

國中生英語學習成就因素之研究

The Factors Influencing Junior High School Students' English Academic Achievement

張芳全*

Fang-Chung Chang

張秀穗**

Hsiu-Sui Chang

(收件日期 105 年 5 月 20 日；接受日期 105 年 11 月 18 日)

摘 要

基於家庭文化資本理論、社會階層理論與學習動機理論，本研究使用基隆市國民中學學習狀況調查資料庫，以多元迴歸分析探討 2,750 名七年級生英語學習成就的因素，結果發現：學生的家庭社經地位、補習英文時間對英語學習成就有重要預測力；男生、原住民子女、單親家庭子女的英語學習成就明顯低於女生、非原住民與雙親家庭的子女；家庭文化資本、補習英文時間、教育期望、學英文動機與國語學習成就對英語學習成就具有完全中介的效果，為家庭背景變項的二至五倍不等的預測力，尤其國語成績與英語學習動機降低家庭社經地位及背景的預測力。

關鍵詞：英語學習成就、國語學習成就、學習動機

*國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授（通訊作者）

**國立臺北教育大學兒童英語教育學系副教授

Abstract

Based on family cultural capital theory, social stratification theory, and learning motivation theory, this study examined the factors influencing the 7th graders' English achievement. Data used in this study were from a survey concerning 7th graders' learning collected in Keelung City. Regression analyses of the data from a total of 2,750 respondents revealed the following results. First, the students' family socioeconomic status (SES) and time spent on English learning in cram schools were significant factors. Further, the male students, students whose parents were Taiwanese aborigines and students from one-parent families had significantly lower English achievement than female students and students whose parents were not aborigines and those from traditional families. Moreover, it was demonstrated that family cultural capital, time spent on English learning in cram schools, educational expectations, English learning motivation, and Chinese academic achievement mediated between the background variables and English academic achievement; each mediator's predictive power varied from two to five times of that of the participants' family background. When the students' Chinese academic achievement and English learning motivation were added to the model, the strength of SES and family background was reduced.

Key words: English Academic Achievement, Chinese Academic Achievement, Learning Motivation

壹、緒論

一、研究動機

本研究探討國中生英語學習成就因素，其研究動機包括：

(一) 過去以來對於國中生學習成就研究多以數學及自然科學為主 (O'Dwyer, 2005; Shen & Tam, 2008)，本研究在 2016 年 7 月檢索國內期刊（如科學教育研究資料庫、華藝期刊論文華藝期刊文獻資訊）後發現，鮮少有對英語領域進行探討者，只有張武昌等人 (2004) 探討影響英語學習雙峰現象的問題。雖然數學與自然科學成就對學生升學有其重要性，但學生英／外語學習成就好壞對其日後學習及未來職涯，也有重要影響 (Castro, Paéz, Dickinson, & Frede, 2011)。在國際化及全球化浪潮下，跨國間對話常需透過英語來進行，國中生學好英語有助於國際交流，因而了解國中生英語學習表現的相關因素更值得重視。

(二) 本研究要了解究竟哪些因素預測國中生的英語學習成就呢？國內過去這方面很少探討預測國中生英語學習成就因素。英／外語教學的研究較偏重語言技巧、教學方法、電腦輔助教學及課程等，欠缺較大規模調查學生英語學習表現情形 (吳青蓉, 2004)。臺灣目前僅有少數與英語學習相關的研究 (張武昌, 2006)，因而對於英語學習相關因素的解釋與推論有其侷限。例如：周啓葶、程玉秀與宋秋美 (2009) 以高中生英語自我效能、英語學習焦慮與英語學習成就發現，各面向達顯著關聯，尤其英語自我效能具重要預測力，但該研究未將相關因素納入討論。曹嘉秀與林惠賢 (1998) 分析專科生的英語學習動機，而曹純瓊與郝佳華 (2010) 則研究國小學童在學前學習英語的動機對英語學習表現的影響。上述研究都未針對國中生英語學習情形進行探究，但本研究分析可預測國中生英語學習成就的重要因素，以彌補過去研究不足。

(三) 家庭社經地位 (socioeconomic status, SES)、性別、族群、家庭結構 (如單親家庭、家庭的子女數) 與學習成就有密切的關聯性 (林慧敏、黃毅志, 2009; 陳建志, 1998; Blake, 1985; Downey, 1995)。本研究的 SES 由家長教育程度、收入及職業整合而成，然這些因素是否可以預測國中生英語學習表現呢？文化資本、學習動機、教育期望與抱負水準是數學及科學學習成就的中介因素 (林慧敏、黃毅志, 2009; 陳建志, 1998; Belmechri & Hummel, 1998; Dornyei, 1994; Gardner & Tremblay, 1994; Tramonte & Willms, 2010)。陳奎熹 (1990) 指出，學生背景預測教育成就存在著中介變項，學生的家庭社會階層不會直接影響教育成就，而是透過物質條件、智力因素、成就動機、抱負水準、教育態度、教養方式、價值觀念、語言型態、學習環境等因素。英語學習成就是教育成就之一。學生來自不同家庭，性別與族群亦有差異，因而擁有的文化資本、可以補習資源與時間和家長與自我期待也不同，所以很有可能是學生的背景不同。接著會受到家庭文化資本以及個人的特質影響，進而影響到英語學習成就。孫清山與黃毅志 (1996) 研究指出，男生擁有的文化資本較多、家長的期望較高，所以其學習成就較高。Cummins (1979, 1991) 的「語言相互依賴假說」認為，第二語學習情境中，第一語言 (就本研究來說，即國語) 之成就和英語學習成就有密切關係。究竟國語成就是否會影響英語學習表現呢？

學生背景因素是否可能透過家庭文化資本、教育期望、學生學習動機、學生補習英文時間、國語文學習成就預測學生英語成績呢？本研究除了探討學生背景變項預測英語學習成就外，亦透過上述的中介變項預測英語成就，但這些中介變項是具有完全中介效果，還是僅有部分中介效果？原住民生的英語學習表現與漢族（其他族群）生的差異、單親與雙親家庭學生英語表現差異為何？均為本研究探討內容之一。

二、研究目的

本研究目的包括：（一）基於社會階層理論，了解國中七年級生的背景變項（SES、性別、族群、家庭結構）對學生英語學習成就預測情形。（二）基於文化資本理論、動機理論與期望理論，分析國中生的教育期望、英語學習動機、學生補習時間、家庭文化資本、學生國語學習成就對英語學習成就預測情形。（三）了解國中生的背景變項透過中介變項（教育期望、英語學習動機、學生補習時間、家庭文化資本、國語文成就）對英語學習成就預測情形。

貳、文獻探討

一、國中生英語學習成就因素的理論

《九年一貫課程綱要》揭示國民中小學英語課程的目標為：（一）培養學生基本的英語溝通能力；（二）培養學生學習英語的興趣與方法；（三）增進學生對本國與外國文化習俗之認識。由此可知，英語教學不但是要讓學生具備英語溝通能力，還要培養學生的英語學習興趣，以及對國內外文化的了解及認識。Gardner 與 Lambert (1972)、Gardner (1985) 探討學習英文的動機與學習目標之關係認為，第二語言學習者有工具性與融入性動機，前者在追求就業升遷、提高個人社會地位，後者在了解英文內涵，期待將第二語言（英語）成為社會文化的一部分。曹純瓊與郝佳華 (2010) 的研究發現，學童在學前接受英語學習對其後來在國小一、三年級的英語學習表現及動機有正向關聯。因此，學生如何學好英語，以及教師與學校如何進行英語教學，引導學生英語學習動機，是重要課題。同時，國中生英語學習成就除了與學習動機有關之外，還包含多種因素，例如：國中生的家庭社經地位、性別、族群、家庭結構、教育期望、學習動機、學生補習英文、家庭文化資本、國語文學習成就、學生的智力、英語學習環境、國小英語成績與城鄉差距等，都可能與英語學習成就有關。然而，本研究運用的資料庫沒有學生智力、英語學習環境、國小英語學習成績，甚至城鄉差距的因素，所以這些因素無法納入本研究。本研究僅將家庭社經地位、性別、族群、家庭結構、教育期望、學習動機、學生補習英文、家庭文化資本、國語文學習成就及其相關的理論說明如下：

（一）社會階層理論 (social stratification theory) 支持學生學習成就

社會階層以家庭中的雙親教育程度、職業與收入來衡量指標，上述階層指標愈好，代

表社會階層愈好。社會階層論強調學生的家庭社會階層愈高，學生的家長教育程度與職業聲望高，收入好，家庭的教育資源多，提供子女學習的教育資源愈多，子女便能取得較高的成就 (Blair & Qian, 1998)。簡言之，社會階層高的家庭子女，在教育取得與學習表現有較多優勢與機會。

(二) 家庭文化資本理論支持子女教育取得

P. Bourdieu 把社會各種市場所競爭的資本分為經濟資本、文化資本、社會資本與象徵性資本，其中經濟資本和文化資本是構成社會階層化的主要來源。經濟資本又名財務資本，代表家庭可提供子女學習及教育資源的一切財務總和，例如：家庭財務資本愈多，子女可參加補習時間及機會愈高，購買相關教育資源及學習設備機會也愈多。而文化資本有三種類型：1. 歸併化形式：內化於個人心靈且有長期的穩定性，成爲一種稟性和才能，構成個人行爲習慣；2. 客觀化形式：物質性的文化財產，例如：名家的繪畫、雕塑等藝術品；3. 制度化形式：由合法化的制度所確認的各種名銜、學位等 (吳清山、林天祐, 2008; Bourdieu & Passeron, 1970)。其中與教育機會均等有關的是第一種形式，Bourdieu 認爲，學生將文化資本表現於日常語言行爲，語言資本 (linguistic capital) 就是文化資本。上述資本存在於家庭中，子女耳濡目染，有助於提升其教育取得或學習表現。總之，家庭提供子女學習資源與文化資本，包括歸併化形式、客觀化形式及制度化形式，而本研究以客觀化形式爲主。

(三) 教育期望理論可以解釋學生學習表現

期望代表個體對未來所期待目標要完成的可能性 (Finn, 1972)。個體期望有可能是他人對個體或個體對個人的自我期望，例如：學生的教育期望來自於個人對自己的教育期待，也可能是重要他人 (如家長、老師) 對他或她的教育期望。Marjoribanks (2003) 認爲，自我教育期望反映個體對教育內在價值與外在期待效用的綜合想法。在教育的內、外在價值包括未來接受更多教育、獲得更多專業知能及獲得更好的職涯發展等。若學生自我期待愈高，代表對個人的價值期待愈高。個體若有這種情形，代表對工作與任務認同，以及個人的未來計畫或生涯目標較爲明確 (Wigfield & Eccles, 2000)。這種情形類似個人的內在動機，期待完成所要獲得的目標一樣 (Pintrich & Schunk, 2002)。因此，個體的教育期待與動機關係密切。如果「重要他人」對學生的教育期望愈高，學生表現或教育取得愈好，這是威斯康辛模型 (Wisconsin Model) 論點，同時，個體對自我教育期望愈高，在未來的學習表現、教育取得、教育發展，甚至生涯發展也愈好 (Hauser, Tsai, & Sewell, 1983; Sewell, Haller, & Portes, 1969)。

Atkinson (1957) 認爲，個人的動機及期望與學習成就密切相關，動機是個體朝向成功、避免失敗與期待成功的機率，個人期待成就受動機、期待及內在價值影響，因上述三因素，若個人期待未來有好的表現，就會在採取行動與參與任務及達成目標的動力上有特別強烈的欲望。Sue 與 Okazaki (1990) 指出，亞洲國家對學生學習表現的教育文化價值及其弱勢的地位與家長高度教育期望和亞洲文化強調教育成功有關，教育期待也是家庭與文

化價值的一部分，家長對學童有較高要求，學童就要在課業上更努力。Sue et al. 也指出，家長期待學童在教育上有優越表現，因感受到學童若不努力，在未來生活及職場上會受到嚴重限制。因此，不管 SES 高低，家長都對子女教育投資，期待他們未來在社會階層流動有好的表現。故由家長教育期待可以預測子女學習表現與教育成就的取得。

(四) 學習動機理論可以解釋學習表現高低

動機 (motivation) 是引起個體採取行動、追求特定方向及保持投入一定活動的內在歷程 (Ormrod, 2004, p. 425)。換句話說，動機可以增加個人活動能量及參與活動程度，引導個體朝目標行動，並鼓勵參與活動與持續該活動的內在動力。動機可分內在 (intrinsic) 與外在 (extrinsic)，前者是個體參與活動與內心滿足的一致性情形，而非參與活動與內心滿足不一致性的結果 (Ryan & Deci, 2000, p. 56)。內在動機是個體了解該任務本身價值，因而願意投入參與該活動，而不是因為外在酬賞機制；外在動機則是個體為獲得外在酬賞結果而參與活動的一種趨力 (Ryan & Deci, 2000, p. 60)。簡言之，外在動機來自個體及任務以外的機制。但不管是內在或外在動機，都對學生成就有不同程度的影響。學習動機指引學生、維持學生的學習活動，使該學習活動朝教師先前所設定目標的內在心理歷程前進。於上述的成就動機理論中，Atkinson (1957) 認為，個人所要完成的目標及成就，受個人的動機、期待及內在價值的影響。而這種內在價值及動機趨力常與學習興趣相混 (Schiefele, 1991)，亦即學習興趣與學習動機交替運用。英語學習動機是預測英語表現的重要因素 (Dornyei, 1994; Gardner & Tremblay 1994; Oxford & Shearin, 1994)。綜合上述，學習動機是學生願意投入學習來完成任務的動力，而強烈的英語學習動機對英語學習成就有正面助益。

二、在學生的家庭背景與教育成就之間的中介變項論證

國中生的英語學習成就是否受到中介因素的影響？陳奎熹 (1990, 頁 69) 指出，學生的家庭背景變項預測教育成就存在著中介變項，他認為學生的家庭社會階層與學生的家庭背景不會直接影響教育成就，而是透過物質條件、智力因素、成就動機、抱負水準、教育態度、教養方式、價值觀念、語言型態、學習環境等因素影響學習表現，這些中介因素與社會階層密不可分，確實可以預測學生學習表現。林生傳 (2005) 也有類似見解，也就是社會階層高低決定家庭可以負擔教育經費的能力，因而不同家庭就有不同教育的價值觀念、語言型態或教養方式等，這也影響子女學習表現。此一現象，Kiernan 與 Mensah (2011) 也有實證發現。本研究所探討的國中生的背景變項 (族群、家庭結構與 SES)，中介變項包括家庭文化資本、補習英文時間、英文學習動機、教育期望 (自我教育期望與父親教育期望)、國語成就等。其中，家庭文化資本屬於物質資本，英文補習時間屬於文化資本的經濟資本，教育期望則是陳奎熹所指的成就動機，而國語成績則依 Cummins (1979, 1991) 的「語言相互依賴假說」 (language interdependence hypothesis)，認為第二語學習情境中，第一語言 (就本研究來說，即國語) 之成就和英語學習成就有密切關係。本研究認為，先學好國語會影響英語的學習表現。學生的家庭社會階層與家庭背景透過中介變項可

以預測英語學習成就。孫清山與黃毅志 (1996) 研究發現，過去臺灣社會在教育上有捨女保男情形，因而女生在補習及學習成就低於男生。許多研究也指出，原住民族生的學習動機、補習時間及學習成就比漢族生低（林慧敏與黃毅志，2009；陳建志，1998；楊肅棟，2001）。此外，單親家庭的教育資源比雙親家庭來得少；而 SES 與教育期待、學習動機與文化資本的關聯性高。因此，上述的背景變項可以預測中介因素，再預測英語學習成就。

本研究認為，臺灣國中生的性別、族群與家庭結構可以預測英文補習的時間。英語補習時間多寡與其他學科學習時間有消長關係，進而影響其他科學習成就表現（本研究為國語成就）。換句話說，如果國中生補習英文的時間愈多，從學生可以學習的總量時間來看，就會稀釋其他科目的學習時間，例如：國語，進而影響其他科目的學習成就表現，這是英文補習的時間愈多可以預測國語成績較低的理由之一。而 Cummins (1979, 1991) 的「語言相互依賴假說」則強調，語文學習有互相助益，也就是國語成績表現好，在英語成績也可能比較好。這在後面文獻探討會說明。

此外，依據文化資本及社會階層理論的說法，SES 透過文化資本預測國語文學習成就，此為陳奎熹（1990，頁 69）所指出的抱負水準可以預測成績。也就是說，SES 愈高，文化資本多，進而國語文學習成就也高，在「語言相互依賴假說」下，國語文成績高，英語學習成就會比較高。再者，SES 愈高，教育期望也會高，進而可以有較高的國語成就，因而可以預測到較高的英語學習成就。在性別上，女生可能有較少的英文補習時間，可能有較高的國語成就，因而英語成就傾向較高。基於上述，國中生的 SES、性別、族群可透過中介變項預測英語學習成就。

