

# 教育學誌

(原初等教育學報)

第二十七期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一〇一年六月

# 教育學誌第27期

(原名初等教育學報，民國93年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市樹林街二段33號

網址：<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自101年1月至103年12月）

主編：尹玫君

編審委員：李奉儒 李新鄉 林 菁 姜添輝 郭丁熒 程炳林

黃月純 溫嘉榮 鄒慧英 劉信雄 蔡清華 蔡榮貴

執行編輯：張正平

執行秘書：張秋蓉

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國101年6月

創刊年月：民國77年6月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為<http://www.edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣250元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

# 教育學誌

(原南師初等教育學報)

## 第二十七期

### 目次

學校課程知識—階級再製的隱形篩網？ .....	郭木山..... 1
原住民族中學生文化資本運作的階級差異 .....	許殷宏、謝艾芸..... 39
學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究～以臺南市國中為例 .....	賀欣音、郭丁熒..... 83
教師心理契約實踐對知識創造行為關聯性之階層線性分析 .....	蕭佳純、方斌..... 133
以Hargreaves教師情緒地理之架構來探究國小教師與家長互動情況 .....	林奕成..... 175
不同激勵機制對國小六年級學童網路學習活動影響之研究 .....	顏百鴻、歐陽閻..... 221



# Contents

The Knowledge of School Curriculum — The Hidden Screen of Class Reproduction? .....	Mu-Shan Kuo.....	1
Exploring the Cultural Capital Differences Resulted by the Social Class among Aboriginal Middle School Students .....	Yin-Hung Hsu    Ai-Yun Hsieh.....	39
The Relationship between Students’ Perception of School Supports and Bullying Behaviors in the Junior High School in Tainan City .....	Xin-Yin He    Ding-Ying Guo.....	83
A Study for Multi-level Analysis of Teachers’ Psychological Contract Fulfillments, and Knowledge Creating Behavior .....	Chia-Chun, Hsiao    Ping Fang.....	133
Using emotional geographies of teaching under Hargreaves’ framework to study teacher-parent interactions.....	I-Cheng Lin.....	175
The Effects of Using Different Incentive Mechanisms on Sixth Graders’ Internet Learning Activities.....	Bai-Hung Yen    Yin OuTang.....	221



教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁1～37

## 學校課程知識—階級再製的隱形篩網？

郭木山

南投縣中峰國小校長

### 摘 要

雖然學校教育已普遍達致「有教無類」的形式平等，但學校內的課程知識的組織選擇、教學實施及教學方法的運用，卻充斥著權力與調控的不公平現象。是故，本文透過理論分析，探究學校課程知識的權力與控制，意圖揭露課程知識隱形的篩選控制機制。

分析發現課程知識隱含著權力關係和控制本質，透過課程範疇界限和傳遞溝通形式的強度，形構一個知識符碼的篩選機制，造成不同階級背景學生在進入學校教育之前已然成形的不平等學習位置及再製功能，但也發現它並非牢不可破，仍存有能動翻轉空間。文末並提出結論和建議。

關鍵字：課程知識、階級再製、知識權力、知識符碼

## **The Knowledge of School Curriculum – The Hidden Screen of Class Reproduction?**

Mu-Shan Kuo

Principal, ChungFeng Elementary School, Nantou County

### **Abstract**

This study explores the inequality of curriculum and instruction within schools. Utilizing literature analysis, this article analyzes the power and domination of curriculum knowledge to expose the control and segregation of the knowledge within school curriculum.

The research findings reveal the power and control relationship hidden within the knowledge of the curriculum and instruction to construct the screening function of the knowledge codes, which produces inequality for the different class of students, and also enlarges the reproduction of education.

**Keywords:** Curriculum Knowledge; Class Reproduction;  
Knowledge Power; Knowledge Codes

## 壹、前言

結構功能論者（Durkheim, 1956；Parsons, 1959）認為學校教育是促進社會進步和社會流動的管道，尤其是勞工階級學生向上爬升的纜繩。但從再製論者（Bernstein, 1971, 1973；Bourdieu與Wacquant, 1992；Bourdieu與Passeron, 1977；Bourdieu, 1989；Bowels與Gintis, 1976）諸多的研究分析中，此種預期及觀點卻顯得過度樂觀且不切實際。後者學者指出，學校教育系統受到社會文化的牽制，藉由社會主流文化霸權意識型態的滲透、社會規範的規訓，致使教育系統和教師個體受制於主流文化價值的支配，尤其是學校教育作為一個文化政治場域中的關鍵要素—課程知識，更是文化價值滲透、規約的無形密道和接合器。

Apple（2000）就批判學校教育對某些特定群體而言，是一個民主開放、確保流動的龐大引擎，但對於某些群體而言卻有迥然不同的差異，它反而成為一個社會控制形式和文化險境的體現（the embodiment of cultural dangers）。因此，他直接指出學校課程與經濟、文化的再製有密切關係，導致學校教育系統隱含著強大的經濟和文化支配力量及再製機制（Apple, 1991）。

就此，Giroux（1988）也指稱，學校知識是支配文化的特定表現形式，是經過選擇性的強調與排除過程所建構的特權論述，進而傳遞與再製支配性文化。換言之，學校的知識體系並非價值中立，而是選擇性地納入支配階級的語言形式、思維模式、社會關係與生活經驗，並且將它們合法化。姜添輝（2003）也指出，社會階級再製根源於學校課程內容，其運作環節是藉由知識結構與屬性的階級排他性，以達到社會控制的目的。另從經濟再製觀點也發現，教育系統客觀地進行著知識的篩選淘汰，階級越低者受害越深（Bowels & Gintis, 1976）。

上揭分析顯示，學校教育傳遞著特定階級的思維模式和價值體系，而這些思維、語言與價值勢必轉化成一套可傳述、修習的課程知識。據此，此套課程對某特定階級學生而言，相較提供一個較為熟悉、親近的語言及課程內容情境；相對的，對其他階級學生而言，則形成一套疏離本身文化思維和知識結構的陌生語言和學習內容情境，導致後者在進入學校教育系統之前即處在一個較為不利的學習情境。

這些影響並非僅是上述學習位置和成效等外在表現的差距，更隱匿於深層結構的限制。Bernstein（1996）指陳社會權力隱藏於學校教育中，他認為社會結構深藏於教育論述（educational discourse）與教學活動中，透過教育論述及教學活動得以再脈絡化和再製。他指稱學校知識及溝通形式與權力和控制有高度連結，認為權力和控制是相互嵌入的，權力關係在不同團體類型、性別、階級、種族、論述類別之間，創造了界限，並藉由傳遞界限之內的知識內容而形成控制機制。

Bernstein進一步指稱，教育知識在取得界限及合法化地位後，會透過教育機制和教育符碼的權力分配，建立傳遞溝通及控制的形式。而學校教育即建立在教育論述範疇上的教育機制，並藉由論述範疇或類型的差異展現權力特性。也就是說，論述或知識類型隱藏著權力分配，而知識傳遞形式或過程則是隱藏權力的溝通形式，內含論述或知識合法地位的控制本質。因此，目前學校教育雖然已達致「有教無類」的形式平等，但學校內的課程學科分類、界限、教材組織選擇、教學實施及教學方法的採用，卻似乎仍隱含著權力分配與社會控制的機制。

是故，本文主要企圖檢視和揭示學校課程知識所設定的隱性界限及篩選區隔功能，亦即針對教師所運用之教科書或自編教材等形式的學校課程知識，以及教師教學傳遞中不同的教學方式所潛藏的權力關係進行理解透析，以揭示其較為不為大眾所熟知和意識的知識權力本質內涵和影響。所以，本研究期透過理論的分析與歸整，探究及揭示學校課程知識

的權力角色與屬性，和其隱含的大眾習焉不察的知識權力內涵，及其對社會發展和階級流動隱藏的調控功能，以揭露課程知識隱然存在篩選調控的機制。藉此，得以根據理論探究所得提出建議，以為促發學校教育人員的文化知覺和教育實踐之參考。是以，本文將先從文化霸權觀點論述文化/知識權力意義內涵及與學校教育的關聯，並進一步闡述課程知識的權力內涵與特質，再更深一層的解析、揭露知識權力藉以遂行目的的教育符碼的區隔作用，最終提出結論與建議。

## 貳、文化知識權力與學校教育

就文化霸權觀點而言，學校是支配階級文化和社會意識型態的代理機構及傳遞媒介（Althusser, 1971；Gramsci, 1971）。Bourdieu與Passeron（1977）則直指它是一種文化象徵暴力（symbolic violence）。Bernstein（1996）也指陳學校教育是社會文化及價值體系的一種傳遞機制，教育課程中隱含著諸多社會主流文化價值觀及內在思維體系，如此價值及思維體系透過教育機制傳遞給學生，讓學生在無形中習得社會主流文化價值觀及思維模式。

可見學校絕非一個中立的教育機構，而是與社會文化有著高度的關聯與權力互動。因此，本文欲探討學校課程知識所隱含的權力內涵及關係，首先闡述文化知識權力內涵，並剖析文化知識權力的隱性特質，最後再探討學校教育的文化傳遞角色。

### 一、文化知識的權力內涵

就文化/知識權力觀點而論，Argyle（1994）和Marx（1961）即指陳，文化是一種階級權力的社會關係表達，隱藏政治、階級權力的鬥爭和價值判斷，具有排他的性格，會形成文化的分化和階層性；Hall

(1996)也認為，文化指涉著權力的運作，進行著社會的控制；Barker (2003)更指出，文化是並非一個中立領域，文化是政治的，因為它呈現高度的權力關係。而從Gramsci (1971)的文化霸權觀 (cultural hegemony theory)更清晰具體的梳理出文化知識的權力內涵和脈絡，他認為統治者為取得穩固的統治地位，勢必透過文化領導權的取得，以潛移默化的方式滲透支配階級價值意識形態，以取得被支配者同意 (consent) 及認可 (sanction) 成為主流文化。換言之，支配階級之所以能取得文化領導權，主要透過社會文化或知識信仰體系的傳播，在這些信念與文化知識的教化過程中，使得社會大眾一致的接受它的指令和規範。Freire (方永泉譯，2002)進一步指出，支配的中上階級文化成為社會主流文化後，它們的價值觀被融入大眾的生活中，並且被轉換成常態性，其中被賦予高度的合理性。

由上可知，文化知識的傳遞是一項複雜且神秘的過程，支配階級將主流文化價值包裝成「常態化」(normalize)、「常識化」(common sense)的自然狀態，不但令其取得社會控制「合理性」(rationality)和「正當性」(legitimacy)地位，且更令其隱身不為人見，甚至成為顛撲不破的社會價值真理。此種文化知識合法化的結果使得文化知識意識型態的潛藏性和神秘化將更形隱密，社會集體意識的同質性也將更加強化，主流文化知識的價值觀被察覺和揭露的可能性則相對降低，形成社會的自然順應狀況，產生個人或社會團體對主流文化知識的無意識性和自願順從性。

## 二、文化知識的隱性特質

承上所言，文化霸權蘊含著階級文化滲透的權力運作，在取得人民對統治階級價值利益「同意」的過程中，支配階級透過意識形態的文化傳遞，形成社會控制的支配，導致被支配者產生「無意識」

(unconsciousness) 現象，顯現任何社會制度和控制都是正當的、理所當然的。這是因為支配階級意識型態隱藏於文化內容中，再滲入個體思維及價值體系的過程中，個體並無法察覺隱藏於文化中的政治意圖，因而產生自願性的順從（姜添輝，2002：135）。P. McLaren就指出：

主流階級不需訴諸武力來主導霸權，因為附屬階級主動積極的擁抱主流階級的價值觀和生命目標，卻對這些價值觀的來源一無所知。……這些宰制的特質也很少被挑戰，因為主流意識形態無所不在，一般人學習將它看作是最自然的、最常識性的、顛撲不破的道理（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：291-293）。

由上述引文分析，不僅支配階級會藉由文化霸權支配附屬階級，附屬階級亦會主動的向優勢階級靠攏，這正印證了Veblen（1994）的「人民會向強勢文化傾斜」的觀點，如此靠攏結果當然更助長及穩固支配階級的支配權，因為他將會更合理化支配階級的價值觀和階級利益，成為難以挑戰和顛覆的價值意識。Bourdieu（1977）在針對「象徵暴力」（symbolic violence）的概念論述時即指出：

在一個特定的社會組成中，各組成團體或階級之間的權力關係置於文化主導地位的文化專斷中，儘管是採取間接方式，但卻完全的展現出統治團體或階級的客觀利益。（Bourdieu, 1977: 16）

是以，支配階級主流價值支配著社會價值系統，其他團體或階級認可支配階級的價值利益，並內化成為自己的價值觀或意識形態，當然

就更難顛破既存的主流價值，因為它已經被「合法化」。這如同邱天助（1998：160）所言：「象徵系統企圖經由社會世界塑造正確和合法性的強制定義，而將宰制予以合法化」。

質言之，文化合法化結果更強化受支配者的內在價值信仰系統，導致顯現無意識的固著狀態，這是上述Freire所提「常態化」的結果，而此種常態化歷程往往必須依賴「再脈絡化」（recontextualize）的轉化，使既有知識架構和價值架構更形隱匿。Bernstein（1996）就指出，社會文化透過「再脈絡化」（recontextualize）的過程對社會文化進行重組與建構，此種過程使原已隱藏於主流文化中的社會價值及階級權力更不易被察覺。這是因為社會大眾在同意及接受支配階級信仰體系的價值觀的過程中，已接受無數的訓練、說服—無論是從教會、學校、家庭或大眾傳媒，使其認可既存的社會制度和價值體系是理所當然的。

所以，霸權在取得宰制權力的過程中，經由意識形態及社會價值體系內化於心靈，成功的消除了矛盾和對立，形成共識，使個體自動順從（譚光鼎，2000：116），而此種自動順從的效應則更強化「文化無意識」的形成。

總之，社會階級權力隱藏於社會文化中，經由不斷「合理化」、「常態化」、「再脈絡化」過程，使得社會成員呈現「文化無意識」狀態，導致被支配者產生「自願主義」的順從特性。職此，支配階級在主流文化的傳遞過程中，常將自身階級利益，轉化為整體社會利益的社會規範和常識，並預先成功教化大多數人民，促使人民更容易及更無意識的接受此種階級權力和社會控制，並將其視為理所當然。

### 三、學校教育的文化知識傳遞角色

至於學校教育對於文化知識權力的傳遞又扮演何種角色？D. Bell即指出，市民社會中的宗教及教育機構是兩大重要的傳遞中介機制：

資產階級世界觀—理性至上、講究實際、注重實效—不僅統治了技術—經濟結構，並逐步控制文化，尤其透過宗教體系和教育體系。（Bell, 1976：100）

由引文顯示，無論是經濟結構或文化結構的控制權，都得依賴教會、學校等社會機構系統的代理機能，尤其是學校教育，更是在統治者優勢的掌握下，藉由一致性、同質性的知識與價值系統傳遞，傳播統治階級的主流知識價值，形成社會大眾可以認可與重視的普世知識價值。

由此觀之，學校系統成了支配階級鞏固階級政權和價值利益最有力的代理機構（agencies），主要原因在於支配者可藉由這種代理機構所選擇或信仰的價值及學術知識，傳遞支配者的階級文化和價值體系，使其更具合法性及取得主流地位，構築社會大眾共同認可的主流文化，進而成為社會共同信仰的社會價值觀，形成文化的領導與支配。

而在學校教育傳遞知識價值的過程中，學校中主流知識價值的傳遞者—教師，更是不可或缺的代理角色。Gramsci（1971）即指出知識份子（intellectuals）是統治團體的代理人（deputies），行使著社會霸權和政治支配的功能。姜添輝（2002）也指出，知識分子協助隱含支配階級價值的主流文化建立合理性（rationality），並藉由國家機器的立法途徑取得合法性（legitimacy），使得主流文化兼具了合理性和合法性的意識形態和社會價值觀，透過如此傳播程序交織成綿密的傳播網路。綜言之，學校教育是統治階級藉以傳遞交換知識價值的重要體系，教師更是學校教育溝通傳遞知識價值不可或缺的中介者，不可避免的將成為統治階級文化思維及價值意識形態的重要傳播者，是支配階級價值和信仰的建構和傳遞的關鍵角色，協助支配者取得文化領導權及人民的同意順服。

綜言之，由文化霸權觀點而言，學校教育系統成了文化霸權合理、合法傳輸主流知識價值的「中介基地」，教師則是傳輸工作的重要媒

介，傳遞學校教育中蘊含的主流知識價值，自然地傳導給受教育的學生，構成一種「一致性」、「同質性」、「無意識性」的傳遞系統。

歸結上述，社會文化與學校教育存在著高度的關聯。學校教育系統是文化霸權合理、合法傳輸主流知識價值的「秘密基地」，而教師則是傳輸工作的重要媒介，藉由擁有主流知識價值的教師，傳遞學校教育中蘊含的主流知識價值，自然傳導給到學校來受教育的學生，構成一種「理所當然」、「無意識」的傳遞系統。

換言之，上述支配階級利用文化傳遞取得文化領導權，而在文化傳遞過程中先行透過學校教育成功教化支配階級的信仰體系和社會價值系統，並獲得被支配階級的接受與同意，這其中蘊含著強大的無意識成分，造成個體對受支配與控制無從察覺，並將其視為當然，賦予它高度的合理性，產生自願性的服從，進而受制於社會控制。這樣的文化知識傳遞機制將直接建構一個權力關係不平衡的系統，影響著不同階級學習者的知識親近性和學習成效公平性。

### 參、學校課程知識的屬性與權力

承上所言，學校課程知識充斥社會階級權力分配與控制，而探究其內涵及屬性又為何？Bourdieu（1973）即指出，學校教育機構所傳輸的文化接近並契合統治者的支配文化。張建成（2002）也評析指出，在社會既有的權力結構下，那些有權決定知識價值與位階的大多是代表社會主流的政治或文化菁英，負責知識的生產、分配及決定，政府一旦特許這些優勢階級成員主導整個課程決策時，他們往往是從自身認識、熟悉及利益出發，少有念及廣大民眾和弱勢階級聲音（voice），目的在建構一個維護他們利益的「霸權課程」（hegemonic curriculum）。相形之下，弱勢族群或階級勢必處於沉默與壓抑無聲的不利地位。

由此，學校課程知識選擇及制定權操之在政治與社會菁英，亦即中上階級掌握了整個課程知識選擇制定主導權，對於課程內容和屬性的決定自然有其特定偏好。

### 一、社會分工區分知識類型需求及權力階層

由上論述可得，學校課程知識具有階級文化知識權力運作內涵，但其根源為何？又會產生何種程度的影響結果？

事實上，此種關聯根源於資本社會精細的社會分工和工業化生產技術深化的結果。姜添輝（2002）指出，工業化生產技術的發展、變革促使社會分工逐漸明顯分化。Davis和Moore（1966）更深入的指出，個體因為依據社會共同價值標準在分工體系中進行行動，產生高低不等的社會功能和職業階層。而這些不同工作性質的職業也衍生不同的工作知識體系需求。

就此，Davis和Moore更進一步指出，愈底層或無技術職業類別需求的知識與技能愈為粗略，而愈上層的職務，如經理或專業人員的工作內容需求一套複雜精細的知識體系，此種知識涵蓋分析、判斷、綜合等複雜的心智思考活動歷程。因此，白領職務需求高度抽象型知識類型。相對的，底層工作則較需求實務型知識類型。對此，Willis（1981）即指證：

一般而言，在勞工階級中實務比理論更為重要。……一盎司的敏銳是價值一整個圖書館的證書。關於純理論性知識的愚蠢行為，勞動者充滿偽證性的故事。實務性能力總是被列為首位考量，……然而在中產階級文化中，……知識與合格身分被視為開放給個體向上流動的管道。而在勞動階級想法裡，理論被固著於特定生產性的事務。……到此程度，當理論能真正處

理事務、完成實務性工作與改變特性時，此種理論才真的有用。（Willis, 1981：85-86）

由此可見，不同階級知識屬性取向與其工作屬性具有高度相關性。如勞工階級對知識的需求對應著他們的工作屬性和取向，著重實務取向（practical-oriented）知識的獲取。較之於勞工階級工作偏向非學術的實務知識，白領階級工作則顯現邏輯抽象思考的特性。因而，學校教育為服務經濟層面的發展，課程自然偏向中上階級所熟悉的學術性導向（academic orientated）課程，而排除勞工階級熟悉的實務性知識（practical knowledge），大幅反應中上階級的生活模式、文化內涵、價值體系和思維模式。

就此，Apple指出其深入的觀察：

如果有一些學生被認為未來是有潛力的，能成為專業或管理階層的人才，那麼學校和課程就會朝向彈性、選擇、研究的方向來指導；相對的，學生可能的未來如果是半技術性或無技術的勞工，學校就會強調準時、整齊、習慣的培養等等。（Apple, 1991：65）

此種學校課程知識中產階級化的現象，間接導致學校人員教育態度及價值的分化，誤認中上階級學生才有資質和才能學習「智性」的知識，勞工階級學生則以學好良好工作態度和習慣為優先要務，此種「智性」學習和「行為」規訓的區隔明顯造成教育知識內容的分化和區隔。而這種由社會分工影響而成的知識分化和區隔進而形成知識權力的分化，進一步構成社會階級的區隔（segregation）與篩選（screen）的機制（Bernstein, 1975；王瑞賢，2007）。

綜言之，學校課程內容會因應社會分工需求及社會評價系統而選擇制定，此一選擇主要受制於掌握政治與經濟文化資源的中上階級之影響，因而課程朝向中上階級化方向發展。而不同的課程類型—抽象學術類型知識與實務類型知識—將形成一道明顯的界限，對不同階級學生產生區隔作用。具體而言，此種不平等的結構導致不同階級學生在進入學校學習之前已處於不同的社會位置，將難以避免的產生學生學習位置和機會的差異，亦即學術性課程知識內容將對勞工階級學生構築一道學習防線，對勞工階級學童形成可觀的學習障礙。此種現象並常因學校教學現場偏重心理學傾向的歸因而受到忽略，亦即過於強調學生心智發展的學習因素反而造成知識符碼差異的理所當然和無意識疏漏。除此之外，此種差異也將因學生在面對中上階級學術性課程時的態度—順應或抗拒—而拉大其學習成效的差距。

## 二、學校課程知識呈現中上階級知識偏好

上述分析顯示，支配階級藉由合法化學校教育以維持其階級利益及經濟、文化的優位；又文化知識因社會分工的需求造成知識的階層化。因此，在學校教育取得合法化、合理化地位之後，為維繫支配階級價值利益和文化建構的主導權，勢必進一步透過學校課程知識的選擇與制定，挑選契合自身階級意識形態或嫻熟的文化知識作為傳遞與教化下一代的素材，以利代間的優勢維繫與階級再製。易言之，學校教育反映了支配階級的價值、規範和態度，同時利用教育的分化，讓不同階級的學生學到不同的潛在課程，以維持階級的利益（戴曉霞，2005：73）。

縱然Pakulski & Waters（1996）認為階級因消費型社會崛起而變得複雜多變，導致階級界線變得模糊淡化，但姜添輝（2005）則剖析指出，學校課程內容隱藏獨特的知識結構與屬性，雖然其內容是取自社會多元文化，但由於中上階級操控社會價值體系的內涵及方向，因而呈現上下

垂直的層級結構。此種垂直關係根源於物質報酬條件形成的社會評價系統，由於中上職位擁有較高報酬與評價，因此中上階級文化較容易取得主導優勢地位。可見階級知識權力並未因階級意識或界限模糊而瓦解，仍因階級家庭代間文化的傳習維繫其一定程度的差異和控制功能。此種現象印證Marcuse（1964）指出文化消費社會中所顯現的控制的形式雖然有所改變，但控制的本質實際上並無二致性質相似。因此，在階級意識或界限逐漸模糊的社會，知識權力的區隔作用仍然存在。

Bernstein（1975）符碼理論（code theory）即指出，階級因不同社會分工原則的差異，顯現不同的社會連帶關係，產生不同的語言溝通形式和知識權力。在家庭語言社會化過程中，中上階級基於較複雜專業化的社會分工原則，偏向有機連帶的社會聯繫方式，通常以精緻型符碼（elaborated code）作為溝通形式；而勞工階級兒童則傳習到以限制型符碼（restricted code）為主要的溝通形式。因限制型符碼是一種「通俗語言」（public language），有其獨特的文化特性和語言形式，然而在工業化社會中，此種語言形式與職業工作較無直接的關聯，同時也不受學校教育所採納。換言之，勞工階級的生活經驗和語言符碼並無法在學校中得到體現，而中上階級的語言形式及價值體系卻可以熔融到整個學習脈絡之中（王瑞賢，2007）。

此種課程選擇所形成的課程偏好，產生課程大多偏向中上階級所熟悉的知識類型和語言模式。國內學者姜添輝和陳伯璋（2006）針對社會領域教材分析的研究發現即證實，國內社會領域教材內容存在中上階級化的特性，並藉由合理化過程教化出具備中上階級導向思維體系的學生，顯見學校課程知識與中上階級文化的親近性。張建成（2002）也指出相近的發現：

優勢階層子弟之所以比較容易成功，尚有一個很重要的原

因，就是他們的家庭文化與學校文化之間，存在著一定程度的相似性及連續性。也就是說，學校課程內容呈現的是優勢民族或中上階層的價值觀與知識偏好，教學過程使用的是這些兒童自幼嫻熟的「國語」及思考模式，評鑑工具測量的是它們累積多年的生活經驗及符號系統。這樣的層層保護，想要失敗也不容易。反過來說，弱勢階層的兒童來到學校，學前的準備已經嚴重落後，這時又要學習新的語言、新的人際溝通方式、新的價值觀和道德規範、新的認知推理形式等等，一切都顯得那麼笨拙愚魯，老師又沒有時間對他多了解，等他趕上進度，想要成功，概率極微。（張建成，2002：30）

由此顯見，學習成就與課程知識產生高度的連結與影響，而學校課程知識選擇與制定明顯偏向中上階級偏好或嫻熟的知識向度，不同階級學生與學校課程屬性的親近性和嫻熟度成為學習成功與否的關鍵因素。

綜此，學校知識課程的選擇、組織，顯現偏向中上階級的價值文化和利益偏好。諸多實徵研究（林湘慧，2003；姜添輝，2004；胡富翔，2004；許殷宏，2004；張建成，2002；楊怡蓉，2005；謝靜宜，2006；Bernstein, 1996；Bourdieu, 1993）亦印證此種推論，學校教育課程知識內容大幅反應中上階級意識形態、知識類型、生活型態、語言模式和思維方式，教學方式的選擇也偏向中上階級學生嫻熟及偏好的方式，因而與中上階級學生先備文化經驗與知識產生相容作用，而與勞工階級學生則因家庭文化習性，和學校教育知識屬性相容性不足而造成「鴨子聽雷」的斷裂現象。

### 三、對課程知識的順應與抗拒與否關聯學習成就高低

上述分析顯示，學校課程知識充滿中上階級化，因而造成分化與區

隔。而前文分析也顯現，家庭文化內涵與學校教育文化的接軌與斷裂關係著個體社會階級的再製。具體而言，個體在家庭教育社會化過程中所涵養的習性若與學校教育所傳授的課程知識或行為規訓契合，則學習成效會有較佳表現；反之，則相對的降低，形成上述所謂「學習障礙」。因此，學生學習成就優劣或學習障礙的產生並不能僅歸因於個體智力與動機因素，而主要在於個體文化習性與學校教育知識符碼的相容或連續與否。

上述顯示，學校課程知識偏向中上階級所熟悉的抽象學術性知識類型，相對於勞工階級所強調實務取向的知識類型，將與學校教育所傳遞的課程內涵產生斷裂與脫離。簡言之，中上階級學生在接受學校教育面對熟悉的特定課程屬性時，親近性和嫻熟度較高；勞工階級學生則相對的感到陌生而產生排斥、抗拒，此種接納及抗拒的態度直接影響學生對學校課程的學習接受度，進而關係學生學習的成敗，導致不同程度的學習成就差異。顯然，在此種情形下，中上階級學生因熟悉或接納學校課程知識而獲得成功經驗概率就大，相對的勞工階級學生遭受挫敗的經驗就較多。

學校文化定位不同於勞工階級，其主要不同在於：較少教材反映真實生活的差異，長期看來，教育有很大的可能性。然而，在勞工階級，當無法信任學校時，會累積大量的階級意識，鄰居街坊及大量的勞工階級的符號連接，年輕文化提供主題，造成反學校文化力量會被加強。（Willis, 1981：37）

此即顯示學業的挫敗較易導致反學校文化（counter-school culture）的產生，其特性是採取抗拒手段，以維護其自我認同，進而尋求自我存在的意義空間（姜添輝，2004；Willis, 1977）。因為偏好中上階級文化

價值的學校文化強調的是學生行為合乎規範，要求守法及服從有禮，認為教學呈現公平的交換，提供了均等的成功機會。但事實上，這僅是學校教育正當合理化的修辭而已。其實，教學過程中處處充滿規訓機制，隱含著規範控制。因此，勞工階級學生在面對不熟悉及斷裂的學校課程及行為規範時，常會展現出反權威、反規訓、反知識的抗拒反應。

上述主要從學校「課程知識」層面闡述家庭與學校文化習性的連續與否，以及所產生的影響；另一層面則可從「行為規訓」的規範來探討。一般而言，學校教育會藉由「課程知識」和「行為規訓」兩個層面傳遞中上階級的知識文化和價值意識形態，教育學生具備符合中上階級期望的角色特質與能力，使能為社會所用，避免社會結構的鬆解，並促進資本社會發展。

然而，勞工階級家庭除表現出上述在知識層面與學校教育課程知識的斷裂現象外，在子女的行為規範方面也經常缺乏系統性的規訓機制（discipline mechanism），美其名是給予下一代更多自由與空間，以表達自己內心的情緒與感受（Willis, 1981）。但在缺乏規訓機制的情境下，他們喪失辨識特定情境需求規訓行為的訓練機會，因而未能及時發展出辨識特定情境且反映出合宜行為的能力。比起中上階級學生，勞工階級學生顯然較不能適應中上階級價值規範，因而他對學習這些規範的適應自然較差，也較不可能乖順的遵從這些規範。

「小夥子」（the lads）（勞工階級子女）生存在與其父母共同形塑之勞工階級文化及學校制度結構衝突之下，企圖以各種方式，例如：破壞書籍、詆毀公物等，來抗拒存在他們文化中所有的壓力。（Willis, 1981：65）

由此，勞工階級學生展現出反學校文化（counter school culture）的

抗拒行為，將使學生處於更不利的學習位置，因為他們認為學校是一個無趣、痛苦的場域，反應出抗拒的狀態，如抽煙、喝酒、曠課、逃學、奇裝異服、打架、吸毒、參加暴力組織等等。對這些學生而言，他們無法追求教育的成就和資格，他們總是抱著宿命論（fatalism），認為自己總是在社會底層複製惡性循環，難有翻身機會。因此，在學校時他們無法跟那些「好學生」一樣的互相尊重、服從知識、追求資格（Willis, 1981）。

究其根源，主要在於勞工階級認為社會規範是屬於中上階級的道德產物，在勞工階級的文化屬性中較不被重視。此種道德教化的差異也反映在父母教養子女的態度與方式上，Tunstall（1973）的研究就顯示，漁夫階級對子女的管教規訓顯得相當放縱薄弱，家庭缺乏提供適當的社會禮儀，而喝酒行為倒成了他們展現男子氣概階級特質和尋求自我認同的手段。張建成和陳珊華（2006）亦發現，勞工階級父母對於子女生涯管教多採取消極因應方式，而對於行為管教則採取威權式態度。

因此，勞工階級家庭對子女的行為規訓及角色期望的管教方式往往是「非理性」、「消極式」、「立即式」、「短期性」的規範，亦即當遭遇違規或問題時才採取短期性或即時能收短暫成效的方法來處理，如不加思索的責罵、體罰等威權嚇阻方式，有別於中上階級多採取「理性」、「參與式」、「說理式」、「長期性」的民主方式來管教子女，以收長期人格與行為養成的規訓功效（林湘慧，2003；張建成、陳珊華，2006；Swift, 1971）。

具體而言，在學校教育中，教師通常要求學生服從、有禮、尊重，希望學生具備道德承諾、人文涵養和社會責任。因此，對勞工階級學生慣用的粗俗措辭或較豪放不拘的行為舉止，常被視為違規和不受管教，成了教師管教、規訓的重點。此種傾向成了勞工階級反學校文化的主要根源。其實，規訓化要求服從及有禮優雅是建立在社會控制的基礎之

上，自然引起勞動階級學生的抗拒，而此種抗拒事實則是反映出勞工階級學生欲圖脫離被支配、反權威、反規訓和尋求自我認同的心理。

綜言之，個體在家庭社會化下所習得的文化習性、思維模式和價值體系與學校課程文化知識的相容與否，決定學生在學校適應程度及教育成就的高低。因此，從上述分析中，無論是「課程知識」或「行為規範」層面，中上階級學生在學校教育中由於大多「符應」及「順從」學校教育知識體系和價值體系的學習，呈現其聰明、認真、服從及優雅的表現形式；而勞工階級學生則常顯現「抗拒」的特性，被認為是笨拙、懶惰、不服從及不合作的一群。此種對立現象進而導致中上階級學生容易被「接納」，勞工階級學生則容易被「排斥」。如此機制一再循環的結果是：中上階級學生勢必處於學習條件的優位，而勞工階級學生則相對處於不利的學習位置，如此週而復始，反而更強化了文化再製的魔咒。相對而言，順應及學習中上階級價值及知識文化成了勞工階級爭取向上流動的機會。質言之，勞工階級唯有接受及學習中上階級的知識類型及理解模式，才能跳脫文化再製窠臼，獲致較高學習成就並在社會分工體制中爭取較高的工作機會和社會位置。

#### 肆、學校教育符碼的篩選作用

由上述分析顯示，學校課程知識體現著中上階級知識文化與價值觀，而不同階級學生對此種知識類型與屬性的熟悉順應及陌生排斥的強度反映學習位置的優劣狀況，進而影響不同階級學生的學習成效及篩選區隔。具體而言，學校課程傳遞著上述中上階級學童所熟悉的「精緻型符碼」，對勞動階級學童而言，這是一種不熟悉且斷裂的知識符碼，造成不同社會空間學童因為學習知識類型的不同，而產生學習成就的差異，這種知識結構的區隔反映出課程知識的範疇界限和傳遞溝通形式上

的影響。Bernstein (1996) 就以「分類」(classification) 和「架構」(framing) 的概念，以其強度的變化差異來說明知識權力分配和社會控制的維持、衝突和變遷。以下即以這兩個概念為主來探究課程知識傳遞的權力轉換、分配，以及溝通傳遞形式的控制本質，亦即探求課程知識傳遞、轉換的權力分配和控制原則。

### 一、知識符碼的權力與控制

前述曾提及，中上階級學童因透過家庭社會化的文化或語言傳習，形成語言溝通形式的差異。中上階級嫻熟「精緻型符碼」的運用，而勞工階級則侷限於「限制型符碼」，且學校教育所使用的知識符碼一向偏重「精緻型符碼」，相對造成中上階級學生語言發展有較佳的學習表現，勞工階級學生則處於不利的位置，此種現象根源於社會分工和職業職位取得上的影響。具體而言，「精緻型符碼」是「非情境束縛取向」(uncontext-bound) 的知識符碼，具情境獨立和普遍性的特性，也就是說，語言理解模式超脫具體經驗情境的束縛，從其中抽繹出事物背後的抽象概念、邏輯關係與原理法則，亦即它是一種傾向學術性抽象概念的知識符碼；而「限制型符碼」具有高度的「情境束縛取向」(context-bound) 導向，具情境依賴和獨特的特性，亦即這類學童的語言理解模式依賴於生活情境和生活經驗知識，因而當課程內容脫離他們的生活經驗時，學習障礙立即顯現(姜添輝，2005；Bernstein, 1996；Sadovnik, 2001)。

上述知識符碼的差異指涉社會分工與階級溝通形式的不同。前述論及，知識屬性的差異起源於社會分工生產關係的需求，勞工階級因工作屬性的關係偏重「實務型知識」的需求，而中上階級則傾向「學術型知識」的取得。這是社會階級差異所產生的溝通符碼的不同，此一情況不但顯現不同社會空間(階級)學生，對於知識符碼運用程度和模式的

不同，也反映其在社會分工、家庭及學校教育等體制中的階級權力的差異。具體而言，「限制型符碼」是勞工階級言說形式的表現方式，對應於學校教育使用契合中上階級學生文化習性及語言符碼的「精緻型符碼」，相對的產生語言符碼使用上的斷裂和學習上的障礙，不同階級學生學習過程使用語言符碼所形成的階級差異及不平等由此而生。

沈芳汶（2004）的研究發現即印證了上述的論述及假設，她指出：精緻型言說型式是中上階級絕大多數學童常用的言說形式，使用精緻型言說型式的學生因為言說型態與學校的言說脈絡相同，所以在學習上是處於優勢的地位；反之，使用限制型言說型式的學生必須花大量時間去調適學習經驗。

綜合上述，不同階級學生在學校中所使用的語言符碼反映的是知識權力位置（position）的區隔，契合者顯示出有利的學習位置和獲得優異的學習成就；斷裂者則反映出不利的學習位置和低下的學習成效。因而，語言符碼的相契與否成為學習成功與否的關鍵因素，形成一套知識篩選的可能機制。

就此，本文進一步藉Bernstein「分類」（classification）和「架構」（frame）的概念更具體的來解析課程內容和教學傳遞等教學實踐過程的權力運作，亦即對學科內容性質的區分和教學溝通的過程及其蘊含權力控制本質進行探討。「分類」指涉一種內容之間疆界維持（boundary maintenance）的程度，它涉及課程範疇之間的疆界和孤立性，是一種「之間」的關係（relation between）。也就是說，它是一種不同團體類型、性別、階級、種族、論述類別之間的權力區別及交互作用，它傳遞著權力和範疇（category）之間的界限關係，形成範疇之間的隔離。意味範疇具有其本身界限和孤立性（insulation），而範疇之間不同程度的孤立性創造不同關係「之間」原則和社會分工原則，並以靜默的方式傳遞權力的訊息（Bernstein, 1973, 1990, 1996；Sadovnik, 2001）。

簡言之，「分類」是在呈現範疇之間結構上的問題，是一種範疇上的隔離，以界限來區隔與他人的社會關係和形成殊異性的空間。因此，分類的強弱是一種權力關係。事實上，權力常被偽裝和隱藏在「分類」的原則中，而藉此形成權力傳遞的隱形管道。由此，姜添輝（2005）認為：

由於「分類」是指涉知識類型之間的疆域，其強弱程度將代表特定知識類型內容的「專門化」程度，亦即內容的內在組織原則。……此種內在組織原則足以產生「之間」與「之內」的調控法則。「之間」指涉各分工體系運用知識內容的區隔，各種知識類型（category）正反映出社會的分工體系，……更具體而言，特定知識類型與特定行業相結合，因而在生產關係中，各種知識類型能分配社會成員於特定的社會位置。由於職位具有上下層級的關係，因此知識能塑造明確的社會關係。此種關聯性顯示，「分類」不僅代表知識類型的疆界含意，並且也具有維持社會分工體系之間社會關係的作用，再者各種知識類型之間的疆界強度反映出分工體系分化的程度。（姜添輝，2005：231）

由引文分析可知，知識範疇分類與社會分工有高度的連結，並因此指涉上下層級社會關係。亦即知識疆界的區分反映著社會分工體系職位階層，具備層級化的社會關係。引申此種概念至學校課程知識層面而言，即顯現出依據課程結構及屬性所區分而成的學科範疇，是以內含隱蔽的方式傳遞著隱藏在學科知識界限中的權力運作，呈現一種學科「之間」的權力作用。具體而言，國語、數學等學術性、結構性強的科目即佔有學校課程結構中較高的比例，成了教師與家長重視的「主科」，實

務層面無論在資格或升遷考試均列為必考科目，這即是「強分類」權力運作的明顯例證；而音樂、美勞、體育等技能科科目即因學術性和結構性相形薄弱，以及其學科界限的模糊化，在實務層面又被歸類為不需考試的科目，相對被歸為「副科」的「弱分類」範疇。學科主副科或強弱分類的事實顯示出知識權力的區分，顯現其聲音（voice）和位置（position）的認同，並形成知識位階的社會關係。此種知識位階的區分即如Young（1977）所指，知識高低階的劃分關係著社會階層性的區分，蘊含著權力階層的運作，不但造成知識界限的區隔，並隱含知識權力高低的意涵。

上述「分類」涉及課程知識內容及組織的「識別原則」（recognized rule），區分著學科知識的界限、分類；而「架構」則指涉教學實踐知識傳遞的「理解原則」（realized rule），即關係著教室中教學傳遞師生關係和互動過程的建構。Bernstein（1990）即指出，「分類」調控著範疇的聲音，「架構」則調控著合法訊息的形式。亦即知識透過分類的「識別原則」區隔知識類型，取得知識聲音的正當性，並藉由架構的「理解原則」傳遞聲音的合法知識訊息。因此，「架構」指涉著師生之間知識傳遞選擇、組織、速度和時間的控制程度。

「架構」也呈現強弱程度的差別，「強架構」意味著師生之間自由選擇機會的受到限制，傾向單向灌輸的教師中心狀態；而「弱架構」則學生擁有較多的自由，包含課程內容、學習型態、速度與時間的選擇自主性較大，參與學習的程度大為提高，顯現學生中心的趨向。亦即架構的強弱展現的是學校知識在傳遞、實踐過程中，教師掌握及發揮權力的程度強弱，這關係到教學傳遞過程中師生的位置、參與及選擇的程度。準此，教師的權威決定著架構的強弱，也左右著師生之間的互動關係（姜添輝，2005）。

質言之，「架構」是一個在脈絡「之內」（within）的控制關係，它

強調關係之間傳遞者和接收者的互動和溝通，亦即是一種傳遞者與接收者之間互動、交流的控制模式。當「強架構」時，傳遞者是明確的控制選擇、連續、進度、準則和社會基礎；當「弱架構」時，接收者則明顯的掌握溝通主體和社會基礎（Bernstein, 1996）。

而由上述兩個概念的交織也構成兩個主要教育傳遞類型：「外顯教學」（visible pedagogy）和「內隱教學」（invisible pedagogy）（Bernstein, 1996）。這兩種教學類型主要指涉教育傳遞過程中傳遞者和接收者的權力互動與角色關係。「外顯教學」是一種強分類強架構的原則，呈現明確範疇內容的傳遞，並在傳遞者強勢作為下強制接收者接受灌輸；而「內隱教學」則是一種弱分類弱架構的原則，強調範疇模糊的知識內容，並透過接收者的參與、合作，接收者取得溝通過程的參與和主導位置。

換言之，在學校教學實踐上，強分類強架構的「外顯教學」呈現一個學科分明，且以教師中心的教學方式，學生大多聽命於教師對課程及教學方式的安排，只能被動的聽講和單一標準的單向學習與評鑑，例如強分類強架構的國語、數學等領域教學，大多在傳統教師中心的教學模式下進行，學生大多僅是安靜的接收教師的講解和反覆練習，並以較標準化的評量方式要求學生回答標準答案，這對家庭文化原就較缺乏抽象邏輯知識性質的弱勢階級學生而言，相對產生學習的疏離和排斥。

而弱分類弱架構的「內隱教學」則強調課程內容邊界的消弭整合，著重師生互動的雙向溝通和傳遞，顯現師生互為主體的教學原則，強調課程知識統整及鼓勵學生主動學習，參與學習的安排與討論的雙向學習。此種分類、架構下的學習，不管是對於中上階級學生或弱勢階級學生而言，均存在更大彈性的學習空間，例如藝文、體育或以社區、學校為本的學校本位課程來說，課程知識的優勢和親近性就不一定局限於中上階級學生身上，又在一個弱架構強調彈性、互動、探索的教學溝通形

式上，弱勢學生參與或投入教學活動的可能性，就較前一類型要來得有機會和意願。申言之，不同教學類型反映出不同階級學生在學校教育中所處的優劣學習位置和相容性，顯現不同階級位置的學生，遭遇學校教育中不同教育符碼及教學溝通形式時，所產生的不同權力及象徵控制（symbolic control）。

由此，Bernstein藉由符碼理論和教育論述理論揭示教育符碼和教育溝通形式的權力分配和社會控制本質。吳瓊洳（2003）的研究指出：教育知識如何選擇、分類、分配、傳遞與評鑑，都反映出權力分配和社會控制的原則。課程中所謂有用的教育知識、有效的評鑑方式，都隱含著某種分類的疆界，也隱含著社會權力關係的分配、運作和維持。王瑞賢（2001）的研究也發現言說在溝通性的深層背後隱含著語言符號社會控制的特性，它不但具有社會溝通功能，並隱含符號調控功能，突顯其符號控制本質。

總括而言，上述Bernstein符碼理論或教育論述理論觀點，均企圖指出學校教育中所運用的語言符碼或知識符碼，隱藏著不平等的權力分配和社會調控本質，並藉由被視為當然的教學溝通形式，助長教學傳遞的達成和學校教育的再製功能。顯然，上述所指涉知識類型和教學傳遞形式影響不同階級學生學習成效，知識類型更構成了隱性的篩選機制，而教學傳遞溝通形式也關係著學生學習習性的契合與排斥的控制本質，這些教育符碼與溝通形式共同建構出學校教育綿密的控制網路和篩選機制。

## 二、知識符碼選用過程的隱性調控

承上述可理解，學校課程知識是一種知識符碼及語言符碼的轉換、傳遞，具有權力分配和社會控制的特性，尤其教學傳遞的互動過程更是決定不同階級學生學習成效的關鍵要素。因為在這過程中指涉著知識再

脈絡化 (recontextualization) 及階層化的權力運作。Bernstein (1975) 即指出，不同階級的初始脈絡 (initial context) 是由不同家庭文化情境社會化的結果，學生在此種不同的家庭社會化過程或初始脈絡中獲得不同的家庭文化和語言知識符碼，而在學校教育中對初始脈絡的再選擇、萃取、再對焦，經歷再脈絡化過程形成次級脈絡情境。因而，此種再脈絡化過程中將產生課程編輯者和使用者的教師擁有知識內容的定義權、選用權和傳遞權。

而前述分析即顯示學校教育所選擇、採用課程知識具有中上階級價值知識傾向，此種傾向主要取決於學校課程知識編輯者、選用者、教學者個人的意識形態和思維體系傾向。因為課程制定者或選取者，無論是政府官員、專家學者、課程編輯者、課程發展委員會成員、教師均屬於中上階級成員，他們具有定義及選用學校知識內容的權力 (Young, 1971)，胡富翔 (2004) 的研究發現即指出，課程是透過編輯者主客觀意識形態編撰而成，但編輯群往往呈現著中上階級同質化的組合，且顯現出主觀性的優勢主義傾向。

所以，學校課程知識的選擇、轉化必然反映出課程制定者和編輯者、選用者、教學者主觀優勢的階級價值、信念和思維模式。尤其是學校教育知識主要傳遞者－教師，則是教學溝通中展現控制本質的重要角色，因為他身負課程知識的篩選重組，和課程內容的教學轉化的再脈絡化重任，在這知識再脈絡化過程中，其自身意識形態的主觀優勢及教學傳遞方式，將成為知識選用及傳輸的要件，也是他展現權力及控制的主要根據。

再脈絡化者是根據自身的價值觀、習性來擇取、組織、轉換外在的情境資訊，進而重組成自身心理結構可以理解的文本，成為次級脈絡 (sub-context)，並藉由外顯化的機制傳遞給接收者。Bernstein (1996) 就認為，社會文化透過「再脈絡化」 (recontextualize) 的過程對原有知

識文化進行重組與建構，它已非原先的文本，此種過程使原已隱藏於主流文化中的社會價值及階級權力，致使更不易察覺及形成更強的控制。

知識轉化的形式被去脈絡化（de-contextualization）的原則所調控，此種過程涉及文本的改變，就如它是被去定位（de-location）、然後再定位（re-location），此種過程確定文本不再是原先的文本。（Bernstein, 1990：60）

如此，再脈絡化後的文本已隱含有傳遞者的價值意識，其與接收者的互動過程中所運用的知識符碼相容與否，將關係著傳遞的效果。據言之，學校課程知識透過教師的轉化，而其採用的教學溝通形式的強度（架構的強度），以及與學生的互動過程，將因師生文化習性的相容與否而影響其教學傳遞的成效。舉例來說，一位具中上階級價值背景的教師，他選擇的課程內容或使用的教學語言符碼往往偏向中上階級學生熟悉的課程知識和「精緻型符碼」，此種主觀優勢態度下的選擇結果將造成不利勞工階級學生的學習成果。

就此，前述Bourdieu文化再製概念中個體文化「習性」，與學校文化知識所產生相容與斷裂而導致的再製機制；Bernstein符碼理論概念中所指陳，不同階級使用不同語言符碼（精緻型符碼與限制型符碼）的差異，以及與學校教育所使用的語言符碼的異同所產生的學習成就差異來看。不同階級學生在接收學校知識類型及教學傳遞方式的再脈絡化過程將產生極大的差異，而造成不同階級學生學習位置的優劣勢，課程知識的不平等及篩選作用即由此而生。

綜而言之，上述評析顯示知識「再脈絡化」潛藏著知識權力的運作，導致不同階級學生接收學校知識符碼的理解程度和思維模式有所不同，而這層差異進一步透過具中上階級價值傾向的教師進行教學傳遞，

將致使不同階級學生的學習成效更大的差異，進而產生隱形的不平等現象和篩選作用。

## 伍、研究發現與討論

本文主要著眼於文化知識權力觀點，剖析學校課程知識的內涵與本質，探討課程知識中內含的權力關係與社會控制本質，主要發現如下。

### 一、學校課程知識確隱含再製宰制，但仍存在能動空間

新馬克思主義論者指出，學校教育受制於社會文化的壓迫，甚至成為文化再製的共犯結構。而從上述文獻理論解析所得，遂行此項再製工程的微型工具主要依賴的就是學校課程知識，透過課程知識的編制、選擇、轉化、使用，傳輸中上階級的文化知識及價值意識形態，在傳輸過程中（無論是知識權力或是溝通形式控制）隱含諸多權力運作，造成不同階級學生學習資源及位置的差異和不公，形成一種隱形的篩選機制與控制關係。

分析所得，學校課程知識呈現中上階級化的傾向，隱含著中上階級的特定知識形式和內涵，顯現中上階級特定的知識屬性、語言符碼和理解模式，偏向學術知識類型和抽象思維模式。此種價值、知識、語言、思維型態與符碼均偏向中上階級的情況，造成與中上階級學生文化經驗和符碼相容，與勞工階級學生文化經驗和符碼斷裂的現象，此現象自然影響到不同階級受教對象的學習速度（pacing）和成效。而會造成此種課程知識偏好的原因主要根源於社會分工所產生工作屬性關係，呈現中上階級工作強調學術型知識需求，勞工階級工作則需要大量的實務型知識，此種工作屬性的知識需求造就為經濟服務的學校教育知識偏向中上

階級熟悉的知識類型。

上述所指現象的發展形成知識的分化和區隔，中上階級在面對相近屬性的課程時表現出熟悉、親近的現象，產生接合與相容的狀態；而勞工階級學生熟悉實務知識類型的文化傾向則形成明顯的斷裂和界限，此種狀態顯示家庭文化符碼與學校知識符碼的接軌或斷裂與否的問題。而除從「課程知識」層面展現區隔控制之外，另一途徑「行為規訓」也進行行為規範制約，此種情形將造成勞工階級學生出現個體文化習性與學校課程的不相容與衝突，甚至表現出反學校文化的行為，顯現出「抗拒」與「順應」的行為表現。這個「抗拒」及「順應」的過程，相對產生不同階級學生在學習位置和社會空間取得的差異，形成一個隱形的社會篩選機制。

