

Research Articles

The Enlistment of Socio-Spatial Approach in Social Work Practice
/ Ping-Hsien Lin

A Study on the Construction of the Teaching Model of "Learning by Doing" in the Course of
"Cultural Creativity and Practice"
/ Shu-Chen Wang

A Study of Literature Translational and Interdisciplinary Teaching: The Effectiveness of
"Cultural Creativity and Translational Practice" Course
/ Hui-Feng Shin

A Study on the Dilemma and Responses to the Post-Service for Victims of Domestic
Violence: A Case Study in Changhua County
/ Chin-Ying Lai

Evaluation Research of Applying Objective Structured Clinical Examination to Medical Social
Work Course
/ Che-Ying Lin

A Study on the Well-being of Retired Elementary Schools Teachers
/ Hsueh-shan Chang

A Preliminary Study on the Effectiveness of Multiple Services for Victims of Intimate Partner
Violence
/ Hui-Ping Lo, Yu-Ting Chiu, Chun-Wai Chan, Ting-Ling Liu, Hsiao-Chuan Chang, Yi-Chun Chang,
Yu-Zhu Lu, Tzu-Chiang Li

Possibility of Aboriginal Tribes' Returning to the Sustainable Economy of Common Good:
Take Atayal Tribe at the Da'an River region, for Example
/ I-Sa Lin, Feng-Fan Chiang

《靜宜人文社會學報》 編輯委員會

發行人 唐傳義 (靜宜大學校長)
總編輯 郭俊巖 (靜宜大學人文暨社會科學院院長)
執行編輯 楊安仁 (靜宜大學原住民族文化碩士學位學程助理教授)
編輯委員 王香蘋 (弘光科技大學護理系教授)
王德睦 (國立中正大學社會福利學系教授)
李明顯 (靜宜大學人文暨社會科學院副院長)
何華欽 (國立屏東科技大學社會工作系教授)
蔡盈修 (靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系教授兼系主任)
黃文成 (靜宜大學台灣文學系教授兼系主任)
柯志明 (靜宜大學生態人文學系教授兼系主任)

出版者 靜宜大學
地址 (43301) 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號
電話 04-26328001#17001~17002
E-mail pu20600@pu.edu.tw
網址 http://www.huso.pu.edu.tw/puchess/index.htm

本期售價: 新台幣600元 / 美金20元整
ISSN 2223-7461

靜宜人文社會學報

西元二〇二二年一月

第十六卷 第一期

靜宜

人文社會

第十六卷 第一期
西元2022年1月

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

學報

研究紀要

- 社會空間度量方法於社會工作實務之運用
／林秉賢
- 「文化創意與實務」課程「做中學」教學
模式建構之研究
／汪淑珍
- 文學的轉譯與跨域教學研究——以「文化創
意與轉譯實務」課程之成效為例
／申惠豐
- 家庭暴力被害人後追服務困境與因應之研
究：以彰化縣為例
／賴秦瑩
- 客觀結構式臨床測驗應用於醫務社會工作
課程之成果評估研究
／林哲瑩
- 國民小學退休教師幸福感之探究
／張學善
- 親密伴侶暴力被害人多元服務成效初探
／羅惠萍、邱于庭、陳振威、劉亭鈴、
張小娟、張貽鈞、呂玉珠、李自強
- 原住民部落重返共善循環經濟之可能：以
大安溪流域泰雅族部落為例
／林以撒、蔣鋒帆



靜宜人文社會學報

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

第十六卷第一期 2022 年 1 月

◎ 研究論文

社會空間度量方法於社會工作實務之運用／林秉賢

「文化創意與實務」課程「做中學」教學模式建構之研究
／汪淑珍

文學的轉譯與跨域教學研究——以「文化創意與轉譯實務」課程之成效為例／申惠豐

家庭暴力被害人後追服務困境與因應之研究：以彰化縣為例
／賴秦瑩

客觀結構式臨床測驗應用於醫務社會工作課程之成果評估研究
／林哲瑩

國民小學退休教師幸福感之探究／張學善

◎ 研究紀要

親密伴侶暴力被害人多元服務成效初探
／羅惠萍、邱于庭、陳振威、劉亭鈴、張小娟、張貽鈞、呂玉珠、李
自強

原住民部落重返共善循環經濟之可能：以大安溪流域泰雅族部落
為例／林以撒、蔣鋒帆

靜宜大學人文暨社會科學院 出版

《靜宜人文社會學報》編輯委員會

- 發行人 唐傳義（靜宜大學校長）
- 總編輯 郭俊巖（靜宜大學人文暨社會科學院院長）
- 執行編輯 楊安仁（靜宜大學原住民族文化碩士學位學程助理教授）
- 編輯委員 王香蘋（弘光科技大學護理系教授）
- 王德睦（國立中正大學社會福利學系教授）
- 李明穎（靜宜大學人文暨社會科學院副院長）
- 何華欽（國立屏東科技大學社會工作系教授）
- 蔡盈修（靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系教授兼系主任）
- 黃文成（靜宜大學台灣文學系教授兼系主任）
- 柯志明（靜宜大學生態人文學系教授兼系主任）
-
- 出版者 靜宜大學
- 地址 (43301)臺中市沙鹿區臺灣大道 7 段 200 號
- 電話 04-26328001 # 17001~17002
- E-mail pu20600@pu.edu.tw
- 網址 <http://www.huso.pu.edu.tw/puchess/index.htm>

本期售價：新台幣 600 元；美金 20 元整。

ISSN 2223-7461

目 錄

社會空間度量方法於社會工作實務之運用 ／林秉賢.....	001
「文化創意與實務」課程「做中學」教學模式建構之研究 ／汪淑珍.....	023
文學的轉譯與跨域教學研究——以「文化創意與轉譯實務」課程之成效為例／申惠豐.....	043
家庭暴力被害人後追服務困境與因應之研究：以彰化縣為例 ／賴秦瑩.....	071
客觀結構式臨床測驗應用於醫務社會工作課程之成果評估研究 ／林哲瑩.....	097
國民小學退休教師幸福感之探究 ／張學善.....	129
親密伴侶暴力被害人多元服務成效初探 ／羅惠萍、邱于庭、陳振威、劉亭鈴、張小娟、張貽鈞、呂玉珠、 李自強.....	155
原住民部落重返共善循環經濟之可能：以大安溪流域泰雅族部落為例 ／林以撒、蔣鋒帆.....	183

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

Vol.16, No.1, January 2022

◎ Research Articles

The Enlistment of Socio-Spatial Approach in Social Work Practice

／Ping-Hsien Lin

A Study on the Construction of the Teaching Model of "Learning by Doing" in the Course of "Cultural Creativity and Practice"／Shu-Chen Wang

A Study of Literature Translational and Interdisciplinary Teaching:The Effectiveness of "Cultural Creativity and Translational Practice" Course

／Hui-Feng Shin

A Study on the Dilemma and Responses to the Post-Service for Victims of Domestic Violence: A Case Study in Changhua County

／Chin-Ying Lai

Evaluation Research of Applying Objective Structured Clinical Examination to Medical Social Work Course／Che-Ying Lin

A Study on the Well-being of Retired Elementary Schools Teachers

／Hsueh-shan Chang

A Preliminary Study on the Effectiveness of Multiple Services for Victims of Intimate Partner Violence

／Hui-Ping Lo,Yu-Ting Chiu,Chun-Wai Chan,Ting-Ling Liu,

Hsiao-Chuan Chang,Yi-Chun Chang,Yu-Zhu Lu,Tzu-Chiang Li

Possibility of Aboriginal Tribes' Returning to the Sustainable Economy of Common Good: Take Atayal Tribe at the Da'an River region,for Example

／I-Sa Lin,Feng-Fan Chiang

研究論文

社會空間度量方法於社會工作實務之運用*

林秉賢

中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系助理教授

收稿日期：2021 年 09 月 07 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

通訊作者為林秉賢，maxlin1028@gmail.com。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

研究者 2008-2020 年間係全職第三部門從事國際人道援助與發展工作的實地國際社會工作者。社會工作博士/執業社工師，研究領域為國際社會工作實務與發展性介入。

中文摘要

在社會科學的理論、研究與實地實踐的領域，社會空間度量（Socio-spatial）方法並不是一個新興概念。空間度量（Spatial approaches）已廣泛使用於地理、建築、公共衛生等領域，對於社會工作專業的方法論與實地實踐的創新亦能帶來相當的反思與啟發性意義。本文的目的是從社會工作理論、研究和實踐發展的角度，對社會工作空間度量方法的主要概念及其應用提供一個總體概述。第一個部分透過社會空間度量方法的觀點與發展脈絡，說明此方法所強調的個人主觀面向和多層次視角對社會工作理論、研究和實地實踐的相關性。接續，介紹對社會工作研究和實地實踐中基於社會空間方法的資料分析策略（Socio-spatial analyses）。最後期待基於以人為本的社會工作哲學，對於妥善運用社會空間度量方法於創造服務對象的生活日常福祉，以及基於參與原則的社會工作實務，能夠體察其方法的優勢與劣勢，為社會工作專業發展帶來啟發。

關鍵字：社會空間度量、空間社會學、社會空間習得、社會工作實務模型

The Enlistment of Socio-Spatial Approach in Social Work Practice

Ping-Hsien Lin

Assistant Professor, Ph.D. Department of Medical Sociology & Social Work, CSMU of Taiwan.

Abstract

In the field of social sciences theory, the Socio-spatial approach is not an emerging concept. Spatial approaches have been widely used in the fields of geography, architecture, public health, etc. They can also bring considerable reflection and enlightening significance to the innovation of the methodology and field practice of the social work profession. The purpose of this article is to provide a general overview of the main concepts and applications of social work practice methods from the perspective of social work theory, research and practical development. The first part illustrates the relevance of the individual subjective aspects and multi-level perspectives emphasized by this method to social work theory, research and field practice through the perspectives and development context of the Socio-spatial approach. Next, introduce the data analysis strategy based on the Socio-spatial acquirement method in social work research and field practice. Finally, we look forward to the people-oriented social work philosophy, the proper use of Socio-spatial approach methods to create the daily well-being of service objects, as well as the social work practice based on the principle of participation, to appreciate the advantages and limitations of their methods, and bring them to the professional development of social work.

Keywords : Socio-spatial approach, Spatial sociology, Socio-spatial acquirement, Social work practice model

壹、研究背景

在社會科學的理論、研究與實地實踐的領域，社會空間度量（Socio-spatial）方法並不是一個新興概念。空間度量（Spatial approaches）已廣泛使用於地理、建築、公共衛生等領域，對於社會工作專業的方法論與實地實踐的創新亦能帶來相當的反思與啟發性意義。社會空間的概念（Social spaces）在過去 20 年於社會科學以累積相當的概念討論與研究，並引發對初始物理性空間定義的反思，出現關於社會空間度量方法及其與社會工作理論和實踐的廣泛討論（Kessl, Reutlinger, Maurer and Frey, 2005；Kessl and Reutlinger, 2007）。惟目前國內社會工作研究與實務領域，尚未有相關研究探討以及產生實地經驗研究之行動。源此，本文的目的是從社會工作理論、研究和實踐發展的角度，對社會工作空間度量方法的主要概念及其應用提供一個總體概述。

第一個部分，介紹社會空間度量方法的觀點，說明此方法所強調的個人主觀面向和多層次視角對社會工作理論、研究和實地實踐的相關性。接續，介紹對社會工作研究和實地實踐中基於社會空間方法的資料分析策略（Socio-spatial analyses）。最後期待基於以人為本的社會工作哲學，對於妥善運用社會空間度量方法於創造服務對象的生活日常福祉，以及基於參與原則的社會工作實務，能夠體察其方法的優勢與劣勢，為社會工作專業發展帶來啟發。

貳、社會科學中的空間度量方法

空間度量方法在社會科學理論發展中，主要的討論包含主張對空間進行去自然化（de-naturalization）、再社會化（re-socialization）和再文化化（re-culturalization）的取向，將空間描述為社會和文化共同生產的對象。例如，從 Soja（1989: 39）以後現代的論點所探討的空間議題，重構空間的概念並稱其為「空間轉向」（spatial turn）的歷程，由物理空間轉向更廣泛的社會意義。空間度量在不同的社會科學主題領域均受到討論與關注，尤其是在空間的社會意涵和文化研究主題（Bachmann-Medick, 2006: 284-328；Dünne and Günzel, 2006；Reutlinger, 2008: 9）。法國社會學家 Henri Lefebvre 的社會空間模型，則是透過都市發展和市民權的探討（Lefebvre 1974），以馬克思主義的辯證傳統進行論證，對空間如何透過人類生產和再生產的行為「被」創造的歷程進行頗為結構且深入的探討。

Henri Lefebvre 區分了「感知空間實踐」（perceived spatial practices）（個人在日常空間中的經驗所生產的空間）、「空間表徵」（representations of space）（通常是來自不同學科、技術專家和城市規劃者的由上而下的計畫設計）和「空間再現」（spaces of

representation)(由公民、藝術家和思想家生產的具備公民參與、創造性的空間表現)；他展示了這三個空間層面，如何在空間創造的行動中相互連結(Macher, 2007: 59；Mullis, 2014: 47)。三個級別的空間概念均在空間生產的連續過程中相互作用。公民為了實現他們對城市的權利(right to the city)，需要通過解放實踐重新獲得自治(self-governance)的能力(Mullis, 2014: 72)，以取得空間的主導權。

Henri Lefebvre 的空間理論啟發了地理學家社會地理學的研究方法(Del Casino, 2009)。Soja 亦為此一秉持馬克斯批判辯證的社會地理學者之一，對資源空間分佈不公的空間不平等進行批判性分析(Del Casino, 2009: 45)。這些研究者認為空間不僅是由自然創造的景觀，而且是透過社會文化結構和人群關係產生的。例如 Harvey 提出的「絕對空間」(absolute space)(作為物理量度、圖資測量網格和領土規劃單元)、「相對空間」(relative space)(關於觀察者視角的相對性以及地點之間的相對空間距離)和「關係空間」(relational space)(由人類、藝術、文學或音樂之間的主觀關係創造)(Macher, 2007: 77)。這類論點採取行動者網絡理論(actor-network theory)觀點，強調社會本身不僅僅是一種被動結構，它需要由人類主體和非人類對像在空間內的主動組合產生，是透過人類作為社會人的活動創造的(Del Casino, 2009: 61；Latour, 2005)。

Del Casino (2009: 22) 總結了空間理論的關鍵要素，認為社會空間中的空間需要被視為社會關係的結果或背景，它包含由所涉及的人，反映出的社會不平等和資源分配的結構，並且依循牽涉其中的個人主觀意義、感知和圖像共同構建的。

參、什麼是社會空間

對於空間的概念性定義從空間社會學(spatial sociology)的角度，主要論點是將社會空間視為人類、動物和社會物(social goods)在公共空間，透過人、物之間的交互關係而產生的建構性意義(Spatscheck, 2012)。從社會工作專業的角度而論，Jane Addams 於 20 世紀初的芝加哥赫爾館(Hull House)社區發展行動，體現了這樣的作法於社會工作實踐之中(Engelke、Borrmann and Spatscheck, 2014: 189-205)，延續這樣的脈絡發展我們可以從 Bronfenbrenne (1979) 的生態系統觀點，以及 Baacke (1984) 的生態區(ecological zones)概念，發覺社會空間概念在社會工作專業領域的延伸發展。例如 Baacke 是以研究兒童發展歷程中，諸如家庭、社區等社區空間概念嵌入在兒童成長歷程中發生意義。

Baacke (1984) 採用同心圓的概念去描述兒童發展歷程中，家庭與親屬為出發點的生態中心圈(ecological centre)，為兒童提供親密關係與安全的棲地；第二圈則是生

態臨近圈，包含家庭所在的社區與可直接與家庭接觸的社會空間（*nearer ecological environment*）；第三圈是生態環境圈（*ecological sectors*），包含社區空間的學校、公共設施、商店與娛樂場所等；最後則是生態邊緣區（*ecological periphery*），亦即日常生活的社會空間之外，進行旅行、外出拜訪等。Zeihner（1983）的研究支持 Baackes 關於「生態中心」關於生態中心圈的社會空間概念，但卻不認為生態圈彼此會連結產生線性發展，反而是形成具有空間隔離本質的島嶼，需要像島嶼一樣相互連結並且也可能跳島運動，例如直接跳過鄰近社區，前往學校；Zeihner（1983）稱這樣的模式為島嶼模式（*Island model*）（引自 Zeihner, 2001）。

島嶼模型的社會空間想法，在 1980 年代當時相對於生態圈的概念較沒被社會工作普遍採用，而傾向生態系統的概念認定社會空間環環線性相扣的概念。如今資訊化與物理交通相對便捷的世代，服務對象跳躍鄰近物理社區，或者透過網路進行跳島而形成的社會空間度量，反而更加貼切。這種社會關係性的空間概念，空間不再被視為絕對實體區位，也不是完全對位相對的，是基於人與人相互作用而產生（Kessl and Reutlinger, 2007: 27）。這些互動包含個人、家庭和社會團體、組織、區域甚至跨國的影響連動，在這個概念意義上而論，社會空間應該視為社會和物質之間的動態互動結構，基於不同互動型態而被建構出來。

Deinet（2007: 113-120）認為社會空間是兩種不同視角的雙重結構，一方面是某一個地區的物質和客觀生活條件，包含社會經濟、地理資訊、建築、家庭結構、社會/教育/衛生等公共服務設置；這類視角通常採用科際專家與行政管理上對下的觀點，又可稱為社會地理與硬體環境（*socio-geographical and infrastructural perspective*）觀點（Sandermann and Urban, 2007: 44）。另一方面，則關注社區住民和服務使用者的主觀視角，將社會空間視為是個人生活日常的主觀體驗，個人認為可以參與並獲得的方稱為社會空間（Deinet and Krisch, 2011），又可稱為主觀性習得空間（*acquiremental and subject-oriented*）的社會空間觀點（Sandermann and Urban, 2007: 47）。

社會空間度量方法強調個人和社會發展過程的相關性，並運用習得空間的概念加以進行空間客觀因素與主觀因素的連結。此一概念透過 Deinet 和 Reutlinger（2014）對於習得空間的定義，導入於社會工作專業概念中，使我們得以進行社會環境與個人發展歷程的評估與意義辨識。透過習得活動，人們得以創造屬於自己的空間，而不只是被動適應環境條件，更具有充分發揮潛能去調整空間條件的可能。Deinet（2009b）認為人們會去參照客體，結合自己日常生活經歷的相關社會因素，進行跨越客觀空間的思考去建構適合自己的社會空間。經由與社會環境的現實條件互動，由一種內在心

理活動，轉變為外顯活動的過程，個人需要與物質對象互動，發現其規則並找到自己的發展空間。

總結而論社會空間依循的是多層次的視角，以維繫客觀環境條件和個人主觀認定的相互連結。社會空間不是一個物理容器，而是人類、物質與社會結構關係的持續變動安排。在這裡的空間，意味著是可以被改變的，可以重新生產與定義，這對社會工作專業而言，此論點在理論與實務上都充滿了潛能與活力，使我們對服務對象得以關注在發展性構思上。

肆、社會工作中的社會空間度量方法

關於社會工作理論和實務，也受到了前述廣泛社會科學領域對空間的討論所影響。特別是將「社會空間取向」(socio-spatial orientation)與社區發展工作進行結合，形成社會工作的實務模型(Hinte、Lütringhaus and Oelschlägel, 2011；Taylor and Gilchrist, 2016)，以及與社會工作的生態系統觀結合(Dominelli, 2012；Germain and Gitterman, 1980；Wendt, 2018)成為社會工作理論和實務的一環。一開始運用於兒童與青少年於其家庭、社區環境中的發展議題，後來也被運用於醫療與高齡服務、身心障礙福利服務等，空間度量方法成為實務運用與教學中被關注的主題(Fruchtel, Cyprian and Budde, 2012；Kessl and Reutlinger, 2007: 41)。

當中一個重要的概念轉變為從服務對象焦點，轉向到整個實地環境空間(from the case to the field)的度量思維，以避免社會問題的個人歸因，同時提高在地空間發展的潛力，納入服務的評估與規劃之中。遵循這一策略，社會空間度量方法的目標是(Kessl and Reutlinger, 2007: 41)：

1. 在社區住民的社會網絡中，辨識社會脈絡背景下服務使用者的資源。
2. 活絡支持網絡以及相互連結系統的動力。
3. 讓服務對象的觀點成為焦點，釋放社會空間動力與觸發新的發展機會。
4. 解開制度結構，發展空間中不同參與者的有效合作形式。
5. 實現社會參與和體現更好的公共服務使用。

空間度量方法與參與式導向的社會工作傳統有很高的相似性，可以追溯到 Jane Addams 的社區發展傳統，在社會工作處置的過程中，和當地住民、社區空間產生更緊密的連結，以發展更貼近當地視角的服務來滿足其需求(Fehren and Hinte, 2013: 11)。為了實現這些目標，需要在四個不同層次上展開行動。

服務對象的個人層面上，空間概念應該旨在設計個人學習和發展的環境，將獲得參與的主觀經驗結合起來，成為個人發展的空間（Deinet and Reutlinger, 2014）。在專業服務提供者的層面上，空間度量被認為是社會工作專業作為促進社區發展的專業能力之有用工具（Kessl and Reutlinger, 2007: 42）。在行政層面上，空間度量方法被用來滿足在區域發展視角下，用以辨識與支持具有高度發展需求的脆弱與邊緣群體，進而發展公共服務的規劃（Deinet, 2018；Kessl and Reutlinger, 2007）。在規劃層面上，空間度量被視為實現公共服務和理性度量的現代化專業概念，可以改善公民的日常生活世界與並妥善歸劃社區住民的社會事務安排（Hinte, 2006）。

在此背景下，社會空間度量方法提供了一個對於人與環境評估的典範，而不僅僅是一種社會工作方法技術（Engelke, Spatscheck and Borrmann, 2009: 373）。社會空間度量方法包含脈絡背景因素、處置的整體目標和態度。因此，典範一詞似乎是一個更適當的描述，因為它包括思維模式、處置模型、價值觀、原則和方法；不過因為空間度量方法由於不僅止於技術層面，也使得對其討論有些著重於對空間的概念、當中的理論原則或者純粹的技術層次，角度也相當歧異（Spatscheck, 2009: 33）。在社會工作領域對於社會空間度量方法的討論中，大至有個主題範疇。第一類是從發展與主觀性習得（acquirement）的觀點，對社會空間度量進行探討（Kessl and Reutlinger, 2007）；第二類，則是從社區資源活絡與社區工作方法的角度探討社會空間度量（Früchtel, Cyprian and Budde, 2012；Hinte, 2006）；第三類，則是社會工作與人群服務實務領域，針對服務規劃與需求界定而採用社會空間度量方法的探討。Fehren and Hinte（2013: 17）針對社會空間度量方法的原則要素，整理成以下幾個項目。

1. 立基於服務使用者的意願：這個觀點源自參與式導向的社區工作的方法。旨在將服務使用者的意願和利益作為所有處置措施的出發點。認為社會工作的處置不應以專業人員的意願或已經預先確定和標準化的「要求和需求」為導向，而應以受影響者的個人和長期利益為導向。
2. 辨識與支持服務對象的自立自助權能之啟動：社會空間度量處置應致力於激發服務對象的能力和權力，同時應避免能力與權力的剝奪或壓抑。
3. 資源導向：著重於發展服務對象的個人與社會空間資源，而非個人缺點觀點。
4. 跨部門導向：處置措施著重跨部門的回應方案，而非現有官僚作業流程。又稱為去結構支柱，旨在打開現有社會空間的結構限制，重新發展新的可能架構。
5. 服務的合作和協調：著重服務的整合和聯繫，採取彈性與靈活地回應需求，而非

制式服務流程。

6. 除此之外 Deinet 等人認為 (Deinet and Krisch, 2011 ; Deinet, 2006 ; Deinet and Reutlinger, 2004) 社會空間度量應該進一步增加使服務對象支持和使能習得 (acquirement) 社會空間的原則。

所謂習得 (acquirement) 社會空間的概念，來自於社會心理學家 Leontjew 和 Vygotsky 的文化歷史學派心理學所提出的概念，意旨個人獲得物質與空間得以發展個人興趣與滿足需求的過程；而此概念被社會工作與社會教育領域導入作為個人學習與發展的核心概念之一 (Deinet and Reutlinger, 2004, 2014)。習得社會空間，被用於理解個人透過參與社會活動、運用資源以滿足個人期待目標的互動過程。對於社會工作專業而言，在個案工作或是社區發展過程中，則有助於釐清服務對象個人主觀層面，對於目前所參與的資源、物理空間、公共服務例如教育、健康等如何被建構而成的空間評估。

總體而論，社會空間度量方法為社會工作的理論與實務帶來幾項對服務場域與服務對象的認識論與方法論上的思維刺激。

一、從個別服務對象層次，到場域焦點視角

服務對象的議題不被視為是個人條件因素所致。相反地每個服務對象的案例都是一個個人發展與空間嵌入的情況，需要將他的日常生活行動相關的資源、參與者與空間場域進行評估與轉換。透過社會空間度方法的運用可以有助於實現社區公民參與的發展，以及社區資源網絡促進個人發展的潛能。

二、採用以資源為導向的賦權工作

基於服務對象個人的意願與視角，去發展其可觸及/期待發展的資源，讓他們得以創造適宜可得的社會空間。

三、善盡社會空間責任

不以專業、官僚體系為主體，合理化現有程序對服務對象的適用性。強調應該協助個人適當參與和使用社會空間之專業責任，對於社會工作專業而言，既是保障服務使用者需求觀點，以及評估實際資源狀態的服務調整過程之服務責信，也是助人專業維繫社會參與和機會之責任意識提醒。

四、實現資源與個人需求的更佳媒合方法

社會空間中的公共服務與資源，透過服務對象的主觀視角而產生意義與連結。社會工作者應該善用地理區位、物理條件、資源使用、個人社會關係與生活行動，妥善讓資源活絡並對服務對象的生活產生正面支持意義，以形成良好的服務組合規劃。

五、實現多層次的社會工作實踐行動

包含個人、家庭、社區與跨專業組織，社會空間度量方法提供一個合宜的討論框架，將客觀的環境條件度量與主觀的社會空間度量結合，形成跨域實踐的基礎。

社會空間度量方法在社會工作的社區工作發展中，已有許多討論（Taylor and Gilchrist, 2016），一部份則是特別強調生態觀點與社會結構的分析（Nähri and Matthies, 2016）。整體而論從技術結合實務運用，到理論層次看待空間的角度，將原來被視為客觀的空間條件，納入服務對象個人主觀的視角產生社會空間的概念等兩個主要面向，對社會工作專業而言都有相當的啟發性意義。

伍、社會空間度量—在社會工作實務上的分析方法和概念

社會空間度量是為了促進理解個人日常生活環境與其主觀應對的動態歷程狀態（Deinet, 2009a: 56）。因此採用客觀計量數據與質性資料收集，以捕捉個人與其所在社會和物質環境之間的交互動作，需用多層次的視角對個人的社會空間概念進行理解。常見的方法是觀察法、田野訪查、問卷調查、地理空間圖繪（mapping）、空間對應社區住民議題的列表整理、個人主觀心理地圖、個人視角的攝影紀錄、時間發展週期、對機構及公共意象的分析，以及次級資料的使用（Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016: 37-127）。資料收集完成後，亦會與服務對象進行分享與討論，來建立與確認社區空間的內容，這些分析可大致分為三種主要類型（Spatscheck, 2009）。

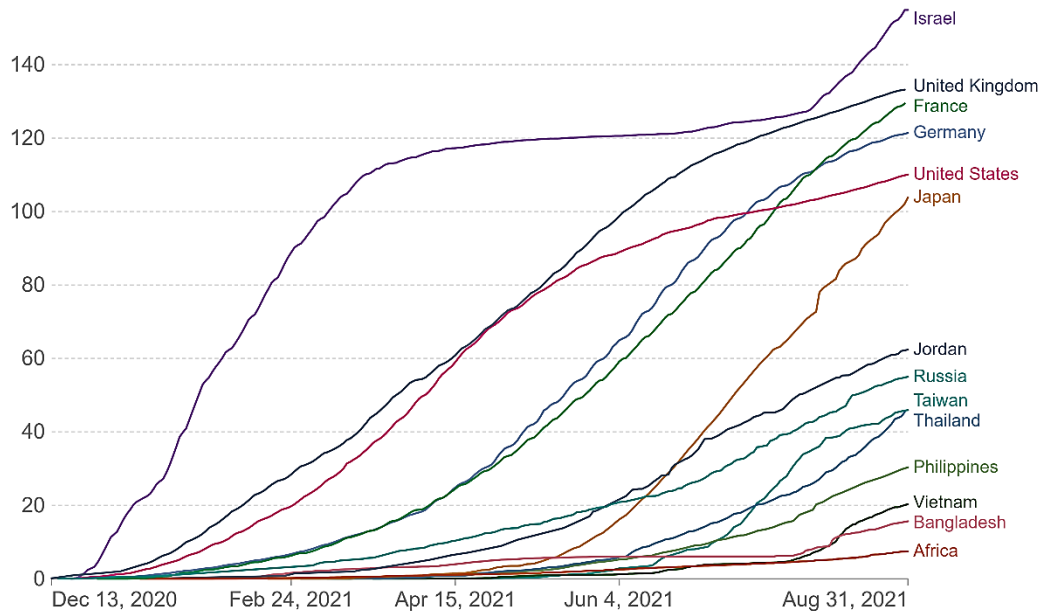
一、空間議題與資源分析

第一類是問題和資源分析。此類型分析主要目的是發現服務對象所遭遇的問題與困境、目前的資源狀態和發展潛力。問題必須要與實地場域做結合，用以識別社會空間中所產生的困境（Heiner, 2004；Pantucek, 2005）。這不同於社會診斷模型，旨在掌握個人感知生活空間的狀態，焦點在於為什麼發展成現狀的理解，而非過去已發生條件造成的病理機制。

COVID-19 vaccine doses administered per 100 people

Total number of doses administered, divided by the total population of the country.

Our World
in Data



Source: Official data collated by Our World in Data. For vaccines that require multiple doses, each individual dose is counted. As the same person may receive more than one dose, the number of doses per 100 people can be higher than 100. CC BY

圖 1：每 100 人接種 COVID-19 疫苗劑量。資料來源：Our World in Data。

網址：<https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>

如圖 1 顯示約旦王國的疫苗注射率約 60%，每百萬人確診人數約 7.7 萬；臺灣疫苗注射率約 46%，每百萬人確診人數約 670 人。相似的接種率，但兩個國家的住民卻可能因為 Covid-19 確診率亦或者接種條件，而產生不同主觀感受。對於非洲地區住民而言，每百萬人確診人數約 5700 人，疫苗注射率約 7.4%，相對於其他國家社區的住民，對於疫情的日常生活感受，也可能存在疫苗資源隔絕感等脈絡化的社會空間度量。

COVID-19 vaccine doses administered per 100 people, Aug 31, 2021

Total number of doses administered, divided by the total population of the country.

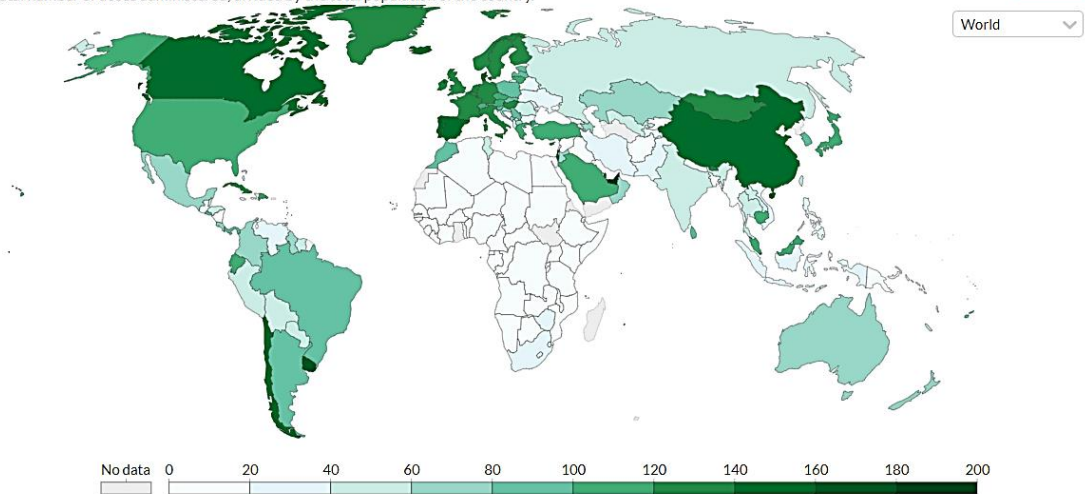


圖 2：每 100 人接種 COVID-19 疫苗劑量。資料來源：Our World in Data。

網址：<https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>

Cumulative confirmed COVID-19 cases per million people, Aug 31, 2021

The number of confirmed cases is lower than the number of actual cases; the main reason for that is limited testing.

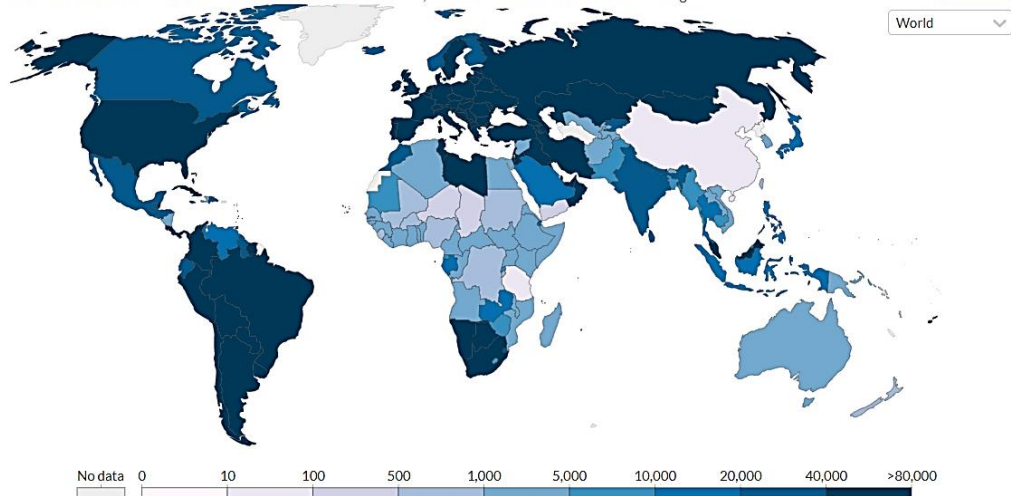


圖 3：每百萬人口 COVID-19 確診人數。資料來源：Our World in Data。

網址：<https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>

從圖 2 與圖 3 所呈現的 Covid-19 確診案例數與疫苗接種劑量之地理分佈，疫苗資源集中於北美、歐洲與中國，俄國與南美洲雖然疫情嚴重卻沒有對應的疫苗；南非共和國雖然疫情嚴重，卻與整個非洲大陸相似擁有低於 10% 的疫苗接種率，客觀空間條件帶來的個人主觀感受，是可能產生極大的結果落差的。

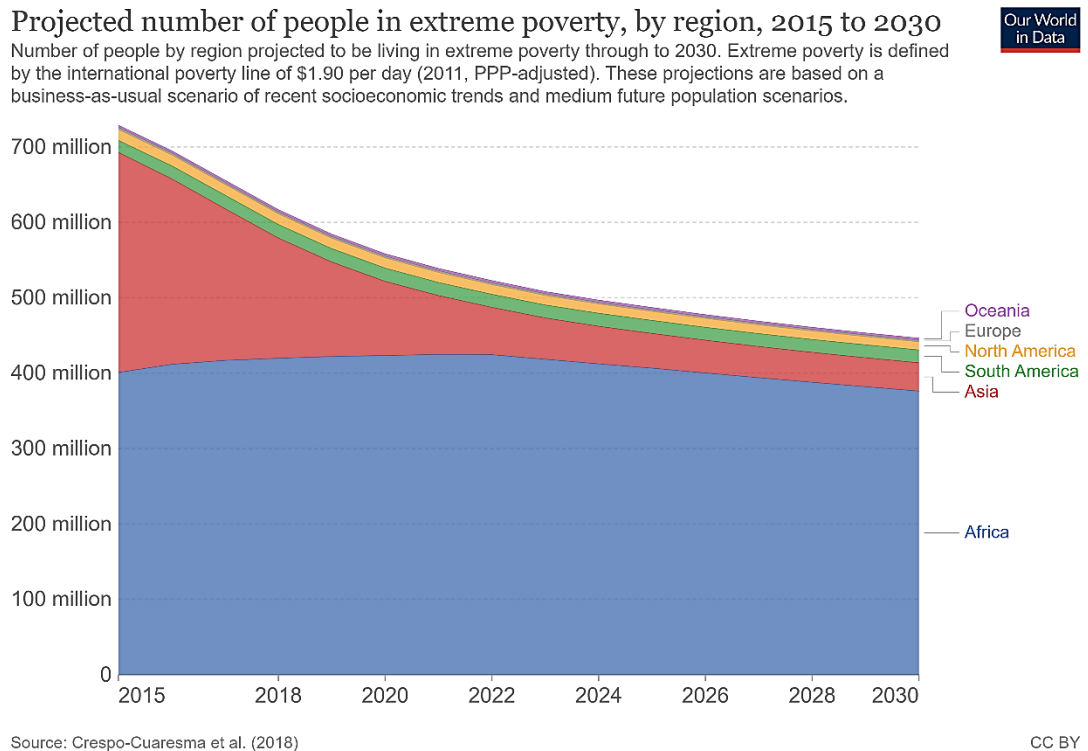


圖 4：極度貧窮率（1.9 \$/day）。資料來源：Our World in Data。

網址：<https://ourworldindata.org/extreme-poverty>

另一方面再以極度貧窮的客觀資料為例，2015 年全球赤貧人口（7 億）有一半以上（4 億）集中在非洲大陸；未計算 Covid-19 而造成影響，2030 年的推估全球極端貧窮人口約可縮減至 5 億，但非洲大陸卻仍然佔了 8 成（4 億），亦即經濟發展與全球資源的重分配，幾乎對非洲的赤貧無所改善趨勢。這樣的環境條件，對於非洲社區住民的社會空間度量有何意義，是否有資料層級的偏誤？如何從服務對象的日常生活的角度，去評估現有資源的分配方式，來規劃未來的發展空間，是社會空間度量運用主觀與客觀資料的多層次視角方法的基礎。

二、發展社會空間概念

第二類是社區空間概念發展法。社區空間度量方法可以運用於社會發展、教育與健康概念的發展，培養服務對象依循自己的生活目標，發展出屬於自己的社區空間。基礎的步驟包含（1）空間分析：呈現所在社區的背景條件、空間環境，並協助服務對象（2）構思期待的社區發展目標，研擬對策形成自己社區空間概念。例如，經過實地空間與社會條件衡量，荒地隸屬地方政府所有，且當地移居難民青少年，普遍喜歡足球運動；經過期待與需求的確認，發展出足球場的社區空間概念，並研擬向地方政府

申請使用。

客觀資料不是用來定義問題，而是用以連結到服務對象生活層次的意義，進行空間度量的重新建構。這類方法經常使用個人主觀心理地圖，描繪社區環境中喜歡/不喜歡、安全/不安全等描繪與標示，用以發掘諸些服務對象的社會空間狀態。抑或藉由列出個人期待的發展議題，與對應的社區條件對照，尋求有助於/阻礙於空間發展的項目，進而產生後續研擬社會空間再設計的規劃。

三、社會空間行動研究

第三類是行動研究法。社會空間度量方法協助社會工作者用以透過資料收集，進而與社區議題產生連結的管道，使理論、相關知識轉向尋求服務對象的理解詮釋，用以作為實際改善社區條件的行動規劃基礎。社會空間的度量，運用於社會福利、教育與衛生資源的資源分配與使用上，對社會工作專業具有相當的反思作用，特別是針對脆弱與邊緣人口的服務對象。

例如 Vergou (2019) 研究自 2015 年因為中東、非洲與亞洲政治局勢動盪，進入歐盟尋求庇護的難民超過百萬人口，其中超過 80 萬途經希臘，在 2015-2016 年間有約 6 萬難名移居希臘。為了理解這些移居難民的生活狀態，以及是否遭受社會隔絕與資源排除，Vergou 針對兩個主要難民安置移居的都市 (Volos 與 Katerini) 周邊進行學校是否收容難民學童，以及訪談當地住民對難民學童的社會空間構想。

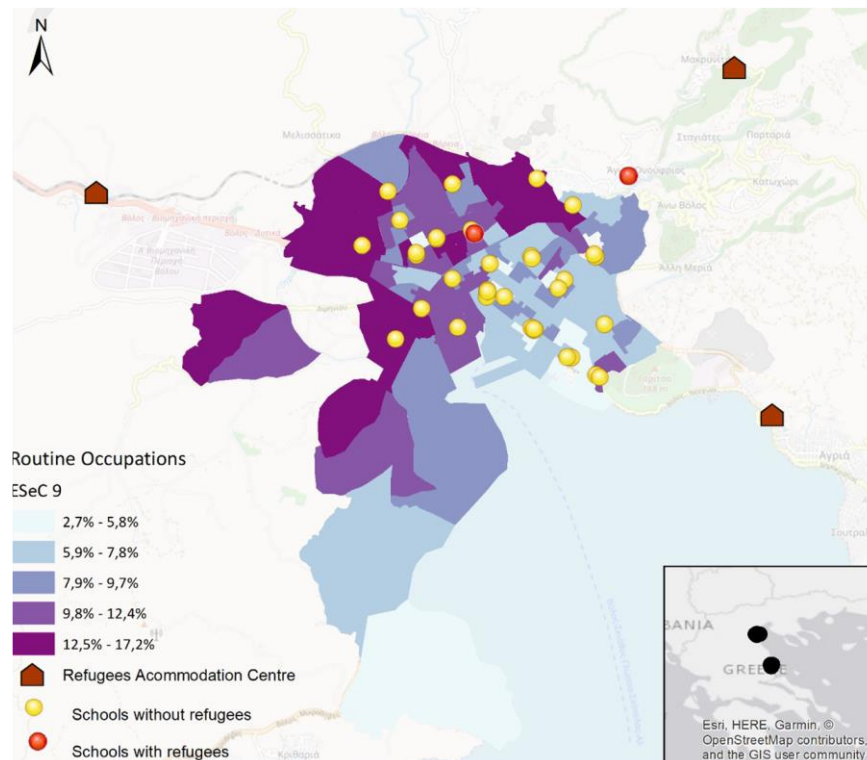


圖 5：社會經濟地位分布與收容難民學校分布，Volos 區。

資料來源：Vergou, P. (2019).

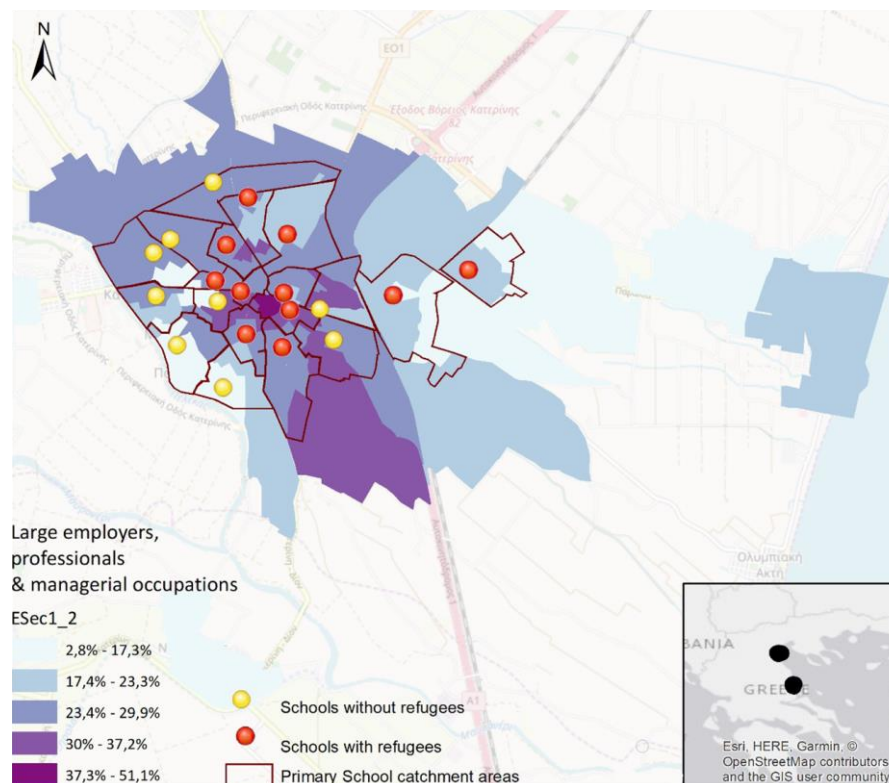


圖 6：社會經濟地位分布與收容難民學校分布，Katerini 區。

資料來源：Vergou, P. (2019).

如圖 5 與 6 所示，Vergou 研究兩種難民社區，一個為營區集中安置，另一則為社區住居安置。依據研究結果顯示客觀的空間度量，指出兩種類型的難民學童，均被隔絕在中高社會經濟地位的空間之外，且營區型住居的難民學童基本上並無法進入正常學校就讀。針對這樣的情況，當地住民表示覺得沮喪，覺得難民學童值得獲得教育，亦有教師聯盟提出與當地家長協調、協助施打疫苗等社區空間的發展性構想。雖然此篇研究並未充分納入難民的主觀感受作為研究素材，但做為援引案例可以促使社會工作者在思考經驗資料意涵的時候，納入服務對象的生活場域，進行對話與行動的專業實踐整合方法。

四、實務案例—南非史瓦帝尼王國的兒童安全空間建立

承前述客觀/主觀的空間資訊結合運用，以及透過社會工作者於實務中參與服務對象及其社區生活之視角同理，發覺服務對象對空間習得之感知內容，藉以辨識不利於發展之環境困境，以導向正面發展工作機會與資源之促進作法，研究者於 2017-2019 年於南非史瓦帝尼王國，透過社區既有之照顧據點空間，採行社會空間度量方法的運用-地理空間圖繪圖繪（mapping）意指將人口、區位、健康等服務資訊或指標，進行視覺化的過程，將各種媒材，例如於社會工作者進行個案訪談、社區訪視與團體工作中的處置紀錄，將社區住民的概念意向與各種資訊結合，成為配對圖像，其中包含他們主觀的距離、大小與形象。作為問題建構與評估的技術，其操作步驟概略包含三個部分：

1.繪製基準點與基礎背景

定錨所在社區概念的中心區位，可能是地理的、議題的。接續延伸與投射相關的地理資訊、議題資訊、感受內涵等概念進行連結，目的在於勾勒問題發生的場景。

2.辨識與標籤期待改變的問題

在基礎背景的圖像上，添加期望改變的生活樣貌、目標意向，可以是態度、環境或者是狀態的變革。在這個階段需要透過團體工作的技巧配合，包含願望清單、票選、發展願景的陳述等，亦可以是對目前生活背景現況的評價給予，使社區住民得以在彼此參與建構過程中，更具像的理解彼此的主觀想法。

3.分享與詮釋

將包含背景與資訊層次結合之兩階段圖像，進行口說分享，使該想法傳遞於社區群組織中。過程中部只圖像繪製本身的訊息，亦需要重視社區住民使用的語言、使用語言的方式、詮釋的內容，並讓參與者充分互動，來達到知識的共同建構。

透過社區兒童主觀性的日常生活的規劃概念圖（如圖 7）與社區廚房地圖對造，協助社區兒童辨識社區中危險的區域（D）、喜愛的區域（愛心）、討厭區域（哭臉），接續進行投票排序統整為表 1 之結果。發覺社區兒童依靠社區廚房的供餐維持日常所需，因此在午餐的時段，孩子描述的心情呈現「高興」的情緒。

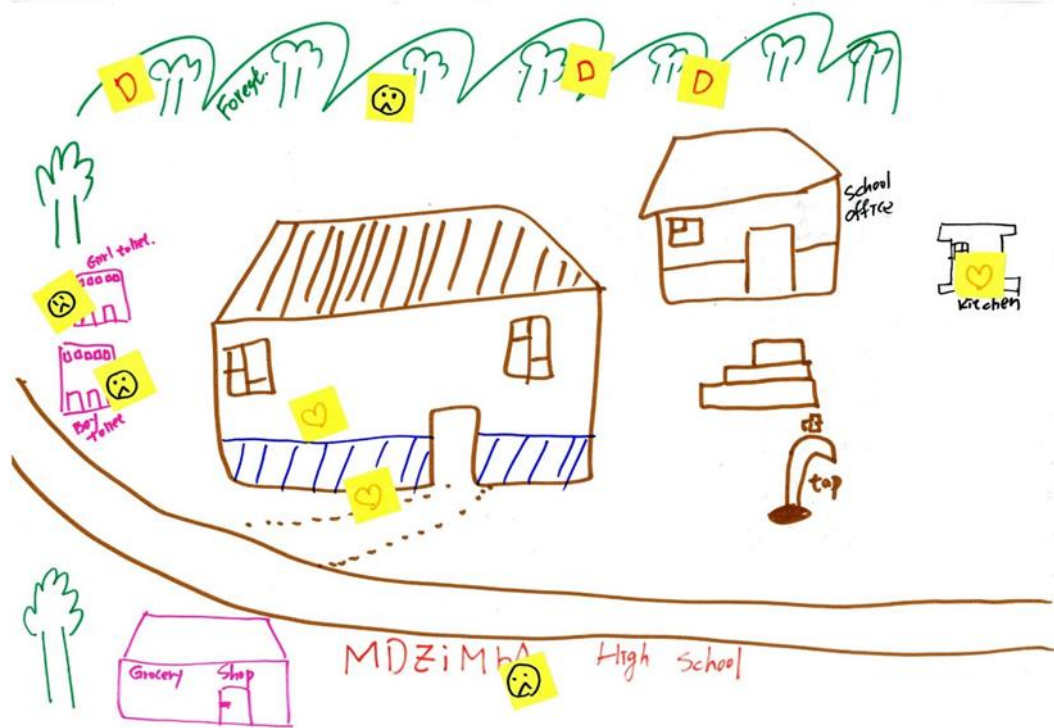


圖 7 南非史瓦帝尼王國-社區照顧據點-社區兒童日常生活與情緒感受

資料來源：作者自行繪製

社區兒童表達出重視的議題為健康與安全，當社會工作者與其探討危險與不喜歡的区域時，兒童表達出對於學校廁所的衛生環境充滿疑慮，因廁所並未受到妥善的維護，造成廁所十分髒亂，兒童們也不願意使用學校廁所，認為髒亂的廁所容易造成疾病的感染與傳播。另外對於森林的部分，較多野生動物出沒，兒童們十分害怕在森林裡遭遇到野生動物的攻擊。

表 1 史瓦帝尼社區照顧據點-社區兒童對社區內的感受

	廁所	森林	馬路
危險區域票數	1	5	2
不喜歡區域票數	4	1	1

資料來源：作者自行整理

當社會工作者進一步提問社區兒童對於理想的社區想像，社會工作者使用不同材

質的顏料（蠟筆）在原有的地圖加上新的地標，諸如教室周邊的安全圍籬、剷除石頭後的操場、廁所旁的洗手台等，兒童們認為若是社區內可以有這些地標或是改進的話，生活環境與品質則有很大的進步。社會工作者藉此一方面理解目前客觀空間在服務對象的主觀意涵，並反映兒童意見於後續社區工作計畫之中，來達到擴展兒童的社會空間感知。在服務對象為主體的價值原則下，社會空間度量法既是服務評估的技術，亦是涵容參與原則下的處置變遷策略。

陸、社會空間度量方法對社會工作實務的優勢與限制

社會空間度量方法並非因為其技術性而重要。對於社會工作專業而言，應該整合參與式導向的工作哲學傳統，重視服務對象的主體性與參與的過程，以激發其對於社會資源的使用與規劃，方得以符合個人與社會發展的人本目標。透過主客觀的多重視角，重新界定空間的概念是社會空間度量方法對社會工作專業的意義。

社會空間度量方法於社會工作專業的使用，其優勢首重於對現有空間概念的反思（Spatscheck, 2018），用以辨識服務對象公民權利、需求和當前社會資源與空間運用的狀態。

- 一、服務對象應該參與社會工作實踐中的個案、團體與社區工作中的討論，使其得以參與社會空間的設計，形成客觀整合人本主觀的服務評估與規劃工作。
- 二、社會工作者應該檢視現有社會制度包含教育、衛生、公共設施規劃等空間資訊，協助服務對象形成主觀社會空間度量的參照，並協助其參與社會空間變革的公民程序。
- 三、社會工作者應該協助服務對象，產生社會空間度量的概念，發掘社區可用資源與可改變調整的可能性，進行社會空間習得（acquirement）的規劃。

然而運用社會空間度量方法，在社會工作實踐上也必須面臨地方資源與現有社會結構的矛盾與衝突，實際落實上的限制亦不在少數（Bittscheidt and Lindenberg, 2013；Fehren and Hinte, 2013），例如：1.很容易流於新視角的口號或者工具化的技術層次，但沒有實際社區空間變革的行動、2.著重部分社區公共設施，造成片段的實踐行動、3.缺乏實際的跨專業整合，與社會空間度量跨專業的多元視角本質不符、4.尚少見於法律、社會政策等制度層級的倡議修正行動。基於這些社會空間度量方法的實踐缺口，顯示社會工作專業在運用社會空間度量的概念，仍應該結合例如參與式導向的服務理念，以完整化對於服務對象社會參與、公民制度倡議與修正的理念與模式，以更為完

整的方法論將社會空間度量方法整合於其中，來避免淪為技術性層次或者短期目標處置的可能，此皆與社會空間度量方法在哲思上傾向連續、多面向視角與發展性觀點的本質相違背。

社會工作專業於社會科學領域，一方面著重人與人社會層次意義的本質探討，另一方面更重視變革的實踐與人的福祉發展。社會空間度量方法提供一個將人的主觀社會性意涵，鑲嵌入空間概念的過程，使空間不只是器皿轉而與人的發展歷程形成動態的關係連結。更進一步，社會工作專業除了可以藉此增加理論與知識的脈絡化動作，亦有助於將其整合進入服務對象的日常生活場域，形成行動實踐的一環。當前，從空間與生態的人與情境評估方法論的討論，以致相關社會邊陲人口諸如貧窮、新移民、難民等議題的實務運用，社會空間度量方法的運用仍屬少數也缺乏經驗研究的支持。即便如此，由於其充滿以人為本的發展性與社區潛在可能資源開發的特徵，對社會工作專業而言，是一個充分回應專業價值為專業發展帶來動力的啟發視角。

參考文獻

- Baacke, D. (1984). *The 6 to 12 year olds*. Weinheim: Juventa.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural turns. New orientations in cultural studies*. Reinbek: Rowohlt.
- Bittscheidt, D., & Lindenberg, M. (Eds.). (2013). *Socio-spatial orientation in social work. A promise for youth policy, and the routines of the organisations*. Bielefeld: Transcript.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Deinet, U. (2009b). "Acquirement" and "space" – key terms of the socio-spatial concept". In U. Deinet (Ed.), *Methods book social space*. Wiesbaden (pp. 27–57). Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U. (Ed.). (2009a). *Methods book social space*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U., & Krisch, R. (2011). *Socio-spatial youth work. Foundations, methods, and practice concepts*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Eds.). (2004). *Acquirement as concept of Bildung in social pedagogy*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Eds.). (2014). *Activity, acquirement, and bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Del Casino, V. J. (2009). *Social geography*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dominelli, L. (2012). *Green social work. From environmental crises to environmental justice*. Cambridge: Polity.
- Dünne, J., & Günzel, S. (Eds.). (2006). *Spatial theory. Foundation texts from philosophy and cultural studies*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engelke, E., Borrmann, S., & Spatscheck, C. (2014). *Theories of social work* (6th ed.). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Engelke, E., Spatscheck, C., & Borrmann, S. (2009). *The science of social work* (3rd ed.). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Fehren, O., & Hinte, W. (2013). *Socio-spatial orientation – professional concept or austerity programme?*. Berlin: Deutscher Verein.
- Früchtel, F., Cyprian, G., & Budde, W. (2012). *Social space and social work*. Wiesbaden: VS

Verlag.

