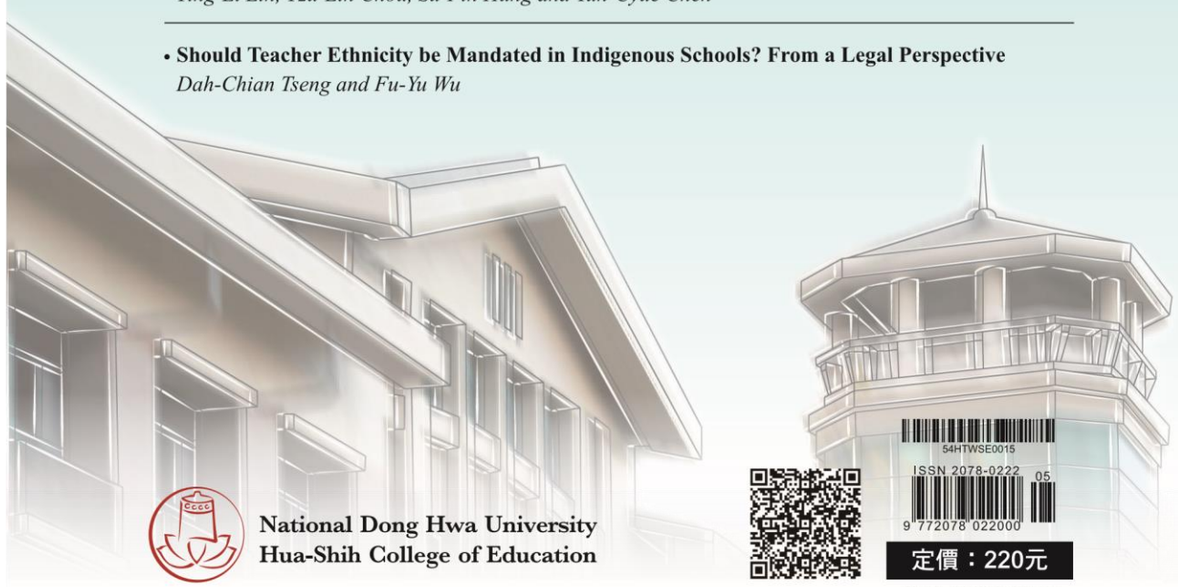
教育與多元文化研究 May 2019 No.19

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- **The Conceptual Origins and Educational Implications of Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom**
  Yu-Nan Su
- **A Study of Scale Construction and Empirical Analysis of Students' Academic Optimism in Elementary Schools**
  Wen-Chuan Chang
- **The School Climate Faced by Sexual Minority Students－A Missing Piece in Multicultural Education**
  Yi-Pao Chang
- **Distribution of the Number of Indigenous Students in the Different Disciplines in Colleges and Universities in Taiwan: Between Academic Year 2007 to 2016**
  Ting-Li Lin, Tzu-Lin Chou, Su-Pin Hung and Yun-Cyue Chen
- **Should Teacher Ethnicity be Mandated in Indigenous Schools? From a Legal Perspective**
  Dah-Chian Tseng and Fu-Yu Wu



National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education

54HTWSE0015
ISSN 2078-0222 05
9 772078 022000
定價：220元
GPN:2009803125

教育與多元文化研究
第19期 May. 2019
國立東華大學花師教育學院 主編

ISSN 2078-0222

教育與多元文化研究

Journal of Educational and Multicultural Research
2019 / 05
第19期

研究論文

- R. Steiner自由哲學思想淵源及教育啟示
  / 蘇鈺楠
- 國民小學學生學業樂觀量表建構與實徵分析之研究
  / 張文權
- 性少數學生之校園處境——多元文化教育疏漏之景
  / 張藝寶
- 臺灣原住民大專校院生學門人數分布之研究：以96至105學年度為例
  / 樂鍇・祿璞崚岸、周子琳、洪素蘋、陳雲雀
- 論原住民族學校教師族群身分之立法規範妥適性
  / 曾大千、吳孚佑

國立東華大學花師教育學院 主編
H·EDU 高等教育

創刊年月：2009 年 12 月

教育與多元文化研究 出版年月：2019 年 05 月

出版者：國立東華大學花師教育學院
地　　址：97401 花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段 1 號
網　　址：http://www.education.ndhu.edu.tw
電　　話：03-890-3804 傳　　真：03-890-
0100
發行人：范熾文　國立東華大學花師教育學院院長總編輯：陳成宏　國
立東華大學教育行政與管理學系教授編輯顧問：
吳清山　臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授
吳家瑩　國立東華大學教育行政與管理學系榮譽教授
Jyrki Reunamo　Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland
許添明　國立臺灣師範大學教育學系教授編輯委員（依姓氏筆畫做排
序）
吳天泰　國立東華大學族群關係與文化學系教授
白亦方　國立東華大學教育與潛能開發學系教授
周水珍　國立東華大學教育與潛能開發學系教授
郭丁熒　國立臺南大學教育學系教授
張芳全　國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
曾大千　國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
梁忠銘　國立臺東大學教育學系教授
蘇永明　國立清華大學教育與學習科技學系教授
林大森　實踐大學社會工作學系教授

執行編輯：林俊瑩　國立東華大學幼兒教育學系教授編輯助理：薛惠
文、侯蘋芳、宋加安、楊曉晴刊期頻率：半年刊（每年 05 月、11 月出
刊）經銷編印：高等教育出版公司
地　　址：10047 臺北市中正區館前路 12 號 10
樓電　　話：02-2388-5899 傳　　真：02-
2388-0877
網　　址：www.edubook.com.tw 劃撥帳號：
18814763
戶　　名：高等教育文化事業有限公司定
價：單冊新臺幣 220 元海外定價：單冊美
金 10 元一年二期：個人：新臺幣 440 元
機構：新臺幣 880 元
ISSN：2078-0222

01-中文版權.indd 1 2019/5/23 上午 09:40:02

Journal of Educational and Multicultural Research

No. 19

May, 2019 Date Founded：December, 2009

Publisher：National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education

Address：No. 1, Sec. 2, Da Hsueh Rd., Shoufeng, Hualien 97401, Taiwan, R.O.C.

Website：http://www.education.ndhu.edu.tw

Tel ：03-890-3804 **Fax**：03-890-0100

Publisher：Chih-Wen Fan, Dean, Hua-Shih College of Education, National Dong Hwa University

Editor-In-Chief： Cheng-Hung Chen, Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University

Editorial Consultant：

Ching-Shan Wu Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Jia-Ying Wu Emeritus Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University

Jyrki Reunamo Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland

Tian-Ming Sheu Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Editorial Board：

Tien-Tai Wu Professor, Department of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University

Yi-Fong Pai Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University

Shui-Jen Cho Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University

Ding-Ying Guo Professor, Department of Education, National University of Tainan

Fang-Chung Chang Professor, Department of Educational Administration and Education Management, National Taipei University of Education

Dah-Chian Tseng Researcher, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Reasearch

Chung-Ming Liang Professor, Department of Education, National Taitung University

Yung-Ming Shu Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University Da-Sen Lin Professor, Department of Social Work, Shih Chien University

Managing Editor： Chunn-Ying Lin, Professor, Department of Early Childhood Education, National Dong Hwa University

Editorial Assistants：Hui-Wen Shay, Ping-Fang Hou, Chia-An Sung, Hsiao-Ching Yang

Publication Year/Month：May, 2019

Next Publication Year/Month：November, 2019

First Publication Year/Month：December, 2009

Frequency：biannual

E-mail：edujoumal@mail.ndhu.edu.tw

Distributor：Higher Education Publishing

10F No. 12 Goan-Chian Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C.

TEL: +886-2-23885899 FAX: +886-2-23880877

Price per Year：Individuals: NTD $440, Institutions: NTD $880

ISSN：2078-0222

02-英文版權.indd 1 2019/5/23 上午 09:40:18

教育與多元文化研究

Journal of Educational and Multicultural Research

第 19 期 2019 年

05 月目次

壹、論文

R. Steiner 自由哲學思想淵源及教育啟示

..... 蘇鈺楠 ..... 1 國民小學學生學業樂觀量表建構與實徵分析之研究

..... 張文權 ..... 33 性少數學生之校園處境—多元文化教育疏漏之景

..... 張藝寶 71

臺灣原住民大專校院生學門人數分布之研究：以 96 至 105 學年度為例

..... 樂鍇·祿璞崚岸、周子琳、洪素蘋、陳雲雀 ....109 論原住民族學校教師族群身分之立法規範妥適性

..... 曾大千、吳孚佑 135

貳、本刊訊息

《教育與多元文化研究》徵稿辦法 169

03-中文目次.indd 1 2019/5/23 上午 09:40:33

Journal of Educational and Multicultural Research

No. 19 May, 2019

Contents

The Conceptual Origins and Educational Implications of Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom
..... *Yu-Nan Su* 1

A Study of Scale Construction and Empirical Analysis of Students' Academic Optimism in Elementary Schools
..... *Wen-Chuan Chang* 33

The School Climate Faced by Sexual Minority Students—A Missing Piece in Multicultural Education
..... *Yi-Pao Chang* 71

Distribution of the Number of Indigenous Students in the Different Disciplines in Colleges and Universities in Taiwan: Between Academic Year 2007 to 2016
..... *Ting-Li Lin, Tzu-Lin Chou, Su-Pin Hung, Yun-Cyue Chen* ... 109

Should Teacher Ethnicity be Mandated in Indigenous Schools? From a Legal Perspective
..... *Dah-Chian Tseng, Fu-Yu Wu* ... 135

主編的話

本期一共收錄五篇文章，研究領域與議題涵蓋教育哲學、教育法學、多元文化、量表建構和人口統計資料分析，乃可謂緊扣本期刊以《教育與多元文化》為名之宗旨。諸位作者的文筆洗鍊，論述觀點與資料解讀能力亦佳，值得與讀者進行深度對話及分享。

蘇鈺楠在第一篇論文中，企圖藉由 R. Steiner 生平和自由哲學思想淵源之引介，來發掘其思想之源初，且發現其自由哲學思想中承繼與批判了 Spinoza 的一元論、唯心論與唯物論、與自由意志的要素：動機與意志等三大要素，並交互影響到華德福學校中制度之設立。第二篇之研究目的在於建構「國民小學學生學業樂觀量表」，作者張文權發現，國民小學學生學業樂觀量表包括「師生之間的信任、學習表現的投入、學校的認同歸屬」等三個潛在因素，均具備良好的信度與效度；與之同時，國民小學學生在學業樂觀整體及各層面的表現為中上程度，不同學校區域學生在知覺學業樂觀整體與各層面有顯著差異。第三篇由張藝寶所撰，旨在探討性少數學生的校園處境，其重要研究發現包括，一、性少數學生飽受霸凌而自我傷害；二、老師未能適時應對恐同霸凌；三、教育人員不公平差別對待；四、性別友善學校改善學生處境。

第四篇作者，樂鍇・祿璞崚岸、周子琳、洪素蘋、陳雲雀等人，則是藉由統計資料進行臺灣原住民大專校院生學門人數分布之研究，其研究發現以就讀學門而言，原住民學生與一般學生於熱門科系的選擇相似；若探討各學門原住民學生占全體學生的比例，則原住民學生比例較高的學門包含社會服務、民生、醫藥衛生及教育學門；而原住民學生人數比例偏少的學門則為自然科學、數學及統計、生命科學、

工程等。第五篇由曾大千與吳孚佑共同發表，旨在探討原住民族學校

教師族群身分之立法規範妥適性，作者認為教師族群身分規範，對於原住民學生之教育權益，除與入學機會層面無涉外，亦僅於教育過程公平具有部分助益及合理連結可能性；而在原住民族籍教師與原住民族學校較無文化落差的

前提下，其本即具有依循公平甄選程序脫穎而出的優勢地位，而無須於原教法中另訂保障規範。

本期之得以再次順利出刊，同樣感謝期刊編輯團隊的合作與付出，也感謝投稿者的慨予贈文及眾多讀者的熱情回饋，編輯團隊秉持更深的熱情與熱望，以持續出版更優質的期刊為期許，我們預約下期再見。

總編輯

陳成宏 謹誌

2019 年 5 月

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2019 年 5 月，第 19 期，頁 1-31

DOI 10.3966/207802222019050019001

R. Steiner 自由哲學思想淵源及教育啟示

蘇鈺楠*

摘　要

教育學家 R. Steiner 所創設的華德福學校不論在國內或國外皆形成一股風潮，然而，在國內華德福教育逐步蓬勃發展之際，卻無人探究其最重要的著作《自由哲學之思想》。本文目的即企圖由 Steiner 的生平和自由哲學思想淵源之引介，來發掘其思想之源初，且發現其自由哲學思想中承繼與批判了 B. Spinoza 的一元論、唯心論與唯物論及自由意志的要素：動機與意志等三大要素，並交互影響華德福學校制度之設立。

關鍵字：自由哲學、教育思想、華德福學校、魯道夫・斯泰納

* 蘇鈺楠：國立東華大學教育行政與管理學系副教授

電子郵件：foci@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2018.01.02；修改日期：2018.01.15；接受日期：2019.03.14

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 1

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
Journal of Educational and Multicultural Research, May 2019, No. 19, pp. 1-31

The Conceptual Origins and Educational Implications of Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom

Yu-Nan Su*

Abstract

The establishment of Waldorf schools, initiated by the educator Rudolf Steiner, has become a trend internationally and in Taiwan. However, despite the vigorous development of Waldorf education in Taiwan, scholars have not yet explored the concepts included in Steiner's most influential book, *The Philosophy of Freedom*. Thus, the aim of this study was to identify the conceptual origins of Steiner's thinking by discussing his life and the concepts explored in *The Philosophy of Freedom*. We found that the arguments in *The Philosophy of Freedom* referenced and criticized the concept of monism proposed by Baruch Spinoza, idealism and materialism, and elements of free will (i.e., motivation and volition), all of which influenced the system established within Waldorf schools.

Keywords: The philosophy of freedom, educational thought, Waldorf school, Rudolf Steiner

* Yu-Nan Su: Associate Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University
E-mail: foci@gms.ndhu.edu.tw
Manuscript received: 2018.01.02; Revised: 2018.01.15; Accepted: 2019.03.14

2019/5/23 上午 09:41:28

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 2

壹、前言

歐洲，是科學萌芽之處[1]及十七世紀工業革命的發源地（英國），是第一個將人類由農業社會帶入工業社會的文明啟蒙地；歐洲，也是第一個對工業文明弊端，將個體物化，人類生命片面追求目標、管理、效率做出深刻反省；對由國家主義、經濟體制宰制的教育體系，做出深刻反省的地方。教育學家 R. Steiner 自創的「人智學」便發展於十九世紀戰後的歐洲，對當時受到國家主義、經濟體制宰制的教育政策，對片面強調智育發展的教育內涵提出強烈質疑，另外，他也反對自然學和心理學，批評其忽略人類的精神領域，強調精神科學的整全性。Steiner 的教育哲學基於整體性的觀點，主張藝術、學術與實務工作之平衡，透過藝術配合學童的身心發展階段，創造一個不同於受正規學校年級限制，並保有孩童善、美、真天性的全人教育。

這些教育本質的回復即便在現今的學校觀點來看，仍難以完全達成，也因此華德福學校（Waldorf school）的推行成果，具有極高的參考價值。[2][3] 而自 1919 年 Steiner 在德國的斯圖嘉特（Stuttgart）創建了世界首座華德福學校後，其與 1907 年的蒙特梭利學校（Montessori school）並稱為是日後數以千所另類學校之濫觴。在 Steiner 於 1925 年去世之前，

---

[1] 古希臘時期的哲學家面對各種自然現象，企圖以理性思辯方式進行瞭解，其哲學思想被泛稱為「自然哲學」，並被後人視為是科學思想之起源。

[2] 這裡的參考不限於國內的華德福學校，而是泛指世界上能踐行 Steiner 理念的華德福學校，國內華德福學校受限於法令仍不能完全依照 Steiner 的意旨建校，例如，仍然有校長一職，而依 Steiner 的理念，華德福學校不應有校長，而是由教師團、校務委員會和家長會共同負責。

-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 3
2019/5/23 上午 09:41:28

德國漢堡（Hamburg）也設立了華德福學校；接著荷蘭一所、英國兩所……。1928 年紐約也有了美國第一所華德福學校。第二次世界大戰前，全球已有 16 所分設在德國、英國、荷蘭、美國、挪威、瑞士、義

大利等地的華德福學校。1980 年晚期，擴張的速度更曾達到 1 年 100 所之多（林玉珠，2003，頁 245）。時至今日，華德福學校遍布全球五大洲、75 個國家，根據德國「自由華德福學校聯盟」（Bund der freien Waldorfschulen）的統計資料顯示，至 2017 年 3 月為止，全球華德福學校共計有 1,092 所；[3] 此外，還有 1,857 所的華德福幼稚園，600 多所特殊教育中心，以及超過 100 所的師資培育機構。此教育體系獲得聯合國教育科學暨文化組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization）的重視與推薦，並在 1994 年日內瓦（Geneva）所舉辦的第 44 屆國際教育年會中安排「史代納教育特展」（林麗真，2002，頁 55）。除了教會組織的學校，華德福教育運動亦可堪稱全世界最大的非宗教團體教育運動（Childs, 1998, p. 18）。

在臺灣，登記於「自由華德福學校聯盟」的學校就有 3 所，分別為慈心華德福學校、磊川華德福學校與海聲華德福學校，尚有多所華德福學校或以華德福教學模式為主的實驗學校並未登記於其中。這些華德福學校也確實引起了許多的研究興趣與家長們在學校選擇上的風潮，根據「全國博碩士論文資訊網」、「全國圖書書目資訊網」、「中文期刊篇目索引影像系統」及「Airiti Library 華藝線上圖書館」的查詢結果發現，國內針對 Steiner、人智學和華德福學校的研究高達 65 篇，其中和國內的華德福學校有關的文獻就占 35 篇，以集中在宜蘭的慈心華德福為最大宗，不但有詳實記錄其成立點滴，並以此為瞭解華德福在地實踐的基地，當地人智學社群和教育學者間之交流圈已然成形。然而，在 65 篇中完全以文獻進行 Steiner 教育哲學之詮釋者則僅有 10

---

3 其中歐洲有 709 所，德國有 229 所，美國有 119 所，荷蘭有 85 所，是數目最多的前三個國家，總數仍在持續擴大中，資料詳見 http://www.freunde-waldorf.de/ fileadmin/user_upload/images/Statistik/Weltschulliste_2012.pdf

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 4

篇，[4] 就整體研究現況觀察，在思想理論引介部分仍略嫌偏少，造成實務研究時有許多相同概念在做重複的詮釋，概念之間的串聯性不足，產出的脈絡也不夠明確。

在這些研究中，以「自由哲學」為關鍵字（A philosophy of freedom or The philosophy of freedom）鍵入期刊網搜索卻發現僅有 18 筆。其中 5 筆與通識教育有關；3 筆和高等教育的教育自由有關；7 筆和其他特定時期或人物的自由教育情形介紹有關，如中國書院或中山先生的自由教育思想等；3 筆論及自由教育的涵義，皆非 Steiner 的自由哲學。而以 Steiner 的自由哲學為關鍵字在論文與書目的參考文獻做查詢，除了許盈惠（2009）的碩士論文《斯泰納人智學教育學之研究》有引此文獻，其餘多數論文甚至未有引用，而在許盈惠的論文中，自由哲學也非其論文研究的重點。所以並沒有任何一篇論文或書籍是關於 Steiner 自由哲學的專門研究，可說國內對自由哲學議題之研究十分缺乏，但在 Steiner 的自傳《我的一生》（*The Course of My Life*）中便明白指出其著作《自由哲學》（*The Philosophy of Freedom*）一書中的概念，是領導其一生的思想總成（Steiner, 1928, p. 58）。這是一個極大的反差，國內在華德福的議題上探討得十分熱絡，但多半是針對臺灣的華德福學校做個案研究，許多華德福原有的做法偏向簡單介紹，在《自由哲學》此一 Steiner 被認為最重要的著作卻略而未談，這也是本研究認為國內極需探討與可為之著力點。對照臺灣教育改革致力於回復教學正常化、鬆綁管理主義、反對獨尊智育，讓個體自由地探索興趣；對自由之追求也正是 Steiner 的自由哲學要義，這種精神也是研究者以為華德福學校能在臺灣如此風行的主要因素。所以結合教育改革回復個體自由之精神與華德福學校在臺灣的盛況，研究者開始著手進行對 Steiner 自由哲學的

---

4 其中梁福鎮占 2 篇，蘇鈺楠占 3 篇，表示以教育哲學進行華德福研究之國內學者並不多。

2019/5/23 上午 09:41:28

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 5

探究，然而亦誠如前述，學界對其自由哲學思想方面其實引介得不算多，本研究先聚焦於 Steiner 自由哲學思想承繼與批判，[5] 從源頭開始討論，藉由理論的引介與初探來一窺自由哲學的思考起源，瞭解自由哲學可追溯自哪些思想淵源，是承繼與批判哪些問題，以整全在文獻取向與思考層面之不足。經初步研究發現，在《自由哲學》中確實有探討一些國內過往較少論及之思考來源，如對 B. Spinoza 一元論的承繼與批判、對唯物論與唯心論之反思、對自由意志的要素：動機與意志關係之再建構等。

以下茲從 Steiner 的生平開始介紹，再探究其自由哲學的思想淵源後，產出教育啟示，提供國內建構教育理論與實踐理解華德福教育理念的參考。

貳、Steiner 的生平

Steiner 在 1861 年 2 月 27 日出生於奧地利的柯拉爾傑維克（Kraljevec），從小生長於一個平凡的家庭之中；8 歲時開始有了心靈的體驗，發覺生命與外物並不如眼睛所見的那麼簡單，此一體驗影響了其自由哲學的發展，認為精神開展便是自由意志之開展過程。他曾自述道：

> 我覺得人需知道如同幾何學的思想界的知識，因為我是把思想界的真實性視同物質界的真實性的。不過我對這項假定需

---

5 蘇鈺楠（2007）過往有一篇研究是關於 Steiner 人智學的思想淵源，但那是後代學者詮釋 Steiner 整體人智學思想受哪些學者與思想之影響。本文是從 Steiner 的《自由哲學》一書中，Steiner 所論及影響自己自由哲學想法的學者做討論，兩篇文章研究焦點有所不同。

2019/5/23 上午 09:41:28

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 6

要辯解，想要能自圓其說，就是把思想界的經驗視同物質界的一樣，沒有多少錯覺。在幾何學方面，……其內容是要靠自己的力量經歷的；我在這種感受裡發現了思想界的辯解。……我有兩個想像，雖然都是不確定的，可是它們在我 8 歲之前，已經在我的精神生活裡占有重要的分量。我區別實體與本質為「看得見的」與「看不見的」。（Steiner, 1954/1980）

在傳統的人文與自然科學的知識領域之外，Steiner 很早便發現還有其他各式體驗是知識的一部分，而這些有形或無形的生命體驗其實都與人類精神的發展有直接關聯，前述幾何學的世界可觸及 Steiner 內心這些無形與抽象的生命體驗，因為幾何的世界不是直接在現實世界可眼見，但卻是一種個體間普遍性存在的概念與律則，這種對於抽象與無形世界的體驗，成為 Steiner 終生研究的志趣所在。

從 11 歲起，Steiner 進入鄰接維也納的新城（Neustadt）就讀實科中學（Realschule），在學期間亦勤於學習許多課堂外的知識主題，並回歸至精神研究領域。在 16 歲時，他已開始研讀 I. Kant（1724-1804）的著作了。由於此時在數學邏輯思考的訓練，使其重視科學式的思考，並在相信靈性世界存在的前提下，想找出科學思想和神學間的和諧，這種數學的訓練背景造成日後 Steiner 對 Spinoza 幾何式哲學的接受與轉化埋下種子。在 1879 年秋季，Steiner 在維也納工業大學註冊，主修數學、生物、化學、物理四科，但課餘期間也開始接觸德國觀念論大哲學家們的作品，從先前 Kant 及其精密詮釋的認識論至 Spinoza（1632-1677）、J. G. Fichte（1762-1814）、G. W. F. Hegel（1770-1831）與 F. W. J. Schelling（1775-1854）等人，其中也包括 C. Darwin（1809-1882）的作品。在學其間由於受到德國文學課教師 K. Schröeer（1825-1900）

2019/5/23 上午 09:41:28

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 7

的影響，Steiner 對 J. W. v. Goethe（1749-1832）產生濃厚的興趣，並因此為自己的「哥德主義」（Goetheanismus）找到了據點。對 Steiner（1928）而言，學生時期雖參與了許多各式各樣的活動，包括藝術、科學，甚至是政治的，但他總是懷抱著一個問題意識在其中活動：「我還需多久才能解答我過往體驗到的經驗：人的思想是由其精神界所觸發的」。

在大學學習哲學的期間，當時學界的一大課題要算是 Fichte 的自我哲學（I-Philosophy），Steiner 在進行對自我哲學的回應中形塑了自己精神發展的論點，發現哲學思想的閱讀與其精神世界的觀點是有所互通的，這個精神世界的起點需始自個體對精神本質的思考，由於過往的生命經驗，他以科學的方法進行精神方面的研究，反思 Spinoza 的泛神論，致力於人的意識世界與現實世界關聯之研究，在興趣上也逐步聚焦於哲學與教育方面。在學期間 Steiner 對於人類精神與演化觀點的思考，深切地影響了他日後的著作《自由哲學》。1887 年時，Steiner 以「自由哲學」為題，開始描述思想是如何成為進入精神世界的感覺器官。在 1888 年 Steiner 認識了道德意識哲學家 E. Hartmann，當 Hartmann 告知 Steiner 思想終究只能處理表層的意識，無法帶領吾人進入精神層面的實在時，Steiner 有如獲致知音般的感動，並排除了過往心中一直期望探究無法直接感知的精神層面之障礙（Steiner, 1928, p. 34）。Steiner 仍未放棄對知識本身的追求，但此時明確地把他所謂的知識帶入對人類自由的企求領域。

Steiner 經由深入地閱讀探究，愈感覺現有的知識理論無法滿足其對精神世界的觀點。對 Steiner 而言，神秘主義（Mysticism）呈現出極度探求直接知識的企圖心，但其處理的終究只是主體式的感知層面；科學從另一方面而言，想要描繪出組成世界的元素，但多半是從物質主義的觀點著眼。也由於唯心論與唯物論的不足，Steiner 經常由對前述

2019/5/23 上午 09:41:28

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 8

2019/5/23 上午 09:41:28

兩大理論的批判來論述其自由哲學，並開始從精神的本質思考起，自述他使用一種「採取自然科學方法的內省式觀察」來研究精神世界，他第一次初步呈現出自由哲學概念的文本是其博士論文《真理與知識》（*Truth and Knowledge*），而論文的副標題是「自由哲學的序曲」（Prelude to a 'Philosophy of Freedom'）。到了 1894 年《自由哲學》終於正式出版，《自由哲學》的出版對 Steiner 而言是自身精神科學基礎的建立，也因本書讓他可正式回應一直以來環繞在心中的疑義，並正式闡述他研究精神界的觀點，是對過往其生命中思想體驗歷程的回應，並領導其接下來生命對精神科學領域的探索（Steiner, 1894/1995）。

1902 年 Steiner 加入了神智學會（Theosophy Society），並成為德國分會的祕書長，但在參與過程中逐漸發現自己與神智學學會的理念不合，Steiner 期望將研究的核心回歸至人自身，且希望在東方與西方文化宗教中找到一個平衡點，形成一個新的哲學，然而其想法並不為學會的大眾所認同，遂於 1913 年時離開。但其名聲也開始漸廣，受邀在歐洲各地進行演講，推廣其自由哲學。在同年 Steiner 成立人智學學會（Anthroposophical Society），進行由自由哲學思想啟發的人智學研究，並宣揚「華德福學校」的理念。1919 年創設華德福學校，於 1919 年春，由於德國內戰的威脅，Steiner 以由「自由」、「平等」、「博愛」為需求而生的「三元化社會」觀念，主張：在文化的生活領域中享有精神的自由；在法律的生活領域中享有民主的平等；在經濟的生活領域中享有社會的互助，雖然此觀念得到一般工人熱烈的回應，可惜卻受到工人組織中有政治野心之幹部們的強烈反對而失敗，但在

「三元化運動」[6] 散播的種子中，卻有「華德福學校」這個生命力堅

---

6 Steiner 三元化運動的想法乃是他對社會現實狀況的觀察心得及以人的本質為出發的見解。社會與個人的存在都可區分為三個「生活領域」，每個領域都具有它特別的規律—精神文化的生活領域；經濟的生活領域與法律政治的生活領

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 9

強的種子真正地發芽，並散布於世界（Carlgren, 1976/1996）。1920 年創設華德福幼稚園，1922 年在柏林開設人智學大學課程－教育的新理念，1925 年 3 月 30 日因病逝世於杜納赫（Dornach）。

學者形容 Steiner 本人就像是一所大學（a university in himself）（Maher & Shepherd, 1995）。其一生跨越多個領域，是一位跨十九和二十世紀的奇才，集數學、自然科學、神學、建築、教育等專才於一身，最後的實踐成就被定位為自由哲學的教育家、人智學的創始者與「有機建築」（organic architecture）的建築師（Wilkinson, 1975/1997）。從其生平簡介中便可發現他的多面向，和從哲學知識下發展出的個人理念，與對自由哲學和華德福學校理念的堅持。Steiner 以自由哲學思想作為其終身要回應的思考議題，也是引領其哲學的問題意識。然而，要瞭解自由哲學，必然要先瞭解他生平中所閱讀與所處理的問題為何，藉由以下本文抽取出其自由哲學重要的三個思想淵源探究，可瞭解 Steiner 對當時學理的承繼與轉化，也經由此脈絡的探討可讓吾人更接近其核心思想。

參、Steiner 自由哲學之思想淵源

Steiner 自由哲學的思想理論是自幼的童年體驗開始，為一個長期連

域（Carlgren, 1976/1996）。依 Steiner 的觀點，人類的需求只有經由一個三元化的社會制度才能獲得滿足，而人類的需求可由以下三個簡明扼要的名詞來概括：即「自由」、「平等」、「博愛」，這三個概念之所以會在法國大革命時代產生，後來仍被許多人士熱切追求，絕非偶然。細思觀察，我們可以發現：因為這三個理念符合了人類內心的感受與渴望。然而，其中每一個理念都只能在社會生活中有限的領域裡實現。所以社會三元化運動的目標可用三個簡短的句子來表

2019/5/23 上午 09:41:29

述：在文化的生活領域中享有精神的自由；在法律的生活領域中享有民主的平等；在經濟的生活領域中享有社會互助（Carlgren, 1976/1996）。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 10

續過程下的產物，關於自由哲學思考的問題起點，Steiner（1894/1995, p. 1）曾論述道：「人類是否具有精神意志上的自由，或是只是被迫遵照純粹自然律法的必須性鐵則？」，由此激盪出來的自由哲學可以說是一部個體自由意志開展的哲學，[7] 此哲學在接受外在激盪和自己突破的歷程中，可由《自由哲學》一書中爬梳出，Steiner 在自由意志的爭議討論下，以 Spinoza 的觀點為芽、對唯物論與唯心論之反動做開展、再論述動機與意志的概念，來形成其自由哲學思想之內涵，茲以下述的思想源頭進行討論：Spinoza 的一元論、唯物論與唯心論之反思及自由意志的要素：動機與意志。

一、對 Spinoza 一元論的承繼與批判

Spinoza 是近代重要的哲學家之一，其後的哲學家包括 Fichte、Schelling、Steiner、A. Schopenhauer（1788-1860）、E. Husserl（18591938）與 F. Nietzsche（1844-1900）等人都受其影響甚深，其主要著作包括：《依幾何次序所證倫理學》（*Ethica Ordine Geometrico Demonstrata*）（簡稱《倫理學》）、《神學政治論》（拉丁文 *Tractatus Theologico-Politicus*，英譯 *A Theologico-Political Treatise*）和《政治論》（*Tractatus Politicus*）。其思想深受理性主義大師 R. Descartes（1596-1650）與義大利哲學家 G. Bruno（1548-1600）的影響，前者的唯心論與對實體之定位，影響了 Spinoza 的宇宙觀，思考了存在與實體的關聯，並形成此種關聯間和上帝的論證關係；後者把上

2019/5/23 上午 09:41:29

7 Steiner 的大作雖名為《自由哲學》，但從全書的內容來看，從第一章論及理解自由、行使自由，到中段個體認識自由之界線，一路談到個體如何突破感官世界，以道德想像來引領入精神世界；其實所謂的「自由」，在研究者的理解便是一般所謂的「自由意志」，只是 Steiner 從精神與哲學層面來討論，多半採形而上或知識論的觀點論之，所以閱讀上會比較艱澀，但在範疇上誠如研究者所引的全書第一句話為破題，就是在討論「自由意志」。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 11

帝與實體統一的觀念則影響了其一元論之產生，形成宇宙間必然與統一的最高知識（Spinoza, 2007）。

身為一位理性主義大師，Spinoza 被認為是一元論與泛神論者，其認為上帝是每件事的「內在因」，強調只有上帝擁有完全的自由，人類並不具有完全的自由意志，只能去除外在的障礙。然而，需注意的是 Spinoza（2007）所謂的上帝並不只是一般認知有啟示與感知能力的上帝，更指涉了萬物運行之真理，上帝是一個大概念的代稱。在其觀點中，人類思想包含有理性與感性，其束縛的障礙來自感性，需藉由理性來解除障礙，獲得自由。在《自由哲學》中，Steiner 曾多次論及 Spinoza 的論點，可發現所受之影響，而在論述上主要是從 Spinoza 對自由的觀點進行切入，討論意志與自由之關係。

Spinoza 認為在自然世界之中，沒有任何事物是偶然，所有的事物都被神聖的自然所決定，而成為必須的存在，且必須按照某些方式運作。自然萬物之所以沒有任意存在及任意運作的自由，是因為「被創造的自然中的萬物是被上帝必然的本性及上帝的種種屬性所決定的。」但上帝又不能用現存的方式、格局之外的任何方法、規律來創造萬物（Spinoza, 2007）。所以 Spinoza 眼中的上帝既無「不創造宇宙的自由」，又無「以其他方式創造宇宙的自由」，在他眼中，這卻是一個絕對自由

2019/5/23 上午 09:41:29

的存在（Steiner, 1973）。故 Spinoza 所謂的自由，並非是「任意選擇的自由」，而是「自律的自由」。作為一個「自因者」的上帝，在 Spinoza 眼中當然是一個絕對自由的存在。

關於自由，Spinoza 曾如此定義：

> 被稱作自由的事物，是根據它自己的本性之必然性而存在；如非如此，而是被他物以一種預定好的和規定的方式決定存在及行為，則是受迫的。（Steiner, 1894/1995, p. 7）

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 12

Spinoza 曾舉了一個例子來說明：一粒石頭被外因推動後，向前滾動，當外力停止後，石頭仍能繼續向前滾動，但這仍是石頭受迫的，所以石頭實質上是被外力所推而動。此種情形也可類推至其他現象，如論事物的面向是多複雜和多面向，每件事其實是因外在的原因來決定其存在已符應出其行為表現（Steiner, 1894/1995, p. 8）。Spinoza （2007）認為人置身於有同樣吸引力的事物之間，沒有選擇的可能，但人誤以為自己是自由的，因為他們一無所知，只意識到自身的意欲與偏好，而不去想使他們會有追求與意欲的原因。人們總是按著某種目的而行動，換句話說，按自己所追求的利益而行動，他們只追索自己已完成的事物之最終原因，但並未進一步的懷疑，所以他們必然會按照自己的觀點與性情來判斷他人的性情。人類看待一切自然物都是追求自身利益的手段，而一旦找到這些不是他們自己預期所準備的手段，他們就有理由相信另外有人為他們準備提供了這些手段，也因此人類不會相信事物自己造出自身，而要推論出有一個自然主宰，賦予人類自由、為人們關照一切事物，還要為他們利用之便造出萬物。所以，孩子想喝牛奶是自由意志、憤怒的孩子想報復是自由的，男人在清醒後卻不承認他酒醉時的自由意

2019/5/23 上午 09:41:29

志與行為，這就是人天生的偏見，很難擺脫它自己。乍看之下，這似乎是一個不言而喻的真理，而從來不問自己行動的動機與自由與否，這個偏見形成的過程，Spinoza 說得非常透徹明白。

故關於人的自由意志與遵守的問題方面，Spinoza 承認人有選擇的自由，但卻是從經驗中產出一種帶有偏見式的自主偏好，人類會因自外而生的原因產生感情，進而成為行動，但此行動過程並非全然是自由自主的，在原初之因是有情感偏見在操弄的。承繼 Spinoza 的觀點，Steiner（1894/1995, p. 10）進一步指出，確實無人可否認很多情況下人類是非自由地被迫選擇但卻自以為有自由意志，如前述的孩子想喝牛

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 13

奶、酒醉後後悔曾說出的言詞等等。不過 Steiner（1894/1995, p. 10）批判此種觀點過於簡化，那都是未曾知行為原因（causes）所產生的例子，並不是所有的人類行為都因此可簡化為無自由意志，戰士上戰場、科學家鑽研真理、外交家進行複雜的談判等，都是知其在做什麼，其中的區別在知曉與否，這是不證自明的（self-evident）。所以，

Steiner 反對用生理或身體欲望的因素來獲致無自由意志之結論。

Steiner 追隨了 Spinoza 的一元論，以打破神與自然獨立存在的觀點，把意志自由引入心物合一的內涵中，而人的自由，並非是任意的行動，然而人與神同為一體，所以人也如同神一般，有能創造的自由，人類能夠透過以知識觀念與自身條件，讓心靈與心像的邂逅，以心中所選擇愛的道德性，越過外在的動機壓迫，做出選擇的自由。例如他以為：

> 人類的自由來自於其遵循他自己的推理，而非動物性的欲念；或我們可定義自由就是憑藉自我意志和決定來進行生活和行為。
> （Steiner, 1894/1995, p. 12）

