

教育與多元文化研究 May 2020 No.21

Journal of Educational and Multicultural Research

ARTICLES

- Instructional Action Research on Social Skills Curriculum Integrated with Pivotal Response Training for Children of Autism Spectrum Disorder
Chiou-Huei Chen, Li-Chuan Chung
- How to Read Syaman Rapongan's Ocean Experience and Cultural World? An Experiment of Tao Indigenous Literature as a Medium of Cross-Cultural Understanding
Ying-Tang Wang
- Comparison of Professional Commitment Between Preschool Educators and Other Professional Workers in Taiwan
Ya Heng Hsieh
- The Attitudes of Religious People Toward Homosexuals: Examining the Mediating Effect of Sexism
Chong-Shiann Hsu



National Dong Hwa University
Hua-Shih College of Education



定價：220元

GPN:2009803125

教育與多元文化研究

第21期
May, 2020

國立東華大學
花師教育學院 主編



H-EDU
高等教育

ISSN 2078-0222

教育與多元文化研究

Journal of Educational and Multicultural Research

2020 / 05

第21期

研究論文

- 核心反應訓練融入自閉症學童社會技巧課程之行動研究
/ 陳秋惠、鍾莉娟
- 如何閱讀夏曼·藍波安的海洋經驗與文化世界？——將原住民文學作為跨文化理解媒介的一個初步嘗試
/ 王應棠
- 臺灣地區幼兒教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較
/ 謝亞恆
- 宗教信仰者對同性戀者的態度：檢驗性別歧視的中介效果
/ 許崇憲



國立東華大學花師教育學院 主編

H-EDU
高等教育

創刊年月：2009 年 12 月

教育與多元文化研究 出版年月：2020 年 05 月

出版者：國立東華大學花師教育學院

地 址：97401 花蓮縣壽豐鄉志學村大學路二段 1 號

網 址：<http://www.education.ndhu.edu.tw>

電 話：03-890-3804 傳 真：03-890-

0173

發行人：范熾文 國立東華大學花師教育學院院長總編輯：陳成宏 國

立東華大學教育行政與管理學系教授編輯顧問：

吳清山 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

吳家瑩 國立東華大學教育行政與管理學系榮譽教授

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

許添明 國立臺灣師範大學教育學系教授編輯委員（依姓氏筆畫做排

序）

白亦方 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

吳天泰 國立東華大學族群關係與文化學系教授

何俊青 國立臺東大學教育學系教授

林大森 實踐大學社會工作學系教授

林明地 國立中正大學教育學研究所教授

周水珍 國立東華大學教育與潛能開發學系教授

郭丁炆 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：宋加

安、楊曉晴刊期頻率：半年刊（每年 05 月、11 月出刊）經銷編印：高

等教育出版公司

地 址：10047 臺北市中正區館前路 12 號 10

樓電 話：02-2388-5899 傳 真：02-

2388-0877

網 址：www.edubook.com.tw 劃撥帳號：

18814763

戶 名：高等教育文化事業有限公司定

價：單冊新臺幣 220 元海外定價：單冊美

金 10 元一年二期：個人：新臺幣 440 元

機構：新臺幣 880 元

ISSN：2078-0222

**Journal of Educational
and Multicultural Research**

No. 21

May, 2020 Date Founded : December, 2009

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

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

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

Tel : 03-890-3804 **Fax :** 03-890-0173

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

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

Editorial Consultant :

Ching-Shan Wu	Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei
Jia-Ying Wu	Emeritus Professor, Department of Education Administration and Management, National Dong Hwa University
Jyrki Reunamo	Professor, Department of Education, University of Helsinki, Finland
Tian-Ming Sheu	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Editorial Board :

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

Publication Year/Month : May, 2020

Next Publication Year/Month : November, 2020

First Publication Year/Month : November, 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

教育與多元文化研究

Journal of Educational
and Multicultural Research

第21期 2020 年 05 月



目次

壹、論文

核心反應訓練融入自閉症學童社會技巧課程之行動研究

..... 陳秋惠、鍾莉娟 1

如何閱讀夏曼·藍波安的海洋經驗與文化世界？——將原住民文學作為跨文化理解媒介的一個初步嘗試

..... 王應棠 43 臺灣地區幼兒

教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較

..... 謝亞恆 89 宗教信仰者對

同性戀者的態度：檢驗性別歧視的中介效果

..... 許崇憲 127

貳、本刊訊息

《教育與多元文化研究》徵稿辦法 167

Contents

Instructional Action Research on Social Skills Curriculum Integrated with Pivotal Response Training for Children of Autism Spectrum Disorder	<i>Chiou-Huei Chen, Li-Chuan Chung</i> 1
How to Read Syaman Rapongan's Ocean Experience and Cultural World? An Experiment of Tao Indigenous Literature as a Medium of Cross- Cultural Understanding	<i>Ying-Tang Wang</i> 43
Comparison of Professional Commitment Between Preschool Educarers and Other Professional Workers in Taiwan	<i>Ya Heng Hsieh</i> 89
The Attitudes of Religious People Toward Homosexuals: Examining the Mediating Effect of Sexism	<i>Chong-Shiann Hsu</i> ... 127

主編的話

本期一共收錄四篇文章，內容與主題極其多元，研究方法質性、量化皆有，在教育上的意涵與重要性則是同等彰顯。第一篇作者陳秋惠與鍾莉娟採用行動研究，進行核心反應訓練（PRT）融入自閉症學童社會技巧課程的探討；其以 PRT 為基礎，設計「社會技巧課程—早餐約會」，針對三位國小普通班自閉症學童（ASD），進行 16 次的教學行動研究；結果發現，ASD 均缺乏早餐店的社會技巧能力，但在課程實施中均呈現穩定進步的趨勢，整體而言，ASD 皆能有正向的學習表現，且能激發其在語言、互動、模仿等其他正向行為。第二篇研究則是選定達悟族夏曼·藍波安的《海浪的記憶》與《黑色的翅膀》為海洋生活世界的主要表徵媒介作為閱讀文本，設計不同身分屬性的參與者進行文本閱讀與焦點團體討論；作者王應棠認為，在進行此研究的相關文本分析時，不同的前見和語言指涉的多義性顯現意義的豐富多元性，因此只有一種正確的詮釋是不可能的；然而，他亦強調，這也不是要提倡相對主義的理解模式，而是主張跨文化理解要在對等的開放關係中獲致共識而開啟、豐富彼此對文化的認識。

謝亞恆在第三篇進行「臺灣地區幼兒教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較」，於 2015 年以問卷方式針對全臺灣地區民眾進行抽樣調查。研究結果認為，私立幼兒園教師與私立幼兒園教保員的主觀社會地位偏低，工作倦怠感較公立幼兒園教師與公立幼兒園教保員高，且工作投入程度也較公立幼兒園教師與公立幼兒園教保員低，顯示在幼托整合政策的實施之下，私立幼兒園教師及私立幼兒園教保員專業承諾明顯偏低，可能會不利於幼教品質之提升。第四篇作者許崇憲則是根據宗教信仰者對同性戀者的態度來檢驗性別歧視的中介效

果。研究主要發現包括，沒有信仰者普遍持正向支持態度，基督信仰

者、佛教徒、及民間信仰者採取負向態度；其次，佛教信仰直接負向預測對同性戀家庭權的支持；再者，基督信仰對同性戀家庭權無直接預測力；最後，較常參與宗教活動的虔誠基督徒較不支持同性戀家庭權，較少慈悲性別歧視的基督徒則站在較支持的立場。

時值 2020 春暖花開同時是肺炎病毒肆虐之際，除了一如往常感謝期刊編輯團隊的努力付出，亦期待讀者暨投稿者的熱情戰勝疫情，繼續賜予本刊優質的學術文章，在下半年的出刊期歡欣登場。

總編輯

陳成宏 謹誌

2020 年 5 月

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2020 年 5 月，第 21 期，頁 1-41

DOI 10.3966/207802222020050021001

核心反應訓練融入自閉症學童社會技巧課程之行動研究

陳秋惠¹、鍾莉娟^{2,3}



摘要

核心反應訓練（Pivotal Response Training, PRT）理論強調自然情境及提高動機，以幫助兒童習得核心技能，進而對其他行為（如語言、社會互動、認知能力等）產生正向影響。因此，研究者以 PRT 為基礎，設計「社會技巧課程—早餐約會」，針對三位國小普通班自閉症學童，進行 16 次的教學行動研究。所得資料分別進行質性與量化分析。結果發現：自閉症學童均缺乏早餐店的社會技巧能力，但在課程實施

¹ 陳秋惠：國立東華大學教育與潛能開發學系博士班博士生、花蓮縣中原國小教師

² 鍾莉娟（通訊作者）：國立東華大學特殊教育學系助理教授

電子郵件：lchung@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2018.08.12；修改日期：2020.03.06；接受日期：2020.04.09

中均呈現穩定進步的趨勢，雖在特殊狀況與轉換場域時學習表現會有小幅下降的情形，但整體而言，皆能有正向的學習表現，且能激發其在語言、互動、模仿等其他正向行為。最後，依據研究結果，提出相關教學建議。

關鍵字：自然情境、社會互動、動機、普通班

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education

Journal of Educational and Multicultural Research, May 2020, No. 21, pp. 1-41

Instructional Action Research on Social Skills Curriculum Integrated with Pivotal Response Training for Children of Autism Spectrum Disorder

Chiou-Huei Chen* Li-Chuan Chung**

Abstract

Pivotal response training (PRT) emphasizes natural situations and enhances children's motivation to help them acquire core skills, which in turn has a positive impact on other behaviors (such as language, social interaction, cognitive ability, etc.). Thus, the researchers designed "social skills coursebreakfast date" on the basis of PRT. A total of 16 teaching action studies were conducted on three elementary school children with autism (ASD). The analysis of qualitative and quantitative data showed that ASD lacked the social skills of breakfast stores, but showed a trend of steady progress in the course implementation. Although there was a slight decline in learning performance in the special situation and the transformation field, as a whole, ASD can have positive learning performance and stimulate other positive behaviors such as language, interaction and imitation. In conclusion, we offer some suggestions for PRT integrated into the social skills curriculum based on the results of the study.

Keywords: natural setting, social interaction, motivation, regular class

* Chiou-Huei Chen: Ph.D. Student, Department of Curriculum Design and Human Potential Development, National Dong Hwa University; Teacher, Hualien County Chung Yuan Elementary School

** Li-Chuan Chung (Corresponding Author): Assistant Professor, Department of
Special Education, Natio Dong Hwa University

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

Manuscript received: 2018.08.22; Revised: 2020.03.06; Accepted: 2020.04.09

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 2

壹、教學樂章開啟行動序幕

一、走入教學現場的行動

研究者身為資源班教師，認為特殊教育提供普通班特殊需求學生的支持服務應是透過改善其學業或社會適應能力，以促進其在普通班最大的參與表現。因此，在教學實務現場，為了營造社會互動情境，針對自閉症（autism spectrum disorder, ASD）學生所提供的社會技巧課程，多以團體或小組授課型態為主，課程設計則視 ASD 學生特質與需求進行規劃。在教學設計中，嘗試使用社會性故事、角色扮演、繪本引導、遊戲互動等教學情境營造，按部就班地評估需求、設計課程、完成教學評量等流程，試圖改善 ASD 學童之社會技巧表現。

然而，在課程實施的經驗中發現，ASD 學童的學習表現與生活情境連結不易，且學習動機較難提升，導致學習評量結果與真實生活之社會技巧能力仍有落差。亦即 ASD 學童即使達成社會技巧課程目標，但仍難在實際社會互動中獲得明顯改善或具體成效。或許對 ASD 學童而言，社會技巧本身就是一條漫漫長路，緩慢的進步需要時間的淬鍊，但同時教學者在課程與教法上，也應更積極地尋求可突破的出口。

教師在教學上的提升與突破，最直接受益的對象就是學生。研究者期許自己透過自我教學的改善，進一步帶給 ASD 學童更佳的學習效果，進而提升其整體適應能力。始於如此熱切的使命，教學樂章開啟了行動的序幕，「教學者」成為「教學研究者」，開始展開行動，試圖遇見預期又或者捕獲更多的不期而遇。

研究者企圖與理論進行對話，嘗試於尋求解答的契機中，與「自閉／亞斯兒強化動機治療手冊」（Koegel & Koegel, 2012）相遇。其內



容強調透過核心反應訓練（pivotal response training, PRT），讓孩子在自然情境中快樂學習；並指出「動機」是 ASD 學童的核心問題，為改善學習表現的重要關鍵。因此，也開啟研究者以 PRT 融入社會技巧課程的相關探究。

二、從行動欲窺探的脈絡

研究者以 PRT 融入 ASD 學童社會技巧課程展開教學行動研究，針對「社會技巧課程」、「ASD 學童」以及「教學者本身」產生三向度的研究目的，目的一為呈現 PRT 融入社會技巧課程規劃及實施之實務具體行動；目的二欲探究 PRT 融入社會技巧課程之實施對 ASD 學童的學習成效；目的三為統整研究者本身所獲得的自我專業成長與經驗對話。承上述目的發展出的具體研究問題如下：

（一）教師於教學實務現場如何開啟以 PRT 融入社會技巧課程之規劃與教學行動？

（二）PRT 融入社會技巧課程對 ASD 學童學習表現產生什麼變化？

（三）PRT 融入社會技巧課程行動研究方案對教師產生哪些專業成長與啟發？

貳、纏繞行動與文獻的編織

研究者以 PRT 融入 ASD 學童社會技巧課程為主要方向，針對 ASD 學童社會互動、社會技巧課程內涵、社會技巧課程實施，以及 PRT 等相關研究進行討論。

一、ASD 學童在融合環境中的社會互動需求與挑戰

ASD 學童普遍被認為具有社會互動的溝通障礙（American



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 4

Psychiatric Association, 2013)，其表現在社交上的障礙是疾病定義中最關鍵的因素（Matson, Matson, & Rivet, 2007）。有些 ASD 患者缺乏諸多或是各方面的社會能力，有些 ASD 甚至根本沒有社交技能，而在各種社會能力與社會技巧缺損的組合中掙扎著（Desautels & Cotugno, 2011）。即使是輕症之 ASD 者在社會互動的語言溝通表現仍有著無法與人共脈絡的人際互動困難（莫少依、張正芬，2014），且其社會互動困難並不會隨著年齡發展而減少（Carter, Cushing, Clark, & Kennedy, 2005）。此外，ASD 還有一個備受關注的特徵是存在持續高度的壓力、緊張、焦慮和重複與刻板的行為模式、利益、活動，包括強烈和持久的關注、剛硬或呆板地附著模式或例行活動、重複或刻板的癖好（Desautels & Cotugno, 2011），使得 ASD 在社會互動上的困難更雪上加霜。

許天威、徐享良與張勝成（2015）在描述 ASD 兒童的社會互動特徵時，指出由於 ASD 兒童對與人相關的事情較缺少興趣，因此模仿他人的行為也無從產生。但也有研究顯示，ASD 學童對自己有較差的友誼品質，仍會感到寂寞並對於寂寞的狀態感到不滿意（Bauminger & Kasari, 2000; Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007），顯示其對社會關係仍感到興趣，但因缺乏社會技能去表達社會主動（social initiation）與社會情緒了解（social-emotional understanding），而干擾到其社會互動或交友能力（Bauminger, 2002）。在高功能 ASD 青少年的友誼相關回顧研究中亦發現，ASD 並非如同外界所認知的「喜歡或享受孤獨」的肖像概念，相反的，相關研究指出該族群也經常渴望友誼，卻由於其社交能力的障礙，導致其往往有較差的友誼品質（Chiang, 2003）。

在融合教育中友誼的建立對身心障礙學生而言相當重要，卻也會有許多的挑戰，其中有關社會互動的挑戰對 ASD 學童而言，比其他類



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 5

身心障礙學童來得更為困難（Bunch & Valeo, 2004），但在融合情境工作及獨立居住，如能有較佳的社交技巧，ASD 學童較有可能為社會大眾所接納（Scheuermann & Webber, 2002）。

顯然，ASD 學童仍有人際互動的渴望，然其「缺少興趣」的行為表現背後，隱含的可能是更多開啟主動行為的困難與協助需求。

二、社會技巧課程內涵探討

對 ASD 學童而言，社會化和社會學習過程顯得困難（Desautels & Cotugno, 2011），但只要社會技巧介入的設計與實施得當，便可能對其社會互動與社會關係產生顯著的影響（Wilkinson, 2010）。而研究人員與教學實務者對該領域的準則與理論興趣取向不同，導致學者們對社會技巧的定義與內容顯得相當多樣化（Matson et al., 2007），使得社會課程內涵範疇相當廣泛。儘管如此，概覽國內、外學者們進行的社會技巧相關研究，仍可發現人類所需具備的社會技巧能力向度，與其所處的社會環境條件息息相關，合宜的社會技巧課程內容仍需適時呼應環境的期待與要求。

十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要（教育部，2017）指出，社會技巧課程目標有：（一）透過辨識與處理壓力和情緒，培養擬定或調整問題解決計畫的能力；（二）透過接收和解讀訊息，學習尊重、欣賞他人，以及妥善處理衝突情境的能力；（三）透過傾聽、表達需求或參與討論的方式，培養適應教室、家庭和社區等各種特定情境的能力。因此，在社會技巧課程的學習表現向度上則延續教育部於早期實施的高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱之三項主題軸：（一）處己：處理情緒技巧、處理壓力技巧與自我效能；（二）處人：基本溝通技巧、人際互動技巧、處理衝突技巧、多元性別互動；（三）處環境：包含學校基



本適應技巧、社區基本適應技巧。並依上述學習表現發展出三個主題的學習內容，分別為自我行為與效能、溝通與人際互動、家庭與社會的參與（教育部，2017）。

整體而言，社會能力是各發展階段學生都需要為終身發展的能力（教育部，2013），在符合社會期待的準繩中，上述教育部訂課程綱要跳脫局限的社交技巧觀點，以更宏觀的角度也就是社會能力來呈現社會技巧課程學習表現與內容，讓我們在包羅萬象的社會技巧訓練內容中，有更完整的課程脈絡可依循，亦成為學校社會技巧課程教學實務規劃的重要依據。

三、以 PRT 融入社會技巧課程實施的相關探討

社會技巧教學的實施，需考慮對象的年齡及不同的介入策略（Volkmar & Wiesner, 2009）。因此，研究者將社會技巧課程實施探討的焦點鎖定於學齡階段的 ASD 學童，以更加貼近研究者實際關注的教學實務實施對象。而資源班在社會技巧教學策略的實施應用上，最常使用的方法就是社會故事法（盧玉真、李翠玲，2013），相關研究亦顯示该方法對 ASD 學童的介入顯示大多有立即和維持成效（黃美慧、鈕文英，2010），但其缺點在於故事編寫不易，且難以全部概括正確行為情境，雖能減少問題行為，但有可能由於過度類化，產生另一問題行為（江婉寧，2008），且其在類化成效上仍有待多加探討（黃美慧、鈕文英，2010），因此，對於 ASD 學童類化的困難，結合真實情境是非常重要的一个環節，也是教學成功與否的重要關鍵（李惠蘭，2017）。研究者在教學現場，過去亦常運用社會故事法於社會技巧課程實施中，上述的瓶頸也是研究者欲突破的困境。

張月菱、鳳華、陳俊穎與楊廣文（2011）與研究者從資源班教師角度，一致發現 ASD 學童在普通班級最迫切的社交互動議題常是缺乏



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 7

與人互動的動機或缺乏自發性的與人互動的行為，尤其是典型的 ASD 學童更是如此。社會技巧訓練的相關研究結果顯示，教師實施社會互動能力訓練雖多有立即效果，但 ASD 學童難以將習得技能類化到其他情境與活動上，導致其無法適應環境的改變（李雅雯、陳佩玉、閔農毅，2015）。因此，ASD 學童不論能力如何，看似習得或者具備社會技巧能力，但卻難以在適當的情境或類似的情境，適時以合宜的社會技巧能力進行對應，回歸到根本的問題仍是「動機」的促發，進一步則是「類化」能力的連結。

PRT 於 1987 年由 Koegel 與 Schreibman 所提出，主要乃根據應用行為分析（applied behavior analysis）中「刺激—反應—後果」的概念進行訓練，PRT 強調透過「自然情境」及「提高動機」幫助兒童習得核心技能，進而對其他行為（如語言、社會互動、認知能力等）產生衍生性影響（Koegel & Koegel, 2012）。PRT 理論所強調的核心動機，主要是透過在自然情境中，提供選擇權，產生的自然結果增強，進而促進其產生表現動機與類化連結，正是符合 ASD 學童在社會技巧學習所需要的關鍵精神。

Harper、Symon 與 Frea（2008）以跨受試者的多基線設計模式，運用同伴媒介結合了 PRT 動機技巧的介入方式，觀察兩位國小三年級 ASD 學童社會技能的變化情形，結果發現在介入後，受試者在下課期間的社交啟動和轉向行為都有所增加，由此可知，PRT 能有效提升 ASD 學童的社會技能。Rezaei、Moradi、Tehrani-Doost、Hassanabadi 與 Khosroabadi（2018）探討結合藥物和 PRT 的治療方式對 ASD 的影響，結果發現 ASD 兒童經過結合藥物和 PRT 的治療後，其行為問題會比單純只進行藥物治療的兒童有更進一步的改善，進而也改善了其溝通和社會技能。Berman、Ventola 與 Gordon（2018）以 20 位高功能 ASD 兒童為對象，探討 16 週 PRT 介入對社會交往能力的影響，其結果指出，PRT 介



人可增加發聲的總體使用、改善 ASD 學童的會話流暢性及自我指稱代詞的使用，而這些社會和語言的微觀變化也投射在其 PRT 介入的溝通過程，顯示兒童社交溝通能力的進步，進而能產生更多的社會互惠和同步對話行為。

馮士軒與鳳華（2005）指出，同儕應用 PRT 能提高 ASD 學童維持互動行為增進主動行為次數，且具有維持及有類化至不同對象的效果。張月菱等人（2011）結合普通同儕與 PRT 兩項元素，訓練融合於普通班的高功能 ASD 學童社會互動行為，研究發現其能提高 ASD 學童與人維持互動的比率及表現出主動行為的次數。唯上述研究以 ASD 學童單一個案為主，需額外花費時間挑選訓練同儕在使用 PRT 訓練必須達到相關原則，包括同儕需學習如何引起 ASD 學童的注意、支持 ASD 學童任何選擇的意願、列出兩種以上的遊戲供 ASD 學童進行選擇……等介入原則。然而，同儕中介教學與介入應用於社會技巧課程實施，在實施上必須考量小組成員需適當安排或挑選，不易掌握，還可能花費額外時間進行同儕訓練，較為耗時費工（王瑋璘、鈕文英，2017；吳雅萍、黃彥鈞、江俊漢，2015）。對於研究者在實施此研究時，需花費大量心力在同儕指導協助的部分，且現場教學限制有時甚至要針對「多位 ASD 學童」進行社會技巧課程，同儕中介的執行方式，雖有其助益，但對資源班教師的實務教學進行，確實亦有諸多執行上的挑戰。

然而，可能由於其所強調的自然情境在研究實施的控制上較不易，且早期主要應用於 ASD 兒童語言的訓練，近年來才陸續有研究成功應用於社會溝通行為及象徵遊戲訓練等核心行為（Koegel & Koegel, 2012），因此應用於社會技巧相關研究仍為數不多。整體而言，在國內研究方面，雖已有 PRT 的介入工作手冊翻譯專書，相關的療效研究則尚付之闕如（林姿伶、姜忠信、吳欣治，2016），特別是在相關課程實施的介入上更是匱乏。



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 9

Koegel 與 Koegel (2012) 指出，ASD 有太多行為問題需要介入處理，若我們的目的是希望改善所有的行為症狀，一次處理一個行為將會耗費太多時間。確實，以研究者在教學現場的教學經驗，面對 ASD 學童的行為問題產生的教學需求，有接踵而來永遠處理不完的感覺，而一個禮拜實施一次的社會技巧課程似乎在下次上課時，又得花時間重新複習上週課程的印象。究竟社會技巧課程該怎麼規劃實施，才能達到事半功倍的效果，從研究者過去的教學經驗與 PRT 理論對話，整理出六個 PRT 融入社會技巧課程的概念重點：

- (一) 提升 ASD 學童的「動機」為首要核心問題。
- (二) 擁有「選擇」權（決策），才能符合 ASD 學童內心的需求動機。
- (三) 「自然環境」產生的「自然結果」是 ASD 學童最好的增強。
- (四) 提供 ASD 學童多樣性的自然情境經驗更是「類化」的基礎。
- (五) 著眼 ASD 學童核心問題，跳脫一次處理一個問題的舊思維。
- (六) 社會技巧涵蓋溝通訓練與生活管理，需適時進行領域間連結。

PRT 融入社會技巧課程實施概念建立於「自然情境」的基礎下，利用「決策選擇」後的行為結果，產生的「自然增強」，形成「動機」核心三角，進而產生領域間能力的連結，形成「能力統整」以及「類化遷移」的迴圈（如圖 1 所示）。PRT 理論強調的真實情境，對於 ASD 學童類化行為著實重要，然而，在真實情境下實施的社會技巧課程，確實有其需克服的難處。如何將 PRT 與社會技巧課程實務實施結合，則是研究者行動的開啟挑戰。



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 10

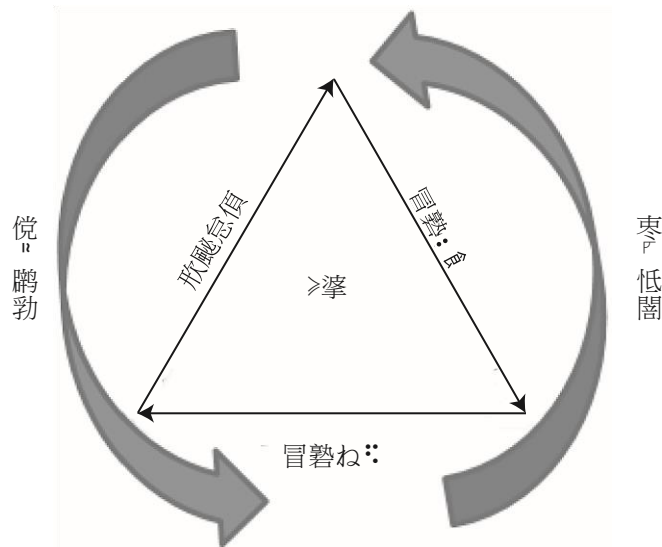


圖 1 PRT 融入社會技巧課程實施概念圖參、教學、研究、行動

一、研究方法

「行動研究」的問題是特定、實際發生的，目的在於立即解決問題，強調實施過程及改變情形（鈕文英，2014）。行動研究的主要場域在學校，主要參與者為教師，研究過程教師同時扮演「教學者」與「研究者」，在教學情境中，察覺、了解實務問題，且針對問題進行探究，進一步擬定相關策略，落實於教學實務中，透過省思、回饋與修正等方式，達到解決問題之目的，用以改善教師專業及效能，以實踐其教學理想（Johnson, 2005/2006）。

行動研究應可算是實務界研究人員的基本知能之一，更是教師在日常教學工作中實務性的研究工具（Mills, 2007/2008）。在中、小學現



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 11

場裡，看到非常多的教師會善用行動研究作為專業成長的利器。一方面解決教學問題，另方面作為解決問題後自我更新實務經驗的依據，為自己建構更紮實、更廣濶的教學實務智慧（張德銳等，2014）。研究者本身同時為國小資源班教師，理解教學現場往往充滿了各種的變數及未預期事件，在考量教學實務的實際運作需求，決定以教學者的身分展開行動研究，以解決「實務問題」為導向。因此，以行動研究將「研究者」與「教學者」雙重身分合而為一。

二、研究參與者

（一）研究人員

研究者 A 現職為國小資源班教師，在 ASD 學童教學有十餘年實務經驗，亦有 ASD 個案研究經驗，能幫助研究者勝任行動研究現場的運作，包括提示引導、友善環境營造、延長等待時間與突發狀況的處置等等；研究者 B 為某大學特教系教師，於研究過程中提供相關諮詢與建議。

（二）參與學生

研究個案為研究者任教學校的三位國小 ASD 學童，皆就讀普通班並接受資源班特殊教育直接教學服務，研究個案基本概況請參閱表 1。

表 1 研究個案基本概況

個案 化名	小育	小鈞	小嘉
就讀 年級	3	3	4
ASD 程度	輕度	輕度	中度
家庭 概況	雙親小家庭有手足（姐 姐）	單親（與母親／外婆同 住）獨子	大家庭 獨子



表 1 研究個案基本概況 (續)

溝通 與人對話眼神飄移，但能進行生活基本需求表只能對問題進行簡單句回表達嘗試與人對視交談，能主達，描述基本生活事件，答，仍會有部分鸚鵡式回動進行基本對話。但聲音小，不太主動表應。延長思考時間，加以達。確認答案，個案有時可進行表達修正；較多以旁人無法理解的象徵性語詞／句來表達感受。

社會 開朗活潑，但較固著，缺個性溫和害羞內向，反應個性溫和，但會有出現打情緒乏彈性，不順己意，會速度較慢，平時安靜少有人等脫序行為，情感與表以哭鬧或者肢體動作來反情緒表現。情的表露較難符合社會期應。待（例如，向同學道歉時一直發出笑聲）。

認知 認知理解佳，有較多創造認知理解尚可，接受資源認知理解較缺乏彈性，需表現力與探索的學習表現，接班課程後，對於機械式給予簡短明確的指令結受資源班課程後，對原年與結構性的問題解答較擅構，能透過反覆練習記憶級的學科內容約能掌握七長，能掌握原年級的學科學習內容，雖識字能力與至八成。內容約五至六成。同年級相仿，具備四則基本運算能力，理解力較弱，但對於原年級的學科內容掌握度不到五成，需進行大幅度課程調整。

(三) 合作店家 (熊熊漢堡店) 老闆

在研究開始前，先與合作店家老闆（女性）進行接洽，老闆表示願意配合教學進行，並於事後接受訪談。

(四) 學生家長

1. 小育的家長

小育媽媽（簡稱育媽）為家庭主婦，是主要照顧者，重視小育課業，但對小育脾氣沒轍，特別是人際衝突，讓育媽壓力大且自責自己做得不夠好，常主動找資源班教師諮詢孩子問題；小育爸爸（簡稱育爸）工作繁忙，但相當投入學校事務的協助。整體而言，家庭支持與配合度相當高。





2. 小鈞的家長

小鈞主要照顧者是媽媽（簡稱鈞媽），單親，與外婆同住，鈞媽上下班時間規律，較無法參與學校相關會議，對小鈞仍相當關心，願意在其他額外的時間與資源班教師進行溝通，但多屬於被動參與。

3. 小嘉的家長

小嘉的主要照顧者也是媽媽（以下簡稱嘉媽），為新住民身分，有良好學歷背景，從事觀光相關行業，雖忙碌但對小嘉的教育相當重視，常主動與資源班教師討論孩子情形。因家族成員尚無法接納小嘉的特殊身分，因此幾乎由嘉媽獨挑大梁。

三、研究場域

行動研究以早餐店商家為主要場域，搭配課程需求會往返學校教室與店家。研究者勘查學校社區鄰近早餐店，考量步行距離、交通安全便利性、店家之軟硬體環境等考量，事先與店家進行溝通，選定熊熊漢堡店（化名）作為合作店家。熊熊漢堡店為西式早餐店，有三位員工，皆為女性，態度友善。店內空間約可容納 25~30 人，空間寬敞，且有冷氣開放，角落設有漫畫書報雜誌區。從學校步行出發有兩條路線可抵達，步行距離約 220~240 公尺，時間約 3~5 分鐘，皆屬於三位 ASD 學童之社區生活環境範圍。

四、研究工具

研究者除擔任教學者的角色，另需執行觀察、資料蒐集與事後分析等研究工作，此為教學現場實施行動研究的真實面相，因此，在研究工具的選取上，亦需考量現場實施的便利性。

（一）記錄工具

研究者以目前最便利的手機作為主要的記錄工具，利用手機中的



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 14

錄影、拍照與錄音功能，蒐集教學歷程的影片畫面，畫面擷取以及訪談之錄音檔案。為了便於操作，研究者搭配手機掛脖背帶，以便在行進中能夠更便利地操作工具，隨時進行資料蒐集，並搭配口述的方式，收錄當下的所見所思所聞等觀察內容，以便日後轉譯為文字紀錄。

（二）學習表現評量表

研究者根據課程目標設計學習表現評量表，包括出發準備、到店入座點餐、櫃檯結帳互動、用餐收拾等四向度。每向度下包含細目學習目標，總計有 20 個子目標。教學者第一次評量根據當天教學後立即進行學習表現評量；第二次再重新根據教學影片，再次進行學生檢核學習表現重新比對第一次的評分適切性；最後則在全部教學告一段落後，再進行回顧最後的影片檢視，並對分數進行最後確認。每項學習表現檢核目標進行五等量表評量，最後將 20 項細目評量分數進行加總，以形成學生之學習表現原始總分數，其總分範圍介於 5~100 分。由於 PRT 強調動機，因此在主動表現的原則下所獲得分數會較高，而每個子目標細目的評量給分標準如下：

- 5 分：無提示下，獨立表現出品質良好的技巧。
- 4 分：無提示下，獨立表現可被接受的行為技巧。
- 3 分：在少許口語提示下，能表現該項行為技巧。
- 2 分：在大量口語提示與示範下，能表現仿說／作表現。
- 1 分：在提示下仍完全無法產生該反應行為。

（三）教學日誌表

教學者於每一次教學後，透過教學日誌表記錄教學實際狀況，包括教學過程的檢討與學生表現等質性資料描述，作為研究省思探討。

（四）家長／老闆訪談大綱

研究者考量行動研究所關注的學習行為表現細目較多，家長未在



現場參與每一次的教學活動，早餐店老闆也在繁忙中配合，較難鉅細靡遺進行研究者所設定的四向度 20 項指標的評量。為避免行動研究訪談對家長／老闆造成壓力，主要是利用半結構的訪談大綱與個案的主要照顧者及老闆進行訪談，了解學生學習歷程及改變，以進行社會效度評估。

訪談內容主要了解家長平時與孩子到早餐店用餐的型態、是否會讓孩子獨立點餐或付款等經驗，在研究實施前、後所觀察到孩子的行為表現轉變（如餐點選擇的變化），以及對於該課程的想法與建議等。另針對早餐店老闆則是了解研究對象在參與課程前的用餐表現，以及其是否於課程以外的時間來進行用餐，進一步了解課程以外時間的整體表現情形。

（五）自省札記隨筆

研究者一直以來有隨筆進行自省札記記錄的習慣，故除了與教學進程相關的上述資料外，在進行文獻探討與研究省思時，亦會持續與不同時間點的自己持續對話。

五、資料蒐集與分析

（一）量化資料分析

根據研究工具之一的學習評量表蒐集的評量分數，以弗里曼檢定（Friedman's test）進行無母數統計檢定，若統計達顯著則以魏克生符號等級檢定（Wilcoxon signed-rank test）進行事後比較，其統計顯著水準設定值為 $p < .05$ 。

（二）質性資料分析

初步取得影片、語音等各項資料，進一步將資料轉譯為文字資料，以學習表現評量表（E）、教學日誌（D）、家長／老闆訪談大綱（I）三種型態的資料呈現，最後加入教學自省札記（T），持續在研



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 16

究中與自我進行對話。

編碼規則為：【資料類型（E/D/I/T）—來源對象—資料日期】，若資料來源為研究者本身，則以「師」為簡稱。例如：（I—嘉媽—180601），表示該筆資料來源為個案小嘉媽媽於 2018 年 6 月 1 日所提供的訪談資料。

肆、教學中的行動足跡

研究者先以「行動歷程」來回應研究問題一，詳述行動的預備、運作與修正之行動經驗歷程；再以「行動成果」回應研究問題二，以量化與質性的資料呈現出 ASD 學童在參與行動過程所產生的改變；最後以「行動啟發」回應研究問題三，闡述行動研究方案運作歷程為教師個人帶來的專業成長。

