

# 第一章 緒論

## 第一節 研究背景與目的

行政院於 2001 年通過幼托整合的政策，並由教育部與內政部聯合組成「幼托整合推動委員會」，詳細研議整合之後的相關內容。因應幼托整合的新政策，有關學齡前幼兒的教保及學齡兒童的課後照顧法令必須隨之修改，教育部因此研擬了「兒童教育及照顧法」(草案)，並已於 2007 年 5 月經行政院通過，將送請立法院審議(行政院第 3040 次院會決議，2007 年 5 月 16 日)。該法(草案)規定幼兒園(幼稚園和托兒所通稱之)的招收對象為二至六歲幼兒，該法這項法令的通過可能會帶動兩歲兒進入幼兒園接受教育與照顧的趨勢。但是，幼兒園是一個和家庭截然不同的環境結構、人員組合及人際關係網絡，而且幼兒園對幼兒的期望與要求也和家庭不同(Kellaghan, Sloane, Alvarez & Bloom, 1993/ 1996; Kienig, 2002)。面對這麼多人事物上的不同，兩歲兒會遭遇些什麼？會如何面對？在這過程中，會發生什麼事？實在令我好奇，也擔憂。

因為兩歲兒發展上遭逢自主對羞怯懷疑(*autonomy versus shame and doubt*)的任務，如果能從照顧經驗中，感受到自己是有能力的，則往自主的方向發展，反之則否；但兩歲兒的語言表達和理解尚在發展中，在未能清楚完整表達感受之下，如何讓周遭成人所提供的內容是符合他們所需，或讓他們瞭解成人對他們的期望？加上要進入一種非常有別於家庭的團體生活中，面臨與他年齡相仿的一群同儕，共同接受少數幾個成人的照顧，這麼多、這麼大的改變，他們要如何因應？這都是我所關心的。

國內外對兩歲兒在幼兒園的研究為數甚少，可能是因為三歲幼兒可以在母親不在時，和同伴或其他認識的大人一起遊玩的表現較為穩定(Atkinson, Atkinson, Smith & Hilgard, 1987/ 1990)，因而大部分的研究都是以三歲以上、進入幼兒園的幼兒為對象；或是許多地區鼓勵「母親自己照顧幼兒」的文化(例如：英美地區)，使得兩歲兒進入幼兒園較為稀少；而最大的可能是兩歲兒的許多行為很難研究，他們不會表達自己的感受或經驗，因此較少受到研究的青睞，Ferri(1981, p.316)還稱進入幼兒園(*nursery centre*)的兩歲兒為「被遺忘的一群」。唯有透過大量的、持續的觀察，才有

可能對他們的行為稍有瞭解。

針對幼兒從家庭進入幼兒園這件事，美國著名的發展心理學者 Bronfenbrenner 早在 1979 年就曾關注，並以中間系統(mesosystem)的概念加以闡述。他指出，當個體有跨場所或變換角色的情形發生時，也就是發生所謂的「生態銜接」(ecological transition)之際，各場所內的人與事若彼此有相互支持的連結關係，個體的發展就會受益，例如第一天進入幼兒園時，有母親陪伴的幼兒可能比獨自上幼兒園的幼兒更願意去探索環境，或是有母親陪伴的幼兒比較願意去參與遊樂場的活動；相對地，兩場所連結微弱或完全缺乏時，個體的發展可能就會受損。呂淑芳（2006）的研究就發現，家長為幼兒入園的準備做的愈多，幼兒的適應就愈佳。

在眾多需要生態銜接的情況中，Bronfenbrenner(1986)認為，家庭與其他場所間的連結及連結的性質與強度，是發展中個體生命前二十年裡最重要的因素之一。他認為要成功的進行家庭與其他場所的生態銜接，有三個階段需要注意：第一階段發生在幼兒尚未進入新場所之前，指的是事先瞭解幼兒目前所處的場所和未來即將進入的新場所間是否已經存在連結的關係，因為有無連結關係會影響進入新場所銜接的過程；第二階段是發生在幼兒進入新場所之際，要瞭解的是家庭是不是因為幼兒進入新場所隨之而來的新角色，對幼兒有不同的態度、期望與互動模式，進而影響彼此的關係；第三階段發生在幼兒進入新場所之後，要瞭解的是兩場所之間連結的本質和範圍隨時間的改變產生了些什麼變化。換言之，家庭與幼兒園間的生態銜接，在時間的面向上必須是進入幼兒園之前即應開始，在內容上可以關注兩場所為幼兒進行哪些連結、以及隨時間改變這些連結的變化，還有家庭對幼兒的期望等。Dimond, Spieged-McGill 與 Hanrahan(1988)運用三階段的概念，為特殊需求幼兒規劃進入小學附幼的銜接方案，成功的幫助特殊需求幼兒銜接至小學附幼中。該研究突顯銜接對於弱勢幼兒的重要性，連帶讓我認為銜接對兩歲幼兒亦有其重要之處。

目前從家庭進入幼兒園的研究中，大部分是以三歲以上的幼兒為對象，而且多僅以幼兒園為研究場域，研究重點主要在探討幼兒進入幼兒園之後的表現，很少將家庭納入研究範圍，更少探討家庭與幼兒園間在幼兒進入幼兒園之前與之後的連結，可能是這方面的研究向來視家長為「沈默的伙伴」(silent partners)有關(Cairney, 1992; Pence & Goelman, 1987)，因此

對於家庭與幼兒園間是否產生連結？產生些什麼連結？這些連結與幼兒在園所表現有什麼關係？等等，相關探索相當缺乏。

Dalli(1999, 2002)的研究注意到家庭，她在紐西蘭地區進行五位 15 至 26 月大幼兒從家庭進入幼兒園的研究，運用觀察、錄影、訪談五位幼兒母親及六位教師，以及請教師及母親寫札記(journal)、文件蒐集等方法，探討在此事件中，幼兒、幼兒母親及教師所經歷的事，以及這些事對三方的意義。她的研究關注到母親在整個進入幼兒園事件中的感受，可是也以幼兒進入幼兒園之後為主要的研究焦點，進入幼兒園之前的家庭經驗，未受到注意。

Blatchford 等人(Blatchford, 1983; Blatchford, Battle, & Mays, 1984)以及 Jorde(1984)的研究讓我注意到先前家庭經驗的影響。前者認為幼兒從家庭進入幼兒園是一個連續的過程，因此要瞭解幼兒初入幼兒園事件，幼兒先前在家庭中的經驗應被考量，研究發現，家庭在「學習環境」方面的得分愈高，幼兒進入幼兒園之後投入社會互動與建構性活動的程度愈高；Jorde 的研究則指出，當兩歲兒進入幼兒園之前，家庭若能透過管道提供幼兒園的資訊，對兩歲兒的適應會有正向的影響。

從上述研究中可以發現，幼兒從家庭進入幼兒園事件中，先前在家庭的經驗或是家庭為幼兒所做的相關準備的多寡，是會影響幼兒進入幼兒園之後的表現的（呂淑芳，2006；Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984），然而現今大部份的研究僅關注進入幼兒園之後的表現，忽略家庭，遑論關注家庭在幼兒進入幼兒園之前或之後與幼兒園的關係了。

除了生態系統理論之外，另有發展心理學者從「連續」(continuity)與「不連續」(discontinuity)的角度加以論述及研究、不同場所間銜接的議題。Zigler 與 Kagan(1982)提出許多有利兒童發展的原則，其中的首要原則就是「連續」(continuity)，意思是兒童如果能從不同生命時期及不同生活範圍中經驗到連續的感覺(experience a sense of continuity)，對其發展將是有益的。Kagan(1991, 1995)進一步說明前者是垂直的連續(vertical continuity)，後者為水平的連續(horizontal continuity)，例如：幼兒從家庭進入幼兒園，或是從幼兒園進入小學，這種因為發展成熟，依序進入生命的不同階段，需要的就是垂直連續；幼兒每日活動的場所，例如家庭、學校、社區等，彼此之間應該為幼兒的社會、情緒、認知及身體動作等領域進行統整，這

就是水平連續。爲了要提供幼兒這些經驗的連續，用來克服因爲進入不同階段或不同場所導致不連續的策略就是銜接(transition)。所以，銜接應該不只發生在生命的不同階段導致的跨場所而已，還應該包括同一生命階段時，不同場所間的平行轉換。然而，目前的研究似乎較偏重在垂直的銜接上，包括從家庭進入幼兒園、或是從幼兒園進入小學等，對於生活中不同場所的轉換所需的水平銜接，則較少受到研究的關注。

前述的探討中顯示出幼兒從家庭進入幼兒園是一件複雜的人生大事，涉及的範圍相當廣泛，包括與這件事相關的所有人，以及在過程中發生的所有的事。若要比較確實地瞭解兩歲兒從家庭進入幼兒園的狀況，在時間上必須涵蓋幼兒進入幼兒園之前及之後，在人員上必須牽涉幼兒、幼兒家庭及園所內的人員。本研究即以 Bronfenbrenner(1979, 1986)生態系統理論中的中間系統，從家庭、幼兒園及相關場域中，瞭解兩歲兒從家庭進入幼兒園的情形。研究目的爲：應用生態系統理論，瞭解兩歲兒從家庭進入幼兒園事件的經驗歷程。

具體的研究焦點，在進入幼兒園之前，從互動模式中瞭解兩歲兒與家人間的關係、以及家庭與幼兒園彼此的連接；在兩歲兒初入幼兒園之際，兩歲兒與家人分離、與新場所建立關係爲關注焦點；在兩歲兒進入幼兒園一段時間之後，探討兩場所連結的內容及變化。

## 第二節 研究方法

本研究選用質性研究派典，從生態系統理論的觀點切入，瞭解兩歲兒從家庭進入幼兒園在不同階段的經驗歷程。研究選取有意願參與、能提供豐富訊息的兩位兩歲兒及其家庭、與進入的幼兒園爲研究對象及場域，採用能探尋表象背後意義的「主題分析法」進行資料分析。

## 第三節 研究範圍與限制

本研究聚焦在兩歲兒與家庭和幼兒園之間的互動層面，因此以兩場所中發生的活動及連結爲本研究關注的焦點，因場所改變導致的角色變化、以及因角色而來期望或對待方式的改變，本研究並未探究，因爲，兩歲兒進入幼兒園之後，家庭對其期望的改變並不明顯，這或許與「兩歲」這樣的年齡有關，畢竟這年齡不必然要上或不上幼兒園，所以家庭並未因爲進

入幼兒園，而對兩歲兒有明顯的改變期望，因此本研究未探究這部分。

本研究以兩位兩歲兒、及其家庭與進入的幼兒園為研究對象，研究場所以家庭和幼兒園為主，但是兩歲兒在研究期間進行家庭觀察時、涉足家庭之外的場所，也是我的觀察範圍，我盡我所能瞭解兩歲兒與該場所相關人員的互動與關係，但是對於兩歲兒從家庭進入幼兒園過程中的諸多事宜，分別請家庭中的母親與幼兒園中主要帶班老師為訪談對象，未蒐集其他關係人，例如爸爸、或是祖父母或保母對於此事件的看法，為本研究之限制。



## 第二章 文獻探討

在這一章中，我先說明兩歲兒的發展與進入幼兒園的關係，其次介紹生態系統理論的相關概念，以及從生態系統理論延伸出的經驗連續性觀點，並針對幼兒從家庭進入幼兒園的研究，嘗試以生態系統理論架構進行評析。

### 第一節 兩歲兒的發展

從家庭進入幼兒園，是幼兒邁向團體生活與學習的第一步，在這個經驗中，幼兒從家庭環境進入幼兒園環境中，面對一群年齡相仿的同儕、各式各樣的玩具、陌生的成人（叫做老師的人）、有要遵守的的作息與規則等(Blatchford, Battle, & Mays, 1984; Fernie, Kantor, Klein, Meyer & Elgas, 1988)，大都是過去在家庭的經驗中較少接觸到的，可謂是團體生活的里程碑。

所謂「發展」(development)，指的是「個體對其所處生態環境的瞭解、並且與之建立關係的演進過程，也是個體發現、維持，甚至改變環境性質的能力上的成長」(Bronfenbrenner, 1979, p.9)。Bronfenbrenner 強調的是個體所知覺到的環境、經驗，並且造成的是環境的改變。在面臨一個與家庭截然不同的環境之際，兩歲兒的幼兒園適應會是如何？以下我從身體發展、心理社會發展及認知發展三方面進行討論。

#### 壹、身體發展

兩歲兒身體協調性逐漸進步，因為他們頭部重量減少且身體重心向下轉移(Herr, 1998/ 2004)，因此他們比以前更會控制自己的身體。身體發展通常分成大動作發展與精細動作發展兩方面，提供大肌肉、小動作的機會讓他們更熟練、精進一些技巧是重要的。在大動作方面，兩歲兒能站立、彎腰、走路、奔跑與跳躍，跑而不跌、上下樓梯（雖然還是用兩隻腳踩在同一階的的方式）、用腳尖走路、隨音樂搖擺而腳步不亂，或者從低的台階跳下去(Ames & Ilg, 1976/ 1990)，都是兩歲兒做得到的，因此攀爬、跳躍、投擲、踢等動作都比以前做的更好。提供大肌肉體能活動，讓兩歲兒有機會跑、跳，對兩歲兒都是很合宜的經驗。

在精細動作方面，他們手眼協調能力變得更加精確(Wilson, Douville-

Watson & Watson, 1995/ 2000), 伸手拿和握東西、組合和拆散東西, 串大珠子或開闔剪刀, 都在展現兩歲兒手指的靈活度與控制感。在這個階段, 優勢手還不是很明顯, 常常拿到工具之後就從這一隻手換到另一隻手。生活自理方面, 開始在協助下可以經驗穿衣、解扣子、拉拉鍊; 吃東西會使用湯匙, 也會開始學著刷牙, 大部分的幼兒也開始如廁學習, 但是意外還是常常發生。這時期, 成人與兩歲兒的互動有許多生活自理的指導與協助, 成人可以多鼓勵兩歲兒在愉悅的氣氛下多方嘗試生活自理的工作。

到兩歲半時, 動作協調性又更佳了, 倒退走或是快速跑的情形下都能保持平衡。輪流用雙腳上樓、騎三輪車, 都是這時期幼兒辦得到的事。精細動作能力開始畫出水平線、垂直線和圈圈, 疊六到七塊的積木塔都是可能的; 優勢手在此時期已逐漸明顯(Herr, 1998/ 2004; Wilson et al., 1995/ 2000)。生活自理方面, 自己解扣子、扣暗扣或拉拉鍊的技巧更趨成熟; 如廁方面, 失控的情形已經減少, 偶爾還是需要被詢問或是提醒去上廁所。讓兩歲兒從成功照顧自己成就中, 感受到自己是有能力的個體, 是幼兒園可以營造的重點。

## 貳、心理社會發展

經歷了與周遭世界的人物、物體建立關係之後, 幼兒在信任與不信任(trust versus mistrust)間發展出一種平衡, 可能是相信外在環境能滿足他需求的信任感, 也可能是視外在環境為不友善的、不可預期的不信任感(Papalia, Olds, & Feldman, 2001/ 2001)。進入兩歲之後, Erikson 視「自主性」為此一時期幼兒的主要發展, 發展任務是自主對羞怯與懷疑(autonomy versus shame and doubt)(Erikson, 引自 Papalia, et al., 2001/ 2001; Newman & Newman, ?/1993), 特徵是從外部的控制到自我控制的轉變, 開始嘗試以自己的判斷來取代照顧者的判斷, 並從每一次獨立做事所獲得的積極結果增長自主的感受; 「我自己會做」是這時期幼兒常說的一句話; 如廁方面的學習, 是幼兒朝向自主與自我控制的重要步驟, 同時, 語言發展的助益, 讓別人更瞭解幼兒的需求, 因此讓幼兒變得更有能力, 更為獨立。

兩歲兒最大的發展特色是「自我意識」激增(Goldschmied & Jackson, 1994; Papalia, et al., 2001/ 2001; Segal & Adcock, 1985/ 1998)。自我意識指的是幼兒對自己有一種認知感, 認知到自己是與自身以外的實體所存在

的獨特個體，因此他們認得自己的照片，也認得自己在鏡中的影像。自我意識提升的另一個跡象是，愈來愈能表達他們的情緒，而且用強烈的方式表達，他們讓你知道他們感覺如何，然後可能會很快地跳過憤怒與快樂，表達不同的感覺(Wilson, et al., 1995/ 2000)。

如果在這個時期所嘗試的工作大多遭遇到失敗，或是不斷受得批評和阻止，幼兒可能因為未能獲得對環境的控制感，而產生一種極度羞怯和自我懷疑的感覺；面臨生活中的重大改變，未及讓兩歲兒有充分預備，就很容易因為挫敗或覺得對環境失控而出現焦慮。然而，羞怯與懷疑也扮演著平衡適當發展的角色，自我懷疑有助幼兒認識哪些事物是他們尚未準備就緒可以做的；羞怯則有助於幼兒遵守合理的規則，羞怯與懷疑幫助幼兒認識成人設定一些適當限度的必要性(Papalia, et al., 2001/ 2001; Newman & Newman, ?/1993)。

對企圖展現自我的兩歲兒，進入幼兒園之際，要面臨與母親（或主要照顧者）分離、還要在陌生情境中與陌生成人建立關係，在這個充滿挑戰的新環境中，如何能發展成自主獨立而不是羞怯懷疑，就更需要予以關注。Goldschmied 與 Jackson(1994)建議：對環境有安全感，並且瞭解成人對他們的期望，會有助於兩歲兒參與團體生活。因此，營造有家的熟悉感、穩定的生活作息與常規，都會讓兩歲兒有一貫性與安全感；同時，簡短清楚表達對兩歲幼兒的期望，都會有助他們的幼兒園適應。

Bailey(1992, p.26-27, 39)建議幼兒園，協助發展自主的學步兒處理與母親分離的步驟，這些步驟包括：(1)幼兒園透過通知單或家長會，幫助家長了解並接受幼兒分離的行為和情緒是發展的一環；(2)讓家長充分瞭解，面對分離時刻，家長的角色是幫助幼兒知道即將發生的事，例如：「會先去玩、然後唱歌、去戶外、吃午餐，接著休息，休息好了之後，媽媽就來接你了」之類的；(3)當家長和幼兒面對分離有困難時，老師要介入進行協助；(4)老師接納家長和幼兒的感受，包括家長對於離去的罪惡感，以及幼兒面對孤立無助時的恐懼；(5)老師透過接納幼兒的情緒經驗，讓幼兒的情緒抒發，並和幼兒建立「我們」的關係；(6)透過遊戲幫助幼兒在幼兒園更獨立；(7)逐漸拉長幼兒獨自進行遊戲的時間。Bailey 認為這整個過程，最終在幫助幼兒從「我們」的關係中，慢慢過渡到「我」的自主發展中。

## 參、認知發展

Herr(1998/ 2004)認為兩歲兒的認知發展，主要有語言理解、語言表達及數理能力三個領域。語言理解指的是一個人對語言的瞭解，這種語言形式比表達性的語言更早發展出來，尤其在兩歲時快速成長，到 30 個月左右，幼兒能理解並正確回應二個步驟的指令；語言表達指的是創造言語的能力，是用來對他人表達想法的工具，對大部分的兩歲兒而言，表達性語言快速發展，因此提供一個刺激語言發展的環境是重要的；兩歲兒的數理能力則表現在對尺寸、形狀或顏色的知覺，他們開始透過形狀、顏色來分類。

兩歲兒語言理解的快速發展，讓他能理解與回應團體規範的要求，但值得注意的是，快速發展的語言理解，對於成人語彙中一些細微的訊息卻未必能注意，因而造成誤解的可能(Goldschmied & Jackson, 1994)。例如：老師說：「如果還有時間，我們就去戶外玩」，兩歲兒可能忽略「如果」這個重要字眼，形成「我們去戶外玩」的理解，一旦不如預期時，兩歲兒可能因此覺得挫折或者大發脾氣。所以，簡短清楚的說明、沒有附加條件的句子，會有助於兩歲兒對於期望的瞭解。

語言表達的部分，則幫助身邊的人瞭解兩歲兒的需求與想法。一旦感覺或想法的速度快於所能表達的語言，幼兒可能出現結巴的現象(Brazelton, 1992/ 1995; Goldschmied & Jackson, 1994)，如果同儕們又出現迫不及待的催促聲，可能使得狀況變得更糟。這時，老師友善溫和的眼神，或是握著幼兒的手，甚至請其他幼兒小靜片刻，都能舒緩這種局促不安的感覺。

當幼兒從家庭進入幼兒園時，語言理解與表達幫助他更清楚環境的要求並表達自己。但是，Blatchford 等人(1984)提醒：幼兒園和家庭兩場所間的要求必須是「共容的」(compatible)，也就是讓幼兒有場所間的要求是連續的感覺，如此對於幼兒園適應是有助益的。因此，兩場所的溝通協調，以達成場所間要求具共容性，是協助幼兒園適應的重要步驟。

所以，在有限的語言表達與理解之下，兩歲兒如何在團體中表現自己的想法或需要？老師又如何清楚瞭解他們的想法？這些都是兩歲兒進入幼兒園會面臨的挑戰。

另外，發展還是前運思期的兩歲兒，仍存在著「自我中心思維」

(egocentrism)，指的是幼兒會假定每一個人的所思、所覺、所感的都和他們一樣(Papalia, et al., 2001/ 2001)，因此，他們假設當他們說話的時候，每個人都正確瞭解他所說的每一個字；加上所有權的觀念，讓兩歲兒不善於分享，並且用很生理性的反應，例如推、打或拉開想要接近他們玩具的幼兒。在這樣的特質之下，兩歲兒的同儕關係，也是他們進入團體生活中備受考驗的一環，尤其面對一群和他們年齡相仿的同儕，除了共享環境中的玩具之外，可能還共享一個照顧者，和在家庭中的經驗是非常截然不同的。除此之外，兩歲兒享受有其他幼兒陪伴，但是彼此間很少有互動，所以常常投入平行無交集的遊戲中，但是隨著對自己的控制逐漸增加，兩歲兒偶爾會相互輪流、有時可能會決定與人分享。

在面臨不善與人分享，自我中心思維之下的兩歲兒，進入幼兒園團體生活時，勢必面臨玩具、所有權的爭執中，如何處理這些衝突、與同儕建立友善的友伴關係，也成了兩歲兒重要的任務。

從兩歲兒的身體、心理社會及認知方面的發展特徵，結合初入幼兒園可能面臨的挑戰，兩歲兒如何在自我意識與團體規範中、在獨立自主與團體作息中、在自我中心與社會期待中取得平衡？並且在有限的語言理解與語言表達中獲得身心方面的滿足？都值得我進一步去發現與瞭解。

## 第二節 生態系統理論

源自於反對大部分的發展心理學是在「盡可能最短的時間內，在有陌生成人的陌生情境裡，蒐集兒童陌生行為」(Bronfenbrenner, 1977, p. 513)、此等「脈絡真空」(context-free)的現象，Bronfenbrenner 提出生態系統理論(ecological system theory)，強調所處環境對發展個體的重要性。以下我試著說明 Bronfenbrenner 生態理論對於「環境」的概念及其他相關或延伸的概念。

### 壹、環境觀

Bronfenbrenner(1979)的生態系統理論重視個體與所處環境的交互作用，這裡所指的「環境」，是類似俄羅斯娃娃、最裡層包裹著發展中的個體，向外散發的一層套一層的一組巢狀性結構。Bronfenbrenner 依最靠近發展中個體、到離發展中個體最遠的系統，依序為：微系統(microsystem)、中間系統(mesosystem)、外部系統(exosystem)及大系統(macrosystem) 四個結構。

所謂「微系統」，指的是「發展中的個體在具有特定物理特性的情境中，所經驗(experienced)到的活動(activities)、角色(roles)及人與人之間關係(interpersonal relations)的模式。」(Bronfenbrenner, 1979, p. 22) Bronfenbrenner 繼續修正微系統的定義，但是「活動」、「角色」以及「人與人的關係」一直是微系統的核心要素，並特別強調「面對面的場所」(face-to-face setting)(Bronfenbrenner, 引自 Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.1013)。依此定義觀之，微系統指的是與個體互動最頻繁、最密切，也是最重要的生活場所，以幼兒為例，家庭、幼兒園、同儕團體等，都是幼兒的微系統。

中間系統指的是兩個或兩個以上的場所，所發生的「連結」(linkages)與「過程」(processes)(Bronfenbrenner, 1989, p. 227)。以幼兒為例，「當幼兒積極參與兩個或更多場所時，這些場所之間相互的關係或聯繫就構成中間系統。因此，中間系統是由幾個微系統所形成的系統，也就是說，幼兒每進入到一個新場所時，就會形成或延伸出中間系統」(Bronfenbrenner, 1979, p. 25)。所以，幼兒園與家庭的互動聯繫、家庭與鄰近社區的互動聯

繫...等，就成了幼兒的中間系統。

外部系統則是指「發生在兩個或兩個以上場所的連結與過程，其中至少一個場所並不是幼兒積極參與的，但是這些場所發生的事件會影響到幼兒當下環境」(Bronfenbrenner, 1989, p. 227)，「進而間接影響幼兒的發展；相反的，若幼兒的發展影響幼兒的微系統，再透過幼兒的微系統影響到幼兒未積極參與的場所」，均謂之外部系統(Bronfenbrenner, 1979, p. 25)。對幼兒而言，未住在一起的祖父母就是一種外部系統，因為祖父母可能給即將入園所幼兒的父母一些建議，進而影響父母為幼兒做的一些準備；父母的工作場所也可能是幼兒的外部系統，因為父母從同事口中聽到的「不錯幼兒園」，可能就是幼兒即將進入的新場所；或是父母觀察幼兒在所處的幼兒園情形，分享給同事瞭解，進而影響同事對幼兒園的選擇等，這些都是外部系統的例子。

大系統是指「支配微系統、中間系統以及外部系統的一種模式，這種模式存在於文化、次文化等社會脈絡裡，尤其是鑲嵌在每一系統下具有『發展策動力』(developmentally- instigative)的信念系統、資源、機會、生活型態、生命歷程選擇及社會交換模式」(Bronfenbrenner, 1989, p. 228)。所以，文化意識型態、養兒育女的教養觀，都是幼兒的大系統。「重男輕女」的文化，可能影響東方家庭為不同性別幼兒選擇幼兒園時的考量，例如，女兒只要上附近幼兒園即可，但是兒子上的幼兒園就有事先打聽，經過挑選才決定讓他進入等。

Bronfenbrenner 不斷修正自己的生態系統理論，時間系統(chronosystem)是他後來提出的另一個系統，主要是針對長期以來，視環境為穩定的研究現象所提出的不同見解。其焦點在於說明一些生活上的事件，是足以改變個體與環境間的關係，所產生的「動態」(dynamic)效果，可能策動發展的改變(Bronfenbrenner, 1989, p.201)。這些生活中的事件或經驗，又可以分成有短期的「生活轉變」(life transition)及長期的「生命週期」(life course)影響。所以，從家庭進入幼兒園事件中，兩場所的關係是會隨著時間的不同而有不同，並且有可能因為一些生活上的事件，改變兩歲兒與幼兒園間的關係。

所以生態系統理論關注的不僅是當下環境對個體的影響，同時也關注較為遠端的環境(more distal environment)、一個不減對發展中個體影響的環

境以及時間歷程，從中探索各層次情境脈絡的重要特徵與個體之間的相互關係。正如研究背景所述，幼兒從家庭進入幼兒園是一件複雜的人生大事，牽涉相當廣泛的人事物，幼兒的家庭、幼兒園、家庭與幼兒園的關係、以及圍繞在家庭、幼兒園之外的一些場所、教育政策，甚至所處社會的價值、文化，都可能對這事件產生影響。

## 貳、建立中間系統的策略

本研究要瞭解的是家庭和幼兒園之間的連結關係，正是Bronfenbrenner(1979)環境觀中的中間系統。中間系統是場所間或系統間的「一組關係」(a set of relationships)所構成(Peters & Kontos, 1987)，與其他指涉具體場所的系統不同，只要個體進入到新場所，就會延伸或形成中間系統，所以當幼兒從家庭進入幼兒園之際，家庭與幼兒園所形成的關係就是幼兒的中間系統。

與中間系統息息相關的概念是「生態銜接」(ecological transition)，指的是「當個體所處的生態環境改變，導致角色(role)、場所(setting)或二者產生變化，謂之。」(Bronfenbrenner, 1979, p.26)也就是當個體從某一個角色換成另一個角色，或者當個體從一場所進入到另一場所時，就會發生生態銜接。幼兒上幼兒園之際，不僅從「家庭」場所進入「幼兒園」場所，同時也會從家裡的「子女」角色轉變成幼兒園中「學生」角色，在角色及場所上同時發生變化，此即為生態銜接的一例(王美方，2004)。生態銜接對於發展的重要性在於，一旦角色轉變，隨之而來的是人們對於其行為的期望、以及對待方式的轉變，因此每次的銜接，都是個體與周遭環境相互調適的過程。例如，兩歲兒進入幼兒園之際，家長可能會對兩歲兒有不同的期望，認為「上學」之後，應該更懂事，而要求兩歲兒在家中的表現更符合社會期待，像是將玩具收好之類的。

Bronfenbrenner(1979)原本假設，個體跨足的不同場所間異質性愈高，透過適應不同的人與情境，對發展中的個體愈有正向的影響；但是他特別指出，因為幼兒年紀甚小，難以自行順利地轉換或適應每個場所對自己的角色期望，因此需要各場所之間有「良性」的互動與聯繫來幫助幼兒順利經歷這些轉換。所以，相對於年紀成熟的個體，中間系統的連結對於幼兒佔有重要的地位，而且「如果個體初次轉換到一個新的場所時並非獨自一

人，換句話說，個體進入新場所時能有一個或多個熟悉的人陪伴（例如：母親或兄姐陪孩子上學），這將會促進個體的發展潛能」（p.211）。可見中間系統對於幼兒具有一定的影響力。

隨著個體逐漸成長，跨足不同的場所也理所當然的逐漸增加。當幼兒進入一個新場所時，Bronfenbrenner(1979)稱跨足不同場所的個體為「主要連結」(primary link)，而其他同樣參與兩場所的人，例如母親陪幼兒進入幼兒園、老師進行家庭拜訪、或同學到家裡來玩，都是「附加連結」(supplementary link)(p.210)。因為幼兒年紀小，兩場所間附加連結的重要性就相對提高，而且「支持性」的連結(supportive link)比「薄弱」的連結(weakly linked)對幼兒的助益更大。

當中間系統的兩場所是鼓勵參與者彼此相互信任(mutual trust)、對彼此有正向的感覺、看法或相互尊重的正向態度(positive orientation)、場所之間所有的參與者對彼此的角色及教育目標、教育方法等有共識(goal consensus)，以及兩場所的權力逐漸地、慢慢轉移到「發展中個體」以及「以發展中個體福祉來行動的人」身上(balance of power)，則對個體的發展有所助益。中間系統的附加連結如果符合這些情形時，即是所謂的支持性連結。

Bronfenbrenner(1979, p.214)

Bronfenbrenner(1979)不斷強調相互信任、正向的態度、對目標有共識、權力的平衡四個要素對中間系統的重要性，許多研究呼應Bronfenbrenner的看法，Dalli(1999)的研究發現，家長與教師間存有信任關係時，對於幼兒進入園所的適應有正向的助益；Long 等人(Long, 1983; Long & Garduque, 1987; Nelson & Garduque, 1991)的研究發現，雙方成人對彼此角色的期待方面，幼兒母親不期待照顧者如同母親一般的對待幼兒，也不期待幼兒對待照顧者如同對待母親一般，也就是雙方對彼此角色是有共同的想法、有共識的，幼兒能從跨場所的經驗中獲益的。這些研究結果都顯示，支持性連結對幼兒的正向幫助。

以家庭與幼兒園的關係為例，Bronfenbrenner 認為幼兒要從兩場所的連結(interconnections)受益，則必須：

這些連結的特性是兩場所中的成人有很頻繁的互動、有共同熟識的人、有很頻繁的溝通、各自有對方豐富的資訊，但是也都瞭解這些連

結有一個限制，就是不可以傷害場所內為幼兒福祉著想的人及其行動。這是為了避免機構人員貶低家長、或家長的要求傷害到教師專業士氣或工作。

Bronfenbrenner(1979, p.218)

Bronfenbrenner(1979)同時提到，這個陪伴者對於幼兒產生的影響，一來受他（她）與幼兒的關係所影響，其次是陪伴者與新場所建立對體關係的本質有關。前者指的是，陪伴幼兒進入園所的角色，是媽媽或是手足，對幼兒一定會產生不同的影響；後者指的是，如果是媽媽陪伴幼兒進入園所，媽媽僅是單純的陪幼兒進行參觀、或是有與教師討論幼兒的情形、或是與教師建立朋友關係等，不同程度的對體關係，對幼兒也會造成不同的影響。

綜整上述關於連結的概念，針對幼兒進入幼兒園事件中，除瞭解附加連結的有無之外，可以進一步瞭解什麼人陪伴幼兒入園？在幼兒園中做些麼事？與幼兒園的老師發生什麼活動等，都是整個事件中可以關注的點。

若兩場所間沒有發生互動，互動品質僅是空談而已，因此，場所間互動的形式也很重要，因為這些互動正是建立兩場所連結關係的方式。兩個微系統間的互動形式有(Bronfenbrenner, 1979, p209-210)：

- 多重場所的參與(multisetting participation)

這是中間系統最基本而且必須存在的互動形式，指的是參與者同時在兩個以上的場所裡積極參與活動，以此建立兩個場所間的聯繫。此處所指的參與者，並不侷限於發展中的個體而已，還包括發展中個體周遭的人。例如以幼兒進入幼兒園為例，如果僅有幼兒周旋於家庭與幼兒園之間，這樣的連結就顯得單薄；相對的，如果家庭其他成員，例如母親或是手足，也同時參與家庭與幼兒園兩個場所，為幼兒所建立的連結就比較豐富，進而有利幼兒的發展。

- 間接連結(indirect linkage)

是指場所內的參與者並未主動的同時參與這兩個場所或直接面對面互動時，透過第三者建立連結，間接獲得對方場所的資訊，這種互動方式會存在著一個中介連結(intermediate link)，來協助發展中的個體連結兩個不同的場所。例如，家長透過鄰居幼兒的經驗中，得知某幼兒園有不錯的口碑。這位鄰居家長就是中介連結，為園方及家長進行間接連結。

- 場所間的溝通(intersetting communication)

表示有目的的將一些特別的資訊由一個場所帶到另一個場所，例如面對面互動、通知單、或是間接透過社會網絡來傳遞等。Bronfenbrenner 提醒場所的溝通愈個人化，愈能提昇發展中個體的福祉。例如，家長對於幼兒園的瞭解是透過面對面的、一對一的參觀方式或是透過宣傳單，家長與幼兒涉入新場所的程度就會不同，而愈個人化的溝通，家長與幼兒涉入新場所的程度愈深，就愈能提升幼兒福祉。

- 場所間的知識(intersetting knowledge)

是指存在於一場所中有關另一場所的訊息與經驗，這些知識可以透過場所間彼此溝通獲得，或是某些特殊場所內的資源而獲得，例如：圖書館藏書、或是某一場所內討論另一場所內人、事、物等獲得。兩歲兒透過家長分享自己兒時經驗或是兄弟姐妹在幼兒園的經驗，初步瞭解幼兒園的生活情形，進而幫助進入幼兒園時的適應。

換句話說，當幼兒初次進入一個新環境時，如果有熟悉的人相陪伴，或是即將進入新場所之際，雙方成員相互提供幼兒有關新場所的資訊、建議，或相關經驗，都會對幼兒有助益；而兩場所開放、雙向的溝通，以及溝通具有個人化的特性，也是促進幼兒發展很重要的元素。

從中間系統的角度觀之，幼兒從家庭進入幼兒園的過程中，不僅要考慮兩場所連結的有無，也要關心連結的性質以及互動的形式，才能對整個事件有較為全貌的瞭解。再加上 Bronfenbrenner(1986)提出銜接要注意進入新場所前、進入之際以及進入之後三個階段的概念，因此瞭解兩場所連結的內容及性質、與兩歲兒在不同階段與新場所的連結關係，就成了本研究關注的焦點。

### 參、延伸觀點—經驗連續性

經驗連續性觀點是 Peters 與 Kontos(1987)在討論早期介入成效時，應用生態系統架構，提出經驗的「一致」(consistency)、經驗的「連續」(continuity)、「相合」(congruity)以及「穩定性」(stability)等概念，藉以說明各系統間的關係。

- 經驗一致(consistency of experience)是指在單一個微系統中，成人在該環境中共享的態度、信念與期望，例如：家中的父親與母親對幼兒期望的

一致性，教室中的教師與助理教師對教學信念的一致性，都是同一個微系統中（家庭、教室）所發生的事，所以「一致」的分析是以單一微系統內為主的。

- 經驗連續(continuity of experience)係指不同微系統間成人之態度、信念和期望的共同性或相似性，例如：家庭與托育機構間對於幼兒學習內容，彼此看法相近，即是一種經驗連續，反之則為不連續，所以，「連續」是不同微系統間，也就是中間系統的分析。
- 相合則是指不同層次系統間的原則、關係或興趣(interests)相配合的程度，例如社會大系統重視父母照顧子女的價值，因此也為職業婦女訂定一些親職假之類的政策來配合就業婦女照顧子女等。對幼兒這個體而言，重視父母照顧子女的價值是大系統(macrosystem)，親職假政策是外部系統(exosystem)，兩個不同層次系統為了子女照顧一事相互呼應配合，就是一種相合。
- 穩定性的概念則是呈現生態系統任一系統隨著時間改變，在行為、經驗、態度及信念的變化，適用於縱貫式的、不同年代人口(cohort)或歷史性的分析中。

Kagan(1991)延伸闡述 Peters 與 Kontos(1987)經驗連續的觀點在幼兒園到小學附幼的中間系統銜接實務中，建議幼小銜接應包括三個層面：

- 相稱的哲學觀(congruence of philosophy)：社會是由不同的哲學觀點所組成，家長與幼小兩階段的教師可能有不同的哲學觀，但是應尊重彼此的差異，在和諧的關係幫助兒童的轉換。
- 連續的教育觀點(continuity of pedagogy)：連續並不等於「相同」(sameness)，因為兒童在不同發展階段會有不同的發展任務，其教學內容及過程應配合連續的教育觀點，提供兒童加深、加廣的概念學習。
- 一致的架構(consistency of structure)：是指幼小兩階段的架構，例如：作息安排各有其不同的組成，但應努力尋求共識(agreement)以利兒童的銜接。

Kagan(1991)認為幼小銜接一味在教學方法上進行調整，缺乏一個清楚的指導架構，成效仍是有限，因此她提出「連續性」的概念作為引導銜接的架構，指出當幼兒經驗產生不連續時，銜接工作必須出現以克服不連續。

Kagan 與 Neuman(1998)接著說明銜接的意義，他們在回顧有關銜接的

文獻之後，整理學者對於「銜接」的三種定義，分別是：(1)銜接是幼兒、家庭或學校在學年結束時的一些活動，例如：幼兒資料的交接，或是幼兒與家長拜訪未來即將進入的新場所等。(2)銜接是幼兒生活的各場所間建立彼此連結的各種努力，例如：家庭與學校的連結，或是家庭與社區的連結等。(3)銜接是用來闡明發展需要連續的原則，例如：幼兒參與兩個以上的教育方案時，就會有教學、課程或紀律等取向上連續的需要，因此銜接就有必要。Kagan 與 Neuman 綜合上述三種定義，認為銜接是幼兒生活中一段期間與下一段期間、一個生活範圍與另一個生活範圍間擁有連續經驗 (continuity of experiences) 的相關作為。因此，幼兒從家庭進入幼兒園，或從幼兒園進入小學時，會經驗到「垂直的銜接」(vertical transitions)，順利的垂直銜接則可以有垂直的連續經驗；而每日生活中的轉換，例如：放學後從學校到安親班或才藝班等，或是融合教育中從資源班到普通班或反之，則是一種「水平的銜接」(horizontal transitions)，順利的水平銜接個體則可以有水平的連續經驗(Neuman, 2002)。Margetts(2002)說明銜接是爲了讓兒童適應學校更順利的策略或程序，包括縮短不同場所間的距離及產生連結(link)的活動，Margetts 並提到如果可以審慎規劃銜接的內容，兒童的經驗得以連續，在面對新環境時就會有更多的安全感，因而將有更快、更好的適應。這樣的觀點，正與 Sanchez 與 Thorp(1998)認為，連續是一種熟悉(familiar)的感覺、是令學生覺得安全而能學習的看法(p. 3)相一致。

經驗連續的觀點，提醒進行銜接研究時，除了可以關注不同生活階段的銜接之外，對於每日生活場所間的轉換與銜接，也不可忽視。若再以 Bronfenbrenner 對於幼兒跨足不同場所時，更需要銜接的提醒，這種面臨生活場所上的轉換，同樣也需要爲幼兒進行預備才是。

#### 肆、生態銜接的研究—以進入小學附幼爲例<sup>1</sup>

迄今，生態銜接的策略或研究比較多應用在幼兒從幼兒園進入小學之際，可能是因爲從非正式學校教育跨到正式的學校教育時，在結構方面、作息方面、課程方面會產生很大的不同，對幼兒可能有比較大的衝擊，並

---

<sup>1</sup>在美國，幼稚園 (kindergarten) 已納入小學體制內，是幼兒離開學前機構進入小學第一年的學習，在年紀上雖如國內幼兒園大班，但是學制上已經進入小學，所以和國內大班幼兒面臨的情形是不同的。本研究中，以小學附幼代表美國相關研究領域的幼稚園階段，以小學附幼教師代表幼稚園教師。

且幾乎是所有兒童的必要經驗，因此引起大家對於幼兒是否能適應及如何適應的關注。

Dimond, Spieged-McGill 與 Hanrahan(1988)基於進入小學附幼對幼兒和家庭都是一項重大改變，因為小學附幼對於學業表現的要求、上學方式以及作息等，都與幼兒園階段不同，尤其對於有特殊需求的幼兒及家庭，這些變化更是挑戰。Dimond 等人認為，若針對個體與環境互動的複雜情形進行分析，事先瞭解特殊兒會面臨到什麼不同，能有助於對兒童發展及輔導的策略，因此她們運用 Bronfenbrenner(1979, 1986)生態發展取向促進兒童現在環境與未來環境建立連結的概念，設計特殊需求幼兒進入小學附幼的「早期介入銜接方案」。這方案的運作依時間共計有 15 個步驟，主要特色有兩部分：(1)特殊需求幼兒進入小學附幼的前一年，幼兒園的教師即開始和幼兒未來將進入的學校教職員、幼兒的家長三方面共同討論幼兒進入小學附幼之後的安置計畫；(2)非正式的、個人化的及直接而頻繁的進行三方討論溝通，目的在於建立所有人員對於幼兒安置計畫的共識，並且在幼兒進入新環境前，就培養和諧的夥伴關係。這方案在 Skidmore 學院研究中心實施五年來，相當成功的幫助特殊需求幼兒銜接至小學附幼中，Dimond 等人認為是因為運用生態發展取向的銜接，將幼兒、家庭、幼兒園及小學附幼都納入銜接方案內容中，密切溝通互動的結果。

除此之外，我們也可見銜接於特殊需求幼兒進入小學附幼一年之前即已經開始，所有的互動都是為了建立幼兒在未來場所中學習的共識，透過這個及早建立的和諧關係，幫助特殊需求幼兒深入瞭解未來場所會發生的活動，進而滋養幼兒在另一人生階段的學習。這些正是 Bronfenbrenner 所強調的良好互動與聯繫以及支持性連結的結果。

美國國家早期發展與學習中心（National Center for Early Development and Learning，簡稱 NCEDL）以學校為本位設計小學附幼銜接方案（Kindergarten Transition Project），關注銜接過程中會對幼兒產生影響的場所，以及隨時隨地所發生的跨場所連結如何影響銜接的歷程(La Paro, Kraft-Sayre & Pianta, 2003)。Kraft-Sayre 與 Pianta(2000a)強調，這個銜接方案特別注重建立幼兒與教師、家長與教師、幼兒與同儕、幼兒園教師與小學附幼教師等多層連結的網絡關係，為的是想達到增進幼兒對小學的熟悉感及家庭與學校的連續經驗、提供家庭與學校對幼兒期望的一致性，並且

讓家庭與幼兒更自在的與學校進行個別化的溝通，除此之外，這些關係也希望達到讓幼兒教師更早運用家庭的資源，目的都是為了支持幼兒的銜接。整個銜接計畫有許多的連結活動，包括(Kraft-Sayre & Pianta, 2000a)：

- 家庭與學校間的連結，例如：安排時間讓家長與幼兒園教師及小學附幼教師討論對小學附幼的期望以及其幼兒的特殊需要，家長對小學附幼教師進行拜訪，並進行親師間非正式的餐會；安排幼兒進入以前兄姐就讀時的教師的班級，以延續原有的親師連結；鼓勵家長投入幼兒在家時的讀寫活動，像和幼兒一起閱讀之類的。這些連結的互動形式包含了場所間的溝通及場所間的知識等，幫助家庭與學校對彼此有初步的認識與瞭解。
- 幼兒與學校間的連結，例如：藉由安排參觀小學附幼教室的故事時間、團體時間、休息或特別活動時間，提供幼兒直接與未來教師互動的機會；複習教師的名字、展示教師的照片以及和幼兒討論他們心目中的小學附幼長什麼樣子；讓幼兒熟悉小學附幼教師、引導幼兒期待上小學附幼，並且討論一些常規。這即是幼兒多重場所參與的連結形式。
- 同儕間的連結，例如：安排幼兒和未來小學附幼的同學在幼兒園或是校外進行一些互動、提供小學附幼的伙伴來協助未來即將進入小學附幼的幼兒，像在幼兒參觀小學附幼時，唸小故事、示範如何進行遊戲或操作電腦等。這是除了幼兒本身以外，建立多重場所參與的另一管道，也就是讓幼兒進入小學附幼時因為有認識的友伴或熟悉環境中的設備而不至於有太大的陌生感。
- 課程間的連結，例如：安排幼兒園教師與小學附幼教師共同討論個別兒童的教學實務及特殊需要。

這些銜接活動發生的時間是幼兒進入小學附幼前一年即開始，各活動的時間點如下(Kraft-Sayre & Pianta, 2000b)：

- 幼兒在幼兒園開學、大約九月之際，開始建立家庭與學校連結，並且有許多增進同儕關係與促進家長參與的活動；到隔年四月時，安排幼兒園教師與小學附幼教師共同討論銜接活動，並決定小學附幼名單；接著請幼兒與家庭拜訪小學附幼，同時於校外進行活動增進同儕的關係。
- 上小學附幼前的暑假期間，幼兒參觀小學附幼，家長與小學附幼教師會面。

- 小學附幼開學之際，舉辦學校之夜，辦理家長與小學附幼教師聯繫的活動。

上述銜接方案，強調幼兒、家庭、學校等各方面在許多時間點上有各種銜接活動，實際進行時是依照家庭的需求，可以各自決定適合自己的活動來參加的「菜單取向」(menu-based approach)，主要是希望藉由多元的連結方式，讓家庭至少建立一或兩種的生態銜接，對幼兒進入小學附幼多少產生幫助。只要是參與這計畫的家庭，就會有一個家庭工作人員(family worker)，除了協助討論擬參與的銜接活動之外，並且在整個方案中扮演一個串連兒童與家庭從幼兒園期間到小學附幼階段連續性的角色(La Paro, et al., 2003)。

La Paro、Kraft-Sayre 與 Pianta(2003)以兩年的時間，蒐集參與本方案近 100 位幼兒的家長與教師群關於實施本方案的助益及困難的看法。研究發現，家長方面超過 50%的家庭參與了所有的銜接活動，其中有 96%的家庭帶著幼兒拜訪小學附幼，是參與率最高的銜接活動；參與最低的活動是出席認識小學附幼的活動，僅 31%的家庭參加；家長對於參加銜接活動的困難方面，有 74%的家長認為他們自己的工作安排干擾他們參與這些銜接活動，還有一些家長的困難是要上幼兒園又要參加銜接活動造成衝突，或是沒有熟悉的人一起參加（近 20%）、或是到小學附幼中感覺不舒服以及個人身體因素等（近 10%），阻礙參加這些銜接活動。幼兒園教師方面，所有的幼兒園教師都安排了幼兒拜訪小學附幼，其中有 90%的教師陪幼兒一起參與；60%的幼兒園教師參加了小學附幼的介紹活動，及 60%幼兒園教師與小學附幼教師分享幼兒的記錄；小學附幼教師方面，參與最高的銜接活動是參與幼兒的拜訪活動，參與最低的是學校與學校之間的銜接活動，例如分享兒童的記錄或是課程會議等。小學附幼教師未能參與銜接活動的最大困難是整個方案在暑假持續著，卻沒有提供薪水(43%)，另外是班級幼兒名單提供的太晚(38%)、覺得有危險性(10%)或是不鼓勵開學前與家長進行接觸(10%)等因素。但是不論是家長、幼兒園教師或小學附幼教師，都覺得從參加的銜接活動中受益。總結研究結果發現，多重場所參與的連結方式是家庭與幼兒園都會對即將進入小學附幼的幼兒所做的準備工作，也就是讓幼兒事先熟悉他即將進入新場所，是家長、幼兒園教師認為重要的銜接活動。

從整個方案執行及參與人員的回饋中可以發現，NCEDL 的銜接方案有許多特色，包括提供一個富有彈性的銜接取向來滿足個別幼兒及其家庭的需求；除了知道哪些銜接活動較廣為參與之外，還能瞭解未能參與銜接活動的困難所在；最重要的是，含括所有與銜接有關的利害關係人(stakeholders)都有管道參與銜接活動，與另一場所的相關人員建立連結關係，而且這些連結關係早在幼兒進入小學附幼一年前即已經開始；與另一場所的連結方式不僅只有幼兒這個個體，連家長、幼兒園教師、小學附幼教師等的連結都充滿在整個方案中。這些正是生態銜接最重要的概念，也是 Kraft-Sayre 與 Pianta(2000a)認為 NCEDL 銜接方案成功的關鍵因素。

細究 Dimond 等人(1988)及 NCEDL 等方案成功銜接的因素，會發現兩場所間不僅只有接觸，而且是透過各種連結管道建立關係，連結的層面廣泛，企圖建立一關係網，幫助幼兒進入新場所的適應。也就是說，兩場所之間不僅只是表面的交流而已，同時深入的進行彼此期望的討論或豐富的連結網絡，正是落實 Bronfenbrenner(1979)支持性連結及附加連結的概念。

但是，因為都是銜接介入的方案研究，研究重點主要呈現的是銜接策略的方式與其結果變項間的直接關係，對於個體與環境之間，因為這些銜接策略產生什麼變化，比較沒有呈現出來。加上這些介入銜接方案，未必適用一般的家庭，一般家庭若沒有參與這些方案的機會，銜接又該如何進行？還有這些方案都從進入新場所前一年前開始，表示必須清楚瞭解一年後即將進入哪一個新場所，這對於一般沒有即早計畫的家庭、或是兩歲兒的家庭，要一年前即開始進行銜接，或對一歲幼兒及進行銜接工作，其實是增加執行的困難度。尤其 NCEDL 以幼兒園角度出發進行銜接，家長從既有的銜接方式中選擇合適自己的內容參加，若家長需求不在選項內容中的呢？因此家長端的想法可能未被盡量考量。再者，以 La Paro、Kraft-Sayre 與 Pianta(2003)評估 NCEDL 銜接方案的助益及困難為例，呈現的都是參與成人的看法及對成人影響，對於幼兒進入新場所之後的經驗較少被提及。

再者，這些研究忽略幼兒本身特質的因素，也就是未考慮不同氣質類型的幼兒對新場所的接納或適應；還有幼兒先前涉足不同場所的經驗也未被注意，一視同仁的將所有幼兒視為是相同氣質類型或相同的先前經驗。所以，從上述銜接方案的研究中，我除了理解到從家庭進入幼兒園時，建立雙方場所連結的重要性，也同時提醒我還要更細緻的去理解：幼兒本身

的因素在其中扮演的角色、以及這些連結與幼兒進入新場所的關係是什麼？幼兒有了連結之後、進入幼兒園的經驗為何？

總結運用生態系統理論所進行的銜接研究，頗為關注進入新場所前的各種連結，也都發現幼兒在這樣的連結之下能受益，但是進入新場所之後，場所間連結的性質與範圍有沒有變化？或是如何變化？就鮮少受到注意；同時幼兒進入新場所之後的表現也未有進一步的瞭解；再者，由生態系統延伸出的經驗連續性觀點，較受關注的是垂直銜接這一部份，在生態銜接方案中也企圖營造進入新場所時有連續的感受，然而，水平銜接的部分鮮少出現在生態銜接的研究中，這都是值得進一步探究的內容。

### 第三節 幼兒從家庭進入幼兒園

從家庭進入幼兒園，是進入到一個非常不同於家庭的時空中，面對這樣的時空，幼兒面臨哪些差異、以及影響幼兒表現的因素，都是這領域研究的重點。

#### 壹、家庭與幼兒園的差異

Lazarus(1976)認為當個體面對生活中的困境或難題時，就需要適應，而這些困境或難題，通常與生活階段的改變有關。目前國內有關生活階段改變的研究，大多以學習場所的轉變，例如進入小學(例如：余思靜，1999；林秀錦、王天苗，2004；孫扶志，2005；陳怡君，2006；蔡春美，1993)、或進入大學(例如：簡茂發，1986)等，以瞭解個體進入新學習環境的適應情形。近年來開始有研究關注幼兒從家庭進入幼兒園的適應(呂淑芳，2006；邢清清，2005；林雅婷，2005；洪婉萍，2005；蔡育琦，2005)，顯示此議題在國內逐漸受到關心，這或許是因為幼兒進入幼兒園就學，雖不像進入小學是兒童必經過程，但是托育人口的數量已經可觀到讓學界開始關注幼兒進入幼兒園的議題。

對於幼兒進入幼兒園的研究議題，始於進入幼兒園會傷害親子依附關係的擔心(Dalli, 1999; Kontos, 1992)，以及家庭和幼兒園間的不連續對幼兒發展的威脅(Long & Garduque, 1987)。因此 1960 年代，這領域探究的主題是：進入幼兒園是否對於幼兒有傷害？當研究發現，進入幼兒園並不會威脅親子間的依附關係時，下一波的焦點開始關注於哪一種幼兒園環境對幼兒的發展有利？因此許多文獻開始進行家庭與幼兒園差異的比較，嘗試發現這些差異對於幼兒的影響。以下將文獻中有關這方面的研究與論述，整理於表 2-1。