上述研究發現似乎顯現文化再製理論階級複製牢不可破的態勢，但 Gramsci (1971) 則認為透過勞動 (work) 來連結社會法則和自然法則，發展勞工階級兒童努力、專注的態度，培養學術勞動和智性習性，提升勞工階級學生的智性水準。因為他認為唯有培養兒童勤奮努力、依規守法、集中精神等習性才是獲致學習成功的關鍵。此外，陳珊華 (1997) 也發現，Willis 的文化創生觀點可破除直接再製論的悲觀論調；另巫有鎰 (2005) 亦提出，提升學童自我教育抱負和降低家庭負面文化對學生學業表現越顯有利的論證。

綜言之，課程知識階層化的權力運作確實影響不同階級學童學習位置與成效，以及其機會均等性的差異，但前述論證亦顯示，再製論的論調中是存在能動空間 (agency) 和機會，勞工階級學童仍可運用順應接合不同文化知識的文化創生途徑、勤勉努力的學習，以及增強本身的教育抱負和學習動機，當可獲致良好學習成效和社會流動的可能。

## 二、文化回應及多元教學方式是降低課程知識與教學符碼支配的可能對策

進一步從微觀的知識符碼評析發現，不同階級學生出現不同型態的語言符碼依賴。中上階級學生偏重非情境束縛取向的「精緻型符碼」應用；勞工階級學生則習慣情境束縛的「限制型符碼」使用。此種不同語言符碼使用的依賴，主要來自家庭慣用語言的傳習，因而關係著與學校教育使用的語言符碼是否相符，進而產生不同的學習成效和學習障礙。此點也從Bernstein的「分類」和「架構」概念分析中獲得進一步印證，「分類」指涉著課程知識界限的區隔隱藏著權力的關係，具體而言就如國語、數學與生活、藝能等學科界限範疇的區隔展現出學科領域的權力關係和地位；而「架構」涉及教學溝通過程的師生互動關係與控制，指涉著教學傳遞的篩選機制。因此「外顯教學」、「內隱教學」除表徵教育傳遞形式之外，更彰顯出課程與教師角色的差異、控制本質和轉變。

而知識類型和教學傳遞形式也影響不同階級學生學習成就。具體而言，學校課程知識的選用必然依循政府政策、編輯者和選用者的主觀意識型態，而這些定義者、編輯者及選用者大多出身於中上階級，課程內容相對反映出中上階級的價值和知識文化，而主要的選用傳遞者－教師－在教學實踐中對課程內容的組織、轉化，和對教學方式的選擇、採用，以及在師生互動中的修正、調整，亦將依其中上階級價值的主觀優勢意識型態做詮釋和決定。是以，上述教學實踐「再脈絡化」的過程即顯現支配者主觀優勢權力與控制的展現。由此，知識類型的分類強度將構成一個隱性的篩選機制，而教學溝通形式也決定著師生習性的契合與否，影響著師生互動程度及學生學習成效，這些教育符碼與溝通形式建構學校教育的篩選機制和控制。

總之，課程知識隱含著權力關係和控制本質，透過課程範疇界限和

傳遞溝通形式的強度，形構一個知識符碼的篩選機制，造成不同階級背景學生在進入學校教育之前已然成形的不平等學習位置，反而助長學校教育的再製功能。而前述諸多課程知識文化選擇決定、教學傳遞控制，均顯現受到價值支配的影響，此等價值意識形態自然隱匿於學校課程知識中，則有待教師的知覺檢視與轉化。

就此，Gramsci (1971) 也認同，學校基本上傳遞著一種比勞工階級更高級的文化知識，也因此讓勞工階級的學童在學校及生活中產生落差，而導致學校和原生生活，以及教學 (instruction) 和教養 (education) 無法一致的問題。所以他指出必須由教師生動的教學來統整教學和教養的落差，尤其必須洞察學校與家庭、主流文化與次級文化、統治階級和被統治階級之間的差異。

另外，李怡慧 (2009) 發現運用勞工階級文化回應課程的教學實踐確能拉近勞工階級學生和非勞工階級學生的學習投入和學習成效差距；陳珊華 (1997) 研究亦發現，勞工階級學生的教育方式，可以採用進步主義的教學法。申言之，教師教學實踐的溝通形式對於勞工階級學童的學習投入和成效具有關鍵性的影響，若能精準掌握學生文化習性和生活經驗差異，善用多元文化回應課程，引入學生自身熟悉的生活經驗和文化事件為教材，並根據Bernstein「內隱教學」觀點，採用更統整及彈性的教學溝通形式，提供適當生動教學方式和妥適教學語言，課程知識符碼的限制或可降到最低。

## 陸、結論與建議

本文旨在探究與揭露學校課程知識所隱含的權力關係。從上述理論分析與討論中可知，學校課程知識顯現中上階級化傾向，建築了不同階

級學生的學習位置區隔。再者，教師教學語言符碼偏向，關係著知識接收的親近性與否，間接引發了知識區隔篩選的作用。然而，從研究發現討論中亦顯示，此種再製機制的運作並非毫無翻轉空間，勞工階級家庭如何看待學校教育機制培育自己下一代的教育問題則是關鍵的因素。

因此，建議勞工階級父母應努力降低本身家庭負面文化和提升教育期望，並激發孩子勤勉向上及提高學習動機和抱負投入學習；另一方面教師亦應提升本身文化知覺，批判習以為常課程知識中所隱含的宰制，並注意不同文化群體學生的差異，重視課程知識的再脈絡化，提供接近學童生活經驗的多元文化課程，貼近不同文化群體學生的文化經驗，以文化回應方式適應不同文化經驗學生的學習；另外，教師亦應關注本身運用的教學語言和溝通形式，採用多元的教學與評量方式及標準；當然對於學習緩慢或落後的弱勢生亦應施以不同的補救課程教材內容和教學方法，包容其不同的學習速度（pacing），致力建構一個降低知識權力宰制與篩選，並能接近教育機會均等和社會正義的學習空間。

## 參考書目

- 王瑞賢（2001）。從符號學分析—論皮亞傑、維高斯基與伯恩斯坦之研究。載於**台灣教育社會學研究**，1(2)，1-31。
- 王麗雲譯（2002）。意識形態與課程（M. W. Apple原著，1990年出版）。台北：桂冠。
- 方永泉（譯）（2002）。P. Freire著。**受壓迫者教育學**。台北：巨流。
- 吳瓊洳（2003）。九年一貫課程的社會學分析—教育知識社會學的觀點。載於國立台中師範學院主辦：**第九屆教育社會學論壇國際學術研討會論文集**。
- 沈芳汶（2004）。師生言說型式及其對學習影響之個案研究—Bernstein言說符碼理論的驗證。**國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文**，未出版。
- 巫有鎰（2005）。學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式。**屏東師範學院教育行政研究所博士論文**，未出版。
- 李怡慧（2009）。不只學做工—回應勞工階級文化之教學實踐。**國立台灣師範大學教育學系碩士論文**，未出版。
- 邱天助（1998）。**布爾迪厄文化再製理論**。台北：桂冠。
- 林湘慧（2003）。家庭社會空間與兒童習性關聯性之研究。**國立台南大學社會科教育學系碩士班碩士論文**，未出版。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系—批判教育社會學的分析。台北：高等教育。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是理念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，49(4)，93-126。

- 姜添輝（2004）。影響學生教育成就的成因。《課程與教學通訊》，16，1-13。
- 姜添輝（2005）。B. Bernstein的理論以及在教學上的運用。輯於中華民國課程與教學學會（主編），**社會價值重建的課程與教學**，215-251。高雄：復文。
- 姜添輝、陳伯璋（2006）。社會領域教材內容的階級取向與合理化的轉化策略之分析。《當代教育研究季刊》，14(4)，29-62。
- 胡富翔（2004）。教科書編輯者承載的文化霸權之分析。國立台南大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版。
- 許殷宏（2004）。「藝能編班」模式下的教學實踐：國中美術班與普通班的比較。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 張建成（2002）。**批判的教育社會學研究**。台北：學富。
- 張建成、陳珊華（2006）。生涯管教與行為管教的階級差異：兼論家庭與學校文化的連續性。《教育研究集刊》，52(1)，129-161。
- 陳珊華（1997）。威里斯的文化創生觀點及其教育蘊義。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 楊怡蓉（2005）。不同社會階級學童學習習性及成因剖析之研究。國立台南大學社會科教學碩士班碩士論文，未出版。
- 謝靜宜（2006）。課程內涵與教育結果的批判取向分析。國立台南大學社會科教學碩士班碩士論文，未出版。
- 戴曉霞（2005）。社會結構與教育。輯於台灣教育社會學學會（主編），**教育社會學**，57-96。台北：巨流。
- 蕭昭君、陳巨擘（譯）（2003）。P. McLaren著。**批判教育學導論—校園生活**。台北：巨流圖書公司。
- 譚光鼎（2000）。國家霸權與政治社會化之探討—以『認識台灣』課程為例。《教育研究集刊》，45，113-137。

- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In B.R. Cosin (Ed.). *Education: structure and society*. UK : Penguin Books Ltd.
- Apple, M.W. (1991). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000) . *Official knowledge: Democratic education in a conservative Age*. London: Routledge
- Argyle, M. (1994). *The psychology of social class*. London: Routledge.
- Barker, C. (2003). *Cultural studies (second )*. London: Sage Publications.
- Bell, D.(1976). *The cultural contradictions of capitalism*. N.Y.: Basic Books.
- Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland, D. F. Swift(Eds.). *School and society: A sociological reader*, pp.61-66. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control, Vol. 2*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In *Knowledge, education and cultural change*. R. Brown (Eds.), (pp.71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P.(1977). *Outline of A Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Social theory, 7(1)*, 14-25.

- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. The University of Chicago Press.
- Bowels, H. & Gintis, S. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Davis, K. & Moore, W. E. (1966). Some principles of stratification. In R. Bendix and M. Lipset (eds.) *Class, status and power*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.
- Hall, S. (1996). For Allon White: Metaphors of transformation. In D. Morley and D. K. Chen(Eds.). *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*, London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA. : Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. N. Y. International Publishers.
- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon.
- Marx, K. (1961). *Karl Marx: Selected Writings in Sociology and social philosophy*. eds T. Bottomore and M. Rubel. London: Pelican.
- Parsons, T.(1959). The class as a social system: Some of its functions in American society, *Harvard Education Review*, XXIX, 297-318.

- Pakulski, J. & Waters, M. (1996). *The death of class*. London: Sage Publications.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein. Prospects: *The quarterly review of comparative education*. 16, 687-703.
- Tunstall, J. (1973). Work and the social life of fishermen. In P. Worsley (ed.) *Modern sociology*. London: Penguin.
- Veblen, T. (1994). *The Theory of the Leisure Class*. N.Y.: Dover.
- Willis, P. (1981). Class and institutional form of counter-school culture . In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer & J. Woollacott (Eds.) . *Culture, ideology and social process*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Eds.) *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. F. D. (1977). Curriculum change : Limits and possibilities. In Young, M. F. D. (Eds.), *Society, state and schooling* , (pp.236-252) . Lews : Falmer Press.



教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁39~82

## 原住民族中學生文化資本運作的階級差異

許殷宏

台灣師範大學教育學系副教授

謝艾芸

台灣師範大學教育學系博士生

### 摘 要

家庭透過社會化功能將特定價值觀念與行為模式傳遞給下一代，進而讓家庭文化與學校文化兩者之間得以相互接合，左右學習者的成敗，在此過程中文化資本扮演關鍵的角色。本研究將階級與族群一併納入考量，描述並比較不同階級原住民族學生文化資本的運作情形，並將其置於教室、學校與整體社會文化脈絡中加以檢視。本研究主要採行參與觀察與深度訪談之質性研究取徑，選擇台灣東部一所原住民族學生佔相當比例的國中作為對象，以班級為單位，進行實徵資料的蒐集與分析。本研究重要發現歸納如下：（一）原住民族學生文化資本的傳習中隱藏著行為管教與生涯選擇面向的階級差異；（二）不同階級的文化資本傳習反映出差異的學校適應模式與性別角色；（三）原住民族群文化的濡染更勝階級習性的作用。

關鍵詞：原住民族學生、文化資本、社會階級、學校適應

## **Exploring the Cultural Capital Differences Resulted by the Social Class among Aboriginal Middle School Students**

Yin-Hung Hsu

Associate Professor, Department of Education,  
National Taiwan Normal University

Ai-Yun Hsieh

Doctoral Student, Department of Education,  
National Taiwan Normal University

### **Abstract**

This study includes race and social class in describing and comparing the cultural capitalization among aboriginal middle school students. The researchers took the participatory observation and in-depth interview approach to qualitatively examine the social capitalization process under the scope of classroom, school, and social culture. The participants were recruited from a middle school where aboriginal students are the majority in school. This study found larger difference in family's behavioral supervision between social classes than career supervision over children. In addition, family's social class directs student's gender roles. Moreover, cultural capital is found to influence aboriginal students' career choices. Even though social class has influences over school adaptation, more impacts are found from racial acculturation.

**Keywords:** aboriginal student, cultural capital, social class, school adaptation

## 壹、前言

一般人對於原漢族群在階級上的偏見，常肇因於原漢父母對其子女的管教態度與教育期望的顯著差異，而這樣的現象必須溯源自根本的族群文化使能見其全貌。在原住民族文化當中，傳統的教育核心是訓練族人能擔負成人社會責任之生活技能，明顯迥異於傳統漢人社會將讀書求取功名視為人生目標（譚光鼎，2002）。因此，原住民族學生傳承自父母、家庭的是不同於當前教育體制的人生目標與價值觀念。當他們在面對與自己族群截然不同的教育思維與文化觀念時，難免會出現適應不良的情形，而這可能是造成原住民族學生於學校適應、求學態度以及教育取得等方面，多半較漢人學生不利的重要因素。是故由文化面向處理少數族群學生的教育機會不均等、學習不利等問題著實有其必要性，而其中又以法國社會學家Pierre Bourdieu提出的「文化資本」（cultural capital）概念最被廣為應用與討論，主要係闡述家庭場域中上一代是如何透過家庭的社會化功能，將特定人格、價值觀、態度、行為與認知模式等傳遞給下一代，進而讓家庭文化與學校文化間得以相互接合，最終左右學習者的成敗。

隨著Bourdieu文化資本的概念越來越受關注，近年來台灣學者亦試圖借用相關概念來分析原住民族學生學校適應的種種面向。黃毅志（2001）便指出，原住民族父母不但教育程度偏低，且缺乏漢人重視教育的傳統，整體而言原住民族父母對其子女教育的關注程度仍顯不足。陳建志（1998）則是發現導致原住民族學生學業成績不利的因素，乃在於原住民族家長對子女教育期望並不高。綜觀來說，本研究發現過去許多關於原住民族議題的探討多傾向於將文化資本的內涵化為量表，以統計分析證明文化資本的中介是造成不同族群學術差距的主因，原住民族學生學業成績會特別差，可能與原住民族傳統文化價值有所關聯（陳

正祥，2004；陳順利，2001，Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999)。然而數據僅能點出差異，該如何跳脫量化研究的思維，親身體察原住民族學生所擁有的文化資本內涵，及其如何在他們的生活中發揮作用實有其必要性。

事實上，從過去教育社會學者探討教育機會不均等因素的行動中可以發現，聚光燈下的原住民族學生雖無如美國社會中非裔、拉丁裔學生有其「膚色資產」的問題，但卻仍承受著「體質差異」所衍生的歧視與偏見。以當前的研究成果觀之，似乎已有慢慢轉而聚焦於「群體內部差異」的趨勢，亦即關注少數族群學生的成功以推翻範疇論研究視野下以偏蓋全的迷思，而台灣近年來也有部分學者開始著手進行學術成功原住民族的相關探討（吳景雲，2003；黃約伯，1998；楊淑玲，2001；蔡慧君，2002），然而必須注意的是，所謂高學業成就的原住民族學生很可能因為本身學業成績表現優異，致使其學校適應與文化認同不被「問題化」，只是身為所謂的「原住民族菁英」真的沒有適應上的問題嗎？而課業敬陪末座的孩子就必然會成為社會的負擔嗎？這些疑問確實難有定見，其中不同原因的錯雜互動都可能成為原住民族學生學習路上難以跨越的絆腳石。再者，原住民族學生本身受到不同家庭背景的影響，在學校的適應情況也可能會有差異，但是過去的研究似乎較少關注原住民族群體內部存在的階級差異，甚而經常將原住民族學生視為同質性的群體。事實上，這些論述不僅忽略了原住民族群體的異質性與多元性，同時也過度簡化問題背後的複雜影響因素，無形中掩蓋了階級的作用與分野。

職是之故，本研究擇定台灣東部地區一所原住民族學生佔相當比例的國中作為對象，以班級為單位，藉由質性研究之取徑，花費一年的研究時程，描述並比較不同階級原住民族學生其文化資本的運作情形，並將其置於教室、學校與整體社會文化脈絡中加以檢視。本研究特別著

重在瞭解究竟來自不同階級家庭的原住民族學生，其父母親教養子女的策略、態度與協助子女課業及生涯規劃等實際作為之間所存在的差異？以及如何影響學生所累積的文化資本的內涵？再者，本研究亦嘗試瞭解這些不同家庭背景的原住民族學生透過家庭所獲致的文化資本內涵與型態，對於其在學校場域中所呈現的言談舉止、價值觀念等造成何種影響？是得以接合抑或是形成壁壘分明的鴻溝？並且進一步比較階級文化對於原住民族學生之人際互動、課業學習、自我期望等面向所導致的差異，以及階級與族群兩者於學生身上所產生的交互作用與影響。是故根據上述分析，本研究主要目的如下：

- 一、瞭解不同階級原住民族學生文化資本之習得、累積與作用。
- 二、比較不同階級原住民族學生所傳習之文化資本對學校適應的影響。
- 三、探究原住民族學生文化資本運作過程中，階級與族群兩者交互作用之影響。

## 貳、文獻探討

誠如Bourdieu（1974）所述，每個家庭都透過間接而非直接的方式，傳遞其子女某種文化資本與思潮（ethos）。在Bourdieu提出「文化資本」之概念之後，轉借至美國教育場域，廣泛且有效的解釋許多現象，當中包括再製面向的教育機會不均等，以及家庭背景對學校經驗、教育取得及婚姻選擇的影響。因此，隨著文化資本思潮的蔓延，無論東西方皆有十分豐富的相關研究。是故文獻探討首先針對文化資本的相關研究進行歸納與反省，接續回顧台灣以原住民族學生為主體的重要成果，以說明本研究實施之必要性。

## 一、家長的文化資本對子女學業成就、教育取得之影響

家長位處的階級與其所擁有學歷、財富、職業、聲望、社會地位等有形或無形的文化資本，對其子女的身心發展、學習歷程等，存在著增益或阻礙的影響力。Hearn（1991）證實父母親的教育程度與收入對子女在選擇進入何種大學就讀時，有顯著的影響，顯示出身背景好的孩童較可能進入名校就讀。Elisabeth（2000）透過「國家教育長期追蹤研究」（National Education Longitudinal Study，簡稱NELS）的資料進行分析亦證實，家長會將本身的資源轉化成子女學習資源，出生於家庭社經地位高、文化資本多的子女其教育成就通常較高，高中學業完成後大多會繼續升學，往大學、研究所等高等教育來發展。Peng和Wright（1994）深入探討1988年NELS的內容發現，家長教育程度與家庭收入，確與學生學習成就具有高度相關；家庭結構完整者，其學業成就遠高於單親家庭學生。

在台灣的研究方面，量化研究部分有陳建州（2001）對小學六年級生的語文成績研究中，期發現家庭社經背景對語言成績的影響隨時間而增加；質性研究方面，翟本瑞（2002）也表示高教育族群的家長對於子女的學習與課業活動，比起低教育族群的家長，實有相當大的助益。晚近亦有李威伸（2003）對台中市國中學生所作的研究，發現各類文化資本的確有社經地位上的差異，文化資本總量與客觀化形式文化資本對學業成績最具預測力。因此，父母的社經地位、教育程度越高，不僅能提供子女充足完備的學習環境與資源，亦更有餘力適時協助子女的學習。

而許多研究亦引用De Graaf（1986）與Farkas、Robert、Daniel和Yuan（1990）「文化資源」（cultural resource）一詞，亦即將Bourdieu文化資本的概念擴大，除涵蓋形式文化資本之外，亦包括家庭的語言、談吐、閱讀風氣、儀態等，更能說明文化資本較高的父母，得以挾其優厚的能力與資源，提升子女的學業能力與表現。De Graaf（1986）在荷蘭的

研究發現，家庭社經背景主要是透過家庭讀書氣氛，例如讀書時間、和上圖書館等文化資源，對子女教育成就產生影響。另外，De Graaf、De Graaf和Kraaykamp（2000）的研究也提及，父母的閱讀行為比起參與文藝活動，更能為孩子帶來教育上的成功。巫有鎰（1997）則以台北市與台東市國小五年級學童為樣本，運用不同類型音樂的喜好、學生的學習習慣與參加才藝教室作為Bourdieu文化資本的指標，結果發現學童有良好的學習習慣及參加才藝教室者，對學業成績有利，喜愛本土流行文化對學業成績有不利影響，由此可知文化資本對於學業成就有顯著影響。

家長所擁有的文化資本是否能符合學校場域需求，幫助子女規畫未來生涯，對於子女的競爭能力與學習成就方面，都會產生重大影響。Lareau（1987）說明中上階級的母親不僅可以協助孩子在家學習，更能自行將學習內容加深加廣；但是勞工階級的家長通常不太配合教師要求於家中輔導孩子課業，其原因多半是自身所受的教育程度並不高所致。Reay（1998）則發現在學生的學習過程中，不同社會階級家長展現出不同參與度。中上階級家長瞭解教育的重要性，積極參與孩子的學習，引導孩子避免錯誤及失敗，具有高度自信心且利用經濟優勢進行補救學習；反之，勞工階級家長在孩子教育過程受困於往日失敗經驗藩籬中，造成與教師溝通缺乏信心，因而相信教育成就高低取決於個人本身因素，諸如動機、情緒與智力等，而非教育體系本身的問題，導致喪失信心和降低參與孩子學習的動機（姜添輝，2002）。Ball和Vincent（2001）的研究則發現，中產階級家長認定如果下一代要延續階級優勢，他們的孩子就必須達到高標準，而且家長積極透過與學校的互動，呈現自身的價值觀點，都是為了幫助孩子在學校教育中獲得更多的機會與利益。至於陳珊華（2004）進行不同階級小學生文化資本的累積與作用時亦有類似發現，中上階級家長對於子女的生涯規劃、行為管教確實較勞工階級家長來得積極正面，進而使學生在學校生活的適應上更加順利。

綜言之，透過上述文獻資料得知，家長的社會出身背景對於孩子的學業成就、教育取得有很大的影響。家長的文化資本雖非直接移植到子女身上，但就像是「蓬生麻中，不扶自直」，家長透過言教、身教與境教等方式，讓子女於長期耳濡目染之下，進行習性的養成與文化資本的累積，最終體現在學校場域之中。然而關鍵在於家長的文化資本是否優渥富足，此舉亦影響其子女在進入教育場域中所具備的優勢高低。

## 二、學生的文化資本對於師生互動的影響

根據Bourdieu (1977) 指出，學校乃依照學生的文化資本來獎勵學生，老師被認為與菁英地位文化的學生更容易溝通，給他們更多注意及特別協助，而且將他們視為更聰明或更有天份的學生。因此，Bourdieu (1984)、DiMaggio和Useem (1978) 更在後續研究中指陳，老師擁有最多的文化資本，重視文化資本而且傾向獎賞擁有文化資本的學生。DiMaggio和Mohr (1991) 亦認為，文化資本較高者有助於維持良好形象，廣結社會網絡，提高社會資本並改善與支配者的關係。若是應用至學校場域中，文化資本可以促進師生關係進而提昇學業成就。

因此，具備較多文化資本的學生可能學校適應較佳，學業成就也較高，與教師的互動也較佳；相對的，中下階級的兒童會發覺學校環境與他們的家庭環境不同，亦缺乏符合學校文化的資本。DiMaggio (1982) 指出，資本本身並不以有意義的方式改變學生，而是作為對老師的一種信號（老師絕大部分為中產階級而且對文化有很高的敬意），他們跟具備文化資本的學生關係較好，而且會拔擢這些學生，因此中上階級子弟的學業成績自然較高。Farkas等人 (1990) 以「文化資源」為指標，研究文化資源與學業成績的關係，證實好的文化資源，例如良好的學習習慣與風格、以及老師對學生外表的評判等，對教育成就有正面影響。但如果像是張善楠和黃毅志 (1999) 以台東地區國小學生為樣本的研究，

發現負面的文化資源，例如抽煙、喝酒、嚼檳榔等，不僅不利於學業成績，更關連到老師形成之印象，最終有害於評量的結果。同樣的，De Graaf 等人（2000）也發現，文化資本較高的學生，能夠與學校教師達到良好的溝通。李文益（2003）則指出大學生的精緻文化資本越高，與老師的互動愈佳，而與師長的互動越好，則有助於提升學業成績與成就抱負。

透過上述文獻可以瞭解，學生所持的文化資本，對於其進入教室之後與教師的互動，發揮了極大的重要性。由於教師往往代表中上階級的主流文化，當學生擁有的文化資本越豐厚，或越貼近教師的文化資本時，越容易獲得教師的認同與青睞，而在學習上亦能得到較多的支持、鼓勵，進而取得更高的教育成就。然而，這般現象無疑是Collins（1971）衝突理論所言的，學校教育傳遞著某些價值觀、品味與文化，通常這些教育文化仍呈現由特定的地位團體所控制，學校亦以特定階級的標準進行人才篩選，而能涵詠、精熟且適應上層文化的學生，往往教育程度越高，亦越能獲得權勢階級的寵愛。在本研究當中，不同階級的原住民族學生各自懷有的文化資本在其學校場域當中，究竟能否順應主流的文化？對於其師生互動的緊密程度上有無造成影響？而原住民族學生與教師互動的結果，又會對其人格發展與自我認同上產生何種作用力？實是本研究亟待關注的焦點。

### 三、文化資本對於不同族群教育成就的影響

現今台灣與文化資本相關的研究，在探討文化資本對於學生學校適應、學習成就等各方面影響時，多半聚焦在不同階級的漢人學生身上，而較少針對原住民族學生在文化資本的累積與作用上著墨，亦鮮少將兩者進行比較與對照。若以國外的研究觀之，學者較多關注於文化資本對不同族群之教育成就的影響，例如Farkas等人（1990）以學生的學習習性

和行為儀表作為文化資本指標，探討其與亞裔、墨裔及非裔七、八年級美籍學生學期成績的關連性，透過迴歸分析指出，學習習性對學業成就的重要性確居首位，而行事儀表亦同時具影響效果。

至於Roscigno與Ainsworth-Darnell（1999）則藉助NELS資料庫，探討黑人與白人學生教育成就不平等之成因，結果發現黑人與白人學生的文化資本確實有所不同，然而文化資本之所以造成學業成績差異，主要肇因於家庭社經背景。Orr（2003）使用國家青年綜貫研究（National Longitudinal Survey of Youth，簡稱NLSY）資料庫，同等關注黑人與白人教育成就差距之原因，發現父母的教育與職業透過文化資本的中介之下，造成兩個種族的數學成績有所差距。至於質性研究方面，Lareau和Horvat（1999）發現家庭文化資本是否被能被教師認可是影響學生安置的主因之一，黑人學生的相對文化劣勢常被學校教育斥拒於核心位置。Goldstein（2003）以民族誌探討移民加拿大的香港高中生之學業成就取得因素，結果發現若移居學生能善用族群社會語言資源（ethnic-sociolinguistic resources），則較能獲取主流社會的文化資本。

在台灣方面，從過去與原住民族相關的研究來看，原住民族生活適應困難、所得偏低、社經地位相對低落，亦產生挫折感（許木柱，1991）。而隨著台灣經濟的發展，或許今日原住民族於教育成就、社經地位、資源分配等種種條件上已提升不少，但是族群背景對於原住民族家庭所傳遞的文化資本，仍因與主流文化有所差距，造成原住民族學生學習適應與身心發展上的困境。因此，近年來台灣亦有許多學者積極進行此一範疇的探討，例如陳順利（2001）以有無不良嗜好及才藝班數量，衡量文化資本對原漢國中生學業成績的影響，並藉助迴歸分析得知，有無不良嗜好是造成原住民族學生的國、英、數成績皆低於漢人學生的主因之一。楊肅棟（2001）發現原住民族學童國語和數學成績比漢人低約十分，結果指出原住民族學生家庭社經地位較低，可能會導致文

化資本相對的不如漢人，因此學習成績較為低落。

上述研究的目的皆希望提供原住民族學生在學習與學校適應上的協助，讓他們能擁有更順遂的學習歷程。然而，這些相關成果多半屬量化研究取徑，乃在發現原漢學生在文化資本「總量」上的差異，但這些統計數字並不能窺探原住民族學生為何在學校教育中總是居於弱勢的背後意義，抑或是即便成績優異也無法融入主流文化群體的無奈。再者，上述研究亦缺少原住民族與漢人學生在文化資本的累積與作用上之比較，或許在原漢混合的班級中，原住民族學生亦可能因擅於人際關係的建立，而在班級中有著比漢人學生更多的優勢與聲音，比起漢人來說可能在學習適應與自我認同上更為順利，而這樣的現象亦是本研究有興趣覺察與深究的面向。

然而，將Bourdieu文化資本的文化脈絡延用至台灣社會中必然要加以調整，誠如許宏儒（2004）所言，使用Bourdieu文化資本的概念來解釋台灣教育機會均等現象仍有其限制，原因就在於文化上的不同。其中包括台灣階級現象並未如法國嚴重，再加上升學主義的影響，不論任何階級或族群的父母大都肯定升學的重要性，且台灣教育體制當中公立學校依舊比私立學校來得搶手，這些文化上的特殊性使得在台灣仍有許多下階層者能夠學習到主流文化資本並且在教育場域中成功。因此文化資本概念的界定應當是進行相關研究的重要任務，然而不可否認的是，Bourdieu文化資本確實帶給台灣教育研究另一番新的視野。無論族群與階級，家庭與父母對於子女價值觀、思考模式、行為傾向等「境教」與「潛移默化」是深刻久遠的；不同族群、階級的家庭所傳遞的文化資本應是不同的。是故，本研究關注的是，原住民族學生因不同家庭背景而握有質量不等的文化資本時，會對其學校適應情形造成多大影響與作用，不論是正面或負面的效應，同也希望透過相關資料的分析來幫助原住民族學生能更順利融入學校生活，產生積極正向的抱負與理想。

## 參、研究設計

本研究旨在探討原住民族學生文化資本運作的內涵與影響，由於文化資本在學校場域裡的作用往往是潛在的，必須放置更廣大的社會脈絡下才得以漸現清晰，此一建構歷程牽涉到外顯行為與內在態度，同時也要考量人際互動的影響，必須透過長期觀察與訪談才能獲知，因此本研究採取質性研究取徑，藉由觀看研究對象日常所做的事情、聆聽他們所說的話、察看他們所產生或使用的文件，以獲得該群體社會生活的第一手知識。以下就研究場域、研究對象及研究方法扼要介紹。

### 一、研究場域

本研究欲關注不同階級原住民族學生文化資本累積情況及其學校適應的問題，故選擇台灣東部一所各班原住民族學生比例達三成以上的國中作為研究現場。在透過與校方、老師多番聯繫溝通之下，最終決定研究場域為花蓮縣翠嶺國中<sup>1</sup>二年級赤子班<sup>2</sup>作為研究現場。在國二上學期（2008年9月）開學後不久，便進入現場進行實徵資料之蒐集，直至國二下學期結束，研究期間合計一年，藉由長時間的參與希冀能縝密全面的瞭解學生的背景與學校生活樣貌。關於研究對象選擇國二學生的主要理由，係考量到本研究對於學生學習情況的干擾，三年級導師與家長可能會礙於升學因素不同意接受研究，因此選擇二年級學生做長期之研究，一方面較容易獲得校方的認可，另一方面更能持續瞭解學生的發展與改變。

---

<sup>1</sup> 翠嶺國中：因該校位於青綠的山坡旁而以此名之。

<sup>2</sup> 赤子班：令研究者印象深刻的是，該班學生的臉上洋溢著赤子一般的笑容，無論遇到什麼事總能表現出真正的自我，故名之。

## 二、研究對象

赤子班原本有三十人，但升上二年級之前已有兩位學生轉走，因此只剩下二十八人。為求參與研究的原住民族學生有一定人數，故研究者將「父母任一方具有原住民血統者，皆歸類為原住民族學生」，故該班有原住民族血統的學生共計十一位，分別有四位男生，七位女生；其餘則都是漢人學生。就父母教育程度而言，赤子班的家長八成以上是高中職的學歷，少數是國中以下或與大學以上。就家庭背景而言，漢人學生幾乎都是中產階級，九成以上是雙親家庭；原住民族學生則有三、四位中產階級，其他雖非中產但家境也算普通，沒有申請清寒補助者，而原住民族學生在單親家庭、隔代教養比例偏高。本研究主要關注對象為原住民族學生，特別是家庭階級文化對他們的影響，而為資料分析敘述的簡明清晰，故依原住民族學生父親的職業（若父母離異則視共同居住的家長職業而定），並參考姜添輝（2002）所定義之「其工作可包含技術性、半技術性、無技術性，且未能享有良好工作環境而具危險性」者為「勞工階級」，亦即以體力換取工資、從事生產的工人；其餘則歸類為「中上階級」。關於原住民族學生主要報導人的家庭背景概況詳如表一所述。

表一 赤子班原住民族學生主要報導人之父母族別、教育程度、職業、階級分類表

學生	父親			母親			階級分類
	族別	教育程度	職業	族別	教育程度	職業	
巧克力(男)	排灣族	高中	職業軍人	排灣+外省	高職	家管	中上
阿寬(男)	漢人	高中	冷氣行老闆	阿美族	國中	無	中上
小智(男)	阿美族	歿	歿	客家人	大學	郵局行員	中上
小翰(男)	阿美族	不詳	木工	阿美族	不詳	店長	勞工
小蘇(女)	阿美族	國小	董事長	閩南人	國小	家管	中上
小儀(女)	阿美族	國小	大理石剪裁工	外省人	高中	清潔員	勞工
小蘭(女)	阿美族	大學	警官	阿美族	高中	家管	中上
阿賴(女)	阿美族	高中	木工	阿美族	高中	早餐店員工	勞工
小杜(女)	阿美族	高中	不詳	阿美族	高中	不詳	勞工

### 三、研究方法

本研究資料蒐集的焦點著重與文化資本相關的各類行動作為，並依此分析不同階級原住民族學生文化資本累積的情況，尋繹出在族群與階級因素交織作用下，原住民族學生的行動作為與文化資本之累積效應的關聯。整體而言，本研究為厚實原住民族學生所累積的各類形態之文化資本，以及於學校場域裡所展現的作用，採取長期參與觀察、深度訪談及文件分析等質性研究方式，觀察與描繪學生日常生活作為與彼此間的對話交融，比對相關文件找尋可用資料線索，再針對主題進行焦點團體訪談與個別訪談，以完整透析與檢視赤子班的圖像與生態。訪談資料的蒐集方面，主要對象包括學生與導師。學生正式訪談以團體型態為優先，再依主題進行個別深度訪談，同時與該班導師進行個別訪談，以檢證相關資料的真實性。非正式訪談則主要利用下課、午休、晨間時間等，與學生或老師們進行對話。書面資料則向輔導處參考學生基本資料卡，以及和導師借閱歷次成績表，瞭解每位學生的家庭背景與學習狀況。本研究的進行因受限於研究者時間因素，僅能於每週四、五進入現場進行全天的觀察。此外，在以不過度干擾學生的學校作息原則下，正式訪談僅利用午飯後至下午第一節課之前的時間，或者導師判斷可彈性運用之班會時間，故以次數彌補時間之限制。

### 肆、研究發現

#### 一、文化資本的習得與累積

赤子班原住民族學生深受家庭、家人的影響，在他們呈現出的待人處事態度以及自認有價值的能力概念上，即可清楚發現家庭功能潛移默化的痕跡，並且一點一滴的在他們的言行觀點中發酵成形。猶記得，田野中一位皮膚黝黑、身形嬌小的原住民族男學生巧克力曾這麼說：

「如果像有些人的家長總是『肖肖耶』（台語：瘋瘋的），就跟人家一直喝酒啊，那他們的小朋友也會這樣子啊，就看到他們這樣子，那他們的品行就會比較差一點。那如果是家長很嚴的話，他們的品行就會非常好。」（20090109巧克力訪）或許這正反映出學生的行為表現、品行和家庭教育的良莠息息相關，部分原住民族舊有的酗酒習慣對其子女而言就是種不當示範，藉以說明家人的言教、身教是會在耳濡目染的過程中影響子女的身心發展。本研究發現，原住民族學生文化資本的習得與累積，透過父母對其所施加的生涯管教、行為約束等行動，形塑出原住民族學生個人對自我期望的雛形，這當中亦顯露出階級差異的痕跡，故以此分述如下：

#### （一）生涯管教的階級差異

##### 1. 生涯期望方面

###### （1）中上階級：「望子成龍，望女成鳳」的求好心切

多數為人父母者衷心期盼子女能克紹箕裘，甚至青出於藍、飛黃騰達，赤子班原住民族家長亦是如此。中上階級的家長希望自己子女得以在守護之下健康快樂的成長，故時常對子女耳提面命讀書的重要性，期許他們未來能像自己一樣有固定的工作、穩定的收入，具備社會競爭力。巧克力的爸爸是位職業軍人，令他難忘的小學經驗即是因為家中經濟狀況不好，在國中畢業之後毅然決然報考軍校，以減少家中的開支。如此「血淋淋」的例子無非是希望巧克力能引以為戒，珍惜目前衣食無虞的生活並能努力的求學；而巧克力父親更希望他不僅能獲得大學文憑，最好能懸壺濟世，有穩定的收入、優越的聲望，享受高品質的生活。因此，雖對於現在的巧克力而言能否考上讀醫學系是個問題，求職之路也不一定會如父所願，但每每的「父子長談」讓巧克力有十分清楚的升學目標，那就是父親所說的至少要大學畢業。

研：爸爸會跟你分享他以前讀書或成長的經驗嗎？有沒有令你印象深刻的？

巧：有啊，我想一下喔，就是因為爸爸以前是在山區的小學讀啊，然後那裡的小學是兩年收一次學生，然後爸爸說因為家裡沒有錢就晚了一年才讀書，所以他們班上就很多超齡的學生啊……國中畢業之後他就讀軍校了。

研：那爸爸會要求巧克力要讀到什麼學歷嗎？

巧：讀書讀到大學之後隨便我要不要繼續讀。然後爸爸是希望我當醫生啦，可是我不想當。（20090109巧克力訪）

同樣的狀況也發生在小蘇身上，小蘇來自於一個富裕的家庭，父母各擁有自身的家族事業，因而他們對於子女的教育期望並無設限，希望子女能在經濟的挹注下，個個都是碩士、博士，一言以蔽之，那就是「學歷愈高愈好」。除了經濟無虞之外，小蘇的父母親都只有小學畢業，這也可能是背後的影響因素，因為他們深知昔日與現今社會已大不相同，個人在無家世背景的支持之下，學歷與文憑對於謀職的重要性自然不在話下。長年經商的父親對於小蘇日後選讀的科系也有其定見，他發現英文、日語等強勢外語對於求職的高度助益，其中日文人才可能是往後企業選才的重點，也因此建議小蘇能好好學習日文，仰仗自身的外語能力，提高未來競爭的優勢。

研：那小蘇呢？你爸媽會希望你讀到哪裡？

小蘇：當然是愈高愈好啊，因為他們都只有國小畢業啊，他們說現在國小畢業找不到工作。我原本有跟他們說想要讀輔仁，可是好像太難了，哈哈！

研：你想要唸什麼系？

小蘇：就英文啊、外語，我爸是跟我講說那個日文系，比較好發展。

研：為什麼日文系比較好發展？

小蘇：他有跟我說，因為不都有那個嗎，反正我爸有跟我分析，可是我不會講，不是台灣跟國際嗎，這樣比較好發展，現在不都是英文很普遍，日文啊你就會很吃香。（20090108小蘇訪）

不難發現，中上階級家長即便自身的學歷並不亮眼，有的只唸到小學，也有的國中畢業就去報考軍警學校，但他們在為人父母且擁有經濟能力後，便不約而同的傳達出類似的訊息，亦即運用身教與言教告誡子女必須珍惜讀書的機會，並且盡其所能的努力升學，取得未來有利於進入職場的文憑。再者，中上階級家長對子女生涯期望都有所定見，像是巧克力的父親希望他未來能成為一名醫生，小蘇的父親則肯定日語學習的優勢，提供大學系所選擇的建議。由此可見，給予子女清晰明確的生涯期望是中上階級家長的共同特質，目的是希望能讓孩子贏在起跑點。

## (2) 勞工階級：以父母汗水為借鏡，冀求鹹魚翻身

相較於上述中上階級家庭的孩子，小儀的家庭經濟狀況並不優渥，她提到自己的爸爸只有小學畢業，因此時常拿自己小時候父母對教育缺乏重視的故事，來告誡小儀應該認真讀書。根據小儀表示：「反正就我們看書的時候，我爸就會講說他以前不讀書啊，就是把課本撕掉啊！怎樣的，因為以前阿媽都會叫小朋友做香菸啊，沒有紙啊，然後就把課本撕下來，然後捲捲捲，給阿媽抽煙。」

（20081225小儀組訪）而小儀父親對於年少時期無法繼續升學的遺

憾，也體現在職業選擇的結果上，他身為大理石工廠的剪裁師傅，做的是切割大理石的粗重工作，如今必須出賣勞力的原因就在於，當初自己的求學生涯到小學就已終止，也因而缺乏優渥的條件與他人競爭，進而追求高薪、好名聲又免於勞力之苦的工作。如此的經驗要讓他一再告誡小儀必須認真讀書，甚至不惜一再地強調，用意就在於不要小儀步其後塵，像他一樣只能靠出賣勞力、揮汗如雨的賺錢。

研：那你跟爸爸媽媽接觸，他們會常說些希望你怎麼樣的話嗎？

小儀：有啊，會常常強調說要多讀書。

研：爸媽都會嗎？

小儀：只有爸爸一個。

研：為什麼爸爸會特別強調呢？

小儀：就會說他，就會說不要跟他一樣啊。

研：怎麼說？

小儀：就是不愛讀書這樣。

研：爸爸曾經告訴你他不愛讀書會怎麼樣嗎？

小儀：就是不讀書將來會很辛苦啊，所以他叫我認真讀書，應該是不想讓我像他一樣那麼辛苦吧。（20090219小儀訪）

同樣詢問勞工階級的原住民族學生關於父母對其的生涯期望，生長於單親家庭的小翰則滿臉不以為然的說：「我媽對我從來都沒有要求，不太會管我，反而是我哥要我跟他一樣考花中……太爛的話他就會裝不認識我，讀好一點的話他才要認我啦。」（20090319小翰、小智、巧克力訪）由上述訪談約略可知，有的勞工階級的家

長同樣要求子女要認真求學，不願他們和自己一樣用勞力與汗水賺辛苦錢，卻無法給予子女明確具體的升學建議與指引；但也有的家長對於子女的學習發展不聞不問，就像小翰所描述的一般，迫使他只能亦步亦趨的依循哥哥的腳步，卻也不明白如此的求學之路是否真的適合自己。

## 2. 課業指導方面

### (1) 中上階級：高度金援，低度約束的放任教育

關於中上階級家長對於子女的課業指導方式，誠如張建成與陳珊華（2006：140）所言：「中上階級的家長教育程度較高，工作穩定，有較充裕的資源與人力指導子女課業。」然而，赤子班的情況卻有些不同。小蘇的父母因經營公司事務繁忙，小蘇的媽媽雖仍會撥冗「盯著」小蘇讀書，但卻因非貼身陪伴導致成效不彰。這也可能是因為他們都只有國小畢業，每當小蘇在課業上碰到難題無法解決時，就讀高中或大學的哥哥姊姊便成為解惑的主要對象。照理而言，經濟條件富裕的小蘇父母應當同一般中上階級的漢人家長，強制將子女送至補習班「進修」，但他們卻願意順著子女的意願讓他們在家「自學」。

小蘇：我媽她會盯，會盯，會盯我讀書。

研：跟你一起坐在房間喔？

小蘇：沒有，她在外面，然後我在房間讀，根本就沒在讀，有時後我在客廳嘛，然後他在書房然後就會被罵。

研：那如果遇到看不懂的或不會寫的要問誰啊？

小蘇：我爸媽他們都會叫我去問我姊，要不然就我哥吧！我都很少問，都去學校問小俞，要不然就直接抄同學的哈。

研：那你爸媽怎麼沒送你去補習班？

小蘇：我自己不想補啊，就覺得補習浪費時間又很煩啊，他們也就沒有勉強。（20090108小蘇訪）

巧克力的情況似乎也好不到哪裡去，關於功課學業的問題，他都選擇自己應付，不會寫的、看不懂的就等隔天到學校聽老師講解，很少尋求父母親的協助。主要原因就在於，爸爸雖然是軍校畢業，但軍校的學習內容與一般學校體制的教學差距甚遠，很多時候對於巧克力的課業乃是「心有餘而力不足」。而當問及巧克力為何沒有像多數同學放學後去補習時，他的說法是：「又不一定要去補習或是要請家教才會變好，那你自己讀也可以啊，有問題就問老師啊，老師免費的耶。」（20090109巧克力訪）他也在訪談中表示，父母並沒有強迫他一定要到補習班報到，證明自己憑恃著天資與後天努力仍可將課業成績維持在一定的水準。由此可見，巧克力的父母對於子女課業指導上的著力並不多。

研：巧克力，你爸爸會教你功課嗎？

巧：功課我都自己寫啊。

研：都不用爸爸教喔？什麼比較難的數學、理化啊？

巧：我現在國中，我爸爸看不懂了。

研：可是你爸爸不是有高中學歷嗎？

巧：高中喔，我爸爸讀軍校耶。

研：所以現在你的功課都自己做，那如果真的不會的呢？

巧：就到學校看老師講解就好啦。（20090109巧克力訪）

由此可知，赤子班中上階級原住民族家長面對子女課業學習的作風，似乎不像漢人家長那般強勢，反而採行較為放任的姿態任子

女自然的發展，譬如巧克力這樣有自制力的學生，課業表現還算亮眼，但是像小公主般夢幻愛玩的小蘇，則因為缺乏約束總是敬陪末座。令人警醒的是，優渥的經濟條件不一定與子女的課業表現和求知慾畫上等號，當家長自身教育程度不高，同時對於子女的教育期望也採隨性態度時，這些中上階級原住民族學生的課業學習與表現也就更讓人憂心。

## (2) 勞工階級：心有餘而「利」不足的無力教育

在勞工階級的家庭中，多數雙親為了維持家計必須同時出外工作，往往很難在經濟收入與照顧子女兩方面完全得兼；再者，這些家庭的家長教育程度多半偏低，很少能給予子女課業上實質的幫助。像是赤子班勞工階級的原住民族家長最常運用的課業指導方式就是「詢問」，正如小儀於訪談中所言，她的媽媽總是「一直問」她讀書了沒，讓小儀不勝其煩；而阿賴的媽媽亦是時常劈頭就提「讀書了沒？寫功課了沒？」，卻向阿賴坦言在課業方面自己幫不上忙，面對如此情景，阿賴深知關於課業方面的問題，基本上家人是無能為力的，多半都只能寄望於學校同儕或老師。

研：那阿賴呢？媽媽怎麼樣關心你的課業？

阿賴：沒什麼，只會說「功課寫了沒」這樣子。

研：每天嗎？

阿賴：沒有耶，有時候就沒有啊。

研：那你媽媽會教你嗎？

阿賴：不會啊，她說我們學的都跟她以前學的不一樣，她看不懂。

研：那你媽媽會叫你哥教你嗎？

阿賴：才不會，我的哥哥很爛，哈哈。

研：那不會的怎麼辦？

阿賴：到學校問同學吧！（20081225小儀組訪）

勞工階級家長這樣的作為透露出兩種值得注意的訊息。第一，為了家計奔波的他們能與子女好好相處、溝通的時間不多，「口頭詢問」是最直接且最快瞭解子女學習狀況的方式，即便多數孩子都不會跟爸媽說真話，但此種情況仍屢見不鮮。第二，父母透過不斷的詢問以提醒子女該去寫作業、溫習進度，無非也是希望藉此彌補自己無法在一旁陪伴孩子讀書、解惑的無奈。然而，若就張建成與陳珊華（2006）指陳，漢人勞工階級家長因深知自己對於子女課業指導缺乏能力，多數會將這責任交給安親班或補習班，不過赤子班的勞工階級原住民族學生家長卻不一定如此。當問及小儀、阿賴為什麼不去補習班時，小儀的回答是：「就覺得，感覺好像要很多錢吧！」（20090219小儀訪）而阿賴也說：「我有補過習啊，只是補習費很貴啊，一科三千多吧，之後就沒補了。」（20090220阿賴訪）由此可見，經濟條件的確是影響這些原住民族學生學習的重要因素之一。

## （二）行為管教的階級差異

### 1. 中上階級：耳提面命，講理開明

中上階級的家長主張以開明勸說的方式進行子女的行為管教，這一點在小蘇家庭的互動上可見一斑。小蘇曾以崇敬的口吻表示她對爸爸的觀感，提到：「我爸不會打人也不會罵人，可是我對我爸很尊敬。」（20081204小蘇組訪）事實上，小蘇是位生性好動、敢怒敢言但卻少根筋的傻大姊，常常因為做事、出言過於莽撞而得罪人，這也讓她的父母親在關注學業之前，會先要求小蘇秉記「三思而後行」的處事態度，減少惹是生非。小蘇也表示，父親是願意放下身段與自己

溝通的，即便是選擇學校等重要事情，也肯傾聽子女的心聲後再做決定。

研：那平常爸媽對你的管教方式有比較強調什麼嗎？

小蘇：做事態度，還有那個，就是要思考，一定要三思而後行，我爸超強調的。就是不要太過動啦，而且很莽撞。

研：就是做人的道理嗎？

小蘇：對啊，他覺得做人比較重要。（20090108小蘇訪）

同樣的，巧克力的父親雖是位雄赳赳的職業軍人，在管教子女分配玩電腦與讀書的時間時，也多半會採取漸進的方式，先以口頭勸說為主，若真難以收其效才會以嚴詞加以嚇阻。巧克力也坦言，爸爸平常是不會打人的，除非是遇到「不乖或者是打人的時候，像是跟弟弟打架之類的」等不和睦的行為才會選擇體罰。

巧克力的父親對於子女交友狀況也是很重視的，在意的原因不外乎是相信「近朱者赤，近墨者黑」的道理，擔心子女會因為交到壞朋友而荒廢學業。因而即便現在不要求他們學習要多認真、考試成績要多好，但最基本的條件就是得謹慎交友，除了避免品行偏差之外，也防止因交友不慎，導致罔顧學業的得不償失。

研：那爸爸有說過要你專心唸書或要拿到什麼學歷啊？

巧：就是不要跟雜七雜八的人走在一起就好了。我爸有跟我說啊，以前我叔叔啊就是跟雜七雜八的人走在一起，然後他的功課就一直掉一直掉，然後變全班最後一名。我阿公就罵我叔叔啊，然後我叔叔就努力啊，然後就考上警校，所以不可以交壞朋友，要不然成績變爛之後就很難救了。（20090109巧克力訪）



、人」啊。(20090319小翰、小智、巧克力訪)

由此可見，勞工階級家庭平日對於子女的行為管教採取放任策略，認為雖然小過不斷但只要不釀大禍，就睜一隻眼閉一隻眼。而當子女行為過於偏差時，所採取的懲處手段就顯得直接且激烈，通常是藉由打罵以制止小孩錯誤的行為，使其不敢再犯。然而，如此的親子關係相較於中上階級家庭而言，明顯是缺乏互動與溝通契機的，子女是否真能因此心悅誠服而改過，頗值得深入思索。

