

教育學誌

(原初等教育學報)

第四十七期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一一一年五月

教育學誌第 47 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：臺南市中西區樹林街二段 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 110 年 1 月至 111 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 涂柏原 施淑娟 張楓明 許誌庭

曾建銘 黃國鴻 董旭英 詹盛如 歐陽閻

執行秘書：林郁馨

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 111 年 5 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 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第四十七期

目次

新加坡的學校領導：

COVID-19 大流行期間的變化、挑戰和機遇

..... BOON Suan Loy Zoe.....1

吾乃男兒身，何來女人心？—

就讀師範院校中文系所男生文化初探

.....曾碩彥.....21

臺灣學生競爭意識與害怕失敗對數學素養關聯之探討：

以 PISA 2018 資料為例

.....蘇泓誠.....47

課輔班生命故事課程對國中生生命教育學習成效影響之行動研究

.....李泓穎.....65

Contents

School leadership in Singapore: Changes, Challenges and Opportunities during COVID-19 pandemic	BOON Suan Loy Zoe.....2
We Are Boys, Why We Live With Girls? The Student Culture of Boys Study in the Department of Chinese in the Normal University	Shou-Yen Tseng.....22
The Relationship among Competitiveness, Fear of Failure and Mathematical Literacy of Students in Taiwan- Based on PISA 2018 Data	Hung-Cheng Su.....48
Action Research on the Influence of Life Story Curriculum in the After School Program on the Learning Effectiveness of Life Education for Junior high School Students	Hung Ying Li.....66

新加坡的學校領導：COVID-19 大流行期間的變化、 挑戰和機遇

BOON Suan Loy Zoe

Senior Lecturer, National Institute of Education, Nanyang Technological
University, Singapore

摘要

在 COVID-19 大流行的過去 18 個月中，新加坡學校的學校領導面臨前所未有的挑戰。新加坡學校領導欣然接受了政府官員對於安全管理措施的多項指示，並及時傳達了這些指示，以便學校盡快落實相關工作。本研究係在 COVID-19 大流行開始時，針對 26 名學校領導者，對他們身為未來學習領導者角色不斷變化之看法。應對 21 世紀新常態的變化、挑戰和機遇，學校領導需要展現“LEADER”品質。

關鍵詞：COVID-19 大流行；學校領導；變化、挑戰、機遇；
領導素質

School leadership in Singapore: Changes, Challenges and Opportunities during COVID-19 pandemic

BOON Suan Loy Zoe

Senior Lecturer, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

Abstract

Challenges faced in school leadership in Singapore schools over the last 18 months of the COVID-19 pandemic have been unprecedented. Singapore school leaders readily braced up to numerous directives from senior officials on safe management measures and promptly communicated such directives for expedient implementation by the school staff. Disruptions in the pre-COVID teaching and learning environment were inevitably extensive. Research conducted at the beginning of the COVID-19 pandemic highlighted the perceptions of 26 school leaders in relation to their changing roles as leaders of future-ready learners. Responses of these leaders on the knowledge, competencies and skills necessary for effective leadership in the post-COVID era provided useful data for implications on school leadership. In response to the changes, challenges and opportunities in the 21st C new normal, school leaders need to demonstrate 'LEADER' qualities.

Keywords: COVID-19 pandemic; school leadership; changes, challenges, opportunities; leader qualities

1. Introduction

Since the first news of the corona virus cases broke out in January 2020, many had not anticipated the extent of its impact on the lives and livelihood on a global scale. Today, this pandemic is still relentlessly affecting many nations, with the number of cases rising in waves and spikes despite the push for vaccinations. One significant negative impact of the long-drawn COVID-19 pandemic is the stark increase in depressive and anxiety disorder incidents globally (The Lancet, 2021). After nearly two years, nations are moving toward an endemic COVID-19 situation as they come to grips with living and working with the “new normal” (Phillips, 2021).

Similarly, the COVID-19 pandemic has also posed many “new normal” scenarios in Singapore since April 2020. Businesses, offices and schools have been experiencing various measures such as the “Circuit Breaker” (From 7 April to 1 June 2020), “Heightened Alert” phases (from 14 June to 8 Aug 2021) (Co, 2021; MOH, 2021), self-quarantine for home recovery (Shafeeq, 2021), “Stabilisation Measures” (from 27 September to 21 November 2021) (MOH, 2021), and most recently, a balanced “eradication strategy” (Chong, 2021). With a current vaccination rate of more than 84% (MOH, 2021) and an augmentation of medical facilities to cope with the higher volume of cases that require hospitalization, Singapore is set for a cautious opening up in the current trajectory towards an endemic situation (Robert, 2021).

As in the case globally, the prolonged periods of unprecedented disruptions triggered by COVID-19 have seriously impacted lives and livelihood in Singapore. Job losses and job-related mental health issues such as stress (Teo, 2020), depression, burnouts, and even boreout [a term characterized by feeling terribly bored and having a

crisis of growth while working (Wu, 2021)] having been making headline news. Working from home as a new normal during the COVID-19 pandemic can be stressful for families. In the spirit of opening up the economy sooner rather than later, the government has urged employers to change mindsets by promoting a more family-friendly workplace and an improved social norm (Lin, 2021). At the home-front, spending substantial time with household members in a confined space coupled with financial stresses have triggered emotive situations that led to an unhealthy home environment and domestic conflicts. Recent reports indicated that COVID-19 pandemic has also resulted in a 57% increase in inquiries about family violence compared to 2018 (Tan, 2021).

2. The COVID-19 pandemic -- A great disruptor in Singapore schools

The COVID-19 pandemic has also been a great disruptor in Singapore schools, as in elsewhere. In tandem with the evolving COVID-19 situation, school leaders had to ensure that teachers quickly pivot from the pre-COVID traditional face-to-face interactions to online approaches to teaching and learning. Over the last 18 months, schools had to toggle between Full Home-Based Learning (MOE 2021a), Blended Learning, and school-based learning depending on the severity of COVID-19 situation in the community. It has altered the way teachers and students interacted, affecting their teaching and learning experiences. Teacher-student engagement was a great challenge when teaching occurs online. There is greater difficulty for students and teachers to stay focused especially in situations where the home environment is not ideal. Technical hiccups in the course of online learning is further compounded by domestic distractions especially when adults and children compete for psychological and physical spaces. As

such, schools remain open to support students who face difficulties during the home-based learning phases.

What used to be part of school experience, for example, laboratory and workshop lessons, sports and games, performing arts, school celebrations, free play and interactions during meal breaks, camps and enrichment programmes could no longer be taken for granted. Physical and social activities related to curricular and co-curricular activities and experiential learning had to be curtailed sharply, pivoting from groupings of five to two and ensuring that safe management measures are in place at all times. Digital interactive technologies such as the use of augmented reality, virtual reality and other immersive virtual environments that were deployed to engage students in sensorially rich contexts in subjects including geography, history, social studies and science have been curtailed and limited to virtual excursions during COVID-19 pandemic.

All these have direct impact not only on students, but on teachers too as they undertake their multi-faceted and additional roles during COVID-19 pandemic. With increasing concerns over escalating COVID-19 infections, teachers had to quickly redesign lessons and monitor students' learning differently when teaching and learning pivoted to online full home-based learning in April 2019. Subsequent shifts and toggles between Blended Learning, face-to-face schooling and again Full Home-Based Learning, required additional time and effort on the part of teachers. This is exacerbated by teachers having to enforce safe management measures, undertake new administrative work, keep tab on attendance, submit reports expediently and follow up on students who missed lessons due to quarantine orders. Besides having to cope with their personal and

family demands in this COVID-19 pandemic, the heavy workload, large class sizes, class management and having to deal with parents' expectations have been perennial stressors for teachers (Ang, 2021a; Goh & Yip, 2021). It is no wonder that a recent survey uncovered that 80.6 % of 1,325 teachers surveyed indicated that their mental health has been negatively impacted by their work during the COVID-19 pandemic (Ang, 2021a). They cited the long working hours, inability to switch off from work and the lack of work-life balance as common stress factors.

While the inevitable rapid switch from school-based to home-based learning have resulted in numerous negative consequences, the Singapore Ministry of Education (MOE) has been far-sighted in its system-wide implementation of technology to enhance administration as well as teaching and learning. Such top-level decisions have made possible a quickened pivot to interactive digital technology, the use of Artificial Intelligence for personalized learning and assessment, the Student Learning Space as a system-wide platform for teachers and students to teaching and learning and the Parents Gateway as a portal for communications between schools and the parents. This ability to adapt quickly to new challenges is testament to the robustness and political will of the Singapore education system. It is evident that the COVID-19 pandemic has accelerated the use of digital technology to enhance teaching and learning capabilities in schools. Initiatives such as the Student Initiated Learning, Personal Digital Learning Programme (Yuen, 2020) and Blended Learning were introduced to empower students' self-directed learning and collaborative learning.

These initiatives have been possible under the strong leadership of school leaders who play a critical role in supporting teachers and ensuring that meaningful learning is

taking place throughout the COVID-19 pandemic. The heavy responsibilities of these school leaders cannot be underestimated as the pandemic has impacted on school leadership, strategic planning and culture. School leaders have to oversee the numerous swift changes in response to the COVID-19 situation as teachers pivot to on-line lesson design, deliver and assessment. Conversations on teacher e-pedagogical beliefs, assumptions and competencies become increasingly useful in promoting a supportive culture.

For the purpose of this paper, a study on the changes, challenges and opportunities encountered by school leaders in Singapore during this COVID-19 pandemic will also require a broader understanding of the role of these leaders as part of a larger ecosystem. Specifically, school leaders have to make sense of how COVID-19 as an unexpected disruption to the already VUCA (volatile, uncertain, complex, ambiguous) environment has implications on their leadership role. At a national level, studies by the Centre for Strategic Futures (2021) on the key driving forces that are likely to impact Singapore's future identified four broad changing operating parameters. They include (a) Technology (Digital, AI, blockchain, Internet of Things, quantum computing, human augmentation/substitution technologies, e.g. robotics, autonomous vehicles), (b) Economic (The need for human capital to be ready with relevant skill-sets for jobs of the future, new work arrangements, work-life, aspirations, and the drive to be innovative, competitive), (c) Social (Lifestyle, virtual space, work-home space, diversity and segmentations), and (d) the global environment (Geo-political, socio-political issues, demographics – shrinking workforce and ageing population, climate change affecting water, energy, food supplies).

3. Research findings

In the light of these dynamics in the external environment, an exploratory qualitative research was conducted to throw light on the changing roles of school leaders in this era of COVID-19. Data is collected through a structured questionnaire for 26 school leaders (vice-principals) at the onset of COVID-19 in 2020. The study aimed to understand the changing roles of school leaders in relation to the mission of preparing students to be future-ready learners in the 21st C (MOE, 2020) and to understand the knowledge, competencies, skills that will be helpful as a leader of future-ready learners in the 21st C.

Based on this study, two key roles of school leaders were identified as follows:

- a) School Leaders need to be learner-focused – for example, in the primary schools, school leaders noted that the “...right foundational skills and the right values.... will help them to navigate the future no matter what the future will be,” the need to “ground them more on values and citizenry especially in the rapid world of technological advancements” and to “develop their identity and teaching them how to make right choices is critical” are critical.
- b) In preparing students to be future-ready, building capacity of teachers to embrace change and “respond quickly to the VUCA world and the unexpected complexities that lie ahead. ...” are key factors. For example, school leaders clarified thus:

“Looking ahead, I will need to empower my teachers with curriculum design principles and knowledge of the key global trends which impact teaching and learning processes ...”

and

“In light of COVID-19, education and learning has taken on a new meaning. I see my role as riding on the wave of changes and adaptations that teachers have to go through to create and sustain new culture of learning (e.g. blended learning). I also see my role as having to recast what professional development for teachers will be like.”

In leading teachers to prepare students to be future-ready learners in COVID-19 times and in the 21st C, school leaders identified several aspects of knowledge, competencies and skills that are necessary:

- a) School leaders need to be agile and nimble to “be an early adopter”, be “more deliberate and intentional in creating more opportunities for students to be equipped and developed in the relevant skills needed in the future” and to “nurture, incubate and catalyse strong relationships and social skills in the school.”
- b) They need to be able to undertake external scans and have the foresight to “understanding the national and international development”, “being aware and connected to perking issues and trends” and acquiring the “knowledge of global trends that impact teaching and learning” were identified by the school leaders.
- c) School leaders also have to be “values and mission-driven” and be “able to network and value co-creation.”

- d) In addition, school leaders mentioned that having a good grasp of the latest theories in the field of educational leadership, the “core skills and dispositions” and understanding the complexities in the 21st C were found to be useful.

Based on the research findings on the changing roles of Singapore school leaders and the required knowledge, competencies and skills outlined above, implications on school leadership may be drawn.

4. Implications on school leadership

To lead in change and to prepare students to be future-ready learners in the 21st C, school leaders are expected to demonstrate these ‘LEADER’ qualities:

- i. **Long-term view** – School leaders need to be visionary, yet mindful of current educational imperatives, and be open to learn, unlearn, and relearn. To do so, leadership competencies in understanding the VUCA world, to have a “Lifelong learner, Life-deep, Life-wide, Life-wise” mindset for lifelong learning, lifework, citizenry and living (Wong & Ng, 2021). Based on the OECD (2021) reports, one area of focus in education by 2030 is on Student Agency, the belief that students have the will and the ability to positively influence their own lives and the world around them, and the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change.
- ii. **Educational imperatives** – As the educational leader and technical leader, the school leaders have to lead beyond academic excellence. In addition to ensuring curriculum and policy changes such as the introduction of a new scoring system in the Primary School Leaving Examination and implementation of Full Subject-Based Banding in schools, they also need to

ensure a high quality school experience, an equitable education for all and simultaneously ensure that the well-being of staff is taken care of. Thus they have to oversee staff deployment, allocation of resources for classes with students who require special attention, and ensure protected rest time especially in the current stressful COVID-19 pandemic. Beyond academic, citizenship, character and holistic development, the school leader needs to focus on the Learner at the heart of decision-making. To thrive in the VUCA world, students need to learn to navigate towards the world of well-being of oneself, of others and of the planet. It is about shaping their own future, making their own decisions rather than having others decide for them, and acting rather than to be acted upon.

- iii. **Awareness of Self** – In times of uncertainty, it is necessary for school leaders to have clarity in individual identity, True North beliefs and values. An awareness of their strengths and areas for horizontal and vertical growth (Petrie, 2018; Kagen & Lahey, 2016) will be crucial in leading the school.
- iv. **Dispositions** – School leaders must have mindsets of openness, adaptability, agility, creativity, capacity for ambiguity, uncertainty, contradictions, empathy. In a recent OECD Learning Compass 2030 workshop, transformative competencies such as the propensity to creating new value, taking responsibility in a VUCA environment, and reconciling tensions and dilemmas were highlighted. Thus, besides being purpose-driven, having clear personal and work values, skill sets such as having the disposition to be open to vulnerability, being willing to engender trust, and having the resilience to rise

again in times of setbacks and disappointments (Brown, 2017) will be necessary.

- v. **External leverages** – As relationship builders and collaborators, school leaders need to leverage on partners, networks, connectivity to mobilize technology and resources during peace times as well as in times of crisis. Such partnerships with stakeholders, working with parents and the community, industries, institutes of higher education, and so on will open up opportunities for greater positive changes. As astute school leaders, teachers and students seek guidance and direction and hence, evidence-based information and practices need to be clearly communicated to these stakeholders. They need to help in making sense of information especially in the current pandemic situation confronted with whirlwind changes from various sources.
- vi. **Role expectation** – In times of uncertainty and turbulence such as the COVID-19 pandemic, the school leaders are expected to lead as the sense-maker, inspirer, stabilizer, change leader, culture-builder, people-developer and simultaneously being able to innovate and act entrepreneurially. Fullan's (2020) six global competencies provide useful reminders for school leaders to focus on the development character, citizenship, collaboration, communication, creativity, and critical thinking as part of the desired goal of preparing students to be future-ready. In the process, they are gate-keepers of the aptitude and attitudes of learners for the future, embracing the joy of learning, spirit of inquiry, ruggedness of character, confidence, and lifelong learning. In addition, school leaders have to lead nationally (Wong, 2020) ensuring that MOE-

initiated policies are implemented according to the needs and readiness of the school. This is carried out through the “strategic alignment, tactical empowerment’ approach (Ng, 2017).

One key challenge for school leaders in this COVID-19 pandemic is to consider the learning gaps arising from the impact of disruptions in face-to-face learning on students’ learning and well-being. Learning lags in some areas especially in activities that involved social interactions such as sports and games, learning journeys, camping, physical exercise have curtailed opportunities for developing essential social and emotional competencies including self-awareness, self-management, social awareness, relationship management and ability to make responsible decisions. The opportunity to learn for life and relating with peers have taken a huge knock. Another possible learning loss is in the domain of developing 21st C skills such as critical and inventive thinking, communication and collaborative skills, and skills related to civic literacy, global awareness and cross-cultural appreciation. To some extent, social distancing and safe management measures have hindered opportunities for development of higher order skills. Moving forward, these skills will have to be in the forefront as leaders prepare students to be future ready as confident, self-directed learners who will be active contributors and concerned citizens (MOE, 2021b).

On the other hand, such learning lags have been mitigated by numerous MOE policies that were already in the pipeline even before the COVID-19 pandemic. Firstly, the accelerated adoption of technology-related pedagogical approaches and the well-structured system-wide Student Learning Space made it possible for a common teaching and learning platform for teachers and students, and for communication with parents.

Secondly, the MOE has made clear decisions concerning the negative impact of extended school closures. In leading nationally, schools are aware of challenges in child-care arrangements for the working adults and the difficulties associated with learning from home. Hence, home-based learning is implemented as a last resort to ensure a conducive learning environment for the students. In a recent announcement, end-of-year examinations for Primary 3 and 4 were cancelled to protect time for curriculum recovery (Ang, 2021b). Thirdly, system-level support for school leaders during this stressful COVID-19 pandemic is demonstrative of the strong strategic alignment of educational policies and implementation in the Singapore education system. Such measures operated in tandem with the intentional social distancing and observation of basic hygiene practices such as hand washing, masking, and the use of sanitisers during this COVID-19 pandemic era. Overall, learning gains in flexibility, resilience and creativity in adoption of a variety of pedagogical approaches were appreciated during this challenging COVID-19 era. For example, the upper secondary students who are more technology-savvy and independent were able to pivot to online learning seamlessly and this augers well as they prepare to be future-ready.

The disruptive COVID-19 era is an opportune time for school leaders to pause, rethink and reset. Timely change to adapt to the new external environment and stay ahead of the curve requires a re-definition of the traditional narrative about education and success (Hannon & MacKay, 2021). Singapore's narrative about a broader definition of success beyond academic grades is a move in that direction. Policies related to the availability of Multiple pathways, Direction School Admission, Full Subject-Based Banding and the New PSLE Scoring System are some examples. It is a

time for school leaders to redefine the education narrative for their staff and students, a time to consider the practical implications of what it really means to broaden the definition of success beyond academic excellence. While fundamental knowledge and skills, literacy and numeracy have to be present for subsequent scaffolding of learning, there will be a continual need to reframe the new educational narrative, to rebalance priorities and make the new necessary shifts in response to a different future triggered by COVID-19 pandemic.

Looking ahead, the COVID-19 pandemic has accentuated the importance of SkillsFuture as a national movement to encourage and support lifelong learning in schools and in the working world. From a broader perspective, issues related to the ageing population and the environment will increasingly emerge in the forefront. Hence, the emphasis will be on the need to reimagine education, to be courageous and the agility and ability to reconfigure structures, processes, strategies, human resources and technology quickly towards value-creating opportunities (Ng, 2020). In schools, professional development support through career-long training of teachers in curriculum development, the use of Differentiated Instruction as a key pedagogical approach, and in the application of technology will be necessary to ensure continuing enhancement of professional capital in schools to meet the evolving needs of student.

While the COVID-19 pandemic requires swift adaptation to the dynamic external circumstances, it is also a time for change to take place in a steady, reflective and balanced manner. Despite the turbulence, there are some aspects of education that need to be rooted deeply and unwaveringly so as to be true to its mission and purpose. The MOE mission “to mould the future of our nation by moulding the people who will

determine our future” (MOE, 2020) will continue to remain. Timeless constants that focus on student learning and the mission to prepare them to be future-ready learners for the 21st C will remain strong under the strong leadership of MOE. The fundamental role of teachers will always be beyond the teaching of subject disciplines. Teachers are key to care, lead and inspire students and their role as a nurturer of character and citizenship values will remain. They will continue to work in close partnership with the home and community so as to provide an enriching and flourishing educational experience to their students.

5. Conclusion

In summary, the Singapore education system is operating from a position of strength and this will continue to be so (Ng, 2020). While COVID-19 is a great disruptor, this will not be the last time that a new normal will emerge. School leaders need to be prepared, agile and be energized to lead their schools out of not only this COVID-19 pandemic, but also from any other disruptions that affect student learning. They can do this with high confidence, optimism and hope.

References

- Ang, Q. (2021a). *More than 80% of Singapore teachers say COVID-19 pandemic has hurt their mental health: Survey, Parenting & Education News & Top Stories*. The Straits Times, 21 September 2021.
<https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/more-than-80-of-teachers-say-the-pandemic-has-hurt-their-mental-health>
- Ang, Q. (2021b). *Pri 3, 4 exams cancelled; 2-stage start for in-person classes*. The Straits Times, 8 October, 2021, A1.

<https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/year-end-exams-cancelled-for-pri-3-and-4-pupils-classes-to-resume>

Brown, B. (2017). *Daring Classrooms*. TED Talk.

<https://www.youtube.com/watch?v=DVD8YRgA-ck>

Centre for Strategic Futures (2021). Centre for Strategic Futures.

<https://www.csf.gov.sg/>

Chong, C. (2021). *S'pore's Covid-19 strategy has kept death toll low: Ong*. The Straits Times, 19 October 2021, A1.

<https://www.straitstimes.com/singapore/spores-covid-19-strategy-not-a-flip-flop-helps-prevent-massive-number-of-deaths-ong-ye>

Co, C. (2021). *Working from home to remain as default; jobs support scheme extended for certain sectors*. CNA News, 10 June 2021.

<https://www.channelnewsasia.com/singapore/work-from-home-wfh-default-jss-extended-phase-3-heightened-alert-1846681>

Fullan, M. (2020). *New pedagogies for Deep Learning*.

<https://deep-learning.global/wp-content/uploads/2020/06/SEL-and-Deep-Learning-5-things-we-know-Edu-Reimagined.pdf>

Goh, C.T. & Yip, C. (2021). *'My mental health is at an all-time low': Teachers talk of burnout, MOE aware that 'gaps' need plugging*. CNA Insider, 5 Sept 2021.

<https://www.channelnewsasia.com/cna-insider/my-mental-health-all-time-low-teachers-talk-burnout-moe-aware-gaps-need-plugging-2157151>

Hannon, V. & MacKay, A. (2021). *The future of educational leadership: Five signposts*. CSE Leading Education Series, Victoria.

https://www.ais.sa.edu.au/wp-content/uploads/PCRG/2021/CSE-Leading-Education-Series_4-08-2021-R1.pdf

Kegan, R., & Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Harvard Business Review Press.

- Lim, V. (2021). *Simplified health protocols and reconnecting with the world as Singapore moves to live with COVID-19: PM Lee*. CNA Online, 9 Oct, 2021.
<https://www.channelnewsasia.com/singapore/pm-lee-covid-19-national-address-update-mindsets-simplified-health-protocols-2232481>
- Lin, C. (2021). *'Difficult' to extend childcare leave to cover all home-based learning days: Indranee Rajah*. CNA Online, 5 October 2021.
<https://www.channelnewsasia.com/singapore/childcare-leave-entitlement-home-based-learning-difficult-indranee-2222231>
- Ministry of Education (2021a). *Primary, secondary schools, junior colleges and Millennia Institute to shift to full home-based learning*. 16 May 2021.
<https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20210516-primary-secondary-schools-junior-colleges-and-millennia-institute-to-shift-to-full-home-based-learning>
- Ministry of Education (2021b). *21st century competencies*. Online, available at
<https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Ministry of Education (2020). *Our Mission and Vision*.
<https://www.moe.gov.sg/about-us/our-mission-and-vision>
- Ministry of Health (2021). *Updates on local situation and maintaining the stabilization measures*.
<https://www.moh.gov.sg/news-highlights/details/updates-on-local-situation-and-maintaining-the-stabilisation-measures>
- Ng, P. T. (2017). *Learning from Singapore: The power of paradoxes*. New York: Routledge.
- Ng, P. T. (2021). Timely change and timeless constants: COVID-19 and educational change in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 19-27.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2021). *OECD Future of Education and Skills 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>

- Petrie, N. (2018). *Vertical Leadership Development (Part 1 and 2): Developing Leaders for Complexities*. Centre for Creative Leadership White Paper.
- Phillips, A. (2021). *The coronavirus is here to stay – here’s what that means*. Nature, 16 February 2021.
<https://www.nature.com/articles/d41586-021-00396-2>
- Robert, C. (2021). *Why Singapore is still in a transition stage towards endemic living: Infectious disease experts explain*. CNA News, 10 September. 2021.
<https://www.channelnewsasia.com/singapore/singapore-endemic-living-transition-covid-coronavirus-2168366>
- Shafeeq, S. (2021). *What does home recovery mean for COVID-19 patients in Singapore?* The Straits Times, 23 September 2021.
<https://www.straitstimes.com/singapore/what-does-home-recovery-mean-for-covid-19-patients-in-singapore>
- Teo, J. (2020). *More working from home feel stressed than those on Covid-19 front line: Survey*. The Straits Times, 19 August, 2020.
<https://www.straitstimes.com/singapore/health/more-work-from-homers-feel-stressed-than-front-line-workers-singapore-survey-on>
- Tan, T. (2021). *Task force proposes moves to help family violence*. The Straits Times, 24 September 2021, A1.
<https://www.straitstimes.com/singapore/community/task-force-calls-for-stronger-protection-for-victims-of-family-violence-beefing>
- The Lancet (2021). *The Lancet: COVID-19 pandemic led to stark rise in depressive and anxiety disorders globally in 2020, with women and younger people most affected*. 8 October 2021. Lancet Press Office.
<https://www.eurekalert.org/news-releases/930770>
- Wong, C. P. & Ng, D. (2021). The roles of school leaders in developing future-ready learners: the case of Singapore. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 249-269.

- Wong, L. (2020). Speech by Mr Lawrence Wong, Minister for Education and Second Minister for Finance, at the Appointment and Appreciation Ceremony for Principals, at the Edutorium, Ministry of Education. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/news/speeches/20201229-speech-by-mr-lawrence-wong-minister-for-education-and-second-minister-for-finance-at-the-appointment-and-appreciation-ceremony-for-principals-at-the-edutorium-ministry-of-education>
- Wu, P. S. (2021). *Commentary: Why many workers are just not very interested in their jobs anymore*. CAN News, 23 September 2021. <https://www.channelnewsasia.com/commentary/workers-not-interested-jobs-burnout-boreout-resignation-presenteeism-2184921>
- Yuen, S. (2020). *All secondary school students to get personal laptop or tablet for learning by 2021: Tharman*. The Straits Times Online. Retrieved July 15, 2020. <https://www.straitstimes.com/politics/all-secondary-school-students-to-get-personal-laptop-or-tablet-for-learning-by-2021-tharman>

Acknowledgement

Funding for this research was from a planning grant by the Office of Educational Research, National Institute of Education (NIE), Nanyang Technological University, Singapore (Project Number PG 11/19 ZB; NTU-IRB-2020-02-030).

Note

This paper was presented at The 2021 International Conference: Changes and Challenges Encountered in the Development of Education Globally in the Post-COVID-19 Era held by the National University of Tainan, Taiwan, on October 29, 2021.