三、國中生英語學習成就因素的研究

與學生學習成就有關的因素很多，Centra 與 Potter (1980) 認為，學生的 SES、種族、性向、先備知識、教育期望、價值觀及認知風格等特質與學生成就有關，而 SES 是不可忽視因素。本研究聚焦於國中生的 SES、性別、族群、家庭結構、自我期望、父親教育期望、學習動機、學生補習、家庭文化資本、國語文學習表現與英語學習表現的關聯。針對上述因素說明如下：

（一）在學生背景變項上

SES、族群與學習成就有關密切關聯 (Strand, 2011)。楊肅棟 (2001) 以臺東縣小學生分析發現，原住民學童的國語和數學成績比漢人低約 18 分，他認為這是因為原住民學童父母的 SES 較低，因而社會資本、財物資本及文化資本都不如漢人，加上智力較低所致。陳建志 (1998) 研究發現，父母親教育程度顯著影響漢族學童的學業表現，但父母親教育程度對原住民學童的教育影響並不重要，重要的是父親職業，可見父親的職業影響子女學習表現。林慧敏與黃毅志 (2009) 研究發現，臺東縣是原住民比率最高縣市，許多原住民出身背景不佳，例如：低社經背景，少有補習機會，因而原住民平均成績低於漢人許多。Chen 與 Stevenson (1995) 研究指出，文化及家庭價值觀影響個體內化效用價值 (utility

values)，例如：對於學習成就與職涯表現的重要因素。原住民社會階層較低，家庭文化資本較漢族子女少，他們的學習價值傾向較弱。家庭的兄弟姐妹數（手足數）對學習成就也有影響。Blake (1985)、Downey (1995) 指出，兄弟姐妹多會稀釋家庭教育資源或文化資本，讓手足的學習表現變得較差。在資源稀釋模型上，如果控制 SES 之後，手足數仍對學習表現有顯著影響。而張酒雄與張玉茹 (1998) 調查研究發現，國中女生的英語學習表現明顯優於男同學。在家庭結構上，雙親家庭的子女有雙親陪伴與照顧關心，較單親家庭子女有更多關愛，在學習表現上，單親家庭子女比雙親家庭者來得低 (Amato, 2001; Naevdal & Thuen, 2004)。

(二) 在社會階層與學習成就表現方面

家庭及文化因素包括家長投入 (parental involvement)。例如：家長的價值觀與教育期望對學生在學校教育及參與的表現，都是影響學習成就因素 (Aldous, 2006; Asakawa, 2001; Yan & Lin, 2005)。家長教育程度與子女教育成功與否關係密切 (Sandefur, Meier, & Campbell, 2006)。張酒雄與張玉茹 (1998) 針對臺中縣 42 所國中進行取樣，樣本數為 1,006 人，以英語學習策略與英語學習成就量表調查發現，學生的英語學習經驗、出國經驗與 SES 影響英語學習，其中性別、英語學習經驗與 SES 是預測英語學習成就的重要因素。張武昌 (2006) 研究指出，經濟富裕家長提供孩子較早學習英語環境，以致弱勢學生在國中一開始學習英語，就感受到能力落差壓力，學習興趣隨之降低。White (1982) 運用後設分析 (meta-analysis) 分析 1918 至 1975 年之 101 篇論文發現，SES 與學習成就有顯著相關 ($r = .22$)，與數學成就也有顯著相關 ($r = .25$)。Sirin (2005) 運用後設分析針對 1990 至 2000 年論文分析發現，SES 與學業成就有 .35 顯著相關。由上述可見，SES 確實與學習成就有顯著關聯。

(三) 在家庭文化資本與學業成就方面

De Graaf, De Graaf 與 Kraaykamp (2000) 以荷蘭的學生研究發現，家庭文化資本多，學業取得愈高。Jager 與 Holm (2007) 研究北歐國家學生的家庭經濟、文化及社會資本與學生學習成就都有正向顯著關聯。Nonoyama-Tarumi (2008) 分析多維社會經濟地位 (multidimensional SES) (父母職業、教育程度、家庭教育資源、家中古典文化物質，古典文學、詩詞集與藝術品) 對學生學習成就影響發現，SES 與學習成就有正向關聯，而文化資本對學業成就預測力高於父母教育程度與職業。上述研究將 SES 包括雙親的職業、教育程度，甚至包括家庭教育資源及學習資源等，雖與吳清山與林天祐 (2008)、黃毅志 (2009)、Bourdieu 與 Passeron (1970) 的文化資本內涵不同，但是對於學習成就影響仍為正面，這可能是因為以雙親教育程度、職業或所得為 SES 內涵，與家長提供家庭教育資源多寡有密切關係。

(四) 補習時間與學習成就關係密切

學生課後補習與學習成就有關，學生願意在課餘時間投入額外學習，代表先前學習

不足或額外練習以精熟課程，某種程度來說，也是動機及自我期待較高的反應。張芳全 (2006b) 運用 TIMSS 2003 年臺灣資料證實補習時間與成就有正向顯著相關。林慧敏與黃毅志 (2009) 研究發現，母親教育程度愈高，父親為上層白領、基層白領，家庭收入愈多，子女參與學科補習項數愈多，也有助於提高學業成績；若以才藝補習及學科補習為中介變項對學業成績做分析發現，學科補習及學科補習時間愈多，對學業成就都有顯著正向影響，而才藝補習則否；同時，原住民學生成績低於漢族學生三分之一歸因於原住民參與學科補習較漢人少。張芳全 (2009) 以 TIMSS 研究指出，文化資本與學生學習興趣呈正相關；文化資本、學生補習時間與學習興趣分別對科學成就有正向顯著影響。張芳全也證實影響學習成就的中介變項存在，即家長教育程度會透過文化資本、學習興趣正向顯著影響學習成就，也透過學生補習時間顯著影響學習成就，以及透過文化資本正向顯著影響學習成就。

(五) 在學習動機與學習表現方面

Greene, Miller, Crowson, Duke 與 Akey (2004) 研究發現，學生學習態度愈強，認知能力愈好。Täht 與 Must (2010) 則有不同看法，以五個國家參與 PISA 2006 分析顯示，具高度自我評價的學生其學習表現較佳；相反地，學習動機低與教育表現之關聯性沒有達到統計顯著水準。莊維貞與簡曉琳 (2007) 研究彰化縣國小五年級學生英語學習動機及英語學習成就發現，學習動機與英語成就表現有高度相關。Belmechri 與 Hummel (1998) 以加拿大學生分析指出，要學好第二語（英文），需要很強的學習動機。Ely (1986) 研究也指出，英語學習動機與英語學習成就有正向顯著關聯。

(六) 父母期望與學生學業成就或自我期待有關

林義男 (1993)、Hao 與 Burns (1998)、Fan (2001)、Trivette 與 Anderson (1995) 周裕欽與廖品蘭 (1997) 研究指出，父母對男孩的期望比對女孩期望高。張善楠與黃毅志 (1997)、Buchmann 與 Dalton (2002) 研究結果均認為，父母教育期望愈高，學童對自己教育期望會愈高，進而預測學業成就。Jeynes (2007) 以後設分析針對都會區中學生之家長教育期待研究發現，家長教育期望愈高，子女學業成就表現愈好。此外，學生自我期望也預測學習成就，張芳全 (2006a) 以 SES、文化資本與教育期望對學業成就的影響發現，學生的 SES 及文化資本會透過教育期望正向預測學習成就。

(七) 相關或先前學科學習表現與學習成就有關

學生某一領域學習表現可能受其他領域學習表現影響，例如：學習自然科學需要推理邏輯與計算，受數學領域的學習表現影響，又如：英語學習可能受國語文學習影響。張玉芳 (2011) 以 196 位臺灣中、英雙語國小五年級與六年級學童為研究對象結果發現中、英文閱讀理解表現顯著相關，支持 Cummins (1979, 1991) 的「語言相互依賴假說」，依其假說在第二語學習情境中，英語學習成就和第一語言之學習成就呈正相關。以臺灣的國中生來說，英語是外語，英語學習多少受國語文學習影響。Singh 與 Ozturk (2000) 研究發

現，SES、先前科學成就及校內數學課程學習，對學生科學成就有正向顯著預測力。雖然 Singh et al. 研究為數學學習表現預測科學成就，但學習者在學習表現上的好壞，並非單一領域學習可以達成，尤其英語學習需相近的語言學習輔助，因此本研究認為國語文學習成就與英語學習表現有關聯。

參、研究設計與實施

一、研究架構與研究假設

本研究探討國中生英語學習成就因素，從文獻探討建立架構如圖 1。在圖 1 中，箭頭代表結果變項，沒有箭頭代表自變項，圖中左邊各個方框為國中生背景變項，包括學生的性別、族群（分為原住民與漢族生）、家庭結構（包括隔代教養 - 單親家庭與雙親家庭、國中生手足數）、SES（父親教育程度、職業與收入）；中間的方框為影響國中生英語學習表現的中介變項，包括家庭文化資本（家庭相關設備及家庭藏書量）、補習英文時間、英文學習動機、教育期望（自我教育期望與父親教育期望）、國語成就、英語成就。要說明的是，國中生國語學習可能與英語學習有關，因此把國語成績視為影響英語成績的重要變項。

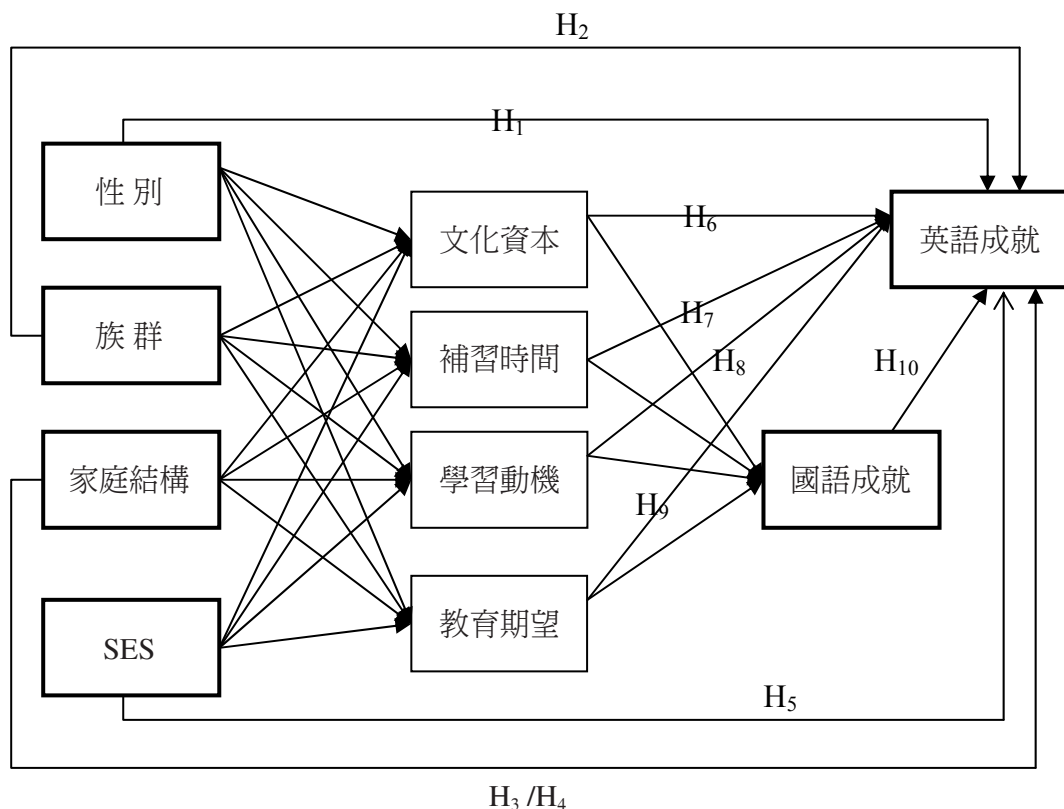


圖 1 研究架構

基於文獻探討，本研究假設如下：

H1：國中女生的英語成績明顯高於男學生（張酒雄、張玉茹，1998）。

- H2：漢族國中生英語成績明顯高於原住民學生（林慧敏、黃毅志，2009；陳建志，1998；楊肅棟，2001）。
- H3：雙親家庭的國中生的英語成績明顯高於單親家庭的學生（張酒雄、張玉茹，1998；Amato, 2001; Blake, 1985; Downey, 1995; Naevdal & Thuen 2004）。
- H4：家庭子女數愈多，英語成績愈低 (Blake, 1985; Downey, 1995)。
- H5：國中生的 SES 愈高，英語成績愈好（張酒雄、張玉茹，1998；張武昌，2006；Aldous, 2006; Asakawa, 2001; Sandefur et al., 2006; Sirin, 2005; White, 1982; Yan & Lin 2005）。
- H6：國中生的家庭文化資本愈多，英語成績愈好 (Bourdieu & Passeron. 1970; Nonoyama-Tarumi, 2008)。
- H7：國中生的英文補習時間愈多，英語成績愈好（林慧敏、黃毅志，2009；張芳全，2006b，2009）。
- H8：國中生的英文學習動機愈強烈，英語成績愈好（莊維貞、簡曉琳，2007；Belmechri & Hummel 1998; Dornyei, 1994; Ely, 1986; Gardner & Tremblay 1994; Oxford & Shearin 1994）。
- H9：國中生的教育期望愈高，英語成績愈好（張芳全，2006a；張善楠、黃毅志，1997；Buchmann & Dalton 2002; Fan, 2001; Finn, 1972; Hao & Burns 1998; Jeynes, 2007; Trivette & Anderson 1995）。
- H10：國中生的國語成績愈好，英語成績愈好（張玉芳，2011；Cummins, 1979, 1991; Singh & Ozturk 2000）。
- H11：國中生的背景變項（族群、性別、家庭結構與 SES）會透過中介變項（家庭文化資本、補習英文時間、英文學習動機、教育期望、國語成績）影響英語成績（張芳全，2009）（此由多個線條所構成，所以未將符號列在圖 1）。

二、變項測量

本研究使用「國民中學學習狀況之追蹤調查」建立的資料庫，各變項之操作型定義如下：

（一）手足數

它是七年級生的家庭中雙親所親生子女數，在資料庫的研究工具題目詢問：「您家中有幾位雙親所親生的兄弟姐妹呢？」。選項以 1、2、3、4 分代表一位、二位、三位及四位以上。學生勾選項目分數愈高，代表家庭的手足數愈多。

（二）家庭社經地位

本研究的 SES 以學生的父親教育程度及父親的收入、職業來測量。父親教育程度以最高學歷代表，區分為：小學沒畢業或沒上過學、國小畢業、國中畢業、高中職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道。本研究在教育程度照臺灣現行學制，各階段均以畢業時修業年數為依據，上述各階段教育分別以 3、6、9、12、14、16 與 18 年轉

換做爲接受教育程度之計算，若填答我不知道列爲 0，不列入研究。父親每個月收入大約多少元？沒有收入、2 萬元以下、2 萬至 4 萬元、4 萬至 6 萬元、6 萬至 8 萬元、8 萬元以上，依序分別給予 1 至 6 分，分數愈高，代表父親收入愈高。父親職業調查選項區分爲：1. 中小學、特教、幼稚園教師、2. 一般技術人員、3. 高層專業人員、4. 行政主管、企業主管、經理人員及民意代表、5. 技術員及半專業人員、6. 事務工作人員、7. 服務及買賣工作人員、8. 農、林、漁、牧工作人員、9. 技術工、操作工及裝配工、10. 非技術工、11. 職業軍人、12. 警察、消防隊員、13. 家管、14. 其他（刪除不納入）。爲將職業轉換，參考黃毅志 (2008) 「改良版臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」，將職業等級分成五級，依序爲第一級爲非技術工、體力工（選項 8 及 10）；第二級爲技術工作者（選項 9 及 13）；第三級爲半專業人員及普通公務人員（選項 6、7、11 及 12）；第四級爲專業人員及中級行政人員（選項 2 及 5）；第五級爲高級專業人員及行政人員（選項 1、3 及 4）。

（三）教育期望

教育期望 (educational expectations) 是指他人對個體或個體對個體自我教育期望。本研究是指學生自我教育期望及父親對子女教育期望。該研究工具詢問：「你希望自己將來能求學到什麼程度？父親對您未來的能求學到什麼教育程度？」。選項爲國中畢業、高中／職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道，依序分別給予 1 至 5 分，而選不知道者不列入研究範圍。

（四）英文學習動機

英文學習動機 (English learning motivation) 是學生願意投入學習來完成任務的學習動力。本研究係指我會努力把英文學好與我對英文的喜好程度。也就是指個人在學科努力表現程度，對學習學科感到喜歡。其題項均採用李克特式四等量表，受試者依實際情況勾選出適合自己情形，其選項爲：非常不同意、不同意、同意、非常同意，依序分別給予 1 至 4 分。

