

學校組織文化之個案研究： 以實施華德福課程模式的幼兒園為例

A Case Study on the Organizational Culture of a Waldorf Preschool

謝瑩慧*
Yinghui Hsieh

卓佩茹**
Pei-Ju Cho

(收件日期 111 年 8 月 15 日；接受日期 111 年 10 月 27 日)

摘 要

本研究採用質性研究法，以觀察、訪談、文件資料彙整等方式蒐集資料，探討實施華德福教育之晨光幼兒園的組織文化及其對幼兒園整體發展與課程實施的影響。本研究分析晨光幼兒園的三個組織文化層級和六項文化內涵。研究發現晨光幼兒園在人工製品層級依據華德福教育的理念，透過環境的佈置、行為典範和規律作息表現對幼兒感官發展的重視；在價值觀與信念層級受到 Rudolf Steiner 對幼兒發展的看法，以及創辦人對華德福教育堅持的影響，強調營造充滿愛和提供組織成員展現意志的環境；在基本假定的層級則認定所有課程活動以奠定幼兒發展為首要考量。陽光幼兒園的組織文化是影響幼兒園經營和課程與教學的關鍵。

關鍵詞：組織文化、華德福教育、幼兒教育

* 國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授（通訊作者）

** 新北市明志國小附設幼兒園教師

Abstract

This study aimed to explore the characteristics of the organizational culture of a Waldorf preschool and the interplay between its organizational culture, administration and curriculum implementation. Employing the qualitative research method, the data were collected through observations, interviews, and document analysis. The organization culture of this preschool was analyzed through the three-level model of culture and these levels were categorized into six aspects. This study found that the artifacts of this preschool were based on the philosophy of Waldorf education. In addition, the emphasis on children's sensory education was reflected through the learning environment, teachers' behaviors and daily routines. This preschool's core values were drawn from Rudolf Steiner's views on child development and the school founder's ideology on creating a loving and supportive environment. The underlying assumption was the firm belief in helping children develop as a whole person.

Key words: Organizational Culture, Waldorf Education, Early Childhood Education

壹、前言

許多文獻支持文化對於企業和公司的影響（丁雪茵，2008；郭建志，2003）。組織文化是組織管理、經營的研究與實務中重要的概念；表現良好的企業通常都有強大和具特色的組織文化。在教育方面的相關研究也顯示學校文化是預測學校績效的重要指標，學校文化與學校效能、組織變革、組織學習、組織承諾和創新教學等組織要素有極大關聯。另一方面，學校組織文化也是教育改革和學校進步的重要關鍵。研究中指出組織文化影響教育實踐，但只有改變組織的結構並不能達到教育改革的目的（簡楚瑛，2002；Tang & Yeh, 2015），由於學校組織文化為組織成員所共享的信念和意義系統，唯有專業優良的文化配合上述的組織要素才能達到教育改革和課程轉型的目的。

近年來國內的教育改革向下延伸至學齡前期，幼兒教育在幼托整合後走向新的里程碑。教育部(2016)研修多年的《幼兒園教保活動課程大綱》正式發佈，並於2017年8月正式實施。《幼兒園教保活動課程大綱》強調統整性、遊戲的課程，鼓勵幼兒園從在地的生活環境取材，設計發展合宜的活動。另一方面，無論在幼托整合前或後，幼兒園大多採取學校本位的課程發展，可依據辦學理念或學校條件選擇合適的課程模式，特別是台灣幼兒教育的生態環境不同於其他的教育階段，幼兒園以私立為大宗，許多私立幼兒園引用國外幼教模式，因此課程相當多元，例如：蒙特梭利教學法、方案課程與華德福教育等。不同的課程模式有不同的理論基礎，採用的幼兒園會呈現出具獨特性的課程活動。此外，無論幼兒園將哪一種課程模式移植到臺灣，也可能再受到社區或幼兒園理念、組織結構與文化的影響呈現出不同的特色（陳奎熹，1995）。因此，若想瞭解《幼兒園教保活動課程大綱》揭示的課程精神和幼教改革推動的狀況，應走入幼兒教育現場才能了解實際執行的脈絡，和學校文化如何與之互動配合。然而，對於學校組織文化的瞭解，幼兒教育仍處於萌芽的階段，目前國內組織文化的研究主要以國中、國小的為主。

《幼兒園教保活動課程大綱》（教育部，2016）引起大家對幼兒發展、遊戲和統整課程的重視。近年來由於對過於強調認知學習風氣的反制，許多非主流的教育理念被介紹到台灣，其中最重要的就是華德福教育。研究者認為了解實施華德福教育幼兒園的課程與教學不但能凸顯幼兒園課程與組織文化的關係，也能窺見學校組織文化與本土文化的關係。因此，本研究以一所在中部實施多年華德福教育的晨光幼兒園（化名）為個案，主要的目的為探究該園組織文化的層級與內涵，以分析組織文化對該園外顯的課程與教學和整體運作的影響。

貳、文獻探討

一、組織文化意涵

組織 (organization) 指的是具有共同目標的人群的集合，是一群人為獲取共同認為具有價值的特定目標所組成的團體 (Jones, 2007)。文化 (culture) 就如同一個團體或組織的靈魂，集合了團體成員的思想、信仰與價值觀。文化之於組織中的成員反映了個體對於文化的認同與適應 (Wilkins & Ouchi, 1983)。

Schein (1984) 和 Hofstede, Neuijen, Ohayv 與 Sanders (1990) 指出組織文化是特定組織內具公開性、集體性，為組織成員所共享的意義系統。組織文化具有外部適應與內部整合之能力，能提供新進成員明確的工作指標。在一個強而有力的文化當中，組織成員能有效率及規律的進行工作；而一個較為弱勢文化的組織，其組織成員相對的需要花費更多的時間理解與摸索組織的運作方式 (吳金香，2000；張和然、江俊龍，2011)。

不同於企業以市場導向、創造顧客為目標，學校為一種專業的組織，以培養國家所需公民為目標 (吳天方、郭政源，2000；陳奎熹，1995)。雖然學校組織有別於營利的企業組織，但是組織文化所包含的概念不僅可以應用於企業管理，也能在學校進行相關的探究。吳金香 (2000) 認為強勢的學校組織文化，如同企業文化，能對學校產生正面的價值與意義。此外，學校文化促使師生行為一致，能消彌學校成員在工作上的不確定性，導向相同的目標。張慶勳 (2006) 提出學校組織文化是由成員知覺到一套經由成員所形成的系統，組織中的成員必須堅守此系統的規則，以達到學校內部與外部的平衡。

二、組織文化內涵

從組織的表象或組織的結構無法說明組織文化的內容，因此，許多學者試圖將組織文化所涵蓋的層面進行區分與界定，大致以人工製品、信念、價值、儀式等做為研究的重點 (郭建志，2003；陳明和、郭靜芳，2004；Hawkins, 1997)。其中 Schein (1984) 提出的組織文化三項層級最常被學界引用。Schein 的模式從具體到抽象，從外顯到內隱，從表面到深層，由最底層的基本假定逐層向上反映出三層級的關係，如圖 1 所示。最上層的是可見度最高的「人工製品」，此層級是非組織成員一進入組織時即能從環境、建築、空間與設備、語言、藝術、行為模式等觀察到、聽到及感受到的物理與社會環境和現象。此層級雖為非組織成員最容易觀察得到，但代表的僅是文化的表面象徵 (Schein, 1984；Schoena & Teddieb, 2008)。人工製品的下一層級為組織所信奉的「價值觀」，包含組織所訂定的規則、信條、道德或倫理等，是影響組織成員判斷事物的標準 (吳金香，2000)。最底層是引導組織成員認知、思考和感覺事物，非意識性的「基本假定」，亦即組織成員約定俗成、視為理所當然的問題解決方式。基本假定存在於組織活動或人際互動之中，是組織文化的精髓，被稱為文化 DNA (Schein, 1984, 2004；Schoena & Teddieb, 2008)。

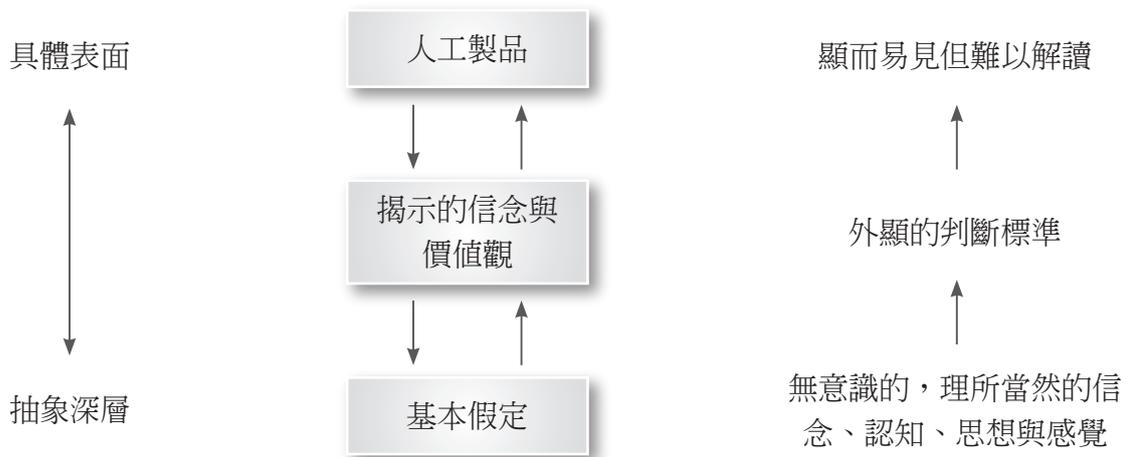


圖 1. 組織文化層次圖

資料來源：Organizational Culture & Leadership, by E. H. Schein, 2004, CA: Jossey-Bass.

延續 Schein (1984) 以層級來討論組織文化，Hawkins (1997) 以水蓮圖的比喻顯示組織文化的層級與內涵，並進一步將最具體表面的上層再分為花和葉兩部分。水蓮圖依據水蓮的外顯性與內隱性，將其區分為花、葉、莖、根，用來代表組織文化的四個層級概念。水蓮花是可見性最高的人工製品，水蓮葉為可觀察的組織行為型態，兩者為組織揭櫫的文化。水蓮莖意指組織的心靈集合 (mindset)，是組織的信念和價值系統，必須穿透水面經由語言或非語言媒介，才能得知，是組織的主動意識文化。水蓮根指涉組織的基本假設，埋於土中，除非將泥土挖開，無法觀察得知，屬於不可見的潛意識面。水蓮圖呈現文化的深度，也藉由根、莖、葉、花的依序生長說明文化的發展歷程。

雖然企業與學校兩者的哲學基礎與文化脈絡不同，但學校也是一種組織，也會形成文化。陳奎熹 (1995) 沒有分析學校組織文化的層級，但將其內涵歸納為六項，包含 (一) 學校物質文化：從環境中的建築物、校園佈置、空間設計或顏色配製等，顯現學校的風格與理念；(二) 學校行政文化：學校政策的領導者，如校長或幼兒園園長的特質、理念或價值觀，影響學校的行政決策或課程發展的方向；(三) 學校制度文化：學校的傳統、習俗、儀式與規章等，能有效約束學校的秩序與紀律，並是學校進行改革時維持穩定的力量；(四) 教師文化：教師之間會逐漸形成內部的社會價值觀體系與規範。(五) 學生文化：學生在學校團體生活中與同儕互動的模式形成學校文化附屬之次級文化；(六) 社區文化：學校文化的形成除了受到組織內所有成員的影響，學校所在的社區也是影響學校文化形成的重要因素。

三、華德福教育

不同於主流教育的競爭思維，華德福教育體系有獨特的教育哲學和價值觀，其教育理

念、課程目標與內容和教學方法植基於 Rudolf Steiner 的人智學。華德福教育的宗旨為身心靈的全人養成，幫助人擴展內在潛能和生命視野，有能力辨識和實踐自己的生命意義，成為自由人。Steiner (1965/2002) 提出人有意志、情感和思考三種心魂的能力，這三種能力對應到人的頭、心與四肢，在所有的活動中相互作用。一個自由人的基本條件是一切作為能統合清明獨立的思考，正向的情感和健康的行動意志。華德福學校的課程基於此原則規劃，認知性、藝術性和操作性各占三分之一（梁可憲、王智弘，2019；蘇鈺楠，2007，Carlgren, 1996/1998）。

為引導人認識生活的本質，Steiner 提出三元社會的概念，認為人存在於精神文化、政治法律和經濟三大生活領域中，社會與人應該遵守各領域中的規則以建構符合人性化的三元社會生活，意即人在文化生活領域享有精神的自由，在政治法律生活領域中享有民主的平等，在經濟的領域中享有社會的互助。基於此概念，華德福學校發展出特有的三元組織，呈現教師領導、行政領導和家長領導三足鼎立的局面（賴志峰，2008），堅持學校獨立和教育自主，強調自治的民主精神和師生間自由、尊重與信任的互動。

參、研究法

一、研究方法

大多數學校組織文化的研究是以問卷調查的方式，探討組織文化與組織效能、教師承諾、組織領導等變項之間的關聯性 (Schein, 1990)。但是，文化是經由互動形成的，研究者運用詮釋的方法在學校現場待一段時間，較能探索組織文化可意識的價值觀和潛在的基本假設（丁雪茵、鄭伯壘、任金剛，1996；張慶勳，2006）。為了解幼兒園組織文化與課程實施之關係，本研究採質性研究取向的個案研究法。研究者以立意取樣 (purposive sampling) 之原則選擇位於中部的晨光幼兒園為研究場域。晨光幼兒園多年來實施華德福教育且致力於推廣華德福教育理念，為當地口碑良好的滿招學校。

在資料的蒐集上，研究者以參與觀察法進入研究場域觀察全園和各班的教學活動、慶典活動和親子活動，並以正式和非正式法訪談創辦人 / 執行長張老師（以下簡稱執行長）、園長和教職人員與蒐集相關文件，例如：教學活動紀錄、行事曆等。資料蒐集和資料分析的工作同步進行，觀察和文件資料是研擬訪談問題的基礎。本研究為期七個月，總計觀察 31 次，正式訪談 14 次¹觀察時間表和訪談人員資歷與時間表如下。

1 本文中所引用的資料均備註來源和蒐集日期，例（觀校園 100325）表示為 2010 年 3 月 25 日校園觀察的資料。為維護研究倫理，本文中所取得的資料均取得晨光幼兒園和家長的同意，並使用化名和模糊照片中幼兒的影像以保護參與者的隱私權。此外，研究者承諾晨光幼兒園在研究結束三年後，才開始本文的寫作和發表。

表 1. 觀察時間表

項目	內容	時間 (2010 年 / 月 / 日)
全園活動	家長成長班	03/15, 03/22, 04/19
	中秋慶典	09/20
	班親會	03/26
課程教學	大地班	03/25, 04/01
	微風班	08/02, 08/04, 08/23
	星辰班	08/05, 08/10
成員互動	教師互動	04/01, 04/22, 08/05, 08/06, 08/09, 08/11, 08/12, 08/17, 08/19, 08/24, 08/25, 08/26, 08/30, 11/10
環境	校園環境	04/22
	教室環境	03/25, 04/01, 04/22, 09/09

表 2. 訪談人員資歷與時間表

稱謂	代號	學歷	年資	時間 (2010 年 / 月 / 日)
執行長	L	師專	20	11/04
俞俞園長	E	大學	10	08/13, 09/23, 11/12
真真老師	A	大學	1	08/03
芳芳老師	B	大學	4	08/17, 08/23, 08/26, 11/09
惠惠老師	C	專科	6	04/22, 08/05
娟娟老師	D	大學	7	09/20
麗麗老師	H	專科	10	10/01
芮芮老師	I	專科	12	08/19