- Germain, C. B., & Gitterman, A. (1980). *The life model of social work practice*. New York: Columbia University Press.
- Heiner, M. (2004). *Diagnostics and diagnoses in social work*. Berlin: Deutscher Verein.
- Hinte, W. (2006). "History, sources and principles of the professional concept socio-spatial orientation". In W. Budde, F. Früchtel, & W. Hinte (Eds.), *Socio spatial orientation. Ways towards an altered practice*. Wiesbaden (pp. 7–24). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinte, W., Lüttringhaus, M., & Oelschlägel, D. (2011). *Foundations and standards of community work* (3rd ed.). Weinheim: Juventa.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2007). *Social space. An introduction*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kessl, F., Reutlinger, C., Maurer, S., & Frey, O. (2005). *Handbook social space*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford: Oxford University Press.
- Lefebvre, H. (1974). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Macher, H. J. (2007). *Methodic perspectives on theories of social space*. Neu-Ulm: AG Spak.
- Mullis, D. (2014). *Right to the city*. Münster: Unrast.
- Nähri, K., & Matthies, A.-L. (2016). The ecosocial approach in social work as a framework for structural social work. *International Social Work*, 61(4), 490–502.
- Our World in Data(2021). Extreme-poverty. Retrieved September 01, 2021, from <https://ourworldindata.org/extreme-poverty>
- Our World in Data(2021).Daily COVID-19 vaccine doses administered per 100 people. Retrieved September 01, 2021, from <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>
- Peters, F., & Koch, J. (Eds.). (2004). *Integrated educational assistance services*. Weinheim Juventa.
- Reutlinger, C. (2008). *Space and social development*. Weinheim: Juventa.
- Sandermann, P., & Urban, U. (2007). On the 'paradoxy' of the social pedagogic discussion on socio-spatial orientation in youth welfare. *neue praxis*, 37, 42–57.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.
- Spatscheck, C. (2009). Methods of socio-spatial and lifeworld analyses in the context of the theory and methods discussion of social work. In U. Deinet (Ed.), *Methods book social*

space. Wiesbaden (pp. 33–44). Wiesbaden: VS Verlag.

Spatscheck, C. (2013). How to carry out socio-spatial analyses – Research design and methods. *ERIS Web Journal*, 4, 37–41.

Spatscheck, C. (2018). Spatial approaches to social work – theoretical foundations and implications for practice and research. *European Journal of Social Work*, 1–15.

Spatscheck, C., & Wolf-Ostermann, K. (2016). *Socio-spatial analyses. A working book for social, health-related and educational services*. Opladen: Barbara Budrich.

Spatscheck, C., Beutler, L., & Kart, M. (2013,). Approaches to lifeworlds of high aged migrants in the quarter – results of a socio-spatial field discovery. *Migration und Soziale Arbeit*, 35, 166–172.

Taylor, M., & Gilchrist, A. (2016). *The short guide to community development*. Bristol: Policy Press.

Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. *Urban Studies*, 004209801984644.

Wendt, W. R. (2018). *Acting hostingly in social work. The ecosocial theory in revision*. Opladen: Barbara Budrich.

Zeihner, H. (2001). “Children’s islands in space and time: The impact of spatial differentiation on children’s ways of shaping social life”, in de Bois-Reymond, M., H. Sünker and H-H. Krüger (eds): *Childhood in Europe. Approaches – Trends – Findings*. New York: Peter Lang: 139-159

研究論文

「文化創意與實務」課程「做中學」 教學模式建構之研究^{*}

汪淑珍

靜宜大學中國文學系副教授

收稿日期：2021 年 07 月 23 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

^{*}本文通訊作者為汪淑珍，Email：scwang3@pu.edu.tw。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

中文摘要

中文系的課程多以學術專研、知識探究為主，然學生對於知識的實際轉用、確實可用，充滿疑義。如何建構一個能提升學生學習動機並具教學成效的「文化創意與實務」課程，是本研究的目的。本研究採「做中學」的教學策略，輔以行動研究法，教學行動研究結果係以學生作品作為重要評量指標。

學生對於此課程安排給予正向的回饋，此外業界協同教師與社區指導人員對於學生作品都表示滿意並給予高度評價。本研究提供以下建議：課程實施過程中應加入形成性評量，以掌握學生的學習狀態。學生作品應以實際可用於社區場域空間為目標，以證明所學確實可用與有用。本研究可證明，結合社區「做中學」的文創課可提升學生學習動機並具教學成效。

關鍵詞：文化創意、做中學、行動研究、社區

A Study on the Construction of the Teaching Model of "Learning by Doing" in the Course of "Cultural Creativity and Practice"

Shu-Chen Wang

Department of Chinese, Providence University Associate Professor

Abstract

The courses of the Chinese Literature Department are mostly academic and knowledge discovery, however students are full of doubts about how knowledge can be transferred and useful. The purpose of this research is to construct a "Cultural Creativity and Practice" course that can promote students' learning motivation and has teaching effectiveness.

This research employs the teaching strategy of "Learning by Doing", along with the action research methods; the results of teaching action research employs students' work as an important evaluation index.

Students give positive feedback on this course arrangement; moreover industry collaborative teachers and community instructors are satisfied with and speak highly of students' work. This study provides the following suggestions: The formative assessment should be added to the course operation in order to control the learning status of students. Students' works should aim

at the actual use of community space to prove that what they have learned is indeed usable and useful. Therefore, this study can prove that the Cultural and Creative Course combined with "Learning by Doing" can promote students' learning motivation and have teaching effectiveness.

Keywords : Cultural Creativity, Learning by Doing, Action Research, Community

壹、前言

中文系的課程多以學術專研、知識探究為主，然學生對於知識的實際轉用、確實可用，充滿疑義。網路資源取得迅速大量，使得學生創意力日漸薄弱。因應實際學生的需求，也為培養學生的創意力並驗證知識的力量。「文化創意與實務」課程應運而開設，畢竟知識轉用，需有明確目標與需求。

教學環境的改變，將激發學生不同的想像與學習效果。有了真實場域為對象進行課程的實作，將更能檢核學生學習成效。但如何建構一個能提升學生學習動機並具教學成效的「文化創意與實務」課程，是本研究的目的。目前已由知識經濟時代進入創意經濟的時代，環境更促發了融合傳統的創新力。如何使傳統社區煥發新生命，則有賴創意元素的注入。本課程目標為培育學生之「文創力」，產出文創作品，以進行社區空間改造。

經過實際訪查台中清水武鹿社區，並與武鹿社區理事長及志工們討論，學生可以如何協助社區。而後規劃教學策略，擬定「做中學」之教學策略，讓學生從直接經驗中，累積學生文創相關知識。課程中，帶領學生認識、關懷鄰近學校的武鹿社區，實際進入社區，經由志工的導覽，及學生自主探索、搜尋、發現社區內珍貴的文化資產。進而在課程中，將社區資源與課程內容進行整合完成文創作品。

課程不僅充實同學們對於「文化創意」的相關知識，更培養對於文化創意加值的應用能力，以知識統整、連結、擴散，以解決真實的社會問題，啟發學生個人創造性思維。

本研究試圖突破傳統文學系教學模式，讓文學系的學生更能意識到自己所學的知識如何實踐，感受知識真實運用的成效。也藉此讓學生體會善用專業知識，貢獻所學，實際發揮大學生社會責任。本研究採「做中學」的教學策略，並輔以行動研究之研究方法，記錄課程執行經過、收整相關資料，以檢核本研究之成效。

貳、文獻探討

一、做中學

本研究以「做中學」理論為基礎。美國著名教育家杜威(John Dewey, 1859-1952)，所倡導的「做中學」，即是強調「經驗」。將課堂中所學的知識，藉由實際目標，明確的任務或活動的實踐，完成「學習」。亦即強調知行合一，身體力行的重要性，學得的

知識在任務或活動踐履中，得到應證，也體會錯誤待修改之處。做中學不僅是體驗，更強調過程中，學習者是否能運用所學知識，掌握方法，行動過後，更需進行反思設定之能力目標是否達成。蔡清田(2016)也強調：「經驗主義」重視學生的活動，強調「做中學」與「問題解決法」，並且，注重學生在學習過程中的表現，教師是應該有創意地設計學校課程，以引領學生進行主動學習(Dewey, 1900)「經驗主義」強調學生為學習的中心，學生是主動的學習者。學習不只是將資訊傳授給學生，知識是由學習者建構的，學生不斷學習，便不斷成長，其知識亦不斷變化。換言之「經驗主義」強調學習是學習者與環境交互作用的動態過程中，不斷創造教育意義、產生知識的學習經驗過程與結果。「做中學」相關研究，多以兒童為對象進行研究，以大學生為對象者，較為少見。目前於社區連結之文創課亦未見，本研究將具開創性。

二、行動研究

行動研究源於美國社會心理學家勒溫(K. Lewin)，其強調行動與研究間的密切關係。行動研究發展至今，不同學者給予各式定義，然不脫離教且研究的概念。鼓勵教育實際工作者，在教學行動過程中，制定檢核準則，以自我省思，改善教學。蔡清田指出「行動研究是課程研究的一種類型」(蔡清田，2007)「課程研究是課程發展的重要基礎。課程研究的功能之一，乃在於進行協助課程設計與課程發展，使課程具體明確而清楚，以便教師在教室情境中加以實施，進行實地考驗與評鑒，有效地協助學生進行學習，進而提升課程與教學的教育品質(黃光田與蔡清田，1999)。」

行動研究運用於教育領域多年，專書論著亦多，如蔡清田：《教育行動研究》、James McKernan 著；蔡清田等譯：《課程行動研究：反思實務工作者的方法與資源手冊》、蔡清田編著：《圖書課程發展行動研究》、甄曉蘭：《課程行動研究：實例與方法解析：國小戲劇創作課程之教學轉化》、陳惠邦：《教育行動研究》、潘世尊：《教育行動研究：理論、實踐與反省》皆可為本研究提供重要學理依據。學生屬性不同、課程不同，將產生不同之研究結果。本研究將可給予大學端教師參酌。

三、中文與文化創意

文創產業的蓬勃發展帶動研究熱潮。中文與文化創意相關的研究多以設計領域為主，如周育寧：《中文正體鉛字文創商品之創作研究》發展一款可以活化鉛字產業的文化創新設計。林漢裕、陳予揚、薛惠月：《成語在文創產品設計上的應用》以成語進行產品設計，並建立讓設計者參考的設計模式。王鴻祥、洪瑞璘：《文創商品的隱喻設計模式》發展出適用於文創商品的隱喻設計模式。

而文創內涵的相關論述如邱世芬：《宋代筆記中文人文創生活考述》則論述宋代筆記中所呈現的文創生活現象。黃金榔：《莊子虛靜心及其在藝文創作之意義初探》探討莊子虛靜心在藝文創作中所揭示之意義。陳昶諭：《從藝術到文創——京劇文創化之後現代思維》探討傳統京劇在台灣文創化的過去與未來發展。

針對中國傳統文化如何化身為文創相關之研究，不外希望為傳統文化找到在現代延續、發揚的新路徑，對於保留傳統文化有著文化傳承使命。由研究結果也可看出經由創意加值，中文相關知識與文化意涵將更能得到運用與擴散效益，足見文創力與中文的關係相當密切。然針對文創人才來源之一的中文系學生相關之文創課程設計該如何規劃，以培養其文創力之研究卻相當缺乏。畢竟人才是產業重要的資源，因此相對應的課程設計有其研究之必要性。

參、研究方法

本教學實踐中，運用「行動研究」進行反思檢討，依循步驟為計畫、行動、觀察、反省的螺旋式循環。潘世尊(2004)認為「行動研究的基本要求，體現在其研究目的、對象及達成目的的核心手段。具體而言，若行動研究的參與者，以自身的想法和行動為研究對象，以揭露及解決其中的問題所在，以求改善為目的，並以反省作為達成目的的核心手段，就應屬行動研究。這三點基本要求除了可以作為判斷是否屬於行動研究的最低標準，亦可對行動研究的進行提供初步的引導。」本研究以「行動研究」，進行課程自我反省，以便進行改善，使自己的教學實務更加完善。

一、研究對象

本研究以靜宜大學中國文學系三年級的選修課「文化創意與實務」進行，本課程規劃分為三部分，包括課堂授課、社區場域實踐、教學工坊。

本研究研究者即為研究對象之一，再加上靜宜大學中國文學系三年級學生。「杜威認為教學不應簡單地注入知識，而是如何尋求一種最有效的方法，是誘導學生在實踐活動中學習和發展自己的能力，使學生成為學習的主體。他強調選擇教學法，一是要從學生實際出發，認真研究和深入了解學生的心理特徵及發展規律，引導和調動學生學習的主動性和積極性，強調教學要因材施教，符合學生的需要和特點。」（劉廣利、湯慧麗，2008）靜宜大學學生，學習風格為行動型、感官型、視覺型，這意味著課程中不能單純理論的講述，此將無法引起他們的興趣，必須搭配實際操作並以雙向溝通的模式，讓學生對課程更感興趣，進而願意投注心力於此課程，如此課程方能產生效益。

二、研究步驟與工具

本課程依循教學行動研究之步驟，並透過觀察、問卷調查、學習單與創作成果分析等策略，不斷進行教學反思，以期對教學實務的改進與突破有所助益。本研究先確定研究欲解決之問題、而後規劃解決問題的行動方案、行動研究的程序步驟、執行過程將採取之行動實施與蒐集之資料及證據，最後進行評鑑與回饋，並將執行成果發表分享。

本課程使用之相關資源為教材教具、ZUVIO 平台。儀器設備包括投影機、螢幕、音響、網路等設備。校外資源為武鹿社區場域、社區發展協會人員、志工及各領域專家、業師。

三、評量工具

課程資訊蒐集方面，正如〈走出學術研究的象牙塔——論行動研究在社會工作領域的運用〉一文中提及：

舉凡研究參與者共同反思與對話的過程記錄、自我反省內容、現象的觀察與詮釋，以及實務改善行動過程與行動結果的觀察反省與評鑑等，亦即研究參與者於研究歷程中的所見、所聞、所思、所感，皆是系統性蒐集資訊的重要範疇。（陳正益，2007）

本課程蒐集學生在教學活動上的表現資料，也進行觀察和訪談，也有學生社群討論。利用觀察法、問卷調查、訪談、照相等，瞭解在教學上的一些改變及做法，是否能提升學生學習動機並具教學成效。

本研究運用之評量工具有教師反思日誌紀錄、課程前後測問卷、學生踏查後心得、TA 觀察記錄、訪問授課學生、教師社群觀課檢討、學生進行同儕互評、同儕互相訪談、社區人員給予意見，使用時間如表 1 課程規劃所示。

肆、教學設計理念

中文系的學生除了厚植傳統文學涵養外，更應激發其創意思維，以加入文創行列，並學習付出和關懷，回饋社會，進而體認自身對於社會的價值所在。本課程以實際經驗做中學理念，進行課程設計。「『做中學』」要求學生親自接觸具體事物，運用各種感官感知事物，再根據所獲取的感性知識去思考解決問題的途徑，最後達到親自動手解決問題的目的，這種方法有利於培養學生觀察、分析、解決問題的能力和獨立工作的

能力。」(劉廣利、湯慧麗, 2008) 本課程以做中學, 積累學生文創專業知識外, 更有陶冶素養之目標。

一、培養服務關懷素養

崛起於美國 1960 年代, 蓬勃發展於 1970 年代校園的服務學習即是強調做中學, 讓學生在服務的過程得到學習, 亦即學習「服務」。畢竟現在是少子化的時代, 每個孩子在家都是寶, 少有機會服務他人, 甚至也不瞭解「服務」的意涵與價值。「其實教師的教學, 其目的並不僅止於知識技能之傳授而已, 亦於潛在的過程中讓學生獲得各種價值判斷, 間接塑造或改變學生的行為與態度。」(蔡啟達, 2012)

因為資訊的發達, 現今的學生可以自行進行學習, 但人格方面的學習, 不容忽視, 畢竟「大學是為了培養專業人才, 而所有的專業工作, 都是直接或間接對人群社會的服務, 從基本面來看, 除了專業技術之外, 人文的關懷是決定服務的品質、效果及價值的最重要因素, 所以教育必須重視學生人文素養的陶冶, 即使是與科技密切結合的 E 世代也是如此。」(張高評, 2004) 教學須兼顧知識技能與情感能力的培養。學生在忙於課業的同時, 必須創造、參與改變社會的行動。本課程強調真實世界中解決問題的能力。在課程中納入學習體驗活動, 培養同學關心社會、服務人群的素養, 也培養學生解決問題的能力。

二、培育團隊合作精神

人文學科的學習, 不僅知識學習, 更希望在過程中能夠培養各式能力, 無論是思考表達、文創、是非、判斷, 甚至是溝通能力。「『溝通互動』強調學習者應能廣泛運用各種工具, 有效與他人及環境互動。這些工具包括物質工具和社會文化工具, 前者如人造物(教具、學習工具、文具、玩具、載具等)、科技(含輔助科技)與資訊等、後者如語言(口語、手語)、文字及數學符號等。工具不是被動的媒介, 而是人我與環境間正向互動的管道。」(蔡清田, 2016)

課程中將創造學生溝通、討論、分享、合作的空間, 讓學生藉由彼此對話、練習與實作, 建立團隊關係。在此課程中, 不僅學生需要透過團隊合作的默契, 提升解決問題的能力, 共同發想、執行與創造。本研究教師也需與社區、業師共同合作。

三、培植文創力

靜宜大學中國文學系大學部教育目標為 1.提升人文精神素養。2.發揚古典傳統文化。3.陶鑄現代文藝氣息。4.鍛鍊語文表達能力。5.開展中文職場進路。其中「發揚古

典傳統文化」及「開展中文職場進路」皆須借助「文創力」予以協助，畢竟文創力結合中文專業更可發揮其影響力。

本課程內容包括專業知識理解層面，課程的意義不單在實作的結果呈現，而是在實作前的能力養成訓練，與過程的反思檢討，還有與社區的互動意義。闡釋行為，是一種傳譯和溝通的行為，學生利用文創知識，闡析其所認知的社區概念。在進行此轉譯過程，需對社區有正確的理解，方能正確詮釋。以此培養學生對於文化創意在製作結合的應用能力。正如劉世雄所言：

關鍵能力形塑類之教材，主軸並非是知識，而是能力，亦即應用知識的能力，是以知識為基礎，但以知識的應用為核心。通常教師會先指導學生核心知識，再設計可以運用這些知識的任務，引導學生在學習任務中，選擇所學過的知識，並用之，逐漸培養學生在生活情境中，應用所學知識的能力……知識是能力的基礎，先指導學生學會知識，再提供任務，讓他們去設計與探究。(劉世雄，201)

本課程利用任務的完成，在完成的過程，文創力也培養了。

伍、教學實踐模式

課程教學設計將參酌杜威的五步教學法：

杜威把教學過程看成是「做」的過程。他認為「製作」的衝動或興趣是人的主要本能之一，知識經驗均是在主客體的相互作用，及生活過程中得到的……在活動中，學生為解決實際問題，便去搜集有關資料，確定問題所在，並提出各種假設。這種過程能使學生豐富自己的經驗。為此，杜威提出教學過程應有安排真實的情境(創設親切)、在情境中要有刺激思維的課題(明確問題)、有可利用的資料以做出解決疑難的假定(提出假設)、從活動中去驗證假定(解決問題)、根據驗證成敗得出結論(假設結論)五個部分組成，這就是著名的「從做中學」的五步教學法。(劉廣利、湯慧麗，2008)

以做中學執行本課程，選擇明確目標任務——完成武鹿社區空間美化。在此任務過程中，引導學生將其文創知識、能力、方法、技巧妥適運用。本課程由學生實際踏察並找尋武鹿社區的文化元素，進而將此文化元素轉化為一篇篇文學創作。再將文學創作衍化為窗花設計，進而設計出各式文創窗花剪紙藝術，完成武鹿社區的文化詩牆，為武鹿社區發展協會活動中心注入文創新元素。

本課程調整了教學僅限於一人教師，侷限於課堂上的傳統做法，課程除授課教師

外，更加入校外的業師、社區人員，針對場域需求，進行實務教學與成果製作，並給評量。此課程建立了學校社會相鏈結、做中學、協同教學的價值性觀點。

教材與教法皆是達成教學目標重要的元素。基於做中學的理念，課程中除講授、示範、影片欣賞、問答法外，更強調校外參訪、小組合作、小組討論、實作、學生上台報告。課程規劃如表 1：

表 1 課程規劃

週次	課程主題及學習內容	教學策略/方法	評量方法	學習成效檢測說明
第一週 第二週	課程簡介與分組，說明課程評分標準。認識「文化創意產業」定義及台灣五大文創園區介紹	講述法、個案討論、問答法、影片欣賞	出席率、上課參與討論、	教師反思日誌記錄 課程前測問卷
第三週	業師 徐千舜老師介紹並舉實際案例解說「文化創意作品」	協同教學法、講述法、個案討論、問答法、影片欣賞	出席率、上課參與討論	
第四週	文創實作空間參訪「台中市清水區武鹿社區發展協會」、尋找「清水區武鹿社區」創作元素	移地教學、小組合作、小組討論	出席率、小組合作狀況、作業(每組上傳場勘情形照片 6 張)	學生踏查後心得撰作
第五週	認識「文創產」中的「文化」、尋找武鹿社區的文化	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	小組報告、出席率、上課參與討論、小組合作狀況、作業(每組提出武鹿社區之文化元素)	
第六週	認識「文創產」中的「創意」、「產業」各國文創產政策、各國文創簡介	講述法、個案討論、問答法、影片欣賞	出席率、上課參與討論、書面報告(武鹿地區文創故事撰作每人交一篇 500 字內故事及相關照片至少 10 張)	教師反思日誌記錄
第七週 第八週	徐千舜業師教導圖文製作、報告故事、課堂繪圖	講述法、小組合作、小組討論、問答法、實作練習	出席率、上課參與討論、成品製作(圖文製作)、小組合作狀況	TA 觀察記錄

第九週	創意發想方式、台灣意象、品牌定位	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	出席率、上課參與討論、小組合作狀況、作業(每組上傳施作情形照片 2 張)	訪問授課學生
第十週	台灣文創的特色、品牌塑造、辨識度案例分析	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	小組報告、出席率、上課參與討論、成品(成果)製作、小組合作狀況、書面報告、	TA 觀察記錄 教師反思日誌記錄
第十一週	業師指導 教室割圖	講述法、小組合作、小組討論、問答法、實作練習	出席率、上課參與討論、成品製作、小組合作狀況、作業(割圖作品)	
第十二週	業師指導 文創施作貼圖「武鹿社區發展協會活動中心」	移地教學、講述法、小組合作、小組討論、實作練習	出席率、上課參與討論、成品製作、小組合作狀況、作業(貼圖成品)	
第十三週	台灣文創現象：視覺藝術、工藝品牌、藝術禮品	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞、學生上台報告	出席率、上課參與討論	教師社群進行觀課檢討
第十四週	台灣文創現象：表演藝術、生活文創、個人品牌	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	小組報告、出席率、上課參與討論、小組合作狀況	
第十五週	台灣文創現象：文創與教育、文創與博物館	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	出席率、上課參與討論	教師反思日誌記錄
第十六週	台灣文創經驗與行銷思考	講述法、小組合作、小組討論、個案討論、問答法、影片欣賞	小組報告、出席率、上課參與討論、小組合作狀況、作業(每組上傳課後討論照片 2 張)	

第十七週	期末提報	問答法、學生上台報告	小組報告、出席率、上課參與討論、成品製作、小組合作狀況、書面報告	學生進行同儕互評 課程後測問卷 社區人員給予意見
第十八週	期末考週 檢討	講述法、小組討論	出席率、上課參與討論	教師反思日誌紀錄 學生進行同組互評 互相訪談

一、學校社會相鏈結

教學應該包括正式和非正式的潛在過程。教師應該讓學生走出校園進入社區。本課程即是讓教學活動與校外社會環境進行連結。希冀擴大學生知識學習視野，除認知與記憶，更提供體驗學習的機會。畢竟「『社會參與』強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。每個人都需要以參與方式培養與他人或群體互動的素養，以提升人類整體生活品質。社會參與既是一種社會素養，也是一種公民意識。」（蔡清田，2016）

進入場域前，先發給同學社區史的介紹，讓同學對社區有所認識，並對學生的出發進行行前說明。入社區後，每兩組由一位志工協助導覽，探詢社區文化元素。課程中，教師由知識提供者，成為學生實踐社會公民的輔助者。教學由室內延伸至戶外，校內跨越至社區。每個社區的自然條件和歷史背景不一樣，皆有其各自的特色與資源，這些皆能提供學生多元多樣的學習。

二、做中學

「經驗主義」的教育學者強調「課程即經驗」的意涵，主張課程只存在學生的學習經驗當中。藉由為武鹿社區活動中心進行空間美化，完成對學生的情意教學。除專業知識技能傳授外，亦於潛在過程中，讓學生懂得換位思考、為他人設想，獲得各種價值判斷，間接改變學生的行為與態度。

三、協同教學

課程中利用協同教學。協同教學指：

教師協同不同於教師合作，也不同於同儕教導，教師協同是教師相互協助，相互提醒，相互刺激思考，但個別成長。在協同中，教師各有其教學任務，藉由分享、對話與討論，自己思考是否調整自己的教學任務，最終讓自己的教學任

務執行更完善。教師在協同中的權利與影響是相同的，沒有誰有權利高低的關係，影響大小的問題。(劉世雄，2017)

本課程由業師徐千舜¹協助帶領學生進行窗花之製作。徐老師為賣腦瓜工作室負責人，有豐富之實務經驗 2017 世大運吉祥物暨標誌設計首獎(熊讚)、2017 桃園捷運通車紀念票卡設計師、2017 客委會辦公室視覺整體規劃設計師、2016 台灣首座客家漁港桃園永安漁港地景廣場設計師、2016 台灣燈會整體視覺暨吉祥物設計師、2016 客家桐花祭機場第二航廈地景藝術設計等。

本課程經本人與業師共同討論規劃 8 小時由徐老師協助授課。第三週業師介紹並舉實際案例解說文創素材如何蒐集資料，並檢核同學發想點。第八週業師教導圖文製作、第十一週業師指導教室割圖、第十二週業師指導學生至「台中市清水區武鹿社區發展協會」進行文創施作貼圖。

知識理論及個案分析，由本人教授。本人與業師搭配，依據各自專長分工，本人將設計前之前置作業包括文化元素之蒐集、轉化為文學創作、圖像呈現雛形等帶領同學完成。一旦前置作業完備，業師蒞校時則可充分發揮其專長，帶領學生進行實作。教師、業師的協同，為課程帶來更加生動活潑的課程氛圍與良好教學成效。

陸、評量結果與分析

做中學理念下，重要的評量指標為行動結果。本課程每位同學皆產出文創窗花作品。課程執行過程，定期安排階段性任務，同學也皆如期完成。任何教學要論定教學品質或教學成效，必須從學生的學習表現進行分析與評估。學生對教學活動的回饋資料，可以提供教師思考教學理念，檢核教學設計的實踐效果。

本課程藉由質化評量，無論是學生的作品如表 2 圖文創作作品集、表 3 文圖轉化為剪紙藝術、表 4 文化詩牆，或課程記錄、同學心得，皆可看出學生對於課程改變給予的正向回饋。針對學生作品，業界協同教師、社區指導人員皆給予高度評價。社區人員決定以學生的作品直接重新裝飾社區活動中心牆面。由課程量化問卷調查結果表 5，也呈現出 4 以上的滿意分數。

¹現任桃園市客家文化基金會董事、桃園市政府市政顧問、桃園市客家諮詢委員會委員、桃園市客家青年會常務理事、國立中央大學講師、台中教育大學講師、兒童音樂製作人、動畫師，榮獲第 22 屆金曲獎最佳兒童音樂專輯獎、客家兒童音樂創作累積約 100 餘首，卡通配樂創作人、視覺暨多媒體設計師、插畫品牌設計師、兒童節目主持人、兒童插畫暨音樂創作人。

表 2 圖文創作作品集

<div data-bbox="418 387 501 421" data-label="Section-Header">目次</div> <div data-bbox="316 456 612 604" data-label="List-Group"> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 創作作品..... 1 ◆ 創意發想..... 105 ◆ 參訪心得..... 107 </div> <div data-bbox="207 629 703 940" data-label="Image"> </div>	<div data-bbox="790 367 898 392" data-label="Text">中三B 王俞真</div> <div data-bbox="1085 360 1236 506" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="786 524 995 645" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1023 548 1240 613" data-label="Text"> <p>一走入武應社區，周圍的喧鬧聲像是被按下了停止鍵，令人心曠神怡的綠色稻田佔滿了我的視野，熱情的志工媽媽們帶領我們走入武應，聆聽屬於這個社區的故事。</p> </div> <div data-bbox="786 689 995 770" data-label="Text"> <p>沿著小路走入武應，一會，的稻田中，有位伯伯正頂著炎熱的太陽彎著腰在田地裡插秧，再接著看到了地上擺滿了一籃籃的塑膠桶正在享受著日光浴，聽著志工的說明才了解到原來有家醬油工廠已在此深耕百年呢！</p> </div> <div data-bbox="1023 665 1236 786" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="786 806 995 927" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1023 822 1240 889" data-label="Text"> <p>走到了社區的入口，那片竹子屏風上面寫著走入我們的家，一步擺動的腳步則是蘊含著回家的意義，希望讓外地的人進入到這個社區時也能感受到像是回到自己家一樣的溫馨。</p> </div> <div data-bbox="1220 922 1244 940" data-label="Text">28</div>
<div data-bbox="204 990 303 1014" data-label="Text">中二A 葉育麟</div> <div data-bbox="475 985 604 1115" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="204 1086 237 1108" data-label="Section-Header">葉歸</div> <div data-bbox="204 1106 341 1126" data-label="Text">門口的日式燈籠 晃耀著火紅光芒</div> <div data-bbox="204 1133 392 1272" data-label="Text"> <p>那矗立著的燈籠 與竹子的柔軟身姿相互輝映 靜家大院的六律環繞 迅速將我融入懷中 感受歷史的溫度逐漸在血液裡流淌著 抬頭仰望 身處 為雲上的那層是雲能得以維生的 的依你如春 從院邊地窖一棟上百年的新窗簾 空靜靜的 看細著微風子般的我們長大突然 空氣之中飄散著淡淡的韭菜香 我知道 那是媽媽的味道 使我更加的想念家 媽媽慈祥看著我 緩緩從口中嘗出 一粒粒 的無忌子她說 這是家 是彌足珍貴的寶物</p> </div> <div data-bbox="204 1272 392 1400" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="403 1126 604 1209" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="403 1209 604 1337" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="403 1337 604 1400" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="204 1415 392 1516" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="403 1415 604 1516" data-label="Image"> </div>	<div data-bbox="780 1003 884 1028" data-label="Text">中二A 陳沛恩</div> <div data-bbox="1066 999 1206 1137" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="780 1142 890 1164" data-label="Section-Header">小翼的穿越時空之旅</div> <div data-bbox="780 1164 1203 1214" data-label="Text"> <p>從前，有一隻對人類社會充滿好奇心的白翼，他的名字叫小翼。有一天，小翼正在像平常一樣的探索著人類社會的時候，天空中突然出現了一個黑洞，而黑洞強大的引力也將正在探索人類社會的小翼給吸了進去，至於被黑洞吸了進去的小翼也因受到強大的衝擊而昏了過去。</p> </div> <div data-bbox="780 1220 1203 1285" data-label="Text"> <p>過了一段時間之後，昏了過去的小翼終於醒了過來，但是醒過來的小翼卻發現自己竟然變成了人類並注意到自己正身處在陌生的環境裡，對於自己現在的處境，聰明的小翼馬上就了解到自己應該是受到黑洞的影響，所以才變成現在這個樣子。後來，整理完思緒的小翼決定一邊認識這個陌生的環境，一邊尋找回家的路。</p> </div> <div data-bbox="775 1303 971 1424" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1000 1326 1203 1391" data-label="Text"> <p>當小翼在一條馬路上行走的時候，他發現前面的路口立了一塊牌子，而這塊牌子上面寫道：白翼的故鄉。而被這塊牌子所吸引的小翼，決定要好好看一看這所謂的「白翼的故鄉」。</p> </div> <div data-bbox="1000 1404 1203 1538" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="780 1458 978 1536" data-label="Text"> <p>接著，逛完「白翼的故鄉」的小翼，聽到了一陣刺鼻的味道，他隨著味道過去，發現原來是有人正在處理韭菜，而第一次看到這種景象的小翼不禁看呆了，直到有車子經過他身旁，他才會回過神來。</p> </div> <div data-bbox="1189 1534 1212 1550" data-label="Text">31</div>

<p>中二A 張育嘉</p>  <p>一日下午我獨自騎著機車，沿途邊機地圖看著陌生卻美麗的風景，在夕陽的陪伴下閃了兩次應終於抵達了武陵社區的活動中心，但不知道是不是因為沒有行政人員上班而大門深鎖著，我左顧右盼了一下只得在門口拍下他的身</p>  <p>這種殘破的建築物就位在武陵社區活動中心的右手邊幾棟而已，經過的當下我便忍不住拿起手機拍下這一幕，剝落的天花板、殘破的椅子與沙發，奇妙的是塵土與新的物品似乎告訴我們這個場地還有人會使用，看著後方堆積如山的小山的空酒瓶，大約是來喝酒的居民吧？</p>	<p>交換生 彭子溪</p>  <p>依舊是兒時 白色與藍色的牆面 赤色的磚瓦屋頂 阿媽的鐵鍋還放在原處 我記得 小小的我 搬著小小的板凳 坐在門口與阿媽摘菜</p> <p>門口的掃帚 鉛製的信箱 那千金重的信紙 你收到了嗎</p> <p>我揮一揮翅膀 看見暖暖的斜陽</p>  <p>隨著樹葉間傾瀉的太陽 我回到了田間 微風吹起在鐵絲網上曬太陽的 白色毛巾</p> <p>已經不是深秋 綠色的植物仍然穿著那時的外套 一片一片飄洋洋的翻著</p> <p>我卻有些著急 在回憶中漏掉了什麼 認不出它原來的模樣</p> <p>也許是上一個冬天太過漫長 我的翅膀被冰凍在了真鄉</p> 
---	--

表 3 文圖轉化為剪紙藝術



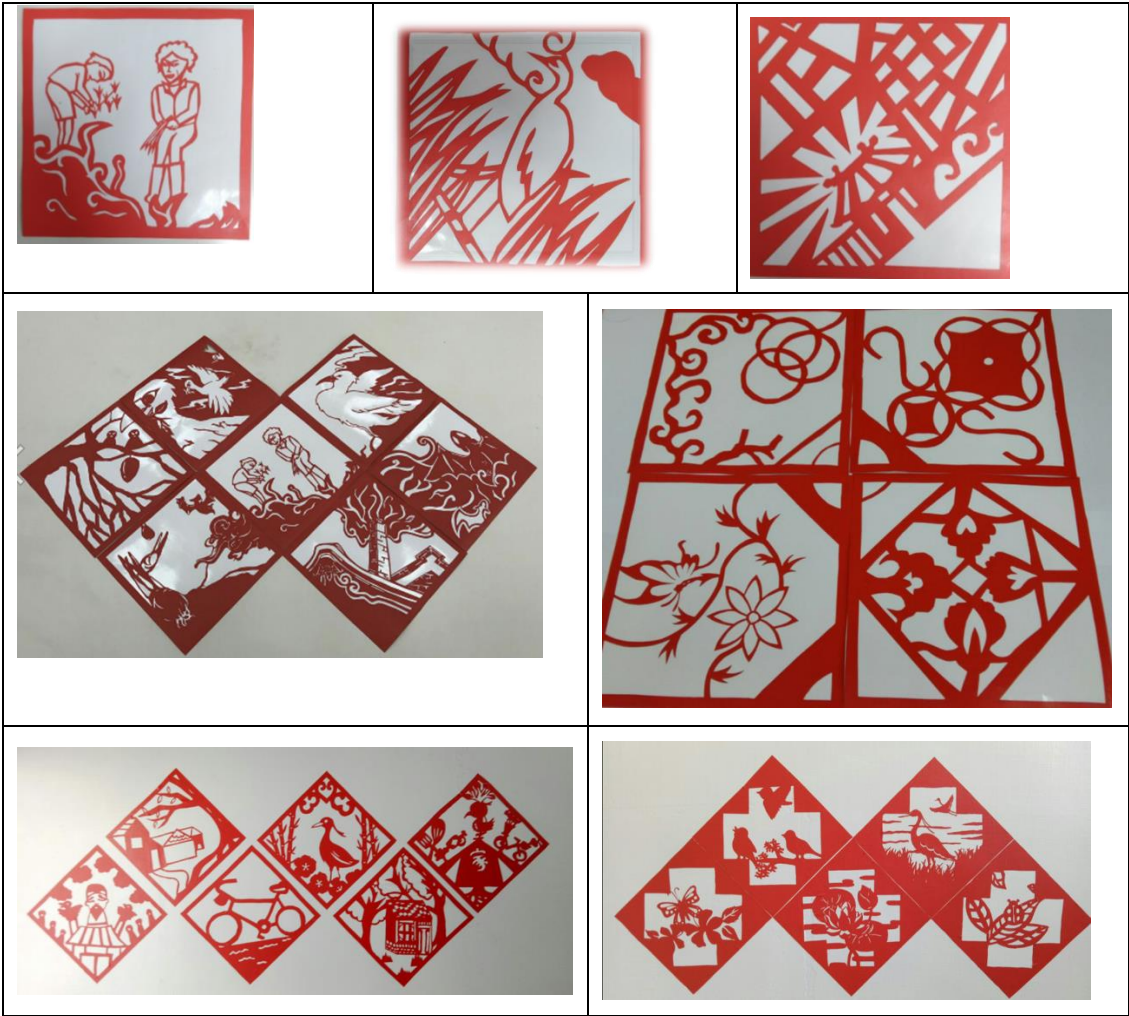


表 4 文化詩牆

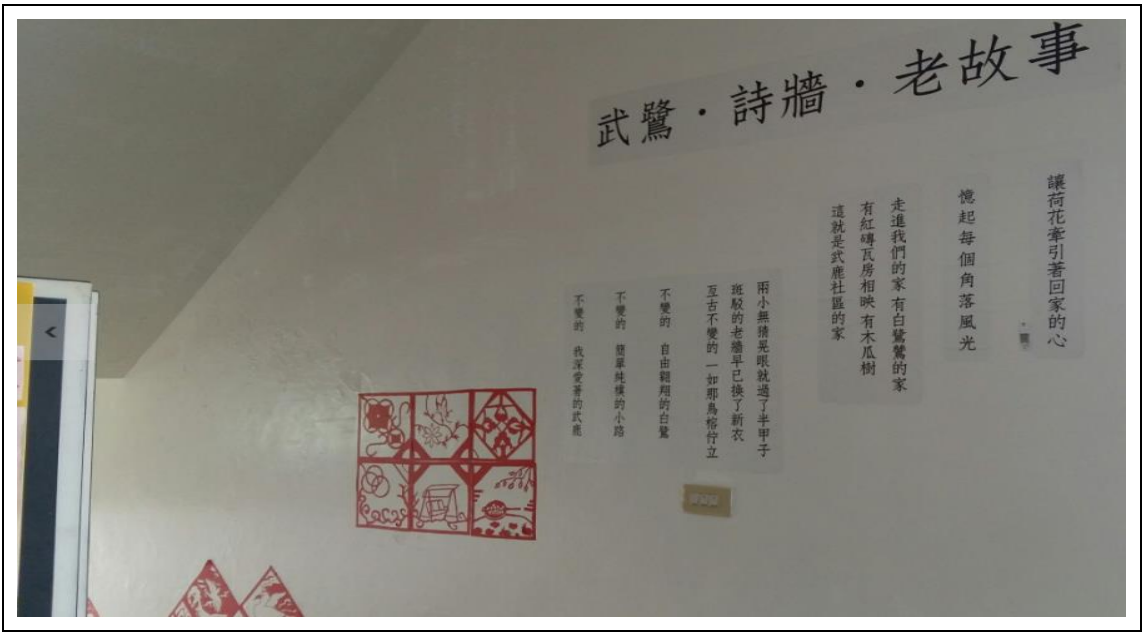


表 5 課程量化問卷調查結果

動機提升方面： 有助於我提升對本課程專業知能的興趣與動機 4.3
有助於提升我主動學習的意願 4.2
服務方面： 能以專業服務他人，讓我感到成就感，也激發自信心 4.3
有助於我認識不同族群，也尊重社會多元的文化 4.1
有助於我了解社會對於本專業知能的需求 4.2
有助於激發我貢獻專業知能的熱忱 4.3
讓我感到自己有義務與責任為社區或社會奉獻自己專業與能力 4.3
有助於提升我日後參與社會服務的意願與膽量 4.3
文創力方面： 有助於提升我的專業知能成長 4.3
溝通協調方面： 有助於我增進團隊合作的精神與能力 4.2
有助於我提升人際關係相處之能力 4.2
思考能力方面： 有助於我培養自我反省與批判思考的能力 4.1
將自身的專業應用於社會，有助於啟示我對自己未來生涯的規劃 4.3。

教學行動研究中，非常重要之一環即是「反思」。反思在本研究中以不同階段進行，行動前、中、後，皆進行反思。本研究在設定研究問題時，以教學現場所見現況，學生對於知識的實際轉用、確實可用，充滿疑義及學生創意力日漸薄弱為出發點。教學期間則藉由觀察記錄、教師反思日誌記錄、學生踏查後心得、教師社群觀課檢討。課程後：課程前後測問卷、TA 觀察記錄、訪問授課學生、學生進行同儕互評、同儕互相訪談、社區人員給予意見。

此課程研究發現，以「做中學」導入課程，加上課程情境改變，課程與生活、社區結合，更切合實際需要，學生對課程更感興趣，也更感受文創知識的可用，亦增加了學生的文創力。由同學質性回饋可見：

課程做中學收穫：「在文創課得到了很多新的體驗，有業師來和我們分享文創的過程，實地去武鹿社區做訪查，從中感受武鹿之美並且拍照紀錄下來，和組員們一起討論，創作出屬於自己的窗花」、「從一開始的毫無頭緒到透過業師的提點和帶領，把實地走訪武鹿社區的感動之處，發揮自己的創意變成窗花作品呈現出來，是很難得的體驗」、「在整個創意構思的過程中，激發了很多靈感與想像的空間，慢慢發覺其實自己也能產生還不錯的點子。也學會了很多收集靈感的方式。和大家一起活動做手工，雖然過程也有不如意的地方，但慢慢磨合大家開始變成一個 team，收穫了很多友誼。了解了文化創意產品的完整創作過程。真實體驗了從實地探訪，收集資料，創意聯想，創意實物化，畫圖，割窗花的全部步驟。開始去挖掘文化和尋找創意，給我的思考模

式提供了一個新的角度。」

與社區的互動的體驗感受：「社區內的長輩們，熱心於社區事務的模樣，也令我十足感動。是他們對社區的熱心與熱情，閃耀了整個武鹿社區」、「這次造訪武鹿社區能夠直接的接觸到當地文化還有跟當地的互動我覺得很有趣，雖然說台灣很多地方都有類似武鹿這種小小的社區，在找特色寫故事的時候，困擾一段時間，不過藉由拍攝武鹿的照片與聽當地人講述的故事很有收穫，製作窗花與貼窗花的部分很有趣，也很感謝老師與武鹿的長輩們願意讓我們來造訪武鹿。」、「他們很熱情地闡述自己家鄉的種種，換作是我自己介紹高雄或許還沒辦法講解得如此多元。此外，窗花的藝術真的很高妙，看到我們大家的作品都會有種嘆為觀止的感覺，很佩服手藝與細心，以及創意」、「透過與武鹿社區結合的活動，讓我們更加的了解這個社區，和這個社區民眾的希望。」

團隊合作：「除了要不斷塗塗改改以外，還得參考繪畫技巧，但所有的困境突破之後，就會成為收穫，我們學習到如何挑選出最好物件來表現武鹿社區、如何將一個社區重新打造成人氣地點、學習製作窗花和團隊間的相互幫忙。」能貢獻所學的真实感受：「而這次我們去了解、去探訪，後做出能稍稍代表這社區意義的窗花，真的是非常的有趣，也突然覺得自己有了了一絲絲貢獻。」教師教學中亦能感受教學效能提高。「做中學」的教學策略對於「文化創意與實務課程」而言，是可實行的策略。以下提供建議：

課程實施過程中應加入形成性評量，以掌握學生的學習狀態。學生作品應以實際可用於社區場域空間為目標，以證明所學確實可用與有用。本課程產出之作品，將協助社區空間運用。開課前與社區人員的溝通相當重要，社區希望解決的問題，是否與本課程的知識背景、任務目標可呼應，達到雙方互利。此外，課程執行過程，需定期與社區人員確認，任務導向物件的製作方式與初步成果是否符合社區人員的期待，若有落差，亦須及時修正。務使此課程產出物件「可用」。第十七週學生進行期末提報同時，亦請社區人員給予意見。

柒、結語

此課程老師不再獨斷的壟斷知識，而是激發學生的思考、高效益的學習，使學生學習成效提升。藉由課程過程資料的蒐集，掌握學生學習狀況，培養學生學習多元能力。在此課程中，自然與生活方面，增進對家鄉景觀和自然環境的認識，語文方面學會撰寫以社區為主題的相關文章，人文藝術方面則是將對社區的感觸，由文字創作轉

化為窗花設計。本課程藉由實際的創作，傳達課程想要傳達的教育意義，藉此課程，增加同學整合抽象理論與生活實踐的能力，與社區的合作更促進了學校與地方的連結。

本課程透過行動研究的觀察與反思執行後的檢討，以提升課程理論實務兼顧的執行成效，帶給學生實質上的收穫。本研究創造一個課程架構及建議，作為未來執行文創課程老師們的參考。

參考文獻

- 張高評主編(2004)。第二屆國文科教學研討會論文集。台北：萬卷樓出版社。
- 蔡清田(2016)。50 則非知不可的課程學概念。台北：五南出版社。
- 蔡啟達(2012)。圖解教學原理與設計。台北：五南出版社。
- 劉世雄(2017)。教學實務研究與教研論文寫作。台北：五南出版社。
- 蔡清田(2007)。課程行動研究的實踐之道。課程與教學，第 3 期，75-90。
- 潘世尊(2004)。行動研究的基本要求。國民教育研究集刊，12 期，163-179。
- 劉廣利、湯慧麗(2008)。杜威的「從做中學」教學理論及對我國基礎教育的啟示。繼續教育研究，2008 年 5 期，84-86。
- 陳正益(2007)。走出學術研究的象牙塔——論行動研究在社會工作領域的運用。社區發展季刊，117 期，13-162。

研究論文

文學的轉譯與跨域教學研究 ——以「文化創意與轉譯實務」課程之成效 為例*

申惠豐

靜宜大學台灣文學系助理教授

收稿日期：2020 年 10 月 17 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

*通訊作者為申惠豐，oceans0423@gmail.com。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。本論文感謝教育部教學實踐研究計畫補助。

中文摘要

學用落差是人文專業需要克服的現實問題。面對當前人文專業在就業市場上邊緣化的現象，如何務實地將人文的知識效益，從核心的內在價值轉化為可應用的經濟價值，是一個需要被正視的問題。本研究提出以「轉譯」為策略，並以跨領域學習結合專題導向（PjBL）教學框架，導入設計思考（Design Thinking）方法論，於文學系開設相關課程，透過教學的實踐，驗證其成效。本研究發現，文學轉譯的實務實踐，其成效除了教學方法外，也與人文學科跨領域學習生態的建設息息相關，教師與學生的跨領域認知，影響著教學與學習的認知。若人文學科要應對學用落差的問題，就必須打造一個完整的跨領域學習生態。

關鍵詞：跨領域學習、專題導向學習、設計思考、文學轉譯、學用落差

A Study of Literature Translational and Interdisciplinary Teaching: The Effectiveness of "Cultural Creativity and Translational Practice" Course

Hui-Feng Shin

Assistant Professor, Department of Taiwan Literature, Providence University

Abstract

The gap between learning and application is a real problem that humanities majors need to overcome. In the face of the marginalization of humanities majors in the current job market, how to pragmatically transform the knowledge benefits of humanities from core intrinsic values to apply economic values is an issue that needs to be addressed. This study proposes the use of "translational" as a strategy, interdisciplinary learning combined with a Project-Based Learning (PjBL) teaching framework, and the application of design thinking methodology to offer relevant courses in the Department of Liberal Arts. This study found that the effectiveness of literature translational practice is not only related to the teaching methods but also to the construction of an interdisciplinary learning ecology in humanities. If humanities disciplines are to cope with the problem of the learning-use gap, a complete interdisciplinary learning ecology must be created.

