

教育與多元文化研究

Journal of Educational and
Multicultural Research

研究論文

2021 / 11

第24期

- 家庭社經地位對數學學習成就的影響：
多重中介變項之探究
/ 張芳全
- 以學習權保障為底蘊之多元文化教育圖像探究——
兼論《終身學習法》與《原住民族教育法》的法制設計
/ 宋峻杰
- 閱讀學科教學知識內涵及背景因素影響之探討
/ 劉佩雲
- 一個布農族父親的親職敘說：在親職教育上的意涵
/ 林斐霜



國立東華大學花師教育學院 主編

本刊110年獲科技部人文社會科學研究中心補助

H·EDU
高等教育

教育與多元文化研究 November 2021 No.24

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- **The Impacted Factors of Family Socioeconomic Status on Mathematics Learning Achievement: Multiple Mediators to Explore**

Fang-Chung Chang

- **An Exploration of Multicultural Education Image Based on the Protection of the Right to Learn- With on the Legal System Design of “Lifelong Learning Act” and “Education Act for Indigenous Peoples”**

Chun-Chieh Sung

- **An Exploration of Reading Pedagogical Content Knowledge and Factors Influencing Students’ Perception**

Pei-Yun Liu

- **Parenting Narratives of a Father from the Bunun People: Implications for Parenting Education**

Fei-Shuang Lin



National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education



定價：220元

GPN:2009803125

第 24 期

創刊年月：2009 年 12 月

出版年月：2021 年 11 月

教育與多元文化研究

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：潘文福 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）

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

郭丁瑩 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

本刊110年獲科技部人文社會科學研究中心補助

**Journal of Educational
and Multicultural Research**

No. 24

November, 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 : Pan, Wen-Fu, 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 :

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 and Director, 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 : edujournal@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



目次

壹、論文

- 家庭社經地位對數學學習成就的影響：多重中介變項之探究
..... 張芳全 1
- 以學習權保障為底蘊之多元文化教育圖像探究——兼論
《終身學習法》與《原住民族教育法》的法制設計
..... 宋峻杰 45
- 閱讀學科教學知識內涵及背景因素影響之探討
..... 劉佩雲 85
- 一位布農族父親的親職敘說：在親職教育上的意涵
..... 林斐霜 125

貳、本刊訊息

- 《教育與多元文化研究》徵稿辦法 169

Contents

The Impacted Factors of Family Socioeconomic Status on Mathematics Learning Achievement: Multiple Mediators to Explore <i>Fang-Chung Chang</i>	1
An Exploration of Multicultural Education Image Based on the Protection of the Right to Learn - With on the Legal System Design of “Lifelong Learning Act” and “Education Act for Indigenous Peoples” <i>Chun-Chieh Sung</i>	45
An Exploration of Reading Pedagogical Content Knowledge and Factors Influencing Students’ Perception <i>Pei-Yun Liu</i>	85
Parenting Narratives of a Father from the Bunun People: Implications for Parenting Education <i>Fei-Shuang Lin</i> ...	125

主編的話

本期一共收錄四篇文章，經過嚴格審查與篩選，一如以往皆是一時之選。第一篇作者張芳全以基隆市七年級生學習狀況調查資料庫為分析樣本，並採用多重中介模式，透過拔靴法檢定家庭社經地位影響學習成就因素的中介效果。首先，研究發現分析樣本的家庭社經地位，會影響其文化資本、補習時間、數學學習動機與教育期望；其次，家庭社經地位、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望影響數學學習成就；再者，家庭社經地位分別透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望，進而影響數學學習成就具有完全中介效果；最後，家庭社經地位透過四個中介變項整體影響數學學習成就的間接效果量，依序為教育期望、文化資本、學習動機與補習時間。第二篇文章乃從《教育基本法》第1條規定之落實保障全人民「學習權」的觀點出發，探究符合我國國情及國家憲政整體發展目標（確立多元文化國原則之生命共同體）的多元文化教育圖像。作者宋峻杰提出應透過以學習權保障為核心的終身學習制度，落實「永續教育」層次上之多元文化教育，並持續朝向「協合形式」的多元文化主義實踐推動，方能符應我國民主憲政社會發展方向的立場。

劉佩雲在第三篇文章中以879名國小五、六年級學生為對象進行問卷調查，目的在探究教師的閱讀學科教學知識內涵，以及不同背景因素在閱讀學科教學知識的差異情形。根據主要研究發現，閱讀學科教學知識內涵包括學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識、以及評量學生理解的知識。其中國小學童對教師閱讀學科內容知識的知覺最高，女性或畢業於教育大學語文教育科系教師的閱讀學科教學知識較佳，初任教師或近三年研習次數少於5次的教師之閱讀學科教學知識較低。第四篇文章則是在探討一位布農族父親的親職經驗，以及探討

使用親職敘說作為親職教育方法的可行性。作者林斐霜以親職故事敘說方式，讓參與者調整和講述關於他生活的各個故事的線索。與之同時，作者亦採用詮釋現象學方法以深入瞭解家長的生活世界，認為其中很多事情當事人自己是不覺察的，並提供一種解釋參與者親職旅程的方法。研究最後發現，親職敘說其實對父職實踐和親子關係都產生了積極影響。

隨著2021年底的疫情趨緩漸現曙光，編輯團隊亦相互砥礪、深自期許，盼以更佳內容與出版品質與讀者共享，2022轉眼在即，敬請各界先進持續賜稿，期待來春下期繼創佳績。

總編輯

陳成宏 謹誌

2021年11月

家庭社經地位對數學學習成就的影響： 多重中介變項之探究

張芳全*



摘要

學生的家庭社經地位是解釋學習成就的重要因素之一。家庭社經地位影響學習成就存在著中介因素，但現有研究常以單一中介因素，並以Baron與Kenny（1986）或Sobel（1982）的方法來檢定，這些方法並未考量資料常態性，其分析結果備受質疑。本研究以多重中介為模式，透過拔靴法檢定家庭社經地位影響學習成就因素的中介效果。本研究以基隆市國民中學學習狀況調查資料庫七年級生2,750筆資料為分析樣本。獲得以下結論：一、家庭社經地位影響其文化資本、補習時間、學習動機與教育期望；二、家庭社經地位、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望影響數學學習成就；三、家庭社經地位分別透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望，進而影響數學學習成就具有完全中介效果。就整體而言，家庭社經地位透過四個中介變項整體影響數學學習成就，而這些中介變項間接效果量依序為教育期望、文化資本、學習動機與補習時間。本研究之貢獻在於運用多重中介變項探討家庭社經地位與學習成就的影響關係，找出影響學習表現

* 張芳全：國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

電子郵件：fcchang@tea.ntue.edu.tw

收件日期：2020.05.15；修改日期：2020.09.30；接受日期：2021.03.18

的重要因素，提出改善學生學習表現的因應策略。

關鍵字：文化資本、家庭社經地位、教育期望、數學學習成就、學習
動機

The Impacted Factors of Family Socioeconomic Status on Mathematics Learning Achievement: Multiple Mediators to Explore

Fang-Chung Chang*

Abstract

Students' family social and economic status is one of the important factors explaining learning achievements. However, there are mediated factors between family socioeconomic status, and learning achievements. Existing studies often used a single mediator and used the methods of Baron and Kenny (1986) or Sobel (1982) to test. However, these methods did not consider the normality of data, and their analysis results were questioned. This study used multiple mediators as a model and examined the mediating effect of family socioeconomic status that affected learning achievements by the method of bootstrapping. In the study, 2,750 students from the 7th graders of the Keelung National Middle School Learning Survey Database were used as analysis samples. The following conclusions were obtained: 1. Family socioeconomic influenced its cultural capital, tutoring time, mathematics learning motivation and educational expectations. 2. Family socioeconomic status, cultural capital, time for tutoring mathematics, learning motivation and educational expectations affected mathematics learning achievements. 3. Family socioeconomic status had a mediating effect through family cultural capital, after-school tutoring time, learning motivation, educational expectations influenced on mathematics learning achievement respectively. At the same time, those mediators had an also completely mediating effect

* Fang-Chung Chang: Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education
E-mail: fcchang@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: 2020.05.15; Revised: 2020.09.30; Accepted: 2021.03.18



between family socioeconomic status and mathematics learning achievement. The indirect effects of these mediators were, in order, educational expectation, cultural capital, learning motivation, and tutoring time. The contribution of this research was to use multiple mediators to explore the relationship between family socioeconomic status and learning achievement, found important factors affecting learning performance, and proposed corresponding strategies to improve student learning performance.

Keywords: cultural capital, educational expectations, family socioeconomic status, mathematical academic achievement, learning motivation

壹、緒論

一、研究動機

與學習成就有關的因素相當多元，家庭結構、家庭社經地位（social economic status, SES）、家庭子女數、家庭文化資本、課後補習情形、族群、性別、學校所在位置、學生特質、學校文化及教育經費或師生互動等，皆可能影響學習成就表現（李佩嫻、黃毅志，2011；Davis-Kean, 2005; Jeynes, 2007; Pearce, 2006），其中家庭SES是學習成就影響的重要因素之一。許多研究（林慧敏、黃毅志，2009；詹秀雯、張芳全，2014；Davis-Kean, 2005）支持家庭SES與家庭文化資本多寡有關，同時對於學業成就有其重要影響，家庭SES高，家庭文化資本豐富，擁有學習資源較多，可以提高學習成就。也有研究將學生課後補習時間或活動納入家庭文化資本，視補習為家庭文化資本的一環（羅淑苑、黃毅志，2016）。臺灣的國中生在升學制度下，課後補習是重要項目，也是文化資本的一環，尤其在升學過程之中，數學是重要的學習領域之一。本研究將家庭文化資本與課後補習數學時間區分，納入分析探究，以瞭解國中生的家庭SES、家庭文化資本、課後補習對於數學學習成就的解釋力，與現有研究不同。

陳奎熹（1990）指出，學生背景影響教育成就存在著中介變項。雖然有一些研究從學生特質，如學生自信心、學習信念及學習動機對學習成就的探討（吳坤璋、黃台珠、吳裕益，2005；Ismail & Awang, 2008），但是他們並沒有將這些變項視為是家庭SES對學習成就的中介因素，而學習動機是重要的中介因素之一。在不同家庭成長的教養方式不同，所以子女有不同的學習動機（Ginsburg & Bronstein, 1993）。Callan、Marchant、Finch與German（2016）從60多個國家的



資料分析發現，家庭SES較高國家學生在數學、閱讀與科學成就方面高於低SES國家學生，來自低SES國家學生運用學習策略與學習成就較無關聯性。學習策略的運用是學習動機與學習方式的一種反映，學習動機愈強的學生會主動地或更有意願從事提高學習變化與投入學習活動。換言之，學習動機是個人學習願意完成任務的驅力，它與家庭SES有關。Glynn、Taasobshirazi與Brickman（2009）以探索性因素分析將科學學習動機分為內在動機（intrinsic motivation）、自我效能（self-efficacy）、自我決定（self-determination）、職涯動機（career motivation）和學業成就動機（grade motivation），上述各面向的解釋力分別為35.33%、7.13%、8.84%、11.31%與5.03%，可見學習內在動機對學習成就表現的影響相當重要。究竟國中學生數學學習動機在家庭SES與數學學習成就之間的中介變項影響為何呢？是本研究欲探究的重點之一。

除了學生的家庭SES、文化資本、補習時間及學習動機會影響學習成就之外，教育期望也是影響學習成就表現的因素，也是中介因素之一。學生自我教育期望高，代表學生自我要求高，期待完成更高的教育等級及學業表現。家長對子女的教育期望，亦對於子女的學習成就表現有影響力。許多研究（張芳全，2006a；張芳全、張秀穗，2017；陳奎熹，1990）指出，教育期望是介於家庭SES與學習成就之間可能影響學習成就的重要變項。由上述可知，與學習成就表現的相關因素不會僅有預測變項與解釋變項之間的簡單關係，在兩個變項之間應有中介因素存在。陳奎熹（1990）指出，學生背景影響教育成就存在著中介變項，學生的家庭社會階層不會直接影響教育成就，而是透過物質條件、成就動機、抱負水準、教育態度、智商、價值觀念等因素。詹秀雯與張芳全（2014）分析發現，家庭SES透過家長參與、學習態度、學習技巧、同儕互動進而影響學習成就。因此，本研究除了分析家庭

SES對學習成就的影響之外，更探討四個中介因素對於數學學習成就的影響情形。

現有研究於評估中介效果常以Baron與Kenny（1986）或Sobel（1982）所提出的方法來探究，然而，這些方法並未考量資料常態問題，他們的分析方式備受質疑（Cheung & Lau, 2008; MacKinnon, 2008; Shrout & Bolger, 2002）。拔靴法（bootstrapping）可以克服上述的問題（Hayes, 2009），因此本研究以拔靴法檢定家庭SES影響學習成就因素的中介效果。本研究以多重中介變項，也就是學生的家庭SES是否透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望，再影響數學學習成就。簡言之，家庭SES與數學學習成就之間是否存在著四個中介因素（文化資本、補習時間、學習動機與教育期望）是本研究探討之重點。

二、研究目的

本研究目的如下：（一）瞭解國中生的家庭SES對文化資本、教育期望、學習動機、補習時間的影響情形；（二）探討國中生的家庭SES、文化資本、教育期望、學習動機、補習時間對數學學習成就之影響情形；（三）瞭解國中生的家庭SES透過中介變項（文化資本、補習時間、學習動機、教育期望）對數學學習成就之中介效果。

貳、文獻探討

一、家庭SES的理論與學習成就

家庭SES是衡量社會階層高低的指標，它的內涵是由個人或家庭經濟所得、職業聲望與教育程度所組成。SES愈高者，所擁有可提供子女學習資源與機會，相對於低社會階層者高，因而也影響子女學



習表現與成就取得。它提供一個預測青少年教育期待與學習表現的重要因素，尤其低所得家庭相較於高所得家庭子女的自我教育期待還要低，因而他們的學習表現比較差（Goyette & Xie, 1999; Hill et al., 2004; Kao & Tienda, 1998; Mau & Bikos, 2000）。以家庭SES與學習成就進行後設分析發現，兩者有顯著相關。如Sirin（2005）選用1990～2000年學術期刊的101,157位學生、6,871所學校及128個學區的資料後設分析發現，家庭SES與學習成就有中度顯著相關。雖然各國的文化及經濟環境不同，然而，家庭SES仍然是影響各國學生學習表現的重要因素。Callan等人（2016）運用60多個參與國際學生能力評量計劃（Programme for International Student Assessment）的國家分析發現，來自於家庭SES較高國家的學生在數學、閱讀與科學成就平均高出來自低SES國家學生有84～104分，進一步分析發現，來自低SES國家的學生所運用的學習策略與學習成就較無關聯性。Lawson與Farah（2017）運用6～15歲樣本追蹤研究發現，家庭SES可以顯著預測2年後的閱讀與數學學習成就。Sengul、Zhang與Leroux（2019）運用多層次分析發現，來自於雙親家庭（相較於單親家庭）、以及較高的家庭SES，學生的數學學習成就愈高，學生的家庭SES與就讀都會區的公立學校顯著對數學學習成就有正向影響。由上述可知，家庭SES愈高，學生的學習認知策略、學習資源、教育期待、文化資本與學習成就會愈高。這些皆為本研究假設之依據。

二、文化資本的意涵及理論與學習表現

家庭文化資本是指家庭中擁有有形與無形的學習資源，可提供與支持子女學習的相關媒介。家庭文化資本可以影響子女的學習成就，其內涵甚廣，包括家庭學習資源、雙親教育程度、經濟收入、家庭的社會資本及家長參與子女的學習，例如，家長對子女的教育價值觀、

教育期望、參與學校活動 (Aldous, 2006; Yan & Lin, 2005)。Bourdieu (1986, p. 245) 在資本形式 (The forms of capital) 將資本分為：(一) 經濟資本 (economic capital)，可直接轉換成金錢，成為其他資本源頭；(二) 社會資本 (social capital)，社會關係網路所形成的資源；(三) 文化資本 (cultural capital)，由語言、行為習慣、價值觀、知識技能及生活習慣等 (如文憑、學位)；(四) 象徵資本 (symbolic capital)，是社會資本與文化資本之一，它可以透過轉換，如從文化資本轉換為社會資本，如個人教育程度高，可能會有更多的社會關係。文化資本理論認為，上層階級將其擁有的資源於潛移默化中移轉給下一代，使他們內化成為潛在習性，這種習性反映出個體所屬階級的文化資本。上述觀點已有許多研究支持其對學習表現有正向影響 (Jæger & Holm, 2007; Katsillis & Rubinson, 1990)。詹秀雯與張芳全 (2014) 分析發現，家庭文化資本與家長參與子女學習愈多對學習成就有提升效果。也有許多研究發現，家長教育程度及家庭學習資源對學習成就有正向顯著影響 (Chiu & Xihua, 2008; Ismail & Awang, 2008)。Caprara (2016) 研究巴西的中學生發現，家庭文化資本與學習成就有顯著正向影響，尤其是家長教育程度、電腦擁有數、學生可以接近網路、可以閱讀報紙與學習成就具有關鍵的影響力。Çiftçi與Yıldız (2019) 以國際數學與科學成就趨勢調查 (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) 的2003、2007、2011及2015年的資料後設分析發現，學生的自信心除了是影響數學學習成就表現的重要因素之外，學生家庭SES的經濟、文化及社會資本也是影響數學學習成就的重要因素。由上述可以瞭解家庭文化資本對於子女學習表現具有重要影響。本研究的文化資本著重於家庭學習資源，也就是家庭提供給子女學習的圖書、設備及電腦等對學習表現的影響，並不包括社會資本；而家長教育期望也是文化資本之一，本研究將學生教育期望融入家長教育



期望，於下一段說明之。

三、教育期望的意涵及理論與學習成就

本研究的中介變項之一為教育期望。教育期望與學習表現有其學理依據。學生有不同的來源期望，包括個人教育期望、教師對學生的教育期望、家長對子女的教育期望、或重要他人對個體的教育期望。學生的家長若有較高的教育期望比起低教育期望的子女可以獲得較高的學習表現、較高標準化測驗分數及持續較長的學校學習（Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006; Vartanian, Karen, Buck, & Cadge, 2007）。不管是學習者個人自我期望，或是他人給予學習者個體高度的教育期望，都會讓學習者有較高的學習抱負，進而獲得更好的學習表現與更高的學位（Hossler & Stage, 1992）。也就是他人的期待與自我期待對學習者皆會有學習正向助益，以學習者而言，代表自己希望朝向更好表現；以他人期待而言，他人期待會給學習者學習壓力，帶給學習者的期待方向。Benner與Mistry（2007）研究指出，母親的教育期望對子女教育期望有 .20 的顯著影響，而子女的教育期望再正向影響其學習表現。Yamamoto與Holloway（2010）的研究也指出，教育期望透過學生自我學習效能、家長參與及教師期望而影響學生的學習表現。家長對子女抱持著正向信念與期望，也影響子女的學習能力與學業信念（Meece, Glienke, & Burg, 2006）。家長教育期望對子女學習成就產生影響係因家長傳達給孩童有能力可以完成某一種學習表現，子女感受家長期待因而積極努力，進而提升他們的學習信念與學業表現的效能感（Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Parsons, Adler, & Kaczala, 1982）。學生若感受到本身有能力可以獲得更高的成績或較高的測驗分數，未來學習表現也會比較好。由上述可知，不管教育期望（包括學習者自我教育期望、家長與教師的教育期望）是一個中介變項或自

變項，它都對學習成就有提升效果。這也是作為本研究假設的依據。

四、學習動機的意涵、自我決定理論與學習成就

學生學習數學的動力與學習動機有關。本研究於學習動機以自我決定論（self-determination theory）來詮釋，它將學習動機區分為多種類型，內在動機就是其中之一，可以合理地解釋學習者學習成就表現。自我決定論認為個體自我決定程度與其對行為及目標之設定有重要的關聯；一個具有高度自我決定程度者，其行為動機是由內在動機所主宰，這樣的人即使在缺乏外在酬賞與回饋的情況下，也能自願持續地從事某項行為，並在行為的過程中獲得滿足及快樂，更能促進下一步自主行為及內在動機的增強（林烘煜、唐淑華，2008）。換言之，學生內在動機愈高，學習成就表現會愈好。Deci與Ryan（1985）的自我決定理論指出，個體內在的各種需求可視為與生俱來，而個體的各種行為是為了滿足與生俱來的需求所產生的反應。Deci與Ryan將動機分為無動機、外在動機與內在動機，而外在動機依個體其內化程度可分為四種調節，即外在調節（external regulation）、內化調節（introjection regulation）、認同調節（identification regulation）與整合調節（integration regulation）。學生的能力、智商及技能無法完全地解釋他們的學習成就表現（Graham & Hudley, 2005; Schunk & Zimmerman, 2007）。許多研究（Areepattamannil & Freeman, 2008; Lee, McInerney, Liem, & Ortiga, 2010）亦指出，有一些其他重要因素決定學生的學習成就表現，在這些因素中，有些是非認知（nongognitive）因素與學習成就有關，如內在動機與外在動機（extrinsic motivation）就對於學生學習成就扮演重要角色。個體行為原因受到活動本身的樂趣、喜悅或快樂的滿足，接著個體可依據自我意願來選擇與決定要參加的活動或任務。研究指出，擁有強烈內在動機的學生，其學習表現會比沒有者還



要好 (Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver, & Guerin, 2007)。Ryan 與Deci (2002) 也指出，高自我決定的動機或內在動機會引導個體持續的行為，並促使個體於心理的活力與動力。

總之，學習動機是個體內在的一種學習動動力，它會促使個體更有效率地達成任務。本研究將數學學習動機的焦點置於內在學習動機而不是外在學習動機，後續說明皆以學習動機稱之，也就是個體行為是主動與自發性，從內心自動自發地願意投入數學學習的動力。究竟學生的學習動機影響數學學習成就的情形，以及它是否為家庭SES與數學學習成就的中介變項，是本研究欲探究之重點。

五、各變項與學習成就之相關研究

(一) 家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望

可以理解的是，家庭SES與家庭擁有的文化資本高低有密切關係。高SES家庭擁有更多文化資本及教育資源。張芳全與張秀穗 (2017) 研究指出，學生的家長教育程度正向影響家庭文化資本、課後補習時間及學習興趣。由於家庭SES較高，文化資本豐富，可以提供更多的學習資源，因而也影響子女的學習成就及教育取得 (林慧敏、黃毅志，2009；張芳全、張秀穗，2017；De Graaf, 1986; Dumais, 2002)。家庭SES愈高，可以提供的學習資源除了文化資本之外，亦可提供更多財務資本讓子女補習。林慧敏與黃毅志 (2009) 研究指出，家庭SES愈高，資源較多，家長提供給子女校外補習的時間與機會也較多。

此外，家庭SES與子女的學習動力與教育期望也有關。龔心怡、林素卿與張馨文 (2009) 以436位國三學生的研究發現，家庭SES透過數學學習動機之中介效果，間接影響數學學業成就。詹秀雯與張芳全 (2014) 研究國中生發現，學生家庭SES對家長參與、學生學習態度、學習技巧、同儕互動有正向影響，其中學生學習態度愈積極，數

學學習表現愈好。Ginsburg與Bronstein（1993）的研究指出，家長高度監視子女回家作業、對於子女學習表現以負面控制（如用懲罰，少鼓勵）、不參與學習或是運用外在酬賞，以及以較多控制方式的家庭，其子女較會以外在動機學習，同時會有較低的學習成就表現；反之，家長用鼓勵回應子女的學習表現，以內在動機取向，以及家庭是支持子女的教養方式，其子女內在學習動機與學習表現較好，換言之，家庭SES水準是一個預測學習動機取向及學習表現的重要因素。De Civita、Pagani、Vitaro與Tremblay（2004）比較不同經濟水平家庭的家長教育期望對子女學習表現的影響發現，勞工家庭與依賴社會福利家庭，家長對子女有較低的教育期待，因而這些家庭子女比起非勞工家庭子女在學校易有學習失敗經驗，反之，家長有較高的教育期望，其子女的學習表現較不會低落與失敗。

（二）家庭SES與學習成就表現

社會階層影響子女學習表現獲得不少研究支持，也就是家庭SES與學業成就有高度相關，尤其是來自高SES家庭的學生有較高分數及課業表現，在接受教育階段較不會放棄子女的學習（Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin, & Parramore, 2003; Matsen et al., 1999; Teachman, 1987），因為家長處於高SES有較多的資源與時間可以提供子女學習。Cheung與Andersen（2003）研究發現，當控制家庭背景變項後，家庭SES仍然對於教育表現有重要的影響力。Harwella、Maedab、Bishop與Xie（2017）經過後設分析發現，家庭SES與學習成就表現有.22顯著正相關。可見，家庭SES愈高，子女的學習表現愈好。這也是作為本研究假設的依據。

（三）校外補習、教育期望、學習動機與學習成就的研究

就學生課後補習而言，許多研究（張芳全，2006b，2009；張芳全、張秀穗，2017；羅淑苑、黃毅志，2016；Bray, 2013; Byun & Park,



2012) 已支持，國中生校內外補習時間愈多，學習成就愈好。由於學生有更多的學習資源練習學習內容與機會，因而提高他們的學習表現。個體的自我決定動機與個體要趨向的行為具有正向關聯，假如學生自主性強，學習動機較高，他們的學習表現會較佳。Vallerand (1997) 的研究指出，學生若擁有自主性動機較高，他們在學習較為堅持，學習成就表現比被動學生好。若個體在自我導向有更多選擇、感受被認可及更多選擇機會可以提高內在動機，個體會感受更多自主性 (Deci & Ryan, 1985)。如果教師給學生更多的學習支持，相對於控制學生表現，可以增加學生的內在動機、好奇及渴望接受更多挑戰 (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990)。學生若被較多外在控制，不僅損失原始學習動機，且在學習會有較少動力及效率，尤其是當學習者要獲得概念性、創造性的學習歷程中，教師提供支持更為重要 (Amabile, 1996; Utman, 1997)。張芳全與張秀穗 (2017) 研究指出，學習動機是影響學習成就的重要因素；陳玉玲 (2003) 對國小學生的研究指出，內在動機對數學學業表現效應量大於外在動機，且內在動機的能力自我概念對數學學業表現有較大的影響力，外在動機的相對能力目標導向對數學學業表現有較大的影響力。

許多研究 (張芳全, 2006a; 張芳全、張秀穗, 2017; Buchmann & Dalton, 2002; Fan, 2001; Jeynes, 2007) 亦支持，學生教育期望愈高，學習表現愈好。Fan與Chen (2001) 研究發現，父母教育期望為子女學習成功的重要因素。Neuenschwander、Vida、Garrett與Eccles (2007) 研究美國與瑞典的六、七年級生顯示，家長教育期望影響青少年前期 (兒童時期) 的能力自我概念，進而影響他們後來的學習表現及數學與本國語的標準成就測驗。總之，從上述可知，學生的校外補習時間愈多、家長或自己的教育期望愈高、學習動機愈強，學生的學習成就愈好。這也是作為本研究假設的依據。

六、家庭SES與數學學習成就的中介變項之論證

本研究納入多個影響國中生數學學習成就的中介變項，包括文化資本、補習時間、學習動機、教育期望等。陳奎熹（1990）指出，學生背景影響教育成就存在著中介變項，學生的家庭社會階層不會直接影響教育成就，而是透過物質條件、智力因素、成就動機、抱負水準、教育態度、價值觀念等因素。學生背景的因素相當廣泛，如學生的家庭SES、家庭結構、族群、雙親的國籍別、甚至是性別與居住地區等，換言之，這些背景變項會影響中介變項。龔心怡等人（2009）以436位國三學生的研究發現，家庭SES與數學學習動機對數學學業成就有直接效果，其中以數學學習動機對數學學業成就的效果較高；家庭SES透過數學學習動機之中介效果，間接影響數學學業成就；家庭SES與數學學習動機對數學學業成就具有效應量。詹秀雯與張芳全（2014）以1,770位國中生資料建立影響學習成就因素模式分析發現：學生家庭SES，透過家長參與、學生學習態度、學習技巧、同儕互動，進而影響學習成就；文化資本與家長參與子女學習愈多對學習成就有提升效果。張芳全（2009）、張芳全與張秀穗（2017）的研究指出，學生的學習成就表現會受到家長的教育程度，透過家庭文化資本、課後補習時間及學習興趣而影響學習表現。換言之，學生的學習成就會透過文化資本、學習動機、補習時間與教育期望等中介因素進而影響學習表現。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究探討國中生家庭SES透過中介變項對數學學習成就的影響，

透過文獻探討建立研究架構。圖1左邊為家庭SES、中間為影響國中生數學學習成就的中介變項，最右邊為數學學習成就。圖中線條箭頭代表結果變項，沒有箭頭代表投入變項。

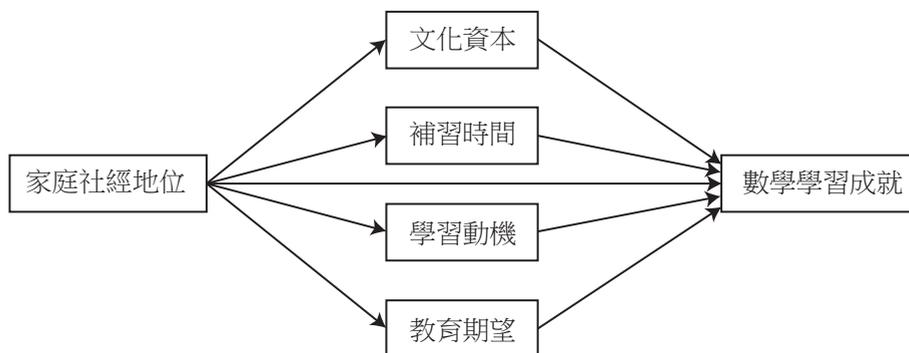


圖1 研究架構

基於文獻探討，本研究假設如下：

H₁：家庭SES愈高，文化資本、補習時間、學習動機與教育期望愈高。

H₂：家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望愈高，數學學習成就愈好。

H₃：家庭SES透過文化資本影響數學學習成就具有中介效果。

H₄：家庭SES透過補習時間影響數學學習成就具有中介效果。

H₅：家庭SES透過學習動機影響數學學習成就具有中介效果。

H₆：家庭SES透過教育期望影響數學學習成就具有中介效果。

H₇：家庭SES透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望影響數學學習成就具有中介效果。

二、變項測量

（一）家庭SES

家庭SES是一個家庭在社會的相對地位，它以家庭主要成員的職業、經濟收入與教育程度來衡量。本研究之家庭SES以學生的父親教育程度（雖然資料庫有父母親教育程度，但以父親教育程度為主）、每月的經濟收入與職業類別來測量。父親教育程度用最高學歷代表，於問卷的選項包括小學沒畢業或沒有上過學、國小畢業、國中畢業、高中職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道。教育程度以臺灣現行學制各階段畢業修業年數為準，上述教育分別以3、6、9、12、14、16與18年轉換，若填答我不知道者，不列入分析。家庭每月收入選項為沒有收入、2萬元以下、2~4萬元、4~6萬元、6~8萬元、8萬元以上，依序給予1至6分。父親職業選項包括：1. 中小學、特教、幼稚園教師；2. 一般技術人員；3. 高層專業人員；4. 行政主管、企業主管、經理人員及民意代表；5. 技術員及半專業人員；6. 事務工作人員；7. 服務及買賣工作人員；8. 農、林、漁、牧工作人員；9. 技術工、操作工及裝配工；10. 非技術工；11. 職業軍人；12. 警察、消防隊員；13. 家管；14. 其他（不納入分析）。本研究參考黃毅志（2008）的研究，將職業等級分成五級進行轉換，第一級為非技術工、體力工（選項8及10）；第二級為技術工作者（選項9）；第三級為半專業人員及普通公務人員（選項6、7、11及12）；第四級為專業人員及中級行政人員（選項2及5）；第五級為高級專業人員及行政人員（選項1、3及4）。

（二）文化資本

文化資本是學生家庭中的學習資源。資料庫問卷詢問學生家庭中擁有電腦、網際網路、字典（含中英文）、電子辭典（含中英文）、



課外讀物、個人專用書桌的情形等，上述各項皆為一題，勾選項目以1代表有，0代表沒有。本研究對上述各題加總，分數愈高代表家庭資源愈多。家庭藏書量在資料庫問卷詢問學生家中藏書量？（包含小說、故事書、參考書、百科全書、科學雜誌）0～10本、11～25本、26～100本、101～200本、201～500本、500本以上。針對上述兩題因素分析獲得文化資本因素，作為分析依據。

（三）補習時間

補習時間是指學生補習數學的時間運用情形。本研究以資料庫的問卷詢問學生在週一至週五放學後，補習數學課程的時間，其選項為：沒有、一週1次、一週2次、一週3次（含）以上，依序分別給予1至4分。

（四）學習動機

學習動機是指學生願意投入學習來完成任務的學習動力。本研究學習動機有六題詢問學生從內心願意學習的態度。題目的選項採用李克特式四等量表，受試者勾選適合情形，其選項為：非常不同意、不同意、同意、非常同意，依序分別給予1至4分。受試者分數愈高，代表學習動機愈高。

