

教育實踐與研究

第 35 卷第 1 期 2022 年 6 月

Journal of Educational Practice and Research

Volume 35, Number 1, June 2022

研究論文

- 與司法平反者對話之敘說教學實踐研究
——蔡春美、賴誠斌
- 「贅詞」出現率作為口語表達能力的一項指標兼論語用學在語言
教學的應用
——王本瑛

文獻評論

- 什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討新住民子女教育的
可能性
——黃騰



教育
實踐
與
研究

第
35
卷
第
1
期

教育 實踐與研究

第 35 卷第 1 期 2022 年 6 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 35, Number 1, June 2022

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

國
立
臺
北
教
育
大
學
出
版

教育 實踐與研究

第 35 卷第 1 期 2022 年 6 月

Journal of
Educational
Practice and Research

Volume 35, Number 1, June 2022

國立臺北教育大學出版

National Taipei University of Education

編輯室手記

對話是教育的重要管道，誠如波姆（D. I. Bohm, 1917-1992）所說「對話不是去分析事物，也不是去贏得爭論；對話不僅是意見的交流，更是一種自我反思與自我解放，以及相互間的理解。簡言之，沒有對話，就沒有溝通，就沒有生命；沒有生命就沒有真正的教育。」本刊邀請讀者一起來品嘗作者長期耕耘後的心血結晶，並期待有更多的教育人和本刊的作者們進行深層的對話與溝通、交流，進而激盪出新的學術發想與火花。

感謝本刊辛苦的責任編輯群以及協助審察的委員們，在學術社群的嚴謹審查後，本期刊出三篇著作，期讀者閱讀之後，除了共鳴、共感，亦能有進一步的對話與發想，用期刊旺盛的生命力來影響教育的未來。本期第一篇為「與司法平反者對話之敘說教學實踐研究」，作者於大學心理學系的課程中，以敘說教學法（narrative pedagogy）引導學生閱讀五位司法平反者的判決書文本，並蒐集、分析相關文本，繼而邀請前述五位司法平反者至課堂與學生對話。學生修習本課程後，本研究探討面向含：(1)司法平反者相關心理議題；(2)司法制度的認識；(3)司法制度與冤獄錯案的價值觀；(4)關懷能力的溝通表達；(5)敘事力培養等以上五項的改變情形。從研究內涵來看，本文跨越了法學與教育的邊界，其越界的努力值得被看見。

第二篇「『贅詞』」出現率作為口語表達能力的一項指標—兼論語用學在語言教學的應用」，此文係透過課程設計，藉以分析學生的口語資料，研究發現：贅詞的出現率與學生的口語表現相關，並提出贅詞可以作為評量口語表現的客觀指標之一。第三篇「什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討新住民子女教育的可能性」，本文透過 Giddens 能動性理論的觀點，來反思既有研究的不足，並探討什麼才是新住民子女所要的幸福，繼而思維透過教育，如何促進新住民子女的幸福。此一研究建議，透過微觀的身體經驗感受，來同理新

住民子女所處社會位置中的問題，藉此提昇新住民子女自我的意識反思，以協助達到其主觀的幸福感；同時並建議透過「中觀」的社群實踐，來理解新住民子女與社會特定社群成員的實踐互動，以作為未來教育政策與實踐的重要依據。

感謝作者們在教育研究上所投注之心力，並將珍貴的研究成果交付給我們出版，本刊將持續努力地呈現教育人的關懷，與其反覆沉吟後所凝聚的智慧、忠告；並期許作者們在研究中所呈現的心血結晶，藉由本刊的平台，讓臺灣的教育擁有更強大的正能量。此外，身為教育社群的一員，我自己也會投稿給其他刊物，我能深刻同理稿件未被採用之學界同儕的情緒。我自己是一位軟心腸而極不容易做決定的主編，要退掉學界同儕的稿件，對我而言是一件相當大的折磨。我相信本刊責編在各自專長領域在第一回合要做出退稿決定時，也是艱難的考驗；於是，接任主編不久，我就自外於學校的審稿的線上系統。換言之，多年來我只知道稿件內容但不知道作者的姓名，處於完全匿名的情況下進行相關的作業，一直到進入編委會委員們討論具有共識、確定刊登之後，我才會知道作者的大名。身為主編，我不能也不願早一步知道哪些學人的稿件會是本刊的遺珠，但我完全能同理其中的苦澀。基於對學術匿名審查以及複審把關機制的絕對尊重，我不知道你是誰，在此仍要致上深深的感恩與敬意。本刊之審查委員均認真且投入，歡迎學界同儕在審查意見的鷹架下，調整、改寫後再度賜稿給本刊。祝福所有學人在 Covid-19 仍具威脅的脈絡下，平安、健康。

吳麗君 謹識

2022.06.15

中華民國一一一年

壬寅。夏

與司法平反者對話之敘說教學實踐研究

蔡春美、賴誠斌*

提升大學生對社會議題的關注，如冤獄錯案的議題，尤其是心理學系學生可以審慎解析資訊來源，對事件能有更多面向的思考觀點是本研究的目的。本研究於 2020 年 9 月試開設一學期課程，運用敘說教學法(narrative pedagogy)，帶領 40 位心理學系大學生從閱讀司法平反者的判決書文本，收集分析相關新聞報導、文章的文本，再與平反者對話，探討學生修習本課程後，對於司法平反者心理議題、司法制度的認識、司法制度與冤獄錯案的價值觀、表達溝通關懷能力、敘事力培養的改變情形。結果發現，第一，符合教學目標在知識面，增加對司法平反者心理議題、司法制度、敘說文本分析的了解；技能面部分，在培養批判性思考能力、資料收集能力、表達溝通關懷能力亦有增加；在態度面，也增加主動關懷平反者、澄清價值觀、關注社會公共議題。第二，經過敘說教學課程的學習，冤獄錯案的價值觀在角度與立場產生位移。第三，學生對於平反者的故事有許多體悟，甚至回觀自己的生命經驗。運用敘說教學法的現場對話，使得場域（這門課）、來賓（平反者與協會）、參與者（老師與學生）三者共同造就這學期的課程體驗。本研究針對教學歷程、學生回饋提出討論，並提出未來課程與研究方向。

關鍵詞：司法平反者、冤獄錯案、敘說、敘說教學、無罪

蔡春美：輔仁大學心理學系助理教授

* 賴誠斌：輔仁大學心理學系助理教授

（通訊作者：davidstuedu@gmail.com）

Teaching Practice Research of Narrative Pedagogy with the Forensic Innocence

Chun-Mei Tsai & Cheng-Pin Lai*

Piloted in September 2020, this semester-long study was conducted in order to help university students better understand social issues, such as wrongful convictions or miscarriages, and help them be able to analyze issues from different perspectives. Using a narrative pedagogy approach, 40 psychology students were asked to read original court judgments, analyze news reports, and speak with those wrongfully convicted. The researchers then analyzed how students perceived those wrongfully convicted, understood the judicial system, and developed communication skills. Ultimately, students showed improved critical thinking, evaluation of sources, and communication skills. As a result of the narrative pedagogical approach, some students were able to put themselves in the position of those wrongfully convicted and, in some cases, even connect to their own personal experiences. The narrative approach allowed interaction between each of the three parties (the class), the guests (those wrongfully convinced), and the audience (the teacher and students). This study evaluates the course, reviews student feedback, and provides future recommendations.

Keywords: *exoneration, forensic innocence, narrative, narrative pedagogy, wrongful convictions*

Chun-Mei Tsai: Assistant professor, Department of Psychology, Fu Jen Catholic University

* Cheng-Pin Lai: Assistant professor, Department of Psychology, Fu Jen Catholic University (corresponding author: davidstuedu@gmail.com)

與司法平反者對話之敘說教學實踐研究

蔡春美、賴誠斌

壹、緒論

司法是社會安全與規範的防線，但被法院判決有罪實際上沒有證據可以確定當事人有觸犯該刑責，或是真實事件不至於如案件陳述，統稱為「冤獄錯案（“miscarriage of justice” or “wrongful imprisonment”）」，促成法界人士一連串改革。搜尋司法院統計資料並沒有明確冤案統計的數字，因為判決不容易受理開啟再審，且若獲判無罪不代表是冤案，只能說證據不足以判定有罪。就臺灣冤獄平反協會（以下簡稱「平冤協會」）2012年成立以來至2020年底，開案受理31案上訴受到司法誤判、審判不公或冤獄錯案，其中有10名確定平反無罪定讞，其中有過去曾被判死刑、有期徒刑入獄數月到18年，或被通緝而逃亡，這些司法平反者（forensic innocence；以下簡稱「平反者」）雖已還其清白，但可以想見冤案對其影響甚鉅。本文研究者們於大學任教，第一研究者也參與平冤協會的活動，於是思考著對於心理學系學生而言，可以著墨的地方是什麼？此為研究動機之一。

爰上，若要讓學生能服務這個社群，本文研究者們認為除了要讓學生認識冤獄錯案、司法制度的議題之外，也要能認識平反者的心理議題。此外要有理解平反者心理處境，與表達溝通、關懷的能力，同時因為冤案議題的爭議性，更要能反思與檢視自我價值觀。於是，擬試開設一門專門探討司法冤案與平反者心理的課程，引導學生反思、參與、理解，此為研究動機之二。

在選擇教學方法的同時，如果流於案件的說明，冤獄錯案的理解較多層面是法律的議題，如司法制度流程、案件鑑定、證據取得、法條引用等，僅就判決書、相關媒體報導資料的研讀，對心理學系學生來說並不熟悉，且易流於內容細節的探討，本文研究者們認為恐較無法引起學生對平反者有更多情感層面的理解。參考學者彭仁郁（2020）從政治暴力創傷的研究指出，可以從與受創主體的直接工作，也可以閱讀既有的口述歷史、見證、傳記，甚至文學。爰此，平反者承受許多苦難，似乎也可視之

為「司法暴力創傷」。與司法平反者對話，可以從中學習理性批判辯論，是一種人權教育的基本練習（張鎧焜，2019）。故本文研究者們擬將課程整合於「自我、社會與實踐以培養敘說力與實踐力為主軸，以家庭、團體、社區與社會等為田野之特色課程」的系發展特色，融入敘說與實踐之能力培養，在教學設計上除了分析判決書、報導之外，有機會與平反者直接對話，帶領學生從故事脈絡去感受他人的經驗，以及表達溝通關懷能力，和培養敘事力的學習經驗為何？此為研究動機之三。

最後，顧以謙與劉邦揚（2018）進行新聞媒體與社群平臺的大數據分析，指出網路聲量負面情緒加總比例，以司法機關最高（50.13%），檢察機關次之（48.82%），再來是警察機關（36.28%）。負面情緒的網路聲量常見於當一個刑事案件發生，網路評論一面倒抨擊加害人，甚至是加害人家屬，若未被判死刑則謾罵法官與司法制度；媒體對於事件報導的遣詞用字也傾向未審先判或是爆料的角度。而大學生是使用社群媒體相當大的一群深受影響，採取批判框架以反思網路訊息，成為他們極為重要的素養（鄧宗聖，2021），故，本文期待透過閱讀判決書、分析報導文章，及與平反者對話的多面向思考觀點，評估學生的資料收集、分析、摘要的能力是否增加，以及對於冤獄錯案的價值觀是否會改變？此為研究動機之四。

因此，本研究期待藉由「司法平反者心理探究」課程，運用敘說教學法（*narrative pedagogy*），帶領學生閱讀平反者的判決書，以及收集分析相關新聞報導、文章，再與平反者對話，探究學生修習本課程後，對於平反者處境的理解、司法制度的認識、司法制度與冤獄錯案的價值觀、表達溝通關懷能力、敘事力培養的改變情形；另一方面也評估敘說教學法的行動經驗。

貳、文獻探討

以下進行敘說教學法及司法平反者議題的文獻探討，有關「*narrative*」一詞的中譯，本研究除引用的原始文獻外，其他均統一用「敘說」一詞。

一、關於敘說教學

什麼是敘事／敘說？什麼是敘說教學？「敘事」重視人的意念、情感、經驗、主觀詮釋，故事是開顯主體性的道路，故事與主體性、互為主體性及感通，也就是同理

心的開展間的關係與進行方式（翁開誠，2002）。早期 Collins 與 Cooper（1997）主張教學和學習的真正核心為故事，將敘說視為是一種富有力量的教學／學習工具。敘說用於教學實踐早在 18 及 19 世紀初期就已經開始，當時在歐洲的中部及北部大量盛行著有關於學校實踐的教學討論（Gudmundsdottir, 2001）。不過之後為了讓教育合法化，成為一種「學術的學科」，極力保持客觀下使得教師的聲音越顯沉默（Zeichner & Noffke, 2001）。故事本身具有認知和轉化兩種重要功能，以教學為例可以是傳統的說故事策略，也可以是把故事當作課堂學習的主要課程內容、教學探索的主要來源（曾肇文，2005）。敘事教學（narrative pedagogy）可以更清晰呈現：(1)教學是建立在關懷倫理上的一種道德行動；(2)教學是一種移情作用；(3)教學是一個啟發的過程；(4)教學是想像的行動；(5)教學是政治的行動等，經由敘事，教學是一種生命交遇、移情想像、政治理解與教育創造的教學（阮凱利，2006）。Goodson 與 Gill（2011/2020）主張，敘事作為一種教育學（narrative as pedagogy），就是敘說學習（narrative learning）的概念，將敘說學習當作是一種學習實踐的場所，是一種敘說交會（narrative encounter）；在這場所中，彼此傾聽、共學。敘事作為方法（工具），同時也是「教育」場所。

敘說教學的策略有以心理傳記（psychobiography）的教學方法（賴誠斌、鄧明宇，2020），有強調作者與傳主（故事當事人）和理論對話後的主題實踐（丁興祥、賴誠斌，2001）。其他尚有 Gazarian（2010）的數位說故事（digital storytelling），Glesne 與 Pugach（2018）運用小說、自傳、詩詞等印刷品、故事文本、創意寫作、與當事人接觸與對話等。從上可見，敘說的力量在於顯示說故事者與聽故事者兩造的主體性，透過傾聽、交流、對話，共享生命的經驗，應用於教學中更可以啟發學生換位思考與同理。

二、敘說教學的實踐研究

收集國內外以敘說教學進行的實踐研究有許多，探討以下四篇與心理或助人工作相關的文獻。Ironside（2006）指出運用敘說教學法可以幫助護理科系學生挑戰他們的假設與思考，從多個角度解釋遇到的情況、挑戰成見，提高學生思維能力。Mann 與 Himelein（2008）指出真人敘說的教學，可以減輕學生對於心理疾病（躁鬱症與思覺失調症）的烙印，降低對於病患的偏見，但較無助於心理疾病診斷的技巧。陳雪麗（2014）藉由拍攝海洋教學影片，引導小學老師與林姓船長相遇，故事創造真情相遇，關懷在地課程實踐。張靜敏與王增勇（2018）藉由反思教師參與「同志生命美學」真

人敘說的課程的行動位置，課程給所有參與者不同機會講自己的故事，創造了所有生命經驗都值得被認真對待和珍視的空間。

綜上，敘說教學方法其形式可以是文本、影像、當事人對話等，用於各年齡層、各族群、各主題，對學習者有諸多好處。

三、心理助人者專業培養相關教學與研究文獻

本文研究對象為心理學系學生，但也引用心理師與相關助人工作者養成教育的文章，故以心理助人者稱之。

著重在培養心理系學生的文獻舉以下兩篇國內文獻為例。鄭夙珍與鄭瀛川（2014）針對心理系學生職場必備之四項共通職能：溝通表達、團隊合作、抗壓力、問題解決，發展職能融入教學模式。以抗壓力、團隊合作兩項能力為例，行為目標放在認知重建、提升自我效能、共同目標、責任分擔、技能互補、溝通協調、相互依存，將所開發之職能教案於實務課程中融入。李錦虹與林明德（2021）以戲劇訓練活動探究同理心的產生，研究者認為，透過真實人際互動的觀聽及自己的身體行動體驗，引發思想與情感上的深刻反應，以同儕回饋釐清同理體驗，最後透過經驗整理與反思，產生新的學習意義。如前一篇研究，同樣也強調培養同理心需要配合適切的氛圍，且同理心學習的焦點不只是他人，也是自己。

國內有相當多研究在探討心理師（諮商與臨床）的專業能力指標、就業情形、證照制度、服務模式建構、服務困境探究、與其他專業的合作聯繫、法律與專業規範、諮商費用，有關養成訓練的部份，主題有駐地實習諮商心理師的訓練、全職實習督導等，較強調實習心理師的實務訓練。評估心理師在校養成的教學文章有兩篇：姜兆眉（2017）以課程教學中性別與多元文化的議題為例，加拿大諮商領域研究所學生為對象，研究系統是如何運作「性別」，以涵納多元議題、平等、社會正義關懷等為教學理念，從課程規劃、課堂討論、到作業，皆與特權、壓迫、運動策略等層面皆有關連，此研究結果的啟發是我們在帶領探討性別的同時，也要讓學生檢視「平等、權力」等議題之個人立場。劉彥君與陳曉蘭（2014）利用模擬病人教學及一般教學的方法比較自殺衡鑑晤談訓練為主題的成效，結果指出以情境學習的教學模式最可以加強學生溝通與人際互動的專業核心能力。

在相關助人科系培訓教學部分，有相當多研究進行醫學生、護理學生、醫檢人員、營養人員等等專業的訓練，在此簡介兩篇與本文較為相關的課室教學文獻。江蘭貞

(2009)以「生命關懷」與「生命體驗」之教學活動作為橋樑，在「生命教育」課程讓學生藉由參訪去接觸不同於自己生活世界的人群（如教養院、育幼院、榮民之家），從學生的回饋可以看出學生看待生命的角度改變了，能學習伸出友善雙手助人，更能接受生命中的挫折與挑戰，以及將關懷的愛轉至回饋於親人，進而能反思自己與受助者的倫理關係。許曉霈、蕭人慈、葉宸好與黃久美（2019）認為同理心為護理專業培訓中所重視的特質之一，故基於經驗學習理論設計學生模擬體驗課程，可以提升護理科系學生參與學習，透過經驗學習理論的學習迴圈，設計模擬情境並安排角色體驗，經由轉化、反思，重新建構及組織的學習歷程，可以有效的幫助學生培養同理心，提供更人性化的個別照護。

綜合以上文獻，藉由情境、經驗學習、戲劇、模擬經驗、親身與個案接觸，都有助於未進入實務場域的學習者在專業能力的養成。

四、司法平反者相關研究

無辜受到司法判決者，大多數會入獄、假釋出獄或完成刑期出獄，之後經再審獲判無罪；或因開啟再審而停止執行刑期先出獄，等待重審判決；還有定讞後未入獄開始逃亡，後獲判無罪。不論是以上哪一群，可想而知被司法剝奪的名聲、青春、金錢、工作、信用、健康、家人關係、愛情、學業、人際關係、社會支持、生理健康、心理健康、社會不適應感、法律訴訟、對未來的失落等，都是重大遺失（許峻源，2020；Grounds & Jamieson, 2003）。平反者們經歷了案件的苦，來自媒體報導與社區民眾反應的創傷，在心理層面上也多有臨床上恐懼、焦慮、憂鬱或是創傷後壓力症候群等症狀，隨之很高、很深的罪惡感（Gould & Leo, 2010；Wildeman, Costelloe, & Schehr, 2011）。獄中受到不當對待、陷入司法的纏訟以及無止境的更審、無罪後面對不公正的賠償、撕不去的罪犯標籤，面臨認不認罪的兩難；監所有更生社會復歸制度，但是平反者無罪釋放後，卻沒有相關協助社會復歸的制度與資源，被當庭釋放或是突然通知不執行而出獄，沒有事先的準備與協調（Campbell & Denov, 2004；Clow, Leach, & Ricciardelli, 2011）。「寧靜」是在生活劇變和社會環境快速變化之下，最能有效的平復心理（王嘉陵，2021），但卻往往是司法平反者最難得到的條件。Englebrecht, 2011；

從上述少數的文獻可以看出，冤獄錯案影響當事人的層面相當大，入監等待平反時，陷入認與不認罪的兩難。平反後，第一，對於司法與人性不信任，名譽是最大的傷；第二，司法冠上的污名，以及冤案創傷，帶來各種關係的失落；第三，包括刑求、

入獄帶來的健康議題，以及心理上的恐慌、焦慮、憂鬱等，和重回社會的不適應。第四，缺乏相關制度或是協助重建生活。第五，僅以金錢作為補償，但補償標準不一，恐又帶來二次創傷或是再一次的訴訟經驗。從百姓變成罪犯，再從罪犯變成百姓，冤案帶來的影響並不因無罪跟著畫下句點。有關刑事賠償的文獻，在此與主題較無關，先不做探討。

參、研究設計與實踐歷程

一、研究方法

本研究以行動研究典範為精神，一方面以敘說教學法，進行課程的教學，引導學生比較判決書、新聞報導，產生自己的假設與觀點，再與當事人對話，透過反思回饋，試圖帶領學生澄清冤獄錯案的價值觀。參考 Caro-Bruce（2000）的行動研究圖，本研究教學行動歷程螺旋圖整理如下圖 1。另一方面，教師群同步進行課程與教學方法的觀察與反思。

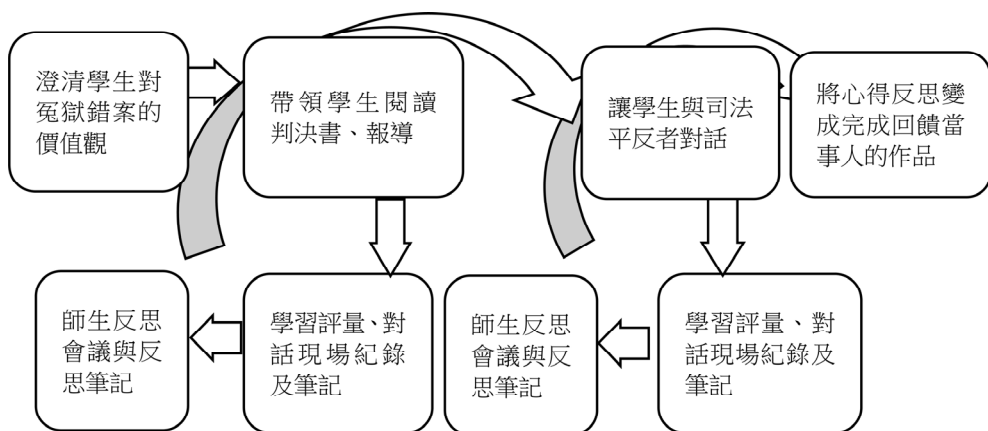


圖 1 行動歷程螺旋圖

二、參與者

（一）教學群

本文第一作者曾在監獄帶領收容人團體長達六年，平時也接觸臺灣冤獄平反協會及臺灣廢除死刑推動聯盟，對於司法制度及冤獄錯案有初步的理解，對於質性資料的收集與分析熟稔。本研究第二作者為敘說心理治療實務工作者，擅長於敘說團體。本研究另一參與者為碩士班研究生，為本課程教學助理，過去亦有執行過行動研究的經驗。三人分工在後面詳述。

（二）學生

本課程學期初修課有 42 人，扣除問卷資料填答不全者，最後前後測均完成的有效問卷前測 39 人、後測 38 人。年級為大三 19 人（47.5%）、大四 21 人（52.5%）；有 5 人（12.5%）從沒有注意過冤獄錯案的議題（均為大四學生），34 人（85%）表示有涉略但不多，僅 1 人（2.5%）表示很關注。由於大三同學在大二時曾修習本研究第一作者的課程，當時邀請平冤協會執行長至校和學生介紹冤獄錯誤的案例，故有涉略這議題。

（三）司法平反者

課程設計之初與平冤協會洽談合作事宜，協會推薦已拍攝紀錄片且較常公開分享的五人擔任講者。第一作者先受邀於 2020 年 9 月 8 日參加平冤協會辦理之平反者聚會活動，當面邀請與會參與者，之後再委由平冤協會協助聯繫五位平反者出席分享事宜，最後依序為蘇先生、陳伯、謝先生、鄭先生、陳先生。五位平反者事件詳表 1。

表 1 五位平反者事件簡介

姓名	案件內容	被冤天數
蘇先生	1986 年 6 月捲入新竹銀樓搶案與殺人案件，依懲治盜匪條例判刑有期徒刑 15 年，歷經檢察總長 4 次非常上訴，檢察官 4 次聲請再審，均未能讓法院重啟審判，後經查為不當訊問刑求，2000 年經陳水扁總統宣告罪刑無效赦免，2018 年終獲無罪判決	11,458 天
陳伯	2010 年捲入行車糾紛毆打癌末病患致死案件，被判有期徒刑 7 年 6 個月，後經查為科學證據誤用、錯誤指控，認定死者的死因並不能歸因於他，2017 年改判傷害罪 6 個月	1,406 天
謝先生	2000 年 6 月捲入臺南歸仁雙屍命案共犯，2011 年被判處死刑，入獄 18 年，之後經查為不正訊問刑求與科學證據誤用，2020 年終獲無罪判決	3,444 天
鄭先生	2002 年捲入豐原十三姨 KTV 殺警案被判處死刑，經查為不正訊問刑求與科學證據誤用，入獄 15 年，2017 年獲無罪判決	4,172 天
陳先生	2009 年被控趁機性交被判有期徒刑 4 年，遂展開逃亡生涯，後經查為科學證據誤用，透過重新 DNA 鑑定於 2014 年終獲無罪判決	384 天

注：被冤天數指判刑定讞到無罪判決的時間，未包含調查期間。

三、教學歷程

（一）課程目標

本文研究者們最原始的期待是透過試辦課程，引導心理學系大學生能關注社會公共議題，尤其是冤獄錯案，以及願意認識司法平反者心理議題。而平反者的處境來自經歷的司法制度，故亦須對司法制度有所認識。因為修課學生畢業後未必從事諮商工作，本文研究者們將學生在助人專業上的定位是輔導與陪伴，需要培養主動關懷平反者、尊重生命、願意自我覺察與反思的態度。此外，本課程運用敘說教學法，帶學生從閱讀判決書、分析新聞報導、與平反者當事人對話的三個角度，重新認識案件與當事人經歷，故須學習敘說文本的分析，培養資料收集、分析、摘要的能力，以及建立表達溝通、關懷的能力。總體目標，希望學生延續系所培育敘說與實踐的精神，從培養敘事力中，增加對司法與平反者心理探究的了解。故期待學生修習「司法平反者心

理探究」課程後具體習得目標如下：

1. 知識面目標：認識司法制度、平反者的心理議題；學習敘說文本的分析。
2. 態度面目標：主動關懷平反者；培養尊重生命、助人價值觀；對社會公共議題能保持積極參與、關注的態度。
3. 技能面目標：培養批判性思考的能力；培養資料收集、分析、摘要的能力；表達溝通、關懷的能力。

（二）課程設計與歷程

1. 課程大綱

本課程於 2020 年 9 月開始至 2021 年 1 月結束，簡略課程大綱詳表 2。第一週教師（本文第一位研究者）先說明課程目標、進行流程與方式、需完成的作業，讓全班 40 名同學自行分為 10 個四人小組；每一個平反者故事由一組學生進行判決書的閱讀與分析，另一組學生收集相關報導、影像、故事文本進行評析，亦即每一名平反者案件有兩組同學分頭進行案件資料收集與解析。接著說明研究目的、研究工具、研究資料的使用與銷毀，並說明研究問卷填測不影響成績，課程進行中也會有觀察記錄，資料的呈現將以匿名的方式處理，徵求學生同意之後簽署研究約定書，及填寫「課前測驗問卷」。第二及第三週由本研究第一作者安排兩次授課，主題為「司法制度簡述」、「敘說分析」，接著進行十週次五位平反者案例討論與演講分享。之後於課堂上分享回饋成果，最後一週至平冤協會辦公室分享。

表 2 課程大綱

課程資訊	名稱：司法平反者心理探究	選修	2 學分
週次	主題	單元主題	
第一週	課程介紹與分組	<ul style="list-style-type: none"> 說明課程目標、進行流程與方式、小組作業、期末成果與評量 完成分組：每個平反者故事有判決書組、報導組 研究計畫說明，簽署研究約定書 課前測驗問卷 	
第二週	認識刑法與司法制度	簡介刑法與司法制度、再審流程	
第三週	認識敘說文本分析	<ul style="list-style-type: none"> 講述敘說文本分析 案例練習 	
第四週	假期		
第五週 至 第十四週	小組報告分析的案件 外賓演講	<ul style="list-style-type: none"> 分享流程 蘇先生（五、六週） 陳伯（七、八週） 謝先生（九、十週） 鄭先生（十一、十二週） 陳先生（十三、十四週） 	
第十五週	假期		
第十六週	假期		
第十七週	小組成果發表	小組成果展現	
第十八週	小組成果發表	至平冤協會進行成果發表	

2. 敘說教學法於課程中設計

秉持行動研究精神與敘說教學法，第五至第十四週與平反者對話的課程設計如下：每一名平反者有兩週，第一週由第一研究者負責，兩組學生各自負責平反者的判決書解讀及收集分析新聞報導，依據敘說的精神，從文本中拼湊出平反者的生命故事時序，並引導學生詮釋，若平反者的故事是一部電影、一本小說，學生們會為之命名為何。接著引導全班學生解析兩組觀點的差異，特別是描述用詞用字的角度。之後播放平冤協會提供之當事人紀錄片，全班綜合討論影片中呈現故事的觀點，以及想當面問平反者的問題是甚麼。下一週邀請平反者至校進行 1.5 小時分享，第一研究者介紹後，讓平反者自由敘說自己案件發生前、發生過程、再審過程及平反後的生活。再留

約 20 分鐘由本研究第二作者引導學生現場提問或對談，第一作者與教學助理進行過程全程記錄。當週課程結束後，研究團隊人員進行過程反思，做成行動筆記。下一次課程前，第一作者先請同學們分享對前一位平反者故事的反思，並回饋上次研究者們行動反思討論的事項，沒有疑問後，結束該名平反者的案件探討，再進行當週下一個案例的介紹與討論。學期結束前，各組將聽完當事人分享後的心得與反思，各自完成回饋當事人的作品，有繪本、畫作、音樂、影像、詩集多元方式呈現，學期終與平冤協會綜合座談，並將作品轉由協會致贈平反者當事人。

四、研究工具

（一）課前測驗問卷

第一堂課簡介與說明後，讓學生填寫課前測驗問卷，包括：(1)個人基本資料；(2)修課期待；(3)對於與當事人對談的教學方式之看法；(4)四題對於冤獄錯案、司法平反的價值觀與信念。先以 Likert's 5 分量表讓同學填寫同不同意該說法（1 分為非常不同意，5 分為非常同意），接續開放欄位讓學生填寫對這句話的看法。