Keywords:interdisciplinary learning, Project-Based Learning, Design thinking, translational humanities, learning-to-use gap

壹、前言

學用落差是當前人文學科及其主修學生需克服的現實困境之一。據調查顯示，台灣人文學科畢業生普遍有著低薪資與高轉職率的問題（林秀姿、洪欣慈、鄭語謙，2016）。而此一困境，不只發生在台灣，許多國際性的研究與調查都指出：人文學科的畢業生，不論在失業率、兼職比例、平均薪資、職缺數量以及財務穩定性等指標，表現都不甚理想（McAlpine & Austin, 2018）。這表明了，人文專業與當前就業市場的需求，有著不小的落差。

但從教育的角度來看，人文學科實有著無庸置疑的價值性。一如 Jay（2014）所言，人文學科幫助學生發展一系列可轉移能力，如訊息分析、總結他人觀點、批判性思考、面對模糊性與複雜性問題解決能力以及對真理的懷疑與反思能力。此外，人文學科通過接觸各種審美材料、藝術作品、抒情的語言帶給人們感動與驚喜，這些情感是人類獨有的能力，也無法在人文學科之外的其他學科中養成（Jay, 2014）。

然而，也是因為人文學科此一人本屬性的知識特質，使其在越來越功利化的世界中難以施展，因為人文學科的「有用性」，無法被「消費」——它沒辦法被放在貨架上購買、無法製造、生產一個有形的終端的產品。就業市場看重的是能夠應用於特定領域的專門知識與技能——如資訊、工程與商業等具有一定技術知識與應用場景的專業——而人文學科所培養的主要是如批判性思考或分析能力等通用性知識與技能（Fenesi & Sana, 2015），相對缺乏可滿足就業市場需求的應用性，因此也限縮了人文知識效益的發展（Holm, Jarrick, & Scott, 2016）。

從現實的層面來看，知識效益的發揮離不開「解決現實問題」的需求性，知識的市場價值，是在滿足此一需求的實踐中被認知與定義。人文專業在就業市場上的弱勢，本質上不脫經濟學的供需問題，這現狀實則映現了人文專業因缺乏應用而無法滿足現實與市場需求的難題。由此延伸而論，這可能也會帶來另一個危機，即是，有職業意識的學生將沒有動力學習人文學科（Arndt, 2007）。畢竟，投資自我未來利益，是許多人追求高等教育的主要的目的之一，多數的大學生都會期待，走出校園之後，能夠找到符合自己專業的工作（Fenesi & Sana, 2015）。

然而，正如許多調查顯示，人文學科的畢業生相對更難找到工作，收入與職缺的不穩定性，常常讓人文學科的畢業生必須選擇接受更高等的教育（如研究所）或額外的專業培訓（Fenesi & Sana, 2015）。於是，當大眾將就業視為教育成效的重要指標時，人文學科便不免陷入一種尷尬的處境（Sharp & Weidman, 1989）。如台灣教育部，便要

求大學人文科系必須根據「註冊率」與「就業率」進行必要的轉型（林秀姿、洪欣慈、鄭語謙，2016）。

如若「學用合一」是社會對高等教育的期待，那麼就有必要思考人文學科如何「有用」？人文學科也需回應公眾對其「知識效益」的質疑，並面對學生的職業需求。作為文學系的教師，面對學生、家長以及社會大眾「讀這個有什麼用？」的質疑，常常困擾筆者。因此，人文專業如何連結市場需求？可以透過何種機制與課程何強化、提高人文主修學生就業能力的辨識度，解決學用落差問題？是本文關注的主題焦點。

傳統上，人文學科的知識生產模式，不強調供需因素與應用背景，Gibbons 等人指出，這種模式通常是在缺乏某種實踐目標的情況下進行知識生產（Gibson, Stutchbury, Ikutegbe, & Michielin, 2019）。這或許就是人文專業無法滿足現實需求的原因之一。Gibbons 等人認為，知識的生產應該有更廣泛且明確的考慮，因為知識的價值是由學科的發展及其實踐的社會環境所形塑，最終的目的就是對某些人（如產業、政府、社會等）「有用」（Gibson et al., 2019）。

在一般的認知中，人文知識訴求的是一種內在價值，因此如果談到應用價值（如經濟價值），似乎便與學科的核心追求格格不入。但 Gibbons 等人說到，這樣的想法是將人文學科視為與市場需求無關的錯誤假設，他們認為，商業化是文化產品的特徵之一，人文學科是在一個更廣泛的意義上與市場連結。如在物質需求已獲得基本滿足的社會中，文化消費及文化生產，早已成為重要的經濟活動形式（Gibbons et al., 2010）。

從台灣近年來文化產業的發展觀之，的確可以看到一個已然成熟的文化市場。隨著 IP（Intellectual Property）經濟的興起，原創內容及其衍生的創意商品，都有著一定的市場需求。根據行政院最新的數據統計，台灣文化創意產業總體營業額達 9,124.1 億元，有著不小的市場規模，且已形成一條成熟的文化產業鍊（文化內容策進院，2020）。

若市場與需求俱在，那麼推動人文專業的參與便是值得努力的方向。文創產業與人文學科之間有著緊密的關係，根據文化部的定義，文創產業指的是：「源自創意或文化積累，透過智慧財產之形成及運用，具有創造財富與就業機會之潛力，並促進全民美學素養，使國民生活環境提升之產業」（文化部，2019）。簡單說，文創產業是一種將文化進行轉化應用，並創造價值的經濟活動。而文化的研究與傳播，本就是人文學科的專業，但若要參與其中，還需要一個「轉化」的策略，將人文知識透過某種程序，進行應用的實踐。因此，本研究嘗試提出以「轉譯」（translational）作為一種人文知識轉化的應用策略。

「轉譯」一詞在不同脈絡下有著不同的涵義。在醫學領域中，轉譯指的是將基礎研究成果轉化為可實際應用於臨床應用的學問（林賢璋、翁書偉、張劭聿，2013）；社會學的轉譯概念，指的是不同的行動者之間，透過各種協商、調適與連結行動，創造從差異到同一的互動轉化的歷程（周信輝、蔡志豪，2013）。

人文學科的轉譯，主要是將人文研究中的知識、洞察與發現，轉化後傳達給接收者，是一種將知識帶入社會的行動。目前學院內人文轉譯的主要實踐，多以知識交流或推廣為主，諸如教育、知識社群以及公眾議題的參與和討論（Holm et al., 2016），仍是以學術為主的轉譯實踐，尚未積極參與到文化市場與產業之中。從學生的就業需求來看，開展非學術脈絡的轉譯應用，或許可以更廣泛的與文化市場進行連結。在本文中，所謂非學術脈絡的「轉譯」，指的是將抽象的文化內容或意象，透過創意的發想與設計程序，進行美學及應用性的轉化。

據此，本研究以文學系學生為研究對象，應用「專題導向學習」（PjBL）的教學框架，搭配設計思考（design thinking）的方法，開設結合文學、文化與文創設計之跨領域轉譯課程。透過此一教學實踐觀察並探究以下議題：（1）學生在此一跨領域課程模式中的學習成效（2）課程教學模式、策略與方法的調整與反思。

貳、文獻探討

轉譯課程的設計須考慮到三個層面。（1）轉譯的實踐涉及多種學科知識與技能的整合，是一種跨領域的學習（2）轉譯是一種實務能力的訓練，需搭配合適的教學模式。本課程以「專題導向學習」（PjBL）為框架，主要著眼於 PjBL 被認為與跨領域學習關係密切，且以實務成果為導向進行學習，與本課程設定的教學目標契合（3）轉譯是一種「設計」過程。因此對非設計專業的學習者而言，需要一套方法做為學習的鷹架。「設計思考」是一套將複雜的設計邏輯簡化為結構性程序的方法，可讓非設計專業者也能透過此方法掌握設計的思維。以下針對這三點，進行詳細說明。

一、跨領域學習

人的理解能力得益於人們對世界不同理解之間的移動（Andersson and Kalman, 2010），這句話基本解釋了跨領域學習的本質與必要性。當這個世界變動越來越快速、面對的問題越來越不可預測，傳統單一學科的知識已不足以應對現實的複雜性，跨領域連結就成了一個被寄予厚望的解決方案。

所謂跨領域學習（Interdisciplinary learning）指的是學習者整合兩個或更多學科知

識、概念、技術、工具、觀點或理論，解決無法以單一學科手段實現之問題、現象解釋與產品創造的學習模式（Veronica Boix Mansilla, 2016）。換言之，知識的整合與應用是跨領域學習的一個特徵，學生可以透過此一學習過程，跨越學科的邊界，建立多元學科知識與主題理解，促進不同觀點的整合，進行知識的創新與創造（Booth, Hennessy, & Doyle, 2018）。所以，許多高等教育機構，都將跨領域學習視為是二十一世紀教育的關鍵（Brassler & Dettmers, 2017）。

跨領域學習對學生能力的提升存在著許多優勢。研究顯示，跨領域學習可以強化學生後設認知技能、批判性思維（Ivanitskaya, Clark, Montgomery, & Primeau, 2002）、提高學生的情感和認知、理解與整合多樣知識觀點、養成創造性思維（Friedow, Blankenship, Green, & Stroup, 2012）、提供解決問題的新方法等多種能力（Warr & West, 2020）。

此外，跨領域學習也能訓練學生諸如分析、應用與歸納等高階思維，在不同的學科知識之間建立聯繫，培養學習者多元的專業知能，形成多元思考與跨界理解的思維模式。（Ivanitskaya et al., 2002; 陳美如、雷嗣汶，2019）。整體而言，跨領域的學習可引導學生走入更高層次的知識獲取形式，更深入的吸收相關的知識概念（Ivanitskaya et al., 2002）。

二、專題導向學習（PjBL）

「專題導向學習」（Project-Based Learning, PjBL）是以學習者為中心、以探究為基礎，導引學生解決現實問題的教學框架。可讓學習者在真實的情境中應用所學知識與技能，培養學生的獨立性、自主性、團隊協作以及對問題的探究能力。（Brassler & Dettmers, 2017; Reid-Griffin, Sterrett, & Stanback, 2020; Vandenhouten, Groessl, & Levintova, 2017; Warr & West, 2020）。

「專題導向學習」圍繞著「專題」組織學習活動，鼓勵學生應用所學知識技能，透過產品的創造來解決問題（Reid-Griffin et al., 2020; Sudjimat, Nyoto, & Romlie, 2021; Warr & West, 2020）。在此，所謂的「專題」指的是具有挑戰性或困難的複雜任務，讓學生自主的參與到從設計、調查、決策、問題解決以及成品製作的過程中（Brassler & Dettmers, 2017; González-Carrasco et al., 2016; Thomas, 2000）。

專題導向學習是一種有效的跨領域教學方法，由於 PjBL 的教學是以解決現實問題為基礎，因此與跨領域的關聯性非常密切（Kleinberg, 2008）。相關研究表示，把跨領域性加入到 PjBL 的教學中，除了可以加強學生的合作能力外，也可能提高學生實

現重要目標、掌握複雜任務以及行動決策的能力 (Brassler & Dettmers, 2017)。

PjBL 具有強烈的實務性。這種教學策略使學生能够參與解決現實工作場景的問題，讓學生可以務實的應用課堂所學，幫助學生發展相關技能 (Vogler et al., 2017)。導入 PjBL 教學的重要目標之一，便是提高學生就業能力，增加學科知識的參與和應用 (Hart, 2019)，幫助學生提早做好畢業後面對現實世界的準備 (Vogler et al., 2017)。

整體而言，與傳統的教學模式相比，PjBL 能讓學生獲得更多不同種類與層次的知識 (Ngereja, Hussein, & Andersen, 2020)，除了專業的技能外，還包括批判性思考、創造性思維、溝通與推理技巧、團隊協作能力等符合二十一世紀就業需求的軟技能 (Vasiliene-Vasiliauskiene, Vasiliauskas, & Sabaityte, 2020)。這得益於 PjBL 有著較高的「知識轉移」效益，學生在這樣的學習中，能夠更了解如何將課程所學的知識擴展到其他層面的應用 (Fain, Wagner, & Vukasinovic, 2016)。

三、設計思考

「轉譯」是將文化內容進行轉化的行動，即是一種「設計」的過程。而設計的實踐需要應用創造力與相對應的技能，要能識別、思考與分析問題，才能藉此創建解決方案 (Chon & Sim, 2019)；Rittel (1971) 也指出，設計並非持續不斷的創意活動，而是高度模式化與組織性的勞動。換言之，設計不只是靈感與創意，系統性的思考方法才是最重要的關鍵。

「設計思考」便是一套系統性的思考工具，它可以簡化複雜的設計思維邏輯，讓使用者得以依循一種自我適應性強的方法進行設計與探索的方法論 (Chon & Sim, 2019)。其特色之一便是讓非設計專業者也能夠像設計師一樣進行創新設計的思考，以設計的方式處理複雜問題 (Aflatoony, Wakkary, & Neustaedter, 2018; Kelly & Gero, 2021)。

設計思考是一個循環過程，有著明確的遵循步驟，用以設計可行的解決方案 (Zupan, Stritar, & Nabergoj, 2014)。其流程步驟始於「以人為本」的立場探索問題與需求，透過「同理」(Empathize)、「定義問題」(Define)、「發想」(Ideate)、「原型」(Prototype) 以及「測試」(Test) 五個步驟，進行問題的思考與解決方案的設計流程。整個程序主要聚焦於「思考模式」(mindset) 的導引與建立，將創新與創意的發想，透過明確具體的程序與邏輯，發展為系統性的思考模式。

「設計思考」屬於「建構主義」(constructivism) 式的教學方法。建構主義認為，學習是一種知識建立的動態過程，必須連結並解決真實世界的問題，因此，在課程的設計上，強調「問題導向」、「專題導向」與「實務導向」，因為「為要解決問題，學習

者自己必須組織、詮釋和說明知識，積極參與問題解決的過程」(游家政，1998)。

設計思考作為一種教學法，則可以提供這樣的學習活動歷程，設計就是一種問題解決的方式，藉由分析與評估擬定策略與方案，並逐步的進行改善。設計思考的程序，體現的就是這一學習的過程。研究顯示，設計思考導入教學，能夠有效提升學習者多種能力，如發散與收斂思考能力、學生課程參與度、溝通與互動、團隊合作、利用創新與想像力解決問題、社會參與、擴大關懷層面以及產品鑑賞等能力(朱春林，2019)。

整體而言，設計思考是一種具有系統性的創意開發及問題解決方案的設計程序，作為一種教學法，設計思考是以學生為中心的教學模式，強調學習者同理、觀察、分析、創造、溝通與協作的的能力訓練，並有助於非設計專業的學習者，快速進入抽象複雜的設計認知框架中。

參、研究設計與方法

本研究採用深度訪談、學生學習歷程、學生課程討論紀錄、教師教學討論紀錄以及問卷量表進行教學效果與學習成效的討論。研究分為三個階段：(1) 準備階段，確立研究議題、規劃研究方法、進行研究文獻的回顧以及完成課程內容、目標與流程的設計；(2) 實驗階段，觀察並紀錄教師教學與學生學習的狀態，並進行資料與數據的收整；(3) 研究階段：通過訪談資料、學習歷程記錄以及問卷數據等資料進行研究分析，論證結果並提出結論與建議。

一、研究方法與工具

本研究之課程採專題導向學習，學生作品即為本課程最主要之成效評估標的，然僅管成果作品表達了學生學習的程度，但卻無法評估學生對課程知識的理解程度，因此，有必要紀錄教學過程中的各種細節，蒐集多樣性的資料數據，藉以進行更深度的成效分析。本研究採用之研究工具如下：

(一)學習歷程記錄

轉譯實踐涉及團隊協作以及自我知識的創造，驗證其學習成效，無法僅依靠研究者的觀察，還需要參與學生的自我學習歷程的探究。這有助於研究者更深入理解學習者在學習歷程與情境中的各種假設、信念、反思回饋、思考模式、價值觀等影響學習成效之複雜因素(邱憶惠，2016)。學習歷程記錄之編碼，以字母 L 為代號，後接兩碼數字為學生代號，如 L-01 則表示為「編號 01 學生的學習歷程記錄」。

(二)學生課程討論紀錄

設計思考在每個階段中都會進行大量的發想與討論，這是一個必要的迭代過程，學生的討論，紀錄了其遭遇的問題與思考的解決方案，藉此可以了解學生的學習進程，並從中發現學生學習的難點。學生課程討論紀錄以字母 R 為代號，後接日期與組別編號，如 R-20201224-01 即代表「第一組於 2020 年 12 月 24 日課程的討論紀錄」。

(三)學生訪談紀錄

採用半結構式訪談法，先擬定訪談題項，再依受訪者回應內容，進行必要的互動提問。深度訪談法，是透過單獨、互動的交流模式，藉由訪談過程，更深入的瞭解學習者的思維、想法、觀點與態度。由於是小組合作，本次訪談以組為單位進行。訪談紀錄以字母 I 為代號，後接兩碼數字為組別編號，如 I-01 即為第一組學生的訪談記錄。

(四)教師教學討論紀錄

教師的教學討論，主要針對學生學習狀態，進行分析與反思，並因應學生學習問題，提出教學策略的修正。此外，教師的討論紀錄，也可平衡本研究之觀點，以更全面客觀的角度進行成效的評估。教師教學討論紀錄以字母 D 為代號，後接討論日期及教師編號，如 D-20210116-PS，即代表代號 PS 老師於 2021 年 1 月 16 日討論紀錄上的發言。

(五)學習成效問卷

為了驗證本課程模式之有效性，本研究於兩個學期的期末，各實施一次問卷調查，用以比對學習者對課程學習的主觀認知與感受。本問卷之調查面向，共有下述幾個層面：(1) 學習態度 (2) 學習負荷 (3) 學習效能 (4) 知識認知 (5) 技能認知 (6) 情意認知。透過前、後測問卷調查，蒐集相關數據進行比對，用以驗證學生的學習成效。

二、研究對象與場域

本研究的參與對象為教師與學生，教師共計 5 位，包括 2 名文學系教師、1 名設計系教師、2 名專業設計業師，如下表所示：

表 2：課程參與教師

編碼	身分	專業
PS	文學系教師	非虛構寫作、故事創意、文學傳播
PC	文學系教師	編輯設計、平面設計、策展藝術

PT	設計系教師	品牌識別、整合設計、包裝設計、空間設計
IX	業師	品牌識別、整合設計、空間設計
IL	業師	品牌識別、整合設計、視覺設計

參與學生第一學期為 26 名，第二學期為 21 名，有 5 名學生於第二學期退選課程。修課學生以靜宜大學台灣文學系大三學生為主體，第一學期 20 名本系生，6 名外系生，第二學期 16 名本系生，5 名外系生。學生共分為 10 組，進行十個不同項目的轉譯設計。

三、課程規劃與操作步驟

本課程開設於靜宜大學台灣文學系 3 年級選修課，執行期程共計 36 週（一學年），每週課程三小時。課程設定以成果為導向，每組學生須於第一學期末完成設計提案，於第二學期末完成文創商品的產出。課程採用「專題導向學習」（PjBL）之教學框架，結合「設計思考」的方法步驟進行規劃。「專題導向學習」的教學過程，主要依循一般專題管理程序，依序為：任務分析、擬定解決方案、以及執行解決方案（Brassler & Dettmers, 2017）。結合設計思考同理、定義、發想、原型、測試五步驟，本課程規劃與操作方式如下表（表 1）所示：

表 1：課程規劃與操作說明

專題管理程序	設計思考步驟	課程操作說明
任務分析	同理	資料蒐集與文本分析
	定義	洞察創意，發展觀點，形成主題概念
擬定解決方案	發想	延伸主題並提取元素轉換為設計概念
執行解決方案	原型	透過媒材、工法的實驗與測試，製作產品原型
	測試	進行效果測試與修正，打造更完美的產品

四、教學目標

人文學科在知識的屬性上，普遍被認為是一種通用性技能，理論性強，因此在就業市場上，相對而言缺乏實務性的應用價值。本研究認為，轉譯實踐，有助於將人文知識轉化為具應用價值的人文技能，從而本研究設定之教學目標為：

1、認知層面：理解人文知識的轉化與應用，深入了解人文學科與文化產業間的連結、發展與趨勢。

2、情意層面：在轉譯的實踐中，更認同人文學科的需求與價值，更有意願投入人文創新的領域。

3、技能層面：掌握設計思考的方法與精神，並實踐於文化轉譯之作品設計與開發。

肆、教學暨研究成果

一、課程實施過程與反思

課程實施過程的說明，可反映教學遇到的問題、難點與教師反思後的解決方案。透過教師教學討論會議，深入探討不同階段教學方法之效果與影響，並進行反思與調整，作為後續課程精進的基礎。圖 1 為本課程學生學習的歷程與路徑，從文本到主題概念的擬定，設計概念的確立，再到成品製作的完成，這過程中需要經歷三次轉化過程，每次的轉化，對學生都是一次思維的衝突，每個階段都有無數次的討論與迭代。另一方面，本圖也呈現學習的距離，文學系主要的學習，是停留在第一階段，但文化市場需求的是第二階段甚至第三階段的能力，而這些能力都需要學生跨領域學習。

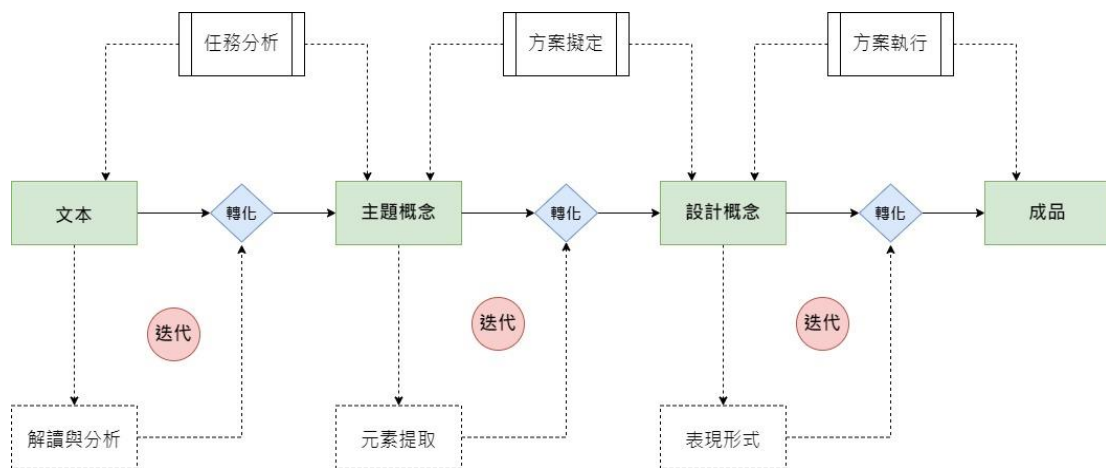


圖 1：學生學習歷程與路徑

(一)任務分析階段（同理與定義）

1、任務：資料蒐集與文本解讀

教師團隊針對文化轉譯工作制訂符合真實專案執行情境的任務要求，其中選題規定須與人文藝術主題相關、具有商業可行性以及符合文化創意精神與屬性。各組學生

進行討論、資料蒐集、解讀文本，建立主題概念。在此一過程中，會經歷多次方案的迭代，直到提案符合任務設定之要求。

2、觀察與發現

教師在過程中發現，文學系的學生相對擅長於資料蒐集與文本解讀，但如何將文本的文本的詮釋觀點，具象為可落實於轉譯設計的主題概念，則遭遇到不小的困難。學生對文本的詮釋常常只是抽象的觀點與見解，缺乏明確的主題性。(D-20201105-PC)。對文本的解讀過於抽象與直觀，教師認為這與文學系的學科思維有關，文學創作較為浪漫與抽象，並有著強烈自我中心的意念。但設計的提案，需考慮使用的場景與使用者的需求，因此，如何將主觀且抽象的思維轉化為具體的主題概念，學生明顯有著轉換的困難(D-20201105-IX)。此外，教師亦發現，學生的主動性與探索精神不足，遭遇困難後，會期待教師提供「標準答案」，而不是自主的探究與嘗試(D-20201105-IL)。

3、反思與修正

學科思維的轉換與整合，是跨領域學習必然會遭遇的問題，同時也是跨領域課程的價值所在。要培養學生多維的思考，依靠的便是多學科差異思維的碰撞與激盪。然而思維的轉換與整合，非一蹴可幾，需要更多的經驗與練習。本研究發現，學生在進行思維轉換的過程中，需要更具體的導引框架，如更明確可依循的步驟導引、可幫助學生突破思維轉化障礙的工具表單等，讓學生在發想的過程中，能有一個明確的自我判斷準則。

(二)擬定解決方案階段

1、任務：延伸主題並提取元素轉換為設計概念

經過同理與定義階段，學生基本上都已確定議題的發展方向。本階段的任務即是導引學生進行大量的發想，將議題可發揮的創意與概念更加細緻化的打磨與淬鍊。在本階段學生需要將初步的概念——如分析產品應用的場景脈絡、生活的連結、設計元素的萃取並形成設計概念。

2、觀察與發現

本階段學生會遭遇到的困境是不知該如何將主題概念轉化為設計概念。在本階段，學生須進行較為複雜的思維活動，除了整合前一階段的資料與調查外，還需將感性的思考透過發散、演繹與歸納等方法，轉化為理性的程序。此處涉及將抽象的文化概念，轉化為具體的產品概念，因此學生會困擾於文化思維與產品思維的轉換局限(D-

20210116-IX)。此外，另一個更大的挑戰是，學生無法掌握概念的「延伸」與「聯想」，亦即，在創意發想的層次上，過於淺薄、單一，思考面向也較為狹隘，想像力不足，教師認為，這與學生的知識經驗有關（D-20210116-PT），比如說看過的作品太少、累積的先備知識不足，導致創意的深度不夠。

由於本階段的思維活動複雜，為符合任務要求，學生提案需經歷多次迭代，在此一過程中，學生的想法會不斷的受到挑戰，從而產生巨大的學習負荷與壓力（D-20210116-PS）。教師也觀察到，這個階段學生會有較為強烈的挫敗感與自我否定的傾向，甚至萌生放棄的念頭。

3、反思與修正

由於學生的想法不夠多元，容易陷入思考的盲點並受到想像的侷限。此外，學生在與教師的討論中，十分容易將教師的觀點視為權威性答案，反而限縮了自己的創意發想。侷限源於學生知識與經驗的不足，從而造成創意的深廣度不足。知識經驗的積累，有助於學生創意的深化但累積需要時間，無法快速達成，所以在教學的實務上，可透過探究式教學設計，透過課程單元的安排，導引學生針對某類主題設計，進行深度挖掘與理解，快速建立初步的知識認知，累積缺乏的經驗。也可透過機制的設計，讓學生可以跨組參與發想過程，提供更多元的想法，協助彼此突破困境，激盪更多創意。

另外，考量到跨領域學習本就存在不小的難度，因此課程目標的設定、評量的標準與要求，都需考量學生的能力與狀態，在可負荷的範圍內，靈活進行調整。教師認為，這是一個學習的過程，不需要追求事事完美，瑕疵與錯誤本身也是學習的過程，最重要的是「讓學生們覺得這是他們能力可及的事情」（D-20210116-IX），有信心完成學習。

（三）執行解決方案階段（原型與測試）

1、任務：打造原型，進行測試修正

商品原型的製作，即是落實設計概念，用以驗證創意的可行性。本階段涉及更專業了設計知識，包括各種不同媒材的實驗、工法的測試、產品結構的設計以及設計軟體的操作與應用，對文學系的同學而言，是本課程最耗費時間與心力的階段。

2、觀察與發現

在此階段，學生明顯的會遭遇到產品製作的技術問題，如媒材知識的欠缺、對工

法製程不熟悉，這些都是學生製作作品原型的艱難挑戰。這個階段的學習，有許多專業技術的問題需要解決，因此學生需要有更積極的主動性。教師們觀察到，學生較缺乏實驗的精神，不會主動進行更多樣化的（媒材與工法）嘗試（D-20210527-PT），當然，最主要的原因仍是學生不具備相關的專業知識所致。

3、反思與修正

設計專業知識和技能的不足，是這個階段學生最明顯的問題。教師的協助在本階段十分重要，須更緊密地參與學生的創作過程，積極提供資訊和資源，彌補學生專業落差的部分。此外，教學支持系統的建立也有必要性，如工作坊、線上課程、廠商、專家、教學助教等學習資源的提供，可幫助學生更有效率的解決技術性的問題。

二、課程作品評估

(一)評量指標

「專題導向學習」(PjBL)是以產品為目標，所以學生完成的最終產品，即是課程最重要的學習評量標的（Brassler & Dettmers, 2017）。作品的評量標準，由五位課程教師根據課程目標共同訂定之評量指標，評分尺度最低 1 分最高 10 分，評量標準依序如下表所示：

表 3：學生成果評量指標

項目	說明
文本分析	資料蒐集與調查的完整性以及文本分析的深、廣度
概念轉化	文本元素提取的多樣性，以及轉化後概念的可行性
文化創意	與現實文化生活場景的契合度與應用性
轉譯表現	文化價值、意涵的承載與可傳播性
風格表現	作品整體的視覺表現
商業可行性	是否具有商品化的潛力

(二)作品成效評估

本次課程最後共完成 10 組作品（圖 2），對應不同的文化議題與概念，發展出多元的作品類型：

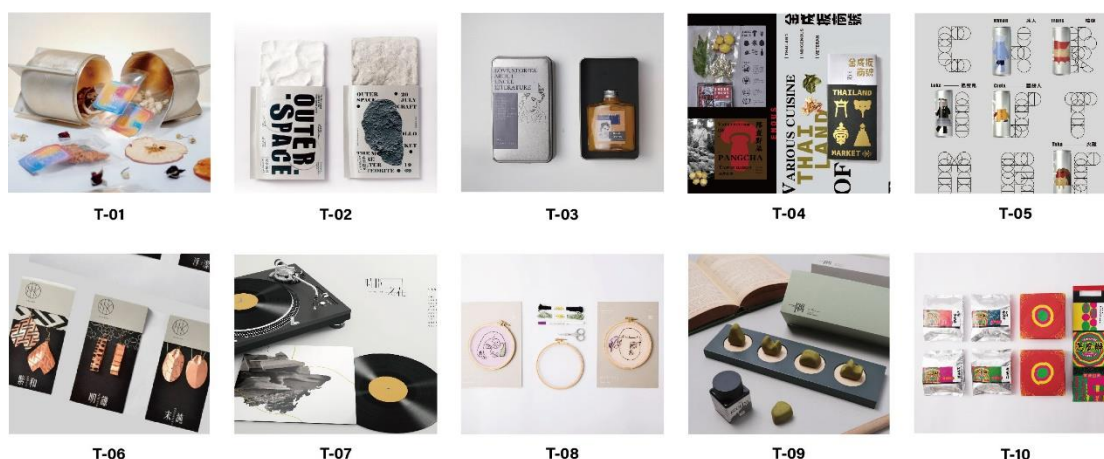


圖 2：學生作品示意圖

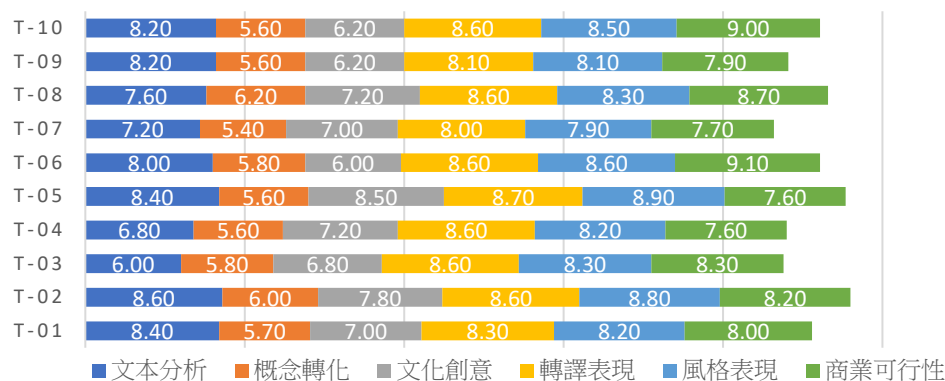


圖 3：學生作品 6 項評量指標評分

由學生作品的得分狀態（圖 3），可以觀察到幾個現象：

1、概念轉化（ $M=5.73$ ）與文化創意（ $M=6.99$ ）的平均得分相對較低。概念轉化涉及到如何從抽象的認知中，萃取具象的設計元素，除了考驗學習者對文本資料的洞察能力外，也考驗著學習者不同思維間的轉換能力。而文化創意，同樣也涉及兩個層面，作品的理念是否契合文化生活的需求，以及作品的創意是否符合能表現文化的意涵。可以發現，而這兩項指標都與思考的模式有關，學生在這部分的能力表現較弱。

2、得分較高的三項分別為轉譯表現（ $M=8.47$ ）、風格表現（ $M=8.38$ ）以及商業可行性（ $M=8.21$ ），這三項指標都與具體的作品型態呈現有關。媒材的選擇、工法的應用、作品的結構等，都會影響到作品的表現，從學生的得分平均觀之，教師對學生作品型態的呈現上，相對較為肯定。從另一個角度來看，這些指標都與實作技能較為相關，學生在此部分的能力，有著比較好的表現。

三、學習成效數據分析

從前、測數據觀之（表 4），課程整體成效，沒有呈現任何的顯著差異，但值得注意的是，後測數據得分全部都低於前測數據，僅有學習負荷一項數據大致相同，且得分不低，這也說明了，學生在這門課程上的學習始終承受著不小的壓力與負擔。

表 4：課程學習成效之差異 t 檢定（N = 21）

向度	平均值（標準差）		自由度	t 值	p	效果量（d）
	前測	後側				
學習態度	3.94 (0.86)	3.59 (1.02)	20	1.08	.290	0.37
學習負荷	4.22 (0.60)	4.20 (0.72)	20	0.09	.925	0.03
學習效能	3.27 (1.03)	3.07 (1.06)	20	0.60	.553	0.19
知識認知	3.81 (0.92)	3.51 (0.80)	20	0.96	.344	0.34
技能認知	3.60 (0.93)	3.35 (0.89)	20	0.79	.436	0.27
情意認知	3.72 (1.00)	3.37 (0.78)	20	1.05	.305	0.39

考量到跨領域學習的複雜性及困難度，本研究原預期有著低度卻積極的成效影響，但整體學習成效指標卻是朝負向發展，令人感到意外。既有的理論表明，跨領域學習可以提高學習者的後設認知，並應用此一認知建立知識，提升自我的學習成效（Ivanitskaya et al., 2002），但本研究獲得的數據顯然與理論的結果不甚相符。更進一步的分析，可以觀察出幾個現象：

（一）課程學習負荷大，挫折感高，成就感低

學習態度是學習者對課程內容所抱持的內在心理狀態，認知、情感與行為是三個影響學習態度的主要因素，換言之，學生對於學習的觀念、情緒、以及對於學習事物的好惡和意圖，都會影響學習態度的高低。透過學生的學習歷程記錄與訪談內容分析，可以明確地觀察到，高度的學習壓力與挫折感，是導致學習態度降低的可能原因之一。相關紀錄中出現的諸如「挫折感」、「困難」、「壓力大」、「無力感」、「焦慮」、「疲憊」、「煩躁」、「痛苦」等情緒關鍵詞，基本上總結了學生對這門課程的體驗與感受。

跨領域學習要求學生走出學習的舒適圈，適應不同學科專業的思維模式，面對幾乎截然不同的教學方法與工作要求，這些差異，都為學生帶來了巨大的學習張力與壓力。在本課程中，挫折感主要源自於學生的工作不容易達到教師要求與認可，這打擊

了學生的自信心與成就感。如學生提到：「我以為自己做了對的事，並且也投入實作，得到的卻是打擊，我覺得這是一種傷害」(L-22)；甚至有學生在這門課堂上「感覺自己很沒用」(L-20)。這也讓學生認為自己付出的時間與努力，無法獲得對等的效益，從而對課程產生認同的動搖。

(二) 專業認知落差產生溝通衝突，造成學習效能低落

學生面對與過往截然不同的課程內容、教學模式與作業要求，學習效能較低，是可預期的事。但數據的下降，反映出兩個重要問題：一是跨領域學習涉及到不同學科專業的整合，這對學生的學習有著一定的挑戰；二是教師教學方法與學生學習認知與習慣產生衝突，導致學生的學習成效不佳。由於轉譯工作，需整合文學文化與設計專業，需跨越不小的學科距離，不同的學科思維模式，常常造成師生之間理解與認知的落差。如學生在訪談中提到：

老師們過去帶的應該都是設計科系的學生，所以對待學生都是用那套標準，可能有降一點的標準來看待文學系的學生，可是文學系學生的思考一定還是跟他們不一樣，就算降了標準還是沒辦法把這兩個相比較 (I-04)。

我覺得老師用設計系的頭腦在跟我們講話，可是我們本來就不是走這方面，我們又不是設計系的學生，你用一些專有名詞或者是認定我們知道一些你知道的東西，我覺得這是不對的 (I-05)。

文學的思考模式、想像跟產品的思考方式差異很大，一時真的很難轉換 (L-07)。

此外，教師的主導性過強，也是學習效能低落的可能原因之一。無論從學生的學習歷程或訪談內容中，都可以看見學生對此有強烈的反應。如學生在訪談中提到，自己的想法與成果在教師的主導下，遠離了自己最初的想像與期待：這導致學生的學習成效感到困惑，「因為後面的成果不是我們自己的東西，所以我學到的東西真的是對的嗎？我不知道」(I-01)、「我甚至不知道現在在幹嘛？這不是我想做的東西！」(L-10)；也有學生認為，老師早就已經有了自己的定見，「明明已經有想法，還要我們猜他們到底要什麼」(L-11)，也正是在這種認知下，甚至讓學生覺得自己「學不到東西」(L-09)。

教師主導性強的原因，與 PjBL 教學框架的設定有關，一如前文所述，PjBL 是以成果為導向的學習框架，因此成果即成效。教師為掌握學生最終成果品質，就不得不透過更強的主導權力，限縮學生的自主創意。其好處在於，在教師較強的干涉下，學生最終的成果不致偏離課程設定，但對 Z 世代的學習者而言，這樣的主導性卻可能侵

犯了他們對學習的認知，導致衝突與動機下降。

（三）專題導向學習框架不利於跨域知識與認知的建立

理解人文知識的轉化與應用，深入了解人文學科與文化產業間的連結、發展與趨勢，是本課程設定的教學目標之一。希望學生能在此一課程的學習中，提升其文化創意、人文創新以及文化與產業連結的認知。然而，數據結果顯示，本課程並未能有效達成此一設定目標，且隨著課程的推進，學生對此一認知的理解似乎更加的模糊。

本課程採「專題導向學習」(PjBL) 框架，側重於有形成品的創造，因此無論是課程任務、教師指導以及成績的評估，都較關注在成品的完成，而非學習的歷程，所以儘管學生可能在實踐中獲得相關的見解，但由於缺乏積極導引步驟，讓學生無法有意識的建立或提升相關認知 (Brassler & Dettmers, 2017)。

這一點從學生每週課程討論紀錄中可獲得證實。討論紀錄的內容，反思的焦點皆是以產品的發想、創意與製作為中心。諸如「注意發想出的產品的延伸性、實用性」(R-20201015-T06)、「摘取文章內容，找到重點去發想，盤點作品關鍵字，提煉更多重點」(R-20201022-T04)、「確立概念與產品故事性關聯，討論產品風格、使用元素、品牌名稱、包裝形式」(R-20201126-T09) 等。

雖然相關產品的發想與製作，理論上都應該與文化的認知能力有密切關聯，如文本的解讀、轉化與傳播都應是包融於設計實踐的思考中。但在 PjBL 的教學框架下，專題即課程，而產品是課程唯一的評量標的，學生觀點與認知的發展，也是呈現在最終的產品上，而不是在知識或認知的學習上。

（四）跨域與創意能力雖未提升，但實務能力與思考模式有正向轉變

掌握設計思考的方法與精神，並實踐於文化轉譯之作品設計與開發，是本課程設定的教學目標之二。設計思考的掌握能力，反映學生跨領域的認知與技能。從成果來看，學生在產品的開發與設計上，都能達成設定目標，也展現了良好成果。但數據顯示學生設計思考的能力並未提升。這意味著，學生在實務性的技能上獲得明顯的提升，但對應的思考能力沒有被有效地建立起來。Jui-Che, Li-Xia, and Kuan-Yi (2018) 等人指出，設計思考的精神不在設計而在思考。設計通過思考形成新的見解，從而賦予事物獨特與創新的意義，因此，思維即創意。從數據觀之，可以合理的推測，學生並不能在這樣的訓練中有效的提升其創意思維與能力。

從學生的反思紀錄中也可以看到這些現象，在發想的過程中，不少學生指出自己最大的困境便是創意不足，如：「覺得自己不足的部分，就是可能就是想法不夠、點子不夠」(L-01)、「覺得自己不足的地方應該是創意的部分，因為要一直不斷做聯想，但是能想到的東西並不多」(L-03)、「覺得自己不足的是最一開始要設立主題的創意跟點子，常常被舊有的框架影響而跳脫不出新的概念」(L-06)、「我不足的地方大概是想像力、跟創造力很差，覺得修這堂課很吃力」(L-07)。

但從另一個角度看，在這樣的訓練中，儘管沒能有效的提升自己創意能力，但卻有證據顯示，學生的思考模式，有著正向的轉變。許多學生有意識的認知到，自己的思考方式產生了改變。如學生回饋中提到：「這堂課讓我的思考模式有了很大的轉變，至少跟一開始不一樣了」(L-24)、「這門課帶給我思考上的進步」(L-04)、「比起過去的我，現在我在面對生活中遇到的事情有更不一樣的視角與思考模式，過往的我在思考事情時不會多元思考.....但是透過老師每次的討論過程，都會看到老師一直用不同的層次去思考」(L-13)。

伍、反思與建議

本研究藉由專題導向學習(PjBL)的教學框架，結合設計思考的方法，將人文轉譯導入文學系的課程之中，希望透過此一跨領域嘗試，讓人文學科的知識發揮更大的效益，與現實有更密切的結合，提升學生的就業技能。但從結果來看，本課程似乎存在著一個「有成果卻沒成效」的矛盾現象。儘管課程學生最終皆完成自己設計的文創產品，且有良好表現，但學生卻不認為自己學有所成，反而在此一過程中，備感磨難。本研究從本次課程實驗的經驗中，提出以下幾點反思：

一、教學框架需考量學生的學習經驗，設定合宜目標與路徑

如前文圖 1 所示，把文學與文化概念轉化成一個商品，這之間有著不小的學科距離，對沒有經驗與基礎的學生而言，要跨越此一距離，本就充滿了挑戰，而且負擔沉重。從這個角度來看，課程設計需要考慮學生的學習經驗，縮小學習曲線，才能產生學習的成效。

對文學系的學生來說，文本資料的蒐集、解讀、分析與詮釋觀點的提出，是其基本的專業技能，然而如何將抽象的文本詮釋，轉化為可行的設計概念，涉及到兩種不同思維模式的轉換，這是學生在進行轉譯工作時最難克服之處，因此，如何橋接這兩者之間的落差，成為課程最重要的關鍵之一。本文認為，在這個階段，必須導引學生進行更精確的問題定義。文本的解讀與詮釋，進行的僅是意義與價值的賦予，但設計

的轉化，更關注於需求與問題的解決，因此，在這個階段，需導引學生將文本提取的意義與觀點問題化，才可能進行需求與應對策略的探究。

此外，本研究採「專題導向學習」做為跨領域學習的教學框架，但此框架並不適用缺乏跨領域學習經驗的新手學生。專題導向學習強調實務性，所以更聚焦於專題的「管理」。亦即，學生專注於解決專案流程或產品製作時遭遇的問題，而非知識或概念的學習，課程明顯缺乏一種學習的歷程性。由於學生缺乏課程所需的跨領域知識技能，從而產生了能力落差的問題，無法應對課程專案任務的要求，導致學生在課程中產生持續性的挫敗感。為了調節此一能力落差，學生必須更自主地進行學習，但由於學科專業距離因素，要在有限的時間內整合學科知識的差異，有著不小的難度，從而造成學生沉重的學習負荷。

因此，課程需要規劃更清楚、更具體的學習路徑。在本研究中學生普遍反應，課程的操作缺乏一個清晰的學習路徑，因此無法理解老師的教學指導內容，並導致溝通的衝突。由於缺乏學習的歷程感，讓學生在與教師的溝通過程中，只擷取到工作要求的訊息，而沒有知識訊息的獲取。而跨領域課程需要讓學習者循序漸進的建立學習認知，多元知識的整合，是跨領域學習的成敗關鍵。整合是將不同學科的知識、見解以及思維模式轉化為有價值的理解，這是一種更高層次的認知，因此更需要按部就班的指導（V. B. Mansilla, 2016）。

本研究認為，人文轉譯的核心在於轉譯的思維而非製作的技術，因此課程目標的設定，應該是有系統的提升學習者思維模式的提升與轉變，所以在課程的設計與教學策略的擬定上，要能導引學生結合跨學科的思維，進行更多問題的分析與反思，透過學科觀點異同的比對與連結，創造跨域知識整合的空間，不能只關注於最終的成果表現。

二、透過自主探究的導引，養成學習態度

研究指出，跨領域學習的適當性取決於參與課程的學生類型與特質，例如學習的態度、能力、動機以及對跨領域學習方式的開放程度（Self, Evans, Jun, & Southee, 2018）。此外，參與跨領域工作，也需要特定的認知能力與性格，包括可接受複雜性、欣賞不同的觀點並保持開放的態度（Everett, 2016）。Spelt 等人則透過系統性的文獻研究指出：好奇心、尊重、開放、耐心、勤奮以及自我調節等因素，會影響學習者的跨領域思維（Spelt, Biemans, Tobi, Luning, & Mulder, 2009）。歸納上述研究觀點，一個合宜的跨領域學習者，基本需具備兩種特質：探究精神以及開放態度。

在本研究中，教師團隊共同觀察到，學生普遍缺乏主動探究與實驗精神，在遇到困難時，會習慣性的期待教師提供「標準答案」，並理所當然地認為這是教師的教學責任。此一學習認知，與課程主動學習的核心精神有著明顯的衝突，不僅提高跨領域教學的挑戰，也侷限了課程所能提供的學習效益。

因此，在教學的設計上，要更鼓勵自主探究式的學習，讓學生更有空間進行主動的議題研究。而這個設計的前提便是要更大程度的容忍學生失敗與犯錯。本次課程，因為學生經驗與知識不足，教師對學生的提案與作品有著較多干涉，這種求好心切的做法，反而造成不少師生之間觀點與價值的衝突，老師提出修正意見，指導學生多想，但學生卻認為老師已有定見，反而不敢多想，從而造成一種被動的學習狀態。

三、人文學科更需要打造跨領域學習生態

學習者的態度，與過去的學習經驗、慣性有關，無法在一門課程中輕易的扭轉改變，可以說，這是一個結構性的問題。因此，打造一種開放多元的學習文化，對學生學習態度養成有著積極的意義。跨領域認知能力、跨領域整合能力，以及學生多元學習心態的建立，需要在一個跨領域學習的生態環境中長期養成，並形塑學習文化。這是一個值得努力的方向，特別對人文學科而言，這種跨領域學習，非常有助於培養學生如何將人本思維嫁接其他應用領域，從而創造人文知識的價值與效應。

本研究認為，跨領域學習是人文學科必要發展的教學策略，從一個整體的戰略視角觀之，鼓勵學生多樣性學習，有助於建立學生積極自主的學習態度。因此，如何讓學生從無到有按部就班適應跨領域學習的模式，需要機構與單位創造相關的學習環境。

當然，這個跨領域學習的生態，學習的不僅只是學生，教師也是重要的環節。在跨領域學習中，由於課程需要納入多種學科觀點，教師也會面臨教學方法與教學觀點的整合問題，這對教師而言也不是一件容易的事。在跨領域的教學合作，教師也需要適應不同學科的文化、專業以及教師和學生的世界觀，這必然會對教師的教學產生挑戰與干擾（Neill, Corder, Wikitera, & Cox, 2017）。透過教師的訪談可以發現，設計專業的教師不約而同地提到「文學思維」與「設計思維」的差異與衝突。

變革性的學習不會發生在無衝突的課堂上，所有的困難與不適，都應該被視為富有成效的對話以及教學探究的契機（Colwill & Boyd, 2008）。在跨領域教學中，所有的參與者都應該秉持一種「學習者的立場」，因為跨領域的互動要求參與者重新認識自我的學科身分與教學承諾（Friedow et al., 2012）。在具體的作法上，教師須精進跨領域教學的專業知識與共識、發展教學團隊進行跨學科的知識整合，這些都是指導學生

穩步走向跨領域學習必要的手段（Spelt et al., 2009）。

參考文獻

- Aflatoony, L., Wakkary, R., & Neustaedter, C. (2018). Becoming a Design Thinker: Assessing the Learning Process of Students in a Secondary Level Design Thinking Course. *International Journal of Art & Design Education*, 37 (3), 438-453. doi: 10.1111/jade.12139
- Andersson, Å., & Kalman, H. (2010). Reflections on learning in interdisciplinary settings. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22, 204-208.
- Arndt, D. (2007). The Two Cultures and the Crisis in the Humanities. *Forum on Public Policy Online*, 2007 (1).
- Booth, A., Hennessy, E., & Doyle, O. (2018). Self-Regulation: Learning Across Disciplines. *Journal of Child and Family Studies*, 27 (12), 3767-3781. doi: 10.1007/s10826-018-1202-5
- Brassler, M., & Dettmers, J. (2017). How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11 (2). doi: 10.7771/1541-5015.1686
- Chon, H., & Sim, J. (2019). From design thinking to design knowing: An educational perspective. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 18 (2), 187-200. doi: 10.1386/adch_00006_1
- Colwill, E., & Boyd, R. (2008). Teaching without a Mask? Collaborative Teaching as Feminist Practice. *NWSA Journal*, 20 (2), 216-246.
- Everett, M. (2016). Interdisciplinary Studies: A Site for Bridging the Skills Divide. *The Journal of Effective Teaching*, 16, 20-31.
- Fain, N., Wagner, B., & Vukasinovic, N. (2016). A Project-Based Approach to Learning: Comparative Study of Two Disciplines. *Design and Technology Education*, 21 (1), 51-60.

