ISSN 2078-0222

教育與多元文化研究

Journal of Educational and Multicultural Research

2021 / 05

第23期

研究論文

- 家長參與學校教育作為文化資本對臺灣國中學生教育成就之影響
  / 謝志龍
- 異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的負向態度之研究
  / 張德勝、王采薇
- 國小高年級社會領域教科書時序概念教材之探究
  / 王淑芬
- 幼兒認知發展階層化現象的影響機制：遊戲、閱讀與課室專注力的作用
  / 張凱程

國立東華大學花師教育學院 主編

H·EDU 高等教育

教育與多元文化研究 May 2021 No.23

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- **Effects of Parental Involvement on Educational Achievement Among Taiwanese Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital**
  Chih-Lung Hsieh

- **Negative Attitudes Toward Same-Sex Parenting and Children's Upbringing Among Heterosexual University Students**
  Te-Sheng Chang and Tsai-Wei Wang

- **Research on the Chronological Concept of Elementary Social Studies Textbooks of Grade 5-6**
  Shu-Fen Wang

- **The Influential Mechanism on Education Stratification of Young Children's Cognition Development: The Roles of Playing, Reading, and Class Concentration**
  Kai-Cheng Chang

National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education

54HTWSE0019
ISSN 2078-0222 05
9 772078 022000
定價：220元
GPN:2009803125

第 23 期

教育與多元文化研究

創刊年月：2009 年 12 月
出版年月：2021 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：03-890-0173
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）
白亦方　國立東華大學教育與潛能開發學系教授
吳天泰　國立東華大學族群關係與文化學系教授
何俊青　國立臺東大學教育學系教授
林大森　實踐大學社會工作學系教授
林明地　國立中正大學教育學研究所教授
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
許育齡　慈濟大學教育研究所副教授
張芳全　國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
梁忠銘　國立臺東大學教育學系教授
曾大千　國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
鄭勝耀　國立中正大學教育學研究所教授
顏國樑　國立清華大學教育與學習科技學系教授
蘇永明　國立清華大學教育與學習科技學系教授

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：王婕宜、吳恩萱
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

Journal of Educational and Multicultural Research

No. 23

May, 2021 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：03-890-0173
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：

Yi-Fong Pai	Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University
Tien-Tai Wu	Professor, Department of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University
Chun-Ching Ho	Professor, Department of Education, National Taitung University
Da-Sen Lin	Professor, Department of Social Work, Shih Chien University
Ming-Dih Lin	Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Shui-Jen Chou	Professor, Department of Educational Human Potential Development, National Dong Hwa University
Ding-Ying Guo	Professor, Department of Education, National University of Tainan
Yu-Ling Hsu	Associate Professor, Institute of Education, Tzu Chi University
Fang-Chung Chang	Professor, Department of Educational Administration and Education Management, National Taipei University of Education
Chung-Ming Liang	Professor, Department of Education, National Taitung University
Dah-Chian Tseng	Researcher, Research Center for Educational System and Policy, National Academy for Educational Research
Sheng-Yao Cheng	Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Kuo-Liang, Yen	Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University
Yung-Ming Shu	Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University

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

Editorial Assistants：Jie-Yi Wang, En-Xuan Wu
Publication Year/Month：May, 2021
Next Publication Year/Month：November, 2021
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

教育與多元文化研究
Journal of Educational
and Multicultural Research

第23期 2021年05月

目次

壹、論文

家長參與學校教育作為文化資本對臺灣國中學生教育成就之影響
..... 謝志龍 1

異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的負向態度之研究
..... 張德勝、王采薇 47

國小高年級社會領域教科書時序概念教材之探究
..... 王淑芬 85

幼兒認知發展階層化現象的影響機制：遊戲、閱讀與課室專注力的作用
..... 張凱程 119

貳、本刊訊息

《教育與多元文化研究》徵稿辦法 157

Journal of Educational
and Multicultural Research

No. 23 May, 2021

Contents

Effects of Parental Involvement on Educational Achievement Among Taiwanese Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital
..... *Chih-Lung Hsieh* 1

Negative Attitudes Toward Same-Sex Parenting and Children's Upbringing Among Heterosexual University Students
..... *Te-Sheng Chang, Tsai-Wei Wang* 47

Research on the Chronological Concept of Elementary Social Studies Textbooks of Grade 5-6
..... *Shu-Fen Wang* 85

The Influential Mechanism on Education Stratification of Young Children' s Cognition Development: The Roles of Playing, Reading, and Class Concentration
..... *Kai-Cheng Chang* ... 119

04-英文目次.indd 1 2021/5/12 下午 04:32:14

主編的話

本期一共收錄四篇文章，主題涵蓋教育、文化暨多元文化領域，研究方法取徑於資料庫、問卷量表與內容分析。第一篇作者謝志龍以Lareau對於Bourdieu的文化資本理論之延伸來作為論述依據，同時運用臺灣教育長期追蹤資料庫的大數據進行實證分析。作者根據其所提出的文化資本概念，進一步區辨出「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」三類家長參與學校教育的行動，然後探討社會階層與家長參與的關聯，並且檢驗家長參與學校教育對國中學生在校表現與教育分流的影響。第二篇聚焦於異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的負向態度做探討。作者張德勝與王采薇的研究發現，大學生性別、同志家庭類型、撫養態度層面之三因子交互作用未達顯著；不利孩子適應的分數顯著高於不利親職撫養的分數；男生對同志家庭不利親職撫養的分數顯著的高於女生；學生對男同志家庭態度和女同志家庭的分數沒有顯著差異；不利親職撫養層面和不利孩子適應層面達顯著中度正相關，女生的相關係數顯著高於男生。

王淑芬在第三篇文章主要以內容分析為方法，探究2014年國小高年級社會領域教科書時序概念教材的特色。研究發現，教科書使用大量過去日期的詞彙，且以「西元、民國」的數量最多，也一致化地出現不少臺灣歷史分期的詞彙。再者，教科書以分期詞彙作為時序架構來編寫編年史與發展史。作者提出的建議包括，宜教導計算日曆時間、從學科觀點教導時序概念的內涵、發展史教材宜著重教導主題與外部因素的互動關係、避免傳遞歷史進步論的意識型態。第四篇的論文中，

張凱程乃從遊戲與閱讀參與切入，並關注此些活動參與對孩子專

注力的作用，及相關背景、控制、中介等變項，是否是造成幼兒認知發展有明顯階層化的因素。研究結果顯示，課室專注力會正向影響幼兒認知發展，而遊戲社會合作的程度愈高，閱讀愈積極，會提高課室專注力，並有利於認知發展。更重要的是，出身愈貧困，與家長教育程度愈低之家庭，愈少去閱讀，課室專注力也愈差，進而造成其認知發展與其他家庭幼兒的明顯差距。

期刊預計付梓於乍暖還涼五月天，而稿件與讀者的殷切期盼卻似已近炎炎仲夏，熱度與熱望持續燃燒加溫不息，編輯團隊自當把握當下難逢良機，珍惜各方先進不吝情誼，以追求更好的學術品質為深切期許。

總編輯

陳成宏　謹誌

2021年5月

國立東華大學花師教育學院
教育與多元文化研究，2021 年 5 月，第 23 期，頁 1-45
DOI 10.3966/207802222021050023001

家長參與學校教育作為文化資本對臺灣國中學生教育成就之影響

謝志龍*

摘　要

本研究的文化資本概念，是以Lareau對於Bourdieu的文化資本理論之延伸作為論述依據，進而區辨出「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」三類家長參與學校教育的行動，探討社會階層與家長參與的關聯，並檢驗家長參與學校教育對國中學生在校表現與教育分流的影響。藉由運用臺灣教育長期追蹤資料庫進行實證分析，研究發現，父親教育程度與母親職業愈高的家庭對於學校認識或理解的程度愈多，藉由「家長認識或選擇學校」此參與行動，將讓其子女進入優良的教育環境並取得較好的學業表現，進而促成教育分流時有較高機率進入以升學為導向的學術分流。

關鍵字：文化資本、家長參與學校教育、教育成就、教育階層化

---

* 謝志龍：國立臺東大學公共與文化事務學系副教授
電子郵件：sl.jung72@gmail.com
收件日期：2020.04.01；修改日期：2020.06.26；接受日期：2021.03.18

06-1-謝志龍_p001-046.indd 1　2021/5/17 上午 11:46:30

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education
2 **Journal of Educational and Multicultural Research,** May 2021, No. 23, pp. 1-45

Effects of Parental Involvement on Educational Achievement Among Taiwanese Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital

Chih-Lung Hsieh*

Abstract

By adopting the concept of cultural capital proposed by Lareau's extension of Bourdieu's cultural capital theory as the main theoretical framework, this study examined three types of parental involvement in their children's schooling: (1) Parent knowledge and selection of schools for children; (2) Parent contact of children's schools; and (3) Parent participation in parent's associations or service as school volunteers. These types of parental involvement were applied to discuss the association between social class and parental involvement and thus analyze the effects of parental involvement on their children's academic performance and outcome in educational tracking. By conducting an empirical analysis on data collected from the Taiwan Education Panel Survey, this study found that fathers with higher education levels and mothers with higher job statuses had a greater understanding of their children's education or school affairs, and thus applied their knowledge in selecting schools, enabling their children to enter high-quality educational institutions and achieve high academic performance, consequently leading to a higher chance of their children entering an academic track.

Keywords: cultural capital, parental involvement in schooling, educational achievement, educational stratification

---

* Chih-Lung Hsieh: Associate Professor, Department of Public and Cultural Affairs, National Taitung University
E-mail: sl.jung72@gmail.com
Manuscript received: 2020.04.01; Revised: 2020.06.26; Accepted: 2021.03.18

06-1-謝志龍_p001-046.indd 2 2021/5/17 上午 11:46:30

壹、緒論

近年來，家長參與（parental involvement）日益受到重視。家長參與可分為廣義與狹義兩種。廣義言，只要是家長在子女受教育過程所參與的教育相關活動均屬其範疇（吳璧如，2001）。狹義則指基於行使親權與身為學生監護人的身分，對學校相關教育事務有參與、溝通、決定的個別與集體權（林俊瑩，2006）；此時，家長參與指涉的是「家長參與學校教育事務」（parental involvement in schooling）此一限縮定義。這種家長參與學校教育的父母親職與權力，在2006年獲得政府認可而通過《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》（簡稱《家參辦法》）。本研究所討論的家長參與，正是聚焦父母對於子女就讀學校的種種參與及涉入行動。

事實上，臺灣長期以來家長參與學校教育的現象相當普遍。諸如家長會就是早已存在且於法有據的家長參與管道，其他如家長義工協助學校庶務工作，或者教師使用聯絡簿與家長維持互動等，更是頻繁存在國民義務教育階段（王朝明，1998）。然而，臺灣過去相關研究在處理家長參與議題時，由於研究旨趣的不同，主要著眼於發生在家庭裡的教育參與，家長參與學校教育事務的面向相對較少被討論（林俊瑩，2006）。當然也有與本研究同樣關懷投入相關資本（即文化或社會資本）對學生成就影響的研究，但其解釋邏輯多與家長參與無關，家長參與和資本理論之間缺乏具體連結，只是檢驗教育過程中相關資本的效力而已。因此，不同家庭背景的參與行為是否有別？透過何種機制發生作用？參與行動造成甚麼結果？當中的理論脈絡為何？這些問題都還有進一步探索的空間。

本研究認為，家長參與子女的學校教育過程，凸顯出華人父母重視子女教育的現象，當中可能隱含階層差異與不平等，與家庭社經背

景息息相關。依循此思路，本研究在理論層次討論家長參與的社會資本與文化資本意涵，並採用Lareau的文化資本作為論證基礎；在分析層次則使用「臺灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Education Panel Survey, TEPS），合併國中學生、家長與導師等三份調查資料。藉由一系列量化實證分析，本研究檢驗臺灣社會的家長參與學校教育背後所蘊含之教育階層化意涵，以及家長參與對國民義務教育階段的國中學生在校表現與教育分流之影響機制。由於國中階段的學業成就良窳將影響下一個教育階段的選擇，釐清此議題具有重要的學術與實務價值。

總之，本研究聚焦家長參與學校教育以深入理解華人社會的教育成就歷程，預期解答以下問題：第一，探討臺灣社會中影響家長參與的因素，釐清家長參與行動背後的家庭背景所發揮的效力；第二，檢驗家長參與對子女教育成就的作用，以及當中的因果機制；第三，藉由文化資本的解釋脈絡，提升家長參與學校教育事務的理論意涵，並探索當中所蘊含的教育階層化歷程；第四，建構一套足以分析家長參與現象的理論意涵與實證成果，以期豐富學術的知識能量與提供實踐家長參與學校教育時的信念基礎。

貳、文獻探討

一、家長參與學校教育的法令政策

不論國際條約或國內法規皆奠立家長參與學校教育的理念及法律基礎。[1] 但目前規範家長參與最直接的相關法令則是《家參辦法》，

1 聯合國於1948年《世界人權宣言》主張：「父母有優先為子女選擇教育之權利」，而1959年《兒童權利宣言》更明確指出：「負有輔導教育兒童之責任的人必須以兒童最佳利益為主導原則，而父母是負有最重要的責任者」（商永齡，2009）。臺灣的法律也具備同樣精神。最高位階的《憲

總計11條，賦與家長參與學校教育事務的正式法源。《家參辦法》透露出以下訊息。首先，維護子女學習權及親職教育是家長的責任，家長在適當範圍內有參與學校事務的權利與義務。其次，這些參與項目將實踐在家庭與學校兩個場域。家庭裡的參與項目包括輔導管教子女，以及督導並協助學習；在學校則是參與相關活動，如教育講習、活動、家長會、學習成果檢討會等。此外，家庭、教師與學校需共同合作，保持良好溝通。一方面，學校應公開與子女學習相關事項的資訊；另方面，家長得針對這些事項提出不同意見。

歸納《家參辦法》的家長參與類型，大致可分為「資訊請求權」、「參與權」與「異議權」，以及「組織團體權」。前三者屬於

法》第21條明定：「人民有受國民教育之權利與義務」，第22條則說：「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障」。亦即，當兒童作為受教育權的實踐主體時，得享有合理的教育機會，且由其父母加以監督與引導。此外，《民法》第1084條明定：「父母對於未成年之子女，有保護及教養之權利義務」，此時由父母執行包括扶養、保護、教育及協助成長等親權，自屬當然之理（李柏佳，2009）。更明確的規定是1999年施行的《教育基本法》第8條第3項指出：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利」。此為家長得以行使之「教育選擇權」，包括選擇學校、在家教育與實驗性質的教育等，屬於家長「個別參與」的權力行使（黃月純，2006）。此外，家長參與學校教育的權利可能具有更強的影響力，例如，《國民教育法》第9條指出：「應有家長代表參與國中小學校長遴選」、第10條指出：「校務會議應包含家長會代表」，《教育基本法》第10條規定：「應有家長會代表參與地方教育審議委員會」，《教師法》第11條指出：「應有家長代表參與高級中等以下學校教師之聘任」（陳啟榮，2005），此為家長得以行使之「集體參與／代表權」（顏秀如，2006），包含參與校長遴選與教師聘任，甚至負責教育事務之審議、諮詢及評鑑等事宜。這些相關法令皆意味家長雖不是教育基本權所保障的對象，但為實現教育基本權，家長得以藉由參與行動來保障孩子的利益。

父母個人權，後者屬於父母之集體參與權。資訊請求權是指家長關於子女在校學習的知的權利，它不僅是被動接受資訊，更應該是要求學校或教師積極提供資訊的主動權利。實務運作常見家庭聯絡簿、提供學校行事曆、通信聯絡、電話訪談、網頁公告等，使家長清楚得知學校資訊（李晉梅，2003）。參與權則是指校方主導而家長與會或者提供諮詢的權力類型。以家長會為例，參與範圍多以校內具有集體參與性質的事務為主，如出席學校校務、教師評審等會議，其意見作為參考或諮詢性質（顏秀如，2006）；以教育講習或活動為例，家長是學習者或參與活動者的角色，由學校安排活動內容及範圍。所謂異議權，又稱不同意見表達權（商永齡，2009），指家長得對教師及學校所安排的教學內容提出意見。當然，教學自由依然掌握在教師及學校手中，但家長在《家參辦法》的授權下能夠表示意見。而組織團體權與前述的參與權息息相關，家長依《家參辦法》得組成不同層級之家長團體（李柏佳，2009），根據相關法令得行使集體參與或代表權。

藉由上述法令政策的討論，本研究指出受教育權是中華民國國民的權利與義務，特別是國民教育階段的學生之父母為維護子女的受教育權，得以參與學校相關教育事務，包括個人層次的教育選擇權、資訊請求權、個人參與權與異議權，以及集體層次的組織團體權與集體參與／代表權等。[2] 進一步言，本研究也說明臺灣的教育制度對於親職

2 家長參與學校教育事務的相關法令政策之整理

層級	類型	事項
個人權	教育選擇	選擇學校、在家教育、實驗性質教育
	資訊請求	聯絡簿、學校行事曆、通信聯絡、電話訪談、網頁公告
	個人參與	家長會、教育講習、學習成果檢討會
	異議	對教學內容提出意見
集體參與權	組織團體	組成不同層級之家長團體
	集體參與／代表	參與校務會議、校長遴選與教師聘任，教育事務審議、諮詢及評鑑

角色與家長參與具有相當程度的想像與要求，家長參與學校教育事務背後其實隱藏著一整套教育制度運作的邏輯。於是，本研究認為，家長實踐參與行動與否將受到社會階層的影響，畢竟不是所有家長都理解參與學校教育事務的意義與重要性，家長必須具備某種程度的知識與能力（即後文討論的「非正式文化知識」）才可能進行深度且有效果的參與。

二、家長參與學校教育在社會資本與文化資本的理論意涵

從社會資本及文化資本觀點出發，探討家長參與學校教育之國外研究頗多。聚焦社會資本出發的經典研究，常見以Coleman（1988）的理論為大宗，Coleman關注封閉性社會網絡所產生的效果，認為家長、子女、子女的同學，以及子女同學的家長等，彼此可形成一種代間封閉性的網絡；這種封閉性的人際連結一旦形成，封閉性的社群內將產生有效規範與資訊優勢的效果。當家長們進入學校採取某些參與行動時，子女在校的行為、活動、表現或成績等，皆可以有效被父母掌握與回應。據此，其邏輯在於父母可透過付出額外的時間與精力參與子女的教育，藉以與學校建立某種親近的關係，以維持既有優勢的再製。McNeal（1999）探討家長參與和社會資本的關係，該文檢驗家長參與作為社會資本對中學生的認知（理科成績）與行為（曠課及中輟）之影響，主張家長參與是親師間的動態聯繫與社會網絡，其過程主要受到父母所處階層位置之影響，有能力的家長藉由資訊傳遞與監控在校表現而讓子女在教育過程獲益，所以富裕、白人家庭的父母更加主動涉入子女的學校教育，包括參加親師組織（指親師會議、親師活動、學校志工）與教育支持策略（指出席學校會議、與導師晤談、參訪班級）等。

從文化資本出發的重要文獻則大都採借Bourdieu（1986）的理論，

Bourdieu指出任何一個社會場域都有隸屬於自己的正統文化，是區分場域內各行動者有利或不利地位的基本原則、分類標準，例如，在學校場域內，文化修養、知識水準及高度專業化的語言表達能力即屬之。也因此，具備較高文化資本的家長及子女，其性情、傾向、習性、興趣等，皆與學校場域的文化更為貼近。此時，家長參與對子女教育成就的作用，很大一部分的原因是父母投資子女某種有助於教育成就取得的資源，涉及到家庭對於學校場域文化的親近性，此即Bourdieu的研究取徑。McNeal（2001）補充了家長參與作為文化資本的理論架構，指出眾多家長參與和教育成就之關係的研究成果有許多矛盾的發現，包括家長參與對學業成績有正面影響、負面影響，以及沒有顯著關係；據此，該文使用文化和社會資本的概念作為理論框架，嘗試探討家長參與對認知（如科學成就）和行為（例如逃學和輟學）之間的不同影響；研究結果指出，家長參與通常是解釋行為而不是認知結果的重要因素，此時親師聯繫作為社會資本發揮了顯著的效果；然而，該文也指出家長參與對於上階層學生有更大的影響，這支持了家長參與作為文化資本的理論論述，亦即上層階級成員所擁有更高水平的文化資本擴大了家長參與對優勢學生的影響。Reay（2004）指出在教育社會學領域，文化資本的經驗研究大多集中在高地位者的文化參與，聚焦行動者遵守或不遵守教育評估標準的微觀互動過程；據此，作者透過更廣泛的父母參與來說明運用文化資本重現教育優勢的多種方式，強調家長參與已成為學校利用父母文化資本資源提高標準的手段，該文也證實中產階級以上的家長參與行動（相對於工人階級家庭），維繫了既得利益家庭子女的優勢地位，加劇教育中的階級不平等。Lee與Bowen（2006）即支持這種從文化資本觀點探討家長參與的研究，他們從文化資本（即學校與家庭文化之間的契合度）的角度考察家長的參與，發現占主導地位的群體（歐美白人、學歷較高、非貧困者）的

父母到學校進行家長參與活動，並且與子女進行教育討論的情形更加普遍，此種優勢團體家長頻繁參與學校偏愛的活動類型（即家長到校參與學校教育）和子女的學業成就密切相關；此時，即便家長參與涉及家庭與學校的連結，但此種社會資本帶來的優勢必須被鑲嵌在社會制度下才能發揮作用，亦即個人出身的家庭慣習若能先與外在社會場域的文化相符，將更有利促成種種社會優勢。在其論文中，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等被視為是文化資本而加以測量，藉以探討家長參與、文化資本與小學生教育成就（閱讀與數學成績）的關聯。該研究證實社會的支配團體透過家庭長期以來所蘊含的慣習將有助子女熟悉教育系統的遊戲規則並累積優勢，這些家長也因慣習的緣故，在行為、態度與觀念上展現豐富的教育知識、成就經驗與自信，進而積極參與子女的學校教育事務，包括參與親師會議、擔任學校或班級義工、參加學校舉辦的重要活動等。

上述經典文獻各自指出家長參與作為文化資本或者社會資本的理論脈絡皆有其道理，但家長參與的變項操作則仍有重疊之處，例如，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等，既被認為是文化資本，卻也是社會資本。本研究認為這是家長參與學校教育的本質所導致的研究難題，因為當家長參與涉及家庭（父母）與學校（教師）兩個主體的合作時，變項的概念化與操作化其實難以區辨家長參與究竟是因為熟悉學校制度運作規則的解釋邏輯，或者是出自建立有效規範與訊息流通的親師網絡之論證理由。

然而，本研究將偏重文化資本的思路進行討論，原因如下。Bourdieu（1986）曾把資本劃分為經濟、文化和社會三種不同型式，並認為三種資本可相互轉換。藉由資本形式的可轉換性，吾人可想像當擁有大量經濟資本時，行動者能透過其經濟實力購買、取得與文化／社會資本相關的媒介；反之，當文化／社會資本被教育制度認可時，

即可在勞動市場發揮功效而獲取薪資並轉換成經濟資本。在這個資本轉換的過程隱含兩個要件（Bourdieu, 1986）：第一，資本轉換的目的在於保證資本和地位的再製，不同類型資本的可轉換性是構成某些投資策略的基礎，這些策略的目的在於通過轉換來保證資本和地位的再製，例如，當文化資本被教育制度認可時（即轉換成一種資格的資本時），文化資本在勞動場域才能發揮功效，於是資本擁有者便以道德、能力或功績主義的教育體制為面具，加以掩飾文化資本的傳遞，唯有如此，以經濟資本為基礎的依賴和支配關係，才能經由再製的策略綿延不絕地傳遞下去；第二，資本的轉換需要勞動，即資本從一種類型轉換為另一種類型需要通過勞動時間才能完成，例如，將經濟資本轉換成文化資本，通常是透過延長受教育時間和延遲進入勞動市場時間，受教育過程的花費也要經由經濟資本的占有才能達成目標。本研究認為，家長參與也是將文化資本轉換成其他形式的勞動：從社會交換的角度，愈熟悉學校場域文化的家庭愈可能投入家長參與行動，這種投資的利潤最終會以經濟、社會或文化等形式表現出來。Lee與Bowen（2006）即認為社會資本帶來的優勢必須被鑲嵌在社會制度下才能發揮作用，此時個人出身的家庭慣習若能先與外在社會場域的文化相符，將更有利促成種種社會優勢。據此，有鑑於每個家庭的社會階層不同，長期以來的生活方式與慣習必然有所差別（Bourdieu, 1984; Lareau, 2001; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2001; Reay, 2004），這正是促成家長是否，以及如何實踐參與學校教育的知識基礎。當家長們所處的社會階層具備高文化資本時，理解動員特定資本及轉換資本的意義與重要性是這些階層家長們習以為常的生活方式，也因此後續的種種參與行動才更容易被發動與落實。

綜上所述，本研究並非要斷然區分家長參與學校教育究竟作為文化資本或者社會資本，而是嘗試描繪家長參與學校教育與此兩類資本

可能有的關聯，並進一步將焦點置於文化資本理論來探討家長參與學校教育的面向與學習成就間的關係。

三、家長參與學校教育作為一種文化資本

Lareau（2015）挑選12個家庭進行長期的民族誌研究，探討中產、勞工及窮人此三個階級所形塑的文化邏輯與家庭策略，並發表一系列關於家庭與學校二者關係的研究成果，描繪出美國社會的不平等再製過程。在這些研究裡，Lareau（1987, 1988, 2000, 2007）特別關注家長參與此議題，聚焦家長對子女正式課程以外的其他活動之參與及重視，進而提出一套關於文化資本的詮釋脈絡，稱為「非正式文化知識」（informal cultural knowledge）。文化知識意指一套社會過程的事實、資訊、技能與理解，特別是制度運作的邏輯，它源自不同社會階級長期以來生活方式的結果（Lareau, 2015）。Lareau發現學校教育不僅存在正式的學習計畫與教育訓練，更隱藏種種非正式的教育活動，父母無分階級皆被鼓勵以各種方式實踐家長參與，包括學校志工服務、協助學校的志願課程、參加親師座談會等（Lareau, 1987, 1988, 2007）。研究顯示，父母愈熟悉這套隱性的文化知識，愈能回應教師的期待，將能幫助子女在學校中占有優勢（Lareau, 2007）。

Lareau的核心概念沿襲Bourdieu的文化資本理論，但Bourdieu的論述基礎是發生在家庭中的父母親參與。上層階級通常藉由擁有文化資本以凸顯身分並與他人區別，具體區別方式可透過生活方式來展現，包括品味、信仰與習慣等（Bourdieu, 1984）。那些擁有豐富文化資本家庭的下一代，一開始就占據先天之利，得以長期在家庭中累積豐碩的文化資本（Bourdieu, 1986）。更由於上階層的精緻文化在學校裡屬於主導文化，因而上層階級的學生經歷家庭環境的長期薰陶，在學校中易與教師有較佳的互動關係，教師對其課業學習給予較多關

注、更高期望，學生將更容易獲得高分，此過程有助學業成就的提升（Bourdieu, 1984）。換言之，高社經地位學生的家庭生活方式讓他們進入學校後相當容易熟悉學校運作邏輯，有助其入學後的表現，以及有利教師對學生的正面評價（Bourdieu & Passeron, 1977）。

反觀Lareau的研究則聚焦子女進入學校後，觀察父母參與子女學校教育過程的種種實際行動。由於不同階層家長對於學校科層組織運作邏輯的了解與認識有差異，導致能夠採取的參與行動必然有所差別；每位家長受限於本身的教育、掌握子女教育資訊的能力與意願等，未必能夠符合學校制度的運作邏輯。Lareau發現雖然學校教師都希望父母參與教育，但父母的回應明顯不同，美國社會的中產階級（相對勞工及窮人階級）具備較豐富的非正式文化知識，這群父母將表現出較積極的家長參與行動而回應教師要求的期望，進而形塑出更正向的學業成就利基（Lareau, 1987, 1988, 2007）。換言之，Lareau認為家長參與學校教育是連結到父母的階級位置，以及社會階層所蘊含的文化資源，隨著社會地位的增長，家長的非正式文化知識愈高，正是這種差異影響父母對教育的參與。由於這種非正式文化知識是一種文化資本，當學校的標準並非中立，學校對父母參與的要求充滿知識分子與經濟菁英的社會文化期待時，具備非正式文化知識的家長自然會有較多的參與，進而形塑學校教師給予其子女較高的評價（Lareau, 1987）。因此，家長參與行動其實取決於父母所處的社會階層，明顯具有階層區別的效果。

本研究認為，臺灣家長參與學校教育的現象應較西方社會更明顯。雖然東西方皆重視子女的教育，但華人社會由父母主導與介入的教育方式長久獲得認同且被期待有助階級流動（李文傑、吳齊殷，2004；謝志龍，2014）。在此種情形下，家長對子女教育過程的關心、重視，甚至介入等實踐行動，將是一種可能的結果。此時，依據

Lareau的觀點來思考臺灣社會的家長參與情形，以下問題必須進一步檢驗。第一，雖然Lareau描繪出家長參與的過程與結果，但質化研究取向的有限樣本數未必足以推論實際情形。第二，當華人父母普遍重視子女學業表現，以及介入教育過程時，Lareau關於非正式文化知識的觀點是否可以解釋臺灣的現象？第三，當華人社會的親子關係與教育邏輯有別於西方時，家長參與的行動是否相同？是否也對教育成就產生正向效力？這些問題都有待本研究藉由實證結果加以澄清。

四、文化資本觀點的三類家長參與行動

Lareau（2007）指出學校作為一個龐大的科層組織，有一定的運作邏輯與機制，若父母對學校運作的這些非正式文化知識有相當程度的理解，將有助於家長在子女的教育過程扮演好教師期望的父母角色，進而提高子女在校學習及適應上的優勢。這種非正式文化知識常以三種形式展現在中產階級者身上，包括家長及學生對學校教育制度運作的遊戲規則之了解、主動向學校師長要求協助的賦權感（a sense of entitlement），以及能依照過往對制度運作的知識及經驗使制度滿足其期許、解決問題（Lareau, 2015）。本研究依此提出「文化資本觀點的家長參與」此概念，涵蓋「教育選擇權」、「資訊請求權」與「個人參與權」三項指標，依據資本動員的形式而區辨出「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」等三類家長參與學校教育之行動類型（如圖1所示）。[3]

---

3 本研究提出「文化資本觀點的家長參與」此概念，代表家長參與行動不必然是文化資本，但本研究只處理「符合文化資本概念的家長參與行動」，因此研究者在對應家長參與變項時相當謹慎小心，務求各項家長參與行動在理論上必須與非正式文化知識有所關聯。

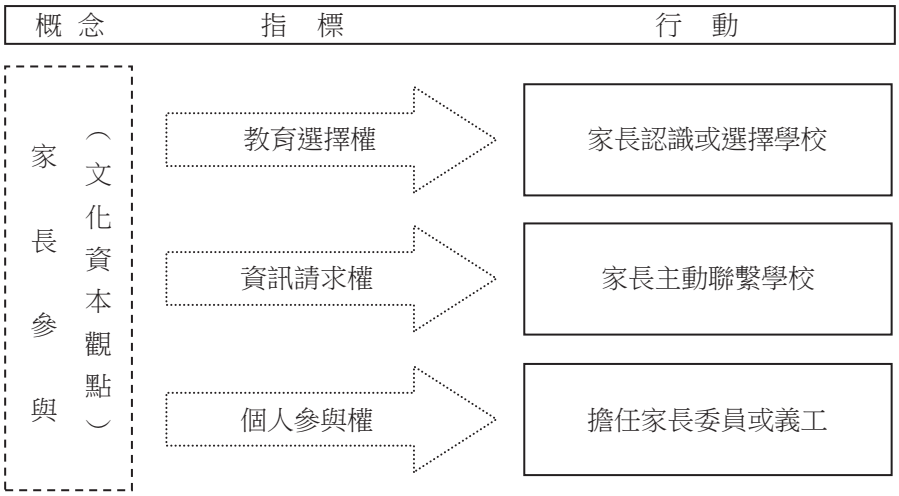

圖1　文化資本觀點的三類家長參與行動

（一）家長認識或選擇學校

指父母對子女就讀學校的關注、理解與安排。其意義為家長對學校教育制度的知識與規則之了解，以此對應為「教育選擇權」，反映出考慮孩子最佳利益的情形下，父母選擇適合其子女的教育型態之權利。此過程涉及父母對子女就讀學校的認識、理解，以至於最終做出選擇的行動。通常臺灣父母在子女教育過程的每個階段，多少都會花費心思打聽子女未來可能就讀學校或班級的好壞，諸如辦學風格與特色、班級教師風評與名聲，甚至就讀該學校或班級的未來發展與出路等。這種家長參與方式代表父母嘗試安排子女進入理想的教育體制，規劃與指導子女未來的求學歷程與教育環境，是教育選擇權的具體展現。本研究認為此種參與行動關聯到家長事先對教育制度的理解與掌握，父母必須具備一定的非正式文化知識。

（二）家長主動聯繫學校

是父母透過學校提供的正式管道主動與師長或相關人員聯繫的行

動方式，藉以試圖認識或掌握子女在校的行為及表現。其意義為父母向師長要求協助的賦權感，以此對應為「資訊請求權」。雖然資訊請求行動也涉及動員社會資本，但本研究認為家長必須事先理解建立此社會網絡的意義與重要性，例如，父母有權利與義務請求學校提供資訊等，才會有態度與動機發動和學校的聯繫，因此，具備充足的非正式文化知識是採取此參與行動的基礎。

（三）擔任家長委員或義工

指父母到學校擔任家長委員或者義工職務，家長委員負有贊助學校特定活動、參與校務運作的責任，志工則經常執行指揮交通、協助晨讀或維持秩序、提供專業能力額外輔導學生等義務。其意義為家長遇到問題時，能依其過往對制度運作的知識及經驗，使制度滿足其期許，以此對應「個人參與權」。本研究認為家長願意擔任家長委員或義工的前提是理解這些角色背後的價值與獲益，也就是具備非正式文化知識，例如，參與家長會將掌握更多與校務運作有關的權力與資源，義工經由協助執行學校與班級相關活動才能獲知與子女學習有關的第一手訊息等，後續的個人參與行動才會更可能發生。