（五）補習英文時間

它是指學生補習英語情形。本研究以資料庫問卷詢問學生在週一到週五放學後，補英語（例如文法、會話、作文等）課程，其選項爲：沒有、一週一次、一週兩次、一週三次（含）以上，依序分別給予 1 至 4 分。

（六）家庭文化資本

它是指家庭中提供或協助子女可以學習的相關資源，包括歸併化形式、客觀化形式及制度化形式資本或學習資源。本研究的家庭文化資本以客觀化形式爲主，也就是以家庭可以提供給子女學習資源多寡，資料庫問卷詢問學生家庭中是否有電腦、網際網路、字典（含中英文）、電子辭典（含中英文）、課外讀物、個人專用書桌等，這些題目以勾選「是」代表有上述的資源（1 分），「否」代表沒有上述資源（0 分）。本研究先針對這些變項加總，接著再將此項目與家庭藏書量加總。在資料庫問卷中，詢問學生你家中有多少本書（包含小說、故事書、參考書、百科全書、科學雜誌）？選項有 0～10 本、11～25 本、

26 ~ 100 本、101 ~ 200 本、201 ~ 500 本、500 本以上。如果上述的總分愈高，代表學生家庭文化資本愈多。

(七) 國語成就

它是指學生在國語成就的學習表現。以該資料庫中基隆市 99 學年度第二學期國語文學期總成績為樣本，本研究考量學生的班級與校際之間差異，採用標準化 Z 分數轉化，讓各班、各校學生成績可以比較。轉換後的 Z 分數愈高，代表國語文成就愈好。爲了好理解，本研究再將其轉爲 T 分數 ($T = 10Z + 50$)。

(八) 英語成就

它是指學生在英語成就的學習表現。以該資料庫中基隆市 99 學年度第二學期英語文學期總成績為樣本，本研究考量學生的班級與校際之間差異，採用標準化 Z 分數轉化，讓各班、各校學生成績可以比較。轉換後的 Z 分數愈高，代表英語文成就愈好。爲了好理解，本研究再將其轉爲 T 分數 ($T = 10Z + 50$)。

三、資料來源、研究對象與研究工具的信效度

本研究採張芳全 (2013) 建置的「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫第一波資料，該資料係對基隆市 15 所公立國中進行普查，2010 年七年級生共 4,703 名，有完整資料者 2,750 名，有效樣本率爲 58%。資料庫中的英語學習動機係參考國際數學與科學教育成就研究 (Trend International Mathematics and Science Study, TIMSS) 的學生問卷之題目設計。在取得資料庫後，先剔除不完整資料，成爲有效樣本。研究工具效度採因素分析主成分分析萃取，以最大變異法進行直交轉軸，以特徵值大於 1.0 參考標準，在 SES、英文學習動機、家庭文化資本與教育期望（各有 3、2、2、2 題）的 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 取樣適切性量數爲 .62、.70、.72、.78，代表這些研究構面與題項適合進行因素分析 (Kaiser, 1974)，結果如表 1。研究工具信度採用 Cronbach's α 係數，各項係數爲 .75、.80、.85、.82。

表 1. 各面向的信度與效度

因素	題目	共通性	負荷量	特徵值	解釋量	信度
社經地位	父親教育程度	.59	.77	1.60	53.45%	.75
	父親職業	.57	.76			
	父親收入	.43	.66			
學習動機	我會努力把英文學好	.60	.78	1.44	72.1%	.80
	我對英文的喜好程度	.62	.79			
文化資本	家庭藏書量	.64	.80	1.40	70.0%	.85
	家庭設備與資源	.72	.85			
教育期望	我對我的自我期望	.82	.91	1.64	82.41%	.82
	父親對我的教育期望	.82	.91			

四、基本資料分析

本研究採「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫第一波資料，基本資料如表 2。由表 2 看出，有效樣本為 2,750 名，其中原住民學生 90 位，漢族生 2,660 名，在父親職業中以半專業人員與公務人員，以及專業人員及中級行政人員比率較高，各為 29.29% 及 28.76%，父親收入以 2 萬至 4 萬元比率的 38.71% 最高，單親家庭占 10%，教育程度以高中職畢業最高。

表 2. 背景變項的摘要

項目	類別	人數	百分比
族群	原住民學生	90	2.40
	漢族學生	2,660	97.60
性別	女	1,355	50.20
	男	1,395	49.80
教育程度	小學沒畢業	25	0.91
	國小畢業	154	5.60
	國中畢業	600	21.82
	高中職畢業	1,164	42.33
	專科畢業	350	12.73
	大學畢業	360	13.09
	碩士以上畢業	97	3.53
父親職業	非技術工、體力工	174	6.34
	技術工	701	25.51
	半專業人員及公務人員	805	29.29
	專業人員及中級行政人員	791	28.76
	高級專業人員及行政人員	278	10.10
父親收入	沒有收入	221	8.03
	2 萬元以下	314	11.43
	2 萬至 4 萬元	1,065	38.71
	4 萬至 6 萬元	646	23.50
	6 萬至 8 萬元	322	11.69
	8 萬元（含以上）	183	6.64
家庭結構	雙親家庭	2,475	90.00
	單親家庭	275	10.00

五、資料處理與統計方法

在資料處理使用 SPSS V19.0 for Windows 分析，分析樣本有遺漏者，採取整列剔除法 (listwise deletion) 刪除，獲得 2,750 筆有效樣本。分析方法如下：(一) 使用描述統計的平均數與標準差及次數分配，了解各變項分配情形。由於中介變項眾多，因此以因素分析對題目進行整併簡化分析。在原、漢的相關變項差異運用獨立樣本平均數 t 檢定。(二) 運用多元迴歸分析自變項預測英語學習成就。迴歸分析時，性別以女生為參照組，0 登錄代碼，男生以 1 為代碼；在族群上，以原住民族生為參照組，0 為代碼，漢族生為 1。多元迴歸分析掌握多元共線性，以變異數波動因素 (variance inflation factor, VIF) 為標準，該數值大於 10 代表有嚴重多元共線性。多元迴歸分析中，各自變項的 β 值可了解各單一自變項對依變項預測力，從一個迴歸方程式投入變項，以 R^2 來了解自變項對依變項的解釋力。

在多元迴歸分析的中介變項檢定，採 Baron 與 Kenny (1986) 所說，中介變項的成立應符合四個條件：(一) 自變項必須顯著影響中介變項；(二) 自變項必須顯著影響依變項；(三) 中介變項必須顯著影響依變項；(四) 同時將自變項與中介變項對依變項分析，當控制中介變項對依變項效應，自變項對依變項效果消失 (未達統計顯著水準)。上述四項條件完全符合，則變項之關係為完全中介；若前三項條件皆滿足，但第四個條件自變項仍達顯著，且其數值小於第二個條件的自變項對依變項的影響力，此時中介變項就稱為部分中介了自變項對依變項的影響效應。Baron et al. 將第四個條件的影響力 (β) 與第二個條件的影響力 (β) 之差異稱為中介效應 (mediated effect)，代表自變項透過中介變項影響依變項的效應量。

肆、結果分析與討論

一、原住民學生與漢族學生的差異性

表 3 以獨立樣本平均數 t 檢定發現，在原住民學生與漢族學生在各變項的 Levene 檢定發現，兩組學生僅有家中手足數、自我教育期望與補習時間達到統計顯著水準，其餘變項都沒有達到顯著水準。這代表漢族學生及原住民學生在英語成績、國語成績、父親教育程度、父親教育期望、英語學習動機及 SES 具同質性，在兩組具同質性前提下，進行獨立樣本平均數 t 檢定。由表 3 可看出，無論是英語或國語成績，原住民學生都比漢族學生低，尤其英語成績相差 18.5 分，而國語成績也有 9.6 分差距。原住民學生與漢族學生在家庭結構、SES、補習英文時間、英語學習動機與教育期望都有明顯差異，原住民學生明顯比漢族學生低。原住民學生的父親教育程度較漢族學生少兩年，家中手足數比漢族學生平均多 .42 名。表 3 中學生的 SES、英語學習動機、教育期望與家庭文化資本都以因素分析萃取出係數，這些變項係數也都是漢族學生比原住民學生高。可見，原住民學生可能因家庭環境較不佳 (SES 較低與兄弟姐妹較多)，以致家庭文化資本、英文補習時間、父親教

育期望、自我教育期望與英文學習動機比起漢族學生低。上述因素不利原住民學生的英語學習。

表 3. 原住民學生與漢族學生的差異性

 $n_{原}=90, n_{漢}=2,660$

變項	族群	平均數	標準差	原、漢之差異	Levene 檢定	顯著性
英語成績	原	53.99	21.18	-18.53**	2.04	.79
	漢	72.53	21.75			
國文成績	原	64.21	16.51	-9.62**	.07	.15
	漢	73.83	15.41			
家中手足數	原	2.78	0.94	0.42**	6.13	.03
	漢	2.35	0.81			
父教育程度	原	9.97	2.98	-2.03**	3.57	.07
	漢	12.00	2.82			
自我教育期望	原	14.80	2.12	-0.88**	7.93	.01
	漢	15.68	1.95			
父親教育期望	原	15.41	1.97	-0.46*	3.53	.06
	漢	15.87	1.73			
# 英語學習動機	原	-0.28	0.90	-0.29**	1.489	.22
	漢	0.01	1.00			
# 家庭社經地位	原	-0.64	0.91	-0.65**	.98	.32
	漢	0.01	1.00			
# 教育期望	原	-0.34	1.06	-0.35*	1.72	.19
	漢	0.01	0.99			
# 家庭文化資本	原	-0.85	1.01	-0.87**	.43	.59
	漢	0.02	0.99			
補習英文時間	原	1.38	0.79	-0.34**	18.91	.00
	漢	1.72	0.92			

註：# 代表該面向的變項透過因素分析所抽取出來的因素係數。

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

二、多元迴歸分析的結果

多元迴歸分析結果如表 4。由表 4 看出，模式 1 的漢族學生英語學習表現明顯高於原住民學生；模式 2 可看出，男生比女生英語學習成就明顯低，同時單親家庭比雙親家庭子女明顯低，手足數愈多，英語學習成就愈低，國中生的 SES 愈高，英語學習成就愈好 ($\beta = .26, p < .01$)，此模式中的自變項可解釋英語學習成就為 14%；此模式解釋英語學習成就預測力，從 β 係數（有顯著者）來看，最大為 SES，其次為性別，第三為族群因素。上述反映出，在控制性別、家庭結構、SES 與手足數之後，漢族學生的英語學習表現仍明顯高於原住民學生。模式 3 加入家庭文化資本，所有自變項對英語學習成就預測力仍達統計顯著水準 ($p < .01$)，但 SES 的重要性略下降，整體模式的解釋力為 21%，家庭文化資本貢獻 7%，此模式看出，在控制性別、家庭結構、SES 與手足數之後，族群的預測力略有下降，從 $\beta = .10$ 下降為 $\beta = .07$ ，但漢族學生的英語學習成績仍明顯高於原住民學生。模式 4 再加入英文補習時間發現，所有自變項都對英語學習成績達統計顯著水準 ($p < .01$)，其中英語補習時間的預測力 ($\beta = .22$) 比 SES 大， R^2 為 25%。模式 5 則再加入英語學習動機發現，所有自變項都達到統計顯著水準 ($p < .01$)， R^2 提高到 42%，其中英語學習動機影響力 ($\beta = .44$) 在所有自變項中的預測力最大，而家庭文化資本與英文補習時間的預測力在英語學習動機投入模式後，其預測力都略微下降。模式 6 再加入教育期望，結果發現，手足數及家庭結構沒有達到統計顯著水準，其餘自變項仍達顯著水準，其中英語學習動機的預測力仍然最大 ($\beta = .40$)，而教育期望預測力 ($\beta = .21$) 在自變項中對英語學習成績的預測力居次。模式 6a 則僅以中介變項（家庭文化資本、英文補習時間、英文學習動機、教育期望與國語成績）對學習成就分析發現，這五個中介變項都達到統計顯著水準 ($p < .01$)，整體解釋力為 67%，其中國語成績對英語成績的預測力最大 ($\beta = .56$)，而英語學習動機對英語學習成績的預測力 ($\beta = .30$) 居次。

表 4. 英語學習成就因素的迴歸分析摘要

自變項	模式 1	模式 2	模式 3	模式 4	模式 5	模式 6	模式 6a	模式 7
	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)
常數項	53.99**	68.98**	70.87**	62.64**	63.47**	61.60**	9.97**	62.41**
漢族	18.54(.13**)	14.97(.10**)	11.00(.07**)	10.00(.07**)	9.12(.06**)	12.68(.09**)		7.66(.06**)
男性		-7.77(-.19**)	-6.90(-.17**)	-7.39(-.18**)	-4.96(-.12**)	-4.66(-.12**)		-0.85(-.02)
單親		-6.60(-.08**)	-4.46(-.06**)	-3.82(-.05**)	-3.15(-.04**)	-2.41(-.03)		-3.75(-.04)
手足數		-2.21(-.08**)	-1.80(-.07**)	-1.49(-.06**)	-0.86(-.03*)	-0.75(-.03)		-0.59(-.02)
SES		5.51(.26**)	3.26(.16**)	2.96(.14**)	2.29(.11**)	1.92(.10**)		1.18(.06**)
文化資本			6.17(.29**)	5.84(.27**)	4.03(.19**)	2.20(.11**)	1.74(.08**)	1.01(.05**)

表 4. 英語學習成就因素的迴歸分析摘要 (續)

自變項	模式 1	模式 2	模式 3	模式 4	模式 5	模式 6	模式 6a	模式 7
	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)
補習時間				5.01(.22**)	3.23(.14**)	2.17(.10**)	3.02(.14**)	2.76(.13**)
學習動機					9.37(.44**)	8.30(.40**)	6.31(.30**)	6.32(.31**)
教育期望						4.45(.21**)	1.85(.09**)	1.66(.08**)
國語成績							.78(.56**)	12.02(.55**)
F 值	65.35**	88.09**	119.18**	133.29**	248.99**	133.81**	776.72**	315.70**
Adj-R ²	.016	.14	.21	.25	.42	.43	.67	.67
Δ -R ²		.124	.07	.04	.17	.01		.24
VIF		1.03	1.23	1.24	1.28	1.36	1.24	1.29

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

最後，將背景變項與中介變項投入模式（模式 7）發現，性別、家庭結構及手足數都沒有達到統計顯著水準，其他自變項則呈顯著，整體模式解釋力為 67%，它比模式 6 的 R² 多了 24%，但與模式 6a 則沒有增加。可見在模式 7，國語成就對英語學習成就的預測力 ($\beta = .55$) 相當重要。模式 7 中，國語成績的預測力最大，其次為英語學習動機，第三為英語補習時間，教育期望雖仍達到統計顯著水準，但其預測力相較於模式 6 ($\beta = .21$) 下降許多 ($\beta = .08$)。由模式 7 還可看出，控制性別、家庭結構、手足數、SES、家庭文化資本、英文補習時間、英語學習動機與教育期望，漢族學生與原住民學生的英語成績差距已減少，但族群對英語成績的預測力仍達統計顯著水準 ($p < .01$)。若從模式 1 族群對英語學習成就預測力 ($\beta = .13$) 至模式 7 的 $\beta = .06$ 可知，於控制學生的背景因素及中介變項後，原住民學生的英語表現仍比漢族學生低。然而，在投入家庭文化資本、英文補習時間、英文學習動機與教育期望等中介變項，家庭結構與手足數就不再成為預測英語學習表現的因素，尤其再加入國語學習表現的中介因素，性別、家庭結構與手足數就不再是預測英語學習成就的重要因素。因此，家庭文化資本、英文補習時間、英文學習動機與教育期望是預測英語學習成就的重要因素，尤其是國語成績對英語學習成就的預測力最大。

由表 4 可以看出，國中生英語學習成就因素中確實有中介變項存在，本研究以家庭背景變項對家庭文化資本、英文補習時間、英文學習動機、教育期望與國語學習成就等中介變項進行迴歸分析，結果如表 5。模式 8 以家庭文化資本為依變項，而族群、性別、家庭結構、手足數及 SES 都達統計顯著水準 ($p < .01$)，R² 為 18.5%，可見漢族學生比原住民學生補習時間多、女性比男生補習時間多、雙親家庭比單親家庭補習時間多、手足數愈少及 SES 愈高，其家庭文化資本愈多，家庭 SES 對家庭文化資本的預測力最大 ($\beta = .38$)，換言之，學生要有豐富的家庭文化資本，家庭需要較高的 SES。模式 9 的英文補習時間

顯示，各個背景變項都達到統計顯著水準，其中漢族學生、男性、雙親家庭、手足數愈少及 SES 愈高，學生補習英文時間較多，此模式中的 SES 對補習英文時間的預測力仍然最重要 ($\beta = .10$)，可見 SES 高的子女，在補習英文時間量仍較占優勢。