- Fenesi, B., & Sana, F. (2015). What is Your Degree Worth? The Relationship Between Post-Secondary Programs and Employment Outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45 (4), 383-399. doi: 10.47678/cjhe.v45i4.183604
- Friedow, A. J., Blankenship, E. E., Green, J. L., & Stroup, W. W. (2012). Learning Interdisciplinary Pedagogies. *Pedagogy Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*, 12 (3), 405-424. doi: 10.1215/15314200-1625235
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (2010). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Retrieved from <http://sk.sagepub.com/books/the-new-production-of-knowledge> doi:10.4135/9781446221853
- Gibson, C., Stutchbury, T., Ikutegbe, V., & Michielin, N. (2019). Challenge-led interdisciplinary research in practice: Program design, early career research, and a dialogic approach to building unlikely collaborations. *Research Evaluation*, 28 (1), 51-62. doi: 10.1093/reseval/rvy039
- González-Carrasco, M., Francés Ortega, J., De Castro Vila, R., Castañer Vivas, M., San Molina, J., & Marti Bonmati, J. (2016). The development of professional competences using the interdisciplinary project approach with university students. *Journal of Technology and Science Education*, 6 (2). doi: 10.3926/jotse.196
- Hart, J. L. (2019). Interdisciplinary project-based learning as a means of developing employability skills in undergraduate science degree programs. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10 (2), 50-66. doi: 10.21153/jtlge2019vol10no2art827
- Holm, P., Jarrick, A., & Scott, D. (2016)。2015 世界人文學科研究概況報告（王又仕, 陳櫻珊, & 李宜珍譯）。台北：國立臺灣大學出版中心。
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, 27 (2), 95-111. doi: 10.1023/A:1021105309984

- Jay, P. (2014). The Humanities Crisis Then and Now. In P. Jay (Ed.), *The Humanities "Crisis" and the Future of Literary Studies* (pp. 7-31). New York: Palgrave Macmillan US.
- Jui-Che, T., Li-Xia, L., & Kuan-Yi, W. (2018). Study on the Learning Effectiveness of Stanford Design Thinking in Integrated Design Education. *Sustainability*, 10 (8), 2649. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/su10082649>
- Kelly, N., & Gero, J. S. (2021). Design thinking and computational thinking: a dual process model for addressing design problems. *Design Science*, 7. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/dsj.2021.7>
- Kleinberg, E. (2008). Interdisciplinary Studies at a Crossroads. *Liberal Education*, 94, 6-11.
- Mansilla, V. B. (2016). Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* UK: Oxford University Press.
- Mansilla, V. B. (2016). *Interdisciplinary Learning: A cognitive-epistemological foundation*1.
- McAlpine, L., & Austin, N. (2018). Humanities PhD Graduates: Desperately Seeking Careers? *Canadian Journal of Higher Education*, 48 (2), 1-19. doi: [10.47678/cjhe.v48i2.188157](https://doi.org/10.47678/cjhe.v48i2.188157)
- Neill, C., Corder, D., Wikitera, K.-A., & Cox, S. (2017). Embracing the muddle: learning from the experiences from interdisciplinary teaching and learning collaboration. *Teachers' Work*, 14 (2), 136-154. doi: [10.24135/teacherswork.v14i2.235](https://doi.org/10.24135/teacherswork.v14i2.235)
- Ngereja, B., Hussein, B., & Andersen, B. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) Promote Student Learning? A Performance Evaluation. *Education Sciences*, 10.
- Reid-Griffin, A., Sterrett, W., & Stanback, A. (2020). Project-Based Learning (PjBL): Providing a Community of Engagement for Middle School Learners. *Journal of Classroom Interaction*, 55 (1), 4-25.

- Rittel, H. (1971). Some Principles for the Design of an Educational System for Design. *Journal of Architectural Education* (1947-1974), 25 (1/2), 16-27.
- Self, J. A., Evans, M., Jun, T., & Southee, D. (2018). Interdisciplinary: challenges and opportunities for design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 29 (4), 843-876. doi: 10.1007/s10798-018-9460-5
- Sharp, L., & Weidman, J. C. (1989). Early Careers of Undergraduate Humanities Majors. *The Journal of Higher Education*, 60, 544-564.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 21 (4), 365-378. doi: 10.1007/s10648-009-9113-z
- Sudjimat, D. A., Nyoto, A., & Romlie, M. (2021). Implementation of Project-Based Learning Model and Workforce Character Development for the 21st Century in Vocational High School. *International Journal of Instruction*, 14 (1), 181-198.
- Thomas, J. W. (2000). *A REVIEW OF RESEARCH ON PROJECT-BASED LEARNING*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Vandenhouten, C., Groessl, J., & Levintova, E. (2017). How Do You Use Problem-Based Learning to Improve Interdisciplinary Thinking? *New Directions for Teaching and Learning*, 2017 (151), 117-133. doi: 10.1002/tl.20252
- Vasiliene-Vasiliauskiene, V., Vasiliauskas, A. V., & Sabaityte, J. (2020). Peculiarities of Educational Challenges Implementing Project-Based Learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12 (2), 136-149.
- Vogler, J. S., Thompson, P., Davis, D. W., Mayfield, B. E., Finley, P. M., & Yasseri, D. (2017). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46 (3), 457-488. doi: 10.1007/s11251-017-9438-9
- Warr, M., & West, R. E. (2020). Bridging Academic Disciplines with Interdisciplinary Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 14 (1). doi: 10.14434/ijpbl.v14i1.28590

Zupan, B., Stritar, R., & Nabergoj, A. S. (2014). DESIGN THINKING AS A COURSE DESIGN METHODOLOGY (pp. 465-476). Varazdin: Varazdin Development and Entrepreneurship Agency (VADEA).

文化內容策進院(2020)。**2020 臺灣文化創意產業發展年報**。張建一主編。台北：文化內容策進院。

文化部(2019)。文化創意產業發展法。網址：
https://www.moc.gov.tw/information_306_19693.html

朱春林(2019)。跨域協同教學與設計思考之行動研究：以高等教育課程為例。**雙溪教育論壇**(8)，頁 23-48。

周信輝, & 蔡志豪(2013)。網絡組織間關係治理的搭架：行動者網絡理論的動態觀點。**臺大管理論叢**，**23** (S1)，頁 135-164。doi: 10.6226/NTURM2013.DEC.OG028

林秀姿, 洪欣慈, & 鄭語謙。人文類畢業生薪水偏低轉職率高。網址：
<https://www.cw.com.tw/article/5075396>

林賢璋, 翁書偉, & 張劭聿(2013)。轉譯研究在臺灣的現況與發展。**臺灣東亞文明研究學刊**，**10** (1)，頁 347-359。doi: 10.6163/tjeas.2013.10

邱憶惠(2016)。學習去教：在師資培育課堂裡的自我研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**9** (3)，頁 81-104。doi: 10.3966/207136492016120903004

陳美如、雷嗣汶(2019)。跨領域學習：創新課程發展關鍵元素。**教育研究月刊**，**300**，頁 18-35。doi: 10.3966/168063602019040300002

游家政(1998)。建構主義取向課程設計的評析。**課程與教學**，**1** (3)，頁 31-46+135。doi: 10.6384/ciq.199807.0031

研究論文

家庭暴力被害人後追服務困境與因應之研究： 以彰化縣為例*

賴秦瑩

靜宜大學社會企業與文化創意碩士學位學程助理教授

收稿日期：2020 年 09 月 24 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

*本文為彰化縣社會處委託研究計畫（彰化縣 107 年度「隱匿的傷痛」弱勢家庭研究 服務計畫）之部分研究成果。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見，讓本文內容更加完整。本文通訊作者為賴秦瑩，Email：cylail@pu.edu.tw。作者為靜宜大學原住民族健康與社會福利博士學位學程合聘助理教授。

中文摘要

本文旨在從後追家暴社工及專家學者角度，深入探討家庭暴力防治單位第一線家暴處遇系統評估拒絕服務個案的現況與限制，以及家暴受害者不願意接受服務有哪些重要因素。為了達此目的，本文採用焦點團體訪談法針對 4 位後追家暴社工及 2 位專家學者進行質性資料的蒐集與分析。研究發現，受暴婦女考量子女年幼、家庭顏面、夫妻情分、現實生活及處遇不周等等因素而傾向不向正式系統求助，且也不離開暴力環境。但這並不代表案主對家暴處遇服務沒有需求，當中阻礙受暴者求助因素應該受到重視，並提出可行的處遇策略，以助益受暴婦女脫離家庭暴力的風險環境。依此，本文提出幾項改善家暴處遇服務的政策省思：（一）父權文化迷思影響家暴事件處遇服務：應該從各種教育機制灌輸國民性別平等價值及人權素養；（二）第一線社工的性別及其性別靈敏度影響案主求助意願：理應強化家暴社工之性別平等和溝通藝術的專業訓練；（三）後追家暴社工鍥而不捨維護案主安全：社工採取彈性聯繫策略，在適宜時間與案主聯繫，討論人身安全計畫，可提升案主自我保護能力；（四）後追社工嘗試接觸相對人：社工與相對人建立互信關係，有助介入低意願受暴婦女的處遇服務。

關鍵詞：家庭暴力、低意願、高危機、父權文化

A Study on the Dilemma and Responses to the Post-Service for Victims of Domestic Violence: A Case Study in Changhua County

Chin-Ying Lai

Assistant Professor, Master Program in Social Enterprise & Cultural and Creative
Industries, Providence University

Abstract

The purpose of this paper is to explore the current situation and limitations of the first-line domestic violence (DV) treatment system in the domestic violence prevention and treatment units in assessing refusal cases from the perspectives of post-DV social workers and expert scholars, and to investigate what are the important factors of DV victims' reluctance to receive services. In order to achieve this goal, this paper used focus group interviews to collect and analyze qualitative data from four post-DV social workers and two expert scholars. The study found that battered women tended not to seek help from the formal system and did not leave the violent environment due to factors such as the young age of their children, family prestige, spousal relationship, real-life situations, poor treatment, etc. However, this does not mean there is no need for DV treatment services. The factors that prevent victims from seeking help should be taken seriously, and feasible treatment strategies should be proposed to help battered women leave the risky DV environment. Accordingly, this paper proposes several policy considerations to improve DV treatment services: (1) patriarchal cultural myths affect DV treatment services: the values of gender equality and human rights should be instilled through various educational mechanisms, (2) gender and gender sensitivity of first-line social workers affect the willingness of clients to seek help: professional training on gender equality and communication skills of DV social workers should be strengthened, (3) social workers should be persistent in protecting the safety of clients: social workers should adopt flexible contact strategies and contact the clients at the appropriate time to discuss the personal safety plan, which can enhance the self-protection ability of the clients, and (4) social workers of DV cases should try to contact the perpetrator:

social workers may establish a mutual trust relationship with the perpetrator, which is helpful to intervene in the treatment service for the women with low willingness to receive services.

Keywords: domestic violence, low willingness, high risk, patriarchal culture

壹、前言

一、研究背景與研究目的

在人類社會的發展歷程中，男性統制的社會形態似乎是這個社會的主要型態，人類學者稱之為父權社會（patriarchy），但並不意味著男性統治是人類社會的本質，從文化人類學角度，父權社會是一種社會性、文化性建構的結果。這種立基於社會文化所形成的性別分工模式，不僅成為集體生活組織的一部份，而且成為一種信仰模式，支配了人類社會「男主外、女主內」不平等的兩性關係，且這類約定成俗之男尊女卑的社會文化價值還一代接著一代往下傳遞（張維安，1994）。在這種性別分工的意識型態下，發展出女性應該待在私領域中操持所有的家務工作、男性適合且應該專注於公領域追求發展的性別刻板印象。無論如何，在生活世界中與兩性不平等有關的文化習俗及制度措施，充斥社會各個角度，並時時發生作用。就以跟人類社會幾乎同步出現的婚姻暴力/家庭暴力來說，它既是家庭中兩性權力關係不平等的具體呈現，同時也反映出男性如何將女性及兒女視為家產的普遍心態（張晉芬，2021；賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心，2020）。家庭暴力問題是世界各國普遍存在的共同問題，自古以來在父權社會底下「毆妻」一直被視為是丈夫管教妻子的特權，「結婚證書是一張打人證書」（The marriage license as a hitting license）（引自吳柳嬌，2005：14），而不被看作一種急需解決社會問題或公共健康問題。

根據國內外研究顯示，家庭暴力/親密關係暴力事件中，受暴者仍以女性居多數。許多受暴婦女因為不堪長期遭受身體和心理的虐待，而選擇離婚；也有很多受暴婦女因為陷入應該給小孩一個完整家庭的迷思或者受到相對人威嚇控制，而隱忍長期被毆打或虐待。在父權文化中，規範女性不該跟外人討論家內衝突問題（亞洲及華人尤為明顯），再加上社會期待女性應當順從男性來展現「好女人」特質，也因此受暴女性少有求助的動機或機會；即使求助，也少有公權力介入家庭（Dalal, 2011；潘淑滿，2021；張晉芬，2021）。就婚姻暴力來看，它具有高度複雜的社會文化意涵。在不同的社會文化脈絡中，對於婚姻暴力的容忍度也不同，繼而可能會影響到婚姻暴力的盛行率，且也將會影響受暴婦女對於婚姻暴力發生原因的評估、詮釋及發生之後的因應方式與求助行為（周月清，1994；潘淑滿，2015）。當代這類家暴問題已成為全球關注的重要課題，許多國家也已紛紛制訂相關家暴法令加以防範，我國也不例外。

我國於1993年發生震驚社會的鄧如雯殺夫事件（妻子長期受暴力虐待），社會各界呼籲公權力的介入，又於1996年彭婉如事件，更使得民間團體極力推動婦女人身安全保護的議題，繼而要求國家制訂防範和懲處家庭暴力的相關法律，以保護及救助

受害者（張靜倫，2000；吳柳嬌，2005；黃楷婷、趙善如，2015）。隨即於 1998 年通過《家庭暴力防治法》（以下簡稱家暴法），此項法令代表著家暴是犯罪行為而非家務事，這也是用法律制度以改變錯誤社會觀念的例子。目前各縣市政府設有家庭暴力防治中心，讓許多過去生活在恐懼與無助之中的婚姻暴力受害女性，得以在家庭暴力防治網中的警政、司法、社政、衛政、勞政、教育跨專業團隊的合作協助下，重啟新的生活（張晉芬，2021；劉珠利，2012）。但由於許多受暴女性仍缺乏經濟獨立的條件、持有家醜不可外揚的心理、或是不知如何向外求助等問題，以致於家暴法的具體實施成效仍有精進的空間。

以 2021 年上半年為例，家庭暴力通報數就高達 90,416 件；再以 2016 年到 2020 年的通報案量來分析，此 5 年多期間每年通報件數逐年攀升，若依照通報案件類型觀察，一直以來親密關係暴力（婚姻、離婚或同居關係暴力）均為最大宗，其次為兒少保護案件。再以近五年家庭暴力通報事件被害人性別統計來看，逾 8 成的被害人為女性（衛生福利部保護服務司，2021）。我國自家暴法實施後，各類家暴防治教育與方案活動也開始積極推展，而社區民眾對於反家暴意識也相對提高許多以及各個責任通報管道的建構與聯繫也相對周全，使得當前國內家暴通報件數逐年增高，只是礙於種種因素，仍有一些被害者不願意張揚和不敢求助，造成通報後並未進入家防單位的處遇服務系統（沈慶鴻，2019；林雅容、林東龍、陳杏容、歐紫彤、潘淑滿，2016）。然而，受暴婦女不想接受處遇服務的想法和決定，並不代表其對處遇服務沒有需求，當中阻礙受暴者求助因素或受暴者不願接受服務的考量因素，包括：父權文化、經濟依賴加害者、加害者恐嚇、子女年幼、怕丟臉及服務系統欠友善等因素影響。

根據賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心（2020）對於彰化縣政府社會處推展家庭暴力弱勢家庭服務方案（以下簡稱「家暴弱勢家庭方案」）的探究，顯示近幾年彰化縣政府社會處積極推行低意願、無法聯繫的受暴婦女繼續追蹤服務方案，期使透過後追社工持續性的聯繫、同理支持，盡力尋找機會與低意願受暴者討論安全計畫來建立其自我保護意識及回應暴力環境的能力，這可說是家庭暴力服務最後的防守線，而此項失聯通報個案繼續追蹤服務方案，值得進行實務型研究，以期深入瞭解受暴婦女拒絕保護性服務的原由，繼而規劃更周全的服務方案，協助受暴婦女脫離高風險的暴力環境。依據上述的討論，本研究之研究目的有如下幾項：

- （一）深入瞭解第一線家庭暴力處遇系統有哪些需要改善之處。
- （二）深入瞭解後追社工服務「高危機、低意願」受暴婦女的經驗與困境。
- （三）依照研究所得結果提供政策規劃與實務工作者之參考。

貳、文獻檢視

一、親密關係暴力受害婦女無力走出暴力風險環境

婚姻暴力/家庭暴力/親密關係暴力（Intimate partner violence, IPV）是人類社會普遍存在的共同問題，當中女性是最常蒙受暴力之害的一群，過往由於傳統父權文化（patriarchal culture）的約束，以及受到「法不入家門」、「清官難斷家務事」等父權遺緒影響，對於家庭暴力之類的社會問題常被政府部門、社會大眾所忽略或刻意迴避（黃翠紋、林淑君，2016；李佳穎、林信惠，2019）。自古以來，人類社會在大部分時間裡，主要遵循父權文化和兩性社會分工安排，如父系繼嗣制度、「男主外-女主內」之固定性別角色。這般「社會性、文化性建構」深植人心，並在生活世界及制度和價值觀支配人們對男女所應有的行為模式，進而造成兩性的不平等。

在這般性別不平等的父權體制底下，處處可見父權至上的印痕及男尊女卑的社會現象，好比男性在公領域佔盡一切好處（如功名利祿），在私領域主宰家中一切大小事（如財產分配），種種性別不平等的面向可說遍及人類生活世界的各個層面，並積澱為人們日常生活中的文化性知識和社會記憶，經過社會化過程，潛移默化影響（引導）妳我的行為舉止（張維安，1994），好比有些傳統社會殺女嬰作為性別選擇手段被認為是適宜的（如晚近中國社會）（張晉芬，2021），又如當代像是丈夫對妻子及小孩施暴之類的傷害事件也被視為管教妻小的家務事，旁人無從介入，公權力也施展無據（無法可管），使得許多受暴的婦女或家庭成員常求助無門，只能長期隱忍，持續生活在暴力環境中，甚至人倫悲劇一再上演（宋清純、郭俊巖、蔣鋒帆、楊品裕，2021；潘淑滿，2003a，2004）。從古自今，家庭暴力/親密關係暴力可說與人類社會發展史相伴而生，只是不同時代對家庭暴力有不同的認定與處置方法。長期以來，人們不僅不認為這類家庭暴力是違反社會規範，反而將家暴視為對家中成員正常管教舉措，是家庭功能的發揮，這種家務事，受暴婦女無須外揚，也沒必要外人介入。

隨著社會快速變遷及家庭型態邁向多元化，單親、離婚、同居、不婚、晚婚及性別多元的現象已不罕見，現今社會，正值有愈來愈多人講究情投意合的親密關係（intimacy）和自由選擇戀愛及結婚的對象，一個人是否要結婚、同居或只談戀愛不結婚都具有高度自主性。在人們日益重視生活自主性和婚姻品質的時代，親密關係暴力愈來愈不被人們所容許（Giddens, 1994；郭俊巖，2006），再加上女性意識抬頭及婦女團體的大力宣導，家庭暴力／親密關係暴力日益成為世界各國所重視的社會問題，只是在處理親密關係暴力事件時，往昔父權文化的種種習慣、觀念、價值體系及性別

偏見仍深深影響社會成員對性別的看法與期待。由此，不僅對受暴婦女的處遇可能產生不友善的對待，且會影響受暴婦女對暴力的認知、反應、評價、詮釋及求助意願。

晚近國內社會工作及社會福利專業領域在解釋家庭暴力及親密關係暴力，除了討論加害人個人的童年經驗或者心理特質等因素之外，更陸續加入家庭、社會、文化、資源等不同面向之思考（黃翠紋、林淑君，2014），其中不乏論者採取「父權文化」（Ohlin, et al., 1989; Burgess, et al., 1989; 陳若璋，1992; 周月清，1994; 潘淑滿，2003b; 邱獻輝，2012; 林雅容、林東龍、陳杏容、歐紫彤、潘淑滿，2016）及「高壓控管」（coercive control）（Stark, 2007; 鄭詩穎，2015）等取向說明加害者與受害者的關係，尤其說明在父權管控下，相對人施以肢體暴力、威脅恐嚇、孤立、日常生活控管等手段，使女性陷入受暴關係、難以逃脫（鄭詩穎，2015）。久之受暴婦女除了直接的身體傷害外，因長期處於恐慌、焦慮、壓力、受創的狀態，繼而常引發如被動、沒自信、低自尊、孤立、絕望、憂鬱、身心症、內疚、不善溝通、常埋怨、缺乏自我意識、缺乏自保能力、過度依賴（丈夫）等「被毆婦女症候群」（battered women syndrome）（Walker, 1979, 2000; 馮燕，2000）及「習得的無助感」（learned helplessness）（Seligman, 1972），從而落入暴力週期循環（cycle of violence）的窘境。正如 Rachel Louise Snyder（張馨方譯，2021）提及，親密關係暴力是全球各國普遍面臨的棘手社會問題。美國於 2000 年至 2006 年期間，有 3,200 名士兵因參加戰爭而死亡，使聯邦政府飽受輿論指責，但同期內的家庭暴力殺人案件，卻奪走了 10,600 條人命。顯見親密關係暴力引起的嚴重後果超乎人們的想像，但它卻往往被封鎖在沉默中，難以揭露與解決。

當代社會，隨著 1960 年代人權運動的興起及女權倡議者訴求性別平權運動（反父權的壓迫、歧視及剝削）的湧起，在此時代變革、社會變遷、風氣開放與婦女團體積極爭取性別平權的氛圍下，使得家庭暴力及婚姻暴力成為許多國家所廣泛關注的一項嚴重社會問題和人權問題（黃翠紋、林淑君，2016）。相較於其他暴力行為，家庭暴力及親密關係暴力的再犯率相對較高，約有 25% 至 59% 之再施暴比率（王珮玲，2009; Dutton, 1995; Klein, 1996），而隨著越來越多的社會大眾體悟到家庭暴力對受害者身心靈所造成的大傷害（嚴重者甚至有自殺想法或行為），目前世界上許多國家已經不再將家庭暴力及親密關係暴力認定成「家務事」，而是將家庭暴力行為犯罪化，如美、英、紐、澳等國家（陳高凌，2001; 謝文彥、李君馥，2014; 王秀美，2016），陸續立法防範，並積極規劃各類家暴受害者處遇服務方案，以期能保障婦女人權、身命財產安全與避免婦女及其子女一再受家暴之危害。

時至今日，全世界有愈來愈多國家頒佈家庭暴力專法，對於家暴問題，臺灣社會

雖遲至 1993 年 10 月 27 日，發生鄧如雯女士殺夫案件，輿論同情她婚前婚後長期遭受丈夫強暴、性虐待、暴力凌虐的不幸遭遇，促使婦女權利團體轉而積極結合民間社會福利組織、中央民意代表及法界專家學者而開始催生《家暴法》的訂立，終而在 1998 年我國立法院三讀通過《家庭暴力防治法》¹，也是亞洲第一個實施《家暴法》的國家。此法令於刑事責任部份，明文定義「家庭暴力罪」，提供檢警司法單位介入家暴防治的依據及操作方法；民事部份，則賦予家暴受害者聲請「民事保護令」的權利，並明定政府負有預防與治療之責，亦即宣告公權力介入家庭暴力的預防與處遇（鄭詩穎，2015；陳秀峯，2010；潘淑滿，2003b；馮燕，2000；吳柳嬌，2005）。隨即在 1999 年於全國各縣市紛紛成立「家庭暴力暨性侵害防治中心」（簡稱「家防中心」），自從開始推展家庭暴力防治工作以來，在保護性社工的專業輔導及處遇下，家庭暴力通報案件數逐年攀升，至今「婚姻暴力」（包括婚姻、離婚與同居關係）通報案件數所占比例仍最高，當中女性受害者超過八成（鄭麗珍，2013；衛生福利部保護服務司，2021）。

我國《家庭暴力防治法》自 1998 年 6 月 24 日公布實施至今已超過 23 年個年頭，此項立法對於婦女人權的重要意義，在於公權力得以介入一向被視為是私領域問題的家庭暴力處遇，過去父權文化常視家庭暴力/親密關係暴力為他人家務事或家醜不可外揚的觀念逐漸受到挑戰與質疑，在國內受暴婦女問題需求日益殷切下，尤其在民間團體與政府部門積極倡議與分進合擊之下，開展一系列創意性與整合性服務方案（張錦麗、顏玉如，2015），加上政府家暴防治單位努力進行各類反暴力宣導工作（如肢體暴力、精神暴力、經濟暴力及騷擾）和規範更多責任通報管道，使得家暴通報案件亦開始逐年增加，至今適用《家暴法》的範圍日益擴展，²使婦女權益及其人身安全可受到更多的保護。

二、親密關係暴力受害婦女婉拒接受社工服務

親密關係暴力、家庭暴力或婚姻暴力，因被害人與相對人常處於「剪不斷理還亂」的複雜關係之中，造成再犯率也相對較高³（沈慶鴻，2012；潘淑滿，2015），且因親

¹ 《家庭暴力防治法》(2021.01.27 最新修訂)第二條，定義家庭暴力：指家庭成員間實施身體、精神或經濟上之騷擾、控制、脅迫或其他不法侵害之行為。

² 《家庭暴力防治法》(2021.01.27 最新修訂)第三條，所定家庭成員，包括下列各員及其未成年子女：1. 配偶或前配偶。2. 現有或曾有同居關係、家長家屬或家屬間關係者。3. 現為或曾為直系血親或直系姻親。4. 現為或曾為四親等以內之旁系血親或旁系姻親。

³ 根據衛福部調查親密關係暴力的狀況，在 2017 年與 2021 年 2 次調查，台灣每 5 名婦女就有 1 人曾遭受親密伴侶暴力，其中以精神暴力占最多數，比肢體暴力高出 2 倍之多。精神暴力大多發生在夫妻或伴侶兩人獨處時，外人較難察覺，再犯率高。再說精神暴力形式很多樣，從最明顯的言語暴力到很隱晦的冷漠忽視，受害者精神上的痛苦是慢慢地積累，甚至不會意識到，

密關係暴力具有高度隱私性，若受暴者未勇於向外求助，外人較難察覺及介入，形成發生暴力事件的黑數多。另外值得一提的是，女性面對暴力若保持沉默，試圖隱藏創傷和苦楚，以及出於恐懼和羞恥，並抱持對關係改善的期盼，只會造成「暴力螺旋」(Spiral of Violence)。亦即從相對人第一句貶抑的言語暴力開始，演變成第一記耳光、第一次囚禁凌虐，當中即使施暴者懺悔道歉與承諾改變，而受暴者若選擇原諒與縱容仍可能繼續衍生出第二次、第三次，乃至逐次加劇地持續施暴下去(吳品瑜，2021)。從衛生福利部的調查數據看出，近幾年親密關係暴力的通報案件可說逐年增加，且針對案件問題的評析與檢視，其複雜性高，涉及議題層面也相當廣泛，包括了情感糾結、多重關係、精神疾病、人格特質、財物分配、失業、容易嫉妒、衝動控制差、藥酒癮問題、販賣毒品、其他犯罪等等(陳怡如，2017；潘淑滿，2021)。然而受暴女性也並非進入通報體系及接受保護性服務之後，就能全然阻斷家暴事件再度發生。

有論者曾指出，國內約有半數以上遭受親密關係暴力的受暴女性，依舊選擇留在暴力關係中(潘淑滿，2007)，或者在接受專業服務後，再重回暴力關係中(柯麗評、王珮玲、張錦麗，2005；賴文珍，2012)。對於遭受親密關係暴力的婦女而言，要終止暴力或離開暴力環境並非易事，身處弱勢情境的受暴女性面臨諸多複雜糾結的難題，包括：是否要離開受暴/虐關係反覆舉棋不定、選擇離開與否均有危險及個人或親友生命安全的憂慮(加害人恐嚇)、擔心經濟無法自立、憂心就業困難、煩惱法律問題(子女監護權)、憂慮居住問題、顧慮社會壓力、父權從一而終觀念、顧及面子、苦惱情感關係難割捨、掛心子女照顧及處在心理創傷等議題(張錦麗，2008；劉珠利，2011；邱獻輝、葉光輝，2013；張錦麗，2013；杜瑛秋、李心祺，2017；宋清純等，2021；潘淑滿，2021；Loke, Wan & Hayter, 2012)。雖然在因應受暴婦女的問題與需求方面(如醫療、法律、自我保護、社會資源、擴展人際、紓解壓力、就業及庇護等)，我國《家庭暴力防治法》中有明定各服務項目，同時民間團體也陸續發展出多元服務措施。

然而，即令我國政府自 2010 年全面推動「家庭暴力安全防護網計畫」，鼓勵直轄市、縣(市)政府整合社政、警政、衛政、司法、教育及勞政等單位，積極合作規劃危險評估機制，⁴對通報案件進行危險分級以辨識致命風險因子為何，再以個案最佳利益為中心，召開高危機個案網路會議，共同討論服務策略、加害人處遇議題，以建構

但長期下來仍會對其身心健康、人際關係及工作表現發生重大影響(引自劉品希，2021)。

⁴ 家暴安全網方案要求社工、警察及護理人員於受理親密關係暴力案件時，需進行台灣親密關係暴力危險評估表(TIPVDA)，評估個案風險等級，屬於高危機個案如下，包括總分達 8 分以上；或是總分未達 8 分，但被害人有「高度警戒」題項之情形，經專業評估判斷具高度危險性者；或是總分雖未達 8 分，但被害人自評達 8 分以上，經專業評估判斷其高度危險性者(劉桂森，2022)。

綿密之家暴防治網絡⁵，強化被害人保護（陳怡如，2017；賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心，2020）。但問題是，家暴安全網方案同時也存在諸多通報列管的高危機個案出現婉拒保護性社工介入或對聯繫沒回應等現象，這類「高危機、低意願」個案，常讓各個家暴防治單位和主責社工疲於奔命，這在目前國內保護性社工已承擔高案量的情況下，無疑雪上加霜。⁶

有論者指出，有許多遭受親密關係暴力之受害婦女欲向外尋求協助時，以選擇非正式支持體系為主，親朋好友的支持與協助，是遭受婚姻暴力衝突女性轉化生命的重要助力（陳芬苓、黃翠紋、嚴祥鸞，2011；潘淑滿、游美貴，2012；趙善如、許玢妃、王仕圖、何華欽，2012；許玉芳，2015）。但問題是，非正式部門通常未能具有專業地協助受暴者規劃安全保護網，以至許多女性係因等到被加害者爆打受重傷後，才由警政、社政及衛政等管道通報。然無論如何，除了上文提及種種因素（如父權思想、子女年幼、經濟問題、加害者高壓控管、面子文化等），影響受暴婦女求助意願之外，張錦麗、張琳、顏玉如（2013）近期研究也提及，台灣家庭暴力防治工作仍存在諸多問題與障礙，例如刑事司法系統之性別意識應提升，如此才能避免受害者在服務過程受到「二次傷害」，當性別司法正義能落實，才得以增進受害者的求助意願。對此，王珮玲（2010：5-10）指出，當警察及司法系統在處理家庭暴力及性侵害案件時，安排保護性社會工作者進入警察及司法系統協助被害人，不僅可發揮改善案件處理品質的效果，同時也可改變警察及司法系統執行者對家庭暴力及性侵害案件之態度。

此外，亦有論者（柯麗評，2009；沈慶鴻，2019）指出，某些受暴婦女為子女而繼續隱忍家暴事件。亦即受暴婦女不願意接受正式系統服務，選擇留在施暴者身邊，並非無助的接受暴力，而是她們有經過深思熟慮、審時度勢後評估的結果；她們明白留在加害者身邊和帶孩子離開的生活處境之利弊得失、清楚現實生活的種種限制，也對未來生活有其特定的安排和規劃，迫使受暴婦女傾向維持現狀、選擇留在高度風險的暴力關係中。問題是，受暴婦女處於暴力循環環境，若資源與服務未能及時介入，常可能導致重大家庭暴力案件發生，乃至發生人倫悲劇的憾事。

⁵ 劉淑瓊（2008）關於台灣家庭暴力防治網絡的建構與治理，提出諸多待改善問題及建議，至今仍具寶貴的參考價值。尤其期許各級政府對家庭暴力防治工作應有更實質的承諾與資源投入，值得政策菁英參酌。

⁶ 我國政府近年來以家暴零容忍的社會價值為基礎，積極推動以社區為主體的家暴防治預防性宣導活動，期使家暴零容忍的意識於社區紮根和傳播（王翊涵，2017）；而我國自 2018 年也開始推展「強化社會安全網計畫」，種種福利措施的推展，對家庭暴力的預防、通報及處遇確實收到效果，但問題是，保護性社工人力的擴編抵不過家暴案件大量增加。當前國內保護性社工仍處於「高案量、高風險、高壓力」的工作環境中，造成保護性社工高流失率。據此，期使政府部門能大力挹注人力與資源於家庭暴力防治工作，一來增加社工人力，二來造福更多易受家暴之害的弱勢族群。

根據郭俊巖（2019）的研究，在實務上確實常發現有家暴被害人未能進到家暴防治服務體系，詳究其因，可能未被通報、或被通報後求助意願低、或通報後擔心受到更嚴重報復、或案主不易聯繫及無法聯絡、或家暴社工雖密集聯繫但經驗不足聯繫時段欠周全、或是聯繫上了案主但因案主難以接受持續與穩定服務等因素，以致受害者仍處於家暴高風險及暴力循環中，甚而可能導致重大家暴案件的發生。為此，彰化縣政府社會處為了落實服務及提升不敢求助、無法求助，或因通報後怕相對人報復之被害人的求助意願，近幾年推展『「隱匿的傷痛」弱勢家庭研究服務計畫』，針對第一線保護性社工聯繫一星期未果而分派的「低意願」之通報個案繼續追蹤，並對聯繫上的個案提供多項服務，以期降低求助死角，幫助受暴者走出家暴循環，進而創造民眾的生活福祉。據此，本研究聚焦探討受暴婦女拒絕服務或低意願的原因，期使研究結果及建議能對保護性社工的實務工作有助益。

參、研究方法與研究設計

本研究聚焦家庭暴力/親密關係暴力中受暴婦女拒絕（或低意願）保護性服務的現況與反思，為達此目的，本研究針對 107 年度（焦點訪談保護性社工及專家）質性調查資料進行分析。

一、焦點團體訪談法

本研究聚焦討論受暴婦女通報後拒絕保護性社工服務的原因及保護性社工的處遇現況與限制。本研究於 2018 年 10 月 29 日以半結構訪談大綱為研究工具，採用焦點團體訪談法（focus group）針對 4 位後追保護性社工及 2 位專家學者進行質性資料的蒐集。採取焦點團體訪談法蒐集資料的好處，它可在研究經驗豐富的住持人引導下，藉由小組互動討論方式，促使專業背景相似的參與成員針對同一議題提出自己的觀察與洞見，並各自為己見跟參與成員對話及討論，以激盪出更多的想法、意見、態度、經驗與觀點（胡幼慧，2008；沈慶鴻，2018；Glesne, 2011），其結果可比個別訪談蒐集到豐富多元的寶貴資料。

三、研究參與者

本研究依照研究主題和研究目的之架構，採立意取樣（purposeful sampling）選出適合的研究參與者，在焦點團體訪談方面，選出 4 名後追保護性社工及 2 名專家學者（見表 1）。為了符合研究倫理，本研究研究參與者採匿名方式處理之。

表 1 焦點團體參與者背景資料表

代號	性別	年齡	教育	職稱及年資	工作場域
W1	女	約 30-34 歲	大學	督導	縣市政府家暴方案
W2	女	約 24-30 歲	大學	社工員 3 年	縣市政府家暴方案
W3	女	約 24-30 歲	大學	社工員 1 年	縣市政府家暴方案
W4	女	約 30-34 歲	大學	社工員 7 年	民間社會福利機構
T1	女	約 50-54 歲	博士	專家學者	大學社工系
T2	女	約 50-54 歲	博士	專家學者	大學社工系

四、資料蒐集與分析

本研究在焦點團體訪談和個別訪談之前，皆會事先取得研究參與者的同意，告知訪談目的及訪談過程採取全程錄音，以使經驗資料能夠保有完整性及方便分析。在訪談結束後，研究團隊都會盡快將錄音及筆記得來的寶貴訊息轉為文字稿，並與研究主題仔細交叉比對，以檢視訪研究工具是否能蒐集到所需的寶貴資訊。繼而反覆分析文字稿與研究目的的關聯度，並從中整合出與研究主題相關的語詞和觀點，並加以整合、歸類及命名，以逐步整理出符合本研究主題之概念架構。

五、研究倫理

本研究在研究過程、研究設計及進行質性資料蒐集（邀請參與者），皆會嚴守底下幾項研究倫理規約（東華團隊，2015）：1.充分知情同意原則；2.秉持匿名及保密原則；3.確保研究參與者免於受傷害原則；4.嚴守自由參與原則。

肆、資料分析與討論

家庭暴力問題並沒有隨著文明的腳步而稍有停歇，我國雖然制訂家暴法及相關社會安全網措施，但仍不斷發生嚴重家庭暴力致死的人倫悲劇，家庭成為女性命喪黃泉之處。在家庭暴力防治與處遇服務中，拒絕服務及低意願個案常成為暴力防治工作的死角，甚至會發生不可彌補的人倫憾事。因而本文從後追家暴方案社工及學者專家角度，探究受暴婦女拒絕第一線保護性社工介入處遇的種種原由，期能從經驗資料與專業文獻的對話討論中，彙整及分析出促成受暴婦女勇於求助的處遇方略，並將分析成

果作為家暴處遇工作的參考。

一、父權文化影響社工介入家暴處遇服務

在人類歷史，大部分的時間裡，人們並不認為家庭暴力是非法行為，即令現今台灣已制訂相關家暴法令加以防範家庭暴力及親密關係暴力，但往昔父權思維那種男性代表家庭對外人際交涉及掌管家中大小事的歷史遺緒，至今仍影響家庭及婚姻生活。目前有些國民依舊把家庭暴力事件視為「家庭紛爭」，這類糾紛不僅無須大驚小怪，無須向外張揚、無須通報，遑論社工介入處遇。因此，家暴事件的發生經常變成責難受害者（blame the victim）。

被害人這邊又會覺得我是有能力的，我不需要你們（社工）這邊，……她不願意低下頭求救，遇到我們她反而會覺得自己懦弱，所以我更不願意讓你們來，接受你們的服務這樣子。（W3）

有些個案甚至會說你們不要再打來好不好，你們就沒有用啊，不要一直騷擾我。（W1）

當中，就有研究參與者表示，某些較具權控人格特質的相對人，對於社工介入家庭暴力處遇相當抗拒，甚至會有極大的情緒反應，「被害人就會很擔心我們去跟她接觸了，相對人知道了，又會有更大的情緒反應出來」（W2），這也讓受暴婦女對社工介入有所保留。就相對人而言，家庭暴力已習以為常，且受暴婦女一向不敢吭聲，而社工的介入，可能會提升受暴者自我保護意識與能力，這便是對相對人之暴力行為提出挑戰。

因為社工一來，我們家就亂了。就一個外人，好像進來就在，我們關係本來就不太好，可能先生就覺得老婆就很不聽話，然後你一個社工進來，你又要慫恿她更不聽話，所以社工會很不受歡迎。（T1）

有的時候那個家庭裏面的問題，真的不需要其他系統進來，他們有他們自己解決的方式，因為我們手中有一些案件，真的鬧到後面，他們依舊用他們的方式，太太一樣的被打，先生就用投訴，然後家防這邊就不進通報的系統。（W4）

從受暴婦女立場來說，由於華人社會一向重視「男尊女卑」及「男主外、女主內」，並強調女性應識大體秉持「犧牲個人、顧全大局」的胸懷，致使女性遭受配偶施暴，通常都會以顧全家族顏面而被要求隱忍（潘淑滿，2003a）。正如研究參與者提及，「華人的文化價值觀阿，因為我們倡議的是家和萬事興，所以哪一個家庭沒有人受委屈

呢？」(T1)，顯然父權社會為了維持家庭和睦是以犧牲女性的人權與身心安全為代價。許雅惠（2015）提及，當前台灣社會之家庭倫理與價值觀念，雖從傳統農業社會走到今日的工業社會，但多數的家長仍擁有絕對的地位與權力，父系傳承、男尊女卑、長幼有序等階序結構規範，父權意識型態氛圍濃烈。

承上討論，無論從社工實務角度或文獻討論，許多婦女遭受家暴只能暗暗隱忍不願向外求助，部分原因是受到父權文化及傳統兩性社會分工模式之遺緒的影響。親密關係暴力係長期存在於社會中的問題，是被社會大眾所默許的，甚至變相的將暴力的發生歸因為婦女的問題，這不但讓受暴婦女承受過多的責難，也扭曲了對於親密關係暴力的看法，這樣的解讀便是種迷思（黃楷婷、趙善如，2015：5）。對此，研究參與者也提及：「應該是我們的文化結構，還有我們社會的觀念，……應該借用你們去做更多的我覺得社會教育的工作，也許不一定是做很多個案的服務，而是……用很多很棒的那個團體，支持團體陪伴這些婦女」(T2)。依研究參與者（T2）之意，在父權思維遺緒仍影響家庭價值觀之際，家庭暴力防治單位及保護性社工應該針對個案規劃及推展各類支持性團體，長期陪伴及充權（empowerment）受暴婦女的自我保護能力，以助益受暴婦女遠離暴力風險。對此，研究參與者表示，「從一個比較是充權的觀點去看待，我覺得我們要回頭去看，那我們現在所提供給婦女的這些服務，有沒有哪一些是跟充權的這個意念其實是有抵觸的？」(T2)。

二、第一線保護性社工的性別與專業經驗影響評估案主的求助意願

一般咸認，家庭暴力事件的加害人與被害人之間往往存在著剪不斷理還亂的親密關係，而且具有高度的私密性與隔離性，使得親密關係暴力之預防工作或社工介入處遇倍感困難（黃翠紋、林淑君，2014）。然而，在父權文化的氛圍底下，家暴事件通報後若是由男性社工介入處遇服務，某些受暴婦女對男性社工的信任度相對不足，在社會工作專業關係之互動過程中，呈現被動、畏縮、婉拒、排斥及不想被打擾，可能會被第一線男性社工評估為低意願個案，而轉介給後追保護性服務系統繼續由方案社工進行後續服務（如彰化縣政府社會處推展-家暴弱勢家庭方案）。

我不確定大家是不是都有這樣子的感覺，我覺得男性的社工比較容易評估為低意願。因為他們通常接到男生的電話都說好謝謝，然後就不再跟他們聯絡。然後我自己看到她是低意願，然後再打給她，她就可以跟我聊很久，我就會在心裡說，阿這個是低意願嗎？……而且被害人那邊會覺得說因為他有時候會因為第三者的關係然後兩邊有衝突，就是一直被懷疑外遇還是怎麼樣，然後又有一個男社工跟他聯繫的時候他就會覺得，阿，慘了，若我再跟他講多一點，這個懷疑又會

更加深，那算了，我就不要再跟他談了，說沒事就好了。然後就會評估進到我們這裡。(W3)。

除了保護性社工的性別因素可能影響受暴婦女對服務系統的信任關係之外，保護性社會工作者的專業經驗與溝通技藝也會影響受暴婦女的求助意願，如研究參與者提及：

有時候也是社工談話技巧的部分，可能有些社工比較新一點，不知道怎麼去跟她談，可能很難談到核心，會覺得他可能就是低意願，不想處理。(W2)。

從後追處遇服務的保護性社會工作者角度來看，家防中心或家暴處遇單位的第一線社工，其性別屬性及專業敏感度，可能會影響受暴婦女訴說創傷、表露需求及求助意願，如此，受暴婦女可能會被第一線社工評估為「高風險、低意願」的個案，而轉銜到後追服務方案。研究參與者表示，「其實他低意願的評估真的是(主觀)」(W3)，「滿主觀的評估」(W2)，因有些第一線家暴社工轉給後追系統的個案，並非低意願，「因為有時候我們打了一通電話，發現其實不是低意願」(W2)。研究參與者(T2)繼而指出，「就是說我們的那個通報，跟我們的開案率，不成比例，然後其實他就在換句話說就在提醒一線工作者的開案率太低」。然而，在實務上，第一線保護性社工接到通報高危機個案，若在第一時間沒能跟受暴婦女建立互信關係，進而盤點案主的關係網絡和風險係數時，要是讓案主從服務系統消失，將徒增後追服務系統的處遇服務困境。

在處遇困難來講的確，因為我們案件量很單純，就是無法聯繫和低意願，那處遇的部分，無法聯繫，光是要怎麼進行處遇輸送，它就是一個困難點。因為在現實的狀況下，我們拿到通報表是沒有任何相關的資料的。因為他們的紀錄裏面大概只會有聯繫未果這幾個字。比較好一點的社工，大概會去把他們的戶役政的資訊拿出來給你。(W1)

其後果可能在轉移服務管道的過程中，失去協助個案提升自我保護能力及脫離受暴環境的機會，「老實說，案主就是在轉介系統裡面，她受不到任何好的服務。……每個社工都是短暫的，今天一通電話打去就說妳們要不要申請保護令，妳要保護自己喔！有狀況要打110、113之類的」(W1)。此意即，近幾年來，家暴防治工作雖然發展及規劃多層次、多系統的服務方案協助被害人，但各個服務系統及方案似乎仍無法協調合作、資訊共享及謹慎面對，致使被害人保護服務常流於片段，無法有效協助被害人脫離暴力及復原(游美貴、鄭麗珍、張秀鴛、莊珮瑋、邱琇琳，2016)。尤其被害人在接受轉銜的過程中，亦常因無法建立可靠的信任關係，造成個案自某一個服務系統流失，這將使家防單位及保護性社工對案主的問題及需求無法深入瞭解及規劃適

宜處遇服務，這般讓個案在各服務系統中不停轉銜/轉介，如出現社工不妥適的服務，往往只會使得個案陷入更悲慘的險境與苦境。

三、後追服務系統保護性社工的角色與功能

由於家庭暴力或親密關係暴力具有高度的隱私性、封閉性及複雜的情感糾葛關係，這也使得外人較難察覺或通報，而許多受暴婦女也傾向不求助、不通報、不離開施暴者，即便通報後也常從保護性服務系統中消失匿跡（如拒絕服務、聯繫未果）。這類受暴婦女因種種因素考量而成為「低意願」或「拒絕服務」的對象，雖然她們也各自發展出一些因應暴力風險的方式，但不代表她們不需要社工介入處遇服務（郭俊巖，2019）。不過，這些受暴婦女在保護性社工進行危險評估所呈現「高風險、低意願」的現象也成為家暴防治單位關注的問題。對此，家防單位近幾年開始規劃家暴被害人後追服務方案，並提供多元服務策略，助益被害人提升自我保護能力。這當中，方案保護性社工的專業能力及專業使命，著實可發揮極大的處遇服務功能。

從實務上來說，有些受暴婦女白天可能需要上班或相對人在身旁而不便/無法接聽電話，然在家防單位第一線保護性社工聯繫幾次未果時，就會被列為無法聯繫或低意願案主而轉銜到後追服務系統，由方案社工繼續處遇服務（賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心，2020）。受訪的三位方案社工（W1, W2, W3）都表示，針對聯繫未果的案主，若能在夜間、假日或其它彈性時間與其聯繫，其實有許多案主是可以聯繫上，且願意跟後追服務系統的保護性社工討論其需求及想法。研究參與者表示，「通常這樣個案（低意願），讓我們服務之後，其實有一些個案他很願意跟我們討論」（W1）。換言之，受暴婦女並非是無意願接受縣府第一線接案社工的處遇服務，通常是聯繫時間雙方無法配合，迫使受暴婦女成為無法聯繫案主或低意願案主。

我覺得是他們在關係互動上比較不知道有不同的互動模式，所以可能是透過我們去跟他們說妳可以怎樣去溝通會比較好，這時候他們的關係就會有改變。但是如果他們一直堅持不讓我們進去，他們一直一直用同樣的方式的話，就會看到他們一直在那個循環裡面沒有改變。可是透過講一兩次，他們也不是說很笨還是怎麼樣，所以他們的關係就會，我覺得很特別的是，他們自己就會改變了。不一樣了。（W3）

從後追系統之方案社工實務角度來看，若採取彈性時間策略跟低意願或失聯案主進行聯繫，有許多案主是可以聯繫上，再透過方案社工的傾聽與意見交流，著實可以跟案主建立服務關係，繼而進行後續處遇服務內容的討論。為此，對於縣府第一線保護性社工常將聯繫困難的案主列為低意願或拒絕服務的個案，研究參與者就表示，「我

覺得有時候可能是一線案量真的太多」(W3)，在聯繫三次未果之後，即把低意願案主轉銜到家暴被害人後追服方案。然而，如果太多通報個案被保護性社工調查評估後列為「高危機、低意願」案主，並轉介至家暴被害人後追服系統，將造成方案社工高案量及高壓力，而影響其服務品質及留任意願。但無論如何，透過方案社工的處遇服務，不僅可提高家暴通報後的開案比例，而且可促成案主提升自我保護意識。由是，方案社工在家暴被害人後追服方案中，有其重要的角色與功能。