在資料的分析上，本研究以 Schein (1984, 2004) 提出的組織文化三層級為主要架構，參酌 Hawkins (1997) 的文化水蓮圖和陳奎熹 (1995) 學校文化內涵的概念，建構出主軸概念，並輔以華德福教育的文獻，進行資料的分析、詮釋與探討。資料分析的主軸概念為人工製品、價值觀與信念和基本假設，其下又各整理出含有數個次概念階層的編碼系統，例如：人工製品下梳理出物質文化和制度文化兩個次層級，再依學校文化的概念在物質文化下又歸納出環境特徵、課程特色等下層的編碼。在資料分析和詮釋的過程中，研究者三角檢核 (triangulate) 訪談、觀察與文件資料，若此三種來源的資料有不一致之處，則尋求晨光幼兒園的澄清和解釋，以提升研究之信實度。

二、研究場域

晨光幼兒園包含執行長和園長，共有教職人員 18 名，其中教師 2 名，保育員 9 名。執行長和俞俞園長都是合格幼教老師且受過華德福師資的培訓，他們原本任職於別家幼兒園，在執行長決定創辦自己的學校時，邀請志同道合的俞俞園長加入。園內的教保服務人員均為大專幼教相關科系畢業。學生來源主要透過家長間口耳相傳，家長多為專業工作人員。

晨光幼兒園創立於民國 89 年，成立之初，執行長擔心家長不了解華德福教育，因此先以主題課程為主，再經由家長座談、家長成長班與讀書會等活動，積極傳達華德福教育理念。創校二年後執行長認為時機已經成熟，決定課程轉型為華德福教育模式。

肆、研究分析與討論

研究者參酌 Schein (1984) 的文化層級概念，從具體到抽象，從表象到深層，從外顯到內隱，先討論晨光幼兒園外顯的人工製品和揭示的價值觀，以了解其組織文化的特色。必須先指出的是：企業組織文化的呈現反映在產品上，而學校組織文化的特色則呈現在課程的設計與實施上。本文先藉由學校物質文化和制度文化的描述來討論晨光幼兒園組織文化的人工製品；接著說明行政文化和教師文化，以闡明其價值觀和信念；最後探討存在晨光幼兒園組織成員潛意識之六項基本假定。

一、人工製品

人工製品是可見的組織結構和過程，反映在組織明顯的物理、社會環境和言辭上，包含：活動、政策、口號標語、服飾、家具、和建築物，是組織揭示的文化 (espoused culture) (丁雪茵，2008)。晨光幼兒園的外觀和內部的陳設自然、不刻意修飾。校園裡外栽種許多植物，沒有一般幼兒園常見的卡通圖案 (觀校園 100325)。晨光幼兒園呼應華德福教育的理念，從物質層面而言，強調建築設計、環境佈置和課程要有利於幼兒感官的發展和學習，且力求與藝術和自然的結合 (Carlgrén, 1996/1998)；在制度上的安排，強調建構幼兒對生活的規律感，以培養身心平衡的幼兒，為未來做準備 (黃麗鳳，2009)。

(一) 物質文化

1. 環境特徵

華德福教育認為感官的健全與否會影響人接收和感知訊息，因此極重視十二種感官²在教育中的保護與培養，而柔和自然的顏色有助於幼兒視覺的發展 (黃麗鳳，2009；Steiner, 1965/2002)。晨光幼兒園的特色為以粉紅和柔和的顏色佈置教室，提供天然材質

2 十二種感官能力為：與身體相關的觸覺、生命覺、運動覺和平衡覺；與心魂相關的視覺、嗅覺、味覺和溫暖覺；與靈性相關的聽覺、語言覺、思想覺和人我覺 (Steiner, 1965/2002)。

的教具和呼應季節的擺設，以營造溫暖舒服、自然的氛圍。

(1) 柔和的顏色

校外牆以白色為主，校園內的牆面為漸層粉橘色。教室內的牆面、窗簾和門簾皆為粉紅色（見圖 2）。幼兒的聯絡本、學習檔案夾，以及學校的標誌都是以粉紅色為基調（觀教室 100325）。



圖 2. 教室環境

俞俞園長表示：華德福教育認為柔和的顏色是接近母親子宮內的顏色，且能幫助幼兒穩定情緒，因此，校園的硬體多以柔和的色彩為主（訪 E100923）。「粉紅色是比較接近靈性的顏色……不只是粉紅色，其實教室看到那些染布都還滿適合七歲以前的孩子，顏色是輕輕的柔柔的。」（訪師 H 101001）

(2) 自然的教具

不同於其他幼兒園採用的市售教材教具，晨光幼兒園教室裡的教具都取自於大自然（見圖 3），包括種子、貝殼、木塊、石頭等。這些物品是老師和家長共同的蒐集（觀教室 100401）。



圖 3. 自然材質教具

從華德福教育的觀點，觸覺是與身體相關的基礎感官（黃麗鳳，2009；Steiner, 1965/2002）。晨光幼兒園認為自然材料的質感肌理對幼兒觸覺是良好的刺激，兪兪園長表示：

教室那麼多的東西，有硬、有軟、有不同的材質，其實都是想要讓孩子接觸到不同觸覺，可以感覺到很多不同的感覺，那個對孩子來講很重要。（訪 E100923）

這些來自大自然的物品都是低結構的「鬆散材料」(loose parts)，晨光幼兒園相信幼兒能瞭解所玩的是大自然賜與的物品，對環境的敏感度會因而提升，也能激發幼兒的想像力與惜物之心。

(3) 季節桌的擺設

晨光幼兒園每間教室的角落都擺放一張方桌，桌上鋪著紗布，雖然各班擺放的方式不同，上面都有當季的水果、花草果實或葉子等大自然的物品，和羊毛氈娃娃（觀教室 100422）。晨光幼兒園稱此為「季節桌」，桌上擺設的物品會隨著四季的轉化而改變，「這是季節的縮影」（訪 E100923）。芳芳老師表示：「我們現在將節氣帶入課程當中，在季節桌上會依據四季去調整顏色，因為要讓幼兒看到自然界的轉換……」（訪師 B 100923）。

晨光幼兒園利用季節桌引導幼兒透過視覺和嗅覺，觀察與感受季節的節奏韻律，了解自然界的動植物和人類的生活方式都會隨著季節而改變。

2. 課程特色

晨光幼兒園收托 2-6 歲幼兒，根據人智學的觀點，此時期的幼兒正處於第一個物質身體 (physical body) 奠基發展的階段，此階段發展的重點是幼兒的新陳代謝系統，掌管此系統的是四肢，真正作用在生命的力量是與生具有的意志。為了培養物質身體，不應該提供給幼兒過於抽象、認知性的材料，以免「喚醒」幼兒夢幻般的意識狀態，而是在規律的節奏下，讓幼兒透過感官認識世界，探索和運動，從事自由和想像的遊戲（黃麗鳳，2009）。基於此概念，晨光幼兒園的課程不同於時下其他幼兒園常見的主題活動、才藝課程或學習區活動，主要以遊戲和藝術性活動為主，內容包含自由與創意遊戲、潔淨日、濕水彩畫、蜂蜜蠟捏塑、慶典、晨頌和說故事。兪兪園長說明：「整個課程規劃裡面，其實它一直有提到孩子在零到七歲階段，你會看到這些精神意涵其實跟孩子的發展都有關。」（訪 E100923）。

晨光幼兒園對華德福教育的堅持促使教師有相同的教學目標，並能吸引認同學校理念的家長，消弭課程決定上的不一致性。晨光幼兒園在初創時，因擔心家長不熟悉華德福教育，先採取主題課程教學，但第二年後即在教師、家長的支持下進行課程轉型，全面實施華德福教育。晨光幼兒園課程轉型成功，反映了強勢的組織文化對其產生的正面價值與意義（吳金香，2000）。

(1) 自由遊戲

華德福教育認為七歲前的幼兒需要開放和豐富的身體活動，而且規律重複的作息能培養穩定的習慣（黃麗鳳，2009；Steiner, 1965/2002）。晨光幼兒園每天早上都安排半小時的戶外遊戲與一小時的室內自由遊戲。在自由遊戲時，幼兒可自由拿取櫃子裡的各種自然素材、染布和手工娃娃，連教室內的桌椅也能成為幼兒扮演遊戲的道具。晨光幼兒園認為遊戲源自於幼兒內在的需求，芳芳老師表示：「自由遊戲是他們一整天中滿重要的一件事 -- 玩，對他們真的很重要」（訪師 B 100923）。教師也從遊戲中了解幼兒的發展。俞俞園長說：

在自由遊戲，我有看到他們在模仿生日會，像幼幼班，就有像一個這麼大的紙筒，一群人圍著，唱著生日快樂歌，他們的場景很簡單，就是那一根大紙筒而已，其他都沒有，像大的孩子就要放椅子、碗、桌子，佈置的很多，幼幼班就有幼幼班的呈現方式。（訪 E100923）

在自由遊戲時間，老師觀察幼兒的人際互動、身體協調性與發展，藉以評量幼兒的學習及發展。晨光幼兒園每學期有不同的評量焦點，上學期著重幼兒「意志力」的表現；下學期以幼兒「自由遊戲」為主。俞俞園長會以第三者的角度到各班觀察幼兒的遊戲，協助教師更了解幼兒的遊戲行為。老師在學期末為每一位幼兒製作一份觀察紀錄，再分別約談家長，一起討論幼兒的學習與發展。晨光幼兒園的評量具有多元和實作的精神，並呼應華德福教育中視家長為評量的「對話夥伴」的做法 (Carlgren, 1996/1998)。

(2) 濕水彩畫

華德福教育以藝術為核心，認為藝術是學習的媒介，也是情感滋潤的主軸。Steiner (1965/2002) 說明故事或藝術活動可以培養人的生命覺，了解與身體相處之道。他認為透過與色彩的互動，幼兒能描述內心世界和抒發情感，且顏色具有療育的效果（高橋弘子，1995/1997；黃麗鳳，2009）。濕水彩畫是研究者經常觀察到的活動。老師在幼兒遊戲時間準備紅、黃、藍三原色顏料，並在遊戲結束前哼唱著歌，幼兒隨即開始收拾，並依老師的邀請各拿一張椅子圍一個圓圈（見圖 4），當幼兒都坐下後，老師拿出一疊泡過水的畫紙，將畫紙放在畫板上後再發放給幼兒，一邊唱著：「小小美麗水仙子，帶著七彩小天使，輕輕柔柔跳著舞，啦啦啦啦啦。」老師坐下後開始唱著「說故事的歌」³：「說故事的時候，我們坐在一起，今天要說什麼故事」，接著老師一邊說有關三原色的故事，一邊拿起畫筆在紙上畫著，故事結束後老師示範水彩畫用具的使用方式，幼兒即開始作畫，並由幼兒自己決定水彩畫結束的時間（觀星辰班 100810）。俞俞園長表示：

3 晨光幼兒園在任何故事的開始都會唱「說故事的歌」。

他們這個階段不需要去經驗很多的技巧，因為藝術可以療育，最主要是希望他可以透過顏色，跟自己的情感對話，所以你可以看到他們不是用那種乾的，是用濕的，那堂課是在經驗「我」這個情感，情感怎麼去跟顏色作交流，有些孩子這個禮拜的特別的心情可能不太好什麼的，可是他可以透過顏色去聊他自己的情感。(訪 E100923)



圖 4. 濕水彩畫

濕水彩畫沒有邊界和明顯的線條，主要提供幼兒體驗色彩的暈染、混合和在紙上的流動，和顏色對話的過程能使幼兒的感覺能力提升（高橋弘子，1995/1997；黃麗鳳，2009）。老師也可透過幼兒的畫，了解他當時的情感和想法，並分析他的性格。晨光幼兒園透過藝術讓幼兒進行內在世界的描述和抒發，不強調畫出他們看到的外在世界，也不要幼兒模仿他人畫作。

(3) 蜂蜜蠟捏塑

晨光幼兒園相信蜂蜜蠟捏塑的活動也同樣具有療育的功能（黃麗鳳，2009）。芳芳老師在帶領蜜蠟捏塑時，先在地板上鋪一塊布，將粉紅窗簾拉上，並把教室裡的燈光調成溫柔的黃光。她在布上放了一盆溫水（水裡有三片葉子）、一條摺好的毛巾及一籃裝有蜜蠟的竹籃子。當幼兒圍成圓圈坐下來時，她開始唱著：「小小圓圓蜂蜜蠟，握握手手溫暖了，香香甜甜輕輕聞，捏捏揉揉好奇妙。捏啊、捏啊、捏捏捏，揉啊、揉啊、揉揉揉。」芳芳老師唱歌的同時拿起那一盆水，一位大班的男生則拿起毛巾跟在她旁邊，她捧著水到幼兒面前，幼兒將手浸入水中再拿起，拿毛巾的男生則上前為幼兒擦乾手，幼兒和老師都洗手後，芳芳老師拿起籃子，逐一發下蜜蠟給幼兒，一邊說：「這是小蜜蜂送給你的禮物，請你好好照顧它，等一下它會陪你玩遊戲。」大家都拿到蜜蠟後，她坐下開始唱「說故事的歌」，說關於蜜蜂和蜜蠟的故事，故事結束後幼兒和她開始捏蜜蠟，此時的蜜蠟因為手溫，已經變軟可捏塑。過程中有一位幼兒問研究者在捏甚麼，芳芳老師對他說：「我們沒有討論唷！」（見圖 5）（觀微風班 100823）。

晨光幼兒園主張蜜蠟捏塑主要提供幼兒觸覺的感官經驗，並展現意志力完成一件作品，認為過多的說明或具象的解釋會影響幼兒創造力的表現。因此，在蜜蠟捏塑的過程教室的氣氛是寧靜、專注、沒有對話的。



圖 5. 蜂蜜蠟捏塑

3. 共同語言

使用共同語言是一個團體溝通的基本條件 (Schein, 2004)。研究者參加「父母成長班」時聽到執行長不斷重複的使用「意志力」、「靈性世界」或「思想」等詞彙 (觀家成班 100322)。在晨光幼兒園觀察期間，研究者與教師交談或觀察教師與家長的對話中也發現，除了上述詞彙，教師還會使用如「小天使」和「醒」來討論對幼兒的觀察。這些詞彙是晨光幼兒園的共同語言，在其脈絡中有獨特的意義 (Schein, 1984, 2004)，若非組織成員很難了解這些詞彙代表的涵義 (吳金香, 2000)。以下舉兩個例子說明：

(1) 思想、醒

惠惠老師對敏敏老師說：「曉君（化名）的女兒都不睡覺耶！」敏敏老師：「是唷！」惠惠老師：「對啊！那個小瑜（化名）也都不睡。」敏敏老師：「他看起來就很『思想』。」惠惠老師：「對啊！他看起來就是比較『思想』的孩子。」敏敏老師：「他的媽媽看起來就是比較會擔心東擔心西」（觀師互動 100805）。

「思想是說……他的想法或感受被框住一些些東西，什麼東西就是會成為什麼，什麼東西可以成為什麼，就是被框住了。」（訪師 H 101001）惠惠老師解釋：「思想就是大人講太多道理，如在溜滑梯前媽媽就會預告溜滑梯的危險性，所以孩子就會有預期危險的心理，現在的媽媽都是這樣帶孩子的。」（訪師 C 100805）

此外，教師以「醒」來形容幼兒，在晨光幼兒園老師的口中，「思想」和「醒」的意思雷同，意指幼兒因個人的人格特質，被成人告知環境的危險性或灌輸成人對事件的看法，影響其對環境探索或人際互動。例如，老師讓幼兒打赤腳時，幼兒會反應地板很髒、有細菌、媽媽會生氣。晨光幼兒園認為這些成人灌輸的想法，使幼兒無法發展想像力和創造力。