吾乃男兒身，何來女人心？—就讀師範院校中文系所男生文化初探

曾碩彥

國立臺灣師範大學教育系博士
新北市立海山高級中學教師

摘要

本研究透過質性研究以師範院校中文系所的男生為研究對象，經由學校整體生活經驗的檢視，瞭解其文化符碼與學習生活，並為教育場域所存在的性別再製之教育形式作反身性的思考。面對社會的性別期待，師範院校中文系所男學生透過展現男子氣概來回應所處的學習環境，形成獨特的男學生文化，以主動及創造性的方式來面對學習環境中的傳統觀念，「屌人」為群體的文化符碼，對外則以較文雅的近似音「島人」稱呼。本研究從男學生進入非傳統科系的歷程性瞭解，刻劃出學生的想法與行動，並置於社會文化脈絡下去解析，以發掘群體內部差異來檢視社會結構性別不均等的議題。本研究關注學生意圖轉變社會結構的行動策略，透過男學生文化之描摩，使教育場域的性別議題能夠有更深一層的省思與改變。

關鍵詞：學生文化、男子氣概、非傳統科系、性別

We Are Boys, Why We Live With Girls? The Student Culture of Boys Study in the Department of Chinese in the Normal University

Shou-Yen Tseng

Ph.D., Department of Education, National Taiwan Normal University
Teacher, New Taipei Municipal Hai-Shan High School

Abstract

Through the preliminary exploration of qualitative research, this research takes boy students from the Chinese department of normal university as the research object. Through the inspection of the school's life experience, we understand their cultural codes and learning life, and are the basis of the gender reproduction in the educational field. The educational form is reflexive thinking. Facing the gender expectations of the society, boy students in the Chinese Department of normal colleges responded to their learning environment and formed a unique boy student culture in order to show masculinity, trying to respond actively to the cold in society, and to face the traditions in the learning environment in a creative way. The cultural code of the group is 'Chinese Wicked Man'. This research attempts to understand the history of boy students entering nontraditional major departments, depict students' thoughts and actions, and analyze them in a social and cultural context, and explore differences within groups to examine the issue of gender inequality in social structure for demonstration. Pay attention to the action strategies of students' intention to change the social structure, and through the description of boy students' culture, the gender issues in the education field have a deeper reflection and change.

Key words: Student Culture, Masculinity, Nontraditional Major, Gender

壹、研究源起

肌肉化之而為山 毛髮易之而成林

口水噴之流成溪 筋骨幻之便科森

「大哉雍之為壯哥也，巍巍乎，唯肌為大，唯雍則之。

蕩蕩乎，民無能名焉。巍巍乎，其有成功也。煥乎，其有肌肉。」

(非正訪 20200809 昕)

這是一段師範院校中文系所男生透過改寫典籍而來的文字，呈現出男性身處於以女性為主的師範院校中文系所的文化展演。唸中文、教國文，在傳統父權體制的社會下，鑽研文學的男性常被外界視為陰柔的表徵。在此情況下，這群身在師範院校中文系所的男生，往往需要兼顧父權體制所賦予的男子氣概，又要蘊含文學想像的浪漫陰柔氣息，獨特的文化就油然而生。

這群師範院校中文系所的男生，坐在教室場域內，閱讀著源自於中國傳統淵遠流長的文學著作，曾幾何時，書中的大文豪個個都是豪放飄逸，再不就溫柔婉約、清新脫俗的大男人。傳統性別觀念，讓能讀書、可讀書、會寫書的人都是男性，歲月的流轉與社會價值觀更迭，傳統的性別價值觀難以脫去，可是這些「舞文弄墨」的事，早已皆非男性專屬矣！「文學」漸漸被視為女人家在從事的工作，進入文學科系的男性，每每面臨價值上的衝突：大學講堂上，回顧經點的文學著作，歷代大文豪皆屬男性，可是這些男學生回頭環顧教室，卻總是被女同學包圍，成為萬花叢中的一點綠。想想未來，從以前中小學老師，甚至是國文老師，感覺起來都是女性為首的職業與領域，身處於師範院校中文系所的男學生，在充滿價值矛盾的場域裡，往往需要發展出有別於傳統的行為，來顛覆或傳承，過去傳統與未來現實在他們身上所設下的枷鎖。

然而，男性進入非傳統性別科系及生涯的情況，已有逐年增加的趨勢，而女性選擇非傳統的科系或生涯，在過去十年逐漸的被承認與重視，但是，相同的情況並不能用來說明男性的選擇(Stenberg & Dohner, 1992)。過去的相關學生文化研究多聚焦在中學學生文化，然而「文化」的型塑是透過特定的一群人在其特有的領域創造而產生，不同階段、階級、性別、族群與階級及學校環境的不同，學生也會發展出不同的學生文化。再者，時間與政治經濟環境的更迭，師範院校學生文化的型塑與詮釋，可以充分反映學生面對社會生存與發展的自我定位。

「非傳統科系」即是將全國各科系所相同性別少於百分之三十的科系所認定為分傳統性別系所（甯靜瑩，2000）。因此，「女性選擇非傳統科系」就是指女性選擇傳統上被歸屬於男性的學科領域，例如電機、機械、工程與建築，而「男性選擇非傳統科系」就是指男性選擇傳統上被歸屬於女性的學科領域，如文學、護理、幼教與家政等。學生就讀性別非傳統科系的研究，大致可分為以下兩個取向：

一、男性進入非傳統科系的研究多集中在護理方面

相關研究顯示，由於社會傳統認知，男性角色的工作之附帶價值高過於女性角色，因此背離其性別角色的男護生在學習與就業的過程裡，往往比女護生遭致更多的壓力與挫折，也會面對較多的偏見與負面的評價（楊政議，2000；曾雅玲，1997，2000）。

二、針對女性進入非傳統科系的發展作探究

在檢視某種性別，進入傳統認定專屬於特定性別的工作領域，一定會成為非主流群體的迷思，具有論證、改變與超越的空間。謝宜家（2000）研究土木科系大學畢業女生進入營建業的發展，其發現以男性為主體的營建業中，女性的平均教育程度較高，工作以規劃設計為主，並且較少涉入工作、工地管理的領域，而且薪資也沒有居於劣勢，並不像社會刻板印象下，女性進到以男性為主的工作場域，就會受到歧視與差別待遇。上述研究之可貴就在於戮力去發掘非傳統中的成功典型案例及其關鍵的影響因素。

本研究從男學生進入非傳統系所的歷程性瞭解，先就他們的想法與行動作整體性的瞭解之後，再將之置於社會文化脈絡下去解析，並發掘其中的群體內部差異，以檢視社會結構性別不均等的議題作論證，也可關注到學生意圖轉變社會結構的行動策略，才不會忽略男學生在非傳統系所的學習領域爭取學校成功之典型，透過男學生文化之揣摩，使教育場域的性別議題能夠有更深一層的省思與改變。

在父權體制的運作下，男性與女性不論是在家庭、求學過程或工作場所之內，都會被區隔在其性別角色合宜的位置內，就像「男班長、女學藝」、「男偏理、女偏文」、「男老師負責行政、女老師負責教學」，從家庭、學校乃至社會的運作，都依循著已經被「區隔」的性別角色。就如同本研究中師範院校的中文系所內，多被認為「老師」是女性從事的職業，而「中文」是女性就讀的科系。顯見，進入「女性化科系與職業」的男學生詮釋性別角色地位的方式，也會受到整個父權社會體系的影響。

性別角色扮演在教育場域中不難窺見，傳統對男性與女性的形象論述中，臺灣多數人的受教經驗，中小學升旗典禮講臺上站的多半都是男校長，而臺下帶班的多半都是女老師，班級當中的體育、勞動、管理性質的工作都是由男性負責，而藝文、輔助等靜態活動的事務都是由女性負責。雖然教育場域的性別角色會逐漸轉變，男生與女生能夠擔任迥異於傳統性別氣質、角色的工作，但是傳統與改變的過程中，學生勢必需要發展出一套適應的機制從而改變自我認知及行為模式。因此，教師被視為女性化特質的工作，使得師範院校的學生及中小學老師的比例，多半呈現女大於男的現象。就如同臺灣社會文化脈絡下的教師工作，由於教職與母職的性質接近，使得多數女性會進入教職領域，使得教師這個職業的性別比例產生比較懸殊的現象（謝小苓，1995：203-204）。

從男教師的研究可以瞭解男性擔任教師工作的想法與觀點，但是若能就大學的師資培育階段探究師範院校的男學生是如何面對社會「女性化」的指稱和即將面臨的女性為導向的教師工作，如此一來，將更能彰顯教育過程的價值觀念傳輸，及更瞭解男生從學生即將過渡到教師的觀念調適與行為模式之轉換。男學生不僅要面對未來教師工作是以女性為主體的性別隔離場域，男學生的調適與轉換就需要更進一步的瞭解與探究。

學生可能創造出各式的文化，來抗拒他們所意識的性別角色之結構性障礙，以尋求反再製的可能。在此基礎上，透過發掘師範院校中文系所的男生文化，為教育場域可能存在性別再製的教育形式做反身性的思考，也能從學生的角度去瞭解，學生是如何解讀大學至研究所的教育階段所存在的性別隔離現象，他們又是以什麼樣的想法與行動去面對此現象。

貳、文獻探討

一、Willis 文化創生理論的「抗拒文化」

若從衝突論的觀點，學校系統反映了來自不同社會群體的文化，而弱勢學生帶著家庭或社區的弱勢群體文化進入學校，因而與學校的社會主流文化產生形式與程度上的矛盾，學校系統未能讓支配團體的優勢合理化，而使校園產生衝突或是對抗強勢團體的現象。此時，學校與學生之間不再是支配與順從者的角色關係，學生文化成為文化衝突與對抗下的產物，此以階級抗拒理論為代表的研究，則屬 Willis(1977)研究英國勞工階級學校小伙子(lads)的學生文化最為典型。

這群學生將學校視為壓迫他們的權威，傳遞以學業為導向的學校文化，為了要凸顯自我的特色與文化，勞工階級學生便以「突出」的穿著打扮、打架喝酒與閒散的上課態度，來區別自己與學校其他「應聲蟲」(ear`oles)學生的不同，因為他們覺得自己有反抗學校體制壓迫的勇氣，就認為自己將比那些順從聽話的學生更成熟且優越。這些學生受到勞工階級父母工廠文化(shopfloor culture)的影響，重實用而輕理論且強調肌力的優越感，認為學習心靈層次的知識，反而會強化自己被迫接受服從與順從的威脅而喪失自由。

因此，這些學生往往逃避學校教育智力、抽象學術知識的訓練，甚至拒絕學校文憑，想積極投入就業市場追求父親在工廠文化中所展現的力氣與支配力，但是最終仍難逃階級再製的命運。Willis 企圖去質問過去社會再製理論，結構與能動分離的問題，並提到勞工階級男性的抵抗是為強化自己的社會地位，學校勞工階級學生對抗社會主流文化，是學生主動性創造選擇的結果，反映出社會結構與微觀師生互動之關聯。至此，文化被視為一種實踐的系統與生活的方式，並且由特定階級行為、社會群體環境與社會意識聽和結構力量，共同交互作用下所型塑而成（林昱貞，2002：7；Giroux, 1983: 257-293）。

Willis(1977)所帶動的學生文化創生理論的觀點，強調了面對社會結構霸權的壓迫及社會文化再製時，學生個人所展現的主體能動性，其發現學生具有洞察(penetrate)社會結構宰制的能力，因而發展出抗拒的學生文化，但是最後的結果仍舊邁向社會與文化的再製。然而，如只單從文化生產的角度來從事學生文化研究，不免會陷入理論的迷思，使人懷疑文化創造的背後，仍舊難以逃離再製的命運。

然而，抗拒理論提出之後也遭致廣泛的提醒與批評。黃鴻文（2011）指出學生抗拒必須有對象與結構性的障礙，像是社會學重視的階級、族群和性別，因此，研究者必須要描述抗拒的對象以及面臨的結構性障礙，並解析學生在觀念與行動上的象徵意義，才能瞭解抗拒是否存在及其類型與意義。此觀點揭示本研究進行訪談與資料分析時，須留意不宜馬上斷定其為偏差或是抗拒行為，若能夠以脈絡化的資料來探究其內在理念，順利找到支配群體，是否有明確的存在或是具體傳遞以的價值觀目的，進而確認誰壓迫了學生？學生的抗拒對象又是誰？如此才能呈現學生文化的完整樣貌，抗拒與偏差才不至於被誤用。

二、男子氣概的理論觀點

Connell(2009/2011)從性別世界觀的角度提到，由於經濟依存度加深，全球性媒體的誕生，政治體系的彼此連結等，形成了我們現在所謂的「全球化」，對於性別也有深遠的影響。新的性別秩序在我們眼前逐漸成形：就在勞工遷徙、跨國企業與全球市場、跨國媒體與國際化的國家結構之中。新的身份認同與運動應運而生，相關的新知識也在全世界流通。

本研究之師範院校中文系所的男學生，有些人可能在結構的限制下，抑鬱難耐而發展出反抗中文科系的學習內涵，也有人可能服膺於結構進而沾染了女性化特質，帶著對應男兒的軀體卻內化女孩的心靈融入中文科系的文化，以爭取生存的空間。有些男生透過彰顯「男子氣概」來突破以女性為主的結構，適時的內化女性特質卻又極力維護男性應有的尊嚴，「男子氣概」就成為其中重要的轉轍器。

討論「男子氣概」時，普遍性的概念就在於預期男子氣概是「男性應該有的特質」；根據Calhoun(2002)所編的〈Dictionary of the Social Sciences〉對masculinity的解釋，男子氣概是與男性相關的行為模式。它是文化的產物，會因為不同文化與彼此相異的要求和規範，而具有為數甚多、樣貌相異的形式。

而Connell (1996)認為男子氣概具有多元(multiple)、層級與霸權(hierarchy and hegemony)、集體性(collective)、主動建構(active construction)、層次性(layering)、動態性(dynamics)，展露男子氣概原先的曲折紋理，但肯定了男子氣概多元樣貌的存在。Gutmann (1997)則是混合性的認為，凡是男性「所做或想做」的事情、男性認定身為男性「當作與當想」的事情、具有「鐵漢特質」的男性，「男人中的男人」認為男子氣概與女性氣質是以關係形式存在，性別關係才是男子氣概組成的關鍵。由此可見，男子氣概探究已經觸動了個體社會建構、身分認同及性別角色等各種動因，群體成員間的互動模式與微妙關係，如實反應了男子氣概的認同差異與磨合。更進一步就必須要觀察男子氣概的表現，以捕捉個體「為何認定」和「如何認定」的內心思欲，以及「為何行動」與「如何行動」的外顯行為，才能對男子氣概的整體形貌有所瞭解。

社會動因建構出錯綜的性別關係，將同步調節性別組態與男子氣概的內涵，若能回溯性別關係並瞭解調節此關係的因素，便有助於男子氣概內涵的整全勾勒。從Connell(1987)提出範疇(categorical)與日常作為(practice)理論，可區分並解決其間的問題。就範疇理論而言，其是以預設的(persuppose)範疇來探究，其會先假定性別的形式，並且常以男生和女生在權利與興趣上的衝突做區別。整體而言，這

種形式是著重於描述性別之間的關係，卻沒有去說明這樣的理論或範疇是如何形成，也沒有就性別內在的區別與差異作說明，因為他們都假定典型的男性或女性都會擁有典型男性或女性應有的態度或特質(Holland & Quinn, 1987)，這樣的形式盛行於一般認知、文化模式或社會科學理論當中。深究兩者的取向，日常作為理論的優點在於較能容納性別內部的議題，正如探究階級須解釋階級間與階級內的挑戰，瞭解性別也應具有解釋性別間與性別內爭議的張力，解釋力道似比範疇觀更為延密。因此，日常作為觀點較範疇觀更能容納多種複雜的情境，也能瞭解性別定義非天生賦予，結構並不是事先存在的，而是由歷史性的脈絡所組成，當性別在面對不同社會利益團體支配的情況下，就能夠以不同的方式去建構個體生存的意義。

Horvat & Lewis (2003)針對黑人女高中生進行研究，他發現成績優異的黑人女高中生，之所以隱瞞自己的學術成功，並不是害怕遭到黑人同儕的排斥，而是為了保持低調以保護黑人朋友的感受，他們發現學生的觀點與行為展現，往往取決於日常生活中不同的同儕團體及情境的差異。此理論觀點及相關研究提醒我們在從事文化研究時，必須留意群體內部的差異，就如同本研究不能假定進入師範院校中文系所的男生，都具有特定的男性化或女性化特質，否則就會落入了預設的範疇中，過去這一類的研究很容易就會認為特定性別在進入異性為主的場域就勢必受到壓迫或隔離。本研究希望把性別社會化、性別隔離等現象視為一種結構，藉由男生群體所可能具有的內部差異性特質，或許就能突破、超越該社會結構，亦有可能是再製結構。因此，日常作為理論發掘群體內部分異的觀點，不啻為瞭解男生群體在面對社會結構時那些時間點進行突破，那些時候進行再製的最佳途徑。

在臺灣的校園中，郭怡伶（2005）研究國中學生的阿魯巴活動，分析臺灣校園裡建構出的男子氣概，如何藉著一次次的男性團體儀式，凝聚、加強本身也提醒其他團體裡的男性，並在團體裡彼此監督、甚至彼此監視。這表示男性對本身追求男子氣概的不安或不確定，需要藉由次數頻繁的凝聚儀式來安定或肯定自己，內化男性對男子氣概的追求。學生的活動除了隱含所屬性別的內在壓力，鄭英傑（2007）以學生的遊戲為主題進行分析，發現學生的遊戲除了具有性別分野，還具有階級差異，遊戲中同儕、性別、學校脈絡與階級等因素互相交錯，突破以往認為學生遊戲中的影響因素是平行陳列的觀點。因此，我們在關注學生的活動具有性別差異之餘，也應同時敏感地覺察其他因子的發酵作用。

透過與環境的互動，個人可能發展出某些共同的觀念及行動方式，是以，本研究欲從「文化」的角度來探尋師範院校男生的教育經驗，因為他們面對著以女性為多數的學習環境、被認為女性為主的學習領域，在認知自己是「男兒身」的情況下，卻意識到環境總是強化著「女人的氣息」，使他們不僅要強化自己的男子氣概，為了求生空間，有時卻也要適度的拋棄男子氣概而融入女生群體。

三、就讀非傳統科系的學生之相關研究

在選擇非傳統的情況下，男性與女性就讀非傳統科系時，在與傳統價值不連續的情況下，學生就勢必需要以「有別於性別傳統」的生存在此非傳統的科系中。曾雅玲（1997）曾經指出，性別角色刻板印象對男護生產生了負面的影響，讓男學生在臨床實習過程遭受不平等的對待，如某些醫院不接受男護生實習婦產科單位、質疑男性為何要學習護理等，導致男護生在學習過程因為性別的緣故產生壓力與挫折。在學習方面，男學生的學習情緒易受影響，導致缺課、甚至準備重考，如果勉強完成學業的學生，仍然會選擇轉業甚至投考其他研究所，造成了教育投資的浪費。而 Etzkowitz(1971)、Segal(1962)的研究也發現，男護士對於性別角色刻板印象相當困擾，而且常常感覺他們必須證明自己的男子氣概。可是，這類研究卻多只是描述男護生在社會極受教育階段所遭致的壓力與負面觀感，卻鮮少提及他們是如何在兼顧學業與未來工作的情況下，是如何調節自己的性別角色，解決在環境所面臨的問題。

李惠恩（2001）就曾經探究大學家政系男生的學習經驗與調適歷程，其發現男學生在環境的適應上，因缺乏男性楷模角色且同性友伴支持較少，所採行的策略是建構出自我信念來突破傳統觀念，並且將大學家政系視為一種興趣而非未來可從事的生涯選擇。但是，其整個研究卻只是單一的以微觀取向的調查，只就家政系男生個人的學習成長作瞭解，並未就學生個體行為與整體社會文化脈絡作解析與連結，使得整個研究看起來，男性永遠被看成是家政系領域中的外來者，男生永遠都只是身在家政系以女性為導向的氛圍中，沒有見到男學生發展出什麼樣的行動來回應父權體制的社會結構及女性為導向的學習領域。而且在性別刻板印象的作用下，當男性走入了非傳統的科系與領域彷彿就是進入了死胡同般，毫無個體能動性可言，也沒有見到該領域的男性是否有群體內部的區別，使得該研究無法就社會結構之性別不均等的現象作深入的解析與論證。

本研究在檢視這群師範院校中文系所的男學生時，從上述文獻回顧可以發現，不應過度的只單從父權體制的結構壓制下去檢視他們的行為，而是透過學

生行為的整體性刻畫與瞭解之後，再進一步的與社會文化脈絡作連結，才不會忽略了男生在進入非傳統科系成功的典型及意圖轉變結構之行動策略。然而，研究者認為，男性進入非傳統科系的學習過程，不僅要在結構下看這些男性受到傳統性別角色的影響，也應該去發掘男學生在教育場域裡，是如何透過具體的行動去顛覆、翻轉或是再製這樣的性別社會化所賦予的特質與角色。

參、研究方法

一、研究目的

透過研究源起與文獻探討之說明，茲歸納本研究目的如下：

- (一) 以師範院校中文系所男生的主體性觀點，呈現其學校生活的各面向經驗，發掘他們回應社會結構所發展出來的文化符碼與生活形式，以解析觀念與行動背後的社會文化意涵。
- (二) 瞭解男生在父權體制社會卻處於女性為主的師範院校中文系所之生活經驗，為社會及教育場域可能存在的性別再製之教育形式作反身性的思考，以作為未來發展性別教育或反再製教育的基礎。

二、研究方法的選取

本研究透過深度訪談針對現今就讀師範院校中文系大學部的男學生，將文化生成、定型與轉變作歷程性的瞭解。本研究則以主位(emic)的概念研究取向，用詮釋理解的深度訪談之研究方法，探究田野報導人的主要觀點，掌握學生文化的整體性，再兼以客位(etic)的概念方向，採納相關理論來分析其觀點，也避免使文化分割成數個元素之缺點(黃鴻文，2003；武曉梅，2004)，因此，以男學生的自身經驗出發，從師範院校中文系所之同儕、師長與學校、家庭的文化脈絡資料，藉以瞭解學生觀點來源、行動依據及其對情境定義之間的互動關係，而構築出師範院校中文系所男生文化之整體性的樣貌。

研究者透過研究的初步構想，並根據研究的方向閱讀相關文獻而聚焦，過程中也可能修正或轉變研究問題。待進入田野之後，之前所發展的研究問題與閱讀的文獻，當隨著田野資料不斷的增加，經由研究者不斷的反思觀察與訪談記錄藉以產生修正問題與方向的空間。本研究在選擇以師範院校中文系所的男生文化為研究方案之後，即確認以學生文化的研究方向，開始透過文獻的閱讀，蒐集學生文化、社會學理論以及其中所交織的社會性因素，諸如性別、階級或族群等課題。

並且讓現場所蒐集的資料作為整個研究的重心，透過資料的整理與分析，研究者可能再重新去調整文獻的議題與方向，讓現場的資料說話，使整個研究呈現一連串反覆循環的過程。

三、研究對象與脈絡

動態的文化研究除了能貼近學生生活的現實，也較能真實的反映學生的觀念與行動策略。由此，研究者遂選定畢業於師範院校中文科系大學四年級的男生為研究的對象。選定大四的男學生作為研究對象之原因在於，本研究希望透過深度訪談讓學生大學四年的學習生活經驗，以凸顯男學生受到其系所文化之影響，描述其學業學習、生活、升學過程與未來就業選擇的想法與經驗，呈現一連串文化生成、定型與轉變之歷程，其過程是具有變化的可能性，而非單一時間定點的文化展現。

本研究以北部一所師範大專院校大四男學生為研究對象。研究者的觀察與訪談由2019年9月中開始至2020年8月底結束。每週進行1到2次的課堂與課後生活觀察，每次大約2小時，每次均包括課後及活動後30分鐘與學生、老師間的閒聊，在觀察過程中，研究者隨機進行非正式訪談。並於2020年6至8月間對四位報導人分別進行五次正式訪談，每次訪談約1個小時。本研究對象之4位男學生為該系同班同學，全班有40位同學，共有8位男生、32名女生。研究資料分析時以文同學、成同學、昕同學與奕同學稱呼，本研究所有引文中「研」係指研究者，「文」、「昕」、「成」和「奕」係指文同學、昕同學、成同學及奕同學。

在高中升大學的過程，有2位同學（文、昕同學）是透過申請入學、2位同學是透過指考（成、奕同學），家庭社經背景上，4位同學父母中均有其中一位為為公教人員。畢業成績的分佈上，2位同學（文、成同學）為班級前10名，2位同學（昕、奕同學）為班級10至20名間。之所以選擇這4位男學生作為研究對象，原因在於透過參與觀察的過程，這4位男學生常常在課堂勇於表達自我想法，並常與任課老師討論人生與就業相關議題，遂於2020年2月新學期起，在學生的同意下，成為本研究焦點的研究對象。

四、資料分析與編碼

在從事質性研究資料分析的過程中，資料的分析和蒐集是同時進行的，本研究將針對學生對於課堂學習、課後活動、未來發展之各面向的討論，在不斷閱讀資料的過程中，即透過深度訪談資料中所呈現的觀感、詮釋方式、想法與行動，

逐步的針對現場資料所凝聚的主題進行編碼與建構分類類型，讓現場資料成為整個研究分析與詮釋的依據。透過資料的分析和編碼整理後，每批資料均加以編號，由於非正式訪談多是隨著觀察的進行而產生，因此，非正式訪談的資料分類獨立於深度訪談與觀察的資料，以便於管理和日後分析時使用。本研究的資料編號方式如表 1。

表 1

資料編號與呈現方式說明

資料類型	資料編號方式	內容說明
非正訪	非正訪 20200809 昕	2020 年 8 月 9 日對昕同學進行非正式訪談的紀錄
深度訪談	訪 20200806 文	2020 年 8 月 6 日對文同學進行深度訪談的紀錄

肆、研究資料與分析

一、文化符碼：「島人」

Arnot(2003)的分析與 Willis(1977)研究顯示，語言是男性文化裡一種非正式的資源，是一種風格表現，也是對階級文化抗拒的一種形式，在惡作劇或是玩笑話中，存有大量值得研究的符碼與價值。本研究男學生就讀中文系的過程中，從大一下開始，從同學到學長漸漸成為一個團體，這個團體都會對內自稱為「屌人」，對外自稱為「國文島人部隊」。這個群體大家常以「屌人」相互稱呼，可是在面對師長時大家常以近似的音「島人」自稱，成立了一個虛擬的社團叫做「島人詩社」，衣服上的字還是請系上老師用毛筆字提的。過去我們的印象中，很厲害的人我們都會稱這個人「很屌」。「屌」字帶有充分的勇猛、果敢的意思。可是在中文系屌人群體中，屌人的意義可以有更多元與不同面向的解釋。

(一) 屌人是抵抗傳統的人

中文系有個傳統就是大家要背很多很多詩、詞、曲和文章，在試教的時候老師都會要求同學要有既定的步驟與程序，舉的例子要夠「高尚」、「文雅」，要跟課本類似或是一致。

研：中文系的男生算少，你們都怎麼稱呼自己。

文：其實不好聽，就大家最熟悉的男性用字：「屌」，屌人。

研：在很多地方都會聽到，有沒有哪個點是你們覺得最足以稱「屌」的。

文：一般稱「屌」是厲害的意思，但我們在中文系就是不能學習傳統，特別是「背」這件事。那樣真的很死，一種水泥腦袋。

研：可是中文系不是很多這種課嗎？

文：沒辦法囉，能逃就逃，有時候翹課，不然就是裝病，很多啦，有時候志氣比較重要，「屌人」嘛！抗議一下來到壓抑的地方。

（訪 20200806 文）

面對千篇一律的古文，多數老師的要求都還是認為要「背」才能通曉文章中的意義，漸漸的型塑我們的認知，認為「背」就等於「傳統」，因為老師常說「以前」他們都把哪部典籍從頭背到尾，為什麼現在你們不能？這樣的現象在學校極為常見，學校教育常有意或無意地、直接或間接地傳遞偏頗的性別意識型態，複製父權社會的性別刻板印象、偏見或歧視，加強男尊女卑、男強女弱的文化價值與權力關係（楊巧玲，2007）。

面對老師以自身的經驗來壓迫同學，屌人群體常常是能逃就逃，能拖盡量拖，這個群體對於老師說自己以前多麼的會背，都感到不以為然，都會認為「背」等於「死腦筋」、「背」是水泥腦袋做的事情。在這個群體的認知中，「屌人」是「現代性」的新青年人，所以只要不會危急到會使自己被老師當掉，都會採取拖延、避開、假裝背不起來或裝病缺席等消極反抗的方式，來反抗老師口中以前他們「背」的「傳統」。

（二）屌人是真的男人

屌人群體會唾棄那些看起來陰柔的男性同學，甚至以鄙視的語詞描述男同性戀同學為「GAY 砲」，特別是在周遭如果有作為女生的男同性戀同學，屌人更是會遠離他們，以避免自己被群體歸類為娘娘腔或是 GAY 砲的一群。