一、「行動歷程」：預備、運作與修正

（一）「行動預備」：PRT 融入社會技巧課程設計

研究者以社會技巧實務教學實務經驗為基礎，將教學需求與理論進行探究，融入 PRT 的精神。課程規劃讓 ASD 學童在早餐課程活動中完成用餐，以提升 ASD 學童參與「動機」核心，並在教學活動中融入 ASD 學童的「選擇／決策」權，保留讓孩子可以進行選擇的機會，其中包括店內座位挑選與餐點／飲品的選擇。當個案表現出適切行為後所產生的自然結果，如店員的點餐回饋、喜愛餐點的享用，屬於與情境行為相互連結的「自然增強」回饋，教學者再輔以口頭讚美與肯定。上述課程實施均以社區早餐店為「自然環境」實施場域，渴望促發經驗整合與連結，以達類化效果。

以上述 PRT 理論精神融入社會技巧課程規劃，同時參考教育部



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 17

(2017) 十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要之學習表現指標，設計以「早餐約會」為主題單元的課程，涵蓋四向度共計 20 項指標（如表 2 所示）。

表 2 「早餐約會」社會技巧課程內容

領域 / 科目	特殊需求 / 社會技巧	實施場域	學校、社區早餐店
相關領域	數學、特需—生活管理、學習表現	特社 1-E2-1-1、特社 1-E2-2-2、特需—溝通訓練 指標連結 特社 1-E2-2-1、特社 1-E2-3-3、課程名稱 早餐約會 特社 1-E2-3-4	實施場域 學校、社區早餐店
向度	重點	行為指標	
1. 出發準備	展現從出發準備到前往早餐店的過程相關社會技巧表現。	1-1 能在約定的時間到定點與大家會合。	1-2 能帶著小零錢包赴約（確定至少有 50 元）。技巧。
		1-3 能與大家一起商討前往早餐店的行進路線。	
2. 入座點餐	抵達早餐店後在點餐預備上，能有合宜的社會技巧表現。	2-1 能在抵達早餐店時向店員以合適的音量主動	2-2 能依照人數選擇合適的空位用餐。
			2-3 能主動取菜單／進行點餐（個別點餐）。
			2-4 能搜尋菜單畫記一項餐點與飲品。
			2-5 能夠判斷飲品大中小的欄位進行適當選擇（先以小杯為選擇項目）。
			2-6 在點餐後註明內用桌號或外帶。
3. 結帳付款	在櫃檯點餐結帳時展現合宜的社會互動表現。	3-1 能自行拿著點餐單與錢包至櫃檯點餐結帳。	3-2 能主動提問或回應店員的餐點確認。
		3-3 能表現出交易意識（有付款意識未直接離開）。	3-4 嘗試提問確認結帳金額。
		3-5 能夠拿取金錢表現出付款動作。	3-6 能夠在付款後或拿取找回的零錢時說謝謝。
		3-7 能在拿取找回的零錢後裝入零錢包。	
4. 用餐收拾	在待餐至用餐結束期間，展現相關社會技巧。	4-1 能在點餐後回到位置上，以合宜的表現（安	4-2 能留意送來的餐點，並在聽到自己餐點內容出聲回應。
			4-3 在接過備好的餐點後記得禮貌答謝。



4-4 離開早餐店時檢查提醒自己或他人該拿取的所屬物品。

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 18

(二)「行動運作」：PRT 融入社會技巧課程實施

「早餐約會」課程具體實施流程分成教學預告、固定場域教學與類化場域教學三階段。

第一階段的「教學預告」，於資源班教室實施，主要為因應 ASD 特質，進行教學相關活動的預告與模擬，減少 ASD 學童在面臨新環境可能產生的焦慮，教學預告內容包含：

1. 環境預告：以簡報呈現早餐店家外觀、路線、地點等資訊，並將店內環境以照片呈現出座位安排、店內擺設、菜單樣式等設施。
2. 活動預告：教師模擬「早餐約會」活動流程，提示 ASD 學童從準備出發、入座用餐、結帳付款到用餐收拾等四大流程區塊，每區塊所涵蓋的重點事項，並進行演練，以提問與角色扮演的的方式確定 ASD 學童清楚課程活動流程。
3. 時間預告：由於結構流程與固定作息對 ASD 學童是相當重要的一環，因此從期中開始密集展開的早餐約會課程，教學者需透過月曆標記的視覺提示，明確標記出實施日期與時間，以確保 ASD 學童對實施具體期程與流程細節有明確的概念。

第二階段的「固定場域教學」，地點於社區早餐店（熊熊漢堡店），實施時間為每星期二、三、五的早修時間，每週三次，為期 5 週共計 14 次。主要教學活動進行期間，教學者跳脫主動示範演練的教學主導者，退居為輔助者，視學生為行動主體，在自然情境實施 PRT 社會技巧課程教學，教學者依循的教學原則如下：



1. 延長等待時間：ASD 學童在對環境產生反應前，需給予其充分時間觀察環境，接收與處理環境訊息（包括觀察模仿），等待其主動開啟社會互動行為的契機，因此延長等待學生反應的時間是首要原則。
2. 給予提問促發：在觀察與等待後，確定 ASD 學童無開啟社會互

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 19

動行為的意圖時，不急著進行示範演練教學，而是先以「提問」（例如：現在我們要做什麼呢？）協助 ASD 學童進行自我提示。

3. 實施漸進提示：透過等待與提問促發後，再視 ASD 學童實際表現情形實施漸進式提示，從口語協助逐步增加為肢體示範協助。

4. 尊重學生決策：提供 ASD 學童的選擇練習機會，可提升其對活動參與的動機，在不涉及安全的前提下，給予孩子最大的自我決策空間。

第三階段的「類化場域教學」指的是於第 6 週將主要實施場域轉換至社區其他兩家不同的早餐店，以觀察 ASD 學童在不同的類似情境，是否能夠保留及類化所習得的社會技巧能力。

（三）「行動修正」： PRT 融入社會技巧課程實施歷程的調整與修

正

行動研究的方式就是不斷地修正，透過行動努力解決問題。因此，原先的構想可能已過諮議而不斷修正（蔡清田，2011）。行動研究設計無法像科學實驗設定情境、預設問題、控制變項，但行動研究歷程中所產生的問題，更反映出教學情境中的真實需求。以下針對行動研究的動態實施歷程中所經歷的調整與修正如下：

1. 課程學習目標修正與調整，調整原由如下：



(1) 刪除與課程重點相關性較低的目標內容（例如：「能在前往早餐店的行進路程注意交通安全」）。

(2) 將目標「能夠拿取足夠的金額付款」調整為「能夠拿取金錢表現出付款動作」，減少在數學運算能力上的要求，改聚焦於社會互動行為。

(3) 因應突發狀況，原本課程預計留在早餐店內用餐的教學活動，臨時調整為「外帶」，檢視指標後發現學習目標「能於餐點要用餐時主動說：我先開動囉！」受到影響無法評分，因此進行目標刪

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 20

除。

2. 學習目標評量之計分方式調整：原定評分標準設定為 0~2 分（0 分表示完全未出現該行為、1 分表示出現該行為但尚需加強、2 分表示表現品質較佳的期待行為）。第一次課程結束嘗試進行評分時，發現在學習表現的分數判定上產生了困難，在透過專家諮詢與文獻探討後，驚覺研究者應將 PRT 的「動機」要素納入評量觀察中，除了觀察行為的表現有無外，更應結合該行為出現的「主動」意義，重新將評量計分方式改為五等第，提示層次與其主動行為展現的意圖結合，使修正後的評量標準更彰顯「動機」對行為表現所賦予的意義。

3. 場域轉換類化：在進行 11 次教學後，發現研究對象的學習評量總分逐次進步到趨於穩定的情形（第 13 次 3 人均達到精熟分數），與專家諮議將最後兩次的教學轉換場域，分別至另外兩家不同的鄰近社區早餐店，觀察研究對象類化表現。



二、「行動成果」：ASD 學童的學習表現情形探討

PRT 融入社會技巧課程的實施過程中，有關 ASD 學童的學習表現情形，分三部分探討。第一部分呈現學生起點經驗，主要針對第一節課的學習表現，並輔以相關訪談資料，對照其在參與課程前的生活相關經驗；第二部分以學習評量表的量化數據分析為主，輔以教學日誌等質性資料，進行個案學習歷程變化討論；最後，進行透過日誌紀錄表、訪談內容、札記等質性資料紀錄分析，針對課程所引發的其他學習行為表現進行探討。

（一）均缺乏獨立於早餐店點餐結帳的相關經驗

三位 ASD 學童假日多有與家人到早餐店用餐的經驗與機會，但在行動研究課程開啟前，均缺乏獨立相關互動經驗，到早餐店通常只負責「享用餐點」，無太多開啟社會互動的機會。

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 21

（小嘉）沒有點過餐，都是我幫忙點，……。 （I-嘉媽

18071）

之前我都要一個個問他要吃什麼，如~吃漢堡嗎？要雞肉還是豬肉，吃蛋餅嗎？要

玉米的還是培根的？……。 （I-育媽

180803）

之前都我付錢，所以他拿了就吃，吃了就可以走。 （I-嘉媽

180710）

沒有（獨立點餐結帳經驗），都是媽媽問（孩子），媽媽劃菜單，大多媽媽用……應該

說幾乎媽媽結（帳）。 （I-鈞媽

180803）



這幾個孩子應該都住附近，都有來過，……之前不曾由孩子來點餐，都是進來坐著，全部都是大人用，那個安靜的小朋友（小鈞）從很小就常來，每次近來都是安靜坐著，玩桌上的玩具，然後吃早餐後就離開這樣……。 (I-老闆 180521)

雖然小嘉偶有主動到自家出租的熟識早餐店外帶，但僅以口述點餐，且未有付款概念，事後由家人再與店家結算。

……都是買同一家，點好了拿了就走了（未結帳），哈哈……。 (I-嘉媽 180710)

家長表示未讓孩子獨立進行點餐的原因，主要是由於 ASD 學童的喜好較固定，餐點選擇缺乏變化性，因此家長熟習孩子用餐習慣，沒設想太多便主動代勞；其次則為早餐店多較繁忙，小孩點餐容易被忽略，大人認為直接協助較迅速。

小鈞常常不知道要吃什麼，都會特定幾樣，久了媽媽都直接點……吃的東西不太有變化……。 (I-鈞媽 180803)

早餐人多，小朋友常被忽略，小朋友又不知道如何開口，呆站著……所以乾脆媽媽結方便多。 (I-鈞媽 180803)

第一可能我性子急，沒有想太多……。 (I-嘉媽 180710)

人太多……孩子常常會被忽略，……或讓其他大人插隊，……。 (I-育媽 180803)



本研究的三位個案雖都具有基礎的口語對話能力，以及一般生活的認知理解能力，但由於上述因素，至早餐店用餐的經驗長期由大人協助，缺乏社會技巧互動練習的機會，使得孩子們的先備經驗仍停留在「入座享用早餐，用餐完畢離開」的狀態。

（二）穩定進步展現類化能力

1. 整體呈進步趨勢，雖店內客滿與轉換環境產生小幅度下降，最後仍展現類化能力

本研究以學習表現評量表為計分工具，將 20 項細目評量分數進行加總，以形成學生之學習表現原始總分數，其總分為 100 分，同時設定達到 80% 的精熟學習目標。課程期程為 6 週（包括前 5 週的固定場域及第 6 週的轉換場域教學），每週實施 3 次，第 1~14 次教學在固定場域（熊熊漢堡店）進行教學，最後 2 次則進行不同場域轉換，分別為第 15 次的麥麥登（化名）早餐店與第 16 次的美美（化名）早餐店，觀察學童改變真實情境後，行為表現維持與類化遷移的反應。

承上，將所得數據以 Friedman's test 進行無母數統計檢定，發現卡方值為 42.96 ($p < .05$)，代表學生在 1~16 次課程之學習評量表現，於統計上達顯著差異。但進一步以 Wilcoxon signed-rank test 進行事後比較，卻發現 1~16 次學習評量分數的比較上在統計上並未達顯著。研究

者推測可能是由於學生個體差異大，造成整體標準誤過大，再加上樣本數過少所導致。儘管整體在量化分析上未達顯著差異，但仍可發現三位個案的整體分數呈現穩定上升的趨勢，且在第 13 次教學時，三位受試者學習評量總分均達到 80% 的完成標準。

整體趨勢中存在兩次退步情形（第 10 次與第 15 次），探究可能原因如下：



(1) 店內客滿(第10次)造成入座、點餐等各項干擾情形。

小嘉今天進早餐店，看到門口的四人座位，有個老先生坐著看報紙，就想直接坐下來，可能是因為現場沒有空桌，……店員在確認餐點時，小嘉沒有注視店員也無回應，呈現發呆狀態，……店員說了結帳金額兩次，小嘉完全沒有反應，……望著其他地方……。(D-師-180530)

……，等待店員收拾後，將兩人坐位併桌，平常反應最快的小育，竟是坐下來後發呆許久，看著小嘉點餐工作進行了一下子，才赫然回神起立拿菜單……。(D-師-180530)

……，兩位同學點完後，發現小鈞遲遲未能完成點餐，觀察後才發現他指著飲料位置已經有人畫過的痕跡(老闆太忙碌沒擦乾淨)，小鈞因此卡住，無法解決眼前問題……。(D-師-180530)

(2) 首度轉換教學場域(第15次)，改變環境導致表現退步情形。

……進入麥麥登早餐店後，孩子們自行找了位置坐下來，就這麼坐著好一會兒……，大家保持著沉默，小育才彷彿忽然

想起了什麼似地，主動問：「有菜單嗎？」……點完餐後小嘉停留在原處，老闆口頭提醒他先回去等仍無反應，需老師進一步提醒……。(D-師-180612)



整體而言，三位個案同時通過精熟分數標準則是在第 13 次教學，在第一次轉換環境時分數雖然下降，但除了能力較弱的小嘉，其他兩位個案均仍能維持在精熟表現，且三位個案在第二次轉換場域時，表現重新回穩再度呈現上升趨勢，可見其類化能力的保留。

2. 個案個別表現情形分析

(1) 能力最佳的小育，第 11 次即達到整體表現精熟程度，從課程四向度來看，「入座點餐」的進步幅度最大，其次是「結帳付款」。其在場域轉換時的「入座點餐」向度分數雖下降，但仍維持精熟，且在第二次轉換場域時各向度維持穩定表現，並在「結帳付款」向度產生小幅度進步。

他現在比較會去看菜單，……，之前我都要一個個問他要吃什麼……現在都自己看，……只有到櫃檯點餐要加強。(I-育媽 180803)

(2) 小鈞能力尚可但整體動作較慢，於第 13 次達到整體表現精熟，其在「入座點餐」、「用餐離開」向度進步幅度較大。面對場域的轉換，與小育的情形類似，「入座點餐」向度分數小幅下降，但整體亦維持精熟水準，第二度轉換時亦能保持穩定。

(小鈞)有進步很多，除孩子外我覺得媽媽也有成長，大多媽媽都不太會讓孩子點餐或結帳都是大人處理好，剛好這課



程也讓媽媽知道，該讓孩子去做生活上事物，大人從旁協助。(I-鈞媽 180803)

(3) 小嘉整體能力相對於小育和小鈞是較需要協助的個案，但透過行動方案課程在第 12 次即達到精熟，在「結帳付款」、「入座點餐」與「用餐離開」的能力向度都展現出幅度較大的進步趨勢，特別是「結帳付款」向度有驚人的突破。然面對第一次場域轉換時，分數下降較多而未能達到精熟標準，主要退步向度為「入座點餐」，與其他兩位個案相同。第二次轉換場域雖仍無法達到精熟標準，但與第一次轉換場域相較，分數重新呈現進步趨勢。

(小嘉) 有進步，……我也進步了，真的……他自己會去找單子點餐，如果沒有單子的還是口述……有會帶不同的店家，他自己動手點餐付錢，包括午餐，……如果我和他去，我會讓他去付錢，……。 (I-嘉媽 180710)

三位個案在課程指標四大階段向度中，在第一向度的「出發準備」，可能因該向度的指標受環境因素影響較少，三位個案從一開始到課程結束皆表現穩定。第二階段的「入座點餐」向度，為課程的核心重點之一，也是開始啟動較多社會互動技巧的階段，三位個案的學習表現變化幅度較大，且在轉換環境場域時，會因對環境不熟悉而面臨較大的衝擊，均會在此階段呈現較大的挑戰。第三階段「結帳付款」亦是需要大量社會互動的向度，也是有較明顯的進步幅度，特別是對能力最弱的 ASD 個案，透過持續練習能夠大幅提升此向度的互動能力表現。第四向度「用餐離開」次於第一向度，屬於較無起伏變化

的階段，此階段的三位個案皆已完成較複雜的互動階段，進入穩定用



餐的階段，因此環境影響因素相對較小，變化幅度較小。

值得一提的是，ASD 程度較重的小嘉，一開始雖呈現穩定進步的曲線，但仍持續低於全體平均表現，隨著經驗的累積，小嘉的學習表現與其他兩位輕度 ASD 的學童相較，不僅是逐漸縮短落後的差距，至課程尾聲甚至呈現出大幅度進步，一度超越始終有穩定表現的小鈞，其雖在第一次轉換場域的類化表現為下降幅度最大的個案，但第二次的場域轉換又立即展現出穩定進步的學習。

由此可見，障礙程度較重的 ASD 學童，面對全新的或具有變化性的場域，初始表現可能受限於其障礙程度而表現落後，但透過真實情境的演練，卻能大幅開啟其學習表現的潛力，可以發現 PRT 所強調的真實情境與自然刺激，對障礙程度較重的 ASD 學童亦有其助益。

（三）PRT 動機核心促發其他正向學習行為表現

研究結果也發現，PRT 融入社會技巧課程所營造的真實情境與自然結果增強，亦促發其他正向行為表現。

1. 有效維持 ASD 學童「動機」積極參與課程

早上有基本學力測驗，我超怕你說要停課，他一定會（小育）爆炸，因為他每天都超期待的，有時候家裡有準備一點早餐，問他要不要先吃一點時，他都說不用，要到學校和老師同學一起……。

（I-育媽 180529）

很愛這個課，前一天晚上會主動跟我要錢，說要跟老師去吃早餐……。（I-嘉媽 180601）

時間到自己拿著錢包就下來了，都不用叫……。（I-鈞導師 180620）

課程結束後還聽他在唸，早修不能和老師一起去吃早餐，好無聊喔……。（I-育媽 180620）



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 27

三個孩子，在每次約定的時間來報到，都是帶著笑容，氣氛愉快，不需要特別去以硬性規定的語氣要求與督促孩子的學習行為，頂多就是給予溫和的提示與示範，孩子自己就有意願去嘗試……我不需要特別花費力氣營造出爬格子、貼紙等的不相干的增強機制來提升動機，孩子自然而然因為喜歡就融入在學習情境中，效果好很多……對孩子而言，這樣的活動是生活日常，而不是枯燥的教學與評量……。(T 師-180622)

2. 提升自我決策能力展現多樣的選擇嘗試

小鈞一開始幾乎都點巧克力吐司薄片和小杯紅茶，不太有變化……後面因為彼此的餐點分享，也開始點了蘿蔔糕、柳橙汁等其他餐點。(D-180613)

對！厚片或薄片巧克力、花生（以前），現在會有蘿蔔糕，蛋餅，雞塊，薯條現在有一些，飲料以前大多紅茶，偶爾奶茶，現在有柳橙汁，可樂……課程後變化比較大。(I-鈞媽

180803)

之前常吃漢堡雞塊熱狗，最近（上課後）都吃蛋餅，薯泥起司蛋。(I-育媽 180622)

3. 自然情境中激發主動觀察與模仿能力

今天小嘉觀察大家的餐點後，主動向老師提問：「這是什麼杯？（指飲料大小）」……。(D-師-180529)

之前（0530）曾因座位不夠爾後老闆協助併桌的經驗，這次



一到早餐店，都只剩下兩人座位，小嘉沒有隨便坐其他人的位置，反而主動說：「推桌子！」（指併桌）。表示小嘉有記得之前的經驗，並且能在正確時機連結，只是語言表達經驗需要加強。。（D-師-180606）

4. 自然結果增強引發社會互動語言練習的意願

當 ASD 學童在自然情境下，以愉悅的氣氛進行著饒富興趣的學習活動，在自然結果增強的情境下，ASD 學童嘗試透過語言進行社會互動的意願變高，且較願意嘗試練習與修正語言表達方式。

小嘉看見小育主動提出請求後，獲得小鈞分享的蛋餅，小嘉竟然主動說：「小鈞可以吃小嘉的蛋餅嗎？」老師重複小嘉的問句，小嘉回答說：「可以。」但老師反問，「小嘉你還有蛋餅嗎？在哪裡？」（小嘉盤子裡的餐點已經吃光了）小嘉回答：「在旁邊（指小鈞的盤子）」……。小嘉的表達雖然有代名詞反轉和語意上的問題，但透過情境的引導，小嘉展現出主動表達的動機，模仿同儕的對話表達內容，且願意在老師的引導下，重新練習修正語句，是一個棒的開始！。

（D-師-180529）

小嘉的餐點先來（火腿蛋餅），小育對小嘉說：「我也想吃！」，小嘉以眼神掃視了小育一下沒回應，小育又主動說了一次：「小嘉，我也想吃！」。這一次小嘉回應說：「好！」，並夾起一塊蛋餅，小育把手掌心伸出來要接蛋餅，小嘉則直接把蛋餅送到小育口中，形成很自然的社會互動。（D-師-180612）



綜上所述，透過 PRT 融入社會技巧課程除了提升 ASD 學童在設定的社會互動學習表現目標上有明顯的進步外，對於提升社會技巧相關輔助能力，如自我決策、觀察模仿與語言表達互動等也有所助益。

三、「行動啟發」：教師專業成長的省思與啟發

行動研究的結果很重要，但發現問題的領域與焦點、規劃解決問題的方案、實踐行動過程與評鑑回饋當中的自我發展，更是重要（蔡清田，2011）。研究者回顧行動，針對 PRT 融入社會技巧課程教學行動研究方案的運作歷程之省思與啟發如下。

（一）PRT 融入社會技巧課程設計需具領域統整性與連結性

PRT 融入社會技巧課程設計，以真實情境為主要實施場域，諸如用餐、購物、工作等日常生活中會遭遇到的狀況，往往是複雜且多干擾的，不像教室或治療室中所營造出的單純情境，所以要解決真實情境所面對的問題，除了社會技巧能力外，仍需搭配其他領域的能力相輔相成。

以「社會技巧—早餐約會」課程為例，在設計可以應用於真實情境的社會技巧教學內容，同步牽涉其他如溝通、生活管理、語文、數學等相關領域的能力搭配，整體課程規劃具有程序性與統整性，領域間能力亦存在著連動性。

……就算刻意將這個課程的學習目標著重在與社會技巧相關性較高的能力上……其他有關注意力的選擇與持續度等，也會影響社會技巧的表現，很難單單只看社會技巧領域的能力

力……。（T-師-201805）

……在真實情境中順利完成早餐店用餐的日常社會互動，就是涵蓋這麼多的能力，建立在社會技巧基礎上，一樣牽涉到



語言、動作等各方面的，沒有其他領域的相輔相成，就容易使這個日常活動的品質下降……。 (T-師-20180713)

(二) PRT 融入社會技巧課程實施的真實與自然需友善支持來開拓研究者發現，PRT 融入社會技巧課程實施強調的真實情境與自然刺激，相當需要社區場域的友善支持。透過此類型的課程進行，提升 ASD 學童的社會技巧能力外，同步也為這些孩子開拓社區友善支持的網絡，為未來獨立生活打造更好的品質。

今天小育的導師對我表達，她認為願意帶幾名 ASD 的孩子到外面上課實在很有勇氣……，我其實是希望藉此建立一個友善的網絡環境，……也可以讓鄰近的商家更加了解 ASD 的孩子，也做一個正向的示範，一併鼓勵家長延續這樣的日常生活練習。(T-師-180520)

最後的一次類化情境練習，我們選擇了美美早餐店（化名），即使我事先向店員說明有位 ASD 學童情緒不佳請店員見諒等預告，……但可能因為工作繁忙，店員對於點餐的態度與詢問都有點不耐煩，……明顯讓人感到不友善……，也讓我在鼓勵家長帶孩子用餐時，不會推薦這一家店。(T-

師-180613)

……，因為店員忙碌～感覺會有壓力～耽誤到人家時間，……。 (I-育媽 180803)

他們幾個（ASD 學童），都可以嘗試自己來吃早餐，如果沒付錢，我再找老師收錢啦！（笑）。 (I-老闆 180620)



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 31

(三) PRT 融入社會技巧課程之教學介入需靠教學者的經驗累積

教學者是活化整個課程的重要舵手，需在教學過程中拿捏教學介入的時機與程度，還要面對突發狀況的處理，這些除了需要教學者對課程內容與教學技巧的熟稔度外，尚要能掌握學生的學習特質，才能讓課程順利運作。

這是第一次轉換場域，孩子們到新的早餐店進行課程，我需要刻意提醒自己，耐下性子，等待孩子主動自我促發的行為表現，不要太急著提供提示協助，……，原則上我的角色仍傾向多一點的「等待」，然而究竟要等待多久？其實自己似乎也沒有確切的答案。(T-師-180612)

最後一次的教學，轉換了第三家早餐店，短暫的一節課，花了整個上午才緩和了自己因教學帶來的疲憊。當小育因為無法接受預訂的早餐店公休的事實，在路邊情緒崩潰嚎啕大哭，並作勢要逕自離去時，看似淡定的小鈞與小嘉兩人牽手逕自的要往馬路遊走，……這樣突發狀況的處理，必須要對孩子有相當程度的了解才能應付，實在比在教室上課還充滿挑戰阿！。(T-師-180613)

(四) PRT 融入社會技巧課程類化與維持需仰賴家長的延續

當 PRT 融入社會技巧課程告一段落後，研究參與的三位 ASD 學童已具備有獨立點餐結帳的基本能力，然而，在後續的家長追蹤訪談中發現，雖然家長們透過課程實施感受到孩子原來能夠展現這樣的能力，有的家長確實開始學習「放手」讓孩子去嘗試，過程中雖忍不住提供大量的協助，但畢竟有了好的開始，但仍有家長未表現出積極延續的

意圖，使得孩子雖擁有該能力卻沒有機會嘗試使用與展現。可見，家



長協助意識的轉變，將會影響 ASD 學童後續能否將所習得的技能，持續落實與類化至不同的生活情境中。

我真的不懂（教育），其實小孩可以教，我自己不懂方法，沒有碰到好媽媽……，因為上了您的課程，自己才受到了啟發，所以媽媽也在學習進步……！（I-嘉媽 180710）

吃早餐時，他們自己畫好菜單後由我或姐姐拿到櫃檯，最後由我結帳……，只有買飲料時（會讓他練習點餐結帳），比較簡單……吃的東西會比較複雜。（I-育媽 180803）

課程結束目前還沒試過（讓孩子去點餐結帳），暑假期間大多是阿嬤買……知道課程有，我自己還沒試過。（I-鈞媽 180803）

伍、未完結的行動：當行動回到教學

當行動研究暫時告一段落，回顧一開始欲探究的研究問題，以研究者視角將 PRT 理論帶入教學現場，從教學者視角執行 PRT 理論融入社會技巧課程規劃與教學之實施，再結合教學與研究的雙重視角檢視 ASD 學童學習表現變化，最後重新回到教師專業效能的自我提升，重新與理論進行對話。

第一個部分以 PRT 理論觀點檢視社會技巧課程規劃，發現社會技巧課程內涵範疇雖因應社會技巧能力定義的多元而廣泛，但其向度仍強調需適時符應環境期待與要求，與 PRT 理論所強調的自然教學情境相互呼應。反觀現行社會技巧課程將目標分化為壓力和情緒、訊息接收和解讀、傾聽與表達需求等三向度，相對於真實情境之社會技巧教學目標則需較高的跨領域統整性，要整合特殊需求領域之社會技巧課程目



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 33

標，將其與真實情境教學之目標進行規劃與整合，仍有賴教學者在實務與理論的經驗累積中統整。

此外，本行動研究中期待透過 PRT 理論融入社會技巧教學，藉由理論中所強調的自然情境教學之實施，期盼突破過去 ASD 學童在社會技巧能力習得上雖有立即效果，卻面臨難以類化應用與適應環境的困難。然而，在行動過程中，可以發現持續在自然情境的社會技巧教學，確實可使 ASD 學童的表現逐步提升。然而，當研究者第一次轉換自然情境場域欲觀察其類化表現時，ASD 學童不論能力強弱均顯示退步的情形，並一致於第二次轉換場域時呈現能力上的微幅進步。這樣的結果讓研究者重新反思，一開始期待透過 PRT 理論所強調的自然情境教學，渴望看到 ASD 學童類化能力的提升，並從理論解讀為只要在真實情境教學即可提升孩子的類化能力。研究者實際於行動研究中發現，真實情境中其實存在許多無法控制的變數，孩子雖能在「單一真實情境」透過練習逐漸提升其社會技巧互動表現，但初次進行「類似的真實情境」轉換，仍遭遇類化困難，需透過「類似的真實情境」轉換的多次練習，方能更加穩定其類化表現。因此，建議未來研究可嘗試直接將真實情境的轉換，納入教學重點規劃中，進一步深入探討場域轉換的規劃對類化效果的確切影響。

第二部分從 PRT 理論探討 ASD 學童學習表現，肯定 PRT 理論融入社會技巧教學設計對 ASD 學童之社會技巧能力提升之成效，即使針對研究個案中重度的 ASD 學童，都能在持續練習中大幅提升互動能力表現。然而，在前述有關 ASD 學童社會互動相關特質探討，歸納出他們存在人際互動的渴望，但在「開啟主動行為」表現的困難，易使人們以為 ASD 學童表現出的是對社會互動的「缺少興趣」。PRT 理論認為透過提供「自然環境」的教學場域，提供 ASD 學童「選擇」權（決

策），透過選擇產生的「自然結果」，進而達到自然增強，能藉由提



升 ASD 學童的學習表現「動機」，促進其社會互動能力表現。因此，研究者鎖定 PRT 理論之動機核心，期許透過動機的提升，能進一步在自然情境中看見 ASD 學童展現其社會互動能力。

然而，在行動研究歷程中，研究者發現即使教學場域轉換到自然環境，能使社會互動能力較弱的 ASD 學童表現出「興趣」，並增加參與學習活動的意願，但在初期的社會互動表現上，依然呈現較為安靜且被動的狀態，需透過逐次教學練習提升熟練度，才能漸漸啟動其主動行為的企圖，展開其社會互動樣貌。因此，透過教學行動發現，透過 PRT 理論融入社會技巧教學，自然情境的教學場域轉換雖可初步引發興趣，但支持 ASD 學童展現出社會互動行為的要素，仍在於 ASD 學童是否能夠成熟掌握該自然情境所應具備的社會技巧能力。簡而言之，興趣只是媒介，教學者如何依據自然情境設計社會技巧教學課程，藉由有效教學來累積其社會技巧能力，才是促使 ASD 學童於自然情境中展現合宜的社會互動表現的關鍵。

再者，PRT 理論強調在自然情境中提供 ASD 學童「選擇」權，透過決策產生的「自然結果」，即是最有效的增強，能夠自然引發動機，似乎預設了給予自然情境所提供的選擇皆為正向的自然增強，但並未針對如何提供安排「選擇」有進一步的著墨。然而，在自然情境該如何提供 ASD 學童選擇權？選擇的結果所帶來的自然結果皆為正向感受嗎？選擇項目的向度與多寡該如何安排？是否完全尊重 ASD 學童之選擇，使其自然承擔後果不論好壞，又或者該給予其適度的引導，適度的調整選擇項目等，少有相關研究可供參考。在行動研究歷程中發現，真實情境教學中需事先對「選擇情境」有所掌握，並需顧及 ASD 學童的選擇能力，權衡如何提供「選擇權」，過程中亦形成了自我決策的教學。若從一對一教學的形式，考量提供選擇與決策的過程或許

較為單純，但以研究者此次行動中有多位參與教學的 ASD 學童，選擇



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 35

過程中面臨決定的衝突又該如何因應？對 ASD 學童而言，自我決策亦需仰賴學習歷程，透過選擇的過程，形成自我決策能力，並從選擇的結果獲得自然增強。選擇也許意味著擁有決定喜好的權力，但 ASD 學童在初期進行決定權的選擇仍需透過教學引導，這也意味著需具備能夠自我決策的能力，故必須思考如何在實際教學中，覺察真實情境有哪些社會互動環節需要擁有選擇的決策力，並將選擇的練習安排入教學結構中。

從 PRT 理論探討 ASD 學童學習表現，我們可以發現 PRT 雖提供一個可以嘗試的理論基礎，但教學者本身對 ASD 學童個別差異與特質掌握，以及因應其需求，給予適合的教學規劃與引導，並在過程中有高度覺察與應變的能力，更是教學行動中的基本要素。

最後，PRT 融入社會技巧課程行動研究方案首要對教學者產生的專業成長與啟發，莫過於行動研究為教師帶來了主動改變的可能性。透過 PRT 理論融入社會技巧課程教學之行動歷程中，嘗試調整原有的社會技巧課程實施頻率，以及改變教學場域，將真實情境融入例行性教學中，開啟了新的嘗試與挑戰，從中看見了教學改變與創新的可能性。行動研究亦為教師帶來檢視教學的機會，透過行動研究的實施歷程，教學者以研究者的角度更加嚴謹地看待自我教學歷程（的足跡），透過過程中的檢討與事後的回顧，重新從學生的學習成效中反思教學的精進空間。讓研究者同時為教學者的角色的同時，因著行動踏出舒適圈，在改變與調整中，更加確信行動研究對現場教師所帶來的積極意義。

因此，當教學與理論交互激盪，透過行動研究重返教學現場，將使教學與研究相互交織，行動研究看似告一段落，但卻延伸出未完結的篇章，帶來理論反思的餘波盪漾。透過這樣的激盪，讓自己在教學者與研究者的視角切換中，有更多的思考面向，精進 ASD 學童的社會

教育與多元文化研究

40

第 21 期

**Journal of Educational
and Multicultural Research**



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 36



技巧課程設計與教學，期盼能帶給 ASD 學童快樂且有效地習得社會技巧，並類化於個人真實的生活情境中，提升其有更棒的融合適應。



參考文獻

王瑋璘、鈕文英（2017）。特殊需求學生社會技能介入文獻之分析。中華民國特殊教育學會年刊，65-81。

江婉寧（2008）。社會故事的基本概念與應用。取自 http://192.83.186.15/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclresource&s=id=%22A08070158%22.&searchmode=basic&tcihsspage=tcisearch_opt1_search

吳雅萍、黃彥鈞、江俊漢（2015）。探討同儕中介教學與介入的相關策略與實證。雲嘉特教期刊，21，16-26。

李雅雯、陳佩玉、閔農毅（2015）。以遊戲結合類化策略提升國小自閉症個案社會互動技能之研究。特教論壇，19，56-68。

李惠蘭（2017）。運用社會性故事提升高功能自閉症兒童心智理論能力之行動研究。取自 <http://www.dfps.tp.edu.tw/plan99/%B1%D0%B0%C8%B3B/%B D%D2%B5%7B%B2%D5/%B2%C4%A4Q%A4@%A9%A1%B1%D0%A8 %7C%B1M%B7~%B3%D0%B7s%BBP%A6%E6%B0%CA%AC%E3%A8s %A6%A8%AAG/%A6%E6%B0%CA%AC%E3%A8s%BD%D7%A4%E5% B5o%AA%ED%C3%FE/I-05.pdf>

林姿伶、姜忠信、吳欣治（2016）。自閉症類群兒童綜合性早期療育的療效研究：文獻回顧。中華心理衛生學刊，29（1），1-46。

張月菱、鳳華、陳俊穎、楊廣文（2011）。運用同儕核心反應訓練教學以增進國小高功能自閉症學童社會互動成效。特教園丁，27（1），1-8。張德銳、簡賢昌、丁一顧、李建民、高紅瑛、林芳如…王永進（2014）。教學行動研究：實用手冊與理論介紹（二版）。臺北市：高等教育。教育部（2013）。特殊需求領域課程大綱—社會技巧領域。取自 http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/site/c_principle_003/index/process_t_key/212/mode_t_key/-1/data_t_key/-1/code/005/kind_code/001



06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 38

- 教育部（2017）。身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要（草案）。取自
<http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/135571591.pdf>
- 莫少依、張正芬（2014）。不共脈絡性：輕症自閉症學生的人際互動特徵。特
殊教育研究學刊，39（2），33-59。doi:10.6172/bse.201407.3902002
- 許天威、徐
享良、張勝成（2015）。新特殊教育通論。臺北市：五南。
- 鈕文英（2014）。質
性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊。
- 黃美慧、鈕文英（2010）。社會故事對廣泛自閉症者介入成效之分析。特殊教
育與復健學報，22，1-23。doi:10.6457/bser.201006.0001
- 馮士軒、鳳華（2005）。同儕應用核心反應訓練對增進國小自閉症兒童社會互
動之研究。特殊教育學報，22，67-105。
- 蔡清田（2011）。行動研究的理論與實踐。國家文官學院 T&D 飛訊，118，
1-20。
- 盧玉真、李翠玲（2013）。資源班身心障礙學生社交技巧教學策略與運用。雲
嘉特教，17，38-47。
- Johnson, A. P. (2006). 行動研究導論（朱仲謀，譯）。臺北市：五南。（原著出版
於 2005 年）
- Mills, G. E. (2008). 行動研究法：教師研究者的指引（二版）（蔡美華，譯）。臺
北市：學富文化。（原著出版於 2007 年）
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of
Mental Disorders* (DSM-5). Arlington County, VA: Author.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social
interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes.
Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(4), 283-298.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning
children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.