2019/5/23 上午 09:41:29

由於這樣的自由，揮別了機械論、外在因果論，Steiner 最終將其收納於直覺中，而這種直覺事實上不能說是全無意識的，乃是基於自我意志，就如同他曾論述的精神我、生命精神與精神人；感知心、知性心與意識心，兩組三元是重疊連結在一起的，只是人類透過生命與外在世界連結的起點，剛出生於物質世界的孩子是與其不相連的。

Steiner 對於一元論也有所批判，認為一元論只專注於個體自我，而草率地忽略不同的理論以及相對事物的觀察（Steiner, 1894/1995, pp. 12, 40-43）。然而，不論是直覺或理性思維，都要先有某些事實與資料，

之後才能得出結論。如果宇宙本質是無法分割的個體，那麼個體要如

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 14

何設法以雙重的方式表達自身？Spinoza 的一元論將事件（物質）與精神統一了，但此論述中並未觸及答案，反而開始產生新的問題，這不過是意識競技場的替換而已。Steiner 承認 Spinoza 的觀點，以為個人的意志最初是不自由的，不論其行為動機來自道德、理性或是慾望，但 Steiner 不認為自由意志是一種自然狀態，而是可從自省與實踐中獲得，這種自省的能力係來自於個體生活中的「實踐經驗」，一旦實際經驗多，在主體的心中便成了「心理圖像」，且根深蒂固地連結了吾人心中的「意識」與「心理圖像」，於是在生活中的某些情況下，我們會自行地產生相關之應變行動，此即自由意志之來源。也可說自由意志的原動力來自於「實踐的經驗」。

另外，Steiner 也不贊同 Spinoza 認為意志的決定只是依靠慾望來做選擇，並有極強的偏見，對 Steiner 而言，道德行為的目的在於促進更大可能的快樂之總和。但僅愉悅的心理圖像可以變成動機，而非愉悅本身。這是一個「具未來感覺的心理圖像」，而不是感覺本身能影響我們

2019/5/23 上午 09:41:29

的人品性格，因為感覺本身並不存在於行動的瞬間，進而它首先應透過行動（實踐）才能被發生，Steiner 這裡所講的道德動機是充滿未來感的，是一動態歷程的，是綜合眾人福利的。這種由個體理想欲求的總和所產生的具體心理圖像，最重要的方式是靠「想像力」（imagination）來引發。自由的心靈需要道德想像（此也是自由心靈行動的源頭）來實踐他們的理想，並使之有效率。心靈圖像的落實，道德想像力必須在感知的特定場域中啟動。但人類行為無法創造認知（percepts），它只能重現已經存在的認知，並給予新的形式，進而能達到轉化感知客體與道德圖像的一致性（Steiner, 1894/1995）。[8]

---

8 在 Steiner 的觀點中，每個人在感知上都是由客觀普遍的認知形式，和主觀個殊的想像圖像結合成認識的過程。所以人類是一個雙重的存在：是一個有限的自我，僅僅有自我意識的感知，但同時也是普遍性力量的持有者，這使個體從

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 15

Steiner（2001）曾言：教育者與教師的任務是達到兩者的相互調和，是無意識的直覺與行為（what the does）與其存在狀態（what he is）一起工作後的個體性靈成長之道，它當然不是反覆任性的自由，但確實也是個體透過自由的選擇所產生的結果。

二、對唯物論與唯心論之反思

Steiner 曾多次指出唯物與唯心論之偏頗，對唯物論的不滿使其投入精神科學的世界；對唯心論自我哲學概念中，造成人和自然的分裂，Steiner 則從精神世界中予以整合，強調自然運行與輪迴過程中兩者良好的互動。

（一）唯物論

2019/5/23 上午 09:41:29

相較於一元論的無法分割，唯物論則強調需從理解個體自由之所在開始，此觀點把個體先劃分為兩種不同類型的事實：物質的部分和思想意識流，唯物主義者把這兩者皆視為是一個純粹物質的過程，藉由物質過程的活動進而瞭解思想意識流，他們相信當物體運動發生時，思想也同樣地在大腦中發生。正如它把事件歸於機械、有機的結果。

Steiner（1975）曾於《人的研究》（*The Study of Man*）這本書中提及唯物論的錯誤，就是把物與身，以及心與靈視為是意義相同之物，並與自然外物是機械決定論的關係。他認為若僅採取這種唯物論，就不可能進入到對人之本性的洞察，因為人真正的本性在於新的力量源

一個更高的領域和宇宙合一：自身既被事實包圍，也接收我自己個體的特質，每個人都是在限制的存有裡，決定我自己的活動。所以在認知形式上是一樣的，但卻因人而有不同的道德想望圖像，而可成為一個整合的我。所謂心理圖像係來自個體對外界事物的主觀「覺知」，經由直觀判斷的過程，進而產生單一概念，而不同主體自然有不同的概念，相較於普遍性的接收認知形式，道德的圖像是因人而異，充滿個人色彩的。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 16

源不斷通過他的自我創生而來，人類是唯一能夠從中形成新力量，甚至新物質的存在體。我們在思想生命中與自然交會，人不是自然中可有可無的存在，人不只是抽離在外的自然觀察者，更是宇宙事件的舞臺。也因為作如是觀，Steiner（1973）認為孩子不應被塑造來適應社會，而是透過教育引導過程，幫助他們發展出潛在的個人能力、重新找回自然與內在間的聯繫。

2019/5/23 上午 09:41:29

> 我們必須尋找回來的路……我們已撕裂自己遠離自然這是事實，但我們一定在我們自己的實有裡已擁有她的某些部分。我們必須找出內在的自然元素，然後我們將再次找到和她的連接。唯物論未能做到這一點，它認為人類內在的精神實有是與自然完全陌生的，然後試圖以某種方式搭上自然，這就難怪它無法承上啟下。（Steiner, 1894/1995, p. 25）

然而，身心之間的不同確實在我們的生命經驗中經常發生，擴大到個體與世界間的不同，又該如何解釋呢？針對這個問題，Steiner（1996a, pp. 209-210）認為在孩童時期個體可強烈地感受世界，且感覺到我們自己和自然是一體的。孩子在他們的內心感受宇宙的內部協調。然而，到了我們長大有成熟的想法且發展一個內部思想世界時，因心智的成長過程分離了我們與世界而形成了兩個部分：外部的感知世界及內部想法的世界。以致現在宇宙呈現給我們的是相反的兩邊：自我和世界。教育應該做的，就是給予兒童一個合適的環境來平衡身心成長中的不平衡，以及與世界的密切連結。

Steiner 於 1919 年創建第一所華德福學校時所寫的一篇文稿：「簡介華德福教育」。也曾相應提出：

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 17

> 當小學的教育方針允許依循人類內在的發展作為教學推展的原則，那我們實在無需憂慮在小學階段舒展學童身體與心靈，而不是那麼實際地相應於真實的生活。真實人生是由個人內在的發展所雕塑成形的；最好的方式，便是從依循前人類似的發展能量，去發展個人

2019/5/23 上午 09:41:29

內在的能量，如此更能貼切地體現文明世界的演進。（林麗真，2005；Steiner, 1919）

所以 Steiner 的宇宙觀是一個整體式的、有機體式的觀點（Reinsmith, 1989, p. 80）。吾人是以一個單獨分離的個體身分來面對這個世界，但在成長的過程中失去我們在孩童時期和自然統合的感覺，面臨個體和世界之間分離的衝突，使我們努力搭出一座橋讓自己和世界重聚。因此，個體並非是在自身中活著，他是宇宙整體的一部分，是不可分離的，人的生命與周遭的一切是有緊密的關聯。個體的經驗與感受之產生，是其於世界互動的關係，也是在自然律則下的必然，當吾人將自身置於宇宙主宰者的角色時，則會失卻了原來與自然律則互動之關係。

（二）唯心論

代表人物是德國哲學家 Fichte，其思想承繼自 Kant，是德國唯心論的重要哲學家。唯心論所見到的整個世界，就是思想世界本身，世界的視野固定於精神範疇，「我」本身只能在裡面活動。

Fichte（1799/1987）認為人的感覺只提供事件的結果，只是大腦分子的振動，它是藉著思想而來的產物，所以他嘗試推論「絕對自我」的概念世界。這個絕對自我，沒有任何經驗的內容，不是經驗的自我，也不是先驗的自我，而是所有自我意識中的先驗要素。在 Fichte（1797/2000）的著作《自然法學基礎》（*Foundations of Natural Right*）中，提出自我意識是一種社會現象。任何客體的自我意識，

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 18

它的必要條件是所有其他理性的客體存在。這些（其他）客體共同影響並召喚起每個單個個體其自身的自我意識。此觀點是由他的認識論（Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre，整體科學學說的基礎）所

2019/5/23 上午 09:41:29

延伸而得，他證明了每個自我的意識產生依賴於每一次它對非我的把握（用 Fichte 的話說，就是自我設定非我）。由這些觀點所導出的我／自我之間的差異（自我在自身中設定非我與自我相對立）最終發展成了 Fichte 的認識論（絕對自我，自我設定自己本身）。在此所論述的自由的界定非來自於外在，面對自由和自然的統一問題，Fichte 強調自我意識的認知就是自由。

承繼 Fichte 的認識論，Steiner 在思及主體與世界的分離時，基本上是以來自自我意識的指涉方式被和解。然而，主體要如何發現自我的重返？從 Steiner 的觀點來看要進一步回答這個問題需先瞭解何者符合主體內部的世界，便能作為自身的指引。當個體我見到我之外的自然，我在自我裡面感覺更多來自本身急於顯化的壓力。這可以僅僅指出在我裡面的某一種要素是真實的，但它不只屬於我自己，和世界也是一致的。如果我發現這一種要素，我將會發現統合自我和這個世界的橋梁，這個要素作為一種思想的體驗。當外部感知世界符合我的內部思想世界，就是我對知識滿足產生衝動和我以個人主義獲得知識並且仍然真實的時候。所以 Steiner 強調：

> 我們自己已經從自然中疏遠；但是它是真實的，當我們感覺我們在她裡面而且屬於她，而她可能僅僅是透過她的活動居住在我們裡面。（Steiner, 1894/1995, p. 25）當我們持續探尋可發現：

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 19

> 思維讓我們與世界聯繫，感受則領導我們回歸自身並成為獨立的個體，但假如我們只是思維與知覺的個體，那我們的生命存在只會淪為獨白與冷漠的存在。……只有在感受作為知覺自我的角色，聯繫到

2019/5/23 上午 09:41:29

概念與我和宇宙間時，我對世界的感受才會具有價值。（Steiner, 1894/1995, pp. 101-102）

綜而言之，Steiner 批判了唯物論和唯心論，他帶著神秘主義觀點的輪迴思想，以人類的精神文明轉化來呼求，與對抗唯物論理念及思維模式的充斥。所以他可說是一元的先驗唯心主義者，是循著 Kant 所稱的感性上升至知性，知性認識具有連結、綜合及統一的能力，以此形成知性認識的概念。另外，他也是一個將觀念論落實於學校課程的唯靈主義（only the spirit of socialism）者，他所稱的人是一個完整的個體（The whole human being），他論述人經由身體來認識所屬的世界，經由精神來建立他自己的世界，經由心靈來建立達到完美世界。

所以一個真正的教育者，應該是一位被人類真實本質所喚醒的教師，而不是一個研讀了一堆教育理論，並運用這些理論管理學童的人（Stockmeyer, 2001）。若因為人的心智成長及對知識的渴望而導致我們與世界的分裂，以外在的感官世界反對內在的思想世界，而遺失童年與自然合而為一的感覺，這真是最大的損失，Steiner（1904/1994）曾論述：感受是被壓抑的意志。個體未完全表達和仍存於靈魂中的意志是感受；所以感受是較為駑鈍的意志。是故我們唯有通過此生努力以自由的意志與感官世界搭起和解的橋梁，才有辦法滿足意志的衝動，也才能滿足對知識的先決衝動與渴望。

三、對自由意志的要素：動機與意志關係之再建構

在 Hartmann 的《道德意識的現象學》（*Phanomenologie des*

Sittlichen Bewusstseins）中提到，人類的自由意願仰賴的一個主要因素便是動機（Hartmann, 2012）。動機在教育心理學上也是一個重要的概念（Bandura, 1982; Brophy, 1987; DeCharms, 1984; Maehr, 1984; Nicholls, 1984; Rotter, 1975; Skinner & Belmont, 1993; Weiner, 1972），面對十九世紀開始逐步系統科學化的心理學，Steiner 則反思動機與意志概念之關聯與何謂自主；如果說自由意志並不意指是能夠任意隨性的自由，而是人的意志經由動機能做出什麼決定的自由，則自由與意志、動機在討論上將是不可分離的。一般而言，在心理學上把意志視為是人類獨有的高層次動機，不論是動機或是意志通常都被認為是個體自由的重要表彰，然而，我們的動機或意志真得是由我們自主所決定的嗎？詩人哲學家 Hamerling（1990）便曾在他的意志原子論中犀利地表達：

> 人類可以無疑地行使他們的意志－但是他們不能決定他們意志，因為他們的意志被動機決定。他們不能決意他們意志？讓我們好好嚴密地看這些字，這句話合理嗎？所謂意志自由應表示在意志的決定不需要任何理由或不需要動機？但是有哪一種的決定某事是沒有理由、沒有動機而意志會想要去成就它？

Steiner（1894/1995, p. 13）也認為動機的觀念不能與意志的觀念分離。沒有決定的動機，意志是空的能力：它需經過動機變成積極、真正的行動。所以當意志的方向總是被其中最強的動機決定時，人類的意志不是自由的。但相反地與不自由而言，人類的意志包含能夠透過決定或不決定得到「自由」。Steiner 主張個體的行動是一個有知識的動機歷程，人是自由時，他能遵循他自己的推理而行，或者說，這個自由的手段，能夠確定一個人的生命和行動是遵循某種目的和決定的。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 21

但 Steiner（1894/1995, p. 139）以為在此所謂目的與決定並非來自於一個宇宙機械論式的外力，而是在每個意志行動中，都有以某種形式出現的心像（mental picture），此一心像是必然的，如果心像作用不涉及個體的意志行動，那個體根本無法成為個體，如果個體不能讓思考或心像活動充滿發端於意志的活動，那麼個體的意志作用將從無知識的本能活動之處進行。

對心理學而言，動機可分為暫時性與永久性的，而後者是需要一再被滿足的。Steiner 也承認有持久不變的動機存在，然而特別的是 Steiner 認為這種動機是意志不自由的最大阻礙，要擺脫動機對意志的影響，我們需要先知道對意志起作用的源頭為何，Steiner（1894/1995, p. 138）認為人的意志活動（acts of will）來自於個體的「自我意識」（I-consciousness），相較於「我」是在思考的本質中產生；「自我意識」則是思考活動的蹤跡，是更深層的思考（thinking）與意識（consciousness）。由於思考的本質只能透過直觀加以把握（The essence of thinking can be grasped only through intuition），這種直觀性便是「自我意識」的呈現，由於人的思考需透過身體（body）和心靈（soul）組織。因此無疑地，「自我意識」來自身體組織、普遍意識和思考本質，「自我意識」一旦產生，則讓人陷入更深層的思考以及思考的精神存有中。

所以 Steiner 強調，當我們不知道自身行動的意義時，我們的行動一定不是自由的，然而，普遍性行動背後的意義與理由和思考的源起有關，若沒有理解思考的靈魂活動，沒有任何有關行動或可能的知識概念，人類該如何自由？需要重新省思思考的角色：澄清人類在行動中的角色。就如同 Hegel 所說：

思考轉換進入靈魂，它使牲畜進入天賦與靈性之中。因此，

2019/5/23 上午 09:41:29

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 22

2019/5/23 上午 09:41:29

思考它也將被認為是賦予人類行動的特色郵戳。（Hegel, 1830/1970）

承繼關於思考的角色，Steiner（1992/1996b）認為思想是一種圖像式的活動，由於精神力量的推動，使圖像式活動能在出生後持續散播在人類體內。教師散布圖像在學生身上，那會變成是種子般發芽擴散，所以教育工作便是在做耕耘其身體的活動。當憐憫與愛進入我的意識中喚起我的心像，會使我產生憐憫與愛的行動。愛的心像使我們認清心中所愛，愈是理想主義主愈是如此看待愛與心／愛在靈魂中被喚醒的關係。愛，它不僅是裸露的性本能的表達，它取決於我們所愛的人在我們心中所形成的心像，良好的心像素質透過愛讓人打開了更多的眼睛，愛喚醒了靈魂。這是為何若我們缺乏對他人愛的心像，會完全地忽視它的存在。Steiner（2001）主張，通過熱忱和愛可喚起意志活動，這種熱忱和愛是一種完全感同身受的力量，此力量對意志的宰制是如此的強，所以會產生在意識之中，使意志中充滿了同感，因此自由意志必不可忽略愛的道德抉擇過程。

肆、教育啟示

Steiner 身為一位哲學家、教育家、神學家甚或通靈者，他透過各種哲學理論的辯證，把對直覺作為一種靈性成長之道的論述徹底地呈現 Spinoza 式的「幾何式論證法」，透過命題的提出，站在如 Spinoza、Fichte、Hegel、Hartmann 等巨人的肩膀上反駁人們以科學理性因果關係論證意志自由的存在與否，事實上，研究者認為 Steiner 是追隨了 Spinoza 的一元論，以此反省 Fichte 的唯心論，打破神與自然獨立存在的觀點，把意志自由引入心物合一的內涵中，也觸及了對唯物論的批

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 23

判。在 Steiner 的觀點中，人的自由，並非是任意的行動，因為人與神同為一體，所以人也如同神一般：有不能不創造的自由，人類能夠透過以知識觀念與自身條件，讓心靈與心像的邂逅，以心中所選擇愛的道德性，越過外在的動機壓迫，做出選擇的自由。本研究經由思想淵源之探究，在教育啟示可發現以下三點。

一、三元一體的直觀教育

由於 Steiner 批判 Spinoza 一元論將人的自由限制於自然法則下，忽略了個體可在對外的刺激反思中形成自由意志，主張需經由個體對事物的直接觀察來獲致人的學習，所以在華德福學校體系中十分重視觀察學習，認為兒童是一個完全的「感官體」，這種感官吸收的過程就如同呼吸一般自然，由感官的接收為「吸入」，經由內化後自身的模仿為「呼出」。而在 7 歲以下的兒童由於尚處於物質世界，因此不適宜用過多理性的教條來進行教育，但此時兒童學習上最深刻與最強烈的便是對環境的體驗，這種體驗過程會深入其精神層面，成為潛在意識的一環，最後會成為行為時自主意志的必然。也就是人的意志層面並不如想像中的那麼完全自主與完全的因事制宜，而是在自主意志後面有個後設性的影響在其中。

這種後設性的影響來自於直觀學習的過程，所以在華德福學校非常強調感官與知識學習的結合，而勞動與手工藝課程的強調也是其與體制內學校很大的不同，在所有學生 9 年級時會被安排至農場進行實習課程，體會人與動物、人與植物、人與土地間的關聯。然而，在這種感官學習的過程中，強調需經由理智心、感覺心與意識心的三元來達成意志自主，這三者也就是所謂的思想、感受與意志。

華德福教育雖強調兒童的自主性，但並不是兒童想如何做皆可，仍強調教育對人的意志本性之作用，一個鬧哄哄沒有學習成效的教室

2019/5/23 上午 09:41:30

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 24

與動物的廄舍無異、一個不符合學生階段發展的教學也不會起完全的教育作用，那麼要如何達到意志的自主？利用三元的教育觀，首先感受的是生成中的意志（will in the becoming），不斷重複的動作可使兒童在行動中變成無意識的習慣，進而成為 Steiner 所謂的意志衝動（impulse of will）[9]；感受是一種自然的、帶有同感（sympathy）的動能，而思想便是 Steiner 所謂可鍛練自己欲望的自我保存，因其帶有反感（antipathy）的動能，經由思想的引導、感受的重複與意志的開展來形成意志自由，而此三個部分其實是會交互影響與共存的，聰明的教育家應予以善用之。

二、人與自然結合的靈性教育

Steiner 對二元論把身和心與人和世界之分裂，表達不認同之看法，所以華德福學校的全人課程所強調的人與自然之融合，目的是當個體第一次認識到自然她在每個我之內，就可找到自然以外的個體我，我們自身就是接近自然的指南。這也標誌著每個人一生中探究自由的研究調查路徑。個體不應嘗試猜測自然和靈性的相互作用，相反地，應期望探討自己生命深處的實有，從自然之光中發現這些救贖的要素。

---

9 所謂不斷重複的動作之意涵是指相近的實踐行為，在外觀上似乎為機械化，但在內涵上則不僅於此意。一旦實際經驗多，在主體的心中便成了「典型心理圖像」，且根深蒂固的連結了吾人心中的「意識」與「心理圖像」，於是在生活中的某些情況下，我們會自行地產生相關之應變行動，此即意願（willing）之來源。如要明確地說在不斷重複動作下意志介入的時點，「意願」的產生是關鍵，在任何行為過程中並非皆需一定符合意願才會施行行為，一旦個體認同上述作為行動的基礎和起點，此時便進入了「意願」之中，不管是否有概念出現在個體心中，或在行動之前出現。一個行動只需要瞬間的衝動（以心理圖像或

2019/5/23 上午 09:41:30

概念形式為之）來影響其人品性格即可產生，此衝動即變成了一個動機意願。如前所述，由心理圖像（概念）出發→影響人品性格→產生意志 / 意願行動。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 25

個體我對於自己實有的調查一定能帶給自身對於存在謎語的解決辦法。當個體我在心裡想著這一點，在那裡進一步地能對自己說：「我不再只是僅僅的一個『我』。這裡有更高於『我』的存在（Steiner, 1894/1995, p. 26）」。

人與世界的存在是一個有機、且具緊密關聯的生命網，要達成 Steiner 前述的我與自然之融合，需要增加學生與大自然的接觸，也因此華德福教育盡量會以自然的場所作為教育環境，即便是要設計環境，也都以自然真實之物為主。經由精神上實際體驗與大自然的律則關係，兒童才能培養出對環境與生命的感恩與尊敬之心，例如，華德福會強調一天韻律、四季的變化與生命規律性作息的配合，或藉由特殊設計的肢體動作與舞蹈來刺激兒童模擬和自然間的互動，以肢體的韻律來和周遭產生動的關係，這不僅是融合人與自然，也是在律則的探尋中找到自己的本質。

三、愛的自由意志教育

經由重複的習慣活動會影響意志的產生，Steiner 主張我們在檢視意志流的過程中，會發現思考出現在其中，在形成自我意志的過程中是與一個個想法做連結。思想在要形成意志行動的末端便是以心像的形式呈現，這種圖像的產生引領意志的行動，所以在華德福的教育十分重視圖像式的教學法，這種圖像式的教學不只對低年級學童在接受知識與陶養人格意志上有幫助，也可培育其想像力，到了年齡漸長，腦部發展逐步可接受更多的抽象思維和文字刺激時，可把圖像轉為寓言

2019/5/23 上午 09:41:30

（allegories）的方式，這也是華德福著名的寓言課程之由來，其內蘊著豐富的意義、精采的情節，便如同一幅生動的圖畫。

然而，這種圖像不論是外顯的圖案、內蘊的寓言、精采的語言詮釋，全是一種教育工作希望散布在兒童內心的心像，成為一個不斷傳

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 26

遞、耕耘身體的活動。然而，此輸送帶要能成功的傳送，除了圖像式的教學法，也需要教師以其熱忱與愛來喚起學生，這種熱情與愛的心靈活動，在兒童從事美育活動時即可發現，藝術活動中包含的各種要素：思索、驚奇、失落、絕望與意志的鍛鍊，可使兒童更好的意識到自己的思想、感受與意志，並發展自己的身心靈。所以 Steiner 亦主張透過美育的活動來改善缺乏意志力的學生，因為在過程中可帶給學生大量的喜悅、感動與愛，自然的奧秘與美的體驗是喚起兒童情感的好途徑，在此時教師只要給予其教育愛，學生的人與物、人與人的關係可有緊密與良好的形成，而這種美的生命圖像也會自然帶領學生發展出好的道德感受，以一個美好的圖像來面對生命中的事物與抉擇。

伍、結語

華德福學校的興起，對臺灣教育重要的意義在於，它表徵了臺灣一群人對於 Steiner 理念的想往，然而其理念不只是在教育上形成一個運動，在哲學上也有所影響。Steiner 的自由哲學批判了唯心與唯物論，在他看來兩者之所以不能解決心物統合的問題，根本原因在於把本來是人的本質的思維理性與身體從人分離出來，變成了在人之外獨立存在的精神實體，再從這種精神實體中推導出自然和人。因此，我們可以從 Steiner 對兩者的批判發現，他解決的方式不是如 Hegel 提出一個統一的

2019/5/23 上午 09:41:30

大架構，而是把精神和身體還給人，以人作為身心存在的統一基礎，也因此把人的精神和身體內容還給自然。Steiner 的教育理念指引出當前教育一個常被忽略的地方，就是人的精神心靈與知識之間的連結，在任何所謂的受教育情境下，都應有意無意地意識到與自己生命的關聯，對自己身處情境的知其然，進而知其所以然。所以 Steiner 自由

哲學會將人重新連結到與世界的關係，藉由精神的再建構，重新理解

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 27

世界和找尋世界之謎。

由 Steiner 的自由哲學理念可推導出獨特的三元一體的直觀教育、人與自然結合的靈性教育、愛的自由意志教育，對國內體制內學校而言，「思想」、「感受」與「意志」概念，經由 Steiner 以其獨特的精神科學觀點來重新建構，展現出不同的觀點與理解，[10] 對比過往的教育學理論，顯然自由哲學對身體與精神層面的教育著墨較多，而傳統體制內學校仍是以智性思考的訓練為主，不過此部分在近年的教育改革下，已逐步在做改變，轉型雖有陣痛期，也有不盡如人意之處，但大方向仍是令人欣喜的。體制內學校目前受限於課綱與師資，相較於華德福學校，較無法完全透過藝術化、想像力刺激和創造力等來規劃課程與教學，呈現「教育即藝術」，然而，以華德福學校的辦學成果作為良性的借鏡，絕對可以激發出更多多元與比較之可能。

2019/5/23 上午 09:41:30

10 Steiner 的精神科學有其獨特性，許多部分研究者也在試圖理解中，對於其論述也有一些反思，請參見拙著《R. Steiner 的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思》中第 11 到第 14 頁的內容。

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 28

參考文獻

林玉珠（2003）。娃得福幼教課程模式之理論與實踐。載於簡楚瑛（主編），幼教課程模式—理論取向與實務經驗（頁 245-315）。臺北市：心理。

林麗真（2002）。簡介史代納學校的教育理念與特色。國教世紀，202，55-60。

林麗真（2005，11 月）。簡介華德福教育。桃園縣政府教育局電子報。取自 http://163.30.44.7/e_paper/index.php?show_topic_detail=yes&topic=11&num=96&PHPSESSID=

許盈惠（2009）。斯泰納人智學教育學之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

蘇鈺楠（2007）。斯泰納的生平及其人智學的思想淵源。教育理論與實踐學刊，16，77-98。

Carlgren, F.（1996）。邁向自由的教育—全球華德福教育報告書（鄧麗君、廖玉儀，譯）。新北市：光佑文化。（原著出版於 1976 年）

Steiner, R.（1980）。華陀夫實驗學校之父—魯道夫．史坦納傳（宣誠，譯）。臺北市：國立編譯館。（原著出版於 1954 年）

2019/5/23 上午 09:41:30

Wilkinson, R.（1997）。教育的藝術—世界性的華德福教育（余振民，譯）。新北市：光佑文化。（原著出版於 1975 年）

Bandura, A. (1982). Self-efficay mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-148. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122

Brophy, J. (1987). On motivating students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201-245). New York, NY: Random House.

Childs, G. (1998). *Steiner education in theory and practice*. Trowbridge, UK: Cromwell.

DeCharms, R. (1984). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York, NY: Irvinton.

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 29

Fichte, J. G. (1987). *The vocation of man* (W. Smith, Trans.). Peterborough, UK: Open Court. (Original work published 1799)

Fichte, J. G. (2000). *Fichte: Foundations of natural right* (M. Baur, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University. (Original work published 1797)

Hamerling, R. (1990). *Robert Hamerling, poet and thinker*. New York, NY: Anthroposophic.

Hartmann, E. (2012). *Philosophy of the unconscious: Speculative results according*. Hong Kong, China: Forgotten Books.

Hegel, G. W. F. (1970). *Hegel's philosophy of nature* (M. J. Petry, Trans.). London, UK: Allen & Unwin. (Original work published 1830)

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 39-73). Orlando, FL: Academic.

Maher, S., & Shepherd, R. (1995). *Standing on the brink- An education for the 21st century: Essays on waldorf education*. Cape Town, South Africa: Novalis.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-

2019/5/23 上午 09:41:30

346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328

Reinsmith, W. A. (1989). The whole in every part: Steiner and waldorf shooling. *Educational From, 54*(1), 79-91. doi:10.1080/00131728909335521

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56-67. doi:10.1037/h0076301

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571

Spinoza, B. (2007). *Theological-political treatise* (M. Silverthorne & J. Israel,

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 30

Trans.). New York, NY: Cambridge University. (Original work published 1670)

Steiner, R. (1919). *An introduction to waldorf eduation*. Barrington, MA: Anthroposophic.

Steiner, R. (1928). *The story of my life*. London, UK: Anthroposophical.

Steiner, R. (1973). *The riddles of philosophy presented in an outline of its history*. London, UK: Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1975). *The study of man*. London, UK: Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1994). *Theosophy* (C. E. Creeger, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic. (Original work published 1904)

Steiner, R. (1995). *Intuitive thinking as a spiritual path- A philosophy of freedom* (M. Lipson, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic. (Original work published 1894)

Steiner, R. (1996a). *The education of the child and early lectures on education*. (Selections). Barrington, MA: Anthroposophic.

Steiner, R. (1996b). *The foundations of human experience* (R. F. Lathe & N. P. Whittaker, Trans.). Barrington, MA: Anthroposophic. (Original work published

2019/5/23 上午 09:41:30

1992)

Steiner, R. (2001). *The renewal of education*. Barrington, MA: Anthroposophic.

Stockmeyer, E. A. K. (2001). *Rudolf Steiner's curriculum for waldorf schools*. East Sussex, UK: Steiner Schools Fellowship.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago, IL: Markham.

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 31

2019/5/23 上午 09:41:30

06-1-蘇鈺楠_p001-032.indd 32

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2019 年 5 月，第 19 期，頁 33-69

DOI 10.3966/207802222019050019002

國民小學學生學業樂觀量表建構與實徵分析之研究

張文權*

摘　要

本研究目的為建構「國民小學學生學業樂觀量表」，驗證量表信度、效度、複核效化恆等性，再分析現況。第一階段取樣 305 位學生進行項目分析、探索性因素分析與信度分析；第二階段抽取 609 位學生，隨機分成兩組樣本，分別進行驗證性因素分析與跨樣本的複核效化分析；第三階段，依調查結果進行現況分析與討論。研究結果發現，國民小學學生學業樂觀量表包括「師生之間的信任、學習表現的投入、學校的認同歸屬」三個潛在因素，共計 12 題，均具備良好的信度與效度；另以正式施測樣本進行測量恆等性考驗，結果發現不同樣本之間，以及一般地區與偏遠地區學校之間具測量恆等性。最後經實徵分析發現，國民小學學生在學業樂觀整體及各層面的表現為中上程度，不同學校區域學生在知覺學業樂觀整體與各層面有顯著差異。

關鍵字：偏遠地區、國民小學、量表建構、學業樂觀

* 張文權：花蓮縣立國風國民中學教師兼學生活動組長

電子郵件：runboy0423@gms.ndhu.edu.tw

2019/5/23 上午 09:41:30

收件日期：2018.02.05；修改日期：2018.03.29；接受日期：2019.03.14

06-2-張文權_p033-070.indd 33

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
Journal of Educational and Multicultural Research, May 2019, No. 19, pp. 33-69

A Study of Scale Construction and Empirical Analysis of Students' Academic Optimism in Elementary Schools

Wen-Chuan Chang*

Abstract

The purpose of this study was to construction a academic optimism scale for elementary students, and to validate the scale by performing exploratory factor analysis, confirmatory factory analysis, cross-validation, and analysis. First, 605 students were examined using item analysis, exploratory factor analysis, and reliability analysis. Secondly, a target sample of 609 students was then randomly divided into two groups to perform confirmatory factor analysis and cross-validation. Third, a situational analysis of the survey results was conducted. This result shows that the students' academic optimism scale contains three latent factors, including the student trust in teachers, student perceptions of academic press, and student identification with school, and twelve measurement items all together, which has good reliability and validity. The measurement invariance was conducted to the test and the results discover that students from different samples, rural and non-rural areas schools have invariance of measurement. Finally, the degree of students' academic optimism is at medium high level in elementary schools, and the students of different areas have significant and different perceptions on students' academic optimism in elementary schools.