研：你覺得在中文系裡面所有男生都是「屌人」嗎？

成：當然不是，但大概九成都是。

研：那另一成呢？

成：陰柔之人，不文雅的說法叫「GAY 砲」。我們都會避免自己變成那一群。

研：為什麼會這樣區分呢？

成：我們這些自稱屌人的人對自己還是會有刻板印象，「要是真男人」，情感要自己面對、內心感受要多起來，不能太軟弱，這就是我們。

(訪 20200806 成)

大家在私下相處時，幾乎都不談論私人的情感或是內心的感受，談論的話題都是圍繞在球賽、電動、今天遇到那個女生長的正，關於心情、個人的情感大家都保持一種默契應該要自己處理，不會拿到台面上來共同談論，把談情感與說內心話定義為女生才會做的事情，而凸顯屌人不會像女生一樣，刻意區隔以展現出「我們是真男人」的氣概。

二、彰顯男子氣概的觀點與行動

為了要抵抗系上很著重「背」的傳統，想要在以女生為主的科系中，避免自己被貼上這個系的男生都很娘的稱號，屌人群體在面對課業、師長與女性同儕都採取了不同的策略與行動。在這個群體眼中，他們會認為系上有如吟風弄月般的課業是可以輕鬆應付的，如果需要花太多時間來做他們所認為「死腦筋」的功夫，他們都會找方法來克服。面對師長時，不僅尋求師長的認同，以保存這個群體所堅持的信仰不致於被瓦解。群體在女性同儕面前仍符應環境中對於男性作為謙謙君子的期待，只在男性同儕為主的場合中才以「屌人」作為男性彼此認同的價值，從觀念的形成、行動與策略的生成到尋求認同的過程中，都依循著抵抗傳統與找回男性尊嚴的脈絡持續發展。

(一) 面對課業—我們是聰明的男人不應該背書

「屌人」群體面對課業的學習走的是「中庸」路線，如果群體裡面有人過度認真於課業或考試，會被大家認為沒必要，考試有這麼難嗎？之類的疑問。可是如果過度消極都不去上課或是作業老是遲交，也會被這個團體所排擠。屌人群體所表現的學習態度是遊走於盡量在課業上有好分數，可是也想要過悠閒的生活之間。

研：但是唸書的過程當中，課業還是很多要背啊，要達成的標準，你們是怎麼面對的？

昕：我們還是會在意分數的，但就是討厭背和傳統。

研：可是不可能每次都這麼順利吧？不用背可以永遠背離傳統。

昕：有時候就會作弊呀，耍小聰明，偷偷作弊一下。

研：作弊不是永恆的方法吧？

昕：就是追求一種「現代性」，努力掙脫傳統，所以作弊可能已經不是罪過，已經是一種爭取過去與未來、傳統與現代的掙扎！

（非正訪 20200809 昕）

對於「傳統的」背書這件事視為是一種唯唯諾諾的工作，不是男生應該做的事情，也不是聰明人應該做的。屌人群體也是以獨特的作弊方式，來彰顯自己不背書也是有道理，或是背書考默寫時，認為自己的作弊方式很炫，沒讓老師發現，以「小聰明」或自己是具有現代性的；而背書的人都是死板、無趣且腦袋僵化的人，來為自己平常不太認真的事實找尋解釋的理由。

（二）面對師長—我們是「寶」要創意和別人的認同

「屌人」在面對師長時並不會抗拒或遠離，因為還是有部分教師會覺得班上只有這幾個男生，告訴女生要好好和這些男生相處，因為這些「男生都是寶」。這樣的認知會讓屌人們覺得，老師對於男性是善意的，屌人就更加覺得自己不僅是寶，而且要做個有獨特性的「寶」。

研：那平常在系上或班上，你們跟女同學和老師的相處如何？

奕：他都說我們只有幾個人，是「寶」啊！

研：你覺得他們說你們是「寶」，象徵了什麼樣的意涵？

奕：既然是「寶」，就要和別人不一樣。

研：你們所說的別人是指誰呢？

奕：就那些乖乖牌啊，我們不是乖的，但還是要得到老師和同學的認同，所以「寶」真是恰到好處！

（非正訪 20200802 奕）

這群人上課在看到一些女生同學很認真的一步步照課本教書，都會認為他們很「死板」、太聽話，不夠「屌」。「屌人」群體上台上課舉的例子都喜愛以身旁同學發生過的糗事，或是以嘲笑哪位老師作為例子，或是教國文時就故意要用英文來解釋，去表現和別人不一樣，要讓師長覺得這個團體很有創意、頭腦很靈活。屌人們常會認為這才是有創意，這樣才夠屌！

Máirtín Mac an Ghail (1994)便提過男學生因為各種原因而組成一起行動、討論功課或玩樂的團體，可能只是讓彼此覺得有安全感，男學生們其實對同伴的瞭解甚少，若想交到肝膽相照的知己，必須跨越社會建構的性別藩籬，赤裸地顯露過去不曾對別人展現剖析的內心世界。男性在親密關係上的孤寂，遠比我們所想像、比男性本身所知覺的還要強大。由此，男學生們彰顯出「寶」的性別符碼時，目的可能是為了凸顯盡力尋求師長認同這個群體的存在，以避免這個群體遭到毀滅、排擠而能夠「安全」的存在。

(三) 面對女性同儕—我們是君子也是真男人

面對女性同儕時，屌人團體會盡量避免用到「屌人」這個稱呼，大家的考量是由於這個詞語並不文雅，所以在面對女性同學和師長時都是以「你這個島人」作為代號來稱呼彼此。因此，使用的時機多半是在男生與男生私下互動時才使用，或是以男性同學較多的場合才使用，究其原因可能與中文系的氛圍中仍必須展現出「君子」的態度有關，稱號的使用常常只是在男性同學私底下打招呼、聊天才會使用。

研：那你們在老師或女同學面前也會自稱「屌人」嗎？

文：其實不會耶，都是私下叫的。

研：不願意公開稱呼的原因是什麼呢？

文：其實還是希望能被認為還是「君子」，屌人雖然剛強，但中文系的彬彬君子還很重要的！

研：重要的原因是什麼呢？

文：這樣可以讓我們繼續生存，檯面下是真男人，檯面上要被視為君子，這就是我們的生存之道。

(訪 20200602 文)

在女性同學面前，環境寄予男性要當君子的期待，掩蓋了屌人群體想要藉由「屌人」來突顯男性特質的動機與行為，即便作為君子和作為屌人沒有必然的衝突，但是受限於「屌」這個字可能是不盡文雅的，在一定程度上違背了作為君子必須彬彬有禮的特質。所以屌人群體在面對女性同學時仍是在找尋他人認為「我們是真男人」的認同與自己想作為「女生眼中的君子」之間不斷的做抉擇。就如同 Dalley-Trim(2007)認為許多男學生為了要在學校裡與教室內成為一個容易被辨

識的「異性戀男性」，往往需要藉著肢體語言和行為動作區隔自己與同性戀和女性的不同，卻也容易在校內被視為製造麻煩的一群，然而對男學生來說，這卻是他們的一種身分證明。

在信仰轉化為行動的過程中，難免會產生矛盾，讓屌人覺得有些男性老師既然活過了傳統，為什麼他們到現在卻仍舊意氣風發，符合自己所期待的男性典型？而老師的態度有時候正好成就了屌人群體的理想認知，卻可能危及到自己找回男性尊嚴的立意，到底真正的原因是什麼？

三、性別與職業的想望

(一) 關於傳統與現代—一段愛恨交雜的情感

「屌」一個帶有男性深刻意義的字詞，試圖找回作為男人的價值與抵抗這個環境中所寄予的傳統。不難發現屌人在認知中文系傳統時，將背書視為傳統，至於面對禮教、君子等承繼傳統而來的社會期待，屌人抗拒的意味不若反抗背書來的明顯。甚至會亟欲在女生面前展現出謙謙君子的一面，在課堂與老師面前尊師重道，這也許和屌人們的自我期待與延續生存有關。

研：你們想追求現代背離傳統，又想要扮演好「謙謙君子」的風度，你們覺得這兩者之間有沒有矛盾？

成：我覺得我們雖然想背離傳統，但還懂的尊師重道是重要的。

研：照理來說，我們會把傳統和尊師重道連在一起。

成：應該是尋求一種「生存」，如果要「屌」、背離傳統，然後又被否定，那可能就注定沒辦法生存了。所以被認同、學習上要保持一定水準大概就是這個原因。

研：所以被老師認同對於你們是很重要的？

成：應該就是一種「被認同感」，我們追求這種文化的價值，也要讓這個文化存在，不然就沒意義了。

(訪 20200723 成)

謙謙君子在理想上符合作為男性應有的氣度與風範；尊師重道的傳統，可以讓老師持續認同這個團體的存在，很明顯的，屌人的行動策略無法毅然決然的反對傳統或顛覆過去，事實上，屌人所追求的，只及於維持男性姿態與角色，同時也希望在中文系的學習場域中獲得認同。

(二) 關於「你們很娘」與「你們是寶」——一個憂喜參半的稱號

在女性同學的口中不難聽見「你們很娘」的稱號，而女性老師的口中也很常聽見「你們是寶」的稱呼。「屌人」、「娘」與「寶」三者之間就成為了釐不清的印象。從屌人的行為中可以發現屌人亟欲去除外界認為自己很娘的認知，至於老師口中的你們是寶，就讓屌人們憂喜參半。被說自己是「寶」一方面可能帶有女性化的特質，以屌人們的觀點會覺得這樣被叫寶，實在有點噁心，可是被稱呼自己很寶，有時候卻又很興奮。因為在既有的印象中，說男生很寶，除了有稀少具珍貴性的意義以外，也隱含著你們很天真、很頑皮的意義。

研：在系上生存，你們是不是很在意稱號？

文：第一個，我們很怕被說娘，被說「娘」是萬萬不可以，但是感覺「寶」還可以，至少不會離「屌人」的概念這麼遠。

研：為什麼「寶」是還可以呢？

文：我們會覺得「寶」有一種天真、頑皮的感覺。所以啊，有時候我們在報告時就會比較調皮，試教時也是啊，「寶」有一種聰明和創造感。

研：所以你們是不是覺得大家對於「寶」的認知都相同？

文：其實應該有點不一樣，只是我們都在找一個聚集點，老師和女同學大多是在指我們的數量很少，但我們自己覺得我們是有創造性！所以這個「稀有性」和「創造性」還是有點不一樣，但至少有一點交集，我們還是會努力做好這稀少珍貴的寶。

(訪 20200805 文)

稀少性既然已經是固定的，而天真、頑皮的意義就給予屌人們很多再創造與實踐的空間，而這樣的創造性就彰顯在課堂報告的內容上、試教的過程中。以老師的角度看來，這群屌人是寶，你們是稀少的珍貴的；以屌人的觀點看來，自己是寶，是具有創造力的。事實上，兩者觀點的匯集仍能回到老師和屌人對於「寶」這個字意有不同的詮釋，而型塑出不同的觀點與行為。

四、小結

綜言之，屌人們排斥傳統就在於想要彰顯自己很聰明，因為在先天上屌人們就認定了背書是死腦筋才會做的事，自己是有創意的活寶；再者，排斥傳統要彰顯自己和女性不一樣，以去除外界對於中文系男性很娘的認知。他們必須非常明

白地證明自己是不帶脂粉氣的，有時甚至還要反女性(Máirtín Mac an Ghail, 1994; Plummer, 2006)。就如同 Pittman(1994/1995) 認為男孩子從小就得偽裝成男子漢，但從來不知道要如何表現「男子氣概」才稱得上是男子漢，男孩們對男子氣概所散發的光彩與英雄事蹟激賞心折，卻也感到自身對此種形像望塵莫及。男孩心折男子氣概的英雄圖像之際，「男兒有淚不輕彈」、「男人不抱怨」、「男人不可顯露自己的弱點」、「男人不需要其他男人」、「男孩子就要像個男孩子」等日常話語，也漸漸鞏固男孩的行為界限：是男孩就要堅強。

而屌人群體想要在女性面前作君子，這和爭取認同與系上的男性老師的典範作用有很大的相關。基本上屌人把男教授視為君子，男教授是心目中作為男人成功的範例，既然作為君子可能成功又可以獲得認同，屌人群體意識到活在中文系的傳統中已經是既定的事實，除了消極的抵抗之外，君子可能就成為了在傳統中要成為典型男性的唯一出路。因此，性別意識的掙脫與對未來成就的期待，成為了國文屌人最主要的文化特徵。

伍、綜合討論

從上述呈現的資料分析，有幾個值得討論的問題：

一、中文系所男學生的抵抗是有意識還是無意識的？

面對社會上對於男性就讀系所的期待，與學習環境中以女生為主體的教學取向，中文系男生就逐漸發展出獨特的文化，以對社會與學習環境做出回應，以主動性的回應來面對社會上的冷，以創造性的方式來面對學習環境中的傳統。「國文屌人」成為了這個群體的代名詞，也許眾多會很好奇，在這樣的時空背景下，這群屌人所堅持的信仰是什麼？他們到底發現了什麼，而讓自己有空間去型塑這樣的文化？

很特別的在社會上認為中文系都是女生的天下之餘，屌人所看到的是中文系的老師中有一半以上都是男性（也許和大學的師資結構有相關），而部分的男性教師喜好飲酒作樂、豪放灑脫，在屌人的認知中，這些男性老師是「大學教授」又有自己理想中的「男人性格」，不管是在職業期待或性別認同上，都找到了歸宿，而產生一種我們在中文系可以有空間，要擴大空間的方式就是要學這群老師夠「灑脫」且做什麼都不要怕、要陽剛且敢於創造表達意見。

過去對男學生的種種行為，學校多半將男孩與危險、暴力、犯罪聯想在一起，認為他們的行為競爭色彩濃厚、深具侵略性與破壞力，因而採取管束的姿態來管理「壞的男孩」(Gilbert & Gilbert, 1998)。究其原因，或許可從男子氣概展現出追求權力、競爭與成就的心態，特別是這些男學生意識到自己就讀師範院校與文科系所的雙重不利，觀點與行為彰顯出諸多「受害者」的症狀。Meyenn & Parker (2001)便提醒到當男學生意識到自己雖然被視為新不利者(new disadvantaged)，但如果解釋男學生的新不利地位的造成是源於女學生的發展而相對減縮了男孩的空間，「男孩是受害者」起因於「女孩是受益者」，這種過度簡化的立場不僅加深性別對立，也強加「男孩在學校的活動和品行不端，與男子氣概相關」之罪。必須要能論證「反叛的男子氣概」與「該特質成為導引男孩行為的力量」之間的因果串結，才能有效幫助他們解決在學校所面臨的各種問題。

就此而論，雖然本研究的師範院校中文系所知女同學人數龐大比例有極大落差，而且特質上善於背誦，認真且積極進去的特質獲得師長的愛戴，相較於男性更呈現高度服從的狀態，仍不應該以此因素歸結女同學是受益者，而男同學是不利者。

本研究中的男學生雖然沒有行為偏差問題，卻可以看見他們用「我們是寶」來美化了男生團體對於學業、課程的「使壞行為」，他們希望背離傳統因而考試作弊、走出死板因而脫離正規的教材教法，在在可見他們有意識的抵抗，並非因女同學受益而抵抗，就如同Willis的抗拒理論觀點，男學生因意識到社會結構所傳遞所學「非男性專長」及「無男子氣概」的枷鎖，不原意無條件且全然的接受支配群體的文化目標，試圖脫離支配群體的「文化邏輯」而創造了屬於男學生的特有文化系統。

二、中文系所男學生如何詮釋自我的行動？

在整個社會的認知中，進入師範院校的人都比其他非就讀師範院校的學生，在日後有大的可能會當任教職。而每個人的學習記憶中，教師多半是由「女性」來擔任，特別是文科的教師，因此，教國文、唸中文在社會的氛圍中，這應該是女性做的事，以國文作為大學的選擇，常常會被外界視為「異類」。

中文系所一個傳統又滿是古典的環境，閱讀的經典多半是上承中國儒家文化，從上課仍堅持對老師行禮問好中，可窺見遵守「禮教」成為了整個系的中心信仰。相信傳統成為了整個系的文化之一，而「背」就成為了復興、接近傳統的重要方法之一。「背」書，往往需要氣定神閒且從容不迫的一步步閱讀背誦，對於進入中文系的這群男生而言，面對生澀難理解的古籍文字，又需要很長時間看著同樣的東西不斷的記誦，不論是在內容或過程上，都是很大的痛苦。特別是會要求背誦的老師

多半是女性，而會要求背書的課堂中，女性同儕又佔了最大多數，間接形成了「傳統」等於「背書」，而背書應該是「女性」才會想要做的事。

Pittman(1994/1995) 便發現男性親密關係的建立有其困難，包括對象與方式，並稱其為男性的孤獨。校園裡的男學生同樣在建立關係時有相似的問題，在對象方面，受到同性戀恐懼症和厭惡女性現象的影響，不管他們是否對自己的性別認同產生困惑，他們大都非常害怕自己有成為同性戀的傾向(Arnot et al.,1999; Dalley-Trim, 2007, Weaver-Hightower, 2003)，或者因而「惹上」同性戀者，甚至被同儕直接貼上同性戀或娘娘腔的標籤。

在班上女性同學眾多的情況下，許多活動的過程中，要處理粗重的工作都是由男性同學來負責，在這個機會點上，就為屌人群體創造了一個彰顯男性特質的舞台，很粗重的事往往可以看到屌人們義不容辭的幫忙，屌人們厭惡且嘲笑那些沒辦法幫女生做粗重工作的男生。簡言之，在此環境中，所有可以找回「男性認同」與彰顯男性特質的行為或範例，都會成為屌人們所堅持與信仰的標的。

三、中文系所男學生如何洞察結構的限制？又創造什麼樣的文化？

過去以階級、族群為焦點的研究，即便被外界聲稱是以男性的研究角度在從事研究，但是，在社會情緒的宣洩及資源的分配上，從事男性的研究，在女性主義戮力揭露性別不均等的情况下，難免會和女性主義為主的研究存在競爭且緊張的關係。而本研究主要是希望從再製的性別關係中，更細緻的去思考教育場域內的既定文化對男性的限制與禁錮。Fordham(1993)就曾經描述非裔女性之間顛覆與多樣的女性特質(womanhood)，是如何受支配的父權社會影響。其發現了這些女性如果想要成為學校裡高成就的人，就必須要透過「性別超越」(gender passing)，去模仿及表現異性的特質。因此，這些女性把無聲或沈默視為挑戰的行為，並且在師生互動過程中模仿男性的形象，包括聲音、思考與書寫風格，藉以實現學業的成功，此外，也有人透過學習男生同儕滑稽的動作或小丑的聲音來增加自己的能見度，拒絕順從優良的行為標準，但也會避免自己踏入不良行為的範圍。這些女生總是會找尋一個「安全文化空間」，為了學業成功她們總是必須付出代價來偽裝、超越自己原有認定的性別特質。

在本研究中，有些男學生可能在結構的限制下，抑鬱難耐而發展出反抗中文科系的學習內涵，也有人可能服膺於結構進而沾染了女性化特質，帶著男兒的軀體卻內化女孩的心靈試圖融入中文科系的文化，以爭取生存的空間。或許，有些

男生為了突破以女性為主的結構必須披荊斬棘，他們可能適時的內化女性特質卻又極力維護男性應有的尊嚴，以避免自己在此學習環境的生存空間與發生權力遭到剝奪。

畢竟，並不是所有男性都能夠成為傳統性別社會文化下的受益者，還是有些男性身處在既定文化框架之外，可以窺見本研究中就讀中文系所的男學生，他們必須日以繼夜的創造各式各樣的文化，去找回原本社會期待男性所應該享有的利益與尊嚴。因為他們感受到維繫生存的「男子氣概」因為就讀科系的因素，在社會、學校乃至家庭中逐漸消失，擔心利益遭到剝奪，於是有意識的知覺場域中的各式限制，有時加以突破，有時卻要臣服。

從社會學的理论分析，社會再製的理论使我們重新省思結構中的不平等現象，而過去研究比較強調性別不平等現象透過社會再製的過程加以延續，甚至是性別二元對立的假設，也比較關注在社會再製過程對於性別隔離現象的強化。由此，Connell (1987)卻指出，社會再製的概念過於悲觀，只看見了無法改變的社會結構，事實上，社會結構是不斷被組織，而非固定不變的再製過程。這將使個人的生命歷史呈現出結構與個體行動之間，不斷互動下的動態歷程，個人很有可能透過日常作為的實踐過程，來回應結構對於個體選擇之限制。

對應本研究，在社會結構「男偏理、女偏文」的觀念限制下，走上與結構不同方向之「男偏文」的路徑，這群男生的故事，即是個體之行動與結構的框架不斷互動的過程，藉由此歷程，不僅得以檢視這群男生如何做出個體的行動選擇，也能凸顯社會所建構的性別意識型態框架如何發揮再製的影響力，而個人又是如何突破再製，或是走向再製的路途，反而彰顯了出男學生們洞察結構限制及創造文化的動態歷程。

陸、結論

對應本研究標題「吾乃男兒身，何來女人心？」，所謂「男兒身」乃意指男性生理及社會傳統的男性價值觀點，「女人心」則是指其進入性別非傳統系所的脈絡所被加諸的觀點與行為期望。因此本研究將整個研究脈絡置於男學生進入性別非傳統系所的歷程性瞭解，先就他們的想法與行動作整體性的瞭解之後，再將之置於社會文化脈絡下去解析，並發掘其中的群體內部差異，以檢視社會結構性別

不均等的議題作論證，也可關注到學生意圖轉變社會結構的行動策略，才不會忽略男學生在非傳統系所的學習領域爭取學校成功之典型，透過男學生文化之描摩，使教育場域的性別議題能夠有更深一層的省思與改變。特別是本研究對象師範院校的中文科系的男生以國文作為大學的選擇，在男學生的觀點中，他們感受到傳統的性別意識型態內，自己常常會被外界視為「異類」。

因此，不論孩子自幼從家庭文化、社區、學校乃至到社會上，都從周圍染習社會對於特定性別做出相應的行為模式期待，而臺灣社會的家庭父母對於孩子氣質的認可，也會因為男性與女性而產生差異，然而，對應本研究由中文科系畢業的男學生，性別社會化的觀點，提醒我們在檢視男學生走入社會普遍認知需具備情感、細膩思考、文靜之女性特質的學習場域時，須留意社會文化脈絡的性別社會化的過程，對這些男學生所造成的影響。

在學校學習的階段中，高中在做大學志願選擇時，教師與同儕對於男性的期待裡，第一志願就是要就讀理組，即便選了第二志願就讀社會組，那麼男生在社會組所選的科系也應該是法律、政治、商業等社會組中較為「陽剛、有氣魄」的系所。在研究過程中，男學生發現大學老師給予女生的期待就是你們要好好培養氣質，因為那些有錢的男生都喜歡文學院的女生，特別是當老師的女生。而男生呢？當男生期待老師可以給予正面的評價時，老師卻可能因此而靜默。由於「可期待性」不高的緣故，男學生們多感到社會與學校所給予的是一種「無聲」、「冷淡」的回應。

結構的影響是如此之大，從學生適應及文化創造的觀點而論，學生勢必會對社會與學習環境做出回應，而試圖以主動性的回應來面對社會上的冷，以創造性的方式來面對學習環境中的傳統氛圍。在此情況下，從微觀的角度探究其發展的符碼(symbol)系統，待描述他們的適應觀點與策略之後，再進一步解析該符碼的社會文化意義。

而本研究以「微觀」的角度發現師範院校中文系所男生為適應環境所產生的觀念與行動之外，也結合「鉅觀」的社會文化脈絡，解析這群男生的觀念與行動是如何受到後天社會性因素的影響，從微觀的取徑發掘這群男生的文化符碼，並透過解析他們在結構環境下生成的觀念與行動，以呈現文化符碼所代表的社會文化意涵，瞭解整體社會文化與行為模式的關係，以充實文化的微觀特質與鉅觀的脈絡性意涵。

參考書目

- 李惠恩(2001)。非傳統科系的選擇—家政領域男學生就學經驗之探討(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林昱貞(2002)。批判教育學在臺灣：發展與困境。教育研究集刊，48(4)，1-25。
- 武曉梅(2004)。成人學生的補校教育觀——一個國小補校班級的民族誌研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 郭怡伶(2005)。磨蹭的快感？—阿魯巴的男子氣概建構(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 曾雅玲(1997)。護理界也需要兩性教育—談如何避免性別角色刻板印象對男護生之影響。護理雜誌，44(3)，56-60。
- 曾雅玲(2000)。男護士—探討隱藏在性別與職業角色下的問題。護理雜誌，47(1)，69-73。
- 黃鴻文(2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。
- 黃鴻文(2011)。抗拒乎？拒絕乎？偏差乎？—學生文化研究中抗拒概念之誤用與澄清。教育研究集刊，57(3)，123-55。
- 甯靜瑩(2000)。選擇非傳統性別職業/科系之碩士生生涯發展歷程探究(未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南市。
- Connell, R. W. (2011)。性別的世界觀(劉泗翰，譯)。書林。(原著出版於2009年)
- 楊巧玲(2007)。學校中的性別政權：學生校園文化與教師工作文化之性別分析。臺北市：高教。
- 楊政議(2000)。男護士的緣起、發展與相關研究。護理雜誌，47(4)，47-51。
- Pittman F. (1995)。新男性：掙脫男子氣概的枷鎖(楊淑智，譯)。牛頓。(原著出版於1994年)
- 鄭英傑(2007)。揭露下課十分鐘之秘密—小六學生遊戲及其階級因素之探討(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝小苓(1995)。教育：從父權的複製到女性的解放。臺北市：時報文化。
- 謝宜家(2000)。土木科系大學畢業女生進入營建業的發展(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。

- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *School boys and social change*. In *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Malden, MA: Blackwell.
- Arnot, M. (2003). *Male working-class identities and social justice: A reconsideration of Paul Willis's Learning to Labour in light of contemporary research*. In C. Vincent (Ed.), *Social justice, education, and identity* (pp. 97-119). London: Routledge.
- Calhoun, C. (Ed.). (2002). *Dictionary of the Social Sciences*. Oxford University Press. Oxford Reference Online. Oxford University Press. Retrieved October 30, 2012, from <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t104.e1039>.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys : new research on masculinity, and gender strategies for school. *Teacher College Record*, 98(2), 206-237.
- Dalley-Trim, L. (2007). The boys' present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. *Gender & Education*, 19(2), 199-217.
- Etzkowitz, H. (1971). The male sister: Sexual separation of labor in society. *Journal of Marriage and the Family*, 33(2), 431-434.
- Fordham, S. (1993). "The loud black girls": Women, silence, and gender "passing" in the academy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24(1), 3-32.
- Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. Sydney: Allen and Unwin.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- Gutmann, M. C. (1997). Trafficking in men: The anthropology of masculinity. *Annual Review of Anthropology*, 26(1), 385-409.
- Holland, D., & Quinn, N. (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge University Press.

- Horvat, E. M., & Lewis, K. S. (2003). Reassessing the “burden of ‘acting white’”: The importance of peer groups managing academic success. *Sociology of Education*, 76(4), 265-280.
- Meyenn, B., & Parker, J. (2001). Naughty boys at school: perspectives on boys and discipline. In W. Martino & B. Meyenn (Eds.), *What about the boys?: issues of masculinity in schools*, Vol. 12 (pp. 169-185). Open University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *Local student cultures of masculinity and sexuality*. In *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling* (pp. 51-88). Philadelphia: Open University Press.
- Plummer, D. (2006). Sportophobia: Why do some men avoid sport? *Journal of Sport and Social Issues*, 30(2), 122-137.
- Segal, B. E. (1962). Male nurses: A case study in status contradiction and prestige loss. *Social Forces*, 41(1), 31-38.
- Stenberg, L. A. & Dohner, R. E. (1992). Men in home economics education: The influence of a mentor on career choice. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 10(2), 28-37.
- Weaver-Hightower, M. B. (2003). The “Boy Turn” in research on gender and education. *Review of educational research*, 73(4), 471-498.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: John Wiley & Sons.

