

# 教師專業研究期刊

*Journal of Professional Teachers*

June 2018

第十五期

## 使用說明

**F11** 全螢幕顯示 [工具]-[全螢幕]

 上一頁按滑鼠右鍵 (Page Up)

 下一頁按滑鼠左鍵 (Page Down)

**Home** 跳至首頁

**End** 跳至最後一頁

**Ctrl+L** 可切換全螢幕/控制面板

(控制面板說明)



■ 從Giddens的結構化理論看教育現場的變革動能：  
「命」與「運」的交織

／蔡進雄

■ 傳統戲曲藝術－歌仔戲融入特色課程之課程發展歷程

／蔣禮倫、賴坊濱、張紹勳

■ 國小高年級學童自評及同儕互評之利社會行為與社會  
計量地位關係之研究

／蔡明昌



# 目錄

《教師專業研究》第十五期

## 編輯者序言

林郡雯

從Giddens的結構化理論看教育現場的變革動能：「命」與「運」的交織..... 1

蔡進雄

傳統戲曲藝術－歌仔戲融入特色課程之課程發展歷程..... 21

蔣禮倫、賴坊濱、張紹勳

國小高年級學童自評及同儕互評之利社會行為與社會計量地位關係之研究..... 49

蔡明昌

《教師專業研究》徵稿辦法 ..... 71

《教師專業研究》撰稿格式說明 ..... 73

《教師專業研究》作者基本資料表 ..... 83

# Contents

《Journal of Professional Teachers》

Giddens's Structuration Theory View of Educational Change Agency..... 2

*Chin-Hsiung Tsai*

The Development Path of Integrating Taiwanese Traditional Opera into  
Featured Programs..... 22

*Li-Lun Chiang, Fang-Pin Lai, Shao-Shiun Chang*

A Study on the relationships between the self-report, peer-assessment prosocial  
behavior and sociometric status of senior primary school students..... 50

*Ming-Chang Tsai*

## 編輯者序言

近年來，師資培育處於巨變，對於身在其中的教育人員而言，有許多新的挑戰，也有許多舊的問題，亟／尚待處理。本期收錄三篇文章，正可從不同的面向提供參考。

第一篇是蔡進雄的〈從Giddens的結構化理論看教育現場的變革動能：「命」與「運」的交織〉。Giddens被西方社會學界譽為戰後三大家之一，可見其理論功力之深厚，而作者將東方的「命」、「運」與Giddens筆下的「結構」、「行動」相互闡釋，不可謂不精妙，猶有進者，作者將自己的闡釋所得拿來分析教育人員—特別是校長—如何進行領導以使教育改革成為可能，實在是很有趣的嘗試。第二篇是蔣禮倫、賴坊濱、張紹勳的〈傳統戲曲藝術—歌仔戲融入特色課程之課程發展歷程〉。本篇相當適合意欲發展特色課程的學校參考，對歌仔戲有興趣者也可一讀。第三篇是蔡明昌的〈國小高年級學童自評及同儕互評之利社會行為與社會計量地位關係之研究〉。本文關注五、六年級學童的利社會行為與人際關係。情意發展之重要性，再強調亦不為過。本文提出幾個令人警醒之處，對於輔導工作有一定的提點作用，建議讀者不妨一讀。

教育工作經緯萬端，需要各路人馬方方面面的長時投入，其中，理論與實務的合作尤為本刊所強調。如果您也相信「沒有理論的實務是盲的，沒有實務的理論是空的」，歡迎來稿！本刊若能多收幾篇佳作，供有志者參酌，也算是對教育工作有一點貢獻了。

執行編輯 林 郡 雯 謹誌

2018年06月於國立嘉義大學師資培育中心

## 從Giddens的結構化理論看教育現場的 變革動能：「命」與「運」的交織

蔡進雄\*

### 摘 要

長期以來對於是結構影響個人的行為，還是個人可以改變結構，此問題一直是學術研究所關心的議題，而Giddens的結構化理論(structuration theory)正可以解釋此一現象。Giddens的結構化理論認為結構限制了人的行為，但同時人也可以來改變這個結構，故提出了結構雙重性理論(duality of structure)。進言之，人有生命力及主動性，具變革動能，但另一方面，人也受到了外在結構的影響與束縛。在Giddens的結構化理論當中還提到結構化的三元素，包括符碼化(signification)、合法化(legitimation)及支配化(domination)。顯然地，校長是學校發展的關鍵性人物，更是學校重要的變革能動者，而如果校長能妥善運用結構化理論，則對於組織變革會更有助益的。首先，推動學校教育的變革要先進行教育理念闡述，但同時如能靈活運用支配化及合法化，則更能推動變革，如此三者交互並進、相輔相成，學校推動革新就較能獲得新的結構與轉型，進而影響教師的行為。

綜言之，教育人員面對學校結構在進行變革時，可靈活運用結構化理論的框架，故本文擬先探討Giddens的結構化理論之內涵，其次闡明校長如何應用結構化理論進行學校變革，接著從校長運用Giddens的結構化理論進行變革的困境、結構化理論看教師與學校變革、結構化理論分析體制外的教育改革等面向加以探析，並以華人社會常談的「命」與「運」之類比闡述，以供學校革新之參考。

關鍵詞：結構化理論、符碼化、支配化、合法化、變革動能

\* 第一作者：蔡進雄，國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員（通訊作者）  
電子郵件：054308@mail.naer.edu.tw

來稿日期：2017年8月18日；接受日期：2018年5月31日



# Giddens's Structuration Theory View of Educational Change Agency

Chin-Hsiung Tsai\*

## Abstract

Anthony Giddens is one of the most excellent British sociologists. Structuration theory, formulated by Anthony Giddens, provides a good framework for understanding educational change. Therefore, this article tried to introduce structuration theory. More importantly, this article employed structuration theory to insight the process of educational change. According to the structuration theory, we found that signification, legitimation, and domination can be the useful strategies to initiate educational change. In short, the article focused on structuration theory to explore the process of educational change and provided some suggestions for educational leaders and teachers to improve school education.

**Keywords:** structuration theory, signification, legitimation, domination, change agency

\* Research Fellow, National Academy for Educational Research, Research Center for Educational System and Policy(Corresponding Author)  
E-mail: 054308@mail.naer.edu.tw

Date of Submission: August 18, 2017 ; Accepted: May 31, 2018

## 壹、前言

長期以來對於是結構影響個人的行為，還是個人可以改變結構，此問題一直是學術研究所關心的議題，而Giddens的結構化理論(structuration theory)正可以解釋此一現象。Giddens的結構化理論認為結構限制了人的行為，但同時人也可以來改變這個結構，故提出了結構雙重性理論(duality of structure)。進言之，Giddens反對結構和行動者是對立的，Giddens認為結構和個人的互動是存在的，個人不是不可以改變結構，因為社會結構也是人所制定的（許美華，2004）。在教育現場，我們可以發現學校組織以法令規章制約教育人員的行動，維持運作方向與秩序，而教育人員在努力適應組織要求的同時，也不斷嘗試以其智慧能力突破各種約束與限制（李俊達，2015）。樂觀來說，「人之所以為人」的本質是人會呼吸、會思考、會行動，是有生命力的、主動的、能創造歷史的個體（蔡其蓁，2000），但另一方面，悲觀地說人也受到了外在結構的影響與束縛。因此，如何連結人類動能與社會結構乃是人們的基本問題(Archer, 1982)。

在Giddens的結構化理論當中還提到結構化的三元素，包括符碼化(signification)、合法化(legitimation)及支配化(domination)（盧乃桂，2007），符碼化是行動者以利用解釋架構來進行溝通，合法化是指行動者的行動須遵守特定的權利與義務，也受到規則的約束，至於支配化則牽涉到參與行動的人彼此間權力大小的問題（洪謙德，1996a；許美華，2004）。質言之，Giddens企圖藉由結構與社會個體行為的關聯性，找出社會發展的一致性規則，在實證應用上，Giddens稱其為「開啟真相的神奇鑰匙(magical key)」（林廖嘉宏、吳連賞，2014；Giddens, 1982）。此外，依結構化的觀點來看，領導不只是管理者個人的心理特質，還要依賴資源的運用(Whittington, 1992)。準此，教育人員面對學校結構在進行變革時，可靈活運用結構化理論的框架為策略，故本文擬先探討Giddens的結構化理論之內涵，其次闡明校長如何應用結構化理論進行學校變革，接著探討校長運用Giddens的結構化理論進行變革的困境，之後從結構化理論看教師與學校變革及由結構化理論分析體制外的教育改革等面向加以探討，以供學校治理與教育革新之參考。

## 貳、Giddens的結構化理論之內涵

結構化理論(structuration theory)是由英國社會學者Anthony Giddens所提出，其理論企圖在現象學、符號互動之極端行動和自由意志，與在結構功能主義中的極端結構和缺乏自由意志之間取得平衡，亦即人類的行動與結構無可避免地交互關聯（劉勇志，2012）。換言之，Giddens打破個人與社會是二元對立(dualism)的看法，代之以結構雙重性，強調行動者與結構是相互依賴的關係（張宏輝，1992），亦即在主體與客體、意志論與決定論、微觀與宏觀、行動與結構等兩元對立之中，Giddens提倡結構雙重性（詹景陽、陳淳斌，2004）。

此外，Giddens認為結構包含規則(rules)與資源(resources)，兩者都是由人的行動所創，規則是一些普遍性的行事程式，是人們奉行的社會生活方式，資源可分為支配物質的配置性資源(allocative resources)和支配人的權威性資源(authoritative resources)（盧乃桂，2007）。在封建主義的社會中權威性資源扮演重大的角色；反之，在資本主義的社會中配置性的資源顯示特別重要（洪謙德，1996a）。

基於規則與資源，Giddens更進一步指出人的社會行動結構化有三個元素，如圖1所示，分別是符碼化(signification)、合法化(legitimation)及支配化(domination)，符碼化是以語意符碼、解說和推論提出一些概念，以及行動者的釋意，合法化是為社會裏的人和事提供道德和評價性的規則，以及制裁特定行為，支配化是透過行使權力來分配資源及鞏固規則（盧乃桂，2007；Schwandt & Szabla, 2013）。申言之，符碼化結構是行動者在互動過程中透過知識能力來溝通，支配化結構是涉及行動者透過各種手段來運用資源以達成預訂之目標，至於合法化結構是透過特定權利與義務的規定，成為規範性規則的約束，而這三種結構之間具有密不可分的關係，無法絕對加以完全分割，例如行動者進行意義的溝通時，可能會產生權力的運用並同時涉及外在之制裁，亦即溝通、權力及制裁是相互連繫的，如同社會結構中的規則與資源之間相連繫一樣（吳曲輝等譯，1992；許殷宏，1998）。

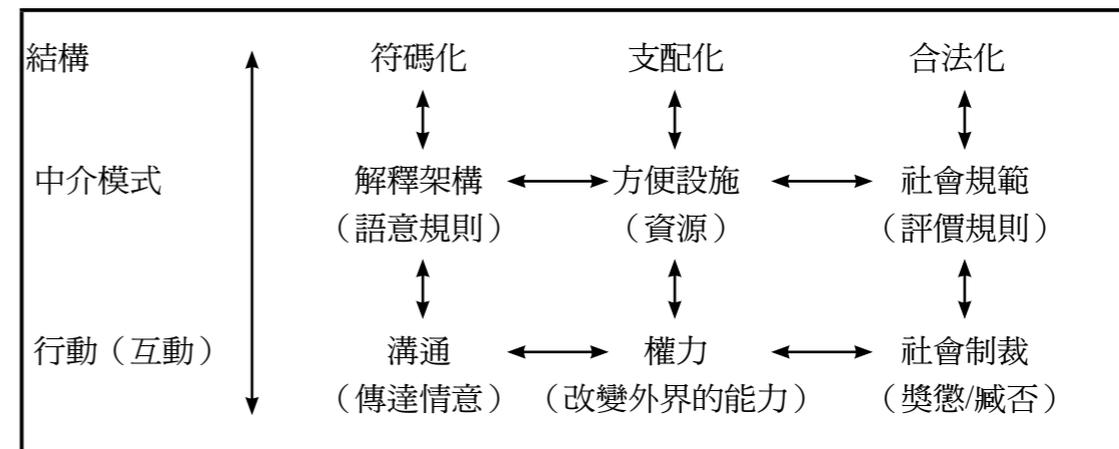


圖1 結構與行動的關聯

資料來源：洪謙德 1996a：95；許美華，2004：96

## 參、結構化理論的應用研究

關於結構化理論的應用研究相當廣泛，Orlikowski(1992)以結構化理論為基礎，發展出科技結構化理論(the structuration theory of technology)來探析科技與組織的互動關係，並指出科技與組織間應有更深層、更多的對話理解。趙雅麗與劉慧娟（1996）曾採取Giddens的結構化理論觀點為基礎，指出在資訊傳播科技系統的設計過程中，社會規則與社會資源既促進、同時也限制其設計過程時的抉擇。許英傑、周世偉與黃慧玲（2006）研究指出結構化程序中的解釋性架構、便利手段及規範皆會正向影響加盟者對加盟總部的信任，其中便利手段亦會正向影響加盟者對加盟事業的滿意度。張玲星與林東清（2005）則從結構化理論探討企業資訊化的政治行為，研究發現在意義結構方面，因為資訊人員與使用者對資訊系統的解釋性架構有異，所以強化了使用者對資訊系統的負面印象，使資訊系統更難改變；在支配結構方面，資訊部門成為公司企業流程的核心後，也改變公司資源的分配；在正當性結構方面，公司的不信任文化，加強了資訊系統的控管，也強化了公司內的規範。另外在教育學術研究方面，林郡雯（2002）以Giddens的理論為架構，研究發現師生互動是規範約束、控制辯證、意義共構的歷程，亦即師生的互動歷程包括了道德、權力及意義的元素，師生應合力找出學校中結構與行動的一體兩面性，而師生應加強溝通，了解彼此的期待與處境，才能建立良好的師生關係。賴光祺（2008）探究Giddens思想在教育上的推演，研究發現高度現代性社會有不同於以往的制

度、動力、後果與特性，生活在高度現代性之下人們有更多自我決定的空間與必要性，在教育上的推演方面，研究中指出權力的運作可以是雙向的，當教育受到不合理權力宰制時，能動者能夠建構反向的或另類的論述及結構來加以對抗，且教育措施的恰當性有必要時時加以檢討。

#### 肆、校長如何應用結構化理論進行學校變革

變革能動者是自身對改革本身以及改革過程具有高度的意識，並有能力改變現狀的人（黃琳、霍秉坤，2016）。顯然地，校長是學校發展的關鍵性人物，更是學校重要的變革能動者，而如果校長能妥善運用結構化理論，則對於改變一所學校及組織興革會更有助益的。首先，推動學校教育的變革要先進行教育理念闡述，也就是說理念闡述是必要的，但同時如能靈活運用支配化及合法化，則更能推動變革，舉例而言，校長剛就任到一所學校，發現學校可以推動教師專業學習社群，此時校長可以透過文字發表或於各會議場合不斷闡述學習社群對教師成長的重要性，同時也可藉由會議決議通過實施辦法，以取得合法性及正當性，並且校長也支配所擁有的資源來支援教師專業學習社群的落實，如此符碼化、支配化及合法化三者交互並進、相輔相成，則學校推動此一革新就較能獲得重新的結構，進而影響教師的行為。

質言之，符碼化是指概念或意義的闡述，是故校長可透過意義符碼的闡述來進行解構，惟只有理念陳述可能是不足的，校長可藉由所掌握的各種資源及分配權力，透過會議通過形成規範、規章或法令來引導學校之組織革新。總括說來，校長可妥善運用Giddens的結構化理論來實施組織革新。扼要言之，能動者（主體）可運用各種方法與工具（人、理念、設計、資源、語言與符號），試圖改變學校某些現狀，以提升學校發展能量（盧乃桂、何碧愉，2010）。試舉一實例說明分析如下（黃榮村，2014），某私立大學校長在進行校務改革時，常與校內教師溝通其辦學理念，為使學校加入具競爭性的新血，在取得董事會的同意下推動三年增聘百師計畫，另外為提升教學及研究品質，該校校長在校務會議中提出比舊制標準更為嚴謹的新制教師升等辦法，而同時也提供準備升等教師之人力及經費協助，過程雖有反對意見，最後經由說服及溝通後於校務會議通過新的升等條款。在多方面的努力下改變了一所大學，並使該校在國際及亞洲排名大符進步（林欣儀，2016；黃榮村，2014）。我們若以結構化理論架構來觀察分析，該校校長在進行校務革新時，先向擁有資源分配權的董事會爭取三年增聘百師以調整生師比並投入

經費改善各系所教學軟硬體設施（支配化），又在校務會議通過可促進教研品質的新升等條款，以建立新規則制度及取得合法性（合法化），同時也給予教師升等的協助和資源（支配化），改革過程中該校校長也不斷陳述治校理念並與教師溝通（符碼化）。概括地說，該校校長積極扮演學校發展的能動者角色，並透過符碼化、支配化及合法化之相輔相成，順利地使得一所大學從結構面上轉型成功。再舉一企業組織的變革為例，在《誰說大象不會跳舞—葛斯納親撰IBM成功關鍵》一書中描述作者Louis V.Gerstner Jr.如何帶動IBM大企業進行轉型，在授命擔任新執行長上任後即提出自己的管理哲學，並與員工溝通，且將權力重新分配、裁員及組織再造，進一步改變薪酬制度、依單位績效發放紅利給高階主管，實施擁抱顧客計畫、撤廢管理委員會等一連串革新措施，使得IBM於1993年Gerstner初掌到2002年退休時，獲利80億美元，員工增加6萬5千人（羅耀宗譯，2003）。我們如果以結構化理論來看，私人企業的執行長擁有更多的支配權力，因此Gerstner對於主管安排及薪資結構進行改革，這是支配結構的有效運用；Gerstner剛上任時提出根據事實及重視品質等管理哲學並不忘以電子郵件常與員工雙向溝通，此為符碼結構的展現；此外，Gerstner也提出擁抱顧客計畫，甚至廢除擁有權力的管理委員會等，這是合法結構之規則的重新訂定。顯然地，透過結構化理論之重要元素的靈活應用，如同大象般的大型企業組織也可以轉型成功。而中小學校長在進行學校組織變革，也可妥善運用結構化理論。

社會實踐牽涉到行動者的行動，行動的執行有賴權力的作用，故行動者愈懂得動用權威性或配置的資源，其更能決定社會實踐的走向與過程（洪鎌德，1996a；詹景陽、陳淳斌，2004）。再回到教育場域，顯然地校長是學校發展的行動者(agent)，在強調學校本位管理的校園裡，校長是綜理校務的領導者與學校改革的驅動因子，校長如能針對學校原有之符碼結構、支配結構及規則結構（如圖2），以及校內外情境進行盤點，之後再進行全面性的結構化及制度領導，並適切運用權威性及配置性的資源，則較能全面帶動學校革新與發展。一對一的領導或人治的領導，對於中型或大型的學校組織之變革或轉型效果是有限的，是故藉由靈活運用結構化理論與內涵，可以為學校發展找到適合切入的架構及施力點。

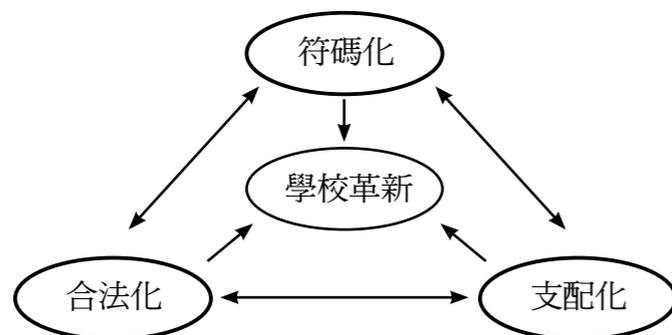


圖2 結構化理論的三元素與學校革新

總括而言，筆者認為Giddens的結構化理論可以讓校長更能透視學校變革更新的運作方向，然也遇到一些問題，例如中小學校長有責無權、校長行政權的弱化等都值得加以探究，以下進一步探析。

## 伍、校長運用Giddens的結構化理論進行變革的困境

邇來我們常聽到中小學校長一職是有責無權、「赤手空拳」的聲音，是不是真的如此？如果我們以Giddens的結構化理論來看，這個聲音應是事實的反映，Giddens認為行動者在社會中的實踐是改變外在環境，要改變就需要改變或干預的能力，在社會群體內的社會實踐能力就是意謂著權力的使用，權力是作為社會系統的支配結構，包括對社會、對人的控制力之權威及對資源的控制力之配置（洪謙德、胡正光，1996）。具體來說，以Giddens所談的支配化來看，其所指的支配化包括分配資源及權威資源，也就是說以現況來看校長是較缺乏這兩種資源的支配，公立學校校長無法給教師實質薪資或獎金發放，也沒有教師聘任權，目前僅有行政主管的聘用人事權，而當多數教師不願兼任行政職務時，校長擁有的僅是靠著教育理念之符碼化來進行組織變革，而柔性的理念與勸導是否能發揮變革，則有待觀察。而當校長缺乏了資源分配的權力，此時要於會議形成規章或通過辦法取得合法性及正當性，則有其難度，特別是涉及到教師的權益或根深蒂固的慣性時。因此，難怪有些校長期待教育主管機關直接行使公文命令進行改革，或藉由教育評鑑委員的指正，如此校長進行改革才有所依據，否則在有責無權的情況下，校內要訂定通過學校革新措施及辦法，或推動革新，確實會遇到阻力，這正是校長領導及