表 2-1 幼兒家庭與幼兒園相異之處一覽表

研究者	兩場所	比較內容	
Long (1983); Long & Garduque (1987); Nelson & Garduque (1991)	家庭 vs. 家庭托育 中心 (family day care)	物理環境 特性	家庭托育中心比較乾淨、整齊、寬敞，有較多的玩具及遊樂設施，以及幼兒尺寸的設備
		社會環境	家庭托育中心的幼兒比較多
		活動	家庭托育中心比較有目的、有組織，而且有與其他幼兒相處的經驗

		環境品質	家庭托育中心較有組織、規則、例常行事，以及明確的賞罰
Blatchford(1983); Blatchford, Battle & Mays (1983)	家庭 vs. 幼兒園 (nursery school)		幼兒需要瞭解幼兒園的許多規則以及對他們期待，以及嘗試與同儕建立關係
Silvern(1988)	家庭 vs. 幼兒園 (preschool)	空間	家庭是溫暖、親密、分享、安全、支持，活動可以在各個空間中發生；幼兒園是冷淡、有距離、個人化、不安全、不支持的
		時間安排	家庭是鬆散的；幼兒園則有高度結構性
Fernie, Kntor, Klein, Meyer & Elgas(1988)	家庭 vs. 幼兒園 (preschool)		進入幼兒園之後，首度面臨一個叫做「老師」的成人；投入所謂的課程活動之中；要遵循一定的作息；身邊圍繞著同儕
Kelloghan, Sloane, Alvanez & Bloom (1993/ 1996)	家庭 vs. 幼兒園 (preschool)	社會環境	家庭是少數的家人；幼兒園則有一群人
		時間、空間的運用	家庭是非正式的、自由的；幼兒園是組織化、依時間被安排在固定空間中學習
		人際關係	家庭是親密的、持續的、特別的；幼兒園是陌生的、轉換的、普遍化的
Daniel & Shapiro (1996)	家庭 vs. 幼兒園 (center-base care)		面臨和家庭截然不同的環境，並且與一位陌生成人建立關係

資料來源：研究者整理

彙整表 2-1 可以發現，家庭與幼兒園主要的差異在於物理環境、社會環境兩方面。物理環境指的是一些設備、環境佈置上的差異，以及時間與空間的結構性，例如，在家中，用餐的地點可以在飯廳，也可能在客廳，但是在幼兒園中，玩具角的玩具就不建議放在圖書角玩、玩具收拾之後接著是用餐時間，也就是幼兒園在時間與空間運用上不像家庭一般的彈性。社會環境指的是人的關係，進入幼兒園之後因為同儕增加，增進了許多與同儕相處活動的機會，如何與同儕建立關係，成了幼兒很重要的任務；另外要面對一個陌生成人，不但共同分享他對全班幼兒的注意，還試著與他建立依附關係，和家庭中少數幼兒和一個成人的互動情境截然不同，因此也成了幼兒的重要任務。

藉著上述家庭和幼兒園的差異，可以進一步規劃兩場所為正要進入幼兒園的幼兒進行的準備內容，包括事先認識幼兒園這個和家庭不同的活動

空間，還有裡頭的玩具、設施等，以及認識在其中的組成份子—老師、同學，如果有機會，可以實際參與幼兒園中的活動，真正體驗和家庭不一樣的時空運用及人際關係。

原來假設這些物理、社會環境的差異，可能帶給幼兒發展上的負面影響，但是研究發現，在不同的場所間幼兒會因為有不同的互動對象以及被賦予不同的角色期待而表現不同的行為，因此這些差異對幼兒的發展不但沒有負面影響，反而被認為是有助幼兒的經驗，因為這些差異擴展幼兒對家庭之外世界的認識與瞭解，並學習有別於自己家庭的一些規則與價值 (Long, 1983; Long & Garduque, 1987; Nelson & Garduque, 1991)。「情境理論」(situational approach)(Lewis & Feiring, 引自 Long & Garduque, 1987, p. 86)或許可以說明幼兒能區辨不同場所而表現不同行為的意義，Lewis 等人認為特定情境有其特定功能，不同的情境（家庭與幼兒園）分別提供幼兒不同的經驗，但是都對幼兒的發展深具重要性。因此這些場所間的差異，並不會對幼兒發展造成負向影響。Bronfenbrenner(1979)也提到，個體跨足異質性場所時，因為需要適應新環境中的人、事、物，其認知能力與社會技巧的範圍會因此增加而對個體帶來正向的影響。然而，這過程的背後是艱辛困頓或是輕鬆以對，中間系統有其功能性，畢竟幼兒最終仍是會適應，但是若能有附加連結與支持性連結的推波助瀾，尤其針對年紀尚小的幼兒，他們轉換場所經驗的模式會持續到未來的學校生活(Blatchford, Battle & Mays, 1983)，中間系統更有其價值。再者，Long 等人的研究對象是 33-54 個月大的幼兒，並且是以類似居家環境的家庭托育中心(family day care)為研究場域，面對兩歲兒進入機構式的托育環境，他們的反應會如何？能順利的調節這些轉換嗎？中間系統發揮了什麼功能？都是我關切的內容。

## 貳、從家庭進入幼兒園的研究焦點

由於認為家庭與幼兒園間的差異代表著幼兒經驗的不連續，從家庭進入幼兒園的研究即以前述差異作為研究變項（或研究焦點），試著瞭解這些差異可能帶來的後果。表 2-2、2-3 以此觀點出發，以三歲為分野，探討幼兒從家庭進入幼兒園相關研究中所使用的研究變項或研究焦點一覽表。

表 2-2 0-3 歲幼兒進入幼兒園相關研究的變項或焦點

研究者	研究取向	研究對象	自變項 (研究焦點)	結果變項
Meltzer(1984)	質性	一位 11 個月大的幼兒	同儕關係、與家長分離、團體文化	
Jorde (1984)	量化	10 位平均 27 個月大的幼兒	母親對分離經驗的態度與期望	教室中行為、與教師的關係、與母親分離
Hartman (1989)	質性	一位兩歲的 LES 幼兒	社會與分離適應、語言適應	
Zajdeman & Minnes (1991)	量化	73 位 12-60 個月的幼兒	幼兒年齡、性別、氣質、親子依附類型、母親壓力、幼兒園品質	攻擊、依賴、退縮、焦慮、工作取向
Pramling & Lindahl(1991,1994)	質性	10 位 1 到 1 歲半幼兒	幼兒如何對新環境建立概念 (make sense)	
Fein, Gariboldi & Boni (1993)	量化	8.3 個月的嬰兒及 15.4 個月大的幼兒各 23 位	幼兒年齡、時間	活動/興趣、同儕互動、成人互動、負向反應、正向反應
Dalli (1999, 2002)	質性	五位 15-25 個月大的幼兒	團體規則、物理環境、成人關係、同儕關係、作息適應	
Thyssen (2000)	質性	10 位 11-17 個月大的幼兒	同儕關係、玩物活動、成人關係、與母親分離	

資料來源：研究者整理

表 2-3 則是以三歲以上幼兒為對象的相關研究，從表 2-2 和表 2-3 中發現，近幾年來國內開始關注幼兒進入幼兒園的議題，但都是以三歲以上幼兒為對象，對於三歲以下幼兒的探討則付之闕如。

表 2-3 3-6 歲幼兒進入幼兒園相關研究的變項或焦點

研究者	研究取向	研究對象	自變項 (研究焦點)	結果變項
Feldbaum, Christenson & O'Neal(1980)	量化	12 位 37-52 個月的幼兒	幼兒性別、時間	與同儕行為、與成人互動
Blatchford (1983); Blatchford,	量化 (1984) 兼具質	51 位小班幼兒	幼兒性別、先前的家庭經驗、時間	對同儕及成人的態度、設備的運用、悲傷行為的範圍

Battle & Mays (1984)	化分 析)			
Zajdeman & Minnes (1991)	量化	73 位 12-60 個 月的幼兒	幼兒年齡、性別、 氣質、親子依附類 型、母親壓力、幼 兒園品質	攻擊、依賴、退縮、焦 慮、工作取向
Peak(1991)	質性	10 位 3 歲組幼 兒、6 位 4 歲 組幼兒及其家 庭與幼兒園	日本幼兒入園的過程	
Jewsuan, Luster & Kostelnik(1993)	量化	35 位 3-5 歲幼 兒	幼兒年齡、性別、 氣質	正向情緒表現、同儕相 處能力、作息適應、正 向社會行爲、自我能力
Robbins(1997)	量化	221 位 3-4 歲 幼兒	年齡、性別、先前 分離經驗	分離焦慮
王淑清、蔡育琦 (2004); 蔡育琦 (2005)	量化	3-6 歲幼兒(以 家長及教師爲 對象)	幼兒年齡、性別、 氣質特徵、家長變 項、教師變項	人際互動、自理與發展 能力、行爲規則、學習 態度
邢清清 (2005)	質性	五位 4 歲幼兒	常規、學習、人際關係、自理能力	
林雅婷 (2005)	質性	一位外籍配偶 的中班 (4 歲) 子女	學習適應、常規適應、師生關係、同儕關係、文化與國籍	
洪婉萍 (2005)	質性	二位 4 歲幼兒 及其母親與班 級教師	情緒適應	
呂淑芳 (2006)	量化	中班幼兒 (家 長及教師爲資 料蒐集對象)	幼兒性別、家庭社 經、家長參與幼兒 入園準備	正向情緒表現、同儕相 處能力、作息適應、正 向社會行爲、自我能力

資料來源：研究者整理

從表 2-2 及 2-3 中歸納，以往探討幼兒從家庭進入幼兒園事件的研究中，主要都是以進入幼兒園之後爲研究重點，其焦點爲：「分離處理」、「建立新關係」及「作息、常規適應」。

「分離處理」是以進入幼兒園後，幼兒與家長間的關係爲主。研究發現，進入幼兒園之後與父母的分離對幼兒不算太難(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984; Thyssen, 2000)，尤其是與父親分離，更是容易一些(Meltzer, 1984, p.97)，Thyssen(2000, p.45)認爲環境對幼兒具有吸引力，讓

他們願意去探索而忘卻分離的難過，加上老師瞭解在分離時刻，用幼兒喜歡的物品或活動來轉移幼兒的焦點、以讓幼兒覺得舒服有關；Jorde(1984)與 Hartman(1989)則發現，家長清楚和幼兒道再見，並且言行一致的將幼兒交給老師，會比猶豫不決、欲走還留，更有利於幼兒的適應，Jorde 認為欲走還留的母親將是否能離開的決定交給幼兒，從不斷問「我可以走了嗎？」的問句中，可能傳遞不信任幼兒能獨力在幼兒園的訊息(p.20)；Dalli(1999, p.339)的研究指出，園所的政策會影響幼兒的適應，當幼兒進入幼兒園時，知道哪一位老師是他的主要照顧者，會比全部老師對全部的幼兒有責任或是任由幼兒喜歡哪個成人成為他的主要照顧者的政策更有利於幼兒的適應，Dalli 認為這是因為不管哪種氣質的幼兒都需要一對一的關係來發展信任和安全的感受，而明確的主要照顧者，正可以滿足幼兒的這項需求；Robbins(1997, p.14)則發現，先前沒有分離經驗的幼兒，比有分離經驗的幼兒出現較高分離焦慮。綜合上述可知，幼兒與家長的分離受到許多因素的影響，包括幼兒先前的經驗、母親對於分離的態度、以及幼兒園的政策等。

第二個研究焦點是「建立新關係」，指的是進入幼兒園後，幼兒與老師以及同儕的互動關係。Blatchford 等人(1984)指出，幼兒與同儕建立關係，是幼兒園適應中很關鍵的一個面向，影響著幼兒未來人際互動的模式，教師責無旁貸應負起提供持續且明確詳細的幼兒訊息給家長，為雙方溝通的管道建立一個好的開始；Thyssen(2000)認為幼兒園是幼兒蒐集與成人互動經驗的所在地。Fein 等人(1993)研究發現年齡稍大的幼兒與同儕主動互動的頻率高於年齡較小的幼兒，但是與成人互動的頻率則低於年齡較小的幼兒；Dalli(1999, p.347)則發現，同儕的友善與接納，有助幼兒適應幼兒園，因為這不僅傳遞幼兒園一種正向的氛圍，同時也教導新生學習加入幼兒園的運作。在教師角色方面，Dalli 指出，教師的實務理論(the teachers' theories of practice)會影響他們與幼兒建立關係的過程(p.335)，例如：Sarah 的原則是和 16 個月大的 Nina 「發展深入的關係」(developing a deep relationship)，因此 Sarah 和 Nina 建立一種舒適自在的關係，即使介紹一些新規則時，也小心翼翼不讓它成為 Nina 衝突的來源；而 15 個月大的 Maddi，幼兒園沒有明確的主要照顧者政策，幼兒園的實務理論是「與幼兒配合」(going with the child)，因此，Maddi 在初入幼兒園階段，經歷「緩慢而坎坷」的一段時間、與教師 Sam 發展出實質有主要照顧者的情形。

Dalli 又從她所研究的個案中發現，教師和家長發展相互信任、支持的關係時，對幼兒的適應會有正向的幫助，而建立這種關係的關鍵因素是教師持續的與家長訊息分享與溝通(p.136)。Petrie 與 Davidson(1995)的研究也發現，母親和教師有和諧融洽的關係時，師生關係也會是和諧信任的(p.13-14)。所以，同儕的友善、教師的實務理論、教師與家長間的關係，都足以影響幼兒在新場所中所建立的關係。

第三個研究焦點是規範、作息等方面的適應。因為對幼兒而言，面臨一個與家庭在物理環境、社會環境、活動內容及環境品質等截然不同的情境中(Long & Garduque, 1987)，幼兒園對於幼兒的要求與家庭對於幼兒的要求勢必不同。因此，哪些因素影響幼兒學習這些團體規範或生活作息方面的要求，也自然成爲進入幼兒園之際的研究焦點。呂淑芳（2006）研究發現，家長爲幼兒進行「表達和基本知能」的預備愈多，幼兒在幼兒園中的作息適應會愈好，而且家長社經地位愈高和性別爲女生的幼兒，也能預測其在幼兒園中的作息適應會愈好；Jewswan, Luster 與 Kostelnik(1993)也發現女幼兒的作息適應方面表現優於男幼兒、年長幼兒比年幼幼兒在作息適應上表現較佳。所以，家庭的社經地位以及爲幼兒入園的準備、還有幼兒的性別以及年齡，都可能是影響在幼兒園中作息適應的重要因素。

除上述的研究焦點之外，Jorde(1984)與 Dalli(1999)的研究則共同發現，當教師願意讓幼兒在初入園所階段，每天晚一點上學時，可以緩和家庭面對這事件所造成的作息衝擊，也可以提供幼兒每天有一些彈性的時間調適自己即將面對幼兒園的新事物，進而幫助幼兒進入園所的適應，這足以顯現家長與教師間對初入幼兒園事件中態度共識的重要性；Blatchford 等人(1984)和 Peak(1991)的研究都提醒，與家長分離和適應幼兒園是不同的兩件事，Blatchford 等人認爲即使幼兒克服與家長分離的問題、預備好進入幼兒園，但是適應一個新團體中的其他幼兒、規則、儀式以及權力結構，仍是一件「可怕的事」(a formidable task)(p.157)，再次突顯進入幼兒園對幼兒的挑戰之艱鉅。因此，許多國家採取漸進的入園方式，例如，Dalli 進行幼兒進入幼兒園的研究時，就呈現紐西蘭的幼兒都先有母親共同參與、陪伴進入幼兒園的情形，這樣的陪伴，在 Dalli 的研究中，少則兩次，多則六次，並且大部分的母親在陪伴一至二次之後，會讓幼兒獨自留在幼兒園一小段時間和老師相處，再入園接回幼兒；Peak 描述日本幼兒的入園

方式，第一週每日僅入園兩個半小時，是比正式入園幼兒的時間短，主要考量的是新生在新環境中壓力、緊張引起身體的疲憊、並且要保持幼兒對新場所的興趣而擬定的，同時，第一週經常安排戶外活動來降低幼兒在新環境中的壓力。這些漸進的策略，都在幫助幼兒逐步接受進入新場所的事實，降低新環境的衝擊。

### 參、幼兒在園所適應的相關因素

本小節生態系統理論的中間系統為架構，呈現及評析有關幼兒進入幼兒園的研究。

#### 一、個人因素

在探討幼兒個人特質與進入幼兒園適應的研究中，最常被研究的變項是幼兒年齡、幼兒性別與幼兒氣質。

##### (一) 年齡

有關幼兒年齡與進入幼兒園適應的關係，有的研究呈現年齡與幼兒園適應是有相關性的（王淑清、蔡育琦，2004；蔡育琦，2005；Fein, et al., 1993），年齡愈大，進入幼兒園的適應愈佳；但是，也有研究發現幼兒年齡與幼兒園適應無顯著相關(Jewsuwan, et al., 1993; Zajdeman & Minnes, 1991)。這些差異，或許與不同研究測量幼兒園適應的時間點不同有關，例如：蔡育琦等的研究（王淑清、蔡育琦，2004；蔡育琦，2005）在幼兒初入園所第一至二個月時施測，Zajdeman 與 Minnes(1991)則在兩週後施測，填寫適應問卷者通常是教師，時間點不同，造成對幼兒的瞭解也因此不同；Jewsuwan 等人(1993)的研究只有 35 位幼兒，樣本數過少也可能是未達顯著的原因。

##### (二) 性別

探討性別與進入幼兒園適應的關係時，有的研究發現性別與幼兒園適應並沒有相關性(Feldbaum et al., 1980; Jewsuwan, et al., 1993; Jorde, 1984; Zajdeman & Minnes, 1991)，有的研究則發現性別會影響幼兒園適應，而且女幼兒優於男幼兒（呂淑芳，2006；Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984）。有趣的是，呂淑芳（2006）和 Jewsuwan 等人(1993)研究幼兒園適應，都是請教師填寫具有相同層面的幼兒園適應量表（正向情緒表現、同儕相處能力、作息適應、正向社會行爲、自我能力），卻發現不同的結果，

可能與樣本的大小、研究年代或是文化差異有關。

### (三) 氣質

氣質，是另一項被廣為探討影響幼兒園適應的因素。所謂「氣質」(temperament)，指的是個體處理與回應人們與情境的獨特方式，指涉的是「人們如何去做，而非人們做些什麼」(Papalia, et al., 2001/2001, p. 328)。因為許多氣質論者認為，氣質是與生俱來的(蘇建文，1996)，有一定的穩定性，因此氣質也成為諸多幼兒園適應的研究變項之一。

許多以幼兒氣質和園所適應關係的研究不一定侷限在初入幼兒園的階段。蔡育琦等人(王淑清、蔡育琦，2004；蔡育琦，2005)的研究發現，不論是三歲組、四歲組或是五歲組幼兒，不同氣質特徵的幼兒在整體幼兒園適應以及適應各層面的表現有顯著差異；Jewsuwan 等人(1993)的研究則發現，父母對幼兒「社會能力」(Sociability)、「情緒能力」(Emotionality)氣質，以及母親對幼兒「平撫能力」(Soothability)氣質的知覺，與教師對幼兒在幼兒園適應的知覺有相關性，也就是說上述三者可以預測幼兒在園所適應的情形。Mobley 與 Pullis(1991)請教師評量幼兒氣質與幼兒園適應的關係，結果發現，初入幼兒園的三、四歲幼兒，其工作取向(堅持度、注意力分散度、活動量)以及反應氣質(反應強度、反應閾、負向情緒本質)會影響幼兒園適應；Zajdeman 與 Minnes(1991)的研究則發現，教師對於幼兒情緒性、活動性及趨避性的知覺，是預測幼兒園適應的重要因素，愈是負向情緒、高活動量以及對新事物偏向避性的幼兒，對於幼兒園適應愈不利；De Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn 與 Van Zeijl(2004)也發現，愈是好養型氣質的幼兒，幼兒園適應愈佳。Zajdeman 與 Minnes 同時發現，母親對幼兒氣質的知覺，並未能有效地預測幼兒園適應，這與 Jewsuwan 等人的研究結果並不一致，Zajdeman 與 Minnes 自己解釋，可能因為情境不同(家庭與幼兒園)、要求不同，因此對於幼兒氣質的知覺也不同，進而造成母親對幼兒氣質的知覺無法預測幼兒園適應的情形。除此之外，兩者所使用的幼兒園適應問卷向度也不同，可能也是影響研究結果不一致的原因之一。

另有一些研究，嘗試從「適合度」(goodness-of-fit)來瞭解幼兒氣質與幼兒園適應的關係(Klein, 1991; De Schipper et al., 2004)。所謂的「適合度」，又譯成「配置合宜」，是指兒童的氣質與其必須處理之環境的要求與

限制恰好一致(Klein, 1991; Papalia et al., 2001/2001)。Thomas 與 Chess (引自 De Schipper et al., 2004, p.258-59) 解釋配置合宜，指的是兒童氣質的剖面圖與其行為模式，與社會環境特性、還有環境對兒童的期望相協調；若兒童氣質與環境要求不相符合，導致兒童適應不良的話，就是所謂的「不適應」(poorness-of-fit)。Klein(1982)的研究正足以說明環境對於氣質與適應的影響，她以第一次進入幼兒園的四、五歲幼兒為對象，嘗試瞭解幼稚園組(五歲)與 Head Start 組(四歲)幼兒園適應的情形，結果發現，幼稚園組的幼兒如果具高反應閾、低堅持度與退縮氣質者其適應較差；而在 Head Start 組有高堅持度及高反應強度的幼兒其適應較差。Klein 解釋，這可能是幼稚園課程結構及目標與 Head Start 不同，在幼稚園環境中，重視幼兒需完成既定的工作，而 Head Start 的環境則重視幼兒能自由選擇活動。Klein(1991)又從以色列及美國教師對於幼兒理想氣質(ideal temperament)看法的差異中，再度提醒：不同的環境會需要不同的合適氣質類型，也就是討論幼兒園適應之際，其實不可忽略情境在其中所扮演的角色；De Schipper 等人(2004)的研究也發現，幼兒園作息愈是不穩定，也就是作息轉換愈頻繁，愈不利於難纏型氣質幼兒的適應。可以發現，情境在幼兒園適應中具影響的份量。

幼兒氣質的研究不僅考量氣質的因素，還開始關注到氣質與環境間的關係，此等研究，對於影響幼兒發展因素的瞭解更為周密。

幼兒進入幼兒園個人因素方面的研究，大部分探討的是穩定的個人特質，對於生態系統關注的「環境」與個體互動的影響，在這一類的研究中較沒有探究。

## 二、情境方面

進入幼兒園適應的研究中，探討的情境因素有家庭和幼兒園兩個微系統、以及兩場所連結的中間系統，對幼兒的影響。

### (一) 微系統

家庭這個微系統，包括家庭社經、幼兒在家庭的經驗，以及進入園所之前與母親的依附關係或托育類型等，都是幼兒進入園所適應的探討因素。

呂淑芳(2006)檢視家庭社經地位對於家長參與幼兒入園準備的影響，研究發現，家庭社經地位的高低與為「幼兒準備」的部分並未達顯著

差異，也就是不論何種社經的家庭，都會對幼兒進行入園前的準備，但是在「家庭方面」及「園所方面」的準備，高社經家庭家長所做的準備都顯著高於低社經家庭的家長；再從回歸分析中發現，家庭社經地位與幼兒進入園所適應的各層面達顯著正相關。

Zajdeman 與 Minnes(1991)檢視了親子依附品質、托育機構品質等內容，對幼兒園適應的影響，研究係由教師在幼兒入園至少兩週之後，填寫幼兒行為適應檢核表，結果發現，親子間的安全依附以及托育機構品質未能預測幼兒園適應，她們解釋，一來可能與該研究僅瞭解安全依附這一類型與幼兒園適應的關係有關，未能有所比較；其次是所研究的托兒所均為立案托兒所，因此托育機構品質的部分未能呈現出差異；再來可能與蒐集適應資料的時間點有關，因為該研究在幼兒進入園所之後兩週開始請教師填寫幼兒園適應的問卷，可能在該時間點之際，幼兒適應表現尚未有明顯的差異。Harrison 與 Ungerer(1996)以自然觀察的方式嘗試想發現幼兒和母親在一歲時的依附關係、以及托育照顧方式與幼兒在兩歲半時的社會適應的關係，結果卻發現，親子依附關係的類型以及兩歲半前是否為母親照顧等因素，都無法預測幼兒在兩歲半時的社會適應，Harrison 與 Ungerer 自己解釋，相對於高風險家庭幼兒的依附關係及托育照顧類型會影響其社會適應的研究，可能是她們的研究對象為「低風險」(low risk)家庭的幼兒有關，但是她們同時強調，情境因素對幼兒社會適應的影響需要更多的研究進行瞭解。

Blatchford 等人(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984)認為從家庭進入幼兒園是一個連續的過程，因此幼兒之前在家庭的經驗不能被忽視。他們運用「家庭觀察環境測量」(Home Observation for Measurement of the Environment, 簡稱 HOME)，瞭解幼兒家庭學習環境及氣氛，結果發現，HOME 得分愈高家庭的幼兒，在幼兒園表現愈多社會性互動及建構性活動，並且對於成人指示的活動表現的愈正向。換句話說，家庭提供愈類似幼兒園學習氣氛的環境，幼兒在園所中的表現愈是正向，Blatchford 等人認為可能與家庭在幼兒進入園所之前，已經提供許多語言及玩具方面的刺激，因此幼兒進入幼兒園之後比較能展現成熟的、獨立的行為。這研究不僅提醒幼兒先前經驗對於幼兒園適應的影響力，同時也說明家庭提供類似幼兒園學習氣氛的環境、營造一種連續經驗的感受，正是一種銜接的表現。

從家庭這個微系統的諸多研究中發現，家庭因素對於幼兒進入幼兒園的適應是具有影響力的，代表的是幼兒原來所處的情境脈絡對進入幼兒園之後的行為表現有其作用。因此要瞭解幼兒進入園所的表現，家庭的脈絡是不可以忽視的。家庭脈絡，除了如 Blatchford 等人(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984)所提幼兒在家庭的先前經驗之外，Bronfenbrenner(1979)所提幼兒涉足不同場所的先前經驗，以及家族中其他家人（包括爸爸、祖父母）等的看法，都足以是影響幼兒進入園所適應的家庭因素。

另一個經常被研究的微系統是幼兒園。許多從家庭進入幼兒園的研究中，嘗試瞭解幼兒進入園所之後，所參與的活動如何改變的過程(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984; Fein, et al., 1993; Feldbaum, et al., 1980; Hartman, 1989; Thyssen, 2000)或詮釋活動對幼兒的意義(Dalli, 1999; Pramling & Lindahl, 1991, 1994)。這些研究普遍發現，幼兒初入幼兒園時參與的活動大都是單獨的、孤立的活動，可能是因為初到一個新的環境，對環境的不熟悉，而抑制自己的行為表現(Fein et al., 1993; Feldbaum et al., 1980)。然而，隨著時間的流逝，幼兒活動的社會性逐漸增加，逐漸傾向於平行遊戲以及與同儕有互動的活動(Blatchford, 1983; Blatchford et al., 1984; Feldbaum et al., 1980; Hartman, 1989)。這些研究幫助我們瞭解幼兒進入幼兒園之後，從原來陌生情境下到逐漸熟悉情境之後的行為表現，對於其中轉變的原因卻未能提供訊息。Thyssen(2000)的研究則具體指出，幼兒園環境的吸引力如果足夠時，以及老師知道運用什麼活動讓幼兒舒服時，進入幼兒園就不是一件困難的事。由此可見幼兒園的環境與園裡所發生的活動對幼兒的適應具有舉足輕重的地位。

在探討從家庭進入幼兒園的文獻中，有許多研究嘗試瞭解幼兒進入園所之後，隨時間的變化，幼兒所參與的活動是否有改變(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984; Fein, et al., 1993; Feldbaum, et al., 1980; Hartman, 1989)。時間的長短從四周(Feldbaum, et al., 1980)、九周(Blatchford, 1983; Blatchford, et al., 1984; Hartman, 1989)到長達六個月(Fein, et al., 1993)的都有。然而，這些研究關注的都是幼兒進入幼兒園之後的表現，對於Bronfenbrenner(1986)認為進入新場所前，應事先瞭解兩場所間連結關係的部分，較少受到研究關注。

## (二) 中間系統

除了生態銜接的介入方案研究之外，較少有研究觸及兩場所間連結的關係對於個體進入新場所中的影響。Jorde(1984)研究發現，影響兩歲兒進入幼兒園適應的因素，除了母親之外，手足也是一項因素之一，因為手足（通常是兄姐）在家庭中會分享幼兒園的經驗，其實已經在傳遞新場所的知識讓兩歲兒瞭解，因此兩歲兒進入幼兒園之後，會因為先前已有初步的瞭解而表現出較好的適應。

呂淑芳（2006）以問卷調查方式，瞭解家長為四歲幼兒所做的入園準備與幼兒進入園所適應的關係，研究發現，家長在「幼兒方面」、「家庭方面」及「園所方面」的準備中，彼此呈現顯著的正相關，也就是其中一項家長參與的準備愈多，其他層面的參與也會跟著增加，並且家長為幼兒所做的入園準備愈多，幼兒在幼兒園的適應也會愈好。顯示兩場所間的準備是足以影響幼兒進入園所的適應的。

再從生態系統理論檢視這些研究，會發現許多幼兒園適應研究中大部分的資料，是得自於家長或是教師填寫適應問卷，反應的是家長或教師對於幼兒適應的知覺，幼兒園適應的主角—幼兒，與環境間的關係，較少受到關注，以 Zajdeman 與 Minnes(1991)的研究為例，該研究是希望從多元的角度（包括幼兒、母親、環境）來預測有助幼兒園適應的因素，因此檢視了幼兒年齡與性別、幼兒氣質、母親壓力知覺、親子依附品質、托育機構品質以及教師對幼兒氣質的知覺等六項內容，對幼兒園適應的影響，研究係由教師在幼兒入園後填寫幼兒行為適應檢核表。在這樣的研究裡，幫助我們對於影響幼兒進入園所適應的因素有了初步的瞭解，但是幼兒這個個體在每日情境中，究竟與同儕、與成人發生些什麼事？相對較少被觸及。Thyssen(2000)的研究清楚呈現老師提供的「活動」對幼兒園適應的重要，也就是幼兒園這個微系統中的活動對幼兒的園所適應有影響力；同理，兩場所所發生的活動也正是中間系統的關鍵。所以，幼兒從家庭進入幼兒園期間，究竟在在在在階段中幼兒經驗了哪些活動？這些活動與家庭和幼兒園間的連結存在著什麼關係？現有的研究中提供相對有限的訊息。



### 第三章 研究方法

在這一章中，說明研究派典的選擇以及議題聚焦的過程，並呈現研究參與者的家庭與幼兒園脈絡；再者呈現本研究資料蒐集及分析的過程，以及研究的嚴謹度與倫理考量。

#### 第一節 研究派典的選擇

在確定本研究的主題與方向之後，我更進一步思考能回答本研究主題的派典與取向，嘗試達到貼切探討及回答研究主題的目的。

首先是量化或質性派典的選擇考量。量化派典推崇世界有客觀存在的社會事實，研究者為避免偏差必須與研究對象保持距離；質性派典則視社會現象是主觀的認知，而非客觀的存在，研究者必須參與研究對象的生活中，才能充分得到更接近事實的資料。但是誠如胡幼慧（1996）所言，質化與量化研究方法本身並無高下之分，而是看是否能符合自己的研究主題。

因為我要瞭解的是兩歲兒從家庭進入幼兒園時、在不同階段的表現，針對整個事件進行意義的探尋與理解，因此帶著對於事件全貌的好奇而非預存的假設進入現場，企圖讓事件本身浮現意義。整個過程中，我的經驗與我的觀點，無可避免的與我想瞭解的現象相互滲透、進而相互辯證。所以整個研究過程中，我與研究對象是互為主體(intersubjectivity)的存在，而非主客體的分野。進入兩歲兒的生活場域（家庭與教室），藉以發現背景脈絡與兩歲兒進入幼兒園事件的關係，這種以實際場域自然式的觀察（Bogdan & Biklen, 1998/ 2001），才能滿足我想獲得較為細節且豐富的訊息；而且整個事件中，除了透過觀察之外，還需要有當事人的描述及詮釋，幫助我對於整個事件過程有深入的理解。因此我選擇能呈現自然情境脈絡、關注歷程與意義、有豐富描述資料、重視參與者觀點的質性研究取向（黃瑞琴，1994；Bogdan & Biklen, 1998/ 2001）的個案研究。

「個案研究」(case studies)，是質性研究取向之一(Creswell,1998)，其特徵是除了以「個案」為明確的研究範圍之外，還企圖針對個案所處的情境脈絡鉅細靡遺的描述，因此必須廣泛的獲取與個案有關的訊息，才能對個案有深入的瞭解。學者們對於個案研究的定義，也認為是「對一個場域、

單一個體、文件資料儲存庫、或某一特定事件做豐富詳盡的檢視」(Merriam, 1988; Stake, 1998; Yin, 1994/ 2001)。

Merriam(1988) 說明個案研究有四項特徵，包括獨特性(particularistic)、描述性(descriptive)、啟發性(heuristic)及歸納性(inductive)。「獨特性」指的是個案研究著重於一個特殊的情境、事件、方案和現象，我們並不期待從個案研究中擴大瞭解其他情境、時間或其他人員，相對的，我們希望瞭解的是「這個個案所呈現的是什麼？」。「描述性」來自於個案研究對於現象的探討、意義的詮釋及理解的追求的興趣，而非對於一些統計數據的傳達，因此個案研究是「厚實的描述」(thick descriptive)。「啟發性」指的是個案研究透過向讀者闡明研究現象之際，經由研究發現帶來新的意義，對已知的事實或知識做確認，以擴展讀者的經驗。「歸納性」，Merriam 認為「若演繹研究者志在發現資料符應理論，那麼歸納研究者則志在發現理論以解釋資料。」(p.20)採用個案研究，通常都是研究者對於發現與理解某一現象有興趣，而不是在做假設考驗，因此從個案研究中所獲得的資料必須透過歸納的過程加以檢驗。

這些獨特性、啟發性、豐富性及歸納性的特徵，正與我想探尋兩歲兒從家庭進入幼兒園的經驗內涵的研究旨趣相符合。因此我選擇以質性「個案研究」方式，成為我的研究取向。

本研究為「多元個案研究」(multi-case studies)，指的是同時進行兩個以上的主體、場域或多組資料的研究設計(Bogdan & Biklen, 1998/ 2001)。

## 第二節 研究議題聚焦

基於生態系統理論的啟發，幼兒從家庭進入幼兒園期間，家庭與幼兒園兩個面向都需要關注。

本研究透過相關文獻的閱讀以及訪談四位兩歲兒家長及一位兩歲兒老師進行研究議題聚焦。在進入幼兒園之前，文獻述及個體對新場所的瞭解、以及兩場所間的資訊交流與相關經驗都足具影響力，因此，家庭與幼兒園間進行了哪些交流？家庭和幼兒園各自為兩歲兒進行哪些銜接？都成為我關注焦點。除此之外，兩歲兒的生活脈絡，包括與家人的關係、與阿公、阿嬤等長輩的關係，還有他們對於兩歲兒入園的看法等，都環繞著兩歲兒，將之包藏其中。因此探知這個關係網在整個兩歲兒進入幼兒園事

件中的角色，也是我需要瞭解的焦點之一。

至於進入幼兒園之後的研究議題，從國內外探討幼兒從家庭進入幼兒園的研究中發現，「同儕關係」、「與成人的關係」以及「作息適應」是最常被探討的議題，而「處理分離」是三歲以下幼兒進入幼兒園的研究會另外關注的面向。我訪談了四位目前有兩歲兒在幼兒園或是正準備將兩歲兒送幼兒園的家長（三位媽媽一位爸爸）、以及一位帶兩歲兒班級的老師，請教他們對於兩歲兒進入幼兒園的關心內容，發現「與同儕相處」是所有家長最關心的面向，其次是「與老師的關係」，包括「老師能不能滿足兩歲兒的需求？」、「老師如何處理兩歲兒的分離焦慮？」、「老師如何幫助幼兒適應團體的生活？」等；最後是幼兒「身體健康」面向，如「擔心生病，因為是過敏體質，學校環境容易誘發」、「學校病毒比較多，幼兒生病鼻涕一直流不停」等；兩歲兒的老師則較關心幼兒的「生活自理」、「與媽媽的分離情緒」及「語言表達」等學習面向。我把文獻的焦點，以及家長、老師關注面向加以對焦，原來僅聚焦在「同儕關係」與「與成人的關係」，因為我認為三歲以下幼兒被提及的「分離處理」，可以被包含在「與成人的關係」面向中。

然而，從我實際的研究資料中發現，「與家長分離」和「與新成人建立關係」都是基於進入幼兒園事件所發生的議題，但「與家長分離」卻無法被包含於「與新成人建立關係」的面向中，因為基於生態系統理論中「對體關係」的概念，「與家長分離」同時是兩歲兒與家長的課題、而「與新成人建立關係」則側重於兩歲兒與老師間的關係，加上文獻提醒，與家長分離和適應幼兒園是截然不同的兩件事(Blatchford, Battle, & Mays, 1984; Peak, 1991)，因此實際進行資料分析與呈現時，我嘗試從「分離處理」、「與成人的關係」及「同儕關係」等三個議題切入。

最後特別說明有關兩歲兒「身體健康」面向的議題，這部分是我訪談的家長深切憂心與關心的內容，卻鮮少見於任何質性或量化研究內容中，可是又清楚的發生在我的研究個案裡，突顯兩歲兒進入幼兒園身體方面的挑戰。得到這樣的事實資料並且無法漠視它存在的情形下，我試著釐清並發現，這議題會與「分離」及「與成人建立關係」相互交織，因此我將它融入在前述兩個面向中。所以，雖沒有單獨為文論述「身體健康」面向，但是可以發現這面向對於兩歲兒進入幼兒園事件的影響。

### 第三節 進入研究現場

#### 壹、研究對象與場域

本研究採立意取樣(purposeful sampling)方式進行研究對象的選擇，因為質性研究樣本選取的重點在於個案能提供豐富的訊息內涵(Patton, 1990/1995)，加上本研究需要進入家庭進行觀察，因此「意願」成為很重要的條件。尋找研究對象期間，我試著在自己的工作場所及左鄰右舍，以廣發電子郵件及貼傳單的方式，徵求有意願參與本研究的家庭；同時著手與我熟悉的、鄰近的幼兒園聯繫，尋求符合條件且願意參與研究的家庭。小殷和晴晴均透過幼兒園的幫忙才順利取得的研究對象<sup>2</sup>，兩個家庭的媽媽對於進入家庭進行觀察與錄影一事均表示可以接受，小殷和晴晴都與父母同住，在本研究開始時都已足兩歲（小殷兩歲四個月、晴晴兩歲九個月），先前都未有就學經驗、並計畫於 96 學年度進入幼兒園，且他們的住家及幼兒園的地理範圍在我居住及工作場所附近，符合我需要長期研究的地緣之便。小殷要進入的幼兒園是實驗園，而晴晴則進入蒙幼園。

##### 一、實驗園

實驗園，是北部某大學附設的幼兒園，因為曾經合作過學生的實習課程，所以在我提出研究計畫（見附錄一）申請之後，所長除了將本研究的訊息周知給即將就讀實驗園的兩歲兒家庭之外，並特別與一些兩歲兒家庭聯絡，瞭解他們參與本研究的意願。小殷家庭，正是由所長的協助而取得的研究對象。

實驗園採取的是角落與主題結合的課程模式；全園共四個班級，藍天班是園裡年齡最小的班級，共計二十位幼兒，由兩位老師—馨老師、粧老師協同帶領。馨老師和粧老師均畢業於幼教相關科系，幼兒園任教經驗分別為十年和九年，帶班經驗含括各種年齡層（包括兩歲兒及混齡班級）。在班級中，兩位老師並無主、副之分，兩位都是幼兒的主要老師。合作模式方面，兩位老師採取一人一天主教，另一人充分協助的模式，例如，自發性學習時間之外，馨老師主帶活動時，粧老師會協助照顧游離的幼兒或是將他們帶入活動中，並且在近中午時間，開始準備餐點配置的工作；幼兒意

---

<sup>2</sup> 本研究有關人名及幼兒園名稱全部化名處理。

外的狀況，像尿濕褲子等，粧老師也會即時處理，盡量降低對活動進行的干擾。換粧老師帶領幼兒活動時，馨老師也是如此的合作方式。觀察期間的訪談，就邀請兩位老師一起參加，兩位老師常常是一位分享完想法之後，另一位會再補充意見，藉此與我分享她們的想法。

二十位幼兒裡有十一個男生，一開學之際有九位幼兒是唸半天班，開學一個月之後，剩下四位幼兒唸半天班，小殷從原本半天班不用午餐、改變成用完午餐之後才下課離園。小殷剛入園時，藍天班教室裡每天有三位實習老師協助，但是小殷比較不願意接受實習老師的接近或提醒（例如：提醒要收玩具了之類的），所以在教室中與成人的互動對象比較以班級老師為主。十月份之後主要由兩位老師全程帶班，中旬過後，每週四、五有大學部的實習老師在班級進行試教活動。

進入藍天班教室之前，先有幼兒洗手間和鞋櫃，進入之後，有一個玄關，是兩歲兒工作櫃的位置，一旁是藍天班觀察廊入口；通過玄關，進入藍天班的地板教室，地板教室高出地面約十公分。開學之初，教室內佈置有玩具角（鋪有塑膠地墊）、益智角、圖書角及工作角，開學一個月之後，玩具角的地墊移到益智角，將益智角更換佈置成體能角。團體活動就在體能角的地墊範圍內進行。

每日的作息流程，先是自由活動時間，這時幼兒自由選擇教室中的角落進行活動；接著吃點心，然後會到戶外遊戲場或大學校園散步。十月份之後，戶外遊戲時間與自由活動時間進行調整。

## 二、小殷及家庭

小殷，研究初始（2007年8月），是兩歲四個月的小男生。我從實驗園所長處知道媽媽願意參與，很快地就與媽媽聯絡。媽媽希望能有一個專心、不受打擾的空間進行討論，因此我們約在小殷家附近的咖啡館，向媽媽說明我的研究計畫及流程(20070819)。媽媽已從實驗園處取得一份我提供的研究計畫申請書，對於我會進入實驗園蒐集資料的部分已有初步的概念，接著我進一步說明關於進入家庭蒐集資料的部分（見附錄二），請教媽媽在家庭攝影的可行性，媽媽均可以協助，並特別提出他們預定於九月份搬家的事讓我瞭解。

媽媽任職於國小附幼，目前請育嬰假留職停薪在家中照顧小殷。媽媽除了瞭解研究相關內容之外，特別提起要小殷如何稱呼我一事？媽媽表

示，小殷都會稱媽媽的朋友為阿姨，例如如糖果阿姨、蘋果阿姨之類的。她覺得也應該讓小殷稱呼我為「阿姨」，媽媽認為這樣比較親切，想了好一會兒，我成了小殷口中的「麻吉阿姨」，表示是媽媽的「好朋友」看他在幼兒園的情形。初次拜訪家庭時，媽媽說小殷聽到「麻吉阿姨」要來，聽到「麻吉」兩字就自己一直笑(20070820)。

小殷家是舊式公寓的二樓，有兩間房間及一間衛浴設施。入門之後，左邊是客廳及前陽台，還有哥哥寫功課的書桌以及電子琴和筆記型電腦等，右邊是餐廳，對應餐廳的位置是開放式廚房及一個吧台。

小殷是家中的老二，有一個大他七歲的哥哥，哥哥從小是奶奶照顧。小殷出生之後，媽媽考量自己身體健康以及奶奶需要照顧身體不適爺爺的情形，決定請育嬰假留職停薪，一方面調養自己的身體，一方面能親自照顧小殷。研究開始期間，哥哥放暑假在家，會主動幫忙攝影的工作，媽媽稱他為「狗仔隊」，小殷也會重複「狗仔隊」一詞。

哥哥是小殷崇拜的偶像，也是爭執的主要對象，在家庭觀察期間，屢屢見到哥哥做什麼事、小殷也跟著做那件事的情形，例如哥哥背小殷在攝影機鏡頭前面，並且將小殷手上的廚房紙巾紙軸拿起來說「丟掉！」媽媽叫了聲「哥哥--」去幫忙撿起紙軸給小殷，小殷也學著邊說「丟掉」邊將紙軸丟出去(20070823)。媽媽就分享：「其實他[小殷]，...，很多事情，是，跟著哥哥的步伐的，哥哥前一秒鐘在做什麼，他後一秒鐘一定要跟著做那一件事。」(20070827)另外，小殷喜歡看龍貓卡通，但是哥哥喜歡看體育節目，常常小殷吵著要看「多多洛」時，哥哥有時回應「多多洛壞掉」、有時回應「這就是多多洛」(其實是棒球節目)，鬧的小殷跺腳或大聲時，哥哥才讓他如願(20070913)。哥哥說：「我最喜歡挑釁他...他每次都跟我搶電視。」(20071017)哥哥眼中的小殷「很番」，尤其談論到去松青超市購物，哥哥一直說小殷「就很番啦」(20070823)，不管需不需要，東西一直往推車裡面放，在我進行家庭觀察時，有一次一起至松青超市，小殷確實是他拿得到的東西，如紅蘿蔔、雞蛋、饅頭都往推車放，再由媽媽解釋「我們家還有」、「今天不買這個」又放回去(20070829)；哥哥還經常潑小殷冷水，媽媽說小殷的大伯在汶萊做生意，小殷接「我去過汶萊」，哥哥：「根本沒去過，好不好？」或是小殷會說他在外公家騎車會繞繞繞，哥哥就接：「他根本就不會騎。」(20070823)

爸爸經營水產公司並位居要職，因為是家族的事業，所以爸爸都工作到很晚才回家。在我整個觀察期間（2007年8月至12月），我只見過爸爸三次，兩次是因為爸爸和媽媽一起送小殷上幼兒園，另外一次是小殷全家搬進新家的那天，我去「添熱鬧」時見到，這三次的碰面僅是打招呼，並沒有談論到爸爸關於小殷的種種想法。因此關於小殷與爸爸的互動部分，我就欠缺瞭解；許多爸爸關於小殷入園所的意見，也是透過媽媽轉述而知道。

小殷原本與爸爸、媽媽、哥哥同住，因為爺爺身體不適住進療養院、僅剩下奶奶（小殷都叫「阿嬤」）一人獨居，因此小殷家計畫搬至阿嬤家同住。為此，阿嬤家先進行一番整修，研究開始期間（2007年8月）阿嬤剛好暫住小殷家（媽媽說阿嬤從六月份開始來住），搬家前的家庭觀察，僅在第一次進入家庭之後約十分鐘，阿嬤從外面回來。看到阿嬤回來，小殷撿起紙軸唱：「我問天、我問天，別捉弄」，大家都笑了，媽媽解釋，這是阿嬤看的連續劇的主題曲，阿嬤說了一聲：「好棒！」小殷又繼續唱「我愛你，愛著你，就像老鼠愛大米」，阿嬤又說：「好棒，」並對我說：「很古錐喔！」（20070823）

2007年11月小殷搬進新家進行家庭觀察時，阿嬤洗頭回來陪小殷看影帶。阿嬤對我說：「真巧，老師教的歌都曉唱，什麼鵝爸爸來了、鵝媽媽來了」...接著阿嬤問小殷爸爸、媽媽、姑姑、舅舅的名字，小殷都一一說出來，阿嬤：「那阿嬤咧？」小殷：「×（姓氏）阿嬤。」阿嬤笑一下。阿嬤問小殷「愛不愛阿嬤？」時，小殷搖頭，阿嬤對我說「不愛」，又再問一次小殷「愛不愛？」小殷仍搖頭，阿嬤問：「為什麼不愛？」小殷看影帶沒有回答。（20071127）

小殷和阿嬤的關係並不是很融洽，主要在於小殷都是媽媽自己帶，與阿嬤相處的時間不多，加上阿嬤在小殷家期間，有打過小殷一次（見第四章），小殷耿耿於懷；家庭觀察時，小殷畫畫的內容，人物方面也未曾有阿嬤（20070831）。

因為我沒有直接請教阿嬤對於小殷進入幼兒園的看法，所以許多阿嬤不甚同意的意見也都是經由媽媽轉述，但是搬家之後一段時間媽媽讓小殷請假頻繁，阿嬤就表示「愈不去讀愈瞞讀」（20071127），顯見阿嬤對於小殷上幼兒園有比較認同。

小殷和媽媽的關係非常親密，媽媽對孩子的管教比較採取民主的方式，所以經常詢問小殷的意見，或是直到小殷同意才會行動。例如家庭觀察時，有一次媽媽說要去運動公園，小殷正鬧脾氣，所以什麼事都說不要，媽媽問：「不要去公園喔？」小殷停了一下，沒有再抗拒，媽媽才請他去換鞋子(20070827)出門。媽媽認為：「讓孩子打從心底的誠服，而不是擔心權力被剝奪或是害怕被大人罵」(20080710，非正式訪談)，這是媽媽的教育理念，也落實在親子關係中。

媽媽和阿嬅的婆媳關係有點客氣，可能是因為有各自的生活圈，各自互不相干擾。家庭觀察時，我發現媽媽整理搬家的行李很慢，媽媽表示對於搬家她是有一些需要適應之處，因為大部分的人都是先與公婆同住再搬出去，但是媽媽卻反其道而行，先是小家庭居住在外，接著因為一些考量再搬來與婆婆同住；加上舊家附近有一個運動公園，所以媽媽其實對這樣一個後花園是有一些捨不得的(20071112，家庭觀察時分享)。可以想見，對於與婆婆同住，媽媽其實是有小小壓力。進入新家，是一樓的樓中樓式建築，一樓是客廳、餐廳及廚房與客房，二樓則是臥房及開放式書房。家庭觀察時我發現客廳地板非常乾淨，媽媽說樓下都是阿嬅自己負責，阿嬅是一個非常愛乾淨的人，所以婆媳的分工很清楚。

對於爸爸，媽媽全力支持他的事業，所以爸爸工作時間長，媽媽就全權負責孩子與家庭的事，包括哥哥上的才藝課或是小殷要上幼兒園的事；對於媽媽要請育嬰假一事，透過討論之後爸爸也表支持，夫妻雙方的關係正如媽媽喜歡的朱銘「同心協力」作品一般，「夫妻相處，同心協力去駛一個家」(20071112，家庭觀察時分享)。

與小殷接觸的經驗裡，發現他的作息面不是很規律，有時因為早起、上午十一點多又去睡一下覺、有時下午三點多或五點多在睡午覺；面對我這個媽媽的新朋友時，他似乎觀察到我和媽媽之間的無話不談，才逐漸主動與我互動，也就是對新的人、事、物，需要一些時間適應；情緒方面大部分是正向、友善的，偶有負向情緒時，會用尖叫的方式表達。媽媽覺得，小殷是「中間偏難」的氣質類型(20070821，第一次訪談媽媽)，我也覺得如此。

總結小殷的家庭脈絡，小殷主要與爸爸、媽媽及哥哥住一起，研究初期，因為新房子整修需要，阿嬅搬來與小殷家同住；這段期間，小殷與阿

嬭的關係有些小緊張。搬到新家之後，阿嬭要跟小殷修好，但是小殷可能尚在適應新家，所以對阿嬭尚未釋出善意。小殷個人的氣質屬於中間偏難型，也就是對於新環境需要花費較長時間才能適應的類型。

### 三、蒙幼園

蒙幼園，是北部一所蒙特梭利課程模式的私立幼兒園，之前因為帶學生進行參觀的關係而與所長稍有認識，因此在尋找研究對象時，特別提供我的研究計畫，請所長幫忙留意是否有符合條件願意參與研究的家庭。當晴晴家庭表示同意參與本研究時，所長特別請我與帶晴晴班級的琳老師聯繫，徵求進班級觀察的同意。所以，在晴晴家庭及琳老師的同意之下，晴晴家庭成為我的研究對象。

蒙幼園採取的蒙特梭利課程模式，全園分為兩個班，在一樓的是零至三歲幼兒的班級—大地班，由取得美國零至三歲幼兒的蒙特梭利教師證書的琳老師，以及有進修蒙特梭利教學相關課程的助理珂老師共同帶領，二樓是三至六歲的混齡班級。琳老師，在蒙幼園已經六年，帶過兩年三至六歲班級的三歲組幼兒，之後一直帶大地班。兩位老師的分工，琳老師說：「比如說工作的話會比較以我為主」（20071005，第二次訪談），但是幼兒園不刻意區分誰是主帶或誰是輔助，「原則是就是所有老師都有責任，或者是一些該做的事都一樣」（20071005，第二次訪談）。我觀察期間，發現大地班的作息流程都是琳老師負責，包括要去戶外、或是進行團體活動等，珂老師則從旁協助。所以觀察期間的訪談，全部以琳老師為主。

因為老師們需要輪流早值，所以晴晴會有機會接觸到不同的老師，加上午餐時間會有一位總務蘇媽媽一起協助餐點的配置，所以研究資料中會出現琳老師和珂老師之外的人物。

大地班，原來有八位幼兒，年紀從一歲半到兩歲半都有。晴晴入園當週，大地班僅兩位新生，之後新生陸續入園，觀察期間維持約十二位幼兒上下。未能精確說出大地班幼兒數字，一來是因為研究期間仍有新生陸續入園、其次是因為蒙幼園的編班政策非常視孩子的發展與表現進行調整，也就是說，兩歲半前後的幼兒，只要情緒穩定、發展成熟，經過園所老師討論同意之後，是可以調整至三至六歲班級的，而三至六歲班級中也有適合兩歲半幼兒的工作。到了三至六歲班級之後，也可能因為情緒不穩定、或是要讓幼兒展現在三至六歲班級的學習效果，因此再安排回大地班。全部

的新生都是入園後前三天至 11 點即由家長接回，之後再讀全天班為主。

全天班，幼兒都在園裡用午餐，但是每週四是蒙幼園家長的愛心便當日，也就是當日幼兒的午餐是由家長和孩子共同準備便當入園，再委由廚房阿姨幫忙蒸熟給孩子使用。所以，晴晴準備的學用品中還包括便當盒。中午用餐時間，樓上三歲組哥哥（因為全部是男生）會到大地班一起用餐；下午點心及等接時間，三歲組也是在大地班教室中一起玩建構玩具、並等候家長來接。

大地班，在蒙幼園的一樓，入園之後，先是家長接待區，裡面有一組藤製沙發及大茶几，接待區也是一個過渡的區域，幼兒更換室內鞋也在此。穿過家長接待區，即進入大地班的地板空間，幼兒洗手間在教室一隅；除去點心角及點心桌，其他就是幼兒工作的空間。教室中間擺放幼兒桌椅，桌椅經常視幼兒工作需要調整變換位置。