臺灣學生競爭意識與害怕失敗對數學素養關聯之探討： 以 PISA 2018 資料為例

蘇泓誠

國立臺南大學教育學系教育數位評量與數據分析碩士班研究生

摘要

在 2018 年「國際學生能力評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA)」的結果顯示，臺灣學生「害怕失敗」確為參與計畫國家之首。本研究利用 PISA 2018 年臺灣地區資料，旨在探討競爭意識與害怕失敗對數學素養之關聯。

本研究分別以描述性統計、Pearson 積差相關、潛在類別分析(Latent Class Analysis)及單因子變異數分析(ANOVA)進行資料分析，主要研究結論如下：(一) 臺灣 15 歲學生大部分有害怕失敗之情形、(二) 臺灣 15 歲學生之競爭意識、害怕失敗及數學素養皆達到顯著相關、(三) 臺灣 15 歲學生競爭意識與害怕失敗以四類別模式為最佳的適配模式、(四) 不同「競爭意識」與「害怕失敗」組型之臺灣 15 歲學生數學素養達顯著差異。最後提出研究建議，以作為後續研究之參考與應用。

關鍵字：PISA 2018、競爭意識、害怕失敗、數學素養

The Relationship among Competitiveness, Fear of Failure and Mathematical Literacy of Students in Taiwan- Based on PISA 2018 Data

Hung-Cheng Su

Master Program of Online Educational Assessment and Data Analysis

Abstract

“Failure is the mother of success.” Teachers in Taiwan often encouraged students to face failure courageously and tried turning failure into a nutrient for growth; however, according to the consequence of the PISA 2018 exam, the performance in “Fear of Failure” of Taiwan students ranked first among the countries participating in the project.

As discussed above, this study investigated the relationship between competitiveness, fear of failure and mathematical literacy of students in Taiwan, and the study was based on PISA 2018 data by using descriptive statistics, Pearson Correlation, latent class analysis and One-way ANOVA. The result indicated that: 1) Most of the 15-year-old students in Taiwan were afraid of failure; 2) The Competitiveness, Fear of Failure and mathematical literacy of 15-year-old students in Taiwan were all significantly correlated; 3) Competitiveness and Fear of Failure divided into four categories were the best goodness of fit model; 4) The performance in mathematical literacy among 15-year-old students in Taiwan with different groups of “Competitiveness” and “Fear of Failure” were significant differences. In the end, this study put forward several related suggestions for reference and application of follow-up research.

Keywords: PISA 2018, Competitiveness, Fear of Failure, mathematical literacy

壹、緒論

一、研究動機

「失敗為成功之母」，這句耳熟能詳的俗諺是學生寫作文時經常會引用的語句，在臺灣的教育風氣之下，教師經常鼓勵學生不要害怕失敗(Fear of Failure)，因為失敗會轉化為成長的養分，但在國際學生能力評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA) 2018 年的調查中發現，臺灣學生的害怕失敗指數為參與計畫國家之首，且高於平均值許多 (蔡宇哲, 2020)，研究顯示臺灣學生害怕失敗，並且害怕失敗之後所帶來的結果，諸如他人對自身的看法等，而此現象與教育上常呼籲學生需勇敢面對失敗之理念相違背。

依邱珍琬 (2015) 的研究，發現缺乏競爭意識(Competitiveness)為臺灣學生所面臨到的挑戰，臺灣學生較不具有競爭的心態。競爭意識所帶來的影響是否能帶動個體之成就與表現，在李孟倫 (2013) 的研究中發現：教師評鑑有如一場競賽，因此產生競爭意識，有助於提升教師表現且更帶來自願順從的效果，因此，可知競爭意識能帶來較佳的表現，若研究對象為學生的時候，競爭意識是否亦會影響表現？在臺灣學生缺乏競爭意識的情況之下，是否會因其競爭意識的程度而有所差異，為本研究欲探討的議題。

Atkinson (1964)的成就動機理論中提到：個體在競爭的情境之下，同時會產生兩種動機：追求成功的動機(motive for success)以及避免失敗的動機(motive to avoid failure)，而個體會受到此兩動機的強烈程度所支配與決定，如果追求成功的動機較為強烈，則有較積極努力的表現以獲得目標；反之，若為避免失敗的動機較為強烈，則會表現出焦慮及失敗進而退縮，導致潛在的能力受到限制。因此，本研究想探討個體在「競爭意識」與「害怕失敗」不同程度交互作用的情況之下，對其成就表現是否會有顯著的不同。

綜上所述，在學生不同程度的「競爭意識」與「害怕失敗」特質之下，看似兩個較為反向的特質，對於學生的成就會有什麼影響？本研究欲探討臺灣學生在不同程度特質之下，對其數學素養(mathematical literacy)的表現會有何影響，因此本研究結合「競爭意識」與「害怕失敗」，以 PISA 2018 的受試結果為例，探討臺灣 15 歲學生在此兩特質的影響之下，對其數學素養的表現會是如何。

二、研究目的與問題

依據前述的研究動機，本研究以參與 PISA 2018 年計畫之臺灣 15 歲學生作為研究對象，並提出以下研究目的：

- (一) 探討臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗及數學素養表現概況。

- (二) 探討臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗及數學素養之相關性。
- (三) 探討臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗之組型分布。
- (四) 探討「競爭意識」與「害怕失敗」不同組型之臺灣 15 歲學生對其數學素養差異情形。

根據上述之研究目的，研究者提出以下研究問題：

- (一) 臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗及數學素養表現概況為何？
- (二) 臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗及數學素養之相關性為何？
- (三) 臺灣 15 歲學生競爭意識、害怕失敗之組型分布為何？
- (四) 不同「競爭意識」與「害怕失敗」組型之臺灣 15 歲學生對其數學素養差異情形為何？

貳、文獻探討

在 PISA 2018 年的學生問卷當中，增設了一些以目標為導向及學校所關注的變項，這些變項與 PISA 各個領域相關，並關注這些對學習有一定重要程度的非認知成分，其中與個人特質相關的變項包括「競爭意識(Competitiveness)」以及「害怕失敗(Fear of failure)」(OECD, 2019)。

一、競爭意識(Competitiveness)

在教育與學習的過程之中，常利用競爭情境以激發動機促進學習或成就表現，而競爭情境有促進某些成就表現的效果，但亦會引發高的焦慮(蘇郁嵐、陳李綢，2007)，換言之，競爭的影響對於學生的成就未有定數，在彭淑玲(2019)研究中建議：教師應盡量避免將某一學生的表現與全部學生相比較，以營造競爭與同儕比較的學習氛圍，否則學生將會把學習焦點放在避免他人發現自己無能狀況，而非注意學習任務本身，可能會增加其對學習感到無聊的感受，因此競爭會是個體其成就的驅力或是排斥的因素？將是本研究所要探討的要素。

在 PISA 2018 年的學生問卷當中，將競爭意識定義為「超越他人的傾向慾望」，而競爭力對於評估成就動機是重要的(OECD, 2019)，如競爭意識量表中的題目敘述「我喜歡在與他人競爭的情況下工作。」、「對我來說在工作上表現得比他人好是重要的。」及「當與他人競爭時，我會更加努力。」，來測驗學生的競爭意識。文化的驅力會大幅影響個體自尊，在亞洲的課堂中有較為激烈的競爭，而同時因為亞洲文化重視社會和諧，因此亞洲兒童比較不常尋求社會比較來促進自身自尊(Berk, trans. 2015)，而在這樣的文化驅使之下，臺灣學生在不同程度的競爭意識影響之中，是否會有數學素養上的差異？為本研究關心之議題。

二、害怕失敗(Fear of failure)

害怕失敗是一種使個體走向失敗的迴避動機(Birney, Burdick, & Teevan, 1969)，而害怕失敗被假定為趨向表現目標(performance-approach goals)，為一種動機-目標(motive-goal)的配對，期許能透過努力來達到成功(Elliot, 1999)。害怕失敗為一種影響個體於成就情境中產生負面成就行為的心理要素(林俊廷、卓國雄, 2011)，在董莊敬(2015)針對大學生的研究中發現，因害怕失敗進而迴避失敗之動機，未必會對學習者的學習成效產生負面影響。害怕失敗對成就表現是否為負面影響，尚無一致的結果，因此本研究以不同程度的害怕失敗來探討其數學素養表現。

在 PISA 2018 年的學生問卷當中，將害怕失敗定義為普遍的傾向，意在「自我保護以避免潛在的錯誤與失敗」，而研究證實：害怕失敗會導致學生的自我保護，並避免對學習與發展中具有挑戰性的情況和機會(OECD, 2019)，如害怕失敗量表的題目敘述「當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。」、「當我失敗時，我害怕我沒有足夠的才能。」及「當我失敗時，會讓我懷疑對未來的計畫。」，來測驗學生的害怕失敗，故研究者採用 PISA 2018「害怕失敗」的定義作為研究依據。

三、數學素養(Mathematical Literacy)

臺灣學生在數學上的優異表現為臺灣競爭力的基石，在 2018 年 PISA 評量的數學表現維持在顯著高於 OECD 平均國家群的前段(教育部國民及學前教育署, 2019)，而臺灣學生在 PISA 2018 年數學素養表現排名為參與計畫國家之第五名(臺灣 PISA 國家研究中心, 2021)，比當年之科學及閱讀排名較來得亮眼，顯示臺灣學生數學的硬實力；在「國際數學與科學教育成就趨勢調查 2019」(Trends in International Mathematics and Science Study 2019，以下以 TIMSS 2019 表示)亦顯示，臺灣學生數學學科成就表現顯著優於國際平均，八年級生的數學平均成就排名第二(教育部國民及學前教育署, 2020)，由上述調查中可知：臺灣學生有深厚的數學素養及實力。

在 PISA 2018 年評量對數學素養的定義，與 PISA 於 2012 年及 2015 年評量之數學素養定義相同，數學素養為個體在各種情境下制定、運用及解釋數學的能力，包括數學推理及運用數學的概念、程式、事實及工具，以用來描述、解釋及預測現象。數學素養可幫助個體認識到數學在世界上所扮演的角色為何，並可做出具建設性、參與性與反思性且有根據的判斷與決定(OECD, 2019)。

四、競爭意識、害怕失敗與數學素養之相關研究

在 Lam 等研究者(2004)發現處於競爭情境下的學生，傾向追求更佳的表现，也更傾向將失敗歸因於個人因素，可能會助長迴避表現目標的發展，而害怕失敗

被假定為趨向表現目標(Elliot, 1999)，是否會受到「競爭」因素的影響，或者是學生所具備的這兩個特質，會有什麼樣的程度差異；在陳家彬（2007）針對國小及國中學生的研究中發現：學生知覺到的競爭氣氛和其趨向與迴避表現目標呈正相關，也就是學生所意識到的競爭氣氛愈高，則其追求在他人面前會有更好的表現及避免證明自己不如人的動機皆越高。本研究欲探討的是學生自身的競爭意識而非競爭氣氛，研究者以「競爭」的相關研究作為參照，探討臺灣學生的「競爭意識」與「害怕失敗」的關聯性為何，是否如競爭氣氛與趨向表現目標同為正相關，進一步進行驗證。

綜上所述，在數篇研究當中可發現到「競爭意識」與「害怕失敗」可能會影響其成就表現，而在不同程度的「競爭意識」與「害怕失敗」當中，是否會有數學素養的差異？故研究者欲探討臺灣 15 歲學生在「競爭意識」與「害怕失敗」中對其數學素養之影響，在不同「競爭意識」與「害怕失敗」組型之下是否會有數學素養的差異，為本研究欲探討之議題。

參、研究方法

一、研究對象

本研究採用 PISA 2018 年臺灣地區的資料庫進行分析，參與 PISA 測驗的受試者為 15 歲之青少年，受試樣本共有 7,243 人，為使研究結果更加確實，研究者將未作答及遺漏值刪除後，所得樣本數共為 7,077 人，而為使研究結果能更為貼近母群及具代表性，研究者利用 PISA 2018 資料庫中的加權值進行觀察值的加權，在經由加權後之人數為 221,638 人，為本研究之研究對象。

二、研究工具

（一）競爭意識量表

在 PISA2018 年學生問卷當中，以「競爭意識量表」來測量學生對於「競爭意識」題項的同意程度（詳表 1），其量表編碼為 ST181，題目敘述為：「關於你自己，你有多同意下列敘述？」讓受試者根據題項敘述，以自身情況來進行填答，而題項的敘述分別為：「我喜歡在與他人競爭的情況下工作。」、「對我來說在工作上表現得比他人好是重要的。」及「當與他人競爭時，我會更加努力。」；受試者需根據上述三個題項，從下列四點量表的程度來選出較符合自身情況的敘述：「非常同意」、「同意」、「不同意」及「非常不同意」，若學生在此量表的回應獲得較高的分數，表示其有較高的競爭意識；反之，則有較低的競爭意識。

表 1
PISA 2018 年學生問卷之競爭意識量表

ST181 關於你自己，你有多同意下列敘述？	非常 不同意	不同意	同意	非常 同意
我喜歡在與他人競爭的情況下工作。				
對我來說在工作上表現得比他人好是重要的。				
當與他人競爭時，我會更加努力。				

(二) 害怕失敗量表

在 PISA2018 年學生問卷當中，以「害怕失敗量表」來測量學生對於「害怕失敗」題項的同意程度（詳表 2），其量表編碼為 ST183，題目敘述為：「你有多同意下列敘述？」，讓受試者根據題項敘述，以自身情況來進行填答，而題項的敘述分別為：「當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。」、「當我失敗時，我害怕我沒有足夠的才能。」及「當我失敗時，會讓我懷疑對未來的計畫。」；受試者需根據上述三個題項，從下列四點量表的程度來選出較符合自身情況的敘述：「非常同意」、「同意」、「不同意」及「非常不同意」，若學生在此量表的回應獲得較高的分數，表示其較為害怕失敗；反之，則表示其較能夠接受失敗。

表 2
PISA 2018 年學生問卷之害怕失敗量表

ST183 你有多同意下列敘述？	非常 不同意	不同意	同意	非常 同意
當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。				
當我失敗時，我害怕我沒有足夠的才能。				
當我失敗時，會讓我懷疑對未來的計畫。				

三、統計方法

本研究利用 SPSS 軟體以及 MPLUS 統計軟體進行資料分析，研究者根據研究目的，以下列的統計方法進行探討：

(一) 描述性統計

首先對臺灣 15 歲學生「競爭意識」、「害怕失敗」及「數學素養」進行描述性統計，計算此三者變項之平均數、標準差、偏態及峰度，以觀察三變項之分數分配狀況。

(二) Pearson 積差相關

接著對臺灣 15 歲學生的「競爭意識」、「害怕失敗」及「數學素養」進行 Pearson 積差相關分析，以了解三變項彼此間的相關性是否達到顯著，作為後續研究之判斷依據。

(三) 潛在類別分析(Latent Class Analysis)

以潛在類別分析將「競爭意識」與「害怕失敗」之回應情況進行分組，將受試者於「競爭意識量表」與「害怕失敗量表」的「非常同意」與「同意」回應編碼為 1，表示受試者具有「較強的競爭意識」以及「較高的害怕失敗」；而將兩量表的「不同意」與「非常不同意」回應編碼為 0，表示受試者具有「較弱的競爭意識」以及「較低的害怕失敗」，有較低的失敗感。

(四) 單因子變異數分析

研究者根據潛在類別模式的組型分配結果，以單因子變異數分析進行不同「競爭意識」與「害怕失敗」組型之數學素養的差異比較，以探討不同組型間的數學素養表現是否具有顯著差異。

在 OECD 所釋出 PISA 2018 年資料庫中，共有 10 個數學素養的似真值 (Plausible values, 以下稱為 PV 值)，故研究者將「競爭意識」、「害怕失敗」作為自變項，分別與 10 個數學素養 PV 值進行分析，而在分組結果產生之後，亦將每一組型分別與 10 個數學 PV 值進行分析，將數據結果平均之後做為本研究分析之數據。

肆、研究結果與討論

一、臺灣 15 歲學生之競爭意識、害怕失敗及數學素養之描述性統計

表 3 為臺灣學生在「競爭意識量表」上的表現，臺灣學生在三題項的表現上大多為同意程度以上的回應，每一題項皆有六成以上的受試者表示同意，在「我喜歡在與他人競爭的情況下工作。」題項上的回應可發現：有 35% 的學生表示不同意此題項的敘述，可能是不喜歡工作時有競爭的情況出現，而在其餘兩題項的回應皆有八成以上，表示大多數的學生同意工作時有好表現是重要的，且在競爭狀態下會更加努力。

表 3

臺灣 15 歲學生對競爭意識量表之回應百分比摘要表 (N = 221,638)

	非常 不同意	不同意	同意	非常 同意	合計
我喜歡在與他人競爭的情況下工作。	6.3%	29.4%	51.7%	12.6%	100%
對我來說在工作上表現得比他人好是重要的。	3%	14.9%	56.1%	25.9%	100%
當與他人競爭時，我會更加努力。	2.1%	5.8%	54.9%	37.1%	100%

表 4 為臺灣學生在「害怕失敗量表」上的表現，臺灣學生在三題項的表現上大多為同意程度以上的回應，每一題項皆有七成以上的受試者表示同意，顯示臺灣學生大多害怕會有失敗的情況發生，而會擔心他人對自身的看法，以及害怕自己沒有足夠的才能，且對未來的計畫會產生懷疑。

表 4

臺灣 15 歲學生對害怕失敗量表之回應百分比摘要表 (N = 221,638)

	非常 不同意	不同意	同意	非常 同意	合計
當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。	2.8%	8.6%	52.4%	36.1%	100%
當我失敗時，我害怕我沒有足夠的才能。	3.6%	12.3%	50.5%	33.6%	100%
當我失敗時，會讓我懷疑對未來的計畫。	5.0%	18.2%	47.9%	28.9%	100%

在 221,638 名臺灣學生於各變項的表現當中，本研究利用 PISA 2018 將調查結果使用參數估計之加權似估計法 (weighted likelihood estimation, [WLE]) 所得之「競爭意識」、「害怕失敗」的估計值以及「數學素養」的 PV 值，進行臺灣學生表現的描述性統計(詳表 5)，在「競爭意識」的表現上($M = 0.33, SD = 0.85$)，其偏態及峰度為 0.02 及 0.61，接近對稱及常態峰；在「害怕失敗」的表現上($M = 0.67, SD = 0.90$)，其偏態及峰度為-0.31 及-0.08，接近對稱及常態峰；在「數學素養」的表現上($M = 532.95, SD = 98.79$)，其偏態及峰度為-0.25 及-0.12，亦接近對稱及常態峰。

表 5

臺灣學生競爭意識、害怕失敗及數學素養之描述性統計摘要表 (N = 221,638)

	平均數	標準差	偏態	峰度
競爭意識	0.33	0.85	0.02	0.61
害怕失敗	0.67	0.90	-0.31	-0.08
數學素養	532.95	98.79	-0.25	-0.12

二、臺灣 15 歲學生之競爭意識、害怕失敗及數學素養之相關分析

研究者續以利用臺灣學生「競爭意識」與「害怕失敗」的估計值，與臺灣學生「數學素養」的 PV 值進行 Pearson 積差相關分析，三變項彼此的相關性皆達到顯著（詳表 6），數學素養對競爭意識與害怕失敗的相關性分別為.14 及.08，為顯著的正相關；競爭意識與害怕失敗的相關性為.21，為顯著的正相關。從三變項之相關性結果可發現：「競爭意識」及「害怕失敗」皆與數學素養有顯著的正相關，而這樣的相關性無法看出此兩項特質與數學素養的關聯為何，故研究者進一步將「競爭意識」與「害怕失敗」進行分組，經由潛在類別分析找出最適配的組型分配，觀察不同程度的「競爭意識」與「害怕失敗」，進而探討不同組型學生對其數學素養之表現差異。

表 6

臺灣學生競爭意識、害怕失敗及數學素養之 Pearson 積差相關摘要表($N = 221,638$)

	競爭意識	害怕失敗	數學素養
競爭意識	1	.21**	.14**
害怕失敗		1	.08**
數學素養			1

註：** $p < .01$

三、臺灣 15 歲學生之競爭意識與害怕失敗之潛在類別分析結果

本研究利用參與 PISA 2018 年計畫之臺灣 15 歲學生於「競爭意識量表」及「害怕失敗量表」上的回應進行分組，而在潛在類別分析各項適配指標值之下（詳表 7），由於樣本人數眾多，通常以 BIC 指標值作為選擇最佳適配模式之依據，從表 7 上的數值來看，四類別模式的 BIC 值為各類別模式最低者，為較佳的適配模式，故本研究以四類別模式進行研究探討。

表 7

臺灣 15 歲學生競爭意識與害怕失敗之潛在類別模式各適配指標值摘要表

	AIC	BIC	Adjusted BIC	LRT	p	Entropy
2-class	35302.202	35391.442	35350.131	3777.508	0.00	0.894
3-class	33915.712	34053.004	33989.449	1378.279	0.00	0.841
4-class	33334.296	33519.641	33433.841	585.972	0.00	0.852
5-class	33300.121	33533.517	33425.473	47.412	0.00	0.814
6-class	33302.419	33583.868	33453.580	11.516	0.29	0.819

本研究以四類別模式進行研究分析，各類別之比率分別為 74.11%、11.38%、11.01%及 3.5%，表示有 74.11%的學生被歸類為類別 1，有 11.38%的學生被歸類

為類別 2，有 11.01% 的學生被歸類為類別 3，有 3.5% 的學生被歸類為類別 4；在各題項旁所呈現的數據為條件機率，表示為某一類別學生在某題項上的機率情況，如類別 1 的學生在「當與他人競爭時，我會更加努力。」題項上的條件機率為 0.994，表示類別 1 的學生在此題項上的回應幾乎為「同意」的程度，而類別四的學生在「我喜歡在與他人競爭的情況下工作」題項上的條件機率為 0.031，表示類別 4 的學生在此題項上的回應幾乎為「不同意」的程度。

研究者根據各類別學生於各題項上的回應，依據其特質表現來命名組型名稱；依據表 8 結果所示，類別 1 的學生在「競爭意識量表」上的回應皆有七成以上，表示類別 1 的學生具有較高的競爭意識，而在「害怕失敗量表」上的回應皆有近九成以上的表現，表示類別 1 的學生有較高的害怕失敗感，從圖 1 所呈現的曲線也可發現，類別 1 的學生在各題項的表現皆接近 1，曲線明顯平均於高處，因此將類別 1 的學生取名為「高競爭意識高害怕失敗感」組。

類別 2 的學生在「競爭意識量表」上的回應皆有八成以上（詳表 8），表示類別 2 的學生具有較高的競爭意識，而從「害怕失敗量表」上的回應來看，除了「當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。」的條件機率接近五成，其餘題項的條件機率皆為 13% 以下，表示類別 2 的學生有較低的害怕失敗感，從圖 1 所呈現的曲線也可發現，類別 2 在競爭意識題項的表現皆接近 1，而在害怕失敗感題項表現的曲線呈現下降趨勢，因此將類別 2 的學生取名為「高競爭意識低害怕失敗感」組。

類別 3 的學生在「競爭意識量表」上的回應（詳表 8），除了「當與他人競爭時，我會更加努力。」題項的回應約為六成，其餘題項的回應皆在 27% 以下，表示類別 3 的學生具有較低的競爭意識，而從「害怕失敗量表」上的回應來看，皆約有九成以上，表示類別 3 的學生有較高的害怕失敗感，從圖 1 所呈現的曲線也可發現，類別 3 在競爭意識題項的表現較不高，而在害怕失敗感題項表現的曲線呈現皆接近 1，因此將類別 3 的學生取名為「低競爭意識高害怕失敗感」組。

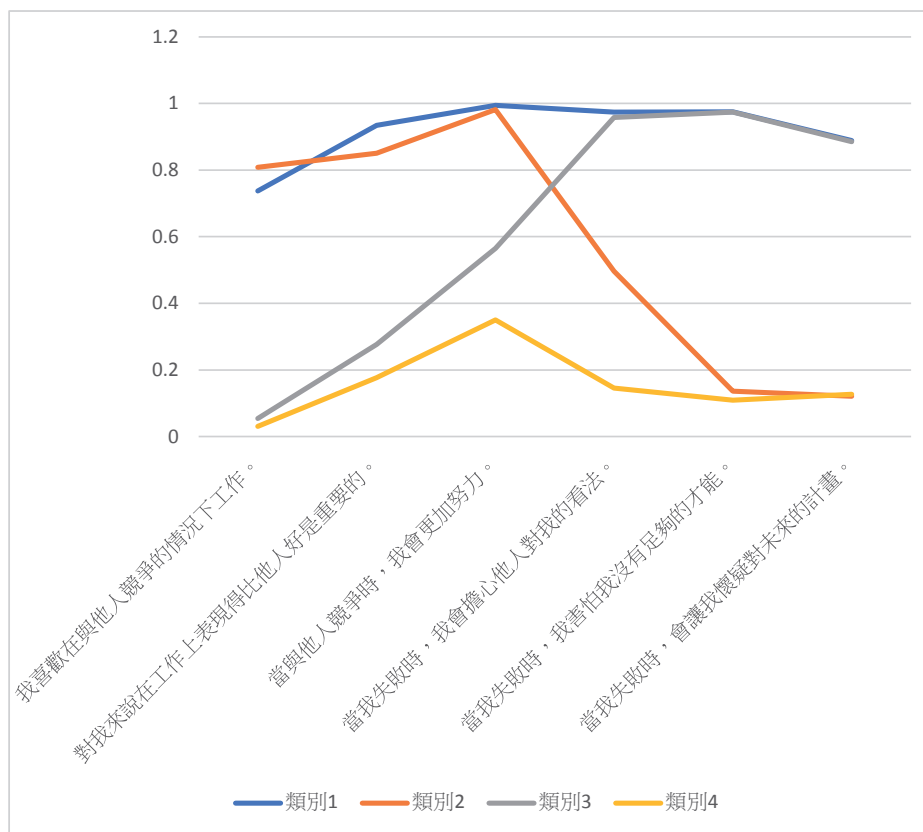
類別 4 的學生在「競爭意識量表」上的回應（詳表 8），除了「當與他人競爭時，我會更加努力。」題項的回應約為 35%，其餘題項的回應皆在 18% 以下，表示類別 3 的學生具有較低的競爭意識，而從「害怕失敗量表」上的回應來看，皆約為 15% 以下，表示類別 4 的學生有較低的害怕失敗感，從圖 1 所呈現的曲線也可發現，類別 4 在各題項的表現皆在 0.4 以下，因此將類別 4 的學生取名為「低競爭意識低害怕失敗感」組。

表 8

四類別模式在競爭意識與失敗感量表試題的條件機率與潛在類別比率

	類別 1	類別 2	類別 3	類別 4
我喜歡在與他人競爭的情況下工作。	0.737	0.808	0.054	0.031
對我來說在工作上表現得比他人好是重要的。	0.934	0.851	0.277	0.177
當與他人競爭時，我會更加努力。	0.994	0.982	0.565	0.350
當我失敗時，我會擔心他人對我的看法。	0.974	0.496	0.958	0.146
當我失敗時，我害怕我沒有足夠的才能。	0.975	0.136	0.974	0.109
當我失敗時，會讓我懷疑對未來的計畫。	0.889	0.121	0.885	0.127
類別比率	74.11%	11.38%	11.01%	3.50%

圖 1 四類別模式在競爭意識與失敗感量表試題作答反應之條件機率



四、臺灣 15 歲學生不同組型之數學素養表現結果

研究者根據潛在類別模式的適配指標值，以四類別為最佳的適配模式，而根據其類別學生的特質命名組型名稱，分別為「高競爭意識高害怕失敗感」組、「高競爭意識低害怕失敗感」組、「低競爭意識高害怕失敗感」組及「低競爭意識低害怕失敗感」組，共為四組，並以單因子變異數分析探討不同組型學生之數學素養表現之差異為何。

在四個組型當中，以「高競爭意識高害怕失敗感」組學生的表現最佳，165,414 名（75%）學生數學素養的平均數為 537.03，標準差為 96.44；其次為「高競爭意識低害怕失敗感」組的學生，24,714 名（11%）學生數學素養的平均數為 535.54，標準差為 100.14；接著是「低競爭意識高害怕失敗感」組的學生，24,050 名（11%）學生數學素養的平均數為 518.84，標準差為 101.83；最後為「低競爭意識低害怕失敗感」組的學生，7460 名（3%）學生數學素養的平均數為 479.41，標準差為 114.56；經由單因子變異數分析的結果來看（詳表 10），此四種組型的數學素養表現達顯著差異， $F_{(3,221633)} = 1013.53$ ， $\eta^2 = 0.014$ ，為小效果量；研究者進而以雪費法及 HSD 法進行不同組型之數學素養的事後比較，研究結果發現「高競爭意識高害怕失敗感」組與「高競爭意識低害怕失敗感」組的事後比較未達到顯著，研究者針對研究結果進一步探討。