四、方案社工接觸相對人的經驗

根據郭俊巖（2019）及劉桂森（2022）針對家庭暴力中「高危機、低意願」受暴婦女進行研究，發現這些被縣府第一線保護性社工評估為高危機案件之受暴婦女，其受暴脈絡是與相對人在生活壓力、工作困境、罹患精神疾病以及外遇問題相關。這些婦女在遭受親密關係暴力之後，會考量孩子、家庭、情感、現實等等因素而傾向不向正式家暴防治系統通報求助，同時也不考慮離開暴力環境。目前在家庭暴力事件發生之後，司法、檢警、社工、諮商、醫療及大眾多半都會將責任歸咎施暴者，並將相對人（男性居多）視為罪犯、病人、酒鬼，但多數相對人仍期待維繫婚姻或家庭關係，他們在發生家暴後並不清楚家暴法及保護令的內容，甚至多數的相對人也無法理解家庭的衝突、糾紛為何要對簿公堂（卓雅苹、邱惟真、陳姿吟、李濰仔，2016：365）。當前國內在家庭暴力防治工作上，投入較多資源於家庭暴力受害人的處遇服務及研究，對相對人的各項服務措施建置及研究則偏少。雖然相對人的處遇服務並非本研究聚焦的主軸，但本研究的參與者在實務工作上，確實也會接觸到相對人，因而本研究針對研究參與者在實務上的觀察與經驗進行統整與分析。

就算我跟被害人聯絡，他（相對人）也覺得還好阿，就是他（社工）是來關心的。他（社工）有時候也是因為這樣角度進去，相對人那邊也會覺得喔！真的有人在看，因為我有時候是過很久才去聯絡相對人，然後我就會說我們在追蹤阿，後續會追蹤你們的狀況是怎麼樣，然後他就會有一種，哦！原來這件事過這麼久還有人在看喔！……我很乖啦！就是沒有再對他動手，自己會怎麼樣去做啦！這樣子。（W3）

甚至有時候先聯絡相對人，去確定我們的案主是不是找不到。……這就是我們的困難點。就是在過往的被害人服務系統裡面，全部教你的就是，我盡量隱密，可是我要怎麼操作？我們後來要看，真的要看社工跟那個案件的就是跟我的討論是說要用什麼身分去表達，會讓相對人不要那麼敏感，直接去對被害人再傷害。（W1）

主軸還是做被害人，但是危機程度高於會危害到被害人時，不排除會接觸相對

人。.....我們喔！就假借自己是公衛護士或是要做子宮頸抹片檢查，真的只能女性回答的問題要被害人的聯絡方式。(W4)

家庭暴力事件的相對人通常是非自願性個案，及其對家暴體制和司法規訓的諸多不滿情緒，使得保護性社工介入處遇相對人特別小心謹慎，在服務關係不易建立的情況下，社工懼怕介入服務可能反而會激怒相對人，而讓受害人身陷高風險的暴力環境。在本研究的研究參與者，在其實務工作上，難免必須跟相對人接觸，研究參與者表示，當高風險受暴婦女難尋時，有時候迫不得已必須跟相對人聯繫，然相對人卻呈現希望方案社工能處遇服務受暴者，「(相對人認為)被害人是有狀況的，他會希望有一個社工去處理被害人」(W2)。另一位研究參與者表示，「哪時候打給他！(他催促社工)快點打給她喔！」(W3)。隨著社工員與相對人建立關係，相對人雖然對家暴體制多所抱怨，但並不排斥方案社工處遇服務受暴婦女。這顯示，家庭暴力事件相對人除了要處遇控制其暴力行為之外，或許相對人有其它需求應被家防單位之所關注，並提供可行的處遇服務，以滿足相對人的需求，期使能舒緩家庭暴力事件的憾事。

伍、 結論與省思

在國內，近一、二十年來，相關文獻已討論受暴婦女依然選擇留在暴力關係的諸多原由。近期，根據賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心(2020)及郭俊巖(2019)的研究，受暴婦女不願向外求助及不離開相對人的理由，包括：1.相對人及其家人阻礙受暴者向外求助；2.考量子女年幼需要母親照顧；3.與相對人一起打拼事業不甘心就此離開/離婚；4.受暴者內化父權意識相忍為家；5.受暴者仍對相對人情份而願意留下來照顧家庭；6.里長及其它家暴處遇單位仍存有父權觀念影響案主求助意願；7.接受服務後未必會更好。再者，郭俊巖(2019)探究其為何對家暴防治處遇服務促使受暴者低意願的原因，可歸納出四項因素：1.案主接受處遇服務過程其心情與需求沒被關心與理解；2.社工服務時間欠缺彈性；3.社工以協助案主申請保護令為服務主軸，其服務不符合案主仍想維持關係的期待；4.社工服務無法配合受暴婦女生活節奏而「被迫」成為低意願案主。

上述的研究及相關文獻討論家暴事件中「高危機、低意願」案主婉拒服務及不願意離開暴力環境種種因素，著實具有研究參考價值及政策規劃的參酌參加值。然而，本研究竟經由對4位後追系統家暴社工及2位學者專家的焦點團體訪談，試圖探討家庭暴力事件受暴婦女婉拒縣府第一線保護性社工介入處遇的種種原由，以及後追服務系統的工作困境與因應方式進行初步探索。期盼藉此提出一些「高危機、低意願」受暴婦女婉拒服務的分析資料，及發展一些改善高危機案主服務的思考路徑。由是本文

依研究發現與文獻討論的析論脈絡，提出幾項政策省思。

一、父權文化迷思影響家暴事件處遇服務

當前許多國民仍然將家庭暴力事件視為「家庭紛爭、家務事」，而非看作危害人權和犯罪行為，這種家庭糾紛何須大驚小怪，受暴婦女何須向外張揚，更不用啟動家暴防治處遇系統，其中申請保護令更是被視為破壞家庭和諧，而受暴婦女往往成為責難的對象。要打破這類父權文化迷思，不僅要從家庭教育、社會教育及各級學校教育強力灌輸性別平等價值及培育人權法治素養，而且政府應該編列更多經費資源與社工人力投入家暴防治工作。

二、家暴防治單位第一線社工的性別與專業影響案主求助意願

家暴通報案件若由男性社工負責服務，許多受暴婦女第一時間對男社工信任不足，在工作關係中，易呈現退縮、畏懼、不願被打擾，又男社工性別靈敏度不足，可能讓受暴婦女無法盡情細說傷痛、表述需求，而影響其求助意願。若如是，受暴婦女極可能被縣府第一線社工列為「高風險、低意願」個案，而轉介後追服務系統。在實務上，第一線社工在第一時間若未能針對高危機個案盤點其風險係數和服務需求，當其從服務系統流失，必然增加後追系統的工作困境和危害個案的安全。家暴防治單位要克服第一線社工的這項服務困境，理應增加家暴社工人力、提升薪資待遇、減少家暴社工流失率，以及強化家暴社工之性別平等和溝通技術的專業訓練。

三、後追家暴社工鍥而不捨維繫案主安全

家庭暴力事件某些受害婦女並非不願意願接受縣府第一線社工的服務，只因聯繫時間雙方無法對接或聯繫時機不宜講話，迫使受暴婦女成被列為聯繫不到或拒絕服務案主。對此，後追社工採取彈性時間策略，在夜間、假日或其它適宜時間與案主聯繫，確實有許多個案可以找到，且願意討論其想法與需求，而後追社工則能適時教導案主，以提升安全意識與自我保護能力。

四、後追社工嘗試接觸相對人

在實務上，低意願家暴被害人後追服務之家暴社工難免要跟相對人接觸，只要後追社工與相對人建立互信關係，相對人也期盼方案社工能服務受暴者。這顯示，家庭暴力事件相對人除了要處遇控制其暴力行為之外，或許相對人除了暴力行為需被家暴防治單位約制之外，相對人的其它服務需求應被家防單位所重視，並提供必要的處遇服務，期能減少家庭暴力的憾事。

參考書目

- 王秀美 (2016)。受暴婦女走出家暴陰影的歷程分析。 **台灣健康照顧研究學刊**， 17， 35-71。
- 王珮玲 (2009)。親密關係暴力危險評估:實務操作方法的探討。 **社會政策與社會工作學刊**， 13(1)， 141-184。
- 王珮玲 (2010)。警察、檢察官、法官 對社工認知之探討：以家庭暴力與性侵害案件處理為例。 **臺大社工學刊**， 21， 1-54。
- 王翊涵 (2017)。培力社區參與家暴防治預防性工作之經驗初探：以彰化縣政府「社區紮根」模式為例。 **社會發展研究學刊**， 專刊， 1-33。
- 吳品瑜 (2021)。藍鬍子、紅色長椅與橘色世界：反思親密關係中的性別暴力。資料檢索日期：2021 年 12 月 15 日。網址：
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/492/article/11698>
- 吳柳嬌 (2005)。婚姻暴力的成因與處遇之研究。國立中山大學中山學術研究所博士論文。
- 宋清純、郭俊巖、蔣鋒帆、楊品裕 (2021)。從受暴到自立：中高齡受暴婦女就業經驗初探。 **台灣社區工作與社區研究學刊**， 11(2)， 127-168。
- 李佳穎、林信惠 (2019)。淺談親密關係暴力。 **台北市醫師公會會刊**， 63(4)， 37-46。
- 杜瑛秋、李心祺 (2017)。從 CEDAW 檢視親密關係受暴婦女需求與服務。 **社區發展季刊**， 157， 32-41。
- 沈慶鴻 (2012)。婚暴防治社工「案主自決」觀點之初探。 **社會政策與社會工作學刊**， 16 (2)， 1-45。
- 沈慶鴻 (2018)。「你了解我的明白？」：原鄉親密關係暴力之知覺檢視。載於黃源協、詹宜璋主編， **原住民族福利、福祉與部落治理** (頁 123-156)。臺北：雙葉。
- 沈慶鴻 (2019)。高風險、低意願：親密關係暴力高危機案主受助經驗之探索。 **社會政策與社會工作學刊**， 23 (1)， 1-44。
- 卓雅苹、邱惟真、陳姿吟、李維鈺 (2016)。「從加害人到相對人」： 家暴相對人社工處遇的倫理議題之研究。 **社區發展季刊**， 156， 362-372。

- 周月清（1994）。臺灣受虐婦女社會支持探討之研究。**婦女與兩性學刊**，5，69-108。
- 東華團隊（2015）。新世紀東臺灣的脈動。**人文與社會科學簡訊**，16（3），34-52。
- 林雅容、林東龍、陳杏容、歐紫彤、潘淑滿（2016）。親密關係暴力：臺灣女性之受暴與求助經驗。**臺灣社會工作學刊**，17，1-42。
- 邱獻輝（2012）。探究男性親密暴力之文化意涵。**亞洲家庭暴力與性侵害期刊**，8(1)，27-50。
- 邱獻輝、葉光輝（2013）。失根的大樹：從文化觀點探究親密關係暴力殺人者的生命敘說。**中華輔導與諮商學報**，37，89-123。
- 柯麗評（2009）。當敘事、女性主義走入社會工作：再度遇見受暴婦女。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系博士論文。
- 柯麗評、王珮玲、張錦麗（2005）。**家庭暴力理論政策與實務**。台北:巨流。
- 胡幼慧（2008）。焦點團體法。載於胡幼慧主編，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（頁 185-196）。臺北：巨流。
- 張晉芬（2021）。**性與性別社會學**。資料檢索日期:2021 年 10 月 1 日。網址:
https://www.ios.sinica.edu.tw/people/personal/ccf/P_C_2002.pdf
- 張維安（1994）。生活世界與兩性關係。**婦女與兩性學刊**，5，109-131。
- 張錦麗（2008）。家庭暴力防治工作展望－政府與民間的分工與合作。**家庭暴力防治法十週年回顧與展望論文集**（頁 273-282）。台北：內政部。
- 張錦麗（2013）。以 CEDAW 內涵與防治困境建構家暴與性侵害網絡檢視指標。**社區發展季刊**，142，13-24。
- 張錦麗、張琳、顏玉如（2013）。**台灣防暴聯盟檢視 CEDAW 之家庭暴力觀察報告**。台灣防暴聯盟出版。
- 張錦麗、顏玉如（2015）。國際性別暴力防治指標之省思。**社區發展季刊**，149，139-153。
- 張靜倫（2000）。台灣的婦運議題與國家的性別政策：訴求與回應。**台灣的社會福利運動**（367-388）。台北：巨流。

- 張馨方譯 (2021), Rachel Louise Snyder 原著。親密關係暴力：以愛為名的虐待與傷害。台北：馬可孛羅。
- 許玉芳 (2015)。婚姻衝突經驗重新框架：一位受暴婦女的故事初探。輔導季刊，51 (2)，21-30。
- 許雅惠 (2015)。臺中市四親等內之旁系血親或姻親之家庭暴力現況及工作模式分析研究。臺中市家庭暴力及性侵害防治中心 委託研究報告。
- 郭俊巖 (2006)。新右派復興傳統家庭價值的迷思：從 Anthony Giddens 觀點的探討。台灣社會福利學刊，5 (1)，93 -125。
- 郭俊巖 (2019)。「彰化縣 108 年度「隱匿的傷痛」弱勢家庭研究服務計畫」
- 陳秀峯 (2010)。台灣家庭暴力防治之現況與未來：從被害人保護及加害人處遇角度觀察。亞洲家庭暴力與性侵害期刊，6(1)，187-210。
- 陳怡如 (2017)。家庭暴力安全防護網介紹。資料檢索日期，2021年10月10日。網址：
chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.mohw.gov.tw/dl-42097-bc62bc03-3223-4ae0-a4aa-727cf215aedc.html
- 陳芬苓、黃翠紋、嚴祥鸞 (2011)。家庭暴力防治政策成效之研究。行政院研究發展考核委員會委託專題計畫。
- 陳若璋 (1992)。台灣婚姻暴力之本質、歷程與影響。婦女與兩性期刊，3，48-117。
- 陳高凌 (2001)。義與面子在華人家庭暴力裡的運作及其對治療之啟示。本土心理學研究，15，63-111。
- 報告書。彰化縣政府社會處。
- 馮燕 (2000)。法入家門之後-家庭暴力面面觀。刑事政策與犯罪論文集，3，229-249。
- 黃楷婷、趙善如 (2015)。婦女的親密關係暴力迷思與父權主義之關係-以屏東縣為例。人文社會科學研究，9 (4)，1-32。
- 黃翠紋、林淑君 (2014)。不同類型家庭暴力事件成因及特性之研究。亞洲家庭暴力與性侵害期刊，10(2)，91-130。

黃翠紋、林淑君 (2016)。高危機親密關係暴力事件特性與處遇作為之分析。**犯罪學期刊**，19 (1)，**20-58**。

趙善如、許玢妃、王仕圖、何華欽 (2012)。影響婚姻暴力通報個案開案與結案狀態之因素：從個人人口特徵與服務輸送的探討。**靜宜人文社會學報**，6 (1)，**271-312**。

劉品希 (2021)。**精神暴力比肢體高 2 倍！衛福部：一表檢測關係中的「親密暴力」**。資料檢索日期，2021 年 12 月 10 日。網址：
<https://www.businessweekly.com.tw/focus/blog/3008470>

劉桂森 (2022)。「高危機、低意願」受暴婦女接受保護性服務之經驗探究。靜宜大學犯罪防治碩士學位學程碩士論文。

劉珠利 (2011)。**協助受創傷/家庭暴力受害女性復原的社會工作與法律之協同合作模式探討**。國科會研究成果 (NSC 98-2410-H-029-029-)。

劉珠利 (2012)。台灣社工員協助婚姻暴力受害女性案主經驗之研究：一個人際取向的觀點。**聯合勸募論壇**，1 (1)，**131-158**。

劉淑瓊 (2008)。**推倒“柏林圍牆”—論家庭暴力防治之網絡治理課題**。**東吳社會工作學報**，19，**1-35**。

潘淑滿 (2003a)。**婚姻暴力的性別政治**。**女學學誌**，15，**195-253**。

潘淑滿 (2003b)。**婚姻暴力的發展路徑與模式：臺灣與美國的比較**。**社區發展季刊**，101，**276-292**。

潘淑滿 (2004)。**婚姻移民婦女、公民權與婚姻暴力**。**社會政策與社會工作學刊**，8 (1)，**85-132**。

潘淑滿 (2007)。**親密暴力-多重身份與權力流動**。台北：心理。

潘淑滿 (2015)。**103 年度「臺灣婦女遭受親密關係暴力統計資料調查」**。衛生福利部委託研究報告。

潘淑滿 (2021)。**109 年度「臺灣婦女遭受親密關係暴力統計調查計畫」**期末報告。衛生福利部委託研究報告。

潘淑滿、游美貴 (2012)。**親密關係暴力問題之研究**。臺北：內政部委託研究。

- 衛生福利部保護服務司 (2021)。家庭暴力事件通報案件統計 (110 年上半年)。資料檢索日期：2021 年 12 月 10 日。網址: <https://dep.mohw.gov.tw/dops/lp-1303-105-xCat-cat01.html>
- 鄭詩穎 (2015)。受暴女性為何無法脫逃？—從「家庭暴力」到「高壓控管」。中華心理衛生學刊，28 (4)，481-497。
- 鄭麗珍 (2013)。臺北市家庭暴力問題之研究。臺北市家庭暴力暨性侵害防治中心委託研究報告。
- 賴文珍 (2012)。受暴女性經驗家之研究。國立臺灣師範大學社會工作研究所碩士論文。
- 賴秦瑩、郭俊巖、王蘭心 (2020)。家庭暴力低意願案主服務經驗之研究：保護性社工的角度。臺灣社會福利學刊，16 (2)，55-101。
- 謝文彥、李君馥 (2014)。婚姻暴力施暴者與受暴者互動歷程之研究。刑事政策與犯罪研究論文集，17，277-299。
- Burgess, R. L. & Draper, P. (1989) "The Explanation of Family Violence: the Role of Biological, Behavioral, and Cultural Selection." In *Family Violence*, pp.59-116. Chicago: The University of Chicago Press.
- Glesne, C.(2011). *Becoming Qualitative Researchers : An Introduction* (4th ed). Boston, MA: Pearson.
- Dalal, K. (2011). Does Economic Empowerment Protect Women from Intimate Partner Violence? *Journal of Injury & Violence*, 3(1), 35-44.
- Dutton , D. G. (1995). 'A Scale for Measureing the Propensity for Abusiveness' , *Journal of Family Violence*, 10 (2), 203-221.
- Giddens, A. (1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Klein, A. R. (1996). 'Re-abuse in a Population of Court-restrained Male Batterers: Why Restraining Orders Don't Work', in E. S. Buzawa and C. B. Buzawa (eds.), *Do Arrests and Restraining Orders Work ?*, pp.192-213. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Loke, A. Y., Wan, M. L. E., & Hayter, M. (2012). The Lived Experience of Women Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Clinical Nursing*, 21, 2336-2346.
- Ohlin, L. & Tonry, M. (1989) "Family Violence in Perspective," *In Family Violence*, pp.1-57. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seligman, M. E. P. (1972) .Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23 (1): 407–412.
- Stark, E. (2007). *Coercive Control: The Entrapment of Women in Personal Life*. New York: Oxford University Press.
- Walker, L. E. (1979). *The Battered Woman*. New York: Harper and Row.
- Walker, L. E. (2000). *The Battered Women's Syndrome (2nd ed.)*. New York: Springe.

研究論文

客觀結構式臨床測驗應用於醫務社會工作課程 之成果評估研究*

林哲瑩

亞洲大學社會工作學系副教授

收稿日期：2021 年 09 月 01 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

*通訊作者為林哲瑩，auteacher2012@asia.edu.tw。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

中文摘要

為了能符合醫療實習場域的需求，並滿足未來就業的需求，降低學用落差，大學部的醫務社會工作課程，有必要運用越來越被廣泛地用來評估醫務社會工作實習生的表現和新進人員的教育訓練成果的客觀結構式臨床測驗（Objective Structured Clinical Examination, OSCE），來評估修課學生的表現，以符合醫療機構的現況需求，進而達到學用合一的目標。本研究運用Rubric來評量60位學生OSCE的學習表現，並使用教學回饋問卷來蒐集學生的意見。資料分析方法為次數分配、平均數、標準差、等級平均數、魏可遜配對組符號等級檢定、曼-惠特尼U考驗、皮爾遜積差相關。本研究發現學生認同本研究所建構之OSCE的教學模式，且認知到OSCE有助於實習與臨床工作。因此，全面性地推動以OSCE為主的醫務社會工作課程是可行性的。

關鍵詞：客觀結構式臨床測驗、標準化案主、醫務社會工作課程、評估研究

Evaluation Research of Applying Objective Structured Clinical Examination to Medical Social Work Course

Che-Ying Lin

Associate Professor, Department of Social Work, Asia University

Abstract

The challenge for current teaching for medical social work course in Taiwan is how to facilitate students to fulfill the requirements of field practicum in the current and future health care settings in order to reduce the discrepancy between knowledge and action. When Objective Structured Clinical Examination, OSCE has been widely applied to evaluate the result of training for medical social care student interns and new staff education, it is necessary that medical social work course in college to keep up with the trend. Through using OSCE for various case interview practice, it can match the requirement in current medical institutions in order to reach the goal of integration of knowledge and action. This study employed the rubric assesses skill and questionnaire to collect data from 60 social work students who have been to OSCE class. The data were analyzed through frequency distribution, mean, standard deviation, mean rank, Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test, Mann-Whitney U test, and Pearson product-moment correlation. All students gave positive feedback from OSCE teaching method in the study. Therefore, OSCE teaching model can be promoted for medical social work course in order to assist students to integrate professional knowledge and skill, and then to apply to real case during their internship program.

Keywords : Objective Structured Clinical Examination, Standardized Client, Medical Social Work Course, Evaluation Research

壹、前言

如何讓大學社會工作學系的醫務社會工作課程的教學內容，能符合實習場域的需求，並滿足未來就業市場-醫療機構的需求，以降低學用落差，是現今教授醫務社會工作課程的教學現場之最大挑戰。當客觀結構式臨床測驗（Objective Structured Clinical Examination, OSCE）越來越被廣泛地用來評估醫務社會工作實習生的表現和新進人員的教育訓練成果時，大學社會工作學系的醫務社會工作課程有必要與時俱進，加以運用OSCE來進行各主要類型的個案工作練習，以符合醫療機構的現況需求，進而達到學用合一的目標。

OSCE是指受試者在和一位標準化案主（Standardized Client, SC）會談的同時，評估者也直接用一個評分表來評估其表現；標準化案主是指由一位受過訓練的演員來扮演情境劇本中的腳色，而且對每一位受試者的應對都是一致的（Bogo et al., 2014）。亦即OSCE中的Objective是指受試者的技巧是被評估者所直接觀察的；Structured是一組的情境劇本和格式；Clinical是評估受試者的實務能力；Examination則是用一組量表來評估受試者的表現（Bogo et al., 2014）。OSCE可以用來檢測社會工作學系學生在面對個案時之處遇技巧的評估工具之一，設計良好的OSCE可以精確地測出學生的社會工作專業知識與技能。因為OSCE可以有效地養成一位社會工作人員的整體臨床能力，包含整合複雜的知識、價值、和技巧的行為表現，和能夠用以支撐實務的批判性思考、做決策和判斷、與自我知覺的能力（Bogo et al., 2006; Cheetham & Chivers, 2005）。因此，OSCE有助於學生經由學習如何處遇複雜的案例而精熟醫務社會工作課程。

標準化案主已在 1960 年代應用於醫學教育，很久以前社會工作教育者已經開始將模擬案主用於教學和評量（Bogo et al., 2012），例如：Bailey 等人於 1977 年將之運用於由學生扮演治療者的模擬會談中，但卻不曾有系統性的研究其成果，直到 2008 年 Rawlings 才開始檢視 OSCE 在社會工作教育上的成果（Bogo et al., 2012）。在台灣，考選部於 2013 年開始正式將通過 OSCE 納入國家醫師考試應考資格之一後，考選部已計畫將執行醫師 OSCE 之成功經驗，推廣至他領域之醫事人員，如牙醫師、中醫師、藥師、護理師、物理治療師、營養師...等。在社會工作教育方面，經由中華民國醫務社會工作協會的持續推廣 OSCE，2016 年迄今已有高雄榮總、林口長庚醫院、大林慈濟醫院、聖馬爾定醫院、若瑟醫院、嘉義基督教醫院、臺大醫院雲林分院等醫院將之運用於社會工作實習。為了讓修過醫務社會工作課程的學生可以因應醫院實習時的 OSCE，因此，有必要將 OSCE 融入醫務社會工作課程，讓醫務社會工作課程與醫院實習結合，甚至滿足未來醫療機構就業市場的需求，以達到學用合一。

然而，目前美加大學 OSCE 只有在碩士班的課程，台灣則只在醫務社工實習時推動，尚未於大學部的醫務社會工作課程實施。因而當將 OSCE 應用於大學部的醫務社會工作課程中之成果必須加以評估，以確保 OSCE 應用得宜。因此，本研究之目的如下：

- 一、評估 OSCE 應用於醫務社會工作課程之執行成果與品質。
- 二、建構醫務社會工作課程之 OSCE 的教學模式，以協助社會工作學系教師有效能地教授醫務社會工作課程。
- 三、評估全面性地推動以 OSCE 為主的醫務社會工作課程之可行性。

貳、教學方法設計理念與理論基礎

一、客觀結構式臨床測驗

客觀結構式臨床測驗（Objective Structured Clinical Examination, OSCE）是透過一套精心規劃的情境、標準化流程、和模擬會談，來觀察與評估學生與案主的互動技巧（Lu et al., 2011）。OSCE 首先被應用於醫學教育，在台灣現已廣被醫療相關科系和教學醫院所採用來評量醫療人員和學生的臨床技能，例如林口長庚醫院已將 OSCE 用於訓練和檢測社會工作實習生和新進人員的專業能力，但仍未將 OSCE 應用於醫務社會工作課程中，讓修習醫務社會工作課程的學生練習並評估其成果。

模擬是指將一個真實世界的問題置於一個現實的環境中，用於提升學生的批判性思考、問題解決、和學習能力的一種教學方法（Nimmagadda & Murphy, 2014）。社會工作模擬教學法可以促進學生學習如何整合社會工作理論、知識、技巧、和價值於實務中，並經由批判性思考和反思活動的練習，可以建立學生開始服務案主時的自信心和勝任感（Sunarich & Rowan, 2017）。運用標準化案主有助於降低學用落差（Barrows, 1968）。標準化案主提供社會工作學系學生在一個安全控制和可以增進技能的環境中，去學習如何執行評估、介入、和轉介的技巧（Olson et al., 2015）。標準化案主用於訓練社會工作人員有助於建構實證基礎的評估和評量課程的有效性（Forgey et al., 2013）。

使用 OSCE 作為教學方式，和角色扮演之最大差異，在於 OSCE 是使用標準化案主以確保對每一位受試者所呈現的問題樣態、內容、和困難度是一致的（Bogo et al., 2014）。而且 OSCE 所使用的標準化案主比角色扮演更能提供學生獨特的體驗式學習機會，因為標準化案主所呈現的內容是可控的，並能監看學生與不同類型個案的互動，和評估學生從中所學習到的技巧的情形（Badger & MacNeil, 2002）。因此，為了達到

學用合一的目標，有必要將 OSCE 應用於台灣社會工作學系的醫務社會工作課程中，讓修課學生練習。

二、客觀結構式臨床測驗之成果評估

方案評估是運用多元的方法、技巧與對人的需求敏感度，來收集資料，以評估方案的成效 (Linfield & Posavac, 2018)。為了確認學生學習的成果，有必要對教育方案的教學品質做評估，而教學方案最終的產物是受教育的學生 (Linfield & Posavac, 2018)，因此，學校老師的教學成效如何，應由學生的學習成果來評量。方案評估的主要任務是提供充足的資訊，以協助評估者來判斷方案的優點與價值 (Stufflebeam, 2001)。而成果評估所提供的完整性與有效性的驗證資訊，可以確定方案的價值 (林哲瑩、鄭晏甄, 2016)。因此，為了能夠完全反應出教師的教學品質，針對不同的教學方法，應該有不同的教學評量方法，有必要針對 OSCE 的特性來設計教學評量，以評量運用 OSCE 的課程之教學成果。

OSCE 可以做為形成式評估和總成式評估的工具，因為評估資料的取得是在標準化的狀態下，使用評分表，透過觀察和解釋來釐清受試者於會談過程中的表現是否符合所期待的結果；這些資料可以做為受試者的課程學習或準備實習或持續發展專業的回饋；教學者亦可運用此結果資料做為課程需要修正或加強的參考依據 (Bogo et al., 2014)。因此，標準化案主運用於社會工作教學和評估學習上，可以促進學生的學習成果，並可以對學生學習之後的能力加以評估 (Logie et al., 2013)。

在美加地區大學社會工作教育運用 OSCE 結果，具信度與效度且被學生高度接受 (Bogo et al., 2011)，因為使用了標準化案主，加上評估者是依據評分表來給分，可以提高給分的公平性與一致性。針對美國的社會工作研究所碩士班學生，Lu 等人於 2011 年時，曾根據社工教育和社工專業的獨有特質，含括社工的知識體系，價值觀念，服務技能及實務工作的服務過程，制定了一份臨床能力行為清單 (Clinical Competence-based Behavioral Checklist, CCBC)，包含訪談技巧 (積極傾聽、語言和肢體溝通、專業的自我運用、面談目的的澄清)；文化洞察能力 (對自身文化的洞察、對不同文化價值觀及內涵的敏感度、精通於跨文化交流)；知識及干預能力 (對案主需求/挑戰，優勢/資源的評估；與案主共同製定目標；判斷問題的嚴重程度，制定階段性可達成的具體目標；使用不同的干預模式)；評估能力 (評估案主整體生活質量的指標 (身體狀況，精神健康狀況，經濟狀況等)；適時的結案準備，結案或轉介；運用量表式問句及評估)；自我覺察能力 (評估自己的採訪表現和臨床操作能力)；整體評估 (總分) 等 6 大面向 6 個主要評估項目。但在台灣林口長庚醫院針對醫務社會工作實習生，所建構的

OSCE的評分表（李石增，2012），雖然只有四個測驗面向（會談技巧；資料收集；文化敏感度；評估、處遇及介入策略），但每一案例在會談過程中的評分項目包含會談技巧（自我介紹、確認案主身分、不打斷、語氣、同理、真誠、專注傾聽、肢體動作等8項）、蒐集資料（基本資料、家庭資料、住院情形、過去處理問題經驗、支持系統與期待等5項）、文化敏感度（禮貌、尊重、價值中立、口語化、回答案主問題等5項）、和評估、處遇及介入策略（資源狀況、可用資源、新資源、問題描述、資料完整性、描述通暢易理解、處遇計畫等7項）等25個評估項目，且太過於複雜，容易造成評分者的評分困擾與壓力。而Bogo等人於2014年建構用於社會工作研究所碩士班課程的OSCE，在學生練習時的表現評分表有五大面向（建立並運用合作關係；執行生態系統評估；設定一起工作的目標之階段；展現有關文化、性別、族群、性別取向、年齡-能力的文化能力；展現於會談中的知識與技巧的整體評估）共10個評估項目，可以在15分鐘內有效地評估完畢，在會談後的反思量表亦只有四個構面（確認主要的問題、知識的運用/練習的概念化、自我調整、專業的發展）共9題，亦即相對於台灣林口長庚醫院2012年所建構的OSCE的評分表，Bogo等人於2014年建構的OSCE評分表則較為精簡不會造成評分者的壓力或無法精確地完成所有評估項目，但相對於Lu等人於2011年所建構的臨床能力行為清單又較為複雜。

然而，就研究者曾經擔任過地區醫院和醫學中心的社會工作室主任，發現一位稱職的醫務社會工作人員在執行個案會談時，為了同時滿足案主、督導、專業、和責任的需求，必須要能同時兼顧會談技巧（專注、傾聽、真誠、尊重、接納、開放式問句、具體、簡述語意、請感反映、初層次同理心、澄清、面質、建議、自我揭露、高層次同理心...等等）、資料蒐集能力（個案基本資料、家系圖、家庭生態圖、家庭狀況、個案來源、醫療資料（診斷、治療方式、預後反應））、評估能力（案主的問題、需求與想法、優勢與資源）、處遇能力（處遇計畫完整性且符合案主需求、資源運用與轉介）、會談紀錄（資料蒐集、SOAP內容（Subjective主觀、Objective客觀、Assessment評估、Plan計畫）、4R內容（Role角色、Reaction反應、Relationship關係、以及Resource資源））。因此，為了契合醫務社會工作職場實務上的需求，在進行OSCE練習時，會以上述的項目，來進行檢測與評估。

三、運用客觀結構式臨床測驗的課程之教學評量方式

現今台灣各大學的教學評量尚未針對OSCE的特性來設計教學評量，來評量運用OSCE的課程之教學成果。教學評量的內容要能夠反應出一個教師教學的所有面向，雖然現今台灣各大學的教學評量內容包含教學出勤、課程內容、教學準備、教材內容、

教學方式、教學態度、師生互動、評分方式、學生學習成效.....等等構面的教學評量，由學生來對教師的教學做評量，但學生在填答教學評量時卻不一定會依不同的構面來填答，反而是受到對教師整體印象影響較大（呂文惠，2011）。而運用OSCE的課程有其特殊性，更需要有其專用與適用的教學評量內容，以測得學生在OSCE教學過程中，所學習到的各個層面的學習成果。因此，此類一體適用的教學評量並無法有效地對於實施OSCE的課程作評量。

美加地區社會工作學系碩士班學生對 OSCE 課程的回饋，已經於 2014 年建立，包含：1.我認為使用標準化案主，來評估我應用社會工作技巧和案主會談的能力，是一有效的方法；2.標準化案主提供我有機會去檢視我面對案主時，將理論和實務的知識加以統整的能力；3.我認為經由標準化案主所提供的回饋，將有效地協助我增進我的社會工作技巧；4.我認為使用標準化案主的教學方式，可以增進我的學習經驗；5.我建議持續使用標準化案主作為社會工作課程的一部分；6.我會將使用標準化案主推薦給其他的社會工作學系學生；7.請勾選你對標準化案主價值的整體看法，以作為社會工作學系學生的學習經驗；8.請提供你對使用標準化案主的建議或評論等 8 項（Bogo et al., 2014）。但本研究是針對台灣的大學部社會工作學系學生對 OSCE 課程的回饋，因此，有必要運用不同於美加地區社會工作學系碩士班學生對 OSCE 課程的回饋量表，以確認 OSCE 課程的執行品質與成果。

雖然新柯氏訓練評估模式（The New World Kirkpatrick Model）有四個層次（Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016），但本研究對 OSCE 應用於醫務社會工作課程的品質與成果評估，僅限於參與 OSCE 課程的學生，對 OSCE 檢測方式的反應層次、學習層次、和行為層次進行研究，至於成果層次中的 OSCE 檢測方式對組織的預期成果和短期造成正向影響的領先指標，因為學生尚未去實習，因而尚無法確定自己能否將從 OSCE 課程中所學到的知識和技能，去影響實習單位的運作。因此，本研究在此不予討論成果層次，亦即將只採用蔡淑瑤與林哲瑩於 2020 年依據新柯氏訓練評估模式所建構具信度與效度的 12 項指標，包含反應層次（我有參與 OSCE 的案例練習、OSCE 的內容與實習相關、對於課程運用 OSCE 感到滿意）；學習層次（我從 OSCE 中有學習到專業知識和技能、我可以立即應用從 OSCE 中所學習到的知識和技能、我相信從 OSCE 中所學習到的知識和技能對實習有幫助、我有信心能夠將 OSCE 中所學習到的知識和技能應用於實習中、我會將 OSCE 中所學習到的知識和技能應用於實習中）；行為層次（實習期間一有需要，我就會應用 OSCE 中所學習到的知識和技能；應用 OSCE 中所學習到的知識和技能，可以強化我的實習能力；應用 OSCE 中所學習到的知識和技能，可以提高我的實習效能；應用 OSCE 中所學習到的知識和技能，可以增

進我的實習成就感)。

大學教育不是職業訓練，但實用型科系的畢業生須能一畢業即就業，否則無法滿足學生、家長、社會的需求。尤其是實用型的社會工作學系，如能將課程、實習、就業相結合，以便學生能夠順利實習，實習完一畢業即就業。因此，有必要建構一套適用於台灣用來教導醫務社會工作課程學生的 OSCE。

參、教學方法設計結構與內容

為了能夠達到學用合一的目標，醫務社會工作課程中所選擇案例不只和授課單元相關，而且是契合當今醫務社會工作實務之主要議題，包含經濟補助、路倒病人、家庭暴力、受虐兒童、遭受性侵、精神疾病、器官捐贈、腫瘤、醫療爭議、出院準備服務等 10 個案例。本醫務社會工作課程之 10 案例，由教師先行改寫成符合 OSCE 標準的個案和腳本。標準案主的腳本，包含標準個案主訴之主要問題和各項基本資料，以提供受測者充分的資訊來練習。為了能夠符合 OSCE 的檢測標準並齊一檢測標準，將經由研究者訓練而成（已經修過醫務社會工作並完成醫院實習）的大四學生擔任標準案主。學生在和標準案主會談後，視個案的問題性質，進行資料性會談（蒐集資料）、評估性會談（了解案主特性和條件）、諮商性會談（紓解情緒和強化疾病認知）、治療性會談（修正或改變案主的認知與行為）。最後完成一份一般醫院通用型的個案紀錄，內容包含基本資料、家庭狀況（含家庭生態圖）、SOAP 紀錄（Subjective 是案主的主述、Objective 是社工觀察到的客觀事實資料、Assessment 是社工對案主問題的評估、Plan 是處遇計畫）、和醫療社會診斷的 4Rs 紀錄（角色 Role、關係 Relationship、反應 Reaction、資源 Resource）。

醫務社會工作課程以 OSCE 的教學方式為主，其他教學法為輔，主要的教學過程分為：1.單元重點說明；2.觀看 OSCE 教學影片；3.學生分組角色扮演與討論；4.比較 OSCE 教學影片和分組結論之差異；5.實施 OSCE 前測；6.重複第一到第四步驟，練習案例二至案例十；7.實施 OSCE 後測；8.觀看同一 OSCE 案例的受測成員們的會談影片並給予回饋；9.提供評分表與回饋。並於實施個別的 OSCE 之前和之後，請學生填答 OSCE 教學回饋問卷，以作為評估教師運用 OSCE 於醫務社會工作課程的教學成果。

一、單元重點說明

課程一開始先由授課教師講授該課程單元的主要理論、倫理、技巧，然後提出與授課單元相關的 OSCE 經濟補助個案。

二、觀看本單元之 OSCE 教學影片

為了提升學生的學習興致並降低其焦慮，將經濟補助個案所進行 OSCE 的過程，拍成教學影片，讓學生觀看 OSCE 的經濟補助個案是如何進行的。

三、學生分組角色扮演與討論

學生在觀看 OSCE 經濟補助個案的教學影片之後，學生們加以思考與討論，身為一位醫務社會工作人員如何處遇與協助個案，並運用角色扮演方式（社會工作人員、案主）來進行會談，視個案的問題性質，進行會談，然後各組學生提出其處遇模式或方式，並完成一份個案紀錄。最後全體師生一起就 OSCE 經濟補助個案，討論其必須的且適切的會談和紀錄內容，以及可行的處遇模式或方式。

四、比較 OSCE 教學影片和分組討論結果之差異並修正之

各組學生就其會談過程和所提出的處遇模式或方式，與 OSCE 案例的教學影片相比較其差異後，並提出如何加以調整會談過程和修正會談紀錄內容。

五、實施個別的 OSCE 前測

以經濟補助個案作為學生個別的 OSCE 前測。受測學生需於與標準案主會談後，完成一份過程式會談紀錄，和一份包含案主基本資料、家庭狀況（含家庭生態圖）、SOAP 紀錄和醫療社會診斷的 4Rs 紀錄。由評分者提供 OSCE 評量尺規，讓學生知道需要完成的項目和評分者的評分標準。

六、重複第一至第四步驟，練習案例二至案例十

學生重複第一至第四步驟，來練習路倒病人、家庭暴力、受虐兒童、遭受性侵、精神疾病、器官捐贈、腫瘤、醫療爭議、出院準備服務等九個案例。

七、實施個別的 OSCE 後測

學生從之前分組角色扮演練習過的 10 個案例中，隨機抽取一個案例，作為其個別的 OSCE 後測。受測學生需於與標準案主會談後，完成一份過程式會談紀錄，和一份包含案主基本資料、家庭狀況（含家庭生態圖）、SOAP 紀錄和醫療社會診斷的 4Rs 紀錄。由評分者提供 OSCE 評量尺規，讓學生知道需要完成的項目和評分者的評分標準。

八、觀看同一 OSCE 案例的受測成員們的會談影片並給予回饋和反思

學生觀看同一 OSCE 案例的受測成員們自願錄下的會談影片後，設想自己作為一位病患，與該社工人員會談過程中，自己的感覺/感受是甚麼？然後給予每一受測成員回饋。並經由觀看同一 OSCE 案例的受測成員，來反思自己的會談過程，有否達成 OSCE 評分尺規之標準，以及需要加強或修正的地方。

九、提供評分表和回饋

教師提供評分後的 OSCE 評量尺規，向學生逐一說明其應該完成與未完成的項目，並討論如何精進會談技巧與會談紀錄書寫。

肆、教學成效

社會工作學系大學部的醫務社會工作課程的教學模式是經由融入 OSCE，及經由學生的回饋，評估其適用性與成果所建構而成。本醫務社會工作課程是以 OSCE 的教學方式為主，講授法與翻轉教室和其他教學法為輔。採用實地研究法和問卷調查法，透過 Rubric 來評量 60 位學生 OSCE 的學習表現，並使用教學回饋問卷來蒐集學生的意見。經由資料分析結果，來評估 OSCE 應用於社會工作學系大學部醫務社會工作課程的執行成果，並據以建構醫務社會工作課程的 OSCE 教學模式，以確認全面性地推動以 OSCE 為主的醫務社會工作課程是否可行。

一、研究對象與場域

由於時間、人力與財力的限制，本研究對象僅以修習過運用 OSCE 的社會工作學系大學部醫務社會工作課程的學生做為研究對象，且年滿 20 歲、意識清楚能自行閱讀、理解問題、及參與課程活動者。但會排除未滿 20 歲、精神混亂影響到結果分析者、有認知功能障礙影響到課程學習者。本研究收集到完成整個別的 OSCE 且尚未前去機構實習的 60 位學生的施測成績和教學回饋問卷，並蒐集完成一份實地評估結果。

二、教學成果評估工具

本研究運用實地研究法和問卷調查法，來評估 OSCE 應用於社會工作學系大學部醫務社會工作課程的執行成果。實地研究法是以研究者為觀察中心，來蒐集資料（簡春安、鄒平儀，2016）。因此，本研究首先是透過對學生參與 OSCE 的醫務社會工作之實地評估，以充分了解此教學方法之運用情形，並且對此教學方法的教學成果作綜合性的評估，進而提出縮小執行成果與教學目標間的差距之改進建議。

好的成果評估須有能夠把方案的執行成果準確地測量出來的量表（簡春安、鄒平儀，2016）。而且成果評估指標亦必須能夠反映方案目標的達成程度（Linfield & Posavac, 2018）。因此，本研究為了能在有限的人力、物力和時間內完成，且為了讓學生能夠同時了解到學習目標以及自己的學習情形，本研究使用Rubric評分指標以統一評分標準，作為評量學生OSCE的學習表現，如表1所示。會談技巧的評量依據是過程式紀錄，而資料蒐集能力、評估能力、和處遇能力，則是輔以學生繳交的會談紀錄為評量依據。本研究乃是根據文獻來編製此OSCE評分量表的內容。且進行過預試，並依建議進行修正，因此確信應有相當之內容效度。

表1、OSCE評量尺規

<div> <div>評量標準</div> <div>評分指標</div> </div>	1	2	3	4	5
會談技巧 專注、傾聽、真誠、尊重、接納、開放式問句、具體、簡述語意、情感反映、初層次同理心、澄清、面質、建議、自我揭露、高層次同理心...等等	運用到 5 項(含)以下的基本會談技巧	運用到 6 項的會談技巧	運用到 7 項的會談技巧	運用到 8 項的會談技巧	運用到 9 項(含)以上的會談技巧
資料蒐集能力 個案基本資料、家系圖、家庭生態圖、家庭狀況、個案來源、醫療資料(診斷、治療方式、預後反應)	資料蒐集地相當地不完整或不確實	大部分的資料不完整或不確實	少部分的資料不完整或不確實	極少部分的資料不完整或不確實	資料蒐集地相當完整無缺漏

評估能力 案主的問題、需求 與想法、優勢與資 源	完全沒有 評估出案 主的問 題、需求 與想法、 優勢與資 源	有評估出案 主部分的問 題、需求與 想法、優勢 與資源，但 不具體	有評估出 案主部分 的問題、 需求與想 法、優勢 與資源， 且具體	有評估出 案主的問 題、需求 與想法、 優勢與資 源，雖具 體但未確 認	完全正確 評估出案 主的問 題、需求 與想法、 優勢與資 源
處遇能力 處遇計畫完整性、 且符合案主需求、 資源運用與轉介	處遇計畫 不切實 際、且不 符合案主 的需求， 未能運用 資源與轉 介服務	處遇計畫部 分可行且符 合案主的需 求，能運用 少量的資源 與轉介服務	處遇計畫 大部分可 行且符合 案主的需 求，能運 用多項的 資源與轉 介服務	處遇計畫 具體可行 且有明確 的目標， 並未提供 完全符合 案主需求 的資源與 轉介服務	處遇計畫 具體可行 且有明確 的目標， 並提供完 全符合案 主需求的 資源與轉 介服務

本研究使用蔡淑瑤與林哲瑩於2020年依據新柯氏訓練評估模式所建構具信度與效度的12項指標，來評估教師運用OSCE於醫務社會工作課程的教學成果，如表2所示。雖然問卷調查法有其限制，例如：填答者若對問題內容不了解也無法獲得協助、無法掌握填答者的周圍環境或特殊狀況、回收率難以掌握（簡春安、鄒平儀，2016）。但問卷調查法的優點是讓填答者可以利用最方便的時間填答、問卷具匿名性、題目標準化、實施的範圍較廣、成本低（Schutt, 2011）。因此，本研究為了能在有限的人力、物力和時間內完成調查，故採取問卷調查法，來蒐集參與個別OSCE檢測前和檢測後的學生之量化資料，來獲得客觀性的數據及結果，以評估OSCE應用於醫務社會工作課程的成果。因此，在教學評量方面採用五等第之回饋問卷，如表2所示。

表 2、OSCE 應用於醫務社會工作課程教學評量表

層次	題 項
反應	1.我有參與OSCE的案例練習。 2.OSCE的內容與實習相關。 3.對於課程運用 OSCE 感到滿意。
學習	4.我從OSCE中有學習到專業知識和技能。 5.我可以立即應用從 OSCE 中所學習到的知識和技能。 6.我相信從OSCE中所學習到的知識和技能對實習有幫助。 7.我有信心能夠將OSCE中所學習到的知識和技能應用於實習中。 8.我會將OSCE中所學習到的知識和技能應用於實習中。
行為	9.實習期間一有需要，我就會應用OSCE中所學習到的知識和技能。 10.應用OSCE中所學習到的知識和技能，可以強化我的實習能力。 11.應用OSCE中所學習到的知識和技能，可以提高我的實習效能。 12.應用OSCE中所學習到的知識和技能，可以增進我的實習成就感。

三、資料處理與分析

本研究是將評估所得資料以次數分配、百分比、平均數、標準差、等級平均數等來說明變項的分佈情形。為了評估 OSCE 應用於醫務社會工作課程之執行成果與品質，使用魏可遜配對組符號等級檢定（又稱魏氏檢定）（Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test），分析實施個別 OSCE 前和實施個別 OSCE 後，在會談技巧、資料蒐集能力、評估能力、處遇能力等四方面，以及在反應層次、學習層次、和行為層次上，是否有顯著差異。以曼-惠特尼 U 考驗（Mann-Whitney U test）檢定學期成績高分組和低分組於實施個別 OSCE 前後在反應層次、學習層次、和行為層次上，是否有顯著差異。使用皮爾遜積差相關（Pearson product-moment correlation）分析反應層次、學習層次、和行為層次的相關程度。並分析實地評估所得資料和本研究目的之一致程度，以評估醫務社會工作課程運用 OSCE 之執行成果。

四、研究倫理

本研究業經人體試驗委員會審查通過（編號：1090710）。本研究對象為修習醫務社會工作課程的社會工作學系的大學部學生，需要做到告知同意、自願參與、匿名與

保密、無條件退出研究、沒有傷害性、後續學習權益不受此研究的影響等原則。而且實施研究之前會先徵得受訪者之同意，才進行研究。問卷調查時會先給予說明書並加以說明研究目的，且為了確認接受問卷調查者願意參與此研究，並且同意可以將其觀點，以匿名方式發表於相關的報告或學術出版品上，會請其填寫同意書。所以，本研究者在完成以下步驟之後才會開始進行研究：1.要確認接受問卷調查者已經閱讀且了解此研究的說明書的內容；2.接受問卷調查者知道此研究之目的；3.接受問卷調查者知道將回答參與個案教學法之相關議題；4.接受問卷調查者有機會可以詢問與討論和此研究有關的問題；5.接受問卷調查者知道可以在任何時候且不需任何理由的退出此研究；6.接受問卷調查者知道其參加與退出此調查研究，都不會影響其應有的學習權益；7.接受問卷調查者同意本研究者可以以匿名方式，將其的意見呈現在成果報告或學術出版品。

五、客觀結構式臨床測驗之教學成果分析

如表 3 所示，有效受測者有 60 位，60 位學生之會談技巧前測的平均數為 2.80、標準差為 0.755，會談技巧後測的平均數為 3.77、標準差為 0.563。經魏氏檢定結果，60 名受測者中之會談技巧前測分數高於後測分數者有 2 名，將其測驗分數的差值等級化後，此 2 名受測者的平均等級為 15.50；會談技巧後測分數高於前測分數者有 43 名，將其測驗分數的差值等級化後，此 43 名受測者的平均等級為 23.35。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.717， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示會談技巧前後測分數有顯著的不同，且受測者的後測分數顯著地高於前測分數。

60 位學生之資料蒐集能力前測的平均數為 3.05、標準差為 0.594，資料蒐集能力後測的平均數為 3.80、標準差為 0.480。經魏氏檢定結果，60 名受測者中之資料蒐集能力前測分數高於後測分數者有 1 名，將其測驗分數的差值等級化後，此名受測者的平均等級為 17.00；資料蒐集能力後測分數高於前測分數者有 39 名，將其測驗分數的差值等級化後，此 39 名受測者的平均等級為 20.59。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.684， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示資料蒐集能力前後測分數有顯著的不同，且受測者的後測分數顯著地高於前測分數。

60 位學生之評估能力前測的平均數為 2.68、標準差為 0.596，評估能力後測的平均數為 3.40、標準差為 0.558。經魏氏檢定結果，60 名受測者中沒有人的評估能力前測分數高於後測分數；而評估能力後測分數高於前測分數者有 34 名，將其測驗分數的差值等級化後，此 34 名受測者的平均等級為 17.50。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.359， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示評估能力前後測分數有顯著

的不同，且受測者的後測分數顯著地高於前測分數。

60 位學生之處遇能力前測的平均數為 2.68、標準差為 0.537，處遇能力後測的平均數為 3.28、標準差為 0.454。經魏氏檢定結果，60 名受測者中沒有人的處遇能力前測分數高於後測分數；而處遇能力後測分數高於前測分數者有 34 名，將其測驗分數的差值等級化後，此 34 名受測者的平均等級為 17.50。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.684， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示處遇能力前後測分數有顯著的不同，且受測者的後測分數顯著地高於前測分數。