推展校務的難處。也就是說，校長應是學校變革的關鍵能動者(agent)，惟結構面向是不利於校長進行學校變革的。再加上教師「本體論的安全感」(ontological security)的日常慣習之定型化及保守性下（洪謙德，1996a；Giddens, 1984），使得學校改革有其困難度。

再來是從Giddens結構化理論談校長的權力運用，基本上權力可分為參照權、專家權、法職權、強制權及獎賞權，總的說來，校長的專家權及專業知能之軟實力是相當重要的基礎，因專家權有助於符碼化的運用，並且從樂觀面來說校長可在符碼化結構的基礎途徑上，透過理念溝通及說服展現資源分配之硬實力，藉以形成規則及條文規範，來促使教師行動進行變革。而另一方面從政治性場域所需要的溝通、討價還價、組織及強制等四種能力來看（魏鏞，2004），目前公立中小學校長是較缺少強制力，故可多強化溝通技能及組織力。值得一提的是，教育政策上的資源提供與支持是可以讓校長在結構上獲得更多的支持力量。表1是綜合前述及相關文獻（李康、李猛譯，2007；張宏輝，1992）的歸納表，從表1可知符碼化、合法化及支配化的權力觀、方式及互動各有不同，而三者是可以交互運用的。

表1 結構化理論的相關概念

	權力觀	方式	互動
符碼化	專家權	言語概念、知識	溝通
合法化	法職權	規則、法律	制裁
支配化	法職權	人事及經費等資源	權力

## 陸、從結構化理論看學校的「命」與「運」

華人社會常談命運，人的一生是「命運」安排，還是「運命」之可改變，依《新編國語日報辭典》對「命」的解釋是：「宿命論者說貧富貴賤是上天所作的安排，人力無法改變，把這種情形叫命。如『命運』」（國語日報出版中心，2001）。因此，「命運觀」是宿命的，人是被命運所束縛的，而「運命觀」是人可以透過努力及行善積德來改變人的一生，朝向美好的人生來發展。關於宿命觀與結構化理論的探討，葉乃靜（2007）曾以外籍配偶為研究對象，研究發現受訪的外籍配偶相信生活是被命運所控制的，所以比較不會積極地想要改變生活模式，此外外籍配偶正是處在資源、規則和能力

的有限框架內，無法突破結構的限制而成為Giddens所言的能動者，因此依據研究結果，建議政府制定保障外籍配偶的社會福利政策，鼓勵外籍配偶多結交朋友，並且努力打破現有之無形的結構限制，成為一個獨立的能動者、行動者。

準此，我們以結構化理論觀之，人雖被「命」的結構所安排，但樂觀地來說，人也可以透過「運」來改變「命」的，是故從結構化理論來看華人社會所談的命運與運命，似乎也可以找到一些合理比擬的解釋。而Giddens的結構化理論更能適切提供校長治理學校及變革之合理架構及策略，進一步而言，對許多學校來講，學校結構化的「命」似已長期存在，校長在接掌一所學校時，如果看到這個學校的結構之「命」不佳時，則應努力去透過「運」來改變「命」，而「運」的方向可從結構化理論之符碼化、支配化及合法化來運作，剛開始要檢視學校既存結構的優缺及所擁有的資源，如果某些既有的結構有助學校發展，就強化既有結構並繼續維持，若有未臻理想之處，則要相信人是具有能動性(agency)，因校長是學校動能的重要來源，故可參考結構化理論架構設法來「運」這所學校的「命」。

質言之，從結構化理論來分析之，在教改浪潮下所形諸的結構制約，校長宜改變自身原有的心智模式，帶領組織成員共同面對挑戰，化身為變革行動者（陳幸仁，2005）。換句話說，結構是由規則及資源所組成，規則是可以改變，資源也可以重新分配，結構因人而存在，也因人而改變（賴光祺，2008），故校長或教育人員應該勇於調整改變並努力創造更美好的教育結構環境，來轉變學校教育朝向更有利於學生學習的方向來發展。進一步而言，在體制結構的限制下，學校領導者應具有創業家精神(entrepreneurship)，所謂創業家精神是一種採取創新與進取的行動，掌握創業機會且將資源有效利用，以創造價值的過程（牛涵錚、辛敏綺，2011），是故在市場化的教育環境下，學校教育人員或校長應具創業家精神，主動積極並採創新作為，以突破結構的層層限制。我們常說不要認命，而是要造命，如此才能顯現出人類的意志力及生命力。循此，對於不合宜的教育結構，我們應積極創造新結構，所謂英雄造時勢，藉此更能顯示校長及教師精益求精、好上加好及止於至善的教育精神。

## 柒、從結構化理論看教師與學校變革

大體上學校變革的動能者有三層面，第一層是校長，第二層是中階主管，第三層是

教師，如果以結構化理論的三元素來看，如前所述，校長在學校結構化下已面臨到諸多困境，故未能擁有較多學校資源及行政職權的第一線教師若想要參與推動學校變革可能會面臨更多的限制與障礙。首先，就支配化的角度來看，未有資源的教師本身就缺少了進行整體學校改革的權力，就合法化方面也較缺少動員的力量與資源，在此情況之下，具體作法是教師擁有的專業理念及教育理想必須要更為清楚明確並能吸引人，且能提出革新作法說服校長及中階主管，爭取相關資源，必要時匯集及連結更多有共同理想的教育夥伴以發揮1加1大於2的綜效（蔡進雄，2015），如此由教師啟動之從下而上的學校革新才能更為順利的進行，否則要靠單一教師力量進行學校校內革新相對於校長而言是有較多的侷限。值得一提的是，教師常是教育政策的主體，必然可以發聲、可以批判、可以行動、可以改革，以突破結構束縛，展現主體動能（劉國兆，2015）。如同Giddens所提出的控制辯證(dialectic of control)，Giddens認為所謂控制辯證是指作為控制之權力的雙向分佈性，體現出在既有的權力關係中，權力弱勢的一方如何可以藉助某種操縱資源的方式，對權力強勢方實施控制（李康、李猛譯，2007），是故在學校權力的分佈方面，教師在進行學校變革可能較居於弱勢，但仍可藉助於連結、理念溝通及相關會議之參與，影響學校領導者及各項決策。反之，倘若教師抱持「不在其位，不謀其政」，則學校變革動能是不會由教師身上發出的，故可在尊重行政倫理之原則下抱持「不在其位，共謀學校發展」的建設性態度，發揮微領導的力量（蔡進雄，2016），積極參與學校革新，以造福莘莘學子。

綜上所述，由結構化理論來看教師與學校變革，單一教師要進行校內變革確實比校長受到較多的限制。從鉅觀來看，要由教師的自我改變到社會結構的改變其歷程是緩慢的（黃騰，2008），雖然結構與制度束縛了人，但從另一方面來說，Giddens也指出社會中的能動者(agent)是具有實踐能力的個別主體，能動者具有認識的能力(knowledgeability)來認識周遭環境，組織知識進行行動及改變外在的世界（胡正光，1998），個案研究也發現在不穩定的情況下細小的改變最後逐漸擴展演變成巨大的變革之現象(Plowman, Baker, Beck, Kulkarni, Solansky, & Travis, 2007)，眾所周知的蝴蝶效應也是在強調細小改變可產生巨大的影響。換言之，人是具有主動性、自主性、實踐力，以及在控制的辯證下，人是可以創造及改變結構與制度，是故沒有行政職權的教師也可以進行教育革新。概括地說，以結構化理論看教師與教育革新，其努力的方向可歸納為強化教育專業能力

及理念之符碼闡述，此乃社會實踐牽涉到行動者的能知愈多，結構改變的機率也就愈大（洪謙德，1996b；詹景陽、陳淳斌，2004），且可透過教師團體或集結更多志同道合的夥伴，以及向上爭取相關資源，如此將有契機更新結構，邁向更理想的教育環境。誠如許美華（2004）所述，教師的能動性來自於其對自身專業能力的轉化與反省，例如教師可以利用課程發展委員會來使課程更適合自己與學生，教師亦可利用教師專業團體來影響政策的決定。爰此，以下就進一步從結構化理論探析教師團體與教育變革。

### 捌、從結構化理論探析教師會、教師工會與教育變革

結構化理論除了可探析校長與教師對學校改革的努力方向外，也可以用來探討教師會或教師工會與教育改革的關係。從表2可知，教師會或教育工會在進行教育革新時，就符碼化為優先之話語型態方面可透過會訊及網頁來傳遞，在支配化為優先之政治及經濟制度方面可透過各項會議及資源分配來進行改革，在合法化為優先之法律制度方面則可訂定契約及進行團體協約。值得一提的是，除了Giddens結構化理論外，Archer(1995)所提出的型態生成論(morphogenesis)三階段亦值得教師團體進行教育改革之參考，Archer（1995）認為型態生成包含三個階段，第一階段是結構制約(structural conditioning)，即社會結構是存在的，社會行為是受結構所制約；第二階段是社會互動(social interaction)，即人們因自覺及互動而修改結構，又因為要使既有制度加以維持，會以獎賞及懲罰來影響人的行為，而受懲罰的團體會希望改變既有的結構；第三階段是結構精緻化(structural elaboration)，即在各利益團體協調及衝突後，形成一個新的結構。

質言之，比起單一教師，教師會及教師工會之教師團體在進行教育革新更具有力量，更能喚起社會大眾的注意。同樣地，教師會或教師工會也可以靈活運用Giddens的結構化理論，經由網頁及理念宣揚、各項協商會議和訂定契約等方面的努力，以達成所預設的改革目標。舉例而言，關於中小學的導護工作，教師會宜有其理念及主張（符碼化），並分析導護工作是否為教師職務的一部分，且透過各項會議與教育主管機關協調達成共識，訂定相關辦法（合法化）。總括說來，結構化理論可提供教師團體一個明確可行的革新運作面向，有助於教師會及教師工會在更新結構及促進教育變革的參考。

表2 結構化理論對制度的分類

制度類型	規則和資源的偏重次序	對應的互動制度
符號秩序／話語型態	符碼化－支配化－合法化	會訊、網頁
政治制度	支配化（權威）－符碼化-合法化	各項會議
經濟制度	支配化（配置）－符碼化-合法化	薪資、相關資源
法律制度	合法化－支配化－符碼化	契約、團體協約

資料來源：修改自戴曉惠，無日期；胡正光，1998：56；Giddens, 1984

### 玖、從結構化理論分析體制外的教育改革

雖然體制外所發動的教育改革較無法於體制結構內發聲，即便如此，結構化理論之符碼化、支配化及合法化的三個元素，也能提供了體制外的教育改革之可行方向。詳言之，體制外的教育革新，在教育理念及改革之教育意義闡述方面，需要能支撐其教育改革，以成為教育改革的重要理論基礎，另外連結具有同樣理念的夥伴可發揮更大的力量，進而影響擁有權力及資源之決策者，促使重新分配資源與調整規則及法令。

值得提醒的是，改革與現有機制結構兩者之間是矛盾又統一的關係，兩者的共生才是一個健全社會所要求，機制結構代表秩序與保持現狀，可用來保存及積累社會及文化資產，而改革代表流動與變化，是社會調整其能量以維持日日常新狀態的管道（藍雲、陳世佳譯，2009）。此外，有穩定的機制結構，也才能保存改革所帶來的變化（藍雲、陳世佳譯，2009）。扼要言之，以結構化理論來觀察體制外的教育改革，必須先要有可促進教育發展或有助學生學習的教育理念為基石，同時透過各種方式影響體制內擁有權力者的想法，並努力改變規則與法令，以達成所預設的教育改革目標。再者，體制外的教育改革者亦宜體認有了穩定的結構及制度，才能保存並實踐教育革新帶來的改變。

### 拾、學校革新結構化理論模式的建構

參酌前述相關理論（洪謙德，1996a；Giddens, 1984），筆者提出學校變革結構化理論模式，如圖3所示，學校變革是一種干預或影響學校教育的動作，透過這些活動或動作，試圖影響學校教育的結構，也試圖努力影響教育人員的行動或動能，由於在學校革新之前學校已既存舊的結構化內涵，包括規則及資源所衍生的符碼化、支配化及合法化結構。再進一步來說，學校變革的干預活動或動作，可能來自校內，也可能來自校外的

教育政策，來影響結構及觸發教育人員的動能，而在結構與行動兩者交互作用下，影響了學校變革所帶來的變革效能。

總括說來，以學校革新結構化理論模式來看，任何教育興革並非一蹴可及，涉及教育價值信念、資源配置、教育人員的權利義務、教育法規、權力大小等結構因素，也與教育人員之認知、釋意、專業能力、態度、主動性、能動性等息息相關。當學校革新能在時空環境下克服種種困難順利推展後，又再次地沉澱定型成另一新的結構，限制或影響著教育人員的行為，就這樣一直不斷循環著，如果沒有這樣循環著教育就容易成為一灘死水，因而阻礙著教育的進步發展與各領域人才的培育。

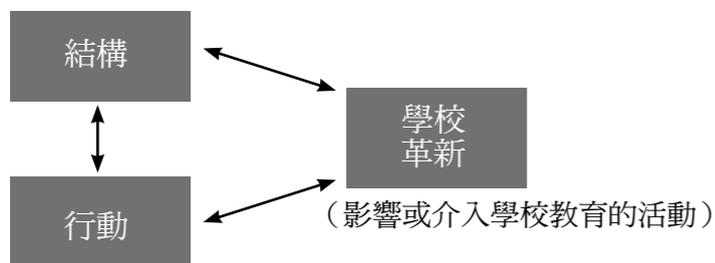


圖3 學校革新結構化理論模式的建構

### 拾壹、結語

學校教育通過符碼化（如義務教育、師資培育、教育公平、教育理念等）、合法化（如立法、頒佈行政命令、規定等）和支配化（如檢查、督導、評鑑、資源分配等機制）的鞏固過程，順利地將結構及制度紮根於教育現場（盧乃桂，2007）。而學校結構化限制教育人員的行為，另一方面教育人員也是在社會系統中具有「能知能力」(knowledgeability)以決定其行為（張玲星、林東清，2005；Giddens, 1984），故教育人員也可以來回頭過來改變結構、創新結構，結構與行動兩者彼此互動影響著，並使教育生生不息。雖然也有學者認為Giddens的結構化理論對於能動者的論述概念較弱、社會限制面的評估不足、傾向與既得利益者妥協、理論過於龐大、把結構等同規則與資源過於空泛、規則種類繁多不易概括化，以及行動者並非只運用規則和資源，有可能會設計一套策略來化解規則與資源等（林廖嘉宏、吳連賞，2014；胡正光，1998；洪謙德，1996b；賴光祺，2008；Clegg, Courpasson & Phillips, 2006），但這些批評並不影響結構化理論在各領域的應用與探究（吳家賢，2006；林郡雯，2002；Bryant & Jary, eds., 1997；Cassell, ed.,

1993；Englund & Gerdin, 2014；Fuchs, 2002；Gregson, 1986；Orlikowski, 1992；Tubin, 2015；Veliquette, 2012；Whittington, 1992）。

學校變革能動者包括所有正式與非正式領導，而他們在不同職務及時空上擔任不同的領導角色（黃琳、霍秉坤，2016），依結構化理論，學校的成功是很多行動者（actors）隨著時空不間斷及多元行動的結果(Tubin, 2015)，是故人人都可以是教育的領航員，學校變革之校內能動者包括校長、行政人員與教師等，甚至於學生都可以是能動者，因此結構化理論可提供校長及教育人員在進行學校變革轉型及制度領導的參考，特別是結構化的三個元素之符碼化、合法化及支配化，相當具有參考之價值。再者，人如視為完全被結構之決定論所影響，則將無法說明人潛能的開展性和超越性（陳伯璋，1990），如同諾貝爾文學獎得主Isaac Bashevis Singer被問到是否相信自由意志或者命運決定論時，他如此回答：「我們必須相信自由意志；我們別無選擇。」（林金榜譯，2003），因此教育人員若抱持自由意志論時，就是偏向「英雄造時勢」的積極態度，這是我們教育人員對於改變不佳教育結構環境的正向樂觀的選擇。

人的一生是「命運」安排，還是「運命」之可改變，我們以結構化理論來看，人雖被命運的外在「結構」所安排，但樂觀地來說，人也可以透過「運」來改變「命」的。從結構化理論來看華人社會文化談的「命運」或「運命」，似也可找到合理易懂之類比解釋。

總言之，誠如Giddens所指的結構裡含有行動、行動中也產生結構（洪謙德，1996）。循此，學校結構的「命」與透過人為的「運」兩者是交織、互動循環的，如此能使教育生命在結構、解構與再結構中永續創新發展，而俾利於學生學習與成長。而本文也不斷地一再強調教育人員是可以透過符碼化、支配化及合法化來施力以促使學校變革，並深信不管是學校校長或是教師均可以成為教育變革的能動者。至於是行動者可改變結構的成分比率大，亦或結構影響行動者、限制行動者的成分比較多，實在不易說出個精確數量或比重，就端視於行動者之內在動機、內控動能多寡及外控結構情境而定。

(本文曾發表於2016年「民主與教育」國際學術研討會。主辦單位：國立臺灣師範大學教育學系/教育政策與行政研究所/課程與教學研究所、中國教育學會、國家教育研究院。)

## 參考文獻

- 牛涵錚、辛敏綺（2011）。創新與創業精神研究之回顧與發展。**創新與管理**，8(4)，33-62。
- 李俊達（2015）。從結構化理論看教師專業成長團隊。**臺灣教育評論月刊**，4(4)，105-108。
- 李康、李猛（譯）（2007）。**社會的構成：結構化理論大綱**。Anthony Giddens原著。新北市：左岸文化。（原著出版於1984年）
- 吳曲輝等（譯）（1992）。**社會學理論的結構**。Jonathan H. Turner原著。臺北市：桂冠。（原著出版於1984年）
- 吳家賢（2006）。以科技結構化模式探討企業資源規劃導入個案。**致遠資管學刊**，1，55-72。
- 林金榜（譯）（2003）。**策略巡禮：管理大師明茲伯格的策略全書**。Henry Mintzberg, Bruce Ahlstrand, Joseph Lampel原著。臺北市：商周出版。（原著出版於1998年）
- 林欣儀（2016，8月16日）。世界大學學術排名出爐：中醫大挺進全球200大。**中國時報**，A4。
- 林郡雯（2002）。**Anthony Giddens結構行動論及其在教育上的啟示**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林廖嘉宏、吳連賞（2014）。高雄港市的發展與衝突—新草衙更新與紅毛港遷村的結構化分析。**環境與世界**，30，59-95。
- 胡正光（1998）。**紀登士=Anthony Giddens**。臺北市：生智。
- 洪鎌德（1996a）。紀登士的結構兼行動理論之析評。**美歐月刊**，11(11)，85-105。
- 洪鎌德（1996b）。紀登士社會學理論之述評。**臺灣社會學刊**，20，163-210。
- 洪鎌德、胡正光（1996）。從結構—行動理論看唯物史觀。**哲學與文化**，23(12)，2263-2277。
- 國語日報出版中心主編（2001）。**新編國語日報辭典**。臺北市：國語日報。
- 張宏輝（1992）。結構化論的旗手—季登斯。載於葉啟政主編，**當代社會思想巨擘：當代社會思想家**（頁270-299）。臺北市：正中。
- 張玲星、林東清（2005）。從多重理論觀點詮釋企業資訊化中的政治行為。**資訊管理學報**，12(4)，185-210。
- 許美華（2004）。從「結構行動理論」看教學中師生的能動性。**國民教育研究集刊**，12，91-103。
- 許英傑、周世偉、黃慧玲（2006）。加盟體系關係品質與組織間公民行為之研究—結構化觀點。**產業管理評論**，1(1)，94-112。
- 許殷宏（1998）。紀登斯（A.Giddens）結構化理論對教育社會學研究的啟示。**教育研究集刊**，40，93-112。
- 陳伯璋（1990）。**教育研究方法的新取向**。臺北市：南宏。
- 陳幸仁（2005）。從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構—行動」理論之觀點。**教育政策論壇**，8(2)，143-174。
- 黃琳、霍秉坤（2016）。變革能動者在學校持續改進中之角色。**課程與教學季刊**，19(1)，135-170。
- 黃榮村（2014）。**大學的教養與反叛**。新北市：INK印刻文學。
- 黃騰（2008）。A.Giddens自反現代性對師資培育課程研究之啟發。**教育研究集刊**，54(1)，87-116。
- 葉乃靜（2007）。結構與資訊行為：臺灣越南配偶研究。**圖書資訊學研究**，2(1)，81-96。
- 趙雅麗、劉慧娟（1996）。資訊傳播科技系統設計：一個結構化理論為主的建構模式。**新聞學研究**，53，231-250。
- 詹景陽、陳淳斌（2004）。安東尼·紀登士「結構—行動理論」之研究：兼論全球化與第三條路的關係。**國立嘉義大學通識學報**，2，181-200。
- 劉國兆（2015）。教師專業身分形構：批判的教育社會學分析與研究。**教師專業研究期刊**，10，33-55。
- 劉勇志（2012）。變或不變？使用對立式結構化觀點解釋組織變革的過程和結果—以資訊系統的推動為案例。**中山管理評論**，20(2)，477-531。
- 蔡其綦（2000）。Giroux後現代主義教育理論之啟示。**教育社會通訊**，20，20-25。
- 蔡進雄（2011）。教師領導的理論、實踐與省思。**中等教育**，62(2)，8-19。
- 蔡進雄（2015）。教育連結理論的建構與發展。**臺灣教育評論月刊**，4(9)，78-82。