Keywords: rural area, elementary schools, scale construction, academic optimism

* Wen-Chuan Chang: Teacher and Also Leader, Hualien County Guo-Feng Junior

2019/5/23 上午 09:41:52

High School
E-mail: runboy0423@gms.ndhu.edu.tw
Manuscript received: 2018.02.05; Revised: 2018.03.29; Accepted: 2019.03.14

06-2-張文權_p033-070.indd 34

2019/5/23 上午 09:41:52

壹、研究背景與動機

教育乃是關係國家競爭力的重要核心，而學生身為教育的主體，學生學習更是橫跨任何教育議題所強調的關鍵，任何教育舉措的目的，就是在於提升學生學習的成效。換言之，就少子女化、高齡化、全球化等時代潮流，關注學生學習仍為未來教育發展的主軸（吳清山，2017）。傳統而言，無論就學校效能、教師社群或教育領導，均重視學生學習，並以學生學習效能作為判斷學生表現的依據（丁一顧，2017；DuFour, 2005; Green, 2017），對照現今國內教師專業發展倡導的公開備課、觀課與議課，也應從教師教學導向轉化為以學生學習為焦點（劉世雄，2017）。同時，誠如美國教育研究協會（American Educational Research Association, 2018）所提倡公共教育的反省，在新時代應思考如何促進領域的方法，創造新的工具和證據，以形成新知識。因而，在持續關心學生學習的脈絡背景，探究位於新時代相關學生學習成效的重要變項，可幫助國內教育領域，明確開創有關於學生學習成效的新視野。

近年來，國外學者 Hoy 綜合國際間研究認為，統整正向心理學、自我效能論、社會認知論等觀點，可形成一種「學業樂觀」（academic optimism）的新變項，且藉由國際研究發現，均指出可跨越家庭背景影響，顯著影響學生學業成績（Gürol & Kerimgil, 2010; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002; Wu, Hoy, & Tarter, 2013），亦可言之，學生成就與學生的自我效能信念、教師教學信念、教師合作效能信念等學業樂觀變項有關（Hoy, Tarter, & Hoy, 2006）。此種結合樂觀、正向與互動的概念，並與學生成就相關的新變項，自然獲得學術研究領域的關注，原因在於樂觀係指對於正向事件結果所做的內在、特質、普遍性歸因，

可以培養和學習（Luthans & Youssef, 2007），且對於意義性生活是無

06-2-張文權_p033-070.indd 35

價的（Seligman, 2006）。對應國內長期探析如何疏緩學生壓力的議題，不僅升學制度、社會文化與評量方法等制度革新外，加強生涯輔導、生理與心理關懷、瞭解壓力向度均屬於因應策略（許嘉容、吳裕益，2007）。承上，學業樂觀從正向心理觀點出發，著重人際互動信任，以及學校環境對學生學習的協助，不只是已得到國際間矚目，也適合從學生學習成效角度，探究學生學業樂觀之概念結構於臺灣國情的適切性，此為本研究動機之一。

另一方面，社會易存有強勢與弱勢者的現象，故需透過弱勢者教育等理念，強調促進社會公義的重要性（陳炫任、曾大千，2011），因而就分析學生學業樂觀的同時，國內偏鄉弱勢學生的學習也是值得探討的環節。如同張良丞、許添明與吳新傑（2016）的研究指出，雖然近年來促進偏鄉弱勢學生已做了努力，但學習成就依然呈現嚴重的城鄉差距；Renth、Buckley 與 Puchner（2015）針對學生在校表現與家長期望等角度進行分析發現，偏遠學校依舊存在差異性。現今關注社會正義與弱勢教育的公平，已成為教育領域所倡導的前瞻研究議題（王麗雲、楊志堅、相子元、柯皓仁，2017），如何提升偏鄉地區學生的學習成效，是一個迫切的需求，以身為學校教育靈魂人物的教師而言，則應增加對弱勢學生的信任與尊重，相信其具備成功學習的能力（許添明、葉珍玲，2015），弱勢學校應該要設計課程，來形塑高期待和成功連結的學習文化（Organization for Economic Co-operation and Development, 2012），但顯然造成偏鄉學生學習成就低落的問題，其來源複雜，許多偏鄉教師對這些問題的認識是相當缺乏的（楊智穎，2011）。依據上述，偏鄉地區學生的學習議題值得高度探析，其差異性顯著存在於教育現場，而理解其信任、尊重、高期待與學習文化等面向，對於弱勢學生學習更顯重要性，但教師對於弱勢學生的問題意識仍顯不足，事實上，在教育場域，學術樂觀概念除了屬於熱門

2019/5/23 上午 09:41:52

06-2-張文權_p033-070.indd 36

教育議題，亦符合學生學習需求（曾若玫、范熾文，2017）。因此，分析偏遠地區與一般地區學校學生學業樂觀差異情形，將有益於更全面地釐清弱勢學生的學習概況，此為本研究動機之二。

再以國內、外在學生學業樂觀的相關研究來看，研究對象多數以國中生與國小教師為主，探討的內容大多以概念分析，以及與學業成就、校長領導、教師教學、幸福感等變項之關聯性等為主。研究取向略分為兩種類型，第一部分以問卷調查法取向進行，分析內涵概念、層面結構、學生學業樂觀程度，或與學生學業樂觀相關的變項（何甜夢，2015；謝傳崇，2013b；謝傳崇、蕭文智、官柳延，2016；謝傳崇、謝宜君，2016；Gallagher, Lopez, & Pressman, 2013; Nasab, Asgari, & Ayati, 2015; Wu, 2013）；第二部分，則鎖定於概念分析與文獻探究（謝傳崇，2013a，2013b；Adams & Forsyth, 2011; Ekeh & Njoku, 2014; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore, 2013）。總之，近年來學生學業樂觀的研究成果已顯見豐碩，並與不同變項相關性進行研究，但相較而言，正凸顯出針對國小教育情境，以國小學生為研究對象，進行適宜之概念結構的量表發展，卻仍付之闕如。沿此而論，鎖定國小學生學業樂觀進行量表發展，透過標準化的測驗工具編製，必能有助教育現場的應用測量，此為本研究動機之三。總結上述，本研究目的如下：一、編製適切的國民小學學生學業樂觀量表。二、分析國民小學學生學業樂觀之實際表現。

2019/5/23 上午 09:41:52

06-2-張文權_p033-070.indd 37

貳、文獻探討

一、學生學業樂觀的相關概念

（一）學業樂觀的基本內涵

樂觀（optimism）係指一種對於未來會發生美好事物所產生的感覺（Merriam-Webster Dictionary, 2017），換言之，樂觀就是一種面對未來的期望，可讓人們擁有最佳的身體健康與幸福感（Segerstrom, Carver, & Scheier, 2017）。詹雨臻、葉玉珠、彭月茵與葉碧玲（2009）亦認為，「希望與樂觀」係指能抱持樂觀與自信的態度，對未來懷抱希望。可知，樂觀是為一種就未來抱持希望的心理感覺，而心存樂觀所能產生的影響則相當多元。Tenney、Logg與Moore（2015）即主張，樂觀有助人類提高成功的機會，但也需避免過度樂觀的窘境，再就實徵研究方面，Gallagher 等人（2013）進行大規模樣本調查，分析樂觀確實與主觀幸福感及健康有顯著的相關性，進而言之，樂觀與心理健康、生理健康、因應面對、生活品質、目標適應、健康型態與風險預防均有所關聯（Conversano et al., 2010）。Seligman（2002）另指出，樂觀是一種正向的情緒，可加以培養，並對於面對挫折與健康有所幫助。是以，樂觀是一種面對未來，懷抱希望的正向心理情緒，對於生理與心理健康、自信、幸福、成功、生活品質、預防危機與遭遇困難等，均有其正面的幫助，與此同時，樂觀更是可以讓人們學習而得的重要心理概念。

由此可知，樂觀給人們帶來的影響相當廣泛，雖然過於樂觀也可能造成負面的影響，但整體觀之，秉持樂觀的態度，無論就自己的成就、信任的關係、集體的效能等，均能產生顯著的助益，而這種綜合性的概念，即可稱之為學業樂觀（academic optimism）（謝傳崇，

2019/5/23 上午 09:41:52

06-2-張文權_p033-070.indd 38

2019/5/23 上午 09:41:52

2013a；Sezgin & Erdogan, 2015）。學業樂觀一詞，主要是由任教於 Ohio State University 的 Wayne K. Hoy 教授所提出，認為學業樂觀乃是從樂觀與正向心理學等概念出發，包括學業的強調、集體的效能感以及親師相互信任，綜合三者可顯著地預測學生成就（Hoy et al., 2006）。再深入探究其相關層面，除了與分布式領導（Hasanvand, Zeinabadi, Shomami, & Karfestani, 2013）以及班級經營風格（Moghtadaie & Hoveida, 2015）有所關聯，也會促使學校重視特殊需求的學生（Ekeh & Njoku, 2014），並成功地激發教師工作熱情（Sezgin & Erdogan, 2015）。再就其不同的類別，包括有學校學業樂觀（Mitchell & Tarter, 2017）、教師學業樂觀（Ergen & Elma, 2017）、校長學業樂觀（謝傳崇、陳愛玲，2015；McGuigan & Hoy, 2006），以及學生學業樂觀（Adams & Forsyth, 2011）等不同面向。而論其理論根源，則包括正向心理學（Gürol & Kerimgil, 2010）、Bandura 社會認知與自我效能理論，以及 Hoy 與 Tarter 的組織氣氛工作理論等（Smith & Hoy, 2007）。

綜合上述，學業樂觀可稱之為個體或組織，同時對於學業的重視強調、集體的效能發揮，以及相互信任的關係，三者並重且交互作用的複合概念。易言之，學業樂觀乃從正向心理學觀點出發，著重以樂觀的態度，探究於學業學習的面向，就其影響層面包括教育領導、班級經營、弱勢關懷及教師熱情等，均可衍生助益，並依其對象的差異性，可分為學校、教師、校長與學生等不同學業樂觀的概念。

（二）學生學業樂觀的內涵

隨著社會重視高學歷的氛圍，學生學業學習的壓力有增無減，但為增進學習動機，應讓學生獲得正向學習經驗，給予正向期望與成功經驗（王金國，2016），因此，關於學生學業樂觀（student academic optimism）的議題日益獲得關注。目前的研究均已指出學業樂觀可促進學生的學習成就（McGuigan & Hoy, 2006），更甚之，學生學業樂觀會

06-2-張文權_p033-070.indd 39

對成就動機產生正向影響（Nasab et al., 2015）。整體而言，學業樂觀的整體概念與學生學習成就之間，已獲得實徵驗證，彼此具關聯性，學業樂觀可成為一種學生學習效能變項的新方向。

依此觀之，透過心理資本的觀點可分析學生學習的成就（Jafri, 2013），而學生學業樂觀因代表以正向樂觀的角度，看待學生學習的新面向，同時也經部分研究驗證對學生成就的正向影響，所以具有高度探究的價值。Adams 與 Forsyth（2011）同樣認為，學生學業樂觀可用於解釋個別學生層面，屬於一種潛在的變項，包括學生學業效能、教師信任感、家長鼓勵或強調學業成功行為。Tschannen-Moran 等人（2013）綜合文獻，亦主張學生學術樂觀包括信任、學術推力、對學校認同等面向，在 Romero（2015）的探究中，亦發現信任與學生行為、成就具有重要關係。Gürol 與 Kerimgil（2010）的研究也提及，集體效能、學校成員信任與學術重視，三者變項有所關聯，儘管學生的不同社經背景，也會正向影響學生成就。Boonen、Pinxten、Van Damme 與 Onghena（2014）指出，學術重點、集體效能和教師對學生、家長信任度，亦即與學生成績正相關的三個學校特徵，可構成學術樂觀的潛在構念。循此，由國外研究發現，信任、認同與學業重視，漸漸成為研究焦點，可超越學生社會經濟背景，進而影響學生的學習成績。

另外，謝傳崇等人（2016）將學生學業樂觀稱為學生樂學態度，並定義為對學校認同的行為參與、對教師信任感的鞏固、對聚焦學習表現的堅持，能讓學習者有更佳的表現。戴慧冕（2016）將學生學術樂觀定義為，學生對學校環境產生認同，對教師感到信任，就會在學習成就上有所提升，不受家庭環境影響，相信自己可以學習，並能達到學習目標。何甜夢（2015）以國中生為研究對象，亦進一步驗證自我效能、信任感與學術強調等潛在變項為學術樂觀。謝傳崇與謝宜君

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 40

（2016）將學生學術樂觀界定為，學生對學校及班級擁有高度歸屬感，對於課業、學習上的成就感相當重視，並相信自己能夠學習，同時教師也相信學生能夠學會。除此之外，張奕華、許正妹與顏弘欽（2011）更明確強調，學業樂觀的「學業」非單指課業，而是更加重視精進的學習，包括學習環境、態度、目標與成果。分析國內、外研究觀點，可發現彼此信任的情感、對於學校認同與歸屬的想法，以及自我努力的行動，均屬於共同的要素，也就是說，學生學業樂觀的內涵乃著重於學生對學習表現努力的堅持行為、師生之間的信任感，以及對學校的認同觀點。

綜觀上述，本研究採用學生學業樂觀一詞，主要是著眼於此概念乃為學業樂觀的觀點出發，針對學生個體的學習概況進行分析。此外，也參考相關文獻，發現均一致將認知、行為與情意列為重要內涵，亦即本研究認為學生學業樂觀，係指「學生對班級與學校有歸屬感且認同學校，並與教師之間擁有彼此信任的情感，同時相信自己能夠學習、學校也重視學生的學習」。

二、學生學業樂觀的層面

本研究統整相關國內、外文獻，以認知、行為與情意的層面，歸納分為「師生之間的信任」、「學習表現的堅持」、「學校的認同歸屬」等層面（何甜夢，2015；曾若玫、范熾文，2017；謝傳崇等，2016；Adams & Forsyth, 2011; Bakhshaee & Hejazi, 2017; Ergen & Elma, 2017; Hoy, 2012; Hoy et al., 2006; Mitchell & Tarter, 2017; Romero, 2015），分述如下：

（一）師生之間的信任

信任一詞，可說是人與人之間互動群體的重要元素（Green, 2017），彼此的信任可以化解隔閡、增進合作，提升團體的效能。實

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 41

際上，良好的師生信任經驗，本來就可促進學生的自我實現（趙梅如，1990），另外，就 Chang 與 Lee（2013）的研究也認為，信任是學生願意參與網路社群分享的主要因素，信任可稱為是促進學生在社群學習的角色，換言之，建立信任的關係，方能凝聚大家關注於學生學習的共同責任（Whalan, 2012）；在 Romero（2015）的實徵研究亦發現，學生的信任和成績之間有著重要的關係。再就教學面向的觀察，黃乃熒與陳玉娟（2005）指出，有效教學關係的型塑，乃在於教師能夠累積學生的信任感。由上述可知，信任可以幫助有效教學、建立溫馨氣氛、凝聚共同責任等，因此，信任屬於影響學生學習的重要因素，師生之間應建立信任感，學生需信任教師的關心與協助，教師更要相信學生的努力、肯定學生的表現，才得以激發學生的學習成長。

（二）學習表現的堅持

學生對於自我學習表現的努力和堅持，其實就是一種學業強調的概念，所謂學業強調即著重於學校目標在於確認教師教學的成功與學習者努力工作，一同朝向學業的成功（Ekeh & Njoku, 2014）。Hoy 等人（2006）也指出，學業強調是一種在學校場域中為特定行為的推力，簡要而言，學生學習表現的堅持，就是反映出學校整體對於學生學習重視的程度，進而論及具體的內涵特性，共包括學生重視學習成就、為學生設定可以完成的目標、支持性的學習環境、學生具有努力用功的動機等（張奕華等，2011；Adams & Forsyth, 2011; Hoy, Hoy, & Kurz, 2007; MacPherson & Carter, 2009）。同時，在相關實徵研究更發現，學業強調對國小學生的數學與閱讀成績相當重要（Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000），在 Lee、Smith、Perry 與 Smylie（1999）進行的大規模調查研究也指出，如果缺乏學生對於學業成就的推力，對於有效的創造學生成功也將徒勞無功。直言之，不論就學生本身或是

教師層面，如果均十分重視學生的學習，學生與同儕、親師之間，就

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 42

會有正面的回應（Hoy et al., 2002）。根據上述，學生就學生表現的堅持，即為一種學校或班級情境中，對於重視學生學習的行為與規範的闡述，而經相關研究驗證發現，實際與學生成功、正向互動與學業成績等，均有顯著的相關性存在。

（三）學校的認同歸屬

最後，就學生對於學校的認同及歸屬感層面而言，學生如能產生對學校的歸屬感，會正向預測學生平均成就、學業任務價值（Anderman, 2003），這也代表學生若願意對學校產生認同，並認為自己屬於學校或班級的一分子，將會付出努力，提升學業表現。職是之故，此種歸屬感傾向集體效能的概念，集體效能係指一種自我信念，也就是自身評估執行某行為時所具有的信心程度（謝傳崇，2013a），當集體效能發揮時，彼此會認同大家都是隸屬在群體之中，並齊心付出心力；Forsyth、Adams 與 Hoy（2011）的研究指出，集體信念是學業樂觀必備且適合的要素；Kirby 與 DiPaola（2011）也提出，集體效能與學業推力、社群的投入等要素，會集體的影響學生成就，再以國內研究發現，擁有不同程度的數學自我效能感之國小學童，其數學學業成就皆有顯著差異存在（張宇樑，2011）。就具體內涵部分，TschannenMoran 等人（2013）統合文獻，發現學生的認同歸屬可包括學生對於學校社交關係和學校作業的感受、學校實際的參與感受等。統觀上述，學校的認同歸屬，就是一種學生對於班級或學校的認同感，認為自己是團體中不可缺少的一員，可感受到學校或班級對個體的重視，並對自己的學業有所影響。

三、學業樂觀的測量工具

綜觀國內、外相關研究發現，現階段雖學業樂觀的相關研究已逐漸開啟，但就單以學生為對象，進行學業樂觀量表的研究仍不多

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 43

見，因此，本研究除了以學生學業樂觀為研究焦點外，亦以學校學業樂觀、教師學業樂觀與校長學業樂觀之相近內涵為參照。Adams 與 Forsyth（2011）將學生學業樂觀區分為學生個人學業的效能、與教師的信任感、家長鼓勵或強調學業成功的行為。而 Tschannen-Moran 等人（2013）則聚焦在學生學業樂觀量表的建構，經由相關分析顯示，學生對教師的信任、學生學術推力與學生對學校的認同，三變項彼此正向關聯，而由驗證性因素分析結果顯示，就 RMSEA、TLI、GFI 等指標結果，均達合理適配的程度。隨之，Nasab 等人（2015）參考 Tschannen-Moran 等人的觀點，亦將學生學業樂觀分為學生對教師的信任、學業強調或學生對學業壓力的知覺、對學校的認同感，量表工具的分析結果顯示，共可解釋 76.87%變異量，內部一致性信度方面，在學生信任的分量度是 .88，學業強調分量表為 .72、對學校的認同感為 .78。此外，Hoy（2012）歸納 40 年的追蹤研究，確定學業樂觀對學生成績的影響，超過社會經濟地位，集體效能、親師的集體信任、學校的學術強調，可形成潛在的結構，有效預測學生的成績。而 Akhavan 與 Tracz（2016）也綜合相關文獻（Hoy et al., 2007; Tschannen-Moran et al., 2013），將教師學業樂觀分為教師自我效能、親師生的信任、教師的學業強調三部分。

在國內研究方面，謝傳崇等人（2016）針對學生樂學態度量表分析，結果內部一致性信度介於 .955～ .957，因素分析抽取三個因素，分別為學生對學校認同、學生對教師信任與學術強調，累積解釋變異量為 63.731%，各層面的 Cronbach’s α 在 .897～ .936 之間，顯示此問卷信、效度良好。戴慧冕（2016）的研究顯示，學生學術樂觀問卷累積解釋變異量為 60%，整體 α 內部一致性係數達 .953，各構面在學術強調為 .824、師生信任為 .905、學校認同為 .933。Wu（2013）亦將學業樂觀分為集體效能、親師對學校的信任、學業強調三層面，集體效能

06-2-張文權_p033-070.indd 44
2019/5/23 上午 09:41:53

的解釋量為 60.10%，信度達 .82。謝傳崇與謝宜君（2016）則將學生學術樂觀，分為師生信任感、學術強調感與學生歸屬感三層面，KMO 值為 .89，累積解釋變異量為 81.18%，信度與效度良好。張奕華等人（2011）研究教師學術樂觀量表建構，包含學術強調、信任學生與家長、信任同儕教師、信任領導者與效能感等五個潛在因素，經探索性與驗證性因素分析，信、效度良好。

總括而言，本研究在統整學生學業樂觀的各個層面，係根據上述國內、外研究結果與量表內涵加以探究，在信任關係、學校歸屬與學業強調等方面，雖部分層面並非完全一致，但多數研究也有相近描述語詞，從相近詞即表示出本研究層面的重要性。同時，上述雖已有相關研究，藉由文獻與理論分析，驗證在不同對象的層面內涵，但顯然針對國內「學生學業樂觀」量表的研究仍未多見。亦言之，如果可透過嚴謹的理論分析與文獻歸納，再透過實徵性考驗，必能發展出適合臺灣國情的學生學業樂觀量表概念結構與內涵。

參、研究設計

一、研究參與者

本研究於預試階段採用便利抽樣，以新北市、桃園市、花蓮縣公立國小六年級學童為研究對象，發放 10 所學校，刪除品質不佳的問卷後，總計有效問卷為 305 份。預試的目的在於篩選初步完成的量表題目，經由項目分析、探索性因素分析與信度分析，確立量表的因素結構。

在正式問卷方面，主要採分層抽取方式，先依北、中、南、東與離島不同區域，選取新北市、桃園市、彰化縣、臺中市、臺南市、高

06-2-張文權_p033-070.indd 45

雄市、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣公立國小六年級學童進行調查，此階段的研究目的係針對正式樣本資料進行驗證性因素分析、競爭模式評鑑與複核效化分析。因而，刪減無效問卷後，共包括 609 份有效問卷，此亦符合進行結構方程模式分析的最低標準，已超過 200 份問卷（吳明隆、張毓仁，2010），樣本的基本特性如表 1 所示。除此之外，為符合研究的需求，本研究將正式樣本以隨機方式分為二組，第一組 304 份問卷為「校正樣本」（樣本 A），依此進行量表信度與效度的檢證，第二組 305 份為「效度樣本」（樣本 B），據此作為複核效度考驗，接著再由校正樣本和效度樣本進行現況分析（樣本 A＋樣本 B）。

表 1　正式樣本人數分配

變項別	類別	人數	百分比（%）
性別	男	295	48.4
	女	314	51.6
學校區位	一般地區	505	82.9
	偏遠地區	104	17.1
樣本總數		609	

二、研究工具

（一）國小學生學業樂觀量表

本研究依據相關文獻（謝傳崇等，2016；Adams & Forsyth, 2011; Tschannen-Moran et al., 2013）編製「國小學生學業樂觀量表」。包括師生之間的信任（4 題）、學習表現的投入（5 題）、學校的認同歸屬（3 題）。「師生之間的信任」係指學生是否能對教師產生信任的感受，例如：我覺得老師總是願意幫助我們、我覺得老師會用心地傾聽學生需求；「學習表現的投入」代表一種學生與學校對於學業重視的概念，例如：我覺得自己的學習態度是很認真的、當我面對學習困難

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 46

時，我覺得可以加以克服；而「學校的認同歸屬」係指學生認同與肯定學校展現出來的行為，例如：我可以感受到教師們對我的尊重。量表共計 12 題，均屬於正向題，計分方式為 Likert 五點量表，由「非常不符合」、「不符合」、「還算符合」、「符合」、「非常符合」，分別給予 1、2、3、4、5 分；學生學業樂觀量表可測得三個分量表及總量表，平均分數愈高，代表學生符合程度愈高。

（二）教師績效責任領導量表

本研究採用張文權與范熾文（2018）編製的「教師績效責任領導量表」，以考驗學生學業樂觀量表的效標關聯效度，分為四個因素：重信守諾的領導作為、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任、合作的專業學習社群等因素，共計 19 題。總解釋變異量為 71.12%，總量表 Cronbach’s α 值為 .93，各分量表介於 .86～ .91 之間。本研究以測量學生學習為主，故僅採前三個分量表作為研究工具（重信守諾的領導作為、公平開放的正向文化、學生學習為績效責任）；量表共計 12 個題目，計分採用 Likert 五點量表，分為「非常不認同」、「不認同」、「還算認同」、「認同」、「非常認同」，給予 1 到 5 分，學生在量表分數愈高，表示知覺教師績效責任領導愈高。概括而論，此量表信、效度頗佳，因教師績效責任領導係著重精進教師專業，促進學生學習成效，包括教學專業、學生表現與組織變革等內涵（張文權、范熾文，2015），這些都和學生學業樂觀各分量表概念相近，所以列為測量效標。

三、實施程序

本研究綜合相關研究，主要參考（謝傳崇等，2016；Adams & Forsyth, 2011; Tschannen-Moran et al., 2013）所編擬量表問項，同時也考量國小學校情境、參酌相關資料（何甜夢，2015；曾若玫、范熾

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 47

文，2017；Bakhshaee & Hejazi, 2017; Ergen & Elma, 2017; Hoy, 2012; Mitchell & Tarter, 2017; Romero, 2015），初步擬訂「師生之間的信任」、「學習表現的投入」、「學校的認同歸屬」三個層面的結構與問項，分別有 6 題，合計 18 題。

量表發展歷程分為兩個階段，第一階段先請國小教師 3 位以及國小學生 5 位，先行試答「學生學業樂觀量表」，請填答者圈選出不適合填答題目，或標註不適切、無法理解之文字敘述。再依據填答結果，修正不適當用詞，就較多人建議刪除題項也予以刪除。例如：我能夠融入學校的同儕當中，同儕旁加註說明「同學」、我覺得可以加以「解決」，修改為「克服」。

第二階段，完成編擬初稿，再邀請 2 位專家學者、1 位校長、主任與導師，共 5 位進行焦點團體座談，針對題目向度及適宜性提供意見，根據建議修改題目，藉此提升內容效度。經委員評定後，一方面修改用詞敘述（例如，「我可以感受到教師們的關懷」修改為「我可以感受到教師們的關心」），另一方面刪除 3 題不適切的題目（例如，我覺得老師的責備是希望我可以用功學習），最後共編製 15 題問項。

四、資料分析

資料分析過程應用 SPSS 與 AMOS 統計軟體，針對預試樣本進行項目分析、探索性因素分析與信度分析。首先，先藉由同質性考驗及極端組考驗分析，取得相關係數與決斷值，依此列為篩選參考。接著，進行探索性因素分析，由主成分分析法選取具意義因素，以特徵值大於 1 為最低標準，並刪除跨因素與因素負荷量偏低問項，信度分析則採用內部一致性的統計方法，承上結果，作為探索結構依據。

就正式樣本分析，隨機將有效樣本分為 A、B 兩組，就樣本 A 對預試所確立因素作一系列驗證分析與競爭模式評鑑，藉此找出最簡效因

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 48

素結構，再以樣本 B 對最簡效模式進行複核效化處理。前述樣本 A 的分析過程，參考相關研究及文獻觀點（張芳全，2008；黃芳銘，2007；Bagozzi & Yi, 1988），包括絕對、相對與簡效適配指標，和因素負荷量、個別信度、組合信度、平均變異抽取量、聚合效度、區辨效度等，另以 Pearson 相關係數進行效標關聯效度分析，驗證量表與效標間相關性。最後，運用相依樣本單因子變異數分析，瞭解整體及各層面的差異狀況，以獨立樣本 *t* 檢定分析不同背景學生之知覺程度的差異情形。

肆、研究結果與討論

一、預試

本研究以預試所獲得的 305 份有效問卷，進行學生學業樂觀量表的初步題目篩選，以及項目分析、探索性因素分析與信度分析。

（一）項目分析

此部分主要是藉由決斷值、相關分析作為修改及刪除題目的依據。預試結果顯示，所有決斷值均介於 11.47～19.05 之間，皆達到 .001 的顯著差異，表示有良好鑑別度。再者，就修正後各題項與總分的相關性，其值介於 .629～ .825 之間，亦符合大於 .30 的標準。綜上各題目的品質頗佳，同時具備鑑別度和同質性。

（二）探索性因素分析與信度分析

此部分先根據 KMO 值與 Barlett 球形檢定來瞭解因素分析的適切性。結果發現，KMO 值為 .903，Barlett 球形檢定值為 2093.545（$p < .001$），此表示取樣適切性有代表性，非常適合進行因素分析。接著以主成分分析與最大變異法，分別進行因素萃取與直交轉軸分析，選

2019/5/23 上午 09:41:53

06-2-張文權_p033-070.indd 49

取特徵值大於 1 的因素，再同時參考內部一致性分析的結果，反覆驗證，最後刪除具交叉負荷情形（第 2、14、15 題）的題目後，共保留 12 題，獲得 3 個主要因素，依據題目內涵命名為「師生之間的信任、學習表現的投入、學校的認同歸屬」，而總解釋變異量為 70.416%，符合社會科學至少 60%的標準（Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010），綜言之，本研究量表之建構效度良好。再以信度分析結果來看，總量表 Cronbach's α 值為 .909，各分量表介於 .817～ .901 之間，也都高於標準 .70 以上（張芳全，2008），可見本研究量表的內部一致性頗佳。因素分析結果摘要如表 2 所示：

表 2　學生學業樂觀量表之因素分析結果摘要

題號	題目	因素		
		1	2	3
1	我覺得老師總是願意幫助我們。	.862		
2	我覺得可以受到老師很好的照顧。	.817		
3	我覺得老師會用心的傾聽學生需求。	.832		
4	我覺得老師與我們討論事情的時候會很專心。	.832		
5	當我面對學習困難時，我覺得可以加以克服。		.790	
6	我覺得自己的學習態度是很認真的。		.786	
7	老師會認為我是可以學習的。		.534	
8	我願意克服在學習上的挑戰。		.682	
9	我能夠融入學校的同儕（同學）當中。		.466	
10	我會因為自己是學校的一分子而感到驕傲。			.787
11	我覺得學校是我最喜愛的地方之一。			.774

2019/5/23 上午 09:41:53

12	我會覺得自己是學校的一分子。		.815
轉軸後總解釋變異量%		70.416%	
各層面 Cronbach's α 值	.901	.824	.817

06-2-張文權_p033-070.indd 50

二、正式施測（樣本 A）

（一）競爭模式的界定

經由預試的因素分析結果，國小學生學業樂觀可從三個向度探討，本研究依照 Noar（2003）的觀點，建構不同模式比較，因為三因素斜交模式及二階單因素模式實際屬於等值模型（邱皓政，2012），所以僅採虛無模式、一階直交模式及二階單因素模式作為競爭模式。

（二）競爭模式的評鑑

本研究在進行模式分析前，先檢視樣本資料特性，發現偏態係數絕對值小於 3，峰度係數絕對值也小於 10，參照 Kline（2016）的標準，可列為常態分配，採用最大概似估計法估計模式。再檢視是否產生違反估計，根據黃芳銘（2007）的建議，包括不能有負的誤差變異、標準化迴歸係數避免大於 1 或過於接近 1，以及標準誤不能太大，經由檢定結果也發現並沒有違犯估計的現象，可進行整體模式適配度的評鑑，表 3 係指比較三個模式的適配指標。

表 3　各模式驗證性因素分析的適配評鑑

指標	絕對適配指標						相對適配指標		簡效適配指標		
模式	X^2	*df*	GFI	RMSEA	NFI	TLI	CFI	χ^2/df	PGFI	PNFI	
虛無模式	2110.43*	66	**.28**	**.32**	**.00**	**.00**	**.00**	**31.98**	**.24**	**.00**	
一階直交模式	514.51*	54	**.78**	**.17**	**.76**	**.72**	**.77**	**9.53**	.54	.62	
二階單因素模式	193.51*	51	.90	.10	.91	.91	.93	**3.79**	.59	.70	
理想標準	$p > .05$	-	≥ .90	≤ .10	≥ .90	≥ .90	≥ .90	< 3	> .50	> .50	

註：粗體字代表數值未達理想標準。

*$p < .05$

2019/5/23 上午 09:41:53

透過表 3 可知，虛無模式完全沒有達到標準，而一階直交模式除了簡效適配指標部分達到標準，幾乎所有指標也未能符合標準。反觀二階單因素模式除了卡方與自由度的比值為 3.79，卡方統計量的顯著性 *P*

06-2-張文權_p033-070.indd 51 2019/5/23 上午 09:41:53

值小於 .05，顯示此模式為不適配，但由於卡方值容易受到樣本人數的影響，故應參考其他指標（涂金堂，2012），而其他各項評鑑指標亦達到標準。因此，本研究認為，二階單因素模式的解釋力較為理想，國小學生學業樂觀可由二階單因素模式來加以解讀。按此，整理路徑圖和標準化參數估計值如圖 1 所示。

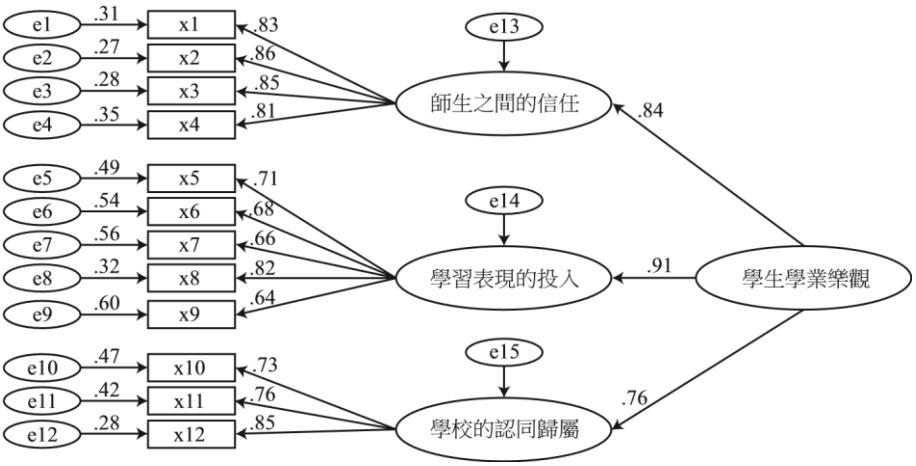


圖 1　學生學業樂觀量表二階單因素模式路徑圖

（三）信度與效度驗證

本研究針對 12 個觀察變項的因素負荷量、個別信度，以及 3 個潛在變項的組合信度與平均變異抽取量，統整如表 4 所示。由結果得知，單一觀察變項因素負荷量均高於 .60 以上，個別信度落於 .40～ .73 之間，而組合信度則介於 .82～ .90 之間，高於 .60 的基本標準（吳明隆，2007），表示模式內在品質理想，具可靠信度。其次，觀察所有潛在變項之因素負荷量亦均達 .001 顯著水準，平均變異抽取量介於 .50～ .70 之間；邱皓政（2012）即指出，當平均變異抽取量大於 .50 時，表示潛在變項的聚斂能力十分理想，亦即聚合效度頗佳。最後，再整理平

06-2-張文權_p033-070.indd 52

均變異抽取量平方根與各構面相關資訊，如表 5 所示，本研究參考區別效度考驗法標準（Fornell & Larcker, 1981），不同層面的平均變異抽取量之平方根均在 .71～ .84 之間，全部都高於各層面的相關係數（.55～ .67），由此可知，本研究所發展之量表具有區辨效度。

表 4　因素負荷量、個別信度與組合信度彙整

因素層面	題目	因素負荷量	個別信度	組合信度	平均變異抽取量
師生之間的信任	1	.83**	.69	.90	.70
	2	.86**	.73		
	3	.85**	.72		
	4	.81**	.65		
學習表現的投入	5	.71**	.51	.83	.50
	6	.68**	.46		
	7	.66**	.44		
	8	.82**	.68		
	9	.64**	.40		
學校的認同歸屬	10	.73**	.53	.82	.61
	11	.76**	.58		
	12	.85**	.72		

**$p < .01$

表 5　量表構面間相關整理

因素層面	項目數	相關係數		
		師生之間的信任	學習表現的投入	學校的認同歸屬
師生之間的信任	4	.84		
學習表現的投入	5	.67**	.71	
學校的認同歸屬	3	.55**	.59**	.78

註：對角線數值代表平均變異抽取量的平方根
**$p < .01$

2019/5/23 上午 09:41:54

再就效標關聯效度的分析，參考相關文獻後發現，教師績效責任領導強調以學生學習為主要績效，透過自身著重信任與承諾的態度，營造

06-2-張文權_p033-070.indd 53

公平的環境，幫助學生學習，與學生學習緊密關聯（張文權、范熾文，2015；Reeves, 2004），因而，以張文權與范熾文（2018）所自編之「教師績效責任領導量表」為效標工具。根據表 6 的結果所示，本研究量表與教師績效責任領導各個層面均達正相關，落於 .42～ .76 之間（$p < .01$），此代表當學生知覺教師績效責任領導愈高時，學生學業樂觀程度也愈高。要言之，本研究發展量表之測驗結果與外在效標工具之測驗分數已達顯著相關水準，學生學業樂觀量表的效標關聯效度良好。

表 6 「學生學業樂觀量表」與效標間之相關係數

量表名稱	向度	學生學業樂觀因素層面			總分
		師生之間的投入	學習表現的歸屬	學校的認同	信任
教師績效責任領導	重信守諾的領導作為	.74**	.53**	.45**	.66**
	公平開放的正向文化責	.76**	.56**	.53**	.72**
	學生學習為績效責任	.71**	.58**	.42**	.65**

**$p < .01$

三、複核效化之驗證（樣本 A + B）

本階段主要檢證「國民小學學生學業樂觀量表」模型之穩定性，首先檢視校正樣本（樣本 A）與效度樣本（樣本 B）測量的穩定性。本研

2019/5/23 上午 09:41:54

究以第三組獨立樣本作為效度樣本，前述驗證模式的樣本為校正樣本，其分組係隨機取樣而來，依此進行多群組之複核效化分析，並應用巢套設計（nested model）加以綜合比較。研究結果如表 7 所示，上半部從基線模式到測量誤差限制模式，*p* 值雖然都小於 .01，但因卡方值本來就容易受到樣本數影響，故再由 NFI、RFI、IFI 及 TLI 等指標觀察，其結果數據均高於 .90，此結果說明，量表模式可推論到同一母群體中的不同組樣本，顯示本研究的驗證模型具複核效化。此外，因為

06-2-張文權_p033-070.indd 54

寬鬆策略至嚴謹複核策略之間具有巢套關係，因此可進行卡方差異考驗，最後分析△χ^2 均未達顯著差異水準，表示可支持「國小學生學業樂觀量表」模式從校正樣本套用至效度樣本的複核效化結果。表 8 則顯示一般地區與偏遠地區學校學生兩組樣本之測量穩定性，研究結果同樣符合前述標準，表示量表具有跨區域之穩定性。

表 7　不同獨立樣本之測量恆等性檢定結果摘要

模式	*df*		CMIN	*p*	NFI	RFI	IFI	TLI
泝基線模式	102		288.54	.00	.93	.91	.96	.94
沴測量係數限制模式	111		296.60	.00	.93	.92	.96	.95
烓測量截距項限制模式	123		310.35	.00	.93	.92	.95	.95
沝結構共變異數限制模式	129		320.08	.00	.92	.92	.95	.95
杼測量誤差限制模式	141	342.39		.00	.92	.92	.95	.95
沴-泝	9	8.06		.53	.00	.00	.00	.01
烓-沴	21		21.81	.41	.01	.01	.01	.01
沝-烓	27		31.54	.25	.01	.01	.01	.01
杼-沝	39		53.84	.06	.01	.01	.01	.01

2019/5/23 上午 09:41:54

表 8　一般地區、偏遠　　本 之 測恆　等
地區　　學校　　性　檢定結果摘要

模式	*df*	CMIN	*p*	NFI	RFI	IFI	TLI
泝基線模式	102	317.91	.00	.93	.90	.95	.93
沴測量係數限制模式	111	326.38	.00	.92	.91	.95	.94
③測量截距項限制模式	123	342.56	.00	.92	.91	.95	.94
沝結構共變異數限制模式	129	349.47	.00	.92	.92	.95	.95
⑤測量誤差限制模式	141	369.37	.00	.91	.92	.95	.95
沴-泝	9	8.48	.49	.00	.00	.01	.00
沊-沴	21	24.65	.26	.01	.01	.01	.01
沝-沊	27	31.56	.25	.01	.01	.01	.01
沜-沝	39	51.46	.09	.01	.01	.02	.02

06-2-張文權_p033-070.indd 55

本研究參考相關理論與研究所編擬之「國民小學學生學業樂觀量表」，乃根植於建構適用國內的國小學生學業樂觀理想概念為出發點，藉由嚴謹程序發展一份具有良好信度與效度的量表，期望讓此量表對於瞭解現況有所幫助。綜上所述，本研究發現與理論結構大致相符，謝傳崇等人（2016）指出，學生樂學態度可分為對學校認同的行為參與、對教師信任感的鞏固、對聚焦學習表現的堅持，而 Bevel 與 Mitchell（2012）也發現了信任、有效性和學術重點的背景條件，可創造有利於提高學業成績的環境，Tschannen-Moran 等人（2013）則認為，學生學業樂觀包括教師對學生的信任感，學術強調和集體效能。相關研究亦有相近發現，學生學業樂觀包括認知、行為與情意等層面，在認知上師生互相信任，在行為上對學習投入，在情感上歸屬學校情境。

四、現況分析結果與討論（樣本 A＋B）

根據表 9 的現況摘要，發現各層面平均數位於 3.87～4.24 之間，整體平均數為 4.10，表示學生學業樂觀整體的知覺程度介於「符合」到

2019/5/23 上午 09:41:54

「非常符合」之間，表現出中上程度，這和李高財（2017）發現新北市國小學生學業樂觀呈現中度以上水準，兩者結果相同。進一步透過相依樣本單因子變異數分析後發現，各層面均達顯著水準，其中以「學校的認同歸屬」顯著的低於其他層面，此與姜逸群等人（2009）的研究相近，學生的歸屬感屬於較低的感受層面。然而，阮孝齊（2015）的研究則指出，學校活動、教室教學會透過學校歸屬感對學習動機產生正向影響，可知學校歸屬感對於提升學生學習動機具有中介效果；曾慈慧（2011）也發現，校園生態環境在兒童社會心理扮演重要角色，可促進對學校的正向認同；Ferreira、Cardoso 與 Abrantes （2011）更發現，負面的學校歸屬感會對學生內在學習動機產生負面

06-2-張文權_p033-070.indd 56

影響。總言之，雖然目前學生學業樂觀各層面均已獲得學生普遍的高度認同，但學校仍應積極藉由活動安排、課程設計與情境規劃等方式，凝聚學生對於學校的認同與歸屬感，同時也需注意影響學校認同感的負面因素，避免降低學生的學習動機。

表 9　學生學業樂觀整體及各層面之現況摘要

構面	平均數	標準差	*F* 值	事後比較
A.師生之間的信任	4.24	.84		
B.學習表現的投入	4.18	.68	80.374***	A＞C B＞C
C.學校的認同歸屬	3.87	.95		
整體	4.10	.71		

