

靜宜

人文社會

西元2024年1月
第十七卷第二期

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

學報

研究論文

■ 母親情緒表現對幼兒努力控制及適應行為影響之研究
／ 鄧蔭萍、石決

■ 《水滸傳》故事結構：多元交替統一的藝術性結構
／ 呂素端

■ 社會工作督導效能分析：以督導者與受督導者觀點探究
／ 鍾武中

■ 性別暴力防治教育課程教學開發之研究
／ 楊安仁、潘穎、張鐸銘、郭俊巖

ISSN 2223-7461

靜宜人文社會學報

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

第十七卷第二期 2024 年 1 月

◎ 研究論文

母親情緒表現對幼兒努力控制及適應行為影響之研究

／鄧蔭萍、石泐

《水滸傳》故事結構：多元交替統一的藝術性結構／呂素端

社會工作督導效能分析：以督導者與受督導者觀點探究／鍾武中

性別暴力防治教育課程教學開發之研究

／楊安仁、潘穎、張鐸洺、郭俊巖

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 林思伶（靜宜大學校長）
- 總編輯 賴松輝（靜宜大學人文暨社會科學院院長）
- 執行編輯 楊安仁（靜宜大學社會企業與文化創意碩士學位學程副教授）
- 編輯委員 王香蘋（弘光科技大學護理系教授）
- 何華欽（國立屏東科技大學社會工作系教授）
- 李明穎（靜宜大學大眾傳播學系教授兼系主任）
- 汪淑珍（靜宜大學中國文學系教授兼副院長）
- 胡憶蓓（靜宜大學教育研究所副教授兼所長）
- 劉鶴群（靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系副教授兼系主任）
- 賴麗娟（靜宜大學生態人文學系副教授兼系主任）
-
- 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

母親情緒表現對幼兒努力控制及適應行為影響之研究 ／鄧蔭萍、石決.....	001
《水滸傳》故事結構：多元交替統一的藝術性結構 ／呂素端.....	033
社會工作督導效能分析：以督導者與受督導者觀點探究 ／鍾武中.....	051
性別暴力防治教育課程教學開發之研究 ／楊安仁、潘穎、張鏘洺、郭俊巖.....	095

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

Vol.17, No.2, 2024

© Research Articles

The Study of the Effects of Maternal Emotional Expressions on Young Children's Effort Control and Adjustment／Yin-Ping Teng, Yang Shih

The story structure of "Water Margin": an artistic structure of multiple alternation and unity／Su-Duan Lu

Effectiveness of Social Work Supervision: From the Perspectives of Supervisors and Supervisees／Wu-Chung Chung

Research on Instructional Teaching Development of Gendered Violence Prevention Education Courses and Curriculum／An-Jen Yang, Ying Pan, Hua-Ming Chang, Chun-Yen Kuo

研究論文

母親情緒表現對幼兒努力控制及適應行為影響 之研究*

鄧蔭萍

實踐大學家庭研究與兒童發展學系副教授

石泱

實踐大學社會工作學系副教授

收稿日期：2023 年 03 月 20 日，接受刊登日期：2024 年 01 月 10 日。

*本文通訊作者為石泱，Email：stone@g2.usc.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

父母的情緒表達對於幼兒情緒調節中的努力控制與適應行為扮演一個極為關鍵的角色，為此，本研究主要探討母親情緒表現對幼兒努力控制及適應行為的影響。本研究中，母親情緒表現包括正向情緒、負向強勢情緒、負向順從情緒，幼兒努力控制包括注意力控制及情緒壓抑控制，幼兒適應行為包括內在行為問題和外在行為問題，研究對象為就讀於臺北市及臺東縣幼兒園 4 至 6 歲幼兒，共收集 176 份問卷，並透過結構方程模型進行分析。研究結果發現，母親正向情緒表現對幼兒專注力有直接正向影響，並對幼兒內在行為問題有直接負向影響，而母親負向強勢情緒及負向順從情緒皆對幼兒專注力沒有影響，但母親負向強勢情緒則對幼兒內在行為問題有直接的正面影響。總結來說，母親的不同情緒表現對幼兒努力控制及適應行為問題有不同的作用，本研究之結果可作為其他研究母親情緒表現、幼兒情緒調節及適應行為之參考。

關鍵詞：母親情緒表現、幼兒、努力控制、適應行為

The Study of the Effects of Maternal Emotional Expressions on Young Children's Effort Control and Adjustment

Yin-Ping Teng

Associate Professor, Department of Family Studies and Child Development,
Shih Chien University

Yang Shih

Associate Professor, Department of Social Work, Shih Chien University

Abstract

Parental emotional expression plays a critical role in shaping children's effortful control, a component of emotion-related regulation, and their adjustment. Hence, this study examined the relations between mothers' emotional expression and children's effortful control and adjustment. In this study, mothers' emotional expression included positive-emotions, negative-dominance emotions, and negative-submissive emotions, children's effortful control included attention control and emotional repression control, and children's adaptive behavior included internal behavior problems and external behavior problems. Participants were 176 children (age = 4 to 6 years) and their mothers from Taipei City and Taitung County. Results of structural equation modeling suggested that mothers' expression of positive emotion had 1) a direct and positive link to children's attention focusing and 2) a direct and negative link to children's internalizing problem behaviors. Although mothers' negative-dominant and negative-submissive emotional expressivity was not related to children's attention focusing, mothers' negative-dominant emotional expressivity had a direct and positive link to children's internalizing problem behaviors. In conclusion, different maternal emotional expressivity styles had different links to children's effortful control and adaptive behavior problems. The results of this study can be used as a reference for future studies on mothers' emotional expression, as well as children's emotional regulation and adjustment.

Keywords: Maternal emotional expression, Preschoolers, Effortful control, Adjustment

壹、前言

父母的情緒表達已被證明在塑造幼兒的情緒調節與適應行為中扮演一個極為關鍵的角色 (Eisenberg et al., 1998)，情緒調節為幼兒早期的關鍵發展任務之一 (Grolnick et al., 2006; Kopp, 1989)。從學前時期開始，兒童逐漸發展並調整他們的情緒以便在不同的時間及地點呈現合宜的適應行為表現。在這種情況下，情緒調節通常被定義為啟動、維持和調節情緒喚起的能力，協助完成個人目標並促進對社會環境的適應 (Thompson, 1994)，而家長於家庭中的情緒表達可能會影響家庭的整體情緒氛圍，會促進或阻礙幼兒情緒調節能力的發展。在幼兒氣質上的自我調節能力通常被稱為「努力控制」(effortful control)，此為幼兒情緒調節的核心要項，會對幼兒的情緒發展及社會能力有重要的影響 (Eisenberg et al., 2011)，因而 Carlson (2005) 及 Eisenberg 等人 (2001) 認為學前時期努力控制的能力會顯著增加，並且持續發展到成年。

為了解家長情緒表現，特別是在幼兒成長過程中與幼兒互動較多的母親會有哪些不同的情緒表現對幼兒的努力控制及適應行為產生影響，歐美的相關研究中發現父母的情緒表達與幼兒情緒理解、社會能力及適應行為有關 (Halberstadt et al., 1999; Halberstadt and Eaton, 2002)。然而，跨文化研究者認為東方和西方文化在情緒表達的價值觀上有所不同 (Markus and Kitayama, 1991; Safdar et al., 2009)，在不同研究中亦發現父母在家庭中的情緒表達有文化上的差異 (Camras et al., 2006; Camras et al., 2008)，例如在歐美家庭當中父母對幼兒能以情緒輔導的養育方式教導孩童，父母能意識到孩子的負面情緒並接受它，亦鼓勵孩子表達這些情緒同時提供支持，此為歐美家庭中幼兒情緒社會化 (emotion socialization) 的最佳方式 (Gottman et al., 1997)。相反地，在亞洲國家中幼兒情緒社會化則是強調和諧的價值觀，所以幼兒應該適當地控制自己的情緒並了解和服從情緒表現的規則 (Friedlmeier et al., 2011; Trommsdorff, 2012)。

Eisenberg 等人 (2001) 針對歐美 4 至 8 歲兒童所做的研究發現，母親的正向情緒表達與兒童的情緒調節有正相關；在亞洲的研究中，Hu 等人 (2017) 針對於中國的 182 位 3-5 歲學齡前幼兒與其母親的情緒表達研究中發現，隨著幼兒的發展學前幼兒學會使用更多的正向情緒調節，以及更少的負向情緒調節策略，反之亦然。儘管國外已有這些不同的研究發現，但在臺灣對於母親情緒表達與學前幼兒努力控制與適應行為之間存在什麼樣的關係仍有待進一步探究，以往的研究中多探討個別變項的影響效果，如家庭社經地位、父母教養對幼兒行為或父母與幼兒情緒的影響，欠缺整體性的探究這些變項間的複雜關係。因此，本研究希望加入幼兒性別、家庭社經地位等因素，探討母親情緒表現對幼兒情緒調節及適應行為的影響模型。

貳、文獻探討

一、父母情緒表現與幼兒努力控制之關係

父母情緒表現被定義為「持續表現出的面部、身體、聲音和語言表達的模式或風格，通常這些表達方式並不完全是情緒性的」(Halberstadt et al., 1999)，父母情緒表現的模式或風格常以出現的頻率來衡量 (Chen et al., 2011)。Eisenberg 等人 (2001) 認為父母的情緒表現至少可以用兩種方式來衡量，一是作為父母在與孩子互動時的積極和消極情緒的表達，二是作為父母在家庭互動中一般情緒表達，後者是對家庭 (或父母) 情緒表達或家庭中非語言和語言表達的主要風格 (Halberstadt et al., 1995, 1999)，此種父母的情緒表達方式大多不是針對孩童而產生的一般情緒，其評定的方式則是由父母填寫問卷來評量之。

努力控制被定義為「執行注意力的效率，包括抑制主導反應和/或激勵次主導反應的能力，及計劃和檢測錯誤」(Rothbart and Bates, 2006)。Eisenberg 等人 (2011) 認為努力控制涉及到故意或自願抑制、激勵或改變 (調節) 注意力和行為的能力，以及計劃、檢測錯誤和整合與選擇行為有關的信息等執行功能任務。努力控制為幼兒氣質的一部分，是一個在不同時間和背景下相對穩定的幼兒個別差異變項。努力控制的測量通常包括注意力調節的指數 (例如根據需要自願集中或轉移注意力的能力，稱為「注意力控制」) 或行為調節的指數 (例如根據情況努力抑制行為的能力，稱為「抑制性控制」)，研究者有時也需要測量激勵行為時的能力，也就是所謂的激勵控制，例如在需要完成或堅持一項任務時，讓幼兒用有加布遮蓋的透明箱進行拼圖遊戲，告訴幼兒若能不要偷看且在五分鐘內完成拼圖就能得到禮物，觀察幼兒能否專心且在不偷看的情況下完成拼圖 (Eisenberg et al., 2001; Kochanska et al., 2000)，以瞭解幼兒的努力控制狀況。

此外，努力控制也是執行注意力的一部分，當個體在進行活動時，除了可以呈現其主觀的思想及感受以外，特別是在解決衝突 (例如關於不一致的信息)、糾正錯誤和計劃新行動時發揮作用 (Posner and Rothbart, 1998)，努力控制不佳的幼兒在青春期的行為問題 (Eisenberg et al., 2005)。在嬰幼兒期和學前期，幼兒努力控制的發展被認為是一個連續的過程，從被動的、依賴他人的策略到越來越主動和自主的策略 (Grolnick et al., 2006)。此外，Kochanska 與 Knaack (2003)、Kochanska 等人 (1997) 的縱貫研究中發現，努力控制從幼兒期到學前時段再到學齡早期都是很穩定的，Eisenberg 等人 (2001) 的研究發現幼兒的努力控制在 4 歲至 6 歲時是相對穩定的，這顯示努力控制從幼兒早期到青少年時期有其穩定性發展之特質，特別是努力控制中的

注意力集中和抑制性控制兩部分，但在注意力轉移方面則不太穩定（Eisenberg et al., 2005; Murphy et al., 1999; Valiente et al., 2006）。有鑑於幼兒努力控制對其社會/情緒發展的重要性，若能及早於幼兒的學前階段就了解幼兒的努力控制狀況及父母親情緒表現的影響，將可對日後進入兒童期及青春期中有所助益。

有關於家長情緒表現對幼兒情緒調節及適應行為的影響，Morris 等人（2007）建立了一個家庭對兒童情緒調節和適應影響的三方模型，其內涵為：1.幼兒對父母情緒調節的觀察和示範（如父母對幼兒示範情緒表達的頻率、強度和價值）、社會參照及情緒傳染；2.父母的情緒及情緒管理的具體做法（如父母對幼兒之情緒輔導及其對情緒的反應）；3.家庭的情緒氛圍（如依戀、父母風格、情緒表達能力、婚姻關係），這三個變項是以動態的方式彼此交錯作用，進而對幼兒情緒調節有所影響。而 Feng 等人（2008）認為父母在家庭中對幼兒的情緒調節有重要的影響，父母的正向情緒和對幼兒的情感支持與幼兒的情緒調節有關，父母的溫暖和正向情緒表達可提供幼兒較具有建設性的情緒楷模，這將可喚起幼兒的正向情緒，並增強他們對調節情緒的積極嘗試（Eisenberg et al., 2005）。Denham 等人（1997）發現，父母有較多正向情緒表現時，幼兒往往在學前階段與同伴表現出更多的正向情緒，並且更有正向社會能力。父母的參與情緒表現有助於幼兒最初嘗試使用積極的情緒調節策略（Grolnick et al., 2006），Eisenberg 等人認為母親以何種方式來表達其情緒與幼兒在童年和青春期的努力控制有關（Eisenberg et al., 2005），父母表達的情緒類型和強度可為幼兒提供正向或負向的情緒控制模式（Eisenberg et al., 1998）。Valiente 等人（2006）橫跨兒童早期到青少年早期的縱貫研究中顯示，幼兒的努力控制和母親的情緒表達有正相關，當母親多以正向情緒表達則幼兒努力控制能力越好，這顯示母親的情緒似乎支持幼兒努力控制的發展。父母在家庭中的情緒表達可以通過多種方式影響到兒童的情緒調節（Eisenberg et al., 1998），例如家庭中頻繁的敵意和負面情緒表達可能會使兒童變得過度興奮，阻礙他們獲得適應性的調節技能。Chen 等人（2015）研究發現父母的正向情緒表達能力與其幼兒情緒調節能力有正相關，相反地，父母負向的強勢情緒表現則與其幼兒的情緒調節能力有負相關。呂翠夏（2010）的研究也發現，父母親對家人的情緒表達與幼兒的情緒調節能力有關，當父母的正向情緒表達越高時幼兒的情緒調節能力越好，當母親的負向情緒表達越多時幼兒的情緒調節能力也越差。

Halberstadt 等人（1999）認為，父母的情緒表達會促進兒童的社會示範，提供情緒顯示規則的訊息，以作為幼兒情緒社會化的參考基礎。Funmilola 等人（2016）探討家庭環境影響兒童情緒調節的機制，研究結果發現母親有較高情緒失調者會有較高的負向家庭情緒表達及較低的正向家庭情緒表達，其幼兒亦有較高的負向情緒、較多的

問題行為和較少的適應性情緒調節技能，也就是正向的家庭情緒表現與幼兒的情緒調節能力呈正相關、與幼兒的負向情緒及問題行為呈負相關。此外，文化也可能是影響幼兒自我情緒調節的一個重要因素（Jaramillo et al., 2017; LeCuyer and Zhang, 2015），對於情緒需要調節的程度及什麼樣的情緒表達是社會可接受的，東西方家庭有不同的價值觀，如果文化認為負面情緒需要被控制和抑制，家長可能會教孩子盡量減少、否認、防止憤怒和悲傷等情緒的表達。綜合上述的研究結果，本研究假設母親正向情緒將會正向影響幼兒努力控制（注意力專注及情緒壓抑控制），而母親負向情緒表現將會負向影響幼兒的努力控制（注意力專注及情緒壓抑控制）。

二、父母情緒表達與幼兒適應行為之關係

對於父母情緒表達與幼兒適應行為的關聯性，在幼兒情緒社會化的過程中，主要在反映出父母在子女體驗表達及調節情緒方面的信念、目標和價值觀（Eisenberg et al., 1998），情緒社會化包括各種養育行為，以及父母與幼兒討論情緒、對幼兒的情緒做出反應，父母情緒表達主要由正向、負向強勢及負向順從三個子維度組成，正向情緒表現指的是積極情緒的表現（如感激、笑和微笑）。負向情緒表現有時被當作一個單一概念來研究，有學者建議應將負向的支配性情緒表現力與負向的順從性情緒表現區分開來，因為它們可能與兒童適應行為有著不同的關係（Halberstadt et al., 1995; Halberstadt et al., 1999）。負向的支配性情緒表達是指敵對和支配性負面情緒的顯示（如憤怒、蔑視和指責），而負面的順從性表達是指非敵對性負面情緒的顯示（如悲傷、道歉和尷尬）（Halberstadt, 1986; Halberstadt and Eaton, 2002）。Eisenberg 等人在對 4 至 8 歲兒童研究中發現，母親的正向情緒表達與幼兒的適應行為間有正相關，這些關係在兩年後的追蹤研究中仍然很重要（Eisenberg et al., 2003）。許多以歐美國家為樣本的研究亦發現，父母在家庭中的正向情緒表達與幼兒的行為問題呈負相關，與他們的社會能力呈正相關（Halberstadt et al., 1999; Valiente et al., 2004）；相反地，對於父母的負向支配性表達則呈現相反的關係（Eisenberg, et al., 1998; Halberstadt et al., 1999）。但對父母負向的順從性情緒表達的研究則有不一致的發現，例如它與正向的幼兒行為表現（如同情）和負向的幼兒表現（如低程度的情緒調節）呈正相關（Eisenberg et al., 1992; Garner, 1995），因而父母負向的順從情緒表達與幼兒適應行為的關係可能是複雜的，因為它可能取決於所聚焦在哪一種幼兒的適應行為及家長表達情緒的情境脈絡（Halberstadt et al., 1999）。

除了上述以歐美國家的研究外，Cho 與 Shin（2015）針對韓國學齡前幼兒情緒智能影響的研究發現，對情緒有理想信念的母親對幼兒的負向情緒表達提供支持性反應，

並在家庭中更頻繁地表現出正向情緒，其幼兒有更高的情緒智力。McCord 與 Raval (2016) 研究發現印度移民母親比美國白人更少正向的情緒表現，亦即母親越有可能表達負向情緒者，其幼兒適應行為之內在與外在化行為問題也越高，並且有較低的社會能力。Eisenberg 等人 (2001) 研究發現印尼母親的負面情緒表達與她們的孩子的適應行為有負相關。一些針對中國的研究也發現，父母的溫暖和敏感度與兒童的正向適應行為有關，而在父母拒絕和強迫上則有相反的關係 (Chang et al., 2004; Chang et al., 2003; Chen et al., 2000)，父母的溫暖和拒絕在親子互動中的情緒表達有最密切的聯繫，幼兒的適應行為有可能受到父母在親子關係中情緒風格的影響。

綜合上述文獻的整理，本研究假設母親的正向情緒表達可以預測幼兒的正向適應行為，而母親的負向強勢情緒與負向順從情緒表現可以預測幼兒的負向適應行為。

三、家庭社經地位、幼兒性別及父母情緒表達對幼兒努力控制及適應行為的影響

對於幼兒性別與努力控制及適應行為間的關係，Cheng 等人 (2018) 發現母親教育水準較高其幼兒往往出現較少的負向情緒調節策略，但在情緒調節作用方面幼兒性別並無差異。Cheng 等人 (2018) 對於中國北京的學前幼兒及其母親的研究發現，母親的負向情緒表現與女童使用被動行為與情緒發洩有關，而母親的正向情緒與男童及女童使用認知再建構及問題解決能力有關。

家庭之社經地位 (socioeconomic status, SES) 是一個涵蓋個人社會地位和經濟地位的概念，一般是結合父母教育水準和家庭收入來測量家庭社經地位，父母教育程度較低和收入較少的家庭會對幼兒的心理健康、情緒及認知發展產生很大的負向影響 (Jackson and Huang, 2000)。Kiernan 與 Huerta (2008) 研究發現，當幼兒年齡分別為 3 歲和 5 歲時，家庭的低收入會影響幼兒適應行為和情緒健康。家庭社經地位對於幼兒的影響可能會根據幼兒所經歷的生活階段而有所不同，特別是對學齡前期之幼兒最為明顯，造成的原因可能是貧困影響幼兒進入國小的準備過程 (Hosokawa and Katsura, 2018)。De Haan 等人 (2013) 認為，家庭社經地位不僅對幼兒的發展和適應行為有所影響，更有可能對青少年的行為和心理健康產生巨大影響，幼兒時期生活於貧困環境中對其社會和認知能力的影響比生命後期經歷貧困影響更為不利 (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; van Poortvliet, 2021)。Kessler 等人 (2007)、Rutter 與 Sroufe (2000) 的研究發現家庭社經地位與幼兒的情緒表現有關，也是成人心理健康狀況的預測因子。

在幼兒情緒調節之努力控制與適應行為的關係上，努力控制與幼兒的適應和社會

能力呈正相關 (Eisenberg et al., 2010)，3 歲或 5 歲時的努力控制力不足與外化問題（如：多動行為、注意力不集中、反社會行為或行為障礙）以及兒童後期和青少年時期的內化問題（焦慮/恐懼）呈正相關，但與多項兒童的優勢能力到青春時期呈負相關，這些包括由父母和老師所評估的特質，如：關心他人、成熟、友誼、興趣、決心、良好的行為、熱情、創造力、自信、幽默感、受歡迎、合作性、樂於助人、運動能力、清潔、活動力等 (Caspi et al., 1995)；到了 18 歲時，控制力不足的人在衝動、尋求危險、攻擊性和人際關係疏遠的測量中得分很高 (Caspi and Silva, 1995)；在 21 歲時，缺乏控制力與男性和女性的刑事犯罪數量有關，這種關係對輟學的男性更強 (Henry et al., 1999)。Kochanska 與 Knaack (2003) 在一項縱向研究中發現，幼兒缺乏努力控制能力與行為問題的增加有關。同樣的，Lemery 等人 (2002) 研究發現，母親對幼兒注意力集中和抑制性控制的報告預測了母親和父親對外部化問題和注意力缺陷/多動障礙的報告。

綜合上述文獻整理，本研究假設女生的努力控制較男生高，且內在及外適應行為問題也較少；家庭社經地位較高者，其幼兒之注意力專注、情緒壓抑控制較好；母親的正向情緒表現較多者其幼兒的努力控制較高，且適應行為問題較少。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象為臺北市(城市)及臺東縣(鄉村)幼兒園 4 至 6 歲幼兒及其母親，以了解城鄉不同地區母親情緒表現與幼兒的問題行為之狀況，於 2015 年進行問卷調查工作，透過幼兒園發放家長參與同意書，大多是由家中的主要照顧者，母親簽署，並於簽訂同意書後，母親填答家庭社經地位及母親情緒表達問卷；而幼兒部分則由該班教師則填寫幼兒情緒調節及幼兒行為問題之測量問卷，最後共回收有效問卷 176 份，其中女生幼兒有 93 人（占 52.8%）、男生幼兒有 83 人（占 47.2%）。

二、研究架構及假設

本研究依據前述文獻，繪製研究架構如圖 1 所示，並有以下幾個研究假設：

- H1：母親情緒表現（包括正向情緒、負向強勢情緒、負向順從情緒）會影響幼兒注意力專注。
- H2：母親情緒表現（包括正向情緒、負向強勢情緒、負向順從情緒）會影響幼兒情緒壓抑控制。

H3：母親情緒表現（包括正向情緒、負向強勢情緒、負向順從情緒）會影響幼兒內在行為問題。

H4：母親情緒表現（包括正向情緒、負向強勢情緒、負向順從情緒）會影響幼兒外在行為問題。

H5：幼兒注意力專注會影響其內在行為問題和外在行為問題。

H6：幼兒情緒壓抑控制會影響其內在行為問題和外在行為問題。

H7：幼兒性別會影響其努力控制（含注意力專注與情緒壓抑控制）和內、外在行為問題。

H8：家庭社經地位會影響其努力控制（含注意力專注與情緒壓抑控制）和內、外在行為問題。

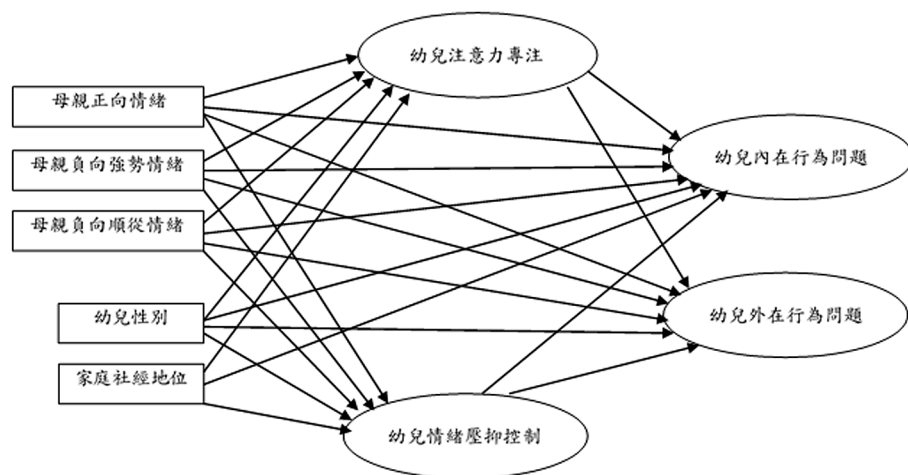


圖 1 研究架構圖

三、研究測量工具

（一）母親情緒表達之測量

本研究中，母親情緒表達之測量主要採用「父母情緒表達自陳量表」(Self-Expressiveness in the Family Questionnaire)，該量表由 Halberstadt 等人 (1995) 所編製，主要評估家長於家庭中之情緒表達，此為九點量表，共有 25 題，回答方式從 1 分（從不或很少表達）到 9 分（表達頻繁），說明母親或主要照顧者在家庭中情緒表現為正

向、負向情緒表達的程度。本量表共有三個分量表，包括正向情緒表達 5 題、負向強勢情緒表達 5 題、負向順從情緒表達 4 題，計分方式為各題目加總平均得到該分量表的得分，經由統計後母親正向情緒平均分數為 6.57，母親負向強勢情緒平均分數為 3.37，母親負向順從情緒平均分數為 3.68（詳如附錄）。

（二）幼兒情緒調節

幼兒情緒調節研究採用 Rothbart 等人（2001）的幼兒行為問卷（Child Behavior Questionnaire，簡稱 CBQ）來評量幼兒之情緒調節行為，為七點量表，1 為完全不符合、7 為完全符合，原始量表共有三個面向，本研究選擇其中「注意力專注」和「情緒壓抑控制」兩個面向、每個面向各有 4 題進行測量，經由統計後注意力專注面向平均得分為 4.55，解釋變異量為 63.96%，Cronbach's Alpha 值為 0.81；情緒壓抑控制面向平均得分為 5.36，解釋變異量為 61.79%，Cronbach's Alpha 值為 0.79（詳如附錄）。

（三）幼兒行為問題之測量

在幼兒內在與外在行為問題的測量上，主要是依據 Goodman（1997）所發展的幼兒長處與困難量表（Strengths and Difficulties Questionnaire）進行評量，該量表由 25 個問題組成，包括親社會行為、情緒症狀、同儕關係問題、過動/注意力缺失及品行問題，共為五個分量表，本研究將情緒症狀及同儕關係問題視為內在行為問題，另外，過動/注意力缺失及品行問題視為外在行為問題，由於親社會行為是正向行為，並非問題行為，故，沒有列入於問題行為之中。內、外在行為問題各擷取 3 個題目，每題採三點量表計分，「完全符合」2 分、「有點符合」1 分、「不符合」0 分。經由統計後內在行為問題平均得分為 0.31、解釋變異量為 54.65%、Cronbach's Alpha 值為 0.58；外在行為問題平均得分為 0.61、解釋變異量為 74.34%、Cronbach's Alpha 值為 0.82（詳如附錄）。

（四）家庭社經地位之測量

在家庭社經地位測量上，首先分別算父親和母親受教育程度的平均數，以及父母收入水準的平均數，然後把這兩個平均數換成標準分數（standardized scores），最後再計算教育程度和收入的標準分數平均即得到家庭社經地位。

肆、研究結果

一、測量模式分析

為能同時呈現潛在變項與觀察變項之衡量效果與潛在變項間的因果關係，本研究

採用結構方程模型(structural equation modeling, SEM)對假設模型進行驗證,對於 SEM 的分析步驟,首先應進行模型分析前應先做測量模式(measurement model)評估,通過後再進行結構模式(structural model)檢驗,也就是要先進行驗證性因素分析(confirmatory factor analysis, CFA)。在評鑑測量模型之建議值上,各題項的多元相關係數平方值(squared multiple correlation, SMC)至少須符合 0.20(Bentler, 1995; Jöreskog and Sörbom, 1996),各構面之組合信度(composite reliability, CR)要大於 0.7,平均變異萃取量(average variance extracted, AVE)則要大於 0.5(Bagozzi and Yi, 1988)。本研究依照上述指標之評鑑標準,對測量模型之各題項因素負荷量及顯著性 t 值加以檢測,各構面的驗證性因素分析結果如表 1 所示。

由表 1 資料顯示,本研究中 14 個觀察變項扣除設定為 1 以外皆達顯著水準($t > 1.96, p < .001$),各題項的多元相關係數平方值(SMC)介於 0.17~0.79 間,各構面之組合信度(CR)介於 0.60~0.83 之間,平均變異萃取量(AVE)介於 0.35~0.63 間。整體而言,本研究之測量模型的內部一致性尚屬可接受範圍。

表 1 測量模型之驗證性分析結果

潛在構面	觀察變數	Beta	t	SFL	SMC	CR	AVE
幼兒注意力專注	CBQ2R	1.00		.78	.60	.81	.52
	CBQ3R	.93	9.11***	.77	.60		
	CBQ7R	.76	7.42***	.60	.37		
	CBQ12R	.86	8.61***	.73	.53		
幼兒情緒壓抑控制	CBQ33	1.00		.58	.34	.80	.50
	CBQ32	1.19	7.20***	.77	.60		
	CBQ30R	1.23	6.20***	.68	.46		
	CBQ26R	1.12	6.41***	.77	.59		
幼兒內在行為問題	pSDQ3	1.00		.52	.27	.60	.35
	pSDQ13	1.44	3.00**	.79	.62		
	pSDQ19	.74	3.79***	.42	.17		
潛在構面	觀察變數	Beta	t	SFL	SMC	CR	AVE
幼兒外在行為問題	pSDQ2	1.00		.89	.79	.83	.63
	pSDQ10	.82	9.92***	.82	.68		
	pSDQ15	.71	8.49***	.65	.42		

區別效度是指對兩個不同的構念進行測量,若此兩個構念經相關分析後,其相關

程度很低，則表示此兩個構念具有區別效度（Anderson and Gerbing, 1988; Churchill, 1979）。在區別效度檢定方面，每個構面的 AVE 平方根應大於各構面的相關係數之個數至少須佔整體的比較個數 75% 以上（Hair et al., 2010）。從表 2 各構面相關係數矩陣數值中可以發現，各構面之 AVE 平方根介於 0.59~0.79 間，均大於各構面間相關係數的絕對值，顯示本研究之測量模型具有良好的區別效度。另外在常態性檢驗上，各構面的偏度絕對值均符合 Bollen 與 Long(1993) 小於 2 的標準，峰態絕對值亦符合 Curran 等人（1996）小於 7 的水準，各構面並未有異常的分佈狀況。