本研究結果顯示 60 位學生的個別 OSCE 後測，在會談技巧方面的平均數是 3.77 分，在資料蒐集能力方面的平均數是 3.8 分，在評估能力方面的平均數是 3.4 分，在處遇能力方面的平均數是 3.28 分。本研究所得和李石增（2012）的研究結果不一致。李石增團隊曾於 2012 年針對在林口長庚醫院實習的 6 位社工系學生實施兩個案例的 OSCE，一樣是用 5 等第來評分，結果在會談技巧方面平均數分別是 3.86 分和 3.95 分，在資料蒐集方面平均數分別是 3.17 分和 3.26 分，在處遇評估方面平均數分別是 3.13 分和 3.23 分。本研究在會談技巧方面的平均數只有 3.77 分，低於李石增的研究所得是 3.86 分和 3.95 分，這可能是本研究對象是只受過社會個案工作課程中的會談技巧訓練，尚未修習可以加強其會談技巧的助人會談技巧和諮商與輔導兩門課程。而能夠到林口長庚醫院實習的 6 位學生，是已經修完大三下學期的課程，加上是經過甄選符合該醫院標準的學生，所以會在會談技巧上較本研究對象純熟。因為李石增（2012）並未檢測評估能力這一項，因而無從比較外，在資料蒐集能力和處遇能力等二方面，本研究所得的平均數均高於李石增的研究所得的平均數，這可能是在這二方面，有一定的準則和範本，可以遵循和學習，加上本研究對象是經過分組練習 10 個案例後，再實施個別的 OSCE，自然能在這二方面較為精熟。

表 3、OSCE 魏可遜配對組符號等級檢定結果

評估項目	人數	平均數	標準差	等級平均數	Z	p
會談技巧前測	60	2.80	0.755			
會談技巧後測	60	3.77	0.563			
會談技巧後測 <	2			15.50	-5.717	.000
會談技巧前測						
會談技巧後測 >	43			23.35		
會談技巧前測						

評估項目	人數	平均數	標準差	等級平均數	Z	p
資料蒐集能力前測	60	3.05	0.594			
資料蒐集能力後測	60	3.80	0.480			
資料蒐集能力後測<	1			17.00	-5.684	.000
資料蒐集能力前測						
資料蒐集能力後測>	39			20.59		
資料蒐集能力前測						
評估能力前測	60	2.68	0.596			
評估能力後測	60	3.40	0.558			
評估能力後測<	0			0.00	-5.359	.000
評估能力前測						
評估能力後測>	34			17.50		
評估能力前測						
處遇能力前測	60	2.68	0.537			
處遇能力後測	60	3.28	0.454			
處遇能力後測<	0			0.00	-5.684	.000
處遇能力前測						
處遇能力後測>	34			17.50		
處遇能力前測						

如表 4 所示，有效受測者有 60 位，60 位學生在 OSCE 前測的反應層次平均數為 7.87、標準差為 0.911，在 OSCE 後測的反應層次平均數為 9.01、標準差為 1.087。經魏氏檢定結果，60 名受測者中在 OSCE 前測的反應層次分數高於 OSCE 後測分數者有 6 名，將其分數的差值等級化後，此 6 名受測者的平均等級為 16.17；在 OSCE 後測的反應層次分數高於 OSCE 前測分數者有 52 名，將其分數的差值等級化後，此 52 名受測者的平均等級為 31.04。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於-5.906， $p=0.000<0.001$ ，達到顯著水準。表示在 OSCE 前後測的反應層次分數有顯著的不同，且受測者在 OSCE 後測的反應層次的分數顯著地高於 OSCE 前測的分數。

60 位學生在 OSCE 前測的學習層次平均數為 7.38、標準差為 1.021，在 OSCE 後測的學習層次平均數為 8.33、標準差為 1.21。經魏氏檢定結果，60 名受測者中在

OSCE 前測的學習層次分數高於 OSCE 後測分數者有 5 名，將其分數的差值等級化後，此 5 名受測者的平均等級為 19.9；在 OSCE 後測的學習層次分數高於 OSCE 前測分數者有 52 名，將其分數的差值等級化後，此 52 名受測者的平均等級為 29.88。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.784， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示在 OSCE 前後測的學習層次分數有顯著的不同，且受測者在 OSCE 後測的學習層次的分數顯著地高於 OSCE 前測的分數。

60 位學生在 OSCE 前測的行為層次平均數為 7.62、標準差為 1.004，在 OSCE 後測的行為層次平均數為 8.58、標準差為 1.177。經魏氏檢定結果，60 名受測者中在 OSCE 前測的行為層次分數高於 OSCE 後測分數者有 7 名，將其分數的差值等級化後，此 7 名受測者的平均等級為 15.36；在 OSCE 後測的行為層次分數高於 OSCE 前測分數者有 49 名，將其分數的差值等級化後，此 49 名受測者的平均等級為 30.38。二個平均等級差異量檢定之 Z 值等於 -5.645， $p = 0.000 < 0.001$ ，達到顯著水準。表示在 OSCE 前後測的行為層次分數有顯著的不同，且受測者在 OSCE 後測的行為層次的分數顯著地高於 OSCE 前測的分數。

由上述資料可知，學生在 OSCE 後測，反應、學習、行為等三層次的分數均顯著地高於 OSCE 前測的分數。此結果和 Kirkpatrick and Kirkpatrick 於 2016 和蔡淑瑤與林哲瑩於 2020 年的研究結果一致，亦即經由 OSCE 的練習，學生更為顯著地滿意與肯定將 OSCE 應用於醫務社會工作課程。

表 4、新柯氏魏可遜配對組符號等級檢定結果

層次	人數	平均數	標準差	等級平均數	Z	p
OSCE前測反應層次	60	7.87	0.911			
OSCE後測反應層次	60	9.01	1.087			
OSCE 後測反應層次< OSCE 前測反應層次	6			16.17	-5.906	.000
OSCE 後測反應層次> OSCE 前測反應層次	52			31.04		
OSCE前測學習層次	60	7.38	1.021			
OSCE後測學習層次	60	8.33	1.210			
OSCE 後測學習層次< OSCE 前測學習層次	5			19.90	-5.784	.000
OSCE 後測學習層次> OSCE 前測學習層次	52			29.88		
OSCE前測行為層次	60	7.62	1.004			
OSCE後測行為層次	60	8.58	1.177			

層次	人數	平均數	標準差	等級平均數	Z	p
OSCE 後測行為層次< OSCE 前測行為層次	7			15.36	-5.645	.000
OSCE 後測行為層次> OSCE 前測行為層次	49			30.38		

為了檢視運用 OSCE 的教學評量是否會受到學生的學業表現所影響，本研究採用 Kelley（1939）的建議用低分組後 27% 和高分組前 27% 來檢視各層次是否具鑑別度，以避免因為樣本數太少，而影響到資料分析結果的可靠性。

在本研究之教學回饋問卷中，得分越高，表示越同意 OSCE 應用於醫務社會工作課程並肯定其成果；反之，則越不同意。由表 5 可以看出學期成績不論是高分組或低分組於個別 OSCE 後測，在反應、學習、和行為等三層次的平均數均高於個別 OSCE 前測。表示於實施個別 OSCE 後測，學生們不論高分組或低分組，對應用 OSCE 於醫務社會工作課程，更為滿意與肯定。但學期成績高分組和低分組只有於 OSCE 後測在反應層次的評量項目（學生參與度、學生滿意度、課程與實習的關聯性）有達顯著差異。本研究結果和林哲瑩（2018）的不一致，可能是因為相較於個案教學法，OSCE 需投入更多的學習，而學期成績高分組因為參與度高，因而對此課程滿意度亦顯著地高於低分組，亦顯著地認同此課程與未來實習的關聯性較高。

表5、高、低分組學生對新柯氏訓練評估模式三層次之曼-惠特尼 U 檢定

層次	身分別	人數	平均數	標準差	等級平均數	Z	p
OSCE前測	高分組前27%	17	8.16	0.921	19.38	-1.122	0.274
反應層次	低分組後27%	17	7.80	0.858	15.62		
OSCE後測	高分組前27%	17	9.49	0.614	20.94	-2.072	0.045*
反應層次	低分組後27%	17	8.84	0.958	14.06		
OSCE前測	高分組前27%	17	7.75	1.004	19.94	-1.434	0.160
學習層次	低分組後27%	17	7.26	1.019	15.06		
OSCE後測	高分組前27%	17	8.68	1.171	20.09	-1.519	0.131
學習層次	低分組後27%	17	8.24	0.944	14.91		
OSCE前測	高分組前27%	17	7.97	0.964	20.59	-1.819	0.073
行為層次	低分組後27%	17	7.35	1.020	14.41		
OSCE後測	高分組前27%	17	8.96	1.101	20.35	-1.686	0.099
行為層次	低分組後27%	17	8.34	1.027	14.65		

註：高分組前27%：80.67分(含)以上；低分組後27%：74.07分(含)以下。

* $p < 0.05$ 。

新柯氏訓練評估模式三層次之相關分析結果，由表 6 可以看出：反應層次與學習層次的相關為 0.791^{**} ，二者有顯著的正相關，表示愈同意反應層次項目者，也愈同意學習層次的項目，雙變項間的決定係數 r^2 為 0.626 ，表示反應層次可以被學習層次解釋的變異量為 62.6% ；相對地學習層次可以被反應層次解釋的變異量亦為 62.6% 。學習層次與行為層次的相關為 0.882^{**} ，二者有顯著的正相關，表示愈同意學習層次項目者，也愈同意行為層次的項目，雙變項間的決定係數 r^2 為 0.778 ，表示學習層次可以被行為層次解釋的變異量為 77.8% ；相對地行為層次可以被學習層次解釋的變異量亦為 77.8% 。

由上述資料可知，學生在參與 OSCE 的課程後，反應、學習、行為等三層次有顯著地正相關，此結果和 Kirkpatrick and Kirkpatrick 於 2016 和蔡淑瑤與林哲瑩於 2020 年的研究結果一致，亦即高度同意可以達成反應層次的評量項目（學生參與度、學生滿意度、課程與實習的關聯性）所預期的目標的學生，亦高度同意學習層次的評量項目（知識和技能的成長、態度的改變、自信心、承諾）所預期的目標，同時也高度同意行為層次的評量項目（行為改變、必要的驅力）所預期的目標。

表6、新柯氏訓練評估模式三層次之相關分析(N=60)

層次	反應層次	學習層次	行為層次
反應層次	-	.791**	.823**
學習層次		-	.882**
行為層次			-

註: ** $p < 0.01$

六、實地評估結果

(一) OSCE 的教學流程有效地增進學生的學習

醫務社會工作課程運用 OSCE 時，所規劃的教學流程是以循序漸進的方式，並運用學生較易理解的教學影片，和及時的回饋，讓學生按部就班的學習。因此，可以有效地增進學生的學習。

我覺得老師目前採用方法滿好的，課程上說明一遍，又有影片可以重複觀看學習，分析影片中的範例是用什麼樣的會談技巧，這樣可以更精進我們的能力，在 OSCE 口試時也不會太過於緊張（S1）。

老師讓我們看學姊的影片，參考該如何執行 OSCE，讓我更了解應該要怎麼做會更好（S2）。

可以討論各組優缺點，大家可以有機會加以改進（S3）。

經過個別 OSCE 口試後能更了解 OSCE 教學法的功效（S4）。

我覺得這樣的練習對我很有幫助，因為藉由影片紀錄可以反覆檢討自己有甚麼缺失，檢視自己是否有在會談中少說了甚麼，在日後做練習時也可以更進步（S5）。

老師提供的評分表和回饋，讓我知道有那些部份可以保持和需要再加強的地方（S6）。

(二) OSCE 將理論與實務結合

由於 OSCE 的教學模式是先教導在處遇每一個個案時所依據的理論，以及所需的技巧，和倫理的議題，然後再讓學生針對每一案例做會談的練習。因此，學生認知到 OSCE 教學法是結合了理論與實務。

OSCE 教學讓我們多了很多練習案例的機會，讓我們不是只會讀理論的學生，在學習的同時也加強了一些社工必備的會談技巧（S7）。

很實用的技巧，需要靠實作才能真正理解，練習都很有幫助（S8）。

透過 OSCE 練習，可以了解如何結合個案工作的知識和技巧於個別會談中（S9）。

（三）OSCE 可以增進學生的個案工作技能

學生參與將 OSCE 應用於醫務社會工作課程時，教師在每一單元說明時，會介紹運用於該個案之所需工作技巧，加上有教學影片可以觀看，和同組同學的討論。因此，經由 10 個不同案例的練習後，可以有效地增進學生的個案工作技巧。

一開始會不太熟悉，但經過多次練習有漸漸地掌握技巧（S10）。

此教學法非常有趣，讓我們可以事先練習（S11）。

OSCE 練習起來，真的學到蠻多東西的（S12）。

用模擬會談的情況，可以增進自己未來工作上的應用和技巧（S13）。

透過 OSCE 練習，可以增進會談技巧與實際應用能力（S14）。

可以練習在面對不同類型的個案，需要如何與之會談的技巧，對於未來工作有很大幫助（S15）。

讓我們能更熟悉個案工作技巧，往後在面對個案時能以更好的方式來提高工作效能（S16）。

透過 OSCE 教學法，學習到撰寫紀錄及會談技巧（S17）。

（四）OSCE 讓學生學會反思自己的知識與技能之不足之處

經由教師和同學的回饋，以及觀看教學影片和同一案例的受測成員影片，使學生學習到如何精進之。尤其是學生們在透過觀看同一 OSCE 案例的受測成員們的會談影片後，除了看到其他同學的會談過程之優缺點之外，亦會反思自己的不足或需要加強之處。

自己能透過 OSCE 來檢視自己的不足，並加以改善（S18）。

我覺得整體來說很棒，這樣的練習可以讓我們更加的熟知未來所會遇到的問題並且能將自身的缺點改進，在之後面對實習或實務工作上能夠運用（S19）。

運用 OSCE 教學法，在就學過程中，就能夠提早去了解現實狀況，並且補充自己的技能、改正自己的缺失，能幫助我在醫務社會工作的領域更熟練（S20）。

提前練習會談和記錄真的在之後面對真實案主時很有幫助，儘管這一次的練習自己的表現沒有到很好，但也是一種經驗攝取（S21）。

有同學在一開始便提到這次的會談將會保密，這讓病人感到很安心，可以更放心的講出更多事情。而這個技巧很基本也很簡單，但我卻忘記了（S22）。

過程中有同學會不斷點頭、說「嗯」，表示有在傾聽，但若只是不斷看著自己手上的資料回答或給予反應，會讓病人覺得社工在敷衍自己，所以眼神的接觸是很重要的，不要因為怕漏掉重要的資訊，就盯著資料看，應該更注重會談當下、此時此刻的感受，這也是我所犯的錯誤（S23）。

有同學問的問題其實和我自己扮演社工角色的時候有幾分相像，都會比較偏口語化（S24）。

有同學的訪談內容有深入重點，有提到可以提供靈性照顧，以及詢問案主有什麼期望，這部份是我比較沒有詢問到的重點（S25）。

有同學會有些緊張，但其實大家會緊張都蠻正常的，因為畢竟我自己當下也是一樣一直不停的口吃，但比我好的是他有一點專業的感覺，因為他有運用了一些會談技巧（S26）。

我整體而言表現極差，沒有先問案主的姓名，犯了大忌，然後在資料收集也相當的不完整，表現是整組最差勁的，有很多待加強的地方（S27）。

（五）期待更多的 OSCE 演練機會

因為課程是設計成有目的性地按照劇本擬真練習，不同於學生無方向性的自行練習，因而讓學生有真實感，也更具挑戰性，尤其是每次課程後半段的上台演練，加上教師的即時的回饋，讓學生可以快速地學習與成長，但由於時間的限制，每次只能隨機抽取 5 組同學上台演練。

學生認為透過與同學一起練習 OSCE，可以互相督促，彼此建議，共同成長，我覺得是個很不錯的教學方式（S28）。

期待可以每一次上課都抽更多組同學上台實際練習，這樣每一位同學才能都知道自己哪裡可以更好（會談技巧的部分）（S29）。

（六）OSCE 有助於未來的醫務社會工作實習

本課程所運用案例是模擬發生在醫院的案例，並加以改寫成 OSCE 的劇本。讓學生有臨場感，以練習到日後在醫院實習時，會遇到的各類型個案及其可能的互動情境，以及如何因應之。

運用 OSCE 教學法，可以模擬以後在醫院跟案主進行溝通（S33）。

OSCE 可以學到醫病間的會談技巧（S30）。

我覺得 OSCE 教學很有意義，可是說是提前演練未來醫院實習可能會遇到的狀況，在未來實習上應該會有很大的幫助效果（S31）。

能針對各類個案例來給我們練習，對於以後醫院實習一定會有幫助（S32）。

可以比較客觀的去做評估（S33）。

醫務社會工作非常講求當下狀況的反應，所以我認為 OSCE 有助於未來實習時的臨場反應（S34）。

對於實習或是未來有在職場工作，都會是很棒的經驗（S35）。

（七）學生們滿意於醫務社會工作課程能夠運用 OSCE 教學方法

在醫療科技與知識不斷進步的情況之下，OSCE 日漸廣泛地被用於醫學教育之際，從事醫務社會工作教育，亦必須與時俱進，設計出符合未來醫院實習與職場需求，且讓學生樂於投入學習的 OSCE 教學模式，進而滿意於 OSCE 的教學模式，已是刻不容緩的工作。

謝謝老師讓我們有機會參與 OSCE 教學法（S36）。

老師給予很多案例練習，也請學姊擔任標準案主讓我們練習，我覺得很用心（S37）。

感謝老師的用心指導，收獲滿滿（S38）。

讓自己可以再更清楚理解 OSCE（S39）。

這是一個很棒的體驗（S40）。

我認為這個練習可以讓我們更有經驗，多練習緩和以後面對個案的緊張（S41）。

這對學生來說真的會進步很快（S42）。

能讓我在未來從事臨床工作時，能在處遇個案上得心應手（S43）。

（八）OSCE 可以應用於其他課程

醫務社會工作課程所設計的 OSCE 教學模式，是結合理論與實務，運用不同的教學策略，規劃出有助於學習的教學流程。因此，採用 OSCE 教學方式，讓學生認知到 OSCE 對屬於實務性課程的學習是有實質之助益。

學生認為除了應用於醫院中之外，也可延伸至其他領域，是很值得學習的（S44）。

我覺得 OSCE 這個教學方法可以應用在其他的科目，可能也會有不錯的成效（S45）。

總之，學生滿意於醫務社會工作課程能夠運用 OSCE 教學方法，因為醫務社會工作運用 OSCE 時，所規劃的教學模式，整合了理論與實務。透過 OSCE 的練習，可以增進學生的個案工作技能。OSCE 的教學方式有助於學生將來的醫院實習。OSCE 亦有助於其他實務性質課程的學習。

伍、結論與建議

一、綜合評論

（一）建構醫務社會工作課程之客觀結構式臨床測驗的教學模式

本研究建構了醫務社會工作課程之 OSCE 的教學模式，本醫務社會工作課程是以 OSCE 的教學方式為主，講授法與翻轉教室和其他教學法為輔，整個教學過程包含 1.單元重點說明；2.觀看 OSCE 教學影片；3.學生分組角色扮演與討論；4.比較 OSCE 教學影片和分組結論之差異；5.實施 OSCE 前測；6.重複第一到第四步驟，練習案例二至案例十；7.實施 OSCE 後測；8.觀看同一 OSCE 案例的受測成員們的會談影片並給予回饋；9.提供評分表與回饋。

（二）客觀結構式臨床測驗應用於醫務社會工作課程受到學生正向的肯定

醫務社會工作課程運用 OSCE 教學方法，可以讓學生從整個 OSCE 的教學過程，快速且精準地學會如何將知識與技能運用於案例中，並反思自己的知識與技能之不足之處，更有助於其將來的醫院實習和臨床工作。因此，學生們給予 OSCE 的教學模式正向的回饋。

（三）全面性地推動以客觀結構式臨床測驗為主的醫務社會工作課程是可行性的

學習遷移論者認為先前學習一事物所得的知識和技能，有助於之後相類似事物的學習（Postman & Stark, 1969; Osman, 2008）。OSCE即是依據此學習理念而設計。且從本研究發現學生們不只滿意於醫務社會工作課程能夠運用OSCE教學方法，亦認知到OSCE是有助於他們未來的社會工作實習與臨床工作。而學生也認同本研究所建構的醫務社會工作課程之OSCE的教學模式、評量尺規、和教學評量項目。加上在台灣其他的醫療臨床相關科系，亦積極推動有利於學生未來實習與臨床工作的OSCE教學。因此，全面性地推動以OSCE為主的醫務社會工作課程是可行性的。

二、建議

如能針對諸多的限制加以改善，將可以提高學習 OSCE 之效能。例如：學校能提供醫務社會工作專用的模擬病房和會談室，並能於課程中檢測到醫療現場中，社會工作人員可能面對的各種主要個案類型，加上學生能在修習以 OSCE 為主的醫務社會工作課程之後，持續練習會談技巧並將之內化。因此，依據本實證研究結果，提出下列具體建議，以供教授醫務社會工作課程教師及學校之參考。

（一）對教授醫務社會工作課程教師的建議

1.本研究因為人力和時間的限制，每位學生只能從分組練習過的10個案例中，隨機抽取一個來做個別的OSCE檢測，建議盡可能地10類案例均能檢測之，以降低學生將來實習時的壓力，並增進其實習時對案主的處遇能力。

2.以本研究所建構的醫務社會工作課程之OSCE的教學模式、評量尺規、和教學評量項目為基礎，必要時依照自己學校的資源，增減項目或修正成適合自己和學生的教學模式、評量尺規、和教學評量項目。

3.鼓勵學生多加練習會談技巧或再多修習相關課程，並將會談技巧內化成工作的一部分，除了可以減低面對案主的焦慮外，更可以從容地面對案主。

4.要讓學生理解到醫務社會工作人員仍有其限制與極限，並無法完全解決每一個案的問題，只要竭盡所學之專業知能與技術，並窮盡所思去連結所有適合案主的資源，且秉持社會工作的倫理守則去協助案主即可。

（二）對學校的建議

1.建置醫務社會工作專用的模擬病房和會談室，讓教授醫務社會工作課程的教師，

在執行OSCE時能夠更貼近真實的醫院場景，讓學生更有臨場感，以利其日後的實習。

2.對於採用OSCE的醫務社會工作課程，為了能夠完全反映出教師的教學品質，建議採用本研究修正自蔡淑瑤和林哲瑩（2020）的12項具信度和效度的學生學習成果評量指標，來評估教師的教學成果。

參考文獻

- 李石增主編（2012）。**醫務社會工作：客觀結構式臨床測驗**。台北：台灣愛思唯爾。
- 呂文惠（2011）。教學評量結果能否反應教學品質？**臺灣教育評論月刊**，1(2)，46-47。
- 林哲瑩（2018）。個案教學法應用於社會工作專精課程之成果評估研究。**臺灣教育評論月刊**，7(8)，234-251。
- 蔡淑瑤、林哲瑩（2020）。個案教學法應用於社會學科與自然學科課程之比較研究。**發展與前瞻學報**，27，45-62。
- 林哲瑩、鄭晏甄（2016）。以利害關係人觀點評估失智症老人團體家屋照顧模式之執行成果。**臺灣老人保健學刊**，12(1)，1-21。
- 簡春安、鄒平儀（2016）。**社會工作研究法（修訂版）**。高雄：巨流。
- Badger, L., & MacNeil, G. (2002). Standardized clients in the classroom: A novel instructional technique for social work educators. *Research on Social Work Practice*, 12(3), 364-374.
- Bailey, K. G., Deardorff, P., & Nay, W. R. (1977). Students play therapist: Relative effects of role playing, videotape feedback, and modeling in a simulated interview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(2), 257-266.
- Barrows, H. S. (1968). Simulated patients in medical teaching. *Canadian Medical Association Journal*, 98(14), 674-676.
- Bogo, M., Rawlings, M., Katz, E., & Logie, C. (2014). *Using simulation in assessment and teaching: OSCE adapted for social work (Objective Structured Clinical Examination)*. Alexandria, VI: CSWE.
- Bogo, M., Regehr, C., Katz, E., Logie, C., Tufford, L., & Litvack, A. (2012). Evaluating an objective structured clinical examination (OSCE) adapted for social work. *Research on Social Work Practice*, 22(4), 428-436.
- Bogo, M., Regehr, C., Logie, C., Katz, E., Mylopoulos, M., & Regehr, G. (2011). Adapting objective structured clinical examinations to assess social work students' performance and reflections. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 5-18.

- Bogo, M., Regehr, C., Woodford, M., Hughes, J., Power, R., & Regehr, G. (2006). Beyond competencies: Field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education, 42*(3), 579-593.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Forgey, M. A., Badger, L., Gilbert, T., & Hansen, J. (2013). Using standardized clients to train social workers in intimate partner violence assessment. *Journal of Social Work Education, 49*(2), 292-306.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology, 30*(1), 17-24.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, VA: ATD Press.
- Linfield, K. J., & Posavac, E. J. (2018). *Program evaluation: methods and case studies* (9th ed.). NY: Routledge.
- Logie, C., Bogo, M., Regehr, C., & Regehr, G. (2013). A critical appraisal of the use of standardized client simulations in social work education. *Journal of Social Work Education, 49*(1), 66-80.
- Lu, Y. E., Ain, E., Chamorro, C., Chang, C., Feng, J. Y., Fong, R., Garcia, B., Hawkins, R. L., & Yu, M. (2011). A new methodology for assessing social work practice: the adaptation of the objective structured clinical evaluation (SW-OSCE). *Social Work Education, 30*(2), 170-185.
- Nimmagadda, J., & Murphy, J. I. (2014). Using simulations to enhance interprofessional competencies for social work and nursing students. *Social Work Education: The International Journal, 33*(4), 539-548.
- Olson, M. D., Lewis, M. L., Rappe, P. T., & Hartley, S. D. (2015). Innovations in social work training: A pilot study of interprofessional collaboration using standardized clients. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27*(1), 14-24.
- Osman, M. (2008). Positive transfer and negative transfer/antilearning of problem-solving

skills. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(1), 97–115.

Postman, L., & Stark, K. (1969). Role of response availability in transfer and interference. *Journal of Experimental Psychology*, 79 (1): 168–177.

Rawlings, M. (2008). *Assessing direct practice skill performance in undergraduate social work education using standardized clients and self-reported self-efficacy*. Cleveland, OH: Case Western Reserve.

Schutt, R. K. (2011). *Investigating the social world: The process and practice of research* (7nd ed.). CA: SAGE Publications.

Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models. New directions for evaluation*, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sunarich, N., & Rowan, S. (2017). Social work simulation education in the field. *Field Educator: Simmons School of Social Work*, 7(1), 1–7.

研究論文

國民小學退休教師幸福感之探究^{*}

張學善

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所教授

收稿日期：2021 年 9 月 23 日，接受刊登日期：2021 年 12 月 31 日。

^{*}本文通訊作者為張學善，Email：hschang@gm.pu.edu.tw。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

中文摘要

本研究旨在探討國小退休教師幸福感的內涵、現況以及影響國小退休教師幸福感的因素為何？本研究採質性研究中的訪談法，以台中市國民小學之退休教師為研究對象。資料的分析採質性研究中「開放編碼」(open coding)方式，就每一研究對象的回答進行分析與歸類，以瞭解國小退休教師幸福感內涵、現況及影響因素。經由資料整理與分析後得到以下結論：

- 一、 國小退休教師幸福感的內涵為意志自由、經濟安定、身體健康、人際互動及社會參與等五大類。
- 二、 國小退休教師幸福感的現況屬於中上程度。
- 三、 影響國小退休教師幸福感的因素包含正向因素與負向因素兩大向度。其中正向因素包含(1)充實的社會參與、(2)能夠自主經營生活、(3)身體健康、(4)良好的人際關係、(5)擁有正向的情緒與特質、(6)家庭和樂、(7)經濟穩定等七項因素。負面因素則包含(1)日常生活或活動安排不如預期，產生負面感受、(2)健康與老化問題、(3)家庭因素-為下一代煩憂、(4)時間自主性受限、(5)對政治、社會現況之不滿等五項因素。

研究者依據上述研究結果提出建議，以供退休教師、社會相關單位及後續研究之參考。

關鍵詞：國小退休教師、幸福感

A Study on the Well-being of Retired Elementary Schools Teachers

Hsueh-shan Chang

Professor of Center for Teacher Education and Graduate Institute of Education,
Providence University

Abstract

This study is to explore the connotation and current condition of the well-being of retired elementary school teachers, and what are the factors that affect the well-being of retired elementary school teachers? The interview method of the qualitative research is adopted. The retired elementary school teachers from Taichung are chosen. The ‘open coding’ method of the qualitative research is used to analyze and classify the answers of each retired elementary school teacher to understand the implication, current condition and the influencing factors. After data sorting and analysis, the following conclusions are obtained:

1. The implication of well-being of retired elementary school teachers includes five categories: freedom of will, economic stability, physical health, interpersonal interaction and social participation.
2. The current condition of well-being of retired elementary school teachers reaches to the ‘middle to upper’ level.
3. Positive and negative factors are got for affection of the well-being for retired elementary school teachers. The positive factors include (1) substantial social participation, (2) being able to manage and live independently, (3) good health, (4) good interpersonal relationships, (5) having positive emotions and traits, (6) family harmony, and (7) economic stability etc. seven factors. The negative factors include (1) daily life or activity arrangements are not as expected, resulting in negative feelings, (2) health and aging problems, (3) family factors-worrying about the next generation, (4) limited time autonomy, (5) dissatisfaction with politics and social conditions etc. five factors.

Based on the above research results, recommendations are provided for retired teachers, social related units and follow-up research.

Keywords: retired elementary school teachers, well-being

壹、研究動機與目的

根據台灣行政院主計處的統計顯示，我國高齡人口比率在 1993 年為 7%，已達聯合國衛生組織（WHO）所訂定的高齡化社會（aging society）的標準。由於科技的發達、醫療的進步、公共衛生及營養條件的改善，國民的生活品質提升，人類平均壽命也隨之延長，內政部（2020）公布國人的平均壽命達 80.9 歲，其中男性 77.7 歲、女性 84.2 歲，均創歷年新高，長期而言，國人平均壽命呈現上升趨勢。高齡化已成為全球人口必須面對的趨勢，國家發展委員會(2020)預估 2025 年臺灣 65 歲以上人口將達 20% 而進入「超高齡社會」。退休已不再是「夕陽無限好只是近黃昏」的代名詞，而是開啟第二人生的序頁。

心理學家佛洛伊德認為生命中最重要的事情是愛與工作，美滿幸福的家庭生活，會給生命帶來很大的激勵；而擁有一份勝任愉快的工作，可以在其中實現自己的抱負或理想。我們的幸福的人生，便可掌握大半了。但對於退休的人而言，少了工作，對於將生活重心轉移到家庭、休閒或學習上，是精彩人生的再製？抑或會造成對退休生活感到不安、不適？退休，將會面臨身分、角色、生活型態、人際交往關係等各方面的改變，人們需重新調整生活的一切包括心態上的調適。

國家勞基法第 53、54 條規定，勞工強制退休年齡為 65 歲，而得申請退休的年齡為 55 歲，即代表一般而言，退休多在 55-65 歲之間。而近幾年教育改革的腳步快速，再加上年金制度改革等議題均增強了教師提前退休的想法。根據教育部提出公立學校教職員退休狀況報告顯示，104 年公校教職員平均退休年齡是 54.01 歲(鄭宏斌，2017)，退休的人數從 100 年 5560 人、101 年 5774 人、102 年 5213 人、103 年 5014 人，至 104 年則是飆高到 6371 人，創十年新高(陳智華，2016)。依據內政部（2020）統計的國人平均壽命為 80.9 歲，若教師五十五歲退休直至人生終站至少也有個二、三十年以上的時間。退休後的生活因壽命延長而使得退休後時間越來越長，退休相關議題亟需正視。大前研一在『後五十歲的選擇』一書提及，過了五十歲，就必須為充實個人第二人生開始做準備，因此對於退休後生活如何過的好，過的幸福滿足，已是現今台灣所關注的重要課題。

幸福感是評估心理健康的重要指標之一，因為擁有較佳幸福感受的人，通常是心理較為健康的人(柯永河，1993)。根據行政院主計總處（2016）所作的國民幸福指數調查，我國國民主觀幸福感為 6.96 分，在 39 個國家中，排名第 16 名，屬中段班。「幸福」是人人所希望擁有與追求的，雖然每個人對幸福的定義有所不同，然而對於

追求幸福的願望是一致的。**Klein** 認為，幸福是一種態度，認識幸福、學習幸福的人，才能得到幸福，幸福的現場就在腦子裡（陳素幸譯，2004）。

一般而言，老人在退休後由於喪失職業角色、經濟收入減少，再加上一般人對於老化存有衰老、退化、不好的刻板印象與偏見，極易引起失落感、孤獨感、無用感等問題(黃富順，1995)。同時，退休者的社會支持網絡漸漸萎縮，如配偶、同事、朋友的逝去，加上身體的老化，種種與以往不同的情況發生，對退休者而言都是新的挑戰，直接影響退休者的幸福感受。同樣的狀況當然也適用於國小退休教師，雖然國小退休教師在現行公務人員退休制度下，經濟是相對穩定的，但經濟穩定即代表幸福嗎？鍾國文（1998）指出退休者會面臨到的挑戰，除了經濟問題外，還包含了健康、心理、社會適應和休閒問題。達賴喇嘛曾說：「我相信人生的目的是在追尋快樂。這是顯而易見的事。我們每個人都在尋求生命中更美好的一面」。因此，本研究擬以幸福感為主題，探討國小退休教師幸福感的內涵、現況及影響幸福感的因素為何？

基於上述，本研究的目的為：

- 一、探討國小退休教師幸福感的內涵。
- 二、探討國小退休教師幸福感的現況。
- 三、探討國小退休教師幸福感的影響因素。
- 四、根據研究結果提出具體建議，提供國小教師及相關機構參考，以有效提昇國小退休教師幸福感受及心理健康。

依循上述之研究目的，本研究之研究問題如下：

- 一、了解國小退休教師幸福感的內涵為何？
- 二、了解國小退休教師幸福感的現況為何？
- 三、了解影響國小退休教師幸福感的因素為何？

貳、研究方法

為達到本研究之目的，本研究採用質性研究中的深度訪談法以了解國小退休教師幸福感的內涵及其相關因素。茲以研究對象、研究工具、實施程序及資料處理分述如下：

一、 研究對象

本研究以「台中市」為研究範圍，研究對象為原任教於台中市國民小學之退休教師（含校長、主任、教師）。研究者以立意取樣與滾雪球方式尋找研究對象，最後訪談十三位退休教師，其中女性九位，男性四位。

二、 研究工具

本研究以訪談大綱做為研究工具以蒐集資料，並回答本研究所欲探討的研究問題。閱讀相關文獻後，研究者形成初步的訪談大綱，並以此進行試驗性訪問，在訪談結束後，研究者與受訪者深入討論，透過受訪者的回饋，研究者修正訪談大綱及訪談方式，最後形成正式的訪談大綱。

訪談大綱包括下列四個題項：

(一)您心目中美好(理想)的退休生活圖像是什麼樣子? (ex.擁有些什麼?做些什麼?每天過什麼樣的生活?...)

(二)您目前的退休生活是否是您心目中認為的美好(理想)生活?如果以 0-10 來表示您會給幾分(其中 0 分代表完全不是自己所期望的美好(理想)生活，10 分則代表目前生活完全是自己所期望的美好(理想)生活)?

(三)哪些因素幫助您可以過您心目中的理想生活? (幫助達到理想生活的助力有哪些?)

(四)又哪些因素影響您沒有達到心目中的理想生活? (影響達到理想生活的阻力又有哪些?)

三、 實施程序

研究者在進行正式訪談前，先讓受訪者了解研究的目的、進行方式及保密倫理，在徵詢同意後進行正式的訪談。依據訪談大綱，研究者以半結構的方式進行訪談，訪談過程全程錄音，同時以發問、澄清、同理及摘要等技術引導受訪者開放與研究問題相關的經驗與感受，避免做解釋與評價。於訪談結束後，研究者會徵詢受訪者的感受與想法，並做為下一位訪談的參考。

四、 資料處理

研究者將訪談錄音帶轉謄為訪談逐字稿，先將受訪者編號（例如：T2，代表第二

位受訪退休教師)，然後將受訪者與訪問者的對話編號（例如：T6034，代表第六位受訪退休教師的第三十四句對話），接下來依照質性研究中「開放編碼」（open coding）的方式，就每一研究對象的回答進行分析與歸類，以瞭解國小退休教師幸福感的內涵及其相關因素為何？

參、結果與討論

本研究是以十三名國小退休教師為訪談對象，旨在探究國小退休教師之幸福感，包括幸福感的內涵、幸福感的現況及幸福感的影響因素等。本節依據研究問題，將資料分析結果分為「幸福感的內涵」、「幸福感的現況」及「幸福感的影響因素」三部分呈現與討論。

一、退休教師幸福感的內涵

為回答研究問題一「了解國小退休教師幸福感的內涵為何？」，本研究以「您心目中美好(理想)的退休生活圖像是什麼樣子? (ex.擁有些什麼? 做些什麼? 每天過什麼樣的生活?...)」來蒐集退休教師幸福感的內涵。研究者採開放編碼的方式將訪談中所蒐集到的幸福感的內涵資料加以分析、比較、歸納統整，最後將幸福感的內涵歸納有意志自由、經濟安定、身體健康、人際互動及社會參與等五大類。表 3-1 即為各受訪者所呈現的幸福感內涵，茲分別說明如下：

表 3-1 受訪者幸福感內涵

面向	受訪者編號												
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13
自由意志		V	V					V		V	V	V	V
身體健康						V	V	V	V				V
經濟安定						V		V	V				
人際互動	V		V	V				V					
社會參與				V	V	V	V	V		V	V		V

（一）社會參與

本研究受訪者有八位提及理想退休生活中含有社會參與之面向，其內容包括休閒活動之參與、學習活動及志願服務等。對受訪者而言，社會參與即是讓自己走出去的方法，無論是依據自己的喜好參與休閒運動、或是依興趣去報名學習課程，甚至是去服務社會，不僅是讓自己活動活動筋骨，更能增加人際交流互動。其內容如下：

「.....偶爾大家碰再一起去走一走爬爬山就很好，是很好的活動啊！這樣就很理想啊！」(T4008)

「有運動的生活很重要！多參與活動很重要！不要困守在家裡.....。」(T5006)

「.....去學東西去交朋友不是關在家裡.....」(T6008)

「.....還有自己要有一個目標，要去參與活動，像我是去學瑜珈不要一天到晚賴在家裡，這樣日子才會過的充實，才不會很空虛很無聊（笑）。」(T7007)

「.....然後你還要有你的興趣，一定要走出去做一些活動.....。」(T8009)

「早上運動，回來整理一下家裡啊看一下書.....。」(T10006)

「就是有時候出去走一走，散散步活動活動，這樣子就很好了.....。」(T11006)

「.....還要多做一些有益身心的事，服務社會也可以.....。」(T13008)

（二）意志自由

自由是不受限制或阻礙的自主(張怡松，2009)，本研究定義意志自由為人類可以自我支配生活型態和目標，憑藉自己的想法而行動，並為自身的行為負責。在資料分析中發現有七位受訪者提及能自由自在，按照自己的規劃、興趣、想法，無所顧忌的生活，是理想退休生活圖向中的一個重點要項。其內容如下：

「就是要快樂，你喜歡做什麼就做什麼，自由自在、無牽無掛.....。」(T2006)

「.....自由自在沒人管啊，愛做什麼就做什麼，我家裡的人都不會管我啦！退休就是這樣啦！（笑）.....」(T3008)

「然後你還要有你的興趣.....做我想做的我喜歡做的事這樣子.....。」(T8009)

「能按照自己的生活規劃來走就對了.....自由自在的過每一天。」(T10007)

「.....能夠自由自在就是很好的。我沒有家累，所以我就覺得日子可以過就很好

了」(T11007)

「就是想去哪兒就去哪兒，想學什麼就去學什麼，想做什麼就做什麼(笑).....。」
(T12006)

「.....兩個獨居老人獨居，自由自在。這樣想幹什麼就幹麼，很悠閒.....。」(T13007)

(三) 身體健康

健康的身體是生命最基本的要素，也是良好生活品質的基礎。本研究有五位受訪者提到身體健康為理想退休生活所考量的面向之一，其緣由在於有健康的身體，才能保持退休者的自主性，提供退休者持續活動的條件。其內容如下：

「.....然後要有健康，要有閒有健康，就能走得出去.....。」(T6007)

「身體健康是第一重要的.....。」(T7007)

「.....還要鍛鍊身體，身體也是本錢.....。」(T8008)

「.....健康也是一定要嘛！你才能活動得很自在啊，有健康之後也要有良好的休閒生活來支應你這些健康的生活嘛！讓身心靈達到和諧！」(T9007)

「要身體健康啊，有健康就能想做什麼就做什麼.....。」(T13006)

(四) 人際互動

學者 Adler 強調人不能脫離社會孤獨的存在，即使是退休的老人其生活也需要參與社會群體。本研究有四位受訪者分享理想的退休生活中，朋友也是很重要的存在，能與好友們相聚、玩樂、旅行...增添生活的快樂因子。其內容如下：

「大家吼，我的好友、我周圍的人都能常常相聚，大家和和氣氣的，平平順順的，相處得很愉快.....。」(T1006)

「就是玩，還有跟朋友聚會啊！人家說走我們就走，哪裡好玩我們就去.....。」
(T3007)

「有幾個好朋友在這邊隨時能聚一聚，就覺得很快樂.....。」(T4007)

「有好友。就是聚會、聊天、旅遊都要有伴.....。」(T8006)

（五）經濟安定

退休最先面臨的就是收入來源的減少，收入是維持生活的必需。本研究在資料分析中發現有三位受訪者分享理想退休生活圖像中提到經濟安定也是理想生活中所考量的面向，對受訪者而言，經濟穩定是退休生活的基本條件、也是重要的老本。其內容如下：

「當然要有錢，如果會被孩子連累的，有的退休金被孩子拿去投資的那就不好了……。」(T6006)

「……然後也要有老本，老本就是要錢……。」(T8007)

「美好的退休生活經濟一定要很穩定、生活要很愉快，這些都是基本的嘛！……。」(T9006)

幸福感為高正向情緒，低負面感受，以及有高的整體生活滿意度(Diener, 1984)；施建斌(1995)指出幸福感無法藉由外在客觀標準作為評斷依據，因為幸福是個人主觀的、正向的感受；而巫雅菁(2001)表示個人擁有正向的人格特質與社會支持，減少負向經驗，累積愉快的生活經驗，透過認知批判與比較過程獲致正向感受，也能解釋幸福感。因此幸福感，可使個體發現自己、並了解自己存在之意義與價值，從中獲得滿足感(顏秀芳, 2007)。歸納以上觀點幸福感是個人主觀正向的感受，也包含個人主觀經驗。因此當個人擁有正向情感、自覺生活滿意、達到個人目標使產生滿足感的同時，就能擁有幸福感。本研究受訪者回應心目中美好、理想的退休生活圖像，即是對退休生活的個人主觀的、正向的感受，用以描繪退休生活幸福的樣貌。

根據受訪者資料，本研究最多教師提及的幸福感內涵為社會參與。受訪者認為退休生活需要走出去，和友爬山、運動瑜珈、學習新東西等，做一些有益身心的事，讓日子過得充實。Watson 和 Britton 兩位學者於 2008 年研究指出社會參與可分為正式與非正式的面向，其中正式的社會參與，像是宗教活動、社團及自願性工作；非正式的社會參與，則像是拜訪朋友或電話聯繫朋友，以及自行外出參與社會等(引自謝美娥, 2012)。吳舜堂和陳欽雨(2017)將社會參與分為休閒參與、志願服務及宗教參與等三個構面。藍苔菁(2014)將社會參與之內涵具體區分為志願服務、宗教活動、社團活動、休閒活動、學習活動及再就業等。本研究受訪者退休生活之幸福感內涵中有關社會參與部分，除了宗教活動外，其內容與眾學者之研究結果相仿。本研究退休教師理想退休生活當中之社會參與包含運動休閒、參與學習、志願服務等，從事社會參與活動讓退休教師持續與社會互動，除了能促進人際交流外，也讓生活更加充實有意義。

其次，有七位退休教師提及的幸福感內涵為意志自由。受訪者認為理想的退休生活就是生活自由，無拘無束地依照自己的想法過退休生活。國內的研究指出，多數退休老師可以從生活的滿意，而影響到幸福。因為退休教師生活滿意，是來自於日常生活的活動。因此退休老師的生活中，擁有大量自主的時間，而能投入自己想做的事情相較起來非常重要(陳官廷，2010)。受訪者認為理想的退休生活是建立在自由的依照自己想法、興趣、規劃，沒有顧慮、不受限制、約束的過生活；而受訪者 T11 因為是單身，生活不用考慮到家庭，所以對生活沒有太多的要求，只要能偶爾出外走動，自由自在過日子就很好。

另外，經濟的保障和健康的身體是決定退休者生活滿意度的關鍵(朱芬郁，2012)。許多研究顯示經濟條件與健康情況均會直接影響個人主觀幸福感(李翠蓉，2018；林燕玉，2020；邱建璋，2019)，在自由的基礎之上的是健康的身體，有健康的身體才能不受限制的順從自己的意志活動。然後還要有經濟穩定，足夠的退休金能保障的是經濟自主的能力，相對而言經濟滿意度愈高，生活滿意度也會相對的提高。本研究從受訪者的資料中可以看到，分別有五位及三位退休教師提出身體健康以及經濟安定是讓其退休生活感到幸福滿意的重要面向。

同時，人是社會性的動物，除了家庭關係外，也需與他人建立友誼以增進歸屬感，其基本心理因素來自：1.人可藉群聚而獲得生存保護、2.可增進自我了解，滿足個人成長需求、3.可消除孤獨感提升歸屬感、4.提高個人價值及自尊心(黃富順、陳如山、黃慈，2003)。有許多的研究顯示人際關係和幸福感呈現正相關(高姿雯，2020；劉芸函2017)；朱妙芳(2009)以台北縣三鶯區高齡者為研究對象也發現與朋友互動頻率、親密朋友數、朋友親近程度和友誼支持程度與幸福感均達顯著正相關。陳官廷(2010)研究發現退休教師主觀幸福感中朋友互動的影響力比家庭互動的影響力多。本研究受訪者的家庭結構大多為空巢期，退休生活更需有朋友相伴，其中有四位提及和好友聚會、聊天與旅遊為其退休生活增添快樂幸福。

本研究分析歸納發現，退休教師幸福感內涵為意志自由、經濟安定、身體健康、人際互動及社會參與等五大類。Hettler 提出幸福人生組成的六個層面包含生理、精神、感情、社交、知性、工作等(引自邱天助，1993)。Ryff 則提出的幸福感六向度則是自我接納、自主性、環境控制、個人成長、生活目標、與他人正向關係(引自李勉禎、陳志賢、丁原郁，2015)。本研究受訪者所提及的五個面向，與 Hettler 和 Ryff 對幸福之內涵有其相似之處：自由意志涉及著精神層面、自主性及環境控制、生活目標向度；身體健康是屬生理層面；經濟安定有自主性向度之相關，有穩定的經濟基礎才能在財

務支出方面更有自主性；人際互動是感情、社交層面的交流，並且與自我接納、與他人正向關係的面向有關；社會參與涵蓋有社交、知性、工作等層面，並能促進個人成長，讓生活目標更加明確。

二、退休教師幸福感現況

為回答研究問題二「了解國小退休教師幸福感的現況為何？」，本研究直接以「您目前的退休生活是否是您心目中認為的美好(理想)生活?如果以 0-10 來表示您會給幾分(其中 0 分代表完全不是自己所期望的美好(理想)生活，10 分則代表目前生活完全是自己所期望的美好(理想)生活)?」請受訪者自評得分來了解退休教師幸福感的現況。圖 1 即為受訪者退休生活幸福感的自評分數。

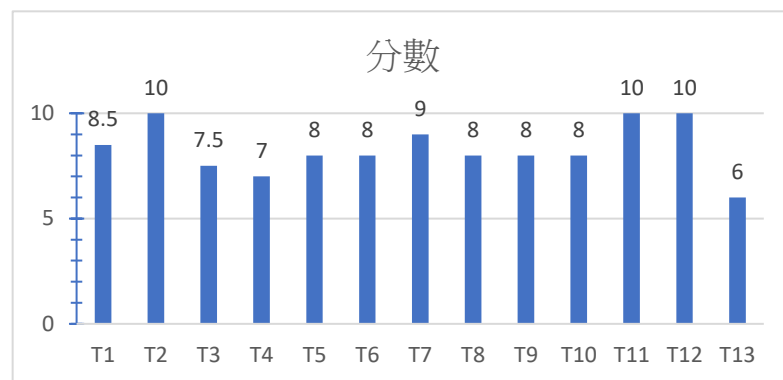


圖 1：退休教師退休生活的幸福指數

從上圖中可以看見十三位退休教師自評的幸福指數，其中有三位教師幸福指數達滿分，八分以下者僅有三位，平均分數為 8.31 分，顯示國小退休教師主觀幸福感屬於中上程度。陳幸端(2019)以中小學退休老師為對象，發現在主觀幸福感及其三個分量表(心理幸福感、社會幸福感及情緒幸福感)中，四點量表平均數均高於 3 分，表示中小學退休教師幸福感屬於中上程度。雖然兩份研究評量幸福感的工具不同，但是結果均顯示退休教師具有中上程度的主觀幸福感。

幸福感是個人主觀上對目前幸福狀態的整體感受，包含認知及情感層面的滿足，亦決定於理想期望與現實兩相比較後的差距結果，當個體的理想與現實狀況差異大時，則其幸福感會較低；反之，當個體的理想與現實狀況差異小時，則其幸福感會較高(李睿杰，2012)。本研究對象為國小退休教師，由於公教人員是台灣社會中工作與收入較為穩定的一群，在退休後經濟上無後顧之憂，又有充分自由的時間做自己喜歡的事，相較於其他族群擁有許多優勢，所以其退休生活有中上程度的幸福感就不難想像了！

三、影響退休教師幸福感之因素

為回答研究問題三「了解影響國小退休教師幸福感的因素為何？」，本研究採開放編碼的方式將訪談中所蒐集到的影響幸福感的因素加以分析、比較、歸納統整，最後將幸福感的影響因素分為正向因素與負向因素兩大類。其中正向因素包括充實的社會參與、能夠自主經營生活、身體健康、良好的人際關係擁有正向的情緒與特質、家庭和樂以及經濟穩定；負面因素則有日常生活或活動安排不如預期，產生負面感受、健康與老化問題、家庭因素-為下一代煩憂、時間自主性受限以及對政治、社會現況之不滿。茲分別說明如下：

(一)影響退休教師幸福感之正向因素

1.充實的社會參與

本研究十三位受訪者中有九位受訪者提到參與社會活動為自己退休生活增加樂趣與幸福，包含學習課程、運動、聯誼活動及志工服務等。例如：

「每次要跟大家聚餐就很期待，要來上課就很期待，要去婦女會唱歌我也會很期待.....我覺得生活中有期待的事情及關心的事情就很快樂、很安定（笑）.....。」
(T20010)