黎煥延（2019）指出，社群網絡已成為人際交流和認識事物最重要的媒介，人與外在世界連結的重要管道，甚至是生活中文化認識與生產消費的空間。而社群媒體是大學生常用的工具，故本文研究者想探討學生從網路社群媒體習得而來對於冤案和平反者議題的價值觀與信念，在敘說教學法介入之後，學生能否覺察與澄清。四題價值觀與信念的題目設計說明如下：參考林琬珊（2013）對「足利事件」（係指日本第一件以 DNA 鑑定還給冤罪被害人清白的事件）。觀察，時效問題與續行偵查、證據取得過程和方式、證據價值、再鑑定機會、虛偽自白是冤案之後很重要的檢討向度，且人民對於司法沒有太大的信賴，科學證據也可以是否定犯罪的證據，可見對司法判決的信任、證據的取得、證據的公平性是重要議題。故從平冤協會、廢死聯盟、新聞媒體平台的臉書頁下，收集網友關於冤案與平反者的留言，提出三個題目分別為：(1)「司法是正義的，不會有誤判的情形」（藉此評估對於司法公平、公正的價值觀）；(2)「無風不起浪，應該有一些犯罪事實，只是沒有收集到」（藉此評估是否會認為平反者仍有嫌疑）；(3)「人總是找對自己最有利的證據」（藉此評估是否平反者會以有利證據脫罪）；此外，考量每一位平反者的心理議題會有不同，很難以量化表示學生的認識多還是少，故以(4)「平反之後就可以回復原來的生活」來評估學生是否認為平反之後會

回歸一切如常，了解對於平反之後的處境體會。

(二) 課後學習評量

課程結束時，讓同學再完成學習課後評量。內容包括：(1)再看前測四題價值觀與信念題目，現在同不同意該說法；(2)對於司法制度認識有沒有增加；(3)對於敘事力與分析的認識有沒有增加；(4)主動關懷平反者、培養尊重生命助人價值觀、對社會公共議題保持參與關注的態度有沒有增加；(5)培養批判性思考、資料收集分析摘要、表達溝通關懷等能力有沒有增加；(6)課程有沒有符合原先的期待；(7)對於冤案產生的假設有沒有改變、有的話改變了什麼；(8)對於「與司法平反者當事人對談」印象最深刻的是什麼；(9)對於一個心理學系的人來說，對這門課程的看法或是學習是什麼、可以前進的是什麼。

五、資料分析

本研究主要分析課前與課後問卷及回饋，輔以平反者演說現場紀錄及研究者行動反思筆記分析。

(一) 質性資料

本研究屬於教學場域蒐集而得的資料，故採用 Crabtree 與 Miller (1999/2007) 提出的質性研究詮釋過程，強調經驗與專業而非以理論為依據，資料分析的過程分為五個步驟：描述 (describing)、組織 (organizing)、連結 (connecting)、證實／正當化 (corroborating / legitimating) (原翻譯為「合法化」，在社會科學中是指提供正當性的行動，分析過程中，再次檢視文本使之變得可接受的過程，故在此以「正當化」稱之)、再現報導 (representing the account)。依著這樣的步驟，本研究針對課前及課後評量中學生填寫意見的部分，第一，分別逐題合併 40 位學生的意見，萃取出主要的概念；第二，以句子為分解單位，將段落敘述分為小單位，然後依小單位的性質給予一個意念，之後歸納出共同概念形成範疇；第三，不斷的比較、對照資料與資料之間的關聯性，歸納出更高核心的範疇，依其意涵加以命名；第四，最後回到原逐字稿或紀錄加以歸類及比對，並輔以例子說明。在每段引用資料後方，以符號「pr、po」分別表示「前測、後測」，中間數字為學生編號，最後的數字為題號，如：「(pr-25-3)·(po-25-3)」。

為尊重學生原始回應，並未修改逐字稿範例中出現的錯字。此外，為了考量倫理，學生回覆的質性資料中，提到當事人的姓名時，在文中呈現均改為匿名稱呼。

（二）量性資料

本研究以 SPSS WIN 22 版套裝程式進行統計分析處理。先用描述統計結果呈現逐題得分，最後針對「冤獄錯案價值觀」，以配對 *t* 檢定（paired *t*-test），比較參與課程前後的改變情形。

六、研究倫理

就學生的部分，於課程進行前已向學生說明研究目的與過程，且不影響學習成績，最後均同意簽具研究約定書。研究者在引導學生討論對平反者的提問時，提醒勿觸及個人隱私及深層次的心理議題。

就平反者分享的部分，並未進行錄影錄音，但有徵求當事人同意研究者進行課程互動紀錄、研究，照相作為成果使用。研究者們也曾思考平反者均為無罪判決，在其他報導中亦均未匿名，在本文中是否要以全名呈現，考量倫理，本文仍以姓氏匿名呈現。

肆、教學實踐結果

一、學習目標評量

學生對課程學習目標的自評成果結果詳表 3。知識面對於司法制度、敘說文本分析九成以上較有認識；技能面近八成感到對於資訊的收集、批判思考、表達溝通關懷的學習有增加；態度面六成以上會主動關懷平反者，三成略有但不多，推估與不常能遇見這群人有關，近九成感到培養尊重生命價值觀增加，七成以上增加對社會議題的關注。三位學生在敘說文本分析能力為「無什麼改變」、「還是部份不熟悉」，回饋的文字內容表示：「知道怎麼將故事化（畫）成生命線，但是不知道如何讓人更快速、清楚看懂生命線，對於復原力大致理解，但不清楚每個轉折點」（po-17-6）。這部分提供研究者未來課程改進的方向，對於從生命故事中找出意義的分析尚需更多實例說明。

表 3 學習目標評量結果

	增加許多 認識	較熟悉但 不完全了解	無什麼改變	還是部份 不熟悉	還是完全 不熟悉
知識	1. 司法制度了解程度	19 (50.0%)	19 (50.0%)	0 (0%)	0 (0%)
	2. 敘說文本分析了解程度	18 (47.4%)	17 (44.7%)	2 (5.3%)	1 (2.6%)
態度		增加許多	略有但不多	無什麼改變	這課程沒學到
	1. 主動關懷司法平反者	24 (63.2%)	13 (34.2%)	1 (2.6%)	0 (0%)
	2. 培養尊重生命助人價值觀	34 (89.5%)	3 (7.9%)	1 (2.6%)	0 (0%)
	3. 對社會公共議題保持積極參與、關注態度	28 (73.7%)	7 (18.4%)	3 (7.9%)	0 (0%)
		增加許多	略有但不多	無什麼改變	這課程沒學到
能力	1. 培養批判性思考的能力	30 (78.9%)	8 (21.1%)	0 (0%)	0 (0%)
	2. 資料收集、分析、摘要能力	28 (73.7%)	9 (23.7%)	1 (2.6%)	0 (0%)
	3. 表達溝通、關懷的能力	29 (76.3%)	9 (23.7%)	0 (0%)	0 (0%)

註：n=38

二、冤獄錯案的價值觀

(一) 逐題百分比合併質性分析結果

綜觀來說，經過敘說教學課程的學習，四題冤獄錯案價值觀的百分比見表 4，學生在冤獄錯案的價值觀在角度與立場產生位移。進一步進行適合度檢定，細格小於 5 採 Fisher's exact test，結果第四題有差異。

表 4 冤獄錯案的價值觀前、後測百分比

題目		非常 不同意	不同意	沒意見	同意	非常 同意	適合度檢 定
1. 司法是正義的， 不會有誤判的情 形	前測	15 (38.5%)	22 (56.4)	0 (0%)	0 (0%)	2 (5.1%)	3.87 $p=.12$
	後測	20 (52.6%)	18 (47.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
2. 無風不起浪，應 該有一些犯罪事 實，只是沒有收 集到	前測	8 (20.5%)	13 (33.3%)	14 (35.9%)	4 (10.3%)	0 (0%)	9.64 $p=.08$
	後測	13 (34.2%)	18 (47.4%)	5 (13.2%)	2 (5.3%)	0 (0%)	
3. 人總是找對自己 最有利的證據	前測	1 (2.6%)	1 (2.6%)	3 (7.7%)	30 (76.9%)	4 (10.3%)	21.80 $p=.08$
	後測	2 (5.3%)	4 (10.5%)	6 (15.8%)	16 (42.1%)	10 (26.3%)	
4. 平反之後就可以 回復原來的生活	前測	21 (53.8%)	16 (41.0%)	2 (5.1%)	0 (0%)	0 (0%)	5.03 $p=.04^*$
	後測	31 (81.6%)	7 (18.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	

註：1. 前測 n=39、後測 n=38

2. 「非常不同意」為 1 分，「非常同意」為 5 分

3. *: $p<.05$

1. 對於「司法是正義的，不會有誤判的情形」的看法

前測時九成以上不同意這樣的說法，學生多認同司法是正義的，但不會是正確、公正的所以會誤判；或是司法本身並不代表正義，而是一個維持秩序的工具；會誤判的原因包括人的主觀因素、案件的複雜程度以及法條未與時俱進。

左右判決的因素有很多，人就是最不確定的因素。(pr-04-3)

時代一直在變化，但法律條文卻不可能一直與時俱進的更新，進而導致冤案。
(pr-13-3)

聽完分享後，所有學生均不同意「不會有誤判」。分析同意的看法主要可分成三個方向：第一，平反者的經驗和國賠，就是誤判事實；第二，受制於法條、系統制度，

種種無法避免的因素，無法真正達成正義；第三，司法仰賴人執行，但不能保證所有人都是正義的。

課堂上的這些冤案，就是誤判下的受害者，司法並不是正義的。不然，為什麼會有補償。(po-09-1)

司法界裡的階級制度，存在錯綜複雜的關係，即便司法存在多麼嚴謹的程序，司法還是很難行使真正的正義。(po-14-1)

司法是由人運作的，罪刑是被人決定的；只要是人做的決定，就沒有百分百的正確。(po-18-1)

2. 對於「無風不起浪，應該有一些犯罪事實，只是沒有收集到」的看法

前測時有三成以上的學生表示「無意見」，有過半學生表示不同意這種說法。僅有 4 人同意這個觀點，同意的人認為就像是瓜田李下，沒有避嫌；有一些小細節沒有被收集到，也是案件的容錯。

我不認同也不反對，就像成語瓜田李下一樣，人們在不同的場合都要懂得避嫌。(pr-03-4)

後測時，有八成以上表示不同意這句話，無意見有 5 位，同意的同學減為 2 位。不同意這句話的人有三個觀點：第一，真的有人是無辜被拖下水，證據也會被捏造；第二，這種說法違反無罪推定原則，是先入為主的觀念，用刑求迫使認莫須有的罪；第三，問題不在於有沒有證據，而在於如何解讀所謂「證據」和「犯罪行為」之間的相關。

其實這個想法在我上課的過程中有時會出現，我也因此才發現在無意間，我被影響和教育成這樣的價值觀，但是這樣子的想法其實會妄加莫須有的罪名到無辜者之上。(po-34-2)

如果有犯罪事實的嫌疑，卻沒有蒐集到證據的話，那也不能直接斷定此人犯罪，應以無罪推定為主。(po-03-2)

其實我是採取中立的，往另一個方面想也可能是真的沒有犯罪，不是沒有風而是真的風平浪靜，但一切都需要精確的查證和分析，因此無法說完全不同意。
(po-22-2)

3. 對於「人總是找對自己最有利的證據」的看法

前測時八成以上的學生表示同意這一句話，僅有 2 人表示不同意，3 人表示沒有意見。同意的人表示這是為了自保或贏得告訴，是人的本能。

人們在蒐集證據時往往都會找出對自己有利的證據為優先。甚至如果找到對自己不利的證據時，會去試圖銷毀、隱藏。更不用說是在審判時的想法。(pr-04-5)

後測時，這題分散較為偏向同意，占 68.4%，不同意有 15.8%，無意見也占 15.8%，較前測偏往不同意的選項。學生對這一個論述的看法多了許多不同的立場，第一，平反者、原告或是檢方、法官都會採對自己有利的證據；第二，以往認為只要身陷司法，應該就會努力為自己辯駁，但在與平反者接觸當中，卻看到有些人因為對於司法的信心而沒有第一時間積極為自己行動；第三，從案件中被冤有罪只是陷入詐保集團，讀出人性的扭曲。

我相信人具有自我保護、捍衛自己立場的傾向。司法中的原告與被告，也如是的在為自己的立場找證據；也如同平反者們和平冤協會一直在做的。(po-22-3)

像陳伯或蘇大哥（匿名處理）在第一次被執法機構帶走的時候其實都還是很放心，根本沒想過要蒐集對自己有利的證據，他們認為真相會使他們清白，……原來真實不一定能被看見，還需要自己努力將誤解以及謊言用自己的證據撕開。(po-26-3)

在分析陳伯的文本時，發現對方所提出的證據完全都是傾向他們自己利益的證據，儘管他們才是動手腳的一方。所以我非常同意人會找自己最有利的證據。
(po-02-3)

4. 對於「平反之後就可以回復原來的生活」的看法

前測時將近九成五的學生表示不同意，認為平反者因為隔離失去原本生活、無法適應現在生活、當事人從此與事件綁在一起無法去除標籤、對外在的信任的破碎。過

程就是存在，是金錢和事後道歉無法彌補的。

時間、情感、體力都在流逝，這種看不見的成本根本沒辦法回復。(pr-24-6)

即使被宣布無罪，事情經過已經被新聞媒體所報導，沒有去深入瞭解的民眾已經對此事件有既定印象，要回歸社會不容易，會被社會以異樣的眼光看待。
(pr-19-6)

也有一名同學認為如果事情不嚴重，不見得就不能恢復。

我覺得要看當事人的想法和現況。如果是小誤會，在平反後確實可能可以如同以往沒事。(pr-22-6)

後測時全部的學生都認為不可能，非常不同意占 81.6%。學生的回饋中，引用許多平反者的話與故事。分析學生看法的內容如下，第一，過程中的傷痛，仍會持續的影響當事人到現在；第二，依舊提到平冤之後難以撕下的標籤；第三，提到許多平反者的逆境生存之道。

聽到他（指蘇先生）在逃時期在家中只要聽到一些風吹草動就會起身偷偷摸摸地往外看，我才了解到儘管（儘管）平反後，這些過去仍然會影響他現在的生活。(po-02-4)

聽到各位大哥的自白，就不會再這樣想了，無風而起的浪並不只是潑人一臉措手不及，而是悄悄帶走了很多東西，可能是年紀、熱情、稜角、金錢，以及對體系的信任，……也帶來了某種心境以及使命感，去幫助有同樣遭遇的人們。
(po-26-4)

每一個來分享的平反者，雖然在分享時都笑嘻嘻的，很多時候還用幽默帶過那些痛苦的記憶，雖然樂見平反者回到社會上，都有自己的事業像是鄭 OO 後來開始賣米。不過我認為一個人的生命已經被一樁冤案給攪動，再怎麼風平浪靜，都有不可抹滅的傷害存在。(po-14-4)

（二）前後測改變檢定

進一步進行配對 t 檢定發現，在「無風不起浪，應該有一些犯罪事實，只是沒有

收集到」($t=3.31, p<.01$)、「平反之後就可以回復原來的生活」($t=3.64, p<.001$)兩題改變達統計顯著意義，傾向更不同意該論述。詳表 5。但因為標準差差異過大，重新進行同質性檢定，結果詳表 6，在第三及第四題出現顯著，故再改採用平均值等式穩健測試，詳表 7，結果顯示仍然是第二題和第四題達統計上顯著意義，學生對「無風不起浪」這個論述，除了檢視自己的價值觀，也比較站在證據是否精確的考量與合理的取得。此外，與平反者當事人對話後，更體會平反者的生活不僅僅是司法平反而已，許多的失去已經存在。綜合以上，顯見敘說教學法對學生價值觀的影響。

表 5 冤獄錯案的價值觀前後測檢定

題目	平均數		標準差		Pair-t 值
	前測	後測	前測	後測	
1. 司法是正義的，不會有誤判的情形	1.78	1.48	.92	.51	1.68
2. 無風不起浪，應該有一些犯罪事實，只是沒有收集到	2.41	1.84	.93	.76	3.31**
3. 人總是找對自己最有利的證據	3.89	3.70	.73	1.13	.98
4. 平反之後就可以回復原來的生活	1.51	1.16	.61	.37	3.64***

註：1. $n=37$

2. **: $p<.01$ ；***: $p<.001$

表 6 同質性測試

	Levene 統計資料	df1	df2	顯著性
題號 1	.72	1	75	.40
題號 2	2.52	1	75	.12
題號 3	11.63	1	75	.001***
題號 4	22.16	1	75	.000***

註：***: $p<.001$

表 7 平均值等式穩健測試

		統計資料	df1	df2	顯著性
題號 1	Welch	3.16	1	60.07	.08
	Brown-Forsythe	3.16		60.07	.08
題號 2	Welch	5.33	1	74.44	.02*
	Brown-Forsythe	5.33		74.44	.02*
題號 3	Welch	.55	1	62.38	.46
	Brown-Forsythe	.55		62.38	.46
題號 4	Welch	8.10	1	65.65	.006**
	Brown-Forsythe	8.10		65.64	.006**

註：**： $p < .01$

（三）學習移動的樣貌

分析學生前後填寫資料，可歸納出五大類移動軌跡，包括「原立場更深化的學習與更同理平反者」、「改變立場與態度並同理平反者」、「立場變化無法呈現態度變化，更同理平反者」、「原立場不變，但有推進學習」、「看不出變化」。內容介紹如下：

1. 原立場更深化的學習與更同理平反者

此類同學例如編號 30，在「誤判」量化選項從「不同意」變成「非常不同意」，在「犯罪事實」量化選項從「不同意」變成「非常不同意」，在原立場有更深化的態度，如：「我覺得不是沒收集到犯罪事實的證據，反而覺得是收集到的證據不完整。」（pr-30-4）到「這過程的關鍵不是有沒有犯罪事實的問題，而是有沒有認真進行搜查、調查和審問的過程是不是符合事實、進行推論的時候腦補程度和忽略證人或被告口述的事實程度等等。」（po-30-4）

而在「平反後的生活」量化選項從「不同意」到「非常不同意」，更能同理平反者的生活，從「即便自己的內心可以放下……，會被人外界記得，無法把那幾年視而不見……」（pr-30-6）轉變到「這過程對冤獄平反者和其家屬來說造成的身體和精神上的壓力，原本平淡的生活遭受如此殘暴的打擊，是怎樣都不可能回復的。」（po-30-6）

2. 改變立場與態度並同理平反者

這類型同學跟深化立場不同，如編號 26，對「誤判」量化選項從「非常不同意」變成「不同意」，在「犯罪事實」量化選項從「沒意見」變成「非常不同意」，在「證

據」量化選項從「同意」變成「非常不同意」，立場明顯改變。立場改變也帶動態度改變，例如對「證據」從「這對以前的我來說或許是天經地義……」(pr-26-5)變化到「他們認為真相會使他們清白，甚至連律師都沒有帶，讓人對於世界的理解一下子翻轉，原來真實不一定能被看見……」(po-26-5)

在「平反後的生活」量化選項雖然都是「非常不同意」，但內容出現了社會實踐的情感：「也帶來了某種心境以及使命感，去幫助有同樣遭遇的人們。」(po-26-6)

3. 立場變化無法呈現態度變化，更同理平反者

如編號 38，在「誤判」量化選項從「非常不同意」變成「不同意」，他雖然還是認為司法仍是人訂定出來的，沒有什麼絕對正確或是百分之百錯誤，但課後選擇「不同意」，是因為看到平冤協會的努力，「在某些案件上司法是有成為人們救助的途徑，還給被害者該有的權利和賠償。」(po-38-3)

在「犯罪事實」量化選項是從「非常不同意」變成「不同意」，是因為編號 38 雖還覺得很多東西是可以造假的，但課堂上具體的例子，「就是完全沒有犯罪事實，甚至是有非常可信的不在場證明」(po-38-4)，讓他彈性修改了態度。

在「證據」量化選項是從「非常不同意」變成「無意見」，編號 38 以自己為例，認為沉默當然不會為自己收集證據：「像我自己習慣沈默，被誤會時我也不會主動反抗，因為我認為自己沒做錯的事，就沒有必要去替自己解釋什麼，但是到後來發現我的不吭聲在別人眼裡像是默認。」(pr-38-5)但在課後比較能從一般普同經驗思考，而不只是從自己位置思考：「這句話本身並沒有錯誤，……沒有人會刻意想把髒水潑自己身上的，本來趨吉避凶就是人性。」(po-38-5)

在「平反後的生活」量化選項都是「非常不同意」，而上課後有更深切的情感：「連原有的名字都被附帶加上這些相關的事件。更不用說多少年的青春歲月被剝奪了，還有在裡面經歷過的折磨，無論是心靈或是身軀，早就回不去以前的樣子。」(po-38-6)「還有自己參與做報告的歷程，就好像也經歷了事情一遍，能感受到其中的酸甜苦辣，你會發自內心的悲傷，和很多很多心疼。」(po-38-7)

4. 原立場不變，但有推進學習

如編號 7，在「誤判」、「犯罪事實」、「證據」、「平反後的生活」量化選項前後測都一樣，立場沒變，卻還是可以從質性描述看到其變化。如在「犯罪事實」上，從「無風不起浪這句我是接受的，但是我認為這個風不代表是犯罪事實。」(pr-7-4)到「我自己本來很相信科學證據，但那天陳伯說「無風也起浪」，當下覺得滿衝擊的，推翻

原本想法。」(po-7-4)，能更有彈性、納入不同面向來思考。

在對「平反後的生活」感知上，上課後能走進平反者的生命感受中，從中感受到動能：「看到蘇大哥幾次哽咽說不下去，陳大哥對課文跟女兒的事還很介意，大家的生活都很努力，卻也很辛苦。」(po-7-6)「從前不太喜歡的法律，本以為是冷冰冰的，平冤協會卻很溫暖而有人味。……另外也覺得，世界上有人在困境中還能有如此強大的復原力。」(po-7-7)

5. 看不出變化

包括只勾選量化答案，不填質性回饋，或是不懂題意「看不太懂题目的意思…」(pr-5-4)，或是答案太過簡略，例如「人之常情」(po-8-5)，或是前後測的勾選量化答案和質性回饋皆無甚變化。

三、行動歷程與經驗

(一) 學習起點

學生課程前對於修課的期待可分為六個向度：(1)關於平反者：想聽到當事人對於整個事件歷程的主觀論述，包括歷程感受、如何克服、無罪後觀點及生活現況；(2)關於司法制度：認識審判過程、相關法律、案件如何發生的細節、司法制度要如何符合正義、心理學如何應用於司法等；(3)關於平反行動：希望能為平反者發聲、澄清對平反者不正確的想法、了解廢死的議題、關切社會議題、認識權力與社會結構對人的影響、接觸社會不公平的事件等；(4)關於心理助人專業：可以學習如何與當事人對話、知道自己可以扮演的角色、學習換位思考與同理、思考心理學系的畢業出路；(5)關於敘說：學習敘說文本分析；(6)關於自己：練習勇於發言、刺激產生看事情不同的眼光與不同的思考觀點。

我了解這些司法平反者在經歷過冤獄的重大創傷後，他的想法、故事、心路歷程、家庭等，以及他們是如何看待司法制度、或希望司法制度有什麼改變。(pr-21-1)

未來想往 Forensic Psychology、Criminal Justice 或 Criminology 發展，所以了解司法對於不管是犯人或被受害人的影響。(pr-18-1)

想要了解這些遭受迫害的人的心裡想法，學會讀懂各個文本及加強自己的敘事能力。(pr-4-1)

(二) 與司法平反者對話歷程

1. 現場實錄

就研究者行動筆記紀錄，蘇先生分享時，在提到刑求及播放刑求示意圖，學生出現驚訝聲，表示不敢相信；學生對陳伯的分享則較少發問，但會拍攝陳伯帶來的無辜者戒指；謝先生分享後，許多同學會上前擁抱與合照，也有同學落淚，回應中有較多與自己生命經驗連結的回饋，例如：「看你笑得越燦爛我就越難過，十九年是可以把很多人的東西給碾碎的，但你可以把很多沒被碾碎的東西長出來。……事發當年和現在大學生年紀相仿。」。鄭先生分享後，學生亦較少發問與回應，但會下課後過來與鄭先生交談，事後問學生，學生表示因為故事太沉重，掉到悲傷的情緒中講不出話，也很感動他寫給員警兒子的信；陳先生的分享學生笑聲較多，回饋出自己與父親的經驗也最多。

2. 對話歷程

表 8 列出學生對五位平反者在演講前想問的，和聽完分享後當下問的題目，從表中可見，見到本人前問題傾向於發生事件、被判刑、入獄、無罪當下的心情，以及支撐走過平冤過程的力量。在聽完平反者分享後，有可能是原先的問題在分享中已經提過，現場的問題較為跳脫事件，如：案件之前原來的生活、現在為什麼現身演講或是參與司法改革運動、未來想做的事以及熱情，同時也問到身分標籤的影響，以及回觀生命最苦的階段，這些在報導與判決書中未見。

表 8 學生在演講前後的提問比較表

	聽演講前	聽完演講後
蘇先生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 平反過程有沒有想放棄？ 2. 遇到刑求自己的刑警，他不承認當時刑求，當下的情緒是什麼？ 3. 從一次次錯誤的調查與判決，覺得自己失去最多是什麼？得到什麼嗎？ 4. 平冤過程中，有沒有遇到讓你情緒崩潰的事？ 5. 被抓當下的想法是什麼？ 6. 被通緝的 11 年間是怎麼度過的？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 保外踏出監獄時最想做什麼？ 2. 子女對蘇先生的影響？ 3. 這辛苦的過程是什麼東西支持你？ 4. 刑求、入監、保外、特赦，最痛苦是哪一段？ 5. 記得案件相關警員、檢察官、法官等的名字有什麼意義？ 6. 什麼原因讓你願意到處演講？ 7. 跟平冤相遇的時候，哪一個時候是最感動的？ 8. 無罪之後，你覺得做什麼事情會覺得比較有熱情？
陳伯	<ol style="list-style-type: none"> 1. 最後獲判無殺人罪，但還有傷害罪，你的感覺是什麼？對你的意義有什麼差別？ 2. 當初報導的內容一面倒的認為你是殺死癌末病的殺人兇手，內心感受是什麼？ 3. 自己是無罪為什麼還願意入監服刑？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 入獄的時後精神壓力具體的是什麼？ 2. 入監服刑的心情是什麼？
謝先生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 是什麼樣的動力，讓你堅持下去，並以這樣淡然的心境回顧往昔及看待現在？ 2. 在您得知自己死刑定讞的那刻，心境是如何？（氣憤？或是坦然接受？） 3. 司法還給您清白後，您認為對於政府給平冤者的賠償，真的足以彌補的嗎？亦或是希望政府能怎麼做呢？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經過案發的地點有什麼感覺？ 2. 在監所十九年間最喜歡做什麼事？ 3. 哪個時刻對你是生命的召喚？ 4. 現在生活的重心或方向？ 5. 支持廢死嗎？ 6. 有沒有什麼時候時刻是會對自己微笑的？ 7. 對於法官判案的觀點？
鄭先生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 經過這一連串荒唐走板之後有什麼想法？或是被誣陷說是殺蘇姓警官的兇手時，當下的心情是怎麼樣？ 2. 知道自己被冠上許多不實的名號時，是如何找到動力去反抗的？ 3. 得知被判死刑當下心情？ 4. 什麼支持撐過這段時間？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 案發之前做些什麼？ 2. 這樣一直說出生命故事帶給自己的影響是什麼？
陳先生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 當你收到三審判決書，你當下產生了什麼想法呢？ 2. 「社會大眾」的看法對你有什麼意義？ 3. 平反之後，面臨現實的落差，你如何度過這個階段？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 為什麼積極參加許多平冤的活動？ 2. 如何看待自己的身分永遠與冤案連一起？

（三）學生對於學習歷程的回顧

1. 是否符合原先課程期待

學期結束，學生表示符合、甚至超越原先選課的期待，反思對冤案的觀點，也對平反者的故事有許多體悟，甚至回觀自己的生命經驗。綜合回應如下：(1)在對話和聆聽中更了解當事人進而同理，看到報導與判決書中看不見的支撐力及信念，看見他們人生的哲學觀與困境中的復原力；(2)學習蒐集資料、分析文本，接觸到法律，知道法律的限制，司法改革當中所遭遇的困難；(3)從平反者的分享，增進批判性思考，感覺可以更理解對方；(4)反思自己，珍惜現在的普通日常；(5)產生對社會議題保持積極的態度。

上這堂課確實對於司法制度比較清楚，……更重要的是，這些平反者帶來的分享才是最寶貴、超出預期的。(po-14-6)

是場域（這門課）、來賓（當事人與協會）、參與者（老師與學生）三者的互相造就，才造就了這學期的課程體驗。(po-22-6)

常常在想如果是我的話，我是否也能跟他們一樣，重拾自己對生命的熱情？透過他們，我更珍惜我現在這些普通的日常。(po-25-6)

2. 對於與當事人對談的教學方式觀點

所有同學均表示這樣的教學設計有別於理論課程，可以實務理解現況，從第一人稱視角知道事情的全貌，獲知報導沒有提到的資訊，以及與當事人相遇，也可以當面表達自己的關切。

閱讀文本也許可以看見一個人的故事，但是面對一個人，……感受對方所流露出來的情感。表達自己真誠的關切，我相信也是對平反者的一個回饋。(po-14-2)

覺得現場的對話很有感染力，……當下眼眶很熱，要幾個深呼吸才能繼續聽下去。這些故事原本只是幾分鐘的報導，但當事人來到現場才賦予對話生命力。(po-07-8)

3. 學習經驗

對於從判決書、新聞報導、當事人三方角度理解案件，學生的看法或學習是：(1)

透過敘說進入當事人的生命，從中學習面對生命的態度；(2)不同事件和視角，批判性思考，訓練看事情敏感度，檢視自己的先入為主觀點；(3)學習方式有參與感，下課也還會討論爭論點，享受期末與同組同學完成作業的感覺。

他們說出來的話，或許在很多場合會是屬於心靈雞湯的部分，但我感受到的是他們把他們的真實經歷濃縮成那一兩句話。(po-23-8)

想到謝先生發生事情時和自己差不多年紀，自己若也發生這樣的事，是否有能力可以笑著說故事？(po-30-8)

我印象深刻的是陳大哥，……對孩子所做的一切，真的會覺得我也想有一位這樣十八般武藝都會的爸爸，以及考慮到孩子將來在學校的處境，選擇這樣的做法，他事事都把小孩放在第一順位，父愛真的是會人想哭。(po-13-8)

為了做最後的回饋圖，我們聚在一起好幾個晚上，這是從高中後很久沒有的經驗，很享受這過程，心中感動遠超過課堂分數。(po-13-7)

在經過這堂課之後，我更願意去了解或探究事情的真相，而非跟隨風向，了解甚至是權力者的立場都不一定值得支持和順從。(po-31-7)

具體來說，學生表示這樣的學習有助於：(1)學習同理心、對話、傾聽，以關懷的方式回饋當事人自己聽完後的感受；(2)學會對未來發問、對支持力量發問，拉深了心中「包容度」的彈性；(3)向親友分享課堂所見，未來會關注廢死、平冤議題。

我覺得這堂課帶給心理系的人更深的認知吧，就是如何去對話，還有對話之所以產生的療效為何，儘管現在還未擁有證照……。這堂課也讓我反思在其中我能做些什麼？(po-39-9)

對於心理系的人來說，我們關心他一路上的心路歷程、我們心疼他與家人所受的苦難、我們從他們身上反思助人工作的心態，相信於我們、於平反者都是一個獨特的互動機會。(po-32-9)