- 蔡進雄 (2016)。論學校微領導時代的來臨。《臺灣教育評論月刊》，5(6)，146-149。
- 盧乃桂 (2007)。能動者的思索—學校改進協作模式的再造與更新。取自：  
[Http://web2.fg.tp.edu.tw/~slwang/blog/wp-content/uploads/2011/03/%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%94%B9%E9%80%B2%E5%8D%94%E4%BD%9C%E6%A8%A1%E5%B0%8F%E7%9A%84%E5%86%8D%E9%80%A0%E8%88%87%E6%9B%B4%E6%96%B0%E7%9B%A7%E4%B9%83%E6%A1%82%EF%BC%8C2009.pdf](http://web2.fg.tp.edu.tw/~slwang/blog/wp-content/uploads/2011/03/%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%94%B9%E9%80%B2%E5%8D%94%E4%BD%9C%E6%A8%A1%E5%B0%8F%E7%9A%84%E5%86%8D%E9%80%A0%E8%88%87%E6%9B%B4%E6%96%B0%E7%9B%A7%E4%B9%83%E6%A1%82%EF%BC%8C2009.pdf)
- 盧乃桂、何碧愉 (2010)。能動者工作的延續力：學校改進的啟動與更新。《教育學報》，38(2)，1-39。
- 賴光祺 (2008)。高度現代性之下的主體構成--紀登斯 (Anthony Giddens) 思想在教育上的推演 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 戴曉惠 (無日期)。廠場勞資關係中勞資互動過程之研究。取自：  
[https://www.google.com.tw/?gws\\_rd=ssl#q=%E5%A0%B4%E5%8B%9E%E8%B3%87%E9%97%9C%E4%BF%82%E4%B8%AD%E5%8B%9E%E8%B3%87](https://www.google.com.tw/?gws_rd=ssl#q=%E5%A0%B4%E5%8B%9E%E8%B3%87%E9%97%9C%E4%BF%82%E4%B8%AD%E5%8B%9E%E8%B3%87)
- 藍雲、陳世佳 (譯) (2009)。《教學的勇氣—探索教師生命的內在視界》。Parker J. Palmer 原著。臺北市：心理。(原著出版於1998年)
- 魏鏞 (2004)。《魏鏞教授的最後三堂課》。臺北市：天下遠見。
- 羅耀宗 (譯) (2003)。《誰說大象不會跳舞—葛斯納親撰IBM成功關鍵》。Louis V. Gerstner Jr. 原著。臺北市：時報文化。(原著出版於2002年)
- Archer, M.S.(1982). Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action. *British Journal of Sociology*, 33(4), 455-483.
- Archer, M.S.(1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Barth, R.S.(2001). *Learning by heart*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryant, Christopher G.A., & Jary, D.(eds.)(1997). *Anthony Giddens: Critical assessments*. New York: Routledge.
- Cassell, P.(ed.)(1993). *The Giddens reader*. Basingstoke: Macmillan.
- Clegg, S., Courpasson, D., & Phillips, N.(2006). *Power and organizations*. London:Sage.
- Craib, I.(1992). *Anthony Giddens*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Englund, H., & Gerdin, J.(2014). Structuration theory in accounting research:

Applications and applicability. *Critical Perspectives on Accounting*, 25(2), 162-180.

- Fuchs, C.(2002). Some implications of Anthony Giddens' works for a theory of social self-organization. *Emergence*, 4(3), 7-35.
- Giddens, A.(1982). *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A.(1984). *The constitution of society*. Cambridge: Policy Press.
- Giroux, H.(1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gregson, N.(1986). On duality and dualism: The case of structuration and time geography. *Progress in Human Geography*, 10(2), 184-205.
- Harris, A.(2003). Teacher leadership and school improvement. In A.Harris et al.(2003), *Effective leadership for school improvement*(pp.72-83). London: outledgeFalmer.
- Orlikowski, W.J.(1992). The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427.
- Plowman, D.A., Baker, L.T., Beck, T.E., Kulkarni, M., Solansky, S.T., & Travis, D.V.(2007). Radical change accidentally: The emergence and amplification of small change. *Academy of Management Journal*, 50(3), 515-543.
- Schwandt, D.R., & Szabla, D.B.(2013). Structuration theories and complex adaptive social systems: Inroads to describing human interaction dynamics. *Emergence: Complexity & Organization*, 15(4), 1-20.
- Tubin, D.(2015). School success as a process of structuration. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 640-674.
- Veliquette, A.J.(2012). Structuration theory's relevance to HRD: A review and application. *Human Resource Development Review*, 12(2), 200-220.
- Whittington, R.(1992). Putting Giddens into action: Social systems and managerial agency. *Journal of Management Studies*, 29(6), 693-712.
- York-Barr, J., & Duke, K.(2004). What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

## 傳統戲曲藝術— 歌仔戲融入特色課程之課程發展歷程

蔣禮倫\*、賴坊濱\*\*、張紹勳\*\*\*

### 摘要

本研究目的在探討個案學校如何發展出一系列教育課程與自編教材，將傳統戲曲-歌仔戲融入學校特色課程的過程與運作機制。本文採取為期兩學年的質性研究法，透過專家會議、文件分析、參與觀察、訪談紀錄等方式蒐集個案學校相關資料。

研究結果顯示透過特色課程計畫發展教學與公演實作，有助推廣傳統戲曲藝術-歌仔戲；發展一套淺顯易懂的自編教材能提升高職教師課程實施與學習成效。與在地戲曲劇團、企業或鄰近科技大學策略聯盟，能提供學習者更多元的學習機會。教師團隊透過互相觀摩切磋、分享回饋教學教法，能形塑彼此對傳統戲曲歌仔戲專業知能並帶動教師專業成長氛圍。對傳統戲曲歌仔戲之特色課程其發展特質與創新架構非常值得作為發展學校群科特色課程之參考。

關鍵字：特色課程、歌仔戲、傳統戲曲

\* 第一作者：蔣禮倫，國立彰化師範大學工業教育與技術系博士候選人（通訊作者）

\*\* 第二作者：賴坊濱，國立勤益科技大學工業工程與管理系助理教授

\*\*\* 第三作者：張紹勳，國立彰化師範大學工業教育與技術系教授

電子郵件：chlilun@yahoo.com.tw

來稿日期：2018年01月12日；採用日期：2018年5月31日

# The Development Path of Integrating Taiwanese Traditional Opera into Featured Programs

Li-Lun Chiang\*, Fang-Pin Lai\*\*, Shao-Shiun Chang\*\*\*

## Abstract

The purpose of this study is to explore how individual case school to develops a series of educational curriculum and self-compiled textbooks in the process and mechanism of incorporating traditional opera - Taiwanese Opera assimilate into Featured Programs. This article adopts research method through expert meetings, document analysis, participations in observation, interviews and other ways to collect case-related information.

The results of the study show that the development of teaching and performance through Featured Programs can promote traditional opera - Taiwanese Opera art. Developing a set of innovative self-made textbooks can improve the implementation of teachers and the teaching effectiveness. Strategic alliance with local opera troupes, businesses or neighboring technology universities can provide more learning opportunities for learners.

Through mutual observation and discussion, the teachers' team share feedback and teaching methods can shape each other to the traditional Taiwanese Opera professional knowledge and promote the professional growth of teachers' atmosphere. The characteristics and innovation about the framework of the traditional opera for Taiwanese opera are worthy of references for the development of Featured Programs in the school group.

Keyword: Featured Programs, Taiwanese Opera, Traditional Opera

\* Doctoral candidate, Department of industrial education and technology, National Changhua University Of Education

\*\* Associate professor, Department of industrial engineering and management, National Chin-Yi University Of Technology

\*\*\* Professor, Department of industrial education and technology, National Changhua University Of Education  
E-mail: chlilun@yahoo.com.tw (Corresponding Author)

Date of Submission: January 12, 2017 ; Accepted: May 31, 2018

## 壹、緒論

綜觀傳統戲曲歌仔戲融入特色課程相關議題缺乏客觀教學實務面教材與研究（謝鴻文，2011），殊實可惜。因此本研究動機與目的旨在將傳統戲曲之歌仔戲融入特色課程以豐富、多元的教材教法、實際參與公演梳化妝工作方式達到「有教無類」的教育質感與優質銜接，藉以提升教育品質與學校品牌形象建立（林連發，2015；洪詠善，2013）。透過質性研究與個案學校的實證經驗，試圖發展出一系列的教育課程與自編教材，透過個人親身參與觀察(attendant monitoring)、專家會議、文件分析、質性訪談記錄將傳統戲曲歌仔戲彩妝造型融入特色課程之教學發展過程。

陳建銘（2016）認為「特色課程」是一個在「做中學」與「學中做」的實踐歷程，透過專業團隊主動出擊，突破內外部環境的框架限制，思考學校未來改變與出路的可能性，發展具有競爭力與教育價值的差異創新課程。直至今日，包括水月傳說、玄武爭鋒、桃花女鬥周公、半線春風等劇碼，個案學校每一年都會受邀在地方書院、在地宮廟社區、藝文中心、地方慶典活動、在地演藝廳等大型展演場所進行公演。劇團成員均是在校學生，偶有教職人員共襄盛舉，師生辛苦排戲卻也一同享受傳統戲曲表演之樂，總是獲得地方鄉親父老讚美不絕。演出時的梳化人員均是聘請自宜蘭、台北等地專業團隊服務，即便經費充足，演員動輒數十人的髮梳、化妝事宜總是讓外聘造型師疲於奔命（勁草，2015）。因此，藉由發展學校特色課程計畫之際，所有美容科師資群即認真思考：是否可以發展一系列研習課程、教學課程、參訪活動、實作練習，最後能有機會讓學生上場參與協助梳化工作（林志成，2010）。如此，就可以帶領美容科師生一同融入傳統文化戲曲-歌仔戲的化妝設計領域並且投身推廣傳統戲曲-歌仔戲，讓莘莘學子不再是只有課本與檢定，而是能深切地對歌仔戲的絕美、對歌仔戲的回憶融合在生活之中（林鶴宜，2015；楊馥菱，1999；Hsin,2017）。

此外，技術高中（高職）家事類科，教學內容均依循家政群科的指導方針並以教科書為主軸（許嘉玲，2008），輔以加強學生技能檢定相關知能（蔡長清、方惠琴、鍾韻琴，2015），為美容科系學子奠定紮實的學、術科基礎（袁錦芳、管建祥，2017）。但是，隨著近年教育政策方針大幅轉變，教育主管機關寄期各校能整合校內、外資源統籌具有該校特色之特色課程（教育部，2014）。因此，個案學校美容科決定申請辦理「發展務實致用特色課程計畫」（陳素芬，2014）。透過完整的計劃、溝通、協調、集思廣

益，特色課程實施完畢後由師生回饋中獲得眾多迴響。職是之故，本研究之目的乃在記錄將歌仔戲融入特色課程之課程發展歷程，包括：

- 一、記錄實施特色課程之際發展自編教材，提升學生對傳統文化認識。
- 二、記錄引導學生學習傳統戲曲歌仔戲造型與彩妝，瞭解近代歌仔戲彩妝演變。
- 三、紀錄歌仔戲業師傳承舞台劇彩妝特色，培養學生創新多元就業技能。

## 貳、文獻探討

### 一、傳統戲曲—歌仔戲

#### (一) 歌仔戲的起源

歌仔戲，20世紀初發源自蘭陽平原（林鶴宜，2016a；曾永義，1988），其發展至今約僅百年餘，是台灣唯一土生土長的傳統劇種（林茂賢，2005；游素凰，2015）。在明末清初時，閩、粵移民大量入台之前是一塊文藝荒蕪貧瘠之地（蔡欣欣，2005），卻由於發展初期參考文獻缺乏而充滿考究爭議（Hsin,2017）。受到歷史變遷與命運的洗禮，直到移民帶來家鄉的傳統戲曲後，閩南的鄉土歌謠也跟隨流入台灣各地（Nancy,2005）。歌仔戲，相傳是日治時代在宜蘭員山鄉-結頭分村的大樹公-茄苳樹下開始的（宜蘭縣員山鄉公所，2017），普遍認為是頭分居民-歐來助（歌仔助）開始所傳唱，原來的大陸「錦歌」（原盛行於漳州一帶的民間小調）在臺灣演變得更動聽了（林芬郁，2011；徐麗紗，2015）。

林鶴宜（2009）認為臺灣本土戲曲研究起步雖晚，卻也能在短時間內走向專業化。尤其到了新世紀，專業學者對傳統戲曲發展的關注顯得更加熱切且細密。「歌仔」，發音唸作「ㄍㄨㄞˋ-ㄩˇ」（Gua1-a4），「仔」（a4）是詞尾語助詞，含有「小」的意思，這種歌唱方式為主的戲劇表演，宜蘭地區統稱為「本地歌仔」（宜蘭縣政府文化局，2017；葉嘉中，2004）。「歌仔」，唱的內容多半以第三人稱來說唱關於日常的生活情節，也沒有使用繁複粗重的場景與道具，非常貼近以農務耕作為主的莊稼生活，因此很快地就在台灣廣為流傳起來。這種歌唱方式為主的戲劇表演，宜蘭地區統稱為「本地歌仔」（葉嘉中，2004）。因此--歌仔戲可以說它是以流傳在台灣民間的歌謠小曲為基礎，加上吸收源於中國傳統戲曲的演出方式，兩者交流融合發展成一種相容並蓄、內

容豐富的新劇種並以台灣閩南語演出的一種古裝歌唱劇（Wang,2002；Nancy,1999）。早期歌仔戲演出內容多半為忠孝節義的民間故事，在農村生活中，鄉民以唱答山歌作為農閒時的娛樂活動（林鶴宜，2008；Silvio,1999）。但隨著政權移轉與高壓統治，流露出了悲情苦悶的心聲，既然無處伸張也只好寄情於歌唱戲劇之中，也成就了台灣早期歌仔戲的特色（司黛蕊，2005；Silvio,2005）。劇目內容上，由民間故事題材，擴展到歷史題材，並壯大演出內容而成為一種特有歌劇。這種戲曲歌劇的風格與規模逐漸提升了舞台藝術性質與價值而最終成為本土傳統戲曲大戲（林鶴宜，2015；Lin,2010）。

#### (二) 歌仔戲演出的表演元素

根據蔡欣欣（2009）的研究認為歌仔戲是台灣民間最具代表性的傳統戲曲，它展現了一般莊稼生活、歲時節慶的生活習慣和體現生命禮俗的情感信仰，同時也蘊含長久以來民間宗教儀式與文化傳統。1911年前後，約民國初年，由於有不少京戲班子在台演出，很多藝人及武戲師傅應邀加入在地歌仔戲的演出，開始帶來許多不同表演方式的交流，因此給予本地歌仔戲演員極大的思想衝擊與表演模式變化的空間（Chang,1997）。被譽為「東方歌劇」的歌仔戲，豔麗的舞台造型、鑼鼓喧天的熱鬧氣氛，巧妙地結合了音樂歌唱、戲劇舞蹈、民俗文化、美學藝術、聲光特效等各類表演藝術。歌仔戲主要以歌謠及唱腔來陳述，並以親切自然且通俗易懂的故事情節詮釋整個社會脈動（教育部教育大市集，2014）。其中「行當」是中國戲曲的專業術語，指戲曲中男女演員分類出各種演出角色的「性格類型」。在表演藝術中以其性格色彩呈現出戲曲人物思想情感的內在特徵（京劇典藏館，2017）。

林芬郁（2011）指出，舊時在戲曲演出前，是先由「戲先生」，亦有人稱「講戲仙」或「說戲人」，如同導演般的在後台講解劇情、敘說故事、分場段落並分派角色，讓演員了解劇情後隨即由演員上臺再自由發揮、即興演出。因此，傳統歌仔戲產生「不需要劇本、也沒有劇本」的情況。從角色分派的元素來看，傳統戲曲-歌仔戲的演出角色常見「生」、「旦」、「丑」三者（中華文化天地，2017；林芬郁，2011）。「身段」，就是演員的手式姿勢、眼神韻味、身形儀態、腳步招式和詮釋方法，同時掌握要領、環環相扣以呈現特定表演情境與抒發人物感情的方式（林鶴宜，2016b）。歌仔戲的「道具」所代表的涵義可以顯示不同的地點和環境，也是輔助演員能更生動地表現劇情發展。例如：舞動紅色旗子可代表火勢焚燒；舞動藍色旗子可代表洪水氾濫（京劇典藏

館，2017）。

「唱腔」最具代表性的是「哭調」與「七字調」，早期是「曲多白少」（唱腔曲調多、口白較少），以連串歌仔唱唸是最大特色（中華文化天地，2017）。歌仔戲的唱腔種類繁多，「依字行腔」、「腔隨字轉」，配合唱詞節奏及語言聲調的變化而歌唱，讓許多目不識字的俗民百姓也能欣賞戲劇表演之美（林鶴宜，2015）。舞台表演呈現的方式會著重劇情發展，因此「行頭」或是「戲服」主要的功能是在區分角色身分與性別，許多劇團在服飾穿戴上並不會完全考究歷史資料（台灣民俗文化研究室，2017）。歌仔戲，由女性來扮演生角的情況其實相當普遍，如楊麗花、葉青、孫翠鳳等人均是歌仔戲中擅長扮演小生角色的名伶（蔡欣欣，2009；Hsu,2010）。歌仔戲服裝受到傳統京戲與大陸都馬班的影響，在發展過程中逐漸吸收各劇種之造型菁華，漸漸地歌仔戲演出有屬於自己風格的戲服，並且演員都能自行縫製出具有角色表現效果的戲服（Siu,2003）。

1927年歌仔戲傳入馬來西亞、新加坡、菲律賓等地，歌仔戲逐漸風行整個東南亞華僑地區。就是因為歌仔戲的包容性和自由風格，勾起許多華僑思鄉之情，在當地開始形成組織歌仔戲團的風潮（Lee,2009）。歌仔戲樂隊的組成分為「文場」和「武場」兩個部分，分別在舞台的左右兩側，文場的樂器組合以絲竹樂器為主，因為能配合整齣戲碼演唱主曲調，故專司和唱、間奏、伴奏等職（Wang,2002）。武場的樂器都是屬於敲擊樂器，跟演唱主曲調的文場絲竹樂器相比，雖然只能奏出節奏感或加強劇情氣氛轉換上的描繪，卻是主宰全劇的氛圍推展、變化與聯貫。演員的一舉手、一投足，都離不了它，因此武場樂器有其重要的表現特色（Hsieh,2010）。綜觀現今現代劇場有實驗性藝術思維，衍生許多新戲路並拓展了歌仔戲各劇團不同的營運機制，也催化了歌仔戲「劇藝型態」的多元發展（蔡欣欣，2007）。

## 二、特色課程

### （一）特色課程的意涵與核心理念

教育部於2014年開始實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）將教育內容劃分成九年國民教育，再銜接三年普及、免學費、非強迫入學、免入學考試的高級中等教育。十二年國教秉持之理念即「因材施教」與「適性揚才」，鼓勵創辦各校「特色課程」由下而上凝聚共識，結合全校人力資源與社區資源凸顯學校的本位特色並吸

引學生就學的意願，確實推廣「多元進路」的升學管道（教育部，2014）。因此，學校「特色課程」是經由校長領導，彙整現行班級狀況、學生畢業進路、實際開設科目及現有師資人力，並透過學校發展條件等資料分析，再經特色課程研究小組會議進行專業領域對話，審慎規劃課程方案，結合全校人力資源與社區資源，方能發展出學校特色課程。洪詠善（2013）指出「特色課程」以其豐富、多元的教材教法、評量方式達到「有教無類」的教育質感與「優質銜接」，藉以提升教育品質與學校品牌形象建立。實踐興趣（practical interest）概念，即學生與老師可以一同參與課程發展、一同發掘體驗與學習的方向以改善學生的行為，使其更加成熟。Ralph（2013）認為「課程應該是動態的」概念，即課程規劃是一個不斷評估進度和修訂教學內容的過程，需要對教材教法時時進行微調。David（1988）強調傳統上，課程被視為「教師應該做些什麼」的編排，但是以學習者為中心的課程發展應該重視教師「實際上在為學習者做什麼」。學生在參與課程的過程中能產生新的經驗統整、新的社會統整以及新的知識統整（甄曉蘭，2002）。學校所擁有的資源獨特性、創新性、優異性、整體性、延續性都不同；再者仔細思量各學校所在地方的文化其在地性、草根性及自主性均迥異，經由課程發展委員會發展出來具學校特色的課程要以「支持學生適性學習的內涵與方法」為前提。劉欣宜、洪詠善（2013）認為探究高中職學校發展特色課程時要對課綱有適切性的認知。從中調整需求並對課程綱要做出研修建議、調整架構、強化校本課程、發展專業能力，才能對高中職發展特色課程有所助益。因此，發展「特色課程」是學校實踐教育目標的重要基礎。