Berman, S., Ventola, P., & Gordon, I. (2018). Improvements in micro level indices of social communication following Pivotal Response Treatment (PRT). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 56-65.

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 39

- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. doi:10.1080/0968759032000155640
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15-25. doi:10.2511/rpsd.30.1.15
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. doi:10.1007/s10803-006-0164-4
- Chiang, I. T. (2003). *Effects of a therapeutic recreation intervention within a technology-based physical activity context on the social interaction of male youth with autism spectrum disorders* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, Indiana.
- Desautels, C., & Cotugno, A. (2011). *Making sense of social situations: How to run a group-based intervention program for children with autism spectrum disorders*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Harper, C. B., Symon, J. B., & Frea, W. D. (2008). Recesses is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism Development Disorders*, 38(5), 815-826.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide: Pivotal response treatment for autism spectrum disorders*. Baltimore, MA: Brookes.



- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707. doi:10.1177/0145445507301650
- Rezaei, M., Moradi, A., Tehrani-Doost, M., Hassanbadi, H., & Khosroabadi, R. (2018). Effects of combining medication and pivotal response treatment

06-1-陳秋惠+鍾莉娟_p001-042.indd 40

- on aberrant behavior in children with autism spectrum disorders. *Children*, 5(2),19.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). *A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wilkinson, L. A. (2010). *A best practice guide to assessment and intervention for autism and asperger syndrome in schools*. London, UK: Jessica Kingsley.



國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2020 年 5 月，第 21 期，頁 43-87

DOI 10.3966/207802222020050021002

如何閱讀夏曼·藍波安的海洋經驗與文化世界？

——將原住民文學作為跨文化理解媒介的一個初步嘗試¹



王應棠* 摘要

本研究選定達悟族²夏曼·藍波安的《海浪的記憶》與《黑色的翅膀》為海洋生活世界的主要表徵媒介作為閱讀文本，設計不同身分屬性的參與者進行文本閱讀與焦點團體討論。經由選定文本相關作者之文學研究評論資料，以及達悟族相關民族誌研究資料，與前述焦點團體討論所蒐集之資料進行參照、分析與詮釋，研究結果初步顯示，首

1 科技部（前國科會）專題研究計畫（NSC 98-2410-H-259-04）部分研究成果。本文初步研究構想曾於 2009 年暑假短期訪問中研院文哲所期間討論報告。特別感謝：兼任助理溫敏慧在焦點團體訪談逐字稿及初步分析整理的費心；匿名評審之具體審查意見及修正方向；中研院文哲所黃冠閔博士溫暖的接待、討論與建議。

2 有關族名經查行政院原民會顯示為雅美（達悟），惟從我在於蘭嶼的田野經驗以及與作家之互動，族人認為雅美是外人的稱呼，達悟才是他們的自稱。為尊重其自稱，行文均用達悟。

* 王應棠：國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

電子郵件：ytwang@gms.ndhu.edu.tw

收件日期：2018.12.12；修改日期：2018.12.20；接受日期：2019.04.02

06-2-王應棠_p043-088.indd 43

National Dong Hwa University Hua-Shih College of Education

Journal of Educational and Multicultural Research, May 2020, No. 21, pp. 43-87

先，理解的對話模式指出訪談是一種話語的形式，而討論議題則必須來自研究者對閱讀文本語言及其所涉文化現象的敏感度與提問視角，此皆關涉其前見。焦點訪談的進行是一種受議題導引的對話活動，參與者必須開放自己進入議題的反覆交談情境中，以探索不斷深入的意義，此為視域融合的成果。其次，作品文本與訪談紀錄再現了人們的經驗所展現的生活世界及其意義，這些都是透過語言的表達。而當我們據之以進行分析詮釋時，不同的前見和語言指涉的多義性顯現意義的豐富多元性，因此只有一種正確的詮釋是不可能的。但此非是要提倡相對主義的理解模式，而是強調跨文化理解要在對等的開放關係中獲致共識而開啟、豐富彼此對文化的認識。如將原住民漢語文學作為跨文化理解的媒介，並將「翻譯」作為跨文化理解的模式，讓我們可透過「翻譯」，昭示了一種包含他者，且邊界可在跨文化對話的歷史進程中不斷擴大的特質。

關鍵字：文化翻譯、原住民漢語文學、夏曼·藍波安、跨文化理解、達悟族



How to Read Syaman Rapongan's Ocean Experience and Cultural World? An Experiment of Tao Indigenous Literature as a Medium of Cross-Cultural Understanding

Ying-Tang Wang*

Abstract

This paper discusses the language and cultural context involved in the process of production and acceptance of indigenous writing from specific works cases, and further discusses how to inspire the research perspective with “translation as a model of cross-cultural understanding”. *Memory of the Waves* and *Black Wings* were selected as the representative reading texts of the famous indigenous Tao writer Syaman Rapongan. Taking outcomes of focused group discussion firstly, then supplemented by the relevant references, mainly through the selected reading text research review, as well as related ethnographic research, shows that interview is a form of discourse, the issue must come from the participants' sensitivity to text language and its cultural context, which is related to their prejudice. Focused interview is a kind of dialogue activity guided by the issue, participants should open themselves to the issue in order to deepen significance, which is the result of the fusion of horizon. Based on the analysis and interpretation, research findings show the rich diversity of meanings, so only a correct interpretation is impossible. This is not to promote relativistic patterns of understanding, but rather to emphasize cross-cultural understanding in order to achieve consensus in reciprocal relationships and to open up mutual understanding of

* Ying-Tang Wang: Associate Professor, Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University
E-mail: ytwang@gms.ndhu.edu.tw
Manuscript received: 2018.12.12; Revised: 2018.12.20; Accepted: 2019.04.02



06-2-王應棠_p043-088.indd 45

each other's cultures.

Keywords: cultural translation, indigenous literature, Syaman Rapongan,
cross-cultural understanding, Tao



壹、緣起

在大眾日漸體認臺灣是一個多元文化與族群的社會時，其實真正面對面進行族群接觸的機會並不多，尤其是居住在都市地區的漢人，大多是經由涉及原住民議題的媒體報導或藝文活動與出版品來認識原住民。在這些資訊中，原住民以漢語書寫的文學作品，除了文學欣賞外，同時提供主流社會有機會透過閱讀，讓原住民文學成為了解族群生活世界的一個美麗媒介，對族群之間的跨文化交流互動應有所助益。雖然原住民作家用漢語書寫，但其內容卻是差異極大的非漢人生活世界的事物，加上作者常常夾雜母語拼音或原漢雙語並列，若未具備相關族群脈絡知識是很難進入文本的意義世界中。

原住民作家透過漢語的書寫，不只是介紹或是再現自己的族群、文化處境，其實也牽涉到如何書寫的課題。由於原住民過去沒有文字，首次的書寫，且是第一人稱的書寫，是自己在寫自己的族群文化，這與過去人類學家寫民族誌，或是外人用其他方式，把他們當成客體去寫，是有很大的不同。此一新的文本對象可從不同的角度討論，而我的主要視角是置於面對文化差異的理解議題，著重於原住民漢語書寫文本的理解與使用的語言問題進行探討。此種跨族群的理解與同一族群文化之內的人對同一個文本的理解問題，顯然是不一樣，具體凸顯了跨文化理解的基本問題。

原住民文學作家中，以蘭嶼達悟族夏曼·藍波安的知名度最高，散文曾被選入眾多文學選集，獲獎不斷，亦成為中學課本選文。本研究即從達悟族作家夏曼·藍波安的作品案例探討原住民漢語書寫在生產與接受過程中所涉及的語言與文化脈絡問題，並進一步討論以「翻譯作為跨文化理解的模式」為研究視角如何有所啟發。



06-2-王應棠_p043-088.indd 47

貳、主要視角與研究設計

一、主要視角

在蘭嶼，海洋是展現達悟男人價值場域的觀念仍具影響力，所以，會伐木造舟、會潛水射魚、能捕飛魚、能在海中謀生皆成為界定一位達悟男人的標準。從夏曼·藍波安（2002，頁 45-46）的一段話更具體顯示海洋之於達悟族的關係：

海洋作為達悟男人從事生產的場域，作為定義達悟男人之社會階位的對象，長久以來，抓魚於是成為達悟男人的天職，如此之價值觀依然深植在達悟社會父執輩們的心中。

夏曼·藍波安於 1989 年從臺灣返回家鄉尋找身為達悟族人的記憶，以「一個達悟人生活的方式」生活。為了洗刷不名譽的頭銜，不願再被視為「漢化的達悟人」，或是無生產能力的「消費者」，或是鄰居眼中的「次等男人」，首先他要做的，便是進入海洋，從事與海洋相關的傳統技藝及勞動，進而能愛戀海洋，唯有如此，才能珍惜自己的民族，以及獲得族人的認同。從被家人懷疑會不會抓魚，到家人希望他能不要再潛水射魚；從父親眼中就快要變成臺灣人，到成為族人眼中「最愛海的孩子」，這些都是經過海洋的身體勞動換來的成果。值得注意的是，勞動並非僅是一種技能的學習，並非單單學會伐木造舟、潛水射魚，就可取得「達悟勇士」的勳章。「勞動」幾乎是身為一位達悟人的基本價值，必須是一種持續的狀態，甚至要成為身體的慣習（王應棠、李珮琪，2005）。在身體勞動、學習傳統技藝的過程中，

他重拾信心，他的生命得到重新出發的原點（邱珮萱，2003）。這個





重新出發的原點，就架構在自我認同與族群文化認同的基礎上。孫大川（2000）認為夏曼·藍波安的書寫回歸族群經驗，其意義是深化族群意識與部落經驗。另外，原住民作家亦是原住民知青，是族群的發言人，也是族群文化的觀察者，他對身分的認知，必然成為他的發言立場（呂慧珍，2002）。

在上述的討論基礎上，將夏曼·藍波安的原住民文學作品視為跨文化理解媒介的基本預設是：（一）原住民作者對族群文化傳統紀錄與傳承的書寫動力（族群文化發言人）；（二）作品呈現之族群生活世界紀實描述與語言思維邏輯之族群特性；（三）對社會文化變遷中的原住民族之遭遇與主體感受之族群自我表述。

對主流漢語讀者而言，將夏曼·藍波安的原住民文學作品視為跨文化理解的媒介，即是要正視其作品中的異文化特性。Agar（1986）指出，在有關異文化的討論中，研究者首先要從「差異」著手，因為差異產生理解的「障礙」，當兩種不同文化傳統接觸時，「障礙」即發生。克服理解障礙的過程是「障礙」→「解釋」→「貫通」的反覆過程。「解釋」自一開放性的解釋開始，並形成一個問一答的辯證過程，直到兩個不同的傳統可以相互銜接，期望中的貫通意義出現為止。「障礙」發生時，就形成一個研究焦點，讓研究者從自身的知識庫建立理解的「框架」以進行解釋，直到獲致一貫通的意義。不同文化傳統間具有的類似性是理解「障礙」的基礎，差異必須在一類比的框架中進行理解，以獲得新的知識。但此一「新」知識必須關聯於舊的知識庫。這種獲得的新知識不是疊加在舊的知識庫中，它會全然改變既有的知識結構。相似性又奠基在人類社會的普同性之上，這種人類普同性作用為相似性，用來關聯不同的文化傳統，所形成的新知識因此是互為主體性的知識。



二、研究設計

(一) 討論文本

本研究選定夏曼·藍波安的《海浪的記憶》與《黑色的翅膀》為海洋生活世界的主要表徵媒介作為閱讀文本。《海浪的記憶》出版於 2002 年，17 篇散文分為兩卷，第一卷「海的美麗與哀愁」共收錄六篇散文，分別是〈海浪的記憶〉、〈海洋的風〉、〈浪濤人生〉、〈千禧年的浪濤聲〉、〈望海的歲月〉、〈再造一艘達悟船〉，記載著達悟族人以及作者自身與海的生命經驗，包括潛水抓魚、伐木造舟、新船下海的盛典、坐看夕陽浪潮的老漁人。

海浪是有記憶的，有生命的，潛水射到大魚是囤積謙虛的鐵證，每一次的大魚就囤積第二回的謙恭，射到大魚不是了不起的事，但海能記得你的人，海神聞得出你的體味，才是重點。(頁 25)

透過作者的文字，深刻地傳達出人與海之間互動、身體經驗、記憶／技藝與禁忌。第二卷「想念島上的親人」收錄 11 篇散文，分別是〈我的父親〉、〈上帝的年輕天使〉、〈天使的父親〉、〈永恆的父親〉、〈日本兵〉、〈失憶勇士〉、〈海洋大學生〉、〈龍蝦王子〉、〈三十年前的優等生〉、〈祖父記得我〉及〈樹靈與耆老〉。此卷作者描繪了一系列的人物，其中包括自己的堂哥、伯叔父、童年好友等。另外，藉由回顧漢文化進入蘭嶼後，達悟族人生活的變異，透過〈三十年前的優等生〉中的董老師口裡說出：

可是教了二十多年的書，每年都在重複教我們的孩子認識大



06-2-王應棠_p043-088.indd 50

陸，認識臺灣，就是不認識我們自己，所以有很大的無力感、失落感。（頁 206）

也從書寫中看見其對傳統文化失落的焦慮。

《黑色的翅膀》是作者第一本長篇小說，出版於 1999 年（晨星版），後再版於 2009 年（夏曼·藍波安，2009）（聯經版，本研究討論文本），描寫四個達悟小孩追求夢想的過程。如同郝譽翔於序中所言，此篇故事看似簡單但其實一直在進行對照：蘭嶼／臺灣，達悟名字／漢文名字，黑黑的達悟小孩／白白胴體的臺灣女人，海洋傳說／漢人課本的對照。相對於《海浪的記憶》，作者此部作品的書寫，使用了大量的族語羅馬拼音，表現於對話、吟唱、祈福等情境中，記錄著蘭嶼達悟族的語言並與漢文書寫隔句相互參照。如一「Miya sasedka so pacya lologan no makarala 祈禱潮水順流我船，讓勇士們迅速地回到部落的港澳」（頁 36）。除了有母語傳承、保存的意義之外，正如陳芷凡（2006）所言，這些原語的句子凸顯了原、漢之間存在的特殊性，彰顯了原住民作家的主體和能動性。

（二）研究方法

本研究設計不同身分屬性（族群內部成員、有族群接觸經驗的漢人、沒有或很少族群接觸經驗的漢人）的參與者四人進行文本閱讀與討論。參與者有我過去在蘭嶼田野認識，研究期間在花蓮玉山神學院進修碩士的達悟族人（即下文成員代號 C，出身牧師家庭，屬於蘭嶼知識階層之男性青年），以及我任教的博、碩士班學生（代號 A 為女性，曾至蘭嶼旅遊浮潛。大學讀中文系，碩士班修讀兒童文學。曾在山海文化雜誌社工作一段時間，參與本研究時為多元文化教育博士班學生。D 亦為女性，曾在蘭嶼幼兒園工作 2 年，參與本計畫時為多元文化教育碩士班學生）。我同時是主持人與參與者（代號 B），亦負責一次



導讀，並作為討論主要引導人。我曾於 1999 年秋季至 2000 年夏季在蘭嶼東清部落做田野調查，為了解部落生活，當時居住在島上一位牧師經營的民宿家庭，因此認識 C。

本研究採「焦點團體法」進行資料蒐集。「焦點團體法」是一種「團體」訪談的質性研究方法，又稱焦點訪談法。此一方法與一對一深入訪談法最大的差異在於多了團體成員的互動和討論。而研究者在其中扮演中介者的角色，所蒐集到的資料即是以團體間互動討論的言辭內容為核心。其特色是能在短時間內針對研究問題得到大量的語言互動和對話，研究者可在其中取得資料及洞識，對於探索性的研究是一有利的方法（胡幼慧，1996，頁 224-225）。焦點團體討論作為質性研究一種重要的訪談方法，目的在於理解社會現象的意義，而意義是在「視域融合」之中獲致的，這就牽涉參與者所處的文化世界。

本研究舉辦四次焦點團體聚會，³討論進行方式採輪流導讀、相互討論、錄音並整理出逐字稿作為分析的基本資料。參與研究者作為一特定歷史時期與社會文化中的人，在對文本閱讀、進行團體對話與焦點訪談紀錄進行理解之前，早已存在他的歷史傳統與社會文化脈絡所形成的處境之中，提供他一個立足點、一個觀點去理解外在世界的現象與他人的經驗。根據某一立足點所看出去的範圍稱為視域（horizon）。視域是有限的，吾人的理解即受到它的限制；由於吾人持續地生活著，視域亦隨著人而移動，因此不會受限於一特定的立足

3 四次焦點團體聚會，討論日期和閱讀文本如下：

討論日期	閱讀文本
2010 年 01 月 14 日	《海浪的記憶》上半部（第一卷）
2010 年 04 月 07 日	《海浪的記憶》下半部（第二卷）
2010 年 05 月 05 日	《黑色的翅膀》上半部
2010 年 06 月 02 日	《黑色的翅膀》下半部



點所開啟的視域。換言之，視域雖是有限的，但總是開放的（Gadamer, 1989, pp. 302-307）。當吾人遭遇到某一陌生經驗時，試圖去理解其意義，視域即提供一個最初掌握其整體意義的前見（prejudice）。前見受到個人歷史處境的限制，因此吾人的理解總是在前見的限制下進行（Gadamer, 1989, p. 269），而經由對話過程獲致的意義則是視域融合的作用。

詮釋的進行是要將逐字稿作為另一份文本置入「詮釋的循環」之中，「詮釋的循環」是指在文本的「整體」和「部分」之間不斷來回的理解和詮釋過程。閱讀逐字稿文本一次，初步掌握一個整體意義，然後轉到特定主題與特殊表達的部分，以發展其個別意義；然後再回到整體意義，修正先前理解，再進入特定部分，又回到整體。這是一種在「整體」和「部分」之間不斷移動的過程，直到克服文本內在的矛盾，達到一個整全的意義浮現為止。不過實際的循環永遠沒有結束的一天，我們的研究發現又會作為一個新的整體意義之理解進入詮釋的循環。

（三）研究問題

本研究以焦點討論逐字稿為基礎文本，再依討論議題輔以相關文獻與資料的參照，主要經由選定閱讀文本之研究評論資料，以及人類學對達悟族相關民族誌研究資料，與前述「焦點團體法」所蒐集之資料進行參照、分析與詮釋，回答以下研究問題：

1. 對同一原住民漢語文學文本，不同身分屬性（族群內部成員、有族群接觸經驗的漢人、沒有或很少族群接觸經驗的漢人）讀者的理解有何差異？
2. 這些差異如何反映其閱讀的前見？
3. 經由跨族群團體討論交流，其理解如何深化？
4. 參與者對文本閱讀與討論的理解過程及意義獲致的結果，透過



文化翻譯的視角檢視有何特質？

5. 研究結果對多元文化社會「跨文化理解」的問題有何啟發？

參、研究發現與討論

上述研究問題是為了分析目的而分開討論，在實際操作上則是糾纏在一起，因此，在以下的研究發現與討論中無法清楚地分割，此亦造成篇幅依討論結果在不同問題呈現多寡不均的現象。另外，在討論過程中引用的研究評論資料及人類學對達悟族相關民族誌研究資料，只在涉及具體議題時用來參與討論以深化理解。

一、不同身分屬性讀者的理解差異

從四次讀書會的文字紀錄中初步整理成員間理解差異之處有五個部分：

（一）文字閱讀感受上的差異

不同屬性之讀者對於作者在用字遣詞上的想像或感受有顯著的差異，例如：「蒸騰」、「柴房緊閉」、「空無一魚」、「築起勇氣」、「歲月吹人老」等等。對於這些字詞，成員的感受之間或有不同，A認為太過繞口、文言：「好像古代文言文，這種『柴房緊閉』只有文言文才會出現」，B覺得在看似錯誤的用法下，卻有創新的趣味：

我們會寫歲月「催」人老，是催迫的催，他用這個「吹」，把歲月用一種動態解讀，像風一樣，人的皮膚受到海風的吹拂，會容易起皺紋，覺得這樣寫也可以通。

另外，在《黑色的翅膀》中的雙語敘述方式上，A認為這樣的書寫，



06-2-王應棠_p043-088.indd 54

會干擾用漢文思考的人，在閱讀時會直接跳過不去拼出讀音。B 則觀察到，作者達悟族語的混雜性書寫，已包含了日本語、中文以及其他的外來語：「他寫『學校』旁邊的羅馬字“gakko”是日文，日本人留下來的話，直接進入達悟人生活用語」。

（二）閱讀停頓處之差異

不同身分屬性讀者的閱讀停頓點具明顯的差異性。例如，在《海浪的記憶》裡有句「從我膝蓋出生的達悟」¹，讀書會成員在討論的對話空間中，拋出了作者何以如此敘說、形容的疑問—

A：從我膝蓋什麼生出來的孩子，為什麼這樣說？

D：那與達悟族人古代的神話傳說有關。

C：對，是說我們祖先是從膝蓋蹦出來的。

¹ 《海浪的記憶》頁 30，父親帶著他的沉默親吻酣睡的孫子說：「海，記得我，但願海也記得你，從我膝蓋出生的達悟」。



A 在閱讀此文句時因理解上的困難而產生了停頓，再從 D 與 C 的回應中，皆將文句直接連結至達悟族傳統神話，¹² 由對話、討論時所發展出的問題，可知成員間的閱讀停頓處不同。

（三）閱讀角度之差異

不同屬性的讀者在閱讀角度上的差異，從四次讀書會中不同導讀人的引言開頭分享中可感受到。第一次由 D 導讀《海浪的記憶》前半部，以文化差異的角度切入為起點。第二次由 A 導讀《海浪的記憶》後半部，則多用文學賞析的視角。第三次 B 導讀《黑色的翅膀》前半部，以敘事的策略、圖像化描述的欣賞，以及諸多不解之處的整理作為開端。最後一次則由達悟族人成員 C 帶領我們分享《黑色的翅膀》後半部，他是以對觀光客「他者」的好奇，作為導讀的開場。透過言語的

「說」，讀者觀看焦點的差異似乎就被凸顯出來，A 說：

¹ 椰油橋下游的海邊處，天神降下一塊石頭，石頭破開了生出一個男人，正觀賞風景時，右邊膝蓋覺得癢癢，就用右手抓了癢的地方，抓的地方愈來愈大而腫了起來，覺得不是痛苦，而是一種享受，所以就拼命的抓，結果抓的地方就生出了一個美麗的少女，這個少女出來之後，很快的就跟他長的一樣大，後來他們成為夫妻（楊政賢，2004）。



我是用文學的角度來看他的文章，像 D 比較是從文化的部分。我很喜歡看作者講故事的地方，例如寫爸爸思念他，三個月都沒有回家那段，⁶形容的很棒。

由此可知，個人欣賞作品的角度與差異性，在討論的空間中也會被彼此辨識出來，如同 A 區分出自我的視角與 D 之間的不同。

(四) 海洋接觸經驗與感受之差異

夏曼·藍波安的這兩部文學作品中，有許多是描述在海裡身體活動的經驗，本身是達悟族人的成員 C 每當討論到海洋，都會眼神發亮、興奮地比手畫腳分享著自己類似的海底探索經驗，以及對「海」的感覺：

海是我們 freetime 放鬆時間、休息的最佳場所，而且還可以在那邊跟魚玩，那是很舒服的，會讓人在裡面忘記要上來，夏天是很漂亮的，下去的時候會想，如果再往那邊游一點點，那邊會是什麼東西，會有很多好奇的地方……。

相較於 A 與 D，提及「海」是恐懼、害怕的感受居多，C 卻是用「舒服」、「休息場所」來形容在海裡的感覺。所有成員中 C 與海的接觸最

6 《海浪的記憶》頁 59-62。

為頻繁和密切，當他訴說到自身的海洋經歷，其中充滿著許多驚險、好玩、有趣之處，總能吸引住大家十分專注聆聽的目光。而作者關於



海洋部分的書寫，也間接開啟了 C 許多分享、對話的空間，這是相對於其他成員間的明顯差異之處。

(五) 理解作者敘說主體的差異

閱讀時對於作者敘說主體的不確定而產生之疑惑，成員間在討論《海浪的記憶》也顯現出理解的不同：

B：從一開始看我就想說，咦？這是他的故事嗎？可是一直看到第 29 頁時才恍然大悟，啊！原來這是他的叔父夏本·賈夫卡奧講的故事……。

D：跟 B 的情況有點像，在 29 頁的地方～「我」猶如被捕上船的飛魚，閱讀時我把這個地方的「我」圈起來，因為不知道作者說的「我」指的是誰？

B：所以你在看到這個部分的時候產生懷疑，我倒是跟你相反，我是看到後面才知道，前面他在講的是別人。

C：有時候聽部落裡的人說故事，他講得很精采，我們以為是他自己的故事，結果到了快要結束的時候，他才說「這是我爸爸的故事」。有時候我們講的主題是這個，但他可以跨跨跨……一圈回來，結果沒講到主題，或者有的時候在講豐功偉業，說話的人繞了一圈回來，最後講到一點點就結束了。老人家很喜歡加一些他們自己的東西，或是他們聽到的，然後覺得這個應該可以講……。

在《海浪的記憶》第二卷的討論讀書會中，由 A 帶領導讀之初即點出了對敘述主體的疑惑：



我一開始看，他裡面的人物，就像我們習慣寫小說或散文，除非裡面人物很簡單，我們就用你、我、他表示。但他裡面出現的人，不只是你、我、他，所以就變成在閱讀時會一直想，這裡面的人到底是誰，因為我若不知道是誰，就不知道這句話是誰講的，若不知道是誰講的，就不知道他後面的用意是什麼，所以會一直卡住這件事情……。

從這兩次的討論會中觀察到，A、B、D 在閱讀時明顯地關照到作者敘述主體的模糊性，而產生了想要進一步辨別出說話的主體是誰的疑惑和停頓。相對於漢人成員的達悟族人 C 則將敘說主體多變的理解直接連結至族人說故事的慣習當中。此一發現凸顯了文化內外的人在敘說方式的差異。

二、這些差異如何反映其閱讀的前見？

面對文章中作者的雙語書寫策略，初步採用跳躍式讀法、認為如此的方式是干擾讀者的成員 A，從討論中發現其較多關注在文學欣賞、情節吸引人投入之處，四次的讀書會中，皆有其以文學視角閱讀的前見：

我們唸文學很喜歡用華麗、不一樣的角度或隱喻譬喻等等來形容人事物，而在我看〈望海的歲月〉這篇，會覺得很多措辭好整舌，有些辭句連我們唸文學的或甚至是漢人的用辭裡都很少人用，例如 87 頁第二段這裡的「罅裂的禍源」。

（《海浪的記憶》第一卷）

他這裡用很多古典的詞彙，例如木材，他會用「柴薪」，這是中國古時候才會用柴跟薪，另外他會用「爾後」，這比較



像是文言文的寫法，他用的量滿多的。（《海浪的記憶》第二卷）作者描述鬼頭刀獵殺飛魚的這段，當我用文學的書寫去理解時，會覺得這是作者他的想像，而若以我是寫作的人來想，會覺得作者應該是有實際親身的體驗和熱忱，不管想像的畫面是不是誇張了，但從閱讀當中感受到作者是有能力和文筆去描寫那樣的畫面。（《黑色的翅膀》頁 1-115）

以臺灣原住民文學裡面「山」跟「海」的差別來說，海真的對我們來說比較陌生，因為這樣的「陌生感」，再加上他用小說有故事情節的方式書寫，所以會讓人覺得好特別，開啟了另外一個視野。（《黑色的翅膀》頁 115-252）。

透過這些發言的視角，反映出 A 為何在閱讀作者的雙語書寫文字時，大多選擇直接跳過達悟語而較為注重閱讀的流暢性，與其背後的文學訓練養成皆有相當程度的關聯。

另外，在《黑色的翅膀》裡出現大量的雙語書寫，在閱讀時選擇停頓、嘗試理解達悟族語意義的成員 B：

B：像 66 頁這裡倒數第二行，他講「很厲害喔，我爸爸」，然後我就看那個拼音—Ma li-hai si yama，「厲害」（li-hai）就直接這樣翻？所以你們沒有「厲害」這個字嗎？

C：沒有「厲害」，但是有「很會」這個字。

B：在 110 頁這裡，他說那個不叫漂來漂去，那個叫遠颺，而我看雙語的達悟話，他說“yan-yang”，還有水手“shui-sow”、漂來漂去“pyaw-lai-pyaw-ci”、世界各地“se-ci ke-



06-2-王應棠_p043-088.indd 59

ti”也是直接這樣用，另外在 115 頁這裡有個小叔叔“Jina nagana no marang”，對應到達悟語是什麼？你們有小叔叔、大叔叔這樣的稱呼區分嗎？這裡有小的意思嗎？

C：我也不是很確定。

B：所以你以內部人對這樣的語言轉換，也不太能掌握？你在閱讀時會看達悟語的部分嗎？

C：我會看，但他在描寫那個關係，我不太確定他在講什麼，因為我們叔叔通常只有一個稱呼“marang”，除非他後面還有加上「比較小」，可是這邊沒有看到，用法可能不一樣，我不知道是不是他們那一村的用法，像我們村的「小」字“vadu”就跟別村的“dania”不一樣。

B：在《黑色的翅膀》第 179 頁倒數第三行雙語書寫的地方——「有何辦法呀，你的哥哥們很漢化。」（Komwan am, sya ज्या dehdeh Sira kaka mo.）到底「漢化」在你們達悟族語裡面是哪個字？

C：其實不能翻成「漢化」，那個母語的意思是「很像 他們」，因為我們沒有「漢化」這個詞。

團體互動討論時，B 除了曾從文學賞析的角度切入之外，大部分的提問則是從嘗試理解中出發，包括達悟族過去脈絡與現代之間的探尋，以及從夏曼·藍波安的作品中達悟族語和漢語翻譯之間的相互參照再理解：

B：你自己覺得你對母語的掌握程度是怎麼樣？

C：我覺得自己需要再努力，簡單的對話可以，但是像比較深的詞彙，都跟心理有關或者是很抽象，有時一大串我就不





是很清楚。

B：夏曼·藍波安作品裡面的這些母語，也可以對你造成一個檢驗。

C：可是要看，他用的母語那個意思是他的想法，可是如果換作我，我不會用這個字，因為一個用法，它可能有很多的字啊，像英文一樣，可能就是要看個人的心情。

B：對啊，這很有趣，一個內部的人來看，指出除了他的翻法之外，還可以看到跟他的中文翻譯不一樣的地方，這是我們所期待的。

C：我也很想要多聽一些老人講有關以前他們那種敘述的觀念，應該是很不一樣的。

從發言的角度中，可以感受到 B 對於達悟族文化嘗試理解的心態，以及希望能更加理解的期待。這些閱讀上的差異，也從討論提問中具體地反映出個人的前見及其當時所抱持的心境。

另外，也從讀書會討論中發現，讀者在閱讀原住民文學作品時，會將自身已習得或認知的文化脈絡，直接連接進來。例如，夏曼·藍波安的作品，不論是情境、生活、海洋等細節的描述，都令 C 感覺「很我們」，相對地這其實也反映出他對漢語表達上的熟悉度。另外，D 曾詢問沒到過蘭嶼但已閱讀《海浪的記憶》的友人，她坦白地說有些地方看不懂作者的敘述，⁷不過覺得作者所形容的「海」以及生活的情節很具吸引力。她本身不會游泳也沒有浮潛的經驗，但從閱讀過程中讓她想去看看蘭嶼的海。從「很我們」到「看不懂」這之間的差異，可

⁷ 例如《海浪的記憶》頁 70：「你是最被瞧不起的人（最被尊敬）。」以及頁 104 親人祝賀的歌詞，全縈繞在褒與貶不明確的、混合穿插的象徵語意中。



知閱讀的順暢性在某部分也反映出讀者對達悟文化脈絡，以及作者表達書寫文字之熟悉度。而從閱讀到後來想去蘭嶼，讓自己對陌生的文化、環境、生活產生興趣，似乎也能間接地反映出讀者在閱讀時，會透過文本的吸引而進一步想要實際進行跨族群與文化的互動。

三、經由跨族群團體討論交流，其理解如何深化？

（一）達悟族語的理解再深化

在《黑色的翅膀》第一章中，作者透過飛魚群長程旅途的描述，將蘭嶼與其他群島之間做了地理位置的串連：

黑色翅膀的首領，此刻想著帶領部屬的這段長程的旅途，從最遠的夏威夷群島、琉球群島、巴丹群島、人之島……等不同種族居住的島嶼……。

討論中，成員 D 曾經在蘭嶼椰油村碰過來自菲律賓巴丹島的婦女，得知她雖然是遠嫁他鄉，但來到蘭嶼能夠適應的很快，因為在語言上沒有障礙：

D：我在椰油碰過從巴丹島那邊嫁過來的，聽說適應都蠻快的，因為語言都是通的，沒有障礙。

C：不過他們發音有點不一樣，就像你們在說臺語「粥」時腔調就不同，比方說他們形容很大叫“A-wa-gu”，我們是“A-la-gu”，還有一個魚叫“ma-da-mu-wa-zi”，意思是這個魚的眼睛很大，可是他們的話是說這個是牛的眼睛。

B：這可以理解，一個是直接形容它的大小，另一個用牛的眼睛來比喻它的大。



06-2-王應棠_p043-088.indd 62

楊政賢（2004）提及菲律賓巴丹島與蘭嶼達悟族之間的密切往來歷史：

蘭嶼島上的達悟族人，據研究是約 400 年以前由菲律賓巴丹島回流的南島語族，這個理論已經由許多學者研究證實，1998、1999 年更透過蘭嶼達悟族人實地訪問巴丹島，在面對面的交流而獲得進一步的證實。

透過團體的討論交流與文獻探討，幫助參與者更細緻地了解到巴丹島和蘭嶼達悟族之間關係的密切，以及其所存在關於形容用字、發音、腔調等的差異。在進行跨文化理解時，即便有了起初的接觸經驗，在尚未有重新理解的機會來臨前，可能當初的理解並非真正的理解，而仍需期待或找尋。

另外，在《黑色的翅膀》達悟族語的研究討論中，也可見島上日本殖民經驗的痕跡：

B：在 77 頁的地方，達悟族語寫著“Jikwangai do gakko,si cyaraw kwan mo?”（你不是不要上學，今天的嗎？），“gakko”⁸ 這應該是日本人留下來的話，直接進入達悟人的日常生活用語。另外，在 101 頁的地方，夏本·拉烏那斯覺得日本人比中國人明理，被打有時是項榮耀。可是，現在臺灣來的老師打小孩沒有分寸……。這段在透過把中國人跟日本人的對比，進行殖民經驗的比較。