特殊的是，有學生擔心分享會不會讓平反者揭開傷口瘡疤，怕自己說出不妥的問題。這一現象留待後續進一步討論。

有點擔心，怕自己說了什麼不該說的讓對方受到二次傷害。(po-20-2)

印象深刻的是我每次聽完當事人的故事，都無法提出問題，……很怕我想問的問題會再次觸碰到他們的傷。(po-11-8)

綜合上述課程前到課程後學生的回應，課程前日常生活中鮮少注意這個議題，對於司法制度並不很熟悉，想了解案件過程、司法制度、當事人如何面對的歷程，對於冤獄錯案的價值觀較為有既定立場。課程後會反思自己作為閱聽人，過快下評斷對當事人有愧疚感，提醒自己對於事件須主動且多面獲得訊息，也對平反者改觀，持續關懷他人、認真過日子的態度令學生感動，也更深刻體會冤案對當事人的影響。如圖 2。

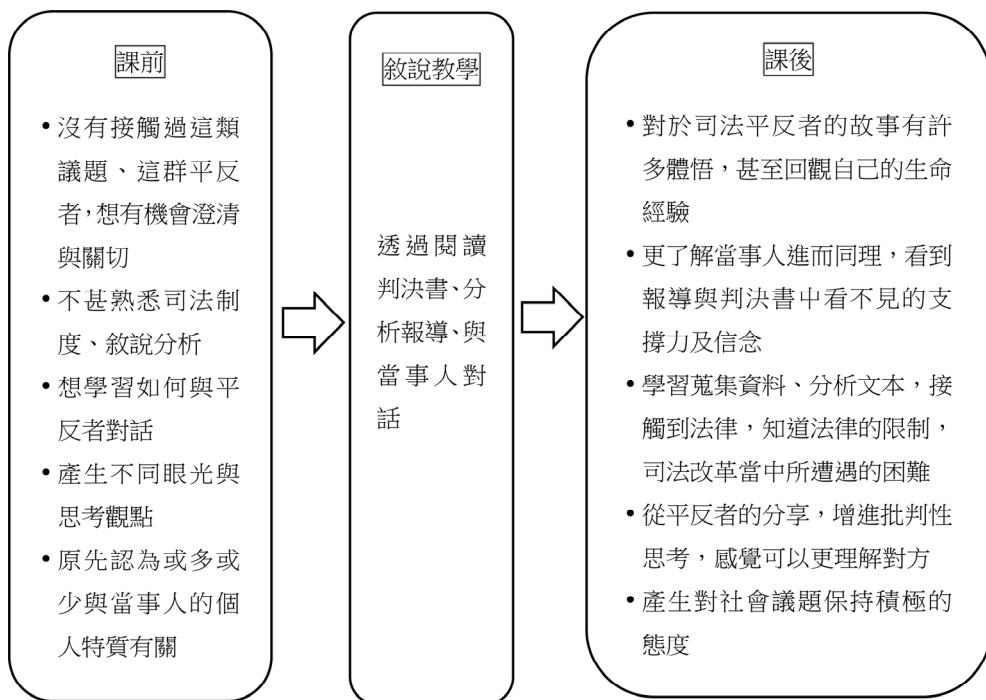


圖 2 學生的學習歷程經驗

伍、研究者行動反思

一、敘說教學法帶來的跨界連結

透過本課程讓心理學系學生與司法制度連結，熟悉司法制度流程。此外，大學生與司法平反者原是兩個族群，運用敘說教學法，讓學生從他人故事中連結自己的生命經驗，並反思自己的價值觀，覺察自己的同理、關懷能力，產生立場與角度的轉換，擴充對議題、服務對象的視野，並進而產生行動，參與和關注社會議題。如同文獻所述及，敘說教學法透過傾聽、交流、對話，共享生命的經驗，啟發學生換位思考與同理。

就研究者行動筆記記錄：「○○同學聽完陳先生的演講想到自己的爸爸年紀和陳先生差不多，外型也是黑黑的，是個什麼都會的人，會貼磁磚、修水電、會修車，臺語很溜，原先以為爸爸天生什麼都會，聽完演講赫然發現爸爸是為了照顧一家，所以“得強迫自己學會”，忽然很想念爸爸，尤其想跟爸爸說謝謝，隔天就返鄉探望。（行動紀錄 20201219）」研究者亦將這段紀錄轉述給陳先生，得到陳先生的回饋，這樣子雙向的互動是本研究意外獲得的收穫。

二、多元教學方式培養多元視角

本文同時運用了判決書、新聞報導、紀錄片、當事人對話的多元教學方法，讓學生從多元的角度看同一件事情，學生反應：「對比之下才發現無罪之前，新聞報導傾向描述事件發生過程，無罪之後報導量大大減少，還會多許多補償金的事情，而且前後的新聞用字不一樣，看到當事人說的，又更是不一樣，以後要提醒自己需多收集不同的訊息來源。（po-27-1）」。稍早 Ettema 與 Glasser（1988）論證用故事敘說來報導一個新聞事件，他們認為媒體傾向踩著道德的立場，將故事導向不僅是社會問題，更是糟糕的司法體制；比較是從犯罪的角度報導而不是無辜的角度；對於受害者傾向描寫成無辜。爰此，未來可進行無罪前後的新聞報導內容分析研究。

三、聽完說不出來、怕問錯問題

本研究也發現當平反者在面前，學生反而不敢問、不知如何回饋，也在課後回饋：「不滿自己因為太鬱悶沒有問問題，覺得很可惜以及怕問的不夠有水準，或是太直接而不敢問，當下心情很起伏，事後才整理出感受。」(po-30-17)。研究者的行動筆記也記錄這樣的差異，明明之前已有許多疑問，為什麼聽完分享會不敢發問或是回饋？張靜敏與王增勇（2018）在文章中提到，當課堂上當事人分享時，自己會不好意思問問題，一方面擔心冒犯，另一方面是不習慣提問，最後是擔心自己的問題太弱智，認為知識讓自己小心翼翼，反而絆住了自己。本文研究者推測幾個可能性：(1)可能是原先的問題在分享中已經提過，所以聽完後，不知道該問些什麼；(2)可能平反者的經歷對大學生來說很衝擊，又與自己的生命經驗產生共振，讓學生卡在情緒裡；(3)可能是被知識絆住，忙著找回應的字詞，而忽略分享當下最真實的感受。研究者在課堂上回應：「擔心二次傷害是正常的，但因此而不回應比回應不好更糟糕。我們都在學習。」(行動紀錄 20201127)」，這可以做為未來教學時的重點能力培育。

四、心理系學生能做什麼的回應偏向個人內在

學習歷程中，學生將當事人故事與自己產生許多共振，或是培養了自己對於事件的觀點，學習經驗停留在自身，但轉而向外的行為較少。有幾位學生表示課後會與家人、同學分享課堂上心得，或是未來會關注廢死、平冤議題，也有同學加入平冤的志工。不過從回應中也看見「有個無力感，不知道自己能為他們做些什麼 (po-11-8)」這樣的心情。本文研究者反思，可能與心理學系的培訓課程有關，一方面對於司法制度較為不了解；另一方面對於社會資源的著墨較少，無法想像如何進一步服務的前進方向；再一方面，學生將取得證照才視為助人工作開始，甚為可惜。本文研究者們認為本系培訓有三大面向：與他人接觸、自我覺察、熟悉理論模式與助人技巧，增加與社區結合的實踐經驗，是未來的教學方向之一。

陸、結論與建議

一、結論

本研究透過敘說教學法，在心理學系試辦司法相關的課程，帶領學生從判決書、

新聞報導、紀錄片、與當事人對話，理解冤獄錯案、司法平反者的心理探究，結果顯示，敘說教學法透過生命經驗的交流，可以提升學生對社會議題的關注，審慎解析資訊來源，對事件能有更多面向的思考觀點，檢視自己對冤獄錯案的價值觀，培養多元角度觀點的學習，提升對於司法制度的認識，以及培養表達溝通關懷能力、敘事力，產生立場與角度的轉換，擴充對議題、服務對象的視野，從故事有許多體悟，甚至回顧自己的生命經驗。

二、建議

（一）未來課程方向

1. 課程部分：(1)未來可以繼續開設司法與心理相關的課程；(2)繼續觀察曾參與本門敘說教學之學生，在後續課堂上學生敘說、表達溝通與關懷能力的變化。

2. 教學方法部分：(1)敘說教學法可以廣為應用於助人工作者的培育課程中，並培養學生敘事力；(2)未來本課程進行敘說教學法前，可再多說明敘說分析、敘說與實踐的相關知識，並且有更多對於從生命故事中找到意義的分析的實例說明；(3)本系助人技巧相關課程，可以多強調自身經驗的反映式回饋練習，學習與當事人分享此時此地的感受。

（二）未來研究方向

1. 可收集無罪定讞後平反者的心路歷程與心理需求，並據以研擬社會復歸計畫，增加社會參與。

2. 進行無罪前後的新聞報導內容分析研究，從而作為反標籤化的工作方向。

3. 深化課程設計，評估學生在「同理心」及「覺察他人苦難」能力的變化。

（三）研究倫理部分

1. 就教師的行動反思發現，日後邀請平反者當事人進入課堂分享後與學生對話的部分，教師應留意學生是否會問及質疑案件，以避免傷害當事人。本文課程中並無此現象，但未來此課程仍須注意。

2. 日後邀請當事人入班分享的課程，教師可先讓學生分小組分享自身的體會，再回到大團體回應，以避免學生陷入沉默，擔心讓當事人感到疑惑。

誌 謝

本研究感謝臺灣冤獄平反協會的協助，以及五位平反者分享寶貴的生命歷程體驗。也謝謝教育部深耕敘事力培養計畫的補助。

參考文獻

- 丁興祥、賴誠斌（2001）。心理傳記學的開展與應用：典範與方法。*應用心理研究*，**12**，77-106。
- [Ting, S. -S., & Lai, C. -P. (2001). Psychobiography and its applications: Paradigm and methods. *Research in Applied Psychology*, 12, 77-106.]
- 王嘉陵（2021）。從喧囂走入寧靜：災疫時代的心靈自處之道與靈性教育。*教育實踐與研究*，**34**（3），1-29。
- [Wang, C. -L. (2021). From turbulence to tranquility: Transforming the state of mind through spiritual development and spiritual education during the pandemics. *Journal of Educational Practice and Research*, 34(3), 1-29.]
- 江蘭貞（2009）。生命關懷與體驗教學之反思：以一所科技大學生命教育為例。*生命教育研究*，**1**（1），83-113。doi：10.6424/JLE.200906.0083
- [Chiang, L. -T. (2009). Reflection on pedagogy of life caring and exploring activities: An example from life education in a university of technology. *Journal of Life Education*, 1(1), 83-113. doi: 10.6424/JLE.200906.0083]
- 李錦虹、林明德（2021）。同理心如何發生？從應用劇場之教學切入。*教育心理學報*，**53**（1），127-150。doi：10.6251/BEP.202109_53(1).0006
- [Lee, G. -H., & Lin, M. -T. (2021). How empathy develops? A theatre-based training approach. *Bulletin of Educational Psychology*, 53(1), 127-150. doi: 10.6251/BEP.202109_53(1).0006]
- 阮凱利（2006）。再概念化教學－敘事取向。*課程與教學*，**9**（2），75-87。doi：10.6384/CIQ.200604.0075

- [Ruan, K. -L. (2006). Re-conceptualizing teaching methods-a narrative approach. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(2), 75-87.
doi: 10.6384/CIQ.200604.0075]
- 林琬珊 (2013)。冤罪被平反之後—「足利事件」的後續影響與社會觀察。 **司法改革雜誌**，97，45-48。
- [Lin, W. -S. (2013). After a wrongful conviction was rehabilitated - the follow-up impact of the “Ashikaga Incident” and social observations. *Journal of Justice Reform*, 97, 45-48.]
- 姜兆眉 (2017)。諮商心理師養成訓練的性別與多元文化議題：以加拿大某課室教與學為例。 **性別平等教育季刊**，80，67-71。
- [Chiang, C. -M. (2017). Gender and multicultural issues in the training of counseling psychologists: Taking teaching and learning in a Canadian classroom as an example. *Gender Equity Education Quarterly*, 80, 67-71.]
- 翁開誠 (2002)。覺解我的治療理論與實踐：通過故事來成人之美。 **應用心理研究**，16，23-69。
- [Wong, K. -C. (2002). Conscious reflections on my own theory and practice of psychotherapy: Appreciating the beauty of a person through the stories. *Research in Applied Psychology*, 16, 23-69.]
- 張靜敏、王增勇 (2018)。不同的教學想像：一位教師參與「聽與說故事」課堂的行動敘說。 **東吳社會工作學報**，34，1-28。
- [Zhang, J. -M., & Wang, T. -Y. (2018). Searching for alternative teaching: Narrative of a Chinese teacher's participation in a story: Telling class in Taiwan. *Soochow Journal of Social Work*, 34, 1-28.]
- 張鎧焜 (2019)。Charles Taylor 對自由與權利觀的省思及其對人權教育的啟示。 **教育實踐與研究**，32 (2)，117-144。
- [Chang, H. -K. (2019). Charles Taylor's critique of the modern conceptions of liberty and rights and its applications in human rights education. *Journal of Educational Practice and Research*, 32(2), 117-144.]
- 許峻源 (2020)。從冤獄錯案論社會復歸之實踐機制。 **社科法政論叢**，8 (3)，59-84。
doi：10.6268/RSSLP.202003_(8).0003

- [Xu, J. -U. (2020). A study on compensation for defamation cases-from a view of social rehabilitation. *Review of Social Science and Legal Policy*, 8(3), 59-84.
doi: 10.6268/RSSLP.202003_(8).0003]
- 許曉霏、蕭人慈、葉宸妤、黃久美（2019）。應用經驗學習理論於護生模擬體驗課程之成效。**榮總護理**，**36**（4），425-432。doi：10.6142/VGHN.201912_36(4).0011
- [Hsu, H. -P., Hsiao, J. -T., Yeh, C. -Y., & Huang, C. -M. (2019). Effects of experiential learning theory in the simulation experience course for nursing students. *VGH Nursing*, 36(4), 425-432. doi: 10.6142/VGHN.201912_36(4).0011]
- 陳雪麗（2014）。與討海人相遇的課程實踐敘說－以大學教師引導小學老師攝製海洋教學影片為例。**課程與教學**，**17**（4），49-84。doi：10.6384/CIQ.201410_17(4).0003
- [Chen, H. -L. (2014). The curriculum practice “Meeting with Captain Lin” through narrative inquiry: An example from a teacher’s self-made instruction film on ocean. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 17(4), 49-84.
doi: 10.6384/CIQ.201410_17(4).0003]
- 彭仁郁（2020）。政治暴力創傷：透過口述歷史穿越社會的認同裂縫，修補被遺落的靈魂。**華人文化主體性研究中心**。取自
<http://culturezine.ccstw.nccu.edu.tw/action/843/>
- [Peng, R. -Y. (2020). *The trauma of political violence: Through oral history to cross the social identity cracks and repair the lost souls*. Retrieved from Chinese Cultural Subjectivity Research Center Web site:
<http://culturezine.ccstw.nccu.edu.tw/action/843/>]
- 曾肇文（2005）。敘事探究對敘事教學的啟示－理念與實例。**新竹教育大學學報**，**21**，75-109。doi：10.7044/NHCUE.200512.0075
- [Tseng, C. -W. (2005). The inspiration of narrative inquiries on narrative teaching-viewpoints and cases. *National HsinChu University of Education*, 21, 75-109.
doi: 10.7044/NHCUE.200512.0075]
- 劉彥君、陳曉蘭（2014）。運用模擬病人／個案於自殺衡鑑晤談之教學訓練。**中華心理衛生學刊**，**27**（2），283-313。doi：10.30074/FJMH.201406_27(2).0005
- [Liu, Y. -C., & Chen, W. -L. (2014). Use of simulated patients/clients in suicide assessment interview training. *Formosa Journal of Mental Health*, 27(2), 283-313.
doi: 10.30074/FJMH.201406_27(2).0005]

- 鄧宗聖 (2021)。反思 Covid-19 的虛假訊息：大學生批判框架轉化設計之實踐行動研究。**教育實踐與研究**，34 (3)，31-71。
- [Deng, T. -S. (2021). Reflecting on disinformation of Covid-19: Action research on undergraduate students' transformed practices of critical framing design. *Journal of Educational Practice and Research*, 34(3), 31-72.]
- 鄭夙珍、鄭瀛川 (2014)。高等教育職能融入教學行動研究：以心理系課程為例。**課程與教學**，17 (1)，31-60。doi：10.6384/CIQ.201401_17(1).0002
- [Cheng, N. -S., & Cheng, Y. -C. (2014). Action research exploring competence-enhanced teaching in higher education: An example of courses in psychology department. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 17(1), 31-60. doi: 10.6384/CIQ.201401_17(1).0002]
- 黎煥延 (2019)。臉書的文化實踐與認識：網絡平臺的知覺技術與認知秩序衝擊。**臺中教育大學學報：教育類**，33 (1)，57-74。
- [Lee, H. -Y. (2019). The cultural practice and understanding of Facebook: The shock of perceptual technology and cognitive order in network platform. *Journal of National Taichung University: Education*, 33(1), 57-74.]
- 賴誠斌、鄧明宇 (2020)。助人專業培育：以心理傳記作為一種教學方法。**輔導季刊**，56 (1)，1-12。
- [Lai, C. -P., & Deng, M. -Y. (2020). Cultivating helping profession: Applying psychobiography as a pedagogical method. *Guidance Quarterly*, 56(1), 1-12.]
- 顧以謙、劉邦揚 (2018)。檢察機關網路聲量與情緒分析：大數據分析。**刑事政策與犯罪防治研究專刊**，19，22-36。doi：10.6460/CPCP.201812_(19).02
- [Ku, Y. -C., & Liu, P. -Y. (2018). Internet opinion and sentiment of the prosecutorial system: A big-data analysis. *Special Issue on Criminal Policy and Crime Prevention*, 19, 22-36. doi: 10.6460/CPCP.201812_(19).02]
- Campbell, K., & Denov, M. (2004). The burden of innocence: Coping with a wrongful imprisonment. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(2), 139-164. doi: 10.3138/cjccj.46.2.139
- Caro-Bruce, C. (2000). *Action research: Facilitator's handbook*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

- Clow, K. A., Leach, A. -M., & Ricciardelli, R. (2011). *Life after wrongful conviction*. In B. L. Cutler (Ed.), *Conviction of the innocent: Lessons from psychological research* (pp. 327-341). Washington, DC: American Psychological Association.
doi:10.1037/13085-015
- Collins, R., & Cooper, P. J. (1997). *The power of story: Teaching through storytelling*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2007)。最新質性方法與研究（黃惠雯、童琬芬、梁文葵、林兆衛譯）。新北：韋伯文化。（原著出版於1999）
- [Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2007). *Doing Qualitative Research*. (H. -W. Huang, W. -F. Tong, W. -Z. Liang, & Z. -W. Lin, Trans.). New Taipei: Weber Publication. (Original work published 1999)]
- Ettema, J. S., & Glasser, T. L. (1988). Narrative form and moral force: The realization of innocence and guilt through investigative journalism. *Journal of Communication*, 38(3), 8-26. doi: 10.1111/j.1460-2466.1988.tb02057.x
- Gazarian, P. K. (2010). Digital stories: Incorporating narrative pedagogy. *Journal of Nursing Education*, 49(5), 287-290. doi:10.3928/01484834-20100115-07
- Glesne, C., & Pugach, M. C. (2018). Story as pedagogy: A reflective commentary. *LEARNing Landscapes*, 11(2), 31-38. doi: 10.36510/learnland.v11i2.943
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2020)。敘事教育學：生命史取向（丁奇芳、王勇智、洪慧真、張慈宜、陳永祥、蔡仲庭、鄧明宇、賴誠斌譯）。台北：五南。（原著出版於2011）。
- [Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2020). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. (Q. -F. Ding, Y. -Z. Wang, H. -Z. Hong, Z. -Y. Zhang, Y. -X. Chen, Z. -T. Tsai, M. -Y. Deng, & C. -P. Lai, Trans.). Taipei: Wu-Nan Book Inc. (Original work published 2011)]
- Gould, J.B., & Leo, R.A. (2010). One-hundred years later: Wrongful convictions after a century of research. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 100(3), 825-868.
- Grounds, A., & Jamieson, R. (2003). No sense of an ending: Researching the experience of imprisonment and release among republican ex-prisoners. *Theoretical Criminology*, 7(3), 347-362.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed.) (pp. 226-240). Washington, DC: AERA.

- Ironside, P. M. (2006). Using narrative pedagogy: Learning and practicing interpretive thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 55(4), 478-486.
doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.03938.x
- Mann, C. E., & Himelein, M. J. (2008). Putting the person back into psychopathology: An intervention to reduce mental illness stigma in the classroom. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(7), 545-551. doi: 10.1007/s00127-008-0324-2
- Wildeman, J., Costelloe, M., & Schehr, R. (2011). Experiencing wrongful and unlawful conviction. *Journal of Offender Rehabilitation*, 50(7), 411-432.
doi: 10.1080/10509674.2011.603033
- Zeichner, K. Z., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed.) (pp.298-332). Washington, DC: AERA.

投稿收件日：2021 年 8 月 10 日

第 1 次修改日期：2021 年 12 月 22 日

第 2 次修改日期：2022 年 5 月 13 日

接受日：2022 年 5 月 30 日

「贅詞」出現率作為口語表達能力的一項指標——兼論語用學在語言教學的應用

王本瑛*

本研究以創新的角度來看待大學生口語發表時的「贅詞」現象，提出贅詞可以作為評量口語表現的客觀指標之一。語用學的研究發現，贅詞各有其語用功能。本研究透過「國音與口語傳達」課程的設計，分析學生的口語資料發現，贅詞的出現率與學生的口語表現有相關：作為填詞功能的「然後」與理論的正確度呈現負相關；表示強調與結論的「就是」出現越高，同儕的評分就越低。可見贅詞可以視為學生對講述內容的信心程度，若教師洞察贅詞反映的認知現象，在評論學生口語表現時就不會提出「少說贅詞」的建議。本研究對於口語教學的啟發是，語用學對贅詞的研究可以讓教師看見在贅詞這個語言表象下，學生對其述說內容的信心，給予學生口語表現的實質建議。

關鍵詞：「就是」、「然後」、口語能力、語用學、贅詞

* 王本瑛：國立高雄師範大學台灣歷史文化及語言研究所副教授
(通訊作者：penying@nknku.edu.tw)

Redundant Words as an Index of Oral Communication Ability: An Application of Pragmatics to Language Teaching

Pen-Ying Wang*

The present study proposes that redundant words often found in college students' presentations can serve as an index of oral communication ability. By analyzing the data collected from a Chinese Phonetics and Oral Communication course, the redundancies were found to not only carry pragmatic functions but also reflect the cognition of the speakers. "Jiushi" serves as a pragmatic function to emphasize and to conclude, and "ranhou" bears the pragmatic function of pause fillers. The results show a mild correlation between the frequency of redundant words used and students' oral performance. The more "jiushi" were found in the students' production, the lower their grades were given by their peers. Similarly, the more "ranhou" used in students' presentations, the less confident the students were in presenting the content. As instructors are aware of the real cause of using redundant words, "cutting down redundancies" would be the last suggestion a teacher would offer the students.

Keywords: *juishi, oral communication, pragmatics, ranhou, redundant words*

* Pen-Ying Wang: Associate Professor, Institute of Taiwan History, Culture and Languages
(corresponding author: penying@ncku.edu.tw)

「贅詞」出現率作為口語表達能力的一項指標——兼論語用學在語言教學的應用

王本瑛

壹、前言

未來的世界是跨領域的世界，即便我們鼓勵學生發展斜槓人生（slashie），但是跨領域的對話在未來社會依然重要。然而高等教育培養學生的專業知識時，常常忽略了口語表達的重要，目前所見，口語表達訓練似乎只見於語文科系或是師資培育課程。

即便教師體認到口語表達的重要，然而在多年的傳統講授模式浸淫之下，學生早已習於安靜聽講，公開發表對很多學生而言是相當有挑戰性的。以國文系的新生為例，有學生對國語文有特別的興趣或專長，但仍有不少同學是因分數落點才進入國文系。因此就口語表達能力而言，學生的表現就有相當大的差異，例如在本文研究的班級中，有學生是語文競賽的常勝軍，也有同學幾乎從未有上台分享的經驗。

學生的口語表現有著相當大的個別差異，對教師的教學是一項挑戰，在幫助學生改進口語表達時，教師能給予評論與改進意見，往往難以顧及所有面向：太過重視發音，卻可能忽略了整體架構；專注於其專業素養卻可能忽略了發音與整體架構。本文嘗試以一學年的問題導向學習課程設計，提供學生練習口語表達的機會，結合口語訓練與專業知識培養，從語用學的觀點分析學生的口語資料，以「贅詞」的出現頻率評估學生的口語表現進步程度以及對理論的理解程度。

貳、文獻探討

本文研究為一教學研究設計，並以語用學探討分析口語語料，因此本節分別討論口語表達能力、口語表達能力的評估以及「國音與口語傳達」課程。

一、口語表達能力

口語表達能力是語言使用者或學習者的語言能力的最佳指標，透過語言產出才可以評估語言能力的進展。長久以來口語表達是外語（第二語言）學習、特殊教育關注的焦點。在外語（第二語言）領域，觀察的是外語（第二語言）學習者的口語表達是否與母語人士一致。在特殊教育領域，研究的是特殊兒童的口語能力指標是否達到一般兒童的水準。這兩個領域都是以母語人士或是非特殊兒童的口語能力作為口語表達的參照標準，期望學習者能達成母語人士或是一般兒童的口語水準。

另一方面，口語表達在教學面向著重口語表達能力的培養，關注的是兒童的口語表達發展，運用不同教學法、教學策略或是教材，誘發兒童口語表達的動機，期望兒童的口語表達能更臻完善（林彥廷、陳思羽、藍玉如，2019；張瑞菊，2019）。

口語表達在教師養成教育也頗受關注，教師的口語表達不僅是學生學習的範本，也會影響到學生的學習成效，因此口語表達能力至為重要。對外華語師資認證考試對於口語表達能力的要求有較為詳盡的描述，根據 2020 年教育部對外華語教學能力認證考試簡章（教育部，2020），「華語口語與表達」科目旨在「測試應試者華語標準發音與口語表達的準確程度和流利程度，並據以確定應試者的華語標準語音與口語水準。」其中三分鐘短述題是要「考核應試者整體語言之語感、語速、語流與自然熟練程度。說話的語音清晰、咬字明朗、輕重緩急、有無贅詞停頓、節奏有致等，以及語言表達之整體情況。」

綜上所述，口語表達能力在不同的領域，目標不同，關注的焦點也不一樣：在外語學習、特教領域的口語表達著重的是語言結構的完整學習，國語文教學與師資培育的口語表達則著重在篇章結構與修辭。

然而，母語人士或一般兒童的口語表達果真是完美理想嗎？中等教育的學生或是大學生的口語能力可以作為口語表達的參照標的嗎？

根據 Bloom 與 Lahey（1978），溝通能力與發展取決於語言形式（Form）、內容（Content）以及語用（Use）。語言形式包含詞序及語法，內容包含詞彙選用以及語意表達，語用則包含了選取適合語用情境的語言形式，以及非語言的手勢、肢體動作及語調。由此可見，口語表達絕非只有發音清晰，還有整體語感的體現。

總而言之，有關第一語言的口語表達能力的研究包含了兒童（特殊與一般）、教師（國語文與對外華語教師），但是對大學生的口語表達的關注較少，對其口語能力

的評估研究似乎也比較少。

二、口語傳達能力評估

近幾年高等教育越來越重視學生就業力的培養，特別是跨領域的溝通能力，也漸漸體認到培養大學生口語溝通能力不應只限於以語文或教育為專業的學生。國外已經有不少大學教師針對不同科系的學生設計出訓練口語溝通能力的課程，如主修財務管理的學生的口語表達能力（Bhati, 2012），或是針對醫學教育中的口語評量（Anziani, Durham, & Moore, 2008；Colton & Petersen, 1967；Curtis, Lind, Brear, & Finzen, 2007）。在國內似乎仍以語文科系或是師資培育系統比較注重口語表達（陳雅如，2011；張金蘭，2016，2019）。

較完整的口語能力表達指標多半列舉在國小的教學與教材研究中，以國小說話課的口語能力指標為例，口語表達能力指標大約不脫語音、詞彙、語句、篇章、語境及儀態。

表 1 國小說話課程的口語能力指標

	語音	詞彙	語句	篇章	語境	儀態
陳宏昌 (1991)	發音清晰 聲音響亮 聲調和諧 語速快慢	詞彙使用 適當	語法正確	內容層次 清楚	應答得體 自我陳述 改善言談缺 失	
何三本 (1997)	發音正確 聲調和諧	措詞精當	語法純正	內容充實 條理井然	時機合適 情境恰當	儀態自然 舉止大方
黃瑞枝 (1997)	語音 語調	語彙	句型組織		說話內容符 合立場角色 主題掌握及 取材豐富性	談話時間的合 用性
羅秋昭 (1999)	語音 聲音響度 聲音清晰度	詞語	語法 句子正確性	講述內容	思想情感 語句連貫	姿態表情
林彥廷等 (2019)		準確度 (詞彙)	流暢度 準確度(句型)	內容 字數		積極參與討論 參與對話程度
張瑞菊 (2019)	語音(聲、 韻、調、音 量) 語速 聲情			熟悉內容 思緒清晰		自信 表情 手勢

口語表達的評量指的是對口語學習的評量，Black 與 Wiliam（1998）指出，課程的評量可以包含教師的觀察、學生在教室的產出、作業以及測驗，分析的目的在於教學可以針對學生的需求而調整。在高等教育，評量則是針對學生在一學期或一學年的課程中習得的技巧與知識，這個技巧與知識，往往是因科目不同而有不同的評量指標。因此，口語表達與專業訓練的評估指標似乎是兩個不同的面向。

- 44 -

點：(1) 內容：學科知識及應用理論；(2) 述說：自信心、專業儀態、肢體語言；(3) 回應：精確、品質、應變、溝通技巧。

學科知識自然是大學教育重要的學習目標，教師們各有其專業評估，但是，關於述說能力，目前所見的評量或是評論多半是「贅詞過多」。我們在教學現場觀察，不論是台生或是陸生都有贅詞的問題。在口語表達能力評估時，「贅詞」似乎只被視為語言述說時的表徵，被視為一種「語病」，甚至被視為是「語言癌」。因此，語文教育者莫不提出一些解方，希望能「治好」語言癌，例如：「增加課程時數」、「說話練習」或是「讀報練習」等等。部分教師曾以教學示範、小組討論與發表、發音競賽等訓練學生的口語表達（張金蘭，2016，2019）。然而，大部分的師資培育課程中的「國音與說話」在訓練說話技巧時，往往多採用朗讀或說故事方式（陳雅如，2011）。這樣的練習是否是實際的語言表達？注意到「贅詞」這個言語現象，會不會忽略了言語現象反映的說話者的認知狀態？只專注矯正贅詞、咬字等表面的言語現象，是否會忽略了內容的充實性與正確性？