課程學習目標建置與學習標準制定可涉及政府機關和相關政治人物驅動。教育部（2016）的施政理念與政策報告明確揭示：教育施政核心理念為「以國民學習權取代國家教育權，實現以學習者為中心的教育」。學生是教育的主體，國家必須以學生學習為中心，協助學校課程發展及規劃特色選修課程，建立具備學校特色之總體課程，並促進學校優質發展、建立特色之目標逐步實現。陳建銘（2016）主張「特色課程」是一個在「做中學」與「學中做」的實踐歷程，透過專業團隊主動出擊，突破內外部環境的框架限制，思考學校未來改變與出路的可能性，發展具有競爭力與教育價值的差異創新課程。從計畫、實施到檢討、修正，在願景與現況中創造張力與彈力，將特色課程發展與實踐成為學校創新與學校文化改變的新契機。許瑞芳（2016）強調特色課程可以是動態的，也可以是靜態的。只要秉持著正確教育理念，透過團隊的分享討論與專業對話，增

加教育場域的豐富性與多元化，學校的「特色課程」就能具有多姿多采的面貌。

## (二) 特色課程的分類與價值取向

林志成（2010）認為可以透過不同領域發展呈現不同內涵的特色課程，從「學習領域」上來呈現「特色課程」，意味著在推動學校特色課程時，將之視為正式課程的延伸，使其學習內涵加深加廣。從「傳統藝術教育」的分類上來呈現「特色課程」，即為落實傳統藝術教育的目標。因此也呼應教育部（2012a）推動傳統藝術教育的計畫及實施策略中鼓勵學校就各校之地理環境、鄉土文化特色、社區資源等條件，發揮傳統藝術教育的特色與文化傳承的工作，例如「傳統戲劇類」包含歌仔戲、平劇、粵劇等傳統戲劇。從「鄉土教育」的分類上來呈現特色課程，其中「藝能類」包含風土民情、藝術、戲曲音樂及體育。

陳建銘、許瑞芳（2016）認為集合專業的特色課程小組（委員會）可以應用「SWOT 分析法」進行整體發展計畫的草案時期以做為整體的智慧與創意發想。藉由正向循環、交流互動達到特色課程歷程中共創價值、互利互惠的整合發展。簡梅瑩、孔令堅（2016）指出特色課程的核心價值即是「適性教育」，協助學生找尋潛力與興趣以發展學生未來生涯規劃所需之關鍵能力。詹志禹（2017）整理出實施特色課程的創新方向中，針對在地特色課程宜採用主題課程或是專題學習，可以激發學生學習動機兼顧培養基本能力，對於美感教育則宜重視美感探索課程，將美學融入生活之中。參與特色課程的教師可以透過團體對話與反思回饋漸漸地建構彼此之間共同願景。教師對特色課程內容保有專業自主的彈性空間，還能再次燃起教育熱忱（簡梅瑩等，2016）。

## (三) 歌仔戲融入特色課程的現況與困境

歌仔戲發展至今約僅百年餘；在明末清初時，閩、粵移民大量入台之前，可謂是一塊荒蕪貧瘠之地（國立臺灣藝術教育館，2017；Wang,2002）。主要是因為數百年以來關於臺灣的傳統戲曲文獻中均不見有關於戲曲的專門論述；而日據時期的戲曲研究文獻大多是日本人以「資料調查」或「種族研究」為出發點所寫成的調查報告，對於在地戲曲「歌仔戲」的著墨極為有限（林鶴宜，2009）。綜觀歌仔戲各行當（角色）造型扮相卻是缺乏客觀教學實務面教材（謝鴻文，2011）殊實可惜。無論是專門戲曲學校、技專院校，乃至於高職端家事類美容群科等教育單位均少見針對傳統戲曲歌仔戲化妝教學之相

關教材；更遑論能有客觀之化妝造型指標以進行傳統戲曲化妝教學工作。臺灣本土戲曲研究起步已晚，專業學者務必對傳統戲曲發展的關注更加熱切且細密，方能將歌仔戲的相關研究走向專業化（林鶴宜，2009）。若欲發展傳統戲曲歌仔戲各個行當角色的裝扮與化妝造型等彩妝實務技巧教學即需要經由研究傳統戲曲歌仔戲，通盤考量提出明確的教學決策方案與指標，以解決傳統戲曲歌仔戲融入特色課程教學實務上客觀的演繹問題（高文秉，2013）。

## 參、研究方法

由於個案學校戲曲社是目前國內碩果僅存的高中職學校推廣傳統戲曲-歌仔戲的學生社團。本研究個案以教師專業團隊所規劃實施的特色課程為案例，自2015年9月開始進行至2017年6月為止，橫跨兩個學年度，採取質性研究法，藉由參與式觀察之實際行動與蒐集課程規劃相關文件、訪談專家、教師、學生、會議討論與紀錄、實際參與公演後台實務工作等資料整理分析結果，探討其推動特色課程目標願景與運作方式、課程規劃與實施現況。研究者為了解個案學校從無到有發展特色課程時，對於特色課程規劃過程、課程實施現況與自編教材發展內涵之議題，本研究採取文件分析、參與式觀察、焦點團體訪談等方法，分述如下。

### 一、文件分析

本研究主要取材自教育部發布之官方文件，包括相關法令、課程綱要、課程規劃、相關政策等相關文件（教育部，2012b），以分析高中高職學校規劃特色課程之相關議題。據此，研究者與教師團隊參考案例學校105 學年度課程手冊與特色課程實施計劃相關文件內容，彙整案例學校各現況分析表總計如下：目前設有科班表、現行教育目標分析表、課程實施現況表、現有課程結構分析表、學生畢業進路分析表、現有師資人力分析表、特色課程適用學制表、課程規劃表、單元設計表、課程發展預計進度表、自編課程教案表、多元評量表、發展期程設計表、預期效益表、現有實際開設課程表、學校課程發展組織圖、教師研習規劃表、擬定合作產業/社區資源分析表、擬定諮詢專家學者名單表等計19項現況分析表（國立員林家商，2017）。由校長及專業教師團隊所提供特色教學說明簡報以瞭解個案學校特色課程規劃之背景動機與實施方式，並據此擬定焦點訪談大綱（張紹勳，2007）。

## 二、參與式觀察之實際行動

參與式觀察 (Participant Observation) 是「實地調查」的方式以進行直接觀察與參與學習過程。長時間身在其中地觀察與探究，透過許多人、事、物的互動過程與情境脈絡才能明確清楚地記錄研究事項的來龍去脈與欲探究的問題點 (張紹勳, 2007)。

Douglas (1976) 認為其優點為：研究者本身直接在現場詳實紀錄，既不必透過轉述更可以避免訊息篩選與資訊不全之困境，因此可以被視為最客觀的研究方法之一。除了口頭詢問之外，些許研究若是搭配實地觀察，針對被研究者等人、事、物的行為舉止與反應態度，更可收到最貼近實際現況之效。參與式觀察法是實地實際參與現況並記錄，不需要事先製作問卷調查表，是最方便又最經濟的研究方法之一。由於參與式觀察法對於資料轉換與篩選之間達到最小的流失率與誤差，因此也被視為最具信度、效度的研究方法之一。

本研究橫跨兩學年度，研究過程中實際參與會議與活動其內容分述如下 (國立員林家商, 2017)：第一年「特色課程發展委員會課程研究小組」會議主要規劃傳統戲曲特色課程內容方向並邀請專家學者及業界專家共同討論學生未來就業導向、特色課程目標、課程規劃及各單元設計。會議共計6次，包含：特色課程規劃案實施可能性、預計合作參訪戲曲劇團與科技大學名單、研討特色課程教學模式與發展方向、傳統戲曲彩妝設計研習課程規劃、研討自編教材發展可行性評估與教材內容主軸適切性、戲曲角色彩妝設計研習－小生彩妝研習實施。

第二年「特色課程發展委員會課程研究小組」會議主要規劃內容方向為辦理傳統戲曲彩妝研習、劇團業界參訪、實際參與展演後台彩妝工作以達到特色課程預期效益。會議共計10次，包含：研討自編教材教案規劃並呈現相關資料、劇團演出彩妝扮相造型觀摩心得報告、劇團產業觀摩心得分享、自編教材教案編輯發表、戲曲角色彩妝設計研習－小旦彩妝研習、戲曲角色彩妝設計研習－丑角彩妝研習、自編教材教案與教學進度表討論會議、「生、旦、丑」角整體造型研習、特色課程實施教學觀摩與會後檢討、特色課程專家諮詢會議暨課程實施檢討與改進。

第三年「特色課程發展委員會課程研究小組」會議。會議共計4次，包含：特色課程實施檢核表會議、實際參與劇團野台戲演出之彩妝造型工作暨心得分享、參與學校歌仔戲社團年度劇團演藝廳公演成果展工作暨心得分享、特色課程之成果暨預期效益之檢

核。

## 三、焦點團體訪談

合併參與式觀察法可彌補具有「團體行為層面」的探索以達到更高的信、效度 (張紹勳, 2007)。此研究訪談地點均設置於個案學校特色課程授課之專業教室以記錄將傳統戲曲歌仔戲彩妝造型融入特色課程之教學發展過程。依據每次會議活動宗旨與目的採用半結構式訪談。訪談對象 (如表1) 包含參與特色課程專家學者及產業代表共四人 (P01-P04)、學校行政主管四人 (L01-04)、教師團隊六人 (T01-T06) 以及參與特色課程的班級學生代表五人 (S01-S05)，學生代表遴選方式為特色課程計畫實施期間內，具有學校歌仔戲社團對外公演實際彩妝造型操作經驗達3次以上為之。實施訪談之前均會剪輯或是回憶先前會議記錄、活動心得與檢討相關檔案或是訪談相關結果、摘要給予受訪者參考 (國立員林家商, 2017)。資料編碼方式舉例如下：2016.10.05.P01 即代表2016年10月5日當日會議，編號P01號之專家學者發言，以此類推。

表1 受訪者資料編碼一覽表

代碼	屬性	編號	人員	專任職務
P	學者專家	01	H1 教授	科技大學美容系暨美容科技研究所
		02	H2 教授	科技大學時尚造型設計系
	產業代表	03	L 團長	歌仔戲劇團團長兼資深演員
		04	C 總監	造型國際有限公司舞台展演總監
L	行政主管	01	L 校長	個案學校前任校長
		02	C 校長	個案學校現任校長
		03	C 主任	個案學校前任進修部主任
		04	L 主任	個案學校現任進修部主任
T	科內教師	01	W 組長	個案學校實用技能組
		02	H 組長	個案學校實驗研究組
		03	L 教師	個案學校美容美髮科
		04	C1 教師	個案學校美容美髮科
		05	C2 教師	個案學校美容美髮科
		06	F 教師	個案學校美容美髮科
S	學生	01-05	本科學生	個案學校美容美髮科三年級

資料來源：本研究整理。

## 肆、研究結果與發現

### 一、辦理特色課程具體內容分析

#### (一) 發展歌仔戲特色課程之背景描述

個案學校規劃美顏科實用技能學程三年級每週各4節課實施「影視化妝課程」。配合校內具地方代表性的學生歌仔戲劇團展演活動，結合戲曲彩妝為主發展務實致用特色課程。教師代表T05即表示目前科內師生即便已有化妝實務相關經驗但均為網路取經，無法統整知悉歌仔戲演員化妝扮相其內涵，欠缺有系統的專業知識。學生代表S04有感而發學習歌仔戲初始動機並不強烈，認為歌仔戲已經過時、欠缺現代感。但是隨著學習歌仔戲的課程漸漸浮現兒時記憶，心中充滿感動與對家中長輩的回憶。以下為實施會議訪談節錄，其內容可以反映師生學習歌仔戲特色課程之背景動機：

目前美容科三年甲班具有3次本校戲曲社對外大小公演的化妝實務經驗。但師生畢竟是向網路取經，也無書商有出專業的、適合的教科書。都是來一個演員，演員手上拿著手機相簿指名要照著化就好了。其實，美容科的學生協助化妝時根本不清楚自己在化甚麼角色，實在太缺欠有系統的相關專業知識。（訪2015.09.02.T05）

一開始會覺得傳統的東西就是很俗氣、沒有現代感！學了歌仔戲，竟然慢慢的浮現我跟阿公、阿嬤以前看歌仔戲的回憶！（訪2017.02.15.S04）

經特色課程發展委員會決議，邀請專家學者及業界專家針對影視化妝科目發展地方戲曲特色彩妝課程給予建議，並進行課程規劃及單元設計。受訪者P01為科技大學美容系暨美容科技研究所教授，其專長為影視化妝與古裝造型教學，受邀擔任個案學校特色課程專家學者代表，描述至大陸實施教學參訪心得感想並鼓勵台灣歌仔戲髮妝造型技術能多加琢磨。受訪者P02為科技大學時尚造型設計系教授，其專長為彩妝造型教學，受邀擔任個案學校特色課程專家學者代表，表示學習歌仔戲彩妝有其獨特性與創新性，並有助於技能檢定相關彩妝技術精進。受訪者P03為歌仔戲劇團團長兼資深演員，受邀擔任個案學校特色課程產業代表，其專長為舞台戲曲演出，表示願意全力協助歌仔戲校外業界參訪事宜。

以下為實施會議訪談節錄，其內容可以反映業師對個案學校實施歌仔戲特色課程之肯定與其附加效益：

我們學校前一陣子才帶學生到大陸進行學術交流，看到對岸目前非常流行古裝劇。他們的美髮師與化妝師其實是兩種不同的行業，非常專業。而且對於哪一個朝代的頭髮與彩妝是什麼形式都非常有研究。我期待我們台灣的孩子也能夠在屬於我們自己的傳統戲曲上加以琢磨。（訪2015.09.02.P01）

貴校傳統戲曲社是目前國內高中職算是碩果僅存、少數推廣傳統戲曲的學生社團。規模好像學生版的明華園。我相信在美容美髮科推這個傳統歌仔戲文化的化妝設計課程當作是你們的特色課程，對美容科學生來說不但多一項別的學校都沒有的專業技能，對他們高中畢業之後才能考的美容乙級有大小舞台妝也絕對有實質效益。（訪2016.09.21.P02）

我在舞台上演出將近32年，從做少女就開始演，演到現在都當團長了。真的很安慰，還有高職學校願意接觸歌仔戲，還學習化妝做造型。我們劇團演的都是野台戲啦！在劇團演出時歡迎大家來參觀，只要早一點到，都可以到後台來看看我們演員是如何化妝、做髮型的。（訪2017.03.22.P03）

劇團目前演出的地方多半是在宮廟前面搭台子演外台戲。看戲的人還是很多，尤其是晚上燈光亮起來我們的演員走出去，底下一片歡呼聲感覺非常好。而且我們劇團裡面還蠻多都是年輕人在演的，我來上課的時候我的助理們都會過來幫助同學帶假髮還有指導化妝。（訪2017.05.06.P03）

受訪者T01為個案學校實用技能組組長，其專長為化妝與飾品造型教學。擔任個案學校特色課程教師代表，表示推動地方戲曲彩妝可以指導學生專題製作，亦可以培養學生多元就業技能。受訪者T04為個案學校美容美髮科教師，其專長為舞台彩妝造型教學。擔任個案學校特色課程教師代表，表示隨著表演環境不同，學習者可以詮釋不同妝感呈現不同風格之大小舞台妝。以下為實施訪談節錄，其內容可以反映授課教師對實施歌仔戲特色課程之精神與附加價值持正面看法：

學校在執行特色課程時不但可以發揚地方戲曲文化，傳承台灣歌仔戲的造型與彩

妝，還可以促進學生展現對傳統戲曲造型勇於創新。我們科上推動地方戲曲彩妝，附加價值也很多。可以試著引導學生做相關專題製作，參加家政群科中心辦理之專題競賽，多一點團隊精神做專題跟上台發表的經驗也可以培養科上學生多元就業技能。（訪2015.09.02.T01）

野臺戲的歌仔戲妝可以從小舞台妝畫到演藝廳、歌劇院的大舞台濃妝，常化這種小舞台到大舞台濃妝也可以讓學生學習要隨著表演環境、距離、燈光不同就要拿捏自己彩妝造型的規模大小。（訪2015.10.01.T04）

### （二）專家學者討論研習參訪及各階段時程目標

第一年邀請專家學者及業界專家共同討論學生就業方向及特色課程目標。導入業界實務經驗、辦理各項教師研習與教師赴企業界參訪活動以提升教師之專業技能。第二年特色課程目標為鼓勵教師發展特色課程自編教材、鼓勵團隊分享及校內跨科合作。辦理傳統戲曲彩妝研習，包含業界參訪及短期業界實習，以達到特色課程預期效益。第三年結合校內戲曲社定期舉辦成果發表演出，結合校內戲曲社定期舉辦成果發表演出時之化妝造型扮相幕後工作。以學習者為中心鼓勵教師研發傳統戲曲歌仔戲特色課程所需自編教材與教案、訂定多元評量。以下為節錄自編教材（如圖1、2、3、4），內容囊括自編教材之目錄與內文-歌仔戲的起源以及學生實作紀錄花絮：

圖1 自編教材-目錄(蔣禮倫提供)

目錄

- 壹、前言.....2
- 貳、歌仔戲的起源.....4
- 參、歌仔戲演出的表演元素.....7
  - 一、行書.....8
  - 二、劇本.....10
  - 三、角色.....11
  - 四、身段.....15
  - 五、道具.....18
  - 六、唱腔.....21
  - 七、服飾.....24
  - 八、樂器.....27
- 肆、歌仔戲的歷史與表演型態.....30
- 伍、歌仔戲的角色扮相.....40
  - 一、正角
    - (一)、正生角色介紹.....42
    - (二)、正旦角色介紹.....47
    - (三)、老旦角色介紹.....48
  - 二、旦角
    - (一)、花旦角色介紹.....49
    - (二)、老旦角色介紹.....51
    - (三)、武旦角色介紹.....53
  - 三、淨角
    - (一)、黑頭角色介紹.....55
    - (二)、白頭角色介紹.....58
- 陸、傳統戲曲-歌仔戲的未來展望.....175
- 柒、參考資料.....178

圖2 歌仔戲的起源(蔣禮倫提供)



圖4



## 二、課程內容發展流程

針對傳統戲曲歌仔戲之特色課程發展，個案學校特色課程研發小組特請學者及業界專家共同參與討論特色課程自編教材之教學目標、就業方向、課程規劃及單元設計等以下議題。

### (一) 教學研究會先行討論課程實施目標與所需設備

科內教師成立教學研究會，藉由會議先自行討論科內目前課程規畫實施的特點。邀請專家學者及業界專家共同討論未來學生進入傳統戲曲相關產業之就業方向，例如：專業髮妝造型人員、文化創意產業設計人才等職務並設立特色課程目標。委請專家學者及業界專家評估增加傳統戲曲歌仔戲特色課程所需設備及材料，例如：需添購假髮若干頂、九種行當戲服與飾品。辦理業界參訪，例如：到外台戲協助梳化工作時可以順道參觀後台演員的作息、參觀劇團排演、請益國內歌仔戲造型專業人員以了解業界所需人才及技能。同時辦理特色課程相關研習，包含生、旦、丑等行當之梳化方式及身段以增加科內教師專業知能並具有製作自編教材之能力。實施後定期召開教學研究會討論各項工作進度實施現況及學生學習反應回饋，並邀請學者專家及業界專家給予校內師生協助諮詢及講評提點。第一年諮詢業界專家及學者促請發展傳統戲曲彩妝特色課程所需的科內設備及規劃完整的特色課程教學教室乙間。第二年則是採購相關課程所需之材料、規劃影視化妝相關彩妝用具，包括增購戲曲角色相關傳統風格與華麗風格之服裝數套與假髮飾品數組。第三年重點為採購相關課程所需科內攝影棚及燈光設備，包含設有專業攝影棚燈光三座與專業背景布幕兩式。

### (二) 特色課程自編教材發展流程

筆者與科內彩妝教師有鑑於目前均無針對歌仔戲各行當角色扮相之相關彩妝專業書籍，協助個案學校之業界師資所提供其彩妝研習相關資料多來自於網路圖片。於資料統整教育支援系統上顯得較為雜亂無章，故科內教師與業師均形成共識決定發展傳統戲曲歌仔戲彩妝教學自編教材。因此，先從網路瀏覽擷取大量相關資訊加以分類（如圖1、2、3、4），舉凡：歌仔戲的起源、歌仔戲的歷史、歌仔戲的表演型態及歌仔戲的各種角色扮相等引導學生認識傳統歌仔戲各角色扮相，以推動歌仔戲各行當的彩妝造型課程為單元目標。網路資料分類過程中的確有感其繁複瑣碎，為尊重各表演劇團之圖像著作

權，因此決定將網路圖片全數以彩妝紙圖方式加以記錄與分類。隨後再行加入與課堂實習實作與示範之彩妝造型，並以生動白化方式述說化妝要領與步驟成為自編教材之主要資訊來源。如下舉例內容為擷取片段自編教材（如圖：5、6）：

提及「假雙」，就是畫出一條又大又明顯的假雙眼線，從遠距離欣賞時能清楚看到演員精湛地演出與維妙維肖的表情、眼神。因此，這一條假雙的定位就特別重要。一般而言，有經驗的彩妝師會根據演員本身的眉骨與眼窩位置來畫基礎輪廓線，使其成為符合演員本身五官比例特質的一條最適配的假雙線。