「日子過得很快，每天都這樣快快樂樂的.....把日子安排一些運動啊！上課啊！過得很充實！」(T1009)

「像我去做志工啊，我就有地方去讓我打發時間，我不會變癡呆，生活很豐富，身體健康然後經濟穩定，就覺得很滿意」(T70012)

「...然後日子也過得很充實，我還有去運動，我該學的該做的事情我都做到。.....」
(T8014)

2.能夠自主經營生活

本研究中有七位受訪者提到自主經營生活的帶來的快樂，包含可以依照自己的意思彈性的規劃生活以及自由自在的做自己喜歡做的事情。例如：

「因為主要就是很自由，我當初想要退休時就很想把整個人放空，我現在就是真的都是在放空。可能很多人都說退休後做什麼做什麼計畫了很多，但我沒有，我就是只要先放空，什麼事都不要管這樣子。以前我會比較多的心思在學校學生上，現在都不用管了，有時候有事情來學校，遇到以前的學生，他們看到我就會跑來跟我聊天這樣子，

就覺得還不錯。」(T110011)

「...就是照我想生活上可以做到的，比如說想玩就玩、想吃就吃、想跟朋友聊天就跟朋友聊天、想學什麼就學什麼。我無聊就在家打電動，假日就出去玩，或是去台北玩孫子呵呵呵呵呵.....我覺得很自在.....。」(T30011)

「我很滿意了，我要去學哪個，去做什麼，都很容易，很自由自在...」(T12009)

「我覺得時間比較多，比較彈性，自己的興趣想做什麼就可以有比較多的時間去照自己的規劃去做。」(T100011)

3.身體健康

有六位受訪者提到身體健康的重要。例如：

「...生活很豐富，身體健康然後經濟穩定，就覺得很滿意」(T70012)

「我認為第一個是身體健康...」(T90012)

4.良好的人際關係

有五位受訪者談及交交朋友以及有同伴一起旅遊聊天等人際互動的重要。例如：

「因為我去交了很多朋友，一起研究，雖然有的地方我們不了解的，但是可能別人比我們豐富啊，能夠告訴我們啊，可以學以致用啊。且可以打發時間啊。我都說我不是來上課的，我是來消磨時間的(笑).....」(T5009)」

「...第四個就有很多的同伴啊，要旅遊有旅遊的伴，要去聊天有聊天的伴，反正有很多的良好的人際關係啊。」(T90012)

5.擁有正向的情緒與特質

另外，亦有四位受訪者提及自我的正向情緒與人格特質也是令生活快樂的重要因素。例如：

「我覺得是我的個性的關係，因為我可以什麼都去嘗試、去學習。要心胸開闊啦(笑)。且我很健康、也很快樂、也沒有被孩子連累(笑)」(T6013)

「人要樂觀，不要一直想壞的、不要鑽牛角尖，要快快樂樂啊！」(T1009)

「我很滿意了，我要去學哪個，去做什麼，都很容易，很自由自在，雖然沒有很常

出國，但是至少我們就可以這樣子出去走一走還不錯。我就很知足了。所以就滿分啦，就 10 分。」(T12009)

6. 家庭和樂

有三位受訪者表示家庭和樂對於退休生活意扮演重要角色。例如：

「...第二個是家庭和樂...」(T90012)

「家庭生活都很正常、身體狀況也都還好，孩子目前都沒有給我們增加很多困擾、孩子生活各方面都很不錯都穩定，這樣就可以了。」(T40010)

7. 經濟穩定

同時亦有三位受訪者表示穩定的經濟對於退休生活的重要。例如：

「目前錢也夠花，且我先生也很樂意一整天帶我出去玩，出去看到什麼你想買的就買，我非常的自由.....」(T8014)

「...第三個當然是自己也有穩定的收入，有退休金可以支應你的生活，...」(T90012)

本研究結果顯示多數的退休教師表示退休後可運用的自主時間增加，絕大部分的退休者會持續退休前的、或是依自己興趣喜好選擇參與的休閒活動，所以休閒活動對退休者而言實為重要。研究顯示休閒活動、休閒滿意兩者均有助於幸福感的提升，退休者可藉由參與休閒活動所帶來的滿足而增加其幸福感(李維靈、施建彬、邱翔蘭，2007)。

除了參與休閒活動外，林麗惠（2002）研究發現高齡者參與學習活動的頻率、時數、態度與成效等層面，與生活滿意度均有顯著的正相關。1971 年的白宮會議更指出老人能透過參與學習活動滿足表現、貢獻、歸屬感及發揮影響力的需求，因此退休後參與學習能發揮個人潛能，滿足心理需求及增強社會調適的功能，使生活更加充實有意義（李瑞金，2010）。而學者 Morrow Howell 等人在 2003 年研究指出志工活動與幸福感受程度有高相關，且志工活動已被證實可以帶給老人家積極、正面的結果(張利中等人譯，2013)，因此高齡者擔任志工，能有效幫助高齡者適應退休生活、提升生活滿意度，更因為繼續貢獻社會能使高齡者拓人際關係、找到歸屬感、避免孤獨進而增加幸福感(胡夢鯨、王怡分，2016)。

正向心理學之父馬丁·賽里格曼在其著作『真實的快樂』一書中指出，正向情緒、正向特質與正向環境為正向心理學三大支柱，其中對過去的滿意、對現在的愉悅與對

未來的樂觀可以直接影響個人快樂程度(洪蘭譯, 2020)。而研究指出正向情緒能激起個人心理的堅毅性, 並引發幸福感(黃文三、沈碩彬, 2010), 亦有研究發現, 持正向情緒的人, 平均壽命較高, 且生活更豐富更健康, 因此正向情緒可讓人較樂意面對生活中的各種嘗試, 並可帶來生理、心理及個人資源的優勢, 促進人際關係的建立, 幫助適應社會環境(陳皎眉、楊家雯, 2009)。周宗毅(2020)的研究亦指出樂觀信念對幸福感有直接且正向的影響。本研究顯示退休教師擁有正向情緒與特質包含愉悅、知足和樂觀, 受訪者表示充實、快樂、心胸開闊的過每一天, 因而覺得生活很滿足與幸福, 與上述研究結果相符。

此外, 本研究之退休教師自覺身體健康為提升退休生活滿足感的要素之一, 與徐宗福、黃宣穎、陳聰堅(2015)研究認為日常生活活動功能愈好、自覺健康愈好、憂鬱感較低者, 健康問題煩惱較少, 愈能肯定自我價值對生命抱持積極正向的態度, 對生活能做適當調適, 其生活滿意度就愈高之結果相似。金錢對老年人的心理而言是一種安全感與保障, 經濟方面感到充裕會使老人在生活上不用擔心, 因此對經濟滿意度愈高, 則在生活品質上就會愈滿意(謝美娥, 2012), 有多份研究顯示經濟條件與健康情況均會直接影響個人主觀幸福感(李翠蓉, 2018; 林燕玉, 2020; 邱建璋, 2019)。故受訪者提及經濟穩定讓退休生活感到滿意, 也為幸福感來源之一。

同時, 本研究顯示退休教師擁有和樂的家庭以及維持良好的人際互動, 也是能讓退休生活更加滿足, 提升退休教師幸福感之來源。鄭仕傑(2019)以中高齡年長者為研究對象, 研究發現人際關係網路、社會資本及社會連結對心理幸福感有顯著正相關; 陳官廷(2010)研究發現退休教師幸福感與家庭互動、朋友互動、人際互動成正相關; 國外亦有些研究指出朋友或家人所提供的支持為提昇個體的幸福感和健康之必要條件(Diener & Oishi, 2005; Diener & Seligman, 2002)。顯示良好的人際互動, 包括家人關係與朋友關係, 是影響國小退休教師幸福感的重要因素。

Carr(2004)認為個人的整體幸福感就是其對工作、家庭、休閒、健康狀況、財務狀況、自身感受及其所處團體等不同領域之滿意度的認知評價, 加上從中所得之情感經驗之綜合性的評估後所得到之感受。Zelinski則提出幸福退休生活的要件為身心健康、精神富足、良好的家庭及友誼關係、豐富多元的趣味活動(譚家瑜譯, 2005)。而張寶云(2015)研究指出退休教師的幸福感和來源有健康、家庭關係、社會參與、良好的休閒興趣、正向積極的態度、自我超越、信仰。整體而言, 本研究發現影響退休教師幸福感的因素與上述研究大致雷同, 唯在本研究中十三位退休教師並未提及宗教信仰對其幸福感的影響。

(二)影響退休教師幸福感之負向因素

1.日常生活或活動安排不如預期，產生負面感受

有五位受訪者提到日常生活中的不如意或特殊因素影響參與活動的期待，因而產生負面的感受，例如不如意、空虛、自覺不長進、覺得可惜等。其內容如下：

「因為去台北我媳婦生孫子去幫她坐月子，從那時候電腦也沒去了，一個月沒上，學習的都停了。就覺得有時候說要做什麼不一定能達到。」(T3013)

「就覺得自己很不長進，有時候會想說大家都在學畫畫、學日語英語，但我什麼都不想學，會覺得應該要學些什麼，但都還沒有什麼興趣。」(T7016)

「可能要去上一些課程的部分，因為我自己不會開車，所以有時候真的比較不方便，無法去上課覺得很可惜，如果交通可以克服的話，還有我想上的課如果開課開在白天就會比較方便，這樣就可以了嘛！」(T10013)

「因為我可能還是有不足的時候，例如說沒有排活動的時候，就會覺得今天怎麼閒閒的，啊要做什麼？我會這麼覺得，偶爾沒事的時候覺得有點空虛(笑).....。」(T8016)

2.健康與老化問題

有三位受訪者提到健康問題，因為生理老化及體力的下降，使自主行動的能力受限，因而影響到退休生活。其內容如下：

「因為有的時候自己想做一點事，可能體力不夠。像運動我現在蹲不下去，膝蓋不能跳了，就覺得不太舒服。」(T3013)

「應該就是年紀大了吼，有比較不喜歡出去了，要玩也要看情形了，是不用考慮錢啦，但要考慮自己的體力夠不夠、有沒有辦法去，所以有時候也會亂想.....。」(T6015)

3.家庭因素-為下一代煩憂

亦有三位受訪者提及對子女後代有所期待及煩憂，對於子女的歸宿及發展有所希冀。其內容如下：

「.....也會些有煩惱，煩惱孩子怎麼還不結婚(笑).....如果孩子有的歸宿就有辦法一百分了，應該是這樣。(笑)」(T8017)

「第一個就是我們一直講說不要為下一代擔心，但是我還是擔心，如果我這三個女兒都有美好的歸宿，這樣就 ok 了，就比較圓滿了嘛。」(T9015)

4. 時間自主性受限

另外，有兩位受訪者提及時間運用有限的困擾，因為日常生活的活動安排已無多餘的時間可以做其他活動的參與，例如參與志工服務，因此而感到有些遺憾。其內容如下：

「因為時間的關係，我自己知道我有些事沒辦法做到，我知道很多人都會去做，像當志工啊什麼的，如果我能夠去做的話，可能就能為社會做點事，像推廣什麼的，但我知道我做不到，我就不敢貿然去參與，就會有一點缺陷缺憾啦！」(T10011)

「就是說因為你去上課的話，你回來要運動就比較沒有辦法，因為回來都已經很晚了，很晚就要煮晚餐了啊，我就覺得時間不夠用。」(T50012)

5. 對政治、社會現況之不滿

還有二位受訪者談到對政治及社會現況感到不悅，影響退休生活幸福感。例如年金改革問題，使其對目前的社會風氣現況有所有不滿。其內容如下：

「.....我們希望說改革，包括年金改革，你要做沒關係，但不要一直汙名化，擾亂了我們生活的步調跟情趣。你出去，人家見到你是老師的身份，都會覺得不齒，覺得你是小偷，被汙名當然很不快」(T9016)

「.....還有現在的社會風氣我覺得不夠滿意，但這個不是我們能夠解決的問題.....。」(T13016)

綜而言之，本研究結果顯示影響退休教師幸福感之負向因素有：1.日常生活或活動安排不如預期，產生負面感受；2.時間自主性受限；3.健康與老化問題；4.家庭因素-為下一代煩憂；5.對政治、社會現況之不滿等五項因素。

在本研究中有多位受訪者提及在時間與生活上的安排不如預期而影響其幸福感受，例如因時間不足無法參與志願服務的遺憾，或是要為媳婦做月子而影響其學習課程等。曾煥裕等譯 (2012)研究指出老年人對志願服務較不感興趣，其因這是需要長期持續承諾之事。老年人通常對硬性的時間表不願做承諾，因為這會妨礙他們對於退休生活的自由及自主權，因此會影響其對願意參與志願服務的比例。但他們願意對於一次性的服務活動或方案奉獻他們的經驗、時間及精力。由此可見自主性對退休教師的

重要。

關於退休後健康與老化問題，周碩政（2008）提出健康狀態是評定幸福感的重要依據之一。退休老師年齡上是由中年邁向老年的過程，生理上是逐漸老化的狀態。亦即退休老師生理上的功能的確在下降當中。張寶云（2015）研究指出影響退休教師幸福感的負向情感因素大多是健康，可見健康的確是退休教師幸福與否的重要關鍵。另外李勉禎、陳志賢、丁原郁（2015）研究認為「家庭滿意」是顯著影響幸福感的因素，因為子女事業有成又孝順，夫妻間感情融洽、家庭和諧正是老年生活最值得開心的事。在本研究中有三位受訪者因為對子女的期待不如預期，尤其是達適婚年齡而尚未成家，因而影響其幸福感受，對此也應證本研究中家庭因素為影響退休教師幸福感因素之一。

另外，亦有教師提及對社會與政治的不滿而影響其幸福感。關於對年金改革的不滿，因社會經濟不景氣，民間所得相對與公教人員則前者偏低，使社會大眾對於公教人員的薪資頗為眼紅（韓繼成，2006），政府為符合社會公平正義的期待推動年金改革，但改革過程所造成的社會衝突，儼然影響到退休教師的尊嚴及自我價值，因此造成退休教師負面情緒及壓力。

最後，值得一提的是在本研究中顯示，影響退休教師幸福感的因素中，不論是正向因素或負向因素均提及健康、家庭及自主性三項因素，當退休教師健康狀況良好、可以自主自由的安排生活以及家庭和樂，可以增加退休生活幸福感受；反之，當體力不夠健康狀況不佳、生活與時間的安排不夠自主自由以及子女的狀況未達自己期望，則會減低退休生活幸福感受。可見個人健康、家庭關係及生活自主性的確是退休教師幸福與否的重要關鍵。

肆、結論與建議

一、結論

本節根據 13 位退休教師進行訪談之結果資料加以分析、比較、歸納統整，以瞭解退休教師幸福感之內涵、現況及其影響因素。茲簡要說明如下：

（一）國小退休教師幸福感的內涵

本研究分析歸納發現，退休教師幸福感內涵為意志自由、經濟安定、身體健康、人際互動及社會參與等五大類。其內容如下：

1. 意志自由代表退休教師能依自身的想法、擁有安排日常生活的自主性更能肯定自我，增加其成就感。
2. 經濟安定是能自主行動的重要條件，無論是與友聯誼、參與活動、旅遊購物等，經濟安定，能讓退休者不用為五斗米折腰，減少對子女的依賴，並且讓生活安排有更多的選擇性。
3. 身體健康是生命最基本的要素，也是良好生活品質的基礎。擁有健康的身體，才能「走出去」有更多參與社會活動的機會。
4. 人際互動方面，「朋友」對於受訪者而言是除了另一半外最重要的陪伴者。從退休教師的訪談資料中，生活中舉凡吃喝玩樂、休閒活動、參與學習少不了提到朋友作陪，更能了解朋友在退休生活中的重要性。
5. 本研究中退休教師的社會參與包含運動休閒、學習活動、志願服務。從事社會參與能讓退休生活過得更充實、增進身心健康、促進人際交流，並且能滿足心理需求，達到自我實現。

（二）國小退休教師幸福感的現況

十三位受訪教師自評的幸福指數平均分數為 8.31 分，其中有三位教師幸福指數達滿分，八分以下者僅有三位，顯示國小退休教師主觀幸福感屬於中上程度。

（三）影響國小退休教師幸福感的因素

影響退休教師幸福感之因素包含正向因素及負面因素，本研究中退休教師幸福感來源，即是讓退休教師得到幸福感的正向因素，而使退休教師降低幸福感的即為負向因素，簡述如下：

1. 影響國小退休教師幸福感的正向因素，包含：(1)充實的社會參與、(2)能夠自主經營生活、(3)身體健康、(4)良好的人際關係、(5)擁有正向的情緒與特質、(6)家庭和樂、(7)經濟穩定。
2. 影響國小退休教師幸福感的負向因素：(1)日常生活或活動安排不如預期，產生負面感受、(2)健康與老化問題、(3)家庭因素-為下一代煩憂、(4)時間自主性受限、(5)對政治、社會現況之不滿。

二、建議

根據文獻探討及研究結果，本研究分別針對退休教師、相關單位及後續研究提出以下具體建議：

（一）對退休教師之建議

1. 定期運動以增進身體健康

本研究顯示幸福感的影響因素中，無論是正向因素或負向影響因素，受訪者皆提及身體健康的部分，可見其為影響退休教師幸福感的重要因素。建議退休教師可以針對自己的體能狀況及興趣，選擇適當的運動以增強體能，減緩老化帶來的不便與對身心的負向影響。

2. 維持良好的人際關係

本研究發現良好的人際關係是提升幸福感的重要因素。人無法離群而居，老伴及老友提供退休教師在空巢期時能擁有的關心及安慰，減少孤獨感。因此建議退休教師應重視人際網絡的經營，包含親朋好友、學校同事、或透過社會參與認識新夥伴，讓自己有更穩固的社會支持來源，以便在情感與精神上獲得寄託與抒發的出口，增加歸屬感，並在生活中能獲得更多有用的資訊以及具體的協助，進而提升幸福感。

3. 做好時間規劃以充實生活

本研究發現時間自主受限以及活動安排不如預期皆是影響退休教師幸福感的負向因素。建議退休教師設立生活目標，做好時間規劃與管理，減少想做卻沒做產生的負面情緒，以及沒排活動時覺得閒散空虛的感受。

4. 積極從事社會參與以豐富生命

本研究顯示社會參與為影響退休教師幸福感的正向因素。建議退休教師要「走出去」，無論是參與社團聚會、休閒活動、學習活動或是志願服務都能增加與他人互動交流的機會，還能促進身心健康、發揮個人潛能，增加成就感並且能提升自我價值達到自我實現，得到心理上的滿足同時也能增添幸福感受。

（二）對相關單位之建議

1. 整合退休教師資源，增進社會參與機會

退休教師有專業知能及專長，若能讓退休教師能夠「退而不休」發揮所長，以退

休教師的時間及專長為主，有彈性的安排活動，讓退休教師有機會繼續貢獻於社會，進而提升退休教師的成就感與自我效能，更能增加社會人力資源的有效應用得到雙贏的結果。

（三）對後續研究之建議

1.研究樣本及研究方法之建議

本研究以立意取樣與滾雪球方式尋找研究對象，例如退休教師介紹同一社團的退休教師接受訪談，研究樣本易有偏頗，蒐集到的資料也難以周延。建議後續研究者可從多元管道尋訪研究對象，讓研究資料更多樣及豐富。同時亦可加入量化研究方式，增加研究樣本，並可比較退休教師各背景變項之差異情形，讓量化及質性資料能相互印證，將有助於瞭解與關懷退休教師幸福感樣貌。

參考文獻

- 內政部統計處（2020）。**108 年簡易生命表提要分析**。2021 年 2 月 12 日，取自 https://www.moi.gov.tw/News_Content.aspx?n=2905&s=139279
- 朱妙芳(2009)。台北縣三鶯區高齡者人際關係與幸福感關聯之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學社會教育學系，臺北市。。
- 朱芬郁（2012）。**退休生涯經營：概念、規劃與養生**。新北市:揚智文化。
- 行政院主計總處（2016）。**國民幸福指數統計**。2021 年 2 月 12 日，取自 <https://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=40131&ctNode=5624>。
- 巫雅菁（2001）。**大學生幸福感之研究**（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 李翠蓉（2018）。**獨居老人健康促進生活型態與幸福感之研究-以臺北市大同區為例**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學健康促進與衛生教育學系，臺北市。
- 李勉禎、陳志賢、丁原郁（2015）。老人自由需求符合程度、社會支持與幸福感知相關研究。**大仁學報**，**46**，75-100。
- 李瑞金（2010）。活力老化-銀髮族的社會參與。**社會發展季刊**，**132**，123-132。
- 李睿杰（2012）。**需求滿足與主觀幸福感之探討：以幸福感切入**（未出版碩士論文）。國立政治大學心理學研究所，臺北市。
- 李維靈、施建彬、邱翔蘭（2007）。退休老人休閒活動參與及其幸福感之相關研究。**人文暨社會科學期刊**，**3(2)**，27-35。
- 周宗毅（2020）。**樂觀信念、社會支持對幸福感影響之研究**（未出版碩士論文）。大葉大學運動健康管理學系，彰化縣。
- 周碩政（2008）。**桃竹苗區國民中學兼任行政教師之幸福感**（未出版碩士論文）。國立政治大學學校行政碩士在職專班，臺北市。
- 林燕玉(2020)。中高龄志工人格特質與幸福感相關性之研究（未出版碩士論文）。南開科技大學福祉科技與服務管理所，南投縣。
- 林麗惠（2002）。**高齡者參與學習活動與生活滿意度關係之研究**（未出版碩士論

- 文)。國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 邱天助（1993）。**教育老年學**。台北：國立編譯館。
- 邱建璋(2019)。**高齡學習者社會資本、自我效能與幸福感關係之研究—以南部地區樂齡學習中心學員為例**（未出版博士論文）。國立中正大學成人及繼續教育研究所，高雄市。
- 柯永河（1993）。**心理治療與衛生**。臺北市：張老師文化。
- 洪蘭（譯）（2020）。**真實的快樂(全新改版)**（原作者：Martin Seligman）。台北：遠流。
- 胡夢鯨、王怡分（2016）。從生產老化觀點分析退休者的貢獻經驗及障礙：以樂齡中心工作者為例。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，**12**(2)，85-113。
- 徐宗福、黃宣穎、陳聰堅（2015）。高齡者自覺健康、生活滿意及生命意義之探討。**醫務管理期刊**，**16**（3），246-267。
- 高姿雯(2020)。**花蓮縣國中生人際關係與幸福感之相關研究**（未出版碩士論文）。慈濟大學教育研究所，花蓮市。
- 張利中、何采諭、周鈺翔、吳瓊滿、楊雅琪、邱思華...葉在庭（譯）（2013）。**老人心理學**（原作者：K.Warner Schaie、Sherry L. Wills）。臺北市：華騰。
- 張寶云（2015）。**國小退休教師生命價值觀與主觀幸福感之探究**（未出版碩士論文）。佛光大學未來與樂活產業學系，宜蘭縣。
- 陳官廷（2010）。**國小退休教師主觀幸福感調查研究**（未出版碩士論文）。國立臺灣海洋大學教育研究所，基隆市。
- 國家發展委員會(2020)。**高齡化時程**。2021 年 2 月 12 日，取自
https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3
- 陳幸端(2019)。**中小學退休老師的正向事件、品味能力與主觀幸福感關係之研究**（未出版碩士論文）。玄奘大學應用心理學系，新竹市。
- 陳素幸（譯）（2004）。**不斷幸福論**（原作者：S. Klein）。台北：大塊。
- 陳皎眉、楊家雯（2009）。情緒調節與情緒管理。**T&D 飛訊**，**81**，1-18。

陳智華（2017 年 2 月 12 日）。擔心年金被砍軍公教爆搶退潮。聯合新聞網。取自 <http://udn.com/news/cate/6638>

黃文三、沈碩彬（2010）。國小教師宗教心理、正向心理、工作壓力對生活適應之影響探析。教育理論與實驗學刊，21，1-38。

黃富順（1995）。老化與健康。台北：師大。

黃富順、陳如山、黃慈（2003）。成人發展與適應。新北市：國立空中大學。

鄭仕傑（2019）。黃金世代中高齡年長者人際關係網路、社會資本及社會連結對心理幸福感之影響—以 LINE 為例（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學軟體工程與管理學系，高雄市。

鄭宏斌（2017 年 2 月 15 日）。教育部：公教 11 萬人領月退平均 6.8 萬元。聯合新聞網，取自 <http://udn.com/news/story/6656/1843314-%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E5%85%AC%E6%95%9911%E8%90%AC%E4%BA%BA%E9%A0%98%E6%9C%88%E9%80%80-%E5%B9%B3%E5%9D%>

劉芸函(2017)。國七學生參與小田園計畫其課業壓力、人際關係的改變及對幸福感影響之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所，臺北市。

謝美娥（2012）。老人的社會參與—以活動參與為例：從人力資本和社會參與能力探討研究紀要。人文與社會科學簡訊。13(4)，14-21。

鍾國文（1998）。老人退休調適之研究。中原學報，26（4），109-115。

韓繼成（2006）。從 18%的改革看退休教師待遇及對財經政策的啟示。學校行政雙月刊，42，193-205。

藍苔菁（2014）。從社會參與角度談退休後的生涯規劃。臺北市終身學習網通訊，52，57-63。

顏秀芳（2007）。幸福感的內涵及理論之探討。網路社會通訊，61，取自 http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/61/61_72.htm。

譚家瑜(譯)（2005）。幸福退休新年代：理財顧問不會告訴你的退休智慧(原作者：

Ernie J. Zelinski)。臺北市：遠流。

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*.

New York: Brunner-Routledge.

Dinner, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575。

Diener, E., & Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16(4), 162-167.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84

研究紀要

親密伴侶暴力被害人多元服務成效初探*

羅惠萍

財團法人迎曦教育基金會社會工作督導

邱于庭、陳振威、劉亭鈴、張小娟

財團法人迎曦教育基金會社工員

張貽鈞、呂玉珠

前財團法人迎曦教育基金會社工員

李自強

靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系副教授

收稿日期：2021 年 11 月 26 日，接受刊登日期：2022 年 01 月 05 日。

通訊作者為李自強，tcli@pu.edu.tw。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

中文摘要

1998 年，台灣開始施行家庭暴力防治法，隔年並全面實行民事保護令制度，也正式打破過往法不入家門或是清官難斷家務事的態度。本研究團隊自 2014 年起接受某縣市的委託辦理家庭暴力被害人多元服務，透過該方案提供家暴被害人相關服務至今，亦已邁入第八個年度。回顧這幾年的服務經驗，促使本研究團隊開始思考，除每年例行的年度成果報告、報導服務成功的案例，或是透過個案服務紀錄呈現服務歷程外，是否還能透過那些方式來呈現服務成效呢？源自上述的發想，本研究團隊整理自身服務經驗及檢閱相關文獻後，配合專家學者協助，發展乙份服務使用者生活狀況自編問卷。搭配 2020 年的家庭暴力被害人多元服務方案執行期間，由研究團隊親自進行該問卷之前後測，至於施測對象則僅限於親密伴侶被害人，且以 30 歲至 49 歲、學歷為高中職以下之女性居多。經統計分析回收這 85 份有效問卷後，研究結果顯示，無論是整份問卷或是「改變意向」、「自我保護」、「生活適應」及「自我覺察」等四個面向之分數表現，親密伴侶被害人的後測分數均顯著地高於前測分數；此外，接受 4 至 6 個月服務期程之被害人，其問卷分數表現亦優於其他的服務期程者，打破研究團隊過往「服務越久、效果越好」的迷思。最後，透過研究發現，研究團隊亦肯定針對家暴被害人(尤其是女性)提供多元的社工服務是有其必要性的；當然，研究團隊身兼實務工作者，首次嘗試以自編問卷方式來展現服務成效，該研究工具是否能確實地反映出家暴被害人的真實感受，亦有待後續的相關研究繼續加以驗證。

關鍵字：親密伴侶暴力、被害人多元服務、服務成效

A Preliminary Study on the Effectiveness of Multiple Services for Victims of Intimate Partner Violence

Hui-Ping Lo

Supervision Officer, YingXi Education Foundation

Yu-Ting Chiu, Chun-Wai Chan, Ting-Ling Liu, Hsiao-Chuan Chang

Social Worker, YingXi Education Foundation

Yi-Chun Chang, Yu-Zhu Lu

Ex-Social Worker, YingXi Education Foundation

Tzu-Chiang Li

Associate Professor, Department of Social Work and Child Welfare, Providence University

Abstract

In 1998, Taiwan began to implement the Domestic Violence Prevention and Control Law, and the civil protection system was fully implemented the following year. It also officially broke the past attitude that the law does not intervene household affairs. Since 2014, the research team has been commissioned by a city to provide multiple services for victims of domestic violence. Through this program, it has entered the eighth year of providing services for victims of domestic violence. Looking back on the service experience of the past few years, the research team started to think about whether the service can be presented in other ways besides the routine annual results report, reporting on the successful cases of the service, or showing the service history through case service records. Besides those above, is there any other way to show the effectiveness of our service? Based on the above thoughts, the research team compiled its own service experience and reviewed relevant literature, and cooperated with experts and scholars to develop a self-compiled questionnaire on the living conditions of service users. In conjunction with the implementation of the 2020 Multi-Service Program for Domestic Violence Victims, the research team will conduct the pre- and post-test of the questionnaire. As for the subjects of the test, it is limited to the victims of intimate partners, and women aged 30 to 49 with education background mostly below high school. After statistical analysis and recovery of these 85 valid questionnaires, the results of the study

show that whether it is the entire questionnaire or the scores in the four aspects of "change of intention", "self-protection", "life adjustment" and "self-awareness" show that the post-test scores of partner victims were significantly higher than the pre-test scores. In addition, victims who received 4 to 6 months of service had better performance in questionnaire scores than those of other service periods, breaking the research team's previous "longer service, the better the effect" myth. Finally, through research, it is found that the research team also affirms that it is necessary to provide multiple social work services for victims of domestic violence (especially women); of course, the research team is also a practical social worker, and it is the first attempt to show this by using self-made questionnaires. The effectiveness of the service and whether this research tool can accurately reflect the true feelings of victims of domestic violence remains to be verified by follow-up related research.

Keywords: intimate partner violence, multiple services for victims, service effectiveness

壹、研究緣起

家庭暴力防治法的立法脈絡源於 1993 年的鄧女殺夫案，在該時空背景下，透過專家學者、婦女團體的主動催生，將長久存在於私領域中的婚姻暴力問題，成功導向為公領域的社會議題，最終促成公權力的介入，1999 年 6 月 24 日臺灣立法通過成為亞洲第一個施行家庭暴力防治法及民事保護令制度的國家(王珮玲、沈慶鴻及韋愛梅，2021)。

本研究團隊自 2015 年接受某縣市委託迄今，每年約提供 400 名家庭暴力被害人多元服務，其中又以親密伴侶暴力案件為多數，以 2018 到 2020 連續三年來看，親密伴侶暴力案件分別為 265 件、311 件及 294 件，均約佔整體服務量的六成五左右，而這其中女性的被害人又均超過九成以上，顯見有關女性被害人在親密伴侶暴力這個議題尤其是值得關切的。

事實上，隨著家庭暴力防治法立法已超過 20 年，家庭暴力防治工作，無論在相關服務或是資源裝備等，均早因應家庭的多元需求而日趨成熟。本研究團隊從事前述服務已有 7 年，針對家庭暴力被害人致力於提供多元的服務內容，於服務初期會以資訊提供、情緒支持及工具支持為主軸，提供諸如諮詢協談、陪同服務、法律服務、經濟扶助等服務；另外，亦視服務對象的需要，提供社會暨心理評估與轉介、職前準備與媒合就業服務、連結目睹兒童及少年服務、親職教育與子女就學服務及連結運用相關網絡資源等，針對特定服務對象則運用團體工作模式，讓服務對象能在團體中看見他人與自己相似的經歷、增加普同感，甚至能透過他人的成功經驗看見「希望」與「契機」，進而能拓展服務對象人際交往、社會參與並發展社會支持系統。

本研究團隊投入實務工作數年，期間致力於提供上述多元服務，期待服務對象透過取得充分資訊，改變自身之無力情境，進而能自我充權達到減緩或中止受暴及提升自我效能的服務目標。在現今普遍強調成效的管理模式下，針對服務成效的檢驗，現行作法多以量化呈現服務數據、分享成功案例，或是抽取檢視個案服務紀錄等，作為個案管理服務成效的依據。累積這幾年的服務經驗，研究團隊開始思索預設的服務目標是否確實達成？服務對象是否確能如工作者期待而有所改變？若僅憑少數的個案服務紀錄或是服務人次的報導，是否能真實地反映出工作者的投入。

研究團隊於 2019 年開始邀請專家學者擔任本服務之外聘督導，引導工作者思考「如何展現社會工作服務介入的效果」，經由反覆地文獻檢閱過程及整理實務經驗所得，研究團隊完成乙份自編的「服務使用者生活狀況問卷」(如附件)，該問卷分成「改變意向」、「自我保護」、「生活適應」及「自我覺察」等四面向，分數表現越好則代表

受試者在該面向的表現越佳。最後，透過針對女性為主的親密伴侶家暴被害人進行問卷施測，以期能回答前述諸項問題。

貳、文獻探討

一、親密伴侶暴力概念

「親密關係」分為有婚姻關係及無婚姻關係之伴侶關係，而「親密關係暴力」係指凡是配偶、前配偶、同居伴侶間之肢體暴力、精神暴力、性暴力或經濟暴力，皆稱之為親密關係暴力。而家庭暴力的範圍也非常廣泛，家庭暴力防治法第 3 條規定包括下列各員及未成年子女：配偶或前配偶、現有或曾有同居關係、家長家屬或家屬間關係者、現為或曾為直系血親或直系姻親以及現為或曾為四親等以內之旁系血親或旁系姻親等均屬受該法保護的範圍。根據同法第二條對暴力行為的定義，凡對上述家庭成員施以身體虐待與言語辱罵、威脅或恐嚇等精神虐待行為事實或性暴力，稱之為親密關係暴力（潘淑滿、游美貴，2012）。2015 年修法，甚至進一步將「經濟暴力」與「跟蹤與騷擾」納入。如前所述，本研究團隊服務家暴被害人數年的數據顯示，其中還是以親密伴侶暴力案件為多數，而這其中又以女性被害人佔絕大多數。

二、受暴後的因應調適

回歸本研究團隊服務主軸為「親密伴侶暴力被害人多元服務」，針對被害人介入方面，施蕙華、曾麗娟（2003）曾提到，危機調適理論假設處在危機中的個體，面臨壓力情境，出現高度焦慮、緊張、惶恐不安等情緒，且已經耗盡自己所擁有的資源而備感心力交瘁，當下較能接受他人的適當支持以及服務意願，只要掌握介入的黃金時間點，所獲得的處置成效將優於事件過後再進行長期處遇。本研究團隊的實務經驗亦顯示，於事件發生後及時進行聯繫、安排會談或家庭訪視，不僅能提高服務對象對正式系統的信任，有助於建立專業服務關係，且社工人員能針對個案居住狀態與之討論、擬定人身安全計畫，包含辨識風險的前兆、當下能採取的適當回應、動線的規劃，及可行的求助管道與方法，甚至是協調警政、司法系統的及時保護措施、護送就醫或告誡等作為，皆有助於個案自我保護功能的提升。進而能減少被害人於危機發生時可能遭受的傷害，並增強其後續重建的機會與能力（柯麗萍、王珮玲、張錦麗，2005）。

在親密關係中遭逢暴力相向，恐怕絕非任何當事人能坦然面對的，期中的震撼、驚嚇等情緒，是不言而喻的。從家庭系統理論的觀點來看，被害人必須在面對家庭複雜而多元的互動過程中，尋找自我主體及家庭結構的平衡點。以宋雅雯、金繼春(2012)

對於家庭調整與適應反應模式的實務經驗來看，被害人面對此受暴過程亦需有恢復平衡的因應對策及途徑，例如獲取新的資源或學習新的應對行為及減低來自親密關係的衝擊，以改變對該衝擊情境的看法。而個人是否擁有內、外在資源，或知悉資源管道、運用資源的能力，皆會影響個人生活適應情形。本研究團隊的實務經驗顯示，此階段工作者會運用優勢盤點提升服務對象的內在資源與能量，並連結正式資源支持以逐步拓展個案外在資源，強調運用同理、會談引導個案能看見自己行為的正向期待、特質與優勢，甚至於連結心理諮商資源，以提升個人自我效能，再透過建構非正式支持系統(原生家庭、親友同事、社區鄰里)、正式資源支持系統(社政、警政、司法、勞政等)拓展個案社會資源網，提升其生活適應。

三、被害人的覺察與改變

認知行為理論強調一個人的認知，會促成其個人看待事件的觀點角度，從而產生應對行為。從認知行為理論觀點來解釋親密伴侶暴力的發生原因，可能係源自心理上呈現緊張而失去均衡的狀態，並由此緊張使個體產生驅力，此驅力再使個體引發行為動機，促進個體活動，以滿足其需求(林正文，2001)，而處遇的理論基礎則可運用認知行為理論中的情緒 ABC 理論(修慧蘭，2006)。在實務服務現場，研究團隊發現，影響服務對象是否能付諸實際的行動，一為認知，其次則是情緒狀態。認知部分，主要來自服務對象如何看待整個事件、如何看待自己以及如何看待對方三個部分，如服務對象認為暴力事件起因係對方所引起(例如飲酒、情緒發洩等)，服務對象就有較高機會保護自己作因應，行動亦相對積極。

此外，研究團隊亦發現，暴力事件的發生甚少能將責任完全歸諸某一方，衝突經常是雙方互動的結果，且事後雙方皆容易將焦點放在對方說了什麼？做了什麼？而忽略言行背後的正向期待，反而易淪入互相指責，甚至是出現互為被害人與相對人的場面，而細究脈絡不乏是當事人自身的過往生命經驗影響著現在的親密關係互動，當工作者意識到類似狀況出現時，工作重點則會導向協助服務對象的自我覺察。

另一方面，若服務對象面對育有子女的狀態時，又經常在考量子女的最適利益後，尤其力圖維持「完整家庭」的假象，往往會選擇維持家的形式完整，而非著重在家庭功能的能否發揮。一旦察覺服務對象出現類似的認知，工作者會聚焦在破除迷思、提供社會福利資源資訊及提升法律知能，工作重點在透過釐清當事人的正向期待、對家庭圖像的想像，甚至是促進親子間的理解，皆能成為引發改變意向的動力與契機。因此，若將改變意向視為一種認知為自身有企圖欲調整目前的生活狀態，則認知自會帶動個人態度與行為的轉變。

四、被害人的多元服務

遭受親密伴侶暴力傷害的被害人，在受暴當下不僅亟需一安身處所，在面臨內心衝擊及焦慮徬徨，更是殷切期盼能有一可以安定自己的力量。本研究團隊理解親密伴侶暴力被害人所面臨的多重壓力處境，當中要考量的恐還涉及婚姻存續、子女權利義務之行使及負擔、會面交往方式、扶養費用負擔、自身是否能有穩定的工作、親友的支持程度、短暫庇護結束後又該何去何從等等議題。因此，針對親密伴侶暴力被害人各異的個人境遇、期待與需求，就有賴社會工作因應服務對象不同需求而提供的多元服務。關於本研究的多元服務，研究團隊整理近 3 年(2018 年-2020 年)的服務項目，詳如表 2-1。

表 2-1 親密伴侶暴力被害人多元服務人次統計一覽表

服務項目(可複選)	2020 年	2019 年	2018 年
諮詢協談	6,358 (44.79%)	7,546 (70.68%)	4,237 (61.06%)
陪同報案、偵訊	4 (0.03%)	8 (0.07%)	3 (0.04%)
庇護安置支援		3 (0.03%)	
陪同出庭	143 (1.01%)	77 (0.72%)	95 (1.37%)
驗傷診療	3 (0.02%)	6 (0.06%)	5 (0.07%)
聲請保護令	806 (5.68%)	343 (3.21%)	454 (6.54%)
法律扶助	76 (0.54%)	241 (2.26%)	230 (3.32%)
經濟扶助	1,492 (10.51%)	84 (0.79%)	50 (0.72%)
心理諮商與輔導	1,115 (7.85%)	58 (0.56%)	84 (1.21%)
就業服務	24 (0.17%)	29 (0.27%)	37 (0.53%)
轉介/提供目睹暴力服務	996 (7.02%)	286 (2.68%)	173 (2.49%)
子女問題協助	764 (5.38%)	446 (4.18%)	465 (6.70%)
通譯服務		1 (0.01%)	
其他扶助*	2,415 (17.01%)	1,549 (14.51%)	1,106 (15.94%)
合計	14,196 (100%)	10,677 (100%)	6,939 (100%)

*其他扶助以資源網絡合作為主，其中以轉介/提供家庭暴力相對人輔導處遇服務為多數。

透過表 2-1 顯示，本研究團隊針對家暴被害人所提供的服務，以提供諮詢協談服務最多，會談不僅可以提供正確的資源資訊，個案在敘說、被傾聽的歷程，也能抒發情緒，更能從中感受到被接納、支持，甚至能透過敘說釐清脈絡、整理思緒，工作者

更能透過回應破除其迷思、非理性信念或期待；透過多次的會談，服務對象最終能清楚、正視自己的處境，並願意面對困境，在權衡各種選擇可能面臨的風險、代價後，協助服務對象逐漸勾勒自己想要的生活藍圖，充權增能後亦能知曉如何運用資源，工作經驗告訴我們，「知識會產生力量」，而「希望」是「改變」的重要成分，會談則是工作者傳遞、輸送服務的媒介。其次，工作者善用民間團體資源，提供其他扶助為多元服務次多的服務項目，探究箇中原因，因為政府部門以承接高度危機或需緊急庇護安置個案為主，中、低度風險個案則委託民間團體承接，各項社會福利服務亦依循委託模式逐漸開展，近年來各民間組織亦不斷開發多元、創新之服務，民間團體間的合作可謂頻繁且綿密。

參、研究方法

一、研究架構

綜合相關文獻與實務經驗所得，本研究架構如圖 3-1 所示。根據實務現場觀察發現，不同年齡層、不同教育程度、甚至是雙方是否仍共同居住及有無生育子女等因素，在面對伴侶暴力傷害處境，被害人的思考面向仍會受到不同程度的影響，故本研究將上述人口變項列入。至於服務成效的檢驗，則是來自服務使用者生活狀況自問卷分數的變化情形，尤其是服務對象在接收服務前後有關其改變意向、自我保護、生活適應面向及自我覺察等面向的差異，則是本研究特別欲探究的重點。

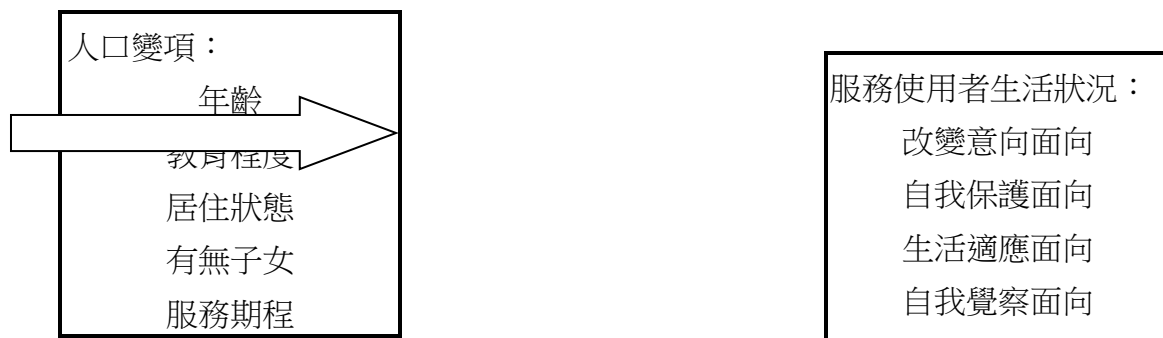


圖 3-1 研究架構

二、研究工具與研究對象

本研究以問卷調查法作為服務成效之檢驗依據，問卷調查法係透過一套標準刺激（如問卷），針對一群具代表性的填答者所得的反應（或答案），據以推估全體母群對於某特定問題的態度或行為反應（邱皓政，2002）。研究團隊透過定期團體討論逐步聚焦研究主題，經進行相關資料蒐集及文獻檢閱，並參考汪淑媛（2013）的研究以及內

政部警政署家庭暴力被害人安全計畫書(2019)內容，自編完成「服務使用者生活狀況問卷」初稿，並於 2019 年 6 月進行預試，預試樣本共計 50 份。預試問卷回收進行初步分析，彙整預試者及施測者對題項的回饋，續經外聘專家進行審題及提出修改建議，最後完成問卷正式版本，該問卷採四分量表，共計四個面向，分別是改變意向(第 1、2、10、11、12、14、15 題，共 7 題)、自我保護(第 3、7、13、17、21 題，共 5 題)、生活適應(第 4、6、8、9、19、20、22 題，共 7 題)，以及，自我覺察(第 5、16、18、23、24 題，共 5 題)。整份問卷信度之 Cronbach Alpha 值為 0.786，而題項均經外聘兩名專家學者檢驗，亦具備一定之表面效度以及內容效度。

問卷於 2020 年 1 月正式開始施測，前測的施測對象為本研究團隊於當年 6 月 30 日前受理服務之親密伴侶暴力被害人，當團隊接案後工作者進行首次面訪時同時進行本問卷之前測，施測同時均清楚告知服務對象本問卷的匿名原則，分析結果亦僅就整體問卷分數的表現進行報導，不會出現任何有關個別的資訊，且經服務對象確認上述告知事項並徵得其同意後方進行施測。扣除服務期程短暫、案件轉出及識字能力等因素，前測問卷共計回收 90 份有效問卷；至於後測部分，則是針對前述已完成前測並達成預定結案指標之服務對象，於最後一次會談時同時進行後測，後測最後回收日期為該年 10 月底，扣除 5 份無效問卷(填答缺漏甚多)，後測有效問卷共計 85 份。問卷完成回收後，依據前後測時程分別進行編碼並輸入電腦，後續運用 SPSS for WINDOWS 22.0 中文版套裝軟體進行分析，分別進行信度分析、描述性統計及 t 檢定統計分析，探討親密關係暴力被害人之不同人口變項接受多元服務後不同成效面向的差異。

肆、研究發現

一、樣本基本屬性

85 份有效問卷，以女性占絕大多數(83 位)，其於各人口變項分佈情形，見表 4-1。

表 4-1 樣本人口變項基本資料

項目	類別	人數	百分比(%)
年齡組 (n=85)	未滿 30 歲	8	9.41
	30-49 歲	62	72.94
	50 歲以上	13	15.29
	遺漏	2	2.35

項目	類別	人數	百分比 (%)
教育程度 (n=85)	國中以下	20	23.53
	高中職	39	45.88
	專科以上	25	29.41
	遺漏	1	1.18
居住狀態 (n=85)	同住	53	62.35
	未同住	30	35.29
	遺漏	2	2.35
有無子女 (n=85)	無子女	8	9.41
	有子女	77	90.59
服務期程 (n=85)	3 個月內	19	22.35
	4-6 個月	49	57.65
	7 個月以上	15	17.65
	遺漏	2	2.35

從年齡來看，被害人的年齡以「30 歲至 49 歲」為最多，達 62 人(72.94%)，其次則是 50 歲以上者(13 人，15.29%)，最少為未滿 30 歲者，僅有 8 人(9.41%)。教育程度以「高中職」最多，達 39 人(45.88%)，其次為「專科以上」(25 人，29.41%)，最少的是「國中以下」者(20 人，23.53%)。居住狀態方面，仍「同住」者有超過六成，(53 人，62.35%)，而「未同住」者有為 30 人，佔 35.29%。有無子女方面，以「有子女」者為最多，達 77 人(90.59%)，「無子女」者有 8 人(9.41%)。至於子女的年齡，則以「8 歲」為最多(8 人，10.4%)，「1 歲」及「6 歲」者，則各佔 9.1%。最後，關於接受服務期程方面，以「4-6 個月」者為最多，達 49 人(57.65%)，其次為「3 個月內」，19 人(22.35%)。

二、整體生活狀況及各面向分析結果

被害人於整份「服務使用者生活狀況問卷」的前測平均數為 3.03，後測平均數為 3.17，後測分數顯著高於前測分數($t=-4.47$, $p<.000$)，顯見本研究團隊的介入服務，對於服務對象整體生活狀況是有明顯幫助的。

表 4-2 服務使用者生活狀況問卷 t 檢定摘要表

N=85

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.06	.39	-3.48	84	.001**
	後測	3.18	.34			
自我保護	前測	3.07	.41	-2.32	84	.023*
	後測	3.16	.38			
生活適應	前測	3.03	.38	-4.98	84	.000***
	後測	3.22	.37			
自我覺察	前測	2.97	.46	-3.17	84	.002**
	後測	3.12	.41			
生活狀況總量表	前測	3.03	.32	-4.47	84	.000***
	後測	3.17	.28			

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

至於改變意向分量表，前測平均數為 3.06，後測平均數為 3.18，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.48$, $p<.001$)，此部分顯示，服務對象的改變意願透過服務介入是有所影響的。其次，在自我保護分量表的前測平均數為 3.07，後測平均數為 3.16，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.32$, $p<.023$)，顯見服務對象關於風險辨識的能力與敏感度是有所明顯提升的，應能在當下採取適切的因應機制，提升自我保護能力。

關於服務對象的生活適應，此部分的分量表前測平均數為 3.03，後測平均數為 3.22，後測分數顯著高於前測分數($t=-4.98$, $p<.000$)，顯示透過工作者服務介入後，服務對象確能看見自己的內、外在資源，並願意加以運用提升生活適應能力。最後，關於服務對象自我覺察方面的表現，分量表前測平均數為 2.97，後測平均數為 3.12，後測分數亦顯著高於前測分數($t=-3.17$, $p<.002$)，分析結果呈現服務介入後，服務對象已能透過覺察理解自己與他人即便各有立場，然背後仍有各自的願景與正向期待，進而達到情緒調適並學習適切表達情感的方法。

三、被害人人口變項與各面向的分析

(一)年齡的表現差異

研究團隊透過 ANOVA 檢定，發現無顯著差異後，改以 t 檢定檢視不同年齡層的

被害人於接受服務前後的差異，以下，首先檢視未滿 30 歲者與其他年齡層的比較結果，分析結果如表 4-3。

表 4-3 未滿 30 歲之各面向 t 檢定摘要表

(N=8)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.13	.47	-0.76	7	.470
	後測	3.20	.44			
自我保護	前測	3.20	.42	-0.94	7	.378
	後測	3.26	.36			
生活適應	前測	3.14	.50	-1.59	7	.157
	後測	3.36	.50			
自我覺察	前測	3.18	.47	-0.58	7	.579
	後測	3.29	.47			
生活狀況總量表	前測	3.16	.40	-1.07	7	.319
	後測	3.28	.30			