每日作息方面，琳老師說小小孩的作息其實很彈性（20071001，非正式訪談），基本上，一早入園之後，先放好自己的東西，像書包或毛巾盒等，想吃早點的自己去烤吐司或可以開始工作，然後約十點半左右視幼兒的穩定情況出去戶外騎腳踏車或是走走，若幼兒當天情緒穩定，可能繼續進行工作、若幼兒情緒不是很穩定，可能十點就出去戶外。除工作之外，琳老師有時會帶大地班進行聲音遊戲或是練習摺外套等團體活動，但是「不勉強全部幼兒參加」（20071005，第二次訪談）。在我觀察期間，團體活動都吸引幼兒陸陸續續全部過來參加。

#### 四、晴晴及家庭

本研究開始之際（2007 年 8 月），晴晴兩歲九個月。透過蒙幼園的幫忙，我得以和晴晴媽媽電話聯絡並簡要說明研究重點(20070810)，媽媽聽完之後回答我：「可以啊！」還請一旁的晴晴和我講電話，電話那頭傳來晴晴笑著說「我要上學了！」的聲音，表現出對於進入幼兒園的期待。

晴晴家是新大樓的二樓，有兩房一衛，家中有爸爸、媽媽及晴晴三人。進門之後，右邊是廚房及後陽台，左邊為餐廳及客廳，也是晴晴主要活動的地方。

晴晴的爺爺、奶奶（晴晴叫阿公、阿嬤），還有一個叔叔、一個姑姑住隔壁大樓四樓，阿公辦公室在一樓；晴晴叔公和阿祖一家，也在晴晴上下學途中，晴晴從家庭進到幼兒園，經過的都是親戚家，經常從幼兒園回家的

途中（下午 5 點多），晴晴就進了叔公家，待到吃完晚餐才願意和媽媽回家，所以有一陣子，媽媽爲了讓晴晴知道爸爸去上班而非在家中，放學之後就直接先帶晴晴回家確認家中無人的情形；或是有時晴晴在回家途中，看到阿公站在馬路旁和朋友說話，阿公看到晴晴就張開雙臂要抱抱她，晴晴就一邊笑一邊躲。晴晴是整個家族中年紀最小的孩子，她的環境裡充滿了親戚長輩的愛。

媽媽本來有一間自己的美容工作室，晴晴交給保母日托，但是因爲考慮晴晴即將上學，加上晴晴一直吵著說媽媽都將她放在阿嬤家（指保母）不管她，她要跟媽媽一起，因此六月（2007 年 6 月）開始，媽媽的工作室就處在休息的狀態，專心陪晴晴，也固定每週三下午帶晴晴去蒙幼園參觀。研究期間，媽媽一度要重開工作室，因此忙著設計工作室的相關事宜，導致家庭觀察的部分受到一些影響，後來因爲一些原因造成工作室的開業計畫未能實行。

另外，因爲阿公當過地方民意代表，所以阿公的辦公室常有鄉民來泡茶聊天，加上阿公辦公室的工作人員、小姑姑的同學等，晴晴的生活周遭充滿著多元的人際關係；媽媽的工作室、保母家、阿公阿嬤家等，都是晴晴的活動範圍，晴晴的生活空間可以說非常廣泛。

爸爸從事房地產業，時間運用上比較自主，有時進行家庭訪談或觀察時，爸爸會剛好在家，只是爸爸大部分在房間裡做自己的事，比較沒有參與我們的討論。有兩次機會，我邀請爸爸分享關於晴晴入園的想法，爸爸都以「要去工作了」婉拒而未能實踐。所以有關爸爸對於晴晴的許多想法，都是經由媽媽轉述瞭解。

晴晴有一頭自然捲的長髮，像是燙過一般微微捲著卻很自然。目前是獨生子女的晴晴，眼睛裡常充滿著笑意，我進行家庭拜訪和媽媽說明研究內容的時候(20070813)，晴晴一會兒騎腳踏車、一會兒開錄音機，媽媽問：「你要騎車給老師看？」、「你要放[歌]給老師聽？」感覺上晴晴有些興奮，媽媽說晴晴很喜歡來家中的客人或是朋友，每次都不願意讓對方回家，希望可以再多待一下，連小姑姑大專的同學都和晴晴很熟絡。

晴晴與阿公、阿嬤的關係是一種親暱的祖孫關係，有一次家庭觀察在阿公阿嬤家，阿嬤看電視介紹鼎泰豐小籠包，說要帶晴晴一起去吃，結果晴晴表示已經吃過了，阿嬤：「啊爲什麼我沒有去吃？」晴晴：「因為你沒有來

呀！」阿嬤：「不是我沒有來，是你沒有請我去呀，你每次都把我遺漏。」晴晴：「我就把你，放烏。」(20071129)當時阿公不在，因為叔公說晴晴的照片不可愛，所以晴晴請阿公「去報仇」，一會兒，阿公和堂叔叔進來，阿公對晴晴說：「阿公有去跟他們講了啦，說我們晴晴好可愛。」堂叔叔：「你上來告狀的吧！」又接一句「那（晴晴照片）一點都不可愛。」晴晴又拿照片給阿公，大家都在笑，阿公：「我去找叔公，告訴他我們晴晴最可愛囉！」(20071129)

雖然與阿公阿嬤家住得近，但是晴晴家和阿嬤家各自獨立，長輩對於晴晴的事情會關心，但不是干涉，決定權仍是由爸爸和媽媽作主，只是媽媽有時覺得晴晴對阿公阿嬤太予取予求，因此偶而會禁足，不給晴晴去阿公阿嬤家。

晴晴和媽媽非常親暱，有時幾乎是平輩間的互動模式，在媽媽工作室時，晴晴因為媽媽要買「老婆餅」、買錯買成「太陽餅」，晴晴對媽媽說「你太遜了。」(20070814)但是媽媽也是會管教晴晴行為的人，而晴晴也很瞭解什麼場合可以造次，什麼時候要收斂，媽媽分享，晴晴去保母家看保母時，一下子要這個、一下子要那個，爸爸說：「你在阿嬤面前挑戰你媽的極限。」媽媽說晴晴很故意，從保母家出來，晴晴馬上說：「媽媽，我下次不會這樣！」(20070928)我進行家庭觀察時，媽媽拿海豚充氣搥子和晴晴打著玩，晴晴跑來我旁邊說：「我有老師，你沒有。」媽媽：「我要哭了，嗯嗯--」晴晴：「你去廁所哭啦！」媽媽：「竟然叫我去廁所哭？」晴晴又跳又唱的哼「打不到，打不到！」媽媽：「你很臭屁喔，去廁所哭啊？」媽媽假裝要打晴晴，晴晴尖叫著跑來跑去。(20070830)晴晴從日常生活中表現出她的慧黠。

爸爸和媽媽的工作分屬不同的領域，媽媽工作室停掉之後，晴晴全部的照顧工作都由媽媽負責，僅有在預備重開工作室期間，偶而請爸爸幫忙接送晴晴。夫妻關係是互相支持、互相幫忙的。

與晴晴的接觸經驗中我發現，晴晴進入園所前作息雖沒有很穩定，但是進入幼兒園之後，媽媽用她愛看的卡通讓她起床、準備上學，晚上媽媽有規定她上床的時間，除非隔天是假日，媽媽才不會叫晴晴上床睡覺，所以晴晴只要看到下一張日曆是不一樣顏色時，就會對媽媽說：「你今天不會叫我睡覺，對不對？」(20071005，第二次訪談媽媽)；晴晴對於新的人、

事、物適應的很快，我和媽媽第一次通電話時，她即能與我互動，並且在第一次接觸時，就同意媽媽所說的，讓我去蒙幼園看她上課；並且大部分的時間，都笑意盈盈的正向情緒。我覺得，晴晴是「好養型」的氣質類型。

總結晴晴的家庭脈絡，發現晴晴雖只與爸爸、媽媽住一起，但是生活圈中充滿著各種人際關係，親戚的、小姑姑同學的、阿公朋友的等等，都環繞在晴晴的周邊；加上生活空間多元，包括保母的、媽媽工作室、阿公阿嬤家、阿公辦公室，都是晴晴的活動範圍。蒙幼園也在晴晴住家附近，晴晴上下學途中經過的都是認識的親戚家。加上晴晴本身好養型的氣質類型，更增添眾人對她的疼愛。

## 貳、建立關係

關係(rapport)的意義通常指的是兩個人之間和諧親善的關係，對質的研究者而言，關係則是指和研究對象發展和建立友善、信任、和諧的關係（黃瑞琴，1994）。因為我研究資料蒐集時間很長，在家庭長達四個月、在幼兒園也有三個月，所以我與兩個家庭及兩個幼兒園之間建立關係就非常重要。以下從家庭和幼兒園兩方面分別說明。

### 一、家庭方面

小殷和晴晴都是透過幼兒園協助取得的個案，因此我都先用電話聯絡，確認家庭願意參與本研究之後，再約時間進行家庭拜訪說明詳細研究內容及流程。

首次與小殷媽媽見面(20070819)，是約在小殷家附近的咖啡館，在沒有孩子在場的情形下、兩人專心討論研究計畫及內容。小殷媽媽有著幼教人樂於分享的風格，初次見面即侃侃而談，包括期盼小殷到來一直到出生的過程，甚至媽媽計畫再進修等想法，都成了分享的內容。媽媽同時關心我任職的學校及我的工作，初次見面之後，我們都對對方有一些瞭解。

第一次進行家庭拜訪(20070820)，主要是要認識小殷，尙未正式蒐集資料。小殷因為發燒看醫生後還在睡覺，所以我和媽媽先在吧台前聊天，哥哥則自己玩著電腦。沒多久，小殷從房間出來，媽媽問他要起來了嗎？他又跑回房間去，媽媽去帶他出來。媽媽說事先告訴他「麻吉阿姨」要來，聽到麻吉兩個字小殷一直笑，還要求要拿冰箱上一張他與馨老師合照的照片來看，對於進入幼兒園，小殷是有期待的。

正式蒐集資料之後，只要哥哥在家，他就可以協助拍攝的工作，我都稱哥哥為「研究助理」，媽媽和小殷稱他為「狗仔隊」。研究剛開始之際，我覺得我比較像一個到訪的「客人」，媽媽常會放下手邊的工作，和我在吧台進行下午茶時間；隨著研究的進行，媽媽逐漸可以去進行她的家事、或是去檢查哥哥的功課，不會因為我的出現而打斷原來的作息；甚且我們的分享，不侷限在小殷的事物上，身為母親、身為媳婦、身為幼保領域工作者，都成了分享的內容。

和小殷的關係，從原本他比較安靜的看著我，或聽我和媽媽聊天，慢慢轉變成會主動來和我分享，例如有一次哥哥進家門時，我打招呼：「嗨！研究助理。」哥哥：「助理感冒了！」小殷也跟我說：「我感冒了。」我：「哦！」小殷：「我流鼻水。」媽媽：「對！」(20071017)或是咳嗽時會主動告訴我說：「喉嚨發炎」(20071212)。在幼兒園時，因為有過小殷要我幫他找媽媽經驗，所以我都進入觀察廊，也就是處在不同的空間中，比較沒有特別的狀況。

與晴晴家庭的互動就比較集中在晴晴的事物上，因為晴晴涉足的場所較為廣泛，因此媽媽的工作室、阿公的辦公室、阿公阿嬤家，都是我進行家庭觀察時的地點，大家也盡可能提供晴晴的資訊讓我瞭解。中間因為晴晴肺炎住院，一直到晴晴出院之後，進行家庭觀察和訪談時，媽媽才問起我職場的事宜，並關心晚上家庭觀察時我孩子的安排，還邀請我在家中用餐，享用爸爸煮的菜。媽媽對於一些事情若有不清楚的地方，也會請問我的觀察，例如她會想瞭解晴晴飯前唸的餐前語，是正確的嗎（我知道媽媽也有請問老師）？別的園所是如何的儀式等。在晴晴生病期間，媽媽會特別關心我如何處理我孩子生病的經驗等。媽媽還常分享帶晴晴和朋友聚會時她的表現、以及去過些什麼地方晴晴都記得等。總而言之，我們蠻像兩個媽媽聊著「媽媽經」，只是話題大部分圍繞晴晴為主。

和晴晴的關係，第一次家庭拜訪時(20070813)，晴晴只是在一旁一會兒騎車、一會兒放CD，展示著她的玩具，媽媽對她說：「老師（指研究者）在學校陪你玩，好不好？」晴晴點頭。之後進行家庭觀察時，晴晴開始會拿我的記錄本說要畫畫，還會裝飾她喜歡的貼紙在封面，也會和我玩扮演遊戲，假裝她是老闆我是客人等；在幼兒園，我與晴晴都在同一空間，但是因為在我與她接觸前、她已經參觀蒙幼園很多次，並且我也沒有每天在

幼兒園中，所以當她有需要或是住院之後再入園，都一直緊跟著琳老師，直到十月中旬時她在幼兒園逐漸穩定了，才學著其他幼兒來我旁邊要求看攝影鏡頭，在這之前已經有許多小孩對鏡頭表現出興趣了。

整體而言，我與家庭的互動關係以媽媽和孩子為主，小殷家的阿嬤只要在客廳時，我也會阿嬤聊一下、稱讚阿嬤的髮型等；我也邀請過晴晴爸爸分享一些他的想法，但是爸爸以工作忙為由，都請我和媽媽討論即可。所以與兩個家庭的爸爸互動極少，但是與媽媽的關係則較為朋友的關係。

## 二、幼兒園方面

我與兩幼兒園的老師接觸，首先都是透過電話聯絡的方式。得知實驗園有家庭願意參與本研究，兩位老師即積極瞭解需要配合本研究的相關事項，我除了謝謝兩位老師的協助之外，並為老師說明研究內容及所需協助事宜。初步接觸，即感受到實驗園老師經常參與或接受研究，因此對於研究所需的相關協助都會主動問及是否需要。我則以不增加老師工作內容為前提，請教老師一些資料是否可以同意我引用。例如談論到親師聯絡簿時，老師們會問起是否需要幫忙影印小殷的聯絡簿內容給我？我回應期末時我再向小殷家借即可，但請老師同意我使用其中有關老師對小殷描述的資料，老師都慷慨應允。隨著研究的進行和訪談次數增加，老師們除了會關心我工作、研究要兼顧的負荷之外，有時會談論起園所行政運作事宜，增加我對於實驗園整體運作的瞭解。

對於藍天班的幼兒，因為我幾乎都在觀察廊裡觀察，僅有在戶外時才出現和幼兒們同一空間，所以幼兒可能僅認為我是別班的老師而已，只有小殷有時會撿小果子給我，引來其他幼兒也撿一些葉子給我之類的。我剛到藍天班時是和一大群家長一起的、我結束研究離開時是從觀察廊退出的。所以，對這群孩子的干擾應該是很小的。

因為蒙幼園老師有值班、加上廚房在一樓等情形，所以空間上的交集，我不只與琳老師、珂老師熟悉，全園老師和廚房阿姨、總務蘇媽媽我都有熟悉的感覺。我與琳老師的互動保持在晴晴身上，偶而聊到她班上的小孩、家長是我大學同學，琳老師特別問起我與該家長大學時的情形；所長就比較關心我的研究進度或分享她覺得這研究有意義的看法。我從老師們身上得到許多幫助，例如，我好奇全園最小的佳佳的年紀，珂老師就會提供她正確的出生年月日讓我瞭解。

大地班的幼兒是我熟悉的，因為我就在他們的教室中進行觀察，我常坐在教室一角，進行攝影工作，幼兒偶而需要幫忙拉起上完廁所的褲子、或是穿上鞋子，就會走到我這個看起來不忙的成人這邊，說聲「請幫忙」，然後我就幫助他們。也有幼兒對於攝影機感到好奇，所以會來看一下鏡頭，我也會一一滿足他們。越到研究後期，這樣的情形就逐漸減少。

整體而言我與老師的關係並不像與媽媽的關係般深入，我發現這應該與我進幼兒園的時間都是教保時間有關，即使進行正式訪談，老師提供的也是幼兒午休或是幼兒仍在園所但是老師可以接受我訪談的時間，所以我會擔心耽誤老師的教保工作，因此訪談結束我就離開。當然，我也沒有刻意運用觀察以外的時間去經營與幼兒園的關係，這也是我與幼兒園的關係不像與家長的關係一般深入的原因吧！

#### 第四節 資料的蒐集與分析

本研究中蒐集資料的方式以及分析資料的方式，分述如下。

##### 壹、蒐集資料

蒐集資料的方式以參與觀察及訪談為主，並輔以相關文件蒐集，作為資料檢核之用。

##### 一、觀察：現場筆記、攝影

本研究中進行觀察的目的，在於蒐集兩歲兒在家庭與幼兒園中與家人及成人、同儕的互動資料。

我觀察的場域至少有家庭及幼兒園兩個微系統、以及家庭試圖與幼兒園連結的場域。獲得研究對象同意之後，我隨即進行拜訪，進一步說明研究的內容，並開始實施正式蒐集資料前的前置工作—讓兩歲兒熟悉我的出現。小殷在正式蒐集資料前先拜訪過一次；晴晴在正式蒐集資料前去過家中及媽媽工作室各一次。

家庭觀察的主要目的是藉此瞭解幼兒與家人的互動關係，觀察時段以家庭方便、我沒有學院的課為前提。入園之前的觀察時段以白天為主，除了降低對家庭的干擾之外，還可以隨著幼兒進入家庭之外的活動場所，瞭解兩歲兒在其他場所的互動方式。入園之後則以幼兒放學之後的時段為主，小殷常常是下午到傍晚的時段、晴晴則以晚上為主。小殷的觀察除了

家庭之外，還有到超市、運動公園等場地；晴晴除了家庭之外，阿公的辦公室、阿公、阿嬤家都曾觀察過。除此之外，家人有沒有陪兩歲兒進行跨場所的連結？什麼人陪？在新場所中有沒有與老師互動？互動些什麼？都是我觀察的重點。

在小殷舊家時，攝影機架設在餐廳的餐桌上，可以拍攝到客廳、吧臺、廚房及廁所等範圍，例如小殷從廚房跑到客廳沙發，只要移動一下鏡頭即可收錄畫面，我則帶著我的筆記本，一邊重點式的記下小殷與家人的互動，一邊和媽媽聊著關於小殷的一切。小殷常在我和媽媽互動時，說他要喝牛奶、或是要看書等，媽媽就會去陪小殷，這時也是我進行觀察記錄的時刻；搬入新家之後，範圍變大了，加上我的「助理」常在樓上，因此我常需要移動攝影機，尋求將小殷捕捉入鏡頭的合宜地點，比較不能像在舊家一樣，將攝影機固定了一個位置。小殷的家庭觀察從八月下旬開始，到入園之前有四次的觀察；入園之後，約每兩週觀察一次，後來受到搬家的影響，持續到十二月中旬才告一段落。研究期間總共有十一次的家庭觀察。晴晴家屬於長條形狀，所以進入家庭時，我常將攝影機放在客廳和餐廳的中間，如此經常在客廳活動的晴晴比較容易被收錄在鏡頭內。晴晴常和媽媽在沙發前的大茶几進行一些益智遊戲或扮演遊戲，也會邀請我參與，我通常在晴晴與媽媽玩遊戲時，簡要記錄下他們互動的重點。整個家庭觀察從八月中旬開始，一直十一月底告一段落，共計入園前有兩次、入園之後有四次的家庭觀察。其中九月原來約定好的家庭觀察都因為晴晴要和爸爸或阿嬤出去而取消、加上住院的影響，所以未能進行家庭觀察；十月份則因為媽媽預定重新開工作室，所以約好前去家庭觀察的時間媽媽可能還在外頭忙、加上爸爸以要忙為由不接受我去觀察父女倆的家庭互動，因此家庭觀察次數受到影響。

幼兒園觀察是本研究另一個觀察重點，目的在於瞭解兩歲兒進入幼兒園之後，與成人、同儕建立關係的過程，以及與母親分離時，親子、師生間的關係。入園之後親師間的互動也是透過幼兒園觀察時加以瞭解。觀察時段的選擇盡量平衡週一到週五都有蒐集到資料，蒙幼園還涉及下午時段的觀察。

實驗園的觀察，他們基於肖像權的考量，僅同意紙筆觀察禁止攝影。從正式入園前的新生適應日、到入園的第一週，因為有許多家長在藍天班中陪

著自己的兩歲兒，因此我也陪伴入園的家長一起在教室中觀察小殷，一方面覺得這樣比較有機動性，看得到小殷在玄關、或教室裡的情形；另一方面覺得比較聽得清楚小殷的互動。後來媽媽放手將小殷交給老師之後，小殷會對著我哭著要找媽媽，所以之後我都進觀察廊、透過單面鏡及收音系統進行觀察，只有小殷在玄關時因為觀察廊會看不到，我才出來坐在角落進行觀察記錄。戶外活動時，我就站在小殷活動的附近，記錄他的行為。入園第一個月，維持每週有兩次的觀察，之後則維持每週至少一次的觀察。觀察記錄的方式採取樣本記錄方式，也就是盡可能將小殷在幼兒園的情形記錄下來。因為從文獻中得知，幼兒約需九週的時間大致能適應幼兒園(Blatchford, et al., 1984; Hartman, 1989)，因此我向幼兒園說明，進入幼兒園蒐集資料的時間約從開學之際到九週左右的時間，所以實驗園從九月初開始進行觀察，預定到十一月底截止，後來受到小殷於十一月中旬搬家的影響，因此特別情商實驗園同意、延長觀察至十二月上旬才告一段落。

其中因為小殷的開學日和晴晴是同一天，因此我委由一位碩士研究生—惠霞協助進行小殷入園的觀察記錄，正式記錄之前，我邀請惠霞一起進行新生適應日的觀察，並於事後進行觀察重點的討論。全部的幼兒園觀察資料裡，有三筆是由惠霞代為進行觀察記錄。另外，實驗園十月中旬之後每週四、五有大學部實習生進班實習，不開放其他觀察，因此十月份中旬之後，實驗園的觀察就以星期一到星期三為主，直到觀察結束，共計二十二次的觀察。

晴晴在大地班的活動情形，蒙幼園考量新生第一週表現難以預測，因此入園第一週僅同意進行紙筆觀察記錄，我仍以樣本記錄為主，詳細記錄晴晴在幼兒園的一切活動，其餘資料均全程攝影。入園第一個月，維持每週有兩次的觀察，之後則維持每週至少一次的觀察。十月份開始，蒙幼園每週五為體能、音樂、美術等分科課程，這段期間幼兒依這些分科課程教師的指示團體行動，因此我未將週五的團體活動列為觀察內容。觀察期間從九月初開始，一直到晴晴表現穩定約十一月中旬為止，共計十六次的觀察。

因為小殷入園僅半天，所有的幼兒園觀察均以上午為主；晴晴的幼兒園觀察也是以上午為主，下午觀察共計四次，主要想瞭解下午起床之後的作息以及家長來接時的情形。

為了記錄方便起見，小殷和晴晴各有一本記錄本（小殷後來還用到第

二本)，現場記錄時，筆記本中區分一欄右手欄，是記錄我現場的所見所思，例如小殷搬家後再入園，我發現他一直在玄關繞圈圈，或是從玄關到木質地板、上上下下的跑，我隨即記下「小殷有焦慮」等簡短字句。全部現場記錄及攝影資料均轉成電子文字資料，實驗園的現場筆記於觀察結束之後二至三週內會轉騰成電子資料，而攝影資料則延遲至今年（2008年）二月全部整理完畢。整理觀察記錄形式請見表 3-1。

表 3-1 觀察筆記範例（節錄）

20070926-1 (三) 8:55-9:55		
蒙幼園大地班		
實地觀察筆記		
第四次記錄 (BOC-4, B-晴晴, O-觀察, C-托兒所, 4-第四次觀察)		
晴晴因為生病住院，請假 9 天，加上中秋節連續假期，總共放了 13 天的病假，今天是放完假之後第一天上學。		
	內容	省思
1	上午 8:55 進入 <u>蒙幼園</u> 。 0:00 哭著讓媽媽抱進來，媽媽幫忙坐在椅子上的 <u>晴晴</u> 換鞋子，今天是高老師值班。 <u>佑佑</u> 坐在換鞋區，說著「我要找媽媽」， <u>晴晴</u> 有一點抽噎的感覺（大概在來之前哭了一會兒了）。	恢復上學第一天，之前因為住院、休息兩週，哭的像新生一樣
2	0:39 <u>抱青青</u> 進入教室的 <u>高老師</u> 過來蹲著在 <u>晴晴</u> 前面， <u>晴晴</u> 馬上趴在媽媽肩膀，哭著並說：「媽咪，抱抱。」 <u>高老師</u> 問：「生病哦？」媽媽點點頭，並拍拍哭著的 <u>晴晴</u> ， <u>晴晴</u> 聲音中有痰的感覺，一直哭著說「媽咪，抱抱。」媽媽抱起 <u>晴晴</u> 站起來， <u>高老師</u> 說：「媽媽抱一下、媽媽抱一下。」媽媽要擦 <u>晴晴</u> 的眼淚， <u>晴晴</u> 頭一直埋在媽媽肩膀上，媽媽拍拍 <u>晴晴</u> 的屁股。	<u>高老師</u> 支持性的回應
3	1:22 媽媽一邊跟 <u>高老師</u> 說話， <u>高老師</u> 一邊要接過 <u>晴晴</u> ， <u>晴晴</u> 將 <u>高老師</u> 碰她的手滑開，繼續趴在媽媽肩膀上。 <u>高老師</u> 堅持抱 <u>晴晴</u> 過來， <u>晴晴</u> 想靠在媽媽身上，於是尖叫著， <u>高老師</u> 抱過來之後， <u>晴晴</u> 哭叫著說：「不要--」 <u>高老師</u> 直接將 <u>晴晴</u> 抱進大地班教室。媽媽開門離去。	不要老師抱，黏媽媽比以前更緊了

省思：  
這個小時幾乎都在哭，只有從去戶外時（20）才開始安靜一下子，重新適應或許是更大的挑戰。

20070926-1 指的是觀察日期之外，-1 是第一個小時的攝影記錄。最左

手欄的 1、2、3 流水編號，是在沒有攝影情形下，進行段落區分的代號，做爲省思與特定內容的連結方式，例如上表中，最後的省思提到去戶外時晴晴的表現，即可以從編號 20 的內容中發現。有了攝影之後，在內容欄每一段的開始處呈現該內容在攝影DVD的時間點，唯仍保持左手欄的流水號。實驗園觀察沒有進行攝影，所以DVD的時間點用實際的時間（幾點幾分）取代。

家庭觀察及幼兒園觀察等日期相關資料，請參考附錄三。

## 二、訪談

在我的研究中，訪談的對象爲兩歲兒的母親及主要老師。目的在於瞭解家長或老師對於兩歲兒進入幼兒園期間，不同階段表現的看法。

不同階段，指的是入園之前、入園初期（指入園一個月左右）、以及入園九週左右（預計應該適應幼兒園了）。在入園之前的訪談重點，在於瞭解家庭和幼兒園爲兩歲兒做了哪些預備？同時瞭解兩歲兒入園的動機以及其他家人的看法；入園初期的訪談是以瞭解家庭和幼兒園對於兩歲兒入園期間的表現的看法，同時以我在園所的觀察，若有想進一步瞭解的內容時，也成爲訪談內容，例如對於班級中老師們的分工，是從觀察過程中浮現的問題，因此也在我的訪談問題之一；入園九週左右，原來從文獻中預計是逐漸適應的時段，這階段預計持續瞭解家庭和幼兒園對兩歲兒在園所的表現以及入園之後的轉變等看法之外，同時從觀察中擬定老師對於輔導個案適應幼兒園的一些啓示成爲訪談內容。小殷因爲搬家的影響所致，所以第三次的老師訪談延遲至十一月下旬、家長訪談則於十二月下旬進行。這些與老師、家長的正式訪談，均事先約時間，運用對方可以專心接受我訪談的時間，在同意之下全程錄音，再逐字謄稿，進行分析。

除了正式訪談之外，本研究也有非正式的訪談。非正式訪談隨時發生在家庭與幼兒園場合中，若是在攝影資料中，我的編碼資料仍以「觀察」的代號“O”表示之，例如小殷媽媽在家庭觀察時提到哥哥之前被阿嬤照顧的情形時，其實是一種非正式訪談的資料，但是我仍將這樣的資料整理在家庭觀察資料中並進行編碼；晴晴生病出院之後再入園時，琳老師就和我分享她覺得晴晴「比較憂鬱」的情形，因爲攝影機進行晴晴表現的攝影，這樣的資料我就會在本研究中以「非正式訪談」字眼呈現。

關於訪談對象的選取，研究之初即瞭解訪談兩歲兒可能有其限制，因

此透過大量的、長期的觀察來瞭解兩歲兒在整個入園事件中所經歷的相關事宜；至於其他訪談對象，幼兒園以老師為主要報導人，因為老師是兩歲兒在幼兒園中的主要照顧者，所以提供我許多豐富的資訊；家庭則是以媽媽為主要對象，沒有爸爸的直接訪談，小殷家是因為爸爸工作關係，加上我沒有主動邀請（我擔心會影響爸爸工作），因此沒有爸爸的受訪資料、晴晴家有兩次機會邀請爸爸接受訪談，爸爸都以工作為由，請我訪談媽媽即可。所以兩個家庭中的爸爸觀點都是由媽媽轉述。至於阿公、阿嬤與兩歲兒的關係或是對於他們孫子上幼兒園的看法，有的透過家庭觀察時獲得一些瞭解、有的則仍由媽媽轉述其想法。家庭方面僅訪談媽媽是本研究的限制。訪談記錄形式如表 3-2。

表 3-2 訪談記錄範例（節錄）

20070821（二）3：40-5：10	
訪談媽媽	
地點： <u>小殷家中</u>	
第一次正式訪談（AIM-1，A- <u>小殷</u> ，I-訪談，M-媽媽，1-第一次正式訪談）	
內容	省思
<p>R：媽媽我大概想先知道說，因為通常兩歲還是認為比較小一點的年紀，然後會讓他想上幼兒園的一些過程及想法，可以跟我分享一下嗎？</p> <p>M：第一就是，人力問題，因為之前哥哥在入幼兒園之前是給阿嬤帶，現在是因為公公就是生病了，所以我認為阿嬤就是說，在體力上還有精神上，其實是一個蠻大的負擔，所以就是人力的問題，那其實個人力的問題是，可以用就是說請人來解決，例如說，如果覺得怕阿嬤太累，是可以說找個保母或是請外勞，那找保母是沒有考量到，即使是我有好多位家長他們都是專業的保母跟我也都很好，我是沒有考量到保母，那第二個是，就是外勞，外勞我們有試過，那因為外勞她只會照顧阿公之外，還有就是，還是不習慣自己的孩子給外勞帶，.....</p>	<p>在有人力問題考量下，因為不考慮找保母協助、以及不習慣外勞帶孩子的方式</p>

如果訪談對象是老師，編碼部分M由T取代，就是AIT，因為實驗園每次都是兩位老師一起接受訪談，為了區隔兩位老師的談話內容，因此以AIT1 表馨老師分享的內容、AIT2 表粧老師分享的內容。所有訪談時間及對象見附錄四。

### 三、文件蒐集

就質的研究而言，文件的主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據（黃瑞琴，1994）。在本研究中蒐集到文件資料，在小殷方面有入園前一封「歡迎加入實驗園大家庭」的文件，內容是關於入園前相關準備的建議以及有關兩歲兒發展的一些提醒；另外有藍天班的週報、親師聯絡簿以及期末評量等。我從「歡迎加入實驗園大家庭」的文件資料中，瞭解兩位老師的學經歷、以及實驗園對於新生入園的分離政策；週報比較是以全班為報導對象或是傳遞一些行政注意事宜，例如跳蚤市場活動日期等，因此我沒有納入資料分析中；親師聯絡簿是整個學期親師互動的另一種方式，我從中瞭解老師在每一至二週對小殷表現的看法以及家長的回應；期末評量則是老師對於小殷一整學期下來各領域發展的綜整。

晴晴的相關文件則有入園之前「給家長的一封信」，內容包括園所的分離政策、為幼兒準備的學用品清單以及與老師聯絡的注意事項等，並針對初次面對幼兒入園的家長提供一些幫助幼兒適應的建議；期末評量是老師對於晴晴一整學期下來整體表現的看法。以上資料幫助我多一個視窗來瞭解兩歲兒在幼兒園的生活。本研究中引用到的文件名稱，請見附錄五。

### 貳、分析資料

分析資料方式，是採用「主題分析法」(thematic analysis)的策略與步驟進行文本分析。以下詳述其理論源起及在本研究中分析步驟的應用情形。

#### 一、主題分析法的源起

主題分析法是對訪談文本或觀察札記進行系統性分析的方法，以達到發現蘊含於文本中的主題，及發掘主題命名中語詞背後的想像空間與意義內涵的過程（高淑清，2008），它試圖幫助研究者從一大堆瑣瑣碎碎、雜亂無章且看似南轅北轍的素材中抽絲剝繭，歸納與研究問題有關的意義本質，以主題的方式呈現，用來幫助解釋文本所蘊含的深層意義（高淑清，2001）。

關於主題分析的起源，Attride-Stirling(2001)認為是從辯論理論的原理所發展出來的，它是一種「企圖從人們的論述中，發現顯明於外的陳述與內隱意義關連性的方法」（Toulmin, 引自 Attride-Stirling, 2001, p.387），也

就是嘗試從表面現象去詮釋深層含意；高淑清（2008）認為主題分析法的立論基礎是「詮釋循環」(hermeneutic circle)與「詮釋螺旋」(hermeneutic spiral)的概念，她引 Heidegger 認為詮釋意義皆內含詮釋循環方法的看法，提出詮釋循環是指在瞭解一個對象時，詮釋者要藉著整體去瞭解部分，也要藉著部分去瞭解整體，因此詮釋是從整體到部分、部分到整體的循環過程中，透過「整體—部分」的過程，來回於文本的理解與詮釋之間進行循環檢核，以及來回擺盪於「先前理解與理解」的詮釋螺旋，達到整體與各部分互相和諧融貫、詮釋被理解的目的。所以不論是 Attride-Stirling 或高淑清，在述及主題分析的發展歷史時，都強調其對表象背後意義探尋的特性。本研究即是要探尋從家庭進入幼兒園事件對兩歲兒的意義，因此選擇主題分析法。

許多學者為文論述主題分析的步驟，企圖透過一個系統性的分析方式，偵測到內隱的含意。Braun 與 Clarke(2006)認為主題分析法是「從資料中辨識、分析及揭示組型/主題的一種方法」(p.79)，進行的步驟分別為(1)熟悉資料、(2)產生初步編碼、(3)尋找主題、(4)檢視主題、(5)定義主題與命名、(6)撰寫報告。Attride-Stirling(2001)以三階段六步驟的指南，說明從基本主題(basic themes)、組成主題(organizing themes)到總體主題(global themes)的主題網絡(thematic networks)過程，以對議題或其含意有深切的瞭解。Van Manen(1997/ 2004)指出，主題分析法是使主題再現的過程，即去開展主題、使主題具體化或將其戲劇性意義比喻出來的過程。高淑清（2001）提出，主題分析法流程是遵循「整體—部分—整體」的詮釋循環解析，其分析流程與步驟（圖 3-1）是符合詮釋螺旋的精神。這些主題分析法的步驟化指南，都企圖從嚴謹的分析程序中探尋意義，達到真切理解的目的，唯高淑清為避免主題分析程序造成直線進行與研究者閉門造車的誤解，特別指出「理解循環」的重要，以及將「團隊檢證或同儕稽核」放入、貫穿在分析步驟中。接著說明本研究採用主題分析法的實作情形。

## 二、主題分析的分析步驟

以下分別呈現本研究中，參考高淑清（2008）主題分析七步驟的程序，實際進行文本分析的過程。

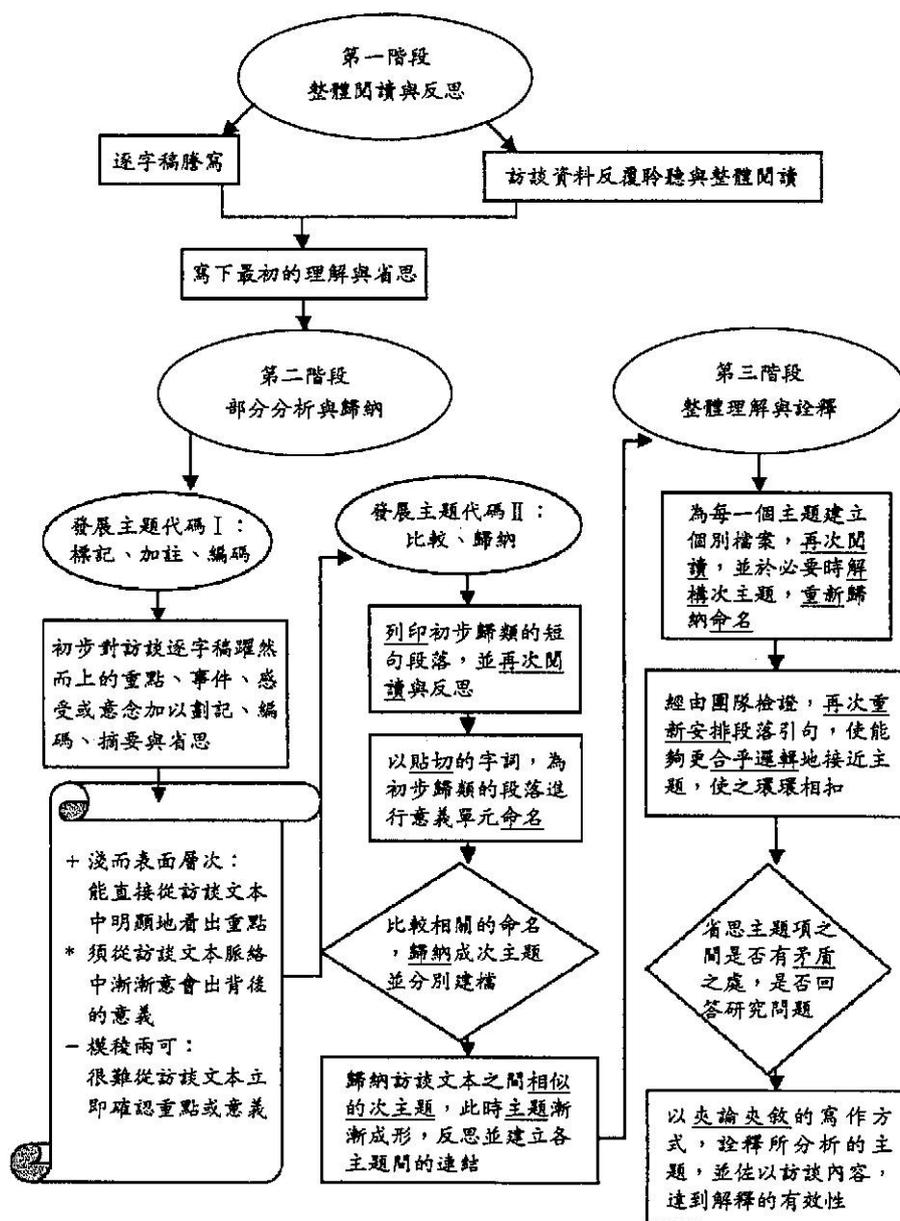


圖 3-1 主題分析流程圖（引自高淑清，2008，頁 164）

### （一）文本的逐字抄謄

此處所指文本，指涉任何具有書寫型的文件（高淑清，2008），因此，將訪談、觀察資料轉換成文字形式，加上蒐集的相關文件，即為本研究中進行分析的文本。

文本中提及的受訪者、人名，都以化名處理，其他可能洩漏受訪者身份或研究場所的部分，均以xx代替。文本代號說明如表 3-3。

表 3-3 文本代號說明表

代號	代表意涵
A	小殷所有資料的代號
B	晴晴所有資料的代號
...	文本中與主題無關的內容
--	語氣較長的口語表現
xx	與對象或場所有關的資料
<i>斜體文字</i>	台語表達的內容
<i>斜體編碼</i>	再次閱讀文本新發現的編碼
( )內文字	表觀察對象的動作或說明
【 】內文字	研究者提問
[ _ ]內文字	繪本名稱
[ ]內文字	研究者增加的文字

## (二) 文本整體閱讀

有了文本資料之後，接著綜覽所有文本，以鉅觀的、大塊面的方式閱覽，對文本內容有初步且整體的印象，並寫下首次閱讀文本的最初理解。這步驟的用意在於對整體文本有通盤的瞭解之外，也決定下一步驟中，有關「部分」要如何的建構。這裡所指的「整體」，有其相對性，面對逐句、逐行的文本，每一次完整的的文本是整體、卻又是不同階段（入園前、入園一個月、入園九週後）資料的「部分」，而不同階段的資料又是全體文本的部分。例子請見表 3-4。

表 3-4 小殷入園前整體文本閱讀的理解與省思

小殷媽媽在入園所之前，為小殷作了相當多的準備工作，自然展現出身為母親，對於小孩要上幼兒園的一些職責。其中，媽媽為小殷和老師合照，在入園前讓小殷隨時有機會「看見」老師，不僅增加家人互動話題、也受到老師的肯定。這些準備工作，除了來自於她自己幼教專業背景之外，阿嬤和爸爸對小殷入園的不一致意見也深具影響力，因此，媽媽趁她還留職停薪的空檔下，盡可能為小殷進行銜接的工作，目的無非希望小殷入園所之後，能有穩定的表現。

省思：整個為小殷準備的過程中，隱含著媽媽要讓不同意小殷上幼兒園的阿嬤放心的用心。後續可多再瞭解阿嬤不同意小殷上幼兒園對於整個事件的影響。

此步驟即為「整體—部分—整體」歷程分析中，第一個整體的理解（如圖 3-2 所示之理解 1）。

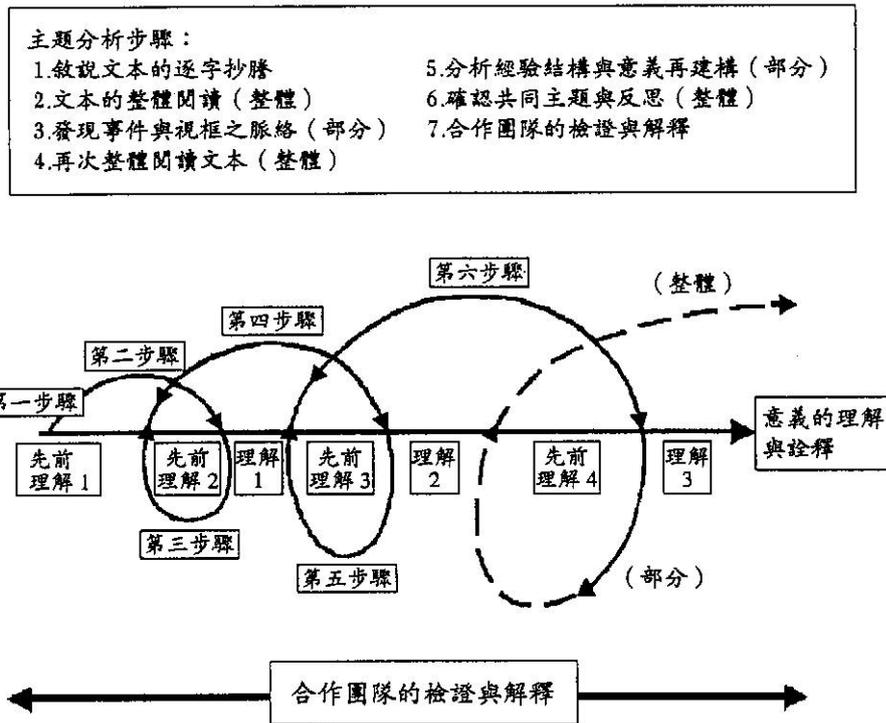


圖 3-2 主題分析螺旋圖（引自高淑清，2008，頁 166）

### （三）發現事件(incident)與視框(framing)之脈絡

視框，指的是研究對象在不同的情境脈絡下，其表達內容所隱含的主張、概念或意義（高淑清，2008）。這步驟就是透過事件和視框的暫時性編碼，從逐行逐句的編碼中，釐清、辨識文本資料的意義，透過貼切的意義單元(meaning unit)來發現、描述並解釋與主題之間的相關性。

「意義單元」是主題分析的基本單位，也就是為事件或視框命名的過程，而命名必須貼近想描述的經驗，才能有助後續步驟五進行意義單元的群聚與分類。

閱讀文本之際，首先將一些我認為重要的句子、片語劃記，發展文本

的初次編碼，以表 3-5 為例，首先是在重要訊息處畫底線，並針對內容進行摘要與編碼，如果有一些研究者的省思，也一併寫下。本研究的編碼，以五碼方式來表示，所代表的意義分別為「對象—資料來源—觀察地點(受訪對象)—次數—流水編號」。觀察地點的代號，以家庭(F)和幼兒園(C)為主，在進入園所前的觀察，如果有除了家庭以外的場所時(包括園所參觀或新生適應日)，均以O(其他)表之，並以「/」說明地點，如BOO-1/阿公office，指的是在阿公辦公室觀察的編碼。兩歲兒進入幼兒園之後，只要是家庭觀察的部分，全部編碼為F，晴晴第五次的家庭觀察是在阿公阿嬤家，即以BOF-5 編碼之，只是在內文中會特別寫出是在阿公阿嬤家。這樣做的目的是簡化編碼的複雜性。

表 3-5 編碼/摘要/省思範例(節錄)

	內容	編碼摘要	省思
1	(20070926)上午 8:55 進入 <u>蒙</u> 幼兒園。 0:00哭著讓媽媽抱進來，媽媽幫忙坐在椅子上的晴晴換鞋子，今天是高老師值班。佑佑坐在換鞋區，說著「我要找媽媽」，晴晴有一點抽噎的感覺(大概在來之前哭了一會兒了)。BOC-4-1	BOC-4-1 晴晴讓媽媽抱著，哭著進入托兒所	恢復上學第一天，之前因為住院、休息兩週，哭的像新生一樣
2	0:39 抱青青進入教室的高老師過來蹲著在晴晴前面，晴晴馬上趴在媽媽肩膀，哭著並說：「媽咪，抱抱。」BOC-4-2高老師問：「生病哦！」媽媽點點頭，並拍拍哭著的晴晴，晴晴聲音中有痰的感覺，一直哭著說「媽咪，抱抱。」媽媽抱起晴晴站起來，高老師說：「媽媽抱一下、媽媽抱一下。」BOC-4-3 媽媽要擦晴晴的眼淚，晴晴頭一直埋在媽媽肩膀上，媽媽拍拍晴晴的屁股。	BOC-4-2 值班高老師看一下晴晴，晴晴就趴在媽媽身上哭 BOC-4-3 高老師讓哭泣的晴晴給媽媽抱一下	高老師支持性的回應
3	1:22媽媽一邊跟高老師說話，高老師一邊要接過晴晴，晴晴將高老師碰她的手滑開，繼續趴在媽媽肩膀上。BOC-4-4高老師堅持抱晴晴過來，晴晴想靠在媽媽身上，於是尖叫著，高老師抱過來之後，晴晴哭叫著說：「不要--」高老師直接將晴晴抱進大地班教室。媽媽開門離去。BOC-4-5	BOC-4-4 高老師要從媽媽身上抱過晴晴，晴晴將手滑開 BOC-4-5 高老師抱走晴晴，晴晴哭著叫媽媽	不要老師抱，黏媽媽比以前更緊了

編碼中第一個數字愈大者，代表愈後期的觀察或訪談，第二個數字愈

大者原則上表同一份文本中愈後面的內容，但是也有例外的情形，那是因為在步驟四再次閱讀文本時，可能會在發現初次閱讀時遺漏的重要訊息，因此對此筆文本進行編碼時，會接續原本最後編碼的流水號，此時雖是數字很大的流水號，但就不會是文本末端的資料，這樣的編碼則以斜體表之。相關例子請見下一分析步驟之表 3-8。

完成逐字謄稿資料後，將編碼依照事件及視框進行分類，無法確認或同時都有的內容列入其他，省思亦列於後，如表 3-6。例如小殷媽媽提到「小的時候是萬物有靈論這樣，他會覺得說媽媽是用這樣的方式去讓他不害怕那個馬桶，不害怕那個馬桶，肯坐在那上頭 (AIM-1-25)」，這段談話中，媽媽提到萬物有靈論，屬於視框，因此歸類在視框中。

表 3-6 編碼分類範例（節錄）

逐字稿編碼	事件編碼摘要	視框編碼摘要	其他編碼摘要	省思
AIM-1-21	小殷會表達自己想要尿尿			
AIM-1-22	要讓小殷多練習坐在馬桶上大便			如廁能力還未成熟
AIM-1-23	小殷大便還會要求包尿片			
AIM-1-24	哥哥提醒媽媽用馬桶叔叔幫忙如廁的事			
AIM-1-25		用萬物有靈論跟孩子互動、孩子比較不害怕		
AIM-1-26	小殷會表達要尿尿或大便			會表達但是未獨立

接下來進行編碼的初步比較和歸納，將摘要意義相近或相同者編與相同的意義單元編碼，並將之群聚起來，成為初步意義單元命名。如表 3-7 所示的編碼，均為兩歲兒如廁學習情形。

表 3-7 初步意義單元命名（節錄）

初步意義單元命名	逐字稿編碼	事件編碼摘要	視框編碼摘要	其他編碼摘要	省思
如廁學習	AOO/托 1-1-11	媽媽教 <u>小殷</u> 告訴老師「我要尿尿」， <u>小殷</u> 僅看著老師			
	AOO/托 2-2-13	媽媽說 <u>小殷</u> 喜歡學校的小馬桶			觸角已經到班級之外的廁所
	AOF-1-25		媽媽說 <u>小殷</u> 對學校小馬桶充滿興趣		馬桶尺寸和家中的不同
	AOF-2-12			<u>小殷</u> 在小馬桶上如廁，媽媽覺得他很棒	
	AIM-1-21	會表達自己想要尿尿			
	BIM-1-17	說明上學不可以包尿布， <u>曠曠</u> 就不包了			
	BIM-1-18	看過 <u>蒙</u> 幼園的馬桶，知道上學是用馬桶就不包尿布了			對 <u>蒙</u> 幼園馬桶印象深刻

#### （四）再次整體閱讀文本

從部分再回到整體，進入「整體—部分—整體」的第二個整體，透過省視個別的、部分的意義，可能改變最初的整體理解，所以重新閱讀文本時的反思與檢視，再次獲得整體文本的理解（如圖 3-2 所示理解 2）。

在此步驟中，因為有部分的個別瞭解，再透過整體的閱讀，思索之前的劃記、編碼是否有被忽略的線索，例如小殷媽媽第一次訪談中談到送小殷入園所動機時，我忽略了媽媽提到「自己不能帶時上幼兒園是個好方式」的內容，這個新的劃記內容，編碼就以斜體表之，如表 3-8。

表 3-8 再次閱讀編碼/摘要/省思範例（節錄）

內容	編碼摘要	省思
<u>是因為外勞她在帶的時候，有一些方式，畢竟不是我們所想要的方式，讓<u>小殷</u>他現在會很怕巨大的聲音，我在想是不是有一點點跟外勞在帶的時候有關係AIM-1-3。所以第一個是人力的問題，雖然可以用錢解決，但是我會去回想說，依自己的經驗說，自己帶以外，那自己沒有辦法去親自帶的時候，我覺得讓他上幼兒園是一個很好的方式AIM-1-88，因為</u>	AIM-1-3 之前用外勞協助，但是媽媽覺得不習慣 <i>AIM-1-88</i> 自己帶或上幼兒	不習慣外勞的照顧方式

<p>自己看了他各方面的發展，就我一個…個人的觀點，當然我是沒有跟阿公、阿嬤、爸爸溝通，但是就我自己專業的角度來衡量自己的孩子，我覺得他可以了AIM-1-4，</p>	<p>園 AIM-1-4 媽媽覺得小殷各方面的發展可以上幼兒園</p>	
---	---	--

最後研究者再次寫下整體閱讀後的理解與省思。

表 3-9 小殷入園前整體文本再次閱讀的理解與省思

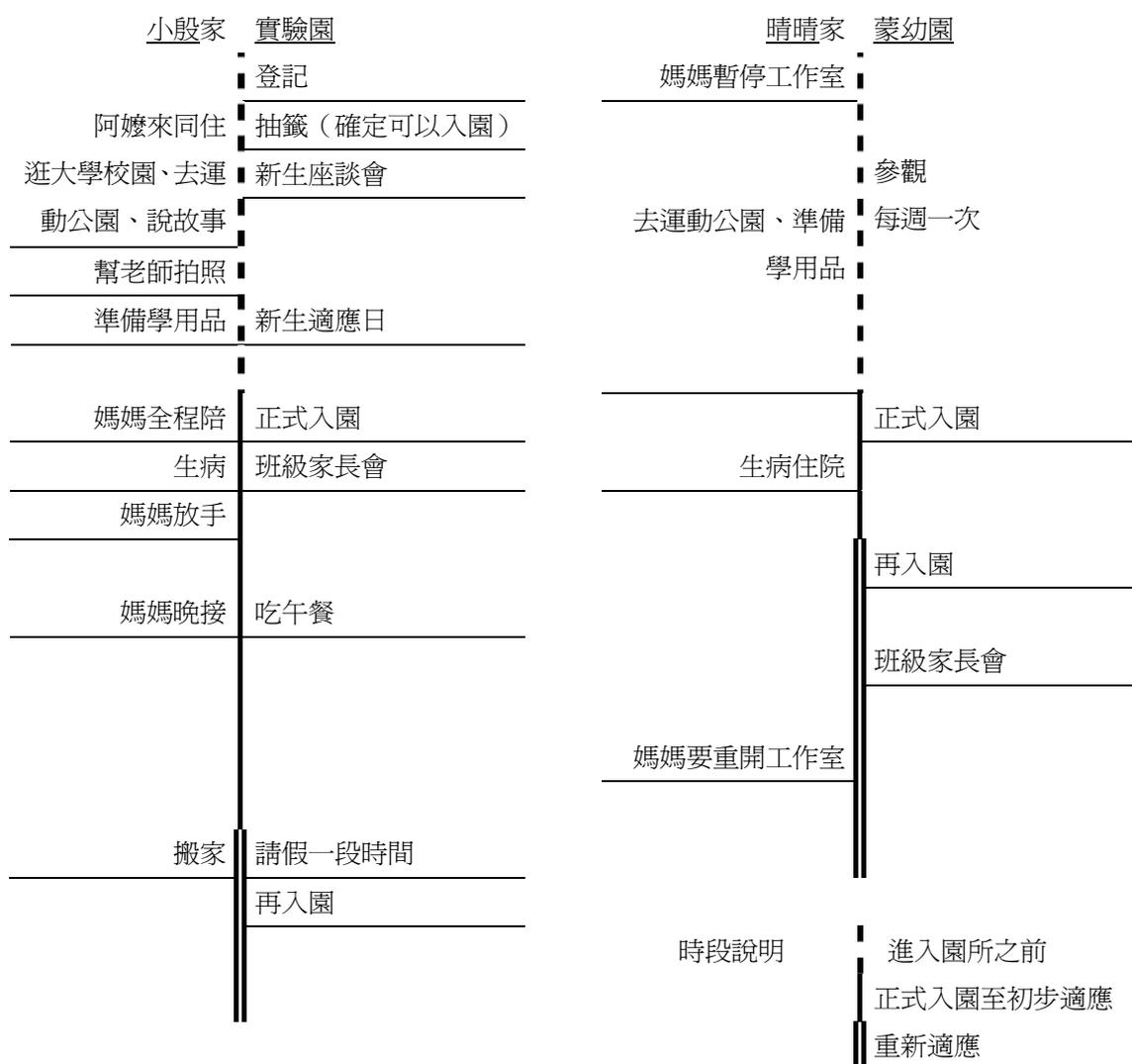
原來覺得小殷入幼兒園很重要的原因是因為家庭「人力不足」，這也是媽媽首先說明的理由，但是在從閱讀中發現，婆媳之間存在著教養方式的差異，或許更是小殷要上幼兒園的重要理由。因為在媽媽的選項中，是自己親自帶或上幼兒園，沒有提到考慮給阿嬤照顧(AIM-1-88)，人力的考量或許只是順水推舟的助力。