也有彩妝師是請演員雙眼正視前方，以瞳孔為垂直基礎點，將演員本身眉毛的底邊線到睫毛根處，約其距離的1/2為假雙線的中心位置，以此為中心線段往兩側延伸、變細，使其成為又大又深的舞台型眼妝。（擷取自蔣禮倫自編教材）



圖5 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖6 擷取自編教材（蔣禮倫提供）

對於科內彩妝教師而言，傳統戲曲歌仔戲裝扮並非美容技術士乙、丙級或是日常化妝扮相。因此，在教學樣貌選擇上也曾經遇到難題。以下為實施訪談節錄，其內容可以反映美容科彩妝教師對於實施歌仔戲特色課程教學內容篩選之疑惑：

每一個角色都有不同的外型樣貌，上網去找相關的圖片做參考卻發現同一個主題（例如：小旦）所產生出來的照片模樣有百百款，真不知道該選哪一款來教學？課程時間很有限，如果要將某一個角色當作範本放在自編教材裡面，是不是應該所有的老師和專家來評選出一個適合我們學校社團演出的舞台妝感來教學比較客

觀，要不然真的不曉得要選哪一種形式的扮相來教學。（訪2016.10.02.T06）

目前國內大型舞台劇場現況為由許多優秀專業的歌仔戲團隊與國寶級老師的領軍下薈萃成為『精緻歌仔戲』（即：結合傳統藝術現代劇場與精緻文化）。演員們的專業素養提升，排場道具華麗醒目，國內藝術團隊勇於突破框架限制的盛況。業師也非常樂意提供個人工作經驗增加傳統戲曲求新求變之時尚風格。以下為實施訪談節錄，其內容可以反映業師對個案學校實施歌仔戲特色課程教學實用性之看法：

目前特色課程教學內容規劃朝著歌仔戲生、旦與丑三方面進行。經由角色解析、彩妝設計與造型搭配，相信第三年段實際參與戲曲社公演時勢必能充分展現美容科特色課程的實用性與專業度。（訪2016.08.01.P02）

我最近才剛結束國家音樂廳大型歌舞劇的造型總監工作。現在的歌仔戲在國家兩廳院演出的風格的確跟你們想像以往在電視上的都不同了。很多都是偏向金光戲，惟有金光閃閃還有一些噱頭才能抓住觀眾的目光。所以我這次參與你們的課程設計，我會以我在大型劇院的工作經驗提供給你們一些華麗的現代風歌仔戲造型。（訪2015.09.02.P04）

### 三、教學方法與動態評量

實施教學準備活動時，應先激發學生對化妝求知慾及興趣。引導學生藉由傳統戲曲歌仔戲之網路影片、圖片、宣傳海報、平面雜誌、活動錄影的教學等資料賞析，配合小組分享、討論各個行當扮相造型搭配，激發學生對傳統戲曲藝術美感的鑑賞能力（如圖：7、8、9、10）。以下為實施訪談節錄，其內容可以反映學習者對於多元化的教學方式持正面看法：

剛開始大家都不知道歌仔戲的衣服怎麼穿，因為裡裡外外很多層還蠻複雜的，經過每次的練習，大家也都慢慢的學會了，然後還會擺幾個歌仔戲的pose 拍照，非常的像呢！因為這個課程讓我更懂歌仔戲，如果越多年輕人欣賞歌仔戲，歌仔戲就不會落寞下去，說不定還會變成臺灣的驕傲！對歌仔戲的陌生到熟悉，真的是一個非常棒的經驗，真希望台灣歌仔戲可以繼續傳承下去！（訪2017.03.22.S01）



圖7 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖8 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖9 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖10 擷取自編教材（蔣禮倫提供）

先行建構歌仔戲扮相之基礎概念，再以教師自編教材內容充實學生相關專業知識。另外，為了使教學活動活潑化，讓學習者能更清楚表達所學內容與分享創作，增闢學生上台報告實習、實作心得分享，並將學習成果展現於高三畢業成果動靜態展，在實習過程中相互觀摩、欣賞，並提出改進建議。參與歌仔戲學生社團演出幕後工作之甘苦談，鼓勵學生參與校內、外各項技能競賽、觀摩學習或參訪活動，培育學生適應變遷，創新進取及自我發展能力。以下為實施訪談節錄，其內容可以反映學習者對歌仔戲特色課程正面看法：

歌仔戲課程的有趣在於可以穿上戲服拍照，好玩又有趣。上課的時候，老師請同學起來唱「身騎白馬」，我們大家都快笑死了。以後畢業有接觸到這種行業，可

以很有信心地接受這個挑戰，有勇氣接觸像這種戲劇類的事業，歌仔戲是三年的高中生活最寶貴的回憶。（訪2017.03.22.S04）

依據多元評量及段落式評量結果給予增強，改進教材、教法、實施補救教學。學者專家P01 提出實施開放式課程成效問卷以了解教與學之間的想法落差點為何，並督促學生培養化妝造型能力將學習過程與心得完整記錄，列入學習檔案建置內容之中呈現學習目標（如圖：11）。

建議教師引導學生一個步驟、一個步驟邊化妝、邊拍照。之後，可以集結成冊、可以將資料作品歸檔在學生的學習檔案裡，成為有紀念價值的回憶；另一方面可以充實檔案為科大推甄準備作品集。相信學生會更有動機呈現最完美的造型。如此，也才能將特色課程的學習成效整個發揮出來。（訪2015.10.01.P01）



圖11 擷取自編教材（蔣禮倫提供）

同時間，學期中即開始準備歌仔戲團期末公演彩妝梳化工作分配。一對一專心為角色進行網路資料蒐集、與演員互動進行試妝練習。進行約4次試妝工作，學習者均可以在時間內完成整體彩妝髮型與服裝穿搭造型。校方亦會聘請專業燈光音響公司搭臺、架燈光以符合內台歌仔戲的演出環境。演出時校方邀請貴賓（各任家長會長、前校長、民意代表等社區民眾暨全校師生）一同欣賞社團成果展，學生能在華麗炫彩的影音燈光氛圍中盡情欣賞傳統藝術戲碼，又能獲得一份工作成就感，往往是充滿感動與欣慰。對於實

用技能班學生提升技藝成效又增加學習自信，朝向推動學生認識劇場文化及舞台劇彩妝特色，提升傳統戲曲的人文素養及多元文化戲劇、舞台展演的造型職能，培養傳統戲曲的從業人員等方向前進（如圖：12、13、14、15）。目前個案學校彩妝教師已經著手進行以層級分析法（Analysis Hierarchy Process），根據多名專家學者不同意見進行軟體計算，屆時可以依據專家學者所評選，將9種行當角色各依主準則與次準則之權重、複權重加以計算，得出最適宜教學之方案成為自編教材內教學之首選。



圖12 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖13 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖14 擷取自編教材（蔣禮倫提供）



圖15 擷取自編教材（蔣禮倫提供）

## 伍、結語與建議

### 一、結語

#### （一）發展自編教材能增進傳統戲曲藝術教育之教學效益

發揚地方戲曲藝文亦必須推動地方戲曲彩妝造型教育。歌仔戲表演中各種角色的整

體造型意涵與化妝實作均可促進學生認識傳統戲曲文化並傳承台灣歌仔戲的彩妝造型意象。在認知層面，學生能理解、傳承歌仔戲的彩妝與造型在文化教育上的重要性。在情意層面，學習者能欣賞優美的傳統歌仔戲各種角色的造型與演出美感。在技能層面，引導學生認識歌仔戲傳統臉譜文化，瞭解近代歌仔戲彩妝演變過程並推動學生認識劇場文化及舞台劇彩妝特色，參與歌仔戲演出時的幕後彩妝造型工作並能加以創新及提升實作技能。

教師自編教材內容兼顧認知、技能、情意三方面，其教學次序安排著重程序的基礎涵養練習，並符合教學目標。教材參照一般公認的化妝基礎原則；內容難易適合高職學生程度。教師講解、示範例題及操作項目與實務配合引導學生能學以致用，與傳統戲曲彩妝技術訓練能相輔相成。鼓勵學生欣賞傳統戲曲演出多元化的流行趨勢、培養學習動機增進知識與技能，使學生能從操作中學習，培養審美觀及欣賞的能力。

## （二）結合校內戲曲社定期舉辦成果發表可以達到傳統戲曲藝術特色課程學習效益

傳統戲曲歌仔戲彩妝課程於美容美髮科（實用技能學程）高三影視化妝課實施，經由教師自編教材引領學習者進入歌仔戲領域。學習者能充分認知歌仔戲歷史由來、表演型態演進歌仔戲各行當扮相進而在課程當中臨摹九種不同角色造型（含髮妝服裝）。將造型流程拍照，置入學習檔案中可以記錄所學過程及充實作品集。教師之自編教材充分展現完整、通俗易懂卻精簡的教材資料，以學習者視角、平易近人的口吻詮釋九種角色。

## 二、建議

### （一）特色課程之配套規劃應符合務實致用原則

辦理特色課程之配套規劃應符合務實致用原則，如參訪戲曲劇團彩妝流程解析、參訪劇團演出後台戲曲彩妝、戲曲行當彩妝研習-丑角、小旦、小生等九種行當、古裝頭套製作、頭飾製作、頭飾整體造型等多元化研習能增加師生專業之能。另依據個案學校特色課程發展委員會決議實施特色課程之配套規劃，包含教師專業成長、設備改善措施、企業鏈結、策略聯盟等項目均應符合務實致用原則。

透過特色課程研究小組會議進行領域專業對話，教師互相觀摩、切磋、分享、回饋

教學教法以提升教師專業成長知能。辦理教師赴業界參訪與多元產業技能研習以增加專業知識及技能，提升教師課堂教學能力均能符合發展特色課程務實致用之精神。企業鏈結以在地歌仔戲劇團結合彩妝幕後工作，提供學生實習傳統戲曲歌仔戲各行當彩妝扮相機會為主。與鄰近科技大學策略聯盟，結合大學教授指導傳統戲曲化妝技能並以協同教學模式使學習者有機會學習更高階的歌仔戲專業扮相造型。

### （二）透過對自我檢核展現傳統戲曲藝術教育特色課程施行成效

針對組織運作特色課程目標能符合實務致用且合於業界能力接軌之預期。尤其學生對傳統戲曲各角色行當有明確清楚的認識、與校內歌仔戲戲曲社定期舉辦成果發表造型展演活動中一一呈現學生體驗劇場文化及舞台劇彩妝特色，方能對傳統戲曲藝術確有推廣功能。

透過專業知能交流並帶動教師專業成長，落實課程與教學革新的理想，教學品質精緻化，提昇專業知識和地位。任課教師實施特色課程自編教材達2冊，透過此一特色課程計畫循序漸進發展出一系列專屬的特色課程教育自編教材有助於教師課程實施的教學成效。

每學期辦理乙次之特色課程教學觀摩藉由領域的專家協助指導，可使參與研究計畫之大學教授、學者、專家實施合作教學研究，互相成長將研究者與教學者合而為一，發展性的計畫行動研究論文以展現研究成果、強化知識的實用性價值，建立一個理想的教學情境與實務的工作情境，在行動中求進步。

由於影視化妝特色課程實施每週時數有限，對於彩妝教師提出質疑是否能以所有教師及專家學者共同決定某一款角色扮像之彩妝，以做為教學實施之依據。課程發展的定義不再僅是侷限設備改善措施、限於教科書或正式課程範圍。持續辦理傳統戲曲彩妝研習，包含業界參訪及短期業界實習，期望能了解傳統戲曲產界之人力需求，培養發揚傳統戲曲從業人員。教育者秉持著正確教育理念，以正面積極的態度面對，「學校特色課程」必能以有多姿多采的面貌，帶領師生進入傳統戲曲歌仔戲的藝術殿堂，益增教育現場的創新與價值。

## 參考文獻

- 中華文化天地(2017)。**民俗篇歌仔戲**。取自<http://media.huayuworld.org/>。
- 台灣民俗文化研究室(2017)。取自<http://www.folktw.com.tw>。
- 司黛蕊(2005)。胡撇仔的分裂時空—從「本土文化」之外再看歌仔戲。**民俗曲藝**，**148**，7-42。
- 京劇典藏館(2017)。取自<http://digiarc.tcpa.edu.tw>。
- 宜蘭縣政府文化局(2017)。**文化資產**。取自<http://nchdb.boch.gov.tw>。
- 宜蘭縣員山鄉公所(2017)。取自<http://www.yuanshan.gov.tw>。
- 林志成(2010)。台灣地區特色學校之發展現況及未來展望。**學校行政**，**66**，1-19。
- 林芬郁(2011)。淺談臺灣傳統戲曲-歌仔戲與布袋戲。**臺灣民俗藝術彙刊**，**7**，P75-95。
- 林茂賢(2005)。內台歌仔戲的表演型態及其特色。**臺灣戲專學刊**，**11**，463-485。
- 林連發(2015)。**嘉義縣大林鎮中林社區營造模式之探討**。南華大學企業管理學系非營利事業管理碩士班碩士論文。
- 林鶴宜(2008)。做活戲的幕後推手：臺灣歌仔戲知名講戲人及其專長。**戲劇研究**，**1**，221-251。
- 林鶴宜(2009)。體系與視野：五十年來(1949-2002)臺灣學者對傳統戲曲學的建構。**戲劇研究**，**3**，1-47。
- 林鶴宜(2015)。**臺灣戲劇史**(增修版)。國立臺灣大學出版中心。
- 林鶴宜(2016a)。**東方即興劇場歌仔戲做活戲(下編)：歌仔戲即興戲劇研究的資料類型與運用**。國立臺灣大學出版中心。
- 林鶴宜(2016b)。從演出劇目看新加坡在地職業劇團對臺灣歌仔戲的接受和創發-以新賽鳳為例。**Journal of Chinese Ritual, Theatre & Folklore**，**191**，5-70。
- 勁草(2015)。**台灣的戲劇電影與戲院**。台灣：五南圖書出版股份有限公司。
- 洪詠善(2013)。臺灣後期中等教育階段學校發展特色課程之問題與展望。**教育研究月刊**，**225**，102-117。
- 徐麗紗(2015)。台灣歌仔戲演進及其唱曲形式之探討。**台中師院學報**，**5**，355-390。
- 高文秉(2013)。**傳統地方戲曲的新生-正明龍歌劇團研究**。南華大學建築與景觀學系環

境藝術碩士班論文。

- 國立員林家商(2017)。**105學年度特色課程計畫書**。國立員林家商實用技能組內部文件。
- 國立傳統藝術中心主題知識網【傳藝中心】(2017)。**歌影隨行**。取自<http://kn.ncfta.gov.tw>。
- 國立臺灣藝術教育館【臺藝館】(2017)。取自<http://web.arte.gov.tw>。
- 張紹勳(2007)。**研究方法**。台北市：滄海。ISBN：9789866889332。
- 教育部(2012a)。推動傳統藝術教育的計畫及實施策略。臺北市：教育部。
- 教育部(2012b)。**十二年國民基本教育手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部(2014)。**國民及學前教育署補助高級中等學校發展務實致用特色課程實施要點**。臺北市：教育部。
- 教育部(2016)。**教育施政理念與政策**。臺北市：教育部。
- 教育部教育大市集網站(2014)。取自<http://market.cloud.edu.tw/search/search.jsp?q=歌仔戲>。
- 許瑞芳(2016)。偏遠小校推動學校特色課程之困境與因應策略分析。**學校行政**，**105**，1-21。
- 許嘉玲(2008)。**高職美顏課程創造思考教學發展歷程之行動研究**。文化大學生活應用科學研究所碩士論文。
- 陳建銘(2016)。商業生態系統理論在學校本位特色課程發展的應用。**學校行政**，**104**，1-14。
- 陳素芬(2014)。**應用IPA與Kano二維品質模式探討國民中學特殊教育品質屬性之研究-以教師觀點分析育達科技大學**。育達科技大學企業管理所碩士論文。
- 曾永義(1988)。**臺灣歌仔戲的發展與變遷**。臺北市：聯經。
- 游素鳳(2015)。歌仔戲載體[七字調](歌謠)之探討。**戲曲學報**，**1**，31-44。
- 楊馥菱(1999)。**台灣歌仔戲**。台北：漢光文化。
- 葉嘉中(2004)。**九0年代台灣地區現代劇場歌仔戲研究**。臺北：私立東吳大學中國文學系碩士班碩士論文。
- 詹志禹(2017)。**實驗創新與十二年國民基本教育**。**課程與教學季刊**，**20**(4)，1-24。

- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。高教出版。
- 管建祥、袁錦芳 (2017)。高職院校發展的四個創新點。《職教通訊》，20，1-3。
- 劉欣宜、洪詠善 (2013)。高中職學校發展特色課程之課綱問題分析。《課程研究》，2，1-22。
- 蔡欣欣 (2005)。台灣歌仔戲史論與演出評述。里仁。
- 蔡欣欣 (2007)。催化與自發：新世紀臺灣歌仔戲的新戲路。《民俗曲藝》，155，111-150。
- 蔡欣欣 (2009)。綜述臺灣歌仔戲演出宣傳的多元變遷。《戲曲學報》，5，143-182。
- 蔡長清、方惠琴、鍾韻琴 (2015)。參旅技職教育建教合作班校外實習學生特性、實習滿意度與實習成效之相關研究。《商業現代化學刊》，8 (1)，155-178。
- 謝鴻文 (2011)。二十一世紀臺灣小學戲劇教育現狀觀察。《亞洲戲劇教育學刊》，2 (1)，42-46。
- 簡梅瑩、孔令堅 (2016)。教師專業學習社群於推動適性教育之運作：以一所私立高中特色課程規劃為例。《學校行政》，101，146-165。
- Chang, H.Y. (1997). "A Theatre of Taiwaneseess: Politics, Ideologies, and Gezaixi". *TDR*, 41, 111-129. doi:10.2307/1146628
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*, Cambridge University Press.
- Douglas, J.D. (1976). *Investigative Social Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hsieh, H.M. (2010). "Music from a Dying Nation: Taiwanese Opera in China and Taiwan during World War II". *Asian Theatre Journal*, 27, 269-285.
- Hsin, H.T. (2017). On the Performance Phenomena of Riguang Opera Troupe. *Min Su Qu Yi*, 198, 263-304.
- Hsu, P. (2010). *Living Taiwanese Opera: Improvisation, Performance of Gender, and Selection of Tradition*. UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations.
- Lee, T.S. (2009). *Chinese Street Opera in Singapore*. Urbana University of Illinois Press.
- Lin, W.L. (2010). *Performing nation, imagining Taiwaneseess in twenty-first century theatre in Taiwan*. Tufts University, ProQuest Dissertations Publishing, 1-24.

- Guy, N. (1999). *Governing the Arts, Governing the State: Peking Opera and Political Authority in Taiwan*. *Ethnomusicology*, 43, 508-526.
- Guy, N. (2005). *Peking Opera and Politics in Taiwan*, Chicago University of Illinois Press.
- Ralph, W.T. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, ISBN022608664X, 9780226086644.
- Silvio, T. (1999). Reflexivity, Bodily Praxis, and Identity in Taiwanese Opera. *Journal of Lesbian and Gay Studies*, 5, 585-603.
- Silvio, T.(2005). First as Farce, Then as Tragedy: Popular Allegory and National Analogy in Contemporary Taiwanese Opera. *Journal of Anthropology*, 3, 45-77.
- Siu, L.L. (2003). *Cross-dressing in Chinese Opera*. Hong Kong University Press.
- Wang, Y.F. (2002). Music and Chinese Society: Contemporary Taiwan. *The Garland Encyclopedia of World Music*, 7, 436. ISBN 9780824060411.

# 國小高年級學童自評及同儕互評之利社會行為與社會計量地位關係之研究

蔡明昌\*

## 摘要

本研究之主要目的在於探討國小高年級學童的利社會行為與其社會計量地位之關係。有鑑於利社會行為及人際關係的培養是國小教育最重要的目標之一，加上此類變項屬於典型表現的情意評量，易受到社會期許反應的影響，因此，採取自我評量、同儕互評的測量方式進行。本研究以立意抽樣抽取新北市及嘉義縣國民小學各一所的36個高年級班級學童為對象，共計有1023人。研究工具包括「日常利社會行為自陳量表」、「猜是誰技術(guess-who technique)」及「社會計量技術(sociometric technique)」三種。研究結果發現：（一）國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間僅具低度正相關；（二）利社會行為的自評與同儕互評分數能有效預測國小高年級學童在班級中的受歡迎程度與不受歡迎程度；（三）不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評與同儕互評利社會行為中向度分數，皆有顯著差異。最後，研究者根據研究結果提出對國小高年級班級經營以及未來進一步研究的建議。

關鍵詞：高年級學童、利社會行為、社會計量地位、自評、同儕互評

\* 第一作者：蔡明昌，國立嘉義大學師資培育中心教授（通訊作者）  
電子郵件：mctsai@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2018年2月26日；採用日期：2018年5月31日

# A Study on the relationships between the self-report, peer-assessment prosocial behavior and sociometric status of senior primary school students

Ming-Chang Tsai\*

## Abstract

The main purpose of this study was to examine the relationships between the prosocial behavior and sociometric status of senior primary school students. In consideration of the prosocial behavior and interpersonal relationship was one of the most important goals, and the variables in this study belonged to the affective domain of typical performance, it's possible to be affected by social desirable responding, so the methods of self-report, peer assessment was adopted in this study. A total of 1023 senior primary school students that came from 36 classes were selected from New Taipei City and Chiayi County by the way of purposive sampling. The instruments of this study included the "Daily Prosocial Behavior Scale", "guess-who technique" and "sociometric technique". The main results of this study contained: (1) there was only a low positive correlation between self-report and peer-assessment prosocial behavior scores of senior primary school students; (2) the self-report and peer assessment prosocial behavior scores can effectively predict the popularity and unpopularity of senior primary school students in class; (3) there were significant differences in the self-report and peer assessment prosocial behavior scores among sociometric status groups. Finally, according the results, the researcher proposed suggestions for senior grade class management and the further study.