五、家長參與學校教育對教育分流的影響

當家長們進行參與行動時，其實抱持著某種正向的期待與想像，諸如期望提升子女的學業表現（Driscoll & Goldring, 2003）、改善親師關係（Becker & Nakagawa, 1997）。周新富（2008）發現，影響學業成就最主要的變項為家庭經濟資本，但家校互動對於教育成就亦呈現顯著的預測力。當本研究進一步思考家長參與學校教育對教育分流的影響時，既有研究顯示，臺灣學生與家長在面臨教育分流時皆較易選擇以升學為導向的學術分流（謝志龍，2014）。相關研究亦指出，進入學術分流者，未來教育、職業地位取得的機會優於進入技職分流者

（黃毅志，2011）。然而，學術分流與否的篩選機制主要取決考試，這似乎意味本研究提出的文化資本觀點之家長參與無法產生作用，因為家長不論如何動員文化資本，皆不易干預此種匿名性、統一辦理的學生基本學力測驗。[4]

事實上，基測成績還是受到國中階段學業成就的影響。臺灣高中聯考制度最後一屆是2000年，2001年起正式實施多元入學，主要透過申請入學、甄選入學與登記分發入學三個管道（陳怡靖、黃毅志，2011）。首先，申請入學是以基測成績為依據，依各校特質另擇一至二科加權計分，通常是國英數等主科，再加上學生的競賽成績，以書面審查方式決定是否錄取。其次，甄選入學幾乎都是針對藝能科與特殊資優學生的甄選，包括音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育、數理、語文資優等。第三，登記分發入學則是以基測成績排序，依學生志願分發入學。換言之，此種多元入學的結果仍深受在學時的學業表現、教師打分數與指導態度和推薦函，以及基測成績的影響（謝志龍，2014）。亦即，當學生在校表現愈好時，獲得愈高的基測成績、跨越多元入學門檻而進入學術分流應較容易；當教師對學生能力評價愈高時，學生更可能得到較多關注、增加師生互動，教師評量學生的分數、指導學生的態度及推薦函的內容與強度都將更為正面，有助提升多元入學的競爭力。

綜合上述，本研究將針對義務教育階段的國中學生，從文化資本理論來理解家長參與學校教育的過程與效果，藉以豐富臺灣教育階層化研究的理論內涵，並將目前研究仍有疑義之處重新詮釋與釐清。

---

4 臺灣在2014年8月起將九年國民義務教育延長為十二年國民基本教育，並以「教育會考」取代「國中基測」。由於本研究的受訪者所經歷教育制度為基測，故本研究的討論仍以基測為主。

參、研究設計

一、因果模型與研究假設

本研究嘗試釐清臺灣社會三類文化資本觀點的家長參與，並期望描繪出成就取得的教育階層化歷程：包括家長參與的社會階層差異、家長參與對於子女教育成就的作用，以及當中的因果機制，研究架構如圖2所示。

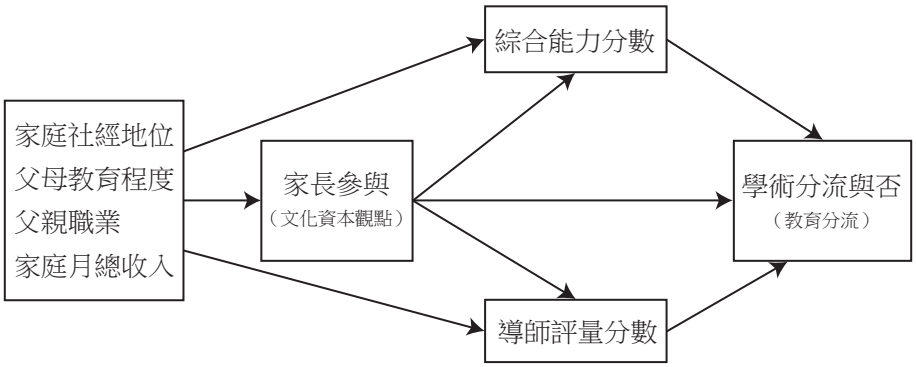

圖2　研究架構

根據Lareau的理論，愈高社經地位的家庭，父母將擁有愈多非正式的文化知識，因此文化資本觀點的家長參與行動將會愈多。

假設一：來自高社經地位家庭的家長，文化資本觀點的家長參與行動較多。

綜合Lareau與Bourdieu的討論，由於家長熟習學校運作邏輯，將有助子女在校的生活適應及學習；由於家長充分扮演學校所期待的知識分子與經濟菁英的角色，教師將給予其子女較高評價。結果可能就是

其子女將獲得較優良的在校表現，以及教師將給予較正向的評價。

假設二A：文化資本觀點的家長參與行動愈多，子女在校的綜合能力分數愈高。

假設二B：文化資本觀點的家長參與行動愈多，學校導師對該家庭子女的評價分數愈高。

根據文獻討論，基測成績可能受到國中階段在校的學業與表現之影響。本研究預期文化資本觀點的家長參與將藉由在校表現作為中介機制，進而影響學術分流與否的機率。研究假設如下：

假設三A：文化資本觀點的家長參與行動愈多，子女在校的綜合能力分數愈高，進而導致教育分流時選擇學術分流的機會愈大。

假設三B：文化資本觀點的家長參與行動愈多，學校導師對該家庭子女的評價分數愈高，進而導致教育分流時選擇學術分流的機會愈大。

二、資料來源

本研究使用TEPS進行量化分析。TEPS是關於臺灣青少年教育歷程的大型資料庫，其問卷設計、抽樣訪問、過錄整理等資料蒐集過程皆十分嚴謹，在相關研究中被廣泛運用，也累積大量及高品質的學術研究成果。此種豐富、貫時且完整的大型資料庫，能夠真實反映出臺灣教育的動態過程，相當適合本研究的議題。

TEPS運用固定樣本長期追蹤的方式，於2001年訪問國中一年級的學生，並在2003、2005與2007年追蹤訪問。受訪對象除國中生本人，也包括學生的家長與教師。據此，本研究合併TEPS國中學生、家長與

導師等問卷，包括2001年第一波訪問的國一學生樣本，以及這群受訪者在2005年就讀高二時再次被追蹤的第三波訪問資料。第一波訪問資料具備一系列關於家長參與學校教育的變項、受訪學生受測的綜合能力分數，以及班級導師評鑑學生的分數；第三波訪問則提供受訪者由國中升高中職此教育分流的結果。由於本研究嘗試探討家長參與學校教育對於在校表現，以及後續教育分流的影響，受訪者必須在國一與高二兩個時間點皆接受訪問，方能呈現教育成就變化的現象，扣除部分受訪者在相關題目填答有遺漏不全者之後，兩波皆接受訪問的有效樣本數共計2,320人。

三、依變項測量

（一）學術分流與否

本研究關注的教育分流為選擇學術與技職的區別，故以TEPS第三波課程類別為依據，分成學術分流（普通學程自然組、非自然組、自然組與社會組混合，綜合學程學術導向，以及高職學程普通科）與技職分流（綜合學程非學術導向，高職學程的工、商、海事水產、家事、農及藝術類，以及五專學程的理工、文商、醫）。學術分流設定為1，代表繼續升學，以求學為導向；技職分流（非學術分流）設定為0，代表學習專門技術，以職業為導向。技職分流為對照組。

（二）綜合能力分數

TEPS第一波訪問時特別針對受訪學生進行綜合能力測驗，以了解學生的學習能力與思考及解決問題的分析能力。IRT（Item Response Theory）檢測範疇包括一般分析、數學、語文及科學等，依答對題數轉換為具鑑別力的三參數IRT（3PL）模式（楊孟麗、譚康榮、黃敏雄，2003）。分數範圍從−2.84～2.85，分數愈高代表綜合能力值愈高。這些測驗分數是衡量潛在能力的心理計量方法，單位尺度並不具絕對意

義，所比較的是不同自變項對IRT分數的相對影響力。依綜合能力分數高低，本研究可有效判斷受訪者的學科能力。

（三）導師評量分數

TEPS第一波訪問針對受訪者國一導師詢問其學生的一般表現。評量指標包括請導師判斷其學生的口語表達、寫作報告、團隊合作、資料蒐集與整理、邏輯思考等，這些能力並非學業成就分數，而是學生們在班級裡所表現的個人特質並被教師評價的能力表現。依能力強弱分別得0～5分。共五題，分數愈高代表導師對受訪者能力的評價愈高。

（四）文化資本觀點的家長參與

1. 家長認識或選擇學校

請父母回想子女上國中時對子女學校的理解，包括該所學校對學生出路，如升學與就業的重視程度、對學生管教的嚴格程度、對學生個別差異而因材施教的重視程度、對學校發展特色如棒球隊或樂隊的重視程度等，依重視或嚴格程度由低而高依次為0～4分。共四題，總分數為0～16分之間。分數愈高代表其子女就讀的學校愈具獨特性，也隱含在考慮孩子利益的情形下，父母協助子女選擇所就讀的學校型態。

2. 家長主動聯繫學校

詢問父母是否曾為了子女的功課或升學、心理適應或健康、品行等問題主動聯繫學校，依聯繫頻率分別為0～3分。共三題，總分數為0～9分之間。分數愈高代表家長主動與學校的聯繫程度愈強烈。

3. 擔任家長委員或義工

調查父親及母親是否會參加子女在學校的活動、擔任家長委員或義工，從來沒有得0分、偶爾會得1分、有時會得2分、經常會得3分。共二題，總分數為0～6分之間。分數愈高代表家長到校參與學校活動

或擔任職務的情形愈普遍。

四、自變項及控制變項測量

（一）家庭社經地位

1. 家庭每月總收入

以受訪者家庭的每月總收入為標準，根據TEPS設定的各組選項取中間值，2萬元以下＝1；2～5萬元＝3.5；5～10萬元＝7.5；10～15萬元＝12.5；15～20萬元＝17.5；20萬元以上＝20。

2. 父親教育程度

使用受訪者父親的最高教育轉換為受教育年數。

3. 母親教育程度

同父親教育程度之操作方式。

4. 父親職業

參考Wright（1979）與林宗弘（2009）的階級分類，[5] 利用「父親是負責人或老闆」與「父親職業」兩個題目，整理出：（1）軍公教人員、（2）專業技術人員、（3）大雇主、（4）小雇主、（5）自營、（6）一般事務與服務及買賣人員、（7）其他工作者、（8）生產體力工與沒有工作者，共八個類屬。並參酌黃毅志（1998，2003）的設計，1與2為第五等社經地位，3與4為第四等，5與6為第三等，7為第二等，8為第一等。等級愈高代表家長職業社經地位愈高。

---

5 關於階級的分類，在學理上主要有新韋伯主義與新馬克思主義，後者的代表人物即是Wright。晚近，林宗弘（2009）在《臺灣社會學刊》發表〈台灣的後工業化：階級結構的轉型與社會不平等，1992-2007〉一文，即以新馬克思主義者Wright的階級類型，根據父親是「老闆或非老闆」、「主管或非主管」與「有技術或無技術」等三個標準，劃分七個階級位置（非技術工人、自營作業者、專家／技術工人、經理人、專業經理人、小雇主、資本家）。

5. 母親職業

同父親職業之操作方式。

（二）其他控制變項

1. 男性

男＝1，女＝0，女性為對照組。

2. 族群

分成閩南、客家、外省三類，閩南為對照組。

3. 家庭型態

父母與受訪者同住者為完整家庭，父母中有一人不與受訪者同住者為單親或分居家庭，父母均不與受訪者同住者稱為寄親或隔代教養家庭，完整家庭為對照組。

4. 學校區位

依據學校所在地而轉化成不同的都市化類別，分別是都市、城鎮與鄉村，都市為對照組。

肆、研究分析

一、家長參與學校教育的社會階層差異

表1是影響文化資本觀點的家長參與之迴歸分析結果。由模型1可知，家庭社經地位可解釋家長認識或選擇學校此類家長參與行動，但只有母親職業此變項達顯著。在投入控制變項後，模型2母親職業的效果維持不變，父親教育程度此變項轉為顯著，其他顯著變項還包括居住於城鎮。

在模型3與4，家庭社經地位皆未達顯著水準。此時，對家長主動聯繫學校具有預測力的變項僅有男性與單親或分居家庭。

表 1　影響文化資本觀點的家長參與之多元線性迴歸分析結果摘要

	文化資本觀點的家長參與					
	家長認識或選擇學校		家長主動聯繫學校		擔任家長委員或義工	
	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5	模型06
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
家庭社經地位						
父親教育程度	.082 (.055)	.107 (.072)*	.001 (.001)	.002 (.002)	.020 (.031)	.023 (.035)
母親教育程度	.029 (.017)	.038 (.022)	.019 (.021)	.020 (.022)	.096 (.129)***	.098 (.131)***
父親職業	.026 (.009)	.029 (.010)	.066 (.044)	.071 (.047)	−.030 (−.024)	−.031 (−.025)
母親職業	.217 (.074)**	.216 (.074)**	−.011 (−.007)	−.015 (−.009)	.002 (.001)	.002 (.002)
家庭每月總收入	.007 (.007)	.011 (.012)	.005 (.009)	.007 (.014)	.024 (.060)*	.024 (.061)*
男性		.076 (.010)		.429 (.103)***		−.190 (−.055)**
族群						
客家		−.199 (−.016)		.220 (.033)		.028 (.005)
外省		−.387 (−.033)		−.050 (−.008)		−.002 (.000)
家庭型態						
單親或分居家庭		−.405 (−.023)		.408 (.042)*		−.024 (−.003)
寄親或隔代教養家庭		.182 (.007)		.313 (.022)		−.273 (−.023)
學校區位						
城鎮		.492 (.061)**		.108 (.025)		.056 (.016)
鄉村		.579 (.027)		.255 (.022)		.025 (.003)
Constant	8.204***	7.590***	1.541***	1.199***	0.686**	0.709**
R Square	.016	.022	.003	.019	.032	.036
N	2320	2320	2320	2320	2320	2320

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

06-1-謝志龍_p001-046.indd 23 2021/5/17 上午 11:46:32

根據模型5，家庭社經地位可解釋擔任家長委員或義工此類家長參與行動，其中以母親教育程度與家庭每月總收入達顯著水準。當投入控制變項後，模型6原本的顯著效果不變，其他達顯著的變項只有男性。

此結果顯示，文化資本觀點的家長參與確實具有社會階層差異，較高社會階層的家長參與程度將會較多，但只發生在家長認識或選擇學校，以及擔任家長委員或義工此兩類參與行動，前者以父親教育程度與母親職業代表社會階層時有明顯的階層差異效果，後者則以母親教育程度與家庭每月總收入代表社會階層時呈現明顯的階層差異作用。換言之，假設一獲得部分支持。第一，父親教育程度與母親職業愈高的家庭，家長認識或選擇學校此類家長參與行動將愈多。第二，家長主動聯繫學校此類家長參與行動與家庭社經地位無關。第三，母親教育程度與家庭每月總收入愈高的家庭，擔任家長委員或義工此類家長參與行動將愈多。

二、家長參與學校教育對於綜合能力分數與導師評量分數的作用

（一）家長參與影響綜合能力分數的多元線性迴歸分析

模型7～9的依變項為綜合能力分數（如表2所示）。模型7顯示不考慮各控制變項的情形下，三個文化資本觀點的家長參與變項均達統計顯著，整體模型的解釋力為1.2%。模型8是控制變項模型，資料顯示，家庭社經地位和相關控制變項可解釋綜合能力分數的變異量為17.6%；家庭社經地位變項中以母親教育程度的預測力最高，其次是父親教育程度；其他達顯著的變項包括寄親或隔代教養家庭、單親或分居家庭、城鎮、鄉村、男性。模型9則是呈現控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果之完整模型；資料顯示，投入文化資本觀點的家長參與，共可解釋綜合能力分數18.2%的變異量；其中，家長認識或選擇

表 2　家長參與影響綜合能力與導師評量分數的多元線性迴歸分析結果摘要

	綜合能力分數			導師評量分數		
	模型7	模型8	模型9	模型10	模型11	模型12
	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)	B (β)
家庭社經地位						
父親教育程度		.037 (.121)***	.036 (.118)***		.113 (.077)**	.105 (.072)*
母親教育程度		.065 (.187)***	.065 (.186)***		.199 (.120)***	.183 (.110)***
父親職業		.017 (.030)	.019 (.033)		.057 (.021)	.071 (.026)
母親職業		.014 (.023)	.012 (.020)		−.118 (−.041)	−.128 (−.045)
家庭每月總收入		.005 (.025)	.005 (.025)		−.012 (−.014)	−.016 (−.018)
男性		.098 (.061)**	.109 (.068)***		−1.288 (−.169)***	−1.200 (−.157)***
族群						
客家		−.058 (−.023)	−.051 (−.020)		.233 (.019)	.264 (.022)
外省		.011 (.005)	.013 (.005)		.024 (.002)	.031 (.003)
家庭型態						
單親或分居家庭		−.323 (−.087)***	−.310 (−.084)***		−.790 (−.045)*	−.717 (−.041)*
寄親或隔代教養家庭		−.832 (−.152)***	−.824 (−.151)***		−1.955 (−.075)***	−1.871 (−.072)***
學校區位						
城鎮		−.135 (−.081)***	−.137 (−.082)***		.009 (.001)	−.005 (−.001)
鄉村		−.282 (−.064)**	−.280 (−.063)**		.178 (.008)	.187 (.009)
文化資本觀點家長參與						
家長認識或選擇學校	.014 (.067)**		.008 (.038)*	.045 (.046)*		.036 (.037)
家長主動聯繫學校	−.025 (−.064)**		−.026 (−.067)***	−.166 (−.091)***		−.134 (−.073)***
擔任家長委員或義工	.032 (.069)**		.005 (.012)	.259 (.117)***		.179 (.081)***
Constant	.340***	−.827***	−.860***	16.300***	14.127***	13.887***
R Square	.012	.176	.182	.022	.066	.078
N	2320	2320	2320	2320	2320	2320

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

06-1-謝志龍_p001-046.indd 25　2021/5/17 上午 11:46:32

學校呈現正向顯著效果，而家長主動聯繫學校雖達顯著但卻呈現負向預測力。

比較模型8與9可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量僅提升0.6%，且家長認識或選擇學校的解釋力大幅降低，甚至擔任家長委員或義工的統計顯著效果消失。亦即，模型7所呈現家長參與變項的解釋變異量效果係部分來自於家庭社經地位等控制變項的作用。但總體而言，家長參與對於綜合能力分數的解釋變異量雖不高但確實存在，主要是以家長認識或選擇學校具有正向的直接影響效果，以家長主動聯繫學校具有負向的直接影響效果。

（二）家長參與影響導師評量分數的多元線性迴歸分析

模型10～12的依變項為導師評量分數。模型10顯示若不考慮各個控制變項時，三個文化資本觀點的家長參與變項均達統計顯著，整體模型的解釋力為2.2%。模型11是控制變項模型，資料顯示，家庭社經地位和相關控制變項可解釋導師評量分數的變異量為6.6%；家庭社經地位變項中母親教育程度的預測力同樣較高，其次是父親教育程度；其他達顯著的變項則有男性、寄親或隔代教養家庭，以及單親或分居家庭。模型12是控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果之完整模型，資料顯示，投入文化資本觀點的家長參與變項，共可解釋導師評量分數7.8%的變異量，且擔任家長委員或義工呈現正向預測力，但家長主動聯繫學校還是為負向預測力。

比較模型11與12可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量提升1.2%，且家長認識或選擇學校的統計顯著效果消失，家長主動聯繫學校及擔任家長委員或義工的解釋力則略為下降。據此可知，模型10家長參與變項的解釋變異量效果部分來自家庭社經地位等控制變項的作用。總體而言，家長參與對於導師評量分數的解釋變異量雖不高但確實存在，主要是以擔任家長委員或義工具有正向的直接影響效果，以

家長主動聯繫學校具有負向的直接影響效果。

（三）小結

綜合上述分析，本研究修正假設二A與二B的推論。第一，家長認識或選擇學校此類家長參與行動支持假設二A但拒絕假設二B，資料顯示，當家長對學校的認識程度愈高時，子女的綜合能力分數將會愈高，但導師所評比的評量分數則不受影響。第二，家長主動聯繫學校此類家長參與則同時拒絕假設二A與二B，當家長主動聯繫學校的次數愈頻繁，綜合能力分數與導師評量分數反而會愈低。第三，擔任家長委員或義工此類家長參與則拒絕假設二A而支持假設二B，當擔任家長委員或義工的程度愈頻繁時，子女的綜合能力分數不受影響，但導師所評比的評量分數將會愈高。

三、家長參與學校教育對於教育分流的作用

模型13～16的依變項為學術分流與否（如表3所示）。模型13顯示在考慮各控制變項的情形下，文化資本觀點的家長參與變項以家長認識或選擇學校，與擔任家長委員或義工達統計顯著，整體模型的解釋力為2%。

模型14是控制變項模型，可得知父親教育程度、母親教育程度、父親職業、家庭每月總收入對學術分流有正向顯著的預測力，而單親或分居家庭、寄親或隔代教養家庭、居住於鄉村對學術分流則有負向顯著的預測力，這些達顯著的變項共可解釋學術分流22.6%的變異量。模型15是呈現控制家庭社經地位等變項後的家長參與效果，資料顯示，三類家長參與變項中只有家長認識或選擇學校達顯著且具備正向預測力，代表家長對學校的認識程度愈多，其子女將有愈高的機會進入學術分流，每增加一個單位的家長認識行動，學術分流的機會將提高3.7%；此外，整體模型的解釋力提升至23.1%。模型16則觀察在校表

表 3　影響學術分流與否的多元邏輯迴歸分析結果摘要

	學術分流與否											
	模型13			模型14			模型15			模型16		
	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)	B	P	Exp(B)
家庭社經地位												
父親教育程度				.168***		1.182	.164***		1.178	.143***		1.153
母親教育程度				.193***		1.213	.193***		1.213	.143***		1.154
父親職業				.092*		1.096	.094*		1.099	.085		1.088
母親職業				.067		1.069	.058		1.059	.083		1.086
家庭每月總收入				.036*		1.037	.036*		1.037	.041*		1.042
男性				.026		1.026	.038		1.038	.106		1.112
族群												
客家				−.095		.910	−.082		.921	−.115		.891
外省				−.069		.933	−.063		.939	−.139		.870
家庭型態												
單親或分居家庭				−.427*		.653	−.399		.671	−.050		.951
寄親或隔代教養家庭				−.897**		.408	−.887**		.412	−.046		.955
學校區位												
城鎮				−.027		.973	−.041		.960	.075		1.077
鄉村				−.520*		.595	−.534*		.586	−.415		.661
文化資本觀點的家長參與												
家長認識或選擇學校	.050***		1.051				.036**		1.037	.032*		1.032
家長主動聯繫學校	−.018		.982				−.032		.969	.008		1.008
擔任家長委員或義工	.088**		1.092				.013		1.013	−.013		.987
綜合能力分數										1.094***		2.987
導師評量分數										.150***		1.162
Constant	−.009			−4.279***			−4.553***			−6.805**		
−2LL	2944.148			2565.666			2555.129			2130.406		
Nagelkerke *R* Square	.020			.226			.231			.424		
N	2320			2320			2320			2320		

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

06-1.謝志龍_p001-046.indd 28　2021/5/17 上午 11:46:33

現變項的影響力，資料顯示，綜合能力分數與導師評量分數的預測力皆達正向顯著，代表綜合能力分數愈高，以及導師評量分數愈高時，學生進入學術分流的可能性也將愈高。

比較模型14與15可發現，投入家長參與變項後的解釋變異量僅提升0.5%，且擔任家長委員或義工變項的統計顯著效果消失。亦即，模型13所呈現家長參與變項的解釋變異量效果部分來自於家庭社經地位等控制變項的作用。總體而言，家長參與對於學術分流與否的解釋變異量雖不高但確實存在，無論納入社經地位等控制變項或者在校表現變項時，家長認識或選擇學校的正向直接影響效果始終呈現顯著但迴歸係數值則略為下降，代表家長參與透過在校表現變項作為中介而對學術分流同時產生直接與間接的影響。此外，比較模型15與16時，整體模型的解釋力大幅提高至42.4%，代表綜合能力分數與導師評量分數此兩個變項是影響學術分流與否的重要因素，共可解釋學術分流19.3%的變異量。有鑑於表2模型9與12顯示家長認識或選擇學校僅會影響綜合能力分數，因此，本研究的結果說明家長認識或選擇學校對學術分流的效果主要是透過綜合能力分數此中介變項的直接與間接影響。

換言之，假設三A部分獲得支持，假設三B則被拒絕。文化資本觀點的家長參與確實會影響教育分流，其路徑為家長認識或選擇學校的程度愈高，其子女在校的綜合能力分數將愈高，進而導致有更高的機率進入學術分流。

伍、結論與討論

一、結論

本研究根據Lareau的研究，認為家長參與學校教育可作為一種文化資本，反映出家長對於學校科層體制運作方式所具備的非正式文化知

識，此即「文化資本觀點的家長參與」。因本研究觀察臺灣教育現場存在許多動員文化資本的現象，家長期望藉由種種參與行動形塑其子女地位取得過程的優勢。然而，探討這些家長參與時的關鍵應是影響家長參與的因素，以及家長參與所帶來的結果。據此，本研究依據文化資本理論區辨出三類家長參與學校教育的行動，分別是家長認識或選擇學校、家長主動聯繫學校，以及擔任家長委員或義工，經由運用TEPS進行一系列的實證分析以驗證研究假設，釐清社會階層與家長參與行動的關聯，並探討家長參與對國中學生在校表現與教育分流的影響情形。研究結論如下：

第一，文化資本觀點的家長參與具有社會階層的差異，特別是以母親教育程度與職業代表家庭社經地位時，階層差異的效果最明顯。此時，母親職業地位愈高（其次是父親教育程度愈高）則家長認識或選擇學校此類的家長參與行動愈多；母親教育程度愈高（其次是家庭每月總收入愈多）則擔任家長委員或義工此類的家長參與行動愈多；但家長主動聯繫學校則與家庭社經地位無關。

第二，文化資本觀點的家長參與對綜合能力分數、導師評量分數的影響，需視不同類型的參與行動而定。當家長認識或選擇學校愈多，將會促成綜合能力分數愈高；當擔任家長委員或義工愈多，將會促成導師評量分數愈高；但家長主動聯繫學校的次數愈頻繁，綜合能力分數與導師評量分數皆會愈低。

第三，家長參與對教育分流的影響，需視不同類型的參與行動而定。當家長認識或選擇學校愈多，其子女將有愈高的機會進入學術分流，但此效果乃是透過綜合能力分數作為中介而發生直接與間接的作用；至於家長主動聯繫學校，以及擔任家長委員或義工，皆不會影響其子女的教育分流。

由以上結論推測，臺灣國中學生成就取得的過程具有某種程度的

教育階層再製之現象，其因果路徑是父親教育程度與母親職業愈高的家庭將對學校認識、理解或安排的程度愈多，此時透過家長認識或選擇學校將讓其子女進入優良的教育環境並獲得較好的學業表現，取得較佳的綜合能力分數，進而促成教育分流時有較高的機率進入以升學為導向的學術分流。[6] 此結果呈顯在臺灣社會，已占有優勢地位的家庭可透過特定的家長參與行動讓其子女持續保有成就取得的優勢。

---

6 上述推論是本研究根據各模型的分析與比較而來。必須說明的是，本研究結果雖顯示特定的家長參與變項確實對於綜合能力分數、導師評量分數、學術分流具有統計上的解釋力，但由於所能提升的解釋變異量偏低，研究者因此額外嘗試比較迴歸分析模組之間的差異，探討投入三個家長參與變項之前與之後所提升的解釋變異量是否有價值，據以證明投入三個家長參與變項的模型有其意義。由於模型間的差異涉及解釋變異量及所用的自由度不同，當依變項為連續變項時的計算公式為$F = [(R^2_{y.12...k1} - R^2_{y.12...k2})/(k1 - k2)]/[(1 - R^2_{y.12...k1})/(N - k1 - 1)]$（對應$F$分配表），當依變項為類別變項並涉及主從關係（hierarchically nested）時，則是計算CHIDIST($\Delta\chi^2$, Δdf)（對應卡方分配表）。分析結果如下：（1）當「綜合能力分數」作為依變項時，比較模型8與9之間的差異後，得出$F(3,2304) = 5.6338$***。亦即，模型9投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖然不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果優於簡單模型。（2）當「導師評量分數」作為依變項時，比較模型11與12之間的差異後，得出$F(3,2304) = 10$***。亦即，模型12投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果同樣優於簡單模型。（3）當「學術分流與否」作為依變項時，比較模型14與15之間的差異後，得出CHIDIST(10.537,3) = 0.014512 = $p < .05$。亦即，模型15投入三個家長參與變項後所提升的解釋變異量雖不高，但確實具有效率及其價值，此複雜模型的解釋效果依然優於簡單模型。綜上所述，本研究首先藉由各模型的比較而發現特定的家長參與變項對於依變項具有實質的統計顯著效果。其次，雖然這些達顯著的變項所能提升的解釋變異量有限，但在權衡提升解釋變異量與使用自由度二者間拉鋸的情況下，發現本研究投入三個文化資本觀點的家長參與變項後所得的模型之解釋效果優於簡單模型。總而言之，本研究的發現應能支持家長參與學校教育對學生教育成就的重要性。

二、討論

（一）家庭社經地位對文化資本觀點的家長參與之意義

本研究結果顯示，以家庭社經地位（特別是母親的教育與職業）預測文化資本觀點的家長參與時，可觀察到最明顯的階層差異效果。此發現既貼近西方社會的文化資本理論，亦凸顯臺灣社會母親在家長參與過程中所扮演的重要地位。對於Bourdieu（1984）而言，文化資本最重要的特點在於區別效力，而教育與職業正代表著一種具備區隔作用的制度化文化資本，其學位文憑與專門技術其實就是個體掌握的知識、技能、語言、意義、思考、行為模式、價值等之再現。此時，根據Lareau（1987, 1988, 2007）的研究，這些具備高文化資本的家長，由於熟悉上層社會的運作方式，理解教育制度中許多隱而未顯的非正式文化知識，將促成家長積極參與學校教育過程的動機、意願及具體的實踐行動。

即便如此，本研究更證明西方社會所蘊生的文化資本理論未必完全適用於臺灣社會，本研究從臺灣教育現場出發的研究成果其實未能完全契合Lareau等人所描繪的階級不平等，其中的差異主要展現在並非所有文化資本觀點的家長參與皆有階層區辨力，因為這些家長參與對教育成就的影響需視不同類型的參與行動而定。此代表從文化資本理論所建立的三類家長參與變項在臺灣社會可能各具不同的實務意涵，其跨文化適用的共通性還有待進一步討論。

此外，本研究尚發現文化資本觀點的家長參與存在父職與母職的性別差異，這在以往研究論文較少被討論。本研究認為導致家長參與性別差異的因素係臺灣社會對父職與母職角色期待並不相同的緣故。理由有二：首先，研究指出臺灣婚姻配對模式長期以來有著「男高女低」的教育與職業階層婚配趨勢（楊靜俐、李大政、陳寬政，

2006），其意義為丈夫教育與職業普遍高於妻子，亦即女性教育與職業較高時，其配偶教育與職業將會更高；此時，當母親教育或職業呈現顯著的家長參與學校教育之差異時，將更能展現臺灣不同階層家庭所實踐的家長參與風格。其次，臺灣的研究也發現，夫妻平權的家庭決策模式比例愈來愈高，但父權優先的傳統觀念仍影響現代臺灣社會（楊文山，2009），長期以來的夫妻家務分工呈現一致的傳統性別意識差異（呂玉瑕、伊慶春，2005）。也就是雖然家長參與作為一種父母共同的權力與親職，但母親通常擔任實際執行者的角色，貫徹落實父親所主導的建議與理念；一旦母親的參與行動無法勝任，或者需要動員更多的資源與權力時，父職的參與行動才會介入（江民瑜、黃蕙君、林俊瑩，2005）。相關研究即顯示，臺灣社會父親傾向承擔掌握較多校務決策的參與行動，如擔任家長委員，而母親較易進入校園從事一般性的家長參與，如扮演義工職務（江民瑜等，2005）。當本研究進一步檢視TEPS家長問卷的填答者身分時，發現受訪者為父親計896人、母親計1,655人，也就是本研究的分析結果所顯示的家長參與情形有相當程度正是反映母親的參與行動。這或許也是母親教育程度愈高者，擔任家長委員或義工就愈多的原因，且更可能是展現在擔任義工此一角色。綜上，本研究認為未來探討家長參與議題時有必要區別「父職」與「母職」的家長參與，這個家長參與性別差異的問題還有許多值得討論的空間。一方面能夠釐清家長參與過程中父、母親角色的性別分工現象，以及各自的效果為何；另方面，亦有助於更真實地呈現臺灣社會家長的參與情形。

（二）文化資本觀點的家長參與之實務意涵

由於文化資本理論所建立的三類家長參與變項在臺灣社會可能各具不同的實務意涵，進一步探討如下。

第一，本研究設定家長認識或選擇學校此變項代表教育選擇權，

泛指家長對子女所就讀學校的認識、理解與安排。當家長愈認識子女所就讀的學校，在理論層次上意味父母愈重視子女的教育過程，期望提供一個良好的教育環境而獲取愈佳的教育成就。結果顯示，此類家長參與符合研究假設，其參與程度具有社會階層差異，也直接影響在校的綜合能力分數，並直接及間接促成日後教育分流的結果。據此，當家長必須參與子女的學校教育事務時，家長認識或選擇學校是值得優先考慮的行動。