表 9

臺灣 15 歲學生不同競爭意識與失敗感組型學生之數學素養變異數分析摘要表

	平方和	自由度	平均平方和	<i>F</i>	顯著性
群組間	29271709.41	3	9757236	1013.53	0.00
群組內	2136469422	221633	9639.672		
總計	2165741132	221636			

表 10

臺灣 15 歲學生不同競爭意識與失敗感組型學生之數學素養描述統計及事後比較摘要表

向度	組別	組型名稱	人數	平均數	標準差	事後比較
數學素養	1	高競爭意識 高失敗感	165414	537.03	96.44	
	2	高競爭意識 低失敗感	24714	535.54	100.14	1 > 3 1 > 4 2 > 3
	3	低競爭意識 高失敗感	24050	518.84	101.83	2 > 4 3 > 4
	4	低競爭意識 低失敗感	7460	479.41	114.56	

伍、結論與建議

一、研究結論

(一) 臺灣 15 歲學生大部分有害怕失敗之情形

在參與 PISA 2018 年計畫的 221,638 名臺灣 15 歲學生當中，從「競爭意識量表」上的回應來看，臺灣學生在各題項上的回應皆有六成以上表示「同意」，表示大多數的學生較具有競爭意識，而在「我喜歡在與他人競爭的情況下工作。」題項上的回應約有 35% 的學生表示「不同意」，表示有一定比例的學生不喜歡在工作情況下有競爭的情況，但大多數的學生認同「工作時表現比他人好」以及「競爭時更加努力」等目標導向的動機；接著從臺灣 15 歲學生在「害怕失敗量表」的回應來看，臺灣學生在各題項上的回應皆約有七成以上表示「同意」，表示臺灣大多數的學生害怕會有失敗的情況發生，且約有近九成的臺灣學生會很擔心自己在失敗時別人對自身的看法。

從臺灣 221,638 名學生的競爭意識、害怕失敗與數學素養之描述性統計來看，臺灣學生的競爭意識平均數為 0.33，標準差為 0.85，而從偏態及峰度來看，呈現接近常態分配；而臺灣學生的害怕失敗平均值為 0.67，標準差為 0.90，呈現接近常態分配；臺灣學生的數學素養平均數為 532.95，標準差為 98.79，而從偏態及峰度來看，呈現接近常態分配。

(二) 臺灣 15 歲學生之競爭意識、害怕失敗及數學素養皆達到顯著相關

在競爭意識、害怕失敗及數學素養的相關性來看，競爭意識與害怕失敗的相關性為.21，為顯著的正相關，而此兩變項與數學素養的相關性分別為.14 及.08，為顯著的正相關，表示各變項皆有互相提升之情況，但這樣的相關性無法看出不同程度的「競爭意識」與「害怕失敗」對其數學素養的關聯為何，而為深入觀察臺灣學生在不同程度之競爭意識及害怕失敗對其數學素養之表現差異情形，研究者進一步以潛在類別分析進行分組，以探討不同組型對其數學素養之影響。

(三) 臺灣 15 歲學生競爭意識與害怕失敗以四類別模式為最佳的適配模式

本研究利用臺灣 15 歲學生於「競爭意識量表」及「害怕失敗量表」上的回應進行潛在類別分析，根據各類別模式之適配指標值以及各題項作答反應之條件機率，依據各類別之學生特質進行命名，本研究決定以四類別模式進行研究分析，分別為「高競爭意識高害怕失敗感」組、「高競爭意識低害怕失敗感」組、「低競爭意識高害怕失敗感」組及「低競爭意識低害怕失敗感」組，並進一步探討不同競爭意識與害怕失敗感組型學生之數學素養的差異情形為何。

(四) 不同「競爭意識」與「害怕失敗」組型之臺灣 15 歲學生數學素養達顯著差異

研究者以單因子變異數分析進行不同組型之數學素養的差異探討，在數據結果 221,638 名學生當中，以「高競爭意識高害怕失敗感」組學生的數學素養表現最佳，此組型 165,414 名學生數學素養之平均數為 537.03，標準差為 96.44；其次為「高競爭意識低害怕失敗感」組，此組型 24,714 名學生的數學素養平均數為 535.54，標準差為 100.14；接著是「低競爭意識高害怕失敗感」組，此組型 24,050 學生數學素養的平均數為 518.84，標準差為 101.83；最後為「低競爭意識低害怕失敗感」組，此組型 7,460 名學生數學素養的平均數為 479.41，標準差為 1114.56。

從研究結果可觀察到：「高競爭意識高害怕失敗感」組學生的數學素養平均數與「高競爭意識低害怕失敗感」組的平均數相差僅約 1.49，但在統計計算上有達到顯著差異，或為資料庫數據在樣本數較大的情況之下，數據容易達到顯著差異，但進行事後比較後則未達顯著；數據結果亦可觀察到：臺灣大多數的學生為「高競爭意識高害怕失敗感」，共有 165,414 名，約有 75% 的學生具有這項特質，表示大多數的學生具有較高的競爭意識，且同時具有較高的害怕失敗感，在失敗時會擔心他人對自身的看法，以及怕自己未有足夠的才能及對未來計畫產生懷疑。

在同一競爭意識程度之下，研究者將分成兩塊敘述：在高競爭意識的組型中，經由事後比較可發現不同程度的害怕失敗感組型未達顯著，或為在高競爭意識之下，害怕失敗感的程度高低並未有充分影響，可進一步探討相關原因；在低競爭意識的組型當中，可發現到「高害怕失敗感」組的學生有較佳的數學素養，可能是學生在低競爭意識且高害怕失敗感的情況之下，因為害怕失敗後的後果，諸如他人對自己的看法等，引發其學習或表現之動機，因而會有較佳的表現，在鄭明長（2019）的研究中發現：個體害怕失敗傾向愈高時，其在課堂上的表現之認知投入與主體投入較高，或為投入較高之影響而有較佳的表現。

在同一害怕失敗感程度之下，可發現到皆為「高競爭意識」組的學生有較佳的數學素養表現，可能是學生在高競爭意識之下，為求取更好的表現以至於其成就較為亮眼，從高競爭意識學生於「競爭意識量表」的回應中可發現：此特質學生喜歡在工作情況之下與他人競爭，認為表現比他人好是重要的，且會更努力去達成目標，而 Nicholls(1979)認為在強調競爭的教育情境中，學童會因學習的成敗影響其知覺，促使不同高低學業成就的學童於成就行為的表現上產生差異，而在本研究則觀察到不同的競爭意識會對其數學素養有顯著的不同表現。

二、研究限制

本研究以 PISA 2018 年的資料庫進行分析，而 PISA 評量的測驗對象為 15 歲青少年，因此本研究之研究結果無法推論至國小或是大學階段，僅能針對 15 歲青

少年進行解釋，而本研究以「臺灣地區」的資料進行解釋，因此無法將研究結果推論至其他國家；本研究欲探討臺灣 15 歲學生「競爭意識」、「害怕失敗」及「數學素養」之現況，並未探討不同背景變項之差異情形，如性別及社經地位等背景變項，未來可進行相關研究，進一步探討不同背景變項之下，不同組型的學生對其數學素養表現之差異情形為何。

PISA 採取問卷調查的方式進行資料蒐集，因此學生的回應僅能根據其問卷上的表現進行判斷，而問卷調查的優點在於經過設計的標準化題目，較容易蒐集大量資料，且容易進行各國學生的資料蒐集，但缺點在於學生無法在問卷上進行其他的回應，如「競爭意識量表」及「失敗感量表」為 Likert 四點量表，難以看出學生對於題項是否有其他認同程度，只能於「同意」與「不同意」之間抉擇，且無法掌握學生有無其他的想法，較難以達成質性探討，可能會忽略其餘可探討之細節。

三、建議

(一) 培養學生以正面情緒接受失敗的觀念

在臺灣的教育環境之下，由於升學制度大多以成績來定奪志願學校，諸如國中會考、學測及指考等考試方式，在常模參照的考試制度中，考試多為學生平日壓力來源，而在這樣的環境之下，父母亦會給予孩子「不可以失敗」的觀念（全球學生「害怕失敗」排行榜 台灣名列第一，2021）。

因此，研究者認為應給予學生或孩子正確的「失敗觀念」，比如教導學生遇到困境、瓶頸與挫折時，應集中思考去面對它，才是最好的解決之道（葉中雄，2002），而在經驗成功之前亦須學會體驗失敗，在體驗失敗的同時要學習茁壯，進而邁向成功（楊雅琪，2018），而教育者或是父母應教導學生或幼兒正向面對失敗，將失敗當作是成長的養分，而非成為阻礙其成長的絆腳石，因此，教師可於課堂上進行生命教育，以影片或是週會宣導的方式傳達面對失敗的正確觀念，教師與輔導室也可定期觀察學生或是以量表的方式測量學生身心狀況，以確保每位學生都能以健康的心態成長。

(二) 培養學生良性的競爭意識以促進其成長

在前述的文獻中有提到，文化以及環境等因素會影響個體自尊，而在亞洲課堂上會有競爭的情況，但也因為亞洲文化重視社會和諧，因此亞洲兒童較不常以社會比較來促進自尊（Berk, trans. 2015），而競爭意識並非全然負面的影響，或為是種達成其成就表現的驅力，在徐右任及簡淑真（2001）的質性研究中發現：某位學生在競爭性的活動中想做的比別人好，或為這樣的態度趨使其完成作業的動機較強，而另一學生較在乎輸贏，在數學成績上的表現也不遜色，綜觀此二生的表現，或為有較強的競爭意識，能引導其有較佳的成就表現。

競爭意識是種動機，能引導個體達成目標或有亮眼的表現，可以想想如何提升自身的競爭意識，與對地位的追求作為刺激物使用，藉此有更好的表現(Angela Ahola, 2021)。在臺灣的教育當中，往往是以成績與排名來定奪其成就，而教育者應教導學生正確的競爭心態，同儕間也應互相成長及合作學習，在合作學習的過程中透過溝通討論與分享資源，培養正確的學習態度(蔡麗娟、陳芳慶，2008)，而非因競爭意識導致不良的同儕關係，因此，教師成為學生重要的引導者，如教導學生學習觀察對手，並非觀察他人的弱點加以擊倒，而是吸取他人的成功經驗來彌補自身的不同，也可透過宣導的方式呼籲以平常心看待競爭，競爭為人類社會進步的動力(呂宗昕，2006)，而非形成惡性且具敵意的競爭。

參考文獻

- Berk, L. E. (2015)。發展心理學：兒童發展二版(古黃守廉、姜元御、曾幼涵、陳亭君、李美芳、黃立欣，譯)。台灣培生教育出版股份有限公司。
- 呂宗昕(2006)。學校沒有教的學習秘訣。時報出版。
- 李孟倫(2013)。規訓權力的實踐—以教師專業發展評鑑為分析對象。師資培育與教師專業發展期刊，6(2)，45-64。雙葉書廊有限公司。
- 東森美洲電視(民110年4月22日)。全球學生「害怕失敗」排行榜 台灣名列第一。https://www.ettvamerica.com/
- 林俊廷、卓國雄(2011)。以社會學習的觀點看父母期望、父母教養方式對學童運動選手害怕失敗的影響。成大體育學刊，43(2)，43-55。
http://dx.doi.org/10.6406/JNCKUPER.201110_43(2).0004
- 邱珍琬(2015)。大陸交換學生眼中的臺灣大學生。高雄應用科技大學人文與社會科學學刊，1(2)，27-45。http://dx.doi.org/10.6554/JKTUHS.2015.0102.03
- 教育部國民及學前教育署(2019)。臺灣 PISA 2018 成果發表記者會。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=7859A319DB24C59C
- 教育部國民及學前教育署(2020)。臺灣參加國際數學與科學教育成就趨勢調查(TIMSS 2019)成果發表。https://www.k12ea.gov.tw/Tw/
- Ahola, A. (2021)。為什麼我們這樣想，那樣做？：從動機、抉擇到改變，瑞典最受歡迎講師帶你邁向理想生活，擁抱快樂與平靜！(郭騰堅，譯)。潮浪文化。
- 陳家彬(2007)。國中小學生成就目標與競爭知覺、學業成就之相關研究〔未出版碩士論文〕。國立臺北教育大學。

- 彭淑玲 (2019)。知覺教師回饋、個人成就目標、學業自我效能與無聊之關係：中介效果與條件間接化效果分析。**教育心理學報**，**51** (1)，83-108。
[http://dx.doi.org/10.6251/BEP.201909_51\(1\).0004](http://dx.doi.org/10.6251/BEP.201909_51(1).0004)
- 楊雅琪 (2018)。在探索中學習 在失敗中成長－高雄市政府教育局探索學校。**師友雙月刊**，(611)，27-32。[http://dx.doi.org/10.6437/EB.201809_\(611\).0005](http://dx.doi.org/10.6437/EB.201809_(611).0005)
- 葉中雄 (2002)。面對挫折。**師友月刊**，(419)，71-73。
<http://dx.doi.org/10.6437/EM.200205.0071>
- 董莊敬 (2015)。失敗迴避動機對日語聽力學習之影響－以大學日文系的聽力課程為中心。**台灣日語教育學報**，(24)，102-131。
[http://dx.doi.org/10.29758/TWRYJYSB.201506_\(24\).0005](http://dx.doi.org/10.29758/TWRYJYSB.201506_(24).0005)
- 臺灣 PISA 國家研究中心 (2021)。關於 PISA 歷屆學生表現。
<https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/performed.html>
- 蔡宇哲 (2020)。臺灣學生害怕面對失敗？從 PISA 評量檢視科學教育。**科學月刊**，(602)，62-63。
- 蔡麗娟、陳芳慶 (2008)。問題解決模式的合作學習－以紙飛機為例。**生活科技教育**，**41** (5)，61-90。[http://dx.doi.org/10.6232/LTE.2008.41\(5\).7](http://dx.doi.org/10.6232/LTE.2008.41(5).7)
- 鄭明長 (2019)。害怕失敗對高中生學習涉入的影響：毅力的調節效果(E10416)
【原始數據】取自中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。<http://dx.doi.org/10.6141/TW-SRDA-E10416-1>
- 蘇郁嵐、陳李綢 (2007)。國中生社會地位、合作與競爭對其英語科學業成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響。**教育心理學報**，**39** (1)，111-127。
<http://dx.doi.org/10.6251/BEP.20070312.1>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Education Psychologist*, *34*(3), 169-189.
- Lam, S., Yim, P., & Law, J. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British journal of educational psychology*, *74*, 281-296.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of educational Psychology*, *71*, 94-99.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

課輔班生命故事課程對國中生生命教育學習成效影響 之行動研究

李泓穎

國立中正大學教育學研究所 碩士生
國立中正大學師資培育中心 輔導科師培生

摘要

本研究以生命故事為課程主題，對四位參加國中課輔班的國中生進行八週的生命教育課程之行動研究。本研究採取行動研究課程主題包含：欣賞生命、做我真好、面對無常、應變教育與生存教育、敬業樂業，與信仰與人生。研究發現：（一）藉由教師設計的課程，能提升課後輔導班學生的學習興趣。（二）藉由生命故事的學習，使學生體會故事主角與自身生命的關聯，並產生正向影響力。研究建議：（一）課輔班國中的生命教育課程宜長期實施，以增加學生的學習興趣。（二）宜設置個別輔導機制，讓每位學生理解比較抽象或不熟悉的生命議題。

關鍵字：生命教育、生命故事、國中生、學習成效

Action Research on the Influence of Life Story Curriculum in the After School Program on the Learning Effectiveness of Life Education for Junior high School Students

Hung Ying Li

Master student, Graduate of Education, National Chung Cheng University
Counseling Teacher Training Student, Teacher Training Center, National Chung Cheng University

Abstract

Based on the theme of life stories, this study conducted an action study of the eight-week life education course for four junior high school students. This research action research course topic is included: Appreciation of life, comfortable in my skin, Facing impermanence, education on adaptability and survival, dedication, and faith and life. The research found: (1) The curriculum designed by the teacher can enhance the learning interest of the students in the after school program. (2) Through the studied of life stories, students can experience the relationship between the protagonist of the story and their own lives, and have a positive influence. Research recommendations: (1) The life education course of the after-school class should be implemented for a long time to increase students' interest in learning. (2) It is advisable to set up an individual tutoring mechanism to allow each student to understand more abstract or unfamiliar life issues.

Keywords: life story, life education, Junior high school students, learning effectiveness

壹、緒論

一、研究動機與目的

本研究以生命故事為課程主題，對國中生進行八週的生命教育課程研究。研究者於社福機構擔任國中部課輔教師，此機構主要服務地處偏遠的國中小的學生。在學校放學後，部分家長可能因工作或交通因素，晚上六七點、甚至八點後才能回家，也因為地方離都市較為偏遠，文教機構、圖書館等學習資源較不豐富。此機構為避免城鄉差距帶來的學習問題，以及放學後學生的照顧問題。此機構與學校合作，邀請放學後沒有成人照顧的學生來機構上課。由於機構免收取費用，又有課業輔導的服務，因此家長們非常樂意將孩子送來學習。

在研究者擔任課輔教師期間，於課堂中發現修課學生有時表現興致缺缺、意興闌珊的現象。經過機構主管同意，研究者在課餘時間訪談學生為何沒有興趣在機構中的學習課程，學生向研究者反映：「老師（研究者）！我覺得來機構上課好無聊，在學校也好無聊... ..」。在與機構主管討論中發現，此機構學生來自單親或隔代教養家庭不在少數，家庭照顧者因為工作或個人因素較少與學生談到未來規劃，或者缺乏欣賞當下生活與個人生命的機會，亦即對於目前的生活抱持著較為消極的態度。主管亦表示根據近年來對於機構學生與家庭的觀察，學生不會主動思考自我生涯規劃或與生命相關的議題（比如如何培養興趣，為生活增添意義感與新鮮感等）。考量此方面議題與研究者的學經歷專長相符，學校亦開設「生涯規劃」等升學或規劃未來的相關輔導課程。而此機構正好鼓勵課輔教師以學生為本，開設特色課程，因此為與學校不重複類似課程內容，本研究得以生命教育為主題創建與實施課程。

研究者於該單位擔任課輔教師已有一學期（20 週），本研究為第二學期第八週開始進行的課程（配合單位規劃）。研究者覺察到上述學生的學習現象，會依原定教學進度進行授課，定期與機構之負責學生事務主管與社工師討論改善策略，再討論出適合國中生學習的生命教育課程雛形，並在第二學期開始（第一到七週）於原定課程（共同閱讀國內外新聞）授課之餘與學生討論本教學研究的想法，了解研究參與者對本研究課程實施前的認知與感興趣的程度。比如談到有關生命鬥士的新聞時，詢問學生有沒有聽說過鄭豐喜先生？（本研究介紹的生命鬥士）或者有關寵物過世的新聞，詢問學生解決之道？學生對上述問題表示有印象或者大概知道解決方法，但缺乏系統性與結構化的解決策略。對此，研究者在學期進行五周後開始執行本研究，係達成社福機構主管、學生、以及家長（已簽署同意書）的同意，本研究方得進行。

綜上述所說，本研究目的在於解決學生生命議題認知的缺乏，以及對此延伸出生命教育課程，以增加學生課後學習興趣。

二、名詞定義

以下針對本研究所運用的名詞，生命故事、生命教育，與學習成效進行說明。

(一) 生命故事

旨在個人描述過往經歷的回顧(Atkinson, 1998)，訴說者如何應對生涯中的成長經驗與社會事件，並從自己的情感去詮釋所有經驗與事件的脈絡，透過選擇性的詳實敘說(Atkinson, 2007)，敘說者將其自身經歷表達出來，因此生命故事即是個人的故事(李文玫, 2019)。本研究中的生命故事以故事主角的重要人生遭遇，可能是影響主角生命的轉捩點，或者是有關當時的社會背景、文化脈絡下可能會產生的人格特質簡介等，透過網路資料與新聞專題報導的資料蒐集，建構出適用於國中生學習生命教育的課堂教材。

本研究經課程設計後，依各週主題與適合研究參與者認知(在該學期第 1-7 週詢問)，選出一位生命鬥士介紹其生命故事。

(二) 生命教育

生命教育以生命的學問為內涵，而生命的學問則應探究根本的生命課題。生命的學問包含「人生三問」：人為何而活？應如何生活？又如何能活出應活出的生命？作為探究生命的根本問題(孫效智, 2009)。因此生命教育是協助學生活出自我的生命意義感與價值(張淑美, 2005)。本研究藉以自行設計的生命教育主題課程，引導學生認識生命的多元面向，並嘗試從生命故事的講述中讓學生學習建立自我的生命價值觀，各週主題有：「欣賞生命」、「做我真好」、「面對無常」、「應變教育與生存教育」、「敬業樂業」、「信仰與人生」。

(三) 學習成效

學習成效是判斷學生學習成果的指標。衡量的目的在於，使學生了解自己的學習情況，以及教師改進教學和學生改善學習的依據(Guay et al., 2008)。包含反應、學習、行為與成果四層面的學習成效。本研究亦參考 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick 提出的「新柯氏學習評估模式」來檢視學生課堂中與課堂後的學習成效。

貳、文獻探討

本研究以生命故事為課程主題，對國中生進行八週的生命教育課程研究。以下分別以一、國中生命教育實施現況；二、生命故事的教育意義與價值；與三、國中教育階段的生命教育學習成效評估。作為本研究文獻之探討依據。

一、國中生命教育實施現況

綜觀國內生命教育的發展，生命教育課程的萌芽始於以「全人教育」為辦學宗旨的天主教曉明女中，其倫理教育課程為試辦雛形（徐敏雄，2007），並結合徐錦堯神父、孫效智、林思伶教授等專家學者共同策劃中學六年一貫的生命教育課程（錢永鎮，2000），其內容擺脫宗教觀點，嘗試與一般非宗教學校結合（徐敏雄，2007）本研究課程主題設定也參考當時設計的課程主題進行教學，因為往後僅針對高中進行課程綱要研擬，國中階段則以融入式教學為主。

在國中教育階段有關生命議題的學習，可在綜合活動學習領域中得知一二。雖並無高中學習階段獨立設置如「生命教育科」課程，但是此課程在此學習領域的課程綱要中，卻有提到在高中正式教導生命教育科之前，於國中小階段就可以視教學需求進行授課。以下分析國中生命教育實施的相關課程理念。

生命教育以生命的學問為內涵，應探究生命根本的課題（孫效智，2009）。而生命教育的學習是全年齡層都可以實踐的，中學生正處於青春期的階段，也逐漸能體認到生老病死的重要性，因此生命教育的教學不單是由家庭教育父母親或長輩的教誨培養，學校教育應提供更正確的知識與引導，教師扮演重要的角色（傅偉勳，1994；張淑美，2001；紀潔芳，2015）協助學生了解生命的課題，引導出具有思辨能力、反思自我與他人生命的哲思素養。在國內生命教育課程中，在高中階段才有獨立設科，但在所屬綜合活動領域中提到，國中階段的生命教育學習重點為「探索自我發展的歷程，培養解決生涯問題及做決定的能力」（教育部，2016），代表在十二年國教中，高中階段學生學習生命教育課程前，已有其課程脈路相連之。

（一）綜合活動領域課程綱要與議題融入相關內容

在高中生命教育科課程於國中教育階段的重點為「思考生命的意義與價值，體察群己關係，運用適當策略以促進心理健康」（教育部，2016）。而綜合活動領域之家政、童軍及輔導課中亦有類似理念，以及議題融入教學之探討如下。

1. 國中綜合活動領域之「尊重與珍惜生命」主題項目之學習內容與學習表現分析

國中生命教育有關的內容，應屬「自我與生涯發展」主題軸中，「尊重與珍惜生命」主題項目。在這項項目中，希望學生「覺察個人的心理困擾、運用策略或資源以促進心理健康；探索生命意義與價值，並尊重自己與他人生命，培養協助他人的能力」（教育部，2016，頁 18）。可在此項目中學習到「家庭發展、正向思考模式、情緒與壓力調和；家庭結構變遷、家庭文化傳承、多元族群服務需求評估、生命歷程與意義探索、珍惜與尊重生命」等（教育部，2016，頁 18-19）。從上述課程綱要內容中可之，國中的生命教育課程可以家庭與個人身心發展結合，並嘗試建構學生的因應情緒與壓力等議題的處理之道。

2.國中生命教育議題融入之分析

除上述之童軍、家政，與輔導課程有學習重點之明文條列，在議題融入各科課程中，亦有國中生命教育的課程理念。其課程規劃構想在於人才培育，應以人的培育為基礎。（教育部，2019，頁 77）期望在國中教育階段能以高中五大核心素養（哲學思考、人學探索、價值思辨、終極關懷、靈性修養）為基礎，有關理性溝通素養、關照身心的自我觀念、人生無常與生命意義、覺察生活中迷思以嘗試建立批判式思維、具有知情意行的享受人生觀念（教育部，2019）等的議題融入實質內涵。

（二）《國中生命教育校園文化推動手冊》生命教育實施理念分析

教學者在任教國中生命教育的課程時，應是先了解修課學生的身心狀況，設計出符合學生需要的課程，以助學生發展自我或他人之人性觀念。李玉蟬（2015）為教育部國民及學前教育署，研究國中生命教育推動的計畫主持人。在其研究成果：《國中生命教育校園文化推動手冊》中，表示「國中實施生命教育是為了銜接人學取向高中生命教育，而借用發展心理學強調國中階段主要任務在發展自我認同的論點，建議將促發自我認同成「人」美「學」圖像作為國中生命教育目標」（取自此手冊之編輯序）。

（三）國中教育階段的生命教育教材與教法

以研究參與者（修習本課程的四位學生）而言，青少年時期是人格發展的重要時期，且易受環境影響，並且國中生正處於兒童傾向減低，邁向成人的過渡期，若沒有適當的悲傷療癒歷程，會影響往後的人生發展（張淑美，2005），若是此時於教學活動中加入正向生命故事之引導，了解人一生的生、老、病、死的無常現象，尤其是死亡教育，在華人傳統文化中深受孔子未知生、焉知死的文化思想影響，變成不討論死亡的過程、與當中意涵與影響，人人終將面臨死亡，學習如何面對乃是相當重要的課題（紀潔芳，2015；傅偉勳，1994），使生命影響生命，讓國中生知道生命的可貴、艱難與甜美，並反思自身生命價值與遭遇困難時有可能的因應措施為何，這對於青少年時期的國中生有莫大的幫助（張淑美，2001；張淑美，2005）。孫效智（2009）認為生命教育是一種價值觀的教育，也必須是一個潛移默化的過程，在這個過程中，戲劇、閱讀、音樂美術的陶養以及服務學習等，都是非常重要的方法。

國中教育階段因無獨立設生命教育科，故以融入式課程為主要授課方式。根據張鈞淇、蔡文榮（2017）以內容分析法，分析 2000 年至 2017 年，共 126 篇碩博士論文，在國中生命教育的教學，授課教材的選用，由多至少，依序是：教科書、繪本、故事、文章、戲劇、經典為課程教材。研究者評估學生學習狀況，偏好閱讀短篇文字（不超過一頁 A4）的習慣，以及本研究嘗試以獨立科別、不採

取普遍國中生命教育的實證研究，以融入教學為主的方式進行。遂決定結合繪本、故事與文章作為課程教材。

此外，多媒體教材融入生命教育課程是相當常見的教學方法，不僅能使教學方法與傳統講述式來得活潑，學生容易吸收與處理諸如人生道理、生命故事主角遭受困難時的情境與解決之道的資訊，且反映在課程成效上，學生普遍在課程結束後能培養正向的生命態度、問題解決能力，或者反思生命的素養。Mayer (2020) 以 Paivio 的雙碼理論(Dual Coding Theory)定義的「多媒體」(multimedia)，是指文字(words)及圖像(pictures)所組合而成的形式。文字所指的是語文的形式，包含視覺的文字以及使用口語表達的文字；圖像則是畫面的形式，包含靜態的圖像以及動態的圖像。因此多媒體教材乃是將訊息以文字和圖像呈現。Mayer (2005)也提出多媒體學習的好處，有助於學生在學習活動中，抽象的情感、概念等學習項目具體化，使學習者更有效吸收知識。