除了從贅詞、咬字等言語現象評估口語表達能力，有的評估注意到說話內容的整體架構，但是整體架構一樣是抽象且主觀的。綜上所述，上述三大口語能力的評估採用不一樣的準則，但是口語表達力是一個整體表現，口語的表現與表達的內容有很大的關係，跟說話者的認知息息相關：說話者對於表達內容若無一定的掌握，面對聽眾時，發表的壓力會驅使他使用一些策略去說服聽眾，或為自己爭取思索的時間。語用學的分析或許可以幫助我們解讀說話者沒說出的訊息。

一般人認定的贅詞其實都有語用功能，透露出說話者的主觀性或說話者的認知。例如，「其實」的語用功能為「反預期」，隱含了說話者認為自己的看法可能與聽話者不一樣，想要進一步闡述（Wang, Tsai, & Yang, 2010）。但是，若再進一步思考，說話者使用「其實」時，對自己的論述應該是有一定的信心。因此，如果將「贅詞」量化，或許可以作為口語表達的評量標準之一。以下從語用學的角度分析常見的贅詞：「然後」、「其實」、「……的部分」、「對」和「就是」。

（一）「然後」

「然後」是在教學現場所見，學生口語發表時最常見的贅詞。根據陳麗君（2011）的研究，「然後」原本為時序關係連接詞，在語法化過程中，不僅語音弱化，語義轉為「因果」、「附加」、「轉折」，發展出語用功能：「有效率的增加新信

息」、「作為填補詞」以及「保持話輪」，其中「有效率的增加新信息」為增補前面語句的內容；「作為填補詞」是爭取較多的話語生成時間；「保持話輪」則是保留話權或吸引聽話者注意。陳麗君的語料為大學生口語語料庫以及中央研究院的漢語平衡語料庫，學生在課堂發表的形式為單向的發言，因此，似乎不需要保持話輪。因此，學生口語發表的「然後」應屬於「有效率的增加新信息」及「作為填詞」的語用功能。

這樣的語用功能其實也反應了說話者在說話當下的認知狀態，在演講過程中，需要附加說明資訊或是思索填詞者，可能是對演講內容不熟悉，或是因為怯場而忘詞後再加以補充。由此可見，單向溝通時出現的「然後」為說話者的準備不充分、因而信心不足的表徵。

（二）「其實」

Wang、Tsai 與 Yang（2010）以真實口語語料庫篩選出 494 筆「其實」，發現「其實」常出現在正式語境中，其語用功能為「評論」、「對比」以及「反預期」。「其實」作為反預期的語用功能，應該是說話者對於聽話者有一種假設，認為聽話者對某事的期待或看法並不正確或是不全面，而說話者意欲改變聽話者的看法，但是又顧及聽話者的面子。當說話者使用「其實」的時候，應該對於自己的論述有相當的自信，因此，「其實」的出現頻率，可以作為說話者的自信指標。

（三）「……的部分」

「……的部分」是近幾年最常聽見的贅詞之一，根據張榮興（2016）的剖析，說話者說出「……的部分」或是「……的動作」可能是為了避重就輕，也可能是說話者缺乏上下位詞的認知概念，未注意到各成分之間的組織關係。另一方面，張榮興也推測，教官或餐廳服務人員常用「……的動作」的原因可能是因為工作環境需要凸顯出事物更細緻的面向。由此看來「……的部分」或是「……的動作」語句除了是說話者的認知概念需要加強，也可能是說話者想要強調其專業與細緻的一面，所以在正式場合較常出現「……的部分」語句。

（四）「對」

根據 Chui（2002）的觀察，「對」的語用功能除了對於問題給予肯定的答案，還有一種功能是說話者對於自己剛剛說的話的再肯定，這種的自我肯定通常出現在話

輪末。這種的自我肯定應該是說話者設想聽話者可能不相信，會有疑惑，這也代表說話者對於自己剛剛說的訊息也不甚有把握。因此，統計「對」的出現頻率可以看出說話者的自信程度。

（五）「就是」

Biq (2001) 分析書面與口語語料庫發現，口語中的「就是」不僅僅有「釐清」、「確認」的語用功能，有很高的比率（39%）是作為保留話輪。公開發表為一種單向的溝通，「就是」的語用功能應該是強調與結論功能。由此看來，「就是」的出現應該反映出說話者的認知心態，強調及語用功能的「就是」反映了說話者對於說話內容的信心及主觀性。

綜上所述，一般認為的「贅詞」是語言表達的缺陷，應該要加強口語的訓練，但是語言是思維的表徵，「贅詞」其實是反映了說話者的認知狀態，對「贅詞」的出現詳加考察，或許可以對口語表達能力的評估提出一個客觀的評量指標。

三、「國音與口語傳達」課程

「國音與口語傳達」為國文系的重點科目，課程內容分成兩個部分：「國音學」與「口語傳達」。「國音學」為「聲韻學」的先備課程，著重在語音理論的理解以及對華語音韻系統的認識，才能洞見古今音之流變。「口語傳達」是基於對於華語音韻系統的了解，為正音的基礎，因此師資培育系統將「國音與口語傳達」列為教學基本學科中的選修科目。但是「口語傳達」並不只有正音，應該還包含溝通與論述，這也是教師必備的能力。然而，根據陳雅如（2011）的研究，目前師資培育體系中的「國音與說話」課程多半著重在國音學理論以及國音知識，幾乎無暇顧及說話的訓練。學生認為「國音與說話」的學習難處在於國音知識深奧難懂，而且無法結合教育實務，與教學現場脫節。

依筆者的教學經驗，課堂講授似乎是教授抽象的音韻系統最快速的方式，但往往事倍功半，學生難以理解國音學的實用價值。若採用問題導向教學引導，讓學生主動發現華語音韻系統的特性，這些抽象的音韻系統對學生而言將會比較具體且容易理解。

問題導向教學（Problem-Based Learning）指的是學生的學習是發生在尋求問題解決的過程中，因此，此種學習歷程的第一步就是「問題」（Barrows & Tamblyn,

1980)。為了尋求「問題」的答案或是解決方法，學生必須獨立研究、彼此對話，建構出他們的專業素養（Barrett & Moore, 2010）。這種教學設計不同於以往的「學生提出問題、教師解答」模式，反而是教師提出問題，由學生尋求問題的解答與解方。

然而，問題導向教學並不是全然地放任學生自行摸索，教師雖然不見得是學生知識的來源，但是可以成為學生學習的引導者。從問題設計、討論誘導、課程的評量、活動的設計等等都需要縝密的規劃。問題導向教學的課程設計，在追索解答的過程中，學生的學習模式不再是單一的，而是全面的，除了課堂的專業知識外，還有資料搜集與評估、與同儕的溝通協調，這些都是學生帶得走的就業力。

問題導向教學在高等教育似乎更為適用，台灣的高等教育不再有強大的升學壓力，也不似中小學有統一的課綱為指導目標。但大學各個專業有不同的專業能力需求，問題導向教學在高等教育應該會有各種樣態。

參、研究問題

口語表達能力的評估多是主觀的判定，因此進步與否也難以客觀呈現，因此，本文嘗試以贅詞出現的頻率作為口語表達精確度的指標，探問的問題如下：

1. 贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？
2. 贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？
3. 經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？

肆、研究設計與方法

本研究透過問題導向教學引導學生深刻學習國音學理論，並提供口語練習的機會，經由學生的口語產出，研究「贅詞」與口語表現、理論理解的相關性，以下分別說明課程設計、研究對象、研究流程與資料分析。

一、課程設計

本研究實施的課程為國文系的「國音與口語傳達」，如前所述，這門課應該有兩個教學目標，一為國音學，為「聲韻學」的先備科目，但是國音學抽象理論不易理解；課程的另一個目標是訓練學生的口語表達能力。若能將口語表能力與國音學理論相結合，不僅可以使學生深刻學習國音學的實用價值，又可以培養學生面對未來世界的跨領域溝通能力。

問題導向教學的「問題」，為課程的初始，問題的設定最好能跟未來學生可能遇見的問題有關，有鑒於國文系學生未來有可能成為國文教師、對外華語教師，或是訪問報導者，因此本研究計劃設計了四個課程模組，分列如下：

表 2 本研究計畫課程模組

	課程活動	施行時間	活動內容
第一學期	發音練習介紹	10 週	課堂講授、分組討論、成果發表、同儕評點
	誰在畫大餅？總統大選政見比比	6 週	分組討論、專題演講、成果發表、同儕評點
第二學期	自我介紹	7 週	分組討論、專題演講、上傳自拍影片、成果發表、同儕評點
	國文系風雲人物榜	9 週	課堂講授、專題演講、小組討論（訪綱、講稿）成果發表、同儕評點

第一學期的第一個模組為「發音練習介紹」，學生需設計華語教學的發音練習五則並說明設計理念，由學生自行設定學習者的母語。為了設計該母語人士的華語發音練習，學生需對比分析華語與學習者的母語差異，更需要複習先前課堂講授的內容，包含發音語音學以及華語音韻系統，前者涵括了發音器官、發音過程、輔音、元音及超音段成分；後者包含音節結構、聲母、韻母及聲調。

問題導向學習另一個特點是重視學生之間的互動與合作，學生透過分組討論、協作，進而上台發表其發音練習的設計理念。透過口語表達，將華語音韻理論內化成學生自己的知識。小組討論時研究者均提供討論綱要方便學生依循。在發想階段的討論題綱有「你學過哪些外語/方言？」、「跟組員討論一下，你們要針對哪一個外語或是方言跟華語對比？」、「找一找這個外語/方言的音韻系統，這些外語/方言，跟

華語發音最不一樣的音有哪些？」。在具體製作階段的提示如下：(1)目標音可以是聲母、韻母、聲調、介音、元音、韻尾；(2)每一對目標音必需為最小配對；(3)五個練習題需有不同的搭配：若目標音是聲母，練習題可以搭配開齊合撮或是不同元音；若目標音是韻母，練習題可以依不同聲母搭配；若目標音為韻尾，練習題可以依不同的聲調或不同的元音搭配。成果發表時，聆聽的同學需填寫回饋單並評點（詳見附錄）。

第一學期的第二個模組為「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」，適逢四年一度的總統大選，近幾年來的選舉似乎都是以激情作為訴求，但激情訴求撕裂族群，分化世代，又因網路時代，各族群或日漸耽溺於同溫層，或淪於網路謾罵，又何曾認真檢視候選人政見之真偽可行？大學生作為國家未來中堅，選舉行為再繼續激情訴求，並非國家之福。因此，讓學生理性分析各候選人政見，期望未來世代投票時能少一些激情，多一些理性。當年度總統大選有三組組候選人，政見分外交、兩岸、經濟、能源、教育、青年、法治七類，由學生抽選一組候選人的類別政見。小組討論時的討論題綱為「政見內容為何？」「資料來源是否可靠？」「政見是否可行？」

第二學期的第一個模組為「自我介紹」，自我介紹常常是面試時的重要機會，如何說出令人印象深刻的自我介紹是職場致勝的先機。然而要能自信的說出個人的特點，需要先詳細盤點自己的特質與專長。透過自我盤點，探索出真實的自我，再依據實際狀況，描繪出想要展現的自我。這個模組開始之初有一個自我介紹作為參照起點，在透過多次小組討論後，再進行一次自我介紹。因疫情的關係，第二次的自我介紹改以自拍影片上傳至課程臉書網頁，同學因而體驗了不同的口語傳達媒介。

第二學期的第二個模組為「國文系風雲人物榜」，國文系同學在畢業後很有可能成為文字工作者。不論是報導者或是書寫者，同理心往往來自親身的經歷，因此，如果能讓同學們接受訪談、成為書寫對象，日後在運用文字時，應該會更加謹慎。此一模組以抽籤方式選擇訪問對象，學生必須提交採訪前置作業計畫、訪綱以及講稿，由教師一一檢視，確認人物書寫無冒犯或傷及隱私之處。另一方面，也可以使同學們聆聽別人眼中的自己，與上一個模組中的「心目中的自己」及「想要展現的自己」加以比較。

簡言之，學生一整學年下來有五次的公開發表，「發音練習介紹」活動為四人一組的小組報告，「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」活動為兩人一組的發表，「自我介紹」及「國文系風雲人物榜」均為個人的公開發表，「自我介紹」則有兩次發表。

如上所述，選修的學生口語表現的起始點不一樣，若要求齊一的口語表達目標對學生而言不盡公平。對於身經百戰的語文競賽選手，可能習於語文競賽的演說模式，需要讓他們觀摩不同的演說樣態，對於未曾接受過語文發表訓練的學生而言，需要減低他們的焦慮，建立起他們的自信心。因此每一次的發表都經過引導及討論，使同學們在發表前都有充足的準備。發表由小組報告漸進至個人發表，慢慢建立學生的信心。

二、研究對象

本研究的參與者為選修「國音與口語傳達」課程的學生，第一學期有 44 位同學（大一學生 43 位、大二學生 1 位），第二學期有 45 位同學，除一名大三學生為第二學期才加入，其他 44 位同學均為一整學年修習本課程。修課學生男生 18 人，佔 40%，女生 27 人，佔 60%。

三、研究流程

欲探尋學生能否深刻學習華語音韻系統、口語表達能力是否精進，本研究以問題導向教學設計課程，蒐集學生的口語發表資料並轉寫，分析學生發表內容中的理論正確度以及贅詞出現率，比較學生的口語表達的進步程度，呈現客觀的口語進步指標。

四、研究方法

本教學研究採語用學的角度，認為「贅詞」並非只是言語行為的表徵，也是說話者認知的反映，因此本研究針對贅詞的出現頻率作為口語表達能力的客觀指標。研究過程中，學生知悉口語會被作為分析材料，但是並不知曉贅詞會被統計。根據研究者的觀察，學生面對公開發表時，最先在意的是內容的熟悉度，以及如何克服心中的緊張，在準備充分後才會有心力注意避免贅詞，社會語言學研究搜集語料時，若說話者情緒波動時（如興奮、憤怒、恐懼），他們會比較注意說話的內容，而非說話的方式（Milroy & Gordon, 2003）。

本研究以文本分析檢驗學生敘述華語音韻理論的正確與否，另以量化研究檢驗口表達能力的進步程度。

五、資料搜集與分析

整學年採集到的的口語資料如下：

表 3 本研究蒐集之口語語料

	課程活動	每一組 時間	每組 人數	報告型態	實際口語 發表者	資料筆數	時間長度
第一學期	發音練習介紹	8 分鐘	4 人	課堂報告	37	32	1 小時 19 分 20 秒
	總統大選政見評述	8 分鐘	2 人	課堂報告	42	42	2 小時 53 分 29 秒
第二學期	自我介紹	2 分鐘	1 人	自拍影片	45	44	1 小時 18 分 42 秒
	國文系風雲人物榜	8 分鐘	1 人	課堂報告	45	40	5 小時 16 分 45 秒

第一學期的發音練習介紹為小組報告，因各小組的分工，只有 37 位同學上台發表，其中發言未達 200 字以上者不納入分析，因此只有 32 人的口語資料納入分析。課程模組「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」因為舉辦公開發表會，有兩位同學擔任主持人，因此有 42 人上台發表。第二學期因新冠疫情關係，「自我介紹」改為自拍影片上傳至課程臉書網頁，經檢視影片，有一位同學是採用讀稿方式，因此不納入分析。「國文系風雲人物榜」為課堂發表錄影，然而有五位同學發表時忘記錄影，無法納入分析。

（一）贅詞計算

如前所述，贅詞實為語用功能詞，可銜接語句表達說話者策略，因此，贅詞出現率不應以口語字數計之，應以語句作為計算基礎。漢語的句子可以分為大句與小句，大句為一個完整的主題及數個小句組合而成的，小句則為主題的評論或是描述（曹逢甫，2013）。口語語料中的句子往往會有重複、句法成分交錯或是未完，難以以完整的大句子計算。又因為本文的語料型態並非對話，而是說話者連續的述說，因此也無法以「話輪」（turn）作為計算基準。因此，我們將每一位學生口語發表的影音檔轉寫逐字稿後，計算其小句數，再分別計算各學生的口語語料中「然後」、

「其實」、「……的部分」、「對」、「就是」五個贅詞的出現次數，因為這些「贅詞」有時還仍保留其原本的語法功能，例如，在「你可以先想一想然後再決定」這個句子中的「然後」表示時間先後順序，並非贅詞，像這樣的「然後」就會不列入贅詞的計算。

因此，口語表達的精確度以贅詞與小句的比例表示：

$$\frac{\text{贅詞數}}{\text{小句數}}$$

（二）理論正確理解評估

發音練習的逐字稿由研究者一一檢視，標註並計算理論錯誤理解次數，理論錯誤分成「術語錯誤」、「發音解說錯誤」以及「舉例錯誤」三種。

1. 術語錯誤

(A)我們選擇不送氣成音是ㄅ，送氣成音是ㄆ。

(B)像華語裡面，真正的捲舌音，他們是只有類似的抬舌音，然後抬舌音就是，正常捲舌是這樣，抬舌音就只有舌尖碰到ㄘ……口腔上緣而已，所以他沒有辦法把ㄘ發得非常準確……。

2. 發音解說錯誤

(C)然後ㄆ就是先完全阻隔氣流，然後把舌頭拉長，然後把他帶往舌尖的地方之後，然後造成更高頻率的團流

(D)就是ㄆ是舌尖邊音，ㄇ是捲舌濁擦音，然後ㄆ的發音部位是舌尖抵住上牙床，ㄇ是舌尖向後，和硬口蓋前部相接

3. 舉例錯誤

(E)……然後一隻豬，可能就會變成一ㄗ出……

例句(A)中學生說的「不送氣成音」與「送氣成音」應為「不送氣塞音」與「送氣塞音」，例句(B)的「抬舌音」應為「翹舌音」，這屬於「術語錯誤」。例句(C)說明ㄆ[p^h]的發音過程錯誤，ㄆ[p^h]為雙唇塞音，舌尖應該不是主要發音器官。例句(D)解說ㄇ[z]的發音過程提及「舌尖向後」為錯誤，ㄇ[z]為翹舌音，舌尖指向齒齦至硬顎處，並未向後捲曲。例句(C)與(D)為「發音解說錯誤」。例句(E)則是學生要舉例說明英語學習者要說「一隻豬」會說成「一ㄗ出」，此為舉例

錯誤，ㄗ[tʂ]、ㄙ[tʂʰ]均為英語沒有的輔音，但是這兩個音的發音特徵而言，對於英語學習者而言，發音位置可能比送氣特徵更難掌握，因此例句（E）為舉例錯誤。為統計方便，若學生的發表中沒有理論錯誤，以 10 分計，若有一個錯誤則扣一分，以此類推。

（三）同儕評分

如前所述，因為修課人數高達 45 人，每一學生均上台發表，為避免聽眾注意力的消褪，無心聽講使發表者驟失信心，因此，每一次發表均發下回饋單（請見附錄），讓聽眾專心聽講、給予回饋並評分，回饋單回收後再一一統計每一位同學的評分，作為該演說者的成績。以「發音練習」模組為例，因為四人一組，每一組發表可以有 40 個評分，「國文系風雲人物榜」模組為個人發表，修課人數高達 45 人，每一位發表者有 44 個評分。書寫回饋與評分除了讓聽眾專注聽講，給發表者信心，同時更能客觀的測量學生的口語表現。同儕評分在大學課程上並非罕見，研究結果顯示，同儕互評可以提升學習成效，也可以發展出批判性思考（張金蘭，2016；Falchikov, 1995；Hendrickson, Brady, & Algozzine, 1987；Stefani, 1998）。

（四）因應研究問題納入分析的語料

根據研究問題不同，採用的分析語料亦有不同，說明如下：

本文的研究問題一為「贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？」，欲探究此一問題，上述的「贅詞」的出現頻率作為學生口語表達精確度的客觀指標，計算每一個學生發表時說的小句數目及本研究提及的五個「贅詞」的次數，口語表現優劣則以同儕的評分為主。分析的口語料一共 32 筆，時間長度為 1 小時 19 分 20 秒。

研究問題二為「贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？」，欲探究此一問題，口語表達精確度以贅詞出現頻率為客觀指標，理論正確度則由研究者一一爬梳學生口語發表內容，計算其理論得分。分析的口語語料一共 32 筆，時間長度為 1 小時 19 分 20 秒。

研究問題三為「經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？」。為探究此一問題，以「發音練習介紹」作為口語表現的起始點，「國文系風雲人物榜」作為學習成果，以衡量學生口語表達能力變化。「發音練習介紹」中納入分析的 32 名同學，在「國文系風雲人物榜」有 5 位忘記錄影或影片不全，因此關於此一問題的討論，只納入 27 名同學在「發音練習介紹」及「國文系風

雲人物榜」的口語資料，並加以分析比較，進步程度同樣以贅詞的出現頻率作為客觀比較標準。

伍、結果與討論

一、分析結果

經由轉寫發表資料及統計（PS IMAGO PRO 7.0，內含 SPSS 第 27 版），第一個模組發音練習分析 32 名學生的贅詞、小句數、理論得分及同儕評分統計如表 4。

表 4 第一課程模組的各贅詞出現次數、小句數、理論得分與同儕評分

	平均值	最小值	最大值	標準差
然後	6.81	0	33	7.69
其實	0.69	0	4	1.03
的部分	0.63	0	4	1.07
對	0.53	0	4	1.05
就是	6.09	0	42	8.16
贅詞總和	14.75	0	80	15.15
小句總和	51.31	20	163	32.48
分數	85.95	78.3	90.3	3.33
理論評分	9.16	4	10	1.42

註：N=32。

由上面的統計資料可以發現，學生的贅詞中以「然後」、「就是」最多，以平均值來看，學生發表時平均有 51 個小句，就說出 6.81 個「然後」和 6.09 個「就是」，幾乎就是每六到七個小句就會有一個「然後」和「就是」，而且個別差異頗大。同儕的評分分布在 78.3 分到 90.3 分，平均為 85.95 分，理論錯誤並不多，平均每位同學得分 9.16 分（滿分 10 分），即發表時出現不到一個錯誤。

為比較學生的進步程度，第四課程模組統計 27 名學生，其贅詞及評分統計如表 5。

表 5 第四課程模組的各贅詞出現次數、小句數與同儕評分

	平均值	最小值	最大值	標準差
然後	25.93	0	72	19.71
其實	5.07	0	17	4.17
的部分	2.00	0	20	4.10
對	0.59	0	3	0.75
就是	24.59	2	68	16.12
贅詞總和	58.19	2	138	33.86
小句總和	236.30	119	441	64.84
分數	88.53	83.66	91.89	1.98

註：N=27。

由上述的統計可以看出，學生的贅詞依然以「然後」、「就是」最多，平均發表 236 句，就有 25.93 個「然後」以及 24.59 個「就是」，大約每九個小句就有一個「然後」和「就是」。同儕的評分則介於 83.66 至 91.89 之間，平均為 88.53 分。

因為學生的贅詞以「然後」和「就是」最多，因此以下除了針對贅詞總和討論，個別的贅詞討論就只討論「然後」和「就是」。

二、討論

以下分別就本文研究問題一一討論。

（一）研究問題一：「贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？」

以皮爾森相關性分析第一個模組「發音練習介紹」的 32 筆資料的贅詞與同儕的評分，可以發現贅詞與口語表現成中度負相關（表 6），也就是說，贅詞越多分數越低，由此看來，贅詞出現的頻率的確可以作為口語表達的客觀指標之一。

表 6 第一模組贅詞出現率與同儕評分的相关性

	贅詞出現率	分數
1. 贅詞出現率	—	
2. 分數	-.44*	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

主要影響同儕評分的是哪個贅詞？根據統計檢驗（請見表 7），發現「然後」的出現的確會影響評分，但是真正與評分有顯著相關的贅詞是「就是」，「就是」的出現率與分數呈顯著的負相關。

表 7 第一模組「然後」、「就是」出現率與同儕評分的相关性

	「然後」出現率	「就是」出現率	分數
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.21	—	
3. 分數	-.18	-.40*	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

（二）研究問題二：「贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？」

分析第一個模組「發音練習介紹」的 32 筆資料的贅詞出現率與理論正確度的相關度（請見表 8），可以發現兩者呈現低度負相關，贅詞出現越多，理論正確度可能越低。

表 8 第一模組贅詞出現率與理論正確度的相關性

	贅詞出現率	理論正確度
1. 贅詞出現率	—	
2. 理論正確度	-.28	—

註： $N=32$ 。

但是，如前所述，不同的「贅詞」反映的認知狀態也不一樣，而且，贅詞出現頻率也不相同。在演說時，「然後」應屬於「附加說明」及「思索填詞」的語用功能。若我們在觀察「然後」與「理論正確度」的相關，我們會發現「然後」出現的頻率有顯著負相關（表 9）。

表 9 第一模組「然後」、「就是」出現率與理論正確度的相關性

	「然後」出現率	「就是」出現率	理論正確度
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.21	—	
3. 理論正確度	-.36*	-.12	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

也就是說，學生說出的「然後」越多，表示其對於講說內容不甚理解，甚至有錯誤解說的情況。反觀表示說話者信心與主觀的「就是」，出現次數與「然後」相差不多，但是經由檢測，「就是」的出現率與理論正確度相關性並不大。

（三）研究問題三：「經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？」

從第一個研究問題的結果來看，贅詞的出現率的確可以作為口語表現的客觀指標之一，因此要探討這個研究問題，可以先比較第一個課程模組「發音練習介紹」與第四個課程模組「國文系風雲人物榜」的贅詞總和比率、「然後」以及「就是」出現比率來觀察。

表 10 第一模組與第四模組贅詞出現率

%	第一模組	第四模組
「然後」	11.66	10.90
「就是」	11.13	9.97
贅詞總和	26.91	24.07

從表 10 的贅詞出現比率、「然後」以及「就是」出現比率來看，似乎很難看出學生在口語表現的進步（表 11、表 12）。

表 11 第一模組與第四模組贅詞出現率成對樣本統計量

	平均值	標準差
第一模組	26.91	15.69
第四模組	24.07	12.28

註：N=27。

表 12 第一模組與第四模組贅詞出現率成對樣本檢定

	平均值	差異的 95%信賴區間		顯著性（雙尾）
		下限	上限	
第四模組贅詞比率－ 第一模組贅詞比率	-2.84	-10.03	4.36	.43

註：N=27。

但是若仔細審視表 12 可以發現，在第四個模組學生整體的贅詞的確是少了 2.84%，特別是下限少了 10.03%。因此我們改以另一種方式檢視資料，以在「發音練習介紹」中贅詞的出現率為標準，將 27 名學生分群：贅詞出現率 0% - 10.34%為「高口語表現」，有 6 名，贅詞出現率 15% - 33.33%為「中口語表現」，有 12 名，贅詞出現率為 36.36% - 56.16%為「低口語表現」，有 9 名。

表 13 第一模組與第四模組贅詞出現率分群比較

贅詞%	第一模組	第四模組
高口語表現	6.5	22.88
中口語表現	23.83	23.17
低口語表現	44.61	26.06

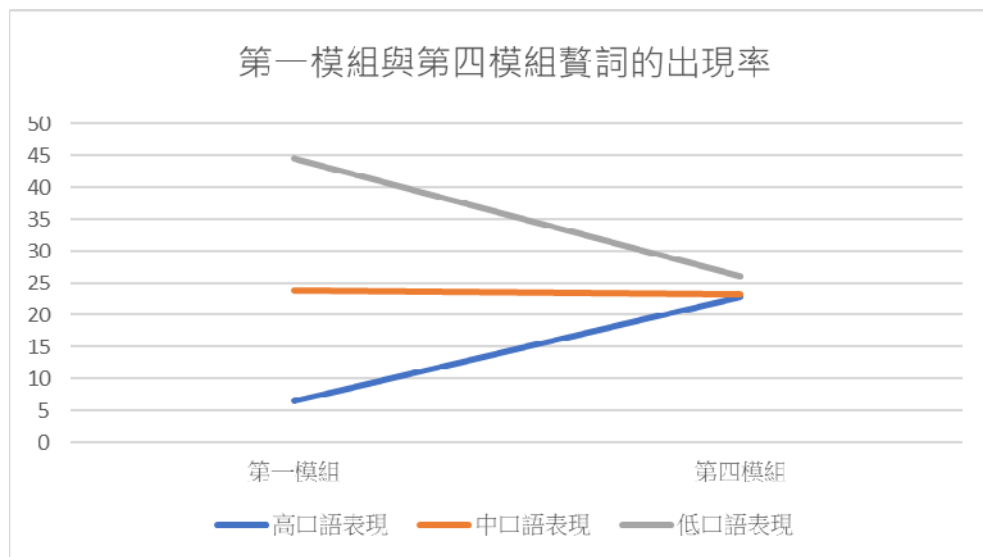


圖 1：第一模組與第四模組贅詞出現比率分群比較

由上面的分析（表 13、圖 1）可以看出，經過一個學年的練習，高口語表現的學生與低口語表現的學生的贅字比率差距縮小，在第一個模組表現差強人意的學生，在最後一個模組進步相當顯著，贅詞出現比率從 44.61% 的贅詞，進步到只有 26.06% 的贅詞，相當接近原先在第一個模組贅詞出現率稱得上是中等的學生（贅詞出現比率為 23.17%）。中口語表現的學生在第一模組與第四模組的贅詞則幾乎沒有差異。高口語表現的學生在第四模組贅詞的出現比率雖然增加，但是依然比另外兩組學生佳。

再以同儕的評分來看（表 14、圖 2），原先中口語表現及低口語表現的學生分數進步最多，但高口語表現的學生則無顯著進步。

表 14 第一模組與第四模組贅詞同儕分分群比較

分數	第一模組	第四模組
高口語表現	89.07	89.23
中口語表現	85.46	88.26
低口語表現	85.05	88.43

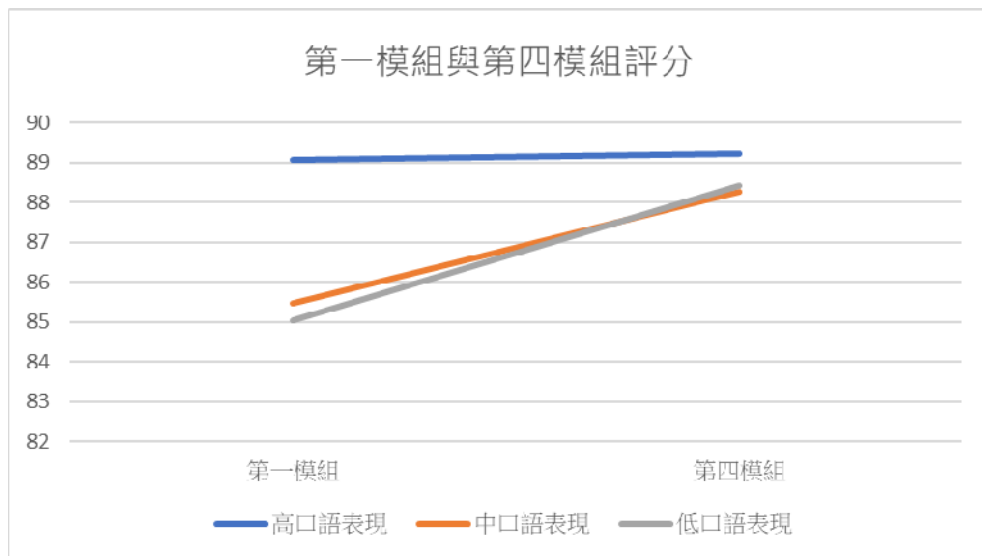


圖 2：第一模組與第四模組贅詞同儕評分分群比較

不同的贅詞有不同語用功能，也反映不同的認知狀態，如前所述，公開發表時的「然後」應屬於「附加說明」及「思索填詞」的語用功能。「就是」表達的是說話者的主觀性，這樣的話，不同口語表現的學生的「然後」與「就是」出現率是否有差距呢？