（五）教育期望

教育期望是指他人對個體或個體對自我的教育期望。本研究以學生自我教育期望及父親對子女的教育期望為主。詢問學生：你希望自己將來可求學到什麼程度？父親對您未來可求學到什麼教育程度？選項為國中畢業、高中／職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道，依序分別給予1至5分，而勾選不知道者，則不列入研究分析。

（六）數學學習成就

數學學習成就是指學生在數學領域學習表現的情形。該資料庫中

以基隆市99學年度第二學期數學領域學期總成績，考量學校班級與校際之差異，本研究採用標準化Z分數轉換，再用 $T = 50 + 10 \times Z$ ，讓各班、各校學生成績一致。轉換後的T分數愈高，代表數學學習成就表現愈好。

三、資料來源、研究對象與研究工具的信效度

本研究以張芳全（2013）建置的「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫第一波資料，調查基隆市15所國中，不含私立學校，99學年七年級生共4,703位，於剔除不完整資料後，取得完整資料共2,750位（占全部樣本58%），其中單親家庭占10%，原住民學生90位（2.4%），漢族生2,660位（97.6%），父親職業以半專業人員、公務人員、專業人員及中級行政人員比率較高，分別為805位（29.29%）及791位（28.76%），父親收入以2~4萬元1,065位（38.71%）最多。

該資料庫的數學學習動機乃參考TIMSS的學生問卷題目設計。研究工具效度採因素分析主軸因子萃取法，最大變異法之直交轉軸，以特徵值大於1.0為標準，在家庭SES、數學學習動機、家庭文化資本與教育期望的「凱薩—美爾—歐克林」（Kaiser-Meyer-Olkin, KMO）的取樣適切性量數各為.62、.92、.72、.78，代表這些題項適合進行因素分析（Kaiser, 1974）。由表1可知，家庭SES、文化資本、教育期望、學習動機皆只有一個向度，因素抽出量之整體解釋力各為53.45%、71.37%、70.00%、82.41%。研究工具信度評估採用Cronbach's α 係數，各面向信度係數為.75、.92、.85、.82，上述代表研究工具的內部一致性頗佳。

四、資料處理與統計方法

本研究以IBM SPSS Statistics 25.0版軟體分析資料，受試者在資料



表 1 各面向的信度與效度

因素	題目	共通性	負荷量	特徵值	解釋量	信度
家庭SES	父親教育程度	.59	.77	1.60	53.45	.75
	父親職業	.57	.76			
	父親收入	.43	.66			
學習動機				4.28	71.37	.92
	我在數學科的表現通常不錯	.63	.79			
	我希望在學校多上一些數學課	.66	.81			
	我喜歡學習數學	.85	.92			
	與數學有關的事我學得很快	.72	.85			
	我喜歡數學	.84	.92			
	我願意多花時間學數學	.58	.73			
文化資本	家庭藏書量	.64	.80	1.40	70.00	.85
	家庭設備與資源	.72	.85			
教育期望	我對我的自我期望	.82	.91	1.64	82.41	.82
	父親對我的教育期望	.82	.91			

庫有遺漏未填答者採取整列剔除，有2,750位樣本在研究之列。本研究以描述統計瞭解背景變項分配，以因素分析對家庭SES、教育期望、學習動機進行分析。積差相關係數估計各變項之關聯性。標準化Z分數對教育期望、數學學習成就進行轉換。接著以多元迴歸分析估計影響數學學習成就因素，先針對迴歸分析的直線性、常態性、誤差獨立性與變異數同質性進行評估，並對極端值檢測，同時在多元迴歸分析中掌握自變項多元共線性，以變異數波動因素（variance inflation factor, VIF）為評估依據，該數值大於10代表有嚴重多元共線性。上述推論統計犯錯機率以 .05或 .01為標準。

家庭SES透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望對數學學習成就的中介效果檢定採拔靴法，並以PROCESS軟體輔助，相關內容參考Hayes（2009）、Preacher與Hayes（2008）的研究。過去研

究以Baron與Kenny（1986）提出的迴歸分析之中介變項成立的條件：

（一）自變項必須顯著影響中介變項；（二）自變項必須顯著影響依變項；（三）自變項與中介變項同時對依變項分析，當控制中介變項對依變項效應，自變項對依變項的效果消失（未達統計顯著水準）。上述條件若完全符合，則變項之關係為完全中介；若前三項條件皆滿足，但第四個條件，自變項仍達顯著，且其數值小於第（二）個條件的自變項對依變項的影響力，此時的中介變項就稱為部分中介了自變項對依變項的影響。然而，此方法並未考量資料的常態分配及確切估計中介效果值，故難以看出中介效果。拔靴法以重複取樣獲得中介效果平均數及95%信賴區間（confidence interval, CI）為依據，若95%CI不包含0即代表中介效果存在。判斷完全中介效果或部分中介效果標準（Hayes, 2009; Preacher & Hayes, 2008）：

（一）間接效果值的95%CI內若包括0，表示沒有中介效果；（二）間接效果值的95%CI若不包括0，表示有中介效果，直接效果值的95%CI內若包括0，代表沒有直接效果，屬於完全中介效果；（三）直接效果與間接效果值的95%CI內若皆不包括0，總效果值的95%CI內不包括0，代表部分中介效果。

肆、研究結果與討論

一、各變項特性的評估及迴歸分析結果

本研究以迴歸分析對研究假設進行檢定，因此先瞭解蒐集之資料是否符合迴歸分析的基本假定。在直線性方面，家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機、教育期望與數學學習成就相關係數如表2所示，相關係數在 .18~ .31之間，且皆達到 $p < .01$ ，其中家庭SES與文化資本的相關係數為 .31。數學學習成就與教育期望的相關係數為 .42較高。



可以看出，大致上家庭SES與其他變項之間為低度正相關，與數學學習成就僅有 .18低度正相關。

表 2 國中生的家庭SES、文化資本和數學學習成就之相關係數

變項	1	2	3	4	5	6
1. 家庭SES	-					
2. 文化資本	.31**	-				
3. 補習時間	.13**	.20**	-			
4. 學習動機	.14**	.33**	.11**	-		
5. 教育期望	.20**	.32**	.17**	.34**	-	
6. 數學學習成就	.18**	.31**	.27**	.37**	.42**	-
平均數	0.04	0.79	1.26	0.09	0.04	72.16
標準差	0.99	0.17	0.23	0.98	0.98	18.57
偏態	0.19	-0.66	0.77	-0.10	-1.11	-0.65
峰度	-0.25	-0.07	-0.02	-0.42	1.24	-0.38

註：N = 2,750。

** $p < .01$

由圖2可知，橫座標為家庭SES，縱座標為數學學習成就，兩者在空間散布呈直線。在常態性方面，家庭SES、文化資本等變項之偏態係數的絕對值皆小於3，同時各變項峰度的絕對值也都小於10，符合常態分配條件（Kline, 2005）。

在獨立性方面，Durbin-Watson係數的數值為1.74，小於2.0，代表沒有自我相關。在變異數同質性方面，家庭SES與數學學習成就的淨殘差散布如圖3所示，圖中的每一個觀測值殘差大致皆沿著0線上下散布。在極端值診斷方面，僅有一個樣本標準化殘差值為2.79，未超過3.0以上，所以極端值不嚴重。

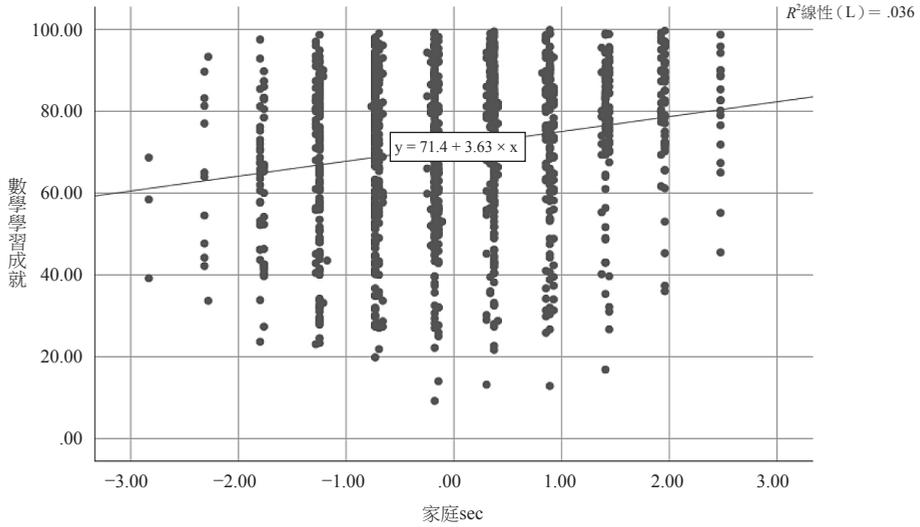


圖2 家庭SES與數學學習成就的散布情形

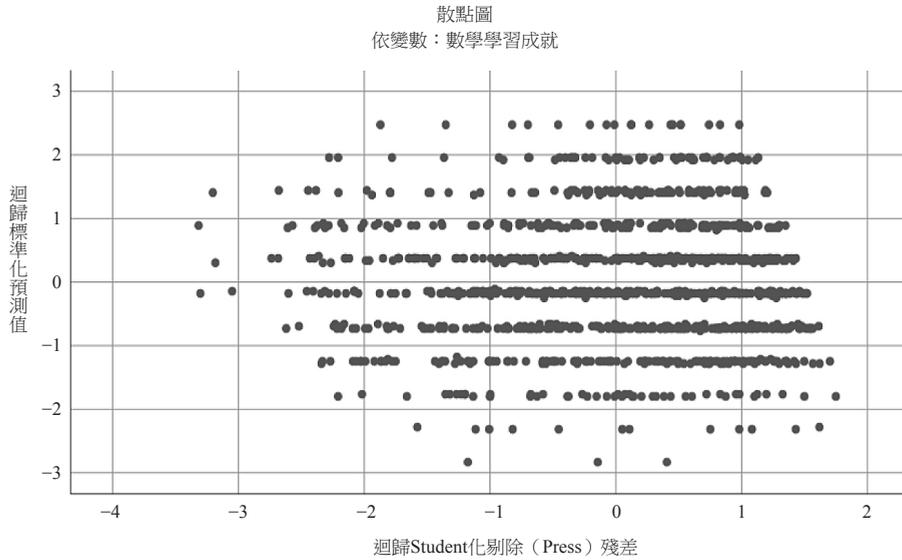


圖3 國中生家庭SES與數學學習成就之淨殘差分布狀況



基於上述評估，本研究資料可進行迴歸分析，各項分析如下。

(一) 家庭SES對中介變項影響的分析結果

經過迴歸分析（如表3所示），國中生的家庭SES對四個中介變項影響的 F 值皆達到 $p < .01$ ，代表這四個模式的迴歸直線存在，家庭SES對文化資本、補習時間、學習動機與教育期望皆達到 $p < .01$ ，都是正向影響，代表家庭SES愈高，數學學習成就愈好，解釋力在2.0%至10%不等。

表 3 國中生的家庭SES對中介變項影響之迴歸分析結果

變項／參數	b	估計標準誤	β	t 值	p 值	LLCI	ULCI
文化資本							
常數	.79**	.001		158.73	.00	.78	.80
家庭SES	.05**	.001	.33**	10.84	.00	.04	.06
F 值	117.47**						
R^2	.10						
補習時間							
常數	1.26**	.01		180.49	.00	1.24	1.27
家庭SES	.03**	.01	.14**	4.47	.00	.02	.05
F 值	20.01**						
R^2	.02						
學習動機							
常數	.09**	.03		3.07	.00	.03	.15
家庭SES	.13**	.03	.15**	4.56	.00	.08	.19
F 值	20.82**						
R^2	.02						
教育期望							
常數	.03	.03		.97	.33	-.03	.08
家庭SES	.20**	.03	.20**	6.94	.00	.14	.26
F 值	48.23**						
R^2	.04						

** $p < .01$

(二) 家庭SES與中介變項對數學學習成就的分析結果

迴歸分析如表4所示，如果僅以家庭SES對數學學習成就，以及家庭SES與四個中介變項對數學學習成就的 F 值皆達到 $p < .01$ ，代表這兩個模式的迴歸直線存在。若僅以家庭SES對數學學習成就為正向影響，且達到 $p < .01$ ，代表國中生的家庭SES愈高，數學學習成就愈好。就四個中介變項與家庭SES對數學學習成就的影響發現，文化資本愈多、補習時間愈多、學習動機愈高、教育期望愈高，數學學習成就即愈好，然而，家庭SES並未達到統計顯著影響，整體解釋力為29.0%，最大VIF值為1.29，沒有多元共線性問題。

表 4 國中生家庭SES與中介變項對數學學習成就影響之迴歸分析結果

變項/參數	b	估計標準誤	β	t 值	p 值	LLCI	ULCI
數學學習成就							
常數	72.04**	.55		130.88	.00	70.96	73.12
家庭SES	3.36**	.56	.19**	6.05	.00	2.27	4.45
F 值	36.64**						
R^2	.03						
數學成就							
常數	44.97**	3.37		13.34	.00	38.36	51.59
文化資本	11.47**	3.11	.11**	3.69	.00	5.38	17.57
補習時間	13.94**	2.09	.18**	6.67	.00	9.84	18.04
學習動機	4.07**	0.53	.21**	7.67	.00	3.03	5.11
教育期望	5.35**	0.54	.28**	9.99	.00	4.30	6.04
家庭SES	0.68	0.51	.04	1.33	.18	-0.32	1.67
F 值	88.15**						
最大VIF	1.29						
R^2	.29						

** $p < .01$



二、家庭SES透過四個中介變項對數學學習成就的檢定結果

(一) 整體模式的間接效果檢定

拔靴法檢定結果如表5所示，以家庭SES對文化資本、補習時間、學習動機、教育期望為中介對數學學習成就影響的間接效果（indirect effect）之95%CI之下界（LLCI）與上界（ULCI）在2.09~3.35之間不包括0，代表達到 $p < .01$ ，且總效果（total effect）的95%CI在2.27~4.45之間不包含0，直接效果（direct effect）的95%CI內則包含0，代表直接效果未達到 $p < .01$ 。因此，整體模式具有完全中介效果。

表 5 家庭SES透過四個中介變項對數學學習成就影響之拔靴法檢定結果

效果/數值	係數	估計標準誤	t值	p值	LLCI	ULCI
總效果	3.36	0.56	6.05	.00	2.27	4.45
直接效果	0.68	0.51	1.33	.18	-0.32	1.67
間接效果	2.69	0.32	8.40	.00	2.09	3.35
文化資本間接效果	0.62	0.18	3.44	.00	0.29	1.00
補習時間間接效果	0.44	0.12	3.67	.00	0.24	0.69
學習動機間接效果	0.55	0.14	3.93	.00	0.31	0.86
教育期望間接效果	1.08	0.18	6.00	.00	0.75	1.47
比較1	0.18	0.22			-0.24	-0.60
比較2	0.07	0.23			-0.38	0.52
比較3	-0.46	0.25			-1.00	0.01
比較4	-0.11	0.17			-0.45	0.24
比較5	-0.64	0.21			-1.09	-0.25
比較6	-0.53	0.23			-1.02	-0.10

註：比較1是文化資本間接效果減去補習時間間接效果、比較2是文化資本間接效果減去學習動機間接效果、比較3是文化資本間接效果減去教育期望間接效果、比較4是補習時間間接效果減去學習動機間接效果、比較5是補習時間間接效果減去教育期望間接效果、比較6是學習動機間接效果減去教育期望間接效果。

（二）四條中介路徑的檢定結果

本研究納入了四個中介變項，因而有四條路徑（如圖1研究架構所示），其中文化資本的間接效果之95%CI為0.29~1.00，不包括0，代表達到 $p < .01$ ，且總效果的95%CI不包含0，直接效果的95%CI則包含0，因此，文化資本具有完全中介效果，表示學生家庭SES透過文化資本，進而明顯提升數學學習成就，此完全中介效果為0.62。補習時間的間接效果、學習動機的間接效果、教育期望的間接效果在95%CI皆包含0，同時總效果的95%CI不包含0，直接效果的95%CI皆包含0，因此補習時間、學習動機與教育期望亦皆具有完全中介效果，表示學生家庭SES透過補習時間、學習動機與教育期望，進而明顯提升數學學習成就，此中介效果各為0.44、0.55、1.08。

（三）四條路徑的間接效果之差異檢定

本研究四條路徑之間有六個間接效果量之差異比較，也就是可比較不同路徑之間的間接效果是否達到顯著差異。表5的比較1是文化資本間接效果減去補習時間間接效果，比較2至比較6如表5註解所示。從表5可看出，比較1的95%CI不包括0，所以這組比較的間接效果有明顯差異，也就是文化資本間接效果明顯高於補習時間間接效果，兩者差異為0.18。在比較5及比較6的間接效果同樣具有明顯差異，也就是補習時間間接效果明顯低於教育期望間接效果（少了0.64）、學習動機的間接效果明顯低於教育期望的間接效果（少了0.53）。比較5的意義是，家庭SES透過補習時間影響數學學習成就的效果量，明顯比起家庭SES透過教育期望影響數學學習成就的效果量少0.64。

三、綜合討論

現有許多研究探討學習成就表現的相關因素，尤其是以家庭SES、文化資本、補習時間等進行分析，然而，很少研究以多重中介變項進



行探究。本研究依據相關理論找出家庭SES與數學學習成就間的四個中介變項，補充現有研究之不足，本研究有幾項特色與貢獻：（一）現有研究未分析國中生的家庭SES與數學學習成就間的四個平行中介變項的分析，並檢定中介變項的效果量，本研究補充現有研究缺口；（二）在影響數學學習成就的學生家庭SES是重要因素，但更重要的是本研究於分析時，先評估迴歸分析的基本假定，瞭解資料的常態性、獨立性、同質性、直線性及極端值，尤其在納入四個中介變項，透過多元共線性評估並未違反基本門檻，因此分析的嚴謹性提高，研究發現，影響學生數學學習成就的中介因素為學習動機與教育期望最為重要；（三）本研究以拔靴法檢定中介效果值發現，文化資本、補習時間、學習動機與教育期望在家庭SES與數學學習成就之間具有完全中介效果。也就是說，若單獨以家庭SES對數學學習成就有正向顯著影響，然而若將四個中介變項與家庭SES對數學學習成就的影響分析之後，家庭SES並無法明顯影響數學學習成就，而四個中介變項皆可正向影響數學學習成就。針對此結果，綜合討論如下：

（一）家庭SES對中介變項影響情形

本研究結果發現，家庭SES愈高，文化資本、補習時間、學習動機與教育期望愈高。家庭SES愈高，文化資本及教育資源愈多，此和張芳全與張秀穗（2017）研究指出，家長教育程度正向影響家庭文化資本，以及林慧敏與黃毅志（2009）、De Graaf（1986）、Dumais（2002）等人的研究結果一致。而家庭SES愈高，可以提供更多財務資本讓子女補習也與林慧敏與黃毅志的研究結果一致。可以理解的是，SES較高的家庭，擁有較多的財務資本與文化資本，符合Bourdieu（1986）的文化資本理論。此外，家庭SES愈高，子女學習動機愈高，這與龔心怡等人（2009）、詹秀雯與張芳全（2014）的研究發現一致。可能原因是家庭SES較高，雙親有較高的教育程度，對於子女教育

及期待更為重視，子女耳濡目染感受家長對他們的期望，因而提高自我的學習動力。而家庭SES愈高，教育期待愈高，這也與De Civita等人（2004）的研究發現一致。可能原因是，家庭SES愈高的家長期待子女有較好的未來，期待子女可以接受更多教育，家長把這種期待加諸於子女身上，影響了子女的價值觀與期待，因而子女對自己的教育期待會愈高，故家庭SES愈高，教育期望就會愈高。總之，整體而言，家庭SES對文化資本、補習時間、學習動機與教育期待之中介變項有正向顯著影響，接受H₁。

（二）家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望影響 數學學習成就

本研究結果發現，家庭SES愈高，數學學習成就愈好，這與許多研究的結果一致（林慧敏、黃毅志，2009；Gottfried et al., 2003；Teachman, 1987），支持了社會階層理論。同時國中生的家庭文化資本愈多，數學學習成就愈好，此與李佩嫻與黃毅志（2011）的研究發現一致，支持Bourdieu（1986）的文化資本理論。可能原因是家庭文化資本及資源愈多，子女可獲得較多的學習機會及資源，使得數學學習成就較高。而國中生補習時間愈多，數學學習成就愈好，可能是學生較多練習數學課業，因而有較高的數學學習成就，這與許多研究結果發現一致（林慧敏、黃毅志，2009；張芳全，2006b，2009；張芳全、張秀穗，2017）。家庭文化資本之一是財務資本，家庭經濟狀況較好，子女可以補習的時間較多，在補習時間較多的前提下，增加練習數學機會，提高了數學學習成就。上述支持了文化資本理論。

本研究結果發現，國中生數學學習動機愈強，數學學習成就愈佳，這和許多研究結果的發現一致（陳玉玲，2003；Areepattamannil & Freeman, 2008），也支持Deci與Ryan（1985）提出的自我決定理論。本研究結果亦發現，父親對國中生的教育期望愈高與學生自我期望愈



高，數學學習成就愈好。可能原因是自我教育期望是學習動機的一環，如果自我教育期望高，代表學生學習動機愈高，而家長的教育期望則有輔助與督促子女自我要求的效果，因而數學學習成就會愈高，這與許多研究結果一致（張芳全，2006a；張芳全、張秀穗，2017；Buchmann & Dalton, 2002; Fan, 2001; Jeynes, 2007）。整體而言，家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望影響數學學習成就，因此接受H₂。

（三）家庭SES透過中介變項影響數學學習成就

由於現有研究對於中介變項效果常以Baron與Kenny（1986）的論點檢定，然而此一作法無法確切地估計出中介效果，並未考量資料常態性，其檢定方式受到質疑（Hayes, 2009; Preacher & Hayes, 2008）。本研究以拔靴法檢定中介效果，將樣本當成母群體，反覆重複抽樣，如1,000次、2,000次、5,000次或1萬次，如以5,000次即是從這5,000次估計值呈現新的分配，如此估計信賴區間，再瞭解此一信賴區間是否包含0，若不包含0即認定達到 .05的統計顯著水準，也就是有間接效果。經過分析發現，在四個中介變項的間接效果之95%CI均不包括0，且總效果的95%CI亦不包括0，直接效果的95%CI則包含0，很重要的是，本研究以VIF評估這四個中介變項與家庭SES的多元共線性發現其值僅有1.29，並未違反多元共線性問題。因此文化資本、補習時間、學習動機、教育期望在家庭SES與數學學習成就皆具有完全中介效果，表示學生家庭SES透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望，進而明顯提升數學學習成就，上述中介變項的完全中介效果依序為0.62、0.44、0.55、1.08。此研究發現支持陳奎熹（1990）所提出的論點，學生背景影響教育成就存在著中介變項，學生的家庭社會階層不會直接影響教育成就，而是透過物質條件、智力因素、成就動機、抱負水準、教育態度、價值觀念等因素。同時也與龔心怡等人（2009）、詹秀雯與張

芳全（2014）、張芳全（2009）、張芳全與張秀穗（2017）等人的研究發現一致，學生的家庭SES分別透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望進而個別地影響數學學習成就，因此接受H₃、H₄、H₅、H₆。整體而言，家庭SES透過四個中介變項，進而整體影響數學學習成就，因此接受H₇。此外，本研究進一步發現，文化資本間接效果明顯高於補習時間的間接效果，兩者差異為0.18；補習時間的間接效果明顯低於教育期望間接效果（少了0.64）、學習動機間接效果明顯低於教育期望間接效果（少了0.53）。換言之，在這些中介變項中，間接效果依序各為教育期望、文化資本、學習動機與補習時間。

伍、結論與建議

一、結論

（一）國中生家庭SES影響文化資本、補習時間、學習動機與教育期望。本研究結果發現，家庭SES愈高，文化資本、補習時間、學習動機與教育期望愈高。

（二）國中生的家庭SES、文化資本、補習時間、學習動機與教育期望影響數學學習成就。本研究結果發現，家庭SES愈高、文化資本愈多、補習時間愈多、學習動機愈高與教育期望愈高，學生的數學學習成就愈好。

（三）國中生的家庭SES分別透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望進而個別地影響數學學習成就具有完全中介效果。本研究結果發現，學生的家庭SES，分別透過文化資本、補習時間、學習動機、教育期望個別影響數學學習成就具有完全中介效果。就整體而言，家庭SES透過四個中介變項，進而整體地影響數學學習成就。此



外，家庭文化資本的間接效果明顯高於補習時間的間接效果、補習時間的間接效果明顯低於教育期望的間接效果、學習動機的間接效果明顯低於教育期望的間接效果。這些中介變項間接效果大小依序為教育期望、文化資本、學習動機與補習時間。

二、建議

(一) 對學校及教師教學及家長的建議

家長給予子女適切地教育期望，讓這期望可以影響子女對自我的教育期望與學習表現。本研究結果發現，國中生的教育期望是影響數學學習成就的重要中介因素，它在四個中介因素中的中介效果最高。因此，國中生要提高數學學習成就，需有較好的教育期望。建議家長應鼓勵子女，多給與適切的教育期望，給予子女更多的信心與期望，尤其國中生若有父親的教育期望與自我教育期望為支持鷹架，可提高子女自我的教育期望與數學學習表現。也就是家長對子女適切地教育期望，引起子女學習興趣，尊重個別差異，引導適性發展，也是提高數學學習成就的方法之一。

學校透過差異化與適性化的教學策略，提高學生的數學學習興趣。本研究結果發現，家庭SES愈高，數學學習成就較高。因為家庭SES是一個難以改變的事實，而家庭SES又影響了文化資本與補習時間的多寡，這對於低SES家庭子女的學習是較為不利的，所以學校及教師應給予更多的關注。建議教師尋找適合學生學習的教學策略，差異化與適性化教學方法對於家庭SES較低的學生多給予引導，讓他們建立信心及誘發出學習動機及熱誠，尤其家庭結構不易改變，文化資本不易增加，而學習動機或教育期望影響數學學習成就，這對於家庭SES較低的學生有重要啟示，代表數學學習成就好壞，固然家庭SES是影響因素之一，但重要的是學習者之特質因素，包括學習者的動機、教育

期望，尤其是教育期望更具影響力。同時家庭SES較低學生的家庭文化資本少，是較難以改變之現狀，因此從學習者學習動機引導，不以升學為導向的教學是一個重要方式。因而學校、教師及家長平時應多鼓勵，讓學生瞭解學習數學的樂趣，讓學生瞭解數學的重要及價值，活潑化的教學，誘發他們的學習興趣與動機，即可提高他們的學習表現。

學校及教師宜透過多元、活潑與生活化的教學方法，誘發國中生學習數學的動機。本研究結果發現，學習動機是家庭SES與數學學習成就的重要中介變項之一，也有其顯著的中介效果。就學習動機而言，學校及教師在平時及課堂鼓勵學生培養學習興趣及動機，尤其是引發學生的學習動機，透過多元、活潑、生活化教學方法，誘發學生學習數學的學習動機，補足家庭SES較低子女、或因家庭文化資本不足，沒有課後補習機會的學生，在數學學習表現可以提升機會。

（二）未來研究建議

本研究樣本為七年級學生，未來可追蹤至國中各年級來加以驗證，如此對於不同年級或族群學生數學學習成就之影響因素會更明確。本研究運用基隆市七年級生調查資料庫，不宜推論至各縣市國中生。而在數學學習動機是基隆市學生學習表現資料庫參考TIMSS的學生問卷之題目設計，TIMSS八年級問卷中學習動機包括六題，如我喜歡數學、我喜歡學數學等，其信、效度有其嚴謹性，從本研究再次評估獲得支持，代表這些題目合宜，可以作為後續研究參考。

而教育期望有多面向意義，包括他人對個體或個體對個體的教育期望。本研究以學生自我教育期望及父親對子女的教育期望，它由兩個題目構成，在信、效度支持研究結果，然而，本研究父親教育期望及學生自我教育期望各一題，未來在家長教育期望及學生自我教育期望可以分開測量，也就是對於家長及自己教育期望，若可納入更



多題目來測量，可以瞭解家長期望影響學習表現較多，或學生期望效應量較大，這是值得研究之議題。當然數學學習成就是學習成就的一環，它對學生未來生涯發展有重要影響，未來可以長時間追蹤調查來瞭解學生數學學習表現的關鍵因素。未來研究若可長期追蹤樣本，更可透過潛在成長曲線模式來瞭解國中生的成長軌跡，並進一步瞭解學生數學學習成就因素的成長情形。

當然，未來研究可納入教學策略與班級變項。本研究未納入數學教師的教學策略與班級氣氛及學生智商，這些因素也是影響數學學習成就的變項。這些變項在資料庫欠缺，未來欲分析國中生數學學習成就可朝向有這些變項的資料庫。同時如有班級或校層次資料，亦可透過多層次模型來分析，透過跨層級的因素分析，更可瞭解不同層面對於數學學習成就的影響因素。

誌謝：感謝行政院科技部2010年至2012年的三年期專案補助計畫（計畫編號NSC99-2511-S-152-008-NY3）。謝謝評審教授提供寶貴意見，讓本研究進一步修正；感謝基隆市公國中願意協助研究資料蒐集，感謝填家長同意子女寫問卷及學校提供成績的學生，讓研究順利完成。本研究都遵守個資法規範，如有任何疏失，實為作者責任。

參考文獻

- 吳坤璋、黃台珠、吳裕益（2005）。影響中小學學生科學學習成就的因素之比較研究。*教育心理學報*，37（2），147-171。
- 李佩嬾、黃毅志（2011）。原漢族群、家庭背景與高中職入學考試基測成績、教育分流：以臺東縣為例。*教育科學研究期刊*，56（1），193-226。
- 林烘煜、唐淑華（2008）。讀書治療在大學通識課程上的應用—自我決定理論觀點。*教育心理學報*，39（3），377-394。doi:10.6251/BEP.20070730.1
- 林慧敏、黃毅志（2009）。原漢族群、補習教育與學業成績關聯之研究：以臺東地區國中二年級生為例。*當代教育研究*，17（3），41-81。doi:10.6151/CERQ.2009.1703.02
- 張芳全（2006a）。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。*測驗學刊*，53（2），261-295。doi:10.7108/PT.200612.0261
- 張芳全（2006b）。影響數學成就因素探討：以臺灣在TIMSS 2003年的樣本為例。*課程與教學*，9（3），151-179。doi:10.6384/CIQ.200607.0151
- 張芳全（2009）。家長教育程度與科學成就之關係：文化資本、補習時間與學習興趣為中介的分析。*教育研究與發展期刊*，5（4），39-76。
- 張芳全（2013）。新移民族群學生科學與數學學習的教育長期追蹤資料庫之建置：國民中學階段新移民族群學生科學與數學學習的長期追蹤調查（行政院科技部研究計畫成果報告。補助編號：NSC99-2511-S-152-008-MY3）。臺北市：國立臺北教育大學教育經營與管理學系。
- 張芳全、張秀穗（2017）。國中生英語學習成就因素之研究。*臺中教育大學學報：教育類*，31（2），1-31。
- 陳玉玲（2003）。國小學生內、外在動機在數學學業表現中的角色。*教育學刊*，21，173-193。
- 陳奎熹（1990）。*教育社會學研究*。臺北市：師大書苑。
- 黃毅志（2008）。如何精確測量職業地位？「改良版臺灣地區新職業聲望



- 與社經地位量表」之建構。臺東大學教育學報，19（1），151-160。
doi:10.6778/NTTUERJ.200806.0151
- 詹秀雯、張芳全（2014）。影響國中生學習成就因素之研究。臺中教育大學學報：教育類，28（1），49-76。
- 羅淑苑、黃毅志（2016）。重探臺東補習教育階層化與效益的特性。教育研究學報，50（2），27-46。doi:10.3966/199044282016105002002
- 龔心怡、林素卿、張馨文（2009）。家長社經地位與數學學習動機對數學學業成就之研究——以國中基本學力測驗數學領域為例。彰化師大教育學報，15，121-142。doi:10.6769/JENCUE.200906.0121
- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-1667. doi:10.1177/0192513X06292419
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. New York, NY: Westview Press.
- Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700-743.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. doi:10.1037/0022-0663.99.1.140
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-260). Westport, CT: Greenwood.
- Bray, M. (2013). Benefits and tensions of shadow education: Comparative

- perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, 2(1), 18-30. doi:10.14425/00.45.72
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75(2), 99-122. doi:10.2307/3090287
- Byun, S., & Park, H. (2012). The academic success of East Asian American youth: The role of shadow education. *Sociology of Education*, 85(1), 40-60. doi:10.1177/0038040711417009
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., & German, R. L. (2016). Metacognition, strategies, achievement, and demographics: Relationships across countries. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1485-1502. doi:10.12738/estp.2016.5.0137
- Caprara, B. (2016). The impact of cultural capital on secondary student's performance in Brazil. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2627-2635. doi:10.13189/ujer.2016.041116
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296-325. doi:10.1177/1094428107300343
- Cheung, S. Y., & Andersen, R. (2003). Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(3), 413-434. doi:10.3138/jcfs.34.3.413
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.06.003
- Çiftçi, Ş. K., & Yıldız, P. (2019). The effect of self-confidence on mathematics achievement: The meta-analysis of Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *International Journal of Instruction*, 12(2), 683-694.



doi:10.29333/iji.2019.12243a

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- De Civita, M., Pagani, L., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2004). The role of maternal educational aspirations in mediating the risk of income source on academic failure in children from persistently poor families. *Children and Youth Services Review, 26*(8), 749-769. doi:10.1016/j.childyouth.2004.02.019
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education, 59*(4), 237-246. doi:10.2307/2112350
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education, 75*(1), 44-68. doi:10.2307/3090253
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp. 1017-1095). New York, NY: Wiley.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-35. doi:10.1080/00220970109599497
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(5), 916-924. doi:10.1037/0022-3514.59.5.916

- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64*(5), 1461-1474. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02964.X
- Glynn, S. M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(2), 127-146. doi:10.1002/tea.20267
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P., & Guerin, D. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 31*(4), 317-327. doi:10.1177/0165025407077752
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W., & Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. In M. Bornstein & R. Bradley (Eds.), *Socio-economic status, parenting, and child development* (pp. 189-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education, 72*(1), 22-36. doi:10.2307/2673184
- Graham, S., & Hudley, C. (2005). Race and ethnicity in the study of motivation and competence. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 392-414). New York, NY: Guilford.
- Harwella, M., Maedab, Y., Bishop, K., & Xie, A. (2017). The surprisingly modest relationship between SES and educational achievement. *The Journal of Experimental Education, 85*(2), 197-214. doi:10.1080/00220973.2015.1123668
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408-420. doi:10.1080/03637750903310360



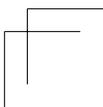
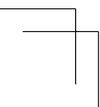
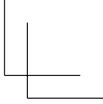
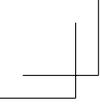
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491-1509. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00753.X
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal, 29*(2), 425-451. doi:10.3102/00028312029002425
- Ismail, N. A., & Awang, H. (2008). Assessing the effects of students' characteristics and attitudes on mathematics performance. *Problems of Education in the 21st Century, 9*, 34-41.
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research, 36*(2), 719-744. doi:10.1016/j.ssresearch.2006.11.003
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110. doi:10.1177/0042085906293818
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorical simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31-36. doi:10.1007/BF02291575
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education, 106*(3), 349-384.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review, 55*(2), 270-279. doi:10.2307/2095632
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.

- Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 94-104. doi:10.1177/0165025415603489
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationships between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-279. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development, 78*(2), 186-194. doi:10.1002/j.1556-6676.2000.tb02577.X
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*(5), 351-373. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, L., & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31*(6), 594-602. doi:10.1177/0165025407080589
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development, 53*(2), 310-321. doi:10.2307/1128973
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal, 43*(1), 75-101. doi:10.3102/00028312043001075
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi:10.3758/BRM.40.3.879



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NJ: University of Rochester Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Erlbaum.
- Sengul, O., Zhang, X., & Leroux, A. J. (2019). A multi-level analysis of students' teacher and family relationships on academic achievement in schools. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 117-133. doi:10.12973/ijem.5.1.131
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. doi:10.1037/1082-989X.7.4.422
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312. doi:10.2307/270723
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557. doi:10.2307/2095300
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-182. doi:10.1207/s15327957pspr0102-4
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advance in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vartanian, T. P., Karen, D., Buck, P. W., & Cadge, W. (2007). Early factors leading

- to college graduation for Asians and non-Asians in the United States. *The Sociological Quarterly*, 48(2), 165-197. doi:10.1111/j.1533-8525.2007.00075.X
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. doi:10.1007/s10648-010-9121-z
- Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contexts across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127. doi:10.3200/JOER.99.2.116



以學習權保障為底蘊之多元文化教育圖像探究——兼論《終身學習法》與《原住民族教育法》的法制設計

宋峻杰*



摘要

為落實「多元文化國」原則之國家憲政體制，以及明定保障人民學習及受教育權利之《教育基本法》法制運作，本文依序從再論多元文化教育、國家應落實保障人民享有貫穿全生命歷程的學習權，並進一步建構終身學習型社會等觀點，提出應透過以學習權保障為核心的終身學習制度，落實「永續教育」層次上之多元文化教育，並持續朝向「協合形式」的多元文化主義實踐推動，方符應我國民主憲政社會發展方向的立場。於研究進程中發現有利於「多元文化國」原則具體踐行之兩部相關法律，即《終身學習法》及《原住民族教育法》，或有悖違前述立場之虞，故於文末提出相關修法建議，以期我國終身學習型社會的運作更能符應憲政原則，並進一步地達成實踐多元文化教育之真正意涵。

* 宋峻杰：國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

電子郵件：jaydonsung@mail.naer.edu.tw

收件日期：2020.10.06；修改日期：2020.12.31；接受日期：2021.03.18

關鍵字：生命共同體、多元文化主義、多元文化教育、終身學習、學習權

An Exploration of Multicultural Education Image Based on the Protection of the Right to Learn - With on the Legal System Design of “Lifelong Learning Act” and “Education Act for Indigenous Peoples”

Chun-Chieh Sung*

Abstract

In order to implement the constitutional system of the principle of “multicultural nation” and the legal operation of the *Educational Fundamental Act* which guarantees the people’s right to learn and receive education, this article re-discusses some topics which about the truly meaning of multicultural education, and the state should implement to ensure that people enjoy learning throughout their lives and further constructing a life-long learning society. It is proposed that a multicultural education at the level of “permanent education” should be implemented through a lifelong learning system centered on the protection of the right to learn, and the multiculturalism should continue toward a “corporate form” of the development direction of our democratic constitutional society. This article also analyzes the legal content of the two laws that specifically implement the principle of “multicultural nation”, namely the *Lifelong Learning Act* and the *Education Act for Indigenous Peoples*. All these works are proposed in the hope that the operation of our life-long learning society will be more in line with the principles of constitutionalism and further achieve the truly meaning of practicing multicultural education.

* Chun-Chieh Sung: Assistant Research Fellow, National Academy for Educational Research, Research Center for Education System and Policy
E-mail: jaydonsung@mail.naer.edu.tw
Manuscript received: 2020.10.06; Revised: 2020.12.31; Accepted: 2021.03.18



Keywords: life community, multiculturalism, multicultural education, lifelong learning, the right to learn

壹、前言

依據行政院針對我國國情之說明，臺灣住民以漢人為最大族群，約占總人口97%，而其他2%為16族的原住民族，另外1%則為新住民，其中包括來自中國大陸的少數民族、大陸港澳配偶及外籍配偶（行政院，2020）。因此，基於人口組成所建構之我國社會型態當屬種族混居型的多元民族社會而無疑。

另一方面，自1991年以降我國政府所推動的憲政改革過程中，有論者認為建立臺灣人民生命共同體乃是一重大原則。亦即：「我國憲政改革大業（乃）是以『生命共同體』為原則，整合當前社會不同族群的情感，融和兩極化的意識形態，建立一種自由、民主、和平與倫理的『臺灣新精神』」（陳春生，1998）。因此，依據該原則闡釋我國憲法增修條文第10條第11項：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」；以及第12項：

國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展。對於澎湖、金門及馬祖地區人民亦同。

等規定意涵應屬必要。事實上，至2005年憲政改革底定後，我國憲法典中明定之實質的教育目的，實已涵蓋「多元文化國原則」（曾大千、陳炫任，2013）。司法院大法官會議亦透過部分釋憲案，明確表示其國家發展目標，並與政府共同堅守維護社會多元文化存立的立場（司法院大法官釋字第573號解釋，2004；司法院大法官釋字第617號解釋，2006）。



惟於我國憲政體制運作中，仍舊以單一文化宰制人民（張美瑤，2009）；國家推動多元文化（教育）政策，似乎其執行標的僅集中於原住民族爾爾（張建成，2014）等質疑聲浪，始終不絕於耳。故本文嘗試自國家應確切遵照依據我國憲法明定保障人民「受教育權」之內涵而確立我國教育發展方向的《教育基本法》（1999）第1條規定，落實保障全人民「學習權」之觀點，探究符合我國國情及國家憲政整體發展目標（確立多元文化國原則之生命共同體）的多元文化教育圖像。

貳、再論「多元文化教育」之意義及其內涵

我國於1990年代開始出現「多元文化教育」（multicultural education）一詞，且有別於該論述在美國曾引發思想論爭的發展路徑不同，我國學術界與實務界在近乎全數贊同，且稀少有所論辯和質疑之社會背景下即全然接受，相關教育制度與政策亦透過政府和民間組織的通力合作而順利推行。但也或許就是肇因於一開始我國對於該論述並未進行較深入的辯證，使得學術界或是實務界逐漸出現有意或是無意識地曲解其內容之主張見解，因此近年來對於多元文化教育及其思維的反思與省察亦甚囂塵上（劉美慧，2011）。本節即綜觀以「多元文化主義」為基石之多元文化教育¹（前田耕司，2013）於國際社會之發展脈絡，藉以明確我國依據憲法體制實踐多元文化主義應遵行之方向。

¹ 國內亦有學者主張多元文化教育之興起乃來自於「文化多元主義」的理念（洪泉湖，1999）。惟由於該主張見解中的文化多元主義論述（即指對於社會上所存在的不同文化群體，主張尊重其自主性，包容其差異性，使之並存而不相悖），與本文中對於多元文化主義之理解或無過大歧異，故於內文中主要使用「多元文化主義」一詞，合先敘明之。

一、「多元文化主義」之思想背景及其實踐類型

多元文化主義本身否定國民國家應推行以單一民族、單一語言和單一文化等概念所建構之「同化主義」的國民統合政策，而主張國家應當在消弭內部由社會、政經、文化語言等要素所形成之不平等狀態的基礎上，推動國家共同體之整合工作。質言之，同化主義容易成為引發社會內部群體間的紛爭因素，而阻礙以多元文化主義為根基發展之多元文化與多元民族社會整合工作的推動。該整合工作推動之重要目的，即在於積極援護社會內部各種族群體的固有語言、傳統文化與其生活習慣，並盡力排除任何可能造成各群體內部不滿情感累積之要素，形成維持社會整體秩序安定的原動力（閔根政美，2000）。因此，發展迄今，多元文化主義思維已然超越meltingpot theory之同一思考（或有稱「同化論」抑或是「融合論」），而強調salad bowl theory的異質共存（或有稱「統合論」）（劉美慧，2011）。換言之，多元文化主義所追求之具體實踐不僅止於私領域，包含公領域在內亦同樣強調人民各自所隸屬文化群體彼此間的相對性與各種族文化存立之多樣性。

誠如前述，以多元文化主義為根基之多元文化與多元民族社會整合工作的核心在於：「消弭歧視（差別）」與「承認差異」兩點。因此，不僅在自由、平等及民主主義等抽象概念上追求異質文化彼此間的相對性，依據具體事例內容，如何確切踐行自由與平等，以及如何重新構築全民願意接受且確切理解多元文化主義內涵之社會體制亦為該整合工作推動下，亟待解決的重要議題。但由於各國之社會與政經發展程度及方向有別，故多元文化主義的實踐與展現面向亦呈現多樣化，並約略可整理有：（一）強調民族文化印記之實踐；（二）自由主義思維之實踐；（三）協助合作（以下稱，「協合」）（corporate）



形式之實踐；（四）符應聯邦制與地方分權自治制度之展現；（五）切割且排他思維形式之展現；（六）導致分離與獨立主義思維形成之展現（施奕任，2010；許建榮，2014；陳翁平，2011；黃美冰，2013；閔根政美，2000）。其各自內容則可約略整理如下。

首先，所謂強調民族文化印記之實踐，主要是結合民間多元文化生活與節慶風俗。亦即在此理解脈絡下的多元文化主義實踐，雖然積極認可各民族群體間相互透過餐飲、流行服飾、樂舞表演及節慶活動進行交流，但在同一社會體制下並不承認各民族群體既有之語言及文化多樣性，而近似軟性的同化主義形式之社會整合。其次，謂之自由主義思維的實踐，乃遵循J. S. Mill對於個體追求自由發展並不妨礙公領域中對該當追求作為設下限制的論述，²而在私領域與公領域的切割意識上較為明顯。亦即雖在前者範疇內認許文化之多樣性，但在後者範疇所代表之市民生活領域內則認為全民應當遵循主流文化所定義與理解的自由主義文化及習慣營造社會生活；在學校與公共空間設施中亦排除與否認相異語言之使用與文化多樣性，對於隸屬同一社會共同體的相異種族文化群體間的平等考量較著重於機會層次的給予（亦即機會之均等）。而第三種型態之協合形式的實踐對於文化多樣性的認同範疇，不僅涵蓋到公開的市民生活領域，亦相對注重透過協助而獲取合作之思維邏輯。因此，在市民生活領域中政府會較為積極建置使用多元語言之廣播媒體與文件宣傳環境，對於相異種族文化群體間的平等考量則較著重在結果層次的達成（亦即結果之平等）。也因此該種

2 Mill針對個體追求成長發展之作為以不侵害他人權益為界限的制約，會不會反而阻礙個體個性之發展質疑，即予以否定地論述道：就是有其限制才會讓社會所有的組成分子都有機會來發展其個性；並且由於有這樣的限制，也才能使得個體人格結構中的社會我（the social part）獲得較佳之發展機會（但昭偉，2002；小田川大典，2003）。

社會體制之運作對於語言與文化層面較主流文化為弱勢的群體亦不惜採優惠性差別待遇（affirmative action）的方法，協助該群體提升獲取相應社會資源的機會與可能性。此種多元文化主義實踐不僅較為符合現今強調異質共存的多元文化主義本質，亦較常展現於順利推動多元民族整合工作的種族混居型之多元民族社會當中，例如，加拿大和澳大利亞即為其典範（陳翁平，2011；前田耕司，2013）。

而基於種族混居型多元民族社會背景所展現之政治型態及思維意識亦有所區別，例如，俄羅斯聯邦共和國與瑞士因其國境內種族集團的居住地，抑或政治力影響範圍較為明確，故產生有基於各自種族群體之高度獨立自主性而整合於單一國家認同下的聯邦統治形式之多元文化主義展現，或者是像中國大陸採行較為薄弱之地方分權自治形式的展現樣態亦存在之（王鵬、朱金春、錢文霞，2012）。而若是在相同社會背景當中，有出現較為激進爭取其獨自生存模式與生活營造的種族群體時，則嘗試與主流文化進行切割且具排他性格之多元文化主義展現思維便容易應運而生。例如，美國國內較為激進且極力訴求分離主義的黑人激進主義運動思潮（Black Power）（何明修，2004）即為一例。最後，謂之導致分離與獨立主義思維形成的展現，則是指稱在維繫國家統合之意識形態上，超越多元文化主義的追求目標而引發之民族自決主義思潮。例如，過去捷克斯伐洛克與南斯拉夫（鄭得興、張家銘，2013）的民族整合與分離即為其事證（前田耕司，2013）。

誠如前述，我國亦屬種族混居型之多元民族社會，在社會發展歷程中，強調民族文化印記的實踐、³ 自由主義思維之實踐，⁴ 以及協合

3 例如由行政院內政部新住民發展基金補助建置之「新住民培力發展資訊網」網站上，即不乏以該當民族印記的飲食、服飾等文化表徵與商業活動結合之體驗異族文化的宣傳。

4 二次世界大戰結束後，中國國民黨政府在臺灣漢民族與原住民族混居之社



形式的多元文化主義實踐樣態亦均有其痕跡可循。2019年1月甫制定公布之《國家語言發展法》（2019）第1條明定，為尊重國家多元文化之精神，促進國家語言之傳承、復振及發展，為制定該法的立法目的。且針對瀕危之國家語言，該法第7條乃規定政府應優先推動包含強化公共服務資源、營造友善使用環境、推廣大眾傳播事業及各種形式通訊傳播服務等特別保障措施，援護瀕危國家語言之傳承、復振及發展等工作。該法第13條第1項尚且進一步訂定，基於國家語言之文化多樣性，政府應獎勵出版、製作、播映多元國家語言之出版品、電影、廣播電視節目及各種形式通訊傳播服務等規範。顯見我國確有嘗試藉由法制的確立，持續朝向符應協合形式之多元文化主義實踐內涵⁵邁進之勢。⁶至於依據種族混居型多元民族社會背景所展現的政治型態及思維意識展現類型之判斷言，有鑑於我國憲政既已確立多元文化國原則，且於社會發展歷程中迄今似乎尚未出現有較為激進爭取其獨自生存模式與生活營造的種族群體、抑或是有超越多元文化主義追求目標所引發之較廣泛且明顯的民族自決主義思潮，⁷本文以為當前我國國情或較

會背景下所推動的「文化重建」政策（黃英哲，2005），即接近與自由主義思維並進之多元文化主義實踐樣態。

- 5 惟基於自由主義與社群主義的哲思辯證脈絡下（簡成熙，2000），協合形式之多元文化主義實踐中所指稱的「相異種族文化群體」是指同樣具備該國國籍與居留條件者言？抑或是排除前述條件限制的所有人口言？或許亦會影響對於《國家語言發展法》法制是否符應上述多元文化主義實踐樣態的評斷。
- 6 因為同法尚處頒布初期，且部分條文必須等到2021年8月1日才會正式生效，故其落實成效，以及本文對於同法法制或能有效促進協合形式之多元文化主義實踐的推測，應尚待日後的持續追蹤與檢視。
- 7 例如，有學者即藉由對公民社會與市民社會發展歷程之分析而提出：「跨越階級的民眾運動，在臺灣的市民社會中並未得到充分的發展」；並說明：「（在臺灣）市民意識的勃興，始終未深入到對『資本主義國家本

接近地方分權自治形式（行政院原住民族委員會社會福利處，2002）⁸之多元文化主義展現樣態。

又，立基於多元文化主義思維之多元文化與多元民族社會整合工作的核心既在於：「消弭歧視（差別）」與「承認差異」兩點。則學校場域勢必也是落實該當整合工作的重要空間。如今我國既然試圖透過法制形塑協合形式之多元文化主義社會，則本文基於我國憲法暨教育基本法制，自國家應確切踐行保障人民學習權（受教育權）之憲政義務觀點，再行論述自社會到學校的多元文化教育圖像，自應符合當下國家之發展方向。

二、「多元文化教育」之意義及其內容

身為多元文化教育論述的先驅者J. A. Banks對於「多元文化教育」一詞，乃作如下定義。亦即：多元文化教育乃是為促成所有相異之社會階級、人種、文化與性別群體出身的人民，均得以在學校抑或其他任何教育機關（組織）當中獲取平等學習機會之教育改革運動（賴秀智，1998）。而與Banks同樣致力於倡議多元文化教育論述的S. Nieto則是認為多元文化教育之實施乃是為促進綜合性的學校改革與協助所有人民獲取基礎教育之歷程（前田耕司，2013）。乃至於汲取累積到一定時期的多元文化教育研究成果而編纂「多元文化教育事典」的C. A. Grant和G. Ladson-Billings則指稱多元文化教育是探究種族、社經階層、

質』進行徹底的批判和反省，……更遑論階級意識的覺醒和資產階層利益的對抗。這也正是臺灣的市民社會相對『溫馴』的主因」（周陽山、黃攻宣，2019）。

⁸ 行政院原住民族委員會社會福利處於2002年1月，發布名為：《為落實原住民族工作權保障法，具體規範「原住民族地區」之範圍》的臺（91）原民企第9101402號公函中，說明：「（該會）經審慎評估，以30個山地鄉及25個平地鄉（鎮、市）合計55個鄉（鎮、市）為原住民族地區」。



性別、性向與身心障礙等種種社會問題的教育形態。它既是一種協助具備複數群體身分的人民發展肯定自我認知，對於己身自我定位之認同有所覺醒的哲學概念，亦是一種教育歷程（中島智子、太田晴雄、倉石一郎監訳，2002）。緣此，多元文化教育已不僅止於相互理解教育或是異文化交流教育爾爾，它與協助個體認清當前「支配與被支配」的多元文化現況，省思如何打破該當現況，並重塑另一個確立全民享有相對平等地位的社會與教育關係之改革思潮保有相當程度的連帶關係。也因此，談論多元文化教育論述時，必然地需要對於學校和社會改革思潮有所連結，並作成呼應（前田耕司，2013）。質言之，多元文化教育之落實不應僅止於一種想像式課程而毫無體驗式之連結（劉美慧，2011）。

惟面對多元文化教育應具體落實在何等層面的問題，依據Nieto的提議，其內容分別涵蓋：（一）反種族主義教育；（二）基礎教育；（三）包含隸屬主流文化群體之人民在內的共通認知教育；（四）滲透於所有與教育作為相關領域當中的全方位哲思教育；（五）追求社會公正之增能教育；（六）永續教育；（七）涵養批判教育學觀點之素養教育等層面。

首先，有關反種族主義教育的多元文化教育實踐重點，乃在於促使人民均能在有意識狀態下創造出得以共同對話討論反種族主義的空間必要性，藉以涵育全國人民對於種族主義的反省思維；而作為基礎教育之實踐則是如同當今重視培育學生具備數位素養一般地，多元文化教育應成為所有人民的必修課程；共通認知教育下的實踐則是強調多元文化教育本身並非只是不隸屬於主流文化群體的少數人民應當修習之智識，對於來自主流文化群體的人民亦同等重要；全方位哲思教育下的實踐則是提示多元文化教育並非僅止於課程與書本教學，而應滲透到學校全體氛圍之營造、校園環境、師生關係、學校與周圍社區

關係等所有和教育作為相關的領域之中；追求社會公正之增能教育下的實踐，則是強調個體參與社會運作行動力的涵養；而永續教育下的實踐即是指稱個體涵育其多元文化素養，應與所謂學無盡頭的概念相呼應而沒有終點；最後，在涵養批判教育學之素養教育下的多元文化教育實踐，則是說明在相應之教育環境下，人民得以運用多樣化觀點批判並分析事物，從而自我發現其思維矛盾所在，並進一步地獲知得以落實到行動上的立場與態度而加以實踐（前田耕司，2013）。

由上述可知，Nieto所倡議之多元文化教育的具體實踐可謂貫穿個體全生命歷程且各層面交相作用的教育薰陶活動，故國家公權力應致力推動於各層面之多元文化教育實踐，方可謂竟其全功。但就我國現況而言，似乎其實踐的完善程度尚且留有諸多值得商榷之處（張建成，2014；劉美慧，2011）。以攸關我國學校教育現場教學實踐甚重的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」文件為例（國家教育研究院，2014），該總綱文件表述學生應具備三大面向與九大項目⁹之核心素養，故學校教育的實施即應當依照九大項目之內涵，分別落實於學生「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等面向之教學培育工作的意義甚明。而九大項目中包含「多元文化與國際理解」一項，該總綱文件中雖針對該項目於各教育階段應達成之相應核心素養的描述上，多著墨於「尊重與欣賞多元文化」等字眼。例如，學生透過第五學習階段的高中課程修習後，於該核心素養項目應具備之內涵為：

9 十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。



「尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力」。但應與學生「自主行動」面向中，強調「學習者應能選擇適當學習方式，進行系統思考以解決問題，並具備創造力與行動力」的本質，相互融合於教學活動中，以涵養學生得以運用多樣化觀點批判並分析事物，從而反思自我思維矛盾並落實於個人行動之多元文化教育實踐的意涵，方才符合Nieto所提示之「涵養批判教育學觀點之素養教育」層面的多元文化教育實踐觀點，並促使學生能真正成長發展為共同運作協合形式之多元文化主義社會的一分子。特別是依據我國於2018年1月所修正公布之《公民投票法》（2018）的相關規定，凡中華民國國民，年滿18歲且未受監護宣告者，均得享有公民投票權之當前社會發展形勢言，如何透過十二年國民基本教育制度落實在該層面的多元文化教育實踐，實有可能影響個體對於公民投票權之確切行使。

另一方面，該總綱文件所提示之各教育階段的部定課程表單內，目前並無明定應實施多元文化教育課程，而僅提議各校於制訂學校課程計畫時應適切融入多元文化、國際教育與原住民族教育等議題。因此，從「基礎教育」層面之多元文化教育實踐觀之，或可謂我國多元文化教育的具體實踐尚有其不足之虞。

參、保障個體享有貫穿全生命歷程 「學習權」之社會發展取徑

誠如前述，多元文化教育既為探究種族、社經階層、性別、性向與身心障礙等種種社會問題的教育形態，亦是一種協助具備複數群體身分的人民發展肯定自我認知，對於己身自我定位之認同有所覺醒的哲學概念與教育歷程，則個體貫穿全生命歷程之學習活動若能獲得法

制上的保障，則多元文化教育亦當更能徹底實踐才是。我國《教育基本法》第1條既明定保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，以及健全教育體制均為制定該法之目的，則教育行政的運作與執行理當依該法規定積極落實對於人民學習權及受教育權之保障。於此認知下，本節先行針對符應學習權保障之社會發展的應有取徑，進行論述。

一、「學習權」與「受教育權」

所謂「學習權」(the right to learn)一詞的法理定位，如同聯合國教育科學及文化組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)於1985年在法國巴黎所舉辦之第四次國際成人教育會議席上公布的《學習權宣言》(Declaration on the Recognition of the Right to Learn)所述，應將其視為一項重要的基本人權。換言之，該項人權不具任何排他性而應為全人類所享有之。其理念核心即在於個體成長發展，非仰賴學習權之保障與落實，即無法確切達成，且亦無法為個體帶來及享有具備文化底蘊之生活。我國憲法第21條雖僅規定人民享有受國民教育之權利與義務，但如前所述《教育基本法》第1條已然明定政府應當保障人民學習及受教育之權利，故於當今學術界與實務界的論述中多數均依據民主國家重視基本人權與國際法法理上所提示教育為全人類享有之權利等觀點，而強調第21條的權利面向(司法院大法官釋字第373號解釋，1995；司法院大法官釋字第563號解釋，2003；司法院大法官釋字第626號解釋，2007；司法院大法官釋字第684號解釋，2011；司法院大法官釋字第784號解釋，2019；李仁淼，2017；許志雄、陳銘祥、蔡茂寅、周志宏、蔡宗珍，2008)。於此理論發展背景下，「學習權」與「受教育權」兩者的相互關係究為若何，即需加以考察。



我國學界中有稱「學習權」，乃是：「個人在所處環境中充分發展閱讀、思考、生活以及創造能力的一種基本權力」。亦有參照 UNESCO 在《學習權宣言》所提示之內容而主張學習權的具體展現乃涵蓋：獲取讀與寫的權利（the right to read and write）、持續提出疑問並深入思考的權利（the right to question and analyse）、想像與創造的權利（the right to imagine and create）、閱讀瞭解己身世界與環境並編纂其歷史的權利（the right to read one's own world and to write history）、獲得一切教育方法的權利（the right to have access to educational resources），以及促使個人和群體技能發展的權利（the right to develop individual and collective skills）之見解（吳清山、林天祐，2001；許志雄等，2008）。惟無論依據何等主張論述，應均可進一步推論「學習權」並非僅注重被動接受教育資訊（學習）的面向，亦強調主動發展個人知識與技能之積極面。又，「學習」一詞在中文釋義上，分別有「獲得知識、技能的練習過程」以及「（主動）效法」等意涵（侯迺慧，2013）。因此，對於學習權的理解，除被動接受學習之消極面，應當得以進一步地延伸出主動追求（或謂之「要求」）特定學習內容的形成、甚或是得加以拒絕之權利面向。換言之，若是著重學習權彰顯於個人主動追求教育內容形成的權利保障面向，則學習權當可視為是趨近教育之權利（the right to education；教育への權利）。¹⁰ 此般「趨近教育權」之概念，實則強調受教育權主體的主動積極立場，並更能明確所謂以學習者為中心之意涵。緣此，對於學習權的解釋就不僅限於被給予（學習與教育）的被動性權利，更應涵攝趨近教育或是

10 由國家教育研究院語文教育及編譯研究中心於「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」網站上所公開對於 the right to education 的中文翻譯乃為「受教權、就學權及教育權」等詞，而無法正面涵蓋本文試圖表達人民得主動行使學習權的積極權利面向意涵，故以「趨近教育權」一詞取而代之。

要求教育之主動性權利面向，而該兩種權利面向的享有主體則均為包含兒少在內之全體人民。

另一方面，以憲法學理探究而言，舉日本國憲法學為例，在二次世界大戰結束後初期，對於憲法上保障人民享有受教育權（第26條）的法理解釋多認為僅課予國家公權力應適當分配經濟資源，以落實全民平等接受教育之機會的憲法上義務。隨後該國教育學界對於該條文解釋的批判聲浪日益強大，並提出憲法確認人民享有受教育權之重要前提，乃在於保障尚處於自我人格形成與成長茁壯階段的「兒少學習權」主張，且亦獲得該國最高法院判決（最大判昭51・5・21刑集30卷5号615頁，1976）之肯定和支持。故當今日本憲法學說上有謂憲法保障人民受教育權的規定，其核心即在於保障人民學習權，並於承接同法第25條保障人民生存權之意涵基礎上，而具備國家應積極履行協助人民享有相當程度文化水準之生活的社會權法理性格；亦有謂受教育權乃兼併社會權與自由權兩者之法理性格者（樋口陽一、佐藤幸治、中村睦男、浦部法穂，1997）。而無論採取何者立場，受教育權本身除基於保障影響個體人格發展之學習權法益的目的，而具備防範抑或排除國家教育行政不當介入教育內容及教學方法（永井憲一，2000）的消極性權利面向外，尚且具有得加以要求國家公權力展開一定作為之積極性權利（即社會權）面向的理解，應為其共通認知。質言之，就日本國憲法學界的辯證結論言，受教育權及其核心之學習權的憲法法益若無法獲致完善保障，則人民將無法享有相當文化水準之生活，並可能喪失對於自我成長發展的向上追求可能性，故受教育權本身乃是作為保障學習權之實現而存在，而應屬學習權的下位概念（許志雄等，2008；中村睦男，1999；堀尾輝久，1991）。於此脈絡下，作為《日本國憲法》（1947）所確認之基本人權的受教育權即理當受到前述UNESCO對於學習權法理定位的闡釋所影射，而亦



應積極排除國籍等條件限制，視為全人類個體所共通享有之重要權利。也因此國際法制上所存在的諸多國際宣言（如《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights, 1948）、《禁止教育歧視公約》（Convention Against Discrimination in Education 1960, 1960）、《經濟社會文化權利國際公約》（International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966）、《兒童權利公約》（Convention on the Rights of Children, 1989），以及《世界全民教育宣言》（World Declaration on Education for All, 1990））選擇以「趨近教育權」一詞，取代「受教育權」（the right to receive education）作為述語¹¹的文言表現，基本上與當今日本國憲法學對於受教育權之法理解釋應毫無扞格。而在部分日本亦簽署同意的重要國際公約文件上，明令所有締約國均應肯認所有人民平等享有趨近教育權，並否定國籍、居留條件、種族、膚色及出生背景等條件限制¹²的規定，亦可經由《日本國憲法》（1947）第14條所確立之平等原則而獲取在國內法制上實踐的合憲性基礎。

綜上所述，我國法制上既已明定政府應保障人民學習權，則對於憲法第21條之法理解釋更應積極強調人民為學習（受教育）主體的觀點，並進一步地彰顯學習權所涵攝之「趨近教育權」意涵，使其確立成為受教育權的上位概念。同時基於憲法第7條平等原則與第15條亦保

11 例如，1948年的《世界人權宣言》第26條第1項前段謂：「Everyone has the right to education」；1966年的《經濟社會文化權利國際公約》第13條第1項前段亦明定：「The States Parties to the present covenant recognize the right of everyone to education」。

12 1948年《世界人權宣言》第2條第1項前段即謂：「Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status」。

障人民享有生存權等規定，而應當得以積極採納前述日本國憲法學理（李仁森，2017；許志雄等，2008），以及國際法上對於學習權與受教育權之法理解釋¹³（李震山，2007），確立學習權（趨近教育權）乃是全體生活於我國國土上之全人類理當平等享有的基本人權。

二、貫穿個體全生命歷程之學習權保障樣態

誠如前述，學習權不具任何排他性而應為全人類所享有之，其必須予以貫徹保障的緣由即在於個體成長發展，非仰賴學習權（受教育權）之保障與落實即無法獲得，且亦無法為個人帶來及享有具備文化底蘊之生活。因此，作為貫穿個體生命全歷程應享有之權利的學習權，其法益應於個體生命全歷程所接受之各教育階段中，受到來自國家公權力的保障。同時，也應是所有在本國憲法典中有明確規定保障人民享有受教育權之民主憲政國家應主動積極履行的憲法義務。

而要如何建置一套得以貫穿個體生命全歷程且落實學習權（受教育權）保障的教育制度，其思維之萌芽約莫可回溯至1965年左右，由P. Lengrand所倡議的「終身教育論」。自該教育論述出現以降，伴隨著國際社會局勢之激烈變遷，自根本處徹底反思教育型態，主張個體應在其生命的全歷程中持續不間斷地學習（受教育）之必要性的近似見解，乃時有所聞。此番貫穿個體全生命歷程的「終身教育論」與學習權論相互結合之教育論述，歷經R. M. Hutchins於1968年出版之《學習