第二，本研究將家長主動聯繫學校視為是資訊請求權，其意義為家長主動掌握子女在校學習的知的權利，基於某種爭取協助或要求權利的認知而採取參與行動。據此，本研究將TEPS問卷關於家長為了子女學業、適應或品行等問題而聯絡學校的行動操作化為家長主動聯繫學校。結果顯示，當家長過往經常主動聯繫學校是由於學業、適應或品行等問題時，將對其子女目前學校內的表現有負向預測力，當家長愈頻繁聯繫學校，其子女在校的綜合能力以及導師的評價分數都將愈低。本研究與過去具有類似變項操作的研究對照之後，如林俊瑩與吳裕益（2007）同樣使用TEPS資料庫檢驗學業聯繫（指家長因為子女的功課或升學問題主動聯繫學校）對學生成就的影響，結果亦顯示，父母與學校聯繫對學業成就有不利的影響。然而，若僅以「親對師」或者「家對校」的聯繫程度代表家長參與時，多數研究卻顯示將對教育成就具有正向影響，如吳武典與林繼盛（1982）使用家長與學校聯繫程度（指家長到學校與教師面談、電話聯繫、書面聯絡、出席家長會等之次數）探討學童學業成就和生活適應的關係，發現父母與學校的聯繫程度愈密切，兒童之學業成就愈高、學習態度愈佳；陳怡靖與鄭耀男（2000）探討臺灣地區教育階層化之變遷，該研究從社會資本理論引入親師互動（指父母常和學校教師聯絡的程度）代表家長參與，發現父母對子女的教育愈投入，則對子女國中以上的教育年數愈

有利。上述二元的結果讓本研究更清楚理解非正式文化知識的效用，當僅僅考慮家長與教師聯繫的程度時，並無法得知家長參與背後所蘊含的知識基礎與行動目的，因此無法從文化資本理論的角度來解釋，此時合適的理論基礎將是社會資本。然而，當父母是因為子女功課或升學、心理適應或健康、品行等問題而主動與教師聯繫時，彰顯出的意義是家長理解家長參與行動有其必要，例如，事先察覺到某些負面的現象，並且有意願、有能力轉換成實質的家長參與行動，這些掌握愈多非正式文化知識的家長將愈主動聯繫教師，期望藉由此項行動而轉換、改變既有的不利結果。McNeal（1999）即指出家長參與對子女的行為結果有獨特作用，父母參與學校教育也可能是察覺子女在學校面臨困境的一種因應行為，導致父母直接進入學校或班級參與相關會議，或者與教師晤談等。此現象在臺灣社會並不少見，亦獲得本研究量化數據的支持。[7] 此現象值得進階探索，以澄清家長參與和子女表現的因果關係。

第三，本研究將擔任家長委員或義工視為是個人參與權，包括參與學校活動、擔任家長委員或義工等行動，據以觀察家長扮演教師所期待的角色、甚至協助學校正式課程以外活動時，是否有助子女的教

---

7 教育現場裡可能「由於孩子表現愈好或愈不好（因），家長會更願意參與學校事務（果）」，但本研究提問的卻是「家長參與學校事務（因），導致孩子取得某些學業成果（果）」可以確定的是本研究設計以「過去的（第一波訪問）」家長參與行動，檢驗對於「現在的（第一波訪問當時）」在校表現，以及「後續的（第三波訪問時）」教育分流的結果。故研究結果應不存在因果倒置的問題。此外，在進行皮爾森相關分析（Pearson’s correlation coefficient）之後，「家長主動聯繫學校」與「綜合能力分數」、「導師評量分數」的相關係數分別是−.050*、−.073***，代表前者變項與後二者變項雖達顯著相關，但並無高度相關，因此沒有共線性的問題，也不會影響其後的迴歸分析。既然如此，「家長主動聯繫學校」對於「綜合能力分數」與「導師評量分數」的負向統計效果應是正確無誤。

育成就。結果顯示，擔任家長委員或義工確實具有明顯的社會階層差異，也會提升學校導師對學生的評價，但此類型的家長參與並不會影響子女的成績表現與教育分流。值得留意的是，TEPS資料庫中並未區隔「家長委員」或「義工」此兩種不同階層位置的參與方式，導致分析時可能混淆此兩種不同角色的家長參與之意義。或許這正是「擔任家長委員或義工」對「成績表現」與「教育分流」沒有影響，但對於「導師評價學生」的正向效果之原因。具體情形有待未來進一步檢驗。

根據上述討論，本研究認為促成教育分流的關鍵在於父母所參與的行動類型。若以獲得更多機會進入學術分流為前提時，父母在教育過程的初始幫子女挑選一個好的教育環境，勝過後續花費更多時間參與校內種種事務；但若期望子女在學校教育的過程獲得學校教師更多的資源與照顧時，擔任家長委員或義工確實有一定的正向幫助。

（三）重新反省家長參與學校教育在社會資本與文化資本的理論意涵

本研究有別於過去臺灣研究的常見作法，將「家長參與學校教育」視為是一種文化資本的展現，並以「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」三類家長參與學校教育的行動來代表文化資本。此時，研究者面臨的挑戰在於必須說服讀者為何「了解並協助子女選擇學校」、「經常主動聯繫學校」、「參加子女在學校的活動而擔任家長委員或義工」等行動是一種上階層的文化？為何這些行動可以代表上階層的氣質品味、習性或者慣習？

參酌國外的研究，即可發現家長參與學校教育被視為是一種社會資本（Coleman, 1988; McNeal, 1999），或者是一種文化資本（Lareau, 2001, 2007, 2015; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2001; Reay, 2004）；當中

所使用的研究變項也有其重疊之處，例如，出席會議／活動、擔任義工、親師交流等家長參與學校教育行動既被認為是文化資本，卻也是社會資本。因此，本研究的目的並非要截然二分家長參與學校教育究竟作為文化資本或者社會資本，而是選擇了家長參與學校教育作為文化資本來進行探究。因本研究認為社會資本對於孩童學業成績產生影響效果的關鍵，在於家長們與學校師長建立了功利性、互惠性的社會網絡，家庭端與學校端之間得以透過網絡彼此交換訊息、建立規範；然而，這種網絡建立的前提在於親師雙方必須認識、理解，甚至有能力、有意願去建立這種社會網絡，這當中隱藏著即是特定社會階級的「非正式文化知識」。此時，建立社會網絡的行動確實是社會資本，但已不只是單純的社會資本，而更是特定階層的行動者本身所具備之慣習、品味、傾向、興趣等都與學校場域文化更為貼近的文化資本。在這種脈絡之下，本研究所界定文化資本觀點的三類家長參與行動包括「家長認識或選擇學校」、「家長主動聯繫學校」及「擔任家長委員或義工」，具體對應著「教育選擇權」、「資訊請求權」與「個人參與權」三類指標，而這些指標背後的意涵正是中產階級者身上經常展現出來的非正式文化知識，包括「家長及學生對學校教育制度運作的遊戲規則之了解」、「主動向學校師長要求協助的賦權感」，以及「能依照過往對制度運作的知識及經驗使制度滿足其期許、解決問題」（Lareau, 2015）。

比較可惜的是本研究分析資料來源為次級資料庫TEPS，在變項操作上受到問卷設計的局限，無法更精準測量出家長們參與學校教育背後的思維邏輯。例如，「家長主動聯繫學校」在過去研究中常見以聯繫頻率來代表關係的聯繫強度而作為社會資本來測量，但本研究卻是透過理論論述而將家長參與學校教育作為文化資本來探討。研究者認為，這是家長參與學校教育的本質所導致的研究難題，因為當家長參

與涉及家庭端與學校端兩個主體的互動時，目前既有資料庫的題目設計其實難以區辨家長參與究竟是因為熟悉學校制度運作規則的解釋邏輯（文化資本），或者是出自建立有效規範與訊息流通的親師網絡之論證理由（社會資本）。換言之，國內、外既有研究目前處理家長參與學校教育的變項概念化與操作化之方式，多半是以理論觀點所進行的推論。解決此難題的方式，或許可透過設計直接對應文化資本或社會資本邏輯的家長參與之題目，例如，就家長參與學校教育的意圖、想法來進行了解，以期更精確釐清家長參與學校教育在社會資本與文化資本中的差異與可能。這是未來研究可以努力的方向。

附錄

附表1是「導師評量分數之信效度分析」。本研究將問卷中的五個導師評量分數之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為65.517%），因素負荷量介於 .727～.859之間。此外，信度分析的Cronbach's α值高達 .864，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表導師評量分數的五個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 1　導師評量分數之信效度分析

分析方法		效度分析（因素負荷量）	信度分析（Cronbach's α值）
變項名稱	學生的口語表達能力	.824	.864
	學生的寫作報告能力	.859	
	學生的團隊合作能力	.774	
	學生的資料蒐集與整理能力	.855	
	學生的邏輯思考能力	.727	
初始特徵值		3.276	
變異量解釋比例%		65.517	

附表2是「家長認識或選擇學校之信效度分析」。本研究將問卷中的四個家長認識或選擇學校之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為70.668%），因素負荷量介於 .701～.992之間。此外，信度分析的Cronbach's α值高達 .814，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表家長認識或選擇學校的四個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 2　家長認識或選擇學校之信效度分析

	分析方法	效度分析（因素負荷量）	信度分析（Cronbach's α值）
變項名稱	學校是否重視升學與就業	.992	.814
	學校是否管教嚴格	.701	
	學校是否因材施教	.842	
	學校是否重視發展特色	.802	
初始特徵值		2.827	
變異量解釋比例%		70.668	

附表3是「家長主動聯繫學校之信效度分析」。本研究將問卷中的三個家長主動聯繫學校之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為70.346%），因素負荷量介於 .821～.873之間。此外，信度分析的Cronbach's α值高達 .787，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表家長主動聯繫學校的三個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 3　家長主動聯繫學校之信效度分析

	分析方法	效度分析（因素負荷量）	信度分析（Cronbach's α值）
變項名稱	是否曾為了子女的功課或升學問題主動聯繫學校	.821	.787
	是否曾為了子女的心理適應或健康問題主動聯繫學校	.873	
	是否曾為了子女的品行問題主動聯繫學校	.821	
初始特徵值		2.110	
變異量解釋比例%		70.346	

附表4是「擔任家長委員或義工之信效度分析」。本研究將問卷中的兩個擔任家長委員或義工之題目進行效度分析，經過萃取技術與陡坡檢定後，主成分分析與因素陡坡圖均建議可以顯示為一個因子（解說總變異量為71.636%），因素負荷量為 .846。此外，信度分析的Cronbach's α值達 .602，表示該構面的題目內容信度良好。亦即，代表擔任家長委員或義工的兩個題目具有相同性質，加總分來計算應屬正確。

附表 4　擔任家長委員或義工之信效度分析

分析方法		效度分析（因素負荷量）	信度分析（Cronbach's α值）
變項名稱	父親是否參加子女在學校的活動、擔任家長委員或義工	.846	.602
	母親是否參加子女在學校的活動、擔任家長委員或義工	.846	
初始特徵值		1.433	
變異量解釋比例%		71.636	

參考文獻

王朝明（1998）。父母參與學校教育——有助於孩子的學習與成長。**師友月刊**，371，28-32。

江民瑜、黃蕙君、林俊瑩（2005）。國小學生家長參與學校教育之性別差異：以高雄縣市為例。**教育與社會研究**，8，81-114。

呂玉瑕、伊慶春（2005）。社會變遷中的夫妻資源與家務分工：臺灣七〇年代與九〇年代社會與文化脈絡的比較。**臺灣社會學**，10，41-94。

李文傑、吳齊殷（2004）。棒打出壞子？青少年暴力行為的連結機制。**臺灣社會學**，7，1-46。

李柏佳（2009）。家長參與學校教育權利之探討——以國民教育階段為例。**學校行政**，60，140-168。

李晉梅（2003）。**家長參與教育權之研究**（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

林宗弘（2009）。台灣的後工業化：階級結構的轉型與社會不平等，1992-2007。**臺灣社會學刊**，43，93-158。

林俊瑩（2006）。國小家長對子女的教育期望、參與學校教育態度及參與行為之關聯性。**教育政策論壇**，9（1），177-210。

林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響——階層線性模式的分析。**教育研究集刊**，53（4），107-144。

周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響：以家庭資源為分析架構。**臺灣教育社會學研究**，8（1），1-43。

吳武典、林繼盛（1982）。家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就和生活適應之關係。**教育心理學報**，15，127-138。

吳璧如（2001）。家長參與學校教育：實務工作者與學者看法之分析。**教育研究集刊**，47，185-214。

商永齡（2009）。國民教育階段家長參與學校事務之法律問題。**學校行政**，62，169-188。

陳怡靖、鄭耀男（2000）。台灣教育階層化之變遷——檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣的適用性。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，10（33），416-434。

陳怡靖、黃毅志（2011）。學科補習、社會資本、文化資本與高中多元入學關係之研究。**教育研究學報**，45（2），87-111。

陳啟榮（2005）。家長參與學校教育事務議題之評析。**學校行政**，36，140-147。

黃月純（2006）。1995-2004 年台灣家長參與學校教育的政策與學位論文研究分析。**教育政策論壇**，9（3），27-46。

黃毅志（1998）。臺灣地區新職業分類的建構與評估。**調查研究**，5，5-32。

黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。**教育研究集刊**，49（4），1-31。

黃毅志（2011）。**臺灣的教育分流、勞力市場階層結構與地位取得**。臺北市：心理。

楊文山（2009）。臺灣地區家戶組成變遷和家人關係。**人文社會科學簡訊**，10（2），20-27。

楊孟麗、譚康榮、黃敏雄（2003）。**心理計量報告：TEPS 2001分析能力測驗**。臺北市：中央研究院社會學研究所。

楊靜俐、李大政、陳寬政（2006）。臺灣傳統婚配空間的變化與婚姻行為之變遷。**人口學刊**，33，1-32。

顏秀如（2006）。從父母對子女之教育權探討家長參與學校教育權之範圍。**現代教育論壇**，14，497-511。

謝志龍（2014）。家長參與對國中學生教育成就之影響：社會資本的觀點。**臺灣教育社會學研究**，14（1），93-134。

Becker, H. J., & Nakagawa, K. (1997). Parent involvement contracts in California's charter schools: Strategy for educational improvement or method of exclusion.

Teachers College Record, 98(3), 511-536.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). New York, NY: Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.

Driscoll, M. E., & Goldring, E. B. (2003, April). *Schools and communities as contexts for student learning: New directions for research in an educational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in Chicago, IL.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*(2), 73-85.

Lareau, A. (1988). Cultural capital-allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory, 6*(2), 153-168.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowan & Littlefield.

Lareau, A. (2001). Linking Bourdieu's concept of capital to the broader field: The case of family-school relationships. In B. J. Biddle (Ed.), *Social class, poverty, and education: Policy and practice* (pp. 77-100). New York, NY: Routlege/Falmer.

Lareau, A. (2007, January). *Cultural capital in the transition to adulthood*. Paper presented at the Sixth Meeting of the University Working Groups on Social Dimensions of Inequality, Organized by University of California, Los Angeles.

Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological*

Review, 80(1), 1-27.

Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006) Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research, 43*(2), 193-218.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*(1), 117-144.

McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics, 30*(2), 171-179.

Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends,13*(2), 73-86.

Wright, E. O. (1979). *Class structure and income determination*. New York, NY: Academic Press.

國立東華大學花師教育學院
教育與多元文化研究，2021 年 5 月，第 23 期，頁 47-84
DOI 10.3966/207802222021050023002

異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的負向態度之研究

張德勝*、王采薇**

摘　要

本研究目的旨在探討異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的態度，並分析男女大學生對男同志和女同志家庭態度的差異性，以及親職撫養和孩子適應態度二者之間的關係。研究對象為東部某大學學生共420位，男182位，女238位。研究問卷工具有二：「對男同志家庭態度量表」與「對女同志家庭態度量表」。每量表含兩個層面：「不利親職撫養」和「不利孩子適應」，前者指個人覺得同志家庭撫養孩子功能不如異性戀家庭；後者指同志家庭所撫養的孩子，會遭到社會或同儕拒絕、排斥或孤立而產生適應困難。研究結果發現，大學生性別、同志家庭類型、撫養態度層面之三因子交互作用未達顯著。不利孩子適應的分數則顯著高於不利親職撫養的分數；男生對同志家庭不利親職撫養的分數顯著的高於女生；但學生對男同志家庭態度和女同志家庭的分數沒有顯著差異；不利親職撫養層面和不利孩子適應

* 張德勝（通訊作者）：國立東華大學教育與潛能開發學系教授
** 王采薇：國立東華大學教育與潛能開發學系副教授
電子郵件：achang@gms.ndhu.edu.tw
收件日期：2020.03.13；修改日期：2020.07.27；接受日期：2021.03.18

層面達顯著中度正相關，女生的相關係數顯著高於男生。

關鍵字：同志家庭、性別教育、孩子適應、親職撫養

Negative Attitudes Toward Same-Sex Parenting and Children's Upbringing Among Heterosexual University Students

Te-Sheng Chang* Tsai-Wei Wang**

Abstract

The purpose of this study was to explore the effects of the gender of the respondent and the gender of the target on heterosexual students' attitudes toward same-sex parenting and children's upbringing in same-sex families. A questionnaire survey was distributed to 420 (182 males and 238 females) students. The instruments applied in this study were the Attitudes toward Gay Family scale and the Attitudes toward Lesbian Family scale. Each scale included two factors: Negative impact on parenting, and negative impact on children's upbringing. The results indicated that students reported higher scores in negative impact on parenting than those in negative impact on children's upbringing. The male students indicated more negative attitudes compared to the females. There was no difference between attitude scores toward gay families and lesbian families. The correlation between negative impact on parenting and negative impact on children's upbringing was significantly moderately positive. The correlation coefficients of female students were significantly higher than those of male students.

Keywords: same-sex families, gender education, children's upbringing, parentin

* Te-Sheng Chang (Corresponding Author): Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

** Tsai-Wei Wang: Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail: achang@gms.ndhu.edu.tw

Manuscript received: 2020.03.13; Revised: 2020.07.27; Accepted: 2021.03.18

壹、緒論

一、研究背景與動機

臺灣伴侶權益推動聯盟於2013年10月初，將「多元成家」立法草案送交至立法院審議（臺灣伴侶權益推動聯盟，2014），自此，臺灣社會對同志結婚成家的正當性與必要性掀起熱切爭論。2017年5月17日，大法官針對未讓同性別二人，得以經營共同生活為目的，成立具親密性和排他性永久結合關係，做出違憲解釋，2019年5月17日，立法院通過三讀同性婚姻專法，並於同年5月24日起生效，臺灣成為亞洲第一個通過同志婚姻的國家。但是對於同志結婚成家此議題之爭論，並未因大法官釋憲及同性婚姻專法通過而得到平息，反而更加激烈，反對和贊成的聲音皆有（呂嘉鴻、李宗憲，2019）。反對者的理由是同志結婚成家入法將破壞傳統價值觀與社會秩序，影響子女身心健全，更不利於人口發展（臺灣守護家庭聯盟，2013），其中又以破壞傳統正常家庭無法履行親職撫養及影響子女身心發展為兩個最主要的反對理由（葉瑜娟，2016）。

除了社會媒體報導外，大學生對同性婚姻和同志成家議題也有一番討論，甚至早在多年前，有些大學生就主動進行學生意見調查，例如，國立成功大學學生會透過網路問卷調查（Nownews, 2013），在646位受訪者中，91.8%的受訪學生表示支持同性婚姻，認為性別不該是限制人權平等的條件，且有許多人認為同性婚姻合法化才符合憲法精神。反對者的理由則較為多樣化，例如，同性婚姻無關人權、違反宗教教義、不利生育率、且促進愛滋氾濫等。另有大學生對於同志家庭撫養孩子有所疑慮，認為不應冒進；有些則認為同志沒有繁衍功能，違反自然，破壞家庭本質，因而反對。

有關反對同性婚姻和同志成家議題方面，Clarke（2001）指出，最常見的六種反對觀點為：（一）聖經說同性戀教養是有罪的；（二）同性戀父母不自然；（三）同志家長都是自私的，因為他們忽略了孩子的最佳利益；（四）在同性戀家庭的孩子缺少合適的榜樣；（五）在同性戀家庭長大會變同性戀；（六）同性戀家庭的孩子會被霸凌。從國內的媒體報導、大學生學生會的調查到國外研究，大致可以發現，有關同志結婚成家圍繞在兩個較為社會關心與爭論的議題，分別是同志家庭的「親職撫養」及「孩子適應」，二者存在著前者牽動後者，後者影響前者的關係。

大學階段是人一生中學習的最佳時期，無論是在社會教育資源、教學條件或是教學環境方面，大學都是受教育及獲取知識最理想的地方（劉洪偉、和金生、馬麗麗，2003）。提供大學生性別平權及尊重多元的學習資源，亦為良好的時機；且教育年限愈長，所表現出的偏見應愈少，研究指出，受教育可幫助消除對男、女同性戀的消極態度，教育程度愈高的參與者，愈不會表現出偏見（Garrison & Ibañez, 2016; Hello, Scheepers, & Gijsberts, 2002; Lingiardi et al., 2016）。

雖然臺灣的社會媒體及大學校園對同志成家已有些討論，但有關異性戀大學生對同志家庭的親職撫養與孩子適應的態度研究則付之闕如。即便過往有關大學生對同志議題之研究，但也大多鎖定在對同志人權或人際關係（如張德勝、王采薇，2009；Gelbal & Duyan, 2006; Johnson & Greeley, 2007），因此有關於大學生對對同志家庭親職撫養和孩子生活適應的看法仍有待探討。

二、研究目的

根據上述研究背景與動機，本研究以異性戀大學生為研究對象，探討他（她）們對同志家庭親職撫養與孩子適應的態度，並分析男女

大學生對男同志和女同志家庭態度的差異性，以及親職撫養和孩子適應態度二者之間的關係，除了填補過去文獻之不足，同時也提供臺灣在通過同志婚姻專法之後，異性戀大學生對同志家庭與撫養的信念。

貳、文獻分析

一、同志家庭的親職撫養和孩子適應

隨著時代的演進，非典型的家庭型態漸趨多元，家庭成員的組成不再僅是異性夫妻的結合，亦包含同志家庭的形式，因此，同志家庭的親職撫養表現，便成為一個值得關注的議題。研究顯示，雖然同志家庭亟欲擺脫傳統意識框架下的拘束，但家庭功能性的比較議題始終無法停歇，當中又以子女的教養與適應問題最為矚目，孩子的成長會受到照顧者的個人特質、經驗與情緒等因素影響，而這種親子互動建立的依附關係，將深深影響其往後的人格與社會發展（李秋珊、陳威麗、蔣立琦，2008；Robert, 2009）。由於同志家庭中的家長少了男性或女性的其中一方，如「少了母親的陪伴，在異性教育方面該怎麼辦」、「孩子應該要叫父親是爸爸還是媽媽？」，諸如此類的問題使得部分人士對於同志家庭親職撫養產生質疑；而相對的意見則認為，親職撫養是提供孩子依附關係、照顧和養育，母職和父職的不同，就只是親職上的一種分工而已，在同志家庭所居住的環境仍有與家長性別不同的角色存在，無需擔心孩子接觸不到異性（Clarke & Demetriou, 2016; Clarke & Kitzinger, 2005; Herrmann-Green & Gehring, 2008）。

有關同志家庭撫養的孩子，在行為問題或社交能力和異性戀家庭孩子的比較研究方面，早期國外的研究（如Flaks, Ficher, Masterpasqua, & Joseph, 1995; Green, Mandel, Hotvedt, Gray, & Smith, 1986）即提及

從臨床專業鑑定，女同志家庭孩子在智能（intellectual ability）發展與心理發展上與異性戀家庭子女沒有顯著差別。雖然男同志家庭方面所面臨的親職角色問題，乃由於社會對性別刻板印象的投射，認為男人比較不善於親職，因此男同志家庭會承受比女同志家庭更大的壓力，但同志爸爸卻可透過穩定經濟能力和建立和諧而正向的親子關係等策略，使家庭朝向快樂、有活力的正向發展（張耐，2003）。

儘管上述文獻提及親職教育功能，同志家庭與異性戀家庭沒有太多差異，但親子關係維護上缺乏法律的保障，臺灣目前所通過的同婚專法，同志家庭沒有領養、生育小孩的權利，再加上社會對同志家庭的偏見與歧視，間接造成同志伴侶無法領養或生育孩子，換句話說，公共政策不完善與缺乏法律的認可，對同志家庭皆會造成威脅（黃奕霖，2019）。也因如此，有些同志媽媽在教養孩子時仍會顧慮社會環境給予同志家庭的壓力，於是在教育時會希望培養其獨立自主的能力，並讓孩子從早就開始認識、理解同志，以便將來在人際方面具備和外界溝通、抵禦社會壓力的能力（張耐、吳沛紋，2012）。

國外已有不少學者提出被領養的孩童幸福與否，並非著眼於雙親的性傾向，而是家長的親職能力、孩童的身心調適能力、學校生活經驗、家庭互動與同儕關係等因素（Averett, Nalavany, & Ryan, 2009; Bos, Knox, van Rijn-van Gelderen, & Gartrell, 2016）。從各個面向分析同志家庭的親職教育功能性，發現同志家庭中成長的孩童，其與雙親的互動關係和異性戀家庭中成長的孩童並無差別，甚至在親子之間呈現出更為正面、平等、民主的互動關係（Charlotte & Jennifer, 2007; Zamperini, Testoni, Primo, Prandelli, & Monti, 2016）。但臺灣受制於異性戀霸權、父權主義、社會價值等因素，間接影響同志家庭無法現身於其原生家庭，或是和其原生家庭保持著緊張，甚至是隔絕往來的互動關係，就會少了與異性之間的接觸機會，影響孩子的人際發展（洪于珊，

2012），足見社會大眾對同志家庭的看法，對同志家庭孩子的適應與成長會造成影響。

二、對同志家庭的態度與原因

（一）對同志家庭撫養孩子的態度

雖然過去研究指出，同志家庭撫養長大的孩子，健康發展和異性戀家庭長大的孩子沒有差異，但還是可以觀察到，異性戀者對於同志家庭的孩子與社會互動的情況及生活適應情形感到擔憂，相關研究應運而生，如Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）在參考Morrison與Morrison（2003）的現代負面同志態度量表（Modern Homonegativity Scale）及理論後，發展了一套同性戀家庭孩子適應量表（Scale Beliefs about Children's Adjustment on Same-Sex Families）來調查異性戀者，在同志家庭對孩子適應上可能的負面影響（negative impact）之信念，他們所發展的量表有兩個層面：違反個人信念（individual opposition）和違反社會規範（normative opposition）。前者係指個人認為異性戀家庭較為正常，覺得同志家庭的不利親職撫養功能；後者係指個人覺得被同志家庭撫養或教育的孩子，因不符合社會常態，所以容易受到歧視，不利孩子適應社會環境，因而反對同志家庭撫養孩子，且前者和後者有相互關係，兩個層面的相關係數為 .51。

Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）指出，雖然違反個人信念和違反社會規範兩個層面都是對同志的負面態度，但前者是較為公開（open）且帶有侵略性意涵的拒絕（aggressive rejection）同志家庭的親職教育功能。也就是說，個人反對信念是認為同志家庭長大的孩子，會有生活或學習適應的困難，主要是因為同志家庭父親或母親的同性戀傾向，無法像異性戀一夫一妻的家庭履行親職教育功能，因此違反個人信念內容，要言之，同志家庭較不利親職撫養。而違反社會

規範，則是一種較為不公開（less open），較不帶侵略性拒絕同志的態度。也就是認為同志家庭長大的孩子會有適應上的困難是因社會認為他們從同志家庭長大而遭到歧視或偏見，比較不是個人歧視他們，而是社會規範不允許，造成同志家庭孩子適應的問題或困擾。要言之，違反社會規範層面內容，比較是認為同志家庭不利孩子適應。

由於違反社會規範（不利孩子適應）的態度是較不公開也較不具有侵略性的拒絕，即便表達出來，也是大部分的人都會同意的觀點，故Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）宣稱這樣的態度是所謂的現代式拒絕（modern form of rejection）或是所謂的現代式偏見（modern prejudice）。國外從30多年前即注意到對於少數族群的歧視，已從早期傳統式公開，轉移為現代式隱藏偏見（Crosby, Bromley, & Saxe, 1980）。當然這樣的轉移，並不表示公開的傳統式歧視或偏見已經不見，而是現代式歧視更不易察覺，且即便歧視者本身（prejudice holder）都不認為或察覺自己帶有歧視和偏見的眼光。

在Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）的研究中，他們調查西班牙瓦倫希亞市（Valencia, Spain）一所大學的212位異性戀大學生，其中有166位女學生、45位男學生、1位並未表示生理性別。研究結果發現，異性戀大學生對於同志家庭孩子未來在社會適應上的擔心高過學生個人認為同志家庭親職撫養上對孩子的影響，意即在異性戀霸權的社會架構下，同志家庭孩子在社會適應所面臨的問題應是重點所在，其次才是同志家庭親職撫養的影響。另外，若大學生本身對於同志或面對同志權利（如結婚）的態度是負面的，其對於同志家庭的親職撫養功能所抱持的態度將更是負面，且男大學生所持態度較女大學生負面。

值得一提的是，Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）的研究並未將量表分為男同志家庭量表和女同志家庭量表。過往的同志家庭功

能研究中，可發現大多以女同志家庭或女同志伴侶為研究對象，鮮少提及男同志家庭的情況，其中可能的原因有三，第一是男同志可能較少撫養孩子，另一個原因是男同志較不願意參加研究，被當成受訪的對象，而最後的可能是男同志往往需承受更龐大、來自原生家庭的人際與婚姻壓力，以及自身社會互動或經濟的壓力，致使成年後的男同志在面臨出櫃的抉擇時，仍需透過漸進式的過程慢慢現身（畢恆達，2003），進而造成男同志在成家方面的阻礙。是故，男、女同志在成家以及經營家庭的過程中並不同於一個對等的生命歷程，其中社會大眾對於男同志和女同志態度的差異也可能對他們在履行親職教育功能與他們孩子的社會適應造成影響，因此，在探討大學生對於同志家庭的親職撫養功能與孩子社會適應議題時，應分別對於男同志家庭與女同志家庭進行研究與探討，以得到更具體清楚的訊息。

（二）反對同志家庭撫養孩子的原因

同性結婚或成家（same-sex marriage or family）遭社會、宗教團體、甚至部分大學生反對，主要原因是社會氛圍一直以來都是以異性戀為主的環境（hetero-normative environment），尤其是異性戀父權陽剛思想為中心，使得大多數異性戀者理所當然認為異性戀者的行為或活動才是正常、才是正確，而非異性戀（例如同志）者，則屬於不合宜，因此當同志想要成家，甚至認養或撫養孩子時，異性戀者就會擔心，甚至持反對的態度（Tasker, 2005）。他們擔心同志收養孩童可能造成孩童從小受到不正常、不自然的家庭觀念之灌輸，甚至擔心孩童會仿效雙親而長大成為同志等（Lopez, 2012）。然而，被領養的孩童幸福與否，並非著眼於雙親的性傾向，而是與家長的能力、孩童的身心調適能力、學校生活經驗、家庭與同儕關係等因素有關，從各個面向分析同志家庭的教育功能性，發現在同志家庭中被領養的孩童，其與雙親的互動關係和其他異性戀、男同性戀、女同性戀等家庭型態沒

有差別（Charlotte & Jennifer, 2007）。另外，有反對者認為我國是文明古國，一脈相承了數千年的文化，在文化架構下，同志家庭領養之孩子很容易被歧視，孩子也不會願意被同性家庭或沒有婚姻關係的人領養，且在社會化與結構化過程中造成陰影，就算法案通過，也絕不代表此等陰影可以去除，且認為多元家庭是沒有家長的，無法拿出父母的權柄管教孩子（任秀妍，2014）。

以異性戀為主的社會，易將親密的愛情關係、婚姻關係及家庭組成建立在異性戀性別上，所以視男女從交往到結婚生子為理所當然，而社會上，和愛情或結婚有關的習俗、規範與制度也都是依照異性戀的需求來設計（卓耕宇、達努巴克，2007），因此，一旦有人違反這些「理所當然」，就會被邊緣化，甚至孤立。即使通過同婚專法，但在目前國內社會環境中，不論是男同志或女同志，享受像異性戀在公開場合約會，或在感情上互相吸引、公開追求、結婚成家的權利，還不是那麼地理所當然。同志伴侶交往階段，就會遭受阻礙，而即便成家之後想要撫養孩子，也會受到異性戀家庭才是正常的想法或氛圍影響，會擔心同志的家庭不如異性戀家庭，以及擔憂其所撫養孩子的適應問題。而這樣的擔心或擔憂，不也是說明社會大眾對同志的另一種歧視嗎？換句話說，社會對於同志的歧視從早期認為同志是噁心或性變態，甚至覺得同志家庭的親職撫養不如異性戀家庭的公開外顯型歧視（overt and explicit prejudice），已逐漸轉化為擔心同志家庭長大的孩子，會面臨生活和社會適應問題的隱蔽含蓄型歧視（covert and implicit prejudice）（Frias-Navarro & Monterde-i-Bort, 2012）。而Frias-Navarro與Monterde-i-Bort的研究亦顯示，對於公開外型的歧視態度分數要顯著低於隱蔽含蓄型的歧視態度。不過，無論是公開外顯型或是隱蔽含蓄型皆可看出，國外多數有關同志態度的研究仍從負向態度的角度切入為主。

三、男女大學生對同志態度的相關研究

在探討學生對於同志相關議題的態度時，性別一直都是一個重要的預測且穩定變項（Roper & Halloran, 2007; Whitley & Aegisdottir, 2000），男學生的恐同情形或對同志的負面態度，較女學生明顯（張德勝、王采薇，2009；Johnson & Greeley, 2007; Liang & Alimo, 2005; Negy & Eisenman, 2005; Roper & Halloran, 2007）。在對英國、土耳其及智利大學生的調查中，均發現男學生對同志負面態度顯著高於女學生之現象（Cardenas & Barrientos, 2008; Davies, 2004; Gelbal & Duyan, 2006），Nierman、Thompson、Bryan與Mahaffey（2007）進一步比較智利及美國大學生的態度並指出，智利學生比美國學生對於同志更有偏見，且對於男同志的態度偏見較深，此與其性別角色信仰有關。另一項研究比較西班牙和智利的大學生發現，男性顯著比女性有排斥同志的現象，研究指出，該現象與傳統性別角色觀念有關（Frias-Navarro, Monterde-i-Bort, Barrientos-Delgado, Badenes-Ribera, & Cardenas-Castro, 2014）。綜合跨國研究，女大學生對於同志的容忍度或接受度比男學生為高。