有時候有可能是小朋友本身的特質，有時候可能是爸爸媽媽講的太多了，講太多的小孩，他只出一張嘴，其他都不會做，因為他想說用想的很簡單，那件事就很簡單……當他真的要去執行那件事情，他真的不知道要從哪裡開始下

手……你會發現這種小孩，他沒有意志力去做事情，而且他碰到事情可能退縮。(訪師 B 100923)

我記得有一個孩子在遊戲時煮飯，另一個孩子就進去對她說：「嘿！真幼稚！那個是木頭！是木頭！」他就那種被灌輸那個是木頭，玩那個是很幼稚，就是說那不是真的！（訪 E100923）

人智學的教育觀以「醒」和「睡」比喻不同能力的發展和發展階段的關係，例如七歲以前發展的重心是四肢和意志力，思考的能力則處於「睡」著，被保護的狀態（黃麗鳳，2009）。此共同語言顯現晨光幼兒園內化人智學的概念，重視幼兒保有純真，希望成人避免過多的提醒與限制，提供自然的環境讓幼兒充分使用五官探索周遭事物。

(2) 小天使、靈性

在晨光幼兒園裡常聽見老師或幼兒提到「小天使」一詞，芳芳老師說：「如果你有問題無法解決，早一點來學校一個人靜下來和教室對話，過一兩天就會有解決的辦法了，這是小天使的幫忙」（訪師 B 100826）。老師們說明，「小天使」指的是一個人的守護神。然而，對於守護神是否真實存在，則依據教師自身的信念而定，就如同對宗教的信仰一般，人必須去認同和相信，才能瞭解或感受到小天使的存在。麗麗老師表示：

我覺得有時候要去感受它們那種與天俱來的那種靈性是很輕柔的很輕飄飄的，是很有想像力，是非常的快樂，可是如果我們用一些教育要用的一些認知的東西，或是教導一些生活上的東西，就會發覺到說，欸，怎麼會這樣……（訪師 H 101001）

從麗麗老師的說明中發現，對小天使的存在與否必須要具有較大的想像空間，若從科學的角度無法感受到小天使的存在。這或許也是外界對於台灣華德福教育感到神祕之處，似乎很多事情只能意會而無法言傳。俞俞園長說：

孩子是非常具靈性的，每個人都有自己的一個守護天使，比如你是信什麼教，都有自己的類似保護神，因為那個是存在的，因為孩子很相信那個東西，我覺得其實這個部份是給孩子一種安定的感覺。(訪 E100923)

從上述的說明，小天使指的似乎是一種信仰，一種「believing」，能讓人感到安全撫慰；但研究者僅憑觀察與訪談，實難以領會小天使和靈性的涵義，且在相關文獻中（高橋弘子，1995/1997；Steiner, 1965/2002）沒有找到關於「小天使」的說明，研究者再次請俞俞園長說明：

早期 Steiner 在談靈性教育的部份因為西方文化的因素，受到許多的打壓和質疑，而在東方對佛教的信仰文化有許多守護神，因此，在晨光幼兒園只是換了一個名稱，但是仍與 Steiner 所提出的靈性部份是相同的。(訪 E101112)

執行長在家長成長班帶領家長從人智學的觀點去看人的一生時也強調，人生長在物質世界、靈性世界與心靈世界，而靈性世界指的是前世所帶來的任務，因此執行長提醒家長，華德福教育就是在幫助幼兒看見自己的方向，成就靈性（觀家成班 100315），另一方面，研究者由觀察與訪談發現，小天使在晨光幼兒園裡又含有萬物有靈 (animism) 觀點，所有的一切事物都具有生命（黃曉星，2003; 黃麗鳳，2009）。

然而，研究者詢問教師剛進入晨光幼兒園時是否能瞭解對小天使的看法，芳芳老師表示：

我覺得小天使剛開始讓我感覺會很彆扭。久了，那些東西，我覺得自然而然可以帶出來，其實講小天使、小精靈那些對孩子而言其實會覺得那是有生命的，他們反而覺得會好好去對待他。比如說椅子加上精靈什麼的會發現，大家就會對那個東西感到特別有生命，有時候他們太大力，我就會說：「那木頭會痛痛啦，你這樣很大力，要給他惜惜。」（訪師 B 100923）

隨著進入組織的時間越久，組織成員逐漸認可接受團體溝通的語言（Schein, 2004），如芳芳老師一開始對幼兒講「小天使」時感到不自在，但在晨光幼兒園「沉浸」一段時間後，也就自然而然入境隨俗，出現共同語言。從此顯示，共同語言的使用亦為組織成員在融入組織過程中重要的依據之一，亦為影響組織文化的因素（吳金香，2000；郭建志，2003）。

（二）制度文化

制度指的是人們在生活中形成的明確規範，此規範為大家所認同。學校文化中的規範、儀式或慶典皆為組織中的制度，晨光幼兒園將這些制度納入正式課程中，這個做法反映學校的教育理念，並且影響師生甚至家長的行為（陳奎熹，1995）。

1. 行為規範與特徵

人智學認為在生命週期的第一個七年，兒童發展主要集中在物質的身體，此階段的幼兒就是透過「感官」和「模仿」認識世界，並學習各種能力。幼兒經由遊戲和美勞活動練習成人世界中的真實工作，也在模仿遊戲中獲得心靈成長，此為「意志」（黃曉星，2003；黃麗鳳，2009）。意志是幼兒的探索動機和行動意願，堅韌的意志力是學習的重要要素。晨光幼兒園的課程體現此理想，認為幼兒觀察成人的工作或說故事時故事中主角所展現之行為，如環境清潔整理和手工編織，幼兒在遊戲中會反映出來他們的觀察，幼兒經

由觀察與模仿生活週遭的人事物後，將影響幼兒行為的改變。因此老師必須利用身教、建立典範。每天早上戶外遊戲的時間老師都在各自負責的區域工作，或處理班上打掃、收拾、編織等日常事務的工作（觀師互動 100422）。麗麗老師說：

週遭的環境以及人事物去影響幼兒，給他一個模仿的典範……要養成孩子的規律行為，那就是帶領他去做，就是行動會比語言更大增……典範其實不只是人，包含人事物，你為他創造一個適合的環境是可以養成他的生活上的一些習慣一些規律。（訪師 H 101001）

上述說明可對照 Hawkins（1997）提出的水蓮葉概念，意指組織成員的所言所行和處事方式，晨光幼兒園認為讓幼兒學習最佳的方法就是教師的身教，因此營造一個每個人都在工作的情境，教師建立典範讓幼兒在潛移默化中模仿教師的言行舉止。

2. 慶典與儀式

(1) 節氣與節慶

晨光幼兒園藉由節氣和節慶的儀式將華德福教育理念融入其中，形成學校具規律節奏的生活作息，是組織實際的生活文化 (lived culture) (Hawkins, 1997)，而此文化也受到台灣本土文化的影響（陳奎熹，1955）。有感於台灣已轉為工商業社會，幼兒難得接近大自然，對於因季節轉變的景色和環境變化也較不敏銳，晨光幼兒園將本土的節氣和慶典活動融入課程中，希望幼兒能從中感受到季節的轉換和韻律，學習對萬物感恩之心以及人與自然環境的關係。

晨光幼兒園主要以三大節慶（端午節、中秋節、年節）配合二十四節氣設計慶典活動。晨光幼兒園期望幼兒的學校和家庭生活是一致的，所以在節慶前邀請家長到學校裡製作相關食物和物品。例如端午節前夕，學校提供粽子或香包製作的素材，並邀請家長在早上幼兒戶外探索的時間在學校中庭製作，以建構幼兒生活經驗的圖像。慶典當天，學校在白天舉辦慶典的儀式，在晚上邀請家長一同參與慶典，俞俞園長表示：「那學校做的部份是帶一些比較大的慶典，帶著家長先從工作開始，再慢慢體認為什麼要做這些……」（訪 E100923）。

吳壁如（1990）指出學校藉由慶典活動對家長或社區傳遞學校的價值與理念，並且加強與維持友好的互動關係，晨光幼兒園即是如此，學校也藉由慶典活動重申華德福教育對七歲以前幼兒感官教育的重要性，強調透過生活經驗的學習能幫助幼兒奠定未來發展的良好基礎。

(2) 儀式

晨光幼兒園在任何活動開始前都有儀式，不同的活動有各自的歌謠或謝詞，俞俞園長表示儀式主要目的在培養幼兒「感謝的心」，同時在儀式和複誦有節奏感歌謠的過程中穩定幼兒的情緒。Steiner 的看法為：「幼兒期若能養成感謝的心是最理想的……不管對形成

身體養分的食物，或是頭腦中運作的知識都是相同的道理。「感謝」和「敬畏」，是人類與外面世界取得關連的重要情感」（高橋弘子，1995/1997，p. 97-98）。例如在用餐前，芳芳教師與幼兒一同坐在椅子上，兩手交握閉上眼睛一起唱飯前歌：「嗚嗚，感謝天啊感謝地，感謝阿爸跟阿母，天地父母供我用，大家歡喜來吃飯，嗯嗯，老師請用，小朋友請用，大家請慢用」；或在進入自由遊戲時間前芳芳老師和幼兒轉身面對玩具雙手朝上拱著，並一起唸：「玩具小精靈午安，謝謝我的雙手陪我玩遊戲，我會與人分享玩具，遊戲結束時我會送玩具回去。」（觀微風班 100804）

慶典與儀式亦屬組織的行為型態，是外人能觀察到的組織成員所言所行和實際的文化生活。前述的人工製品是 Hawkin (1997) 提出的組織文化水蓮圖中高挺於水上，可見性最高的水蓮花；慶典和儀式則為水上的水蓮葉，是可被觀察的組織實際的生活文化。多數家長一開始質疑晨光幼兒園在活動開始前的儀式具有宗教意涵，但在瞭解後都支持儀式的做法。晨光幼兒園藉由儀式活動反覆的呈現，強化組織關鍵的價值與目標（郭建志，2003）。

二、價值觀與信念

價值觀與信念是組織的心靈集合，無法直接觀察，只能從檢視人工製品或組織的行為推論得知。Hawkin (1997) 以在水中的水蓮莖來比喻這個部份。晨光幼兒園在人工製品層面所展現的是基於提供幼兒一個具有豐富感官經驗的學習環境，背後的信念除了來自華德福教育的哲學基礎外，另一方面，主要受到執行長對教育的理念與經營方向的影響。Stoll (2002) 在學校文化發展的研究中指出，創校初期學校主要的價值觀和理念多由創辦人描出，帶領學校成員確立發展方向。“As is the principal, so is the school.”（有怎樣的校長就有怎樣的學校），晨光幼兒園正是如此。

以下從行政文化和教師文化兩個面向討論晨光幼兒園的信念與價值觀。

（一）行政文化

1. 學校理念與願景

晨光幼兒園相信 Steiner 的觀點：「我們最大的努力，是培養自由的人。讓他能夠自己決定他的目標，指導他的生活」（Wilkinson, 1975/1997, p. 44），學校的理念和願景是以提供幼兒身體感官發展的經驗、培養幼兒健全人格與成為自由之人。

從人工製品的層級中可發現，晨光幼兒園強調七歲前幼兒物質身體的照顧，教師的穿著、環境的規劃及課程設計等都必須考量幼兒身、心、靈的發展狀態，強調幼兒在此階段能有健康的身體以做為未來其他感官發展的基礎。執行長說明：

這個階段裡頭我們要先確定讓他的身體發展好的，而且身體是協調好的……這個身體發展好包括器官和感官的發展……所以我們會在幼兒園盡量提供一個天

然、自然、寧靜的環境讓他去探索那十二種感官。(訪 L101104)

研究者在家長成長班活動觀察到晨光幼兒園持續揭糞組織文化，執行長重覆強調組織的理念和使命 (Schein, 2004)，說明環境對人的影響，讓家長瞭解學校的活動和環境是在幫助幼兒感官的發展 (觀家成班 100322)。晨光幼兒園相信好好照顧幼兒的感官，能促使幼兒健全人格的發展和對自我的瞭解。俞俞園長說：

這些意志、情感、思想，雖然很簡單，可是你就是在幫他預備未來面對世界很多的困難。譬如說從自由遊戲裡面，或是在跟人互動過程當中，或是在工作的過程，都是在幫幼兒培育這些能力，讓他以後能獨立的去面對他人人生當中大大小小的課題。(訪 E100923)

當俞俞園長提及如何協助幼兒成為自由之人時表示：「幼兒在成長的過程中，教師就如同河水的渠道，針對不同的孩子適當的給與引導，使幼兒慢慢的發現自己的方向」；執行長也認為：「我們真正把每一個孩子帶來的天賦或這輩子要帶來的任務都開展出來，那這是一個學校的終極目標，華德福學校的終極目標。」(訪 I101104)

2. 領導者角色

從晨光幼兒園執行長的領導方式可以看到華德福教育在行政管理上追求自治的民主精神 (賴志峰, 2008; Berkovich, 2018)。執行長是學校的發言人，對外和對家長積極宣導華德福教育的理念，但他不常到校，由行政主任和教學主任協助園長管理行政。晨光幼兒園的組織規模小，每位老師除了教學工作，也根據自己的專長分組和分擔學校行政工作和參與決定。執行長強調「信任」在組織中的重要。執行長也認為人具有自我成長的能力，所以他期待晨光幼兒園的教師除了信任彼此，也必須不斷的自我成長。

我不太管老師，因為我從小就不是被盯長大的孩子，我相信人是可以自我學習的……所以我一直的信念就是，老師只要願意就會改變，所以我不太會主動辭退老師，而且我給老師很多的機會去成長。(訪 L101104)

教師與執行長見面的機會雖然不多，但是在言談中都會提及執行長對他們的協助。芳芳老師說：

有一陣子碰到一些事情令我很焦慮，剛好他（執行長）也在，想說就問一下，問了他後我覺得，其實事情就這麼簡單，不要想那麼多。一方面他經驗也很多，所以他給你的真的有一些收穫。(訪師 B 100923)

研究者發現教師信任、尊重執行長，也認同他的領導對於穩定學校的影響。晨光幼兒園曾因一名幼兒在自由遊戲時以紗布繞在頸上扮演寵物狗，讓該名幼兒的家長對學校造成誤會，此事件更被刊載在報紙上引發爭議。執行長解釋：

遇到事情[此事件]我不會去罵老師，第一件事情就是要老師講清楚整個狀況，不能有任何隱瞞，就那個事情裡頭我就能直接去處理。(訪 L101104)

執行長以相信老師取代責罵、開除老師來化解危機，並且帶領老師發現問題、處理問題並從中學習。或許是因為執行長以信任為基礎管理方式，晨光幼兒園內教師的流動率很低，應證了教師組織文化知覺與其組織承諾的關係（李新民、戴嘉南、黃美惠，2005；周昌柏，2007）。

我只要在陪伴任何一個人，我都是非常真心，我也會把你的問題當成我的問題，攜手共同承擔這個問題，所以當老師有一個問題我常常也會覺得我可以做什麼，我怎麼幫助你渡過這個難關……你比他們更年長，你可以提供這些老師看不到的面。(訪 L101104)

執行長不僅提供教師需求的協助，當家長遇見執行長時也會主動提出問題，或與執行長約時間討論（觀班親會 100326）。組織領導者信任與真誠的態度使教師與家長對學校具有高忠誠度（李新民、戴嘉南、黃美惠，2005），在晨光幼兒園亦然。