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

改變意向前測平均為 3.13，後測為 3.20；自我保護前測平均為 3.20，後測為 3.26；生活適應前測平均為 3.14，後測為 3.36；自我覺察前測平均為 3.18，後測為 3.29；生活狀況總量表，前測平均為 3.16，後測為 3.28。因年齡未滿 30 歲個案人數過少，故在改變意向、自我保護、生活適應及自我覺察面向分數表現均無顯著差異，但後測分數表現皆高於前測。此部分年齡層的被害人雖然人數較少，但是透過四個面向後測分數的表現來觀察，仍值得服務介入透過提供非正式或正式資源支持系統支持後，能加速此四個面向的改變行動力。

表 4-4 30 歲至 49 歲之各面向 t 檢定摘要表

(N=62)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.07	.37	-2.93	61	.005**
	後測	3.19	.34			

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
自我保護	前測	3.06	.41	-1.87	61	.066
	後測	3.14	.39			
生活適應	前測	3.05	.35	-3.96	61	.000***
	後測	3.22	.36			
自我覺察	前測	2.96	.46	-2.47	61	.016*
	後測	3.09	.40			
生活狀況總量表	前測	3.04	.31	-3.60	61	.001**
	後測	3.16	.29			

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

在 30-49 歲這組年齡層的服務對象，在改變意向分量表，前測平均數為 3.07，後測平均數為 3.19，後測分數顯著高於前測分數($t = -2.93$, $p < .005$)；其次，在生活適應分量表前測平均數為 3.05，後測平均數為 3.22，後測分數顯著高於前測分數($t = -3.96$, $p < .000$)；關於服務對象自我覺察方面的表現，分量表前測平均數為 2.96，後測平均數為 3.09，後測分數顯著高於前測分數($t = -2.47$, $p < .016$)；最後，在生活狀況總量表的表現，前測平均數為 3.04，後測平均數為 3.16，後測分數顯著高於前測分數($t = -3.60$, $p < .001$)皆有達顯著差異；至於自我保護面向前測平均為 3.06，後測為 3.14，雖未達顯著差異，但後測仍明顯高於前測。

研究分析結果顯示，服務介入後，服務對象在改變意向、生活適應及自我覺察能力等面向均有顯著的改變，畢竟這個年齡層其本身仍有相當的可塑性及可改變性。在自我保護方面，雖無顯著差異，但後測分數表現仍優於前測分數，也能呈現服務介入後，其自我保護能力是有進步。研究結果顯示，當個人無力處理內在壓力或外在事件，而轉變成危險事件時，而其產生的焦慮、害怕、無助感等行為，經提供外在資源、專業協助，重要的是於短時間內的危機介入方式，此年齡層的服務對象群在四個面向的「可塑性」是極高的。

表 4-5 50 歲以上之各面向 t 檢定摘要表

(N=13)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	2.91	.34	-1.49	12	.162
	後測	3.10	.26			
自我保護	前測	2.99	.42	-1.29	12	.223
	後測	3.11	.35			
生活適應	前測	2.88	.46	-1.91	12	.081
	後測	3.09	.30			
自我覺察	前測	2.92	.40	-2.05	12	.063
	後測	3.19	.40			
生活狀況總量表	前測	2.92	.32	-2.15	12	.053
	後測	3.12	.25			

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

改變意向前測平均為 2.91，後測為 3.10；自我保護前測平均為 2.99，後測為 3.11；生活適應前測平均為 2.88，後測為 3.09；自我覺察前測平均為 2.92，後測為 3.19；生活狀況總量表，前測平均為 2.92，後測為 3.12，其結果與(表 4-3)一樣，因年齡 50 歲以上個案人數過少，故在改變意向、自我保護、生活適應及自我覺察面向分數表現均無顯著差異，但後測分數表現皆高於前測。此部分年齡層的被害人雖然人數亦較少，但是透過四個面向後測分數的表現來觀察，仍值得服務介入透過提供非正式或正式資源支持系統支持後，能加速此四個面向的改變行動力。

(二)教育程度的不同表現

不同教育程度的被害人於接受服務前後的差異，分析結果分見如下。

表 4-6 國中以下之各面向 t 檢定摘要表

(N=20)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	2.94	.28	-1.54	19	.140
	後測	3.08	.28			

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
自我保護	前測	2.89	.44	-1.49	19	.153
	後測	3.02	.45			
生活適應	前測	3.00	.32	-1.44	19	.165
	後測	3.09	.30			
自我覺察	前測	2.77	.46	-2.49	19	.022*
	後測	3.00	.49			
生活狀況總量表	前測	2.90	.26	-2.35	19	.030*
	後測	3.05	.30			

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

改變意向前測平均為 2.94，後測為 3.08；自我保護前測平均為 2.89，後測為 3.02；生活適應前測平均為 3.00，後測為 3.09；自我覺察前測平均為 2.77，後測為 3.00，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.49$, $p<.022$)；生活狀況總量表前測平均為 2.90，後測為 3.05，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.35$, $p<.030$)。國中以下教育程度的服務對象，在自我覺察與生活狀況總量表表現有達顯著差異。分析結果顯示，針對國中以下學歷之被害人不僅易受家暴傷害，反而更不懂得如何保護自己，更不知道如何學習向正式系統資源尋求協助，而服務介入是能夠引導被害人透過自我覺察而釐清事件的真正意義，進而破除部分既有的迷思。

表 4-7 高中職之各面向 t 檢定摘要表

(N=39)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.05	.39	-2.48	38	.182
	後測	3.19	.38			
自我保護	前測	3.08	.41	-1.79	38	.823
	後測	3.19	.35			
生活適應	前測	3.02	.46	-3.05	38	.004**
	後測	3.24	.40			

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
自我覺察	前測	3.04	.48	-1.61	38	.116
	後測	3.16	.40			
生活狀況總量表	前測	3.05	.36	-2.74	38	.009**
	後測	3.19	.30			

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

改變意向前測平均為 3.05，後測為 3.19；自我保護前測平均為 3.08，後測為 3.19；生活適應前測平均為 3.02，後測為 3.24，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.05$, $p<.004$)；自我覺察前測平均為 3.04，後測為 3.16；生活狀況總量表前測平均為 3.05，後測為 3.19，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.74$, $p<.009$)， t 檢定分析顯示，教育程度為高中職者，在生活適應、生活狀況總量表表現皆有顯著差異。由此可見，高中職教育程度之被害人，服務介入前後之整體分數表現是有明顯地進步，特別是在生活適應方面。

表 4-8 專科以上之各面向 t 檢定摘要表

(N=25)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.16	.44	-2.05	24	.052
	後測	3.25	.33			
自我保護	前測	3.19	.36	-0.32	24	.754
	後測	3.21	.36			
生活適應	前測	3.07	.32	-4.92	24	.000***
	後測	3.31	.33			
自我覺察	前測	3.03	.39	-1.47	24	.154
	後測	3.15	.34			
生活狀況總量表	前測	3.11	.29	-2.91	24	.008**
	後測	3.23	.22			

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

關於專科以上被害人的分析結果，改變意向前測平均為 3.16，後測為 3.25；自我

保護前測平均為 3.19，後測為 3.21；生活適應前測平均為 3.07，後測為 3.31，後測分數顯著高於前測分數($t=-4.92$ ， $p<.000$)；自我覺察前測平均為 3.03，後測為 3.15；生活狀況總量表前測平均為 3.11，後測為 3.23，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.91$ ， $p<.008$) t 檢定分析顯示，專科以上教育程度之被害人，在生活適應、生活狀況總量表表現皆有顯著差異。其結果與前表(表 4-7)一樣，呈現的是隨著教育程度的提高，針對暴力受害的服務介入確實有見到具體效果。實務現場經驗也顯示，不論是求助管道、資源運用，教育程度較高者確實較易接收資訊及學習自我照顧。至於改變意向方面，較高教育程度的被害人因為取得資源較為容易，且被害人也認為既然正式系統介入已達到嚇阻效果即可，對於環境改變動機意願相對較低。

(三)是否仍與相對人同住的服務差異

縱然遭受到親密伴侶的暴力相向，但是部分被害人受限於某些條件的限制，仍然與相對人繼續同住了一個屋簷下，居住狀態不同是否會影響服務介入成效的差異，續見以下的分析說明。

表 4-8 同住之各面向 t 檢定摘要表

(N=53)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.06	.38	-1.96	52	.056
	後測	3.14	.34			
自我保護	前測	3.00	.41	-2.16	52	.035*
	後測	3.09	.36			
生活適應	前測	3.01	.41	-3.92	52	.000***
	後測	3.21	.39			
自我覺察	前測	2.92	.48	-2.11	52	.040*
	後測	3.05	.39			
生活狀況總量表	前測	3.00	.34	-3.17	52	.003**
	後測	3.12	.28			

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

在仍與相對人同住的狀態下，服務對象在改變意向前測平均為 3.06，後測為 3.14；

自我保護前測平均為 3.00，後測為 3.09，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.16, p<.035$)；生活適應前測平均為 3.01，後測為 3.21，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.92, p<.000$)；自我覺察前測平均為 2.92，後測為 3.05，後測分數表現亦顯著高於前測分數表現($t=-2.11, p<.040$)；生活狀況總量表前測平均為 3.00，後測為 3.12，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.17, p<.003$)皆有達顯著差異；至於自我保護面向，雖未達顯著差異，但後測仍明顯高於前測。根據實務經驗分析，被害人仍選擇同住者，多數傾向與對方改善關係，而非要結束目前的關係或是改變現況，工作者透過會談釐清服務對象個人議題、關係期待等真正想法後，除提醒服務對象有關保護令等相關資源外，亦會協助透過司法、警政資源進行制約或外控。

表 4-9 非同住之各面向 t 檢定摘要表

(N=30)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.05	.42	-2.86	29	.008**
	後測	3.26	.34			
自我保護	前測	3.17	.42	-1.15	29	.260
	後測	3.26	.41			
生活適應	前測	3.09	.32	-3.39	29	.002**
	後測	3.25	.32			
自我覺察	前測	3.08	.42	-2.45	29	.020*
	後測	3.27	.38			
生活狀況總量表	前測	3.10	.30	-3.12	29	.004**
	後測	3.26	.27			

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

至於目前與相對人未同住之服務對象，在改變意向前測平均為 3.05，後測為 3.26，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.86, p<.008$)；自我保護前測平均為 3.17，後測為 3.26；生活適應前測平均為 3.09，後測為 3.25，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.39, p<.002$)；自我覺察前測平均為 3.08，後測為 3.27，後測分數亦顯著高於前測分數($t=-2.45, p<.020$)；生活狀況總量表前測平均為 3.10，後測為 3.26，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.12, p<.004$)皆有達顯著差異；至於自我保護面向，雖未達顯著差異，但後測仍明顯高於前測。實務經驗顯示，因未再同住，雙方的時空狀況拉開，互動頻率亦隨之減少，再次

出現衝突的風險相對亦較低；且一線的保護性社工針對個人人身安全風險方面，在本服務介入前已經提醒過被害人，服務對象就自我保護方面已具備相當的知能。分析結果顯示，針對未同住的被害人，有關其自我保護的服務介入，似乎可以減少此部分的服务比重。

(四)有無子女對服務介入的影響

親密伴侶暴力被害人與相對人間是否育有子女，從家暴的迷思來看有所謂離不開的難題(柯麗萍、王珮玲及張錦麗，2005)，經常繫絆被害人的抉擇，是否也相對影響到被害人接受服務的成效，分析結果如下。

表 4-10 無子女之各面向 t 檢定摘要表

(N=8)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	2.98	.24	-1.84	7	.108
	後測	3.14	.33			
自我保護	前測	2.92	.51	-2.92	7	.022*
	後測	3.28	.45			
生活適應	前測	3.05	.37	-1.81	7	.113
	後測	3.25	.36			
自我覺察	前測	3.03	.58	-1.35	7	.220
	後測	3.24	.52			
生活狀況總量表	前測	3.00	.34	-2.29	7	.056
	後測	3.23	.29			

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

無子女的服務對象，在改變意向前測平均為 2.98，後測為 3.14；生活適應前測平均為 3.05，後測為 3.25；自我覺察前測平均為 3.03，後測為 3.24；生活狀況總量表前測平均為 3.00，後測為 3.23，因無子女的個案人數過少，故在改變意向、生活適應及自我覺察面向分數表現均無顯著差異，但後測分數表現皆高於前測。僅在自我保護面向的前測平均為 2.92，後測為 3.28，後測分數表現顯著高於前測分數($t=-2.92, p<.022$)有達到顯著的差異，實務工作亦發現類似的結果，無子女之親密伴侶暴力事件被害人，

多半在受暴事件後選擇離開，較不容易受限於關係困境中，面對往後生活規畫較易有充分準備及安排，此時工作者僅需持續提供更多之相關因應方法及資訊管道，無子女之親密伴侶暴力事件被害人即能有效接收並實際行動，重建生活型態也相對容易許多。

表 4-11 有子女之各面向 t 檢定摘要表

(N=77)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.07	.40	-3.13	76	.003**
	後測	3.19	.35			
自我保護	前測	3.08	.40	-1.54	76	.127
	後測	3.14	.37			
生活適應	前測	3.02	.39	-4.64	76	.000***
	後測	3.22	.37			
自我覺察	前測	2.97	.45	-2.87	76	.005**
	後測	3.11	.39			
生活狀況總量表	前測	3.04	.32	-3.96	76	.000***
	後測	3.16	.29			

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

至於育有子女的服務對象，在改變意向前測平均為 3.07，後測為 3.19，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.13$, $p<.003$)；自我保護前測平均為 3.08，後測為 3.14；生活適應前測平均為 3.02，後測為 3.22，後測分數顯著高於前測分數($t=-4.64$, $p<.000$)；自我覺察前測平均為 2.97，後測為 3.11，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.87$, $p<.005$)；最後，在生活狀況總量表前測平均為 3.04，後測為 3.16，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.96$, $p<.000$)皆有達顯著差異；至於自我保護面向，雖未達顯著差異，但後測仍明顯高於前測。實務工作經驗亦顯示，當被害人面對子女需照顧的前提下，多會擔憂子女受波及或遭對方報復而不願向外求援，反而易忽略自身安危及風險程度。

此時的工作重點，除打破被害人思考迷思及提供更多對未來的規劃外，與服務對象研擬人身（含子女）安全計畫時，也會提供服務對象不同面向之處遇建議，例如聲請民事通常保護令、轉介相對人接受相關處遇方案，甚至是讓其子女接受目睹兒少處遇方案、協助其子女秘密轉學等計畫同步執行，而非僅侷限單一計畫的執行。也因著

多個計畫的同步執行，促成服務對象的自我覺察，亦提升服務對象的改變意向，其生活適應甚至整體的生活狀況均較服務介入前有顯著的改善。

(五)服務期程對服務介入成效的影響

服務越長是否意味著服務效果越佳，尤其當服務量不斷攀升時，搭配著既有的結案指標，工作者該思考是否能適時放手，讓服務對象學習自我成長與面對未來。以下針對不同的服務期程來檢視服務介入的差異表現，分析結果如下。

表 4-12 服務期程 3 個月內 t 檢定摘要表

(N=19)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	2.99	.33	-2.20	18	.041*
	後測	3.09	.31			
自我保護	前測	3.09	.34	-0.70	18	.494
	後測	3.14	.33			
生活適應	前測	3.09	.33	-2.98	18	.008**
	後測	3.26	.39			
自我覺察	前測	3.06	.38	-1.26	18	.225
	後測	3.16	.37			
生活狀況總量表	前測	3.06	.25	-2.55	18	.020*
	後測	3.16	.23			

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

服務期程 3 個月內，在改變意向前測平均為 2.99，後測為 3.09，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.20$, $p<.041$)；自我保護前測平均為 3.09，後測為 3.14；生活適應前測平均為 3.09，後測為 3.26，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.98$, $p<.008$)；自我覺察前測平均為 3.06，後測為 3.16；最後，在生活狀況總量表前測平均為 3.06，後測為 3.16，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.55$, $p<.020$)，顯示各指標後測分數皆高於前測分數，其中在改變意向及生活適應這兩個面向，有達到顯著。

表 4-13 服務期程 4-6 個月 t 檢定摘要表

(N=49)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.09	.40	-3.14	48	.003**
	後測	3.25	.33			
自我保護	前測	3.09	.41	-1.93	48	.060
	後測	3.20	.37			
生活適應	前測	3.04	.37	-4.02	48	.000***
	後測	3.23	.34			
自我覺察	前測	3.00	.43	-2.83	48	.007**
	後測	3.18	.41			
生活狀況總量表	前測	3.06	.33	-3.73	48	.001**
	後測	3.22	.28			

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

至於服務期程 4-6 個月，在改變意向前測平均為 3.09，後測為 3.25，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.14$, $p<.003$)；自我保護前測平均為 3.09，後測為 3.20；生活適應前測平均為 3.04，後測為 3.23，後測分數顯著高於前測分數($t=-4.02$, $p<.000$)；自我覺察前測平均為 3.00，後測為 3.18，後測分數顯著高於前測分數($t=-2.83$, $p<.007$)；最後，在生活狀況總量表前測平均為 3.06，後測為 3.22，後測分數顯著高於前測分數($t=-3.73$, $p<.001$)不僅各指標後測分數皆高於前測分數，在改變意向、生活適應、自我覺察、總量表皆達顯著。

表 4-14 服務期程為 7 個月以上 t 檢定摘要表

(N=15)

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
改變意向	前測	3.02	.38	-0.12	14	.909
	後測	3.03	.35			
自我保護	前測	2.90	.47	-1.18	14	.259
	後測	3.00	.46			

面向	變項	M	SD	t	df	p 值
生活適應	前測	2.92	.51	-1.40	14	.184
	後測	3.11	.42			
自我覺察	前測	2.80	.56	-0.86	14	.405
	後測	2.91	.41			
生活狀況總量表	前測	2.91	.35	-1.13	14	.277
	後測	3.01	.31			

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

反觀當服務期程為 7 個月以上，改變意向前測平均為 3.02，後測為 3.03；自我保護前測平均為 2.90，後測為 3.00；生活適應前測平均為 2.92，後測為 3.11；自我覺察前測平均為 2.80，後測為 2.91；生活狀況總量表，前測平均為 2.91，後測為 3.01，雖然各指標後測分數皆高於前測分數，惟皆未達到顯著。

綜觀上述三個分析表(表 4-12、表 4-13、表 4-14)的結果，服務期程在 3 個月內，個案在「改變意向」、「生活適應」面向，已有所提升。當服務期程來到 4-6 個月，則在「改變意向」、「生活適應」及「自我覺察」等面向，均有顯著的提升。反觀，服務期程 7 個月以上者，則各面向均未達到顯著差異。顯見服務期程長短並非服務成效的保證，反倒是服務的方式，例如把握介入的黃金時機、提高面談與家庭訪視比率及善用資源連結等，較能影響服務的成效。分析結果顯示，服務介入 3 個月便能見到提升個案改變意願的成效；反之，服務延長至 7 個月以上時，若服務對象的處境仍未能有所改變，服務介入的影響力亦隨之停滯不前，此結果亦提醒工作者，須不斷檢視所提供之服務能否切實回應服務對象，並應適時地予以調整。

伍、研究結論與建議

本研究團隊透過外聘督導及學者的協助建構自編問卷，並透過該問卷檢視針對親密伴侶暴力女性被害人多元服務之成效。

透過研究結果了解，較年輕的服務對象接受服務後的效果較好，畢竟這群年輕的被害人對人生猶懷抱希望與憧憬的階段，相對亦具高度改變的可能性，因而更開放、願意與正式資源系統合作；類似的服務介入成效亦顯現在教育程度較高的服務對象身上，研究團隊實務觀察亦發現高學歷者對資訊理解程度高，且更願意運用司法資源解

決紛爭。至於受暴後仍選擇與相對人同住的服務對象，多半對於維繫關係仍存希望，或是為了小孩而希望維持家庭完整等考量，其改變意向確實相對較弱；相反的，受暴後未同住的服務對象，在自我保護方面亦隨之放鬆，但往往也因為未同住而忽略危機敏感度，後續服務其實還是應多與服務對象討論關於自我保護的議題。

誠如柯麗萍、王珮玲、張錦麗（2005）所提，當家暴被害人育有子女，離不開的難題之一就是對於小孩的考量。選擇仍同住的服務對象，基於保護子女的因素，研究結果與實務經驗均顯示，這群服務對象反而更願意運用諸如相對人服務、目睹兒童及少年處遇服務、家庭會談等相關資源來改變現狀。

至於服務期程的長短，研究結果發現，在短期內即刻建構有關警政、社政、司法等系統之資源安全網，服務3個月內，服務對象的「改變意向」及「生活適應」面向便有所提升；服務4-6個月者，「自我覺察」面向提升，整體的介入成效表現最佳；反之服務達7個月以上者，其介入成效的提升效果反而有限。承上，本研究認為，針對親密伴侶暴力被害人的服務介入，應著重在服務方式與內涵而非服務期程的長短。

過往對於服務成效的檢驗，研究團隊多將重點放在報導服務數量或是呈現少數成功的案例。事實上，研究團隊這幾年的服務投入，工作者整合相關資源，針對親密伴侶暴力被害人其子女的個別或整體的不同需求，而提供相對應的服務。本研究結果發現，研究團隊樂見服務對象在接受服務介入後，在各面向均有不同程度的改變，對於工作者日後持續提供多元服務，增加不少的自信。

當然，本研究收集之問卷來自當下正在接受服務之親密伴侶暴力被害人，無論是從過往的服務數據或是問卷回收情形來看，男女比例有有相當程度的落差，這涉及到社會文化脈絡及性別刻板印象的影響，但實務現場的觀察，男性被害人對於求助意向、生活適應、自我保護以及自我覺察各面向與女性被害人其實是其差異的。研究團隊建議，後續可針對單一性別進行相關之探討研究。

回顧本文爬梳的過程，尤其是在文獻檢閱方面主要係以建構問卷為出發點，其他重要概念的相關文獻檢閱，作者群深知仍有許多的不足。當然，欠缺足夠相關文獻的蒐集與評析，自然也會影響與研究發現的對話。最後，研究團隊也必須說明，本問卷填答者(服務對象)所接受的多元服務不盡相同，此部分勢必會影響其對於問卷題項回答的反應情形；此外，研究團隊身兼實務工作者，首度嘗試以自編問卷方式來呈現服務成效，問卷所有題項雖均經過文獻探討、專家審題及預試等過程，但問卷題項是否確實能測得服務對象的真實反應，仍有待後續研究持續加以檢驗。

參考文獻

- 內政部警政署家庭暴力被害人安全計畫說明書(2019)。取自 [https://www-ws.gov.taipei/001/Upload/471/refile/19566/110131/05142350-1add-42ca-b334-e497edb5e97d.pdf](https://www.ws.gov.taipei/001/Upload/471/refile/19566/110131/05142350-1add-42ca-b334-e497edb5e97d.pdf)。
- 王珮玲、沈慶鴻、韋愛梅 (2021)。親密關係暴力防治：理論、政策與實務。台北：巨流。
- 宋雅雯、金繼春 (2012)。以家庭調整與適應反應模式照顧一個有疾病危機之核心家庭。嘉基護理，12 卷 1 期。
- 汪淑媛 (2013)。家暴庇護安置服務績效評估研究-以善牧親心家園為例。社區發展季刊，142，96-117。
- 林正文 (2001)。認知行為治療。台北：五南。
- 邱皓政 (2002)。量化研究與統計分析。台北：五南。
- 施蕙華、曾麗娟 (2003)。工作壓力感受、社會支持、工作滿意與離職傾向之關連性研究-以職業軍官為例。復興崗學報，79，頁 37-54。
- 柯麗萍、王珮玲、張錦麗 (2005)。家庭暴力：理論政策與實務。台北：巨流。
- 修慧蘭 (2006)。諮商與心理治療理論與實務。台北：雙葉。
- 潘淑滿、游美貴 (2012)。親密關係暴力問題之研究。內政部委託研究報告。

附件

服務使用者生活狀況問卷

親愛的朋友，您好：

我們是財團法人迎曦教育基金會「OO 縣家庭暴力被害人多元服務」團隊，目前正接受 OO 縣政府委託辦理 109 年度 OO 縣(中區)家庭暴力被害人多元服務暨目睹兒童及少年處遇方案，想請您分享接受服務的經驗，並作為未來後續服務之參考。所有問項，請根據您實際的經驗或感受來勾選，而且所有問項是無標準答案的，請您放心填答。填答過程中若有任何問題，也請您詢問在旁的本會工作人員。最後，再次謝謝您的協助，敬祝 平安喜樂！

	非 常	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
1.我認為只要一個人願意改變，一切就沒問題。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.若面對家庭紛爭必須做出抉擇，我認為應該考慮清楚。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.為了保護自己，我認為與對方互毆也是解決問題的方法之一。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.我認為透過休閒娛樂，會讓一個人的心情放輕鬆。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.我認為家中出現暴力相向的情形，雙方都要負責任。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.我認為一個人可以靠自己的能力解決家庭紛爭。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.面對家庭紛爭，我認為暫時離開是好方法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.跟三個月前相比，我認為我目前的生活是比較有規律的。---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.我認為不開心的時候，找人談談會讓一個人情緒比較開心。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.我認為因為家庭紛爭而尋求協助會讓彼此關係改善。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.一個人如果不設法改變自己，別人是無法幫忙的。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.如果因為家庭紛爭而向外尋求協助，我認為那是丟臉的。---	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.我認為一個人的情緒快要爆發時，是可以被察覺的。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.一個人若做出決定，我認為就要改變現況。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.我認同「嫁出去的女兒，就像是潑出去的水」這句話。-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16.我認為我目前比較清楚自己未來的生活重心是什麼。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.我認為一個人因為憤怒而讓自己失控，是不能被接受的。--- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.一個人的日子就這麼過了，其實也沒什麼不好。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.面對生活上新的挑戰，我認為我會學習新的技能。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.為了讓自己的心情變好，我認為一個人可以多參加活動。--- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | 非 | 同 | 不 | 非 |
| | 常 | | | 常 |
| | | | 同 | 不 |
| | 同 | | | 同 |
| | 意 | 意 | 意 | 意 |
| 21.我認為與對方互罵無法解決問題。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.我認為一個人情緒低落的時候，會找到方法去抒發。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.我能接受對方立場和我不同。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.我不會因為憤怒，而做出失控行為。----- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

基本資料

- 1.教育程度: ☐ 國小 ☐ 國中 ☐ 高中/職 ☐ 專科 ☐ 大學以上 ☐ 不識字
- 2.婚姻狀態: ☐ 已婚同住 ☐ 已婚分居 ☐ 離婚同住 ☐ 離婚分居 ☐ 喪偶
☐ 單身 ☐ 未同住伴侶 ☐ 同居
- 3.子女數: ☐ 無 ☐ 有，若有子女，最大子女的年齡是幾歲?_____
- 4.家中是否有其他家庭成員需要你照顧(EX:未滿 18 歲之未成年子女、65 歲以上之老年人、身心障礙者)?
☐ 無
☐ 有，若有，請問共是幾位?_____

所有題目均完成了，感謝您的填答!

研究紀要

原住民部落重返共善循環經濟之可能：以大安溪流域泰雅族部落為例*

林以撒

靜宜大學原住民族健康與社會福利博士學位學程博士生

蔣鋒帆

臺中榮民總醫院大腸直腸外科主任

靜宜大學原住民族健康與社會福利博士學位學程兼任助理教授

收稿日期：2021 年 11 月 10 日，接受刊登日期：2022 年 01 月 05 日。

*感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見，讓本文內容更加完整本。文通訊作者為蔣鋒帆，

Email：hankel.chiang@gmail.com。

中文摘要

臺灣多數原鄉部落族人以農為生，且得看天吃飯，每每遇風災水患，常血本無歸，舉債度日。又自 1960 年代起，隨著臺灣工商業發展，農業式微，使得部落小農的生存空間縮減，部落青壯族人為了生計紛紛外移都會區謀生。其結果不但造成部落人口空洞化，且也使得部落產業更趨沒落，如此又加速部落青壯人口流失和文化斷層危機。臺灣多數部落座落山區水源頭，最適合發展無污染的有機產業，只是部落族人欠缺經營有機產業的專業與資金，因而農政單位大力挹注資源與經費，協助部落發展有機產業，吸引年輕族人返鄉發展部落有機產業，促成部落產業永續發展及實踐文化傳承目標。

關鍵詞：食品安全、有機農業、共善

Possibility of Aboriginal Tribes' Returning to the Sustainable Economy of Common Good: Take Atayal Tribe at the Da'an River region, for Example

I-Sa Lin

Ph.D. student, PhD Program in Indigenous Health and Social Welfare, Providence University

Feng-Fan Chiang

Division of Colon and Rectal Surgery, Dept. of Surgery, Taichung Veterans General Hospital

Abstract

Most aboriginals in Taiwan make their living by farming, and the weather plays a vital role in the harvest. When a typhoon or flood strikes, they may lose everything and live on debts. Since the 1960s, with the development of industry and commerce in Taiwan and the decline of agriculture, the space for small-scale tribal farmers to survive has shrunk, and young aboriginals have moved to urban areas to make a living. The result was not only a hollowing out of the tribal population but also a decline in tribal industries, which further accelerated the loss of the young tribal population and the risk of cultural discontinuity. Most of the tribes in Taiwan are located in the mountainous areas at the head of the water supply, which is most suitable for developing non-polluting organic industries. However, the tribal people lack the expertise and capital to run organic industries. As a result, the agricultural authorities have been allocating resources and funding to assist the tribes in developing organic industries and attracting young aboriginals to return to their hometowns to develop tribal organic industries, thus contributing to the sustainable development of tribal industries and the fulfilment of cultural heritage objectives.

Keywords: food safety, organic agriculture, common good

壹、共善循環經濟

一個國家或地區的經濟病了，必然對其政府的財政、經濟、教育、住宅、福利等公共政策造成極大衝擊，同時也會對社區、家庭和個人構成極深遠的影響。但近幾十年，以逐利為最高目的之市場經濟陷入不景氣，似乎已是經濟循環（business cycle）的常態。但問題是每次遇到景氣循環，弱勢族群受到害傷最大，又當景氣復甦之際，最先得利者是企業雇主（郭俊巖、王德睦，2008）。正如英國社會學家 Giddens（1994: 11, 58）指出，在當今經濟全球化的擴張趨勢底下，新右派倡議市場力量的無限擴展，確實有助於經濟復甦，且能為經濟發展注入新的活力與競爭力。但問題是，新右派倡導一個解除管制（deregulation）的市場經濟，不可避免會重啟資本無限擴張和企業無節制追逐利潤的本性，其結果，依舊會出現馬克思當年所指出的大量失業、長期貧窮與階級不平等的負面效應，最後便會傷及社會凝聚力和經濟穩定。

依 Gibson-Graham（2009, 2010）之見，在資本主義市場經濟不斷擴張的趨勢底下，因應社會變革及其引燃的社會問題，人們應該以共有共享資源（Caring for the commons）為核心理念。如同 Christian Felber 及其夥伴的構想，「要把這種病治好，只有一個辦法，就是『價值』輪替」，就是以共善（common good）取代利潤（profit）競逐。當大家追求共同的利益，而非個人的自私自利，「這種病自然就會好」（引自張立健，2016）。為此，研究者認為，反省過去追求企業或是資本家獲利的經濟結構與制度所帶來的種種不公義及不平等現象，取而代之，應該是考量整體社會的共好、共享及共榮。

Christian Felber 在 2015 年出版的《Change Everything: Creating an Economy for the Common Good》書中提到，經濟與社會之間存在矛盾，整個社會似乎為了追求經濟利益就要放棄人與人之間的互信與互賴。難道人生汲汲營營追求的就只有錢財嗎？Christian Felber 認為，經濟活動的最終目標應該是讓大家都獲得共善及分享社會經濟發展的成果。因此，經濟的成功不應再以錢財為指標，而是通過使用價值（use value）為目的，因而有價值的事物雖然不具經濟產值，也應該被鼓勵。共善，這觀念就如同世界對「永續發展」的公認概念，其定義源於 1987 年世界環境與發展委員會（World Commission on Environment and Development, WCED）在聯合國大會上的報告—《我們共同的未來》（Our Common Future，又稱為布倫特蘭報告）。其報告中提出永續發展的概念，此概念包含「環境」、「經濟」及「社會」等三要素，並強調三要素協調均衡發展，才能促進社會的總體進步，避免一方面的受益卻犧牲其他方面的發展和社會總體受益為代價。

貳、部落經濟結構的轉變：從自給自足到貨幣市場

四百多年前，臺灣原住民部落生活原是聚落的型態，過著採集、漁撈、狩獵、燒墾農耕並行的生活方式，從而形成自給自足的營生方式與自然經濟生產型態(王嵩山，2001)。然而近百年來，部落受到市場經濟引進及資本主義市場擴張的影響，使得部落逐漸從依賴山林資源獲得供養與維生，轉變到以貨幣作為交易的媒介(郭俊巖、吳惠如、賴秦瑩、王德睦，2013)。從此部落經濟被捲入世界經濟體系與「市場式」的交換制度之中，農產品從為了日常需求而生產，轉變成為了交易賺錢而生產(王嵩山，2001；張清富，2001；黃應貴，2006)。然而，原住民部落因為交通、資訊、文化等差異，在農業耕種、經營管理技術上無法跟外地平原上的農民相競爭，加上資金相當有限，無法負荷該有的投資成本，又因為對於行銷的通路及管道非常陌生，因此在農產的市場機制中長期屬於弱勢被剝奪的階層。凡此種種產銷問題，使得部落原住民農家收入僅能餬口，以致往往無力支撐子女升學求取好學歷。這般世代弱勢累積的效應，使原住民在階級上難以翻轉，甚至永遠無法翻身。

1960年代，隨著臺灣經濟邁向工業資本主義生產模式以及本地農業式微之後，原鄉青壯勞動人口才紛紛移入西部都市地區謀生。然而，這些從部落出走，為生活尋找出路的青壯年，其發展未必順遂，他們多半礙於低學歷和低人力資本，大多只能從事危險、骯髒和辛苦的勞力工作，這類工作的替代性高、風險高，隨時可能因產經結構變遷而失業(李明政，2003；賴秦瑩等，2013)。隨後，從1990年代起，在全球化經濟的影響下，臺灣產業結構及勞動條件劇烈改變，包括國際市場競爭、產業轉型、企業出走及外勞引進等(黃樹民，2010；劉璧榛，2010)。因此，很多原住民在都市的勞力型工作機會快速地被外籍移工取代，於是只能返回原鄉自尋出路，但囿於原鄉產業低迷不振，回鄉討生活亦相當艱辛(郭俊巖、賴秦瑩、王德睦，2016)。雖然，以整體的環境來看，原住民部落的經濟條件是如此的脆弱。但是有遠見的部落菁英或是對原鄉部落有使命感的青年，像是沉默的先鋒部隊陸續回到原鄉的土地上，找尋部落的價值與文化精神。

參、部落經濟活動重返共善價值

2013年5月臺灣社會發生了毒澱粉事件，事件起源於食品安全主管單位檢驗發現，有不肖業者使用未經核准之順丁烯二酸酐化製澱粉等添加物於常用食品，引起社會高度關注的事件。同年5月29日，行政院正式稱此為「違法食品添加物事件」(維基百科，2021)。同年10月又爆發「黑心油事件」，之後也陸續爆發許多的食安問題。這些食安議題的延燒及擴散讓友善環境耕作出來的無毒、有機農作物再次被消費者看

重及接納。於是，我們看見原住民部落越來越多人開始重新整理荒地，並且將慣行農法的操作轉變為自然、友善或是有機農法，也結合外界的技術和資源，並透過創新的包裝行銷手法，直接將農作物送到消費者手上，降低盤商之間的剝削。如此的轉變，使該部落的農友們得到比過去更多的收益。因此，我們發現推行友善耕作（自然農法）或是有機農業，並且善用各類行銷管道來銷售，這可能是原住民部落經濟翻身的一種契機。

2018 年 5 月 30 日農委會頒布了有機農業促進法，在該法的第一章的第三條定義了「有機農業」是指基於生態平衡及養分循環原理，不施用化學肥料及化學農藥，不使用基因改造生物及其產品，進行農作、森林、水產、畜牧等農產品生產之農業。黃璋如（1997）也指出有機農產品和一般農產品最大的不同點為有機農產品於農地種植時，不使用傷害性的化學物質來幫助農產品生產或防除雜草及病蟲害，只利用自然的植物殘體、動物糞肥原料製成有機肥料，並利用天敵或其它非農藥方法來幫助生產與防治雜草、病蟲害，故農產品沒有殘留有害物質之虞，品質更能獲得保障。同時，有機農業也是一種能夠維持環境「永續發展」的一種產業模式，而在部落中推展有機農業，便能促成部落永續發展的理念。

事實上，聯合國在 1992 年 6 月於巴西里約熱內盧舉行環境與發展會議，這就是俗稱的「地球高峰會」。該會議的議題焦點就是「永續發展」。會議最後產生了 27 條宣言，俗稱「里約環境與發展宣言」。其中第 22 條為有關原住民的條文，內容為「原住民的知識和傳統習慣在環境管理和發展方面有其重大的作用，各國應承認並妥善維護他們的特性、文化和利益，並使他們能有效參與永續發展」（Wikipedia, 2021）。可見應用原住民的文化來參與永續發展為全球的共識之一。因此，原住民部落若是懂得善用傳統中對於生態環境及誠信、共享的文化智慧，使其再創造與轉化，將有助於原住民部落的整體發展。尤其在原住民部落產業的發展過程中，將這些傳統、在地的文化智慧轉化成適切的產業活動，例如「友善和有機農業」、「生態旅遊」、「文化創新產業」等。如此必能為部落開創永續發展的生存之道（王彥雄，2005）。

研究者於 2020 年曾針對部落發展有機農業進行探究，研究場域位於大安溪流域的三個泰雅族部落，這三個部落的行政區域分別座落於台中市達觀里的竹林部落、達觀部落以及苗栗縣泰安鄉士林村的士林部落，這三個部落皆位於大安溪的中上游河畔。其中竹林、達觀、士林部落皆有泰雅族族人自己經營的有機農場、有機農業合作社、社區協會經營的友善小農的農場，這三個農業組織，分別是士林部落的「以勒有機農場」；達觀部落「社團法人原住民深耕德瑪汶協會」的共同經營農場；竹林部落「有限

責任台中市原住民有機農業生產合作社」(林以撒, 2020)。經過深度的訪談及質性研究分析過後, 我們從「社區組織經營者」的角度來思索原住民部落在發展有機農業上面的可行性和侷限性。

研究者從過去的研究, 再次探究這些部落族人經營的農業組織所操作的經濟活動模式。結果發現, 他們在部落所經營的產業活動, 特別強調及堅持的是傳統文化中的「誠信與共享」。例如, 以士林長老教會所經營的「以勒有機農場」, 他們原先是因為要解決小型教會的經濟困境而設立農場, 期許能夠增加教會財源。後來因為台灣社會連續發生的食安問題, 觸發農場的負責人去思考, 這個由宗教信仰團體設立的農業組織, 該如何回應社會上對食品安全上的不安及恐懼。於是, 該農場反思過後發現, 秉持基督教的信仰精神以及作為守護大地與自然環境有著不可分割的關係之原住民, 在推展農業經濟的工作上, 應該有著比獲取利益而尋求自立, 更高的目標及使命。因為, 使農業經濟活動能夠永續發展並且友善大地這件事情, 就是在農業經濟上回應了基督教會的信仰態度, 也就是以愛護土地的態度管理及開發土地資源, 使其可以永續發展。於是「以勒有機農場」漸漸地領悟到原鄉部落的農業使命是為了整體社會注入一股清流, 帶動一種善的循環經濟。具體的目標之一就是為消費者提供優質、健康無虞的食材, 使寶島台灣有安全的食蔬來源並且兼顧環境的友善及永續發展。

其次, 因為 921 地震災後, 一個原先由至善社會福利基金會協助災後重建工作, 爾後轉型輔導當地泰雅族人成立的「社團法人原住民深耕德瑪汶協會」所設立的「共同經營農場」, 協會一直積極在尋求災後重生的經濟出路。經過多年的努力摸索與學習, 從過去使用傳統慣行農法的種植以及經驗蔬果市場盤商層層剝削之苦境後, 該協會決定回歸部落傳統文化智慧的農耕方式。首先, 捨棄使用農藥及化學肥料的慣行農法, 改以友善的耕作模式; 再者, 直接與消費者傳遞耕作理念以獲得更大的支持與認同。逐漸地, 該協會建立認養人及長期訂購的消費體制, 穩定的支持部落小農共同栽種的農產及相關初級加工產品。這般經濟活動, 實踐了誠信及共享的精神, 也從中強調了守護土地資源的理念。經過多年的努力實踐, 逐漸讓該協會的「共同經營農場」擺脫了主流經濟市場上被盤商及資本家宰制及剝削的困境。

至此, 研究者於實務上的觀察, 目前在大安溪流域泰雅族部落發生的經濟活動之轉變, 可舉兩個在地經濟方案為例子來說明。其一, 是社團法人原住民深耕德瑪汶協會的「牽起族人與長輩的『共有雞』-大安溪部落共同廚房的幸福經濟」計畫(社團法人原住民深耕德瑪汶協會, 2021)。此計畫將原本單調的經濟活動—飼養雞隻後販售, 加上了共善循環經濟的概念。此計畫首先將中興大學動物科學系李淵百教授和陳志峰

教授保種的中興紅羽土雞種（張雅雲，2018），透過德瑪汶協會交給部落長者來飼養雛雞，五週過後再轉交給部落小農托顧飼養到 18 至 20 週，最後宰殺的工作交給部落的婦女，然後由德瑪汶協會來進行銷售。這四個階段讓養雞這經濟活動串起部落的經濟共善循環，而消費者也在這經濟圈中成為讓部落共善循環的支持者。

第二個具體在地經濟計畫是由以勒有機農場與中華基督教救助協會共同合作的「蛇福蛋示範計畫」。此計畫由以勒農場尋找部落青年飼養一百隻生蛋雞，在飼養過程中使用中興大學動科系調製的蛋雞專門飼料加上有完美昆蟲之稱的黑水虻的乾燥後之蟲粉。最後以合理的價格並且是雙方契作方式收購部落青年飼養出來的雞蛋。而中華基督教救助協會將這些「蛇福蛋」提供給輔導贊助的學童課後輔導班食用或是轉賣給都會區的消費者。此計畫若是成功並穩定之後，便可複製到其他的原鄉部落中。此計畫所提供的效益及共善循環價值在於提供部落青年一個穩定且友善農作的工作機會，再來是將飼養雞隻生產出來的高品質雞蛋提供給中華基督教救助協會所輔導的課輔班，而這些課輔班所服務的對象幾乎都是弱勢家庭的學童。換句話說，此計畫一方面創造部落青年之就業機會；第二方面則是顧及友善土地及人道飼養的目標；第三則是達成社會公益的目的。可說是創造了三贏的局面。

肆、結論

當今時代，有機農業或友善環境（土地）農業越來越受到世界各國所重視，且消費者也愈來愈重視有益食品安全的農業產品。就我國來說，隨著 2018 年《有機農業促進法》的通過，有機種植面積也日趨增多，只是目前有機農產品在國內農產品市場的佔有率仍偏低。在國內，原鄉部落多數座落高山峻嶺及水源頭，其得天獨厚的地理環境，最適合經營有機農業，只是經營有機農業的技術及成本，並非原鄉部落族人有能力承擔。當前原鄉部落有機農業的經營限制，除了政府公共投資不足之外，還包括如下幾項因素（林以撒，2020）：（一）部落資源有限；（二）銷售通路不明確；（三）農業政策上輔導「青年回農」的政策，年齡限定於 45 歲以下，與部落實際需求不符。

首先，「資源有限」面向，包含青壯人力不足、經營技術匱乏、營運資金不足等。這些困境讓部落想要從事有機農業的農友來說，都是相當大的阻力，就連有機農業的認證費用對於部落的農友來說也是一種負擔。再來，就是部落基礎設施不足（如灌溉系統不完善）以及族人無力建置溫、網室設施，種種因素限制直接影響到部落有機農業的發展。

其次，「銷售通路不明確」是指在農業單位的政策上，沒有實質協助有機農戶建立

有效且穩定的銷售通路，導致原本對於銷售市場就很陌生的部落農戶難以突破經營的瓶頸。

第三，部落的農業組織認為目前農業單位的青年回農計畫，所針對的青年對象，年齡限制在 45 歲以下的青年。因而建議農政單位應當調整至 55 歲左右。因為在 45～55 歲之間的壯年，回到部落從事有機農業是相對的穩定。因為這個年齡階層的族人，本身已經累積較多的資金與社會經驗，因此進入相對資源薄弱的原住民部落中，才有可能在返鄉創業或是堅持從事友善農業耕作以及尋求共善循環經濟的行動中，擁有比較高的成功機率。

至此，再回到上文所提及的兩個在地經濟產業方案來檢視。吾人可以看見「共有雞計畫」及「蛇福蛋計畫」方案的執行，確實解決了以上的前兩個問題。也就是將原先的農業技術不足及資金匱乏和欠缺行銷管道的問題都考量進來。如此，部落農友現在只要努力務農，以友善環境及人道飼養的方式持續運作，定能穩定創造收益。由是，不止小農獲益，包含土地環境、契作單位、認養購買單位和個體同時都獲得了應有的價值。從上述原住民部落經濟產業上的優勢觀之。經營生產者與消費者之間穩定的互信、互賴關係，對於有機農業的發展來說具有長遠且多元的效益。這樣的「誠信關係」在原住民傳統共生共榮的社會中，本身就是不可或缺的文化精神。

雖然，從大環境來看，原住民部落的經濟產業發展仍然充滿諸多的挑戰和限制，如同諸多文獻的討論，當前整體部落居民的經濟條件、教育水準及薪資收入依然跟臺灣主流社會有一大差距，回鄉者礙於部落資源有限及工作機會匱乏仍難安生立命（于若蓉、辛炳隆，2010；許靖苑，2010；郭俊巖、許佩茹，2010；賴秦瑩等，2013）。但是，部落產業朝向共善循環的經濟脈動是正在發生的事情。我們可以看見，原鄉部落仍然為了生存及發展，不斷地調整經濟策略和營生方式。不管是農業技術上的更新或是休閒觀光產業的發展，無不在努力尋找經濟出路，譬如發展觀光民宿、露營區、生態導覽等。與此同時，為配合休閒觀光產業的整體發展，部落也開始推展農特產品及綠色文創商品等。總之，族人無不努力嘗試著要為自己及部落尋找一條經濟的活路。

研究者認為，有許多具有先見的部落菁英及耆老，也已經嗅到部落經濟的永續發展出路，其實不在於追求利益至上的商業行為，而是要回歸到傳統部落的經濟活動價值上。其價值不外乎土地永續友善利用、族人共享產業利益、以誠信交換生產者與消費者彼此所擁有的美善。而從時間的軸線上來看，它需要長時間的單位來做計算，而非短視近利的想要從他人以及環境上豪取搶奪。它需要我們摒棄速食文化的觀念，而以耐心等待和擁抱美善的發生。如此的經濟活動不再是以金錢貨幣掛帥，而是追求在

人與人、人與環境之間更高的價值。雖然其中獲得的金錢利益看似不高，但是這種經濟活動背後所延伸出來的價值是無法衡量計算的。它對人、對環境、對社會產生了友善的循環，這也就回應了共善循環經濟中的共好、共享及共榮。

參考文獻

- 于若蓉、辛炳隆（2010）。原住民就業狀況與政策分析。載於黃樹民、章英華編著，**台灣原住民政策變遷與社會發展**（頁 121-179）。臺北：中央研究院民族學研究所。
- 王彥雄（2005）。發展中的原鄉產業及其對部落營造之影響—以曲冰部落為例。南投縣：濟南國際大學社會政策與社會工作學系研究所碩士論文。
- 王嵩山（2001）。**臺灣原住民的社會與文化**。臺北：聯經。
- 李明政（2003）。**文化福利權**。臺北：松慧。
- 社團法人原住民深耕德瑪汶協會（2021）。**牽起族人與長輩的『共有雞』**。資料檢索日期，2021 年 12 月 1 日。網址：https://issuu.com/tmabun/docs/_1005
- 張立健（2016）。不只政黨輪替，經濟價值也該輪替！奧地利提倡「改良版」資產負債表，翻轉超過 300 家企業。**社企流網站**。資料檢索日期：2021 年 12 月 01 日。網址：<https://www.seinsights.asia/article/3290/3283/3914>
- 張清富（2001）。都市原住民社會問題史。載於蔡明哲（主編），**都市原住民史篇**（頁 279-316）。南投：臺灣省文獻委員會。
- 張雅雲（2018）。中興紅羽 1982，孵育城鄉共好發動雞。**青芽兒 No.85 期**。資料檢索日期：2021 年 12 月 01 日。網址：[https://thinkingaboutfood2016.wordpress.com/2018/11/21/中興紅羽 1982，孵育城鄉共好發動雞/](https://thinkingaboutfood2016.wordpress.com/2018/11/21/中興紅羽1982，孵育城鄉共好發動雞/)
- 許靖苑（2010）。全球化下原鄉就業需求之研究：以信義鄉為例。台中市：靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系研究所碩士論文。
- 郭俊巖、王德睦（2008）。全球化下脫貧策略的政治經濟背景研究：從 Anthony Giddens 觀點的探討。**東吳社會工作學報**，18，105-134。
- 郭俊巖、吳惠如、賴秦瑩、王德睦（2013）。後工業社會下台灣都市原住民就業困境之探討：台中都會區原住民意見領袖的觀點。**台灣社區工作與社區研究學刊**，3（2），69-108。
- 郭俊巖、許佩茹（2010）。失業者返回部落謀生的就業歷程之研究：以信義鄉為例。

社會發展研究學刊，7，1-28。

郭俊巖、賴秦瑩、王德睦（2016）。活化社區組織與重振部落產業。人文與社會科學簡訊，17（4），42-49。

黃璋如（1997）。中德兩國有機農業之發展。農委會委託研究計畫報告。

黃樹民（2010）。全球化與台灣原住民基本政策之變遷與現況。載於黃樹民、章英華編著，台灣原住民政策變遷與社會發展（頁 15-50）。臺北：中央研究院民族學研究所。

黃應貴（2006）。布農族。臺北：三民。

維基百科（2021）。「臺灣毒澱粉事件」。資料檢索日期：2021 年 12 月 5 日。網址：
https://zh.wikipedia.org/wiki/2013_臺灣毒澱粉事件。

劉璧榛（2010）。文化產業、文化振興與文化公民權：原住民族文化政策的變遷與辯論。載於黃樹民、章英華編著，台灣原住民政策變遷與社會發展（頁 405-459）。臺北：中央研究院民族學研究所。

賴秦瑩、吳惠如、郭俊巖、王德睦（2013）。臺灣原鄉弱勢教育與教育福利議題之初探：原住民校長的角度。社會政策與社會工作學刊，17（2），213-258。

Wikipedia（2021）。「Rio Declaration on Environment and Development」。資料檢索日期：2021 年 12 月 5 日。網址：
https://en.wikipedia.org/wiki/Rio_Declaration_on_Environment_and_Development

Gibson-Graham, J. K. (2009). Socially Creative Thinking: or how experimental thinking creates 'other worlds'. presented at the Katarsis conference, 2008.
<http://www.communityeconomies.org/people/JK-Gibson-Graham>.

Gibson-Graham, J. K. (2010). Post-development possibilities for local and regional development. In A. Pike, A. Rodriguez-Pose, & J. Tomaney(eds) *Handbook of Local and Regional Development*(pp. 1-17). London: Routledge.

Giddens, A.(1994). *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press.