同樣地，臺灣的男大學生對同志的態度較女大學生更為負面，除了傳統性別角色觀念影響之外，還有可能是受傳宗接代孝道觀念的影響（Hsu & Waters, 2001）。此現象在不同年齡層都可觀察到，例如，張德勝與王采薇（2009）調查國內一所教育大學287位學生，在控制學生年級及主修領域之後，發現無論在營造同志友善校園，以及尊重同志基本權利方面，男生對同志的接受度都較女生為低。許齡臻、陳泓劭與林松甫（2003）調查臺中師院（今國立臺中教育大學）520位學生，發現女生對同性戀的態度較男生開放；魏慧美（2004）調查高雄市國、高中和大學生，以及南部三個縣市社會人士對於同志的刻板印

象指出，男學生較女學生對同志持有負面刻板印象，社會人士中，男性對同志的刻板印象較女性嚴重。由上述文獻探討得知，國內、外校園對於同志態度和國外情形有類似共同的現象：（一）異性戀女生對同志的接受度比男生高，對同志的譴責比男生低；（二）女同志被同儕接受的程度比男同志高；（三）異性戀男生對男同志的態度比對女同志負面（Herek, 2007; Nierman et al., 2007; Vecho, Poteat, & Schneider, 2016）。

綜合研究背景、動機與文獻探討分析，本研究提出兩個假設：

（一）男女大學生對同志家庭態度會因為家庭類型（男同志對照女同志）和態度層面（不利親職撫養對照不利孩子適應）的不同而有顯著交互作用。

（二）男女大學生對同志家庭在「不利親職撫養」及「不利孩子適應」的態度分數呈顯著正相關，且達到顯著差異。

參、研究方法

針對研究動機與目的，並考量本研究內容包含性別以及社會敏感議題，因此，本研究採自陳式匿名問卷調查方式進行。研究設計則採三因子（學生性別X同志家庭類型X態度層面）分割區設計（Split-Plot Factorial Design, SPF-2 X 2 X 2），組間變項是學生性別，變項簡稱性別；組內變項有二，同志家庭類型和態度層面，亦即是以相同學生對男同志家庭和女同志家庭的親職撫養態度為依變項，變項名稱分別簡稱為同志家庭類型和層面。以下就研究對象、研究工具與資料分析說明。

一、研究對象

本研究以大學生為研究對象，為了問卷調查實施的可行性，邀請臺灣東部地區一所大學教師幫忙詢問與徵求班上同學接受本研究調查的意願，如獲同意，則由研究者親自前往班級對有意願參加的同學進行團體施測。共發出509份問卷，全部回收，其中11份填答不完整，有效問卷為498份。在基本資料中表示自己性傾向為異性戀的有420位（男181、女236、遺漏值3），有71位表示為非異性戀，約占全部樣本數的14.2%，其中同性戀為10位（2.0%），雙性戀為31位（6.2%），有30位（6.0%）表示自己性傾向未定（questioning），另有7位是遺漏值。因此，本研究即以420位異性戀者為研究對象，其中大一110位（26.4%）、大二97位（23.3%）、大三90位（21.6%）、大四120位（28.8%）、遺漏值3位。就領域而言，人社領域有229位，理工領域有140位，遺漏值51位。有關受訪者背景資料如表1所示。

表 1　本研究對象基本資料分布情形

背景		男生 = 181（43.4%）		女生 = 236（56.6%）		全部	
		n	%	*n*	%	*N*	%
年級	大一	64	15.3	46	11.0	110	26.4
	大二	57	13.7	40	9.6	97	23.3
	大三	27	6.5	63	15.1	90	21.6
	大四	33	7.9	87	20.9	120	28.8
主修領域	人社	23	6.2	206	55.8	229	62.1
	理工	108	29.3	32	8.7	140	37.9

由表1可得知，受訪男生大都集中於理工學院，女生則集中在人社學院，可能是因傳統上主要是女人文、男理工，本研究的調查對象亦反映母群體的性別與學習領域的背景樣態，因此，在研究推論方面，

仍需謹慎而有所保留。

二、研究工具

研究工具有二，一為「大學生對男同志家庭態度量表」，一為「大學生對女同志家庭態度量表」。此兩份量表係參考Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）和Frias-Navarro、Badenes-Ribera與Monterde-i-Bort（2017）的問卷題目內容改編而成，以便本研究發現可與過去的研究結果進行分析比較。為了便於讀者理解，將原量表的「違反個人信念」，改名為「不利親職撫養」；將「違反社會規範」改名為「不利孩子適應」。翻譯過程，研究團隊委請英美系教授協助，並邀請性別學者專家協助審查翻譯後量表題目所欲表達之內容，以便在翻譯過程中，確保文字符合量表原意。每一量表各包含「不利親職撫養」與「不利孩子適應」兩個層面，每層面各六題，每一量表共12題。

「不利親職撫養」層面係指個人認為同志家庭撫養孩子的親職教育功能不像異性戀家庭功能可以讓孩子有正常的環境，如第1題「一般來說，由異性戀父母親撫養的孩子，其社會發展能力會比由男／女同志撫養的孩子來得好」。「不利孩子適應」層面則指個人覺得同志家庭撫養的孩子，因和異性戀家庭長大的孩子不同，不符合社會既有的規範，易遭受社會或同儕的排擠或孤立，如第7題「來自同志家庭的孩子被同學發現他（她）的家長是男／女同志，那麼他（她）很有可能會受到同學的孤立」。題目的填答方式採Likert-type五點量表，非常同意5分、同意4分、中立意見3分、不同意2分、非常不同意1分。填答分數愈高，表示受訪者愈同意同志家庭不利親職撫養和不利孩子適應，也就是對同志家庭態度愈是負面，反之亦然。

本研究以正式樣本進行量表信度和效度分析（如表2、表3所示），「大學生對男同志家庭態度」全量表的信度係數為 .92；分

量表方面，「不利親職撫養」為 .90，「不利孩子適應」為 .88。效度方面，以因素分析，抽取因素的方法採主成分分析，保留特徵值λ（eigenvalue）大於1的共同因素，並刪除在各分量表上所占因素負荷量小於 .45的題目（Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998）。兩個層面因素負荷量介於 .64～.85之間，總解釋量為66.02%。在「對女同志家庭態度量表」部分，全量表的信度係數為 .90，分量表方面，「不利親職撫養」和「不利孩子適應」兩個層面都是 .87。效度方面，兩個層面因素負荷量介於 .62～.84之間，總解釋量為62.35%。社會科學領域之因素分析，其保留的因素所能解釋的變異量，以達到60%以上為宜（Hair et al., 1998）；而信度係數則至少在 .70以上（DeVellis, 199l），可知本研究所編修的兩個量表，具有良好的信度與效度。

表 2　對男同志家庭態度量表因素分析摘要

題號	層面與題目	因素負荷量	特徵值	層面解釋量%	信度係數
層面一：不利親職撫養			3.95	32.93	.90
1	一般來說，由異性戀父母親撫養的孩子，其社會發展能力會比由男同志撫養的孩子來得好	.83			
2	一般來說，由男同志撫養的孩子，比由異性戀父母親撫養的孩子有較多問題	.84			
3	由男同志撫養的孩子在性別認同上，會比由異性戀父母親撫養的孩子有較多問題	.76			
4	為孩子的最佳利益著想，只有異性戀伴侶能夠收養子女	.77			
5	如果一個孩子被男同志收養，他（她）日後一定會有某些心理問題	.66			
6	當男孩子顯露出同志性傾向行為時，最好趕快帶他去看心理醫師	.75			
層面二：不利孩子適應			3.97	33.09	.88
7	來自同志家庭的孩子被同學發現他（她）的家長是男同志，那麼他（她）很有可能會受到同學的孤立	.76			

表 2　對男同志家庭態度量表因素分析摘要（續）

題號	層面與題目	因素負荷量	特徵值	層面解釋量%	信度係數
8	由男同志收養的孩子，會成為班上取笑和排擠的對象	.85			
9	如果孩子的父親是男同志，他（她）在學校鐵定會受到同學的排斥	.81			
10	如果孩子的父親是男同志，他（她）在學校鐵定會受到同學的取笑	.82			
11	當孩子的家長是男同志時，同學間不太有人會邀請這孩子出去玩	.64			
12	一個男同志撫養的孩子因為怕自己被同學拒絕，通常在同學間會隱瞞家長的性傾向	.65			
	總量表			66.02	.92

表 3　對女同志家庭態度量表因素分析摘要

題號	層面與題目	因素負荷量	特徵值	層面解釋量%	信度係數
層面一：不利親職撫養			3.72	31.01	.87
1	一般來說，由異性戀父母親撫養的孩子，其社會發展能力會比由女同志撫養的孩子來得好	.79			
2	一般來說，由女同志撫養的孩子，比由異性戀父母親撫養的孩子有較多問題	.81			
3	由女同志撫養的孩子在性別認同上，會比由異性戀父母親撫養的孩子有較多問題	.66			
4	為孩子的最佳利益著想，只有異性戀伴侶能夠收養子女	.72			
5	如果一個孩子被女同志收養，他（她）日後一定會有某些心理問題	.67			
6	當女孩子顯露出同志性傾向行為時，最好趕快帶她去看心理醫師	.77			

表 3　對女同志家庭態度量表因素分析摘要（續）

題號	層面與題目	因素負荷量	特徵值	層面解釋量%	信度係數
層面二：不利孩子適應			3.76	31.34	.87
7	來自同志家庭的孩子被同學發現他（她）的家長是女同志，那麼他（她）很有可能會受到同學的孤立	.76			
8	由女同志收養的孩子，會成為班上取笑和排擠的對象	.84			
9	如果孩子的母親是女同志，他（她）在學校鐵定會受到同學的排斥	.79			
10	如果孩子的母親是女同志，他（她）在學校鐵定會受到同學的取笑	.79			
11	當孩子的家長是女同志時，同學間不太有人會邀請這孩子出去玩	.62			
12	一個女同志撫養的孩子因為怕自己被同學拒絕，通常在同學間會隱瞞家長的性傾向	.65			
	總量表			62.35	.90

三、資料分析

資料分析方面，首先計算男女大學生對男同志和女同志家庭態度層面分數的平均數和標準差。採分割區設計三因子變異數分析（mixed design – 2 × 2 × 2）回應研究假設一，其中學生性別（男、女）為獨立因子，同志家庭類型（男／女同志家庭）、態度層面（不利親職撫養、不利孩子適應）為相依因子。交互作用若達顯著，則進行簡單交互作用效果檢定；若未達顯著，則進行主要效果分析；最後，以Pearson積差相關係數探討「不利親職撫養」和「不利孩子適應」兩層面的相關情形，並進行男女大學生的相關係數差異性檢定以回應研究假設二。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

（一）整體性描述統計分析

表4呈現全體受訪學生對同志家庭的態度平均數和標準差。就分量表而言，學生對男同志家庭不利親職撫養的分數是2.52，不利孩子適應的分數較高為2.91；對女同志家庭不利親職撫養的分數是2.53，不利孩子適應分數是2.92，整體而言，學生對同志家庭不利親職撫養的分數是2.52，不利孩子適應分數是2.91。

表 4　異性戀大學生對同志家庭態度分數摘要

變項	男同志家庭		女同志家庭		對同志家庭	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
不利親職撫養	2.52	0.80	2.53	0.75	2.52	0.76
不利孩子適應	2.91	0.78	2.92	0.74	2.91	0.74
整體量表	2.71	0.70	2.72	0.66	2.72	0.67

註：為Likert-type五點量表，1分表示非常不同意；5分表示非常同意。

為了能夠更清楚了解受訪者對同志家庭態度的分配情形，將五等量表的分數（1分表示非常不同意；5分表示非常同意）簡化為三等分，分別是平均數低於2.50，表示傾向不同意，2.51～3.50之間表示中立意見，3.51以上則表示傾向同意。表5呈現受訪大學生對同志家庭態度同意度百分比。由表5所示可得知，超過五成的受訪者不認為同志家庭不利親職撫養，大約有四成持中立意見，不到一成認為同志家庭不利親職撫養。另外，就不利孩子適應層面來看，則大約有三成不認為同志家庭不利孩子適應，五成表示中立意見，而有二成同意同志家庭不利孩子適應。

表 5　異性戀大學生對同志家庭態度同意度百分比

變項	男同志家庭			女同志家庭			整體		
	~2.50	2.51~3.50	3.51~	~2.50	2.51~3.50	3.51~	~2.50	2.51~3.50	3.51~
不利親職撫養	53.8	38.0	8.2	51.8	42.0	6.2	50.6	42.7	6.7
不利孩子適應	32.0	48.0	20.0	32.7	48.7	18.6	29.8	50.8	19.3

註：表格內數字為百分比；~2.50：傾向不同意；2.51~3.50：中立意見；3.51~：傾向同意。

（二）男女學生對男同志與女同志家庭態度之比較

1. 學生性別、家庭類型與態度層面的交互作用檢定

表6顯示受訪學生對男／女同志家庭撫養孩子態度三因子變異數分析交互作用檢測，F（1, 414）= 0.97，$p > .05$，未達顯著；而性別與家庭類型的二因子交互作用未達顯著差異，F（1, 414）= 1.30，$p > .05$，性別與態度層面二因子交互作用也未達顯著差異，F（1, 414）= 0.42，$p > .05$。就主要效果而言，性別對態度層面有顯著差異，F（1, 414）= 13.25，$p < .001$，且男女分數合併計算後，態度層面之間亦有顯著差異存在，F（1, 414）= 145.18，$p < .001$；而家庭類型未達顯著差異，F（1, 414）= 0.00，$p > .05$。

2. 不同性別之比較

上述三因子交互作用未達顯著，表示男女學生對於同志家庭的態度不會因同志家庭類型或態度層面而有所變化。但性別的主要效果達到顯著，男生的分數在不同家庭類型和不同層面皆顯著高於女生。表7進一步呈現性別差異在各態度層面情形，綜合表6和表7可得知，無論是對男同志或對女同志家庭的態度，男生同意的分數皆顯著高於女生，亦即是指，在不利親職撫養和不利孩子適應兩個層面，男生的態度分數皆高於女生的分數。

表 6　男女大學生對同志家庭態度三因子變異數分析

	SS	*df*	*MS*	*F*
受試者間	728.99	415		
性別（A）	22.60	1	22.60	13.25***
群內受試（S×A）	706.39	414	1.71	
受試者內	300.08	1248		
同志家庭類型（B）	0.00	1	0.00	0.00
性別×同志家庭類型（A×B）	0.10	1	0.10	1.30
同志家庭類型×群內受試（S×A×B）	32.03	414	0.08	
層面（C）	65.46	1	65.46	145.18***
性別×層面（A×C）	0.29	1	0.29	0.42
層面×群內受試（S×A×C）	186.68	414	0.45	
同志家庭類型×層面（B×C）	0.00	1	0.00	0.09
性別×同志家庭類型×層面（A×B×C）	0.04	1	0.04	0.97
同志家庭類型×層面×群內受試（S×A×B×C）	15.48	414	0.04	

***$p < .001$

表 7　男女大學生對男女同志家庭撫養態度分數摘要

變項	男生（$n = 182$）		女生（$n = 237$）	
	M	*SD*	*M*	*SD*
男同志家庭				
不利親職撫養	2.64	0.79	2.42	0.79
不利孩子適應	3.08	0.77	2.79	0.76
女同志家庭				
不利親職撫養	2.63	0.71	2.44	0.77
不利孩子適應	3.05	0.73	2.82	0.73

3. 態度層面之比較

學生對同志家庭的態度層面也不會因學生性別或同志家庭類型而有所不同。就層面本身之間的差異情形達到顯著差異，綜合表4、表5和表7可得知，大學生對男、女同志家庭態度都一樣，也就是不利孩子

適應的分數顯著高於不利親職撫養。

有關不利親職撫養和不利孩子適應的相關係數，男生對男同志家庭為 .45；女生對男同志家庭則為 .69，二者皆為中度正相關，經過轉換為Z分數之後加以考驗，達到顯著差異，$Z = -3.66$，$p < .01$。男生對女同志家庭為 .44；女生對女同志家庭則為 .66，二者皆為中度正相關，經過轉換為Z分數之後加以考驗，達到顯著差異，$Z = -3.14$，$p < .01$（如表8所示）。足見男女大學生皆認為男、女同志不利親職撫養的同意分數愈高，也愈認為這樣的家庭會不利其孩子適應社會，尤其這種相關情形，在女大學生明顯高於男大學生。

表 8　男女大學生對男女同志家庭態度相關係數摘要

變項相關	相關係數（r）			Z_r			Z值
	男	女	差異	男	女	差異	
男同志家庭 不利親職撫養—不利孩子適應	.45**	.69**	−.24	- .49**	.85**	−.36	−3.66**
女同志家庭 不利親職撫養—不利孩子適應	.44**	.66**	−.22	- .47**	.78**	−.31	−3.14**

註：Z_r：相關係數轉換為Z分數。
**$p < .01$

二、綜合討論

本研究旨在探討異性戀大學生對同志家庭親職撫養與孩子適應的態度，並分析男、女大學生對男同志和女同志家庭態度的差異性，以及親職撫養和孩子適應態度二者之間的關係。以下針對研究發現進行討論：

（一）對同志家庭撫養態度大多數保持正面或是中立意見

本研究發現，無論對男、女同志家庭，約有五成的人不認為同志

家庭不利親職撫養，四成多保持中立，不到一成認為不利親職撫養。至於不利孩子適應，則有三成的人不認為，但是有五成保持中立，二成認為同志家庭不利孩子適應。此發現有部分支持過去（Nownews, 2013）的調查發現，約有九成的大學生都能夠支持同志，覺得同志應擁有結婚的基本人權，但在對於結婚之後，本研究則發現只有五成的受訪者認為同志家庭的雙親可以和異性戀家庭的雙親一樣執行親職撫養的功能，仍有四成保持中立，以及有一成覺得同志家庭雙親的親職撫養功能不如異性戀雙親家庭。至於同志家庭孩子的社會適應，有五成保持中立，有二成受調查的學生表示會遭受到同儕的嘲笑或排擠。這也意味著有不少大學生對於同志仍存在歧視或偏見的態度，只是這種歧視或偏見，易被支持同志結婚或成家的性別政治正確給包裝或蒙蔽。

另外，本研究發現，有超過四成的受訪者在不利親職撫養以及五成的受訪者在不利親子適應皆保持中立意見，可能是受訪者對於同志成家這樣具有社會政治敏感的議題不願意表態，甚至也可能是漠不關心的冷淡態度。畢竟以異性戀為主的社會，易將親密的愛情關係、婚姻關係，以及家庭組成建立在異性戀性別上，所以視男女從交往到結婚生子為理所當然，而社會上，和愛情或結婚有關的習俗、規範與制度也都是依照異性戀的需求來設計（卓耕宇、達努巴克，2007），因此，一旦有人違反這些「理所當然」，就會被邊緣化，甚至孤立。亦即，在目前國內社會環境中，同志一旦成家，就會遭受阻礙質疑他們的家庭親職撫養功能。而即便成家之後想要撫養孩子，也會受到異性戀家庭才是正常的想法或氛圍影響（洪于珊，2012），會擔心同志的家庭不如異性戀家庭，以及擔憂其所撫養孩子的適應問題。而這樣的擔心或擔憂，是社會大眾對同志家庭的一種刻板印象，也是一種偏見，而受訪的大學生仍受到這種對同志刻板印象的影響。

（二）「不利孩子適應」的分數高於「不利親職撫養」

本研究發現，大學生性別、同志家庭類型和對親職撫養層面三者之交互作用未達到顯著水準，表示男、女大學生對同志家庭撫養孩子的態度不會因同志家庭類型的不同而有所差異，也不會因態度層面不同而有所差異。雖然學生性別、同志家庭和態度層面三者未達到顯著交互作用，但態度層面的主要效果達到顯著差異，大學生認為同志家庭不利孩子適應的同意分數高於不利親職撫養同意分數。此發現說明仍有部分大學生認為同志家庭撫養孩子的教養功能不如異性戀家庭，而更多的人認為來自同志家庭的孩子，可能會受到同儕的孤立、歧視與嘲弄，所以不利孩子適應，因此，不利孩子適應的同意分數顯著高於不利親職撫養。這一點也呼應Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）的研究。不利親職撫養是較為公開且帶有侵略性意涵的拒絕同志家庭撫養孩子以及家庭的教育功能。而不利孩子適應，則是一種較為不公開，較不帶侵略性拒絕同志的態度，也就是所謂的現代式的拒絕或是所謂的現代式的偏見。而現代式的拒絕就包含了反對給少數族群的要求，以及不滿給少數者特殊的權利（Sears, 1988），因此，本研究得到支持的是部分的大學生可能反對同志撫養孩子，甚至不滿給予同志有撫養孩子的權利。而這樣的歧視或偏見，往往歧視者本身都不認為或察覺自己帶有歧視和偏見的眼光（Crosby et al., 1980）。誠如Frias-Navarro與Monterde-i-Bort所強調大眾對於同志的偏見仍然存在，只是由過去所謂的同志不適合結婚成家的公開外顯型歧視，逐漸轉化為以擔心同志家庭孩子適應問題的隱蔽含蓄型歧視。

不利孩子適應的同意分數高於不利親職撫養的分數，另外的原因可能是與同志被汙名化有關。本研究在調查時，臺灣對於同志成家在法律上尚未明朗，而法律不給予同志結婚的權利，或是結婚之後不能領養小孩，本身就是一種汙名化（Herek, 2011）。大學生對同志家庭

撫養孩子是不利孩子適應的想法遠高於不利親職撫養，這樣的態度可能是受到媒體與宗教宣傳的影響，過去研究指出，宗教的教義與公眾所認定同性戀或同性扶養的「道德問題」有緊密的相關性（宋弘恩，2011；Ellison, Wolfinger, & Ramos-Wada, 2013），影響到人們對同志家庭的認知，認為孩子出生在同志家庭這樣不健全的家庭，就會遭受到歧視。

（三）學生對於男同志家庭和女同志家庭撫養孩子的態度沒有差異

男女大學生對於男女同志成家的態度，沒有因為同志家庭類型而有所差異，此部分和過去有關於同志態度的文獻不同，過去多數有關於同志態度的研究，大多發現交互作用（Herek, 2007; Nierman et al., 2007; Vecho et al., 2016），過去的文獻發現男生較女生不能接受同志，且男同志被接受的程度又低於女同志，且男生接受男同志的程度更低，但本研究發現，性別和不同性傾向家庭類型沒有交互作用的差異。近期的研究Perry與Whitehead（2016）即發現人們對於性傾向、同性婚姻和同志家庭親職撫養，這三者間的態度是不一致的，意即支持同志者，未必支持同志婚姻，或是支持同志婚姻者，未必支持同志成家並生育或收養小孩，也就是說對於後者，未必沒有偏見，這或許可以解釋無論對男同志家庭或女同志家庭，大學生認為不利孩子適應的人數比不利親職撫養的人數來得多，這也是同志教育研究未來可繼續發展的方向，從早期關注大眾對同志是否是變態（如Herek, 1988），到與同志的人際關係（如Engstrom & Sedlacek, 1997），進展到同志結婚等人權議題（如Herek, 2011），到最近幾年的同志成家親職撫養（如Vecho et al., 2016），以及小孩心理適應等議題（如Carone, Lingiardi, Chirumbolo, & Baiocco, 2018），這些同志相關的議題隨社會發展和教育的進步，持續在改變中。

（四）男生比女生對同志家庭撫養態度較為負面

本研究發現，無論同志家庭類型，男生對同志家庭不利親職撫養和不利孩子適應的同意分數皆顯著高於女生，亦即，女生對同志成家的態度比男生較為正面。這和過去文獻（Frias-Navarro et al., 2014）頗為一致。女生比男生不認為同志家庭不利親職撫養和不利小孩適應，可能因父權社會壓力對女性的要求相當嚴苛，而女性在父權體制下所遭遇的迫害與同志相近，他們都同樣地遭遇過邊緣化與被犧牲這種經驗，因此，在社會壓力下或是基本權利上，女性與同志較能理解父權社會與異性戀霸權的衝擊，且態度上不會因對方是男或女同志而有所差異（成令方，2004），女性相對可以體會理解同志在社會中所承受的壓力，不論對男同志家庭或女同志家庭的親職撫養接受度相對也會提高。

（五）同志家庭不利親職撫養和不利孩子適應的相關為中度正相關

男女大學生對男同志家庭不利親職撫養和不利孩子適應的相關係數分別為 .45和 .69；對女同志家庭撫養孩子不利親職撫養和不利孩子適應的相關係數分別為 .44和 .66，此發現支持研究假設二。此發現和國外文獻非常接近，Frias-Navarro與Monterde-i-Bort（2012）的研究發現，兩個層面的相關係數為 .51。亦即，大學生如果認為同志家庭是不利親職撫養，那麼就有很高的可能性他們也認為同志家庭不利孩子適應，易被同儕孤立嘲弄或排擠。且對男同志和對女同志家庭撫養的孩子都一樣，尤其女大學生的相關情形又高於男大學生。因此，本研究再次回應國外文獻：大學生愈認為同志家庭功能不如異性戀家庭，那麼就愈認為同志家庭不利孩子適應發展，也認為同志家庭孩子會受到社會或同儕的排擠。也就是說，學生對同志的態度愈是公開具有侵略性的外顯態度（家庭親職撫養功能仍有所偏見），其對同志較含蓄和

少具侵略性態度的內隱態度就愈高（愈認為同志家庭不利孩子適應發展，會遭到排擠）。

伍、結論與建議

本研究旨在了解異性戀大學生對同志家庭的態度，包含他們對同志家庭親職撫養，以及孩子適應的態度，並探討二者之相關性。以東部某大學學生為受訪對象，透過自陳式匿名問卷調查與資料分析，再綜合文獻探討、研究結果與討論，本研究提出下列結論及建議。

一、結論

（一）異性戀大學生對於同志家庭態度，在不利親職撫養的負面態度方面，大約有五成的人不同意，四成持中立意見，不到一成同意。在不利孩子適應部分，有三成的人不同意，五成持中立意見，二成同意。不利孩子適應的同意程度高於「不利親職撫養」，顯示本研究調查的大學生仍有不少受訪者認為同志家庭教養孩子的功能會不如異性戀家庭，更擔心同志家庭長大的孩子會受到同儕的孤立、歧視與嘲弄。

（二）學生性別、同志家庭類型和對親職撫養層面三者之交互作用未達到顯著水準，且對男同志家庭和女同志家庭撫養孩子的態度沒有差異。

（三）男生比女生更認為同志家庭不利親職撫養和不利孩子適應。

（四）男女大學生皆認為同志家庭的不利親職撫養和不利孩子適應，二者的態度分數達到顯著的中度正相關，且對男同志和對女同志的情形都一樣，但女生的相關係數顯著高於男生。

二、對教育實務的建議

國內性別平等教育從2004年6月通過執行至今，已有15年，但本研究發現，仍有不少學生認為同志家庭親職撫養會不如異性戀家庭，可能是拘泥於家庭形式而忽略家庭互動的實質內容。此意味著仍有不少大學生對同志存有偏見和歧視，足見校園的性別友善營造仍有很多努力的空間，因此，本研究針對此發現，提出幾項具體建議：

（一）進行多元性別教育要同時突破內隱和外顯的偏見與歧視

自從性平法執行以來，國內各層級學校和機關皆會從政策的角度宣導尊重同志學生的人權。本研究發現，就同志家庭親職功能而言，有不少學生仍具有同志家庭的親職撫養不如異性戀家庭的外顯負面態度，而更多人仍持有同志家庭撫養的孩子會被同儕排斥的內隱歧視態度。這種以異性戀者對於性少數者態度消極，其性別偏見和概念的形成來自社會對同志的汙名化（Herek, Chopp, & Strohl, 2007），因此，建議未來在進行同志教育推廣時，除了外顯巨觀的同志基本權利宣導與說明外，如何讓學生能夠察覺自己本身對同志存在的內隱歧視態度應更為重要，若大學生誤以為所謂尊重，就是讓同志自己過自己單身或伴侶的生活，但不能得到法律上承認的成家，也不能撫養孩子或認為同志家庭不利孩子適應，那麼這樣的同志人權教育恐將流於只是口號的宣傳，而失去實質的意義。

（二）建立多元家庭型態的觀念，強調家庭意義在於實質而不是形式

本研究發現，仍有不少學生對於男同志和女同志皆可能因恐同壓力，而較不能接受同志家庭，尤其是男生更是如此。近年的研究指出，緩解對同志的偏見，除了讓異性戀者和同志相處時感到更自在之外，其對於同性家庭養育孩子的看法也較少會出現消極的態度（Costa,

Pereira, & Leal, 2015），所以不應迴避談論性別議題，反而應藉由日常的接觸、課程安排及各層機關團體宣導，培養大學生具備性別平等及家庭的概念，減少偏見的干預措施是有必要的（Bartoş, Berger, & Hegarty, 2014），愈常接觸同志的大學生，愈不會有排斥的情況（Frias-Navarro et al., 2014），且大學生對於性取向的信念可透過文字閱讀即可立即發生改變（Frias-Navarro, Monterde-i-Bort, Pascual-Soler, & Badenes-Ribera, 2015），為使學生跳脫出傳統二元性別形式並著眼於家庭成員實質互動的內容，學校設計性別教育課程時，有必要先了解異性戀學生對家庭的概念，尤其是對多元家庭的概念，修訂常態的教學策略及教材，讓學生打開多元視野，重新認定家庭的意義在於實質內容重於形式。

三、研究限制與未來研究建議

本研究第一個限制是空間和時間位置，空間上，研究對象範圍較小，僅以臺灣東部地區某一所大學之大學生為研究對象，且受訪對象男生大都集中於理工學院，女生則集中在人社學院，形成相當兩極化的樣本結構，由於不同科系的性別生態不同，對於研究結果造成何種影響不得而知，本研究結果在推論上仍需謹慎。而時間上，本研究進行於同性婚姻通過之前，未來可以再進行類似主題的追蹤調查，並擴大研究對象之範圍，探究國內大學生或社會大眾對同志家庭態度在同婚專法通過後的改變情形，並對照本研究之結果，以提升了解社會法律變遷對同志家庭態度可能的影響性。

第二個限制是本研究僅止於分析異性戀大學生對同志家庭親職撫養功能和孩子社會適應兩個面向，但對於同志家庭撫養的孩子，其所適應的問題，是否真的如大學生們所擔心呢？國內目前已有不少同志家庭撫養孩子，未來可進一步探討男／女同志家庭撫養的孩子與同儕

的人際關係、師生的互動關係，以及學校的學習適應等，以回應或對照社會大眾對同志家庭的態度。

第三個限制是本研究探討異性戀大學生對同志家庭撫養的態度，但並未進一步探討學生背後認為同志家庭功能不如異性戀家庭或是其孩子社會適應可能被排斥或孤立的原因，其中也包含受訪者接觸同志經驗等。在推動性別平等教育的工作，了解大學生對同志成家看法固然重要，但了解背後的偏見原因更為重要。因此，建議未來可採訪談方式，分析大學生反對同志家庭撫養或是不利親職撫養的原因，進而提供大學在執行性別平等教育及推動同志人權教育的參考。

目前為止，多數針對同志、同志家庭及同志家庭小孩態度之相關研究，多採負面觀點開啟探究，包括本研究在內，亦是建立在國內、外相關研究基礎上提出「不利親職撫養」以及「不利孩子適應」同志家庭負面態度分析，然而，受訪者在負面態度量表上表示不同意是否就可直接代表正面支持，此部分仍有待驗證。另外，亦有文獻建議從正面態度及視野（Morrison & Bearden, 2007）來切入同志成家的相關議題，因此，建議未來可從肯定與接受的面向來了解人們對於同志、同志家庭，以及同志家庭小孩的態度。

參考文獻

Nownews（2013，11月24日）。**同志婚姻入法調查：成大學生91.8%支持**。取自https://tw.news.yahoo.com/%E5%90%8C%E5%BF%97%E5%A9%9A%E5%A7%BB%E5%85%A5%E6%B3%95-%E8%AA%BF%E6%9F%A5-%E6%88%90%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%94%9F91.8-%E6%94%AF%E6%8C%81-030113439.html

任秀妍（2014）。法律可以違反自然及公序良俗嗎？反對伴侶盟有關婚姻平權、伴侶法、多元成家等法案之理由。**全國律師月刊**，18（1），18-22。

成令方（2004）。都是異性戀父權惹的禍！**性別平等教育季刊**，27，131-139。

呂嘉鴻、李宗憲（2019）。**同性婚姻：台灣通過亞洲首部專法　同志結婚登記亮綠燈**。取自https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-48306662

宋弘恩（2011）。美國福音派的同性戀論戰。**校園雜誌**，53（5），44-49。

李秋珊、陳威麗、蔣立琦（2008）。依據依附理論及現今實務困境建立增進親子關係之策略。**源遠護理**，2（1），31-37。

卓耕宇、達努巴克（2007）。多元性別與同志教育。載於黃淑玲、游美惠（主編），**性別向度與台灣社會**（頁114-136）。臺北市：巨流。

洪于珊（2012）。**是拉子也是媽媽～拉媽懷孕/生養歷程及困境因應之敘說研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

張耐（2003）。愛是不分性別的—同志家庭的親職角色。**師友月刊**，431，54-57。

張耐、吳沛紋（2012）。營造無性別教養環境。**師友月刊**，541，51-55。

張德勝、王采薇（2009）。大學生對於同志態度之研究：以一所教育大學為例。**臺灣教育社會學**，9（2），115-150。

畢恆達（2003）。男同性戀與父母：現身的考量、策略、時機與後果。**女學學誌**，15，1-36。

許齡臻、陳泓劭、林松甫（2003）。師院生性態度與性行為之相關性調查研究—以台中師院為取樣分析。**社會科教育研究**，8，91-134。

黃奕霖（2019）。台灣同性婚姻專法留給同志哪些未解難題？**周報**。取自https://www.hk01.com/%E5%91%A8%E5%A0%B1/333658/%E5%A9%9A%E5%A7%BB%E5%B9%B3%E6%AC%8A-%E4%BA%8C-%E5%8F%B0%E7%81%A3%E5%90%8C%E6%80%A7%E5%A9%9A%E5%A7%BB%E5%B0%88%E6%B3%95-%E7%95%99%E7%B5%A6%E5%90%8C%E5%BF%97%E5%93%AA%E4%BA%9B%E6%9C%AA%E8%A7%A3%E9%9B%A3%E9%A1%8C

葉瑜娟（2016）。婚姻平權吵什麼？——哪些法條修改？影響了誰？**報導者**。取自https://www.twreporter.org/a/marriage-equality-legislation

臺灣守護家庭聯盟（2013）。**維護家庭價值、反對同性婚姻入法**。取自http://taiwanfamily.com/related-posts/artice02

臺灣伴侶權益推動聯盟（2014）。**臺灣伴侶權益推動聯盟民國102年度工作報告**。取自http://tapcpr.files.wordpress.com/2014/03/102e5b9b4e5baa6e5b7a5e4bd9ce5a0b1e5918ae7b79ae4b88ae78988efbc89.pdf

劉洪偉、和金生、馬麗麗（2003）。知識發酵—知識管理的仿生學理論初探。**科學學研究**，21（5），514-518。

魏慧美（2004）。同志污名化——同性戀刻板印象的分析。載於謝臥龍（主編），**霓虹國度中同志的隱現與操演**（頁1-37）。臺北市：唐山。

Averett, P., Nalavany, B., & Ryan, S. (2009). An evaluation of gay/lesbian and heterosexual adoption. *Adoption Quarterly, 12*(3-4), 129-151. doi:10.1080/10926750903313278

Bartoş, S. E., Berger, I., & Hegarty, P. (2014). Interventions to reduce sexual prejudice: A study-space analysis and meta-analytic review. *The Journal of Sex Research, 51*(4), 363-382. doi:10.1080/00224499.2013.871625

Bos, H., Knox, J. R., van Rijn-van Gelderen, L., & Gartrell, N. K. (2016). Same-sex and different-sex parent households and child health outcomes: Findings from the national survey of children's health. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 37*(3), 179-87. doi:10.1097/DBP.0000000000000288

Cardenas, M., & Barrientos, E. (2008). The attitudes toward lesbians and gay men scale (ATLG): Adaptation and testing the reliability and validity in Chile. *Journal of Sex Research, 45*(2), 140-149. doi:10.1080/00224490801987424

Charlotte, J. P., & Jennifer, L.W. (2007). Adolescents with same-sex parents: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. In D. Brodzinsky, A. Pertman, & D. Kunz (Eds.), *Lesbian and gay adoption: A new American reality* (pp. 85-111). New York, NY: Oxford University Press.