表 2 各構面相關情形及區別效度分析

構面	1	2	3	4	5	6	7	平均數	標準差	偏度	峰度
1_母親正向情緒	-							6.57	1.62	-0.79	0.58
2_母親負向強勢情緒	.14	-						3.37	1.40	0.74	0.58
3_母親負向順從情緒	.07	.73	-					3.68	1.55	0.68	0.64
4_幼兒注意力專注	.33	-.14	-.22	.72				4.55	1.19	-0.17	-0.31
5_幼兒情緒壓抑控制	.42	-.04	-.08	.59	.70			5.36	1.07	-0.65	0.64
6_幼兒內在行為問題	-.26	.40	.30	-.41	-.23	.59		0.31	0.42	1.54	1.81
7_幼兒外在行為問題	-.23	.10	.15	-.72	-.60	.30	.79	0.61	0.58	0.74	-0.31

註：對角線粗體字為 AVE 的平方根。

二、結構模式分析

經由前述測量模型之驗證後發現，各構面的組成信度、收斂效度及區別效度均已達可接受之水準，故以下將以單一衡量指標取代多重衡量指標進行分析。

（一）模型配適度檢驗

在確認測量模型無違犯估計現象後，將進一步進行模型配適度檢定，檢定結果如表 3 所示。由表中可知， $\chi^2(130) = 253.657$ 、 $p = .000$ ，雖然 p 值小於 .05，但因卡方檢定本身易受樣本大小影響，Bagozzi 與 Yi（1988）建議應考量樣本的大小，因而可以採用卡方檢定值與自由度之比值（即 Normed Chi-Square）來取代卡方值以檢定模型配適度，本研究中卡方檢定值與自由度之比值為 1.951，符合 Jöreskog 與 Sörbom（1996）、Kline（2015）須低於 3 的標準。GFI = 0.881、AGFI = 0.826，符合 Doll 等人（1994）、MacCallum 與 Hong（1997）認為須大於 0.8 之標準。RMSEA = 0.074，符合 Schumacker 與 Lomax（2004）須小於 0.08 的標準，顯示本結構模型可以被接受，接下來將進一步

做模型之假設檢定。

表 3 模型配適度檢驗指標摘要表

配適指標	標準值	檢定結果
χ^2	越小越好($p \geq \alpha$ 值)	253.657($p = .000$)
χ^2/df	1~3 之間	1.951
GFI	> .85	.881
AGFI	> .80	.826
RMSEA	< .08	.074

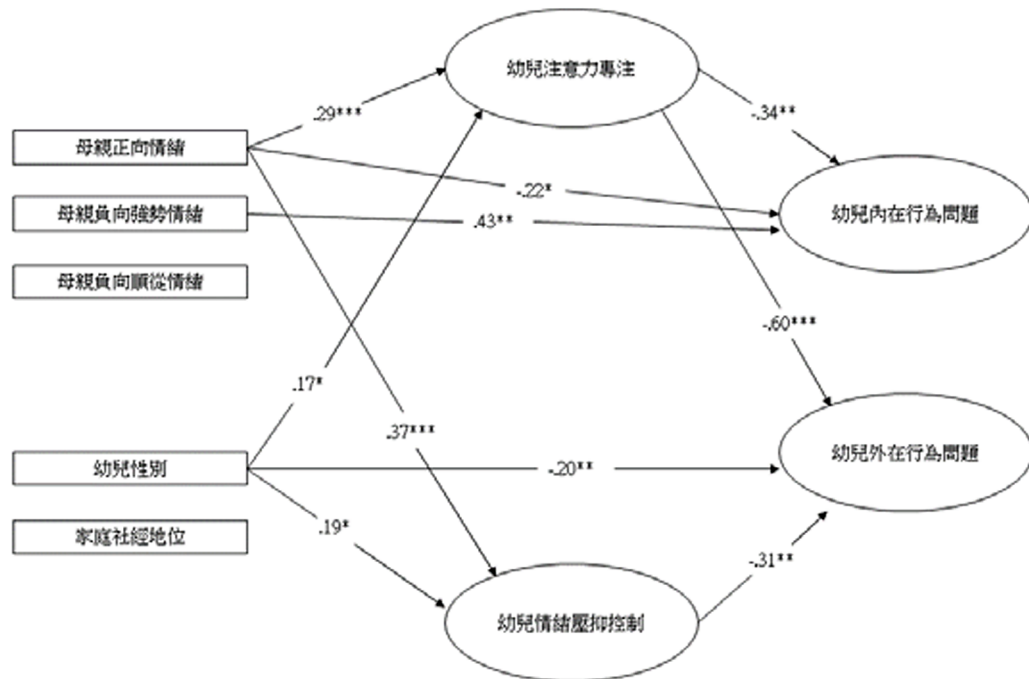
(二) 假設檢定

本研究以路徑分析各潛在構面間的路徑係數及作用效果，結果如表 4 及圖 2 所示。首先就各路徑標準化係數 (β) 來看，在幼兒注意力專注的預測上，有達顯著的預測因子包括母親正向情緒 ($\beta=.29, t=3.41, p<.001$)、幼兒性別 ($\beta=.17, t=2.18, p<.05$)。在幼兒情緒壓抑控制的預測上，有達顯著的預測因子包括母親正向情緒 ($\beta=.37, t=3.98, p<.001$)、幼兒性別 ($\beta=.19, t=2.34, p<.05$)。在幼兒內在行為問題的預測上，有達顯著的預測因子包括母親正向情緒 ($\beta=-.22, t=-2.31, p<.05$)、母親負向強勢情緒 ($\beta=.43, t=3.09, p<.01$)、幼兒注意力專注 ($\beta=-.34, t=-2.61, p<.01$)。在幼兒外在行為問題的預測上，有達顯著的預測因子包括幼兒注意力專注 ($\beta=-.60, t=-6.06, p<.001$)、幼兒情緒壓抑控制 ($\beta=-.31, t=-3.23, p<.01$)、幼兒性別 ($\beta=-.20, t=-2.98, p<.01$)。換言之，母親正向情緒會影響幼兒的注意力專注和情緒壓抑控制，同時也會影響幼兒的內在行為問題，而母親負向強勢情緒則會影響幼兒的內在行為問題；而幼兒的注意力專注會影響其內在和外行為問題，但幼兒的情緒壓抑控制僅會影響其外在的行為問題。最後，幼兒的性別會影響注意力專注、情緒壓抑控制和外在行為問題，但家庭社經地位則無預測效果。

表 4 模型路徑分析

自變項	依變項	未標準化係數	t	標準化係數 (β)
母親正向情緒		.21	3.41***	.29
母親負向強勢情緒		-.01	-.16	-.02
母親負向順從情緒	幼兒注意力專注	-.16	-1.89	-.22
幼兒性別		.39	2.18*	.17
家庭社經地位		.15	1.43	.12

自變項	未標準化係數	<i>t</i>	標準化係數 (β)
母親正向情緒	.19	3.98***	.37
母親負向強勢情緒	-.02	-.32	-.04
母親負向順從情緒 幼兒情緒壓抑控制	-.03	-.53	-.06
幼兒性別	.31	2.34*	.19
家庭社經地位	.13	1.67	.14
母親正向情緒	-.04	-2.31*	-.22
母親負向強勢情緒	.09	3.09**	.43
母親負向順從情緒	-.02	-.66	-.08
幼兒注意力專注 幼兒內在行為問題	-.09	-2.61**	-.34
幼兒情緒壓抑控制	.01	.15	.02
幼兒性別	.10	1.67	.16
家庭社經地位	-.01	-.15	-.01
母親正向情緒	.04	1.41	.11
母親負向強勢情緒	.00	.02	.00
母親負向順從情緒	.00	-.10	-.01
幼兒注意力專注 幼兒外在行為問題	-.31	-6.06***	-.60
幼兒情緒壓抑控制	-.22	-3.23**	-.31
幼兒性別	-.24	-2.98**	-.20
家庭社經地位	.02	.48	.03



說明：圖中僅顯示達顯著的路徑，數值為標準化係數。

圖 2 研究結果路徑圖

(三) 各變項作用效果分析

整理各變項的作用效果可得到如表 5 的結果，以總效果來看，影響幼兒內在行為最重要的因素為母親負向情緒 (.44)，其次為幼兒注意力專注 (-.34)、母親正向情緒 (-.32)，而母親正向情緒有一部分是透過幼兒情緒調節等中介變項間接影響所致。另外在幼兒外在行為問題上，總效果以幼兒注意力專注最具影響力 (-.60)，其次為幼兒情緒壓抑控制 (-.36)、幼兒性別 (-.31)，顯示女生的外在行為問題比男生來得低。

為瞭解中介變項所存在的作用效果，本研究依據 Shrout 與 Bolger(2002)的建議，以間接效果佔總效果的比值來做判別，陳順宇、陳譽仁(2015)認為間接效果佔總效果比例若超過 80%即為完全中介，若低於 80%則為部分中介，故本研究將依據此一標準來進行判別。由表 5 中可知，母親正向情緒對幼兒的內在行為問題為部分中介，但對外在行為問題為完全中介。至於在負向強勢情緒和負向順從情緒上因與注意力專注和情緒壓抑控制無直接影響，故中介效果不成立。

表 5 各變項作用效果分析

變項名稱	幼兒內在行為問題			幼兒外在行為問題		
	總效果	直接效果	間接效果(%)	總效果	直接效果	間接效果(%)
母親正向情緒	-.32	-.22	-.09(28.1%)	-.19	.11	-.29(152.6%)
母親負向強勢情緒	.44	.43	.01(2.3%)	.02	.00	--
母親負向順從情緒	-.01	-.08	--	.14	-.01	--
幼兒性別	.02	.02	.00(0.0%)	-.31	-.31	.00(0.0%)
家庭社經地位	-.05	-.01	--	-.08	.03	--
幼兒注意力專注	-.34	-.34	--	-.60	-.60	--
幼兒情緒壓抑控制	.10	.16	--	-.36	-.20	--

說明：表格內為標準化作用效果數值，部分數值因四捨五入進位故相加不等於總效果。幼兒性別 1 為男生、2 為女生。

伍、結論

一、研究發現

透過前述分析，我們有以下幾點發現：

- (一) 母親正向情緒表現會對幼兒專注力產生正向影響，但母親的負向強勢情緒及負向順從情緒對幼兒專注力皆無影響

本研究結果發現母親的情緒表現對幼兒的「注意力專注」及「情緒壓抑控制」之努力控制行為有不同程度影響，母親對於家庭成員多以稱讚或是與家庭成員親近的方式來表達其正向情緒表現時，則幼兒的注意力專注越高，相反地，不論母親是以生氣、潑冷水等方式的負向強勢情緒來與家人互動，或是多表現出哭泣等負向順從情緒，都對幼兒的「注意力專注」沒有影響，故研究假設 H1 成立、H2 不成立；在美國的相關研究中，Speidel 等人（2020）研究發現，母親多使用正向教養方式、正向情緒表達及敏感性的引導則日後幼兒適應性情緒調節較好，若母親多以負向情緒表達者則幼兒日後較易怒及負向行為。Cheng 等人（2015）針對華裔美國移民父母及其學齡兒童的研究則顯示，家長的憤怒與沮喪的情緒表達與幼兒的情緒調節有負相關，也就是父母越多負向情緒表現則幼兒的情緒調節越差。Cho 和 Shin（2015）在韓國的研究中發現，

當學前幼兒母親們呈現出較多正向情緒，則其幼兒有更高的情緒智力。Cheng 等人（2018）對中國北京的 3-5 歲的學前幼兒及其母親研究發現，母親在家中多呈現正向情緒表現會對幼兒的情緒壓抑控制有正向影響，但母親的負向強勢情緒及負向順從情緒均不會對幼兒的情緒壓抑控制有所影響。Hu 等人（2017）的研究結果發現母親的正向情緒表現則可正向預測其幼兒使用正向情緒調節策略，而母親的負向情緒表現可以正向預測其幼兒使用負向情緒調節策略。整合上面不同國家的研究結果均與本研究相吻合，也就是母親的正向情緒表現有助於提升幼兒的注意力專注和情緒壓抑控制，但母親的負向情緒表現則對幼兒的努力控制不具影響力。

（二）母親正向情緒表現時幼兒內在及外在行為問題較少，但母親的負向強勢情緒越高則幼兒內在行為問題越多

本研究發現：當母親有正向的情緒表現時，幼兒的內在行為問題較少，相反地，當母親越是用強勢的負向情緒來表達自己的不滿或是生氣的情緒時，幼兒不但沒有比較聽話，反而呈現出更高的情緒及與同儕互動內在行為問題，像是有許多的擔憂、過度緊張、孤獨，或是不為其他幼兒喜歡等適應行為問題。而當母親呈現較多的負向順從情緒時，則對於幼兒內在與外在行為問題沒有影響，研究假設 H3 成立、H4 不成立。本研究的結果與 Eisenberg 等人（2001）認為家長的情緒表現可以幫助兒童解釋他人的情緒反應和情緒後果相類似。如果父母在家庭中的情感表達是正向的，兒童就較不會在情感或壓力的情況下過度興奮。因此，他們可能更有能力和動力去處理父母和其他相關的信息，以管理他們的情緒和行為，並準確地識別家庭成員的目標和期望。

然而，兒童在家庭中接觸到成人的衝突（一般表現為負面情緒的表達）會導致兒童的情緒不安全，這破壞了兒童對情緒喚起的調節和適應。兒童可能認為這預示著父母對他們自己或他們的行為無法接受，這可能導致情緒喚起和以自我為中心的情緒及觀念（Davies and Cummings, 1994）。在 McCord 與 Raval（2016）的研究中發現，母親越有可能表達負向情緒與其兒童之內在化及外在化行為問題越高及較低的社會能力有關。Eisenberg 等人（2001）的研究結果發現，父母在家庭環境中表達負向情緒（支配性和順從性表達）其兒童在調節和社會功能方面都較低。父母與兒童在互動所產生的情緒信號，可讓兒童學習如何解碼信號並利用它們來調節自己與他人的社會行為問題，表達正向情緒的父母可能會促進兒童表達類似的情緒，而正向情緒的兒童比不正向的兒童更有社會能力和適應性。此外，Johnson 等人（2017）的研究也發現，父母的正向情緒表達與幼兒社會/情緒能力有正向影響，但負向情緒表達對於部分對幼兒情緒和社會能力方面的作用則不太一致，父母在家庭中表現出強烈的或失調的負向情緒可

能會擾亂幼兒的學習、破壞調節技能的發展，其原因是父母有負向情緒時也會有敵意和拒絕等的教養方式，此會影響幼兒的內在行為問題產生，此一結果在本研究中亦獲得支持。

(三) 幼兒努力控制之「注意力專注」越低則幼兒之內在及外在行為問題越多，而幼兒的「情緒壓抑控制」越高則其外在行為問題越少

本研究結果發現，幼兒努力控制之「注意力專注」會負向影響其內在行為問題，也就是幼兒越無法注意力專注則其內在行為問題越高，像是對很多事情感到害怕，或是容易受到驚嚇及與同儕互動的問題。此外，注意力專注越低的幼兒其外在行為問題就越多，像是過於好動或容易發脾氣的吵鬧行為等，因而研究假設 H5 成立。另外，幼兒的情緒壓抑控制僅對於幼兒的外在行為問題有負向影響，也就是幼兒對自己的情緒壓抑管理越佳，則其外在行為問題越少，但對於其內在行為問題則沒有影響，研究假設 H6 部分成立。

努力控制是幼兒情緒調節的重要變項，Baker (2018) 的研究中發現具有較高情緒調節能力的兒童更具有社會能力，在同理心和親社會行為方面更高、適應困難和行為問題更少 (McClelland and Cameron, 2012; Trentacosta and Shaw, 2009; Williams and Berthelsen, 2017)。相反的，無效的情緒調節策略 (如：否認負面情緒與更多的抑鬱症狀和外化行為問題) 對他人的蔑視和攻擊性行為有關 (Perry et al., 2018; Schatz et al., 2008; White et al., 2012)。幼兒經常依賴外部資源 (如他們的父母) 以幫助他們調節情緒，父母除了提供一個楷模教導如何用語言和行為來表達情緒，亦教導孩童如何應對某些情緒，因而親職教養與幼兒的情緒調節和行為問題有密切的相關 (Bater and Jordan, 2017; Hardaway et al., 2012; Johnson et al., 2017)，此一觀點在本研究中獲得驗證。

(四) 女童的不論是在「注意力專注」或是在「情緒壓抑控制」方面都優於男童，且其外在行為問題也低於男童，但家庭社經地位對於幼兒努力控制及行為問題都沒有影響效果

本研究發現，女童的不論是在注意力專注或是在情緒壓抑控制方面都優於男童，但在外在行為問題上則低於男童，Cheng 等人 (2018) 認為母親的負向情緒表現與女童使用被動行為與情緒發洩有關，而母親的正向情緒表現則與男童及女童使用認知再建構及問題解決能力有正相關，此一結果與本研究相一致，研究假設 H7 成立。

另外，本研究發現家庭社經地位對於幼兒努力控制及行為問題都沒有影響，研究

假設 H8 不成立。Dooley 與 Stewart (2007) 認為幾乎沒有證據表明家庭收入對兒童及青少年之行為與情緒分數的影響，本研究亦有相同的發現。但 Kao 等人 (2020) 研究發現，家庭收入較高則父母親在管理自己的情緒時會使用更多的認知再評價策略，對其幼兒具有更好的情緒調節能力。Xing 等人 (2019) 的研究發現即使在中產階級樣本中較高的家庭社經地位與更多的母性溫暖、較少的母性嚴厲管教以及幼兒有更好的抑制性控制，較低家庭社經地位更有可能影響父母的心理功能，讓他們力不從心於對幼兒的的培養及對孩子表現出較少愛的表現，以及更易怒、苛刻和不一致的紀律做法，對於社經地位與幼兒努力控制及行為問題間的關係在本研究中均未獲得驗證，建議未來可以再探究之。

(五) 母親正向情緒表現會透過對幼兒努力控制（注意力專注及情緒壓抑控制）對幼兒內在及外在行為問題有間接的負向影響

本研究發現，母親的正向情緒會直接影響幼兒的努力控制（注意力專注及情緒壓抑控制），並透過幼兒的努力控制對幼兒的內在行為問題產生正向影響，也就是說，母親越多用溫暖、關懷的方式與家人互動，幼兒的努力控制越好，且幼兒也有較少的內在行為問題。另外，母親的負向強勢情緒會直接對幼兒的內在行為問題產生影響，當母親常表現出憤怒等的情緒時，幼兒的內在行為問題越多。本研究發現了一個有趣的現象，也就是除了母親的情緒表達以外，幼兒的情緒調節中的努力控制是很重要的幼兒發展要項，努力控制越佳的幼兒則其適應行為越好，也越少有社會與情緒行為。在 Cunningham 等人 (2009) 的研究中也發現，幼兒的情緒調節是父母的後設情緒和男童外在行為問題之間的中介變項。Bater 與 Jordan (2017) 於美國學齡前兒童的母親照顧者的研究發現，幼兒的情緒調節是父母教養與幼兒內向/外向行為問題的中介變項，會對父母教養及幼兒適應行為產生直接和間接影響，負向的養育方式可預測幼兒的注意力集中及抑制自我情緒調節能力，最終導致兒童有更多的外化行為問題。正向的養育方式直接和間接的影響幼兒情緒調節，其可以預測幼兒之外化行為問題。Eisenberg 等人 (2001) 也有類似的研究結果，父母在家庭環境中表達負向情緒（支配性和順從性表達）的兒童在調節和社會功能方面都較低，兒童之情緒調節是為中介變項，會影響父母負向情緒表達及兒童外化行為問題。Spinrad 等人 (2007) 也發現，母親的支持性社會情緒行為會直接影響幼兒的努力控制，並間接影響行為問題。Ramsden 與 Hubbard (2002) 發現，母親在兒童中期對孩子負面情緒的接受與孩子的攻擊性沒有直接關係，但通過孩子的情緒調節解釋了攻擊性的個體差異，過去這些研究結果在本研究中均再次獲得驗證。

二、研究建議與限制

幼兒經驗到負向家庭情緒更容易出現內在及外在的行為問題，然而，我們對於預測家長情緒社會化對幼兒的影響是較為缺乏的，為此，本研究試圖了解不同的母親情緒表現透過幼兒的努力控制是否可以預測幼兒的適應行為，以做為家庭情緒社會化的特定背景，從而增加以情緒為中心的育兒文獻。本研究更進一步的探討了正向及負向母親情緒表現的影響，並以幼兒情緒調節中的幼兒注意力專注及情緒壓抑控制為中介變項，我們發現母親正向的情緒表現的直接或透過幼兒注意力專注間接對幼兒的內在行為問題產生影響，此外也會透過幼兒情緒壓抑控制對幼兒外在行為產生影響，更重要的是母親負向強勢情緒會直接對幼兒的內在行為問題產生直接影響。而在幼兒的性別方面，本研究發現女童呈現較少的外在行為問題及情緒壓抑控制較好。

本研究的結果總體上支持我們的假設，也就是母親在家庭中多以正向的情緒表現者，其幼兒的努力控制較佳，且適應行為較好，這些發現與過去許多研究結果一致，幼兒在學齡前及學齡兒童的樣本中也觀察到母親的正向情緒表達與幼兒情緒調節中的正相關，多以正向情緒表達的母親們不僅為她們的孩童樹立了合宜的情緒表達的典範，而且還促進了家庭中溫暖的情緒環境，在這種家庭氛圍下，幼兒有更好的努力控制的情緒調節能力，也減少了幼兒的行為問題的產生，這讓母親們更能支持其幼兒的社會—情緒發展。但值得我們思考的是，在家庭中多以負向情緒表現的母親們卻直接影響了幼兒有更多的內在行為問題，為此，母親所傳遞給幼兒的情緒信念及文化價值觀將會塑造幼兒的情緒經驗，進而對幼兒的適應行為有所影響。

綜合上述，本研究的結果增加了母親情緒表達對幼兒情緒社會化的進一步認識，特別是與幼兒社會心理適應有關。儘管本研究對幼兒情緒社會化有所貢獻，但也有一些研究限制，首先，母親是問卷填答的唯一報告者，有可能母親多以負向情緒表達者，也就主觀地認為其幼兒有較多的行為問題，雖然於研究文獻中，母親為幼兒情緒的主要社會化者，但父親可能在影響其孩童如何呈現其社會—情緒發展方面也有獨特的重要作用，例如 Zahn-Waxler (2000) 發現，父親比母親更有可能使用否定或轉移注意力的策略來回應幼兒的內化情緒表達，然而，父親的情緒社會化做法可能有相當大的異質性，未來的研究可考慮加上父親的報告以更加了解幼兒的情緒社會化受到父親影響的狀況。另外，本研究是以問卷調查法為主，在 Chen 等人 (2015) 發現母親所填答的問卷與其直接在實驗室與其幼兒直接互動時，透過行為觀察法所蒐集的情緒表達方式是不一樣的，故未來的研究也可能以質性的觀察法為主，透過不同的研究方法更加

了解母親情緒表現、幼兒情緒調節與適應行為間的關係。

參考文獻

- 呂翠夏 (2010)。母親與父親的情緒社會化行為及幼兒的情緒調節與同儕互動的關係。
教育研究學報。44 (2) : 1-29。
- 陳順宇、陳譽仁 (2015)。結構方程式：中介與干擾效果。臺北：三民。
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bagozzi, R. P., & Yi (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Baker, S. (2018). The effects of parenting on emotion and self-regulation. *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, 217-240.
- Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2017). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 243-259.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual* (Vol. 6). Encino, CA: Multivariate software.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.). (1993). *Testing structural equation models* (Vol. 154). Sage.
- Camras, L. A., Bakeman, R., Chen, Y., Norris, K., & Cain, T. R. (2006). Culture, ethnicity, and children's facial expressions: a study of European American, Mainland Chinese, Chinese American, and adopted Chinese girls. *Emotion*, 6(1), 103-114.
- Camras, L., Kolmodin, K., & Chen, Y. (2008). Mothers' self-reported emotional expression in Mainland Chinese, Chinese American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 459-463.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 595-616.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental

- origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen. *Child development*, 66(1), 55-68.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child development*, 66(2), 486-498.
- Chang, L., Lansford, J. E., Schwartz, D., & Farver, J. M. (2004). Marital quality, maternal depressed affect, harsh parenting, and child externalising in Hong Kong Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 311-318.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of family psychology*, 17(4), 598-606.
- Chen, S. H., Zhou, Q., Eisenberg, N., Valiente, C., & Wang, Y. (2011). Parental expressivity and parenting styles in Chinese families: Prospective and unique relations to children's psychological adjustment. *Parenting*, 11(4), 288-307.
- Chen, S. H., Zhou, Q., Main, A., & Lee, E. H. (2015). Chinese American immigrant parents' emotional expression in the family: Relations with parents' cultural orientations and children's emotion-related regulation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(4), 619-629.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: a longitudinal study. *Journal of family psychology*, 14(3), 401-419.
- Cheng, F., Wang, Y., Wu, X., & Su, Z. (2018). Maternal negative emotional expression and discipline in Beijing, China: The moderating role of educational attainment. *Child Abuse & Neglect*, 77, 58-66.
- Cheng, F., Wang, Y., Zhao, J., & Wu, X. (2018). Mothers' negative emotional expression and preschoolers' negative emotional regulation strategies in Beijing, China: The moderating effect of maternal educational attainment. *Child abuse & neglect*, 84, 74-81.
- Cho, E., & Shin, N. (2015). The Effects of Maternal Meta-Emotion and Emotion Socialization on Preschoolers' Emotional Intelligence. *Korean Journal of Child Studies*,

36(2), 145-166.

Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 16(1), 64-73.

Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and psychopathology*, 21(1), 261-283.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16-29.

Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, 116(3), 387-411.

De Haan, A. D., Soenens, B., Deković, M., & Prinzie, P. (2013). Effects of childhood aggression on parenting during adolescence: The role of parental psychological need satisfaction. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(3), 393-404.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.

Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS quarterly*, 18(4), 453-461.

Dooley, M., & Stewart, J. (2007). Family income, parenting styles and child behavioural-emotional outcomes. *Health economics*, 16(2), 145-162.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child development*, 63(3), 583-602.

Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S.

- H., ... & Murphy, B. C. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood In Vohs KD & Baumeister RF (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, & applications* (pp. 263-283). New York, NY, US: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-523.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., ... & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental psychology*, 39(4), 761-776.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.
- Feng, X., Shaw, D. S., Kovacs, M., Lane, T., O'Rourke, F. E., & Alarcon, J. H. (2008). Emotion regulation in preschoolers: The roles of behavioral inhibition, maternal affective behavior, and maternal depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 132-141.
- Friedlmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion socialization in cross-cultural perspective. *Social and personality psychology compass*, 5(7), 410-427.
- Funmilola, M., Marvelous, L., & Chijioke, U. (2016). Patriarchal hegemony and second sex in Chimamanda Adichie's Purple Hibiscus. *Gender and Behaviour*, 14(3), 7882-7898.
- Garner, P. W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 417-430.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.

- Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally* (1st ed.). Routledge.
- Grolnick, W.S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C.O. (2006). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, 2nd edn (pp. 3-25). NY: Psychology Press.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. In *Multivariate data analysis* (pp. 785-785)
- Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 827- 836
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological assessment*, 7(1), 93-103
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. J. Coats (Eds.), *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109-155). Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 35-62.
- Hardaway, C. R., Wilson, M. N., Shaw, D. S., & Dishion, T. J. (2012). Family functioning and externalizing behaviour among low-income children: self-regulation as a mediator. *Infant Child Development*, 21(1), 67-84.
- Henry, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., & Silva, P. A. (1999). Staying in school protects boys with poor self-regulation in childhood from later crime: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049-1073.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Socioeconomic status, emotional/behavioral difficulties, and social competence among preschool children in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 4001-4014.

- Hu, Y., Wang, Y., & Liu, A. (2017). The influence of mothers' emotional expressivity and class grouping on Chinese pre-schoolers' emotional regulation strategies. *Journal of Child & Family Studies*, 26(3), 824-832.
- Jackson, A. P., & Huang, C. C. (2000). Parenting stress and behavior among single mothers of preschoolers: The mediating role of self-efficacy. *Journal of social service research*, 26(4), 29-42.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children's Self-Regulation in Cultural Contexts: The Role of Parental Socialization Theories, Goals, and Practices. *Frontiers in Psychology*, 8, 923-923.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 54, 65-80.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2 user's reference guide: A program for multivariate data screening and data summarization: A preprocessor for LISREL*. Scientific Software International.
- Kao, K., Tuladhar, C. T., & Tarullo, A. R. (2020). Parental and family-level sociocontextual correlates of emergent emotion regulation: Implications for early social competence. *Journal of child and family studies*, 29(6), 1630-1641.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 359-364.
- Kiernan, K. E., & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British journal of sociology*, 59(4), 783-806.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford publications.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of personality*, 71(6), 1087-1112.

- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development, 68*, 263-277.
- Kochanska, G., Murray, K. L., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology, 25*(3), 343-354.
- LeCuyer, E. A., & Zhang, Y. (2015). An integrative review of ethnic and cultural variation in socialization and children's self-regulation. *Journal of Advanced Nursing, 71*(4), 735-750.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development, 73*(3), 867-882.
- MacCallum, R. C., & Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research, 32*(2), 193-210.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224-253.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives, 6*(2), 136-142.
- McCord, B. L., & Raval, V. V. (2016). Asian Indian Immigrant and White American Maternal Emotion Socialization and Child Socio-Emotional Functioning. *Journal of Child and Family Studies, 25*(2), 464-474.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development, 16*(2), 361-388.

- Murphy, B. C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S., & Guthrie, I. K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 413-444.
- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and psychopathology*, 30(2), 497-510.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 353(1377), 1915-1927.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M.K. & Bates, J.E. (2006) Temperament. In Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*(pp.105-176). NY: John Wiley & Sons.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and psychopathology*, 12(3), 265-296.
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(1), 1-10.
- Schatz, J. N., Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., & Keogh, D. A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child abuse & neglect*, 32(10), 972-982.

- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Psychology Press.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Speidel, R., Wang, L., Cummings, E. M., & Valentino, K. (2020). Longitudinal pathways of family influence on child self-regulation: The roles of parenting, family expressiveness, and maternal sensitive guidance in the context of child maltreatment. *Developmental psychology*, 56(3), 608-622.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., ... & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental psychology*, 43(5), 1170-1186.
- Thompson R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self- regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.
- Trommsdorff, G. (2012). Development of “agentic” regulation in cultural context: The role of self and world views. *Child Development Perspectives*, 6(1), 19-26.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental psychology*, 40(6), 911-926.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S. H., & Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: a four-year longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 459-472.
- van Poortvliet. (2021). Inequality in skills for learning: do gaps in children’s socio-emotional development widen over time according to family background? *Oxford Review of Education*, 47(4), 455-474.
- White, B. A., Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2012). Self-regulation deficits explain the

link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9.

Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2017). The development of prosocial behaviour in early childhood: Contributions of early parenting and self-regulation. *International Journal of Early Childhood*, 49, 73-94.

Xing, X., Liu, X., & Wang, M. (2019). Parental warmth and harsh discipline as mediators of the relations between family SES and Chinese preschooler's inhibitory control. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 237-245.

Zahn-Waxler, C. (2000). The development of empathy, guilt, and the internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. In R. Davidson (Ed.), *Anxiety, depression, and emotion* (pp. 222–265). New York: Oxford University Press.