3. 教師專業成長

學校組織文化的塑造，校長的領導行為扮演關鍵的角色（黃彥超，2013；劉鎮寧，2015）。晨光幼兒園的執行長和俞俞園長透過領導對教師產生直接的影響，促使教師的專業能表現在教學上，提高學校的效能。前面已論述，晨光幼兒園相信教師的「身教」能啟動幼兒模仿的動機。在此信念下，執行長持續的參與國內外華德福教育組織的活動或辦理相關的研習活動，希望透過自己的以身作則，讓老師瞭解大家是一起成長的。執行長表示：「我覺得我對於教育的熱情他們會感動，我想信他們永遠看到每一個階段的我都在學習，都願意分享……」（訪 L101104）。

在教師研習上，晨光幼兒園安排每學期、每個月和每週不同的主題與課程討論，目的在協助教師精進教學與深入瞭解華德福教育。俞俞園長認為，每學期的師資培訓課程目的是在幫助教師學習，讓教師有更充分的準備。她說：

當你理論再好沒有應用到實際還是沒有用，所以我們一直在做的是理論跟實務的結合，就是讓他們要可以更紮實的去協助孩子，從不同的角度去看。(訪 E100923)

領導者本身是否全心的投入，會影響組織成員的向心力與凝聚力（黃彥超，2013；Berkovich, 2018），晨光幼兒園藉由研習課程加強教師對華德福教育的了解和認同，也協助教師省思自己教學上的盲點。學校組織文化是教師專業發展的動力（劉鎮寧，2015）。教師們雖然覺得學校安排研習課程負擔很大，但還是認同這些研習有助於專業成長。例如，芳芳老師認為研習幫助自己在班級經營上更順利（訪師 B101026）。

（二）教師文化

晨光幼兒園教師之間的互動頻繁，感情很好。以下分別以教師信念和教師間的人際互動說明。

1. 教師信念

晨光幼兒園藉由尋找價值和信念相符的成員，確保組織文化的同質性。接著，再透過組織社會化的歷程，更進一步地將組織的核心價值傳承給新進人員（郭建志，2003）。晨光幼兒園對幼兒學習抱持的態度，主要期望透過環境潛移默化的引導逐漸發展幼兒的能力，並認為一切加速幼兒認知或技巧成熟的教學無助於改變幼兒的發展。正因對幼兒學習與發展的信念相近，教師之間的契合度較高，彼此間互助的機會也相對提高。已任職六年的芮芮老師與七年的麗麗老師是因為在為自己的孩子找學校的過程中認識華德福教育，並認同晨光幼兒園的理念才重返職場（訪師 H101001），也在任職的過程中，由知覺到支持學校形成的組織系統，與晨光幼兒園產生共同的遠景。相反的，無法認同組織的信念與價值觀的成員會選擇求去（鄭伯壘、郭建志，1993）。在研究期間，任職兩年的惠惠老師表示無法適應學校環境和「慢」的步調，合約期滿不再續任。

2. 教師之間的人際互動

晨光幼兒園以「師徒制」培訓教師，將資深老師與新進老師編在同一班，讓資深教師帶領新進教師熟悉課程的運作，新進教師能獨立帶班後，如果遇見困難仍會諮詢帶領的資深教師。這種「師徒制」形成晨光幼兒園社群的氛圍。

研究者在晨光幼兒園蒐集資料期間若遇到不瞭解的事情，無論向哪一位教師、行政人員或園長請教時，他們總是會放下手邊的工作慢慢的解釋（觀師互動 100819）。老師也會主動跟研究者介紹華德福教育相關的書籍（觀教師互動 101002）。對於教師之間有良好的互動與分享的關係，俞俞園長表示：

我覺得老師跟老師之間，任何活動一定要通知每一個老師……不能有小團體，所以我希望他們能做這情感的交流，那某些你知道他大概跟他比較好的，當他沒有要請到我的時候，就會幽默的說：「你沒有邀請到我，要愛每個人。」（訪 E100923）

研究者觀察到，教師互助的關係不僅於教學上，也會互相協助日常生活事務。如一位

資深的伶伶教師家中經營麵包店，老師們會一起登記購買麵包；或是有人發現特價商品，特休假的老師也會專程為大家去購買（觀師互動 100811）。

或許因為幼兒園的組織編制較小，加之組織的制度、氛圍、價值觀和領導者的個性行為（李新民、戴嘉南、黃美惠，2005；藍天雄、崔家豪，2018），晨光幼兒園形成一個大家庭，成員都為共享的目標努力，當有困難時互相協助，有快樂的事物也會互相分享。「師徒制」和家庭的氛圍激發老師間密切的互動，對彼此和組織的熱情、承諾與凝聚力。

三、基本假定

基本假定是組織成員所共享，但無法以言語表達的集體經驗，存在於不可見、不可觀察的潛意識面，作為成員知覺、思考和感覺的基礎。因此，Hawkins (1997) 以在水面下的水蓮根比喻基本假定。水蓮由根、莖、葉、花依序成長，基本假定（根）形塑組織的目標和哲學觀，衍生組織的價值和信念，最後反映在行為規範及人工製品上（郭建志，2003；Schein, 1985）。從基本假定的分析，可見 Steiner 的華德福教育理念深嵌於晨光幼兒園的組織文化，被教師視為當然。以下雖然分別討論六個面向的假定，但這些假定是緊密關連的。

（一）真理真相的假定

此假定指的是組織認為何者為真，何者為事實，以及如何決定真相的假定 (Schein, 2004)。晨光幼兒園的課程與教學植基於 Steiner 的人智學，認定一個完整的人是由身體、心魂和靈性所組成。人的一生經歷三個成長階段，每一個階段有其不同的發展特徵和重點，教育者的任務是根據孩子每個階段的發展需求，提供適性的教育，培養身心靈平衡的孩子（梁可憲、王智弘，2019；范熾文，2004；游春生，2002；黃麗鳳，2009）。在這個假定下，晨光幼兒園認為零到七歲幼兒的身體快速成長，他們透過感官認識世界，並以模仿的方式學習各種能力，而當幼兒四肢能充分活動時，才能激活幼兒探索和行動的動機與意願，促進意志力的發展。這個假定形塑了晨光幼兒園重視感官的保護與培育的課程。

對感官的重視可見於為了讓幼兒有不同的觸覺刺激，晨光幼兒園提供來自自然或天然材料的玩具。另外，晨光幼兒園在季節交替時都會舉辦節氣的慶典活動，除了提醒幼兒季節的轉變，慶典活動當天老師也會準備季節食物供幼兒品嚐（觀中秋慶典 100920），希望透過食物帶給幼兒嗅覺與味覺經驗。

在自然裡頭聞到各種氣味，在自然裡頭看到各種美麗的世界，然後透過味覺，像我們慶典的食物，包括平常的食物，朝向單純、有機、不複雜。（訪 L101104）

(二) 時間的假定

對於時間的概念、形式、測量方式和重要性的認定上 (Schein, 2004)，晨光幼兒園強調節奏和韻律化的生活型態。研究者進入晨光幼兒園蒐集資料時，很快就能掌握學校一天、一星期、和一季中規律、重複的作息運作，因此，也消弭了研究者在新環境的緊張。教室的季節桌、每日作息與慶典活動的安排隱含晨光幼兒園認定人是宇宙的成員、大自然的一份子，人類的生活與大自然的循環息息相關，提供幼兒節奏般規律的活動能讓幼兒的生理狀態自然搭上學校的節奏，使幼兒健康成長（黃麗鳳，2009）。

老師在班級經營上也相當強調規律感，當有外力介入班級的作息時，教室的規律則受到挑戰，芳芳老師表示：

來了一個新生，你就會發現俊俊就開始挑戰我的極限，自由遊戲的時候就會玩的很亂，很明顯唷！早上有兩位家長進來陪欣欣和宏宏，小朋友就很不受控制，整個秩序感都亂掉了。（訪師 B100826）

在時間的假定上，除了上述規律的作息活動外，也包含老師在日常晨圈或活動中複誦的歌謠和詩歌。這些歌謠、詩歌使用重複的詞句，琅琅上口。老師帶著幼兒邊玩邊哼也具有穩定心情的功能。

(三) 空間的假定

組織在空間的規劃與運用上傳遞組織空間如何分配、定位和空間象徵意義的共享假定 (Schein, 2004)。晨光幼兒園的建築環境和教室內的空間佈置依照 Steiner 的教育哲學觀來設計，晨光幼兒園相當強調「圓」的概念，幼兒園就被像圓形一樣的外牆環繞包圍。執行長表示，學校的建築環境就好像孩子的保護，「圓」給幼兒一種內在的安定力量（訪 L101104）。此外，晨光幼兒園的教室都是淡雅樸素的粉色調，這種顏色給人清新舒暢的感覺，能保護視覺和穩定情緒。

晨光幼兒園的空間設計和配置在空間的假定上進一步定義了人際關係中的隱私權和親密關係 (Schein, 2004)。除了上述在空間上共享的特徵，教師畢竟為教室的主要維護者，對教室的規劃也具有影響性，各班仍有不同的風格。例如，惠惠老師希望教室看起來像家一樣舒適，所以放入許多私人物品來豐富佈置。

另外，園長的辦公室臨窗的位置能清楚看到每一間教室活動的情形，所以當班上有幼兒哭鬧或需要支援時，園長就會請辦公室的老師前往查看（觀師互動 100805）。然而，幼兒園的廚房設在較隱密的位置，是園長視角看不見的地方，廚房因此成為老師們聚會表達情緒、進行私密談話和分享物品食物的地方，是多功能、維繫情感的人際互動區。對於生物而言，對空間的敏銳度是生存的必要條件，透過空間的規劃與配置，能發現生物維繫生存的方式與互動關係。

(四) 人性的假定

此假定涉及組織對於做為人的意義和人性本質的共享假定（丁雪茵，2008）。華德福教育的目標在引導人發展人性中善美真的本質 (Wilkinson, 1975/1997)。晨光幼兒園相信人性本善，可見於前述的教師間的人際互動和「幼兒扮演寵物」事件。執行長對教師完全的信任，認為專業的教師具有自我成長和管理的能力，不需要主管在一旁提醒（訪 L101104）。因此，執行長在管理上鎖定目標與願景，相信老師能自我約束，在過程中增權賦能老師，帶領組織成員往前邁進。

(五) 人類活動的假定

人類要主動的控制環境，或是被動的與環境共生？人應該如何開展自己才能與環境和諧共處 (Schein, 1984, 2004)？目前國內私立幼兒園遠遠多過於公立幼教機構，在市場競爭下，多數的幼教機構以贏在起跑點為號召，在課程裡加入注音符號、數學運算與美語等來吸引家長。面對私立幼教機構的競爭與少子化的衝擊，晨光幼兒園堅持幼兒時期須著重經驗的累積，而非知識的堆疊，呼應 Steiner 所認為的：「教育工作在於幫助一個『人』達成自我實現」(Wilkinson, 1975/1997, p. 41)，強調華德福教育重視的幼兒感官經驗發展，認為提早注入認知性的學習將不利日後青春期的發展。

晨光幼兒園在創園之初，為了降低家長對幼小銜接的焦慮，在幼兒大班下學期開始教授注音符號，但兩年後即在家長支持下取消此不合宜的教學。執行長表示：「晨光幼兒園在這麼鄉下的地方竟然家長都能接受，我也感到很驚訝。但是，這也表示家長是認同我們的。」（訪 I101104）

晨光幼兒園面對外在環境的挑戰仍然堅持對幼兒教育品質的維護，園內的教師認同學校理念，並經由專業的師資培訓活動深入理解和認同華德福教育。從就讀幼兒人數增加和上述課程調整可看出家長對學校的肯定和支持。晨光幼兒園課程轉型和課程改進的成功應驗唯有專業強大的組織文化，加上組織學習和成員承諾的要素，才能達到教育改革的目的（簡楚瑛，2002；Tang & Yeh, 2015）。

(六) 人類關係的假定

這個假定涉及的是人類看待自己是單獨的個體或是集體的一份子，人類之間因權力不同會造成何種距離（Schein, 1984）。對於人與人之間互動的假定，華德福教育中學校的三元組織，強調學校由家長和教師一同建立（賴志峰，2008）。晨光幼兒園的規模小，未發展出教師會和家長會等教師、家長和行政三足鼎立、完整的華德福教育組織編制，但始終重視且推動學校、家長和教師三方夥伴關係。認為幼兒的成長並非單方的責任，需要群策群力，才能提供幼兒良好的成長環境。

選擇就讀晨光幼兒園的家長大多是經由親友介紹或認同華德福教育，園內教師大多數在進入學校服務前已認識華德福教育。學校、老師和家長的理念相似，契合度高，在此情

境下，組織成員具有一致的目標，願意爲了集體的利益，犧牲自利，互助合作 (Wilkins & Ouchi, 1983)，老師和家長對於學校所舉辦的活動參與意願也較高。

除了邀請家長參加節慶活動，晨光幼兒園每學期舉辦家長說明會、班親會、期末個案座談，不定期的讀書會、手作工坊和親職座談，藉著這些與家長進行互動、交流，並進行親職教育。另一方面，晨光幼兒園透過園內定期的會議、研習和不定期的聚餐促進教師之間的交流。

伍、結論和建議

欲深入了解一個組織的文化，必須沉浸於該組織一段時間，研究者經由長時期參與觀察晨光幼兒園，逐漸超越表淺層次的人工製品和外顯的價值觀，探索影響其深層運作的基本假定。本研究發現晨光幼兒園組織文化核心的基本假定是教師們知覺、思考和感覺的基礎，形塑了學校的願景和目標，衍生出學校的信念和價值觀，並反映在學校的課程、教學方法和學習情境等外顯的人工製品和行爲規範上。本研究進一步從對真理與真相、時間、空間、人性、人類活動和人類關係的假定六個面向 (Schein, 2004) 分析晨光幼兒園的基本假定。這些基本假定呼應 Steiner (1965/2002) 的華德福教育哲學觀。再者，晨光幼兒園的執行長在組織文化的塑造上扮演關鍵角色，他和園長爲學校願景的領導者，在發展實施課程時，闡明學校的願景和目標，再形塑學校支持課程實施的文化與氛圍，並提供全體老師必要的支持，包含對華德福教育的了解、實施課程時必須的人力物力資源，逐步幫助老師專業成長，成爲華德福老師。可以說，晨光幼兒園的組織文化是組織意義化和詮釋行動的架構，引導組織成員朝一致的目標，表現組織期待的態度和行爲，並讓成員享有認同感與承諾。

晨光幼兒園實施華德福教育，它的人工製品 -- 課程與教學具有不同於國內主流課程模式的特色，但其背後的信念呼應《幼兒園教保活動課程大綱》(教育部，2016) 強調的遊戲課程，全人教育和感官教育。晨光幼兒園顯示了學校的組織文化是課程實施的土壤及養分，也是組織能用以有效解決內外問題的基礎，因此能反映在教師的組織承諾、工作滿意度和家長的支持上，因其文化鼓勵成員相互激勵，持續課程規劃與對話，並形成關懷的專業社群，才能在商業化的競爭下堅持組織的目標，確保幼兒的學習品質與教師的教學成效。

學校文化是預測學校績效的重要指標。近年來政府投入大筆經費進行幼兒園輔導，然而幼兒園組織文化的良窳直接影響輔導成效。建議學者專家在介入幼兒園的輔導歷程中要因應學校的組織文化提供適當的輔導策略。只是改變組織的表面結構或制度不能達到改革的目的，必須透過領導機制的改變，重新塑造學校組織文化。此外，建議未來的研究可以以多年期的設計了解學校組織文化形成的歷程，及影響組織文化持續發展、停滯、甚至劣化的因素，以作爲推動教師專業成長和教育改革的參考。