在模式 10 的英語學習動機上，族群沒有達到統計的顯著水準，代表原住民學生與漢族學生英語學習動機沒有明顯差異，而女生比男生好、雙親家庭比單親家庭好、手足數愈少及 SES 愈高，學生的英語學習動機愈高，SES 對英語學習動機的預測力最高，可見家庭 SES 高，對子女英語學習扮演重要角色。在模式 11 的教育期望上，族群與家庭結構未達到統計顯著水準，原住民學生與漢族學生的教育期望沒有明顯不同，雙親與單親家庭在教育期望也沒有明顯不同，這說明原住民學生及漢族學生有相當的教育期望，而且學生不因家庭結構而對教育期望有差異，而女性及 SES 愈高，教育期望愈高，代表 SES 愈高對子女教育期望愈高，而女生比男生的教育期望高。模式 12 以國語成績為依變項發現，只有家庭結構沒有達到統計顯著水準，其他變項都達顯著水準，代表漢族學生的國語成績比原住民學生好，女生比男生好、手足數少與 SES 高，其國語學習成績也較好。

模式 13 以國語成績為依變項，並對上述四個中介變項進行迴歸分析發現，家庭文化資本、英語補習時間、英文學習動機、教育期望對國語成績都達統計顯著水準，其中英語補習時間愈多，國語成績愈不好，這代表英語補習時間稀釋國語學習，影響國語成就表現。換句話說，如果國中生補習英語的時間愈多，從學生可以學習總量時間來看，很可能會稀釋其他科目的學習時間，例如：國語領域、自然領域或其他領域，影響學習成就表現，這是英語補習時間愈多，可能會讓國語成績較低的理由之一。或許也有可能，學生英語表現不好（相較於國語成績），才花更多時間補習，但這需要後續的研究。

然而，考量中介變項之後會有直接效果、間接效果與總體效果，在解讀時應多加注意。例如：就英語補習時間對英語成績的直接效果方面，英語補習時間直接預測英文成績（模式 7）， $\beta = .13$ 。而在間接效果上，即國語文成績為中介，結果就會變成英語補習時間為負向預測國語成績（模式 13）， $\beta = -.06$ ，進而國語成績正向預測英文成績（模式 7）， $\beta = .55$ ，也就是間接效果 = $(-.06) * .55 = -.033$ 。就整體效果 = 直接效果 + 間接效果 = $.13 + (-.033) = .097$ 。換言之，若考量變項的直接與間接關係，學生的英語補習時間若透過國語成績再預測英語成績之整體效果為 $.097$ ，也就是英語補習時間透過國語成績還是會有正面效果。

此外，教育期望、英語學習動機、家庭文化資本對國語學習成績預測力都在 $\beta = .16$ 以上，其中以教育期望預測力最大 ($\beta = .27$)。最後，模式 14 將所有變項投入對於國語成績的預測發現，只有家庭結構與手足數沒有顯著預測國語成績，其餘自變項都達統計顯著水準，其整體解釋力為 22%。若以模式 14 對照模式 13 發現，國中生家庭背景變項對國語成績預測有限，但在控制背景變項後，原住民學生國語成績仍低於漢族學生，這更可看出家庭文化資本、補習英語時間、英語學習動機與教育期望的中介變項對國語成績的預測力較大。

表 5. 背景變項對中介變項的迴歸分析摘要

模式	模式 8	模式 9	模式 10	模式 11	模式 12	模式 13	模式 14
依變項	文化資本	補習時間	學習動機	教育期望	國語成績	國語成績	國語成績
自變項	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)	b(β)
常數項	-0.29*	1.59**	0.20	0.16	72.97**	75.69**	72.52**
漢人	0.63(.09**)	0.23(.04*)	0.21(.03)	0.21(.03)	7.85(.08**)		6.48(.07**)
男性	-0.14(-.07**)	0.11(.06**)	-0.26(-.13**)	-0.11(-.06*)	-6.83(-.24**)		-4.93(-.18**)
單親	-0.34(-.09**)	-0.17(-.05**)	-0.15(-.04*)	-0.06(-.01)	-0.99(-.02)		1.74(.03)
手足數	-0.07(-.06**)	-0.06(-.05**)	-0.09(-.07**)	-0.12(-.10**)	-0.87(-.05**)		-.20(-.01)
SES	0.37(.38**)	0.09(.10**)	0.16(.16**)	0.22(.23**)	2.65(.18**)		.96(.07**)
文化資本						2.44(.16**)	1.54(.11**)
補習時間						-0.90(-.06**)	-.77(-.05*)
學習動機						3.17(.21**)	2.56(.17**)
教育期望						3.98(.27**)	3.61(.25**)
F 值	125.84**	12.70**	31.36**	25.36**	60.37**	130.12**	50.28**
Adj-R ²	.185	.021	.052	.07	.10	.21	.22
△ -R ²						.11	.01
VIF	1.04	1.05	1.03	1.03	1.02	1.19	1.30

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

基於上述，本研究將圖 1 的假設模式，在經過實證之後，呈現如圖 2。

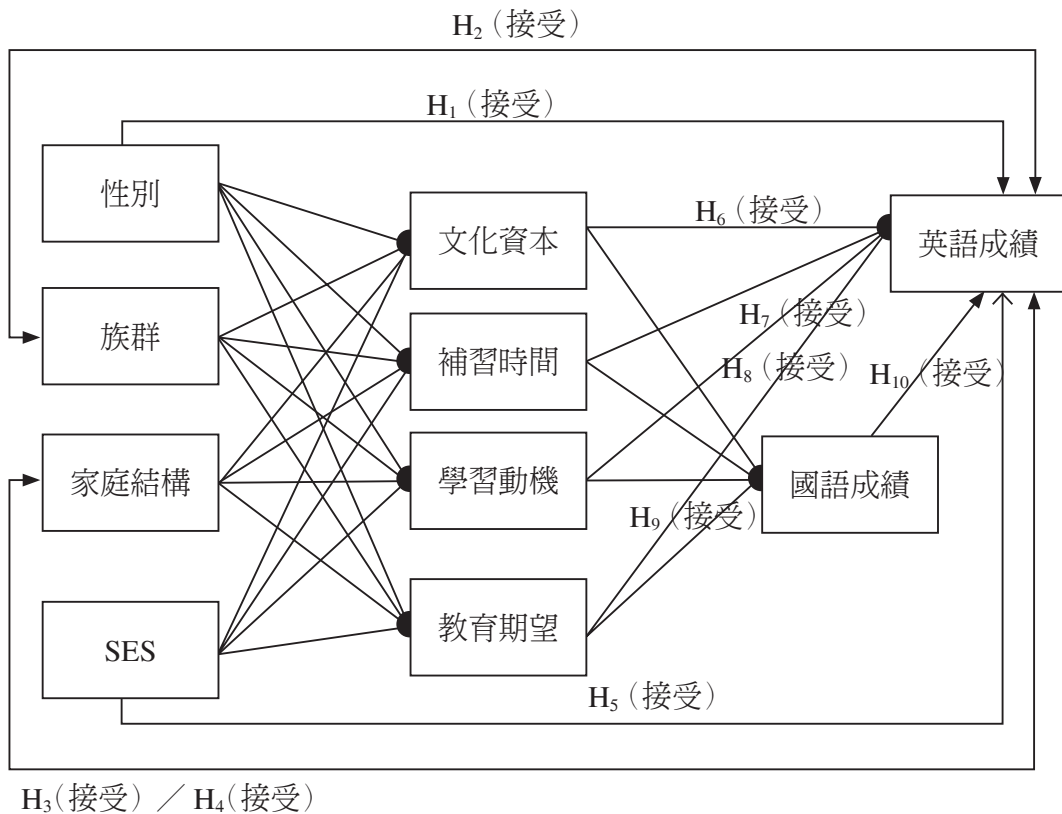


圖 2 各路徑的研究結果

三、綜合討論

過去很多研究探討學習成就因素，以數學成就及自然科學成就居多（余民寧、韓珮華，2009；O'Dwyer, 2005; Shen & Tam 2008），很少以國中生的英語學習領域做深入探討。從研究議題、內容及結果來看，本研究有幾項特色與貢獻：（一）過去少有研究國中生英語學習表現因素，尤其自 2001 年政府實施九年一貫課程以來，僅有張武昌等人 (2004) 探討國中生英語表現雙峰問題，但未深入分析國中生英語學習表現因素，鑑於過去少探討國中生英語學習表現因素，本研究深入分析以彌補過去研究不足。（二）本研究在英語學習成就的學生背景因素，除考量性別、家庭結構與 SES 外，更將族群因素納入分析；雖然原住民學生、漢族學生的學習成就有許多研究發現差異（林慧敏、黃毅志，2009；陳建志，1998；楊肅棟，2001），然而都以數學成就為主，並未以國中生的英文學習成績分析，這更是本研究補足先前研究欠缺。（三）國中生英語學習表現因素，不限於學生的家庭背景、族群或 SES，本研究基於家庭文化資本理論、動機理論、教育期望理論，透過文獻歸納出國中生英語學習成就的中介因素，即家庭文化資本、英語補習時間、英文學習動機、教育期望、國語成績，建構出中介預測英語成績的機制，在資料分析以 Baron 與 Kenny (1986) 指出的中介變項應符合四項論點進行檢定與討論，這也是本研究特色與貢獻之一。基於上述，本研究綜合討論如下。

（一）學生家庭結構不佳、SES 低與族群差異不利於英語成績

本研究結果發現，國中生的家庭背景因素對英語學習成就仍有預測力。就性別來說，國中女生的英語成績明顯高於男學生，這與張酒雄與張玉茹 (1998) 的研究發現一致，接受 H1。而漢族學生英語成績明顯高於原住民學生，這與林慧敏與黃毅志 (2009)、楊肅棟 (2001)、陳建志 (1998) 的研究發現一樣，接受 H2。這是由於原住民學生家庭環境較不佳（SES 較低與兄弟姐妹較多），以致家庭文化資本、英語補習時間、父親教育期望、自我教育期望與英語學習動機比漢族學生低。這些因素都不利原住民學生的英語學習，使其英語學習表現低於漢族學生。然而，與國中生英語表現有關的論點，還有可能與學生個人語言智慧發展有關，就如 Gardner (1983) 在多元智慧理論所強調的，語言學習也是一種智慧，會因個人特性而有所差異。此外，Sperry (1975) 的左右腦分工理論認為，大腦兩半球具有聯繫和分工的功能，其中左腦負責語言和邏輯思維，右腦透過表象代替語言來進行思維。國中生個別差異大，每位學生的大腦不同，是否因大腦分工影響語言學習表現，也值得思考。本研究在資料庫中缺乏這些相關因素，所以上述的論點值得未來研究進一步探究。此外，雙親家庭的國中生英語成績明顯高於單親家庭學生，這是因為雙親家庭的子女有雙親之關懷與照顧，家庭結構完整，子女的學習心態較穩定，可提供教育資源比單親家庭多，在英語課業學習較有機會與家長討論，因而英語成績較好，這與許多研究結果一致（張酒雄、張玉茹，1998；Amato, 2001; Blake, 1985; Downey, 1995; Naevdal & Thuen 2004），所以接受 H3。而國中生的家庭手足數愈多，英語成績較低，這與相關研究發現一樣 (Blake, 1985; Downey, 1995)，家庭子女數多，稀釋教育資源與家長對子女的關

心，使得英語成績較低，所以接受 H4。本研究結果亦發現，國中生的 SES 愈高，英語成績愈好，這與相關研究結果一致（張酒雄、張玉茹，1998；Aldous, 2006; Asakawa, 2001; Sandefur et al., 2006; Yan & Lin 2005），所以接受 H5。值得說明的是，上述學生背景因素中，SES 對英語成績預測力最大（模式 2 的 $\beta = .26$ ），可見 SES 對英語學習表現之重要性。

（二）文化資本不足與無法提供補習機會，不利英語學習表現

家庭文化資本理論強調，豐富的家庭文化資本及財務資本對子女的教育成就取得及學習表現有正面助益。本研究結果發現，國中生的家庭文化資本愈多，英語成績愈好，此與 Nonoyama-Tarumi (2008) 的研究發現一致，也支持 Bourdieu 與 Passeren (1970) 的文化資本理論，說明國中生的家庭文化資本及資源愈多，可獲得較多學習機會及資源，在教育取得或學習成就表現較好，使得英語學習成就較高，接受 H6。另外，國中生英文補習時間愈多，英語成績愈好，這與許多研究結果發現一致（林慧敏、黃毅志，2009；張芳全，2006b，2009）。家庭文化資本之一是財務資本，家庭經濟較好，子女補習機會與時間較多，在國中生英文補習時間較多前提下，可增加複習及練習英語的機會，提高學生英語成績，所以接受 H7。

（三）英語學習動機與教育期望在提高英語成績是重要因素

國中生的英語成績雖與家庭背景因素及族群有關聯，但其預測力在加入英語學習動機後，就減少很多。國中生的英文學習動機愈強，英語成績愈好，此結果與許多研究結果發現一致（莊維貞、簡曉琳，2007；Belmechri & Hummel 1998; Dornyei, 1994; Ely, 1986; Gardner & Tremblay 1994; Oxford & Shearin 1994），所以接受 H8。值得說明的是，在五個中介變項中，國語成績未投入迴歸分析模式時，英語學習動機對英語成績的預測力最大（模式 5 的 $\beta = .44$ ，模式 6 的 $\beta = .40$ ），它是 SES（模式 2 的 $\beta = .10$ ）的四倍。如果五個中介變項一起投入對英語成績的預測分析，不包括背景因素，英語學習動機的影響力僅次於國語成績（模式 6a）；若將學生的家庭背景變項與中介變項一起投入對英語成績分析發現，英語學習動機的預測力仍僅次於國語成績，英語學習動機更是 SES 的五倍，足見國中生英語學習動機對英語學習成績的重要。此外，父親對國中生的教育期望愈高或學生自我期望愈高，英語成績愈好，這與相關研究發現一致（張芳全，2006a；張善楠、黃毅志，1997；Buchmann & Dalton 2002; Fan, 2001; Jeynes, 2007; Trivette & Anderson 1995），這是在模式 6 的教育期望預測力（ $\beta = .21$ ），僅次於英語學習動機，可見教育期望也是影響英語學習表現的重要因素，因此接受 H9。

（四）國中生的國語文成績對英語成績具有關鍵性的影響力

國中生的英語學習表現受相關學科學習表現的影響。本研究發現，國中生的國語成績愈好，英語成績愈好，這和張玉芳 (2011)、Singh 與 Ozturk (2000) 的研究結果一致，支持 Cummins (1979, 1991) 提出的「語言相互依賴假說」。更說明國中生的英語學習與國語文

能力好壞關係密切，國語文為臺灣國中生熟悉，國語文能力可提供英文學習輔助的鷹架效果。換言之，國語文學習也是國中生在學習自我效能 (self-efficacy) 的一環。一則國語文能力好，可將國語文學習時間挪來做英語學習，再者國語文學習好，代表對學生一種學習肯定、能力較好，因而影響學習英文表現，所以接受 H10。尤其本研究發現，國語成績對英語成績的預測，在控制學生背景因素及其他中介因素後，其預測力是所有因素中最大者 (模式 7 的 $\beta = .55$)，由於國語成績投入模式 7 之後，各變項影響力都下降，尤其是性別、教育期望與英文學習動機，從模式 6 的 $\beta = -.12$ 、 $.21$ 、 $.40$ 就下降為 $\beta = -.02$ 、 $.10$ 及 $.31$ 。這更說明，要讓國中生英語成績表現好，前提之一是國語成績要好，亦即語文學習的自我效能要好。

(五) 國中生的家庭背景變項透過中介變項明顯預測英語成績

究竟國中生英語成績的因果機制的中介變項是否存在？本研究發現，國中生背景變項 (族群、性別、家庭結構與 SES) 會透過中介變項 (家庭文化資本、英語補習時間、英語學習動機、教育期望、國語成績) 顯著預測國中生英語成績，符合 Baron 與 Kenny (1986) 的四個條件。討論如下：第一個條件是自變項對中介變項都有顯著關聯，本研究符合。這從模式 8 至模式 12 可以看出，族群、性別、家庭結構、手足數、SES 大抵對各中介變項皆達顯著水準。第二個條件也符合，如模式 6a 將家庭文化資本、英語補習時間、英語學習動機、教育期望、國語成績對英語學習成就都達統計顯著水準，即中介變項對依變項都達到統計顯著水準。第三條件亦符合，如模式 2 將族群、性別、家庭結構、手足數、SES 等自變項對英語學習成就分析都達到統計顯著水準。第四個條件大致符合，本研究將自變項與中介變項對英語學習成就分析發現，性別、手足數、家庭結構變成沒有達到統計顯著水準，同時族群與 SES 預測力下降，如模式 2 族群的 $\beta = .10$ 下降為 $\beta = .06$ ，而 SES 的 $\beta = .26$ 下降為 $\beta = .06$ 。換句話說，第四個條件有三個自變項在模式 2 達到統計顯著水準，在模式 7 變為沒有達到顯著水準，只剩下二個自變項的 β 達到顯著水準。雖然此二者達到統計顯著水準，但預測力下降許多，加上模式 6a 僅中介變項對英語成績影響的整體解釋力就有 67%，而模式 7 自變項與中介變項都投入對英語成績影響的整體解釋力為 67%，依此看模式 6a 與模式 7 的影響力沒有不同，模式 7 的自變項預測力完全被中介變項所解釋。基於上述，可判斷所納入的中介變項具有接近完全中介的效果，所以接受 H11。