## 二、文化資本的吸收、內化與形塑

關於文化資本的吸收、內化與形塑，其主要展現在原住民族學生自我期望上，也因為階級文化的差異，在學生們的小小心靈中有著殊異的生命藍圖，指引著他們昂首成長、邁步逐夢。

### (一) 中上階級：想要出息，就多學習讀書成功的案例

本研究發現，家庭成員中有無靠讀書成功的案例，對於原住民族學生是否能堅持學業能力的信仰有其關鍵影響力。換言之，當原住民族學生家中的手足、父母，或者是親戚朋友，曾經有人是因為努力讀書致使能獲得良好的職業與社會地位，這對於學生們的學習無疑是相當正面且具說服力的典範，而這無非就是文化資本理論中習性的模塑作用。舉例而言，赤子班原住民族學生中的小蘭、小蘇與阿寬，可能都因為上述原因而在訪談中不斷重申讀書的重要性。小蘭的情況在家庭因素的部分已做過說明，身為警官的父親儼然是她仿效的模範，相信學業能力著實為追求成功最重要的本領。再者如小蘇出生在富裕健全的大家庭中，支持她相信學業能力的重要性，以及看見成功的曙光來源，主要是自己

的姊姊和舅舅們的傑出表現。小蘇品學兼優的姊姊們形成一種激勵作用，督促著小蘇不能放棄自己的學業，而事業有成的兩位舅舅更是小蘇心目中的典範。由此可見，家人的關愛與扶持是個人成功的關鍵，身邊諸多例子都讓小蘇相信自己只要肯下功夫於學業，應該能像他們一樣在未來有令人稱羨的成就，成為後輩們的榜樣。

小蘇：其實我小時候也是很混啊，只是就看到舅舅他們啊……就是我大舅舅他學歷很高啊，輔仁嘛對不對，大舅舅跟我小舅舅年紀比較有差，然後就是我大舅舅受不了我小舅舅太皮，然後就直接不讓他讀書了，國中畢業就沒有讀了，就讓他去學技術這樣。然後慢慢的，就很猛耶，我聽到是台泥的時候我有點嚇到。

研：那你說台泥是小舅舅，那學歷高的大舅舅呢？

小蘇：他是在台北，他都在外地的，他也是有自己的公司在花蓮。

研：所以你覺得影響你很大的是家人囉？

小蘇：對啊，我覺得是家人，比較重的是家人。像我舅舅他們啦、我的兩個姊姊啊都是很厲害的，而且也是有家人我的小舅舅才沒有變壞。（20090108小蘇訪）

赤子班公認的帥哥阿寬也曾在訪談中表示，自己有位表哥正就讀於台大研究所碩士班，從阿寬的眼神中看得出他對於表哥的佩服與驕傲。雖然有同學接著駁斥說，高學歷也不一定找得到工作，但阿寬卻對此不以為然，仍舊相信只要累積一定的學業能力，對於日後求職必然有某種程度上的助益。

研：那你們希望自己未來唸到什麼階段啊？

阿寬：台大博士班。

研：真的假的？

阿寬：假的，哈哈，不過我表哥真的在讀台大ㄟ。

研：真的嗎？

阿寬：真的啦，他現在是碩士班。

研：哇！那是高學歷的喔。

小翰：可是現在學歷再高也是找不到工作ㄟ。

阿寬：找得到啦，那要看是什麼學歷啊。（20081205小光組訪）

阿寬對於讀書較其他學生看重的原因，或許與其描繪的未來藍圖有所關係。阿寬並不想繼承父親的冷氣行，自己開店當老闆；相反的，他比較希望從事公職，能夠有一份穩定的薪水，不需要擔心有無客人上門。也因此阿寬清楚讀書是達成理想的必要條件，不能輕易放棄；再加上師長們也時常傳遞給學生「學歷愈高、工作愈好找」的訊息，以及表哥在未畢業之前就已獲得就業的保障，在在都是讓阿寬堅持相信學業能力是有價值的重要因素。這當中同輩之間的成功案例與仿效作用，很可能就是促使阿寬希望能獲得大學文憑的強心針吧！

研：你會想要讀到哪裡？

阿寬：讀到大學吧。

研：想跟你那個台大的表哥一樣繼續讀碩士嗎？

阿寬：不知道ㄟ，能讀就讀吧，也不知道可不可以。

研：為什麼一定要讀到大學？有很多人高中職畢業後就不讀去

工作啦？

阿寬：因為老師說讀到大學找工作比較好找。

研：你身邊有這樣的人嗎？就是因為有大學以上學歷有不錯的工作？

阿寬：這個我也不太清楚！喔，就我爸有說過說我表哥啊他好像已經在幫什麼公司做東西，之後說可以進去那邊工作。

（20090227阿寬訪）

## （二）勞工階級：為求生存，尋找自己可以掌握的能力

相對來說，出身勞工階級家庭的小儀、阿賴與小杜這些原住民族學生，有的仍在讀書與技能之間猶豫不決，有的則決心要靠一技之長謀生，其中促使他們對於學業能力產生動搖、甚至提早放棄學習的原因，家庭乃是最為關鍵的影響因素。這當中包括他們發現周遭親近的家人、手足或是朋友，都沒有因具備學業能力而成功的例子；再加上現實環境的生存需求，迫使他們必須提早進入職場賺錢，因而壓縮其奠定學術基礎的時間。缺乏追求學術成就的階級習性，可能會導致學生對於學業能力的重要性產生質疑，甚至放棄升學這條路而轉換至更務實的跑道。舉例而言，小儀雖然希望能考進一般高中繼續讀書，但在訪談過程中卻又覺得「有一點不想讀」，想轉而去當學徒。小儀心情矛盾的起源在於，現實生活當中自認在學業表現上並沒有很出色；另一方面也由於家中經濟狀況並不寬裕，父母微薄的收入可能無法負擔子女升學的支出，進而讓小儀萌生趕快學會一技之長賺錢貼補家計的念頭。從小儀的猶豫當中不難發現，她仍舊是希望自己可以專注於學業的，只是當面臨現實環境的壓力後，已然發現自己無法如此天真的堅持讀書的理想，或許只有學習自身得以掌握的能力才

能度過眼前的難關，未來進入社會後也才能適應與生存。

研：那如果讓你選擇，你會想去讀花商還是一般高中？

小儀：還是想讀一般高中ㄟ。

研：那你以後會靠這能力發展、賺錢之類的嗎？

小儀：我想喔，應該會吧，可是，不會去往那邊？就我還是會想讀一般那種高中啊。

研：可是你不是對烹飪有興趣、想當西點師傅，那為什麼又要考一般高中？

小儀：我不知道ㄟ。

研：一般高中為什麼會讓你比較想讀？

小儀：能讀盡量讀啊。

研：你現在覺得讀書辛不辛苦啊？

小儀：還好ㄟ，有一點不想讀了。

研：為什麼啊？你不是覺得能讀盡量讀，那為什麼不想讀？

小儀：我比較想要去當學徒ㄟ。（20090320小儀、阿賴訪）

勞工階級家長雖然試圖要傳遞以學業能力為重的觀念，但這畢竟只是口頭上的督促，能否給予實際的支持、以及有無相關的成功案例作為有力的模範又是另一回事。就像研究者詢問阿賴家中是否有親朋好友是眼中成功的模範時，她卻回答：「沒有ㄟ，看不出來，很多年輕人都在喝酒，也好像沒有固定工作。」（20090220阿賴訪）這些出身不好的原住民族學生是精明的，雖然父母一直強調讀書的重要性，但當他們在自己的生活周遭都看不到因為讀書而成功的例子，而自己的父母也是在出賣勞力為求一家溫飽時，學業能力在其心目中的價值極可能隨著現實壓力的

傾軋，迅速的貶值以致最後蕩然無存。由此可見，原住民族學生自我期望與價值觀念之所以呈顯差異，家庭背景所傳達的習性與文化氛圍意義重大，亦即來自中上階級家庭的原住民族學生比勞工階級的孩子較傾向於以學業能力為重，追求更高階層的工作機會；而後者則多半對於學業能力不具信心，偏重倚賴技能的熟習作為謀生的工具。

### 三、文化資本於學校適應中的展現

文化資本的取得與累積，形塑行動者的認知與判斷，也影響學生日常生活的實踐結果。在主體與結構交互作用下，顯示出個人特殊性與他者有所區別。以下將藉由同儕互動、師生互動之面向，試圖揭露文化資本在學校場域的作用歸屬。

#### (一)同儕互動與師生互動中的階級差異

##### 1. 同儕互動

###### (1) 中上階級：同儕圈中的領導角色

在隨班參與觀察中發現，原住民族學生的群聚性比起漢人學生明顯許多，也幾乎不會看到有落單的原住民族學生，然而這些同儕圈當中仍出現明顯的分野。班上的「high咖」小蘇曾說過：「我喜歡一大群人，很喜歡這樣，嗯我覺得是，我覺得只要是原住民族應該都有這種想法，一個人很可憐。」（20090108小蘇訪）研究者亦發現，在小蘇與小蘭所認知的「朋友群」當中，很多時候是不分性別的，即便班導一再提醒他們「男生、女生嚴禁肢體碰觸」（20090226數學觀），但他們對於男生與女生一起玩鬧感到司空見慣，其性別的分際並不明顯。如此現象透過下列觀察記錄即可發現，原住民族女生們總會把男生當女生一樣欺負或玩弄，作風也多半比男生強勢許多。

早自習下課後，小蘇拿著玉米鬚夾在幫小翰的頭髮夾出「玉米鬚」，小鳳、小儀等女生站在旁邊看，小翰自己則是拿著國文課本在亂翻，巧克力有一搭沒一搭的在跟小翰聊天。  
(20081113早自習觀)

午休時，小蘇、小翰都跑到右半邊，跟小智、小蘭一起玩，玩樂的內容包括：小蘇會與小翰打鬧或掐他的胸部，玩了一會兒，滷蛋、小翰、小智、小蘭與小蘇一起蹺腳，小蘭也要小琪一起翹，小琪也照辦，五六人一起抖腳，但小蘇說要小翰不要抖腳，因為「男抖窮，女抖賤」。(20090115午休觀)

上述現象應當與中上階級家庭所傳達的性別平等意識相關，誠如之前行為管教的部分所述，小蘇與小蘭的父母對於其兄弟姊妹的管教並無差異，均給予同等的教養與期望，故兩人雖然都為女生，但在成長過程中並未因性別而受到任何發展上的圍限，這也使得她們在同儕圈中即便身為女生，但依舊可以扮演領導者的角色，成為同儕圈的核心人物。

## (2) 勞工階級：自行組成安靜、守份際的群體

不同的是，勞工階級的原住民族學生也自然而然形成另一個同儕團體，並且這當中清一色都是女生。透過訪談資料顯示，小儀、阿賴這個圈圈的女生自認與小蘇那一群不對盤，也鮮少往來，原因就在於小儀她們自認是「安靜型」的一群，而小蘇則被評價為「瘋瘋癲癲」、「過於外向」的女生，與她們的表現是截然不同的。

研：那你們下課也會跟小蘇她們一起玩嗎？

阿賴：小蘇喔。

小儀：都是她主動來找我們。

研：你們不喜歡他嗎？

阿賴：沒有啦，我們是比較安靜型的，然後她就那麼那個。

小儀：然後她沒有吃藥就會這樣瘋瘋癲癲的，我覺得女生太外向了好不好。

研：所以妳們覺得女生還是要有女生的樣子？

小儀：對啊，我覺得她有點放縱，有時後還蹺腳，脫鞋子蹺腳。

研：她們家境是不是不錯啊？

小儀：他們家有一個傭人，她很有錢啦，不過有點不像女生，就是她會跟男生一起混耶。（20081225小儀組訪）

其實從言談中不難發現，這些學生透過日常家庭生活與父母的告誡中學習到「女生應該有的樣子」，亦即談吐舉止必須中規中矩，而且最重要是不可以與異性有過份的互動，這當中隱藏著社會中對於女性的刻板印象。換言之，在勞工階級家庭中傳統的性別觀念仍舊被遵循奉行，同時傳遞給下一代的子女們。

## 2. 師生互動：階級與性別交錯的連動關係

同樣是身為赤子班的原住民族學生，中上階級的女生與勞工階級的男生皆是喜愛喧嘩且時常與老師對立的一群，誠如巧克力所言：「他嗆我，所以我才要學會嗆他！」（20081119巧克力組訪）以及小蘇常掛在嘴邊的：「老師都很自以為是，一直唸啊……要讓他知道學生不是好欺負的！」（20090108小蘇訪）這種情況可延續上述階級文化造成同儕互動差異的課題，發現到中上階級的原住民族學生（尤其是女生）敢於抗拒代表權力象徵的老師，試圖在不對等的師生關係中取得優勢，時而稱兄道弟、時而挑戰權威，而非僅僅是聽命順從而

已。至於勞動階級的原住民族男生則是標榜特立獨行、不順從老師，藉此彰顯男子氣概，獲得同儕的注目。

反之，勞工階級的女生則多半沈默安靜且願意守規矩，但卻常常因為班上太過愛玩、調皮且不認真的同學感到困擾，認為他們經常不交作業、上課鬧事的行為不僅惹得老師大發雷霆，也殃及其他循規蹈矩的同學，讓老師對赤子班留下負面印象。

阿賴：不是，是有些人都沒有寫功課，所以老師就不想檢討、不想講。很多老師講說「你們太可惜了，你們把那些不講話的人……就是全部給他拖累了」。（20090220阿賴訪）

勞工階級家庭對於子女性別角色的規範，形塑這些原住民族女生忍讓順從的習性，進而看不慣種種小蘇她們忤逆師長、不交作業、喧鬧成性的行為。然而，慣於沈默安靜的她們最終仍舊選擇在私底下與密友們抱怨，而非挺身仗義執言，這當中似乎潛藏著階級與性別交織的枷鎖，隱隱地牽絆著她們；抑或是，階級文化的習性正試圖在這群孩子們的性別角色認定上展現作用力呢？

## 伍、綜合討論

藉由上述資料分析可以發現，原住民族學生自家庭環境接受的文化資本正對其所認定有價值的事物與能力產生切身且深遠的作用，以下即針對研究目的提出相關發現並嘗試與理論進行對話與辯證。

### 一、原住民族學生文化資本的傳習中隱藏著行為管教與生涯選擇面向的階級差異

為求瞭解原住民族學生文化資本累積的狀況，研究者嘗試由家長對於子女生涯管教、行為管教及原住民族學生生涯選擇等面向進行探究。首先，關於生涯管教的層面發現，原住民族學生的父母無分階級，皆十分關注子女的課業發展，同樣懷有「望子成龍，望女成鳳」的期望。較為不同的是，勞工階級的原住民族家長可能因教育程度與教育經驗的不足，無法提供子女明確而具體的升學建議，對於未來應當選擇何種管道升學亦不甚瞭解；而中上階級原住民族家長對於子女的教育期望與態度雖比起勞工階級家長來得清晰，但對於子女低度約束的教育方式、不強迫子女為考高分去補習，選擇尊重其決定，這種情況可說是不同於Ball和Vincent（2001）實徵研究所指陳的論點，即中產階級家長為求下一代延續階級優勢，對於子女學業發展上採取積極介入的態度。故可知，就生涯期望與課業指導的面向而言，不同階級之原住民族學生家長都可說是「高度支持，低度參與」的。再者，行為管教層面則比起生涯管教有著較鮮明的階級文化差異。亦即中上階級原住民族家長關注與子女的互動、溝通，留意子女的言行態度與交友情況，並且始終抱持著「交友必定影響學業」的主觀印象，故將行為、交友擺第一，學業表現則次之；反之，勞工階級的原住民族家長不僅無暇關注子女的課業與生涯發展，面對孩子的交友與行為也多半是口頭告誡，或直接施以體罰以求速效。這樣的發現正與陳珊華（2004）的研究相符應，亦即中上階級家庭的行為管教較為民主化，勞工階級家庭的行為管教較為威權化，可以明顯察覺階級文化於兩者之間的差異。

當不同階級的原住民族學生日復一日的染習由父母、家庭傳遞給他們的文化資本，他們也將這「內化」的價值觀念「外化」為督促自己向上的行為動力，型塑出自身的學習目標與生涯選擇。誠如Bourdieu文化資本理論所強調的，子女的身心發展與學習歷程，確實會因家長所位處的階級及其擁有的各式文化資本而形成增益或阻礙，本研究透過實徵資料

的梳理亦發現，差異的階級文化所形塑的楷模作用，確實對子女的自我期望與抱負有所影響。此處所言的「楷模作用」可謂學生習性的模塑，也就如同Hearn（1991）所發現的，出身背景好的孩童較可能進入名校就讀，原因就在於父母親的教育程度、豐富的學習歷程即是孩子們心目中的榜樣，而在耳濡目染之下進入與父母同樣或相同程度學校的可能性也就大為增加。赤子班中來自中上階級家庭的原住民族學生，除了在物質方面不虞匱乏之外，其生活周遭環境當中亦不乏有仰賴學業能力獲得成功的「正向參照」，如此經驗的借鏡讓中上階級的原住民族學生比起勞工階級者，更加願意相信透過學業能力得以掌握成功的契機，對於社會的價值觀有高度認同，甚至認可父母的諄諄告誡以符應主流文化，相信努力用功讀書將會是原住民族擺脫族群包袱、達到社會流動的有利途徑。亦印證了出生於家庭社經地位高、文化資本多的子女其教育成就通常較高的論述，主因就在於家長會將本身的資源轉化成子女學習資源，並有更多楷模指引子女於高中學業完成後大多會繼續往大學、研究所等高等教育來發展（Elisabeth，2000）。

相反的，勞工階級原住民族學生不僅家庭經濟環境困窘，父母的教育程度偏低難以提供課業上的建議與協助，再加上生活周遭又缺乏因讀書而成功的例子，文化資本無論質量上都相形遜色，致使其將學習目標與未來藍圖「務實化」，轉而追求實用且能賺錢的技能。誠如小儀所言：「學校應該培養我們一技之長！」（20090219小儀訪）這不僅影響學生對於學校課程的看法，強調實務性的學習內容，也很可能進一步導致這些學生在面對偏重認知領域的課程時，缺乏興趣與學習動機。兩相對照之下可知，赤子班原住民族學生基本上都認同學業成就是回應社會要求的重要能力，相信擁有學業能力所帶來的穩定的工作、優越的社會聲望等附加價值。然而，不同階級之間提供的生活經驗、資本內涵都不盡相同，其深刻影響、牽絆著原住民族學生的學習動機與生涯選擇。

## 二、不同階級的文化資本傳習反映出差異的學校適應模式與性別角色

赤子班的原住民族學生群體中存在著高聲喧嘩的領導者與低調靜謐的沈默者，在這樣的區分當中，文化資本所扮演的角色實為本研究關切的焦點。DiMaggio和Mohr（1991）認為，文化資本較高者有助於維持良好形象，廣結社會網絡，提高社會資本並改善與支配者的關係，應用至學校的場域中，文化資本可以促進師生關係進而增加學業成就。陳珊華（2004）在進行不同階級小學生文化資本的累積與作用時，也證實中上階級家長透過親子互動所傳遞的文化資本，對於子女在同儕相處、師生互動等學校生活的適應上更加順利。簡言之，階級較高的學生由家庭承接的文化資本質量較多，且內涵也較符合學校場域運作所需而能在各方面適應良好，這類學生往往能獲得同儕與師長更多的青睞和讚賞。

然而，赤子班當中喜愛喧嘩、且時常與老師對立的一群，多來自於中上階級的原住民族女生與勞工階級的原住民族男生；相反的，勞工階級的女生則多半沈默安靜且願意守規矩。若從Willis（1977）針對勞工階級「小夥子」（the lads）進行的學生文化研究觀之，赤子班勞工階級原住民族男生的行為特性與上述研究發現大同小異，諸如標新立異的衣著髮型、粗俗的言語及反抗權威的個性等，但較為可惜的是，中上階級的學生與女學生兩者是Willis的研究較少著墨的部分。在本研究的實徵資料當中，較出人意料的是，中上階級的原住民族女生不僅敢於和代表權力象徵的老師對應，而且試圖在不對等的師生關係中取得優勢，時而稱兄道弟、時而挑戰權威，而非僅是聽命順從；勞工階級原住民族女生則是謹守「女生應該有的樣子」，不願意跨越既定的禮教規範，加入中上階級原住民族的同儕圈。

此處明顯可見，階級文化的習性展現在種種關於性別角色認定的

性別主義之上。勞工階級原住民族家庭傳遞的性別主義仍留有「男尊女卑」的傳統痕跡，男生以特立獨行、不順從老師為己任，藉此彰顯男子氣概，獲得同儕的關注與認同；至於女生則養成忍讓順服的個性，選擇成為教室中的沈默者。相對的，中上階級家庭的性別主義則較為平等、開明，男女生在家中的地位並無太大差異，促使中上階級的原住民族女生有較「中性」的性別認同，敢於與男同學打成一片、甚至挑戰男導師的權威。

### 三、原住民族群文化的濡染更勝階級習性的作用

許多研究發現各類文化資本確有其社經地位上的差異，父母的經濟所得、教育程度越高，不僅能提供子女更為完善的學習環境與資源，亦更有餘力適時協助子女課後學習。不同社會階級的父母所持價值觀對於子女的教養與期望也有所差異，並且進一步影響到他們的管教方式及生涯期望（De Graaf, 1986; Farkas et al., 1990; Peng & Wright, 1994）。然而，在本研究中卻發現，族群文化根深蒂固的影響力更勝後天階級習性的作用。就赤子班而言，即便同樣是經濟無虞的中上階級家庭，原住民族家長對於子女的課業要求、指導與規劃並不如漢人家長來得縝密、持續且積極。

就赤子班中上階級原住民族學生來看，現階段都無參加校外的課後補習，詢問之下發現都是學生本身缺乏補習的意願，而他們的父母雖然有能力負擔補習班的費用，卻也順遂子女的好惡而不加強求；相較之下，中上階級漢人家長卻多積極將孩子往補習班送，巴不得能讓子女能贏在起跑點，甚至相關研究也指出，勞工階級漢人家長認知讀書是重要的，在子女求學時期，儘可能地希望能讓孩子擠身於升學行列，雖然經濟條件不如中產階級原住民族家庭，補習比例與教育投入仍大於中產階級原住民族學生（楊肅棟，2001）。據此觀之，原住民族學生文化資本

的累積與作用，相較於同樣階級的漢人學生儼然已形成另一種以族群文化為界線的區隔。

本研究的發現多少也呼應巫有鎰（2007）量化統計的結果，亦即原住民族學生可能因家庭結構不完整、兄弟姊妹數較多，每人所得到的父母教育期望較少，家長對於子女的課業、行為禮儀多採行放任、消極的策略，鮮少提供子女明確的升學建議。然而，當本研究正視原住民族文化中確實缺乏主流文化崇尚學術成就的現象時，卻也不免感到憂心，倘若連具有經濟能力的中上階級原住民族家庭，對於子女的教育發展都缺乏清楚明確的指引與規劃，無法以積極的態度督促孩子，使其課業層面有更高的學習動機與持續求知的慾望，那麼這些日日必須為了三餐溫飽而擔心的勞工階級家庭的原住民族學生，又如何能夠擁有比一般人更堅定、執著的意志力而能屹立於升學之路呢？綜言之，透過族群與階級的交織融合，將會影響不同背景學生擁有相異的學業態度取向、學校適應策略、親子聯繫程度、人際關係經營、以及教育資源投入等作為展現，惟學生文化的習性面向趨多元複雜，為求如實反映族群與階級交互作用而成的文化資本形貌，仍待進一步蒐集更厚實之經驗資料，以利後續研究分析與探討。

## 陸、結語

家庭中的上一代透過各式途徑向下一代傳遞有形或無形的文化資本，進而使子女獲得一脈相承的習性，延續其階級文化。本研究發現，中上階級的原住民族家庭擁有更多資源與能力得以遵循漢人社會的遊戲規則。然而，當觸及子女的教育問題時卻顯得較為被動且隨性，多半讓孩子順其自然發展；至於勞工階級的原住民族家長則於家庭、工作中忙碌奔波，只希望子女可以循規蹈矩的長大成人，並且儘快能夠經濟

自主，往往無暇於孩子升學道路的規劃。或許正如譚光鼎（2002）所指陳，訓練族人能擔負成人社會責任之生活技能才是原住民族文化中傳統的教育核心，大大迥異於傳統漢人社會將讀書求取功名視為人生目標。相較於原生文化的根深蒂固，階級文化的習得對於原住民族家庭而言是後天的，且仍待努力追求的，即便部分原住民族學生擁有豐富的經濟資本，但對於追求學術知識、努力升學的慾望卻略顯缺乏，這與父母所傳遞的價值觀念密切相關。將視野轉回實踐層面，教育現場中充斥著多元文化背景的學生，這群孩子或許衣食無虞，但卻也期待獲得師長更多學習、成長上的觸發與激勵，故建議站在第一線的教育工作者，不妨拋開成見，貼近他們的生活脈絡理解其所面臨的學習困境與生活難題。或許正因為老師願意積極提供對話平台、適度運用文化回應等妥切的教學方式，而讓這群孩子有更多的機會展現自我能力、為自己發聲。最後，本研究之分析所依據的僅是一份關於文化資本運作的質性資料，不免受到限制而無法呈現各種面向的整全樣貌，期望後續有更多關於原住民族學生的研究與討論，以求能夠完整刻畫文化資本的累積與作用。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 吳景雲（2003）。**高等教育原住民族學生學校適應之研究**。花蓮教育大學多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 巫有鑑（1997）。**影響國小學生學業成就的因果機制：以台北市和台東縣作比較**。台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 巫有鑑（2007）。學校與非學校因素對台東縣原、漢國小學生學業成就的影響。**台灣教育社會學研究**，7（1），29-67。

- 李文益（2003）。**文化資本、社會資本與學業成績、成就抱負：台東師院學生的貫時性因果分析**。台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 李威伸（2003）。**文化資本與學業成就關係之研究—以台中市國中學生為例**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 姜添輝（2002）。**資本社會中的社會流動與學校體系—批判教育社會學的分析**。台北市：高等教育。
- 張建成、陳珊華（2006）。生涯管教與行為管教的階級差異：兼論家庭與學校文化的連續性。**教育研究集刊**，52（1），129-161。
- 張善楠、黃毅志（1999）。台灣原漢族群、社區與家庭對學童教育的影響。載於洪泉湖、吳學燕（主編），**台灣原住民族教育**（頁149-178）。台北市：師大書苑。
- 許木柱（1991）。弱勢族群問題。載於楊國樞、葉啟政（主編），**台灣的社會問題**（頁399-428）。台北市：巨流。
- 許宏儒（2004）。Bourdieu 的「文化資本」概念及對教育機會均等的解釋。**教育研究資訊**，12（3），75-101。
- 陳正祥（2004）。**原住民族國中生文化資本、族群認同與學業成就之相關研究**。彰化師範大學教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 陳建州（2001）。**重探學校教育功能—家庭背景因素影響力變化之研究**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳建志（1998）。族群與家庭背景對學業成績影響模式：以台東縣原漢學童作比較。**政大教育與心理研究**，21，85-106。
- 陳珊華（2004）。**小學生文化資本之累積與作用**。台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 陳順利（2001）。原、漢青少年飲酒行為與學業成就之追蹤調查：以台東縣關山地區為例。**教育與心理研究**，24（上），67-98。

- 黃約伯（1998）。**台灣高等院校原住民族學生生涯選擇及其相關因素之研究**。台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 黃毅志（2001）。都市原住民族階層變遷史。載於蔡明哲（主編），**台灣原住民族史：都市原住民族史篇**（頁51-89）。台北市：台灣省文獻委員會。
- 楊淑玲（2001）。**破殼而出：十四位日出師院原住民族女學生的教育經驗**。花蓮教育大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 楊肅棟（2001）。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響—以台東縣國小為例。**台灣教育社會學研究**，1（1），209-247。
- 翟本瑞（2002）。家庭文化資本對學校教育影響之研究。**教育與社會研究**，4，181-195。
- 蔡慧君（2002）。**原住民族知識精英之學校經驗與族群認同**。台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 譚光鼎（2002）。**台灣原住民族教育—從廢墟到重建**。台北市：師大書苑。

## 貳、西文部分

- Ball, S., & Vincent, C. (2001). New class relations in education: the strategies of the “fearful” middle classes. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of education today* (pp. 180-195). New York: Palgrave.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education* (pp. 32-46). London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59 (4), 237-246.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1991). Social structure, institutions, and culture goods: The case of the United States. In P. Bourdieu & J. S. Coleman (Eds.), *Social theory for a changing society* (pp. 133-165). New York: Russell Sage Foundation.
- DiMaggio, P., & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5(2), 141-161.
- Elisabeth, A. E. (2000). *The relationship between parental involvement practices and high school seniors' post-secondary plan: Evidence from the NELS: 88*. Indiana University of Pennsylvania.
- Farkas, G., Robert, P. G., Daniel, S., & Yuan, S. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.

- Goldstein, T. (2003). Contemporary bilingual life at a Canadian high school: Choices, risks, tensions, and dilemmas. *Sociology of Education*, 76(3), 247-264.
- Hearn, J. C. (1991). Academic and non-academic influences on the college destinations of 1980 high school graduates. *Sociology of Education*, 64(2)158-171.
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Orr, A. J. (2003). Black-white differences in achievement: The importance of wealth. *Sociology of Education*, 76(4), 281-304.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Peterson, R. A., & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups? In M. Lamont & M. Fournier (Eds.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 152–186). Chicago: The University of Chicago Press.
- Reay, D. (1998). Cultural reproduction: Mothers involvement in their children's primary schooling. In M. Grenfell, D. James, P. Hodkinson, D. Reay, & D. Robbins (Eds.), *Bourdieu and education: Acts of practical*

*theory* (pp. 55-71). London: Falmer Press.

Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, UK: Saxon House.

教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁83～131

## 學生知覺學校支持與學生霸凌行為關係之研究 ～以臺南市國中為例

賀欣音

台南市立復興國中教師

郭丁熒

台南大學教育學系教授

### 摘 要

本研究旨在探討國中學生知覺學校支持（學校行政支持、教師支持、同儕支持）與霸凌行為（肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊性霸凌、網路霸凌）的關聯，以瞭解國中學生知覺學校支持程度對發生霸凌行為的影響。本研究採用調查研究，以台南市公立五所國中527位國中學生為研究樣本。本研究依據受試者在「學校支持量表」以及「霸凌行為量表」的得分，進行統計分析，並以多元回歸分析探討國中學生知覺學校支持與發生霸凌行為之相關情況。研究結果發現：國中學生知覺學校支持的程度與是否發生霸凌行為、成為霸凌者，具有顯著的低度負相關情況。其中，以學校行政支持對霸凌行為的預測力較大，教師支持次之。本研究最後依據研究結果，提出一些相關建議。

關鍵詞：霸凌行為、國中生、學校支持、學校行政支持、教師支持、同儕支持

# **The Relationship between Students' Perception of School Supports and Bullying Behaviors in the Junior High School in Tainan City**

Xin-Yin He, Teacher

The Tainan Municipal Fusing Elementary School

Ding-Ying Guo, Professor

Department of Education, National  
University of Tainan

## **Abstract**

This study investigated the relationship between school supports (school-administration supports, teacher supports, peer supports) and bullying behaviors perceived by students in the junior high school. The definition of bullying includes behavior interference emerging from body, language, relationship, sex, counterattack, and internet. The aim of this research is to understand the influence of students' perceived school support on the occurrence of bullying actions. To accomplish this goal, "school support measurement" and "bullying behavior measurement" were used. A total of 527 students from 5 public junior high schools in Tainan City were asked to fill out the questionnaires. The scores of the 2 questionnaires were analyzed using multiple regression analysis. The data revealed a significant negative correlation between students' perceived support from the school and the occurrence of bullying behaviors or the

possibility of becoming a bully. The school administration support had significant predictability on the occurrence of bullying actions, followed by the teacher support. Based on the results of this study, some suggestions are provided in this thesis.

**Keywords:** bullying behaviors, junior high school students, school supports, school-administration supports, teacher supports, peer supports

## 壹、前言

學校應該是個可以讓學生快樂地學習、家長無需擔憂孩子安全的環境，然而事實卻不然。近年來，校園已成為犯罪的溫床，不再是個單純、安全的場所。學生從校園中學會了暴力的使用，也瞭解了暴力背後所隱藏的權力及利益。學生的霸凌行為即是學生展現自身權力一種方式，這種攻擊行為，雖然常被定義為學生的「惡作劇」，被大人們所包容或忽視，但卻對被害學生造成極深的傷害及無法抹滅的陰影。

根據2007年兒童福利聯盟基金會調查，在台灣約有六成的國中小學生曾經被霸凌，即是每兩個孩子就有一人有被霸凌的經驗；經常霸凌欺壓同學的孩子有7%，其中，2%則每天會霸凌同學（大紀元，2007）。有學者就將霸凌行為譬喻為雜草，只要一不注意就會雜草叢生（引自闖慧英，2004），由此可知，霸凌行為在校園學生間的普遍性。

事實上，尚有許多霸凌事件未被人發覺，以台北市為例，97年度調查，共有3378名學生自稱曾遭毆打、勒索，而各校通報的霸凌案總數僅24件（曾慧青，2009）。可見，校園霸凌案件的嚴重性及其不易被察覺的隱密性。台南市在96年實施每三個月一次的「國中校園記名生活問卷」，每月平均發生霸凌行為是2.1%，遠低於全國的4.15%（自由時報電子報，2007），亦遠低於研究者任職之學校所發生霸凌之比例。因此，想對霸凌行為作深入探討。

再者，在霸凌行為如此盛行的校園中，這些霸凌者及受害者周遭有許多大人及同儕，皆能提供支援及幫助，為何仍無法阻止霸凌行為的發生呢？而霸凌者為何一再欺負他人，是否與他獲得的關注與幫助等支持的程度有關？這是值得深入思考的問題，也是本研究想進一步探討的方向。

根據楊喜添、涂敏霞與吳冬華（2007）研究發現青少年的偏差行為與來自家庭、同伴、教師的社會支持呈現負相關。此外，杜容瑩（2008）研究指出在學業上無動機的程度較高、學業成就排名愈不佳的學生，所感受到教師與家長的社會支持皆較低。有此可見，學生行為與社會支持的相關性，但多數研究學生行為與社會支持的資料，大多針對父母、師長及同儕等對象之社會支持程度去探討對學生行為的影響，卻忽略了學校行政對學生可能的影響。

學校內除了教師、同學外，學校行政對於校園內所有的成員皆有其影響力，當然對霸凌行為的發生也不例外。陳雍容（2002）就指出學校行政的主要功用，對學生的學習和老師的教學，能提供足夠的資源與協助，以改善學生的學習困難，以及教師在教學與班級經營的困擾；再者，學校行政在校園危機預防及管理扮演著極重要的角色（洪秀熒，2007）。可見，探討學校行政支持與學生行為之關聯是有其必要性。本研究鑑於霸凌行為大多發生在校園中，因此，將針對學生在校園中可能獲得的支持分為學校行政支持、教師支持、同儕支持等三種，並將其定義為學校支持，且進一步瞭解學生所知覺的學校支持之現況為何？

事實上，根據金來寧（2007）研究顯示當學生感受到家人、師長及同儕的支持越高，其會發生霸凌他人的比率將越低。因此，本研究將更進一步地，探討學生知覺學校支持的程度與發生霸凌他人行為是否有關聯？這問題將是本研究探討的主題。

根據以上研究動機，整理出五點研究目的，茲分別說明如下：

- 一、了解目前台南市國中學生知覺學校支持之情形。
- 二、了解目前台南市國中學生霸凌行為之現況。
- 三、比較不同背景變項之台南市國中學生在知覺學校支持的差異情形。

- 四、比較不同背景變項之台南市國中學生在霸凌行為的差異情形。
- 五、分析國中生知覺學校支持之情形對霸凌行為的影響。

## 貳、文獻探討

國內外探討社會支持與學生霸凌行為的文獻與資料相當多，此部份將學校支持與學生霸凌行為及兩者之關係分別深入探討。

### 一、學校支持之探討

#### (一)支持之意義

人們在生活中，遭遇到問題、挫折或困難時，其周遭可提供援助的人、事、物等即是支持系統。Schalock指出，「支持」是指提供一些資源策略，以增進個體的利益，協助其從工作或生活的環境中，獲得需要的資源、訊息及關係，進而讓個體的獨立性、生產性、社區統合性與滿足感都能提升（轉引自林亮伯，2003）。而這些援助的支持系統，都來自人們周遭的環境，因此又可稱為社會支持。

國中生的社會支持來源分為父母支持、兄姐支持、同儕支持、與師長支持（邱瓊慧，1988），由於國中生與正式專業機構的接觸機會少，在遭遇困難時，通常不會直接找正式的專業組織尋求協助，主要以周遭的人員為主（蔡嘉慧，1998）。對國中生而言，在學校與老師、同學相處的時間，比待在家中和父母相處時間還多，可見學校內的成員對青少年之重要性。再者，校園是霸凌行為最常發生的場所，所以，學校對學生是否提供足夠的學校支持，而這些校園的學校支持是否會影響霸凌行為的發生，皆為本研究所欲探討的。下面將針對學校支持之意義與層面進行探討。

## (二)學校支持之意義

學校是一個相當複雜的系統，學校支持系統（school support system）是指學校整體的相關系統支架。學校支持系統來源包含老師、相關專業人員、同學、家長、行政體系、社區、社會資源、以及科技輔具（戴嘉南、鄭照順，1996；邱上真，1999）。舉凡和進行學校教學有關的制度、人、事、物或環境等，均屬於學校支持系統的範疇。

事實上，學校支持是社會支持之一部分，意謂學校亦具備使個體感受到有支持的作用。Cohen 與 Wills 曾指出社會支持的兩項作用在於：「直接效果假說」（direct effects hypothesis）與「緩衝假說」（buffering hypothesis）。所謂「直接效果」是指個體透過社會頻繁的互動，獲得接納、幫助和情緒等支持，滿足個體需求，使其感受到充分的支持，提升了身心健康及幸福感，減輕壓力所造成的負面影響，這些社會支持通常來自家人、朋友等緊密連結之社會網絡，屬於較強的社會連結。而「緩衝效果」則指個體在壓力情境中，因社會制度或團體等社會支持的獲得，減緩壓力對個體造成的影響，間接對個體的身心及生活產生正面的效果，通常來自醫療機構、社區團體、宗教團體等所提供之支持，屬於較弱的社會連結（轉引自方紫薇，2008）。由此可知，在校園生活中，教師與同儕對學生所提供的支持，屬於直接效果，多具有情緒與實質幫助支持，而學校行政單位對學生來說，不常有直接互動，但其規定會影響在校生活，具有緩衝效果的支持作用。

高明珠（1999）亦指出社會支持的主要功能：1.穩定情緒的變化；2.提升認知的廣度；3.解決實質的困難。可見，良好的社會支持與人際關係能提升個體的身心健康，社會支持也能使人們在遭

受傷害後，降低其對身心所造成之影響，並且強化對未來的適應能力。

事實上，社會支持的獲得受環境與個人因素影響，各研究結果說法不一，可能與外界環境有關（如：父母離異、青春期、基測），或個人因素差異獲得社會支持就不同。屈寧英（2004）指出社會支持會因年級、宗教信仰、家中排行、參加社團、第一次段考成績、居住狀況、社經地位、就業狀況的不同而有顯著差異。許多研究指出不同性別、年級對社會支持的獲得有顯著差異（尤誌章，2006；鄒泓，1999）；部分對學業成就與社會支持的相關研究，發現兩者具有關聯性（杜容瑩，2008；熊英君，2007），而熊英君亦發現父母的社經地位高低會影響學生可能獲得的社會支持。由以上文獻，本研究將學生背景資料整理為性別、年級、學業成就、家庭社經地位，藉此釐清學生所獲得的學校支持受相關背景因素影響的程度。

### (三)學校支持之層面

#### 1. 學校行政支持

陳雍容（2002）認為，學校行政能提供足夠的資源與協助，改善學生的學習困難，以及教師在教學與班級經營的困擾，此即為學校行政支持的一種。學校行政支持系統應了解學生狀況並給予實質的幫助，且成為教師可靠的資源。學校行政支持之服務內容範圍相當廣泛，與學生較直接相關，以學校訓導單位為主，透過管理學生行為與落實校園安全，給予學生生活上的支持。

事實上，學校行政措施及管理皆左右了學校風氣的形成，而學校風氣則常影響學生學習的意願與教師教學的熱誠。可見，學校行政在管理的重要，其應為學校風氣提供之支持為：制定適當校規；訂定適當的獎罰制度，貫徹執行；提供有效溝通管道，

讓學校與學生及家長能適時傳輸意見及決策，營造良好的互動氣氛；要以身作則，多關心學生；針對校園內外的人群聚集點或潛藏危機發生地點加強巡查，給予學生安全學習環境；成立危機處理小組，執行處理危機工作（易雅如，2008；鄭崇趁，2001）。此外，針對學生普遍存在的行為問題，安排合適的活動，誘導向善發展（易雅如，2008；陳麗欣，1997）。學校行政若能做到這些策略，不但塑造整個學校風氣，而且影響學生的價值與態度、師生教學的狀況及校園生活的品質，提供師生一個良好的學習環境。

綜上所述，學校行政支持對學生，不僅是提供足夠的資源與協助，營造一個安全無暴力的校園環境，更是學校行政應達成的工作，給予師生安全、無恐懼的學習環境，就是學校行政支持的一種。

## 2. 教師支持

在國中階段的學生，並不清楚正式支持系統的求助管道和運作模式，當陷入困境或煩惱時，大多向非正式支持系統求助為主，而不會直接求助正式專業組織，此時隸屬於非正式支持系統的教師支持，對國中生相對地重要（蔡嘉慧，1998；黃俐婷，2003）。再者，在學校中學生與教師的互動最為頻繁，教師的言行舉止，對學生具有一定的影響力，遭遇問題時，亦會尋求教師的幫助。

教師支持是指教師對學生所表現的關懷與幫助程度（陳年興、謝盛文、陳怡如，2006），亦是指個人知覺到或實際獲得教師提供的情緒、物質、和訊息等的協助（張怡真，2008）。而趙慧敏（2005）在探討過去研究的教師支持內容卻發現，學校教師支持多以訊息性支持為主，如：告知正確的理念、提供建議、提

醒不要犯錯等。

事實上，學生的行為會隨著其所知覺的教師支持而改變。Wentzel 的研究曾指出學生感受來自教師的關懷，和其致力於學業以及社會成就（social outcomes）間的努力有正向相關，其動機改變的原因，有部分可從他們對教師的感知、看法加以解釋（轉引自鄭雅心，2007）。周憐嫻（2001）針對有犯罪行為之國高中生研究，也發現教師排斥學生的態度與行為對國高中生的偏差行為影響最大。

因此，教師與學生之間所構成的互動，對學生有著深遠的影響，不只限於專業知識的學習方面，在心理健康方面（如：自信感、認同感）亦會有影響。一個支持性的師生關係，對青少年階段的學生，能使他渡過認同危機，有利未來發展。

### 3. 同儕支持

以青少年階段而言，同儕即是指彼此分享相互熟悉的價值、經驗與生活、風格且年齡相近的人，在學校指的是同學（謝美英，1998）。對於大部分的學生而言，同儕關係、親子關係及師生關係之重要性，堪稱鼎足而立、難分軒輊。然而，Papalia、Olds 和 Feldman 卻指出學生對朋友之親密關係和支持的倚賴，從青春早期開始便會超越父母（張慧芝譯，2002）；且隨著年齡的增長，同儕關係對學生的影響力有逐漸升高的趨勢，甚至超越或取代親子關係的地位（張楓明，2006）。而同儕對學生給予的支持，包含協助、服務、照顧、友誼等行為本質（廖晨鈞，2007）。研究顯示學生對於同儕的社會支持較為重視，較能感受及接收到同儕所給予的社會支持，且多偏重在情緒支持，認為從同儕關係可以獲得情感的支持比父母、手足、教師多（李娟慧，2000；張楓明，2006）。

對學生而言，同儕支持會影響其生活、情緒、行為等發展。黃德祥（1995）指出青少年時期是同儕影響力最高的階段，如果有良好的同儕關係，能獲得同儕的關懷與接納，將能減低個體急速成長時所帶來的身心壓力。馮莉雅（1997）則發現青少年若越依附於同儕團體，越不會接近不良友伴，偏差行為發生的可能性就會降低。可見，同儕關係若有良好互動，其行為舉止自然就會考慮同儕的想法，在產生偏差行為之前，可能會因為同儕而有所顧忌，產生偏行為的機率便降低了。

## 二、霸凌行為的意涵

挪威學者Olweus（1991）將霸凌定義為：指一個學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生的欺負或騷擾，或是被鎖定為霸凌對象，成為受凌兒童的現象。Zarzour亦明確指出霸凌是一種大欺小、恃強凌弱的行為，霸凌者與受害者在體格、體能或其侵略性等方面，必定有強弱之差異性，且弱方常無力反擊，彼此存在著權力不對等的現象（柯清心譯，1995）。

Olweus（1994）認為霸凌行為包括三個要素：1.具有刻意造成傷害的侵略性行為；2.不斷重複的發生；3.人與人之間存在權力的不平衡。此外，Greene（2000）針對霸凌提出五個大多數研究者皆同意的特色：1.故意將傷害或恐懼加諸在受害者身上；2.攻擊非單一事件，會重複發生；3.受害者並不會以言語或身體的攻擊來反抗；4.霸凌者較具權力，不管是無形的或有形的；5.霸凌行為通常發生在相互熟悉的同儕團體中。游美惠（2006）指出霸凌已經有一個固定的模式，如維持一段時間、重複的行為、有特定的目標；偶爾的騷擾或單一的事件，其實不包括在霸凌的現象內。由此可知，霸凌是蓄意的、長期的、大欺小的行為，是由周遭熟識的人所為的傷害行為。

霸凌行為是同儕團體內社會互動的一種產物，並不會發生在單獨個體之中（Ireland & Power, 2004）。受害者通常與霸凌者隸屬於同一團體，可能是同一間學校、班級或小組，而霸凌的發生不只當事人，其他團體成員都知道，但大多不會對外說出霸凌的事件（Cullingford & Morrison<sup>1</sup>, 1995）。除此之外，受害者對霸凌行為不會也不敢進行反抗，因為霸凌者行為大多獲得團體成員的支持（金來寧，2007；洪福源，2001）。由此可見，霸凌是透過身體或影響力上的優勢，長期針對個體進行侵略性行為的一種現象。

綜上所述，本研究將霸凌行為界定為：大多發生在彼此熟悉的團體中，霸凌者在團體其他成員的默許或認同下，使用自身的力量（權力、體型、姿態等），惡意的、有目的，對團體中較弱小或沒權力且不會反抗的個體，長期地一再重覆地進行傷害性的行為，造成個體的生理或心理的傷害等霸凌的行為。

兒童福利聯盟文教基金會（2004）、學者吳清山、林天祐（2005）、教育部「校園暴力霸凌問題與策進作為」專案報告（2007）所定義的校園霸凌行為之形式有以下五類：

#### (一)肢體的霸凌

此為最易察覺且辨認的一種型態，包括遭受推、踢、打、搶奪財物等。

#### (二)言語的霸凌

這類受到語言直接攻擊的傷害，發生迅速、不易令人發覺，形成肉眼看不到的傷口，但它所造成的心理傷害卻遠比肢體霸凌更具殺傷力。包括嘲笑、辱罵、諷刺、取綽號、威脅恐嚇及網路攻擊等。

#### (三)關係的霸凌

此為一種群體性的欺壓行為，指受害者遭受同儕排斥孤立，

無法加入團體。這種霸凌現象往往也涵蓋言語霸凌的層面，即是遭受傷人謠言的散播，或是被某個團體排擠。

#### (四)性霸凌

性霸凌類似遭受性騷擾，包括受到有關性或身體部位的嘲諷玩笑、評論或譏笑、對性別取向的譏笑（如「娘娘腔」的男生）、被侵犯身體的行為，如以性的方式被摩擦或被抓身體，或是被迫涉入非自願的性行為等。

#### (五)反擊型霸凌

通常受霸凌者面對霸凌時會回擊，有時對著霸凌者語言反擊，或找機會報復。而有些受霸凌者會將怒氣轉而發洩在比自己弱小的人身上，成為另一個霸凌者，這即是反擊型霸凌。據兒童福利聯盟文教基金會（2007）調查國內約有1/3霸凌者為反擊型霸凌。

曾慧青（2009）則將霸凌行為歸納為六類，除了以上五類以外，她將網路霸凌（Cyber Bullying）列為第六類；並指出網路霸凌亦稱電子霸凌、簡訊霸凌、數位霸凌或線上霸凌，主要利用電子郵件、手機、簡訊或網站散布不雅照或辱罵言語，這類型的行為日益嚴重，國外甚至已出現學生不堪其擾而自殺之事件。

經由上述分類說明，可以發現到：身體的霸凌較顯而易見的，亦可以馬上被看見及察覺；而語言、心理或性方面的霸凌是較不明顯的、間接的、須經由仔細且長期的觀察或由被霸凌者告知才可能被發覺。許多研究發現最為常見、讓學生感受最深以言語霸凌為主，因為言語攻擊行為可瞬間發生、具有隱密性且不易被大人察覺，兒童可以避免被發覺和處罰，因此發生頻率高（洪福源，2003；邱珍琬，2001；黃妙玟，2008）。然而，網路霸凌卻比這些霸凌行為，令學生更害怕，因為網路霸凌較言語霸凌更具隱密性，只要受害者有電腦、手機，將可能24小時

不分場所的受到攻擊，卻無法知道霸凌者是誰，使受害者所感受到的心理壓力及恐懼更大。

事實上，學生會發生霸凌他人行為受許多因素影響，各研究結果說法不一，可能與外界環境有關（如：父母離異、青春期、基測），或個人因素差異。楊宜學（2009）研究指出不同年級、性別、學業成績、家庭社經地位、父母婚姻生活之學生，與校園霸凌行為有顯著差異。有關霸凌行為的研究，許多文獻有著一致的發現：國中男生在校園的攻擊行為顯著高於女生，且攻擊他人的霸凌行為會隨著年級的增長而增加（邱珍琬，2002；金來寧，2007；Bradshaw, O' Brennan, & Sawyer, 2008）；具有霸凌攻擊行為傾向的學生，其學業成績表現較差（鄧煌發，2007）；具有霸凌攻擊行為傾向的學生，其父母社經地位大多較低（洪福源，2001）。由以上文獻發現，本研究將學生背景資料以性別、年級、學業成就、家庭社經地位等分析，藉此深入探討學生霸凌行為。

在本研究中，將霸凌視為是一個長期存於校園中，為學生同儕之間不平等的欺凌或脅迫之惡意欺負現象，一種常見的、持續性的攻擊行為。所以，在本研究中有關於霸凌行為方面的變項，將以肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌、性霸凌、反擊型霸凌與網路霸凌等六類型為主。凡是校園的霸凌行為無論有形或無形的，希望能深入了解，以進一步探討學校支持與校園霸凌行為之關聯情況。

### 三、學校支持與學生霸凌行為之關係

根據Olweus（1991）的研究，顯示若學校能有效介入霸凌事件，並發展出安全與支持的校園氣氛，將使減少霸凌的發生。而Bradshaw等人（2008）亦研究顯示霸凌受害者與霸凌兼受害者比其他人，對學校有更多的不安全感及疏離感，而且學校工作人員，若沒有針對霸凌採取足夠的防範措施，將影響學生發生霸凌的可能性或對霸凌的報復行為。換言