Carone, N., Lingiardi, V., Chirumbolo, A., & Baiocco, R. (2018). Italian gay father families formed by surrogacy: Parenting, stigmatization, and children's psychological adjustment. *Development Psychology, 54*(10), 1904-1916. doi:10.1037/dev0000571

Clarke, V. (2001). What about the children? Arguments against lesbian and gay parenting. *Women's Studies International Forum, 24*(5), 555-570. doi:10.1016/S0277-5395(01)00193-5

Clarke, V., & Demetriou, E. (2016). 'Not a big deal'? Exploring the accounts of adult children of lesbian, gay and trans parents. *Psychology & Sexuality, 7*(2), 1-18. doi:10.1080/19419899.2015.1110195

Clarke, V., & Kitzinger, C. (2005). 'We're not living on planet lesbian': Constructions of male role models in debates about lesbian families. *Sexualities, 8*(2), 137-152. doi:10.1177/1363460705050851

Costa, P. A., Pereira, H., & Leal, I. (2015). "The contact hypothesis" and attitudes toward same-sex parenting. *Sexuality Research and Social Policy, 12*(2), 125-136. doi:10.1007/s13178-014-0171-8

Crosby, F., Bromley, S., & Saxe, L. (1980). Recent unobtrusive studies of black and

white discrimination and prejudice: A literature review. *Psychological Bulletin, 87*(3), 546-563. doi:10.1037/0033-2909.87.3.546

Davies, M. (2004). Correlates of negative attitudes toward gay men: Sexism, male role norms, and male sexuality. *The Journal of Sex Research, 41*(3), 259-266. doi:10.1080/00224490409552233

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development theory and applications*. London, England: Sage.

Ellison, C. G., Wolfinger, N. H., & Ramos-Wada, A. I. (2013). Attitudes toward marriage, divorce, cohabitation, and casual sex among working-age Latinos: Does religion matter? *Journal of Family Issues, 34*(3), 295-322. doi:10.1177/0192513X12445458

Engstrom, C. M., & Sedlacek, W. (1997). Attitudes of heterosexual students toward their gay male and lesbian peers. *Journal of College Student Development, 38*(6), 565-576.

Flaks, D. K., Ficher, I., Masterpasqua, F., & Joseph, G. (1995). Lesbians choosing motherhood: A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children. *Developmental Psychology, 31*(1), 105-114. doi:10.1037/0012-1649.31.1.105

Frias-Navarro, D., Badenes-Ribera, L., & Monterde-i-Bort, H. (2017). Evidence of validity of the beliefs about children's adjustment in same-sex families scale. *Sexuality Research and Social Policy, 14*(2), 171-181. doi:10.1007/s13178-016-0246-9

Frias-Navarro, D., & Monterde-i-Bort, H. (2012). A scale on belief about children's adjustment in same-sex families: Reliability and validity. *Journal of Homosexuality, 59*(9), 1273-1288. doi:10.1080/00918369.2012.720505

Frias-Navarro, D., Monterde-i-Bort, H., Barrientos-Delgado, J., Badenes-Ribera, L., & Cardenas-Castro, M. (2014). Beliefs about children's adjustment in same-sex families: Spanish and Chilean university students. *The Spanish Journal of*

Psychology, 17, E5. doi:10.1017/sjp.2014.5

Frias-Navarro, D., Monterde-i-Bort, H., Pascual-Soler, M., & Badenes-Ribera, L. (2015). Etiology of homosexuality and attitudes toward same-sex parenting: A randomized study. *The Journal of Sex Research, 52*(2), 151-161. doi:10.1080/00224499.2013.802757

Garrison, N. O., & Ibañez, G. E. (2016). Attitudes of health care providers toward LGBT patients: The need for cultural sensitivity training. *American Journal of Public Health, 106*(3), 570. doi:10.2105/AJPH.2015.303010

Gelbal, S., & Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles, 55*(7), 573-579. doi:10.1007/s11199-006-9112-1

Green, R., Mandel, J. B., Hotvedt, M. E., Gray, J., & Smith, L. (1986). Lesbian mothers and their children: A comparison with solo parent heterosexual mothers and their children. *Archives of Sexual Behavior, 15*(2), 167-184.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hello, E., Scheepers, P., & Gijsberts, M. (2002). Education and ethnic prejudice in Europe: Explanations for cross-national variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian Journal of Educational Research, 46*(1), 5-24. doi:10.1080/00313830120115589

Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research, 25*(4), 451-477. doi:10.1080/00224498809551476

Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues, 63*(4), 905-925. doi:10.1111/j.1540-4560.2007.00544.X

Herek, G. M. (2011). Anti-equality marriage amendments and sexual stigma. *Journal of Social Issues, 67*(2), 413-426. doi:10.1111/j.1540-4560.2011.01705.X

Herek, G. M., Chopp, R., & Strohl, D. (2007). Sexual stigma: Putting sexual minority health issues in context. In I. H. Meyer & M. E. Northridge (Eds.),

The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual, and transgender populations (pp. 171-208). New York, NY: Springer.

Herrmann-Green, L. K., & Gehring, T. M. (2008). The German lesbian family study: Planning for parenthood via donor insemination. *Journal of GLBT Family Studies, 3*(4), 351-395. doi:10.1300/J461v03n04_02

Hsu, D. M. H., & Waters, J. A. (2001, August). *Filial piety and sexual prejudice in Chinese culture*. Paper presented at the annual conference of the American Psychological Association. San Francisco, CA.

Johnson, T. M., & Greeley, A. A. (2007). *College students' attitudes toward lgbt individuals*. Retrieved from https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/52937/AttitudesTowardsLGBT.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Liang, C. T., & Alimo, C. (2005). The impact of white heterosexual students' interactions on attitudes toward lesbian, gay and bisexual people: A longitudinal study. *Journal of College Student Development, 46*(3), 237-250. doi:10.1353/csd.2005.0028

Lingiardi, V., Nardelli, N., Ioverno, S., Falanga, S., Di Chiacchio, C., Tanzilli, A., & Baiocco, R. (2016). Homonegativity in Italy: Cultural issues, personality characteristics, and demographic correlates with negative attitudes toward lesbians and gay men. *Sexuality Research and Social Policy, 13*(2), 954-108. doi:10.1007/s13178-015-0197-6

Lopez, R. O. (2012). Growing up with two moms: The untold children's view. *Public Discourse*. Retrieved from https://www.thepublicdiscourse.com/2012/08/6065/

Morrison, M. A., & Morrison, T. G. (2003). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality, 43*(2), 15-37. doi:10.1300/J082v43n02_02

Morrison, T. G., & Bearden, A. G. (2007). The construction and validation of the Homopositivity Scale. *Journal of Homosexuality, 52*(3/4), 63-89. doi:10.1300/J082v52n03_04

Negy, C., & Eisenman, R. (2005). A comparison of African American and white college students' affective and attitudinal reactions to lesbian, gay, and bisexual individuals: An exploratory study. *Journal of Sex Research, 42*(4), 291-298. doi:10.1080/00224490509552284

Nierman, A. J., Thompson, S. C., Bryan, A., & Mahaffey, A. L. (2007). Gender role beliefs and attitudes toward lesbians and gay men in Chile and the US. *Sex Roles, 57*(1-2), 61-67. doi:10.1007/s11199-007-9197-1

Perry, S. L., & Whitehead, A. L. (2016). Religion and public opinion toward same-sex relations, marriage, and adoption: Does the type of practice matter? *Journal for the Scientific Study of Religion, 55*(3), 637-651. doi:10.1111/jssr.12215

Robert, L. (2009). 'Where the parents are of the same sex': Quebec's reforms to filiation. *International Journal of Law, Policy and the Family, 23*(1), 62-82. doi:10.1093/lawfam/ebn014

Roper, E. A., & Halloran, E. (2007). Attitudes toward gay men and lesbians among heterosexual male and female student-athletes. *Sex Roles, 57*(11/12), 919-928. doi:10.1007/s11199-007-9323-0

Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. In P. Katz & D. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* (pp. 53-84). New York, NY: Plenum Press.

Tasker, F. (2005). Lesbian mother, gay fathers, and their children: A review. *Journal of Development & Behavioral Pediatrics, 26*(3), 224-240. doi:10.1097/00004703-200506000-00012

Vecho, O., Poteat, V., & Schneider, B. (2016). Adolescents' attitudes toward same-sex marriage and adoption in France. *Journal of GLBT Family Studies, 12*(1), 24-45. doi:10.1080/1550428X.2015.1040530

Whitley, B. E., & Aegisdottir, S. (2000). The gender belief system, authoritarianism, social dominance orientation, and heterosexuals' attitudes towards lesbians and gay men. *Sex Roles, 42*(11/12), 947-967. doi:10.1023/A:1007026016001

Zamperini, A., Testoni, I., Primo, D., Prandelli, M., & Monti, C. (2016). Because moms say so: Narratives of lesbian mothers in Italy. *Journal of GLBT Family Studies, 12*(1), 91-110. doi:10.1080/1550428X.2015.1102669

國立東華大學花師教育學院
教育與多元文化研究，2021 年 5 月，第 23 期，頁 85-118
DOI 10.3966/207802222021050023003

國小高年級社會領域教科書時序概念教材之探究

王淑芬*

摘　要

本研究主要探究2014年國小高年級社會領域教科書時序概念教材的特色，並提出一些建議，以作為新頒綱要教材研發的參考。研究方法以內容分析法為主。研究發現，教科書使用大量過去日期的詞彙，且以「西元、民國」的數量最多，亦出現不少臺灣歷史分期的詞彙，且頗為一致化。還有，以分期詞彙作為時序架構編寫編年史與發展史。針對新編教材的建議包括：宜教導計算日曆時間，也要從學科觀點教導時序概念的內涵，以及發展史教材宜著重教導主題與外部因素的互動關係，並避免傳遞歷史進步論的意識型態。

關鍵字：社會領域、時序概念、國小教科書、發展史

* 王淑芬：國立臺北教育大學社會與區域發展學系副教授
電子郵件：suefen@tea.ntue.edu.tw
收件日期：2020.07.24；修改日期：2020.11.23；接受日期：2021.03.18

Research on the Chronological Concept of Elementary Social Studies Textbooks of Grade 5-6

Shu-Fen Wang*

Abstract

This article mainly explores the characteristics of chronological concept presented in elementary social studies textbooks of fifth and sixth grade, followed by recommendations. It's hope that this research results can be used as a reference for the development of new teaching materials in social studies curriculum guideline of 12 year basic education. This study employed content analysis to analyze the textbooks, and yielded the following findings. First, the words concerning passing of time are increased greatly in these textbooks, especially the dates are dominated by the Republic of China calendar and 'AD'. Words concerning periodization of Taiwan history are frequently used and quite consistent. Moreover, words regarding period of time are used as chronological structure to write history of chronicle and developmental model. Based on the findings from the study, it is recommended that the new teaching materials enhance the students' ability to calculate calendar time, as well as to teach the substance of chronological concept from perspective of discipline. It is also recommended that the interaction between the theme and external factors be adopted to teach the history of development, and do not convey the wrong historical progress of ideology.

Keywords: social studies learning area, chronological concept, textbook of primary school, study in development

* Shu-Fen Wang: Associate Professor, Department of Social and Regional Development, National Taipei University of Education
E-mail: suefen@tea.ntue.edu.tw
Manuscript received: 2020.07.24; Revised: 2020.11.23; Accepted: 2021.03.18

壹、緒論

學界大抵認為時間是個抽象、難懂的概念，兒童在學習時易遭遇困難，要到11～12歲後，才能精確地度量鐘錶、日曆時間（Friedman, 1982; Piaget, 1969）。而脫離其日常生活經驗「過去（歷史）時間」（以下稱做時序）的概念，更是學習的一大考驗。有學者認為兒童大抵要到11～12歲、甚至是16歲以後，才能理解過去日期與歷史事件、人物的關係（Hallam, 1970; Hodkinson, 2004; Thornton & Vukelich, 1988）。教學方面，有學者主張宜依照兒童認知發展階段依序加以教導、不可操之過急，以及先教導鐘錶、日曆時間作為時序（chronology）概念發展的基礎。其理由為兒童能辨識時間與周遭環境（空間）的關係，才能進而理解其與人群、政府、國家，乃至世界的關係（Thornton & Vukelich, 1988）。Hallam（1970）也認為由「具體運思期」（concrete operational period）過渡到「形式運思期」（formal operational period）的兒童（11～12歲），其抽象思考能力仍待發展，最好延後歷史科教學。然也有學者從學習理論的角度著眼，主張只要設計合宜的教學活動，兒童就能掌握時序概念與進行抽象性思考（Donaldson, 1978; Levstik & Pappas, 1987; Spieseke, 1963; Thornton & Vukelich, 1988）。如Hodkinson（2001）認為教學設計不應受限於成熟或抽象概念。當代研究並不支持兒童能力不足，就不加以教導的論調。Harms與Lettow（2007）總結前人研究也指出：透過建構良好學習環境（如閱讀文學經驗等），並加強兒童與成年人、同儕互動的機會，就能有效地協助他們認知過去。

1990年代以來，英美兩國皆頒布國定歷史科課綱，並將時序列為重要的學科概念（林慈淑，2006，2010）。如1994年美國首度公布「歷史科課程標準」（National standards for history），將「時序思

考」（chronological thinking）列為歷史思考技巧的標準之一[1]（National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996; UCLA Publication Design Services, 1994/1996a; UCLA Publication Design Services, 1994/1996b; UCLA Publication Design Services, 1994/1996c）。英國於1995、2007年公布「歷史科課綱」（National curriculum in England: history programmes of study），也將「時序」、「時序理解」（chronological understanding）列為學生必須具備的概念與技能之一（李稚勇，2003；林慈淑，2010；Department for Education in U.K., 2011）。而何謂「時序」？英國「國家歷史科課綱工作小組」（National curriculum history working group）於結案報告指出：時序意指「時間中事件的次序。掌握這樣的次序是理解事件之間關係的基礎，以及認識因果與變遷概念的前提」（National Curriculum History Working Group and National Curriculum History Committee for Wales, 1994, p. 29）。美國歷史科課程標準則提及：時序思考指「細察歷史時間的始末—過去、現在及未來，能夠確認事件發生的時間進程，以曆法上的時間作對比、解釋時間的因素，以及提出歷史延續的狀況與改變的模式」（National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996; UCLA Publication Design Services, 1994/1996a, p. 7, 20）。Wood（1995, p. 11）也指出：時序理解取決於「能夠依時間順序正確地排列事物、描述事物與時間的差異，以及透過提供清晰的證據，將事物與其適當的背景脈絡聯繫起來」。王淑芬（2018）歸結學界研究指出：時序定義有廣、狹義之分。狹義單指時間中事件的次

1 1994年美國首度頒布國家級歷史科課程標準，但隨即引來保守派的批判、撻伐，為平息爭議，於1996年公布修訂版課程標準（單文經，2005）。本研究以1996年的版本為主。因未要求全國學校必須共同使用，故未再頒定新課程標準。

序；即認知過去日期的慣用詞與熟悉事件的次序。廣義則相當於歷史時間的概念，意指認知歷史知識建構的特質，從而能理解過去日期的慣用詞、事件的次序及歷史分期的意義，並進而能掌握延續、變遷概念的內涵。

近十多年來，國內的歷史教育日益重視教導時序概念。教育部先於2005年公布「高級中學歷史科暫行綱要」，將「時序觀念」列為核心能力之一（教育部，2005，頁1-2）。接續地正式綱要也依循前例，改為「表達歷史時序的能力」（教育部，2011，頁1）。不過，2003年頒布的「九年一貫課程社會領域綱要」，其「人與時間」主題軸的能力指標，並未納入時序概念（教育部，2003，頁4-5），難免招致課程不連貫的疑慮。可稱道的是，2018年新頒「國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域綱要」，已列入該概念，如國小階段綱要提及：學生建立時序概念有其重要性，宜教導過去日期的慣用詞（民國、西元等）與歷史分期的意義，國中階段也規定需教導「紀年與分期」等內容（教育部，2018，頁8，18，97-98）。換言之，最新出爐的國小社會領域教科書必須編寫時序概念的教材。

根據研究指出：依九年一貫課程綱要編寫的國小中年級（第1～4冊）教科書，其時序概念教材採用大量「早期、傳統、現代、現在」等詞彙，藉以教導兒童認知事件（物）的次序與今昔不同。至於，認知過去日期則以「民國」紀年為主（王淑芬，2018）。而高年級教科書（第5～8冊）教材的規模想必更勝於前，值得加以探究藉以整體掌握小學階段時序概念教材的特色。加上，國內目前的研究以探知國小兒童鐘錶、日曆時間概念的發展為主（陳佩玉、鍾靜，2003；陳雪枝、鍾靜，2003；陳穗秋，鍾靜，2003；鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍，2003），時序概念研究較為貧乏（林慈淑，2006，2010；柯華葳、周經媛、張建妤、洪若烈，1989），尤其是國小教科書的研究。故本研

究以國小高年級時序概念教材為主題，以南一、康軒、翰林三家出版社於2014年發行的社會領域第5～8冊教科書為研究對象，並參酌英、美兩國歷史科課綱的特色，藉以探究國內教材的特色、缺失，並進而提出建議，以作為新頒綱要教材研發的參考。

貳、文獻探討

Lee（2005, 2012）曾指出：建構歷史的知識可分為兩大類，一為「內容或實質性知識」（content or substantive knowledge）；即史家記述過去所提供的知識，如「皇帝、憲法、利潤、農民、佛教」等；另一為「第二層次或學科知識」（second-order or disciplinary knowledge）；意指史家用來組織事實並建構歷史意義的知識，如「時序、證據、神人、因果關係、變遷」等概念。他認為這兩類知識都是必要的，但第二層次知識更為重要。它有助於兒童理解歷史事實，並進而能反思學習的意義（如評價史料、理解史家所做的敘述與其探究主題有關等），乃至應用到任何新主題。所以，教導時序概念是培養學生進行「後設認知思考」（metacognitive thinking）強而有力的工具之一。而前述能力乃美國「國家研究會」（National Research Council）於「人們如何學習」（How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School）研究報告中所強調關鍵性的學習原則之一[2]（Donovan & Bransford, 2005）。由此可見，教導時序概念有其重要性，也因此學術界做過不少精闢的探究，以下分述之。

---

2 「人們如何學習」研究報告指出：人們學習的三大關鍵性原則分別為：重視學生的先入之見（preconceptions）；第二，要發展探究能力，學生必須具備深厚的事實性知識、在概念脈絡中了解事實與概念，以及使用有利於檢索、應用的方式來組織知識；第三，強調後設認知思考的重要性（Donovan & Bransford, 2005, pp. 1-2）。

一、兒童時序概念的發展與教學

1950～1960年代，英國學界曾援用Piaget的認知發展理論，藉以探究兒童歷史認知的發展。多數研究皆指出：11～12歲兒童仍難以進行假設性思考與理解抽象概念，最好推遲歷史科教學。但1970年代以後，前述建議已逐漸受到挑戰（林慈淑，2002；Hallam, 1970; Schools History Project, 1976）。1972年英國「學校歷史科委員會」（Schools History Project）曾推動「歷史科13-16」（History, 13-16）計畫，並於「結案報告」（A New Look at History）指出：過去以Piaget理論為主所進行青少年學生歷史思考的調查，存在著以下缺失；首先，參與的學生樣本數相當有限，必須更謹慎看待這些有限的證據。其次，施測學生受教方式以認知過去事實為主，並未致力於提升其思考能力。另「歷史、地理與社會科學8-13」（History, Geography and Social Sciences 8-13）計畫的研究表明：透過教導學科概念（如時序、證據概念等）可協助兒童理解歷史，且只要實施合宜的教學方法，大多數學生皆能逐步掌握抽象的歷史概念，故不需依循Piaget的律則而延誤教學時機（Schools History Project, 1976, pp. 5-8）。

接著，Dickinson與Lee（1978, pp. 96-97）也為文指出：Piaget的實驗無法成為探究兒童歷史思考的典範。首先，歷史學所探究的主題、事物，並無法進行直接觀察或控制其結果。其次，歷史學的解釋總是在史料證據不足的情況下產生，而Piaget的實驗則是提供受試者直接、相關的證據。還有，探究兒童歷史思考的焦點，應放在針對寫作段落所進行思考「運作」的過程，而非「結果」。最後，歷史情境中的各種因素，都不是人為可以控制的「變項」。總而言之，歷史學、自然科學關切的主題並不相同，故Piaget建立的「形式邏輯」（formal logic）思考類型，不宜直接套用到兒童分析史料證據的思考反應上。

Booth（1987, pp. 25-27）也批評過去的實驗（如Hallam等）讓兒童閱讀的寫作段落過於簡短、無趣，或是提出一些令人無法回答的問題，以及過於重視兒童認知發展階段，而忽視其理解抽象概念的潛力。Booth認為理解歷史知識有賴於想像、神入（empathy）的能力，與Piaget學派所看重的能力並不相同（林慈淑，2002）。因此，學者轉而主張宜透過課程設計來教導時序概念，如Downey與Levstik（1988, p. 333）提及：兒童時序概念的發展，或許會受到認知發展階段、先前經驗與教學方式的制約。但等待其發展成熟後，再予以教導的做法並不正確。Hodkinson（2004）透過探究英國8～11歲兒童學習歷史的經驗，也認為課程與教學方法才是時序概念發展主要的催化劑，而不是年齡、成熟的因素。Cooper（2012）較近的研究也支持合宜的教學方法與教材，才能增進理解時序概念，而智力、閱讀及數學能力等並非相關的變項。

有學者倡導以統整課程的方式來實施教學，如Thornton與Vukelich（1988）認為時間概念是整體的（包括鐘錶、日曆及時序），不宜於數學、歷史（社會）科分開教導，讓兒童無法理解其真正意義。而時序概念也不宜與歷史文本切割，要與歷史科教學相輔相成才行。也有學者主張以「時間」（time）概念為主題，設計統整性教學活動以深化學習（Aris, 1993, p. 26; Pappas, Kiefer, & Levstik, 1990, pp. 54-55）。如美國小學教師為四年級學生設計的教案，就包括：「時間中變化、自然時間、測量時間、個人時間、與時間嬉戲、時間流逝」等單元，並聯結「科學、數學、社會、音樂、藝術」等科目（Pappas et al., 1990, pp. 54-57）。

二、英國、美國及臺灣小學課綱的時序概念

英國學制依兒童年齡（5～16歲）分為四個學習階段（key

stage），第1階段為5～7歲；第2階段7～11歲；第3階段11～14歲；第4階段為14～16歲。目前，僅第1～3階段需學習歷史科（李稚勇，2008）。美國歷史科課綱則依年級分成兩大階段，分別為幼稚園到4年級、5～12年級（National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996）。而國內小學階段社會領域綱要也依年級分為三大學習階段，且無論是新舊綱要，僅第2～3階段（3～6年級）學生須修習。以下分析這些國家國小課綱內容的特色，以利於參照比較。

英國於2007年頒定的歷史科課綱，[3] 主要分成「知識、技能與理解」、「學習範疇」（breadth of study）兩大部分。[4] 屬於前項「時序理解」的學習要點有：能排列事件（物）的次序、將人物與事件歸入正確的歷史時期，以及能使用「之前、之後、很久以前、古代、現代、西元、世紀、十年期（decade，以下稱年代）」等詞彙（詳表1）。「學習範疇」主要在規範教學的範圍與內容，如第1～2階段需教導家庭、地方、國家及世界的歷史，並以英國史為主；也規定第2階段地方史、英國與歐洲史、世界史內容的比率須為1:3:1（Department for Education in U.K., 2011）。美國歷史科課綱則分為「歷史思考的技巧」、「歷史的了解」兩大部分。「時序思考」乃歷史思考技巧的標

---

3 2007年頒布的課綱，實施到2014年8月為止。英國已於2013年公布新修訂的課綱，並自2014年9月正式實施。新課綱宣稱為了讓教師教學有更多彈性而精簡其內容，只列出「學習目的（purpose of study）、目標、成就目標及主題內容」（Department for Education in U.K., 2013），已刪去「知識、技能與理解」項目，故本研究未採行新課綱。

4 英國歷史科課綱「知識、技能與理解」的項目有：「時序理解；理解過去的事件、人們與變遷；歷史解釋；歷史探究；組織與溝通」（林慈淑，2010；Department for Education in U.K., 2011）。

準之一，[5] 其要項包括：能建立歷史敘述的時間順序、計算日曆時間、解釋時序資料與時間上的變遷與延續，以及「比較不同分期的模式」（5～12年級課綱才出現的內容）（詳表1）。至於「歷史的了解」主要教導兒童認知家庭、社區、州、國家及世界各種文化的歷史面貌（UCLA Publication Design Services, 1994/1996a, p. 18; UCLA Publication Design Services, 1994/1996b, p. 21; National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996）。

針對教導時序概念，英國「國家歷史科課綱工作小組」於結案報告建議：第2階段以後（延伸到中學階段）可以讓兒童探索長時段、乃至早期的歷史，並透過以歷史分期概念為主題的螺旋式教學設計，以建立深遠的時序概念並加強心智地圖的發展（National Curriculum History Working Group and National Curriculum History Committee for Wales, 1994）。美國課綱也強調歷史分期概念，並指出：「分期」只是歷史學家的發明；不同群體（如女性、黑人等）的歷史，各有其不同分期方式（UCLA Publication Design Services, 1994/1996b, p. 5; National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996）。大抵而言，學者主張宜教導分期概念，它有助於兒童理解「歷史知識是如何得來的」（know how）；亦即歷史是史家選擇過去某個時段與主題，並加以思考所建構的結果（Lee, 2005）。

至於國內國小社會領域綱要的內容，以九年一貫課程而論，其能力指標並未納入時序，而是採用與其相近的「變遷」概念，如能力指

---

5 美國歷史科課綱「歷史思考的技巧」有五項標準，包括：「時序思考、歷史的理解、歷史的分析與解釋、歷史的研究能力、歷史性議題的分析與決定」（UCLA Publication Design Services, 1994/1996a; National Center for History in the Schools, National Center for History in the School, UCLA Department of History, 1996）。

表 1　美國、英國、臺灣小學階段課綱時序概念學習項目一覽表

課綱名稱	美國幼稚園～4年級	英國歷史科課綱：第1-2階段	九年一貫社會領域綱要：第1-3學習階段	十二年國民教育社會領域綱要：第2-3階段
頒定年代	1996	2007	2008	2018
概念名稱	時序思考	時序理解	人與時間主題軸的能力指標	時序概念
階段與學習項目	1. 分辨過去、現在及未來的時序 2. 指認歷史的敘述或故事中的時間結構 3. 構成自己的歷史性敘述時，能夠建立時間的順序 4. 測量及推算日曆的時間 5. 解釋以時序安排的資料 6. 創造時序 7. 解釋時間上的變遷與延續	**第1階段（5-7歲）** 1. 以編年次序排列事件和事物 2. 使用一些時間經過的用詞與慣用語，如之前、之後、很久以前 **第2階段（7-11歲）** 1. 將事件、人物和變化歸入正確的歷史時期 2. 使用過去相關的日期與詞彙，包括：古代、現代、西元前、西元後、世紀與十年期（decade）。	2-1-1瞭解住家及學校附近環境的變遷 2-1-2描述家庭定居與遷徙的經過 2-2-1瞭解居住地方的人文環境與經濟活動的歷史變遷 2-2-2認識居住地方的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美 2-3-1認識今昔臺灣的重要人物與事件 2-3-2探討臺灣文化的淵源，並欣賞其內涵 2-3-3瞭解今昔中國、亞洲和世界的主要文化特色	**學習表現** 1a-II-2分辨社會事物的類別或先後順序 **學習內容** Cb-II-1居住地方不同時代的重要人物、事件與文物古蹟，可以反映當地的歷史變遷 Cb-III-1不同時期臺灣、世界的重要事件與人物，影響臺灣的歷史變遷 Cb-III-2臺灣史前文化、原住民族文化、中華文化及世界其他文化隨著時代變遷，都在臺灣留下有形與無形的文化資產，並於生活中展現特色 **附錄三：學習內容說明** 1. 為了認識居住地方的歷史變遷，建立學生的時序概念是重要的 2. 時序概念的學習可以從學生熟悉的時間點往前倒敘，也可以採取民國、公元等紀年方式 3. 歷史分期是史家進行探究所設定的架構。在國小教育階段可以

表 1　美國、英國、臺灣小學階段課綱時序概念學習項目一覽表（續）

階段與學習項目	擇定幾個時期中的重要人物或事件，透過歷史故事、傳記、日記、照片、圖畫等素材，引導學生認識其時代特色與重要變遷

註：整理自美國幼稚園至四年級（K-4）歷史科課程標準（郭實渝，譯）。UCLA Publication Design Services, 1996a。臺北市：教育部。（原著出版於1994年）；國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域（頁8）。教育部，2008。臺北市：作者；歷史，要教什麼？一英美歷史教育的爭議。林慈淑，2010。臺北市：臺灣學生；國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域綱要（頁6，16，97-98）。教育部，2018。臺北市：作者；*National Curriculum in England: History Programmes of Study: Key Stage 1-2*, Department for Education in U.K., 2011. Retrieved from http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/history/keystage1/index.html; *National Standards for History*, National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996. Retrieved from http://Phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/

標「2-1-1、2-2-1」提及：須了解住家、社區環境的變化，以及居住地方人文環境、經濟活動的變遷。第3學習階段的能力指標則出現「今昔」、「淵源」詞彙，並以認知臺灣、中國、亞洲、世界歷史與文化特色為主（詳表1）。針對教導長遠的臺灣史主張採取歷史分期（荷西、鄭氏、清朝、日本、戰後）方式，並以介紹重要的人物、事件為主（教育部，2008，頁4）。而2018年新頒綱要則明確提出時序概念的內涵，要求學生學會分辨事件順序、認知過去日期與歷史分期的意義，如「學習重點」提到：「（學習表現）分辨社會事物的類別或先後順序」，以及（學習內容）宜教導從熟悉時間點往前倒敘年分與民國、西元等紀年方式，以及使用歷史分期教導學生認知不同時代的特色與重要變遷等。又，「歷史的變遷」項目內容與過去能力指標的內容相近，仍以認知居住地方、臺灣、中國及世界重要的人物、事件及

其文化特色為主（教育部，2018，頁6，16，97-98）（詳表1）。相較而論，新綱要明示時序概念的內涵及其重要性，且提升其教學地位。

綜合而論，英、美兩國課綱不只要理解歷史知識的內容，亦重視教導時序概念，而其學習要項主要包括：過去日期的詞彙、計算日曆時間，以及順序、分期、延續與變遷等概念內涵。相較而論，九年一貫課程綱要內容以教導歷史知識為主，雖出現「變遷、歷史分期」詞彙，但並未解釋概念的內涵。可喜的是，2018年的綱要已明示概念內涵及其重要性，可預見新編教科書教材勢必對此有所因應、調整，乃至創新，故總結現行時序教材的得失並提出改進建議，實有其必要性。又，考察現行高年級社會領域教科書內容，包括不少確定性的歷史事實，也夾雜非常繁多過去日期、歷史分期的詞彙，與英國課綱第2階段「時序理解」項目較為接近。故本研究將參酌其要項，藉以探究國內教科書時序教材的特色。另美國課綱頒定的年代較早且不具強制性，州政府才具課程主導權，加上，其目的主要在建立兒童必須達成實踐的「高標準」（high expectations）（UCLA Publication Design Services, 1994/1996, National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996），因此不擬取擇、僅作參照之用。