再從媽媽分享哥哥被阿嬤的照顧經驗中，是存在著許多教養的差異，即使有幼教專業，但因為身為媳婦，所以媽媽選擇尊重，僅在假日自己能作主時用自己的方式帶孩子。這或許是面對兩代教養差異時的媳婦之苦。

省思：媽媽與阿嬤教養方式的不一致愈來愈明朗化，因為這樣的衝突，進而突顯媽媽希望小殷獲得更適切照顧的期許。加上小殷與阿嬤的關係不太平順，之後搬入阿嬤家，可多瞭解祖孫關係的變化，或許對小殷在幼兒園的表現有影響。

類似這樣的例子引發新的省思與理解，進而重新編排或組織意義單元。在此同時，原來在初次閱讀時試著依文獻建議，將小殷、晴晴的入園分為入園前、入園之後的一個月、入園之後的九週等三階段進行分析，得之於再次整體閱讀文本，發現晴晴住院以及小殷搬家的事件，更可以成為整個過程的分野，因此將小殷的第三階段調整為搬家之後、將晴晴的第三階段調整為住院之後的再入園。圖 3-3 依時間序呈現小殷、晴晴的重要事件。

圖 3-3 小殷、晴晴從家庭進入幼兒園重要事件



### (五) 分析經驗結構與意義再建構

在上一步驟再次整體閱讀文本，是詮釋循環中「整體」的階段，到這一步驟之際，再度進入「部分」的分析，其過程是歸類相近意義單元，並以最能代表該類群的字詞命名，形成子題，再將相關子題歸納形成次主題。這步驟中經過來來回回的修正與檢視，為主題形成的前置工作。

表 3-10 意義單元初步歸類命名形成次主題（節錄）

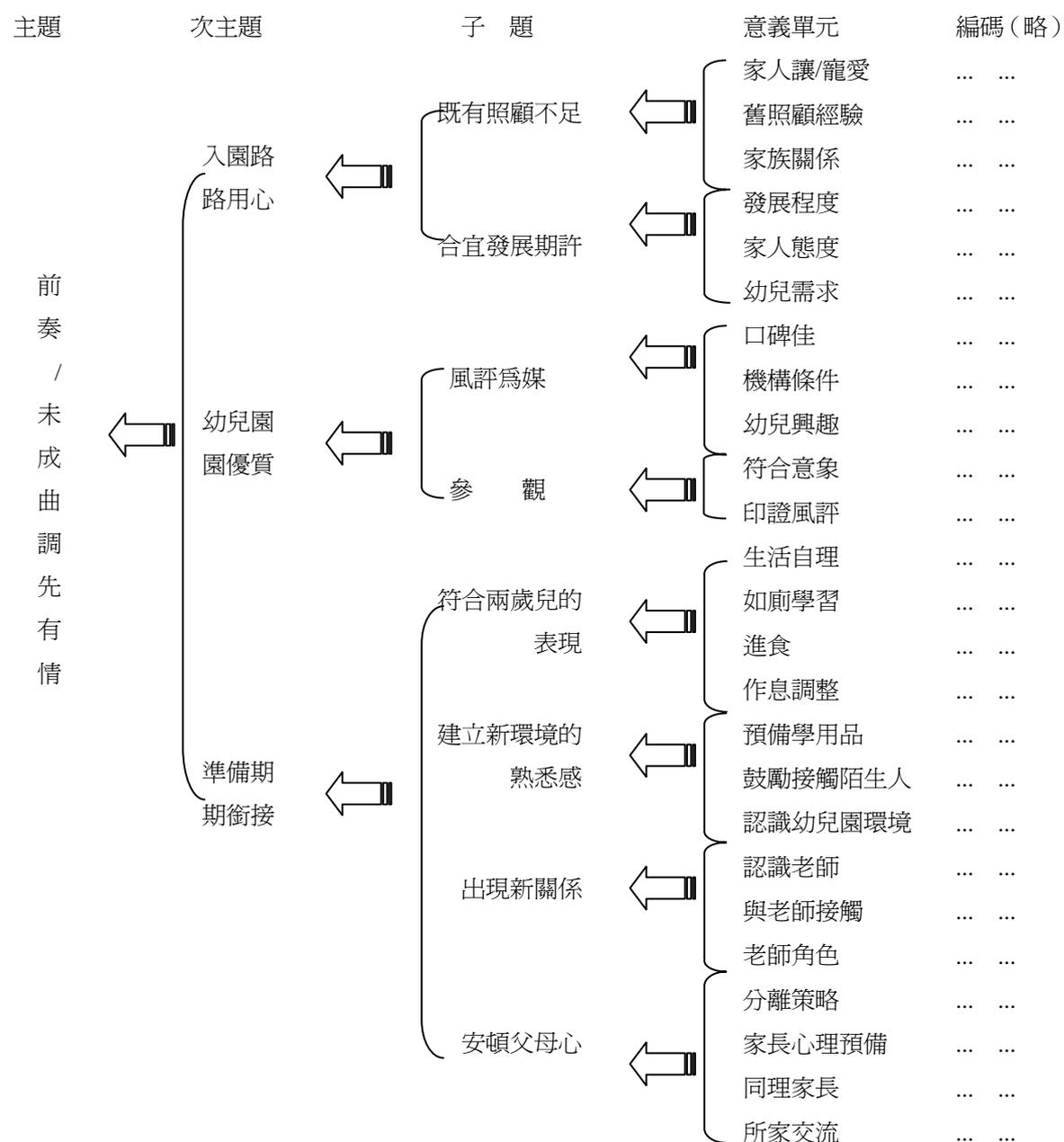
初步次主題	子題	意義單元	編碼
準備期、期銜接	符合兩歲兒的表現	生活自理	ADC-1-2, AIT1-1-9, AIT1-1-11, AIT1-1-45, BDC-1-4
		如廁學習	AOO/托 1-1-11, AOO/托 2-2-12, AOO/托 2-2-13, AOF-1-25, AOF-2-12, AOF-2-13, AIM-1-21, AIM-1-45, BOF-1-71, BOF-1-77, BOF-1-78, BIM-1-18
		進食	AIM-1-17, AIM-1-47, AIM-1-50, AOF-3-13, AIT1-1-42
		作息調整	ADC-1-5, AOF-2-9, BOF-1-16, BIM-1-9, BIT-1-11
	熟悉新環境	預備學用品	AIM-1-54, AIM-1-55, AIM-1-56, AIT-1-8, BOO/托 1-2-20, BOO/托 2-3-2, BOO/托 2-3-9, BOF-1-1, BOF-1-2, BOF-1-5, BIM-1-12, BIM-1-13, BIT-1-8
		接觸陌生人	AIM-1-68, AIM-1-69, AIM-1-70, AIM-1-75, BIM-1-21, BIM-1-22, BIM-1-23
		認識新環境	ADC-1-1, AIM-53, AIM-1-58, AIM-1-64, AIM-1-65, AIT1-1-6, AIT1-1-17, AIT1-1-18, BOF-1-14, BIT-1-14
	產生新關係	認識老師	ADC-1-3, AOF-1-24, AIM-1-59, AIT1-1-7, AIT1-1-26
		與老師接觸	AOO/托 1-1-2, AOO/托 1-1-6, AOO/托 1-1-13, AOO/托 2-2-4, AOO/托 2-2-5, AIM-1-73, BOO/托 1-2-1, BOO/托 1-2-18, BOO/托 1-2-19
		老師角色	AIM-1-60, AIM-1-61, AIM-1-66, AIM-1-73, BOO/托 2-3-17
	安頓父母心	分離策略	ADC-1-4, AIT1-1-35, AIT2-1-38, BDC-1-2, BDC-1-6, BIT1-1-21
		家長預備	AIT1-1-13, BIT-1-1, BIT-1-2, BIT-1-7, BIT-1-21
		同理家長	AIT1-1-17, AIT1-1-20, AIT1-1-21, BIT-1-5
		交流	AOO/托 1-1-3, AOO/托 2-2-20, AOF-1-21, AOF-1-22, AOF-2-11, AOF-2-19, AIT1-1-15, AIT1-1-23, AIT1-1-27, AIT1-1-30, BIT-1-4

#### （六）確認共同主題與反思

研究至此步驟，當對文本有一定熟悉程度，嘗試從文本的意義單元中萃取共同主題，使主題真正展現其意義，因此反思成爲主題分析不可缺少的重要概念，並且是一個持續的歷程（高淑清，2008；Braun & Clarke, 2006）。在此步驟中，Van Manen(1997/ 2004)提醒反思若只抓取特有經驗的事實層面，就不算是瞭解某些現象或生活經驗，真正對生活經驗真實的反思，是一種推敲的、反思式的領會，瞭解是什麼賦予該經驗本質特別的重要之處。

這步驟於需要時再回到步驟五，透過不斷的建構與解構的過程重新反思主題，並萃取兩歲兒進入幼兒園共同的意義，圖 3-4 為主題分析圖，詳細內容於第四章呈現。

圖 3-4 主題分析圖（節錄）



從步驟五到步驟六中，形成的子題、次主題到主題的主題階層，是類似於 Attride-Stirling(2001)為文介紹的「主題網絡」中的「基本主題」、「組成主題」及「總體主題」，而 Attride-Stirling 還認為這三要素是類似 Corbin 與 Strauss 在 1990 年提出的紮根理論裡的概念(concepts)、類別(categories)

以及主張(propositions)。

### (七) 合作團隊的檢證與解釋

本研究邀請兩位相關領域人員，成為同儕團隊成員。其一是我任職機構的同事，另一位是我博士班學妹，兩位均與我共同研習主題分析法的工作坊。檢證情形例如在步驟三中，同儕檢證的重點在於事件或視框歸類的合理性，我請同儕取樣我的逐字稿編碼，然後提供我編碼歸類資料請同儕提供檢證，結果發現編碼有時編的太細，也就是類似逐行編碼的情形，同儕因為抽取樣本進行檢證，會失去脈絡，因此需要再提供檢證編碼的前後文會更合適。

口試委員於研究計畫期間，提供諸多寶貴的意見及建議，也是提高本研究嚴謹性的管道之一；與指導教授的意見交換與討論，是察覺我的主觀與避免疏忽的最重要途徑；再加上研究參與者的主題分析檢證，成為本研究確認、或修改主題的依據。主題改版過程見附錄六。

## 第五節 研究的嚴謹性

「嚴謹性」是有關質性研究結果及歷程品質把關的代名詞。Lincoln 與 Guba 提出質性研究信實性(trustworthiness)指標有下列四點，「可信賴性」(credibility)、「可遷移性」(transferability)、「可依靠性」(dependability)及「可確證性」(confirmability) (引自胡幼慧、姚美華，1996)。本研究提高信實性的作法如下。

### 壹、長期涉入、參與觀察

本研究從七月份與幼兒園聯繫，八月份確定研究參與對象之後，即持續進行資料的蒐集，一直到十一月或十二月退出現場，全程長達四個月；這段期間，同時維持家庭與幼兒園的參與觀察，並且持續進行老師與家長的訪談；參與觀察期間，除小殷在實驗園之外，其餘資料全程攝影；正式訪談資料全程錄音。透過長期觀看、細聽、交談、感覺，並經驗所有參與者在這段進入幼兒園期間的所作所為、日常互動及情境脈絡 (Marshall & Rossman, 引自林明地，2000，頁 54)，期能真切反映兩歲兒進入幼兒園的經驗內涵。這樣長期的參與觀察，提高資料的確實程度，符應可信賴性的指標。

## 貳、三角檢定（多元檢證）

本研究運用的是資料的三角檢定，也就是蒐集不同來源的資料以進行分析。整個研究過程中資料蒐集的方式有觀察、訪談及文件資料等。透過這些不同來源的資料交叉檢核、相互印證，讓整個研究的過程在參與者的脈絡上，使讀者有跡可尋，符應可依靠性、可確證性的指標。茲舉一例進行本研究中資料相互印證的說明。

在我對晴晴的入園第一週的觀察即發現，晴晴已經融入幼兒園生活中，因為她不僅沒有被哭泣、想媽媽的同儕所感染而想媽媽，還能安慰同儕，芸芸哭了起來，並說：「我要媽媽。」...晴晴對芸芸說：「媽媽下午就來了，就像我媽媽走的時候就說bye bye（還有揮手bye bye的動作）。」（BOC-2-68）」同時在一些例常行事的作息中，能自在的與同儕互動，晴晴喝完下午點心的飲料後，跟一旁的小班哥哥（煥煥）說：「喝完了。」並且給他看空杯。哥哥：「你還要喝嗎？」晴晴搖頭，哥哥：「還要喝，可以自己去倒。」晴晴笑一笑。（BOC-3-6）因此，我覺得晴晴這一週已經有融入幼兒園的表現了；當天媽媽晚接時也表示，晴晴一早起床就表示：「快一點，我會遲到！」...（BOC-3-20）琳老師在期末評量上寫著：「這學期晴晴初來乍到蒙幼園這個新環境，在剛開始的一段時間中，晴晴適應得很不錯，還蠻喜歡來上學的。」（BDC-2-1）這些來自於我的觀察、媽媽的分享、以及琳老師提供的文件資料中，都相互印證晴晴入園第一週時是融入幼兒園生活的。

## 參、合作團隊的檢證

本研究中邀請兩位修過主題分析法的同事及學妹進行同儕檢證，對於第一版「為難兩歲兒」、「難為兩歲兒」兩大主題中，同儕提供容易混淆、界線不明等意見；第二版我修訂成「偶然—當家庭與幼兒園相遇」、「實然—許兩歲兒一個幼兒園生活」、「突然—在連續與不連續之間」三大主題，在一次博士生的茁長分享會議中，學妹靜文提出「偶然」的內容中實際含有「應然」的層面、學姐淑惠建議「突然」這主題下得太突然等，指導教授則提醒主題命名要貼切描述研究參與者核心經驗而非片面經驗等。這些都成為我主題改版重要的參考。

## 肆、厚實的描述（深描）

厚實的描述，其原則強調對研究現象進行整體性的、情境化的、動態的描述，使讀者能在設身處地的心理狀態下充分理解事情如何發展與為何如此（齊力，2005）。本研究於「研究對象與場域」小節中，嘗試針對研究情境進行完整的描述，並試著鉅細靡遺的鋪陳兩位兩歲兒的家庭脈絡，以及進入幼兒園之前、家庭和幼兒園為兩歲兒所進行的點點滴滴準備做具體描述，為的就是能繼續分析進入幼兒園之後兩歲兒在分離、與同儕和成人互動等面向的議題，進而讓讀者閱讀時，若遇到與研究個案類似情境時，可以從中獲得一些理解與啓示的可遷移性目的。

## 伍、研究參與者檢證

本研究的參與者檢證主要以媽媽和幼兒園主管、老師為主。在幼兒園方面，我先E一份關於幼兒園的描述資料給主管及老師，請她們事先看過，然後我分別與兩個家庭和幼兒園約時間，進行主題的說明與檢證。小殷家和實驗園的檢證是今年(2008)7月10日、晴晴家及蒙幼兒園於今年(2008)7月9日進行檢證。

第一次檢證過程中，我帶著我的主題與次主題，分別說明其內容與意義，家庭和幼兒園對於主題的詮釋都可以同意，對於次主題部分，三位老師對於我將主題二「迎向新生活界域」，第一個次主題「感覺被棄留」有不同看法，「沒有遺棄那麼可憐」（實驗園，馨老師），「因為家裡和學校有做銜接，幼兒應該比較不會是被棄留的感受」（蒙幼兒園，琳老師），再思後，我接受有銜接的過程，兩歲兒其實是有預備要進入幼兒園，因此參酌三位老師的意見，將「感覺被棄留」修正成「被強迫長大」，以更貼切表達剛入園之際兩歲兒的感受。

基於嚴謹性的考量，口委老師建議如能將本研究引用家長及老師的談話內容、以及我進行的詮釋，提供給研究參與者實際看過，而非僅給研究參與者看主題與次主題、內容用口頭說明的方式，檢證會更周全。為此，我提供「研究發現與討論」完整章節給兩位媽媽以及三位老師(20080724)，再次麻煩她們費心幫忙進行資料檢證。所有參與者對於所引用的內容及詮釋都回覆「有符合」她們的意思，其中，晴晴媽媽還特別來電分享，許多

細節她都忘記了，但是卻被我如此詳細的記錄下來，幫助她憶起晴晴上幼兒園的諸多事情，加上媽媽進行檢證時，晴晴爸爸正播放我攝影晴晴在蒙幼園活動的光碟，對照我的文字記錄，媽媽表示，文字描述的一言一行有躍然紙上的感覺(20080729)，時間模糊了晴晴媽媽原本鮮明的記憶，卻在我的記錄中再度喚起那段時光的細節；馨老師則在回覆的信件中提到，因為進行參與者檢證，「小殷入學前媽媽的心路歷程是我們所不知的，看了很感動，難為小殷媽媽了。」(20080729)

## 陸、省思札記

研究者的省思，貫穿在我的整個研究之中，從記錄資料之際與資料對話，到每一次閱讀整體文本之後的看見，不斷的來回穿梭其間，不僅希望對事件有更深的洞察，也希望能察覺自己的主觀與偏見，與構思下一步行動的方向。

## 第六節 研究者背景與角色

質性研究中，研究者本身是關鍵的工具，與整個研究的過程息息相關。因此，以下說明研究者的背景及在整個研究過程中所扮演的角色。

### 壹、研究者的背景

在進行本研究之前，我有一學期的時間都在兩歲兒的班級中觀察他們的互動情形，並且將所見所聞在博士班的課堂中進行反思與討論。當時進兩歲兒班級已經是下學期的時間，從兩歲兒穩定的表現，我很難想像當初入園之際，他們是如何的適應團體生活？也是這樣的好奇，開啓我想再一探兩歲兒在幼兒園的生活。

博士班的訓練過程中，我接觸到 Bronfenbrenner 的生態系統理論，一再衝擊過去我僅是在幼兒園認識幼兒、單一情境的思維與作法，讓我將視野擴及家庭、這個與每個人息息相關的場所。尤其針對剛脫離分離焦慮的兩歲兒，家庭與幼兒園如何進行銜接預備、幫助他們進入團體生活？兩個場所在兩歲兒進入幼兒園的過程中所扮演的角色，都是生態系統理論啓發我需要去關切的。

爲了進行兩歲兒入園過程的探究，我閱讀許多生態系統理論、以及關於幼兒進入幼兒園的文獻、研究，藉以成爲我的探究的基礎。綜合上述，

是我對於兩歲兒進入幼兒園議題的相關預備。

在質性研究部分，除了碩士班及博士班修習「質性研究」課程之外，也旁聽過「行動研究」等課程，豐富自己進行質性研究的能力；在資料分析的部分，參與「主題分析法」的工作坊，實地演練主題分析的每個步驟，同時在整個研究過程中，不斷自我反省，試著從質性研究發現取向的過程中，萃取兩歲兒從家庭進入幼兒園的意涵。

## 貳、研究者的角色

對於家庭和幼兒園，我一直企圖保持一個「學習者」的角色，來瞭解兩歲兒在這兩場所間的經驗。因此舉凡幼兒園需要我配合的事項，不論是提出研究計畫申請、或是主動與帶班老師溝通，我都全力配合。我抱持著「是我闖進他們的世界」，理所當然我需要配合他們的要求與步調。

然而，這些作法，不能遮掩我是學院教師的位置所帶給老師的壓力，尤其當實驗園行政老師說明實驗園經常接受研究，但這次又「不一樣」，因為是「專業看專業」時，我覺得我不能忽視自己的角色可能帶來的心理影響，這樣的顧慮，影響了我在藍天班採取的姿態。

我原來在研究計畫書上申請，如果未能同意攝影，請同意在班級內觀察，考量無他，就是希望能較真切與機動的觀察小殷的互動，然而，有一次小殷找媽媽時，哭著哭著坐到我腿上，接著馨老師拿著小布偶來吸引小殷並抱走他，我隨即進入觀察廊。我想：「我的存在形成小殷誤以為我可以幫忙的假象，如果我安慰照顧小殷，是否也陷入之前媽媽不放手、以為是幫忙老師事實卻不然」的境地，甚至我有沒有挑戰到老師在教室中的地位、挑戰她們照顧小殷的能力；加上有一次沒有實習老師的情形下，藍天班準備去戶外，我發現兩位老師忙著為孩子準備上廁所、換鞋事宜，因此我也幫忙將孩子們的水壺架推出，造成粧老師趕緊過來並且說：「老師，我來就好。」我因此將自己清楚定位於一種被動式的「等待別人行動」(reactive)(Walsh, 1993)的角色，也就是除非幼兒有安全之虞，否則我採取不主動引發或涉入活動的位置，並且盡量在觀察廊內進行觀察。

在蒙幼園，我與幼兒們同處一個空間下，我也是採取被動的觀察者角色，但是晴晴入園第一天的一件事引發我一些思考。晴晴上完廁所急著要去和在玄關排隊外出的孩子集合（琳老師在那邊），褲子拉得太快而往外

翻，她自己看一下褲子之後抬起頭對我說：「內褲穿錯邊了。」我本來還看著她的方向，聽了她的話之後又低頭做記錄(20070903)。我自問：「我在擔心什麼？擔心我幫忙會造成她一直找我嗎？是別的孩子我會不會幫忙？會的！我是會的，那我為什麼不幫忙她？」稍後珂老師即過來幫忙晴晴整理好褲子，但是引發我更思索自己在幼兒園與晴晴之間的關係，最後我也定位晴晴是教室中的一員，如果她尋求我的幫忙，我也是被動式回應的角色。至於我的擔心，因為晴晴後來肺炎住院，再入園時以尋求琳老師的協助為主，因此擔心的事是多餘的。所以兩個班級中我都沒有實質參與活動。

我和兩位媽媽一起時，自己是居於「傾聽者」的角色，除非媽媽主動問起我家中的小孩、或是我職場的情形，這時我比較會分享個人的情形。我提醒自己每個人有自己的教養觀、每個家庭有各自的脈絡，我闖進他們的世界是爲了瞭解，而不是要教導或改變。基於這樣的思維，我居於一個傾聽的位置。但是對於小殷媽媽分享到，有計畫讓小殷從半天班改成用午餐、再改成念全天班的想法時，我審慎的提醒媽媽還要考量「搬家」這個變動因素，是否還要讓小殷在園所的時間變動不斷？我努力讓自己的建議聽起來像是建議，希望媽媽多方面考量，後來基於實驗園的行政運作不接受開學一個月之後換成全天班而沒有實現媽媽的計畫。

與晴晴媽媽部分，因為(2007年)九、十兩個月約好的家庭觀察，都因為晴晴另有安排或媽媽不在家中而無法成行，我驚覺到是否造成家庭的困擾，所以出現無法配合的情形？爲此我特別和媽媽討論如果不習慣攝影可以取消，我僅進行紙筆觀察就好。媽媽分享，因為晴晴上幼兒園，長輩和晴晴的相處時間比較侷限在她下課之後，加上媽媽要準備工作室的事，所以有時忘了我要前去家庭觀察。有了這樣的溝通之後，我比較能釋懷，繼續進行家庭觀察。所以，敏銳的觀察者，察覺非語言的訊息，也是本研究中很重要的角色。

## 第七節 研究倫理

在建立關係的過程中，我得以接近小殷和晴晴兩個家庭的生活方式、參與觀察他們與周遭人物的關係。在一開始說明研究計畫及內容時，我盡可能將研究的流程及要瞭解的內容提供給兩個家庭及幼兒園知道，以尋求

他們的合作。所以我的研究興趣盡可能讓研究對象充分瞭解；研究所使用的儀器設備，不論是錄音機或是攝影機，也是經過家庭和幼兒園同意之下使用的。

但是在他們如此開放的接受我介入他們生活的過程中，我有什麼可以回饋給他們呢？也就是研究對象能否從我的研究之中也獲取些什麼？而非盡是不斷的付出、給予。

考量這樣的「互惠」觀點，因此在我進行研究說明時，我會清楚的讓家長瞭解，雖然我沒有每天都在幼兒園，但是如果家長想要知道幼兒在園所的情形，我可以就我所瞭解的內容與家長分享。這樣的分享，讓晴晴媽媽對於晴晴在幼兒園的生活有更進一步的瞭解。例如，晴晴媽媽會想知道她在幼兒園用餐或人際互動的情形，我就我所瞭解的內容分享給媽媽知道。在談到用餐的流程時，媽媽提到晴晴會複述流程給媽媽瞭解，「講到桌墊，她[晴晴]沒有講桌墊，我那天問她說：『那我請問妳，為什麼你在家裡都一直叫我餵你吃？』她就說：『因為我們家沒有桌墊。』蘇媽媽（幼兒園總務阿姨）有給我們桌墊，家裡沒有桌墊，所以我不會自己吃。」(BIM-2-45)或是媽媽聽到晴晴說她在幼兒園會跟小朋友「對不起」，媽媽就擔心晴晴是不是常常欺負小朋友？不然為什麼要說對不起？因此我會和媽媽分享晴晴在幼兒園的朋友圈等。

研究結束之際，我將所有攝影的資料燒錄成光碟，依照場地（家庭、幼兒園）、日期先後，整理一份提供給家庭及蒙幼兒園。小殷和晴晴媽媽都覺得多了一種記錄孩子成長的方式，小殷媽媽尤其對這份光碟資料特別珍惜，因為她覺得適時記錄了小殷在舊家的生活，讓小殷有更具體的回憶。這是研究之初我未料及的回饋方式。

幼兒園方面，實驗園和蒙幼兒園都在研究之初很客氣的邀請我要提供一些幼保專業上的建議，在這部分我選擇採取被動的方式，也就是因為我是研究者的角色並非輔導者，所以在研究期間老師並沒有和我進行任何研究之外的討論，我因此也沒有提供研究之外的資訊給幼兒園。這段期間，蒙幼兒園所長有問及晴晴家庭對於幼兒園的看法，當時我分享不論是晴晴媽媽或是長輩，對於晴晴入園後變得有禮貌，都讚譽有加，阿姨還認為晴晴上幼兒園「錢沒有白開啦！」(BIM-2-43)。實驗園部分，我比較與兩位帶班老師接觸，分享內容也都以我研究內容為主，只有在討論到小殷媽媽計畫

從半天班變成加入用餐後才離校、接著有計畫讓小殷上全天班時，我一則好奇實驗園的彈性，再則是關心這些變動對小殷的影響。兩位老師從我的資訊中發現需要與行政老師再溝通入園時段改變的原則，以減少對班級穩定的衝擊。這可能是因為我的研究而提供實驗園再進一步討論的事宜吧！



## 第四章 研究發現與討論

經過主題分析的結果，本章呈現兩歲兒從家庭進入園所事件的歷程，依照時間與發生重大事件的脈絡，分別將準備入園、初步適應以及再適應等時期逐一呈現其中內涵。

### 第一節 前奏—未成曲調先有情

兩位兩歲兒分別從自己母親照顧或保母照顧，進而轉為幼兒園托育的照顧方式，雖各有其考量與脈絡，但都形塑兩個家庭選擇讓兩歲兒進入幼兒園、進而抉擇品質可靠的園所、以及為兩歲兒做入園預備等內涵。在這段家庭與幼兒園相遇的期間，雖然兩歲兒還沒正式進入幼兒園，但是兩場所都開始有接觸，並且讓幼兒園的生活滲透到家庭的話題中。

#### 壹、入園路、路用心

兩歲兒上幼兒園的家庭，家長一定有些考慮與斟酌，才會放棄家庭式的照顧、選擇機構式的照顧方式。因為兩歲，畢竟仍是社會公認的小小孩，不必然要上幼兒園，如果有其他的托育選擇，不論是保母照顧、或是親戚照顧等家庭式的照顧方式，在一般人的看法中都會是優於機構式照顧的選項。我研究的兩位兩歲兒家庭，都是可以提供非機構式照顧的情形下選擇幼兒園，因此，選擇上幼兒園的過程，同時也是家庭用心的過程。雖然，讓兩歲兒進入幼兒園而非接受家庭式的照顧，其中斟酌的角度各有特色，但是共同呈現的是，決定進入幼兒園是經過審慎思量的。

##### 一、既有照顧的不足

既有的照顧方式，如果存在於滿意的狀態，鮮少會有什麼異動，但是若出現缺口，不論是安全、健康或是學習面，尋求其他替代目前照顧的方式，就是很自然的事。小殷和晴晴都是因為學習面的不能滿足，因此家庭選擇讓他們兩歲進入幼兒園。

小殷，在研究開始時（2007年8月）是兩歲四個月的小男生，媽媽是國小附設幼稚園教師，請育嬰假留職停薪中，預計於2008年2月復職，所以對於復職之後小殷的托育照顧事宜不得不預作規劃安排。

小殷有一個大他七歲的哥哥，媽媽提到，考量小殷是老么，家人都讓他，原來與爸爸的共識是「小班」時讓小殷進入幼兒園去經營自己的人際

關係，「因為都是同儕，所以沒有說誰讓誰了」(AIM-2-53)，所以小殷不像哥哥「中班」(指四足歲之後)才準備上幼兒園。進行家庭觀察時，也會發現小殷稍有堅持，家人就讓他的情形。

從松青超市離開要回家的路上，媽媽買乳烙餅，...。經過OK便利商店，小殷：「我要喝多多。」媽媽：「我們有牛奶了。」小殷高聲的說：「我要喝多多。」媽媽：「那買一瓶就好了。」小殷已自己進去OK，媽媽跟了進去，接著小殷帶了一瓶養樂多出來。(A00/松青-4-9)

家人關係中，小殷佔著老么「小」的地位，讓家人多讓他幾分。但是因為小班幼兒還不能到媽媽任職的國小附幼<sup>3</sup>就讀，因此，媽媽對於小殷小班時會「選擇到什麼樣的幼兒園，...，其實是有點忐忑的」(AIM-1-40)。

忐忑，意謂著心神不安定，是面對不確定的未知引發而來的感受。基於對附近地區幼兒園的瞭解，知道大學附設的實驗園從兩歲開始收托，媽媽「就偷偷的去，瞞著爸爸、瞞著阿嬤去報名」(AIM-1-83)，無非是想要儘早確定小殷的托育安排。會需要瞞著爸爸、阿嬤去幫小殷報名，是因為媽媽清楚知道如果要讓小殷兩歲去上幼兒園，可能面臨來自於爸爸和阿嬤的阻力。果然，「剛抽中的時候爸爸還在考慮說，不要去，小班再去。」(A0F-3-26)

直到今天早上[入園之前的適應日]我要帶他[小殷]出門的時候，她[阿嬤]還是一直覺得說，他就是不行，去那邊一定一直哭，那個老師一定會說，這個不行，不放心，阿嬤不放心。(AIM-1-9)

面臨家人的不支持，媽媽仍堅持要送小殷進入幼兒園，其中隱含的是兩代教養的差異所引發的擔心。媽媽分享哥哥教養的經驗時提到「哥哥是[家中]老大，我會比較尊重家裡的長輩他們的決定，譬如說，他們覺得不要這麼早上幼稚園，或者是說即使要上也到我們那邊[國小附幼]去。」(AIM-1-86)所以，哥哥是中班才進入媽媽任職的幼稚園，在這之前，是由

<sup>3</sup> 國小附幼收坊間中班以上、也就是 4-6 歲的孩子。

阿嬤負責照顧。

然而，這段阿嬤照顧哥哥的經驗卻點明了婆媳之間對教養態度的不一致，從媽媽談論照顧哥哥經驗時的諸多挫敗，可以得知。

哥哥是到四足歲才入幼兒園，...他入幼兒園已經是中班的孩子，但是哥哥給我得挫敗感蠻大的，因為我覺得我自己是一個幼教老師，可是哥哥的許多方面的發展，就是被照顧的太好了...我還記得像那個包屁屁[包尿片]，哥哥也是一直到了要入幼兒園的那個暑假，我就全部整天二十四個小時自己帶，我就開始給他訓練，才開始訓練跟屁屁 bye bye。(AIM-1-18)

禮拜六、禮拜天他[哥哥]在家裡，你讓他自己吃，然後禮拜一...他會知道到阿嬤那邊，阿嬤會餵...就是你會覺得說...你會有挫敗感，因為你自己會吃了，結果還是在讓阿嬤餵。(AIM-1-48)

哥哥因為白天都在阿嬤那裡，所以很多的自理能力部分，他是不用去那個...(AOF-3-24)

挫敗，來自於自己培養好的技能未能延續，加上幼教專業的背景，形塑對孩子發展的期待與實際情形的落差更被突顯。兩代之間對「自理能力」教養方式的差異，成為媽媽挫敗的主要來源，不願重蹈這樣經驗的考量下，媽媽選擇讓小殷上幼兒園。

另外，阿嬤與小殷的關係，也是媽媽決定讓小殷上幼兒園的催化劑。阿公阿嬤家因為整修之故，研究開始期間阿嬤在小殷家同住（阿公已經住進安養中心），在每日接觸的情形下，小殷因為有一次一直哭著找媽媽，不給阿嬤帶，所以阿嬤打了小殷的小腿一下。在家庭觀察時，小殷主動指著右腳小腿告訴我說：「我阿嬤打這裡。」(AOF-2-27)媽媽說明其中原委。

有一次晚上我跟哥哥去上社大那邊課程，哥哥去上他的，我跟著去，我上我的英文課。結果，小殷那天...，就是阿嬤要帶他，他就非常的排、這個抗拒，一直哭，哭鬧不停，阿嬤帶他去公園，他最愛的公園，

也不要了，一定要找我們，哭鬧不停，結果阿嬤就打他，(這時小殷又抬腿給我) ...，後來阿嬤就趕快call我，我才剛去，剛上沒多久，就哇哇哇，摩托車趕快騎回來...結果回來，他就一直投:阿嬤打這裡，阿嬤打這裡，...之後一、兩個禮拜，竟然都蠻排斥阿嬤的，變成阿嬤要抱他，不給阿嬤抱，阿嬤靠近他，他會對阿嬤兇，這樣子。(哥哥接話說:「還打阿嬤!」) 就會對阿嬤不客氣，會生氣，情緒會上來。(AOF-2-28)

小殷不只主動讓我知道阿嬤打他的事，連媽媽朋友的小孩來家裡玩，和小殷玩遊戲時，小殷將腿抬高說:「你看!打小殷。」(表示是阿嬤打他的位置)(AOF-4-19)可以想見，小殷對這件事印象深刻。媽媽表示她自己從沒打過小孩，這事件不僅為兩代之間教養的差異又增一例，也為小殷之後搬入阿嬤家添上陰影。

的確，在我數次的家庭觀察中，我發現媽媽與小殷的互動方式比較是採取說理的方式，若是小殷仍在情緒上時、一直說著「我不要!」或尖叫的時候，媽媽只會淡淡的說「聽不懂~!」

媽媽請小殷收一下他剛剛玩過、放在地上的石頭，小殷在沙發上啊啊叫著，...媽媽過來蹲著問小殷:「你怎麼啦?你這樣唧唧叫，媽媽聽不懂~!」小殷對媽媽說:「你回去啦!」媽媽搖搖頭說:「你不聽話呀!」...媽媽:「好啦，我們去把石頭撿一撿，媽媽踩到會滑倒，要不要?」小殷躺在沙發上說:「不要!」媽媽:「那你還要不要玩石頭?如果不要，我們就要把它撿起來。」小殷「哼--」一聲，媽媽搔癢一下小殷，小殷一直笑，...媽媽一邊搔癢一邊說:「耍賴，耍賴!你在耍賴!」(AOF-1-19)

小殷在媽媽一直是說理的教養方式下照顧著，阿嬤用打的管教方式時，小殷的反彈就很大。說理和用打的、兩種截然不同的教養方式，也刻畫出親子互動與祖孫互動的明顯差異。

為了避免再度遭逢教養不一致窘境，更重要的是補足家庭未能提供小殷老么角色的學習，媽媽選擇讓小殷進入幼兒園，進行托育照顧。

晴晴，研究初始時（2007年8月）是兩歲九個月大的獨生女，媽媽原本開了一間美容工作室，因為晴晴要進入幼兒園，媽媽暫停工作室的工作（2007年6月），全心全意陪晴晴，準備進入幼兒園。

晴晴從出生之後，一直給保母照顧，為什麼選擇要上幼兒園呢？媽媽考量的是在保母家的照顧已經無法滿足晴晴的需求。

[保母家]有她，跟姍姍妹妹，小她三個月，然後玩在一起...可能是玩久了吧！然後她就會覺得她很無聊，她沒有同學，她說她想要唸書...  
(BIM-1-1)

顯然，晴晴在保母家目前接觸的是比她還要小的孩子，晴晴已經不容易再從這環境中學習到什麼；加上晴晴「渴望」有同學的心情，促成媽媽讓晴晴兩歲上幼兒園。

晴晴雖然是獨生女，家中未有入學的相關經驗，但是晴晴對於「同學」並不陌生，因為晴晴有時候會去阿公阿嬤家或是阿公和左右鄰居泡茶的辦公室，所以晴晴念專科的小姑姑，有同學到晴晴阿公家或辦公室玩的時候，晴晴就有許多接觸小姑姑同學的機會。我在阿公辦公室觀察時，晴晴正和小姑姑的同學—小霖在一起，媽媽則回家中處理一些事，稍後媽媽來阿公辦公室時，說明晴晴因為喜歡小姑姑的同學，才願意讓媽媽回家、自己和小霖留在阿公辦公室。媽媽還說許多小姑姑的同學，晴晴都會說「是我的同學」。

媽媽問晴晴：「小霖是你的同學喔！」晴晴：「是！」媽媽：「還有誰你同學？」晴晴：「小玉。」媽媽：「還有咧？」晴晴：「小維。」媽媽說這些都是小姑姑同學[的名字]，晴晴都說是她的同學。(BOO/阿公office-1-11)

同學，意味著更豐富的人際網絡與學習環境，突顯目前保母家提供的學習情境過於簡單，因此為了提供更豐富的學習條件，自然的選擇上幼兒園。

另外，媽媽對晴晴與長輩互動是有著期許的，進行家庭觀察時，媽媽

就接到阿嬤打來關心晴晴入園的電話，媽媽對電話說：「下禮拜一才讀書啊！...」(BOF-1-80)接著，媽媽請晴晴接阿嬤的電話，晴晴都不要，媽媽說「她都不找阿嬤、不找阿公的啊！就有求於他們的時候，突然間要買什麼我不給她買的時候[才會找阿公阿嬤]。」(BOF-1-82) 媽媽進一步說明：「大家都很寵她，她已經飛上了天，所以要來教一下...」(BIM-1-6)，透露著媽媽希望入幼兒園的晴晴，可以學習到更符合社會期待的表現。在我進行家庭觀察時，發現阿嬤對晴晴的寵愛。

在阿公辦公室，阿嬤看到抱枕被晴晴放錯位置，阿嬤說：「抱枕怎麼給我拿到這邊來？」要拿回去歸位放好，晴晴（笑笑的說）：「不要！」一直跟著阿嬤看她放好抱枕...阿嬤在辦公室外面洗東西，乾媽對晴晴說：「外面是誰？」晴晴從辦公室玻璃的細縫中看出去，就回答：「xx x阿嬤！（直呼阿嬤名字）」兩人走到外面，乾媽告訴阿嬤剛剛晴晴說「xxx阿嬤」的事，阿嬤：「連名帶姓，是怎樣！？」晴晴笑一笑。(BOO/阿公office-1-10)

媽媽訪談時說到：「全部的好處她都有呀！然後她要什麼從阿祖開始，她要什麼大家都嘛給她，...只要我處罰她，阿公一定會馬上救她。」(BIM-1-44)所以，在保母環境照顧不敷晴晴需求、以及媽媽期望晴晴有更適切的學習經驗之下，晴晴兩歲進入幼兒園。

## 二、合宜發展的期許

兩歲兒，社會認為仍應是家庭式環境中接受照顧的個體，但是因為面臨目前家庭式照顧方式的不足、在期望讓他們獲得更合宜的照顧與發展之下，小殷和晴晴兩歲進入幼兒園。

小殷媽媽嘗試從發展面、社交面，以及是老公等多方面角度，來說明小殷兩歲進入幼兒園的合適性，「因為自己看了他各方面的發展，...就我自己專業的角度來衡量自己的孩子，我覺得他可以了。」(AIM-1-4)、或是「我覺得學校是一個蠻好培養人際關係能力，然後還有練習社交的一個場所」(AIM-1-28)，「我會考量說讓小殷引導去融入團體的生活，學習團體的生活，我覺得這個蠻必要的，因為他是公子，最小的，...，因為跟哥哥距離那麼遠，那變成真的我們全部都讓他...」(AIM-1-5)。在上述種種考量之

下，媽媽決定讓小殷進入幼兒園，接受符合他發展需要的照顧。但是家人的不支持，尤其是媽媽也瞭解阿嬤明顯的反對，因此也要給阿嬤一個合理可接受的理由。

阿嬤不是很諒解我，阿嬤會認為說，我是不是不放心孫子給她帶還是什麼的，阿嬤也會這樣子想，其實不是，我是考量老人家的體力問題，還有阿公在安養中心，也不是放在那邊就沒事，因為也是要時常去看看狀況怎麼樣，我是想說，不要再給阿嬤這樣一個負擔，可是阿嬤會，總是疼孫子的心裡，好像覺得說孫子太小。(AIM-1-8)

阿嬤一直擔心，到學校他是會講，但是怕講的那個、清晰度，我說，可以啦，老師會慢慢的...(AOF-1-38)

除了對於年齡的擔心之外，阿嬤還擔心小殷的表達不是那麼清楚，老師不能瞭解小殷的需要等。從我的觀察中，我也發現小殷的許多表達，並不是那麼容易聽懂，加上小殷時常含著奶嘴，更增加語言理解的困難度。例如，有一次在家庭裡進行觀察時，小殷坐在沙發上說著「小梅、小梅」，我聽成「草莓」，我問：「什麼草莓？」時，小殷因為我說錯而沒有進一步與我互動，是媽媽幫忙解釋「小梅」，我才知道小殷在說「龍貓」卡通中的主角「小梅」，小殷接著才繼續又說了「小梅」幾次，並告訴我：「我有看龍貓喔！」我在自己的省思筆記中寫著：「小殷說話我有些聽不清楚。」(20070823，省思筆記)媽媽也有不清楚小殷說話內容的情形。

在家中，小殷拿起一部march小汽車，在地板上，往廁所方向衝出車子，還配音說：「呼--」我問：「在做什麼？」小殷不清楚的說：「甩尾。」媽媽重複「甩尾」我才聽懂。我問小殷：「你會甩尾？」小殷沒有說話，我再問：「誰會甩尾？」小殷回答四個字，我聽不清楚，媽媽：「我會甩尾。」哥哥修正：「March甩尾。」我才懂小殷說了什麼。這段時間小殷都安靜看著我們，直到哥哥說對了他的話，才繼續撿起車子，再次從廁所這邊衝向餐廳。(AOF-2-5)

所以，阿嬤對小殷表達清晰度的擔心，我可以理解。但是小殷媽媽願意承受阿嬤的不諒解，仍要送小殷兩歲入幼兒園，突顯的是期望小殷獲得合宜發展的教養經驗。當然，進入一個優質的幼兒園，才能成為說服家人的重要利器，後文中我也會呈現小殷媽媽運用實驗園的優質形象說服家人的過程。

或許是得之於與「同學」接觸的正向感受，晴晴很早就表示想要唸書，因此媽媽就帶晴晴參觀幼兒園，考慮上幼兒園的可能性。

有一次（2007年3月間）帶她到幼稚園參觀，我們先去別所幼稚園參觀，然後待了一整天，也就不回來了，後來老師給她好像是沙包的教具，所以隔天又去學校[還沙包]，連續去兩天然後她就跟我說，她想要讀書。(BIM-1-52)

晴晴對於讀書表現出強烈的興趣，媽媽決定讓晴晴兩歲去上幼兒園。從我第一次與媽媽聯絡時(20070812)，電話那頭傳來晴晴笑著告訴我「我要上學了」的聲音，可以發現晴晴對於進入幼兒園的期待與開心，並且不因參觀時的不愉快經驗，而減少想進幼兒園的動機。因為有一次參觀蒙幼園時，家中有人來進行電腦方面的維修，媽媽覺得自己回去一下子就回來，所以就沒有告訴晴晴留下她自己在園裡面，結果晴晴找不到媽媽。

回家她一直哭，過兩天有、有跟她說，可是你都不喜歡去學校讀書，回來都一直哭那不要去好了，她就說要！我要去讀書，我自己要去讀蒙幼園。(BIM-1-39)

長輩對於晴晴進入幼兒園也有所表示，聞與問都是一種關心的方式。

長輩都知道她要唸書可是還是會，可是還是會說「啊！太早了啦！」嘴巴說說說，好像也沒有叫我們不可以去唸，會捨不得她還那麼小去唸書。(BIM-1-42)

爸爸對晴晴上幼兒園抱持著支持的態度，「爸爸就會想說那讓她去學

一點東西，...那如果她不愛唸的話就放棄。」(BIM-1-41)在後來的討論中還清楚發現，爸爸、媽媽基於自己小時候有想學習的事卻未能如願的經驗，因此產生不想自己孩子重蹈覆轍的想法，媽媽分享爸爸成長過程中曾經熱衷音樂領域的學習，但是卻被阿公認為未能餬口而另做安排，因此媽媽轉述爸爸對於晴晴學習的看法是「如果喜歡什麼，就讓她去。」(BIM-3-18)媽媽也憶起自己小時候想學畫畫卻未果的心願，因此表示「讓她[晴晴]開心做什麼事情，比如說她現在想學鋼琴，也許一、兩個月之後就不學了，不學就算了，至少你有碰過你想要的事情。」(BIM-3-20)

再從幾次的觀察中，我發現媽媽十分順著晴晴的要求，常常原來不同意的事，下一秒就滿足晴晴。

媽媽拿一個水瓶（裡頭裝水）給晴晴，晴晴：「我不要喝水，我要喝舒跑。」將水瓶放在大茶几上，媽媽：「不行，我已經倒了，沒有舒跑。」接著媽媽將水瓶拿走，對我說：「她很愛喝舒跑。」晴晴一下子過去廚房那邊找媽媽，媽媽倒舒跑給晴晴喝。(BOF-1-9)

這類的情形常常發生在家庭觀察中，更何況是想上學這等求知的表現，媽媽更理所當然的順著晴晴。除此之外，晴晴的聰明，也是媽媽覺得該提供她更合宜學習環境的重要因素，媽媽表示晴晴對周圍環境的訊息觀察入微，常令媽媽嚇一跳。

晴晴假裝在結帳，一邊看著爸爸稅單資料，一邊看電腦，轉過身問媽媽：「你要打統編？」媽媽：「你怎麼知道我要打統編？」媽媽念了一串數字，媽媽對我說可能是加油都會有統編。(BOF-1-85)

她還會很注意一些小細節，像我們之前去過的地方她都記得，像上次我們去唱 KTV，有誰誰誰一起去，她到現在都記得，而且沒有說錯，然後有一些地方我們去過，她都會說：「媽咪，這是不是去誰誰家的路？」她都說對。(BIM-1-51)

不論是帶晴晴的保母，或是與晴晴接觸幾次的琳老師，對晴晴共同看

法都是「聰明」，「保母說晴晴很聰明，學東西學得很快」(BIM-1-49)、「我[琳老師]覺得她是一個很聰明、有主見的孩子」(BIT-1-15)，媽媽也常從晴晴的一些生活事件中，透露晴晴的聰明。

媽媽對我說：「而且她，兩盒[彩色筆]，[是]阿嬤[保母]把它裁成一半，一人一個，結果她每次去都知道哪一個是她的。」晴晴接話說：「美人魚那個是我的。」媽媽繼續說：「其中好像有一隻[彩色筆]是美人魚，她每次都認，啊阿嬤不知道，一定都拿起來第一個就給她，她會說這不是我的。」(BOF-1-34)

(在家中，晴晴在收拾拼圖)晴晴放不下第二片拼圖，「媽媽，怎麼這樣子？」媽媽過來幫忙看「糟糕，」媽媽走到晴晴前面，「我跟你說，我教你一遍，你要自己收！好不好？」晴晴看著媽媽拼圖，接著媽媽到一旁拿塑膠袋（要裝拼圖用），讓晴晴自己一片一片將拼圖放入。媽媽過來時誇晴晴：「對！聰明。」(BOF-1-87)

聰明孩子的栽培刻不容緩，所以當晴晴表達想要讀書時，媽媽就帶她去參觀幼兒園，為的正是提供更合宜發展的學習機會。我第一次進行家庭拜訪時(20070813)，媽媽當時就問晴晴關於上學的事，晴晴清楚的表示她是9月3日要去上學，讀的是蒙幼園。

她會知道說她要開始唸書了，然後她就會告訴別人她9月3號要唸書，然後她會說媽媽我的書包準備好了沒？我的什麼東西準備好了嗎？那我什麼時候可以去？...都告訴別人說她是蒙幼園，她九月份要去唸書。(BIM-1-25)

晴晴的生活中充滿著成人的關愛與呵護，加上她表現出的聰明伶俐與強烈動機，家人當然支持，開始她的學習之旅。

所以，進入幼兒園，雖然不同的家庭有家人不同程度的支持或反對、或是不同的背景與家庭脈絡，但是都費盡心思、要提供更適合兩歲兒發展

的照顧環境，因此兩個家庭都決定讓兩歲兒進入幼兒園。

從兩個家庭決定上幼兒園的過程中，發現截然不同的運作歷程。在小殷的家庭脈絡中，雖然母親不斷表示小殷已經預備好、可以上幼兒園，但是爸爸和阿嬤明顯與媽媽的意見不一，因此媽媽費心說明許多小殷可以上幼兒園的合理理由，不論是發展的、社交的，或是因應小殷是老公等因素，為的都是希望家人接受小殷兩歲進入幼兒園，媽媽獨力與爸爸、阿嬤角力、拉扯的家庭氛圍，籠罩著小殷。媽媽如此費心避免遭逢兩代之間教養差異的衝突，加上小殷與阿嬤祖孫關係的緊張，更強化媽媽希望提供小殷合宜發展的學習環境的想法。

相對的，晴晴上幼兒園的因素就單純許多，沒有著墨太多理由，就是發現目前的保母照顧已不敷晴晴的需求，加上晴晴喜歡、晴晴自己表示想上學，因此順理成章的提供幼兒園學習環境給晴晴。整個家庭脈絡的部分，爸爸是支持的態度，阿公阿嬤與晴晴的祖孫關係是含飴弄孫的寵愛，而孩子也因為家族親人的人際網絡與學校經驗，不僅拓展與人接觸的層面，並產生對上學的渴望，促成晴晴兩歲進入幼兒園。

雖然兩個家庭都決定讓兩歲兒進入幼兒園，但是由於大人出發點不同、家庭脈絡不同、兩歲兒本身的狀況不同，因此，進入幼兒園之後所展現的風貌也迥然而異。

## 貳、幼兒園、園優質

上怎樣的幼兒園，才能化解婆媳間不一樣的看法？或是滿足有學習動機的幼兒？社會觀感成了重要參考。社會觀感，指的是社會整體對這樣一件事的看法、感想，好的社會觀感，說穿了就是一種背書。為兩歲兒選擇幼兒園的過程中，兩個家庭儼然都經歷了：有風評為媒、實際走訪參觀等歷程，進而選擇一個優質的幼兒園。

### 一、風評為媒

風評，指的是風聞的評價，也就是口耳相傳的訊息，從一些可能經歷過相關事件的人身邊傳遞出來。小殷和晴晴的家庭在選擇幼兒園時，都參考了風評的訊息。

小殷媽媽以她對附近幼兒園的瞭解，認為實驗園是私幼當中頗受肯定

的幼兒園，它是一個有三十年歷史的幼兒園，要登記、抽籤抽上，才得以入園。需要「抽籤」，意謂著一定的品質與口碑。「後來又很幸運抽上之後，我覺得是機不可失。」(AIM-1-86)「機不可失」這詞句，媽媽在初次的訪談中總共說了5次，可以想見，媽媽對於可以進入實驗園機會的珍惜。

我認為是，本身實驗園是一個很不錯的幼兒園，風評在這附近地區都是一個人人鎖定的一個幼兒園，那我覺得有這樣的機會我不想失去。(AIM-1-14)

那爸爸那邊就一直跟他說，機不可失，你看看我們兩個已經有共識了說，小殷小班就可以去讀了，對小小班跟小班只差一年，但是[抽中]機會差很大，我就這樣跟他講，爸爸後來也被我說動了。(AIM-1-11)

小殷媽媽對於實驗園的信任，除了來自於它在當地有悠久歷史所建立的知名度之外，媽媽的幼教專業背景，幫助她判斷這是一個適合小殷的學習環境，媽媽試著從整體環境、監督機制到師資等面向，說明實驗園的優質形象。

有些私立幼兒園它不是有地下室嗎，然後即使地下室多麼寬敞方便，什麼都有，我絕對不會讓我的孩子去上那種幼兒園，我知道因為我有參觀過很多私人的幼兒園，有蠻多是如此的...它的[實驗園]外部環境就是很田園式，然後很多的花花草草啊，綠樹這樣子，本身是它的外部環境是我所構想的理想的幼兒園的環境，...在都市裡頭這樣去爭取的到有一大片綠地，那等於是天方夜譚。(AIM-1-29)

大學之下附設的幼兒園，小殷媽媽認為「本身就會有一個督導的機制，...我相信這樣的一個幼兒園它不會壞到哪裡去。」(AIM-1-31)「師資是我放心的，...它園裡面的師資都是合格的...」(AIM-1-30)所以，媽媽相當珍惜小殷上實驗園的機會。

晴晴媽媽則因為工作室的關係，從客人那兒知道蒙幼園，它的近便性，成為晴晴兩歲進入幼兒園的催化劑。

我覺得那個[晴晴先前參觀的園所]是離我們比較遠，後來我們想想算了吧！剛好有客人介紹蒙幼園，剛好它也在我們[家]旁邊又就方便，聽說風評還不錯，看到它教出來的小孩子也都還不錯。(BIM-1-3)