之，學校行政人員或老師，若能給予被霸凌學生適當的幫助與支持，不管是在校規的執行或心理的關注，將防範下一個霸凌者產生。可見，學校支持對霸凌行為的影響及重要性。

在學校行政單位方面，他們在工作上的表現，影響著學生對學校的觀感，如歸屬感、安全感等，並使學生間接地獲得支持感。而Zarzour 指出對於校園中的霸凌行為，學校應設定清晰明確的基本行為準則，若學生不守規，便予處分，成為導正學生行為的主力（柯清心譯，1995）。事實上，學校若有堅決的立場，徹底校規執行，對學校風氣與學生行為皆有影響，能控制霸凌行為的一再發生，由此顯示，學校行政在防堵霸凌行為的重要性。

在教師方面，研究亦顯示增加師生互動的時間，培養合作、相互依賴、建設性的衝突解決方式，同理心的培養，都可以相對地減少偏差行為發生的機率（許春金、謝文彥、周文勇，1996）。可見師生關係的好壞會影響學生的行為。金來寧（2007）研究亦指出學生在教師支持的部份獲得愈多，其發生霸凌他人的行為及刻意煽動他人發生霸凌的行為皆愈少，且表現出保護受害者的行為亦愈多。

在同儕支持方面，學者研究發現，成對的友誼關係可以形成一個保護機制，使得原本朋友就較少的兒童，較不易成為霸凌的受害者（曾文志，2004）。而金來寧（2007）研究亦指出學生在同儕支持的部份獲得愈多，其被害的行為愈少，且表現出保護受害者的行為亦愈多。然而，部分研究指出霸凌者的同儕支持與一般人相同（引自金來寧，2007），因為霸凌行為是同儕團體互動的一種產物，而霸凌者的行為亦大多獲得團體成員的支持（洪福源，2001）。可見，對於霸凌受害者而言，擁有同儕支持是一種保護；對霸凌者而言，擁有同儕支持則可能是一種鼓勵，讓霸凌行為再發生的主因。

綜上所述，學校行政、教師、同儕對學生霸凌行為皆有直接或間接

的影響，本研究即以學校支持之觀點，探討學校支持與學生霸凌他人行為之相關。因為唯有了解學校支持與霸凌行為間的關聯性，才能夠知道有哪些可能的因素是造成霸凌行為的發生，進而防堵其發生。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究以台南市公立國中進行研究。根據「教育部全球資訊網」中的教育部統計處所統計出的九十八學年度（2009－2010）「各校基本資料庫檔案」為抽樣依據；臺南市共有20所公立國民中學之學生，為本研究之母群體。本研究只選定公立國中，是因為假設私立學校學生，在家庭、社會、環境有差異，本研究僅針對公立學校學生的部分進行研究。母群體人數共計927班，30,490人。本研究為提高樣本的代表性，因此以學校規模為抽測依據。在預試部分，以分層隨機抽樣，選取台南市公立國中中型規模一所學校，每年級各發放一個班級，共三個班級，發出102份問卷，回收98份問卷，有效問卷共87份；正式樣本部分，以學校規模之比例，求得各學校規模應抽取之樣本總數（表1），故依比例選取台南市國中大、小規模學校各一所，中規模學校三所，各抽取三個班級，但依班級數而言，為使取樣更能普遍地，故大規模學校增加抽樣班級3班，共計18個班級，每個班級估計為34人，共發放612份，回收583份，有效問卷共527人。

表1 正式抽樣摘要表

學校班級規模	24班以下	25班～63班	64班以上	合計
總學校數量(所)	4	12	4	20
選取學校數(所)	1	3	1	5
總班級數量(班)	66	509	352	927
選取班級數(班)	3	9	6	18

## 二、研究工具

本研究將調查問卷分成三部分，分別為「學生基本資料」、「學校支持量表」，以及「學生霸凌行為量表」。

### (一)學生基本資料

用以蒐集受試者的個人背景資料，內容如下：

- 1.性別：分成男生、女生。
- 2.年級：分成一年級、二年級、三年級。
- 3.學生學業成就表現：分排名在班上前1 / 3、中間1 / 3、後面1 / 3等三類。
- 4.父母親教育程度及職業：本研究採用林生傳（2005）修訂的「兩因素社會地位指數」，以學生家長的教育程度與職業種類為主要決定指數。社經地位指數的計算，以父母兩人中教育程度較高者為代表，將教育指數乘以4，職業指數乘以7，二者相加後即為父母社經水準指數。本研究依需要，將此變項分為三組：(1)高社經水準組：指數為41-55分，包括 I、II 等級；(2)中社經水準組：指數為30-40分，包括第III等級；(3)低社經水準組：指數為11-29分，包括IV、V等級。

### (二)學校支持量表（School Support Scale）

係根據本研究文獻探討，並參考周淑如（2007）社會支持量表、施雅薇（2004）國中生社會支持問卷等編製而成，原計有30題。學校支持量表計分方式採取 Likert 四點量表設計，反應項目與計分方式為：「從未如此」得1分、「很少如此」得2分、「偶爾如此」得3分、「經常如此」次得4分。得分愈高代表所知覺的學校支持愈多。

表2 學校支持量表預試問卷項目分析與因素分析結果

因素名稱	題號	決斷值	單題與總分相關	因素負荷量	解釋變異量	分量信度係數	取/捨
因素一 行政支持	7	11.916***	.475**	.687	12.947%	.823	取
	5	12.074***	.513**	.660			取
	4	10.830***	.469**	.632			取
	8	11.163***	.479**	.628			取
	9	21.391***	.669**	.595			取
	6	11.547***	.508**	.586			取
	1	7.445***	.338**	.524			取
	10	21.376***	.692**	.453	取		
因素二 教師支持	12	22.054***	.706**	.839	23.105%	.949	取
	16	16.629***	.602**	.816			取
	15	22.361***	.717**	.805			取
	11	22.877***	.708**	.784			取
	14	23.012***	.721**	.781			取
	19	11.993***	.515**	.763			取
	13	25.638***	.725**	.756			取
	17	19.945***	.678**	.749			取
	20	10.604***	.498**	.740			取
	18	15.838***	.611**	.693			取
	2	11.999***	.479**	.370			
因素三 同儕支持	26	13.410***	.588**	.826	20.608%	.914	取
	27	10.541***	.507**	.802			取
	22	9.913***	.462**	.786			取
	25	11.867***	.541**	.779			取
	29	4.330***	.482**	.752			取
	28	7.791***	.440**	.741			取
	24	12.268***	.519**	.734			取
	30	7.975***	.589**	.721			取
	23	10.094***	.491**	.706			取
	21	10.794***	.490**	.638			取
	3	14.427***	.550**	.395			
					總變異量 56.660%	總量表 信度 .939	

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

表2為本研究預試後的信效度分析結果彙整。本研究將預試後所得資料進行項目分析，以內部一致性效標分析法求出各題項的決斷值（CR）、以相關分析法計算各題與分量表總分Pearson積差相關，若題目未達顯著水準，代表該題沒有鑑別作用，或相關係數小於.35者，皆予以刪除。本研究在項目分析後，經因素分析顯示，「學校支持量表」的KMO值為.937，Bartlett球形檢定值達顯著，顯示取樣適合，故可進行因素分析；使用主成份分析法進行因素分析，並使用限定因素抽取數目，以檢驗變項的各構面是否與資料一致，並對整體構面進行適當的調配。結果「學校支持量表」第2、3題因素負荷量未達.45，刪除此二題，故正式問卷共計28題。各構面解釋變異量分別為12.947%、23.105%、20.608%，累積解釋量 56.660%，總量表之內部一致性係數Cronbach's  $\alpha$ 為.939，已在可接受範圍，各分量之信度係數分別為.823、.947、.914。

### (三)霸凌行為量表（Bullying Behaviors Scale）

本量表係根據文獻探討所提出之六項霸凌，參酌張雅婷（2003）國中生校園暴力行為問卷、楊宜學（2009）校園霸凌行為量表等編製而成，共計有27題。

表3 學校支持量表預試問卷項目分析與因素分析結果

因素名稱	題號	決斷值	單題與總分相關	因素負荷量	解釋變異量	分量信度係數	取/捨
因素一 肢體霸凌	2	7.071***	.611**	.738	12.481%	.813	取
	6	8.323***	.566**	.707			取
	1	6.908***	.644**	.672			取
	3	6.885***	.624**	.652			取
	5	7.838***	.621**	.645			取
	9	8.228***	.624**	.640			取
	4	4.135***	.509**	.614			取
	7	3.230**	.349**	.389			取
因素二 網路霸凌	8	3.323***	.428**	.875	10.775%	.785	取
	11	2.244*	.390**	.847			取
	10	2.920**	.435**	.820			取
	12	2.263*	.382**	.791			取
因素三 言語霸凌	16	12.278***	.698**	.865	9.485%	.827	取
	13	11.301***	.692**	.788			取
	14	12.713***	.765**	.693			取
因素四 關係霸凌	17	4.936***	.604**	.639	8.303%	.781	取
	20	4.733***	.604**	.822			取
	15	9.721***	.693**	.692			取
	19	9.205***	.652**	.633			取
因素五 性霸凌	18	8.939***	.637**	.600	7.289%	.746	取
	21	4.386***	.543**	.862			取
	22	4.041***	.462**	.815			取
因素六 反擊型 霸凌	23	4.530***	.344**	.695	8.471%	.721	取
	24	8.269***	.730**	.829			取
	26	5.472***	.641**	.775			取
	25	5.951***	.633**	.772			取
	27	3.963***	.506**	.642			取
					總變異量 56.804%	總量表 信度.919	

\* $p < .05$  , \*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

本量表有「肢體霸凌」、「網路霸凌」、「言語霸凌」、「關係霸凌」、「性霸凌」、「反擊性霸凌」等六個分量表。計分方式採取 Likert 四點量表設計，反應項目與計分方式為：「從未如此」得1分、「很少如此」得2分、「偶爾如此」得3分、「經常如此」次得4分。得分愈高代表霸凌他人的行為愈多。有關信、效度分析結果彙整如表3所示。

本研究進行預試後將所得資料進行項目分析，以內部一致性效標分析法求出各題項的決斷值（CR）、以相關分析法計算各題與分量表總分 Pearson 積差相關，若題目未達顯著水準，代表該題沒有鑑別作用，或相關係數小於.35者，皆予以刪除。本研究在項目分析後，經因素分析顯示，「學生霸凌量表」的 KMO 值為.829，顯示取樣適合，故可進行因素分析；使用主成份分析法進行因素分析，並使用限定因素抽取數目，以檢驗變項的各構面是否與資料一致，並對整體構面進行適當的調配。「學生霸凌量表」則第7題因素負荷量未達.45，刪除此一題，如表3，故正式問卷共計26題。各構面解釋變異量分別為12.481%、10.775%、9.485%、8.303%、7.289%、8.471%，累積解釋量56.804%；學生霸凌量表的傳統信效度在可接受範圍，總量表之內部一致性係數 Cronbach' s  $\alpha$  為.919，分量之信度係數分別為.813、.785、.827、.781、.746、.721。

### 三、資料分析

本研究以獨立樣本 T 考驗（Independent Samples; T-test），檢驗不同「性別」的國中學生，在發生霸凌行為、獲得學校支持上的差異情形；以單因子變異數分析（One-way ANOVA），檢驗研究中的變項「年級」、「父母社經地位」、「學生學業成就」等在國中學生發生霸凌行為、獲得學校支持上的差異情形；以逐步回歸分析檢驗國中學生之知覺學校支持度對霸凌行為之預測力。

## 肆、結果

### 一、國中學生知覺學校支持之現況分析

本研究將國中學生之「學校支持」分為三個層面，分別為「行政支持」、「教師支持」與「同儕支持」。由研究數據，發現「同儕支持」所得平均數最高，「學校行政支持」其次，「教師支持」最低，顯示學生知覺從教師方面所獲得的支持最低。就整體學校支持知覺而言，國中生知覺整體學校支持平均數屬於中上程度（2.99）、呈現負偏態（-.37）和常態峰（.02），顯示學生知覺獲得學校支持程度頗高。

#### （一）不同性別之國中學生知覺學校支持的差異分析討論

為瞭解國中男女學生在知覺整體學校支持及其各層面的差異關係，透過T考驗進行分析，研究結果分析如表4。

由表可知，整體上，不同性別的學生在知覺學校支持上有顯著差異，由平均數得知，國中女生在知覺獲得學校支持皆高於國中男生，並達顯著差異。從學校支持的各層面分析，不同性別的學生在知覺「同儕支持」的層面達顯著差異，女學生在獲得同儕支持高於國中男生。

表4 不同性別之國中生知覺學校支持差異分析表

層面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
學校行政支持	男	272	2.94	.62	-1.61
	女	255	3.02	.55	
教師支持	男	272	2.69	.84	-.20
	女	255	2.70	.90	
同儕支持	男	272	3.17	.69	-4.54***
	女	255	3.42	.58	
總量表	男	272	2.93	.55	-2.56*
	女	255	3.05	.52	

\* $p < .05$  \*\*\*  $p < .001$

## (二)不同年級之國中學生知覺學校支持的差異分析討論

為瞭解目前國中學生在不同年級變項之下，學生在知覺整體學校支持及其各層面的差異關係，進行單因子變異數分析，研究結果分析如表5。

由研究發現在整體學校支持的知覺部分，不同年級的學生有顯著差異 ( $F = 12.58, p < .001$ )。經過 Scheffé 法進行事後比較，發現在知覺學校支持方面，國一學生對學校支持的知覺最高，國二學生次之，國三學生最低。而不同年級的學生在知覺「教師支持」的層面有顯著差異 ( $F = 26.48, p < .001$ )，經過 Scheffé 法進行事後比較，發現在知覺教師支持方面，國一學生對教師支持的知覺最高，國三學生最低。

表5 不同年級之國中生知覺學校支持差異分析表

層面名稱	年級	人數	平均數	標準差	F值	事後比較
學校行政支持	一	151	3.04	.56	2.50	—
	二	169	3.01	.56		
	三	207	2.91	.62		
教師支持	一	151	3.08	.69	26.48***	1 > 2
	二	169	2.68	.89		1 > 3
	三	207	2.43	.87		2 > 3
同儕支持	一	151	3.31	.64	.19	—
	二	169	3.31	.68		
	三	207	3.27	.63		
總量表	一	151	3.15	.46	12.58***	1 > 2
	二	169	3.00	.56		1 > 3
	三	207	2.87	.53		2 > 3

\*\*\*  $p < .001$

## (三)不同學業成就之國中學生知覺學校支持的差異分析討論

為瞭解目前國中學生在不同學業成就變項之下，學生在知覺

整體學校支持及其各層面的差異關係，進行單因子變異數分析。本研究結果發現不同學業成就的學生，不論在行政支持、教師支持及同儕支持皆無顯著差異。

#### (四)不同社經地位之國中學生知覺學校支持的差異分析討論

為瞭解目前國中學生在不同社經地位變項之下，學生在知覺整體學校支持及其各層面的差異關係，進行單因子變異數分析。本研究結果發現不同社經地位的學生在行政支持、教師支持及同儕支持上並無顯著差異。

## 二、國中學生霸凌行為之現況分析

以描述性統計分析，求得目前台南市國中學生霸凌行為之現況，本研究將「霸凌行為」分為六個層面。由於各層面的題數並不相等，為便於不同層面的比較，本研究以各層面的單題平均數，表示學生在「霸凌行為」六個層面上表現程度的高低，如表6所示。

表6 國中學生霸凌行為描述性統計摘要表

層面	平均得分	標準差	偏態	峰度	排序
肢體霸凌	1.78	.62	.88	.59	3
網路霸凌	1.22	.44	3.12	11.36	6
言語霸凌	2.24	.77	.23	-.53	1
關係霸凌	1.88	.71	.67	-.11	2
性霸凌	1.39	.60	1.93	3.66	5
反擊性霸凌	1.63	.60	.89	.25	4
總量表	1.71	.49	.97	1.20	

從各層面的平均數可知，「言語霸凌」得分最高（ $M = 2.24$ ），顯示最常發生，再者為「關係霸凌」，後面則依次為「肢體霸凌」、「反擊性霸凌」、「性霸凌」、「網路霸凌」。可見國中學生最使用言語及關

係霸凌，欺負與攻擊他人。「整體霸凌行為」平均數（ $M = 1.71$ ），介於「從未如此」與「很少如此」間，屬低程度，顯示目前國中會對他人有霸凌行為的學生並不多。

#### (一)不同性別之國中學生霸凌行為的差異分析討論

為瞭解目前國中學生在不同性別變項之下，學生在整體霸凌行為及其各層面的差異關係，透過T考驗進行分析，研究結果分析如表7。

表7 不同性別之國中生霸凌行為差異分析表

層面名稱	性別	人數	平均數	標準差	t 值
肢體霸凌	男	272	1.85	.64	2.69**
	女	255	1.70	.58	
網路霸凌	男	272	1.23	.52	.80
	女	255	1.20	.34	
言語霸凌	男	272	2.34	.80	2.91**
	女	255	2.14	.72	
關係霸凌	男	272	1.89	.74	.23
	女	255	1.87	.67	
性霸凌	男	272	1.52	.67	5.37***
	女	255	1.24	.48	
反擊性霸凌	男	272	1.71	.65	3.21***
	女	255	1.54	.54	
總量表	男	272	1.77	.52	3.17**
	女	255	1.64	.43	

\*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

由表7發現，整體上，不同性別的學生在霸凌行為上有顯著差異，國中男生在發生霸凌行為的次數皆高於國中女生，並達顯著差異。從霸凌行為的各層面來看，不同性別的學生在「肢體霸凌」、「言語霸凌」、「性霸凌」、「反擊性霸凌」的層面達顯

著差異，男學生在這四種霸凌行為顯著高於女學生。此外，男、女學生在使用「關係霸凌」及「網路霸凌」並無差異，此結果顯示出女學生利用同儕關係排擠與網路攻擊他人的比例，並不低於男學生。可見，男、女學生在間接性的霸凌行為上，發生機會是一樣多。

## (二)不同年級之國中學生霸凌行為的差異分析討論

為瞭解目前國中學生在不同年級變項之下，學生在整體霸凌行為及其各層面的差異關係，進行單因子變異數分析，研究結果分析如表8。

由資料分析，不同年級的學生在整體霸凌行為上有顯著差異，( $F = 3.55, p < .05$ )。經過 Scheffé 法進行事後比較，發現在霸凌行為方面，國三學生的霸凌行為高於國一學生，即國三學生發生霸凌行為、成為霸凌者的比例較高，國一學生發生霸凌行為、成為霸凌者的比例較低。

從霸凌行為的各層面來看，不同年級的學生在「肢體霸凌」、「性霸凌」的層面卻有顯著差異( $F = 3.87, p < .05$ ;  $F = 5.78, p < .01$ )。經過 Scheffé 法進行事後比較，發現在「肢體霸凌」、「性霸凌」方面，國三學生的肢體霸凌與性霸凌行為高於國一學生。

表8 不同年級之國中生霸凌行為差異分析表

層面名稱	年級	人數	平均數	標準差	F值	事後比較
肢體霸凌	一	151	1.67	.62	3.87*	3 > 1
	二	169	1.79	.60		
	三	207	1.85	.62		
網路霸凌	一	151	1.19	.43	1.10	—
	二	169	1.26	.51		
	三	207	1.20	.38		
言語霸凌	一	151	2.16	.79	1.24	—
	二	169	2.28	.78		
	三	207	2.28	.74		
關係霸凌	一	151	1.79	.69	2.51	—
	二	169	1.85	.71		
	三	207	1.96	.71		
性霸凌	一	151	1.28	.47	5.78**	3 > 1
	二	169	1.36	.58		
	三	207	1.49	.68		
反擊性霸凌	一	151	1.55	.60	1.90	—
	二	169	1.63	.59		
	三	207	1.68	.61		
總量表	一	151	1.63	.50	3.55*	3 > 1
	二	169	1.72	.48		
	三	207	1.76	.48		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$ 

### (三)不同學業成就之國中學生霸凌行為的差異分析討論

進行單因子變異數分析，以檢定不同學業成就國中生在霸凌行為之差異情形。由分析結果可知，不同學業成就的學生在整體霸凌行為上皆無顯著差異，而且學生學業成就的高低與其是否發生霸凌行為之間並無顯著差異。

### (四)不同社經地位之國中學生霸凌行為的差異分析討論

進行單因子變異數分析，以檢定不同社經地位國中生在霸凌行為之差異情形。由分析結果可知，不同社經地位的學生在整體霸凌行為上皆無顯著差異，學生社經地位的高低與其是否發生霸凌行為之間並無顯著差異。

### 三、國中生知覺學校支持及霸凌行為之關係

本研究以積差相關法，探討知覺學校支持和霸凌行為之相關情況，其結果如表9。

表9 知覺學校支持與霸凌行為之積差相關分析摘要表

學校支持	霸凌行為	肢體 霸凌	網路 霸凌	言語 霸凌	關係 霸凌	性 霸凌	反擊性 霸凌	整體 霸凌
行政支持		-.242***	-.153***	-.195***	-.158***	-.226***	-.187***	-.255***
教師支持		-.200***	-.071	-.198***	-.154***	-.179***	-.143***	-.214***
同儕支持		-.089*	-.021	-.071	-.062	-.146***	-.132**	-.110*

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

學校支持三個層面皆和霸凌行為有顯著負相關，而霸凌行為六個層面均與「學校行政支持」層面具有較高相關；「教師支持」層面僅與網路霸凌未達顯著相關，其餘皆具有顯著負相關；「同儕支持」層面則與肢體、性、反擊性霸凌具有顯著負相關具有較低相關，其他則皆無顯著相關。由分析可知，學生知覺學校行政支持、教師支持愈高，則發生霸凌行為、成為霸凌者的可能性愈低。

### 四、國中學生知覺學校支持與霸凌行為之逐步多元回歸分析

此部份以逐步多元回歸分析，探討自變項學校支持與依變項霸凌行為間的關係。

#### (一)學校支持對整體霸凌行為的逐步多元回歸分析

旨在了解學校支持變項對學生整體霸凌行為之預測力，結果如表10。

表10 學校支持對整體霸凌行為之逐步多元回歸分析摘要表

回歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	常數	2.341	.106		22.000
	行政支持	-.212	.035	-.255	-6.043***
2	常數	2.365	.107		22.201
	行政支持	-.164	.041	-.197	-4.010***
	教師支持	-.062	.027	-.111	-2.259*

回歸模型 1 :  $R Square = .063$  , 回歸模型 2 :  $R Square = .071$

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

由表可知，在三項自變項中，行政支持與教師支持變項均能使回歸模式達顯著水準，聯合解釋變異量為7.1%，其中行政支持最先进入回歸模式，其預測力較大，其單獨解釋量為6.3%，且標準化 $\beta$ 係數為-.197，具有負向預測力，代表行政支持愈高，霸凌行為會減少、降低。

## (二)學校支持對言語霸凌行為的逐步多元回歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，對學生「言語霸凌」行為之預測力，如表11。

表11 學校支持對言語霸凌行為之逐步多元回歸分析摘要表

回歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	常數	2.713	.107		25.445***
	行政支持	-.174	.038	-.198	-4.631***
2	常數	3.050	.170		17.924***
	行政支持	-.117	.044	-.133	-2.662**
	教師支持	-.165	.065	-.126	-2.532**

回歸模型 1 :  $R Square = .039$  , 回歸模型 2 :  $R Square = .051$

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

在三項自變項中，行政與教師支持對言語霸凌具有顯著的預測作用，共同解釋言語霸凌總變異量為5.1%，其中教師支持最先進入回歸模式，其預測力較大，單獨解釋量為3.9%，影響程度較行政支持大。再者，「教師支持」和「學校行政支持」標準化 $\beta$ 係數值為負數，顯示可以負向預測言語霸凌，表示國中學生知覺到「學校行政支持」和「教師支持」程度愈高，發生言語霸凌他人的機會愈低。

### (三)學校支持對肢體霸凌行為的多元回歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，來了解對學生「肢體霸凌」行為預測力，如表12。

表12 學校支持對肢體霸凌行為之逐步多元回歸分析摘要表

回歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	常數	17.761	.947		18.753***
	行政支持	-1.787	.312	-.242	-5.725***
2	常數	17.956	.949		18.919***
	行政支持	-1.401	.364	-.190	-3.846***
	教師支持	-.499	.245	-.101	-2.040*

回歸模型 1：R Square = .059，回歸模型 2：R Square = .066

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

在三項自變項中，行政與教師支持層面對肢體霸凌行為具有顯著的預測作用，共可解釋肢體霸凌行為總變異量為6.6%，其中以行政支持單獨解釋量為5.9%，可見影響程度比教師支持大，其預測力較大。再者，「學校行政支持」( $\beta = -.190, t = -3.846, p < .001$ )和「教師支持」( $\beta = -.101, t = -2.040, p < .05$ )皆可負向預測肢體霸凌行為，顯示國中學生知覺到「學校行政支持」和「教師支持」程度愈高，其發生肢體霸凌行為的機會愈低。

## (四)學校支持對關係霸凌行為的逐步多元回歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，來了解對學生「關係霸凌」行為預測力，如表13。

表13 學校支持對關係霸凌行為之逐步多元回歸分析摘要表

回歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	常數	9.780	.631		15.497***
	行政支持	-.763	.208	-.158	-3.668***
2	常數	9.906	.633		15.659***
	行政支持	-.514	.243	-.107	-2.119*
	教師支持	-.321	.163	-.099	-1.971*

回歸模型 1： $R Square = .025$ ，回歸模型 2： $R Square = .032$

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

由表13得知，行政與教師支持層面對關係霸凌行為具有顯著的預測作用，可解釋關係霸凌行為總變異量為3.2%，而以行政支持單獨解釋量為2.5%，影響程度較教師支持大，其預測力較大。再者，學校支持各層面中，「學校行政支持」( $\beta = -.107$ ， $t = -2.119$ ， $p < .05$ )和「教師支持」( $\beta = -.099$ ， $t = -1.971$ ， $p < .05$ )可負向預測關係霸凌行為，顯示國中學生知覺到「學校行政支持」和「教師支持」程度愈高，其發生關係霸凌行為的機會愈低。

## (五)學校支持對性霸凌行為的逐步多元迴歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，對學生「性霸凌」行為之預測力，如表14。

表14 學校支持對國中學生性霸凌之多元迴歸分析摘要表

迴歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	(常數)	2.079	.133		15.665***
	行政支持	-.233	.044	-.226	-5.325***
2	(常數)	2.267	.163		13.910***
	行政支持	-.206	.046	-.201	-4.522***
	同儕支持	-.081	.041	-.087	-1.969*

迴歸模型 1： $R^2 = .051$ ；迴歸模型 2： $R^2 = .058$ \* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

在三項自變項中，「行政支持」與「同儕支持」變項均能使迴歸模式達顯著水準，對性霸凌行為具有顯著的預測作用，可解釋性霸凌行為總變異量為5.8%，而以行政支持單獨解釋量為5.1%，影響程度較同儕支持大。再者，學校支持各層面中，「行政支持」（ $\beta = -.201$ ， $t = -4.522$ ， $p < .001$ ）和「同儕支持」（ $\beta = -.087$ ， $t = -1.969$ ， $p < .05$ ）可負向預測性霸凌行為，顯示國中學生知覺到「行政支持」和「同儕支持」程度愈高，其發生性霸凌行為的機會愈低。

#### (六)學校支持對反擊性霸凌行為的逐步多元迴歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，對學生「反擊性霸凌」行為之預測力，如表15。

表15 學校支持對國中學生反擊性霸凌之逐步多元迴歸分析摘要表

迴歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	$t$ 檢定
		B	估計標準值		
1	(常數)	2.203	.135		16.366***
	行政支持	-.194	.044	-.187	-4.361***

迴歸模型 1： $R^2 = .035$ \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

在三項自變項中，「行政支持」變項使迴歸模式達顯著水準，對反擊性霸凌行為具有顯著的預測作用，行政支持可解釋反擊性霸凌行為總變異量為3.5%。再者，學校支持各層面中，「行政支持」（ $\beta = -.187, t = -4.361, p < .001$ ）可負向預測反擊性霸凌行為，顯示國中學生知覺到「行政支持」程度愈高，其發生反擊性霸凌行為的機會愈低。至於，「教師支持」與「同儕支持」對反擊性霸凌行為的預測力則不顯著。

#### (七)學校支持對網路霸凌行為的逐步多元迴歸分析

以學校支持之三層面為預測變項，對學生「網路霸凌」行為之逐步多元迴歸分析結果，如表16。

表16 學校支持對網路霸凌行為之逐步多元迴歸分析摘要表

迴歸模型	變項	未標準化係數		標準化 $\beta$ 係數	t 檢定
		B	估計標準值		
1	常數	6.245	.396		15.765***
	行政支持	-.463	.131	-.153	-3.549***

迴歸模型 1：R Square = .023

\* $p < .05$  \*\*\* $p < .001$  (VIF值均 $< 3$ )

在三項自變項中，只有學校行政支持對網路霸凌具有顯著的預測作用，即學校行政支持預測力較大，可解釋網路霸凌總變異量為2.3%。「學校行政支持」標準化 $\beta$ 係數為-.153，可以負向預測網路霸凌，顯示國中學生知覺到「學校行政支持」程度愈高，其發生網路霸凌的機會愈低。

## 伍、討論

### 一、國中學生知覺學校支持之現況及不同背景變項之差異分析

學校支持各層面的平均數，發現「同儕支持」所得平均數最高，「學校行政支持」其次，「教師支持」最低，顯示大部分的受試者覺察到較多的同儕支持，而學生知覺從教師方面所獲得的支持最低。此結果與周淑如（2007）的研究一致，而Waller 就指出教師與學生間存在著「支配—從屬」的關係，教師為能維持紀律、增進學習，會採取一些控制方式，如處罰、命令、考試等，使教師與學生處於對立、衝突的狀況（轉引自方德隆，1998）。由此，不難了解，國中生知覺的教師支持為最低的原因。

以性別變項，探討知覺學校支持之差異，發現男女學生在知覺教師支持或學校行政支持方面，並沒有顯著差異，但在同儕支持方面顯著差異，女生的得分高於男生。本研究結果支持陳美容（2005）的研究，顯示不同性別在獲得教師或學校方面的支持並沒有顯著差異，但在「同學支持」的部分女生顯著高於男生。換句話，女生較重視團體關係，易受同儕的影響。

以年級變項，探討知覺學校支持之差異，發現不同年級在知覺整體學校支持有顯著差異，年級愈高，所獲得的支持愈少，此研究結果與Newman 等人（2007）研究結果一致。這可能與學生成長有關，當學生年紀愈大，所遭遇到的事物會變複雜，各種壓力如學業、人際壓力也會增加，當學生無法自己排除壓力，遭受愈高的壓力時，則將導致其知覺到較少的家庭與社會支持（戴嘉南、鄭照順，1996）。此外，不同年級的學生在知覺「教師支持」的層面有顯著差異，國一生對教師支持的知覺

最高，國三生最低。此結果，與鄒泓（1999）的研究相同，顯示國中生在教師支持上皆達顯著水準，年級愈低知覺所獲得的教師支持愈高。可見教師對國一學生的影響力較大，教師應善加利用，與學生建立良好的師生關係，使學生有困難時會尋求教師的支持。

以學業成就與社經地位變項，探討知覺學校支持之差異，發現在學業成就、社經地位與學校支持並無顯著差異。本研究的結果與部分研究不同，屈寧英（2004）、熊英君（2007）研究即指出高學業成就、高社經地位的國中學生，整體的社會支持度會較佳。這些研究結論皆與本研究結果不符，深入探討原因，可能與其測量支持層面之不同有關。屈寧英、熊英君所探討的支持系統以性質為主，如工具性支持、評價性支持、情緒性支持及訊息性支持等；而本研究所測量的支持系統，則以對象為主，如學校行政支持、教師支持及同儕支持等，因此，可能會造成研究結果的不一致。

## 二、國中學生霸凌行為之現況及不同背景變項之差異分析

霸凌行為各層面的平均數，以「言語霸凌」最高，依序為「關係霸凌」、「肢體霸凌」、「反擊性霸凌」、「性霸凌」、「網路霸凌」。可見國中學生最使用言語及關係霸凌，此與胡瑋潔（2004）、楊宜學（2009）的研究相符。因為使用言語及關係霸凌行為，皆不易被大人察覺，可避免被發覺而受罰，但卻能達到傷害他人的效果。此外，國中學生整體霸凌行為屬於低程度，此研究結果與金來寧（2007）、楊宜學研究發現一致，皆顯示會有霸凌行為的學生並不多。

以性別變項，探討霸凌行為之差異，發現國中男生在發生霸凌行為的次數皆高於國中女生。與國外學者Bradshaw 等人（2008），以及國內學者邱珍琬（2002）、胡瑋潔（2004）、金來寧（2007）、楊宜學

(2009)的研究發現相同，顯示男女生在霸凌行為上達顯著水準，男生發生霸凌行為的機會較高於女生。然而，由各層面分析，男、女學生在使用「關係霸凌」及「網路霸凌」並無差異，此結果與邱珍琬(2002)認為女生多用擺弄人際關係或要脅等心理上、非直接的霸凌行為之研究不一致。本研究發現男學生利用同儕關係排擠與網路攻擊他人的比例，並不低於女學生。由此可知，學生在國中時期的成長，因生理與心理的不穩定，容易產生攻擊行為，其中以男學生最為明顯。本研究發現男學生在肢體、言語、性、反擊性等霸凌行為皆高於女學生，而男學生的霸凌行為亦不再侷限於身體上、直接性的，其在擺弄人際關係或要脅與網路攻擊等心理上、非直接的霸凌行為，亦不少於女學生。總之，國中男學生在成為霸凌者、具有攻擊行為的情況皆高於國中女學生。

以年級變項，探討霸凌行為之差異，發現年級與整體霸凌行為具有顯著差異，此結果與國外學者Bradshaw等人(2008)，以及國內學者胡瑋潔(2004)、金來寧(2007)、楊宜學(2009)的研究發現相同，顯示國中學生在霸凌行為上皆達顯著水準，高年級學生霸凌他人行為的機會高於低年級學生，尤其是肢體霸凌與性霸凌最具明顯差異。事實上，三年級的暴力行為高於一年級(張雅婷，2003)，可能原因是三年級學生比起其他年級較易有不適當的同儕關係，且接觸的環境較多元與複雜。最大因素則可能是此階段的國中生年級愈高愈有老鳥及老大心態，對於許多過去不敢做的事情，為了服眾而刻意做給他人看。或許賀爾蒙的發育、學業壓力與網路暴力遊戲接觸等，皆可能是造成學生霸凌行為產生，但以研究者在校園的觀察，這種高年級的老大心態，是促使學生成為霸凌者的最大動力與主因。

以學業成就與社經地位變項，探討霸凌行為之差異，發現發現在學業成就、社經地位與霸凌行為並無顯著差異。此結果與國外Olweus(1994)的研究發現相同，顯示高學業成就學生發生霸凌行為的可能

性與低學業成就學生並無差異；Clark 與 Kiselica 也指出霸凌者來自各種社經階層，霸凌行為與家庭的社經地位沒有相關（轉引自邱珍琬，2001）。江文慈（2004）亦指出在過去多數人認定霸凌者多來自貧窮、單親家庭且頭腦簡單、四肢發達，而現今霸凌者則可能來自家庭健全、家境富裕、表現優異或是團體領導者。由此顯示，高學業成就或高社經地位學生發生霸凌行為、成為霸凌者的可能性，並不會低於低學業成就或低社經地位學生。

### 三、國中學生知覺學校支持與霸凌行為之關聯分析

#### (一)學校支持對「整體」霸凌行為有顯著的預測作用

本研究發現學校支持對霸凌行為有預測力，也就是說當國中學生知覺學校所給予支持的程度愈高，則發生霸凌行為、成為霸凌者的機會愈低。本結果與金來寧（2007）研究發現是一致的。由此可見，正向的支持感與實質性的幫助，可以降低學生的霸凌行為。

#### (二)學校行政支持對六個層面霸凌行為皆有顯著的預測作用

本研究發現「學校行政支持」對六個層面霸凌行為皆有預測力，即當國中學生知覺其所獲得的學校行政支持愈多，則不論「肢體霸凌」、「言語霸凌」、「關係霸凌」、「性霸凌」、「反擊性霸凌」、「網路霸凌」行為，發生的機會都會愈低。而Bradshaw 等人（2008）就指出學生霸凌行為與他們對學校的感受有關，此論點與本研究的結果一致。可見學校行政單位對學生霸凌行為的影響力很大。

#### (三)教師支持對「肢體」、「言語」層面霸凌行為皆有顯著的預測作用

本研究發現當國中學生發覺其所獲得的教師支持程度愈高，

則發生以肢體與言語等霸凌他人行為的機會愈低。其中在「言語霸凌」部分，教師支持比學校行政支持對學生言語霸凌行為的預測作用較大。此差異可能是教師與學生較常接觸，若發覺學生間的言語暴力，則較易阻止有關。

(四)同儕支持僅對性霸凌行為有顯著的預測作用

本研究發現當國中學生發覺其所獲得的同儕支持程度愈高，則發生以性霸凌他人行為的機會愈低。本研究的性霸凌行為較傾向為性騷擾等以性為捉弄或開玩笑的方式，同儕支持愈高的學生，會有性玩笑或性捉弄行為就愈低。反之，會對他人進行性霸凌行為的學生，可能是獲得的同儕支持少，為了引起周遭同儕的注意，讓他人覺得自己的不同，因而有性霸凌行為的行為。

(五)同儕支持對肢體、言語、關係、反擊性、網路等霸凌行為皆無預測作用

本研究發現國中學生發覺其所獲得的同儕支持程度，與發生肢體、言語、關係、反擊性、網路等霸凌行為的機會並無差異。但霸凌行為是學生團體內的一種產物，並不會發生在單獨個體之中（Ireland & Power, 2004）；霸凌的發生不只當事人，其他團體成員都知道，但大多不會對外說出霸凌的事件（Cullingford & Morrison<sup>1</sup>, 1995），霸凌者行為大多獲得團體成員的支持（洪福源，2001；金來寧，2007）。然而，本研究卻發現學生霸凌行為，雖然是在同儕默認下發生，不代表霸凌者本身在同儕間一定受認同與肯定，他可能讓同儕懼怕且疏離的。

## 陸、結論與建議

本研究旨在探討國中生知覺學校支持及其霸凌行為之相關性，依據研究結果與討論歸納以下之結論、建議、研究限制與未來研究建議：

### 一、結論

(一)台南市國中生最能感受到同儕間的支持與幫助，在同儕支持之得分最高，其他依序為學校行政支持、教師支持。

(二)台南市國中女生在知覺同儕支持的層面顯著高於國中男生，女生比男生還重視團體生活，女生較能知覺到同儕間的支持與幫助。

(三)國中一年級學生知覺到教師支持最高，國中三年級學生最低。此可能與國三生的老鳥心態有關，認為自己已經有能力，處理自己的事物，以致於不在乎且無法接收到周遭人所給予的幫助與支持；或是因教師無力去協助或不想去協助有關，有待更多的研究去證實。

(四)台南市國中生霸凌行為以言語霸凌最多，其次為關係、肢體、反擊性、性、網路霸凌。這顯示出國中學生最使用言語及關係霸凌，皆具有隱藏的特質，不容易被大人察覺，但卻會對受害者造成無形傷害及痛苦，達到傷害他人的效果。

(五)國中男生發生霸凌他人行為、成為霸凌者的機會高於國中女生。男生霸凌他人的行為，以肢體、言語、性及反擊性等四種霸凌行為較多，皆高於女生。

(六)國三學生發生霸凌行為的次數較國一學生多。國三學生在「肢體霸凌」、「性霸凌」皆高於國一學生，並達顯著差異。年紀愈大，愈易使用肢體暴力行為，且易對性感到好奇，會嘲弄他人的性特徵、碰觸別人身體或講黃色笑話，讓他人感到不舒服。

(七)國中生知覺學校支持及其霸凌行為之間具有負相關，且對霸凌行為有預測力，顯示學生知覺的學校支持度愈多時，則霸凌他人的行為亦愈少。其中，學校行政支持對霸凌行為具有較大的影響力。

## 二、對教育工作者及教育相關單位建議

根據本研究發現，分別對學校行政單位及教師提出以下建議：

### (一)學校行政單位嚴格執行校規及校園安全管理，發揮對霸凌行為影響力

根據本研究發現國中生知覺到學校行政支持愈高，其發生霸凌他人的行為將低，可見學校行政單位對霸凌行為的影響力。學校行政單位若能在管理學校環境與規範學生行為方面，有效且徹底執行，給予學生校園環境的安全感及偏差行為的適當約束，必能影響學生的霸凌行為，減少其成為霸凌者的可能性。

### (二)教師對待學生應以平等的態度，以避免負面的比馬龍效應

本研究發現高社經地位與高學業成就的學生，發生霸凌他人行為的可能性，不會低於低社經地位與低學業成就的學生。藉此研究結果，可提醒所有教師工作者，應以平等的態度對待每一個學生，不該對低社經地位、低學業成就學生有歧視或貼標籤的行為，這是教師須時常自省的工作。雖然，本研究發現不同社經地位學生在知覺教師支持上並無明顯的差異，但常有成見，認為偏差行為學生來自問題家庭。因此，教師應排除偏見，唯有如此，學生才能學習到真正的待人處事方式與正確的價值觀，更不會讓家境差、功課低落的學生因差別待遇，真的變成行為偏差學生。

### (三)教師透過同儕支持，引導每個學生，降低霸凌的發生

雖然本研究發現學生知覺同儕支持程度對於減少學生霸凌行為無顯著差異，但還是不能忽視同儕支持對學生的重要性，因

為本研究發現學生知覺同儕支持的程度遠高於行政與教師支持，可見教師與學校行政單位應了解此階段學生重視同儕間之認同現象，並善加利用。再者，由於女學生在重視同儕團體支持上高於男學生，所以，建議教師對女學生可多使用同儕團體的力量，約束女學生霸凌行為，而男學生較不重視同儕支持，但可利用青少年崇拜偶像的心態，給予行為正向的楷模，引導他偏差的行為與態度。

#### (四)教師應從國一就與學生建立良好師生關係

根據本研究發現國中生知覺到教師支持是最低的，但國中生知覺教師支持與霸凌行為仍具有顯著相關，可見增強學生所知覺的教師支持將能減少霸凌行為，但實際現場則還有努力空間。本研究發現學生所知覺的教師支持的多寡與年級有關，一年級學生較能知覺教師支持，年級愈高知覺的教師支持愈低。因此，建議教師利用學生還是一年級時，尚未完全受到外在環境或青春期的因素，教師宜把握，要能先建立與學生良好的互動關係，讓學生在老師的導引、關心、信任下，不會隨著年級的提升而減少對教師支持的知覺。

### 三、研究限制與對未來研究之建議

#### (一)研究問卷施測

由於霸凌問題較為敏感，使學生在作答時有防備心，問卷資料呈現的結果，與現實校園霸凌狀況有差距，使得研究結果的說服性受到了侷限。建議未來相關研究宜在施測時，需說明對問卷結果的保密，絕不影響學校生活，降低學生作答的防備心。

#### (二)研究架構

本研究架構未能涵蓋環境面向中的家庭、社區支持因素，

使得研究結果的討論侷限在個人、學校層面；故建議未來研究考量家庭支持與社區支持因素，以對學生霸凌行為有全面的瞭解。此外，本研究發現社經地位及學業之高低與霸凌行為相關性未達顯著水準，和以往的研究有所差異，建議下一研究者可加入父母的教育方式、價值觀，進一步探討是否因社會變遷、價值觀的改變，造成不同的研究結果。最後，研究發現年級愈高，知覺教師支持愈低，建議下一研究者可探討是否因學生本身生理、心理、外在環境的因素造成或因教師本身的態度、無力感等因素所造成。

## 參考資料

- 大紀元（2007）。**調查一國中小校園霸王7% 學生60%曾被霸凌**。2009年11月11日取自：<http://www.epochtimes.com/b5/7/9/12/n1831657.htm>。
- 尤誌章（2006）。**青少年人格特質、社交技巧、社會支持與焦慮之研究**。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
- 方德隆（1998）。**班級社會體系**。載於陳奎喜主編，**現代教育社會學**（頁139-177）。臺北：師大書苑。
- 方紫薇（2008）。大一學生網路上不同來源之社會支持、網路沉迷及孤寂感之研究。**中華心理衛生學刊**，21(2)，139-168。
- 江文慈（2004）。正視校園中的欺凌事件。**諮商與輔導**，221，6-10。
- 自由時報電子報（2007）。**遏阻霸凌-教局三月一次問卷**。2009年11月9日取自：<http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/dec/27/today-education3-2.htm>。
- 杜容瑩（2008）。**台北市國中學生學業無動機、社會支持與學業成就關**

- 係之研究**。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
- 李娟慧（2000）。**青少年自尊、社會支持與社會適應之相關研究**。彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文。
- 吳清山、林天佑（2005）。校園霸凌。**教育研究月刊**，**130**(2)，143。
- 邱上真（1999）。**融合教育問與答**。載於中華民國特殊教育學會（主編），**特殊教育年刊—迎千禧談特教**（頁191-210）。彰化：國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 林生傳（2005）。**教育社會學**（第四版）。台北市：巨流。
- 金來寧（2007）。**青少年社會支持、認同與欺凌行為之研究**。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
- 林亮伯（2003）。**國小學校本位支援系統建構之行動研究—以台北市松山國小普通班智能障礙學生為例**。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士論文。
- 邱珍琬（2001）。**國小校園欺凌行為與對應策略**。屏東：國立屏東師範學院。
- 邱珍琬（2002）。國小校園欺凌行為實際—學生觀點。**初等教育學刊**，**11**，219-250。
- 易雅如（2008）。淺談校園危機管理。**國教之友**，**60**(1)，3-8。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2004）。**國小兒童校園「霸凌者」現況調查報告**。2010年1月3日取自：[http://www.children.org.tw/database\\_report.php](http://www.children.org.tw/database_report.php)。
- 周淑如（2007）。**家庭暴力經驗、社會支持與國中生偏差行為之關聯性研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 周憐嫻（2001）。愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係。**應用心理研究**，**11**，93-115。
- 屈寧英（2004）。**高中生生活壓力、社會支持、行為模式與幸福感相關**

- 性之研究—以台北市立某女子高級中學為例。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。
- 邱瓊慧（1988）。對國中生休閒活動應有的認識。《諮商與輔導》，30，21-24。
- 洪秀熒（2007）。火線領導與學校經營管理。《學校行政雙月刊》，51，137-152。
- 柯清心譯（1995）。校園暴力（K. Zarzour原著，1994年出版）。台北：遠流。
- 施雅薇（2004）。國中生生活壓力、負向情緒調適、社會支持與憂鬱情緒之關聯。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 洪福源（2001）。國中校園欺凌行為與學校氣氛及相關因素之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 洪福源（2003）。校園欺凌行為的本質及其防治策略。《教育研究月刊》，110，88-98。
- 胡瑋潔（2004）。國中學生社會技巧、欺凌行為與學校適應之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 高明珠（1999）。國小兒童親子關係、內外控人格傾向、社會支持與其生活及學習適應相關之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張怡真（2008）。父母教養方式、教師支持與國三學生偏差行為之關聯性研究。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 張雅婷（2003）。桃園市國中生校園暴力行為及其相關因素研究。臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文。
- 張楓明（2006）。親子、師生及同儕關係對國中學生初次偏差行為影響之動態分析研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文。
- 張慧芝譯（2002）。人類發展：成人心理學（D. E. Papalia, S. W. Olds 和

- R. D. Feldman原著，2001年出版）。台北：桂冠。
- 曾文志（2004）。小惡霸與受氣包—如何和孩子談校園霸凌。**師友**，**449**，60-67。
- 陳年興、謝盛文、陳怡如（2006）。探討新一代混成學習模式之學習成效。花蓮教育大學主辦之「TANET2006台灣網際網路研討會」宣讀之論文（花蓮）。
- 教育部（2007）。「校園暴力霸凌問題與策進作為」專案。2008年8月3日取自：[http://www.tcjhs.tyc.edu.tw/school/files/index\\_show.php?id=76&prgid=100](http://www.tcjhs.tyc.edu.tw/school/files/index_show.php?id=76&prgid=100)。
- 教育部統計處（2009）。98學年度各級學校數分布概況查詢系統。2009年9月21日取自：[http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=%2018421](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=%2018421)。
- 許春金、謝文彥、周文勇（1996）。校園暴力行為學生個案輔導。**教師天地**，**80**，29-37。
- 陳美容（2005）。新臺灣之子的社會支持、自尊與生活滿意度之研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文。
- 陳雍容（2002）。國民小學身心障礙資源班行政支援需求之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 曾慧青（2009）。校園霸凌之探討。2009年7月17日取自：<http://220.128.175.146/post/3/5930/>。
- 陳麗欣（1997）。從校園暴行之迷思談校園危機處理。2009年7月17日取自：<http://w2.nioerar.edu.tw/basis3/14/gh6.htm>。
- 游美惠（2006）。反霸凌與性別平等教育。台北市終身學習網通訊季刊，**32**，2-6。
- 馮莉雅（1997）。國中學生偏差行為與社會控制因素之相關研究—以高雄市為例。**教育資料文摘**，**39(2)**，171-192。

- 黃妙玟（2008）。父母管教方式、收看暴力電視節目與校園霸凌之相關研究—以台北縣國小高年級學童為例。私立銘傳大學教育研究所碩士論文。
- 黃俐婷（2003）。探討青少年接受到的社會支持。社區發展季刊，103，144-156。
- 黃德祥（1995）。青少年自殺的預防。台灣省中等學校輔導通訊，42，4-8。
- 楊宜學（2009）。台南市國小高年級學生校園霸凌行為之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文。
- 楊喜添、涂敏霞、吳冬華（2007）。青少年偏差行為與社會支持。青年探索，5，8-12。
- 鄒泓（1999）。中學生的社會支援網路與同伴關係。北京師範大學學報（社會科學版），1，34-35。
- 熊英君（2007）。國中之內外控、社會支持、情緒智力與學業成就之相關研究—以板橋市國中為例。私立銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。
- 鄧煌發（2007）。校園安全防護措施之探討—校園槍擊、校園霸凌等暴力事件之防治。中等教育，58(5)，8-29。
- 廖晨鈞（2007）。電腦區的社會遊戲—幼兒間的同儕支持行為。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文。
- 鄭雅心（2007）。探討國三青少年個人、家庭、學校因素對憂鬱情緒之影響。國立成功大學教育研究所碩士論文。
- 鄭崇趁（2001）。經營一個具有輔導文化的學校—教訓輔三合一方案的時代任務。學生輔導，70，4-11。
- 趙慧敏（2005）。青少年分手後的個人因應、社會支持與身心健康之關聯性探討。東吳大學心理學碩士論文。

- 蔡嘉慧（1998）。國中生的社會支持、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 謝美英（1998）。青少年同儕關係與倫理。《*訓育研究*》，37(3)，55-60。
- 戴嘉南、鄭照順（1996）。高壓力青少年所知覺之家庭、社會支持及其因應效能之研究。《*學生輔導*》，47，128-142。
- 闞慧英（2004）。國中校園欺凌行為之個案研究。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- Bradshaw, C. P., O' Brennan, L. M., & Sawyer, A. L. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling, 12* (1), 10-21.
- Cullingford, C., & Morrison, J. (1995). Bullying as a formative influence: the relationship between the experience of school and criminality. *British Educational Research journal, 21* (5), 547-560.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harrassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Franz. (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – a multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Ireland, J. L., & Power, D. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*, 289-312.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O' Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence, 42*, 441-459.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler

& K. H. Rubin. (Eds.) , *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448) . Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Olweus, D. (1994) . Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.