***$p < .001$

在表 10 中顯示，不同性別的學生在知覺學業樂觀整體及各層面的數據中，都沒有顯著差異，相近張宇樑（2011）的發現，不同性別國小

2019/5/23 上午 09:41:54

學童在數學自我效能感上，並沒有差異性存在。Singh 與 Jha（2013）也指出，不同性別大學生在學業樂觀程度無差異性，但也與黃德祥、洪佩圓、謝龍卿與薛秀宜（2003）的研究略有不同，認為不同性別學生在樂觀上有所差異。原則上，兩性在一般認知能力並無顯著差異（黃幸美，1995），本研究結果的可能原因在於隨著時代進步，性別平權意識提高，社會普遍對於男性或女性學生已有一致性的期待，因此在性別上並無顯著差異的學業樂觀程度。

此外，不同學校區域學生則在整體與各層面均有顯著差異，偏遠地區學生顯著高於一般地區學生，此與趙梅如（1990）的研究發現相近，師生信任關係有城鄉別差異現象，但深入來看，許添明（2012）曾指出，學業樂觀對於非偏遠地區更加重要，對比本研究發現，一般地區顯著低於偏遠地區學校，此凸顯傳統重視偏遠地區學校外，關注一般地區學校學生學業樂觀，也是關鍵議題。同時，張芳全（2010）

06-2-張文權_p033-070.indd 57

提及，城鄉學校有不同的教育資源，因而學生有不同的學習表現亦是事實，國內、外學力測驗皆顯示城鄉學生學習落差有逐漸擴大的趨勢（許添明、葉珍玲，2015），然而，本研究卻發現偏遠地區顯著高於一般地區學生的學業樂觀，誠如段慧瑩與張碧如（2005）的研究結果，花蓮偏遠地區原住民居民，屬於非常樂觀的族群，對應本研究發現相符，但是否呈現過度樂觀的情形，值得後續研究分析。

表 10　不同背景變項學生知覺程度差異分析摘要

_____	_____性別
學校區域	
A. 男	A. 一般地區構面
B. 女	B. 偏遠地區

2019/5/23 上午 09:41:54

	t 值	事後比較	*t* 值	事後比較
師生之間的信任	1.25	無	2.01*	B＞A
學習表現的投入	1.88	無	2.19*	B＞A
學校的認同歸屬	.40	無	2.60*	B＞A
整體	.92	無	2.67*	B＞A

*$p < .05$

伍、結論與建議

一、結論

（一）國小學生學業樂觀量表具備良好測量品質

本研究目的在於發展應用於國小學生學業樂觀測量工具。經由預試樣本進行探索性因素分析，確定師生之間的信任、學習表現的投入、學校的認同歸屬三個層面後，進行驗證性因素分析，再藉由競爭模式比較，發現以二階單因素模式的適配度最佳，GFI、RMSEA、 NFI、TLI、CFI、PGFI、PNFI 皆符合良好標準。接著，再就組成信度、平均變異抽取量、相關係數，均符合聚合效度、區辨效度，以及

06-2-張文權_p033-070.indd 58

效標關聯效度的標準。總括而言，本研究量表具理想之信度、效度，測量模式得到支持。

（二）偏遠地區學生同樣適用學生學業樂觀量表

就量表模式之穩定性測量方面，除了就兩組獨立樣本進行複核效化檢定，獲得跨樣本之穩定性，亦由一般地區與偏遠地區學生兩組獨立樣本進行檢定，結果呈現 NFI、RFI、IFI、TFL 等指標均高於 .90 以上，

2019/5/23 上午 09:41:54

代表可適切推論至另一組樣本，再由巢套模式比較後發現，$\triangle\chi^2$均未達顯著差異水準，顯示具備跨越一般地區與偏遠地區學校學生之測量穩定性。本研究量表可適用於一般地區學校，也適用於偏遠地區學校。

（三）國民小學的學生知覺學業樂觀程度良好

就發展具備信度與效度之學生學業樂觀量表後，繼而進行現況分析，結果發現整體以及三個層面的得分為中上程度，師生之間的信任得分最高，依序為學習表現的投入、學校的認同歸屬。由此可知，建立學生對於學校的認同與歸屬感，應為學校提升學生學業樂觀極需加強之處，而師生之間良好的信任感，則是學生普遍高度認同的層面。

（四）偏遠地區學校學生知覺學業樂觀程度較高

不同背景變項學生在知覺學業樂觀的差異性方面，發現偏遠地區與一般地區的學生具有顯著差異。偏遠地區學生就整體及師生之間的信任、學習表現的投入，以及學校的認同歸屬三層面，均高於一般地區學校學生。由此觀之，一方面可能代表偏遠地區學校規模較小，師生關係緊密，居民族群屬性較為樂觀，另一方面，是否代表過於樂觀的現象，仍可深入研究。

06-2-張文權_p033-070.indd 59

二、建議

（一）量表內涵應用方面

綜合而言，本研究所建構的國小學生學業樂觀量表，具有良好的信度與效度，應為一有效可靠的測量工具。因此，建議教育行政主管機關

2019/5/23 上午 09:41:54

或學校單位，可依此作為衡量國小學生學業樂觀的實際情形，瞭解目前待改進與需維持的面向。此外，本研究雖已佐以教師績效責任領導量表為效標，但也可再輔以多方面的量表，作為量表效度之證據，拓展理論應用的價值。

（二）學生學習實務方面

依據結論，國小學生現階段均已知覺到中、高程度之學業樂觀情形，但以學校的認同歸屬層面得分最低，明顯有待學校及教育單位努力，如何透過適切的教育設計，凝聚學生對於學校的認同及歸屬感。具體而言，可結合以社區文化為本位的課程教學，讓學生理解學校歷史的脈絡，或是規劃適切的學習情境，串連學校與學生的情感連結，提升認同感。

（三）後續研究發展方面

本研究以學生學業樂觀量表建構為焦點，重要價值之一在於提供衡量學生學習的新觀點，同時藉由量表模式的確立，亦可進而延伸相關研究變項，並就其結構關係進行驗證，例如，學生歸屬感、組織信任、正向氛圍與教師領導等。最後，在現況分析發現，偏遠地區學生在學業樂觀的整體及各層面，均顯著高於一般地區學生，是否受到族群特性、政策效應或過度樂觀等影響，值得未來研究者分析。

誌謝：非常感謝兩位匿名審查委員就研究方法、文獻探討及討論分析，提供詳實與寶貴的建議。

參考文獻

丁一顧（2017）。臺灣教師專業發展評鑑實施之省思與展望。載於溫明麗（主編），亞洲教育的挑戰與展望（頁 45-76）。新北市：國家教育研究院。

王金國（2016）。教學專業 Upate。臺北市：五南。

王麗雲、楊志堅、相子元、柯皓仁（2017）。教育學門「熱門及前瞻學術研究議題調查」研究結果與建議。人文與社會科學簡訊，18（2），39-63。

何甜夢（2015）。學生學術樂觀：自我效能、信任感、學術強調的潛在變項之驗證（未出版碩士論文）。中原大學，桃園市。

吳明隆（2007）。結構方程模式：AMOS 的操作與應用。臺北市：五南。

吳明隆、張毓仁（2010）。結構方程模式—實務應用祕笈。臺北市：五南。

吳清山（2017）。未來教育發展。臺北市：高等教育。

李高財（2017）。新北市國民小學校長學習領導與學生學業樂觀關係之研究（未出版博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

阮孝齊（2015）。國中學生學校歸屬感影響模式之研究。當代教育研究季刊，23（3），81-123。

邱皓政（2012）。量化研究法（三）：測驗原理與量表發展技術。臺北市：雙葉。

姜逸群、黃雅文、胡益進、黃春太、林怡杉、謝嘉珍（2009）。學校衛生工作模式與青少年健康之研究。學校衛生，54，91-105。

段慧瑩、張碧如（2005）。花蓮偏遠地區原住民幼兒托育工作之探討。教育與社會研究，9，1-32。

涂金堂（2012）。量表編製與 SPSS。臺北市：五南。

張文權、范熾文（2015）。促進教師專業發展的新取向–績效責任領導。載於吳清基、黃嘉莉（主編），師資培育法 20 年的回顧與前瞻（頁 223-252）。臺北市：中華民國師範教育學會。

06-2-張文權_p033-070.indd 61

張文權、范熾文（2018）。國民小學教師績效責任領導量表之發展與運用。課程與教學，21（2），169-198。

張宇樑（2011）。國小五年級學生數學自我效能感之調查研究。科學教育學刊，19（6），507-530。

張良丞、許添明、吳新傑（2016）。國民中學適足教育經費：臺灣偏遠與非偏遠地區學校的比較。教育科學研究期刊，61（3），43-67。

張芳全（2008）。統計就是要這樣跑。臺北市：心理。

張芳全（2010）。多層次模型在學習成就之研究。臺北市：心理。

張奕華、許正妹、顏弘欽（2011）。「國民小學教師學術樂觀量表」之發展與衡量。測驗學刊，58，261-289。

許添明（2012）。影響我國偏遠與非偏遠地區國中學生學業成就之教育資源研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 98-2410-H-003-009-SS2）。臺北市：國立臺灣師範大學。

許添明、葉珍玲（2015）。偏鄉學生學習落差現況、成因與政策建議。臺東大學教育學報，26（2），63-91。

許嘉容、吳裕益 （2007）。高雄市國小資優資源班學生學校壓力與學校適應之研究。特殊教育研究學刊，32（2），115-135。

2019/5/23 上午 09:41:54

陳炫任、曾大千（2011）。從多元文化教育理念論弱勢者教育之法制內涵。教育與多元文化研究，4，1-34。

曾若玫、范熾文（2017）。班級領導之新議題—教師學術樂觀及其啟示。學校行政，107，152-164。

曾慈慧（2011）。兒童的校園環境涉入、地方感與學校認同關係之研究。教育與心理研究，34（1），109-139。

黃乃熒、陳玉娟（2005）。從相信學生能學觀點建構教師專業。載於中華民國師範教育學會（主編），教師的教育信念與專業標準（頁 3-20）。臺北市：心理。

黃幸美（1995）。數理與科學教育的性別差異之探討。婦女與兩性學刊，6，95-135。

06-2-張文權_p033-070.indd 62

黃芳銘（2007）。結構方程模式：理論與應用。臺北市：五南。

黃德祥、洪佩圓、謝龍卿、薛秀宜（2003）。國小、國中與高中學生之希望、樂觀與學業成就之相關研究。彰化師大教育學報，5，33-61。

楊智穎（2011）。弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思。屏東教育大學學報—教育類，36，499-522。詹雨臻、葉玉珠、彭月茵、葉碧玲（2009）。「青少年復原力量表」之發展。測驗學刊，56（4），491-518。

趙梅如（1990）。國中學生教師信任感之研究。教育學刊，9，118-168。劉世雄（2017）。教學實務研究與教研論文寫作。臺北市：五南。

2019/5/23 上午 09:41:54

戴慧冕（2016）。新北市國民中學校長科技領導對學生學術樂觀之研究：以教師教學創新為中介變項（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

謝傳崇（2013a）。十二年國教的挑戰：找回學術樂觀。教育人力與專業發展雙月刊，30（3），25-34。

謝傳崇（2013b）。學生學術樂觀—正向力量讓他再站起來。師友，553，50-54。

謝傳崇、陳愛玲（2015）。國民小學校長學術樂觀與學校效能關係之研究。學校行政，98，1-22。

謝傳崇、蕭文智、官柳延（2016）。國民小學校長科技領導、教師教學創新與學生樂學態度關係之研究。教育研究與發展期刊，12（1），71-104。

謝傳崇、謝宜君（2016）。國民小學教師正向領導對學生幸福感影響之研究：以學生學術樂觀為中介變項。師資培育與教師專業發展期刊，9（3），29-56。

Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2011). Student academic optimism: Confirming a construct. In M. F. DiPaola & P. B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration* (pp. 73-87). Charlotte, NC: Information Age.

Akhavan, N., & Tracz, S. (2016). The effects of coaching on teacher efficacy, academic optimism and student achievement: The consideration of a continued professional development option for teachers. *Journal of Education and Human Development, 5*(3), 38-53. doi:10.15640/jehd.v5n3a5

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 5-22. doi:10.1080/00220970309600877

American Educational Research Association. (2018). *2018 Annual Meeting Theme*. Retrieved from http://www.aera.net/Events-Meetings/Annual-Meeting/2018-Annual-Meeting-Theme

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*(1), 74-94. doi:10.1007/BF02723327

Bakhshaee, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: The relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school cimate. *International Journal of Mental Health and Addiction, 15*(3), 646-651. doi:10.1007/s11469-016-9674-2

Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration, 50*(6), 773-787. doi:10.1108/09578231211264685

Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation, 20*(1), 3-24. doi:10.1080/13803611.2013.860037

Chang, W.-L., & Lee, C.-Y. (2013). Trust as a learning facilitator that affects students' learning performance in the Facebook community: An investigation in a business planning writing course. *Computers and Education, 62*, 320-327. doi:10.1016/j.compedu.2012.11.007

Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical wellbeing. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 6*, 25-29.

doi:10.2174/1745017901006010025

DuFour, R. (2005). What is a professsional learning community?. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 31-43). Bloomington, IN: Solution Tree.

Ekeh, P. U., & Njoku, C. (2014). Academic optimism, students' academic motivation and emotional competence in an inclusive school setting. *European Scientific Journal, 10*(19), 1857-7431. doi:10.19044/esj.2014.v10n19p%25p

Ergen, Y., & Elma, C. (2017). Development of teacher academic optimism scale: The validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(1), 69-90. doi:10.14527/pegegog.2018.004

Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707-1714. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.4/6

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. doi:10.2307/315312

Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York, NY: Teachers College.

Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 929-932. doi:10.1016/j.sbspro.2010./2.261

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Pressman, S. D. (2013). Optimism is universal: Exploring the presence and benefits of optimism in a representative sample of the world. *Journal of Personality, 81*(5), 429-440. doi:10.1111/jopy.12026

Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702. doi:10.1177/00131610021969164

06-2-張文權_p033-070.indd 65

Green, R. L. (2017). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the professional standards for educational leaders*. Boston, MA: Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hasanvand, M. M., Zeinabadi, H. R., Shomami, M. A., & Karfestani, Z. J. (2013). The study of relationship between distributed leadership and academic optimism in high schools of Iran. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 7*(7), 623-630.

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2007). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 821-835. doi:10.1016/j.tate.2007.08.04

Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 76-97. doi:10.1108/09578231211196078

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). A test of a model of school achievement in rural schools: The significance of collective efficacy. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 185-202). North Carolina, NC: Information Age.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Reasearch Journal, 43*(3), 425-446. doi:10.3102/00028312043003425

Jafri, M. H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives & Research, 1*(2), 9-16. doi:10.1177/2278533720130202

Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration, 49*(5), 542-562. doi:10.1108/09578231111159539

2019/5/23 上午 09:41:55

06-2-張文權_p033-070.indd 66

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: The Guilford Press.

Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic press, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago*. Retrieved from https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/p0e01.pdf

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management, 33*(3), 321-349. doi:10.1177/0149206307300814

MacPherson, K., & Carter, C. (2009). Academic optimism: The possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 2*(1), 59-69.

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203-229.

Merriam-Webster Dictionary. (2017). *Optimism*. Retrieved from http://www.learnersdictionary.com/definition/optimism

Mitchell, R., & Tarter, J. (2017). Effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (pp. 263-277). Cham, Switzerland: Springer International.

Moghtadaie, L., & Hoveida, R. (2015). Relationship between academic optimism and classroom management styles of teachers—case study: Elementary school teachers in Isfahan. *International Education Studies, 8*(11), 184-192. doi:10.5539/ies.v8n11p184

Nasab, S. H., Asgari, A., & Ayati, M. (2015). The relation between academic optimism and motivation of academic advancement with respect of mediating role of academic efficacy of the second grade students. *International Journal*

2019/5/23 上午 09:41:55

06-2-張文權_p033-070.indd 67

Social Sciences and Education, 5(4), 707-722.

Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling, 10*(4), 622-647. doi:10.1207/S15328007SEM1004_8

Organization for Economic Co-operation and Development (2012). *Equity and qualityin education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: France: Author.

Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Renth, B. A., Buckley, P., & Puchner, L. (2015). Academic performance gaps and family income in a rural elementary school: Perceptions of low-income parents. *Education Leadership Review of Doctoral Research, 2*(1), 70-84.

Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration, 53*(2), 215-236. doi:10.1108/JEA-07-2013-0079

Segerstrom, S. C., Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2017). Optimism. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 195-214). Switzerland: Springer.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Atria Books.

Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Vintage Books.

Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 7-19. doi:10.12738/estp.2015.1.2338

Singh, I., & Jha, A. (2013). Anxiety, optimism and academic achievement among students of private medical and engineering colleges: A comparative study. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(1), 222-233.

2019/5/23 上午 09:41:55

06-2-張文權_p033-070.indd 68
doi:10.5539/jedp.v3n1p222

Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556-568. doi:10.1108/09578230710778196

Tenney, E. R., Logg, J. M., & Moore, D. A. (2015). (Too) optimistic about optimism: The belief that optimism improves performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*(3), 377-399. doi:10.1037/pspa0000018

Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. Jr. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 150-175. doi:10.1108/09578231311304689

Whalan, F. (2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam, Netherlands: Sense.

Wu, J.-H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review, 14*(3), 419-433. doi:10.1007/s12564-013-9269-6

Wu, J.-H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism: Toward a robust model of school performance in Taiwan. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 176-193. doi:10.1108/09578231311304698
2019/5/23 上午 09:41:55

06-2-張文權_p033-070.indd 69

2019/5/23 上午 09:41:55

06-2-張文權_p033-070.indd 70

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2019 年 5 月，第 19 期，頁 71-107

DOI 10.3966/207802222019050019003

性少數學生之校園處境— 多元文化教育疏漏之景

張藝寶*

摘　要

在多元文化教育的關懷族群中，性少數學生始終座落在被遺忘的角落，這樣的冷漠實況，也造成長久以來性少數學子的校園處境與教育問題缺乏關照與回應，甚至仍有教職人員無法積極面對性少數學生主體的教育需求及困境。本研究旨在探究長期以來遭到忽略之性少數學生的校園處境，在多元文化教育與性別平等教育倡議多年之下，性少數學生實際所面對的學校生活究竟是什麼樣子的景況？2000 年於屏東高樹國中所發生在葉永鋕身上的不幸事件，今日在校園內的性少數學生是否仍有類似的遭遇或新挑戰？學校的教師又是如何處理他們在學校所遭逢的困難和挑戰？本研究採質性研究法，以永恆（化名）同志社福機構之性少數高中生為研究參與者，結果發現：一、性少數學生飽受霸凌而自我傷害；二、教師未能適時應對恐同霸凌；三、教育人員不公平差別對待；四、性別友善學校改善學生處境。希冀透過本研究的探問檢視，敦促更多教育工作者發起對性少數學子的生命關懷，以真正回應多元文化

* 張藝寶：國立東華大學教育與潛能開發學系博士候選人

2019/5/23 上午
09:41:55

電子郵件：allnationspraise@gmail.com

收件日期：2018.03.08；修改日期：2018.06.24；接受日期：2019.03.14

06-3-張藝寶_p071-108.indd 71

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
Journal of Educational and Multicultural Research, May 2019, No. 19, pp. 71-107

教育的重要精神和使命，在對各種弱勢族群的教育照護下，不再獨漏性少數族群的身影。關鍵字：同志教育、多元文化教育、性少數、性別教育、酷兒教育學

2019/5/23 上午
09:42:15

06-3-張藝寶_p071-108.indd 72

2019/5/23 上午
09:42:15

The School Climate Faced by Sexual Minority Students—A Missing Piece in Multicultural Education

Yi-Pao Chang*

Abstract

Sexual minority students have long been ignored in multicultural education. As a result, the circumstances and educational needs of sexual minority students are left uncared for. Some school staff cannot even tackle the problems faced by these students proactively and effectively. This study aimed to investigate the circumstances of sexual minority students in high school. After years of promoting multicultural education and gender equality education, what was the reality of sexual minority students' school life? Did they still encounter difficulties similar to Yong-Zhi Ye's misery at Gao-Shu Junior High in Pingtung in 2000 or new challenges? How did the school teachers deal with the problems and challenges faced by them? Employing qualitative research method, this study invited sexual minority senior high students from Eternity (anonymous) Gay Association to be research participants and concluded: 1. Sexual minority students were prevalently bullied and self-harming; 2. Teachers failed to tackle homophobic bullying effectively; 3. Educators discriminated against sexual minority students; 4. Gender-friendly schools improved students' circumstances. Through the inquiry and investigation, this study hopes to remind educators to care for sexual minority students and truly respond to the spirit and mission of multicultural education which cares for all minority groups including sexual

* Yi-Pao Chang: Doctoral Candidate, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University
E-mail: allnationspraise@gmail.com
Manuscript received: 2018.03.08; Revised: 2018.06.24; Accepted: 2019.03.14

06-3-張藝寶_p071-108.indd 73

minority.

Keywords: gay education, multicultural education, sexual minority, gender education, queer pedagogy

2019/5/23 上午 09:42:15

06-3-張藝寶_p071-108.indd 74

壹、前言

回顧臺灣對於多元文化教育的關懷，教改會在《總諮議報告書》（行政院教育改革委員會，1996，頁 12，37）中，針對「教育現代化的方向」特別提出了「多元化」的論述，當中強調：「對多元價值的寬容，並能尊重社會上的少數或弱勢群體，而提供適才適性的教育」，目的在於提升「在族群、地區、收入、性別、體質或心理等方面，居於弱勢地位的學習者」，使他們獲得更多的關注與保障，得以享受更良好的受教權利與機會；於是特別呼籲在社會正義的考量之下，「對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展」，因此，針對現代多元文化教育提出兩個重要主題：「一為原住民教育，二為兩性平等教育」。

隨著過去這十幾年來，在諸多專家學者的倡議下，政府及教育單位亦愈發重視多元文化教育，尤其針對原住民及新住民族群的文化與教育需要，有愈來愈多深入檢討與教育革新的相對舉措。然而，在教改會所呼籲的多元文化教育之另一主題，亦即性別平等教育的面向上，我們發現普遍對於「性別」的認知，仍舊停留在「兩性」平等的座標上，因而無法與當代豐富的性別「多樣性」知識論接軌，亦無力對教育現場帶來真正「性別平權」的變革動能，弱勢性少數[1]學生的教育處境更是乏人深入關心探究。

在多元文化教育的關懷族群中，性少數學生始終座落在被遺忘的角落，Mayo（2010）認為之所以會出現這樣的教育現實，乃因性慾特

---

[1] 英文用字為 sexual minority，本研究一概以「性少數」或「酷兒」來統稱所有非異性戀主流之性傾向或其性別氣質異於主流「男陽剛」/「女陰柔」之個體，詞彙本身不指涉任何負面之貶義，僅作為性別少數之集合名稱。

2019/5/23 上午 09:42:15

06-3-張藝寶_p071-108.indd 75

質一直是爭議不斷的話題，因而也導致同志、雙性戀、跨性別、[1] 疑性戀、[3] 酷兒、[23] 性別認同等議題，常不被視為多元文化教育的一部分，這樣的冷漠實況，也造成長久以來性少數學子的校園處境與教育問題缺乏關照與回應，與其他弱勢族群相較，性少數族群彷彿只是存在於文學和戲劇中的虛幻人物，或是偶而現身於社會新聞中的變態分子，甚至在多元文化教育視角的教學場域中，仍有許多教職人員無法積極面對性少數學生主體的教育需求及困境。

本研究旨在探究長期以來遭到多數人忽略之性少數學生的校園處境，在多元文化教育與性別平等教育倡議多年之下，性少數學生實際所面對的學校生活究竟是什麼樣子的景況？學校的教師又是如何處理他們在學校所遭逢的困難和挑戰？2000 年於屏東高樹國中所發生在葉永鋕身上的不幸事件（台灣性別平等教育協會，2006），今日在校園內的性少數學生是否仍有類似的遭遇或新挑戰？希冀透過本研究的探問檢視，能夠敦促更多教育工作者發起對性少數學子的生命關懷，以真正回應多元文化教育的重要精神和使命，在對各種弱勢族群的教育照護下，不再獨漏性少數族群的身影。

---

[1] 英文用字為 transgender。

[3] 英文用字為 questioning。

[2] 英文用字為 queer。

3 -3-張藝寶_p071-108.indd 76

2019/5/23 上午 09:42:15

貳、文獻探討

一、性少數學生飽受霸凌

（一）西方國家調查

爬梳國內、外學術文獻及新聞報導，我們不難發現針對性少數學生的霸凌事件真實存在於不同的國家和地域上，然而，由於美國和英國等西方國家較早投入多元文化教育，以及對於性少數學子的平等教育關懷，因此，在此一領域上比起臺灣有相對豐碩的教育研究成果。早從 1999 年開始，美國同志與異性戀教育網絡（Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLSEN], 2015）即特別針對全美境內的國小與中學進行校園性別友善調查，根據他們最新的調查顯示，幾乎所有的性少數學生都曾在校園中聽過對性少數的負面和貶抑的言詞，高達 85.2%的性少數學生在學校遭受各種辱罵和威脅等等的言語騷擾，且幾乎五成的人亦遭受肢體上的騷擾，還有超過五分之一的人遭受武器傷害、拳打腳踢等肢體上的攻擊；更有 59.6%飽受言語和肢體上的性騷擾，48.6%遭到網路霸凌。

他們指出學校對於性少數同學而言並非安全之地，57.6%的性少數學生因為自己的性傾向而害怕自己在校園的安危，另外，43.3%則是因為自己的性別特質而害怕遭受攻擊和傷害，因此，超過三分之一的性少數學生因感覺不安全或不舒服而避免使用性別隔離的校園空間，包括了廁所和置物間等地方。由於校園對性少數學生而言並不安全，所以超過三成以上的性少數學生在研究調查日前的一個月，因為人身安危的考量而缺課 1 天以上，一成的學生甚至缺課超過 4 天以上，由此可見，連「安全上學」這樣基本的權利，對於性少數學生而言都仍是種奢望。然而，57.6%遭受騷擾和攻擊的性少數學生並沒有通報學校的教職員，主要原因是他們認為學校並不會妥善有效地處理這類的情形，或是通報之後情況可能會變得更惡化。

與美國的經驗相當類似，英國的校園內亦頻繁傳出針對性少數學生的霸凌文化，根據石牆（Stonewall, 2017）組織最近一期的研究調

查，四成的性少數學生均遭受網路霸凌，超過半數以上認為因霸凌傷害而對他們的未來教育計劃造成相當負面的影響。特別值得教育工作

06-3-張藝寶_p071-108.indd 77

者注意的是，性少數學子的自我傷害比率高的驚人，其中跨性別青少年的自我傷害比例高達八成以上，甚至有幾近一半的人曾企圖自殺；而男女同志和雙性戀青少年曾自我傷害的比例也高達六成以上，這些性少數學生的精神健康狀態著實令人堪憂，因為男女同志和雙性戀學生的自我傷害比例對比 2012 年所調查的 56%，居然沒有呈現下降的趨勢卻反而升高，由此說明性少數學生的精神健康狀態並未在過去 5 年的區間變得更好。

Guasp、Statham、Jadva 和 Daly（2012）的研究調查也呼應了石牆組織的調查報告，55%的英國同志及雙性戀青少年均曾在校園經歷恐同霸凌，[5] 其中 96%的同志學生曾在校園中聽過辱罵同志的言詞用語，超過半數的同志學生曾遭受恐同言語霸凌，幾乎四分之一的人曾遭受網路霸凌，以及將近二成曾遭受肢體霸凌，6%的同志及雙性戀學生更曾遭受死亡的恐嚇威脅。然而，幾乎半數被霸凌的性少數學生卻絕口未曾向任何人提起自己慘遭霸凌的情事，導致他們無法告訴其他人的因素有很多，有些學生可能因為對自己被霸凌的狀況感到很丟臉而難以啓齒，有些則可能對自己的性傾向或性別特質感到羞愧而無法開口，這些複雜的心理因素都造成他們無法將自己被霸凌的事實向他人敍說
或尋求幫助（Stonewall, 2017）。

（二）臺灣本土調查

臺灣針對性少數學生校園處境的調查一直相當貧瘠，為此，友善台灣聯盟（2012）特別發起同志壓力處境問卷調查，參與者包括：女同性戀 35%、男同性戀 39%、雙性戀 20%、跨性別 2%、不確定 4%，調

2019/5/23 上午 09:42:15

5 英文為 homophobic bullying，在臺灣比較接近的概念為《性別平等教育法》所定義的「性霸凌」，指透過語言、肢體或其他暴力，對於他人的性別特徵、性別氣質、性別傾向或性別認同進行貶抑、攻擊或威脅，但並非屬於性騷擾的行為。

06-3-張藝寶_p071-108.indd 78

查結果顯示，幾近六成的受訪者曾有受暴經驗，受暴時期從國小開始占 36%，國中時期最為普遍占 59%，高中時期則占 43%；其中最常見的施暴形式為語言暴力（91%），再者為人際排擠（54%），肢體暴力占 14%，性暴力則占 3%。我們可以從這份調查中發現，性少數學生遭受霸凌的比例相當高，但他們所蒙受的並不只有肢體、言語和精神上的傷害，更令人擔心的是這些受訪者中有三分之一曾企圖自殺，自殺未遂者占了 18%；而產生自殘現象的同志學生在國中時期幾近六成，高中時期也高達 53%，而國小時期竟也占了 15%。由此可見，國內性少數學生遭受霸凌並非是單一校園事件，也並非年幼的國小學童即不受波及，事實上，校園恐同霸凌充斥著整個國民教育階段，其影響力之大已不容輕忽。

二、中學階段性霸凌最嚴重

中學時期是性少數學生遭受霸凌比例最高的教育階段（Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; D’Augelli, Pilkington, & Hershberger, 2002），根據 Espelage（2014）的研究顯示，三成的七年級生表示如果知道某人是同志，他們就不會再和對方做朋友，而幾近五成的七年級生也表示希望就讀的學校沒有同志學生，由此可見，中學校園對性少數同學的強烈敵意與不友善的態度。D’Augelli 等人（2002）特

2019/5/23 上午 09:42:15

別針對美國 20 個洲、加拿大 5 個省，以及紐西蘭共 37 個青年團體，外加美、加兩國內 25 個大專學生組織展開大規模的調查，當中幾近六成報導在中學時期親身經歷恐同言語的侮辱，該研究發現，性別氣質愈不吻合傳統所規範的形象者，遭受言語攻擊的比例就愈高。值得注意的是，相較男女研究參與者的反應，男報導人表示非常害怕或極度害怕遭到騷擾的比例（34%）明顯高出女性報導人（20%）；此外，44%的報導人均表示害怕在校遭受人身攻擊，然而，非常害怕或極度害怕遭受攻擊的男報導

06-3-張藝寶_p071-108.indd 79
2019/5/23 上午 09:42:15

人比例（25%）卻高出女生（9%）幾近 3 倍之多。由此可觀察出，中學乃是性少數霸凌最為嚴重的教育階段，其中又以男同學比女同學更容易成為同儕霸凌的靶心。不僅如此，愈早意識到自身的同性情感、認同自身為同性戀或雙性戀，且愈早向他人透露自身性傾向的學生，他們在中學階段遭受霸凌的機率就愈頻繁。因此，不論海內、外的研究皆指出，中學階段乃性少數學生遭受性霸凌最為嚴重的黑暗時期。

三、霸凌對性少數學生的負面影響

Warwick、Chase、Aggleton 與 Sanders（2004）指出恐同霸凌對年輕學子的情緒、健康，以及學習能力有長期的影響，性少數學生所遭受的騷擾事件，可能導致他們缺乏睡眠、失去食慾、孤立無援、緊張、心煩意亂或生氣、自殘與自殺行為及意圖提高、曠課、逃學，且學業成就受到限制。性少數學生因承受污名及霸凌，因而產生負面情緒的精神壓力，導致憂鬱、自殘之自我傷害症狀，其中男同學的狀況又比女同學更顯嚴重（Almeida, Johnson, Corliss, Molnar, & Azrael, 2009; Poteat, Mereish, DiGiovanni, & Scheer, 2013; Toomey, Ryan, & Diaz, 2010）。

值得注意的是，同志及跨性別學生在校若遭受霸凌的情況愈嚴重，其從事的危險健康行為也相對愈高，舉凡自殺、藥物濫用和危險性行為的比例，都明顯高過同樣遭受嚴重霸凌情形的異性戀學生（Bontempo & D’augelli, 2002）。舉例而言，同志青少年比異性戀同儕的自殺企圖足足高出 2～3 倍，在美國每年就有 500,000 件同志青少年自殺的案例，每 35 分鐘，就有一位同志學生企圖自殺，而每 6 小時，就有一位自殺身亡；同樣地，在澳洲，年齡介於 14～18 歲的同志青少年則有三分之一因為自己的性傾向而企圖自殺（Kendall & Sidebotham, 2004）。

06-3-張藝寶_p071-108.indd 80

Guasp 等人（2012）的研究亦顯示，23%的同志和雙性戀青少年曾企圖自殺，過半數（56%）的男同志青少年曾自殘，44%遭受恐同霸凌的同志及雙性戀學童因此而翹課逃學，三分之一（32%）遭受恐同霸凌的同志學童因此而改變自己對未來的教育計劃。D'Augelli 等人（2002）的研究也指出，在 2005 年有 45%的同志及雙性戀青少年企圖自殺，相當懸殊於異性戀同儕僅占 8%的比例，研究進一步表示，年輕的同志及雙性戀學生可能必須想盡辦法逃離學校才能降低他們遭受霸凌的風險。Espelage（2014）的研究也佐證此一現象，發現 30%的同性戀、雙性戀和跨性別學生因顧及安危的因素，一個月至少逃學一天以上，相對於其他中學生約只有 6.7%的比例，著實懸殊龐大；常因性傾向或性別特質而遭受騷擾的同學，其成績表現更是明顯低於其他學生，性少數的學生就學態度比起其他同儕明顯低落且負面。

Kendall 與 Sidebotham（2004）深入分析同志學生遭受恐同霸凌的負面影響，發現社會對於同志的污名化造成同志學生自尊心低落，擔心害怕周遭同學、教師和親友發現自己的身分，將自己視為不正常的變態，因而極力隱藏自己，把一切的恐懼和憂慮往心裡吞，而不像同年紀的學生在遭逢問題的時候，得以向最親密的家人、教師和朋友尋求支援；恐同症內化後引發的問題嚴重造成同志學生自責、沮喪、無助、絕望等情緒折磨，導致許多學生最後也走上了逃學或輟學之路。Ryan 及 Rivers（2003）指出，有受害經歷的人，無論其受害原因為何，都可能將其遭受攻擊的經驗歸罪在自己身上，最後就強化了自我厭惡的感受，不僅如此，在校遭受恐同霸凌的學生，其身心所受到的傷害帶來的並非只是短期的影響，研究顯示這些學生即便離開校園，成年之後仍會受到長期的負面影響。

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 81

四、教師對性少數遭受霸凌的反應

Douglas、Warwick、Kemp 與 Whitty（1997）曾針對英格蘭及威爾斯的中學教師展開調查，大部分的教師表示自己其實對校內的恐同霸凌事件知情，高達八成以上的教師表示知道恐同言語事件，幾近三成的教師表示知道針對性少數學生的肢體霸凌事件。然而，值得教育工作者高度警惕的是，遭受霸凌而向學校通報的性少數學生當中，竟有高達63.5%的學生表示學校教職員並沒有採取任何應對措施，或甚至告訴學生那沒什麼，不要在意（GLSEN, 2015）。尤有甚者，Espelage（2014）的研究指出，高達 63%的學生曾從學校的教職員工口中聽見恐同的言論，且與種族或性別歧視言論做比較，教師比較不會介入恐同言語的霸凌事件，因此性少數學生很難從學校和行政團隊上得到基本的保護或支持。

Guasp 等人（2012）亦指出有五分之三曾遭受霸凌的英國同性戀與雙性戀學童表示教師其實目睹一切，但卻未作出任何應對霸凌的處置；且只有一成的教師在聽到恐同言詞時會予以挑戰。Hillier、 Harrison 與 Dempsey（1999）在澳洲的研究也發現，當學生遭受恐同霸凌攻擊時，教師卻常予以忽視，並未回頭糾正施暴者的錯誤行為。Rivers（2011）於是點出大部分的研究並未能深入探討教師對同性戀的負面觀感所引發的霸凌事件，因為有些教職員本身並不支持性少數學生，甚至和其他學生聯手加害或騷擾這些性別弱勢學生。

國內、外的研究皆顯示，性少數學子的教育處境坎坷，原本應為學生培力的學校，很多時候卻對性少數學生的成長及學習的狀況與需要視而不見、充耳不聞；性少數學生常常得獨自面對校園危機四伏的恐同氛圍。此外，教師對於性少數學生的處境或許略有所知，但卻不見具體積極地改革轉化教育行動，在這種對性少數學生缺乏關注的校

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 82

園環境下，默許的是更多的歧視、仇恨、懷疑、羞愧、害怕繼續生根，囚困了學生也背離了多元文化教育的重要精神。

參、研究方法

本研究旨在探究性少數學生之校園處境，因此除了針對此議題進行國內、外的文獻整理之外，同時採質性研究的方式以性少數學生為主體共同參與研究。研究內容取材自研究者於永恆（化名）同志社福機構所帶領的「酷兒青少培力工作坊」，其乃針對性少數高中青少年所設計的一系列增能培力活動，當中一次的單元便是探討性少數學生在校園的實況境遇，本研究遂以參與夥伴所敍說關於自己和性少數友人的生命經歷為主要的資料分析來源。

一、研究參與者

由於性少數學生基於人身安全與身分隱私的考量，許多人還未能在自己的學校和家庭公開自己為性少數的一員，因此，在尋覓性少數學生之研究參與者時，研究者遂透過永恆社工師的引薦，召集 4 位能夠固定參加的性少數高中生，分別來自不同的學校背景，一起加入研究者所帶領的「酷兒青少培力工作坊」。工作坊的參與夥伴包括了：