D：在那邊好像還有一些老人家會說日文。

⁸ 日語「學校」。



C：對。他們都有日本的經驗在裡面。他們經驗裡還有二次世界大戰的老兵、老兵日本人，還有現代日本人。

從這些對話討論再參照楊政賢（2004）編著的文獻，鹿野忠雄提及日本占領臺灣之後，鑑於達悟族秉性平和、對外交通隔絕、島上又沒有重要資源，再加上保存達悟文化現況的呼籲，使得島上的原住民不曾受到日本文化的影響。這裡所說的「不曾」似乎太過絕對，忽略了個體曾經存在過的殖民經驗。

（二）局內人重新理解的可能

在討論《海浪的記憶》文章裡的一段「大伯夾不住雞蛋的雙腿，緩緩的走……」開啟了這樣的對話：

B：他指的是老人家都有 O 型腿？那種 O 型腿是不是在傳統屋住久了造成的？

C：那是因為早期族人要揹很重的東西走很遠，老了骨質變差，人變矮了腿就比較彎。

B：不過在臺灣，同樣做粗活的人，腿不就都變 O 型腿了？

C：我也不曉得……

B：我去看過傳統屋，它有兩階而屋頂其實很低，人都站不起來，在那裡活動或是靜止，都是用跪的或是用爬的，長期像日本人一樣跪坐著，膝蓋就會自動彎曲變成 O 型腿，我猜。

C：嗯，這也有可能喔，我回去問問看。

以夏曼·藍波安的文學作品當作理解達悟族文化的媒介，倘若將非達悟族的成員視為局外人，在試圖透過討論與對話更深化理解達悟



06-2-王應棠_p043-088.indd 64

族的同時，在此談話互動空間裡，也會開啟達悟族人一個重新理解自身文化的可能。

(三) 喪葬儀式的理解

在《海浪的記憶》〈天使的父親〉中，作者描述夏本·阿泰雁為在海底死去的兒子夏曼·阿泰雁，燃燒了所有兒子的泳具與對兒子所有的祝福。關於達悟族人的喪葬儀式，以及對死者的看待心境，從團體討論並與文獻來回參照進一步提出疑問，與當地達悟族人在對話的空間下，有了重新理解的滾動：

B：現在有墓地嗎？像基督教或天主教的墓園？

C：有墓地，但沒有像那樣的墓園，大部分還是維持傳統的儀式，要看死者生前有沒有吩咐，接著要看死者是怎麼過世的，我們的人很 care 這個東西，傳統觀念裡面只要經過死者的家或附近，就是「不乾淨」。

B：現在還是很快就要送到海邊？

C：現在觀念是比較淡化，因為老人家有一些走了，但有一半中年人上來，還是會承接過去的觀念，認為面對死去的人，還是要很戰戰兢兢。

從討論喪葬儀式與參照文獻之後的提問：

D：這份參考文獻⁹寫到達悟族人對死人沒有懷念也不傷感，

⁹ 楊政賢 (2004, 頁 28) 喪葬禮：對已逝去的過往，則一無懷念，也不傷感，此一只瞻前不顧後的人生觀，影響了他們對死亡的看法，他們深信人死後，即使是至親，也會變成厲鬼，回來加害其親屬，因此由其喪葬儀禮 (按：原文如此)，可看出他們對鬼魂的嫌惡與恐懼。



是這樣嗎？

B：應該是屬於禁忌吧！所以要把跟他相關的相片跟衣物都燒掉，或是丟在長了林投樹的海灘，死人的遺物統統全部都要丟掉。

C：這其實有一個觀念，或者說是禁忌的背後是要告訴我們，不可以過度思念和傷心，導致平常的生活作息被打亂，反而要好好活下去，會思念是正常的，但是不可以過度。

B：這比較像當代人合理化的說法，我覺得那個時候是用禁忌的方法，阻止你去想念。

D：或許是禁忌，或者會把去世的人想像成惡靈？但我想了解大部分的達悟族人面對過往的親人，真的沒有懷念也不傷感？面對死去的親友，心中的想法和感受會是什麼？

C：對我來說，不想是騙人的，當然會想念，不過可能老一輩的想法跟我們現在不太一樣，像 B 所說的，就用禁忌擋在前面，他們不會說為什麼，只跟你講這就是一個禁忌，沒有辦法去問「為什麼」。

這裡 C 所提及的老人不肯說的「為什麼」，參照楊政賢（2004）的文獻資料，認為人死後即便是至親，也會變成惡靈回來加害親屬，因此將死者的物品完全丟棄，甚至不去想念，用一層禁忌去阻擋住與死者之間的關聯。再往下探究，為什麼當時的達悟族人會形成如此的觀念，從 C 的回答中似乎有了再回應文獻的理解：

後來我去看早期的文獻資料，蘭嶼以前有過瘟疫，這個病很容易被傳染，只要跟得到瘟疫的人接觸，過幾天自己甚至家裡面的人就會得病。可能當時我們的人不知道那就是瘟疫是



06-2-王應棠_p043-088.indd 66

種疾病，而認為是髒東西、惡靈，所以連講話都不能講。

另外，也看見現在的轉變：

B：死者遺留的東西，還是會全部都清除掉嗎？

C：那是傳統的觀念，現在比較不會了，如果有些東西看了怕會傷心，就用自己的方法處理掉，大部分我們會覺得有些東西還是可以留下來用，比如說器具、用具什麼之類的，不用全部都丟，這樣也很浪費。

對於物品的存留，達悟族人過去觀念與現在的差異，從中也可看出不同世代價值觀的改變，以及資源延續再生的環保概念進入，和不同文化之間有了互動交流的痕跡。

（四）達悟人精神失序受苦的理解

《海浪的記憶》〈三十年前的優等生（洛馬比克）〉的討論，從一個傳奇人物，大家口中什麼都是最好的優等生，到現在人人口中的酒鬼，發現喝酒和精神失序有某種程度的相關。C更帶領著我們去看見，處於社會變遷、文化差異和權力制度底下的達悟族人，在適應主流社會生活上所帶給他們的種種壓力、受苦的情境：

C：像我們到臺灣去要適應，可能適應不來時，別人就會覺得我們的人很奇怪，因為我們的文化背景真的差很多，我以前國中的時候每次坐飛機，前兩個小時，我旁邊是海、豬、老人家吃檳榔、賣龍蝦，後兩個小時在臺北松山機場，滿滿都是人，短短兩個小時差別很大，那個真的很難調適，還有一種沒看到海的「悶」。像在大學時，老師會



說考試快到了，你怎麼還在這裡彈吉他，他不知道我們在抒發壓力……。

D：我之前剛去蘭嶼的時候也是，因為急性子習慣走路比較快，那些阿姨都會說「妳不要跑、妳為什麼要跑？」，她們會一直提醒我。

C：……我們的人回來，都要去經歷轉變和調適，坐飛機回來的期間就開始掙扎，要回去臺灣的時候，坐船的時間也會發現大家都在調適。有一次坐船，有位年紀跟我差不多的年輕人，他就嚼著檳榔，然後大笑唱著我們的歌，感覺有點瘋瘋癲癲的，我在想他是不是酒醉，但不像啊，好像有種忐忑不安有壓力那種感覺，那時我就了解，原來他是在調整，把壓力先抒發出來，到臺灣就沒有辦法，要按照臺灣的方式去走。

蔡友月（2009）的《達悟族的精神失序：現代性、變遷與受苦的社會根源》引用了具精神醫師背景的人類學家 Arthur Kleinman 所提出的「社會受苦」（social suffering）概念，認為疾病受苦的經驗，基本上是社會的，而受苦本身是「相互主體性」的。社會受苦是強調一種整體性的分析視野，既源自於政治、經濟、制度的權力如何作用於人們，另一方面也是人們回應這些社會因素及變遷的方式所造成的結果。透過團體當中的討論與分享，再加入蔡友月的研究發現，讓成員對於達悟族人的精神失序受苦現況，有更多元面向的理解。

（五）傳統思維與新教信仰既衝突也共存的現況從《海浪的記憶》〈海洋的風〉這一篇的討論：

B：這裡 37 頁寫到「我哪裡有罪，每個人都有罪，上帝說



06-2-王應棠_p043-088.indd 68

的」，一直到 38 頁這裡「蓋了外國教堂後，我們無意中都變成罪人了呢」，講的都蠻有諷刺意味的。

C：這要看他自己的內心，或許他有受過什麼傷害，但我會覺得，他有一部分寫這樣子也很好，可以寫出心裡面的話，因為教會不一定是對的喔，我們也不能一味的跟人家走，把西方的東西全部拿過來套用，沒有屬於自己的東西也不對，應該要內化成為自己的信仰。

B：沒有錯，或者是說其實透過傳教士帶來的，不只是思維上還有物質上的一些東西，久了之後也是你們新傳統的一部分，不再是用那種對抗式的，達悟／西方，達悟／臺灣，這樣子好像一刀下去切割。我相信尤其是當代原住民的部落文化傳統，一定有西方宗教的成分在裡面，不需要去否認。

C：當然，這是不可否認的。只是那些屬於傳統式信仰的人，我們也要去了解一下，他們一定有些什麼東西在裡面。

B：有一個最大部分就是破壞了原先的信仰系統，過去比較是萬物有靈的自然神論信仰，和西方宗教一神論的信仰之間的衝突。

C：沒有錯，要去了解一下我們自己人，去探尋為什麼我們的人會排斥這個信仰。

楊政賢（2004）論及達悟族沒有嚴格的宗教觀念，只是對不可抗拒的自然力，以及不可知的世界懷有一份極端的恐懼感，除了敬畏偉大的天神，更懼怕惡靈（Anito）。達悟人會指著日月告白自己的意志，祈禱天神，然並無奉祀神靈之堂宇，也不雕塑種種神人之像，處處顯露原始初民的色彩。余光弘（1999）指出，現在他們大部分都已



皈依基督宗教，信徒最多的是天主教和基督教的長老會。但他們的皈依並沒有使他們全然的排斥以往的信仰系統，而是處於新舊共存的狀態。透過成員 C 的分享以及文獻資料的探尋，我們有了更加具體的圖像，理解達悟族人傳統思維與基督宗教信仰既衝突也共存的現況。

(六) 達悟族人稱謂的理解

從《海浪的記憶》的閱讀中，作者許多的對話都以「夏曼」書寫自稱，例如，「夏曼，你不行了，海不認識你了」、「夏曼，我已經七十來歲了，不曾看過相同的夕陽」，關於達悟族人稱謂上的疑惑也引發了成員間進一步的討論：

- D：就我所知在蘭嶼只要是升格為父親的，就是親從子名叫夏曼什麼什麼的，他這句話「夏曼，你不行了，海不認識你了」，是要對同樣是父親身分達悟族人，尋求對話的意謂嗎？
- B：從上下文來看，這裡的「夏曼」其實是比較指他自己。像臺灣很多人都叫他「夏曼」，他也說過一些笑話，就是有人稱他為「夏先生」，他說我不姓「夏」，但是叫「夏曼」又好像是叫他「爸爸」，所以很奇怪……。
- D：所以若在蘭嶼叫「夏曼」的話，會有很多人回應吧？達悟族人也是直接叫夏曼·藍波安為「夏曼」嗎？
- C：有時候看你跟他的關係，叫「夏曼」的話就表示這個人已經是爸爸了。藍波安是他孩子的名字，夏曼·藍波安是連在一起的，不是分開的，有時候也要看他講話的對象是誰，像我不可能直接這樣叫他，這輩分不對。我在想，這句話應該是他心裡面對自己講話。



06-2-王應棠_p043-088.indd 70

A：我對稱謂這個部分很敏感，這裡作者跟老人家的對話—

「夏曼，我已經七十來歲了，不曾看過相同的夕陽」，「夏曼」不是一個名字吧！？我就不太懂，他叫夏曼·藍波安，為什麼老人家會直接叫他「夏曼」？

C：也是會這樣叫，老人家把藍波安省略，因為他跟他在對話，可能是當時只有一個對口，不會有溝通上的問題，除非那時候有很多夏曼的話，老人家就會用整個名字叫出來。

從剛開始的討論，可知 D 對於蘭嶼的命名有所認識，理解到達悟族人是親從子名制（*teknonymy*），也就是在婚後長子出生時，其父母和祖父母均需依長子的姓名更改自己的名字；不過，從疑問中似乎仍可見其以漢人對姓名的邏輯思維在理解說話的情境。而由達悟族成員 C 的澄清中，成員 A、D 對達悟族人的稱謂與對話人之關係、說話的情境，彼此得以連結，並獲得更深化的理解。

另外，從命名制度以及討論的對話中，亦顯示出達悟族文化注重子孫繁衍的思維：

B：他們是一旦有小孩子，社會地位就升格成「夏曼」了，他們很重視這個。

C：對啊，蘭嶼的觀念很強，你有沒有子孫是很重要的事，因為我們的人口很少。

而這樣的思維觀念似乎也從夏曼·藍波安的作品中看見，在《海浪的記憶》〈我的父親〉此篇中有多處，例如：「你們孫子們的父親」、「孫子的母親」、「沒看到孫子的父親在路上」等等，圍繞著「孫



子」的關係稱呼描述，隱約可見作者從達悟傳統思維的書寫痕跡。

(七) 傳統捕魚勞動之於達悟族男性意義的理解

《海浪的記憶》第 45 頁說到：「不出海捕撈飛魚的男人，是依賴女人體溫生活的次等人」，引發原初的捕魚勞動是否為達悟族男性唯一價值判準的討論：

B：他一直強調這個，對於不造船、不自己捉魚的，這些人到底在蘭嶼真的只有這樣一個標準嗎？還是這樣的價值觀也隨著跟大島的接觸而有些調整呢？就是說我去當公務員、傳教士、老師等等各式各樣的工作，也同樣是種謀生方式，這種原初勞動的尊嚴，難道無法被取代嗎？

C：這就關於他們那個年代的觀念了。

B：所以他是寫給老人家，還是他是替老人家寫的？

C：我想他還有一個想法，可能就是要刺激我們年青人，要回故鄉學自己的東西，不要迷失……。

楊政賢（2004）提及，漁撈是達悟族男子最重要的生計活動。另外，鄭漢文（2004）關於蘭嶼大船文化的社會現象探究中亦提及，蘭嶼島上的傳統體系與現代因素通常以採借與和解的方式盤繞，現代教育與政治的轉型，尚無法取代傳統的社會體系。由於老人仍然是知識、道德、神話祭儀與物生產的掌握者，其他成員則盡可能的維持自己的傳統角色，雖然有些進入新的行業、新的事務的成員，但仍然以傳統的社會價值為盤繞的核心。不過，在鍾怡箴（2008）研究發展生態旅遊對蘭嶼達悟族傳統文化之影響中，也看到了這些傳統文化價值的認知似乎有著年齡上的區隔，其以問卷統計的方式，欲了解達悟族

人對傳統文化衝擊的認知，結果指出年齡 50 歲以上的達悟族人比其他



06-2-王應棠_p043-088.indd 72

年齡層的達悟族人明顯地感受到傳統文化的轉變，以及所受到的衝擊。而 20～50 歲之間的達悟族人對於傳統文化大多是積極地推動以發展觀光。至於 20 歲以下的達悟族青少年則是容易受到電視節目的影響，常嚮往離開蘭嶼到臺灣本島的生活。他們對達悟族的傳統文化接觸不如其他年齡層的人深，有些認為部落長輩觀念太傳統、落後。

從上述的研究中可以理解到，原初捕魚勞動仍在達悟族社會上占有極大的重要性，不過在世代的價值觀念轉換下，或許如此的社會價值判準就不再是那麼的唯一。

(八) 達悟族女性角色的再理解

《海浪的記憶》與《黑色的翅膀》相對於達悟族男性思維、情感等等的細膩描述，達悟族女性的出場就顯見稀少且多趨向於負面形象表徵的形容：

B：《海浪的記憶》 34 頁這裡寫到「妻子不諷刺的男人，就不算是女人的先生」？

C：對，他們會諷刺。不過像我自己遇到的，大部分是同輩的，或是關係很好的，會說「都幾歲了，你看你朋友都結婚了，你行不行啊？」這一類開玩笑的方式。

A：《海浪的記憶》〈上帝的年輕天使〉這一篇，好像在洗三溫暖，夏曼·阿泰雁的太太對他說「米酒只會吃你的肌肉，不會強壯體格……沒有太太的年輕人老早就去捉魚了，而你卻一大早去雜貨店欠一瓶米酒，唉！你有資格被稱為夏曼嗎？」，這段令人覺得太太會很直接的說先生，而先生的感覺是「一早被孩子的母親羞辱覺得好像是惡靈的詛咒」。太太這樣講話連一旁的堂嫂都覺得不吉利，因





為在男人下海前，這些話不能掛在嘴邊，最後果然他就沒有再回來了。

B：夏曼·藍波安筆下的女人，經常都是扮演這種角色，好像蘭嶼的女人都是毒舌派的？

C：其實也不是，要看他的觀點，因為在蘭嶼男人最基本的，就是要去海邊捕魚。

B：《黑色的翅膀》 58 頁的地方，他這裡有描述「靠近卡斯瓦勒祖母家的涼臺，那兒也有一群婦女在說些屬於女人的故事」。透過一些具體的空間在講男人跟女人的事，像男人就是到涼臺，女人其實也在涼臺。我覺得他真的很不了解女人，這裡都沒有講到底這些女人在那邊做什麼。

A：夏曼·藍波安描寫的大部分是男性，可能他平常接觸的大部分是老人家，在涼亭裡面都是老人家吧？

C：對，通常他們會聚在一個地方。其實如果都是女生在涼臺的話，男人也不會故意靠過去，男生通常會去找男生談天。

A：那阿嬤、媽媽通常都是在哪裡出現或聚集？

C：他們大部分都在田裡，或是去山上。

A：所以男女是分的很清楚？

C：如果是傳統女性，她會 在男生聚集的涼臺應該比較少，除非她是比較現代一點的婦女。

從閱讀夏曼·藍波安這兩部作品中，看見達悟族女性在諷刺、詛咒的負面連結中多處出場，對於女性主體缺乏深化輪廓的展現，或許與其平日活動的場域不同有關。不過，在《海浪的記憶》第 86 頁，作



者寫到：

女人如十人大船上的 sivilak（舵手），男人如 manmorong（首槳手）。舵手與首槳手（夫妻）相互合作，相互尊重，相互的含義是，芋田的神明被敬仰，大船相對地才能被禮芋蓋滿，芋頭象徵漁獲量，是女人「陸地上的飛魚」，象徵女人的崇高地位。

楊政賢（2004）提及達悟文化十分強調夫妻間的一體感，不論是屋宇或船隻的落成禮，男性負責船隻或屋宇的建造，女性則準備豐盛的水芋，兩者對落成禮的成功不可或缺，一個沒有妻子的男性或沒有丈夫的女性都不可能舉行落成禮。如一個男性擁有極佳的釣魚技術或一個女性將水芋田照顧得很好，這些都會得到社會的讚譽。文獻相互參照之間，看見達悟族女性的主體，傳統上雖說強調其崇高的地位，但似大多在協調、合力的位置上被彰顯出來。這也透漏了社會變遷過程中，女性地位的議題會逐漸成為討論的焦點之一。

四、參與者對文本閱讀與討論的理解過程及意義獲致的結果，透過文化翻譯的視角檢視有何特質？

關於夏曼·藍波安作品裡常被描述、提及的許多達悟族傳統禁忌中，「女子碰船」這個禁忌在文本中並未涉及，卻引發熱烈的討論。成員中皆知達悟族人有項不讓女人碰船的禁忌，但從 D 有過在蘭嶼紅頭八代灣附近搭機動船至小蘭嶼捕飛魚的經驗，以及其他曾透過電視的旅遊節目，看見臺灣女子坐上傳統拼板舟 TATALA 的影像。這些例外

存在著許多的矛盾與衝突有待釐清。C 首先談到早期禁忌的背後保護女



06-2-王應棠_p043-088.indd 75

性的用意，¹⁰而面對愈趨觀光化的現今，介於傳統與經濟利益間，他們也在試圖尋找一個平衡點。C說：

現在就是很具爭議性，有些老人家還是會很堅持，有的人會轉變想法認為反正放著也會爛掉，會調整先前的文化價值，要看個人的想法。

當傳統碰上現代，達悟族人面臨衝擊之下，如何去維繫原初的智慧與傳統，其調整轉變方式也有著許多不同的樣貌：

B：是不是在不同季節，有不同遵守禁忌的方式去調整？比如說飛魚季時，一切都用在飛魚，六月過後到了觀光季節，禁忌就被區分、調整而有所不同。

C：對，有的老人會這樣。而有的老人可能會再另外造一艘船，但通常會這樣做的人數不多。

除了可能藉由季節或是將船使用作區分外，還發生過不同的因應方式。某次為配合電視節目的拍攝，於飛魚季期間曾破例讓女生坐上傳統拼板舟到小蘭嶼捕捉飛魚。協助拍攝的船主，事後發展出一種類似補償性的儀式，作為與傳統之間的維繫和對話。C進一步補充：

他們有做個儀式，買了些小米酒灑在角落，然後用達悟族語向神靈說著，「我們現在抓的飛魚，只是為了拍片來用，不是傳統要用的，請你破例原諒我們」，有了這個儀式後，後

10 「我問過老人家其實禁忌的背後，有一個很重要的因素，就是要保護女性，因為早期的女生很少，男生比較多……」。



面的捕魚工作才可以繼續進行。

鍾怡箴（2008）提及，因為文明社會的進入，部落老人也知道遊客的進入能帶給蘭嶼經濟上的利益，故認為能夠退讓文化禁忌，但是族內的人則必須遵守飛魚季節的禁忌。傳統的禁忌被現代化腳步所挑戰的時候，達悟族人作出某些詮釋來調整與平衡，而大部分使用現代漁船的年輕世代，傳承自中生代的教導，仍會遵守捕魚時的禁忌與規範，¹¹為原有的傳統尋求保存的空間。

從現代漁船的出現對禁忌遵守的討論中，觸發了另一層對話，對於老人們在傳統與現代交疊的生活中有了更多的理解：

有些老人真的很需要那個經濟，再來捕魚的話，那麼大的漁船在旁邊，有時自己划了老半天，也捕不到魚，那個感覺很無奈，所以有的會想到底要繼續拿來捕魚還是用在觀光，有很多不同的想法。當老人們決定將自己建造的 TATALA 作為觀光用途時，他們會與船對話，用達悟族語說著：「現在可能不一樣了，我們現在的漁獲量比較少，請你原諒我把你拿來當作載人家的那種」。(C)

傳統的拼板舟，若以勞力和漁獲量來看，與現代漁船的確對比鮮明，而老人與 TATALA 之間的對話，呈現了心裡的無奈與掙扎，但也替自己與傳統舟找尋延續下去的可能性與新方向。

另外，從語言的角度觀之，閱讀夏曼·藍波安的作品中，包括「空無一魚」、「築起勇氣」、「歲月吹人老」等文字用語，倘若先

11 C：只要去捕魚的話，大家還是會去遵守，對於現在那些年輕的人，他們會問一下中生代那個禁忌是什麼，這個新的船要怎麼做……。



06-2-王應棠_p043-088.indd 77

將漢語置於主方的位置，那麼對於站在具有優勢的漢人讀者而言，這原本看似的錯誤，在討論過程中，運用豐富的聯想，原本熟悉的成語雖然經過作者的改寫，卻仍可了解並對其所書寫的文字有了全新意境的感受，這在文化翻譯上似乎有種創造性叛逆的特質。劉禾（2002）在《跨語際實踐》提及在主方語言與客方語言的接觸過程中，主方語言中會興起新的詞語、意義以及表述的模式，當概念從客方語言走向主方語言時，意義與其說是「改變」了，不如說是在主方語言的本土環境中發明、創造出來更貼切。將此一觀點放在我們的討論脈絡，又開啟了另一層轉折。

從閱讀文本再延伸到許多達悟族文化現況的討論，將夏曼·藍波安的文學作品視為是認識達悟族文化的媒介，文本與達悟族文化之間的扣連，也擴展我們對達悟族現況的認識，而在歷經討論之後，又重新有了不同的理解。將語言相互滲透的現象視為是跨文化接觸的現象，在接觸中亦凸顯不同文化之間的差異。Bhabha 與 Rutherford（1990）認為，不同文化間的差異具有不可共量性（incommensurability），必須以「文化翻譯」（cultural translation）的概念進行相互理解。首先界定文化是一種表意的或象徵的活動（signifying or symbolic activity），不同文化之接合（articulation）之所以可能，並不在於它們之間在內容上的熟悉性或相似性，而是因為所有文化都是形塑符號（symbol-forming）、建構主體（subjectconstituting）的踐行活動。而視不同文化的交流為「文化翻譯」，即一種模擬「原本」（the 'original'）的方式，但此一「原本」本身從未完成；這就是說，文化的「原本」並沒有固定的本質，而是對翻譯開放的。因此，文化的建構是經由其對差異的可能性開放，在符號形塑的活動中內涵了「他者」。在此一觀點下，所有的文化都具有混雜性（hybridity），他稱此一混雜性為「第三空間」（the third space），在



文化接合中容許其他位置浮現。從文化翻譯的視角，團體討論和意義獲致的結果，顯示跨文化理解具有流動與變化的特質。

五、研究結果對多元文化社會中「跨文化理解」的問題有何啟發？

對 D 而言，在參與讀書會前，對達悟族文化的理解似乎就只留在蘭嶼工作的那段時間，接觸到許多達悟族的人、事、物上，某些視角的固著性亦反映了自身將部分的文化理解放在「完成式」的位置，但藉由這次的研究機會，讓她重新的理解、澄清自己原以為的「理解」原來有些是「誤解」。例如，在蘭嶼的那段時間，經常會聽到一起工作的阿姨們提醒她「不要跑，你慢慢走啊！」，因為平時走路的步伐習慣連走帶跑的快節奏，在參與讀書會之前，都直覺地將阿姨們的聲聲叮嚀理解成安全上的考量。另外，從閱讀《海浪的記憶》〈三十年前的優等生〉這篇，看見老一輩的人，希望孩子可以留在蘭嶼，傳承達悟的文化，捨棄漢人文化的價值觀，進一步討論到當代達悟族人在大島、小島之間的調適與轉換，開啟了 C 的這段話：

我們的步調本來就是很慢，沒有那種競爭的感覺，天生就在那個環境，可能是與世隔絕，沒有出來去經歷步調很快、競爭大、時間很寶貴的環境，在蘭嶼傳統的觀念裡面——「不要趕」，在部落裡你若很快用跑的，人家會覺得一定有什麼事情，你才要用跑的，不然幹麼用跑的，慢慢走啊，老人家給我們的經驗是，他說我們在部落，小孩子跑沒有關係，但是大人跑就有問題，因為我們跑的話，第一個就是有人在打架，另外可能是有人去世，都是很嚴重才會用跑的。不然平常都是慢慢的走、抽根菸、吃顆檳榔，很休閒到哪裡就坐下來休息一下，在我們的觀念裡，你用跑的就是有問題。



06-2-王應棠_p043-088.indd 79

此時她才恍然大悟，原來蘭嶼阿姨說「不要跑」的背後，心中有著被快速步伐牽動的緊張感。對於這個心情的明白與誤解為安全考量的澄清，卻是在離開蘭嶼，參與了讀書會後所獲得的重新理解。

還有，在環島公路上，不論是公家或私人的涼臺，都常見達悟族人或坐或躺休憩的身影。透過 C 的敘說：

有時候遊覽車上導覽的人，並不是我們的人，是外地自己來的，有時候我騎摩托車，看到遊覽車就停在國小的旁邊，然後那個在導覽的人，就很大聲的用大聲公說，你看那個蘭嶼的男生，都是那樣，就睡在涼臺啊，懶懶的這樣。我就覺得真的是很慘，我會想要過去搶他的麥克風說，如果你倒帶一下時間，就會知道這個男的多辛苦，他昨天晚上已經捕了一個晚上的魚，早上才回來，可能剛剛好處理完那些魚的時候，他很累了，不好意思在家裡，他要出來在涼臺比較有風，可以好好的休息，因為傍晚可能又要再出發，明天又一樣的時間。所以他們不了解，為什麼這個男的會這個樣子。

當然有些可能是酒醉的啦，不過不是全部都這個樣子。

看見多數外來人原來有著將達悟族人的傳統捕撈活動排除於工作之外的前見，更進一步地解構對「工作」狹小的定義，也讓人有更廣深、更多元的視角來理解「涼臺上的達悟族人」。

從參與讀書會的討論過程中，看到了成員間的轉化，起初所認為的閱讀干擾，到後來共同參與討論達悟族語的含意，更深化對不同文化語言的了解。另外，自友人而來的啟發，即便是未曾有過實際上的跨族群接觸，在閱讀時無法有參照的經驗，但保持開放的心就是跨文化理解最佳的開端。透過參與，從文字閱讀、討論與對話討論成員的

06-2-王應棠_p043-088.indd 80



回顧，一點一滴累積起來的再理解與啟發，帮助大家體悟到原來「跨文化理解」永遠都是「進行式」，唯有前進時才會從「不解」或「誤解」進入理解或者是再理解的循環。

將此一議題置於更大的脈絡討論，與夏曼·藍波安在「文學與空間」¹²的課堂對話則啟發我對社會文化變遷、語言與權力關係的思考。從對自身文學創作經驗的談話中，他提到構成他文學重要的一個過程，此過程是直接落到他的民族的禁忌文化。他認為禁忌文化是一種神秘，而這種神秘則提供了想像的來源，去創造他的原住民漢語文學。從這一點來看，我們之所以能夠透過夏曼·藍波安的作品去了解他的經驗，其實有一個很重要的媒介，就是漢語。這種跨文化的理解，讓一般漢語讀者對其作品內容有某種程度的了解。這是蘭嶼達悟族在社會急遽變遷中的涵化過程（acculturation）帶給他的漢語運用技能與主流文化知識，讓他在兩種文化脈絡的激盪中，產生了原住民漢語文學，它是透過作者在這兩個文化之間的穿梭所產生的中介。這樣子的一種跨文化的經驗，透過文學書寫的表述，其實是好幾層翻譯的過程（王應棠，2012）。一方面是身體的經驗，如何透過語言來傳達？另一方面是文化傳統，不管是宇宙觀，空間觀，或者甚至是禁忌的體驗，有沒有辦法透過漢語的文學來傳達？

夏曼·藍波安的回應，一方面認為他的書寫基本上以寫實為主，傳達自己在島內的一些體驗，透過身體勞動的感受，跟父祖輩的故事的導引來書寫。他這個民族共同能夠使用漢語，會受到漢語的某種語言的暴力，但他們不得不去接受這個東西。這裡就凸顯出作家對自身及其民族的殖民處境有深刻的體認，因此才讓他的書寫一方面在語言上有意識地將達悟語法翻譯成奇特的漢語；另一方面，他所書寫的內

12 東華大學創作英語文學研究所主辦，這是我們 2009 年 8 月初在課堂上的談話。



06-2-王應棠_p043-088.indd 81

容則大多呈現他遭受漢化汙名的主體感受，與為洗刷汙名而親力親為的探索自身文化傳統中的「原初的豐腴」，因此也可視之為族群自我書寫的民族誌材料來閱讀。

但宋澤萊（2007）的一篇評論〈夏曼·藍波安小說《海浪的記憶》中的奇異修辭及其族群指導〉，與我對同一作者之作品的理解有極大出入，其中顯現的巨大差異顯然與如何閱讀、理解原住民文學作品的問題息息相關。文中他將《海浪的記憶》從主流文壇視之為散文的文類定調為傳奇文學，認為是夏曼·藍波安故意用來宣揚達悟傳統社會文化價值的作品，具有族群指導的功能，用以顯露其心中永恆的烏托邦。宋澤萊歸類了四項他認為夏曼·藍波安指導其族人回歸的傳統：（一）廢棄貨幣經濟，向傳統漁撈水芋種植經濟回歸；（二）廢棄現代教育，向傳統知識回歸；（三）向泛靈論的傳統信仰回歸；（四）向驕傲的達悟男性沙文主義回歸（頁 29-31）。這些族群指導的目的企圖回歸到原始的漁撈經濟社會，讓達悟人在族群受壓迫的經驗中，從漢人的摧殘下尋求自救。宋澤萊最後提出他的批評，認為前述的族群指導是錯誤的，他呼籲原住民除要多接受高等教育之外，應加強他們對貨幣經濟的認識並注意資本積累的技術。他甚至認為：「原住民接受一些新教（德國社會學家韋伯所說的）的信仰都是有必要的」（頁 33）。

宋澤萊對夏曼·藍波安作品的評論，讓人驚訝的倒不是他賦予文學作品以「族群指導」的社會功能，而是從指導的具體內容中呈現的，他所提出對原住民社會發展的，資本主義模式的「族群指導」原則。換言之，他譴責夏曼·藍波安透過書寫鼓吹族人返回「原初豐腴的島嶼」生活方式，但他又不自覺的對達悟族人鼓吹資本主義的生活方式，顯露其對現代化的迷思。宋澤萊這種權威的閱讀方式隱含族

群中心主義的宰制心態，宣稱自己了解對方比對方本身更為透徹，



因此阻斷對話的可能性。更進一步思考，此涉及當代文化政治中的文化差異性（cultural difference）與文化多元性（cultural diversity）問題。即便是抱持文化多元性觀點者，其理論基礎來自政治上的自由主義，哲學與人類學的相對主義，形成教育上的多元文化主義（multiculturalism）政策，此造成了兩個問題：（一）它在鼓勵多元文化的同時也出現了宰制，社會中的主流文化在承認不同文化的正當性的同時，往往透過自己的支配性認知框架來定位其他的弱勢文化；（二）它的背後所依據的普同主義本身的邏輯掩蓋了族群中心主義之規範、價值與利益，無法阻止各式各樣的種族主義（Bhabha & Rutherford, 1990）。

而詮釋學取向的閱讀與探索過程強調對等開放的對話關係，在此一關係中具有開放性。但這種開放性不只是存在於說話的人，而是誰能傾聽，誰基本上就是開放的。這種對等而開放的關係讓彼此在互相開放、接納、互動和諒解的來回溝通關係上相互傾聽、相互理解，於是在對話過程中取得共識，產生新的經驗（王應棠，2010，頁 7）。

肆、結論

本研究透過焦點討論的對話過程初步顯示，首先，理解的對話模式指出訪談是一種話語的形式，而討論議題則必須來自研究者對閱讀文本語言及其所涉文化現象的敏感度與提問視角，此皆關涉其前見。焦點訪談的進行是一種受議題導引的對話活動，參與者必須開放自己進入議題的反覆交談情境中，以探索不斷深入的意義，這是視域融合的成果。其次，作品文本與訪談記錄再現了人們的經驗所展現的生活世界及其意義，這些都是透過語言的表達。而當我們據之以進行分析詮釋時，不同的前見和語言指涉的多義性顯現意義的豐富多元性，因



06-2-王應棠_p043-088.indd 83

此，只有一種正確的詮釋是不可能的。但這也不是要提倡相對主義的理解模式，而是強調跨文化理解要在對等的開放關係中獲致共識，而開啟彼此豐富、彼此對文化的認識。

回到本研究的題目：如何閱讀夏曼·藍波安的海洋經驗與文化世界？在此嘗試對五個研究問題做出初步的回答。

一、 關於不同讀者的理解差異，發現計有：在文字閱讀感受、閱讀停頓處、閱讀角度、海洋經驗與敘說方式等五項差異。

二、 這些差異如何反映其前見的問題，從成員之間的討論，發現漢人成員大致可區分出文學欣賞和異文化理解兩種方式，但二者無法截然劃分，因為文學欣賞與異文化理解都要以作品文本的語言文字作為依據，他們都要共同面對如何理解原住民運用漢語和族語編織出的族群生活世界的意義之解讀問題。而達悟成員則以局內人的經驗，除對文本內容的親切體會，亦刺激了他對族語認識的不足感，而興起要從中學習族語的想望。如能吸引族人閱讀，這樣的原住民文學作品除了文學欣賞外，也可成為認識自身文化傳統的路標。

三、 經由團體討論交流如何深化理解？共有：深化族語理解、自身文化的重新理解、達悟喪葬儀式、精神失序受苦經驗、外來基督宗教與達悟文化傳統既衝突又共存的現象、親屬稱謂、傳統捕魚勞動對達悟男性的意義，以及達悟女性角色的再理解等發現，具體呈現少數民族面對現代主流文化衝擊的深刻經驗，激發吾人重新思考族群文化傳統在當代的命運。部落完全自主的時代已經過去了，族群文化傳統也逐步加入新的因素；西方基督宗教與主流漢人社會文化在長期族群互動過程中，亦逐漸成為部落文化的一部分。對文化傳統的保存與吸納作用讓我們能超越傳統與現代的對立，一個活生生的傳統會淘汰舊的不合宜的東西，吸納新的因素進來，成為一與時更新的文化傳統。



四、 從文化翻譯的角度理解異文化或自身文化再理解的視角，發現「空無一魚」、「築起勇氣」、「歲月吹人老」等用語，是夏曼·藍波安對漢語的「誤用」與翻新，呈現對漢語創造性歪改的特質，這對兩種語言的邊界都進一步擴大了。而透過原住民文學的閱讀作為了解文化傳統的媒介，從傳統拼板舟如何因應機動船的引入，以及觀光的需求，族人的詮釋策略運用顯示一個活的文化傳統在夾縫中開創的新契機，值得繼續關注。

五、 研究結果對臺灣作為多元文化社會中的跨文化理解之啟發的提問，如將原住民漢語文學作為跨文化理解的媒介，並將「翻譯」作為跨文化理解的模式，讓我們可以透過「翻譯」，昭示了一種包含他者，且邊界可在跨文化對話的歷史進程中不斷擴大的特質。

受到詮釋學的啟發，強調我們對自身文化的自我理解永遠需要走出自身，在遭逢差異中才能反思自身文化的未言明的前見，從而擴大對自己文化的理解。而在理解的過程中，初期所發生的不理解或誤解的現象，正是預設了彼此可以相互理解為前提。將研究的發現作為出發點，期許能協助主流社會讀者進入原住民族群的文化生活世界與生存感受，作為跨文化理解的美麗媒介的媒介。



06-2-王應棠_p043-088.indd 85

參考文獻

- 王應棠（2010）。研究訪談的特性：哲學詮釋學的觀點。教育與多元文化研究，2，1-20。
- 王應棠（2012）。跨文化理解與翻譯：魯凱族田野經驗與閱讀原住民漢語文學之間的對話。台灣社會研究，86，179-206。
- 王應棠、李珮琪（2005，9月）。記憶、身體與書寫：論夏曼·藍波安作品中的海洋認同歷程。論文發表於山海的文學世界—台灣原住民族文學國際研討會，花蓮縣。
- 余光弘（1999）。雅美族。臺北市：三民。
- 呂慧珍（2002）。九〇年代臺灣原住民小說研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 宋澤萊（2007）。夏曼·藍波安小說《海浪的記憶》中的奇異修辭及其族群指導。臺灣學研究，3，16-33。
- 邱珮萱（2003）。戰後台灣散文中的原鄉書寫（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 胡幼慧（1996）。焦點團體法。載於胡幼慧（主編），質性研究：理論方法及本土女性研究實例（頁 223-237）。臺北市，巨流。
- 孫大川（2000）。夾縫中的族群建構—台灣原住民的語言、文化與政治。臺北市：聯合文學。
- 夏曼·藍波安（2002）。海浪的記憶。臺北市：聯合文學。
- 夏曼·藍波安（2009）。黑色的翅膀（第二版）。臺北市：聯經。
- 陳芷凡（2006）。語言與文化翻譯的辯證—以原住民作家夏曼·藍波安、奧威尼·卡露斯盎、阿道·巴辣夫為例（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。



楊政賢（編著）（2004）。台灣原住民數位博物館計劃：達悟族。臺東市：國立
臺灣史前文化博物館。

蔡友月（2009）。達悟族的精神失序：現代性、變遷與受苦的社會根源。臺北市：聯經。

劉禾（2002）。誇語際實踐。北京市：三聯。

鍾怡箴（2008）。發展生態旅遊對蘭嶼達悟族傳統文化之影響（未出版之碩士論文）。國立高雄大學，高雄市。

鄭漢文（2004）。蘭嶼雅美大船文化的盤繞——大船文化的社會現象探究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

Agar, M. H. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage.