它[蒙幼園]開這麼久了，又沒什麼招牌在外面，學生又這麼多，...都是介紹比較多，而且上次介紹給我的客人，她[小孩]是大班的畢業生，我想說人家都放心，都放心送了應該是還不錯。(BIM-1-38)

從風評的管道知道了蒙幼園之後，藉著地理之便，媽媽又開始帶晴晴參觀，結果「她也喜歡，老師有跟我們說每個禮拜三可以去參觀，我每個禮拜三帶她去她都不回來，一回來就是哭，所以她就不回來。」(BIM-1-8)再者，從參觀園所的經驗中，媽媽覺得「她對那些[教具玩具]好像都還蠻有興趣的。」(BIM-1-28)

晴晴午睡剛起床，和媽媽到蒙幼園參觀。在蒙幼園等待放學的教室中，一組一組孩子玩著建構玩具，晴晴也想玩，媽媽對晴晴：「你問『可以和你們一起玩嗎？』」小姊姊沒有等晴晴問即說：「可以啊，一起玩。」媽媽：「你跟姊姊說『謝謝』！」晴晴只是點頭一下就加入玩玩具。(BOO/托 1-2-4)

權權（小班）在玩一個面板、上面有各種門鎖的教具，晴晴靠過來也玩這個教具，媽媽：「你要問哥哥，『我可以玩嗎？』」晴晴對權權：「我可以玩嗎？」權權沒有回應，兩人就繼續一起操作。晴晴有的鎖打不開，接著一直看權權如何將各種鎖關上、開啟。(BOO/托 2-3-11)

即使晴晴喜歡，但是如果選擇一個需要兩歲兒舟車勞頓的、早出晚歸的園所，只會增加家人的不捨，而剛好住家附近，有口碑不錯的幼兒園，加上晴晴喜歡，成就了晴晴兩歲就進入幼兒園。

風評，是一種社會觀感的產物，風評不錯，表示社會持正向、肯定的態度。兩個媽媽在實際接觸幼兒園前，已經從周邊管道所獲的風評，對幼

兒園產生初步的瞭解。這種形構二手資訊的網絡，不僅提供一個訊息交流的平台，更成爲安撫不同意見的利器，小殷媽媽就以此來化解爸爸和阿嬤的擔心。

我也一直跟爸爸強調說，小殷他從小就是帶有一點lucky的孩子，所以你看、你看他一抽就抽中了，我就說也是一個機會，...後來每當阿嬤有這個疑問，爸爸就會協調、協助一下說，那個明年也不一定抽中。  
(AIM-1-12)

我跟阿嬤說，這所幼兒園真的是大家排隊想進來的幼兒園，因為是很多很多的家長，很多的朋友都證實的，所以我們有這樣的機會應該要把握。有啦！阿嬤現在已經覺得說，既然是個機會，那她現在會贊同的，支持她贊同的理由是小殷是lucky的，他是很lucky抽到，所以說先唸半天，... (AIM-1-43)

相對於媽媽對實驗園幼教專業的評價，爸爸和阿嬤的認同焦點在於小殷的lucky，才能被抽中進入實驗園，雖然接納的觀點各異，但最終形成共識，讓小殷這學期（96 上學期）進入幼兒園先唸半天。

風評這把保護傘，成了開啓兩歲兒上幼兒園之鑰。當然，在兩歲兒通往幼兒園的過程中，家庭都親自去瞭解傳聞中的好幼兒園。

## 二、眼見爲憑的參觀

有了風評的擔保之後，家長進一步藉由參觀或實際入園的機會—眼見爲憑，將風聞的評價化成實際所見，與風評交織成一張有力的網，堅定兩歲兒去上幼兒園的選擇。

小殷媽媽在入園前的新生適應日(20070821-22)實際進入實驗園中，與老師的接觸經驗，更強化媽媽的信心。

在教室裡，小殷拿著新幹線車子，和兩個小男生輪流將車子滑下城堡的車道滑梯。粧老師移動到媽媽旁，討論小殷包尿片一事，媽媽先說明小殷目前可以自己如廁以及願意在小馬桶上ㄣㄣ之外，還將小殷帶過來，媽媽：「說，老師，我是小殷！」小殷一直看老師，媽媽：「要

尿尿時怎麼辦？」媽媽繼續說：「說，老師，我要尿尿！」聽不清楚小殷有沒有回答，粧老師一直溫和笑笑的看著小殷，小殷接著去玩恐龍模型。(AOO/托 1-1-11)

稍微觀察一下兩位老師，那他們也很努力很把握時間，就是說兩位老師都有跟今天有來的孩子的家長去先說說話，所以我是覺得說，雖然之前就是都是外面怎麼說怎麼說，今天...這樣子的接觸的機會，...兩位老師也都是很資深的，實際的接觸，就發現老師也是用心，兩位老師也都很專業，更又加強我的信心。(AIM-1-39)

資深、專業，是小殷媽媽實際走訪實驗園後與老師接觸的印象，不僅印證媽媽一直以來認為實驗園在私幼中頗受肯定的想法，也加強媽媽送兩歲的小殷入實驗園的信心。

晴晴媽媽選擇的蒙幼園，入園前幾次的參觀經驗，更讓她篤定相信是個值得託付的機構。有一次參觀時，我觀察到「晴晴在排隊想騎腳踏車，有一個哥哥說要載她，晴晴不要。」(BOO/托 2-3-1)媽媽後來補充：

像昨天[20070829，入園參觀]，我是覺得她[晴晴]排第5號[車子]啊，有一個弟弟[媽媽角度、口吻]排4號，她[晴晴]要坐車，他要載，他不是跑過來問她說要不要坐？我覺得，...哥哥[晴晴角度]可能還記得她，想說她還在排隊，他不是[騎]兩個人[座位]的車子，他就問我說：「阿姨我要載她，可以嗎？」我說「可以啊！可是她不給你載。」(媽媽笑了一下)就是他們蠻會照顧那個小的。(BOF-1-55)

我們有一次去參觀就有一個妹妹[媽媽的角度、口吻]看到她[晴晴]，就會主動的拿鞋子給她穿，然後她第一次去害怕，那個姊姊[晴晴的角度]牽著她說你不要怕，姊姊帶你去參觀，我就覺得這邊的小朋友教的蠻有禮貌的...有一次爸爸有去，爸爸去，換一個男生，他就跟他說：「叔叔你好，我拿鞋子給你穿，」然後撞到晴晴也會跟她說：「妹妹對不起。」我就覺得這個生活教育還不錯。(BIM-1-7)

晴晴媽媽幾次的接觸經驗，都發現蒙幼園幼兒有禮貌、擅長照顧幼小的一面，印證了風評不錯的傳聞。

意象(image)，是一種心裡的圖像，黃美瑛（1995）整理相關文獻之後指出，意象是個人與不同環境互動時，用來解釋思想流動的一個主要概念，是人的意識與無意識層次的中介。小殷、晴晴媽媽對於上什麼樣的幼兒園比較好？心中各有一把「尺」。從小殷、晴晴媽媽的言談中，我看見她們此時對於理想幼兒園的圖像分別是重視「開放教育」或「生活教育」，雖不知這意象是依照所選擇的幼兒園進行勾勒的、或是事先存有的，總之，在決定幼兒園的地點之後，她們都認為是符合自己心中那把尺的幼兒園，並且娓娓道出所選擇的幼兒園與她們理想圖像的一致性。

我覺得機會不可失的機會，實驗園在這個地區，它就是一個比較走開放教育的一個幼兒園，那其實我本身也是一個很嚮往開放教育環境的一個媽媽。(AIM-1-7)

我是覺得不需要讀雙語，就是功課不用太好沒關係，可是生活實踐比較重要，我覺得是生活教育方面，因為我覺得可能是我們只有她一個小孩，而且又大家庭吧！所以她是家裡最小的一個，大家都很寵她...(BIM-1-5)

小殷媽媽從得知小殷抽中實驗園之後，在不想失去進入口碑甚佳又契合自己理念幼兒園的機會下，著手進行說服認為小殷尚未準備好的阿嬤及爸爸的工程，透過自己的專業評價、與風評的背書、以及家人相信自己孩子（孫子）好運氣等氛圍下，得以讓小殷兩歲進入實驗園；晴晴媽媽則考量地緣關係、相信別人介紹、以及晴晴自己喜歡的前提下，決定讓晴晴進入蒙幼園。兩個家庭決定讓兩歲兒進入幼兒園的過程中，風評都成了助長的力量，不同的是，小殷媽媽以其幼教專業當作後盾、晴晴媽媽則以幼兒興趣為重要依歸。雖然，在兩歲兒上幼兒園的過程中儼然呈現不同的參與者決定模式，但接踵而來的都是為兩歲兒進行入園所前的相關預備。

## 參、準備期、期銜接

兩歲兒從家庭轉換至幼兒園時，面臨一個和家庭非常不一樣的物理環境，以及嘗試要在一個不熟悉的情境中和一個陌生人建立依附關係(Daniel & Shapiro, 1996)，挑戰之艱鉅可想而知。也因為涉足新的場域，導致新的對體關係出現，從原來僅有的親子關係，擴展並形構成親師、師生等關係。本研究中的兩個家庭和幼兒園，在提供機會幫助兩歲兒熟悉未來場域的相關人、事、物之際，初見對體關係的形成過程。

### 一、符合兩歲兒的表現

決定讓兩歲兒進入幼兒園，家長從中進行各項準備，其中建立兩歲兒在新場域應具備的能力是很重要的準備內容，這些能力的建立，正是在幼兒園中扮演的角色(role)所需的能力。

角色，指的是在某一特定的社會位置中，「被期待的一組活動與關係，包含了如何表現自己以及別人如何對待的拿捏」(Bronfenbrenner, 1979, p.85)。兩歲兒進入幼兒園，從一個「孩子」角色，轉變成為「學生」角色，生活自理能力的培養，成了園所的殷切叮嚀與家庭關注的焦點。在入園所前給家長的資料中，實驗園說明入園前的準備之一就是：「日常生活中，多鼓勵孩子自己上廁所、穿鞋...，以培養其生活自理能力。」(ADC-1-2)；蒙幼園也提出建議之一是：「請爸爸、媽媽在家多鼓勵孩子自己穿脫鞋、衣褲，自己上廁所、洗手、喝水、吃飯等，培養孩子生活自理能力。」(BDC-1-4)因此，如廁、用餐、睡眠作息等生活自理能力部分，因應成為學生角色時，出現需要調整的必要。

我開始訓練他自己大小便要表達，就是大小便的部份，能夠...真的是能夠表達，這是我自己幫自己訂的目標，後來小殷也在這個暑假當中有達到了，那目前就是ㄣㄣ的部份，坐在馬桶上還需要...我們還需要再努力的地方，所以第一個就是大小便的自理能力。(AIM-1-45)

在家庭的幾次觀察中，也發現小殷可以在媽媽詢問是否要如廁之下，坐在小馬桶上如廁，媽媽甚至將小殷願意坐在小馬桶上大便的情形拍照下來，和小殷談論他現在好棒，可以坐在小馬桶上ㄣㄣ的事，「所以他，他

現在也肯，便便[在小馬桶裡]。」(AOF-2-13)

晴晴家庭也為她做這方面的準備，方式是提及要讀書，就不要包尿布。

她要讀書我們就跟她說你要讀書，讀書不可以包尿布，學校有小馬桶好可愛可以上廁所，包尿布的小孩不可以讀書，然後她就沒有包了...她有看過[蒙幼園的馬桶]，她說好小好可愛，我說那你這樣就不可以包尿布，就從那時候兩歲[半]就沒包。(BIM-1-18)

在客廳，晴晴說要尿尿，還說自己有包尿布，媽媽：「你哪有包尿布？你還在睡覺哦？」媽媽帶晴晴去洗手間。... 從廁所出來，媽媽：「入，你的香港手，洗手。」晴晴一邊笑一邊跑向客廳。媽媽：「上廁所，沒洗手，髒兮兮，我要跟老師說，說晴晴是髒兮兮的髒小孩。」媽媽過來抱起哈哈笑的晴晴進去廁所洗手。(BOF-1-78)

除了如廁之外，自己用餐是另一項生活自理的重點。小殷媽媽就談到「我想這個也是家長不放心讓小孩入幼兒園的一個蠻大的理由，因為尤其是阿公阿嬤他們都會常常覺得說，這個小孩在家都是我在餵他，去到學校兩位老師跟那麼多位小朋友，怎麼可能幫我們餵？這樣不行不行。」(AIM-1-50)這番話，其實也表達小殷阿嬤的擔心，因此，為了讓阿嬤寬心，媽媽也展開小殷飲食方面的練習。

這個暑假就是有讓他練習舀，就是讓他練習拿湯匙去舀小石頭，加強他那個手眼協調能力這個區塊，所以吃的部份我就放手讓他去...常常我煮完已經很累了，還要看他吃完一堆那個...真的很累，不過我想這就是過程。(AIM-1-47)

寧願自己疲累，也要安婆婆的心，為的不外乎獲得婆婆認同讓兩歲的小殷進入幼兒園，若非執意於讓小殷接受更合宜發展的照顧，何必如此辛苦自己。觀察記錄中也發現媽媽對於小殷用餐部分的時時提醒。媽媽：「你要靠近碗吃喔，因為這個乳烙餅會有屑屑，你就配多多（養樂多）。可以嗎？」媽媽把裝乳烙餅的碗拿到大茶几，小殷到大茶几這邊，說：「知道！」

(AOF-3-13)

生活自理部分，實驗園的老師也分享，她們會多提供兩歲兒自己「動手做的機會，例如說自己吃飯啊，穿鞋子，我們在這邊就是鼓勵、可以放手讓他們做。」(AIT1-1-9)但是也請家長不要對入園的兩歲兒要求太快太高。

會跟家長說一開始可能不要對孩子的期許太高，比如說他來這裡就一定會自己吃會說尿尿什麼的，老師也不會馬上要求孩子達到這樣的能力。(AIT1-1-11)

提供時間與機會是實驗園老師對兩歲兒生活自理能力的態度。因為進入幼兒園，調整睡眠作息的部分也益形重要。在入學前的準備方面，實驗園提醒：「逐步調整幼兒的日常作息，培養孩子至少可以維持一個上午活動的體力。」(ADC-1-5)從新生適應日(20070821-22)表現，我發現小殷有調整睡眠作息的必要性，媽媽說明小殷當天早起，因此去實驗園適應日一小時半之後，因為想睡、走路蹣跚的情形非常明顯(20070822)。但是媽媽分享：「小小班的老師也沒有堅持幾點要過去，他們覺得，睡飽才能... (被小殷插話打斷)」(AOF-2-9)因此對於唸半天班的小殷，正式入園之後，未成功做睡眠調整造成的影響就很明顯。

晴晴媽媽發現晴晴睡眠需要調整的部分：「晴晴的作息不是很固定，大約要睡到中午左右才起床，即使晚上 10 點就睡。」(BOF-1-16)因此，媽媽嘗試每天早一些讓晴晴起床、或是用晴晴愛看的卡通吸引她起床。睡眠作息這部分同時也是蒙幼園老師關心的內容，會在入園之前事先提醒家長。

像生理時鐘的調整呀！像有些孩子可能習慣很晚睡，然後很晚起床，那我們會針對這個部分跟家長溝通，希望她能夠早睡早起。(BIT-1-11)

所以，因應園所對於入園幼兒生活自理方面的提醒可以發現，幼兒園都有傳遞鼓勵兩歲兒自己生活自理的機會，藉以讓兩歲兒更能照顧好自己；家長在配合入園應具備的能力上，也事先幫助孩子建立一些能力；孩

子也在家長的陪伴之下，逐步具備一些生活自理能力。

## 二、建立新環境的熟悉感

從家庭進入幼兒園，是一個截然不同的生活空間。要進入幼兒園，需要準備些什麼？會發生些什麼事？也是家庭和幼兒園為兩歲兒進行準備的焦點。

準備幼兒園中所需學用品是串連新場所的重點，這部分的連結透過「學用品」的預備，預告上幼兒園事宜與其他出門活動的差別。在提供給家長的文件資料上，也明白羅列家長可以事先為孩子準備的物品清單，這些提醒，營造了家長與兩歲兒共同預備進入園所相關事物的機會，而兩園所的老師都提到家庭可以為幼兒做學用品方面的預備，「[家長]可以陪伴他一起準備一些開學要用的東西。」(AIT1-1-8)「會請家長準備一些入學相關用品，這些東西是要幫助孩子獨立，建立他們了解學校的流程，...，幫助他們盡快適應。」(BIT-1-8)

進入幼兒園，也是一般社會大眾口中的「上學」，因此「書包」就成了分水嶺，宣告成為學生角色的代表物。小殷媽媽為小殷挑選他喜歡圖案的書包。

我們的印象就是，上學就是要背書包，所以我們會去選一個他喜歡、會吸引他的一個小書包，那當然他那個書包裝不了什麼東西，但是就是剛開始，讓他有那個上學[的感覺]，他不是只有今天背耶！他在之前就有，好早在家裡，我拿出來他就會背一背...前兩天吧！經過一間店，又看到一個小的手提袋，又是維尼的，其實那個是小朋友的餐袋，我想說有這個可以替換著用，所以我又幫他選了一個。(AIM-1-55)

晴晴也對書包展現高度的興趣。

在蒙幼園裡，媽媽和薰薰媽媽聊著薰薰入園的經驗，晴晴看地上放薰薰書包，從書包中拿出一樣一樣來看有什麼？望著其中一個盒子看了一下，媽媽告訴晴晴：「這是薰薰的毛巾盒，我們也要帶。」媽媽繼續和薰薰媽媽說話，晴晴又看著書包內的東西，薰薰伸手過來要拿自己的書包，晴晴對薰薰很快的說：「借我看一下。」繼續看，薰薰說：

「那是我的。」晴晴將薰薰的東西放入書包，拿書包給薰薰背。(BOO/托 1-2-20)

媽媽也表示晴晴「自己選了一個巧虎粉紅色書包」(BIM-1-12)，

【我：找得到巧虎的圖案喔？】網路上訂的，【我：所以特別上網去選的？】對對對！它有目錄，然後她就看到書包，她就很開心，她就買了一個，然後有藍色和粉紅色，她說她喜歡粉紅色。(BIM-1-13)

只要是上學帶的包，都叫書包，即使只是個手提袋或小背包，都具有學生角色的社會意義。不論是小殷媽媽幫忙挑選小殷喜愛圖案的書包，或是晴晴選擇自己喜歡圖案的書包，都呈現出家長在選擇幼兒的學用品時會考量幼兒本身喜愛的部分，突顯幼兒才是主角的角色。然而，再進一步細看這個準備過程，小殷媽媽為小殷挑選媽媽認為他喜愛的圖案，缺乏讓小殷參與的機會；反觀晴晴在準備的過程中，就能參與意見，表達自己的想法，並且獲得實現。

其他學用品的準備還包括喝水的用具，或是念全天班所需的牙刷、午睡用品等，這些預備工作，都在連結即將進入幼兒園的事實。晴晴媽媽分享：「我昨天準備好她的水杯，晴晴說她要試喝一下。」(BOO/托 2-3-2) 因為蒙幼園每週四為家長愛心便當日，請家長為孩子準備當日的午餐帶至幼兒園，因此「將晴晴的便當盒放在廚房，晴晴每天都會去看...」(BOO/托 2-3-19)我進行家庭觀察時，也發現晴晴的便當盒、毛巾盒、水杯、漱口杯等上學用品就放在一個托盤裡擺在餐桌上，晴晴還一一向我介紹這些屬於她的用品，當媽媽拿著水杯問：「晴晴，這是什麼？」晴晴看媽媽那邊，跑過去說：「啊可愛的杯子，我可愛的杯子。」媽媽：「你學校蒙幼園用的，對不對？」晴晴笑了一下。(BOF-1-37)歡喜之情，溢於言表。

從這些學用品的預備過程中，不論是小殷會將書包拿來背一背，或是晴晴會試著用幼兒園的水杯在家中喝水，都流露出兩歲兒對於專屬於自己的學用品喜愛之情，還有一顆期待入園所的心。

除了透過學用品串連幼兒園的經驗之外，家長們也花心思為兩歲兒做一些心理方面的預備。首先是因應兩歲兒逐漸減少的陌生人焦慮（蘇建

文，1996)做預備，兩個家庭都提到兩歲兒對於與陌生人接觸的退怯行爲，並且爲兩歲兒做些與人接觸的準備工作。小殷媽媽提到：

沒看過的人[小殷]就會躲起來，也是會害怕，最早都是哭，用哭來表達，來表達他的情緒，但是後來之後是躲起來，甚至躲到我後面，然後現在就還好，現在就是可能剛開始會害羞一下下，可是之後很快就熟悉了，就像阿嬤講的，比較帶的出門。(AIM-1-70)

我就會帶他去運動公園，...是每天必須去的一個場所，所以天氣好的時候啦，就是去那邊多少也會看到其他的小朋友，也會看到其他的爸爸、媽媽或者是阿嬤、阿公，剛開始也是會害怕，但是後來慢慢的[比較好]，我覺得需要提供那個情景去讓他練習。(AIM-1-69)

在我進行家庭觀察之際，媽媽就有帶小殷去公園活動的情形，從小殷進入公園之後，就自己往一些熟悉地點過去的情形可以發現，小殷蠻常來公園活動的(20070827)。晴晴媽媽也提到「試著帶她去運動公園去那邊玩。」(BIM-1-21)

比較不會害怕，她好像剛看到陌生人她會害怕，她剛去蒙幼園的時候，她就希望我抱她走進去，她不敢自己一個人...我先抱著她走進去，然後她看一下同學她才敢下來，然後我就想說去運動公園比較多人，讓她去跟小朋友玩一下。(BIM-1-22)

所以，爲了降低兩歲兒對於新場所中充滿陌生人現象的焦慮，兩個家庭都有帶兩歲兒去公共場所習慣周遭有陌生人出現的情形。此外，心理預備的部分也包括熟悉幼兒園的環境。

鼓勵兩歲兒入園所之前多認識幼兒園環境，是實驗園老師的期許之一，「這個階段的幼兒多為第一次接觸團體生活，建議家長在開學前可以多帶孩子到學校看看，讓孩子在入學前有較充裕的時間做好心理準備，認識老師、熟悉環境。」(ADC-1-1)小殷媽媽爲小殷做的準備是常帶小殷去實驗園的大學走走，「然後他也很厲害，我們才在停車場正準備停車，他就

會說，這是我的學校，他的手馬上就會指那個方向說，我的學校...」(AIM-1-64)媽媽分享這樣做的理由是「帶他去看看那個地方，讓他也去接受那個地方，不會去覺得說好像一下子從家裡，進入另外一個環境讓他覺得非常的陌生，然後很擔憂這樣子。」(AIM-1-65) 除此之外，

心理上...我會告訴他，上學以後什麼樣的好玩，會碰到什麼情況...小惠[第一次上街買東西的故事主角]碰到她同班同學叫小華，然後他現在對那個故事[第一次上街買東西]已經很熟，我就問他說...小殷，你要不要來上學啊？你也會有同學...然後他就會很興奮，我也有同學叫小華...我說不是啦，你沒有叫小華的同學，但是你會同學，我會告訴他一些在學校有趣的事情，或者是去學校好玩的事情，那他會有一些期待！那他也會自己跟爸爸說，我要上學、我要上學。(AIM-1-53)

身為幼教老師的小殷媽媽，以她對教保現場的瞭解、以及相關圖畫書資源的運用，如實描繪幼兒園的相關資訊給小殷瞭解，包括會有「同學」、「會有些好玩的事」來預告進入幼兒園之後的情形。實驗園老師進一步提到，「我們有特別的兩天是新生適應日，就是早上的...[如果適應日不克前來]平常時間[適應日到開學之間]也歡迎他來，老師都會在。」(AIT1-1-6)因此，因應園所新生適應的政策，小殷比較能運用兩天的新生適應日(20070821-22)實際的進入實驗園場地，體驗未來即將進入的新場所。這兩天，不僅讓小殷有機會認識實驗園的環境，也讓媽媽感受到老師資深與專業的一面。

你實際的看到就是老師也是很用心的，也可以想像老師可能昨天去，就把地板擦的很乾淨，把所有的教具[都擦拭乾淨]，然後把今天孩子可能會發生的一些狀況，她們都有做了一個模擬，...可以感覺，因為地板真的很乾淨，我就在那邊踩、踩、踩，真的很乾淨。(AIM-1-38)

因為是兩歲幼兒，面臨公共場所中疾病傳染的威脅相對比其他年齡的風險高，維持一個乾淨的環境就有其必要性，小殷媽媽從這樣的細節中感受到老師的用心；老師也希望藉由新生適應日這樣的機會，多認識孩子的

喜好，「透過跟家長的互動可以知道說跟孩子之間的相處，跟家人如何跟這孩子互動的，讓我們也知道用什麼方式去切入這個孩子比較容易接受。」(AIT1-1-17)所以，新生適應日時，孩子幾乎都在家長附近玩著各項教室的玩具，老師除了與家長互動之外，對幼兒採取被動回應的角色。龔老師就分享：「我從媽媽的部分知道小孩的一些嗜好，就發現他很喜歡車子。」(AIT1-1-18)藍天班新生適應日的環境佈置上在玩具角的角落裡，正也擺了各式各樣的小車子及車子軌道，的確對小殷有無限的吸引力，容易吸引小殷的目光。

小殷走到教室邊，對在工作櫃前放他書包的媽媽叫了聲：「媽媽。」媽媽回應：「來了！」小殷：「有車子ㄟ！」媽媽：「好啊！我們一起玩。」(AOO/托 1-1-4)

我未能確定藍天班教室的小車子佈置是否與小殷喜歡車子有關，但是小殷確實為這樣的佈置所吸引，第一天的適應日幾乎都在操作教室中的小車子，僅有少部分時間玩著教室中的其他玩具。第二天，小殷才將觸角延伸到圖書角和工作角。

晴晴即將進入的蒙幼兒園是採蒙特梭利課程模式，每週三下午四點卅分之後都開放參觀，「對於將入學的新生來說，是個機會讓他更熟悉這個環境中人事物，包括同學、老師等整個環境，如此可以讓他在入學之後，更增加他的穩定感。」(BIT-1-14)因為這樣的機會，晴晴已經實際去蒙幼兒園7、8次了(20070813，媽媽分享)，樓上3-6歲班級的活動室、或是戶外遊戲場、或是兩歲兒進入的大地班，晴晴都有實際進入進行活動的經驗。

在大地班，晴晴玩一個磁鐵拼圖(兩個立方體，圖案一分為二)，只要圖案拼對就會發出音樂聲，晴晴成功拼對一面動物圖案，發出動物聲音，媽媽：「找『牛』好了。(意思是換牛的圖案)」(BOO/托 1-2-7)

尤其兩歲兒的大地班，有許多生活自理的「工作」，圍裙就掛在教室裡一眼可見的角落中，提供有需要的幼兒穿上進行工作。晴晴家中正好也有圍裙，因此也可見晴晴在家圍上圍裙進行活動的情形。

晴晴要海綿寶寶圍裙，...媽媽將圍裙圍在晴晴身上對晴晴說：「你要『工作』囉！」晴晴拉著圍裙帶子說：「這個要綁這邊（指身體後面）。」...（一下子晴晴表示要脫下圍兜）媽媽坐在晴晴身邊：「『工作』不穿圍兜兜了？你昨天去蒙幼園看是不是很多小朋友穿圍兜兜？」媽媽一邊幫晴晴拉下圍裙的帶子，「有沒有？就是吊在旁邊的那個。」晴晴點點頭，一邊和媽媽將圍兜脫下。(BOF-1-14)

兩個家庭都為兩歲兒進行學用品預備及心理預備，小殷媽媽除了帶小殷去運動公園、實驗園所在的大學之外，還透過圖畫書虛擬未來進入園所的情形，然而這些準備工作都雖未真正進入實驗園的情境內，但也描繪進入幼兒園是如何的情景，加上新生適應日讓小殷真正進入實驗園，所以小殷對於實驗園有了初步印象；晴晴除了去運動公園之外，就是持續每週一次進入蒙幼園參觀，直接體驗上學的風貌，進而在家庭裡延伸幼兒園發生的活動。這樣的預備其實受了幼兒園新生適應政策的影響，蒙幼園鼓勵家庭主動的角色、而非正式的安排，歡迎每週三下午帶幼兒來即將進入的新場域走走；實驗園則是透過較正式的安排，邀請家長與幼兒進入園所內。在入園機會受到一些限制的情形下，小殷媽媽發揮幼教專業，運用任何可行的管道，包括圖畫書、到大學校園等方式，幫助小殷瞭解新場域的環境。

### 三、出現新關係

兩歲兒入園所事件中、幼兒的焦慮情緒可能比其他年齡層更有過之，因為兩歲兒在不熟悉情境中遇見陌生人，仍會表現出小心謹慎的反應；加上剛剛脫離分離焦慮顛峰期（蘇建文，1996），願意認同老師角色、接受老師的安撫勸慰，成為度過這段煎熬時期的重要力量。實際的參觀活動或是新生適應日，是兩歲兒認識「老師」角色的最好機會，與老師這個成人建立關係原就是許多研究探究的焦點(Dalli, 1999, 2002; Jorde, 1984; Thyssen, 2000)，因此也自然成為媽媽為兩歲兒準備的內容之一。小殷媽媽也認為需要讓小殷「知道說，那邊也有像媽媽一樣的老師，會照顧你、保護你...」(AIM-1-66)在建立小殷與老師的連結部分媽媽思慮更是周密，媽媽在入園前的家長座談會之日(20070801)，先為小殷和馨老師合照，在適

應日第一天(20070821)，又幫小殷和粧老師合照，然後將這些合照的相片沖洗出來，貼在冰箱上。

我想說讓他先知道學校裡有兩位老師，那天[20070801]只碰到馨老師，所以我就趕快幫他跟馨老師照一張相，然後一洗出來就把它貼在冰箱上面，讓他這樣看一下、看一下就有一個老師的概念，進入他的小腦袋瓜裡面。(AIM-1-59)

阿嬤過來，說：「阿嬤抱抱。」小殷停止啊啊啊看著阿嬤，阿嬤指著冰箱上面的照片，說：「這個是誰？」(指馨老師和小殷的合照)，小殷：「馨老師。」(媽媽在一旁重複一次)阿嬤：「這個是馨老師。那這個是誰？」(指著和馨老師合照的小殷)」小殷：「小殷。」...，阿嬤說：「阿嬤抱。」小殷給阿嬤抱著高高，指著照片說：「馨老師、小殷、...」(AOF-1-24)

媽媽強調小殷看到與馨老師的合照時：「他很高興，他還會跟我敘述說，馨老師拿我的嘴嘴、拿我的救護車，拿他的嘴嘴跟玩具，因為那天他要照相時，馨老師就跟他玩，...老師給他的印象是快樂的、是開心的...他就會有一種向心力這樣子，不會排斥的，至少是歡愉的。」(AIM-1-63)所以，透過照片，會喚起幼兒與老師相處的經驗，期待這個正向歡愉的經驗，成為幼兒接納老師的重要基礎。

建立兩歲兒與老師間的關係，也是老師對家長的提醒事項之一，「就會慢慢陸陸續續跟家長講說，可能要先讓他有認識老師的機會。」(AIT1-1-7)小殷媽媽的作法，呼應了老師的提醒。

其實媽媽很厲害，...，就是來的時候就拍照，...她就把照片貼在家裡的冰箱，讓孩子容易看見，在家裡就不斷的輸入，就是說這是你以後要互動的老師，她是誰這樣子。(AIT1-1-26)

在歡迎加入實驗園大家庭的文件上，說明新生適應日的日期(20070821- 22)、時間(上午)，並「請家長務必抽空和幼兒一起來認識老

師和熟悉環境，可減緩孩子初次上學的壓力。」(ADC-1-3)小殷是在新生適應日時，才進入到藍天班教室中，對於新環境中「老師」角色的好奇，擷取小殷不少的眼光，老師都是給予正向的回應。

小殷用車子在城堡玩具的彎道上溜下，看到馨老師和另一位幼兒在說話，該幼兒結束與老師對話後，小殷還一直看馨老師，馨老師對小殷笑一笑，小殷又轉過頭來繼續玩玩具。(AOO/托 2-2-5)

媽媽也發現老師給予小殷鼓勵的眼神，能讓小殷在陌生環境中有安定感，而願意繼續探索：「其中有一幕，...那就有人看他，結果馨老師就給他一個很溫柔的眼神，然後之後，他也就繼續融入那個環境[繼續玩]。」(AIM-1-73)老師也會把握機會與幼兒接觸。

有小孩拿著恐龍模型對著小殷，小殷一直「啊啊啊」的叫著（害怕的反應），跑到媽媽身邊，媽媽問：「怎麼了？」（媽媽停了一下）繼續說：「你可以告訴小朋友說：『我害怕！』」粧老師過來抱抱小殷，小殷給粧老師抱一下後又繼續去玩。(AOO/托 1-1-13)

進入教室，粧老師帶小殷在工作櫃前放書包。粧老師：「這一格是小殷書包的家。」小殷不知說了什麼，粧老師：「好，玩玩具！」(AOO/托 2-2-3)

從媽媽的預備（為小殷和老師拍照），一直到進入藍天班與老師接觸的經驗，小殷從這些連結關係中與新場域中的成人建立關係。

晴晴有一次參觀時，一直看著琳老師陪著一個小妹妹畫畫，接著琳老師又提供教具配件給晴晴進行工作，媽媽告訴晴晴「是你的老師」（指琳老師），老師以後在這裡陪你。」晴晴對媽媽（用小聲的聲音）說：「你陪我。」琳老師對晴晴笑一笑。(BOO/托 2-3-17)晴晴媽媽在參觀時自然帶出老師角色給晴晴認識，讓晴晴對老師有了印象。

晴晴也從每週一次的入園參觀中，與老師角色有許多互動的機會。

晴晴操作一個鎖的面板教具，上面有各式鎖，晴晴遇到不會的鎖時，問一旁照顧家長未接回幼兒的倪老師：「這是什麼？我不會！」倪老師協助示範，接著晴晴就自己試著解開各種鎖。(BOO/托 1-2-18)

晴晴去洗手台教具旁，先玩小肥皂，放在手裡做搓洗的動作，琳老師拿個小盒子給晴晴，並說：「這個給你裝[肥皂]，你等一下要洗手哦！」晴晴安靜的接過小盒子，來裝小肥皂。(BOO/托 2-2-16)

從參觀的經驗中，晴晴感受到老師角色自然出現在身邊的情形，進而願意請老師幫忙或接受老師的協助，因此，對經常進入蒙幼兒園參觀的晴晴而言，老師是自然存在於幼兒園中的。

從上面的例子中可以發現，兩個家庭都為老師角色與幼兒之間建立一些連結，小殷媽媽受限於小殷見到老師的機會不多，因此主動為老師和小殷留下合照，讓小殷在家中也機會熟悉老師的臉孔，並喚起共同相處的經驗；晴晴因為每週都有機會進入蒙幼兒園，媽媽自然利用參觀機會向晴晴介紹她未來的老師，並且在參觀人數不多的情形下，讓晴晴和媽媽都有機會和老師進行一對一的互動。家長的背景與園所的政策影響幼兒認識老師的方式與程度。

#### 四、安頓父母心

進入幼兒園事件中面對「分離」課題的，不僅是兩歲兒，同時也含括母親(Bailey, 1992; Dalli, 1999, 2002; Daniel, 1993)，母親如何從放手的過程中不質疑自己的重要性被取代？不因自己的失落而損傷幼兒面對焦慮的能量？尤其是面對不在孩子身邊、不清楚他們發生什麼事的恐懼(Dalli, 1999, 2002)，都需要藉由與老師間的相互交流、建立信任，才能面對此項難以承受的苦。因此，園所在入園前大都會為家長進行心理準備。

在與家長的互動交流上，老師與媽媽分享面對分離時建議，在加入實驗園大家庭的文件上清楚表示對於分離，機構的政策是「孩子初次上學，建議家長可多留一些時間在學校陪伴孩子，逐日再減少陪伴時間。」(ADC-1-4)老師也表達對於新生家長的同理，並期望家長能多瞭解老師和幼兒的互動而放心：「對一個新生，家長畢竟會比較忐忑不安，會猜測他會緊張，那我們希望是說那一起來，從[與]老師的互動慢慢去放心，放心他

漸漸去放手。」(AIT1-1-21)

面對分離，老師希望能陪伴孩子度過這個令人心碎的時刻之外，也希望媽媽能逐漸放手，讓小殷融入團體之中。

在分離的時候會跟媽媽講說，她要出去的時候她要先跟老師說再跟孩子說，一定要在老師的出現下跟孩子暫時的分離... (AIT1-1-35)

媽媽還是可以跟小殷在這邊，然後慢慢的就是說鼓勵媽媽可以分離一下下，也讓小殷自己可以在這個教室裡，可以慢慢的來適應老師呀！還有藍天班這個團體這樣子。(AIT2-1-38)

所以，實驗園希望透過媽媽逐漸放手的過程，一方面讓媽媽可以看到老師和孩子的互動方式而放心、另一方面希望與媽媽分離時，孩子能有老師陪伴。當我進一步請教與小殷媽媽的交流經驗、關於阿嬤擔心的表達能力，老師也分享她的看法「語言能力部分我是覺得他有，雖然不是很完全。」(AIT1-1-30)同時馨老師表示：「孩子多，互動其實就會慢慢越說越流利，句子會更明顯...」(AIT1-1-31)。這正是進入團體生活的引人之處，透過與年齡相仿的同儕互動，促進孩子的發展與學習。

實驗園的老師，用一個同理方式，歡迎家長一起陪伴初入幼兒園的過程，然後再逐漸放手，從這個循序漸進的過程中，期望讓家長和幼兒都身心安頓。

蒙幼園非常重視家長對分離的態度，從我的觀察、訪談及文件資料中發現，蒙幼園對於幼兒即將入園一事，許多的關注點是放在家長身上，琳老師道出其中關鍵：「讓家長安心，因為其實父母跟孩子的親情是連在一起的，那父母的心安頓的話，其實孩子就比較安穩一點，那如果父母情緒上很掙扎或是很不捨的話，那可能會造成孩子情緒上的拉扯。」(BIT-1-5)

為了讓家長安心，在給家長的一封信上，園所建議：「初開學幾天，孩子多少會有情緒問題，這時請爸爸、媽媽不要過於心煩或心急，應多與肯定、鼓勵的正面態度，帶領孩子面對上學的事實...」(BDC-1-2)，而面對即將入園與幼兒分離的情形，琳老師分享會讓家長對即將面臨的情形有心理準備。

我們會用舊往的經驗，告訴家長說我們從以前到現在這麼多的孩子大概會有哪些狀況，告訴他們其實有些狀況是不用擔心的...，譬如說像哭鬧的狀況，不來上學的狀況，這些等等，我們會跟家長說這是正常的過程，那不用太過擔心，但是我們必須陪著孩子，...，就是學校跟家長雙方面互相的配合，然後多協助他渡過這段時期，進入穩定的學校生活。(BIT-1-7)

蒙幼園的政策是：「勇敢地與孩子道別，而不要欲走還留。」(BDC-1-6)這些建議，都在為家長進行心理建設，希望面對分離時，不至於因為家長的不捨而影響幼兒的心情。琳老師還說明對親子間分離的建議是「你[小孩]現在就是要上學，媽媽也要去做我的工作，那什麼時間我一定會來接你，那其實這樣子幾天幾天下來孩子會知道那時間性，就比較不會那麼的害怕和恐懼。」(BIT-1-21)

所以，蒙幼園以孩子和家長有各自不同的工作，請家長在約定時間過來接回孩子，以此來建立孩子對新環境的歸屬感，並且讓家長和孩子雙方情緒方面都安頓。晴晴媽媽也提到蒙幼園事先給家長有關與幼兒分離的建議，「他們說哭鬧都是正常的，如果沒有哭鬧可能你的孩子才有問題，所以，老師請你[媽媽]離開時，你就和孩子[說]再見離開。」(BIM-1-54)因為這樣的提醒，所以媽媽在新生入園時以及出院再入園時，都依此建議與晴晴分離。

除了先讓家長對分離有心理預備之外，家長與老師雙方也藉機會相互認識與瞭解，實驗園就分享在正式進入幼兒園之前，園所除了安排新生適應日之外，還會運用電話讓家長知道註冊日，並在註冊當天(20070801)填寫幼兒的基本資料與舉辦新生座談，歡迎加入實驗園之外，同時也對新生入園有一些提醒，這些提醒一併透過當天發下的文件資料，詳細說明。

八月一號註冊，因為那天會填寫到小孩的基本資料，家長他自己寫說什麼時候，他[小孩]有沒有生過一些疾病呀？他都寫在一張單子上，新生調查，透過這樣初略的了解。(AIT1-1-23)

小殷媽媽表示，「其實我們都希望老師和家長的溝通，能夠做到最清楚交代這個孩子的狀況。」(AOF-2-19)因此舉凡「他在家裡的作息狀況、還有他的自理能力狀況，像吃的部分、大小便的部分、表達能力這樣子」(AOF-2-11)都是媽媽與老師交流的重點；老師也從與媽媽交流的經驗中知道「小殷他現在，他已經會表達他要上廁所了，然後也會自己用餐，雖然不是很靈活...」(AIT1-1-27)。這種種管道互動的目的，老師認為是「讓媽媽也認識我們，因為父母如果跟老師之間關係建立了，信任度夠了他放心，我們才能進一步[深入]跟孩子[建立關係]，也讓家長更了解老師的想法是什麼。」(AIT1-1-15)所以，親師雙方交流，最終的目的是要彼此相互瞭解與信任，以利幼兒的發展。

在這個適應日的時機點，也是家長與老師交流想法的時刻，例如，對於幼兒園的玩具可不可以帶回家？小殷因為喜歡藍天班的三部小車子，因此想要將它們帶回家，但是媽媽覺得不要破例。

小殷抱了三台新幹線回力車（都是玩具車），媽媽說：「學校的，我們家也有！」小殷沒有放下回力車，反而試著將回力車要放入媽媽提著的書包內，媽媽帶小殷找馨老師，媽媽：「新幹線要放在藍天班。」馨老師：「新幹線的家在藍天班，你把它們帶回去了，它們會想藍天班，下次來藍天班的時候再跟新幹線一起玩啊！」小殷一直看著老師。...媽媽請小殷將車子放回去，小殷更抱緊一部救護車和一部新幹線，媽媽問小殷：「媽媽放回去，好不好？」小殷：「好！」媽媽將車子放回教室中的籃子內。(AOF/托 2-2-20)

媽媽事後分享，其實馨老師發現小殷有些茫，如果他想帶回新幹線，學校也會同意，是媽媽覺得不要破例，避免造成小殷覺得可以帶學校玩具回家的認知(AOF-1-22)。

蒙幼兒園每週三下午的參觀就是一個親師雙向交流的時間，除此之外，也會填寫新生入園資料，以及提供一份「給家長的一封信」，其中包括新生入園家長須知以及學用品準備內容等資料，裡面有許多是關於家長如何處理幼兒分離的資訊與面對幼兒分離情緒的小小建議。在討論到處理幼兒分離的策略時，琳老師認為：

我們跟媽媽說在上學之前，你一定要告訴她你什麼時候要開始去上學，幫她做一些心理建設，那當送到學校之後你要很明確清楚跟她說再見，然後告訴他我什麼時候會來接你，那個時間點她就一定要出現，就是才會使孩子產生信任感，到時候就是那個時間媽媽就會來接她。(BIT-1-21)

在我進行觀察時，也發現入園所前的最後一次參觀(20070829)，所長對晴晴說：「你星期一要上學了。」當時晴晴因為要放回衣飾框而沒有回應所長；另外，蒙幼園規定入園之後的前三天先讀半天（到 11 點），第四天起才開始變成全天，入園第三天時(20070905)，我觀察到琳老師和來接晴晴的媽媽確認是否提醒晴晴明天開始要讀全天的事。這些事前明確說明的作法，都呼應琳老師認為要為幼兒做心理建設的提醒。

那我覺得說再見這個部分是很重要的，不能讓孩子覺得你把我丟在這裡，然後就走掉什麼都沒有說，就是要很明確很清楚跟她說，好你現在就是要上學，媽媽也要去做我的工作，那什麼時間我一定會來接你，那其實這樣子幾天幾天下來孩子會知道那時間性，就比較不會那麼的害怕和恐懼。(BIT-1-21)

親子關於分離的信任感建立了，家長才能放心離開、孩子才能放手探索。琳老師還提到參觀日期間的交流。

每個星期三，他們帶孩子來熟悉環境的時候，我們會跟他們聊到一些，孩子會有什麼反應，要怎麼樣幫助他，怎麼樣讓孩子順利的適應學校生活。(BIT-1-4)

親師雙方討論孩子的反應、如何幫助孩子等理念的交流，自然的透過參觀時刻進行。例如，針對兩歲兒這個階段，「秩序感」的培養是一個重要時期，因此許多的互動都與秩序感有關。

(在蒙幼園)晴晴拿了一個教具，又拿第二個，媽媽：「一次只能拿一個！」晴晴仍是拿兩個，並表示另一個要給媽媽，在一旁照顧未回家幼兒的倪老師：「一次只拿一個喔！」...晴晴將教具歸放非原位，媽媽提醒：「是那邊嗎？」晴晴大聲的回應：「是啦！」媽媽：「小小聲就好。」晴晴馬上小聲再說一次：「是啦！」倪老師提醒：「你放那邊，小朋友會找不到它喏！」晴晴才去物歸原位。(BOO/托 1-2-16)

當我請媽媽分享晴晴去蒙幼園參觀的情形時，我發現媽媽與園所幾近十次的互動下來，也試著用老師說明的專有名詞分享她的想法。

可能她還沒有那個秩序感，所以她會比較貪心，她會拿來了以後然後玩兩下她不想玩了，她就放旁邊再去拿一個新的，可是老師會告訴她說要先放回去才可以再拿下一個她才會想起，不然她好像會忘了說要先把東西歸還再拿下一個。(BIM-1-27)

媽媽還進一步提到參觀時與老師接觸的經驗，讓媽媽感受到老師對於幼兒教保的專業。

每一次去[參觀]都會有一個老師在旁邊看，她其實會看她的反應，像那一天她[晴晴]好像玩一個什麼，好像拼一個什麼東西吧，然後她好像拼不出來，她說媽媽可不可以幫我轉？然後我就幫她轉，然後後面那個老師就告訴我說，其實小朋友她自己有探索能力，她說其實以她們的教法她們會希望孩子會自己探索...【我：對於這樣的分享媽媽的感覺如何？】我覺得這樣很好呀，因為可能是她當下會問我怎麼辦怎麼辦？那我們可能也沒有一套專業的東西，也不能去幫她，就像老師講的你一直幫她，她可能不知道，也許她探索出來的是比我們還聰明的方法。(BIM-1-31)

不論是幼兒能力的分享、或是處理分離的建議、或是關於發展的任務，這些交流的目的，無非希望家長相信園所有能力照顧好幼兒，願意放心的將幼兒交給園所，進入一個全新的團體生活。

彙整家庭與幼兒園兩場所為兩歲兒及母親進行的諸多預備可以發現，面臨這種因為發展成熟、進入生命不同階段的事件時，舊場所和新場域都會為個體積極進行各種預備，旨在期待因為這些預備，降低新舊場所中的不連續性，造就個體順利銜接的結果。

總結實驗園與蒙幼園為家長預備的諸多努力，無非期待面臨分離時刻，家長與孩子都能平順度過。但是不同的銜接政策，營造出家庭不同深度的準備，或可以進入園所中實際進行活動、或僅能在園所周邊繚繞，接受正式邀請的時段中才得以進入未來要去的場域，當然也營造兩歲兒對新場域不同程度的認識。

綜觀本節所呈現的兩歲兒選擇、決定園所的過程以及家庭與幼兒園為兩歲兒入園所進行的準備，會發現不同家庭有不同運作歷程，因為兩歲兒本身的情況不同、家庭考量與資源不同，為兩歲兒的準備就各有其特色。從 Bronfenbrenner (1979)中間系統的角度觀之，兩個家庭和幼兒園都具有生態銜接的概念，也就是會為跨足的新場所、以及即將而來的新角色進行準備，並且除了兩歲兒為主要連結之外，都有母親陪伴的附加連結存在；同時，兩個家庭都在未正式進入新場所之前，存在著 Bronfenbrenner 論述中兩個微系統的互動形式，包括兩歲兒和母親的多重場所參與、透過風評獲得對方資訊的間接連結、運用座談會或參觀等有目的的進行場所間的溝通，以及從圖畫書裡或是家庭中討論幼兒園裡的人、事、物幫助兩歲兒獲得新場所的知識。

不同的是兩個家庭周邊資源形成的關係網絡的強或弱。小殷，在媽媽期待接受合宜發展的照顧之下，進入離家庭有一小段距離的實驗園，藉以化解其他家人不支持的氛圍，讓家庭和幼兒園形成直線式的關係線；晴晴媽媽選擇了有地理之便的蒙幼園，讓原本晴晴生活的家庭、阿公家、以及即將進入的幼兒園等生活圈凝聚起來，整個網絡宛如一個具防護罩的堅強堡壘，加上晴晴先前經驗裡跨足的場所非常多元，不論是保母家、阿公辦公室，都增加晴晴多元接觸的互動經驗。顯見兩位兩歲兒，進入新環境時無形支持力量的差別。

Bronfenbrenner(1979)同時關心附加連結與新場所建立的對體關係，是

單純的參觀、或是與老師討論幼兒的情形、或是與老師建立朋友關係等，這些不同的涉入程度，對幼兒造成不同的影響。源自於園所的政策不同，形成兩歲兒與附加連結對未來場域的認識程度也不同。兩位兩歲兒都由母親陪伴進入幼兒園參觀或是參加新生適應日，蒙幼園鼓勵家長每週三帶幼兒入園參觀，晴晴媽媽也實踐這樣的機會，因此形塑想上學的晴晴，在未入園之前對於自己即將進入的蒙幼園因多次的體驗經驗而有諸多的瞭解，媽媽也在這樣的機會之下與老師有許多一對一、個人化的溝通，這樣的溝通方式，正是Bronfenbrenner認為可以收到互動效果的方式；實驗園也鼓勵家長帶幼兒來園參觀，但是比較正式的要求是兩天的新生適應日才有機會進入未來的新場域，媽媽盡其所能幫助即將入園的小殷，認識實驗園的周邊環境以及模擬入園之後的可能情形，同時媽媽是在新生適應日之際分得老師一些時間進行交流，小殷對新場所的涉入就侷限於新生適應日的兩個上午、媽媽與老師的溝通也以這兩個上午為主。幼兒園的適應政策，提供兩歲兒和家長對新場所不同的涉入程度。

這些有形的預備工作、無形的連結網絡、到園所的銜接政策，交織形成兩位兩歲兒進入園所前的預備狀態。翻開下一頁，就進入小殷和晴晴正式進入園所的世界。

## 第二節 主曲—迎向新生活界域

無論去托兒所或上幼兒園，都是孩子第一個也是最重要的機會，讓他走向家中以外的世界去學習如何調適自己。他會學習到如何參與團體，成為其中一份子；如何明白且遵守社會規範；如何在成長夢想與現實原則間找到協調一致；如何建立與同齡孩子交往的人際關係；以及如何發展出結交朋友的一套模式。

Brazelton (1992 /1995, 頁 334)

隨著年齡增長，個體跨足不同領域的機會增多，決定進入幼兒園的兩歲兒也不例外，因為決定進入幼兒園之際，涉足的是一個和家庭截然不同的領域及空間，開啓進入團體生活的序幕。在家庭與幼兒園為兩歲兒進行許多的入園預備之後，兩歲兒真正進入幼兒園的過程並不會因為有了預備而讓一些困難時刻消失，然而這一番波折確實因為不同家庭與幼兒園而有不同的風貌。

### 壹、被強迫要長大<sup>4</sup>

在子宮中的安全溫暖與呱呱墜地後獨立的生命體，所見的視野與生活疆域產生重大的變化。進入幼兒園的生活，恍如另一次要孩子獨立面對生活一般，再學習一次長大。

雖然幼兒園分離政策不同，但是不論是夾帶對幼兒園參觀幾近十次經驗的晴晴、或是仰仗媽媽與幼兒園建立許多連結的小殷，在幼兒園生活之幕拉起時，都體驗到媽媽離去時自己「被強迫長大」的感受，深刻的反應在兩歲兒的悲傷情緒中。從親子關係過渡到師生關係時，兩歲兒有母親可以依靠的安全感受、與失去母親陪伴時的驚慌惶恐，歷歷呈現在這個初入幼兒園的階段中。

#### 一、有依靠的安全感

安全感，來自於熟悉、可以依靠的感覺。剛進入幼兒園一段時間中，兩歲兒因為有母親陪伴，大部分的表現是如常的，並且還充滿著對新環境好奇的新鮮感受。

實驗園希望藉由家長循序漸進的分離，不僅讓家長對師生互動模式多

---

<sup>4</sup> 本項次主題是參酌三位參與本研究的老師的意見修訂而成的，特此說明與致謝。

一分瞭解，同時也能放心將孩子交給老師。所以在提供給家長一份歡迎加入實驗園大家庭的文件上，清楚說明「孩子初次上學，建議家長可多留一些時間在學校陪伴孩子，逐日再減少陪伴時間。」(ADC-1-4)在入園之後的前兩週，小殷媽媽都陪同在小殷的教室或活動範圍中，並扮演為小殷和老師穿針引線的工作。

實驗園入園日是全班一起入園，小殷所讀的藍天班是實驗園年紀最小的班級，所以一開學時，面臨與他一樣的二十位兩歲兒新生，嘗試與新環境建立關係。因為尚未復職之故，小殷媽媽在入園之後的前兩週，都陪在小殷的園所生活中。

身為幼教老師的小殷媽媽，考量兩位老師一下子要照顧二十名兩歲兒新生的挑戰，因此事先幫小殷製作名牌，讓小殷掛著入園，幫助老師更快認識小殷。果然，入園第一天，馨老師走過來蹲在小殷前面看小殷的名牌：「這個是小殷耶，好可愛喔！」伸手摸照片(AOC-1-6)。雖然這個名牌，稍後被實驗園提供的、繡了名字的圍兜所取代，媽媽看見小殷的櫃子裡放了一件圍兜，拿了出來說：「小殷，老師有給你圍兜兜了唷！上面還有繡名字耶！」小殷靠過來，媽媽將小殷身上的名牌拿下來，幫他穿上圍兜：「上面有xxx(小殷名字)，這樣老師就都認識你囉！」(AOC-1-7)不難發現，媽媽希望老師盡快認識小殷而能予以照顧的心思。除此之外，當團體活動開始時，有媽媽陪著的小殷沒有加入團體，媽媽會牽著小殷走到馨老師旁，馨老師兩手牽起小殷的兩手，和小殷面對面坐下來。小殷微笑看著老師。(AOC-1-10)