繪本教學融入生命教育的教學，有助提升學生自我統合能力與人際關係（楊馥如，2010；鄭錦桂、李茵琦，2018），降低如 Erikson (1950)提出的「心理社會發展理論」(psychosocial developmental theory)在青春期（12-18 歲）發生的「自我認同」與「角色混淆」（張春興，2013）。也可以補足課程教材不足之處與引發學生學習生命教育的動機。繪本教學具有立即性與持續性的影響（林月芳，2016；許杏安、邱惠如，2013；陳美玲，2014）。影片欣賞是國中生學習生命教育常見與喜愛的方式，能使課程內容豐富、增進知識與理解、態度或價值觀的轉變與行動與行為的意願（吳景達，2015）。在國中生生命教育的學習中，研究者（授課教師）需針對學生的身心需求或喜好進行教材選用（楊馥如，2010），方能將課程內涵結合日常經驗，延續到學生的生活與生命中。

（四）國中教育階段生命教育學習成效相關研究發現

有關國中階段的生命教育學習成效，韓琇玉（2015）透過焦點團體座談的方法，了解 35 所國中實施生命教育課程的現況，歸納出幾點特色：1. 國中的生命教育要探究對於身為一個人對自我的反思；2. 從內在探討了解自身的生命意義，以確立自我的生命價值；3. 以情意互動為基礎，強調從師生互動的關懷特質體現對生命教育的體悟，最後形成對人的關懷循環；4. 國中的生命教育要關照國中生在生命教育中的主體性，所以應考量其成長階段獨特的身心發展特色。

綜上所述，可知道在國中階段實施生命教育課程應注重學生的身心發展，並由師生關係中培養學生對人的主體意識，進而探求生命的自我內在意義與價值。

國中的融入式生命教育課程多元，根據前文敘述可知，與本文研究者角色相同，教學者通常是研究者，並設設計一項教學行動研究。近年相關實證研究中可發現，教學者能突破原教學科目中，發現生命教育對於學生的好處，比如體育科老師設計盲人體驗活動，讓學生理解盲人生活不便，進而培養同理與關懷心（吳

清華，2011）；藝術科教師藉由繪本欣賞與討論，教導學生學習華文化中視為禁忌的死亡議題（楊馥如，2010）。

對此研究者在爬梳相關文獻之後，將為學生設計注重其身心發展、注重主體性與互動性的教學方案。

二、生命故事的教育意義與價值

在國中學習階段的生命教育教學方法多元。張鈞淇、蔡文榮（2017）分析 1997 年至 2017 年以生命教育為主題的 126 篇學位論文中發現，為使學生活潑學習、運用所學知能進行反思與運用學習或日常生活中是主要目標，其中生命故事(life story)的教學會使學生在課程中感受到故事人物主角的生命歷程，與因應困難的想法與策略。

生命故事是一個人生命的總體敘述，在整個人生歷程中提供統一性和目的性(Singer et al., 2013)。一份有關生命故事的實證研究提出，透過反思自我生命故事及學習他人的生命經歷，是自我模型和他人模型概念化的交互作用，將有助於個體的社會與心理發展(Thomsen& Pillemer, 2017)。在學習他人生命故事的過程中，除了可以學習到故事主角的危機處理與正向人生觀，教學者也能從其中讓學生認識與同理主角們的人生遭遇與悲歡離合，並嘗試思考自己可能的處遇態度與方法（陳昀昀，2013）。使學生對生命開始有後設思考的想像，關注對自身的覺察、對自己與環境關係的領悟，以及對自己和環境的統合（張詒婷，2016；曾端真、陳為學，2015），也能開始建構自我人生觀。

每個人的生命都是一段歷史，是一段由自己所建構出來的故事。一份針對國中學習障礙學生，以流浪狗生命故事的實證研究，可增加修課學生的「知人向度與人事智能」（邱美雲、孟瑛如，2011），透過閱讀生命故事，能有效引導學生認識並同理生命故事中，主角們的心路歷程及生命經驗（陳昀昀，2013），可打破以往重視知識教育的教學現場，非學科學習也能增加學生知能，而生命故事具有將抽象的事物化為讓學習者體認到與自身相關的特色，並能與自然、社會及歷史做連結（許世璋、高思明，2009）。因此生命故事具有教學上的意義與可行程度，可以促進學生學習較抽象的議題，將有關於人性觀的理念、生命中面對危機處理態度等，具體與結構化，促使學生反思與產出個人生命觀。

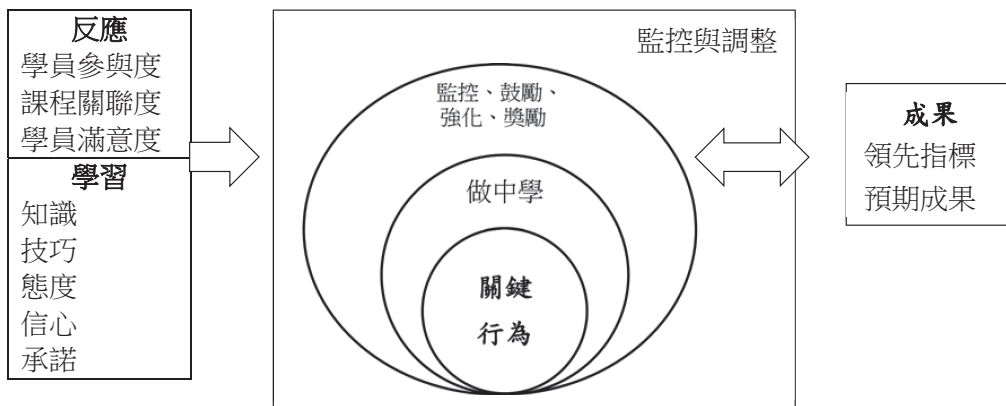
三、國中教育階段的生命教育學習成效評估

學習態度是教與學的歷程中所形成的一種持久性與一致性的心理反應，此反映與包含認知、情意與技能（張春興，2013）學習成效則是判斷學生學習成果的指標。衡量的目的在於，使學生了解自己的學習情況，以及教師改進教學和學生改善學習的依據(Guay et al., 2008)。根據張鈞淇、蔡文榮（2017）的分析，國中學

生在生命教育的學習態度大多屬正向且願意學習，學習成效方面也呈現優良的結果。以此文中敘述可知，教學者大多使用的實驗研究法（30.16%）、問卷調查法（28.57%）、行動研究法（15.87%）亦是常見的研究方法，有助於國中學生的生命教育學習。Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006)提出的學習評估四層次(four-level training evaluations model)中，屬於形成性評量，四個層次分別是反應(reaction)、學習(learning)、行為(behavior)、成果(results)等四項。反應層次是學者對課程的喜愛與接受程度；學習層次是學習者達到認知、情意與技能的程度；行為層次是學習者在課程結束後改變其行為的程度；成果層次是學習者學以致用的程度。此模式在 2010 年美國人才發展協會(Association for Talent Development)的國際年會中，Jim Kirkpatrick (Donald 的長子)正式發表進一步提出「以終為始」的想法，提出「新柯氏學習評估模式」。他將成果層次做為下一個學習成效的預期評估依據，以及在行為層次修改為「關鍵行為」層次，納入如 John Dewey 的做中學教育哲學主張，在教育方案中有效評估學習者的學習歷程，是廣泛運用於教育機構的評估方法（鍾佩君，2017）。

綜上所述，本研究參考「新柯氏學習評估模式」（如下圖）中四層面：反應(Reaction)、學習(Learning)、關鍵行為(Critical Behavior)與成果(Result)來檢視學生於課程中的學習成效，並分析每次學生上課參與情形，包含師生互動、學生參與程度、表現，文本、繪本與多媒體教材的學習效果、課堂中撰寫的學習單，以及課後教師訪談學生與社工人員的回饋資料，來評析研究參與者的生命教育學習成效。

圖 1
新柯氏學習評估模式



註：引自「初探新版柯氏學習評估模式」，鍾佩君，2017，評鑑雙月刊，68，頁 35。

根據鍾佩君（2017）的研究建議，檢視學習成效先由成果來看，再依序回溯行為、學習與反應。

檢視成果層面時，需以本次的學習活動或方案中產生了哪些影響或結果為標準，藉由內部（研究者、研究參與者）與外部（學校、組織人員，本研究以機構社工人員為主）成員以短期的觀察，檢視研究人員渴望達成預期成果。評估關鍵行為層面的標準在於，學習者要如何運用本次學習活動中所學習到的知識、技能或態度，也就是如何將所學轉化成行動並展現出來（學習遷移）。其中必須有相關的驅動因子(Required Drivers)，包括強化、鼓勵、獎勵與監控等機制的互相配合與有效運作。學習者從本次的學習活動或方案中學到了哪些知識、技能或心態上的轉變，以及最後檢視反應層面時，須注意學習者喜不喜歡這次的學習方案（Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006: 21-26；鍾佩君，2017：1-2）。

參、研究設計與實施

一、設計緣由與理念

本研究使用質性取向的行動研究研究方法。行動研究(Action Research)是實務工作者根據工作上的經驗與觸及到的問題，所進行的研究工作(McKernan, 2013)並且融合理論與實務（行動與研究）的工作（蔡清田，2000），既有解決問題的熱忱，又能以科學化的方法檢證、實施與反思實務工作現場，並縮短理論與實務工作的距離（蔡清田，2013）。行動研究通常以計劃、行動、觀察、反思的系統化循環探究過程。研究者在教學過程中發現學生普遍學習意願低落，以及對於生命議題的不了解等研究問題，設計出本研究的課程教學動機。

生命教育的理念是由人的生活經驗與反思而來的（紀潔芳，2015；張淑美，2005），因此本研究以質性取向的行動研究作為研究方法。是為了藉由授課觀察國中生對於生命議題的理解與接受程度。考量到 1.研究場域和 2.教學內容。前者為基金會的課後輔導班級，每周一次的教學互動模式；後者為研究者依據生命教育的相關理論基礎自行設計的課程。兩種因素使然適合進行質性的行動研究。有關本研究如何協助學生學習生命教育的相關知識，與解決對於目前的生活抱持著較為消極的態度問題，以下說明。

（一）計畫

本研究針對學生對於生命議題進行教學與設計體驗活動，以增加對自我與他人生命的觀察與欣賞能力。藉此反饋到學生的自我生命歷程，培養活在當下的積極態度。

(二) 行動

經過文獻蒐集與統整，發現國中學生已有對生命議題與生死議題的認知能力，教師適時於課堂中引入能促使學習者思考與批判價值的議題，可能有效地增加學生對生命議題的了解與體會能力（張淑美，2005）。

(三) 觀察

在此次教學活動中，研究者擔任授課教師，為觀察者為參與者的角色，研究者是群體中的一份子，授課的同時為求能夠對研究參與者的即時反應做紀錄，研究者會一邊上課一邊紀錄研究參與者上課反應，密集時間的觀察與記錄，並針對所選擇的場所，就自然發生的現象而做的研究（王文科、王智弘，2020），研究者認為這些即時反應都是個體表達認知與情意的真實反映。因此會在課程進行中以錄音方式記錄學生上課反應與其心得。

(四) 反思

課程實施前已與機構主管討論本研究的設計理念，在獲得認可之後實施本研究。課程進行中與每周上課後，教師會將教學心得與反思撰寫於教師日誌。能使研究者即時檢視研究參與者的理解、解讀與吸收程度，透過問答並針對當下情境做出及時紀錄，待研究時間以外的課餘時間進行詳細分析。

二、研究參與者與研究者的簡介與關係

(一) 研究參與者簡介

研究參與者為某社會福利基金會的課輔班學生，共有四位國中學生，來自同一所位於沿海地帶的國中。因班級數不多，四位學生在學校已有認識，或者知道對方名字。四位研究參與者分別是學生 A（國一男）、學生 B（國二男）、學生 C（國二女）以及學生 D（國三女）。

學生 A（國一男）與學生 D（國三女）是姐弟關係。經過本研究實施前的上課互動與社工師講述，此家庭資本是其他兩個學生家庭較高的，因平時忙於工作，下課後沒有人照顧，因此報名社福機構的課輔班，因為可以故及課業又有專車接送服務。家長重視兩位研究參與者的學習歷程，不但每週定期來研究者服務的社福機構參與英文、數學與閱讀課程，周末亦會帶他們到都會區參加文教類的演講或市政府主辦之親子活動，研究者也發現兩姐弟雖來自同一家庭，但個性不同，姐姐較文靜、細心；弟弟較活潑、不拘小節。

學生 B（國二男）來自隔代教養家庭，父親入獄服刑、母親離家後杳無音訊，此學生個性內斂低調，較易激動，並極力想與人建立情感關係，缺乏情感支持系統。

學生 C（國二女）個性沉穩，喜歡跟學生 D 學姐坐在隔壁聊天，下課時，研究者常看到他們一起熱絡聊天。在上個學期研究者尚未執行本研究時，研究者與

這位國二女同學關係較疏，可能源自於她不善跟人袒露內心事，但本研究實施時已較願意自我接露，與分享內心深層的想法。

（二）研究者簡介

研究者曾修習過與本研究相關的課程，如大學部開設的生命教育、生死教育、課程規劃與設計、諮商理論、諮商技術、悲傷輔導、學校輔導工作、學校諮商實習等課程，在研究所階段曾修習過教育學導論研究、十二年國教課程設計研究、學校本位課程設計研究、童年教育研究等。研究者在此社福團體有兩個學期的任教經驗，第一個學期主要是熟悉偏遠地區學生與家庭組織，了解研究參與者的背景，第二學期才與機構主管與社工師討論後開設此課程（進行本研究）。

在本研究的教學活動前，研究者過去在大學與高中時期參與及擔任紅十字會的社團與幹部。截至就讀研究所前，平均每一年都有在學校服務的經驗，其中大都以急救知識教學與團康活動的帶領為主。因此研究者並非初次教學。此外，本次課程進行時，研究者已是就讀教育學研究所碩士班的學生，藉此研究者會與大學老師請教新課綱的教學構想，以符合目前實施的學習者本位的教與學理念。並於課餘時間請教在國中階段服務的研究所同儕，其教導國中生的教學規準、班級經營，或行動研究的經驗等等。盡可能地做好最充實的準備，以利教學現場之實務需要。

（三）研究者與研究參與者關係

本次研究參與者在本研究執行之前，已與研究者相處過一學期 20 周時間，共約 40 小時的閱讀課程，教材以閱讀當週國內外重要新聞議題為主。在教學過程中會與研究參與者討論當週教材並藉由研究參與者的上課意見表達、研究者對其家庭狀況、交友狀況、學校生活情況中了解研究參與者對於生命議題，每人都有不同程度的理解、經驗、感觸與表達方式。研究者大致了解研究參與者的學習狀況。因此縱然四位並非同年紀、年級的情況下，研究者依據過去本身對於生命教育的知能累積、大學就讀相關科系的背景下，形成本此研究以生命教育為主題的課程設計。

三、課程主題選定與實施時程

研究主題依據徐錦堯、孫效智、林思伶等人（錢永鎮，2000）以國中生為對象設計之「欣賞生命、做我真好、面對無常、應變教育與生存教育、敬業樂業、信仰與人生」的生命教育教學單元，同時亦參考徐睿憶（2013）以「人與自己、人與他人、人與自然」為主題的設計。雖前者設計單元主題至今已有二十年，但後續仍有研究者以大部分相同主題的教學研究（姜靜雯，2013），並對國中學生在生命教育學習上有正面效應的結果。

課程設計共八週，其緣故於生命教育之認知與生命態度之改變，通常無法在短期之內達到顯著差異，應至少設計八週以上時間（張鈞淇、蔡文榮，2017），故設定八週課程實施時間。本次研究時間分別依次介紹六個生命故事。課程實施時間為 2019 年 11 月 22 日至 2020 年 1 月 10 日，每次 105 分鐘（45 分鐘上課、下課 15 分鐘、45 分鐘上課），共計八週，見表 1。

表 1
課程教學重點

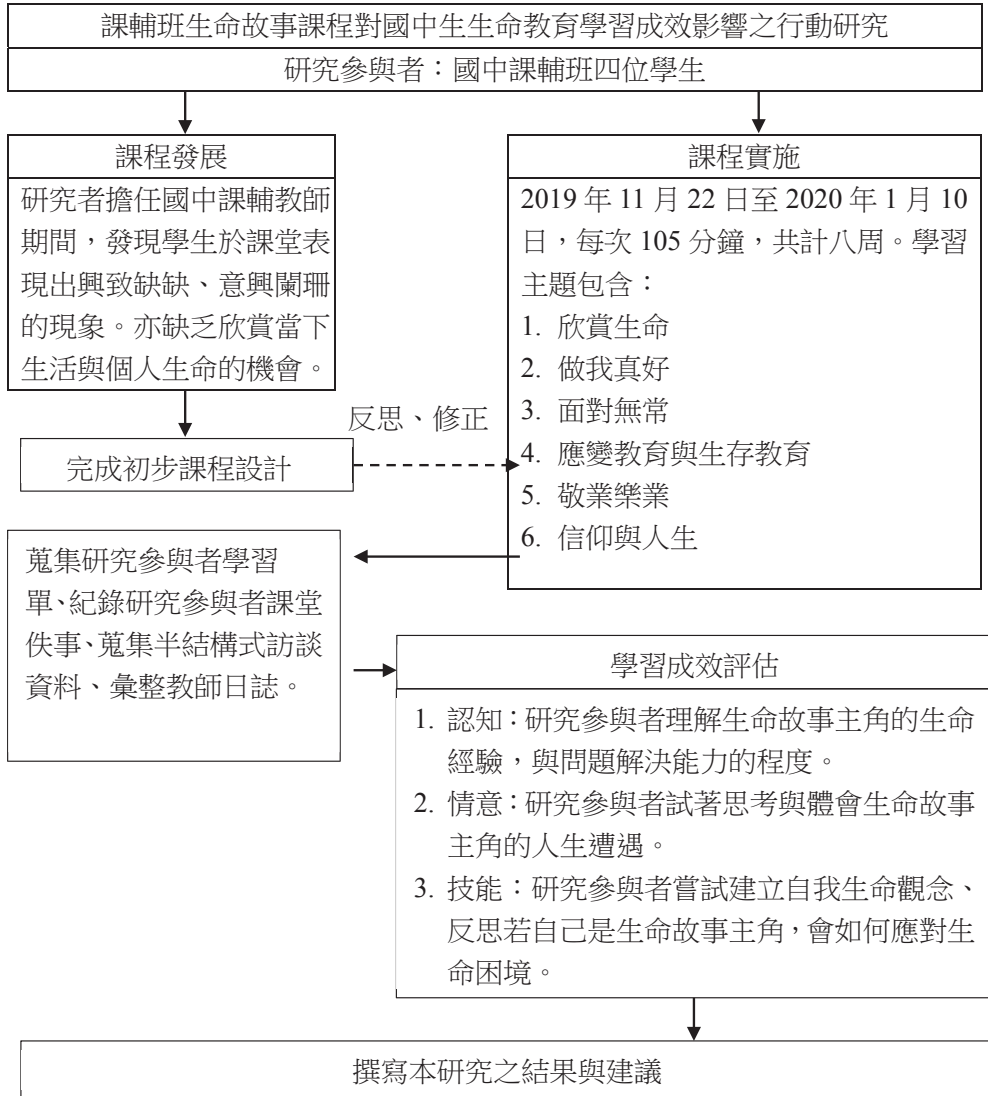
周次	日期	單元	學習重點	生命故事人物
1	11/22	課程導論	介紹本研究課程設計、各週主題、課程進行模式。	
2	11/29	欣賞生命	幫助研究參與者認識生命的多元性，進而欣賞與尊重生命的豐富與可貴的價值。了解鄭豐喜因意外而截肢的故事，以及學習人的價值不因外表而有差別的欣賞生命態度。	鄭豐喜
3	12/06	做我真好	幫助研究參與者明白自己的獨特性，努力做自己。學習蔡康永勇於為同志族群發聲的勇氣，以及了解自我特質、不應批評別人的概念。	蔡康永
4	12/13	面對無常	引導研究參與者接受痛苦與困難是生命的一部份，且了解對人是有意義的。並學習生命的無常概念，與面對生死議題的處世淡然態度。	張雨生
5	12/20	應變教育與生存教育	幫助研究參與者關愛大自然環境，反思生命的變與不變。欣賞珍古德放棄優渥生活，追逐夢想中的因應之道。	珍古德
6	12/27	敬業樂業	幫助研究參與者了解工作在生活上的意義，使生命得到成長和圓滿的發展。生命所追求的意義為何？金錢與理想抱負的抉擇。	賈伯斯
7	01/03	信仰與人生	以學生熟知的宗教人物出發，引導研究參與者思考信仰與人生的問題，藉此促使德行的成長。以及面對人生的心理寄託為何？	林默娘
8	01/10	課程結語	回顧課程所學，分享彼此心得。	

資料來源：研究者自行整理

四、研究架構

圖 2

本研究之研究架構圖



五、研究工具

研究工具配合研究方法之需，為使研究結果得以例證，在研究工具方面包括研究參與者學習單、半結構式訪談資料與教師日誌三種工具，以下逐一書說明選擇理由與工具內容。

(一) 研究參與者學習單

為使研究參與者加深學習印象與反思單元主題內容，在每一次課程後，研究者都會給研究參與者一份學習單填寫，每次題目都包括兩種，一為對單元內容的了解狀況，題目為「課程中你看見什麼？讀到哪些內容？」；二為單元主題的應用，題目為「你有沒有遭遇過像故事主角那樣的經歷？若你是本次故事的主角，遭遇……生命關卡時會你麼做？」研究者請研究參與者以文字或圖像方式記錄答案。

(二) 佚事紀錄

由於研究參與者人數較少（四位），能以錄音方式紀錄研究參與者在學習過程中的即時反應。研究進行時已取得研究參與者及其監護人同意，將在課堂進行錄音，以便研究者亦在課堂進行時記錄學生的特殊反應，比如學生表現出不理解、放空、哭泣、回應其他研究參與者的言語等。此外，研究者亦在課堂進行中準備白紙，以關鍵字詞紀錄課堂中有關研究主題的佚事。以上兩項（課堂錄音、教師筆記）紀錄作為本研究檢視學生學習成效之依據。

(三) 半結構式訪談資料

考量研究者進行資料編碼與基金會授課節數有限的時間因素，本研究在課程尚未完成時就進行訪談，在課程規劃的末兩周，第七周（2020年1月3日）與第八周（2020年1月10日）進行半結構式的訪談，在第七周時訪問第一及第二個問題，第八周課程結束後訪問第三及第四個問題。欲探討研究參與者對此次八周的課程看法以及學習完七周課程有何啟發性。以下為半結構式訪談大綱。而第五、六個問題則是在第八週後的下一週（2020年1月17日），與下個學期開始後的第四週（2020年3月6日），分別在社福機構與電話訪談方式，詢問機構主要負責國中課輔班的社工人員（1位），對本研究課程實施與學生學習狀況的看法。

1. 訪談研究參與者對本次課程的看法

- (1) 這個學期的課程跟你在學校上課比起來有沒有差別呢？哪些地方一樣？哪些地方不一樣？
- (2) 老師（研究者）教的內容你覺得哪個部分最有趣，或印象最深刻呢？
- (3) 老師（研究者）的上課教材中包含學習單、繪本與影片，這三種教材請你說一說你對它們的看法。以及你比較喜歡哪一種教材？為什麼？
- (4) 老師（研究者）教的內容你覺得在日常生活中，不管是在家裡，跟家人、跟寵物，或者在學校，跟同學、好朋友，或是跟所有的、你熟悉的人事物有沒有幫助呢？

2. 訪談社福機構主責社工人員對本次課程的觀察與學生變化

- (5) 請問本次教學研究對於學生（研究參與者）在課後學習的影響？比如學習興趣，或對本身生命意義感變化的實質表現？

(6) 過了寒假，本研究課程實施後約一個月，對於第五題的狀況的改變？

(四) 教師日誌

為使研究過程針對國中生的學習狀況進行詳實的記錄，研究者在課程進行時與課程進行後都會紀錄此次課程的學習重點、研究參與者上課反應與教師授課心得。學習重點包括此次課程的教學內容、文章大意與教學方法；研究參與者上課反應是記錄課程進行中研究參與者的特殊學習狀況，比如研究者上課中途發覺研究參與者興致缺缺不想上課，可能是對此次課程主題感受較敏感致使不願參與，又或者是研究參與者在課程設計、教材選用或呈現方式等原因，造成研究參與者諸如的上課反應，研究者會採取立即詢問或課後詢問的分法，了解研究參與者的想法或顧慮，並將回答內容納入教師日誌使課程紀錄更加詳實，也成為本研究後續進行的參考依據。

六、實施程序

在課程實施前由研究者依據主題撰寫教案（附錄一）；利用網路與書籍資源尋找適合國中生閱讀的文章（附錄二）；並設計問題請研究參與者完成學習單（附錄二）。課程進行分成五個階段：（一）文章導讀：研究者介紹此次單元主題與生命故事主角，在大概介紹閱讀文章之內容，使研究參與者對此次課程有概略性的瞭解。（二）研究參與者閱讀文章：請研究參與者閱讀一篇 700-900 字之生命故事文章以了解故事主角、時間地點、情節，以及呼應單元主題之處。（三）多元教材使用：為使生命故事更生動容易吸收，研究者會依據故事主角的相關影音資訊、新聞媒體報導與相關評論解析之影片，或者研究者利用相關資源，如與主題相關，研究者自行拍攝的相片作為輔助教材。（四）研究參與者學習單撰寫：在閱讀文章與聽過研究者講解後，研究參與者撰寫學習單，將反思相關問題與議題並回饋。（五）討論與分享：研究者會依據研究參與者學習單邀請研究參與者進行小組討論與個人分享對主題的相關看法或生命回顧述說。以上五個階段完成後才算此次課程結束。

七、生命教育學習成效之資料編碼

(一) 研究參與者學習單

以研究參與者（學生）的編號作為開頭，加上「單」與日期表示，如「學生 A 單 20191129」。

(二) 佚事紀錄

以研究參與者（學生）的編號作為開頭，加上「佚」與日期表示，如「學生 A 佚 20191129」。

(三) 半結構式訪談資料

第 1-4 題以研究參與者（學生）的編號作為開頭，加上「訪」與日期表示，如「學生 A 訪 20200103」。第 5-6 題以「社工」為開頭，加上「訪」與日期表示，如「社工訪 20200117」。

(四) 教師日誌

以「教」代表研究者，再加上撰寫日期表示，如「教 20191122」。

八、研究倫理相關議題

本研究參與者為國中未滿十八歲之未成年學生，考量研究倫理與隱私權，研究者在研究實施前先向研究參與者解釋課程內容、實施方式與訪談方式，在社福單位主管人員與研究參與者監護人同意下讓研究者進行此次研究，並讓研究參與者監護人簽屬青少年知情同意書（附錄三），表示各方意見達成共識，研究得以實施。

肆、研究結果

本研究採用成果、行為、學習行為與反應，四種層面分析學生於課程的學習成效。以下綜合學習成效四層面與四種研究工具蒐集的資料進行研究結果的統整，分別對研究問題進行回答。

一、成果

藉由課堂中與課堂學習單的撰寫中，研究者發現研究參與者的課後學習意願與興趣增加，生命故事的學習能夠學習生命議題有關的知識，尤其是研究參與者有過類似的經歷（如寵物過世學習到生命無常、由身體疾患的經歷，能同理生命故事主角的與眾不同，進而學習欣賞自己的生命）等。以下說明。

(一) 學習到學校老師沒教過的知識，提升課後學習興趣

認知方面，研究參與者表示課程內容是學校（研究參與者就讀之國中）老師沒有教授過的，也並未在學校中學習過與本研究類似的生命議題課程，最多是學科或輔導課有學習到人際互動、情緒管理等。研究參與者也表示研究者設計的課程主題雖然是第一次接觸，卻與日常生活息息相關，甚至已有親身經歷。