教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁133~173

## 教師心理契約實踐對知識創造行為關聯性之 階層線性分析

蕭佳純

國立臺南大學教育學系副教授

方斌

國立成功大學企業管理研究所博士

### 摘 要

本研究以個體層次之心理契約實踐與群體層次之學習型學校為自變數，探討兩者對教師知識創造行為的影響。其中學習型學校包含改善心智模式、自我超越、建立共同願景、團隊學習以及系統思考五項修鍊；而知識創造行為則以內化、外化、社會化以及結合化四大構面衡量之。本研究透過對33所國民中小學，237位教師的調查，使用層級線性模式分析變數之間的關係。結果顯示，心理契約實踐對知識創造行為有顯著的直接影響效果，而心智模式在實踐的心理契約與知識內化之間，共同願景在實踐的心理契約與知識外化之間，以及自我超越在實踐的心理契約與知識結合化之間皆具有正向的調節效果。針對上述結果，本研究提出相關的討論與建議。

關鍵詞：知識創造行為、心理契約實踐、學習型學校、層級線性模式

## **A Study for Multi-level Analysis of Teachers' Psychological Contract Fulfillments, and Knowledge Creating Behavior**

Chia-Chun, Hsiao

Associate Professor, Department of Education, National University of Tainan

Ping Fang

Ph.D. Candidate, Department of Business Administration, National Cheng-Kung University

### **Abstract**

The researchers of organizational behavior and school administrative management have increasingly emphasized the technique of multilevel research. This study focused on the influences of psychological contract fulfillments as an individual level and the learning school as a group level on the knowledge creating behavior of teachers. The learning school including the part of improving mental models, personal mastery, building shared vision, team learning, and system thinking. There are four parts of knowledge creating behavior: internalization, externalization, socialization, and combination. The sample of the study consisted of 237 teachers from 33 elementary and junior high schools in Taiwan. The findings showed that psychological contract fulfillments directly affected the knowledge creating behavior. On the other hand, improving mental models, personal mastery, and building shared vision, played a role of positive moderating effects in the explanation for the relationships

among internalization, externalization, combination and knowledge creating behavior. Based on the results, the study also provided some discussions and suggestions.

**Key Words:** knowledge creating behavior, psychological contract fulfillments, the learning school, hierarchical linear model

## 壹、前言

二十一世紀的教育理念是以學校本位、教師彰權賦能和教學理解作為教育改革的積極性目標(Cohen & Sproull, 1996)，創新、工作、學習三者之間的關係是可併用的，隱含互補關係，而不是衝突。面對教育革新的持續發展，教師要能建立持久性的知識創造能力，如此才能支援持續的創新教學活動。尤其，九年一貫課程的挑戰，教師教案製作需求殷切、資訊科技變化神速，知識更新與淘汰加快，教師必須藉由各種方式來激發知識創造能力乃趨勢所在。而 Leithwood 與Louis(2001)更強調，學校若要有令人耳目一新的創新，必須有具備知識創造能力的教師，研究教育改革的學者更建議，面對教育革新教師需要給予專業學習，並以合作方式來執行教學工作(Franke, Carpener, Levi, & Fennema, 2001; Slick, 2002)，如此才能增進教師的專業成長與知識創造能力。再者，學校是孕育未來希望的園地，因此，站在教育的第一線與學生直接互動的教師，更需具備知識創造的見識與涵養。綜合上述，教師知識創造能力的重要性可見一斑。

然而目前綜觀國內有關知識創造能力的研究，多以高科技人員或企業組織為對象（王祥懿，2002；梁莉麗，2001；梁文科，2006；鄭善文，2006），卻從未有關於教師知識創造能力的論述，更顯現此一議題的重要性，尤其究竟哪些因素可影響教師知識創造的能力更是本研究亟欲探討的重點。以往在探討創新或知識創造行為的個人層次大都從動機、人格特質(Eysenck, 1994; Gelade, 1997; Woodman, 1993)，較少從個人知覺探討其對知識創造行為的影響。影響個人層次前因變項非常多，本研究以心理契約實踐作為個人層次前因變項，乃因員工會根據實際知覺(心理層次知覺狀況)而產生後續態度與行為(Rousseau, 1995)，員工對其組織環境所體驗之知覺狀況(Schneider, 1990; 2000)，因其個人特有

狀況不同，將導致不同心理氣候知覺(Guzzo & Noonan, 1994)，對其工作環境之心理感覺(Rousseau, 1995; David & Cheri, 2004)也會不同。Yukl (1994)則指出，知識創造行為就類似組織公民行為，它是自發性的行為，當員工覺得心理契約獲得平衡，則可能出現知識創造行為。即便如此，目前國內以學校組織，探討教師心理契約的研究，目前僅朱鴻薇(2004)一篇，而關於教師個人知識創造的研究更是付之闕如。

學校也是一種組織，研究教師的心理契約與知識創造行為，一方面可以使學校管理階層掌握教師願意盡職、為學校付出更多以提昇學校整體的表現，另一方面，教師展現較好的知識創造行為，對於學校行政效能或是教學品質的提昇，也能有所助益，更直接影響學生的學習成效。因此本研究首要探討心理契約實踐對於知識創造行為的影響。過去探討行為的研究中，多以單一構面來探究，即在探討知識創造行為的研究中，大多以單獨的構面：個人或環境來分析，但是從社會認知的觀點，認為行為是經由個人與環境的交互作用所產生，並非由單一構面來決定，而是藉由個人、環境與行為三構面的交互影響，來使個人的行為受到不同情境所影響(陳美伶, 2005)。個人因素與環境因素，可以反應在教師知識創造之行為上，故可從其個人因素與環境因素面探討，找出相關影響因素和誘因，才能進一步促使知識創造行為發生。除了在個人因素的心理契約實踐之外，在環境因素方面，各種有關改革之呼聲亦都強烈建議，促使學校成為學習型組織是學校改革、教育革新的一項可行途徑，也就是說目前學校組織結構急需重新給予建構，而學習型學校不失為是一理想的學校型態(胡夢鯨, 1999; Clarke, 2000; Darling-Hammond, 1996; DuFour, 1997; Keefe & Howard, 1997; Leithwood, Aitken, & Jantzi, 2001)。

而且在學習型的學校裡，才有學習化的校園，學校成員才能持續不斷的學習，應用系統思考從事各種不同的行動研究和問題解決，以增

進教師的知識和經驗，強化其知識創造能力（林海清，2002）。加上，目前「學習型學校」已在學術界與實務界蓬勃發展，學術界也有不少有關學習型學校的研究，且有多篇研究建構出學習型學校的重要指標（艾淑美，2002；賴訂旺，2002；廖錦文，2002；劉鎮寧，2003），並且也有將學校轉換成學習型組織、探討影響學習型學校因素，以及學校作為學習型組織影響學校績效、教師教學效能、專業成長等研究（林慶國，2002；吳嘉賢，2003；張簡元崇，2004；陳嘉彌等，2004；魏惠娟等，2003；蔡琇韶，2003）。換言之，學習型學校的建構對於教師知識創造能力的養成應有相當程度的助益。

基於上述，本研究認為學校為一整合性系統，也就是個人與學校特性交互與結合會形塑教師行為結果(Kozlowski & Klein, 2000)。因此，除了個人層次因素在相關文獻中已指出會影響知識創造行為外，本研究指出攸關學校層次變數也會影響教師行為。因此，建立一適於分析教師知識創造行為中，個人、環境與行為三構面之模式，即透過心理契約實踐以及學習型學校等要素，對教師知識創造行為進行研究，期望建構出教師知識創造行為之架構模式。所以，本研究欲了解教師的心理契約實踐(個人因素)與學習型學校(環境因素)對其知識創造行為(行為面)之反應，想必應會有更豐富的結果，有助於本領域之基礎研究開展與實務應用。

## 貳、理論架構與假設發展

### 一、個體層次的因素：心理契約

當組織競爭優勢策略由價值利用轉為價值創造時，對組織知識工作者(教師)而言，不斷持續知識創造將是維持其發展的重要因素。而提供有關知識工作者與雇主關係狀態之心理契約將決定知識工作者知識創造行為是否產生的重要因素(Flood, Turner, Ramamoorthy & Pearson, 2001)。

與正式契約不同的是，心理契約無法完全為員工提供相當的保證，心理契約僅是員工個人與組織對於彼此在滿足所需程度上的認知，這種認知的大小反映在員工個人體會與組織會知覺到彼此對於滿足對方之所需的「許諾」程度，作為修正本身對對方的義務大小之依據（楊熾儒，2000）。近來，組織領導者開始了解到，如果要讓組織成員有更好的工作表現，單是在「紙本契約」上下功夫是不夠的，因為組織成員尚有自己的「心理契約」，其行為深受這種契約型態的影響，甚至超越了紙本契約的力量(Kickul & Lester, 2001)。

心理契約與期望不同，期望是員工對於工作上或在組織中希望狀態的信念，例如一個新進員工可能期望高薪、快速升遷、工作環境舒適等，這些期望能來自於過去的經驗、社會規範等。但期望若未能伴隨這組織的承諾，則這些期望就不能成為心理契約的一部分(Robinson & Morrison, 2000; Robinson & Rousseau, 1994)。換句話說，所有的心理契約都是一種期望，而若缺少允諾，則所有的期望都不能成為心理契約。所以心理契約可視為員工與組織間之交換關係認知(mutual perception)(Davis & Newstrom, 1989)，亦是雙方彼此間期望與雙方互惠性的義務關係(Rousseau, 1995)。相關學者指出個人層次知覺會影響員工態度與行為，進而影響組織績效(Ostroff & Bowen, 2000; David & Cheri, 2004)，因此，就學校而言，必須兼顧教師經濟上與心理上的心理契約，以確保教師的滿意度、績效並願意留在學校中，為學校貢獻。所以本研究在個人層次構念主要引用心理契約構念。

另外，Northcraft及Neale(1994)則認為心理契約是否實踐依賴員工與組織各自對彼此交換關係的期望相互配合的程度，以及雙方對於實際上交換內容的約定。因此，雙方若對彼此交換關係的期望能夠良好配合，則有助於工作士氣的提升與員工在組織中的表現。Robinson與Morrison(2000)主張組織的人力資源管理實務，包含遴選、訓練、績

效評估，以及薪酬制度等，均會影響到員工心理契約的狀態，而組織成員會以心理契約中組織所提供的誘因與本身所付出的貢獻的比率作為員工知覺組織合理不合理或是公平不公平的基準（Aryee, Budhwar, & Chen, 2002），這樣的關係亦經國外許多實證研究所證實（Kickul & Lester, 2001; Kickul, Neuman, Parker, & Finkl, 2001; Robinson & Morrison, 1995）。

根據行為理論 (Becker & Huselid, 1998; Jackson & Schuler, 1995; Schuler & Jackson, 1987)，組織可以利用措施的施行、命令的公佈、或是高階主管的宣示來影響員工的行為，而達到組織預期的目標 (Guthrie, 2001)。以行為理論的闡述為背景，可以推論：若期望學校中教師的知識創造流程能夠流暢的進行，可以利用訓練課程使教師具備不同的知識與技能，使學校內跨處室、單位間的溝通與知識流動的難度降低，進而使知識創造更加容易。也就是說，適當的人力資源措施可提升心理契約的實踐程度，自可提高知識創造行為。一個正面的心理契約，其預期的結果可以反應在教師的態度與行為上，包括對學校的高度承諾(隱含低的勞工流動與缺席)以及正向的工作滿意以及組織公民行為的展現等 (Guest & Conway, 2002)。過去研究中已證實過心理契約實踐與員工留任意願或離職傾向間是存在明顯關聯性的(Farmer & Fedor, 1999; Turnley & Feldman, 1999)。Donald(2003)也認為心理契約實踐會產生相關態度(如組織承諾、工作滿足、員工關係與安全)與行為(被激勵、努力、出席/缺席、組織公民行為、留職意願與離開)，而這些態度與行為將會進而影響知識創造行為。而相關實證研究亦顯示員工心理契約與創新或知識創造行為有顯著正相關(Chandler, Keller & Lyon, 2000; Clegg, Unsworth, Epitropaki & Parker, 2002; Oldham & Cummings, 1996; Moye, 2001)。因此本研究認為教師若知覺心理契約實踐，則較會願意從事知識創造行為。經由上述推論，本研究建立假設一：教師心理契約實踐程度愈高，知識創造行為愈

高。

## 二、群體層次的因素：學習型學校

在全球化競爭與知識經濟的時代中，學習型組織（learning organization）已被視為是能夠讓組織不斷改變、轉化與能力建立的一種組織型態（黃芳銘、溫福星，2007）。學習型學校即學校朝向學習型組織發展的歷程與成果，但實施時應考量學校的特性，並可定義為（陳文彥，2004）：以學習的取向進行學校革新與發展，重視學校各層次的學習，並將焦點關注於學生學習，能夠由學校相關人員共創願景、進行團隊學習、改善心智模式、鼓勵成員自我超越、進行系統思考的活性學校。Dimmock(2000)使用「以學習為中心的學校」（learning-centred school）一詞，他認為以學習為中心的學校，其任務、組織、領導、與課程的傳達，都顯著的將焦點放在提供所有學生成功的學習經驗與學習結果上。魏惠娟和張明輝（2000）對學習型學校的界定是：學習型學校是一個具有學習型組織特色的學校，在這種學校中大家能進行團隊共同學習、熟習反思、討論與對話的技巧。學校組織氣氛是信任而開放，學校成員對學習有熱望，具有不怕挑戰，勇於創造的組織文化，是一個活性化的學校。

而學習型學校究竟會對教師個人的知識創造行為產生何種影響？學習型學校是一個能接受創新、嘗試改變、持續學習的學校。在此學校中，人人都是終身學習的實踐者，並能透過各種有效的學習途徑與措施，促進學校成員的學習成效，進而提升學校教育的品質與效能，並實現學校的種種願景（吳明烈，2004）。另外，針對全美國獲得創意教學獎教師的研究中發現，獲得全美教師專業成長獎的學校，能提供給教師較好的支持系統，這些學校提供時間給教師合作與學習(Lam,Wei,Pan,& Chan, 2000)。同時，Yang 與 Williams (1999)認為組織的開放性溝通是創

新的基本要素；要把個人創新納入團隊合作系統，個人須能獲取社群成員的回饋，才會試著去創造，教師在開放的溝通中可刺激創意教學。在實證研究上，則發現教師透過學習型學校中的學習團隊能創造教師知識共享、經驗分享、合作討論的機制，來促進教師個人知識創造行為(O' Neal & Whine, 2002; Rogoff, Matusov & White, 1998; Slick, 2002)，同時亦能提供教師執行教育改革政策與教學創新，所必備的各種資訊與策略。所以「學習型學校」，可說是提供教師面對教育革新最貼切、最方便、也最經濟的教師專業發展學習模式。

學習型學校可改變學校文化，引導教師改變教與學的理念，促使學校進行組織學習，激勵學校與教師不斷自我超越、持續創新與突破；同時能創造教師繼續學習的機會，讓教師在深度對話、團隊合作中，獲取與分享知識價值；並且在組織學習中建構學校共同願景，進而達成知識創造的目標（蔡琇韶，2003）。學校應該將學年的「團隊合作」，擴展為全校性的「組織學習」，讓教師在分享、對話、合作之中，彼此相互傳承經驗與相互支援，如此便能發展成「學習型學校」，而使學校在教師參與組織學習中，不斷自我超越，不斷突破個人教學信念與教學模式；與同事在團隊合作中，形成有創意的教學團隊；如此的話，學校便能匯集個人和團隊的心智能力，使學校與教師發展能持續的自我超越、創新，進而發展教師知識創造能力（李瑞娥，2005）。由以上的研究文獻可知，學校可透過學習型學校的建置，引導教師參與終身學習，促進個人專業發展，亦可支援教師解決教學問題，創新教學活動，增進知識創造行為。據此，本研究發展假設二：學習型學校的建置對於教師知識創造行為具有正向提升效果。

### 三、學習型學校的調節效果

以往在探討創新議題時，大都是以宏觀（macro）或微觀（micro）

觀點，分析角度大都是單一層次(Ostroff & Bowen,2000)，縱使在少數同時考量群體分析層次或個體分析層次變數的實證研究中，研究者亦僅止於跨層次的資料收集(Neuman & Wright,1999)，而未真正地落實到跨層次的分析策略。所謂跨層次分析，又稱為多層次分析，乃是將不同分析層次的變數同時納入研究架構之中(Cappelli & Sherer, 1991)。多層次理論的中間典範，並非將宏觀與微觀分開描述後再一起研究(House,Rousseau & Thomas-Hunt, 1995)，Klein與Kozlowski(2000)指出，相對於單獨從宏觀與微觀的分析角度，研究者更應採取中觀(meso)分析的概念，亦即在研究架構中同時納入不同分析層次的變數。一般而言，群體層次影響教師個人層次之依變項的可能路徑有二，分別為直接系絡效果(directing effect of contextual factor)與調節系絡效果(moderating effect of contextual factor)。因此，預期此群體層次變數會下行直接與交互影響教師知識創造行為。

本研究以行為理論來推導，預期學校可透過學習型學校的機制來激發教師展現分享內隱知識與外顯知識的動機與行為，進而促進不同來源知識的交互作用，使知識創造流程更加順暢。也就是說，即使教師個人的心理契約未獲得實踐，也可能透過學習型學校的若干機制來增進知識創造行為。依據Nonaka與Takeuchi (1995)的知識創造理論，知識創造可以社會化、外化、結合與內化等四個構面加以區分，以下將分別闡述教師可透過學習型學校如何在教師心理契約與知識創造中的社會化、外化、結合與內化之間產生調節效果。

### (一)社會化

社會化主要是透過非正式的人際互動來交換或分享內隱知識，以建立組織成員間共同的知識基礎 (Nonaka et al., 1995)。然而要能與他人分享、交換知識，組織成員除了必須有動機，更重要的是必須有能力與知識能與他人分享。學校可以用優渥的薪資政策來吸引招募高素質、具有特殊背景專業知識、技能的教師

(Minbaeva et al., 2003; Minbaeva, 2005; Shipton, Fay, West, Petterson, & Birdi, 2005; Smith et al., 2005)，而這類的教師會有較多既有的內在知識與經驗，因此也會較有能力將不同的經驗、專業知識與組織內其他同僚分享(Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente, & Valle-Cabrera, 2005)。此外，教師心理契約的實踐程度不高時，學校可運用以團隊為基礎的在職訓練、進修，而使不同背景、領域教師以小組形式接受訓練，一方面可以促進不同知識領域的交流，建立教師對不同領域、思考方式、知識背景、技術的接受與理解 (Jansen, Bosch, & Volberda, 2005; Minbaeva, 2005)，另一方面也能增進不同處室教師之間的交流，避免進行知識交流時人際間的排斥與矛盾 (Hansen, 1999; Hwang, 2003; Un ,Cuervo-Cazurra , 2004)，因此透過以團隊為基礎的訓練可以促進學校內教師的內隱知識交流與分享。

## (二)外化

以團隊為基礎的績效評估，可以促進員工互相交換其所擁有的祕訣、看法或經驗，以共同爭取優良的績效表現 (Collins & Smith, 2006)。在學校中，當教師嘗試表達其專屬的內隱知識的同時，為了能將這樣的內隱知識充分揭露，此教師也必須自行將其所知道的知識轉變為能加以具體表達的概念，亦即所謂的「外化」。若學校期望教師在接收各方面的內隱知識後，能夠加以整理並且呈現具體化的概念雛型，那麼學校可以透過招募已經具有此能力的高素質教師，或是以透過施行「集體的薪資獎勵系統」與「以團隊為基礎的績效評估」的人力資源管理措施，向所有教師宣告，學校也可以透過提供訓練課程來幫助教師提升這方面的能力。而這所有的作為都將可以對知識的外化有所助益。

### (三)結合化

結合化是外顯知識之間的移轉，亦即將不同的外顯觀念加以系統化彙整，而形成知識體系的過程。也就是說，若教師的心理契約實踐程度不高時，則學校可以透過重用內部其他既有教師擔當重要職務來促進知識的結合(Collins et al., 2006)。由於這些組織內部教師具有豐富的經驗與相關特殊知識，對學校的行事風格與作法已經十分熟悉，也知道所需要的外顯知識可以在哪個資料庫、文件夾或作業手冊中尋得，甚至亦能夠利用所謂的「人脈」或是同事情誼，而更加快速地得到所需要的不同領域的具體知識，因此在知識結合的過程中，能駕輕就熟地將不同來源的知識體系做更快速、更適當的結合。

### (四)內化

內化是透過語言、製作成手冊、故事或是塑造邊做邊學的情境，將經過社會化、外化與結合而創造出來的外顯知識，在組織中作水平與垂直發散，使所有的成員都能吸收此新創知識，並且透過理解後，再度將此外顯知識轉化為個人專屬內隱知識的流程(Jansen et al., 2005)。所以透過學校內所進行的各處室工作輪調，可以使教師從不同的知識來源累積多元的知識背景。此外，施行以團隊為基礎的訓練，使教師集體回想過去如何處理某事件，並思索現在運用新技術、知識得以如何解決當時的問題(Hwang, 2003)，或是將教師組成小組，施行團體的行動學習方案，使其面對真實困境，由做中學(Chou, 2005; Hwang, 2003)等訓練方式，都能提高知識內化的品質與效果。那麼透過施行以團隊績效為導向的薪資獎酬系統、以團隊為基礎的訓練、由內部晉升教師的學習型學校，皆可以幫助教師的知識內化。

綜合以上論述可知，即使教師的心理契約未充分實踐，仍

可透過學習型學校而對教師的知識創造行為產生影響。所以本研究發展假設三為：學習型學校在教師個人心理契約實踐與知識創造行為間具有調節效果。依據上述相關文獻及理論觀點的討論，本研究嘗試回答下列問題：（一）不同的心理契約實踐程度（個人層次變項）是否影響著教師個人知識創造行為？（二）學習型學校（群體層次變項）是否對知識創造行為具有正向影響作用？（三）學習型學校（群體層次變項）在心理契約實踐（個人層次變項）與知識創造行為之間是否存在著脈絡調節影響效應？

## 參、研究設計

### 一、研究架構

本研究之研究架構及相關假設如圖1所示。變數群共分為兩個層次，層級一（level 1）部分包含個人層次自變數（心理契約實踐）與依變數（知識創造行為：內化、外化、社會化、結合化）二類。層級二（level 2）的變數是群體變項，為學習型學校（改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、自我超越、系統思考）。其中H1代表心理契約實踐（個人層次變項）對知識創造行為的直接影響效果；H2代表學習型學校（群體層次變項）對知識創造行為的直接影響效果；H3則代表學習型學校（群體層次變項）對心理契約實踐（個人層次變項）與知識創造行為間的脈絡調節效果。其中，學習型學校的構面部份乃是採用Senge（2000）的五項修練（自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、系統思考）作為測量的構念，至於測量構念的內涵則於研究工具時再進一步陳述。須再一次強調的是，圖1的研究架構圖在分析時是針對各層面分開探討，而非有一個整體的學習型學校分數及整體的知識創造行為分數來做分析。

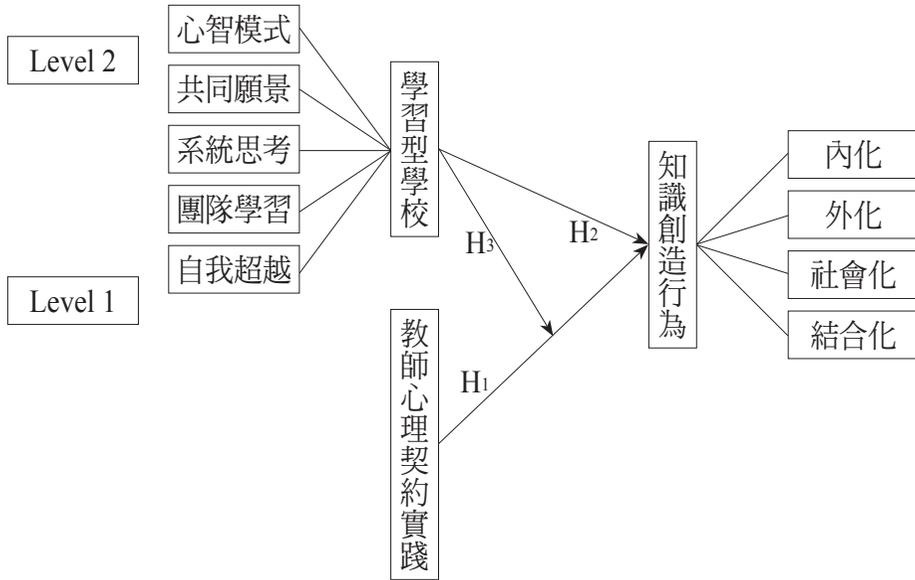


圖1 研究架構圖

## 二、研究對象

本研究針對全台灣的國民中小學的教師進行資料收集，取樣方式採用分層比例抽樣，係將母群體分為四個區域（北、中、南、東），再依各區域比例抽取學校。依據教育部（2008）所彙整之資料，各縣市所管轄的國民中小學，扣除外島及離島，計有3,299所。其中北部區域共計1095所（國小828所，國中267所）、中部區域計890所（國小716所，國中174所）、南部區域計945所（國小765所，國中180所）、東部區域計369所（國小274所，國中95所）。在抽樣誤差為95%信賴區間，誤差界限為0.05的情形下，本研究樣本數為385份，設定每所學校發10份的狀況下，約需39所學校，進一步考量回收率，所以共發出50所學校問卷。按照比例抽取區域後，再依各區域內國中、小的比例進行隨機抽樣，最後抽取北區15所（國小11所，國中4所）、中區15所（國小12所，國中

3所)、南區15所(國小11所,國中4所)、東區5所(國小3所,國中2所),共計發出50所學校問卷,所以本研究之樣本甚具代表性。

由於本研究針對學校成員來加以施測,而且施測內容涉及所有與其互動之其他學校成員,因此將每一學校發放問卷的規模設定在10人以內,以降低因問卷規模過大而產生樣本本身因意見不一致所產生的分歧狀況。同時,當同一學校之間卷有超過30%,即3份,列為廢卷時,則將該學校予以剔除,以維護有效學校資料之完整性(Carron & Spink, 1995)。為提高回收的有效問卷數量,研究者事先以電話拜訪各學校的行政主管說明研究目的及填答方式,並採親自回收的方式,以降低填答者的疑慮,而在發放個人問卷時則委由各校的行政主管隨機抽取校內教師來填答。本研究共發出50套學校問卷(500份個人問卷),回收後再扣除亂填答或填答不全之問卷,共回收有效33套學校問卷(237份個人問卷)。由此觀之,個人問卷的回收率不到5成,而且每一學校發放問卷又限制在10人以內,導致本研究的統計考驗力可能降低不少,而這可能是本研究重要的研究限制,因此在推論時需更加小心謹慎。就本研究樣本結構而言,女性樣本佔64.6%,男性樣本佔35.4%;國小樣本佔66.2%,國中樣本佔33.8%;教師教育程度以師範院校為最多,佔36.3%;擔任職務以教師兼組長為最多,佔27.4%;平均年齡為36.6歲;擔任教師的總服務年資平均11.1年;而目前正在其他單位進修的教師比例達24.9%。

### 三、研究變項與衡量

本研究以問卷為衡量工具,分析蒐集學習型學校、心理契約實踐以及知識創造行為等資料。以下分別就各研究變項之操作定義與衡量工具加以說明。

#### (一) 學習型學校

在量表的編製上,國內的研究比起國外要豐富許多,就其

量表所採用的理論構念而言，除了魏惠娟、林怡理、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌等人（2003）以及陳嘉彌、潘慧玲、魏惠娟、張明輝、王麗雲（2004）等人皆採用香港學者Lam(1985)以及Lam, Wei, Pan與Chan等人（2002）所編的問卷，絕大部分採用Senge（2000）的五項修練（自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、系統思考）作為測量的構念。本研究在學習型學校的問卷部分乃是採用黃芳銘、溫福星(2007)收集國內外有關量表包含吳嘉賢(2003)、賴訂旺(2002)等所編列而成，而原量表的五個潛在變項的組成信度為.87、.73、.91、.88、.74，其他適配指標也皆達標準。其中「改善心智模式」乃是指消除習慣性防衛、檢驗是否言行如一。「建立共同願景」乃是培養成員主動而真誠的奉獻與投入，以凝聚成員的向心力，並藉由一連串的探詢過程，將個人的願景塑造成整體的圖像。「團隊學習」建立整個學校共同學習的習慣，使成員能夠共同參與與對話，並視彼此為工作夥伴的關係。「系統性思考」乃是指學校能以整體性的視野與具有前瞻性的思考方式，觀察事件發生的因果，並了解如何有效地掌握變化。「自我超越」乃是藉由持續的自我精進及主動學習的過程，面對真相並學習如何產生與延續創造性張力，追求自我成長。此問卷共14題，採Likert六點量表，本研究問卷回收後，採用LISREL進行驗證性因素分析，五構面組內模式的因素負荷量介於0.45至0.80之間，且都達到.05的顯著水準。此外，GFI（Goodness of Fit Index）=.90、NNFI（Non-Normed Fit Index）=.88、CFI（Comparative Fit Index）=.89、RMSEA（Root Mean Square Error of Approximation）=.084、SRMR（Standardized Root Mean Square Residual）=.097，均達Hair Jr.(1998)等人所建議的指標判斷標準，其內部一致性係數Cronbach's  $\alpha$  值則分別為0.678、0.766、

0.891、0.839、0.854，因此構念之信、效度均良好。

## (二)心理契約實踐

Rousseau(1990) 將員工認為雇主應盡的責任義務分為：晉升、高薪、依績效表現給予薪酬、訓練、工作保障、生涯發展、個人問題的支援，依此所編製的心理契約量表也為後來的研究者所使用(Coyle-Shapiro & Kessler,2000; Robinson et al., 1995)，本研究採用Coyle-Shapiro以及 Kessler(2000)所修正的量表作為心理契約的量表，計有9個題目，都是以員工觀點描述雇主應盡的責任義務。同時並參考了朱鴻薇(2004)所編製的量表，此量表考量學校組織與一般企業特性的不同，在翻譯時，將用詞改為適合教師觀點，並且考量職業特性的差異，另加入三個題目，「和其他同樣職級的教師相較，學校應該給我同樣的工作量」、「學校應該提供我在學校內自我成長的機會」、「學校應該提供良好的教學環境(設備)，以利我教學活動的進行」，因此共12個題目，採Likert六點量表。此部分的答項有兩個欄位，第一個欄位請受測者回答對這個問項所描述學校應盡的責任義務之同意程度，第二個欄位請受測者回答所任教的學校實際執行的情況，驗證教師對學校心理契約的實踐程度時，採用第二個欄位的分數減去第一個欄位的分數，故分數介於-5~5，分數愈大，則表示實踐程度愈大，反之，分數愈小，則表示實踐程度愈小。本研究為單一構面，其內部一致性係數Cronbach's  $\alpha$  值為0.945。

## (三)知識創造

本研究知識創造主要以Nonaka與Takeuchi(1995)所提知識創造理論中的SECI模式來衡量教師知識的內化、外化、社會化以及結合化的程度。其中內化以「主動蒐集資訊、分析問題」等四題作為衡量；外化以「建置知識管理的資料庫系統」等二題

作為衡量；社會化以「經常使用網頁來做為知識流通媒介」等四題為衡量；結合化以「願意將知識分享同事」等四題來衡量，因此此量表共有15題，採Likert六點量表。本研究問卷回收後，採用LISREL進行驗證性因素分析，四構面組內模式的因素負荷量介於0.51至0.83之間，且都達到.05的顯著水準。此外，GFI = .88、NNFI = .91、CFI = .94、RMSEA = .061、SRMR = .069，均達Hair Jr.(1998)等人所建議的指標判斷標準，其內部一致性係數Cronbach's  $\alpha$  值分別為0.878、0.797、0.774、0.750，因此構念之信、效度均良好。

#### 四、資料整合與量表檢測

由於本研究所收集之學習型學校變項，是屬於共享變數(shared construct)，資料之收集來自於個別教師。因此在進行跨層次分析之前，研究者必須先檢視變數之整合(aggregating)至群體層次變數的適當性。本研究以rwgj為檢驗指標(James, Demaree, & Wolf, 1993)，以驗證資料整合的適合，取rwgj>0.7的判斷點，若大於0.7時，表示資料適合採取整合的處理。再者，進行HLM分析之前，吾人需先檢測資料具備群內一致性(James, Demaree, & Wolf, 1993)與群間變異差異(Hofmann, 1997; Klein, et al., 2000)的存在，方可將個體層次的資料彙總成群特質。經由計算，學習型學校平均rwgj為0.76(0.69到0.80之間)，說明此匯總程序的合理性。此外， $\eta^2$ 為0.34(F value = 4.66, p < 0.001)，表示層次一誤差項變異量的同質性考驗已達顯著，也就是說並未同質。但由於樣本數量的因素可能會導致高估偏差，以本研究的群體人數而言，樣本大小為3至10人不等，眾數為7人，偏差的可能性不大，但仍不能排除偏差估計的可能，因此我們亦檢視其他指標。因此研究將依變項的知識創造行為區分為內化、外化、社會化、結合化四部分加以分析，因此三部分經由

分析後的ICC1 (intra-class correlation 1) 分別為0.072、0.125、0.129以及0.034，ICC2 (intra-class correlation 2) 則分別為0.552、0.558、0.545以及0.619。參考學者建議ICC1近於0.12，ICC2近於0.6為適當指標(Bryk & Raudenbush, 1992)，表示進行跨層次分析的合理性。此外，在問卷回收之後以哈門氏單因子測試法 (Harman's one-factor test; Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003) 檢測是否可能產生共同方法變異的問題。本研究將所有題項一起進行因素分析，在未轉軸的情況下可萃取出10個因子，且其中也未有包含綜合的因子，因此並未發生嚴重的共同方法變異 (common method variance, cmv) 問題。

## 肆、分析結果

### 一、敘述性統計

表1列出變數之平均數、標準差及相關係數等敘述性統計資訊，總體而言，變數間普遍存在顯著相關。其中值得注意處乃為團隊學習與共同願景之間的相關係數達0.77 ( $p$ 值 $<0.01$ )，顯示有區分效度不佳的可能。為檢視此一可能性，且為確保各變項之間是否具有區別效度與聚合效度 (溫福星，2006)，本研究以驗證性因素分析檢驗構面之間是否符合上述二項效度的要求。本研究以下列四種模式進行比較驗證：分別是單因子模式 (即三個變數皆屬同一潛在變數)、三因子模式 (即分成心理契約、學習型學校、知識創造行為)、十因子模式 (分別為心理契約、心智模式、共同願景、團隊學習、系統思考、自我超越、內化、外化、社會化以及結合化)、以及九因子模式 (分別為心理契約、心智模式、共同願景與團隊學習合併、系統思考、自我超越、內化、外化、社會化以及結合化)。經由分析後，我們發現在GFI、AGFI、IFI、NFI、RFI (分別為.92、.93、.92、.91、.91) 等指標皆是以十因子模式為最佳。另外，我

們觀察在十因子模式中，所有的變項負荷係數皆達.05的顯著水準，並且因素負荷量介於.52~.79之間，符合因素負荷量不能太高（高於.95）或太低（.5）的標準。此外，十因子模式的個別指標信度皆高於.45的標準（Rubio et al, 2001），介於.56與.70之間，是理想的結果，而各變項彼此之間確實為不同變項。

表1 描述性統計及相關矩陣

變項	平均數	標準差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.心智模式	4.56	.638										
2.共同願景	4.43	.699	.693*									
3.團隊學習	4.39	.739	.677*	.771*								
4.系統思考	4.38	.823	.396*	.618*	.656*							
5.自我超越	4.78	.602	.478*	.492*	.504*	.490*						
6.實踐契約	0.69	.837	.115	.272*	.267*	.353*	.087					
7.內化	4.60	.579	.446*	.427*	.402*	.343*	.615*	.007				
8.外化	4.67	.829	.270*	.211*	.180*	.190*	.325*	.392*	.398*			
9.社會化	4.27	.672	.339*	.344*	.365*	.279*	.474*	-.050	.673*	.253*		
10.結合化	4.38	.678	.359*	.394*	.383*	.329*	.492*	-.045	.634*	.277*	.652*	

註：\*表 $p$ 達.01的顯著水準

## 二、HLM分析結果

### (一) 虛無模式

以內化為例，虛無模式的HLM檢驗模型如下。

$$\text{Level 1: 內化}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = r_{00} + U_{0j}$$

經統計分析，內化、外化、社會化、結合化四部分，本研究發現群間變異成份顯著地異於0 ( $\chi^2 = 50.37$ ,  $df = 32$ ,  $p = 0.02$ ;  $\chi^2 = 74.48$ ,  $df = 32$ ,  $p = 0.00$ ;  $\chi^2 = 65.55$ ,  $df = 32$ ,  $p = 0.001$ ;  $\chi^2 =$

= 60.45,  $df=32$ ,  $p=0.03$ ), 而群內變異成分值則分別為0.31、0.59、0.40、0.44。綜合上述及統計分析結果可知, 四部份的群間變異成分值  $\tau_{00}$  分別為0.024、0.1076、0.0589以及0.0256, 因此內化、外化、社會化、結合化分別有2.42%、10.76%、5.89%、2.56%的變異存在於不同群體之間, 且都達到顯著異於0的顯著水準, 顯示依變項在群內與群間具有顯著變異性; 因此可以繼續進行隨機參數迴歸模式的HLM檢驗。

## (二) 隨機參數迴歸模式

以外化為例, 隨機參數迴歸模式的HLM檢驗模型如下, 其中在上述方程式中,  $\gamma_{10}$ 代表層次一的自變數與依變數關係的估計參數, 也是群間斜率的平均數, 若其達到顯著水準, 則代表其與依變數之間有顯著的影響關係(即  $\beta_{1j}$  值存在)。

$$\text{Level 1: 外化}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{心理契約實踐}_{ij}) + r_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = r_{00} + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = r_{10} + U_{1j}$$

經HLM分析結果, 在外化、結合化、內化以及社會化部分, 層次一的心理契約實踐皆達顯著水準( $\gamma_{10}=0.42$ ,  $se=0.06$ ,  $t=7.19$ ,  $df=32$ ,  $p=0.000$ ;  $\gamma_{10}=0.27$ ,  $se=0.08$ ,  $t=-3.38$ ,  $df=32$ ,  $p=0.000$ ;  $\gamma_{10}=0.34$ ,  $se=0.08$ ,  $t=4.25$ ,  $df=32$ ,  $p=0.000$ ;  $\gamma_{10}=0.22$ ,  $se=0.07$ ,  $t=3.14$ ,  $df=32$ ,  $p=0.001$ ), 因此H1得到支持。經由計算, 在內化、外化、社會化及結合化部分, 層次一變數群對其的解釋量 $R^2$ 為13.4%、17.84%、4.27%、7.5%。除針對  $\gamma_{10}$  的參數值驗證之外, 吾人亦可藉由  $\tau_{00}$ 、 $\tau_{11}$  的顯著性判斷層次一的斜率是否存在差異。就內化、外化、社會化及結合化而言, 截距項的變異成分都顯著存在( $\chi^2=58.42$ ,  $df=32$ ,  $p=0.003$ ;  $\chi^2=90.64$ ,  $df=32$ ,  $p=0.000$ ;  $\chi^2=68.48$ ,  $df=32$ ,  $p=$

0.000； $\chi^2=56.78$ ， $df=32$ ， $p=0.032$ ），並且內化、外化以及結合化部分的實踐心理契約斜率項變異成分達顯著水準（ $\chi^2=68.51$ ， $df=32$ ， $p=0.000$ ， $\tau_{11}=0.31$ ； $\chi^2=60.65$ ， $df=32$ ， $p=0.000$ ， $\tau_{11}=0.29$ ； $\chi^2=59.57$ ， $df=32$ ， $p=0.045$ ， $\tau_{11}=0.15$ ），但是社會化的實踐心理契約斜率項變異成分未達顯著水準（ $\chi^2=40.67$ ， $df=32$ ， $p=0.14$ ）。因此就內化、外化、社會化及結合化而言，在不同群組間確實存在不同的截距，所以學習型學校對知識創造行為的脈絡直接效果可能存在。同樣地，學習型學校對於內化與知識創造、外化與知識創造、結合化與知識創造之間的關係可能存在脈絡調節效果。

### (三) 跨層次分析

此部份的分析分為兩個步驟，首先本研究針對學習型學校對於教師知識創造行為的預測力加以預測，於此所分析的模式為「截距預測模式」。其次為分析學習型學校在心理契約實踐與知識創造行為間是否具有干擾效果，本研究引用「斜率預測模式」加以探討。

以內化為例，截距預測模式的HLM檢驗模型如下，其中 $\gamma_{0j}$ 表示為層次二變項的斜率。

$$\text{Level 1: 內化}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{心理契約實踐}_{ij}) + r_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = r_{00} + r_{01}(\text{心智模式}_j) + r_{02}(\text{共同願景}_j) + r_{03}(\text{團隊學習}_j) + r_{04}(\text{系統思考}_j) + r_{05}(\text{自我超越}_j) + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = r_{10} + U_{1j}$$

經HLM分析結果如表2中之截距預測模式。結果顯示內化僅受到心智模式及自我超越的顯著影響（ $\gamma_{01}=0.04$ ， $p=0.026$ ； $\gamma_{05}=0.43$ ， $p=0.001$ ），而其他變項則無影響。外化部分則僅受到心智

模式顯著影響 ( $\gamma_{01}=1.47, p=0.001$ )，而社會化並未受到任何學習型學校變項的影響。至於在結合化部分，則會受到自我超越的影響 ( $\gamma_{05}=0.40, p=0.016$ )。

其次，在斜率預測模式的結果中，除了斜率關係外，其餘結果與截距預測模式相似。以外化為例，斜率預測模式的HLM檢驗模型如下，其中  $\gamma_{1j}$  表示為層次二變項的斜率。

$$\text{Level 1: 內化}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{心理契約實踐}_{ij}) + r_{1j}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = r_{00} + r_{01}(\text{心智模式}_j) + r_{02}(\text{共同願景}_j) + r_{03}(\text{團隊學習}_j) + r_{04}(\text{系統思考}_j) + r_{05}(\text{自我超越}_j) + U_{0j}$$

$$\beta_{1j} = r_{10} + r_{11}(\text{心智模式}_j) + r_{12}(\text{共同願景}_j) + r_{13}(\text{團隊學習}_j) + r_{14}(\text{系統思考}_j) + r_{15}(\text{自我超越}_j) + U_{1j}$$

分析結果如表2中之斜率預測模式部分。首先，在內化部分，本研究發現，實踐的心理契約與心智模式之間交互作用的係數達顯著水準 ( $\gamma_{11}=0.45, p=0.019$ )，表示層次二的心智模式在心理契約與知識內化的關係中存在著調節效果（見圖2）。由圖2觀之，改善心智模式扮演正向的調節效果，表示原本實踐的心理契約會強化知識內化的程度(正向關係)，但在高度改善心智模式的學校中，卻更可以激發這樣的關係。第二，在外化部分，本研究發現，實踐的心理契約與共同願景之間交互作用的係數達顯著水準 ( $\gamma_{12}=0.35, p=0.042$ )，表示層次二的共同願景在心理契約與知識外化的關係中存在著調節效果（見圖3）。由圖3觀之，共同願景扮演正向調節效果，表示實踐的心理契約原有助於知識外化(正向關係)，而在高度共同願景的學校中，這樣的助益效果更強。第三，在社會化部分，因為不適宜做斜率預測模式的分析，因此並未有群體層次的交互作用影響。最後，在結合化部分，分析結果可知，實踐的心理契約與自我超越間的交互作用達顯著水準

( $\gamma_{15}=0.38, p=0.026$ )，表示層次二的自我超越在實踐心理契約與知識結合化的關係中存在著調節效果(見圖4)，也就是說原本實踐的心理契約就會強化知識結合化的程度(正向關係)，但在高度自我超越的學校中，卻更可以增強這樣的關係。

觀察內化、外化、社會化以及結合化所對應的變異成分仍存在變異性，表示仍有其他變數具有調節效果，但仍未被納入本研究模式中。綜合而言，在實踐的心理契約方面，心智模式對知識內化、共同願景對知識外化以及自我超越對於知識結合化所產生的調節效果解釋量分別為30.08%、72.82%、28.99%。

表2 層次二分析結果彙整

	知識內化			知識外化			知識社會化			知識結合化		
	$\gamma$ 係數	S.E.	P	$\gamma$ 係數	S.E.	P	$\gamma$ 係數	S.E.	P	$\gamma$ 係數	S.E.	P
固定效果												
截距預測模式												
$\gamma_{00}$	.03	.077	.666	.42*	.057	.000	-.03	.070	.708	-.07	.081	.378
$\gamma_{01}$	-.04*	.177	.026	1.47*	.374	.001	.30	.397	.454	.427	.238	.084
$\gamma_{02}$	-.03	.107	.786	-.27	.355	.455	.22	.222	.324	-.08	.147	.601
$\gamma_{03}$	-.16	.131	.231	-.63	.386	.113	-.13	.297	.654	-.05	.186	.771
$\gamma_{04}$	.09	.084	.291	.28	.209	.185	.17	.174	.337	.06	.141	.654
$\gamma_{05}$	.43*	.114	.001	.09	.236	.702	.14	.158	.389	.40*	.154	.016
斜率預測模式												
$\gamma_{10}$	-1.67	1.247	.193	-.97	1.752	.581				1.62	2.10	.447
$\gamma_{11}$	.45*	.180	.019	.19	.568	.746				.05	.748	.947
$\gamma_{12}$	.17	.523	.742	.35*	.126	.042				.18	.385	.635
$\gamma_{13}$	-.35	.521	.504	.20	.423	.634				.22	.548	.688
$\gamma_{14}$	.08	.338	.809	.05	.221	.806				.05	.252	.849
$\gamma_{15}$	.11	.339	.744	.31	.288	.300				.38*	.161	.026

\* $p<.05$

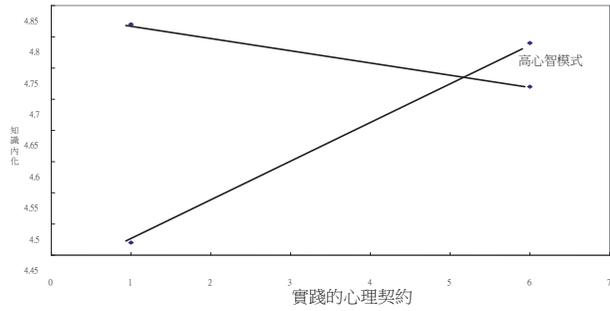


圖2 心智模式對實踐的心理契約與知識內化的交互作用圖

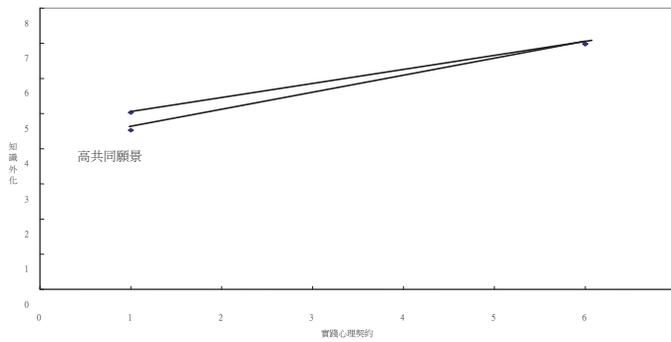


圖3 共同願景對實踐的心理契約與知識外化的交互作用圖

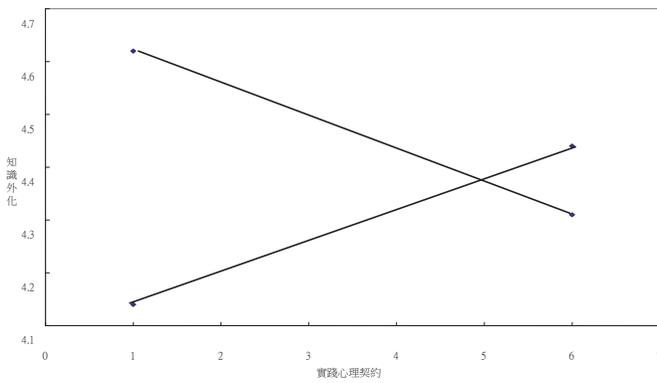


圖4 自我超越對實踐的心理契約與知識結合化的交互作用圖

## 伍、結論與建議

### 一、研究結果

整體而言，分析結果顯示教師心理契約實踐對於知識創造行為中的知識內化、知識外化、知識結合化以及知識社會化皆達顯著影響效果；若再細看時則可發現，實踐的心理契約為正向的影響效果，也就是說，當實踐的心理契約程度越高時，則知識創造行為將更加明顯，此部分結論與既有的研究結果一致（例如Chandler et. al., 2000; Clegg et al., 2002）。驗證假設二的結果較為意外，也與其他研究較為不同的是，本研究發現內化、外化以及結合化大致上受到心智模式以及自我超越的直接影響，然而社會化卻未受到任何因素的影響，其餘的系統思考、團隊學習以及共同願景也並未造成任何直接的影響，這是與過去文獻最大不同之處。然而上述結果並不因此代表著脈絡因素的角色是不重要的。依研究之驗證結果顯示，在假設三中，我們發現知識創造行為的形成因素，除了教師心理契約實踐的直接效果之外，學習型學校是否成形，也在教師心理契約實踐與知識創造行為間具有調節作用。因此假設二僅獲得部分支持。據此，在層次三分析方面，本研究發現心智模式在實踐的心理契約與知識內化之間扮演的為正向的調節關係。此外，共同願景在實踐的心理契約與知識外化之間，以及自我超越在實踐的心理契約與知識結合化之間也扮演正向的調節效果角色。

因此，依據上述之分析結果可知，學習型學校對於知識創造行為最重要的影響性在於調節作用，而非直接影響效果。此點支持互動觀點的推論，即整體學校環境的營造會改變個體態度與行為之間關係的形式與強度（Shaw, 1981）。所以，綜合假設二與假設三的結果可知，學習型學校對於教師知識創造行為最顯著的影響性在於調節作用，此點呼應Dimmock（2000）、O' Neal 與 Whine(2002)的論點。也就是說，從本

研究可知學習型學校的群體層次因素對於個體態度與行為之間的關係具有強化的角色，舉例來說，若教師自己實踐的心理契約程度高的時候，則會提升知識內化、外化以及結合化的程度，但是這種程度卻可以在高度心智模式、共同願景以及自我超越的學校中更積極強化這樣的正向關係。除了上述的研究結果之外，與過去研究極為不同之處為，教師知識社會化部分並未受到任何群體層次因素的直接或間接影響，也是值得探討的一點，本研究將在下部份的理論貢獻與反思中討論之。

## 二、理論的貢獻與反思

如本研究在前言部分所言，目前在教師知識創造的研究中，並無研究同時考量群體層次與個體層次，尤其本研究的策略與切入的角度，與過去研究有極大的不同。所以本研究引入的變數、分析方法與樣本更值得與類似研究進行對照。首先，在個體層次的變數部分，本研究發現實踐的心理契約，都與知識創造四個層面的行為產生直接的相關，其中實踐的心理契約若是越高，則知識創造的行為則會越高，這與Moye(2001)、Chandler等人(2000)、Clegg (2002) 等人的研究結果相當一致。也就是說，如何提高教師的實踐心理契約是相當重要的。

其次，在群體層次變項方面，本研究發現僅心智模式以及自我超越對知識的內化、外化以及結合化具有正向的影響效果，此部份與Dimmock (2000)、O' Neal 與 Whine(2002) 的論點相互呼應。也就是說，知識的內化、外化以及結合化大多數時候牽涉到教師個人的心智模式改善以及對自我超越的要求。而學習型學校的五項修練中，對於教師個人而言，最為重要的就是是否願意改善心智模式，並且對於知識創造這樣不在平時要求的工作中，需額外付出的行為，是否能有自我超越的行為出現。另外，與Senge(2000)的論點較為不同，本研究發現五項修練中的其他三項：團隊學習、共同願景以及系統思考對於知識創造未有