(一) 小琪

生理性別女，自我認同為雙性戀，當時就讀私立高職二年級，工作坊開始之初並不認識校園任何性少數同儕，相當孤單。小琪從小喜歡中性的打扮，排斥任何會顯露陰柔氣質的裝扮。

(二) 丸子

生理性別女，自我認同為雙性戀，當時就讀公立綜合高中二年級，後來開始在家自學。丸子是個充滿正義感的學生，她在所就讀的

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 83

高中創立了性別社團。

（三）小白

生理性別男，自我認同為男同志，當時甫自公立高職畢業，準備就讀大學一年級。小白待人溫和有禮，性別氣質陰柔，個性較一般同儕內斂安靜許多。

（四）大雄

生理性別男，自我認同為男同志，原就讀於私立高中日校，後來轉入夜間進修部三年級就讀。個性爽直，性別氣質陽剛，投入同志平權團體擔任志工，相當活躍於社群網絡之中。

除了上述 4 位性少數學生參與者之外，本研究的工作坊夥伴還包括了 1 位社工師（化名：愛姐）及 1 位社工實習生（化名：心姐），愛姐是永恆之社工師，心姐則是愛姐所帶領督導的社工實習生，她們全程參與工作坊，和 4 位性少數學生一起以性少數過來人的身分聆聽與參與討論。

二、研究者的角色

研究者不以「權威」的專家角色帶領工作坊，特別避免 Freire（1968/2003）所批判的「講述症」或「囤積教育」之帶領模式，亦讓參與者瞭解沒有所謂的「教師標準」答案，而是以討論「促進」與「催化」的角色與參與者共學，職責乃在於引導、促進參與者之分享討論，而非主宰控制參與者的思想、感受與表達。為此，研究者致力於創造一個溫暖、安全、自由、平等的空間，讓參與者能夠卸下壓力、緊張或害怕等負面情緒，得以敍說和聆聽大家內心真實的想法與感受，並能與所有參與者平等地對話及學習。

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 84

三、資料蒐集與分析

（一）深度訪談

研究者於工作坊外，私下和每一位參與者進行數次的質性訪談，訪談內容驅向半結構式，特別聚焦但不只局限在參與者的校園生活經驗、求學歷程、家庭背景與生活、性別認同、情感經驗等面向，平均每人至少進行 3 個小時的訪談。

（二）工作坊內容

研究者將工作坊的內容全程錄音，並轉錄成逐字稿，除此之外，亦撰寫田野筆記，將自己在過程中參與和觀察到的事件、情緒、特殊狀況，或參與者的回饋與反應等等均記錄下來，作為研究者的重要反思材料。

（三）分析方式

研究者切實記錄工作坊前、中、後之活動，特別關注參與者在工作坊內與外所給予之回饋與反應，將過程中所生成的所有資料，運用 Corbin 與 Strauss（2007）的編碼方式進行分析，先以開放式編碼來回分析初始的資料予以拆解和概念化重組，之後再透過主軸編碼劃定不同的範疇，最後再以選擇性編碼來尋求範疇間之關聯性，循環地分析資料。

四、研究可信度

研究者時時深刻反思自身的角色，並於過程中撰寫反思日誌，對自身的觀點保持敏感性，並以三角檢核多元視角的方法採集資料，包括田野筆記、錄音、逐字稿、照片、私下互動對話、個別深度訪談等豐富厚實的資料，並進行交叉觀察、比對與分析。此外，本研究亦由 1 位專業社工師及 1 位社工實習生協助參與觀察，她們的意見與回饋亦是

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 85

重要的檢核來源，以確保研究的多方校正可信度。

五、研究倫理

研究者首先詳細告知參與者本研究目的，取得參與者完全同意後才進行。研究過程中，將參與者的利益放在最重要的位置，絕不勉強參與者進行他們不舒服的討論；且不論任何原因，參與者隨時得以退出本研究。此外，所有的談話內容皆先徵求參與者同意後才錄音，並為保護參與者的隱私，研究報告一律匿名書寫之。

六、研究限制

相較而言，本研究的參與者在性少數學生中占了較優勢的位置，因為他們能夠接觸永恆而獲得相關的協助和資源，許多性少數學生根本沒有條件出櫃或接觸性少數社福機構，因此，本研究之參與者處境並無法代表所有在壓迫底層的性少數學生，僅能提供有限的視角來探視性少數學生的校園處境。

肆、研究發現與討論

一、性少數學生飽受霸凌而自殘

> 有一次，我是排長在收東西，就是從後面走過去，然後（同學）就說「死 gay」這樣、「臭娘炮大隊的」，當時，真的很受傷，甚至會懷疑自己的行為真的是好的嗎？自己的價值在哪裡？我到底有什麼（暫停，整理自己的情緒）是……值得活下去的地方？我的價值到底在哪裡？

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 86

這是小白回憶其國中班上的現場報導。由於小白的性別氣質陰柔，不論是說話的聲音或動作，都與同儕中普遍呈現陽剛文化的男同學相異甚遠，雖然小白文質彬彬，個性溫柔有禮，但這樣的美好特質在陽剛文化充斥的國中同儕當中，卻讓他成為了集體霸凌的標靶，同學幾乎天天都會在言語和肢體上不斷地騷擾和羞辱他，受不了日日一再反覆被同儕霸凌的小白遂開始自殘，甚至懷疑自我存在的價值，浮現輕生的念頭，在學校拿美工刀割刺自己的身體，直到被老師發現他血流斑斑後，才將他送往輔導室接受心理諮商，小白也因此輾轉獲得永恆的資訊。當時才國中年紀的他，雖然內心無比害怕，但仍鼓起勇氣獨自前往永恆探路，遂尋得社工師的專業幫助，最後才一步步地走出憂鬱的谷底，停止輕生和自我傷害的念頭。

小白的校園處境並非是特殊個案，許多國內、外的研究調查皆顯示，性少數學生比起一般同儕的憂鬱或自殺比率明顯高出許多（D’Augelli et al., 2002; Espelage, Aragon, Birkett, & Koenig, 2008; Hillier, Harrison, & Dempsey, 1999; Rivers, 2011）。美國人權倡議組織（Human Rights Campaign [HRC], 2012）針對性少數青少年的研究調查報告指出，性少數青少年在許多生活的面向都承受比其同儕更大的壓力，一般青少年同儕最擔心的三大問題不外乎：（一）學業成績／功課／考試等課業上的問題；（二）未來就讀的學校／職業等未來規劃的問題；（三）經濟財務上的金錢問題；然而，性少數青少年最擔心的前三大問題卻是：（一）自己不被家人所接受；（二）在校遭受霸凌；（三）害怕身分被公開和出櫃等基本人身安危的問題。由此可見，一般同儕所普遍無需擔憂的問題，卻是性少數青年生活中最大的夢魘與壓力的來源。反觀一般同儕所最想要改變的生活狀況分別是：（一）金錢／債務；（二）外表／體重；（三）心智健康等狀況；性少數

青少年最想要改變的卻是：（一）世人能夠理解包容／不要仇恨；

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 87

（二）父母和家庭的狀況；（三）住哪裡／和誰住等關切自身安危的議題。由此調查不難看出性少數青少年與其同儕之間所面臨的狀況與對生活的期待有著截然不同的景遇。

在 HRC 的調查報告中，許多性少數青少年紛紛道出他們的生活重大壓力，例如：即便有要好的朋友願意接受他們的身分，但父母仍然是他們很大的壓力來源，因為父母也會像外面世界仇恨他們的人一樣辱罵他們「變態」、「有病」等極度嫌惡的言語；或是因為有些人的外形很容易被識別為性少數的身分，他們因此相當害怕走在路上隨時有可能會遭受他人的仇恨攻擊；抑或他們希望身邊能夠認識其他的性少數朋友，以便有個說話的對象，能夠詢問與自身相關的種種問題；這些都是一般青少年所不用擔心和憂慮的生活狀態，因為一般青少年的家長並不會痛斥孩子的性別特質為「變態」、「有病」；平時走在路上和校園中也不用時時提防有人會隨時衝過來攻擊、騷擾或辱罵自己；更不用擔心找不到同儕好友說話聊心事。所有一般青少年視為理所當然的基本生活條件，對性少數青少年而言卻是不敢想像的奢侈夢想，也由於缺乏基本人身安全的保障，因而造成許多性少數青少年容易陷入極度憂鬱的精神狀態，逕而像小白一樣萌生自殘或輕生的想法和行動。

二、老師未能適時應對性少數遭霸凌的事件

（一）害怕遭受老師處罰

大　雄：我國小六年級的時候跟一個男生告白，我還沒有告白之前我還可以去他家，一起打電腦，結果就因為告白完以後，然後都毀了。本來都很好，都一起玩，然後他就跟其他同學講。

研究者：然後他們就集體排擠你嗎？

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 88

大　雄：對，大家就都不理我，還就是故意嘲笑我。

研究者：那時候感觸？

大　雄：就很討厭待在那個班啊！那時候很痛苦。

這是大雄在國小六年級遭心儀的男同學強迫出櫃後的遭遇，班上的同學開始集體排擠霸凌他、嘲笑他，連原本最要好的同學都反過來成為惡意中傷他的人，不屑和他維持友誼關係。美國於 2008 年曾發生一起駭人聽聞的中學校園槍殺案件，被害人 Larry King 在課堂中遭同班男同學從他後腦勺行刑式槍斃，謀殺者 Brandon McInerney 當時只有 14 歲，射殺 King 的原因是他認為 King 很變態、很娘娘腔、很噁心，堂堂一個男生卻喜歡做女生的陰柔打扮，他聲稱 King 曾向他告白騷擾到他，他受不了 King 在籃球場上「很娘」地跟他打招呼，讓他覺得非常丟臉，於是他便預謀好要帶槍到班上，直接當著教師和全班同學面前毫不留情地槍殺才 15 歲的 King（CBS NEWS, 2008）。喜歡一個人而向他／她告白，原本是在青少年間普遍存在的事情，然而，對於性少數族群而言，喜歡一個人甚至向那人告白，竟會是被眾人嘲笑排擠甚至攸關生死的大事。

大雄當年在國小高年級時因為告白而遭遇同儕集體霸凌情事，卻無法向班導師求助，因為他知道老師的態度其實非常反同，還會私下體罰學生，大雄根本無法想像讓反對同志的導師知道這件事情之後，自己的下場會是如何。研究者亦曾訪問一位男同志教師俊智（化名），他論及自己和當時的男朋友曾經在就讀國小的時候遭受一位科任老師的性侵，然而他們卻都不敢告訴當時的級任導師，因為知道老師並不認可同性戀，萬一讓老師知道後，自己恐怕會面臨被扭轉「不正常」性向的命運，尤其老師一定會通報家長，他們更擔心讓父母知

情後，自己恐怕得面臨憤怒的家長更嚴厲的處置，因此，在他們生命

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 89

中如此重大困難的關鍵時刻，無助的他們卻根本無法出聲，亦不知學校何處可尋得理解的支持與幫助。許多性少數學生在校遭受了霸凌，卻無法向老師求救，因為他們非常清楚，一旦讓老師知道了自己的身分，不但狀況不會變好，反而接下來會有一連串更不可收拾的校園與家庭風暴橫掃而來。因此，隱忍、吞辱、緘默常常是他們不得不強迫自己接受的無奈命運。

（二）老師叫同學不要接近

小　琪：我小學的班導也是這樣，我三年級的時候，同學把我書包的書都翻出來，放在回收桶那邊，打開塞抹布進去，趁我下課跑出去玩的時候，而且蓋起來，上課我就去找書包，找到回收桶那邊，一打開就是抹布。跟老師講過了啊！老師就是不處理啊！三年級就不處理，四年級就認為我是壞同學、大姐啊！各種壞就對了啦！還要同學不要接近我。

研究者：哪裡壞？

小　琪：就別人欺負我，就回回去啊！回嗆啊！丟別人聯絡簿啊！丟別人鉛筆啊！都有啊！到了四年級老師就覺得我是不良的存在，是個未爆彈，都要人不要接近我。

這是夥伴小琪回顧自己在國小三、四年級的校園處境，小琪從小就跟其他女同學不太一樣，當大家一窩蜂地著迷芭比娃娃或粉紅公主蕾絲風的衣著打扮時，她卻相當討厭那種對女生形象的刻板束縛及「麻煩」裙裝，周遭的同學都覺得她是「男人婆」、「怪胎」，一開

始遭受同學們常態性地霸凌時，小琪還會天真無助地向老師求救，然

2019/5/23 上午 09:42:16

06-3-張藝寶_p071-108.indd 90

而日子一久，小琪已徹底對老師絕望，因為老師根本不去理會那些所謂的霸凌情事，令人相當遺憾的是小琪當時的級任導師選擇漠視那些霸凌動作的嚴重性。因此，整個小學三年級的時光，有很大的一部分，小琪是在被同學欺凌的日子底下度過的，不過也因為如此，小琪開始被迫轉變，她知道不論她如何隱忍著同學的惡意霸凌而轉向老師求助，老師並不會同情她的遭遇，也並不正視、處理這樣的霸凌事件，因此升上四年級之後，小琪開始學會高度自我防衛，當同學又集體來霸凌她時，她開始選擇一一反擊。然而，不幸的是小琪這樣的處理方式，反而讓班導師對她更加反感，甚至將她標籤化為「壞學生」、「大姐頭」、「不良少女」，小琪在校彷若一股強力傳染病毒，老師甚至叫同學都不要接近她，如此一來，更加倍惡化了小琪的校園處境，同時也加深了她與同學間的仇恨裂縫，完全無助於化解同學和小琪之間的問題，小琪只能在校成為一個孤獨而沒有同伴願意靠近和她當朋友的「不良少女」。

（三）老師加入霸凌

丸　子：我國小三年級的時候，我們班有一個男生，他是性別氣質比較陰柔，他頭髮比較長，中午午休的時候，我們班男生拿打火機去燒他的頭髮，我就坐他旁邊，我那時候真的覺得很危險，我就把東西往那群人身上砸，我只記得老師後來根本沒有處理這件事，只在我的聯絡簿上寫「午休睡覺有起床氣，拿東西砸同學。」我有跟老師說，可是老師不相信，因為我平常就有起床氣。其實那時候連老師都會一直弄他。研究者：怎麼說？

06-3-張藝寶_p071-108.indd 91
2019/5/23 上午 09:42:16

> 丸　子：老師平常也會開他玩笑，我覺得老師還滿誇張的，因為我印象非常深刻，他如果被嚇到會發出叫聲，就是比較尖一點的叫聲，然後老師就會跟他說：「可以請你不要這麼娘娘腔嗎？」老師這樣講，然後：「可以不要這麼娘嗎？」研究者：當她說這句話的時候，同學都怎麼反應？丸　子：同學就會笑。

並非所有老師都曾認真深入地審視自己的性別觀念，在教育學生的過程中，可能不自覺或甚至是帶著意識地傳輸性別刻板價值或性別歧視的觀念，丸子在小學三年級所遇見的這位級任導師，是認為男生應該具備陽剛特質而女生應該呈現陰柔氣質的刻板典型，可能老師當時並不具備性別多樣性的概念，抑或是根本「不認同」異於二元性別的知識，因此，當性少數學生在校園中遭遇麻煩時，老師甚至可能成為性少數學生的「加害者」。

國際知名時尚設計師吳季剛的母親陳美雲（2014）女士就曾在電視上和著作中表示，當年吳季剛因為就讀小學時期太愛玩芭比娃娃，常常和女同學玩在一起，為芭比娃娃梳頭髮、綁頭髮，而被國小老師責罵訓斥，老師認為他是男生，就該發展男生的陽剛特質，不應該玩女生的玩具，並命令他不可再帶芭比娃娃到校和女同學一起玩。老師的評論與責備對吳季剛的打擊很大，他於是哭著回家告訴母親所發生的事，母親了然於心，在這樣的教育環境下，吳季剛將難以生存，於是才開始了帶著孩子移民求學的計畫。當年吳季剛的家長若未能以正確的性別觀點來支持他，孩子便無法逃脫刻板性別文化的規範控制，得以勇敢逆向翱翔發展，恐怕吳季剛今日很難在國際的舞臺上大放異彩，成為所謂的「臺灣之光」。

06-3-張藝寶_p071-108.indd 92

當丸子的老師當著全班同學的面前指責那名陰柔氣質的男同學「娘娘腔」時，想必那位男同學一定羞愧難過至極，同時周遭的同學也會因為老師當眾貶抑他的非典型性別氣質而覺得「好玩」，大家更可以放膽一起大聲嘲笑捉弄他的「噁心」娘娘腔特質，如此偏差歧視的性別觀點會直接和間接地透過作育英才的教師傳遞下去，構成學校的「潛在課程」，更會在校園根深蒂固地成為堅不可摧的常態霸凌風氣，性少數同學的處境則會更加難堪。

三、教育人員不公平差別對待

（一）扭轉導正性傾向

小　白：那時候沒那麼堅強，也是滿受傷的……而且他們都會學我講話，一大群人都在那邊笑啊！研究者：都下課的時候嗎？

小　白：上課的時候也有。

研究者：老師都知道嗎？

小　白：有些老師不錯，可是有些老師就很不 ok。

研究者：怎麼說？

小　白：有些同學上課就會說某人很娘，老師就有糾正他：「你不可以這樣子」，下課還要去約談他什麼的，還不錯的老師這樣；不 ok 的就是我上次講的那個號稱學心理的那個老師，老師說她修什麼心理學，可是她其實非常不友善。丸子：她修幾年前的心理學？小　琪：三百年前。

小　白：她是國文老師，可是她一直說她主修不是國文是心理學之類的。

06-3-張藝寶_p071-108.indd 93
2019/5/23 上午 09:42:16

小　琪：唬爛的吧！

小　白：她就說：「你最近有試過嗎？就是跟女生？」，她可能就找你出去啊，就聊，感覺一直要把你導回來。

小白的這位高中國文老師是經典的扭轉性向「導正派」教師，他們的普遍信念認為孩子本來就不是同志，只是一時陷入「假同性戀」的迷網，可能是因為追趕流行、受同儕不良的影響，或受電視劇和電影灌輸了錯誤的價值觀念，因而一時走入同性戀的迷途歧路，只要教師和家長在這個時期給予全力的關心及導正，便能將他們的「假同性戀」症狀「扭轉」回「正常」的異性戀模式，把握矯正的黃金時期是他們相當強調的論點。

研究者曾訪問在過去教學場域中所遇到的一位女同志學生花花（化名），她回憶在高中面臨自己女同志的身分時十分地掙扎痛苦，因為自己身邊沒有任何認識的同志朋友可以傾吐心事，只好轉向過去和她交情不錯又很信任的國中導師求救，然而，花花萬萬沒想到這位她十分敬重的長輩竟是反對同性戀的「導正派」教師，老師當時清楚地告訴她，她之所以會喜歡同性的女同學，乃是因為她的爸爸沒有擔當好「一家之主」的男性典範，以至於母親必須比較「強勢」，甚而越界奪取了原本父親所應該扮演的角色，因此也造成了花花「性別角色混亂」的現象。老師的這一番話語，害得花花在當年更加無助，甚至對自我產生極大的懷疑，嚴重喪失自信，一直到大學遇到支持她的師長並介紹她加入性別友善團體之後，才開始慢慢接受自己並不是「變態」，而不再懷疑是父母和自己的錯所造成「不正常」的同志性傾向。

小白和花花所遇到的這些支持扭轉性向的教師並非少數，有些教

師和家長甚至會告訴性少數的孩子：「若不跟異性交往看看，怎麼能確定你是？」或者是在單一性別的學校裡告訴孩子：「唸書的時候會跟同性交往很正常，畢業以後大家還不是都各自結婚去了！」抱持這種信念的教師，認為性少數學生是可以被改變的，因此也會帶著自己的這套價值觀努力去「輔導」性少數學生「歸正」，若他們再與家長一起聯手勸輔孩子，孩子恐怕難逃「強力被扭」卻「糾結難轉」的長期坎坷痛苦命運。然而，教師的這種偏執信念所導致的言行舉止，在教育現場對受教學生而言乃危險且有違專業倫理，根據《性別平等教育法》的規範（教育部，2013），教師應尊重學生的性傾向及性別特質，任何試圖改變、矯正、影響學生的批評、論斷、說理、規勸、行動都屬違法與不尊重學生人格與特質發展的不當表現。然而，面對性傾向與性別特質的議題，卻仍有教師忽略了自身最基本的專業工作倫理。

（二）輔導老師不中立

心　姐：我高中的輔導主任說我「不男不女」；我國中的　輔導老師跟我講說：「我很支持，我沒有反對同志，但是你這樣的行為真的很不好！」所以我遇到的輔導老師都…… 研究者：所以你就不再進輔導室了嗎？心　姐：我對老師其實都不是很有好感。

研究者：不太信任他們？心

姐：對。

研究者：沒有什麼可以跟他們聊的？心

姐：對。

大　雄：這跟學校有關係，我國小六年級喜歡一個男生，我

> 們班導知道以後就通報給輔導室，然後安排諮商師跟我聊天，因為我們班導是個天主教徒，所以她會覺得說這樣非常不好，然後給了我一堆錯誤觀念，她就覺得那些男朋友可能就是要帶壞你的。

大雄當年在國小六年級向喜歡的男生告白後遭受班上同學集體排擠霸凌，由於害怕反對同志的級任導師知道而不敢向老師求助，然而大雄喜歡同性的事很快就傳到老師耳裡，知情的老師並不處理同儕霸凌大雄的事件，而是認為大雄本身才是造成問題的根本來源，因此告誡他男同志的種種「變態」情事，希望聯合輔導室的老師讓大雄趕緊「改邪歸正」。輔導室應該是一個中立、安全、溫暖的空間，任何背景的學生都可以放心地在輔導室裡得到最妥善的幫助，因為輔導老師會以孩子最佳利益為考量，尊重孩子的感受與選擇，不會以個人的價值觀作引導而強加在學生身上，尤其是性別氣質或性傾向的部分，諮商輔導人員更是不該有所偏見，對學生進行任何負面評論。

> 任何輔導女同性戀、男同性戀、雙性戀、變性個案、性別認同個案或陰陽人個案的治療師，都有責任了解其特殊憂慮，且有道德上的義務去發展知識及技術以提供他們適當服務。
>
> （Corey, Corey, & Corey, 2013/2014, p. 88）

Corey 等人（2013/2014）特別提醒所有輔導性少數個案和團體的專業工作者，應該要妥善處理他們所面臨的問題與狀況，而非以自己的價值觀來影響對方，雖然實務工作者本身既有的強烈價值觀可能與個案所處的狀況或其選擇相衝突，但基於專業工作者所應遵守的倫理標準及原則，諮商治療師應優先考量當事人的需要及福祉，方能為所負

06-3-張藝寶_p071-108.indd 96

責的個案提供最適切的服務。因此，諮商師無需對個案的選擇感到不自在，因為諮商師的角色是要以最吻合當事人價值觀的方法去面對問題，而非以諮商師自我的信念和方法，去協助個案解決他們所遭遇的困難和衝突，以便個案能真正得到適合他們自己的妥善治療和成長。

學校的輔導室專業人員應可成為全校教職員生的模範表率，對於性別氣質或性傾向不吻合主流的學生，應向他們張開接納的雙手，肯定他們的性別特質，細細傾聽他們所遭遇的困難與憂慮之處，讓這些孩子在校不至於感受孤單，能夠真心陪伴與鼓勵他們，讓他們在校園中得到實質的支持力量，而非更加恐懼和憂慮。同時，若在學校裡聽聞有其他教職人員針對這樣特質的孩子提出負面看法或批評時，更應挺身而出，以專業的工作倫理態度和精神，去「教育」那些仍帶有歧見的同事，甚至可以舉辦研習分享時間，分享教導其他教職同仁如何以正確健康的態度來面對性少數學生，更能帶動全體校園在性別的知能與實務工作上有所提升。

（三）老師恐同產生被愛妄想

丸子：我們之前的班導都已經有小孩，也已經四十幾，她還在辦公室講：「那你不要喜歡我！」她說她有家庭的人，她還問我說：「那你會不會喜歡隔壁的女老師？」

大雄：你應該跟你老師說：「我不是撿破爛的！」（參與夥伴集體爆笑）

丸子：我們上學期有個實習老師，那個實習老師跟我很好，實習老師剛畢業，二十幾歲，那個老師在她實習結束後偷偷跟我說，我們班導去跟她說我喜歡女生，叫她要小心我。她就是一個很奇怪的人，那個班導。

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 97

丸子在高中遇到這位班導師說明了性少數常被視為對性／愛隨意放蕩和濫情的動物，孩子們很有「酷兒」的顛覆精神和力量，能夠自我調侃發出「跟老師說我不是撿破爛的」反諷聲音，然後一起捧腹大笑，一筆帶過如此心酸的教育現場記事。不少幼稚不成熟的學生在面對性少數同學時，會做出或說出傷害、羞辱性少數同學的動作或言詞，其中一個經典的狀況便是以為性少數只要看到同性別的人，就會立即如「餓虎撲羊」般地黏上對方，且相當擔心害怕性少數同學會情不自禁地愛上自己，因此會急切地與對方劃清界線。

然而，令人遺憾的是這位害怕丸子愛上她的對象並不是一位不成熟的學生，而是在校作育英才的教師，值得特別注意的是丸子的班導並不會去警告每位異性戀的男同學說：「我有家庭的人了，不要喜歡我！」又或者特別去警告其他女老師說：「小心一點，異性戀的男同學會喜歡女生，千萬要小心他們愛上你！」那麼老師究竟為什麼會對丸子說出那些殘酷又失禮的話語呢？老師又為什麼會特別去和其他女老師說出關於丸子的那些警誡之詞？在校園中身處弱勢處境且無相對權力位階的性少數學生並不明白老師到底在害怕提防他們什麼。所有的專業教育工作者確實都應該花時間、沉下心來好好想想發生在性少數學子生命中的這些寫實經歷，反思和面對自己最真實的想法與感受，究竟我們是否對異性戀同學和性少數同學有「差別」的看法與對待？而且這些看法和對待並非所謂差別化的優惠禮遇，而是差別化的歧視與傷害。身為校園中權力位置相對高階的教師，又應抱持何種的態度來回應這些歧視偏差的校園現象？

四、性別友善學校改善學生處境

小　白：我後來會選讀這所學校很大的原因就在這裡。

研究者：為什麼？女生比較多，比較少恐怖男生？

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 98

愛　姐：另外那所學校環境很差。

大　雄：那個學校就算是 gay 都很可怕。

愛　姐：他們都活的很辛苦，聽他們這樣形容，因為這邊也有遇過那所學校的學生。

研究者：在現在就讀的學校裡，你如願以償了嗎？女同學滿多的。

小　白：有耶！差滿多的，跟以前。就是因為我們班就有班對，兩個女生這樣，她們有時候下課也滿閃的，大家其實也不會覺得這有什麼，就是很自然。

研究者：那你在那裡有結交到一些姐妹淘嗎？小

白：有啊！有啊！

研究者：那你覺得那會幫助發展你的自信心嗎？

小　白：就是有，就是什麼都可以聊，還滿自在的，就很開心在那個班這樣。

研究者：所以你有得到一些力量。

小　白：嗯！

性別氣質不如一般男同學陽剛的小白，因從小學到國中一路不停地受到周遭同學的霸凌，也因此在國中同儕都尚未清楚未來報考哪所學校之時，他就已經立下心中的第一志願，亦即女生人數較多的商業類科學校，希望能就此避開那些陽剛男生在肢體和言語上的霸凌與騷擾。當小白真的進入心中的第一志願學校後，他的校園日子竟如 360 度大翻轉，這所學校比他想像中的還要好，小白甚至能夠不用壓抑隱藏心中真正的感受，就能找到和自己比較投緣的女同學盡情暢談那些關於心儀男孩的事和流行文化的資訊，他在這所學校結交到不少姐妹淘

好友，她們根本不覺得他噁心或變態，反而能夠很自然地把他當做姐

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 99

妹團體的一分子，找他一起去逛街、聊天和看電影，並不會排擠討厭他。

根據小白的描述，這所學校原本並沒有像現在如此性別友善的校園風氣，因為之前帶領學校的校長相當反同，校園內並不特別推動性別友善的教育工作，但後來換了一位非常具有性別平等意識的校長，徹底積極地督促學校落實性別平等教育工作，因而大大提升了校園的性別友善氛圍，全校的教職員生也因此而受益，整體的性別平等意識與敏銳度較其他未強調性別平等教育的學校明顯高出許多。愛姐也曾受邀到該校進行性別平等教育的演講，她分享提及這所學校相當重視性別平等教育，定期會邀請專業人士入校進行相關的教育宣導工作，普遍師生的反應也都很正向與支持。小白表示學校甚至會在每學期的正規課程中規劃出「性別平等週」，在那一週的特別課程中，會舉辦許多與多元性別相關的活動以及師生的研習；平時師生在校園裡也能時常接觸到性別友善氛圍建立的重要教育訊息。

從小白的例子，我們可以看出學校教職員及同儕對性少數的友善態度及支持網絡攸關重大，在社會和校園對於性少數族群仍有許多偏見與敵意之際，若有能夠陪伴、傾聽、支持性少數學生的同學存在於班級和學校之中，將會給予性少數學生一個安全的出口，讓他們不至於苦陷在校園中而感受極度孤單、害怕與被排擠的困境，相對地，他們還能覓得傾吐心聲的對象，得到安慰的力量。正如小白後來在高中遇見一群支持他同志身分的姐妹淘同學，幫助他能夠慢慢走出早期在國小和國中校園被霸凌的陰影，他們常常一起吃飯、逛街、聊天，讓小白拾起了自信心，感受自己也被同儕接納、需要和讚賞的重要性，這對經年受到校園恐同霸凌對待的性少數學生而言，更是格外地重要，尤其小白在國中時期那些同學經常對他說出霸凌的負面言語，導

致他完全失去自信，甚至覺得自己這麼爛，根本不值得活在這個世界

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 100

上；國外有許多性少數青少年自殺的案例，也都是類似的遭遇，因為同儕的負面霸凌言語和行為，讓性少數孩子感受自己的存在是多餘且負面的，因而走上絕路。

然而，要能形成支持性少數同儕的友善校園，與學校是否徹底落實性別平等教育息息相關，小白口中的「好」校長是個教育楷模，身為學校的行政長官，能夠帶頭鼓勵和督促校園內的性平教育執行工作，然而，這也應該是所有教職員的基本專業倫理，一所以營造友善性別校園的學校，應當時時檢視個人、班級、行政單位的性別意識與性平教育落實狀況，杜絕校園恐同霸凌的目標才有希望達成。

伍、結論與建議

一、結論

根據性少數學生的校園處境報導，本研究發現：（一）性少數學生飽受霸凌而自我傷害；（二）教師未能適時應對性少數霸凌；（三）教育人員不公平差別對待；（四）性別友善學校改善學生處境，因此，打造性別友善安全的校園以保護性少數學生的平等受教權益實刻不容緩。學校若不能成為一個性少數學生可以安全學習與生活的地方，性少數孩子則永遠不可能透過教育來達成他們人生的夢想，當然也更不可能擁有健康的全人發展。因此，為性少數學生打造一個安全友善的求學環境應是每位教育工作者最基本的職責，尤其是身處第一線的教職人員，更是性少數學生每日上學所直接面對和接觸的重要人士，他們的價值、信念、性別觀、思想、言行舉止等等，都在校園的隱藏課程中發酵，全校的學生也都在四目張望，口耳相傳，一同
形塑了學校的校園風氣。同時，性少數孩子更是在幽暗處尋望，哪一

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 101

位才是在危險發生時願意對他們伸出援手的大人？誰才是他們在受霸凌時可以立即求助的對象？而不會對他們造成進一步的威脅和傷害。

二、建議

（一）教師應尋求專業幫助，勇敢面對性少數議題

首先，教育工作者應檢視自省內心「真正」的性別教育觀點，個人是否真實認同性平教育的精神與理念？是否認同所有的性傾向發展均屬「正常」？如果答案尚未明確肯定，本著教育工作者的專業倫理，我們自身理當先行尋求幫助，不論是透過心理諮商或訪問性平教育的資深人士，都必須先積極地跨出那一步自我「探尋」之旅，才可能開啟個人對於性別平等意識的轉化工程。

再者，教師可先從自己所任教的班級開始，將性別多樣性與平等的概念融入所任教的課程當中，並於潛在課程的領域中，深化推廣友善性別校園的概念，平時更可尋求志同道合的教師夥伴，一同探討性平課程的推廣以及友善性平空間的建置，帶領所任教的班級一起打造多元性別安全環境的教育活動，並可積極參與校外的性別教育增能研習，從不斷地進修中習取更多實踐性平教育與性別友善空間的策略和方法。除此之外，倘若在第一線的教學現場中，目睹或聽聞性少數學生受到罷凌或自殘等情形發生，教職同仁切莫輕忽不理，基於專業職責倫理，一定要在第一時間關切處理，真正以身作則，讓所有的學生都看見教師的高度重視與適切作為，便是最好的性平教育素材，遂能引導學生仿效而行。

（二）學校由上而下鼓勵性平教育，全力推動性別友善校園

學校方面應經常定期舉辦全校教師和學生的性別教育增能研習，為教師和學生都預備充足的教育資源，致力於推展多元性別平等的安全校園，從校園的空間設置、性別友善的氛圍，到實質性平教育課程

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 102

的落實推廣，都當竭盡所能地實踐與監督。學校應提出獎勵教師創意推行性平教育的方案，同時獎勵致力推展多元性平概念的班級，此外，更可獎勵補助性少數友善社團的成立。學校應鼓勵教職員組織性平教育讀書會或成長團體，定時地將推展性平教育與性別友善校園的好點子及重要提醒分享給全校的教職同仁。除此之外，學校亦應定期檢視校內的多元性別友善氛圍，並將檢視結果以信件或正式通知告知全校同仁，讓打造性別友善校園成為一個重要任務，好比檢視校園環境的整齊、清潔及秩序等日常基礎工作，應當以相同的重要性對待之。學校需要不停地灌輸多元性別友善校園的觀念並加強宣導落實。

Zacko-Smith 與 Smith（2010）在多元文化教育期刊上呼籲，從事多元文化教育的教師要能夠擴展自己對於性／別的知識，應該花時間深入理解異性戀特權，要能夠認真地尋找杜絕恐同症的方法，並開始展開性別認同／身分的對話，探索性／別的社會建構，學習創建一個更平等、更安全、更有關聯性、更具社會正義的學習場所。多元文化教育理當重新檢視其長久以來遺漏性少數學生教育需要的重大問題，然而，研究者同時也要呼籲，關心性少數學生並非只是從事多元文化教育工作者應加強重視的議題，對於性少數學生的校園處境與教育需要，也是所有專業教育工作者以及第一線的教職員工都應加強留意的分內工作。守護每個孩子安心、安全上學與在校學習是教職人員最基本的專業職責，對於長期在校園飽受性霸凌之苦的性少數學生，更應主動對他們提供額外的關心與照護，多元文化教育關懷弱勢族群的精神才不會流於一個空泛的口號，真正長期受到欺壓的校園性少數弱勢處境學生，亦才有可能走出黑暗幽谷的一天。

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 103

參考文獻

友善台灣聯盟（2012）。「台灣同志壓力處境問卷」調查。取自 http://redmedia061.so-buy.com/ezfiles/redmedia061/img/img/103521/20120417LGBTPressureReport.pdf

台灣性別平等教育協會（2006）。擁抱玫瑰少年。臺北市：女書文化。

行政院教育改革委員會（1996）。總諮議報告書。取自 https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7992,c1315-1.php?Lang=zh-tw

陳美雲（2014）。愛，讓孩子做自己：我這樣教出季衡與季剛。臺北市：遠見天下文化。

教育部（2013）。性別平等教育法。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL030508

Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). 團體諮商歷程與實務（Groups: Process and Practice）（王沂釗、蕭珺予、傅婉瑩，譯）。臺北市：心理。（原著出版於 2013 年）

Freire, P. (2003). 受壓迫者教育學（Pedagogia do Oprimido）（方永泉，譯）。臺北市：巨流圖書。（原著出版於 1968 年）

Almeida, J., Johnson, R. M., Corliss, H. L., Molnar, B. E., & Azrael, D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 1001-1014. doi:10.1007/s10964-009-9397-9

Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGBT and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 989-1000. doi:10.1007/s10964-008-93891-1

Bontempo, D. E., & D'augelli, A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 104
behavior. *Journal of Adolescence Health, 30*(5), 364-374. doi:10.1016/S1054139X(01)00415-3

CBS NEWS. (2011). *Cali. teen Brandon Mclnerney sentenced to 21 years for pointblank murder of gay classmate*. Retrieved from https://www.cbsnews.com/news/calif-teen-brandon-mcinerney-sentenced-to-21-years-for-point-blank-murder-of-gay-classmate/

Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly, 17*(2), 148-167. doi:10.1521/SCP9.17.2.148.20854

Douglas, N., Warwick, I., Kemp, S., & Whitty, G. (1997). *Playing it safe: Responses of secondary school teachers to lesbian, gay and bisexual pupils, bullying, HIV and AIDS education and section 28*. London, UK: University of London.

Espelage, D. L. (2014). White House conference on bullying prevention: Bullying and the lesbian, gay, bisexual, transgender, questioning (LGBTQ) community. In Student Bullying: *Federal perspectives and reference materials* (pp. 158168). Hauppauge, NY: Nova Science.

Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M., & Koenig, B. W. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have?. *School Psychology Review, 37*(2), 202-216.

Gay, Lesbian and Straight Education Network. (2015). *National school climate survey*. Retrieved from https://www.glsen.org/sites/default/files/2015%20National%20GLSEN%202015%20National%20School%20Climate%20Survey%20%28NSCS%29%20-%20Full%20Report_0.pdf
2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 105

Guasp, A., Statham, H., Jadva, V., & Daly, I. (2012). *The school report: The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012*. London, UK: Stonewall.

Hillier, L., Harrison, L., & Dempsey, D. (1999). Whatever happened to duty of care? Same-sex attracted young people's stories of schooling and violence. *Melbourne Studies in Education, 40*(2), 59-74.

Hwman Rights Campaign. (2012). *Growing Up LGBT in America*. Retrieved from https://www.hrc.org/youth-report/about-the-survey

Kendall, C., & Sidebotham, N. (2004). Homophobic bullying in schools: Is there a duty of care?. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education, 9*(1), 7193.