參考文獻

一、中文部分

- 丁雪茵 (2008)。組織文化與幼兒教育 -- 未來研究方向思考。《當代教育研究》，16(1)，1-39。
- 丁雪茵、鄭伯璦、任金剛 (1996)。質性研究中研究者的角色與主觀性。《本土心理研究》，6，354-376。
- 吳天方、郭政源 (2000)。從企業變革談學校組織文化的塑造。《教育研究資料》，37，82-88。
- 吳金香 (2000)。《學校組織行為與管理》。台北：五南。
- 吳壁如 (1990)。《國民小學組織文化與組織效能關係之研究》。(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李新民、戴嘉南、黃美惠 (2005)。幼兒教師的組織文化知覺與組織承諾初探。《南大學報：教育類》，39(1)，21-40。
- 周昌柏 (2007)。國小學校組織文化與教師組織承諾之研究。《學校行政》，49，84-106。
- 范織文 (2004)。華德福實驗教育的意義。《教育資料與研究》，61，22-28。
- 高橋弘子 (1997)。《日本華德福幼稚園：實踐健康的幼兒教育》。(劉禧琴、吳旻芬譯)。台北：光佑。(原著出版於 1995/1997 年)
- 張和然、江俊龍 (2011)。學校組織文化及教師工作價值觀對教學效能影響之研究。《學校行政》，73，83-102。
- 張慶勳 (2006)。《學校組織文化與領導》。台北：五南。
- 教育部 (2016)。《幼兒園教保活動課程大綱》。台北市：教育部。
- 梁可憲、王智弘 (2019)。R.Steiner 靈性科學觀點下幼兒生命的本質與發展。《幼兒教保研究》，21，39 – 57。
- 郭建志 (2003)。組織文化研究之回顧與前瞻。《應用心理研究》，20，83-114。
- 陳明和、郭靜芳 (2004)。符號互動論與學校組織文化。《屏東師院學報》，20，65-104。
- 陳奎熹 (1995)。學校組織與文化。《國立台灣師範大學教育研究所集刊》，36，53-82。
- 游春生 (2002)。華德福教育課程與教學方法之探討。《國教輔導》，41(4)，45-52。
- 黃彥超 (2013)。一所國立高中的校長領導與學校組織文化之探究。《學校行政》，87，1-29。
- 黃曉星 (2003)。《邁向個性的教育 -- 一位留英、美學者解讀華德福教育》。香港：中文大學。
- 黃麗鳳 (2009)。探訪幼兒教育的神祕花園—華德福幼稚園。《幼兒保育學刊》，7，45 – 62。
- 劉鎮寧 (2015)。國民小學校長領導行為、教師專業表現與學校組織文化之關聯性研究。《屏東教育大學學報》，42，67-102。
- 鄭伯璦、郭建志 (1993)。組織價值觀與個人工作效能：符合度研究途徑。《中央研究院民族學研究所集刊》，75，69-103。
- 賴志峰 (2008)。華德福學校的三元組織架構及評析。《學校行政雙月刊》，55，1-14。
- 簡楚瑛 (2002)。一個台北私立幼稚園的改變 - 生態系統理論的應用。《教育與心理研究》，25，278-306。

- 簡楚瑛、林麗卿 (1997)。影響幼稚園課程轉型之組織因素探討——一個個案研究。中華民國課程與教學學會年刊，127-158。
- 藍天雄、崔家豪 (2018)。組織氣候影響組織文化與工作滿意度之研究。管理資訊計算，7(2)，44 – 56。
- 蘇鈺楠 (2007)。斯泰納的生平及其人智學的思想淵源。教育理論與實踐學刊，16，77-96。
- Carlgrén, F. (1998)。邁向自由的教育。(鄧麗君、廖玉儀譯)。台北：光佑。(原著出版於1996年)
- Steiner, R. (2002)。人智學啓迪下的兒童教育。(柯勝文譯)。台北：光佑。(原著出版於1965年)
- Wilkinson, R. (1997)。教育的藝術：世界華德福教育 (余振民譯)。台北：光佑。(原著出版於1975年)

二、英文部分

- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implication. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 749-767.
- Hawkins, G. (1997). Organizational culture: Sailing between evangelism and complex economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 4-21.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures : A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Jones, G. R. (2007). *Organizational theory, design, and change*(5th ed). Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (1985). *Organization culture and leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*(3rd ed). San Francisco : Jossey-Bass.
- Schoena, L. T , & Teddieb, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarify. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
- Stoll, L. (2002). School culture. *Research Information for Teachers*, 3, 9-14.
- Tang, L. L. & Yeh, Yin-Lan (2015). Effect of organizational culture, leadership style, and organizational learning on organizational innovation in the public sector. *Journal of Quality*, 22(5), 461-481.
- Wilkins, A. L., & Ouchi, W. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, 468-481.

職前教保服務人員實施祖孫代間活動之行動研究 —以華人新年文化為例

Action Research on the Implementation of Intergeneration Activities
Among Preservice Educare Giver Personnel
--Using Chinese New Year as an Example

沈玉婷*
Yu-Ting Shen

張明麗**
Ming-Li Chang

(收件日期 111 年 12 月 8 日；接受日期 112 年 1 月 19 日)

摘 要

本文旨在探討透過華人新年文化活動，協助職前教保服務人員祖孫互動關係之行動歷程。本研究採行動研究法，於 2022 年 1 月 27 日至 2 月 11 日，進行每次約 1 小時，共計 13 次的活動，以習俗、祭祀、烹飪與回顧為主題，藉由美勞、烹飪、書法、自製音樂劇等方式，增進研究者與外婆的互動關係，並以資料及人員的三角檢核作為研究信度，以描述性與解釋性為研究效度，利用採反思性主題，進行資料分析。活動過程中，兩人歷經蜜月期、停滯期、化解誤會期、調適共好期等 4 個階段；透過華人新年文化活動評量表，發現活動後，兩人對祖孫互動關係的表現，呈現進步的趨勢，彼此從靜音轉為正向、溫和等互動模式，祖孫得以互相關懷。這段行動歷程，研究者發現自身與外婆迥異的個性，是產生衝突的關鍵，自己才是問題的源頭，並體認身為孫女，應體恤外婆的辛勞，各自逐漸趨近 Erikson (1994) 心理社會發展論中，第 6 階段的發展親密關係與第 8 階段的自我統合。同時，由 Ainsworth 等人 (1978) 依附理論裡的抗拒型、逃避型依附，逐漸趨向安全型依附。最後，根據研究結果，本文提出建議，供學校與相關單位，以及未來相關研究之參考。

關鍵詞：華人新年文化活動、代間活動、職前教保服務人員、祖孫互動關係

*國立東華大學幼兒教育學系碩士（第一作者）

**國立東華大學幼兒教育學系副教授（通訊作者）

Abstract

This study aims to explore the journey of action research on how Chinese New Year cultural activities assist a pre-service preschool educator in improving her interactions with her grandmother. In this study, the action research method was adopted and 13 sessions of Chinese New Year cultural activities were conducted from January 27 to February 11, 2022, each lasting approximately one hour. The activities featured the themes of customs, worships, cookery, and retrospection, carried out in such forms as arts and crafts, cooking, calligraphy, and self-produced musicals, with the aim of enhancing the interactions between the researcher and her grandmother. This study used the triangulation of data and personnel to establish research reliability, and employed descriptive and explanatory validity as research validity. Further, data analysis was performed using the reflective thematic analysis approach. Throughout the activities, the researcher and her grandmother went through four stages: the honeymoon period, the stagnation period, the period of resolving misunderstandings, and the reconciliation period. According to the results of the Chinese New Year cultural activities scale, the grandparent-grandchild interactions between the two people after the activities were found to show a trend of improvement on the whole, their modes of interactions transforming from silence to positive and gentle transaction. The grandmother and grandchild became able to care for each other. Through this action research journey, the researcher realized that her strikingly different personality from her grandmother's was the key to their conflict, and discovered through reflections that she herself was the real source of the interaction problem. The researcher also recognized that she, as a granddaughter, should appreciate the hard work of her grandmother. The grandmother and grandchild made a gradual approach to the sixth stage of intimacy development and the eighth stage of self-integrity in Erikson's (1994) Psychosocial Development Theory. At the same time, there was a gradual conversion from resistant and avoidant attachment to secure attachment in Ainsworth et al.'s (1978) Attachment Theory. Finally, based on the research results, this study proposes recommendations for the reference of schools, related organizations, and future related research.

Key words: Chinese New Year Cultural Activities, Intergeneration Activities, Pre-Service Preschool Educator, Grandparent-Grandchild Interactions

壹、緒論

家庭是文化傳承與生命的延續，成就優質的家人關係，為奠定良善人格特質之基礎。文化傳承與代間互動息息相關，透過代間活動，使祖孫世代彼此了解、分享生活（林美珍等人，2021），孫輩領悟長者智慧的人生經驗，有益祖孫關係與身心發展（高博銓，2021）。

轉眼走過 26 年的青蔥歲月，外婆是研究者¹的主要教養人，如同 Neugarten 與 Weinstein (1964) 提及，祖父母角色類型中的替代父母型 (The Surrogate Parent)。當追求效率的外婆，遇到慢郎中性格的研究者，產生許多生活上的摩擦。從小到大，雖然內心焦慮不安，但是行動力不足，難以專注，與外婆對話時，僅出聲附和，無意識地點頭，造成口語的衝突，常使自己的情緒跌到谷底，總渴望能搭時光機，返回兒時兩人一起歡樂過年的時光。

猶記 2017 年，暑假回大陸探親，看見 2 歲的侄子與其祖父母，共享天倫之樂的場景，令人欽羨不已，回想自己與外婆的衝突，簡直是天壤之別，總希望也能擁有如此溫馨的畫面。看見侄子的笑靨，喚起 2016 年，大三上學期修習「幼兒世界」的通識課程時，與幼兒愉快的互動回憶，讓研究者對幼兒教育產生嚮往，想一窺究竟。因此，回臺後，決定報考幼兒教育學系碩士班，有幸應屆錄取，進而修習大學部的教保專業知能課程，以具備職前教保服務人員²的資格，期望能達到「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」的教育圖像。

為達成上述的理想，除學習專業領域，研究者根據教育部（2017）《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱《課綱》），審視自己具備成為教保服務人員素養的程度，進而擁有如楊金寶與尹亭雲（2015）所言，教保員應具備自我省思及修正的能力，積極與人溝通，引導幼兒快樂的成長。

另外，朱如君（2019）強調職前培育階段，必須培養批判性反思的知能，以應對瞬息萬變的教育現場。可見型塑職前教保服務人員的自省能力之重要性。身為職前教保服務人員的研究者，反思自己與幼兒的生活行為，若能獲得正向發展，將能實踐教育部（2017）《課綱》中的九大目標：「維護身心健康、養成良好習慣、豐富生活經驗、增進倫理觀念、培養合群習性、拓展美感經驗、發展創意思維、建構文化認同、啟發關懷環境」，同時，兼顧六大核心素養的「關懷合作」，關心與接納自己、他人、環境和文化，與人協商，建立共識，解決問題的能力。以提升研究者未來在幼教現場中的人際互動與親職教育的知

1 為第一作者

2 教育部（2017）《教保服務人員條例》指出，幼兒園教保員，應具備下列資格之一：一、修畢經中央主管機關認可之國內專科以上學校教保相關系科之幼兒園教保專業課程且取得專科以上學校畢業證書；二、具備國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業證書，並取得經中央主管機關發給之修畢幼兒園教保專業課程證明書。本研究職前教保服務人員，係指研究者於碩士班期間，修習大學部教保專業知能 32 學分課程，取得職前教保服務人員的資格而言。

能，如此省思，點亮想修復祖孫互動關係的動機。

基於前述，本研究的目的旨在透過華人新年文化活動，協助職前教保服務人員與外婆的互動關係，以及對行動歷程的覺察。所謂「新年文化」，如陳淑琦與鍾雅惠（2019a：20）提出，華人文化係個體成員共同建構，多元社會情境中的行為規範，包含過年、中秋節、端午節、冬至等活動。而代間活動課程的目標為促進世代間的互動，強化彼此的情感聯繫（高博銓，2021：11）。本研究之華人新年文化活動的目標，係指研究者與外婆進行習俗、祭祀、烹飪等華人新年相關活動，分享彼此對活動的想法與感受，從而促進祖孫互動。

根據上述的研究目的，本文的研究問題，主要透過華人新年文化活動，協助職前教保服務人員與外婆互動關係之行動歷程為何？以及職前教保服務人員對行動歷程的覺察為何？

貳、文獻探討

一、文化的內涵

文化的定義包羅萬象，不易明確界定，依據教育部（2017）《課綱》社會領域提及，文化是人類為適應環境，並與他人和諧相處，形成精神制度、物質活動的規範。目前臺灣有關文化活動的研究主題，包含幼兒園文化課程（黃捷，2021）、原住民文化（陳俐君等人，2018）等。雖然文化活動的課程多元，但是以華人新年文化活動為主題的研究闕如。有學者指出，文化傳承與代間互動密不可分，祖孫輩最常參與文化、娛樂休閒等活動（Valdemoros et al., 2021），透過分享傳統故事，學習文化的知識（Hausknecht et al., 2021），以利於文化的傳承（Chou et al., 2022）。

本文借鏡《幼兒園教保活動課程文化課程參考實例》上下冊（陳淑琦、鍾雅惠，2019a、2019b）的文化主題，作為活動的選擇理念。以研究者與外婆熟悉的新年節慶為主題，設計相關的活動，採認知、情意、技能為活動的導向，活動的流程包含引起動機、發展活動，以及綜合活動，其中，習俗兼顧祭祀與烹飪兩者，例如：除夕（祭祀祖先、烹煮年夜飯）、大年初一（祭祀福德正神、烹煮湯圓）、大年初二女兒回娘家（烹煮團圓飯）、大年初三老鼠娶親、大年初四迎財神、大年初九祭祀玉皇大帝和元宵節（烹煮湯圓）等活動，即為兩人進行華人新年文化活動的相處方式，共分成習俗、祭祀、烹飪等向度，以提升祖孫兩人的互動關係。

二、代間互動關係之理論

有關代間互動關係之理論，可以從心理社會發展論，以及依附理論，加以探討：Erikson (1994:57-107) 提出心理社會發展論，以自我發展為中心，個體與社會環境互動，將經歷 8 個漸進且連續的生命週期階段，若個體的行為表現，能符合社會文化的要求，則

可順利化解該階段的任務，進入下一個階段，若表現無法符合社會的要求，則會出現心理危機，阻礙後續階段的發展，唯有化解各種危機，才能發展順利。

本文之參與者為 26 歲的研究者與 75 歲的外婆，根據 Erikson 心理社會發展論，雙方各處於人生 8 個階段中，第 6 階段的「成年前期」，以及第 8 階段的「老年期」。第 6 階段的「成年前期」為親密關係與孤立隔離，發展順利的特徵，為個體與人建立真誠的親密關係，反之，感到寂寞 (Erikson, 1994:100-102)；第 8 階段的「老年期」為完美無憾與悲觀絕望，發展順利的特徵，是認同自我價值，接納自己，整合生命的意義，無憾地面對老化與死亡，反之，則產生恐懼死亡、絕望與自卑等表現 (Erikson, 1994:104-105)。此理論對處於第 6 階段的研究者和第 8 階段的外婆而言，兩人若能順利通過階段考驗，即能各自獲得良好的親密關係與自我統合。