13 司法院大法官釋字第372號解釋（1995）中，由蘇俊雄大法官做成之協同（含部分不同）意見書中即提及：「世界人權宣言是會員國本身及其所轄人民均應永享咸遵之國際憲章，我國亦為簽署國之一。為維護民主憲政國家之形象，國家亦應盡保障國際人權之義務」。2009年制定公布之《公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法》（2009）第2條亦明定，兩公約所揭示保障人權之規定，具有國內法的效力。



社會論》(The Learning Society) (永井健夫, 2002), 以及UNESCO分別於1972年所提出的《法爾報告書》(Faure Report)和1996年出版的《學習：內在的寶藏》(Learning: The Treasure Within)報告書等倡議，再加上自1970年代起經濟合作發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development)所提出之「回流教育論」(Recurrent Education: A strategy for Lifelong Learning)的持續發酵，最終於1997年第五次國際成人教育會議上，由各國代表所共同研擬而發表之《成人學習漢堡宣言》(The Hamburg Declaration on Adult Learning, 1997)的文件中，形成具體文言，並引領著世界各國對於終身學習制度之建置動向(黃月純, 2001; 岩崎正吾, 2013)。

在《成人學習漢堡宣言》中強調成人教育的推動工作，非僅落實保障某單一權利即可獲致圓滿且妥善的結果。該宣言指陳所謂貫穿全生命歷程之學習，乃是伴隨著個體對於經由年齡、性別平等、身心狀況、語言、文化及經濟不平等諸項要素，交叉影響呈現出的社會狀況進行反思之作為。因而於該宣言第12條中即明定：衡諸當前局勢，確保全人類均平等享有貫穿全生命歷程之學習權，乃刻不容緩。而其具體內容則包含有：獲致讀寫能力之權利(the right to read and write)、質疑與分析事物之權利(the right to question and analyse)、趨近及運用資源之權利(the right to have access to resources)，以及提升並發揮個人與群體技能之權利(the right to develop and practise individual and collective skills and competences)等四項。該等權利與UNESCO先前在《學習權宣言》所提示內容雖較為少，但應可視為是各國於建置符應學習權保障之終身學習制度時，最需確切落實保障的優先權利清單。

三、Self-directed Learning與社會變革

1972年，自Lengrand手中接任UNESCO終身教育部部長的E. Gelpi雖仍舊維持Lengrand認為終身教育乃在於促進個體人格統合性、全面且持續性發展之理念核心，但較為積極地關注在如何排除任何可能妨害個體發展的要素之解決問題上，並訴諸各國應致力於社會變革的工作。換言之，Gelpi乃試圖修正過往以歐美國家體制為思考核心的終身教育論述，而以涵蓋第三世界國家之社會局勢觀點，倡議終身教育論述中亦應重視傳遞得以促進人民積極參與社會運作智識之面向。緣此，Gelpi即論述道：終身教育（政策）實不具備所謂的政治中立性。特別是在終身教育的實施樣態乃逐步轉移至以Self-directed Learning（SDL）為核心的當下，其特性更加凸顯（岩崎正吾，2013）。此處Gelpi的見解，亦與前文中Nieto指出在涵養批判教育學之素養教育層面的多元文化教育實踐樣態下，其相關教育政策本就無法政治中立，並攸關於踐行多元文化教育之社會政治脈絡的研究觀察（劉若蘭，2008），可謂不謀而合。

而所謂SDL的核心，乃在於賦予個體得以在受壓抑、不平等、歧視與不公平差異等要素交相錯綜之現實世界中，轉換自我定位的契機。換言之，該學習型態希望能夠基於個體接受教育活動之自律性（autonomy），透過學習主體本身的積極參與，而涵養個體具備再造自我處境之能力（小柳和喜雄，2013；清國祐二，2002）。因此，在此思考脈絡下所試圖建構的終身學習圖像，是以SDL為媒介，涵育所有個體都能夠在追求其身心全面性成長發展的同時，亦成為懂得致力於改革社會不平等現象之重要主體。因此，就本文觀點而言，為確切落實保障生活於我國國土上所有個體享有的學習權（其具體內涵即包括：獲致讀寫能力、持續提出質疑與分析事物、趨近及運用資源，以



及提升並發揮個人與群體技能等權利），完整建構一套包含國民基本教育在內的終身學習制度，方為真正符應我國憲法體制肯定多元文化意涵及有意朝向協合形式多元文化主義具體實踐方向邁進之我國多元文化教育的推展手段，而非狹義地僅限於學校教育爾爾。

又，Gelpi所提示的終身教育論述與其關注之SDL，可謂是對於既定教育觀與學習觀的批判，而從人類本身的學習作為，本就是自主地促使其內在與外界相互同化與調節之歷程（堀尾輝久，1991）觀點言，則或可進一步地評論Gelpi的主張方才是真正符應學習權（受教育權）之本質。

肆、以保障學習權為底蘊之終身學習型 社會下的多元文化教育圖像

承前文觀點，一旦我國確切保障所有社會運作參與者均平等享有貫穿其生命歷程之學習權（受教育權），則透過終身學習型社會的建構與實施，其多元文化教育之實踐圖像應為若何，乃為本節論述之重點。

一、自國際理解教育與多元文化教育合流面觀之

作為個體維持生存及營造生活的重要權利之學習權，既屬於個體全生命歷程中得以主張的趨近教育權，且具備排除國籍及居留條件等條件限制之全人類應當享有的基本人權性格，則以學習權保障為底蘊所構築之終身學習教育制度即理應以全社會人口為對象，而無任何條件上之區分。也因此，終身學習活動的推展既以協助與促進個體得以維持及營造合乎人類生存與生活水準為目標，則理當將源於各種條件因素所產生之少數群體亦同樣視為共同運作社會體制的重要參與者，

而以促進多元文化及多元民族共生共存教育之落實，作為國家建立終身學習型社會的首要目標。尤其在協合形式之多元文化主義實踐要求下，對於同屬一社會體制當中的各民族群體相互間，理應相對重視透過協助而獲得合作之思維。又，提供協助一事，若非符合受助者的權利利益，則自然無法獲致真誠之合作。故多元文化及多元民族共生共存教育的實踐，應朝向有助上述思維涵育之方向前進。

而多元文化及多元民族共生共存教育的推動工作從國際發展脈絡觀之，可謂由時已久，且可自眾多面向觀察而得。由UNESCO所引領之「國際理解教育」(education for international understanding)的教育論述即為其一(邱淑雯，2008；岩崎正吾，2013)。約莫自1947年開始，基於對二次世界大戰的鬥爭本身以及隱藏於各國思維底蘊之國族優越感的反省，UNESCO乃階段性地推動以倡導世界和平為最高價值觀之國際理解教育。然而，在推動初期，基於國際社會之整體氛圍仍舊重視各個國民國家抑或主權國家的獨立自主性，因此約自1950年代到1970年代初期之間，所謂的國際理解乃以促進各國文化彼此間的相互介紹與理解為主要核心。然而，進入到1970年代以後，隨著大型跨國企業在各國國內發揮莫大經濟影響力，並不斷出現罔顧當地人民或政府意願肆意而為的負面作為，導致各國國內學術領域對於以跨國企業為媒介之新殖民主義的批判聲浪高漲。¹⁴緣此，國際理解教育的內容不僅重新調整到關注南北半球之發展落差及資源分配不均等的全球

14 「新殖民主義」一詞最為學術界用以辯證的是來自二十世紀激進主義者所提出的見解。該內容主要是從歷史結構的觀點描述已開發工業化國家與開發中國家間殖民型態的經濟關係。例如：J. Galtung對於新殖民主義之基本特徵，即認為是前殖民帝國（或指核心國家）和前殖民地（或指邊陲國家）間存在剝削式的經濟關係，而其具體反映樣態中則包含有核心國家透過（以跨國企業為媒介之）貿易、投資和金融貸款等機制操控邊陲國家等形式（鄧中堅，2014）。



性議題上，亦將重點從過去增進對於他國文化介紹與理解置換到促進對於全民族與人類存在本質之理解面向。UNESCO於1974年11月在巴黎召開的第十屆總會上所做成之《關於推動國際理解、國際合作及國際和平教育與守護人權暨基本自由權利教育勸告》（Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974）決議案當中，即明定各國於推動相關教育政策的指導原則應包含：「理解與尊重涵蓋本國民族文化與他國文化在內的所有人民之文化、文明、價值觀與其生活樣態」（Understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations）等事項。時序進入到1990年代以後，隨著人口移動全球化及國際化的發展，各個主權國家的內部已無法避免非本國籍與不具當地市民權人口群體，以及使用相異語言、尊崇相異宗教信仰群體之增加，因此在各國均面臨到來自多元文化及多元民族帶給國內社會的衝擊影響下，推動國際理解教育的工作，亦除了持續增進對於本國國內和他國文化差距之認知外，如何能夠在國家內部順利打造一個多元文化及多元民族共生共存社會之運作模式，亦成為在該教育論述脈絡下一道嶄新並亟思解決的課題（岩崎正吾，2013）。

依據本文立場與認知，因應當代社會變遷，國際理解教育之推展樣態已與以多元文化主義為根基的多元文化教育有呈現合流之譜。¹⁵故參照我國國情及兩者教育論述的合流脈絡，首先依據學習權（趨近教育權）之保障論述，整備所有社會運作參與者（涵蓋不具我國國籍之

15 前文中所提及由教育部於2014年11月發布之「十二年國民基本教育課程綱要總綱」文件中，將「多元文化與國際理解」整合成一個項目進行論述，或亦可作為此處觀察結果的佐證。

外國人士在內)在「基礎教育」¹⁶、「共通認知教育」,以及「全方位哲思教育」等層面,均可享有獲致讀寫能力,以及趨近與運用教育資源權利的制度運作,應是促進參與者個人願意以較主動積極態度與他人合力思考如何在我國風土民情的基礎上,創造出一多元文化及多元民族共生共存且踐行協合思維之社會運作模式課題的基本要件。

二、自協助個體彼此間合力形成共生共存價值觀的立場觀之

另一方面,以多元文化主義為基礎的多元文化教育與源自關注外國人教育及移民子女教育觀點所發展起來的異文化教育(interkulturelle Erziehung),均可視為是同樣以推動多元文化及多元民族共生共存為目標的教育論述。以美國為例,自1960年代以降,隨著公民權運動及多元文化主義思維之興起,於進入1970年代以後,多元文化教育思潮便應運而生。以多元文化主義思維為媒介的salad bowl theory,隨之取代了過往漠視少數民族及基於各項社會要素而形成之少數群體權益的meltingpot theory之思想地位。質言之,在salad bowl theory的思想發酵下,不僅僅是相互承認個別文化群體的相異性及共存必要性,所謂主流文化的樣態亦漸形相對化而不再位居絕對至上的地位。故立基於該等思潮而發跡之多元文化教育,從摒除人種差異及民族歧視的多元民族教育觀點出發,即積極倡議應保障包含基於種族在內之語言、文

16 依據我國當前教育制度設計,十二年國民基本教育制度當可視為在「基礎教育」層面實踐多元文化教育薰陶工作的具體方法之一。惟該當教育制度之受影響主體主要為尚處於人格形塑且成長發展階段的18歲以下兒少群體,因此,自本文所論述之學習權法理言,須完整落實1985年《學習權宣言》中所提及的所有具體權利(即獲取讀寫能力、持續提出疑問並深入思考、想像與創造、瞭解己身世界與環境並編纂其歷史、獲取一切教育方法,以及促使個人和群體技能發展等權利),方可謂達成以學習權保障為底蘊,而反映在「基礎教育」層面之多元文化教育實踐目標。



化、宗教信仰、性別、身心障礙程度、階級、出身背景等要素而被不當區隔的少數群體之學習權（趨近教育權），並進一步地發展出要求學校及主管教育行政機關進行改革的社會運動（岩崎正吾，2013）。

故就理念而言，多元文化教育及異文化教育兩種教育論述的特徵，即在於其實踐不只是在於理解相異文化之內容並承認其存在爾爾，更在於試圖促使原先隸屬主流文化群體的人民能夠主動積極地涵養第二甚或是第三、第四的語言能力，以深入理解與本國主流文化相異之國內外文化群體的內涵（岩崎正吾，2013）。因此，為促成個體彼此間懂得尊重相互文化內涵上的差異，並達成多元民族共生共存目的之社會再造，當前各國政府除需思索如何能夠在國家內部順利打造多元文化及多元民族共生共存社會之運作模式外，更必須進一步地致力於建構一個得以協助個體追求其成長發展的同時，亦能透過促使其參與民主憲政社會體制下的對話活動，進而凝聚形成普遍意志之生命共同體，並驅使該共同體合力創造出嶄新的民族共生共存價值觀。而其相關具體制度運作，以本文立場言，即應逐步統整至國家推動終身學習型社會之建構工作當中。

緣此，於終身學習型社會運作下，並以達成多元文化及多元民族共生共存為目標的多元文化教育實踐圖像，在國家整備得以促進我國社會運作參與者個人均願意投注心力共同思考國家發展的基本條件後，下一步即應落實所有個體在「追求社會公正之增能教育」與「涵養批判教育學觀點之素養教育」等層面上，享有提出質疑與分析事物，以及提升並發揮個人與群體技能的權利，¹⁷以帶動隸屬相異種族文

17 在此處提及的兩個多元文化教育具體實踐層面上，實亦應持續確保個體享有獲致讀寫能力，以及趨近與運用教育資源之權利。只是相對於「基礎教育」、「教育全方位的哲思教育」和「追求社會公正之意識教育」等層面而言，在該兩個層面的實踐歷程中，確切保障個體享有提出質疑與分析事物之權利，和提升並發揮個人與群體技能的權利，乃更形重要。

化群體個人彼此間之連結，並促使其願意透過參與我國憲政社會體制下所運作的對話活動，凝聚形成具全民普遍意志之生命共同體，而合力涵育出全新的民族共生共存價值觀（即「臺灣新精神」），藉以完善我國民主憲政社會體制之運作。

伍、淺析我國《終身學習法》與《原住民族教育法》之法制設計

綜合以上各節對於以學習權保障為底蘊的多元文化教育圖像探究歷程，本文主張以確切落實生活於我國國土上所有個體之學習權保障為核心的終身學習制度，方為真正符應我國憲法所明定之多元文化國原則，且應將之視為以協合形式多元文化主義實踐為追求指標的我國多元文化教育之主要推展手段。因此，基於此等認知，以下分別針對應為有效踐行多元文化國原則且與本文論述頗為相關之兩部重要法律的法制設計進行分析論述，其一為我國於2018年6月修正公布之《終身學習法》（2018）；其二為甫於2019年6月完成修法並公布實施之《原住民族教育法》（2019）。於論述進程中，發現前者的規定內容尚且難以視為已確切履行憲法課予國家應致力保障人民學習權之憲政義務，對於終身學習制度應為多元文化教育實踐之重要場域的認知，亦屬淺薄；後者則存在將《原住民族教育法》與憲法暨教育基本法制切割的法理上疑慮。

一、《終身學習法》法制與本文觀點之有所扞格處

自本文觀點檢視現行《終身學習法》的法制內容時，初步發現國家應踐行之保障學習權的憲政義務，尚且難謂確實；對於多元文化教育實踐之認知，亦較為淺薄。緣此，茲分述相關內容如下。



（一）國家應擔負之學習權保障的憲政義務，難謂確實

首先，基於本文認為凡是建立於種族混居型多元民族社會基礎上的立憲主義國家，並在其憲法典中有明確保障人民享有受教育權者，即理當依據憲法規範積極推動以學習權保障為底蘊之多元文化教育實踐的立場，對於我國在2018年6月修正公布之《終身學習法》（下稱新法）第1條延續先前2002年6月舊法的規定文言，聲稱該法乃基於「鼓勵人民終身學習，推動終身教育，強化社會教育，增進學習機會，提升國民素質」等目的制定之立法背景，即不得不指稱有其謬誤存在。蓋貫穿個體全生命歷程的學習權既為憲法典中有其明文規定的受教育權之上位概念，且為國際法法理上所公認的全人類所享有之基本人權，則國家即理應肩負起積極履行保障學習權的法理義務並落實立法作為，而何以能有鼓勵人民終身學習之思維產生？況且正所謂學無止境且學海無涯，人類對於學習的需求必然會在其生命歷程中不間斷地隨時出現，因此，同法第1條之規定文言，實非鼓勵而應以「保障人民學習權」（抑或如同《教育基本法》第1條謂之「保障人民學習之權利」）為起頭語，方才謂正中鵠的。新法第13條及第14條等規定文言亦應隨之更正較妥。

（二）對於多元文化教育實踐之認知，尚屬淺薄

依據國際法所架構的學習權權益及其法理觀之，國家建置符應學習權保障之終身學習制度時，首應具體保障人民享有獲致讀寫能力、持續提出質疑與分析事物、趨近及運用資源，以及提升並發揮個人與群體技能等權利，從而作為永續教育層次上多元文化教育的實踐基石。就此觀點而言，舊法第4條規定各級主管機關應依整體規劃終身學習政策、計畫及活動之目的，協調、統整與督導所轄或所屬終身學習機構，辦理終身學習活動，以提供有系統且多元化之學習機會；且於同法第10條及第12條分別基於開拓人民終身學習機會及滿足人民終身

學習需求等目的，設有相關作法，應可謂在多元文化教育具體實踐之「共通認知教育」與「全方位哲思教育」層面上，對於落實前述各項權利保障，有相當程度上的助益。惟於新法第6條的規定文言中，舊法第4條：「提供人民享受有系統且多元化之學習機會」等字眼乃遭到刪除，而調整為各級主管機關應依前項目的，並得（而非「應」）結合個人、學校、機關、機構及團體，辦理終身學習活動。同法第11條及第16條則分別規定有基於滿足人民終身學習需求與擴展人民參與非正式教育學習機會目的之政府作為。此般新法的制度運作設計是否能夠較舊法更進一步地提供人民享受有系統且多元化之學習機會並滿足其學習需求，而除了在前述兩個層面之外，亦得以在「追求社會公正之增能教育」，以及「涵養批判教育學觀點之素養教育」等層面，深厚落實學習權內涵的具體權利，使全民得以在其生命全歷程接收來自多元文化教育的薰陶，並形成生命共同體，而合力涵育全新之民族共生共存價值觀，應亟待他日來自各方的檢證。

最後，依據多元文化主義為其根源之多元文化教育，實應透過以學習權保障為核心的終身學習制度，落實「永續教育」層次上之多元文化教育實踐，並持續朝向「協合形式」之多元文化主義實踐推動的本文觀點，新法第20條規定：各級主管機關應發展、普及終身學習機會，並考量不同族群、文化、經濟條件及身心狀況對象之特殊性，設計符合其需求的課程，並提供具可近性之服務的制度設計，雖可謂良善，但似乎無法促進不同種族群體之相互理解與對話，對於「協合形式」的多元文化主義實踐工作助益，應屬有限。另外，同條中所規定課程之實施形式若屬非正規教育課程時，依據本文立場觀察（特別是對於趨近與運用教育資源權利的保障），是否尚需依照教育部根據2014年版本之舊法第13條第2項的法律授權而制定公布之《非正規教育學習成就認證辦法》（2014）所訂定程序，進行規劃、申請與實施，



乃不無疑問。¹⁸

二、多元文化教育圖像下《原住民族教育法》之理想定位

學界中有認為我國所推動的多元文化（教育）政策，主要執行標的僅止於原住民族爾爾的主張見解（張建成，2014）。而基於本文觀點進行其法制內容檢視時，亦初步發現似乎確有其傾向。緣此，以下分別敘述該法制所呈現之切割性；並重申於多元文化教育圖像下，原住民族教育制度應具協合性質的重要性。

（一）《原住民族教育法》與憲法暨教育基本法制二軌切割之疑慮

2019年6月，完成修法程序並依總統令公布之《原住民族教育法》，雖宣示以「建立完整原住民族教育體制」及「保障原住民族教育權」為其目標，但綜觀其修法歷程，仍留有幾點對於新法的疑慮：其一，新法第1條規定中所言「政府應依原住民之民族意願」一詞，雖乍看之下符合憲法增修條文第10條第12項的規定文言，但就憲法學理言，理應注重的是在遵循立憲主義之國家運作中，原住民族群體與他族群體相互間對話後的合意結果。特別是該項條文指稱的是「國家應依民族意願」，而非僅顧及原住民族意願。且在以學習權保障為底

18 依據《非正規教育學習成就認證辦法》（2020）第5條規定，終身學習機構應向認證機構提出之非正規教育課程實施計畫內容中包含至少持續兩星期以上的上課週數，以及單科學分課程認可之學分數，最高為六學分等限制條件（2020年11月甫修正公布之同辦法第5條則降低單科學分課程認可之學分數為三學分）。若依據新法第20條規定課程設計應考量不同族群、文化、經濟條件及身心狀況對象之特殊性的意涵，上述限制不僅有違法之嫌，亦可能造成隸屬少數經濟條件或是身心狀況發展相對弱勢種族群體人民因無法順利選擇非正規教育課程學習，而有不當侵害其學習權的違憲疑慮。

蘊之多元文化教育推展圖像中，透過多元文化教育的薰陶，應可更為順利地建構起得以協助個體追求其成長發展的同時，亦能透過民主憲政社會體制下的對話活動，創生出凝聚全民普遍意志之生命共同體。緣此，在同樣處於《中華民國憲法》（1947）保障範圍框架內的原住民族教育事務，理應是以《教育基本法》所構築之全國教育制度及政策設計體制為首，以協合思維檢視及進一步完備適用全國之教育制度及政策當中對於原住民族教育事務有未臻完善事項，而非以和全國教育制度政策完全切割的思維，主導所有原住民族教育事務之訂定。但此次修法作業似乎仍舊強調後者的立場。例如，新法第2條第4項即明定：國家推動原住民族教育之目標，涵蓋確保原住民接受各級各類教育之機會均等，並建立符合原住民族需求之教育體系。又，教育部於2018年12月，即曾對於當時部分立法委員所提出之《原住民族教育法》全面修正提議，表達該內容並不以現行行政體制架構作為基礎的理解（立法院，2018）。

（二）協合形式多元文化主義實踐下之《原住民族教育法》的應有定位

過去曾有論者謂：「原住民族之教育，有必要在多元文化教育的原則下，注重其教育之特殊性與自主性，方能使原住民族教育能夠符合原住民族之實際需要與文化的傳承發展」（許志雄等，2008）。此處論者所提及之「多元文化教育的原則」一語，若以本文的認知作出發，則其實踐理當不只是在於告知國人原住民族文化與主流文化有何不同，而應在於促使原先隸屬主流文化群體的人民能夠主動積極地涵養得以深入理解原住民族文化內涵之語言與理解能力，亦即落實「共通認知教育」、「全方位哲思教育」，以及「涵養批判教育學觀點之素養教育」層面上的多元文化教育實踐，方能達成全民共同傳承發展原住民族文化的憲法目標。惟《原住民族教育法》雖有規定（2004年



版第20條；2019年版第27條第1項）：

各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重。

但實施迄今，該條文似徒具形式，且難以促進族群關係（張建成，2014）。如今新法第29條新增規定：

各級政府對學前教育及十二年國民基本教育階段之學生，應提供學習原住民族語言、歷史、科學及文化之機會，並得依學校地區特性與資源，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。

是否能夠促使原先隸屬主流文化群體的學前教育及十二年國民基本教育階段之學生主動積極地學習原住民族語言、歷史、科學及文化，以涵養得以深入理解原住民族文化內涵的能力，並翻轉前述論者對於我國多元文化教育實施有所不備的評論，尚待新法施行相當時間後的檢視。

陸、結論

本文在多元文化主義的實踐類型介紹中，說明我國當前多元文化（教育）政策之實施無論是強調民族印記類型、與自由主義思維並進類型，或是協合形式類型均可在各發展階段中有跡可循。並舉《國家語言發展法》為例，認為我國在法制上應有持續朝向符應協合形式之多元文化主義實踐方向邁進之勢。其不僅基於我國憲政體制設計與該

實踐類型較為契合的理由，亦試圖肯定我國社會始終存在能夠形成「共善」（common good）（簡成熙，2000）的力量。

為有效促使其形成力量穩固發展並使之強大化，透過《終身學習法》所建置的終身學習型社會運作，落實以學習權保障為底蘊之多元文化教育薰陶工作，應為最有效方法。惟該法是否能夠在「基礎教育」、「共通認知教育」、「全方位哲思教育」、「追求社會公正之增能教育」，以及「涵養批判教育學觀點之素養教育」等多元文化教育實踐樣態層面，確切保障漢人、原住民族以及新住民（甚或是所有入境於我國的外國人士）的「學習權」（即獲致讀寫能力、持續提出質疑與分析事物、趨近及運用教育資源，以及提升並發揮個人與群體技能等權利），或尚待詳加檢證之。¹⁹而就現行條文所呈現的法制缺憾，除如前節中所指陳者外，新增「各級主管機關與機構規劃實施相關終身課程及教材，應採多元文化觀點，並納入不同種族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重」的條文規定，抑或能成為促使《終身學習法》之法制運作更加向本文觀點靠攏的一步。而就《原住民族教育法》部分，若能在該法第一條明確其根據《中華民國憲法增修條文》（2005）第十條與《教育基本法》相關之規定的立法目的，或較符合本文所提示之多元文化教育圖像下該法之理想定位。

19 例如就「追求社會公正之增能教育」的多元文化教育實踐而言，其實尚且需要保障各種族群體人民在「基礎教育」及「共通認知教育」層面享有獲致讀寫能力、趨近與運用教育資源，以及提出質疑與分析事物之權利才是。因此，對於《終身學習法》本身及相關法規命令等內容均應作一通盤分析，方才能夠較為精準地釐清我國《終身學習法》法制究竟有無適切地承擔起以學習權保障為底蘊之我國多元文化教育推展工作的重大責任。



誌謝辭：本文乃於筆者執行國家教育研究院「原住民族知識的課程發展與實踐—以非原住民重點學校之高級中學為例（NAER-2019-029-E-1-1-D4-04）」過程中，引發研究靈感而撰寫完成之。感念匿名委員們於審查期間所給予指導與建議之學恩，於此著文致謝。

參考文獻

- 中華民國憲法（1947）。
- 中華民國憲法增修條文（2005）。
- 公民投票法（2018）。
- 公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約施行法（2009）。
- 王鵬、朱金春、錢文霞（2012）。民族走廊共處民族之包容智慧及行為。中國邊政，189，133-154。
- 司法院大法官釋字第372號解釋（1995）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=372>
- 司法院大法官釋字第373號解釋（1995）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=373>
- 司法院大法官釋字第563號解釋（2003）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=563>
- 司法院大法官釋字第573號解釋（2004）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=573>
- 司法院大法官釋字第617號解釋（2006）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=617>
- 司法院大法官釋字第626號解釋（2007）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=626>
- 司法院大法官釋字第684號解釋（2011）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=684>
- 司法院大法官釋字第784號解釋（2019）。取自<https://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=784>
- 立法院（2018）。報告併案審查委員高金素梅等17人、委員鍾佳濱等19人分別擬具「原住民族教育法修正草案」、委員鄭天財等20人擬具「原住民



- 族教育法第二十一條條文修正草案」、委員鄭天財等22人擬具「原住民族教育法第四條條文修正草案」、委員鄭天財等22人擬具「原住民族教育法第二十六條條文修正草案」、委員許智傑等16人擬具「原住民族教育法第二十五條條文修正草案」、委員Kolas Yotaka等17人擬具「原住民族教育法第九條條文修正草案」及委員陳瑩等16人擬具「原住民族教育法刪除第二十九條條文草案」案。取自<https://misq.ly.gov.tw/MISQ/IQuery/misq5000QueryBillDetail.action?billNo=1071225070300200>
- 行政院（2020）。國情簡介：土地與人民。取自<https://www.ey.gov.tw/state/ADBB3558D57E105B>
- 行政院原住民族委員會社會福利處（2002）。為落實原住民族工作權保障法，具體規範「原住民地區」之範圍。取自<https://law.cip.gov.tw/LawContentSearch.aspx?id=GL000076>
- 但昭偉（譯述）（2002）。重讀彌爾的「自由論」。臺北市：學富文化。
- 何明修（2004）。文化、構框與社會運動。臺灣社會學刊，33，157-199。
- 吳清山、林天祐（2001）。學習權。教師天地，113，1-4。
- 李仁淼（2017）。教育法與教育人權。臺北市：元照。
- 李震山（2007）。多元、寬容與人權保障（二版）。臺北市：元照。
- 周陽山、黃玫瑄（2019）。公民社會與自由民主：五四運動留下的問題。傳播研究與實踐，9（2），25-40。
- 邱淑雯（2008）。國際理解教育與女性移民的社會參與：從日常生活的歧視經驗出發。教育與社會研究，16，63-103。
- 非正規教育學習成就認證辦法（2014）。
- 非正規教育學習成就認證辦法（2020）。
- 侯迺慧（主編）（2013）。精編活用辭典。臺北市：三民。
- 施奕任（2010）。自由多元文化主義—西方模式的發展及其在亞洲的適用。國家發展研究，9（2），123-162。
- 洪泉湖（1999）。從多元文化教育的觀點論公民養成。公民訓育學報，8，167-179。

- 原住民族教育法（2019）。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=9900>
- 國家語言發展法（2019）。
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。《教育研究集刊》，60（3），111-128。
- 張美瑤（2009）。多元文化教育改革之省思。《正修通識教育學報》，6，321-340。
- 教育基本法（1999）。
- 終身學習法（2018）。
- 許志雄、陳銘祥、蔡茂寅、周志宏、蔡宗珍（2008）。《現代憲法論》。臺北市：元照。
- 許建榮（2014）。澳洲多元文化的歷史教育建構。《台灣國際研究季刊》，10（4），81-101。
- 陳春生（1998）。《中華民國憲法原理》。臺北市：明文。
- 陳翁平（2011）。加拿大聯邦體制與憲政爭議（一九六四～一九九二）：其困境與挑戰之研究。《大漢學報》，25，157-172。
- 曾大千、陳炫任（2013）。論多元文化教育之憲法基礎及其於我國原住民族法制之體現。《教育與多元文化研究》，9，71-104。
- 黃月純（2001）。重要國際組織推展終身學習之比較。《教育研究集刊》，46，181-207。
- 黃美冰（2013）。馬來西亞多元文化主義：官方與民間的話語。《哲學與文化》，40（2），65-81。
- 黃英哲（2005）。魏建功與戰後台灣「國語」運動（1946-1968）。《臺灣文學研究學報》，1，79-107。
- 劉美慧（2011）。我國多元文化教育之發展與困境。載於國家教育研究院（編），《我國百年教育回顧與展望》（頁221-235）。新北市：國家教育研究院。



- 劉若蘭（2008）。從多元文化教育觀點看學生的學習 評介Sonia Nieto著作《肯定多元性：多元文化教育的社會政治脈絡》。中等教育，59，154-170。
- 鄧中堅（2014）。新世紀中國大陸與非洲關係展望：新殖民主義與新自由主義之爭。全球政治評論，47，35-58。
- 鄭得興、張家銘（2013）。國家認同差異性下之集體記憶框架——捷克及斯洛伐克分裂後的年輕世代。臺灣國際研究期刊，9（4），115-141。
- 賴秀智（1998）。我國多元文化教育之現況探討。課程與教學，1（2），95-179。
- 簡成熙（2000）。多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起。載於但昭偉、蘇永明（編），文化・多元文化與教育（頁81-132）。新北市：國家教育研究院。
- 小田川大典（2003）。J・S・ミルにおけるリベラリズムと共和主義。政治思想研究，3，29-45。
- 小柳和喜雄（2013）。ICTを活用した学習活動の姿に関するイメージと評価の視点—学校で組織的・計画的子どもたちを育てる視点を中心に—。奈良教育大学教職大学院研究紀要，5，85-88。
- 中村睦男（1999）。憲法30講〔新版〕。東京都：青林書院。
- 中島智子、太田晴雄、倉石一郎（2002）。多文化教育事典。東京都：明石書店。
- 日本国憲法（1947）。
- 永井健夫（2002）。もう一つの「学習社会」—変わることを学ぶ社会—。山梨学院生涯学習センター紀要，77-89。
- 永井憲一（2000）。教育法学の原理と体系。東京都：日本評論社。
- 岩崎正吾（2013）。生きる権利としての生涯学習と多文化・多民族教育。載於岩崎正吾（編），生涯学習と多文化・多民族教育の研究（頁6-15）。東京都：学文社。
- 前田耕司（2013）。多文化教育をめぐる基本的概念の検討。載於岩崎正吾（編），生涯学習と多文化・多民族教育の研究（頁26-35）。東京都：

学文社。

堀尾輝久（1991）。人権としての教育。東京都：岩波書店。

清國祐二（2002）。構成主義に立脚したP.C.キャンディのSelf-directed Learningに関する研究（I）。島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要，1，35-45。

最大判昭51・5・21刑集30巻5号615頁（1976）。かち取得https://www.courts.go.jp/app/hanrei_jp/detail2?id=57016

関根政美（2000）。多文化主義の到来。東京都：朝日新聞社。

樋口陽一、佐藤幸治、中村睦男、浦部法穂（1997）。注解法律全集② 憲法II〔第21条～第40条〕。東京都：青林書院。

Convention Against Discrimination in Education 1960 (1960). Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Convention on the Rights of the Child (1989). Retrieved from <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Declaration on the Recognition of the Right to Learn (1985). Retrieved from <https://en.unesco.org/themes/education/about-us/history>

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1966). Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974). Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

The Hamburg Declaration on Adult Learning (1997). Retrieved from <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-722009/documents/the-hamburg-declaration-on-adult-learning>

Universal Declaration of Human Rights (1948). Retrieved from <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>



World Declaration on Education for All (1990). Retrieved from [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll\(1990\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/9.WorldDeclarationonEducationforAll(1990).aspx)

閱讀學科教學知識內涵及背景因素 影響之探討

劉佩雲*



摘要

閱讀學科教學知識是教師閱讀教學的核心知能，卻是目前國內閱讀研究中較少被探究的部分，本研究採統整質量研究方法，目的在探究教師的閱讀學科教學知識內涵及不同背景因素於閱讀學科教學知識的差異情形。以879位國小五、六年級學生為對象進行問卷調查，研究結果發現，閱讀學科教學知識內涵包括：學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識，以及評量學生理解的知識。其中國小學童對教師閱讀學科內容知識的知覺最高，女性或畢業於教育大學語文教育科系教師的閱讀學科教學知識較佳，初任教師或近3年研習次數少於五次的教師之閱讀學科教學知識較低。歸納訪談及觀課的結果發現，教師多以教師中心進行教學，閱讀策略教學的步驟不明確，教師轉化知識為策略與表徵的能力有待強化。文末根據研究結果提出教育實務上的建議。

關鍵字：閱讀教學、學生知覺、學科教學知識

* 劉佩雲：國立東華大學教育與潛能開發學系教授

電子郵件：ppliu@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2020.08.28；修改日期：2020.11.12；接受日期：2021.03.18

An Exploration of Reading Pedagogical Content Knowledge and Factors Influencing Students' Perception

Pei-Yun Liu*

Abstract

Reading pedagogical content knowledge (PCK) is the core competency of reading instruction, yet a rarely touched area in reading research in Taiwan. Therefore, this study adopts a mixed method, with the purpose of exploring the content of teachers' reading PCK and the differences in reading PCK of different background factors. Questionnaire survey has been conducted to 879 grade 5 and grade 6 students. Research results found reading PCK included: subject-matter knowledge, instructional strategic knowledge, instructional representation knowledge, and knowledge of how to assess students' understanding. Among these factors, elementary school students have highest perception on teacher's subject-matter knowledge. Female or teachers with language education major graduated from education universities possess better reading subject-matter knowledge, while novice teachers or teachers participated less than three professional development sessions possess less reading subject-matter knowledge. From interviews and classroom observations this study further finds that there is no specific procedure on reading strategy instruction, yet mostly teacher centered. Teacher's ability on transferring knowledge to strategy and representation needs improvement. At the end, this study makes practical suggestions based on research results.