附錄：各題目及各構面得分情形摘要

量表/構面	最小 值	最大 值	平均 數	標準 差	解釋 變異量	Cronbach's α
家庭社經地位	-2.67	2.05	0.00	0.88		
母親正向情緒	1	9	6.57	1.62		
母親負向強勢情緒	1	8	3.37	1.40		
母親負向順從情緒	1	9	3.68	1.55		
幼兒注意力專注	1	7	4.55	1.19	63.96%	.81
1.他/她很難專心從事一項活動	1	7	4.55	1.56		
2.他/她經常是一件事情沒有做完就去 做另一件事，有始無終	1	7	4.50	1.46		
3.在聽故事或聽人講話的時候，他/她 注意力很容易分散	1	7	4.73	1.52		
4.他/她經常是開始做一件事不久就轉 去做另一件事	1	7	4.40	1.43		
幼兒情緒壓抑控制	1	7	5.36	1.07	61.79%	.79
1.他/她很難按照指示做事情	1	7	5.52	1.23		
2.在某些場合(比如電影院，或開 會)，他/她很難按要求安靜地坐著	1	7	5.36	1.51		
3.他/她很會按照指示辦事	1	7	5.28	1.30		
4.他/她非常小心謹慎，慢慢地接近被 告知有危險的地方	1	7	5.28	1.43		
幼兒內在行為問題	0	2	0.31	0.42	54.65%	.58
1.經常抱怨頭痛、肚子痛或身體不舒 服	0	2	0.31	0.59		
2.經常不高興、情緒低落或哭泣	0	2	0.30	0.56		
3.受別的小孩作弄或欺負	0	2	0.31	0.54		
幼兒外在行為問題	0	2	0.61	0.58	74.34%	.82
1.不安定、過分活躍、不能長久安靜	0	2	0.63	0.71		
2.經常的坐立不安或躁動	0	2	0.44	0.62		
3.容易分心，注意力不集中	0	2	0.76	0.69		

研究論文

《水滸傳》故事結構：多元交替統一的藝術性 結構^{*}

呂素端

靜宜大學中國文學系副教授

收稿日期：2023 年 04 月 07 日，接受刊登日期：2024 年 01 月 10 日。

^{*}本文通訊作者為呂素端，Email：kiwicheng@gms.ndhu.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

我們現在流行一堆英雄的聯盟，如「復仇者聯盟」、「正義聯盟」，《第五才子書水滸傳》就是關於一群英雄好漢的故事，而這一群英雄是如何形成聯盟的呢？這關涉到《水滸傳》故事結構的議題，而這個議題是英語世界《水滸傳》研究的重要內容。本論文站在諸多前賢研究的基礎上，也受到傳統的評點大師金聖歎洞見的啟發，嘗試從藝術的角度，針對金聖歎所腰斬的七十回本《第五才子書施耐庵水滸傳》的故事結構，指出一個「藝術性結構」，即「多元交替統一」的結構，希望能為《水滸傳》多層次的故事結構，注入一個新的思考角度，讓更多的研究者更多地來關注《水滸傳》的敘事藝術。

本論文提出了「小故事→大故事鏈→整體故事結構」的故事段落的畫分模式；畫分出 23 個「大故事鏈」，再依據這些大故事鏈，分析歸納了 8 種「基本故事模式」，依此 8 種基本的故事模式，作者可以交替、配搭，或搭一，或搭二三，也可以因果鏈接形式、平行交叉的形式進行各種變化，而這作成了「多元交替」的結構，在這種多元變化的結構下，作者又置入了一種「英雄聚義梁山」的結構模式。而這一個不變的節奏或元素，便讓複雜豐富多變化的故事鏈敘述模式，起到了一種「統一或主導」的美感作用，而作成一種「亂中有序」的美感效果，這就是「藝術性結構」。

關鍵詞：《水滸傳》、故事結構、故事模式、多元交替統一的結構、藝術性結構

The story structure of "Water Margin": an artistic structure of multiple alternation and unity

Su-Duan Lu

Associate Professor, Department of Chinese Literature, Providence University

Abstract

We are now popular with a bunch of heroic alliances, such as "Avengers" and "Justice League". "The Fifth Witness Book Outlaws of the Marsh" is a story about a group of heroes. How did this group of heroes form an alliance? This involves the issue of the story structure of "Water Margin", and this issue is an important content of the study of "Water Margin" in the English-speaking world. This thesis is based on the research of many predecessors, and also inspired by the insights of the traditional commentary master Jin Shengtan. The story structure of "The Legend of the Marsh" points out an "artistic structure", that is, a structure of "multivariate alternation and unity", hoping to inject a new perspective into the multi-layered story structure of "Water Margin", so that more researchers can learn more about it. Let's focus on the narrative art of "Water Margin".

Based on the division mode of story paragraphs of "small story→big story chain→overall story structure", this thesis divides 23 big story chains, and then analyzes and summarizes eight basic story modes based on these big story chains. These eight basic story modes can be alternated and matched by the author, one can be combined, or two or three can be combined, and various changes can also be made in the form of causal links and parallel crossings, and this creates a structure of "multiple alternation". Under this structure of multiple changes, the author introduced a structural model of "heroes gather in Liangshan". And this unchanging rhythm or element makes the complex, rich and varied story chain narrative mode play a "unified or dominant" aesthetic effect, and create an aesthetic effect of "order in chaos", which is "artistic structure".

Keywords: "Water Margin", story structure, story mode, multiple alternate and unified structure, artistic structure

壹、前言

本論文要研究主題是《水滸傳》的故事結構，這個議題是英語世界《水滸傳》研究的重要內容，可見它備受重視，而對這個議題的研究，學界也歷經轉折，從一開始西方漢學家帶頭對《水滸傳》故事結構的譏評，說它是「沒有結構的結構」¹，或批判它是「綴段式」(episodic)結構²，但從 20 世紀 60、70 年代以後，西方的文學批評家歷經交流與省思，也比較能尊重彼此文化上的差異，並且肯定《水滸傳》具有多層次的結構，能以這樣的觀點來觀照此議題，確實比較能還原《水滸傳》結構問題的本來面目，而透過學界多年來的努力，也有相關此議題的總結性的回顧論述出來³，顯示學界對此議題的持續關注與重視，筆者對此議題也有長時間的關注，本論文將在學界研究的基礎上撰寫論文，探討金聖歎(1608-1661)七十回本《第五才子書施耐菴水滸傳》的故事結構，提出七十回本的《水滸傳》具有「多元交替統一」的大結構。

接著要交代為何本論文選擇七十回本《水滸傳》作為研究對象的理由及版本、內容的問題，首先談相關版本的問題。《水滸傳》的版本非常複雜，大致可歸納為繁本及簡本兩大系統，不論從內容的完整性或藝術性來看，繁本皆優於簡本，今天所能見到的繁本，有百回本、百二十回本及七十回本。其中，百回本成書最早，百二十回本次之，七十回本最晚⁴。百回本，現存最完備的最早刻本是「容與堂本」，大約成書於萬曆 30 年(1602)前後⁵。百二十回本，現存最早，也最完整的本子指明末楊定見序「袁無涯刊本」⁶。七十回本，崇禎 14 年(1641)經過金聖歎評改《第五才子書施耐菴水滸傳》的「貫華堂本」⁷。

其二，如果從內容來看，百回本，包括了受招安、征遼、平方臘等情節；百二十回本，可能因為受歡迎，又增添了平田虎、王慶的情節；七十回本，金聖歎腰斬了七十一回以後的內容，並將第一回及第二回一部分的內容改寫為「楔子」，還在最後一

¹ Pearl S. Buck, *The Chinese Novel: Nobel Lecture delivered before the Swedish Academy at Stockholm*, December 12, 1938, New York: John Day Co., 1939, p. 32.

² John L. Bishop, "Some Limitations of Chinese Fiction", *Far Eastern Quarterly*, Vol. 15 (2), p. 242.

³ 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，2018 年 02 期，頁 144-160。

⁴ (明)施耐庵、羅貫中著，凌賡、恆鶴、刁寧校點，《容與堂本水滸傳》(上海：上海古籍出版社，1988 年)，「前言」、「關於版本」。

⁵ (明)施耐庵、羅貫中著，凌賡、恆鶴、刁寧校點，《容與堂本水滸傳》(上海：上海古籍出版社，1988 年)，是目前此版本在坊間可見的通行本。

⁶ (明)施耐庵、羅貫中原著，李泉、張永鑫校注：《水滸全傳校注》(臺北：里仁書局，1994 年)，是目前此版本在坊間可見的通行本。

⁷ (明)施耐庵著，金聖歎批點，《第五才子書施耐菴水滸傳》，收入《古本小說集成》(上海：上海古籍出版社，？年)，是目前此版本在坊間可見的通行本。

回，另創盧俊義做惡夢，夢中 108 好漢全被斬首作為結局⁸。

其三，若從故事的藝術性及結構的完整性來看，金聖歎評改過的七十回本，顯然優於百回本及百二十回本，因此本文選擇以金聖歎批點《第五才子書施耐菴水滸傳》作為研究的對象及版本根據⁹，以下為方便論述，將簡稱為《第五才子書水滸傳》。

《水滸傳》結構議題的文獻回顧，筆者將參照李金梅〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉這篇論文的論述¹⁰，因為這篇論文，頗為清楚地將此議題研究的歷史脈絡做了必要的介紹及交代，因此，筆者就站在這篇回顧性論文的基礎上，進行對此議題的文獻回顧及研究闡述。《水滸傳》結構研究的議題，在英語世界裡發展，這篇論文認為歷經三次轉折，即批判期、轉變期及重構期。但筆者認為，轉變期與重構期其實是一事，很難畫分，因此，筆者將之畫分為兩期：即批判期與還原期。

先論批判期，從一開始 20 世紀 30 至 50 年代，西方漢學家以西方批評理論為標準，來批判《水滸傳》結構是「無結構的結構」及「綴段式」(episodic)結構，這些文學批評家認為《水滸傳》根本沒有結構，即使有結構，充其量也是「綴段式」結構，所謂「綴段式結構」，是指事件之間，沒有因果串接的關係（即有 1 就有 2，有 2 就有 3），而只是一段一段的拼湊。那為什麼會形成這種一段一段拼湊式的結構呢？因為中國的小說，往往根據民間口頭流傳的故事，先寫成短篇，然後加入歷史、偽史（其實是野史）、說書故事、戲劇故事等素材，進行加工，然後改寫得一次比一次長，最終才以章回小說的形式出現¹¹。

筆者認為，故事可以是拼湊而來的，但未必拼湊而來的故事就會沒有結構，或是成為綴段式結構，這與每個寫作者敘事的態度與策略有關係，不能一概而論，因此，這種批評態度其實是以自我的標準為中心，將西方的批評標準高高在上，完全不顧慮、不尊重彼此文化的異質性所形成的差異，這種批評方式是削足適履的，彼此不對等的，將無法看到或還原中國小說真正的特點。

這種偏顯「理論暴力」之嫌的批評方式，在 20 世紀 60 至 70 年代以後，獲得文

⁸ 有關《水滸傳》版本及的成書過程等議題，請參考胡適，《中國章回小說考證》（合肥：安徽教育出版社，1999 年），〈《水滸傳考證》〉。馬幼垣，《水滸論衡》（臺北：聯經出版事業公司，1992 年），「考據篇」諸篇論文。郭玉雯，〈《水滸傳》之構成與金聖歎的詮釋--以宋江為核心〉，《漢學研究》第 23 卷第 1 期 2005 年 6 月，頁 227-260。

⁹ （明）施耐菴著，金聖歎批點，《第五才子書施耐菴水滸傳》，收入《古本小說集成》（上海：上海古籍出版社）。以下凡引述七十回本水滸傳之原文，悉以此版本為據，筆者不再另注出處，只在引文後，註明回數、卷數及頁數，以利讀者查考。

¹⁰ 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 144-160。

¹¹ 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 144-146。

學批評家們的省思及調整，開始以「比較文學」方法來從事中國文學的研究。在英語世界中，主要有兩位漢學家，即韓南（Patrick Hanan）及浦安迪（Andrew H. Plaks），他們對《水滸傳》結構的研究具有比較大的影響力，他們也都肯定受到中國傳統批評家金聖歎等的影響，也都認為《水滸傳》具有多層次的結構，在這樣的認知基礎上，他們及他們的研究生，及其他研究者們，對這個議題進行了成果斐然的探討。

其一，有韓南（Patrick Hanan）提出「超結構」（Superstructure）概念；其二，在韓南研究的基礎上，李培德（Peter Li）在〈三國和水滸的敘事模式〉一文中，提出《水滸傳》的「環狀連接結構」；其三，浦安迪（Andrew H. Plaks）提出了「十回一單元」結構，他認為金聖歎腰斬的七十回本，更能體現「十回一單元」的結構特點；其四，《水滸傳》的時間結構，浦安迪在〈奇書文體的時空布局〉中，提出《水滸傳》也運用了「季節循環」（Seasonal cycle）來作為小說布局的基點；他的學生吳德安，進一步以圖表的形式，顯現了《水滸傳》的時間安排特點：小說前半部分主要是基於季節、月和日的變化，具體的年份並未提及，而聚義之後，則有具體的編年時間¹²。

其五，《水滸傳》的空間結構，浦安迪〈奇書文體的時空布局〉中，提出《水滸傳》的空間安排的模式，他的學生吳德安在其師的基礎上提出了：從地理方位上看，小說有兩個平行世界，即 108 位英雄的微觀世界和儒家世界，前者主要是在水泊，後者則是他們巢穴之外的大千世界的看法；其六，吳德安在他的博士論文《中國小說形式的演變》中，有專章分析《水滸傳》中「傳記連接的結構」的特徵；其七，白保羅（Frederick P. Brandauer）受浦安迪的啟發，研究了《水滸傳》的「神話結構」；其八，吳燕娜（Yenna Wu）在〈水滸傳反判者夢之力量 and 地位〉一文中，通過將《水滸傳》中人物的各種夢串聯起來，提出小說中有一種以夢為線索的結構，即所謂的「夢境結構」¹³。

貳、 借鑒前賢的研究成果

一、單元情節→連接情節→超結構

上述諸種《水滸傳》的結構中，本文首先會借鑒韓南「超結構」中所提出的觀念，這些觀念有助於本文畫分故事的大小段落，所謂超結構：

《水滸傳》中人物，一個個相對獨立的事件單元情節，同一個人物諸多單個情節故事相互連結在一起形成一套連接情節，在連接情節之上，有一個“超結構”組

¹² 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 146-152。

¹³ 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 152-155。

織諸多連接情節，最終形成整個故事結構。¹⁴

這裡所謂「相對獨立的事件單元情節」，為了方便理解，我們可以稱它為一個「小故事」。而同一個人物有「諸多單個情節故事相互連結在一起形成一套連接情節」，同樣為了方便理解，我們可以稱之為一個「大故事」，以下舉例說明。例如魯智深「三拳打死鄭關西」是一個「小故事」；之後「魯智深大鬧五臺山」是另一個「小故事」；「魯智深救桃花女」、「魯智深燒瓦官寺」、「魯智深投大相國寺直至遇林沖」，這些圍繞着魯智深身邊一個個的「小故事」，可以連結成一個「大故事鏈」。連結各個英雄好漢的「大故事鏈」，就形成《水滸傳》整個的故事結構，就是韓南所謂的「超結構」或頂層結構。以下本文將會使用到「小故事→大故事→整個故事結構」的故事段落區分。

三、「英雄聚義」的大型結構

其次，本文會借鑒李培德「環狀連接結構」。所謂環狀連接結構：

《水滸傳》前 70 回有 8 個故事環 (story cycles)：1、魯智深，第 3-7 回；2、林沖，第 7-12 回；3、楊志，第 12-13、16-17 回；4、晁蓋，第 14-15、18-20 回；5、宋江，第 21-22 回，32-42 回；6、武松，第 23-32 回；7、呼延灼，第 54-58 回；8、盧俊義，第 60-70 回。這些故事環都是「英雄聚義 (the assembling of the heroes)」這個大型結構的一部分，且在 108 人梁山聚義達到高潮時終止。¹⁵

筆者雖然並不完全同意這 8 個「故事環」的畫分，但對其畫分故事環的做法、對這些故事環都是「英雄聚義」這個大型結構的一部分，以及 108 好漢梁山聚義是高潮戲等三個說法，都深表贊同。為什麼不同意這 8 個「故事環」的畫分呢？其一，因為這 8 個故事環未能照顧到所有英雄好漢的故事，例如史進第 1-3 回等，故其所畫分的故事環，實有待補充。其二，既然無法照顧到所有英雄好漢的故事，就不能完整詮釋這個「英雄聚義」的大型結構是怎麼形成的，故有待其他研究者的補充說明。

三、互涵、交迭的觀念

本文還會借鑒浦安迪所提出的「互涵」與「交迭」的觀念：

然而，在研究中國的古典長篇小說時，我們必須承認，其作者似乎並不經意

¹⁴ Patrick Hanan, "The Early Chinese Short Story: A Critical Theory in Outline", *Harvard Journal of Asiatic Studies*, Vol. 27, 1967, pp. 183-184. 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 147-148。

¹⁵ Peter Li, "Narrative Pattern San-Kuo and Shui-hu", in: Andrew H. Plaks ed., *Chinese Narrative: Critical and Theoretical Essays*, Princeton: University Press, 1977, p.74. 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 148。

於創造一種時間性的連貫印象，我個人認為，中國的傳統美學以”互涵”（interrelated）與”交迭”（overlapping）的觀念為其關注的重點，所以其小說並不以前後直貫的時間性”藝術統一感”，作為批評的中心原則。……當我們開始探討所謂”二元補襯”的理論涵義時，首先應了解其中最重要的一個概念——即萬物在兩極之間不斷地交替循環。這種交相循環的模型可以用以形容”冷熱”、”明暗”，甚至於”生死”交替的形象，……這種不合晝夜的二元補襯又產生了另一套概念系統——即”X 中 Y”的互相包涵和交融。傳統的批評家常用”忙中閑”、”靜中動”來討論小說裡的動靜相間的結構形式。¹⁶

所謂「互涵」，是有虛有實，虛中有實，實中有虛的二元互涵的情況。而「交迭」，即不斷交替變化的形象，可能是二元或多元。

四、精嚴：是藝術，亦是敘事

筆者對《第五才子書水滸傳》的理解，處處都受到金聖歎洞見的啟發，金聖歎曾用「精嚴」二字來總評《水滸傳》：

何謂之精嚴？字有字法，句有句法，章有章法，部有部法是也。……夫固以為水滸之文精嚴，讀之即得讀一切書之法也。汝真能善得此法，而明年經業既畢，便以之遍讀天下之書，其易果如破竹也者。夫而後歎施耐菴水滸傳真為文章之總持。¹⁷

金聖歎所謂的「精嚴」，即字、句、章、部皆有法，「有法」是指有設計性或計劃性的，當然也得具有某種程度的嚴密性，才可謂之「精嚴」。但西方文評家却特別重視「因果之法」，因為講究敘事才會特別重視要有因有果、有來龍去脈可循，但小說結構的藝術却是無限寬廣的，如何能被有因有果的敘事之法所綁架呢？這其實如同好萊塢電影能夠席捲全世界，被大多數人歡迎，却甚被歐洲藝術所垢病的道理是一樣的，好萊塢電影重視敘事，而歐洲却重視藝術，但《水滸傳》的「精嚴」却絕對是一種藝術了，除了藝術，還有敘事¹⁸，《水滸傳》108 英雄好漢的故事，如何地膾炙人口，風靡了他們那個時代，它是真正「通俗並不低俗」的一部經典作品。

¹⁶ 浦安迪（Andrew H. Plaks）演講，《中國敘事學》（北京：北京大學出版社，1996 年），〈奇書體的結構諸型〉，頁 60、95-97。

¹⁷ （明）施耐菴著，金聖歎批點，《第五才子書施耐菴水滸傳》，收入《古本小說集成》，〈序三〉，卷 1 頁 20 上-23 上。

¹⁸ 金聖歎曾在〈讀第五才子書法〉中，提到《西遊記》的敘事「只是逐段捏捏撮撮，譬如大年夜放煙火，一陣一陣過，中間全沒貫串，便使人讀之處處可住。」（卷 3 頁 2 下）可見金氏認為《水滸傳》的敘事是更講究，更吸引讀者的。

參、 本文提出：多元交替統一的藝術結構

本文因為篇幅的限制，暫時先不處理「敘事」貫串、有因有果的議題，本文將從藝術性的角度，針對《第五才子書水滸傳》故事結構的特徵，提出一個「藝術的結構」，這個藝術性的結構，本文稱之為「多元交替統一的結構」。

我們現在流行一堆英雄的聯盟，如「復仇者聯盟」、「正義聯盟」，《第五才子書水滸傳》就是關於一群英雄好漢的故事，而這一群英雄是如何形成聯盟的呢？學者吳德安曾經說過：中國小說家，喜歡用數量龐大的人物來建構他們的小說，像《水滸傳》就是¹⁹。其實《三國演義》、《水滸傳》、《西遊記》、《說岳全傳》、《有夏誌傳》等等也都是由一堆人物所建構起來的，因此，現在此刻，不正是中國古典小說該大展身手的時刻，但大家似乎都集體忽視了它的價值了。

一、小故事→23 個大故事鏈→整個故事結構

本文為了能把握《第五才子書水滸傳》整體故事的大型結構，有必要先畫分釐清這部小說所有的「大故事鏈」，進而根據這些大故事鏈之間如何組織布局的形式，才能進一步綜攝出這部小說所獨具的結構特色。因此，本文會先將所有的大故事鏈先分析出來，為了一目了然，就以表列形式呈現。

表 1：23 個大故事鏈與 108 好漢初次登場對照表(《第五才子書水滸傳》1-70 回)

排序與回數	大故事（故事鏈）	中繼站	梁山泊聚義英雄(已出場的 108 水滸好漢)	人數 加總
1、1-2	史進的故事鏈	少華山	史進、朱武、陳達、楊春	4
2、2-6	魯達的故事鏈	二龍山	魯達、李忠、周通	7
3、6-11	林沖的故事鏈		林沖、柴進、杜遷、宋萬、朱貴	12
4、11-19	楊志的故事鏈（第 11-12、15-16 回）與 七星聚義的故事鏈 （第 13-15、17-19 回）	二龍山 （楊 志）	楊志、吳用、公孫勝、劉唐、 阮小二、阮小五、阮小七、 白勝、索超、朱仝、 雷橫、宋江	24
5、19-22	宋江出走的故事鏈		宋清、武松	26
6、22-31	武松的故事鏈	二龍山	張青、孫二娘、施恩、 孔明、孔亮	31

¹⁹ 李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，頁 144-160。

排序與回數	大故事（故事鏈）	中繼站	梁山泊聚義英雄(已出場的 108 水滸好漢)	人數 加總
7、31-34	宋江殺人逃亡，第一次帶隊上梁山故事鏈 串線人：宋江 主角：花榮、秦明	白虎山 （孔明、孔亮）	燕順、王英、鄭天壽、花榮、黃信、秦明、呂方、郭盛、石勇	40
8、34-41	宋江發配江州牢城，第二次帶隊上梁山故事鏈 串線人：宋江 主角：李逵		李俊、李立、童威、童猛、薛永、穆弘、穆春、張橫、張順、戴宗、李逵、金大堅、蕭讓、侯健、歐鵬、蔣敬、馬麟、陶宗旺	58
9、41-43	李逵的故事鏈		朱富、李雲	60
10、43	戴宗李逵出尋公孫勝之故事鏈 串線人：戴宗、李逵		楊林、鄧飛、孟康、裴宣	64
11、43-45	石秀、楊雄的故事鏈		楊雄、石秀、時遷	67
12、46-49	宋江三打祝家莊（第46-47、49回）與解珍解寶雙越獄（第48-49回）之故事鏈		杜興、李應、扈三娘、解珍、解寶、樂和、顧大嫂、孫新、孫立、鄒淵、鄒閏	78
13、50	雷橫與朱仝的故事鏈			
14、51-53	宋江領軍打高唐州與戴宗李逵二尋公孫勝故事鏈		湯隆	79
15、54-56	高太尉興兵打梁山泊故事鏈 主角：呼延灼、徐寧		呼延灼、韓滔、彭玘、凌振、徐寧	84
16、57	宋江領軍破青州與三山同歸梁山泊故事鏈		曹正	85
17、57-58	宋江領軍打華州故事鏈			

排序與回數	大故事（故事鏈）	中繼站	梁山泊聚義英雄(已出場的 108 水滸好漢)	人數加總
17、57-58	宋江領軍打華州故事鏈			
18、58-59	宋江領軍打芒碭山		樊瑞、項充、李袞	88
19、59	晁蓋打曾頭市中箭身亡		段景住	89
20、60-65	盧俊義與宋江打大名府故事鏈 主角：盧俊義、燕青、張順		盧俊義、燕青、蔡福、蔡慶、安道全、王定六、關勝、宣贊、郝思文	98
21、66	蔡太師派水火二將打梁山泊		單廷珪、魏定國、焦挺、鮑旭	102
22、67	宋江帶兵打曾頭市		郝保四	103
23、68-69	宋江打東平府 宋江打東昌府		董平、張清、龔旺、丁得孫、皇甫端	108
24、70	108 好漢梁山排座次			

上表所列凡 23 個大故事鏈，這些「大故事鏈」如何做出畫分是關鍵所在，一個大故事鏈，可能以某個角色為主，也可能以某個事件為中心，當主角的故事已經結束，或事件已經發展到落幕時，而其中的英雄好漢，他們未來的發展已經走向梁山泊，或是等待走上梁山泊時，一個大的故事鏈就告成形。例如以主角為中心的故事，有史進、魯智深、林沖、楊志、武松、雷橫與朱仝等的大故事鏈皆屬之；以事件為中心的故事，有三打祝家庄、宋江領軍打各州府的大故事鏈皆屬之；也有以某個人物為串線人的故事，如宋江殺人逃亡，第一次領隊上梁山的大串線故事、戴宗李逵出尋公孫勝的小串線故事皆屬之。

二、提煉出 8 種基本的故事模式：多元交替

這 23 個大故事鏈，都是為了奔赴梁山聚義，但每個好漢奔赴水泊的過程，肯定會各式各樣的，有或多或少的差異，奔赴的模式越多，變化就越多，就越有藝術

性，如果千篇一律，就必然落入單調、呆板及俗套之嫌，寫不出人生經驗可能的各種模式，就很難引起讀者的共鳴，寫出大部分人都能理解、接受的經驗模式，自然能博得更多的共鳴感。以下筆者隨著故事的發展，逐一分析歸納這部小說具體的聚義模式，究竟創造及開展了多少可能的變化模式，以見作者施耐菴的錦心繡腸。

本文從 23 個「大故事鏈」分析歸納出「8 種主要的故事模式」：

- (一) 單一主角模式：指所有的小故事以某一個人物為中心來開展以至結束，例如史進、魯智深、林沖、楊志、武松等的大故事鏈。
- (二) 雙主角模式：即由一對英雄好漢所組成，這兩個好漢都是主角，但他們的故事如何開展呢？又可以有各種不同的選擇，以作成各種變化，又可分為：
 - (1) 兩個一起形式，如石秀與楊雄的故事，兩個人的故事是一起呈現的；
 - (2) 一前一後形式：如雷橫與朱仝故事，先講以雷橫為主的故事，再講以朱仝為主的故事，形成一前一後的結構方式；
 - (3) 一主一賓形式：兩個人故事是一齊的，但明顯有分賓主，例如盧俊義與燕青的大故事鏈，故事中明顯以盧俊義為主，燕青為賓來呈現。
- (三) 一組主角模式：由數個好漢所組成，每個好漢都是主角，也都有比較均衡的戲分模式，例如七星聚義的大故事鏈，即是其例。
- (四) 一群好漢模式：由一群好漢所組成，並非每個都是主角，也沒有比較均衡的戲分模式，例如解珍、解寶雙越獄的大故事鏈，是由解珍解寶含冤入獄，由親及親，為解救他們出獄，牽引出其他的好漢一起劫獄，然後一起去投奔梁山泊的故事，即是其例。
- (五) 主角串線模式：這裡的大主角是指宋江，宋江還沒上梁山泊之前，有兩次串線機會，第一次是殺人出逃，串起一群好漢上梁山，一共是 9 人；第二次他被發配江州牢城，串起另一群好漢上梁山，凡 21 人，因為規模很大，稱之為「大串線」模式。
- (六) 次角串線模式：與前面的「大串線」形成對比，因為明顯規模小得太多，謂之「小串線」，有兩次都是戴宗與李逵所串線出尋公孫勝的故事。
- (七) 主角領軍出征模式：若從帶軍出征的對象來看，可以區分出多種方式：
 - (1) 出征梁山周邊的政治權力中心，如打高唐州、打青州、打華州、打大名府、打東平府、打東昌府等，即是其例；
 - (2) 出征豪強村莊市鎮：如三打祝家

庄、打曾頭州等；(3) 出征豪強山寨：如打芒碭山，即是其例。

- (八) 朝廷派兵抵禦模式：由朝廷或各大官員派兵征伐，梁山泊出兵抵禦，大體可分為三類：(1) 高太尉調派：如高太尉調派呼延灼領軍來打水泊的故事；(2) 蔡太師調派：如蔡太師先調派關勝，之後再調派水火二將軍的故事，即是其例；(3) 梁中書支援：呼延灼兵敗逃亡，請求梁中書支援的故事。

表 2：8 種主要的故事模式與《水滸傳》的故事單元與回數對照表

序號	主要的故事模式	《水滸傳》的故事單元與回數
一	單一主角模式	1.高俅的故事 (1) 2.王進的故事 (1) 3.史進的大故事鏈 (1-2) 4.魯達的大故事鏈 (2-6) 5.林沖的大故事鏈 (6-11) 6.楊志的大故事鏈 (11-12、15-16) 7.宋江出走的大故事鏈 (19-22) 8.武松的大故事鏈 (22-31) 9.李逵的大故事鏈 (42-43)
二	雙主角模式	1.石秀與楊雄大故事鏈 (43-45) 2.雷橫與朱仝的故事 (50) 3.盧俊義與燕青的故事 (60-61)
三	一組主角模式	七星聚義的大故事鏈 (13-15、17-19)
四	一群好漢模式	一群好漢來投奔梁山泊 (48-49)
五	主角串線模式	1.宋江第一次帶隊上梁山 (31-34) 2.宋江第二次帶隊上梁山 (35-41)
六	次角串線模式	1.李逵戴宗出尋公孫勝 (43) 2.戴宗李逵二取公孫勝 (52)
七	主角領軍出征模式	1.宋江三打祝家莊大故事鏈 (46-47、49) 2.宋江為救柴進領軍出征高唐州 (51) 3.宋江領軍破青州軍 (57) 4.宋江領軍打華州 (58) 5.宋江領軍打芒碭山 (59) 6.晁蓋帶軍出征模式 (59) 7.宋江帶兵打大名府 (62、65)

序號	主要的故事模式	《水滸傳》的故事單元與回數
七	主角領軍出征模式	8.宋江帶兵打曾頭市（67） 9.宋江打東平府（68） 10.宋江打東昌府（第69）
八	朝廷派兵抵禦模式	1.高太尉派呼延灼連環馬攻打梁山泊故事（54-56） 2.蔡太師派關勝征伐梁山（63-64） 3.蔡太師再派水火二將征伐梁山（66）

這 8 種基本的故事模式，不但可以交替出現，形成變化不單調的美感，還可以搭配組成各種不同的故事模式，例如楊志的大故事鏈，是單一主角好漢模式，而七星聚義劫生辰綱是屬於一組主角好漢模式，兩者是採「平行交叉」進行的方式；又如為救柴進，宋江領軍打高唐州，是屬於主角帶軍出征模式，中間因為高廉的法術太高強，必須找回公孫勝才能取勝，於是戴宗李逵再度去尋取公孫勝，這是屬於配角小串線模式，「鏈接」是因為前後事件有因果關係，稱之為「鏈接」。這 8 種模式還可以搭一或搭二，以組成更大的故事模組，例如盧俊義與燕青的故事鏈，是屬於兩個主角好漢模式，因為盧俊義被僕人李固陷害吃官司，燕青搭救失利，需要借助梁山好漢之力，於是「鏈接」了宋江為救盧俊義領軍出征的模式，又因征伐期間，蔡太師為解大名府之危，而調派了關勝征伐梁山的故事，便是以一搭二的示例。如果這樣衍生，其實可以衍生出無數的故事模組。