Mayo, C. (2010). Queer lessons: Sexual and gender minorities in multicultural education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (chap. 9, pp. 209-227). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Poteat, V. P., Mereish, E. H., DiGiovanni, C. D., & Scheer, J. R. (2013). Homophobic bullying. In I. Rivers & N. Duncan (Eds.), *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender* (chap. 7, pp. 75-90). London, UK: Routledge.

Rivers, I. (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. New York, NY: Oxford University Press.

Ryan, C., & Rivers, I. (2003). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Victimization and its correlates in the USA and UK. *Culture, Health & Sexuality, 5*(2), 103-119. doi:10.1080/1369105011000012883

Stonewall. (2017). *School Report 2017*. Retrieved from https://www.stonewall.org.uk/school-report-2017

Toomey, R. B., Ryan, C., & Diaz, R. M. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult

06-3-張藝寶_p071-108.indd 106

2019/5/23 上午 09:42:17

psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 46*(6), 1580-1589. doi:10.1037/a0020705

Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P., & Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action* (Research Report RR 594). London, UK: University of London, Institute of Education.

Zacko-Smith, J. D., & Smith, G. P. (2010). Recognizing and utilizing queer pedagogy. *Multicultural Education, 18*(1), 2-9.

06-3-張藝寶_p071-108.indd 107

2019/5/23 上午 09:42:17

06-3-張藝寶_p071-108.indd 108

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2019 年 5 月，第 19 期，頁 109-134

DOI 10.3966/207802222019050019004

臺灣原住民大專校院生學門人數分布之研究：以 96 至 105 學年度為例

樂鍇·祿璞崚岸[1]、周子琳[2]、洪素蘋[345]、陳雲雀

摘　要

臺灣於 1998 年通過《原住民族教育法》，並在世界多元文化教育潮流下，原住民族教育開始受到重視與關心。然而，目前原住民族教育相關的研究多偏重於中小學，且研究方向多與「弱勢」符號掛鉤，缺乏關於原住民高等人才分布、科系選擇因素等相關的研究。本研究

[1] 樂鍇·祿璞崚岸（通訊作者）：國立成功大學地球科學系副教授

[2] 周子琳：國立成功大學地球科學系研究助理

[3] 洪素蘋：國立成功大學師資培育中心助理教授

[4] 陳雲雀：國立成功大學師資培育中心研究助理

電子郵件：Ljegay1111@gmail.com

收件日期：2018.10.09；修改日期：2019.01.28；接受日期：2019.03.14

-4-樂__鍇_p109-134.indd 109

2019/5/23 上午 09:42:17

以教育部 96～105 學年度 10 年間大專校院概況統計資料及原住民學生概況統計進行分析，瞭解大專以上原住民學生近 10 年各學門人數分布和變化。本研究發現 10 年來原住民大專校院學生人數逐年上升；以就讀學門而言，原住民學生與一般學生於熱門科系的選擇相似；若探討各學門原住民學生占全體學生的比例，則較高的學門包含有社會服務、民生、醫藥衛生及教育學門；而原住民學生人數比例偏少的學門則為自然科學、數學及統計、生命科學、工程等，由研究結果可見，原住民族高等教育人才有領

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
Journal of Educational and Multicultural Research, May 2019, No. 19, pp. 109-134

域分布不均的現象，尤以數理、科學人才最為缺乏。目前已有相關升學保障政策及經濟補助措施，提升原住民學生大專校院入學率，本研究建議政府應多加重視人才不均的問題，並研擬相關策略、投入資源等，以利均衡各學門間的發展，培養多元方向之原住民人才；此外，原住民族高等教育的人才培育不僅需具備專業能力，更應厚植文化內涵。

關鍵字：科學教育、原住民科學教育、原住民族高等教育、高等教育

06-4-樂__錯_p109-134.indd 110

2019/5/23 上午 09:42:36

Distribution of the Number of Indigenous Students in the Different Disciplines in Colleges and Universities in Taiwan: Between Academic Year 2007 to 2016

Ting-Li Lin* Tzu-Lin Chou** Su-Pin Hung*** Yun-Cyue Chen****

Abstract

With the passage of the *Education Act for Indigenous Peoples* in 1988 in Taiwan and the growing interest in multicultural education around the world, indigenous education has been receiving increasing attention and concern. However, most of the studies examining indigenous education only focus on junior high schools and elementary schools. Much of this research tends to concern the lack of educational opportunities open to indigenous populations. Little research exists about the distribution of indigenous students in higher education or relating to the factors which influence indigenous students to choose the disciplines. This study analyzed statistical data collected by the Ministry of Education in Taiwan which recorded the number of indigenous students attending colleges and universities from 2007 to 2016, and observed the changes in the distribution of the number of indigenous students in various academic disciplines over a 10 year span. This study found the

* Ting-Li Lin (Corresponding Author): Associate Professor, Department of Earth Sciences, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan

** Tzu-Lin Chou: Research Assistant, Department of Earth Sciences, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan

*** Su-Pin Hung: Assistant Professor, Center of Teacher Education, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan

**** Yun-Cyue Chen: Research Assistant, Department of Earth Sciences, National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan

E-mail: Ljegay1111@gmail.com

Manuscript received: 2018.10.09; Revised: 2019.01.28; Accepted: 2019.03.14

06-4-樂__錯_p109-134.indd 111

number of indigenous students attending colleges and universities kept increasing; both indigenous students and general students chose to focus their studies on the same kinds of popular academic disciplines. The disciplines most frequently chosen by indigenous students included social services, personal services, health and teacher training and education science; while natural sciences, mathematics and statistics, life science and engineering and the engineering trades were the least likely to be selected. The results show the distribution of indigenous students in higher education is uneven in various academic fields, especially in mathematics and science. At present the government of Taiwan implements affirmative action of indigenous education and provides economic subsidies to promote the admission rate of indigenous students into higher education. This study suggests that in addition to these overall policies more attention should be paid to improving the distribution of indigenous students across the disciplines, and to support the development of indigenous professionals in different fields.

Keywords: science education, indigenous science education, indigenous higher education, higher education

2019/5/23 上午 09:42:36

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 112

壹、前言

教育乃百年大計，不僅培育一個人的品德、智識，更深遠影響整體社會的發展，可謂國民素養及國家競爭力的根本，對居於少數的原住民族群而言，同時亦為族群發展之重要關鍵。隨著社會對教育漸趨重視，除了普及基本義務教育外，高等教育的需求亦大量增加。但臺灣原住民族飽嘗殖民之苦，歷經不同政權統治，各政權依其目的推行不同教育殖民政策，例如：荷治時期為傳教、貿易所需，教導平埔族群羅馬字母（黃秀仍，2015）；明清時期建立孔廟、書院，推行儒家思想（梁其姿，1997）；日殖時期引進近代西方教育制度，並施行國（日）語教育（何欣泰、何思慎，2009），針對原住民推出「蕃秀才」特別教育計畫，「理蕃」殖民目的不言而喻（張耀宗，2009）；國民政府遷臺初期，為去除日本化，強制推行國語教育（蔡明賢， 2009），為提升教育水準及培育人才，於 1968 年起實施九年國民義務教育（黃芳玫，2001），種種政策皆旨在培養原住民成為符合國家標準的國民，卻忽視培養並延續其族群文化發展所需的文化認同及能力。

1950 年代，臺灣僅有四所大學校院，歷經 1970 年代禁立私校、1980 年代重新開放後，目前共有 158 所大專校院。依據教育部（2016a）96～105 學年大專校院新生錄取率統計資料顯示，多元入學（甄選）最低錄取率為 73.2%，最高則為 80.5%；聯招（指考）錄取率最低為 88%，最高達 97%。因此，目前因大學入學門檻大幅降低，已由過去學科能力取向（低錄取率）轉變為個人興趣導向（高錄取率）。

臺灣原住民族人口數目前約占總人口數的 2.4%。依據教育部（2016b）96～105 學年原住民學生概況統計，原住民學生占全國學生數比率約 1.5%～2.0%。觀察這 10 年來各級學校原住民學生占全國學生

2019/5/23 上午 09:42:36

06-4-樂__錯_p109-134.indd 113

2019/5/23 上午 09:42:36

的比例，可見專科的比率從 2.5%逐年成長至 5.2%，大學則從 1.1%漸增至最高 1.9%，研究所亦從 0.3%微幅增加至 0.8%（如圖 1 所示）。綜言之，原住民學生即使在大專校院就學門檻下降的有利條件下，高等教育尤以大學以上學生人數仍低於占全臺之人口比例（如圖 1 所示），造成此現象之因素值得進一步深入探究。

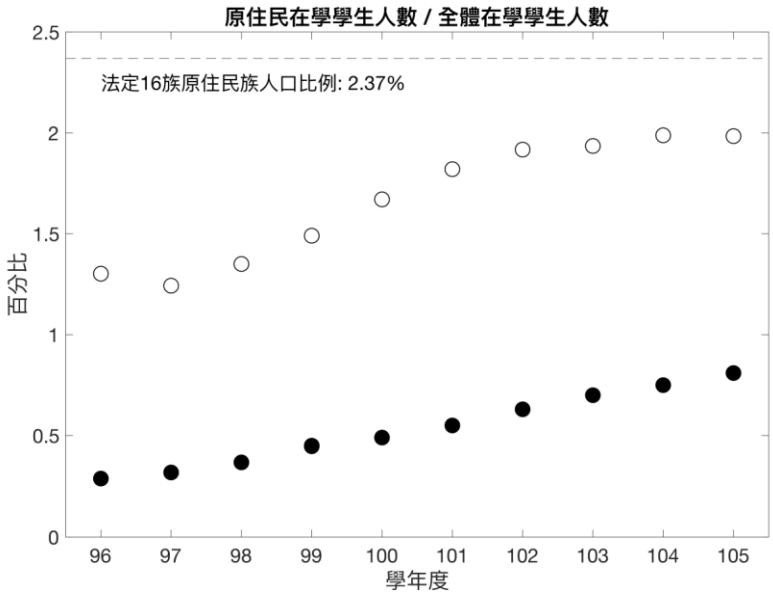


圖 1　96～105 學年度大專校院原住民學生人數比例。空心圓圈代表大專校院以上原住民學生人數比例，實心圓圈代表研究所人數比例。

再者，過往甚少研究探討原住民大專生所就讀各系所的分配比例是否有所失衡或是集中的現象。此外，針對原住民大專校院學生所就讀領域的分布，相對於全國大專校院學生所就讀領域的分布對比，也鮮少有相關的研究。在缺乏豐富的學術研究和長期的統計整理下，較無法全盤瞭解原住民各領域人才失衡的情況和原因，亦將導致長期教育政策和規劃無法針對原住民社會需求培育適當人才。根據甄曉蘭與

06-4-樂__錯_p109-134.indd 114

余穎麒（2016）剖析 94～103 學年度科技部教育學門專題研究計畫，可見教育學門研究領域相當廣泛，從幼教、小學、中等教育至高等教育、成人教育等不同級別，抑或從學理、實務、政策制度等各類分項，皆有學者投入研究。透過分析科技部教育學門 2,043 件研究成果報告，甄曉蘭與余穎麒發現教育行政、課程與教學及教育有關專門領域研究數量最多且穩定；就級別而言，研究領域多著重於中小學階段，其次為高等教育。與原住民較為相關的研究子學門「多元文化教育」僅有 89 件研究計畫，其中研究範圍為高等教育者占 21 件，此說明原住民高等教育之相關研究明顯匱乏。若再細察 2,043 件研究計畫所探討的議題，前五大核心關注議題為社會正義、教學、課程與教材、國際與比較教育研究，以及領導與管理相關議題；再深入剖析以社會正義議題為研究取向的計畫，結果顯現此類計畫多以弱勢族群為研究對象，包括原住民與新住民（占 28.9%），其次為性別（占 17.6%）、具特殊需求學生（占 15.8%）、階級與社經地位（占 15.5%）及所處偏遠地區（占 9.9%）而導致的教育問題，例如，教育機會、學習成就的差異等（甄曉蘭、余穎麒，2016）。由此可知，原住民教育相關的研究多偏重於中、小學，且研究方向多與「弱勢」符號或成就「落差」現象掛鉤，關於原住民高等人才分布、科系選擇因素等相關的研究則顯現研究數量上的缺乏。

吳國譽（2008）、黃家凱（2014）和蕭佩華（2014）以大專校院原住民學生人數所占各學門比例提出原住民高等人才有分布不均的現象，然在前述的研究中皆以單一年度的人數資料為限，本研究欲以教育部（2016b，2016c）96～105 學年度 10 年間原住民學生概況統計及大專校院概況統計資料進行分析，瞭解大專以上原住民學生近 10 年各學門人數的分布和變化，探討原住民及全國大專生於各學門人數增減的趨勢，並初探各學門人數分布不均背後的社會、經濟、文化等因素，

06-4-樂__錯_p109-134.indd 115
2019/5/23 上午 09:42:41

提出改善建議以供未來原住民族高等教育發展和政策參考，如原住民族大學的設置、大專校院原住民專班等。

貳、文獻探討

一、臺灣大專校院科系變動趨勢

臺灣大專校院整體系科所數量於 1990～2008 年期間，從 2,046 個增加至 8,608 個，而後開始減少（謝秉弘、許品鵑，2016）。就等級別來看，學士以下的科系數量於 2007 年達到最高的 5,455 個；而研究所數量則年年攀升，至 2016 年已有 3,528 個，且未見有縮減的趨勢，由數據可說明臺灣持續投入培養高等教育人才。而若就 1990～2014 年來臺灣高等教育系科所的發展速度而言，發現於 1997～2000 年快速成長，而後成長速率逐漸趨緩（謝秉弘、許品鵑，2016）。而人才培育不論是大學階段或研究所，歷年皆以工程及商管為大宗，2007 年後教育與民生領域的增加幅度較大，謝秉弘與許品鵑（2016）推測是否是因社會結構改變而增長，抑或是對社會的變遷產生影響，則有待進一步探討；而針對部分領域在近期出現的負成長現象，認為需再究其是否肇因於過度膨脹、少子化所致。

細看大學校院各學門比例，105 學年度系所數量前五大分別為工程學門、商業及管理學門、民生學門、人文學門、醫藥衛生學門占最高比例。而就歷年系所數量增長幅度來看，1997～2000 年間各學門成長幅度最大。2007 年以後，大專校院學士（含）以下之人文學門、商業及管理學門與環境保護學門，以及研究所的教育學門、社會及行為科學學門，皆出現負成長的跡象（謝秉弘、許品鵑，2016）。不過，針對原住民在學學生於各學門的比例是否不同於全體在學學生於各學門

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 116

的比例，以及原住民學生與一般生在高等教育體系中的學門選擇是否有所差異等，在謝秉弘與許品鵑（2016）的研究則無特別描述，本研究將針對近 10 年原住民學生於各學門的比例作進一步探討。

臺灣中、小學屬於義務教育階段，高等教育不論升學管道、學校體系、系所皆有較高選擇性及自由度，然學生對於科系抉擇仍受許多因素影響。林筠諺（2010）透過分析動機將影響選系因素分類為內控、外控與交互三種取向，內控取向即學生的能力興趣、自我期許、自我價值等；外控取向包含親友建議支持、父母期望、社會價值觀、校系聲望、職涯發展性等；交互取向則指兼顧考量自我主觀認知及外在價值。蕭佩華（2014）於其研究中發現個人、家庭、學校及政策認知為影響原住民學生受高等教育的重要因素，尤以自我期望、學習動機、父母教育態度、原住民升學保障政策等，與升學選擇呈高度正相關。由上述可知，在諸多條件交互影響下，不僅影響學生的升學意願，也影響學生就學領域及科系選擇。

二、原住民族高等教育

依據聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009）提出二十一世界高等教育發展之重點，包含入學機會與平等（access and equity）、效率與效能（efficiency and effectiveness），以及品質與關聯（quality and relevance）。此外，高等教育有其社會責任之必要性，提升弱勢族群之教育機會即為高等教育發展之要務 （黃家凱，2014）。UNESCO（2015）於仁川宣言中更進一步確立教育永續發展（Educational Sustainable Development）的重要性及目標：「確保包容及公平的優質教育及提供全體終身學習之機會」，強調不僅機會均等，亦需重視教育品質。蕭佩華（2014）在回顧臺灣原住民教育政策歷程時，採周

2019/5/23 上午 09:42:41

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 117

惠民與施正鋒（2011）之觀點將臺灣原住民教育分為三階段：同化融合時期（～1987 年）、多元開放時期（1987～1996 年）、主體發展時期（1996 年～），原住民族教育政策由最初的漢化導向，漸漸走向尊重多元的氛圍，而 1996 年原住民族委員會成立後更有重大轉折，尤其 1998 年制定《原住民族教育法》，為原住民族教育提供法源依據，於相關政策及法令、經費等方面正式落實原住民族教育之發展。然如同前言所述，在高等教育階段發展至今，臺灣原住民所占人數比例低於所占全國人口比例，顯示原住民族高等教育人才的落差。黃家凱（2014）的研究指出，升學優待政策，如加分制度、外加名額等，確實改善、提升原住民進入高等教育殿堂的機會，原住民族高等教育人口數有逐年增加的趨勢，但占全體高等教育人數的比例仍舊偏低，尤以研究所更為明顯；且就讀私立大專校院及專科學校之比率較一般學生高，而中輟率及休學率也相對偏高。由此現象可見，臺灣整體受高等教育的機會雖已增加，然原住民族的高等教育受教比率則有待提升。此外，蕭佩華（2014）表示，原住民族高等教育人才過度集中於某些領域，有人才分布失衡的現象，甚而導致族群發展的落差。本研究試著從大專以上原住民學生近 10 年各學門人數分布和變化的面向來觀察原住民族高等教育的人才培育。

參、研究方法

本研究採文獻回顧及次級資料分析法，彙整自教育部統計處所取得的大專校院在學人數及原住民學生在學人數，按學門分類並依時間歸納 10 個學年度的變化，再繪製成折線圖，以呈現各學門 10 個學年度間原住民學生人數分布及分散程度的時間變化，並與非原住民學生對應的數據分布相較，以得出原住民學生與非原住民學生在學門分布上

2019/5/23 上午 09:42:41

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 118

2019/5/23 上午 09:42:41

的異同情形。研究步驟如下：

一、　界定研究問題與目的：爬梳臺灣原住民教育、生涯發展相關文獻。

二、　彙整文獻資料：將大專校院一般學生及原住民學生在學人數資料按學門及學年統計，數據分別取自教育部 96～105 學年度「大專校院概況統計」及「原住民學生概況統計」資料，學門共分 23 類、學年度涵蓋 96～105 共 10 個學年度資料，共計 20 份數據資料。

三、　計算及分析統計資料：

（一）　假設 n = 學門分類數，$n = 23$。

（二）　i_j：學門 j 的原住民在學人數，$j = 1,2,\cdots,n$；I：大專以上原住民在學人數，$I = i_1 + i_2 + \cdots + i_n$。

（三）　a_j：學門 j 的全體在學人數，$j = 1,2,\cdots,n$；A：大專以上全體

在學人數，$A = a_1 + a_2 + \cdots + a_n$。

（四）　計算大專校院 23 類學門中，原住民在學學生於各學門的比例、全體在學學生於各學門的比例、各學門原住民學生占整體比例、各學門全體學生與原住民學生倍率等。

四、　分析原住民學生與一般生在高等教育體系中的學門選擇，以及探討其差異。

五、　依據研究結果提出省思與建議。

肆、結果與討論

透過教育部統計資料，分析 96～105 學年度大專校院全體及原住民學生各學門在學人數及人數比例，如圖 2 所示，人數比例即 $\frac{a_j}{A}\times 100\%$ 和 $\frac{i_j}{I}\times 100\%$。圖 2（a）的人數和比例是以 10 為底的對數表示，較可顯

I

06-4-樂__錯_p109-134.indd 119

示人數及比例數較低的學門分布情形。圖 2（b）則是以柱狀圖來顯示各學門在學人數比例排名前 10 名的學門。以全體學生而言，結果顯見最熱門的前兩大學門為工程學門、商業及管理學門，排名第三的學門則隨著學年度而有所不同，96～99 學年度醫藥及衛生學門居於第三，而民生學門人數則年年攀升，100 學年度起超越其他學門，成為就學人數第三多的學門，且至 105 學年度為止，每年人數仍持續增加；就學人數最少的則為軍警國防安全學門、其他學門及環境保護學門。

若專究教育部 96～105 學年度原住民大專校院各學門在學人數及人數比例（$\frac{i^J}{I}$ ×100%），比例最高的前兩大學門分別為醫藥衛生學門和民生學門，且民生學門於 99 學年度起至 105 學年度皆居於首位，人數最少的學門包含軍警國防安全學門、其他學門及獸醫學門。圖 2（b）柱狀圖則更清楚標示 96～105 學年度比例數排名前 10 名的熱門學門，由圖表明確顯示 10 年來不論是原住民或全體就學人數比例前十大學門幾乎沒有變化，僅於排序上稍有浮動。例如，99～105 學年原住民在學人數學門前六名維持不變；全體在學人數學門排名前五名則從 100～105 學年毫無異動。此現象表示整體社會需求和經濟型態、學生對於學門、科系選擇的取向相當固定。就熱門學門而言，原住民學生與一般生的科系選擇差異不明顯甚至是接近的。例如，以 96～105 學年原住民與一般學生就學人數分別排名前 10 名的學門共包含有 11 個：民生（民）、醫藥衛生（醫）、商業及管理（商）、工程（工）、人文（人）、社會服務（服）、設計（設）、社會及行為科學（社）、教育（教）、藝術（藝）、電算機（電）；前五名的學門則由民、醫、商、工、人更替

2019/5/23 上午 09:42:42

排序。由此可見，原住民學生與一般學生對系所選擇具高度相似性，此結果與黃家凱（2014）分析 102 學年度原住民學生就讀系所的研究結果相同。研究者初推測原住民學生就讀熱門科系深受主流社會價值觀和需求所影響。

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 120

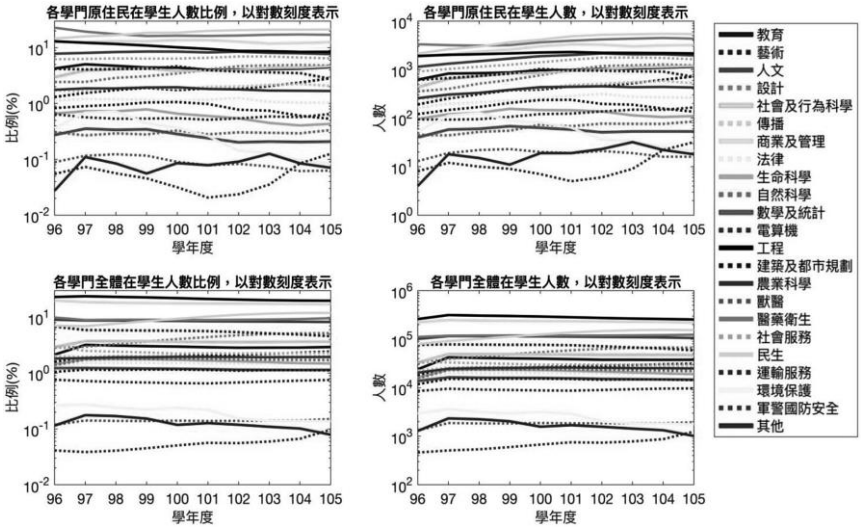


圖 2（a） 各學門原住民、全體在學學生人數及比例

2019/5/23 上午 09:42:42

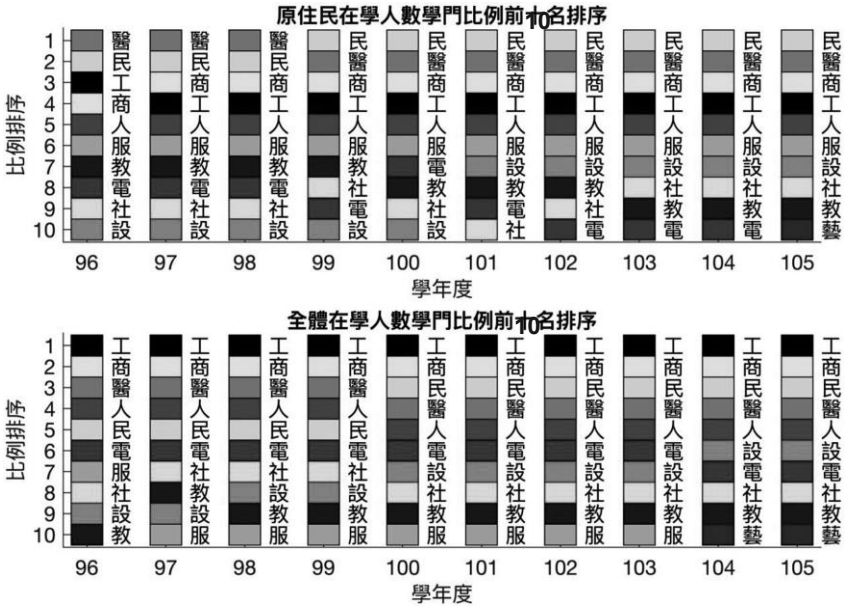


圖 2（b） 96 ~ 105 學年度原住民及全體在學人數前 10 大科系排名。各學門以其第一字簡稱，惟社會服務學門以「服」表示。

為更進一步瞭解各學門原住民學生人數比例，計算 96～105 學年度各學門原住民學生占全體學生的百分比（如圖 3），即 $\frac{i_j}{}\times 100\%$；並以「0」圈表示該學年度大專校院以上原住民學生占全體學生的比例（如圖 1 空心圓所示），結果顯示農業科學、人文、設計、傳播、藝術等學門，歷年來該學門原住民學生比例大都趨近該年度原住民學生占全體大專校院在學學生人數比例；而原住民學生比例較高的學門包含社會服務、民生、醫藥衛生及教育學門；人數比例偏少的學門則為自然科學、數學及統計、生命科學、工程等；而環境保護學門、軍警國防安全學門及其他學門，原住民學生比例則起伏大。

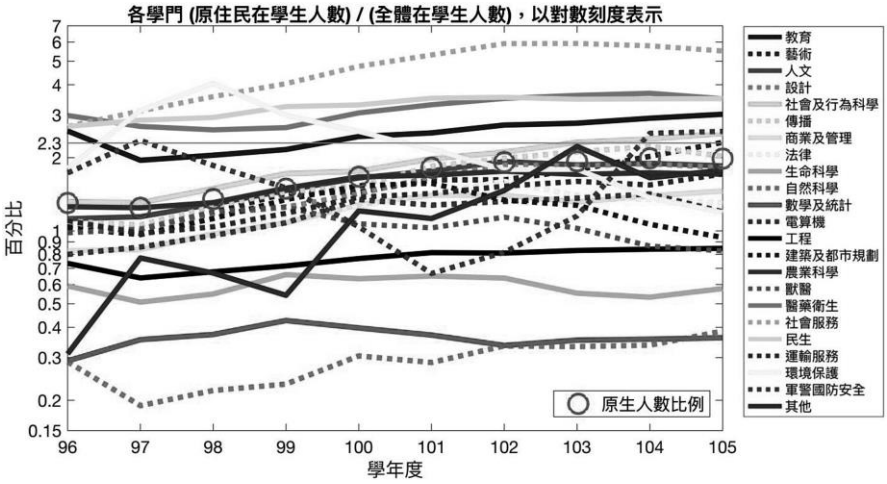


圖 3　96～105 學年度各學門原住民學生比例

進一步藉由各學門中原住民在學人數比例與全體在學人數比例的倍率（$\frac{a\ A_j/}{I_j/}$）（如圖 4），可明顯看出原住民學生就學學門偏好與全體 i 學生的差異。倍率近於 1 即表示兩者人數比例相近，例如，農業科學、教育、社會行為科學等；倍率小於 1 代表該學門原住民在學人數比例高

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 122

於全體在學人數比例，如社會服務、民生、醫藥衛生等；而倍率大於 1 則表示該學門原住民在學人數比例低於全體在學人數比例，其中以自然科學學門和數學及統計學門差距最顯著，分別有 4～7 倍及 3～6 倍之多，此現象說明原住民在自然科學、數學及統計學門高等人才的嚴重不足，造成此現象的因素值得詳細探究。

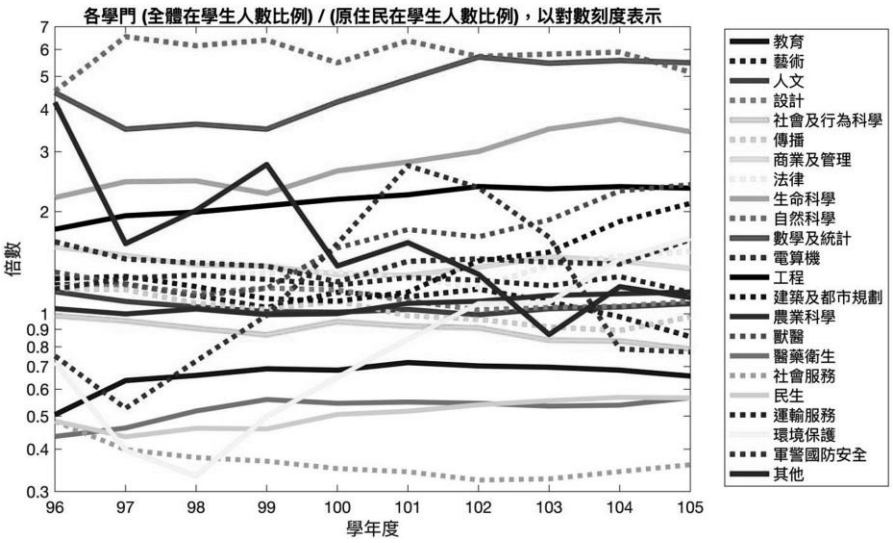


圖 4　各學門全體在學人數比例與原住民在學人數比例倍率

臺灣施行原住民升學優待政策已多年，許多科系皆有原住民學生外加名額，推測原住民學生偏好部分特定學門（社會服務、民生、醫藥衛生等）的原因受經濟、同儕因素影響大，因此，多選擇對就業較有保障的科系升學，如護理、餐飲、社會工作等科系。此可印證黃約伯（1999）研究臺灣高等校院原住民學生生涯選擇的結果，認為原住民學生因受聯結式學習（Mitchell & Krumboltz, 1982）經驗的影響，即

由觀察周遭他人而得到的學習經驗，生涯選擇目標多朝向穩定的生活

2019/5/23 上午 09:42:43

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 123

及事業，期望從事公職、醫護、教師等行業；另外，黃約伯的研究中亦提及原住民學生對社會及文化強烈認同，視「回饋族群」為未來生涯志業，此因素應可說明高比例原住民學生就讀於社會服務學門的現象；而黃家凱（2014）亦分析目前原住民外加及保障名額中，極高比例來自私立專科校院護理相關系所名額，且相關學校亦可能進一步提供獎助學金等以達到招生效益，可能因此導致原住民學生就讀私立大專校院的比例高於一般學生，尤以私立大專校院的原住民護理專班為最。

周惠民與施正鋒（2011）亦指出原住民族高等教育人才分布失衡的現象，過度集中於特定領域，進而影響族群的發展。施正鋒（2011）提出原住民族發展面向應包含經濟、社會、文化與教育及政治發展；研究者認為族群發展應為全面性，各方面人才均應適當培育。例如，數千年來原住民獨特的世界觀及在地知識發展出原住民科學（Cajete, 1999），其應用、傳承與發揚皆需科學、工程相關人才；而近來受全球氣候變遷影響，加上臺灣位處板塊交界處，許多位於中高海拔的原住民部落身處多種自然災害高潛勢區，不論是災前的災害判識，抑或災後應變及重建，甚而提高部落對災害的韌性及促進永續發展等，在在都需要部落在地人才的參與。再者，原住民族高等教育人才分布過度集中於特定領域，進而影響工作條件的選擇，長期甚而造成外界對原住民所能從事的工作類別之刻板印象，恐不利於族群的經濟及社會發展。綜上所述，原住民族整體發展須仰賴多元化人才方可達成。

如前所述，科系選擇近年錄取率大幅提升，因此學門選擇應與個人志趣更相符。然圖 4 顯示原住民學生在自然科學學門和數學及統計學門的就學比例 10 年來均大幅落後於全體學生。根據多數文獻（牟中原、汪幼絨，1996；傅麗玉，1999；蘇船利，2009）指出，原住民學

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 124

2019/5/23 上午 09:42:43

生與非原住民中、小學學生在「智力測驗」的得分上並無顯著差異，但在數理學科方面，表現卻不如平均值。若再細究影響原住民學生數理、科學學習成就的因素，吳事勳、高慧蓮與歐和英（2016）發現原住民國小學童的整體科學學習興趣比漢族學童低。又根據李暉與蔣佳玲（2016）提出原住民學生於求學階段初期對自然科學學習參與度高且認同科學學習，卻於國中至大學階段產生疏離隔閡。李暉與蔣佳玲亦指出族群文化有其影響力與獨特性，影響學生科學學習的建構歷程，原住民學童與非原住民學童在科學學習上的差異，並非因原住民學生的科學能力及創造力不足，而是與現行的教育法令及獨厚西方科學和主流文化所設計的科學課程息息相關。傅麗玉（2004）表示，國家推行原住民族教育政策時，常存有「原住民族文化與科學無關」之刻板印象，甚至認為原住民天生邏輯能力不足或學習性向不符等，而將原住民排拒於科學教育門外。許多研究顯示，學校教育使用的語言、課程內容設計皆以主流文化為主，欠缺考量原住民各族群與漢族的文化差異，導致原住民學生的學習更為困難（李亦園、歐用生， 1992；黃志賢，2005；譚光鼎、張如慧，2009）。林妙徽、顏瓊芬與李暉（2008）亦明確歸咎「學校的學習內容、學習方式、使用的語言、教師教學方式、親師溝通及文化認同」等為原住民學生科學學習困難的原因。當今科學課程以西方觀點為基礎，缺乏奠基於原住民學生所屬的族群文化、環境背景的內容，科學教育難以真正落實及融入原住民文化，更遑論傳承原住民族科學知識和生活智慧，而此直接或間接導致學生對教材的疏離感，甚而否定自身族群文化所存有的科學知識和生活智慧。從諸多研究中可瞭解影響原住民學習成就的因素有很多，主要歸因於資源匱乏、文化差異、社會、經濟條件弱勢等。而張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛與劉大瑋（1997）發現若控制文化資本與社會資本兩項變因，則原住民學童與非原住民學童的學習成就

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 125

差異即不復存。由上述種種可得，悖離生活經驗與文化脈絡之教材及課程，再加上原住民地區的學校普遍教育硬體資源不足或缺乏文化回應教學信念及能力的教師，使得原住民學生學習科學時更為艱難，非但無法

2019/5/23 上午 09:42:43

連結所屬的環境和文化內容，反而在學校教育中迷失，最終原住民學生不僅無法融入主流文化，亦失去固有的文化，造成「文化雙盲」的困境（瓦歷斯・諾幹，1994），由本研究統計資料顯示，「文化雙盲」的現象於數理科學領域可能更為窘迫。有研究指出，學生對科學學習興趣的轉變關鍵期為國中階段（簡晉龍、任宗浩，2011； Carlone, Scott, & Lowder, 2014; Varelas, 2012），此與黃約伯（1999）的研究結果相同，其研究對象多於國中階段即對科學學習失去興趣或成就，此數理學科工具性學習經驗影響原住民學生生涯選擇多偏向人文及社會領域。長年下來原住民社會中科學人才不足，原住民學生缺乏連結式學習的典範。譚光鼎與葉川榮（2011）歸納國外研究原住民學生學業成就因素的原因之一包含「入學前的學業狀態」（McNamara, 1982; Suarez, 1981），即大學前的學習經驗對進入高等教育的選擇、就學狀態有明顯影響。根據 Yeh、Tan 與 Chung（2017）的研究，國小及國中學生（五年級至九年級）對教育成就及教育程度的期待隨年級不同而有所差異，受學習經驗影響，包含學習壓力及身分認同等因素，年級愈高者對學業成就期望漸趨下降。由此可知，歸納黃約伯及譚光鼎與葉川榮的研究，在中、小學負面的數理科學學習經驗確實會影響就讀大學相關科系的意願。

伍、省思與建議

由本研究結果可得，原住民整體大專校院人數比例逐年攀升，但各學門間就讀人數比例落差大，尤以數學及自然科學學門近 10 年持續

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 126

墊居最後名次；李暉與蔣佳玲（2016）的研究中亦提到相同現象，表示原住民學生選擇就讀數理科系的比例極低。由本研究可知，原住民學生

2019/5/23 上午 09:42:43

於國中、小階段，在數理科學方面的學習落差影響至高等教育階段，進而產生數理科學人才不足的問題。綜合上節所述的影響因素，本研究提出三項建議。

一、強化原住民學生數理科學學習興趣及動機

考量學生於不同階段的心智發展程度而研擬適宜的教材與課程，並以原住民學生為對象，開發科普性教材資源等，而於正規教育中亦應設計文化回應的教學課程，透過融入原住民文化，甚至以原住民文化為主體的科學，提升學生的學習興趣與動機，期能有效改善原住民學生於數理、科學學習的表現。

二、師資培育連結專業能力與文化素養

李暉（2016）表示若教師無法理解學生的世界觀，將導致學生的世界觀與教師或教材所反映的世界觀有所衝突，進而產生學習障礙。李暉亦引用張仁民（2013）針對國內原住民重點小學科學教師專業發展的數據，提到約有八成的教師授課時會尊重原住民文化，然而，亦有分別為31.4%和 25.2%的原住民籍和非原住民籍科學教師認為原住民傳統文化融入於自然課程的用處不大，此顯見教師的文化素養和專業發展的連結有待提升。師資培育和精進須讓教師理解不同文化背景的學生其學習方式、生活經驗、思考觀點與需求等，且使教師具備連結文化與科學的專業能力。如此，文化回應教學及教材方能落實。