Bhabha, H., & Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). London, UK: Lawrence & Wishart.

Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2nd ed.). New York, NY: Crossroad.

臺灣地區幼兒教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較

謝亞恆* 摘要



在教育場域裡，如何提升教育人員的專業承諾，讓人員更願意付出以提升教學品質當是最重要的目標，尤其是對個人未來發展有重要影響的幼兒教育階段，提升教保服務人員專業承諾的重要性更是不言可喻。2012 年政府開始實施幼托整合政策，對幼教職業的生態帶來巨大的改變，此改變對於任教不同屬性幼兒園的教保服務人員之專業承諾有何影響？相較於其他職業工作者而言，又有何差異，都是一個待解答的問題。基於上述，本研究於 2015 年以問卷方式針對全臺灣地區民眾進行抽樣調查，有效樣本數為 1,213 人，並進行幼兒教師、教保員及其他職業工作者的比較分析，更能清楚且客觀地了解幼兒教師與教保員的相對專業承諾之特性，以及其詳細的影響機制。研究結果發現，私立幼兒園教師與教保員的主觀社會地位偏低，工作倦怠感較公立幼兒園教師與教保員高，且工作投入程度亦較公立幼兒園教師與教保員低，顯示在幼托整合政策的實施之下，私立幼兒園教師及教保員專業承諾明顯偏低，可能會不利於幼教品質之提升。

關鍵字：主觀社會地位、幼托整合、幼教師、專業承諾、教保員

*謝亞恆：輔英科技大學幼兒保育暨產業系專案助理教授

電子郵件：hyh4197@yahoo.com.tw

收件日期：2019.08.30；修改日期：2020.01.12；接受日期：2020.04.09

Comparison of Professional Commitment Between Preschool Educators and Other Professional Workers in Taiwan

Ya-Heng Hsieh*

Abstract

In the field of education, how to improve professional commitment of educational professionals, and to make people more willing to devote themselves to improving teaching quality is the most important goal. Especially for the stage of early childhood education, which has an important influence on the future development of individuals, the importance of improving the professional commitment of preschool educators is even more obvious. In 2012, the Taiwan government began to implement the integration of kindergartens and nursery schools policy, which brought about tremendous changes to the environment of preschool education. How does this change affect the professional commitment of preschool educators who teach in different kinds of preschools? And what are the differences compared with other professional workers? These questions need to be answered. Based on the above mentioned, a questionnaire sample survey was administered to all Taiwanese citizens in 2015. The number of valid samples is 1,213. A comparative analysis of preschool teachers, educators and other professional workers was conducted to more clearly and objectively understand the relative professional commitment characteristics of the preschool teachers and educators in Taiwan and their influential

* Ya-Heng Hsieh: Project Assistant Professor, Department of Child Care and Education, Fooyin University
E-mail: hyh4197@yahoo.com.tw
Manuscript received: 2019.08.30; Revised: 2020.01.12; Accepted: 2020.04.09

mechanisms in detail. The results of this study revealed that preschool teachers and educate givers in private preschools have a lower subjective social status, a higher job burnout than those who teach in public preschools, and also have lower professional commitment than those who teach in public preschools. The results showed that the professional commitment of preschool teachers and educate givers in private preschools will decline after the implementation of the integration of kindergartens and nursery schools policy, which may be harmful to the enhancement of the quality of preschool education.

Keywords: subjective social status, integration of kindergartens and nursery schools, preschool teachers, professional commitment, educate givers



壹、緒論

專業承諾係指個體對某一專業工作的專業規範、信條、倫理和目標產生認同的一種價值感與尊榮感，且願意投入更多的正向工作行為，並持續充實自己的專業知能，期使成為從事專業中的一員。而近來，企業或組織為了追求永續經營，莫不以提高組織內人員的認同感，以及專業承諾，讓員工有更高的工作投入為優先，此項議題無論在教育管理，或是企業經營上皆為重要的工作要項（Nagar, 2012; Rusu, 2013）。過去的研究發現，工作者對組織承諾與認同，會與組織給予工作條件及工作環境的變化有很大的關連性（林俊瑩，2010；林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、林淑華，2014；陳柏蒼、邱以其、張詠涵、薛凱峰，2011；解旻容、郭玉珍、鄭青展、胡秀媛，2013；Larkin, Brantley-Dias, & Lokey-Vega, 2016; Meyer, Kam, Gildenberg, & Bremner, 2013; Rusu, 2013; Sirin & Sirin, 2013），並可預期的是：一旦工作者的工作條件差，可能會衝擊其專業承諾，導致工作者認同感與工作投入降低，員工會有流失的問題，對組織與企業的發展帶來不小的衝擊。

在目前市場導向與重視效率之思維下，各級學校經營亦相當程度地展現企業化經營及績效責任的風貌（黃建翔、吳清山，2013；Kelly, Dollinger, & Coates, 2016）。無論是提高學生的學習表現，或是追求學校的好風評，除了學校主管的有效領導之外，更必須透過學校教育人員的高度配合與支持，因此，如何提高其專業承諾，讓他們能有高度的工作投入，進而提升教育品質以利於學生發展，自然是學校教育經營最重要的議題，此亦明顯地在許多教育政策說帖上提出這樣的目的與遠景。在各級教育中，由於學前教育擔負著個人學習與發展啟蒙的重要責任，因此，探討幼兒教保服務人員的專業承諾即屬必要。

對於幼兒教保服務人員的專業承諾特性，可從兩個方面觀之。其

一是幼托整合政策的實施，不同證照資格的教育人員，常因進用法令、教學職責及工作條件的不同，在工作場域重疊、工作內容區辨性不高的狀況下，造成「階級對立」的問題，為整個幼兒教育現場帶來諸多不利的效應，包括本研究所關心的專業承諾。其二，就擴大視野而言，當某些幼兒教育人員被稱之為教保「員」，而非「老師」，這些人員參加的是「勞保」，而非「公保」，其中所透露給大眾的訊息，或是這些教保員自我體認到的，可能是自己地位的降低，不再是過去地位崇高的專業教師，而是一位負責照顧幼兒的工作人員，和廣大的勞工階級沒有太大的不同。這些因大環境政策的變化而產生的不同身分者權利與義務的衝突、工作條件的變化，是否會影響教保員工作投入及認同感？在幼兒園內，是否也會因不同身分的工作從業人員進而影響其專業承諾？甚至在與其他職業工作者相較之下，某些幼兒教保人員的專業承諾可能居於低下，更是值得被關注的課題。

尤其教師承擔著教育人才的責任與使命，故教育職場能提供愈佳的工作條件（工作環境、工作自主、待遇、福利），不僅愈有助於提高教師對組織的認同感與工作滿意度（林俊瑩，2010；張義雄、陳儒晰，2019；Nugroho & Haryanto, 2019），更有利於社會地位的提升，增進其專業承諾（黃彥超、翁福元，2009；張義雄、陳儒晰，2019；黃毅志，1998；Nugroho & Haryanto, 2019）。由於上述議題如此重要，卻少見可提供解答的相關研究。基於此，本研究運用臺灣地區民眾與幼兒教保服務人員的問卷調查資料，檢視幼兒教保服務人員及其他職業工作者之工作特質與社會階層（社會地位）對專業承諾的影響，並以工作特質與社會階層（社會地位）為中介變項，藉以分析幼兒教保服務人員及其他職業工作者透過工作特質與社會階層（社會地位）對專業承諾的影響。



一、專業承諾之理涵意涵

在現今以知識體系為主的社會環境所提及的「專業」(professional)儼然已成為品質、忠誠、認同、投入之代名詞，因此在每個職業領域中，個人對工作所具備的知識與技術，並對工作抱持高度的重視與堅持，皆是構成專業的核心與精神 (Meyer et al., 2013; Nagar, 2012)。蔡明修、劉孟芬、陳鈺如與汪正青 (2012) 認為專業是個人所從事專門技術的職業與服務，需具有專業養成的教育。根據 Cooper (2009) 的定義，專業亦即工作者必須經過一段專門技術性的訓練與養成的學習時間，待獲得此項特殊技能與訓練後，期能實際運用於工作中。涂淳益、簡名卉與葉霖蓉 (2010)，以及 Wang (2014) 亦認為專業即是能共同信守工作道德守則或信條，並具有專業權威，能獲得社會認可。黃建翔與吳清山 (2013) 則指出一般大眾所接受的專業包含有受過長期之訓練，且能在專業自主範圍內對自己的判斷與行為負責，亦能運用其智識能力遵守專業信條與守則。簡言之，專業指涉的是能具備專業的道德性、倫理與規條，並能肯定工作的價值與專職行業的需求。

「承諾」(commitment) 的意涵係指個體會為某一特定對象專心投入所認定的工作，並能歷經長時間執行該工作，且持續堅守於該專業領域，造就個人持續職業行為的機制，期使產生持續且一致的行為傾向 (Nesje, 2017)。承諾可以是個體對組織正面的評價，進而引發對組織的忠誠、認同與投入，並發自內心有意願地積極投入，締結良好的工作績效，以及願意成為該組織的一員 (王桂英、周傳姜、黃瑞蘭，2010；Nesje, 2017; Wang, 2014)。所以當員工對某一主體有了承

諾時，且覺得對其所承諾的主體富有積極的認同感，並願意對承諾主體付出心力，因而也就不易產生工作倦怠（王桂英等，2010；蔡明修等，2012；Rusu, 2013; Sirin & Sirin, 2013）。因此，從上述定義中可明確地了解到，承諾即是個人對於工作的一種忠誠、認同與投入，以及一種正面的心理傾向，並在行為上表現出積極投入與願意持續為之付出的心理狀態。

專業承諾（professional commitment）乃是組織承諾衍生而來的名詞，專業承諾效忠的是專業工作本身，組織承諾所效忠的是所任職的特定組織（謝有菱、謝依玲，2016；Wang, 2014），而專業承諾係指個人在工作環境、組織文化等專業經驗的工作中，對所從事的工作自覺是否有意義，進而願意為專業付出更多的心力，渴望成為專業的一分子（Larkin et al., 2016; Nesje, 2017）。Meyer 等人（2013）的研究亦指出，若一個人對於本身的工作具有專業承諾，就會相信且接受專業的目標及價值觀，並表現出認同此專業，願意為所從事的專業利益而盡力，繼續維持專業成員的身分、付出更多的心力。換言之，專業承諾即是擁有專業的知能，願意留職工作、並認同在特定工作領域之相關工作，並遵守倫理規範、努力追求專業成長的態度。在教育領域中，教學亦是一項需要花費時間與心力投入的工作，同樣的，教師的專業承諾是對學校各項教育活動都能積極投入，並持續增進其專業成長，期使能具備更充實的專業能力和工作意願，以創造有利的教學環境幫助學生學習，且能使教師具有高度的認同感去奉獻心力、從事教學工作（王智弘，2009；劉福鎔、林清文，2008；Kean, Kannan, & Piaw, 2017; Sirin & Sirin, 2013）。

關於專業承諾的理論解釋可採用 Graen、Novak 與 Sommerkamp（1982）所發展的領導—成員交換理論（leader-member exchange theory, LMX），主張領導者與每位部屬之間存在良好的互動品質有助



於提問領導效能的論點來加以論述與說明 (Graen et al., 1982)。LMX 認為領導者與所有部屬間會存在一種「雙元」，也就是雙方互動的關係 (Graen & Cashman, 1975)，在領導者與部屬間互動的過程中，領導者會因資源有限的情況下，而與交換關係品質較為緊密的團體成員視為內團體 (in-group)，其他成員則視為外團體 (out-group) (Graen & Scandura, 1987)。一般而言，組織內若呈現高質量的交換關係，領導者或主管會對內團體成員有較高的信任、情感支持、讚美及關懷、酬賞、資源與資訊，部屬亦願意承擔更多的工作責任，並將會獲得較高的工作績效、工作滿意度及組織承諾 (李秋香、袁素娟、高月慈，2011；Hill, Kang, & Seo, 2014)。但與領導者交換關係品質較低的成員而言，組織氣氛呈現出高度威權，領導者或主管對部屬給予低度的信任與支持，或是獲得較少的關注與酬賞，員工較難分配到較多的資源與利益，因而也較難認同組織，導致有較低的工作滿意度，自然不利於員工對組織專業承諾的提升 (Alshamrani, 2017; Gian, Keith, Karen, & Gavin, 2014; Hill et al., 2014; Strukan & Nikolić, 2017)。過去的研究亦發現，高品質的領導與成員交換關係中，領導者對內團體成員表現出信任、支持及擁有共同目標，並給予有價值的資源，部屬也會認同組織團體，進而產生較高的工作滿意度，有利於專業承諾的提升 (李秋香等，2011；Alshamrani, 2017; Gian et al., 2014; Hill et al., 2014; Strukan & Nikolić, 2017)。

二、其他職業工作者之專業承諾

一般而言，有關探討專業承諾的結果變項多以離職意願、工作倦怠、工作滿意及工作表現行為作為衡量的依據，且研究對象含括範圍非常廣泛 (教師、護理、餐飲、資訊、旅行社等從業人員) (王智弘，2009；李淑芳、晏啟華，2016；杜佩蘭、陳錦輝、黃毓華、黃英

忠、曾榮豐，2017；黃建翔、吳清山，2013；解旻容等，2013；Kean et al., 2017; Larkin et al., 2016; Lee, Chou, Chin, & Wu, 2017; Thomason & La Paro, 2013; Tourigny, Baba, Han, & Wang, 2013)。

就護理人員而言，研究指出，護理工作是專業且耗體力的工作，護理人員除了需照護病患外，還需面對許多工作上的壓力與挑戰，因此，一旦護理人員將其護理專業承諾視為照護品質的重要指標，則會促進個人更加認同投入其專業工作，不僅可締造良好的工作績效，同時也會提升工作滿意度（解旻容等，2013；蔡明修等，2012；謝有菱、謝依玲，2016；Best & Thurston, 2004; Cooper, 2009; Tourigny et al., 2013）。同樣的，餐飲業普遍存在著員工高流動率的問題，因此，如何提升餐飲員工的情感依附，提供社會支持以作為員工職場專業學習技能之依據，進而提高員工對餐飲專業承諾是為重要的議題。李淑芳與晏啟華（2016）的研究即指出，在校學習期間，倘若教師能普遍肯定學生的專業職能，且適時為學生建立心理上的信心與提供輔導建議，並鼓勵考取相關證照、增強專業技能，協助學生完成目標與理想，日後會有助於學生進入工作職場提高其餐飲的專業承諾。林尚平、劉敏興和陳建龍（2013）、Fender 與 Watson（2005）及 Kim、Leong 與 Lee（2005）的研究亦發現，餐旅業是以服務顧客為主的產業，因此，餐旅業得以成功經營的關鍵端賴員工的專業能力、豐富經驗和親切態度等服務品質的展現。故業師（業界師父）有效訓練教導不僅可降低員工對工作角色帶來的衝突而產生的壓力，並適時提供指導賦予重要責任，協助員工對未來建立自信與期望，藉以強化其專業承諾，從而提升企業的效益與績效。

另外，還有一些工作領域如高科技產業、國營事業、資訊業、旅館業等從業人員等職業類別的相關研究皆一致發現，專業承諾會促使個人對其專業保持熱忱、忠誠及投入，也就是說當個人願意為專業付



出更多努力，使能對所從事的專業工作投入更多的熱忱與心力，並接受其專業的目

標及規範，進而正向地提升工作行為表現（杜佩蘭等，

2017；許順旺、蘇紅文、蕭君安、2012；陳柏蒼等，2011；Chang & Choi, 2007; Greenfield, Norman, & Wier, 2008）。由此觀之，在企業組織方面，員工的高流動率表示員工並未對專業具有相當程度的認同與投入，則易產生工作態度不積極、服務品質降低，因而影響企業形象。因此，企業組織能適時給予員工心理和情感上的關懷、支持、信任與協助，以及提供增進個人專業成長與發展的機會，如此一來，員工自然能增強對工作的專業承諾，有助於降低工作流動率與離職傾向，進而提升生產力及工作品質。

三、幼兒教保服務人員專業承諾之可能特性

在研究工作者的工作意識與行動上，大抵不可忽視大環境的變化。而近 20 年來，臺灣的教育大環境有著相當大的變遷，其中學前教育環境的變化特別明顯。自 2012 年 1 月 1 日，政府開始實施《幼兒教育及照顧法》（簡稱幼照法）。基於此法，幼兒教育開始實施「幼托整合」政策，自此「托兒所」及「幼稚園」的不同分流體制走入歷史，2~6 歲幼童受教機構被整合為「幼兒園」之單一型態機構（幼兒教育及照顧法，2015）。而幼照法中亦明定了幼兒園之設立與管理、工作人員資格與權益、幼兒權益保障、家長權益與義務等相關規範，為學前教育建構多面向的法治基礎，其重要的核心價值便是提供全體幼兒更優質、普及、平價及近便的教保服務，有效提升學前教保服務的品質（幼兒教育及照顧法，2015）。早期我國學前教育一直處於「幼托分離」狀態，存在著幼稚園與托兒所兩種不同體制的學前教育機構，幼稚園係為教育機構，而托兒所則為社會福利機構，並分別隸屬兩個不同的主管機關，招收幼兒年齡上也有所重疊、服務功能混淆，但在

師資標準、輔導管理、課程教學及設立要件等，皆有差異，因此長期以來一直衍生出學前教保品質參差不齊、出現落差，以及資源運用不經濟等問題（段慧瑩，2007；梁佳蓁，2016），基於此，政府一直戮力研議幼托整合的可能方案。

這些因政策而導致的幼兒教育職場轉變，當然不只對幼兒教保人員的薪資與福利，乃至於工作條件都有相當程度的衝擊，更可能影響到專業承諾。且幼教師，特別是公幼教師，在其薪資、待遇與福利上皆比教保員與私幼來得更優渥，對此，每年學期末時會吸引許多私幼教師與教保員轉換跑道考取公幼，教師也往往因準備考試而請假或離職而產生高流動率，可能造成工作怠忽，進而對學前教育品質帶來很大的傷害（宋明君，2014；沈龍安，2015；梁佳蓁，2016；魏美惠、謝維潞，2015）。

由於教師教學的良窳直接影響學生的學習表現，因此，教師對專業教學的投入程度與對從事專業工作價值的認同便更顯得重要。尤其在教育過程中，教師對學校各項教育活動能積極投入參與，並持續充實其專業知能與研究進修，願意將教學工作視為長期職業，進而產生強烈的留任意願（林易萱、龔心怡，2017；黃建翔、吳清山，2013； Lee et al., 2017; Thomason & La Paro, 2013）。許多研究亦指出，教師具有高度的專業承諾，則會對教學工作具有高度熱忱與專業認同，並遵守教育專業規範與倫理，願意長期從事教育工作（王智弘，2009；劉福鎔、林清文，2008；Lee et al., 2017; Meyer et al., 2013; Nagar, 2012; Thomason & La Paro, 2013）。

特別是幼兒階段是個人一生中最重要發展時期，在幼兒園中教保人員的專業能力會直接影響幼兒教育的品質（梁佳蓁，2016；Lee et al., 2017），因此，幼兒教保服務人員的專業能力和教學態度更會影響教師對其工作的投入，甚而是影響幼兒教育與發展的重要關鍵（魏



美惠、謝維潞，2015；Lee et al., 2017）。張美瑤與張景棠（2010）的研究即指出，幼教師長期的薪資偏低、工作量大，易顯現出過重的工作負荷，產生工作倦怠，經常會造成幼教師流動率高的問題，使得教師無法認同教育專業及主動積極參與各項教育活動，甚而不願意再繼續為教育工作投注心力。劉秀枝（2011）的研究結果亦發現，長期以來，臺灣的幼兒教保服務人員，特別是私立幼兒園的教保服務人員相較於公立幼兒園的教師或教保員，有較低的薪資和較差的福利，但仍需承擔較大的工作壓力（如與幼兒園或家長的聯繫、幼兒招生），又無法提供教保員穩定的工作環境與溝通平臺，因而引起教保員的工作倦怠感，而有較低的工作滿意度，自然無法付出心力投入教學中，進而影響到教學品質。所以，當教師具有高度的專業承諾，自然會戮力於教學工作，因而提高教學成效，則教師亦會對教學工作感到興趣，且日後也願意致力專業成長與發展，有助於提升自己未來的教師專業（林易萱、龔心怡，2017；梁佳蓁，2016；Nagar, 2012）。準此以觀，不論是公立或私立教師，其專業承諾對於教師的教學工作認同與投入，甚至是未來的教育品質，其影響是重要且深遠的。

四、工作特質、社會階層、社會地位與專業承諾之關連性

各個職業類別都有其工作本身的性質、工作環境、勞累性、自主性、人際關係，以及工作所帶來得薪資待遇等多項工作條件，而工作者的社會階層、社會地位與對工作的專業承諾也就與工作者所從事職業的工作特質有著密切的關連（黃毅志，1998；Nugroho & Haryanto, 2019）。

社會交換理論（social exchange theory）係指人際間的互動行為是一種過程，且雙方在參與的交換過程中皆有得到資源與互惠（Homans, 1961）。因此，Blau（1964）認為個體所以被社會團體或組織所吸引，



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 100

乃是因為團體組織可提供某些報酬，因此，當團體組織給予的報酬愈佳，員工則會對組織產生某種心理的義務，並透過信任與承諾，使個人願意對其所屬團體組織作更多的投入、付出與奉獻。故根據社會交換理論，要促使組織員工對團體有更積極的投入與付出，進而展現出較佳的工作行為表現，提升工作效率，則必須讓員工得到最佳的報酬與回饋，而這些報酬與回饋即是員工從事工作所具有的特質。

工作特質（*job characteristics*）是指與工作有關的因素或屬性，例如：工作環境、工作自主性、勞累性、薪資與福利、工作安全性、工作回饋性、工作中學習與發展的機會、人際關係及工作所能獲得的內部報酬（如自我實現、成就感等條件），都可以是工作特質的內涵

（林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、蕭明潔，2010；黃毅志，1998；Nugroho & Haryanto, 2019）。

由社會地位（*social status*）或社會階層（*social stratification*）論點觀之，個體在社會中，由教育、經濟、性別、種族、政治和生活方式等諸多因素來決定其社會階級所得到的榮譽和聲望，亦即個體所獲得尊敬的程度，是為社會地位（蔡文輝，2015）；當社會中的地位涉及到權力、聲望，且每一階層成員具有類似的價值觀、興趣愛好和行為方式，如個人的教育程度、職業類別及經濟收入等指標決定其階級、社會地位，即表示同質性和持久性的群體通常有其相似的階級意識與行為模式，是為社會階層或稱社會階級（*social class*）（蔡文輝，2015）。

對此，相關研究亦發現，工作特質、社會階層和社會地位確實會對專業承諾有著重要的影響，且大致發現當員工有較佳的工作特質，對於組織會有較高的階級認同，員工會表現出對組織有更高的專業承諾。黃毅志（1998）的研究探討工作特質對工作報酬、階級意識及工作滿意度的影響，結果發現，臺灣地區民眾所從事工作的專業性、自



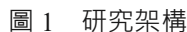
主性、安定性愈高、勞累性愈低、工作愈受尊敬、收入與職業社經地位愈高者，其社會階級認同會愈高。林俊瑩（2010）及林俊賢與黃毅志（2008）探討中、小學教師與其他職業的工作特質與階級認同的研究發現，中、小學教師有較高的工作自主性、專業性，因此會比其他職業有較高的階級認同；同時，對於組織也會有較高的工作滿意度和組織承諾，進而有效降低離職意圖。另外，黃彥超與翁福元（2009）針對臺灣中部地區的教師進行社會地位與專業認同之研究亦證實，教師對工作的專業性、道德表現、自主性、薪資有較高的整體工作特質知覺，自然會有較積極的工作表現，更有利於提高教師社會地位，以提升教師的專業承諾。國外學者 Nugroho 與 Haryanto（2019）的研究也發現，工作特質愈有利，除了愈有助於工作者對組織產生更高度的專業承諾與工作滿意度外，甚至會進一步降低對工作的離職意願。

綜合以上的發現，可歸納出工作特質、社會階層、社會地位與專業承諾之關連性，亦即當工作特質愈佳，會提高工作者的社會階層和社會地位，並進而提高其專業承諾，而有利於創造良好的工作環境。

參、研究設計與實施

一、研究架構與假設

根據上述研究發現，建立本研究的理論架構，詳如圖 1 所示。首先，本研究假設：工作特質中，所呈現的工作條件愈佳（如工作自主性高、工作勞累性低、工作富有專業性等等）、社會階層（社會地位）愈高，進而提升工作者的專業承諾。



要進一步說明的是：在分析方面，基於其他背景變項對不同職業工作者的工作專業承諾也可能有重大影響，因此，本研究也會對此進行統計控制，這些背景變項包括性別、父親籍貫、母親籍貫及本人年



齡等。另外，本研究分析焦點主要以幼兒教保服務人員與其他職業工作者的比較，至於其他作為統計控制的背景變項之影響，除非有其必要性，否則不會再多做說明，主要是希望能使本研究的分析重點更為集中。

二、資料來源

本研究於 2015 年以問卷方式針對臺灣地區 18 歲以上的民眾與公、私立幼兒園教師及教保員進行「臺灣地區民眾與幼教人員社會地位與階級認同」的抽樣調查，問卷於各地區發放（北、中、南、東、澎湖），並先徵求受訪者的意願後進行問卷填答，最後完成調查之總數為 1,213 人。其中男性 552 人、女性 661 人，居住地為北部者 510 人、中部 214 人、南部 189 人、東部 271 人、其他地區 29 人（如臺灣離島）；其中包括公立幼兒園教師 61 位，私立幼兒園教師 66 位，公立幼兒園教保員 34 位、私立幼兒園教保員 77 位，其他幾類職業工作者合計 975 位。

三、變項測量

（一）背景變項

1. 本人職業

依據黃毅志（2008）的職業分類研究，本研究將本人職業歸納為七類，分別為：主管專業人員、中小學教師、幼兒教保服務人員、半專業人員、事務性工作人員、勞工、其他。為了做比較分析，本研究將幼兒教保服務人員獨立分類，並分成公立幼兒園教師、私立幼兒園教師、公立幼兒園教保員、私立幼兒園教保員，再與其他職業工作者做比較。在迴歸分析時作虛擬變項，以公立幼兒員教師為對照組。

2. 性別

作虛擬變項，以女性為對照組。



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 104

3. 父母族群

主要有閩南人、客家人、原住民、外省人等四大族群。迴歸分析時，以原住民為對照組，其他三大族群則歸類為非原住民。

4. 年齡

依據受試者所填答的出生年次，轉換為年齡後再進行後續之分析。

(二) 中介變項

1. 工作特質

工作特質的分析資料係參酌相關研究（林俊瑩等，2010；黃盈彰，2002a，2002b；Chiu & Chen, 2005; Kalleberg & Loscocco, 1977），共有 10 個題目。

- (1) 要不斷地學習新的技術或知識。
- (2) 可以讓我充分發揮專業能力。
- (3) 要運用不同的技能來處理不同的事。
- (4) 必須使用許多複雜或高水準技術。
- (5) 我的工作非常繁重。
- (6) 我常常有處理不完的事情。
- (7) 下班後，常常覺得疲憊。
- (8) 我可以自己決定工作進行的方式。
- (9) 我可以決定工作進度。
- (10) 我可以獨立完成工作，不需要與別人合作。

對此 10 個題目作測量，各題的計分依「非常符合」到「非常不符合」分別給予 5 至 1 分，進行主成分因素分析，並進行斜交轉軸。所得的因素一命名為「工作專業性」（題號 1、2、3、4），因素二命名為「工作勞累性」（題號 5、6、7），因素三命名為「工作自主性」（題號 8、9、10），解釋之總變異量為 67.21%。因素得分愈高，表示工作



者覺得自己的工作愈專業，或是覺得自己的工作愈勞累，以及覺得自己的工作自主性愈高。

2. 社會地位及社會階層

(1) 社會地位

社會地位以十點量尺衡量，題目為「在我們這個社會上，有些人的地位比較高，有些人的地位比較低，如果用 1 分代表最低，用 10 分代表最高，您會給自己現有的地位打幾分？」分數愈大，代表地位愈高。

(2) 社會階層

假如把社會分成上層、中上層、中層、中下層和下層階級，你認為自己是屬於哪一個階級？依回答「上層階級」、「中上層階級」、「中層階級」、「中下層階級」和「下層階級」分別給 5~1 分。得分愈高，表示社會階層愈高。

(三) 依變項：專業承諾

專業承諾的分類依 Williams、Pitre 與 Zainube (2002) 提出的分類，將其分為工作倦怠、工作付出、工作認同、工作價值與工作投入等五個層面。依受試者所填「從不」、「很少」、「有時」、「經常」、「總是」分別給 1~5 分，分數愈高，即代表對自己該項的工作承諾愈高。

四、資料處理

本研究根據所建構的因果模型，進行多元迴歸分析，並檢證相關理論假設，此即路經分析 (path analysis)。首先，以平均數的差異比較，了解不同幼兒教保服務人員之專業承諾和其他職業工作者的差別。接著進行路經分析，探討分析幼兒教保服務人員、其他職業，以及個人其他背景變項在「工作倦怠」、「工作付出」、「工作認



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 106

同」、「工作價值」、「工作投入」等五個層面專業承諾之差別；接著再做路徑分析，探討造成幼兒教保服務人員與其他職業者，分別透過工作特性與社會地位（社會階層）兩類中介變項，在「工作倦怠」、「工作付出」、「工作認同」、「工作價值」、「工作投入」等層面專業承諾有所差異之因果機制。

肆、研究結果與討論

一、幼兒教保服務人員的專業承諾與其他職業的差異比較

在表 1 的平均數分析中，專業承諾的五項看法（5 點量表），幼兒教保服務人員與其他職業工作者有所不同。首先在「工作倦怠」方面，整體樣本的平均值為 2.75，而幼兒教保服務人員的平均值分別為 2.48、2.96、2.82、2.90，平均高過主管專業人員與中小學教師，而與農林漁牧技術工和勞工等職業在伯仲之間，顯示幼兒教保服務人員對於組織是有較高的工作倦怠。其次在「工作付出」方面，幼兒教保服務人員普遍高於其他職業工作者，且平均值是所有職業最高者（分別為 3.68、3.95、3.50 與 3.95），整體樣本平均值為 3.56。另外在「工作認同」方面，幼兒教保服務人員的工作認同頗高，平均值分別為 3.43、3.61、3.43 與 3.50，而大部分的一般專業人員、買賣服務工作、農林漁牧技術工和勞工的工作認同感相對低了許多。至於在「工作價值」方面，幼兒教保服務人員的工作價值普遍高於一般專業人員、買賣服務工作、農林漁牧技術工和勞工。最後在「工作投入」的看法上，最高的仍然是幼兒教保服務人員（平均值分別為 3.74、3.87、3.77 與 3.86），其次就是中小學教師（平均值為 3.73），幼兒教保服務人員對工作組織的投入程度也都比全體工作者之平均值，以及大部分的職業都要高上許多。



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 107

表 1 本人現職專業承諾之平均數分析摘要

	專業承諾											
	工作倦怠 (1-5分)			工作付出 (1-5分)			工作認同 (1-5分)			工作價值 (1-5分)		
	M	N		M	N		M	N		M	N	
整體樣本	2.75	1,213		3.56	1,213		3.31	1,213		3.89	1,213	
本人職業												
主管專業人員	2.64	165		3.18	163		3.49	165		3.97	161	
中小學教師	2.48	53		3.07	53		3.53	53		3.96	53	
公幼教師	2.48	61		3.68	61		3.43	61		3.99	61	
私幼教師	2.96	66		3.95	66		3.61	66		3.75	66	
公幼教保員	2.82	34		3.50	34		3.43	34		3.99	34	
私幼教保員	2.90	77		3.95	77		3.50	77		3.92	77	
一般專業人員	2.95	252		3.46	254		3.13	254		3.70	252	
買賣服務工作	2.92	213		3.09	211		3.05	215		3.62	213	
農林漁牧、技術工	2.80	93		3.15	94		3.25	95		3.43	94	
勞工	2.79	199		3.04	200		3.19	193		3.51	202	
	Eta = .18 F = 9.77*			Eta = .11 F = 3.89*			Eta = .26 F = 16.90*			Eta = .18 F = 5.06*		
										Eta = .24 F = 9.20*		