Ainsworth 等人 (1978:123-124) 針對母親和嬰兒的依附模式，進行實證研究，提出安全型、抗拒型、逃避型等 3 種依附類型，其中，安全型依附係指父母敏感於嬰幼兒傳達的信號，並在孩子尋求安慰時，給予親切的回應，有助於孩子探索新的環境，發展社會及情緒的能力；抗拒型依附為孩子不確定父母是否回應時，容易產生分離焦慮，情緒難以安撫；而逃避型依附則是孩子缺乏安全感，當尋求安慰時，會得到相對應的幫助，卻逃避和忽視主要的照顧者。然而，研究者與外婆經常處於冷戰、焦慮不安的抗拒型依附，以及退縮、壓抑的逃避型 2 種依附關係，造成雙方的心理壓力，以至於影響祖孫互動關係的品質。因此，本文希望透過華人新年文化活動，使雙方逐漸趨向安全型依附。

三、代間活動的內涵

代間活動的類型多元，皆以提升代間互動為首要目標，包含園藝、烹飪、藝術、音樂和體育等活動 (Jarrott et al., 2021:388)，能促進代間關係的建立、相互理解和同理心 (Gerritzen et al., 2020:235)，宜考量參與者的需求、興趣、知識與技能等向度 (Henkin et al., 2017:12)，以及祖輩感到熟悉、有興趣的文化活動 (Pan et al., 2021)，適時調整活動的內容，以解決體力、記憶力與理解力等情況 (高文彬、蕭荏祐，2020)，顧及不同世代的背景，理解彼此的生活經驗，回歸和樂的相處模式，建立良好的關係 (劉宏鈺、林逸蘋、吳姿儀，2021)，有益於認知、幸福感 (Krzczkowska et al., 2021)，提升祖輩對活動的參與度、改善情緒、提高生活質量、減少社會隔離等面向 (Gerritzen et al., 2020:238)。

而代間活動參與者準備與反思活動，能增強他們的興趣和信心 (Jarrott et al., 2019:493)，得以加溫祖孫關懷的情誼，建立祖輩老化的正向態度 (Canedo-García et al., 2021)，從中理解生命的意義，祖孫交流能獲得文化、語言、社會與情感等益處 (Boivin, 2021)，孫輩協助祖輩學習新的技能，改變生活的方式 (Cheng et al., 2021)，以更加積極的態度對待長者、充實個人成長、社會責任感等 (Gerritzen et al., 2020:253)。亦有研究指出，代間共同參與舞蹈、戲劇、寫作和視覺藝術等活動，以激發創造力並促進終身學習和公民參與 (Henkin et al., 2017:20)。

另外，高博銓（2021）提出，可採取互惠、共融、情意、擴展性等原則，進行代間活動的規劃與實施，其中，互惠性原則係祖孫協同合作，得以共贏；共融性原則係促進祖孫雙方的理解，得以和諧共處；而情意性原則為重視情感連結，進而提升代間的關係；擴展性原則是活動獲益的群體，超越家庭的範圍。換言之，代間活動的帶領者，提供以人為本的具體策略，即可增加代間互動 (Jarrott et al., 2021 : 396)。

根據上述的文獻，參照 Jarrott 等人 (2021) 對於代間活動的多元類型。研究者將設計烹飪、美勞、自製音樂劇相關的合作活動，達成高博銓（2021）所言的互惠性原則；藉由角色扮演等方式，增加代間雙方的理解之共融性原則；透過習俗、祭祀、烹飪等活動，凝聚祖孫情感之情意性原則。同時，結合 Henkin 等人 (2017:12) 對於代間活動設計的依據。將依照外婆和自身的興趣等需求，調整與設計活動的安排，希望透過華人新年文化活動，創造兩人快樂的體驗。本文借鏡林俊德（2017）所言，藉由祖孫輩熟悉的媒材，進行代間活動，從中獲益。而雙方最熟悉為新年節慶，因此，將新年文化作為主題，以增進祖孫互動良好的品質。

四、代間互動對祖孫關係的影響

祖孫互動時，會產生正、負面的影響，Yang 與 Yin (2022) 指出，熱絡的祖孫互動，能提升長者認知、記憶的能力，使其願意參與社會的活動，明確生活的目標，促進心理的健康。另外，由祖輩撫養的孫輩，成年後將遇到許多與祖輩相似的生活問題，例如：家庭衝突等，有鑑於這些困境，孫輩受益於自我照顧、有效地學習管理自身的情緒和行為 (Fruhauf et al., 2020)。

由於移民至歐洲的中國祖輩，受到傳統儒家思想的影響，而強調代間義務，優先選擇照顧孫輩，以致減少參與社交活動的頻率 (Pan et al., 2021)。為保障祖輩晚年擁有良好的生活品質，政策制定者、教育工作者和相關單位，需要減輕長者的負擔，使其履行祖輩的職責 (Shorey & Ng, 2022)。因此，教育相關單位可以安排適當的活動，在互利與互惠的學習下，讓代間建立優質的互動情誼。

本文旨在探討職前教保服務人員透過華人新年文化活動協助祖孫互動關係之行動歷程，因此，期許透過活動，向外婆學習習俗、祭祀、烹飪等專長，研究者將回饋美勞、書法、自製音樂劇等興趣，以增進祖孫互動關係。

參、研究方法

本文採用行動研究法，以蔡清田（2021：244-245）的觀點為主，認為課程行動研究是不斷省思與行動的螺旋，每個螺旋包含關注分析與確定所遭遇的問題、研擬解決問題的可能行動研究策略、執行事前經過規劃的行動研究策略、觀察省思與評鑑行動研究方案的結果等 4 個階段。首先，關注與分析研究者與外婆代間互動問題的現象；接著，擬定行動

策略，蒐集與閱讀相關代間活動與互動的研究文獻，以便從經驗中獲取相關啓示；再者，執行行動策略並衡量其成效，以美勞、烹飪、書法、自製音樂劇爲主要媒介，進行 13 次的新年文化活動，增進自身與外婆的互動；最後，觀察省思與評鑑行動研究方案的結果，在每次完成活動後，撰寫研究札記，記錄與反省活動之不足，並邀請批判諍友給予回饋，從而調整與修正下一次的活動，且進入下一個行動的螺旋。

一、研究參與者

本文的研究對象，包含外婆與研究者。外婆是大家庭中的長女，個性獨立，爲人敦親睦鄰，深受親朋好友的喜愛。然而，自國小 6 年級起，兩人一言不合就吵架，難以心平氣和地互動，以至於祖孫互動關係常處於水火不容的狀態。

研究者在求學過程中，並非幼教系出身，2018 年大學畢業於中文系，第一堂與幼教的相遇，是在 2016 年大三上學期，選修「幼兒世界」的通識課程，學習美勞、說故事的教學方式，令我受益良多，因此，以推甄的方式，進入幼教系碩士班學習，並下修大學部 32 學分的教保專業知能課程，以取得職前教保員的資格。

二、批判諍友

本文以蔡清田（2013）提出批判諍友應以能勝任批判任務、願意分享行動經驗、對教育行動研究擁有高度熱忱、願意探究教育問題等素養，作爲選擇的條件。本研究邀請小丸子老師、小莉學妹、小橘學姐與小熊學長擔任批判諍友，其中，小丸子老師對研究者的家庭狀況，十分關心與熟悉，其擅長領域爲行動研究、代間關係、幼兒美勞實務和幼兒心理輔導等，能給予專業的對話，指導整個華人新年文化活動的行動歷程；小莉是研究者的碩士班的學妹，大學期間曾修習幼兒教保活動課程設計、幼兒園教材教法、幼兒美勞實務等課程，可提供撰寫教案之技巧，且活動期間，能分享研究的經驗，協助反省與撰寫研究札記，給予活動之諍言；小橘與小熊爲碩士班的學長姐，曾修習質性研究、行動研究與代間關係研究，可提供祖孫互動關係的相關資訊、能分享研究的經驗、檢視活動結束後的省思、研究資料的編碼，以及整份論文報告的完整性與一致性。

以上 4 位諍友所提供之諍言與協助，如蔡清田（2013）所言，可證實研究過程確實描述、提供批判回饋、給予研究者同理支持及建議，使研究成爲經得起考驗與批判的行動研究報告。

三、研究工具

本文的研究工具，包括：教案、錄音、錄影、訪談、美勞作品、華人新年文化活動評量表（以下簡稱評量表）、研究札記、批判諍友的回饋。研究者在整體活動結束後，針對錄音、錄影、評量表等研究資料不解之處，詢問外婆的看法，以增加資料的完整性與正確性。

本文之美勞作品為書寫春聯與繪畫作品各 6 件，將透過這些作品，分析自身與外婆的互動情形；而評量表屬於 7 點量表，用意旨在了解雙方活動前後的祖孫互動表現，由劣至優，分為 1 至 7 分，共 4 題，以及 2 題開放性問題（祖孫互動的整體表現、活動可加強之處），評分係依據當次活動前後實際的互動情形、個人主觀判斷、內在感受之評價，而有所調整，分數以 4 分為合格基準，低於 4 分，表示互動品質堪憂；等於 4 分，表示互動品質有待加強；高於 4 分，表示互動品質有所改善，以此類推，滿分最高為 7 分，表示互動品質良好。

本文透過書寫研究札記，針對每次的活動，進行省思，依據札記內容和祖孫互動的情形，與批判諍友共同討論，將批判諍友的諍言，加入初步的札記，反省活動不足與改進之處，藉以設計並調整下一次的活動。

四、實施程序

本文以故事經驗及敘說的寫作方式 (Connelly & Clandinin, 1990)，描繪研究者與外婆進行華人新年文化活動的行動歷程。首先，說明活動的安排，並請外婆簽署活動參與者同意書，接著，對應實際的生活模式，共同討論與設計活動，結合過往新年的習俗、祭祀和烹飪等文化，以凝聚祖孫的情感，期望如陳淑琦、鍾雅惠（2019a）所言，參與文化活動的過程中，解讀情境的訊息，有意識地帶入活動，提供想法，共同解決問題，產生情感與認同，而延續文化。

在活動設計時，研究者認為新年活動的主題需要明確，留意活動的難易度，活動目的並非教育外婆，而是祖孫倆共學與共好，因此，依照兩人過去的新年經驗，熟知她特別注重新年的文化，歸納出新年活動類（烹飪年夜飯與團圓飯、煮湯圓、彩繪燈籠）與新年祭祀類（祭祀和習俗）等 2 個主要的活動。最後，依據節日習俗和民間故事，設計 14 份的「華人新年文化活動」主題教案（習俗、祭祀、烹飪及回顧），成為初步的主題網。

同時，研究者顧及外婆曾於 2018 年，進行脊椎手術，影響跑、跳的動作，因此，活動類型皆以靜態為主，並考量各自具備美勞、書法、烹飪等特長，規劃 14 次的華人新年文化活動，分成美勞（2 次繪畫、1 次版畫、1 次紙工，共計 4 次）、書法（3 次）、烹飪（3 次）、自製音樂劇（4 次）等 4 個主要面向，由於雙方在除夕夜當天進行兩場活動，過於疲倦，而取消隔天早上第 8 次「金虎送福賀新年」的活動，於 2022 年 1 月 27 日至 2 月 11 日，進行每次約 1 小時，共計 13 次的活動，如圖 1 所示，活動名稱前的數字，代表活動進行的序號。

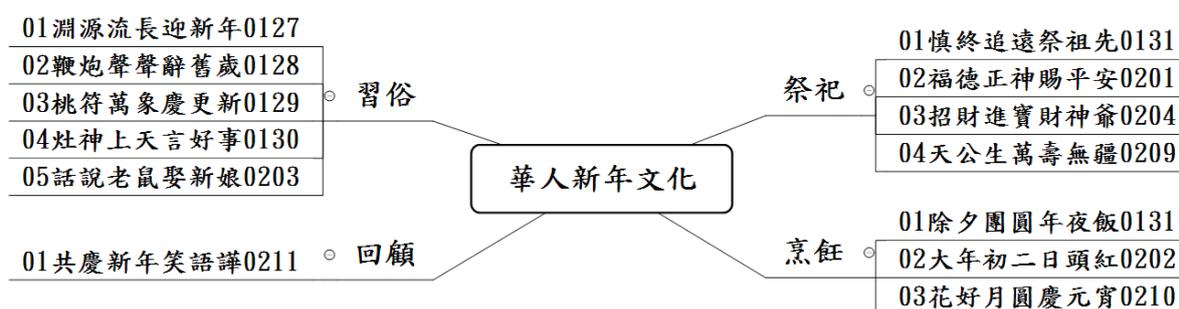


圖 1. 華人新年文化正式主題網

五、資料蒐集與分析

本文蒐集資料的方式，包含錄音、錄影、訪談、美勞作品、評量表、研究札記、批判諍友的回饋（如表 1）。研究者以錄音、錄影記錄活動當下與外婆的互動情形，蒐集美勞作品與書寫評量表，並記錄祖孫互動歷程、分析美勞作品和評量表，以及活動後的省思。

表 1. 本文原始資料代碼一覽表

資料類型	資料代碼	代碼的意涵
錄音	錄音 20220127	2022 年 1 月 27 日活動時的錄音
錄影	錄影 20220127	2022 年 1 月 27 日活動時的錄影
訪談	訪談 20220210	2022 年 2 月 10 日活動結束後的訪談
外婆的評量表	外婆評 20220127	2022 年 1 月 27 日外婆的評量表
研究者的評量表	研評 20220127	2022 年 1 月 27 日研究者的評量表
研究札記	札記 20220127	2022 年 1 月 27 日研究札記
批判諍友	友 1 回 20220127	2022 年 1 月 27 日小丸子老師錄音回饋
批判諍友	友 2 回 20220127	2022 年 1 月 27 日小莉錄音回饋

本文的資料分析，依據吳啓誠與張瓊云（2020）整合國外學者反思性主題分析，包括：熟悉研究資料、編碼、尋求初步主題、修正主題、界定主題的目的與意義、撰寫報告等 6 個步驟：

（一）熟悉研究資料

研究者重複觀看錄音、錄影、訪談、美勞作品、評量表、研究札記、批判諍友的回饋等資料，察覺與外婆的互動表現。

（二）編碼

研究者將原始資料，進行標示，並邀請批判諍友共同審視，分析成有意義的概念，透

過書寫研究札記、美勞作品等，梳理出互動問題的脈絡、解決的方案；經由評量表和研究札記，標記雙方對於活動前後祖孫互動的想法、需求與感受，覺察相似的編碼，將同一個編碼歸類到不同的主題，再者，佐證編碼的資料，以檢視編碼的內容，例如：將第 1 次「淵源流長迎新年」活動，整理成「新年相關活動」、「外婆喜愛手指謠」、「正向情緒」、「提示」、「讚美」、「鼓勵」、「身體不適」、「活動中須注意的事項」等主題。

（三）尋求初步主題

針對 13 次活動的原始資料編碼，進行初步的分類與命名，歸納出「了解華人新年文化活動」、「祭祀活動」、「吉祥的寓意」、「祖孫互動的情形」、「留意外婆的狀況」、「調整與安排活動」、「說明與解釋活動」與「活動的反省」等 8 個初步的主題，將次主題內容的編碼，整理為主題歸類。

（四）修正主題

根據初步歸納的主題，反覆檢討和確認主題，可細分成檢視編碼和活動的內容，能支持主題的情形。研究者將初步的「了解華人新年文化活動」、「祭祀活動」、「吉祥的寓意」主題重新分類，合併為「進行華人新年文化活動」；將「祖孫互動的情形」、「留意外婆的狀況」合併為「祖孫互相關懷」；「調整與安排活動」、「說明與解釋活動」、「活動的反省」合併為「彈性調整與反省」。

（五）界定主題的目的與意義

研究者界定出「進行華人新年文化活動」、「祖孫互相關懷」、「彈性調整與反省活動」等 3 個主題，透過覺察活動、祖孫互動關係、主題的目的、意義和範圍，了解活動進行的程度，以回應研究目的。