任何直接影響效果，究其可能原因發現，在五項修練中，這三項與教師個人較無直接相關，皆需要與校內外其他人士共同互動交流後才能有較為具體的展現，因此在學校中的教師個人可能對於這三項修練的感受較不深刻，致使對知識創造行為未產生直接影響效果。另外，知識社會化部分則未受到任何群體層次變項的直接或間接影響，這是與過去研究結果最為不一致之處，探究其可能原因發現，所謂知識社會化是由個人的內隱知識轉化到團體的隱性知識的過程，而這內隱知識原本就較難以衡量，更何況要求多數教師要將他們的隱性知識轉化到團隊、學校的內隱知識就顯得難度更高，這點可以從知識內化、外化、社會化以及結合化的四構面中，以知識社會化的平均數最低可窺知一二。也因此可能，知識社會化中，未受任何直接或間接因素的影響。

最後，也是本研究最重要的發現之處在於，本研究利用同時收集群體層次與個體層次的策略，透過較為精確的處理方式，窺探不同層次的效果。也就是說，過去研究大多強調學習型學校的直接影響效果，而本研究則特別強調調節效果的影響。就理論面的貢獻而言，經由本研究的進行，我們重新審視教師心理契約實踐與知識創造行為之間的關係。綜合來說，儘管研究者普遍地發現教師的心理契約實踐可直接影響知識創造行為，然而這樣的影響歷程，在本研究考慮群體層次的變數之後，我們發現教師心理契約實踐與知識創造的影響歷程確實有不同的結構。例如教師實踐的心理契約高的時候，則他的知識內化、外化以及結合化的行為將會相對增加，尤其如果他處在高度共同願景、自我超越或者是系統思考的學校中，則這樣的正向相關可以獲得強化，換句話說，即使教師個人的心理契約無法獲得實踐，甚至有違反的現象時，仍是可以適時的利用學習型學校中的三項修練：共同願景、自我超越或是系統思考，來增進教師個人的知識內化、外化以及結合化的行為。由此可知，在傳統以個體層次的特質因素與態度因素作為分析的研究策略下，有關群體

層次的變數其實可以提供我們另一研究角度的視野。

### 三、對學校實務的建議

根據理論面的意涵，本研究於教師知識創造的實務上提出以下若干建議。首先，在個人層次方面，心理契約在影響教師知識創造行為方面，扮演著重要的角色。教師重要心理契約內涵包括：培訓相關技能、晉升機會、設定具有挑戰性的目標、提升教師的競爭力與提升其職場上的價值等，在學校都期望被實踐，若其心理契約沒有被實踐，則會對知識創造行為有負面影響，因此管理者可藉由與教師建立平衡型心理契約，如此才能誘發其知識創造行為。所以，本研究需提醒學校管理者，學校若不實現曾做過的承諾，亟可能導致教師心理契約的崩解，而對教師的承諾感、信任等造成負面影響，所以管理者必須正視教師心理契約的重要性。此外，吳政達(2007)等人建議，學校與教育行政主管除了教師實質性的心理契約實踐之外，也要提升教師職業的穩定性與發展性，因為當前嚴重的流浪教師問題，併校裁班等危機，都會造成教師職業的不確定感，更可能進而影響知識創造行為。

其次，在群體層次方面，大多數研究極力倡導學習型學校的重要性，本研究也證實其對於教師知識創造行為的影響，但本研究想特別強調心智模式以及自我超越的影響效果，因為在五項修鍊中，攸關教師個人的心智模式以及自我超越須先建立，才能順利推動學習型學校的建構。所以學習型學校的實施，必須配合教師心態的改變，除了可主動創造學校的學習團隊，並可考量各種方式減少學校內不利於對話的因素，以幫助學校學習機會的增加。此外，學校具有養護型組織的特質，因此學校教師對於知識創造此等變革行為可能是較為抗拒與緩慢的。所以學校應透過各種機制與方式，例如校長的帶動與支持、學校文化的塑造、激勵措施的施行等，以激發教師自我超越的動機，共同朝學習型學校努

力，激發知識創造行為。

最後，也是本研究最重要的建議之處，當學校管理者努力思考如何提升教師的知識創造行為時，可能往往僅強調配套措施的提供，例如薪資、福利、獎勵措施等等，也就是藉由心理契約的實踐來提高教師的知識創造行為。然而，當我們在進一步考慮制度執行的背景時(例如本研究的學習型學校因素)將會發現，其中的影響系統並非如此地單純。以自我超越為例，如同上述，在高自我超越的學校中，教師的心理契約若實踐的程度較高的話，則教師的知識外化行為將更將明顯，所以若學校願意不僅為教師實踐其心理契約，更能進一步為他們塑造自我超越的目標，甚至鼓勵教師營造學習團隊而努力，並且設計相關自我超越的配套與作法，此點的確會導致教師因心理契約以獲得實踐，附加上自我超越等激勵環境的營造，則可更進一步逐漸提升其知識外化行為。綜合上述，基於本研究所得到的結論，我們建議學校管理者於內部管理時不應該忽略群體層次的影響，更應該思考諸如群體成員內部互動的特性，才能確保制度的效率達到學校管理者的預期。

## 參考文獻

- 王祥懿(2002)。領導者知識創造能力之研究。國立政治大學公共行政學系碩士論文，未出版，台北市。
- 朱鴻薇(2004)。教師僱用身分與人格特質對心理契約實現與組織公民行為關係之影響。國立中央大學企業管理研究所碩士論文，未出版，中壢市。
- 艾淑美(2002)。學習型組織與教師專業成長之研究---以桃園縣國民小學為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 吳明烈(2004)。一九九0年代後終身學習概念的發展。**成人及終身教育雙月刊**，1(1)，28-37。
- 吳政達，湯家偉，羅清水(2007)。心理契約、組織公平、組織信任與組織公民行為結構關係之驗證：以臺北地區國民中學學校組織為例。**教育政策論壇**，10(1)，133-159。
- 吳嘉賢(2003)。**國小教師對學校學習型組織特性知覺與教學型態關係之研究**。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 李瑞娥(2005)。**學校組織創新與學校效能關係之研究**。**美和技術學院學報**，24(1)，223-241。
- 林海清(2002)。**知識管理與教育發展**。台北市：元照出版有限公司。
- 林慶國(2002)。**雕塑國民中學成為學習型學校之研究—以兩所學習型學校的個案為例**。中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 胡夢鯨(1999)。**學習型學校的發展：以美國加速學校與我國補習學校為例**。載於成人教育學會(編)，**學習型組織**，頁281~315。台北：成人教育學會。
- 張簡元崇(2004)。**國民小學學習型組織城鄉差異之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 教育部(2008)。**國民中小學校概況統計**。教育部統計處。
- 溫福星(2006)。**階層線性模式原理、方法與應用**。台北：雙葉。
- 梁文科(2006)。**行銷知識管理能力、行銷團隊知識創造能力、行銷創新與市場績效關係之研究**。國立成功大學企業管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 梁莉麗(2001)。**知識分享對組織內知識創造能力之影響研究**。彰化師範大學工業教育所碩士論文，未出版，彰化市。

- 陳文彥(2004)。學校組織特性及其在學習型學校推動之意涵分析。**教育資料與研究**，57，38-44。
- 陳美伶(2005)。以社會認知理論探討教師參與產學合作行為之研究-以南區技專院校體系為例。國立高雄第一科技大學企業管理研究所論碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳嘉彌、潘慧玲、魏惠娟、張明輝、王麗雲(2004)。當前影響學校發展學習型組織因素之探討。**教育與心理研究**，27(2)，307-324。
- 黃芳銘、溫福星(2007)。模式化學習型學校：多層次驗證性因素分析取向。**測驗學刊**，54(1)，197-222。
- 楊熾儒(2000)。員工心理契約適配類型與工作行為之個案研究。淡江大學管理科學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 廖錦文(2002)。職業學校學習型組織指標之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 劉鎮寧(2003)。國民中小學學習型學校指標建構之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 蔡琇韶(2003)。國民小學教師對學習型組織之認知、九年一貫課程之接受度與工作壓力之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 鄭善文(2006)。人力資源管理措施、知識創造與新產品發展績效間關係之研究。國立成功大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 賴訂旺(2002)。國小教師對學習型組織知覺與應用情形之研究-以中部地區為例。國立台中師範學院國民教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 魏惠娟、林怡理、潘慧玲、張明輝、陳嘉彌(2003)。驅動學校組織學習的因素分析。**教育研究集刊**，49(4)，153-189。

魏惠娟、張明輝、劉鎮寧、張簡天瑞(2000)。學校革新中組織發展之研究：學習型組織方案之規畫與實施。載於行政院國家科學委員會專題研究成果報告。

Ayree, S., Budhwar, P. S., & Chen, Z. X. (2002). Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: Test of a social exchange model. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 267-285.

Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1998). *High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications*. Stamford: CT: JAI Press.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Carron, A. V., & Spink, K. S. (1995). The group size-cohesion relationship in minimal group. *Small Group Research*, 26, 86-105.

Chandler, G. N., Keller, C., & Lyon, D. W. (2000). Unraveling the determinants and consequences of an innovation-supportive organizational culture. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(1), 59-76.

Chou, S. W. (2005). Knowledge creation: absorptive capacity, organizational mechanisms, and knowledge storage/retrieval capabilities. *Journal of Information Science*, 31(6), 453-465.

Clarke, P. (2000). *Learning schools, learning systems*. London: Continuum.

Clegg, C., Unsworth, K., Epitropaki, O., & Parker, G. (2002). Implicating trust in the innovation process. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 409-422.

Cohen, M. D. & Sproull, L. S. (1996). *Organizational learning*. Sage Publications, Inc.

Collins, C., J., & Smith, K., G. (2006). Knowledge exchange and

- combination: the Creation Capability, and the Rate of New Product Introduction in High-Technology Firms. *Academy of Management Journal*, 48(2), 346.
- Coyle-Shapiro, J., & Kessler I. (2002). *Contingent and non-contingent working in local government: Contrasting psychological contracts*. *Public Administration* 80,77-101
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78 (3) ,193-200.
- David, E., B., & Cheri, O. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29(2),203-221.
- Davis, K., & Newstrom, J. W. (1989). *Human behavior at work: Organizational behavior(8th ed)*. McGraw-Hill.
- Dimmock, C. (2000). *Designing the learning-centred school: A cross cultural perspective*. London: Falmer Press.
- Donald, H. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: A review and research agenda. *Employee Relations*, 25(1),182-202.
- Dufour, R.P. (1997) .The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*, 81 ( 588 ) ,81-87.
- Eysenck, H. J. (1994). Creativity and Personality: Word association, otigence, and Psychoticism. *Creativity Research Journal*, 7, 209-216.
- Farmer, S. M., & Fedor, D. B. (1999). Volunteer participation and withdrawal: A psychological contract perspective on the role of expectations and organizational support. *Nonprofit Management & Leadership*, 9(4), 349-367.

- Flood, P., Turner, T., & Ramamoorthy, N. & Pearson, J. (2001). Causes and consequences of psychological contracts among knowledge workers in the high technology and financial services industry. *International Journal of Human Resource Management*, 12(7), 1152-1161.
- Franke, M.I., Carpenter, T. P., Levi, L., & Fennema, E. (2002). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Gelade, G. A. (1997). Creativity in conflict: The personality of the commercial creative. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 67-778.
- Guest, D. E., & Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: an employer perspective. *Human Resource Management Journal*, 12, 22-38.
- Guthrie, J. (2001). High involvement practices, turnover and productivity. *Academy of Management Journal*, 44, 180-190.
- Guzzo, R. A., & Noonan, K. A. (1994). Human resource practices as communications and the psychological contract. *Human Resource Management*, 33(3), 447-462.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis (5th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hansen, M. T. (1999). The search transfer problem: the role of weak ties in sharing knowledge across organizational sub-units. *Administrative Science Quarterly*, 44, 30.
- Hofmann, D.A. (1997). An overview of the logic and rationale of hierarchical linear models. *Journal of Management*, 23, 723-744.

- House, R., Rousseau, D.M., & Ythomas-Hunt, M. (1995). The meso paradigm: A framework for integration of micro and macro organizational theories. In L.L. Cummings & B. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, 17, 71-114. Greenwich, CT: JAI.
- Hwang, A.S. (2003). Training strategies in the management of knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 7(3), 92.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1995). Understanding human resource management in the context of organizations and their environment. *Annual Review of Psychology*, 46, 237-264.
- James, L.R., Demaree, R.G., & Wolf, G. (1993). rwg: an assessment of within-group rater in the context of situational models. *Journal of Applied Psychology*, 77, 3-14.
- Jansen, J. J. P., Bosch, F. A. J. V. D., & Volberda, H. W. (2005). Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matter? *Academy of Management Journal*, 48(6), 999.
- Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). organizational learning and compensation strategies: knowledge. In M. D. Cohen. & S. S. Lee. (Eds). *Organization Learning*, 430-459. SAGE: Publications.
- Keefe, J.W., & Howard, E.R. (1997). The school as a learning organization. *NASSP Bulletin*, 81 (589), 35-44.
- Kickul, J. R., Neuman, G., Parker C., & Finkl, J. (2001). Settling the score: The role of organizational justice in the relationship between psychological contract breach and anticitizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13 (2), 77-88.

- Kickul, J. R., & Lester, S. W. (2001). Broken promises: Equity sensitivity as a moderator between psychological contract breach and employee attitudes and behavior. *Journal of Business and Psychology*, 16 (2), 191-213.
- Klein, K.J., & Kozlowski, S.W.J. (2000). From micro to meso: Critical steps in conceptualizing and conducting multilevel research. *Organizational Research Methods*, 3(3), 211-236.
- Kozlowski, S.W.J., & Klein, K.J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In Klein, K.J. & Kozlowski, S.W.J. (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations*, 1, 3-90. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lam, Y. L. J. (1985). Toward the construction of a school environment instrument: A conceptual framework. *Canadian Journal of Education*, 10(4), 362-382.
- Lam, Y. L. J., Wei, H. C., Pan, H. L. W., & Chan, C. M. M. (2002). In search of basic sources that propel organizational learning under recent Taiwanese school reforms. *The International Journal of Education Management*, 16(5), 216-228.
- Leithwood, K., & Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, K.; Aitken, R. & Jantzi, D. (2001). *Making school smarter-a system for monitoring school and district progress*. Colifornia: Corwin Press.
- Minbaeva, D. B. (2005). HRM practices and MNC knowledge transfer. *Personnel Review*, 34(1), 125.
- Minbaeva, D., Pedersen, T., Bjorkman, I., Fey, C., & Park, H. (2003). MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM. *Journal of International Business Studies*, 34(6), 586.

- Moye, N. A. (2001). *The role of the psychological contract in individual motivation to generate ideas: a social exchange perspective*, Maryland, PHD: Maryland University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating company*. New York: Oxford University Press.
- Neuman, G. A. & Wright, J. (1999). Team effectiveness: Beyond skills and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 84, 376-389.
- Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1994). *Organizational Behavior a Management Challenge (2nd ed)*. The Dryden Press.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39(3), 607-635.
- O' Neal, L.C. & Whine, S, R. (2002). A new policy to transform teacher education: evidence from the Spanish chemical industry. *Human Resource Management*, 44(3), 279.
- Ostroff, C., & Bowen, D. E. (2000). Moving HR to a higher level: Human resource practices and organizational effectiveness. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations*, 211-266. San Francisco: Jossey-Bass.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., & Podsakoff, N.P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies, *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Robinson, S. L., & Morrison, E.W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 525-546.

- Robinson, S.L. & Morrison, E.W. (1995). Psychological contracts and OCB : the effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Robinson, S.L. & Rousseau, D.M. (1994). Violating the psychological contract : not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245-259.
- Rogoff, B. , Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching and learning: role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of Management Journal*, 49(3), 544.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer' s obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., & Tebb, S. S. (2001). Using structural equation modeling to test for multidimensionality. *Structural Equation Modeling*, 8(4), 613-626.
- Schneider, B. (1990). The climate for service: An application of the climate construct. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture*: 383-412. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B. (2000). The psychological life of organizations. In N. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, & M. F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate*, Xvii-Xxi. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schuler, R. S., & Jackson, S. E. (1987). Linking competitive strategies with human resource management practices. *Academy of Management Executive*, 1, 207-219.

- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Luca, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline field book for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shipton, H., Fay, D., West, M., Petterson, M., & Birdi, K. (2005). Managing People to participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance. (Eds.), *The handbook of education and human development*, 70-121. Blackwell Publishers Inc.
- Slick, S. (2002). Teachers are enthusiastic participants in a learning community. *Clearing House*, 75(4), 198-203.
- Smith, K. G., Collins, C. J., & Clark, K. D. (2005). Existing Knowledge, Knowledge doctoral preparation of teacher-scholars. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (1), 44-50.
- Turnley, W. H., & Feldman, C. (1999). Re-examing the effects of psychological contract violations: Unmet Expectations and job dissatisfaction as mediators. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 25-42.
- Un, C. A., & Cuervo-Cazurra, A. (2004). Strategies for Knowledge Creation in Firms. *British Journal of Management*, 15, S27.
- Woodman, R. W., Sawyer J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Yang, L. T. & Williams, W. M. (1999). Organizational creativity. In R. J. Sternberg. (Ed.) *Handbook of creativity*, 373-392. New York: Cambridge.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.



教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁175~220

## 以Hargreaves教師情緒地理之架構 來探究國小教師與家長互動情況

林奕成

國立中正大學教育學研究所博士生

### 摘 要

本文從後結構主義的角度分析創造力的研究、教育實踐及其限制。本文首先分析創造力的內涵與基礎，指出創造力仍是一種以建構主義為基礎的思考能力過程。其次闡釋創造力研究及其社會實踐上的種種效果，說明創造力論述重構了主體、知識與權力的關係。最後進一步討論創造力在教育上的實踐，並提出創造力教育在教學目標或教學方法混淆以及在資本主義與社會正義兩難等議題。

關鍵詞：情緒地理、情緒距離、親師互動

## **Using emotional geographies of teaching under Hargreaves' framework to study teacher-parent interactions**

I-Cheng Lin

Doctoral Student, Graduate Institute of Education,  
National Chung Cheng University

### **Abstract**

In social science studies, emotions are considered a new and increasingly important research subject. In the study of education, emotions play an important role in teaching and especially in teacher-parent interactions. Based on the framework of “emotional geographies” introduced by Hargreaves, this study analyzed emotional geographies of teacher-parent interactions in five dimensions, including sociocultural distance, moral distance, professional distance, political distance, and physical distance. The qualitative research approach was adopted. Drawing on a sample of six elementary school teachers, this study analyzed data collected through interview and observation to find that emotional geographies can effectively help anatomize teacher-parent interactions. The major findings were as follows: (1) teachers' emotions are profoundly affected by the stereotypes of sociocultural and family structure; (2) teachers and parents may have larger emotional distances when they have divergent ideas about teaching or class management; (3) teachers have negative emotions when they feel their professionalism or autonomy is infringed or

offended by parents; (4) excessive parental power and overemphasis on teacher status may easily cause fluctuations of teachers' emotions; (5) both teachers and parents are emotionally susceptible to physical conditions, such as time and space, and their communication methods should conform to the trends of the times.

**Keywords:** teachers' emotional geographies, emotional distance, teacher-parent interaction

## 壹、前言

親師互動的情況與頻率已非昔日的平靜、安穩，隨著時代的日益變遷，教育改革開啟了學校的大門，學校組織的重組與變革轉變成需雙手迎接家長參與，誠如Conley(1991)與Johnson(1990)所言，在當前對學校重組的議題中，家長參與和教師在學校決策的權力，已成為主導地位的主題。換言之，教師並非單純教授知識給學生，現今教師要面對除了校內人員的互動外，更要面臨家長參與校務、班級事務與學校運作等(林明地，1996；吳清山、林天祐，2008)。

質言之，近年來親師互動交流愈益頻繁，且衝突不斷。然而，教師與家長之間有互動和諧的夥伴關係，而增強兒童的教育(Johnson, 1990)、亦有將父母視為教育的客戶或消費者，而不是作為合作夥伴(Malen, Ogawa, & Kranz, 1990)，雖對於家長的角色有所不同，但許多國家所進行的教育改革仍主張強化家長參與，引入一個家長和教師潛在的衝突轉化為社會的互動，以提高教育工作者的專業水平和權力(Smit & van Esch, 1992; Smit, van Esch, & Wal-berg, 1993)。在教育場域中，這波極力鼓吹家長參與學校教育的聲浪中，親師互動的情況到底為何？是教育領域關切的議題。

現今教育現場中，不管是教師或家長均知道親師間的互動是一種情緒負載(emotionally loaded)，也是一種社會交換的一般型式(Lasky, 2000: 843)。的確，組織中的員工，不論是面對工作任務的挑戰，或是在與人互動的過程中，往往會產生各種情緒經驗，且將情緒視為是組織生活中不可或缺的一部分(吳宗佑、鄭伯壘，2003)。同樣地，教師在學校組織中工作要面對許多形形色色的人士，人際關係已非昔日的單純；簡而言之，教師工作是充滿情緒的交流、涉及大量且複雜的情緒關係。蔡進雄(2005)提及：教師不只是勞心與勞力而已，還包括了勞情。依此而論，教

師除承擔班級教學工作外，亦需配合學校行政人員推動的學校事務，更是學校對外窗口行銷、與家長互動的重要關鍵人物，教師職業是具有高度情緒勞務的特性。因此，教師高度情緒勞動的工作，與其他相關人士間情緒互動而形成的經驗與距離是值得深入探究。

近年來，教師情緒(teacher emotion)已慢慢成為教育研究所重視的議題，漸漸受到學者關注並著手研究(Hargreaves, 1998, 2000; Lasky, 2000; 江文慈, 1994)。原本早期研究情緒的焦點在於個人心理現象或是片段心理歷程，但Zembylas(2002)提出批評：需要擴大情緒範圍至整體性，並且正視教師情緒與社會文化和政治脈絡之間的互動；誠如Carlyle和Woods (2002, p. xiv)認為「應將教師放置在社會互動的世界中，以理解他們的情緒表現和體驗」。由此可知，情緒的本質雖是生理的，但大部份則是社會建構而成的；因此，情緒不僅是個人內在事務，更是社會互動的產物(Oatley, 1993)。

學者Hargreaves在2001年提出的一個富啟發性的概念—教師教學情緒地理，其分成五大項：社會文化、道德、專業、政治與物理等情緒距離；首先，社會文化距離意旨為：不同的社會文化，而使教師與家長的情緒產生了親近疏離的距離。第二、道德距離意旨為：教師與家長對於教育的目的、信念與價值觀是否一致，進而產生兩者在情緒上的親近或疏離關係。接著、專業距離意旨為：家長對於教師的專業與專業自主是否有尊重或質疑，進而產生兩者間情緒的親近或疏離形式。再者、政治距離意旨為：情緒與人們的權力和地位階級情況是緊密不可分，更涉及到親師之間互動的情緒波動。最後、物理距離意旨為：教師與家長在時間、空間、次數頻率等不同物理的條件下，兩者互動所產生的情緒上親近或疏遠形式。由上述綜合之，Hargreaves情緒地理之五面向可探究出親師互動的微觀情況。

關於情緒的研究，雖然哲學與心理學有許多探討，而社會學對這個

領域的投入卻是近幾年來的事(Hargreaves, 2000)。在教育領域中有關情緒的研究，多數是情緒勞務(emotional labor)(林邦傑、林宜旻、蔣佳良，2009；張乃文，2009；Morris、Feldman, 1996)；情緒管理(emotional management)(孫淑柔、呂綉婷，2008；魏麗敏、洪福源，2006)；情緒地理(emotional geography)、情緒地圖(emotional mapping)的研究(江文慈，2004；Hargreaves, 2001; Lasky, 2000)。然而，國內外研究文獻研究法主要以訪談法，探究教師的情緒起伏情況或者是與家長情緒的互動；換言之，大部分的研究都是單方面訪談教師，而訪談法有其研究設計上的原則認知，即是對於研究參與者的信任，且其所敘述的事情需相信與接受，因此若能加上觀察法進入現場直接蒐集情緒互動與情感起伏的資訊，定能加強研究信實度；其次，檢視國內文獻中對於親師互動的議題，亦少用情緒的概念來詮釋情況。因此，教師情緒地理實有研究之必要性。

職是之故，研究者依照Hargreaves教學情緒地理的架構概念，選取六位國小教師為研究對象，並採用訪談方式為主、觀察方式為輔來進行研究，希冀能夠收集到完整的資料，來分析教師和家長互動的過程中，兩者呈現出情緒距離的結果，以瞭解親師之間互動情況。故本研究主要的為以下兩點：

- 一、以Hargreaves教師情緒地理的架構，來探究國小教師與家長互動情形。
- 二、針對親師情緒地理互動的研究結果提出相關性的建議。

## 貳、文獻探討

教師是教育相關領域之第一線人員，除了在教室內教學與處理學生行為問題、輔導學生課業，還要面對內部人員或事務帶來的工作壓力，再加上校園外部人士之意見紛歧與權力抗衡的紛爭，所以教師不僅要控

制自我的情緒並嘗試調整情緒，以建立複雜的人際互動關係、配合多重面向情緒之需求。本文研究從教師情緒的概念與內涵、教師的情緒地理、以及兩者的關係來探討，以釐清教師與家長互動的情緒關係。

## 一、教師情緒的概念與內涵

茲將與本研究相關之教師情緒要項分述如下，以利理解教師相關之情緒概念與內涵：

### (一)教師屬於高情緒勞務的工作

一般而言，人員在職場上工作的勞務可分成勞力與勞心兩類。勞力指的是身體付出體力而完成工作，像是建築工人、種田農夫等；另外勞心則是心靈情緒上的勞務。情緒勞務(emotional labor)則有賴個人調整自己的內在情緒感受與外在情緒表達，進而影響他人的情緒感受，以利工作目標的達成(江文慈，2009)。「情緒勞務」一詞是由Hochschild(1983)所提出的概念，其所指的意義為：個體自我管理的本身感受，藉以產生公共可見的、符合本身行業或顧客期望的表情或體態展現。換句話說，在某些工作職場上，人員需將情感管理做好，使本身在公眾前創造出令人愉悅的肢體動作，且工作者的薪資部分來自於情緒的展示。

如同其他服務、關懷專業的工作者，教師必須常常投入艱辛的情緒工作或情緒勞務，以和其顧客(家長、學生等)達到更多的情緒接近或保持距離(Ashforth & Humphrey, 1993)。由此可見，在學校中的教師，在工作歷程中須與學生、學校行政人員、家長或社區人士進行互動，過程中會產生不同的情緒反應(蘇國勳，2008)，並且會產生情緒勞務的情形。Hargreaves(2000)認為相較於師生間互動的情緒勞務，教師則較不喜歡與家長互動所產生的情緒勞務。因為，一般社會文化賦予教師形象即為不能任意表達負面的

情緒，特別是憤怒，久而久之，教師的情緒往往被壓抑與忽視(魏麗敏、洪福源，2006)，因而在面對家長則需小心翼翼。由此可知，教師的情緒以非個人單方面的感受，而是像其他行業將情緒帶進公共領域，並接受社會的規範支配。綜合言之，教師屬於高情緒勞務的工作者，並接受學校文化、規範或領導者的信念所影響。

## (二)教師情緒的理解與誤解

情緒是顯著的一種社會建構(Dewey, 1922)，人與人的社會互動源自於情緒的世界(Denzin, 1984)，因此人與人互動產生了情緒交流。Hargreaves(2001)曾指出教師情緒的社會與組織分析之理論架構建立在情緒理解和情緒地理兩個基礎概念上，由此可知，情緒理解概念與研究教師情緒地理有所關聯性。根據Denzin(1984)對情緒理解(emotional understanding)的解釋為：

是多數人能瞭解過程要求其一人進入其他人的經驗領域和與他有一樣或相似的經驗經歷。其他人情緒經驗從某人自己的立場主觀詮釋對情緒理解是相當重要。分享與能分享情緒置於其意味著瞭解與有意義地進入其他人的情緒經驗的核心(p. 137)。

誠如Lasky(2000)所提出：情緒理解是一種相互主體性的過程，需要一個人進入另一個人的情緒經驗裡，並與他人有相同的經驗。換言之，情緒理解互為主體性，並透過許多人之共同經驗的持續互動，以自己的立場能進入他人的情緒經驗，進而能感受到他人的情緒。而這種情緒理解釋需要長時間與他人來建立此關係。

然而，缺乏這些關係則可能會產生情緒誤解(emotional misunderstanding)，也就是誤解感受或解釋他人的情緒(江文慈，2004)。換言之，即將他人情緒誤解其真正感受或錯誤解讀他人情緒。沒有情緒理解的關係，任何人包括教師易於經驗到情緒的誤解，他們誤解了自己的感覺為他人的感覺(Denzin, 1984: 134)。Hargreaves(2001)指出，教師很容易誤會學生生氣勃勃的行動為一種敵意，或是將家長的尊敬視為同意。同樣地，對待家長須建立情緒理解，增加雙方的溝通，以維繫良好的親師互動關係，避免產生兩者間的情緒誤解。

## 二、教師的情緒地理

因學校組織是充滿情緒的場域，而教學工作是項高情緒勞動的職業，因此，教師情緒的波動時時刻刻都在進行當中，除了需要面對學生之外，還需和許多教育相關的人互動，運用情緒來處理其所遭遇的事件。情緒不僅是個人的內心思緒，也顯現或鑲嵌在人與人之間的互動與關係。Hargreaves(2001: 1061)認為情緒地理：

在人們互動與關係親密(closeness)或距離(distance)需要創造空間與經驗的模式，安裝與渲染我們所經歷有關本身、以及我們的世界和彼此間的感覺和情緒。

故可知，情緒地理是將抽象的情緒藉由「地理」的空間性、距離感之特徵，讓人清楚瞭解情緒的變化、親近與疏離之感。Hargreaves(2001)以情緒距離為主，提出了社會文化、道德、專業、政治和物理等五個面向之情緒距離，本研究以此做為探究教師情緒地理之親師互動關係的架構，分述如下：

### (一) 社會文化距離(sociocultural distnace)

不同的社會文化(種族文化、階級及家庭狀況等)，而使教師與家長的情緒產生了親近疏離的距離。今日環境快速變遷，加上台灣社會型態轉變，許多學生來自不同文化的家庭，也造成教師與家長間社會文化上的距離。在台灣，新住民子女<sup>1</sup>的比例逐年增加，造成教師需要面對多元的學生與家長文化背景；然而，教師並不熟稔每個文化背景與發展脈絡，其時常發現教師自己正教導「其他種族的孩子」(other people's children)(Delpit, 1993)。

情緒是顯著的一種社會建構(Dewey, 1922)，每一文化都有其情緒的模式和不同的情緒的顯現，也包含幾個文化的結果和意義。的確，處在社會文化脈絡裡，會因不同文化背景而決定我們的情緒感受(Mesquita, 2001)。此外，相近的文化背景的教師與家長，的確可以建立正向的情緒關係；相反的，兩者的迥異文化背景，讓雙方感到陌生，會彼此格格不入，甚至形成刻板印象(Hargreaves, 2001)。故可知，社會文化距離時常使教師具刻板印象，認為不同文化的學生將會有不好的成就表現，或是家長不參與學校所舉辦的活動或會議，即忽視學生或學校的正向支持。

### (二) 道德距離(moral distnace)

教師與家長對於教育的目的、信念與價值觀是否一致，進而產生兩者在情緒上的親近或疏離形式。就如Kemper(1995)所言：情緒是人們順從或違背某種外在的或內心的道德規範的產物，而道德正好反映所持的價值判斷。換言之，人們若有共同願景與價值信念，則大家共榮互長，但亦可能缺乏凝聚力，而彼此防衛，相互抵制抱怨(江文慈，1994：61)。

1 新住民子女乃指父親或母親一方非台灣籍，所養育且目前就讀國中小階段的子女均稱之，其包含對象為中國大陸、越南、印尼、菲律賓…等國籍。

然而，尹弘飈(2009)認為道德距離中，這種價值判斷主要體現在個人所追求之目的(purpose)。的確，研究顯示教師在教學中，當家長提出教學上的要求，若教師教學信念正好配合，兩者是呈現合作狀態並可協助學生學習；反之，若無法配合時就要看教師是否調整自己的教學信念(藍雪瑛，1995)。教師與家長互動時，若教師得到家長的感謝、和支持等時，教師的積極情緒就會產生並且得到正面的情緒；相反地，當教師與家長之間有一段大的道德距離時，教師則會認為他們的目的正被威脅或丟失時，可能會產生消極、負面的情緒(Hargreaves, 2001)。總之，每個人都有所擁護或是支持的價值、信念等主觀意識，例如：家長自我對於教養孩子的觀念、教師所持的教育信念或態度等；但兩者所追求的目的不可能完全相同、契合，甚至有時是背道而馳、針鋒相對。

### (三)專業距離(professional distance)

家長對於教師的專業與專業自主是否有尊重或質疑，進而產生兩者間情緒的親近或疏離形式。教師職業應為一種專業，教師需透過持續的學習與探究歷程來提升專業水準與專業表現(Bond, 1996；饒見維，2003)。然而，現今是家長主觀意識高漲的現代，傳統「尊師重道」的普世認知已改變，教師的教學與管教措施已不被家長輕易地認同。換言之，當教師和家長互動時，其專門技術、教學知識、判斷被質疑時，教師大部分經驗到消極情緒，並且生氣與懷疑家長對於教師實務缺乏瞭解；反之，教師受到家長在專業上的認同，教師則會感受到積極情緒(Hargreaves, 2001)。

此外，古典的專業<sup>2</sup>擁護者主張：假定情緒會侵害專業判斷，專業人士在工作中應保持冷靜和理性(Noddings, 1996; Zembylas,

2 古典專業的特徵在於其知識具有科學的明確性，因此一般人很難對其有所理解，且強調專業權威與專業自主；並強調於早期男性所主導的專業，例如：醫學、法律等。

2002)，例如男性主導的醫學及法律專業是古典專業主義的典範，這些領域所稱的專業能力是避免與他們病患和顧客有情感糾葛，以保持專業距離(Grumet, 1988)。然而，在教育場域中教師指導學生、或是面對家長時，其需要付出關懷與情感，但有些教師卻是選擇維護他們「古典」專業自主，以保護他們自己避免家長批評，這也讓他們遠離家長的讚美和支持。

#### (四)政治距離(political distance)

情緒與人們的權力和地位階級情況是緊密不可分，更涉及到親師之間互動的情緒波動。在政治地理中，Hargreaves(2000)指出等級性的權力關係會影響教師與他人交往中的情緒理解和情緒關係。由此可知，教學場域是充滿情緒政治的，亦是權力鬥爭的舞台；換句話說，情緒與人們的權力(Hargreaves, 2001)、和提升或失去地位關係牽扯不清(Kemper, 1995)。

近年來家長參與學校教育為教育界受到重視的課題之一，自1999年到2003年台灣家長參與學校教育相關法源依據與政策才逐漸完備，且賦予家長之權利範圍相當的廣泛<sup>3</sup>(黃月純，2006：27)。由於學校的去中心化，重塑了校園權力關係，即賦予了教師與家長權力，兩者間權力鬥爭互有消長，教師獲得參與學校決策，但與家長互動時其專業地位受到挑戰(Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008)；誠如Hargreaves(2001: 1072)認為：教師和家長的權力關係通常是不清楚、不確定且競逐的，雖教師能夠擋開家長關於他們教學的判斷和專門知識的批評，但在參與的部分卻仰賴家長的積極支持。

3 家長之權利範圍包含：從個別家長可以行使的教育選擇權至集體代表行使的參與學校事務、校長遴選、教師聘任與校務會議等皆攸關一個學校的重要決策事項(黃月純，2006：27)。

由上所述，家長參與學校、班級事務已是教育改革潮流的趨勢。然而在學校科層制度中，權力與地位的差異已扭曲了教師與家長之間的情緒與認知的溝通(Hargreaves, 2001)。加上情緒和權力是一種相互依存的關係(Lasky, 2000)，權力得失已成為親師情緒互動的影響因素之一。

#### (五)物理距離(physical distance)

教師與家長在時間、空間、次數頻率等不同物理的條件下，兩者互動所產生的情緒上親近或疏遠形式。誠如(Hargreaves, 2001)所言：情緒理解和親師的情緒聯繫的建立需要有接近以及強烈、經常、持續互動之一些措施。友誼關係永遠必須在一個社會環境中產生，也就不可能擺脫時間與空間條件的侷限(羅中峰，2003)。換言之，教師與家長之間的互動與溝通，並非自然而然就會由遠靠近、由疏變親、由疑轉信，這過程是需要某些的物理條件來建立起社會的聯繫以及情感上的交流。就如陳玉玫(2010：238)認為情緒理解和建立情緒聯繫需要教師與他人保持一定程度的密切、頻繁而持續的互動，因為我們不知道或不了解那些很少遇到的人，我們也不被他們所了解。

因此，最不言而喻的教學情緒地理是物理距離(Hargreaves, 2001)，學校場域即時常面臨物理距離的問題，而造成教師與家長的互動與溝通無法連貫，彼此間無任何接觸的橋樑與機會。家長參與的障礙之一即是親師之間溝通不良，也就是互動次數很少，而造成彼此間不甚瞭解(Hoover-Dempsey & Sandler, 1997)。綜合言之，情緒關係的建立需親師之間保持一定程度的密切、頻率，若偶然性、間斷性互動的因素下，影響教師與家長間的接觸，進而影響關係的發展與建立，甚至威脅、傷害親師的情緒理解而產生誤解。

### 三、教師情緒的相關研究

為了對教師情緒地理有更多的理解與認識，研究者整理國內外相關研究文獻如下：

#### (一)國外相關文獻

Hargreaves(2001)是以訪談為基礎，利用訪談了53位中小學教師的結果，其描述教師與家長互動中的五種情緒地理以及這些情緒地理所產生的結果的重要性。此外，Lasky(2000)則利用Hargreaves架構來分析中小學教師與家長互動中所產生正負面的情緒，並對親師間互動的情緒作為之探究是源自於教師道德的目的、受文化和關係的影響，以及地位和權力的關係在親師間互動的情緒和經驗的情況。而McCaughtry、Martin、Kulinna與Cothran(2006)亦以情緒地理架構分析教師改革的情緒面向，以瞭解都市學校的脈絡如何影響教育者教學實踐改革的情緒和經驗。再則，香港學者尹弘飈(2009)借鑑情緒勞動、教學的情緒地理以及教育變革的社會地理等概念，運用個案研究方法來分析教師在中國內地高中課程改革初期經歷的情緒衝擊，以辨析其中蘊涵的不同類型的社會性影響因素。

#### (二)國內相關文獻

Hargreaves(2001)是由社會建構觀點出發形構出教師教學情緒地理，然而國內以同樣的觀點來探討教師情緒者卻鮮少。其中，江文慈(2004)是國內最早以社會建構的觀點來探究教師情緒，其以實習教師在教育實習時空中所產生的情緒事件為焦點，從而描繪實習教師的情緒地圖。緊接著，江文慈(2009)更探索教師情緒勞動的心理歷程，其發現國小教師情緒勞動的心理歷程相當複雜，無論是正向情緒的展現或負面情緒的調整，都涉及到多種方式與多

重原因。另外，梁金都(2009)以Hargreaves的教學情緒地理概念為分析基礎，藉以探究國小校長與主任互動所產生的情緒距離，且聚焦於性別特質、教育信念、權力地位，以及專業主義等之校長情緒距離，並據以繪製校長之情緒地圖。陳玉玫(2010)以質性研究方式深度訪談了六位市區型國小教師，其針對社會文化、道德、專業、政治、物理和個人等層面來分析。

然而，從各相關文獻探究其文獻、研究方法、研究對象等可知，各文獻中較缺少觀察法為研究法，並且各研究的對象不盡相同，如：國外學者有Hargreaves(2001)雖是探討教師情緒地理為主，但是其互動對象有家長、學生，其以訪談為主；Lasky(2000)雖利用Hargreaves的研究架構，但偏重於權力、文化兩部分做探討而非Hargreaves的五個層面，其以訪談為主；香港學者尹弘飈(2009)雖是以Hargreaves的研究架構來探討教師對於課程改革上的情緒情況，其研究對象為高中教師，且互動層面涉及高中教師與學生、同事以及改革促進者的情緒交流，家長部分則是無探討，實為可惜。國內江文慈(2004)是以實習教師以教師為研究對象，但探討互動對象太廣泛，有實習教師與學生、實習輔導教師、學校行政人員、家長和同儕的互動，無法清楚瞭解對於家長情緒上的互動，其亦是以訪談法為主；梁金都(2009)探討校長與主任的情緒互動，研究對象則是五位不同背景之校長，其以訪談、觀察法進行研究，其中因有觀察法的進行，更能蒐集到校長與主任在某些議題中情緒互動的情況。綜合言之，相關情緒的研究大部分都採取訪談方式進行，鮮少直接進入現場觀察，因此值得繼續進行探究。故，本研究採取訪談方式為主、觀察為輔的方式探討教師與家長間的情緒地理。

## 參、研究設計

情緒一直是比較私密的議題，故處理情緒問題多半未有標準化的行為模式，Brown(1997)指出，情緒的研究者大部分傾向使用質性研究的方法來進行；本研究採質性研究途徑，主要以訪談方式蒐集資料，並以觀察方法為輔。茲將研究方法及實施相關要項分述如後：

### 一、研究場域的選擇

本研究個案學校(化名為強強國小)是屬於典型的市區學校，學校規模則是25班以上的中型學校。因學校地理位置特殊，鄰近工業區、教育文化區、商業區、住宅區，家長的背景從農夫、工人、工程師、公司主管、公務員等可說是涵蓋了士、農、工、商等行業，可說是家長的社經地位低、中、高都包含。此外，強強國小學生的身份來源多元，有原住民、新住民、歐美人士子女等。學校非常重視家長參與校務、班級事務，除了固定每學年舉辦「親師座談」，還有擇一星期六舉辦「家長日」，讓家長清楚瞭解教師如何上課，會後再舉辦各班級親師教學座談會議；定期舉辦運動會、跳蚤市場愛心義賣、第二學期末舉辦園遊會、親職教育講座等，以增進親師互動的機會。此外，校長規定每學年需有兩次利用週三下午做家庭訪問<sup>4</sup>，在家中與家長面對面的溝通。

### 二、研究對象

研究者選擇強強國小的理由，是因本身與強強國小的教師團隊熟

---

4 雖在市區學校以較少家庭訪問，原因不外乎家長工作因素、教師自身安全考慮等因素，但樂樂國小處理方式，則是由若有兄弟姊妹者由兩班級級任導師合作一起做家庭訪問，若沒有搭配的班級導師則可以提出行政支援，由四處主任、組長、科任教師陪伴一同前往做家庭訪問。

稔，且較易獲取真實的研究資料，對於研究關係的信任基礎相對容易建立，訪談過程中研究參與者較能暢所欲言，且能言之有物。故，本研究採立意取樣的方式，選取與家長互動頻繁與溝通之研究參與者，且與家長在互動過程中有特別情緒上經驗或遭遇到困難而造成情緒上的波動。研究參與者主要以班級級任教師為主，選取對象包含低、中、高三個年段的教師，以瞭解三個年段教師與家長互動情緒反應，避免會有研究偏頗的現象出現；這六位級任教師選取是以與家長時常有正式與非正式的互動，特別是曾經產生過正向、負面的情緒經驗。茲將六位研究參與者的資料簡述如表一：

表一 本研究訪談對象資料

教師化名	性別	年資	職稱	在研究對象相關簡述
A教師	男	5	高級任	兩年前從山區學校調動至該校，其所帶班上孩子的背景多元化(歐美人士、新住民等)。
B教師	女	12	高級任	教學認真並在社區中贏得家長的讚許，班上家長有美國籍、新住民、單親等身份，家長背景結構多元。
C教師	男	15	中級任	家長會副會長孩子的班級老師，上課認真、對孩子細心照顧是家長眼中有口碑的名師。
D教師	女	22	中級任	經常會利用空暇時間與家長聯繫溝通，教學經驗豐富。
E教師	女	9	低級任	從外縣市調動至該校，對於班級經營很重視，與家長溝通方式較喜好書面資料往返，不喜歡直接聯絡的方式。
F教師	女	11	低級任	較重視與家長的互動與溝通，對於家長私下的評論頗為在意。

### 三、訪談與觀察的進行

基於研究者即研究工具的觀點，本研究以訪談為主、觀察為輔的方

式，並盡可能參與個案學校相關性的親師活動，以獲取觀察的資訊，並將蒐集豐富的實地資料，進行有效的分析，分述如下。

### (一)訪談

訪談先以採取個別訪談，而訪談內容則以訪談大綱，以進行收集豐富的資料，訪談方式主要先採半結構方式，以讓受訪者能以較開放、自由的方式回答，正如Carspecken(1996)所認為質性訪談最有效的方式，就是讓研究主體描述記憶中曾所參與過活動與事件。為了達到研究目的，並從文獻探討中Hargreaves探究所建立之研究架構，進而擬定本研究訪談大綱，且採取半結構方式進行訪談，以問句引導研究參與者，內容如下：

- 1.在學校，您教學過程中是否有不同情緒的經驗，請您回想此事件的發生經過？且結果是如何？
- 2.其情緒的經驗是正向或是負面的情緒表現？您與家長互動過程中，是否有類似情形發生？
- 3.對您而言，遭遇這樣的事情您有怎樣的情緒波動？或者，您的情緒反應如何？
- 4.那麼您對這樣親師互動而產生的情緒交流有什麼看法與反思？

### (二)觀察

本研究是探討教師與家長間情緒地理的情況，因此，重點放在關鍵事件(親師座談會、家長日、運動會、家庭訪問等)的觀察，而觀察的重點則以教師和家長的溝通時互動情形，並察覺其所發生的特殊意義。此外，在觀察結束後，以札記儘速記錄所察覺到的事項。本研究採取觀察法為輔，主要原因為訪談方式是聽取研究參與者的敘述，有可能對於某些議題會有隱藏或避而不說；此外，採用觀察法的原因還有可直接進入現場，觀察教師與家長之

間的對話，情緒上的互動與交流，因收集資料的多元化，可增加本研究信實度，並補足訪談法不足之處。

### (三)訪談與觀察對象的時間安排

本研究訪談與觀察的時間從2010年9月到2011年2月，如表二所列時間，各訪談與觀察的時間長短不一，多至1時~1.5時、少至30分鐘為原則；直至訪談資料呈現飽和狀態，方可達到研究目的為止。

表二 研究對象的訪談與觀察時間

代碼	訪談	觀察
A教師	991120 991123	991124
B教師	991103 991130	991016
C教師	990927 991120 991208	
D教師	991021 991101 991117	
E教師	991128 991207 991214	
F教師	991014 991030	

## 四、資料處理與分析

本訪談資料將錄音資料或筆記本資料內容轉譯成逐字稿後，依據訪談大綱將所繕打的逐字稿內容加以編碼。如「訪A991123」即表示在訪談九十九年11月23日A教師之訪談內容；觀察札記編碼方面，如「觀B990915」，則是B師觀察札記九十九年9月15日，故編碼的意義：首先為表示訪談或是觀察方式，接著為教師代碼、最後為年、月、日的日期順序編排。其次，兩種方式所收集到的資料，其相同主題資料進行粗略分類，接著再比較找出可能的關鍵詞，以進行內容的分類。

## 五、研究信實度

本研究取用三種方式來增加資料的確實性。首先，資料來源的多元化：本研究訪談對象雖為六位級任教師，但卻涵蓋了低、中、高三個年段，以確保從不同年段來瞭解親師之間的情緒互動情況。其二，充足的輔助工具：本研究在進入現場即準備1枝錄音筆、1台錄音機，以防在現場時臨時狀況發生(其中一台故障)，以確保訪談過程中，能確實將資料收集完整。最後，研究者的反省：研究者之反身性(reflexivity)特質，研究者需對自己行為意義有清楚的瞭解與認知，且隨時隨地檢討本身對研究結果的影響(Hammersley, 1983)；此外，研究者除了隨時檢討反思自我，加上訪談資料錄音與所見所聞做詳實的紀錄，最後反省自我偏見是否涉入。

## 六、研究倫理

本研究透過質性研究途徑，並牽涉到研究對象的生活與隱私，就如黃瑞琴(1991)所言：質性研究在現場的工作，牽涉到研究對象的生活，所以經常引發倫理上的兩難與道德上的關切。因此，研究者需遵守研究倫理的行為準則，以保護研究對象的福利和尊重他們的各項權利。例如：無害原則、知情權與自願原則、尊重隱私原則、與避免利益衝突原則等(Ruane, 2005)。本研究謹守研究倫理，並以下列作法保護受訪者之個人隱私。第一：本研究將訪談資料的呈現與個案學校校名、受訪者均以匿名的方式，確保受訪者的身份，避免因真實資料被曝光而造成不必要的困擾；第二：在不干預學校活動與保護受訪者的身份，以適當的地點與研究對象面談；第三：將訪談後內容打成逐字稿，完稿後以匿名方式經受訪者確認文字無誤且同意寫成報告，才公開發表。

## 肆、結果與討論

本研究旨在探討一所位於都會區中型國小教師與家長情緒互動情況，及其兩者互動結果所形成的情緒距離；本研究乃以Hargreaves的教學情緒地理概念架構為分析基礎，並以社會文化、道德、專業、政治與物理等五個面向。茲將研究發現的結果與討論，逐一分析敘述如下：

### 一、社會文化距離

因不同種族文化、階級或家庭型態的差異，而導致教師與家長間互動情緒的表達產生了差距。

#### (一)歐美家長與台灣教師兩者關注孩子有不同的觀點

不同個體間本來就存在著差異性，更何況是兩個南轅北轍的國家。從古至今，西方與東方文化是鮮明不同的歷史脈絡，其族群文化與風俗民情迥異，因而孕育出有獨特想法的人民。

班上美國籍家長跟我反應過一件事情「她覺得為何台灣的老師一定要學生回家寫這麼多作業？並認為反覆地抄寫其意義何在？(訪A991123)。

聯絡家長(美國人)說「您的孩子國語查生字與習作尚未繳交。」；家長的回應「老師可否將此作業改成其他方式繳交。」讓我感覺十分的無奈(訪C991208)。

有位歐美人士的家長問我：「請老師多鼓勵學生下課走出教室嬉戲.....並不要有太多的考試，快樂學習就好！」(訪B991130)。

不同國家的風俗民情確實存在於差異，並影響著教師與家長的情緒疏離。

「歐美家長較關心孩子的身心健康，功課方面不喜歡抄寫(訪C991208)」。<sup>1</sup>的確，羊慧明和卿光亞(2005：122)認為：與其灌輸知識，莫如教給學生獲取知識的途徑與能力。與其說歐美家長對於台灣教師教學是陌生的，不如應說前者強調個人主義與後者重視集體主義的族群文化不同所導致；的確，歐美家長較關注孩子個體的發展，快樂的學習以培養健康快樂的人(羊慧明、卿光亞，2005)。因此，台灣教師面對不同國家的家長，需多加注意社會文化背景所造成情緒交流的疏離。

## (二)單親或隔代教養家長較不願關心孩童學習狀況

除了民族文化多樣性，造成教師與許多家長有社會文化的情緒距離之外，家庭型態與背景亦是對教師與家長互動產生情緒疏離的因素。

隔代教養的孩子在學校學習狀況出了問題，與家長聯絡時大部分都是以工作很忙為理由，鮮少關心孩子在學校的點點滴滴，這讓我感到沮喪(訪D991117)。

單親家庭習慣將照顧孩子的責任用金錢來取代。當我與家長聯絡時，詢問孩子在家中情況，其反應都是說要問安親班老師.....，因孩子的作業都是安親班老師負責檢查與協助完成，聽完感覺心中很無奈。(訪B991103)