*p < .05



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 108

由上述的初步分析所得到的結果是：幼兒教保服務人員有較高的專業承諾，專業承諾亦普遍高於大部分的職業。初步來看，相較於其他職業工作者，幼兒教保服務人員對本身工作的專業承諾評價皆相當高。

二、影響幼兒教保服務人員專業承諾特性的重要因素

由表 2 工作倦怠 1 中，先控制了其他背景變項的影響（性別、族群、年齡），可以發現私立幼兒園教師、私立幼兒園教保員、事務性工作人員及勞工階層者的工作倦怠感明顯比公立幼兒園教師高，且在公立幼兒園教師為對照組下，私立幼兒園教師、私立幼兒園教保員及主管專業人員的工作倦怠感皆顯著比公立幼兒園教師高，其中又以私立幼兒園教保員的工作倦怠感最為明顯（ $p < .05$ ）， R^2 為 .036；接著在工作倦怠 2 中進一步控制了工作特質、階級與社會地位評估等中介變項後， R^2 大幅提升至 .318，顯示這些變項對工作倦怠的影響甚大，其中工作專業性、工作勞累性、工作自主性與社會地位對工作倦怠呈現顯著影響，工作者愈覺得工作愈不專業，勞累性愈高、自主性愈低，社會地位愈低，自己愈容易對工作感到倦怠。而工作倦怠 2 的分析結果，可發現原本在工作倦怠 1 中，許多職業工作者在工作倦怠上的顯著影響，皆降低了不少（B 值降低），或甚至顯著影響因而不存在，顯示這些職業工作者的工作倦怠較高於公立幼兒園教師的原因，可歸因於公立幼兒園教師與其他職業具有不同的工作特質，或是階級與社會地位認同有所差異而致，稍後會做更詳細的分析。

在表 2 工作付出工作倦怠 1 中，就沒有發現相較於公立幼兒園教師、公立幼兒園教保員、私立幼兒園教師、私立幼兒園教保員等之工作付出會有什麼明顯不同。而明顯較不願工作付出的是其他半專業、事務性工作，或是勞工。在控制了中介變項後，各類教保服務人



員的工作付出情形亦無差別。某種程度也顯示各類教保服務人員的工作內容是相當接近的。而相類似的分析結果出現在工作認同模式上，各類教保服務人員之間的工作認同沒有什麼差別，也都勝過事務性工作人員、勞工與其他工作者。

在工作認同的差異分析上，以公立幼兒園教師為對照組，工作認同 1 可發現事務性工作人員、勞工與其他職業的工作認同明顯較公立幼兒園教師低， R^2 為 .068，進一步控制了工作特質（工作專業性、工作勞累性、工作自主性、社會階層、社會地位）等中介變項後， R^2 大幅增至 .337，顯示這些工作特質對工作認同的影響甚大。其中工作專業性、工作自主性、社會階層對工作認同呈現正影響，即工作專業性愈高愈認同、工作自主性愈高愈認同、自己覺得社會地位愈高愈認同。工作勞累性對工作認同呈現負影響，即工作愈勞累愈無法認同。原本工作認同 1 中有著負影響的事務性工作人員、勞工與其他等職業，影響力都有消減，甚至因此而不顯著。顯示這幾類職業工作者，相較於公立幼兒園教師之工作認同低的原因，可部分歸因於公立幼兒園教師與其他職業具有不同的工作特質或社會地位所致。

另外，在工作價值的差異分析上，以公立幼兒園教師為對照組，工作價值 1 可發現主管專業人員的工作價值明顯較高，不過私立幼兒園教師、事務性工作人員、勞工與其他職業即明顯較低，而公、私立教保員反而沒有明顯較差的傾向。在工作價值 2 中，可發現所有中介變項皆有顯著影響，專業性與自主性愈高，勞累性愈低，社會階層與地位愈高，工作價值感也就愈強。而納入這些中介變項後，私立幼兒園教師與其他較低階層職業工作者，如事務工作、勞工與其他工作者，在工作價值感顯著較低的傾向，都因而減低或甚至不顯著，顯然這些職業工作者有較低的工作價值感，可能會與中介變項較居於劣勢有關。





表 2 臺灣地區幼兒教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較

	工作倦怠1		工作倦怠2		工作付出1		工作付出2		工作認同1		工作認同2	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
主管專業人員	.262	.076	.327	.094*	.036	.012	-.056	-.019	.219	.066	.113	.034
中小學教師	.071	.017	.081	.019	-.090	-.024	-.215	-.057	.138	.034	.031	.008
公幼師〈對照組〉												
私幼師	.432	.106*	.382	.092*	-.282	-.078	-.123	-.033	-.183	-.047	-.034	-.008
公幼保	.033	.006	-.111	-.020	.001	.000	.066	.014	-.076	-.014	-.079	-.015
私幼保	.566**	.152**	.346	.094*	-.093	-.028	.009	.003	-.126	-.035	.041	.012
半專業人員	.116	.045	.082	.032	-.290	-.126*	-.170	-.075	-.152	-.061	-.036	-.014
事務性工作人員	.271	.114*	.203	.085	-.268	-.127*	-.058	-.028	-.392	-.172**	-.091	-.040
勞工	.351	.096*	.279	.077	-.732	-.226**	-.299	-.095*	-.579	-.164**	-.150	-.043
其他	.143	.038	.186	.048	-.505	-.150**	-.157	-.046	-.406	-.112**	.018	.005
男生	.143	.067	.105	.050	-.190	-.101**	-.174	-.094**	-.142	-.070	-.083	-.041
父漢	-.201	-.045	-.023	-.005	.131	.035	-.106	-.028	-.015	-.004	-.242	-.057
母漢	-.223	-.055	-.309	-.073	.004	.048	.113	.031	.140	.034	.142	.035
年齡	-.001	-.015	.000	-.010	.051	.013	.000	.005	.004	.046	.002	.018
工作專業性			-.160	-.159**			.289	.328**			.392	.406**
工作勞累性			.515	.505**			.029	.032			-.075	-.076*
工作自主性			-.064	-.064*			.239	.274**			.192	.203**
社會階層			-.071	-.058			.008	.007			.076	.064
社會地位			-.048	-.082*			.007	.014			.064	.112**
常數項	2.931**		3.141**		4.035**		4.073**		3.815**		3.551**	
R^2	.036		.318		.082		.308		.068		.337	

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

06-3-謝亞恆_p089-126.indd 111

表 2 臺灣地區幼兒教保服務人員與其他職業工作者專業承諾之比較（續）

	工作價值1		工作價值2		工作投入1		工作投入2	
	B	β	B	β	B	β	B	β
主管專業人員	.102	.029**	-.040	-.011	-.082	-.023	-.193	-.054
中小學教師	.015	.003	-.099	-.023	-.162	-.037	-.173	-.039
公幼師〈對照組〉								
私幼師	-.365	-.086*	-.143	-.033	-.457	-.108**	-.204	-.047
公幼保	.082	.014	.135	.024	.049	.009	.168	.030
私幼保	-.133	-.034	.060	.016	-.033	-.009	.150	.040
半專業人員	-.275	-.103	-.128	-.049	-.374	-.141**	-.249	-.094
事務性工作人員	-.616	-.251**	-.289	-.119*	-.472	-.193**	-.154	-.063
勞工	-.868	-.229**	-.377	-.102*	-.723	-.193**	-.262	-.071
其他	-.531	-.136**	-.061	-.015	-.527	-.136**	-.010	-.002
男生	-.127	-.058	-.087	-.040	-.085	-.039	-.047	-.022
父漢	-.002	.000	-.221	-.049	-.273	-.060	-.419	-.093
母漢	.082	.019	.066	.015	.202	.046	.208	.048
年齡	.004	.046	.001	.014	.012	.129**	.008	.086**
工作專業性			.423	.411**			.295	.285**
工作勞累性			-.090	-.086**			.095	.090**
工作自主性			.160	.158**			.156	.152**
社會階層			.139	.110**			.124	.097*
社會地位			.044	.072*			.024	.040
常數項	3.907**		3.573**		3.540**		3.278**	
R^2	.097		.345		.069		.251	

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



最後，在表 2 工作投入 1 可以發現，在公立幼兒園教師為對照下，私立幼兒園教師、半專業人員、事務性工作人員、勞工、其他等職業的工作投入明顯較公立幼兒園教師低， R^2 為 .069，進一步控制了工作特質（工作專業性、工作勞累性、工作自主性、社會階層、社會地位）等中介變項後， R^2 大幅增至 .251，顯示出這些工作特質對工作投入的影響甚大。其中工作專業性、工作勞累性、工作自主性、社會階層對工作投入呈現正影響，即工作專業性愈高愈投入、工作勞累性愈高愈投入、工作自主性愈高愈投入、自己覺得社會階層愈高愈投入。原本工作投入 1 中有著負影響的私幼師、半專業人員、勞工及其他等職業，影響力都有消減，甚至因此而不顯著。顯示這幾類職業工作者，相較於公立幼兒園教師之工作投入低的原因，可部分歸因於公立幼兒園教師與其他職業具有不同的工作特質或社會地位所致。

三、背景因素影響中介變項之迴歸分析

在表 3 的分析中，首先可以發現私立幼兒園教師、公立幼兒園教保員與私立幼兒園教保員，相較於公立幼兒園教師，在工作專業性、勞累性與自主性皆無明顯差別，這也反映出四個類別的幼兒教保服務人員之工作內容或工作性質沒有什麼不同，社會地位差別也不明顯，亦反映無論擔任任何種教保服務人員，受到家長的尊敬也沒有什麼差別。

不過，五點階級認同卻有顯著不同，也可能反映出國家政策對不同幼兒教保服務人員的保障適用法條顯然不同，福利與待遇不同，因而私立幼兒園教師與私立幼兒園教保員皆有明顯較低的階級認同，這進一步使服務於私立幼兒園的教師與教保員，會有較高的工作倦怠、自評工作價值較低，或較不積極地工作投入。至於半專業工作、事務性工作、勞工及其他職業工作者，也都會因工作特質條件差，自



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 113

表 3 中介變項的背景差異

	工作專業性		工作勞累性		工作自主性		社會地位		社會階層認同	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
主管專業人員	.064	.019	-.026	-.008	.270	.078	.390	.064	.312	.110**
中小學教師	.096	.023	-.031	-.007	.295	.069	.057	.008	.168	.051
公立幼教師〈對照組〉										
私立幼教師	-.038	-.009	.158	.039	-.206	-.050	-.300	-.038	-.469	-.127**
公立幼教保員	.094	.017	.142	.025	-.213	-.038	-.154	-.015	-.138	-.028
私立幼教保員	-.207	-.056	.294	.080	-.093	-.025	-.132	-.019	-.368	-.108**
半專業人員	-.160	-.063	-.127	-.050	-.100	-.039	-.068	-.015	-.153	-.073
事務性工作人員	-.676	-.286**	-.313	-.133*	.062	.026	-.706	-.171**	-.372	-.193**
勞工	-.888	-.246**	-.282	-.079	-.379	-.103*	-.864	-.154**	-.600	-.225**
其他	-.842	-.221**	-.256	-.139**	-.142	-.037	-.1093	-.168**	-.522	-.170**
男生	.111	.053	.032	.015	-.392	-.185**	-.137	-.039	-.075	-.045
父漢	.021	.005	-.246	-.056	.393	.088	.888	.108*	.385	.097*
母漢	.030	.007	.046	.011	.010	.002	-.420	-.053	-.139	-.037
年齡	-.004	-.040	.003	.035	.010	.104**	.004	.028	.004	.062*
常數項	.385		.176		-.616		5.577		2.673**	
R^2	.125		.048		.096		.074		.126	

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



評社會地位與階級認同比公立幼兒園教師要來得低，因而在許多層面的專業承諾明顯較低。

伍、結論與建議

就臺灣地區的幼兒教保服務人員而言，其專業承諾確實與其他職業工作者有著相當大的差異。本研究發現，在所有職業類別中，幼兒教保服務人員中有較高的專業承諾，其中私幼教師和私幼教保員又有最高的專業承諾。另外，過去許多研究顯示，專業承諾與工作特質、社會階層和社會地位有密切的關連（林俊瑩，2010；林俊賢、黃毅志，2008；黃毅志，1998；Nugroho & Haryanto, 2019），而幼兒教保服務人員的專業承諾與其他職業工作是否不同？以及是否也會因工作特質、社會階層和社會地位，與其他職業工作者有所不同，進而在專業承諾方面呈現不同的面貌？因此，本研究所建構的因果模式即是要檢驗的研究問題。

針對上述問題經進一步資料分析檢證後發現，首先得到的結果是：工作特質中，工作愈專業、工作愈不勞累，工作愈自主，工作者的專業承諾愈高。此外，社會階層和社會地位愈高，工作者也會有愈高的專業承諾。那麼，相較於其他職業工作者，幼兒教保服務人員是否也會因具有這些優勢的工作特質，而有高的社會階層和社會地位，進而有愈高的專業承諾？經本研究進一步分析後，得到的結果是：

一、公立幼兒園教師的工作專業高於事務性工作人員、勞工和其他職業工作者，因而使其對所屬工作的社會階層和社會地位高於這些職業，並進而使專業承諾也同樣高於這些職業工作者。

二、公立幼兒園教師的工作勞累低於事務性工作人員和其他職業工作者，因而有較高的社會階層和社會地位，並進而使其專業承諾



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 115

有所提升。

三、公立幼兒園幼教師的工作自主性高於勞工，因而使其所屬工作的社會階層和社會地位高於勞工，進而有助於提升其專業承諾。

分析上述的研究結果顯示，公立幼兒園幼教師主要是因工作專業性較佳、工作勞累性較低，以及工作自主性較高，而使其有較高的社會階層和社會地位，進而有較佳的專業承諾，故由分析結果來看，公立幼兒園幼教師不但工作特質佳，同時也具有高度的社會地位，工作者一旦進入到這個職業後就少有流動的機會。

自從幼托整合後相關爭議不斷，當今政府應再次全面檢核幼托整合有哪些衝突以致於造成公、私立幼兒園產生爭議，例如，工時、薪資、職務的分配、依循的教條等，這些也許是造成爭議的最大主因。事實上，幼托整合後各家公、私立幼兒園工作的教師與教保服務人員其職務的內容並無不同，但在階級認同方面，私立幼兒園的幼教師與教保員卻比公立幼教師有著較低的階級認同感，此由本研究的分析結果可以得到證實。由於在實際教學場域中，尤其是公立幼兒園的教保員所從事的工作經常是被指派、且會被介入糾正、所提出的建議也經常不被採納，因而感覺沒有自主性（宋明君，2014；梁佳蓁，2016；魏美惠、謝維潞，2015）；另一方面，私立幼兒園的幼教師與教保員在教育勞動市場中，法令規範將這些人員歸屬於勞工之範疇（宋明君，2014；沈龍安，2015），其工作條件及所需處理的工作事務可能仍次於公立幼兒園教師，工作者不僅無法在工作上發揮專業及自主性，且可能會受到僱主較多的限制，難有升遷的機會，相較於公立幼兒園幼教師的工作權不僅受到高度保障、工作也具彈性及自主性，所以這也可能使得私幼教師與教保員普遍有著較低的階級認同感受。

對照現今相關法規並未明確定義公立教保員的工作職責及範圍，這也使得在教育現場公立教保員的工作內容、權利義務並不會隨著所



任教的幼兒園而有所差異。然而，在實際教學場域中，同一個公立幼兒園的工作場合雖存在著教師及教保員兩種制度的人員，但卻也因政策說明不清，屢屢出現教師與教保員的工作職掌不清、分工問題層出不窮，再加上新薪資待遇、休假福利方面產生明顯差距，因而產生幼教教師與教保員工作內容高度重疊、造成彼此間的衝突及誤會，甚至形成幼教教師與教保員的階級對立現象（宋明君，2014；沈龍安，2015）。

實際上，幼托整合即是整合幼稚教育與托育服務兩大學前教保系統，其美意旨在提供所有幼兒享有均等的教保服務，然而，師資培育管道應是專業核心課程的合流而非分流。從許麗娟（2006）的研究分析即可發現，國內幼教系與幼保系的專業課程有近六成相似，且幼兒教育學程的課程內容又與幼保系的專業課程幾乎重疊，這也使得幼保系學生為了取得幼教師資格，仍得重複學習幼保系的專業課程與幼教學程兩種類似的課程內容。段慧瑩（2007）亦指出幼托整合後，實際上產生一個幼兒園有兩種制度和三級化的現象，即一園有教師「證照」和教保員「資格」兩種制度，且有教師、教保員和助理教保員三種職稱，又因證照和職稱的不同進而形成工作保障、工作職責和資格權利等多項問題。然而，在教學現場中，私幼和公幼教保員、公幼教師的工作內容其實並無太大差異，這樣的研究結果又與宋明君（2014）、梁佳蓁（2016）的研究發現相似，由此可見，教師的工作特質並非是造成私立幼教師、教保員工作倦怠的重要因素，相對地，如何提高私立幼教師、教保員的認同感，強化自我階級地位，進而提高教師對幼兒園的專業承諾，以降低其工作倦怠感的現行狀況，應是政府對於目前相關法規所應關注與考量的方向。

至於公立幼兒園幼教師的專業承諾普遍高於半專業、事務性、勞工及其他職業工作者，可能原因是，目前幼托整合的教育政策強調擔任幼教師一職，除了需具備幼教師證照，更重視幼教師在工作職場中



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 117

的專業性及自主性，期使在教學過程中能為幼兒提供優質的教學品質；此外，公部門不僅具有良好的工作環境與優厚的福利待遇等工作條件，還會有提高薪資與升遷的機會途徑，自然組織員工對工作部門會有高度的專業承諾，願意投入更多的心力與熱忱，正向提升工作表現。而這與半專業、事務性、勞工及其他職業工作者所從事的工作內容不需強調專業技術，因此工作很容易被取代，工作權無法受到保障的公立幼兒園教師的工作條件大相逕庭，所以更遑論員工的薪資福利會依循年資的增加而隨之提高。所以在這種情況下，員工自然會降低對企業組織的專業承諾，這也顯示出在次級市場中，因工作特質條件較差，員工會有較低的社會階級認同，進而會降低對工作的專業承諾，最後不利於員工的工作滿意度，甚至減緩生產力或工作績效。

整體而言，本研究結果算是有效解釋了幼兒教保服務人員專業承諾高於其他職業工作者的因素及影響途徑，其中又以公立幼兒園幼教師的專業承諾最佳，同時也證實工作特質、社會階層和社會地位之中介途徑，以及工作特質透過社會階層和社會地位之中介途徑，對於專業承諾是有著重大的影響。然而，本研究所建構的因果模式解釋力雖不低，不過幼兒教保服務人員工作特質、社會階層、社會地位和專業承諾的特殊性還不能完全藉由所納進控制的中介變項加以解釋，顯示仍有其他可能重要的影響變項未納入分析，這都有待後續研究擴大或修正因果模式再做更深入地探討與分析。



參考文獻

- 王桂英、周傳姜、黃瑞蘭（2010）。臨床護理人員工作價值觀、專業承諾與離職傾向及其相關因素之探討。護理雜誌，57（1），22-34。
- 王智弘（2009）。國民中學教師教學動機、專業承諾與專業成長之相關研究。東海教育評論，3，71-97。
- 幼兒教育及照顧法（2015）。全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031>
- 宋明君（2014）。相見何如不見時—談幼托整合的紛擾與展望。臺灣教育評論月刊，3（10），32-35。
- 李秋香、袁素娟、高月慈（2011）。上司一部屬關係品質及團隊效能對護理人員組織及專業情感承諾之影響。長庚護理，22（3），301-310。
- 李淑芳、晏啟華（2016）。餐飲教育師徒功能對專業承諾之影響—情感依附之中介效果。觀光與休閒管理期刊，4（2），68-78。
- 杜佩蘭、陳錦輝、黃毓華、黃英忠、曾榮豐（2017）。旅行社員工其挑戰性—障礙性壓力源對組織承諾的影響—工作倦怠的中介效果。運動休閒餐旅研究，12（3），73-99。
- 沈龍安（2015）。從《幼兒教育及照顧法》論述幼托整合政策之實施現況。學校行政，101，185-200。
- 林尚平、劉敏興、陳建龍（2013）。職涯功能定位與專業承諾之關係：以工作滿意度為中介變項。觀光休閒學報，19（2），179-205。
- 林易萱、龔心怡（2017）。教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究—以國高中新手與資深教師為例。師資培育與教師專業發展期刊，10（2），111-138。



林俊瑩（2010）。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。教育實踐與研究，23（1），1-30。

林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、林淑華（2014）。學前教師「組織承諾」影響機制

06-3-謝亞恆_p089-126.indd 119

的公私立差異性分析：以花蓮地區為例。國立臺南大學教育研究學報，48（2），49-70。

林俊瑩、謝亞恆、曹靜麗、蕭明潔（2010）。工作特性、組織氣氛對學前教師工作滿意度與工作倦怠感的影響：以花蓮地區為例。教育與多元文化研究，1，218-258。

林俊賢、黃毅志（2008）。臺灣地區中小學教師客觀階級位置、文化資本與主觀階級認同：與其他職業做比較。教育研究集刊，54（3），99-136。

段慧瑩（2007）。幼托整合政策對教保人員資格與證照影響之探討。研習資訊，24（3），23-30。

涂淳益、簡名卉、葉霖蓉（2010）。屏東縣國民小學校長轉型課程領導與教師專業承諾關係之研究。學校行政雙月刊，68，192-207。

張美瑤、張景棠（2010）。幼教師工作滿意度、工作投入與離職傾向相關研究——以高雄縣鳳山地區幼稚園為例。正修學報，23，285-300。

張義雄、陳儒晰（2019）。幼教人員生涯發展、工作價值觀、自我效能、專業承諾與工作滿意度之關係。教育與心理研究，42（2），55-87。

梁佳蓁（2016）。我國幼兒教保人員專業發展的困境與因應。學校行政，102，99-119。

許順旺、蘇紅文、蕭君安（2012）。國際觀光旅館主管工作控制及要求、工作滿足、組織承諾與離職傾向之相關研究——以工作經驗為干擾變項。*Journal of Hospitality and Tourism*, 9(2), 91-111。



許麗娟（2006）。幼托整合法案方向初探。國民教育，46（6），3-14。

陳柏蒼、邱以其、張詠涵、薛凱峰（2011）。組織氣候、工作滿足與組織承諾

關係之研究－以旅館從業人員為例。運動健康與休閒學刊，19，63-74。

黃建翔、吳清山（2013）。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係

之研究－以 TEPS 資料庫為例。師資培育與教師專業發展期刊，6（2），

117-140。

黃彥超、翁福元（2009）。臺灣中部地區國民小學教師社會地位知覺與專業認

同之研究。臺灣教育社會學研究，9（2），37-78。



- 黃盈彰（2002a）。影響國小教師工作滿意度之因果機制。臺灣教育社會學研究，2（1），155-197。
- 黃盈彰（2002b）。中小學教師工作滿意度特性之研究—與高層專業人員等職業類別作比較。教育與心理研究，25（1），149-177。
- 黃毅志（1998）。工作特質、工作報酬、與階級意識及工作滿意度。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 87-2412-H-143-001）。臺東縣：國立臺東師範學院。
- 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會地位量表」之建構。臺東大學教育學報，19（1），151-159。
- 解旻容、郭玉珍、鄭青展、胡秀媛（2013）。護理人員工作滿足感、專業承諾及組織承諾之相關性探討。領導護理，14（2），22-32。
- 劉秀枝（2011）。私立幼兒園教師職場幸福感與工作滿意度之關係研究。幼兒教保研究期刊，6，87-116。
- 劉福鎔、林清文（2008）。高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究。輔導與諮商學報，30（1），17-40。
- 蔡文輝（2015）。社會學（修訂六版）。臺北市：三民。
- 蔡明修、劉孟芬、陳鈺如、汪正青（2012）。門診護理人員工作壓力與專業承諾的探討。護理雜誌，59（3），61-69。
- 謝有菱、謝依玲（2016）。護理人員專業承諾對離業傾向的影響—以組織承諾為調節變項。醫務管理期刊，17（3），210-231。魏美惠、謝維潞（2015）。幼托整合下公立幼兒園教保員角色知覺與工作滿意度之研究。幼兒教保研究期刊，15，1-32。
- Alshamrani, M. S. (2017). The relationship between leader member exchange, job satisfaction and affective commitment, gender-similarity roles in the segregated work environment in the kingdom of Saudi Arabia (KSA). *International Journal of Business and Management*, 12(5), 1-16.



Best, M. F., & Thurston, N. E. (2004). Measuring nursing job satisfaction. *Journal of Nursing Administration*, 34(6), 283-290.

06-3-謝亞恆_p089-126.indd 121

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, NY: Wiley.
- Chang, J. Y., & Choi, J. N. (2007). The dynamic relation between organizational and professional commitment of highly educated research and development (R&D) professionals. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 299-315.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(6), 523-540.
- Cooper, E. (2009). Creating a culture of professional development: A milestone pathway tool for registered nurses. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(11), 501-508.
- Fender, D. L., & Watson, L. E. (2005). OSH internships: One program's perspective on benefits for students, employers and universities. *Professional Safety*, 50(4), 36-40.
- Gian, C., Keith, N. Y. N., Karen, W. Y., & Gavin, O. (2014). The relationships amongst leader-member exchange, perceived organizational support, affective commitment, and in-role performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(5), 366-385.
- Graen, G. B., & Cashman, J. (1975). Role-making model of leadership in formal organizations: A development approach. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership frontiers* (pp. 143-165). Kent, OH: Kent State University Press.
- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Organizational Behaviour*, 9, 175-208.
- Graen, G., Novak, M. A., & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on production and satisfaction: Testing adual



attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30(1), 109-131.

Greenfield, A. C., Norman, C. S., & Wier, B. (2008). The effect of ethical orientation and professional commitment on earnings management behavior. *Journal of*

06-3-謝亞恆_p089-126.indd 122

Business Ethics, 83(3), 419-434.

Hill, N., Kang, J., & Seo, M. (2014). The interactive effect of leader–member exchange and electronic communication on employee psychological empowerment and work outcomes. *Leadership Quarterly*, 25(4), 772-783.

Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York, NY: Harcourt, Brace, & World.

Kalleberg, L. E., & Loscocco, K. A. (1977). Aging value & rewards: Explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48(4), 78-60.

Kean, T. H., Kannan, S., & Piaw, C. Y. (2017). The effect of school bureaucracy on the relationship between principals' leadership practices and teacher commitment in Malaysia secondary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 37-55.

Kelly, P., Dollinger, M., & Coates, H. (2016). New directions for quality assurance: Transparent outcomes for industry collaboration, research training and student success. *Higher Education Evaluation and Development*, 10(1), 31-51.

Kim, W. G., Leong, J. K., & Lee, Y.-K. (2005). Effect of service orientation on job satisfaction, organizational commitment, and intention of leaving in a casual dining chain restaurant. *International Journal of Hospitality Management*, 24(2), 171-193.

Larkin, I. M., Brantley-Dias, L., & Lokey-Vega, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Learning*, 20(3), 26-51.



Lee, H.-M., Chou, M.-J., Chin, C.-H., & Wu, H.-T. (2017). The relationship between psychological capital and professional commitment of preschool teachers: The moderating role of working years. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 891-900.

Meyer, J. P., Kam, C., Gildenberg, I., & Bremner, N. L. (2013). Organizational commitment in the military: Application of a profile approach. *Military*

06-3-謝亞恆_p089-126.indd 123

Psychology, 25(4), 381-401.

Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Research Journal*, 37(2), 43-60.

Nesje, K. (2017). Professional commitment: Does it buffer or intensify job demands? *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(2), 185-191.

Nugroho, A. P., & Haryanto, A. T. (2019). The role of job characteristics and professional commitment to tenure and performance. *Journal of Indonesian Science Economic Research*, 1(1), 26-31.

Rusu, R. (2013). Affective organizational commitment, continuance organizational commitment or normative organizational commitment? *Buletin Stiintific*, 18(2), 192-197.

Sirin, H., & Sirin, E. F. (2013). Research on the organizational commitment of the instructors in terms of job satisfaction, and organizational alienation: School of physical education and sports sample. *International Journal of Academic Research*, 5(3), 176-183.

Strukan, E., & Nikolić, M. (2017). Research on the impact of LMX leadership theory on mutual trust and organisational commitment of employees in Bosnia and Herzegovina. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 200(1), 1-13.



- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2013). Teachers' commitment to the field and teacher-child interactions in center-based child care for toddlers and three-year-olds. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 227-234.
- Tourigny, L., Baba, V. V., Han, J., & Wang, X. (2013). Emotional exhaustion and job performance: The mediating role of organizational commitment. *International Journal of Human Resource Management*, 24(3), 514-532.
- Wang, H.-I. (2014). Interaction effect of work excitement and work frustration on the professional commitment of nurse in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 22(1), 51-60.

- Williams, S., Pitre, R., & Zainube, M. (2002). Justice and organizational citizenship behavior intentions: Fair rewards versus fair treatment. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 33-44.

教育與多元文化研究

138

第 21 期

**Journal of Educational
and Multicultural Research**



06-3-謝亞恆_p089-126.indd 125

國立東華大學花師教育學院

教育與多元文化研究，2020 年 5 月，第 21 期，頁 127-165

DOI 10.3966/207802222020050021004

宗教信仰者對同性戀者的態度：檢驗性別歧視的中介效果

許崇憲* 摘要



本研究採用臺灣社會變遷基本調查計畫第六期第三次性別組資料，探討性別歧視是否中介宗教信仰對同志權利的反對。首先，將同性戀的結婚權利及子女教養品質合併為同性戀家庭權，發現沒有信仰者普遍持正向支持態度，基督信仰者、佛教徒及民間信仰者採取負向態度。其次，佛教信仰直接負向預測對同性戀家庭權的支持，亦經由宗教活動參與及敵意性別歧視，間接負向預測對同性戀家庭權的態度。第三，基督信仰對同性戀家庭權無直接預測力，對同性戀家庭權的間接預測力是經由兩條截然不同的路徑方向。一方面，基督信仰者比其他宗教信仰者更常參與各項宗教活動，後者負向預測對同性戀家庭權的支持；另一方面，基督信仰者表現出較少的慈悲性別歧視，後者負向預測對同性戀家庭權的支持。也就是說，較常參與宗教活動的虔誠基督徒較不支持同性戀家庭權，較少慈悲性別歧視的基督徒則站

* 許崇憲：長榮大學健康心理學系副教授電子郵件：bluefree@mail.cjcu.edu.tw

在較支持的立場。最後討論本研究的意涵並提出後續研究方向的建議。

關鍵字：同性戀、宗教、性別刻板印象、性別歧視、態度



The Attitudes of Religious People Toward Homosexuals: Examining the Mediating Effect of Sexism

Chong-Shiann Hsu*

Abstract

The data of Taiwan Social Change Survey (Round 6, Year 3) was used to examine the effect of sexism on the attitudes toward homosexuals' rights among the people with religion. The attitudes toward homosexuals' marriage and the beliefs in homosexuals' parenting quality were combined to a new variable, homosexuals' rights to construct families. It was found that people without religion showed more positive attitudes toward homosexuals' constructing families and Christians, Buddhists, and people with folk religion performed more negative attitudes. Buddhist beliefs predicted the attitudes toward homosexuals' family rights negatively, and also this prediction was mediated by the frequencies of participating religious activities and hostile sexism. Among Christians, those with participating more religious activities showed more negative attitudes toward homosexuals' family rights, but those with less benevolent sexism performed more positively. The implications and further research were suggested.