Keywords: reading instruction, student perception, pedagogical content knowledge

* Pei-Yun Liu: Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

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

Manuscript received: 2020.08.28; Revised: 2020.11.12; Accepted: 2021.03.18

壹、研究背景與目的

閱讀能力是學習的基礎，關乎國民的基本素養與競爭力。為提升學生的閱讀知能，近年來教育部透過研習與培訓，致力提升教師的閱讀教學知能，因教師必須具備專業的閱讀教學知識與能力，才能將所知轉化成學生可以理解的形式，提供學生豐富的學習資源以有效學習。而在教師的專業知識中，最基本且重要的是學科教學知識（pedagogical content knowledge, PCK）（Shulman, 1987）。PCK是教師在特定領域，揉合學科內容知識與教學知識，用最有效的表徵（representation）方式，促進學生的理解（陳新豐，2017；Aksu, Metin, & Konyalıoğlu, 2014; Shulman, 1986a, 1987）。PCK不但是展現優質教學的特徵（Faikhamta & Clarke, 2013），更是當代教師專業的關鍵核心能力。基於愈來愈多學者認為閱讀教學是艱鉅的工作，教師必須發展廣泛的專業知識才能有效進行教學（Phelps, 2009）。而提升教師專業知識宜由閱讀策略教學的內容知識（何謂閱讀策略）、教學方法知識（如何教學生閱讀策略）等著手（連啟舜，2015）。因此，對教師的閱讀PCK進行探究，自是閱讀研究中重要且必要的議題。但教師的PCK卻是目前國內閱讀研究中較少被探究的部分，所以探究教師閱讀PCK的理論性與實徵性概念架構，是本研究的目的之一。

目前對教師PCK的探究多以教師為對象，以瞭解教師PCK的發展與影響因素。但僅以教師為主要研究對象，蒐集質或量的資料，予以直接詮釋或建議，這樣的結果似乎有所不足（王國華、段曉林、張惠博，1998）。究其原因，其一是教師自評PCK可能因社會可欲性而出現評分寬鬆現象（馮莉雅，2003）；其二是教師知識與教學間存在落差，知未必能行（Muhtarom, Juniati, & Siswono, 2019）；其三是PCK的定義同時強調內容、教法及學生（Muhtarom et al., 2019; Shulman,



1986a, 1987)，而成功的教師教學實彰顯於學生對學習的知覺上。學生知覺在教師行為與學生成就間扮演中介角色，透過學生眼睛去瞭解學校世界，可獲得教師可能忽略的寶貴知識與真實的課室全貌，增進對學校生活多重挑戰的敏感度與教學改善的啟示（Halim, Abdullah, & Meerah, 2014; Taun, Wang, Chang, & Treagust, 2000）。其次，實徵研究發現，學生知覺與受過訓練的成人沒有顯著差別，比起受過高度訓練的外來觀察者，學生的知覺可以提供教室環境的正確圖像，是學習脈絡的最佳判斷者（馮莉雅，2003；謝甫佩、洪振方，2004）。而過往研究結果顯示，應用學生對教師學科教學表現的知覺，能讓教師反省教學對學生學習歷程的影響，進而促進教師的教學改善（王國華等，1998；陳美如，2004；Halim et al., 2014; Jang, 2009; Muhtarom et al., 2019; Taun et al., 2000）。馮莉雅（2003）的研究發現，學生評量、課室觀察與教師自評皆能有效地評量教師的學科教學能力，但教師自評會出現評分寬鬆的現象，建議搭配使用其他評量工具，以多方評鑑資料方能公平客觀進行評估。因此，若能兼採教師及學生知覺雙取向，將對檢視教師PCK的全貌更有助益。

經梳理教師PCK發展的文獻與實徵研究可發現，閱讀PCK的內涵除內容知識、策略知識等教學知識外，是否還有其他知識，目前相關研究並不多見，因此，探究閱讀PCK的內涵為本研究目的一。其次，影響教師PCK發展的因素包括教師的師資培育與進修、性別、年資，學校地區，學生的性別與年級（王國華等，1998；陳美如，2004；Kleickmann et al., 2013; Tatto & Senk, 2011），有必要進行探究以瞭解這些不同背景變項對教師閱讀PCK的影響。因此，本研究目的二即在透過實徵研究蒐集資料，以瞭解國小學童對教師閱讀PCK的知覺情形，並探討相關的影響因素。

依據研究動機與目的，本研究的研究問題有以下兩項。

- 一、教師閱讀PCK的內涵為何？
- 二、不同背景變項在教師閱讀PCK上是否有顯著差異？

貳、文獻探討

一、閱讀PCK的內涵與評量

Shulman (1986a) 認為PCK包括教學表徵與策略、學生理解學科的知識兩個面向，是教師運用最有效的表徵方式，來幫助學生理解學科內容的知識。其後，Grossman (1989) 本於實徵證據所發展的特定領域PCK內涵，包括特定主題教學的教學策略與表徵知識、特定主題教學的概念、教材與課程的知識、學生對特定領域的理解與迷思等知識。Tamir (1988) 則將特定學科的教學知識區分為學生、課程、教學及評量四部分。簡言之，PCK是轉化特定學科之教材、教法及脈絡的結果 (Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999)。

PCK是教師學習如何進行特定領域教學的關鍵，能提供閱讀教學時，教師需要知曉所教學科知識及如何教的概念架構 (Magnusson et al., 1999)。一如加減乘除是學習數學的基礎，但是數學或數學教學遠不止於此 (Ball & Bass, 2000)。雖然初學閱讀時受惠於語言、字彙或文法知識的研究得到支持 (National Reading Panel [NRP], 2000)，但隨閱讀歷程發展，理解才是閱讀的終極目標。Phelps與Schilling (2004) 指出，即使優秀的讀者亦無法精準說明自己是如何閱讀或理解的，會閱讀的教師並不代表能進行優質的閱讀教學。因此，新的閱讀教學評量也由檢視教師轉變為檢視教學，目的在確認閱讀教學時需要「做」什麼，以及教學過程中什麼知識是有用的 (Phelps, 2009)。閱讀理論定義閱讀為認字解碼與理解 (Gough & Tunmer, 1986; Pressley, 2000)，



認字教學需要組字知識、字彙知識及語法；而閱讀理解教學則需要一般知識、學科內容知識及文體知識（柯華蕙，2004；Phelps, 2009; Phelps & Schilling, 2004）。Phelps與Schilling依據認字及理解的定義區分閱讀教學內容知識為三個向度：閱讀教學的內容知識、學生及環境的知識、教學及內容的知識，據以編製量表並實徵探究閱讀教學內容知識的內涵。閱讀教學的內容知識是指應用閱讀知識以發展或選擇閱讀行為，幫助學生理解；學生及環境的知識在回應應用閱讀知識來區辨及闡釋學生的閱讀表現或錯誤；教學及內容的知識則回應教學情境脈絡中閱讀知識的應用。Phelps與Schilling以1,542位小學教師為對象進行量表施測，經驗證性因素分析證實閱讀教學內容知識的多元面向建構，包括字詞分析、理解與內容、學生知識、教學知識交織的六個向度，分量表的內部一致性信度Cronbach's α 介於 .67~ .75，IRT信度介於 .67~ .75。其後，Phelps（2009）進一步以上開閱讀教學內容知識量表，進行成人與有經驗小學教師的比較研究。結果發現，小學閱讀教師需要的知識成分不同於一般閱讀及語彙能力，閱讀教學需要應用閱讀知識去理解、發展或選擇教學行動，包括語言、文本及閱讀歷程的特定知識，以及這些知識如何應用於教學。

國內尚無閱讀PCK的研究，基於閱讀是國語文教學的核心，檢視國語文PCK相關研究可提供有用的啟發。相關研究發現，國語文PCK包括學科知識、教學知識、對學習者理解，以及情境脈絡掌握等知識（林佳慧，2004；謝建國，2001）。謝建國（2001）透過觀察與訪談進行國小教師國語科PCK的個案研究，發現國語PCK係融合國語課程架構的知識、學科內容、一般教學及對學生相關知識、個人特質與信念及對教學情境變化的知識，而其PCK的形成受師資養成課程、教學觀摩、研習與經驗的影響。林佳慧（2004）進行國中國文教師PCK個案研究，發現國文學科知識係學科知識、教學知識、對學習者理解，

以及情境脈絡掌握的統合。另一方面，由學生知覺視角進行的科學、數學、自然學科之教師PCK研究，則歸結最具實徵研究支持的PCK四個向度為：學科內容知識、教學表徵知識、教學策略知識及評量學生理解的知識（王國華等，1998；陳美如，2004；曾志偉，2014；謝甫佩、洪振方，2004；Taun et al., 2000）。其中學科內容知識包括特定學科內容的事實、原理、概念、定則等；教學策略知識是教師課堂教學應用的一般教學方法、設計與步驟；教學表徵知識是教師轉化特定學科內容以促進學生理解的最有效呈現形式，如：類比、隱喻、舉例、示範、解釋、實作或模擬等；評量學生理解的知識則是教師應用以理解及評量學生學習的方法（周健、霍秉坤，2011；Grossman, 1989; Shulman, 1986a, 1987）。而依此概念建構分別編製學生對教師教學知覺問卷進行實徵研究，經比對後發現學生與教師之間對PCK的看法相當一致（謝甫佩、洪振方，2004），相關研究提供以學生的知覺來評量教師教學可行性的堅實證據，顯示透過學生對教師教學的知覺，確實是提供有效的教師教學回饋之可行方式。

二、影響教師PCK的因素

教師PCK發展雖是緩慢的歷程（Hashweh, 1987; Shulman, 1986b），但探究影響PCK的因素，將有助於瞭解並促進教師PCK的發展。梳理文獻可發現，教師的師資培育與進修、性別、年資，學生的性別與年級，以及學校地區，都可能是影響教師PCK的因素（王國華等，1998；陳美如，2004；曾志偉，2014；謝建國，2001；Kleickmann et al., 2013; Tatto & Senk, 2011）。

在師資培育與進修方面，職前的正規師資培育會影響教師的學科內容知識與PCK（謝建國，2001；Tatto & Senk, 2011），而在職教師的進修、教學經驗累積實務智慧及參與學科領域與課程教學的相關研



習亦可增能（謝建國，2001；Friedrichsen et al., 2009; Grossman, 1990; Kleickmann et al., 2013）。其次，謝甫佩與洪振方（2004）發現教師的不同學科背景和教學年資會影響學生對教師PCK的知覺，但Kleickmann等人（2013）的研究則發現教師年資與PCK無關；Troff（2003）亦發現教師並非隨年資就能成為專家教師，即便是嫺熟教學程序的教師，也未必擁有高度統整的外顯理論架構。再者，在教師性別方面，學生評估女性教師的教學策略知識與教學表徵知識較高（王國華等，1998；陳美如，2004）。

就學生而言，針對國中及國小科學與數學的學生知覺調查發現，學生對教師學科內容知識的知覺最高（王國華等，1998；陳美如，2004；謝甫佩、洪振方，2004）。不同性別的學生對教師PCK的感受則呈現不一致結果，有的研究發現女性學生較為敏感（王國華等，1998），有研究則發現並無性別差異（陳美如，2004）；學生年級亦會影響對教師教學策略與教學表徵知識的知覺（陳美如，2004）；學生學習成績與對教師PCK知覺呈正向關係（陳美如，2004；曾志偉，2014）。至於地區方面，王國華等人（1998）的研究發現，都會區域發達之北部較南部與中部地區學校學生，對教師學科教學的感受較高。

總結文獻梳理，Shulman的PCK概念提供了教師教學需知曉知識的理論性架構，而國外關於閱讀PCK的理論架構已有相當基礎，反觀國內則尚缺乏對閱讀PCK的探究，且國內外閱讀教學涉及不同語言，探究華語閱讀的內容知識或教學表徵的內涵，自有其意義與價值。為彌補此研究缺口，本研究依據Shulman的理論，由教師與學生知覺雙取向，透過訪談、課室觀察及問卷調查，試圖勾勒閱讀PCK的理論性與實徵性概念架構，並實徵檢測閱讀PCK內涵，以及相關因素在閱讀PCK上的差異情形，以提供瞭解教師閱讀PCK的第一手資料。

參、研究方法

本研究採統整質量的研究方法，以觀察、訪談及調查等多元方法蒐集資料，透過「學生對教師閱讀PCK知覺問卷」蒐集的量化資料，以SPSS 16.0版與Lisrel 8.72版軟體進行統計分析。以「學生對教師閱讀PCK知覺問卷」為主要參考架構，挑選問卷參與班級進行觀察及師生訪談，所得質性資料採內容分析法，先將資料依來源類別（O：觀察、I：訪談）、時間（年月日）、對象（T：教師、S：學生）分別賦予不同代號並進行編碼，例如：「I131213T4」代表編號4號的教師於2013年12月13日接受訪談。接著對各種資料內容進行開放性編碼，標記主題後進行持續比對（constant comparative method），精練並修正原先的歸類（Strauss, 1987），並採用三角檢核法將同一結論用不同方法、在不同情境及不同時間，對不同人進行檢驗及核對，包括比較問卷、課室觀察與訪談資料的一致性，以盡可能由多元管道確保研究之信實度。

一、研究對象

第一階段運用問卷調查法，自編「學生對教師閱讀PCK知覺問卷」並進行預試，以國小學生為母群，依據教育統計之北、中、南、東地區4：2：2：1學生分布比例，分層隨機抽取四區之7、4、4、3所計17所國小，每校再分別抽取常態編班的五年級及六年級各一班計37班，對應的男、女教師分別為13、24位，北、中、南、東區分別抽取學生366人、213人、189人、133人，合計學生樣本人數共901人。經剔除作答呈現一致或有缺失資料的無效問卷後，得有效樣本879份，有效樣本率為97.5%。其中男生445人、女生434人；五年級422人，六年級457人；北部363人、中部202人、南部182人、東部132人。其次，為增



加研究效度並進一步比對量化資料，第二階段以「學生對教師PCK知覺問卷」為主要參考架構，選取問卷參與班級進行課室觀察及師生半結構訪談以蒐集質性資料。課室觀察為五、六年級各一班，每班各觀察國語文教學三次。訪談對象選取問卷參與班級中具代表性者，包括不同性別、年資、背景的教師，以及國語文程度分屬高、中、低的學生，受訪者有四校教師8位（男性3位、女性5位）及其任教五、六年級學生計38位（男性20位、女性18位）。

二、研究工具

「學生對教師閱讀PCK知覺問卷」係參酌Shulman（1986a, 1987）的理論自行編製，採Likert五點量表問卷，問卷得分愈高表示學生所知覺的教師閱讀PCK愈豐富。問卷包括四個向度：學科內容知識、教學表徵知識、教學策略知識及評量學生理解的知識。學科內容知識包括字詞解碼、文體（文本表述）、文章結構、修辭、寫作手法等文本理解知識（柯華葳，2004；教育部，2018；Phelps, 2009; Phelps & Schilling, 2004）。其次，依美國國家閱讀審議委員會文獻梳理報告書及閱讀教學的實徵研究指出，證實有效而能提升閱讀理解的策略包括：摘要、故事結構、教師提問、自我提問、統整、推論、合作學習、組織圖及概念圖、理解監控策略等（教育部，2018；NRP, 2000; Phelps, 2009; Phelps & Schilling, 2004）。第三，教學表徵知識包括解釋、例證、類推與舉例等方式（周健、霍秉坤，2011；Shulman, 1987）。第四，評量學生理解的知識則包括形成性、總結性與多元評量，評量形式有紙筆測驗、作業、報告、問答、學習單與活動等（王國華等，1998；林佳慧，2004；謝建國，2001）。

問卷經三位於閱讀領域有專研的學者專家進行內容效度檢核，復經九位不同國語文程度的國小高年級學生進行表面效度檢驗，以確認

各題項之代表性、準確度及可讀性。問卷初稿有33題，以879位參與者所得資料進行項目分析，將受試者在問卷得分總和依高低分排序，分別取得分最高與最低的27%為高低分組，進行獨立樣本 t 考驗，結果發現每個題目的決斷值均大於3.5，顯示皆具有良好鑑別度。在建構效度方面，以預試所得資料進行第一階段的探索性因素分析，以主軸因子法抽取因素，最大變異法進行轉軸，聚斂後得特徵值大於1且與理論相符的四個因素，修正後為19題，共可解釋59.9%的變異量（參見表1所示）。繼而以結構方程模式進行第二階段的驗證性因素分析，以最大似法分析，結果雖模型與觀察資料適配度之 χ^2 達顯著（ $\chi^2 = 535.5, p < .05$ ），卡方自由度比為3.66（ > 3 ），顯示整體模型的契合度未達理想；Hair、Anderson、Tatham與Black（1998）指出模式適配度的卡方值會隨樣本數而波動，評鑑模式適配度不可太過於依賴卡方值，需參酌其他較不受樣本數影響的多元適配度指標做出綜合判斷，因此，本研究參酌Hair等人的建議由絕對適配度、增值適配度與精簡適配度三方面考驗整體適配度。在絕對適配度方面，RMSEA為.055（ $< .08$ ），RMR為.044（ $< .05$ ），SRMR為.042（ $< .05$ ），皆落在合理範圍，GFI（.94）、AGFI（.92）皆達到大於.90的評鑑結果，顯示模型契合度佳。其次，增值適配度的CFI（.98）、NFI（.98）、NNFI（.98）與IFI（.98）等指標皆達到大於.90的評鑑結果。再者，精簡適配度的PNFI（.83）與PGFI（.72）指標亦達到大於.50的評鑑結果，模式之AIC指數為623.58，比飽和模式AIC的380略大但小於獨立模式AIC的20446.91。故整體而言，驗證性分析結果顯示，「學生對教師閱讀PCK知覺問卷」具理想的測量模式基本適配度與不錯的建構效度。

問卷修訂後得到與理論建構相符的四個因素：學科內容知識、評量學生理解的知識、教學策略知識、教學表徵知識，內部一致性信度Cronbach's α 係數依序為.89、.81、.80、.72，總問卷為.91。進一步



表 1 閱讀PCK問卷的因素負荷量及內部一致性信度 (n = 879)

因素名稱	學科 內容	評量 理解	教學 策略	教學 表徵	
題目	平均數	因素負荷量			
國語老師清楚知道如何歸納出文章及段落的大意	4.52	.87	.45	.47	.36
國語老師清楚知道如何統整出文章的主旨	4.47	.86	.49	.45	.40
國語老師知道句型與修辭的知識與用法	4.46	.83	.45	.43	.37
國語老師清楚知道課文中生字語詞的意思	4.50	.82	.49	.43	.42
國語老師出的紙筆測驗考題能檢驗出我的學習情形	3.91	.45	.77	.37	.35
國語老師出的學習單能檢驗我對文章的理解情形	3.79	.34	.74	.36	.42
國語老師透過我寫的作文或造句來檢驗我的文字表達能力	4.13	.54	.72	.36	.35
國語老師用問答就能檢測出我哪裡不懂	3.91	.39	.69	.35	.41
國語老師透過發表或報告就能瞭解我的理解程度	3.62	.31	.67	.28	.36
國語老師出的作業能檢測出我到底有沒有學會	4.23	.52	.64	.38	.44
老師上國語課時會教我推論文章語詞或句子的意思	4.03	.41	.32	.83	.41
老師上國語課時會教我摘要文章的重點	4.17	.52	.42	.78	.37
老師上國語課時會提出問題，要我思考	3.95	.42	.33	.77	.32
老師上國語課時會教我預測題目及文章的內容	3.49	.18	.35	.66	.55
老師上國語課時會引導我思考如何解決問題	4.06	.44	.45	.63	.57
上國語課時，老師會示範如何運用不同的閱讀方法來理解文章	3.78	.39	.44	.41	.79
上國語課時，老師會使用比喻的方式幫助我理解	4.14	.44	.37	.49	.76
上國語課時，老師會用我能聽得懂的話來解釋文章的意思	4.21	.54	.34	.43	.71
上國語課時，老師會說故事來解釋課文的內容	2.96	.11	.41	.21	.63
Cronbach's α		.89	.81	.80	.72

就各要素與各因素總分進行相關分析，發現各特徵與該屬類因素總分有較高之相關（介於 .68~.88），並與不同類別因素特徵有較低相關（介於 .20~.53），顯示具備一定程度的區別效度。修訂後的問卷有 19 題，其中學科內容知識計 4 題，如：「國語老師清楚知道如何歸納出文章及段落的大意」；評量學生理解的知識計 6 題，如：「國語老師用

問答就能檢測出我哪裡不懂」；教學策略知識計5題，如：「老師上課時會教我摘要文章的重點」；教學表徵知識計4題，如：「上國語課時，老師會示範如何運用不同閱讀方法來理解文章」。

肆、研究結果與討論

一、學生對教師閱讀PCK的知覺

表2是學生對教師閱讀PCK知覺得分的平均數、標準差及積差相關。由表2可知，教學策略、教學表徵、學科內容與評量學生理解的知識之間，皆呈現顯著正相關（ $r_s = .49 \sim .59, p < .001$ ），與國語月考成績亦呈現顯著正相關（ $r_s = .14 \sim .26, p < .001$ ），顯示學生對教師閱讀PCK的知覺愈高，其國語成績亦愈高，與過往研究（陳美如，2004；曾志偉，2014）的發現一致，學生學習成績與對教師PCK知覺呈正向關係的結果，亦呼應學生知覺在教師行為與學生成就間所扮演的中介角色（Halim et al., 2014; Taun et al., 2000）。

表 2 閱讀PCK內涵之平均數、標準差及與國語成績的積差相關

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1. 教學策略知識	3.94	.74	—			
2. 教學表徵知識	3.77	.74	.57**	—		
3. 學科內容知識	4.48	.71	.53**	.49**	—	
4. 評量學生理解的知識	3.93	.79	.53**	.57**	.59**	—
5. 國語成績	85.36	12.01	.20**	.18**	.26**	.14**

** $p < .01$.

其次，進行單因子重複量數變異數分析，以瞭解國小學生對教師閱讀PCK知覺四個因素間是否有顯著差異。結果顯示，四因素得分間具有顯著差異， $F(1,52) = 114.39, p < .001, \eta^2 = .59$ 。繼而以LSD



法進行事後多重比較，結果發現學生對教師學科內容知識知覺 ($M = 4.48$) 顯著高於教學策略知識 ($M = 3.94$)、評量學生理解的知識 ($M = 3.93$) 與教學表徵知識 ($M = 3.77$)；對教師教學策略知識顯著高於評量學生理解的知識與教學表徵知識；而對教師評量學生理解的知識也顯著高於教學表徵知識，此學生知覺教師學科內容知識最高的結果，與先前研究一致（王國華等，1998；陳美如，2004；謝甫佩、洪振方，2004），而教學表徵知識最低亦呼應陳美如（2004）的研究結果。

本研究統整質量研究方法，以教師及學生為對象進行雙取向評量，經課堂觀察與師生訪談所得質性資料比對問卷調查分析的結果，回應研究問題一，確認閱讀PCK內涵可區分為四個向度：學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識及評量學生理解的知識，支持閱讀教學需要專業知識的觀點。所建立閱讀PCK的理論性與實徵性的概念架構，符應先前文獻的構念（周健、霍秉坤，2011；連啟舜，2015；Grossman, 1989; Phelps, 2009; Phelps & Schilling, 2004; Shulman, 1986a, 1987）。此結果亦呼應過往研究（王國華等，1998；馮莉雅，2003；Halim et al., 2014）的發現，綜合學生知覺調查、課室觀察與師生訪談所得之量化與質性資料交互檢證，是瞭解教師閱讀PCK的有效方法。

（一）閱讀學科內容知識

學科內容知識 ($M = 4.48$) 是國小學生對教師閱讀PCK知覺之四個因素中平均數最高者，顯示國小學生對教師學科知識給予頗高評價，認為教師具備課文段落及文章大意 ($M = 4.52$)、生字語詞 ($M = 4.50$)、主旨 ($M = 4.47$)、句型修辭 ($M = 4.46$) 等知識，此結果與王國華等人（1998）以國中生為對象對科學教師PCK知覺的研究結果，以及與陳美如（2004）以國小學生對教師數學PCK的研究結果是一致的，顯示不論國中、小學生或對不同學科，學生皆認為教師的學

科內容知識是豐富的。比對師生訪談結果，大部分學生認為教師的知識皆足夠，例如，「夠啊！老師都夠吧！只要是老師都夠啊！不然怎麼會教學生」（I131219S25）。訪談時多數教師能清楚說明閱讀教學的內容知識。

閱讀要教的內容，強調能不能抓到重點，這個摘要的能力應該被教導的，還有問題意識，自問自答……概念和概念，連結自己的經驗，這個文本才有意義。（I131108T₁）

1. 教師的學科內容知識呈現個別差異

由學生訪談顯示教師的學科內容知識呈現個別差異。

有些老師（知識）不太夠，因為我上過有些老師的國語知識非常豐富，內容教學也比較不一樣……和以前三四年級（相比）。（I13122S₁₈）

比對教師訪談亦發現部分教師備課時相當依賴教學指引，教學內容偏重修辭與句型，顯示問卷結果呈現學生知覺教師閱讀學科內容知識豐富，但仍有個別差異。

閱讀要教什麼？你就要先閱讀一下指引嘛，先瞭解一下這課在講什麼……指引上面都會講，他會告訴你這一課有哪些句型，你要特別挑出來教。（I131210T₇）

2. 閱讀學科內容知識需要專業增能

教師在訪談中反思閱讀學科內容知識不足的原因，一是自己會閱



讀並不代表就會教閱讀，缺乏瞭解學生閱讀學習困難或為什麼不會閱讀的相關知識，就不知該如何解決學生的閱讀問題。

我覺得很可惜的是，在大學的時候沒有教學生去看如何去閱讀，其實通常讀師院的學生，閱讀應該不是個問題，但是為什麼不會教閱讀，是我們沒有辦法同理孩子為什麼學不會，所以我自己開始教孩子閱讀的時候，發現要回歸到起始點這件事很困難。（I131203T₅）

二則是師資培育過程中並無相關課程，沒有學習如何教學生閱讀的知識。呼應自己會閱讀並不代表會教閱讀，閱讀教學需要知道該教什麼的專業學科內容知識（Phelps, 2009; Phelps & Schilling, 2004）。

教師該教沒教的是閱讀的方法和步驟，……我本來以為我教完課文後，學生就很會讀了，能讀出引申意，我發覺並沒有。就是要先要教如何去抓重點，去選取你要的句子，然後才是如何延伸出生活經驗，讀出引申意。（I131203T₅）

學科內容知識是教師PCK的核心與基礎，調查結果發現，學生對教師學科內容知識的知覺最高，訪談及課室觀察也大多支持教師有足夠的閱讀學科內容知識。但另一方面，教師閱讀學科內容知識有個別差異，部分教師文本分析能力不足或過度依賴教學指引，缺少閱讀教學過程中要「做」什麼的有用知識（Phelps, 2009），特別是轉化學科內容知識為能促進學生閱讀理解的教學能力，仍需專業增能。

（二）閱讀教學策略知識

國小學生知覺教師閱讀PCK的四個因素中，教學策略知識的平均

數是第二高者 ($M = 3.94$)，其中得分最高的題目是「老師上國語課時會教我摘要文章的重點」 ($M = 4.17$) 與「老師上國語課時會教我推論文章語詞或句子的意思」 ($M = 4.03$)。比對教師訪談及課堂觀察，摘要、提問、預測及結構圖是教師常應用的閱讀策略教學。

怎樣帶閱讀教學，閱讀策略部分，就是帶孩子看到題目，可以去提問，或是預測這篇文章在說什麼，或是做筆記、摘大意，還有文章主旨、運用曼陀羅和心智圖都是，連結背景知識和文章。(I131213T₄)

1. 閱讀策略教學在高年級的教學比重仍有不足

由師生訪談及課室觀察資料發現，教師閱讀教學策略教學單一少變化，步驟也不明確，體現教師PCK不足則無法選擇有效的教學策略 (Jang, 2009)。課堂觀察中發現高年級教師真正教導學生學會閱讀策略進行閱讀的比例並不高，有些教師仍偏重生字詞教學 (約占35%~45%)，例如T4教師的觀察：

我希望我每一個閱讀策略都帶給孩子，但不是每一個人 (教師) 都會這樣做。(I131213T₄)

此與過往研究發現生字詞教學時間幾乎是理解教學時間兩倍的發現一致 (柯華葳、詹益綾、張建好、游婷雅, 2008)，與柯華葳 (2011) 對國小四年級課堂觀察發現教師閱讀教學約占課堂總時數的4/1~3/1，極少數占2/1的結果吻合。顯示相較於四年級30%的國際閱讀教學平均值 (柯華葳、詹益綾、丘嘉惠, 2013)，本研究觀察到的高年級閱讀教學時數較低。



2. 引導高層次思考的閱讀策略有待強化

課室觀察發現，並非所有教師皆嫻熟閱讀策略學，教師最常進行直接擷取資訊及直接推論教學，此呼應教師訪談中提及，間接推論、詮釋統整與檢驗評估較少進行的結果。

間接推論的部分是文章背後隱藏的意涵，那是看不到的，也沒有標準答案，比較少教到推論。(I131213T₄)

閱讀策略，學生的比較評估是最弱的，也很少老師會去教。(I131108T₁)

其次，有些教師在摘要、提問或推論教學時是由教師主導提問而學生被動應答，或在小組討論後，教師口述彙整結論寫在黑板讓學生抄寫。此與過往研究（林佳慧，2004；謝建國，2001）發現國語文教學仍以教師講授法為主，62.3%呈現以教師講、學生聽的方式進行閱讀理解教學（柯華葳，2011）是一致的。

先討論，就是問答，老師問的話我們就是舉手發言，就這樣子啊，然後老師會做總結。(I131220S₁₈)

老師就從課本找那個主旨給我們抄，抄下每段之後，然後就抄大意，有時候會討論。(I131219S₅)

如何轉被動應答為主動參與討論？有教師運用小組合作學習，搭建教師與同儕鷹架，培養運用閱讀策略以建構知識的能力。

那些能力較弱的孩子，會變成教室的客人，他無法參與我們

的討論，而且也不清楚要怎麼抓（搞大意）？所以我後來就直接把他，直接變成小組，小組給小白板，小組一起想，每個人講一個，……，那我覺得小組對這些能力比較弱的孩子，程度提升會比較有幫助，用同儕的方式。（I131213T₄）