三、英國時序教材體例的論爭

1970年代，英國「學校歷史科委員會」推動教育改革並倡導新教學取向，包括：教導歷史研究的方法與評價史料、了解歷史學科的意義與第二層次概念（如證據、變遷、因果解釋等），以及學習探究歷史多元的方式，包括，現代史、地方史、專題研究（如北愛爾蘭問題）及「發展史」（study in development）等（Shemilt, 1980）。這些改革挑戰英國過去以編年體為主的教學大綱與教導歷史事實為主的教學特色。同時，也掀起了編年體存廢的議論（林慈淑，2006，2010；

陳冠華，2001）。

1976年「學校歷史科委員會」於「歷史科13-16」計畫結案報告中提及：不宜將歷史科與編年架構畫上等號，教學大綱也不應只局限於編年體，宜更為開放才是。曾寫到：

> 史學研究人類在過去時間中所產生的變化。因此，具備一些編年（chronology）的知識是必要的，它有助於理解。但不能將歷史結構等同於編年體。人類過去的變化發生在時間之中，……但時間上相繼而來的兩件事，未必有其關聯性。對史家來說，認知一些先前發生的事件與編年架構的知識，當然有其必要性。但歷史研究並非奠基於編年結構之上；即欲探究19世紀，不必然要知曉古代以來的知識才能進行。（School History Project, 1976, p. 14）

而為了協助學生掌握編年脈絡，並接受探究歷史多元的方式，於是推出「發展史」模式以推動教學革新。何謂發展史？它意指「追溯某一主題在過去時間中的變遷」，且其目的為「探究過去時間中影響某一主題發展的種種因素」（School History Project, 1976, p. 18）。如文中提及：

> 發展史研究主要目的為，幫助學生了解人類事務發生變遷的過程，以及從過去到現在的延續性，而不是要他們了解從古代到現在醫學與公共衛生的歷史。相反的，應該集中精力於變遷的原因，以及為什麼它是延續的。（School History Project, 1976, pp. 44-45）

針對編年史、發展史的優缺點，英國學者也進行一番論辯。如編年史的優點為：編年架構有助於理解事件之間的關係與建立過去知識的地圖，以及具備廣度與連貫性的歷史知識等（林慈淑，2006，2010）。而其缺點則包括：（一）重視並頌揚近現代史遠甚於古代史，無疑是「輝格史觀」（whig interpretation of history）的再現；（二）所學內容與兒童生活經驗並無相關性；（三）學習橫跨二千多年的歷史，儘管劃分成不同時期，仍會帶來學習困擾；（四）學習長遠且簡化的歷史，容易扭曲對過去的認知（林慈淑，2010，頁256-258；Burston, 1972, pp. 61-63, 71-72; Davies, 1972）。Lee（1994, p. 42）也批評兒童所學習的歷史事實，主要由事件、日期及人名所組成。但事實之間未必有關聯性，只有時間先後具連續性。

至於發展史的優點主要有：透過主題與深度探究的設計，學生能深入理解並掌握歷史變遷的複雜性，以及提供探究歷史多元的方式，有助於理解學科的性質（林慈淑，2006，2010）。而其缺點則包括：第一，容易傳遞錯誤的進步史觀與教導誇大不實的歷史。如Fine（1987, p. 109）指出：英國國會歷史的發展，其實充斥著人們抗拒改變與因循舊章的特質。但以發展史模式探究其變遷，卻反而彰顯其不斷成長、進步的面向。如此，不僅散播歷史進化論的觀點，也有教導誇大不實歷史的嫌疑。Burston（1972, p. 65）也批評為了結合學生的生活經驗，並呈現過去與現在的關聯性，往往以現今社會需要來決定探究過去的主題，亦如同編年史一般、步入歷史進化論的後塵；第二，針對生活某一層面的發展進行單獨性探究，雖可凸顯不同時期變遷的特色，卻忽略了經濟、社會及政治因素的重要性，以致提供過於單一、片面的歷史解釋；第三，發展史模式仍以教導長時段時序概念為主。為了強化學習，不斷重複使用歷史分期方式來加以教導，但沒有任何證據證明一定會成功（林慈淑，2010，頁280-281；Burston, 1972,

pp. 65-66）。

長期以來，國內國小教科書時序教材大致以編年史為主。但2014年出版的高年級社會領域教科書，卻出現編年史、發展史兩種模式。其中，南一版採行發展史模式，康軒版以編年史體例為主，翰林版則兩者兼有之。[6] 下文將參酌英國學者研究的成果，針對國內時序教材提出一些批判與建議。

參、研究方法與設計

本研究以內容分析（content analysis）法為主。歐用生（2003）、王文科與王智弘（2010）、Krippendorff（2004/2014, pp. 19-27）皆指出：內容分析法不是如Berelson（1952）所界定「對傳播內容做出客觀、系統及量化描述的一項研究技術」，它同時也是質性研究取向的一種方法；即透過對文本論述進行編碼、解碼的過程，以解構出「誰的訊息」、「為什麼」，以及「有何效用」等。又，即使將文本特徵都化為數字，但在閱讀上仍是質性的；因為不論是閱讀理解、意義傳達等，皆脫離不了人為的建構。可稱是兼重「量」與「質」的一種研究法。故本研究將藉由分析客觀的量化數據，以及詮釋、解構上下文脈絡的關係，以得出較有效的結論。

目前，國內僅南一、康軒、翰林出版社發行國小社會領域教科書，故以其出版的高年級教科書（第5～8冊）為研究文本，總共有12冊。而文本除了文字外，圖像（如表、圖、照片等）的種類、數量皆非常豐富。故將圖像及其說明文字皆納入研究範圍。還有，英國教科

6 根據檢視，南一版編寫的臺灣史教材原本採取發展史模式，並分布在第5～6冊。但自2016年起進行改版，改採編年史體例。而康軒、翰林版的教材則未出現明顯的變更。

書採開放自由制，中小學教師以使用學習單（worksheet）、課堂講義（handouts）為主，教科書的使用率偏低（Cambridge Assessment, 2014）。故本研究僅參酌其課綱內容，而不進行教科書的比較分析。

研究設計方面，參採2007年英國歷史科課綱第2階段「時序理解」項目作為分析類目，並透過統計三個版本教科書時序詞彙出現的數量、頻率，以及分析、解構時序概念相關的論述，藉以探知教材的特色。以下分述研究實施的流程。

一、擬定分析類目

英國課綱「時序理解」項目主要包括：過去日期詞彙與分期概念等，故擬定兩者為分析類目。經檢視高年級社會領域教科書中，過去日期的詞彙主要有：早期（古代）、傳統、現代（近代）、西元、民國、世紀、年代等，也有一些從現在時間點往後推算年分的詞彙，如「距今？年、？年以前」等。本研究將上述詞彙擬為類目1。而歷史分期詞彙如「史前、荷西、明鄭（鄭氏）、清代（清朝、清領）、中華民國、戰後」等，則擬為類目2（詳參表2）。為了避免忽略文本脈絡的意義而出現斷章取義的缺失，本研究將意義相同且近似的詞彙皆一併採計；如「早期與古代」；「現代與近代」；「鄭氏與明鄭」、「清代、清領及清朝」、「日治與日據」等。相近似但與時序意義無關者，則不予列計，如「清朝」意指政府；「現代人」指現代人們；「現代化」指現代科技的進步。

二、分析研究對象

三個版本每冊教科書皆由單元、課文所組成。每一單元先有單元頁說明學習重點與目標，或是出現年代表、分期表（只出現於臺灣史的單元）等，接著出現2～3課的課文。有的版本還設計統整概念或延

表 2　分析類目一覽表

	過去日期用詞	歷史分期用詞
編號、類目	1-1 早期（古代） 1-2 傳統 1-3 現代（近代） 1-4 世紀 1-5 年代 1-6 倒敘年數（距今？年、？年以前） 1-7 民國 1-8 西元	2-1 史前 2-2 荷西 2-3 明鄭（鄭氏） 2-4 清代（清領、清朝） 2-5 日治（日據） 2-6 中華民國 2-7 戰後

伸學習的課文，如南一版有「社會放大鏡」（全4冊有18課）；康軒版有「社會Fun輕鬆」（總計9課）、「小小公民follow me」（共3課）。又，據統計南一版第5～8冊教科書共有23個單元、65課課文；康軒版有22個單元、60課課文；翰林版則有22個單元、56課課文。另外，每冊也附有「目次、附錄」等內容。本研究只採計目次、單元頁及所有課文的內容，而不採計參考性質的附錄。

三、檢視、畫記與統計

本研究採逐字、逐頁檢視的方式，凡符合類目詞彙一次者就加以計數，最後做加總統計。由筆者先行檢視、畫記一次。接著，向三位具碩士生身分的協助者說明統計的方式與意義，再由他們分別進行檢視並做畫記、加總。過程中，透過相互討論方式，以達成詞彙採計的一致性。若統計的數字不同，則再相互交叉比對，直到達成數字一致性為止。本研究檢視每冊教科書至少四次以上，統計數值也經過至少四次以上的校正、驗證，應具有一定程度的信度，故不再另行檢測。

最後，將統計結果繪製成表格，以利後續的探究。

肆、研究結果與討論

根據統計三個版本國小高年級社會領域教科書時序詞彙的數量，詳如表3、表4所示。以下針對該結果解析時序概念教材的一些特色。

表 3　三個版本國小高年級社會領域教科書「過去日期」詞彙數量統計表

版本／冊數／類目／次數		類目1								
		1-1 早期（古代）	1-2 傳統	1-3 現代（近代）	1-4 世紀	1-5 年代	1-6 倒敘年數	1-7 民國	1-8 西元	各冊總計
南一版	第5冊	12	1	6	6	0	7	27	30	89
	第6冊	19	33	19	2	0	1	10	4	88
	第7冊	6	37	5	25	0	0	7	40	120
	第8冊	2	3	9	16	1	8	53	157	249
各版總計		39	74	39	49	1	16	97	231	546
康軒版	第5冊	9	9	7	6	0	11	15	40	97
	第6冊	8	14	8	1	0	1	31	59	122
	第7冊	8	27	6	1	13	4	101	41	201
	第8冊	3	4	21	11	1	7	42	33	122
各版總計		28	54	42	19	14	23	189	173	542
翰林版	第5冊	12	21	5	10	0	44	6	41	139
	第6冊	14	24	20	3	7	3	43	60	174
	第7冊	4	7	13	1	0	7	16	3	51
	第8冊	3	4	9	1	0	3	0	35	55
各版總計		33	56	47	15	7	57	65	139	419
三個版本總計		100	184	128	83	22	96	351	543	1507

一、使用大量過去日期詞彙且以「西元、民國」的數量最多

高年級社會領域教科書中，過去日期的詞彙非常多元、數量也不少，大抵可分成以下四大類：

表 4　三個版本國小高年級社會領域教科書「歷史分期」詞彙數量統計表

版本／冊數／類目／次數		類目2							
		2-1 史前	2-2 荷西	2-3 明鄭（鄭氏）	2-4 清代（清領）（清朝）	2-5 日治（日據）	2-6 中華民國	2-7 戰後	各冊總計
南一版	第5冊	26	27	33	34	41	0	26	187
	第6冊	2	5	6	9	11	0	5	38
	第7冊	0	0	0	0	0	0	0	0
	第8冊	0	0	1	0	0	0	0	1
各版總計		28	32	40	43	52	0	31	226
康軒版	第5冊	25	8	16	7	8	5	0	69
	第6冊	4	5	7	54	5	4	0	79
	第7冊	4	5	4	9	65	6	22	115
	第8冊	0	1	0	1	1	0	0	3
各版總計		33	19	27	71	79	15	22	266
翰林版	第5冊	11	8	12	23	5	4	0	63
	第6冊	3	3	3	30	37	4	0	80
	第7冊	0	0	0	2	3	0	0	5
	第8冊	0	0	0	0	0	0	0	0
各版總計		14	11	15	55	45	8	0	148
三個版本總計		75	62	82	169	176	23	53	640

第一，以西元、民國紀年來表述確定的日期且數量最多。其中，西元詞彙的曝光率最高，如南一、康軒、翰林版各有231、173、139次，總共543次。西元紀年是世界通用測量日曆時間的工具，故文本中凡是二十世紀中葉前的歷史人物與事件、世界文化的特色，及其相關的圖表、年代表等，大都使用西元來標示日期。而戰後（中華民國）時期的歷史發展及其相關的圖表，則以民國紀年來表示，三個版本（南一、康軒、翰林）各出現97、189、65次，共計351次。若進一步考察會發現，兩個時序詞彙數量遠遠超越其他用詞，其原因在於，大

都出現在圖表與分期年代表上。由此可知，教科書中圖表的數量非常繁多，實不可小覷。

第二，以現今時間軸往後推算年分的方式來表述久遠的日期，如「二千多年以前」（南一國小社會編委會，2014d，頁11）、「早在七、八百年前」（康軒國小社會編委會，2014a，頁56）、「距今約5萬年到5000年前」（翰林國小社會編委會，2014a，頁40）等。該類詞彙於南一、康軒、翰林版各出現16、23、57次，總共96次。翰林版因史前時期歷史的篇幅最多，故出現次數較高。惟若與英國課綱內容相較，國內並未教導「西元前」紀年的方式，而未教導該時序詞彙可能會妨礙長時段時序概念的學習。

第三，以100、10年為單位測量日曆時間的「世紀、年代」詞彙出現的比率並不高。如「世紀」於各版本約出現10數次（南一、康軒、翰林版各有49、19、15次，共83次）。「年代」使用次數更低，三個版本才22次（詳表3），如南一版出現「二十世紀八0年代後期」（南一國小社會編委會，2014c，頁60）；康軒版有「民國五、六十年代」（康軒國小社會編委會，2014c，頁42）；翰林版也出現「1860年代」（翰林國小社會編委會，2014b，頁8）等。

第四，延續中年級教科書所使用「早期、傳統、現代」等詞彙，以表述長遠的時序概念並比較今昔不同。它們出現的頻率都很高，多達百次以上（詳表3）。這些描述性質的詞彙是中年級學生學習的重點，主要在協助其具備過去的意識，並為認知過去日期奠下基礎（Aris, 1993）。然至高年級階段，該類詞彙出現頻率仍居高不下，似乎難脫過度學習與教材重複的嫌疑。

二、出現不少臺灣歷史分期詞彙且頗為一致化

高年級教科書出現為數不少臺灣史分期的詞彙，如「史前、荷

西、鄭氏、清朝、日治、中華民國、戰後」等，數量多達640次（詳表4）。而其頻繁出現的原因主要為，臺灣史教材皆以分期概念作為時序架構，藉以論述重要人物與事件發展，故分期詞彙普遍分布於目次、單元頁、課名、課文及年代表中。加上，一些非臺灣史單元的課文也使用分期概念來表述事件的日期，如康軒版提到：「自清代以來，臺灣西部沿海地區即由民間不斷開墾利用。目前臺灣最大規模海埔新生地位於新竹，……。」（康軒國小社會編委會，2014b，頁81）；翰林版也寫到：「日治時期，太平山林場砍伐大量的樹木銷往日本。」（翰林國小社會編委會，2014c，頁16）。其次，凡是臺灣史教材的單元頁、課文內頁皆會出現標示分期詞彙與西元年分的分期年代表或分期圖（未標示年分）。如南一版第5～6冊教科書共有6課課文，皆出現一幅歷史分期圖（南一國小社會編委會，2014a，頁38-39，41-45，50-55，64-69，78-82，2014b，頁62-65）；而康軒版第5～7冊計有6個單元頁、12課課文的內頁（康軒國小社會編委會，2014a，頁40，43，49，55，57，63，2014b，頁32，35，41，47，49，53，2014c，頁5，7，15，19，27，29）；翰林版第5～6冊也有6個單元頁、1課課文內頁，皆出現分期年代表（翰林國小社會編委會，2014a，頁33，38-39，52，65，2014b，頁5，15，35）。凡此，皆讓該類詞彙數量大為增加。由此大抵可推知，分期概念是高年級兒童學習重點之一，且年表教學扮演重要的角色。

經探究也發現到，教材並未解釋分期詞彙的意義且一致性頗高。如三個版本教科書一致採用「史前、荷西、日治」時期，只有「鄭氏、清代、戰後」的名稱稍有不同。像是南一、康軒版使用「鄭氏」，翰林版採「明鄭」；南一版採「清領」，康軒、翰林版使用「清代、清朝」；南一版一律使用「戰後」、康軒版併用「中華民國、戰後」、翰林版則以「中華民國」分期詞彙為主。其實，分期詞

彙是史家為了便於研究而創造發明的，如美國5～12年級歷史科課程標準即提及：它是史家「為了對雜亂無章的過去採取不同方法加以閱讀，以及建立概念秩序所做的發明」，或是「基於特別的目標、愛好，以及文化、社會價值所做的創造性建構」（UCLA Publication Design Services, 1994/1996b, p. 5; UCLA Publication Design Services, 1994/1996c, p. 5; National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996）。換言之，分期是人為的建構，且涉及人們的文化、價值觀及意識型態等，故不同族群會建構不同的分期方式；而同一族群也會建構出不同的分期方式。然三個版本教科書卻使用相當一致的分期方式，既未解釋其意義，[7] 也未引導兒童討論為什麼（why）需要分期、如何（how）分期等？實在可惜。

高年級的時序教材也具有「略古詳今」的特色，以教導近二、三百年間的史事為主，故「清代、日治」分期詞彙的數量最高，各達169、176次之多（詳表4）。然教材以近、現代史為主，容易招致歷史進化論的批評，或是傳遞錯誤的歷史概念等。下文將對此做探究、說明。

三、分期概念作為時序架構以編撰編年史、發展史

透過分析時序相關詞彙也發現，三個版本教科書主要使用分期概念作為時序架構，藉以編排過去人物、事件的發展，同時，也使用一些過去日期的用詞（如西元、民國、世紀等）來表述事件發生的日期或順序。如康軒版第6冊「清末的建設」課文，就以清代為時序架構，再以西元詞彙來編排事件發展的順序，如提到：

---

7 三個版本教科書中，僅南一版提及臺灣歷史分期的方式，寫到：「臺灣歷史可分為史前與歷史時期，歷史時期又可分為五個時期」（南一國小社會編委會，2014a，頁38-39）。

> 西元1884年，清廷與法國爆發戰爭，法國派兵侵擾澎湖與臺灣北部的淡水、基隆等地，清廷派劉銘傳來臺灣負責防衛，阻止法國的攻勢。……西元1885年，清廷將臺灣從福建分出，單獨設為行省，……。（康軒國小社會編委會，2014b，頁54）

這種依時間順序考察歷史的方式，稱作編年史。據檢視康軒版第5～7冊共有14課課文（康軒國小社會編委會，2014a，頁40-65，2014b，頁32-55，2014c，頁4-31，36-47）；翰林版第5～6冊也有12課課文（翰林國小社會編委會，2014a，頁40-47，54-77，2014b，頁4-47），皆採行該體例編寫教材。

南一版則採取發展史模式來考察歷史，共研發出5課課文，其課名分別為第5冊「臺灣的歷史與教育措施」、「臺灣的城鄉變化」、「各時期的交通運輸」、「臺灣各時期的經濟發展」，以及第6冊「不同時期的在臺政府與治理」（南一國小社會編委會，2014a，頁40-45，50-55，64-69，78-82，2014b，頁62-67）。翰林版第6冊也有2課課文採取該編撰方式，課名分別為「生活的轉變」、「多采多姿的藝術生活」（翰林國小社會編委會，2014b，頁86-91，92-95）。其編寫特色主要為，以分期概念作為時序架構，並論述某一主題在不同時期變遷的過程。如南一版第5冊「各時期的交通運輸」課文提到：

> 史前時期，大多仰賴人力、獸力等運輸方式，因此大部分居民的活動範圍以居住地區為主。
>
> 荷西時期及鄭氏時期，人們使用牛車協助運輸。另外，海運也逐漸興盛，人們開始運用帆船和附近的國家進行貿易。
>
> 清領初期，臺灣的陸運仍不發達，水運是當時各區域之間重

要的運輸方式……。（南一國小社會編委會，2014a，頁64-65）

翰林版第6冊「生活的轉變」課文寫到：

（穿著）因先民來自中國大陸，男性穿著以衫、褲為主；女性則是衫、裙或褲；客家人則以藍衫聞名。到了日治時期，西裝、洋裝、旗袍、和服以及木屐隨之傳入臺灣。光復之後，臺灣民眾的服裝受西方流行風潮影響，愈來愈多采多姿。（翰林國小社會編委會，2014b，頁87）

由前述探究可知，國內借鑑英國課綱的精神而推出發展史教材，藉以讓兒童認知探究歷史多元的方式，值得鼓勵、也是正確的方向。不過，自2016年起，南一版已全數刪除發展史課文，改以編年史體例編寫臺灣史教材。其改版的原因值得加以推敲，也有必要探求其教學的成效。

伍、結論與建議

一、結論

2018年新頒社會領域綱要已納入時序概念的內涵，可預知即將問世的國小社會領域教科書勢必對此有所因應，乃至研發新教材。故本研究總結現行時序概念教材的特色、得失，以及參採英、美國家歷史科課綱的精神及其相關研究，進而提出一些建議以供作新編教材的參考。本研究發現，國小高年級社會領域教科書時序概念教材的特色主

要有：使用多元且大量過去日期的詞彙，其中以西元、民國詞彙數量最多，且大多出現在圖像類資料中。而中年級教科書大量使用「早期、傳統、現代」詞彙，仍持續出現且次數還不少，似乎難脫教材重複之嫌疑。有別以往的是，出現不少臺灣歷史分期詞彙，如「荷西、鄭氏、清朝、日治、戰後」時期等，且頗具一致性。其次，以分期概念作為時序架構來編寫編年史與發展史。發展史是參考英國課綱精神所研發探究歷史的新模式，是一項新創舉、也值得探究其教學得失。以下將對即將出爐的時序教材提供一些建議。

二、建議

（一）宜教導計算日曆時間以深化學習

其實，時序不是容易理解的概念。Levstik與Barton（2001, pp. 86-87）就指出：美國小學生大多能分辨事件先後順序，但理解過去日期、歷史分期的能力較為不足，也難以將年分、歷史分期做聯結配對。因此，美國課綱「時序思考」的項目納入計算日曆時間的能力（UCLA Publication Design Services, 1994/1996a; National Center for History in the Schools, UCLA Department of History, 1996）。英國學者也建議宜結合數學能力來認知過去日期，以及教導學生測量世紀與歷史分期的關係性等（Aris, 1993; Lee, 2005; Stow & Haydn, 2000）。反觀，高年級社會領域教科書出現大量過去日期、分期的詞彙，卻未要求學生測量或計算日曆時間，如南一版第5冊課文使用「小視窗」，說明如何換算「西元、民國」的年分（南一版國小社會編委會，2014a，頁45）；康軒版第8冊課文也利用「小辭典」方式，說明如何計算「世紀」起訖的年數（康軒版國小社會編委會，2014d，頁6）。但兩者皆未要求學生做練習，更遑論是測量世紀與各歷史分期的關係，或是將年分與歷史分期做配對等。本研究建議宜透過計算日曆時間的教學，

以深化學生的時序概念。

（二）宜從學科觀點教導時序概念的內涵

學者建議宜教導探究歷史的一些方法與建構歷史知識的原則，以協助兒童正確地認識歷史（Lee, 1994; School History Project, 1976; Shemilt, 1980）。那麼，如何教導時序概念呢？有學者（林慈淑，2006，2010；Stow & Haydn, 2000）認為不能只著重在認知過去事件順序與日曆時間的演練。Lee（2005, p. 42）則指出：時序概念具有反直觀（counterintuitive）的特色；亦即一個「世紀」不必然剛好是100年；而「十九世紀」可能涵蓋至第一次世界大戰（1914～1918年）結束。因此，若只教導世紀、年代等詞彙，有其內在的困難性。他建議宜教導分期概念，讓兒童理解歷史分期是史家依研究需要、自身觀點所建構而成的，且日期的開端、結束都是可以議論的。而現行教科書文本所出現過去日期、分期的詞彙，主要用來表述事件（物）發生的日期或發展過程的順序，且大都以確定性知識的形式呈現，而非著眼於探求知識是如何得來的？或是理解歷史知識建構的原則。故本研究建議宜教導兒童理解西元、民國及世紀，乃至分期詞彙等都是人為的建構，且不同國家、文化會有不一樣的發明，如人們曾創造出多元的計時系統（如羅馬、伊斯蘭曆法等），以及現行臺灣史分期方式不一定適用於原住民族，且可建構不同的分期方式。

（三）發展史教材宜教導主題與外部因素的互動關係並避免傳遞歷史進步論的意識型態

Burston（1972）曾批評發展史大綱將外部（經濟、社會及政治）因素極小化，並假定前一時期將自然帶動後一時期的發展。目前，國內所研發的發展史教材，似乎未擺脫前述的缺失，如教材敘事模式以反覆出現分期詞彙並論述主題變遷的過程為主。以前述翰林版「穿著」主題的教材為例，只論及各時期衣著樣式的改變，不但未提供不

同時期的歷史情境，也未引導兒童探究變遷的原因。

英國學者（Burston, 1972; Fine, 1987, p. 109）也批評發展史教材，往往以當代社會需要來決定探究過去的主題，以致沾染歷史進化論的色彩。而現行南一、翰林版教科書所探究的主題，包括：教育、都市、交通、經濟、政府治理、生活方式及藝術發展等，大都屬於現代科技與文明發展的面向。加上，以簡化的史實論述變遷過程，以致更彰顯其進步、成長的特質。間接地，也傳遞歷史進步論的意識型態。要如何避免呢？本研究建議宜引導兒童探究主題與外部因素（如經濟、文化、政治等層面）的互動關係，也要引導他們在歷史情境中思考事件（物）變遷的原因與意義。而且，不只是發展史教材，所有時序教材皆要如此教學才是。

誌謝：本文的完成，感謝科技部專題研究計畫（MOST 104-2410-H-152-07-）補助，以及郭相利、張軒瑋、江昱緯等人協助。

參考文獻

王文科、王智弘（2010）。**教育研究法**。臺北市：五南。

王淑芬（2018）。國小社會領域教科書時序概念教材之探究：以第1-4冊為例。**教育研究學報**，52（2），1-20。

李稚勇（2003）。英國歷史科國家課程標準論析。**歷史教學**，1，26-32。

李稚勇（2008）。論英國歷史科國家課程標準之發展——兼評2007年版歷史科國家課程標準。**外國中小學教育**，4，9-14。

林慈淑（2002）。歷史教與學的鴻溝—英國兒童歷史認知的探究（1960’s-1990’s）。**東吳歷史學報**，8，153-190。

林慈淑（2006）。英國歷史教育改革中的「時序」爭議。**東吳歷史學報**，15，207-242。

林慈淑（2010）。**歷史，要教什麼？—英美歷史教育的爭議**。臺北市：臺灣學生。

柯華葳、周經媛、張建妤、洪若烈（1989）。兒童歷史概念研究。**國教學報**，2，127-152。

南一國小社會編委會（2014a）。**國民小學社會**（第5冊）。臺南市：作者。

南一國小社會編委會（2014b）。**國民小學社會**（第6冊）。臺南市：作者。

南一國小社會編委會（2014c）。**國民小學社會**（第7冊）。臺南市：作者。

南一國小社會編委會（2014d）。**國民小學社會**（第8冊）。臺南市：作者。

康軒國小社會編委會（2014a）。**國民小學社會**（第5冊）。臺北市：作者。

康軒國小社會編委會（2014b）。**國民小學社會**（第6冊）。臺北市：作者。

康軒國小社會編委會（2014c）。**國民小學社會**（第7冊）。臺北市：作者。

康軒國小社會編委會（2014d）。**國民小學社會**（第8冊）。臺北市：作者。

教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域**。臺北市：作者。

教育部（2005）。**普通高級中學必修「歷史」課程暫行綱要**。臺北市：作者。

教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域**。臺北市：作者。

教育部（2011）。**普通高級中學必修「歷史」課程綱要**。臺北市：作者。

教育部（2018）。**國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域綱要**。臺北市：作者。

陳佩玉、鍾靜（2003）。國小學童時間單位量概念之研究。**國教學報**，15，61-88。

陳冠華（2001）。**追尋更有意義的歷史課：英國中學歷史教育改革**。新北市：龍騰文化。

陳雪枝、鍾靜（2003）。兒童報讀時刻之現象與概念。**國立臺北師範學院學報**，16（2），71-96。

陳穗秋、鍾靜（2003）。國小學童的時間順序與週期概念。**科學教育研究與發展季刊**，33，91-118。

單文經（2005）。美國中小學歷史課程標準爭議始末。**師大學報：教育類**，50（1），1-25。

歐用生（2003）。內容分析法及其在教科書研究上的應用。載於莊梅枝（主編），**歐用生教授教科書之旅**（頁149-170）。新北市：中華民國教材研發學會。

翰林國小社會編委會（2014a）。**國民小學社會**（第5冊）。新北市：作者。

翰林國小社會編委會（2014b）。**國民小學社會**（第6冊）。新北市：作者。

翰林國小社會編委會（2014c）。**國民小學社會**（第7冊）。新北市：作者。

鍾靜、鄧玉芬、鄭淑珍（2003）。學童生活中時間概念之初探研究。**國立臺北教育大學學報**，16（1），1-38。

Krippendorff, K. (2014). **內容分析：方法學入門**（曹永強，譯）。臺北市：五南。（原著出版於2004年）

Lee, P. J. (2012). 學生應在學校裡接觸哪種過去？（葉毅鈞，譯）。載於張元、蕭憶梅（主編），**學生如何理解歷史？歷史的理解與學習國際學術研討**

會論文集（頁1-44）。臺北市：學生書局。（原著出版於2012年）

UCLA Publication Design Services. (1996a). 美國幼稚園至四年級（K-4）歷史科課程標準（郭實渝，譯）。臺北市：教育部。（原著出版於1994年）

UCLA Publication Design Services. (1996b). 美國歷史科國家課程標準—探討美國經驗（郭實渝，譯）。臺北市：教育部。（原著出版於1994年）

UCLA Publication Design Services. (1996c). 美國歷史科世界史國家課程標準—探索通往現在之路（劉德美，譯）。臺北市：教育部。（原著出版於1994年）

Aris, M. (1993). History teaching in primary school: Key stage 1 and 2. In R. Brooks, M. Aris, & I. S. Perry (Eds.), *The effective teaching of history*. London, UK: Longman.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.

Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the Piagetian approach to history teaching. In P. Christopher (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 22-38). New York & Philadelphia: The Falmer Press.

Burston, W. H. (1972). The syllabus in the secondary school. In W. H. Burston & C. W. Green (Eds.), *Handbook for history teachers* (pp. 59-74). London, UK: Methuen Education.

Cambridge Assessment. (2014). *Why textbook count*. Retrieved from http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf

Cooper, H. (2012). *History 5-11: A guide for Teachers*. London, UK: Routledge.

Davies, K. (1972). The syllabus in the primary school. In W. H. Burston & C. W. Green (Eds.), *Handbook for history teachers* (pp. 51-58). London, UK: Methuen Education.

Department for Education in U.K. (2011). *National curriculum in England: History programmes of study: Key stage 1-2*. Retrieved from http://archive.teachfind.

com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/history/keystage1/index.html

Department for Education in U.K. (2013). *National curriculum in England: History programmes of study: Key stage 1 and 2*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study

Dickinson, A. K., & Lee, P. J. (1978). Understanding and research. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94-120). London, UK: Heinemann Educational Books.

Donaldson, M. (1978). *Children' minds*. London, UK: Fontana.

Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). Introduction. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn history in the classroom* (pp. 1-27). Washington, D.C.: The National Academies Press.

Downey, M. T., & Levstik, L. S. (1988). Teaching and learning history: The research base. *Social Education, 52*(6), 336-347.

Friedman, W. (Ed.). (1982). *The developmental psychology of time*. New York, NY: Academic Press.

Fine, J. (1987). Make sense out of content of the history curriculum. In C. Portal (Ed.), *The hiscory curriculum for teachers* (pp. 103-115). London, UK: The Falmer Press.

Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Ed.), *New movements in the study and teaching of history*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Harms, J. M., & Lettow, L. J. (2007). Nurturing children's concepts of time and chronology through literature. *Childhood education, 83*(4), 211-218.

Hodkinson, A. (2001). Enhancing temporal cognition, practical activities for the history classroom. *Primary History, 28*, 11-14.

Hodkinson, A. (2004). Maturation and the assimilation of the concepts of historical

time: A symbiotic relationship or uneasy bedfellows? An examination of the birth-date effect on educational performance in primary history. *History Education Research Journal, 4*(2), 23-36.

Lee, P. J. (1994). Historical knowledge and the national curriculum. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 41-48). London, UK: Routledge.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn history in the classroom* (pp. 31-74). Washington, D.C.: The National Academies Press.

Levstik, L. S., & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Fevelopment in Education, 21*(1), 1-15.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associate.

National Center for History in the Schools, UCLA Department of History. (1996). *The National standards for history*. basic edition. Retrieved from http://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/

National Curriculum History Working Group and National Curriculum History Committee for Wales. (1994). National curriculum working group final report (England and Wales). In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 27-40). London, UK: Routledge.

Pappas, C. C., Kiefer, B. Z., & Levstik, L. S. (1990). *An integrated language perspective in the elementary school: Theory into action*. New York, NY: Longman.

Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Schools History Project. (1976). *A new look at history: Schools History 13-16 Project*. Edinburgh, UK: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1980). *History 13-16 evaluation study*. Edinburgh, UK: Holmes

McDougall.

Spieseke, A. W. (1963). Developing a sense of time and chronology. In H. M. Carpenter (Ed.), *Skill development in social studies: 33rd Yearbook*. Washington, D.C.: National Council for Social Studies.

Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 88-91). London, UK: Routledge.

Thornton, S. J., & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on history understanding. *Theory and Research in Social Education, 16*(1), 69-82.

Wood, S. (1995). Developing an understanding of time. *Teaching History, 79*, 11-14.