Key words: senior primary school students, prosocial behavior, sociometric status, self-report, peer-assessment

\* Ming-Chang Tsai, Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University  
Email: mctsay@mail.ncyu.edu.tw

Date of Submission: February 26, 2018 ; Accepted: May 31, 2018

## 壹、緒論

自古以來，教育的主要目的除了在知識的傳授與技能的學習之外，情意教學目標的達成實為一個不容忽視的課題，舉凡學生人格發展、學習動機的提升、人際關係的促進、群己關係的思考、道德抉擇與踐行……等主題，都是學生全人發展過程中極為重要的部分。然而，在升學主義的影響下，學校教育偏重知識的教學，卻是個不爭的事實，即使近年來在「理論與實務並重」的觀點影響下，充其量也僅將知識層面擴展至技能的學習，使學生具備實務操作的能力，但究竟如何達成這些知識與技能之外的情意目標，似乎未受到應有的重視。因此，屬於情意教學範疇的人我關係的思考與行為的抉擇，應該是一個值得關注的議題。

人我關係的包含範圍甚廣，舉凡親子、職場、公民社會……等關係，均在人我關係的討論範圍，但就國小高年級學生的生活經驗而言，班級內的同儕互動關係，應該是其最重要的人我關係經驗。在討論人我關係時，利社會行為(prosocial behavior)是相當重要的議題，所謂「利社會行為」，Eisenberg, Fabes 與Spinrad(2006)將其界定為「有意嘉惠他人的自願行為」，一般而言有廣狹二義，廣義的利社會行為意指個體在自願、不受強迫的情形下，基於同情心、關懷或想得到他人的報答、支持等種種原因，而自動自發所表現出的一些有利於他人或團體的行為 (Eisenberg & Mussen, 1989)，而狹義的利社會行為，則是指於對他人的關懷行為本身就是目的，不考量行為之後的酬償，是一種不求回報，不求滿足個人利益之社會行為，在動機上是純粹「利他」的 (張春興, 1999; 黃鈺婷, 2000; 鐘靜芬, 2007)。

Eisenberg 和Mussen (1989)認為狹義的利社會行為就是利他主義，而廣義的社會行為，雖然與狹義的利社會行為一樣，都是個體在自願、不受強迫的情形下所表現出的一些有利於他人或團體的行為，但並未排除個體出自於想得到他人的報答、支持等種種有利於自己的動機。Vollhardt (2009) 研究指出，在歷經負面生活事件(adverse life events)後，個體會找機會表現出利社會行為，以改善自己的心境。Dillard, Schiavone 與Brown (2008) 也發現，助人行為與正向情緒對於身心健康與幸福感均助益。羅瑞玉(1997)在其研究中亦認為利社會行為是社會互動歷程中，自我表現出有益於他人或群體的積極正向行為，亦是一種能兼顧利人或利己的平衡行為。由於個體利社會行為的內在動機不易由外顯行為進行觀察，因此，本研究在利社會行為的界定上，採取廣義的觀點，亦即不論個

體的動機為何，其所表現出的有利於他人或團體的行為均屬於利社會行為。

一般而言，社會對於其所屬份子所應該抱持的人我關係態度，有一種為他人服務、為社會奉獻的利他期許傾向，學校教育的功能之一既在於傳遞社會的主流價值，其對於學生的人我關係，自然也會有上述的正向期許，因此，在以自我評量的方式測量學生的利社會，可能出現若干作答偏差(response bias)，受試者在有意或無意間，可能順應著社會期望進行偽飾作答，盡量回答出「好答案」而非「真答案」，造成測量結果的扭曲(Anastasi & Urbina, 1997)。與一般學業成就測驗不同，利社會與自私行為的測量並非在於測試受試者的「最大表現」，而是其「典型表現」，就教育測驗與評量的觀點而言，在性質上屬於情意測驗的範疇，關於情意評量的實施，學者(郭生玉, 2004; Linn & Miller, 2004)大都主張應該以觀察、同儕互評、自我評量等各種評量的方式進行，才能有助於上述社會期許反應(socially desirable responding, SDR)情況的檢視。

其中同儕互評法是透過同學彼此間的相處經驗與瞭解，對友伴的行為或特質進行評判。學校情境中，較廣為運用的技術是「猜是誰技術(guess-who technique)」及「社會計量技術(sociometric technique)」兩種(Linn & Miller, 2004)，兩種方法在實務上非常相似，都是透過對同儕提名或選擇的方式進行，其中猜是誰技術為呈現一系列的行為或特質的描述句，請每個學生從班上找出符合該項描述的人，且可提名多人，描述句可以包括積極或消極的特質，最後在統計學生在正、負向特質被提名的次數，作為診斷輔導學生之用(郭生玉, 2004)。然而，如果統計結果涉及跨班級的比較，有鑑於各班級人數不同可能造成提名次數的差距，因此，在本研究的實務操作上，該方法的使用係將統計之分數轉換成標準分數進行處理。

關於學生利社會的測量，大部分研究皆以自陳式量表的方式進行(諸如陳姿蓉, 2012; 丁秋仰, 2011; 賴欽怡, 2011; 李坦闊, 2011, 邱敏莉, 2010 黃鈺婷, 2000; 羅瑞玉, 1997; Gülay, 2011; Richaud, Mesurado, & Lemos, 2013等)，僅少數以同儕互評或教師填寫評定量表的方式實施(辛綺麗, 2013; 趙恕平, 2006; Altay, Güre, 2012; Tseng et al., 2012)，但較少同時以兩種或兩種以上評量方式進行探究者(Caprara & Pastorelli, 1993)，究竟高年級學童如何看待自己的利社會行為？如從同儕的角度來檢視，是否一致？上述Caprara 和 Pastorelli (1993)以義大利學童的研究發現，其對於利社會行為的自評、互評與教師評定間僅具有中低度相關(相關係數介於.19至.33之間)，而此種僅

具有中低度相關的情況有無東西文化上的差異？頗值得進一步加以探究。

此外，班級內的同儕互動關係是國小高年級學生的生活經驗中的重要一環，因此，如能在針對學生利社會進行測量後，進一步探討其與個體在班級中的社會地位的關聯情況，其結果應對於國小高年級的班級經營有所助益。一般而言，對於學童在班級中社會地位的測量，以社會計量法(或社會計量技術)為主要的測量方法，此方法係由Moreno(1934)所提出的一種測量技術，是一種測量人際關係的技術，亦是評量團體中人際吸引或拒斥關係的工具。社會計量法是上述同儕互評法中的兩種重要方法之一，其與「猜是誰技術」的使用方式雖頗為類似，但仍有其差異之處。猜是誰技術主要在於選出同儕眼中符合某些積極或消極特質的人，而社會計量法則在於評估個別學生的社會接受度與團體互動型態(Linn & Miller, 2004; Kubiszyn & Borich, 2007)。社會計量法結果的分析及評估方式較為複雜，也有較多的觀點與討論(邱穗中、葉連祺, 1995; 洪儷瑜、涂春仁, 1996; Coie & Dodge, 1988)。當施測目的在於了解團體互動型態時，常採用社會計量矩陣(sociomatrix)及社會關係圖(sociogram)兩種方式呈現結果。但是當施測目的是在於了解個別學生的社會接受度時，則有必要計算出每位學生的分數，並進一步加以分類處理。

當前社會計量法的分析係以雙向度分類模式為主，該模式以Peery(1979)的研究肇其端，其將正、負提名的加總所得之和作為「社會影響」分數，而將正向提名數減去負向提名數所得之差作為「社會喜愛」分數，再把社會影響與社會喜愛分列於兩個座標，而四個象限分別定義為被排斥(reject)、受歡迎(popular)、被孤立(isolated)、親切者(amiabile)等四種不同分類。但其模式有計算的數值未經標準化處理，以及其理論的架構與實際分類上所造成的不一致情形(Newcomb & Bukowski, 1983)。Coie 等人根據Peery(1979)的模式，分別於1982年及1988年提出修正的分類架構，根據黃德祥(1991)的研究，認為Coie 和Dodge(1988)所提出的修正模式，以標準分數分類的系統所得人數分配，與各類型在社會地位指數的差異情形，最符合社會計量的理論。Coie 和Dodge(1988)發展的分類模式將提名次數轉換為標準分數再進行分類，其所有分類標準都以標準分數進行，以被正向提名總次數的標準化分數(Z分數)為LM，以被負向提名總次數的標準化分數(Z分數)為LL，以其二者的相加之和及相減之差，作為分類的依據，將受試者分為受歡迎組、(Popular)、被排斥組(Rejected)、受忽視組(Neglected)、受爭議組(Controversial)及一般組

(Average)共五組。

綜上所述，本研究欲了解自評與同儕互評的二項利社會行為分數之間的關聯性，並進一步探討這兩項分數是否與其在班級中的社會計量地位有所關聯？又何者與社會計量地位的關聯較高？哪些分數較能預測學生的社會計量地位？不同社會計量地位分類學生的利社會行為自評及同儕互評的分數是否有差異？這些問題的探討，相信將對於國小高年級班級經營有相當程度的助益，並且助於增進情意教育的教學成效。因此，本研究的主要目的包括：

- (一) 探討國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間的關係
- (二) 了解國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為對其社會計量得分(受歡迎分數、不受歡迎分數)的預測力
- (三) 了解不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評與同儕互評之利社會行為分數的差異情況

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究的研究對象為國小高年級的學童，因本研究需要在各班級中進行利社會行為互評及社會地位的測量，因此，在選擇人數較為接近的班級進行施測，以利後續計分的一致性。其次，有鑑於國民小學為義務教育階段，其入學過程並未經過篩選，故同一地區、規模相仿的學校，其學生同質性應頗高，且當學校達相當規模時，學生各項特質的分配在理論上應接近母群的樣態。基於此，研究者立意抽取新北市及嘉義縣高年級班級數高於二十班的國民小學各一所，經聯絡兩校行政人員，並徵得級任老師同意後，以郵寄問卷請級任老師協助施測的方式進行。計有36個高年級班級接受施測，回收1023份有效問卷，其中五、六年級的班級數各半，男性學童560人（佔55%），女性學童463人（佔45%），來自新北市的學童有523人（佔51.2%），嘉義縣的學童有500人（佔48.8%）。

### 二、研究工具

本研究的研究工具包括「日常利社會行為自陳量表」、「猜是誰技術(guess-who

technique)」及「社會計量技術(sociometric technique)」三種。

#### (一) 日常利社會行為自陳量表

本研究以羅瑞玉（1997）依據相關理論與文獻及國小學生日常生活觀察所編製之「國小利社會行為調查表」中的「日常利社會行為自陳量表」作為測量國小高年級學童自評利社會行為的研究工具(已徵得原作者同意授權使用)。量表內涵包括關照、救助與合作三部分，其中「關照」包含慷慨中的分享、安慰中的非緊急狀況行為、幫助中有關家事部分；「救助」則包含慷慨捐獻、救難幫助等行為；而「合作」包含互助合作及同學間的幫助行為。本量表採Likert五點量表方式計分，共有39題，分數越高，表示其利社會行為傾向越高。本量表的Cronbach  $\alpha$  係數為.9536，各因素的Cronbach  $\alpha$  係數在.7699至.9157之間。

#### (二) 猜是誰技術(guess-who technique)

為了解國小高年級學童同儕互評之利社會行為情況，研究者設計「猜是誰技術」來進行測量。在此測驗中，受試學童被要求根據「我覺得班上最會關心照顧別人的是？」、「我覺得班上最喜歡幫助別人的是？」以及「我覺得班上最樂於和別人合作的是？」的特質描述，提名最符合這項特質的班上同學各三名，不限性別，且可以在不同特質重複提名。施測過程中，由各班導師保證其所填寫的答案會受到保密，同學們絕對不會知道，請其放心填答。

#### (三) 社會計量技術(sociometric technique)

為了解國小高年級學童在班級中的社會計量地位（包括受歡迎及不受歡迎的程度），研究者以社會計量技術進行測量。在此測驗中，以舉辦校外教學需要進行分組為情境，請受試學童分別列出比較喜歡和比較不喜歡和班上哪三位同學同一組。施測過程中，亦由各班導師保證其所填寫的答案會受到保密，同學們絕對不會知道，請其放心填答。

### 三、資料分析

- (一) 描述統計：以次數分配及百分比，針對社會計量地位分類的情況進行描述。
- (二) 積差相關分析：用以了解高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間的關係。

- (三) 多元迴歸分析：用以檢視高年級學童自評與同儕互評之利社會行為對於高年級學童在自己班級中的「受歡迎提名」及「不受歡迎提名」社會計量得分是否具有預測力。
- (四) 單因子變異數分析：用以檢視不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評與同儕互評之利社會行為分數的差異情況，如變異數分析結果達顯著差異，則進一步進行scheffe法事後比較。
- (五) 原始分數的直線轉換：本研究所運用之「猜是誰技術」及「社會計量技術」兩種方法的資料分析方式，一般情況大多以「提名的次數」來進行分析，然而，因為本研究的樣本多達36個班級，而各班人數亦不完全相同，為避免各班級人數不同而造成提名次數的差距，研究者以各班級為單位，將每位受試者在該班的被提名次數，直線轉換成標準分數（Z分數）後，再進行後續的處理。
- (六) 社會計量地位分類：在將受試學童於社會計量技術中所獲得的提名次數轉換為Z分數後，研究者根據Coie和Dodge(1988)所發展的分類模式，以被正向提名總次數的標準化分數為LM，以被負向提名總次數的標準化分數為LL，以其二者的相加之和及相減之差，作為分類的依據，將受試者分為受歡迎組、(Popular)、被排斥組(Rejected)、受忽視組(Neglected)、受爭議組(Controversial)及一般組(Average)共五組。然而，洪儷瑜和涂春仁(1996)研究發現，Coie 和Dodge的分類系統無法將受試完全分類，當受試在LL=0或LM=0或二者皆為零時，在此分類系統並未將其包括。因此，本研究在各組臨界分數的設定，係以洪儷瑜與涂春仁(1996)所修訂的建議方式進行，如表1及圖1所示。

表1 本研究社會計量各組分類臨界值摘要表

分類	LM	LL	LM-LL	LM+LL
受歡迎	> 0	< 0	>= 1.0	
被排斥	< 0	> 0	<=-1.0	
受忽視	<=0	<=0		<=-1.0
受爭議	>=0	>=0		>= 1.0
一般組			> -1.0 & < 1.0	> -1.0 & < 1.0

\*LM、LL皆為標準分數（Z分數）

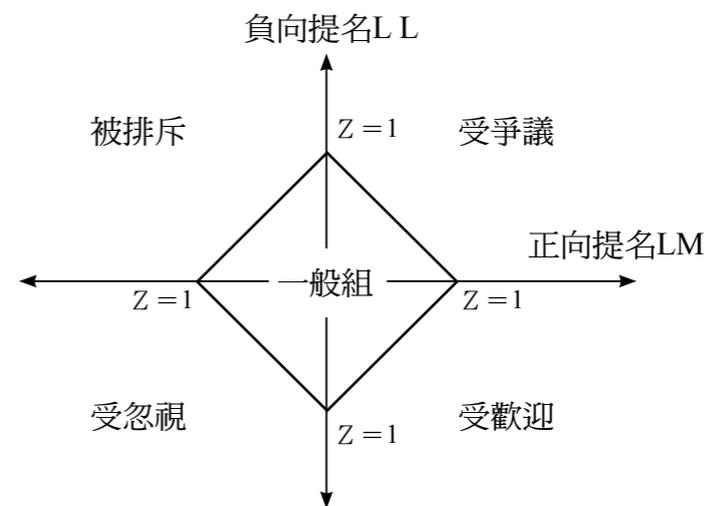


圖1 本研究社會計量各組分類臨界值示意圖

## 參、研究結果與討論

### 一、自評利社會行為與同儕互評利社會行為的關係

本研究在國小高年級學童利社會行為的調查上，同時採取自評及同儕互評兩種方式，為了解高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間的關係，研究者將兩種不同測量方式所得到的分數進行積差相關考驗，其結果如表2所示：

表2 國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為分數的相關矩陣

自評 \ 同儕互評	班上最會關心 照顧別人	班上最樂於和 別人合作	班上最喜歡 幫助別人
關懷	.256***	.232***	.272***
合作	.219***	.199***	.223***
幫助	.259***	.275***	.263***

\*\*p<.001

由表2觀之，高年級學童自評與同儕互評之利社會行為各層面分數的相關皆達顯著正相關(p<.001)，顯示高年級學童對於自己的利社會行為自評與同儕對自己的利社會行為的互評有其一致性；然而，就相關係數的數值觀之，自評與同儕互評之利社會行為各層面分數的相關係數僅介於.199至.275之間，屬低度相關，顯示二者之間僅存在著低度的

一致性，從效標關聯效度的觀點來看，自評與同儕互評二項分數重疊之共同變異量僅介於3.96%至7.56%之間，亦為偏低。綜言之，高年級學童對於自己的利社會行為的自評與同儕對自己的利社會行為的評價，雖稍有一致的趨勢，但其趨勢不甚明顯，二者間並不全然相同。此結果與Caprara 和 Pastorelli (1993)的研究結果頗為一致，其發現受試學童的利社會行為的自評、互評與教師評定間僅具有.19至.33之間的中低度相關，研究者研判，因利社會行為係學校教育所傳遞之主流價值之一，受試學童在自評的填答過程中，無可避免地會受到此一社會期望的作用，因而造成連自己都可能不自覺的作答偏差(response bias)，因而造成與同儕互評的結果的相關偏低之情況，其中並未顯示出東西方文化的差異。然而，利社會行為的自評與互評分數，究竟哪一項較能代表受試者的真實狀況呢？研究者認為，此一問題牽涉到哲學上自我概念的主體性問題，雖頗耐人尋味卻不易回答。從班級經營及教學實務的立場而言，討論自評或互評的各項利社會行為分數中，哪些項目對於其在班級中的社會計量地位有較高的預測力，應較具教育實務的應用性。

## 二、自評與同儕互評之利社會行為對其社會計量得分的預測力

既然高年級學童對於自己的利社會行為的自評與同儕對自己的利社會行為的評價二者間僅存在著中的度相關，並不全然相同，因此本研究進一步檢視這兩項自評與同儕互評分數對於高年級學童在自己班級中的「受歡迎提名」與「不受歡迎提名」社會計量得分是否具有預測力，其中，其多元迴歸的結果如表3至表6所示：

表3 國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為分數對「受歡迎提名」之社會計量得分的多元迴歸結果ANOVA摘要表

模式	平方和	df	平均平方和	F
迴歸	448.847	6	74.808	150.715***
殘差	459.623	926	.496	
總數	908.469	932		

\*\*\*p<.001

表4 國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為分數對「受歡迎提名」之社會計量得分的多元迴歸係數估計值摘要表

變項	原始係數B	標準誤	標準化迴歸係數β	t值
截距	-.073	.116		-0.629
關懷(自評)	.010	.004	.101	2.367*
合作(自評)	-.014	.003	-.168	-4.421***
幫助(自評)	.004	.004	.050	1.171
最會關心照顧別人(互評)	.164	.043	.165	3.786***
最樂於和別人合作(互評)	.518	.036	.513	14.233***
最喜歡幫助別人(互評)	.059	.042	.059	1.391
	R=.703	R <sup>2</sup> =.494	Adj R <sup>2</sup> =.491	CI=20.568

\*p<.05 \*\*\*p<.001

由表3及表4觀之，高年級學童對於自己的利社會行為自評中的三項分數（關懷、合作與幫助）以及同儕對其利社會行為的評價（包括最會關心照顧別人、最喜歡幫助別人、及最樂於和別人合作），對於其「受歡迎提名」社會計量得分預測的多元迴歸結果，整體迴歸模式的達顯著水準( $F=150.715$ ,  $p<.001$ )，且其多元相關係數為0.703，顯示國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為的六項分數可以有效地預測其在班級中的受歡迎提名社會計量得分，且可以解釋受歡迎提名社會計量得分總變異量的49.4%。在共線性診斷方面，條件指標CI值為20.568，小於30，顯示預測變項間線性重合的問題並不嚴重。