3. 有系統教導閱讀策略的方法與步驟

值得注意的是，學生確實知覺到教師進行提問或摘要教學，但部分教師以教師講而學生背誦記憶進行知識餵養，未能系統化教導學生閱讀的方法與步驟，則學生既沒有學會自己抓重點，也無法應用策略去閱讀。

如果教師還是以知識為主體，就會以講述法授課。學習應以學生為主體，透過學習教學生很多學習方法，幫助學生學會。（I131108T₁）

最重要的是老師閱讀教學的架構層次，有沒有循序教導策略，延伸應用讓孩子覺得每個讀本都很有趣，跟他的經驗做結合，才不會只讀到表面的意思。（I131203T₅）

由閱讀策略研究結果可發現，生字詞教學占課堂教學時間比重偏高而閱讀策略教學比重偏低，常是教師主導而非以學生為中心，此現象一則體現於教師關心的是教而非學，教的是知識而非方法，部分教師依照教學指引而非依據學生能力、興趣或閱讀困難來規劃教學；二則發現教師偏重講授，教學策略與評量多強調記憶，無法提升高層次思考及主動建構知識的能力。三則凸顯教師反省教學時重進度而輕學生學習，未針對閱讀PCK內涵反思檢討。四則顯示如果沒有長期循序



以步驟性引導學生學會摘要、推論等策略的陳述性及程序性知識，學生是無法應用策略於實際閱讀，擁有可獨立閱讀的素養。

（三）評量學生理解的知識

由國小學生對教師閱讀PCK知覺四個因素間的差異分析結果發現，評量學生的知識接近「經常發生」（ $M = 3.93$ ），顯示教師會透過學習單、紙筆測驗、問答、自詢、作業等多元評量方式，瞭解學生的學習情形。

每課都有學習單和習作，我會提問引導學生從課文中回答問題。（I131210T₇）

1. 高層次思考的多元評量仍待加強

課室觀察發現「評量多由教師主導，極少進行學生自評或同儕互評」（O131220），此結果呼應過往研究發現，評量多由教師主導以紙筆測驗評量學生學習，較少採學生自評或同儕互評的方式的結果（王國華等，1998；林佳慧，2004；謝建國，2001）。比對教師訪談也發現，課堂提問多是擷取訊息的問題，缺乏高層次思考。有些教師將課文的大意或主旨直接寫在黑板讓學生抄寫，提問時直接展示電子書中習作的問題，部分原因是提供知識或批改作業比較方便又省事。

……應該說教師很本位，他們就怕說這個（作業）大題很難改，所以就抄在黑板上，全班都寫一樣的大意，就乾脆都寫一樣的最好改，老師最好改，小朋友也不用想。（I131112T₈）

針對教師主導、因循標準答案的記憶評量方式，有教師提出質

疑：學習評量有時為顧及其他班級學生成績，而局限於制式生字詞等記憶形式評量的作法。

現在的趨勢已經不是標準答案的時代了，……，其實考試未必一定都要考生字，不要單考他看課本就會的東西。
(I131203T₅)

顯示需在教學信念與作法上產生根本改變，突破成績或考試領導教學的框架，在課堂上透過多元與形成性評量瞭解學生學習，例如：深度討論、同儕互評及動態評量，符應108課綱素養導向與PIRLS指標所強調，從文章中建構意義並透過閱讀而學習之高層次能力培養的閱讀趨勢。

像是我這次期末考我就出了像這樣的方式，就是文章裡面叫他如何把自然段變成一個意義段，然後怎麼幫這意義段命名？其實我覺得孩子這種能力要有。(I131108T₃)

2. 評量應能提供教師教學與學生學習的回饋

透過真實評量可瞭解學生的學習情形，例如，以學習檔案來記錄教學進度及學生學習的情形。可惜的是，訪談時發現部分教師記錄重點置於教學進度或學習成績而非困難診斷，亦非針對PCK做自我教學反思，則對教學改進與輔導學習的助益有限。

可能就要去修正，或者是你可能要寫一些教學省思……，像我都會很簡單的記在我的教學日誌上，可能就是我自己會有一個本子，就是每天早上來就先稍微想一下，……如果你有



delay或什麼，下堂課要回頭把他補上去，或者是哪個小朋友寫得不好。(I131210T₇)

另一方面，有的教師在進修或研習後，反思課堂評量應以學生為中心，不能只求教師方便省事。評量的目的是提供教學或學習的回饋，瞭解學生學習困難與不足後，對症下藥來提升學生的能力。

有去修教育學分，有去進修，你就會比較考慮到孩子的立場，會想想，我現在做這件事情（評量）是為了我自己方便改作業呢？還是能力提升。(I131112T₈)

（四）閱讀教學表徵知識

1. 教學表徵的應用不夠多元

問卷調查結果顯示，教學表徵知識是四項學生對教師PCK知覺中最低者（ $M = 3.77$ ），此與過往研究結果一致（如陳美如，2004）。比對訪談與課室觀察，教師最常應用影片或電子書等表徵媒介進行解釋、示範或舉例。

課室觀察發現教師最常應用的表徵是影片或電子書，部分教師運用演戲、實物展示等方式，來引發動機或進行延伸活動的補充。(O131108)

教學時，是常見圖片、影片、電子書的三種主要準備，而演戲或實物輔助，還有光碟蠻方便使用那個輔助學習。(I131108T₁)

此結果呼應過往研究教師知識表徵與活動較單一少變化的發現（王國華等，1998；林佳慧，2004；謝建國，2001），顯示應用類比、隱喻、示範等表徵，以轉化抽象教學內容或自己內心認知與思考的比例較低。

2. 教學表徵運用要能轉化內容與知識

閱讀理解是將文章訊息和自身的背景知識整合以建構為連貫的心理表徵，需要教師有意識地在課程活動中設計多元表徵形式進行閱讀教學。對照問卷中平均數最低的題項為「上國語課時，老師會用說故事的方式來解釋課文的內容」（ $M=2.96$ ），對照課室觀察發現：

看影片前後沒有引導及討論，協助學生連結對文章相關先備知識或生活經驗，強化學生對抽象語文或遠離學生生活經驗文本內容的理解。（O1206）

顯示教師較少以想像或真實情境經驗引導思考抽象內容或隱喻。而教師訪談時亦反思教學表徵運用的問題，在於未能緊密連結文章意旨，或依學生背景與學習困難去釐清迷思以建構理解。

我覺得很重要的是學生困難點，是在於說那個老師對不同教材，面對不同背景學生的時候，他的那種教學轉化的程度高不高。（I131125T₆）

有沒有連結延伸學生的經驗，讀出感情與美感，這就是表徵。如何帶到學生這個表徵，這跟文本分析有關，深度與sense不夠，老師沒有做到這一塊。……，沒有安排這塊跟生活經驗的結合。（I131203T₅）



凸顯教師要運用教學表徵呈現教學內容，除要具備一般教學策略外，更要結合學科特點，熟悉學科中知識建構的方法（周健、霍秉坤，2011），教師需要知識來轉化內容為教學表徵，才能幫助學生提升學習能力（Muhtadi, Wahyudin, Kartasasmita, & Prahmana, 2018; Shulman, 1986a）。研究的發現凸顯教學表徵運用常未能連結學習內容，無法轉化抽象語文概念讓學生理解。顯示轉化語文文本抽象內涵與主觀情感為適切的教學表徵，才能讓學生理解，建構對文本的連貫性心理表徵。

本研究採教師與學生雙取向及統整質量方法以蒐集資料，同時校正教師因社會可欲性可能寬鬆自評以及學生知覺的可能偏誤，相輔相成有助窺見教師PCK在課室閱讀教學運作的全貌。因透過問卷調查所得係學生知覺到的教師教學方式，未必實質體現教師是否具備如何及為何進行閱讀教學的知識，亦無法觀測到實質教學的動態歷程，雖學生對教師閱讀學科內容知識知覺頗高，但參考教學指引也能有課文摘要產出，未必代表教師真正知道如何摘要的方法、步驟並執行教學，例如，如何判斷關鍵詞，為何統整出這樣的主旨。換言之，透過問卷可得知教師做了什麼的陳述性知識，至於如何做的程序性知識及為何做的條件性知識，則需進一步透過課室觀察及師生訪談獲得。本研究比對質量資料，發現部分教師的閱讀策略、表徵與閱讀素養脫鉤，學科內容知識未能融合閱讀策略展現可促進學生理解的閱讀PCK。由研究問卷中學生知覺回饋與教師訪談的反思，可發現促進教師教學與學生學習改善的關鍵，首在學科內容知識，一如期待學生學會摘要，教師必先擁有摘要及摘要教學的知識。其次，是能轉化內容知識為可活用的策略及表徵，以最有效的教學手段將抽象知識具象化呈現出來，讓學生理解。亦即Dewey指出成功的教師所關心的重點不在學科本身，而是關心學科作為整體成長經驗的相關因素，必須將學科內容心理化

(Wilson, Shulman, & Richert, 1987)。再者，教師能否透過問卷回饋、教學反思及研習增能來豐厚閱讀PCK，是建構出教師自我閱讀教學知識的關鍵。

二、不同背景變項對閱讀PCK的影響

在不同背景變項學生對教師閱讀PCK的知覺差異方面，結果請參見表3所示。

(一) 學生性別

就不同性別學生對教師閱讀PCK的知覺方面，*t*考驗結果發現，不論在教學策略知識 ($t = -1.52, p > .05$)、教學表徵知識 ($t = -.91, p > .05$)、學科內容知識 ($t = -1.48, p > .05$) 及評量學生理解的知識 ($t = .08, p > .05$) 四方面，皆無顯著差異，顯示不論男性或女性的國小學生，對教師閱讀PCK的知覺並無不同，此結果與陳美如(2004)、曾志偉(2014)以國小高年級學生對教師數學PCK的研究結果一致。

(二) 學生年級

就不同年級學生對教師閱讀PCK的知覺方面，*t*考驗結果發現，僅在學科內容知識 ($t = 2.58, p < .05$) 上有顯著差異，顯示五年級學生對教師的閱讀學科內容知識知覺度高於六年級學生，與陳美如(2004)發現，相較於六年級，五年級學生對教師數學教學策略與表徵知識較高的研究結果一致。推測五年級學生對教師閱讀PCK知覺較高的原因，可能是較高年級的六年級學生對教師知識的評估愈趨嚴格，至於是否如此則有待後續研究進一步深究。

(三) 教師性別

*t*考驗結果發現，教師性別在學科內容知識 ($t = -5.57, p < .001$)、教學策略知識 ($t = -4.58, p < .001$)、教學表徵知識 ($t = -2.73, p < .001$) 及評量學生理解的知識 ($t = -5.10, p < .001$) 四方面，皆有顯著



表 3 不同背景變項在閱讀PCK知識的差異情形

項目	人數	教學策略知識		教學表徵知識		學科內容知識		評量學生理解的知識	
		M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值
學生性別	445	3.90 (.75)	t值 -1.52	3.74 (.76)	t值 -0.91	4.45 (.75)	t值 -1.48	3.93 (.80)	t值 0.08
學生年級	422	3.96 (.69)	t值 0.86	3.73 (.71)	t值 -1.56	4.54 (.66)	t值 2.58*	3.96 (.81)	t值 1.28
教師性別	13	3.72 (.79)	t值 -5.57***	3.59 (.78)	t值 -4.58***	4.37 (.81)	t值 -2.73***	3.71 (.88)	t值 -5.10***
教師年資	90	3.63 (.83)	F值 13.58***	3.45 (.80)	F值 16.15***	3.99 (.91)	F值 25.40***	3.47 (.83)	F值 17.35***
教師畢業學校	455	4.03 (.73)	F值 13.39***	3.83 (.74)	F值 13.18***	4.57 (.65)	F值 12.20***	4.05 (.79)	F值 28.13***

表 3 不同背景變項在閱讀PCK知識的差異情形 (續)

項目	人數	教學策略知識		教學表徵知識		學科內容知識		評量學生理解的知識	
		M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值	M(SD)	t值或F值
(2)教育非本科	352	3.74 (.80)		3.57 (.77)		4.50 (.79)		3.62 (.76)	
(3)非教育非本科	172	3.98 (.61)		3.88 (.65)		4.51 (.69)		4.05 (.74)	
參加研習次數									
(1) 1-5次	346	3.80 (.76)	0.84*** (3)>(2)>(4)>(1)	3.72 (.71)	1.38	4.34 (.80)	7.20*** (3)>(2)>(4)>(1)	3.72 (.79)	7.09*** (3)>(2)>(4)>(1)
(2) 6-10次	220	4.03 (.66)		3.81 (.75)		4.85 (.54)		3.72 (.79)	
(3) 11-15次	133	4.10 (.65)		3.85 (.72)		4.59 (.59)		3.72 (.79)	
(4) 16次以上	180	3.97 (.80)		3.75 (.81)		4.54 (.74)		3.72 (.79)	
學校位置									
北	362	4.15 (.63)	5.95*** 北>南>東>中	3.073 (.79)	8.07*** 東>南>北>中	4.46 (.70)	1.55	4.19 (.67)	5.82*** 北>中>南>東
中	203	3.83 (.76)		3.60 (.77)		4.43 (.78)		3.92 (.78)	
南	182	3.96 (.73)		3.88 (.65)		4.50 (.69)		3.87 (.81)	
東	132	3.86 (.77)		3.96 (.61)		4.59 (.61)		3.86 (.82)	

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



差異，呈現女性教師得分高於男性教師的現象，顯示國小學生認為女性教師在學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識及評量學生理解的知識上，皆較男性教師豐富。與王國華等人（1998）、陳美如（2004）的研究結果一致。

（四）教師年資

不同教師年資在閱讀PCK的差異方面，經單因子變異數分析，結果顯示不同教師年資在教學策略知識（ $F = 13.58, p < .001$ ）、教學表徵知識（ $F = -.91, p < .001$ ）、學科內容知識（ $F = -1.48, p < .001$ ）及評量學生理解的知識（ $F = 13.58, p < .001$ ）上，皆達顯著差異。檢視結果發現，學生認為年資4~9年教師的四方面閱讀學科內容知識皆最高；而年資3年以下的初任教師則最低；10年以上的教師居中。顯示對初任教師而言，在教學策略知識、教學表徵知識、學科內容知識及評量學生理解的知識上，皆有必要再多加強，此與過往研究（如周健、霍秉坤，2012；Troff, 2003）發現，生手教師較缺乏教學專業知識的結果是一致的。

（五）教師畢業學校及科系

對畢業於不同學校科系的教師而言，學生對其閱讀PCK的知覺是否有所不同？結果顯示學生普遍認為畢業於教育大學語文科系教師的教學策略知識（ $F = 13.58, p < .001$ ）、教學表徵知識（ $F = 13.18, p < .001$ ）、學科內容知識（ $F = 12.20, p < .001$ ）及評量學生理解的知識（ $F = 28.13, p < .001$ ）皆最高；其次是畢業於非教育大學的語文相關科系者；而最低的是畢業於非教育大學、非語文科系的教師。此似乎顯示學生對畢業於語文教育相關科系教師的閱讀學科內容知識感受，確實高於其他教師。然從2006及2011年的PIRLS研究報告卻發現，雖有系列教師閱讀增能計畫，但臺灣國小教師在正規教育的師資培育階段，以閱讀教育為專業學習培育重點的比例僅9%，遠低於國際平均的33%

（柯華葳等，2008；柯華葳等，2013），兩相對照，職前師資培育階段的閱讀教育頗值得有關單位正視與強化。

我是10年前語教系畢業的，在職場的閱讀教學，其實跟在我們大學學的完全沒有任何關係，大學的時候是完全沒有閱讀教學這一塊，我們有國文科教材教法，但是我們沒有著重在閱讀。（I131203T₅）

對比訪談，有教師也提及對自身閱讀學科知識不足的憂慮，此結果亦呼應學科內容知識是PCK發展必要條件的觀點（Kleickmann et al., 2013; Shulman, 1987）。

最弱的部分……因為我不是語教系是初教系，……覺得文體、文章結構、作文都不太夠。（I131108T₃）

（六）教師參加閱讀相關研習

針對教師參加閱讀相關研習的次數在學生對教師閱讀PCK知覺的差異比較，結果顯示，在教學策略知識（ $F = 7.84, p < .001$ ）、學科內容知識（ $F = 7.20, p < .001$ ）及評量學生理解的知識（ $F = 7.09, p < .001$ ），皆達顯著差異。再細部檢視調查結果可發現，以近3年參加11~15次研習教師的得分最高；近3年研習次數0~5次教師的得分最低；居中的依序是參加6~10次及16次以上研習的教師。此結果似乎顯示參加研習次數基本上與其閱讀PCK呈正相關，平均每年參加次數低於1.6次的教師，其閱讀PCK最低。對照2006及2011年PIRLS的研究報告發現，多達40%的教師未參加閱讀教學相關培育，而約60%國小在職教師在近2年只花15小時以下時間參加閱讀教學專業培訓，甚至大都會地



區有30%的在職教師近2年從來沒有參加過閱讀教學研習（柯華葳等，2008；柯華葳等，2013），皆顯示教師參與閱讀教學研習的比例有待提升。

量表分析的結果呼應教師的訪談，教師因反思無法解決學生閱讀學習困難，進而肯定職前閱讀教育的重要性。

為什麼孩子抓不到重點？為什麼孩子無法摘要？甚至最基本的，孩子為什麼沒有辦法看得懂字？這些我們在大學都沒有接觸過。所以我覺得，在大學的時候，其實教育部有更多的政策，大學的時候應該也可以融入閱讀教學，讓這些預備的老師將來進到學校，可以有更多的準備。（I131203T₅）。

至於在職教師增能管道，受訪教師多透過學位進修、工作坊、研習或PIRLS啟發而增能，瞭解當前閱讀教學趨勢與方法，進而提升職前的師培課程未能涉獵的閱讀教學知能。

之前參加工作坊，然後他有教我們怎樣找大意。
（I131112T₈）

大學的時候是完全沒有閱讀教學這一塊，……，我自己真的是到現在才開始慢慢摸索如何教閱讀，所以這幾年就開始參加教育部的研習，包括課文本位……等研習。（I131203T₅）

感謝國際閱讀評比的測驗，有了那些測驗，我們才開始會去注意原來我們教學上需要做哪些調整，……我們那時候修語文教材教法沒有哪種東西。（I131213T₄）

值得注意的是，參加研習次數最多的16次以上教師，卻未必在閱讀PCK得高分，推論其原因可能是訪談教師提到：

有些老師很熱衷參加研習，學到就試，一學期教了七八種策略，結果並不是很好，現學現賣，教師或學生都未必真正吸收。……，我的經驗是至少七課，一種策略持續七課，學生才能學會。（I131108T₁）

此體現研習與課堂教學連結的重要，能否將研習所得實際應用於課堂教學中，也涉及研習的實用性與教師的行動力。而教師訪談亦凸顯出參加研習與實踐研習所得於課堂教學之間的可能落差。研習不能僅是紙上談兵的知識傳授，而必須透過工作坊的實作直接連結課堂實務教學，做中學且即學即用，才能強化教師研習後回課堂實踐的意願與教學能力。當然，課堂實作後產生問題，該問誰，如何解決，也值得教育單位規劃系列研習時納入考量。

當然研習是在職老師真的很需要的，但是我覺得好可惜，現在很多在職的進修，都是以一個下午的課程，其實這是不夠的，應該要以一個工作坊的形式，……，特別是回去試過，有問題沒有人可以問，如果能持續好幾個禮拜連續的時間，對我們這些新手老師，會很安心。（I131203T₅）

此外，同儕教師的互動與支持，可促使教師改進教學並增進PCK（Jang, 2009）。顯示如何結合校外長期工作坊，同步回到校內由資深教師與生手教師組成社群合作分享、討論與解決問題，產生實務增能效益，頗值得未來進一步深入探究。



我們學校有一個很好的風氣，就是老師們會互相討論，資深的老師會願意來帶我們，讓我慢慢去釐清自己應該怎麼教，步驟化、系統性的教，……。（I131203T₅）

（七）學校地區

就學校所在地區而言，研究結果顯示，學科內容知識無地區差異。而不同地區學校在教學策略知識達到顯著差異（ $F = 5.95, p < .01$ ），北部學校高於南、東及中部學校；而北部學校在評量學生理解的知識亦高於中、南及東部學校（ $F = 5.82, p < .01$ ）；至於教學表徵知識則是東部學校高於南、北及中部學校（ $F = 8.07, p < .001$ ）。顯示北部地區學校教師的教學策略知識及評量學生理解的知識皆最高，與王國華等人（1998）的研究結果相符。而教學表徵知識以東部教師為最高，中部教師則在教學策略知識及教學表徵知識皆最低。

探究不同背景變項在教師閱讀PCK上的差異，有助於瞭解影響教師閱讀PCK因素進而促進閱讀PCK發展。歸結研究結果可發現，教師性別、畢業科系、研習次數在學生對教師閱讀PCK知覺上呈現顯著差異，學生的國語成績與其對教師閱讀PCK知覺間呈正向相關。非閱讀相關科系畢業或初任教師的閱讀PCK最低，北部教師的閱讀策略及評量學生理解的知識高於其他地區教師。教師對閱讀教學增能需求殷切，而系統性、明確步驟化的閱讀教學工作坊，能將知識轉化成教學現場實際教學的做中學研習增能，是教師期待的模式。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 兼採教師與學生雙取向評測是瞭解教師閱讀PCK的有效方法

本研究兼採教師與學生雙取向的統整質量研究方法，進行師生訪談、課室觀察及學生對教師閱讀PCK知覺問卷調查，所蒐集之量化與質性資料經分析、交叉比對，建構出教師閱讀PCK理論性與實徵性概念架構：學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識及評量學生理解的知識。證實兼採教師與學生雙取向的統整質量研究方法，是瞭解教師閱讀PCK的有效途徑。

(二) 教師閱讀PCK在學生知覺及背景變項間有顯著差異

國小學生對教師閱讀PCK的知覺中，對教師學科內容知識的知覺最高，而比對訪談及課室觀察也發現，要轉化教師閱讀PCK為學生閱讀自學能力，需要專業的閱讀PCK增能。不同因素在學生知覺教師閱讀PCK的差異分析結果，學生對女性教師及畢業於教育大學語教系教師的閱讀PCK知覺較高，對初任教師與近3年研習低於五次的教師的閱讀PCK知覺最低，而學生對北部教師的閱讀策略及評量學生理解知識的知覺高於其他地區教師。

二、建議

(一) 兼採教師及學生雙取向評測來瞭解教師閱讀PCK

由本研究結果可發現，兼採教師與學生的教師閱讀PCK評量是瞭解教師閱讀PCK的有效方法，學生知覺是教師行為與成就的中介，映射出教學對學生學習的影響，是第一手的寶貴回饋訊息。而透過對師



生訪談及課室觀察所得的質性資料，與學生知覺問卷調查所得量化結果，相互佐證或比對分析，可得到比單一研究方法或對象更客觀且豐富的結果，支持閱讀教學需要專業知識的觀點。據此建議未來對教師閱讀PCK的研究，可兼採教師及學生雙取向蒐集並分析質量實徵資料，一則可持續充實並修正閱讀PCK的理論與實徵架構，再則也能提供後續研究探究如何促進閱讀教學改善的第一手資料。

(二) 強化閱讀PCK以提升教師閱讀教學專業知能

本研究透過統整質量方法以釐清教師閱讀PCK的理論性與實徵性概念架構，研究建構的閱讀PCK內涵包括學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識及評量學生理解的知識。其次，研究結果發現，在教師閱讀PCK內涵中，學生知覺教師的教學表徵知識與教學策略知識是較低且需強化者，對照課堂觀察亦發現閱讀策略教學比重偏低，以教師中心進行知識講授，缺乏高層次思考閱讀教學，需專業研習增能。依本研究結果具體建議教師透過職前或在職進修研習，以強化學科內容知識、教學策略知識、教學表徵知識及評量學生理解的知識等閱讀PCK。例如，參與教育部閱讀策略種子教師培訓及課文本位閱讀教學增能等研習活動。建議教育部及縣市政府教育局，繼續擴大辦理教師閱讀教學的培訓研習，特別是中、南及東部地區。而研習增能要能貼近教學現場實務，持續長期的系統性、步驟性的閱讀策略工作坊，以做中學強化教師閱讀文本分析與教學實務，發展研究本位及實用智能的教學（Shulman, 1987）。再者，本研究發現職前閱讀知能對閱讀教學的重要性，而教育部亦將閱讀教學規範為職前師資培育課程的政策，據此建議大學師資培育單位開設閱讀教學課程，鼓勵師培生修讀。此外，建議未來閱讀知能研習的重點在改變第一線教師的教學思維，建立對自我教學內省與改進的反思習慣，由知而行漸進發展出自己的閱讀PCK，轉化為教學現場彈性活用的教學，致力培養學生高

層次閱讀理解能力，並具體回應學以致用的素養導向教學目標。

（三）因應不同教師特性擬訂有效提升教師閱讀PCK的增能方案

由不同因素在學生知覺教師閱讀PCK的差異分析結果可知，初任教師、非教育大學語文本科畢業、近3年閱讀研習少於五次教師的閱讀PCK最低。本研究據此建議，初任教師及非教育大學本科畢業教師可列為優先閱讀增能的對象，而研習可針對不同對象或需求，分別辦理一般性及進階客製化的研習工作坊。其次，鼓勵教師組成校內或跨校學習社群，穿梭於研習與同儕討論間、增能與實作間，資深專家教師擔任診斷輔導的同儕教練，將是更永續務實，獲得教學相長效益的可行途徑。



參考文獻

- 王國華、段曉林、張惠博（1998）。國中學生對科學教師教學學科之知覺。科學教育學刊，6（4），363-381。
- 林佳慧（2004）。國中資深國文教師學科教學知識之個案研究（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 周健、霍秉坤（2011）。教學內容知識中教學策略與教學表徵的區別——兩位教師新詩教學的個案研究。教育曙光，59（3），51-58。
- 周健、霍秉坤（2012）。教學內容知識的定義和內涵。香港教師中心學報，11，145-163。
- 柯華葳（2004）。我可以覺得更好——學習輔導與診斷手冊。新北市：心理
- 柯華葳（2011）。語文課與閱讀能力的培養。教育研究月刊，210，5-14。
- 柯華葳、詹益綾、張建妤、游婷雅（2008）。臺灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2006報告）。取自[http://www.dorise.info/DER/download_PIRLS2006/PIRLS_2006_National%20Report\(2nd%20Edition\).pdf](http://www.dorise.info/DER/download_PIRLS2006/PIRLS_2006_National%20Report(2nd%20Edition).pdf)
- 柯華葳、詹益綾、丘嘉惠（2013）。臺灣四年級學生閱讀素養（PIRLS 2011報告）。取自http://www.dorise.info/DER/image_pirls/country_icon_2006/pirls_2011%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf
- 連啟舜（2015）。美國閱讀共同核心標準對閱讀教學的啟示。教育研究月刊，255，36-53。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—國語文。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/46/pta_18510_4703638_59125.pdf
- 陳美如（2004）。國小高年級學生對教師數學學科教學之知覺（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 陳新豐（2017）。探討國小教師數位閱讀科技學科教學內容知識內涵。臺灣教育評論月刊，6（1），149-153。

- 曾志偉（2014）。國小六年級學童數學成就與知覺教師數學學科教學知識相關之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 馮莉雅（2003）。三種國中教師教學效能評鑑方式之關係研究——教師自評、課室觀察、學生評鑑。《國立臺北師範學院學報》，16（1），201-228。
- 謝甫佩、洪振方（2004）。國小學童對自然科教師學科教學之知覺調查研究。《教育科學研究與發展》，38，1-16。
- 謝建國（2001）。國小實習教師國語科學科教學知識之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- Aksu, Z., Metin, M., & Konyalıoğlu, A. C. (2014). Development of the pedagogical content knowledge scale for pre-service teachers: The validity and reliability study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20), 1365-1377.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics of teaching and learning* (pp. 83-104). Westport, CT: Ablex.
- Faikhamta, C., & Clarke, A. (2013). A self-study of a Thai teacher educator development a better understanding of PCK for teaching about teaching science. *Research in Science Education*, 43(3), 955-979.
- Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: Source of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.



- Halim, L., Abdullah, S. I. S. S., & Meerah, T. S. M. (2014). Students' perceptions of their science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Education and Technology, 23*(2), 227-237.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hashweh, M. Z. (1987). Effects of subject-matter knowledge on the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education, 3*(2), 109-120.
- Jang, S. J. (2009). Development of a research-based model for enhancing PCK of secondary science teachers. In A. Selkirk & M. Tichenor (Eds.), *Teacher education: Policy, practice and research* (pp. 189-212). New York, NY: Nova Science.
- Kleickmann, T., Richert, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education, 64*(1), 96-106.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Muhtadi, D., Wahyudin, S., Kartasasmita, B. G., & Prahmana, R. C. I. (2018). The integration of technology in teaching mathematics. *Journal of Physics: Conference Series, 943*(1), 12-20.
- Muhtarom, M., Juniati, D., & Siswono, T. Y. E. (2019). Examining prospective teachers' belief and pedagogical content knowledge towards teaching practice in mathematics class: A case study. *Journal on Mathematics Education, 10*(2), 185-202.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based of the*

assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction. Washington DC: U. S. Department of Health and Human Services. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Phelps, G. (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 137-154.
- Phelps, G., & Schilling, S. G. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *Elementary School Journal*, 105(1), 31-48.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York, NY: Macmillian.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Taun, H. L., Wang, K. H., Chang, H. P., & Treagust, D. (2000). The development of an instrument for assessment student' perceptions of teachers' knowledge. *International Journal of Science Education*, 22(4), 385-398.
- Tatto, M. T., & Senk, S. (2011). The mathematics education of future primary and



secondary teachers: Method and findings from the teacher education and development study in mathematics. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 115-120.

Troff, B. (2003). Developmental changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 563-569.

Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London, UK: Cassell.

一位布農族父親的親職敘說： 在親職教育上的意涵

林斐霜*



摘要

本研究的目的是探討一位布農族父親的親職經驗，以及探討使用親職敘說作為親職教育方法的可行性。研究者與這位布農族父親進行了六次會談。本研究採用親職故事敘說方式來幫助這位父親。敘說取向的目標是讓參與者調整和講述關於他生活各個故事的線索，以便他能夠更清楚地瞭解自己的情況，從而產生積極的改變。親職敘說課程的要素有：一、外部事件—「發生了甚麼事情」；二、內部情緒—「我的感受」；三、反思的意義建構—「這意味著甚麼」。本研究採詮釋現象學方法以深入瞭解家長的生活世界，其中很多事情當事人自己是不覺察的，並提供一種解釋參與者親職旅程的方法。研究發現，親職敘說對父職實踐和親子關係皆產生了積極影響。本研究參與者能夠深刻反思自己的育兒經驗，並為培養三代人之間的關係和如何養育孩子制定了清晰的藍圖。本研究對臺灣原住民的親職教育實務提出了一些建議。

關鍵字：布農族父親、親職、敘說取向、詮釋現象學方法

* 林斐霜：國立嘉義大學教育學系博士生

電子郵件：fs48594859@gmail.com

收件日期：2021.01.13；修改日期：2021.04.15；接受日期：2021.10.12

Parenting Narratives of a Father from the Bunun People: Implications for Parenting Education

Fei-Shuang Lin*

Abstract

The purpose of this study was to explore the parenting experience of a father from the Bunun people, a Taiwanese indigenous people, and to explore the feasibility of using parenting narratives as a method of parenting education. The researcher conducted six interviews with this individual. This study employed a parenting narrative approach to assist the participant with his parenting effort. The purpose of the narrative approach was to allow the participant to adapt and to narrate the stories of his life from different perspectives, which would lead to a better understanding of his situation and lead to positive change. The elements of the parenting narrative project are (1) External events – ‘what happened’, (2) Internal emotions – ‘how I felt’, and (3) Introspection leading to construction of meaning – ‘what it means’. A hermeneutic phenomenological approach was used to gain insight into the life experience of the participant, much of which was subconscious, and to provide a way of interpreting his parenting journey. The study found that parenting narratives had a positive impact on fatherhood practices and parent-child relationships. The participant was able to reflect deeply on his parenting experience and developed a clear blueprint for nurturing relationships between the three generations and how to raise children. This study puts forward some suggestions on the practices of parenting education

* Fei-Shuang Lin: PhD Student, Department of Education, National Chiayi University
E-mail: fs48594859@gmail.com
Manuscript received: 2021.01.13; Revised: 2021.04.15; Accepted: 2021.10.12

of Taiwan's indigenous people.

