養方式傾向於愛護與獎勵，低學業成就學生所知覺到的父母教養方式則傾向於拒絕、忽視及懲罰。男生認為父母管教方式多採命令及獎懲，女生則認為多採愛護和寬鬆。

楊國樞（1986）歸納分析國內近二十年有關教養方式與子女行為的實證研究中得到結論：父母的管教方式對子女的認知、學業成就、自我肯定、自我概念、內外控信念及生活適應等都有顯著的影響。消極性教養態度或行為（例如：嚴格、拒絕、溺愛）不利於子女成就動機的培養；積極性教養態度或行為（例如：愛護、關愛、鼓勵、一致、公平、親切）可能有利於子女學業成就的提高；極性教養態度或行為（例如：嚴苛、拒絕、忽視、懲罰）則可能不利於子女學業成就的提高。

黃幸美（1992）除了智力內在動機的強弱是影響學習成就的與表現的另一重要因素，認知心理學家探討不同目標導向的動機型式對學習與成就的影響，也提供父母、教師對兒童學習輔導上的診斷參考，重視兒童的認知歷程，了解其認知上的困難，是增進學習效果之要道。

陳美芬（1995）認為家庭是兒童成長的最重要場所，而父母則是兒童生活上的照顧者，提供基本的生理與心理需求滿足；也是行為上的規範者；更是社會化的楷模者，提供學習的範本。父母教養態度對子女學業成就影響很深，積極性的教養態度（例如：鼓勵、讚許、關愛、一致、公平、親切）有助於子女學業成就的提高；而消極性的教養態度（例如：嚴苛、拒絕、忽視、懲罰）則會影響子女的成就動機。

羅一萍（1996）研究影響兒童創造力相關因素時發現，父母親的開明權威管教方式與兒童創造力有顯著正相關；父母親的專制權威管教方式與兒童創造力有顯著負相關。表示父母親的管教方式越開明權威，兒童越具創造力；父母親的管教方式越專制權威，即抑制兒童之創造力。

藉由上述研究結果得知：父母教養方式越開明權威，較之專制權威對其子女之創造力、生活適應能力、情緒穩定性愈佳，而積極性的教養態度（例如：鼓勵、讚許、關愛、一致、公平、親切）有助於子女學習動機與學業成就的提高。在兒童的成長過程中，父母親負有極大的成敗責任，父母教養方式對子女學習成長影響之重要性，是值得深入研究之課題。因此，家長的教養方式及對子女的期望，影響子女的學習動機與學習成就，是不容忽視且無庸置疑的。

## 註 釋

- 註 1. 陳冠中 (2000): 背景變項、父母管教方式、手足關係與高中生寂寞之相關研究。國立台灣政治大學教育研究所碩士論文。頁 28。
- 註 2. 木村久一著，河北大學日本研究所 (2001) 譯：早期教育與天才。台北：高富國際文化事業股份有限公司。
- 註 3. 李孟真 (2000): 「理情 U 型自尊模式」親職團體方案對國中家長態度、親子關係及其子女自尊之影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。頁 34—44。
- 註 4. 楊自強 (1985): 國中生價值觀念與父母教養方式關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 註 5. 楊國樞 (1986): 家庭因素與子女行為：台灣研究的評析。中華心理學刊，第 28 卷，第 1 期。頁 7-28。
- 註 6. 李蕙美 (1992): 父母教養方式對其子女情緒穩定及行為困擾影響之比較研究。中國文化大學家政研究所碩士論文。
- 註 7. 張麗梅 (1993): 家庭氣氛、父母管教態度與兒童偏差行為關係之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 註 8. 連惠君 (2000): 不同家庭發展階段父母對長子女教養方式之研究—以嘉義縣市為例。國立嘉義大學教育研究所碩士論文。頁 8—31。
- 註 9. 陳美芬 (1995): 父母教養態度對兒童學業成就的影響。國教之聲，第 29 卷第 1 期。頁 23-25。
- 註 10. 羅一萍 (1996): 父母的傳統性、現代性、管教方式與兒童的創造力相關之研究。國立屏東師範學院初等教育研究所碩士論文。

- 註 11. 陳冠中 (2000): 背景變項、父母管教方式、手足關係與高中生寂寞之相關研究。國立台灣政治大學教育研究所碩士論文。頁 28。
- 註 12. 蘇建文、程小危、柯華葳、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美 (1991): 發展心理學。台北: 心理出版社。頁 20。
- 註 13. Robert M. Liebert, Rita Wicks-Nelson, Robert V. Kail 原著; 游恆山等編譯 (1991): 發展心理學。台北: 五南圖書出版公司。頁 9。
- 註 14. 同註 13, 頁 20-24。
- 註 15. 張春興 (2001): 教育心理學。台北市: 東華書局。頁 131。
- 註 16. 同註 16, 頁 80-122。
- 註 17. 同註 16, 頁 113-121。
- 註 18. 同註 16, 頁 162。
- 註 19. 同註 16, 頁 162。
- 註 20. 吳美玲 (2001): 國小學童父母管教方式、教師期望與習得無助感相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。頁 14。
- 註 21. 同註 21。
- 註 22. 同註 16, 頁 172-189。
- 註 23. 同註 12, 頁 29。
- 註 24. 王鍾和 (1993): 家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。國立台灣政治大學教育研究所博士論文。
- 註 25. 同註 24。
- 註 26. 同註 24。
- 註 27. 同註 16, 頁 310-330。
- 註 28. 黃幸美 (1992): 兒童的學習動機目標導向對學習成就的影響。

教師天地。頁 74-76。

- 註 29. 同註 12。
- 註 30. 同註 16，頁 160。
- 註 31. 同註 24。
- 註 32. 同註 12，頁 24-25。
- 註 33. 同註 12，頁 25。
- 註 34. 同註 12，頁 26。
- 註 35. 同註 12，頁 26-27。