三、研擬高教相關策略及制定整體性政策

科系人才不均的現象亦應受到重視，細究其背後成因，宜研擬相

關策略、投入資源等，例如，以設立相關的原住民專班方式，讓更多學生願意投入原住民人數較少的數理領域，均衡各科系間的發展，培養多元方向之原住民人才。然綜觀 101～107 學年度教育部大學原住民專班核定清單，共核定 121 班總人數為 4,194 人（如圖 5、6），目前已設立的原住民專班多為民生學門、藝術學門、社會及行為科學學門等；數學、理工相關的專班僅有工程學門的土木工程學系（9 班 314 人）和電算機學門的數位多媒體設計學系（7 班 265 人）。建議未來原住民專班及規劃中的原住民族大學能以政策導向改善學門集中化的現象。如自 106 學年起法律學門專班的開設，即可顯著地增加原住民學生修習該學門的意願，其中除選擇就讀原住民法律專班，亦能吸引原住民學生就讀非原住民專班的法律相關科系。

臺灣於 1998 年通過《原住民族教育法》，且在世界多元文化教育潮流下，原住民族教育開始受到重視與關心。傅麗玉（1999）也指出早期臺灣對原住民教育改革的研究多著重於原住民教育政策、學制、母語教學及鄉土教育等，關於原住民中、小學科學教育方面的研究較為缺乏。近年來科技部（2016）推動原住民科學教育計畫，計畫徵求亦明確規劃包含「數理師資培育中的原住民族教育意識的研究與課程規劃」、「原住民族知識體系為本的數理教材開發」、「發展檢測原住民族學生真實能力的評量工具」、「提升原住民學童閱讀能力之研究」等方向，期更多樣的研究資料及成果有益於政策規劃及教學施行。周惠民（2009）也認為政府制定原住民教育相關政策時，應打破零散與補助的思考模式，以文化為基礎，作整體性的長遠規劃。

教育乃轉型正義落實不可或缺的一環，細究原住民族人才培育及生存發展，原住民族教育不應只是單純的國民培養教育，應依據原住民族的文化特性，教授民族教育，須囊括民族歷史、知識、語言、文化等。而高等教育不僅是原住民社經地位向上流動之關鍵，亦是使原

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 128

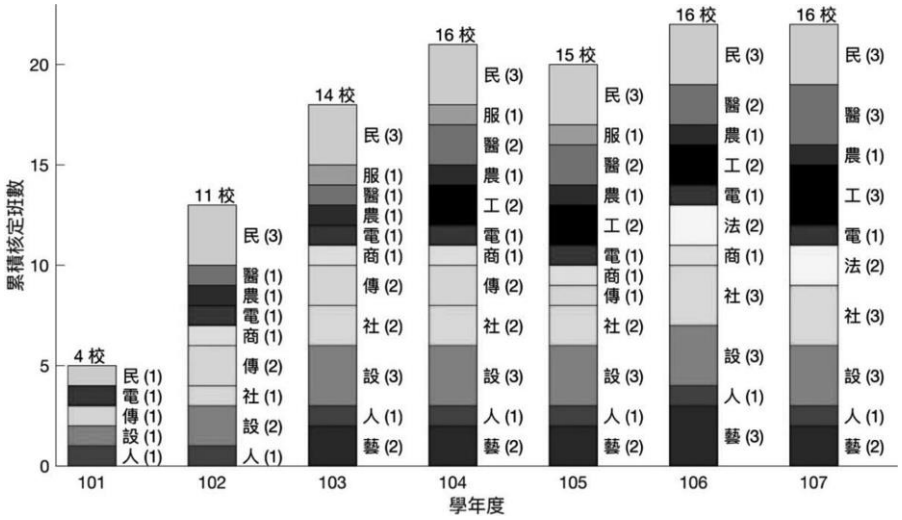


圖 5　101 ~ 107 學年度原住民專班核定班數依學門類別分類。括號內為班數。學門簡稱與圖 2（b）相同。

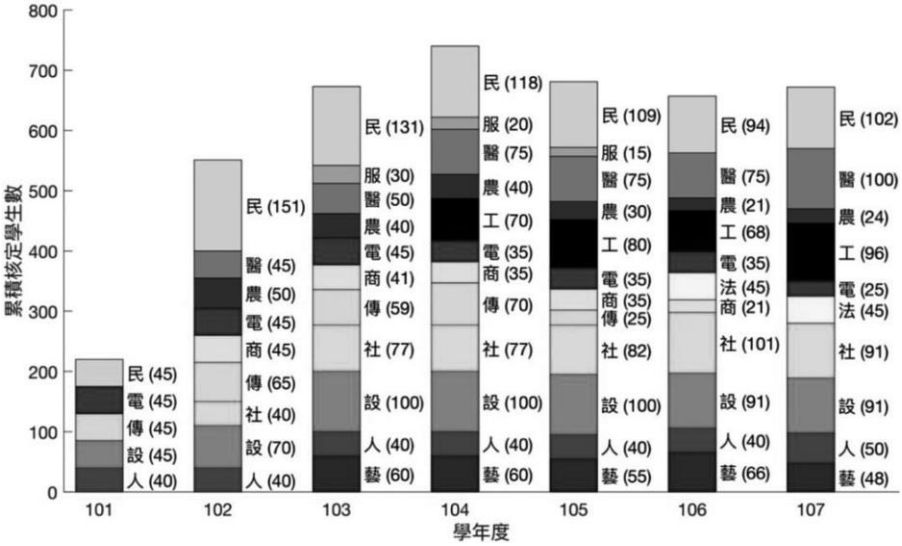


圖 6　101 ~ 107 學年度原住民專班核定學生數依學門類別分類。括號內為人數。學門簡稱與圖 2（b）相同。

2019/5/23 上午 09:42:43

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 129

住民族自主自覺意識及能力提升之重要途徑（黃玲雯，2017）。因此，原住民族高等教育的人才培育不僅需具備專業能力，更應厚植文化內涵，以期能達到 Gutmann（1987）所描述的「有意識的社會再製」（conscious social reproduction），使其所學能連結自身文化，以保持文化連貫性的必要。黃家凱（2014）亦提及除透過法律保障原住民族的差異性，教育內容更應能反映原住民族的生活及文化殊異性。

國家透過法律、政策導正歷史上的不正義，促使原住民族教育機會均等，此僅為實踐公平正義的最基礎步驟；考量原住民族文化差異及族群發展脈絡，在兼顧原住民學生個體發展與族群需求，培育出適才適性的原住民族高等教育人才，將是原住民族高等教育的長遠重要目標。未來研究建議可依據本研究所提出 10 年來的統計資料，再就文化、社會、經濟等層面，深入分析原住民學生學門選擇的影響因素，以及瞭解各因素長時間的變化與現象的關聯性，例如：原住民學生家庭社經背景、原住民大專生畢業高中分布、大專校院原住民入學制度的改變、大專校院原住民專班的影響等。另外，除了本研究的統計資料，未來建議針對就讀原住民學生比例分布不均學門的學生進行深度訪談；針對原住民重點高中教師實施焦點團體訪談；或針對原住民教育相關政府官員、學者專家採取德懷術（Delphi Technique），期能對改善原住民族高等教育人才不均的長期現象歸納出長遠的政策建議。

誌謝：感謝科技部補助本研究計畫（MOST 107-2511-H-006-013）。感謝匿名審查委員悉心全文審查，提出許多重要的審查意見，讓本研究有所改進，於此一併致謝。

2019/5/23 上午 09:42:43

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 130

參考文獻

瓦歷斯・諾幹（1994）。體檢台灣「山胞政策」—台灣原住民教育體制的一些觀念問題。載於原住民文化會議論文集（頁 191-200）。臺北市：文建會。

牟中原、汪幼絨（1996）。原住民教育改革報告書。臺北市：常民文化。

李亦園、歐用生（1992）。我國山胞教育之方向定位與課程內容設計研究。臺北市：教育部教育研究委員會。

李暉（2016）。原住民國小科學教師之多元文化專業發展。科學教育學刊，24（S），437-459。

李暉、蔣佳玲（2016）。你說的原住民是哪一族？太魯閣、阿美與漢族學生科學學習認同之比較。科學教育學刊，24（4），417-435。

何欣泰、何思慎（2009，11 月）。日治皇民化時期之日語教育與運動—從語言學之觀點試論今昔—。論文發表於從日本殖民政策看台灣社會變遷與展望學術研討會，臺北市。

吳國譽（2008）。我國原住民高等教育人才培育現況之研究（未出版碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。

吳事勳、高慧蓮、歐和英（2016）。漢原族群國小學童在科學學習動機及科學習興趣之探究。科學教育，7，73-91。

林妙徽、顏瓊芬、李暉（2008）。原住民族科學教育之困境與未來展望。台灣人文生態研究，10（1），89-111。

林筠諺（2010）。大一新生校系選擇影響因素關係之研究。教育研究與發展期刊，6（3），223-256。

周惠民（2009）。原住民高等教育的國際趨勢：以 WINHEC 為例。台灣原住民研究論叢，6，81-96。

2019/5/23 上午 09:42:43

周惠民、施正鋒（2011）。我國原民族教育之回顧與展望。載於吳清基、吳清山、溫明麗（主編），我國百年教育回顧與展望（頁 237-251）。臺北

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 131

市：國家教育研究院。

施正鋒（2011）。由發展研究到原住民族發展。國家發展研究，10（2），39-76。

科技部（2016）。科技部—科教發展及國際合作司 106 年度「原住民科學教育計畫」徵求書。取自 http://210.240.179.19/wp-content/uploads/2016/10/106%E5%B9%B4%E5%8E%9F%E4%BD%8F%E6%B0%91%E7%A7%91%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E8%A8%88%E7%95%AB%E5%BE%B5%E6%B1%82%E6%9B%B8final.pdf

張善楠、洪天來、張麟偉、張建盛、劉大瑋（1997）。社區、族群、家庭因素與國小學童成就的關係—台東縣四所國小的比較分析。台東師院學報，4（8），27-52。

張耀宗（2009）。「蕃秀才」與部落發展。教育研究集刊，55（4），1-28。

張仁民（2013）。原住民族重點小學科學教師專業發展模式研究（未出版之博士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

梁其姿（1997）。施善與教化—明清的慈善組織。新北市：聯經。

教育部（2016a）。大學聯招（指考）錄取率。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U10.pdf

教育部（2016b）。原住民學生概況統計。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&s=0CE75B8E351BA603

教育部（2016c）。大專校院概況統計。取自 https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&

2019/5/23 上午 09:42:43

s=4396A90696381274

傅麗玉（1999）。從世界觀探討原住民中小學科學教育。科學教育學刊，7（1），71-90。

傅麗玉（2004）。誰的生活經驗？九年一貫課程「自然與生活科技」領域原住民生活經驗教材探討。原住民教育季刊，31，5-26。

黃約伯（1999）。台灣高等院校原住民學生生涯選擇及其相關因素之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

06-4-樂__錯_p109-134.indd 132

黃芳玫（2001）。九年國民義務教育之回顧與其教育面、經濟面之影響。臺灣經濟預測與政策，31（2），91-118。

黃志賢（2005）。融入原住民文化的數學教學模組之發展與實踐。科技部專題研究計畫成果報告（NSC 93-2521-S-131-001）。臺北市：行政院國家委員會。

黃家凱（2014）。我國高等教育原住民人才培育政策分析。載於國立嘉義大學台灣原住民族教育及產業發展中心主辦之「原住民族研究論文發表會」會議論文集（頁 379-399），嘉義市

黃秀仍（2015）。荷據時代臺灣原住民語言政策及教育。遠東學報，22（1），49-56。

黃玲雯（2017）。原住民族的高等教育人才。原教界，75，6-7。

甄曉蘭、余穎麒（2016）。科技部教育學門研究趨勢檢視與省思：94-103 學年度專題計畫分析。教育研究集刊，62（2），131-152。

蔡明賢（2009）。戰後臺灣的語言政策（1945-2008）—從國語運動到母語運動（未出版碩士論文）。國立中興大學：臺中市。

2019/5/23 上午 09:42:43

謝秉弘、許品鵑（2016）。25 年來臺灣大專校院系科所變動趨勢。評鑑雙月刊，62。取自 http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2016/11/01/ 6642.aspx

蕭佩華（2014）。原住民族高等教育政策與受高等教育意願之分析（未出版碩士論文）。國立中正大學：嘉義縣。

簡晉龍、任宗浩（2011）。邁向科學之路？臺灣中學生性別對科學生涯選擇意向之影響。科學教育學刊，19（5），461-481。

譚光鼎、張如慧（2009）。蘭嶼中學原住民文化課程現況之探究：原住民社區本位課程的分析觀點。當代教育研究季刊，17（1），75-106。

譚光鼎、葉川榮（2011）。高學業成就原住民大學生學習行為特質之研究。台灣原住民研究論叢，9，1-36。

蘇船利（2009）。原住民學生的學業成績：文獻回顧與評論。慈濟大學人文社會科學學刊，8，1-26。

Cajete, G. A. (1999). *Igniting the sparkle: An. indigenous science education model*.

06-4-樂__鍇_p109-134.indd 133

Skyand, NC: Kivaki Press.

Carlone, H. B., Scott, C. M., & Lowder, C. (2014). Becoming (less) scientific: A longitudinal study of students' identity work from elementary to middle school science. *Journal of Research in Science Teaching, 51*(7), 836-869. doi:10.1002/tea.21150

Gutmann, A. (1987). States and education. In A. Gutmann (Ed.), *Democratic education* (pp. 19-47). Princeton, NJ: Princeton University Press.

McNamara, P. P. (1982). *American Indians in higher education: A longitudinal study of progress and attainment* (Unpublished doctoral dissertation). Oakland, CA: University of California.

2019/5/23 上午 09:42:43

Mitchell, L. k., & Krumboltz, J. D. (1982). Krumboltz's learning theory of career choice and conseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed, pp. 3-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Suarez, O. (1981). *Persistence of American Indian students at a comprehensive state university* (Unpublished doctoral dissertation). Norman, OK: The University of Oklahoma.

United Nations Educational, Scientific and Culturla Organization. (2009). *World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277e.pdf

United Nations Educational, Scientific and Culturla Organization. (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813

Varelas, M. (Ed.). (2012). *Identity construction and science education research: Learning, teaching, and being in multiple contexts*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Yeh, C.-R., Tan, G.-D., & Chung, C.-Y. (2017). Learning behavior and attitudes of aboriginal students in elementary school and junior high school in Taiwan. *Taiwan Indigenous Studies Review, 21*, 135-178. doi:10.29763/TISR

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2019 年 5 月，第 19 期，頁 135-167

DOI 10.3966/207802222019050019005

論原住民族學校教師族群身分之立法規範妥適性

曾大千[1]、吳孚佑[23]

摘　要

1998 年原教法制定之初，本有原住民族學校應以優先聘任原住民各族教師為原則之規定；及至 2013 年修正時，則調整為其聘任具原住民族身分之教師比率，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率。而相較於本法制定時，該條文係以「提高原住民學生學業成就」為立法目的，修正後則改以逕言「保障原住民教師任教權益」為修正理由。本文透過原住民族學校教師族群身分之規範內涵分析，並就學校教師族群身分與學生學習成效之關連

[1] 曾大千：國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

[2] 吳孚佑（通訊作者）：國立臺灣師範大學教育學系博士生

電子郵件：todd7743@hotmail.com

收件日期：2018.11.24；修改日期：2019.03.05；接受日期：2019.03.14

進行探討，認為教師族群身分規範，對於原住民學生之教育權益，除與入學機會層面無涉外，亦僅於教育過程公平具有部分助益及合理連結可能性；至於教育結果之公平，則甚而可能發生阻礙目的達成之反向效果。此外，針對原教法有關保障原住民工作權之規範內涵，本文認為已逾越教育法制之應有範疇；且在原住民族籍教師與原住民族學

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
Journal of Educational and Multicultural Research, May 2019, No. 19, pp. 135-167

校較無文化落差的前提下，其本即具有依循公平甄選程序脫穎而出的優勢地位，而無需於原教法中另訂保障規範。關鍵字：原住民族教育法、教育公平、教師聘任

06-5-曾大千_p135-168.indd 136

Should Teacher Ethnicity be Mandated in Indigenous Schools? From a Legal Perspective

Dah-Chian Tseng* Fu-Yu Wu**

Abstract

When the *Education Act for Indigenous Peoples* was initially enacted in 1998, indigenous schools were mandated to give priority to indigenous teachers if they apply. As the act was amended in 2013, it clearly stated the proportion of indigenous teachers shall not be permitted to be less than one-third of the teaching staff of an indigenous school, or to be no less than the proportion of the indigenous students in the school. Compared to the act's initial intention of promoting indigenous students' academic achievement, the amendment was declared to protect the rights and interests of indigenous teachers. By analyzing the connotation of the act concerning teacher ethnicity in indigenous school and discussing the connection between teacher ethnicity and the effectiveness of student learning, this study infers that teacher ethnicity is not closely related to indigenous students' opportunities of education. Teacher ethnicity may have some positive effects on fair treatment of students, but it may have an adverse effect on student achievement. Furthermore, the study deems that it is beyond the scope of the educational law to protect the working rights of the indigenous people. With the familiarity of indigenous culture, indigenous teachers are privileged to

* Dah-Chian Tseng: Researcher, Research Center for Education Systems and Policy, National Academy for Educational Research

** Fu-Yu Wu (Corresponding Author): Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: todd7743@hotmail.com

Manuscript received: 2018.11.24; Revised: 2019.03.05; Accepted: 2019.03.14

06-5-曾大千_p135-168.indd 137

2019/5/23 上午 09:43:00

apply for a position in indigenous schools. Therefore, there is no need for the act to mandate teacher ethnicity in indigenous schools.

Keywords: Education Act for Indigenous Peoples, educational equity, teacher employment

06-5-曾大千_p135-168.indd 138

壹、緒論

1998 年 6 月 17 日制定公布之《原住民族教育法》（以下簡稱原教法），可視為是我國保障並發展原住民族教育的重要里程碑，亦使原住民族教育工作之具體開展具備法制基礎。[1] 究其上位依據，乃係憲法增修條文[2][3] 第 10 條第 11 項有關「國家肯定多元文化、並積極維護發展原住民族語言及文化」及第 12 項前段之「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展，其辦法另以法律定之」等明文規範。又原教法之立法意旨，除強調應以原住民的主體性及自主性為推展原住民族教育之前提外，且原住民族教育規劃與執行，更應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進「族群共榮」為目的（原教法第 2 條參照）。準此，自主、平等與多元，均應係原教法所欲彰顯之基本精神。

事實上，原教法於制定之初，即於第 23 條第 1 項規定「原住民中、小學、原住民教育班及原住民地區學校之專任教師，應以優先聘任

---

[1] 在此之前，原住民族教育之實施大致均僅依據行政規則，不但於整體資源及運用分配上較無保障，亦難謂符合法律保留原則（曾大千、何思瞇， 2009）；另相較於本法，《原住民族基本法》則遲至 2005 年 2 月 5 日方才制定公布。

[2] 本文所稱「憲法」係《中華民國憲法》（1947）之簡稱，另《中華民國憲法增修條文》（2005）則簡稱「憲法增修條文」。

3 -5-曾大千_p135-168.indd 139

2019/5/23 上午 09:43:01

原住民各族教師為原則。」迄 2004 年 9 月 1 日原教法修正公布全文時，前揭條文除移列第 25 條第 1 項外，並配合「原住民地區學校」變更用語為「原住民重點學校」，而將本條項之文字調整為「原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選，應優先聘任原住民各族教師」，實質上僅有「由原則性用語調整為規範性用語」之小幅度修正。惟及至 2013 年 5 月 22 日原教法修正公布前揭條項時，則更進一步於條文內容中，明定原住民族學校「應於當年度教師缺額一定比率聘任原住民各族教師」，且在此修正條文施行後 5 年內（即 2018 年 5 月底前），其聘任具原住民族身分之教師比率，應「不得低於學校教師員額三分之一」或「不得低於原住民學生占該校學生數之比率」[1]。又為使其順利達成法定目標，中央主管教育行政機關除結合直轄市、縣（市）政府以統合視導之方式，督促學校依規定執行外；如有屆時未能達成者，將對公立學校施予行政懲處，或對私立學校依《私立學校法》相關規定進行處置，以保障原住民教師任教之權益（立法院法律系統，2013）。

換言之，原教法第 25 條規定「原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校」（以下均統稱原住民族學校）必須聘任一定比率之具原住民族身分之教師，乃係以「保障原住民教師任教之權益」為直接立法目的。然而，在整體法制架構及學校實務條件下，此等法律規範之執行結果，是否會損及原住民族學校學生受教權益，進而存在違反憲法

[1] 另本條第 3 項同時規定，原住民族中、小學及原住民重點學校主任、校長，亦應優先遴選原住民各族群中已具主任、校長資格者擔任。

第 159 條教育機會均等相關規範之虞，[12] 則似有進一步深究之必要。又相對於此，憲法增修條文除在肯定多元文化的前提下，課予國家積極維護發展原住民族語言及文化的憲法誡命（第 10 條第 11 項）外，亦明示國家應對原住民族之教育文化予以保障扶助並促其發展（同條第 12 項前段）。就此，原住民族學校依據法律規定，聘任一定比率之具原住民族身分之教師，若係以維護發展原住民族語言、文化及教育為規範目的，則或即具有其正當性；惟仍應以提升整體學生受教品質為依歸，或至少不得因此存在損及學生受教育權之虞，方才堪稱妥適。

循此，本文將以受教育者教育公平之促進為論述基礎，並分從原教法相關規範內涵及教師族群身分對學生學習成效之影響進行探討，進而析論原住民族學校教師族群身分之規範妥適性，並據此提出相關法制及實務運作上之參照，俾使在實踐憲法增修條文及原教法所揭「保障原住民之民族教育權、發展原住民之民族教育文化」意旨之際，亦能同時兼顧《教育基本法》（2013）所宣示的「教育主體、教育目的、有教無類、因材施教」及人民接受教育之機會一律平等之教育基本方針與一般原則。

貳、原住民族學校教師族群身分之規範內涵

如前所述，原教法就原住民族學校教師的族群身分規範，制定迄今雖有 1998 年、2004 年、2013 年等三種不同版本條文內容，惟此三者中之前兩版本均係規範「優先聘任」，及至 2013 年修正時方才改採「比

[1] 憲法第 159 條：國民受教育之機會，一律平等。

率聘任」，故以下乃分就「優先進用規範」及「比率進用規範」兩項進行說明。

一、優先進用規範

1998 年原教法制定時之第 23 條第 1 項及 2004 年修正後之第 25 條第 1 項，分別有原住民族學校專任教師「應以優先聘任原住民各族教師為原則」及「應優先聘任原住民各族教師」之明文規範。究其最初立法理由，乃係基於「輔導原住民族學生適應學校生活，減少因文化差異而造成之學習困難，提高其學業成就」等目的（立法院法律系統，1998）；2004 年微幅修正該條文文字之際，雖未就其立法目的有變更

06-5-曾大千_p135-168.indd 141

之明示，惟另於同條增列第三項，藉以授權中央主管教育行政機關會同中央原住民族主管機關訂定相關聘任辦法。

質言之，就前揭 1998 年、2004 年內容相近的兩個歷史條文版本而論，其中所稱「優先聘任」雖本屬不確定法律概念（吳庚、盛子龍，2017），惟對照據此授權訂定的《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》（2014），乃可得知原住民族學校於辦理教師甄選時，得在個人總成績 10%的上限內，就具原住民族身分者酌予加分（第 2 條第 4 項）。如此而後之所謂「優先」，則僅有在「甄選成績相同」時，方依「各該族籍教師、其他原住民籍教師、非原住民籍教師」之「順序」，予以「優先」聘任（同條第 5 項）。因此，依據此等制度操作而得以錄取的原住民籍教師，大致上應係基於「加分」而非「優先」所致；抑或可謂，立法者所指稱的「優先」，已然被訂定法規命令之主管機關詮釋為「透過『加分』使之『優先』」；此外，值得注意的是，在前揭遴選辦法中，「各該族籍」與「其他原住民籍」教師

2019/5/23 上午 09:43:01

雖係屬不同優先聘任順序，惟其於「酌予加分」部分，則並未針對此兩類教師進一步設定不同的加分比率。

二、比率進用規範

一如前述，2013 年原教法修正公布之第 25 條第 1 項，更進一步明定原住民族學校「聘任具原住民族身分之教師比率，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率」；且相較於制定理由之以促進「原住民族學生」學習權益為訴求，此次修法則改弦更張直言係以保障「原住民教師任教權益」為目的（立法院法律系統，2013）。循此而論，立法政策上若僅以保障原住民族籍教師任教權益為主要目的，則因國家保障原住民之工作權確實具備重要公共利益，其針對就業地位弱勢者設定優惠性差別待遇之目的，基本

06-5-曾大千_p135-168.indd 142

上應屬合乎憲法相關規定之意旨（司法院大法官釋字第 719 號解釋，2014；以下均簡稱釋字）；惟兼顧原住民族籍教師與非原住民族籍教師、原住民學生與非原住民學生之權益，國家似更應以提升原住民族籍教師之職前專業能力為重，俾能有效促使原住民族籍教師透過公平競爭機制獲得就業機會，以踐履憲法扶助弱勢自立發展之意旨，進而促進實質平等之原則與精神（釋字第 649 號解釋，2008）。

針對此揭相關規範之必要性與合理性，本文以下除先探討教師族群身分對於學生學習成效之可能影響，並將依據教育公平之內涵面向，分析其所可能存在之促進作用，進而納入原住民就業權益保障現行相關法律內涵，據以綜合論述學校教師族群身分之規範妥適性。

2019/5/23 上午 09:43:01

參、教師族群身分與學生學習成效關連之研究

針對原教法有關原住民族學校須聘任一定比率原住民族籍教師之規範，暫且不論其以保障「原住民教師任教權益」為初階目的之妥適性；本文認為，其至少仍應具有原教法制定時所標舉之「輔導學生適應學校生活，減少因文化差異而造成之學習困難，提高其學業成就」的此一高階目的與初衷。而就地理條件而言，臺灣原住民族地區及原住民族重點學校，泰半位於偏遠山區或交通不便之處，其教師質量問題，不僅對學生學習品質及城鄉教育落差具有關連，亦與原住民籍師資斷層、傳承危機及原住民族教育文化發展存在相關（張炳煌， 2017）。故質言之，教育的成敗繫於學生的學習成效，在環環相扣的教學關係中，扮演關鍵角色的教師，其族群身分對於學生會有什麼樣的具體影響，對於以促進原住民族學生之學習權益為訴求的原教法相關規範而言，不啻為至關重要的環節。故此，茲歸納整理國內、外文
獻中有關學校教師族群身分對於學生學習成效影響之相關研究，並分

06-5-曾大千_p135-168.indd 143

述如下。

一、國外相關研究

在世界各國中，美國可謂是最具代表性的族群大熔爐，其境內代表主流社會之白人，與有色人種間在族群議題上的拉鋸與緊張關係，長期以來遍布社會各個層面，教育現場自亦絕難置身事外。以美國「反學校隔離」（school desegregation）政策為例，政府部門自 1960 年代起，即大力執行以試圖使教育現場從種族隔離轉而趨向種族融合（Foster, 1997）。惟時至今日，表面上其學校內部的種族差異雖已抹平，不同族

2019/5/23 上午 09:43:01

群學生間的受教育權亦似受到平等保障，然孤立（isolation）與差異（variation）卻仍以各種形式存在於學校教育情境中（Ferguson, 1998; Goldsmith, 2004）。進一步而言，身為教育主體的學生，其學習成效之良窳深受學校整體環境脈絡影響；其中，又以師生、同儕間的人際互動關係最屬關鍵。因此，不少學者開始將族群議題聚焦於學校內的互動脈絡中，以試圖解析其對學習成效的衝擊與影響，本文僅就涉及教師族群身分與學生學業成績關連性之有關研究，歸納整理如下。

（一）教師族群身分對學生學習之影響

許多針對學生學習成效（學業成績）的相關研究顯示，學校脈絡中的教師族群身分，確實係屬相當重要的關鍵影響因素之一。例如，在以非裔學生為主的小學中，當研究者控制或排除教師性別及其教學經驗、教育程度等其他影響因素後，依據多元迴歸分析結果顯示，非裔教師所給予非裔學生的教育期待與抱負，明顯地高於白人教師；且這些較高的額外關愛與用心，亦對學生的學習過程具有相當顯著的助益（Bready & Hansell, 1981; Foster, 1997）。在另一項就初中階段所進行的研究也有類似發現，亦即相較於白人教師，由非裔教師所帶領的

06-5-曾大千_p135-168.indd 144

非裔學生，被賦予更高的期望與關注，並得到更多來自教師的正向評價，進而使得這些學生擁有較佳的學業成就表現（Bates & Glick, 2013; Ferguson, 1998）。換言之，非裔教師對非裔學生在教學上所所投注的心力與抱負期待，通常為一般白人教師所不能及（Gershenson, Holt, & Papageorge, 2016）；正由於非裔教師對於其所教導的非裔學生，往往展現明顯較高的熱情、關懷與期望，且亦較容易建立良好而穩定的互動關係，故而使得這些非裔學生能有較高的學習動機及較佳的學習表現（Cheng & Starks, 2002; Goldsmith, 2004）。此外，研究同時發現，非裔

2019/5/23 上午 09:43:01

學生對非裔教師抱持正向看法的比率，亦遠高於對白人教師，故其在與非裔教師共處的學校情境脈絡下，將更有助於展現較佳的學習動力（Cherng & Halpin, 2016）。綜此而言，這種相同族群的學校師生組合，或因本不具有族群偏見而較能發展親密的雙向互動關係，甚至進而促使學生表現出更為良好的學習成效；然而，由於前揭研究僅就「非裔師生組合」進行分析，而未針對「白人師生組合」予以相同檢證，故無法類推解釋。

（二）教師族群身分對學生學習影響之局限

除前揭認為教師族群身分對學生學習成效存在確切影響之相關研究外，亦有部分文獻就此正向關連抱持保留態度。例如，即有研究發現，在某些以非裔師生為主要成員的學校中，學生身處的學習環境雖具有較高歸屬感及較佳適應性，然其來自師長的壓力及同儕的競爭亦同時較低，當長期處於此等資訊未盡多元及外在刺激不足的情境下，恐不利於學生凝聚學習動力（White & Knight, 1973）。再者，此類學校大多學風不興、紀律欠佳，且辦學者對於學生學業之期望與要求偏低，故學生學習動機低落程度可想而之，進而反向導致學習成效不彰之結果（Ainsworth, 2002; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2009）。綜此，

前揭研究雖不否認教師族群身分對學生學習成效可能存在的影響，惟

06-5-曾大千_p135-168.indd 145

就其影響的方向及顯著程度則莫衷一是；亦即，除不宜誇大教師族群身分所具有的影響力，亦不應過度簡化學生（尤其是少數族群者）學習成效的影響因素，而應更多元地從學生家庭社經地位、學校區域環境、教師專業程度及國家政策介入等不同面向，以較為鉅觀而結構性的角度，整合檢視學生學習成效之可能影響因素（Massey & Denton, 1993; White & Knight, 1973）。

2019/5/23 上午 09:43:01

二、國內相關研究

相較於前述歷經種族隔離教育政策之美國，臺灣的歷史脈絡及文化背景實均與此殊異；此外，國內有關原住民族教育的研究雖已累積不少成果，然迄今以原漢師生組合為研究主題，進而探討學生學習成效者卻仍不多（林俊瑩，2012）。惟若僅就探討族群關係的現有相關研究觀之，師生族群組合似對學生學習成效具有一定程度的影響，茲分述如下。

（一）教師族群身分對學生學習之影響

在一份針對國小階段所進行的師生組合研究發現，相較於由非原住民族籍（漢族）教師所教導的原住民學生，由原住民族籍教師所教導之原住民學生，其學習表現顯得更為良好；究其主要原因，應係如此的師生組合具有較為良性的互動模式（黃順利，1999）。進一步具體而言，相較於非原住民（漢族）教師對於原住民學生的低度期望，原住民族籍教師因對原住民學生通常具有較高期望，故在學業成績表現上，亦通常會衍生更為正面的影響效果。無獨有偶，另一項在原漢交融的國民中學所進行之研究亦發現，原住民學生由於明顯感受到來自非原住民（漢族）教師的輕視與不尊重，導致師生關係不良，進而引發學習成效不彰此一最直接的負面效果（孫家秀，1997）。此外，
亦有研究發現，山地原住民學生的學業成績表現高於平地原住民學

06-5-曾大千_p135-168.indd 146

生；至於其可能成因，應係平地原住民學生所就讀的學校，其教師多為非原住民族籍，致使師生互動關係較差，進而影響學生學習成效並呈現出較為低落的學業成績表現（巫有鎰，2007）。

（二）教師族群身分對學生學習影響之局限

2019/5/23 上午 09:43:01

然而，除前揭論述有據且言之成理的研究結果外，在其他以較大規模樣本所進行的不同師生族群組合之調查研究中，卻顯示「師生族群組合」很容易會被諸如父母教育程度、社經地位乃至性別等其他變項所取代，而實質上對學生學業成績僅具有相當有限的影響力（林俊瑩，2012；張坤鄉、王文華，2010）。就此對照觀察，有關教師在教學過程中所扮演的角色、學生對於教師態度的感知能力，以及師生交感互動後對學生學習動機所形成的鼓舞（inspire）或削弱（depress）作用等，雖均屬不容輕忽的重要環節；然若針對「師生族群組合對於學生學習成效存在正向影響」此一命題而言，亦極有可能僅是一種尚且存在其他干擾因素的虛假關係（spurious relationship）。換言之，原住民學生無論受教於何種族群身分的教師，其學業成績均可能不會存在明顯差異；又若其存在差異，亦可能係基於教師族群身分以外的其他變項因素所導致。

三、綜合討論

綜觀前述美國與臺灣的相關文獻，確也不乏研究認為，師生族群組合對於學生學習成效，似乎具有一定程度的正向影響；亦即相同族群的師生組合，似乎有助於發展出較為良性的師生互動關係、促使學生提高自我抱負及期許、避免或降低因族群刻板印象所產生的偏見，並可藉此有助於學生提升學習成效及成績表現。

當然，就文化適配性（culturally relevant）的觀點而言，若學校中的教師與學生係來自於同一族群，則藉由共享相同的文化背景，除

06-5-曾大千_p135-168.indd 147

較容易建立及維繫良好的師生關係外，且教師將會對學生付出更多關心、賦予更高期盼，故的確能引發學生較強的學習動機與較好的學習成效（Ainsworth-Darnell & Downey, 1998; Goldsmith, 2004; LadsonBillings,

2019/5/23 上午 09:43:01

2000; Weiher, 2000）。事實上，若再輔以社會網絡（social network）的概念觀之，學生在學校環境中的社會網絡組成，即有很大一部分係來自於其與師長間的互動；又校園中的師生關係乃是建立社會支持（social support）的一種重要歷程，而此等社會支持的構築，則需仰賴人與人之間的正向互動關係。因此，當教師與學生的族群背景相同或相近時，即更容易透過相似的生活經驗與文化活動，建立起更強而有力的正向社會支持系統及師生關係，進而間接對於學生學習表現具有一定程度的提升效果（黃毅志，1998；詹秀雯、張芳全，
2014；Saft & Pianta, 2001）。

然如前所述，除持肯定見解者外，亦有若干研究認為師生族群組合對於學生學習成效並無顯著影響，或因其就學生學習成效變化的解釋力不足，而充其量僅係存在相互關係的眾多影響因子之一。此外，前揭相關研究亦存有若干限制與盲點；首先，就美國及臺灣截至目前的研究，均僅以小學、初中（國民中小學）階段為限，針對高中以上階段之研究則仍付之闕如。再者，關於同族群師生組合所造成的學習成效提升，僅有少數研究係以學生學業成績為直接測量標的；多數研究仍係以同族群師生組合所能營造的良好師生關係為基礎，進而間接推論學生學習成效提升的可能性。故有關師生族群組合與學生學習成效間是否存有因果關係，實仍有賴日後進一步地持續探究及深入檢證。

綜整前揭相關研究結果而論，無論教師的所屬族群為何，皆可能不會對原住民學生的成績表現直接造成影響；詳而言之，由於教學是一項以人際互動為核心的複雜工作，教師自身之文化、權力、

06-5-曾大千_p135-168.indd 148

政治等意識形態，雖將無可避免地涉入實際教學過程，甚或致使教師的族群身分因此影響原住民學生的教育抱負與學習動機，惟並不可據以論斷其必然與學生的學業成績表現存在因果關係（林俊瑩， 2012；Ferguson, 1998）。相反地，

2019/5/23 上午 09:43:01

亦有研究指出，非裔學校中的白人教師，仍不乏存在受到非裔學生愛戴並將其視為學習楷模的優良事例（Ladson-Billings, 2000）。

據此，當面對原住民學生時，教師有效教學之成功關鍵，應仍在於其對多元文化所具有的正確認知、健全素養以及肯認（recognition）不同族群之平等價值的態度與意識。且事實上，基於多元文化國之憲法誡命，包括原住民族學校在內的所有各級各類學校，均應透過課程規劃設計，率先於外部社會發展成為一個不歧視、無壓迫及學習寬容多元文化價值與信念之實踐場域，此亦為多元文化教育應然的建構基礎與必然的合理過程（曾大千、陳炫任，2013）。

肆、教師族群身分規範之妥適性檢視

使不同文化背景之學生，均有公平的學習機會並提升其學習成就，本即為多元文化教育甚或教育的首要目標（Banks, 2008）；而就我國憲法的規範脈絡而言，除於第 7 條揭示普遍性之平等原則或平等權外（人民在法律上一律平等），另於第 159 條宣示「國民受教育機會一律平等」之基本國策。又平等權（教育公平的權利基礎）相較於其他權利類型，除須配合其他權利方具有作用餘地，且憲法平等原則係保障人民在法律上的地位實質平等，而非絕對、機械之形式平等，故立法機關基於憲法價值體系及立法目的，自得斟酌所欲規範事物的性質差異而為合理之區別對待（釋字第 485 號解釋，1999）。因此，在這種等者等之（equal treatment of equals）、異者異之（unequal treatment of

unequals）的實質平等意義下，國家即負有針對居於弱勢地位者給予積極性差別待遇（positive discrimination）的義務，以藉此改善此等人民之明顯不利狀態（曾大千、陳炫任，2013）。《教育基本法》循此意旨，除於第 4 條前段宣示「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等」更於同條後段針對「原住民、身心障礙者及其他弱勢族群」明確指示對其教育「應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展」。