表 15 第一模組與第四模組「然後」出現率分群比較

「然後」%	第一模組	第四模組
高口語表現	2.74	10.93
中口語表現	11.9	9.26
低口語表現	19.85	13.08

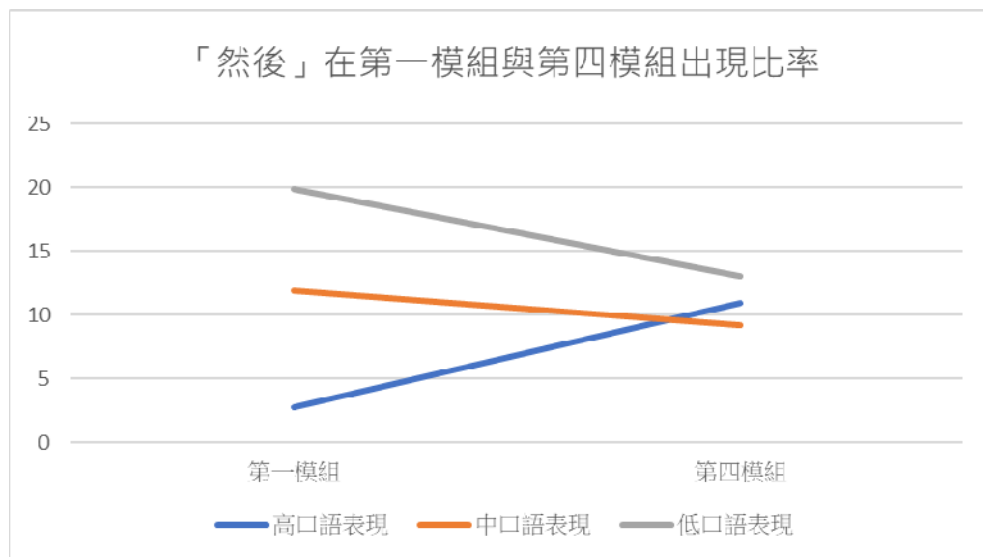


圖 3：第一模組與第四模組「然後」出現率分群比較

由表 15 及圖 3 可以看出，低口語表現的學生的「然後」出現比率從 19.85%降至 13.08%，中口語表現的學生「然後」的出現比率略降，高口語表現的學生「然後」的比率卻增加了 8.19%，反而略多於中口語表現的學生。

表 16 第一模組與第四模組「就是」出現率分群比較

「就是」%	第一模組	第四模組
高口語表現	2.27	8.87
中口語表現	9.21	10.53
低口語表現	19.6	9.94

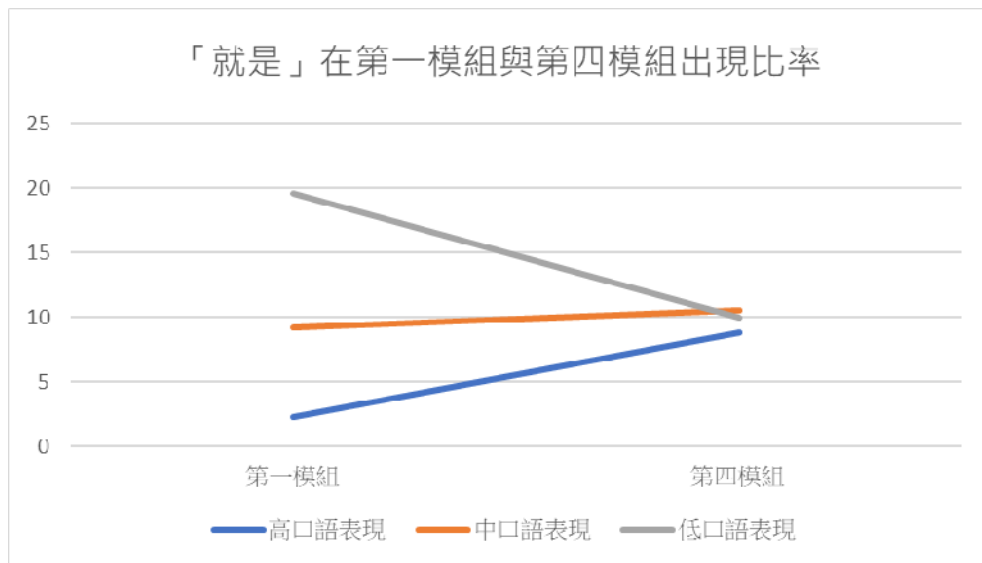


圖 4：第一模組與第四模組「就是」出現率分群比較

「就是」的出現頻率型態與「然後」類似（請見表 16、圖 4），低口語表現的學生的「就是」出現比率從 19.60%降至 9.94%，中口語表現的學生「就是」的出現比率相差無幾，高口語表現的學生「就是」的比率卻增加了 6.6%。

由於在第四個模組中，學生說贅詞的比率降低，相關係數為 $-.17$ （表 17），所以，在第四模組中贅詞與分數無相關。反觀第一模組時，贅詞與分數的相關度為 $-.44$ 的負相關（表 6）。

表 17 第四模組贅詞出現率與同儕評分的相关性

	贅詞出現率	分數
1. 贅詞出現率	—	
2. 分數	$-.17$	—

註：N=27。

在第四個模組中，「然後」的出現率與分數相關度也很低，相關係數為 $-.27$ （表 18），與第一模組的相關係數（ $-.18$ ）相差無幾（表 7）。「就是」的出現率與分數也幾乎無相關，其相關係數為 $-.02$ （表 18），但是，與第一模組時的相關係數（ $-.43$ ）相差甚多（表 7）。

表 18 第四模組「然後」、「就是」出現率與同儕評分的相关性

	「然後」出現率	「就是」出現率	分數
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.56**	—	
3. 分數	-.27	-.02	—

註：1. $N=27$ 。

2. ** $p < .01$ 。

總而言之，經過一學年的問題導向學習課程，整體上學生的贅詞的確減少（由 26.91% 降至 24.07%，請見表 10），若將學生依贅詞出現率分群觀察，可以發現原先贅詞出現率高的學生，經過一學年的訓練，贅詞出現的頻率少很多（由 44.61% 降至 26.06%，請見表 13）。第一模組時個別差異頗大的口語表現到第四模組變小了，因為贅詞減少了，因此與分數的相關程度也減低很多。就贅詞出現率而言，中低口語表現的學生經過一學年的訓練，口語表現是有所進步的。

口語表達最重要的是表達的內容，如前所述，學科知識是大學課堂上學生需要學習的重點，學生對於表達內容的信心程度雖然可以從不同的「贅詞」看出，但是學生是否深刻學習理論，還需要詳細檢視學生的口語產出。經過問題導向學習課程的安排，學生對於語音學的理論有比較深刻的了解，例如在解說發音過程時，因為需要以自己的話語說出，學習的成效有別於被動的聽講。

學生 Y-38：……然後我們的厂……他是軟顎音，他是那個……我們的舌根跟軟顎，靠得比較近，氣流從那個小縫送出來所發出來的聲音，就是厂是這樣發的。

學生 Y-5：那接下來給大家看一下發音位置，左邊這張圖是卍的齒齦音，紅色的部分是舌頭，這邊可以看到，我們舌頭會放在牙齒跟上顎的

交界處，然後氣流從後面這邊上來，那右邊這邊的話是[z]的發音，像上面寫的，舌端會靠近齒齦，然後氣流會由舌端的齒齦間送出，聲帶會震動……。

因為課程活動是設計對外華語教學的發音練習，由學生自選母語人士，因此他們必須找尋外語的音韻系統資料，並與華語音韻系統對比分析，因此學生學習的音韻知識超出了教師的課堂講授。

學生 Y-13：……因為他們（註：客語）其實是本身就沒有ㄐ這個音，因為他們的撮口呼嘴形再發出口的時候，常常會讓嘴型不明顯，而發成一……。

學生 Y-38：我們法文就是沒有那個捲舌音，所以我覺得說，他們的儿可能會念不出來……。

學生 Y-40：英文沒有ㄅ開頭的音，會念成ㄇ，那這時候你可能會覺得奇怪說，咦！我們國中不是就有學過嗎，Tsunami 對不對，大家都很耳熟，海嘯嘛！可是你看一下這邊，有藏語，有什麼……ㄊ……專有名詞，有漢語有日語，甚至有南非的原住民語，你可看到這些 ts 開頭的單字，都是外來語，所以英語的原生語言是沒有ㄅ開頭的音沒有錯。

由此可見，經過一整學年問題導向學習設計課程，不僅讓學生較能深刻理解國音學理論，還能夠自己學習找尋資料，拓展了語音相關知識。

陸、結語與反思

本文經由一學年的問題導向教學，將口語表達訓練與國音學理論結合，引導學生深刻學習國音學理論，使學生理解國音學理論的實用價值，且使學生的口語表現進步，特別是原先口語表現不盡理想的學生。

之前有關改善口語表達的研究或是教授「國音與說話」科目時，常常提及贅詞

過多的問題，建議改善之道多為朗讀或是說故事，但是朗讀與說故事的練習多只針對發音及語調、語氣，卻無法顯現學生真正的口語行為。對於贅詞過多的言語現象，教師建議往往是「不要說太多的『然後』、『……的部分』！」，但是，從語用學的角度來看，贅詞事實上反映了說話者的認知狀態，在單向溝通的演說時，「然後」常常表示說話者的思索狀態以及補充說明，當說話者說「然後」時，往往是重複出現，眼神飄忽。這表示說話者對於要說的内容熟悉度不足，也就是自信心不足。在單向溝通時發表情境下，「就是」通常是表示說話者的強調態度，表現出說話者的主觀性以及急欲下結論的態度。贅詞減少就表示說話者無需這些贅詞幫助自己爭取話語權或是爭取時間。因此，贅詞的減少可以作為口語表達能力進步的指標。

贅詞是說話者認知反射，並不會因為教師的建議真的減少。事實上，上台發表的壓力也使同學無暇顧及少使用贅詞。根據馮樹勳（2007）的研究，只要給予較多的時間準備，小學生在言語內涵、表述結構的表現都顯著優於沒有充分準備的學生。因此，給予學生準備時間，提供準備工作的指引，即可減低學生的焦慮，使其對於發表的内容有信心，就可以減少贅詞。

本研究的結果顯示，經過一學年的練習，就贅詞的出現率而言，原先口語中出現贅詞較多的學生雖然有顯著的進步，原先贅詞出現率中等的學生進步並不明顯，口語中出現贅詞最少的學生反而退步。然而，在同儕評分上，中低口語表現的學生有較大的進步，高口語表現的學生的分數依然優於中低口語表現的學生。

相當多的教學研究結果顯示，經過特定教學法或教學設計，原本的低成就學生展現長足的進步，但高成就學生的進步似乎有限，例如靳知勤與楊惟程（2018）以國小六年級為研究對象，以說故事營造美感體驗融入探究學習，觀察學生的思考智能、學習動機以及情境興趣，結果發現在思考智能方面，相較於中低成就學生展現出的顯著進步，原本高成就的學生並無顯著提升。或許是因為原本高成就的學生思考智能水準就已經在原先預定的教學目標的標準，因故無顯著提升。在本研究的結果贅詞低頻率的學生最後在口表現上反而退步的現象的確令人驚訝。Reis 與 McCoach（2000）歸納出造成有天賦的學生在課業上為低成就（gifted underachiever）的原因有個人的特質（情緒、社交、害怕失敗）或是課程太過簡單。

本研究中高口語表現的學生若有情緒、社交等因素，學期初口語發表應該不會表現如此優異。我們的課程活動對原本高成就學生而言是否是一個太簡單的活動？我們認為，本研究的課程活動多半有相當的難度，「發音練習介紹」、「自我介紹」、

「總統大選政見評述」、「國文系風雲人物榜」，公開發表前需要採訪、整合資料、融會貫通，課後的無記名問卷有不少學生表示課程其實很重。

「……另外我也很喜歡老師解釋課程的方式，會很清楚的讓大家知道每一個動作的目的是什麼，因此雖然課有點累，但我會知道我的目標是什麼，同時也比較有動力去完成。」

「作業很多，課也很多，但內容很豐富，臺風也真的有一點進步，人物專訪的部分超好玩，可以改變對一個人的看法、更認識自己的同學！」

我們認為，Reis 與 McCoach（2000）的觀察無法解釋本研究高口表現學生退步的原因。根據我們的觀察，原本口語表達能力為高成就的學生多曾受過口語表達訓練，在經過第一模組的公開發表，大約知道自己在班上的表現算是傑出，在後續的課程活動中，他們策略性的減少口語發表時準備心力，因而口語表現反而退步了。這一點可以從高口語成就學生的「然後」在第四模組時由 2.74%增加到 10.93%可以看出，因為減少準備的心力，在口語上就增加了表示思索填詞的「然後」。

即便如此，學生的口語表達能力存在著個別差異，高口語表現學生進步不顯著甚至退步也的確存在，未來在課程設計上，或許我們應該注意到學生的個別需求（Tomlinson, 2014），讓低口語表現的學生培養信心，為高口語表現的學生打造更具挑戰性的活動。

口語表達能力的評估並非只有贅詞出現率一項，如在第四模組，贅詞的出現率與分數幾乎無相關，可見，口語表現除了贅詞，可能還有其他有影響因素，如儀態、內容架構等等。贅詞雖然是語言表徵，實則反映了說話者對內容的熟悉度，準備的充分與否，唯有讓學生在發表前有充分的準備，才可能消弭贅詞的出現。從語用學的觀點，我們可以理解贅詞其實是說話者的言談策略，了解其言談策略，我們才可以理解說話者在發表時沒說出的訊息，我們在口語教學才能給予實質的建議與評論。

致 謝

衷心感謝審查人的寶貴意見，使得本文的行文結構、論證敘述更為完善，同時感謝編輯團隊的細心校對，使文中的疏漏得以減至最低。文中若仍有不周之處，責在作者。本文為教育部教學實踐研究計畫「口語傳達能力培養與精進—面對未來世界的必要能力，PHA1101071」之研究成果，特此致謝，也感謝所有參與本研究的學生。

參考文獻

- 何三本（1997）。*說話教學研究*。台北：五南。
- [He, S. -B. (1997). *Oral communication teaching guide*. Taipei: Wu-Nan.]
- 林彥廷、陳思羽、藍玉如（2019）。翻轉教學應用於國小兒童華語口語溝通課程成效評估。*華語文教學研究*，16（1），113-155。
- [Lin, Y. -T., Chen, S. -Y., & Lan, Y. -J. (2019). Flipping the classroom to enhance elementary students' Chinese oral communication skills. *Journal of Chinese Language Teaching*, 16(1), 113-155.]
- 教育部（2020）。**2020 年教育部對外華語教學能力認證考試簡章**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/relfile/6644/72024/bf4691ed-a144-4ca6-ae4d-a55ceb585453.pdf>
- [Ministry of Education. (2020). *Prospectus of the certification examination for proficiency in teaching Chinese as a second/foreign language*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/relfile/6644/72024/bf4691ed-a144-4ca6-ae4d-a55ceb585453.pdf>]
- 陳宏昌（1991）。*國小語文教學研究*。台北：五南。
- [Chen, H. -C. (1991). *Language teaching in the elementary school*. Taipei: Wu-Nan.]
- 陳雅如（2011）。師培生「教師口語訓練課程」之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學語文教育研究所，台中。

- [Chen, Y. -R. (2011). *A study on the course of oral communication in the teacher education* (Unpublished master thesis). National Taichung University of Education, Taichung.]
- 陳麗君 (2011)。當代口語「然後」的篇章銜接、言談標識功能和語法化。**國立新竹教育大學語文學報**，17，229-252。
- [Chen, L. -J. (2011). The context of textual and discourse functions: Grammaticalization of *ranhou* in oral corpus. *Journal of Language and Literature of NHCUE*, 17, 229-252.]
- 黃瑞枝 (1997)。**說話教材教法**。台北：五南。
- [Huang, R. -Z. (1997). *How to use the oral communication materials*. Taipei: Wu-Nan Book Inc.]
- 張金蘭 (2016)。翻轉教學在師培課程中的實踐—以國音及說話課程為例。**國立臺北教育大學語文集刊**，30，61-91。
- [Chang, C. -L. (2016). Flip teaching exercises in teacher training courses: A case study of Chinese phonology and speech classes. *Journal of Language and Literature Studies*, 30, 61-91.]
- 張金蘭 (2019)。體驗與反思學習在國小「國音及說話」師資培育課程的實踐成效。**教學實踐與創新**，2 (1)，17-48。
- [Chang, C. -L. (2019). Effectiveness of experiential and reflective learning on teacher training courses for teaching elementary Chinese phonology and speech. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*, 2(1), 17-48.]
- 張瑞菊 (2019)。國民小學口語表達教學之研究。**人文社會科學研究 (教育類)**，13 (4)，29-56。
- [Chang, J. -C. (2019). A study on the teaching of oral expression in elementary schools. *NPUST Humanities and Social Sciences Research: Pedagogy*, 13(4), 29-56.]
- 張榮興 (2016)。譬喻與修辭：語言癌的深度剖析。載於何萬順、蔡維天、張榮興、徐嘉慧、魏美瑤、何德華 (編)，**語言癌不癌？語言學家的看法** (頁 81-108)。台北：聯經。
- [Chang, J. -H. (2016). Metaphor and rhetoric: An analysis on language cancer. In O. -S. Her, W. -T. Tsai, J. -H Chang, K. -W. Chui, J. -M. Wei, & D. -V. Rau (Eds.), *Language cancer or not? Perspectives from linguists* (pp. 81-108). Taipei: Linking Publishing.]
- 曹逢甫 (2013)。漢語句法的雙層式分析法：功能與形式的會聚。載於曹廣順、曹茜蕾、羅端、魏婷蘭 (主編)，**綜古述今鉤深取極 (上冊)** (頁 237-256)。台北：中央研究院。

- [Tsao, F. -F. (2013). A double-tier approach to Chinese sentential structure: Convergence of form and function. In G. -S Cao, H. Chappell, R. Djamouri, & T. -L. Wei (Eds.), *Breaking Down the Barriers* (Vol. 1, pp. 237-256). Taipei: Academia Sinica.]
- 馮樹勳 (2007)。準備時間對以粵語為母語的香港小學學童口語表達成效的影響。 *台灣華語文教學*，3，100-107。
- [Fung, S. -F. (2007). The influence of preparation duration on the effectiveness of oral presentation of Hong Kong native-Cantonese primary students. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*, 3, 100-107.]
- 葉德明 (2006)。九十五年華語文教師認證考試華語口語與表達考後回顧。 *台灣華語文教學*，1，87-88。
- [Yeh, T. -M. (2006). Look back after testing spoken Chinese and oral expression. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*, 1, 87-88.]
- 靳知勤、楊惟程 (2018)。以故事情境策略營造美感體驗對不同學習成就國小學生學習成效之影響研究。 *科學教育學刊*，26 (3)，219-239。
- [Chin, C. -C., & Yang, W. -C. (2018). The effectiveness of science learning in an aesthetic environment with a story-telling strategy for different levels of sixth grade achievers. *Chinese Journal of Science Education*, 26(3), 219-239.]
- 羅秋昭 (1999)。 *國小語文科教材教法*。台北：五南。
- [Luo, Q. -Z. (1999). *Language learning material teaching in the elementary school*. Taipei: Wu-Nan.]
- Anziani, H., Durham, J., & Moore, U. (2008). The relationship between formative and summative assessment of undergraduates in oral surgery. *European Journal of Dental Education*, 12(4), 233-238.
- Barrett, T., & Moore, S. (2010). An introduction to problem-based learning. In T. Barrett & S. Moore (Eds.), *New approaches to problem-based learning-revitalizing your practice in higher education* (pp. 3-17). New York, NY: Routledge.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer.
- Bhati, S. S. (2012). The effectiveness of oral presentation assessment in a finance subject: An empirical examination. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 1-21. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/6>

- Biq, Y. O. (2001). The grammaticalization of *jiushi* and *jiushishuo* in Mandarin Chinese. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 53-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY: Wiley.
- Chui, K. (2002). Ritualization in evolving pragmatic functions: A case study of DUI. *LANGUAGE and LINGUISTICS*, 3(4), 645-663.
- Colton, T., & Petersen, O. L. (1967). An essay of medical students' abilities by oral examination. *Journal of Medical Education*, 42, 1005-1014.
- Curtis, D. A, Lind, S., Brear, S., & Finzen, F. (2007). The correlation of students performance in preclinical and clinical prosthetic assessments. *Journal of Dental Education*, 71(3), 365-372.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Development peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175-187.
- Hendrickson, J. M., Brady, M. P., & Algozzine, B. (1987). Peer-mediated testing: The effects of an alternative testing procedure in higher education. *Educational and Psychological Research*, 7(2), 91-102.
- Milroy, L., & Gorden, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Pearce, G., & Lee, G. (2009). Viva voce as an assessment method: Insights from marketing students. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120-130.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wang, Y. -F., Tsai, P. -H., & Yang, Y. -T. (2010). Objectivity, subjectivity and intersubjectivity: Evidence from qishi ("actually") and shishishang ("in fact") in spoken Chinese. *Journal of Pragmatics*, 42, 705-727.

投稿收件日：2021 年 05 月 11 日
第 1 次修改日期：2021 年 08 月 03 日
第 2 次修改日期：2021 年 10 月 26 日
接受日：2021 年 11 月 04 日

附錄 發音練習發表回饋表

演說者：_____

目標母語者：_____

目標語言：_____

評論者：_____

日期：_____

評論綱要：

項目	要點	評論
內容	組織架構是否完整具邏輯性？	
	語音學知識解說足夠？	
	是否有說服力，讓你獲得新知？	
儀態	肢體動作自然？微笑？	
	與聽眾互動？眼神接觸？	
語言	用字精確？有無贅字？	
	語速適當？發音是否準確？	
其他	值得我學習的優點？	

分數：_____

90- : 太棒了，可以作為典範

80-89 : 很優，瑕不掩瑜

70-79 : 不錯，有進步的空間

60-69 : 還可以，但需要多一些時間練習

50-59 : 加油，再努力一下

40-49 : 很抱歉，不太了解你在說什麼

30-39 : 你知道你在說什麼嗎？

20-29 : 你真的準備好了嗎？

10-19 : 你到底有沒有準備？

0- 9 : 你是不是來錯教室了？

什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討 新住民子女教育的可能性

黃騰*

經濟學家指出，我們需要超越過去客觀幸福生活的指標，更重視主觀幸福感、能動性、能力來做為移民政策的基礎。然而，台灣目前的相關新住民子女研究卻很少從主觀幸福感和能動性的角度切入研究。而由於能動性的概念仍然有許多爭論存在，因此本研究進一步從 Giddens 能動性的理論為基礎，來思考現有的研究發現，並探討未來研究的可能方向。結果發現，現有的研究偏向新住民子女如何「適應」主流社會，而不是發展其「能動性」的能力。本文藉由進一步的探討，提出二種未來研究的重要具體方向。第一是透過微觀的身體經驗感受，來理解新住民子女所處社會位置中的問題，藉此提昇他們的意識反思，以協助達到其主觀幸福感。第二是透過中觀的社群實踐，來理解新住民子女與社會特定社群成員的實踐互動，借此理解其所受到的限制或展現能動性的策略，來做為未來教育政策與實踐的重要依據。

關鍵字：主觀幸福感、身體感知、社群實踐、能動性、新住民子女

* 黃騰：輔仁大學師資培育中心教授
(通訊作者：diinesh0120@gmail.com)

What Kind of Wellbeing Does He/She Want? Educational Possibilities for Children of New Immigrants From the Perspective of Agency

Teng Huang*

According to economists, we should think beyond the objective well-being indicators and pay more attention to the subjective well-being, agency, and capability of immigrants as the basis of immigration policy. However, few studies on the children of new immigrants in Taiwan have been conducted from the perspective of subjective well-being and agency. Since the concept of agency is still controversial, this study further considers the current research findings based on Giddens' theory of agency and explores possible directions for future study. It was found that current studies have focused on how children of new immigrants adapt to mainstream society rather than on developing their agency. This paper proposes two concrete directions for future studies through further investigation. First is to understand, at the micro level, the problems of the social position of the new immigrant children through their embodied experience and feelings to raise their conscious reflection and achieve their subjective well-being. Second is to understand, at the meso level, the interactions of new immigrant children with specific community members in communities of practice, so as to understand their constraints and the agentic strategies they utilize, which will serve as an important reference for future educational policies and practices.

Keywords: *agency, children of new immigrants, community of practice, embodiment, subjective well-being*

* Teng Huang: Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University
(corresponding author: diinesh0120@gmail.com)

什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討 新住民子女教育的可能性

黃騰

壹、緒論

在一個處於多元族群共存的台灣社會（特別是以東南亞為主），新住民如何才能在台灣也能過著自己理想的生活，與台灣社會他人平等共處，將是一個重要的議題。而過去數十年來，以外籍配偶為主的新住民一直是臺灣社會的生力軍，也一直是新住民研究的主要對象。但是隨著時間流轉，新住民的下一代已經在台灣落地生根。近年來，的確也看到新住民的研究正漸漸轉以新住民子女為對象（鍾鎮城，2020）。從內政部的人口統計來看，2019 年取得本國國籍之新住民人數已經超過 65 萬，其總人數已經超過原住民的總人數 57 萬。其中就教育部的相關統計來看，108 學年的各級學校新住民子女學生人數約有 31.2 萬人，估計占總學生人數的 7.4%。如果以 2016 年至 2020 年近 5 學年的變化來看，人數與比率也是逐年增加（教育部，2020）。

然而當新住民子女成為台灣社會重要的成員時，主流社會對新住民子女的認識是否合適呢？畢竟新住民子女的生長背景和過去第一代的新住民並不太一樣，很難直接從第一代新住民的研究直接套用在第二代的新住民子女。在台灣，以東南亞移民為主的新住民家庭並不是整個家庭由其他國家遷移而來，雖然第一代新住民有雙文化間的調整問題，但對第二代新住民來說，父母另一方卻是台灣在地人。再加上外表上和台灣人的差異通常不大，語言上也從小接觸，社會文化更是沉浸在其中。在這樣的狀況下，新住民子女和第一代移民而來的外籍配偶之間的差異，顯然有所不同。所以隨著時間的發展，台灣新住民的相關研究應該也要有所調整，過去有關於第一代新住民的研究並不適合直接套用在新住民子女身上。所以除了第一代的新住民之外，身為第二代的新住民子女在台灣的生活狀況也應該有所探討。就像身為新住民第二代的劉育瑄（2021）沉痛的感受：

我所認識的新二代，或者是我朋友們認識的新二代，大多有個共同點：不知道該如何與自己新二代的身分相處，甚至直到今天仍無法平靜地將「自己是新二代」這件事說出口。他們的經驗大多跟小時候的我一樣，長大的過程中，努力活得很「台灣」。明明自己覺得媽媽是外國人這件事沒什麼好丟臉，但似乎成長過程中，老師、同學家長和媒體一直重複暗示自己：這是你成長的污點，你必須活得很台灣、很優秀，才能使這個污點的顏色淡去（劉育瑄，2021，頁 28）。

明明就生長在台灣，卻天生背負著社會外加的「污點」，更重要的是這個污點看來是對第一代新移民印象的延續，而非其自身。而且更諷刺的是，表面上學校作為一個促進社會公平正義的機構，對劉育瑄（2021）來說，學校卻也是開始她新二代「負面」身份的始作俑者。

事實上，教育場域本來就很容易受到社會主流價值觀的影響（顏于智，2021）。就如鍾鎮城（2020）所言，我們應該要用更微觀的新住民子女教育經驗來修正鉅觀的政策方向，因為政策難免帶著一些立場或觀點，無法貼近微觀的實際經驗。例如臺灣近年來因為東協國家在全球生產體系的地位上升，於是新住民族群轉眼又從「社會問題」提昇為「社會資產」（夏曉鵬，2018）。政府於是近年開始積極推動新住民語言，但正如陳麗君（2016）所提醒，就算父母有不同語言也不一定能造就雙語小孩，因為小孩不一定會認同較邊緣的那方語言或文化。

再者，傳統新住民的政策比較偏向從主流社會文化的角度，採分配正義等偏向物質或福利方面的補償政策，內容大概包括：適應輔導、醫療保健、就業權益、教育文化、子女教養、人身安全以及法令制度等（戴台馨，2012）。但是，這樣子的政策比較像是一種客觀的（objective）標準，其意味著只要這些項目有所改善，個人的生活就可以得到提升。但是，近年來這樣的想法一直受到許多學者的挑戰。例如，我們可能覺得提高移民者的受教環境就能夠改善他的生活，或者讓社會更公平。但是就像 Graham（2011）指出，如果我們提供獎學金讓那些比較弱勢的學生進到比較好的私立技術學校，結果卻會因為這些弱勢學生無法適應新的環境而造成問題，甚至當他們回到舊有的環境的時候，也無法適應原本的環境。所以就如探討幸福經濟學的 Graham 說，如果我們要看移民是不是過得很幸福，應該是要從他主觀認定的人生目標意義來看，而不是一些外來的生活環境指標。這也意味著，新住民子女主觀認定的人生目標和意義是非常重要的。它既不能從第一代新住民的角度來解釋，也不能從主流社會的

角度來檢視，因此，針對新住民子女主觀的看法來探討如何重建一個更友善的台灣生活環境是非常重要的。

由於幸福經濟學對移民的看法和一開始討論回到新住民子女的主觀生活經驗相當一致，基此，本研究將以幸福經濟學中的主觀幸福感文獻，做為和台灣新住民子女研究文獻的對話，進一步探討未來台灣新住民子女教育研究與政策的可能。

貳、幸福生活的能力：從客觀指標到主觀價值

一、主觀幸福感的意涵

從各國移民相關研究來看，Nikolova 與 Graham(2015)指出，主觀幸福感(subjective well-being)是當今移民研究的重要方向。而 Nikolova 與 Graham 的想法，主要正是呼應諾貝爾經濟學獎得主 Sen 的看法。A. Sen 是一位長期關注貧窮與社會福利的經濟學家，其學術工作中充滿的倫理的關懷。早在 1985 年，他就開始從哲學角度探討幸福感、能動性和自由的關係(Sen, 1985)。對他來說，先前像是 J. Rawls 的正義論中，主要的分配是以所謂的「基本生活物品」(primary goods)為清單，也就是一般我們要達到一些目的所需要的媒介，像是收入、財富、權利、自由等等。但是這個論點最大的問題就在於他並沒有考慮到每個人把這些基本生活物品轉化成好的生活(good living)的能力並不相同(Sen, 2008)。他舉例，在同樣的收入水平下，一個身心障礙的人，要把同樣的收入用來創造好生活的能力會比一般健康的人少很多。所以像這些客觀的生活指標，並不一定能適用在每個人，主要是每個人所期待及需要的有價值生活其實並不一樣。所以過去的研究雖然發現各國移民在客觀物質層面上的幸福感有所提升，但是從主觀幸福感的角度來看，究竟對移民者的影響為何依然是不太確定的(Nikolova & Graham)。