Keywords: Bunun father, parenting, narrative approach, hermeneutic phenomenological methodology



壹、緒論

研究者長期從事親職教育工作，對於原住民家庭的發展與教育甚感興趣。在一個偶然的機會，觀看一部影片，《山豬·飛鼠·撒可努》¹，被其中幾段大人對孩子所講的話深深觸動：

……其他的要與族人分享。因為部落裡面不是每一個人都有能力打獵。今天你幫助別人，當你有需要的時候，別人也會幫助你。這就是部落，這就是分享。（第18-19分）

你是獵人還是都市的人？閉上你的眼睛……你試著用你的聽覺去看東西，把你自己也當成是一頭動物，你就不會害怕，因為森林就會是你的地方了。（第56-57分）

研究者因而體會，原來生存可以有不同的方式，而教育孩子，可以超越思維，進入感官、感覺，甚至直覺。學者指出，原住民族自己原本的教育，是代代相傳的，父母就是老師，會帶小孩去工作（果哲，2016）。因此，對原住民族所實踐的親職教育，需要有解構的思維。

過去的親職教育實務重視向父母傳授育兒知識和技能，而不是促進父母生活經歷的重組及其身分發展（Hawes & Allen, 2016）。研究者進入各機關、學校或社區網站，發現目前辦理親職教育的方式，以「講座」方式居多，設計親子互動活動者次之，而讓家長互動與討論者更少，至於引導家長批判思維的課程，則是少之又少。例如，金門縣政府民政處的原住民親職教育課程，是一種講座方式（金門縣政

¹ 影片網址：<https://youtu.be/HhFQBwvpbz0>

府，2018）。高雄市桃源區高中社區發展協會以在地布農族傳統社會文化為背景，辦理四場次親職課程（中央通訊社，2020），是屬於親子互動的方式。

不過，在實務上也有深入文化與個人差異底蘊的親職教育。例如，台東家扶中心承接臺東縣政府「親屬安置服務方案」（kinship care placement），為親屬安置方案的照顧者，辦理親職教育訓練課程，內容包括照顧者自我整理、自我察覺，找出自己的正向力量（台東家扶中心，2020），則是一種對話與反思的方式。

歸納上述經驗，研究者發現目前原住民族親職教育實務，展現三種實踐方式：演講（傳遞知識與資訊）、親子互動及家長的對話與反思。

研究者發現敘說取向可幫助家長覺察他們的價值觀和親職知能，並協助他們瞭解自己有實現這些價值觀的能力，而非只是被動接受育兒知識。Marsten與Markham（2017）指出，在故事敘說中，一個基本原則是人們自然而然地講述他們的生活和經歷。這些個人故事或敘述揭示了人們如何理解自己，以及認識如何與自己、與家人、與社會文化背景相連結。因此，敘說取向屬於上述的第三種親職教育方式。

本研究運用「親職敘說」方式，引導一位布農族父親（匿名達戶）講述自己的故事來引發自我反思，並探索與建構自己的親職模式。本研究所謂的「親職敘說」是指透過輔導員的引導，家長在安全的環境中充分敘述親職經驗。學者指出，敘說取向並非「基於問題取向」（problem-based orientation）的親職教育，而是轉向探索父母的生活經驗（To, So, & Chan, 2014）。

本研究的目的是：一、探討一位布農族父親的親職經驗；二、探討以親職敘說作為親職教育的可行性；三、根據研究結果提出實務上的建議。藉由敘說來探索一位父親的親職經驗，以便獲得親職體驗的



圖像，研究者再與家長以互為主體的方式解釋這些圖像。

貳、文獻探討

一、理論背景

敘說是一種有目的的談話。敘說取向能夠在講故事時，建構和保持一個人的自我認同 (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007)。因一個人身分的形成不是一個突發事件，而是建立在一個人過去生活經驗的構造之上；通常是以故事的形式呈現 (Adler, 2012)。透過講故事來發展身分有兩個主要功能：(一) 藉由講故事為自我提供一種目標感，可以指導其行為；(二) 提供跨越時間和情境的連貫感 (Adler, 2012)。研究指出，以敘說的方式進行親職教育，會產生大量的反思，促進敘事的多樣性和靈活性 (Jerónimo, Sequeira, & Gaspar, 2010)。故事賦予人物、概念和思想生命，傳達新的經驗和可能性，它們有助於使抽象變為具體，並激發參與者對學習產生興趣，因為參與者不僅全神貫注於故事本身，且會被故事背後的環境脈絡所吸引 (Gay, 2010)。

敘說是一種和生命世界產生連結的一種方式。在敘說過程中，研究者注意事實是如何被組合的，這個故事是利用甚麼文化的話語，它背後環境的意義，以及參與者自己所詮釋的意義 (Riessman & Speedy, 2007)。敘說方法的應用可以更深入理解人們如何建構他們的生活，且由於敘說具有社會脈絡性，所以他們的敘述將與更廣泛的社會背景聯繫 (Eronen, 2011)。因此，透過敘說，可以深入當事人主觀性直接的生活世界。

敘說具有創造性，人們並不被過去所發生的事情所控制，因為我們可以透過重新解釋來改寫過去的印象。敘說取向就是透過反思過去

的經驗，形成一個連貫的生活故事，並可重新賦予故事新的意義，這種對過去生活經歷的重新認識，可作為未來決策的指南（McLean et al., 2007）。因此，人們可以在敘說的過程中獲得自我反省，並轉向採取行動，將他們的新理解融入日常生活的實踐中。換言之，敘說取向可以讓當事人具創造性的反思與行動。

輔導員如何在親職教育中採用敘說取向呢？敘說取向的輔導員不是作為當事人解決問題方法的提供者，而是作為一個合作者，創造當事人生活的連貫敘述。因此，輔導員不是過程的核心；輔導員幫助當事人內化和創造自己的新故事，並為自己繪製新的假設（Ackerman, 2018）。Angus與Greenberg（2011）提出輔導員如何協助當事人敘說的方法，如圖1所示。茲將親職敘說過程的具體內涵說明如下（Angus & Greenberg, 2011）：

（一）與當事人建立關係：輔導員創造一個接受與信任的氛圍，為當事人提供空間，讓他們能夠關注自己的問題；透過傾聽，幫助當事人注意到重要的信念和感受，並推動當事人走向自己的見解。

（二）外在事件的敘說：鼓勵當事人針對自己的故事，盡可能詳盡地敘說；輔導員幫助當事人接受生活中那些使他們對未來感到不確定的事件，形成對持續敘述的覺察，並形成與內部和外部世界更深層次的關係。

（三）內在感覺的敘說：輔導員鼓勵當事人充分坦露對於事件的感受與情緒，並以同理心和接納的態度，鼓勵充分的敘說；此階段為個人成長提供一種關懷、理解和賦權的態度。

（四）促進個人反思：輔導員透過提問，讓當事人對於前面兩階段的經驗進行詮釋，架構自己的意義；透過開放傾聽的過程，讓當事人能夠瞭解自己，發現成長和發展的機會。

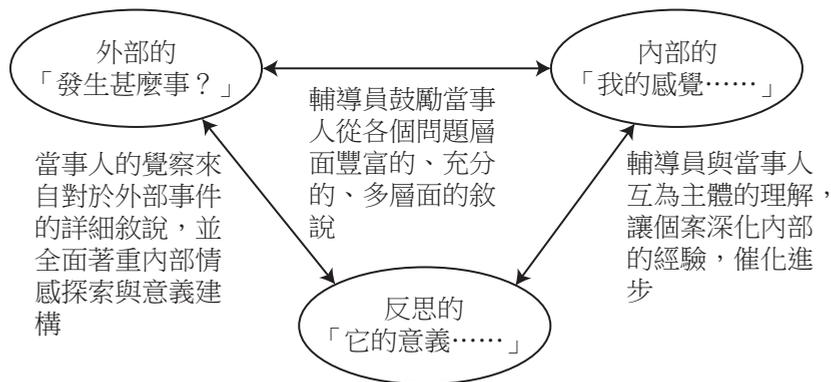


圖1 敘說取向的具體內涵。取自 *Working with Narrative in Emotion-Focused Therapy* (pp. 14-15), by L. E. Angus and L. S. Greenberg, 2011, Washington, DC: APA.

二、相關研究

在親職教育實務中，採用敘說取向的經驗甚少。在過去，人們傾向於利用這些技巧向家長傳授知識和技能，而不是促進父母生活經驗的重組與整合（To et al., 2014）。行政院原住民族委員會（2019）檢視臺灣過去社會福利相關政策規劃，發現忽略了多元文化觀點與族群差異性，未能因應原住民族因文化、性別、地理位置邊陲等所產生之個別化需求及多樣性，因而難以滿足原住民族真正的需求。

陳麗文（2008）以生命史的研究方法，對於原住民實施以敘說為軸心的親職教育。該研究發現，原住民家長獲得自我意識的覺醒，並藉由不同觀點的對話與辯證，讓原住民家長瞭解不同經驗、偏見、歧視與價值的差異。Leung與Lam（2009）將敘說取向應用於親職教育，發現父母講述他們的故事不僅報導一系列事件，同時使他們可以重新整理育兒經歷，以及藉由這些經歷，建構生活的連貫性，在理解自己和孩子方面形成不同的視角，從而找到未來育兒實踐的方向。

邱珍琬（2019）採用原住民親職團體的方式，讓成員敘說生命經驗與感受；該研究發現，成員更認識及瞭解彼此，並獲得借鏡與省思；而在團體過程中納入原住民傳統文化對親職影響的內容，成員展現出一種傳承文化的使命感。

澳大利亞新南威爾斯州（New South Wales）為偏遠兒童原住民家庭提供親職支持方案。該方案以「父母作為教師」（parents as teachers）為基礎，採用會談的方式，協助家長認識孩子的發展，敘說當前面臨的挑戰，以及反思自己的價值觀和決策。根據評估顯示，家長對該方案的滿意度非常高，獲得兒童發展和養育的知能，以及更密切的家族聯繫（Grace, Bowes, McKay-Tempest, Burnstein, & Tregagle, 2016）。此外，該國的愛麗斯源泉（Alice Springs）社區針對原住民家長舉辦家庭團體會議（family group conferencing），透過分享親職經驗、討論家人關係、確定未來目標等，以增強家長的權能和個人發展；評估結果證明該方案對參與者產生積極的影響（Arney & Chong, 2014）。

上述經驗皆是以敘說或分享為核心要素，一種讓當事人增進權能的歷程，肯定了透過親職敘說可以讓家長產生自我覺察與滿足文化差異性需求的效果。本研究之親職教育輔導是採取「親職敘說」作為輔導策略，期能因應參與者因文化差異所產生之個別化需求及多樣性。

三、布農族的家庭關係與傳統文化

根據行政院原住民族委員會（2020）的資料，布農族的家庭是由兩個世代以上父系大家庭為基礎，有從父居、父系繼承的性質。布農族社會由一個家的概念，形成一個家族，再由數個父系家族組成亞氏族，亦即「氏族」，彼此之間共有獵場、共同承擔氏族榮辱。布農族的傳統信仰是以精靈「Hanitu」為基礎，每一自然物的精靈皆有其自



己獨特的內在力量。人類擁有兩個「Hanitu」各在左右肩上，左肩的精靈是性惡，使一個人有粗暴、貪婪與生氣等惡念的表現，右肩精靈則是引導人從事慷慨、友愛等善念的行為。

根據Prezi (2015) 的介紹，「布農」這個詞實際上的意思是「人」。與其他部落相較，他們是一個獨特的部落，他們在島上四處走動打獵，他們幾乎接觸了臺灣所有其他原住民部落。他們還改編和採納了其他部落成員使用的一些想法和材料。布農人不跳舞，他們是唯一不跳舞的原住民部落。他們會站在一個圈子裡，用吟唱方式講述著自己的文化故事；正是由於這個原因，布農人以他們的歌聲而聞名。

由於布農族居住於臺灣中央山脈；那是亞太地區的最高山脈，也是該地區最惡劣的環境之一。那裡惡劣的環境條件使布農族人成為極為堅強的武士和熟練的獵人，能夠抵禦數個世紀以來對他們領土的外部入侵 (Island Folklore Club, 2020)。王建臺與姜穎 (2012) 指出，基本上布農族是一個典型的狩獵民族，狩獵文化在布農族，透過代代相傳發展出一套細緻的價值和行為體系，深刻影響著布農族的文化。傳統布農族文化中的狩獵禁忌，反映出獵人和自然山林獵物間的關係。Terrall (2017) 指出，根據布農族傳統，森林和山脈是族人的家，它是祖先和族人生活的地方，在那裡狩獵，並教導孩子如何打獵。布農人久居峻嶺連綿、群山疊翠的中央山脈，對於山的環境、生態都瞭若指掌，發展出動靜自若的特質，贏得「玉山精靈」的稱號 (多元文化藝術團, 2008)。這些文化特質對布農人的親職行為發揮一定的影響力。

在研究者進入當事人的親職經驗世界之前，上述文獻提供有價值的先前理解。

參、研究方法

本研究的對象是一位布農族父親（達戶）；撫育五個孩子，分別就讀幼兒園、國小與國中。達戶因對孩子疏忽管教，親職功能不彰，被地方政府根據《兒童及少年福利與權益保障法》第102條之規定，裁定參加「強制性親職教育輔導」。研究者受邀擔任輔導人員，研究者就是輔導者。輔導（研究）過程是採用敘說取向的親職教育方案，引導達戶敘說其親職經驗。

本研究親職教育輔導期程是從2020年10月起，採個別教育輔導（不是諮商或心理治療）方式，每月兩次，每次約90分鐘，總計實施三個月、六個會期的會談。因達戶是非自願參與方案的當事人，所以第一次會談是試探性質，主要工作目標是建立關係。第一次會談沒有遇到太多的阻力，值得高興的是，達戶比較健談，喜歡這種敘說的方式，因而適合進行親職敘說。

在輔導過程中，研究者使用圖1的三個內涵來引導，並運用傾聽、同理心、無條件的關懷與接納、摘要、澄清、提問、鼓勵等基本輔導技巧。資料來源是經過參與者（達戶）同意的會談錄音（從第二次會談開始），以及研究者每次會談結束之札記。六次會談的談話大綱如附錄所示。

本研究被設計為詮釋現象學（hermeneutic phenomenology）研究，為質性研究方法之一。詮釋現象學的方法論認為，人類可以從他人的經驗中學到東西，透過從經歷過現象人的角度，來探索現象的本質（Teherani, Martimianakis, Stenfors-Hayes, Wadhwa, & Varpio, 2015）。具體而言，詮釋現象學旨在藉由參與者的個人經歷，和對客體與事件的個人感知，對現象活生生的體驗（lived experience）進行詳細地檢查。與其他現象學方法相較，詮釋現象學的研究人員在解釋過程中，



發揮了積極作用 (Tuffour, 2017)。

詮釋現象學研究的目的是揭示和反思人類經驗活生生的意義。研究人員知道，任何嘗試這樣做總是試探性的、偶然的，而且永遠不會獲得最終結果 (Adams, Yina, Madrizb, & Mullen, 2014)。因此，詮釋現象學不僅是一種描述，也是一個解釋過程，研究人員在其中解釋生活經驗的意義；本研究的範圍限制在當事人達戶的親職經驗。所謂親職經驗包括兩個部分：一、達戶作為一個兒子，對其父母親親職行為的回顧；二、達戶自己身為父親的親職經驗。

本研究的資料分析方法，是採用詮釋現象學的主題分析法。主題分析法可以揭示和呈現生活體驗的意義結構 (Ho, Chiang, & Leung, 2017)。透過主題分析，研究者試圖從文本或質性資料中，找出關於參與者的觀點、知識、經驗或價值觀。本研究進行主題分析的步驟包括：一、熟悉資料，訪談錄音轉錄為文本，然後閱讀文本和做初始筆記；二、編碼，研究者對資料進行編碼，編碼乃是要凸顯文本有意義的部分 (短語或句子)，並編寫代碼來描述其內容；三、產生主題，研究者查看代碼，識別其中的模式，並開始歸納主題，將多個代碼合併至一個主題中；四、最後一步，亦被稱為詮釋性迴圈 (hermeneutic circle) (Bynum & Varpio, 2018)，強調精細考慮資料 (部分) 如何有助於對現象 (整體) 的理解。本研究編碼與產生主題的方法列舉如表1所示。在表1摘錄中，研究者針對不同代碼，在文本相對應的短語標示不同顏色以為區別。因研究結果將以夾論夾敘方式呈現，因此，對於文本給予數字編號作為代表，如「會談1-5」表示第一次會談、第5個代碼。

研究者曾任教師、主任與校長職務，並擁有主修家庭教育之碩士學位，為教育部認證之家庭教育專業人員，且正在修讀教育學博士學位。過去這些經驗使研究者能辨別親職教育究竟是有效的還是

表 1 編碼示例

文本	代碼	主題
地面要打平，挖一個小平臺出來。前面放材火，可以煮東西。我們放的夾子，把動物帶回來。我們去河流那邊提水。要很多水，我們用竹子剖半做成水路引水到工寮。（會談5-13）	生活技能	跟孩子的關係
孩子也是要文化傳承。帶孩子去山上看，學一些甚麼植物可以吃、甚麼不可以吃。它有甚麼功用。（會談6-7）	家庭觀念	

無效的，此種策略稱為自我反思（reflexivity）。自我反思是一種使讀者能夠更清楚理解研究者解釋資料的心理歷程（Merriam & Tisdell, 2016）。為了確保研究的嚴謹性，研究者將研究資料的分析結果，與參與的家長討論，並邀請兩位專業同儕進行檢證。本研究是質性研究，目標在於探索在地的意義，而非檢證理論，所以研究結果不做推論。

此外，達戶知道他的故事會被記錄下來，也知道他的話會發表供他人參考（以匿名方式）。研究者認為取得當事人同意，願意分享這些敘述很重要，因為它們讓學界、實務者和其他家長有機會瞭解這位家長，並從他的經歷中獲得借鏡。

肆、研究結果與討論

一、研究結果

關於達戶的親職成長歷程，如圖2所示。

從圖2所示可知，隨著時間的遞嬗，達戶的親職行為呈現階段性的成長，茲說明如下。

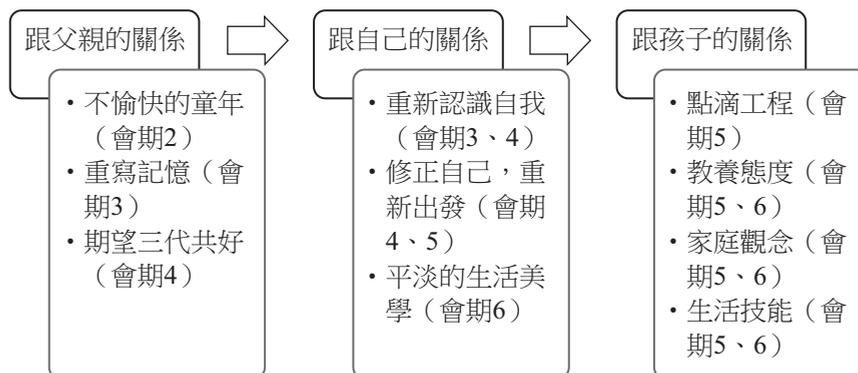


圖2 達戶的親職成長歷程

(一) 達戶跟父親的關係

達戶與父親的關係，呈現三個階段的轉變：

1. 不愉快的童年

達戶在第二次會談敘說自己跟爸爸關係的經驗時，充滿怒氣。他對爸爸的印象是：喝酒、暴力、跟媽媽吵架、不會溝通（後來父母離婚）。他的童年經驗是不愉快的，除了遭受父親的混亂對待，也遺憾母愛的缺席。達戶對他那「不愉快的童年」如是說：

我們是被打大的。到了四、五年級的時候變成對家人有怨有恨。叛逆性就開始來了。因為我們就是一直被限制，晚上不可以出去怎麼樣，每天上課下來怎麼樣怎麼樣。不讓我們玩。第一個先去田裡工作。去放牛。牛沒吃飽不給你吃飯。打你。還有媽媽的錢。爸爸酒醉回來，為了錢吵架，我把媽媽的錢拿去買糖果吃，這下慘了。我的腳是被綁起來，我們家旁邊有一棵大樹，吊起來，倒吊的打。竹子打到斷掉了啊。我就一直道歉，以後不敢偷了不敢拿了。變成心裡就有記恨了。我就開始每天逃學不上課。到國中一年級，我會去

打零工，噴漿的工作，不上課，又有錢拿。乾脆逃家，就跟老闆去工作賺錢。自己賺錢當零用錢花。一天1,250元。（會談2-3）

我國中一年級就輟學。我去學校要繳一些費用，月票啊。要錢的時候要不到嘛，不然就是早餐沒吃，三餐就靠學校的營養午餐。回來媽媽也是醉啊。（會談2-4）

童年時期的記憶能夠揭示人們對人生觀和感知世界方式的見解，持續到成人期的影響（Shifron & Bettner, 2017）。我們所有人的童年，無論快樂或不快樂，都別無選擇。達戶的童年，經歷父親的暴力對待，以及母愛的缺席。

2. 重寫記憶

研究者試圖引導達戶對父親的不同記憶，也就是「重寫記憶」。輔導員詢問：「在你的印象中，爸爸有讓你覺得敬佩，或有對你表示關心的地方嗎？」原來是有的，只是在過去他會選擇記住那些不愉快的經驗。現在，達戶開始重新認識父親，一個勤勞的父親，而他的童年生活也有愉快的經驗。他說：

爸爸媽媽在山上的時候，就跟著在山上，在工寮裡面，早上一大早就開始工作，我們就在附近玩。有時候爸爸會說，幫忙拿水，我就會去山下提水。在山上的時候都在玩。灌蟋蟀、完土堆啊，到晚上比較好玩了。許多各式各樣的聲音跑出來了。山羌、飛鼠、樹蛙的聲音，很神奇的。晚上有很多螢火蟲，我們會去追螢火蟲。下雨的時候會有很多螢火蟲，螺肉烤熟可以吃。（會談3-3）



透過持續地引導與敘說，達戶對童年的記憶圖像重新繪製，也就是對早期記憶重新詮釋，他對於爸爸的印象有了改變。由於這樣，當輔導員問他，是否可以原諒父親的暴力管教，他選擇諒解。這或許是一個好的起點，只不過他們關係的改善，需要時間慢慢醞釀。

為甚麼達戶選擇鬆解對父親的負面情緒呢？原因可能很多，例如，在他的潛意識裡的重視家庭觀念的文化特質，或是因為他自己有了孩子，意識擴展了。但是敘說本身所帶來對父親行為的同理心之理解，以及對事件的重新詮釋，或許是有力量的。

我對我爸爸以前有恨他，你看我這隻腳也有被他打斷過的，現在我自己有了孩子了，我不再怨恨他了。我知道爸爸這樣做是錯了，我知道，爸爸應該是要愛我們，要教導我們，爸爸就是不懂怎麼教。以前老人家的觀念很鐵嘛。鐵的紀律。
(會談4-2)

爸爸是勤勞的，有家庭責任的；爸爸是為我好才打我的，那也是因為他不會教小孩才會這樣。我也要反省自己，我不要让小孩怨我。我要讓我的小孩不恨我。(會談4-3)

科學家研究發現，大腦有保存我們最珍貴記憶的訣竅。記憶造就了我們；它滲透到我們的生活中，是我們生存的根本。我們也可以改變過去的記憶，形成一個新的記憶，也可以重寫創傷性記憶的神經元 (The Zuckerman Institute at Columbia University, 2019)。透過改變視角，達戶重新詮釋童年事件；雖然達戶在信念上已經轉變，不過在實際的實踐，還需要學習與磨練。

3. 期望三代共好

接下來，達戶進行修通家人關係的縱軸線工程，也就是期望能「三代共好」。於是他帶孩子去親近爺爺，跟爺爺建立關係。他說：

我反而帶我的孩子去他住的地方，讓孩子去幫爺爺整理家裡，分配一下工作，洗碗掃地。問爸爸還需要幫忙甚麼，讓孩子去親近阿公。到後面對爸爸的恨都沒有了。（會談4-6）

Raeburn (2015) 在《父親重要嗎？》(Do Fathers Matter?) 書中引用科學研究證據表示：兒子們特別需要他們的爸爸。父親在童年時缺席，他們很難在成熟時與他人建立關係。當達戶重建了自己與父親的關係之後，似乎成為了他建設新一代親子關係的關鍵性起點。

可以看得出達戶與父親的關係似乎逐漸修復，因為達戶的父親把自己居住的老家讓給達戶一家七口居住，老人家則退到附近的工寮生活。

(二) 達戶跟自己的關係

達戶過去對父親的負面印象，成為他內省的鏡子。達戶從自己與爸爸的關係中，獲得一個很重要的禮物，那就是「自我反思」，因而達戶進入重建「跟自己的關係」階段。

1. 重新認識自我

到了就讀國中階段，達戶覺得家裡不溫暖，要甚麼沒甚麼，所以跑去同學家，沒想到卻討來了一頓鞭打。這個經驗讓他感覺很糟，所以愈來愈叛逆。

我國中一年級就輟學。我去學校要交一些費用，月票啊。要錢的時候要不到嘛，不然就是早餐沒吃，三餐就靠學校的營



養午餐。回來媽媽也是醉啊。乾脆就去同學家，躲在那邊在那邊玩。爸爸媽媽找到我們。就被打。一定先打。我就愈來愈叛逆。（會談3-1）

從小時候被爸爸管教的印象，他對自己隨時深刻警惕。達戶認為，自己需要好好思考，到底自己要成為一個甚麼樣的布農人。布農族的傳統信仰是以Hanitu為基礎的，人類擁有兩個Hanitu，有好的精靈，也有不好的精靈（行政院原住民族委員會，2020）。達戶決定傳承好的布農人精神。

我一直在想從哪裡把脾氣弄好。情緒降低。我的爸爸的脾氣也不好。反正說一就是一，他的嚴格的那種教我們小孩子的方式也是很兇啊。（會談3-4）

我們祖靈有好的，也有不好的。好的像勤勞啊、勇敢啊，其實我是不會怕甚麼的。而壞的也有啊，像容易生氣。我要把不好的脾氣改掉。（會談4-9）

達戶認為，重新安頓自己很重要，「大家靜一靜」。父親也要學習，要修改不好的習性，然後用好的榜樣給孩子學習，變成一種家風傳承。他說：

小孩子就是不懂事，我們大人就是要栽培，教他們。我們要先學，然後教給小孩，這以後會變成傳承。他們以後也會有小孩，阿公都不會打，那你怎麼會打我。因為老人家沒有學。如果你都不打，都用溝通的方式，你改變了那個方式，大家靜一靜，坐下來，溝通。（會談4-4）

我們要先教好自己，才能去教孩子，也就是要學習，要改變，我是甚麼樣的，孩子也會學啊，他就是會跟你一樣。
(會談4-5)

研究指出，父母反思性思考的能力，讓家長能夠調整自己與他人的關係和行為，以及建立並維持富有成效的親子關係 (Slade, 2005)。透過敘說，達戶發現：先教好自己，才能去教孩子。

2. 修正自己，重新出發

達戶經過幾次會談之後，他自己覺得過去確實有不對的地方，才會被裁罰接受教育輔導。他願意虛心檢討自己，用新的方式帶孩子，開發孩子的潛能。

沒有上課之前，不懂得把脾氣先擱下來。我們在這裡上課，可以讓我瞭解怎樣帶小孩。怎樣把小孩的規矩、規律、成長，怎樣一點一點的帶到大。讓他們知道說現在教小孩跟以前不同。我們以前是被打被罵長大的。現在有法律了嘛，有政府介入之後，原來要帶孩子、要給他們好的話，就是要讀書啊，去發展他們的智慧啊。(會談4-1)

達戶覺察自己的脾氣不好，跟爸爸很像。第四次會談時，研究者問他：「你想要給孩子留下甚麼樣的美好回憶呢？」在他沉思時，研究者先自我揭露，關於研究者小時候跟爸爸相處的經驗：「小時候爸爸噴灑農藥，我在旁邊幫忙，邊做邊聊天……」。

達戶可能有所感悟，於是利用時間帶孩子去臺東他工作的地方旅行，順道去海邊遊玩。這趟旅途讓他獲得深刻的啟發。他說：



帶孩子去臺東，本來不知道說跟孩子的互動，帶孩子去海邊去玩的時候，才看到孩子去玩沙、找石頭啊、游泳啊，感覺是這樣子，看起來那種感覺會把自己的脾氣會降低。其實不必去限制他們。我把自己放輕鬆之後，看孩子跑來跑去，到處玩，採石頭、摸沙、游泳，就感覺就是很輕鬆很快樂，其實不必去限制他們。（會談5-2）

當孩子在海邊嬉戲時，他坐在沙灘休息，看著孩子遊玩，他發現，當父親其實可以很輕鬆，不必過度限制孩子，父親可以跟孩子共享愛與歡笑的生活。

3. 平淡的生活美學

經過幾次會談，達戶對生活安排有了深刻的反思。他認為，自己過去太忙，擠到自己都沒有時間，覺得太累了，壓力太大了。當達戶讓自己靜下來，重新認識自己之後，就可以開展新的生活秩序，例如，留在部落居住，不必遠赴他鄉，也不要因為錢而影響婚姻和健康。這是一個原住民父親的覺醒，他發現，生活可以很簡單，而步調可以放得很慢。

有次因為工作忙，從臺東回來，隔夜又要過去。開車累到打瞌睡，精神壓力來了。慢慢想。在山上種菜，很自由，快快樂樂，有收成，不必把時間壓力、讓自己鬆一點。早上五點起來附近走走，拔拔草，餵雞，聽音樂。視野廣闊。經濟開銷可以節儉。需要用錢，帳單來一個解決一個，不要想太多，就去解決它，不夠我可以再賺。……也不要為了錢夫妻吵架，或把自己悶起來。累到自己身體都壞掉了。（會談5-7）

其實慢慢靜下來想一想，可以不用那麼急。其實不必去追求甚麼樣的東西，過得好、滿足就好。這是我最近的感覺體會。我最近在想，要給孩子怎麼樣的生活。（會談5-10）

當他有了這些覺察，他與孩子之間的緊張關係似乎就可以迎刃而解。

（三）達戶跟孩子的關係

透過不斷地敘說，達戶領悟出教育孩子的一些道理。

1. 「點滴工程」

達戶認為，教孩子就像栽培植物，順其自然，因勢利導，在點點滴滴中進行，而非強硬的施加脅迫。他說：

小孩子是不懂啦，我們大人管一下，推一下，小孩子就會慢慢懂。往好的方向去推他，沒辦法用力去推他，用力去推他、他就倒了。所以我也是從一個道理慢慢去想去感覺。像我種蔬菜一樣，種敏豆、辣椒一樣。那麼小的苗慢慢慢慢看它長大。它葉子變黃了，是不是生病了。（會談5-3）

達戶的教養觀，是一種點滴工程，就像栽培植物，一點一滴來做。身為父母的重點工作，是檢視自己的親職行為，有沒有用心對孩子栽培呵護。

2. 教養態度

當輔導員問他：「教小孩有困難嗎？」他沉思一下說：「本身吧！」換言之，他認為父母本身要先端正，然後再教小孩。

最重要的一點是，爸爸媽媽本身要先做好。然後先想一想，



準備要打人的時候，先想一想。先把自己沉澱下來，然後跟孩子去講一講。（會談5-1）

我一直感覺說，我們照顧小孩是不是我們大人的問題所在，不是小孩的錯。我是覺得說自己要反省啦。你把自己反省弄好，你培育的東西最後會長果子嘛。（會談5-6）

他認為，孩子學不來，要找方法來教。如果要孩子建立正確的觀念，要透過引導的方法，而不是暴力威脅的方法。他以孩子的交友為例，說明教育孩子需要進行溝通引導。

給他們看到說溝通是最好的啦。溝通就可以教小孩，不必用打用罵的。這樣子。……他周遭的朋友，不管是壞朋友、好朋友，都沒關係，那些蒼蠅、蟲都來，沒關係，到家裡來坐坐，大家聊聊天，讓我的孩子知道，甚麼事可以做，甚麼事不可以做，甚麼朋友可以交，甚麼朋友不可以交。（會談5-4）

達戶這種引導的觀念，包含耐心、等待、瞭解、溝通等。尤其需要找到孩子的壓力來源，協助他們紓解壓力。他說：

你今天發生甚麼事，然後怎麼樣、怎麼樣，就慢慢去瞭解他的病，他的毛病、壞毛病。就從那邊根治。可以把他把個強心針，搞不好他已經為了功課壓力很煩。「唉啊，不必想那麼多啦，走，跟爸爸出去（認識）植物生態」，哈哈……。（會談5-5）

達戶認為，孩子的行為需要規範，但是不必過度緊張，他認為，只要事先提醒，他們多半會遵守規矩。如果行為嚴重違規的話，可以堅定地給予告誡。他說：

這也是我自己慢慢冷靜下來，我自己有一種突發想到的感覺，為甚麼我們一直命令孩子去做，幹嘛要逼孩子，……只是說如果他們是有點嚴重一點，就稍微提醒一下，不可以這樣或那樣，你們的行為有點超過了、犯規了。（會談6-1）

達戶認為，教導孩子時間管理很重要。如果能讓孩子管理自己的時間，有自己的活動規劃，比較不會因為無聊或無所事事而犯錯。他說：

讓小朋友去規劃他們自己的時間，不必限制他們。讓他們自己去安排從早上到晚上這一天的時間。你要去自己規劃一天的行程，……因為到後面的時候，沒有這個習慣，你就會不知道要做甚麼，你就會無聊，就會亂想，我們大人也會這樣啊，無聊喝酒找朋友。行為就開始偏掉了。我的孩子一天的行程先排出來，不要只聽我們大人的命令。……他們自己會去想自己該做甚麼，時間如果沒有安排，會無聊，行為會偏差。（會談6-2）