從標準化迴歸係數β及t值觀之，六項預測分數之中，以「最樂於和別人合作（互評）」的影響力最高( $\beta=.513$ ,  $t=14.233$ ,  $p<.001$ )，其他達顯著水準的預測分數依序為「合作（自評）」( $\beta=-.168$ ,  $t=-4.421$ ,  $p<.001$ )、「最會關心照顧別人（互評）」( $\beta=.165$ ,  $t=3.786$ ,  $p<.001$ )、及「關懷（自評）」( $\beta=.101$ ,  $t=2.367$ ,  $p<.05$ )等三項分數，而「最喜歡幫助別人（互評）」及「幫助（自評）」兩項分數在預測力上則未達顯著水準。值得注意的是，「合作（自評）」在此預測模式中的標準化迴歸係數β值為唯一負值(-.168)，顯示當受試學童在利社會行為自評中的「合作」層面分數越高，其在班級中的受歡迎提名社會計量得分則有越低的趨勢。

其次，在自評與同儕互評利社會行為分數對於高年級學童在自己班級中的「不受歡迎提名」社會計量得分的多元迴歸的結果則如表5及表6所示：

表5 國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為分數對「不受歡迎提名」之社會計量得分的多元迴歸結果ANOVA摘要表

模式	平方和	df	平均平方和	F
迴歸	160.514	6	26.752	36.131***
殘差	685.631	926	.740	
總數	846.145	932		

\*\*\*p<.001

表6 國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為分數對「不受歡迎提名」之社會計量得分的多元迴歸係數估計值摘要表

變項	原始係數B	標準誤	標準化迴歸係數β	t值
截距	.567	.141		4.008***
關懷（自評）	-.012	.005	-.129	-2.383*
合作（自評）	.021	.004	.263	5.460***
幫助（自評）	-.019	.004	-.227	-4.242***
最會關心照顧別人（互評）	-.130	.053	-.136	-2.452*
最樂於和別人合作（互評）	-.222	.044	-.228	-4.990***
最喜歡幫助別人（互評）	-0.002	0.052	-0.002	-0.045
	R=.436	R <sup>2</sup> =.190	Adj R <sup>2</sup> =.184	CI=20.568

\*p<.05 \*\*\*p<.001

由表5及表6觀之，高年級學童對於自己的利社會行為自評中的三項分數以及同儕對其利社會行為的評價，對於其不受歡迎提名社會計量得分預測的多元迴歸結果，整體迴歸模式的達顯著水準( $F=36.131, p<.001$ )，且其多元相關係數為0.436，顯示國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為的六項分數可以有效地預測其在班級中的不受歡迎提名社會計量得分，但相較於上述預測「受歡迎提名」社會計量得分情況而言，預測力較低，僅可解釋不受歡迎提名社會計量得分總變異量的19.0%。在共線性診斷方面，條件指標CI值亦為20.568，小於30，顯示預測變項間線性重合的問題並不嚴重。

從標準化迴歸係數β及t值觀之，六項預測分數之中，以「合作（自評）」的影響力最高( $\beta=.263, t=5.460, p<.001$ )，但其標準化迴歸係數β卻是正值，值得關注。其他達顯著水準的預測分數依序為「最樂於和別人合作（互評）」( $\beta=-.228, t=-4.990, p<.001$ )、「幫助（自評）」( $\beta=-.227, t=-4.242, p<.001$ )、「最會關心照顧別人（互評）」( $\beta=-.136, t=-2.452, p<.05$ )、及「關懷（自評）」( $\beta=-.129, t=-2.383, p<.05$ )等

四項分數，而「最喜歡幫助別人（互評）」在預測力上則未達顯著水準。

綜合上述多元迴歸結果，高年級學童利社會行為的自評與同儕互評分數對於其在班級中的「受歡迎提名」與「不受歡迎提名」社會計量得分，均有顯著的預測力，但六項自評及互評分數較能解釋「受歡迎提名」社會計量得分（解釋的變異量達49.4%）。此外，關於「合作」此一利社會行為的自評及互評分數，無論在預測「受歡迎提名」或「不受歡迎提名」社會計量上，二者皆呈現相反關係的趨勢，而且「合作」的互評及自評分數，分別是「受歡迎提名」或「不受歡迎提名」社會計量得分的最具影響力變項。另外，在「受歡迎提名」社會計量得分的預測上，互評分數較自評分數有較明顯的影響力，但在「不受歡迎提名」社會計量得分的預測上，則反而是自評分數有較明顯的影響力。此二項結果為本研究較為創新之發現，由於相關文獻與理論尚未有相關的解釋，研究者僅就自身的教學經驗與觀點加以解釋如下，未來能須進一步研究加以探討。

「合作」此一利社會行為，應是高年級學童在班級中受歡迎程度重要因素，但須建立在「同儕認同」而非「自認為是」的基礎上，但究竟為何當學童越「自認為自己能與人合作」，其受歡迎程度就越低，且其不受歡迎的程度就越高，理論文獻及實徵研究並未有相關的解釋，研究者認為，相對於「幫助」及「關懷」兩個較具單向特質的利社會行為，「合作」的利社會行為中，需要有較多的互動，因此，當受試者單方面自認為自己是樂於合作者，而站在同儕立場卻不如此認為時，此種「自認為自己能與人合作」的自評分數，反而是他在班級中不受歡迎的重要預測指標，惟此僅為研究者的初步研判，未來應需要進一步以教室觀察或深度訪談的質性研究方式來加以探討詮釋。

### 三、不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評與同儕互評之利社會行為分數的差異情況

本研究依據洪儷瑜與涂春仁(1996)所建議的方式（如表2-1所示），將本研究所有的受試學生(N=1023)進行分類，依據其在班級中「受歡迎」及「不受歡迎」被提名的次數，以班級為單位，轉換成標準分數後進行分類，將受試者分為受歡迎組、被排斥組、受忽視組、受爭議組及一般組共五組，本研究受試學生的分組情況及洪儷瑜與涂春仁(1996)的研究情況之比較如表7所示。

表7 本研究及洪儷瑜與涂春仁(1996) 受試學生的分組情況比較表

地位類型	洪儷瑜與涂春仁(1996)		本研究	
	人數	百分比	人數	百分比
受歡迎	720	22.61	264	25.8
被拒絕	536	16.83	204	19.9
受忽視	571	17.92	160	15.6
受爭議	114	3.58	40	3.9
一般組	1244	39.06	355	34.7
合計	3185	100	1023	100

由表7觀之，本研究社會計量地位分類中，歸類為受歡迎組的有264人(25.8%)、被拒絕組有204人(19.9%)、受忽視組有160人(15.6%)、受爭議組有40人(3.9%)及一般組有355人(34.7%)。與洪儷瑜與涂春仁(1996)研究中的各項分類比例相近。

在上述高年級學童利社會行為的自評與同儕互評分數對於其在班級中的「受歡迎提名」與「不受欢迎提名」社會計量得分，均有顯著的預測力的研究發現之基礎上，研究者進一步探討將「受歡迎提名」與「不受欢迎提名」社會計量得分加以整合處理分類後，其與利社會行為的自評與同儕互評分數之間個關係，亦即上述這五種不同類型的學童，其利社會行為分數的差異情況。首先，在自評利社會行為分數方面，不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評利社會行為分數的差異考驗如表8所示；而在同儕互評利社會行為分數方面，不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其同儕互評利社會行為分數的差異考驗則如表9所示。

由表8及表9觀之，不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評利社會行為中的「關懷」、「合作」及「幫助」三項分量表分數，皆達顯著差異，其中在「關懷」分量表方面( $F=13.78$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.054$ )，受歡迎組學生的自評關懷分數，顯著高於被拒絕組、受爭議組及一般組，而受忽視組與一般組亦顯著高於被拒絕組。在「合作」分量表方面( $F=3.62$ ,  $p<.01$ ,  $\eta^2=.015$ )，受歡迎組學生的自評合作分數，顯著高於被拒絕組。而在「幫助」分量表方面( $F=15.70$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.062$ )，受歡迎組學生的自評關懷分數，顯著高於被拒絕組及一般組，而受忽視組則顯著高於被拒絕組。

表8 不同社會計量地位分類學童的自評利社會行為變異數分析摘要表

分量表	組別	平均數	標準差	F值\ $\eta^2$	事後比較
關懷(自評)	1.受歡迎	50.22	8.51	13.78**	1>5>2
	2.被拒絕	43.38	11.08	$\eta^2=.054$	1>4
	3.受忽視	47.32	9.92		3>2
	4.受爭議	44.45	10.53		
	5.一般組	47.44	10.00		
合作(自評)	1.受歡迎	42.98	10.37	3.62**	1>2
	2.被拒絕	39.19	13.02	$\eta^2=.015$	
	3.受忽視	41.91	11.65		
	4.受爭議	38.40	11.45		
	5.一般組	40.67	11.83		
幫助(自評)	1.受歡迎	50.32	9.93	15.70***	1>5>2
	2.被拒絕	41.85	12.35	$\eta^2=.062$	3>2
	3.受忽視	47.80	11.59		
	4.受爭議	45.30	12.11		
	5.一般組	46.62	11.16		

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

表9 不同社會計量地位分類學童的同儕互評利社會行為變異數分析摘要表

項目	組別	平均數	標準差	F值\ $\eta^2$	事後比較
最會關心 照顧別人 (互評)	1.受歡迎	0.873	1.211	121.69***	1>5>3>2
	2.被拒絕	-0.668	0.338	$\eta^2=.323$	1>4>2
	3.受忽視	-0.363	0.602		
	4.受爭議	-0.052	0.708		
	5.一般組	-0.106	0.708		
最樂於和 別人合作 (互評)	1.受歡迎	0.956	1.112	104.67***	1>5>2, 3
	2.被拒絕	-0.752	0.386	$\eta^2=.291$	1>4>2
	3.受忽視	-0.414	0.558		
	4.受爭議	0.363	0.884		
	5.一般組	-0.137	0.642		
最喜歡 幫助別人 (互評)	1.受歡迎	0.842	1.202	173.48***	1>4>3>2
	2.被拒絕	-0.607	0.462	$\eta^2=.405$	1>5>3>2
	3.受忽視	-0.377	0.576		
	4.受爭議	-0.093	0.767		
	5.一般組	-0.094	0.756		

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

至於在同儕互評利社會行為分數方面，不同社會計量地位分類的國小高年級學童在「最會關心照顧別人」、「最樂於和別人合作」及「最喜歡幫助別人」三項互評分數，亦皆達顯著差異，其中在「最會關心照顧別人」互評分數方面( $F=121.69$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.323$ )，受歡迎組學生顯著高於被拒絕組、受忽視組、受爭議組、及一般組，而被拒絕組則顯著低於其他各組，此外，一般組亦顯著高於受忽視組。在「最樂於和別人合作」互評分數方面( $F=107.67$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.291$ )，受歡迎組學生顯著高於被拒絕組、受忽視組、受爭議組、及一般組，而一般組則顯著高於被拒絕組及受忽視組，此外，受爭議組亦顯著高於被拒絕組。而在「最喜歡幫助別人」互評分數方面( $F=173.48$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.405$ )，不同社會計量地位分類的五個組高低順序為受歡迎組、受爭議組、一般組、受忽視組、被拒絕組，其差異皆達顯著水準。

一般而言，以社會計量在班級中進行施測後，可以計算出每位學生的「受歡迎提名」與「不受歡迎提名」得分，在討論其在班級中的社會地位時，二者應該同時考量，才能較完整地理解該學生在班級中的處境，而所謂二者同時考量，並非是僅將兩項分數相加，而是應該考量兩個分數的在團體中的相對位置，據以進行分類，較能彰顯其意義。本研究依據洪儷瑜與涂春仁(1996)所建議的方式對所有的受試學生( $N=1023$ )進行分類，結果發現本研究受試學生的分組情況及洪儷瑜與涂春仁(1996)以 3185位學生為對象的研究分類情況相近，顯示本研究所抽取的樣本應具備代表性。

綜合表8及表9的內容，可以發現雖然五種不同社會計量地位分類的學童，其利社會行為的自評與同儕互評分數的各向度均有顯著差異，但以同儕互評利社會行為作為檢定變數的變異數分析之 $\eta^2$ 值，均高於以自評利社會行為作為檢定變數的結果，顯示國小高年級學童在班級中的社會計量地位分類，與其利社會行為的同儕互評分數關係較為密切。研究者認為，由於社會計量法與同儕互評利社會行為（猜是誰技術）所採用的測量方法十分接近，其測量數值皆使來自於同儕間的互評，可能造成二者間關係較為密切的現象，因此，亦不宜忽略自評利社會行為與其社會計量地位分類的關聯性。此外，由事後比較的結果觀之，除了合作（自評）分數之外，其他自評與同儕互評分數各向度的差異情況均頗為一致。關於合作（自評）分數的特殊性，已於上文有所討論，至於其他自評與同儕互評分數各向度的差異情況，可以發現「受歡迎組」的利社會行為（無論自評與同儕互評）分數偏高，且「被拒絕組」的利社會行為（無論自評與同儕互評）分數偏

低，是很明顯的狀況。此外，作為在圖1座標上相對應的「受忽視組」與「受爭議組」，在利社會行為的自評與同儕互評分數也有相對的表現，「受忽視組」在利社會行為的自評分數有較高的趨勢，而「受爭議組」則是在利社會行為的同儕互評分數相對較高。研究者認為，利社會行為既然是社會互動歷程中，自我表現出有益於他人或群體的積極正向行為，則有較高利社會行為傾向者，其在團體內受歡迎的程度自然也會增加。而當個體在團體中是受到一部份人歡迎、另一部分人排斥的「受爭議組」人物時，在進行利社會行為的同儕互評時，自然也會有一部分人對其進行正向的提名，而相對而言，「受忽視組」既然是具有團體中即沒有人特別歡迎、也沒有人特別排斥的特質，在進行利社會行為的同儕互評時，就會較缺乏被正向提名的機會，而本研究在利社會行為的同儕互評機制中，也未進行負向提名，此亦可能造成此種結果的原因之一。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

#### （一）國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間僅具低度正相關

本研究發現，高年級學童自評與同儕互評之利社會行為各層面分數的相關皆達顯著正相關，顯示二者間高年級學童對於自己的利社會行為自評與同儕對自己的利社會行為的互評有其一致性，然而，二者的關係強度並不甚高，僅達低度相關，其中自評之利社會行為可能受到社會期許反應的影響而造成不自覺的作答偏差，因而與同儕互評的結果的相關偏低。

#### （二）利社會行為的自評與同儕互評分數能有效預測國小高年級學童在班級中的受歡迎程度與不受歡迎程度

根據多元迴歸分析，本研究發現高年級學童利社會行為的自評與同儕互評分數對於其在班級中的「受歡迎提名」與「不受歡迎提名」社會計量得分，均有其顯著的預測力，其中，以對「受歡迎提名」社會計量得分的預測力較高。在「受歡迎提名」社會計量得分的預測上，互評分數較自評分數有較明顯的影響力，但在「不受歡迎提名」社會計量得分的預測上，則反而是自評分數有較明顯的影響力。此外，與一般認知有所差異之處在於「合作」此一利社會行為的自評及互評分數，無論在預測「受歡迎提名」或

「不受歡迎提名」社會計量上，二者皆呈現負向關係的趨勢。

### （三）不同社會計量地位分類的國小高年級學童，其自評與同儕互評利社會行為中向度分數，皆有顯著差異

經變異數分析結果發現，不同社會計量地位分類的國小高年級學童，無論是自評或同儕互評的利社會行為，其關懷（最會關心照顧別人）、合作（最樂於和別人合作）與幫助（最喜歡幫助別人）三向度分數，皆有顯著差異，但以利社會行為的同儕互評分數與其在班級中的社會計量地位分類，關係相對較為密切。此外，「受歡迎組」的自評與同儕互評利社會行為分數均偏高，而「被拒絕組」的自評與同儕互評利社會行為分數則均偏低；「受忽視組」在利社會行為的自評分數有較高的趨勢，而「受爭議組」則是在利社會行為的同儕互評分數相對較高。

## 二、建議

### （一）國小高年級導師在班級經營時，應同時考量學童自評與同儕互評的結果

本研究發現國小高年級學童自評與同儕互評之利社會行為間僅具有低度正相關，有鑑於典型表現的情意評量，易受到社會期許反應的影響，造成測量的誤差。因此，建議國小高年級導師在進行班級經營的相關活動及測量時，應該同時考量學童自評與同儕互評的結果，來做為班級經營各項措施的參酌依據，較能有效地呼應班級學童的情意表現。

### （二）進行利社行為的情意教學時，應加強學生站在他人立場的設身處地能力

本研究發現，高年級學童自評與同儕互評之利社會行為對於其在班級中的受歡迎程度與不受歡迎程度雖能有效預測，但其中有關「合作」此一利社會行為的自評及互評分數，無論在預測「受歡迎提名」或「不受歡迎提名」社會計量上，二者皆呈現負向關係的趨勢，亦即當國小高年級學童自認為自己能與人合作時，在他人眼中，不見得如此地看待他，而此甚至可能會影響其在班級中受歡迎與否的影響因素。因此，建議國小高年級導師可以在進行利社行為的情意教學時，應提醒學生在評估自己的表現時，應注意到他人的觀點，據以進行修正，如此，應有助於學生間的人際互動與班級氣氛。

### （三）除了被拒絕組之外，其他學生亦應受到關注與輔導

本研究發現透過社會計量的方式，對1023名受試學生的社會地位加以分類，發現除了受歡迎組佔25.8%之外，尚有74.2%的學生歸為被拒絕組、受忽視組、受爭議組及一般組，這些學生應受到進一步的關注與輔導，但其輔導的重點應有其差異。首先，被拒絕組因為其各項自評與同儕互評之利社會行為分數均偏低，因此，導師應該針對這些學生的班級社會能力特別加強，透過利社會行為各項特質的提升與培養，促進其在班級中的同儕互動關係。而有鑑於受忽視組在利社會行為的自評分數有較高的趨勢，而受爭議組則是在利社會行為的自評分數則相對較低，因此，導師宜提供受忽視組學生在同儕中正向表現的機會，並培養受爭議組學生在自我評估時設身處地考量同學觀點的能力，才能針對各種不同類型學生的情況，進行有效的輔導與教學。

## 參考書目

- 丁秋仰 (2011)。新移民子女利社會行為之研究-以新北市新莊區國小高年級學生為例。(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北市。
- 李坦闊 (2011)。國小學生感恩、社會支持與利社會行為之相關研究。(未出版之碩士論文)。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士班，台南市。
- 辛綺麗 (2013)。父母對子女負向情緒的反應與幼兒氣質、利社會行為之關係。(未出版之碩士論文)。國立臺南大學幼兒教育學系碩士班，台南市。
- 邱敏莉 (2009)。國小高年級學童對同儕自私行為接受度及自私行為自評與相關影響因素之研究。(未出版之碩士論文)。南華大學生死學研究所，嘉義。
- 邱穗中、葉連祺 (1995)。雙向度社會計量地位分類方法之比較: 以國小學生為例。《教育與心理研究》，18，19~50。
- 洪儷瑜、涂春仁 (1996)。Coie & Dodge 社會計量地位分類公式之修正。《測驗年刊》，43，103-114。
- 張春興 (1999)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 郭生玉 (2004)。教育測驗與評量。台北：精華書局。
- 陳姿蓉 (2012)。屏東縣國小高年級學童知覺班級氣氛與利社會行為之相關研究。(未出版之碩士論文)。國立台東大學社會科教育學系，台東。
- 黃鈺婷 (2000)。青少年的自私行為及其相關背景因素之探討。(未出版之碩士論文) 國立政治大學，台北。
- 黃德祥(1991)：社會計量地位分類之研究，《測驗年刊》，53-69。
- 趙恕平(2006)。利社會學習活動對幼兒利社會行為影響效果之研究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學／人類發展與家庭學系，台北市。
- 賴歆怡(2011)。感恩方案對國小高年級學生利社會行為之成效研究。(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所，嘉義。
- 羅瑞玉 (1997)。國小學生的利社會行為及其相關因素之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 鐘靜芬 (2007)。普通幼兒對特殊幼兒表現利社會行為之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學幼兒教育學系碩士班，臺東市。

- Altay, F. B. & Güre, A. (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2712-2718.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. (7th ed.). London: Prentice Hall.
- Caprara, G., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1),19-36.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Dillard, A. J., Schiavone, A., & Brown, S. L. (2008). Helping behavior and positive emotions: Implications for health and well-being. In S. J. Lopez (ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people: Vol. 2. Capitalizing on emotional experiences* (pp. 101-114). Westport, CT: Praeger.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646-718). New York: Wiley
- Gülay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (3/4), 164-172.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2007). *Educational testing and measurement: Classroom application and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Linn, R. L., & Miller, M. D. (2004). *Measurement and assessment in teaching* (9<sup>th</sup>ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to problem of human interactions*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Perry, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.

Richaud, M., Mesurado, B., & Lemos, V. (2013). Links Between Perception of Parental Actions and Prosocial Behavior in Early Adolescence. *Journal of Child & Family Studies*, 22(5), 637-646.

Tseng, W., Kawabata, Y., Gau, S. S., Banny, A. M., Lingras, K. A., & Crick, N. R. (2012). Relations of inattention and hyperactivity/impulsivity to preadolescent peer functioning: The mediating roles of aggressive and prosocial behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 275-287.

Vollhardt, J. R. (2009). Altruism born of suffering and prosocial behavior following adverse life events: A review and conceptualization. *Social Justice Research*, 22, 53-97.