但什麼是主觀幸福感呢？以下就從三個角度來說明：(1)幸福生活應多關注主觀意向。傳統客觀的指標並無法適用在所有的族群，因為每個不同的族群、地區、或國家，都可能具有獨特的觀點與看法，而這和人們作為能動者具有主動調適環境的能力有關。我們可以想像在物質環境比較落後的國家，人民很容易對環境感到滿足，因為他們並不期待物質環境上的進步。例如 Graham 與 Lora(2009)指出，貧窮的拉丁美洲地方，

人民在意的比較是人際關係；但是在比較先進的國家，人民在意的比較像是工作和健康。因此不同的環境或心態下的人民，其對理想生活的看法是不太一樣的。也因此，除了客觀的幸福生活指標之外，近幾年也開始重視主觀的幸福生活指標，強調的就是從當事者身上去理解對他來講，什麼才是有意義的幸福生活（Nikolova & Graham, 2020）；(2)「從商品（commodity）、生活運作功能（functionings）到能力（capabilities）」。

如果我們將「商品、生活運作功能和能力」先做區分，或許更有助於我們理解幸福生活的意義。在這三者之中，商品是最客觀的，比如說一台腳踏車。但是這台腳踏車不能在發揮當事者在生活運作上的功能卻又是另外一回事，例如有人可以用腳踏車來幫助他解決上班的交通問題，但是對其它人來說可能卻沒有幫助。Hall（2013）也根據 Sen 的說法，把「生活運作功能」區分成生活中的行動（doing），如旅行、工作、投票、看電影；或是生活中的狀態（being），如是否有合適的居住場所、是否飢餓、是否有足夠衣物等等，也可以說我們平常的生活就是由這些功能所組合起來的。所以商品和生活運作功能不同，前者只是客觀的物品，後者則牽扯到個人的意圖，也就是使用者怎麼決定在他生活中產生作用。但根據 Sen 的觀點，Crocker（1995）解釋，生活運作功能也只是在描述一種活動，雖然這個活動某種程度是我們選擇的結果，但是如果我們把當時的心理狀態考慮進去，就更能夠了解對使用者來說的意義為何（Crocker）？以斷食為例，一位富人選擇斷食可能是為了健康，心裡的情緒狀態是樂意的；但是相對一個窮人可能因為經濟的關係而選擇斷食，心裡的狀態可能會是難過和沮喪的（Hall）。也因此 Sen 還提出了「能力」這個概念，認為「能力」是有關人們達到自己所期待生活功能的自由，是更接近能動性和自由的概念（Hall）。換句話來說，客觀的幸福生活指標比較傾向是一種客觀功能的標準。但是這些標準對每個人來說，就如前面所說，意義又不太一樣。所以對移民者來說，真正的幸福應該是對他來講有意義的幸福，而不是對所有人都相對客觀的商品或功能。而對政策推動者來說，真正的政策重點應該是放在如何讓他們具備有這些「能力」，去實踐他們幸福生活目標；(3)「應視人為行動實踐的能動者」：綜合前二點，政策應該是把人視為是追求個人理想生活的能動者（Graham, 2011）。我們也可以看出，「主觀幸福感」只是這些學者用來衡量這些人追求個人理想生活達成程度的概念，比較是呈現能動者對其行動結果的感受，但真正重要的還是在於能動者如何看待其理想生活的目標及如何實踐理想生活的能力與過程。前者比較偏向籠統的結果，後者則是具體的運作歷程。也就是對不同的族群來說，他們有自己的目標，我們不僅要了解他們理想生活的意義為何？同時也要

藉由這個了解，創造一個更好的社會環境，讓他們更具備理想生活的能力和機會，使他們能達到期待的理想生活。

二、主觀幸福感的相關研究

而在主觀幸福感的研究或調查中，通常會分成三個部分：情感面（*affective*）、生活滿意度（*life satisfaction*）、意義感（*meaningfulness*），有時候又會分別用這三個形容詞：*hedonic*（快樂的），*evaluative*（評估的），以及 *eudaimonic*（有意義的）來表示（Durand & Smith, 2013；Stone & Mackie, 2014）。而研究人們主觀幸福生活能力的學者，通常是探討這些能力和這三個部分的相關性。其中在情感的部分，通常是屬於比較描述性的，透過一些重點的情緒摘要或者對前一天生活的紀錄，來要求參與者描述性的表示這段時間內的情緒變化。生活滿意度的部分，這是一種整體的反思，主要是對自己整體生活的滿意度進行評估，看看目前的生活是不是自己所滿意的。有時候，生活滿意度的評估不一定是針對整體生活，也可以針對特別一個領域範疇進行評估（Stone & Mackie）。意義感的部分則是想要探討，究竟現在的生活是不是有意義、有目標的生活？

但是相較於幸福感常用的三個主要面向，有關「能力」的研究就沒有那麼成熟（Graham & Nikolova, 2015）。主要的原因是，大家對能力的定義還相當的多元，每個人所使用的界定方式並不相同。所以到目前為止，到底我們用什麼來判斷一個能動者的能力，並沒有一定的共識或方法。而且目前經濟學的角度，還是偏向量化的、結論式的調查，更進一步從更質性、更主觀、或更多能動性概念來思考的研究相對較少。

例如，最早呼應 Sen 的「能力」看法之一的重要學者是 Nussbaum，她先是與 Sen 在 1993 合作以能力的概念探討「生活品質」（*The Quality of Life*）的意涵（Nussbaum & Sen, 1993），後來正式出書探討人類的十項人類核心能力（*central human capabilities*），期待以政治自由主義（*political liberalism*）的角度來超越功利主義（*utilitarianism*）偏向基本收入這類指標的看法（Nussbaum, 2000）。這十項核心能力包括：生命、健康、身體保障、感官想像與思想、情緒、務實推理性、歸屬、與其他物種生活、掌控自己的環境。

從這些指標我們可以看到，基本上目前所探討的能力是一種比較大方向的範圍，雖然強調參與者的主觀想法，但這麼大範圍的探討，在主觀意見的調查上又要如何進行呢？譬如在慶祝 Sen 75 歲生日的專刊主編 Ananda 他們所採用的方法，就是以大型

量化數據來支持主觀的看法。例如，如果他們想了解，特定族群會不會因為自己的與主流社會不同的身分認同，造成在找工作的時候受到歧視，他們會問：「在找工作的時候，您認為您會因種族而遭受歧視的可能性有多大？」。若是要了解自由參與政治的能力，他們會問：「如果我願意，我可以自由參與影響我生活的政治活動」（Anand, Krishnakumar, & Tran, 2011）。雖然就 Anand, Krishnakumar 與 Tran 的研究發現來看，能動者的能力和他們的幸福生活滿意度的確具有相關性。但是，他們這裡所謂的「能力」似乎比較著重在「自我量化評估有沒有這些能力」，而非這些能力的「內涵與實踐」。例如，如果有人「非常同意」他不會因為種族身分遭到工作上的歧視，我們還是不知道：這是因為社會制度的妥善規劃？或是社會文化已經對種族身分能夠公平看待？還是因為政府幫助了這些人獲得了某些能力來避開社會給予的歧視？像先前這些大型量化研究似乎就無法提供進一步的見解。但對政策的推動來說，如果我們不能夠了解新住民的進一步主觀經驗與看法、了解實際上什麼能力可以幫助他們，似乎也更難擬定對他們比較有利的政策。Agee 與 Crocker（2013）的研究就提醒，政策的預期的企圖看實際的政策結果之間常常有一定的落差。而且假如所謂的能力是要從主觀的角度來探討，那就表示政策的推動過程，也是一個開放性的循環過程。也就是政策推動之後，更重要的可能會是人民對政策如何做出反應。特別是就一個特定領域或場域來看，人民究竟又是如何對政府的政策進行評價呢？所以 Agee 與 Crocker 也認為，我們還需要更額外的理論來去協助我們去理解「能力」取向的研究探討。也就如 Graham 與 Nikolova（2015）所說，有關「能力」的研究目前似乎尚未成熟，而且切入的角度也都不同。

由上可知，一方面或許是由於 Sen 的想法較新穎，學者還來不及從概念上轉化到實際研究上。另一方面或許是因為過去太習慣以大型量化普查來做為人口政策的基礎依據，以致於還是習慣性的沿用過去量化普查方式。但據以上討論，若是需要好好落實這個概念的研究，或許我們該發展不同的研究方式，來探討新住民其做為一個能動者的能力。

而在台灣，有關新住民「能力」、「能動性」、「幸福感」取向的探討相對很少。目前看到有關「能力」的探討，幾乎就只有戴台馨（2012）對於 Nussbaum 的相關討論。就如戴台馨所說，台灣目前新住民的政策還是比較偏向有關生活「功能」的分配與補助，像是醫療優生保健、保障就業權益、提升教育文化、協助子女教養、保護人身安全、健全法令制度等。只是就「能力」的取向來看，真正重要的是能力，而不是這些

客觀的功能（戴台馨）。不過可惜的是，這篇論文主要只是提出「能力」這個概念，之後也沒有相關延續性的實證研究，無法看到後續的發展。而就「幸福感」與「新住民」的研究在「華藝」和「高等教育知識庫」資料庫上搜尋，目前也只有林純燕與賴志峰（2014）有關「國民小學新住民子女學校適應與幸福感相關之研究」一篇期刊論文。而就「能動性」與「新住民」的研究在「華藝」和「高等教育知識庫」上搜尋，目前也只有黃彥宜、王櫻芬與陳昭榮（2019）的「埔里新住民的社會復原力：以 921 地震為例」一篇期刊論文，但和新住民子女並無關。這裡我們可以看到，台灣從主觀幸福感、能動性的角度針對新住民的研究相對缺乏。因此以下將更進一步從「能動性」的觀點來探討可能的研究方向，並再次與台灣目前的相關研究進行比較。

參、台灣新住民子女研究：太聚焦適應，少關注位置

先前提到，我們不應只從主流社會的觀點或偏向客觀物質分配的角度來思考新住民子女的問題，而應多從主觀幸福感和主體能動性角度來思考。以下則將進一步檢視現有台灣相關實徵文獻，探討其關注與不關注的面向，以做為我們未來發展能動性相關研究的基礎。

一、太多研究關注新住民子女的「適應」問題

首先從研究主題中，我們可以發現一件有趣的事，明明關於新住民子女的研究可以有很多不同角度，但從研究的比例來看，我們卻會明顯發現，有一定比例的研究者關心的卻是新住民子女的「適應」問題。從華藝線上資料庫來看（2021/7/20 檢索），有關「新住民」的期刊論文和碩博士論文分別有 253 和 250 篇，其中有關「適應」方面的研究就佔了 42 和 55 篇。而有關「新住民子女」的期刊論文和碩博士論文分別有 50 和 52 篇，其中有關「適應」方面的研究就佔了 10 和 14 篇。從這些數據看來，「適應」的研究可以說是目前相關研究中最有交集的議題。

如果我們進一步檢視「適應」的後設立場，似乎有些議題是需要重新思考的。第一、究竟是「誰」來適應「誰」？在適應中，基本上就會預設兩個主體，一個是具有外來文化的新住民及其子女，另外一個是台灣原本的主流社會。這類的研究通常是強調生活適應（偏第一代）或者學習適應（偏第二代），好像這些新住民只要能夠融入

台灣社會，就代表新住民政策的成功。但是在這個適應的基礎，是建立在以台灣主流社會價值為主，而不是新住民獨特的社會文化位置。是新住民來適應台灣社會，而不是台灣社會與新住民之間的相互調整。所以表面上是要建立起一個更公平的社會，但是在這個「適應」的前提下，其實主體和文化的位置就是不平等的。

第二、多數探討新住民適應問題的研究，通常是量化的研究。主要是想要找出新住民子女適應上一些主要面向（如：自我、家庭、學校及社會）的相關變項，例如：性別、年級、父母支持、家庭管教、家庭歸尋感、同儕支持、學校支持、自尊（謝智玲，2012；魏麗敏、陳嘉慧，2012）。但是這些研究通常比較接近 Galinha 與 Pais-Ribeiro（2012）所謂「由上而下」的取向，主要是想找出一些大多數新住民可共用的變項。但是這些變項因為做為一種通則性的構念，卻沒有主體的想法感受和社會情境做為基礎，結果可能會因此無法反映主體的所在位置與個人經驗的關係，導致一種過度抽象的概念，進一步的淹沒我們對主體的認識。

第三、「適應」這個概念也偏向能動者較為本體安全感的層面，並不是能動性最重要的「反思」層面。從 Giddens（1979）能動性的理論角度來看，適應某種程度只是為了追求一種本體的安全感所採取的策略，好讓個人能夠跟社會制度之間產生一種內在的安全。就如 Giddens 所說，它比較是人類認知與情感的無意識部分，主要是有關人類的渴望（want），特別是和社會之間產生一種連結的渴望。如果我們沒有跟社會有一種情感的連結，我們很容易產生一種不安全感。但我們不能因為一個人為了適應環境而做出了調適，就說這個人已經展現出能動性。

舉例來說，在研究學校適應和幸福感的關係時，林純燕與賴志峰（2014）就指出，學校主要的適應面向包括：常規適應、師生關係、同儕關係及學習適應。而這四者當中，「常規適應」的單題平均數最高，可以高達 3.52，同時「師生關係」卻最低，只有 2.99。就如林純燕與賴志峰對常規適應的定義：「學校的教學環境中，為了維持一定的團體規範，利於教學活動順利進行，會訂定一些行為規章，學生表現出來的行為符合常規，稱為常規行為」。某種程度我們可以推論，他們是為了維持本體安全感。但問題是，「師生關係」卻是排行最低！由於老師是整體課程運作與實施的關鍵者，本身也習以為常的生活在台灣主流社會中，但有沒有能力跳出主流社會的框架，看到新住民子女學生的經驗與感受，顯然成為一個有待商榷的議題。所以整體來說，從「適應」的角度來判斷新住民子女的幸福感是有問題的，因為它只是一種最基本的本體安全感，但是作為一個有反思力的主體，新住民子女的反思能動性，幾乎並不在這個層

次中。

有趣的是，在林純燕與賴志峰（2014）的研究中也發現：就（非主觀）幸福感來看，四年級新住民子女優於六年級新住民子女。二位作者推論其原因，認為可能是六年級面臨第二性徵身心發育轉變期，需要同時面對身體及各種人際、學習問題，生命中的挫折逐漸浮現，與四年級相較之下，煩惱較多。從劉育瑄（2021）的經驗來看也是如此，她也發現許多新住民子女是到了國中之後，同學受社會影響夠深之後，新住民子女在學校受排擠的經驗才會開始浮現。從能動者的理論來看，某種程度可以解釋這樣子的變化。在新住民子女還小的時候，其本體安全感比較重要，這時候可以透過適應學校生活環境來提高安全感，進而感受到幸福的感覺。但是當意識到的生活問題越來越多時，就進入到「理性化」階段。這時候所需要面對和解釋的問題越來越多，許多問題也不再是適應就能解決，這時候就會產生一種理想和現實之間的落差。就像廖婉余（2020）所說，一直以來我們對於新住民的生活改變能力的著墨較少，例如怎麼才能看見新住民「如何」變成他們想成為的人以及做想做的事的歷程，或許是我們更應該注意的。唐文慧、王宏仁（2011）研究也是透過新住民能動性的研究，讓我們看到新住民如何突破社會結構的限制來達到理想生活。這也就如張智嵐與徐西森（2019）所說，過去關於新住民的研究多半呈現的是他們所處的困境，這可能反而化約了新住民在生活中所能展現的能動性，僅突顯出其弱勢情境，很難讓我們更了解他們完整的生命圖像。

二、對新住民子女「位置」的不關注

對新住民子女「位置」的不關注，某種程度和前面對「適應」的關注是相關的。就如我們所提，「適應」的前提是以主流社會的立場和價值為主，而非新住民子女的主體角度。再加上許多適應研究都是以量化方式呈現，結果就像以發展量化適應問卷的魏麗敏與陳嘉慧（2012）所說，這種問卷一方面無法突顯不同變項之間的複雜關係，一方面也沒有質性的研究支撐和深化這些量化結果的詮釋。同樣地，林純燕與賴志峰（2014）在進行這些量化適應研究時，文獻探討所用的相關構念都是從一般主流社會的角度，並沒有意識到同樣的構念可能從不同的主體會有不同的意義。例如其研究所用的文獻（如 Ladd、Youngman 或多數中文文獻），常是指一般條件下的學生。文中雖在段落結尾引用 Brizuela 與 Garcia-Sellers（1999）的文獻，指出學校適應過程也可能受較廣泛的政治、社會、文化脈絡的影響。但沒有進一步討論其意涵後，就接著定

義這些構念，例如將常規適應定義為：學生能遵守學校生活常規和班級上課常規（林純燕與賴志峰，頁 210）。這時，是否遵守主流社會的常規規範也就成為調查重點，而非新住民子女遵守與否的理由與感受。也因此，在研究後也幾乎就會提出一些理所當然的建議。像是「建議學校加強辦理新住民子女輔導活動協助提升高年級新住民子女的自我認同；實施小團體輔導，協助學童認識自己、肯定自己」（林純燕與賴志峰，頁 225）；或「政府及相關單位應加強其在自我、家庭、學校及社會等的生活適應，以增進其自我效能、自我肯定、家庭歸屬感」（魏麗敏、陳嘉慧，頁 28）。

於是，以主流社會或適應為出發點的研究就很容易得出上述這種「理所當然」的結論。但重點是，我們從頭到尾還是不知道新住民子女他們的理解和感受是什麼，從他們的「位置」來看，究竟什麼才是他們要的幸福？但這些研究的結果卻又建議政策要幫助新住民子女認識自己、肯定自己。只是，那我們究竟要根據什麼來幫助他們認識和肯定自己呢？這裡面有一個很關鍵的問題，就是我們無法從他們的「位置」來思考他們要的幸福。

Sen（1985）其實最早談論「能動性與幸福生活」的時候，就特別提到，我們不能用單一客觀的社會道德觀來看待所有的人。對不同「位置」（position）上的人，他們可能有相對的不同社會價值。就好比西方人可能認為上課主動積極回答是一種很自然的自我展現，但是東方人可能會認為是一種驕傲不謙虛的表現。關於社會道德的意義，社會學家塗爾幹很早就提醒我們，更重要的或許不是對錯的問題，而是社會秩序的問題（陳秉璋，1982）。在陳怡君、林恩存、王聖安、李盈瑩與吳芝儀（2018）談論到諮商師對於多元文化的敏感度時，就清楚的指出台灣諮商師對新住民多元文化背景的認識不足。諮商師的工作向來特別注重個案的社會背景和個體性，但是在對新住民多元文化認識不足、高度引用西方心理學諮商知識、以及受到個人生活背景中對新住民存有的可能偏見影響，很容易就會忽略個案的背景和個體性。如果連諮商師這麼專業的訓練後都很容易忽略新住民的多元文化，那更不用說是一般的學校行政人員或教師。

作為一個新住民子女，劉育瑄（2021）說她上台領全校第一名獎項時，旁邊議論的人只給了她「就她媽不是台灣人的那個」這樣的標籤。甚至，劉育瑄小學三年級的導師知道她是新住民子女之後，有意要多磨練她。而磨練的方式就是讓她一個人做三份掃地的工作，或刻意在全班面前把她叫出來打。甚至在劉育瑄小學五六年級的時候，學校在沒有徵求他們同意之下，就幫他們報名參加一些輔導活動：

學校竟然命令班導幫班上的新二代、身心障礙子女、單親家庭孩子、資源班孩子們通通報名，犧牲孩子珍貴的午睡時間，把我們集中到一個教室，「陪」我們做勞作、唱歌。對當時還是孩子的我來說，學校這個舉動就是在告訴我：「我們來給你們這些沒有愛的孩子一些愛吧」（劉育瑄，2021，頁30）

在學校「以愛為名」的輔導下，其實是充滿著主觀和強迫的成分。一方面先主觀的把新住民子女當成是「缺乏愛」的一群，接著是強迫他們必須接受學校主觀方式所給予的愛。但是對新住民子女來說，這些「愛」卻可能是一種標籤、一種負擔、一種無奈。而學校在推動新住民子女多元文化教育的時候，也常常會有這種理所當然，甚至有點自以為是的做法。吳貞宜等人（2017，頁1）就曾舉過一個例子：

在一次全校性的學生朝會，學校安排不同族群的孩子，上臺用自己的母語跟大家簡單的問候，校長特別鼓勵其中一位新住民子女小志要好好準備及表現。三天後，小志惶恐不安地走進校長室，表達不想上去報告，並且說明他為此事擔心，已經兩個晚上都沒有辦法好好地睡覺，他更明確的表示，媽媽也不鼓勵他上臺。

校長非常的挫敗——因為學校伙伴如此積極投入關懷新住民子女及其家庭工作辦理了這項活動；竟然連他自己的新住民媽媽本身也不鼓勵他上臺。

後來，這位新住民媽媽跟校長表達出她心中的焦慮，雖然，看到臺灣政府及學校為他們所做的一切，但她卻也感受到臺灣民眾及媒體把她們「標籤化」，尤其是對「東南亞」的族群，與其說是一種「種族歧視」，倒不如說是對「窮」的歧視來得更貼切！所以她只有卑微的希望，期盼大家對她們「多一點了解」。

從這裡我們可以看到，學校單位很用心的希望從多元文化教育的觀點，讓學校能夠更重視這些新住民子女。但是對這些新住民子女來說，有時候這些活動並沒有考慮到他們的感受和想法，其結果可能只是再次突顯了他們的困境，而不是解決他們的問題。所以，就算教育政策或人員有目的性的想要推動新住民的多元文化教育，但是這些活動如果沒有考慮到新住民子女主觀的感受，以及對於他們所處位置的敏感度，結果通常和意圖是會有所落差。就如張智嵐與徐西森（2019）所說，有時候政策表面上是追求公平，但是實際上卻是充滿的許多排斥和偏見。

所以，我們應該以新住民子女現在所處的「位置」作為起點，如果沒有進一步去探索 and 了解這個位置所在的主觀經驗，我們所做的許多元文化政策或者社會福利政策，很可能其實只是在反應主流社會的觀點，而無法真正回到新住民子女的需要。Galinha 與 Pais-Ribeiro（2012）就曾經區分兩種基本的探索主觀幸福感的取向：一種是「由上而下」（top-down），另外一種是「由下而上」（bottom-up）。由上而下的取向重視的是所有人之間共有的可能構面，通常也反出主流社會的立場。但由下而上的取向重視的則是對主體來說，其外在生活環境的影響為何？例如像是生活中的事件或是其所處的社會脈絡。對新住民子女來說，由於他們是台灣社會的外來移民子女，所處的社會脈絡和一般台灣人不同，我們更應該從他們所在位置的主觀經驗來理解他們的生活。

肆、從「適應」到「反思」： 以 Giddens 理論為基礎探討能動性

一、從 Giddens 「行動者分層模式」看新住民子女的「適應」

為了跳脫由上而下主流社會的框架或特定共同構念的框架，本文選擇由下而上的回到新住民子女的主體角度來探索其主觀幸福感。延續段落「貳、幸福生活的能力」的討論：「主觀幸福感」只是這些學者用來衡量這些人追求個人理想生活達成程度的概念，比較是呈現能動者當下對其整體行動結果的感受，但真正重要的還是在於能動者如何看待其理想生活的目標及如何實踐理想生活的能力與過程。所以我們真想透過教育促進新住民子女的主觀幸福感，我們需要把他們視為「能動者」，透過探討他們如何看待其理想生活目標及如何實踐理想生活能力與過程，再來重新檢視和擬訂未來的相關教育政策與作為。

而「能動性」雖然是社會科學非常重要的概念，但一直以來也處於學術爭辯的核心。能動性的重要就如 Emirbayer 與 Mische（1998）所說，它象徵著人類轉化改變社會的可能性。但也因為它也涉及整個「西方啟蒙運動」的核心，以致在西方思想演變的過程中，不同學派都有不同的理解，所以很難有一個完整的定義。特別是能動性

一直夾在客觀主義（如實證主義、功能論、結構主義）和主觀主義（如現象學、後維根斯坦的日常生活語言）的對立陣營中，強調社會做為一個實體存在的客觀主義者，比較會重視社會規範與價值下對主體的決定性影響；但重視主觀主義者則是強調能動者的自由意志和選擇（Giddens, 1984）。儘管如此，做為一個能動的個體，一個最重要的關鍵就在於他／她有能力對其所處情境和個人目標進行反思。在一般情況下，人總是能夠在他所處的社會裡，藉由他的行動，不斷反思調整他的作為達到目標，或者他所期待的有意義生活（Billett, 2006；Scribner & Tobach, 1997）。事實上，近來的研究也證明，自我反思及其所帶來的自我洞察的確有助人們提昇其主觀幸福感，並且帶來較好的自我復原能力（Bucknell, Kangas, & Crane, 2022；Stein & Grant, 2014）。就如 Stein 與 Grant 指出，自我反思所帶來的洞察，可以讓行動者更釐清內心的想法、情感和行為，而這樣的釐清對於行動者完成目標所需做的改變，是極為關鍵。這也更加證明，如果我們要提昇新住民子女的主觀幸福感，協助他們提昇反思是非常關鍵的。而社會學家 Giddens 的「行動者分層模式」（請見下圖），正是以能動者的反思歷程來詮釋整個能動歷程，故以下將透過此模式來協助進一步探討能動性與反思的意涵。至於選擇先以 Giddens 理論為基礎來討論的原因主要還有以下幾點。

第一、先前經濟學家開始關注主觀幸福感，其實正是從能動性的概念切入。能動性的概念雖然還一直存在很多的爭辯，但就如 Urry (1997) 所言，Giddens 則可謂是當代有關「能動性」最重要的理論學家之一，因為其能動性概念超越過去偏向「個人意志」或「社會結構」特定立場的詮釋，避免我們只偏重特定立場（例如偏重個人決定/新二代的自由意志或社會決定/主流社會對新二代的限制）。也因為其理論所如此重要，後期許多能動性的學者，如 Archer (2000) 與 Mouzelis (1995)，也都不得不從 Giddens 的理論開始探討。而對 Giddens (1984) 來說，不論是偏重能動或結構，都只是一種本體論上的選擇，因此他決定從行動者實踐的角度，而不是選擇一種特定立場來論述。他認為在實踐過程中，我們不會只偏向主體或客體的面向，就如他指出結構同時對行動者具有「限制」(constrain) 和「使能」(enable) 兩種影響。也就是結構制度可能會限制行動者，但也可能是行動者可以借以達成目標的資源。就像媒體可能會製造大眾對新住民子女的負面印象，但劉育瑄 (2021) 一樣可以透過媒體出書來改變大眾對新住民子女的看法。所以只強調結構的特定影響（例如限制性的影響），並無法解釋實踐過程中所發生的經驗，因此 Giddens 認為更重要的是回到實踐過程中「反思監控」這種更具普遍性的現象。就如接下來的討論中所說，行動者雖然有他所想達

成的目標，但也會根據他有情境脈絡的理解來做出合適的行動，並且在過程中不斷的反思監控，以做為下次行動的依據。在實踐與反思監控的過程中，「結構」或「能動」都不是彼此的上位概念，反而更關鍵的是實踐與反思過程中發生了什麼，而這也是下面會繼續討論的。所以，雖然之前我們也提到要從新住民子女的「位置」來思考，但也不代表這社會結構中的「位置」是固定不變的行動前題，當然更不是代表著新住民子女可以隨著自己的「自由意志」為所欲為。在行動實踐的過程中，位置所在的社會情境和個人目標，都是在不斷自我監控反思中的。而對教育者而言，我們更期待的就是透過研究了理解此一過程，慢慢理解社會「位置」對新住民子女產生的限制，並回饋到未來的教育政策與作為中，透過教育讓這些限制成為其「反思」與「實踐」的一部份，進而找到改變目前的「位置」的可能策略。

第二、基於上述反思對於行動者完成目標和主觀幸福感提昇的重要性，從「反思」的角度來理解能動性似乎是相當重要。而「反思」這概念則是 Giddens 能動性理論的重要關鍵，從早期的「能動性理論」到「反思現代性」理論，「反思」一直是其能動性的重要基礎。就如後者「反思現代性」名稱中所示，「反思」甚至被他視為是當代社會進步過程中最關鍵的要素，後續我們也將再會提到。第三、Giddens「行動者分層模式」中所提到的動機和本體安全感層面，就如之後會再進一步討論的，可以讓我們更理解為什麼以「適應」來探討新住民子女是不足以彰顯其能動性的原因。

Giddens 的分層模式，基本上就是企圖再現能動者在行動過程中會面臨的一些內在歷程。以下會先就此模式進行說明，再進一步指出為什麼「適應」無法用來彰顯行動者的能動性。

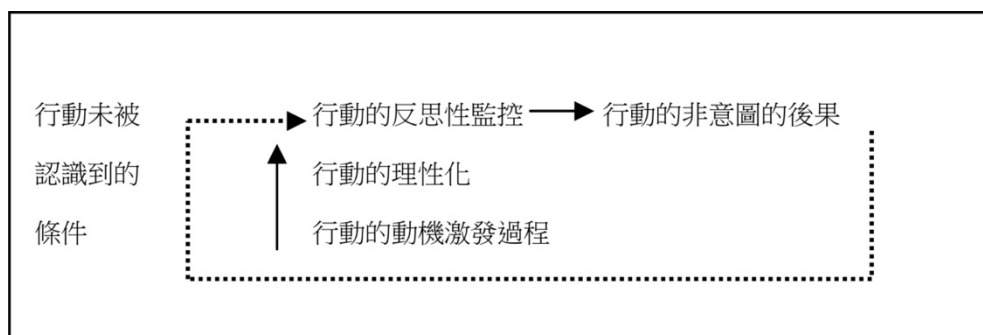


圖 1 行動者的分層模式 (Giddens,1984, p. 5)

在此分層模式中，我們可以注意到圖中其實有實線和虛線之分。其中有關行動者內在歷程的部份，就是實線向上的地方，表示它是從由最下方的「動機」開始激發，接著是理性化的歷程，最後才到最上面的反思監控。向右的實線主要是指此行動者可能會面臨到他／她行動所沒有意料到的結果－行動的非意圖後果」。而這一「行動的非意圖後果」一旦發生在行動的過程中時，就又会成為行動中「未被認識到的條件」，然後又引發下一步的行動內在歷程，直到行動結束。所以當行動未結束時，「非意圖後果」都仍有「可能」成為「未被認識到的條件」，故用虛線表示（黃騰、歐用生，2013）。「行動未被認識到的條件」和「行動的非意圖後果」之所以被強調，是因為 Giddens（1984, p.3）非常強調行動的動態「過程」。這意味著內在歷程不是一次就結束，因為這歷程會在「情境」互動中不斷持續調整。所以用些循環式的模式來解釋此一動態過程，而這也是為什麼「反思」是能動者最重要的「能力」。