三、織入 1 種固定模式：統一

作者施耐庵在這部作品中，織入了一種不變的模式，即「聚義梁山」模式，不管英雄好漢們的故事不管如何變化，皆以「聚義梁山」為歸宿，讓所有的好漢，逐一進入英雄聯盟，形成一種以結盟為目標的故事過程，從第 1 個史進的大故事鏈起，梁山泊好漢逐一會聚，至第 23 個宋江打東平府及東昌府止，108 好漢全員到齊，因為全員到齊，所以才有第 24 個大故事鏈「梁山好漢排座次」的高潮事件。不管好漢們做了什麼冒險或經歷了什麼樣的事件，最後終將歸入水泊，這是故事裡唯一不變的旋律，而這種不變作成一種整齊統一的效果。

四、亂中有序的美感效果：藝術

這 23 個大故事鏈，8 種基本的故事模式，不論是交替出現，或模式互搭，可以平行交叉，也可以因果鏈接，抑或搭一，或搭二，或搭三，都可以作成許多不同的

敘述模式的變化，複雜豐富的故事模式令讀者應接不暇，絕對不會感到單調無聊，但物極必反，變化多樣固然是美，但如果變化太多，令人眼花撩亂，也未必是讀者所喜歡的，因此，作者施耐菴在其中織入一個不變的結構元素：「聚義梁山」，令混亂中有了一種秩序性的美感，這是一種「亂中有序」的美感效果，也是一種「藝術結構」，而這種藝術性的結構是由本文所提出的「多元交替統一的結構」所作成的，而它是專屬於《第五才子書水滸傳》裡寫英雄好漢如何滙聚梁山的過程，而這個過程施耐菴為它設計了一個富含藝術性的故事結構，筆者把闡釋為是一種「多元交替統一的結構」。

肆、 結論

本論文所研究主題是《水滸傳》的故事結構，這個議題是英語世界《水滸傳》研究的重要內容，站在諸多前賢研究的基礎上，也受到傳統的評點大師金聖歎洞見的啟發，本文嘗試從藝術的角度，針對金聖歎所腰斬的七十回本《第五才子書施耐菴水滸傳》的故事結構，指出一個「藝術結構」，即「多元交替統一」的結構，希望能為《水滸傳》多層次的故事結構，注入一個新的思考角度，讓更多的研究者更多地來關注《水滸傳》的敘事藝術。

本論文以「小故事→大故事鏈→大型故事結構」的故事段落的畫分模式，以某個角色為主，也可能以某個事件為中心為畫分標準，區分出了 23 個大故事鏈。隨著故事的發展，逐一分析歸納這部小說具體的聚義模式，一共 8 種基本的故事模式，而這 8 種基本的故事模式，可交替，可互搭，可平行交叉，亦可因果鏈接，抑或搭一，或搭二，或搭三，皆可以作成許多不同的敘述模式的變化，創造及開展了複雜豐富的故事模式令讀者應接不暇，絕對不會感到單調無聊，可見作者施耐菴的錦心繡腸，而這作成了「多元交替或變化」的結構。

變化是《水滸傳》所講究的藝術美感原則，但如果一味變化，也難免令人眼花撩亂，會給讀者一種混亂的感覺，但作者施耐菴何其細緻用心，他在既有的多元交替充滿變化的模式中，巧妙匠心地織入一個不變的節奏或元素，即「英雄聚義梁山泊」結構元素，這一不變的節奏或元素，讓複雜豐富多變化的故事鏈敘述模式，起到了一種「統一或主導」的美感作用，而作成一種「亂中有序」的美感效果，這就是「藝術性結構」。

參考文獻

一、古籍

(明)施耐庵、羅貫中著，凌賡、恆鶴、刁寧校點，《容與堂本水滸傳》（上海：上海古籍出版社，1988）。

(明)施耐庵、羅貫中原著，李泉、張永鑫校注：《水滸全傳校注》（臺北：里仁書局，1994）。

(明)施耐庵著，金聖歎批點，《第五才子書施耐庵水滸傳》，收入《古本小說集成》（上海：上海古籍出版社，1995）。

二、專著

胡適，《中國章回小說考證》（合肥：安徽教育出版社，1999）。

夏志清著，何欣、莊信正、林耀福譯，劉紹銘校訂，《中國古典小說》（臺北：聯合文學出版社股份有限公司，2016）。

浦安迪（Andrew H. Plaks）演講，《中國敘事學》（北京：北京大學出版社，1996）。

馬幼垣，《水滸論衡》（臺北：聯經出版事業公司，1992）。

韓南（Patrick Hanan）著，王青平、曾虹譯，《中國短篇小說》（臺北：國立編譯館，1997）。

三、單篇論文

李金梅，〈二十世紀英語世界《水滸傳》結構研究〉，《中國高校社會科學》，2018年02期，頁144-160。

浦安迪，〈談中國長篇小說的結構問題〉，《文學評論》第3集（臺北：巨流圖書公司，1976）。

郭玉雯，〈《水滸傳》之構成與金聖歎的詮釋--以宋江為核心〉，《漢學研究》第23卷第1期2005年6月，頁227-260。

四、外文著述

John L. Bishop, "Some Limitations of Chinese Fiction", *Far Eastern Quarterly*, Vol. 15 (2), p. 242.

Pearl S. Buck, *The Chinese Novel: Nobel Lecture delivered before the Swedish Academy at Stockholm*, December 12, 1938, New York: John Day Co., 1939, p. 32.

Patrick Hanan, "The Early Chinese Short Story: A Critical Theory in Outline", *Harvard Journal of Asiatic Studies*, Vol. 27, 1967, pp. 183-184.

Peter Li, "Narrative Pattern San-Kuo and Shui-hu", in: Andrew H. Plaks ed., *Chinese Narrative : Critical and Theoretical Essays*, Princeton: University Press, 1977, p.74.

研究論文

社會工作督導效能分析： 以督導者與受督導者觀點探究*

鍾武中

台北海洋科技大學健康照顧社會工作系助理教授

收稿日期：2023 年 9 月 20 日，接受刊登日期：2024 年 01 月 15 日。

*本文為研究者博士論文之部分研究成果。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。本文通訊作者為鍾武中，Email：pigeegg0827@gmail.com。感謝兩位匿名審查委員提供寶貴的修改意見。

中文摘要

本研究關注社會工作督導功能運作與成效，並了解督導者與受督導者間的差異。採結構性問卷，以我國 205 位全職社工督導者與 349 位全職社會工作者為對象進行問卷調查。得出三點結論：1.檢視實務工作者的督導狀態與需求有必要性；2.督導者是否具有社工師證照是影響督導效能的關鍵；3.熟悉運用各項督導知能是提升督導效能的關鍵。

此外，提出三點建議：1.具有研究生以上學歷的受督導者，可在督導過程中表達個人的需求與期待，藉此提升整體督導效能；2.督導者對於具有研究生以上學歷的受督導者，需有相對應的督導方式與規劃，以及重視和強化督導行政功能的發揮，並視為達成專業責信的重要手段；3.社福組織可將具社工師證照列為進（晉）用督導職務的參考條件，並提升 50 歲以下督導者在運用「支持功能」的督導活動有效性，且同時，必須使督導與受督導者都了解「督導」的意涵與重點。

關鍵字：督導者、受督導者、督導功能、督導活動、督導效能

Effectiveness of Social Work Supervision: From the Perspectives of Supervisors and Supervisees

Wu-Chung Chung

Assistant Professor, Department of Health Care and Social Work, Taipei University of
Marine Technology

Abstract

This study examines the operation and effectiveness of social work supervision functions and seeks to understand the differences between supervisors and supervisees. A structured questionnaire is employed to survey 205 full-time social work supervisors and 349 full-time social workers across Taiwan.

This study presents three key findings: 1. Examining the supervision status and needs of practitioners is essential. 2. Possessing a social work license is crucial for conducting effective supervision. 3. Proficiency in utilizing various supervisory competencies is key to enhancing supervision effectiveness. Furthermore, supervisees with postgraduate qualifications are recommended to express their personal needs and expectations during the supervision process to enhance the overall supervision effectiveness.

Moreover, three suggestions are put forward: 1. employ the appropriate supervisory and planning approaches for supervisees with postgraduate qualifications; 2. prioritize and strengthen the implementation of administrative functions in supervision, considering them as crucial means to fulfill professional accountability; 3. social welfare organizations are recommended to consider the possession of a social work license as a reference criterion for the promotion of a worker to a supervisory position, enhance the effectiveness of supervision support activities, among supervisors under the age of 50, and ensure that both supervisors and supervisees have a comprehensive understanding of the meaning and key aspects of “supervision”.

Keywords : Supervisor, Supervisee, Supervision Activities, Supervision Effectiveness, Supervision Function

壹、研究背景與目的

本研究關注社福組織的督導效能，並探究對於運用各項督導功能的有效性。在社會工作督導專業重要性與日俱增的情況下，督導者專業能力也需有相對應的回應(Tsui, 2005)。同時，福利服務模式與種類日趨多樣，社會工作者總體人數逐年增加，但服務品質與督導成效則未有相對提升，整體督導水平也顯得有限與差異頗大(Tsui, 2005)。督導工作是維護服務品質、教導專業知能、制定工作目標、提供工作滿意與達成工作效能的關鍵(Tsui, 2005; Carpenter, Webb, Bostock, & Coomber, 2012)。

督導(supervision)工作對社福組織的運作及人力資源管理具有重要意義，在社工員普遍存在專業知識和信心不足情況下也日益重要，亦被視為督導者與受督導者為達設定目標、衝突處理、專業培育、情緒抒發、壓力調適與工作支援等一系列的互動(Davys & Beddoe, 2016; Kadushin & Harkness, 2014; Tsui, 2005; 汪淑媛、蘇怡如, 2010; 鄭瑞隆, 2004; 鄭麗珍, 2005)。而督導過程中所運用各項督導功能的活動，除了對組織成員具有關鍵性的影響之外，對督導效能的達成亦是關鍵的要素(Bourn & Letchfield, 2011; Kadushin, 1993; Tsui, 2005; Wong, 2006)。

雖然實務工作中常有將督導與管理混合運用的情況(Kadushin & Harkness, 2014)，然管理可被視為在特定環境下，對組織資源進行有效計畫、組織、領導與控制，以達成組織目標的一連串做法(司徒達賢, 2013)，而督導則被認為是組織中的基層管理者，具有促進成員參與工作、能力提升與目標達成等功能，且透過定期與持續的行政、教育與支持的程序，增進受督導者的專業知能，並確保服務品質的一系列活動集合(Kadushin & Harkness, 2014; Tsui, 2005)。

然督導工作，隨著實務工作日益具有複雜與豐富性，已被視為專業發展與問責制的一種形式(Davys & Beddoe, 2016, 2020)，被視為提供支持、學習、專業發展和服務發展的關鍵工具(Manthorpe et al., 2015)。督導者亦被認為是確保組織責信與受督導者提供服務質量的第一線管理者(Wong, 2006)，且被賦予有系統培養受督導者專業能力、分配工作職責與工作評核的角色(Davys & Beddoe, 2016; Kadushin & Harkness, 2014; Tsui, 2005)。從歷史上來看，督導工作已被確定為「對於社會工作專業的發展有著最重要的貢獻」(Robinson, 2013; Tsui & Ho, 1997)。然而，面對不同條件的受督導者，組織中的督導者如何以不同且適切的方式與掌握所主責的事務，且提升督導效能，此等問題確實值得思考與更深入的討論。

綜上所述，很明顯督導(supervision)對於第一線管理工作具有特殊意義。在社會工作實務中，督導效能多透過運作各種督導功能的活動(Hawkins & McMahon, 2020;

Tsui, 1997)，此作法亦被視為達成督導目的的關鍵要素（Kadushin & Harkness, 2014）。進言之，本研究關注實務工作中運用督導功能各項活動的有效性評價，同時檢視督導與受督導者的看法是否具有一致性。據此，本研究的目的在於「調查分析督導與受督導者，對運用督導功能各項活動的有效性評價，以及變項之間的關係。」

貳、文獻檢視

一、督導與督導者在社會工作的重要性

督導（supervision）是一項複雜的活動，可視為重要的人際交流與一連串監管行為，而督導者（supervisor）亦肩負教練、培訓、員工發展與完成目標的責任（Davys & Beddoe, 2016; Hawkins, 2010; Kilminster & Jolly, 2000）。由社會工作中的督導原則來說，督導工作的內容包含個案管理、教學、研究、行政、管理、培育關懷、人際互動與個人發展等（Cottrell, Kilminster, Jolly, & Grant, 2002; Kilminster & Jolly, 2000; Robertson & Dean, 1997；林勝義，2018）。督導受經濟理性與管理主義影響，發展出行政、教育與支持等3種督導核心功能（Payne, 1994），因重視社工與個案之間是問題解決的關係，致使督導工作中的行政與監控更顯重要（Tsui, 2005），且運用各項督導功能的活動亦成為督導的重點（Shulman, 2013）。

對社福組織而言，督導被視為影響運作與執行績效的關鍵（Tsui, 1997），督導者亦被視為提供「社會支持」的服務活動，肩負監管、領導、績效評量與支援等任務，且對受督導者的情緒輔導、專業培訓與職涯發展具有責任（Kadushin & Harkness, 2014）。依實務工作需要，督導者須運用支持與恢復的做法，防止受督導者由負面經歷或情緒負荷引起的專業倦怠¹（Bourn & Letchfield, 2011; Kim & Stoner, 2008），並給予工作表現肯定，亦負起內外部工作事務的調解或協調（Kadushin & Harkness, 2014）。然督導者本身就是機構具有權責的管理階層與多樣角色（Kadushin & Harkness, 2014），既是組織績效主要貢獻者，更被視為將行政、調解、教育、支持、監控與評估等督導功能加以發揮的重要關鍵（Goodyear & Bernard, 1998; Kadushin, 1993; Morrison, 2001; Shulman & Safyer, 2005; Tsui, 2005）。簡言之，督導是運用一系列領導與管理的手段，以及以維護個案服務品質、提升實務工作成效與達成組織目標為目的，而運用督導功能的各項活動（Kadushin & Harkness, 2014; Tsui, 2005），且督導者對於受督導者

¹ 專業耗竭是一種常見於人群服務工作者的情緒衰弱、人格解組和個人自我成就感低落落的綜合徵狀，常是工作環境壓力大的結果，亦是缺乏自尊的結果（Grosch & Olsen, 1994; McCann & Pearlman, 1990）。

(supervisee)、組織服務對象與組織而言，具有關鍵影響 (Carpenter et al., 2012; Wong, 2006)。

督導在社會工作專業中具有特定的功能與作用，而督導者為確保服務對象的權益以及為受督導者提供支持，是實務工作中維持專業品質與展現成效的重要職務角色 (Kadushin & Harkness, 2014)，Laming (2009) 亦提到督導是良好社會工作實踐的「基石」。然督導者是否可以有效掌握不同情境、發揮不同的督導功能，已被視為對組織與受督導者形成影響，以及發揮督導效能的關鍵 (Bourn & Letchfield, 2011)。以督導的行政、調解、教育與支持功能，檢視督導工作的重要性，彙整文獻後可發現 (如表 1)，實務督導工作中督導者如何發揮督導功能，以及所呈現出的督導效能，確實值得探究。

表1 督導工作的重要性彙整表

項次	重要性描述	主要功能	次要功能
1	督導對個案工作服務的結果有正向的效果，缺乏督導則對於所服務的個案有負面影響。	行政功能	調解功能
2	當受督導者的工作經驗不足時，督導可產生具體的影響，面對多樣且複雜的工作事務，則需更多的督導工作。	行政功能	教育功能
3	有系統的督導規劃與運作，可讓受督導者感受到被重視與反思個人於督導過程中的體驗。	行政功能	教育功能
4	督導內容與過程，藉由充權服務對象與受督導者，可達到反壓迫與反歧視的目的。	行政功能	教育功能
5	透過督導，受督導者於實務工作中的行為可相對有較快的變化，雖然思維和態度的變化需要更長的時間，但在有系統與規劃的督導環境下，受督導者的改變是可以期待的。	教育功能	行政功能
6	直接督導可影響服務對象的成效，以及受督導者的個人發展，特別是重點的指導與引導反饋，可使受督導者更快的獲得專業知能。	教育功能	行政功能
7	透過一系列督導活動的運作，督導者可以和受督導者進行討論，且對督導事務形成反思。	教育功能	支持功能
8	受督導者可由督導過程中，識別工作中的專業知能，產生具體的專業能力。	教育功能	行政功能
9	督導者與受督導者都是成人，採取成人關係與教育的觀點，可由自我導向的學習方式，彼此獲得最佳的學習成效。	支持功能	教育功能

項次	重要性描述	主要功能	次要功能
10	自我督導不具成效，須透過督導者各項督導活動與形式的操作，方可產生效應。	支持功能	教育功能
11	督導工作強調督導與受督導者間的關係，被視為以人為中心的各項活動，且受督導者的感受、訓練與發展，和任務執行與控制功能同等重要。	支持功能	調解功能
12	督導制度與督導者運用各項督導者活動，本質為高度互賴的集體式團體工作，具有展現社會工作價值的特性。	調解功能	行政功能

資料來源：彙整修改自 Kilminster and Jolly (2000)；O'Donoghue (2015)

二、督導對督導者與受督導者的影響

督導是社會工作者在實務工作中，經由教育與訓練建構專業知能的重要手段 (Carpenter et al. 2012)。有效督導是社福組織在提供服務品質優劣的關鍵因素 (Kadushin & Harkness, 2014)，可以緩衝工作上的負面影響 (Barak, Nissly, & Levin, 2001; Kadushin & Harkness, 2014)，亦是影響離職意願的重要因素之一 (Landsman, 2001)。另外，督導者的不當督導²亦會對於受督導者的心理、態度、家庭、行為與績效等方面造成負面影響 (Tepper, 2007)，且形成最直接的內在心情感受 (Hoobler & Hu, 2013)。

Baglow (2009) 和 Clare (1991) 認為督導的規範和期望存在模糊之處，能否有效發揮督導功能是決定督導實踐的關鍵。其中，督導者在督導教育及支持功能上，對受督導者在感受、有效性與重要性的認定有著積極的影響 (Weiss-Dagan et al., 2018)，若能提供工具和資訊支持，可減少受督導者的心理壓力、工作倦怠與不滿意 (Himle, Jayaratne, & Thyness, 1989)，且所運用支持性活動產生積極性聯繫與維持工作士氣 (Newsome & Pillari, 1992; Rauktis & Koeske, 1994)，亦有助於防止受督導者職業倦怠與績效降低 (Carpenter et al., 2012; Lloyd, King, & Chenoweth, 2002)。

此外，督導被認定屬於規範性（行政），形成性（教育）和恢復性（支持）等三種任務，亦可視為三種核心功能 (Inskipp & Proctor, 1993; Kilminster & Jolly, 2000; Tsui, 2005)。Shulman (2013) 及 Morrison (2001) 則以互動觀點，提出支援為第四種任務，主要為調解 (Mediation) 功能，具有監督、評估、協調與支援等意涵 (Bernard & Goodyear, 2004; Shulman & Safyer, 2005)，重點在於受督導者、機構其他成員間或其他事務的居間調解 (intermediary)，有時涉及層面較廣，督導者甚至必須採取說服 (persuade) 和

² 在工作職場中受督導者知覺督導者常態性的展現，具有非友善(敵對)語言和非語言行為，但不包括肢體上的接觸 (Tepper, 2007)

協商 (negotiate)，以及採取必要的支援行動 (Munson, 2001)。然督導者被視為對受督導者監督、控制、掌握工作負荷與維持機構權益的主要角色 (Kadushin, 1993; Tsui, 2005)，但這些工作重點有時是相互矛盾與產生對抗的影響，進而阻礙受督導者的學習過程 (Munson, 2001)。參與督導過程的學習是每位專業工作者必經之路，在個人成長、專業知能提升與服務技巧掌握，對督導與受督導者而言，具有重要學習意義 (Baglow, 2009; Kadushin, 1993; Tsui, 2005)。

三、督導活動的內容與重要性

以各項督導功能的活動檢視，就行政面，在督導架構與組織操作的形式即包含督導規範、職務描述、工作監管與組織要求事項等 (Egan, 2012; Poertner & Rapp, 1983)，其中，行政管理為最主要的督導功能 (Erera & Lazar, 1993)。就教育面，督導被視為引導受督導者反思性學習的過程，由督導者提供指導、教育、能力提升與發展探索自我的活動 (Hung et al, 2010; Pigeau & McCann, 2000)。就支持面，受場域文化與制度影響，督導者提供情緒抒發與工作表現同，確保受督導者的工作意願與成效 (Hawkins & Shohet, 2006; Nordentoft, 2008)。就調解面，督導者透過建立反饋渠道，或由組織支援系統與資源提供幫助 (Morrison, 2001)，以及運用協助受督導者將計畫願景轉化為行動、連結受督導者與服務對象的需求、處理機構內不同專業人員間的緊張關係、解決外部社區多個機構的衝突與壓力等四項督導活動 (Kaiser & Kuechler, 2008)。Walter and Young (1999) 對於運用各項督導功能的活動，亦認為是督導者個人和專業發展的核心。而達成督導功能的效能，重點更在於運用各項功能中的特定活動 (Munson, 2001; Wong, 2006)，Kadushin and Harkness (2014) 亦表示四項督導功能的角色扮演，更可被視為各項督導活動運用的依據。

雖然不同學者對於各種督導功能的活動說明略有不同，但督導活動的運用，本質上應該是發展性的，所有相關活動都是總體督導功能展現的一部分 (Engelbrecht, 2012)。綜合多位學者對於督導活動的研究發現，督導功能中的活動內容可依據督導四項功能細分為：1.「督導架構」，2.「行政職能」，3.「支援」，4.「實務指導」，5.「能力提升」，6.「理論和反思性學習」，7.「情感支持」，8.「表現認可」等八項督導活動，個別意涵如表 2 (Kadushin & Harkness, 2014; Munson, 2001; Wong, 2006)。

檢視我國過往督導相關研究中，未有學者以工作者的主觀感受，針對各項督導功能的活動加以探究，亦未有進行各別有效性的比較。在發揮督導功能的基礎上，探究督導與受督導者對於各項督導活動的有效性評價，以及兩者間差異或相關性的影響因素。

彙整文獻，由督導各項功能的發揮以及對實務工作者的影響進行檢視，發現督導活動有其個別的意涵與重要性（如表 2）。而督導者在運用督導功能的各項活動時，個別所帶來的影響，是否與受督導者具有一致性的認定？兩者之間有何顯著差異，確實值得探究。

表 2 各項督導功能的活動意涵說明表

督導功能	督導活動	意涵／概念
行政功能	督導架構	強調專業、有規律與系統化運作，包括議程設置、會議紀錄和紀錄歸檔。雖然是一種結構式的規劃與運作，並非督導功能。然對於各項督導事務若能有效安排，該結構將在專業督導中發揮其功能價值。
	行政職能	督導者有責任向受督導者解釋和闡明機構的工作目標與要求，督導者有責任對受督導者分配工作與監督工作進度。使受督導者能有效且符合權責的完成所被交付的工作任務。
調解功能	支援	督導者應促進受督導者或與他人間的合作，以便作為機構內外的團隊合作，並協助於社區內建立與外部利害關係人的聯繫。
	實務指導	督導者能教導受督導者，於實務工作中解決問題的技能，使受督導者在工作執行上，具備各種問題解決的能力。
教育功能	能力提升	督導者協助受督導者掌握與識別當前工作任務，以及具備替代方案執行與問題解決的能力，促使受督導者成為具有獨立運作與自我發展的工作者。
	理論和反思性學習	理論與實務工作的整合是社會工作中不可缺少的學習要素，督導者須扮演教育者的角色，協助受督導者於工作中進行反思與解決價值衝突，且將社會工作理論與實務工作相結合。
支持功能	情感支持	社會工作是一種在實務工作中具有強烈情感意識的專業工作，督導者須扮演支持者的角色，允許受督導者表達個人與工作相關的挫折與情緒反應。
	表現認可	督導者有責任與義務指出，受督導者在實務工作中所展現出的優點，認可具有良好與適切的表現，以及需要提升或改變之處，給予受督導者有改進與尋求能力提升的機會。

資料來源：Kadushin and Harkness (2014); Munson (2001); Wong (2006)

四、達成督導效能的做法

督導被視為一種專業實踐，重點在於描述和區分督導的功能與任務，針對達成督導效能所採取一連串方法（Davys & Beddoe, 2020）。其中，督導者的職責是帶領受督導者達成組織目標，同時維持工作效率與穩定服務品質（Burke, Stagl, Klein, Goodwin, Salas, & Halpin, 2006; Kadushin & Harkness, 2014）。而有效發揮各項督導功能即是達成督導目的，以及運用督導活動的具體呈現（Kilminster & Jolly, 2000; Tsui, 2005）。此外，運用各項督導功能的活動，亦是社會工作者個人和專業發展的核心（Walter & Young, 1999），而督導效能能否充分發揮，端看督導者如何運用適當的督導方式。

學者以不同的督導功能為觀點，提出達成督導效能的關鍵要素，如表 3 所示：行政功能觀點的 Poertner & Rapp（1983）、Inskipp & Proctor（1993）、Kadushin & Harkness（2014）與 Beddoe & Davys（2016），調解功能觀點的 Schwartz（1968）、Munson（2001）、Austin & Hopkin（2004）、Tsui（2005）、Morrison（2005）與 Noble & Irwin（2009），教育功能觀點的 Kadushin（1993）、Inskipp & Proctor（1993）、Edwards and Chen（1999）與 Bourn & Letchfield（2011），支持功能的 Himle, Jayaratne, & Thyness（1989）、Lizzio, Wilson, & Que（2009）與 Kadushin & Harkness（2014）等，而達成督導效能的關鍵要素與意涵如表 3。此外，Goodyear & Bernard（1998）亦提到實務上督導者對受督導者所採取的應對行為、態度及方式，與發揮督導功能與達成督導效能有著關鍵的影響。其中督導者的人際行為、事務計畫與準備、良好溝通與互動更是達成督導效能的要素（Holloway & Neufeldt, 1995）。

表3 達成督導效能的關鍵要素與意涵

督導 功能	關鍵要素與意涵	學者 (年代)
行政 功能	督導強調規範性任務，認為督導者與受督導者須共同負責事務的標準與道德實踐，透過管理（management）、評估技巧（appraisal skills）、認證要求（certification requirements）與果斷技巧（assertiveness skills）等方法。	Inskipp & Proctor (1993)
	以任務分析（task analysis）的方式，提出督導在行政功能上採取的手段包括員工、工作事務與組織績效等方面的管理。	Poertner & Rapp (1983)

督導功能	關鍵要素與意涵	學者 (年代)
督導功能	必須運用十一種方式做為發揮行政功能與達到督導成效的手段，包括與人力資源管理有關的 1.員工招募與甄選；2.工作上的引導；3.規劃；4.指派；5.授權；6.監督；7.檢討；8.協調；9.評價與溝通等九項，另外則是 10.扮演組織高層與第一線工作者的緩衝器，以及 11.為員工爭取福利的倡導者以及擔任機構政策和福利服務環境改變的促進者。	Kadushin & Harknes (2014)
	督導工作中有明確的督導架構，以及使受督導者清楚行政事務上的各項規範，包含工作進度、組織制度與工作內容等。	Beddoe & Davys (2016)
	督導者有責任對受督導者所處的系統中，運用對應技巧、關注效率與保持協調性等條件，進行不同程度的協調與溝通。	Schwartz (1968)
	督導者運用組織內外的人事物，協助受督導者解決問題所進行的溝通過程。	Noble & Irwin (2009)
	為使督導功能的成效得以發揮，督導者必須辨識範圍更廣的議題，適切的導入這些議題於組織之中，並與其他利害關係人相互聯繫。	Morriso (2005)
	協調機構其他成員與受督導間的工作任務，甚至於其他事務的居間媒介 (intermediary)，本質上就是一種溝通的過程，有時甚至涉及的層面更大，督導者必須採取說服 (persuade) 和協商 (negotiate)，以便對於相關網絡採取必要行動。	Munson (2001) Tsui (2005)
	「向上管理」(managing up)、「向下管理」(managing down) 與「向外管理」(managing out)。	Austin & Hopkin (2004)
教育功能	督導者使受督導者在專業技巧、知能與整體能力的提升，可被視為達成督導教育成效的目標。	Inskipp & Proct (1993)

督導 功能	關鍵要素與意涵	學者 (年代)
	受督導者通過督導者的引導與反思討論，可讓受督導者意識到自己的優勢和發展領域。	Bourn & Letchfiel (2011)
	對受督導者積極鼓勵、誘發學習動機、容錯空間、轉移學習障礙、正向看待工作、適時肯定、強化工作成就、增加參與多樣工作的機會以及提供具體結構的學習素材或規劃等，皆可做為達成督導目的與成效的作法。	Kadushin (1993)
	督導者對受督導者可透過培訓 (training)、指導技巧 (mentoring skills)、團體督導 (group supervision)、知識學習資源 (knowledge of learning resources) 與教學技巧 (teaching skills) 等五種方式，作為採取教育功能達成督導目標的做法。	Edwards & Chen (1999)
	是情緒性的，也可以是實質性的，其中實質性包含工具性與資訊性支持，可減低受督導者的心理壓力、紓解工作上的不滿以及可能的耗竭。	Kadushin & Harkness (2014)
	可分為工具性、資訊性、情感性與考核性 (評價性) 等四種類型。	Himle, Jayaratne, & Thyness (1989)
支持 功能	<ul style="list-style-type: none"> ●通過對「支持關係」的認識與信心，使受督導者可以容忍與接受實務工作中的挑戰，而督導工作中的支持功能，已被概念化視為督導者為受督導者提供安慰、認可、鼓勵與贊同的手段。 ●為達督導中的支持功能與成效，督導者須關注受督導者對督導支持需求的不同，隨著受督導者在經驗、能力與信心的發展下，所需的支持水平也會產生變化，影響整體督導成效的發揮。 ●督導對受督導者在同理與表現認同技巧的展現、協助問題解決與適切回應，是督導支持功能有效發揮的關鍵。 	Lizzio, Wilson, & Que (2009)

資料來源：研究者彙整

五、小結

督導工作與功能雖已獲社會工作專業的認定（Hughes & Pengelly, 1997; Kadushin & Harkness, 2014），且不當督導有著負面影響，此議題亦是組織行為領域中的重要研究（Tepper, 2007; Tepper, Carr, Breaux, Geider, Hu, & Hua, 2009）。顯示實務工作中督導與受督導者的樣態，受到督導工作的影響很大。督導為結構化做法，是一連串行政、調解、教育與支持功能發揮的過程，且各項督導活動的運作直接影響督導效能（Hirons & Velleman, 1993）

討論督導效能或可由多元觀點或角度檢視，發現學者雖然對督導功能與做法的關注略為分散、且觀點脈絡不易統合，又未必與實務現況連貫而失之片斷。相對的，Kadushin（1993）與 Shulman（2013）所提出的四種督導功能為社會工作專業中，最被接受的共同內容，又所內涵的八項督導活動（表 2）具有系統性，如援引為理解督導功能有其邏輯性，值得優先納入。此外，由文獻中亦發現性別、年齡、社工最高學歷、社工師證照、督導年資或社工年資等個人特性，對於督導功能與達成督導目的的看法有顯著的差異（表 4）。