「應該算是新的課程吧！學校老師沒有教過。」（學生 A 訪 20200103）

「學校沒教過，但是我們家的狗過世，那時都沒有人懂我... . . . 這次（本研究）就有提到親友過世怎麼辦，和無常的概念。」（學生 B 訪 20200103）

「輔導課有上過人際互動、情緒管理，可是沒有探索生命。」（學生 C 訪 20200103）

「學校老師沒有教過，故事人物大部分會在國文課的閱讀測驗看到，但感覺又不太一樣。」（學生 D 訪 20200103）

「這次的課程是學校老師沒有主要教授的，我們（機構）也很開心老師您能設計課程給學生學習，讓他們能夠在課後之餘享受學習資源。」（社工訪 20200117）

（二）從生命勇者的故事學到解決生命困境的方法

在研究參與者學習單中可看見學生對於生命抱持有熱忱的、有希望的態度與信念，以及生命故事中主角們遇到人生的低潮時，研究參與者能知道解決方法與因應之道。

「讓我學習到一個人活在世界上會有很多困難和挑戰，但不要擔心，因為有些事情自然就會過去了，鏗而不捨地解決它，皇天不負苦心人。」（學生 A 訪 20200103）

「這些故事讓我學習到把握當下，也知道他們（生命故事的主角）遇到困難時都會找方法解決，很厲害！」（學生 B 訪 20200103）

二、關鍵行為

本研究發現研究參與者在學習過程中，需要研究者以強化、鼓勵與獎勵的方式，協助吸收知識，因為每個學生的吸收、解讀、反思情況不同，學習表現也不同，圖或文方式表達。所以需要在研究者講完課程後，予以個別輔導方式（強化），了解學習內容。在研究參與者的學習過程中，研究者亦給予獎勵，比如完成本研究後會致贈小禮物做為獎勵，或者在上課前允諾學生使用上課用筆電聽音樂（有兩位學生喜愛科技產品，但家人會控管，因此層在上課前希望能夠使用之）等，以增加課堂氣氛與學習意願。

上課的教材以學習單文本、繪本與影片為主，生命故事的講述，有類似做中學的概念，讓他人故事在自己生命中「發酵」。藉由模仿、價值澄清、角色扮演、故事接龍等方式（如學習單中，邀請學生思考今日自己是故事主角，會如何應變

眼前困境等），使研究參與者以多元角度理解生命故事主角經歷，進而嘗試與構想自我生命價值觀。

（一）學習表現多元複雜，需要研究者的強化與鼓勵

在技能方面，研究者發現四位研究參與者的學習表現多元又複雜，不容易僅以課堂學習單或口頭回答的內容，就能知道學生的學習狀況。通常需要研究者仔細觀察學生在課堂中與同學互動、學習反應，推理等後設觀點的學習歷程。再輔以下課後研究者找學生來晤談，確保是否理解此次的課堂學習重點，否則在學習過程中會出現不專心聽講；或者撰寫學習單時，不知道如何動筆，與課程結束後表示不清楚學習重點等現象。因此學生的學習表現需要在課堂中與課堂後花時間觀察或詢問才能了解之。

「這次課堂上有兩個同學上課不認真，原以為他們是頑皮不想上課，我暫停課程詢問他們的看法……需要我課餘時間為他解答疑惑。」（學生 A、B 供 20191206；教 20191206）

「今天上課學生們有的興趣缺缺，既沒有認真看文章，學習單只畫了幾個小圖案就想交，看著他們的眼神我可以知道，他們是聽不懂和懶得思考……下周再有類似情形我就要在他們寫學習單時每一個同學都要過去幫忙他，看看他哪裡不懂。也許我可以在下次上課前，讓他們使用筆電聽音樂，會增加學習意願。」（教 20191213）

特別是在學習較為抽象觀念，或是生活中較少觸及到的領域時，比如無常、死亡。需要在課餘時間給予個別輔導，把學習重點加以詳述，以提問方式詢問研究參與者在學習過程中看見甚麼？學習到什麼？個別學習會與團體學習不同的是，在課堂中能得知研究參與者對課程主題或教材的即時反應，但有更深層的抽象概念與內化過程，則需要個別輔導才能確認其吸收與轉化概念的實際情形。也藉由個別輔導的過程，讓研究者得以了解研究參與者個別的身心發展與需求，能調整日後研究中的授課方式或班級經營的有效運用。

「無常就是無常，沒什麼特別意思。」「無常就像中獎一樣，沒中沒關係。」（學生 A 單 20191213）

「這周的主題可能對學生而言太少接觸了，同學們臉上寫滿疑惑，或者看起來沒有吸收進去的樣子，可能需要使用課餘時間找他們談一談。」（教 20191206）

「無常的概念對學生來說需要花時間理解，並不是馬上能意會的，也許是我的問題，沒辦法用深入淺出的方式讓學生理解，因此我準備卡通動畫介紹，但能理解的學生還是有限，程度也不深入。」（教 20191213）

（二）學習進度因人而異

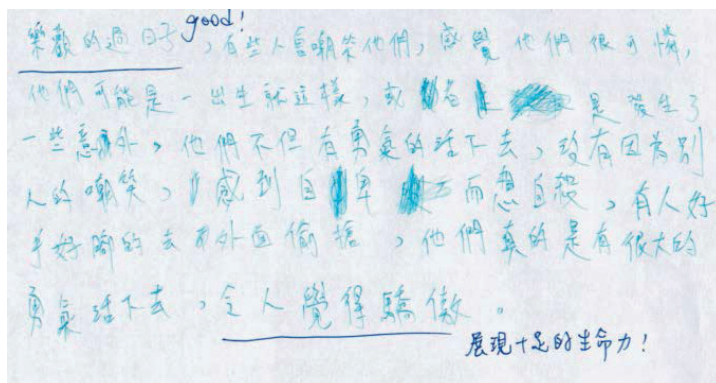
每個學習者在學習知識時速度都不同，因人而異，有的學生研究者一講解完此次課程就能夠編寫出一個故事來呼應學習重點，也有的學生需要花上兩次上課時間才能理解。

「同學 A 對協助肢體不方便的身障者似乎很有愛心，在我講完課時就馬上畫兩張圖，我請他解釋，他說那是校慶運動會時他玩的身障愛心體驗遊戲，還有坐車時要禮讓行動不方便者。」（教 20191129）

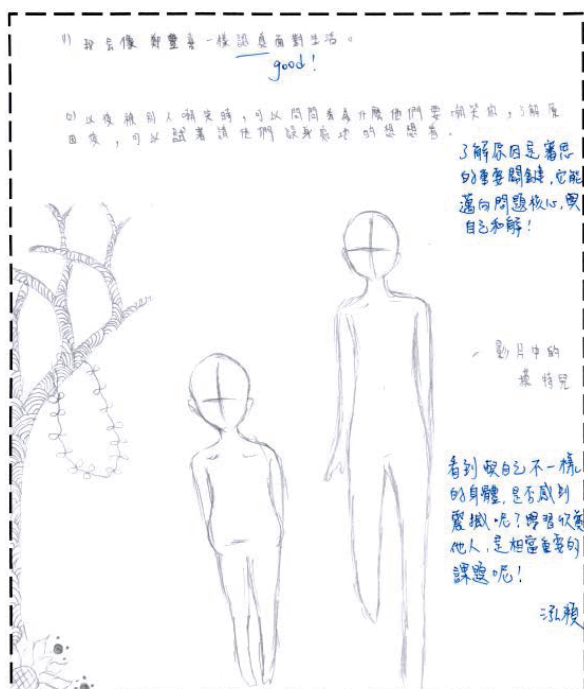
「學生 B 今天上課似乎提不起精神，他表示不太能了解主題涵意，於是我問了兩三個關於他自身經驗的問題，他才慢慢理解到學習重點和他的生活有關聯，只是上課時沒注意到而已。」（學生 B 佚 20200103、教 20200103）

（三）學習成果表達方式因人而異

在八周的課程裡有六次需要撰寫學習單，由學習單知道學生習慣表達的方式不一，有的以圖畫表達；有的以文字表達，有的學生則以圖文並茂方式闡述個人看法。在授課過程中研究者請學生使用自己最想表達此次課程的方式，對於作答方式不加設限，學生也有習慣表達的方式。



學生 C 擅長以文字敘述抽象的情緒，表露出他對課程主題的理解，與感同身受的想法（學生 C 單 20191129）。



學生 D 則擅長以繪畫方式呈現對課程主題的了解。大多描繪他對於課程中印象較深刻的畫面，六次學習單皆以繪畫為主，文字為輔的方式呈現之（學生 D 單 20191129）。

（四）以學習單文本、繪本與影片教材「做中學」中能看見研究參與者的學習歷程

本研究運用學習單文本、繪本與影片三種教材上課，在主要發現學習單文本提供想像空間；繪本提供超現實想像，增強單元主題內涵；影片如實呈現具體畫面，更容易理解。以下分別說明研究參與者的學習心得，並綜合三種教材進行教材選用之討論。

1. 學習單文本

由於文字能使人發想抽象觀念，反思生命故事人物的生命經驗，因此研究者在教學流程上會請研究參與者先閱讀學習單上的文字，內容及為該周生命故事主角的文字敘述，與研究者想強調的單元主題內容。而研究參與者表示利用文字閱讀可以了解主角生命故事，與具體作為。

「用學習單可以讓我了解他們到底做了哪些事。」（學生 B 訪 20200110）

「文字可以讓我有想像空間。」（學生 C 訪 20200110）

2. 繪本

選用繪本教學的理由在於，使抽象概念以圖片方式呈現，並且有超現實的展現方式，以誇飾法強調學習主題之內容，協助學生理解抽象概念。其次是反思性，能提點學習者在現實生活中可能會發生平時會忽略的是，比如尊重身心障礙者與尊重多元少數族群，不要只以多數人思考社會發展。

「繪本很好玩，可以看到不會發生的事發生了… …讓我反思到現實生活中可能像故事講的那樣發生… …我們平常不會想到。」（學生 A 訪 20200110）

「今天的繪本讓學生了解身體的獨特性，雖然這本《妞妞的鹿角》(2002)故事安排主角一夜之間長出鹿角，讓她與眾不同… …能提醒學生有時候自己身體外表的不同不容易被覺察，或者身體的不便不能是評判一個人生命價值的標準。」（教 20191122）

3. 影片

能表現生命故事主角困境與調適歷程畫面，方便資訊吸收。影片能協助學習者以動態影像了解生命故事主角的成長背景、遭受生命困難的情景等，方便學習者吸收指示性意義與外在或顯明意義的資訊。

「影片讓我上課好輕鬆，也能學到東西。」（學生 B 訪 20200110）

「了解到他們（生命故事主角）受難的模樣，很恐怖，也很真實。」（學生 D 訪 20200110）

「影片教學能使學生快速了解課程主題，當中的畫面與片段也能使學生觀賞完影片後記起來，方便教師在教學時，價值澄清與案例討論時提問時舉例說明。」（教 20191129、教 20191213、教 20191220、教 20200103）

4. 教材選用之討論

以學生認知方面而言，影片優於繪本，繪本又優於學習單文本。符合 Mayer(2005)主張多媒體學習對學生帶來的好處。在國內實證研究中，也符合楊馥如(2010)及鄭錦桂、李茵琦(2018)提到用多媒體教材(繪本或影片)融入生命教育教學，對學生吸收知識較為快速有效，以及具體化抽象概念的好處。在文本方面雖較難吸收，但能使研究參與者了解生命故事主角的人生經歷，比起繪本與影片呈現當下發生的經歷，文本具有跨越時空的特色，也能據理了解生命故事

主角的人生經歷何種事情，才會使之成為生命鬥士。而繪本除了能使學習者想像超現實的生活情境，也能強調學習單文本中的單元主題意象，藉由圖片降低文字想像的負荷。影片則能重現生命故事主角的人生重大事件或不被生命困境屈服的精神，在觀賞影片後能提取影片畫面做為例子說明單元主題，使主題內涵與生命故事主角言行舉止展現更加深刻。可見三者關係緊密，相輔相成具有實施的可行程度。

「比起學習單文本與繪本，影片比較能吸引我。」（學生 B、C 訪 20200110）

「跟影片比起來，文本可以讓我想像那些人物的受苦過程。」（學生 C 訪 20200110）

「播放影片時學生看起來精神相當集中，讓我（研究者）透過生命故事主角講話或唱歌的畫面、受身體殘缺之苦的畫面與展現包容與尊重的愛護動物畫面，讓單元主題搭配學習單文本，更能使學習者吸收與享有一段震撼經驗。」（教 20191129、教 20191206）

三、學習

本次研究中，研究參與者在學習層面的表現均有不錯的成效，在知識方面能理解單元所學；技能方面能學習到故事主角面對人生困境的應對技巧；態度方面能對故事主角表達同理與關愛自我的態度；信心與承諾方面能以故事主角遭遇，應用至自我生命中。顯示本研究對於學生在生命議題的學習助益，不過在學習遷移方面僅限約一個月，顯示短期教學的短期效應，但也未回復到課程前對於課輔班有些無聊的既有想法。

（一）知識：皆能理解單元主題內容

研究參與者普遍在本次課程中能理解學習重點，研究者也會在學習單的第一題詢問學生在課堂中看到甚麼？誰是今天主角？你認為今天的主題講些什麼內容？等認知方面的問題，以了解研究參與者理解程度。

「我看到珍古德和黑猩猩擁抱，這是在講我們要好好跟大自然共生共存故事。」（學生 B 單 20191220）

「賈伯斯進入蘋果後又被開除，最後出現轉機，雖然他的人生有時不順，但看得出他很愛他的工作。」（學生 D 單 20191227）

(二) 技能：學習表現可能出現在不同課堂中，學習遷移最多一個月

本次課程發現，生命教育的學習表現會出現在不同課堂中，同學 A 在學習面對無常單元時，了解無常是關係到靈性方面的，但研究者在教授敬業樂業單元時，提到賈伯斯因為堅持理念而遭受原公司股東開除的事件，學生 A 表示這跟無常的概念有點像，都是在意料不到的時候發生的。因此教授同一主題後，學習表現不一定能即時反應在此次課程中，也可能會反映在未來課程中，這也許是課程具有脈絡性，生命故事角色人物的奮鬥歷程皆具有樂觀、努力不懈的態度，使得研究參與者在學習過程中，依照課程的進行，對類似的主題有了連貫性的統合能力。例如學生 A 表達以下訊息：



(學生 A 單 20191213)

「無常：再美好的生命也免不了走向凋零。」(學生 A 單 20191227)

(三) 態度：對故事主角遭遇表達同理與關懷

在介紹完生命故事的主角人生遭遇，學生都能夠藉由文章與其他課堂教材理解他們的生命苦難或者做出回饋社會的事情，並且以文字或是圖畫表達同理與關懷的看法。

「我在文章中看到了珍古德女士的愛心，她致力在動物保護上，令我驚訝。」(學生 B 單 20191220)

「我會像鄭豐喜一樣樂觀面對生活！」(學生 C 單 20191129)

「他很有勇氣的幫其他人站出來，幫他們說話。」(學生 C 單 20191206)

在生命教育的學習中，無論是課綱或議題融入等，都相當重視學生的情意學習與體會，上述學生的課程回饋中可之，學習主題能與生活經驗相互輝映，並能同理生命故事主角之遭遇，嘗試藉由教材理解他們的堅韌性格。

（四）信心與承諾：促使反思並提出正向的具體策略

認識生命故事的主角後，也知道他們怎麼積極的面對人生，學生們能反思自己的生命，若遭遇到像故事主角那樣的人生該如何面對，以及舉出正向的具體策略。

「以後被別人嘲笑時，可以問看看他們為什麼要嘲笑你，了解原因後，可以試著設身處地的想想看。」（學生 D 單 20191129）

「我覺得面對問題，我也能像賈伯斯那樣樂觀面對。遇到（原公司）裁員，就不要做啊！我自己當老闆也行的！畢竟他是賈伯斯耶，很厲害……可能經過這次失敗後很灰心，但是這個過程中有許多不同的經驗，說不定危機就是轉機，只要努力有一天可能會成功。」（學生 C 單 20191227）

「危機製造轉機，挫折就是轉折！」（學生 A 單 20191227）

「失敗不應該有負面的想法，要想著接下來要怎麼比過去還要好，如果肯努力一定會跟賈伯斯一樣。」（學生 C 單 20191227）

「這大概是我上課以來最感動的一次吧……看到學生寫的學習單中，發現學生抱持的正向思考，在小小年紀已有展現，也許我當年還是國中生時也有與他們一樣的正面思維，但不知為何現在的我即使知道人生多麼的需要正面思維，但我還是忍不住深陷其中無法自拔，幸虧他們的正向思考，也使我別想這麼多，積極的面對人生。」（教 20191227）

「這堂課有些部分（主題）還不錯的，像是鄭豐喜那節，因為我有漏斗胸，會駝背，班上同學有些人會嘲笑我，但我不會再受到他們影響了（不在意他人眼光）！」（學生 B 訪 20200110）

在本課程結束（2020 年 1 月 10 日）後，主責學生課務督察的社工人員表示，研究參與者在寒假課輔中，其上課專心度比課程實施前佳，但寒假過後研究參與者的學習興致似乎與課程實施前類似，但不至於學習上興致缺缺地認為「課輔班有些無聊的」既有想法，並至少保持學生原有個性（學生 A

活潑、學生 B 外冷內熱、學生 C 情緒敏銳、學生 D 文靜乖巧)。至於生命意義的展現，社工人員僅限於機構場域，與交通接送中能觀察到的現象為主，家庭互動較難觀察到，因此無論在課後訪談（2020 年 1 月 17 日）與寒假結束後（2020 年 3 月 6 日）均不易判斷學生生命意義的變化情形。

「學生在課程中有展現出興趣來，在其他堂課程中學生的注意力似乎變好了，還會問我您下學期要不要再來教？……您的班級氛圍不錯，學生反應熱絡，有幾次我還從辦公室走出來看看發生什麼事情？學生的歡笑聲蠻大的。」（社工訪 20200117）

「我……不太知道耶，畢竟學生太活潑，比較難保證現在看到的現象就是之前（本研究）的影響，也許有其他原因也說不定……我能觀察到的只有在機構中我所看到的，還有我們機構提供的交通接送服務中的那段距離。學生的生命意義本來就比較難觀察出個所以然（實質表現或變化），但我似乎覺得他們各有各的課題，也許透過您的課程，會在他們心中種下好的種子也說不定！」（社工訪 20200306）

綜合上述知識、技能、態度、信心與承諾五個次層面而言，學習層面的研究發現主要在於：研究參與者的學習狀況會因人而異，這是在過去以國中生為主的實證研究中較少發現的。也許是因為本研究在課程進行時，亦記錄學生上課反應的緣故。此外，亦發現學生在課程中能同理與關懷自我與他人（生命故事主角）生命，進而產生運用在現實生活中的意願。

四、反應

參與本次研究的四位國中生皆對課程表示不排斥與可以接受的想法。在課程教授階段（2019 年 11 月 22 日至 2020 年 1 月 10 日）的學習成效普遍不錯，惟較抽象概念，如生命無常觀念需要花較長時間（如研究者個別輔導學生，以發票中獎的例子嘗試解釋之）。

（一）學員參與度高，受同儕影響較大

修課學生僅四位，也會受到同儕影響而專注在課堂學習上，但也有學生證在處理課堂所學，如消化情緒等。表現出不專心的狀態。研究者會立即詢問情況，邀請學生回到在課程中。

「學生 C 在課堂中有時會出現放空狀態，雖然有時候我詢問理由，她不正面回答，把頭撇開，但我也問她的好朋友（學生 D）才知道原來是她

養過的寵物過世了，與今天講的無常似乎有連接之處，所以才沒有專心上課。」（學生 C、D 訪 20201213、教 20201213）

（二）課程關聯度高，能即時運用在生活中

本課程設計以行動研究為研究方法，已針對四位研究參與者的學習狀況與生命議題進行規劃與執行，因此學生能將課堂所學即時運用在生活中。

（三）學員滿意度中上，表示課程不無聊、有新鮮感

四位研究參與者皆認為本課程是學校老師沒有教過的，既能夠聽故事、看繪本與看短片，不用背英文或算數學，覺得愜意與有收穫。只是每節課要寫學習單跟討論與生命有關的議題，學生普遍需要花時間構想與表達。因此滿意度不算最高，研究者邀請學生位本次課程給予星星數，一人給五顆星，其餘三人給四顆星。

「這堂課蠻有趣的，不會無聊。」（學生 A、B、C、D 訪 20200103）

「沒有小考或背課文，而且明天又放假（本課程實施皆在周五進行）所以不錯啦！」（學生 B 訪 20200103）

伍、結論與建議

本研究以四位國中生進行生命教育教學為主題，研究者為授課教師，經課程與訪談結束後獲得結論（一）藉由教師設計的課程，能提升課後輔導班學生的學習興趣；（二）藉由生命故事的學習，使學生體會故事主角與自身生命的關聯，並產生正向影響力。

一、結論

（一）藉由教師設計的課程，能提升課後輔導班學生的學習興趣

儘管目前生命教育高中才有選修課或必修課，但是這樣的課程對國中生而言，從研究結果中可以看到他們還是能夠接受，且認知到對於自我人生有幫助或者能在課堂中學習到學校課堂沒有學過的新知識，代表有一定程度的課程成效。學生能理解生命故事主角的人生遭遇、問題意識與解決之道，並能夠反思自身生命經驗與提出相應之處。

（二）藉由生命故事的學習，使學生體會故事主角與自身生命的關聯，並產生正向影響力

經過本課程的實施，發現研究參與者在學習過程中，能夠體認生命故事主角的遭遇或生命中的困境，即使尚有抽象概念或生命意義的追尋層面仍不及大人般，能理解深入，但對於國中生而言卻能嘗試理解之，比如學生能以生命無常就像發

票中獎那樣無法事先預知。因此透過生命故事的學習能夠遷移到自身生命中，即便沒有大人的體會深刻，也能產生正像影響力。

二、建議

（一）課輔班國中的生命教育課程宜長期實施，以增加學生的學習興趣

本研究目的在於增加課輔班學生學習興趣以及思考與欣賞生命議題的機會。而研究過程中發現研究參與者對於該週學習主題的學習表現，僅在課程結束或課程結束後一個月內展現出來。機構社工人員認為國中學生對於學習新事物的速度快，卻也忘得快，估計是本研究以生命教育的主題進行教學，在中學教育中《生命教育》為普通型高中必修科目，而在國中則以議題融入教學，使得研究參與者在研究結束後的一個月內，學生又回到本研究實施前的情形，亦及學習興趣缺缺的學習態度。因此宜增加課輔班國中學生的生命教育授課時間，可能才會讓學生保持長期且穩定的學習興趣。

（二）宜設置個別輔導機制，讓每位學生理解比較抽象或不熟悉的生命議題

本課程方案基於學生於課後輔導班的學習興趣低落，以及對生命議題的興趣與需求。因此未來相關研究中，宜選擇以學生學習需求、學習狀況、身心輔導為主要參考，設計出研究者認為能符合學生的課程。

本研究中學生僅四位，研究者還需要即時解決或回應學生們表達的課程疑問或者是心得感想。否則學生對於生命議題的認知、情意與技能情形都不一樣，會需要研究者在課後給予個別輔導，才能確保研究參與者是否能理解學習內容。可見生命教育的學習過程，是需要個別輔導且關照學生的身心靈需求的。

此外，研究參與者的認知程度不同，也會影響生命教育的主題理解。有的研究參與者能理解較抽象的生命議題，有的則需要課後輔導才能學會。比如人有靈魂的觀念，是四位學生以前沒有接觸或不太了解的知識。為了使每一個研究參與者都能理解課堂主題，研究者會透過具體案例（如討論靈魂的卡通影片），來促使研究參與者學習相關知識。因此生命教育的內容與教材需以學習者能理解的範圍為限，搭配個別輔導，方能協助國中學生學習生命教育的內容，期盼能培養積極進取的生命態度。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2020）。**教育研究法**（19版）。臺北：五南。
- 吳景達（2015）。生態影片賞析對觀眾學習成效之探討。**博物館學季刊**，**29(1)**，55-63。
- 李文玫（2019）。個人生命故事中的文化敘事：大河底客庄阿婆的生命敘說探究。**生命敘說與心理傳記學**，**7**，71-98。
- 李玉嬋（2015）。**國中生命教育校園文化推動模式手冊**。教育部委託計畫。
- 林月芳（2016）。從繪本引導國一學生閱讀與創作：以《狐狸孵蛋》繪本創作實施歷程為例。**中等教育**，**67(3)**，43-65。
- 邱美雲、孟瑛如（2011）。生命故事教學對生命概念理解及人事智能表現之研究：以國小資源班學習障礙學生為例。**特教論壇**，**11**，29-44。
- 姜靜雯（2013）。**桃園縣 D 國中生命教育課程實施成效之研究**（未出版碩士論文）。銘傳大學。
- 紀潔芳（2015）。**生命教育你我他**。臺北：蓮花基金會。
- 孫效智（2009）。臺灣生命教育的挑戰與願景。**課程與教學季刊**，**(12) 3**，1-26。
- 徐敏雄（2007）。**台灣生命教育的發展歷程：Mannheim 的知識社會學分析**。臺北：師大書苑。
- 徐睿憶（2013）。**國中生命教育教學之行動研究**（未出版碩士論文）。慈濟大學。
- 張春興（2013）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 張淑美（2001）。**中學生生命教育手冊：以生死教育為取向**。臺北：心理。
- 張淑美（2005）。**生命教育研究、論述與實踐：生死教育取向**。高雄：復文。
- 張詒婷（2016）。從敘事觀點看電影《逆轉人生》之生命故事重寫歷程。**諮商與輔導**，**362**，49-52。
- 張鈞淇、蔡文榮（2017）。臺灣以國中生為對象之生命教育學位論文之評析。**教育科學期刊**，**16(2)**，79-107。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：**綜合活動領域**，取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=6729>
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：**議題融入說明手冊**，取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>
- 許世璋、高思明（2009）。整合議題分析、生命故事、與自然體驗之大學環境課程介入研究：著重於情意目標的成效分析。**科學教育學刊**，**17(2)**，135-156。
- 許杏安、邱惠如（2013）。繪本裡的生命教育。**臺灣教育評論月刊**，**2(12)**，122-125。
- 陳昫昫（2013）。文化與影像：新移民生命故事課程設計實例探討。**通識學刊**，**2(2)**，153-178。
- 陳美玲（2014）。生命教育繪本製作。**遠東通識學報**，**8(2)**，27-45。
- 傅偉勳（1994）。**死亡的尊嚴與生命的尊嚴**。臺北：正中。

- 曾端真、陳為學（2015）。早年回憶敘說的療癒力：生命故事的建構、解構與再建構。《諮商與輔導》，353，13-20。
- 楊馥如（2010）。死亡教育議題融入藝術課程之行動研究。《課程與教學》，13(2)，99-126。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。臺北：五南。
- 吳清華（2011）。國中體育課實施生命教育之教學。《學校體育》，127，42-49。
- 蔡清田（2013）。行動研究。載於蔡清田（主編），《社會科學研究法新論》（頁 173-204）。臺北：五南。
- 鄭錦桂、李茵琦（2018）。生命教育議題融入英語繪本教學：以 The Mixed-up Chameleon 為例。《國教新知》，65(2)，107-129。
- 錢永鎮（2000）。中等學校生命教育課程內涵初探。載於林思伶（主編），《生命教育的理論與實務》（頁 127-149）。臺北：寰宇。
- 鍾佩君（2017）。初探新版柯氏學習評估模式。評鑑雙月刊，68，34-38。
- 韓琇玉（2015）。國民中學生命教育課程實施之現況、特色與困境之研究〔未出版碩士論文〕。國立臺北護理健康大學。
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. US, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In Clandinin, D. J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p. 224-245). US, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. US, New York: W. W. Norton & Co.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233-240.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- McKernan, J. (2013). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315041742>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning*. US, New York: Cambridge University.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. US, New York: Cambridge University.
- Singer, J. A., Blagov, P., Berry, M., & Oost, K. M. (2013). Self-Defining Memories, Scripts, and the Life Story: Narrative Identity in Personality and Psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 569-582.
- Thomsen, D. K., & Pillemer, D. B. (2017). I Know My Story and I Know Your Story: Developing a Conceptual Framework for Vicarious Life Stories. *Journal of personality*, 85(4), 464-480.