入園第一天，小殷情緒是正向的、興奮的，媽媽說：「昨天跟小殷說今天要上學他很高興，早上七點左右哥哥起來他就跟著起來。」(AOC-1-1)可見小殷對於入園心情是開心的，在觀察記錄中也發現小殷願意分擔新場所中可以勝任的工作、或是雖然有疲倦卻願意繼續留在幼兒園的情形，透露著新情境對小殷的吸引力。

媽媽問：「餐具袋要放哪？」馨老師指著一個三層籃：「這裡放碗，早上用黃色的碗，所以放最上面...」媽媽將碗拿出來放好(小殷讀半天，只用黃色的碗)，袋子交給小殷，小殷自己將袋子放去放到工作櫃裡。(AOC-1-5)

在洗手間，小殷手扶牆壁媽媽幫他穿褲子，媽媽說：「你想睡覺了對不對？小殷有沒有想睡覺？」小殷回答：「沒有--」小殷伸手揉眼睛。「沒有喔，真的嗎？小殷真的沒有想睡覺嗎？你確定？」媽媽邊笑邊幫小殷穿上褲子。(AOC-1-39)

不論是願意歸放自己的餐具袋，或是累了卻說沒有的表現，都流露小殷對新環境的投入。然而，小殷的體力明顯影響他的表現，剛入園的兩天，小殷都在藍天班兩個小時左右，就開始「耍嘴嘴」，媽媽覺得「睡太少，沒電了。」(AOC-1-54)馨老師提醒媽媽可能要調整一下[小殷]作息，媽媽說上一週才開始調，本來有比較好（接著被其他幼兒跟小殷要貼紙打斷）(AOC-2-20)。所以在作息尚未調整好的情形下，明顯影響小殷在幼兒園的表現。

因為有媽媽的陪伴，加上環境的吸引力，小殷入園的這兩天和同儕有些許互動，雖然短暫，卻是一種有別於手足的嶄新關係。

小殷將新幹線車子來回滑動後放手，車往前跑，小均走過來蹲下按住新幹線，也將新幹線來回滑動後放手，車朝小殷方向過去，小殷接住再推過去，兩人玩了起來，邊玩邊笑（兩人在木質地板上玩，中間距離約四個塑膠地墊）。來回玩了幾次之後，小均接住後多拿了兩輛車，三輛車一起推向小殷，小殷大笑，接住一輛（另兩輛沒接住）後，立刻再推回去，小均已站起來，沒接車子，離開了。(AOC-1-23)

小殷在益智角玩敲敲球，小易過來在小殷一旁看他敲球。後來小易將手伸到小殷要敲的球上面，小殷槌子敲下，敲到小易的手，兩人互看一下，小殷用手揮了幾下（意思要小易離開），小易後來離開，和實習老師去上廁所。(AOC-2-16)

戶外溜滑梯，是小殷的最愛，也是小殷在這段初入幼兒園期間有主動與同儕互動的場合，並且在戶外發展新遊戲—撿小果子（或葉子）的活動。

小勤要溜滑梯下來，小殷卡在他前面，小勤推了小殷一下，粧老師過來要小勤等小殷溜下，小殷溜下後，小勤也溜下來。接著，小殷又上樓梯，小勤在小殷後面，小殷轉身問小勤：「你們要溜滑梯嗎？」小勤用力的點頭，小殷又問一次同樣的問題，小勤穿過小殷，自己繼續往上爬。(AOC-3-23)

粧老師宣布：「小孩，先收玩具，我們去溜滑梯。」小殷很開心對我說：「我們要去溜滑梯」，他沒有收玩具，直接走到門口等，老師請孩子們牽手，小殷不跟別的孩子牽手，只要和媽媽一起。(AOC-4-14)

在戶外遊戲場，小殷告訴媽媽：「我要溜滑梯。」結果他卻在撿地上小果子，小淵和小韋加入，在草地上看了又看，後來小淵和小韋都走了，小殷一人繼續撿，撿了一根樹枝，小殷自言自語說：「這是樹。」小安拿了一片大葉子給小殷看，並說：「你看我有。」小殷也說：「我有葉子。」給小安看他的樹枝。(AOC-3-27)

相對於戶外的熱衷，小殷從第二週開始不樂於進入教室，一來是因為生病請假一天、感冒未癒明顯影響小殷的體力與情緒，其次是因為從入園第一天起，媽媽希望進入新場域，可以讓小殷的視野將媽媽的比重放輕一些，範圍內多一些同儕與老師(AOF-5-7)，因此用了「躲貓貓」策略一在小殷專心玩玩具時隱身不見，希望達到讓小殷投入新場域的目的，造成找不到媽媽的憂心感受不斷拉扯小殷的心緒，讓小殷一直處在驚恐媽媽不見的擔心中，衍成小殷更隨時確認媽媽的位置。

小殷在吃小蛋糕，忽然沒看到媽媽，哭著叫：「媽咪！媽咪！」抓著小蛋糕跑到玄關找，沒找到，又進教室看到媽媽坐在團討區，小殷拉著媽媽過來坐下，繼續吃小蛋糕。媽媽陪了一下，慢慢移到有矮櫃間隔的團討區後面坐下，小殷又發現媽媽不見了，哭著找：「媽咪！媽咪！」如此過程反覆了三次，小殷邊吃邊注意媽媽在哪裡。(AOC-1-15)

媽媽陪小殷坐在團討區看粧老師手上的老虎手偶，媽媽看小殷安靜

了，就又移動到玄關處坐著，小殷一下子發現媽媽不在身邊，又到門口找媽媽。(AOC-2-6)

在戶外，小殷原來在撿地上的葉子，忽然說：「媽媽，你在哪裡？」開始找八爪台附近，馨老師過來指著媽媽的位子，並帶著小殷看，小殷移動到媽媽附近、再去玩八爪台。溜滑梯下來之後，小殷看了看，又說：「媽媽，你在哪裡？」馨老師又回應：「在這裡呀！」比著媽媽的方向給小殷看。小殷只要沒看到媽媽時，就會問：「媽媽，你在哪裡？」馨老師牽著小殷繞八爪台，去看在另一邊的媽媽。(AOC-4-19)

這樣子的經驗累積下來，只要媽媽告訴小殷去處，小殷就會「跟著」，要確保媽媽會在他身邊。

小殷進入圖書角，拿了一本書，媽媽告訴小殷她要去上廁所，問小殷要不要？小殷帶著書一起出來要上廁所。(AOC-2-10)

媽媽告訴小殷她要去上廁所，結果小殷也要去，媽媽請小殷先告訴老師他要上廁所的事，馨老師說：「好，我知道，你要上廁所了。」小殷就和媽媽離開教室去洗手間。(AOC-3-7)

小殷要媽媽在他的視線範圍內，只要稍有不是，小殷就急切的要找到媽媽。進行家庭觀察時，媽媽分享她「躲貓貓」的策略。

我們都知道要清楚和孩子說再見...我之前有嘗試跟他講我去哪裡這樣，後來我發現他本來玩得好好的，然後我跟他講，譬如說我跟他說，喔，媽媽去上一下廁所，他反而要跟我，後來我就想說，不然我就用這個「躲貓貓」的方式好了，反正他也專注的玩，我就不要打斷他，...看他玩得蠻專心的。(AOF-5-3)

媽媽躲貓貓，小殷跟的更緊，躲貓貓遊戲中，找不到人時的心驚恐慌，小殷這段時間深切領略。媽媽看似在為與小殷的分離進行預備，但是事實

上這樣的動作，更引起小殷警戒媽媽的蹤跡，讓小殷時刻警覺媽媽的去處，最後用「要尿尿」和「找爸爸」因應媽媽躲貓貓策略。媽媽說當小殷說「我要爸爸！」時，是小殷情緒不好時的說詞(AOC-2-15)，也就是用找另一個大人來規避現在情境的一種方式。所以，當小殷說要「找爸爸」時，大概就是想離開實驗園了。

小殷跟著媽媽一起去廁所，上完廁所後小殷仍繼續坐在小馬桶上，...終於洗好手離開廁所，媽媽認為小殷已經洗好手，因此幫小殷將室外鞋放到鞋櫃裡，結果小殷把鞋子從鞋櫃上拿出來丟在地上，說：「我不要！」...在教室裡，小殷將包子給媽媽，並說：「我要尿尿。」媽媽：「你剛才才尿過啊，沒那麼快呀！」小殷堅持高分貝的說：「我要尿尿！」媽媽：「好，你要尿尿！」小殷出來換鞋上廁所。(AOC-3-14)

從戶外回來，上完廁所後其他幼兒陸續進入藍天班，小殷在廁所洗手台洗手，媽媽去帶他出來...，小殷說：「我要找爸爸！」就開始哭。媽媽問：「要不要尿尿？」小殷一邊哭一邊說：「我不要，我要找爸爸。」媽媽：「進教室了。」小殷：「不要！」媽媽：「脫鞋子去拿碗碗和水壺，不然怎麼找爸爸？」小殷哭著揮手說不要。(AOC-4-36)

媽媽的陪伴，也讓小殷與老師的互動機會變少，主要是平時老師不會特別關注小殷，一有安慰的需求時、媽媽又及時接手，因此小殷與老師建立關係的過程顯得蹣跚漫長。

小殷在玩具角，自己擺球、敲球，玩了三分鐘，抬頭叫：「媽咪，媽咪？」沒看到媽媽，小殷哭，粧老師過來抱他：「小殷，怎麼啦？」小殷讓粧老師抱著，還是哭。媽媽從觀察廊出來並過來，小殷停止哭泣伸手要媽媽抱，粧老師拍拍小殷的背，放手，小殷過去靠在媽媽懷裡。(AOC-1-26)

在工作角，小殷放回蠟筆，拿著畫作離開，在教室裡遊走，晃一圈回到工作角，向門口走時踩到黃色籃子滑倒，粧老師在旁邊立刻扶起小

殷並低聲安慰他，小殷邊哭邊往觀察廊拍門叫：「媽媽！」老師過來牽他離開觀察廊前，小殷繼續哭，媽媽從觀察廊出來到教室，小殷一看到立刻拉住媽媽，媽媽拍拍他，低聲安撫他。(AOC-1-35)

有媽媽陪在一旁的小殷，在幼兒園的重心幾乎都圍繞媽媽身上，第二週入園第二天結束之際(20070912)，老師請媽媽明天和小殷說bye bye之後，就全權交給老師，讓媽媽一直陪在小殷身邊的時間告一段落。媽媽陪伴的這段期間，小殷有被新環境吸引帶來的歡樂時光，並交織著媽媽躲貓貓策略引發的不安，造成小殷對新環境和老師的接納與投入變得緩慢。

蒙幼兒園，對於新生入園的政策，是透過有計畫的安排，讓新生分批進入園所。晴入園日當天，僅有兩位新生進入大地班；並且初入園所之後的前三天是唸半天（至 11 點接回），第四天開始變成全天，而「給家長的一封信」上對於家長與幼兒分離的建議是「勇敢地與孩子道別，而不要欲走還留。」(BDC-1-6)因為，蒙幼兒園認為要讓孩子瞭解每個人有各自的事情要做，然後約定的時間家長一定來接，琳老師提到「這是經驗累積的結果，家長清楚道再見、愈早離開，大部分的孩子愈快進入狀況...你[小孩]現在就是要上學，媽媽也要去做我的工作，那什麼時間我一定會來接你，那其實這樣子幾天幾天下來孩子會知道那時間性，就比較不會那麼的害怕和恐懼。」(BIT-1-21)所以，蒙幼兒園的分離政策隱含相信孩子有能力面對新環境、相信老師有能力照顧好孩子的意義。

晴第一天剛入園之際，有媽媽陪伴時是充滿著期待與喜悅，因為一入園，媽媽和值班珂老師分享晴在家說：要來蒙幼兒園照顧老師，珂老師對晴說：「好，你來幫老師忙，好不好？」晴準備換鞋，沒有回應。(BOC-1-1)可以想見，晴對今天入園的期待。

媽媽也在陪伴的這一小段時間中，提醒晴拿出書包的東西、配合老師等。

媽媽對晴說：「你沒告訴老師，你書包裡有牙刷。」晴對值班珂老師說：「我書包裡有皮卡丘牙刷。」珂老師：「好，我們來看看書包裡有什麼？」到大茶几上和晴一樣一樣將書包裡的杯子、漱口杯、牙刷、毛巾、姓名貼紙一一拿出來。(BOC-1-3)

即使晴晴之前已經進入蒙幼園幾近十次，但是今天與之前的參觀有許多的不同，面對一個新角色的開始，讓晴晴出現駐足的情形，而老師也清楚參觀與正式入園對幼兒是不同的意義，並接納晴晴以自己的方式熟悉新情境。

珂老師要帶晴晴去放毛巾，晴晴依偎在媽媽身邊沒有移動，媽媽：「你要自己去放，才知道在哪裡呀！」晴晴仍然站著一直看著前方，媽媽又說：「發呆呀！」珂老師：「不是，她是在適應[環境]。」媽媽馬上安靜地跟著晴晴看。(BOC-1-6)

對於老師的回應，我寫道：「對幼兒駐足解讀為適應的表現之一而不催促，令我印象深刻。」(20070903，省思筆記)

等待晴晴看一下子大地班後，然後，她好像覺得夠了，開始行動了起來，拿起大茶几上自己的杯子一直往大地班走，媽媽：「等老師啊！」晴晴自己一直往前走，後來又問：「放哪裡啊？」媽媽：「要問老師啊！」(BOC-1-7)此時，所長從二樓下來大地班，提醒媽媽和晴晴再見，媽媽對拿著杯子過來的晴晴說：「那我要回家囉！」(BOC-1-8)結束媽媽陪伴在旁的時光。

起源於幼兒園不同的分離政策，小殷和晴晴正式入幼兒園後有媽媽陪在身邊的時間長度有很大的差別。小殷媽媽陪小殷幾近兩週，雖然連結小殷和老師，同時也讓小殷認定有需要時媽媽會出現，並在身體感冒及媽媽躲貓貓策略下，與新環境的關係不是很穩定；晴晴媽媽在陪伴入園的一小段時間中，扮演連結晴晴與老師的角色，並要晴晴配合老師提醒等。雖然陪伴時間長短有異，但是在媽媽離開之際，兩位兩歲兒都學習新情境中沒有媽媽在身邊的艱難時刻。

## 二、被獨自留下的驚恐

驚慌恐懼，是一種覺得孤立、不知所措時的感受。不論母親如何事先預告自己會來接的時間，真正面臨與母親分離的剎那，頓失情緒依靠的悲苦，充分表現在兩歲兒的行為中。

這段學習媽媽不在身邊的時間，小殷因為身體及連假等因素，入園情

形不是很穩定，加上入園時間晚、在園的時間不長，還有媽媽從十月份開始(20071002)讓小殷留在藍天班用完午餐再接回家、為逐漸習慣的作息投下變數；可喜的是，小殷從教室中的體能角獲得一些滿足、及戶外撿果子活動中清楚媽媽到來的時間。

親師形成共識媽媽進入觀察廊、老師全權接手照顧小殷那一天(20070913)，馨老師跟小殷說：「今天媽媽在媽媽教室（指觀察廊），你和小朋友在教室玩，如果要找媽媽，敲敲這門就好了。」(AOC-5-5)接著媽媽要進入觀察廊時，當時老師沒有充分人力無法馬上接手，媽媽要進入觀察廊，媽媽告訴小殷，小殷不願意讓媽媽進去，馨老師這時請小朋友「開動」吃點心，粧老師在安頓小孩準備吃點心，無法過來陪小殷，媽媽放棄進入觀察廊，邀小殷去坐下來吃點心，小殷不依。(AOC-5-9)終於進入觀察廊之後的媽媽，也是小殷有需要時隨時就出現。

媽媽進入觀察廊，小殷被馨老師抱著，邊哭邊說「我要下來」，馨老師：「好，你要下來。」放下小殷，小殷哭著往觀察廊跑，開觀察廊的門，媽媽出來，幫小殷擤鼻涕。(AOC-5-13)

小淵拿小殷放在桌上的奶嘴套，又看看小殷口中的奶嘴，接著要拿小殷含在口中的奶嘴，小殷先是閃了幾下，小淵後來拉住小殷的奶嘴，...，小殷開始哭泣，又將自己的奶嘴搶回，往觀察廊去找媽媽，媽媽出來陪小殷。(AOC-5-15)

面對媽媽隨時出現的情形，藍天班要去戶外遊戲場時，老師再一次請媽媽和小殷說再見。馨老師分享「請媽媽直接離開就是做出離開的動作，她之後要回來的時候不要讓小殷發現就好。」(AIT1-2-9)

在戶外遊戲場，馨老師請小朋友喝完水的可以去玩，小殷本來也往八爪台方向跑，馨老師抱起他請他和媽媽說「再見」，媽媽告訴小殷：「我去喝水喔！」就進入餐廳的門離開遊戲場。小殷在馨老師身上開始哭著叫媽媽，馨老師抱著小殷說：「現在是小朋友要玩，媽媽等一下來接你。」小殷繼續哭。(AOC-5-19)

雖然媽媽只是說「我去喝水喔！」小殷卻因為稍早老師提醒今天媽媽不在小朋友教室的說明而清楚媽媽用意，所以三番兩次要過去餐廳的門找媽媽。這過程中，老師用轉移的策略，暫時擷取小殷的注意力，但是都維持不久，小殷想媽媽的情緒不斷潰決。

馨老師抱著小殷在八爪台附近找媽媽，小殷不要再繞八爪台，馨老師放他下來，小殷又哭著往餐廳門口方向跑，馨老師過來拉著餐廳的門（不要小殷過去），問小殷「這是什麼？」（指小殷圍兜口袋），小殷暫時安靜一下子，低頭看自己的口袋，又哭著說「我要找媽媽」，馨老師說：「媽媽，等一下就來」。(AOC-5-22)

喝水時間，小殷邊哭邊喝水，馨老師過來，讓小殷看老師的手，手上有原子筆畫的一些圖案，也給小殷看小皇手上的太陽。馨老師對小殷說：「我也可以送你一個。」小殷的手讓馨老師畫車子，這時逐漸沒有哭聲，一會兒，又哭了一兩聲，馨老師：「再送你一個。」又繼續畫。安靜一下又哭，...馨老師請小殷幫忙拿一枝筆，還請小殷也可以畫自己的手，小殷安靜的試著畫了自己手幾筆，又畫馨老師的手...(AOC-5-33)

小殷雖在老師的轉移安撫下，稍稍平息媽媽不在時、被獨自留下的悲傷感受，但是大部分時刻，小殷是用不斷的哭泣、不斷說「我要找媽媽」，來表明被單獨留下的不願意。

實習老師抱著小殷到小木屋附近走一遭，小殷先是被抱著，只是一邊哭，稍後就掙扎要下來，... 換馨老師抱著小殷，小殷說：「我要找媽媽。」馨老師說：「好，我跟你去。」這時，小殷不再掙扎，馨老師一邊安慰小殷（拍拍他），一邊說媽媽再一下子就來囉，小殷給馨老師抱著，又哭著說要找媽媽的話，馨老師一直回應小殷「好，可以、可以」，馨老師說：「小朋友在玩些什麼？」抱著小殷去溜滑梯兩次，小殷溜下來之後，又哭著要找媽媽。(AOC-5-30)

在教室中馨老師帶小殷看看各種玩具，小殷稍稍安靜，想到又哭一下，並說「我要找媽媽」，馨老師又帶他看牆上每一位幼兒的照片資料，小殷又安靜一下，馨老師回應其他幼兒問題時，小殷又繼續哭。(AOC-5-37)

這種被媽媽獨自留下的錐心感受，幾乎籠罩小殷的全部思緒，直到老師說出可以讓媽媽出現的暗號，見到媽媽的小殷才破涕為笑，親師再為小殷的表現作分享。

馨老師帶小殷去拿碗、將碗放入維尼袋子中，小殷哭著說：「我要媽媽。」馨老師：「不哭，要回家了！要笑笑臉喔！水壺呢？」小殷指著自己的水壺，說：「這個！」...小易過來看小殷的維尼袋子，馨老師對小殷說：「小易也喜歡你的包包ㄟ。」小殷安靜一下子。...馨老師：「放學了，媽媽來接了。」媽媽從觀察廊出來，小殷看到媽媽就沒哭了。(AOC-5-41)

馨老師和媽媽分享小殷在戶外的情形，...馨老師請媽媽明天也是和小殷說「再見」之後，就將小殷交給老師，大約三天就好了。媽媽表示瞭解。(AOC-5-43)

這段放手的過程我寫下：「媽媽要進觀察廊時，老師忙著點心時間，人力上有捉襟見肘之感，我猜這是小殷媽媽一直沒有放下的原因，畢竟媽媽還要承受阿嬤擔心小殷太小上幼兒園的壓力。」(20070913，省思筆記)另一個思考點是，小殷一直是媽媽自己親自照顧，如何忍心他一直哭著找媽媽、而你卻不現身去安慰他。所以，這段被獨自留下的驚恐心情雖是小殷的寫照，卻也反應媽媽面對分離的不捨情緒。

媽媽從老師的暗示、明示中瞭解，是該放手的時機了，因此在第三週雖是剛放完病假、颱風假的週四(20070920)再入園，其實是非常不適合放手的時機，但媽媽將小殷交給老師，並說明今天不留在觀察廊裡了，要徹底離開「現場」。

一早在藍天班門口，媽媽對小殷說：「我十一點半來接你喔，你溜滑梯之後，好不好？」小殷沒有回應，媽媽要去放水壺，小殷表示要尿尿，馨老師接說：「我們一起去。」媽媽向老師說今天不在觀察廊內了。到了廁所，小殷沒有尿尿，小殷告訴媽媽：「我要找爸爸！」媽媽：「你要溜滑梯呀！」小殷哭著說：「我要找爸爸！」媽媽：「我們放水壺。」老師接說由老師放就好（意思要媽媽離開），媽媽對小殷說：「我十一點半就來了，你溜滑梯一下子，我就來了。」小殷這時開始哭，媽媽對小殷說：「再見！」媽媽離開，馨老師抱小殷，並說：「碗碗要上班了。」小殷繼續哭著。(AOC-6-5)

在連假之後放手，顯見媽媽是下了決心的，老師再接手，繼續使用轉移的策略及情緒安撫，讓小殷短暫忘卻媽媽離開的孤單感受。

吃點心時小殷哭著找媽媽，馨老師說：「我幫忙準備ㄉㄨㄨㄨ，開ㄉㄨㄨㄨ找媽媽，請問你家要怎麼走？」小殷抽咽回答：「要轉彎」，馨老師：「我們騎摩托車到你家，要騎摩托車還是ㄉㄨㄨㄨ？」小殷哭著回答：「ㄉㄨㄨㄨ。」馨老師抱起小殷問：「這是什麼？」（不知道在看什麼？）小殷哭著說：「我要開ㄉㄨㄨㄨ車去找媽媽。」(AOC-6-14)

馨老師一邊幫從戶外回來的孩子換衣服，一邊跟「我要找媽媽」的小殷說「媽媽等一下就來了」，還幫小殷擤鼻涕。馨老師請小殷看「你看我幫他換好[衣服]了。」小殷有時哭，有時安靜，哭時會喃喃叫「媽媽」。...馨老師關燈，請換好衣服的孩子坐在墊子上，小殷大聲哭：「我要找媽媽」，馨老師：「要找媽媽，要跟著我呀！我陪你去。」小殷一直哭。(AOC-6-39)

媽媽來接時，粧老師分享今天小殷的表現，並且說「每天來的時候，分離一下子就好了。」(AOC-6-43)接下來，中秋節連假或幼兒園放假（實驗園放教師節）等，林林總總加起來，媽媽也感受到這段期間放手並不是

很好的時機：「因為最近剛好又放假，很難處理你知道嗎？那種狀況就很難拿捏，好不容易努力的一天，可能努力的五步又退了三步，那如果不要碰到那多假期會很快...」(AIM-2-40)

的確，生病請假再入園或是連續假期之後，要兩歲兒這時面對分離、投入新環境，對原本要單獨面對被留下的艱難任務又雪上加霜。對於這個分離時機點的選擇，老師和媽媽的共同看法是「老師有人力可以安撫小殷」。

一方面是媽媽陪了一段時間，而且那陣子媽媽有時也會進入觀察廊，等小殷發現她不見後才出來，我觀察到可能媽媽想要漸漸讓孩子適應說，暫時沒有跟他見面的前備工作。(AIT1-2-3)

我們是看說班上大部分的孩子也都穩定了，那當然小殷跟媽媽分離的時候會有情緒不佳，我們就會有人手可以去安撫他。(AIT2-2-24)

媽媽事後分享自己這段放手的心歷路程主要的考量是已陪伴一段時間、以及相信老師有能力可以接手。

我的第一個想法是，其實小殷也熟悉那個環境了，他並不是第一天第二天去，他已經熟悉藍天班的環境，也熟悉實驗園的環境了，他也知道那個實驗園是他的學校，也知道說這個地方就是他的學校，所以他已經對那個環境不陌生了，已經熟悉了。(AIM-2-32)

班上大部分的小朋友也就緒，...，大部分的小朋友都就緒，所以我相信他也會慢慢的就緒。...我們也完全相信老師能夠處理他哭鬧的這個狀況...當老師釋放出我可以放手的這個訊息，... 表示是說老師是可以用能力接收過去的。(AIM-2-36)

針對媽媽的放手，是考量小殷對情境有一定的熟悉程度，加上班上大部分孩子都已經穩定，這時如果小殷因為媽媽離開、需要老師陪伴，老師是有足夠人力可以照顧小殷的。當我問及媽媽對放手是否會有掙扎矛盾的

情緒時，媽媽表示阿嬤和爸爸的看法會影響媽媽的放手。

我是覺得說，就像拔河嘛，我覺得你這邊沒有放，老師也很難接手，... 我覺得哭是一定會，我看很多，哭是一定的啦，只是覺得說如果不影響他的身體健康的狀況之下是還好。(AIM-2-37)

沒有那麼快放是他那一段時間剛好感冒，有點嚴重的時候，我會蠻擔心說，如果感冒一直沒有趕快好或如果愈來愈嚴重的話，這個會關係到阿嬤或爸爸會反對他上學。他在身體的狀況之下是 ok 的，那他這個禮拜也是 ok 的，比較沒有那麼咳了，也都差不多好了，所以我就很放手這樣子。(AIM-2 -39)

拔河，正是一種拉扯的過程，不僅是小殷在有媽媽陪和沒有媽媽陪之間拉扯糾結的描繪，更是媽媽內心掙扎的寫照。媽媽的掙扎來自於阿嬤的關心、爸爸的意見，還有小殷的健康，因為進入團體生活，讓小殷身體一直處在感冒的狀態下，在身體不適影響心理的情形下，讓媽媽不僅心疼，同時更多不捨。許多研究指出，進入幼兒園事件中面對「分離」課題的，不僅是兩歲兒，同時也含括母親(Bailey, 1992; Dalli, 1999, 2002; Daniel, 1993)，在分離表象之下，親子都共同經驗不同的生命階段。

雖然媽媽和老師都認為時機已經比較成熟，但是小殷在失去對環境的新鮮感、以及要面臨媽媽離開的雙重挑戰下，花費較長的時間來處理被媽媽留下的難受。還好，教室新設體能角以及戶外撿小果子活動，讓小殷找到一個方式，修補自己的無助，填補媽媽離去的情緒缺口。小果子，小殷說成「橡果子」，媽媽觀察到小殷在戶外遊戲場有撿小果子，幫小殷準備一個小盒子，裝著小殷撿的小果子。媽媽帶小殷入園時說：「小殷撿完橡果子就會來了。」說完媽媽離開。(AOC-7-3)

小殷進入體能角，站上走路機，小景過來扶著走路機扶手上，實習老師過來請小景手不要放那邊，粧老師請小朋友去尿尿，小殷繼續在走路機上，又下來換坐紅色搖搖馬，小諭過來小殷旁，小殷又上走路機。(AOC-7-14)

要去上廁所時，馨老師誇小殷的臉好帥、好乾淨，小殷又哭了一聲，馨老師指著小殷手上的小盒子（裡面已經裝了幾顆小果子），小殷將盒子放入圍兜袋子裡，對馨老師說：「檢完果子[媽媽]就來！」馨老師：「對，檢好果子，媽媽就來。」...進教室時，小齡問小殷盒子裡是什麼？粧老師：「對呀！好可愛喲！」接著一群孩子過來圍著小殷看果子盒。(AOC-7-16)

在家庭觀察時，也發現小殷會提及在幼兒園的生活，顯示這部分經驗已經慢慢在心理茁長。

媽媽在洗碗，小殷吃旺旺仙貝，看到媽媽洗了一個黃色碗蓋，自己說：「那是我的。」媽媽：「對！你的（媽媽將碗蓋給小殷看一下又繼續洗），你學校碗的蓋子，對不對？」媽媽繼續洗碗，小殷自言自語的說：「我學校的。」(AOF-6-3)

哥哥說他們班的事給我聽，小殷原來在沙發上，聽著我們說話，他說了一句：「我是藍天班」（我在和哥哥說話所以沒有注意到），還用手比著自己，然後從沙發上下來，過來對著我和哥哥說：「我是藍天班啊！」說了3次（我仍沒發現小殷是在跟我們講話），小殷再說一次：「麻吉阿姨，我是藍天班。」媽媽有聽到小殷說的話，媽媽對走過來廚房前的小殷說：「你聽到哥哥在說他們班，你也說你是藍天班喔。」小殷笑著又跑去客廳沙發上。(AOF-6-10)

除了生病請假、間斷入園之外，入園時間短，也增添小殷適應的困難。我觀察時發現，小殷入園時都是九點半過後了，老師就覺得「孩子需要時間，他早點來我們也可以安撫、老師也可以幫助他。」(AIT1-2-13)雖然老師感受到媽媽想讓小殷早點來的努力，但是也發現媽媽的不捨。

媽媽[看到我們]都會說：「不好意思！老師，我用挖土機把他挖起來的」，其實就可以感受到媽媽想要讓孩子早點來，可是看到孩子爬不

起來的樣子，其實有時候也是很兩難的。(AIT1-2-49)

媽媽確實也覺得小殷需要早起，然而實際執行時會掙扎在讓孩子多睡一會兒和早點兒入園之間。

生活作息這個部份能慢慢的跟其他小朋友一樣，早睡早起的小朋友一樣，這個期望就是他上幼兒園之前就有這樣的期望，那上了幼兒園之後我發現，不是只有期望而已，而是要實際的去配合。(AIM-2-17)

媽媽：「要早點睡，要不然--，真是，半夜才要睡，早上就爬不起來。有點想要說，早一點送他去，像八點半，一般上學的時間，可是八點半他還在睡(看著一旁的小殷)，今天早上，把他拐起來。」(AOF-6-2)

媽媽愛憐的眼光中，透露她的不捨，因為原來可以讓孩子睡足的情形下之後起床、做任何事，現在卻要配合上幼兒園「挖」起沈睡中的寶貝，因此新的月份(2007年10月)開始，媽媽考量「參與班上的活動越多的話，其實他那個向心力就會越大，可是如果每次去那邊都只是蜻蜓點水一下，就是他那個向心力就沒辦法那麼下去[深入]」(AIM-2-51)，媽媽決定讓小殷在藍天班吃完午餐再接回去，這時候開始，小殷要學習媽媽延後出現的事實，對慢慢熟悉藍天班作息的小殷投下變數。

藍天班總共有三個接小孩的時段，最早的是半天班、不用午餐，小殷原來是這一種，媽媽約在十二點以前接回；其次是半天班、但是留在教室用餐，媽媽約在十二點半到一點之間來接，小殷從十月份起(20071002)改成這種；還有一種是全天班，就在藍天班午休、下午放學。這樣的改變，小殷面臨看著別的家長接回幼兒、自己媽媽卻未出現的煎熬，原本就尚未完全適應幼兒園，如今又多了拉扯的因素。

「剛好開始正式吃飯的那幾天，媽媽都臨時有事，而且都很晚來，有時候都超過一點甚至到一點半，這個孩子就很焦慮...」(AIT1-2-19)媽媽想增加小殷在園所的時間長度，卻在剛開始時無法如期來接，加深了小殷被留下的孤獨感受。

今天(20071002)有點太晚去接他了，因為...有點匆忙，所以我回來的時候已經十二點四、五十分了，我本來跟粧老師約好十二點半去接他，然後有點delay了，結果他那個時候是有點想睡覺，鏗老師抱著他，他已經有點打瞌睡了，鏗老師說本來看他睡著想說放在那個，讓他平躺，他就會馬上醒來哭一下這樣子。(AIM-2-22)

小殷在「被強迫長大」的過程中，受到生病、間斷入園，原來在幼兒園的適應就還未穩定，加上在園所用餐媽媽延後來接的因素下，加深了被獨自留在幼兒園的驚恐；但同時，他喜愛的戶外活動、撿果子活動以及教室中的體能角，都讓他對這個環境緩慢但逐漸認同。

晴晴也在媽媽離去的剎那，無法釋懷心中的悲傷，在琳老師陪伴下，逐漸找回在幼兒園的熟悉感受，而投入活動中。

所長過來跟媽媽說，請她準備和晴晴再見，媽媽「喔」一聲，轉頭對晴晴說：「那我要回家囉！」晴晴開始跟在媽媽身旁，琳老師過來要抱晴晴，晴晴一直跟著媽媽到幼兒園門口，琳老師：「媽媽十一點就來了。」媽媽跟晴晴說「bye bye」，就跨出幼兒園門口。(BOC-1-8)看著媽媽在幼兒園門口和自己說bye bye的背影，晴晴開始用力大聲的哭，琳老師一直陪著晴晴，後來晴晴哭到尿褲子，琳老師輕描淡寫的說：「尿褲子了，...我們去廁所換衣服。」(BOC-1-10)

在廁所裡，琳老師問：「你會不會自己穿？還是需要我幫忙？」晴晴一直哭沒有回應，琳老師：「你要不要我幫忙？」晴晴哭著說「好」，琳老師又問：「鞋子濕掉沒？」晴晴哭著說：「濕掉了！」琳老師：「要帶回家給媽媽洗，再借你一雙，好不好？」晴晴這時坐在洗手間的椅子上，剩下抽噎的聲音聽琳老師說話。琳老師說：「等我喔！」給晴晴看濕掉的褲子，琳老師將濕褲子裝入塑膠袋中。(BOC-1-13)

晴晴在廁所裡讓琳老師換褲子和鞋子的時候，情緒稍微舒緩。但是，出來後，又開始哭泣，並拒絕琳老師所有的照顧。

晴晴換好褲子從洗手間出來又開始哭，琳老師幫她擦眼淚，問她要不要

要喝水？晴晴回說「不要」，接著一直哭。琳老師：「等一下尿尿要去馬桶喔！」晴晴哭著說：「我要回家，我要找媽媽。」說了兩次。  
(BOC-1-15)

琳老師牽著晴晴到大茶几上拿她的毛巾、杯子，晴晴剩下斷斷續續的哭聲。琳老師介紹毛巾和杯子的位置，還說要喝水要放杯子的地方等。晴晴先是安靜的聽著，等琳老師說完，又大哭說：「我要回家！」  
(BOC-1-18)

後來，琳老師想藉由活動（開車）來引開晴晴的分離情緒，因此，她問其他孩子：「有沒有人要開車？」這個舉動引起晴晴對其他孩子與琳老師的互動產生關注，安靜下來，逐漸淡化原來難過的情緒，開始參與教室內的活動（聽故事、唱兒歌）及洗手、上廁所等事情。

琳老師問孩子們：「有沒有人要開車？」原來哭著說要回家的晴晴安靜一下，眼睛看著一位來琳老師處的幼兒。晴晴又說：「我要找媽媽。」琳老師：「我知道，待會兒帶你去找媽媽。」晴晴安靜的聽琳老師和另一幼兒對話拿掉尿片的事。(BOC-1-21)

晴晴，在老師的協助下，逐漸顯露平靜的心情。當珂老師對喝完水的晴晴說：「可以去工作了」時(BOC-1-40)，晴晴展現如平常參觀時一般的穩定情緒，開始進行各項教具的探索，並且領略家庭無法提供的同儕關係。

晴晴拿一籃螺絲的教具來位子上進行分開、組合螺絲的工作，邦邦拿剪紙工來晴晴一旁剪，看晴晴轉螺絲，邦邦對晴晴說：「給我一個！」晴晴將手上藍色螺絲給邦邦，邦邦轉一轉之後，將分開的螺帽和螺絲放回晴晴的籃子中。晴晴又拿出一個給邦邦，並說：「還有一個。」邦邦拿了開螺絲帽，一邊說「好了」，一邊交給晴晴。(BOC-1-48)

在戶外，恩恩騎一台小頑童的滑步車，沒多久恩恩下了車，晴晴和邦邦都過來，邦邦很快跨坐上去，晴晴馬上退讓一邊，但是一直看著邦

邦。後來邦邦換去騎挖土機，晴晴要上去時，恩恩又騎上小頑童滑步車，慢了一步的晴晴去玩另一台鎖住的雙人三輪車，一會兒去跟在邦邦一旁看他騎挖土機，這時恩恩離開小頑童滑步車，晴晴很快的騎上去，並一直對著我笑。(BOC-1-66)

當天媽媽來接晴晴時，在戶外騎三輪車的晴晴是開心的，十一點時晴晴媽媽來，晴晴一邊騎著三輪車一邊叫「媽媽」，媽媽回聲「嗨！」(BOC-1-71)  
琳老師與媽媽分享晴晴在媽媽離開之後的情形，媽媽也分享晴晴的舊經驗。

琳老師跟媽媽說今天稍早的情形，晴晴因為哭而尿裤子，但是沒多久就不哭了，媽媽說：「在保母家也是這樣子（媽媽離開時晴晴會哭一下子）。」...琳老師繼續說，晴晴的秩序感很強，衣飾框不論是釦子的或是拉鍊的，她都會放固定的位置，如果別的孩子放的位置和原來的不一樣，她還會去調整。(BOC-1-73)

第一天，晴晴融入幼兒園作息後，彷彿找到參觀時的熟悉感，開始投入操作每一樣教具，雖然都只是淺淺的看看、摸摸，不僅化解了媽媽不在身邊的難過，也忘卻被單獨留下的驚恐。媽媽則在所長提醒要和晴晴說再見時顯露出一絲的錯愕，但隨即與晴晴說再見，稱職的扮演配合幼兒園政策的角色；來接晴晴時看見她的投入，更堅定媽媽認為幼兒園政策的道理所在。

總結小殷和晴晴被強迫長大的經驗，是獨自面對一種新生活的無助感受，充滿著他們的思緒與心情。這樣的孤單無助，需要對於新場所產生認同才會消彌於無形。其中發現，幼兒園的政策，牽動著兩歲兒與新環境間的關係，晴晴得之於入園前數次參觀的經驗，很快從被單獨留下的傷感中尋回對環境的熟悉感受，然後開啓新生活；小殷則在陌生的地理環境時空下，憂心媽媽不見了與投入新環境中拉扯，擺盪在擔心被孤單留下與放心和新環境建立關係中一段時間，最後在連假之後媽媽全然放手，小殷從教室的體能角和撿果子活動中，慢慢掌握新環境，又因為留在幼兒園用餐的

變數，增加小殷的不確定感。相較於晴晴很快迎向新生活，小殷對新生活的接納相對緩慢。

## 貳、認同新場域

不論從被留下的經驗中如何擺脫孤獨感受，有能力掌握事情進而對新環境建立信任感，是兩歲兒轉換為學生角色接受新生活的關鍵。能接受才能有認同，新生活中，有一個如媽媽角色的照顧者、有不同於手足的朋友關係，這二者與晴晴或小殷交織出兩歲兒認同自己新角色與認同新場域的樣貌。

### 一、建立與新成人的信任

才逐漸脫離對陌生人焦慮懼怕的兩歲兒，被賦予新時空之下與一個陌生成人建立關係，這是何其艱鉅的挑戰。所以，這個新成人，必須能獲得兩歲兒的信賴，才有成就新的依附關係的可能。

雖然起步的慢，但是媽媽和老師都相信小殷對幼兒園、老師的認同會如倒吃甘蔗一般，令大家愈來愈滿意的。老師在一週一次的「聯絡簿」(20071001- 20071005)中寫著「這週更適應學校的生活了，雖然與媽媽分離時會傷心，經安撫可以轉移情緒投入活動！不過在體力上（約十一點多）會因疲累情緒較不穩定！已經進步許多，辛苦家長了。」(ADC-2-1)家長回應：「真的好感動並感謝老師們的用心照護小殷，深信小殷一定會愈來愈棒～謝謝老師，您們辛苦了！」(ADC-2-2)果然，在時間的流逝下，「他了解『我的媽媽真的不在這裡！』我也只有這兩個老師了，因為別班的[老師]都不認識，所以只好靠我們...」(AIT1-2-61)小殷與媽媽分離時雖然仍哭泣，但是已經不抗拒老師的安撫照顧。

今天9:20就到教室門口，媽媽抱著小殷，一邊和馨老師說今天有長輩會來看小殷，馨老師：「哇！好棒！」小殷靠在媽媽身上哼哼的哭著，馨老師：「今天早起哦，」接著又說：「[媽媽]抱一下、抱一下，老師也抱一下。」從媽媽這邊抱過小殷，媽媽和小殷道再見，小殷在馨老師身上哭著，但是沒有掙扎。(AOC-9-4)

媽媽和小殷到戶外遊戲場，和粧老師說過早安後，媽媽將小殷交到粧

老師手上，和小殷說bye bye，小殷哭了兩聲，媽媽離開後，小殷讓粧老師牽著手，安靜的去玩溜滑梯。粧老師看小殷上樓梯，又滑下來，說：「小殷，好棒，溜滑梯。」小殷滑下滑梯，又快速去上樓梯，再滑下來。(AOC-11-2)

因為逐漸有了認同，可以接納老師的照顧與自己留在園所的事實，因此小殷漸漸主動與老師進行安撫勸慰以外的互動。

小殷放好點心碗，回到教室，先看一下在玩具角一旁、正在看人體掛圖的小諭，又忽然想到什麼似的，跑到在擦桌子的粧老師身邊，粧老師看到小殷，一邊幫他擦拭一下嘴角，一邊說：「好厲害，小殷可以去玩玩具了。」小殷就跑到體能角去玩溜滑梯。(AOC-11-13)

小殷撿了一個果子來給馨老師看，馨老師：「哇！你有果子咧！」小殷笑一下，換去玩吊單槓，...然後又去玩溜滑梯、撿果子，小殷又撿了一個果子，走到粧老師旁邊（要給粧老師看的樣子），粧老師在和另一個孩子說話，沒有注意到小殷在她旁邊，因此小殷換看著我這邊，接著過來我的身邊，給我他的果子，我說了「謝謝」之後，小淵過來，拿走我手上的果子，兩人一起去溜滑梯。(AOC-14-9)

戶外撿果子讓小殷逐漸接受對環境有能力掌握的感覺，也成了與其他人互動的一個結點，讓小殷入園表現漸入佳境。

在戶外遊戲場，小班老師牽著一位新生，他撿了一片葉子給小殷，...小班老師問：「小殷，你撿那的多葉子，要做什麼？」小殷：「撿葉子，媽媽就來接我了。」小班老師：「喔--，這樣哦！」(AOC-9-13)

老師也發現小殷媽媽為小殷預備撿小果子的背後意義，是讓小殷多一項在幼兒園的任務。

媽媽很細心，除了她是專業之外，發現第一天他[小殷]撿了很多果子，

她就幫他準備袋子，就會說…：「我們去撿些果子和樹葉回來」，這些動作其實都很吸引孩子，所以他來的時候就是拿著那些[袋子]，哭著跟媽媽說再見，可是他知道他是有任務的。(AIT1-2-55)

撿橡果子活動一直吸引著小殷，每天在戶外遊戲場時，溜滑梯之外，小殷最喜歡撿果子的活動，幫助他忘記被媽媽留下的孤單寂寞，找到一種讓自己安定的方式。更重要的是，是小殷和媽媽的連結方式，知道什麼時候媽媽會出現，而非無盡的等待。老師認為「小殷真的進步滿多的，我覺得媽媽要放手的話，其實孩子的情緒一定會出來，或許媽媽會比較擔心啦！可是孩子就很棒，他自己也成長很多，融入團體…」(AIT2-2-46)。媽媽也認為小殷已經逐漸接受上學的事實。

因為他從這禮拜(20071002)開始他就有吃午餐，吃完午餐才回家，所以我是覺得還不錯，就是他已經有去接受這個事實了，剛開始分開的時候還是會分離焦慮，但是他最後還是會去接受它，還不錯他也是慢慢[接受]。(AIM-2-27)

面對其他幼兒家長來接時，小殷的想媽媽情緒、媽媽延遲來接的傷心，也在老師的照顧下，逐漸能承受。

小皇的爸爸來接他，龔老師：「小皇的爸爸來了，我們跟小皇說再見！」小殷站起來揮手說：「小皇再見！」看著小皇去碗架找碗、走到置物櫃拿袋子離開後，小殷又坐回玄關前的椅子掉淚，龔老師帶孩子們進行童唸：「一隻手指頭啊一隻手指頭，變啊變啊變成毛毛蟲…」小殷邊哭邊伸出手指頭做動作，嘴巴開始跟著唸，停止哭泣。(AOC-13-19)

小殷收好自己借到的圖畫書，跟龔老師說：「我要媽媽」，龔老師說：「媽媽等一下就來了。」小殷站起來看著藍天班門口的方向，有老師送午餐進來，小殷看到有人進出，就會哭一下…小均阿嬤、小皇爸爸來接小孩，小殷一直看著門口方向（但是安靜的），龔老師給小殷午餐，並且說：「可以吃了。」小殷才轉過頭來，舀著碗中的食物開始

用餐。(AOC-14-27)

小殷也逐漸能參與團體討論，成為藍天班發言的一員。馨老師開始講故事時，先問孩子們一些有關眼睛的問題，小殷移動到團體中前面兩排，和大家坐在地毯上，還回答馨老師「眼睛有幾個？」的問題，小殷一邊手比 2、一邊回答「兩個」。(AOC-11-30)並且更與藍天班的作息同步，表現出團體一員的參與感。

馨老師發下點心，小殷即用湯匙舀著牛奶喝，這時粧老師帶幼兒唱點心歌「牛奶、三明治...」，小殷一直看粧老師方向，結束後又念「鵝爸爸來了...小手擺後面」，小殷將雙手擺在身後，沒有吃點心，直到粧老師說「請開動」時，小殷才吃點心。(AOC-15-10)

媽媽分享，小殷的腦海中已經給了兩位老師位置，並且因為這樣的信任，連每天與媽媽的分離都較之前順利。

昨天(20071116)我們全家去送貨，去姑婆的花店拿三隻米飛，其中有一隻是很女生的、蕾絲的，結果小殷自己說要送給馨老師和粧老師，今天早上真的帶過去，還說好哪一隻要送粧老師，哪一隻要送馨老師。(AOF-9-5)

媽媽帶小殷在藍天班教室門口，馨老師從餐廳劇場地點走過來牽小殷，小殷和馨老師牽著手，媽媽抱小殷一下，說吃完紅色碗碗一定來接等話，小殷沒有回答，和馨老師往劇場方向走...媽媽對小殷說：「小殷，你沒有跟我說bye bye？」小殷轉頭和媽媽說「bye bye」，媽媽：「嗯，好棒！」(AOC-16-5)

這一段與老師建立信任、認同的時間，雖然緩慢卻日有所成，尤其是一個媽媽自己帶的孩子，沒有經驗被留下在保母家的經驗，要學著在一個陌生環境中接納一個新的照顧者，過程難免波折，但是總逐漸能接受。

認知到媽媽留下自己獨自在幼兒園的事實，晴晴抗拒的情緒如排山倒

海似的掩沒著自己，因為琳老師一路的陪伴，晴晴很快接納琳老師成為新的照顧者，琳老師再牽起晴晴的手，讓晴晴在她身邊經驗每一件事，包括說故事給其他小孩聽、帶著她去上廁所、看著她喝水等。因為這樣的穩定陪伴，晴晴從安全的感受中很快喚起自己在這情境中的熟悉經驗，而能跳脫被留下的無助感受、融入情境中，僅在入園之際出現一絲的情緒，之後幾乎不用老師陪伴、自己和同儕從事活動。

晴晴進入大地班，琳老師跟晴晴說「早安」，晴晴在大地班入口處蹲著沒有回應，琳老師對著晴晴說：「我們都先說早安」，這時全園最小的佳佳（一歲七個月）過來摸著晴晴，琳老師繼續說：「佳佳也跟你說早安。」晴晴小聲的說：「早安。」琳老師笑一笑，接著請晴晴去洗手，晴晴過去洗手台洗手。(BOC-2-4)

晴晴要收琳老師唸給小孩們聽的書，琳老師說：「這是佳佳拿的，還是你想一起聽？」晴晴好像有點頭，琳老師說：「那我們要換一張桌子。」（原來桌子的位置太少了）晴晴自己移動到另一張桌上，說：「過來這邊坐。」...琳老師一邊說[達達洗澡]的故事，一邊請孩子們看圖片；晴晴在另一邊說[達達大拇指]的故事給瑩瑩聽，一邊比出大拇指，晴晴對琳老師說：「我這邊也有小狗ㄟ。」琳老師：「那你要不要放我這邊，等一下我一起講？」晴晴搖頭。(BOC-2-53)

與新成人建立信任感之後，讓晴晴對老師許多非語言線索、不論是眼神的、肢體的相當在意，在發覺不適切時，拿捏、修正自己的行為，符合老師的要求，顯示老師在晴晴心目中的地位。

晴晴拿著自己的吐司邊走邊咬一口過來烤麵包區看佳佳，琳老師跟晴晴說：「晴晴，請你坐著吃。」晴晴轉身走回用餐的位置上，坐著繼續吃吐司...。晴晴對著琳老師的方向說：「吃完了。」琳老師在協助另一個孩子操作工作，沒有回應。晴晴起身走到琳老師附近，小聲說了一聲：「我吃完了。」琳老師對晴晴點一點頭。(BOC-2-15)

晴晴吃完點心，...，到琳老師這邊來，琳老師給她毛巾盒，晴晴擦拭臉之後，將毛巾塞入毛巾盒，琳老師看了一下晴晴，晴晴又將毛巾拉出來，重新摺一摺，要放入盒子裡，但是因為摺的太大，要用塞的，珂老師過來教她摺小一些再放入毛巾盒中。(BOC-3-16)

媽媽來接時，琳老師幾乎鉅細靡遺的和媽媽分享晴晴可以獨立工作的表現，媽媽也分享晴晴入園之後在生活上的一些改變，親師共同為晴晴的成長而喜悅。

媽媽問琳老師：「今天還好嗎？」琳老師告訴媽媽：晴晴今天有自己做點心、比較是自己玩自己的、要帶她工作不一定要等...琳老師分享晴晴幫別的孩子洗碗的事，媽媽也說：昨天晴晴告訴爸爸自己做點心的事，並且請爸爸「去買土司回來，給我做點心。」...琳老師：「晴晴的秩序感很強，衣飾框一定要按照她之前看到的方式放好。」媽媽說：「她很固執。」琳老師：「看你看哪一方面。」媽媽也說，上學之後，晴晴比較有禮貌，會謝謝媽媽煮飯給她吃，琳老師：「這樣好啊！」(BOC-2-91)

透過親師間交流，除了彼此相互瞭解之外，也形塑一種家庭與幼兒園間成人互動的模式，讓兩歲兒感受自己家長與老師間透露的友善氣氛。上全天班(第四天開始)之前，媽媽準備家中晴晴熟悉的被子帶來幼兒園，媽媽認為「把家中晴晴熟悉的小熊被子帶一條來學校，這樣可能比較有安全感」(BOC-2-95)。入園的這幾天下來，分離的任務對於晴晴不是太大的挑戰，但是媽媽仍會注意從半天轉成全天時，可以為晴晴做的銜接工作。這些努力，無非是希望晴晴盡快忘卻被單獨留下的感受、融入幼兒園的步調中。

總結晴晴和小殷初步與老師建立關係的過程，都見到兩歲兒必須對新成人有了信任感之後，進而認同新環境，才能產生歸屬感。整個過程或慢或快，受到兩歲兒對新環境的熟悉度相當的影響。

## 二、拓展新社交版圖

團體生活中，有家庭無法提供的同儕關係，這種有別於手足的友伴關係，豐富了兩歲兒在幼兒園的世界。

媽媽在老師的同意之下，為小殷準備他喜歡的車子來園所中，尤其是小殷喜歡的車子，引發許多同儕的關注。

我本來是想說不要帶家裡的玩具過去，讓小殷習慣到學校去的時候，盡量分享學校的玩具，可是老師說沒關係，可以！家裡的玩具他喜歡的可以帶幾樣過去沒關係，尤其如果正當他的情緒來的時候，可以安撫他一下，所以我才備著，準備著。(AOF-5-4)

這種將家庭的物品延伸至幼兒園的作法，目的在於陌生情境中，能因為熟悉物而減少一些焦慮。Hartman(1989)、Jorde(1984)的研究中也都提到家庭讓兩歲幼兒帶著自己熟悉的物品入園的情形，與晴晴、小殷相類似。小殷也因此得以與同儕發生許多互動。

馨老師拿著機器人在工作角的地上玩，小皇、小齡、小諭過來看，小殷在桌上玩他自己帶來的火車，沒有看他們。約一分鐘後，小殷的車廂掉了一節在椅子上，小殷撿起接上，繼續扶著火車頭前進，小皇走過來摸小殷的火車（最後一節車廂），小殷看他，沒阻止也沒說話，繼續玩火車，小皇看著小殷玩，一會兒就離開了，小殷看小皇離開，繼續玩火車。(AOC-13-13)

當然，因為玩具所引發的互動有正向的，也有不開心的，但是不開心的部分都在老師的協助下一一化解。

馨老師說故事，先告訴孩子們是小殷帶來的[魔法親親]，要和大家分享。...馨老師的故事告一段落，...帶孩子們去洗手，書放在小殷腳邊，小景過來將書拿起來看，小殷一邊哭、一邊說「我的、我的」，馨老師說：「小景，那是小殷的書。」粧老師過來請小景書還給小殷，並要小景說「對不起」，小殷馬上說：「對不起」，粧老師：「不是，小景要跟你說『對不起』。」小景說了，粧老師對小殷說：「你要說『沒關

係』。」小殷說沒關係。(AOC-12-6)

小殷笑著玩自己帶來的火車，邊發出「嘟嘟」的聲音。一會兒，他將火車車廂一節節分開，只拿著火車頭到工作角桌上玩(來回滑動)，小皇在地上撿起一節車廂過去小殷旁邊，伸手搶走小殷手上的火車頭，小殷大哭、跺腳，小皇立刻將手上的火車頭和車廂一起給小殷。馨老師趕快過來：「不要搶喔！這是小殷的，要跟小殷借喔。小殷，一起玩好不好？」小皇跑開。(AOC-13-16)