綜上彙整後，以督導與受督導者的個人特性、督導活動等變項，探究對達成督導目的的成效與彼此間的關係，有研究的價值與必要性。

表4 對督導功能與督導效能具有影響的個人或組織特性

個人變項	研究發現	學者（年代）
性別	性別在督導支持和離職意願方面發揮了溫和的作用，在督導支持較低的情況下，男性比女性有更高的離職意願。	Fakunmoju, Woodruff, Kim, LeFevre, & Hong (2010)
	不同性別的督導與受督導者，對於督導功能的重視有顯著差異。女性督導者比男性督導者更重視支持功能。	Kadushin & Harkness (2014)、Tsu (2005)
年齡	年輕的督導者重視教育功能的運用，而年輕的受督導者則認為支持與調解功能的需求最高。	Wong (2006)
學歷	督導者具有研究所以上學歷，對於督導教育功能的發揮，與大學學歷的督導者有顯著差異。	Tsu (2005)
	督導工作年資越長，督導者的教育程度越低，且督導者的教育程度與教育支持與行政協調的能力無關。	汪淑媛與蘇怡如 (2010)
	研究生以上學歷的督導者，對於各項督導功能的發揮，與學歷為大學的督導者相較未有顯著差異。	鍾武中 (2022)
社工師證照	具有社工師證照的督導者，對於各項督導功能的發揮，與沒有社工師證照的督導者相較未有顯著差異。	鍾武中 (2022)
社工工作年資或督導工作年資	社工年資較淺的受督導者較資深者對行政功能有更明顯的重要性與有效性評價，而社工年資較深者則更重視實務工作中的支持與調解功能。	Kadushin (1993) Munson (1981) Wong (2006) Tsu (2005)
	督導者的督導工作年資，對督導功能的評價有顯著差異，是督導者與受督導者對於督導功能感知差異最重要的變項。	Tsu (2005) Wong (2006)
	督導與受督導者的工作年資會影響實際督導會議運作形式的偏好。	Wong (2006)
	行政協調執行程度與督導在家暴中心的年資負相關，也就是年資越高，行政協調執行程度越低。	汪淑媛與蘇怡如 (2010)

資料來源：研究者彙整

參、研究方法

一、研究設計

(一) 研究架構

本研究以社會工作中的督導及受督導者（社工）為研究對象，以量化研究分析探討督導與受督導者對於督導效能的看法，透過問題研究有深入了解。由文獻中可得出，實務工作中，督導成效直接或間接地受到督導功能各項活動的影響，亦受到部分個人變項干擾。由實務工作中各項督導功能與活動兩個面向進行探究，了解各變項間的關係與內涵，以及可有效預測變項間的關係（如圖 1）。

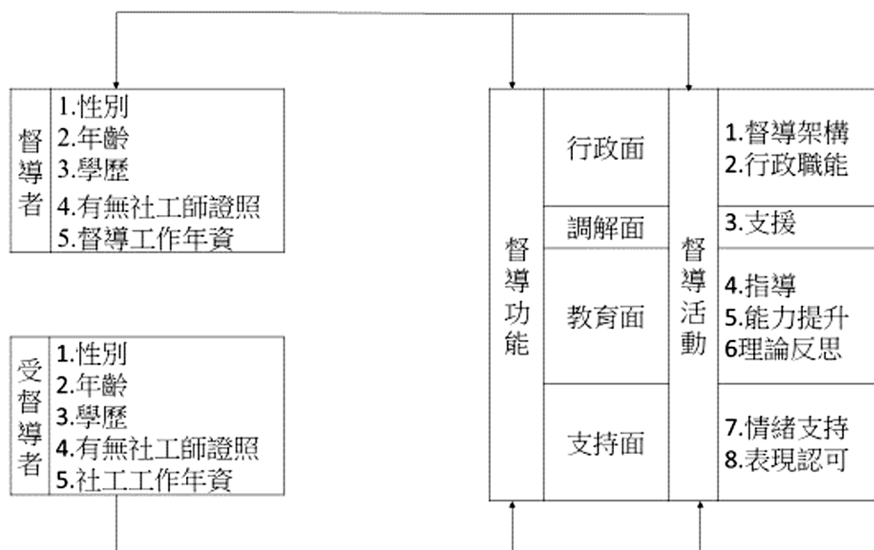


圖 1 研究架構圖³

(二) 研究假設

本研究以前述研究問題與文獻探討，提出以下四項假設，以實證方法驗證。

假設一 督導者個人變項，對各項督導功能的有效性評價有顯著差異。

假設二 受督導者個人變項，對各項督導功能的有效性評價有顯著差異。

³ 運用迴歸分析，針對八項督導活動應用「主成分分析法」，配合最大變異法進行直交轉軸法，以四項督導功能的活動進行分析（行政、調解、教育及支持活動）。

假設三 督導者個人變項，對督導功能中各項活動的有效性評價有顯著相關。

假設四 受督導者個人變項，對督導功能中各項活動的有效性評價有顯著相關。

假設五 督導者個人變項，對各項督導活動的有效性評價有顯著預測力。

假設六 受督導者個人變項，對各項督導活動的有效性評價有顯著預測力。

（三）研究對象

本研究以全職、支薪之專業社會工作者為研究對象，實際研究群體主要包括兩類：1.受雇於民間社福組織自聘或承接政府方案之工作者；2.醫務體系中的專業社會工作者。以全台 21 個縣市（未包含連江縣）的社福組織為研究單位，督導者與社工為研究對象。

目前我國並未有督導登記制度，無法取得督導者名冊。但社福機構或公部門部分委外方案，多數具有督導職務的配置（林勝義，2018）。依據衛福部（2021）統計，全國民間單位社工專職人數中，無論職稱是否為社工員、社工師或督導的人數為 9,753 人。

（四）研究工具

本研究問卷發展由督導的行政、調解、教育與支持等四種功能為架構，蒐集督導相關文獻。以 Munson（2001）《督導分析問卷》、Kadushin & Harkness（2014）《臨床社會工作督導手冊》及香港社會工作者註冊委員會（Social Workers Registration Board）2006 年所發表研究的調查問卷⁴做為本研究問卷參考。並蒐集文獻（Kadushin & Harkness, 2014; Munson, 2001; O'Donoghue, Munford & Trlin, 2006; Wong, 2006），針對督導意涵與功能，彙整出八項督導活動⁵，以文獻理論為基礎彙整設計問卷初稿。

為檢核問卷的建構效度，以三個不同縣市的 9 位督導督者與 9 位社工進行認知訪談與語意調查，訪談期間 109 年 3 月 31 日至 4 月 12 日。完成訪談與語意調查後，於 4 月 16 日至 5 月 1 日邀請三位具博士學位，且曾經發表與社工督導相關議題之專家學者，檢視與提供問卷內容修改建議，建立專家效度。後於同年 5 月 1 日至 5 月 14 日，再挑選 11 位督導者及 27 位社工進行試測問卷填寫⁶，就信度與表面效度蒐集資料

⁴ Study on the Current State of Supervision for Social Workers in Hong Kong (Wong, 2006)。

⁵ 行政功能：1.督導架構 2.行政職能、教育功能：3.指導 4.能力提升 5.理論反思、支持功能：6.情緒支持 7.表現認可、調解功能：8.支援等共八項督導活動。

⁶ 試測期間 109 年 5 月 1 日至 5 月 14 日。試測對象選擇不同年資的督導者共 11 位，所服務的領域分別為兒少 2 位、身障 3 位、老人 3 位、新住民 1 位與家暴 2 位。以及分別選擇不同年資的社工共 11 位，

⁷，將試測問卷修改形成正式問卷（附錄 1）。

本研究將因素一設為行政功能、二為調解功能、三為教育功能與四為支持功能。內容以八項督導活動為基礎，概念操作化設計成 24 個題項，另設計成四個達成督導目的的題項，整體問卷內容共計有 28 個題項。整體問卷發展過程如圖 2。

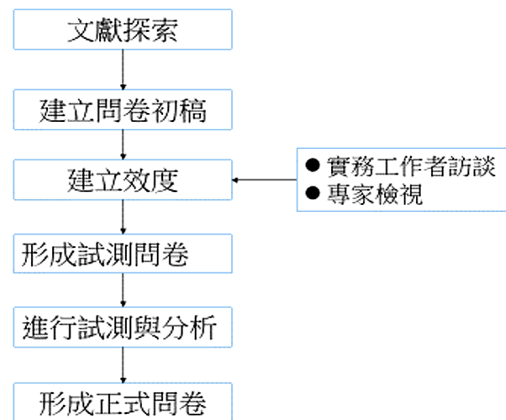


圖2 研究問卷發展過程

二、資料蒐集與處理

（一）研究執行

本研究於 109 年 5 月 24 日以學術名義說明問卷調查的重點與目的，由學校以公文方式發文至 21 個縣市政府及各地社工師公會，並逐一去電說明。請各局處及公會將研究資訊，傳送至區域內從事社會福利服務業務的相關單位⁸。使受訪單位（者）了解本次研究的合法與正當性，以增加調查問卷樣本數，一系列資料蒐集期程至 109 年 7 月 27 日為止。在信心水準 95%與誤差範圍 5%的計算標準下，本次研究需要樣本量為 369 份，而本次研究問卷共計蒐集 554 份，符合所需研究分析樣本量。總計共蒐集有效問卷：督導者 205 份與社工 349 份，所進行分析具足夠解釋效力。

（二）資料處理與分析

本研究於資料處理上，利用 SPSS 統計軟體進行樣本篩選，經過重新過濾與編碼

所服務的領域分別為兒少 4 位、醫務 4 位、身障 1 位及社區 1 位。

⁷ 整體信度 Cronbach's α 值各因素項度均在 .70 以上，因素負荷量大於 0.5。

⁸ 為確認兩者間的評價是否因不同變項而存在顯著差異，設計本質相同的兩種問卷版本以做填答之用。並於公文中提供網路調查問卷之網址，便於樣本蒐集。

表 5 督導與受督導者對督導活動各構面信效度分析摘要表

因素名稱		督導者			受督導者					
		因素負荷	Kmo值	解釋總變異量	Cronbach's α	因素負荷	Kmo值	解說總變異量	Cronbach's α	
行政活動	督導架構	s1 先呈交討論文件或工作進度記錄，才舉行督導會議	.653	0.685	39.078%	0.684	0.803	48.89%	0.785	
	s2 先口頭上訂定討論內容和目的	.499	.563							.613
	s3 討論內容是有記錄或存案	.527	.705							
	a1 傳遞機構政策、要求及規範	.656	.753							
	a2 分配工作及解釋工作分配的原因	.771	.771							
	a3 引領受督導者明白、理解工作要求和方向	.606	.764							

表 5 督導與受督導者對督導活動各構面信效度分析摘要表(續)

因素 名稱	涵蓋題項	督導者				受督導者			
		因素 負荷	Kmo 值	解釋 總變 異量	Cronb ach's α	因素 負荷	Kmo 值	解說 總變 異量	Cronb ach's α
調 解 活 動	f1 協調受督導者工 作上的合作	.786	0.684	66.3 64%	0.746	.893	0.724	77.1 61%	0.851
	f2 協助受督者與外 界建立工作關係	.834				.853			
	f3 協助受督導者交 流意見及經驗	.823				.888			
教 育 活 動	g1 對受督導者的工 作，進行實地觀 察與紀錄		0.933	54.3 72%	0.906	.688	0.950	65.1 45%	0.939
	g2 採取建議或示範 的方式，使受督 導者解決工作 難題					.823			
	g3 提供資訊，協助 受督導者解決 難題					.824			
	t1 引領受督導者， 訂定工作目標 和擬定個案處 遇計畫	.754				.809			
	t2 鼓勵受督導者對 問題作多角度 的分析	.719				.856			
	t3 透過討論和檢 討，改善受督導 者個案工作的 方法	.775				.871			

表 5 督導與受督導者對督導活動各構面信效度分析摘要表(續)

因素 名稱	涵蓋題項	督導者				受督導者			
		因素 負荷	Kmo 值	解釋 總變 異量	Cronb ach's α	因素 負荷	Kmo 值	解說 總變 異量	Cronb ach's α
教 育 活 動	r1 鼓勵受督導者獨立處事和敢於接受挑戰	.759				.819			
	r2 和受督導者探討在工作上遇到的價值矛盾或衝突問題	.727				.744			
	r3 討論如何把專業知識和理論運用在實務工作上	.756				.761			
支 持 活 動	m1 協助受督導者處理在工作上所遇到的情緒問題	.801	0.840	62.719 %	0.850	.867	0.877	75.273 %	0.917
	m2 聆聽受督導者面對的工作困難和感受	.800				.893			
	p1 清楚分析受督導者工作上的強項和弱點	.794				.833			
	p2 肯定受督導者服務成果和對服務對象的成效	.802				.901			
	p3 協助受督導者減輕工作壓力	.763				.842			
	表現認可								
		總解釋變異量：		整體信度：		總解釋變異量：		整體信度：	
		57.306%		0.930		量：60.055 %		0.959	

三、研究倫理

本研究採取問卷調查法，參與研究的對象有充分自主性，資料呈現也未有個人資訊或機構辨識性；網路問卷也未涉及任何非研究相關的個人資訊，亦無採取任何可辨識個人或組織特性的做法。雖未提出倫理審查申請，但從資料的蒐集到分析過程，尊重個體自主性、遵守不傷害及公平合理等倫理守則。

肆、調查結果與分析

一、基本資料描述統計

本研究回收問卷；督導者 205 份與受督導者 349 份，資料分布如表 6。其中，女性督導者比例為 71.7%、年齡在 35 歲以上為 83.4%、5 年以上督導工作年資為 62.9%、具有社工師證照的比例達 91.2%。受督導者為女性的比例為 79%、年齡在 35 歲以下為 65.9%、未滿 5 年社會工作年資為 51.6%、有社工師證照的比例為 34.1%。

表6 基本資料描述統計表

(督導者 N=205、社工 N=349)

變項(編碼)	督導者	受督導者	變項(編碼)	督導者	受督導者
性別			最高社工相關學歷		
男(X1)	58(28.3%)	75(21.5%)	學分班及專科(B1)	14(6.8%)	34(9.7%)
女(X2)	147(71.7%)	274(78.5%)	大學(B2)	92(44.9%)	273(78.2%)
年齡			研究生以上(B3)	99(48.3%)	42(12.0%)
30 歲以下(A1)	13(6.3%)	167(47.9%)	社會工作年資		
31-未滿 35 歲(A2)	21(10.2%)	56(16.0%)	未滿 5 年(W1)	10(4.9%)	180(51.6%)
35-未滿 40 歲(A3)	62(30.2%)	40(11.5%)	5-未滿 10 年(W2)	41(20.0%)	85(24.4%)
40-未滿 50 歲(A4)	76(37.1%)	61(17.5%)	10-未滿 15 年(W3)	78(38.0%)	53(15.2%)
50 歲以上(A5)	33(16.1%)	25(7.2%)	15 年以上(W4)	76(37.1%)	31(8.9%)
具有社工師證照			督導相關訓練規劃		
有(NE1)	142(69.3%)	119(34.1%)	無(NV1)	40(19.5%)	175(50.1%)
沒有(NE2)	63(30.7%)	230(65.9%)	有(NV2)	165(80.5%)	174(49.9%)
社工師證照加給			機構全職員工人數		
有(AE1)	187(91.2%)	311(89.1%)	2-5 人(M1)	65(31.7%)	44(12.6%)
無(AE2)	18(8.8%)	38(10.9%)	6-10 人(M2)	58(28.3%)	65(18.6%)
督導工作年資			11-30 人(M3)	42(20.5%)	74(21.2%)
未滿 2 年(S1)	22(10.7%)		31-66 人(M4)	21(10.2%)	60(17.2%)
2 年-未滿 5 年(S2)	54(26.3%)		67 人以上(M5)	19(9.3%)	106(30.4%)
5 年-未滿 10 年(S3)	80(39.0%)		單位服務屬性		
10 年以上(S4)	49(23.9%)		社會福利(D1)	157(76.6%)	248(71.1%)
區域			醫院(D2)	8(3.9%)	11(3.2%)
北(北北基桃)	97(47.3%)	128(36.7%)	養護照顧(D3)	13(6.3%)	19(5.4%)
中(竹苗中彰投)	49(23.9%)	103(29.5%)	社區服務(D4)	21(10.2%)	30(8.6%)
南(雲嘉南高屏)	32(15.6%)	51(14.6%)	心理衛生或諮商及其他(D5)	6(2.9%)	41(11.7%)
東及外島(宜花東金澎)	27(13.2%)	67(19.2%)			

資料來源：研究者彙整

二、督導者與受督導者對研究變項各構面之分配狀況

以督導與受督導者對各項督導功能及督導活動，探究各構面分佈情形，採平均值與標準差加以說明。平均值之高低，可顯示施測樣本在各構面之表現程度（如表 7）。

整體而言，督導者對於實務工作中各項督導功能的有效性評價，明顯高於受督導者。其中，評價差異較大為「督導架構」、「支援」與「指導」三項的督導活動，整體而言，兩者並未有一致性感受。督導者明顯高於受督導者（如圖 3），差異較大的為「情緒支持」與「表現認可」。此外，兩者對「支持功能」的有效性評價差異最大（0.44），對「調解功能」的評價差異最小（0.18）。

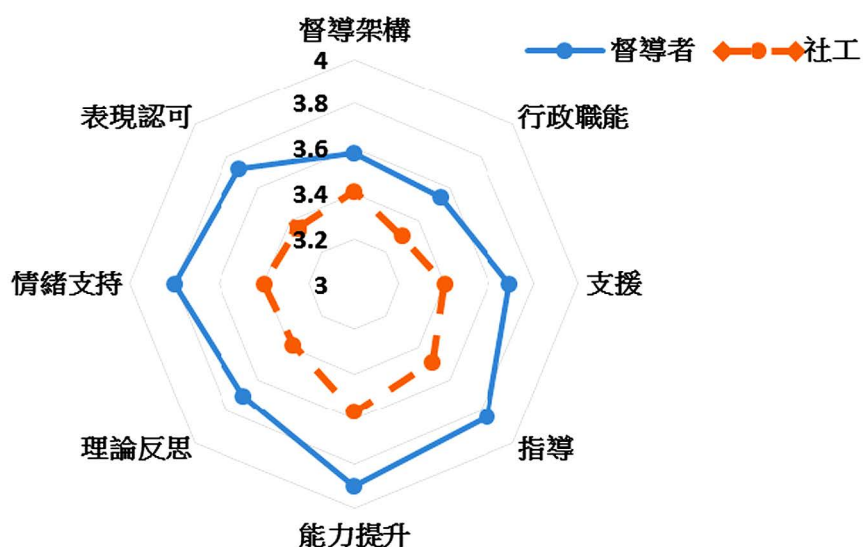


圖3 督導者與受督導者對督導功能中各項活動的有效性評價比較圖

表7 督導者與受督導者在督導活動各構面的有效性評價得分狀況表

督導功能	督導活動(編號)	涵蓋題項	督導者						受督導者					
			督導功能		督導活動		操作形式		督導功能		督導活動		操作形式	
			平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
行政功能	督導架構(s)	s1 在督導會議前可先呈交討論文件或工作進度記錄			3.58	.577	3.51(2)	.872			3.41	.756	3.17(3)	1.087
		s2 可先口頭訂定討論的內容與目的			(7)		3.37(3)	.740			(3)		3.20(2)	.922
		s3 討論內容是有記錄與存檔	3.56	.495	(4)		3.88(1)	.734	3.36	.686	(4)		3.86(1)	1.006
	行政職能(a)	a1 可清楚辨識機構政策、要求與規則			3.54	.593	3.17(3)	.795			3.30	.807	3.13(3)	.957
		a2 可清楚分配工作與解釋原因			(8)		3.56(2)	.800			(8)		3.26(2)	.977
		a3 可引導受督導者明白、瞭解工作要求和方向					3.90(1)	.710					3.52(1)	.973
調解功能	支援(f)	f1 可協調受督導者彼此間的工作合作	3.60	.615	(3)		3.69(2)	.753	3.42	.834	(2)		3.18(3)	1.001
		f2 可協助受督導者與外界建立工作關係			(6)	.615	3.52(3)	.745			(5)	.859	3.61(1)	.984
		f3 可協調受督導間的意見交流與辯論					3.88(1)	.738					3.41(2)	.951
	指導(g)	g1 可感受到督導者的同理與支持			3.84	.621	3.66(3)	.798			3.49	.874	3.15(3)	1.074
		g2 可獲得具體的建議或示範問題解決的方法			(2)		3.91(2)	.738			(2)		3.63(2)	.996
		g3 可提供資源協助受督導者解決問題					3.97(1)	.682					3.69(1)	.986
教育功能	能力提升(i)	i1 可引導受督導者訂定工作目標或個案服務策略					3.89(3)	.766					3.51(3)	1.016
		i2 可感受到督導者鼓勵受督導者對問題進行多面向的思考	3.81	.553	(1)	.619	3.91(1)	.765	3.47	.814	(1)	.902	3.60(1)	.991
		i3 可共同檢討和改善受督導者個案工作的方法					3.90(2)	.679					3.60(2)	1.009
	增進反思(r)	r1 可協助受督導者擴展服務視野					3.78(1)	.746					3.50(1)	1.013
		r2 可感受到督導者鼓勵受督導者獨立工作和勇於接受挑戰			3.70	.606	3.71(2)	.728			3.38	.853	3.45(2)	1.006
		r3 可協調受督導者間的價值矛盾或衝突問題			(5)		3.66(3)	.700			(6)		3.26(4)	1.024
支持功能	情緒支持(m)	m1 可討論如何將專業知識和理論運用於實務工作中					3.64(4)	.751					3.30(3)	1.005
		m2 願意聆聽受督導者在工作上所遇到的情緒問題	3.80	.705	(3)	.705	3.70(2)	.795	3.40	.969	(4)	.969	3.26(2)	1.025
		m3 願意協助受督導者在工作上面對的困難與感受					3.90(1)	.773					3.54(1)	1.032
	表現認可(p)	p1 可清楚分析受督導者工作上的優勢與限制	3.81	.553	(1)		3.58(3)	.804	3.37	.890	(3)		3.25(2)	1.043
		p2 願意肯定受督導者服務的成果與成效			(4)	.656	3.97(1)	.737			(7)	.912	3.55(1)	1.003
		p3 願意協助受督導者減輕工作壓力					3.61(2)	.825					3.24(3)	1.031

資料來源：研究者彙整

三、個人變項與對督導活動評價之分析

以獨立樣本 T 檢定、單因子變異數統計方法，探討督導與受督導者個人變項，對督導功能中各項活動在有效性評價的平均數差異檢定結果，再對督導活動的有效性評價之相關分析，以及個人變項與督導活動評價相關分析之結果進行說明。

(一) 個人變項與對督導活動評價之差異分析

督導者的年齡變項經事後比較檢定後發現(表 8)，僅有「支持功能」及其「情緒支持活動」組間有差異，為 50 歲以上者明顯高於 35~未滿 50 歲者。受督導者的性別與「調解功能」有顯著性差異，且為女性優於男性，就學歷而言，對四項督導功能具有顯著差異，且受督導者大學學歷優於研究生或以上者。

(二) 個人變項與對督導活動評價之相關分析

督導與受督導者個人變項之性別、社工最高學歷、有無社工師證照屬類別變數，

在與對督導活動評價的相關分析採取點二列相關分析。而年齡、督導或社工工作年資之人口統計變項屬連續變項，故相關分析採取 Pearson 積差相關法（表 9）。

男性督導者對「行政職能」的有效性評價明顯低於女性，在「支援」的評價則明顯高於女性，年齡越大對「能力提升」與「情緒支持」活動的評價則越高，有社工師證照者對「行政職能」、「支援」、「能力提升」、「理論反思」、「情緒支持」與「表現認可」的評價，明顯高於沒有社工師證照者。而督導者的督導工作年資越長，對「指導」與「能力提升」的有效性評價越高。此外，受督導者學歷為研究生以上，對八項督導活動的評價皆明顯低於大學學歷者。

表 8 督導與受督導者個人變項對督導活動評價之差異性分析表

個人變項 督導活動	性別 ^a		年齡 ^b		學歷 ^a		有無社工師證照 ^a		督導年資	社工年資
	督導者	受督導者	督導者	受督導者	督導者	受督導者	督導者	受督導者	督導者	受督導者
行政功能	.936	1.290	1.241	.126	-.297	-1.019	-1.640	-1.067	.449	.423
督導架構	.396	-.298	.089	.007	-.616	2.759**	-.321	-.710	.287	1.912
行政職能	1.178	.974	2.513	1.076	.103	大學>研究生或以上 2.050	-2.442* 沒有>有	-1.108	.383	.766
調解功能	1.178	-2.421* 女>男	2.513	1.573	.103	-.361	-2.442* 沒有>有	1.309	.383	.269
支援	-1.805	.441	3.638* PH 值不顯著	.478	.618	2.217* 大學>研究生或以上	-2.680* 沒有>有	-.184	.259	.514
教育功能	-.131	.814	1.951	.618	-.867	2.167* 大學>研究生或以上	-1.405	-.501	1.267	.971
指導	.349	.186	1.354	.248	-.963	2.190* 大學>研究生或以上	.897	-1.116	1.684	.627
能力提升	.350	.846	3.217* PH 值不顯著	1.074	-.393	2.660** 大學>研究生或以上	.798	-.342	.864	.951
理論反思	1.045	1.128	3.255* PH 值不顯著	.536	-1.153	2.335* 大學>研究生或以上	.569	-.067	.504	1.229
支持功能	-.846	1.114	3.924* 50 歲以上> 35-未滿 50 歲	.636	.193	2.619** 大學>研究生或以上	-1.945	-.911	.767	.340
情緒支持	.304	.997	4.442* 50 歲以上> 35-未滿 50 歲	.205	-.702	2.280* 大學>研究生或以上	.259	-.901	.314	1.474
表現認可	.138	1.105	2.751	.981	-.530	2.641** 大學>研究生或以上	.536	-.843	.526	.061

註：1.標記 a.採獨立樣本 t 檢定，數值代表 t 值。標記 b.採單因子變異數檢定，數值代表 F 值。

2.粗斜體標記為 $p < .05$ 。

表 9 督導與受督導者個人變項對督導活動各構面的相關分析

督導活動 個人變項	督導架構		行政職能		支援		指導		能力提升		理論反思		情緒支持		表現認可	
	SR	SE	SR	SE	SR	SE	SR	SE	SR	SE	SR	SE	SR	SE	SR	SE
性別 ^a	-.021	.016	-.107**	-.052	.107**	-.024	.063**	-.010	.049*	-.045	-.050*	-.060	.044*	-.053	.061**	-.059
年齡	-.068**	.003	-.007	.069	.036	.043	-.007	.014	.103**	-.021	.050*	.005	.114**	-.003	.021	.019
社工最高學歷 ^a	.041	-.177**	-.034	-.109*	-.055*	-.139**	.042	-.117*	-.036	-.141**	.079**	-.125*	-.045*	-.121*	-.012	-.140**
有無社工師證照 ^a	.046*	.038	.180**	.059	.163**	.010	.091**	.060	.116**	.018	.100**	.004	.144**	.048	.112**	.045
督導工作年資	.041	-.104	.016	.014	.017	-.009	.155**	-.052	.104**	-.067	.042*	-.033	-.083**	-.038	-.095**	.015

註：1.表中標記 a 為點二列相關係數，未標示者為 Pearson 相關係數。

2.*表 $p < .05$ ；**表 $p < .01$ ；***表 $p < .001$ 。

四、迴歸分析

採用多元線性迴歸、二元羅吉斯迴歸分析及 Ordinal Logistic Regression，進行變項間的關係預測。首先，以多元迴歸分析方法預測督導與受督導者個人變項對督導活動評價之影響力，將督導與受督導者的個人變項與八項督導活動進行分析。再以二元羅吉斯迴歸及 Ordinal Logistic Regression 預測督導與受督導者個人變項對督導活動的有效性評價，後以多元迴歸分析預測督導與受督導者個人變項對督導活動的有效性評價。

（一）個人變項對督導活動之迴歸分析

1. 督導者個人變項對督導活動之迴歸分析

，為了解督導者個人變項對督導活動是否有顯著的解釋力，採取多元迴歸分析（採用強迫進入法）。對「行政」、「調解」與「教育」三項督導活動影響最大的變項為是否具有社工師證照，而影響「支持活動」最大的變項為督導工作年資（表 10）。

表10 督導個人變項影響督導活動之多元迴歸分析摘要表

(N=205)

督導活動	行政活動		調解活動		教育活動		支持活動	
督導個人變項	Se	β	Se	β	Se	β	Se	β
性別	.047	-.078	.047	.109	.047	.026	.047	.070
年齡	.040	-.090	.040	.008	.040	-.004	.040	.106
學歷	.046	.014	.046	-.008	.047	.044	.046	.053
社工師證照	.048	.171	.048	.171	.048	.152	.048	.118
督導工作年資	.032	.094	.032	.055	.032	.124	.032	-.131
R ²	0.037		0.041		0.032		0.038	
調整後 R ²	0.035		0.039		0.030		0.036	
F	17.025***		18.679***		14.517***		17.307***	

註：1.多元迴歸分析（強迫進入法）

2.粗斜體標記為 $p < .05$

2. 受督導者個人變項對督導活動之迴歸分析

如表 11，為了解受督導者個人變項對督導活動是否有顯著的解釋力，採取多元迴歸分析（採用強迫進入法），有關依變項（對督導活動評價）以「行政」、「調解」、「教育」、「支持」四項功能的督導活動構面進行。其中，以「行政功能」達顯著，表示受督導者個人變項能有效的影響依變項為督導架構的督導活動，所求出的迴歸模型顯著，具有預測能力。表示這個預測變項對「行政」督導活動的有效性評價有較高解釋變異量。

表 11 受督導者個人變項影響督導活動之多元迴歸分析摘要表

(N=349)

督導活動 個人變項	行政活動		調解活動		教育活動		支持活動	
	Se	β	Se	β	Se	β	Se	β
性別	.131	-.052	.132	-.049	.132	-.063	.132	-.085
年齡	.091	.079	.092	.072	.092	.033	.092	.027
學歷	.170	-.170	.171	-.157	.170	-.154	.170	-.150
社工師證照	.118	.007	.119	-.034	.119	-.017	.119	.018
社工工作年資	.069	-.061	.070	-.033	.069	-.061	.069	-.007
R ²	0.035		0.026		0.027		0.027	
調整後 R ²	0.021		0.012		0.012		0.013	
F	2.467*		1.820		1.871		1.915	

註：1.採多元迴歸分析（強迫進入法）

2.粗斜體標記為 $p < .05$

伍、研究發現與討論

一、督導者的年齡是影響督導效能的重要因素？

督導者年齡為 50 歲以上的督導者在支持功能中的「情緒支持」這項督導活動的評價，明顯高於 35 歲～未滿 50 歲的督導者。此外，亦可發現督導者年齡越長，對「能力提升」和「情緒支持」兩項活動的影響也越大。此現象與 Wong（2006）的研究結果相仿。由結果是否可推論年長的督導者在「教育」與「支持」上可達到更好的督導成效，甚至可說 50 歲以上的督導者在發揮教育與支持功能上，對整體督導效能有著重要的影響。

二、督導者有無社工師證照是影響督導效能的重要因素嗎？

督導者具有社工師證照，對「行政活動」、「調解活動」、「教育活動」與「支持活動」具有影響力。且在一般認知下，具有社工師證照意味著通過社工專科考試的認證，也意味著對於社會工作專業的知能獲得國家考試的肯定。過往，我國並未有太多討論

督導者具有社工師證照，對督導成效具有影響的相關研究。鍾武中（2022）提到社福組織不須以有無社工師證照，作為督導者晉（進）用的主要參考依據。然而，若以本次研究結果進行討論，督導者是否具有社工師證照，對於整體督導效能或督導活動的運用，卻有全面性影響。由本次結果推論，督導者是否具有社工師證照，對於發揮整體督導效能的影響仍可視為關鍵要素。

三、督導者或受督導者的學歷是影響督導效能的關鍵因素？

受督導者的學歷對「行政」、「調解」、「教育」與「支持」功能的活動評價具有影響力，具有研究生以上學歷的受督導者而言，對於實務工作中督導者運用各項督導活動的有效性評價，明顯低於大學學歷者。此結果與 Wong（2006）的研究結果明顯不同⁹，其認為具有研究生以上學歷的督導者，在督導成效的表現與大學學歷的督導者相較，未有顯著差異。