科學家研究發現，當人們從生活中獲得足夠的滿足感，保證他們不必去尋找一些必須給他們提供滿足的東西時，他們就能抵擋毒品、酒精或其他讓人上癮的物質（Peele, 2021）。達戶先從端正自己做起，做孩子的榜樣，然後與孩子溝通，設定規範，並讓孩子有充分的自由



去安排時間，做自己喜歡的事情，達戶的見解深具意義。

3. 家庭觀念

達戶相當重視家庭觀念，包括，家人合作、文化傳承。他期望孩子們能夠相親相愛，互助合作。他那以家庭為重心的觀念，正是他前進的指引。他要跟孩子一起做家事，跟孩子一起玩，引導孩子走在相互支持的道路上。

他們要玩，我跟著他們一起玩。有時候要求他們幫爸爸做這個，讓他們去學習。你看爸爸怎麼摺棉被，那你也來試一下，兄弟再去互相幫忙。我覺得這樣子的方法跟空間，他們兄弟姊妹可以培養感情。（會談5-11）

達戶對於孩子的期待，是讓他們建立一種愛的情誼，在將來長大之後，仍能相互幫助，形成牢固的家人關係。

他們以後大了，都有自己的家庭，他們兄弟也會互相合作。不必說那是你的家庭，我不理你。他們應該是愈來愈親密。弟弟怎麼樣了，跌倒了，幫他一下。妹妹怎麼樣了，幫他一下。以後長大了，每一個家庭都不一樣了。他們的生活有人過得比較好，有人過得比較貧困潦倒。兄弟姊妹大家討論一下，大哥有困難，我們去幫忙他。所以我一直在想，怎麼在他們還小的時候建立這種愛。（會談5-12）

在達戶的家庭觀念裡，讓孩子傳承文化是很重要的，要讓原住民文化傳遞下去。他說：

怎麼樣把原住民文化精神傳遞下去。就是要帶他們去山上生活。……腳程夠快了，開始練習跳石頭，……越過河流。往山上去，這邊沒有路了，你要想辦法找路上去。……沒有水你要想辦法找水。（會談6-5）

孩子也是要文化傳承。帶孩子去山上看，學一些甚麼植物可以吃、甚麼不可以吃。它有甚麼功用。（會談6-7）

在達戶的教養觀裡，他要讓孩子相親相愛，並傳承布農族文化，尤其是讓孩子學習生存，鍛鍊強壯的身體，以及能在美麗的高山中享受自然之美。學者指出，這種勇敢、強壯、與自然共好的態度，是從布農族祖先傳承而來的智慧（王建臺、姜穎，2012）。

4. 生活技能

達戶根據自己的經驗，認為小孩子學習如何在高山上生存的技能是必要的。他在小學五年級的時候，就曾跟一位同學到山上生活逾三個月，體驗各種求生技能，諸如找水源、搭寮、狩獵、放夾子做陷阱等。

我以前小時候曾經在山上過生活三、四個月。家人都報失蹤死亡了。我和一個同學，兩個人就這樣研究生存。先找水源，先用木頭搭支架，然後用棕栲葉蓋屋頂，要同一個方向，水才不會滲進來。先弄暫時的，以後慢慢再調整。地面要打平，挖一個小平臺出來。前面放柴火，可以煮東西。我們放的夾子，把動物帶回來。我們去河流那邊提水。要很多水，我們用竹子剖半做成水路引水到工寮。（會談5-13）



達戶要把長輩傳承的生存智慧加以延續，讓孩子懂得如何在山上生活。達戶從爸爸那裡學會一些獨特的適應與生存技能，例如，要如何捕捉大型動物。在他的印象中，爸爸的功夫很了得。

小時候爸爸有教我山上打獵的時候，甚麼動物經過的、他們的路、他們的腳印，要看他們的腳印長甚麼樣子。踏步聲的，是猴子，有蹄的小的就是山羌，大一點的就是山羊，再大一點的就是山豬。更大一點的，就是水鹿。我們部落做陷阱，做那個吊腳的，在動物經過的路，在旁邊找一個活的樹幹，把頭去掉之後把他拉拉到路的另一邊。地下挖個洞，上面弄個陷阱，然後再偽裝。……爸爸狩獵都是走比較險峻的山路，可以捕捉到大型動物。（會談6-8）

在達戶的敘說中，研究者體會達戶對父親的兩種觀感：嚴厲暴力的，以及勇敢有智慧的。敘說至此，達戶有了新決策，那就是規劃利用假日帶孩子在山裡面生活，三天兩夜，要讓孩子體驗達戶的「秘密基地」。行程很豐富，展現一幅幸福家庭的圖像。

……晚上要去秘密基地。我們從早上先把功課弄好，聊聊天，隔天早上看他們起床，棉被摺一摺，房間整理之後騎單車，我準備好他們四臺單車。回到家的時候媽媽把早餐弄好了。吃過早餐，就帶他們去山上玩，到了晚上，我們就烤肉，抓蝦子，教他們怎麼樣抓蝦子，我準備網子、頭燈，每人一個，晚上抓蝦，可以烤肉，蝦子直接烤來吃。晚上我們可以在工寮睡覺。（會談6-6）

達戶對每個孩子的性情與資質相當瞭解。他認為，孩子各有優勢能力，要給孩子充分的自由與空間去發揮所長。爸爸如果放輕鬆些，會比較好跟孩子溝通。他說：

大兒子比較靜，他有他的舞臺，二兒子有他的發想的空間，小孩子就是要有他們的空間舞臺讓他們去發揮。他們有他們的所長，不必去限制說這個不行做，那個也不可以這樣。不一定要聽爸爸的。我是說一定這兩個字……。（會談5-8）

輔導員對於達戶教養觀的解釋，是放在布農族文化脈絡中的。對達戶而言，教育不僅指個人的學業成就，還包括族人傳承的生活技能，以及整個家族的情感、精神和文化價值，這是一個完整的生命觀。這與過去的研究發現一致，如Fejo-King（2013）指出，專業人員需對原住民知識有充分的理解。對原住民而言，教育含括一個人與家人、族群、土地，以及與過去完整的聯繫，而教育人員若能認識到文化因素如何影響家庭功能和教育實踐，對於確保兒童取得最佳結果至關重要。

二、討論

本研究發現，採用經驗敘說方式，可以讓當事人對個人的親職角色扮演與管教行為產生反省的效果，而當事人也對自己的父職能力充滿自信。根據研究結果，提出兩項討論的議題：（一）達戶的親職成長與改變的原因；（二）本研究在親職教育上的意涵。

（一）達戶的親職成長與改變的原因

達戶參與此方案之後，給自己的親職行為打分數，他說：



在還沒有會談之前，不到50分，現在課程結束：80分有了。
對以後，我給自己打100分。因為在我的腦海裡，已經有了引
導孩子的清楚路線。

可以確定，達戶正信心滿滿地大步前進。透過達戶的敘說，以及親職支持的專業引導，匯聚成為一條達戶的親職成長路線：1.「跟父親的關係」形成當事人的早期記憶與生命藍圖；2.「跟自己的關係」是當事人與孩子接觸的起點；3.「跟孩子的關係」是親職的核心工作。

研究者與專業同儕對於文本資料的主題分析，進行對話檢證，發現達戶改變的可能因素包括：

1. 親職敘說所產生的自我覺察

「說故事」可以作為指導工具，因為從故事中能夠瞭解在會談互動中所發生的事情；輔導者的工作重點是如何透過故事傳達意義，激勵當事人學習和成長（D'Abate & Alpert, 2017）。敘說取向能夠在講故事時，構建和保持一個人的自我認同（McLean et al., 2007）。達戶在敘說過程中，對於自己的身分感有了逐漸清晰的瞭解。

其次，透過故事敘說可以調整觀看事件的觀點，賦予新的意義，以帶來積極的變化和心理健康（Vinney, 2020）。其主要影響力是讓當事人在敘說時，把自己與問題分開，讓問題客觀化；此被稱為「外化」（externalizing）。外化是指輔導員在與當事人針對問題進行對話時，就像問題來自當事者的外部一樣；在這個過程，人不是問題，問題是問題，問題不等於人（Payne, 2015）。達戶談到父親的管教、自己的脾氣、自己怎麼帶孩子等，好像是讓自己後退一步去觀看，會看得比較清楚。例如，達戶對父親行為有了「外化」或「旁觀者」的觀點，讓他如此冷靜地敘說：

爸爸是勤勞的，有家庭責任的；爸爸是為我好才打我的，那也是因為他不會教小孩才會這樣。我也要反省自己……。

（會談4-3）

在本研究，敘說本身就是產生覺察的重要元素。值得注意的是，達戶在整個親職教育輔導歷程中，很願意分享。或許輔導員與達戶能夠建立信任關係，是促成他願意坦露的因素之一。研究指出，在與原住民夥伴進行敘說方案時，需要先建立關係。一旦工作人員開始或確立了與原住民的真正互動關係，那麼學習就成為工作者和參與者的傳奇雙向過程（Geia, Hayes, & Usher, 2013）。

2. 輔導專業的陪伴與引導

在本研究中，輔導員進行方案的過程是有結構性的，包括：(1)引導當事人對於外部事件的陳述，「發生了甚麼事情」；(2)引導當事人敘說內部情緒，「我的感受」；(3)反思事件的意義，「這意味著甚麼」。研究者保持和尊重參與者原始的聲音，因此，協助當事人重建親職信念，盡可能讓他使用自己的詞語。研究者會插入括弧填充詞，只用以連接想法，並確保親職體驗的流動。

其次，輔導員協助當事人探索問題對其生活的影響，而不是將問題貼上標籤，因此，沒有指責或自責。這將可導致人們更願意討論自己的困境，也為個人打開了一扇大門，可以討論他們與問題的關係（Goldenberg & Goldenberg, 2008）。研究者認為，當事人是自己生活的專家，有能力與資源處理自己的問題。當事人不是病人，不是有問題的人；即便達戶是被公權力裁罰來上課的，亦然。這使得當事人不必卡在生活的負面敘述，而是關注未來能夠重新定義其生活的正面故事。

Rogers（1961）指出，助人工作可以說是協助當事人「成為一個



人」的歷程，輔導員給予當事人更多的欣賞、更多的表達，以及更有效地利用當事人潛在的內部資源。在本研究中，當事人之所以能夠產生覺察的效果，並對新觀點開放，或許是因為輔導員善用助人技術的引導有以致之。

3. 方案導入原住民文化因素

Bennett、Redfern與Zubrzycki（2018）提出「文化回應」（cultural responsiveness）的觀點，建議那些參與原住民社區工作的社會工作與教育工作者，應該與原住民部落建立關係，從而在行動中導入文化因素。Mackinlay與Barney（2014）指出，在原住民部落進行具有文化反應的教育工作，可以讓參與者去改變對自己、對人際關係的理解，鼓勵人們理解權力與種族、階級和不公平結構等的相互關係，並導致對社會正義的替代方法和可能性的設想。

口頭敘說可以獲得「文化回應」的效果，因為故事敘說是原住民族的一項傳統，在敘說經驗時，會呈現原住民生活觀點，以及對過去、現在和未來的看法（Queensland Curriculum & Assessment Authority, 2018）。在達戶的敘說中，環繞在他自己作為一個布農人的親職經驗，那是布農族獨特的文化內涵。在這個過程，讓達戶產生一種對於布農族身分的信心與責任感，或許這也是達戶親職成長的因素之一。

（二）本研究在親職教育上的意涵

研究者在與達戶進行大約三個月期程的接觸，除了固定的會談，我們會使用手機通訊軟體交流，研究者與達戶形成一種互為主體的理解。達戶的學習歷程可以分為三方面加以敘述：1. 原住民族的集體思維；2. 原住民族的實用思維；3. 原住民族的內省實踐。

1. 原住民族的集體思維

達戶具有原住民族的集體思維傳統，也就是重視家族與部落集體關聯性的價值。他願意原諒父親過去的暴力管教，積極與父親重建關

係；他帶領孩子們跟爺爺互動交流，逐漸修通三代關係；他引導孩子們彼此相親相愛，較大的孩子學會教導弟弟和妹妹；他甚至期望孩子的這種情感能持續到將來各有家室的成年階段。這些都展現原住民族的集體思維。

此外，達戶的家庭教育不只是從父母那邊學習而來，伯父對他的影響也很大。他除了跟爸爸上山打獵，學習許多狩獵技巧，伯父也會教他類似經驗，以及祖先傳承下來的狩獵習俗和禁忌。

我小時候跟著大伯偷偷去打獵。我爸爸不允許我去，他不教我，因為我那時候還小，十幾歲，還不會摸槍，怕危險。我大伯和我爸爸他們會互相比較打獵的技術。我大伯白天工作回來，突然的，達戶，晚上去山上。走就好了。布農族有很多禁忌。不能亂說話，也不能跟人家講，也不能放屁，不能吃蒜頭，在家裡吃飽就好，不能打噴嚏，一打噴嚏就不要去了。女孩子不能去。（會談5-9）

這種集體思維，是原住民部落的文化傳統。學者研究指出，原住民文化是圍繞集體主義親屬關係制度而建立起來的，這意味著人們從自己與其他人及其部落的歸屬關係的角度考慮自己（Yeo, 2003）。在部落裡，親屬關係制度是一個動態而複雜的社會結構，它界定了個人在角色、責任和義務方面之間的關係。在原住民的家庭和社區，甚至在更廣泛的文化社會與地理實體，他們的傳統家園成為一個集體力量，在照顧和保護子女，以及培養他們成為部落生活的積極貢獻者，發揮重要的功能（Secretariat of National Aboriginal and Islander Child Care, 2011）。

若要在親職教育實務上引進這種集體思維，需要一種解構的取



向，如同Borg與Paul（2004）所說的，原住民對養育子女作用的想法，是與大家庭、親屬和社區養育子女責任的文化規範密切相關的；對於以家庭和社區為背景的原住民而言，親職教育和家長教育這些術語可能過於狹窄。Toulouse（2016）強調，原住民在教育方面的重要性在於兒童、青年、成人和長老們有機會在相互尊重的空間裡發展他們的天賦。

在達戶參加本研究的親職成長經驗中，研究者將敘說的視角置於整個家族的集體思維，例如，與父親、母親、伯父、同儕家庭的聯繫，以及傳承部落文化內涵等，比較容易釐清事件發展的脈絡。

2. 原住民族的實用思維

達戶具有原住民族的實用思維。他認為傳遞原住民祖先流傳下來的生存本能，是教育的最基本功夫，而實踐方法是體驗教育。例如：鍛鍊進入高山與背重負的體能、尋找水源與起火的能力、搭寮和避開土石流的智慧、狩獵要領等。他舉了一個布農人特別的能力，如何可以避免在山上迷路：

你要進入這一座山之前，就好像我們眼睛閉起來就可以照相，知道山的形，把它印在你的身體上面。那就是……這是我們的印象記起來了。從很遠才能看到整座山，你已經來到山腳下，你的眼睛只能看到一部分。……你在山的前面是全方位，但是你進入山裡面只有單方位。你要憑剛才的印象。……你進到山裡面幾乎十個有九個會迷路。（會談6-4）

Turner-Jensen（2019）研究指出，在原住民部落，教育的目的是學習如何生活、生存以及如何為家庭和社區做出貢獻。教學和學習每天都在家庭和社區進行。因此，他們鼓勵兒童與成人一起參加日常活

動，透過觀看、聆聽和操作來學習。

達戶的教育觀念延續布農族的傳統，重視教導孩子的勇士精神、身體鍛鍊、生存能力、生活適應與體驗學習；這些都是布農族代代相傳的實用技能。

3. 原住民族的內省實踐

研究者發現，與達戶的談話，到後來的階段，他出奇的寧靜。他會敘說自己的經驗，願意坦露自己心裡最深處的感覺，而輔導員在回應他的話時，他靜靜地聆聽，然後做了深度反思。達戶到後來經常會說：「所以我也是一個道理慢慢去想、去感覺」。

自我反思是原住民固有的一種古老智慧，而對自知的探索是宗教智慧傳統的基礎。反思實踐包括我們與世界的聯繫，對原住民而言，自我覺察是一種永恆的傳統實踐（Blair & Collins-Gearing, 2017）。達戶具有這種自我反思的智慧，或許這也是布農人久居高山峻嶺所發展而來的動靜自若的特質。

過去研究指出，進入部落的教育專業人員經常處在對於原住民介入方案的「優勢取向」（strengths-based approach）與「缺點取向」（deficit-based approach）兩者之間的矛盾衝突（Morgan & Ziglio, 2010）。事實上，本研究發現，從優勢觀點進入部落可以取得成果，因為如同Blair與Collins-Gearing（2017）所說的，原住民的個人內在資源非常雄厚。

輔導員對於達戶採取優勢取向，隨時給予鼓勵與肯定，讓他產生了自信，並能把注意力放在創造思維，而非悲觀的自責。這種條件可能也有助於讓達戶轉向內省與反思。



伍、結論與建議

本研究探討一位布農族父親達戶的親職經驗。本研究採取詮釋現象學方法論，不僅是對現象（限制在親職觀念與行為）的一種描述，也是一個解釋過程，研究人員在其中解釋親職經驗的意義。本研究採用敘說取向的親職教育模式，讓達戶用自己的語言敘說親職經歷，輔導員（也是研究者）忠實地呈現其親職經驗的迂迴轉折。

達戶的親職經驗圖像，在各個會期的敘說歷程，逐漸清晰明朗。會期1是輔導員與達戶建立關係的階段，達戶對於被裁處親職教育輔導，有許多抱怨。會期2的後半段，達戶開始敘說他那不愉快的童年。會期3與會期4，輔導員引導達戶重新架構自己的童年記憶，並啟動認識自己、修正自己、與自己重建關係，以及與父親重建關係的進程。到了會期5和6，達戶對自己的親職行為獲得比較深刻的覺察與決定，他對於自己產生豐富的內省，對於三代的家人關係，以及如何教養孩子，有了明確的藍圖。

本研究發現，以親職敘說作為增強親職功能的方式是可行的。在本計畫結束時，達戶對於自己的親職信念，獲得充分的覺察，而其與父親和孩子們之間的三代關係，獲得積極的改變。達戶的這種轉變力量可能來自幾個因素：敘說本身的效果、輔導員的專業協助，以及他所屬部落文化的滋養。在輔導員專業的陪伴環境中，達戶願意滔滔不絕地敘說，而達戶在敘說自己從父親與伯父那裡獲得狩獵技能，以及登高山如履平地的經驗（布農族特有文化傳承）時，神采飛揚。

基於本研究的發現，研究者對於設計與執行原住民族親職教育方案，提出幾項建議：

一、建議採用親職敘說作為親職教育的一種方式。讓當事人敘說親職經驗，可能比由講師「獨白式」的傳遞觀念更能夠讓當事人產生

覺察的效果。

二、建議親職教育輔導員充實基本的助人態度與技巧，諸如真誠一致、無條件的積極關注、傾聽、同理心回應、自我揭露、鼓勵、摘要、澄清、提問等，以及具有跨文化的敏感度。

三、建議在原住民部落執行親職教育方案時，先與原住民家長建立關係，然後導入「文化回應」的教學策略，也就是在方案中納入當事人的生活經驗與部落文化因素。「文化回應」教學策略是基於優勢觀點的課程設計，尊重和欣賞部落文化在家長學習與成長中的作用。

四、對未來親職教育方案的發展，建議擴大採取「親子敘說」取向，以親職教育團體方式，設計「親子敘說方案」，將孩子納進來，讓家長與孩子共同敘說生活經驗。例如，在澳大利亞原住民部落實施的「讓我們開始親子計劃」（Let's Start Parent-Child Program），對改善原住民父母及其4~7歲兒童的教育、社會和情感結果具有成效（Stock, Mares, & Robinson, 2012）。親子敘說方案可以採取敘說方法、故事分享、運用表現藝術等，作為在家庭與家庭之間、家庭內的親子之間建立理解的一種方式。



參考文獻

- 中央通訊社（2020）。原住民試辦計畫—恩典原鄉，家庭發光。取自<https://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/284630.aspx#.X-saBDTis2w>
- 王建臺、姜穎（2012）。布農族的狩獵：歷史、空間與權利。南投市：國史館台灣文獻館。
- 多元文化藝術團（2008）。台灣原住民：布農族。取自http://indigenous.pristine.net/peoples/bunun/index_zh-tw.html
- 行政院原住民族委員會（2019）。109年度補助直轄市及縣（市）政府推動原住民族家庭服務中心實施計畫。新北市：作者。
- 行政院原住民族委員會（2020）。族群與文化：布農族。取自<https://www.cip.gov.tw/portal/docList.html?CID=274BE22984C1B432&type=A281488B606D9313D0636733C6861689>
- 果哲（2016）。台灣教育的另一片天空：20年民間實驗教育的里程碑。臺北市：大塊文化。
- 邱珍琬（2019）。原民親職團體過程與成效：一個初探研究。家庭教育雙月刊，77，6-28。
- 金門縣政府（2018）。原住民族親職教育講座反應熱烈。取自https://www.kinmen.gov.tw/News_Content2.aspx?n=98E3CA7358C89100&sms=BF7D6D478B935644&s=1DCB7713C3BDDE24
- 陳麗文（2008）。從文化意涵探討原住民親職教育推動策略：轉化學習觀點。取自http://www.tipp.org.tw/research_article.asp?F_ID=61783&FT_No=8
- 臺東家扶中心（2020）。臺東家扶親屬安置方案服務—親屬家庭在職訓練—「愛無限大」親職教育課程。取自<https://www.facebook.com/302149106470005/posts/3351195711565314/>
- Ackerman, C. (2018). *19 Narrative therapy techniques, interventions + worksheets*. Retrieved from <https://positivepsychology.com/narrative-therapy/>

- Adams, C., Yina, Y., Madrizb, L. F. V., & Mullen, C. S. (2014). A phenomenology of learning large: The tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education, 35*(2), 202-216.
- Adler, J. M. (2012). Living into the story: Agency and coherence in a longitudinal study of narrative identity development and mental health over the course of psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(2), 367-389.
- Angus, L. E., & Greenberg, L. S. (2011). *Working with narrative in emotion-focused therapy*. Washington, DC: APA.
- Arney, F., & Chong, A. (2014). *Empowering indigenous communities to prevent child abuse and neglect*. Retrieved from <https://theconversation.com/empowering-indigenous-communities-to-prevent-child-abuse-and-neglect-32875>
- Bennett, B., Redfern, H., & Zubrzycki, J. (2018). Cultural responsiveness in action: Co-constructing social work curriculum resources with aboriginal communities. *The British Journal of Social Work, 48*(3), 808-825.
- Blair, N., & Collins-Gearing, B. (2017). Reflective practice: Ancient wisdom and practice-- Australian indigenous reflections in teacher education through shared storying. In R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones, & J. Ryan (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 63-83). Singapore: Springer.
- Borg, T., & Paul, A. (2004). *Indigenous parenting project: Main Mai report*. <https://apo.org.au/node/155811>
- Bynum, W., & Varpio, L. (2018). When I say ... hermeneutic phenomenology. *Medical Education, 52*(3), 252-523.
- D'Abate, C. P., & Alpert, H. (2017). Storytelling in mentoring: An exploratory, qualitative study of facilitating learning in developmental interactions. *SAGE Open, 7*(3), 1-14.
- Eronen, T. (2011). Three stories about mother: Narratives by women who have lived in care. *Child & Family social Work, 17*(1), 66-74.



- Fejo-King, C. (2013). *Let's talk kinship: Innovating Australian social work education, theory, research and practice through aboriginal knowledge*. Torrens, Australia: Christine Fejo-King Consulting.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Geia, L. K., Hayes, B., & Usher, K. (2013). Yarning/Aboriginal storytelling: Towards an understanding of an indigenous perspective and its implications for research practice. *Contemporary Nurse, 46*(1), 13-17.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2008). *Family therapy: An overview* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Grace, R., Bowes, J., McKay-Tempest, J., Burnstein, J., & Tregeagle, S. (2016). Early parenting education to strengthen aboriginal parents in a remote area: The development and piloting of a group programme. *Children Australia, 41*(4), 249-257.
- Hawes, D. J., & Allen, J. (2016). Evidence-based parenting interventions: Current perspectives and clinical strategies. In M. Hodes & S. Gau (Eds.), *Positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents* (pp. 185-204). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Ho, K. H. M., Chiang, V. C. L., & Leung, D. (2017). Hermeneutic phenomenological analysis: The 'possibility' beyond 'actuality' in thematic analysis. *Journal of Advanced Nursing, 73*(7), 1757-1766.
- Island Folklore Club. (2020). *Bullseye: Taiwan's Bunun people, warriors and hunters*. Retrieved from <https://islandfolklore.com/bullseye/>
- Jerónimo, A. R., Sequeira, J., & Gaspar, M. F. (2010). Parental narrative change in group-based parenting education. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 371-379.
- Leung, T. T. F., & Lam, C. M. (2009). The warrants of parenting: Emotionality and reflexivity in economically disadvantaged families. *Journal of Social Work*

Practice, 23(3), 353-367.

Mackinlay, E., & Barney, K. (2014). Unknown and unknowing possibilities: Transformative learning, social justice, and decolonising pedagogy in indigenous Australian studies. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 54-73.

Marsten, D., & Markham, L. (2017). Deconstruction in narrative couple and family therapy. In J. Lebow, A. Chambers, & D. Breunlin (Eds.), *Encyclopedia of couple and family therapy* (pp. 1-7). Cham, Switzerland: Springer.

McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morgan, A., & Ziglio, E. (2010). Revitalising the public health evidence base: An asset model. In A. Morgan, M. Davies, & E. Ziglio (Eds.), *Health assets in a global context: Theory, methods, action* (pp. 3-16). New York, NY: Springer.

Payne, M. (2015). Narrative therapy. In R. Nelson-Jones (Ed.), *Nelson-Jones' theory and practice of counselling and psychotherapy* (pp. 360-382). Los Angeles, CA: Sage.

Peele, S. (2021). *The addiction experience*. Retrieved from <https://www.peele.net/lib/addexp.html>

Prezi. (2015). *Bunun tribe of Taiwan*. Retrieved from <https://prezi.com/oq9rlgqjjfya/bunun-tribe-of-taiwan/>

Queensland Curriculum & Assessment Authority. (2018). *Storytelling in Aboriginal and Torres Strait Islander cultures*. Retrieved from <https://www.qcaa.qld.edu.au/about/k-12-policies/aboriginal-torres-strait-islander-perspectives/resources/storytelling>

Raeburn, P. (2015). *Do fathers matter?: What science is telling us about the parent*



- we've overlooked*. New York, NY: Farrar, Straus and Company.
- Riessman, C. K., & Speedy, J. (2007). Narrative inquiry in the psychotherapy professions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 426-456). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Secretariat of National Aboriginal and Islander Child Care. (2011). *Growing up our way: Aboriginal and Torres Strait Islander child rearing practices matrix*. Retrieved from <http://nla.gov.au/nla.arc-133039>
- Shifron, R., & Bettner, B. L. (2017). Framing a couple's new contract through early recollections. In *UK Adlerian Year Book 2017* (pp. 54-92). London, UK: Adlerian Society UK and Institute for Individual Psychology (ASIIP).
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281.
- Stock, C., Mares, S., & Robinson, G. (2012). Telling and re-telling stories: The use of narrative and drawing in a group intervention with parents and children in a remote aboriginal community. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(2), 157-170.
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(4), 669-670.
- Terrall, L. (2017). *Bunun tribe becomes first indigenous community to achieve FSC certification in Taiwan and the Greater China Region*. Retrieved from <https://fsc.org/en/newsfeed/bunun-tribe-becomes-first-indigenous-community-to-achieve-fsc-certification-in-taiwan-and>
- The Zuckerman Institute at Columbia University. (2019). *Pinpointing how cells regulate long-lasting memories*. Retrieved from <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/08/190812155504.htm>
- To, S. M., So, Y. Y., & Chan, T. S. (2014). An exploratory study on the effectiveness

- and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), 41-61.
- Toulouse, P. R. (2016). *What matters in indigenous education: Implementing a vision committed to holism, diversity and engagement*. Toronto, Canadian: Measuring What Matters, People for Education.
- Tuffour, I. (2017). A critical overview of interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative research approach. *Journal of Health Communication*, 2(4), 1-5.
- Turner-Jensen, N. (2019). DhuriNya (dar-rin-ya) (ancient aboriginal meaning - cycle of being): How to restore a National First Nation Australian education system? *WINHEC Journal, Special Issue, Indigenous Voices: Indigenous Cultural Leadership*, 1, 40-55.
- Vinney, C. (2020). *What is narrative therapy? Definition and techniques*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/narrative-therapy-4769048>
- Yeo, S. S. (2003). Bonding and attachment of Australian aboriginal children. *Child Abuse Review*, 12(5), 292-304.



附錄 六次會談的會談與提問大綱

一、第一次會談

1. 輔導員自我介紹。
2. 引導初始會談，建立關係。
3. 會談結構與規範的說明。
4. 請問您這一次被裁處要來接受親職教育輔導，是為了甚麼事情（事件）？
5. 請問您這一次被裁處要來接受親職教育輔導，內心有甚麼感受（感受）？
6. 其他。（例如，您有參加孩子學校所舉辦的活動嗎？）

二、第二次會談

1. 寒暄。（這兩週過得好嗎？）
2. 能否請您談談，在您小時候，爸爸是怎麼管教您的（事件、感受）。
3. 能否請您談談，在您小時候，媽媽是怎麼管教您的（事件、感受）。
4. 能否請您談談，在您小時候，爸爸媽媽的婚姻關係好嗎（事件、感受）？
5. 請問，從剛才的談話中您有獲得甚麼啟發？
6. 其他。（例如，您喝酒嗎？）

三、第三次會談

1. 寒暄。（最近過得好嗎？）

2. 在您的印象中，爸爸有讓您覺得敬佩，或有對您表示關心的地方嗎？（事件、感受）。

3. 能否請您聊聊，小時候跟父母相處的愉快經驗（事件、感受）。

4. 請問，如果要重新看待爸爸，您會怎麼說？

5. 從您剛才所說的、對爸爸的不同觀感，這對您有甚麼啟發？

6. 其他。（例如，請分享，您跟孩子的愉快經驗）

四、第四次會談

1. 寒暄。（最近過得好嗎？）

2. 能否請您聊聊，您跟孩子相處，有遇到甚麼困難嗎（事件、感受）？

3. 您都怎麼處理這些困難的？

4. 請問您想要給孩子留下甚麼樣的美好回憶呢？

5. 請問，從剛才的談話中，對您有甚麼啟發？

6. 其他。（例如，如果不去臺東工作，錢夠用嗎？您會選擇原諒爸爸過去對您的暴力管教嗎？）

五、第五次會談

1. 寒暄。（最近過得好嗎？）

2. 請問，如果孩子違規了，您要怎麼處理（事件、感受）？

3. 如果要避免孩子違規，您有甚麼看法？

4. 請問您對孩子的教育，有沒有甚麼期待？

5. 請問，從剛才的談話中，您有獲得甚麼啟發？

6. 其他。（例如：教小孩有困難嗎？）



六、第六次會談

1. 寒暄。（最近過得好嗎？）
2. 請問您對於教育孩子，有甚麼看法？
3. 請問您接下來跟孩子相處，有甚麼計畫？
4. 請給自己評分：(1) 剛開始來會談的自己打個分數；(2)給今天的自己打個分數。
5. 請回顧一下我們在這三個月來談話的心得。
6. 其他。（例如，關於達戶身體肚子痛的狀況）

《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、重製等增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

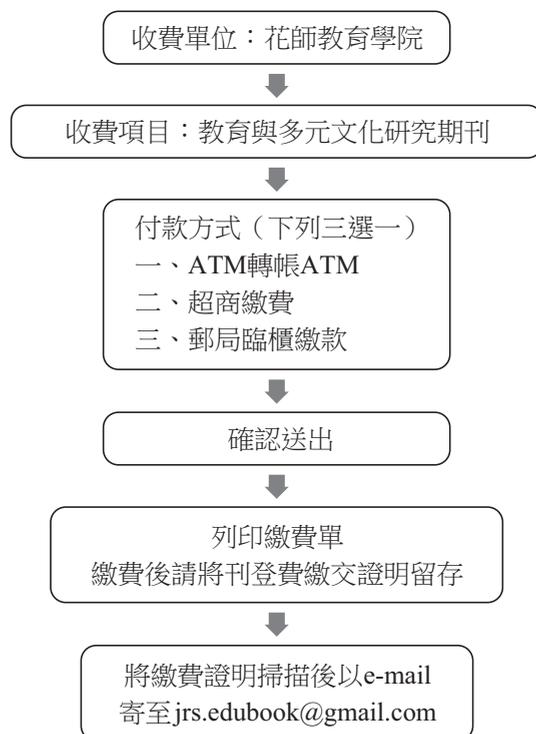
本期刊自2018年01月01日起，凡接受刊登之文章，每篇需繳交刊登費新臺幣貳仟元整，請依以下方式繳費，未完成手續者將延期刊登；已繳費者，恕不退費。

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。



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)