Keywords: homosexuality, religion, sexism, gender stereotype, attitude

* Chong-Shiann Hsu: Associate Professor, Department of Health Psychology, Chang Jung Christian University

E-mail: bluefree@mail.cjcu.edu.tw

Manuscript received: 2019.11.26; Revised: 2020.03.07; Accepted: 2020.04.09



06-4-許崇憲_p127-166.indd 129

壹、前言

臺灣宗教團體愛護家庭大聯盟（簡稱「護家盟」）由多個宗教團體所組成，反對同志婚姻（維基百科，2018）。除了同性戀婚姻權外，一些研究顯示多數宗教、信仰虔誠及參與宗教活動顯著預測對同性戀的負面態度，特別是基督信仰者及穆斯林（Cheng, Wu, & Adamczyk, 2016; Grey, Robinson, Coleman, & Bockting, 2013; Haney, 2016; Hooghe & Meeusen, 2013; Jäckle & Wenzelburger, 2015; Jensen, Gambles, & Olsen, 1988; Loftus, 2001; Štulhofer & Rimac, 2009）。雖然有這些豐碩成果，但仍有以下不足之處。

某些宗教的教義或經典排斥同性戀，致使祂的信徒對同性戀有負面態度，例如，《聖經》利未記第 18 章第 22 節「不可與男人苟合，像與女人一樣；這本是可憎惡的」。雖然有同性戀基督徒從歷史脈絡重新詮釋這段經文的意義（同光同志長老教會，2001），但部分基督徒仍秉持字面上的含意，對同性戀持負面態度。佛教經典雖然未有直接涉及同性戀的文字（楊惠南，2005），但佛教徒對同性戀的態度仍不是太正面（Cheng et al., 2016）。因此，除了經典的直接或間接教導之外，是否有其他原因可以解釋宗教信仰者對同性戀的負面態度？這是過去研究極少討論的議題。有宗教信仰者比無宗教信仰者在社會或政治議題上，多數較站在保守的立場（郭承天，2010），保守主義者在政治、經濟、社會及性別等領域偏好穩定、確定、厭惡模稜兩可等擁護現存秩序的立場（Jost, 2017; Prusaczyk & Hodson, 2020），因此，本研究檢驗參與者的性別信念上是否中介宗教信仰與對同性戀態度之間的關係。

其次，西方研究凸顯基督信仰對同性戀的負面態度，但臺灣以民間信仰、佛教及道教的信徒為多數，甚至民間信仰者占臺灣民眾的多



數，約三到四成（蔡彥仁，2013；Cheng et al., 2016），但甚少研究討論臺灣民間信仰信眾對同性戀的態度。故本研究將檢驗包含華人特有宗教信仰在內的各宗教信徒對同性戀的態度是否異同。

本研究採用臺灣社會變遷基本調查（Taiwan Social Change Survey, TSCS）計畫第六期第三性別組資料（章英華、杜素豪、廖培珊，2014），檢驗各種宗教信仰者與無宗教信仰者對同性戀的態度是否有顯著差異，並以性別刻板印象及性別歧視為性別信念指標，探討性別信念是否中介宗教信仰與對同性戀態度之間的關係。以下用語若未特別指稱，男性及女性分別是指異性戀男女；同性戀、同性戀者及同志相互混用，皆是指以相同性別者為愛慾對象的個體或群體。

貳、對同性戀的態度

對同性戀的態度是一個複雜的概念。Grey 等人（2013）蒐集 1970～2012 年於美國及加拿大所發展對男同性戀者的態度測量工具，可區分為同性戀恐懼症（homophobia）及內化恐同症（internalized homophobia）兩大類，後者僅以出櫃同性戀為研究對象。這些工具從一個因素到四個因素皆有，因素種類包括公民權、道德性、個人情感、日常接觸及刻板印象等。

Grey 等人（2013）以恐同症來概括對同性戀的態度可能不恰當。首先，不是所有測量工具僅針對恐同症，例如，LaMar 與 Kite（1998）所編製的工具即不以恐同症為名，所包含的四個元素（譴責／容忍、道德性、接觸、及刻板印象）及題目擴大到對同性戀的正面、負面及複雜的反應。Davies（2004）編製一份恐同症量表，探索性因素分析結果得到負向情意反應及公民權肯認等兩個因素。Herek（2000）認為恐同症通常是用於個人層次，使用此名詞可能忽略對同性戀的負面或敵





意態度具有社會文化根基，異性戀主義（heterosexualism）更能彰顯以異性戀為多數的社會對非異性戀者的體制化壓迫。Herek 進一步認為以恐同症來概括對同性戀的態度，易讓人聚焦於「phobia」所意涵的病理意義，未能注意到對同性戀的態度與婚前同居、婚前性行為、婚姻性忠誠、性雙重標準、性商品化價值觀、性自然主義信念等變項的關聯性。

臺灣民眾對同性戀的態度隨著時代演變而有差異，反應出對同性戀的態度具有社會文化基礎。Cheng 等人（2016）採用世界價值調查（the World Value Survey）1995、2006、2012 年等三波資料，以「同性戀無可非議」及「接受同性戀當鄰居」作為態度指標。結果發現，臺灣民眾對同性戀的容忍度是增加的，一方面主要原因是世代的交替（新世代加入），另一方面是與離婚、賣淫、女性擔任政治領導者有關的自由派價值扮演關鍵的中介作用。

其他國家的民眾對同性戀的態度亦隨著年代而有所變化。Loftus（2001）利用 General Social Survey 的資料，檢驗 1973～1998 年美國人對同性戀的態度變化。發現美國人分別看待同性戀的公民權及道德性，於整個 1990 年代，更加認為同性戀是不道德的，但另一方面卻不願意限制同性戀的公民權利。Jensen 等人（1988）分析 the European Values Study 1981 年英國、西班牙及德國的資料，發現至少有七成以上的參與者認為同性戀是不合法的。對照目前這三個國家皆已開放同性戀婚姻合法化，可見這 30 多年期間民眾對同性戀的態度有很大的轉變。

對同性戀的態度可進一步細分。張德勝與他的合作夥伴（張德勝、游家盛、王采薇，2013；張德勝、游家盛、呂宗晉，2014）在與同性戀者的人際互動面向上細分出友情接受度、愛情認同度及關懷同情度三個向度。張德勝與王采薇（2009，2010）亦把營造友善校園作為學生對同性戀的態度分量表。Herek（2002）將同志公民權區分為就



06-4-許崇憲_p127-166.indd 132

業歧視、同性結合及子女領養三個子項目。

綜上所述，對同性戀的態度是一個內涵複雜的概念，在公民權及道德性等對同性戀的態度面向上，已開發國家的民眾對同性戀的負面態度日趨減少，逐漸將同性戀者及異性戀者平等看待。這個變化趨勢的原因除了自由派的政治思潮外，教育程度的提升可能也是重要因素（Cheng et al., 2016; Loftus, 2001）。但本研究分析 TSCS，受限於資料內容，可能無法涵蓋所有態度面向。年齡及教育程度是預測對同性戀態度的重要因子（Cheng et al., 2016），所以列為控制變項，以求宗教信仰及性別歧視的淨預測力。

參、性別刻板印象

性別刻板印象是指將一組特質或者特徵連結至特定性別的一群人。Eagley 與 Steffen（1984）提出一般人對兩性的刻板印象遵循兩個向度，分別是共享特質（communal qualities）及能力特質（agentic qualities），前者包括無私、關心別人、陪伴及溫暖等具體特質，後者包括決斷、自我膨脹、掌控等具體特質。女性常被認為具有高度的共享特質但低度的能力特質，男性則被認為具有高度的能力特質但低度的共享特質。之所以有此性別刻板印象，可能是因兩性在社會整體結構上占據不同位置（Eagly & Wood, 1999），女性較男性可能出現在低地位及低權力的位置，較可能扮演表現高溫暖及高分享的角色，甚至是從事不支薪的工作。往前溯源為何男女占據不同的社會位置，可能是因為在人類早期歷史中，基於兩性生理差異，男女在採集、狩獵、農耕及家務等經濟活動，分擔不同任務，因而男性被認為較具有工具性特質，女性較具有情感性特質（李美枝、鍾秋玉，1996），進而限制男女的社會位置。



個體形成性別刻板印象後，便根據此印象，對其他人形成知覺及表現相對應的人際互動行為。性別基模理論（gender schema theory）

（Bem, 1981; Starr & Zurbriggen, 2017）主張個體經由社會學習，發展出對男性氣質及女性氣質的認知，並對兩性形成固定的認知架構之後，此認知架構引導個體在不同情境表現出符合自己生理性別的行為，思考、判斷、並回應與性別有關的各種事項及刺激。

基於性別刻板印象及性別基模理論，異性戀者可能因男同性戀者的愛戀及性慾對象是男性，判斷男同性戀者具有女性特質；因為女同性戀者的愛戀及性慾對象是女性，判斷女同性戀者具有男性特質。魏美慧（2004）整理性／別教育通訊編輯部及人本教育札記編輯部於 1990 年代末針對一般異性戀者對同性戀的看法調查，以及 1990 年代各大 BBS 站討論區內容所呈現的同志刻板印象，設計出有 41 道題目的同性戀態度問卷，以嘉義以南的國中生及社會人士為調查對象，發現參與者傾向將異性戀男女性別角色套用在同性戀者身上，例如，「同性戀人之中一定有一個很男性化，一個很女性化」。Madon（1997）發現大學生對男同性戀者的刻板印象可區分為正向特質及破壞性別角色兩個因素，前者如溫暖、關懷、有禮、心胸開放、善於傾聽等，後者如女性化、愛挑剔、做異性打扮等。Blashill 與 Powlishta（2009）調查 110 位大學生對異性戀及同性戀的性別特質刻板印象評定，結果發現，在女性特質的評定上，參與者認為異性戀女性 > 男同性戀者 > 女同性戀者 > 異性戀男性；在男性特質的評定上，異性戀男性 > 女同性戀者 > 異性戀女性 = 男同性戀者。

對性別角色愈抱持刻板印象的個體對同性戀愈有負面態度。

Whitley（2001）進行後設分析，發現對男性及女性角色愈抱持刻板印象，對同性戀態度愈負面，且此相關程度在男性參與者身上顯著高於女性參與者，對男同性戀及對女同性戀則無顯著差異。Davies（2004）



06-4-許崇憲_p127-166.indd 134

發現在控制性別歧視等變項之後，對男性傳統性別角色信念可正向預測對同性戀的負向情意反應。Kite 與 Whitley（1996）的後設分析研究發現，男性比女性擁有較傳統的性別角色信念，對同性戀的態度也較負面，但淨相關分析結果發現，排除傳統性別角色信念的預測力之後，對同性戀的態度無顯著的性別差異，顯示在性別與對同性戀的態度之間，性別刻板印象具有關鍵的中介作用。同性戀者打破傳統的性別角色規範，對性別角色有刻板印象的人較無法接受同志族群。

除了從傳統的性別角色觀點，形成對男女同性戀者的刻板印象外，另外還有與性別角色無關的同性戀刻板印象，例如，同性戀者常被認為情感關係較為不穩定，且常被認為是一種疾病或罪刑（魏美慧，2004）。立法委員尤美女於 2014 年 10 月舉辦「同性婚姻及同志收養議題公聽會」，Wang、Wu 與 Shih（2016）分析會場上六位反對者的發言內容，發現這些反對者一方面認為同性戀傾向及行為是個體自我選擇的結果，但矛盾的是又將同性戀病理化，拒絕認為性／性別是主觀經驗。所有對同性戀者的刻板印象延伸出對同性戀者的歧視言行。

根據上述，本研究假設性別刻板印象顯著預測對同性戀的負面態度。

肆、性別歧視

性別歧視（sexism）是指基於對象的性別，個體所表現的偏見或差別對待，也有可能是制度性及文化性作為，使得某個生理性別對另一個生理性別享有支配地位（Kassin, Fein, & Markus, 2014）。Glick 與 Fiske（1996, 1997）認為性別歧視含括兩種態度，分別是敵意性別歧視（hostile sexism）及慈悲性別歧視（benevolent sexism）。這兩種性別歧視的共同假設是女性是較弱的性別，且應局限於家務角色上。



敵意性別歧視的支持者認為女性能力不如男性，男性在所有事務的決斷上占據支配性角色，包含與女性自身有關的事務（支配性家長式領導）；由於長期相信女性能力不如男性，墊高敵意性別歧視者的自信及自尊幻覺，認為只有男性具備統領社會重要組織的特質，女性的存在只是為了映襯男性強大的力量（競爭性性別差異化）；基於上述對女性能力及地位的歧視，將女性視為是男性性欲發洩的對象（sexual objects），但也恐懼女性利用性吸引力來宰制男性（異性戀敵意）。慈悲性別歧視與敵意性別歧視的主要差異在於前者承認女性擁有對偶權力（dyadic power），認為在人際關係中，女性與男性是相互依賴，男性必須依賴女性特定能力或權力才能完整行使他的結構性權力，例如男性對家產及子女的支配力，還需要女性生養子女的配合。因此，慈悲性別歧視的支持者認為男性應該運用權威、權力及體型上的優勢去保護女性（保護性家長式領導）；兩性在社會角色上是互補的，各自完成傳統的性別角色義務（互補性性別差異化）；將女性浪漫化，滿足男性心理上親密感的需求，使男性成為一個更為完整的人（親密的異性戀行為）。

對女性的性別歧視強度可正向預測對同性戀的負面態度。Whitley（2001）發現敵意及慈悲性別歧視分別與對同性戀的負面態度及反同性戀行為有正相關，這兩種性別歧視也與性別角色傳統信念有正相關；排除性別角色信念的預測力之後，僅慈悲性別歧視顯著預測對同性戀的負面態度，對制度性歧視女性的現象保持正向看法的男性對反同性戀的行為有較強烈的支持。

性別歧視顯著預測對同性戀的態度，可能與性別歧視背後的父權體制信仰有關。父權體制是指一個以男性支配、男性認同及男性中心的社會運作體制（Johnson, 1997/2008），Johnson 認為在此體制之

下，男性之間雖經由競爭爭奪支配權力，但也經由此競爭動力，使得



06-4-許崇憲_p127-166.indd 136

男性團結在一起。然而，男同性戀在性別角色特質上被認為類似於女性，不會加入支配權力的競爭之中，因而被認為他們挑戰了異性戀男性的團結。其次，父權體制之下男性在性行為上採取支配地位，女性居於屈從地位，但男同性戀不與女性發生性關係，女同性戀選擇女性作為伴侶，同性戀顛覆父權體制以控制及支配為性別運作機制的男性中心傳統（張德勝、王采薇，2010）。第三，在性別特質的認定上，男同性戀被認為近似於女性（Blashill & Powlishta, 2009），而性別歧視者貶低女性特質，被認為較具有女性特質且較不具有男性特質的男同性戀便承受異性戀負面的對待。上述三點理由隱含異性戀者對男同性戀者的態度比對女同性戀者較為負面，享有父權體制利益的男性對同性戀的態度比女性較為負面。Kite 與 Whitley（1996）及 Peterson 與 Hyde（2010）分別進行後設分析研究，皆發現男性比女性對男同性戀者較有負面觀感，對女同性戀者的態度則無性別差異。LaMar 與 Kite（1998）發現男性對男同性戀者的態度比對女同性戀者要負面，女性則無顯著差異。

在父權體制之下，「真正的」男人及女人都是異性戀，任何兩人之間健康的愛情以及性慾只會出現在異性戀者身上，這種性別主張構成異性戀主義文化氛圍（Johnson, 1997/2008）。異性戀主義的支持者認為兩位同性別個體的浪漫愛關係都是有問題的，反應出對同性戀的歧視態度。Wang 等人（2016）分析同性戀婚姻反對者的理由，包括同性戀人際關係混亂，造成生理疾病與精神疾病流行；同性戀家庭有害兒童發展；同性戀婚姻與異性戀婚姻有很大的差異等。賴鈺麟（2004）引用 TSCS 1984~1998 年的資料，發現調查實施時的臺灣民眾認為同性戀不應享有結婚及領養子女等《民法》權利。但這些對同性戀者的歧視沒有事實根據，多項研究結果發現，在婚姻品質及子女福祉上，同性戀婚姻及異性戀婚姻沒有顯著差異，甚至在某些向度上，



如伴侶衝突解決模式及子女的性別信念，同性戀家庭表現得更為正向（李怡青，2014）。

根據以上所述，本研究預期敵意性別歧視及慈悲性別歧視分別顯著預測對同性戀的負面態度。

伍、宗教信仰對同性戀的可能歧視

世界價值調查的資料顯示，宗教信仰顯著預測對同性戀的態度。Haney（2016）分析第五波（2005～2009 年）荷蘭與美國資料，發現整體上愈認為宗教具有重要性的參與者，對同性戀者愈有負面態度。Cheng 等人（2016）檢驗 1995、2006、2012 年等三波的臺灣資料，發現於 1995 年時，基督徒與其他宗教信徒皆同樣不能容忍同性戀，但到 2012 年，基督徒比其他宗教信徒更不能容忍同性戀，原因可能在於其他宗教信徒調整他們的態度，基督徒採取抗拒立場。使用其他資料庫的研究亦發現，宗教信仰者對同性戀持負面態度（Hooghe & Meeusen, 2013; Jensen et al., 1988; Loftus, 2001）。

其他研究顯示，若考慮其他變項，宗教信仰與對同性戀的態度之間不見得是負相關的。Štulhofer 與 Rimac（2009）分析 the European Values Study 1999/2000 年資料，發現東正教徒比天主教及基督教徒，更不願意與同性戀者當鄰居，也較不認為同性戀是合法的，但在控制都市化程度及 GDP 後，宗教的預測力變為不顯著。Jäckle 與 Wenzelburger（2015）分析世界價值調查的資料有幾項發現。第一，有宗教信仰的人不見得對同性戀有負面態度，而是認為神在生活中具有重要性的人對同性戀有較強烈的負面態度；第二，信仰程度較不會影響佛教徒／儒家信仰者／道教信徒對同性戀的態度，但愈虔誠的伊斯蘭信徒及基督信仰信徒對同性戀的態度愈負面；第三，出自於高度內在動機而信



06-4-許崇憲_p127-166.indd 138

仰宗教的參與者對同性戀有較大的寬容，而較不會對同性戀有負面態度，特別是回教徒及基督信仰者。

多數研究支持基督信徒對同性戀的態度並不友善，原因除了《聖經》經文的教導外，由於性別刻板印象及性別歧視可預測對同性戀的負面態度，所以本研究猜測基督信仰者對同性戀的不友善，可能源於教義中保守的性別觀念。雖然現在有不少神學著作以現代的角度，突破《聖經》文字的表面意義，重新詮釋《聖經》文字的意義（同光同志長老教會，2001），企圖撕去保守的標籤，且《聖經》裡有不少部分傳達眾生平等的理念，例如，約翰福音第3章第16節「神愛世人，甚至將祂的獨生子（耶穌）賜給他們」；使徒行傳第10章第34節「彼得就開口說：我真看出神是不偏待人」。但仍有不少基督信仰者根據《聖經》文字，固守傳統的性別角色信念，甚至表現性別歧視言行。例如，根據《創世紀》的經文，容易將人類的墮落歸罪於夏娃，並延伸到對女性性格及能力的貶低及不信任。另外，《創世紀》第3章第16節：「你必戀慕你丈夫；你丈夫必管轄你」，在文字表面意義上，傳達夫尊妻卑的地位差異及保守的性別信念。O'Neill（2001）檢驗1993年加拿大的選舉研究資料，發現在控制性別、各項社經地位指標、投票傾向及女性主義意識之後，發現對傳統基督信仰價值的接受程度愈高，愈能接受傳統的性別角色規範。

其他宗教對同性戀的態度與基督信仰有差異。Cheng等人（2016）控制臺灣民眾的教育程度及調查年代之後，發現無宗教信仰者、民間信仰者及佛教信仰者都比基督信仰者對同性戀的態度較為正面，且較願意與同性戀者當鄰居。他們雖然沒有進一步比較無宗教信仰者、民間信仰者及佛教信仰者對同性戀的態度是否有顯著差異，但分析描述性統計結果，有宗教信仰的臺灣受訪民眾比無宗教信仰者較會負面評

斷同性戀，較不願意與同性戀者當鄰居。依循前述基督信仰、性別信



06-4-許崇憲_p127-166.indd 139

念及對同性戀的態度三者之間關係的邏輯思路，本研究猜測基督信仰以外的宗教信仰對同性戀的態度，經由性別信念所中介。本研究預設各宗教信仰的教義影響信徒的性別信念，特別是宗教活動參與愈頻繁，保守的性別信念愈強烈，對同性戀的態度愈負面。

佛教雖然主張眾生平等及眾生皆有佛性，看似沒有特定的性別角色信念，也未凸顯對同性戀有特別看法，但仍有佛教徒或者法師表示對同性戀的否定及歧視（楊惠南，2005）。另一方面，性別角色信念可預測對同性戀的負面態度（Kite & Whitley, 1996; Whitley, 2001），但佛教各教派對女性的看法不一致，故不易間接推論佛教徒對同性戀有一致的態度方向。劉婉俐（2012）討論小乘、大乘及密乘佛教對女性身分的看法，從各宗派的經典中發現，在小乘佛教，女性不僅未獲重視，甚至因為當時印度社會狀況（基於婆羅門社會對女性的嚴重歧視與欺壓，女性出家將使僧團難以維持清淨，不利於弘法），以及佛教內部僧人對於禁慾的嚴格要求，懷疑女性控制欲望的能力，女性數度被拒於僧團。大乘佛教強調利他及普渡眾生，所以在性別意識上較為開放；另一方面認為一味排斥女性，是一種對「色相」的執著，不利於修為，所以大乘佛教發展出較為平等的性別觀。甚至宋代之後普遍流傳的女性觀音信仰，反映大乘佛教母性及慈悲救世的連結。密乘佛教受到印度教女神崇拜的影響，認為女性是智慧的表徵，因此在密乘殿堂充滿各種女性神祉及進入崇高修持境界的神格化女性，表現出與前兩者更為不同的性別觀。然而，在 1960 年代小乘佛教進入臺灣之前，臺灣佛教以大乘信徒為主（陳家倫，2012）；以密乘為主的藏傳佛教於 1980 年代之後於臺灣亦蓬勃發展（姚麗香，2000）；在慈濟體系內，信眾基於慈悲而投入慈善實踐中，女信眾漸具陽剛氣質，男信眾也發展出陰柔氣質，展現出性別越界的現象（李豐楙，1997；盧蕙馨，1997）。因此，臺灣佛教徒的性別平等信念可能比其他宗教信徒



06-4-許崇憲_p127-166.indd 140

較為強烈，對同性戀的態度較不負面。

道教信仰對女性的態度在正面及負面之間擺盪。林欣儀（2015）回顧 20 世紀中期以後歐美學者對於道教與性別議題的研究，歐美學者發現宋代以前西王母多數時候以正面的形象呈現於民眾面前，而宋代以後許多道教教派的創始者為女性，且以女神信仰成為主流（如臨水夫人陳靖姑），呈現女性的獨立地位，但亦反映出仍以傳統女性的母職角色定義女神的能力。另一方面，從身體修練活動而言，女性在道教房中術及各類儀式中具有關鍵性位置，但這類文獻常以男性角度撰寫，把女性視為敵手，甚至是擔憂女性的慾望，以致延伸出狐仙傳說，狐仙被認為具有誘惑男性、損其元陽的危險性。這種對於女性力量的恐懼，也反映在對女性經血的汙名化上。由於女性經血與產血隱含生命的重生與延續，為抹煞女性此力量的想像，所以對女性經血與產孕貼上不潔的標籤。但對於女性身體的力量有不同看法。張珣（1997）考察道教女丹功法，發現道教信仰亦主張女性可與男性一樣，透過修練修為，控制自己的身體，斬斷七情六慾，以達到完全控制自己的身體，女、男分別達到最有生命力的「純陰」或「純陽」狀態。從此觀點而言，道教信仰亦有男女平等的觀念。因此，難以推論道教信徒性別角色刻板印象及性別歧視的強度。

民間信仰是指一種以傳統文化為基礎，經過歷史的淬鍊而延續至今與祖先、神明、鬼魂、聖賢有關的信仰及崇拜。由於是以傳統文化為根基，臺灣的傳統文化有一部分來自於儒家的經典傳承，以《易經》為例，繫辭上傳：「乾道成男，坤道成女」，家人卦《彖》曰：「女正位乎內，男正為乎外，男女正，天地之大義也」，一方面反映出男女兩性，無其他性別身分的可能性，另一方面傳達男女分立的性別角色。其次，臺灣的民間信仰可能包括了其他宗教的教義及儀式（蔡彥仁，2013），特別是佛教及道教（李志鴻，2010；林欣儀，



06-4-許崇憲_p127-166.indd 141

2015)，所以民間信仰者的性別角色信念可能與佛教、道教信徒相似。例如，在臺灣傳統的搶孤活動中，不准生理期或者坐月子的婦女接近搶孤場地，參賽者不能接近坐月子的女性，也必須淨身不近女色，女性亦不得碰觸孤棚法器及參與搶孤競賽（龍炳峰，2012）。臺灣的民間信仰亦有如同道教的女神信仰，李秀娥（1997）考察鹿港地區的夫人媽信仰，發現夫人媽都是女神，是婦女與小孩的守護神，但多附屬於以男神為主祀神的廟壇內，秉持人世間「男主外，女主內」，以及強化女性照顧關懷弱勢的性別刻板印象。因此，本研究懷疑民間信仰者因在性別議題上抱持較為保守的立場，故對同性戀的態度較為負面。

根據上述，本研究假設宗教信仰顯著預測對同性戀的負面態度。另外，除了是否有宗教信仰外，信仰程度可能也具有顯著預測力，本研究以進行宗教活動的頻率為信仰強度指標，預期宗教活動參與頻率顯著預測對同性戀的負面態度；宗教信仰經由性別刻板印象，間接預測對同志的負面態度；宗教活動參與頻率經由性別刻板印象，間接預測對同志的負面態度。Napier、Thorisdottir 與 Jost（2010）分析世界價值調查 32 國的資料，上教堂或其他宗教場所的頻率正向預測敵意性別歧視與慈悲性別歧視。Milkolajczak 與 Piertzak（2014）在波蘭招募樣本，發現宗教信仰強度正向預測女性的慈悲性別歧視，經由傳統價值觀的中介正向預測男性的慈悲性別歧視。所以，本研究進一步預期宗教信仰經由敵意性別歧視，間接預測對同志的負面態度；宗教活動參與頻率經由敵意性別歧視，間接預測對同志的負面態度；宗教信仰經由慈悲性別歧視，間接預測對同志的負面態度；宗教活動參與頻率經由慈悲性別歧視，間接預測對同志的負面態度。



06-4-許崇憲_p127-166.indd 142

陸、研究方法

一、參與者

本研究採用 TSCS 計畫第六期第三次（章英華等，2014）性別組資料，男性樣本有 1,055 位，女性 1,017 位，分別占 50.9%及 49.1%，男性及女性平均年齡分別是 44.67 歲及 47.18 歲。佛教、道教、民間信仰、一貫道、天主教、基督教及沒有宗教信仰的參與者比例分別為 18.3%、15.3%、40.8%、1.6%、0.9%、4.2%及 18.5%。此次計畫詢問參與者自認屬於哪一種性傾向，提供同性戀、雙性戀、異性戀、不確定及其他五個選項，本研究僅將自認為異性戀的參與者納入分析。在以下各次統計分析上，變項填答不完全的參與者被排除，因此每次統計分析的樣本不完全相等。於表 2 相關係數矩陣所示，納入分析的樣本平均年齡為 42.01 歲，低於男、女平均年齡；男性及女性比例分別為 53%及 47%，男性比例略高於全體樣本；各宗教信徒的比例與整體樣本相較，並無太大差異。二、測量

TSCS 詢問參與者「請問您目前的宗教信仰（臺語：信什麼教）？」，本研究保留原選項的佛教、道教、民間信仰、一貫道及沒有宗教信仰，把天主教及基督教合併為「基督信仰」。回教及其他宗教信徒甚少，不列入分析。參與者亦被要求回答「請問您常不常參加宗教活動（例如：進香、禪修、做禮拜、靈修聚會、宗教志工服務），大概多久一次？（『沒有宗教信仰者』也請回答此題）」，參與者的答案被轉登錄：每星期好幾次是 104、每星期一次是 52、一個月兩三次是 24、一個月一次是 12、一年好幾次是 6、一年一次是 1、幾乎

教育與多元文化研究

158

第 21 期

**Journal of Educational
and Multicultural Research**



06-4-許崇憲_p127-166.indd 143



沒有（比一年一次更少）及從沒參加是 0。

TSCS 未直接測量參與者的性別刻板印象及性別歧視程度，本研究採用類似於 Napier 等人（2010）的作法。他們將世界價值調查的兩道題目視為敵意性別歧視的題目（「男人比女人是更好的政治領導人」、「大學教育對男孩的重要性高於女孩」），將其中的一道題目視為慈悲性別歧視的題目（「作為家庭主婦與從事有給職工作，一樣都能實現個人抱負」）。本研究將 TSCS 與性別有關的題目，依題意及理論構念內涵，將各題進行區分。若同一題組的題目數在 6 題以上，則以探索性因素分析進行分組。

本研究彙整 TSCS 中與性別信念及夫妻性別角色有關的題目共七題，計分方式為：1 非常同意、2 同意、3 無所謂同不同意、4 不同意、5 非常不同意，最後一個選項是無法選擇。為了與變項名稱的意義方向一致，對女性有偏見或歧視敘述的題目則進行反向計分。排除選擇「無法選擇」的參與者，轉軸後的因素分析結果得到兩個因素，第一個因素命名為「性別刻板印象」，題目有：「職業婦女和家庭主婦一樣，可以和他的小孩建立溫暖、穩定關係」、「如果母親有工作，對還沒上小學的小孩可能不好」（反向計分）、「整體而言，妻子有份全職的工作對家庭生活有不好的影響」（反向計分）、「男人和女人都應該對家庭收入有貢獻」，因素負荷量介於 .42～.68，特徵值為 1.74，解釋變異量為 24.85%，此四道題目反應性別刻板印象所涉及的共享特質及能力特質兩個向度（Eagley & Steffen, 1984）。第二個因素命名為「慈悲性別歧視」，全部反向計分，題目有：「女人有個工作也不錯，但大部分的女人真正想要的還是一個家和小孩」、「當個家庭主婦與擁有一份有收入的工作一樣，讓人覺得充實」、「男人的責任是賺錢，女人的責任是照顧家庭及家人」，因素負荷量介於 .54～.74，特徵值為 1.46，解釋變異量為 20.85%，此三道題目表達女性基於生理性



別身分，理應留在家裡，不應享有獨立自主的經濟地位，這是一種性別偏見。計算各參與者分別在這兩個因素的平均值，作為性別刻板印象分數及慈悲性別歧視分數。

TSCS 以兩道題目詢問參與者對兩性參與政治的看法。本研究將「政治是男人的事，女人最好少參加」的同意程度，重新計分為：5 非常同意、4 同意、3 不一定、2 不同意、1 非常不同意；將「民意代表選舉時應提供婦女保障名額」的同意程度，重新計分為：1 非常同意、2 同意、3 不一定、4 不同意、5 非常不同意。計算參與者在這兩道題目上的平均數，作為「敵意性別歧視—競爭性性別差異化」的指標。

參與者被要求回答「只要成年女性沒有抗拒，跟她發生性行為的對象，就不應該受到法律懲罰」、「先生強迫太太發生性行為，應該受到法律懲罰」，所有 TSCS 參與者非常不同意及不同意前者的比例為 44.9%，非常同意及同意後者的比例為 61.3%，顯示參與者對非志願性行為的意見因為人際關係的性質而有歧異。因此，本研究分別處理，第一道題目為「敵意性別歧視—異性戀敵意 1」的指標，重新計分為：5 非常同意、4 同意、3 無所謂同不同意、2 不同意、1 非常不同意。第二道題目為「敵意性別歧視—異性戀敵意 2」的指標，採原始計分方式。選擇「不知道」的參與者不列入分析。

參與者被要求在兩道題組分別回答對同性戀的態度。第一道題組是關於同性戀者的教養品質，題目是「一對女同性戀伴侶（臺語：鬥陣作伙的兩個查某）和一般夫妻一樣能把孩子教養好」及「一對男同性戀伴侶（臺語：鬥陣作伙的兩個查甫）和一般夫妻一樣能把孩子教養好」，計分方式為：1 非常同意、2 同意、3 無所謂同不同意、4 不同意、5 非常不同意，進行反向計分，且排除選擇「無法選擇」的參與者。第二道題組是關於對同性戀者的印象，題目分別是「同性戀者向父母坦白自己是同性戀會造成父母的痛苦」、「同性戀者私生活都很



06-4-許崇憲_p127-166.indd 145

亂」、「男同性戀都很娘娘腔」、「女同性戀都是男人婆」、「我可以接受一對同性戀者在街上接吻」及「同性戀者也應該享受結婚的權利」，計分方式為：1 非常同意、2 同意、3 無所謂同不同意、4 不同意、5 非常不同意，最後兩題進行反向計分。將這八題進行因素分析，轉軸後得到兩個因素，第一個因素包含四道題目（兩道教養品質、街上擁吻及結婚權利），因素負荷量介於 .62~.89，特徵值為 2.73，解釋變異量為 34.10%。第二個因素包含另外四道題目，因素負荷量介於 .44~.90，特徵值為 2.45，解釋變異量為 30.67%。計算各參與者分別在這兩個因素上的平均值，作為同性戀家庭權分數及同性戀印象分數。

控制變項為年齡（以 101 減去出生民國年）及教育程度（學校教育年數）。

三、統計

首先計算各宗教信徒在各連續性變項上的平均數及標準差，並進行單因子變異數分析，考驗各宗教信徒之間是否有顯著差異。其次，納入年齡、教育程度及性別，與第一步驟的各變項進行相關係數分析。第三，本研究的初步分析發現，不同宗教信仰者的宗教活動參與頻率有顯著差異，並結合前述研究假設，繪製如圖 1 所示，考驗性別刻板印象及性別歧視是否中介宗教信仰對同性戀態度的預測力，採用結構方程模式（structural equation modeling, SEM）分析檢驗此模式的適配度，整體適配度指標為 χ^2 值不顯著、GFI > .90、SRMR < .05、RMSEA < .08（余民寧，2006），但 χ^2 值於大樣本數時易達顯著，故僅作為參考。第四，根據性別等背景變項與對同性戀態度之間的相關分析，以及圖 1 的考驗結果，加入年齡及教育程度作為控制變項，檢驗宗教信仰是否仍經由性別信念而顯著預測對同性戀的態度。因為控制性別角色信念後，性別對同性戀的態度無顯著預測力（Kite & Whitley,



06-4-許崇憲_p127-166.indd 146

1996)，故未納入性別作為控制變項。

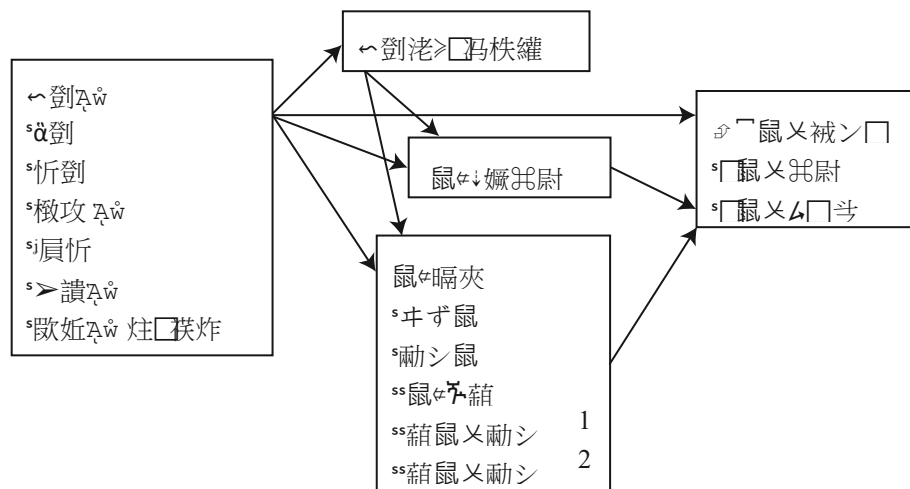


圖 1 宗教信仰對同性戀態度的預測力

柒、結果

一、不同宗教信仰在各變項上的差異

表 1 顯示各宗教信仰信徒於各變項的平均數、標準差及變異數分析結果。各宗教信仰的信徒於宗教活動頻率上有顯著差異 ($F_{(5,1454)} = 84.11, p < .001$)，事後比較結果顯示，基督信仰者參與宗教活動的頻率最高，道教、民間信仰及沒有信仰的參與者最低。不同宗教信徒對同志家庭權的支持亦有顯著差異 ($F_{(5,1454)} = 10.00, p < .001$)，沒有信仰的參與者最支持同志家庭權，基督信仰者最不支持。以 3 為決斷值，沒有信仰者對同志家庭權的贊同程度顯著高於 3 (95%信賴區間介於 3.07~3.28)，基督信仰、佛教及民間信仰的信徒皆傾向於不贊同。



06-4-許崇憲_p127-166.indd 147

(95%信賴區間的上限低於3)。各宗教信徒的慈悲性別歧視有顯著差異 ($F_{(5,1454)} = 3.56, p < .01$)，佛教徒最高，但95%信賴區間估計結果顯示，除了一貫道信徒外，其他所有宗教信徒的慈悲性別歧視程度皆顯著高於3。對於「性侵太太的丈夫該受到法律制裁」(異性戀敵意2)

的支持程度雖有宗教信仰差異 ($F_{(5,1454)} = 3.78, p < .01$)，但95%信賴區間估計結果顯示，多數宗教信徒仍是支持的，以沒有信仰者支持程度最高。對同性戀形象的看法、性別刻板印象、競爭性性別差異及異性戀敵意1(對方未表示抗拒的非完整合意性行為，不罰)，各宗教信徒的態度無顯著差異，但95%信賴區間估計結果顯示，佛教、道教及民間信仰信徒對同性戀仍有較負面的印象，所有參與者都有顯著的性別刻板印象及傾向於不贊成女性參與政治活動。

表2顯示佛教信徒的年齡較高、教育程度稍低、多數是女性；基督信仰信徒的教育程度稍高，女性比例較高；年齡較高者及女性較常參加宗教活動。如同表1變異數分析結果，對同性戀形象的看法、性別刻板印象及競爭性性別差異與各宗教信仰之間的相關未達顯著。佛教及基督信仰分別與對同性戀家庭權的支持程度為顯著負相關，基督信仰與慈悲性別歧視為顯著負相關，道教信仰與異性戀敵意(不罰非完整合意性行為)為顯著正相關，佛教與異性戀敵意(不罰性侵妻子的丈夫)為顯著正相關。

對同性戀家庭權的支持程度與對同性戀的印象有顯著相關；性別刻板印象愈強烈，慈悲性別歧視、競爭性性別差異化及異性戀敵意2(不罰性侵妻子的丈夫)的贊同程度愈高；慈悲性別歧視與異性戀敵意2(不罰性侵妻子的丈夫)有顯著正相關；競爭性性別差異化分別與兩種異性戀敵意有顯著正相關；兩種異性戀敵意之間為顯著負相關。



06-4-許崇憲_p127-166.indd 148

表 1 各宗教信仰在各變項上的描述性統計結果與差異比較

	佛教 N = 269	道教 N = 239	民間信仰 N = 584	一貫道 N = 17	基督信仰 N = 83	沒有信仰 N = 268	F 值	事後比較 (Tukey法)
宗教活動頻率	9.08 (21.04)	3.63 (13.99)	2.82 (10.85)	19.24 (28.78)	36.01 (30.38)	0.87 (3.92)	84.11***	基督信仰 > 佛教 = 一貫道 > 道教 = 民間信仰 = 沒有信仰
同志家庭權	2.69 (0.87)*	2.92 (0.85)	2.87 (0.89)*	2.63 (0.82)	2.64 (1.02)*	3.18 (0.87)*	10.00***	沒有信仰 > 道教 > 佛教 沒有信仰 > 民間信仰 = 基督信仰
同性戀印象	2.84 (0.78)*	2.87 (0.81)*	2.91 (0.83)*	2.84 (0.75)	2.98 (0.86)	3.03 (0.76)	1.89	
性別刻板印象	2.42 (0.54)*	2.39 (0.56)*	2.41 (0.58)*	2.47 (0.60)*	2.42 (0.59)*	2.37 (0.59)*	0.29	
慈悲性別歧視	3.49 (0.66)*	3.48 (0.62)*	3.45 (0.63)*	3.31 (0.62)	3.27 (0.73)*	3.33 (0.61)*	3.56**	佛教 > 沒有宗教信仰
競爭性差異	2.32 (0.68)*	2.22 (0.64)*	2.26 (0.65)*	2.32 (0.47)*	2.23 (0.62)*	2.17 (0.69)*	1.53	
異性戀敵意1	2.84 (1.14)*	3.10 (1.10)	3.00 (1.13)	2.88 (1.05)	2.81 (1.20)	2.95 (1.12)	1.85	
異性戀敵意2	2.65 (0.99)*	2.59 (0.97)*	2.52 (0.92)*	2.59 (1.00)	2.51 (0.94)*	2.32 (0.87)*	3.78**	佛教 = 道教 > 沒有信仰