就研究顯示，受督導者的社工學歷越高對督導效能的評價越低，此現象是否反映受督導者對督導過程中，認為督導者在督導功能及督導活動上未達符合期待的表現，且學歷越高者的受督導者感受越是明顯。以外，學歷越高的督導者，對自己督導成效的評價明顯低於學歷較低的督導者。過往，多以督導者比受督導者有著更高的學歷，然現在這種情況已出現了一些改變。當督導者沒有更高的學歷時，是否在督導過程及成效上已產生影響？而社福組織又該如何面對這樣的問題？值得深入探究的議題。

綜合上述發現，此現象是否意味著學歷越高的督導者具有更高的評估標準，而督導者亦未能使學歷越高的受督導者對督導成效有更高的評價，或與未能清楚了解運用各項督導活動的核心意涵有關？而督導者對於學歷越高的受督導者，該如何做何相對應的調整，值得延伸討論。

四、為何督導者與受督導者對「行政功能」的活動評價偏低？

由研究結果發現，督導與受督導者對督導「行政功能」的活動評價很低，此結果與 Kadushin（1993）認為最不滿意的督導功能為「行政功能」的說法相仿。而 Poertner & Rapp（1983）亦提出，行政管理被督導者視為最主要的督導功能，此說法也未在本次研究結果中獲得驗證。針對此現象是否可推論工作上，督導者或社工對於行政功能的核心意涵與操作形式並不完全理解，是否亦認為督導者是行政管理而非社會工作專業運作的角色？對此，許雅惠與張英陣（2016）認為督導與管理在實務工作中仍未被清楚的討論，在關切績效多於品質的情況下，督導者必須承擔更多管理責任，督導工

⁹ 具有研究生以上學歷的督導者，在督導成效的表現與大學學歷的督導者相較，未有顯著差異。

作為支持管理者，而非支持受督導者。而在行政與執行面的責任，督導者亦必須為團體績效（performance）的成敗負責（Weiss-Dagan et al., 2018），且在目標導向的驅使下，督導者的行為可能受到督導成效的影響（Borman & Motowidlo, 1993; Brown et al., 2002）。Noble & Irwin（2009）亦提到行政工作的運作是督導者以犧牲專業和實踐發展為代價而得到的。

雖然，督導的行政工作可被視為重視服務效能、倫理與內外部則信（許雅惠、張英陣，2016）。但由結果中亦發現，相對於「行政功能」的認知，認為行政功能比較標準化、規格化與制度化，受督導者較為認同督導者有較多的關懷、支持、鼓勵與給予肯定，且視為是必須的，但是否被督導者與受督導者視為工作責信的展現則不得而知。

此外，Wong（2006）提到年資愈長的實務工作者會更重視行政責信的功能。但在本次研究中並未有相同的結果，此結果是否意味實務工作者對「行政功能」所意涵的責信未有明確的認知？抑或並不重視對政府或贊助者應承擔的責信工作？這是非常值得討論的。

五、督導者與受督導者認為影響督導成效的關鍵？

督導的最終目的是改善服務對象的生活狀態或提供照顧資源，如何有效的達到服務隊的目的是督導工作最重要的考驗（Kadushin, 1993）。然而，證明特定督導活動的作法對服務對象有直接影響是極為困難的，亦有眾多變項的因素無法控制。進言之，本研究試圖通過檢查督導工作對督導者或受督導者，自評對於運用或接受各項督導活動後，對於督導的有效性評價，以及督導者與受督導者個人變項對達成督導效能的相關性。

由本次研究結果發現，督導者認為「調解功能」中的支援活動是最為有效的做法，而受督導者則認為督導者在「教育功能」的發揮才是最有效的。而 Tsui（2005）亦提到在「調解功能」中，督導者協助受督導者解決工作過程中所遇到的困難與問題，可視為一種解決問題能力的示範與指導，亦可視為影響教育與支持功能發揮的關鍵要素，此說法也回應研究觀察所呈現的結果。

此外，雖然汪淑媛與蘇怡如（2010）認為督導者以行政、教育與支持三項督導功能並重，且認為督導成效相仿。當然，督導者對各項功能有著共同責任，且在角色上易為模糊與難以界定權重。然在結果中也發現，受督導者對於督導「教育功能」的評價，明顯高於其他功能，此與汪淑媛與蘇怡如（2010）的研究結論明顯不同。此現象是否也意味，督導者固然須以行政、教育與支持三項功能並重，然在實務工作中，受督導者卻僅對教育功能的成效有明顯的感受。

陸、結論與建議

一、結論

（一）檢視實務工作者的督導狀態與需求有其必要性

督導功能的發揮對從事社會福利服務有著重要作用，督導者對整體督導活動運用與功能發揮，對督導者與社工而言同等重要。進言之，為使督導功能有效發揮，各項督導活動的運用，應是督導與受督導者的需求與狀態而定。另外，無論是新手或資歷較淺的督導者或社工，確有必要將認識督導功能的意涵列入教育訓練規劃。而對於年資相對較深者而言，亦須重新檢視對於各項督導活動形式所認知的意涵、感受與需求，尤其對於「行政功能」的各項操作形式以及強調社會工作責信的期待。

過去社福組織對於督導功能與督導角色認定，比較強調由上而下的思考，而當中有非常明顯的年齡與年資問題，當實務工作將焦點放在年齡或年資較淺的督導或受督導者時，年齡與年資較長的督導或受督導者，於實務工作中的督導狀態與需求應更被重視。社福組織期待工作者可藉由督導功能發揮、人文價值建構、專業指導與均衡督導運作，提升專業與服務品質，而此期待亦是未來督導機制發展的方向。

（二）督導者具有社工師證照是發揮督導效能的關鍵

督導工作可視為社會工作專業發展的一部份，相關的督導制度與設計亦不斷的改變與修訂。組織運作與服務品質掌控，督導功能發揮與否更直接影響整體工作效能。我國自 1997 年通過社工師法後，社工師證照的制度亦成為檢視社會工作專業程度的工具之一，而具有社工師證照的社工員，在實務上亦多被組織視為未來督導者的主要人選，亦為以儲備督導者的角色，提供各項的督導訓練與規劃。然而，具有社工師證照的督導者是否真如期待一般，相對於沒有社工師證照者更具有專業性，甚至可展現更好的督導效能？對於這樣的提問，過往並未有太多相關的研究。然在本次研究中督導者具有社工師證照，確實在各項督導活動的運用與有效性，具有顯著影響力，亦被視為發揮督導效能的關鍵要素。

（三）熟悉運用各項督導知能是提升督導成效的關鍵

提到督導者在實務工作中各項督導功能的運用，有時為相衝突的；甚至不被受督導者所認同。本研究提到督導功能中的八項督導活動，實務運用上勢必會遇到很多的困難、挑戰與衝突。「優秀」的督導者可讓受督導者在督導過程中願意「表述」，且增強信心、提高職業認同感、增加概念化和個案處遇能力，接受建設性的反饋，承認

個人問題，感受到重視和尊重（Pomerantz, 1993）。進言之，面對督導工作中可能出現的影響或困境，督導者更是需要具備督導專業知能，以及學習與受督導者良好溝通與教育的模式。隨著督導與受督導者彼此獲得的經驗有所正向變化時，兩者之間的關係亦可有正向發展。具有正向關係可使督導者直接指導受督導者工作事項時，可有更良好的互動模式將理論與實務連結，且在過程中整合與找出解決問題的方法，並提供反饋與建立信賴與模範。當受督導者出現明確錯誤時，督導者亦可明確給予正確資訊並更正錯誤，使受督導者了解錯誤的原因及問題的盲點。

當然，具體有效的督導行為包括，督導型態或風格具有彈性，面對不同的受督導者皆可給予高度的同理，以及提供適切的支持與支援，關注每位受督導者的狀態，依據不同的學習與工作能力提供適切教育與指導。面對工作中的各項事務，督導者應強調不批評的溝通與積極互動。亦需有針對性的觀察教學和提供反饋，督導者除了須要提升自身的教學技巧外，亦須提升與受督導者的互動品質與次數（Smith, & Kerr, 1993）。

二、建議

（一）對督導者

1. 對於具有研究生以上學歷的受督導者，督導者需有相對應的督導方式與規劃

督導者應思考對具有研究生以上學歷的受督導者，在整體督導活動運用需有更適切的操作形式。依據受督導者的教育程度與能力加以區分，以督導活動的意涵與操作形式為基礎，檢視評估相對應的方法與策略，提升整體督導效能。

2. 重視與強化督導行政功能的發揮，並視為達成專業責信的重要手段

督導者須將行政功能所意涵的責信價值納入，不能僅視為單純的行政工作，仍應重視與強化督導行動活動的運用，且將其視為達成專業責信的重要手段。

（二）對受督導者

具有研究生以上學歷的受督導者，在實務工作中為使督導者了解所遇到的問題或期待，可依據個人工作狀況或困擾（惑）之處，在個別或團體督導時，明確表達個人在督導過程中的需求與期待，藉此提升整體督導成效與達成接受督導的目的。

（三）對社福組織

1. 具社工師證照可列為進（晉）用督導職務的參考條件

多數社福機構在選擇適合人力擔任督導職務時，往往將是否具有社工師證照列為主要考量的條件。而在本研究結果中亦發現，具有社工師證照的督導者，明顯對於發揮督導效能具有關鍵影響力。據此可建議社福組織或單位主管，未來在督導資格設定或選擇督導職務條件時，具有社工師證照可列為進（晉）用的參考因素，並將重點放在督導相關專業知能與職能的評估，以及對督導功能與活動意涵的理解與運用能力。

2. 提升 50 歲以下督導者在能力提升、情緒支持與表現認可等督導活動的運用成效

督導者多認為督導教育與支持功能的發揮，是實務工作中須具備的督導知能，然在本次研究中則發現，50 歲以下的督導者在運用能力提升、情緒支持與表現認可等督導活動的成效上，明顯不如 50 歲以上的督導者。對此，建議對於年齡在 50 歲以下的督導者，社福組織可針對 50 歲以下的督導者提供適切的教育訓練規劃，建構督導者運用「能力提升」、「情緒支持」與「表現認可」等督導活動的操作技巧。

3. 使督導與受督導者都了解「督導」的意涵與重點

社福組織需表達對督導重要性的看法，強調督導功能、活動與操作形式所帶來的影響。且對於不同督導或社工年資的督導與受督導者，可依據個別狀態與需求更有條理與系統的提供支持。定時調查督導的有效性，並規劃可獲得認同的訓練與資源。督導工作無論由個人、組織或個案服務等面向，具有重要意義與價值。進言之，彙整本次研究結果後，認為社福組織中的實務工作者都需要清楚知道適切督導的關鍵，分別為：

- (1) 在什麼情況下需要進行督導或被督導
- (2) 須思考如何確保和發展督導的內容與品質
- (3) 需思考與制定評估督導成效的方式
- (4) 不同條件的受督導者需有相對應的督導策略
- (5) 機構與督導者須定期評估須接受哪些相關的教育訓練
- (6) 強化督導者對行政職能的運用與能力

柒、研究限制

本次研究單位為民間社福組織的實務工作者，且各地所獲得樣本數略有差異，分析結果無法完全推論至公部門及代表全國。雖可了解督導與受督導者對於督導效能的感受或想法，但以相對結構性的問卷為主，難以避免內容略為主觀。再者，由於本受訪對象服務屬性多為社會福利服務領域，未能獲得更多其他服務屬性樣本數，不易探究所屬服務領域上的差異。

參考文獻

- 司徒達賢 (2013)。管理學的新世界 (最新修訂版)。臺北市：天下文化。
- 行政院主計總處 (2023)。112 年 4 月薪資與生產力統計月報。取自 https://www.stat.gov.tw/News_Content.aspx?Create=1&n=2723&state=1327FD6AD8DCDA52&s=231528&ccms_cs=1&sms=11049
- 汪淑媛、蘇怡如 (2010)。社工督導功能期待與實踐落差研究－比較督導與被督者之觀點：以公部門家暴防治社工為例。臺灣社會工作學刊，9，41-84。
- 邱皓政 (2013)。量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析。臺北市：五南。
- 林勝義 (2018)。社會工作督導。臺北市：五南圖書。
- 陳寬裕、王正華 (2021)。論文統計分析實務：SPSS 與 AMOS 的運用。臺北市：五南。
- 許雅惠、張英陣 (2016)。風險管理下的社會工作督導。社會政策與社會工作學刊，20(2)，1-41。
- 鄭瑞隆 (2004)。家庭暴力社工員專業服務困境與改進措施之研究。犯罪學期刊，7(2)，129-163。
- 鄭麗珍 (2006)。「社會工作學門學術研習營」規劃案。人文與社會科學簡訊，7(3)，106-115。
- Austin, M. J., & Hopkins, K. (2004). *Supervision as collaboration in the human services: Building a learning culture*. California, USA: Sage.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L. Y., & Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 192-201.
- Baglow, L. (2009). Social work supervision and its role in enabling a community visitor program that promotes and protects the rights of children. *Australian Social Work*, 62(3), 353-368.
- Barak, M. E. M., Nissly, J., & Levin, A. (2001). Antecedents to retention and turnover among

child welfare, social work, and other human service employees: What can we learn from past research? A review and metanalysis. *Social Service Review*, 75(4), 625-661.

Beddoe, L., & Davys, A. (2016). *Challenges in professional supervision: Current themes and models for practice*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd Eds.). Boston, USA: Allyn & Bacon.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Bourn, D., & Hafford-Letchfield, T. (2011). The role of social work professional supervision in conditions of uncertainty. *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 10(9), 41-56.

Brown, T., Mowen, J. C., Donovan, D. T., & Licata J. W. (2002). The customer orientation of service workers: Personality trait effect on self-and supervisor performance ratings. *Journal of Marketing Research*, 39(1), 110-119.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307.

Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Retrieved from Social Care Institute for Excellence website: https://www.drugsandalcohol.ie/18661/1/SCIE_briefing43_Effective_supervision.pdf

Clare, M. (1991). Supervision and consultation in social work: a manageable responsibility? *Australian Social Work*, 44(1), 3-10.

Cottrell, D., Kilminster, S., Jolly, B., & Grant, J. (2002). What is effective supervision and how does it happen? A critical incident study. *Medical Education*, 36(11), 1042-1049.

Davys, A. M., & Beddoe, L. (2016). "Going Live": An exploration of models of peer, supervisor observation and observation for assessment. *Practice: Social Work in Action*,

28(1), 3-20.

Davys, A., & Beddoe, L. (2020). *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions* (2nd Eds.). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Duffy, M. K., Ganster, D. C., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of management Journal*, 45(2), 331-351.

Edwards, J. K., & Chen, M. W. (1999). Strength-based supervision: Frameworks, current practice, and future directions: A Wu-Wei method. *The Family Journal*, 7(4), 349-357.

Egan, R. (2012). Australian social work supervision practice in 2007. *Australian Social Work*, 65(2), 171-184.

Engelbrecht, L. K. (2012). Coaching, mentoring and consultation: The same but different activities in supervision of social workers in South Africa?. *Social Work/ Maatskaplike Werk*, 48(3), 357-368.

Erera, I. P., & Lazar, A. (1993). Training needs of social work supervisors. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 83-93.

Fowler, J., & Chevannes, M. (1998). Evaluating the efficacy of reflective practice within the context of clinical supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 27(2), 379-382.

Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6-22.

Grosch, W. N., & Olsen, D. C. (1994). *When helping starts to hurt: A new look at burnout among psychotherapists*. NY, USA: WW Norton & Co.

Hair, H. J. (2013). The purpose and duration of supervision, and the training and discipline of supervisors: What social workers say they need to provide effective services. *British Journal of Social Work*, 43(8), 1562-1588.

Hawkins, P. (2010). *Coaching supervision*. In C. Elaine, B. Tatiana, & C. David (Eds.). *The complete handbook of coaching* (2nd Ed.) (pp. 381-393). California, USA: Sage.

Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions* (5th Eds.). NY, USA: McGraw-Hill Education.

Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions* (2nd Eds.).

Maidenhead, UK: Open University Press.

- Himle, D. P., Jayaratne, S., & Thyness, P. A. (1989). The buffering effects of four types of supervisory support on work stress. *Administration in Social Work*, 13(1), 19-34.
- Hirons, A., & Velleman, R. (1993). Factors which might contribute to effective supervision. *Clinical Psychology Forum*, 57, 11-13.
- Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 207-213.
- Hoobler, J. M., & Hu, J. (2013). A model of injustice, abusive supervision, and negative affect. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 256-269.
- Hughes, L., & Pengelly P. (1997). *Staff supervision in a turbulent environment: managing process and task in front-line services*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Hung, S. L., Ng, S. L., & Fung, K. K. (2010). Functions of social work supervision in Shenzhen: insights from the cross-border supervision model. *International Social Work*, 53(3), 366-378.
- Inskipp, F., & Proctor B. (1993). *The art, craft and tasks of counselling supervision: making the most of supervision*. Oregon, USA: Cascade Publications.
- Kadushin, A. (1993). Social work supervision: An updated survey. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 9-27.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work*(5th Eds.). New York, USA: Columbia.
- Kaiser, T. L., & Kuechler, C. F. (2008). Training supervisors of practitioners: analysis of efficacy. *The Clinical Supervisor*, 27(1), 76-96.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2004). Social work supervision: contributing to innovative knowledge production and open expertise. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization* (pp. 23-40). London, UK: Routledge.
- Kilminster, S. M., & Jolly, B. C. (2000). *Effective supervision in clinical practice settings: a*

- literature review. *Medical Education*, 34(10), 827-840.
- Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social work*, 32(3), 5-25.
- Laming, H. B. (2009). *The protection of children in England: a progress report*. London, UK: The stationery office.
- Landsman, M. J. (2001). Commitment in public child welfare. *Social Service Review*, 75(3), 386-419.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 127-140.
- Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255-265.
- Manthorpe, J., Moriarty, J., Hussein, S., Stevens, M., & Sharpe, E. (2015). Content and purpose of supervision in social work practice in England: views of newly qualified social workers, managers and directors. *The British Journal of Social Work*, 45(1), 52-68.
- McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 131-149.
- Mitchell, M. S., & Ambrose, M. L. (2007). Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1159-1168.
- Morrison, B. T. (2005). Stewardship models of pastoral care, counselling and supervision: The commonians meet ricoeur at worship. *Pastoral Psychology*, 53(5), 435-446.
- Morrison, T. (2001). *Staff supervision in social care: making a real difference for staff and service users* (3th Ed.). West Sussex, UK: Pavilion.
- Munson, C. (2001) *Handbook of clinical social work supervision* (3rd Eds.). Philadelphia, NY:

Haworth Press.

- Munson, C. E. (1981). Style and structure in supervision. *Journal of Education for Social Work*, 17(1), 65-72.
- Newsome, M., & Pillari V. (1992). Job satisfaction and the worker-supervisor relationship. *The Clinical Supervisor*, 9(2), 119-129.
- Noble, C., & Irwin, J. (2009). Social work supervision: An exploration of the current challenges in a rapidly changing social, economic and political environment. *Journal of Social Work*, 9(3), 345-358.
- Nordentoft, H. M. (2008). Changes in emotion work at interdisciplinary conferences following clinical supervision in a palliative outpatient ward. *Qualitative Health Research*, 18(7), 913-927.
- O'Donoghue, K. (2015). Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century. *China Journal of Social Work*, 8(2), 136-149.
- O'Donoghue, K., Munford, R., & Trlin, A. (2006). What's best about social work supervision according to Association members. *Social Work Review*, 18(3), 79-92.
- Payne, Malcolm (1994). Personal supervision in social work. In Stewart Black. (Ed.), *Performance Review and Quality in Social Care*. (43-58). London, UK: Jessica Kingsley.
- Pigeau, R., & McCann C. (2000). Redefining command and control. In C. McCann, & R. Pigeau, *The human in command: exploring the modern military experience* (pp.163-184). Berlin, DE: Springer.
- Poertner, J., & Rapp, C. A. (1983). What is social work supervision?. *The Clinical Supervisor*, 1(2), 53-65.
- Pomerantz, M. (1993). The practice of supervision for local authority educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 10(2), 16-24.
- Rauktis, M. E., & Koeske, G. F. (1994). Maintaining social worker morale: when supportive supervision is not enough. *Administration in Social Work*, 18(1), 39-60.
- Robertson, J. R., & Dean, A. (1997). General professional training: consultant supervision of

- trainees. *Advances in Psychiatric Treatment*, 3(6), 347-351.
- Robinson, K. (2013). Supervision found wanting: experiences of health and social workers in non-government organisations working with refugees and asylum seekers. *Practice: Social work in Action*, 25(2), 87-103.
- Shulman, L. (2013). *Interactional supervision* (3rd Ed.). Washington, USA: NASW.
- Shulman, L., & Safyer, A. (2005). *Supervision in counseling: interdisciplinary issues and research*. London, UK: Routledge.
- Smith, M. D., & Kerr, I. G. (1993). Physical education teacher behaviour intervention: increasing levels of performance and motivational feedback through the utilization of clinical supervision techniques. *Physical Education Review*, 16(2), 162-172.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of management*, 33(3), 261-289.
- Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C., & Hua, W. (2009). Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/dependence analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 109(2), 156-167.
- Tsui, M. S. (1997). The roots of social work supervision: an historical review. *The Clinical Supervisor*, 15(2), 191-198.
- Tsui, M. S. (2005). Functions of social work supervision in Hong Kong. *International Social Work*, 48(4), 485-493.
- Tsui, M. S., & Ho, W. S. (1997). In search of a comprehensive model of social work supervision. *The Clinical Supervisor*, 16(2), 181-205.
- Walter, C. A., & Young, T. M. (1999). Combining individual and group supervision in educating for the social work profession. *The Clinical Supervisor*, 18(2), 73-89.
- Weiss-Dagan, S., Ben-Porat, A., & Itzhaky, H. (2018). The contribution of role characteristics and supervisory functions to supervision effectiveness. *Clinical Social Work Journal*, 46(4), 341-349.

Wong Sandra (2006). *Study on the current state of supervision for social workers in Hong Kong*. Retrieved from Social Workers Registration Board website: <http://www.swrb.org.hk/Documents/research2006.pdf>

Zellars, K. L., Tepper, B. J., & Duffy, M. K. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of applied psychology*, 87(6), 1068-1076.

附錄

附錄一 研究調查問卷（不含基本資料）

督導者與受督導者對督導功能各項活動的有效性評價

督導功能	督導活動	題目	有效性				
			1	2	3	4	5
行政功能	督架構購	1. 先呈交討論文件或工作進度記錄，才舉行督導會議					
		2. 先口頭上訂定討論內容和目的					
		3. 討論內容是有記錄或存案					
	行政職能	4. 傳遞機構政策、要求及規範					
		5. 分配工作及解釋工作分配的原因					
		6. 引領受督導者明白、理解工作要求和方向					
調解功能	支援	7. 協調受督導者工作上的合作					
		8. 協助受督者與外界建立工作關係					
		9. 協助受督導者交流意見及經驗					
教育功能	指導	10. 對受督導者的工作，進行實地觀察與紀錄					
		11. 採取建議或示範的方式，使受督導者解決工作難題					
		12. 提供資訊，協助受督導者解決難題					
	能力提升	13. 引領受督導者，訂定工作目標和擬定個案處遇計畫					
		14. 鼓勵受督導者對問題作多角度的分析					
		15. 透過討論和檢討，改善受督導者個案工作的方法					
	理論反思	16. 協助受督導者擴展服務視野					
		17. 鼓勵受督導者獨立處事和敢於接受挑戰					
		18. 和受督導者探討在工作上遇到的價值矛盾或衝突問題					
		19. 討論如何把專業知識和理論運用在實務工作上					
支持功能	情緒支持	20. 協助受督導者處理在工作上所遇到的情緒問題					
		21. 聆聽受督導者面對的工作困難和感受					
	表現認可	22. 清楚分析受督導者工作上的強項和弱點					
		23. 肯定受督導者服務成果和對服務對象的成效					
		24. 協助受督導者減輕工作壓力					

1=完全無效 2=無效 3=普通 4=有效 5=非常有效

附錄二 操作性定義與衡量工具

(一) 督導者與受督導者個人變項操作性定義

變項名稱		操作性定義及編碼
督 導 者 個 人 變 項	性別	X1=男性、X2=女性
	年齡	以出生年月換算實際年齡 A1=未滿 35 歲，A2=35-未滿 50 歲，A3=50 歲以上
	社工最高學歷	B1=大學（含學分班或大專），B2=研究生或以上
	社工師證照	指督導者是否有社工師證照 NE1=有，NE2=沒有
	督導工作年資	指督導者從事督導職務的工作年資 S1=未滿 5 年，S2=5-未滿 10 年，S3=10 年以上
受 督 導 者 個 人 變 項	性別	X1=男性，X2=女性
	年齡	以出生年月換算實際年齡 A1=未滿 35 歲，A2=35-未滿 50 歲，A3=50 歲以上
	社工最高學歷	B1=大學（含學分班或大專），B2=研究生或以上
	社工師證照	指督導者是否有社工師證照 NE1=有，NE2=沒有
	社工年資	指受督導者從事社會工作相關的工作年資 S1=未滿 5 年，S2=5-未滿 10 年，S3=10 年以上

(二)各項督導活動的操作性定義（編碼）表

督導功能	督導活動	操作性定義（形式）
行政 (A)	督導架構(s)	s1 在督導會議前可先呈交討論文件或工作進度記錄
		s2 可先口頭訂定討論的內容與目的
		s3 討論內容是有紀錄與存檔
	行政職能(a)	a1 可清楚傳遞機構政策、要求與規則
		a2 可清楚分配工作與解釋原因
		a3 可引導受督導者明白、理解工作要求和方向
調解 (M)	支援(f)	f1 可協調受督導者彼此間的工作合作
		f2 可協助受督導者與外界建立工作關係
		f3 可協調受督導者間的意見交流與經驗
	指導(g)	g1 感受到督導者的同理與支持
		g2 可獲得具體的建議或示範問題解決的方法
		g3 可提供資訊協助受督導者解決問題
教育功能 (E)	能力提升(t)	t1 可引導受督導者訂定工作目標或個案服務策略
		t2 可感受到督導者鼓勵受督導者對問題進行多面向的思考
		t3 可共同檢討和改善受督導者個案工作的方法
		r1 可協助受督導者擴展服務視野
	理論反思(r)	r2 可感受到督導者鼓勵受督導者獨立工作和勇於接受挑戰
		r3 可協調受督導者間的價值矛盾或衝突問題
		r4 可討論如何將專業知識和理論運用於實務工作中
支持功能 (S)	情緒支持(m)	m1 可協助受督導者處理工作上所遇到的情緒問題
		m2 願意聆聽受督導者在工作上面對的困難與感受
	表現認可(p)	p1 可清楚分析受督導者工作上的優勢與限制
		p2 願意肯定受督導者服務的成果與成效
		p3 願意協助受督導者減輕工作壓力

資料來源：Kadushin & Harkness (2002); Munson (2001); Wong (2006)

研究論文

性別暴力防治教育課程教學開發之研究*

楊安仁¹

靜宜大學社會企業與文化創意碩士學位學程副教授

潘 穎²

靜宜大學原住民族健康與社會福利博士學位學程研究生

張鐸洺

靜宜大學犯罪防治法學碩士

郭俊巖³

靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系終身特聘教授

收稿日期：2023 年 07 月 23 日，接受刊登日期：2024 年 01 月 15 日。

¹ 本文第一作者依據研究成果報告，大幅修改第三作者的碩士論文，由第二作者整理相關研究資料與成果，並經通訊作者之指導，撰寫本文。感謝教育部於 110 年度補助大專校院辦理「性別平等教育課程教學開發及推動策略研究計畫」，進行靜宜大學「性別暴力教育課程教學開發及推動策略研究計畫」，促成本研究之產出。

² 感謝二位匿名審查委員的肯定和提供具體的寶貴審查意見，對於提升本研究的嚴謹度至關重要，使得本文更加具有可讀性和嚴謹性，在多次修正的過程當中學習甚多。

³ 本文通訊作者為郭俊巖，cykuo@pu.edu.tw。

中文摘要

本文第一作者申請 110 年度教育部補助大專校院辦理「性別平等教育課程教學開發及推動策略研究計畫」並擔任計畫主持人，負責指導靜宜大學「性別暴力教育課程教學開發及推動策略研究計畫」。此計畫藉由不同課程產出性別暴力防治教育教案、教材及課程模組；同時也辦理了全校性別暴力防治教育講座，提供全校教職員和學生自由報名參加。

本研究主要以討論性別暴力防治教育課程內容的各個方面，包括「性騷擾」、「性霸凌」和「性侵害」等三個層面，提出了對性別暴力防治教育課程教學開發的建議。此外，通過蒐集全校性講座的量化數據和質性回饋並進行分析，作為性別暴力防治教育課程開發成效的評估依據。透過梳理文獻與資料分析充實本文之內容，期望成為未來相關課程和研究團隊的參考方向和開發基礎。

關鍵詞：性別平等、性別暴力防治、課程開發

Research on Instructional Teaching Development of Gendered Violence Prevention Education Courses and Curriculum

An-Jen Yang

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

Ying Pan

Student of Ph.D. Program in Health and Social Welfare for Indigenous Peoples, Providence University

Hua-Ming Chang

Master of Law in Crime Prevention

Chun-Yen Kuo

Lifetime Distinguished Professor, Dept. of Social Work & Child Welfare, Providence University

Abstract

The first author of this paper applied for the 110th academic year grant from the Ministry of Education to carry out the project titled "Research Project on the Development and Promotion Strategies of Gender Equality Education Curriculum in Colleges and Universities" and served as the project leader. They were responsible for supervising the research project on "Development and Promotion Strategies of Gender Violence Education Curriculum" at Providence University. This project aims to develop gender violence prevention education lesson plans, teaching materials, and curriculum modules through various courses. Additionally, campus-wide seminars on gender violence prevention education were organized, open for faculty and students to attend freely.

The main focus of this research is to discuss various aspects of gender violence prevention education curriculum content, including "sexual harassment," "sexual bullying," and "sexual assault," and to propose recommendations for the development

of such curriculum and teaching methods. Furthermore, quantitative data and qualitative feedback collected from campus-wide seminars were analyzed to evaluate the effectiveness of gender violence prevention education curriculum development. By enriching the content through literature review and data analysis, this paper aims to serve as a reference and foundation for future relevant courses and research teams.