伍、結論與建議

一、結論

本研究獲得以下結論：

(一) 國中生家庭背景變項 (SES、性別、族群、家庭結構) 預測學生英語學習成就

原住民學生的 SES 偏向較低，兄弟姐妹較多，以致家庭文化資本、英語補習時間、

父親教育期望、自我教育期望與英語學習動機比漢族學生低。這些因素使得原住民學生英語學習表現低於漢族學生。同時，國中女生比男生好、SES 高者，英語學習成績好；學生的家庭結構不良，英語學習成績較差，子女數較多者稀釋教育資源，英語成績也較不好。

(二) 國中生的教育期望愈高、英語學習動機愈強、學生補習時間較多、家庭文化資本愈豐富與國語成績愈好，其英語學習成就愈好

在這些因素中，原本英語學習動機及教育期望對英語學習成績的預測力不小，但在投入國語成績之後，國語成績對英語成績的預測力變成最大，其次才是英語學習動機，而教育期望與文化資本的預測力則縮小。

(三) 國中生背景變項透過中介變項（教育期望、英語學習動機、學生補習時間、家庭文化資本、國語文成就）

對英語學習成就預測具有完全中介效果，將家庭背景因素削弱。這些中介變項的預測力為學生家庭背景變項的二至五倍不等，尤其是國語成績與英語學習動機減少家庭背景因素預測力。

二、建議

(一) 對教學上的建議

本研究結果發現，英語學習動機與國語成績對英語成績的預測是所有變項中最大的，教育期望預測力也不小。若學校及教師在平時及課堂中能鼓勵學生培養英語學習興趣，運用不同的教學方法，引導其學習動機，應可彌補家庭結構不良的子女、沒有家庭文化資本及補習機會，減少原住民學生與漢族學生英語學習成就的差距，以及來自於 SES 較低或家庭結構不良的子女在英語學習表現的差異。教師應多找尋適合學生的英語學習或教學策略，不要將原住民學生、SES 較低學生或家庭結構不良學生之低學習成就視為當然。上述的家庭結構及背景或族群因素雖難以改變，但英語學習動機對原住民學生、SES 較低的學生或家庭結構不良學生來說還是很重要。

國中生國語成就表現及其學習狀態也應受重視。本研究發現，國中生國語成績是預測英語學習表現的重要中介因素，國中生要提高英語成績，需有較好的國語文表現。因此，教師及學校應鼓勵學生均衡學習，重視國語學習，尤其國中生若有好的國語文學習表現做鷹架，可提高英文學習表現。當然，家庭的教育資源充實不可或缺，尤其家長對子女適切的教育期待，不需要花費成本，家長若能給予子女適切的教育期待，並引導子女自我適切的教育發展，也是提高英語成績的策略之一。

(二) 未來研究建議

1. 進一步追蹤研究

本研究的分析樣本為七年級學生，未來的研究可追蹤學生至國中其他年級，對本研究

所納入的背景因素及中介變項做進一步的驗證，同時也能對原住民學生及漢族學生的英語學習成就的變遷有更清楚的認識。而本研究以基隆市的七年級學生進行調查，故結果推論無法擴及所有國中生。此外，本研究的學習動機、教育期望雖然僅有二題，但這二題在因素分析抽出總解釋量各為 72% 及 82%，效度不低。須知，研究工具效度不在於題數多寡，而在於題目是否真正抽測量所要的特質。本研究以基隆市學生學習表現資料庫中的英語學習動機為依據，據其資料庫說明，參考國際數學與科學教育成就研究 (Trend International Mathematics and Science Study, TIMSS) 的學生問卷之題目進行設計。資料庫中的兩個題目是「我會努力把英文學好」、「我對英文的喜好程度」，在 TIMSS 八年級問卷中學習動機包括六題，其中「我喜歡數學」、「我喜歡學數學」等兩題與「我對英文喜好程度」是接近的題項，而 TIMSS 的「我需要把數學學好才能得到我想要的職業」及「與數學有關的事我學得很快」，與「我會努力學好英文」，在學習意圖上，動機很接近。上面僅把數學領域改為英文領域，因此這兩題英語學習動機應該可以替代測量動機的變項。

至於教育期望，是指他人對個體或個體對個體的教育期望。本研究是指學生自我教育期望及父親對子女的教育期望。這在變項測量一節就已說明。很多社會科學研究不是一定要很多題目才可以代表那一個概念，如果研究所測量的就已經是該概念了，或接近那一個概念，其實就可以視為替代該概念，也就是做到測量。不同的只在於，它可以抽取的解釋力有多少。就如 Lowman 與 Elliott (2010) 所說，該研究對教育期望僅用一題來替代，也就是它問學生「您最後期望要獲得哪一個層次的教育水準」，以此視為教育期望。然而，未來研究也可以運用多個題目來建構，這也是一種方式之一。本研究以「我對我的自我期望」、「父親對我的教育期望」測量「教育期望」便足以代表。但是，這是否有考量到現今家庭與社會結構的改變，因為不見得僅有父親在孩子的教育期望扮演重要角色，未來研究亦應注意。在分析相關因素上，張武昌等人 (2004) 研究分析臺灣學生英語表現雙峰原因可能在於城鄉之學習資源不均，以及國中教師教材設計與教學方法，再加上長久以來有一群數目相當穩定的「放棄者」（即低峰群）影響英語學習表現，故未來應研究這群學生表現因素。此外，在進行中介模式檢定時，以英語補習時間預測國語成績，受到學習時間稀釋的影響，不僅可能相關性低，而且還有負向關係存在。本研究結果為負向顯著影響，代表補習時間負向影響國語成績。然而，這僅是初步結果，未來研究可再探究其準確性。

政府已於 2014 年實施十二年國民基本教育，未來國中生的英語學習表現，包括學生自律學習、英語學習焦慮、英語學習技巧，甚至城鄉間的學生英語表現是如何？此外，Dickinson 與 Porche (2011) 指出，提早學外語也是影響後來表現的重要因素，未來資料蒐集可朝提早學習外語的因素著手。英語學習成就是學習成就的一環，這方面的學習影響學生未來教育取得或生涯發展，未來應長時間追蹤調查、固定時間追蹤調查，從長期資料來預測他們在英語學習表現的關鍵因素，提高學習表現。此外，若能追蹤分析樣本，可運用縱貫性研究，透過潛在成長曲線模型了解國中生成長變因，如此可更了解國中生英語學習成就因素的成長軌跡。

2. 納入班級氣氛與學校文化

本研究沒有納入學校經費、城鄉差距、教師英語教學策略與方法、學校文化、學校班級氣氛或原住民族文化等可能預測英語學習成就因素，這些因素是資料庫中所沒有的，未來研究如要分析國中生英語學習成就因素，可以朝這方面進行資料蒐集及分析。此外，學校層級因素也可以預測學習成就，這可能與校際之間的差距有關（張芳全，2010），未來研究可納入不同層級因素，以多層次模式進行分析。

參考文獻

一、中文部分

- 余民寧、韓珮華 (2009)。教學方式對數學學習興趣與數學成就之影響：以 TIMSS 2003 臺灣資料為例。《測驗學刊》，**56**，19-48。
- 周啓葶、程玉秀、宋秋美 (2009)。英語自我效能、英語學習焦慮與英語學習成就之相關研究：以臺北市高中生為例。《教育與心理研究》，**32**，81-111。
- 周裕欽、廖品蘭 (1997)。出身背景、教育程度及對子女教育期望之關聯性研究。《教育與心理研究》，**20**，313-330。
- 林生傳 (2005)。《教育社會學》。高雄市：麗文。
- 林義男 (1993)。國小學生家庭社經背景、父母參與與學業成就的關係。《輔導學報》，**16**，157-212。
- 林慧敏、黃毅志 (2009)。原漢族群、補習教育與學業成績關聯之研究：以臺東地區國中二年級生為例。《當代教育研究》，**17**(3)，41-81。
- 吳青蓉 (2004)。知情意整合的語言學習策略對國中生英語學習表現影響之研究。《國立臺北師範學院學報》，**17**，227-250。
- 吳清山、林天祐 (2008)。《教育小辭書》。臺北市：五南。
- 張玉芳 (2011)。雙語學童中、英文閱讀理解與寫作能力之相關性探討。《英語教學》，**35**，91-132。
- 張芳全 (2006a)。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。《測驗學刊》，**51**，171-195。
- 張芳全 (2006b)。影響數學成就因素探討：以臺灣在 TIMSS 2003 年的樣本為例。《課程與教學季刊》，**9**，139-167。
- 張芳全 (2009)。家長教育程度與科學成就之關係：文化資本、補習時間與學習興趣為中介的分析。《教育研究與發展期刊》，**5**(4)，39-76。
- 張芳全 (2010)。《多層次模型在學習成就之研究》。臺北市：心理。
- 張芳全 (2013)。《新移民族群學生科學與數學學習的教育長期追蹤資料庫之建置：國民中學階段新移民族群學生科學與數學學習的長期追蹤調查》（行政院科技部補助編號：

- NSC99-2511-S-152-008-MY3)。臺北市：臺北教育大學教育經營與管理學系。
- 張武昌 (2006)。臺灣的英語教育：現況與省思。**教育資料與研究**，**69**，129-144。
- 張武昌、周中天、陳純音、葉錫南、林正昌、許月貴 (2004)。**國民中學學生基本學力測驗英語雙峰現象暨改進措施**（教育部委託專案研究報告編號：PG9112-0850）。未出版。
- 張酒雄、張玉茹 (1998)。國民中學學生英語學習策略與英語學習成就相關之研究。**教育學刊**，**14**，115-154。
- 張善楠、黃毅志 (1997)。原漢族別、社區與學童學業成績關聯性之因果機制。載於國立臺東師範學院（主編），**少數族群和原住民教育研究國際學術研討會論文集**（頁 67-78）。臺東縣：國立臺東師範學院。
- 曹純瓊、郝佳華 (2010)。國小學童學前英語學習經驗對其學習動機與學業成就之影響。**教育實踐與研究**，**23**，95-124。
- 曹嘉秀、林惠賢 (1998)。專科生的英語學習動機及其對英語課程之需求分析。**技術學刊**，**13**，355-367。
- 莊維貞、簡曉琳 (2007)。彰化縣近郊國小五年級學童英語學習動機、英語學習策略及英語學習成就狀況探討。**研究與動態**，**15**，159-178。
- 孫清山、黃毅志 (1996)。補習教育、文化資本與教育取得。**臺灣社會學刊**，**19**，95-139。
- 陳奎熹 (1990)。**教育社會學研究**。臺北市：師大書苑。
- 陳建志 (1998)。族群及家庭背景對學業成績之影響模式：以臺東縣原、漢學童作比較。**教育與心理研究**，**21**，85-106。
- 黃毅志 (2008)。如何精確測量職業地位？「改良版臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。**臺東大學教育學報**，**19**，151-160。
- 楊肅棟 (2001)。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響：以臺東縣國小為例。**臺灣教育社會學研究**，**1**，209-247。

二、英文部分

- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27, 1633-1667.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370.
- Asakawa, K. (2001). Family socialization practices and their effects on the internalization of educational values for Asian and White American adolescents. *Applied Developmental Science*, 5, 184-194.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social

- psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Belmechri, F., & Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning*, 48, 219-244.
- Blair, S. L., & Qian, Z. (1998). Family and educational performance: A consideration of diversity. *Journal of Family Issues*, 19, 355-374.
- Blake, J. (1985). Number of siblings and education mobility. *American Sociological Review*, 50, 84-94.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (1970). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75, 99-122.
- Castro, D. C., Paéz, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, 5, 15-21.
- Centra, J. A., & Potter, D. A. (1980). School and teacher effects: An interrelational model. *Review of Education Research*, 50, 273-291.
- Chen, C., & Stevenson, H. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development*, 66, 1215-1234.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Downey, D. B. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 746-761.

- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27-35.
- Finn, J. D. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*, 42, 387-410.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hao, L., & Burns, M. B. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175-198.
- Hauser, R. M., Tsai, S.-L., & Sewell, W. H. (1983). A model of stratification with response error in social and psychological variables. *Sociology of Education*, 56(1), 20-46.
- Jager, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36, 719-744.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kiernan, K. E., & Mensah, F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: The mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37, 317-336.
- Lowman, J., & Elliott, M. (2010). A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Social Psychology of Education*, 13, 77-110.
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: A follow-up study. *Educational Studies*, 29(2-3), 233.

- Naevdal, F., & Thuen, F. (2004). Residence arrangements and well-being: A study of Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 45*, 363-371.
- Nonoyama-Tarumi, Y. (2008). Cross-national estimates of the effects of family background on student achievement: A sensitivity analysis. *International Review of Education, 54*, 57-82.
- O'Dwyer, L. M. (2005). Examining the variability of mathematics performance and its correlates using data from TIMSS '95 and TIMSS '99. *Educational Research and Evaluation, 11*, 155-177.
- Ormrod, J. E. (2004). *Human learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal, 78*, 12-28.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research, 35*, 525-553.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 299-323.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review, 34*, 82-92.
- Shen, C., & Tam, H.-P. (2008). The paradoxical relationship between student achievement and self-perception: A cross-national analysis based on three waves of TIMSS data. *Educational Research and Evaluation, 14*, 87-100.
- Singh, K., & Ozturk, M. (2000). Effect of part-time work on high school mathematics and science course taking. *The Journal of Educational Research, 94*(2), 67-74.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.
- Sperry, R. W. (1975). Left-brain, right-brain. *Saturday Review, 19*(26), 30-33.
- Strand, S. (2011). The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment. *British Educational Research Journal, 37*, 197-229.
- Sue, S., & Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievement. *American Psychologist, 45*, 913-920.
- Täht, K., & Must, O. (2010). Are the links between academic achievement and learning motivation similar in five neighbouring countries? *A Journal of the Humanities & Social Sciences, 14*, 271-281.

- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review, 29*, 200-213.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade students achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-318.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-481.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: contexts across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research, 99*, 116-127.

探思 E.Spranger 教育愛理念對臺灣教師專業的啓示

E. Spranger's Educational Love and Its Implications for Teacher Profession in Taiwan

葉彥宏*
Yan-Hong Ye

施宜煌**
Yi-Huang Shih

(收件日期 106 年 2 月 7 日；接受日期 106 年 7 月 6 日)

摘 要

本研究旨在透過 E. Spranger 教育愛理念之探討，並從 Spranger 教育愛的內涵探思對於教師專業的啓示。本研究探思之後，歸結的啓示如下：一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業的理念與實踐；二、正視教育基礎理論對教師專業的意義與價值；三、發展以支持學習者自主為導向的教師專業發展支持系統；四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動力。

關鍵詞：E. Spranger、教育愛、教師專業

*銘傳大學師資培育中心助理教授（通訊作者）

**經國管理暨健康學院幼兒保育系副教授

Abstract

The purpose of this study is to explore the idea of E. Spranger's educational love, and explain its implications for the teacher profession in Taiwan. Based on the exploration, the implications are listed as follows: (1) Demonstrating the idea and practice of teacher profession with a clear goal and sustained action. (2) Paying attention to the significance and value of educational basic theory to teacher profession. (3) Providing a system of professional development for teachers to support the autonomy of learners. (4) Combining the value with practice of cultural life to lead the idea and action of teacher profession.

Key words: E. Spranger, Educational Love, Teacher Profession.