註：於各宗教欄位之下，括弧外是平均數，括弧內是標準差，括弧旁的「*」是指95%信賴區間不包含3。

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



06-4-許崇憲_p127-166.indd 149

表 2 相關係數矩陣

	年齡	教育	男性	佛教	道教	民間信仰	一貫道	基督	宗教活動	同志家庭	同志印象	性別刻板	慈悲歧視	競爭性別	敵意1	敵意2
教育	-.51***															
男性	-.02	.03														
佛教	.20***	-.10***	-.05*													
道教	-.05	-.01	.04	-.21***												
民間信仰	.01	-.03	.02	-.38***	-.36***											
一貫道	.02	-.03	-.01	-.05***	-.05	-.09**										
基督信仰	.03	.09**	-.06*	-.12***	-.11***	-.20***	-.03									
宗教活動	.12***	-.04	-.07**	.09**	-.07*	-.14***	.09**	.44***								
同志家庭	-.45***	.41***	-.05	-.11***	.01	-.003	-.03	-.06*	-.12***							
同志印象	-.34***	.35***	-.06*	-.05	-.03	.003	-.01	.02	-.05	.54***						
性別刻板	.07*	-.11***	.08**	.02	.004	.001	.01	.001	.04	.15***	-.13***					
慈悲歧視	.31***	-.36***	.12***	.05	.04	.03	-.02	-.07*	-.02	-.30***	-.33***	.13***				
競爭性別	.18***	-.12***	.06*	.05	-.02	.01	.02	-.01	.001	.12***	-.07**	.12***	.04			
敵意1	-.03	-.02	.11***	-.05	.05*	.02	-.01	-.03	-.001	.07*	.01	-.001	.03	.07**		
敵意2	.21***	-.18***	.06*	.07*	.04	-.01	.01	.000	.05	-.24***	-.19***	.09**	.11***	.10***	-.07**	
M	42.01	12.73	0.53	0.18	0.16	0.40	0.01	0.06	5.69	2.91	2.93	2.40	3.42	2.23	2.97	2.51
SD	15.27	3.85	0.50	0.39	0.37	0.49	0.11	0.23	16.71	0.89	0.80	0.57	0.64	0.65	1.13	0.94

註：N = 1,420

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





二、宗教信仰對同性戀態度的預測力檢驗

根據表 1 及表 2，同性戀形象、性別刻板印象及競爭性性別差異化於各宗教信徒之間無顯著差異，故不列入預測力模式。由於僅佛教、道教及基督信仰與同性戀家庭權等變項有顯著關聯性，故預測力模式僅列入此三宗教，其他宗教信徒及無信仰者作為對照組。根據表 1 及表 2 顯著的統計數值，SEM 考驗結果如圖 2 所示。

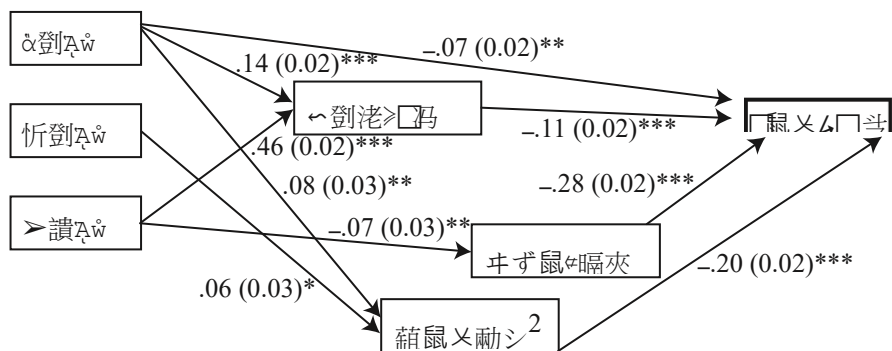


圖 2 宗教信仰及性別歧視對同性戀家庭權的預測模式。 $\chi^2 = 27.86$ ($df = 9, p < .01$), GFI = .99, SRMR = .03, RMSEA = .04

圖 2 的模式 χ^2 值雖達顯著，但在其他三項指標上的表現都屬於完美，因此圖 2 可被接受。佛教信仰直接負向預測對同性戀家庭權的支持程度 ($\beta = -.07, SE = 0.02, t = -2.94$)，道教信仰及基督信仰還需經由其他變項才能顯著預測對同性戀家庭權的態度。佛教信仰顯著正向預測宗教活動參與頻率 ($\beta = .14, SE = 0.02, t = 6.11$) 及異性戀敵意 2 (不罰性侵妻子的丈夫) ($\beta = .08, SE = 0.03, t = 3.03$)，後兩者負向預測對同性戀家庭權的支持程度 (分別是 $\beta = -.11, SE = 0.02, t = -4.44$ 及 $\beta = -.20, SE = 0.02, t = -8.11$)。道教信仰僅經由異性戀敵意 2 的中介，負向預測對同性戀家庭權的支持程度。基督信仰對同性戀家庭權的預測力顯



得奇特，一方面基督信仰者比其他宗教信徒或無信仰者有更多的宗教活動參與 ($\beta = .45, SE = 0.02, t = 19.28$)，參與愈多，對同性戀家庭權愈不支持；但另一方面，基督信仰者表現出較少的慈悲性別歧視 ($\beta = -.07, SE = 0.03, t = -2.64$)，較少歧視者較支持同性戀家庭權 ($\beta = -.28, SE = 0.02, t = -11.30$)。上述路徑係數皆為直接效果值。

年齡與教育程度亦預測對同性戀家庭權的支持程度，圖 3 顯示加入這兩個變項之後的模式適配度檢驗結果， χ^2 值達顯著，但其他三項指標表現屬於完美，故圖 3 可被接受。為了呈現簡潔起見，圖 3 未列入年齡與教育程度的預測力。與圖 2 相較，圖 3 佛教信仰對同性戀家庭權支持程度的直接預測力變為不顯著，亦不會經由異性戀敵意 2（不罰性侵妻子的丈夫）的中介，顯著預測對同性戀家庭的支持。其他路徑都還存在，但除了佛教及基督信仰對宗教活動參與的預測力變化幅度不大外，圖 2 與圖 3 在其餘路徑上的迴歸係數有差異。道教信仰對異性戀敵意 2（不罰性侵妻子的丈夫）的迴歸係數是 .05 ($SE = 0.03, t = 1.95$)，接近 .05 顯著水準，故保留在圖 3 中。年齡對同性戀家庭權、慈悲性別歧視及異性戀敵意 2（不罰性侵妻子的丈夫）的迴歸係數分別是-.27

($SE = 0.03, t = -10.08$)、.18 ($SE = 0.03, t = 6.17$)、.21 ($SE = 0.03, t = 8.17$)；教育程度對同性戀家庭權及慈悲性別歧視的的迴歸係數分別是 .20 ($SE = 0.03, t = 7.30$) 及-.27 ($SE = 0.03, t = -9.27$)。上述路徑係數亦皆為直接效果值。

圖 2 與圖 3 顯示佛教、道教及基督信仰經由宗教活動參與、慈悲性別歧視、或者異性戀敵意 2（不罰性侵妻子的丈夫）的中介作用，間接預測對同性戀家庭權的態度。本研究根據圖 2 及圖 3 的標準化路徑係數值，計算各宗教信仰對同性戀家庭權態度的間接效果，如表 3 所示。除了圖 3 道教信仰對同性戀家庭權態度的間接效果逼近 $p < .05$ 顯著水準外，其他間接效果皆達顯著。圖 2 中佛教信仰對同性戀家庭權態度的



06-4-許崇憲_p127-166.indd 152

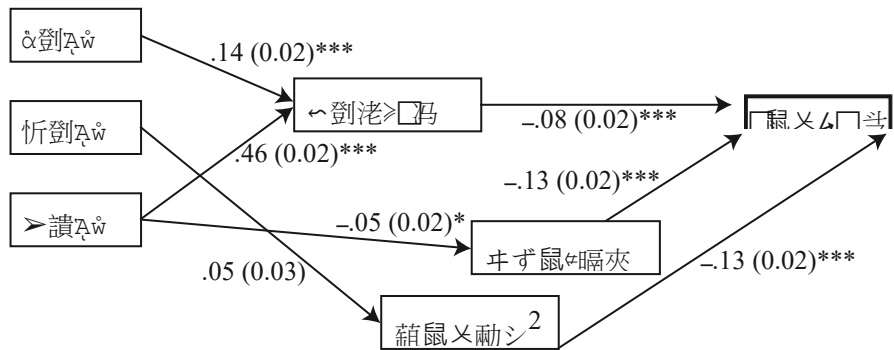


圖 3 宗教信仰及性別歧視對同性戀家庭權的預測模式：年齡與教育程度作為控制變項。 $\chi^2 = 38.80$ ($df = 14$, $p < .001$), GFI = .99, SRMR = .02, RMSEA = .04

預測有直接效果（-.07）及間接效果（-.03），所以整體效果為-.10。基督信仰者可能因頻繁地參加宗教活動，而對同性戀家庭權抱持更負面的態度，但也可能因較少的慈悲性別歧視，而較支持同性家庭權，

但整體而言，是持較負面態度（圖 2：.46*[-.11] + [-.07]*[-.28]；圖 3：.46*[-.08] + [-.05]*[-.13]）。

表 3 宗教信仰對同性戀家庭權態度的間接效果

模式	路徑	間接效果
未以年齡與教育程度作為控制變項 （圖 2）	佛教信仰→同性戀家庭權道教信	-.03*
	仰→同性戀家庭權	-.01*
	基督信仰→同性戀家庭權	-.03*
年齡與教育程度作為控制變項 （圖 3）	佛教信仰→同性戀家庭權道教信	-.01**
	仰→同性戀家庭權	-.01
	基督信仰→同性戀家庭權	-.03*

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



捌、討論

過去研究發現，基督信仰者及穆斯林對同性戀抱持負面態度（Cheng et al., 2016; Grey et al., 2013; Haney, 2016），護家盟反對同性戀者擁有與異性戀者一樣的婚姻權，亦讓人以為宗教信仰堅定者對同性戀者不友善。但過去研究甚少檢驗為何虔誠的宗教信仰者對同性戀者有負面態度。本研究假設宗教信仰者因抱持保守的性別信念，所以對同性戀者不友善，使用 TSCS 計畫第六期第三性別組資料（章英華等，2014）檢驗此假設，有以下發現。第一，本研究將同性戀的結婚權利以及子女教養品質合併為同性戀家庭權變項，沒有信仰者普遍持正向態度，基督信仰者、佛教徒及民間信仰者持負向態度，基督信仰者最為負向，各信仰的信徒對同性戀者的印象則無顯著差異。第二，所有參與者顯著表現出慈悲性別歧視，甚少表現敵意性別歧視，但佛教徒及道教徒較沒有信仰者表現出稍微強烈的敵意性別歧視。本研究的 SEM 分析控制年齡及教育程度，得到宗教信仰及性別信念與歧視的淨預測力。第三，佛教信仰除了直接負向預測對同性戀家庭權的支持外，亦因有較多的宗教活動參與及較強烈的敵意性別歧視，而對同性戀家庭權有負向態度。第四，基督信仰對同性戀家庭權無直接預測力，但對同性戀家庭權的間接預測力是經由兩條方向截然不同的路徑。一方面，基督信仰者較其他宗教信仰者更常參與各項宗教活動，後者負向預測對同性戀家庭權的支持；另一方面，基督信仰者較其他信仰者表現出較少的慈悲性別歧視，後者亦是負向預測對同性戀家庭權的支持。也就是說，較常參與者宗教活動的虔誠基督徒較不支持同性戀家庭權，對教義有較深刻理解而較少慈悲性別歧視的基督徒則站在較支持的立場，但間接效果分析顯示，整體而言，基督信仰者對同性戀家庭權抱持負向態度。



06-4-許崇憲_p127-166.indd 154

一、性別態度

對同性戀的態度是一個複雜的概念，內含多項因素，Grey 等人（2013）界定出對同志公民權的支持、對同志是否道德的判斷、個人在情感上對同志的感覺、日常生活中與同性戀者的接觸，以及承襲自旁人的刻板印象等。Herek（2002）將同性戀公民權進一步區分為就業歧視、同性結合及子女領養三個子項目。Herek（2000）以及 Loftus（2001）發現 1990 年代美國人雖認為同性戀不道德，卻不願意限制同性戀的公民權利。Cheng 等人（2016）分析世界價值調查三個波次的資料，發現因新世代的加入及自由派價值的普遍，臺灣民眾對同性戀的容忍度是逐漸增加的，且無宗教信仰者、民間信仰者及佛教徒皆比基督信仰者較不認為同性戀有負面形象，也較願意與同性戀者為鄰。本研究將同性戀的態度區分為對同志家庭權的支持及同性戀正面印象兩個因素，不同於 Grey 等人的研究，發現沒有特定信仰的參與者對同性戀者的印象雖未偏向於正面或負面，但仍正面支持同性戀的家庭權利；民間信仰者及佛教徒普遍不支持同性戀的家庭權，亦對同性戀族群不太有正面印象；基督信仰者對同性戀族群沒有特別正向或負向的印象，但傾向反對同性戀者具有組織家庭的權利，道教信徒則與基督信仰者的態度相反。本研究獲得與前人不同的結果，一方面是因指標及測量題目不同；二方面本研究進一步區分出不同宗教信仰者的立場，前人僅是分析整體參與者的立場。

Eagley 與 Steffen（1984）認為一般人對男女的刻板印象依循共享特質及能力特質兩個向度。本研究對 TSCS 與性別角色有關的題目進行因素分析，未區別出這兩個向度，且發現無論哪一種宗教信仰的信徒，性別刻板印象強度不高。積差相關分析顯示，性別刻板印象強度愈高者，愈不支持同性戀家庭權，對同性戀的印象亦較為負面，與過去的



研究 (Kite & Whitley, 1996; Whitley, 2001) 相同，但 SEM 分析結果卻未發現性別刻板印象具有顯著的預測力。

性別歧視可被區分為敵意性及慈悲性，這兩種性別歧視在權力、性別差異化及異性戀敵意上有很大的差異，但共同點是認為男性的地位及能力高於女性 (Glick & Fiske, 1996)。雖然在概念上兩種性別歧視各有三個向度，但 Glick 與 Fiske (1997) 的因素分析結果顯示，所有與敵意性別歧視有關的題目歸屬於同一個因素，慈悲性別歧視仍可區分出三個因素。可能由於測量題目及分析策略的不同，本研究採用的性別歧視因素結構不同於 Glick 與 Fiske，由於 TSCS 在不同題幹下詢問參與者看法，以及參與者對於強迫不同對象發生性行為有不同立場，故本研究將敵意性別歧視區分為三個因素，慈悲性別歧視僅一個因素。

本研究發現，各宗教信仰者皆傾向有慈悲性別歧視，且佛教徒較沒有信仰者更為明顯，強調兩性的性別差異在於女性扮演與男性互補的角色。對於「只要女性沒有抗拒，發生性行為的對象就不用受法律懲罰」的看法，普遍而言沒有特別支持或者反對的看法。如果這位女性是自己的太太，雖然普遍抱持反對立場，但佛教徒及道教徒的反對強度顯著高於沒有信仰者。

二、對同性戀態度的預測因素

本研究發現，不同宗教信仰者對同性戀的態度、慈悲性別歧視及異性戀敵意不相同，過去研究發現，具有性別刻板印象及性別歧視正向預測對同性戀的負面態度 (Kite & Whitley, 1996; Whitley, 2001)，因此，本研究推論不同信仰者，特別是基督信仰者，對同性戀者抱持負面態度是因性別刻板印象及性別歧視。過去少有研究檢驗此預測力，本研究在控制年齡及教育程度之後，發現佛教信仰直接負向預測對同性戀家庭權的支持程度，基督信仰者及佛教徒比其他宗教信仰者有更頻



06-4-許崇憲_p127-166.indd 156

繁地參與宗教活動，愈頻繁者愈不支持同性戀家庭權。顯見愈虔誠的基督及佛教信徒對同性戀的態度愈不正向，與過去的研究發現相似（Hooge & Meeusen, 2013; Jäckle & Wenzelburger, 2015）。

基督信仰者不全然反對同性戀組織家庭的權利。本研究的積差相關分析及 SEM 分析皆發現，基督信仰負向預測慈悲性別歧視，後者負向預測對同性戀家庭權的支持程度。《聖經》中「不可與男人苟合，像與女人一樣」等經文，傳達對同性戀者及同性戀性行為的排斥。因此，信仰虔誠的基督徒服膺這段與其他類似經文的理念，反對同性戀者組織家庭的權利。《聖經》裡也有「你丈夫必管轄你」這類傳達男尊女卑意涵的經文，拘泥於這些《聖經》文字的基督信仰者基於保守的性別觀念，必然反對同性戀者享有與異性戀者一樣的權利。但另一方面，「神愛世人」及「我真看出神是不偏待人」等經文藉由傳達眾生平等的理念，隱含性別平等。因此，本研究發現，基督信仰者比其他宗教信徒表現出較少的慈悲性別歧視，後者強度高者較不支持同性戀家庭權。也就是說，基督信仰者可能基於神愛世人的眾生平等理念，支持同性戀者具有組織家庭的權利。

佛教主張眾生皆有佛性，教義未凸顯對同性戀有特別的負面觀點。但本研究發現，佛教信徒比多數宗教信徒較不支持同性戀婚姻權，亦抱持偏向負面的印象。除了因信仰虔誠，信仰虔誠者在多數社會及政治議題上傾向支持保守立場（郭承天，2010）外，亦可能因性別歧視而對同性戀的態度較為負面。臺灣佛教信徒以大乘為主（陳家倫，2012），密教亦有蓬勃發展（姚麗香，2000），更在人間佛教理念下慈濟體系信徒大力投入社會公益活動，較不依循傳統的性別角色內涵（李豐楙，1997），可能較無性別刻板印象。本研究未發現佛教信徒比其他宗教信徒有較強烈的性別刻板印象，SEM 分析也未發現性別刻板印象可顯著預測對同性戀的態度。另一方面，佛教教義裡雖少



06-4-許崇憲_p127-166.indd 157

有異性戀敵意有關的論述，但在臺灣民間的宗教信仰裡，佛教及道教的教義及儀式常常被信徒相互混雜及使用（李志鴻，2010），佛教信徒可能受到道教教義的影響。道教信仰有男女平等的信念（張珣，

1997），並崇拜女神力量，但亦恐懼女性性慾誘惑及經血的破壞力量（林欣儀，2015），表現出敵意性別歧視的異性戀敵意。本研究發現，佛教信仰及道教信仰者有較強烈的異性戀敵意，稍微較傾向於認為強迫太太發生性行為的丈夫不用受罰，表示在某種程度上仍相信妻子是丈夫洩慾的工具，此立場展現出來的保守性別信念，間接影響佛教徒及道教徒較不支持同性戀者的家庭權，但控制年齡與教育程度後，異性戀敵意的中介效果變為不顯著。

民間信仰對同性戀家庭權的支持程度與基督信仰相同，顯著低於其他信仰，過去甚少研究討論此議題，本研究與 Cheng 等人（2016）不同，他們發現臺灣的民間信仰者比基督信仰者較為接受同性戀者。之所以有不同的發現，可能是因他們使用世界價值調查的資料，且使用不同的態度指標。民間信仰者較不支持同性戀者的家庭權，可能因他們承傳自儒家文化傳統，如《易經》繫辭上傳所言，秉持性別男女二分的信念。另外，由於臺灣民間信仰摻取佛教及道教的教義與儀式（李志鴻，2010；蔡彥仁，2013），汙名化生理期或者坐月子的婦女，禁止他們進入諸如搶孤的宗教慶典場地；但另一方面，民間信仰亦有女神信仰，但這些女神仍套用世間男女分工，附屬於以男神為主祀神的廟壇，是婦女及兒童的守護者（李秀娥，1997）。根據這些信念，本研究假設民間信仰信徒可能因保守的性別角色概念及性別歧視，而不支持同性戀組織家庭的權利。很遺憾本研究的統計分析結果不支持此推論，因本研究受限於 TSCS 資料結構，無法如同 Glick 與 Fiske（1997）完整測量參與者的性別歧視，亦無法完整測量性別角色概念，有待未來研究加以釐清。



06-4-許崇憲_p127-166.indd 158

本研究預設宗教教義經由性別信念的中介，間接預測對同性戀的態度。在此預設下，可以合理地假設宗教活動參與愈頻繁，保守的性別信念愈強烈，對同性戀的態度愈負面。但本研究未發現宗教參與程度與性別信念有顯著相關，且只有佛教及基督信仰會經由宗教活動參與的中介，間接預測對同性戀的態度。此結果意味著，宗教信仰經由兩條路徑影響教徒對同性戀的態度，一條是傳遞較保守的性別信念，另一條是經由頻繁的宗教活動參與。根據前述文獻探討，可以理解保守性別信念與對同性戀態度之間的關係，但無法據以解釋宗教活動參與程度對同性戀態度的直接預測力。佛教及基督信仰分別對同性戀家庭權的態度有顯著負相關，但在 SEM 中兩種信仰主要是間接預測力，故本研究推論，可能是因基督教及佛教教義分別都有否定同性戀的教義內容（同光同志長老教會，2001；楊惠南，2005），愈頻繁參加宗教活動者，愈直接受到教義的洗禮而排斥同性戀。

除了宗教信仰外，一般人循著常見的社會化途徑，接收並涵化各種性別信念及對同性戀的態度，包括父母的教養方式、學校教育及媒體（Kassin et al., 2014）。這些途徑可能傳達華人傳統的儒家觀念，更傳達著現代社會的普世價值。本研究中的無宗教信仰者可能就是在這些世俗化的管道中，被動形塑或主動建構出自己的性別信念及對同性戀的看法。本研究未討論此形塑或建構歷程，未來可進一步探究。

三、建議

本研究使用 TSCS 具有全國代表性的樣本，檢驗宗教信仰是否經由性別刻板印象及性別歧視的中介，間接預測對同性戀的態度。雖然本研究發現佛教及基督信仰會經由信仰虔誠程度及性別歧視，間接預測對同性戀組織家庭權利的態度，但仍有以下不足之處。第一，受限於 TSCS 的問卷結構，本研究未完整測量性別刻板印象、性別歧視及對

教育與多元文化研究

176

第 21 期

**Journal of Educational
and Multicultural Research**



06-4-許崇憲_p127-166.indd 159



同性戀的態度，致使本研究對變項之間關係的發現，奠基於較不是那麼扎實的基礎上。第二，各宗教信仰對性別角色的看法有高度的矛盾性，例如，道教一方面帶有敵意性別歧視的異性戀敵意，另一方面卻內含女神信仰。未來研究應詢問參與者對自己的信仰在性別議題上的認識程度，將更有助於釐清宗教信仰與性別歧視，對同性戀態度之間的關連性。第三，在臺灣，佛教、道教及民間信仰的教義及儀式時常混雜在一起，佛寺裡供奉道教神祇，或者道教廟觀祭拜佛與菩薩，都不少見。TSCS 要求參與者指出自己的宗教信仰，參與者可能不是容易確認或者正確指出自己的宗教信仰。若能詢問參與者最常走動的宗教場所，以及該場所祭拜哪些神祇，應更能正確確認參與者的宗教傾向。

根據本研究結果，實務上有一些可行做法。例如，操弄基督信仰的要義呈現，以神愛世人的立場，與基督信仰者討論同性戀婚姻權的議題，或許可鬆動其反對立場。在同性戀婚姻權應納入《民法》或者另立專法的爭議時刻，在中、小學是否應進行性別平等教育的爭論中，本研究結果顯示深入了解不同立場者表面觀點背後的根本理由，或許能使得討論具有建設性意義，使得性平教育更能抗拒反對者的聲音而能順利推展。性平教育仍有長遠的路程。



參考文獻

- 同光同志長老教會（編著）（2001）。暗夜中的燈塔：臺灣同志基督徒的見證與神學。臺北市：女書文化。
- 余民寧（2006）。潛在變項模式：SIMPLS 的應用。臺北市：高等教育。
- 李志鴻（2010）。道教與民間信仰—以天心正法為中心的探討。宗教哲學，52，63-103。
- 李秀娥（1997）。鹿港夫人媽信仰的分布初探。載於李豐楙、朱榮貴（主編），性別、神格與臺灣宗教論述（頁 49-96）。臺北市：中央研究院中國文哲研究所。
- 李怡青（2014）。同性戀者的親密關係與家庭功能之剖析。女學學誌：婦女與性別研究，35，123-145。
- 李美枝、鍾秋玉（1996）。性別與性別角色析論。本土心理學研究，6，260-299。
- 李豐楙（1997）。導言。載於李豐楙、朱榮貴（主編），性別、神格與臺灣宗教論述（頁 1-22）。臺北市：中央研究院中國文哲研究所。
- 林欣儀（2015）。道教與性別—二十世紀中葉後歐美重要研究評述。新史學，26，191-229。
- 姚麗香（2000）。藏傳佛教在臺灣發展的初步研究。臺大佛學研究，5，343-371。
- 張珣（1997）。幾種道經中對女人身體描述之初探。載於李豐楙、朱榮貴（主編），性別、神格與臺灣宗教論述（頁 23-46）。臺北市：中央研究院中國文哲研究所。
- 張德勝、王采薇（2009）。大學生對同志態度之研究—以一所教育大學為例。臺灣教育社會學研究，9，115-150。



張德勝、王采薇（2010）。大學生對同志態度量表編製初探。臺東大學教育學報，21，159-186。

06-4-許崇憲_p127-166.indd 161

張德勝、游家盛、王采薇（2013）。大學生對男同志和女同志人際關係態度之調查研究。教育心理學報，44，411-432。

張德勝、游家盛、呂宗晉（2014）。異性戀高中職生對異性戀、男同志和女同志人際關係態度之研究。中華輔導與諮商學報，39，91-116。

章英華、杜素豪、廖培珊（2014）。臺灣社會變遷基本調查計畫 2012 第六期第三次：性別（C00223_2）【原始數據】。臺北市：中央研究院人文社會科學研究中心。

郭承天（2010）。臺灣宗教與政治保守主義。臺灣宗教研究，9，5-26。

陳家倫（2012）。南傳佛教在臺灣的發展與影響：全球化的分析觀點。臺灣社會學，24，155-206。

楊惠南（2005）。愛與信仰：臺灣同志佛教徒之平權運動與深層生態學。臺北市：商周。

維基百科（2018）。臺灣宗教團體愛護家庭大聯盟。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8F%B0%E7%81%A3%E5%AE%97%E6%95%99%E5%9C%98%E9%AB%94%E6%84%9B%E8%AD%B7%E5%AE%B6%E5%BA%AD%E5%A4%A7%E8%81%AF%E7%9B%9F>

劉婉俐（2012）。教育與性別—論佛教小乘、大乘與密乘中的女性身分轉變。女學學誌：婦女與性別研究，31，1-38。

蔡彥仁（2013）。臺灣宗教如何是混融性宗教？根據「臺灣地區宗教經驗調查（REST2009）」探討類型建構與研究方法。華人宗教研究，2，37-65。



盧蕙馨（1997）：性別、家庭與佛教—以慈濟功德會為例。載於李豐楙、朱榮貴（主編），性別、神格與臺灣宗教論述（頁 97-120）。臺北市：中央研究院中國文哲研究所。

賴鈺麟（2004）。性傾向歧視在臺灣。載於謝臥龍（主編），霓虹國度中同志的隱身與操演（頁 371-399）。臺北市：唐山。

龍炳峰（2012）。臺灣搶孤活動歷史發展與權力、性別之探討。臺灣體育學術研究，52，51-80。

魏美慧（2004）。同志汙名化—同性戀刻板印象的分析。載於謝臥龍（主

編），霓虹國度中同志的隱身與操演（頁 1-37）。臺北市：唐山。

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.

Blashill, A. J., & Powlishta, K. K. (2009). Gay stereotypes: The use of sexual orientation as a cue for gender-related attributes. *Sex Roles*, 61(11-12), 783-793.

Cheng, Y.-H. A., Wu, F.-C. F., & Adamczyk, A. (2016). Changing attitudes toward homosexuality in Taiwan, 1995-2012. *Chinese Sociological Review*, 48(4), 317-345.

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

Eagley, A. H., & Steffen, V. J. (1984). Gender stereotype stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 735-754.

Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior. *American Psychologist*, 54(6), 408-423.



- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135.
- Grey, J. A., Robinson, B. B. E., Coleman, E., & Bockting, W. O. (2013). A systematic review of instruments that measure attitudes toward homosexual men. *Journal of Sex Research*, 50(3-4), 329-352.
- Haney, J. L. (2016). Predictors of homonegativity in the United States and the Netherlands using the fifth wave of the World Values Survey. *Journal of Homosexuality*, 63(10), 1355-1377.
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19-22.
- Herek, G. M. (2002). Gender gaps in public opinion about lesbians and gay men. *Public Opinion Quarterly*, 66(1), 40-66.
- Hooghe, M., & Meeusen, C. (2013). Is same-sex marriage legislation related to attitudes toward homosexuality? Trends in tolerance of homosexuality in European countries between 2002 and 2010. *Sex Research and Social Policy*, 10, 258-268.
- Jäckle, S., & Wenzelburger, G. (2015). Religion, religiosity, and the attitudes toward homosexuality- A multilevel analysis of 79 countries. *Journal of Homosexuality*, 62(2), 207-241.
- Jensen, L., Gambles, D., & Olsen, J. (1988). Attitudes toward homosexuality: A cross cultural analysis of predictors. *The International Journal of Social Psychiatry*, 34(1), 47-57.
- Jost, J. T. (2017). Ideological asymmetries and the essence of political psychology. *Political Psychology*, 38(2), 167-208.



- Kassin, S., Fein, S., & Markus, H. R. (2014). *Social psychology* (9th ed.). Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kite, M. E., & Whitley, Jr., B. E. (1996). Sex differences in attitudes toward homosexual persons, behaviors, and civil rights: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 336-353.
- LaMar, L., & Kite, M. (1998). Sex differences in attitudes toward gay men and lesbians: A multidimensional perspective. *The Journal of Sex Research*, 35(2), 189-196.
- Loftus, J. (2001). American's liberalization in attitudes toward homosexuality, 1973 to 1998. *American Sociological Review*, 66(5), 762-782.
- Madon, S. (1997). What do people believe about gay males? A study of stereotype content and strength. *Sex Roles*, 37(9-10), 663-685.

06-4-許崇憲_p127-166.indd 164

- Milkolajczak, M., & Piertzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: Connected through values. *Sex Roles*, 70(9-10), 387-399.
- Napier, J. L., Thorisdottir, H., & Jost, J. T. (2010). The joy of sexism? A multinational investigation of hostile and benevolent justifications for gender inequality and their relations to subjective well-being. *Sex Roles*, 62, 405-419.
- O'Neill, B. (2001). A simple difference of opinion? Religious beliefs and gender gaps in public opinion in Canada. *Canadian Journal of Political Science*, 34(2), 275-298.
- Peterson, J. L., & Hyde, J. S. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993-2007. *Psychological Bulletin*, 136(1), 21-38.
- Prusaczyk, E., & Hodson, G. (2020). The roles of political conservatism and binary gender beliefs in predicting prejudices toward gay men and people who are transgender. *Sex Roles*, 82, 438-46.
- Starr, C. R., & Zurbriggen, E. L. (2017). Sandra Bem's gender schema theory after 34 years: A review of its reach and impact. *Sex Roles*, 76, 566-578.



- Štulhofer, A., & Rimac, I. (2009). Determinants of homonegativity in Europe. *Journal of Sex Research*, 46(1), 24-32.
- Wang, T.-W., Wu, Y.-H., & Shih, H.-Y. (2016, July). *Themes of arguments against same-sex marriage in Taiwan: A discourse analysis*. Paper presented at the 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.
- Whitley, Jr., B. E. (2001). Gender-role variables and attitudes toward homosexuality. *Sex Role*, 45(11), 691-721.

《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臺。

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分相關之任何資料，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分相關之任何資料（引用自己的資料，不在此限）；或稿件字數、內容不符合本期刊要求者，本期刊編輯小組將逕予「形式審查不通過」退稿。

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

庫，以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳

輸方式，提供用戶進行檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等。

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

3.17 公分空白。

- 八、 刊登之論文著作財產權歸國立東華大學所有，文責由作者自負。刊登後不另致稿酬，惟本期刊將寄送當期期刊 3 本予主要作者（寄送份數以論文篇數為計算單位）。
- 九、 請以線上投稿系統進行投稿與修正。若審查通過後，依審查意見修改後之定稿則務必分別於中、英文標題下補寫中、英文作者姓名及服務單位，並將電子檔（word 檔）寄回編輯小組。
- 十、 經審查錄取之稿件，由主要作者擔任排版後的校對工作；除校對外，亦可做小幅度的修訂。
- 十一、 本期刊自 2018 年 01 月 01 日起，凡文章經審查程序而被接受刊登之作者依研究專長均需無償審查文章一篇，本刊會發予感謝狀乙幀。

肆、審查原則

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

伍、收費方式

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

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

請於接獲刊登通知後，完成繳費，並將刊登費繳費證明掃描，掃

07-徵稿辦法_p167-170.indd 169

教育與多元文化研究
Journal of Educational
and Multicultural Research
第 21 期

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

初履 丿 灸 泐 癩 做 〇 昊



初履 臬 觀 灸 癩 做 冯 丿 厶 趨 嚮 姪 丿



Ŵ 脩 穀 𠂔 炷 𣎵 𣎵 𣎵 𣎵
jx ATM 廳 𣎵 ATM
Kx 崙 14 丛 履
oX 悝 𣎵 溝 攢 丛 脩



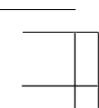
輻 嫩 復 𣎵



滌 𣎵 丛 履 丿
从 履 广 姪 丿 𣎵 从 〇 嬌 嚮 瀛 𣎵



丿 从 履 嬌 嚮 𣎵 广 𣎵 e-mail
𣎵 jrs.edubook@gmail.com





訂戶需知

《為維護您的權益，請詳閱》

1. 訂閱手續查詢、確認：

- 傳真訂閱者，請於當日與客戶服務人員確認。
- 郵撥或其他方式訂閱者，請於7日後來電確認。
- ※ 傳真、郵撥或寄回本單至收到產品，大約10-15工作日。

2. 補書辦法：

- 本刊於每年5、11月30日出刊，您若在隔月15日仍未收到期刊，請在服務時間內電洽，本社將在查明原因後立刻為您補寄。
- 若補書超過1期，本社恕不補寄，敬請見諒。
- 若信箱投遞不易，造成遺失，建議您改用掛號郵寄。
- ※ 若因本社之疏忽，造成期刊破損或裝訂錯誤，請即寄回退換，本社將立刻為您換上新期刊。

3. 更改地址：

- 請將封套上原地址剪下，並註明新地址，於當月20日前傳真或寄回本社，逾期則需再順延一期開始更改。
(電話口述易有誤差，請務必以書面方式更改)
- ◎ 諮詢專線：(02) 2388-5899
- ◎ 24H傳真專線：(02) 2388-0877
- ◎ 服務時間：
週一至週五：AM9:00~PM6:00
- ◎ E-mail：edubook@mail.edubook.com.tw



廣告回信	
北區郵政管理局	
登記北台字第08024號	
免貼	郵票

《教育與多元文化研究》
專用回郵信封

高等教育文化事業有限公司 收

100 台北市館前路二十六號六樓