（六）撰寫行動研究報告

撰寫行動研究報告時，研究者與批判諍友小丸子老師、小橘和小熊，共同審視編碼，以確保內容的完整性與一致性。本文以三角檢核的方式，檢測研究的信度。所謂三角檢核，是指透過不同的資料、方法、人員與理論，對同一個事件進行交叉檢核，其中，資料的三角檢核，係在同一種方法中，檢驗不同資料來源的一致性，人員的三角檢核，係在蒐集資料與撰寫的過程中，由不同分析者的角度，審視行動研究的報告（蔡清田，2013）。本文透過資料與人員的三角檢核，提升研究的信度，資料的三角檢核包含：錄音、錄影、訪談、美勞作品、評量表、研究札記；人員的三角檢核以批判諍友的回饋，分析研究者與外婆的互動。

此外，本研究採 Maxwell (1992:282-284) 提出，描述性、解釋性等 2 種效度。描述性效度係研究者關注描述事實，沒有編造所見所聞，對可觀察的事物，提供具體情況的描寫，以及適當的數據，例如：使用錄音記錄 (Maxwell, 1992:285-286)。本研究使用錄音、錄影、訪談、美勞作品、評量表、研究札記與批判諍友的回饋，記錄特定的訊息，以確保

研究的描述性效度；解釋性效度為從研究參與者的觀點、語言和行動進行理解，推測出行為背後的動機，而解釋參與者的意圖等 (Maxwell, 1992:288-290)。本研究以研究者與外婆在進行活動時的觀點、語言和行為，推測行為背後的動機，解釋兩人行動的意圖，以保障研究的解釋性效度。

肆、研究結果與討論

一、行動的歷程

(一) 蜜月期

1. 喜愛手指謠的外婆

首次「淵源流長迎新年」的活動當天，陽光燦爛，和風徐徐，窗外麻雀啁啾，研究者帶著既期待又緊張的心情，準備此次的活動，因擔心經驗不足，而緊張萬分。邀請外婆拍手 2 次〈愛的鼓勵〉時，她露出疑惑的表情，未跟上節奏，於是，放慢語速：「1、2 是拍兩下，1、2、3 是拍三下。」她聽見引導語後，露出 8 顆牙齒的開懷笑容，並高興地分享：「我第一次知道〈愛的鼓勵〉是這樣拍，我現在會了，很開心。」(錄音 20220127) 接著，聆聽〈新年好〉的歌曲時，我倆雙手合十，隨著音樂節奏，做出祝福的手勢，相互擊掌，外婆對於歌曲感到愉悅：「這首歌很有活力……聽完歌後，我很快樂 (錄音 20220127)。」當瞥見她眉心舒長的笑靨，以及連續拍手數次的動作，看到她對於手指謠的喜愛，雙方亦沉浸其中。事後，小丸子老師建議：「外婆喜愛手指謠，可在綜合活動時，再複習一次，以增加她的印象。」(友 1 回 20220128)。因此，後續的活動，考慮加入簡單、易操作的手指謠，使兩人能共享互動的樂趣，以促進身心健康。期盼如 Henkin 等人 (2017:20) 所言，祖孫輩共同參與舞蹈等活動，以發揮創造力並促進終身學習。

2. 祖孫互動的溝通盲點

在互動的過程中，研究者發現彼此習慣於點頭，以表示同意和了解，較少以語言表達想法，而時常發生「聽不見」、「看不見」的溝通盲點，外婆點頭僅是她回應的習慣，不代表理解對方的想法，而驚鈍的觀察力，容易踩中地雷，尤其是時間管理，她擔心耽誤活動的進行，於是，催促提早準備。回想本次活動開始前，外婆問：「要不要提早開始？」研究者回答：「等一下，要 9 點準時開始。」她點頭後，便繼續整理家務。本次活動，發現兩人打破慣有的相處模式，因為放慢語速，多次詢問外婆的想法與感受，而她也願意以正向的語彙，回應問題，這是提升兩人互動與對話的契機，以培養研究者的合群習性。

3. 祖孫互動模式的提升

陽光明媚的早晨，研究者與外婆展開第 2 次「鞭炮聲聲辭舊歲」的活動，因應節慶而製作鞭炮等道具，兩人的笑聲此起彼落，而畫年獸圖像 (圖 2) 時，外婆一反昔日疾言厲色的神情，以輕聲細語的方式，耳提面命地提醒：「注意不同顏色的變化，鬍鬚邊緣有紅

色、粉紅色、咖啡色、黃色四種顏色，應準備好蠟筆。」（札記 20220128），而今她從嚴厲變成溫和的言行，不僅樂於發展創意思維的繪畫，更能悉心指導，互動的氣氛轉為融洽，這顛覆原先預想兩人可能的緊張畫面，外婆反而喜歡具有參與感的活動，未來可投其所好，增加互動的頻率，以豐富兩人的生活經驗。

（二）停滯期

1. 反思活動目的

陰雨綿綿的午後，研究者與外婆進入「停滯期」階段，第 3 次「桃符萬象慶更新」的活動，談及書法時，她的雙眉緊蹙：「寫春聯，我有點生疏，擔心寫不好。」研究者則提議：「寫春聯前，先用鉛筆打草稿，照著邊框慢慢寫。」她聽聞建議後，重展笑顏（札記 20220129）。可知這個建議，對她而言，具有舒緩情緒的效果。書寫春聯時，她因為肌肉無力的緣故，右手不由自主地發抖，努力地覆蓋草稿上的線條，加重書寫的力道，一筆一畫像是刻字般，研究者關心：「外婆，您要不要休息一下？感覺很辛苦。」她回答：「我現在年紀大了，手會發抖，太久沒有寫書法了，很生疏，我想繼續寫，寫好再說。」同時鼓勵：「好的，外婆加油。」15 分鐘後，她終於寫好字跡工整的「十全十美」四字春聯（圖 3），鼓舞著自己跟隨她，屏氣凝神地寫下「六六大順」4 個字（圖 3），她欣慰地表示：「字寫得還可以。」研究者害羞地說：「沒有，我太小家子氣了。」她和藹地指出：「不會，多練習會更好。」（札記 20220129）然而，事後反省，外婆對於書寫缺乏自信，當下僅以口頭鼓勵，並渴望結束活動。小丸子老師事後建議：「研究者應清楚書寫書法的目的。」（友 1 回 20220129），而高博銓（2021）亦認為，代間活動深化情意的連結，是活動的首要目的，至於認知、技能層面的學習，則為次要，不應本末倒置。

2. 急於進行活動

第 4 次「灶神上天言好事」的活動，開場播放灶神相關的音樂，研究者詢問外婆對於歌曲的感受，她一臉慈愛：「這是一首喜氣洋洋的歌曲，灶神保佑大家身體健康，好事帶上天，壞事丟一邊。」然而，自己卻急於進行下一個活動，而切換話題：「我也感覺到滿滿的祝福，等會兒，我們要看灶神的故事。」她點頭，示意繼續（錄影 20220130）。事後，反省急於進行活動，未能接續她的對話，只是自顧自的安插活動，彷彿一位下達命令的長官，若能詢問：「您有沒有其他想分享的事情？」或許，能改善單向的溝通方式，讓她感受到尊重，而增進倫理觀念。同時，小莉建議：「無論結果如何，妳都應與外婆溝通互動。」（友 2 回 20220129）。經由她的回饋，研究者覺察應多方面了解外婆的想法與感受，以啟發關懷環境。

3. 覺察與分享彼此的優點

隨後，兩人進行刮畫、書寫與分享優點卡片時，研究者滔滔不絕地談論起外婆的優點，而她的嘴角上揚，眼睛眯成一條線，接著，自己解釋寫給她的優點卡片：「您很有智慧，因為當您遇到問題，應變的能力非常好……您面對誇獎時，僅以過獎和謝謝回應，感受到您的謙虛；您總在第一時間，細心地覺察我的情緒，給予鼓勵與安慰。」而外婆則露

出欣慰的表情：「原來我在妳的眼中，還算不錯，謝謝妳的讚美。」此時，她的話鋒一轉：「其實妳是一個認真的人，動作快一點，會更好。」（札記 20220130）

經由分享優點卡片，我們覺察彼此的長處，發現外婆在活動時，能當機立斷，解決問題，安撫情緒，使研究者成為照顧者，原先以為在她心中，是一個令人苦惱的笨小孩，聽聞她的稱讚後，翻轉在她心中的印象，是一個認真的外孫女。

4. 參與家庭活動的感觸

第 5 次「慎終追遠祭祖先」的活動，兩人布置祭祀祖先的供品、焚香燒金紙時，外婆分享：「每年的祭祀，都有不同的感受，很開心妳能協助家務。」研究者說：「對不起，我以前都待在房間裡，很少參與祭祀活動，從今以後，過年和祭祀的活動，都會參與幫忙。」她欣慰地點點頭（錄影 20220131）。

回想青春時期，常因粗心大意、笨手笨腳打碎盤子、被油煙燙傷、打翻飯菜，使重視安全的外婆，扶著額頭，無奈地說：「妳沒事，不要進廚房搗亂，快去讀書！」三分鐘熱度的特質，索性將烹飪交由外婆和母親處理，所以，不常幫忙家事。昔日面對外婆的苛責，則二話不說，轉身躲進房間生悶氣，抱著棉被大哭，或是與她大吵一架。如今，體會她的辛勞後，能理解苦心，這是活動過程中意外的收穫。

5. 祖孫互動關係的融洽

第 6 次「除夕團圓年夜飯」的活動，外婆擅長烹飪，儘管自己不熟稔刀工，無法切好指定的食材，她卻回饋：「我指導外孫女煮菜，她很認真地做每一個步驟，兩人合作，燒出美味的年夜菜。」（錄音 20220131）。這使研究者發現，外婆細心教學的特質，若能專心聆聽她的指導，理解想法後再行動，能有助於祖孫互動關係的融洽，以增進倫理觀念，並反省兩人常處於「依賴—逃避」的模式，透過這幾次的活動，而逐漸發展出 Ainsworth 等人 (1978) 提出，雙方親切的回應，能發展社會及情緒能力的安全型依附。

6. 體會外婆的辛勞

大年初一，第 7 次「福德正神賜平安」的活動，充滿期盼的早晨，研究者配合外婆平時的生活步調，體會到她平日初一、十五祭祀土地公的辛勞，發現供品準備的細節：先清潔水果籃，再清洗水果，使用水果專用抹布，擦乾水滴，檢查水果和糕點等供品數量，有無成奇數，準備齊全線香、金紙、打火機等供品後，才出發祭拜。另外，亦發現她能精準掌握時間，每天凌晨 5 點，準時起床，燒香拜佛、誦經、整理家務，甚至準備早餐，透過活動，體會到她規律的生活，發現兩人天壤之別的作息，為了減少衝突，應配合與調整不規律的步調，養成良好的習慣，以及建構對於祭祀的文化認同。

隔日，兩人待在廚房，進行第 8 次「大年初二日頭紅」的活動，烹飪將近 3 個半小時，才料理好整桌的菜餚，過程中，外婆時常右手撐腰，並輕敲背部，研究者見狀問：「外婆，您站這麼久，背不痛嗎？」外婆回答：「我的背很痛，想到大家能高興吃飯的樣子，我能忍耐。」（錄音 20220202）她的一席話，展現堅忍不拔的意志力，以及「先苦後樂」的處事風格，與自己的「先樂後苦」正好相反，她見不慣孫女漫不經心的態度，無法

達到她的期許，以至於不斷地出現口語衝突，若要避免衝突，必須專心地完成一件事情，讓她感到安心，兩人即能和平的相處。

(三) 化解誤會期階段

1. 倒吃甘蔗的祖孫互動

第 9 次「話說老鼠娶新娘」的活動，研究者透過老虎情緒的角色扮演（圖 4、圖 5），改觀對外婆的看法，化解昔日的誤會。回想過往，因為她的大聲訓斥，而惱羞成怒，進而冷戰，鮮少表達真實的想法，產生內在的矛盾，影響處事的態度，而打從心底認為，她關掉電源和網路的行為，是因為怕影響她的睡眠品質。然而，活動中，外婆扮演生氣的老虎：「我擔心妳的身體吃不消。」（錄音 20220204）這讓自己感到意外，原來她最在意的是外孫女的身體健康，而非自身的需求，此話消除長年以來的誤解，進而維護研究者的身心健康。

2. 反省摺紙的難度

第 10 次「招財進寶財神爺」的活動，我們認識財神爺的故事、分享彼此對於故事的感受，而重新進行財神爺造型摺紙時，外婆敏銳的觀察力，再次感受到她的細心，因為在乎摺紙的細節，而要求重摺，她了解活動的概要流程後，即協助後續的安排，這是她完美主義的人格特質，從中，研究者反省缺乏行動力，以及懶散的特質。

(四) 調適共好期

1. 看見外婆的優點

第 11 次「天公生萬壽無疆」的活動，觀察外婆祭拜天公時的供品照片，對於堆疊在一起的供品感到好奇：「為什麼您要將供品疊在一起？在家裡，每樣供品不是攤開的嗎？」她搖頭：「這不一樣，今天在廟裡，祭拜的人很多，我們要留空間，給別人擺放供品。」（錄影 20220209）研究者再次發現，她善意的舉動，能重視他人的需求，將供品擺放整齊，如果是由自己擺放，只會注意方便性，而欠缺通盤的考量，因此，嘗試學習她的貼心舉動，藉以維持研究者良好的生活習慣，且增進合宜的倫理觀念。

2. 快樂的活動感受

第 12 次「花好月圓慶元宵」的活動，研究者與外婆沉浸於無比歡樂的彩繪燈籠中，歷時近 3 個小時，才完成這一盞巨作（圖 6、圖 7），當兩人欣賞燈籠時，彼此不約而同地露出燦爛的笑容，這種快樂的活動氛圍，符合高博銓（2021）提出，代間協同合作的互惠性原則。過程中，外婆專注活動的模樣，有別以往，她督促自己讀書的嚴厲，兩人的互動關係，趨向「改變－調適」的模式，亦趨近 Erikson (1994) 心理社會發展論中第 6 階段「成年前期」的親密關係，以及第 8 階段「老年期」的自我統合。

3. 祖孫互蒙其利

第 13 次「共慶新年笑語譚」的活動，小丸子老師協助研究者澄清內心的感受：「妳可曾想過自己在活動中的成長？是否覺察自身才是受惠者？」（友 1 回 20220211）聽聞她的

詢問，當下感觸良多，經由活動，越發意識到外婆的重要性：「回想國小3年級，我剛轉學來臺，極度缺乏歸屬感，不敢與人搭訕，總是獨自坐在角落，不發一語，經常哭泣，讓同儕與導師不知所措，導師主動聯絡外婆，並邀請她陪伴參加活動，協助適應環境和認識同學，在親師合作的配合下，我逐漸打開心扉，結交好朋友。」（札記 20220211）。這段過往，感恩外婆安撫情緒，她如同溫暖的太陽，給予愛與關懷，一掃寂寞的陰霾，而維護研究者的身心健康。

如今進行活動的研究者，以互惠的心態回饋她，正如小丸子老師所言，自身即為活動的受惠者，而認為外婆同為受惠者，因為她合不攏嘴的笑容，早已說明一切。兩人由 Ainsworth 等人 (1978) 依附理論裡的抗拒型、逃避型依附，逐漸趨向安全型依附。而祖孫間的互動情誼，符合教育部 (2017) 《課綱》社會領域「關愛家人」，實踐六大核心素養的「關懷合作」，進而探索與覺察、協商與調整、愛護與尊重彼此，培養解決問題的能力，以及同理他人。雙方共同經歷「蜜月期」、「停滯期」、「化解誤會期」、「調適共好期」等 4 個階段，以了解彼此生活習慣、個性的差異，給予正向的回饋，增進祖孫互動的關係。