自我中心思維，原就是兩歲幼兒的認知發展特色。小殷透過自己家中的圖畫書和玩具，與同儕的互動交流經驗中，有平和的接觸經驗，也有練習分享的課題，從這些新的社交疆域中，體驗有別於手足的友伴關係，過程或許有爭執不悅，但同時也是學習與人合宜互動的時機。同儕，除了是陪伴、遊戲的角色之外，也是安慰的來源之一。吃點心前，馨老師帶小殷洗過手，實習老師去牽小殷坐下來，小殷繼續哭著要找媽媽，實習老師幫小殷擦一下眼淚，坐小殷一旁的小睿，摸摸小殷的胸口，小殷沒有抗拒。(AOC-7-8)

小方和小韋在哭泣的小殷旁，小方一直摸小殷的頭，小殷停了又哭，小易過來看著小殷，拍拍他的背，粧老師：「謝謝你安慰他，可以坐在旁邊等老師叫你洗手。」小易去坐在地墊上。(AOC-12-7)

小景搶了小殷的火車引起小殷在哭，他跑去抽了一張衛生紙回來遞給小殷，小殷接過來擦鼻涕，馨老師說：「你看小朋友對你很好，幫你拿衛生紙耶！」馨老師幫小殷把鼻涕擦乾淨。小殷拿著衛生紙去丟到垃圾桶裡...(AOC-13-18)

對於他人傷心的感同身受，讓小殷獲得許多同儕的照顧。老師對於同儕之間發揮的安慰力量與向心力也持肯定看法。

孩子們都很熟悉環境和同學們互動，所以有的時候小殷哼哼...(哭泣

時) 其他孩子都會過來說：「好，不要哭媽媽很快就來了。」或者是比較大的孩子會主動邀請他：我們去玩什麼玩具。(AIT2-2-30)

我是覺得孩子的那種友情跟他一起，對他適應的動力，剛好孩子的切入是很自然的話，所以我是覺得那時候他發現一群人跟我共同的嗜好，...，他們就一起去撿果子，還會不一樣，他幫忙他收集，然後不管他的目的是什麼，讓他跟孩子串起來有一個連結，這是他適應的一個關鍵。(AIT2-3-25)

所以，小殷的同儕關係扮演著友伴支持與關懷安慰的角色，慢慢穩定小殷在幼兒園的情緒。隨著時間的推移，小殷與同儕和環境也逐漸建立相當的熟悉程度，也在無形之中幫助小殷忘卻被留下在幼兒園的孤獨，建立屬於自己的友誼板塊。教室中的體能角，就是小殷與同儕互動的重要媒介。

今天教室多了一條感統的小馬路（條狀、上面有一些紋路），小殷看到小睿到地墊上玩感統小馬路，他也跟著到地墊上，雙腳張開（中間有感統小馬路），慢慢從小馬路一頭，移動到另一頭。走完小馬路，小殷又去溜滑梯...小殷從走路機下來，過來坐在感統小馬路上，小韋和小均過來坐小殷後面，三人坐在感統小馬路上，如坐火車一般，雙腳和身體慢慢往小馬路另一端移動。(AOC-11-26)

馨老師搭好高高低低的平衡木之後，率先在上面雙手張開、維持平衡的走路，小殷看到，將小車子放回玩具角櫃子上方，進入體能角和孩子們、馨老師一起走平衡木，走了幾下，因為走不穩，掉下平衡木之外，馨老師扶了他一下，小殷又試著自己獨立行走，走了三圈之後小殷已經可以在平衡木上單獨行走，只是速度仍是緩慢。(AOC-14-23)

老師對於教室環境的想法是：「我們一直在變換教室又增加他們新鮮感，然後又有一些動的地方，...有些新的是好好玩的，有新舊挑戰的，想動又有地方可以動又可以跑可以跳！」(AIT1-2-60)所以教室中的體能角，大約每兩週會替換一種新的體能玩具，保持孩子對於該角落的新鮮感，並

增進幼兒的體力。

我們會藉由這些活動慢慢調整作息讓他們體力更好，可能因為體力好情緒就比較穩定，我們也會增加一些體能方面活動讓他們體能越來越好可以撐比較久一點... (AIT2-2-52)

與同儕一起活動的愉悅經驗，讓小殷逐漸對幼兒園有了歸屬感，即使有挫折也能忽視略過，為的就是把握與同儕相處的歡樂時光。

在教室的體能角，小睿從滑梯溜下來之後，伸出一隻手擋在滑梯中間上方的位置，手臂像柵欄一樣上下、上下的移動，小殷、小韋溜下來，都沒有碰到小睿的手，兩人一直笑。(AOC-14-20)

小均在體能角溜滑梯尾端用手當柵欄，小殷要溜下時，小均才說「開」，小殷溜下後笑得很開心，接著換小冠來當柵欄，小殷和小均來溜滑梯、小皇也加入溜滑梯，溜下時撞到還沒起來的小殷，小殷笑笑的起來，...小殷溜下來時碰到還沒離開的小皇，結果兩人都跌倒，小殷的頭碰到滑梯，但是他繼續爬起來，去玩溜滑梯。(AOC-16-18)

老師關於同儕的態度是：「會安排讓孩子藉由同儕的動力、友伴的吸引力，除了說這裡有好玩、有老師以外，因同儕讓他更喜歡這個環境。」(AIT1-2-51)小殷在這環境之中，確實感染了同儕的力量，因為小殷對班上的人際態度是屬於「比較被動的」(AIT1-3-53)，因此他能與同儕愈來愈多的共處經驗，是老師所樂於見到的。

同儕相處的經驗，豐富了身為獨生子女的晴晴在友伴關係的世界。幼兒園是一個社會縮影，會有衝突發生、有問題要解決，晴晴從這樣的脈絡中，開啓人際互動，並從中經驗到家庭裡無法領略的同儕關係。

晴晴要收邦邦在看的動物圖卡，對邦邦說了一些話（聽不清楚），邦邦說：「不行。」晴晴碰第一張圖卡，邦邦要拿回，晴晴更用力往自己這邊拉，邦邦拿了過來，將圖卡收一收，自己去另一桌，晴晴一直

站著，看邦邦。後來邦邦抱著圖卡，過來晴晴一旁，邦邦的手握拳，晴晴也用手作勢推開邦邦，邦邦說了聲「你看」，晴晴看了卡片，兩人試著將卡片放入卡片盒中，但是都放不好，邦邦笑了出來，碰一下晴晴，晴晴也笑了。(BOC-2-41)

在沒有成人陪伴下，同儕的友善與緊張，對晴晴而言都是特殊的經驗，藉此拓展新的關係版圖，建構自己的社交圈。情緒穩定後的晴晴，在新情境中也能幫忙同儕，還安慰其他孩子思念母親的情緒，並且享受與同儕互動、聊天的樂趣。

進行聲音遊戲時，芸芸哭了起來，並說：「我要媽媽。」琳老師請小孩們對芸芸說：「媽媽下午就來了。」這時晴晴對芸芸說：「媽媽下午就來了，就像我媽媽走的時候就說bye bye（還有揮手bye bye的動作）。」(BOC-2-68)

下午的點心時間，琳老師將一杯飲料（好像是葡萄汁）放到晴晴面前，晴晴開始喝。琳老師說：「喝完還要再喝的可以過來倒。」晴晴喝完之後，跟一旁的小班哥哥（煥煥）說：「喝完了。」並且給他看空杯。哥哥：「你還要喝嗎？」晴晴搖頭，哥哥：「還要喝，可以自己去倒。」晴晴笑一笑。接著去吃饅頭，總共吃了三個。(BOC-3-6)

在別人需要時提供協助，是另一種截然不同於家庭的經驗，因為家族中最小的晴晴，向來都是被呵護的對象，如今也能有機會照顧別人，這些經驗，讓晴晴有不同的感受，更熱愛與投入園所的活動。除了一開始需要老師的安撫陪伴之外，接著，晴晴就能讓自己融在新情境中，開啓幼兒園生活的扉頁。琳老師就表示：「其實孩子來學校，並不是只是跟老師互動，雖然說這個年紀的孩子，他們跟同儕互動的頻率不會像中大班那麼高，...，但我們都會製造一些機會像跟哥哥講話阿，跟姊姊講話啊，也是拉近她們之間那條線，那也是讓她們知道說，當你遇到困難的時候，並不是只有老師可以幫助你，連同學也可以幫助你，那當有一天你也有能力的時候你也可以幫助別人。」(BIT-2-24)

還有許多的互動，是以環境為媒介而引發的。在入園第一週時，晴晴充分享受點心角清洗點心盤的樂趣。這個互動過程中，晴晴從中探索並體驗更多的友伴互動。

瑩瑩吃完吐司，要過來洗盤子，琳老師問在水槽洗盤子的晴晴：「洗完了沒？」晴晴搖頭。琳老師對瑩瑩說：「等一下晴晴洗完再換你洗。」瑩瑩在一旁等候，晴晴洗好自己的盤子，拿瑩瑩的盤子，要放入水中，瑩瑩對晴晴說：「這是我的！」晴晴沒有還她盤子，瑩瑩再說一次：「晴晴，這是我的。」晴晴沒有回應瑩瑩，瑩瑩對琳老師：「老師，晴晴，我的。」琳老師對瑩瑩說：「你跟晴晴講『我自己洗』。」瑩瑩說了，琳老師請晴晴將一個盤子放回待洗區，並對晴晴說：「瑩瑩要自己洗。」晴晴就繼續洗自己的盤子，瑩瑩在一旁等。(BOC-2-20)

最後，晴晴經過對方的同意，不僅洗了自己的點心盤，還洗了瑩瑩、佑佑的點心盤。這些經驗的累積，都豐富了晴晴的同儕世界。

再進一步分析晴晴可以比較順遂的適應、小殷相對耗時較久、過程也較曲折，除了表面上幼兒園的政策影響之外，晴晴家族、家庭、及幼兒園的地緣關係，連結成一個紮實的關係網，讓在其中的晴晴可以放心的進入新情境去探索、去建立關係；這股強大的後盾，同時形塑媽媽和晴晴勇敢道別，從與幼兒分離的過程去發現晴晴迎向新生活界域的喜悅。家庭、幼兒園整體交織的穩定網絡，對情境中的每一件事、每一個人發揮正向的影響力量。

小殷媽媽為化解家人對小殷兩歲入園所的擔心，選擇離家有一段距離、風評甚佳的幼兒園，地理上的陌生，不僅增加小殷的不安全感受，也牽動母親面對失去自己陪伴小殷的擔心，而拉長整個陪伴時程。其中家庭與幼兒園的關係網絡相對單薄，環繞出小殷與老師、同儕關係建立緩慢；而媽媽拖延放手的情形，恰與研究中(Hartman, 1989; Jorde, 1984)母親不放心放手、欲走還留的孩子，是較慢適應新場所的結果相一致。整個單薄的關係網，塑造媽媽慢放手、老師難接手、同儕關係緩緩形成等歷程。所以銜接，不僅僅只是策略而已，背後支持力量的強弱，更是需要被關照到的

重要元素。

再從經驗連續觀點分析，晴晴得之於入園前兩個月，持續、穩定的進入新場所參觀，在入園時所見的環境、空間與之前的經驗是相仿的，所以營造晴晴一種經驗連續的感受，很快從與媽媽分離的難過中尋回熟悉的記憶，這正是經由銜接、讓兩歲兒產生垂直連續經驗的結果。反觀小殷，僅得在新生適應日的兩個半天內，去認識一個即將進入的新場域，還要從一直照顧的母親身邊抽離，即使媽媽運用諸多銜接的策略，企圖幫助小殷熟悉未來新生活的界域，但是都僅停留在模擬想像的層次，親身體驗的機會較少，形塑小殷適應新場域的更加困難。對兩歲兒而言，具體的實踐練習，才能比較有經驗連續的感受和效果。

兩位兩歲兒的氣質面對其進入幼兒園的影響部分，呼應De Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn與Van Zeijl(2004)的研究發現，愈是好養型氣質的幼兒，幼兒園適應愈佳，在我的觀察中，晴晴比較是好養型氣質的幼兒，她的幼兒園適應表現，明顯比小殷來的佳；再從「配置合宜」的角度觀之，不論是實驗園或是蒙幼園，提供的都是幼兒可以自由選擇想從事活動的環境，但是因為小殷每天入園的時間晚，都幾乎是團體用點心的時間之後了，所以常常沒有時間進行自由活動，僅在戶外活動時、或是用完點心之後的一小段時間中，能自由選擇活動，接著就是全班性的團體討論，這樣的作息，減少小殷自己選擇活動的機會，可能也影響對新環境的接納速度。

Bronfenbrenner(1979)假設個體跨足不同場所的異質性愈高，透過適應不同的人與情境，對發展中個體愈有正向的影響。晴晴在進入幼兒園之前，豐富多元的人際接觸經驗，其實對她的幼兒園適應是有正向助益的；小殷的生活圈、幾乎都是以媽媽為主，造就與老師、同儕建立關係較為緩慢的過程，加上小殷因為體力上的關係，身體的疲累或生病因素影響情緒的情形非常明顯，不論是情緒不穩定或是生病請假間斷入園，都是阻礙幼兒園適應的因素，因此，藍天班針對兩歲兒，不僅提供戶外體能經驗，也在教室角落中設置體能角，為的就是符應兩歲兒大肌肉體能活動的需要、豐富該發展領域的經驗，透過好的體力來穩定情緒。

另中間系統提及，兩場所存在支持性的、互惠連結時，對個體發展是有助益的，小殷檢小果子活動正是兩場所互惠連結的一種，因為檢果子活動是由媽媽所提供，老師支持並實踐，因此讓小殷感受到媽媽與幼兒園之

間的連結，進而安定小殷在幼兒園的表現，可見支持性連結的力量。

最後，本研究與過去研究相一致之處是關於環境的吸引力。Thyssen(2000)認為只要環境的吸引力足夠，幼兒是可以因為投入環境中而沖淡分離情緒，本研究中小殷在體能角的活動或是晴晴在點心角的活動，正是環境魅力的最佳證明。另外，Dalli(1999)研究發現幼兒園政策會影響新生適應的情形，本研究結果亦是如此，只是Dalli發現的是：明確的主要照顧者政策有助幼兒的適應，本研究則可見新生分散入園或是集中入園、母親勇敢道別或多留在學校陪伴，其實都會影響幼兒的適應，只是孰優孰劣，可能還受幼兒氣質的交互影響，需要更多的研究才能有更明確的建議。

本研究與過去研究不一致之處是，Dalli(1999)與Jorde(1984)都發現，兩歲兒進入幼兒園時，親師如能有共識、不堅持進入幼兒園的時間，也就是給家庭和兩歲兒一些彈性、緩衝處理一早入幼兒園的情緒，對兩歲兒的適應是有助益的，然而，本研究中的小殷家庭卻未必如此，可能原因在於小殷是唸半天班，在幼兒園裡有限的時間下，若再延遲進入幼兒園的時間，不僅剝奪與老師、同儕的互動頻率，也將小殷隔離在自由選擇活動之外，因為入園時間晚，常常先接觸的是點心時間，與新環境的接觸機會就受到影響，進而延緩對新場域的認同。這可能正是小殷未能如過去研究發現，延遲入園有助適應的原因。

### 第三節 轉調一再定位自己的存有

存有(being)，是一種存在感，是一種時空的心理連結(高淑清，2001)，在面臨身心易位衝擊時，更需要再確認自己與所處時空的關係、並覓得一個安心的位置。小殷和晴晴儼然逐漸接受在幼兒園的生活，卻在他們穩定的軌道中出現重大事件，致使先前的平穩表現幾乎歸零。從再經驗幼兒園生活的過程中，再一次定位自己在幼兒園時空的位置。對於小殷，重大事件是一搬入阿嬤家；對於晴晴，重大事件是一生病住院的經驗。

#### 壹、如常生活中的經驗斷裂

斷裂，意謂著不連續、出現缺口的狀態，輕者可以「船過水無痕」，重者可以是生命中的驚濤駭浪。面臨如此轉折，兩歲兒的辛苦困難，更有甚於一般成人或襁褓中的嬰兒，因為在瞭然斷裂的認知下，失控、無力的感受，打從心底襲上來。

##### 一、斷裂的生活、斷裂的關係

生活是平常的，關係是無形的。斷裂常起源於平常的作息中，突如其來或未及預備的事件裡。

對大多數人而言，家，是一個歸屬感的所在，搬到一個新的、更大的居所，理應是歡愉的，但是對於兩歲兒而言，卻是面臨新時空中建立存有感的挑戰。這個挑戰的過程，正是一個斷裂經驗的開始。小殷，從小給媽媽自己照顧，生活在與爸爸、媽媽、哥哥的小家庭天地裡，直至進入幼兒園，跨足不同的生活領域，明顯耗費較多心力去接納一個新生活界域。在八月份(2007年8月)我跟小殷媽媽聯絡時，媽媽原來表示預計在九月份會搬去阿嬤家住，後來因為阿嬤家房子整修工程進度延緩，因此延至十一月份才進行搬家事宜。

準備搬家期間，我看到小殷媽媽一個一個的紙箱、打包著舊家這邊的細軟，準備搬入一個新的環境中，小殷穿梭在這些紙箱中，聽聞媽媽說著她對這個小而美的舊家的不捨，以及即將與長輩同住的小小壓力，所以媽媽其實也在調適要進入一個新環境；第一次和媽媽進行資料檢證時(20080710)，媽媽聊到，因為之前和阿嬤各自居住時，阿嬤希望兩個家庭互相干擾降到最低，因此雖是阿嬤家，其實小殷在搬家前對阿嬤家熟悉的

程度有限，加上又重新裝潢，對小殷幾乎是一個全然陌生的環境。媽媽在工程期間，有帶小殷去看過整修的新家一、兩次，但當時畢竟是灰沙塵土、混亂中的模樣，不論小殷有沒有印象，都迥然不同於整理好的樣子。加上大人都忙或像媽媽自己也有調適心情的必要，因此對於小殷進入新家的銜接就無暇關照。

除了這樣的背景脈絡之外，小殷和阿嬤的關係處在一種緊張、要修復和好的狀態，阿嬤住小殷家期間，因故打了小殷小腿一下，小殷有一陣子還會對阿嬤「不客氣」，拒絕阿嬤的示好或擁抱。在如此空間的陌生與人事的不親近之下，開啓新家的生活。這樣的變動，經驗斷裂之巨大與劇烈，影響小殷的身心狀態，因為不能接受新家，睡眠的反抗最為明顯，「就是睡很淺，一下子就醒、然後會哭，所以上週(20071119-1123)只去上一天的課。」(AOF-10-1)在身體休息未能充分的情形下，小殷感冒一直未痊癒，因此媽媽每天為小殷向幼兒園請病假。

如常的幼兒園生活，受到生活中斷裂經驗的影響，也撼動了原本建立的師生關係。因為病假期間，家庭和幼兒園僅存在著附加連結，完全沒有主要連結，病假期間，媽媽透過電話向幼兒園行政老師請假，而藍天班老師通常在知悉幼兒連續病假之後，會電話關心是否好一些。這樣的連結，是存在於成人世界，卻不見於兩歲的小殷生活中，所以週末參加實驗園的跳蚤市場活動時，小殷明顯拒絕老師的親近。

跳蚤市場那天(20071124)，我們先參加哥哥的活動（因為爸爸出國，所以媽媽兩邊參與），回來實驗園時趕跳蚤市場的閉幕式，因為中間隔好多天，粧老師、馨老師要愛[抱抱]他[小殷]一下，他也不給愛，我說去藍天班看看有什麼不一樣，他也不要，他以為要讀書，他不要去（小殷聽著媽媽說話）。(AOF-10-2)

所以，因為搬家沒有做好與新場所連結，造成小殷身心方面的疲累，在未能充分休息之下，不斷請病假、與幼兒園的連結出現缺口，造成再回幼兒園時一段辛苦的適應歷程。

晴晴從家庭要進入幼兒園時，媽媽為了她暫停工作室、為晴晴進行許多準備並固定帶她去參觀蒙幼園；在上全天班之前，還特別準備家中晴晴

熟悉的小被子來入園，顯示對於晴晴轉換到「學生」角色的重視。然而，生病的經驗，顯然讓家人集中在疾病恢復的過程，忽略了對再入園的準備，或者不知道再入園是需要進行準備的。

晴晴初入幼兒園時算是很進入狀況的新生，這個美好的開始，隨著第二週肺炎發燒住院的情形嘎然而止。入園第八天，晴晴即因發燒向幼兒園請假，停止了我原本計畫對她在幼兒園的觀察，當我轉換至實驗園觀察時，晴晴媽媽又聯絡我說晴晴仍想去蒙幼園，生病仍想上學，可見在這個階段，幼兒園對晴晴的吸引力。然而不敵病毒的影響，媽媽當天被幼兒園通知晴晴發燒、提早去接回生病的晴晴。

原以為附近診所看看應該就沒事，但卻無法遏止病毒的侵襲，所以晴晴住進教學醫院的兒童病房。我去探病時(20070917)，媽媽推著坐在輪椅上的晴晴，在病房外面移動，當媽媽跟晴晴說：「老師來看你」時，晴晴哭了出來，用沙啞、有痰的聲音一直說「不要--，不要--」還要媽媽抱著。我當時僅是以為生病的晴晴心情不好而已，但是後來我從媽媽那邊瞭解，晴晴將生病住院歸因於上幼兒園讀書之故，因此我的身份—老師，某種程度代表著幼兒園，這是讓晴晴不舒服、不想見到我的重要原因。

住了五天的醫院，晴晴出院後仍需回醫院複診，加上中秋節連續假期（共四天），因此媽媽讓晴晴休息將近兩週未入幼兒園。住院這段期間，爸爸、媽媽幾乎守候在晴晴身邊，家人關心的重點都在於疾病的恢復，因為「病人」角色所受到的關照呵護，更有甚於平日，「阿嬤知道晴晴住院之後少了一公斤，開始為晴晴提供羊肉啊什麼的，要給晴晴補一下。」(BOF-2-11)

談起生病期間與園所的關係時，媽媽說晴晴住院期間，並未接獲蒙幼園與家庭聯絡，也就是這段期間家庭與幼兒園幾乎處在隔絕的狀態，雙方的訊息是互不滲透瞭解的。媽媽和爸爸對於幼兒園未主動聯繫的態度，顯得不解。

托兒所很奇怪喔，一通電話都沒有，都是我打電話去告訴他們，晴晴禮拜五(20070914)晚上住院，我星期一(20070917)打電話告訴托兒所，托兒所都沒跟我們聯絡，直到[隔週]星期三(20070926)去上課，就說：「ㄟ，來啦--」就覺得啊，這學校怎麼怪怪的。隔壁床那個孩子，

[幼兒園]老師常常打電話來會問「好一點沒？什麼時候出院」，還請家長準備一些資料申請保險之類的。...通常老師不是都會有反應，不是說探病，會打電話問說有沒有好一點嗎？爸爸就覺得：怎麼[托兒所]都沒反應？都沒人問我們喲。只有禮拜三說「ㄟ，來啦--」。(BOF-2-30)

等於住院、請假期間，晴晴和幼兒園的關係是斷裂的，上了幼兒園不過才一週多一些，隨即面臨住院如此重大的經驗斷裂，又沒有任何的連結修補這段期間的裂痕與空白，再回幼兒園時必然是一種斷裂的關係，所以媽媽用「毀了、重來」來形容，「生病之後，再去變成全部都毀了、重來了...變得重新適應。」(BIM-2-2)

晴晴因為進入幼兒園之後生病住院請假，在兩週的復原期間，家人關注的是生病的恢復，較少提及幼兒園的生活，加上幼兒園方面也沒有主動的與家庭表達關心或與晴晴發生連結，因此在家庭和幼兒園都對從「病人」角色轉為「學生」角色疏於預備的同時，與幼兒園的關係出現斷裂，再入幼兒園，晴晴面臨比剛入幼兒園時更大的挑戰。

## 二、重新入園的困頓

困頓，是困苦與勞頓的總和，是面臨生活中的經驗斷裂後、生理與心理的雙重煎熬。

在家庭環境不熟悉的情形之下，小殷搬家當週再回幼兒園之際（20071120，這一週僅這天上幼兒園），雖然只有兩個多小時，即可見小殷焦慮的樣子，但至少是接受老師的照顧安撫的，畢竟這是他用了兩個月而接納的場域呀！

今天(20071120)是小殷搬家之後第一天入園（我後來知道這一週他僅這一天入園），小殷10：25 到校園，媽媽表示搬新家[小殷不習慣]，昨天半夜兩點才睡著。...媽媽說[在新家]小殷會一直說要回家，媽媽告訴小殷：「這是你的新家呀！」(AOC-18-2)

小殷顯然將阿嬤家仍當阿嬤家，因此會吵著要回家，一來不能理解原來口中的阿嬤家，怎會變成「新家」？再來因為時空的改變，身體未能獲得充分的休息。在陌生的物理環境及尚未認同新環境的心理因素下，小殷處於

焦慮的狀態中。

馨老師：「跟媽咪再見！」媽媽對小殷說：「我去拿跳蚤市場（幼兒園即將到來的活動）的玩具。」馨老師：「好，媽媽再見！」小殷開始哭，媽媽：「媽媽再抱一下（抱一下小殷）」繼續說：「我去拿跳蚤市場的玩具。」媽媽離開，馨老師：「要睡我們進去裡面睡，老師陪你。」馨老師抱起小殷，小殷仍在哭，...，和馨老師進來教室，仍一直哭，並說「我要回家」。(AOC-18-7)

粧老師在團討區分享每位孩子的作品，小殷沒有參與，自己吸著奶嘴，在玄關處跳來跳去的，這時小皇爸爸來接，小殷看了一下，換在玄關和木質地板間上上下下，又看一下小皇爸爸幫小皇穿鞋，又去跑上跑下的三圈... (AOC-18-20)

我在省思筆記寫著：「小殷顯然有一些焦慮，他在教室木質地板和玄關間上上下下的跑，可能是他化解焦慮的一種方式。」(20071120，省思筆記)稍後的午餐時間，小殷完全沒有參與，僅搬著椅子、面對著門口方向坐著、望著等媽媽，直到馨老師穩定了用餐的孩子過來找他，才接受老師的照顧。

12：30，小殷都沒有吃午餐，馨老師過來：「我餵你。」這時小殷哭起來，馨老師：「不要哭啊，我們坐這裡。」（可以看門口方向）小殷哭著說：「我要找爸爸。」馨老師：「不要哭，媽媽[快]來了。」接著馨老師問：「你搬家了？是不是？」小殷「嗯」點頭，馨老師：「吃完你帶我去，好不好？」小殷沒有回應，但接受馨老師餵飯，說「不要蛋」，馨老師：「這是飯飯，最後一口！」小殷搖頭。(AOC-18-33)

這一天在幼兒園裡，小殷又從清楚上洗手間的空間位置、到確認每件物品的擺放位置，再清楚眼前的一切是熟悉的，而非如新家是无法掌握的。

馨老師：「要上廁所的，請去！」小殷聽了就很快往廁所跑去。在廁

所，小殷自己脫褲子至腿上（以前要全部脫掉）然後扶著牆壁尿尿，馨老師過來，小殷穿上褲子、洗手，和馨老師進教室。(AOC-18-38)

小殷走到碗籃的地方，拿出自己的牙刷、牙杯，看一看又放回，又蹲下來，看一下紅色的碗區，摸一下碗...(AOC-18-13)

有小朋友吃完午餐在刷牙，還沒吃午餐的小殷也去拿自己的牙刷、牙杯要去刷牙，粧老師：「嘴嘴[奶嘴]要放口袋，不然你這樣沒辦法刷牙。」小殷將奶嘴拿下，很快的漱口，再去放好牙刷、牙杯。(AOC-18-26)

小殷在確認，東西是不是在它該在的位置，碗？有！牙刷、牙杯？有！小殷就安心，而上廁所的地點、刷牙的活動，都是熟悉的，所以老師提醒要做些什麼事，小殷能確實瞭解並實踐，再從這樣的過程中抓到熟悉的感受，讓他清楚自己和環境間的關係，這正是新家所欠缺的。

然而，這種熟悉場所的熟悉感受，因為搬家，與新時空的心理連結尚未建立，焦慮的他每天跟著大人一、兩點才睡，加上身體因素，小殷請假頻繁，媽媽說小殷「放了一個小寒假」。

上禮拜(20071119-1123)是因為他晚上都不好勢，加上感冒、流鼻涕、咳嗽，那我想說讓他休息一下再去，上禮拜阿嬤在唸啦，都瞞去讀冊，也不忍心啦...睡不飽，加上太多天沒上學，放了一個小寒假。(AOF-10-9)

家庭觀察時，阿嬤除了關心小殷讀冊的事之外，也表示小殷都不找她的情形，並且我也從小殷的反應中瞭解，小殷對搬家的不認同。

阿嬤從外面洗頭回來，對我說小殷「攏瞞找我，」接著問坐在一旁的小殷：「等一下哥哥去上音樂課，你跟阿嬤在家，好不好？」小殷搖頭，阿嬤：「都聽有，他都聽有，晚上要睡會吵著要回家，還不慣...不行罵，如果罵他，就記著著，攏瞞找我，那次我打他一次，攏瞞找我（阿嬤手指著小殷）。」小殷揮手拍阿嬤座椅的椅臂。(AOF-10-15)

阿嬤請小殷唱學校教的歌給我聽，小殷沒有回應，阿嬤：「忘記了？愈不去讀愈瞞瞞。」...阿嬤問我小殷在學校的情形，我說老師抱進去就好了，老師會餵他吃點心，小殷接說：「我不要搬家。」然後伸手打阿嬤放在沙發椅臂上的手，阿嬤將手臂移開。(AOF-10-19)

之前初入幼兒園之際，小殷生病請假，媽媽仍會試著與幼兒園保持聯繫，幫助缺席的小殷知道幼兒園發生些什麼事。「[之前]孩子沒有來，她[媽媽]就會來特地，生病喔要來拿聯絡簿，讓小殷坐在車上等...媽媽就會主動說...對孩子比較不會失聯、跟這個環境跳針忘記了。」(AIT1-3-40)然而搬家這段期間，大人小孩都處在適應新家的氣氛中，所以這段請假期間自然疏於小殷和幼兒園的連結。該次的聯絡簿上(20071119-1123)，老師寫下：「可能是近日天氣多變，加上搬家，小殷尚在調適中，入園情緒較不穩定...」(ADC-2-3)家長回應內容是：「家雖然已經搬好了，可是大概還不適應在阿嬤家生活，晚上都比較晚睡，早上爬不起來，所以上學都比較晚。」(ADC-2-4)因此，在幼兒園的熟悉感、可以掌握的感受，因為搬家尚未適應、生病在家休息一週，也中斷了。再入園時，小殷出現出走教室的情形。

小殷在媽媽車上，媽媽要抱他下車，他不要，後來媽媽說她要上廁所，小殷才願意下車，...到了藍天班前面，小殷對媽媽說：「你不要進去啦！」媽媽：「我放東西呀！」小殷再說一次：「你不要進去啦！」媽媽進入教室，馨老師出來，小殷開始跺腳、並且哭了起來，還往教室反方向移動，一邊哭著說：「我要找爸爸。」(AOC-19-2)

點心時間，粧老師發下餅乾，小景突然哭起來，一邊說「不要、不要」，坐在門口處的小殷看小景的方向，也跟著哭，馨老師抱走小景，...小殷哭的很大聲，而且往門口方向走，馨老師過來抱小殷回教室，並說：「媽媽會來教室找小殷，走出去會找不到！」(AOC-20-6)

家，應該是安定的居所，但是不能認同新家這個居所，讓小殷的心情如浮萍般飄零，是不安定的。老師覺得「生病干擾沒那麼多，其實是搬家，

因為像之前雖然生病又流鼻涕、適應不好，他一樣可以玩，至少哭著跟媽媽說再見，也不曾說我不要上學，...」(AIT1-3-15)加上與幼兒園處在中斷的、沒有聯繫的情形下，等於是從家庭的陌生環境，進入到一個許久沒有接觸的環境中，小殷面臨這樣的雙重壓力，困頓之至，老師形容是「身心俱疲」(AIT1-3-19)。

小殷一邊坐在向著門口的位置上、一邊打盹，身體因為睡著而往後傾，然後又驚嚇醒來恢復坐好，又對著門口哭、喃喃叫「媽媽」。(AOC-19-34)

搬家...對孩子是種煎熬，我覺得他變成家裡要適應，然後可能家裡不熟悉，沒睡好精神不好，然後來上學，然後整個整天的一個心情、情緒、精神都非常的不好... 這樣子變動，讓孩子好辛苦，可能又要重新再來。(AIT2-3-13)

是的，家是搬好了，但是與熟悉場所的連結也斷了，雙重陌生的艱困環境，身心俱疲的狀態，讓小殷對於幼兒園的活動興趣缺缺，原來喜歡的體能角，也失去吸引力，幾乎所有活動都用「不要」回應，一味只想「回媽媽家」。

馨老師牽小殷進入體能角，小殷一直哭，馨老師問小殷：「要不要[玩]搖搖馬？」小殷搖頭說「不要」，馨老師：「溜滑梯？」小殷仍哭著說「不要！」邊哭邊說：「我要找媽媽。」(AOC-19-10)

小殷吃了一些餅乾之後，沒有去角落玩，馨老師問小殷要不要玩車子、玩黏土或玩蓋印畫？小殷都說「不要」，小殷對馨老師說：「我要回家睡覺！」馨老師：「好，回哪個家？」小殷：「回媽媽家。」馨老師：「好，我知道！」(AOC-20-20)

小殷願意表達「要回家睡覺」，老師表示：

他其實今天(20071127)鬧哭，說我好想睡覺的時候，我真的又好笑又好心疼，我說，弟弟，很好，你好誠實...我真的很心疼，可以知道孩子有多累，我覺得他很不錯，像之前趴著可能就開始打瞌睡了，可是今天進步到說用嘴巴說「我想睡覺」，我想他有可能很懷念原來的家，...很懷念。(AIT1-3-16)

同儕對於小殷的傷心，也展現關懷之情。

小殷吃點心時一直在哭，小均吃完點心去放自己的碗，放好後過來小殷這邊，手放在小殷眼前左右搖擺，並說：「不要哭、不要哭。」小殷看著小均的手，小均接著抱一下小殷，小殷沒有拒絕。(AOC-20-12)

深切同理小殷的處境，老師幾乎是一對一的方式，陪著他、再熟悉藍天班的運作，所以在老師的照顧下，小殷偶而能參與活動，忘記搬家的變動。

自由活動時間，小殷繼續看著門外，偶而轉頭看一下工作角用膠水黏皺紋紙的小孩，馨老師拿出一支蛋糕刀，對小殷說：「這個可以切切切，給你！」小殷不要，馨老師：「你看我怎麼切」，去工作角拿出黏土，過來小殷旁邊切給小殷看，接著說：「給你切。」小殷接過黏土和蛋糕刀切一下...馨老師：「等一下我幫你，有桌子，還可以看外面。」小殷「好ㄟ--」，馨老師重複小殷說的「好ㄟ--」，小殷繼續看門口，又低頭切黏土。(AOC-19-19)

馨老師牽小殷去工作角進行蓋印畫，小殷在工作角前蓋著印章，粧老師說：「收玩具囉，老師帶你們去散步！」小殷放下手邊的東西，又開始哭著說：「我想媽媽。」...在戶外，馨老師陪小殷撿一下橡果子，又牽著小殷繞八爪台兩圈，然後跟著大家往藍天班移動，小殷這時已經安靜、偶而聽到他說：「我要回家、我要找媽媽」的聲音。(AOC-20-24)

媽媽意識到小殷對新家的不認同、造成不穩定的情緒，「不太認同這

邊[新家]...就是搬家之後對他來講，好像又變成重新來適應[幼兒園]，這邊的環境，他也要適應這邊的環境嘛！」(AIM-3-52)因此帶小殷進行一趟舊家之旅，徹底讓小殷見識舊家已不可住、「人去樓空」的景象。

那天突發奇想就真的帶他回那邊的家[舊家]看一看...結果他自己看一看就真的沒有床了！沒有我的桌子了！沒有電視機了！什麼都沒有這樣子。真的那天回來我就看他比較，就甘願，跟他講那邊不能睡覺了，他才能夠理解。不然他會一直，可能會一直把之前的那個，那邊的家的樣子一直烙印在他的腦海裡面。應該讓他們去看一下，把那個真的，那個家已經不能睡覺的那個印象，把他輸入到他的腦袋瓜裡面，這樣他才會認同這邊。(AIM-3-55)

總結小殷搬家之後再入幼兒園的情形，在家庭這一端，因為婆媳之間的相處默契，造成小殷進入新家的銜接缺乏，生活中的經驗於焉斷裂，在如此斷裂經驗下衍伸中斷入幼兒園，家庭和幼兒園兩場所也未適當幫小殷進行再回幼兒園的準備，於是幼兒園這一端，小殷因為師生間關係的斷裂，面臨身心困頓的情形，老師用一對一的方式，陪伴小殷重新熟悉幼兒園的運作。

生病住院的晴晴，加上碰到中秋節連續假期，等於開學進入第二週時，接連請了兩個星期的假，再重新入園。再上幼兒園的時候，家庭和幼兒園不像之前準備上幼兒園時、在家中談論許多有關幼兒園話題，加上這段期間兩場所也沒有任何的連結，也沒有哪一邊考慮到是否要安排像新生入園時一般，從短時間的半天班逐漸拉長為全天班，因此，出院重新入園的晴晴，在身體未癒的情形下，又直接唸全天班，明顯的從恢復上幼兒園的途中，就出現抗拒的過程。

晴晴哭著讓媽媽抱進來，媽媽將晴晴放椅子上換鞋子，今天是高老師值班。...，晴晴有一點抽噎（大概在來之前哭了一會兒了），高老師過來蹲著在晴晴前面，晴晴馬上趴在媽媽肩膀，...，晴晴聲音中有痰的感覺，一直哭著說「媽咪，抱抱。」媽媽抱起晴晴站起來，高老師說：「媽媽抱一下、媽媽抱一下。」媽媽要擦晴晴的眼淚，晴晴頭一直埋

在媽媽肩膀上，...，高老師要抱晴晴，晴晴將高老師碰她的手滑開，繼續趴在媽媽肩膀上。高老師堅持抱晴晴過來，晴晴想靠在媽媽身上，於是尖叫著，高老師抱過來之後，晴晴哭叫著說：「不要--」高老師直接將晴晴抱進大地班教室。媽媽開門離去。(BOC-4-5)

生病未癒，加上好一段時間沒有接觸園所，晴晴嘶聲力竭的哭聲，泣訴自己的抗拒。媽媽分享，當時覺得「她剛生病完，可能鬧情緒吧！」(BIM-2-9)「過了這段期間就好了，所以就心狠一點。」(BIM-2-56)心狠，是對於孩子情緒的不屈從，也是對於自己不捨的忽視，選擇用「離開」來面對，其實整個住院的過程，媽媽有許多的自責，「這年紀[很小]，沒讀書沒關係，就蠻可憐的...」(BIM-2-58)甚至懷疑當初入園的決定是否正確，「園所傳染病比較多，有時就想如果放在保母家，可能就不會發生了[住院的事]。」(BIM-2-57)因此還一度心疼晴晴再回園所的不適應，考慮不要唸了。晴晴剛入幼兒園時，媽媽開心晴晴高度接受園所生活的表現，分離，對親子都不是很難的課題。然而，再適應之路，對媽媽和晴晴都是挑戰。

再入園第一天，晴晴被值班高老師抱進大地班之後，就一直坐在椅子上哭，因為是中秋假期（連放四天）剛結束，琳老師同時安撫著幾個假日之後重新適應的孩子。

琳老師抱著想媽媽的青青蹲下來跟晴晴說話，「不要再哭了，妳的聲音都沙啞了，好不好？」晴晴安靜的抽噎著、聽琳老師說話... 晴晴又大聲哭起來，還一直說：「媽咪，媽咪」，而且是對著琳老師的方向，愈哭愈大聲，不斷叫著「媽咪，媽咪，爸比，爸比」，然後看琳老師安慰佑佑，剩下抽噎的聲音。(BOC-4-12)

從連續假期之後，大地班出現兩、三個「想媽媽情緒」的孩子的情形不難想見，兩歲兒對於這種放假再入園的時間點、在情緒上是需要撫慰的，理由無他，是在重建對環境的熟悉感，顯現他們在長假之後需要銜接的需求，更何況是生病住院、停課近兩週(20070913-0925)的晴晴，重新入園，更是一件艱難的挑戰。琳老師瞭解晴晴從病人的脆弱角色轉成學生角色時，需要關愛照顧，所以都會在晴晴哭一下之後過來關心她。

晴晴稍稍安靜，聽佑佑哭著「找媽媽」的聲音，也開始哭了起來，還一直說：「我要找媽媽。爸爸，爸爸--」琳老師過來，撥撥她的頭髮，問：「你要找媽媽喔？」晴晴點頭，琳老師：「你等一下哭完再來找我，好不好？哦！」琳老師去弄小朋友的學習褲，... (BOC-4-13)

琳老師過來牽晴晴的手，晴晴給琳老師牽，這時剩下哽咽的聲音，琳老師牽著晴晴去拿衛生紙，蹲下來跟晴晴說話（聽不清楚），晴晴點點頭，琳老師幫忙晴晴擦眼淚、鼻涕，擦完眼淚時，晴晴又忍不住開始哭了起來...晴晴哽咽著，琳老師將晴晴抱在身邊，說「好啦，好啦，」琳老師跟晴晴說了一些話，晴晴哭聲慢慢小聲下來。(BOC-4-25)

這一天中，情緒逐漸穩定的晴晴，特別關心其他幼兒生病的情形，反應著對自己住院經驗的關心。

午餐時間，邦邦咳了兩聲，晴晴看了他一眼，接著問：「你在咳嗽喔？我在家裡跟媽媽講...（聽不清楚）上禮拜就這樣。」邦邦沒有說話，佑佑聽晴晴說完，接了一句：「我感冒了。」晴晴看著佑佑說：「你感冒了？」佑佑說：「對呀！」晴晴又問：「去哪裡醫生？去哪裡看醫生？媽媽帶你去？還是爸爸帶你去？」佑佑說：「爸爸。」晴晴重複一聲：「爸爸。」然後低頭又舀一口飯吃。(BOC-4-61)

琳老師觀察到生病後的晴晴和入園第一週的差別，「晴晴生病後回來變得比較『憂鬱』，之前下午的時間都會和孩子們一起跟著玩，這三天則常在吃飯、午睡或是睡起來的時候哭泣，表示想媽媽。」(20070928，非正式訪談)憂鬱，除了反應在想媽媽的哭泣聲中外，也反應在對環境、同儕的冷淡，對同儕的邀請，採取不回應的方式。

瑩瑩用樂高積木蓋了一個長條型作品，她一直發出像槍彈的聲音「兵兵兵、兵兵兵」，走過來坐在桌邊用手撐著頭的晴晴身邊，用積木輕輕敲晴晴的頭兩下，晴晴隔了兩秒鐘才轉頭看瑩瑩的方向但是沒有回

應瑩瑩，然後又繼續坐著看活動室中間，瑩瑩坐在晴晴旁邊的位置上，玩一下自己手邊的積木，發現晴晴沒有要和她玩，就離開了，剩晴晴繼續坐在位置上。(BOC-5-20)

這一周(20070926-0928)，媽媽看到的晴晴，入園之際哭、聽老師說中午在園所要午睡時也哭，連晚上在家要睡覺時想到明天要上學也是哭，晴晴會「問說為什麼要去讀書？讀書是要去住院，會生病不要去。」(BIM-2-4)媽媽這時(20071001)才覺得說「如果她這麼痛苦的話，那就不想去，就是覺得不要去好了。」(BIM-2-15)

她禮拜三(20070926)回去唸書，然後從那個時候就開始，她就每天晚上都一直哭。她在床上，不但沒有大哭，她都是先躺著，然後流眼淚、流眼淚、流眼淚。然後，然後我就發現奇怪，她怎麼流眼淚，...然後她就是哭很久，她都差不多哭半個小時。(BIM-2-13)

面對生病未癒的晴晴不斷哭泣的情形，媽媽的心疼與難受不在話下，九月的天空是晴朗的，但是媽媽的的心是灰暗的，掙扎在要不要讓晴晴繼續上幼兒園的抉擇中，加上生病住院期間，難免對晴晴更多關注，看著她如此抗拒，媽媽的不捨，可想而知。琳老師對於家長心情的看法是：「我覺得要給孩子長大的空間啦！...這樣子觀察下來，不一定是孩子要黏著爸爸媽媽，有時候是爸爸媽媽放不開孩子，...爸爸媽媽關注力太多在孩子身上。」(BIT-2-46)

我進行家庭觀察時，媽媽分享住院情形，一旁的晴晴會喃喃的說：「肺炎雙球菌」(BOF-2-32)，這是醫院診斷晴晴發燒需要住院的主因，刻畫晴晴對住院事件的印象鮮明；媽媽還說，晴晴會表示「我不喜歡去讀書，我喜歡爸爸媽媽你們兩個。」(BIM-2-12)每天早上進入幼兒園的一刻也令媽媽心疼，「每天都要從家裡抱她到學校，然後抱去學校她就大哭。嗯，對，就好像變成一般新生剛去的那種反應。」(BIM-2-6)、「感覺上她好像很怕的樣子，她就一直哭。」(BIM-2-17)

害怕上幼兒園會需要再住院，晴晴用不斷的哭泣來反應她的恐懼，因此，媽媽開始感受到住院經驗帶給晴晴的打擊，並且和爸爸討論考慮不要

上學的可能性。在與所長討論不要上學的考量時，所長分析住院期間，爸爸媽媽都在醫院陪晴晴，可能造成晴晴會認為爸爸媽媽不用上班、隨時可以陪晴晴的誤解，因此請爸爸媽媽清楚讓晴晴明白「你不喜歡去讀書，可是家裡沒有人，不能照顧你。」(BIM-2-23)晴晴在幼兒園時，就表示了爸爸、媽媽都在家中的想法。

晴晴一直哭著叫爸比、媽咪，珂老師等晴晴哭了一下之後，問：「爸比在哪裡？」晴晴哭著說：「爸比在家。」珂老師：「媽咪上班？」晴晴：「媽咪也在家。」晴晴愈哭愈大聲，並且說：「我要去找媽咪，我要去找媽咪。」(BOC-6-29)

因為晴晴平常去上幼兒園時，「她會說：爸爸再見，其實她爸爸都還在睡覺。...所以，她可能會覺得說，我爸爸是在家裡。...然後她又可能覺得，我把她帶去... 我會跟她說 bye bye，那她會覺得，咦？其實我是不是又回來家裡面，對。然後變成她就不想去[幼兒園]。」(BIM-2-26)在所長的建議下，媽媽告訴晴晴她去上學之後家人都去上班的情形。

那時候我就一直告訴她說，其實你早上出門，我說我把你帶去[蒙幼兒園]，[然後]我是去上班了，[我]回來爸爸就不見了。所以後來就那幾天呀！[放學]回來我都先帶她回來，我就說我們去開門，你看，裡面什麼都沒有人，所以她就自己先進來，就是看家裡都沒有人，那大家都去上班。然後她剛好在樓下，剛好是六點多，六點多是倒垃圾嘛！她都在樓下看垃圾車，然後才發現，咦！爸爸回來了。這才是爸爸下班了。嗯，就[問她]爸爸有沒有跟你一樣。(BIM-2-29)

除了讓晴晴知道她去上學、爸爸媽媽也去上班工作之外，媽媽的「發燒蟲」故事，也驅動晴晴接受要上學的事實。媽媽說了一個發燒蟲喜歡在家的小孩，不喜歡去讀書小孩的故事，「她那一天就問我為什麼要讀書，那我就跟她說：『因為你不讀書的話，發燒蟲喜歡妳的細胞。』」(BIM-2-20)結果媽媽看到晴晴用媽媽告訴她的故事叫小熊乖乖睡覺要讀書的情形。

她就把它[熊寶寶]放在她的床旁邊。然後就睡覺，她拿一個枕頭，給它躺著這樣，...，昨天(20071004)她就跟它說：「熊熊，你要乖唷！趕快睡覺唷！要讀書唷！不然你爬不起來，明天沒有體力上體能課唷！趕快睡覺唷！不然不去讀書，發燒蟲會咬喔！」她就講一遍給那個小熊聽。(BIM-2-31)

度過這麼困頓的時刻，晴晴逐漸從抗拒變成接受要上學的事實，只是先前那個熱愛上學小孩的身影，被無精打采的身體所取代。

她不會像之前說：「你快一點，我要去唸書了。」...，就是我跟她說綁頭髮了，她就說：「喔--」就是好像是，我跟她說換衣服嘍！「喔--」動作就變快[一點]，可是也不會像前幾天這樣一直反抗、一直大哭這樣。你跟她說去拿書包嘍！自己去把鞋子穿了，她就會說：「喔--」(BIM-2-38)

進行家庭觀察時，媽媽問晴晴要不要去上學？晴晴搖頭，媽媽還問晴晴為什麼？晴晴：「我要去小慈阿嬤[保母]家。」繼續嚼著口中的飯，媽媽：「你要去小慈阿嬤家？」晴晴點頭。(BOF-2-26)

媽媽：「明天有點心可以吃ㄟ。」晴晴（沒好氣的）說：「我不想吃啦！」媽媽：「不想吃喔？可是我覺得那個點心好好吃的感覺。」晴晴眼睛繼續看電視，沒有回應媽媽，媽媽：「那你不要去讀書，讓我去，好不好？」晴晴（毫不猶豫）點頭：「好！」(BOF-2-27)

上學、點心，原來充滿新奇的吸引力，如今卻讓晴晴意興闌珊，從中可窺生病住院經驗轉折之大。

家庭和幼兒園原以為之前已經進入穩定狀況的晴晴，再入園時可以很快恢復之前的水準，但是都忽略情境已經和之前剛入園時迥然不同，目前的晴晴是剛從病人角色要轉換成學生角色，是從家人加倍的呵護照顧中，要轉成獨立的小孩，所以，對於幼兒園的再適應，顯得比之前漫長。

珂老師問在哭的晴晴：「要不要喝水？」晴晴哭著說：「不要！」珂老師又問：「要不要上廁所？」晴晴一直搖著頭，晴晴告訴珂老師「想媽媽」，珂老師一邊拍著晴晴的胸部，一邊說：「在心裡想，在心裡想，好不好？好不好？」晴晴坐在珂老師腿上，晴晴又叫著：「媽咪、媽咪。」珂老師看著時鐘的方向，並說：「我看一下，還沒四點八，四點媽咪就來了，好嗎？」晴晴點頭，並趴在珂老師身上抱著，剩下哽咽的聲音，珂老師繼續拍晴晴的背。(BOC-6-39)

值班恬老師牽著晴晴進入大地班，請晴晴坐在椅子上，恬老師說：「你在這邊，好不好？」晴晴快哭的聲音說：「不要！」恬老師：「不要喔？」晴晴只是一直牽著恬老師的手。又跟著恬老師去值班區，晴晴幫忙整理幼兒們的鞋子，將它們排好...。恬老師又牽晴晴進入活動室，晴晴反方向的拉恬老師，並說：「不要來這裡。」恬老師：「好。」然後牽著晴晴去琳老師前(琳老師正在陪佳佳吃早餐)，琳老師對晴晴說：「早安。」恬老師請晴晴留在這邊自己去值班區。這時晴晴開始哭著說：「媽媽，我想媽媽。」(BOC-7-5)

面對晴晴這麼不穩定的狀況，琳老師採用漸進的方式，陪伴晴晴再重回大地班的運作，「剛開始我們都會比較用好好講的方式，像多給她抱抱啊、多鼓勵她，...，但當然會慢慢的收拉，不能說每天我都要一直抱著你、安慰你，就是我們會希望孩子能靠自己的力量慢慢慢慢的成長。」(BIT-2-17)琳老師希望孩子用自己的力量慢慢成長，所以面對晴晴的哭泣，她有時會延宕安慰晴晴的情形。

午餐時間蘇媽媽端出餐巾和琳老師鋪桌子，晴晴跟在琳老師身後，琳老師牽著晴晴去餐桌前排隊，...琳老師幫瑩瑩綁圍裙帶子，晴晴一直看琳老師的方向。琳老師請瑩瑩排晴晴後面，晴晴來牽琳老師的手，琳老師幫芸芸整理袖子，跟晴晴說：「等一下。」晴晴才放開牽琳老師的手，琳老師幫好芸芸之後，晴晴又來牽琳老師的手。琳老師換幫邦邦穿圍裙，一穿好，晴晴又急著牽琳老師的手。琳老師牽晴晴的手、和排隊的孩子唱「螢火蟲」的歌。(BOC-6-61)

中午用餐時間，晴晴開始哭了起來，口中一直說著：「媽媽，媽媽」，並且一直看琳老師。芸芸對琳老師說：「她[晴晴]想媽媽。」琳老師說：「好，趕快吃飯。」芸芸又繼續吃飯，晴晴繼續對琳老師的方向哭著說：「媽媽、媽媽。」琳老師一直鼓勵芸芸吃飯「加油」等，晴晴就安靜一些了，...然後晴晴又哭著說：「媽媽，琳老師你餵我。」琳老師：「等一下吃一吃，我再幫你刮乾淨，好不好？」晴晴點頭，又繼續邊哭邊吃一口。(BOC-6-73)

聽晴晴哭了一會兒，琳老師問晴晴：「你還要哭嗎？」晴晴哭著說：「我想要找媽媽。」琳老師：「想媽媽喔，好，你要不要坐下來想？」晴晴哭著說「不要」，琳老師：「那你等一下想好了再來找我。」琳老師幫佳佳弄早餐，說：「那我要照顧妹妹囉。」晴晴哭著繼續叫：「媽媽，媽媽。」琳老師跟芸芸說話，晴晴愈哭愈大聲，一直叫「媽媽，媽媽」，還一直踱著腳，... 琳老師問：「你想媽媽，我也想幫忙你啊。你要幫忙澆花嗎？」晴晴搖頭，琳老師：「不要喔，你還要哭嗎？」晴晴沒有回應，琳老師再問一次「你還要哭嗎？還是我陪你嗎？」晴晴點頭，琳老師抱晴晴一下。(BOC-7-12)

「情緒穩定」則是琳老師不斷重複提醒的前提，她覺得情緒穩定才有辦法進入工作學習，因此在晴晴情緒不穩定時，琳老師就對工作比較放手。

那一陣子我希望她能夠把這個渡過，所以我重點不會放在工作上，因為其實要帶她工作也很難，因為她的情緒就是還沒有很穩定，那她的專注力一定也不持久，那加上那一陣子她很脆弱，所以可能遇到一個小事件她可能就崩潰了，所以我就會比較放手的狀態。(BIT-2-42)