Keywords: gender equality, gender violence prevention, curriculum development

壹、前言

學校是培育未來社會公民的重要場所，為因應校園性別議題之教育需求，本文以校園為主軸，探討在學校中推動性別暴力教育課程重要性及相關策略。

為探討我國對於性別暴力防治的前因及背景，有學者指出臺灣早期受制於國內外政治社會環境和父權觀念的影響，普遍存在著對性別暴力的誤解，並且對婦女受暴議題缺乏重視，這使得推動性別暴力防治工作變得極為艱難（張秀鴛、吳冠穎，2016）。為了推動性別暴力防治工作，內政部於 1997 年成立了性侵害防治委員會，隨後在 1999 年成立了家庭暴力防治委員會。2002 年這兩個委員會合併為內政部家庭暴力及性侵害防治委員會，負責我國家庭暴力和性侵害防治工作。然而，隨著社會文化的變遷，性別角色與關係也隨之改變，但性別平等、性別暴力防治等教育的實踐仍然面臨挑戰。自性別平等教育法實施以來已有十年之久，學校對於性別事件的處理程序已經建立起一套完善而周密的體系（吳志光，2014），但在教學實踐的過程中，教師和學生對於相關法治觀念與暴力犯罪防治制度的瞭解仍顯不夠，又學校行政運作在處理校園性別事件中扮演關鍵角色，由於經驗不足或未進行有效培訓，時常導致校園性別事件的行政處理一直存在著各種問題（吳志光，2014）。為了實現性別平等教育、性別暴力防治教育等課程目標，我們需要從校園中的教育開始，尤以課程開發和推動對於培養學生尊重多元性別差異、消除性別歧視至關重要。本文除了專注於「性騷擾」、「性霸凌」和「性侵害」等議題外，更應該關注學生對性別角色的「刻板印象」。對於刻板印象的探討，有學者指出在認知過程中，當人們面對龐大的資訊量時，常會將相似的資訊歸納歸類。當某些特定詞彙浮現時，往往會引發過去對該詞彙的印象或思維模式，這有助於簡化複雜的思考過程。然而，這種思維方式容易形成或複製刻板印象（游美惠，2018）。由上所述，透過課程開發提供學生多元性別教育，重新認識性別，建立平等氛圍。現今對性別課程關注仍不足，需加強法規認知，突破性別刻板印象，縮小性別角色差距，強化性別平等教育實踐，提升師生性平意識，打造友善校園。

本文將以當今現況作為研究背景，探討在性別平等教育法等法規落實之後，目前社會對於性別教育之實務情形，如何透過學校以教育方式教導，使不論教師或是學生能更尊重多元性別差異，並消除性別歧視，藉由性別暴力防治教育等課程之開發及推動策略之相關研究，其開發課程包含：規劃課程開發創新精進發展計畫，將所發展和試教修正之課程轉化為微課程模組，發展為課程大綱進行試教，以拓展課程單元面向和內容豐富度，累積足夠之課程模組，進行課程之完整改造，

促進性別地位以期能達到憲法第 8 條之實質平等。本文除了針對課程開發教案之分析，也以講座參與者的量化數據和質性回饋，評估性別暴力教育課程的成效，以提升校園性別教育品質。通過修正和改進，使課程更貼近學生需求和社會現實，以更有效地達成教育目標，並為未來學校課程和教學提供參考方針。

貳、性別暴力防治教育：校園實踐與法規探析

本節以三個面向來分析性別暴力防治教育之內容，首先是探討校園性騷擾、性霸凌、性侵害，並進一步探討各種性別議題、犯罪現象、影響因素以及相關的法律規範和處理策略；其次是性別暴力防治教育：校園生活的觀察與分析；及校園與生活中案例列舉及相關法規知能。分述如下：

一、探討校園性騷擾、性霸凌、性侵害

性別暴力是指基於性別差異，使某性別特別容易成為另一性別的暴力對象，其形式包括威脅、強迫或任意剝奪自由，不論是發生在公共領域或私人領域，都可能對被害人造成身體、生理和心理方面的傷害或痛苦。這種暴力可能包括親密關係暴力、性侵害或性騷擾等（李美珍、林維言、郭彩榕，2013）。在過去二十年間，台灣已逐步認識到性騷擾、性霸凌、性侵害等問題的嚴重性，並陸續通過和實施相關的防治法律。為了落實這些法律，台灣努力建立了專業的防治網絡，將公共資源與法律、社工、醫療、警政、心理等其他專業領域結合起來，共同協助受害人走出困境（王曉丹，2015）。

校園環境實屬一種小型社會，由不同家庭、背景、區域、性別等的教師、學生組織而成，彼此間又互動頻繁，更可能有「性侵害」、「性騷擾」、「性霸凌」等狀況之發生。鍾宛蓉（2013）提到：「性別議題的核心在於『尊重』而非『性』、『性別』，「性」作為人類繁衍後代的方式，是人類最為原始的慾望，也是愛的表現之一，故身心靈隨著年齡的成長及轉變，這種本能的性慾望及想法也會正常的隨之產生，世界基於平等，兼容人們獨一無二的個體，思想及價值觀也會因人而有所不同，故「性別特徵」、「性別特質」、「性傾向」或「性別認同」等多方面之意識更是有所差異，人們自身可以接受的性概念更是如此，無論是言語、肢體接觸、態度行為甚至是性交，只要是出於不懷好意的心態都是讓人感到厭惡的，接受的程度會因為態度、行為以及對象有所不同，如親人之間的親密行為在外人上可能就無法承擔，他人的舉止若逾越了每個人可以接受的界線，就會令人感到不適，反之亦然。根據教育部統計處的性別統計指標，校園性侵害或性騷擾事件逐年增加，顯示校園生活存在著危機。為有效預防此類事件，學校應實施事前防

治教育及事後處理措施。根據《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》，改善校園安全措施、宣導性別教育，並禁止師生間違反專業倫理。另外，建立專業處理團隊，確保接獲通報後能迅速且有效處理，維護校園安全與正義。

鍾宛蓉（2013）提到：「發生校園事件主要因素是『權力差距』和『不尊重』的態度」，其實在性別事件裡，事件人的年齡、性別範圍極大，任何人都有可能受到侵害或是成為行為人，故在性別事件裡年齡、性別、長相都不是行為人犯案的動機及選擇條件，主要是因為權利及地位上的差距導致行為人的行為放蕩，以及不尊重他人的價值觀使行為人更加放肆。當事人間的身分、性別、霸凌、族群、性傾向等等各面向的差距，都可能造成權力差距的產生，衍伸出惡劣的事件發生，並不僅限於性別事件。可顯而見，在校園性別事件裡，行為人及被害者的通常都是以強欺弱的上下關係，故發生校園性別事件乃是因為「權力差距」與「不尊重之態度」。因此，為有效探討校園內所發生之性別暴力防治教育，本文將接續針對性霸凌、性騷擾及性侵害三種校園內常見之性別事件樣態，並依據相關法規做闡釋。

首先，根據張榮顯、楊幸真（2010）綜合國內外學者研究，整理出之定義，認為性霸凌是長時間、惡意且具有重複性地對於他人的身體部位、性別、性傾向或是性別認同等與「性」，以言語、社交關係或是肢體上的暴力方式加以侵犯。又霸凌有多種分類架構，若以外顯行為來區分霸凌類型時，只要是涉及與性有關的霸凌行為，即可稱為性霸凌，其具有兩造權力不等與權力濫用的特徵（張榮顯、楊幸真，2010）。游美惠（2014）更加以闡述，性霸凌意指個人的性別認同或性表現而給予的霸凌，包括言語羞辱與威脅、散布謠言、不當身體接觸等。

其次，性騷擾之定義，從法理定義觀之，我國《性騷擾防治法》第二條之規範，「性騷擾，係指性侵害犯罪以外，對他人實施違反其意願而與性或性別有關之行為…」本條文所包含的例示，包涵了兩種性騷擾型態：「交換型之性騷擾」（*quid pro quo sexual harassment*），及「敵意工作環境型的性騷擾」（*hostile work environment harassment*）。而有關校園性騷擾的定義，特別是在教育和培訓場所中，性騷擾事件最為普遍也最為嚴重（高鳳仙，1999）。在學校發生的性騷擾通常被稱為「學術性騷擾」，這也是性騷擾的一種形式（黃富源，1997）。所謂的「學術性騷擾」指的是一種在性與性別認同方面的權力濫用，導致妨礙或傷害學生完整的教育福祉、氣氛或機會的行為（Fitzgerald，1990）。楊佳羚（2003）指出，性騷擾是權利不平等的產物，不僅是法律問題，也關乎人權和性別暴力議題。性騷擾讓受害者處於一種敵對的環境中，這間接地對受害者造成生理、心理和情感

上的傷害。尤其 2017 年美國掀起並席捲全球的「#MeToo」事件，其為譴責性侵犯與性騷擾行為之運動，對於當前我國頻繁發生的性騷擾事件敲響了警鐘，使我們對性騷擾防治的立法制度是否真能給予受害者一個安全可信的保障感到質疑。

2018 年底，一本名為《沉默的島嶼：校園性侵事件簿》的書籍橫空出世，以吹哨者的姿態再次將校園性侵議題推上台灣社會的檯面。書中揭露了都會和偏鄉地區發生的四起性侵事件，涵蓋從誘姦到強迫性交等不同類型的案件，令人震驚。受害者無法開口說出遭遇，或被迫保持沉默，這些事件對他們的身心靈造成深深的傷痕。針對性侵害的定義可以從《性別平等教育法》第二條解釋，指的是性侵害犯罪防治法所規範的犯罪行為。校園性侵害或性騷擾問題在世界各地普遍存在，台灣亦然。鄒翊宸（2015）指出當主管機關及學校基於行政權處理校園性侵害或性騷擾事件時，涉及對基本權利的干涉，因此除了需要有法律依據外，也應該考量行為的正當性。根據性別平等教育法的規定，對於校園性侵害或性騷擾事件的調查處理，應由具有專業性的組織依循制度化的程序來進行。王麗容、黃冠儒（2021）認為受害者對於體制的不信任或許來自於對校園求助機制的不了解，亦或許來自對於現今性平機制並不符合現實的期待，由受害者求助的過程面臨許多問題，對於校園求助機制能在處理相關案件之前能明確告知內容或過程帶來的不適，以期能透過此機制使受害者能有效感受到體制的效果，並能使受害者恢復正常的生活。

根據教育部統計處所公布的資料，校園性侵害和性騷擾事件的發生令人憂慮。在法律上，校園性平事件主要由性別平等教育法、性別工作平等法和性騷擾防治法規範。若事件牽涉學校內的校長、教師、職員、工友或學生，則以性平法處理；若涉及「受僱人於執行職務時」或「雇主加害受僱者或求職者」，則依性工法辦理；其他情況則以性騷法處置。根據教育部統計處統計，國中階段是性平事件高發區，多為男性加害女性，關係多為同儕。為保障學生權益，學校應提供安全的學習環境，並依相關法律制定校園性侵害、性騷擾或性霸凌防治措施。這些措施旨在通過行政處分並配合司法機關的移送方式，以威懾校園性侵害或性騷擾等性別事件的發生。

二、性別暴力防治教育：校園生活的觀察與分析

性別暴力防治教育的核心在於以「性」為價值的教育課程。20世紀初的美國社會逐漸開放，引發了對性教育的關注。然而，當時的性教育仍缺乏系統性，知識不足且保守。相關課程著重於解決性病等問題，強調性慾的抑制，而

非性的生理和心理知識（林燕卿，2006）。然而，我們必須意識到，性教育不應僅強調抑制慾望，而是應該提供全面的知識，包括生理、心理、社會和人類學等各方面。透過此種人性化的教育，個人可以更負責地處理自己的性行為，有效降低性別暴力事件的發生（張麗雲、吳璧如，2007）。

傳統性教育通常僅著重於生理差異，探討男女生殖器官及親密關係、生育問題。然而，這種教育觀念需要更多改進，特別是考慮到現今社會多元化的趨勢和性少數族群，如 LGBT，其為女同性戀者（Lesbians）、男同性戀者（Gays）、雙性戀者（Bisexuals）與跨性別者（Transgender）的一個集合用語。因此，性教育和性別教育的重要性日益突顯。以玫瑰少年葉永鋕事件為例，畢恆達教授（2000）在其文章中以其他學生的旁觀者視角描述了葉永鋕在學校所遭受的暴力。一位中輟生曾強迫葉永鋕代寫功課，理由是「他看起來像女生好欺負」，甚至對葉永鋕進行暴力行為，嚴重到需要接受醫療治療。從中可以理解到對性和性別知識的缺乏，以及由此產生的權力觀念，可能轉變為暴力行為。這些事件帶來了巨大的痛苦，但若從教育端進行改變，將是社會的一大進步。政府於 2004 年通過《性別平等教育法》，將原本的「兩性」平等教育擴展至「性別」平等教育。這意味著從教育方面開始推動性別平等觀念，並從校園硬體設施到軟體政策都加以強化，以及採取其他相關措施，將性別平等的理念真正實踐於校園之中（陳惠馨，2005）。

性別暴力防治教育在校園扮演著重要角色，尤其隨著對性別暴力問題的關注增加，校園環境中這一議題變得更加迫切。其實際應用和影響如下：

- （一）性別暴力防治教育的核心在於提供學生性別平等和尊重的理解，透過教育課程和活動培養學生辨識和應對性別暴力行為，促進校園氛圍的健康發展。
- （二）校園是一個學生接受教育和社交互動的場所，但也可能成為性別暴力行為發生的地方。性別霸凌、性騷擾、性侵害等問題在校園時有發生，給受害者帶來身心傷害。因此，性別暴力防治教育應該是學校的重要課程之一，以提高師生對這些問題的認識和應對能力。
- （三）校園性別暴力問題源於權力不平等和缺乏尊重。學校需建立公平、尊重的學習環境，禁止一切形式的欺凌和歧視。同時，學校應設立有效的性別暴力事件報告和處理機制，保障受害者權益，對施暴者進行嚴懲。
- （四）政府和社會各界應積極支持校園性別暴力防治教育。透過法律法規和政策支持，加強對性別平等教育的宣導和實施，以促進校園生活的和諧與平等。

總體來說，性別暴力防治教育在校園扮演關鍵角色。透過教育，培養學

生的性別意識和尊重價值觀，建立安全、和諧的校園環境至關重要。政府、學校和社會各界應共同努力，推動性別暴力防治教育，保護學生權益，促進社會和諧進步。

三、深入校園中的性別暴力：現況與防治

校園中的學生行為往往反映了家庭結構中的權力關係，同時也受到媒體錯誤觀念的影響。家庭中，女性通常被塑造成被動和溫柔的形象，而男性則被賦予更多的權力和角色定位。媒體進一步強化了這種性別刻板印象（吉正英，2019）。因此，這些刻板印象導致對不符合傳統性別角色的學生的歧視，甚至可能演變成霸凌行為。儘管接受了性別平等議題之教育，但仍有學生持有偏見，使得受影響者處於被欺凌的境地。對抗這種情況，有學者主張將性別平等觀點融入法律課程，以促進社會對所有人的平等尊重。

有關校園暴力事件層出不窮，更威脅著學生的身心健康和人格尊嚴。除發生於常見言語及行為上之侵害行為事件，過度追求、分手暴力、同性間之性侵害或性騷擾、師生間情愛關係、上位者利用權勢侵犯下位者、家庭內暴力及性侵害或性騷擾等相關事件，在現今複雜的社會裡都曾經發生過，甚至發生機率及數量有越來越高之趨勢，這不僅僅是學校所需注意，也是家庭所需關注的。故必須深入了解這些黑暗面，並加強警惕，以避免成為性別暴力事件之受害者及加害者。其校園常見案例，茲分述如下：

（一）在網絡互動中，可能存在性侵害和性騷擾的情況，因此在與網友見面時，應留意對方的舉止和言語，以防止深陷「約會強暴」的危險。

（二）偷窺、偷拍和暴露狂是常見問題，這些行為侵犯了他人的隱私和人格尊嚴，構成性騷擾的行為。根據刑法相關條款，可能構成妨害秘密罪，並可能被要求刪除不雅照片。

（三）在公共場合使用不雅言詞，如「不舉」等，會令他人感到不舒服，這樣的言語具有性意味，構成性騷擾。雖法律中對於「性騷擾」和「性霸凌」的區分仍存在爭議，但學校應適當處置，包括道歉、教育、輔導和預防措施等。

（四）性別歧視不僅限於異性之間，男性或女性都可能對男性或女性進行性別歧視，甚至同時對男性和女性進行性別歧視。

校園和社會中的性別暴力事件呈現多樣化，而教育則是預防這些事件的關鍵。教育被視為實現學習權的主要途徑，也是傳遞價值觀的重要媒介之一（吳青山，

2006)。因此，進行性別暴力教育改革至關重要。學校應積極介入，教導學生相互尊重和友愛，並強調任何形式的侵犯他人身體和尊嚴的行為都是不可接受的。同時，家庭應該重視對尊重和平等觀念的教育，以培養孩子良好的價值觀和行為準則。

參、性別暴力防治教育及課程開發與實踐

本節主要探討了靜宜大學教育研究所的「兒童青少年偏差行為專題課程研究」和犯罪防治研究所的「性別暴力專題課程研究」以及「全校性別暴力防治教育系列講座」。另外，本次研究之課程因受 COVID-19 疫情影響，原訂之實地教學無法如期進行，故後續之執行計畫僅提供課程教案和教材給社福單位使用，因此課程之教學成效僅限於研究團隊內部評估之建議。

一、教育研究所「兒童青少年偏差行為專題課程研究」

透過靜宜大學教育研究所的「兒童青少年偏差行為專題研究」課程，深入探討了兒童和青少年偏差行為的形成過程，試圖透過理論模型解釋其成因和影響。課程組成了「兒童青少年偏差行為專題研究」服務學習團隊，與財團法人天主教會嘉義教區附設嘉義縣私立安仁家園合作。團隊探討了多個偏差行為主題，如逃學、翹家、說謊、偷竊、吸毒、性騷擾、性霸凌、性侵害和家庭暴力，並由學生進行相應的研究和報告，製作了教學課程。然而，由於當年受到 COVID-19 疫情影響，原計劃的實地服務無法實施，改為提供教案和教材給安仁家園使用。

服務學習團隊根據機構的服務對象，開發了性別議題相關的課程，旨在作為輔導、預防和態度養成的服務學習。課程涵蓋課程指導、教育訓練、主題課程、心靈成長課程、師生座談和課程檢討等內容。雖然無法進行實地服務，但團隊仍致力於提供高質量的教學教材和課程，以幫助兒童青少年了解和預防偏差行為。課程開發的目標是為青少年的成長和發展創造更安全、更健康的環境。有關課程開發，本文針對以下三個方面進行探討：

（一）「性騷擾」課程之開發

性騷擾的定義一直以來都模糊不清。即使有明確的立法定義，但在校園或職場中發生的性騷擾事件中，許多受害者往往是事後才恍然大悟：「原來當時我感到不舒服的，對方是在對我性騷擾啊！」因此，在教案設計中，研究團隊採用情境劇場的方式引導學習者檢視平常的習慣性「語言」、「行為」與「思想」是否實為對他人構成性騷擾。情境劇場影片設定在某國小課堂內的性騷擾宣導，老師請

兩位學生以自己的觀點演出性騷擾情境。然而，演繹被騷擾者的學生並未表現出不舒服的樣態，因此引發學生對「性騷擾是什麼」的疑問。

性騷擾包括許多樣態，例如在中小學校園盛行的脫褲子遊戲，以及對他人說「洗衣板」或「巨乳」等。課程設計的研究生通過情境劇場引導學習者，進行簡報宣導，涵蓋以下三個方面：一、定義與分類；二、性騷擾的成因及可能的預防方式；三、性騷擾防治的相關法規。性騷擾的定義除了依據《性騷擾防治法》第2條規定，即「對他人實施違反其意願而與性或性別有關之行為」外，還參考了美國學者 Fitzgerald（1988；引自李佩珊、陳香廷、洪瑞兒，2018）的分類，其將性騷擾依情節輕重分為：一、性攻擊；二、性要脅；三、性賄賂；四、性挑逗；五、性別騷擾。此外，根據蘇滿麗（2013）的觀點，性騷擾不僅包括肢體接觸，還包括言語和情境製造等。

了解性騷擾的定義及分類，研究團隊接續由鄔佩麗（2005）的分類加以歸納出性騷擾的成因，主要分為：

1.社會學習觀點：

旨在解釋性騷擾的行為可能來自於青少年模仿大人的行為，則理所當然地對他人做相同的行為，因此，學生更應該有分辨的能力。

2.集體效應：

即若大部分人都做某種行為，行為人自身不做該行為則有不屬於這個群體的感覺。在這兩者交互影響下，課程設計者提出了學生應該要先明白法律規範，清楚知道行為的適當性及合理性，由自身做起進而減少性騷擾事件的發生。

除此之外，引用黃煥榮（2017）的社會文化理論，協助學習者以此視角檢視性騷擾發生的社會和政治脈絡。從這一理論的觀點來看，性騷擾主要源於性別不平等和性別歧視。同時，通過介紹《性騷擾防治法》，向學習者傳達了一個重要的訊息：在法律出現後，需要改變大男人主義的思維，不再將女性視為物品，才能減少性騷擾事件的發生。在性騷擾的成因部分，課程設計者梳理了性騷擾研究的脈絡，並強調了現今社會對性別應有的正確概念，尤其強調了性別之間的尊重，進一步凸顯了性平教育的重要性。

關於對於性騷擾可能的預防方式，針對不同年齡層的學生群體，分別提出不同的預防手段，包含：

1.國小階段：

應當了解自我身體的自主權，以及學校應當提供親師生溝通管道，讓孩子能主動說出被害經歷，以提供協助，並特別點出了性平教育應當從小開始讓青少年能正確的分辨出對錯行為；另外，更以影片加深教育兒童自保觀念的重要性。

2.中學階段：

由於青少年漸漸發展出對性的好奇，因此需在此階段教育學習自我保護的技巧、對性騷擾迷思的認識、即時性的防治性騷擾教育及正確的法治觀念。

3.大學階段：

需培養性別敏感度、隨身攜帶防身物品、學習防身技巧、勇於拒絕並遠離性騷擾的威脅。

針對以上所開發的教案考慮了不同年齡層學習者的需求，提供相應的性別教育方式，期望能對各群體進行有效的教育。除了理論知識外，課程設計者還介紹了相關的性騷擾防治法規，以培養學習者的法治觀念，讓他們知曉如何預防違法行為，並了解受害者可以尋求的法律協助。透過情境劇場的引導，教案清晰地定義了性騷擾，並整理了多種性騷擾的成因，同時根據不同年齡層分類提供了預防性騷擾的方法，以幫助每個學習者學會如何自我保護。

（二）「性霸凌」課程之開發

此課程、教案聚焦於 2000 年春夏交替時發生的一起事件，即玫瑰少年葉永鋕被發現倒臥在廁所的血泊中。這一事件成為了《性別平等教育法》制定的催化劑。此事件的發生不僅反映了校園環境存在的問題，更深層次地挑戰了性別刻板印象，以及長期缺乏的性別教育。因此，課程設計者將 40 分鐘的單元課程命名為「勇敢說『不』」，並分為四個部分，具體內容如下：

1.危險情境的認識：

課程設計者以張榮顯、楊幸真（2010）的定義為出發點，將霸凌解釋為一個學生長時間遭受一個或多個同學的欺負或騷擾，或被特定同學定為霸凌對象而受到侮辱的情況，並以卡通人物《哆啦 A 夢》的內容為例，引導學生理解霸凌的概念，以使他們對此產生共鳴。接著，透過各種小故事形式清晰地描述不同類型的霸凌，包括關係霸凌、言語霸凌和身體霸凌，以增加學生對霸凌的理解和認知。在學生瞭解霸凌後，透過活動教導他們在面對霸凌時

應該向哪些人求助，例如父母、老師、同學、校護和警察，並用手指來代表這些求助對象，以便學生記憶。同時，提醒學生應對一些陌生或陰暗的場所保持警覺，並建議結伴同行。

2.身體界線的設定：

課程設計者讓學生用塗鴉的方式在空白人形玩偶的背面畫出他們不想被他人觸摸的身體部位。在這個過程中，設計者不僅讓學生自由表達，還口頭提示了一些隱私部位的重要性，以加深學生對身體界線的認識。

3.性霸凌的認知：

透過課程設計者介紹了受到霸凌可能造成的影響，如身心適應問題、學業受影響、自信心和自尊心受挫、親密關係受損、自傷行為和精神疾患等。這有助於讓學生意識到霸凌事件對他人的影響，進而學會尊重他人的性別特徵和性取向，減少對他人的傷害。

4.課堂總結「堅決拒絕」：

課程設計者鼓勵學生展現性別友善態度，並果斷制止不友善行為，如有需要可向學校相關單位舉報。整個課程以「尊重、果斷說不、設定明確身體界線」作為統一主題，讓學生勇敢面對性霸凌並加以防範。

上述課程、教案的核心在於激發學生對性霸凌問題的認識，並提供應對策略，以促進友善、尊重的校園氛圍。通過解釋和討論不同類型的霸凌行為，學生能夠更清楚地理解其嚴重性及對受害者的影響。同時，引導學生設定個人的身體界線，加深了他們對自我保護的認識。最重要的是，強調了每個人都有責任堅決反對霸凌行為，並提倡尊重和友善的態度。這樣的教育不僅在校園中發揮作用，還有助於學生在日常生活中建立良好的人際關係和價值觀。

（三）「性侵害」課程之開發

為了讓學生意識到性侵害的嚴重性和危害，課程設計者將教案的主題命名為「遠離性侵害」。透過這個主題，希望學生能夠從自身的感知開始，建立健康、安全的身體界線，並致力於遠離性侵害的威脅。課程內容包括：引起動機、何謂性侵害、個案介紹、性侵害成因、如何改善與預防。

此課程旨在讓學生全面了解性侵害，並提供方法來改善和預防性侵害事件。此外，該課程的學習目標涵蓋了認知、情感和技能三個層面：

- 1.認知：幫助學生認識自我，並意識到自己的身體界線。
- 2.情感：培養學生尊重他人和自己的情感能力。
- 3.技能：期待學生能夠思考周全以保護自己，並具備與他人清晰溝通的能力，以確立清晰的身體界線。

再來，關於個案介紹的部分，課程設計者從許多新聞資料中篩選提出了六個案例，且分別對個案例作簡介探討。第一個案例：為棒球隊員涉霸凌性侵（華視新聞網，2020），為同儕之間的案例，課程設計者特別點出從此案例可以觀察到，性侵害的發生不僅限於異性之間，同性之間亦可能發生；且藉此案例給學習者們一個正確觀念：受侵害一定要即時告知信任的人，以求他人協助。第二個案例：少女疑遭爺爺、爸爸及堂哥性侵十年（三立 Live 新聞，2014），為親人之間的案例，課程設計者亦提出現今統計數據佐證台灣性侵害案件以親人案例為多數。第三個案例：台南優良教師竟是狼，被控 20 多年性侵超過 20 年（東森新聞，2019），為校園性侵害案例，課程設計者藉此分析校園發生性侵害的事件，在教室與學生之間權力不對等的狀態，即使受侵害更應勇於提出請求協助。第四個案例：裝乩童騙櫃姐性侵得逞（中天新聞，2020），為宗教騙色案件，課程設計者從此案件告知學習者們應具有分辨是非能力。第五個案例：14 歲少女網路遇 15 歲狼被性侵（蘋果日報，2021），為網路交友性侵案，提醒學習者們面對各種不同的親密關係相對人都應保持警戒。第六個案例：長榮馬籍女大生遭擄走殺害（TVBS 新聞網，2020），為陌生人性侵案例。

課程設計者以生物與生理、心理以及社會心理因素為基礎，探討了性侵害的成因（鄭瑞隆，2006）。從生物學與生理學的角度來看，研究指出雄性生物可能因具有較高的性高慾望和較高的睪丸酮激素水平而更傾向於進行強迫性和暴力性行為，而雌性生物則可能更傾向於抵抗這種行為（Wrangham & Peterson, 1996；鄭瑞隆，2006）。也有部分因生理功能方面缺陷，而行使更暴力的性侵害手段滿足其慾望（楊士隆、鄭瑞隆，1999）。另外，心理因素方面的人格特質理論則認為，性侵害者可能因其心理問題而表現出與一般人不同的行為特質。而在社會心理學的觀點下，過去的性別刻板印象和父權主義的影響可能導致了女性更容易成為男性侵害的對象（鄭瑞隆，2006）。透過這些觀點的探討，課程設計者試圖為學習者們勾勒出性侵害的輪廓，使他們能夠全面理解性侵害的成因，不僅僅局限於個案分析，還包括學術探討及定義。

課程的結尾，課程設計者提供了學習者應對不同情況的預防和改善方法，包

括避免帶路給陌生人、不隨意搭乘陌生人的車、避免單獨行動、不喝不明飲料或離開視線範圍的飲料。對於熟人情況，則建議建立好身體界線、待在開放空間、明確表達不願意、並在面對侵害時果斷地做出正當防衛。為了幫助學習者更全面地了解台灣目前的性侵害案例，不僅僅依賴單一案例，而是通過廣泛搜集新聞資料，以多元的新聞案例來建立學習者對性侵害的認識。透過新聞畫面的呈現，讓學習者意識到性侵害事件的普遍性，並與自身產生關聯。此外，引導學習者以深入的學術觀點來理解性侵害的成因，從心理學、生理學和社會學的角度進行探討，揭示了性侵害犯罪者的根源，使學習者對性侵害有更全面的認識。

二、犯罪防治研究所「性別暴力專題課程研究」

本課程旨在深入探討性別暴力領域的知識，以強化對「性騷擾」和「性侵害」兩個層面問題的理解和應對能力。源於犯罪防治研究所的「性別暴力專題」基礎，該課程致力於分析台灣性別暴力政策執行的服務機制和系統，並提供相應的倡議、預防和輔導方案。通過加強情感教育，建立正確的性別觀念和尊重多元性別，以及完善社會機制，打造一個安全和諧的社會環境。

此外，犯罪防治研究所的「性別暴力專題」課程更深入了解性別研究和暴力成因的理論、法律和現象。透過討論政策的性別意涵和反性別暴力政策，以及對性別暴力犯罪的犯罪本質和心理歷程的探討，該課程涵蓋了多個議題，如性別平等、性騷擾、性霸凌等。同時，進行與性別暴力相關的專題研究，以促進教材、課程和講座的開發。對於課程及教案開發的背景和動機，以下將進行兩方面的分析：

（一）「性騷擾」課程之開發

不論性別或身分，許多人都可能曾經歷過性騷擾，但由於其模糊的定義和難以確定性質，大多數人在遭遇性騷擾時常難以立即做出反應。課程設計以「性騷擾的迷思」為前言，分為三個部分：

1.性騷擾的界定

根據《性騷擾防治法》的規定，明確指出性騷擾不僅包括性侵犯，還涵蓋了任何讓他人感到不舒服的與性或性別有關的行為，並且這種行為的界定因人而異。更進一步提醒學生，在遭遇這類事件時應勇於表達自己的不舒適感，以避免社會對性騷擾行為的合理化。因此，可藉由課程深入了解性騷擾行為模式和定義則變得更加重要。

2.除了身體觸摸還有哪些算是性騷擾

本部分探討性騷擾的定義，引用了曾嫻瑾、古允文（2010）提出的兩類定義：「法律定義」和「經驗定義」。首先，討論了美國對性騷擾的法理界定，包括以性別為基礎的歧視行為、違反自由意願、具有性質、發生於權力關係中以及影響就業或學業權利等特點（羅燦煥，2002）。其次，介紹了性騷擾的經驗定義，根據李佩珊、陳香廷、洪瑞兒（2018）所稱，依照國外學者 Till（1980）及 Fitzgerald, Shullman, Bailey, Richards, Swecker and Weitzman（1988）的研究，將性騷擾分為性別騷擾、性挑逗、性賄絡、性脅迫和性強迫等五種程度。綜合以上兩種定義，有助於對性騷擾的認識。

3.是否是我太敏感而造成誤會

本部分以「應對性騷擾」為主題，課程設計者總結了我國衛生福利部和警察機關針對性騷擾的應對方式，提出學生在遇到性騷擾事件時可向周遭人尋求協助，也可以向主管單位申訴，以保障自身及他人的權利。針對課程設計，設計者首先以性騷擾迷思引起學生的興趣，進而在第一部分提供大量資料打破迷思，並以《性騷擾防治法》作為闡釋迷思的關鍵。其次，用文字簡潔地解釋性騷擾的行為樣態，並以圖片和新聞畫面輔助。最後，介紹應對性騷擾的方式作為課程結尾，以幫助學生建立清晰的概念和自我身體界線認知，鼓勵他們以勇敢的態度應對性騷擾事件。