圖中我們還可看到，行動的產生是先從「動機激發」開始，再到「理性化」，最後到「反思性的監控」(reflexive monitoring)。在這裡，所謂的「動機激發」比較是一種屬於「潛意識」的層面，不是在探討預期目的所帶來的動機，而是在說明人與社會之間一種緊密不可分的關係。也就是說，人作為一個社會性的動物，在本體論的層次必然有一種深刻的關係，讓他幾乎不太可能不受社會的影響。用 Giddens 的話來說，這種與社會連結的「動機與情感」，是一種「基本安全系統」(basic security system) 或「本體安全感」(ontological security) (Giddens, 1984, p. 41, 1990, p. 92, 1991, p. 36)。也就是說，我們如果無法感覺到與周圍社會的一種連結，我們潛意識上很容易產生內在的不安全感或焦慮。這種連結，主要是針對日常生活中我們與日常生活中的各種社會結構「慣例」(routine) 的連結的 (Giddens, 1984, p.xxiii)。當我們的言行和外在社會環境的各種常規慣例表現的不太一樣的時候，我們就會覺得自己好像不是屬於社會的一份子，因此造成一種本體的焦慮或不安全感。

所以如果我們從 Giddens 能動性的概念來看「適應」，雖然也可以說是能動者和所處社會結構間互動調適的一部份，但重點卻是透過配合社會慣例常規來降低其內在的本體不安全感。若是從主體想達成的目標來看，「適應」只是非常基礎能動性展現，完全還稱不上是前述 Giddens 與 Billett 所謂藉由能動者的行動，不斷反思調整他／她的作為達到目標，或者他所期待的有意義生活。再以林純燕與賴志峰（2014）對適應的研究為例子，其中測得分數最高的就是「常規適應」，他們界定為：「學生能遵守學校生活常規和班級上課常規」。新住民子女遵守學校和班級的常規，就是 Giddens 所謂的

社會連結，透過遵守常規讓新住民子女感覺到他們是這個社會的一份子，以降低他們的本體焦慮。這是能動者基於本體安全考量的一部份，但如果我們把這當成是能動性的全部，幾乎就等於把「社會慣例」當成決定一個人行為的前題，彷彿所以人為了降低本體的不安全感，就一定會遵守社會慣例，不會有其它的行動作為出現，而這也就忽略了能動者還有個人目標，及達成目標過程中的不斷監控反思和行動的歷程。因此我們不能只是從適應的角度看新住民子女，如此就會很容易落入主流社會的框架，用主流社會的常規、文化來推動，且無助於開展能動性。

二、以 Giddens 的「反思」看新住民子女的能動性

若要協助新住民子女開展其能動性，從上述 Giddens 理論來看，「反思」或許可以提供一條道路。因為從理論來看，社會結構和能動者之間存在一種動態調整的關係，也就是這樣的關係，讓社會與個人之間保有彈性改變的可能。而這個彈性的關鍵就在所謂的「反思性的監控」，也就是能動者能夠不斷根據現在的情境條件去調整行動，來達成目標。而在反思的過程中，Giddens 則賦予了「理性化」的重要，但同時把潛意識或較屬於非理性的情感面（如本體焦慮）相對放在較不重要的位置。

因為雖然 Giddens 也提及潛意識，但在 Giddens (1984) 的說法裡，潛意識已經沒有像 Freud 那般的受到重視了。因為對 Freud 來說，潛意識的動機幾乎是人類所有行為的解釋基礎。但對 Giddens 來說，潛意識雖然重要，但它不是決定人類行動的唯一依據。因為人類除了受潛意識的影響之外，他還有理性化和反思的能力。在行動中，Giddens (p.4-5) 表示，本體安全感作用在潛意識的層次，它會再在意識層面中受到扭曲。所以在意識層次中，不論是實踐意識或論述意識，都並無法真正的認識到潛意識對行動的影響，但實際上，它卻又能產生某些影響。只是，它不在一般能動者所能夠了解的範圍中 (1979, p. 59) 罷了。

所以，我們可以來檢視 Giddens 比較重視的「理性化」部份，來探討能動性的意義。「理性化」的意思是：人們對於自己行為給出一些解釋理由的能力。因此，我們做任何一件事，從事任何行動時，我們愈是有相關的能力來解釋當時發生的狀況，愈是有能力來說明自己該如何行動時，我們行動的成功性就可能更高。或者也可以說是對自己的活動保持一種「理論性的理解」(theoretical understanding) (Giddens, 1979, p. 57, 1984, p. 5)。在這裡，強調的是這種能給出理由的能力，能力愈強，行動者的行動就愈是能有效的達成目標。就以上述人們在銀行中遇到持槍的搶匪的例子來看，若是

行動者對這類搶匪的心理有深入的認識、或對銀行的保全系統和空間規劃有清楚的了解，那麼他在做出行動時，他的行動就較他人可以避開搶匪的威脅或使搶劫失敗。但理性化的能力仍然是不夠的，因為我們行動後的結果並非皆如一開始所預期的，所以一旦結果是在意圖外的話，行動者就會重新調整其行動。所以，Giddens（1984）總是慣於把行動的理性化看成是一種動態的「過程」。他經常表示，行動的過程是一種「持續流動的行為」（continuous flow of conduct），而不只是一系列行止（acts）所組成的。因此，Giddens（1979）總是把行動看成是「情境中的實踐」（situated practices），它總是得視情境中的狀況而定。所以，也可以說「反思性監控」，很大一部份就是藉由理性化過程來達成。

事實上，在 Giddens 後期的「反思現代性」理論中還被賦予更重要的角色。Giddens（1990, 1991）認為當我們更能經驗到當代社會結構制度的風險與問題後，我們就更能「反思」自己要的是什麼，並借此反思的結果用來做為改變社會結構的依據。例如當我們看到塑膠的使用會帶來對生態和健康的風險，我們就會更進一步去反思一些問題，例如：我究竟更在意的是使用的方便性還是生態的永續？我該不該支持立法禁止一次性使用塑膠？而像這種隨時在生活中的反思所帶來的改變，Giddens（1991）稱之為「生活政治」（life politics）。

而後期 Giddens 使用的「反思」也開始從「認知層面」轉向對於自我認同和存在等非認知的情感層面有更多的著墨（Jary & Jary, 1997）。例如在 Giddens（1991）後來的著作中，甚至把「自我認同」當成標題，文中已經不再把本體焦慮視為只是嬰兒時期的本體反應，而是跟更本質的存在有更多的論述。這種從過去非常強調理性認知轉向更有情感和存在經驗的反思，正是他後期重要的轉變。但這種前期對於非認知層面的忽略，如情緒和身體感知，也是其早期行動者分層理論中所缺乏的部份。就如 Craib（1992）所指出，Giddens 先前的理論一直缺乏對「存在」問題的關注，忽略存在者的內在衝突、慾望與苦難……等面向。因此，接下來的討論，個人也會針對這樣的忽略進一步探討，思考從實踐意識到論述意識的理性化過程中，究竟還有什麼是不足的，或還有什麼是可能的介入策略。

在進一步討論前，我們先回到新住民子女的幸福感和能動性再來探討「反思」可能的意義。我們基本上可以先結論：反思是能動性的核心，而且會帶來主觀幸福感的提昇。之前提過，近來的心理學研究，已證實「反思」對行動者完成目標所需做出的改變是極為關鍵的，而且與提昇主觀幸福感有正向關係（Bucknell et al., 2022；Stein &

Grant, 2014)。本節也從社會學角度，也指出反思是能動性（或實踐行動）最根本元素，它可以讓我們更清楚發生了什麼，進而提出更好的行動策略。而且在當前反思現代性與風險社會的環境中，人們的生活更是被推向普遍的反思狀態。因此在教育上，如果我們要提昇新住民子女的主觀幸福感，具體的策略和方法之一，就是必須想辦法促進新住民子女的「反思」，借以提昇其能動性。而能動者在這過程中，就可以慢慢接近和達成其個人目標，提昇其主觀幸福感。相較前面提到過去以量化或結果論的方式來評估移民者的主觀幸福感，以「反思」為切入核心不僅可以更具體細微的呈現新住民子女做為能動者的經驗歷程，也不會只停留在測量結果的推論與想像。以下，我們就在反思能動性的基礎下，再進一步探討未來如何才能深化相關的研究。

伍、消失的「微觀」和「中觀」： 深化思考未來的新住民子女研究

一、從「實踐意識」到「論述意識」：以「身體情緒」做為能動者經驗意識化的可能

雖然 Giddens 的理論提出了一些可能的努力方向，但是在未來研究上仍然有些問題是需要再進一步深入思考。首先，Giddens 的能動性雖然強調「理性化」的能力，但是在現實生活中，這能力來自行動者在社會情境中的經驗，也就是新住民子女的生活經驗，而不是我們「理所當然」用主流社會角度所理解的經驗。而且就如先前所說，這些經驗反應出其所在的獨特社會「位置」。但新住民子女雖身處在巨大的社會結構脈絡中，生活經驗又是如此個人，又怎麼能夠從個人經驗來看待自己的社會位置呢？要回答這個問題，我們還是需要先回到 Giddens 所謂能動者的意識狀況與條件：實踐意識和論述意識。

我們可以先簡單區分 Giddens（1984）所謂的「實踐意識」和「論述意識」，前者是做的出來但無法說的出來，後者是知道且說的出來。也就是說，我們能夠意識到所發生的問題，給出理由原因來說明的，就是所謂的「論述意識」。但是在真實的世界中，更重要的是那些我們做的出來卻說不出來的東西。例如我們在面對同樣情境下面

對不同對象時可能會有不同的言行姿態表現，又或者不同情境下面對同一對象也會有不同的言行姿態表現，我們明明是有意義的做這些事，但卻不一定能解釋的出來。所以在「論述意識」之外，生活經驗中更大的部份是那些做的出來卻說不出來的「實踐意識」。同樣地，我們也可以想像，新住民子女學生在面對學校常規或家庭常規，所採取的行為背後可能會涉及許多不同的意義，很難純粹用學校「適應」這麼抽離情境脈絡的概念來詮釋。所以 Giddens (p.xxiii) 才會說道，不論是在反思性監控的層次，還是在理性化的層次中，能以語言方式論述出來的部份只是其中的部份。其它大部份的知識都是屬於實踐意識的層面，是無法說明的。

而做為一個 Giddens 理論下的行動者，當中最重要意識就是他／她的「實踐意識」。正如 Giddens (1984, p. 7) 所言：「實踐意識的觀念可說是整個結構化理論的基礎」。但這樣一種觀念卻沒有出現在社會學的客體主義理論中，如功能論、結構主義等。唯一在社會學傳統中有對此一概念有深入探討者，就只有現象學和俗民方法論。而實踐意識的觀念之所以如此重要，那是因為能動者對於他們做了什麼和他們為什麼做出該行動的認知能力，很大的程度是基於實踐意識層面上的 (Giddens)。而所謂的實踐意識，就是指行動者潛在性的知道，究竟社會生活脈絡中發生了些什麼事。但這樣的了解由於是潛在的，所以行動者是無法用論述的方式表達出來。

但是把「實踐意識」和「論述意識」之間做一區分，不表示這兩者之間就是截然不同或沒有交集的獨立體。Giddens 認為在「實踐意識」和「論述意識」之間，並沒有一條可清楚劃分的界線，而是存在著許多模糊的空間，他稱之為「灰色地帶」(gray areas) (Giddens, 1984, p. 4)。也就是說我們知道該如何實踐，但我們卻不一定說的出來；或許我們可能隱隱約約的知道做這件事的意義，但能說出來的卻只有一部份。例如人們常有以下的經驗：當我們聽到別人在說明或解釋某個事件的意義和看法時，雖然我們自己說不出個所以然，但我們卻可以知道其實別人說的正是自己心中的想法。所以實踐意識並不是表示自己就無法意識，而自己無法以論述方式表達出來的看法也不代表我們就無法以實踐的方式表達出來。因此這兩者之間的確存在著很大的模糊空間，很難清楚劃分。

如先前所提，這樣一種「實踐意識」的觀念是受現象學和俗民方法誌的影響。所以 Giddens (1979, p. 58, 1984, p. 4) 也曾多次引用 Schutz 的「知識庫」(stocks of knowledge) 概念來說明人們的論述意識和實踐意識。Giddens (1984, p. 4) 說：

人們真正能說出來的理由，經常與他們在行為流中的理性化行動是不同的。但大部份哲學家 and 社會場景中的觀察者關心的通常都是到底人們是不是在掩飾他們內心真正的理由。卻很少人關心到其實在這兩個層次（論述層次和實踐層次）之間，其實存在著很大的「灰色地帶」。在我們接觸他人之時，套用 Schutz 那種大量「知識庫」的概念，或是我所稱的那種「相互知識」（mutual knowledge），其實大部份是行動者意識無法觸及的。這樣的知識特徵上是實踐性的：它也是人們在社會例行生活中如何可以「進行下去」（go on）的能力。（Giddens, 1984, p. 4）

換言之，人們雖然看來累積了大量的「知識庫」，而且某種程度有能力運用在行動，但這不代表人們是可以「意識」到這些知識庫的內容的，人們只是潛在性的使用這些知識。就如 Schutz 與 Luckmann（1973, p. 6-10）自己所說道：

我們針對這個世界所做的解釋和詮釋，都是基於我先前經驗的沉澱所形成的庫存。這些經驗會整體性地以『知識庫』的形式存在，做為我解釋世界的參照基模（reference schema）。…但一般說來，知識庫不是容易被捕捉到的整體，它附生在經驗流之中，我們並依此基礎來解釋每個情境。

因此，就如同 Schutz 與 Luckmann（1973）強調的那種不容易捕捉和附生於經驗流中的知識庫，Giddens 也強調它的潛在性和它在行動者行為流的過程中。

讓我們再回到「理性化」這個反思歷程來看，如果反思依賴的是把這些實踐意識層次上的生活經驗提昇到可以論述的層次，借以提高反思或理性化的程度，那麼下一個重要議題似乎就是如何促進這些生活經驗的意識化或理性化。但可惜的是，Giddens 的理論中也沒有特別進一步說明究竟如何才能更進一步提高「意識化」或「理性化」的反思能力。

但若要解決這個問題，或許我們還是要回到被 Giddens 所放棄的「非理性」的意識層面。之前已經提到，Giddens 並不像 Freud 那般的重視潛意識或情緒感受層面的議題，其實背後的一個原因可能就在於他對「理性」的高度堅持。其實這一直是 Giddens 「執著」某種理論立場。Meštrović（1998, p. 31；p. 38）對他這種執著，甚至是用「集權主義者」（imperialist）來形容，認為 Giddens 總是只以理性認知與知識的角度來詮釋現代性，而忽略人類存在最基本的一些面向，如情感、慾望等特質，因此 Meštrović

也稱之為「最後一位現代主義者」(The last modernist)。就如 Huang (2010) 所說，就是因為 Giddens 對於理性的堅持，以致於他無法正面處理情感和情緒等面向，就像他在處理佛洛伊德的慾望概念時，把慾望這些情緒視為是不可控制的潛意識，也因此一旦把情緒這些概念拉進來，他就無法維持他對理性的基本立場。畢竟長久以來，西方近代思想一直對於理性和非理性、認知和情感的看法一直是非常對立的，彷彿兩者之間不會有什麼交集或連結 (Huang, 2016)。

也就是說，Giddens 早期的用法很容易會創造「理性」和「情緒」間的對立，畢竟他早期引用佛洛伊德中不可控制的潛意識慾望是不屬於意識層面的。但如先前所說，他後來的理論也開始把非認知的情感層面視為能動者自我認同和反思的基礎。這就如 Huang (2010) 追溯當時佛洛伊德用法和東方文化後所指出，佛洛伊德當時只是把維多利亞時代那種特殊的「意志」觀視為是壓抑潛意識情感心靈力量，造成理性和情緒的過度二分。但事實上，從東方文化角度來看，「意志」還有一種更根本的角色--「調節」。做為能動者，我們總是能調節內在在不同的力量或功能，讓我們更能朝向自己的行動目標。例如透過我們對他人關懷和對自然的愛這類情感，其實也能調節我們原本的理性認知方式和慾望情緒。所以「理性」和「情感」的對立只是一種西方角度的詮釋，做為一位能動者，理性和情感其實都可以是我們調節行動做為的一種資源。

所以，Giddens 所忽略的非認知面向，如情感和身體感知，或許也有可能是我們能夠切入理解新住民子女能動性的一個介入點。把階級融入文化資本和習性的 Bourdieu (1993/1999) 後來也特別提醒「位置性的苦難」(positional suffering)，也就是在這些特定社會政治經濟位置上的人所會感受到的一些痛苦情緒。但是長久以來，在右派推動新自由主義的過程中，這些階級意識常常被忽略，包括階級位置中會產生的一些情緒或想法 (Reay, 2005)。Reay 認為，但不同於一般從認知層面來了解階級意識，他認為情感的作用可能更為重要，不僅在意識層面也在潛意識層面影響著階級位置上的行動者。但是過去大部分有關階級的情緒探討，通常都被放在偏向個人為主的心理學，沒辦法和社會階級有很好的結合。但事實上，這些社會位置產生的情緒，像是怨恨、內疚、羨慕、羞恥等等，常常就發生在階級的社會互動中。就如 Boler (1999) 所說，同樣的抗拒情緒，有可能反映出一般的抗拒，但也可能是帶有歷史政治的抗拒。一個學生單純不想讀太多書而抗拒，和另一個族群因為不想接受另外一個族群的想法而進行抗拒，背後的情緒與社會政治脈絡是極大不同的。所以有時候我們應該要去重視行動者的情緒，特別是他們的無力感 (powerlessness)，因為無力感的背後，通常夾

帶著許多的罪惡感和否認。藉由這些看起來寂靜無聲的無力感與情緒，去看到這些情緒是如何影響或吞噬他們身而為人應展現的能動性。Van Galen (2017) 也指出，情緒是一個很好的切入方式，可以讓我們了解我們所處的社會位置究竟如何影響到我們。Tanaka (2015) 從身體的社會感知與神經鏡像系統的角度來看，也指出感覺和情緒是在人與其社會周遭的互動中所發生的，而且也人類同理的經驗基礎。他用最近的神經科學研究告訴我們，這些情緒感受和他們所在的位置是非常有關的，因為人與人的互動總是在情境中。而近年來，新住民及其子女也漸漸被視為是台灣的「第五大族群」。如政府在「新住民事務委員會」設置要點中便指出：「新住民在台約有 50 萬人，東南亞新住民接近 15 萬人，子女突破 35 萬人，已經是台灣第 5 大族群」(夏曉鵬, 2018)。所以如果新住民子女有一些共同性的情緒感受，基本上或許就反映出他們所在的位置對他們的影響。近年來，一些社會學者越來越重視身體感受的重要性，對這些社會學者來說，身體感受不僅是社會規範最重要的對象，也因此身體感受是連結個人和社會最重要的橋樑 (Mcveigh, 2020)。事實上，Mcveigh 也發現，當代許多新的科學研究和理論也都支持這樣子的看法，如果學生更能夠從自己的情緒經驗去理解社會，學生就更能夠意識到日常生活中的那些社會問題，並且能用他們自己的方式進行小規模的抗拒。

對新住民子女來說，這或許是促進他們能動性展現的一個可能切入方式。如果我們能夠針對新住民子女的情緒感受有更多的探討，也了解這些情緒如何影響到他們和這個世界之間的互動作為，最後並分析這些情緒感受和他們所在的社會位置的關係，或許我們就更能夠把這些「非理性」的情緒轉化成為可論述的理性認知，借此探討新住民子女的能動性議題。

回到新住民子女所處的脈絡來看，我們也可以借鏡思考情緒感受來探討其微觀經驗，借以提昇其意識化的能力，將之轉化為反思實踐的參照資源。同時也有利教育場域以更貼近新住民子女的方式來協助他們追求更幸福生活的能力。例如，劉育瑄 (2021) 就提到她高中前自己的新二代身份是相當「隱形」的，甚至是她身為新二代也不知道其它新二代的人是誰。但高中後慢慢知道社會如何看待新二代後，她開始從「痛苦」轉為「憤怒」。痛苦是來自於感受到社會其它人對新住民的歧視，而從痛苦轉為憤怒的主要原因則在於，一般主流社會的人根本不承認他們有歧視的態度和行為。這裡我們的確可以看到，主體的情緒感受經驗的確反應了他們所在的社會位置。甚至這些情緒感受若沒有被好好看待，還會轉化為更負面的經驗。光從這裡，教育場

域就有許多可以思考討論的地方，像是之前一直提到的，連許多輔導對新住民的處境都沒有足夠的理解，更何況是一般的教育人員。他們會不會也在無形過程中有很多的歧視態度和行為出現，甚至也否認自己有歧視的態度和行為。所以針對微觀情緒感受方面的探討，一方面可以讓我們更具體的連結到新住民子女所在的位置處境，將這些處境更加有意識的被納為其行動反思的一環；另一方面做為教育人員，也可以試著避免這些歧視，並在更理解新住民子女情緒感受的情況，產生更多的自覺，及發展出協助新住民子女所期待有意義生活目標的策略與方法，來提昇其主觀能動性。

二、從個人感受到社群實踐：新住民子女進入「社群」時發生了什麼？

然而，只探討新住民子女的感受經驗是不夠的。因為有時候主觀的感受經驗如果沒有社會脈絡的背景，我們會很難詮釋這些個人經驗和社會脈絡之間的關係。就如上一段討論中，我們提到情緒感受總是發生在特定的社會位置經驗上。所以除了內在的部分，我們也需要把外在的社會脈絡納入。Giddens (1984) 也曾指出，並非提高反思能力就能完全的讓我們掌控當下發生的所有情況。因為事件的發生總是在不同的時間和空間會不斷的變化，就算是一個很有經驗處理搶劫事件的銀行經理在場，他也得根據當時在場的值班同事能力、顧客狀況、和搶匪的要求與動作來做出反應，更何況是一般的人。所以，Giddens (p. 3) 總是慣於把行動的理性化看成是一種動態的「過程」(process)，而不是靜止的「狀態」(state)。所以，他經常表示，行動的過程是一種「持續流動的行為」(continuous flow of conduct) (Giddens, p. 3)，而不只是一系列行止(acts)所組成的。強調這種行為的持續性，表示行為的前後之間是具有「連貫性」，但又具有「不一致性」。這種「不一致性」的產生原因就是我們所說的，事件的發生總是會隨著時空的不同而變化。我們也不可能只以單一的行為方式來面對不同的事件狀況。因此，Giddens 總是把行動看成是「情境中的實踐」(situated practices) (Giddens, 1979, p. 56)，因為它總是得視情境中的狀況而定。

雖然 Giddens 引用許多微觀取向的理論來談論「情境中實踐」的重要，但是卻沒有進一步去探討相關延伸的概念，導致他的能動性概念在微觀和鉅觀之間產生了巨大的落差。基本上，Giddens (1984, p. 258) 在談微觀和鉅觀的關連時，主要是用「時空組織」來解釋。時空的組織就是社會空間裡的聚焦點，不論像是工作場所、學習場所，還是休閒場所，在國家的各種監控規範下，影響到了我們的日常生活，像是學校中的日常時刻表、空間規劃及身體生產的方式。而即使到了他在解釋全球化的發展時，也

是用時空組織的概念，來解釋全球化的「抽離化機制」是如何影響到我們的日常生活（Giddens, 1990）。所以從像現象學或符號互動論這種微觀的詮釋到國家/全球這種鉅觀的詮釋中，Giddens 事實上並沒有再針對中間的連結或歷程再有進一步的理論詮釋，而這也導致上述所謂的微觀到鉅觀間的巨大落差，也是接下來要討論的重點。

為了要討論中觀的問題，我們先從「適應」接著思考，因為人們適應環境之後，接著就是自我認同的問題：我們究竟要繼續假裝自己來配合別人，還是要做自己？就如之前談適應研究及劉育瑄的例子一樣，當她們小的時候，在「隱形」的身份下，只要遵守常規就不會有太大問題。但長大後劉育瑄便開始會面對自我認同的問題：到底該怎麼與自己做為一個新二代的身分相處？所以在談到個人面向社會的互動時，Packer 與 Goicoechea（2000）所說，這一切還是本體論的問題而不是認識論的問題。因為我們在進入到一個社群當中的時候，過程中我們就會逐漸面臨到一個問題：究竟是我們要贏得這個社群的認可，還是要維持自己認同的一致性？新住民子女一開始為了建立本體安全感，努力嘗試著去適應台灣社會。但是終究他們也會面臨一個問題，在漸漸適應之後，他們究竟想要成為什麼樣的人？這個也是我們一開始在探討社會政策時，我們應該要把幸福生活這個抽象的定義，轉化成對個人主觀有意義的生活目標。

所以若要更接近「中觀」的視角，我們或許就可以從「社群」的角度切入。因為就鉅觀的層面來看，一個個體不可能同時經驗到所有整個社會的面向，但是當個體進入 Giddens 所謂的社會時空聚集點，幾乎就是進入到一個特定的社群，不論是工作場域面對的同事，還是休閒場域面對的朋友。而每一個社群的運作就是社會生產的一部分，因此也可以說是社會實踐的過程。而 Wenger-Trayner 與 Wenger-Trayner（2014）、Farnsworth、Kleanthous 與 Wenger-Trayner（2016）也曾提出「地方」（local）這樣的概念，主要是用來指稱社群實踐能力（competence）所在的區域，而不是物理空間上的區域，在概念上也非常接近 Giddens 的時空聚集點。他們之所以提出這個概念，主要是在處理「鉅觀」和「微觀」之間的「中間地帶」。相對於鉅觀所重視的結構面向和微觀所重視的個人經驗，在這個地帶中，個人和社會的互動是主要的觀察對象。「地方」就是為了掌握中間地帶的複雜現象所提出。例如，管理者對組織的成員有行政的權力，但卻不能限制組織內社群成員的實踐行動，這些相對自主的社群成員所發展出來的社群實踐能力所應用的空間，就是所謂的「地方」。簡而言之，每一個社群或多或少都有它一定的地方空間，容許社群中的個體對社會結構做出獨特的反應。所以透過地方的概念，Wenger-Trayner 等人把個人的能動性和社會結構的限制性同時在這個

層次突顯出來，不會只是偏向個人主觀經驗、也不會過度天真的把能動性視為是一種為所欲為的行動，也不會只是強調社會結構的決定性。

另外，在這種中觀的社群實踐中，Wenger-Trayner 他們也注意到不同成員之間如何進行協商的問題。他們還提出了「相互投入」(mutual engagement) 的觀念。由於每一個人都是一個獨特的主體，但卻又處於同一個社群當中，所以這當中更重要的部分不是只有共識的形成，更重要的是不同背景的人在社群中扮演什麼樣的角色。這裡面同時涉及到作為成員主體的認同，也涉及到彼此作為社群成員的互動如何形成，這些如何交織在一起，最後成就一個社群的合作和發展基礎。Wenger-Trayner 與 Wenger-Trayner (2014) 後來也更進一步區分三個更細緻的概念：想像 (imagination)、對準 (alignment) 和投入 (engagement)。也就是作為一個主體，社群的成員他如何想像自己在這個社群中，要變成什麼樣的人？基本上這就是 Wenger 所提的認同形成。但是在想像後，實際上會有不斷嘗試掌握的過程，也就是成員開始問自己：究竟自己要做些什麼？怎麼做？才能夠讓自己變成這樣子的人。透過這樣的想像和對準的歷程，最後則會形成他在這個社群的位置和角色，也就是所謂的投入。事實上，這個也是 Giddens 後期所說的反思現代性中的自我認同問題。也就是當代的人們，越來越不得不去思考我該作為一個什麼樣的人？或作為一個什麼樣的教師？而這種自我認同的反思，就會形成一種改變社會的力量，Giddens 稱之為「生活政治」(life politics) (Huang, 2015)。

而這中觀層次的社群實踐問題似乎特別對中學以上的新住民子女可能更為重要，就如之前所說，國小的時候比較重要的是維持本體安全感，著重在適應社會結構或慣例。但是中學以及畢業工作之後，新住民子女更重要的是面對在社群實踐中一連串的參與、衝突、調整、以及維持認同。就好比在國外留學，不同的文化背景學生融入在地學生社群之間，也有一定的障礙與衝突。新住民子女獨特的文化背景與自我認同，讓他們在教育階段甚至爾後的工作階段與台灣一般主流社會互動之時，又會產生哪一些社群實踐的問題？而這些問題，或許也只能從新住民子女的親身經驗中去了解。

讓我們再次以劉育瑄 (2021) 的例子，回到新住民子女的生活脈絡來思考這種中觀社群的意義。長大之後的劉育瑄，開始試著更面對自己的新住民身份，而不再只是當個會講國台語、不吃鴨仔蛋的純正台灣人。於是她開始學家鄉用的廣東話，也開始到台中許多東南亞社群常去的「第一廣場」逛街。而這樣做不僅是源於個人的覺醒，

更重要的是她看到這些東南亞人也和我們一般人一樣有著喜怒哀樂的生活，更可以因為和媽媽說一樣的話、做一樣的事，來和媽媽產生更深的連結。在她慢慢熟悉第一廣場後，她甚至帶著朋友也去吃小吃，借此告訴他們，她也是一個正常人，只是世界上有一些人用不同的方式在生活著而已。也許這還不是一個非常正式的社群，但是在這個社群雛形中，我們也看到中觀互動的一些可能。在「想像、對準和投入」的社群三階段發展中，我們可以看到劉育瑄正是因為對自己新住民認同有了新的「想像」，於是開始「對準」第一廣場，用這個地方做為一種策略和工具，開始帶她的朋友圈透過這個地方來創造對東南亞社群或新住民子女的不同態度。再用能動性和幸福感的角度來看，這段中觀的互動經驗，讓我們也看到新住民子女如何藉由其能動性的展現，來改變一般大眾的刻板印象。而能動性的背後，新住民子女正在展現如何達到讓他們有更幸福生活的實踐方式。

所以像這一類的研究，可以讓我們更了解新住民子女在與主流社會互動的同時究竟發生了什麼事？甚至可以借這些過程，更具體的找到可參考的策略和方式，例如把第一廣場這類場所，當成是學校彈性課程探究的主題，透過搜尋、評估、體驗、詮釋、發表、和反思等方式，來創造更真實的互動。而這種帶有反思的學習經驗，才能讓學生更有能力跳脫一般社會大眾的錯誤想像（鄧宗聖，2021）。

陸、結論：邁向能動性取向的新住民子女教育

新住民子女和第一代新住民的成長背景截然不同，加上過去偏向客觀物質幸福的社會福利角度，讓我們容易落入一種以主流社會為主的觀點來看待新住民子女。因此本研究從主觀幸福感和能動性的觀點切入，並與目前的研究進行比對，結果也發現，目前的研究似乎有一些特定的關注傾向，也有一些忽略的地方。比如特別關注在新住民子女的適應問題，同時也常常忽略新住民所處的社會位置，不太能夠從新住民子女的經驗感受來思考如何提供對他更有利的教育環境，協助他們完成自己期待的目標。而且，處於弱勢位置學生的學習態度對其學習效果是有影響的（廖錦文、鄭博文，2019），我們若不能理解其經驗態度，對其學習成效也可能造成負面影響。再者，從主觀幸福感的研究也可以得知，目前不僅偏向結論式的量化呈現，對主觀幸福感的內涵也需要更多不同角度思考。故本文建議，可以從達成主觀幸福感背後的能力著手，