## 國立嘉義大學師資培育中心 《教師專業研究》徵稿辦法

中華民國 99年10月6日編輯委員會訂定  
中華民國 100年11月9日編輯委員會修正  
中華民國 101年10月9日編輯委員會修正  
中華民國 105年1月4日編輯委員會修正  
中華民國 105年6月21日編輯委員會修正  
中華民國 105年9月29日編輯委員會修正  
中華民國 106年3月13日編輯委員會再修正

一、本刊《教師專業研究》原為國民教育雜誌，自自民國49年度起針對各領域課程與教學、班級經營與學生輔導、學校組織與管理、師資培育、教育資訊報導、就業與升學資訊等提供教育交流之園地。民國100年起，提升為專業教育論文期刊，俾促進教育之研究與發展。

二、本刊為半年刊，每年出版2期，於6、12月出刊。分兩階段收稿，第一階段2月1日截稿，第二階段8月1日截稿，來稿將於收件後4個月內回覆審查結果。

三、凡各教育階段及各領域課程與教學、班級經營與學生輔導、學校組織與管理、師資培育、比較教育等學術研究，均歡迎投稿。

### 四、撰稿原則

(一) 來稿請用電腦橫打（請用Word文字、新細明體12號字、單行間距存檔），且須符合科技部人文與社會司「臺灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範。中文稿件之文長以13,000字為原則，不超過20,000字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙以A4紙張為準，總頁數不超過25頁為原則。英文稿件之文長以6,000字為原則，不超過8,000字（含中英文摘要、注釋、參考文獻、附錄、圖表等）；稿紙以A4紙張為準，總頁數不超過15頁為原則。

(二) 來稿文字請附中英文摘要（含關鍵字3-5組）；中文摘要請勿超過350字，英文摘要請勿超過200字。

(三) 來稿所附Word電子檔之檔案名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、

篇名全名等順序書寫。例如投稿者於2010年02月27日寄來一篇「學校發展學習共同體歷程之個案研究」，則檔名應如下：「20100227學校發展學習共同體歷程之個案研究」。

(四) 中文稿件之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附注、參考文獻(請用APA格式)；英文稿件之編排順序為英文摘要、中文摘要、正文、附錄、附注、參考文獻(請用APA格式)；APA格式請參考本刊或本刊之「撰稿格式說明」。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。

(五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文後，字數請勿超過60字。

(六) 為求審查客觀，正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。

五、來稿如有一稿兩投(含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者)、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該作者投稿。

六、投稿後一個月未收到任何通知，請來電或來函查詢。本刊地址為嘉義縣民雄鄉文隆村85號，師資培育中心「教師專業研究編輯委員會」。傳真：(05) 2269631，電話：(05) 2263411轉1760；本刊聯絡電子信箱為：joun\_jopt@mail.ncyu.edu.tw

七、本刊採匿名審查制度，由本刊主編或編輯委員聘請相關學者專家2人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

八、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟因本刊編輯需要，保有文字刪修權。

九、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期光碟1份，並贈送抽印本10本。

十、本辦法經本刊編輯委員會議通過，陳請校長核可後實施，修正時亦同。

## 《教師專業研究》半年刊撰稿格式說明

中華民國105年10月6日編輯委員會通過

本學刊大體上依循美國心理學會(American Psychological Association)出版的《Publication manual of the American Psychological Association》第六版撰寫格式。文稿請使用Microsoft Word繁體中文文書軟體處理，請勿加上任何語法。其中有關稿件版面、正文、引用文獻、參考文獻以及圖表重要規範說明如下：

### 壹、版面規格

一、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：

(一) 中、英文標題頁

1. 中文稿件中文標題頁在前，英文標題頁置於全篇末。英文稿件則相反。

2. 標題頁內容：

(1) 篇名：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫。

(2) 摘要( Abstract)：中文摘要限350字內，英文摘要200字。

(3) 關鍵字(Keywords)：由大到小依筆劃、字母順序排列，以3-5個為原則。中英關鍵字需相互對照，中文稿件以中文關鍵字為主，英文稿件則相反。

(二) 論文

1. 正文：表(Table)、圖(Figure)、註解請置文中。

2. 參考文獻(References)

3. 附錄(Appendix)

二、本刊為雙向匿名審查，請勿於投稿本文中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。

三、稿件之版面規格為A4紙張電腦打字，word版面設定上下邊界為5.35cm，左右邊界為3cm，並指定行與字元之格線，每頁28行，每行38字，每頁需加註頁碼。中文稿件每篇字數以13,000字為原則，不超過20,000字，最多不超過25頁。英文稿件以6,000

字為原則，不超過8,000字，最多不超過15頁。（均包含中英摘要、關鍵字、正文、註釋、參考文獻、附錄、圖表等）。

四、中文字型一律採用新細明體，標點符號及空白字為全形字；英文字型一律為Times New Roman，標點符號及空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為12點字體。

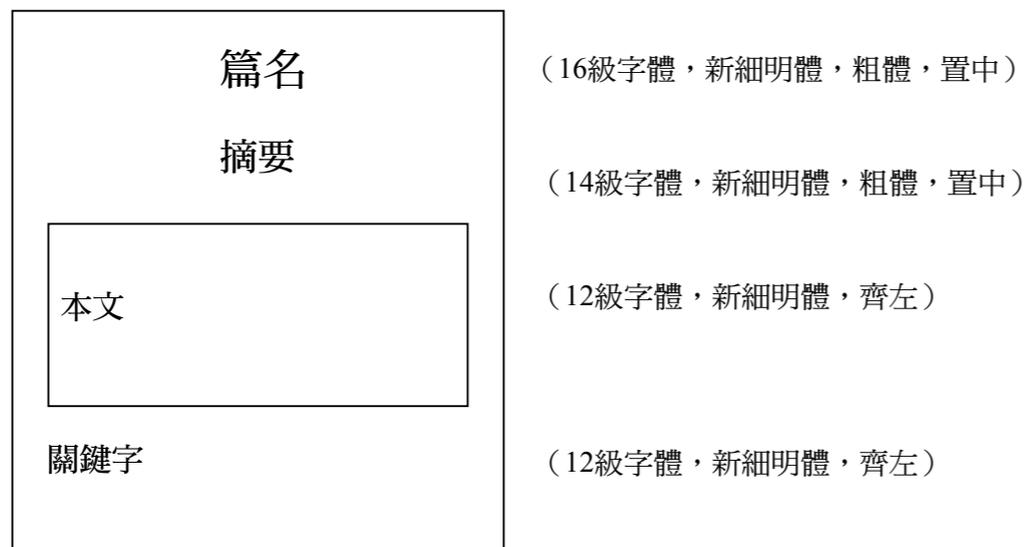
五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

六、統計數值以四捨五入法取至小數點後第二位為原則。

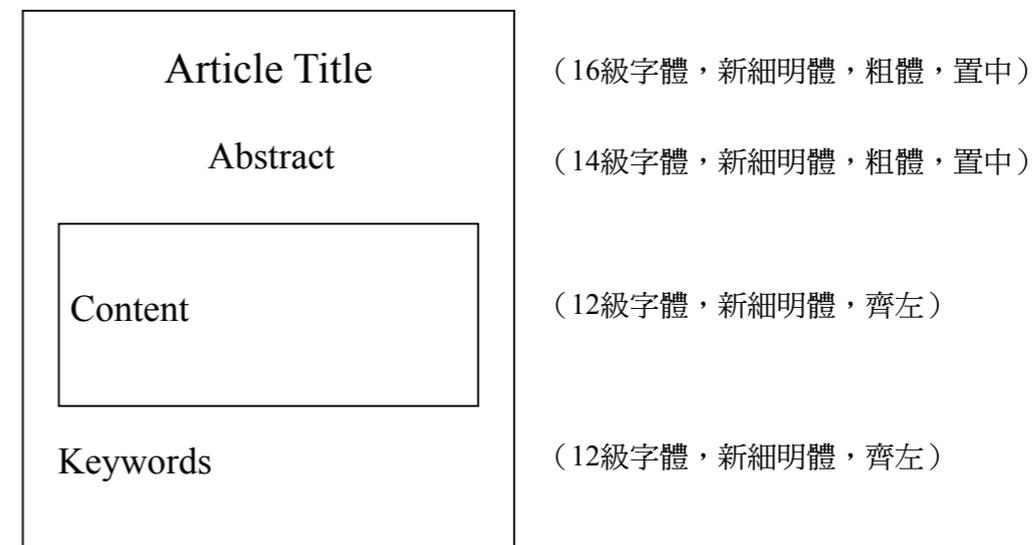
## 貳、論文規格

### 一、摘要

#### （一）中文摘要



#### （二）英文摘要



### 二、本文

#### （二）標題

1.中文標題以五個層次為原則，選用次序為：

(16級字體，新細明體，粗體，置中)

一、(14級字體，新細明體，粗體，齊左)

(一)(12級字體，新細明體，粗體)

1.(12級字體，Times New Roman，粗體；標體之中文字體為新細明體)

(1)(12級字體，Times New Roman，標題之中文字體為新細明體)

第一、二、三級標題上下各空一行。連續有二級標題時，中間只空一行。第四級(含)以下標題上下不空行。

標題若逢頁尾最後一內行，應移至次頁首行。

## 2. 英文標題以四個層次為原則，選用次序為：

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

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

Limited Time for Planning Training (12級字體，Times New Roman，斜體)

Principal's Attitude (12級字體，Times New Roman，斜體)

第一、二、三級標題上下個空一行。連續有二級標題時，中間只空一行。第四級標題與內文同列不縮排。

標題若逢頁尾最後一內行，應移至次頁首行。

## 三、文中段落標號格式

壹、(不用空位元，須粗體)

一、(不用空位元，須粗體)

(一) (四個位元)

1. (六個位元)

(1) (八個位元)

## 參、引用文獻格式

一、年代部分，無論中、西文，一律統一以西元呈現；中文括號以全形（）、西文以半形()的格式為之。

範例：

羅肇錦(2008)指出，台灣客家話的推展是個尷尬地帶。

…Kessler (2003) found that among epidemiological samples…。

二、文末「參考文獻」之括號，中文以全形（）、西文以半形()為之：第二行起空四個位元。

參考文獻範例：

施正鋒(2007)。台灣少數族群的政策探討。教育資料與研究雙月刊，專刊，59-

76。

溫明麗(2006)。PACT 道德規範模式在網絡倫理的運用——本質與內涵分析。當代教育研究，14(3)，1-24。

Mountifield, H. (2004). The Kate Edgar information commons: A student-centred learning environment and catalyst for integrated learning support and e-literacy development. Journal of E-literacy, 1(2), 82-96.

三、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；西文稿件則用” “表之。

(一) 中文稿件範例：

…研究者決定選自「自我情緒」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

(二) 西文稿件範例：

…, the researchers developed a “Teachers’ Beliefs about Teaching Art” questionnaire to conduct this survey.

四、本刊文章統一使用電腦 Word 12 號「新細明體」字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 40 字，均須將前引文內縮六個位元，並以 10 或 11 號「標楷體」呈現，該引言與內文前後各空一行。

範例一：

日本的綜合學習課程主要是：

回應鬆綁、競爭政策、全球化等日本政府和財經界朝向的經濟結構改革、國家改造以及社會變化所要求的人才，是在培育競爭主義的人力和資質。(歐用生，2005：19)

範例二：

……Ricoeur 及 Ihde 指出現象學不足之處。他說：

現象學一方面批判人文科學間接採用自然科學的客觀性的方法，此批判直接間接地與詮釋學相關。狄爾泰也同樣地企圖讓人文科學具有自然科學般的客觀性。(Ricoeur & Ihde (Eds.), 2000: 8)

範例三：

……楊深坑（2008：14）認為

解除了壓抑和宰制結構是否即足以導致公義社會的實現，仍有個人是否足以有足夠的能力來自我實現之問題有待討論。

五、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」（非「佈」）、「教」師（非「老」師）、「占」20%（非「佔」）、「了」解（非「瞭」解）。

六、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以台東縣為例，英語科抽測 48 人，母群有 3,220 人……答對率 0.71（或 .71），95%信賴水準之信賴區間為 0.13（或 .13）。

……2003 年台灣國二學生的數學得分為 585 分，排名第 4，排在前 3 名的國家依序是新加坡、韓國及香港，其分數分別為 605 分，589 分和 586 分。

肆、圖表

一、文中使用之圖、表標題皆須置於上方，使用12級字體，粗體，並靠左對齊，且與與內文前後各空一行，並須註明出處。

範例：

表 1 先進國家教師分級或進階的目的性比較表 標題須置左

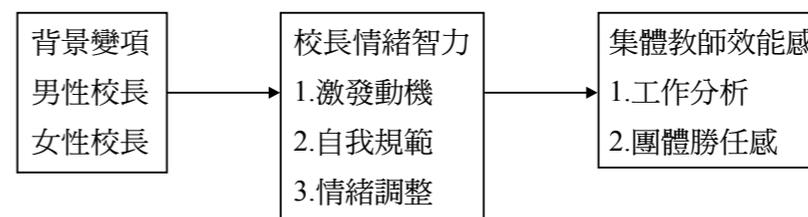
項目/國家	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	1. 激勵教師專業成長	1. 提升教學品質	1. 提升教學品質	1. 提升教學品質	1. 激勵教師專業成長
		2. 激勵教師專業成長	2. 激勵教師專業成長	2. 激勵教師專業成長	2. 要求教師負起績效責任
		3. 要求教師負起績效責任	3. 要求教師負起績效責任	3. 要求教師負起績效責任	3. 建構教師生涯發展
		4. 建構教師生涯發展	4. 建構教師生涯發展	4. 建構教師生涯發展	4. 協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

與表格對齊

圖 1 研究概念架構圖

標題須置左



二、統計資料表之註記與符號須說明清楚。

範例：

表2 批判思考能力總量表及各項技巧之t考驗表 須與表格對齊

量表/技巧	人數	平均數	標準差	t值
批判思考能力總量表				
前測	22	13.41	2.97	-5.99**
後測	22	15.59	2.77	
「辨認假設」技巧				
前測	22	2.77	1.27	-1.32
後測	22	3.14	1.04	
「推論」技巧				
前測	22	3.09	0.75	-2.22*
後測	22	3.55	1.06	
「演繹」技巧				
前測	22	3.32	1.32	-2.00
後測	22	3.73	1.20	
「解釋」技巧				
前測	22	1.95	1.25	-2.14*
後測	22	2.55	1.06	
「評鑑」技巧				
前測	22	2.27	0.90	-1.32
後測	22	2.64	0.98	

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

## 伍、參考文獻格式

(一) 期刊類格式包括作者、篇名、期刊名、卷期數、起迄頁碼等均須齊全，且中文期刊名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個字元。

範例：

吳清山、高家斌 (2008)。台灣中等教育改革分析：1994—2007。教育資料集刊，34，3-24。

楊深坑 (2008)。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究，16 (4)，1-37。

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.

(二) 書籍類格式包括作者、出版年、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

溫明麗 (2008)。教育哲學—本土教育哲學的建構。台北市：三民。

Murier, T. (2009). *Indicator of job's market of 2009—Commented results for the period 2003-2009*. Switzerland: Federal Statistical Office.

(三) 書籍篇章格式包括作者、出版年、篇章名、編著者、書名、起迄頁碼、出版地、出版單位等均須齊全，且中文的書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

林天祐 (2004)。校務評鑑專業化的探討。載於張明輝 (主編)，教育政策與教育革新 (頁 319- 340)。臺北市：心理。

秦夢群 (2004)。教育的基本課題。載於教育概論 (頁1-39)。台北市：高等教育。

Bordo, S. (1990). Feminism, postmodernism and gender-scepticism. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism* (pp. 133-157). New York & London: Routledge & Kegan Paul.

(四) 翻譯書籍格式包括譯者、出版年、原作者、書名、出版地、出版單位等均須齊全，且中文書名為粗體，西文為斜體，並自第二行起空四個位元。

範例：

黃藿 (譯) (2001) R. P. Wolff 著。哲學概論 (About philosophy)。台北市：學富。

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Cambridge: Beacon Press. (Original work published 1981)

(五) 附註需於標點之後，並以上標為之，且於同一頁內文之區隔線下註出附註標號及說明，且說明文字第二行起請與第一行的文字對齊。

範例：

1864 年法國政府首次允許勞工享有及結社權。<sup>1</sup>

……第五站也是最後一站「徐家夥房」。教師從外面的堂號<sup>2</sup>介紹起，東海堂的堂在中間的是客家式建築，堂在後面的是閩南式建築。

(六) 國內、外會議之研討會論文皆須列出作者、會議舉辦年及月份、發表文章篇名 (中文粗體，西文斜體)、會議舉辦單位、會議名稱、會議地點等資料，且第二行起空四個位元。

範例：

張鈿富 (2008, 11 月)。變革領導理念與應用。主題演講發表於中國上海市教育科學院主辦「2008 海峽兩岸中學小學教育學術研討會」，上海市。

Robbins, J. H. (1995, February). School partnership enacted: The consociate school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.

(七) 網路資料的格式包括作者、出版年、篇名 (中文粗體，西文斜體) 檢索日期 (年/月/日; m/d/y) 網址等均須齊全，且第二行起空四個位元。

範例：

<sup>1</sup> 台資方 (老闆) 在稍早之前即已取得結社權。

<sup>2</sup> 為祖先發祥地的郡號或地名，由堂號可以看出這個家族在大陸的祖籍。姓氏堂號意味著飲水思源，慎終追遠不忘根本之意，不同姓氏其堂號各異。

楊國賜 (2006)。我國大學自我評鑑機制與運作之探討。2006年10月18日，取自  
<http://www.kmu.edu.tw/~devel/school-devel/236.doc>

Glocal Forum. (2008). *Glocalization: What does it mean?* Retrieved June 30, 2008,  
 from [http://www.glocalforum.org/?id=197&id\\_p=193&lng=en](http://www.glocalforum.org/?id=197&id_p=193&lng=en)

(八) 學位論文格式包括論文作者、年份、論文名稱(中文為粗體，西文為斜體)、論文校、系所名稱、學位類型、出版狀況、學校所在縣市、鄉鎮等均須齊全且自第二行起空四個位元。

範例：

吳雪綺 (2008)。從解構台灣英語崇拜現象建構批判教育學之英語教學模式。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。

嚴振農 (2010)。女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，埔里鎮。

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

## 《教師專業研究》作者基本資料表

### Journal of Professional Teachers Basic Information of Contributors

姓名 (Name)	中文(Chinese): 英文(English):	投稿日期 (Date of Submission)	年 月 日 (yyyy, mm, dd)
投稿題目 (Title)	中文(Chinese): 英文(English):		
作者排序 (Order of Authors)	第一作者(First author): 第二作者(Second author): 第三作者(Third author): 通訊作者(Corresponding author):		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文，含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等共[* ]字。(請務必填寫) Total Word Count: [* ]words, including Chinese/English abstract, body of article, references, figures, etc. (*Mandatory)		
服務單位與職稱 (Affiliation & Position)	中文(Chinese): 服務單位 [ ] 職稱 [ ] 英文(English): Affiliation [ ] Position [ ] (每位作者均應提供)(The information of all authors should be provided.)		
通訊住址 (Corresponding Address)			
電話與傳真 (Phone & Fax)	(O): (Fax):	(Cellular):	
電子郵件(E-mail)			
論文屬性 (Origin of the Paper)	1. 本論文是否為博碩士論文改寫? <input type="checkbox"/> 否(以下免填) <input type="checkbox"/> 是: 指導教授為[ ] 2. 是否與指導教授共同掛名? <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 Is this paper adapted from your thesis / dissertation? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes: Your advisor is [ ]. Does your advisor coauthor it with you? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No 3. 本論文是否於研討會上發表或出版? <input type="checkbox"/> 是 出版號 _____ <input type="checkbox"/> 否 Has this thesis (or dissertation) been published or presented in a seminar? <input type="checkbox"/> Yes ISBN: _____ <input type="checkbox"/> No		
茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 All the information provided above is correct. It is guaranteed that no part of the paper has been published or reviewed elsewhere as well as there is no violation of academic ethics. The author alone is responsible for legal responsibilities.			
作者簽名(Author's Signature):			

# 教師專業研究期刊

*Journal of Professional Teachers*

June 2018

第十五期

出版機關：國立嘉義大學

發行人：艾群

地址：621-03嘉義民雄鄉文隆村85號

電話：(05) 2263411轉1760

傳真：(05) 2269631

網址：<http://www.ncyu.edu.tw/ctedu>

電子信箱：[joun\\_jopt@mail.ncyu.edu.tw](mailto:joun_jopt@mail.ncyu.edu.tw)

編輯委員會

主編：吳芝儀

執行編輯：林郡雯

編輯委員：林郡雯/林樹聲/林明煌/唐榮昌/張淑儀/陳靜琪/黃繼仁/曾素秋/  
蔡福興/蔡明昌/簡瑞榮(依姓氏筆畫)

編輯助理：張劉華芬(師資培育中心地方教育輔導組)、陳柏彰(兼任助理)

印刷者：金三裕印刷科技有限公司

地址：嘉義縣民雄鄉金興村忠義街36號

電話：(05) 2206588

定價：每輯(以光碟形式)新台幣400元(不含郵資)

匯款銀行：中國信託商業銀行嘉義分行

戶名：國立嘉義大學401專戶

帳號：082350003050

行政院新聞局出版商業登記證局版臺省誌字第409號

©本校保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權。