本研究中顯示，老師會有「單親、隔代教養的學生與問題學生劃上等號」的刻板印象，如同Levin和Riffel(1997)所言：教師常

有對於父母親關注與支持社會文化偏見的假定與期望，並誤會貧困問題為單一母親或不良的子女養育問題；陳玉玫(2010)指出：孩子是否為單親成為老師判斷問題學生的根據，老師對於學生的問題，可能會歸咎於單親家長的疏於管教或關心，常有「單親是問題學生來源」的認知。雖研究顯示部分單親與隔代家長與教師互動時造成情緒疏離的經驗，但並非是所有家長都是如此。

### (三)原住民、新住民家長對於孩子的學業成就因人而異

台灣近年來可說是民族大融合的時代，原本的漢人與原住民，加上現在外配新娘的逐年增加，其子女亦在台灣紮根延續。現在台灣是多元文化的國家，教師在教學時面對這樣不同族群文化的家長，亦有情緒上的波動。

新住民子女真的國語能力比較差，每當學習評量結束考試成績不理想、成績很難看，家長卻一副無所謂的樣子。(訪F991030)。

希望原住民學生家長能在家督促孩子寫作業.....隔天還是一堆功課沒有寫，家長根本對學生的功課不在意，唉！不提也罷，有時覺得這樣的家長很討厭，但也無可奈何(訪B991130)。

越南籍的媽媽在班親會時相當的投入，並且用不標準的國語請教級任教師一些孩子教養問題，例如：國語如何複習？數學能力如何加強？等相關性的課業問題(觀B991016)。

在教育現場中，教師常認為新住民家長對於孩子的課業漠不

關心，並使教師心中產生厭煩與無奈。原住民家長給級任老師的感覺就是較不關心孩子的學習，教師希望由告知家長孩子在學校表現的情況與問題，希冀換得家長對孩子教育的關懷，但是家長依舊不為所動。然而，從研究中亦可發現並非是全部的新住民、原住民的家長都是如此，在研究的個案學校是位於都市城鎮中，其原住民家長為了工作而來到都市居住，雖文化本質上仍有些差異，但是亦可能受到平地的文化影響而有所改變，故家長與教師互動時並沒有特別的差異性，此與陳玉玫(2010)認為原住民家長由於受到平地文化影響，雖然仍有一些文化上的差異，但其原來保有的特質已改變不少，與老師的互動上與他人也沒什麼特別差異性的觀點相符合；至於新住民家長亦是如此，教師不可以偏蓋全而論，因其個別差異性是存在的。

## 二、道德地理

教師與家長有共同目的與價值觀，則產生正向情緒；反之，則捍衛各自的目的而不關心他人的目的，則引起不必要的緊張與衝突。

### (一)家長與教師在學生教育目標分歧進而產生情緒距離

情緒即是道德的現象。的確，在親師互動過程中，常會因彼此的觀點或所持的信念不同而造成情緒疏離的現象。

在家訪時家長質疑教師上課教學的話語<sup>5</sup>：「讀書之路是寬廣、國中考高職、五專、綜合高中！」這位家長態度很不好的說：學生就是要讀國中、準備考高中、升大學(觀A991120)。

5 該A教師在上綜合課時，談到台灣教育的情形，告訴學生在台灣有哪些求學的途徑與階段，並分析各個階段的重要性與任務性。例如：國中之後可以選擇高中、高職或是綜合高中，將來可以選擇大學或是科技大學等。

有家長質詢我如何加強國中入學考試。我表明學校是正常教學的最後一道防線，且班上還有成就表現低落的學生要救，但家長只是口氣冷冷的回答：「那我要轉班或轉校！」，此舉動打擊我的教學熱忱(訪B991130)。

班上有位家長認為孩子(一年級學生)到學校就是只有一個目的——讀書，像規矩長大以後就會了，不需每天花這麼久的時間訓練。偏偏就是這樣家長的孩子行為問題最多，面對這家長使我覺得很生氣也很厭煩(訪E991214)。

本研究顯示低年級與高年級的家長在對於孩子的教育目標是有差異性。高年級家長重視國小與國中銜接問題、入學考試，而低年級家長則是擔心孩子學習狀況退步。但是在學校中，教師指導高年級學生的重心則是多元化學習，低年級則是重視規矩品行的養成，然而家長從頭到尾都只在乎關心學生成績表現，共同忽視了孩子行為問題，這問題也造成親師間的情緒距離。

## (二)家長對教師班級經營理念不認同，且產生負面情緒

在教師與家長的互動關係中，道德距離與目的衝突更是顯而易見。尤其是家長對於教師的班級經營、對孩子的教育目標彼此分歧時，通常會直接造成親師互動的負面情緒產生。

有家長心態是學校考試考好為第一要務，怎麼會要求她的孩子去打掃廁所？我友善地與她溝通，說這是生活教育的一部份，其他孩子也需要輪到此工作，但是家長就是不接受(訪D991117)。

有學生在學校和同學起衝突，結果家長竟然答覆「事情在學校發生，應該由老師處理怎麼會是家長督促呢？」聽到這樣回答感覺這家長自私又不負責任(訪C991208)

當教師的目的和周遭的人不和時，焦慮、挫折和生氣會影響參與的每個人，這樣情緒可能破壞，使教師和其他人向內退避，也可能對他們的工作喪失活力和熱情(Goleman, 1995)。的確，家長與教師互動時會因雙方的教育目的分歧、以及家長對於教師班級經營理念產生質疑，導致兩者相處產生了鴻溝，甚至引起衝突而減低教師教學的熱忱。

### (三)家長正向支持並與教師建立教育合作的伙伴關係

促進家長和教師合作以利孩子的學習發展，已是當前教育重要的課題。有效的伙伴關係對孩子的教育有顯著的影響，並拉近教師與家長兩者間情緒互動疏離距離。

我班上有些家長真的很棒，都向我說「儘管老師開口，我們家長一定全力以赴協助老師」，有家長當助力使我教學更得心應手(訪E991207)。

班上家長對我說：「老師你很有辦法，對孩子有一套。」因家長對我的讚許，使我投入更多的教學熱忱(訪B991130)

Hargreaves(2001: 1066)認為當教師得到家長的感謝、欣賞、同意和支持時，其經驗到正面的情緒。換言之，教師與家長的出發點都是為了孩子好，兩著若能站在同一陣線，將抵觸的力量化整為一，以教育事業的合夥人身份，對孩子而言親師合作是共創雙

贏局面的契機，此外，家長能給予教師正向鼓勵與支持，肯定教師班級經營的能力，亦可以拉近彼此的情緒距離，而得到正向的情緒。

### 三、專業地理

教師專業與自主是否受到家長的認可與尊重，而產生情緒上的距離差異。當教師被家長質疑其專業能力時，彼此間會產生負面情緒。

#### (一) 家長與教師彼此不熟悉，並對教師專業能力產生質疑

教師與家長間的磨合期並非是讓人滿意的結果，一開始可能會因為彼此不熟稔，而讓家長對於教師有所猜忌，並對其專業能力產生質疑。

曾經家長在親師座談會中很不客氣地質疑說：「老師是從山區學校調下來，那專業能力、教學技巧是否可以達到我們學校其他班之教師教學能力的水準。」家長直接地質疑我的專業能力，我覺得很不舒服(訪A991120)。

我從其他縣市轉校到這裡。開學初就有家長向我討教一些事情，例如如何帶領班級，其班級經營理念為何……一副就是對我的專業能力不信任的樣子。一開始與家長有這麼大的隔閡，讓我很沮喪(訪E991128)。

當教師和家長互動，且其專門技術、教學知識、判斷等被質疑時，教師大部分經驗到負面情緒(Hargreaves, 2001)。的確，人與人之間的互動產生了猜忌，或者進一步批評對方，這些都會產生負面的情緒，更何況是教師的專業能力被家長質疑與批評，兩者

定會激起巨大的情緒波動。

(二)家長本身是教育圈內人，卻反客為主否定孩子的教師專業能力

從微觀政治的角度看教師與家長的互動情況，雖是壁壘分明的兩個團體之間意識衝突、利益爭奪等，但是仔細端視家長的背景卻可能發現其本身為教育圈內人，然而家長具備雙重身份而使親師間情緒互動造成更大的疏離經驗。

如果班上家長的背景是教育人員有時是件糟糕的事。因我最近有位家長就問為何老師不參加教師專業評鑑，是本身能力不好嗎？(訪C991120)

我班上有一位學生的奶奶是退休教師，原本以為是同一國的人(教師身份)，那裡知道這位奶奶仗勢著是退休教師，常打電話來說老師你在處理級務時哪裡做錯了，真不知道你們這些年輕老師到底教學專不專業？(訪E991214)。

Noddings(1992: 117)認為組織成員傾向自己所屬的團體畫圈，且界定那些圈外人會干擾圈內人。換言之，教師會與家長刻意保持一定的距離，以免受到干擾；但本研究卻顯示圈內人(教師身份)具備著圈外人(家長)的身份，在與教師互動時卻仗勢著對於內部結構、文化以及不透明資訊的瞭解，進一步地質疑教師專業教學能力，使親師間增大專業的距離。

(三)家長對於教師專業的態度較為輕蔑，對於教師正向鼓勵較少

人與人相處之間若能相互稱讚與讚許，彼此的衝突與不悅的心情定會減少，教師與家長之間的互動亦是如此，然而在教育現

場家長稱讚教師的頻率卻是不高的。此外，教師亦可能秉持古典專業<sup>6</sup>自主的精神，而與家長保持情緒距離。

「家長」的角色好像都是在打擊教師士氣，對於教師專業不尊重；像有家長常干涉我的教學，說怎樣做才對，那樣說才好等等諸如此類的話語，聽了很煩也很生氣。至於對於我的專業能力稱讚的卻少又少(訪E991207)。

老師是凡人不是聖人！是需要家長的支持與尊重，家長若對教師多稱讚、多鼓勵，相信教師更會努力教學，但實際上家長對老師的讚美卻是不多(訪F991030)。

台灣教改後權力下放與分享的程度過於以往，當權力重新分配而轉移時，教師的專業自主權受到家長教育參與權的影響，逐漸減弱；另外，教師為了避免自己受到家長批評，有時教師刻意透過與家長保持一定的距離來維護自己的古典專業自主，但此舉想法卻讓教師本身與家長的讚美和支持被隔開了(Hargreaves, 2001)。的確，傳統的專業主義的觀念是強調教師應保持適當的情緒與學生或家長互動(Hargreaves & Goodson, 1996)，因此，親師之間應如何保持適當距離與專業關係則為重要課題。

#### 四、政治地理

在科層制度中，權力與地位的差異扭曲了教師與家長間之間的情緒

---

6 古典專業(classical professionalism)是指早期男性主導的醫學及法律專業是古典專業主義的典範，這些領域所稱的專業能力是避免與他們病患和顧客有情感糾葛，以保持專業距離(Grumet, 1988)。

與認知的溝通。家長有可能透過學校行政的科層體系，來反應對教師的不滿或嘉許，或者更激進地透過外在政治力量來制衡學校的教師。

(一)家長透過學校科層體制來對教師教學進行干涉或壓迫

近幾年學校組織進行組織再造，增加了教師與家長參與學校決策的權力(廖春文，2005)。然而學校組織在實際運作方面仍依循權力結構和層級節制而運作，且重大決定大部分還是校長或行政主管決策，教師很少參與決定和表達意見，且處於被宰制的地位。

有一次我將不專心的孩子座位往前調動，但隔天我就被校長叫去「質詢」，原來家長聽孩子的片面之詞，且認為老師對孩子有偏見，直接就打電話給校長，直接用官僚科層體制的方式解決……(訪B991130)

家長已經不與班級老師直接溝通，就直接告狀到校長或主任那邊，且相當不客觀地敘述事情……(訪C991208)！

學校教師與家長是不同體系的人員，一個是學校外部人員、一個是內部人員，一旦發生糾紛時，教師都是較吃虧的一方。因從研究顯示出，家長單位利用學校科層行政體系來對教學單位的教師施壓與脅迫，正如Prawat(1991)認為教師處於科層體制之中，並迫於行政部門的領導，受到不平等權力分配而成為權力宰制結構下的沉默者。換言之，家長利用學校科層行政單位對於教學單位進行干涉與脅迫。

(二)家長加入學校家長委員會，藉以增加自己的政治力量

教師已不再是唯一的教室國王，因家長不可能將自己置身

「室」外；換言之，家長會藉由機會伸出觸角深入班級教室之中去干涉與介入教師教學。最直接改變家長的權力位置就是加入學校家長委員會，藉以增加政治力量與參與學校相關活動的正當、合法性。

學校家長委員的孩子犯了錯(將老師的摩托車放氣)，其家長的反應竟然是老師情緒管理很差，心胸、氣度真是小等等，要打電話告訴校長，請校長出面評評理……(訪B991103)。

家長會副會長兒子在我的班級，其時常關心班級事務，且明示暗示地要求我要對他的孩子特別關注……。也因為這層關係，常被叫去校長室關心，我心中承受的壓力很大、也造成我教學上的困擾(訪C991208)。

教育市場化時代的來臨，學生與家長的角色轉變成為消費者，其有權力爭取高品質的教育。易言之，家長成為市場機制下的消費者、學校則成為廠商，透過家長進入決策機制，以求能貼近消費者的需求(Blackledge, 1995; Fine, 1997)。但部分家長加入家長會並非只是為了學校發展而已，其實有個更單純的需求即是為了自己的孩子教育。現今家長會在學校內部科層體制的行政單位、專業自主的教師團體中確實能發揮實質的影響力，並加入學校內的權力舞台，以進行權力對話而享有特權，此舉卻造成家長與教師情緒距離的增大。

(三)家長藉由外部政治力量對學校科層體制施壓，進而干涉教師專業自主

家長參與教育定有正向功能與意義(林明地，1999)；相反地，

家長參與教育亦會引發負面影響，其間的複雜性詭譎多變，不僅含有權力資源重新分配的意義(楊巧玲，2002)，也造成了親師之間的衝突，甚至由外部的政治力量介入學校教育體系當中，干涉教師專業自主。

我聽到一些傳聞，只要家長與教師有任何衝突，幾乎家長都是找議員、代表等外界政治力量介入其中調解，想到這裡就覺得當老師有時很無奈、壓力也很大.....那誰來維護我們的專業自主權?(訪F991030)

班上有位家長跑來跟我說，她的孩子叫做小涵(化名)，且說明她是拜託某議員幫助才能到我班級中，希望請老師多多照顧，多花些心思在她的孩子上，讓我聽了覺得很有壓力與困擾(訪D991021)。

教育是強調政治中立的聖地，而本研究顯示政治權力操控學校組織決定，甚至干涉教師教學，因此實際情況卻是教育和政治很難沒有關係，有時甚至變成政治的附庸，處於政治之下的地位而非對等的地位。誠如黃宗顯(2001)認為學校教育無法跳脫政治的干預，地方民意代表動輒以學校預算或校長列席議會備詢，使得不得不賣面子給他們。故情緒和權力是一種相互依存的關係，權力和地位的得失是正負面情緒的來源(Lasky, 2000)；的確，情緒並非只是個人之事，其與人們的權力和無權力息息相關(Hargreaves, 2001)。教師面對家長的權力運作時，教師都是被宰割的羔羊，很多事情都是最後一個才被告之，並造成情緒上的波動。

## 五、物理地理

在空間與時間的因素下，影響教師與家長間的接觸，進而影響關係的發展與建立，甚至有偶發的互動關係。

(一)與家長用聯絡簿與打電話溝通，是情感上交流最薄弱的方式且效果有限

學校教師與家長聯絡方式大致可分成直接方式與間接方式，前者指為：家庭訪問、親師座談會等；後者則是寫聯絡簿、打電話、寫信等。然而此兩種方式各有其優缺點，但後者卻常發生親師之間訊息交流不通暢而誤解對方。

我常用聯絡簿記載孩子在學校發生的事情，但某些家長就是很討厭，因根本不看聯絡簿，並認為聯絡簿就是抄回家作業用……一聽到這種推卸責任的回答，真是令人憤怒與不愉快(訪C990927)。

寫聯絡簿時要很小心，因為若讓情緒的字眼出現，這時會讓家長模糊焦點，甚至與老師開始起了「筆戰」(訪D991117)。

聯絡簿是親師溝通的重要媒介。但部分家長認為聯絡簿就只是將作業項目抄上去，回家後提醒學生該做哪些事情，而卻不曉得聯絡簿真正的用意除了學生作業項目的謄寫之外，更重要的是學校教師與家長溝通之重要途徑。然而，教師在用字遣詞需審慎考慮，不要因情緒的波動而用字錯誤造成彼此誤解事情。此外，電話雖有時效上的優勢，但還是有空間的物理距離。

有時遇到不想與老師交談的家長，好幾次打電話給他都說：「等等我再回打電話給老師」，但過了很久還是沒打來，變成我自己還要想到底要不要再打一次，明明就是有重要的事情才用電話聯絡……這種家長態度很糟糕，讓我心情很焦慮(訪F991014)。

聯絡簿與電話是學校老師最常用的聯絡方式，但用此間接方式與家長聯絡會有不清楚的溝通疑慮，甚至因此造成雙方的誤解。若能面對面的溝通，不但能觀察彼此的應答態度，切確掌握對方所要表達的意涵，或肢體動作所隱含的內心想法，以免陷入物理因素的情緒波動。

## (二)家長與教師面對面的情感交流是人性互動最直接的方式

面對家長，本就是一種挑戰和責任，若能面對面的雙向溝通，而非紙本的傳遞、傳聲筒的交流，家長與教師定能減少許多不必要的衝突與誤解。

老師週三下午家庭訪問，家長很肯定這樣的作法，因為原本覺得家長身份與老師、學校之間隔了一道無形的社經背景圍牆，但面對面對談後，現在猜忌減少了許多(觀A991124)。

學校老師親自到學生家拜訪一次，家長的反應是有被老師、學校尊重的感覺，老師自己也覺得與家長更親近了一些(訪E991214)。

九年一貫教改之後，家長走入校園、教室，其角色不再為旁觀者，亦不再默認教師每一種教學策略，親師關係更為緊繃。此

外，Lasky(2000)指出教師與家長的互動機會與頻率仍是有限的。因此，教師能主動關心，並利用家庭訪問的機會走進家庭中，以面對面的溝通方式，定能減少許多雙方因表達不清而造成情緒誤解。

「親師座談」的舉辦有家長當場建議，下次是否將專題演講時間減少，增加級任老師與家長對談的時間，其家長認為既然是親師座談，重點應該放在家長與教師面對面的談話……(觀B991016)

藉著運動會讓一些從沒在親師座談會出席的家長走進校園，且我會利用這樣機會隨機與家長談話以拉近彼此的距離(訪F991030)。

最不言而喻的教學情緒地理是物理的情緒地理；情緒理解和親師的情緒聯繫的建立需要有接近以及強烈、經常、持續互動之一些措施(Hargreaves, 2001)。換言之，教師無法瞭解或知道很少遇到的家長，教師也不被家長所了解，因此在教育現場需要一些機會讓教師與家長增加接觸頻率，減少親師衝突，而造成更大的負面情緒。

### (三)E化的溝通方式增加親師互動機會，促進情感交流

在急遽變遷的社會中，親師互動的方式需要跟得上改變的速度。在新世代資訊社會教育革新中，提昇教育品質的另一個關鍵，則在於網路的有效應用與良善的親師合作(林建中、謝寶蓮、蔡銘修，2008)，以電腦網絡的方式築起親師互動的橋樑。

我除了家中電話號碼之外，連Email也給家長知道，因許多家長下班回家都很晚，所以家長抽空寫信給我，也讓彼此感情拉近(訪D991117)。

我會固定每一學期的學期末發行「電子班刊」，邀請家長寫一些文章、如：心情札記等，一起與班上學生的作品刊登網路上……使自己與家長互動機會多一些，以維繫良好的情緒交流(訪C991208)。

現在是E化的時代，網路及其他傳播媒體的發達，因此與家長聯絡的方式亦需跟上潮流變遷。此外，本研究顯示「曾有家長表示不希望老師一直寫聯絡簿，怕小孩被貼上行為有問題的標籤，並認為聯絡簿沒有隱私性」(訪A991123)。故能搭配電腦網路作為親師個別化、即時溝通的橋樑，在於物理距離更能拉近雙方的情感。綜合言之，教師與家長互動是存在著普遍的物理距離，雖有其困境，但可以藉由面對面溝通、網路資訊來拉近彼此的情感距離，以減少情緒疏離之經驗。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究以國小教師為對象，意圖以教師情緒地理的概念探討親師之間的互動關係，根據研究結果，本研究提出下列結論：

#### (一)社會文化與家庭結構的刻板印象深深影響教師情緒變化

在社會文化的情緒距離中，家長與教師互動若有相似的社會文化與家庭結構背景，即容易建立正向的情緒關係；但相互之間

是差異性的社會文化背景，則容易形成刻板印象。因不同族群文化、階級或家庭型態的差異，而導致教師與家長間互動情緒的表達產生了差距。從研究顯示，東方與西方文化的差異使得歐美家長與台灣教師兩者關注孩子有不同的觀點，教師對於新住民、原住民、或者單親、隔代教養的家長都存在著教師刻板印象，情緒互動較多都是負面情緒經驗，但是亦有教師對於不同社會文化的家長卻沒有太大差異性的互動，即可知不可一概而論。

(二)教師與家長的教育理念或班級經營觀點分歧時，易增加親師間情緒的距離

本研究著重道德的意涵是以教師或家長的教育理念、教師班級經營的觀點。從研究顯示，教師與家長最容易起衝突的地方即是對於孩子的教育理念不合而產生了認知上的分歧，進而引起情緒誤解。此外，高年級與低年級年段上有其階段性的教學重點，此處亦是家長與教師觀點上衝突的地方。換言之，家長與教師處在「同船而不同心」情況，雙方教育信念相左無法達到教育共識時，情緒距離增大且經驗到負面情緒；反之，若能站在學生的立場彼此相互關照與溝通，家長正向支持教師以達共識，可拉近彼此的情緒距離，而得到正向的情緒。

(三)當家長干涉或侵犯教師專業與自主，會使教師產生負面的情緒

教師專業發展與教育專業化一直都是教育改革所努力的方向，也是從事教育者所追求的目標。然而近年來家長參與教育意識逐漸抬頭，參與學校活動、班級事務等次數頻繁，進而挑戰了教師專業與自主空間。一般來說，教師的專業是不容否認的，但部分家長可能對於教師不熟稔而產生猜忌，導致彼此情緒上的誤解，而進入班級之中監督教師的教學，侵犯教師專業自主。甚至家長自己本身是教育人員卻利用熟悉此生態，而否定孩子的教師

專業能力干涉教學，造成了教師負面情緒的產生，其情緒受到波動。換言之，家長若能正向支持教師肯定教師專業，會讓教師更熱衷於教學上。

#### (四)家長過度的權力力量與家長地位改變易造成教師情緒的波動

學校場域即是政治與權力的競技場，家長與教師關係亦充滿著兩者競逐的情況。權力與地位的差異扭曲了教師與家長之間的情緒與認知的溝通；換言之，情緒與權力、地位為一種相依的關係。家長透過學校行政的科層體系，對教師教學進行干涉或壓迫；再則，經由加入家長會直接改變權力位置，藉以增加政治力量與參與學校相關活動的正當、合法性。最後，家長可能藉外部政治力量對學校科層體制施壓，進而干涉教師專業等，過度的權力擴張與教師地位的得失都影響著教師情緒的波動。

#### (五)時間和空間等物理條件影響教師與家長的情緒建立，且彼此接觸的方式需要配合E化資訊時代

情緒理解和建立情緒聯繫需建立在教師和家長一定程度的密切、頻繁而持續的互動。在教育現場中聯絡簿與家長的溝通會有文字語意上的誤解情形發生、或不曉得到底對方是否知道等情況，或用電話聯絡方式會因家長工作時間無法與教師配合而形成片斷、不連續的溝通而導致兩者成為與家長情感上交流最薄弱的方式。因此，聯絡方式亦需因應時代潮流，例如：Email、互動式班級網頁等，藉E化的溝通方式增加親師互動機會，促進情感交流。但是將聯絡方式回歸人性互動最直接的面對面方式，而非紙本的傳遞、傳聲筒的交流，家長與教師間定能減少許多不必要的衝突與誤解。

## 二、建議

由上述可知，教師與家長在於社會文化、道德、專業、政治與物理等五個面向中存在了一定程度的情緒距離，其成為親師之間溝通的問題與誤解。爰此，如何改善兩者間的阻礙成為教育組織深入反思與檢討的議題，研究者則提出幾項相關之研究建議：

### (一)給教師的建議

#### 1.教師需打破社會文化的刻板印象並具多元文化素養，因學生成就非單一性的族群影響所致

台灣教育生態已是多元文化的族群融合，教師需嘗試去瞭解與關心班上學生的家庭背景與族群文化，並且打破對於不同族群或是家庭背景的刻板印象。換句話說，本研究顯示不同社會文化、族群的學生表現雖有差異，但非絕對因素。因此，教師需體認不同文化背景、家庭結構與社會階層的家長與孩子，適時的個別化教學並重視弱勢族群及新住民的教育，以增進良好的親師互動。

#### 2.親師之間需建構互動良好的溝通平台，積極善意地溝通使彼此教育理念能夠順暢交流

親師的衝突與彼此情緒誤解無可厚非是因為雙方的互動與溝通出了問題，若無良好的溝通平台與機制，便會造成兩者間的猜忌與誤解，更別提教育理念能契合。因此，教師應努力與家長同心協力合作，拉近彼此的物理距離，縮減對教育的認知差距；此外，教師對家長需要真心以對並積極善意地溝通，讓親師間的鴻溝縮小，以達親師間之互信與共識。

#### 3.教師需主動與家長溝通，並以開放的立場伸出雙手迎接家長教育參與

溝通是需要持續、時間性的，並非可以用次數來衡量；親師間不只是應建立雙向溝通的平台，更要避免片斷、零碎的互動。人是情緒的裝載者，藉由情緒的互動以促進親師關係的交流。換言之，教師不能再以古典專業自主來築起圍牆隔絕家長，而是要以主動、積極的態度面對家長，並以彈性專業主義、開放的立場伸出雙手迎接家長教育參與。

## (二)給學校與相關教育單位的建議

### 1.鼓勵教師充實專業領域知識與資訊素養，以營造E化的溝通機制

面對瞬息萬變的E世代，教師必須有足夠的專業知識與提升本身的資訊素養來面對家長不同的需求。易言之，若家長工作因素無法參與學校舉辦活動，或打電話時間無法配合等，此時，教師需要有充實專業領域知識並加上資訊素養與能力，以建構出E化的溝通模式。

### 2.提升家長親職教育知能，並鼓勵家長正向參與學校或班級事務

近幾年家長參與教育的熱衷度有增無減，但部分家長依舊認為教育乃是教師與學校之責任，甚至忽視家庭教育亦是重要的一環。故，教育相關單位應多著墨於親職教育的活動，藉以導正家長參與教育的觀念，與教導家長參與教育的義務與權責。此外，鼓勵家長正向參與學校或班級事務，並尊重教師專業與自主，一起攜手共創雙贏局面。

### 3.多舉辦學校活動讓家長走進校園，藉以增加親師間面對面的互動機會

時間與空間的物理距離是親師間拉近彼此情感，或增大情緒疏離的關鍵因素。從研究結果與文獻可知，若家長與教師間的聯絡是片斷、不連續時，彼此可能會有情緒誤解的情形發生，而擴大情緒距離；但學校行政方面若能積極舉辦活動，讓家長走進校

園並使教師與家長有面對面的機會，兩者間定可建立良好的親師互動關係，以達教育共識減少相互猜忌。

#### 4.與家長、社區建立教育合作的伙伴關係，並塑造關懷的學校氛圍

由於教育市場化的影響，家長的角色逐漸成為消費者，學校成為教育商品的提供者，卻忽視彼此關係的建立。實際上，學校與家長、社區不應只是金錢對等的買賣關係，更應超越此關係界線。換言之，學校需走出校園進入社區，並迎接家長參與學校教育，學校與家長、社區的積極互動，彼此協調且互助合作，建立一個以學生為中心的「關懷網」，強化有效的親師交流，積極善意地互動溝通，以共創三贏的局面。

## 參考文獻

- 尹弘飈(2009)。課程改革中教師的情緒地景。**教育學報**，36(1-2)，23-51。
- 江文慈(2004)。實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點。**教育心理學報**，36(1)，59-83。
- 江文慈(2009)。「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後：國小教師情緒勞動的心理歷程分析。**教育心理學報**，40(4)，553-576。
- 羊慧明、卿光亞(2005)。**我們錯了：原來我們給孩子學習成長的環境不及格**。台北：知識領航。
- 吳宗佑、鄭伯壘(2003)。組織情緒研究之回顧與前瞻。**應用心理研究**，19，137-173。
- 吳清山、林天祐(2008)。家長參與。**教育資料與研究**，85，199-200。
- 林邦傑、林宜旻、蔣佳良(2009)。國民中學組織文化對行政人員情緒勞務和工作滿意度影響之路徑分析。**教育研究與發展期刊**，5(3)，1-35。

- 林明地(1996)。學校與社區關係—從家長參與的理念談起。**教育研究**，**51**，30-40。
- 林明地(1999)。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。**教育研究資訊**，**7(2)**，61-79。
- 林建中、謝寶蓮、蔡銘修(2008)。**使用網路環境促進親師溝通**。南台科技大學資訊管理系主辦「EITS2008第三屆數位教學暨資訊實務研討會」宣讀之論文(台南)。
- 孫淑柔、呂綉婷(2008)。從情緒勞務與工作壓力談特教教師之情緒管理。**台東特教**，**27**，12-16。
- 梁金都(2009)。國小校長情緒地圖：以校長和主任的互動為例。**教育理論與實踐學刊**，**20**，39-71。
- 張乃文(2009)。教師情緒素養建立之研究：情緒勞務負荷的觀點。**台中教育大學學報**，**23(1)**75-98。
- 陳玉玫(2010)。親師互動之教師情緒地理探究。**屏東教育大學學報-教育類**，**35**，231-262。
- 黃月純(2006)。1995-2004年台灣家長參與學校教育的政策與學位論文研究分析。**教育政策論壇**，**9(3)**，27-46。
- 黃瑞琴(1991)。**質的教育研究方法**。台北：心理。
- 楊巧玲(2002)。教師與家長參與學校決策之研究。**教育研究**，**100**，108-116。
- 廖春文(2005)。後科層時代創新管理在學校組織經營之意義。**教育研究月刊**，**133**，19-22。
- 蔡進雄(2005)。勞心、勞力、勞情？論中小學教師的情緒勞務。**師友**，**455**，42-44。
- 魏麗敏、洪福源(2006)：師生衝突與教師情緒管理。**教育研究月刊**，**150**，14-24。

- 羅中峰(2003)。論社會脈絡中的友誼定位：一個社會學的觀點。佛光人文社會學院社會學系、政治學系、哲學系主辦「論友誼：一個哲學、社會學和政治學的跨學科觀點研討會」宣讀之論文(宜蘭)。
- 藍雪瑛(1995)。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 蘇國勳(2008)。國小代理教師情緒經驗描述與解釋之研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 饒見維(2003)。教師專業發展：理論與實務。台北：五南。
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labour in service roles: The influence of identity. *Academy and Management Journal*, 18 (1), 88–115.
- Blackledge, A. (1995). Minority parents as school governors in Chicago and Britain: Empowering or not? *Educational Review*, 47 (3), 309-317.
- Brown, R. B. (1997). Emotion in organizations: The case of English university business school academics. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33 (2) 247-262.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *The emotions of teacher stress*. Stoke-on-Trent, U.K.: Trentham.
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17, pp. 225-226). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Delpit, L. (1993). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct an introduction to social*

- psychology*. New York: The Modern Library.
- Fine (1997). Ap]parent involvement: Reflections on parent, power, and urban public schools. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 460-475). Oxford: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-28). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teachers and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). "Why do parents become involved in their children's education?" *Review of Educational Research* 67 (1), 3-42.
- Johnson, S . M. (1990). Teachers, power, and school change. In W. H. Clune & J . F. Witte ( Eds.), *Choice and control in American education Vol. 2 :The practice of choice, decentralization and school restructuring* (pp. 343-370). New York: Falmer.

- Kemper, T. K. (1995). Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 101–140). London & New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. & Helle, P.(1994). Motivational and volitional determinants of depression: The degenerated-intention hypothesis. In Kuhl, J. & Beckman, J.(Eds.). *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp.283-296). Bern, Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843-860.
- Levin, B., & Riffel, A. J. (1997). *Schools and the changing world*. London: Falmer Press.
- de Lima, J. (1997). *Colleagues and friends*. Unpublished doctoral dissertation, University of the Azores, San Miguel, Portugal.
- McCaughy, N., Martin, J., Kulinna, H. P., & Cothran, D. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 99-119.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The Dimensions, Antecedents, and Consequences of Emotional Labor. *Academy of Management Review, 21* (4), 986-1010.
- Mesquita, B. (2001). Culture and emotion: Different approaches to question. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotion: Current issues and future directions* (pp. 214-250). New York: Guildford Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Oatley, K. (1993). Social construction in emotion. In M. Lewis, & H. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.341-352). New York and London : The

Guilford Press.

Ruane, J. M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social research*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.

Shields, R. (1991). *Places on the margin: Alternative geographies of modernity*. London: Routledge.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and direction for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187-208.

教育學誌 第二十七期

2012年6月，頁221～262

## 不同激勵機制對國小六年級學童 網路學習活動影響之研究

顏百鴻

國立臺南大學教育學系課程與教學博士生

歐陽閻

國立臺南大學教育學系教授

### 摘 要

本研究主要目的在探討接受不同激勵機制之國小六年級學生，在參與網路學習活動後，對其網路學習意願、網路參與程度和網路學習滿意度之影響，以及學生對於網路學習中不同激勵機制的看法，期望研究結果能作為國小實施網路學習活動的參考。研究對象為臺南市某國小六年級三班學生，其中二班為實驗組分別為虛擬代幣組和積分頭銜組，一班為控制組並無給予任何激勵機制，進行為期六週的網路學習活動。研究結果發現：(1)有獎勵機制的實驗組學生，其網路學習意願顯著高於控制組；(2)有獎勵機制的實驗組學生，其在評論回覆文章的參與程度顯著高於控制組學生；(3)積分頭銜組學生在學習滿意度中之學習活動方面的得分顯著高於控制組學生；(4)實驗組學生對於網路學習活動多抱持肯定的態度。

關鍵詞：激勵機制、網路學習活動、資訊科技融入國語文教學、成語教學

## **The Effects of Using Different Incentive Mechanisms on Sixth Graders' Internet Learning Activities**

Bai-Hung Yen

Doctoral Program of Curriculum and instruction, Department  
of Education, National University of Tainan

Yin OuTang

Professor, Department of Education, National University  
of Tainan

### **Abstract**

The purposes of this study were to explore the differences in sixth-graders accepting different incentive mechanisms between their Internet learning willingness, Internet participation and Internet learning satisfaction, and to understand students' opinions about using different incentive mechanisms in Internet learning. The subjects of this study were three sixth-grade classes which two of them were assigned to the experimental groups, virtual-coin group and accumulated-score group, and one another was contrast group who did not accept any incentive mechanism. The three groups were involved in a quasi-experimental design with pretest and posttest to evaluate their Internet learning willingness, Internet learning participation and Internet learning satisfaction. The experiment period was six weeks. The results of this study were as follows:

1. The experimental groups with incentive mechanisms had higher scores on Internet learning willingness than the contrast group did.
2. The experimental groups with incentive mechanisms had higher scores on replying articles of Internet learning participation than the contrast group did.
3. The experimental group with accumulated-score incentive mechanism had higher scores on Internet learning satisfaction than the contrast group did.
4. The experimental groups with incentive mechanisms had positive attitude toward the Internet learning activities.

**Keywords:** Incentive mechanism, Internet learning activities, Information technology integrated into Chinese instruction, Chinese idioms instruction

## 壹、緒論

隨著網路科技的快速發展，資訊應用的層面，正迅速地向各方面延伸與擴展(呂慧君，2001)，在教育方面也產生不小的影響，傳統的教與學之型態正快速的改變。在教學上，網路科技成為教師在課程準備的小幫手；在學習上，學生取得知識的來源不再受限於書本、教師或圖書館等有限的資訊管道，學習環境也越來越多元、豐富。同時，網路學習資源也不斷地蓬勃發展，從政府單位、教育部、各大學院校，以及民間單位設計提供之各類學習資源網，創造出各種不同類型、不同主題的學習網站，不但具有童趣，寓教於樂的知識性學習，亦能作為學生的學習平台。

然而，隨著上述眾多學習網站的興起，各式各樣的學習資源如雨後春筍般出現，如何讓學生持續使用這些公開的學習平台、有效利用學習資源，或提升平台的使用率，皆是值得關注的問題。網路學習環境中，提供使用者多元的參與學習管道，而使用者可透過網路進行線上討論與分享，由於使用者對網路學習平台擁有主控權，不免會有教學者無法掌握使用者學習狀況或參與程度之情形(陳姚真、黃惠仙，2002)，故使用者在學習平台的學習使用意願常具有關鍵因素，而激勵機制的運用可以提升其學習意願(李志賢，2007；陳志洪，2002)。Grant(1989)也認為只有學習和獎勵結合，方能提高學習者的學習意願。

張蕊苓(1999)在探討兒童學習動機內化歷程的研究中，指出兒童學習動機最初是透過物質的或社會性的後效增強，到以內在酬賞和自尊為基礎的後效增強，也就是說學習動機的維持是由外律到自律，透過外在酬賞等動機增強物鼓勵學生表現良好的學習行為或特質，而獎勵對於學生學習是最具價值的增強物，期能藉以強化學生的學習動機而維持良好行為表現。至於網路學習方面，Wallace(2001:249)曾指出「型塑他人行為

最有效的工具就是獎勵，且許多獎勵方式已存在於網路中。我們所賦予權力的重要特徵之一，即是能控制這些受歡迎的獎勵，但也需要瞭解這些獎勵是什麼，才能明智地運用」，在此情形下，瞭解存在於網路當中的獎勵結構與型式，將有助於網站規畫者或是網路學習活動設計者設置型塑學習者本身的學習行為的機制，並且透過獎勵方式，學習者能在追求獎勵的期待心理下，吸引其持續進行網路活動，以增加網路學習的參與程度。國內相關研究指出，網路學習社群中的激勵機制對社群成員有顯著影響，能激勵成員持續參與社群活動；當成員獲得獎勵時，有助於成員對虛擬社群的參與感(何金原、王秉鈞，1999；褚麗娟、黃剛銘、蔡坤哲，2004)。Oblinger(2003)認為理想的網路學習環境，需要激勵學生持續投入任何學習的要求。從上述可知，給予網路上的學習者適當誘因，或是激勵方式，能讓學習者積極投入網路活動，無論是參與討論、發表文章、回覆心得等網路學習參與的歷程，或是個人網路參與的興趣方面，都有所影響。

然而，研究激勵理論相關研究重心多著重於公司組織管理、員工工作滿意度和績效部分(黃國強，2004；蔡得雄，2001)與教育行政管理(林澤鴻，2001)等方面，在教育應用的研究不多(秦夢群，1990)。部分研究僅針對教師進行網路教學意願與成效(施弼耀，2003)來探討，少有研究聚焦於探討學生在網路學習的意願和滿意度。因此，如何應用不同激勵機制有效融入網路學習活動，對國小學童在網路學習意願、參與程度及滿意度的影響，值得深入探討。

綜上所述，本研究主要目的在探討不同激勵機制融入網路學習活動對學童在網路學習意願、學習參與程度和學習滿意度之差異情形。因此本研究的目的有以下四點：

- (一)不同激勵機制對國小六年級學童網路學習意願的差異情形。
- (二)不同激勵機制對國小六年級學童網路學習參與程度的差異情形。

(三)不同激勵機制對國小六年級學童學習滿意度的差異情形。

(四)國小六年級學童對參與此次網路學習活動之看法。

## 貳、文獻探討

### 一、激勵的內涵與機制

#### (一)激勵的內涵

激勵(incentive)一詞，根據韋氏字典解釋為激發某事或激發做決定或行動的傾向；而大英百科全書解釋激勵為外在的影響(如所期待的獎勵)所激起的行動。激勵是以誘因刺激組織成員朝向組織目標努力工作的意願(Robbins, 1994)，也可以說激勵是週遭的人、事、物影響被刺激者，使其產生行為的意願，進而產生動作的行為，以符合與組織目標的一致性。本研究嘗試將激勵因素應用於網路學習方面，因此將其定義為：在網路學習活動中，利用某些線上激勵機制等外在因素，以引發學習者的學習意願，進而提高其學習成效，使學習者持續堅持達到網路學習目標的歷程。

#### (二)激勵機制相關研究

激勵機制是一種能激發成員動力的方式。從企業的角度來看，激勵機制是公司為了達成組織目標或增進成員的生產力，所採取的各種方法(蔡昌智，2005)；吳美蓮(2005)指出激勵機制是企業組織內一種變動的酬賞，期能對員工的表現加以獎勵。若從本研究之網路學習活動的角度而言，為了激發或鼓勵使用者參與各項網路學習活動或議題討論，持續進入學習網站所使用的策略，皆可稱為激勵機制。

激勵機制的分類，歸納各家學者的看法(李華民，1994；李慶泰，2000；Bull & Solity, 1987；Greenberg & Liebman, 1990；

Robbins, 1982；Weil & Murphy, 1982)，除了Robbins將激勵機制主分為內在和外在外獎勵兩大類別外，學者對激勵機制的分類大同小異，只是依研究結果不同而加以細分獎勵機制的種類。

黃詠仁與王美芳(2002)在其研究報告中指出，教學行動策略之一即是課程表現優異的學習小組給予獎勵卡鼓勵；配合隨堂小考將小組平均成績進行小組排名和學習表揚。陳祐凱、張名慧與鄭幼敏(2003)在國小低年級學童英語學習成效的研究中，運用兌換貼紙的獎勵制度鼓勵學生學習英語。張靜儀(2005)的研究中指出，教師上課常常給予學生的口頭獎勵、在學習單上加註讚美字句或張貼學生優秀作品，皆可激勵學生學習。以上相關研究屬於傳統教育環境中，教師為鼓勵學生從事某項學習活動，或獎勵學生持續維持某一良好行為，常會利用口頭獎勵、積分排名和代幣制度等社會型與代幣型的激勵機制，配合教學活動的進行混合使用之，有助於學生學習成效與學習意願提昇。

在網路學習環境中，何金原與王秉鈞(1999)的研究發現，虛擬貨幣機制對虛擬社群成員具有激勵效果，有助於成員對虛擬社群的參與感、成就感以及歸屬感。鄭夙珍(2002)研究結果指出，激勵學生上網學習需要一些激勵機制，包括說明網路學習的優勢、讚賞學生在網路發表的文章等，以及分數的外在誘因，才能顯示其網路學習之效果。在黃剛銘(2003)的研究中整理出網路學習社群常見的激勵機制，包含公開表揚機制、社群積分機制和虛擬貨幣機制，對於網路使用者在網路平台中的操作使用方面具有激勵效果。蔡昌智(2005)的研究結果發現虛擬貨幣和公開表揚等激勵機制的運用，可能影響學生在網路平台上的學習。類似的研究(李烟長、林俊宇，2008；唐宣蔚，1999；黃愛娟，2001)也認為積分機制配合身份等級的提升可增加學生參與線上學習活動的動機；其

中，在林沖應與張青桃(2009)探討激勵機制對數位學習參與度之研究結果也提到，積分激勵機制能明顯提升學習者的數位學習參與度；而程毓明、蘇怡仁和王俞揮(2010)在研究中，利用遊戲式學習虛擬貨幣的設計，包含貨幣型獎勵、社會型獎勵和代幣型獎勵，提供學童進行線上學習的激勵機制，其結果顯示激勵機制有助於國小學童學習，又社會型獎勵(獎章頭銜)的效果優於其他組。綜上所述，網路學習環境若能規畫適當的激勵機制，將有助提升網路使用者或學習者在線上的學習表現，且虛擬代幣和積分頭銜是現今網路學習平台較為常見的激勵機制，對於提升學習者的學習意願及參與程度均有不錯的效果，而本研究透過整理網路學習資源網站的激勵機制設置之相關文獻與實例中，期望能從中瞭解不同激勵機制的影響。

故本研究採用虛擬代幣和積分頭銜，分別作為實驗組的激勵措施，然而，由於尚未有相關文獻進一步探討此兩種激勵機制何者為優，因此本研究將進一步針對此問題進行深入探討，以比較兩者間對國小高年級學生在網路學習意願、學習參與程度及學習滿意度的影響情形。

## 二、網路學習意願

意願乃指個體有意識、有目的、甚至是有計畫地趨向個體所追求目標的內在歷程，特別強調意識的成份(張春興，1991)。而學習意願係指，由學習者個人之學習動機所引發的學習活動，且能持續引發的活動，朝向學習目標的歷程(陳延澤，2005)。Guglielmino(1977)認為學習意願是個體能自我引發學習，能繼續進行、應用基本學習技巧和適當的學習步驟，完成學習計畫。

Rosenberg(2001)認為誘因和獎勵的提供，會增加人員參與網路學習

的意願。Farzan和Brusilovsky(2011)也明白指出，不同激勵機制在網路平台系統的運用會影響使用者本身投入學習活動的意願。例如Wang和Mainwaring (2010)探討虛擬貨幣對線上使用者和學習系統影響之研究曾提到，在線上學習系統設置虛擬貨幣等激勵機制，不但能鼓勵學習者參與線上活動，亦能吸引學習者進入系統中持續學習的意願。在李烟長和林俊宇(2008)的研究中也發現，學習網路系統加入積分、表揚等激勵機制皆能增加學生的學習動機與參與。另外，劉仲矩、廖智宏(2007)的研究結果也指出，數位學習中激勵機制建立，除了與學習績效有顯著的正向關係外，亦有助於增強學習者的網路學習意願；而謝依蓉和王惠嘉(2010)在有關獎勵制度與參與度在E-Learning 2.0學習成效的研究中，加入「獎勵制度」機制，探討對於學生線上學習參與意願與學習成效的影響，其研究結果發現獎勵制度之機制對於實驗組學生的參與意願之提升有顯著影響。

基於上述，本研究的網路學習意願，係指學習者參與網路學習平台的學習活動，願意繼續在網路學習平台持續學習之意願程度。而上述相關研究亦多發現在網路平台系統中，提供適切的激勵機制，例如虛擬貨幣、積分獲表揚機制，將有助於增加線上學習者之網路學習意願。而線上激勵機制的多樣性，值得本研究進一步探討其對學習者網路學習意願最具影響的機制為何，以作為未來網路學習平台設計的參考。

### 三、網路學習參與程度與相關研究

「參與」常與其他名詞共同出現，如政治參與、文化參與、教育參與、學習參與和工作參與等，因此被視為不容易有普遍性的定義(蘇癸玲, 1998)。陳靜蘭(1996)指出過去的研究，僅將參與視為「使用」、「出席」或「參加」，所謂的參與率通常是指出席的次數或頻率。由此可歸納，參與指的是個體自願的行動，及在過程中所投入的資源和承

諾；參與程度則是在過程中，實際上可觀察的投入程度，及內心所投注的心力。而參與程度，根據紀紋薇(2006)在探討社區大學學員參與程度的研究中，提出參與程度可分為三個層面，出席狀況、涉入程度和學習準備度。

在網路學習參與程度方面，國內外學者對此皆有類似的看法。國外學者(Kay, 2006; Siegfried & Fels, 1979)認為網路學習的參與，可從學習者登入網路學習系統平台的次數、線上討論次數、進入討論版的天數，作為學生網路學習參與程度的指標，其中Palloff & Pratt(1999)更提到，學習者必須登入網路學習系統進行線上發表討論，才算是有意義的網路學習。另外，在國內學者(陳文誌、游萬來，2001；徐新逸、郭盈芝，2006；陳年興、林甘敏，2001；陳年興、劉惠如，1999)的相關研究中指出，網路學習參與表現可從網路平台系統所記錄之學習歷程來分析，包含登入學習平台的次數、瀏覽線上教材的次數和時間、討論版張貼文章的次數和發表心得篇數等。由此可知，國內外學者對於網路學習參與程度的定義與參考指標，頗為一致，大都以學習者在網路學習平台中所進行的各項實際行為表現，作為研究的量化參考資料。

量化觀察雖可評估學習者在網路參與程度，但無法完整瞭解學習者實際的參與表現情形，需要納入質化觀察項目(張基成，2004)。Bonk與King(1998)便指出線上文章內容的優劣應根據洞查力(insight)、清晰(clarity)、條理與邏輯(logic)、原創與創意(originality)、完整性(completeness)等來評估。Edelstein與Edward(2002)也認為線上發表內容的評估指標包含：表現積極、適當內容、內容措辭及對社群的貢獻。

歸納上述國內外學者的研究，網路參與程度的評估指標可從量化和質化兩方面著手。量化部分，包括學習者登入網站的次數、發表文章的次數和評論文章的次數；質化部分將制定審核文章內容的標準，以估評發表的內容是否具有意義性、正確性、邏輯性和完整性，以作為本研究

網路學習參與程度的評量指標。

另外，網路知識平台建立的主要目的，是提供學習者上網進行學習活動，而不同激勵機制的設計則是為了鼓勵學習者的參與度(朱耀明、張美珍、徐國勝和劉奕人，2010)。在李銘薰、卜小蝶(2009)探討線上社群成員參與組織的研究指出，激勵因素有助於成員對社群付出參與，Cheng和Vassileva (2006)的研究也說明如同市場般給予金幣的激勵機制可增進網路社群的參與，一些學者(Chiu, Hsu, & Wang & 2006；Shirky，2003)的研究則認為網路社群中的社會性獎勵，如聲望或地位，也是促使網路社群參與的強而有力之激勵因素；而林沖應與張青桃(2009)的研究結果指出，積分激勵機制可以提升學習者的學習參與度。

綜上所述，網路學習環境中提供激勵機制給予學習者可能促使其參與學習活動，而線上激勵機制的多樣性，值得研究探討其對學習者最具影響的機制，以作為未來網路學習平台設計的參考。

#### 四、學習滿意度

##### (一)學習滿意度的定義

關於學習滿意度，許多研究者(林家弘，2000；林博文，1998；Knowles，1970；Long，1989；Tough，1982)大多認為是學習者對於整個學習活動的直接感受或感覺的一種心理反應，可以是表示其對學習活動的喜好程度，或是滿足程度。Flammger(1991)也有同樣的看法，認為學習滿意度是為需求和需要的應驗及完滿的愉悅、足夠的感覺。在黃玉湘(2002)和紀紋薇(2006)的研究中也提到，學習滿意度學習者在參與學習活動前後，對於學習所預期之目標的達到的程度，其所產生的感受和態度。綜合上述，國內外學者對於學習滿意度的看法大致雷同，基於此，本研究將學習滿意度界定為學習者經歷學習活動或歷程之後，對其個人主觀期

望或需求皆能獲得滿足的感覺或態度。

## (二)學習滿意度的構面

學習滿意度的構面因研究的範疇不同，各研究採用的內容亦不盡相同，國外研究中，McVatta(1981)在研究影響學生的情意、滿意度和行為傾向時，歸納出學習滿意度有五個層面，分別是課程內容、教學方法、教材、師生互動與教學者特質。Binner、Dean和Mellinger(1994)根據教育心理學和工業心理學的相關研究，歸結出學習滿意度的七個層面，有教師與教學、技術、課程管理、教職員、教材、支持服務、課外的聯結。在Biner、Barone、Welsh和Dean (1997)研究學生利用電視廣播課程之學習滿意度研究，將學習滿意度分為教師教學、技術、課程管理、人員所在位置、資料傳遞的敏捷性、支援服務和與教師聯繫等七個向度。