壹、前言

近來有兩項關於教師專業發展與師資培育制度的改變：一是教育部 (2016e) 擬自 106 學年度起，將中小學教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，期透過提供更貼近現場教師專業成長需求的方式，將教師專業自主權真正還給教師，以促進臺灣教育品質的提升。惟此一轉型並不令人意外，因為長久以來，教育主管機關對於教師專業發展評鑑的態度和實際作為主要都是針對「專業發展」而非「評鑑」，故此一轉型似乎只能說是遲來的正名。另一是教育部 (2016d) 將調整教師資格取得方式為先檢定考試後實習，藉此篩選教育專業及學科知識皆完備的實習學生，並使實習資源能獲得更有效的利用。此項作法有一說是因為 2005 至 2015 年每年約有四成的考生未能通過教師資格檢定考，因而做出能降低實習學生總量的推論。然可以預見的未來是，許多師資培育中心為致力於提升考試通過率，將以因應考試做為規劃教育專業課程的主軸。

上述兩項改變，都有提升教師專業的明確意圖，但是，潛在的問題亦不容忽視，像是到目前為止，教師專業發展支持系統究竟在多大程度上支持了教師的專業以及對學生產生了何種影響？該系統究竟能在多大程度上激起教師對教育志業的熱情？甚至教師專業發展本身的理念能否體現國內整體的教育目標和社會文化價值？至於先檢定考試後實習的作法，是否會產生考試領導教學，使教育專業課程的開課彈性和自主性變得更少？檢定考試評鑑的教育專業知能是否能兼顧到關懷、洞察與熱情等核心內涵（教育部，2012，頁 12）？這些問題除了顯示完備教師專業發展配套措施的迫切性，也提醒師資培育機構必須不斷地思考和籌劃師資生的培育走向。

研究者觀察到，目前與教師專業有關的政策都著眼於技術層面的問題解決，也多聚焦於如何持續向前推進延宕或討論已久的政策，很少停下來思考教師專業的指標、發展和師資培育有沒有在精神和內涵等層面獲得真正的落實。回溯教育部（2012，頁 12）於《中華民國師資培育白皮書》（以下簡稱《白皮書》）中揭示教師圖像與師資培育的核心內涵為「教育愛、專業力、執行力的新時代良師」，可見教育愛也是教師圖像的核心。

本研究從《白皮書》對教育愛、專業力和執行力的教師圖像之核心出發，希望能處理教師的教育愛和專業力二者間的關係，尤其是教育愛體現出來的教師專業內涵，以及教育愛對當前教師專業的啓示。為了聚焦於上述研究目標，研究者將以最為人熟知且對教育愛之闡述也最深的 E. Spranger (1882-1963) 為代表，將教育愛和教師專業串聯為一連續且相互作用的關係，幫助人們重新思考教師專業不僅只是各種能力和素養的培養，它更重視在地文化生活的價值與實踐。換言之，教師專業可視為一種普遍教育文化之塑造與教育藝術之實踐。

基於上述研究目標，本研究擬先探討教育愛與教師專業的關係，接著介紹和闡述 Spranger 教育思想如何連結文化與愛的理念和精神，進而探思其教育愛存在的教師專業內涵，最後再歸結其教育愛對於教師專業的啓示。希望透過上述探思，能將 Spranger 教育愛理念充分地納入教師專業的培養與發展之中。

貳、教育愛與教師專業的關係與當前的問題

《白皮書》對教育愛是這樣描述的（教育部，2012，頁 12）：

「關懷」(care) 學生是教育愛的起點，再以「洞察」(insight) 掌握學生發展與社會變遷，讓「熱情」(passion) 持續教育志業，成為富教育愛的人師；……。

而專業力的部分著眼於批判思考、問題解決和國際觀；執行力則聚焦於創新、合作和實踐智慧。《白皮書》中還提到：

為達成上述的教師圖像，教師必須具備諸多專業素養及能力，較重要者例如：博雅素養、健全品德、跨領域學習、語言專業、教育專業知能、教學實務知能、學生輔導、教育協作與領導、資訊科技素養等。（教育部，2012，頁 14）

由於教師圖像的實現需要具備多項專業素養和能力，《白皮書》因而提出以標準本位的專業標準做為教師專業成長的依據（教育部，2012，頁 14-15）。教育部（2016a，頁 1）之後亦根據《白皮書》內容研訂「中華民國教師專業標準指引」，該指引提到的教師專業包含有（教育部 2016a，頁 2-3）：

教師應該具備教育基礎理論、領域／學科專門知識、領域／學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。同時，教師能具有課堂教學的實踐能力，包括課程與教學設計及適時調整之能力、善用教學方法與策略、運用多元的學習評量，以及熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境。在專業態度方面，教師應依法承擔教育專業責任及倫理，積極地透過多元管道終身學習，參加專業學習社群，與同儕、家長及社區間建立良好合作夥伴關係，分享及精進教學，提升整體教育品質。

按理來說，「中華民國教師專業標準指引」應審慎處理「如何將關懷、洞察和熱情等教育愛的內容融入各項專業標準？」這個問題，但實際上卻沒有著墨，這讓教育愛與教師專業的關係顯得既尷尬又疏離。尷尬的地方是與原先《白皮書》所設想的教師圖像有落差；疏離之處則是教師專業標準看不出如何落實教育愛的精神與實踐，不免讓人產生「難道教師專業標準可以切割與教育愛的關係？」這樣的疑問。

舉例來說，教育專業知能的認識和學習究竟能對教師的教育觀、教育態度與師生關係等有多大的幫助？這類問題在師資培育端漸漸為檢定考試所模糊，在教育現場也逐漸為各種學科知識的教學進度和個人累積的教學經驗與心得所取代；在師資培育端，基礎理論的教學時數十分有限，加以缺乏彈性的教育專業課程認定方式，導致看不到有類似以下橫向連結的課程型態：「教育社會學暨教學理論研究」、「教育心理學與各類科教材教法之實施」或「班級經營的教育哲學」。因此，多數師資生和教學現場的教師「能知道理論（因為參與檢定考試和教師甄試的時候準備過），卻不知道如何應用於學生身上」。

上一段說明並非否定現行的教師專業標準，在很大的程度上，教師專業標準有明確的

目標和具體實踐的指標，對教師專業之穩固有很重要的意義。研究者反思的問題是：「為何在教師專業的討論中，教育愛常常只停留在口號，而不是如《白皮書》那樣結合教師個人特質、教育情境與氛圍和專業標準，思考教師專業內涵和實踐的核心？」。此問題提醒我們，無論是教師專業指標、教師專業發展和師資培育等涉及到教師專業議題的部分，始終都應該包含愛的精神與實踐。

從《白皮書》的敘述來看，儘管官方十分重視教師的教育愛，也致力於從教師個人特質、教育情境與氛圍和專業標準來充實教育愛的內涵和具體實踐策略，但教育愛不只是瑣碎的內涵和策略的集合，它比教師專業有更長的發展歷史。教育史上首先系統性地探討教師應當擁有教育愛 (Pädagogische Liebe, love in education, educational love) 特質者，是精神科學教育學 (geisteswissenschaftliche Pädagogik)，主要以 W. Dilthey (1833-1911)、H. Nohl (1879-1960) 及 Spranger 為代表 (朱啓華，2006)。其中，Spranger 的文化教育學涵蓋了 Dilthey 和 Nohl 的精神科學以及對教育愛的觀點，對教師專業的探討極富有價值 (何萍，2015)。

對 Spranger (1920/1958, pp.8-9) 來說，任何類型的教育工作，其中的師生關係必定蘊含有愛的特質，在此意義下，教師本身是否具備「愛」的精神與實踐，就顯得格外重要。王秋絨 (2015, 頁 63) 的研究曾扼要地指出：

教育愛植基於文化傳承與創新的理性存有精神之大愛，為現代性的文化理念的內在價值觀，也是教師體現專業精神與倫理之根據與實踐動力來源。

可見，教育愛關切的不只是個別教師的特質，而是整個文化生活的實踐要如何培養具有教育愛的普遍人格特質，像是在個人由稚嫩到成熟的主觀精神發展過程中，教育要如何引導個人趨向共同的生活價值，追求與創造客觀精神之理念。這些由教育愛體現出來的專業，實有別於當前官方所訴求之教師專業標準。為了更好地探思教育愛和教師專業的關係，以下將先介紹 Spranger 文化教育學所重視之愛的精神，再分析教育愛的獨特之處，最後引導出教育愛的教師專業內涵。

參、Spranger 文化教育學對愛的觀點及其在教師專業的影響

這部分的討論先著眼於 Spranger 文化教育學的思想背景，了解其文化教育學如何強調愛的情感與精神的重要性，接著再進入正題，探討 Spranger 的教育愛以及教育愛對青少年教育之意涵。

一、文化生活的實踐意義與愛的理念

Spranger 的文化教育學主要建立在「精神科學」的理論上。依據 Dilthey (1883/1988, pp.77-78) 的觀點，精神科學係指所有處理「歷史—社會之實在」的科學，例如：心理學、社會學、語言學和歷史學等與人文研究有關的學科。Spranger 除了關注人文科學的發展，

也十分看重生活的倫理意義和道德價值對於人之行為的影響，易言之，他認為精神生活之理解需要透過文化生活之實踐來達成。

文化生活的推動主要來自於兩種重要且又不同的實踐活動：

(一)「文化創造」(cultural creation)

是指文化人透過自身有意義的心智活動來創造客觀價值形式，這些價值形式還能為眾人所理解、喜愛和發展。大抵上，文化創造是從主觀循環至客觀，由心智世界持續增加新的發展圈，讓文化傳遞的循環保持鮮活 (Spranger, 1928/1966, p.339)。

(二)「教育」

指的是教師本身具備一種對已經型塑好之客觀心智價值的愛，他會盡力將客觀價值轉化為主觀的精神生活和經驗，他的首要工作就是在個別靈魂發展的態度和能力中，喚醒個別和主觀靈魂對客觀價值的需求，讓那些人類已經達到的文化歷程能在個別靈魂中始終保持活力。Spranger 亦根據上述說明來界定教育之意義：

教育是運用學科來導引個人品格型塑的文化活動，讓「既有的客觀心靈」(given objective mind) 這種真正有價值的內容，得以付諸實踐；不過，教育的最終目標仍是喚醒主體的「自主的規範思維」(autonomous normative thought)，這也是一種文化的道德理念意志 (a moral ideal will to culture)。(王文俊，1974，頁 51-52；Spranger, 1914/1967, p.397, 1928/1966, p.341)

Spranger 相信教育能用於陶冶人與文化的關係。由於文化內容和客觀價值蘊含有陶冶的力量，故教育內容和活動的設計需要審慎選擇、安排與傳授，使具有價值的「文化財」能傳遞給學生，並能用以喚醒與發展兒童稟賦之精神 (鄭重信，1978，頁 122-124)。

如上所述，若教育工作要從客觀價值導向對主觀價值的接納和型塑，就不能只是從世代傳遞的過程獲得。這意味著教師並非「文化傳遞者」，如僅只傳遞文化，只會讓文化的角色和用途變得愈來愈疲軟且受到限制。教師應該要用愛的意志來陶冶個別靈魂，使學習者主動發展自身對價值的接納和型塑能力 (王文俊，1974，頁 51；Spranger, 1928/1966, p. 340)。換言之，教師的「教育精神」(pedagogical genius) 乃是追求自身靈魂成長並發展靈魂之神聖性質的愛。這種神聖性質包含全部的價值範疇，例如：知識、美和正義，還有至善 (Spranger, 1928/1966, p.342)。

綜言之，教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動。教育之本質有三 (Spranger, 1928/1966, p.340)：

- (一) 精神的發展只能透過諸種價值而非透過某種物質範疇來影響。
- (二) 所有真實的教育要聚焦於形式發展 (formal development)、能力發展，而非物質的傳遞。
- (三) 教育就如同宗教精神一般，總是能激起人們致力於靈魂整體的教育，並讓自身的教育態度趨向於生活的全部。

二、文化教育學訴求的道德氣質：最偉大的愛

從上述對文化生活的實踐來看，Spranger 就不會去支持 I. Kant (1724-1804) 將「如何與人相處」的問題轉化為無上命令的法則，因為用義務來規範人與人的關係，會讓生活世界變得冷淡無情。Spranger 也避談基督教的戒律：「你應該如愛你自己那樣愛你的鄰人」，他認為這種沒有差別的愛，顯得蒼白無力；只有像是《若望福音》(Gospel of John) 提到的：「孩子們，你們該彼此相愛」這種將基督精神與人之精神融合起來的愛，才能從心靈深處連結人與人的關係，並且在領略人類的自然本性中（指各種人倫關係的情感，如：親情、愛情、友誼、夫妻之情、兄弟之情等），產生勇往直前與濟弱扶傾的力量，具有同理和慰藉他人之迷惘與痛苦的能力，並能改善他人的生活等。這種能夠不斷地提升共同生活的尊嚴與價值，並能充實自我與他人精神生活，還有追求心靈契合與生活救贖的力量，才是最偉大的愛 (Spranger, 1963/1983, pp.9-11)。

在最偉大的愛這樣的前提下，Spranger 以「愛的精神」(Geist der Liebe, spirit of love) 綜合各種愛的價值、理念和發展階段，包含價值之陶冶、人們所熱愛的生活與諸種價值，以及從生物之愛演化至對人之愛，並提升至對上帝之愛等階段，最後則強調愛是一種由內在良心向外推展的力量。Spranger 衷心地認為，「教育愛」能作為教育最重要的核心，從兒童期就需要持續陶冶愛的精神，以逐漸培養出高層次自我（詹棟樑，1977，頁 359-360）。

三、文化教育學的目標：陶冶高層次自我

Spranger 在《天生的教育家》(Der geborene Erzieher, 1958) 中，以「高層次自我」標誌出一種富有活力與生氣的人文理念。其中，「高層次自我」指的是能完全自主、能獨立思考的主體，他能將自我與各種時空關係統整起來，成為一個與自我切身相關的經驗世界，此即是精神化的過程；在教育中，可以透過課程引導學生思考義務和普效價值的世界圖像。「高層次自我」在主觀方面所承認之客觀精神，乃是經年累月地建構與積累的價值，這些不僅影響著主觀的自我，同時也匯聚成共同的道德系統，陶冶每位社會成員的人格與形成社會價值的秩序（王文俊，1974，頁 58）。

就教育層面來說，客觀精神來自於社會成員意識到自身必須持續性地追求普效性價值之建構的責任。「高層次自我」的精神總是處在清醒的狀態，這使他能傾聽良心的聲音，他還要具備戰勝誘惑和保護良心不受蒙蔽的道德力量，就像道德教育要致力於增強學生自我控制和調節的力量，如此方能使客觀精神深植於個人良心之中，並始終保持活性，發揮調節自我內在精神與良心的作用。需要留意的是，教育工作並非只是一味地讓學生接收有價值的文化來型塑自身，並使自身趨向「高層次自我」，Spranger 強調文化也是一種對力量的陶冶 (Kraftbildung)，包含自我陶冶、發展與創造等自我意志的鍛鍊和展現。如此一來，世代相傳的文化就不會是一種帶有因果與決定論色彩的權威，而是在自由的意志活動和社會變化中，將現代生活與傳統文化和新舊價值等關係富有生氣地以新的方式結合起來

(鄭重信，1978，頁 124-125)。

讀者應該會注意到，Spranger 訴求最偉大的愛，並期盼教育能培養出高層次的自我，但是他並未憑藉更為抽象的或直觀的手段，而是如前面提到的「教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動」，也就是透過教育的手段來達到上述理念及目標，並以文化做為共同生活的脈絡和教育之價值與內涵。如圖 1 所示，這種對個人靈魂的教育並不純粹訴諸直觀和理性，而是飽含著愛的精神，透過人文科學的基礎、道德氣質的涵養，以及融入共同文化基底的生活形式與實踐。也由於存在著諸種因素，Spranger 探討很多關於青少年的心理發展以及教育的作為。

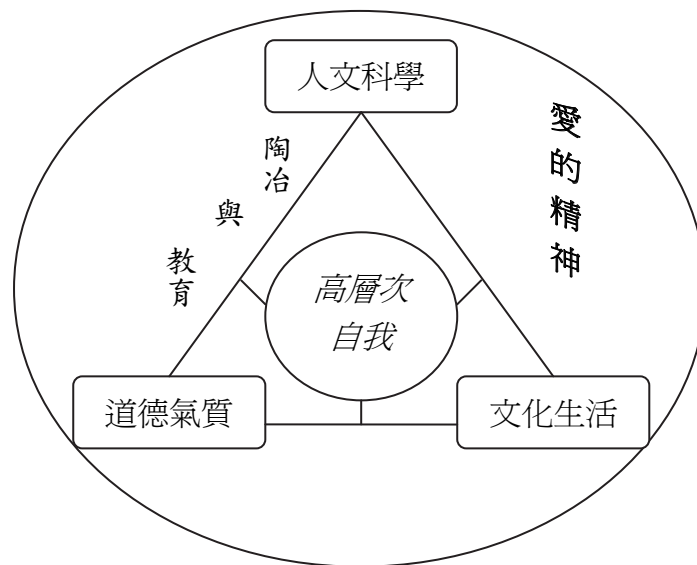


圖 1 Spranger 文化教育學的架構

資料來源：研究者自行繪製。

四、文化教育學對於教師專業的影響（一）：從文化生活的結構理解青少年之行爲

如圖 1 所示，文化教育學對教師專業的影響在於，當教師把青少年放在生活形式、歷史脈絡和社會條件之中，就會發現這些因素彼此存在著複雜的相互作用關係。Spranger 提過，道德是由精神交織成的網絡構成，例如：品格、義務和良心，這些都是超越個人的精神產物，它不會因個人消失而停止作用，因此才有加以理念化的價值 (Spranger, 1963/1983, pp.75-76)。是故，真正的「理解」要把青少年共同擁有的各種形式、範疇、意義和關係的連鎖反應加以釐清，並予以清楚地描述，如此一來，對青少年經驗的探究才能進一步提升至概念化和理論化的層次 (Spranger, 1920/1958, pp.6-7)。