國立東華大學花師教育學院
教育與多元文化研究，2021 年 5 月，第 23 期，頁 119-155
DOI 10.3966/207802222021050023004

幼兒認知發展階層化現象的影響機制：遊戲、閱讀與課室專注力的作用

張凱程*

摘　要

幼兒教育是個人學習成長的基礎，也是個人啟蒙的關鍵階段。但許多低社經家庭幼兒可能在此階段已蒙受發展不利的影響，而與同儕在認知表現有所落差，形成明顯的教育階層化現象。因此，探究影響幼兒教育階層化的可能影響因素是重要的研究問題。與過去常見從家庭教育資本進行探討不同的是，本研究主要是從遊戲與閱讀參與切入，並關注這些活動參與對幼兒專注力的作用，以及這些變項是否是造成幼兒認知發展有明顯階層化的因素。由於國內相關研究相當有限，更顯示本研究的重要性。本研究分析結果顯示，課室專注力會正向影響幼兒認知發展，而遊戲社會合作的程度愈高，閱讀愈積極，會提高課室專注力，並有利於認知發展。更重要的是，出身愈貧困，與家長教育程度愈低之家庭，愈少去閱讀，課室專注力也愈差，進而造成其認知發展與其他家庭幼兒的明顯差距。

關鍵字：幼兒認知發展、教育階層化、遊戲、課室專注力、閱讀

* 張凱程：國立東華大學教育行政與管理學系博士生
電子郵件：aruby28@yahoo.com.tw
收件日期：2019.12.02；修改日期：2020.03.14；接受日期：2020.10.08

The Influential Mechanism on Education Stratification of Young Children's Cognition Development: The Roles of Playing, Reading, and Class Concentration

Kai-Cheng Chang*

Abstract

Early childhood education is the base for personal learning and growth. It is also the critical stage for personal elementary development. But many children may have lower cognitive than their classmates because the low socioeconomic status of these families affects the cognitive development at this stage, which causes obvious situation of early childhood education stratification. Thus, it is the key research project studying the potential impact factors on the stratification of early childhood cognitive. Comparing to previous studies which usually focus on the view of education capitals to families, our main research approach is studying the activities such as playing games and reading people attaching great importance to currently, and focusing on the role of participating these activities in the child's concentration for further exploring whether these variables are factors that cause obvious cognitive stratification, then proposing theoretical model as well as verification accordingly. Since Taiwan's current research results in this area are quite limited, it shows the importance of relevant research. The results of this study show that classroom concentration has the very positive effect on children's cognitive development. When children play games more cooperating with the group or read more actively, it will improve

* Kai-Cheng Chang: Doctoral Student, Department of Education Administration & Management, National Dong Hwa University
E-mail: aruby28@yahoo.com.tw
Manuscript received: 2019.12.02; Revised: 2020.03.14; Accepted: 2020.10.08

classroom focus and contribute to the development of cognitive better. More importantly, if children are in lower income families or their parents attained lower levels of educational, they tend to read less, and also have the worse classroom concentration. As a result, these children show the obvious gap of cognitive compared with children from better families.

Keywords: cognitive development of children, education stratification, playing, class concentration, reading

壹、緒論

過去研究揭示，幼兒在學前階段良好的發展會對個人未來各項成就與全人發展有著深遠的影響（Fiorelli & Russ, 2012; Wang, Allen, Lee, & Hsieh, 2015）。而在許多國外研究中，幼兒的認知發展更受到高度的關注。不過，既有研究顯示，認知發展在低社經家庭成長的孩子身上是明顯落後的（Lin & Chen, 2015），當孩子認知發展與其家庭背景高度連結，已相當程度顯露出學前教育階層化的現象，受限於此社會現實，自然也大大限制了孩子日後藉由教育翻轉自身命運與階級地位的可能性，驅使將來的社會階層化更為鮮明（黃怡靜、林俊瑩、吳新傑，2016）。為了扭轉家庭貧困環境所造成孩子學習表現不佳的問題，以積極差別待遇政策的措施，給予這些不利家庭孩子及早協助，讓他們可以迎頭趕上，也就成為許多國家政策與相關措施的重要目標（Raikes, Torquati, Wang, & Shjegstad, 2012）。如政府常透過教育補助、就學貸款、權利保障等各種扶弱措施來改善他們的困境（Hawkinson, Griffen, Dong, & Maynard, 2013），期望能有效遏止教育不公平的持續，與教育階層化現象的擴大。

綜觀過去對學習與教育成就取得的相關實證成果，多半集中於探討家庭教育資源投注對孩子學習與教育成就取得差異的影響，這些資源包括了家長的教育參與、補習與才藝學習等，都是家庭提供給孩子最普遍的教育資源，成果頗豐。另外，目前已有相當數量的研究報告指出，教育階層化與認知發展與學習成就緊密相關（Johnson, Ryan, & Brooks-Gunn, 2012; Kaspar, 2010; Lin, Hsieh, & Chen, 2015; Tynkkynen, Vuori, & Salmela-Aro, 2012）；而進一步研究更顯示，出身於高社經地位與富裕家庭的孩子，明顯會比低社經與少數族群家庭的孩子有更好的學習表現，對往後的認知發展也會愈好，愈有幫助（Mirashrafi,

Bol, & Nakhaiezadeh, 2013）；相對地，低收入社經家庭的孩子因可享有的教育資源受到局限，往往會對認知發展帶來明顯的不利影響（Camerson, Grimm, Steele, Castro-Schilo, & Grissmer, 2015）。由上述可知，由於家庭的資源會對孩子的認知發展有著關鍵性的影響，因而更加彰顯教育階層化的重要性（黃怡靜等，2016）。不過，更值得思考的是，由當前既有的研究證據而言，主要皆聚焦於家庭社經背景及資源對孩子學習發展的階層化影響，較少見對幼兒學習課程之探析，尤其近年來在社會結構改變下，為了符應學前幼兒間個別差異極大的特性，Gregory與Burkman（2012）指出，因為幼兒之間生活經驗差異極大，教師需應用多樣性且具個別差異化的教學策略，讓幼兒在教育上能獲得符合其需求的學習機會，落實真正以幼兒為中心的課程。同樣地，美國幼兒教育學會（National Association for the Education of Young Children, 2009）亦呼籲學前教師需根據孩子之差異與特性，進行個別性教育。另一方面，在教育實務上，主題統整課程被視為是尊重幼兒的多元智能發展（Gardner, 1983），儼然已成為幼兒園在課程與教學的藍圖（吳楠椒、張宇樑，2018）。綜上所述，現今的教學觀念和實務皆與過去有著很大的改變，而這些新的思維與作法，雖然是很新的觀點，但更值得注意的是，是否也能拓展家庭對於新的教育思維有所變化，改變學前教育階層化的明顯現象，仍值得關注。

基於上述教學觀念和實務的改變，政府為符應世界的潮流，於2017年公布幼兒園的新課綱，其中更高度倡議幼教現場中應具備遊戲與閱讀特性的課程思維（教育部，2017），且從各國學前教育的研究中，均可看出對遊戲（潘瑩芳、林俊瑩、陳慧華，2016；Fiorelli & Russ, 2012; Plass, Homer, & Kinzer, 2015）與閱讀（吳楠椒、張宇樑，2018；Gettinger & Stoiber, 2012）相關課程的重視，並已成為教育研究與實務的重要議題。不過，上述新課綱所關注的遊戲與閱讀參與，

卻少有研究者探究，以及在幼兒認知學習表現與不同家庭孩子表現差距的過程中有何效果？而檢證其作用機轉對新課綱的實施，與學習成效，乃至於對學習表現落差影響之檢視，將可提供相當程度的證據基礎。

更甚者，有研究者主張幼兒教育階段若可提供優質的遊戲與閱讀經驗，會有助於促進幼兒專注力之提升（段承汧、歐陽誾，2016；張鳳菊、黃永寬、黃士怡，2010）；而幼兒課室專注力的發展在其現在與未來學習表現上皆可能扮演著關鍵性的角色（林宜親等，2011）。此即本研究聚焦於過往明顯發現學習表現有家庭社經背景落差的階層化現象，是否也與新課綱所強調之遊戲與閱讀有著明顯關聯？而遊戲與閱讀是否進一步地透過課室專注力的作用影響到幼兒的認知發展呢？而這樣的焦點問題顯然是重要且具有政策與教育實務參考價值的議題。

貳、文獻探討

一、幼兒認知發展的階層化現象：既有理論基礎的檢視與創新觀點的論述

學齡前幼兒認知發展與未來學習表現息息相關，過去的研究指出，若能及早提供幼兒高品質的學習經驗，會有助於他們未來在認知與行為的良好發展（Wang et al., 2015）。值得關注的是，低社經地位家庭的孩子認知發展普遍落後其他家庭孩子，並在學前階段就可能形成鮮明的教育階層化現象（Johnson et al., 2012; Kaspar, 2010; Phillipson & Phillipson, 2012）。對此，在公平與正義的原則下，對於社會弱勢給予不同教育資源的投入及額外協助，且透過完善的補償計畫或策

略，減少文化不利的困境，並實踐教育公平，即是「積極差別待遇」（positive discrimination）的體現（黃怡靜等，2016），例如，美國的啟蒙計畫（Head Start Program），即針對黑人、單親家庭、少數民族等弱勢家庭為補助標的，企圖藉由補助之挹注，給予貧窮家庭及其幼兒綜合性服務，其中包括教育健康與支持性服務父母的參與，讓這些家庭更有能力扶助孩子的學習（Office of Head Start, 2014）。因此，對於這些不利家庭給予不同教育資源的投入及額外協助，是當前許多國家與政府的重要施政方向。此一施政方向主要是透過各種協助弱勢家庭的政策與措施來改善他們的困境，如教育補助、就學貸款、權利保障等（Hawkinson et al., 2013），期許能透過相關弱勢照顧補助措施的運用，從而加強家庭的經濟實力，以逐步落實教育公平的可能性（教育部，2015）。

在教育階層化現象的理解上，目前已有不少研究指出，教育階層化往往會與孩子日後的認知發展有正向關聯（Johnson et al., 2012; Kaspar, 2010; Lin et al., 2015; Tynkkynen et al., 2012）；另外，更有研究者指出，出身於高社經地位與富裕家庭的孩子，明顯會比低社經與少數族群家庭的孩子有更好的學習表現（Mirashrafi et al., 2013）；反之，低收入家庭往往因經濟困窘，孩子受教過程中可享有的教育資源因而受到局限，並因為父母有較大的經濟壓力，導致多以不當方式管教子女，並負面影響孩童日後的學習成就（Camerson et al., 2015）。由於家庭資源會對孩子的學習發展有重要的影響，若無法獲得充分的家庭資源，如家長參與孩子的學習、學習設備、課後照顧參與等，將會驅使教育階層化更加鮮明（黃怡靜等，2016）。

在上述家庭教育資源對教育成就取得的探討中，以Lin（2001）提出的新資本論（Neo-capital）概念為基礎，用以說明近年來資本概念在教育階層化的發展與應用，這也是近一、二十年當中探討學校與家庭

場域最常採行的理論基礎（Lin & Chen, 2015）。這些新資本包括財務資本、社會資本（Coleman, 1988）與文化資本（Bourdieu, 1973）等，相較於過去傳統馬克思的物質（physical）資本強調資本家擁有的生產工具與資金是不同的（陳順利、黃毅志，2015）。從新資本論觀點所進行的諸多研究結果來看，多半發現家庭教育的參與、藝文活動的接觸、學習設備提供、課後的照顧等（林俊瑩，2016；Kuan, 2011; Liu, Lin, Chen, & Huang, 2017），對許多孩子的認知發展與學習成就有明顯的關聯性，這些研究成果自然有相當大的參考價值。

前述研究雖強調以新資本論觀點來探討幼兒教育階層化的重要性，不過，更值得重視的是，近年來受到美國進步主義思潮的影響，讓幼兒以行動去探究與解決問題的課程思潮逐漸興起（Helm, 2012），如我國政府於2016年公告施行的《幼兒園教保活動課程大綱》，即強調幼兒核心素養的培養，並顧及幼兒的遊戲機會（教育部，2017），而相關議題在近年來引起了諸多研究者與現場學前教保服務人員的關注。尤其是幼兒成長中的主要活動——遊戲，已在諸多國內外的研究被指出，對學習經驗與表現的可能影響（馬行誼，2018；陳惠茹、簡淑真，2011；劉孝萱，2015；賴慶三、王錦銘，2010；Fiorelli & Russ, 2012），並可能為不同家庭幼兒認知學習與發展帶來不一樣的效果，然而，檢視上述這些研究主要是透過問卷調查，或質性訪談來蒐集資料，基本上也都是聚焦於遊戲對於幼兒認知表現的可能影響，但在實證證據之取得上，遊戲對於幼兒認知發展是否有顯著影響，顯然還不是非常貼切且直接的證據。

另外值得一提的是，幼兒園新課綱六大領域中的語文領域，最為重要的是理解與表達能力之培養，而藉由接觸不同類別文本的閱讀機會，可能有助幼兒的認知發展與閱讀能力之養成（教育部，2017）。例如，有研究發現幼兒早期閱讀經驗對日後在學齡階段的閱讀學習表

現有顯著的正向預測力（吳榕椒、張宇樑，2018；Gettinger & Stoiber, 2012），有好的閱讀能力無疑是生存的重要能力，幼兒的閱讀經驗愈充足，則愈有利幼兒的各項日後表現。承上述，關於幼兒認知發展階層化現象，過去大都從新資本論的觀點切入，較少探究與新課綱特別強調的遊戲與閱讀學習能否有利於不同家庭孩子的學習差距縮小，而其中更為細緻的作用如何，也還不夠清楚。因此，本研究聚焦於遊戲與閱讀的課程思維，對於幼兒認知發展階層化的作用機制探析，是較為創新的嘗試。

二、遊戲的重要性與影響

遊戲為幼兒天生的一種需求，其遊戲的動力來自於幼兒的好奇心及探索周圍環境的慾望，幼兒能在遊戲的過程中嘗試做新的事情，是主動參與且沒有固定模式的行為（Olgan & Kahriman-Öztürk, 2011），此外，於2017年公布的《幼兒園教保活動課程大綱》更指出：「幼兒天生喜歡遊戲，在遊戲自發的探索、操弄與發現」（教育部，2017）；因此，遊戲不只有趣，更是猶如「陽光、空氣、水」對人一樣不可缺少（楊淑朱、蔡佳燕，2010）。

不少研究指出，遊戲可能對於幼兒的認知發展有正面的影響（廖繼薇、黃永寬，2016；劉孝萱，2015；潘瑩芳等，2016）。因為成長中幼兒的遊戲行為可視為是發展之窗，幼兒於遊戲中所得技巧、行為、概念之發展，對於日後幼兒學習奠定重要的基礎（張春興，2017）。此外，遊戲也是幼兒成長中的重要元素之一，尤其是社會性遊戲方式為幼兒融入社會文化，更是增進其認知的重要活動（Olgan & Kahriman-Öztürk, 2011）。另外，Parten（1932）以社會發展的觀點提出幼兒社會性遊戲的分類方式，依社會參與度最低到最高依序分為無所事事行為、旁觀、單獨、平行、聯合及合作遊戲等六種。更值得

重視的是，Parten對於遊戲分類的方式，常被用來作為衡量幼兒社會發展合作層次的依據，它是增進幼兒認知發展的一種重要活動（賴慶三、王錦銘，2010）；在遊戲中能有助於提升幼兒的抽象思考能力，並從中學習社會角色和社會規則，從遊戲的互動中學習到分享、觀點取替、表徵替代等等，且能有助於幼兒思考能力的表現（馬行誼，2018）。即當遊戲有愈明顯的社會化，愈有可能促進幼兒的認知發展有正向的發揮（Fiorelli & Russ, 2012），相反地，遊戲方式愈不傾向社會性合作的幼兒，在遊戲中缺乏與同儕互動的機會，可能也不利於幼兒未來的認知學習（陳惠茹、簡淑真，2011）。總之，從以上各研究中，均可看出遊戲是幼兒時期增進認知發展較重視的教育方式，尤其近年來我國公布的《幼兒園教保活動課程大綱》的基本理念中，亦指出遊戲對於幼兒時期的重要性與其學習中的價值（教育部，2017），顯示我國對於遊戲的重視與支持。

歸納上述，本研究以Parten（1932）的幼兒社會性遊戲論作為幼兒社會性合作的論理與等級評分的根據，並假設幼兒遊戲時，遊戲方式愈傾向社會性合作，愈有可能促進幼兒較好的認知發展表現。

三、閱讀的重要性

閱讀是個人學習與適應生活中最重要的基本能力之一（Hamdan, Ghafar, Sihes, & Atan, 2010），而對於閱讀教育的重視，也反映在各國推動閱讀的浪潮中，甚至將學生閱讀活動的推廣與能力的提升，視為是國家重要教育政策與競爭力指標。另外，在2012、2015年的PISA閱讀調查結果發現，臺灣閱讀素養層級較低的學生比例仍然很高（臺灣PISA國家研究中心，2015），這也促使政府警覺到提升孩子閱讀的重要性，因此積極推動閱讀教育政策，如中小學悅讀101計畫、全國閱讀推動與圖書館管理系統聯合書目中心暨教育訓練、偏遠國民中小學推

動閱讀計畫等，希望透過豐富的閱讀資源，提升學生的閱讀行為及閱讀表現（教育部，2010）；此外，為了因應知識經濟時代的來臨，政府自2001年起陸續在各教育階段推動各項閱讀政策，並在2010年起將學齡前幼兒也納入閱讀推廣活動之中（教育部，2014），皆在激發與提升幼兒的讀書興趣，以及養成良好的閱讀習慣。

由上述可見閱讀教育受到政府的重視，尤其是學前教育階段，教保服務人員更需要將閱讀融入教學中，促使幼兒擁有更多的閱讀機會與經驗（Hamdan et al., 2010），且國內、外研究者亦大力主張閱讀對於個人發展的重要性。如吳榕椒與張宇樑（2018）即指出閱讀能力會影響到一生的成就，學童若未具備基本的閱讀能力，則未來無論在工作或生活上，可能會遭遇障礙。另一方面，林怡伶與張鑑如（2016）亦以102位幼兒為研究對象，結果顯示，家庭的閱讀環境愈好，親子間的閱讀頻率愈高，較能啟發幼兒閱讀的興趣；而相類似的結果並不缺乏，一旦在閱讀經驗早期取得先機的幼兒，經過一段時間的表現往往優於其他的同儕（Duff, Tomblin, & Catts, 2015）。相反地，早期閱讀較弱的幼兒，其不利的效果會不斷地累積，並使得日後與閱讀能力強的幼兒，會拉開其學習上的差距，形成馬太效應（Mathew effect）（簡淑真，2010）；更值得重視的是，Gettinger與Stoiber（2012）以參加“Head Start”計畫的幼兒為對象，發現閱讀能力會影響幼兒的認知發展。總而言之，以上相關文獻資料皆顯示好的閱讀能力是生存的重要能力，幼兒時期既然是奠定自主閱讀能力的關鍵期，更應豐富幼兒的閱讀經驗，當閱讀的書籍愈多，則愈有利幼兒的各項學習與認知發展。

基於上述的研究發現，本研究假設當幼兒愈積極參與閱讀，則愈有助於提高其認知發展；相對地，若幼兒早期無法提供良好的閱讀環境和缺乏閱讀的參與機會，則可能會明顯不利於其認知發展。

四、模型的精緻化：課室專注力的關鍵作用

近年來有關「課室專注力」的概念逐漸受到教育領域的重視（林玉雯、黃臺珠、劉嘉茹，2010）。課室專注力係指學生注意力聚焦於課室教師的教學活動（楊雅婷、陳奕樺，2013）。從訊息處理論的觀點，唯有學生能先專注於教師的教學，知識才能進行後續的訊息處理歷程。換言之，課室專注力是有效的學習關鍵（林鋐宇、周台傑，2010）。

一般而言，課室專注力既然是注意力的持續功能展現，故如何提升課室專注力，即顯得相當重要。楊雅婷與陳奕樺（2013）的研究發現，學生把注意力聚焦在課室教師教學活動的程度愈高，學習成就愈高；另外，亦有研究發現，早期幼兒專注力的發展對其國小認知學習表現的良窳扮演著關鍵性角色（林宜親等，2011）；再者，顏永森、胡學誠與柯天盛（2011）的研究結果顯示，孩子於學習中的專注力與認知發展有顯著正相關。由上述研究成果來看，課室專注力對於學習成就具有正向影響，而過去的相關研究多半集中在探討課室專注力與學習成就之間的關聯，較少檢驗其課室專注力與學習成就，以及與其他影響因子關係中所扮演的中介角色，例如，在本研究中假設新課綱所關注的遊戲與閱讀，可能經由課室專注力的中介作用而對不同家庭孩子認知發展的落差產生間接的影響。

過去的研究顯示，優質的遊戲可提升幼兒學習的專注力（廖繼薇、黃永寬，2016；劉孝萱，2015）。其中，廖繼薇與黃永寬（2016）利用運動遊戲做實驗，發現可增加幼兒專注力；其次，亦有國外研究指出，以遊戲為學習內容，可提升幼兒的專注力（Gernmeroth et al., 2019）。此外，在新課綱中所關注的閱讀，是各種學習的基礎，早期閱讀為影響認知發展的重要因素，亦是培養專注力的好方法（林玉雯等，2010）；進一步的研究發現，學齡前幼兒的專注程度可以有

效地經由閱讀的過程而有大幅度的提升（林家蕙、簡美宜，2014；陳奕蓉、陳惠茹，2017）；如果閱讀的學習需求無法在學齡前階段被滿足，則可能影響專注力的發展，進而導致幼兒的學習表現落後（吳楠椒、張宇樑，2018）。

有更多的研究發現，幼兒社經地位的差異，可能會影響幼兒的認知發展與表現，其中家長的教育程度愈高，家庭經濟條件愈好，愈可能提供豐沛的家庭資源，愈可能使得幼兒整體的認知發展與學習表現更好（Johnson et al., 2012; Kaspar, 2010; Lin et al., 2015; Tynkkynen et al., 2012）；相對地，低收入社經家庭的孩子因可享有的教育資源受到局限，往往會對認知發展帶來明顯的不利影響（Camerson et al., 2015），特別是當家長教育程度愈高，家庭文化資本愈豐富，其子女的學業表現愈佳（張芳全、林盈均，2018），由此推論父母的教育程度因素與幼兒認知發展有正向的關聯，而上述這些研究固然有著重要的研究發現，惟較少研究聚焦於遊戲、閱讀與課室專注力的相關研究。整合本研究前述所提及的諸多文獻，由於遊戲與閱讀可能會提升幼兒的專注力，進而提升其認知學習表現。值得的重視的是，家庭社經地位對於遊戲、閱讀及專注力的影響如何，在實徵研究上，指出高社經地位家庭的幼兒，有愈積極的閱讀習慣，進而使幼兒有愈好的認知表現（林俊瑩，2011；陳素燕、張毓仁、柯華葳，2011；Lin & Chen, 2015），因此，本研究假設幼兒的家庭社經背景愈佳，幼兒可能有積極的閱讀參與情形，進一步地使得幼兒的認知表現愈佳。不過，家庭社經背景對遊戲與課室專注力是否有顯著影響的研究並不多見，因此，關於遊戲與課室專注力的假設也就可能無法在此提出。

從上述研究結果可知，遊戲與閱讀是幼兒學習的重要途徑，也是影響幼兒專注力的成效關鍵。因此，吾人可假設幼兒的遊戲與閱讀情形會影響課室專注力，並進一步影響認知發展，再影響到幼兒。其

次，由於探討家庭社經背景對於遊戲與課室專注力的研究仍不多見，不過，及早進行不同社經背景對於遊戲與課室專注力是否進一步地影響認知發展提升的成效研究，卻非常重要。因此，本研究嘗試探究家庭社經背景對於遊戲、閱讀和課室專注力之間的關聯性，以及進一步對於幼兒認知發展的影響機制進行探討，藉以補強國內對此議題的研究缺口。最後，回顧過去幼兒認知發展相關議題的眾多研究成果，所關注的焦點多半以家庭教育資源之新資本觀點作為研究議題的重心，較少觸及新課綱思潮所提及的遊戲與閱讀，以及在對不同社經地位家庭幼兒認知發展的差異有何關鍵性的作用。而此議題探討，若發現遊戲與閱讀，以及隨之影響到的專注能力，確實對不同家庭社經地位的幼兒之認知發展有明顯的影響，則對日後如何縮小不同家庭社經地位幼兒認知發展的教育階層化現象，以及促進教育公平與實踐社會正義將有非常重要的指標意義。

參、研究方法

一、研究架構與假設

本研究以家庭社經背景為主要變項，其中為了簡化研究架構，遂以家庭經濟狀況、父親教育程度為代表，而性別及月齡為控制變項，遊戲、閱讀與課室專注力為中介變項，並探討這些變項在幼兒認知發展現況與落差之解釋扮演著何種角色，而依此目的所建構的研究架構詳如圖1所示。

依據前述所檢視的相關理論和研究發現，可更精緻地建立本研究的理論架構，詳如圖1所示。根據上述的研究架構，本研究提出以下幾個研究假設：

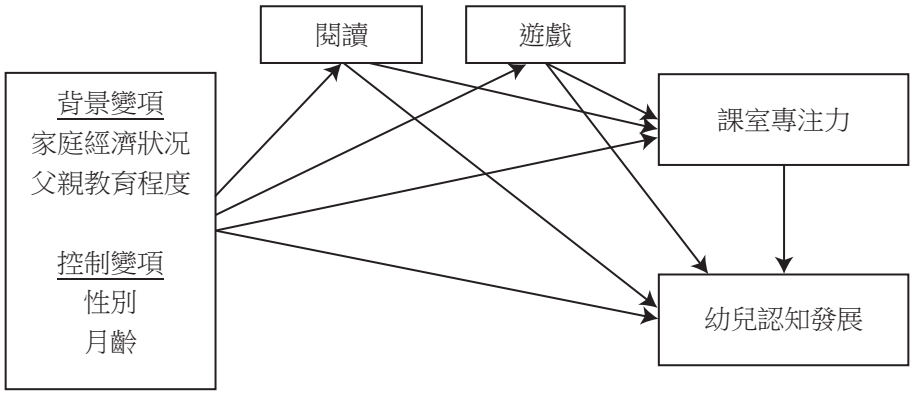

圖1　研究架構

（一）假設一：幼兒的家庭經濟愈貧困，愈不可能有積極的閱讀行為；其遊戲方式也會愈不傾向社會性合作；而專注力也愈不佳。

（二）假設二：父親的教育程度愈高，幼兒在閱讀方面也更積極的參與行為，其遊戲方式愈會傾向社會性合作；而專注力愈佳。

（三）假設三：幼兒在閱讀方面有更積極的參與行為，其在課堂上專注力會愈佳。

（四）假設四：幼兒在遊戲方面愈傾向社會性合作，其在課堂上專注力會愈佳。

另外，本研究亦假設不同社經背景的幼兒其認知發展是透過遊戲、閱讀和課室專注力之間的中介作用所造成的間接影響。依據前述的文獻檢討，本研究假設：

（五）假設五：幼兒遊戲方式愈傾向社會性合作，且愈有積極的閱讀行為，則幼兒在教室中愈專注，並進一步得使幼兒在認知發展上的表現愈好。

（六）假設六：家庭經濟狀況愈貧困，幼兒的遊戲方式愈會不傾向社會性合作，且幼兒在閱讀方面較不積極的參與，而這差異性應可

歸因於幼兒在教室中的專注力有所差異而造成的間接影響，使得幼兒認知發展愈不佳。

（七）假設七：父親的教育程度愈高，幼兒的遊戲方式愈傾向社會性合作，且幼兒在閱讀方面也有較積極的參與行為，而這應可歸因於幼兒在教室中的專注力愈佳的因素，使得幼兒認知發展愈佳。

不過，要進一步說明的是，部分家長社經背景對中介變項的影響，乃至於進一步對幼兒認知發展的影響，過去研究還不夠清楚，同時，這些背景變項與中介變項、依變項之間的關係也不是很清晰，特別是研究還相當少，因此，許多變項間的關係仍有待本研究的分析與探討始可釐清。

二、資料來源與研究對象

本研究以自編問卷為研究工具，於2016年9月，以及2017年3月（間隔七個月）兩個時間點，針對臺灣地區公、私立幼兒園，小到大班（含混齡班）的幼兒與其家長為對象，進行固定樣本追蹤調查及幼兒認知發展評估資料的蒐集。在研究工作進行前，先行取得幼兒園所與家長的同意後，才執行後續的施測與調查，共收取330筆資料。這330位幼兒園學生與其家長的資料，內容包括：幼兒就讀幼兒園時家庭經濟狀況、父親教育程度、幼兒性別、月齡、遊戲、閱讀、課室專注力與幼兒認知發展。其中，幼兒性別為類別變項，不適合做遺漏值的插補；其次，月齡雖為連續變項，但本研究認為不適合做遺漏值的插補，因此排除上述兩類的差補作業。其餘如家庭經濟狀況、遊戲、閱讀、課室專注力與幼兒認知發展的測量均為四點或五點量表的測量形式，在本研究中均採用隨機迴歸插補法（stochastic regression imputation）實施資料插補。隨機迴歸插補法主要是將缺失值視為隨機化發生，且缺失資料的發生與觀察的資料有關，但與未觀察到的資料

之間是獨立無關的，可讓插補前後的分析結果不致有太大的差異（王鴻龍、楊孟麗、陳俊如、林定香，2012）。最後共得有效樣本為317位，占缺補完成資料不到2%。

三、研究工具與測量

本研究的研究工具主要有家長問卷與幼兒認知評估兩部分，其中家長問卷包含了家庭社經與背景狀況及父親教育程度，至於幼兒的基本發展資料（如性別與月齡）、遊戲、閱讀、課室專注力與認知發展，則委由對幼兒情形最為熟知的幼兒園教保服務人員，依個別幼兒進行逐項能力之評估與填答。

在本研究所使用的變項中，幼兒性別、月齡、父親教育程度、家庭經濟狀況等測量皆來自於第一波家長的調查，至於遊戲、閱讀、課室與幼兒認知的測量則來自於第一、二波幼兒園教師及教保員協助填答的幼兒評估資料，詳細變項的測量如表1所示。為了避免研究模型設定上有因果順序倒置的問題，各變項的選取與運作均考量時間前後的順序性與合理性。

表 1　研究變項的測量內容與運作

變項名稱	變項的測量與運作
	研究架構（見圖1）
家庭經濟狀況（貧困）	請問您家中最近的經濟狀況如何？分別給1-4分，家庭富裕給1分，家庭貧困給4分，得分愈高，代表家庭愈貧困
父親教育程度	幼兒的父親接受正規學校教育的年數，屬於名義變項，國小=6年；國中=9年；高中=12年；專科=14年；大學=16年；研究所=18年
性別	為虛擬變項，以女生為對照組
月齡	請問幼兒的生日是？月齡介於27-73個月之間，平均值為56.61個月
遊戲	目前這幼兒在班上最主要參與的遊戲方式是？（單選，請選一個幼兒最主要的遊戲方式）？「只會在教室內遊蕩，不玩任何遊戲」、「在旁邊看別人玩，自己獨自一個人玩，且和其他幼兒玩不同的東西」、

表 1　研究變項的測量內容與運作（續）

變項名稱	變項的測量與運作
	「和其他幼兒玩類似的東西，但不與其他幼兒互動」、「會和其他幼兒玩相同的玩具，且有簡單的互動」、「能與其他幼兒一起玩，互動較親切，或一起玩扮家家酒，做角色扮演等共六個選項。依據社會參與度最低到最高，依序為無所事事行為、旁觀、單獨、平行、聯合及合作遊戲，分別給1-6分。得分愈高，代表幼兒的遊戲方式愈傾向社會性遊戲
閱讀	目前這幼兒常不常看圖畫書或故事書？依據「從不」、「很少」、「偶爾」、「經常」，由1到4予以評分，得分愈高，代表幼兒愈喜歡閱讀
課室專注力	題目如第一題為安靜且專心上課、第二題為能獨立完成工作和學習、第三題為能持續做一件事，直到完成為止，第四題為會願意主動學習。依回答（如無此能力、能力尚差、能力尚可、能力不錯、能力熟練、能力熟練且勝過班上大部分的幼兒、能力熟練且有超越年齡的表現）給1-7分，數值愈大，代表課室專注力愈高
學前認知發展	共有11題被用來作為兩波幼兒認知的測量，題目如下所示：這位幼兒在下列學習的能力如何？第一題為會加減算數、第二題為能認得注音符號或國字、第三題為能認得英文字母、第四題為能分辨顏色、第五題為能辨認數量的大小、多少、長短、第六題為會背詩、三字經、兒歌或手指謠、第七題為能正確且快速地歸類相同屬性的東西、第八題為具有正確使用工具測量的能力、第九題為能認得時間的概念、第十題為具有會正確區分大小、長短、第十一題為具有正確的空間概念。依回答「無此能力」、「能力尚差」、「能力尚可」、「能力不錯」、「能力熟練」、「能力熟練且勝過班上大部分的幼兒」、「能力熟練且有超越年齡的表現」，分別給1到7分。以主成分因素分析，並採oblimin斜交轉軸法，兩波萃取出一個因素，各波因素負荷量分別高於 .69與 .75，可解釋變異量66.58%、73.13%，信度分析值為 .94及 .96，顯示測量內在品質不差

肆、分析策略

本研究的目的主要聚焦在背景變項（家庭貧困、父親教育程度）對幼兒遊戲與閱讀參與中，透過課室專注力的中介作用，對幼兒認知發展及其發展的社經落差之關聯性探討。在分析的過程中，由於本研