（二）「性侵害」課程之開發

本課程以「性犯罪」作為引言，強調了關於「性犯罪」的多樣用語及其定義（謝志龍，2007）。針對性騷擾與性侵害的區分，特別說明了對他人侵犯的程度不同。此外，有效分類性犯罪的行為樣態，讓學生有初步的了解。在課程設計中，設計者以現行法規為基礎，梳理了性侵害的法律規範及行為樣態，使學生能清晰理解各種性侵害情況。此外，透過深入分析法律角度的性侵害定義，並以三種場域的案例作為例子，包括工作場所、校園和家庭，強調了性侵害的複雜性和權力不對等關係的重要性。整個課程結構以學術角度進行分析，從性犯罪引言到「性侵害」主題，並以法律架構為依據，使學生具備判斷性侵害行為樣態的能力。透過案例分析和法律引導，學生不僅在理論基礎上有所提升，還培養了對性侵害問題的認知和理解，為其將來應對相關挑戰奠定了基礎。

三、全校性別暴力防治教育系列講座之成效評估

現今我國各級學校單位對於性別暴力事件的重視已成為一股不可忽視的潮

流。靜宜大學積極回應社會對性別暴力議題的關注，以推動性別平等和防止性別暴力為己任。透過講座形式進行性別暴力教育和防治工作，提供相關知識和訊息，並激發參與者對性別暴力問題的關注和思考。其涵蓋專家學者的專題演講、案例分析和小組討論，促進參與者之間的交流和學習，進一步提升對性別平等和人權的認識。此外，學校積極與社會組織和政府部門合作，推動性別平等和性別暴力防治工作。透過跨界合作，提升社會對性別暴力問題的關注，共同營造安全和平等的校園環境。又學校以性別平等和防止性別暴力為核心價值，致力保障學生和教職員工的權益和安全，同時推動社會進步和發展。前文討論了教育研究所和犯罪防治所開發的性別暴力防治教育課程。接下來將聚焦於靜宜大學舉辦的四場性別暴力防治宣導講座，並透過問卷調查的量化數據、質性回饋分析，呈現研究結果。

（一）講座成效之量化分析

講座對象為校內主動報名參與的教職員和學生，內容分別涵蓋「捉摸不定的隱形之手-談性騷擾」、「玫瑰少年之痛-談性霸凌」、「揮不去的夢魘-談性侵害」以及「填不滿的安全感-談恐怖情人」。以下將概述四場講座的量化分析結果：

以上四場講座平均每場參加人數為 50 人，共收到 41 份回覆，回覆率達 81.5%。根據圖 1 顯示，學生與教職員的參與比例為 20：1，透過主動和積極的參與，可見性別暴力防治教育議題對於大眾的重要性。此外，圖 2 顯示了雖然四場講座的主動參與者中，女性佔絕大多數，但男性的比例也不低，這也表明性別議題對於女性和男性都是相當重要的。

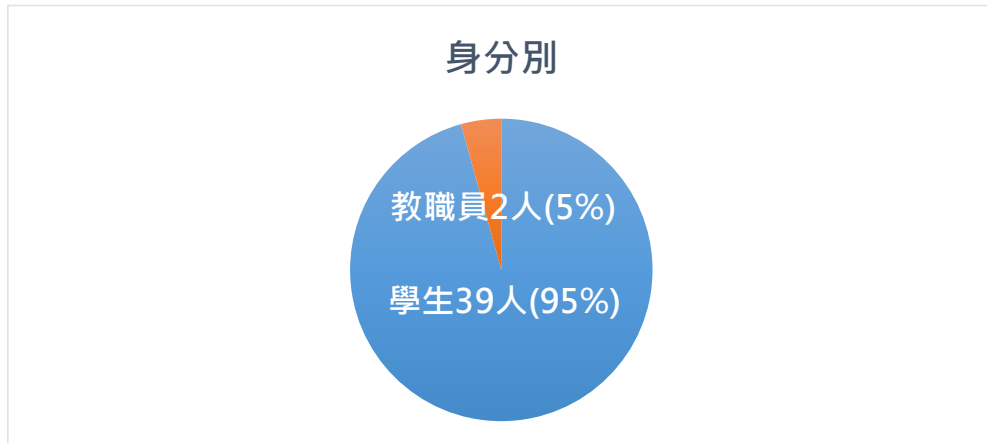


圖 1、性別暴力防治系列講座四場次平均身分別量化

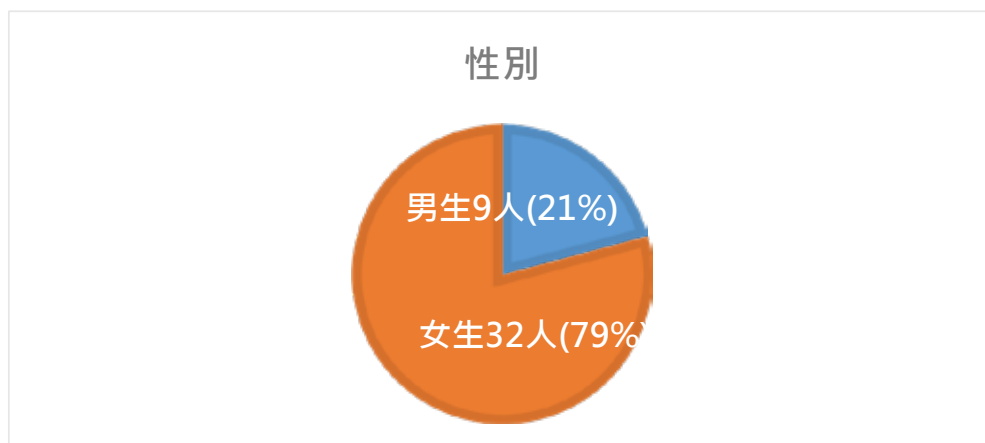


圖 2、性別暴力防治系列講座四場次平均性別量化

講座皆透過主動報名方式，有助於了解參與者參加性別暴力防治宣導講座的原因和他們如何得知講座訊息。根據圖 3 表示，大多數參與者表示被議題吸引，其次是希望深入了解相關內容。這顯示教職員工和學生對於性別議題、性騷擾、性霸凌、性侵害等具有相當程度的關注和好奇，驅使他們積極參與相關宣導講座。此外，根據圖 4 顯示，學校通過郵件、宣傳海報、校內公告系統以及教職員工或朋友的推薦等多種線上和線下途徑，向教職員工和學生宣傳相關講座訊息。

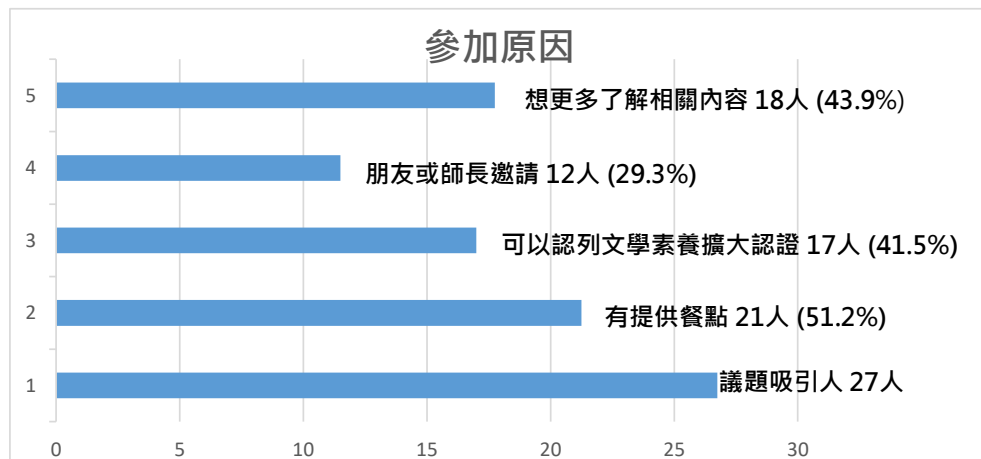


圖 3、性別暴力防治系列講座四場次平均參加原因之量化

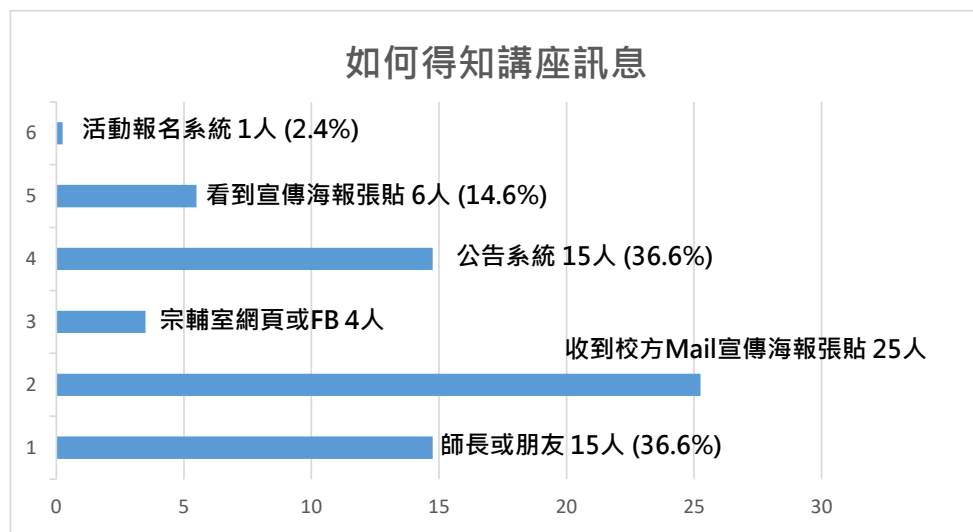


圖 4、性別暴力防治系列講座四場次，參與人如何得知講座訊息之量化

性別暴力防治系列講座依次探討性騷擾、性霸凌、性侵害和恐怖情人等議題。參與者可自由選擇感興趣的場次報名。根據圖 5，有 63%的參與者報名了其他相關講座。這表明參與者認識到性別議題的廣泛複雜性，單一子主題無法完全涵蓋性別暴力防治議題。圖 6 顯示，未報名其他場次的參與者絕大多數原因是「時間不允許」。因此，合理安排時間將有助於更多參與者參加其他場次，進一步了解性別平等議題。

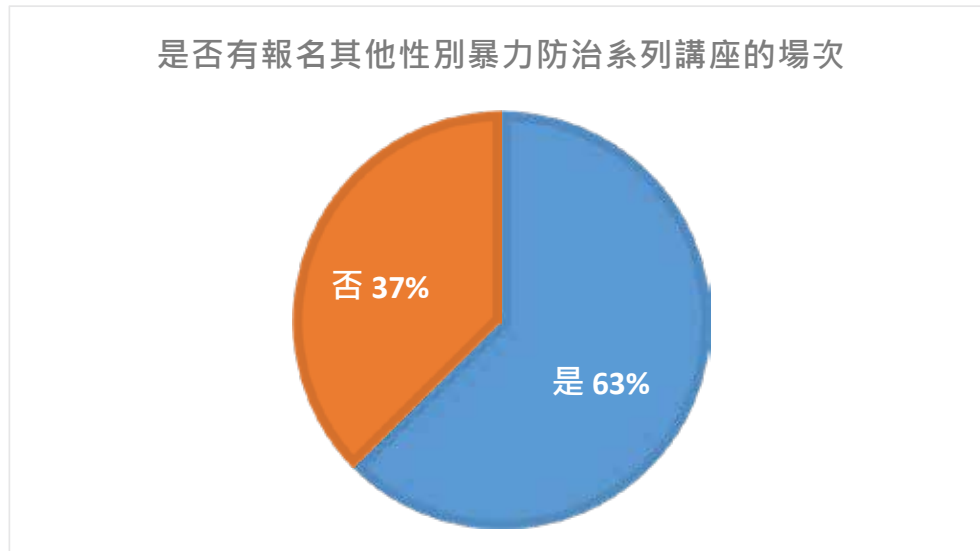


圖 5、是否有報名其他性別暴力防治系列講座的場次之量化

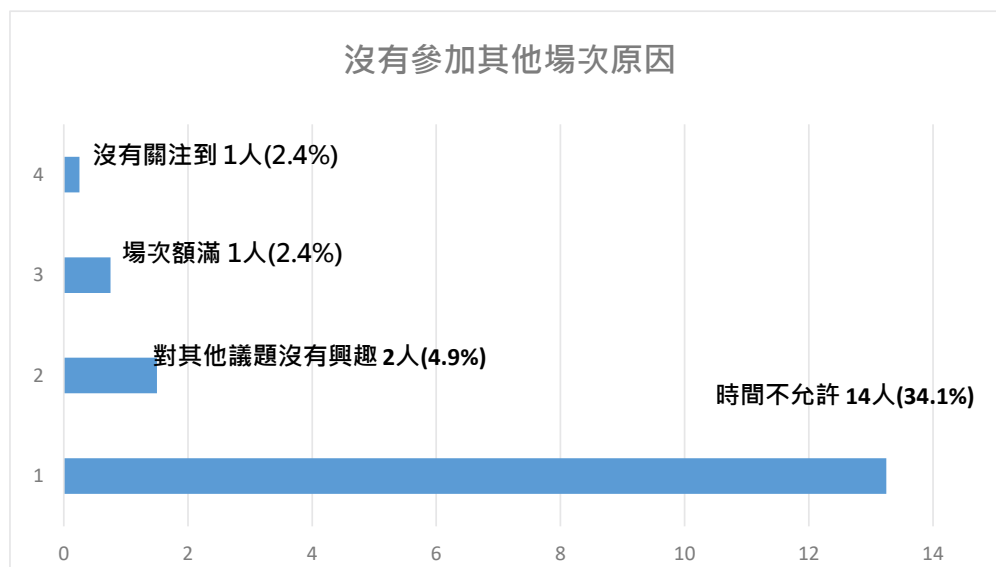


圖 6、沒有參加其他場次原因之量化

根據圖 7 顯示，僅有 29%的參與者是因為自身或親友有遇過相關問題而參加的，而 71%則否。這表明性別暴力相關事件對於無相關經驗的人來說，仍然是一個引人深思且願意主動探究的議題。

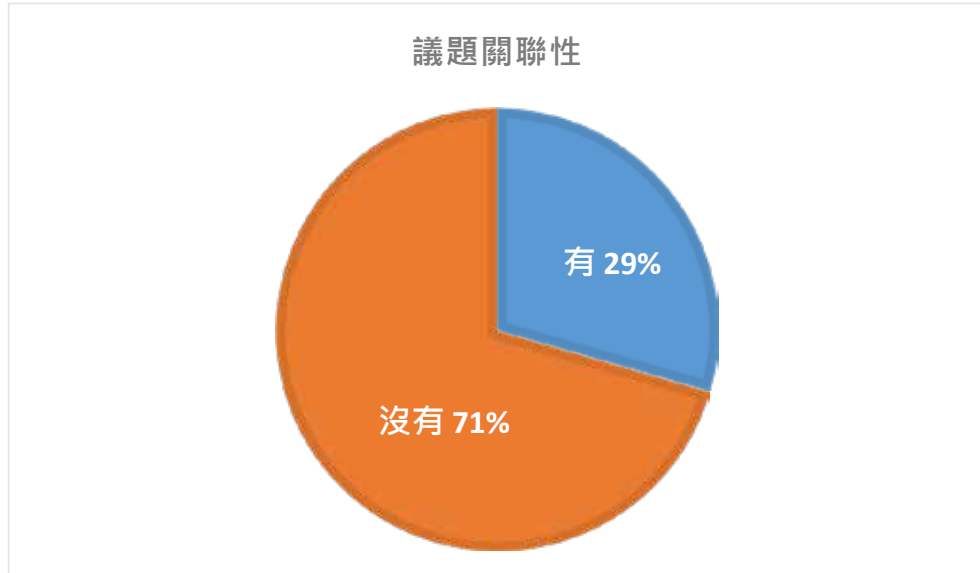


圖 7、性別暴力防治系列講座參與者對於議題關聯性之量化

（二）講座成效之質性探討

以上透過參與者問卷表單的量化分析後，我們得知絕大部分參與者對性別暴力防治系列四場講座給予了積極且有益的回應。然而，更深入的質性分析將有助於我們理解參與者對這些講座的真實感受和看法。透過質性分析，可以更深入地了解參與者對性別暴力議題的認知和反思，從而進一步提升對性別暴力防治工作的理解和效果評估，如下：

1. 捉摸不定的隱形之手-談性騷擾

有關以性騷擾主題的回饋，以下為本場次參與者的回應：「透過深入的探討這樣的議題，讓我們發現人與人之間的相處是需要互相尊重的。」、「性騷擾的範圍從言語到行為都算在內，不論性別，有些甚至是沒察覺就發生，懂得自我保護，表達感受，才能預防後續更嚴重的事。」、「大部分的人對於性騷擾很常後知後覺，在進一步了解性騷擾的條件以及事件後，對性騷擾的判斷會更加敏銳。也希望透過這個演講讓我們自己也不要成為造成性騷擾的一份子，因為一些小動作卻可能造成他人感到不舒服。」、「性騷擾常常發生在不對等的關係之中，我們可能在生活中因不對等的關係，無理要求時而不敢拒絕性騷擾，而發生職場性騷擾的事情。」等，另外，也有參與者反饋表示，性騷擾主題的講座解答了對於性騷擾的模糊定義及界線劃分問題，同時提供了如何藉由蒐證

及法律手段來保護自己及他人的方法。

2. 玫瑰少年之痛-談性霸凌

講者將焦點放在性霸凌上，透過玫瑰少年來探討性霸凌的議題。以下為本場次參與者的回應：「霸凌別人的人通常也都沒有自覺，只是覺得好玩而已，殊不知他們的每一樣小行為，都已經對別人造成了心裡莫大的傷害了，這些人並不是刻意要這樣的，不應該因為這樣就對待他們，取而代之的應該是更多的關心。」、「我覺得真的印象很深刻，特別是玫瑰少年的新聞，每次聽到她媽媽都讓人很想哭希望台灣能重視」、「認為性霸凌離我們很遠，但就在我們身旁，不管是口語還是行為，我們都做不應該做的事情，透過今天演講讓我更深入的去了解深思」，甚有一位參與者將身邊親友的遭遇記錄下來，「回想起中學時期，身旁的一位好友也經歷過這段悲慘經歷，但我很開心那時候的我們勇敢且積極保護他，以至於他現在能用他喜歡的特質、他喜愛的性向，去追求他的夢想他的愛情，但並非每位遭受性霸凌的人能如我的好友一樣幸運。這種做人最基本的議題，才是人一生最該追求的，而不是一昧追隨成績、追隨成就，政府積極宣導，但這些防範議題並不是幾場講座、貼個貼紙就能保障每個人的安全和自由，應該多多辦理、深入各階段的教育。」在玫瑰少年葉永鋕事件引發的性別霸凌議題中，參與者的回應顯示，這事件對社會產生了極大的影響。儘管法律有所改變，但對性霸凌的理解仍然不夠深刻，參與者普遍持負面評價。然而，透過講座，參與者對性霸凌有了更深入的了解，並反思了對於不同他人應持有的尊重、包容和同理心。

3. 揮不去的夢魘-談性侵害

講者透過揭露各種不同年齡層的性侵害案例，從一歲幼兒到長者，揭開社會上存在的瘡疤，並邀請參與者一同審視性侵害議題，以進一步了解性侵害的各種面向。本場次之參與者亦回應：「原來性侵害不是一定有構成性交的行為才算，如果有猥褻類似的行為也算，所以我們必須更加了解自己的感受，適當的保護自己」、「讓我反思對於被害者的檢討或批判是不對的行為。身處在不同環境時應該要保持警覺，要做好自我保護」、「對於性侵害的相關法律有稍微了解，在什麼情況下是性侵害，就是在對方無意識、沒有同意，甚至是之前同意，但現在沒有同意就是性侵害。」、「更深入了解法律對於性剝削與性侵害的條例」。參與者回饋中表達了對性侵害事件的看法，認為社會應該以正面的態度來對待並支持受害者，幫助他們走出傷痛。他們強調不

應責怪受害者，也不應成為加害者，應該學會自我保護並伸出援手幫助他人。

4.填不滿的安全感-談恐怖情人

最後一場講座以「恐怖情人」為主題，深入探討填補不安全感的問題，引導參與者深入了解恐怖情人的多個方面，包括辨識和遠離的方法。參與者反饋中提到：「發現恐怖情人多半是因為他們自尊心過高，這可能與他們小時候缺乏面對挫折的能力有關」、「恐怖情人不僅體現在身體上的傷害，也包括言語和情感上的勒索。近年來新聞上的案例令人感到害怕，也讓我們更加警覺」、「透過這場講座，我更清楚了解了恐怖情人的特徵，也學會了預防和處理的方法」、「學到了分手的五個安全方法『擇、告、靜、牽、報』。這次的講座提供了許多實用的辨識恐怖情人的方法，讓參與者感到收穫良多。有些人甚至開始反思自己的行為是否已經陷入恐怖情人的模式，意識到自己的行為可能已經給感情中的對方帶來了困擾。

（三）總結

透過學校辦理的四次講座，校內掀起了對性別議題的熱潮。參與者對講座的内容感到滿意並期待著更多類似的活動。他們認為這些講座帶來了豐富的知識和講師的寶貴經驗，同時也很有趣。校內教職員生的回饋顯示，透過相關課程和講座，提高了他們對性別暴力的意識和警覺性，教導了保護自己和他人的方法，有助於營造更安全、尊重的校園氛圍。學校與社區各界人士攜手合作，共同推動性別平等和性別暴力防治教育的目標，為社會的進步做出貢獻。這些資料將成為未來性別暴力防治教育開發的參考依據，有助於設計更貼近實際需求的教育計畫和活動，推動性別平等和暴力防治工作的進展。

肆、結論與建議

一、研究結論

教宗方濟各（2016）在《愛的喜樂》勸諭中強調基督徒應以善良對抗邪惡。本研究團隊中的部分成員，身為天主教徒、準學者和社會工作者，發現提早介入性別平等和性別暴力防治教育能夠加強學習者的性別平權認識和對他人的尊重，有助於培養成熟的愛。教師在性別暴力防治教育中扮演關鍵角色，應將其視為專業責任的一部分，積極參與相關培訓和專業發展，並設計多元、運用適切方法的

課程。綜合研究結果，提出三個結論：

（一）教師專業與責任

教師應認識到性別暴力防治教育是其專業責任的一部分，並積極參與相關培訓和專業發展，提升對性別暴力問題的認識和理解，以及掌握有效的教學方法和輔導技巧。教師不僅是教學者，也是學習者。在傳授知識的同時，持續進修是成為專業教師的關鍵。另外，教師應自我檢視與反省，並意識到課堂中可能存在的性別偏見，並致力於打造性別友善的教學環境，尊重每位學生，提升教學效果。其具體作為包括在校園中實踐性別平等教育，強化反對刻板印象的理念，謹慎挑選課程相關主題，預防刻板印象對特定族群學生造成的傷害，以及建立友善的校園氛圍，促進性別平等和福祉。

（二）課程設計與方法

課程設計應結合性別研究、心理學、社會工作等多個領域的知識，以多角度探討性別暴力問題，並設計多樣的教學活動和案例分析，激發學生的興趣和思考。課程設計者應運用適切的教學方法，如討論、角色扮演、案例分析等，引導學生參與討論，培養其批判思考和問題解決能力，加深對性別暴力問題的理解。具體方式包括深入探討家庭暴力、分析政策執行過程、建立因應性別暴力的方案、加強學生的情感教育、協助了解社會權力結構與性別暴力的關係。

（三）課程實施與推動

透過校內課程實施，結合校外倡議活動及社區合作等途徑，能有效推動性別暴力防治教育的實施和推廣。在校內課程中，有幾項重要建議需注意，如避免強化性別刻板印象、教師以身作則打破性別刻板印象、利用多元議題呈現讓學生尊重不同性別特徵、注意選用教科書是否存在性別偏見、透過小組專題研究報告促進團體互動、建立性別平權環境。

二、研究建議

基於以上的研究結果和討論，針對性別暴力教育課程的開發與推動策略，提出以下建議，期望成為未來相關課程和研究團隊的參考依據和開發基礎。首先，強調情感教育的重要性，可參考游美惠、莊淑靜（2020）「情感教育 All Pass：彙編大專校院辦理情感教育相關議題之課程教學與活動參考指引」作為範本或藍圖，開發更多的情感教育課程，提高學生的情感素養。其次，加強校園性別平等及性別暴力防治教育，透過講座、工作坊等活動提高師生對性別平等的認識。第三，

提升授課教師的專業成長和知識鍛鍊，增強其對性別暴力問題的敏感度和應對能力。最後，呼籲重整教育工作者的專業和進行再教育，結合不同單位資源協助推動性別暴力防治教育的落實。教宗方濟各（2016）在《愛的喜樂》勸諭中第201條提到：通過一個法規，並不能解決現今的社會議題，而是要透過回應社會大眾的需要，提出新的價值觀，並將之落實。透過這些建議，期望成為未來相關課程和研究團隊的參考依據和基礎，以推動建立一個更加平等和尊重的社會環境。

參考書目

- 王曉丹（2015）。「拆解」防治性別暴力的法律：文件格式化、敘事失語以及文本性現實。**性別平等教育季刊**，**71**，37-43。
- 王麗容、黃冠儒（2021）。大專院校學生性侵害受害經驗調查：心理影響、求助行為與體制背叛感。**教育心理學報**，**53**（1），61-84。
- 吉正英（2019）。性別平等議題融入技術型高中法律與生活課程之行動研究—以「性別法律伴我行」教學方案為例。碩士論文，淡江大學。
- 吳志光（2014）。法入校園《性別平等教育法》處理校園性別事件之回顧與展望。**性別平等教育季刊**，**67**，41-46。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。**教育研究與發展期刊**，**2**（1），1-31。
- 李佩珊、陳香廷、洪瑞兒（2018）。發展「性騷擾防治旁觀者介入課程」及實施成效研究。**教育科學研究期刊**，**63**（3），1-35。
- 李美珍、林維言、郭彩榕（2013）。傳承—我國推動性別暴力防治工作回顧與展望，**社區發展季刊**，**142**，3-12。
- 林燕卿（2006）。台灣性教育現況與發展。**人文社會電子學報**，**2**（1），1-4。
- 高鳳仙（1999）。校園性騷擾防治法之立法問題探究。**《萬國法律》**，**105**，60。
- 張秀鴛、吳冠穎（2016）。臺灣性別暴力防治回顧與前瞻。**社區發展季刊**，**156**，153-168。
- 張榮顯、楊幸真（2010）。玩耍？霸凌？國小高年級男童性霸凌者經驗之探究。**教育學誌**，**24**，41-72。
- 張麗雲、吳璧如（2007）。國內性教育教學介入成效之後設分析。**臺灣性學學刊**，**13**（2），1-20。
- 教宗方濟各（2016）。**愛的喜樂勸諭**。台北：天主教會台灣地區主教團。
- 畢恆達（2000）。從兩性平等到性別平等。**性別平等教育季刊**，**13**，125-132。
- 陳惠馨（2005）。認真對待性別平等教育法—性別平等教育法之立法與展望。**國家政策**

季刊，4（1），21-32。

曾嫻瑾、古允文（2010）。到底應主觀還是該客觀：從性騷擾防治法的實務執行解讀性騷擾的樣貌。**臺灣社會福利學刊**，9（1），165-212。

游美惠（2014）。〈性別教育向前行？〉。載於陳瑤華編，《臺灣婦女處境白皮書：2014年》，209-240。臺北：女書文化。

游美惠（2018）。性別刻板印象與性暴力。**婦研縱橫**，108，6-9。

游美惠、莊淑靜（主編）（2020）。《情感教育All Pass：彙編大專校院辦理情感教育相關議題之課程教學與活動參考指引》。台北：教育部。

黃富源（1997b）。校園性騷擾之防範與被害人輔導之研究探討。**現勤警察新聞**，31，27-29。

黃煥榮（2017）。工作場所性騷擾的成因和影響：臺灣資料的循證分析。**文官制度季刊**，9（4），69-98。

楊士隆、鄭瑞隆（1999）。台灣地區性侵害防罪之成因與處遇對策之研究。國家科學委員會委託研究報告。

楊佳羚（2003）。反性騷擾教育的實踐。**婦研縱橫**，66，31-36。

鄒翊宸（2015）。「校園性侵害及性騷擾法制之研究」。碩士論文，國立臺灣海洋大學海洋法律研究所。

鄔佩麗（2005）。輔導與諮商心理學。台北：東華。

鄭瑞隆（2006）。少年性侵犯行之成因、評估與矯正處遇。**亞洲家庭暴力與性侵害期刊**，2（1），65-92。

謝志龍（2007）。探究我國國中少年性犯罪被害之原因—從日常活動與防衛空間的理論思考。**犯罪學期刊**，10（1），17-53。

鍾宛蓉（2013）。學校，請你這樣保護我：校園性侵害、性騷擾防治暨應對指南。台北：五南。

羅燦煒（2002）。他的性騷擾？她的性騷擾？：性騷擾的性別化建構。**台灣社會研究季刊**，46，193-249。

蘇滿麗 (2013)。校園性別事件：理論概說與處理實務。台北：元照。

TVBS新聞網(2020年12月25日)。**長榮馬籍女大生遭擄走殺害橋檢依殺人罪起訴凶嫌**。

取自<https://news.tvbs.com.tw/local/1438351>。

三立LIVE新聞(2014年6月19日)。**如此狼親!少女疑遭親人性侵10年**。〔影片〕。Youtube。

取自<https://www.youtube.com/watch?v=q6x7RmnfIw0>。

中天新聞(2020年9月18日)。**裝乩童騙櫃姐性侵得逞男拍影片道歉成證據**。〔影片〕。

Youtube。取自<https://www.youtube.com/watch?v=hYzWFfC3kvw>。

東森新聞網(2019年7月6日)。**台南優良師竟是狼?被控20多年性侵超過20生**。取自

<https://news.ebc.net.tw/news/society/169352>。

華視新聞網(2020年6月3日)。**棒球隊員涉霸凌性侵家長控校方消極**。華視新聞網。取

自<https://news.cts.com.tw/cts/society/202006/202006032002586.html>。

蘋果新聞網(2021年4月12日)。**可惡!14歲少女網路遇15歲狼被性侵父淚控:3歲女在客**

廳目睹。〔影片〕。Youtube。取自<https://www.youtube.com/watch?v=H-vTBYaCAzo>。

Fitzgerald, L. F. (1990). *Sexual Haraament: The definition and measurement of a construct*.

In M.A. Paludi(Ed.). *Ivory power: Sexual Harassment on Campus*. Albany: SUNT Press.

Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., Weitzman,

L. (1988). *The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace*. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 152-175.

Till, F. J. (1980). *Sexual harassment: A report on the sexual harassment of students*.

Washington, DC: The National Advisory Council on Women's Educational Programs.

Wrangham, R. W., & Peterson, D. (1996). *Demonic males: Apes and the origins of human violence*. Houghton, Mifflin and Company.

Research Articles

The Study of the Effects of Maternal Emotional Expressions on Young Children's Effort Control and Adjustment

/ Yin-Ping Teng, Yang Shih

The Story Structure of "Water Margin": An Artistic Structure of Multiple Alternation and Unity

/ Su-Duan Lu

Effectiveness of Social Work Supervision: From the Perspectives of Supervisors and Supervisees

/ Wu-Chung Chung

Research on Instructional Teaching Development of Gendered Violence Prevention Education Courses and Curriculum

/ An-Jen Yang, Ying Pan, Hua-Ming Chang, Chun-Yen Kuo

《靜宜人文社會學報》
編輯委員會

發行人 林思伶（靜宜大學校長）
總編輯 賴松輝（靜宜大學人文暨社會科學院院長）
執行編輯 楊安仁（靜宜大學社會企業與文化創意碩士學位學程副教授）
編輯委員 王香蘋（弘光科技大學護理系教授）
何華欽（國立屏東科技大學社會工作系教授）
李明穎（靜宜大學大眾傳播學系教授兼系主任）
汪淑珍（靜宜大學中國文學系教授兼副院長）
胡憶蓓（靜宜大學教育研究所副教授兼所長）
劉鶴群（靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系副教授兼系主任）
賴麗娟（靜宜大學生態人文學系副教授兼系主任）

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