也就是「能動性」的概念，讓我們可以更了解主觀幸福感的實踐歷程與內涵。

因此，從能動性的理論和角度，本文建議我們應該回到新住民子女所在的「位置」，並從微觀的情感經驗和中觀的社群實踐中進一步探討新住民子女的幸福感議題。從微觀的情感經驗來看，它似乎提供一個更具體的途徑，讓我們更了解完整的主體經驗感受，並試著連接到主體所在的位置來解釋這些經驗感受，這樣可以避免我們又落入以主流社會角度看待新住民子女的理所當然看法。從中觀的社群實踐角度來看，則可以幫助把個人微觀經驗與鉅觀社會結構間的互動歷程更清楚的呈現出來。而這樣的研究不僅可以讓我們了解新住民子女的處境，也可以回饋到政策，作為未來相關政策的依據。這樣的過程就是一種論述化的反思過程，我們藉由這些研究慢慢理解教育政策的理想為什麼和新住民子女理想幸福生活之間會有非預期的落差，藉由研究將這樣的落差論述化，回饋到未來的新住民子女的相關研究與政策中。

而在本文中，也建議傾向採用「質性」和「由下而上」的方式來進行相關研究。如之前所提，過去以量化方式來理解移民的主觀幸福感，但那通常是以一種結論式的數字量化呈現，我們無法從結論回去推論究竟過程中發生了什麼，導致主觀幸福感的增加或減少。但質性的研究就如前面的討論所說，我們可以更理解他們在情境中發生的問題和採用的策略，這些對於未來相關教育政策的參考和推動都有非常實質的潛在貢獻，比較能夠具體的回應到新住民子女的心理經驗和社會處境。另外，由於這種質性的研究以主體的經驗當成主要的出發點，也因此不太可能是從一種「由上而下」的方式來理解這些經驗。所謂由上而下的方式，就是本文一直所提到，要小心避免用主流社會的角度來詮釋其所謂的主觀幸福感。也因此，在追求理解新住民子女在地經驗的同時，目前先建議不宜過早採用特定在地社群的角度來詮釋，例如華人本土心理學的研究。一方面是因為這些東南亞的文化較多元，而新住民一代也並非全是華人文化下成長，所以採用特定文化角度的詮釋容易產生偏差。

除此之外，本研究也建議在我們進一步研究和探討新住民子女的主體經驗與社會參與過程中，我們應該保持一些概念上的彈性。例如：(1)新住民子女的教育問題，和新住民子女所在的社會位置與經驗有關，如果純粹從教育的場域來思考，我們很難看到他們在離開教育場域之後對其生活的相關影響。如果我們純粹從非教育場域（如工作場域）來看，我們也很難回饋到未來教育場域的實踐；(2)目前也並非可以清楚切割新住民子女不同教育階段的時間點，例如文獻中我們也看到許多新住民子女的想法可能會在國中階段才會有更多的浮現，但是這並不代表國小階段的新住民子女教育做法

就是正確的，只是在國小階段他們無法更清楚的表達自我的感受與需求；(3)現階段如果要完全切割新住民和新住民子女的關係也並不適合，畢竟新住民子女就是在第一代新住民家庭中長大，雖然新住民子女可以作為一個獨立的群體來看待，但是也必須放在其家庭和社會脈絡中來思考。但相反地，如果把第一代新住民所面臨的強烈文化衝突和社會適應的需求，套用在新住民子女身上，也是一種過度推論。綜合以上，如何切割新住民子女的學校生活和社會生活、如何界定新住民子女不同教育階段的需求、如何切割第一代新住民和新住民子女的研究範疇和議題，這些都有賴更多的研究進一步探討才能夠釐清。而本文正是希望能在這釐清的過程中，提出一些可能的努力方向。

誌 謝

本研究感謝科技部之經費支持，此為科技部專題計劃 111-2420-H-030-002 補助之研究成果，並衷心感謝審查者及相關提供修改意見之委員。

參考文獻

- 吳貞宜、吳娟芳、張素真、吳永靖、詹念峰、柯志賢（2017）。新住民子女的學校適應。**教育脈動**，**12**，1-4。
- [Wu, Z. -Y., Wu, J. -F, Zhang, S. -Z., Wu, Y. -J., Zhan, N. -F., & Ke, Z. -X. (2017). School adaptation of new immigrant children. *Pulse of Education*, *12*, 1-4.]
- 林純燕、賴志峰（2014）。國民小學新住民子女學校適應與幸福感相關之研究。**學校行政**，**92**，205-230。doi：10.3966/160683002014070092011
- [Lin, C. -Y., & Lai, Z. -F. (2014). A study on the relationship between school adaptation and well-being of new immigrant children in elementary schools. *School Administrators*, *92*, 205-230. doi: 10.3966/160683002014070092011]
- 唐文慧、王宏仁（2011）。結構限制下的能動性施展：台越跨國婚姻受暴婦女的動態父權協商。**台灣社會研究季刊**，**82**，123-170。doi：10.29816/tarqss.201106.0004

- [Tang, W. -H., & Wang, H. -R. (2011). Dynamic structurally constrained agency: Negotiating patriarchy in Taiwan-Vietnam cross-border marriages by abused female migrants. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 82, 123-170. doi: 10.29816/tarqss.201106.0004]
- 夏曉鵬（2018）。解構新自由主義全球化下的「台灣第五大族群——新住民」論述。取自 <https://www.thenewslens.com/article/107733>
- [Xia, X. -J. (2018). A treatise on destructing the “fifth-nation - new immigrant” under neoliberal globalization. Retrieved from <https://www.thenewslens.com/article/107733>.]
- 教育部（2020）。各級學校新住民子女就學概況。取自 <https://reurl.cc/xGWl2z>
- [Ministry of Education. (2020). Overview of school attendance for new immigrant children in schools of all levels. Retrieved from <https://reurl.cc/xGWl2z>.]
- 陳怡君、林恩存、王聖安、李盈瑩、吳芝儀（2018）。從多元文化觀點探討新住民諮商議題。**諮商與輔導**，388，44-47。
- [Chen, Y. -J., Lin, E. -C., Wang, S. -A., Li, Y. -Y., & Wu, Z. -Y. (2018). Exploring new immigrant's issues of counseling from multi-cultural perspectives. *Counseling & Guidance*, 388, 44-47.]
- 陳秉璋（1982）。實證社會學先鋒—涂爾幹。台北：允晨。
- [Chen, B. -Z. (1982). *Pioneer of positivism in sociology: Durkheim*. Taipei: Asian Culture Publishing.]
- 陳麗君（2016）。「日久他鄉是故鄉」之後呢？-談新住民的語言教育發展的可能性。**語文教育論壇**，10，21-27。doi：10.6750/LEF.201612_(10).05
- [Chen, L. -J. (2016). What happens after “time makes an alien land your homeland”? A discussion of possibility of the development of new immigrants' language education. *Language Education Forum*, 10, 21-27. doi: 10.6750/LEF.201612_(10).05]
- 張智嵐、徐西森（2019）。新住民家庭跨文化適應歷程之個案研究－現象學觀點。**輔導季刊**，55（3），1-13。
- [Zhang, Z. -L., & Xu, X. -S. (2019). A case study of cross-cultural adaptation for the transnational marriage: By phenomenological perspectives. *Guidance Quarterly*, 55(3), 1-13.]
- 黃彥宜、王櫻芬、陳昭榮（2019）。埔里新住民的社會復原力：以 921 地震為例。**台灣社會福利學刊**，15（1），87-124。

[Huang, Y. -Y., Wang, Y. -F., & Chen, Z. -R. (2019). Social resilience of female migrant spouses in Puli: Case study of the 921 earthquake. *Taiwanese Journal of Social Welfare*, 15(1), 87-124.]

黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。
課程與教學季刊，**12**（2），161-192。

[Huang, T., & Ou, Y. -S. (2009). Rebuilding the trust: A story of the teachers and curriculum reform. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 12(2), 161-192.]

廖婉余（2020）。Iris Marion Young 之差異政治在新住民子女教育政策上的啟示。**嶺東學報**，**46**，225-252。

[Liao, W. -Y. (2020). The implications from I. M. Young's politics of difference for the policies of new immigrant children's education. *Ling Tung Journal*, 46, 225-252.]

廖錦文、鄭博文（2019）。經濟弱勢學生學習態度與學業表現之縱貫研究。**教育實踐與研究**，**32**（1），71-106。

[Liao, C. -W, & Cheng, P. -W. (2019). Longitudinal study of economically disadvantaged student's learning attitude and academic performance. *Journal of Educational Practice and Research*, 32(1), 71-106.]

劉育瑄（2021）。身為在台灣的新二代，我很害怕。台北：PCuSER 電腦人文化。

[Liu, Y. -X. (2021). *As a new second generation in Taiwan, I am scared*. Taipei: PCuSER PRESS Co., Ltd.]

鄧宗聖（2021）。反思 Covid-19 的虛假訊息：大學生批判框架轉化設計之實踐行動研究。**教育實踐與研究**，**34**（3），31-72。

[Deng, T. -S. (2021). Reflecting on disinformation of Covid-19: Action research on undergraduate students' transformed practices of critical framing design. *Journal of Educational Practice and Research*, 34(3), 31-72.]

戴台馨（2012）。公平對待新住民—以沈恩的「能力分析法」來詮釋。**輔仁社會研究**，**2**，55-79。doi：10.29700/FJSS.201201.0003

[Dai, T. -X. (2012). To be fair to new residents- interpreted by Sen's "capability analysis". *Fu Jen Social Studies*, 2, 55-79. doi: 10.29700/FJSS.201201.0003]

謝智玲（2012）。新住民子女社會支持、自尊與行為適應之研究。**測驗統計年刊**，**20**，53-75。doi：10.6773/JRMS.201206.0053

- [Xie, Z. -L. (2012). The relations among social support, self-esteem and behavioral adjustment in children of new inhabitants. *Journal of Research on Measurement and Statistics*, 20, 53-75. doi: 10.6773/JRMS.201206.0053]
- 鍾鎮城（2020）。臺灣國民教育場域裡的新住民語言教育政策。《教育科學研究期刊》，65（1），201-219。
- [Zhong, Z. -C. (2020). Language education policy for new residents in the context of compulsory education in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(1), 201-219.]
- 顏于智（2021）。十九世紀初美國麻州師資培育的形成與發展。《教育實踐與研究》，34（2），83-124。
- [Yen, Y. -C. (2021). The formation and development of teacher education in the early 19th century Massachusetts, United States. *Journal of Educational Practice and Research*, 34(2), 83-124.]
- 魏麗敏、陳嘉慧（2012）。新住民子女生活適應量表編製及應用。《諮商與輔導》，317，26-29。doi：10.29837/cg.201205.0010
- [Wei, L. -M., & Chen, J. -H. (2012). Compilation and Application of life adaptation scale for new immigrant children. *Counseling & Guidance*, 317, 26-29. doi: 10.29837/cg.201205.0010]
- Agee, M. D., & Crocker, T. D. (2013). Operationalizing the capability approach to assessing well-being. *The Journal of Socio-Economics*, 46, 80-86. doi: 10.1016/j.socec.2013.07.003
- Anand, P., Krishnakumar, J., & Tran, N. B. (2011). Measuring welfare: Latent variable models for happiness and capabilities in the presence of unobservable heterogeneity. *Journal of Public Economics*, 95(3-4), 205-215. doi: 10.1016/J.JPUBECO.2010.11.007
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge, UK: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Billett, S. (2006). Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, Culture, and Activity*, 13, 53-69.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. London, UK: Routledge.

- Bourdieu, P. (1999). The order of things. In Ferguson, P. P. (Ed.), *The weight of the world: Social suffering in contemporary society* (pp. 60-76) (P. P. Ferguson, S. Emanuel, J. Johnson, & S. T. Waryn, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press. (Original work published 1993)
- Brizuela, B. M., & Garcia-Sellers, M. J. (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal*, 36(2), 354-370.
- Bucknell, K. J., Kangas, M., & Crane, M. F. (2022, in press). Adaptive self-reflection and resilience: The moderating effects of rumination on insight as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 185, 11234-11234. doi: 10.1016/j.paid.2021.111234
- Craib, I. (1992). *Anthony Giddens*. London, UK: Routledge.
- Crocker, D. A. (1995). *Functioning and capability: The foundations of sen's and nussbaum's development ethic*. In *women, culture, and development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Durand, M., & Smith, C. (2013). The OECD approach to measuring subjective well-being. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World happiness report(2013)* (pp. 112-137). Retrieved from http://unsdsn.org/files/2013/09/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34-53.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London, UK: The MacMillan Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Graham, C. L., & Lora, E. (Eds.). (2009). *Paradox and perception: Measuring quality of life in Latin America*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press.

- Graham, C. (2011). *The pursuit of happiness: An economy of well-being*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Graham, C., & Nikolova, M. (2015). Bentham or Aristotle in the development process? An empirical investigation of capabilities and subjective well-being. *World Development*, 68(1), 163-179. doi: 10.1016/J.WORLDDEV.2014.11.018
- Hall, J. (2013). From capabilities to contentment: Testing the links between human development and life satisfaction. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *World happiness report(2013)*(pp. 138-153). New York, NY: UN Sustainable Development Solutions Network.
- Huang, T. (2010). Teaching unawareness: The curriculum of desire and love in the risk society. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 477-487.
- Huang, T. (2015). Reflexive risk-education and cosmopolitanism in the risk society. *Globalizations*, 12(5), 744-757.
- Huang, T. (2016). Integrating the ontological, epistemological and socio-cultural aspects: A holistic view of teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(8), 947-964.
- Jary, D., & Jary, J. (1997). The transformations of Anthony Giddens. In C. G.A. Bryant, & D. Jary (Eds.), *Anthony Giddens: Critical assessment (Vol IV)* (pp. 137-152). London, UK : Routledge.
- Meveigh, R. (2020). The body in mind: Mead's embodied cognition. *Symbolic Interaction*, 43(3), 493-513.
- Meštrović, S. G. (1998). *Anthony Giddens: The last modernist*. London, UK: Psychology Press.
- Mouzelis, N. (1995). *Sociological theory: What went wrong?* London, UK: Routledge.
- Nikolova, M., & Graham, C. (2015). In transit: The well-being of migrants from transition and post-transition countries. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 112, 164-186. doi: 10.1016/J.JEBO.2015.02.003
- Nikolova, M., & Graham, C. (2020). The economics of happiness. *GLO Discussion Paper*, 640, 1-34.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. London, UK: Oxford University Press.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Reay, D. (2005). Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5), 911-928. doi: 10.1177/0038038505058372
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Vol. 1). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Scribner, S., & Tobach, E. (1997). A sociocultural approach to the study of mind. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. B. Parlee, L. M. Martin, & A. S. Kapelman (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (pp. 266-280). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The journal of philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (2008). The idea of justice. *Journal of Human Development*, 9(3), 331-342.
- Stein, D., & Grant, A. M. (2014). Disentangling the relationships among self-reflection, insight, and subjective well-being: The role of dysfunctional attitudes and core self-evaluations. *The Journal of Psychology*, 148(5), 505-522. doi: 10.1080/00223980.2013.810128
- Stone, A. A., & Mackie, C. E. (2014). *Subjective well-being: Measuring happiness, suffering, and other dimensions of experience*. Washington, DC: National Academies Press.
- Tanaka, S. (2015). Intercorporeality as a theory of social cognition. *Theory & Psychology*, 25(4), 455-472. doi: 10.1177/0959354315583035
- Urry, J. (1997). Duality of structure: Some critical issues. In C. G. A. Bryant & D. Jary (Eds.), *Anthony Giddens: Critical assessment* (Vol II)(pp. 68-77). London, UK: Routledge.
- Van Galen, J. A. (2017). Agency, shame, and identity: Digital stories of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 61, 84-93. doi: 10.1016/j.tate.2016.09.009

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in landscapes of practice: A framework. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak, & B. Wenger-Trayner (Eds.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability* (pp. 13-30). London, UK: Routledge.

投稿收件日：2021 年 8 月 24 日

第 1 次修改日期：2022 年 2 月 8 日

第 2 次修改日期：2022 年 5 月 23 日

接受日：2022 年 5 月 27 日

《教育實踐與研究》稿約

本刊以教育實踐為核心關懷，歡迎任何可促進實踐或
提升實踐能量之思想論述及研究

- 《國立臺北教育大學學報》自第 20 卷起更名為《**教育實踐與研究**》，歡迎研究論文、文獻評論、研究筆記、評論與回應等四類文章之投稿。
 - (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
 - (2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。
 - (3) 研究筆記：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。
 - (4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。
- 本刊為半年刊，每年 6 月及 12 月出刊，全年徵稿，隨到隨審。
- 線上投稿網址：<http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>
 - (1) 第一次使用本系統之作者，請先進行「新投稿者註冊」，進行註冊。
 - (2) 完成註冊程序，點選「線上投稿/審查」，登入帳號密碼後，進入使用者頁面，點選「我要線上投稿」，可開始進行線上投稿。
 - (3) 論文上傳檔案：稿件全文（含中英文摘要及關鍵詞），限 PDF 格式，不加密，論文全文及檔案內容均不得註記作者相關訊息。
 - (4) 若來稿作者群為二人（含）以上，一律以登錄系統投稿者為通訊作者。
- 本刊針對每篇投稿稿件收取審查費 1,000 元，於預審通過後通知繳費；每篇刊登稿件收取刊登費 1,000 元，於決審通過後通知繳費（**英文稿件並需另外支付潤稿費用**）。
- 徵稿規則、編委會設置辦法、相關表件及引用文獻註明格式等，請見投稿網頁或臺北教育大學本刊網頁 <http://academic.ntue.edu.tw/files/11-1007-418.php>
- 聯絡電話：02-27321104 分機 82232
- E-mail：milk1015@tea.ntue.edu.tw
- 本刊於 2010 年起榮登 TSSCI（臺灣社會科學引文索引）資料庫收錄期刊，且自 2007 年（第 20 卷）起出版之期刊均回溯建置於 TSSCI 資料庫。
- 本刊獲國際資料庫 DOAJ、EBSCO 及 ProQuest 收錄。

《教育實踐與研究》徵稿規則

80.11.13 行政會議通過
97.2.29 編輯委員會會議修訂通過
97.9.3 編輯委員會會議修訂通過
98.10.26 編輯委員會會議修訂通過
100.6.3 編輯委員會會議修訂通過
100.11.1 編輯委員會會議修訂通過
102.1.30 編輯委員會會議修訂通過
104.9.11 編輯委員會會議修訂通過
105.10.7 編輯委員會會議修訂通過
109.9.9 編輯委員會會議修訂通過
110.4.9 編輯委員會會議修訂通過

第 1 條 國立臺北教育大學發行之《教育實踐與研究》（Journal of Educational Practice and Research）乃為教育相關研究成果及論述發表的學術研究期刊，以國內外專注於教育／學習／教學之研究者與實踐者為主要讀者。本刊以教育實踐為核心關懷，歡迎任何可促進實踐或提昇實踐能量之思想論述及研究。

第 2 條 本刊接受中文或英文之研究論文、研究筆記、文獻評論，以及評論與回應等著作。

- (1) 研究論文：原創性未發表之學術論文。
 - (2) 文獻評論：就特定主題，對相關文獻進行系統性之回顧與評析。
 - (3) 研究筆記：因研究現場、閱讀思考、社群激盪、或資料分析所引發之特定議題的前瞻性論述。
 - (4) 評論與回應：就本刊近期刊出之文章或其他重要論著提出評論或回應。
- 除上述文類之外，本刊亦主動邀約重要且具前瞻性之文章。

第 3 條 本刊為半年刊，每年出版 1 卷（2 期），分別於 6、12 月出刊。

第 4 條 本刊全年徵稿，通過預審後進行初審，以繳交審查費後 3 個月內回覆初審意見為原則，必要時得予延長。

- 第 5 條 來稿之字數上限：研究論文、研究筆記、文獻評論類，中文稿為 2 萬字，英文稿為 1 萬字，均含參考文獻、附件及非文字之插圖、表格、譜例等；評論與回應類，中文稿為 5000 字，英文稿為 2000 字。
- 第 6 條 本刊採網路線上投稿，初次投稿者請先註冊會員後填寫「投稿者基本資料表」；來稿請以 A4 規格電腦橫排打字（內文為細明體，12 號字，1.5 行距），並請轉存為 PDF 格式檔案上傳。線上投稿網址：
<http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>。
研究論文、研究筆記、文獻評論類，請另附中文摘要 500 字、英文摘要 500 字以內**為原則**（均含中英文標題及中英文關鍵詞）。論文正文及中英文摘要中請勿出現任何姓名或服務單位等類似之個人資料。
研究論文之正文段落號碼標寫方式如下：壹、一、（一）1.（1）。
- 第 7 條 來稿之參考文獻及其引用方式請依 APA 格式撰寫（詳見「教育實踐與研究論文引用文獻註明格式」）；附圖請逕採電腦檔案製作並存檔，或用白紙墨繪，務求工整清晰。
- 第 8 條 來稿如接受刊登，作者須於刊登前加列英譯之中文參考文獻，以利國際資料庫之使用者。如有補助或支助來源，或研究與撰稿過程之協助，請於文末致謝中說明，如：委託單位、研究團隊、提供協助者以及協助內容等。
- 第 9 條 本刊採雙向匿名審查制度。審查程序及繳費條件如下：
- (1) 形式審查：確認來稿是否符合形式要件（包括投稿者基本資料、字數、撰稿體例等）。
 - (2) 預審：通過形式審查之稿件，針對文稿主題、本刊宗旨、研究方法與結果進行預審，原則上於收到稿件後 15 個工作天內完成。
 - (3) 初審：通過預審之稿件，須繳交審查費 1,000 元。請依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不辦理初審。
文稿至少經二位相關領域專家學者初審。經審查要求修改之論文，請修改並逐條回覆審查意見。
 - (4) 複審：通過初審各篇，分別委請各該篇責任編輯，先行核閱所有審查意見、作者歷次修改與審查意見回覆情形，以及文章整體品質，提供是否刊登或進一步修改建議，提編輯委員會審議，以決定是否刊登。

(5) 稿件如獲刊登，請繳交刊登費每篇 1,000 元，英文稿件並需另外支付潤稿費用，依通知匯款至本校指定帳戶，未依通知繳費者恕不刊登。刊載後，每篇贈送該期期刊 3 冊。

(6) 若來稿於初、複審階段或刊登前提出撤稿要求，兩年內不再接受作者之投稿。

第 10 條 所刊登文章均以作者本名（含中英文姓名）發表。刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由作者負責。

第 11 條 來稿經收錄後，著作人同意授權本刊以紙本、光碟或上網形式全文發行，並再授權「國家圖書館遠距圖書服務系統」以及其他經本刊簽定合作契約之資料庫（包括台灣人社百刊資料庫、月旦知識庫、CEPS、EBSCO、Ericdata、HyRead、ProQuest、……等）進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，及為符合其資料庫之需求，酌作格式之修改。其他著作權授權事宜，依著作權法相關規定辦理。

第 12 條 本規則經本刊編輯委員會會議通過，並經校長核定後發布施行。

“Journal of Educational Practice and Research”

Call for Papers Rules

1991.11.13 Approved in the Executive Meeting
2008.2.29 Revised and approved by the Editorial Committee
2008.9.3 Revised and approved by the Editorial Committee
2009.10.26 Revised and approved by the Editorial Committee
2011.6.3 Revised and approved by the Editorial Committee
2011.11.1 Revised and approved by the Editorial Committee
2013.1.30 Revised and approved by the Editorial Committee
2015.9.11 Revised and approved by the Editorial Committee
2016.10.7 Revised and approved by the Editorial Committee
2020.9.9 Revised and approved by the Editorial Committee
2021.4.9 Revised and approved by the Editorial Committee

Article 1. The “Journal of Educational Practice and Research” issued by the National Taipei University of Education is an academic research journal that publishes research results and discourses related to education. The journal’s primary readers are domestic and foreign practitioners and researchers of education/learning/teaching. This journal takes educational practice as its core concern, and welcomes any thoughts and research that can promote practice or enhance practical force.

Article 2. This journal accepts research papers, research notes, literature reviews, and comments and responses in Chinese or English.

- (1) Research papers: original unpublished academic papers.
- (2) Literature review: systematic review and analysis of relevant literature on a specific topic.
- (3) Research notes: prospective discussions on specific issues arising from the research site, reading and thinking, brainstorming on social media, or data analysis.
- (4) Comments and responses: comments or responses to articles published in recent issues of this journal or other important works.

In addition to the aforementioned categories, this journal also actively calls important and forward-looking articles.

Article 3. This journal is a bi-annual journal, with 1 volume (2 issues) published each year in June and December respectively.

- Article 4. This journal calls for articles throughout the year. The initial review will be conducted after passing the preliminary review. In principle, the comments from the initial review will be returned within 3 months after the payment for the review itself, and may take longer if necessary.
- Article 5. The upper limit for the amount of words in the paper: the upper word limit for research papers, research notes, literature reviews, and Chinese papers is 20,000 words. The upper limit for English papers is 10,000 words, including references, attachments, and non-textual illustrations, tables, and sheets. For comments and responses, the upper word limit for Chinese papers is 5,000 words, and the upper limit for English papers is 2,000 words.
- Article 6. This journal uses online submissions. For first-time submitters, please register as a member and fill in the “Submitter Basic Information Sheet.” Submissions should be typed in horizontal A4 (Font should be MingLiU, font size should be 12, leading should be 1.5), and please upload it as a PDF file. Online submission URL: <http://jepr.ntue.edu.tw/contents/manage/manage.asp>.
- For research papers, research notes, and literature reviews, please attach a Chinese abstract of up to 500 characters and an English abstract of up to 500 words in principle (both including Chinese and English titles, and Chinese and English keywords). Do not include any personal information such as names or service units in the main body of the paper and the Chinese and English abstracts.
- The paragraph numbers of the research paper should be marked using the following format: I., i., (i), 1., (1).
- Article 7. The references and citation methods of the submitted papers should be written in the APA format (see the “Educational Practice and Research Papers Citation Format” for more details). The attached images should be made and saved from a computer file, or neatly and clearly printed on white paper.
- Article 8. If the paper is accepted for publication, the author must include an English translation of the Chinese references before publication to facilitate the users of the international database. If there is a source of subsidy or support, or assistance in the research and writing process, please explain in the acknowledgment at the end of the paper: the commissioned unit, the research team, the individual that helped, and contents of assistance.
- Article 9. This journal adopts a two-way anonymous review system. The review procedures and payment conditions are as follows:
- (1) Formal review: confirm whether the paper meets the form requirements (including basic information of the submitter, number of words, writing style).
 - (2) Preliminary review: papers that have passed the formal review will be preliminary reviewed based on the theme of the paper, the purpose of this

journal, research methods, and results. In principle, this review will be completed within 15 working days after receiving the paper.

- (3) Initial review: a review fee of NTD 1,000 must be paid for papers that have passed the preliminary review. Please transfer the fee to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay the fee according to the received notification will not have initial reviews done on their papers.

The paper needs to be initially reviewed by at least two experts and scholars in related fields. For papers that have been requested to perform a revision after the review, please revise and reply to each comment one after the other.

- (4) Secondary Review: after the papers have passed their preliminary reviews, commission the responsible editors of each article to review all comments, the author's past revisions, and replies to comments, as well as the overall quality of the paper, and provide suggestions for publication or further revisions. The committee will then deliberate to decide whether to publish the paper.
- (5) If the paper is published, please pay a publication fee of NTD 1,000 per article. **English papers require additional proof-reading fees** that should be transferred to the school's designated account according to the received notification. Those who fail to pay according to the received notification will not have their papers published. After the papers are published, 3 copies of the Journal will be given to the author per article.
- (6) If a paper has requested withdrawal during the initial review, secondary review or before publication, the author's future submissions will not be accepted for two years.

Article 10. All papers are published under the author's real name (including Chinese and English names). The names that are printed on the papers need to be checked by the authors themselves, and the authors are responsible for any errors after the publication of the journal.

Article 11. After the paper has been collected, the author agrees to authorize publication of this paper in paper, CD-ROM, or online form, and authorizes the "National Central Library E-Learning Service System" and other databases contracted with this journal (Including Taiwan Journals Search, Lawdata, CEPS, EBSCO, Ericdata, HyRead, and ProQuest) to reproduce, provide services through the Internet, authorize users to download, print, and browse the paper. In order to meet the needs of its database, the format of the paper may be modified appropriately. Other copyright authorization matters shall be handled in accordance with the relevant provisions of the Copyright Act.

Article 12. These regulations were approved by the Editorial Committee of this Journal, and were issued and implemented after being approved by the Principal.

教育實踐與研究

第 35 卷第 1 期

主 編：吳麗君（臺北教育大學教育學系教授）
副主編：王俊斌（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）
編輯委員：李安明（清華大學教育與學習科技學系教授）
呂金燮（臺北教育大學特殊教育學系教授）
吳璧如（彰化師範大學教育研究所教授）
林如萍（臺灣師範大學人類發展與家庭學系教授）
周金城（臺北教育大學自然科學教育學系教授）
姚開屏（臺灣大學心理學系教授）
徐式寬（臺灣大學師資培育中心教授）
孫志麟（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）
張芳全（臺北教育大學教育經營與管理學系教授）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
張郁雯（臺北教育大學教育學系教授）
陳秉華（臺灣師範大學教育心理與輔導學系退休教授）
陳學志（臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授）
陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授）
黃乃熒（臺灣師範大學教育學系教授）
溫明麗（臺灣師範大學教育學系退休教授）
熊同鑫（臺東大學幼兒教育學系教授）
趙貞怡（臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授）
蔡敏玲（臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授）

海外編輯顧問：Huy P. Phan（澳洲新英格蘭大學教育學系教授）

英文編輯：簡雅臻（臺北教育大學兒童英語教育學系助理教授）

執行編輯：柯志平

助理編輯：鄧麗媚、徐于婷

創刊：1988 年 6 月（原為年刊，2002 年起改為半年刊，每年 3 月及 9 月出刊；
2009 年起改為每年 6 月及 12 月出刊）

出版：2022 年 6 月

發行人：陳慶和

出版者：國立臺北教育大學

編輯者：《教育實踐與研究》編輯委員會

地址：106 臺北市和平東路二段 134 號

電話：(02) 27321104

傳真：(02) 27322423

網址：<http://academic.ntue.edu.tw/files/11-1007-418.php>

e-mail：milk1015@tea.ntue.edu.tw

定價：新臺幣 300 元整

印刷者：社團法人中華民國領航弱勢族群創業暨就業發展協會

地址：臺北市南港區玉成街 201 巷 8 弄 14 號 1 樓

展售處所：

五南文化廣場：406 臺中市軍福七路 600 號 TEL:04-2437-8010

五南網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw/default.aspx>

國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓 TEL:02-2518-0207

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

著作權管理：國立臺北教育大學教務處出版與宣傳組

GPN: 2007700104；ISSN 1993-5633