如果晴晴情緒稍稍穩定，琳老師會陪著晴晴做一下不太挑戰的工作，幫晴晴過渡到自己可以投入於活動之中。

晴晴端了剪紙工托盤，一邊揉著哭紅的眼睛跟著琳老師坐下來。琳老

師先示範剪刀的開合，再示範用剪刀將紙條一段一段剪下掉入小磁碟中，晴晴坐在一旁安靜看著。琳老師將剪刀放下，將托盤移到晴晴前。晴晴拿起一條紙條，拿起剪刀，一段一段剪...青青入園，...琳老師陪青青，晴晴...繼續未剪完的紙條，剪好掉入小磁碟，拿起小磁碟搖一搖，然後起身，靠椅子，到工作櫃上拿收集紙片的小筒過來，將小磁碟上的紙片倒入小筒中，先將小筒歸位再回來拿著剪紙工托盤去歸位。(BOC-7-15)

這段期間，琳老師對於晴晴的要求「就是讓她做一些比較輕鬆的事情，例如說像是吃點心啊、喝喝水呀或是比較簡單、比較有點像有樂趣的工作，而不是一些比較需要專注力或是會讓她產生挫折想哭的。」(BIT-2-43)

這段關照晴晴情緒的時間，琳老師一方面比較沒有放入工作的比例，一方面延宕給晴晴的安慰，希望晴晴可以逐漸投入大地班的運作。而同儕，常提供晴晴恢復情緒穩定的力量，投入幼兒園活動中。

瑩瑩帶著她蓋的樂高玩具來珂老師和晴晴的一旁，珂老師問瑩瑩蓋的是什麼？瑩瑩介紹她蓋的樂高給晴晴聽，晴晴看一下瑩瑩蓋的「車子」，珂老師請瑩瑩帶晴晴去玩，...晴晴和瑩瑩走到樂高處開始蓋樂高。(BOC-5-22)

琳老師請晴晴去拿衛生紙擦眼淚，晴晴看到瑩瑩在梳妝角小鏡子這邊，晴晴過來，對瑩瑩說：「我想媽媽。」瑩瑩：「好，把它放[心]裡面。」瑩瑩轉身離開，晴晴拿一張衛生紙擦嘴角。...瑩瑩過來工作櫃蹲下來拿掃把，晴晴蹲下來問：「這可以給我嗎？」瑩瑩馬上說：「可以。」幫晴晴拿另一副掃地工具，並且幫忙將掃把和畚箕分開給晴晴，還說：「打開囉。」晴晴拿了說「謝謝」，...，晴晴自己拿出小掃把，將它們組合起來，但是分不開，交給瑩瑩，瑩瑩幫忙將掃把和畚箕分開之後還給晴晴，晴晴去掃工作櫃裡面。(BOC-7-17)

就這樣，在老師同儕的陪伴下，晴晴逐漸逐漸走出讀書要住院的陰霾，慢慢恢復之前享受在幼兒園時光的情形。

回溯晴晴入園所的過程，生病是整個過程的折返點。從原來漸入佳境的路徑中，因為健康因素的影響，致使經驗產生斷裂，加上生病未入園期間，家庭和幼兒園沒有任何連結，再入園之際，讓雙方花費更大的心力陪伴晴晴克服入園會住院的恐懼，重建對幼兒園的熟悉感。

從小殷和晴晴搬家或住院的經驗中，發現對兩歲兒而言，這類家庭中的生活事件，對他們在另一個場所—幼兒園的表現有明顯的影響。兩個家庭對於這樣的生活事件都疏於銜接，不論是對新家銜接、或對幼兒園進行再銜接；而幼兒園方面也疏忽對兩歲兒重新入幼兒園進行銜接，也就是兩場所間的訊息在這段期間是不相流動的，更遑論兩歲兒感受到幼兒園的訊息了。處在兩場所關係斷裂的情形下，兩歲兒重新入園，面臨的挑戰之艱鉅，更有甚於初次進入幼兒園階段，還好，幼兒園中老師幾乎一對一的個別陪伴、同儕提供的安慰支持，讓兩歲兒從這樣經驗的斷裂中，逐漸尋回熟悉的感受，再步上穩定的幼兒園生活。

## 貳、尋回連續的熟悉

連續是中間系統中，有關兩場所的關係，可以是雙方成人態度、信念的一致性程度(Peters & Kontos, 1987)，也可以是跨場所時銜接的目的(Kagan & Neuman, 1998)，Sanchez 與 Thorp(1998)認為，連續其實就是一種熟悉的感覺。小殷和晴晴從生活中重大事件的斷裂經驗中，都出現影響到幼兒園生活的情形，所以再適應幼兒園的過程，是一個重建熟悉感、從之前斷裂的不連續找回連續感受的過程。

經過小寒假，再穩定入園之後，小殷似乎逐漸找回之前在幼兒園的熟悉感，老師發現，幼兒園可能發揮了安定的力量，「現在是變成來學校熟悉，... 啊學校的人物也都沒有改變，... 熟悉的同學想跟他玩，... 他都會知道老師下一步要做什麼。」(AIT1-3-20)

在戶外遊戲場，小淵和小殷溜下滑梯之後，小淵對小殷說：「我好多ㄟ(橡果子)，我的口袋！」(小淵的口袋鼓鼓的)小殷又去撿一下果子，並且跟小淵說：「我們明天再來玩，明天再來玩。」然後轉身去撿果子。(AOC-21-19)

這些熟悉的場所、熟悉的活動、熟悉的同儕，讓小殷從搬家的失落中，逐漸恢復穩定的情緒，再投入幼兒園活動中。

要去戶外遊戲場，小淵穿好鞋，牽起小殷的手，小殷一邊和小淵說話（但是我聽不清楚），一邊和小淵移動到隊伍中。...隊伍前往戶外遊戲場，小淵和小殷牽著手，小殷一邊配著開火車的聲音「ㄅㄨ ㄅㄨ」，一邊唱著流行歌曲（好像羅志祥的歌），往戶外遊戲場移動。經過餐廳門口時，小殷用跳的方式過去門檻，繼續和小淵牽著手，下巴抬得高高的唱著歌。(AOC-21-20)

在戶外遊戲場小淵和小殷溜下滑梯後，小淵牽小殷說「走！」兩人一起去撿橡果子，小芮這時也過來撿橡果子，小殷和小淵撿了果子放小芮的圍兜口袋...小殷一邊撿一邊說(自言自語的):「媽媽說，媽媽說，」想了一下，「吃完後來接我！」(AOC-21-24)

小殷憶起撿小果子的熟悉感，表現逐漸恢復搬家前的穩定，不僅能和同儕共同活動，並且能和老師聊生活點滴，粧老師就分享「小殷進步很多，還會跟我們聊天，去看醫生、剪頭髮...」(20071205，非正式訪談)

粧老師對吃點心的孩子：「要去[溜滑梯]，要吃快一點，」還對著小殷問：「對不對？」小殷看著粧老師說「對！」...粧老師一邊餵其他孩子，一邊問小殷：「咳嗽有沒有看醫生？」小殷：「有！」...粧老師：「有沒有看嘴巴？」小殷：「有」，還張開嘴巴「啊--」給粧老師看。(AOC-21-17)

粧老師對小殷說：「剪頭髮，這麼可愛。」一邊拿下小殷的奶嘴，粧老師問：「誰帶你去剪的？」小殷：「媽媽帶我去剪的。」粧老師又問：「是誰幫你剪的？是阿姨還是叔叔？」小殷：「是婆--」粧老師：「婆--喔！好厲害哦！」(AOC-22-7)

感覺先前那個掙扎、迷惑的小殷，因為同儕、老師的照顧、陪伴，又變成一個開心、穩定的小殷，連每天最難的一關—與媽媽分離，也可以處理好自己的情緒，投入在與同儕互動的氛圍中。

小殷進入實驗園時，藍天班已經從戶外遊戲場進到餐廳這邊要上廁所，媽媽牽著小殷到幼兒當中，小殷在廚房前走廊和小朋友集合，看著幼兒在排隊，小殷請馨老師看他手上的小車子，媽媽跟小殷說：「我去放東西，」馨老師：「小殷你沒跟媽媽 bye bye？」小殷這時看一下媽媽離開的方向。馨老師請小孩兩個兩個牽手排隊，小殷：「小殷要排隊。」馨老師：「好，」請小殷和小悅牽手。(AOC-22-3)

在教室裡，小殷上去走路機，小諭走到小殷前面看一下小殷玩走路機，然後又離開；小殷繼續走一下走路機之後，又去溜滑梯，滑下來之後，小殷和小景在地墊上一邊笑一邊跳，小安過來加入他們跳跳跳的行列，小殷又笑又跑的。(AOC-22-12)

在我觀察結束之際，小殷僅剩下入園時偶而會「哼哼」兩聲，對與媽媽分離表示抗拒，其餘的時間幾乎都融在團體中。我礙於與幼兒園說明的觀察時間已經到期，無法再延長我的觀察，只能在此告一段落。

因為小殷爺爺過世，我進行家庭訪談的時間延至十二月下旬，在訪談中，媽媽表示小殷的作息一直沒有調整好，是有再進步的空間。

目前他還是沒辦法很早睡，對他們來講，那小小年紀應該是九點，最慢--最慢九點半應該要上床去睡，但是以這個，很多的外在因素，例如說大人的這個相關的配合呀！...如果他這個部份[早起]，他能夠參與[幼兒園活動]多一點的話，其實是會對他來講會是更好。(AIM-3-13)

進入幼兒園這段期間，媽媽也覺得小殷已經接納幼兒園的生活，並且反應在居家生活中。

他很可愛，他們在學校吃完飯不是要拿一張衛生紙擦碗，因為老師都

在教，像他有一次，他就會回來在家裡，吃完飯，他就跟我說講：「媽媽我要衛生紙。」我就以為他要擦鼻涕，結果是在擦碗，我就跟他講，在家裡不用擦碗，因為你吃完，等下媽媽就會洗。(AIM-3-5)

走過分離，媽媽為小殷能夠獨立而開心，也為自己有更多的自由感到一絲解放的喜悅。

[現在]比較不用 24 小時分分秒秒 stand by 在那裡，對媽媽來講應該是最大的安慰。[小殷之前]一定要看到我，就是，就是說好像，你會覺得好像這個東西撥不開身體，就是被軟禁啊！就好像餵母乳的媽媽一樣（媽媽笑了一下）。(AIM-3-5)

這段期間與幼兒園之間的互動，媽媽覺得老師比較是交代一下活動的內容，媽媽也會說明小殷身體的狀況，讓老師瞭解小殷情緒變化的可能原因。

因為其實接送的時候，老師也都比較忙，所以，有聊但是沒有很深入的聊，... 就去接的時候，老師會跟我講說，他今天有跟，就是有一起做做畫啦！... 我會跟老師分享，如果是他那一天是因為感冒，身體不佳的話，我會自己跟老師講。...有時候會情緒上會不佳，先跟老師知會一下，不然老師會不知道那個原由在哪裡。(AIM-3-37)

所以，逐漸穩定的小殷，讓親師雙方的互動模式也趨於穩定，常是老師會分享小殷在幼兒園的活動內容，媽媽則會在小殷有特殊情形時、事先讓老師瞭解。我退出現場之後，小殷的表現也愈來愈穩定，令媽媽漸漸放心。

經過家庭與幼兒園重建晴晴建立熟悉感的工程，晴晴逐漸從「讀書是要去住院」的恐懼中走出，投入幼兒園的活動中。

晴晴端出整個托盤到桌子上，琳老師過來，教晴晴將塑膠透明墊鋪在桌子上，邦邦、瑩瑩過來在桌子旁邊，瑩瑩雙手背後面，晴晴對兩人

說：「看我怎麼做！」瑩瑩指著塑膠墊問：「這個是什麼？」晴晴：「這個是墊子。」邦邦：「墊子哦！」琳老師告訴晴晴每一樣工具的名稱，有水壺、臉盆，晴晴複述琳老師的話，接著去穿圍裙，進行這項從甲盆用海綿汲水至乙盆的工作。(BOC-8-9)

從佈置到完成收拾，晴晴投入這工作三十分鐘，並且持續保持興趣，和之前一直跟著琳老師身邊、尋求安慰的情形迥然不同。晴晴也愈來愈能夠主動與同儕互動，或是自己獨自操作工作。

晴晴轉開一組紅色螺絲，用手拍拍恩恩的肩膀，恩恩看晴晴，這時瑩瑩唸著自己的卡片內容，晴晴看瑩瑩一下，也拍拍瑩瑩的肩膀...瑩瑩：「你不要打我啦！」晴晴：「我在拍你看這個啦(舉高手上的螺絲)。」瑩瑩：「不要拍我啦！」(BOC-13-5)

晴晴端了一籃教具坐在珂老師這一桌，先拿出底片盒，但是打不開，晴晴走過去請珂老師幫忙...回座位之後，晴晴將底片盒放在桌上，換從籃中拿出一個小方盒，打開盒蓋、再蓋起來，一邊說著：「打開、閤起來」說了三次...轉開一個面霜瓶，然後用手指頭挖一下盒子裡，往臉上抹的動作，又換小指頭挖一下面霜瓶，再擦一下臉頰...(BOC-14-7)

琳老師回想協助晴晴適應的過程時說明：「工作上面的一些就會比較往後，因為情緒要穩定才有辦法做一些工作...」(BIT-3-17)因此，當晴晴情緒穩定時，琳老師就會帶著晴晴進行刺工、縫工等各種工作。經過再適應的辛苦路，晴晴又逐漸展歡顏，琳老師在期末評量中寫道：「九月中旬時晴晴因得了肺炎而住院治療，休息了兩個星期之後，晴晴再回來上學時，就開始會哭著要找媽媽，情緒上會有一些起起伏伏，不過這樣的情形並沒有持續太久，後來晴晴漸漸地又適應了學校的生活，在團體中也慢慢有了歸屬感。」(BDC-2-3)的確，晴晴哭泣說想媽媽的情形愈來愈少，取而代之的是發揮自己的熱心、照顧想媽媽的同儕。

琳老師用電子琴彈著兒歌，晴晴坐著、一邊唱一邊像指揮家一樣雙手舞動著，琳老師請晴晴過來坐在青青和佳佳的中間，晴晴移動座位，還拍拍青青的背，青青就對著晴晴哭，晴晴說：「不要哭，好不好？」青青換看琳老師，琳老師在問大家：「接下來唱什麼歌？」晴晴又對青青說：「唱歌不要哭哦！」晴晴坐下繼續說：「我媽媽去上班！」琳老師說：「小毛驢。」大家一起唱，青青哭著跟著哼。(BOC-8-11)

薰薰最近生病，哭著找媽媽，被琳老師抱進教室，還沒換鞋，琳老師請薰薰坐好不然會跌倒，薰薰仍是在椅子上邊哭邊扭，晴晴過來看一下薰薰，並摸摸她的頭說：「不要哭。」然後走開，琳老師繼續安慰薰薰，晴晴再回來時手中拿一張面紙，幫薰薰擦一下眼淚...琳老師抱薰薰去玄關坐著換室內鞋，琳老師去教室裡，晴晴跟在薰薰旁邊，幫薰薰脫下室外鞋，要幫薰薰穿室內鞋...(BOC-10-8)

面對此類的情形，琳老師對我說：「她[晴晴]已經可以照顧別人了。」(BOC-10-13)意謂著晴晴已經安頓好自己，還可以試著去穩定別人。老師秉持著穩定情緒為要的想法，一路陪著晴晴度過生病後重新入園的期間，讓晴晴逐步克服自己的脆弱情緒，進而融入團體的互動之中。

晴晴拿一本[達達看醫生]的書坐下來看，恩恩過來坐晴晴旁邊，聽晴晴說著達達的故事，「醫生說達達好棒！」晴晴一邊翻書一邊說故事內容，坐晴晴對面的佑佑也在聽故事，...告一段落，晴晴問：「還要再聽？」佑佑回答：「還要再聽！」晴晴：「不要啦！」佑佑：「好啦！」晴晴笑著說：「我要休息一下。」坐晴晴旁邊的恩恩拍拍晴晴的背，佑佑：「我講給你聽！」晴晴又拿起書：「我講給你聽，好不好？」佑佑：「好！」晴晴又再說一次達達的故事。(BOC-12-12)

下午吃完點心，晴晴和青青、權權（小班）一起蓋 Lasy 玩具，權權蓋了一支槍造型的玩具，還對著空中發射，晴晴蓋好之後，也對一旁「砰砰砰」，權權靠著柱子邊（像在躲敵人一般）...要晴晴也躲起來，晴晴過來權權旁邊，權權：「不要躲這邊，那邊有壞人。」兩人一起

往門口跑，拿著槍發射的模樣，又回來大地班，權權：「來了，來了。」往工作區跑去，晴晴過來問我：「你這邊有壞人嗎？」我：「沒有ㄟ！」晴晴笑著走開。(BOC-15-5)

諸如此類晴晴與同儕進行活動的例子愈來愈頻繁，意謂著晴晴對於團體已經有了認同。琳老師分享這段適應的過程，特別提到生病住院一事。

有經歷過這一段會變的比較脆弱，所以就是要多去給她關心、愛這樣子，...就是要先把它[工作]延後，先把她情緒安撫好。(BIT-3-16)

那一陣子爸爸媽媽也很配合（讓晴晴繼續入園），就是那一陣子生病住院回來之後都會哭著不想來上學，但是我們有跟媽媽討論，媽媽後來也願意說要配合，讓她可以度過那一陣子的時期。(BIT-3-8)

[未來]可能會在入園之前比如說跟家長溝通說：我們要多多注意孩子的健康狀況就是千萬不要感冒、不要生病這樣子，...，我會覺得說健康真的是滿重要的，如果再接到新生的話我可能會特別去注意到不要讓身體狀況方面出狀況，要把身體這部份照顧好。(BIT-3-14)

所以，家長配合繼續讓晴晴入園，也是幫助晴晴走過這一段重新適應日子的重要因素。媽媽也覺得晴晴適應的還不錯，「以前上學或下課我都要跟她說：『跟媽媽說再見』、『跟老師說再見』，可是現在我都還沒說，她鞋子就穿，說等一下...就變成她自己會主動的去說，去跟老師說『老師再見』這樣子。」(BIM-3-2)

媽媽也覺得晴晴在一些生活習慣上出現一些改變，「她說：『我掃地』，她說：『妳不要掃，我來幫妳，幫忙，我比較快喔』，她就是會，她很像很喜歡幫忙，這樣子說，我們在收東西，她也會說：『我來就好』。」(BIM-3-9)

從蒙幼兒園所學到的一些習慣或技巧，晴晴常常融入在生活中，自然的表現出來，讓家中長輩對於晴晴的上學刮目相看。

阿嬤有買什麼養樂多，她就跟阿嬤說，...她要帶回去，她之後就抱在

她身上很緊，說「阿嬤謝謝妳，阿嬤再見」，對，然後呢！然後，阿嬤已經嚇到了。ㄟ--，就是變得比較有禮貌了，阿嬤就講啊，錢沒有白開啦！（BIM-2-43）

有一次晴晴和阿祖吃飯，發現阿祖的衣服扣子沒有扣好，阿祖邊說「我笨樣」、一邊在扣扣子，晴晴過去幫阿祖扣扣子，阿祖：「你奈會曉？」我（媽媽）就說：「恁老師有教啦！」（BOF-4-15）

這些將幼兒園所學的內容，在生活中呈現出來，不僅獲得長輩很大的肯定，同時滿足媽媽要晴晴展現符合社會期待的表現。晴晴也常將幼兒園的一些儀式在家分享。

晴晴當老闆將煮好的牛肉麵給我和媽媽一人一碗，晴晴端給我之後，對我說：「手合起來，感謝詞了」，晴晴也雙手合十開始念蒙幼園午間用餐的感謝詞：「感謝賜給我們食物的每一個人，謝謝爸爸、媽媽...」媽媽坐在一旁一直笑。（BOF-3-21）

在阿公阿嬤家，晴晴玩著阿公的泡茶用具，媽媽對晴晴說：「你講一次給老師聽（老師是指我），說那個琳老師會叮叮叮，小朋友怎樣？」晴晴將手上的一個小杯（鐵製，裡面裝著兩個銅板）搖一搖發出叮叮的聲音，晴晴：「小朋友，把工作放回去，上完廁所，請去上廁所，來排隊了，叮叮叮，小朋友要集合了。」媽媽笑著說：「怎麼和在家裡講得不一樣，在家裡講的很順呀！」（BOF-5-20）

對於與老師的溝通交流，媽媽表示在幼兒園一切都上軌道，「我們很少跟老師[聊]，因為我們去帶[晴晴]，她們可能都忙。」（BIM-3-17）只是老師有提醒要多注意晴晴上廁所的情形，不要憋尿。

媽媽：「琳老師請全部老師注意她[晴晴]上廁所，不然就尿褲子。」  
阿嬤：「廁所有那麼好逛嗎？」晴晴：「對！」阿嬤：「有什麼好逛？」  
晴晴：「還有別人，我去廁所走一圈就過來了。」媽媽：「結果咧？」

晴晴：「我就被老師，」阿嬤：「罵！」晴晴：「我就被老師罵，老師就跟我說『晴晴，你都沒有尿！』」阿嬤：「結果咧？」晴晴：「沒有紅豆餅了。」媽媽：「轉移話題！」阿嬤：「結果就尿褲子了，對不對？不敢講！」(BOF-5-21)

媽媽對於晴晴現在在幼兒園的情形也感到滿意，因為晴晴能如數家珍的分享幼兒園的事物。

她算是適應的還不錯，...，然後她回來會跟我講說，她今天在學校做什麼、然後誰不乖、誰哭了，對，她就是會分享在學校一些很好玩的事情。(BIM-3-3)

我覺得是還不錯拉，就是錢沒有白繳，她去上了以後真的整個人都變了，而且她好像很開心，她回來都會跟我說：「媽媽我今天好開心」，對！...，然後我就會問她說有沒有覺得在阿嬤家[保母]和學校[那邊比較開心？]，她說我在阿嬤家只有妹妹，那我在學校有好多小朋友、大哥哥、大姊姊，她就可以去分辨說在學校比較開心。(BIM-3-22)

在觀察即將進入尾聲之際(20071114)，我注意到琳老師開始拿三至六歲班級的教具陪晴晴操作，琳老師提到就是評估晴晴的穩定度、成熟度，「提供她更豐富、大一點的環境給她。」(BIT-3-20)爲了預備晴晴即將進入三至六歲的班級，琳老師說道：

我有做一些銜接啦，因為像一些...穩定狀況還不錯的孩子，我都會一個禮拜大概有幾天我會拿一些樓上（三至六歲班級）的工作下來，讓他們去執行這樣子。對，然後就是有一點讓他們銜接這樣子。...我們還蠻彈性的，比較穩定的孩子會讓他有機會上去，那可能過一陣子把他帶回來會有不一樣的展現，...(BIT-3-21)

所以，晴晴在我退出現場之後邁入另一階段的學習。  
從晴晴再適應的過程中發現，兩歲兒的身體健康狀況是幼兒園適應的

重要因素，當身體穩定時，情緒隨之較容易穩定，要再融入幼兒園的步調，可以比較順利。

從晴晴和小殷的兩個生活事件來看，成人觀點中非常在意的是，因為發展成熟衍生出進入生命不同階段的垂直銜接，卻都嚴重忽略幼兒因為轉換不同生活範圍所需的水平銜接，因此造成許多垂直銜接的諸多努力，因為忽略水平銜接化為烏有，不論原來建立連結多強、多豐富，都得讓幼兒再經驗一次適應的歷程，再定位自己與幼兒園時空的關係，並且因為缺少水平銜接，再定位的過程所耗費的心力是不亞於初次的接觸。像晴晴從醫院到幼兒園，住院期間與幼兒園的水平銜接被忽略，直接影響到對幼兒園的再適應；小殷因為搬家的變動，缺少對新家的水平銜接，造成對新家極度的不認同，導致身心不安頓而請假連連，加上請假期間家庭與幼兒園的連結薄弱，影響對園所的熟悉感，再入園時等於重新再適應一次。兩者的結果都是欠缺水平銜接而影響垂直銜接的效果。

再從「生態銜接」的角度觀之，從「病人」角色轉成「學生」角色，或是從「舊家」這個場所換到「新家」這個場所，都是生態銜接中所謂角色或場所出現改變的情形，卻不見家庭和幼兒園進行任何的銜接，造成兩歲兒的經驗斷裂。這樣的水平銜接對兩歲兒益形重要，因為兩歲兒生活的場所不會只有家庭，也不會只有進入幼兒園時才有新場所的出現，從連續假期之後兩歲兒一片「想媽媽」的哭聲中可以發現，他們不像大一些的幼兒，面對經驗斷裂時可以靠自己恢復平衡，他們其實從經驗斷裂的過程中，費了很多心力再定位自己和環境間的關係，幼兒園和家庭真的應該為兩歲兒在連續假期之後再入園做些什麼，不論是賦予假期期間有一件和幼兒園相關的事的任務、或是在家庭中談論幼兒園的生活，甚至考慮兩歲兒與其他大一些年齡的幼兒混齡，都是值得為兩歲兒多思考的一些方向。有這些銜接，才可能降低連假之後再入園的經驗斷裂感受。

所以，不論是家庭或幼兒園，對於愈小的幼兒，除了關注垂直銜接之外，也應該注意生活場所間的水平銜接，因為不同生活範圍的轉換，可能是更頻繁出現於孩子的生活之中的。在本研究中，小殷和晴晴面對缺乏水平銜接之下，讓他們逐步再恢復穩定的重要因素是老師一對一的照顧和同儕的陪伴。老師，關懷兩歲兒此時此刻的困頓，瞭解他們再定位自己與幼

兒園關係過程的艱難，因此，不要求配合團體步調下，給兩歲兒時間，去整理自己和幼兒園的關係，從中透過活動吸引他們，表達支持與照顧，形塑兩歲兒發現活動的樂趣而願意投入其中，走出再適應的辛苦；同儕，是另一個舉足輕重的角色，尤其老師忙於例常行事時，同儕呼朋引伴的氣氛，有助兩歲兒在自己悲苦的感受中，感染好玩的氣氛而願意投入活動中。

總結三階段兩場所的連結方面，Bronfenbrenner(1986)認為會隨著個體進入新場所之後，連結的本質與範圍會改變。的確，在未進入幼兒園的準備階段，兩場所連結的本質都在讓兩歲兒熟悉即將進入的新場所，範圍集中在兩歲兒的心理層面預備；剛進入幼兒園期間，兩場所交流兩歲兒在各自的微系統發生的事，尤其是幼兒園，盡量幫助家庭對兩歲兒幼兒園生活充分瞭解，旨在讓家長放心；待在幼兒園的情形穩定之後，雙方的交流形成一種穩定的模式，蒙幼園交流的範圍是「有事才說」，實驗園則例行的交代小殷在幼兒園的活動內容，或媽媽說明小殷的身心狀況，這種穩定的模式，代表著幼兒園的生活已經成為兩歲兒生活的一部份。再思這些連結的本質與範圍會發現，家庭和幼兒園都非常在意兩歲兒心理方面的預備，不論是家庭預告即將進入的新場所是怎樣的一幅景象、或是幼兒園歡迎幼兒親臨現場實際體驗，同時幼兒園也很重視為家長面對分離進行準備，但是對於兩歲兒進入團體生活、在身體方面會遭逢的感冒或疾病，卻未獲得同等的重視，因此，不論是在書面資料或是雙方交流互動中，鮮少有這方面的訊息，當然也欠缺為這方面事宜進行銜接的內容，一旦兩歲兒因為疾病中斷入園時，銜接也因此缺乏。兩歲兒進入團體生活，或許無法完全避免身體健康遭受威脅，幼兒園更應肩負這議題的心理預備及水平銜接任務，讓之前垂直銜接的努力與效果得以持續。

最後，從 Bronfenbrenner(1979)中間系統的重要元素來剖析家庭和幼兒園這些階段的連結關係。Bronfenbrenner 認為兩場所支持性連結很重要的元素是「相互信任」、「正向的情感關係」、「對目標有共識」以及「權力的平衡」等四個面向。在家庭決定讓兩歲兒進入幼兒園的階段時，都有透過風評—這種間接連接的管道認識即將進入的幼兒園，表示家庭對幼兒園是有正向感受的，才會進入該幼兒園；再從訪談老師的言談中瞭解，營造與家庭彼此信任的關係，是幼兒園所重視的，小殷媽媽從雙方交流與放手

過程中，充分顯現對幼兒園的信任、晴晴媽媽則在晴晴兩次的適應過程中，全力配合幼兒園要求，留下哭泣的晴晴讓老師接手處理，所以兩個家庭對幼兒園的信任關係幾乎無庸置疑。這種信任關係或正向情感或許與家長認同開放教育或生活教育的理念有關，也就是對目標有共識，同時，權力明顯在幼兒園這一方，因為家長對於新場所的熟悉度不若幼兒園本身來的瞭解，因此以幼兒園這一方為重。

隨著時間的推進，因為晴晴生病住院期間，家庭未接獲幼兒園任何關心的訊息，因此撼動原本穩定的正向情感；權力的部分，也似乎未因家庭逐漸涉入幼兒園一段時間而有往家庭這一方流動，因此媽媽即使不忍，也在晴晴生病再入園的嚎哭聲中轉身離開；小殷媽媽雖具幼教背景，但是選擇一個「機不可失」的幼兒園、並以之說服家人的不同意見，所以，也一直處於配合幼兒園的角色位置，甚至對於小殷可再進步的空間，也是反思自己的家庭作息，對幼兒園的教保工作無所挑剔，權力，當然也沒有流動到家庭這一方。**Bronfenbrenner(1979, p.57)**提到，權力的平衡指的是「雙人關係中，一方支配另一方的程度」，他並強調，權力的平衡並沒有絕對固定的模式，但是比較理想的狀況是，權力逐漸轉移到發展個體這一邊，讓他愈來愈有機會掌握局勢。本研究中，顯然權力一直在幼兒園這方，並沒有因為兩歲兒進入幼兒園一段期間而讓權力轉移到家庭這一方。所以，支持性連結的強度因此受到影響，造成晴晴再入園時的困頓表現比初次進入園所之際更為強烈。<sup>5</sup>

本研究中也發現，不同的階段、家庭對於幼兒園的要求幾乎都採取配合的態度，鮮少表示意見或看法，縱或有之（如晴晴家庭對於晴晴住院幼兒園未表示關心而不解），也只是對我說說，並未主動向幼兒園反應，或許正如王美方、廖鳳瑞（2006）研究所推測，基於家長與教師對於學校與家庭「分工」觀念，因此較少反應家庭的想法給幼兒園參考，這樣的「共識」，減少了家庭提供意見給幼兒園的機會；也或者是因為「相互信任」的關係，沒有意見的表象之下，傳遞的是對幼兒園充分信任的意涵，如果

---

<sup>5</sup> 2008年7月拜訪晴晴家進行資料檢證時，媽媽表示預計讓晴晴轉學唸雙語的學校，一來是因為晴晴一直吵著要學英文，其次是爸爸、媽媽對於蒙幼鮮少主動與家庭進行聯繫有關。媽媽在這段腸病毒流行期間讓晴晴請假在家，其中僅接獲一次所長關心晴晴未入園會影響畢業典禮表演練習的電話。媽媽仍對於幼兒園不積極與家庭聯繫的態度不解與不滿，加上晴晴想學英文，因此預計轉學。

提供意見，是否意味著對幼兒園不充分信任，因為這樣的疑慮進而選擇全權配合。不論可能原因是哪一種，都突顯需要更多的研究來瞭解Bronfenbrenner(1979)中間系統的要素在我們文化下家庭與幼兒園互動的支持性。



## 第五章 結論與建議

### 第一節 結論

本研究從兩歲兒入園前的半個月即開始，一直持續到入園之後三個月的時間，全程歷時約三個半月到四個月左右，蒐集資料的場所不僅是入園之後的幼兒園，入園之前的家庭以及兩歲兒經常參與的場所，例如祖父母家、運動公園，也是研究的場域。從這些不同時間點以及不同場所中所得的資料，依 Bronfenbrenner (1986)銜接三階段論述，發現在不同的階段中，兩歲兒與家庭和幼兒園交織的主題內涵有(1)前奏—未成曲調先有情，兩歲兒未正式進入幼兒園前，家庭和幼兒園間已經透過管道有無形的瞭解與實質的接觸，並且都為即將進入新場所的兩歲兒進行相關準備；(2)主曲—迎向新生活界域，實際進入幼兒園之後，兩歲兒以先前的銜接準備為後盾，踏出家庭之外，開啓「學生」角色的生活，在或長或短的時間裡，學習從家人身邊獨立出來，在幼兒園的時空中，與老師、同儕經營有別於與家人的關係；(3)轉調—再定位自己的存有，源於生活中的事件，造成上幼兒園的經驗、關係出現斷裂，再從老師、同儕的支持、陪伴中，兩歲兒重新定位自己與幼兒園的關係，再次適應幼兒園的生活。

從以上三個主題中，本研究做成以下結論。

#### **壹、銜接不僅是策略而已，更是氣質、先前經驗與所有關係網的總和**

許多銜接的建議，都會提醒要有跨場所的連結。然而，兩歲兒是否看過老師、是否接觸過未來的新場域，都是銜接的表層策略而已，這些浮光掠影，未必不無效果，但是真正要能幫助兩歲兒適應的，或許是更深層的支持性網絡。

兩位兩歲兒進入幼兒園的過程中，會發現不論是家庭、或是幼兒園，都會針對進入新環境所需的學用品適時提醒、進行準備，甚至也會在兩歲兒正式入園所之前、開放參觀或提供新生適應日，讓兩歲兒有機會進入新場域多一分瞭解。這些銜接的策略，都重視兩歲兒對新環境的認識，確實也都達到提供場所間知識的目的。進一步將兩位兩歲兒所處脈絡進行分析，發現跨足新領域之際，家人看法凝結而成支持或干擾的氛圍、家人間的關係（婆媳、祖孫）、幼兒園與家庭的地域關係是近便或遠離，都足以

影響兩歲兒進入幼兒園的表現。所以，銜接，可能不僅是各種策略而已，更應該是整體支持性的氛圍，才能讓兩歲兒在新場所中受益更多。

再者，銜接的目的應建立支持性的附加連結，包括兩場所彼此間的相互信任、正向情感、對目標的共識以及權力的平衡。本研究中，兩位兩歲兒初入幼兒園之際是符合上述支持性連結的特徵的，因此在或長或短的時間中逐步適應幼兒園生活；但是經歷一段時間之後，兩個家庭都沒有因為涉入幼兒園之後而獲得兩歲兒在幼兒園的事宜的權力，幼兒園仍是握有權力的一方，結果撼動晴晴家庭與蒙幼園間的正向情感與晴晴再適應的倍加艱難。

除此之外，小殷家庭竭盡所能為小殷進行各種銜接預備，但是小殷適應過程緩慢，牽涉 Bronfenbrenner(1989, 1995)及 Bronfenbrenner 與 Morris(1998)提出的 PPCT 模式，即「過程—個體—情境—時間模式」(Process- Person- Context- Time model, 簡稱 PPCT)中，所提及的「個體」因素。從小殷和晴晴的不同氣質類型中就明顯可見與新場所互動的差別，也就是個體本身對適應足具影響力；加上晴晴在進入幼兒園之前、涉獵場所之廣泛、經驗之多元與豐富，都有利於進入新場所中的適應。因此，除了策略之外，氣質、先前經驗，都是影響銜接的重要因素。

## 貳、重視垂直銜接之外，同時也要關注水平銜接

為什麼新生入園之際會哭，家庭和幼兒園就運用不同的策略來降低這段哭泣的時間，但是放長假之後再入園所，家庭和幼兒園理所當然將兩歲兒視為沒放假的孩子一般，家長直接送孩子入園之後就離開、幼兒園直接接受幼兒唸全天班？

目前關於銜接的實務似乎僅存在跨越生命不同階段之際，因此，上幼兒園需要銜接、上小學需要銜接...，鮮少注意到對兩歲兒而言，生病出院再入園是需要銜接、搬到一個新家是需要銜接，從生態銜接的角度而言，前者是角色的轉換，從病人轉成學生、後者是場所的轉換，從舊家到新家，這些都是應該進行銜接的時機，卻罕見於兩歲兒的生活中。

因為我們成人常認為不過是「再回到」之前熟悉的場所，有需要做些什麼嗎？殊不知對於兩歲兒而言，這樣子的變動可能不亞於初入幼兒園之際的挑戰，而在幼兒園被動、不積極進行銜接、家長又不清楚這是需要銜

接的情形下，造成兩歲兒需求被忽略的結果，加上兩歲兒因為語言發展的限制、未能清楚表達意見或感受，僅能以身體不斷的哭泣或睡不安穩來反抗。現代社會「變動」頻繁，變動可能成為幼兒生活中的一環，當成人愈來愈視這些變動是如常時，其實不能輕忽這些小小變動對幼兒可能造成巨大影響。所以，正視水平銜接的重要性是本研究很重要的結論，因為兩歲兒的生活場域不會僅在家庭和幼兒園，所需的銜接不會僅有垂直銜接，生活中常有跨場所的機會，這些機會更可能是形塑兩歲兒往自主、而非羞怯懷疑發展的重要契機。

### 參、「活動」是幼兒園適應良窳的重要機制

Bronfenbrenner(1989)解釋：中間系統指的是兩個或兩個以上的場所，所發生的「連結」(linkages)與「過程」(processes)( p. 227)。連結，是家庭和幼兒園共同關注的，然而創造連結的「活動」(或謂「過程」、因為活動而來的「關係」，卻是隱身其後的重要機制。

綜整兩歲兒從入園前、及遇重大事件之後的研究發現，清晰可見兩歲兒受中間系統活動運作的影響。在入園之前，得之於兩場所一對一、個人化的溝通互動，兩歲兒因此與新場所建立較深入的關係；在遇重大事件時，兩場所的缺乏連結，也就是缺乏兩場所的活動，因此形成兩歲兒與幼兒園關係斷裂，造成再適應的辛苦過程。在幼兒園這個微系統中，與老師、同儕共同參與的活動，成了穩定兩歲兒在新場所的重要力量，尤其缺乏水平銜接的再入園之際，老師的個別照顧、同儕的陪伴勸慰、環境的吸引力，引發兩歲兒投入其中與之互動，重新再適應幼兒園。其中發揮的都是老師、同儕、環境引發的活動對兩歲兒的正向影響。所以，發生在整個歷程中的活動，更是應該關注的焦點。這同時也是 Bronfenbrenner 後來提出 PPCT 模式中之首要元素—「過程」的概念。

「過程」在 Bronfenbrenner(1995)的架構中，使用的是「最近過程」(proximal processes)這一名詞，指的是「發展個體在每日情境中，與符號、物品及人的互動」(p.638)，Bronfenbrenner 將這些發生在兒童周遭的活動，稱為「發展的引擎」(engines of development)(p.638)。「過程」為 PPCT 模式之首，主要是因為它是該模式的核心概念，它會隨著人、情境以及時間的不同而有不同，其形式、強度、內容及方向，又會因個人的特質與環境

的交互作用對個體發展產生系統性的影響。本研究中也發現，不論是中間系統或是微系統，發生於其中的活動對兩歲兒的園所適應更具影響力。

#### 肆、幼兒的發展是不同場所間交互作用的結果

針對兩歲兒進入幼兒園的連續觀察中發現，發展並非是短暫的一個行為或現象，也不是僅受某一個場所影響而已，而是跨場所、跨時段的完整過程，例如家庭的事件，會影響兩歲兒在幼兒園的表現，就是最佳說明；在兩歲兒進入幼兒園事件中，進入幼兒園之前、進入之際以及之後的一段時間，都足以影響其發展，並且影響每一時段的場所都不是單一一個場所而已，家庭和幼兒園之間的連結、家庭和其他場所的連結（例如祖父母家），所交織的關係，都具有影響力。並從研究結果中清楚發現，這些交織的場所，彼此間產生的支持性連結活動，能幫助兩歲兒順利轉換到新場所，這些支持性連結，不會無中生有，而是需要不同場所間共同的努力，讓這段適應的過程對兩歲兒的衝擊降到最低。

另外，發展不是直線式進行，而是因應不同場所的交互作用，有時會出現退化的情形。以兩歲兒進入幼兒園為例，當兩場所的銜接有支持性連結時，對兩歲兒的發展有正向的助益，相對的，連結缺乏，對發展就產生不利影響，尤其遇重大變故又缺乏連結時，發展就可能暫時出現退化，但是否持續惡化，又視場所內及場所間相關人員與個體互動的結果。

#### 伍、鼓勵一對一、個人化溝通的幼兒園政策會有利兩歲兒的適應

本研究中兩個園所，在幼兒入園之前、入園之際的諸多政策有各自的考量點。蒙幼園鼓勵家長運用每週一次的開放時間，多帶兩歲兒來實際體驗上幼兒園的經驗，並且運用分散式的新生入園政策，安排新生在不同日期入園，對於母親的分離，基於過去經驗、建議勇敢道別；實驗園同樣鼓勵家長帶兩歲兒多熟悉新場所，但是比較正式的安排是兩個上午的新生適應日，讓兩歲兒實際進入新場所體驗幼兒園生活，新生入園政策是一起開學，對於母親的分離是鼓勵在新場所多陪伴兩歲兒一些時間。

因為本研究僅兩個個案，加上兩歲兒氣質的交互影響，很難截然分明的說明政策的優劣，但是從兩位兩歲兒未正式進入幼兒園前的參與程度會發現，鼓勵一對一、個人化的溝通方式，能夠加深兩歲兒對新場所的涉入

程度，進而幫助兩歲兒的幼兒園適應。因為在一對一、個人化的溝通方式下，兩歲兒可能獲得老師較多的瞭解、兩歲兒可能也與新場所有較為深入的接觸，這些都是有利兩歲兒幼兒園適應的因素。

## 第二節 建議與反思

### 壹、建議

依據本研究發現，分別針對幼兒園、家庭、師資培育機構以及後續研究進行建議。

#### 一、給幼兒園的建議

依照現行兒童教育及照顧法（草案），未來所有的幼兒園全面開放收托兩歲兒。針對兩歲兒入園一事，幼兒園可以根據過去經驗，將兩歲兒入園可能發生的情形充分幫助家長瞭解，尤其對於生病一事，除了必須讓家長充分瞭解之外，還需要針對請假過久的兩歲兒規劃再入園的政策，避免將之視為一個沒有請過假的兩歲兒。甚至在家庭允許的情形下，比照入園政策，採漸進方式讓兩歲兒恢復入園。

對於生病未入園的兩歲兒，幼兒園除了表達關心之外，可以盡其所能提供有關同儕、老師的資訊，表達對生病兩歲兒的想念或是提供兩歲兒瞭解他不在幼兒園期間、發生的事情，在持續與幼兒園保持有接觸的情形下，減少恢復入園時的衝擊。遇連假情形時，也可以事先規劃連假期間與幼兒園發生連結的活動，減少兩歲兒再入園時經驗斷裂的感受。

本研究進行研究議題聚焦時，家長對於兩歲幼兒進入幼兒園，深切關心的議題除了與同儕的互動之外，身體健康也是他們所看重的面向。本研究中的兩位兩歲兒，也在初入幼兒園期間，經歷身體健康的威脅，不僅影響母親的放手，同時影響兩歲兒對於新場所的接納。進入團體生活，某種程度是暴露在公共場所高密度的細菌環境中，在為兩歲兒及家庭進行分離的心理建設時，幼兒園責無旁貸要提醒家庭不可忽略團體生活對兩歲兒身體方面的可能影響，如此不僅更能堅定家庭提供兩歲兒穩定的作息，也能幫助家庭瞭解大體能活動對兩歲兒的重要。

#### 二、給有兩歲兒要入幼兒園的家庭建議

銜接，不僅只是幫幼兒準備學用品或是帶幼兒去新場所參觀，兩歲兒

對新場所地理環境的熟悉性、或是家人支持或反對的氛圍，都是形塑兩歲兒進入幼兒園適應良窳的因素之一，必須納入考量。

本研究中兩位兩歲兒進入幼兒園之後，身體不健康是干擾在園所穩定表現很大的因素，因此，若決定讓兩歲兒進入幼兒園，家長一定要先有心理預備，進入團體生活可能引起身體方面的不適，進而影響幼兒園的適應。因此，維持兩歲兒穩定的作息習慣，讓他們有更好的體力迎接新生活，是家庭很重要的準備工作。如果兩歲兒因為入幼兒園引發疾病導致入園中斷，家庭可以盡量透過各種管道幫助兩歲兒瞭解幼兒園發生的事，讓兩歲兒持續保有幼兒園的印象，以利再入園。

### 三、給師資培育機構建議

師資養成過程中提醒師資生對於垂直銜接的關注自不待言，然而，對於幼小幼兒，例如本研究中的兩歲兒，水平銜接更有其重要性。然而，本研究卻發現，一般幼兒園老師或教保員重垂直銜接輕水平銜接的情形，尤其面對幼兒發生生活重大事件時，卻未能適時進行水平銜接。如果老師能主動與家庭分享幫助幼兒再入園的一些策略，或是聽聽家長對於幼兒再入園的一些擔心或想法，親師雙方可能更有共識幫助幼兒再入園。因此，建議師培的過程中，提供師資生水平銜接的概念，開啓他們關注水平銜接的可能。

### 四、給後續研究建議

本研究以兩歲兒入幼兒園事件為主體，透過家長與幼兒園老師的報導，瞭解家庭和幼兒園兩場所在這事件中所扮演的角色以及兩歲兒在整個事件中經驗的內涵。後續研究可以針對幼兒與家長、家長與老師及老師與幼兒等對體關係進行探究，讓所有關係人的經驗能有更完整、充分的瞭解。

再者，對於平行銜接的議題也值得探究。目前的研究不乏對進入小學的探討，針對進入幼兒園的部分也逐漸受到注意，但是這些都是因應發展成熟、進入生命不同階段的研究，鮮少人關注每日不同場所的轉換，或是住院、搬家事件之後再回到原來場所的銜接，尤其是兩場所間的共識及權力轉移的部分，都足以成為水平銜接探究焦點。

最後，若對於銜接有興趣者，建議要納入家中其他成員的觀點，例如父親角色對幼兒上幼兒園的看法可能更具有決定的地位；或是其他相關人士的看法，例如祖父母、保母等，均應被考量，如此更符合生態系統理論

所謂的系統觀。再者，針對兩歲兒進入幼兒園的健康議題，是家長關切卻不獲研究所青睞，但或許這方面應有更多的研究進行瞭解，以找出降低兩歲兒進入團體生活健康威脅的策略，相信家庭和幼兒園都能受益。

## 貳、反思

針對本研究，我提出一些自己在這過程中的看見與反思。

### 一、對性別經驗

原來對於家庭這一部份，是我沒有計畫進入去瞭解的。想法很簡單，設身處地換個角度，我應該也不會願意讓一個陌生人進來我的家中，還攝影...這對生活一定造成干擾。然而在指導老師及口試委員強烈建議下，要從生態系統理論切入，怎可不瞭解家庭？因此，進入家庭成了我的新功課。

與家庭初步的接觸中，都感受到媽媽的開放與接納，甚至欣喜有人幫忙孩子的園所生活作記錄，我也對於有家庭願意接受我的打擾充分感激。進入家庭之後，才驚覺家庭不是只有媽媽和孩子，還有很重要的角色—爸爸。第一次認識家庭與分享研究內容時，晴晴的爸爸就在家，和我打過招呼後就一直在房間裡「做自己的事」，我隨口問了「今天不用上班」時，媽媽輕描淡寫的說：「爸爸工作時間比較有彈性」，我擔心引起探人隱私的誤會，因此就接受這樣的答案，預期應該會有機會再碰到爸爸。果然，在進行第二次家長訪談時，爸爸也在家，因此我請媽媽幫忙請問爸爸是否可以接受訪談？爸爸僅表示請媽媽分享即可；十月底預定進行的家庭觀察因為媽媽在準備工作室的事，所以剩下爸爸和晴晴在家，爸爸也表示接了晴晴回家之後他要忙、媽媽在家比較方便等；再有一次我和媽媽確認我描述家庭脈絡資料的正確性時，爸爸一直都在一旁「忙」，直到我請問能不能邀請爸爸聊一下時，爸爸就說要「出去」工作了。所以幾次的邀請都未有結果。

小殷爸爸見到面的機會更少，兩次在幼兒園、一次在新家。在幼兒園時都是送小殷入園，打過招呼後我即以小殷為主；在新家時，中午時刻、親戚左右鄰居添熱鬧，爸爸什麼時候離開又回公司去我都不曉得。

反思與爸爸角色接觸的經驗，我比較採取被動的態度，也就是沒有主動事先計畫、邀請爸爸參與，都是「剛好」爸爸在時，我即興的邀請，這或許是邀請未果的原因之一，因此，小殷爸爸在沒有什麼接觸機會下，加

上我沒有主動計畫邀請爸爸進行分享，造成缺乏爸爸的第一手資料。

再思自己為什麼會忽略爸爸角色？我是否向來也認為照顧孩子是母職，母親的經驗就足以代表孩子一切的經驗嗎？或是與爸爸接觸，本就是一項跨越性別的經驗，沒有這樣的預備就不會事先計畫這樣的接觸？再者，邀請的失敗經驗是否讓我順理成章更無須去探求爸爸的想法？

深思的結果，瞭解這是本研究一個很重大的限制，主要來自於自己對性別的刻板印象、以及對跨性別接觸沒有預備，說穿了，研究者也需要進行銜接，銜接跨性別的接觸經驗、溶解性別刻板印象，才能更充分瞭解家庭關係。

## 二、對生態系統理論

我一直很崇拜能將事情想的完整周全的人，博士班課程中聽到生態系統理論時，Bronfenbrenner 很快成為我崇拜的對象，因為他對於我過去太單一認識幼兒的方式投下震撼彈，但是震撼之餘，如何將他的理論溶於自己想做的研究中，卻又挑戰重重。

尤其，以 Bronfenbrenner 在 1979 年提出的理論觀點，我現在相隔近三十年，試著去瞭解他的諸多假設在我們社會中是如何的情形，這讓我需要拜讀他更多的著作，卻也同時感受到要對某一理論透徹理解的困境，因為生態系統理論關照層面之廣泛，非以我個人時間、能力所能詳盡，最後只能選擇其中的中間系統，盡可能著墨兩場所間的連結與兩歲兒進入新場所之後的各種表現。論文計畫口試時，口委老師肯定我選擇以生態系統理論「鉅觀」的審視進入幼兒園這一過程，在研究即將告一段落時，我反而覺得自己比較像「蟲視」，因為在生態系統理論浩瀚的學問中，我更深感謙卑的重要！

## 三、對新生進入幼兒園

我過去擔任幼兒園教保人員期間，曾見兩歲兒的母親送了孩子入園之後，自己在一旁獨自掉淚的情形。當時的我納悶的是，這並不是該家庭第一個入園所的幼兒，家人不是第一次經驗分離；其次，幼兒園有為新生進行銜接預備了，家長恐怕是過份擔心了吧！

在我的大女兒上了幼兒園之後，有一次因為食物不適吐到脫水，在醫院急診室補充水分之際，幼兒園老師下班之後帶著小禮物來看她，還頻頻向我說「對不起、讓孩子受苦了」之類的話，我當時覺得老師太小題大作

了。

現在重新思考這兩段經驗，過去以為有參觀、有 open house 的安排，其實已經為孩子熟悉未來即將踏入的場所盡了莫大的努力，如今想來，其實身為幼兒園老師的角色，可以著力的部分還很多，但總指向一個方向——建立支持性連結。尤其對於不知如何為幼兒進行預備或不知道需要預備的家庭，這種附加連結更是必須；而對於我認為小題大作的老師，我如今深深佩服她的細心呈現的專業，因為在病床前，她為女兒加油，要她棒棒、回到教室玩玩具，說著誰誰誰（女兒好朋友名字）準備要和她玩些什麼之類的，讓躺在病床上的女兒沒有吊點滴的恐懼，而是知道自己要棒棒快些回托兒所去玩。

研究，讓我解構我過去的自以為是的想法，重新再思新生入園政策以及幼兒園老師面對孩子生病期間的角色。身為幼兒園老師，當抱怨家長不夠配合時，或許更應該檢視自己對於與幼兒家庭關係的經營，這是追求專業所不能懈怠的層面，也是我身為師培者，可以努力的方向。

#### 四、「亂中取序、序中求變」的寫作歷程

開始進入實地現場進行觀察是有趣的，但是面對自己龍飛鳳舞的觀察記錄筆跡、或是 300G 的影像資料檔卻是痛苦的。高淑清（2008）提醒文本建立的過程是相當費時費神的基本功夫，在這段期間我深刻體會。尤其印象深刻的是，文本建立只是花時間的苦工，真正進入分析階段才是絞盡腦汁的開始。在資料蒐集時，如果對於分析有任何靈光乍現的看法，我常僅是將它一併記錄在省思欄中，希望再回看資料時，幫助喚起可以成為分析主軸的蛛絲馬跡；加上資料蒐集未竟之際，我對於分析的主軸僅有粗略的想法、卻未完全定調，因此也以此為藉口，資料蒐集期間遲遲未產出分析架構的雛形，雖然一直都知道可以以三階段的時間為分野，但是思緒如枯井邊的水桶，撈不到任何實質的東西。更無法預期的是，不知道文本建立之後，還要耗費多少時間在分析工程上。

以「主題分析」方法進行資料分析時，它讓我從編碼摘要開始之際，能靜下心來好好讀著每一篇觀察筆記，這對面對一堆龐雜資料卻沒有明確萃取方向的我是一個很重要的過程，因為當你無法靜心閱讀每一筆資料時，就不用說想從中發現什麼。這裡所謂的一筆資料，少則是六至七頁的觀察筆記、多則是近三十頁的訪談逐字謄稿，本次的研究中，我運用了 75

筆資料。

接著，依主題分析法的步驟化過程，我遊走於「部分—整體」資料之間，試著整併相近摘要意義的編碼，群聚為類似的意義單元、再試著拉出整個事件的主軸線。過程中，有時先求理出脈絡，也許不盡滿意，但至少覺得已經將資料嚼過、吞下，總比擺在眼前還不知如何下箸的好。當然，囫圇吞棗是無法通過指導教授清明的心思，每次指導教授在字裡行間的提問或質疑、還有團隊的檢證，都逼使自己將吞下的資料再反芻、重新咀嚼一番。我告訴自己，要先能「亂中取序」，才能「序中求變」，前者是皎潔明月、映照人間輪廓，後者是燦爛千陽<sup>6</sup>，期能更放光彩，因此才有主題不斷的改版過程。雖然，「變」也許還有其他可能，但是在時間的門檻下，我發現「適可而止」也是一種學習。

---

<sup>6</sup> 燦爛千陽，Hosseini(2008)的小說名，李靜宜譯，木馬文化出版。