Spranger (1928/1966, p.366) 使用「理解」(Verstehen, understanding) 一詞，是針對客觀的、內在的與意義豐富的脈絡，例如：品格與行動、人或團體的經驗與行爲、心智的客觀化意義等關係之理解。對 Spranger (1920/1958, pp.5-6) 來說，真正的理解需要的是一種超

越直接生活意識層面的知識，以獲得許多不同類型之客觀精神的綜合關係。舉例來說，如果要了解青少年並獲取關於他們的知識，就不能從他們個別的經驗著手，而是要鳥瞰他們身處在其中的生活形式、歷史脈絡和社會條件等因素。扼要地說，就是從整體的社會結構和文化脈絡來建構關於理解青少年的知識，例如：Spranger 即從結構心理學的立場來建構青少年心理學。

上述文化教育學的「理解」方法，還可以從 Spranger 對「禮貌」的理解來一窺究竟。Spranger (1963/1983, pp.92-93) 提過，禮貌不是繁文縟節，不是古板且形式化的形式，不是例行的寒暄，不是講究風潮時尚的社交禮儀，也不是社會階級劃分的儀式。在教導青少年學習禮貌的過程中，尤應避免上述內容，而應著眼於以下兩種構成禮貌的重要能力：

(一) 禮貌是「機智」，要具備敏銳覺察社會狀況的感受，以了解在什麼情況下該採取什麼行動。

(二) 禮貌也是「關懷」，也就是要充分考慮到別人的感受，而不是對其視若無睹 (Spranger, 1963/1983, pp.96)。從 Spranger 對「禮貌」的理解，也可以看出他期盼教師不只是傳授有價值的文化內容，還要培養學生能自主覺察和判斷那些有價值之文化存在於當前生活之意義與作用。

五、文化教育學對於教師專業的影響 (二)：培養有責任感的青少年

除了呈現出文化結構對於教師專業的意義，文化教育學對教師專業的另一項顯著的影響則是鼓勵教師需要有以下專業，即引導青少年開展對社會和他人的責任感。Spranger 的「高層次自我」來自於個人能在社會文化脈絡中自主和獨立思考，受到這種來自於共同社會生活脈絡的影響，教師應該要運用一些知能和觀念，來培養學生的責任感：

首先，教師應區分義務和關懷的關係，使學生能覺察到承擔責任乃是追求民主國度和道德理念的必經過程。其次，如能及早培養學生的責任感，將有助於學生理解和實踐「自由」的內涵，使自身發展趨向完善。Spranger 認為，培養責任感的教育就是陶冶自我道德的教育，當個人能夠有意識地進行思考，不囿於偶然隨機的經驗，進而設法掌握客觀精神，致力於提升自我層次，追尋崇高的理念與目標，如此方能說得上是一位能承擔責任的「自我」(Selbst) (Spranger, 1963/1983, pp.63-66)。

培養學生的責任感有兩個階段：第一階段是「執行任務之責」(task responsibility)：教師交付學生特定任務，學生需要為此任務的執行狀況負責，這裡面蘊含「義務」的成分，教師也要經常予以考核。此階段只在逐步形成學生對道德規範的觀念與行為。第二階段為「主動之責」(initiative responsibility)：當學生接受並開始認同諸種道德規範時，他們就會願意主動實踐各項任務，不需要旁人的監督和考核。此階段中，學生已經能憑藉自由意志來實踐道德，對為所當為之事，能勇於承擔、義不容辭 (Spranger, 1963/1983, p.71)。

關於責任感之培養，教師主要工作是培養學生自我負責，自尊而後尊人，以及重然諾。對於態度輕浮且做事馬虎的學生來說，Spranger 認為可以善用童軍教育增加學生的榮譽心，他並以航行在大海上的船為例，說明每位成員自發盡責的重要性。Spranger 相信，

對自我負責有助於團結社會與公眾意志，提升個人對民主國家整體的責任（民主國家則是要對全民負責，幫助所有人追求道德的完善）。因此，教育的工作是要透過心理學和社會學等觀點，引導青少年了解這個社會的一切需仰賴他們，並展現成年人對青少年的尊重和重視，使其意識到自己對社會公眾的價值，從而意識到承擔責任的義務與意義 (Spranger, 1963/1983, pp.69-70)。

承上，如要培養學生的責任感，就不能只是把學校看成是「學習科目和課業」的地方。這種類似 J. F. Herbart (1776-1841) 主張的學習型態，對培養責任感而言是遠遠不足的。Spranger 認為，還要針對學生生活下功夫，像是創造學生同儕彼此互助合作的經驗，盡可能增加學生自治的質與量，就如同 G. Kerschensteiner (1854-1932) 的手工勞作教育觀一樣，人們在工作中彼此也要互倚互賴，此外，還有郊遊和遠足等活動 (Spranger, 1963/1983, pp.67-68)。

Spranger 並未忽視「我該為誰負責」此一重要的問題，他認為個人所要負責的對象，第一是社會公眾，第二是自己的良心，第三是對真理及神。從這幾個對象可以看到 Spranger 的縝密以及精神科學的背景。對社會公眾負責，有助於民主政治與凝聚國家意識，以共同為社會生活之福祉而努力；對自己的良心負責，主要是用於將責任內化為自己的生命價值與自由行動的依據，有益於統整自我實現與社會團結的目標；對真理及神負責，則是考慮到各種社會團體各自有不同的價值，且個人的良心也需要透過教育和成長過程逐漸完善，因此有必要追求更高層次的價值理念，做為評價諸種團體價值的客觀依據，並成為個人良心發展的崇高目標 (Spranger, 1963/1983, p.74)。

大致來說，從「最偉大的愛」不僅能看出教育愛對於 Spranger 文化生活的教育思想的重要性，也可以觀察到教育愛與一般常見的愛的形式並不相同，它奠基於具體的文化生活，期盼教師發揮各種道德價值和文化財的教育力量，裨益學生獲取精神的陶冶和理念化的終極目標。就現在來看，Spranger 的文化教育學似乎因為對理念化的渴望而有空泛的疑慮，但其對文化生活之價值的看重，卻莫名深刻地期盼一切教育活動能從文化中獲得昇華，這樣的昇華又必須借助對教師專業的重視，方能順利付諸實踐。

肆、Spranger 的教育愛與其教師專業之內涵

在這一部分，研究者將從 Spranger 的觀點指出教育愛的獨特性，並進一步歸納教育愛的實質意涵，藉此凸顯 Spanger 的教育愛其實並非只是某種情感或是態度，它更訴求在文化生活中的價值實踐。恰恰是這樣奠基於文化生活的愛的實踐，使教育愛能做為教師專業的主要內涵。

一、教育愛的獨特性

人類對「愛」的運用形式由來已久，例如：希臘人對於「愛」的表達主要有以下

三種，即訴諸感性、欲求和美感的浪漫之愛 (eros)，包含各種人倫情感與德行精神的愛 (philia)，以及慈悲無私的愛 (agape)；而羅馬人則創造了「博愛」 (caritas) 一詞；德文中也有「真心誠意的親善與關懷之愛」 (Liebe)。Spranger (1971, pp.537-542) 曾列舉四種不同形式之愛，除了說明它們的特色與作用，也指出它們未關照到的層面，藉此呈現出教育愛與親情、愛情、信仰和自愛等的不同，亦綜合出一種超越個別經驗，奠基在客觀精神之上之愛的形式與教育實踐：

- (一)「家人之愛」 (parental love)：父母的愛是屬於直覺的、自然流露的與日常的保護和關懷，它並非是經過慎思而發展出來的教育成長，因此，缺少特定的標準，以及所欲達成之目標和方法；對於青少年來說，僅僅只有這種溫暖保護的愛是遠遠不足的。大致來說，教育還是要能預先設想到如何讓心靈完全地意識到自身的成長 (Spranger, 1971, p.537)。
- (二)「Plato 式的教育愛」 (educational eros)：這種希臘式的愛情具有美感的人文價值，但容易淪為享樂和肉慾的生活。Spranger (1971, pp.538-539) 主張，只有根植於純淨的心靈，才能讓情感的功能徹底發揮；同時，Plato 的教育愛所重視的「美麗年輕的外貌」和「靈魂之美」等都屬於偶然的事物，無法喚起教育的熱情，道德也會變得無從把握，最終只是吸引人的目光，卻無法提高價值層次 (Saevi & Eilifsen, 2015, pp.9-10)。
- (三)「基督教之愛」 (Christian love)：當靈魂變得乾癟、無生氣或是遭受到苦難時，就會希望受到神的眷顧與愛。這種愛可以串聯希臘人的「慈愛」 (agape)、羅馬人的「博愛」 (caritas)，以及基督教的社會福利工作，並且明確地讓擁有不同性格的人們團結起來。雖然從教育史可以看到基督教之愛有其偉大之處，但教育本身還是有一些目標是基督教之愛無法填滿的，像是個人生活與文化脈絡的相互作用，以及諸種構成人性和情感之要素的探討。另外，從哲學（愛智）的角度來看，人們很難去批評宗教的天啓觀，而宗教起源的觀點也超越了人們意識可及之處 (Spranger, 1971, pp.539-541)。
- (四)「個人之愛」 (personal love)：主要關注於自身整體的心智氣質和情感，進而達到支配自我並確立自身的獨特性。個人之愛的代表是 J. H. Pestalozzi，他將愛的精神拓展至每位個體，幫助他們在自身發展過程中，學習去運用自身從價值世界型塑出來之觀念和力量 (Spranger, 1928/1966, pp.342-343)。個人之愛存在的問題是，其無法進一步連結至與他人的關係，也無法讓教師意識到，如何適當地要求學生，以有效地發揮自身教學專業。質言之，個人之愛只能型塑教師自己的優良人格特質，只存於教師心中的愛，並無法對學生產生影響，繼而形成良好的師生互動關係 (Spranger, 1971, pp.541-542)。

綜上所述，家人之愛是一種無止盡的關懷與愛護，其問題在於缺乏目標；Plato 式的教育愛追求的是靈魂的完美或是那些外貌體態完美之人，其問題在於缺乏達到這種境界的途徑，無法在教育層面有太多實質作為；基督教之愛是一種超越一切人與人之間藩籬的

愛，但這樣的愛卻可能因為去脈絡化，而顯得不合時宜或是難以企及；最後，個人之愛的重點在於自身的陶冶和修養，但缺乏能擴大到所有人身上的特質。對 Spranger(1963/1983, pp.9-11) 來說，「愛」並不會是抽象的、不容易把握的、沒有目標的，也不可能是缺乏人與人之互動以及人與文化脈絡之統整。這種兼顧目標和關係、理念與行動的愛，不僅呈現出教育愛的獨特性，也構成了以下的教師專業內涵。

二、教育愛體現出來的教師專業內涵

朱啓華（2006，頁 8）曾歸納過四項教育愛的特質，很適切地概括了 Spranger 之觀點：（一）幫助學生成長與改變，以提升自我主觀精神的層次；（二）使學生自我完善，趨向未來理想圖像，彰顯「高層次自我」；（三）使學生認同所有自然及有心智生命者所遵循的法則；（四）使學生感受教師的愛，能發自內心遵守教師的規定。在此，為了更好地呈現 Spranger 之教育愛及其體現出來的教師專業內涵，大致歸納如下四點說明：

（一）教育愛旨在陶冶個別靈魂成長與生活意義的創造

在 Spranger (1971, p.546) 的觀念裡，真正的教育愛具有非常高的層次，也是非常珍貴的現象，人類心智的理想形式主要仍脫離不了愛的感受；從另一方面來說，這也意味著只是單純地去愛是不夠的，所有的愛都需要各式各樣的感受和目標。而教育愛所訴求的並非是某種教學理論的哲學基礎，而是教育家對待文化的獨特態度，這種態度能用於引導生活結構，使個人的文化活動能在普遍的文化脈絡中，富有更多的生產性意義 (Spranger, 1928/1966, p.341)。

在上述意義下，教師的教育愛可體現在以下兩種專業上：首先是協助個別靈魂持續成長，這樣的靈魂仍有諸多待發展的可能性；其次是引導生活理念的意義與價值，這種生活是從上述可能性發展起來的。教師會願意發展這些寓居於青年心靈中，具有更為純淨且豐富之形式價值 (Spranger, 1928/1966, p.341, 1971, p.543)。

（二）教育愛來自於彼此真誠且富責任感地付出與回饋

教師與學生並不會只是保持著愉快的情誼，還必須謹守道德法則。Spranger 相信，僅僅只有舒適愉悅的愛是不夠的，個人之所以能變得愈來愈好，是因為在成長過程中，有同儕的陪伴和砥礪，還要面對各種挑戰和風險。因此，教育藝術的整體目標就是設法將「愛你自身的責任」(love your duties) 深植學生的意識，引導他們逐漸將那些施加在他們身上的諸種要求，看成是對他們的愛。對 Spranger 而言，真正屬於教育愛的行動將會產生愛的回饋，也就是說，教育愛來自於真誠付出的行動，而非不假思索地順從學生，或是漠不關心和置之不理 (Spranger, 1971, pp.543-544)。

教育愛的情感奠基於自由與責任的自主意識和控制，它不是無條件的付出或是單方面的給予；也就是說，沒有回饋的愛是無法讓學生的靈魂受到感動，並激起行動的。當學生接受教師的愛，之後便能覺察到自身心智的成熟，朝向適合自身的理智成熟路徑。這段

過程也產生了「理念化」(idealization)的作用。從另一方面來說，教師的角色顯得格外重要，他不僅是學生的榜樣，也是引導學生朝向成熟和理念化過程的重要推手。因此，教師本身也要具備理念，以及擁有引導學生理念化的理智力量(Spranger, 1971, p.544)。

(三) 教育愛之理智和情感的作用在於引導自主的生活內容

教育愛除了期待教師具有真誠豐富的情感，也要求教師具備型塑教育理念的教育理論基礎。Spranger (1971, p.545) 曾提過「憤怒之愛」(wrathful love) 是一種帶有同情憐憫，並且在期盼中等待的愛，也是一種能被暫時撤回的愛，這種愛並不是拒絕，它總是能帶來助益，這種愛並非自然流露，它必須結合理智的思想。與其他情感形式相比，這種愛實際上也是較為痛苦的。

Spranger (1971, pp.544-545) 指出，不能把教育的自由形式看成是唯一的一種情感，他傾向於主張「有責任的自由」(responsible freedom)；也就是說，儘管情感有其自由的本性，但人們還是必須嘗試約束和克制，或是自然地趨向嚴格地管控自由。Spranger (1963/1983, p.61) 強調，教導孩子守規矩並不會妨礙他們追求新奇事物，也不會影響其追求人生目標。Spranger 提過，情感本身亦具有權威和承諾的教育形式，他曾以德國傳統的教育為例，認為其以宗教為基礎，甚至偏好僵化死板的教育形式，但傳統教育的意圖旨在幫助因應人們未來的風險生活，提防誤入歧途(Spranger, 1971, p.545)。

需要留意的是，對自由的控制與對責任之重視的教育，在實踐上並不能讓學生感到壓迫和痛苦。相較於發展一種教育學的哲學基礎，Spranger (1928/1966, p.341) 更想培育具有獨特態度的教育家，這樣的教育家能在自己的生活結構中，讓自身意義變得富有生產力。可以想見，Spranger 所期待的教師是一位富有熱情、品格高尚、理念與行動一致、理解與重視學生的教師(鄭重信，無日期)。

(四) 真正的教育家總是在文化生活中實踐教育愛之理念

根據 Spranger (1971, p.546) 的說法，真正的教育家總是無法對自己感到滿意，特別是自身倫理的存有；那些他「能夠」且「應當」做得到的，但仍未做到的事情，像是幫助具有可能性的青年變得更好。這亦顯示，沒有天生的教育家，教師必須致力於達到這項志業的各種要求，他要擁有富足的內在生活，並能用於滋養人們的心智；他還要有雄心壯志，以引領人們往高層次自我前進；他將會專注於自身工作，始終讓自己的精神生活維持著強烈的熱情。

總括來說，教育愛並不只是一種純粹的情感付出，也不全是一套可以按部就班習得的技術。教育愛所期盼的教師專業是：富有教育理念、文化目標、了解學生發展與其生活脈絡的關係、懂得運用文化與道德價值陶冶學生的品格與行動。在各種愛的形式中，教育愛有著獨一無二的特質，其十分講究在文化生活中觀照個人主觀精神發展的教育實踐，並賦予教師做為文化傳承與創造的專業角色，也要求師生關係不只是單向地傳遞愛的情感與文化價值，還要在自由與責任中，不斷地陶冶彼此在主、客觀精神層面之融會與成長。