因此，有關原住民族學校應聘任一定比率之原住民族籍教師的法律強制規範，即首應具備促進原住民學生教育公平之作用，其立法模式方才堪稱妥適；再者，2013 年原教法第 25 條之修正，既係以「保障原住民教師任教權益」為直接目的（立法院法律系統，2013），則自應就其保障幅度與其他相關法律併同檢視。據此，以下將先探討教師族群身分之比率設定，對於原住民學生教育公平的促進可能性，次而持之與相關就業保障的其他法律規範進行比較觀察，以檢視其立法妥適性。

一、教育公平之促進可能性

有關教育公平或教育機會均等之概念分析，雖存在多種不同衡量方式與檢證途徑，惟其中「起點、過程、結果」等三個層面的架構脈絡（曾大千、葉靜輝、葉盈君，2015），除內涵極為簡單明瞭外，更與學生個體發展需求容易產生連結關係。因此，本文乃就原住民族學校教師族群身分比率設定之規範，分別觀察其對「原住民學生」之入學機會、教育過程及教育結果等各層面的教育公平促進可能性。

（一）入學機會的公平

綜整《教育基本法》第 3 條及第 4 條所示意涵，本於「有教無類、

06-5-曾大千_p135-168.indd 150

因材施教」之原則所實施的教育，乃在期望透過保障人民就學機會之平等，消弭因性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、身心特質、社會地位、經濟條件等因素所導致教育起點的不平等，以使不同社會、經濟、文化背景之學生，皆能享有公平接受教育的基本權利。而為達成入學機會的實質平等，國家除可廣設各級學校、延長國民教育年限（第 11 條第 1 項及第 12 條參照），亦可針對入學制度、學費補助等措施，合理給予弱勢族群適當之積極差別待遇。惟無論如何，採行設定原住民族學校之「教師族群身分」比率規範此一差別待遇措施，其對原住民學生之入學機會將顯無提升或促進之效。

（二）教育過程的公平

即使社會、經濟、文化背景不同之學生，皆能如前所述獲得公平入學接受教育的機會，惟因學生背景之本質差異，其學習起點行為仍存在無可避免的落差；若是忽略此等基於自然或社會條件所造成的不利影響，縱使已然順利入學，卻不代表所有學生在同一教育過程中，均能獲得實質平等的教育品質。因此，國家於所提供的學校教育過程中，除應在軟、硬體設備上務使「等者等之」，亦須針對學生的背景差異，而有「異者異之」的「因材施教」配置措施。就此，原教法針對組織、教育資源、課程、師資等四個面向所設定的諸多規範與保障（曾大千、何思瞇，2009），即均可視為是用以促進原住民學生教育過程公平之措施；故就教育過程此一公平面向而論，針對原住民族學校設定教師族群身分規範，似應具有部分助益及合理連結之可能性。

然而，除原教法既已針對師資部分，規範於師資培育之大學保留一定名額予原住民學生、提供公費名額或設（公費原住民族教育）師資培育專班（第 23 條），明定原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程、擔任族語教學之師資應通過族語能力認證（第 24 條）、辦理民族教育研習工作以提升原住民族教育師資之專業能力

2019/5/23 上午 09:43:01

06-5-曾大千_p135-168.indd 151

（第 27 條），並得遴聘原住民族耆老或具相關專長人士於各級各類學校實施原住民族語言、文化及藝能有關之支援教學（第 26 條）外；另依《原住民族語言發展法》（2017）第 22 條及《高級中等以下學校原住民族語老師資格及聘用辦法》（2018），亦有聘用專職族語老師之規定。凡此，均有助於充實原住民族籍教師及保障原住民學生之教育過程公平，故是否尚須強制規範原住民族學校應聘任一定比率的原住民族籍教師，則或有進一步思考斟酌之餘地。

（三）教育結果的公平

在前述「有教無類」的入學機會提供及「因材施教」的教育資源配置下，所有學生雖均應能在學習起點與過程中獲得公平地位，然仍無法確保弱勢（族群）學生亦能順利具備相同的學力水準。因此，針對學生不同需求予以補償教育之積極差別待遇（如補救教學），以縮小不同社會、經濟、文化背景學生間的教育成就落差，進而確保所有學生得以擁有自我開展所需的平等立足點，自亦屬合乎公平正義之實質平等促進措施。然必須強調者，乃憲法所揭示的平等原則，僅旨在消弭人為之不平等，並使人民皆得立於同一基礎向上適性發展，至於稟賦高低或勤怠程度所衍生的不平等現象，則非關切之重點（法治斌、董保城，2014）；且事實上，對照觀之《教育基本法》第 2 條、第 3 條意旨而論，本於有教無類、因材施教等原則所實施的教育，亦僅具有「協助」之作用，而斷然無法「賦予」學生個人自我實現（曾大千、陳炫任，2013）。換言之，若一味強調學生在完成某一階段教育後，其於學校學業成就、進階教育機會與社會地位獲得等各方面，均應產出平等的教育結果，則將會陷入齊頭式之假平等，而顯然不符合社會正義（甄曉蘭，2007）。

因此，就促進原住民學生的教育結果公平面向而言，若係針對未能達標之領域科目免費提供補救教學，俾使其學業成就符合各該學習

2019/5/23 上午 09:43:01

06-5-曾大千_p135-168.indd 152

階段的學力水準，自應屬極為妥適的教育結果公平促進措施；惟若採取直接降低原住民學生學業成績合格標準之措施，則不但已與促進教育結果公平之實質目的背道而馳，甚至可能污名化原已達標之原住民學生。此外，就提供原住民學生補救教學的「教師」而論，其條件本僅應以該等教師具有理解學生學習需求、診斷學生學習困難、補救學生學習缺陷等專業能力為重點，至於其與學生是否係屬同一族群，實應與此無涉。故質言之，前揭《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》有關原住民族學校於辦理教師甄選時，得就具原住民族身分者酌予加分之規定，恐將污名化無需藉由加分即已能錄取的原住民族籍教師；且在相關甄選程序具有鑑別效度的前提下，彼等實質上透過加分方得以錄取之原住民族籍教師，更可能因其專業能力較為不足，而較難協助原住民學生達成促進教育結果公平之預設目的。

故綜此而論，針對原教法規定原住民族學校應聘任一定比率之原住民族籍教師的立法模式，其就原住民學生教育公平之促進，除與入學機會層面無涉外，亦僅於教育過程面向具有部分助益及合理連結可能性；另於教育結果公平之向度，則甚至可能發生阻礙目的達成之反向效果。當然，若著眼於「原住民教師任教權益」的就業保障立場，則因「擔任教師」乃係原住民學生「完成學校教育」的後續結果之一，故此一法律強制規範條文，或亦可視為有助於促進原住民學生「教育結果」公平的積極差別措施；惟如此而後，恐不啻陷入前揭顯然不符合社會正義之齊頭式假平等。

二、弱勢族群就業保障相關法律規範

我國憲法就基本權利之規定，本即特別著重弱勢者之保障（釋字第 649 號解釋參照），而依其明文例示為分析基礎，我國「法定」之弱

2019/5/23 上午 09:43:01

06-5-曾大千_p135-168.indd 153

2019/5/23 上午 09:43:01

勢族群，至少應包括原住民（族）、身心障礙者、婦女、地域弱勢、經濟弱勢等五種類別（曾大千、陳炫任、葉盈君，2014）；惟截至目前，現行法律則僅針對其中的身心障礙者及原住民兩類族群，設有就業上之積極差別保障措施。事實上，在《教育基本法》有關「教育機會均等」的原則條款中，所列舉之應特別保障的弱勢族群亦正是此二者。[1]

（一）身心障礙者就業保障

為維護身心障礙者之權益，保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等之機會，並藉以促進其自立及發展，我國於 1980 年即已制定保障身心障礙者之專法；[2][3] 在此《身心障礙者權益保障法》（2015）中，更針對其教育權益及就業權益，分別於第三章（第 27 條～第 32 條）及第四章（第 33 條～第 47 條）設有專章規範。其中，本法第 38 條即規定，各級「政府機關、公立學校及公營事業機構」員工總人數在 34 人以上者，進用具有就業能力之身心障礙者人數，不得低於員工總人數 3%（第 1 項）；另「私立學校、團體及民營事業機構」員工總人數在

---

[1] 《教育基本法》第 4 條：人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。

[2] 《身心障礙者權益保障法》第 1 條參照，本法前身為 1980 年 6 月 2 日制定公布之《殘障福利法》，後於 1997 年 4 月 23 日修正公布名稱為《身心障礙者保護法》，2007 年 7 月 11 日再度修正公布為現行名稱（法務部，2018）。

67 人以上者，進用具有就業能力之身心障礙者人數，不得低於員工總人數 1%，且不得少於 1 人（第 2 項）。

換言之，《身心障礙者權益保障法》係以公、私部門為區分，並分別設定大致為 3%及 1%的進用比率；惟為保障相對更不具「就業能力」的重度身心障礙者，同條文第 6 項另有「進用重度以上身心障礙者，每進用一人以二人核計」之特別規定，致其更能細緻關照到同屬身心障礙族群的內部相對弱勢者，此等有助於彰顯「內部正義」或「層次正義」的立法模式，實殊值肯定。換言之，有關原住民保障的相關政策規劃及制度設計，未來亦似應針對原住民內部（如平地原住民、山地原住民，憲法增修條文第 4 條第 1 項第 2 款參照）及其不同社經地位等實質條件，予以更為細緻的關照與思考，俾使避免政策獲益者過度集中甚或局限於「弱勢族群中的強勢階層」。

而除《身心障礙者權益保障法》外，《政府採購法》（2016）第 98 條亦規定，得標廠商其於國內員工總人數逾 100 人者，應於履約期間僱用「身心障礙者」及「原住民」，且人數不得低於總人數 2%，僱用不足者，則應繳納代金。此一法律規定，嗣經釋字第 719 號解釋認定「尚無違背憲法第 7 條平等原則及第 23 條比例原則，與憲法第 15 條保障之財產權及其與工作權內涵之營業自由之意旨並無不符。」惟因其所能提供之職缺，多屬短期或不具技術性之工作，且與本文涉及的學校「教師」屬性並無直接關連，故不予納入討論。

（二）原住民族就業保障

除本文所揭 2013 年原教法修正之第 25 條，係以「保障原住民教師任教權益」為立法目的之特殊規範外，我國亦早於 2001 年即已制定公布《原住民族工作權保障法》，並於本法第二章（第 4 條至第 6 條）設有進用原住民比率之強制規定。本法第 4 條第 1 項明定，各級政府機關、公立學校及公營事業機構（除位於澎湖、金門、連江縣外）僱用約僱人員、駐衛警察、技工、駕駛、工友、清潔工、收費管理員及其他「不須具公務人員任用資格」之「非技術性」工級職務等人員，總額每滿 100 人即應有原住民 1 人；另滿 50 人但未滿 100 人者，亦應有原住

06-5-曾大千_p135-168.indd 155

民 1 人（同條第 2 項）。此外，針對位於原住民地區[7]之各級政府機關、公立學校及公營事業機構僱用前揭「非技術性」人員部分，雖規定應有總額三分之一以上為原住民（第 5 條第 1 項），惟就「須具公務人員任用資格」者，則僅規定其進用原住民人數應不得低於現有員額之 2%（同條第 3 項）。

與《身心障礙者權益保障法》就公、私部門應分別進用 3%、1%之身心障礙者的規範原則相較，《原住民族工作權保障法》（2015）除僅規範公部門（政府機關、公立學校及公營事業機構）外，更將適用區域劃分為一般地區（第 4 條）及原住民地區（第 5 條），並區分進用對象為「非技術性人員」及「須具公務人員任用資格者」兩種屬性。茲將其進用比率相關規範，列如表 1 所示。

表 1　原住民族工作權保障法之原住民進用比率相關規範

地區別＼人員別	非技術性人員	須具公務人員任用資格
一般地區（§4）	1%（未規範）	原住民地區（§5） 三分之一（約 33.3%） 2%

前揭保障原住民就業之法律規定，本係立法者為貫徹憲法扶助並促進原住民族發展之意旨，而透過增加原住民就業機會之方式，改善其經濟與社會狀況；此等優惠措施本符合國際保障原住民族之精神，且係為維護重要之公共利益，故在目的上確實具備正當性。然而，相關法律所採取之措施，除尚須與規範目的之達成，存在一定程度之關連性，其手段亦應屬必要且未過度限制人民權利，始符合憲法第 7 條之平等原則及第 23 條之比例原則（釋字第 719 號解釋參照）。

7《原住民族工作權保障法》第 5 條第 4 項：本法所稱原住民地區，指原住民族傳統居住，具有原住民族歷史淵源及文化特色，經中央主管機關報請行政院核定之地區。

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 156

故質言之，在以促進原住民就業、保障原住民工作權及經濟生活為立法目的之《原住民族工作權保障法》中（第 1 條參照），仍僅針對「原住民地區」進用「非技術性」人員之部分，設定應有總額「三分之一」以上為原住民的規範，至於須具（公務人員）任用資格者的進用比率，則係規定為「百分之二」（詳見表 1）。惟相較於此，在以「保障原住民之民族教育權、發展原住民之民族教育文化」為立法目的之原教法中（第 1 條參照），卻以「保障原住民教師任教權益」為訴求（立法院法律系統，2013），而針對「原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校」（不必然位於原住民地區）[8] 規定「具原住民族身分之教師比率，不得低於學校教師員額三分之一」（第 25 條參照）；其除與立法目的顯有錯亂外，使「須具任用資格」之教師一職，在進用比率上比照《原住民族工作權保障法》所指「非技術性」人員的「三分之一」，而遠高於同屬「須具任用資格」之公務人員的「百分之二」，致所採取的手段亦因顯失均衡而該當非屬必要之推定。

此外，若原教法第 25 條於 2013 年修正之際，維持本法 1998 年制定該條文時之最初立法理由，亦即係以「輔導原住民族學生適應學校生活，減少因文化差異而造成之學習困難，提高其學業成就」為訴求（立法院法律系統，1998），則可使其目的更具正當性並「治癒」前揭立法目的錯亂之問題。惟一如前述，目前針對師生族群組合與學生

---

8 依原教法第 4 條第 6 款之規定，原住民重點學校係指原住民學生達一定人數或比例之中小學；其人數或比例於本法施行細則定之。

《原住民族教育法施行細則》（2014）第 3 條：本法第四條第六款所定原住民學生達一定人數或比例之中小學，在原住民族地區，指該校原住民學生人數達學生總數三分之一以上者；在非原住民族地區，指該校原住民學生人數達 100 人以上或達學生總數三分之一以上，經各該主管教育行政機關視實際需要擇一認定者。

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 157

學習成效間之關係，研究結論尚且莫衷一是，故法律所採取之「教師族群身分」比率規範措施，似難以判定其與規範目的之達成，存在一定程度的關連性，自亦無法論斷相關規定係屬符合憲法第 7 條平等原則之意旨。又退一步而言，即使師生族群組合與學生學習成效間，確實具有一定程度之關連，然此等不得低於學校教師員額「三分之一」的規範幅度，另須面對憲法第 23 條比例原則檢驗，亦即其「手段是否必要」且「是否過度限制」非原住民之其他人民平等謀取相關工作的基本權利。

如前所述，1998 年原教法制定時之第 23 條第 1 項及 2004 年修正後之第 25 條第 1 項，分別有原住民族學校專任教師「應以優先聘任原住民各族教師為原則」及「應優先聘任原住民各族教師」之明文規範。然而，假設原住民族學校所辦理的教師甄選程序具有鑑別效度，則透過現行《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》[9] 加分（亦即個案降低錄取標準）所聘任之教師，理論上應較依原（較高）錄取標準聘任之教師，更無法達成前揭原教法制定理由所宣稱「欲藉此提高學生學業成就」之立法目的。另一方面，依據「各該族籍教師、其他原住民籍教師、非原住民籍教師」設定其優先聘任之「順序」，常理上則與降低師生間文化差異、有助學生適應學校生活較具關連。然若循此而論，此一制度是否亦應類推於原住民族以外之其他各類不同文化族群（如閩、客、外省、新住民，離島、偏鄉、都會，甚或資賦優異者、身心障礙者、經濟弱勢者等）。故本文認為，教育既屬專業，若欲達成原教法立法目的，自應透過妥適的評量工具，甄選出最能協助原住民族學生適應學校生活、減少學習困難、提高學業成就的專業教師；至於原住民籍教師，若其一如立法意旨所假設之與原住民族學校學生較無文化差異，則當其參加該等

---

9 本辦法係依原教法第 25 條第 4 項規定授權訂定。

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 158

學校辦理之教師甄選時，自會因文化上的相同或相近，而在甄選過程中較「非原住民籍教師」更具優勢。若此，法令規範中理應無需為其另行加分，甚至連所謂的「優先」聘任，均亦無存在之必要。

又前揭 2004 年原教法修正後之第 25 條第 1 項，於 2013 年再度修正公布後，更進一步明定原住民族學校「聘任具原住民族身分之教師比率，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率」；且相較於制定理由之以促進「原住民族學生」學習權益為訴求，此次修法理由則坦然不諱係以保障「原住民教師任教權益」為目的。本文就此認為，保障原住民之工作權雖確屬重要公共利益事項，若立法者認為「學校教師」一職亦須納入保障範疇，則其除應回歸以此為立法目的之《原住民族工作權保障法》逕行規範外，在比率上亦應參照同屬「須具任用資格」之公務人員的 2%，而不宜高達 33.3%，致似有將學校教師視同「非技術性人員」之意。

再進一步以《教育基本法》所宣示的教育主體、教育目的及教師協助責任與教育實施原則而論（第 2 條、第 3 條參照），教育場域中的學生學習權益，其公共利益之重要程度顯應優先於教師的就業權益。因此，若在保障原住民族籍教師就業權益（初階目的）的同時，亦可達成促進該條文原制定理由所宣稱之提高「原住民學生學業成就」及憲法增修條文有關發展「原住民族語言及教育文化」的政策效果（高階目的），則此等規範當在合目的性的前提下更具有其正當性（行政程序法，2015；第 7 條第 1 款參照）。然另一方面，若存在其他制度方案，亦能同樣甚或更能達成前揭高階目的之際，則設定原住民族學校教師族群身分等相關規範，即須同時接受必要性之檢證（行政程序法第 7 條第 1 款、第 2 款參照）；當然，自更遑論此等規範若無助於甚或妨礙高階目的之達成時，其所標舉之立法目的勢將面臨更多質疑。

因此，無論是「優先」聘任或進用「一定比率」之原住民族籍教

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 159

師，除須以維護發展原住民（族）語言、文化及教育為本質目的外，更至少不得有侵害學生受教育權之虞。且此等受「優先聘任」或「比率進用」保障的原住民族籍教師，日後亦可申請調任到非原住民地區或學校任職；[10] 故基於兼顧原住民族籍教師與非原住民族籍教師、原住民學生與非原住民學生之人民整體權益，國家理應以提升包括具原住民族籍者在內的所有教師之職前專業能力為依歸，除俾能有效促使原住民族籍教師透過公平競爭機制獲得就業機會，以踐履憲法扶助弱勢自立發展、促進實質平等之意旨，更可藉此確保所有地區之學校教育品質與學生受教權益。

伍、結論

原教法本應以保障教育主體（原住民學生）之學習權益為核心，故其立法目的亦須切實回歸教育公平之促進。為析論原住民族學校教師族群身分之規範妥適性及其必要性，本文以教育公平之促進為前提，分從法律規範內涵及對學生受教育品質之影響進行探究。茲據此綜整本文結論如下：

一、應以學生學習權益為教育政策之前提

就「有教無類」的教育基本原則而論，有關針對原住民族學校之

---

10 或即因此，縱使原住民族國中小教師總人數在 101 學年度之後逐年增加，但任職於原住民重點學校的原住民籍教師人數，卻呈現逐年減少的趨勢（張炳煌，2017）。且循此極端而論，此等因「優先聘任」或「比率進用」方得錄取之原住民族籍教師，若未配套限制其任教學校或地區，而使其得依通常程序進行調動，則可能產生「原民地區出缺須用原民教師、一般地區出缺亦由原民教

2019/5/23 上午 09:43:02

師調任」之現象；長久以往，將會嚴重侵蝕非原住民族籍者擔任教師的機會，此對原教法所欲達成之「族群共榮」亦恐無正向助益。

06-5-曾大千_p135-168.indd 160

教師族群身分，設定聘用比率規範之差別待遇措施，顯對原住民學生之入學機會並無提升或促進之效；其次，本於「因材施教」的教育專業理念，並參照國內、外相關文獻研究結果觀之，縱使原住民族學校教師均具有該特定族群身分，其對原住民學生亦僅具有部分助益及可能連結。甚且，若因囿於「比率進用」而「重族群、捨專業」，則除一般原住民學生的學習結果恐難因此樂觀外，對於本亟仰賴透過專業提供積極差別待遇（如補救教學）之「立足點不平等」的部分學生而言，更顯屬雪上加霜。換言之，相關政策及法制規範，本應以「維護原住民學生學習權益」為前提；且縱如此，亦應有更為確切之決策證據與周詳之法制規劃，而自更遑論昭然標舉係以「保障原住民教師任教權益」為規範目的，其不妥適性恐莫此為甚。

二、應以多元文化價值為教師養成之導向

綜整國內、外相關文獻研究結果，目前針對師生族群組合與學生學習成效間之關連，其結論雖尚且莫衷一是；然而，當「教師」面對原住民學生時，其有效教學之成功關鍵，應仍是對於多元文化價值所具備的適切認知、健全素養，以及肯認不同族群之平等觀念的態度與意識。因此，若係對族群文化具備多元開放胸懷的「專業教師」，則亦可驗證文獻中所載「非裔學校中的白人教師，仍不乏存在受到非裔學生愛戴並將其視為學習楷模」的優良事例。進一步而言，教育既屬專業，則欲達成「輔導原住民族學生適應學校生活，減少因文化差異而造成之學習困難，提高其學業成就」之初始立法目的，除應使所有學校發展成為一個

2019/5/23 上午 09:43:02

不歧視、無壓迫及學習寬容多元文化價值與信念之實踐場域，俾令「未來教師」從小耳濡目染，並可輔以師資培育過程進行總結性強化；相較於此，設定教師族群身分聘用比率規範，充其量亦乃捨本逐末之道。

06-5-曾大千_p135-168.indd 161

三、應以教育專業能力為教師進用之依歸

無論是「優先聘任」或「比率進用」原住民族籍教師，其立法意旨除須以維護發展原住民（族）語言、文化、教育為初衷，更至少不得有侵害學生受教育權之虞。因此，為兼顧原住民族籍教師與非原住民族籍教師、原住民學生與非原住民學生之各方權益，國家僅應致力提升並確保所有教師之職前專業能力，以確保所有地區、學校之教育品質與各種族群學生之受教權益。如此而後，教育既屬一項專業，則除得透過《師資培育法》（2017）養成具備專業知能之優質教師，原住民族學校亦自可遵循《教師法》（2014）所定程序，依其文化個殊需求設計實質評量方式，公平、公正、公開甄選出最符合學校及學生族群需求之優秀教師。且常理而論，原住民族籍教師在與原住民族學校及所處部落較無文化落差的前提下，本即具有較易錄取之優勢地位，原教法設定「優先聘任」或強制規範「比率進用」具原住民族身分之教師的作法，除均屬畫蛇添足之舉外，亦恐將污名化原依正常程序即已能錄取的原住民族籍教師。

四、不應以教育手段遂行就業保障之目的

原教法本應以保障教育主體（原住民學生）之學習權益為核心，故其立法目的亦須切實回歸教育公平之促進；據此，本法有關原住民族學校必須聘任一定比率之原住民族籍教師的相關規範，除無法直接有助於提升原住民學生學習成效外，其修正立法理由所稱之以「保障原住民

2019/5/23 上午 09:43:02

教師任教權益」為目的，亦已然逾越教育法制所應謹守的射程範圍。換言之，立法者基於其立法形成自由，若欲促進原住民就業、保障原住民之工作權，亦應逕於《原住民族工作權保障法》設定相關規範，方屬較為符合法律秩序之立法模式；且事實上，本法就有關原

06-5-曾大千_p135-168.indd 162

住民之比例進用原則，除係以不須具公務人員任用資格之非技術性工級職務為主外，針對原住民地區之各級政府機關、公立學校及公營事業機構，進用須具公務人員任用資格者，亦僅規定其進用原住民人數不得低於現有員額之 2%。就此對照原教法第 25 條所定「不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率」，其妥適與否實亦不言可喻。

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 163

參考文獻

中華民國憲法（1947，1 月 1 日）。中華民國憲法增修條文（2005，6 月 10 日）。

司法院大法官釋字第 485 號解釋（1999）。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=485 司法院大法官釋字第 649 號解釋（2008）。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=649 司法院大法官釋字第 719 號解釋（2014）。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?ty=C&CC=D&CNO=719

立法院法律系統（1998）。原住民族教育法第二十三條制定理由。取自 https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?00117B8B6509000000000000000000140000000000400FFFFFD00^01748087052800^000C7001001

立法院法律系統（2013）。原住民族教育法第二十五條修正理由。取自 https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?00117B8B6509000000000000000000140000000004000000^01748102050700^000C7001001 行政程序法（2015，12 月 30 日）。吳庚、盛子龍（2017）。行政法之理論與實用。臺北市：三民。

巫有鎰（2007）。學校與非學校因素對臺東縣原、漢國小學生學業成績的影響。臺灣教育社會學研究，7（1），29-67。身心障礙者權益保障法（2015，12 月 16 日）。

林俊瑩（2012）。班級族群組成對學生學業成績的影響。臺北市立教育大學學報，43（1），93-120。法治斌、董保城（2014）。憲法新論。臺北市：元照。

法務部（2018）。身心障礙者權益保障法法規沿革。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=D0050046

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 164

政府採購法（2016，1 月 6 日）。

原住民族工作權保障法（2015，2 月 4 日）。

原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法（2014，6 月 6 日）。

原住民族教育法（1998，6 月 17 日）。原住民族教育法（2004，9 月 1 日）。

原住民族教育法（2013，5 月 22 日）。

原住民族教育法施行細則（2014，8 月 4 日）。

原住民族語言發展法（2017，6 月 14 日）。

孫家秀（1997）。「邊緣人」之族群意象與族群認同－以臺東地區中學生個案分析為例。臺東文獻，復刊 2，88-108。

師資培育法（2017，6 月 14 日）。

高級中等以下學校原住民族語老師資格及聘用辦法（2018，8 月 8 日）。

張坤鄉、王文華（2010）。台灣原住民與漢族學生知覺教師教學行為、學生自我概念及制握信念關係之比較研究。學校行政，69，256-275。

張炳煌（2017）。原住民重點學校中原住民族教師所占比例之探析。臺灣教育評論月刊，6（9），40-47。教育基本法（2013，12 月 11 日）。

教師法（2014，6 月 18 日）。

曾大千、何思瞇（2009）。從法令規範論臺灣原住民族教育政策之本土脈絡。教育與多元文化研究，1，141-174。

曾大千、陳炫任（2013）。論多元文化教育之憲法基礎及其於我國原住民族法制之體現。教育與多元文化研究，**9**，71-104。

曾大千、陳炫任、葉盈君（2014）。論教育政策之弱勢類別及其法制規範內涵。彰化師大教育學報，26，73-95。

曾大千、葉靜輝、葉盈君（2015）。臺灣偏遠地區教育法制之平等原則檢視。教育與多元文化研究，12，1-32。

黃順利（1999）。師生原漢族別、師生互動與國小學童成績關連性之因果機

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 165

制。原住民教育季刊，2，15-32。

黃毅志（1998）。社會階層、社會網絡與心理幸福。臺灣社會學刊，21，171-210。

詹秀雯、張芳全（2014）。影響國中生學習成就因素之研究。臺中教育大學學報：教育類，28（1），49-76。甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊，53（3），1-35。

Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces, 81*(1), 117-152. doi:10.1353/sol12002.0038

Ainsworth-Darnell, J. W., & Downey, D. B. (1998). Assessing the oppositional culture explanation for racial/ethnic differences in school performance. *American Sociological Review, 63*(4), 536-553. doi:10.2307/2657266

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Bates, L. A., & Glick, J. E. (2013). Does it matter if teachers and schools match the student? Racial and ethnic disparities in problem behaviors. *Social Science Research, 42*(5), 1180-1190. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.04.005

Beady, C. H., & Hansell, S. (1981). Teacher race and expectations for student achievement. *American Education Research Journal, 18*(2), 191-206. doi:10.3102/00028312018002191

Cheng, S., & Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education, 75*(4), 306-327. doi:10.2307/3090281

Cherng, H. Y. S., & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher, 45*(7), 407-420. doi:10.3102/0013189X16671718

Ferguson, R. F. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the black-white

2019/5/23 上午 09:43:02

06-5-曾大千_p135-168.indd 166

2019/5/23 上午 09:43:02

test score gap. In C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The black-white test gap* (pp. 273-317). Washington, DC: Brookings Institution.

Foster, M. (1997). *Black teachers on teaching*. New York, NY: New Press.

Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review, 52*, 209-224. doi:10.1016/j.econedurev.2016.03.002

Goldsmith, P. A. (2004). Schools' racial mix, students' optimism, and the blackwhite and latino-white achievement gaps. *Sociology of Education, 77*(2), 121-147. doi:10.1177/003804070407700202

Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics, 27*(3), 349-383. doi:10.1086/600386

Ladson-Billings, G. (2000). But that's just good teaching! In J. Noel (Ed.), *Notable selections in multicultural education* (pp. 206-216). Guilford, CT: McGrawHill.

Massey, D. S., & Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*(2), 125-141. doi:10.1521/scpq.16.2.125.18698

Weiher, G. R. (2000). Minority student achievement: Passive representation and social context in school. *Journal of Politics, 62*(3), 886-895. doi:10.1111/0022-3816.00038

White, K., & Knight, J. (1973). School desegregation, socioeconomic status, sex, and the aspirations of southern Negro adolescents. *Journal of Negro Education, 42*(1), 71-78. doi:10.2307/2966794

06-5-曾大千_p135-168.indd 167 2019/5/23 上午 09:43:03 06-5-曾大千_p135-168.indd 168 2019/5/23 上午 09:43:03

《教育與多元文化研究》徵稿辦法

106.11.10 106 學年度第 1 學期編輯委員會議通過
107.04.12 106 學年度第 2 學期編輯委員會議通過

壹、期刊宗旨

臺灣已正式邁入民主、多元、開放的新時代。教育的理論與實務也須呼應這個社會趨勢，與時並進。為促進教育學術交流，提供「教育」與「多元文化」研究之發表園地，特發行《教育與多元文化研究期刊》（以下簡稱本期刊），建構一個教育與多元文化專業社群的對話平台。

貳、投稿內容

稿件內容須符合本期刊宗旨，並涵蓋以下範圍：一、教育與多元文化研究之理論與實務二、教育與多元文化研究之趨勢與議題三、多元文化相關議題

參、徵稿原則

一、本期刊優先徵求原創性論文，請勿一稿二投。稿件如係科技部或其他機關委託之研究成果，應屬無著作權爭議或事先取得委託單位之同意，始受理審稿。學術研討會論文若僅有摘要彙編出刊，或含正文且彙訂成冊，但只供開會使用，會後並未出刊發行者，亦可受理審稿。

二、本期刊採隨到隨 審制。經審查通過之論文，其刊載卷期以審查

通過時間為原則；惟本刊編輯必要時得視當期主題調整之。

三、 來稿中、英文不拘，但不論中英文稿件均須包括中文標題、中文摘要與關鍵詞、正文、英文標題、英文摘要與關鍵詞、參考文獻，必要時另增註解、圖表與附錄。惟投稿中文稿件者，中文標題、中文摘要與關鍵詞置於全文之最前；其英文標題、英文摘要與關鍵詞置於中文摘要之後。投稿英文稿件者，英文標題、英文摘要與關鍵詞置於全文之最前；其中文標題、中文摘要與關鍵詞置於英文摘要之後。

此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料，本期刊編輯小組將逕予刪除，刊登時則恢復之。

四、 中文稿件字數以 20,000 字以內為原則；英文稿件字數以 10,000 字以內為原則（以上兩者字數之計算均包含圖表、參考文獻、附錄等）。中文摘要以 500 字、英文摘要以 300 字為限，並依

APA（第六版）格式撰寫。

五、 投稿時，請 逕至以下網址（http://jrs.edubook.com.tw/JEMR/）註冊登入，並使用線上投稿系統。此外，為符合匿名審查原則作業，請勿於稿件中標出作者及服務單位；若正文、註解或附錄有明顯出現與作者身份相關之任何資料（引用自己的資料，不在此限）；或稿件字數、內容不符合本期刊要求者，本期刊編輯小組將逕予「形式審查不通過」退稿。

六、 通過審查之文章作者須簽署「國立東華大學〈教育與多元文化研究期刊〉稿件著作權授權書」，並於出刊前將授權書寄至本刊編輯部(e-mail: jrs.edubook@gmail.com)。如經審核通過，授權全文上網並進行數位化、重製等加值流程後收錄於資料庫，

以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方

07-徵稿辦法_p169-172.indd 170

式，提供用戶進行檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等。

七、 來稿請使用 Microsoft Word 97 以上之繁體中文文書軟體處理，並以單行間距之 12 號新細明體或 Times New Roman 字體橫向列印於 A4 規格紙張，稿件上下各留 2.54 公分空白；左右兩側各留

3.17 公分空白。

八、 刊登之論文著作財產權歸國立東華大學所有，文責由作者自負。刊登後不另致稿酬，惟本期刊將寄送當期期刊 3 本予主要作者（寄送份數以論文篇數為計算單位）。

九、 請以線上投稿系統進行投稿與修正。若審查通過後，依審查意見修改後之定稿則務必分別於中、英文標題下補寫中、英文作者姓名及服務單位，並將電子檔（word 檔）寄回編輯小組。

十、 經審查錄取之稿件，由主要作者擔任排版後的校對工作；除校對外，亦可做小幅度的修訂。

十一、本期刊自 2018 年 01 月 01 日起，凡文章經審查程序而被接受刊登之作者依研究專長均需無償審查文章一篇，本刊會發予感謝狀乙幀。

肆、審查原則

本期刊採雙向匿名審查制度，每篇稿件由本期刊編輯部進行初審通過後，由總編輯或領域編輯推薦相關領域學者至少二人審查之。

伍、收費方式

本期刊自 2018 年 01 月 01 日起，凡接受刊登之文章，每篇需繳交刊登費新臺幣貳仟元整，請依以下方式繳費，未完成手續者將延期刊登；已繳費者，恕不退費。

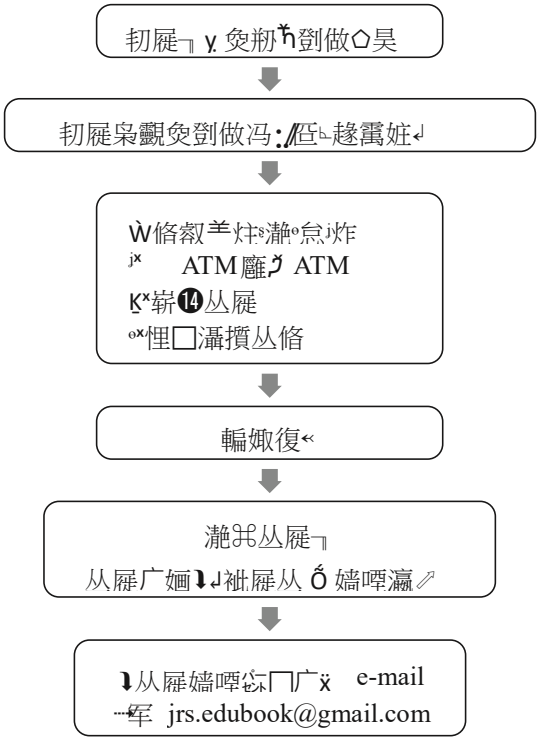
請於國立東華大學線上繳費系統進行繳費單列印（http://web.ndhu.edu.tw/ga/onlinepay/pay.aspx）。

請於接獲刊登通知後，完成繳費，並將刊登費繳費證明掃描，掃

2019/5/23 上午 09:43:22

07-徵稿辦法_p169-172.indd 171

描後電子檔以 e-mail 寄至 jrs.edubook@gmail.com。



2019/5/23 上午 09:43:22

07-徵稿辦法_p169-172.indd 172

2019/5/23 上午 09:43:22

訂戶需知

《為維護您的權益，請詳閱》

1.訂閱手續查詢、確認：

❁傳真訂閱者，請於當日與客戶服務人員確認。

✪郵撥或其他方式訂閱者，請於7日後來電確認。

✻傳真、郵撥或寄回本單至收到產品，大約10-15工作日。

2.補書辦法：

❁本刊於每年5、11月30日出刊，您若在隔月15日仍未收到期刊，請在服務時間內電洽，本社將在查明原因後立刻為您補寄。

✪若補書超過1期，本社恕不補寄，敬請見諒。

✻若信箱投遞不易，造成遺失，建議您改用掛號郵寄。

❄若因本社之疏忽，造成期刊破損或裝訂錯誤，請即寄回退換，本社將立刻為您換上新期刊。

3.更改地址：

請將封套上原地址剪下，並註明新地址，於當月20日前傳真或寄回本社，逾期則需再順延一期開始更改。

（電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改）

◎諮詢專線：（02）2388-5899

◎24H傳真專線：（02）2388-0877

◎服務時間：

週一至週五：AM9:00～PM6:00

◎E-mail：edubook@mail.edubook.com.tw

廣告回信

北區郵政管理局

登記北台字第08024號

免貼郵票

《教育與多元文化研究》

專用回郵信封

100

台北市館前路二十六號六樓

高等教育文化事業有限公司 收

2019/5/23 上午 09:43:55

08訂閱單_p173-174.indd 174 174