國內探討與網路學習有關的滿意度研究中，林甘敏、陳年興和方國定(1999)將學習滿意度分為教學、系統和互動等三個面向來探討；而張增亮(2005)在學生面對面與網路混合試教之研究，將滿意度分為四個向度，包括課程學習與學習系統、課程安排、課程互動和自我認知等；黃珮菁(2005)探討應用網路教學於大學生英文閱讀成效的研究中，將學習滿意度分為三個向度，分別是教材設計與呈現、系統功能及整體學習觀感，還有更多研究(陳國恩，1997；湯宗益，2003；蕭安成，1998)在網路學習、數位學習方面中，學習滿意度的向度大致有為課程內容、教學方法、師生互動、支持助力、同儕關係、態度情緒和學習成果等。由上述相關文獻可以發現，隨著研究目的和研究設計的不同、教學方法的不同、研究對象的不同，其所探討學習滿意度的層面就會略有差異，也就是，學習滿意度的構面會因研究主題與研究情境設計之不同而有差異，最主要還是依照研究者所設定的面向來加以探

討，尤其在網路或數位學習平台的研究中，系統平台的設置、線上學習環境、課程學習活動、學習成果等，更是探討學習滿意度的討論層面。

因斟酌本研究所關注之研究問題與實驗設計，著重於線上學習活動與獎勵機制的關係，故將學習滿意度構面分別「學習活動」、「獎勵設置」，再加上「學習環境」、「學習系統」共四個構面，其內涵分述如下：

#### (一)學習活動

係指學生在參與本研究所規畫、設計的網路成語學習活動，如成語解密、成語造句、成語短文創作和成語題庫等四項活動後，對於各項活動的滿意程度。

#### (二)學習環境

係指有別於傳統面對面的學習或是在有限空間的教室中學習的環境，學生參與本研究所建置的網路學習平台進行學習活動的線上學習方式之滿意程度。

#### (三)獎勵設置

係指學生在網路學習平台進行學習活動時，對於激勵機制設置的滿意程度。

#### (四)學習系統

係指學生對於本研究之學習系統平台操作功能的滿意程度。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究採「準實驗設計」(quasi-experimental design)之「不等組前後測設計」，以不同激勵機制為自變項，依變項為網路學習意願、參與程

度及學習滿意度的實驗研究，目的在比較不同激勵機制對國小六年級學童網路學習意願、參與程度及滿意度之影響情形；在不同激勵機制方面，探討虛擬代幣、積分頭銜與沒有獎勵對學童網路學習意願、參與程度及滿意度等變項的影響。本研究網路學習實驗進行前，先施以「網路學習意願量表」前測，希望透過前測能瞭解學習者起點水準，並分析學習者對網路學習意願的意見。實驗組分別接受虛擬代幣和積分頭銜兩種激勵機制的處理，控制組則未採用任何獎勵的方式。實驗活動結束後，實驗組與控制組均接受「網路學習意願量表」、「網路學習滿意度量表」後測之施測，探討不同激勵機制對學習者網路學習意願、參與程度及滿意度之影響。本研究之研究架構如圖1所示：

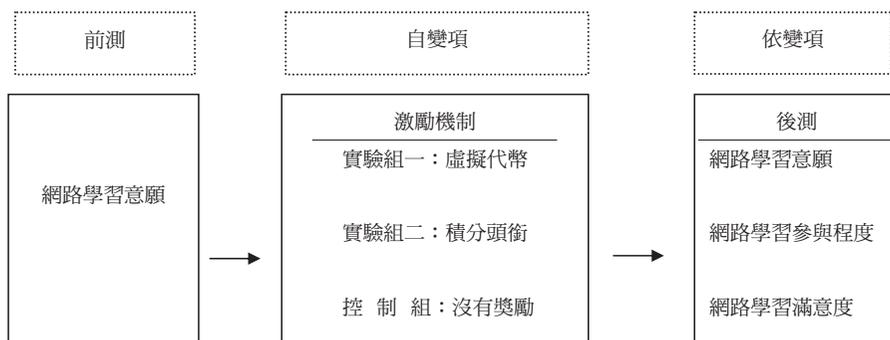


圖1 研究架構圖

## 二、研究對象

本研究以臺南市某國小六年級學生作為研究樣本，由於該校屬於常態編班，學生素質屬於常態分配。故從六年級班級中選取三班為研究對象，參加網路學習活動，以班級為單位隨機將二班分為實驗組，一班接受虛擬代幣激勵機制，一班接受積分頭銜激勵機制，另外一班為控制組則不給予任何激勵。各組學生人數詳見表1。另外，本研究於教學實驗後，

分別從二組實驗組中抽取總發表數排名前、後各三名的學生，總計12名學生進行個別深入訪談。

表1 研究對象

組別	組別	性別		總數
		男	女	
實驗組一	虛擬代幣	14	14	28
實驗組二	積分頭銜	13	16	29
控制組	沒有獎勵	14	16	30

### 三、研究工具

本研究主要的研究工具以量化為主，包括「網路學習意願量表」、「學習滿意度量表」、「網路學習系統紀錄」，再以「半結構性訪談」之質性資料為輔。茲將本研究的研究工具分述如下：

#### (一)網路學習意願量表

研究者先行蒐集國內外有關學習意願及網路學習意願等相關資料，並依據文獻探討所作的歸納整理，編擬成「網路學習意願量表」。本研究初稿經八位專家審查修正後成為預試問卷，再以臺南市某國小六年級四個班，共計130位學生為預試樣本進行預試，預試問卷總計發出130份，回收率為100%，有效樣本達130人。預試問卷回收後，針對預試量表進行信度與效度分析，在經過項目分析及主成份分析後，所有15題均予以保留，繼而進行Cronbach  $\alpha$  信度係數考驗，以確定問卷的內部一致性。經分析結果，整體問卷的  $\alpha$  值達 .92顯示內部一致性良好。

## (二)學習滿意度量表

學習滿意度量表實施的主要目的在了解學習者在參與網路學習活動後的滿意程度，以及其利用網路學習平台的主觀感受與滿意度。本研究量表之編製，係研究者參考自陳華玲(2002)和黃琮良(2005)之「網路學習滿意度問卷」所編製而成，採用李克特式六點量表，總試題有34題，其內容架構包含「學習活動」、「學習環境」、「獎勵設置」以及「學習系統」等四部分。

本研究初稿問卷經八位學者專家針對問卷內容之適切性加以審查，並提供建議與修正意見，作為本問卷修訂之依據，再增刪、潤飾成為正式問卷。在網路學習活動後，經由六年級三個班，共87位學生進行正式問卷後測，再將問卷資料建檔，以SPSS for Windows統計套裝軟體，進行信效度分析。經過主成份分析後，所有34題均予以保留，繼而進行Cronbach  $\alpha$  信度係數考驗，以確定問卷的內部一致性。經分析結果，各分量表的  $\alpha$  值介於.889到.937，而整體問卷的  $\alpha$  值達 .86，顯示內部一致性良好。

## (三)網路學習系統紀錄

本研究之網路學習系統紀錄，主要以學習者登入網站的次數、發表文章的次數、評論回覆文章的次數為主，用以分析學習者在學習平台的參與程度。且配合激勵機制給分標準(如表2)，實驗組之學習者發表或回覆的文章如能符合標準即能獲得不同獎勵(如表3)，若經研究者和級任導師審核未符合標準之文章，將扣掉學習者所得之獎勵，待修改完成後再行補發。在實驗組一(虛擬代幣)中，學習者獲得代幣後，即可使用代幣在學習平台中兌換實質獎勵；而實驗組二(積分頭銜)，學習者獲得積分後，可持續累積積分，轉化為不同等級的頭銜，如表4所示。

表2 激勵機制給分標準

項目	獎勵(元/分)	成功發文標準
發表一篇成語解密	10元/分	正確性 1.遵守發文格式 2.沒有錯別字 3.能註明出處網址
發表或回覆一篇成語造句	20元/分	正確性 1.遵守發文格式 2.沒有錯別字 3.不與他人重覆 意義性 文句通順有意義 邏輯性 造句內容符合邏輯 完整性 造句內容完整
發表或回覆一篇成語短文	50元/分	正確性 1.遵守發文格式 2.沒有錯別字 3.內容至少30個字 4.能應用指定的成語創作 5.不與他人重覆 意義性 文句通順有意義 邏輯性 造句內容符合邏輯 完整性 造句內容完整，前後文連貫

表3 實驗組的獎勵制度

項目	獎勵機制	實驗組一 (虛擬代幣)	實驗組二 (積分頭銜)
發表一篇成語解密		10元	10分
發表或回覆一篇成語造句		20元	20分
發表或回覆一篇成語短文		50元	50分
兌換機制		可兌換線上實質獎勵	可轉換為不同頭銜

表4 實驗組的兌換機制

實驗組一 實質獎勵	虛擬代幣/積分	實驗組二 頭銜
無	0	入門子弟
可購買個人寵物、寵物相關 物品、武器和藥水	1-100	江湖新人
	101-300	後起之秀
	301-500	江湖俠客
	501-750	風塵奇俠
	751-1050	俠之王者
	1051-1400	一流高手
	1400-1900	頂尖俠者
	1900-2500	絕世高手
	2500-3200	無雙隱士
	3200-4000	世外高人
4000以上	天上奇人	

#### (四)半結構性訪談大綱

為了解學生對本次網路學習的看法及態度，以作為未來改進之參考，本研究設計「半結構性訪談大綱」，包含請實驗組學生簡單描述自己參與網路學習的收穫、激勵機制對其網路學習的影響之心得感想，以及未來使用類似網路學習的意願。

### 四、網路學習活動設計與實施步驟

#### (一)網路學習活動設計

本研究網路學習活動設計，主要是配合六年級語文領域中的國語課程進度，結合班級導師進行成語學習活動。因為現行國小學生若要學習成語，只有遇到課本內的成語，學生才有機會習得，教師若要加強每位學生的成語能力，可能會利用部分正式課

程時間，同時也影響其他課程的運用，學生在抄寫成語、發表成語時，需要大量時間才能不斷指導學生持續學習，以達到學習成效。

基於上述，為了提升學生成語能力，本研究利用教育部現成的成語典，以「成語教學」為主題，配合自行架設的網路學習平台，建立學習社群、互動機制和不同激勵機制的系統，學生與此網路互動的表現，配合虛擬代幣的實質獎勵與積分頭銜的社會型獎勵，誘導其利用網路平台學習「成語」，搭配成語學習關卡，冀望能達到持續強化學習者之學習意願與參與程度，進而有助於深化語文教學。

在教學歷程中，先在網路平台推出課本內的成語，學生依次進行造句、成語短文創作應用和成語擂台賽，發揮網路虛擬學習的優勢，大量且快速學習課本外的成語，活用於生活情境中，期能有益於學生的寫作能力。

## (二)網路學習實施步驟

由於本實驗研究需要配合高年級國語課程進度，並與級任教師充分溝通以安排課程設計，以利研究順利進行，相關實施步驟如下所述：

### 1.與班級導師溝通

研究者實施實驗教學的時間於新年度的第一學期，於該年度暑假備課日與實驗班導師說明各項合作事宜，以確保實驗教學能順利進行。

### 2.網路平台試用

為了減少實驗教學過程中非控制因素的產生，由研究者指導所有五年級(下一學期升上六年級)的學生將結合電腦課程，使用各項網路平台功能，先行熟悉基本操作技能。

### 3.課程設計

#### (1)教學歷程

##### <引起動機>

說明課程內容，安排各項工作，以利後續活動。

##### <發展活動>

#### A.追蹤成語

學生找出各課文章出現的成語，或由生字組成的成語，先行標註記號，再進行下一步驟。

#### B.成語解密

(A)介紹教育部成語典網站(網址：<http://dict.idioms.moe.edu.tw/>)，指導學生如何使用各項功能和操作方式。

(B)學生使用成語典找出成語詳細資料並仔細閱讀後，依指定格式將重點摘錄發表文章至網站平台的區域中。

#### C.成語造句

學生必須到網站平台選擇成語進行造句。

##### <綜合活動>

#### A.短文創作

每週由學生在課文中和生字衍生相關的成語，教師挑選二個成語，作為班級成語短文創作的必要用字(至少30個字，不含注音、標點符號)。

#### B.成語擂台賽

學生要熟悉課文中的成語，包含在網路學習平台中發表的成語、其故事、同義成語等，進行成語競賽。

### 4.學習進度

本實驗課前準備與前後測之實施時間，實際規劃的網路學習活動共有六週，主要配合六年級國語課程教學進度加以規畫學生

的學習進度，原則上每週進行一課的網路成語學習活動。二組實驗組和一組控制組的教學進度均相同(如表5)，也由同一教師進行教學，只有獲得的獎勵機制不同。其中在實驗組一(虛擬代幣)，學習者可以獲得代幣，且累積至一定數量即可使用代幣在學習平台中兌換實質獎勵；而實驗組二(積分頭銜)，學習者可獲得積分，只要持續累積積分，即能轉換為不同等級的頭銜。

表5 實驗組與控制組的教學進度

週次	課程單元	實驗組一 (虛擬代幣)	實驗組二 (積分頭銜)	控制組 (沒有獎勵)
第一週	課前準備	學生進入學習平台練習發表和評論回覆文章，以及使用各種功能等，實施網路學習意願量表前測。		
第二週	第二課	依照國語課文進度，學習者可從課文中的生字，自行至教育部成語典查詢相關的成語；或是在文章中出現的成語，在成語典中查詢其意思，並發表至成語解密區，只要成功發表即可獲得不同獎勵。 學習者可針對網路學習平台出現的成語，自行練習成語造句，只要成功發表即可獲得不同獎勵。 研究者每週會從網路學習平台中，挑選二組成語作為成語短文創作的題目，讓學習者自由練習創作；同樣地，只要成功完成發表內容，即能獲得不同獎勵。 學習者每週可至網路學習平台中的題庫區，參考不同題型範例，自己從已發表過的成語出題目，可作為成語擂台賽的題庫。只要成功發表即可獲得不同獎勵。		
第三週	第三課			
第四週	第四課			
第五週	第五課			
第六週	第六課			
第七週	第七課			
第八週		實施網路學習意願量表後測。 實施網路學習滿意度量表。 實施半結構性訪談		

### (三)網站介面設計

#### 1.網路學習平台登入畫面

在網路學習平台有一登入系統的欄位，學習者只要在此輸入個人帳號及密碼即可進入學習平台。學習者成功登入系統平台

後，便能看到學習活動的區域，以及操作權限內的功能，如圖2所示。

## 2. 網路學習平台中發表與回覆文章介面

學習者只要在學習活動區塊中，按下「發新話題」即能進行文章編輯模式，便可依照規定的格式發表文章；學習者若要評論回覆文章，只需在該文章上方按下「發表回覆」，即能進入回覆文章的編輯狀態，內容輸入完成後，該篇回覆文章會依序排列在原主題後面。

## 3. 網站平台中學習者積分頭銜與虛擬代幣介面

當不同實驗組的學習者在發表文章、回覆文章或是參與成語短文創作後，便能立刻獲得積分或是虛擬代幣，這些獎勵會顯示於個人資訊下方(如圖3)，如積分頭銜組的學習者會依所獲得的積分累積，獲得不同頭銜，如表四；另外，虛擬代幣組的學習者個人資訊下會出現代幣數量(如圖4)，學習者可使用代幣兌換物品。



圖2 學習者成功登入學習平台的畫面

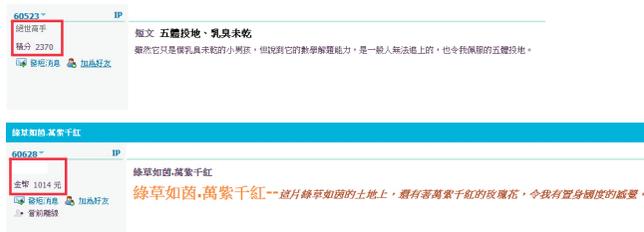


圖3 實驗組學習者獎勵機制顯示介面



圖4 虛擬代幣組學習者發表文章後之代幣顯示介面

## 五、資料分析

本研究主要的研究工具有「網路學習意願量表」、「學習滿意度量表」、「網路學習系統紀錄」等量化資料，另有「半結構性訪談」之質性資料。對於網路學習參與程度方面，採用描述性統計來分析；而「網路學習意願量表」之前、後測施測結果，以各組前測分數作為共變量，對其後測分數進行單因子共變數分析(ANCOVA)進行統計考驗。另外，採用單因子變異數分析針對不同激勵機制，「虛擬代幣機制」、「積分頭銜機制」和「沒有獎勵」三組，加以分析國小高年級學童在網路學習參與程度及學習滿意度的差異情形。如果主要效果有顯著差異，則進一步以Scheffe法進行事後比較，以了解各組差異的情形。

在網路學習實驗活動結束後，從二班實驗組的學生中，各組依據其網路參與程度的表現，抽取發表和回覆次數最多跟最少的學生各三名，總計12名學生進行個別深入訪談。訪談係經過學生同意，並以錄音方式紀錄訪談過程，而訪談語錄依題目順序和學生回答內容，作進一步的重點歸納與整理。

## 肆、研究結果與討論

### 一、不同激勵機制對學童網路學習意願之差異分析

為瞭解實驗組與控制組學生在經過六週的網路學習後之網路學習意願是否有顯著差異，在進行共變數之前，首先進行組內迴歸係數同質性考驗，結果顯示「網路學習意願」量表 $F=.408$ ， $p=.667>.05$ ，未達顯著水準，亦即實驗組和控制組同質，符合進行共變數分析的前提假設，如表6所列。

表6 實驗組與控制組在網路學習意願量表前測分數迴歸係數同質性檢定考驗

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值
組間	.710	2	.355	.668
前測	13.913	1	13.913	26.172*
組別*前測	.433	2	.217	.408
組內(誤差)	43.058	81	.532	

\* $p<.05$

實驗組與控制組學生在網路學習意願量表前後測得分之平均數與標準差，如表7所示。本研究以組別為自變項，而各組前測分數作為共變量，對其後測分數進行單因子共變數分析，由表8可得知，進行獨立樣本單因子共變數分析，將共變項(前測成績)對依變項(後測成績)的影響力刪除後，共變項效果考驗發現，F值為28.146， $p=.000<.05$ ，達顯著水準，表示共變項對於依變項的解釋力具有統計意義。而組間效果的考驗則達顯著水準，F值為3.146， $p=.047<.05$ ，表示後測成績因接受不同激勵機制而有顯著差異，亦即是各組因為網路學習平台中激勵機制的不同，而在網路學習意願有所差異。由表8事後比較結果得知，兩組實驗組與控制組經過實驗處理後，在「網路學習意願量表」的後測分數達顯著水準，

顯示兩組實驗組經過實驗處理後，其在「網路學習意願量表」的後測分數均顯著高於控制組。

表7 網路學習意願量表前後測得分之平均數與標準差分析摘要表

組別	人數	前測		後測		調整平均數
		平均數	標準差	平均數	標準差	
虛擬代幣組	28	72.00	13.05	78.50	10.71	78.50
積分頭銜組	29	78.34	9.55	81.07	11.50	81.07
控制組	30	70.20	14.13	71.03	14.75	71.03

表8 網路學習意願量表之單因子共變數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
共變項	14.748	1	14.748	28.146*	
組間	3.316	2	1.658	3.146*	積分頭銜組>控制組 虛擬代幣組>控制組
組內	43.491	83	.524		

\* $p < .05$

## 二、不同激勵機制對學童網路學習參與程度之差異分析

為瞭解不同激勵機制對國小六年級學童在網路學習參與程度的影響，研究者於實施網路學習實驗後，統計實驗組與控制組在登入網站次數、網路發表文章次數和網路評論文章次數並做差異分析比較，詳如表9所列，相關說明如下：

表9 不同激勵機制組在網路參與程度中各向度之平均數差異考驗摘要表

學習參與度 各向度	組別	人數	平均數	標準差	F值	事後比較
登入次數	虛擬代幣組	28	9.14	2.31	2.522	
	積分頭銜組	29	8.55	2.69		
	控制組	30	9.90	1.88		
網路發表 文章次數	虛擬代幣組	28	10.11	16.66	2.405	
	積分頭銜組	29	4.83	5.87		
	控制組	30	9.77	3.56		
網路回覆評 論文章次數	虛擬代幣組	28	31.54	18.713	26.525*	虛擬代幣組>控制組 積分頭銜組>控制組
	積分頭銜組	29	25.00	19.224		
	控制組	30	3.03	5.537		

\*  $p < .05$ 

1. 不同激勵機制組在登入網站次數，經單因子變異數分析檢定結果，未達.05顯著水準( $F=2.522$ ， $p=.086$ )。
2. 不同激勵機制組在網路參與程度中網路發表次數，經單因子變異數分析檢定結果，未達.05顯著水準( $F=2.405$ ， $p=.096$ )。
3. 不同激勵機制組在網路參與程度中網路評論文章次數，經單因子變異數分析檢定結果，達.05顯著水準( $F=26.525$ ， $p=.000$ )。經Scheffe事後比較法分析發現，積分頭銜組和虛擬代幣組在網路評論文章平均數均顯著高於控制組；而虛擬代幣組和積分頭銜組之間則未有顯著差異。

### 三、不同激勵機制對學童網路學習滿意度之差異分析

實驗組與控制組在「網路學習滿意度」各向度之單因子變異數分析考驗分析，由表10得知，虛擬代幣組、積分頭銜組和控制組在網路學習滿意度四個向度的得分比較分析，發現如下：

1. 在學習活動方面，接受不同激勵機制學生在網路學習滿意度之「學習

活動」向度得分，經F值檢定結果，達.05顯著水準( $F=4.889$ ， $p=.010$ )。經Scheffe事後比較法分析發現，積分頭銜組在網路學習活動的滿意度顯著高於控制組。

2. 在學習環境方面，不同激勵機制組在網路學習滿意度之「學習環境」向度得分之平均數，經F值檢定結果，未達.05顯著水準( $F=.606$ ， $p=.548$ )，虛擬代幣組、積分頭銜組和控制組彼此之間並無顯著差異。
3. 在獎勵設置方面，不同激勵機制組在網路學習滿意度之「獎勵設置」向度得分之平均數，經F值檢定結果，未達.05顯著水準( $F=.891$ ， $p=.414$ )，虛擬代幣組、積分頭銜組和控制組彼此之間並無顯著差異。
4. 在學習系統方面，不同激勵機制組在網路學習滿意度之「學習系統」向度得分之平均數，經F值檢定結果，未達.05顯著水準( $F=1.070$ ， $p=.348$ )，表示虛擬代幣組、積分頭銜組和控制組彼此之間並無顯著差異。

表10 不同激勵機制組在網路學習滿意度量表之單因子變異數分析考驗之摘要表

學習滿意度 各向度	組別	人數	平均數	標準差	F值	事後比較
學習活動	虛擬代幣組	28	5.21	.626	4.889*	積分頭銜組>控制組
	積分頭銜組	29	5.42	.617		
	控制組	30	4.82	.941		
學習環境	虛擬代幣組	28	5.20	.781	.606	
	積分頭銜組	29	5.35	.837		
	控制組	30	5.11	.918		
獎勵設置	虛擬代幣組	28	5.00	1.078	.891	
	積分頭銜組	29	5.20	.960		
	控制組	30	4.85	1.017		
學習系統	虛擬代幣組	28	5.77	.970	1.070	
	積分頭銜組	29	6.10	.781		
	控制組	30	5.81	.961		

\*  $p<.05$

#### 四、學生半結構性訪談結果分析

研究者於網路學習實驗後，統計各組學生在網路學習平台中發表次數和回覆次數等網路參與程度的表現，以這兩項為總和，從二組實驗組中抽取總發表次數最多跟最少的學生各三名，共計 12名學生進行深入訪談，瞭解其對於此網路學習活動的意見，並將半結構性學生訪談結果歸納如下：

##### 1. 獎勵機制與學習意願方面

所有受訪學生中，半數以上的學生(9人)表示因為沒有獎勵而受到影響的學生(7人)中，積分頭銜組中3人(1人是發表排名前三名，2人為發表排名後三名)，虛擬代幣組有4人(1人是發表排名前三名，3人是後三名)，原因有「沒有獎勵就沒有競爭」、「學習沒有趣味性」、「發表或回覆文章次數會減少」等，所以對沒發表意願的學生，獎勵的設置具有相當的誘因。對於未來類似的網路學習活動，全部受訪學生皆表示有意願嘗試使用，其原因有「可以體驗不同的學習方式」、「網路學習很有趣，可以蒐尋很多資料，又有獎勵」、「網路學習活動很有挑戰性」、「可以學習、吸收不同的知識，還可以運用在日常生活中」等。

##### 2. 獎勵機制與學習參與度方面

在網路學習平台的獎勵方式，多數學生(9人)認為他們在網路學習平台中比平常更努力參與學習，其中有實驗組(3人)學生覺得更努力參與的原因是可以增加積分(2人)和代幣(1人)；另一名學生也有類似看法指出「平時上課老師要面對很多學生，因而不會留意部分學生的表現，但是在網路學習平台中所發表或回覆的文章，老師都會看到，而且只要發表成功就能得到獎勵」。

在積分頭銜組中，部分學生(3人)認為獎勵對於學習參與有影

響，像是「看到別人的積分不斷增加，自己也會努力發表」、「可以提高學習意願」等；而沒有影響的學生(3人，1人發表排名前三名、2人發表排名後三名)表示「自己對於獎勵無太大吸引力」、「只要是學習活動都會參與」。在虛擬代幣組中，多數學生(5人)皆認為獎勵對於自己的學習是有影響的，例如「發表或回覆文章可以得到金幣兌換物品」、「獎勵機制很有吸引力」或者是「會為了多賺取金幣而發表文章」；僅有一位學生表示「因為可以學到東西，不受影響」。

### 3.不同獎勵機制與學習影響方面

所有受訪學生中，多達9人一致認為在網路學習平台中發表文章或評論回覆文章的獎勵多寡會影響自己的學習表現，而表示沒有影響的學生有3人(1人發表排名前三名、2人發表排名後三名)集中於積分頭銜組，雖然多數受訪學生表示會在獎勵較多的學習區域中發表或評論回覆文章，但全部學生認為成語短文創作區的難度會比較高，且會選擇性的發表或回覆文章；虛擬代幣組學生，2人(發表後三名和後三名)皆表示「只在短文創作區發表和回覆」、1人認為「短文創作對他而言太難了，因此只會在成語造句中發表和回覆」。

## 五、綜合討論

### (一)不同激勵機制對學生網路學習意願之差異分析

在「網路學習意願量表」方面，虛擬代幣組與控制組有顯著差異，積分頭銜組與控制組亦有顯著差異；而虛擬代幣組和積分頭銜組兩組實驗組，在「網路學習意願量表」之得分無顯著差異，亦即在網路學習活動中，是否有提供激勵機制給學習者，對於其網路學習意願方面，是具有影響性的；但在本研究中發現，

激勵機制之內涵或形式，對學習者網路學習意願的影響則不大，其可能原因是因為激勵機制可誘發學生的學習興趣或動機，透過酬賞，可增強其良性行為的表現。

在半結構訪談紀錄中也發現有同樣的現象，多數受訪的實驗組學生表示若網路學習平台中沒有獎勵機制，可能會影響其網路學習意願。此研究結果符合謝依蓉和王惠嘉(2010)、劉仲矩和廖智宏(2007)的研究結論，在網路學習的過程中加入獎勵制度，能提升學習者的主動學習意願；而陳盈秀(2006)也指出網路學習環境中，明確的獎勵制度可以增加學習者參與學習課程的意願。

## (二)不同激勵機制對學生網路學習參與程度之差異分析

接受不同激勵機制的實驗組學生，在「網路學習參與程度」方面與控制組並未完全達顯著差異。統計網路學習平台紀錄得知，在「登入網站次數」方面，虛擬代幣組、積分頭銜組和控制組彼此之間無顯著差異；在「發表文章」方面，實驗組與控制組彼此之間亦並無顯著差異；在「評論回覆文章」方面，二組實驗組皆優於控制組，而虛擬代幣組和積分頭銜組彼此之間並無顯著差異，亦即不同激勵機制對國小六年級學生在網路學習參與程度之「評論回覆文章」方面有一定的提升效果。此一結果產生的可能原因有幾點：一是與激勵機制的給分標準有關，就發表文章而言，依其難易程度，可得10分(發表一篇成語解密)、20分(發表或回覆一篇成語造句)或50分(發表或回覆一篇成語短文)不等，相較之下，評論回覆文章的點數則是20分或50分，點數相對較高，誘因可能也較高；再則，發表是個人創作，而評論回覆他人的文章，則是一種雙向互動的歷程，且可就他人已撰寫之內容提供優缺點與改進建議，相較之下，似比個人創作簡易且有趣，尤其在網路上可得到立即性的回饋。

而在半結構訪談紀錄中也發現，使用激勵機制之實驗組的多數學生表示激勵機制會影響本身的線上學習參與，此一研究結果符合陳年興和林甘敏(2001)、陳祐凱、張名慧與鄭幼敏(2003)、黃詠仁和王美芳(2002)的研究建議，在教學過程中結合激勵機制與立即的回饋和獎勵可以吸引學習者的參與，影響其學習表現；而Hummel等人(2005)的研究結果也指出，激勵機制系統可以增加學習者的主動參與程度，也與許慧珍(2011)在虛擬代幣對網路社群成員的激勵效果研究中，發現虛擬代幣機制具有激勵成員的效果，符合期望理論的特性的研究結果相一致。

### (三)不同激勵機制對學生網路學習滿意度之分析

在「網路學習滿意度量表」方面，接受不同激勵機制的實驗組學生在各向度之得分與控制組在統計上並未完全達顯著差異，只有在「學習活動」向度中，積分頭銜組之得分與控制組有顯著差異；而在「學習環境」、「獎勵設置」和「學習系統」等三個向度，實驗組與控制組則無顯著差異。然後，從二組實驗組與控制組在「學習環境」和「獎勵設置」的平均數可以發現，實驗組的平均分數皆高於控制組的平均得分；在實驗組之間，積分頭銜組在「學習環境」、「獎勵設置」和「學習系統」的得分平均數均略高於虛擬代幣組，實驗組和控制組間可能還是有差異。至於可能產生此結果的原因，在「獎勵設置」方面，可能是實驗組之激勵機制給分的標準，特別強調若經審核未符合標準之文章，將扣掉學習者所得之獎勵，待修改完成後再補發，在正確成功發表的審核機制下，使得部分學生無法順利取得獎勵而影響向度的得分，間接也影響「學習系統」的得分；另外，「學習環境」方面，可能是學生平時較少使用網路平台進行學習，當接觸不同的學習輔助工具會有較高的滿意度，也讓實驗組和控制組在此向度

的得分十分接近。

另外，從半結構性訪談的資料發現，使用激勵機制之實驗組學生對整體網路學習、學習活動、學習系統等方面，雖然大致給予正面肯定的回答，也表示喜歡有線上獎勵機制的設置，但仍有少數學生是來自個人對語文與發表的喜好，而積極參與、進而有較高的學習滿意度。因此無法充分瞭解是否因獎勵機制的不同，而影響學生的網路學習滿意度，針對此一研究發現未來值得進一步探討。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一)接受網路學習獎勵的學生在網路學習意願方面較高

實驗組學生接受不同激勵機制的網路學習實驗活動後，在「網路學習意願量表」之得分與控制組有顯著差異；而兩組實驗組，虛擬代幣組和積分頭銜組，在「網路學習意願量表」之得分無顯著差異。亦即有無接受激勵機制對國小六年級學生在網路學習意願方面具有影響性。

#### (二)接受網路學習獎勵的學生在網路學習參與程度之評論回覆文章方面表現較佳

本研究中，接受不同激勵機制的實驗組學生在網路學習實驗活動後，在「網路學習參與程度」方面與控制組並未完全達顯著差異。經過網路學習平台系統統計發現，「登入網站次數」方面，控制組與實驗組二之積分頭銜組有顯著差異，而二組實驗組彼此之間並無顯著差異；「發表文章」方面，實驗組與控制組彼此之間並無顯著差異；「評論回覆文章」方面，二組實驗組皆優

於控制組，而二組實驗組彼此之間並無顯著差異，亦即不同激勵機制對國小六年級學生在網路學習參與程度之「評論回覆文章」方面有一定的提升效果。

### (三)接受不同激勵機制的學生在網路學習滿意度方面僅學習活動有差異

本研究中，接受不同激勵機制的實驗組學生在網路學習實驗活動後，在「網路學習滿意度量表」之得分與控制組並未完全達顯著差異。在「學習活動」向度中，積分頭銜組之得分與控制組有顯著差異，亦即積分頭銜組學生在「學習活動」向度中的學習表現、學習成長有一定的幫助；至於其他向度，如「學習環境」、「獎勵設置」和「學習系統」等，實驗組與控制組則無顯著差異。

### (四)學習者對網路學習給予正面肯定

彙整半結構性學生訪談語錄，接受不同激勵機制的學習者對於網路學習均給予正面肯定的態度，認為網路學習的方式很有趣，又實驗組學生也表示激勵機制的運用可提升其網路學習學習。此外，接受訪談的學習者皆表示未來如果有類似的網路學習機會，有意願嘗試使用，擴展學習經驗。

## 二、建議

### (一)對網路學習平台設計者之建議

#### 1.網路學習平台可設計有趣、適當的線上獎勵機制

規劃網路學習平台時，可配合學習活動主題設計適當的學習獎勵機制，除了能提升學生學習意願，也能激勵其在網路學習平台上的學習表現，感受學習所帶來的成就感及體驗學習的樂趣。

## 2. 結合學科專家規劃適於網路學習之線上學習教材

根據本研究結果，網路學習平台中，學科課程內容的選擇很重要，研究者建議可結合領域多位學科專家共同規畫安排線上學習教材，再設計多樣學習活動讓學習者能各自發揮不同的學習表現。當然，學生學習成果的檢視方式也應具體說明，才能瞭解學科課程和學習活動的設計是否符合學生的學習經驗、背景和學習成果。

## 3. 網路學習平台設計以簡單、活潑為主

網路學習平台主要是作為學生學習的媒介，從質性訪談結果中得知，學生使用網路學習時也會將學習平台的設計列入喜好之中，因此系統介面可以適合國小學童學習的配色、具有童趣的設計為考量，或是採用類似學生常用的網路平台介面，學生不但在系統操作上具有熟悉感，也能減少使用經驗不足的問題產生。

### (二) 對教師教學之建議

#### 1. 善用學習獎勵機制

從本研究所進行的網路學習活動配合不同激勵機制的結果建議，教育工作者從事教學活動時，傳統學習、網路學習同樣是學習的方式之一，善用獎勵制度，無論是實質的獎勵、積分頭銜的方式或是交互搭配使用，都是能激勵學生持續、維持良好學習表現和學習活動的策略。

#### 2. 設計多元網路學習活動

從半結構式訪談內容可以發現，學生對於線上學習有一定的喜好與樂於嘗試的態度，若能針對不同的學習領域或科目進行小單元的學習活動規畫，作為綜合學習活動的一部分，讓學生多元參與學習活動，有助於綜合學習能力的養成。

## 參考文獻

- 朱耀明、張美珍、徐國勝、劉奕人(2010)。能源科技網路知識分享平台之建置與知識分享因素分析研究，*工業科技教育學刊*，3，60-76。
- 何金原、王秉鈞(1999)。虛擬社群代幣機制之研究。論文發表於中山大學舉辦之「TANET1999台灣區網際網路研討會」，高雄市。
- 吳美蓮(2005)。人力資源管理理論與實務。臺北市：智勝。
- 呂慧君(2002)。二十一世紀新教育-網路學習。*資訊教育*，41，61-63。
- 李志賢(2007)。團體獎勵在資訊融入合作學習之歷程與成效研究－以數學低成就學童分數加減為例。國立嘉義大學教育科技研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 李烟長、林俊宇(2008)。兒童網路學習社群系統之設計與機制之探討。論文發表於美國密西根州立大學舉辦之「GCCCE第十二屆全球華人電腦教育應用大會」，美國密西根州立大學。
- 李華民(1994)。漫談激勵管理。*人事管理月刊*，31(11)，4-11。
- 李銘薰、卜小蝶(2009)。電腦與數位3C專業虛擬社群知識分享之影響因素研究。*教育資料與圖書館學*，46(3)，377-401。
- 李慶泰(2000)。笑臉VS.哭臉-談教室中的獎勵與懲罰。*教育實習輔導季刊*，6(2)，12-21。
- 林甘敏、陳年興、方國定(2005)。結合傳統與網路教學和純網路教學在學習成效與班級氣氛之比較。*當代教育研究*，13(4)，133-166。
- 林冲應、張青桃(2009)。以激勵機制提升數位學習參與度與成效之實證研究-以國小語文課程論壇為例。論文發表於國立彰化師範大學舉辦之「臺灣網際網路研討會暨全球IPv6高峰會議」學術研討會，彰化市。

- 林家弘(2000)。我國大學生網路學習滿意度之研究。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 林博文(1998)。綜合高中學生對工業類科職業學程學習滿意度研究。國立中興大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林澤鴻(2001)。激勵理論在學校體育組織之應用。學校體育雙月刊，11(5)，27-32。
- 施弼耀(2003)。電子化校園之網路教學激勵因素探討-以南部某科技大學為例。屏東師院學報，20，401-422。
- 紀紋薇(2006)。雲林縣社區大學學員參與程度、學習滿意度對其繼續學習意願影響之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 唐宣蔚(1999)。大學生學業成長網路學習社群之建構與實施。淡江大學教育資料科學學系碩士論文，未出版，臺北縣。
- 徐新逸、郭盈芝(2006)。中小學教師遠距進修之學習參與度及學習成效之相關研究。空中教學論叢，20，169-190。
- 張春興(1991)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張基成(2004)。網路學習社群成員線上討論分享行為表現的落差與對策-兩極化與集中化之探討。空中教學論叢，18，43-75。
- 張基成、傅心怡(2003)。網路學習社群討論分享行為表現之量化實證研究—性別與上網次數對行為表現之影響。教育科技與媒體，66，4-17。
- 張增亮(2005)。面對面與網路混合試教之研究。國立中央大學網路學習科技研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 張蕊苓(1999)。兒童學習動機內化歷程中的影響因素探討。花蓮師院學報，9，35-60
- 張靜儀(2005)。國小自然科學個案研究-以ARCS動機模式解析。科學教育

- 學刊，13(2)，191-216。
- 許慧珍(2011)。以代幣機制探討網路學習成效。中華管理評論國際學報，14(1)，1-16。
- 陳文誌、游萬來(2001)。網際網路在設計課程的應用：線上課程互動的參與度分析。發表於第十六屆全國技術及職業教育研討會。花蓮市：慈濟技術學院。
- 陳年興、林甘敏(2002)。網路學習之學習行為與學習成效分析。資訊管理學報，8(2)，122-132。
- 陳年興、劉惠如(1999)。整合式網路教學之課程設計與教學成效。發表於第十屆全國資訊管理學術研討會。桃園縣：中央警察大學。
- 陳志洪(2002)。激勵使用動機之網路個人學習平台。國立中央大學資訊工程研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 陳延澤(2005)。高科技產業中員工學習意願與知識分享程度之關係研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳盈秀(2006)。K12數位學校之關鍵成功因素探討。國立中山大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳祐凱、張名慧、鄭幼敏(2003)。增進國小一年級學童英語學習成效之行動研究。台中市國教輔導團九十一學年度教師行動研究論文集，211-233。
- 陳姚真、黃惠仙(2002)。網際合作學習情境中的小組同步互動歷程與學習者分析。教學研究月刊，98，97-112。
- 陳國恩(1997)。空中大學學生學習風格與學習滿意、學習成就關係之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳華玲(2002)。師院學生在不同教學模式下學習FrontPage2000之學習成

- 效、學習態度和學習滿意度之研究。國立台中師範學院數理教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 陳靜蘭(1996)。社區居民文化活動參與及需求之研究－都市社區與鄉村社區的比較。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 湯宗益(2003)。衡量電子學習系統使用者滿意度(國科會專題研究計畫成果報告，NSC91-2416-H-004-010)。臺北市：政治大學資訊管理學系。
- 程毓明、蘇怡仁、王俞揮(2010)。遊戲式學習虛擬貨幣對小學生數學學習成效之研究。論文發表於樹德科技大學資訊學院舉辦之第九屆離島資訊技術與應用研討會，屏東縣。
- 黃玉湘(2002)。我國社區大學學員學習動機與學習滿意度之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃剛銘(2003)。虛擬社群激勵機制之研究。私立南華綜合大學管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃珮菁(2005)。應用網路教學於大一英文課外指定閱讀之成效研究-以慈濟大學為例。慈濟大學教育研究所碩碩士班，未出版，花蓮市。
- 黃國強(2004)。運用激勵理論探討提升員工工作績效之研究-以軍備局第四〇一廠為例。逢甲大學經營管理碩士論文，未出版，臺中市。
- 黃琮良(2005)。非同步網路教學運用於國小資訊學習之行動研究。國立屏東師範教育科技研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃詠仁、王美芳(2002)。國小自然科合作學習教學策略之行動研究。科學教育研究與發展季刊，28(1)，1-20。
- 黃愛娟(2002)。國小五年級學生之美育電腦網頁教學研究一以中國古典詩歌教學為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

- 褚麗娟、黃剛銘、蔡坤哲(2004)。網路虛擬社群激勵機制之研究。出版與管理研究，1(1)，61-78。
- 劉仲矩、廖智宏(2007)。情緒智商、數位學習激勵制度與數位學習績效關聯性之研究。論文發表於國立臺灣大學舉辦之「臺灣網際網路研討會」學術研討會，臺北市。
- 蔡昌智(2005)。不同激勵機制對網路學習活動參與程度之影響。國立臺南大學資訊教育研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 蔡得雄(2001)。工作認同與激勵因素對工作績效之相關研究-以高雄市區公所里幹事為例。義守大學管理研究所，未出版，高雄市。
- 鄭夙珍(2002)。小組探究教學結合網路學習成效初探。教育研究資訊，10(5)，111-136。
- 蕭安成(1998)。隔空與非隔空學習者自我導向學習傾向和學習滿意度之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所，未出版，高雄市。
- 謝依蓉、王惠嘉(2010)。評估獎勵制度與參與度在E-Learning 2.0學習成效之影響。論文發表於成功大學舉辦之「第21屆國際資訊管理學術研討會」，臺南市。
- 韓春屏(2000)。國中補習學校取向、學生批判思考與學習滿意相關之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所，未出版，高雄市。
- 蘇癸玲(1998)。鄉村學校義工參與動機、參與程度與學習成效之研究。國立台灣師範大學社會教育系碩士論文，未出版，臺北市。
- Biner, P. , Barone, N., Welsh, K., and Dean, R. (1997). Relative academic performance and its relation to facet and overall satisfaction with interactive telecourses. *Distance education*, 18(2), 318-326.
- Binner, P. M. , Dean, R. S. & Millineger, A. E. (1994). Factors underlying distance learner satisfaction with televised college-level courses. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 60-71.

- Bonk, C. & King, K.(1998). *Electronic collaborators: Learner-Centered technologies for literacy, apprenticeship, & discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bull, S., & Solity, J. (1987). *Classroom management: Principles to practice*. London: Croom Helm.
- Cheng, R. & Vassileva, J. (2006). Design and evaluation of an adaptive incentive mechanism for sustained educational online communities. *User Model User-Adap Inter* (2006) 16:321–348. DOI 10.1007/s11257-006-9013-6
- Chiu, C. -M., Hsu, M. -H., & Wang, E. T. G. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision Support Systems*, 42, 1872-1888.
- Edelstein, S. & Edwards, J. (2002). If you build it, they will come: building learning communities through threaded discussions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1). Retrieved November 21, 2008, from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring51/edelstein51.html>
- Farzan, R. & Brusilovsky, P. (2011). Encouraging user participation in a course recommender system: An impact on user behavior. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 276–284.
- Flammger, D. M. (1991). *Nontraditional students and postsecondary school satisfaction*. Master's project Stated University College, Buffalo. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 362077)
- Grant, P. (1989). Employee Motivation: The Key to Training. *Supervisory Management*, 34(6), 16-21.
- Greenberg, J. & M. Liebman (1990). Incentives : The Missing in Strategic Performance. *The Journal of Business Strategy*, 11(4), 8-11.
- Guglielmino, L. (1977). Development of self directed learning readiness scale.

- Doctoral Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Hummel, H.G.K., Burgos, D., Tattersall, C., Brouns, F., Kurvers, H. & Koper, R. (2005). Encouraging contributions in learning networks using incentive mechanisms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 355–365.
- Kay, R. H. (2006). Developing a comprehensive metric for assessing discussion board effectiveness. *British Journal of Education Technology*, 37(5), 761-783.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice o adult education: Andragogy versus pedagogy*. NY: Association Press.
- Long, H. B. (1989). Contradictory expectations? Achievement and satisfaction in adult learning. *Journal of Continuing Higher Education*, 33(3), 10-12.
- Wang, Y. & Mainwaring, S. (2010). *Incentives in the Wild: Leveraging Virtual Currency to Sustain Online Community*. Retrived April 19, 2012 from <http://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/14950>
- McVetta, R. (1981). *Factors contributing to student affect, satisfaction, and behavioral intention: research extension at the community college*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED 203-962.
- Oblinger, D. (2003). Boomers, gen-xers, and millennials: understanding the “new students”. *Educause Review*, 38, 36-48.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Robbins, S. P. (1994). *Essential of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Robbins, S. P. (1982). *Personnel: The Management of Human Resource*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: strategies for delivering knowledge in the*

*digital age*. New York: McGraw-Hill

Shirky, C. (2003). *Fame vs Fortune: Micropayments and Free Content*.

Retrieved February 20, 2011, from [http://shirky.com/writings/fame\\_vs\\_fortune.html](http://shirky.com/writings/fame_vs_fortune.html)

Siegfried, J. J. & Fels, R. (1979). Research on teaching college economic: A survey. *Journal of Economic Literature*, 3, 923-969.

Tough, A.(1982) .*The Adult learning Projects (2rd ed.)*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Wallace, P. M. (2001). *The psychology of the Internet*. New York : Cambridge University.

Weil, M. L., & Murphy, J. (1982). Instructional processes. In H. E. Mitzel(Ed.), *Encyclopedia of Educational Research Fifth Edition*. New York: Macmillan.

## 國立臺南大學教育學系「教育學誌」徵稿辦法

2004.03.17	系法規小組訂定
2004.05.21	系務會議通過
2004.06.29	系務會議修訂通過
2007.09.14	系務會議修訂通過
2008.06.26	系務會議修訂通過
2008.09.22	系務會議修訂通過
2008.11.03	系務會議修訂通過
2011.10.14	系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
  1. 文稿字數：中文以10,000字至25,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以5,000字至10,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過300字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
  2. 本學誌之規格為A4大小，稿件之版面請以A4紙張電腦打字。來稿正文與中英文摘要請自行印出一式三份，連同「投稿者基本料表」，寄交編輯委員會。

3. 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考書目、附錄。
  4. 有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為<http://www.edu.nutn.edu.tw/>。
- 四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權者，來稿如有一稿多投、違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。
- 六、稿件交寄：來稿請以掛號交寄，截稿日以郵戳為憑。
- 七、投稿地址：投稿地址為「台南市（郵遞區號700）樹林街二段三十三號，收件者：國立台南大學教育學系教育學誌編審委員會」。其中書面稿以郵寄方式寄送，電子稿請務必以e-mail方式傳送。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。
- 八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書張小姐聯絡。  
連絡電話：（06）2133111-612；e-mail：edu-1@pubmail.nutn.edu.tw
- 九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以e-mail方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本學誌因編輯需要，保有文字刪修權。
- 十、校正與抽印本

(一)來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。

(一)作者應負論文排版完成後的校對之責，編審委員會負責格式上之校對。

(一)本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。

十一、本辦法經系務會議通過後實施，修正時亦同。

## 教育學誌撰稿格式

壹、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔。

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

參、請附中、英文摘要，以不超過300字為原則。請在摘要下增加中英文關鍵字，以二至五個為原則。

肆、內容層次

壹、

一、

□(一)

□□ 1.

□□□(1)

□□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體18號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體14號字，置中。

三、摘要(標題)：標楷粗體16號字，置中。摘要內容：標楷體12號字。(文的左緣和右緣需調整切齊)關鍵字：標楷體14號字。英文請用Times New Roman字體。

四、第一層標題：標楷體16號字，置中。

第二層標題：標楷體14號字，置中。

第三層標題：標楷體12號字。

五、內文、內文接續：新細明體12號字，分段落，左右對齊。

六、參考書目(文獻)：「標題」標楷體16號字，「內容」新細明體12號字。

七、圖表：置中，內容新細明體10號字。編號以阿拉伯數字撰寫。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。

八、行距：以「單行間距」為原則。

#### 陸、參考文獻標註格式

依APA手冊(American Psychological Association, 2002. Publication manual of the American Psychological Association, 5th ed. Washington, DC: Author )所訂格式。

#### 一、文中引註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼，(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，1955，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

#### (一)中文資料引用方法

##### 1. 引用論文時：

(1)根據艾偉49.2.10.10.7.50的研究……

(2)根據以往中國學者49.艾偉，2.10.10.7.50的研究……

##### 2. 引用專書時：

(1)艾偉(2007)曾指出……

(2)有的學者(艾偉，2007)認為……

3.如同作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，2007a)，或(Watson, 2007a)。文末參考文獻寫法亦同。

## (二)英文資料引用方式

### 1. 引用論文時：

(1)根據Johnson(2007)的研究……

(2)根據以往學者(Johnson, 1990;Lin, 1999)的研究……

### 2. 引用專書時：

(1) Johnson (1990)曾指出……

(2)有的學者(Lin, 1995)認為……

## 二、文末參考文獻列註格式

(一)如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)無論中外文資料，必須包括下列各項：

1. 著者。
2. 專題全名(或書名)。
3. 期刊名稱及卷、期數。
4. 出版年度。
5. 頁碼。

(四)請在中文書名、中文期刊論文名稱與卷數下面畫一橫實底線或採用黑體。請參閱(九)實例 1.(1)， 2.(2)和 3.(1)。

(五)外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。

請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(六)請在外文書名下畫一橫實底線，或排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

(七)外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱(九)實例

3.(2)和(3)。

(八)關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考(九)實例4、5、6。

(九)實例

1. 書籍的作者僅一人時

(1)蘇鄉雨(1960)。心理學新論。台北：大中國。

(2)Guilford, J. P. (1967). **The nature of human intelligence**. New York: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人或二人以上時

(1)楊國樞等(1978)。社會及行為科學研究法。台北：東華。

(2)Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). Child development and personality. New York: Harper & Row.

3. 期刊論文

(1)蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報，11，25-35。

(2)Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 5 (20), 158-177.

(3)Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher -competencyexamination programs. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 7(1),14-18.

4. 編輯的書籍

(1)林清江主編(1981)。比較教育。台北：五南。

(2)Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). **Bilingual education: Teaching English as a second language**. New York: Praeger.

## 5. 編輯書籍中之一章/篇

- (1)黃光雄等(1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，**教育研究所集刊**(34期，頁181-201)。台北：編者。
- (2)Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), **Perspectives and progress in mental retardation** (pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

## 6. 翻譯的書籍

- (1)黃光雄編譯(1989)。**教育評鑑的模式** (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985年出版)。台北：師大書苑。
- (2)Habermas, J. (1984). **The theory of communicative action** (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

## 教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年 月 日	投稿序號	(免填)
字數	(字數請用電腦字數統計)	語文類別	<input type="checkbox"/> 中文 <input type="checkbox"/> 英文 <input type="checkbox"/> 其他(____)
論文名稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓 名	服務單位及職稱(全銜)	
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	(O)		FAX：
	(H)		行動電話：
	e-mail：(請務必填寫)		
	通訊處： (含郵遞區號)		
論文遞送方式	郵寄論文三份紙本(含教育學誌投稿者基本資料表)、電子檔務必e-mail傳送至edu-1@pubmail.nutn.edu.tw		

- 投稿地址：台南市(郵遞區號700)樹林街二段卅三號 電話：06-33111 #612 張小姐 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」