圖 2. 祖孫創作年獸畫



圖 3. 祖孫書寫的春聯



圖 4. 老虎生氣面具



圖 5. 老虎開心面具



圖 6. 彩繪燈籠



圖 7. 彩繪燈籠

二、華人新年文化活動評量表

第 1 次活動前，外婆對於活動前的祖孫互動表現為 3 分，表示互動品質堪憂：「我總是關心外孫女。」（外婆評 20220127）。而研究者同為 3 分：「時常關心外婆的身體狀況。」

(研評 20220127)，回想活動前，經常使用對方不喜歡的方式，對待彼此，常處於冷戰、焦慮不安的抗拒型依附，以及退縮、壓抑的逃避型 2 種依附關係，話不投機半句多，鮮少開口表達關心，因為氣憤對方不在乎自己的想法，進而爆發口語的衝突。直到最後 1 次活動，她對祖孫活動的分數評為 7 分，表示互動品質良好：「我和外孫女分享想法，兩人能快樂地相處。」(外婆評 20220211)。研究者的分數同為 7 分：「我向外婆分享對於活動的感受，談話間感到輕鬆自在。」(研評 20220211)。活動後，兩人皆為最高分 7 分，由「依賴—逃避」，轉變為「承擔—面對」，趨向安全型依附，如同 Bowlby (1988:11) 所言，依附對象建立安全基地，適時安撫被依附對象的情緒，使其受到重視。因此，從評量表上可知：此次的活動，能增進祖孫兩人的互動情誼。

三、研究者的覺察

(一) 行動中的省思

1. 未臻成熟的提問技巧

反省活動過程中，研究者的提問技巧不佳，僅為單一問答，而未延伸話題，對此，小莉建議：「活動中詢問的過程，應該延伸更多像是聊天的話題，藉以了解彼此，休息時間應有轉銜。」(友 2 回 20220210) 聽從她的建議，反思應保留轉銜的時間，在活動前擬好問題，向具有教學經驗的老師、批判諍友，請教問題設計的合宜性，加強探究性的問題，以打開祖孫倆的話匣子。

2. 適度的示範與鼓勵

研究者覺察適度的示範、鼓勵，有助於活動的進行，此次的活動，發現外婆因為初次接觸〈愛的鼓勵〉、改編音樂劇、書寫春聯、刮畫，以及彩繪燈籠，對活動的內容，感到陌生而反應不及，需要多次的示範，使她能理解活動的方式，增加互動的參與感與成功的機會，進而信心大增，以拓展兩人的美感經驗。正如 Jarrott 等人 (2019:493) 所言，透過準備與反思代間活動，能強化活動參與者的興趣和信心。值得一提的是，從第 2 次活動開始，她主動提供想法，叮嚀彩繪年獸圖像時，應注意色彩的搭配，因此，後續的活動，皆採取鼓勵、讚美等正向語言，發現效果斐然，以實踐教育部 (2017)《課綱》中教保服務人員宜使用傾聽、微笑或口頭讚美等正向的互動方式。

3. 祖孫迥異的個性

此外，覺察到外婆與自己不同的個性，生活上產生許多的摩擦。如第 1 次活動即發現：外婆雖然嚴謹，但是力求改變，喜歡具有挑戰性的事物；研究者則是固執，兩人天差地別的個性，成為衝突的關鍵 (札記 20220127)。而第 2、3 次活動，再次驗證，兩人不同的個性，容易產生相處時的衝突，對比共同創作年獸畫、燈籠等作品，彷彿打開一扇不可言喻的心窗，逐漸消彌往日的隔閡 (札記 20220129)。這使自己豁然開朗，尊重彼此的想法，自然能放下心中的芥蒂，成為改善祖孫互動的契機。

4. 外婆學習角色的調整

另外，亦覺察外婆調整自身學習的角色：「外婆由直接經驗、嘗試錯誤，轉為示範，回顧我的青少年時期，她傾向錯誤中學習，不會提供明確的示範。」（札記 20220201）。活動中，她能給予清楚的口頭與肢體的指導，使人能快速了解現況，並處理活動中遇到的問題。

透過 13 次的活動，研究者反省應以正向語言，對待外婆，審視身為職前教保服務人員，對於「老吾老以及人之老，幼吾幼以及人之幼」的教育圖像，實踐教育部（2017）提出，教保服務人員應理解自己的身心狀態，並注意言行舉止，以回應《課綱》中的九大目標。若擁有自我省思及修正的能力，以積極的態度與人溝通，方能維護幼兒的身心健康（楊金寶、尹亭雲，2015）。期盼透過本次的活動能學習培養正向的信念，落實關愛家人的行動，以成為幼兒學習的榜樣。

（二）行動後的省思

1. 正向語言改善互動的關係

研究者針對正向表達、溝通、鼓勵，進行分析，發現此策略，已延續至第 2、6、9、12 次的活動，增加雙方正向回饋的表現，其中，第 2 次活動，兩人一同拍手，表達鼓勵、讚美，提升互動的參與感；第 6 次活動，發現溫和、正向的語言，是維繫祖孫互動關係的方針；第 9 次角色扮演的活動，逐漸化解雙方的誤解，深刻體悟讚美的社會性增強，能增進祖孫優質的互動；直到第 12 次活動，兩人皆使用正向語言，回饋彼此的行為模式，可知正向語言的溝通、互動，為提升祖孫互動關係的良方。

2. 角色的轉換

透過代間活動的省思，研究者明白雙方迥異的個性，是造成隔閡的主因，兩人從「支配—順從」，轉變為「改變—調適」的互動模式，並由「化解誤會期」階段（第 7 次至第 10 次活動），進階成「調適共好期」階段（第 11 次至第 13 次活動）。令人感到驚訝的是，外婆分享：「活動進行時，我將妳視為孫女的角色，而非老師，我很開心，我們一起進行活動，共同學習。」（訪談 20220624）她的一席話，讓自己意識到，認同身為孫女的角色，方能改善祖孫互動關係。

經由 13 次的活動，體會到祖孫共學與共好的快樂，站在外婆的立場，思考兩人的互動模式，分析過往不妥之處，改善自身的語氣，了解她的感受，回應正向的訊息。如今透過朱如君（2019）提出批判性反思，深度地剖析想法。與外婆共同經營「我好，妳也好」的祖孫互動藍圖。

（三）行動後的行動

心態的轉變

以前的研究者不知感恩，不懂體恤他人的辛勞，一旦陷入負面情緒的泥淖，便難以自拔，怨天尤人，當外婆善意指導時，反而惱羞成怒，和她發生口語的衝突，有損祖孫互動

關係。進行活動前，原以為有問題的人是外婆，但沒想到活動結束後，發現自己才是問題的根源，雙方互動的衝突點，在於不願意承認錯誤的個性，以及拖延的特質，讓她無法認同。而今驀然回首，驚覺最需要改變的人是自身，若能勇於面對衝突，保持正向的態度，主動關愛外婆，祖孫衝突自然能迎刃而解。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 華人新年文化活動有助於提升職前教保服務人員與外婆的互動關係

本研究祖孫兩人歷經蜜月期、停滯期、化解誤會期、調適共好期等 4 個階段；遭遇不知所措、氣氛緊張、時間管理、衝突醞釀等 4 個主要問題，經由修正，雙方使用正向語言、調整活動時間、聽取建議，以及調適身心狀態等 4 種主要策略，進而提升雙方的互動關係，亦可回應教育部（2017）《課綱》之九大目標。以「維護身心健康」、「養成良好習慣」、「增進倫理觀念」為優先要務，從而促進祖孫互動、情感聯繫之代間活動的目標。

(二) 透過華人新年文化活動，提升職前教保服務人員對祖孫互動關係之省思

活動過程中，研究者反省自己才是祖孫互動關係的問題源頭，應認同身為孫女的角色，體恤祖輩的辛勞，回饋正向的語言和關懷，應尊敬、喜愛與感謝外婆，以提升祖孫互動關係。

二、建議

(一) 考量祖輩的喜好與身體狀況

本活動進行時，因考量外婆的身體狀況，不便進行跑、跳等大肢體動作，而以美勞、書法等靜態活動為主，她酷愛能發揮創意的美勞活動。因此，未來進行相關活動時，應考量祖輩的喜好與身體狀況，以進行兼具娛樂性質的活動內容，引發長者對於活動的興趣。

(二) 推廣代間互惠的文化活動

進行活動時，外婆教導研究者華人的新年文化，使她獲得自信與成就感，自己則更加了解文化的內涵，進而提升雙方的互動關係。因此，建議未來可以將此文化活動，推廣至其他的教育層級，藉以提升代間活動之互動性。此外，代間活動亦可發展孫輩教導祖輩之議題，甚至推廣至社區文化健康站或活動中心，以落實華人新年文化活動的普及性，以及祖孫互惠的活動目的。

(三) 參考《課綱》設計老幼共學的代間活動與評量表

本研究針對一組成年祖孫互動關係進行探究，其評量表的內容，僅為了解雙方活動前

後的祖孫互動表現。未來可探究老幼共學的代間活動，且參照《課綱》中的九大目標，作為教保服務人員設計代間活動、自製評量表的參考，並說明自製評量表的編製內容與參考依據、所獲得之分數代表的意義，使用前後測的方式，具體呈現代間活動介入前後的關係改變之描述，以提升研究的信度與效度。

參考文獻

一、中文部分

- 朱如君（2019）。師培生的核心素養－批判性反思。臺灣教育評論月刊，8(12)，12-18。
<https://doi.org/10.6791/TER>
- 吳啓誠、張瓊云（2020）。主題分析在教育研究上的應用。特殊教育發展期刊，69，29-42。
[https://doi.org/10.7034/DSE.202006_\(69\).0003](https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0003)
- 林俊德（2017）。大學生參與主題式代間園藝治療活動之老人態度與個人成長效益初探，輔導季刊，53(3)，31-42。<https://doi.org/10.29742/GQ>
- 林美珍、林千立、李德芬（2021）。人類發展分期與老年期研究之回顧－以台灣博碩士論文（1996-2012）為例。應用心理研究，75，1-44。<https://doi.org/10.3966/156092512021120075001>
- 高文彬、蕭荏祐（2020）。教與學的共構：高齡者桌遊教學之行動研究。臺灣教育評論月刊，9(6)，152-176。<https://doi.org/10.6791/TER>
- 高博銓（2021）。代間學習活動的規畫與實施。實踐博雅學報，32，7-28。[https://doi.org/10.7041/SCJLA.202106_\(32\).0001](https://doi.org/10.7041/SCJLA.202106_(32).0001)
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。教育部國民及學前教育署。
- 教育部（2017年4月26日）。教保服務人員條例。全國法規資料庫，2022年1月27日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070071>
- 黃捷（2021）。伯公文化融入幼兒園主題教學之行動研究〔未出版碩士論文〕。國立中央大學。
- 陳俐君、蔡慧美、趙啓傑（2018）。阿美族野菜文化對幼兒園課程的健康飲食觀念傳遞之行動研究－以臺東縣某國小附幼為例。運動與遊憩研究，13(1)，16-26。
[https://10.29423/JSRR.201809_13\(1\).02](https://10.29423/JSRR.201809_13(1).02)
- 陳淑琦、鍾雅惠（2019a）。幼兒園教保活動課程文化課程考實例（上冊）。教育部國民及學前教育署。
- 陳淑琦、鍾雅惠（2019b）。幼兒園教保活動課程文化課程考實例（下冊）。教育部國民及學前教育署。
- 楊金寶、尹亭雲（2015）。幼兒園教保活動課程健康安全實用（上冊）。教育部國民及學前教育署。

蔡清田 (2013)。教育行動研究新論。五南。

蔡清田 (2021)。十二年國教新課綱與教育行動研究。五南。

劉宏鈺、林逸蘋、吳姿儀 (2021)。祖孫共學趣：以代間學習概念初探老幼共照之可能。臺灣社會福利學刊，17(2)，99-143。https://doi.org/10.6265/TJSW.202112_17(2).03

二、英文部分

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Boivin, N. (2021). Co-participatory multimodal intergenerational storytelling: Preschool children's relationship with modality creating elder inclusion. *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842110120. https://doi.org/10.1177/14687984211012055

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Canedo-García, A., García-Sánchez, J.-N., Díaz-Prieto, C., & Pacheco-Sanz, D.-I. (2021). Evaluation of the benefits, satisfaction, and limitations of intergenerational face-to-face activities: A general population survey in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9683. https://doi.org/10.3390/ijerph18189683

Cheng, H., Lyu, K., Li, J., & Shiu, H. (2021). Bridging the digital divide for rural older adults by family intergenerational learning: A classroom case in a rural primary school in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 371. https://doi.org/10.3390/ijerph19010371

Chou, W.-H., Li, Y.-C., Chen, Y.-F., Ohsuga, M., & Inoue, T. (2022). Empirical study of virtual reality to promote intergenerational communication: Taiwan traditional glove puppetry as example. *Sustainability*, 14(6), 3213. https://doi.org/10.3390/su14063213

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. https://doi.org/10.2307/1176100

Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. Norton & Company.

Fruhauf, C. A., Yancura, L. A., Greenwood-Junkermeier, H., Riggs, N. R., Fox, A. L., Mendoza, A. N., & Ooki, N. (2020). The importance of family-focused and strengths-based approaches to interventions for grandfamilies. *Journal of Family Theory & Review*, 12(4), 478-491. https://doi.org/10.1111/jftr.12395

Gerritzen, E. V., Hull, M. J., Verbeek, H., Smith, A. E., & de Boer, B. (2020). Successful elements of intergenerational dementia programs: A scoping review: research. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(2), 214-245. https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1670770

- Hausknecht, S., Freeman, S., Martin, J., Nash, C., & Skinner, K. (2021). Sharing indigenous knowledge through intergenerational digital storytelling: Design of a workshop engaging elders and youth. *Educational Gerontology*, 47(7), 285-296. <https://doi.org/10.1080/03601277.2021.1927484>
- Henkin, N. Z., Patterson, T., Stone, R., & Butts, D. (2017). *Intergenerational programming in senior housing: From promise to practice*. Generations United.
- Jarrott, S. E., Stremmel, A. J., & Naar, J. J. (2019). Practice that transforms intergenerational programs: A model of theory - and evidence-informed principles. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17 (4), 488-504. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1579154>
- Jarrott, S. E., Turner, S. G., Juris, J., Scrivano, R. M., & Weaver, R. H. (2021). Program practices predict intergenerational interaction among children and older adults. *The Gerontologist*, 62(3), 385-396. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab161>
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W. J., Gow, A. J., Carlson, M. C., & Nicholls, L. A. B. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults' cognitive, social, and health outcomes. *Ageing Research Reviews*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Neugarten, B. L. & Weinstein, K. K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and Family*, 26(2), 199-204. <https://doi.org/10.2307/349727>
- Pan, H., Fokkema, T., Wang, R., Dury, S., & De Donder, L. (2021). 'It's like a double-edged sword' : Understanding Confucianism's role in activity participation among first-generation older Chinese migrants in the Netherlands and Belgium. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 36(3), 229-252. <https://doi.org/10.1007/s10823-021-09435-x>
- Shorey, S., & Ng, E. D. (2022). A social-ecological model of grandparenting experiences: A systematic review. *The Gerontologist*, 62(3), e193-e205. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa172>
- Valdemoros San Emeterio, M. Á., Alonso Ruiz, R. A., Sáenz De Jubera Ocón, M., Ponce De León Elizondo, A., & Sanz Arazuri, E. (2021). Intergenerational leisure and family reconciliation. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4809>
- Yang, X., & Yin, D. (2022). The protective effect of caring for grandchildren on the mental health of the elderly: A structural equation modeling analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1255. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031255>