附錄一

「欣賞生命」教學教案

實施年級	國中二年級	總節數	共 2 節，105 分鐘
課程名稱	鄭豐喜的生命故事	單元主題	欣賞生命
設計依據			
總綱	J-A1 具備良好的身心發展知能與態度，並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐。		
領綱	綜-J-A1 探索與開發自我潛能，善用資源促進生涯適性發展，省思自我價值，實踐生命意義。		
學習重點	學習表現	1d-IV-2 探索生命的意義與價值，尊重及珍惜自己與他人生命，並協助他人。	
	學習內容	輔 Ac-IV-1 生命歷程、生命意義與價值探索。 輔 Ac-IV-2 珍惜、尊重與善待各種生命。	
學習目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 表達自己的興趣、能力等特質，並參與各項實作活動。 2. 在生命故事的實作活動及經驗統整中，探索自己的興趣、多元能力等特質，並覺察自己與他人的差異。 3. 在生命故事的實作活動中，展現自己的興趣、多元能力等特質，並欣賞自我與他人的獨特性。 		
核心素養呼應說明	<ol style="list-style-type: none"> 1. 幫助學生認識生命，進而欣賞生命的豐富與可貴。 2. 了解生命的多元性，反思自己與他人生命的不同。 3. 學習尊重與欣賞生命的多元性進而思辨霸凌問題。 		
生命教育教學方法（紀潔芳，2015）	<input checked="" type="checkbox"/> 講述法 <input checked="" type="checkbox"/> 討論及辯論法 <input type="checkbox"/> 體驗教學法 <input type="checkbox"/> 實作教學法 <input type="checkbox"/> 探索教學法 <input checked="" type="checkbox"/> 批判思考與價值澄清法 <input checked="" type="checkbox"/> 個案探討法 <input type="checkbox"/> 合作學習法 <input checked="" type="checkbox"/> 欣賞教學法 <input type="checkbox"/> 活動學習法		
教材設備	教師自編課程 PPT、筆記型電腦一台、繪本《大腳丫跳芭蕾》、學習單		
教學活動內容及實施方式			備註
<p>壹、課程簡述（綜-J8-A1-1 學習欣賞與尊重人的外在多樣性，與生命價值人人皆相同珍貴的道理。）</p> <ol style="list-style-type: none"> 一、介紹本學期系列課程概述。 二、解釋何謂生命教育，其目標、內容與學習重點為何。 三、邀請學生思考知道的生命鬥士。 			15 分鐘

<p>貳、生命多樣貌（輔 Ac-IV-2 珍惜、尊重與善待各種生命。輔 Dd-IV-3 多元文化社會的互動與關懷。）</p> <p>一、學習欣賞生命樣貌的多元性</p> <p>二、介紹鄭豐喜的生命故事與學生的地緣之情。</p> <p>三、搭配教師自編教材 PPT 介紹。</p> <p>四、觀賞鄭豐喜先生幼時學習走路影片，增加對生命樣貌多樣性的了解（公視點點愛，2015）。</p> <p>五、對鄭豐喜先生了解多少？他的樣子與一般人有何不同？生活中是否有過與肢體不方便的朋友生活過？如果沒有，請分享看法，會如何協助？</p>	30 分鐘
下課休息 15 分鐘	
<p>六、多元身體意象與生命的關係</p> <p>1. 從鄭豐喜的身體多元意象的認識，延伸到建立自我認知，無論自己的美醜、高矮胖瘦都不應被他人批評，自己也不因他人的身體樣貌而批評他人。</p> <p>2. 介紹繪本《大腳丫跳芭蕾》（柯倩華譯，2019）。跳芭蕾舞的主角有雙大腳，因此受到歧視無法登台演出，不過憑藉著自信、勇氣與自身努力之下，終於一展長才並使他人改觀的故事。</p>	20 分鐘
<p>參、小試身手（輔 Ac-IV-1 生命歷程、生命意義與價值探索。輔 Ac-IV-2 珍惜、尊重與善待各種生命。）</p> <p>一、將今日所學化為行動，搭配學習單書寫所見所聞。</p> <p>二、與教師、同學討論彼此觀點。</p>	25 分鐘
參考資料	<p>公視點點愛（2015）。公視汪洋中的一條船 02（2000），取自： https://reurl.cc/EzApmv 柯倩華（譯）（2019）。A. Young 著。大腳丫跳芭蕾（二版）（Belinda, the Ballerina）。臺北：台灣東方。 紀潔芳（2015）。打開生命教育百寶箱。臺北：蓮花基金會。</p>

附錄二

課堂學習單

單元 1 欣賞生命

😊 民國三十三年，臺灣中部的農村，誕生了一個特殊的孩子。他一生下來就有與眾不同的「怪腿」。右腿在膝蓋以下，前後左右彎曲，左腿膝蓋以下萎縮、腳板向上翹。他的家裡雖然很窮，不過媽媽還是背著他到處求醫。醫生認為他是先天性的嚴重畸型，無法醫治。

成長期間，他的雙腿因無法站立，所以天天只能用爬的。他的童年非常灰暗，鄰居的小朋友不但不和他玩，更時常取笑他的怪腳或欺侮他。哥哥姊姊也不喜歡他，因為弟弟的長相，使他們無端的受到朋友的歧視。

八歲的孩子在外面受盡折磨，媽媽雖然很心疼，但是兄弟姊妹卻不歡迎他，把他當成家中的包袱。他明白大家的想法以後，因為不願意受人鄙視，便要求媽媽讓他出去獨立生活。於是哥哥幫他在田野間搭了一座雞舍，由他在那裡養雞過活。肚子餓了他就爬到田裡撿農人不要的小地瓜來吃；口渴時，就將小鐵桶掛在脖子上，爬去河邊汲水，過著原始人似的生活。

三年的夏天，一場大颱風來襲，大雨滂沱，淹沒了雞舍，眼看著水位越來越高，他趕緊在風雨中。奮力的爬到一棵樹上。幸好後來爸爸和哥哥及時趕來相救，否則性命早已不保。媽媽不忍心讓他在外面繼續受苦，就叫他留在家裡幫媽媽煮飯、照顧妹妹，但是他心中一直渴望著能去學校讀書。

那一年暑假的返校日，一位鄰居的小朋友名叫阿興，邀他一起去學校玩，還願意背他去，他很高興地去了。也因為這一次的機緣，他在學校裡遇見一位熱心的女老師。老師看他對讀書這麼有興趣，就主動教他注音符號，沒想到他一學就會，所以讓老師又驚又喜，稱他是奇才，就叫他開學時立刻來註冊上學。

從此他每天把書本用布巾包好，綁在腰上，爬過污穢的泥地、火熱的砂石，不顧一切奮力向學，因此成績十分優秀，當選過全校模範生，也榮獲演講比賽冠軍。

後來，他把自己一生和命運奮戰的經過，寫成「汪洋中的一條船」出版成書。他殘而不廢的例證，鼓舞了許多殘障人士，及迷失方向、不滿現實或自暴自棄的人。這位在人生旅途上經過千錘百鍊，能憑著過人的毅力、決心和勇氣而出人頭地的最佳男主角，就是鄭豐喜先生。

鄭豐喜

- 你知道人體有很多種樣貌嗎？萬一你出生像鄭豐喜那樣肢體不方便的狀況，你會如何面對你的生活呢？請寫下來或畫下來吧。
- 你有沒有曾經被同學，或其他你認識或不認識的人嘲笑的經驗呢？如果有，這件事帶給你什麼啟示呢？

A large dashed rectangular box is provided for students to write or draw their answers to the questions. A solid horizontal line is drawn across the middle of the box, likely to separate the two questions.

附錄三

青少年參與研究意願書暨家長知情同意書

親愛的家長與同學您好：

我是中正大學教育學研究所碩士生李泓穎，誠摯地邀請您協助我們進行有關生命教育的教學課程。您的幫忙能夠讓與您差不多年紀的同學們有機會獲得更多元、更具發展價值的生命教育課程喔！。

◆ 計畫名稱：

課輔班生命故事課程對國中生生命教育學習成效影響之行動研究

◆ 研究人員、所屬單位：

國立中正大學教育學研究所 李泓穎 研究生

E-mail: 607751007@alum.ccu.edu.tw

◆ 我的研究內容是有關.....

青少年時期是人格發展的重要時期，且易受環境影響，若是此時於教學活動中加入正向生命故事之引導，使生命影響生命，讓國中生知道生命的可貴、艱難與甜美，並反思自身生命價值與遭遇困難時有可能的因應措施為何，這對於青少年時期的國中生有莫大的幫助，因此透過本次研究，想探討國中生對於生命故事的閱讀與教師的教學活動能吸收多少、對自身生命有多少正向影響力。

◆ 這個研究將會怎麼進行呢？

(一) 時間：每週五閱讀課時間

(二) 地點：天使基金會（化名）

(三) 參與方式及內容：每次上課時間參與研究人員的教學活動，填寫時間約 15 分鐘的課堂學習單，並於期末時進行訪談。

(四) 錄音：為了正確記錄資料，如果您不願意或中途想停止，可隨時提出，不用有壓力或不好意思。

(五) 您的資料將受到妥善保密!

問卷會以代碼取代真實的姓名，我會負起保密責任，不會向任何人透漏。

➤ 我會保護您的福祉，且尊重意願：

參與這個研究，不會對您的身體或心理造成傷害，過程中，若您想要退出研究，我會完全尊重您的意願。先前已蒐集的資料即便調查結束，有任何問題，都歡迎連絡我。

➤ 我將致贈小禮物，感謝您的幫忙：

完成每次課堂的學習單與期末訪談後，我會提供文具禮盒或禮券；若您中途或事後想退出研究，我也會提供一份小文具，感謝您寶貴的經驗分享。

➤ **我們將如何使用您提供的資料：**

您所提供的問卷資料，我將在輸入電腦且編碼後，妥善保存在設有密碼的硬碟或電腦裡未來研究成果呈現時，您的真實姓名及個人資料將不會出現在報告上；若您有興趣瞭解研究結果，完成研究後，可提供您摘要報告。

上述內容，您有任何問題，請儘管提問。

如同意參與，請您與家長於簽署；如不同意，也請不用為難！

學生簽署欄：

課堂學習單：同意-公開 不同意-公開

期末訪談錄音：同意-錄音 不同意-錄音

簽名： _____ 日期： 年 月 日

家長/法定代理人簽署欄：

家長簽名： _____ 日期： 年 月 日

研究人員簽署欄：

本同意書一式兩份，將由雙方各自留存，以利日後聯繫

研究人員簽名： _____ 日期： 年 月 日

國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

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

2015.12.28 系務會議修訂通過

2017.06.07 系務會議修訂通過

2018.09.26 系務會議修訂通過

2022.04.13 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。

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)、參考文獻、附錄。

4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第七版)。

- 5.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」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。
- 五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、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：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。
- 七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700301)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。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聯絡。
連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：sinja8336@mail.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，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。
- 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。
 - (二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。
 - (三) 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、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

壹、稿件版面規格

- 一、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，行距為單行間距，每頁須加註頁碼。中文稿件以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）。英文稿件以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）。
- 二、中文字型一律採用新細明體，標點符號與空白字為全形字；英文字型一律為 Times New Roman，標點符號與空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 級字體。
- 三、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：
 - (一) 來稿之編排順序為中文標題頁、英文標題頁、正文（表（Table）、圖（Figure）請置於文中，註解採頁下註）、參考文獻（References）、附錄（Appendix）。
 - (二) 標題頁內含：
 1. 篇名（Title）：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫，使用 18 級字體，粗體，置中。
 2. 作者姓名職稱及服務單位：14級字體，置中。
 3. 摘要（Abstract）：中文摘要與英文摘要，以不超過300字為原則，使用12 級字體（文的左緣和右緣需調整切齊）。
 4. 關鍵詞（Keywords）：以二到五個為原則，使用 14 級字體。中文稿件之中文關鍵詞由小到大依筆畫排列，英文關鍵詞依中文關鍵詞順序排列；英文稿件之英文關鍵詞按字母順序排列，中文關鍵詞依英文關鍵詞順序排列。
- 四、本刊為雙向匿名審查，請勿於稿件中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。
- 五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

貳、正文規格

一、中文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

壹、（16 級字體，新細明體，粗體，置中）

一、（14 級字體，新細明體，粗體，齊左）

（一）（12 級字體，新細明體，粗體，齊左）

1.（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體）

(1)（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體，標題後加句號，直接接內文）

二、英文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

Introduction（16 級字體，Times New Roman，粗體，置中）

Barriers to Inclusion（14 級字體，Times New Roman，粗體，齊左）

Limited Time for Planning and Training（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，齊左）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

參、引用文獻格式

一、注意事項

- （一）作者：中文作者姓名全列，英文作者僅列姓氏。
- （二）出版年分：均使用西元年分。
- （三）文獻在同一段落中重複引用時，第一次須完整註明，第二次以後可省略年分；若在不同段落中重複引用時，則仍須完整註明。

二、引用部分文獻內容

若引用特定文獻時，資料來自於特定章、節、圖、表、公式，須標明特定出處；如引用整段原文獻資料，須加註頁碼。

【範例】

艾偉（1955，頁 3）或（艾偉，1955，頁 6-7）

Watson (1918, p. 44) 或 (Watson & Johnson, 1918, pp. 4-5)

三、作者人數為一人

【範例】

艾偉 (2007) 或 (艾偉, 2007)

Watson (2010) 或 (Watson, 2010)

四、作者人數為兩人

【範例】

艾偉與陳俊明 (2012) 或 (艾偉、陳俊明, 2012)

Watson & Johnson (2018) 或 (Watson & Johnson, 2018)

五、作者人數為三人以上

(一) 僅需要寫出第一位作者，後面再加上「等人」或「et al.」。

【範例】

艾偉等人 (2017) 或 (艾偉等人, 2017) 或 Watson 等人 (2012)

Johnson et al. (2010) 或 (Watson et al., 2014)

(二) 若作者縮減後與其他文獻會產生混淆 (第一作者與年分皆相同)，請將作者逐一列出至可區辨者。

【範例】

Watson、Johnson、Lin 等人 (2015)

Watson、Johnson、Tai 等人 (2015)

(三) 若僅最後一位作者不同，則每次引用時都要將所有作者列出。

【範例】

Watson、Johnson、Eva 與 Bryan (2012)

Watson、Johnson、Eva 與 Chris (2012)

六、作者為團體或機構

第一次出現寫出全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱。若無簡稱，則每次都列出全名。若機構名僅於文內出現三次以下，則皆使用全名。

【範例】全球穿戴式裝置數量會從2017年目前的1.132億部，預估到2021年時將增加到2.223億部 (International Data Corporation[IDC], 2017) ...其中腕戴式穿戴裝置，占了全部穿戴式裝置整體市場銷售量的94.1% (IDC, 2017)

七、同一作者不同著作

同時引用同作者同年代多筆文獻時，應以 a、b、c.....標示，並依此排序。

【範例】

(教育部，2009a，2009b，2009c，2009d)

八、引用相同姓氏作者

引用文獻為英文作者時，若有兩筆文獻之第一作者姓氏相同時，須列出第一作者「名字」簡稱。

【範例】

學者 K. Lew (2006)，以及 N. B. Lew 與 Lew (2008) 針對.....。

九、同時引用多筆文獻

依中文、日文、英文之順序排列；中文作者按筆畫排序，英文則依字母排序，每筆文獻之間以分號「；」區隔。

【範例】

(艾偉，2003；林俊明、林子豪，2005；柳承、陳基宏，2006；陳浩然，2016；張子豪，2003a；黃鈺傑，2003，2006；Florence, 2000; Olympia, 2005)。

Barry 等人 (2013)、Liu (2011)、Peng 與 Sophronia (2013) 及 Zoe 與 Theodore (2012) 研究證實.....

十、引用翻譯文獻

採用(原作者，原著出版年分/譯本出版年分)的標示方法。

【範例】

(Johnson, 1972/1977) 或 Johnson(1972/1977)

十一、直接引述

若引文超過四十字，則須另起一段，中文稿件改為標楷體 12 點字體、英文稿件改為斜體 12 級字體，左右縮排兩字元，與正文間前後空一行。

【範例】

吳清山 (2000, p. 9) 在闡述教育111的定義與內涵時指出：

教育111，是一種教育的想像和實踐，他根源於古今中外教育家的教育觀淬鍊而成，提供教育發展的思考方向和教育政策的施政重點，其內涵包含一校一特色、一生一專長、一個都不少。

肆、參考文獻格式

一、注意事項

(一)、排序

文獻順序以中文文獻在先、外文文獻在後。中文文獻依作者姓氏筆畫順序排列，外文文獻則依作者姓氏字母順序排列。每個作者第一行由第一格開始寫，第二行內縮兩個字元。必須全部列舉正文中引用過之文獻，不得列出未引用之文獻。

(二)、標點符號

中文文獻應使用全形的標點符號，英文文獻則使用半形的標點符號，在半形標點符號後須空一格半形空格書寫。

(三)、英文名稱之大小寫

期刊篇名與書名除了第一個、冒號之後或專有名詞之第一個字母大寫外，其餘均使用小寫。期刊名稱除了介系詞與連接詞外，每個字的第一個字母大寫。

(四)、書籍的版次或卷數

於書名後列出，不用斜體。如：（第三版）/ (3rd ed.)、（第二版第四卷，頁 133）/ (2nd ed., Vol. 4, pp. 123)、（修訂版）/ (Rev. ed.)。

(五)、多人文章

1. 作者為一到二十位：須全列出作者姓名，如果為英文文獻，須在最後兩位作者之間加上「, &」，「,」與「&」之間須空一格半形空格。
2. 二十一位（含）以上作者群，則僅列出前十九位與最後一位作者姓名，中間以「...」連接。

(六)、接受刊登之稿件

1. 作者應另提供參考文獻之數位物件辨別碼（DOI）（格式請使用：<https://doi.org/###>），以及中文參考文獻之英譯資料，附加方式為置於該筆中文文獻的下一行，並以方頭括號【】標示。
2. 若中文參考文獻已有相對應英文翻譯，請以現成的英文意譯為主；沒有相對應英文翻譯時，有些作者的姓名在學術界已有慣用拼法，有些名詞（如：出版社）也已有通行或正式的拼法，請採用通行或官方的拼法，請勿自行音譯之。

二、期刊與雜誌

(一)、已發表

【格式】

作者名（年分）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。

Author, A. A. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, ##, ###-####.

【範例】

許家驊（2011）。歷程導向設計及學習策略中介教導對個體不同層次數學解題學習潛能開展效益影響之動態評量研究。《**教育心理學報**》，**43**（1），127-154。

Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International Migration*, 58(4), 263-266.

(二)、已接受，未發表

【格式】

作者名（付梓中）。篇名。期刊名。

Author, A. A. (in press). Title of article. *Title of Periodical*.

【範例】

王曉名、蔡筱華（付梓中）。教育與管理。《**教育研究期刊**》。

Sam. (in press). Education and management. *Journal of Research in Education*.

三、未出版碩博士論文

【格式】

作者名（年分）。論文名〔未出版博士論文／碩士論文〕。學校名稱。

Author, A. A. (Year). *Title of article* [Unpublished doctoral dissertation/master's thesis]. Name of Institution.

【範例】

劉小村（2021）。校園環境對學生學習的成效影響〔未出版碩士論文〕。台南大學。

Sophie (2014). *Will Learning environment affect students?* [Unpublished doctoral dissertation]. Tainan University.

四、學術研討會論文

(一)、未出版

【格式】

作者名（年分，日期）。篇名。研討會名稱，舉辦城市，國家。

Author, A. A. (Year, Month Day). *Title of contribution*. Conference Name, Location, Country.

【範例】

歐陽閻、顏百鴻（2021，10月）。國小學童參與親子配對程式設計之成效評估。2021 教育高階論壇國際學術研討會「後疫情時代全球教育發展的改變與挑戰」，臺南市，臺灣。

Sacks, B. (2018, July). Sport for all - History of a Vision. 19th Congress for the International Society for the History of Physical Education and Sports, Münster, Germany.

(二)、已出版

1. 書：與「編輯書」相同格式，請見第六項。
2. 期刊：與「期刊論文」相同格式，請見第二項。

五、專書

【格式】

作者名（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book Title*. Publisher Name.

【範例】

蘇薌雨（1960）。心理學新論。大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Harper& Row.

六、編輯之書本

【格式】

主編名（主編）（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Ed./Eds.). (Year). *Book title*. Publisher Name.

（主編只有一位時用「(Ed.)」，兩位以上用「(Eds.)」）

【範例】

林清江（主編）（1981）。比較教育。五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R.(Eds.).(1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Praeger.

七、書籍中之專章

【格式】

作者名（年分）。章節名稱。載於主編名（主編），書名（頁#-#）。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). Title of chapter. In E. E. Editor (Ed./Eds.), *Book title* (pp. #-#).

Publisher Name.（英文專書主編「名字」縮字放在「姓」之前）

【範例】

林巧璋、方志華（2016）。新世代幼兒的創造性戲劇教學探究：以在地化課程為例。載於張芬芬、方志華（主編），面對新世代的課程實踐（頁3-29）。五南。

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).

University Park.

八、翻譯作品

若為中文譯本，其文獻須列於中文文獻最前面，如有兩筆以上翻譯文獻，依照英文字母排序。

【格式】

原作者名（翻譯本出版年分）。**翻譯書名**（譯者，譯）。譯本出版社。（原著出版於####年）

Author, A.A. (Year). *Book title* (Translator, Trans.). Publisher. (Original work published year)

【範例】

Kaplan, J. (2016)。感恩日記：每天寫下一件令你感恩的事，改變心念，翻轉人生，發現最美好的自己！（林靜華，譯）。平安文化。（原著出版於2016年）

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

九、專題研究計畫與機構研究報告

若沒有計畫編號則不需要填寫；機構名稱與出版單位相同時，可省略出版單位。

【格式】

作者名或機構名（年分）。**篇名**（計畫編號）。出版單位。

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Report No. xxx).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

季力康（2016）。結合依附理論探討賦權動機氣候對教練選手關係之預測與介入研究(MOST105-2410-H003-058-MY2)。國立臺灣師範大學。

臺灣網路資訊中心（2020）。2020台灣網路報告。

https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_C

行政院衛生署（2006）。民國九十二年台灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤（第五次）調查成果報告。

<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=242&pid=1282>

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2008*. (NIH Publication No. 09-7402). National

Institute on Drug Abuse.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508295.pdf>.

十、出自特定資料庫之報告

【格式】

作者名或機構名（年分）。篇名（資料庫編號）。資料庫名稱。
網址

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Database Number).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

Ford, C., Yore, L. D., & Anthony, R. J. (1997). Reforms, visions, and standards: A cross-cultural curricular view from an elementary school perspective (ED406168). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406168.pdf>.

十一、網路資料

【格式】

作者名（年分）。篇名。網站名稱。網址

Author, A. A. (Year). *Article title*. Website Name. <https://xxxxx>

【範例】

邱莉燕（2021）。怎麼做教育創新？107個台灣最強教案，以創新點亮未來。遠見。<https://www.gvm.com.tw/article/85236>

Robson, D. (2022). *Intentionally seeking the feeling of awe can improve memory, boost creativity and relieve anxious rumination*. BBC News.<https://www.bbc.com/worklife/article/20220103-awe-the-little-earthquake-that-could-free-your-mind>

伍、圖表與照片格式

- 一、請提供清晰的圖檔或照片，以利辨識。
- 二、圖表標題須簡明扼要，其標題置於圖表的上方置左，標題末不須加句號。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號並用粗體表示，同時與前後文空一行。
- 三、若有資料來源，應於圖表下方附加說明，同時可視需要加以註解，圖表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。
- 四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在前頁的表右下方加上（續）或是(continued)，並於下頁表標題後方加上（續）或是(continued)。

六、圖表下方之註解，須靠左對齊並於句末加上句號。

(一)、一個註解：中文稿件以「註：」表示；英文稿件以「Note.」表示（Note 為斜體）。

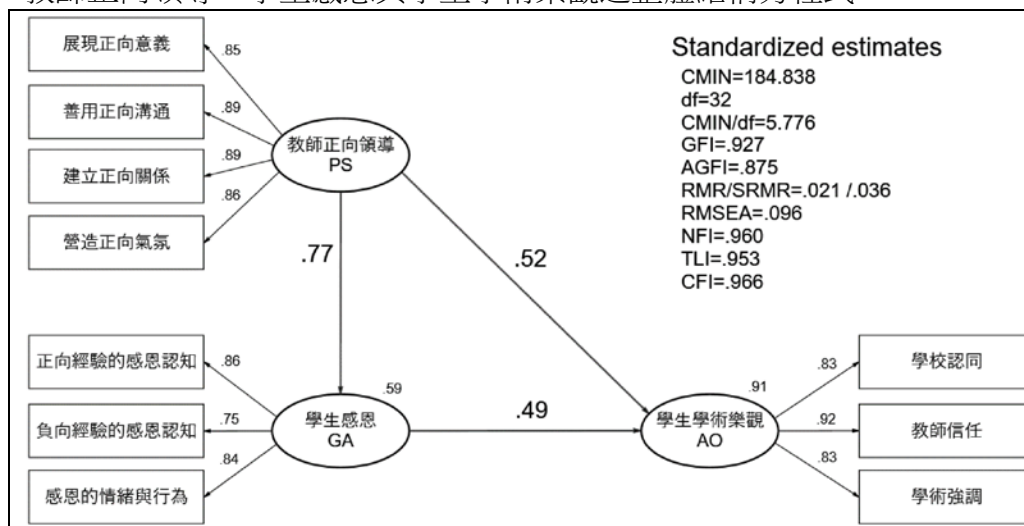
(二)、一個註解以上，註解順序依序為：

1. 一般註解：限定、解釋或提供表、圖的相關資訊（以「註」表示）。
2. 特別註解：特定的某個直欄、橫欄或個別的條目有關（以上標「a、b、c」分段表示）。
3. 機率註解：指出顯著性考驗的結果（以「* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.」表示）。

【圖例】

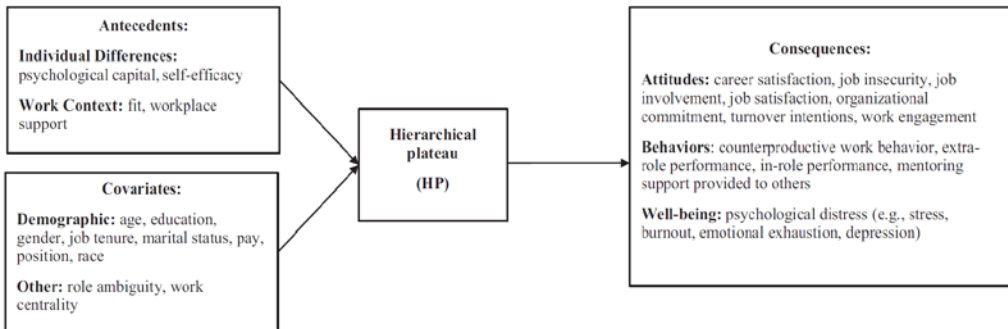
圖 2

教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式



註：引自「國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：以學生感恩為中介變項」，鍾沛涵、丁學勤、陳柏青，2020，*教育學誌*，44，頁32。

Figure 1
Summary of the antecedents and consequences of HP



Note. From “A meta-analytic study of subjective career plateaus,” by Hu, C., Zhang, S., Chen, Y. Y., & Griggs, T. L., 2022. *Journal of Vocational Behavior*, 132, p.4 °

【表例】

表 3
社會支持對學業成績比較（獨立 *t* 考驗）

項目	控制組 n=39		實驗組 n=43		兩組平均差 ^b	<i>t</i> 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
家人支持 ^a	4.44	1.08	4.17	1.06	0.27	3.53***
朋友支持 ^a	3.81	1.90	4.18	1.79	-0.37	-3.81***
重要他人支持 ^a	4.25	1.03	4.73	1.08	-0.48	-4.57***

註：

^a 各項目的滿分為7。

^b 兩組平均差 = 控制組平均數 - 實驗組平均數。

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

陸、附錄格式

附錄置於參考文獻之後。附錄如有兩個以上時，依順序分別註明「附錄一」、「附錄二」……（英文稿件為 Appendix A、Appendix B……），如有標題（置中），格式如「附錄一 標題」。

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：		
作者註	<input type="checkbox"/> 本篇論文為碩、博士論文改寫，指導教授為_____。 <input type="checkbox"/> 本篇論文符合學術倫理準則 <input type="checkbox"/> 本篇論文原創性比對結果20%以下 <input type="checkbox"/> 本篇經所有作者同意投稿		
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：
第二作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
如作者超過二人以上，請依上述格式自行增補欄位			
通訊作者 及 聯絡方式	姓名：		
	聯絡電話：(O) (行動電話)		
	e-mail：(請務必填寫)		
	通訊地址：		
論文遞送 方式	郵寄紙本論文一份(含教育學誌投稿者基本資料表)至700301臺南市樹林街二段33號 國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」；電話：06-2133111#613 執行秘書 電子檔務必 e-mail 傳送至 sinja8336@mail.nutn.edu.tw		
以上所填資料如有不實，責任由作者自負。 作者代表簽名：_____			
_____年_____月_____日			

備註：請審慎填寫本表，作者投稿進入審查程序後，作者及通訊作者以此份為主，不得增刪或變更。

110年12月1日修訂版本