究為非隨機抽樣，為了降低非隨機抽樣與其他可能變項對本研究的干擾，因此採結構方程模式（structural equation model）降低上述這些問題對研究結果可信度的衝擊，且為了排除其他變項的影響，因而納入月齡、幼兒性別兩個變項作為統計控制之用，這些變項皆可能對幼兒認知發展有一定的影響。首先，運用百分比次數分配，分析樣本背景變項、遊戲、閱讀及幼兒認知的整體概況。其次，在理論模型驗證方面，採AMOS 17.0版統計套裝軟體進行模型的檢定，以 .05作為統計考驗的顯著水準。此外，本研究在進行分析前，先檢視資料的特性，發現偏態係數之絕對值小於3，峰度係數絕對值亦小於10，參照Kline（2011）的標準，當可視為未違反常態，因此參數估計方法採用對非常態資料具有強韌性的最大概似法（maximum likelihood）來估計參數值（陳敏瑜、游錦雲，2013）。最後，在結構方程模式的分析中，主要依據Hair、Black與Babin（2010）的觀點，在整體適配度指標中，納入絕對適配指標、相對適配指標、簡效適配指標等三類指標，以此作為模式整體適配度之評鑑標準。其中，絕對適配指標採用χ^2考驗、GFI、SRMR及RMSEA；χ^2考驗受到樣本數影響很大，易導致理論模式遭到拒絕，故學者建議列為參考指標（黃芳銘，2007），而GFI須大於 .90、SRMR的數值須小於 .01、RMSEA指標的理想值小於 .80皆可視為合理。其次，在相對適配指標方面，則採用NNFI和CFI，兩個指標值必須大於 .90。最後，在簡效適配指標方面，則是採用PGFI及PNFI，兩者數值大於 .50，表示模式可接受。

伍、研究發現與討論

一、本研究各變項分析

首先，依據表2可發現家庭經濟狀況的平均數為1.16，及填答家庭貧困的比例並不高，而填答家庭經濟不差的比例是不低的。其次，父親的平均教育年數為14.05年（*SD* = 2.45），相當於專科以上學歷。再者，受試幼兒中以男生居多，達57.1%。最後，幼兒的平均月齡為56.52個月（*SD* = 8.92），即快接近5足歲。另外，在遊戲方面，可以發現幼兒在聯合遊戲的比例為32.8%（*N* = 104），不過，比例最高的因素為合作遊戲的61.2%（*N* = 194）。研究者進一步發現，閱讀方面，以勾選偶爾閱讀的比例達46.4%（*N* = 147）最高，其次為經常閱讀的比例占41.6%（*N* = 132）。緊接著要說明的是課室專注力，其中主動學習的平均數為4.26、獨立完事的平均數為4.23、安靜專心的平均數為4.21，堅持到底的平均數為4.18，專注力也不算低。至於認知發展的平均數為4.07，呈現幼兒有不差的認知發展。

表 2　背景變項、遊戲、閱讀、課室專注力與幼兒認知發展的描述性統計

變項	*N*	%	*M*	*SD*
家庭經濟狀況	317		1.16	0.57
家庭富裕	292	92.1%		
家庭小康	6	1.9%		
家庭尚可	13	4.1%		
家庭貧困	6	1.9%		
父親教育	317		14.05	2.45
性別	317			
男生	181	57.1%		
女生	136	42.9%		
月齡	317		56.52	8.92

表 2　背景變項、遊戲、閱讀、課室專注力與幼兒認知發展的描述性統計（續）

變項	*N*	%	*M*	*SD*
遊戲	317		5.52	0.71
無所事事	0	0%		
旁觀	2	0.6%		
單獨	6	1.9%		
平行	11	3.5%		
聯合	104	32.8%		
合作	194	61.2%		
閱讀	317		3.29	0.70
從不閱讀	3	0.9%		
很少閱讀	35	11.0%		
偶爾閱讀	147	46.4%		
經常閱讀	132	41.6%		
安靜專心	317		4.21	1.26
獨立完事	317		4.23	1.26
堅持到底	317		4.18	1.31
主動學習	317		4.26	1.24
認知發展一	317		4.06	1.09
認知發展二	317		4.07	1.07

二、研究模型的適配度檢定

本研究在參數估計後，發現研究模型的所有估計參數都沒有出現負的誤差變異，誤差變異皆達到 .05之顯著水準，表示未發現有估計值不合理的現象。再者，檢視模型估計參數間的相關絕對值最高為 .44，未接近1.00，初步顯示模型之界定沒有太大的問題。而估計模型潛在變項之估計參數與所屬的因素負荷量估計值方面，最低為 .88，最高為 .97，亦大致符合理想的標準。詳細分析結果如表3所示。另外，本研究在潛在變項之組成信度為 .96，也符合「需達 .60以上」的評鑑標準，

變異抽取量為 .87，亦符合理想評鑑標準。上述模型基本適配度的檢定結果，顯示本模型的測量品質尚稱理想（陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2003）。

表 3　潛在變項所屬觀察變項（課室專注力）之內在測量品質檢定

潛在變項 / 觀察指標	個別指標因素負荷量	潛在變項組成信度	平均變異量抽取量
安靜專心	.88	.96	.87
獨立完事	.97		
堅持到底	.96		
主動學習	.92		

表4所呈現的是整體適配度檢定結果。首先，卡方檢定χ^2（23）= 2.38，卡方檢定未達顯著水準，表示模型與觀察資料應屬適配。在其他適配性指標的檢定結果可發現，模型的GFI = .97及AGFI = .92，已大於 .90之理想標準；SRMR為 .02，則在 .05的理想規準內，模型契合度可接受；RMSEA為 .07，介於 .05～.08的合理適配範圍。再就相對適配指標，NFI、RFI、IFI、NNFI、CFI等五個數值皆大於 .90，意謂模式整體表現相當良好。從簡效適配指標來看PGFI = .41及PNFI = .41，雖未符合要高於 .50的理想標準，但已接近適配標準。

表 4　模型之整體適配度檢定摘要

評鑑類型	評鑑項目	分析結果	評鑑結果
絕對適配指標	χ^2達顯著	χ^2 = 2.38	良好適配
	GFI > .90	GFI = .97	良好適配
	AGFI > .90	AGFI = .92	良好適配
	RMSEA < .05良好	RMSEA = .07	合理適配
	SRMR < .05	SRMR = .02	良好適配

表 4　模型之整體適配度檢定摘要（續）

評鑑類型	評鑑項目	分析結果	評鑑結果
相對適配指標	NFI > .90	NFI = .97	良好適配
	RFI I > .90	RFI I = .94	良好適配
	IEI > .90	IEI = .98	良好適配
	NNFI > .90	NNFI = .96	良好適配
	CFI > .90	CFI = .98	良好適配
簡效適配指標	PGFI > .50	PGFI = .41	接近適配
	PNFI > .50	PNFI = .41	接近適配

三、研究模型變項之間的關聯性

首先，由表5可以發現，月齡較大的幼兒愈傾向社會性合作的遊戲方式（$\beta = .27$，$p < .01$），且幼兒的課室專注力（$\beta = .26$，$p < .01$）及認知發展也較佳（$\beta = .26$，$p < .01$）。其次，家庭愈貧困的幼兒，閱讀有明顯較不利的狀況（$\beta = -.11$，$p < .05$），而父親教育程度較高的家庭，其幼兒閱讀能力有較佳的情形（$\beta = .17$，$p < .05$）。且幼兒課室專注力（$\beta = .17$，$p < .01$）及認知發展（$\beta = .13$，$p < .01$）也明顯比父親教育程度較低的家庭幼兒要來的較佳。另外，遊戲方式愈傾向社會性合作的幼兒，會對課室專注力（$\beta = .24$，$p < .01$）有正面的影響。而後，更發現其閱讀能力較佳的幼兒，其課室專注力愈有正面的效果（$\beta = .33$，$p < .01$）。最後，課室專注力較高的幼兒其認知發展也有較佳的表現（$\beta = .45$，$p < .01$）。

整合上述研究發現，月齡較高的幼兒，愈傾向社會性合作的遊戲方式，且幼兒的課室專注力及認知發展也較佳。其次，父親教育程度較高的家庭，其幼兒閱讀能力有較佳的情形，且幼兒課室專注力及認知發展也明顯比父親教育程度較低的家庭為佳。再者，幼兒遊戲方式愈傾向社會性合作與愈積極參與閱讀行為，則幼兒課室專注力有較正

向的影響，進一步地對幼兒認知發展有較正向的影響。最後發現，出身於愈貧困及父親教育程度愈低之家庭，則閱讀機會愈少，課室專注力也就愈差，進而使幼兒在學前的認知發展愈不利，造成其認知發展與其他家庭幼兒的明顯差距。另一方面，模型總解釋變異量為 .37，解釋力不算低。各變項的關聯性與影響機制，簡要地呈現如圖2所示。

表 5　背景變項、遊戲、閱讀、課室專注力對幼兒認知發展的影響評估

變項	遊戲（β）	閱讀（β）	課室專注力（β）	認知發展（β）
家境貧困	−0.7 (−.06)	−.14 (−.11)*	.08 (.04)	.06 (.03)
父親教育	.02 (.07)	.05 (.17)*	.08 (.17)**	.06 (.13)*
男生	−.07(−.05)	−.15 (−.10)	−.32 (−.14)*	−.07 (−.03)
月齡	.02 (.27)**	−.00 (−.02)	.03 (.26)**	.03(.26)**
遊戲			.39 (.24)**	.04 (.03)
閱讀			.55 (.33)**	−.10 (−.06)
課室專注力				.42 (.45)**

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

四、討論

認知發展或學習成就在不同家庭社經背景中的幼兒身上，有著相當明顯的差距（Lin & Chen, 2015），社經背景較不利的幼兒，往往因家庭較為貧困，可提供的教育資源較為缺乏，因而導致日後明顯的學習落後現象（林俊瑩，2016；Camerson et al., 2015; Phillipson & Phillipson, 2012），因此，在臺灣常利用各種協助弱勢家庭的政策與措施來改善他們的困境，以縮小幼兒與其他同儕的學習落差（Hawkinson et al., 2013）。但值得注意的是，根據西方研究（Johnson et al., 2012）所提出的解釋，弱勢照顧補助之所以無助於提升幼兒教保品質，主要關乎於父母領取補助後，有沒有去做更好的教育選擇，或是確實提升

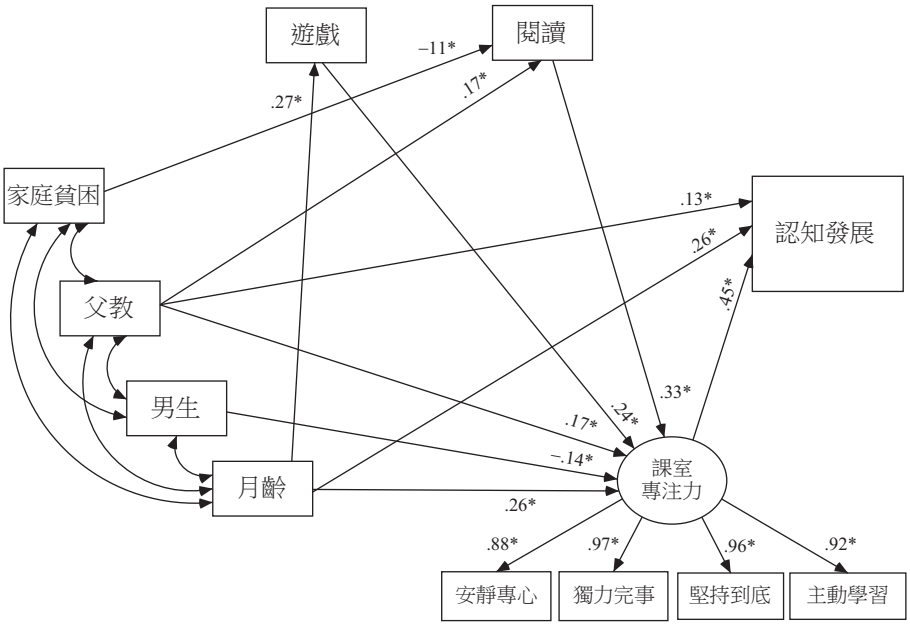

圖2　遊戲、閱讀及課室專注力對幼兒認知發展影響效果標準化係數估計省略控制變項與不顯著的估算結果
*$p < .05$

教育資源的品質。因此，過去對於學習與教育成就取得的相關實證成果，多半集中於探討家庭教育資源投注對幼兒學習與教育成就取得差異的影響，這些資源包括了家長的教育參與、補習與才藝學習等（Kuan, 2011; Liu et al., 2017; Tynkkynen et al., 2012），這些都是家庭提供給幼兒最普遍的教育資源，並可能進一步地對認知發展帶來明顯的影響。由上述來看，由於家庭的資源會對幼兒的認知發展有著關鍵性的影響，因而更加彰顯教育階層化之重要性（林信延、王舒芸，2015）。

不過，更值得思考的是，由當前既有的研究證據而言，主要皆聚焦於家庭社經背景及資源對幼兒學習發展的階層化影響，較少見對幼

兒學習課程之探析，尤其近年來在社會結構改變下，為了符應學前幼兒間個別差異極大的特性，更重視幼兒需求的學習機會（Gardner, 1983; Gregory & Burkman, 2012）；而我國政府為順應世界潮流，於2017年公布幼兒園的新課綱，其中更高度倡議幼教現場應具備遊戲（潘瑩芳等，2016；Fiorelli & Russ, 2012）與閱讀特性（吳楠椒、張宇樑，2018；Gettinger & Stoiber, 2012）的課程思維（教育部，2017），或許由於幼兒園新課綱尚處於推動與執行的初始階段，因此目前此議題強調的遊戲與閱讀，對於不同社經家庭幼兒認知發展階層化差異影響的研究仍不多見，不過，及早進行此一議題成效檢視的相關研究卻非常重要，因此，本研究的進行自有其價值與貢獻。

首先，本研究分析結果顯示，幼兒遊戲方式愈傾向於社會性合作，與愈積極參與閱讀行為，則幼兒課室專注力愈佳，此發現與先前研究者所主張的學前教育階段若能提供優質的遊戲與閱讀經驗，可促進幼兒專注力發展的研究結果是一致的（林家蕙、簡美宜，2014；段承汧、歐陽誾，2016；張鳳菊等，2010；Gernmeroth et al., 2019; Plass et al., 2015; Sylva, 2015），以上研究結果確實反映當前在幼兒學習領域中，高度重視遊戲與閱讀的課程思潮，相當有利於幼兒的專注力發展，而政府於2016年公告實施的《幼兒園教保活動課程大綱》，其中更是強調幼兒核心素養的培養，並統整幼兒六大領域能力（教育部，2017），此結果彰顯出學前教育在設計教學活動時，兼顧遊戲與閱讀之強化確有其必要性。

再者，本研究進一步發現，課室專注力愈佳，對幼兒認知發展有較正向的影響。而若幼兒遊戲方式愈傾向社會性合作，與愈積極閱讀，則愈能提升其課室專注力，進而對幼兒認知發展有較正面的影響，此結果亦凸顯了遊戲（劉孝萱，2015；Plass et al., 2015）與閱讀（Duff et al., 2015; Sylva, 2015）在幼兒學習發展上的重要性，尤其是在

以幼兒為中心的思維下，課程與教學設計應以幼兒為出發點，同時增加幼兒遊戲學習與同儕互動的機會，並提供幼兒有機會展現出閱讀的理解與表達能力（林怡伶、張鑑如，2016；教育部，2017），當有助透過課室專注力的中介作用，提升幼兒的認知發展，當然，這樣的結果尚需未來持續性地研究加以深究。

更重要的是，本研究發現出身於愈貧困及家長教育程度愈低之家庭，則幼兒愈少去閱讀，課室專注力也就愈差，進而造成其認知發展與其他家庭幼兒的明顯差距。此亦顯示出家庭的社經背景的確會對學前幼兒的認知發展帶來影響，其中又以出身於貧困的家庭會有負面的影響，此研究更驗證當家庭的經濟愈不佳，其子女的認知表現也會愈差（林俊瑩，2016；Camerson et al., 2015）。此外，也驗證閱讀除了對幼兒的認知發展有長足的影響外，更可能有消弭教育階層化的重要功能，上述的研究成果將其中的影響路徑很清楚地描述。尤其重要的是，閱讀往往花費的金錢不多，不至於增加家庭的經濟負擔，特別是政府積極推動閱讀教育政策，廣設圖書館（教育部，2010），因此，在提升幼兒閱讀行動方面應不至於造成家長困難。基於此，本研究凸顯出閱讀的重要功能，不但促進幼兒認知發展的效果很顯著，且花費金額不高，在生活中的執行易達成，同時更具有降低教育階層化所造成不公平之功能。因此，如何在沒有固定教科書且課程百花齊放的幼兒園中（幸曼玲、周于佩，2016），調整其課程，以及加強家長的教養知能，強化遊戲與閱讀思維與安排，將是日後相關學前教育課程設計與措施及調整的重要方向。

陸、結論與建議

一、結論

（一）幼兒遊戲方式愈傾向社會性合作，則在教室中愈專注；幼兒愈有積極的閱讀行為，則在教室中愈有專注的表現

本研究顯示，學前幼兒的遊戲方式愈接近Parten衡量幼兒社會發展的合作遊戲，幼兒在教室中的專注度愈好。此外，幼兒對於閱讀愈喜愛與積極，則對於專注力的提升有正向的影響。因此，學前教育階段若能提供優質的遊戲與閱讀經驗，對於促進幼兒專注力發展是很有成效的。

（二）幼兒遊戲方式愈傾向社會性合作，則在教室中愈專注且在認知發展上的表現愈好；幼兒愈有積極的閱讀行為，則在教室中愈有專注的表現，且進一步有利於認知學習

本研究發現，幼兒遊戲的方式愈傾向合作性，且愈喜歡與同儕一起遊戲，抑或幼兒愈喜愛閱讀的行為，愈常有機會去探索閱讀，其在學前階段學習過程專注力愈佳，進而有利於往後在認知學習上的表現。因此，遊戲與閱讀是幼兒學習的重要途徑，對於專注力有著顯著影響，也是未來幼兒認知學習表現的成效關鍵之一。

（三）出身於愈貧困與家長教育程度愈低之家庭，則幼兒愈少有機會去閱讀，幼兒在教室中的專注力也就愈差，不利於認知發展

根據分析結果顯示，學前階段父母的教育程度較低及家庭愈貧困，則低社經家庭也往往較無能力陪伴幼兒閱讀，造成幼兒較少有參與閱讀的行為，在上課的專注力愈差，進而造成其認知發展與其他一般家庭幼兒的明顯差距，更加擴大了教育階層化所造成不公平之現象。

二、建議

（一）對幼兒教育實務的建議

首先，如同本研究之發現，遊戲與閱讀對於課室專注力有正向的影響，且可進一步地促進幼兒認知發展的效果，因此，研究者認為當前學前教育機構，日後在相關幼兒園課程活動的規劃上，應讓幼兒有足夠的閱讀及遊戲時間，才能讓幼兒有深度探索的機會。其次，在幼兒園的環境規劃方面，應力求提供豐富的教育資源，例如：設置圖書區且每月添購書籍、設置扮演區與積木區且允許幼兒彼此之間有更密切相互溝通的機會。再者，建議政府或相關的教育單位應多舉辦親子遊戲與閱讀相關活動，帶動親子間的互動，讓幼兒能從親子活動中感受到家長對他們的重視，並激發幼兒對遊戲與閱讀的喜愛，從遊戲與閱讀的過程中提升認知能力。

另外，本研究也發現，閱讀會進一步地影響不同社經地位家庭幼兒認知發展的落差，具有彌平教育階層化所造成不公平之功能。因此，研究者認為當前學前教育機構，至少應重視三個現象，其一，閱讀在於促進幼兒認知發展的效果很顯著，且在生活中的執行較易達成；其二，閱讀對於低社經家庭的花費不至於造成沉重的負擔，成為落實教育公平的利器，應是往後家庭教育與研究重要的方向；其三，新課綱中所重視的閱讀具有彌平教育階層化所造成不公平之功能，對此，日後在相關幼兒園課程活動的輔導上應有更完善的辦法，力求幼兒園應落實以新課綱中強調的閱讀作為課程規劃的重點。更甚者，在幼兒園家校合作的教育參與活動的規劃上，可透過多元管道與策略，如加強親子聯絡簿、善用科技媒體傳播、舉辦各項親職教育講座、家庭的電訪或是面談、家長觀課等，除了宣導或輔導讓家長了解遊戲與閱讀對於幼兒教育階段的重要性之外，更應提升親師間的互動親密

性。特別是加強親師關係，往往只要透過科技軟體、聯絡簿或是接送時刻溝通的方式即可達成，花費的金錢與時間都很少，且不致於對教師造成太多的負擔，但對促進家長具備正確的教養方式之效果卻很顯著。

（二）對後續研究的建議

首先，本研究僅探究幼兒遊戲、閱讀與課室專注力對其認知發展階層化的現象，並未涵蓋幼兒其他面向的多元學習與發展（如社會能力與其他能力發展），故建議後續研究可擴大探討面向；此外，遊戲與閱讀是否對幼兒進入其他教育階段之學習表現及未來進入社會、職場的發展具有長期影響？以及遊戲與閱讀是否對幼兒的認知動態發展趨勢與速率具有顯著效果？目前研究成果都還相當少見。其次，影響幼兒認知發展的因素畢竟還有很多。除了本研究所關心的課室專注力之外，還有許多不可忽略的中介變項，例如，學校環境中，教師的教學風格、學習氛圍、學校環境設備等可能的因素（幸曼玲、周于佩，2016；楊淑朱、蔡佳燕，2010）。不過受限於本研究之焦點與統計技術，無法多元、全面性地探討其中可能的影響因素，因此，未來的研究可納入這些可能的重要因素，並修改理論模型後再做進一步地分析。

參考文獻

王鴻龍、楊孟麗、陳俊如、林定香（2012）。缺失資料在因素分析上的處理方法之研究。**教育科學研究期刊**，57（1）29-50。

吳榕椒、張宇樑（2018）。幼兒園教師在主題統整課程中實施弱勢幼兒閱讀差異化教學之專業發展歷程研究。**台東大學教育學報**，29（2），99-132。

林玉雯、黃台珠、劉嘉茹（2010）。課室學習專注力之研究——量表發展與分析應用。**科學教育學刊**，18，107-129。

林怡伶、張鑑如（2016）。學步兒氣質、家庭閱讀環境與閱讀興趣之關係初探。**人類發展與家庭學報**，17，67-90。

林宜親、李冠慧、宋玟欣、柯華葳、曾志朗、洪蘭、阮啟弘（2011）。以認知神經科學取向探討兒童注意力的發展和學習之關聯。**教育心理學報**，42，517-541。

林信延、王舒芸（2015）。公私協力托嬰中心的成就與限制：兒童照顧政策理念的檢視。**臺灣社會福利學刊**，12（2），15-55。

林家蕙、簡美宜（2014）。幼兒敘述理解與家庭閱讀環境之關係研究。**嘉大教育研究學刊**，32，33-66。

林俊瑩（2011）。兒童早期學習經驗與發展對臺灣地區青少年學習成長影響的縱貫性分析。載於國立東華大學舉辦之「**2011建國百年教育新趨勢—幼教之創新與實踐學術與實務交流研討會論文集**」（頁101-115），花蓮縣。

林俊瑩（2016）。學科補習之動態變化對學習成就族群落差的影響：以屏東縣小學生為例。**教育研究與發展期刊**，12（4），23-56。

林鋐宇、周台傑（2010）。國小兒童注意力測驗之編製。**特殊教育研究學刊**，35（2），29-53。

幸曼玲、周于佩（2016）。幼兒園教保活動課程大綱的實踐一位輔導訪視人員的觀察。**教科書研究**，10（3），101-131。

段承汧、歐陽誾（2016）。電子繪本教學對幼兒專注力及閱讀興趣影響之行動研究。**教育學誌**，35，85-143。

馬行誼（2018）。以「遊戲」調味的語文學習盛宴。**語文教育論壇**，18，1-11。

張芳全、林盈均（2018）。家長教育程度、文化資本、教育期望與學生學習信念對國語成就影響之研究。**臺北市立大學學報・教育類**，49（1），1-26。

張春興（2017）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**（二版）。臺北市：東華書局。

張鳳菊、黃永寬、黃士怡（2010）。幼兒運動遊戲對幼兒教育之價值。**幼兒教育年刊**，21，24-34。

教育部（2010）。**「悅讀101」教育部國民中小學提升閱讀計畫**。取自http://ireading.kh.edu.tw/plan/upload/教育部悅讀101計畫.pdf

教育部（2014）。**全國閱讀推動與圖書館管理系統網**。取自https://read.moe.edu.tw/jsp/national_lib/pub/index_page.jsp?schno=000000

教育部（2015）。**教育部國民及學前教育署補助國民中小學及幼兒園弱勢學生實施要點**（2015年05月28日修正）。取自https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL047648

教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：作者。

陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2003）。**多變量分析方法**。臺北市：五南。

陳奕蓉、陳惠茹（2017）。運用對話式共讀提升幼兒注意力之成效探討。**職能治療學會雜誌**，35（2），169-188。

陳敏瑜、游錦雲（2013）。以TIMSS資料檢視能力信念與任務價值對臺灣八年級學生數學成就的影響。**教育科學研究期刊**，58（3），153-186。

陳素燕、張毓仁、柯華葳（2011）。家長教育程度、閱讀態度和家庭閱讀活動對於學生閱讀成就的影響：PIRLS 2006。**教育心理學報**，43（5），357-376。

陳順利、黃毅志（2015）。解除Coleman等人報告書的魔咒：學校中的班級因素對學業成績之影響。**教育科學研究期刊**，60（2），111-138。

陳惠茹、簡淑真（2011）。幼兒在社會戲劇遊戲中的互動——以台北市一所公立托兒所幼兒為例。**輔仁民生學誌**，17（1），161-178。

黃怡靜、林俊瑩、吳新傑（2016）。幼兒弱勢補助與學習表現落差：「積極差別待遇」政策成效的檢視。**教育與多元文化研究**，14，213-251。

黃芳銘（2007）。**結構方程模式：理論與應用**。臺北市：五南。

楊淑朱、蔡佳燕（2010）。戰後台灣社會生態對兒童遊戲的影響。**幼兒教保研究期刊**，5，133-153。

楊雅婷、陳奕樺（2013）。課室專注力量表之建構。**教育研究與發展期刊**，9（4），1-28。

廖繼薇、黃永寬（2016）。情境教學式運動遊戲對幼兒專注力之影響。**幼兒運動遊戲年刊**，9，94-137。

臺灣PISA國家研究中心（2015）。**臺灣PISA結果報告**。臺北市：心理。

劉孝萱（2015）。幼兒遊戲促進品德發展。**幼兒運動遊戲年刊**，8，73-82。

潘瑩芳、林俊瑩、陳慧華（2016）。幼兒社會遊戲與認知能力、社會能力、問題解決能力關聯性之縱貫性研究。**教育與多元文化研究**，13，247-280。

賴慶三、王錦銘（2010）。科學玩具遊戲教學對國小五年級學生學習成效之研究。**科學教育研究與發展季刊**，56，29-52。

顏永森、胡學誠、柯天盛（2011）。數位學習注意力對學習成效影響之研究。**T&D飛訊**，112，1-12。

簡淑真（2010）。三種早期閱讀介入方案對社經弱勢幼兒的教學效果研究。**台東大學教育學報**，21（1），93-123。

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 71-112). London, England: Tavistock.

Camerson, C. E., Grimm, K. J., Steele, J. S., Castro-Schilo, L., & Grissmer, D. W. (2015). Nonlinear gompertz curve models of achievement gaps in mathematic

sand reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 789-804.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.

Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Mathew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(3), 853-864.

Fiorelli, J. A., & Russ, S. W. (2012). Pretend play, coping, and subjective well-being in children: A follow-up study. *American Journal of Play, 5*(1), 81-103.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Gernmeroth, C., Bodrova, E., Hess-day, C., Barjer, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it high, play it low examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play, 11*(2), 183-221.

Gettinger, M., & Stoiber, K. (2012). Curriculum-based early literacy assessment and differentiated instruction with high-risk preschoolers. *Reading Psychology, 33*(1), 11-46.

Gregory, G. H., & Burkman, A. (2012). *Differentiated literacy strategies for English language learners, grades K-6*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Hall.

Hamdan, A. R., Ghafar, M. N., Sihes, A. J., & Atan, S. B. (2010). The cognitive and meta-cognition strategies of foundation course students in teacher education institute in Malaysia. *European Journal of Social Sciences, 13*(1), 133-144.

Hawkinson, L., Griffen, A. S., Dong, N., & Maynard, R. A. (2013). The relationship between child care subsidies and children's cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 388-404.

Helm, J. H. (2012). From theory to curriculum: The project approach. In N. File, J.

J. Muellrt, & D. B. Wisneski (Eds.), *Curriculum in early childrood edu-cation: Reexamined, rediscovered, renewed* (pp. 67-79). New York, NY: Routledge.

Johnson, A. D., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2012). Child-care subsidies: Do they impact the quality of care children experience? *Child Development, 83*(4), 1444-1461.

Kaspar, B. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140-165.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.) New York, NY: Guilford.

Kuan, P.-Y. (2011). Effects of cram schooling on mathematics performance: Evidence from junior high students in Taiwan. *Comparative Education Review, 55*(3), 342-369.

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. New York, NY: Cambridge.

Lin, C.-Y., & Chen, C.-H. (2015). Early childhood family learning environment's influence on adolescent learning achievement in Taiwan. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(2), 20-29.

Lin, C.-Y., Hsieh, Y.-H., & Chen, C.-H. (2015). Use of latent growth curve modeling for assessing the effects of summer and after-school learning on adolescent students' achievement gap. *Asia Pacific Education Review, 16*(1), 49-61.

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge, England: Cambridge University.

Liu, Y.-C., Lin, C.-Y., Chen, H.-H., & Huang, H. (2017). The effects of cram schooling on the ethnic learning achievement gap: Evidence from elementary school students in Taiwan. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 16*(1), 84-102.

Mirashrafi, S. B., Bol, G., & Nakhaiezadeh, G. (2013).The effect of family background, socioeconomic status and individual factors on university admission in Iran. *International Journal for Cross Disciplinary Subjects in Education, 4*(2), 1130-1136.

National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf

Olgan, R., & Kahriman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Education and Science, 36*(16), 85-97.

Office of Head Start. (2014). *Head start program fact sheet: Fiscal year: 2014*. Retrieved from https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/head-start-program-facts-fiscal-year-2014

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243-269.

Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review, 13*(3), 495-508.

Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist, 50*(4), 258-283.

Raikes, H., Torquati, J., Wang, C., & Shjegstad, B. (2012). Parent experiences with state child care subsidy systems and their perceptions of choice and quality in care selected. *Early Education and Development, 23*(4), 558-582.

Sylva, K. (2015). Preschools turn children on to learning, says study. *Education Journal, 254*, 12.

Tynkkynen, L., Vuori, J., & Salmela-Aro, K. (2012). The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents' educational aspirations for their adolescent children. *European Journal of*

Developmental Psychology, 9(6), 695-711.

Wang, S., Allen, R. J., Lee, J.-R., & Hsieh, C.-E. (2015). Evaluating the developmental trajectory of the episodic buffer component of working memory and its relation to word recognition in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 133*, 16-28.

06-4-張凱程_p119-156.indd 156 2021/5/17 下午 02:25:32

《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

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

描後電子檔以e-mail寄至jrs.edubook@gmail.com。

收費單位：花師教育學院

↓

收費項目：教育與多元文化研究期刊

↓

付款方式（下列三選一）
一、ATM轉帳ATM
二、超商繳費
三、郵局臨櫃繳款

↓

確認送出

↓

列印繳費單
繳費後請將刊登費繳交證明留存

↓

將繳費證明掃描後以e-mail
寄至jrs.edubook@gmail.com

訂 戶 須 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。

2.**補書辦法：**
a.本刊於每年5、11月出刊，您若在隔月中仍未收到期刊，請在服務時間內電洽，本社將在查明原因後立刻為您補寄。
b.若補書超過1期，恕不補寄。
c.若信箱投遞不易，建議您改用掛號郵寄。
d.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，並註明新地址傳真。
（電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改）

■ 出版品訂購辦法

1.**信用卡傳真訂購：**
請填妥本期信用卡訂閱單資料後，傳真至 24 小時傳真專線（02）2388-0877

2.ATM**銀行轉帳訂購：**
請將款項匯至以下帳戶，並請於存根聯註明：
1. 書號；2. 書名；3. 購買數量；4. 購書金額明細；5. 購買人聯繫電話
並請將存根聯傳真或以 Line 傳送給我們（Line ID：23880877）
銀行：國泰世華商業銀行　館前分行
帳號：001-03-098375-7
戶名：高等教育文化事業有限公司

3.**網路訂購：**高點網路書店：http://publish.get.com.tw/ 或
元照網路書店：http://www.angle.com.tw/magazine/magazine.asp

4.**電話訂購：**（02）2388-5899 有專人為您服務

◎諮詢專線：（02）2388-5899轉185
◎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

【教育與多元文化研究】
高等教育文化事業有限公司／信用卡專用訂閱單

■ 國內訂閱價格

單冊	個人訂戶	機關團體
220元	440元	880元

（含郵資處理費）

■ 訂閱人資料

我要自_____年_____月（或第____期）起訂閱

□新訂戶 訂閱年數：□一年 □二年

■ 訂購人基本資料（為維護您的權益，請詳細填寫以下資料）

姓名（機關名稱）：_____

職業：□教師（□國小 □國中 □高中職 □大專） 任教學校：_____ 教授科目：_____

□在校學生－學校：_____ 科系 _____

□社會人士－行業別：_____

電話：(H) _____ (O) _____

(fax) _____

行動電話：_____ e-mail：_____

寄書地址：□□□ _____

■ 雜誌郵寄方式：□平信（免郵資） □掛號（每年加收費用請來電或加入Line洽客服人員）

■ 開立發票：□二聯式 □三聯式（統一編號：_____）

發票抬頭：_____

■ 信用卡訂閱憑證

信用卡發卡銀行：_____卡別：□VISA □MASTER □JCB

有效期限：（西元）_____年____月

信用卡卡號：_____-_____-_____-_____-_____（需填寫卡片背面後3碼，共計19碼）

訂閱日期：_____年_____月_____日

訂閱總金額：新台幣_____萬_____仟_____佰_____拾_____元整（請以中文大寫）

持卡人簽名：_____（需與信用卡簽名同）

《備註》持卡人聲明已受前項告知，並同意依照信用卡使用約定，一經訂購或使用物品，均應按照所示之全部金額，付款予發卡銀行。授權號碼_____（由本社填寫）

■填妥本單後，可傳真至02-2388-0877或以LINE傳送訂購，LINE ID：23880877

【100台北市館前路26號6樓】（請勿重複傳真，以免產生重複扣款情形）