伍、教育愛的培養與其對教師專業的啓示

從教育愛體現出來的教師專業內涵可以幫助人們意識到，若教師專業沒有考慮到陶冶教育愛的文化生活，專業規準和指標容易變得瑣碎分散，看不出其主要目標和核心價值。藉由 Spranger 文化教育學和教育愛的探討，可以發現臺灣教師專業的培養似乎缺乏將教育和文化緊密連結的羈絆，有礙於型塑由下至上的教師專業發展趨勢。而在師資培育端的教師專業培養，則有愈來愈要求早熟的傾向。¹殊不知師資培育的教育專業課程主要作用在於：涵養師資生的教育理念，奠定其教育知能和實踐教學藝術之創造力，並非是揠苗助長，要求師資生在教育實習階段，塞滿各種零碎且工具性的知識和技術。研究者在此將根據 Spranger 的教育愛，扼要地提供四種既能培養教育愛，又能為當前教師專業帶來啓發的具體方向。

一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業之理念與實踐

按照前面的討論，教育愛與親情、愛情、宗教之愛和個人之愛有所不同，它要求教師追求明確的教育目標，不允許含糊不清的立場與毫無根據的個人教育觀，它希望教師能致力於增進學生的道德價值與文化涵養，陶冶並提升其主觀精神之品格與行動力，而非僅是教授學科知識、一技之長或是積累社會競爭力。

一種建立在 Spranger 觀點下的教師專業，會提出類似以下具體目標：「教育愛以追求教化和文化創造為主要目標」，以及「教育愛必須在堅守民主價值的社會中實踐」。總體來說，教育愛是貼近民主生活理念的一種可欲求之態度、氣質、能力和實踐，在 Spranger 筆下，教育愛不是一種抽象的和內在於心靈的概念，它是透過各種人與人的關係，以及扎根於生活脈絡的文化價值持續地交互作用，在交流與共享的互動中追求民主社會的團結價值。

本文一開始曾引用《白皮書》所揭示的教育愛意涵（教育部，2012，頁 12）：

「關懷」(care) 學生是教育愛的起點，再以「洞察」(insight) 掌握學生發展與社會變遷，讓「熱情」(passion) 持續教育志業，成為富教育愛的人師；……。

按前兩段之敘述，可以了解這段話所欠缺的東西，像是關懷和洞察因為缺乏廣闊的文化涵養與實踐，只是照顧到學生自身情況，看不出與生活意義和共同生活之價值的連結；熱情則是因為缺乏教師的意志和毅力，難以顯示出承擔教育志業的責任感對教師專業的影響力。

Spranger (1971, p.546) 明確表示過，僅僅只有愛是不夠的，所有的愛都需要目標：

1 就是殷切地要求師資生在兩年不到的具備充足的教育知能、豐富的實地學習經驗、教學設計與科技應用能力、跨領域的專業，甚至是國際移動力。這種傾向不僅使教育學程被當成技術訓練課程，也未意識到個別師資生的生涯發展、教育關懷之培養以及對學習者之愛的孕育。當教育理論期盼師資生以「成為一位藝術家的教師」為目標，將教育理念融入教學藝術之中時，當前師資培育政策的發展卻又急於求成，以至於讓教育學程的修業歷程變得愈來愈瑣碎零散。

Spranger 也認為真正的教育愛是非常崇高和非常稀少的現象。這些看法都顯示教育愛的培養不能只侷限於一種對待學生的態度和情感，還需要持續追求專業增長，即透過教學藝術，使學生的靈魂獲得文化生活之價值的陶冶與真正的自由。

根據前面的討論，最偉大的愛是出自良心的、同理的、能予人慰藉的、生活改善與救贖的、心靈契合的、生活尊嚴與價值之提升的、精神生活之充實的愛。而與之相呼應的教育愛，正是建立在上述的互動關係、脈絡和精神價值之中。這顯示出教師除了要精進教學專業外，也要具備輔導學生在學習、生活和生涯等層面的專業素養，更重要的是，教師對於成就學生的信念，使學生獲得成功的意向，對自身做為學生榜樣的自我反思和惕勵，使教師得以持之以恆地改善學生的學習和生活品質，還有堅定地以愛的精神做為自身教育信念的核心價值。

《白皮書》將教育愛與專業力和執行力等並列的作法，並未真正理解到，教育愛早就包含了《白皮書》所強調之師道、責任、精緻和永續等核心價值，因而在整體大方向的確立上，可以再商榷（教育部，2012，頁 16-17）。至於行動方案的部分，《白皮書》的舉措就有觸及教育愛之培養與發展的重點，例如：透過服務學習和品格教育培養師資生的教育愛；表揚具有良好教育成效且關懷學生的教師；建立自我省思的教師文化；鼓勵優秀退休教育人員風華再現；辦理敬師活動帶動尊師氛圍（教育部，2012，頁 56，63，100-102）。

二、認真對待教育基礎理論對教師專業的意義與價值

Spranger 將「愛的精神」視為一種由內在良心向外推展的力量，教育就是能讓教師自身的教育態度趨向於生活的全部。以此來看，師資培育的歷程必須看重師資生教育基礎理論與實踐的培養。

國家教育研究院 (2013) 曾於〈走向教育現場的教師資格檢定考試〉新聞稿中宣示，教師資格檢定考試將合理提高擬真情境題比重，增加師資生在教育現場實際應用教育專業之核心概念的能力，提升其未來從事教育工作之問題解決的能力。國家教育研究院之立意甚佳，但優良的情境題編製不易，所以這兩年有關教育基礎理論的試題仍多偏向記憶，而情境融入的品質也有待提升。²

鑑於「先檢定考試後實習」的政策即將上路，為了讓師資培育端的教育基礎理論不至於愈來愈趨向於形式化地應付考試，並能積極地培養和統整每位師資生之教育信念、態度和實踐，必須認真對待教育基礎理論於教育專業養成的地位和作用。³師資培育端需要持續深耕基礎理論，使其能內化至師資生的教學信念中，進而型塑教師專業文化及追求差異化之教學藝術。

2 參考 2016 年教師資格檢定之「教育原理與制度」一科的第 19、21 和 23 題，這幾題在情境的設計和理論的應用上還有提升的空間（教育部，2016b）。

3 研究者有時會聽到師資生或教師評價教育基礎理論於教學現場的作用不大，這種學用無法統整且過度倚賴教育現場經驗的狀況，除了顯示教育基礎理論的培養不夠紮實，亦不利於帶動教師專業發展的風氣。

三、培養「以支持學習者自主」為導向的教師專業支持系統

Spranger 期盼的教育是如同宗教精神一般，總是能激起人們致力於靈魂整體的教育，並讓自身的教育態度趨向於生活的全部。在此意義上，教師專業就不是純粹如教育部 (2016c) 所說的「以教師、學校為本位」。再往前看，2016 年版「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，其重點也應該先放在分析個別教師或某一領域（學科）教師社群所任教班級之學生學習狀況和需求後，才進一步評估需要選擇什麼樣的評鑑規準，如此才不致產生如下述之形式化問題：「教師花費許多時間整理很多符合評鑑規準的佐證資料，但學生實際上還是無法掌握自己的學習表現、生活適應和生涯發展情況」。教師專業發展的佐證資料還是要著眼於以支持學習者的自主為導向，呈現出教學相長的歷程和結果，否則一大堆書面資料和教學紀錄，僅能說呈現了教師日常教學活動的面貌，根本無助於提升其專業。

此外，一種能體現出以支持學習者自主為導向的教師專業發展支持系統，還要能體現出 Spranger 對培養高層次自我的目標。例如：十二年國民基本教育強調的差異化教學 (differentiated instruction) 就有一項實踐原則可與之呼應，即班上每位學生雖然都有各自要達成的學習目標，但是批判思考與創意思維的培養仍是共同課題 (Tomlinson, 2001/2014, pp.26-27)。換言之，培養學習者自主是體現教師專業的重要環節，其與學習者未來生活的目標和可能性（也就是生涯規劃與發展）密不可分。

如果評鑑規準或是教師專業發展支持系統能在佐證的資料或觀察紀錄上，省略掉許多日常教學歷程的書面內容，而聚焦於像是某一學期教學最為成功的地方，嘗試一項新的教學方法或班級經營技巧得到的效果與反思，某位或某些學生的學習在一學年間學習興趣和成就的增長情況，班級中個別或分組學生的學習活動和自我省思，教師與學校行政推動三級輔導與在學習支援系統合作對學生的實質影響等，將更有益於幫助教師反思當前教學活動以及師生關係和學校生活是否有益於提升學生自主。

四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動

Spranger 認為，教師要有能力將客觀價值轉化為主觀的精神生活和經驗，這種教育最終目標乃是引導主體自主，能運用道德價值以完善自身。他特地區分「教育」和「文化創造」，後者是從主觀循環至客觀，由心智世界持續增加新的發展圈，讓文化傳遞的循環保持鮮活。如觀察 Spranger 的想法可知，他並非嚴格地將教育和文化創造一分為二，只是凸顯教師必須培養具備轉化客觀價值的專業素養。值得進一步地追問的是，這種專業素養是什麼？

可以確定的是，專業素養不能只是像前面引用《白皮書》提過的：

……教師必須具備諸多專業素養及能力，較重要者例如：博雅素養、健全品德、跨領域學習、語言專業、教育專業知能、教學實務知能、學生輔導、教育協作與領導、資訊科技素養等。(教育部，2012，頁 14)

《白皮書》列舉的素養像是一張無止盡的清單，清單中所列盡是讓人看不出「教師專業究竟為何」的素養，這種作法容易讓教師專業的培養陷入瞎子摸象的處境；換言之，不應該將專業素養操作為「東做一點，西做一點，欠什麼就補什麼，如此雖不中亦不遠矣」。

研究者引用前面 Spranger (1971, p.546) 教育愛的觀點：

……真正的教育家總是無法對自己感到滿意，特別是他自身倫理的存有；那些他「能夠」且「應當」做得到的，但仍未做到的事情，像是幫助具有可能性的青年變得更好。這亦顯示，沒有天生的教育家，教師必須致力於達到這項志業的各種要求，他要擁有富足的內在生活，並能用於滋養人們的心智；他還要有雄心壯志，以引領人們往高層次自我前進；他將會專注於自身工作，始終讓自己的精神生活維持著強烈的熱情。

教師專業素養應該以激起教師對學生的抱負和熱情，充實內在生活並且對教育工作永不感到滿足為主；簡言之，教師應該成為一位虛懷若谷的學習者和積極的教學藝術家，致力於消化和活用專業素養，而不是為了要變成「十項全能的教師」，一味地填塞專業素養。

關鍵還是在於，引領教師理念與行動的力量而非瑣碎無力的各種素養清單。前面提過，教育愛的獨特性在於注重目標和達成的策略，強調愛與責任必須存於關係之中，並能提升人們靈魂的品質。這使 Spranger 教育愛奠基於文化生活的脈絡和價值之中，從而使教師專業的內涵和發展有了深層的文化意涵。強調兒童中心的實驗主義者也十分看重文化對兒童發展的重要性，像是 Dewey 將「經驗」等同於「文化」的概念，認為人的自然本性向來置身於生存的文化、歷史與環境脈絡中。道德發展也是在實際經驗、評價和重構社會習慣之後，按理智或習慣的意義多寡來進行選擇（田培林，1995，頁 148-151；施宜煌，2010，頁 22-23；葉彥宏，2014，頁 96，169）。

Dewey (1897/1975, pp.67-68) 曾指出，文化的教育價值在於幫助學生趨向社會化的生活，學習那些已經存在於社會生活中且能為人們應用和實踐的概念；且當各種概念內化為人的能力後，學生便可以據此去反思、試驗和調整概念，還能在共同的社會生活中，根據社會目的來控制自身的能力。一直到 Dewey (1935/1987, p.340；葉彥宏，2014，頁 80) 後期，他仍強調著教師在社會和文化的責任，也就是說，教師和父母所身負的教育責任並非侷限於學校教育。教師和父母不應該只是順應社會生活，還要能充分理解社會的各種反抗力量，以及長久以來潛藏在社會文化之中的力量。在這一層次上，教師專業就已經跨出學校，承擔部分社會責任，統整那些與學生生活密切相關的生活形式與文化脈絡，幾乎與 Spranger 的「文化創造」相差無幾了。

研究者在前面介紹過，Spranger 相信個人之所以能變得愈來愈好，是因為成長過程中有同儕的陪伴和砥礪，還要面對各種挑戰和風險，故教育就是設法將「愛你自身的責任」深植於青年的心中，引導他們逐漸將那些施加在他們身上的諸種要求，看成是對他們的愛。在 Spranger 教育愛中，師生共同的責任以及教師專業所負有之社會和文化責任等作用很少為人們注意到，多數人一看到教育愛會直覺聯想到對學生的關懷、教師對學生的

責任、教師對教育工作的熱忱，以及專業的教學知能和技巧。但前面幾段的說明顯示，一種能真正體現出教師專業素養的教育愛，是結合理智與責任之愛的情感。理智是人文與教育理念與實踐的連結，而責任則是說明教師既承擔教育工作，亦負有文化創造之任務。這樣的愛發生於人與人之間的倫理關係，並結合生活的形式，凝聚出對共同文化之認可、傳承、更新或重建，還有創新等任務上。

陸、結語

本研究從《白皮書》對教育愛、專業和執行的教師圖像之核心出發，探思教師的教育愛和專業兩者的關係，尤其是教育愛體現出來的教師專業內涵，以及教育愛之培養與其對當前教師專業的啓示。研究者聚焦於 Spranger 教育愛理念之探討，提出一些可供國人思考教師專業的具體方向。研究者發現，Spranger 之教育愛並不如《白皮書》所界定那樣只是某些能力的集合，它結合文化生活和人文精神的理智與情感，幾乎是所有教育理念之所在，因此可以說，教育愛之陶冶是實現教師專業的必要過程。

Spranger 的教育愛結合了他自己的文化教育學的觀點，屬於一種既有近程的文化傳遞之教育，也有面向未來的文化創造行動，最後以融合主客觀精神，形成自主負責的高層次自我（此即針對個人靈魂和精神的的教育）。Spranger 徹底彰顯教育愛理念的作用在於，陶冶個人具有偉大之愛的道德素養，以及願意認同自己生活的這片土地，認真覺察和思考已經擁有的一切事物之意義與價值，並用以判斷那些事物是值得保存、需要重建、或只要更新，亦或是創新事物價值，使其更契合於當前生活形式。

Spranger 的教育愛並不是一種建立在虛幻無法捉摸的靈魂教育或精神鍛鍊，其奠基於生活中，以文化價值做為其養分，發展出一種奠基於倫理關係的道德理智與情感。這樣的教育愛有助於教師積極地關懷學生，又因為 Spranger 賦予教育愛多樣的性質，使教育愛除了有關懷的情感，也帶有理智的紀律要求，且在師生互動過程中，彼此都負有相互回饋的責任。這些觀點都讓教育愛趨於人性化，並提升師生互動和自主的可能性，且更有益於激起師生追求更美好之生活價值的行動。

正因為 Spranger 教育愛理念蘊含豐富的內涵，本研究在第肆部分提出四項教育愛能用於引導人們思考教育愛之培養與其對教師專業的啓發，包含：一、以明確的目標和持續的行動體現教師專業的理念與實踐；二、正視教育基礎理論對教師專業的意義與價值；三、培養「以支持學習者自主」為導向的教師專業發展支持系統；四、結合文化生活之價值與實踐，引領教師專業的理念與行動力。研究者希望上述探思能幫助國人充分地將 Spranger 說過的：「教育就是一種滲透至人們靈魂深處的文化活動」納入思考教師專業的培養與發展之中。

參考文獻

一、中文部分

- 王文俊 (1974)。陶冶理想與教育動力：介紹斯勃朗格晚年思想。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，16，51-66。
- 王秋絨 (2015)。教師的教育愛與靈性領導。彰化師大教育學報，27，43-67。
- 田培林 (1995)。教育與文化（上冊）。臺北市：五南。
- 朱啓華 (2006)。論愛心或耐心作為教師的基本態度。教育科學期刊，6(1)，1-16。
- 何萍 (2015)。斯普朗格的生活形式的文化哲學。社會科學家，2，20-26。
- 施宜煌 (2010)。教育即進步——田培林的觀點。嘉大教育研究學刊，25，1-16。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- 教育部 (2016a)。中華民國教師專業標準指引。臺北市：作者。
- 教育部 (2016b, March 7)。高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定考試：105 年試題及參考答案。取自 https://tqa.ntue.edu.tw/page_exam105/h/105%E4%B8%AD%E7%AD%89%E5%AD%B8%E6%A0%A1-%E6%95%99%E8%82%B2%E5%8E%9F%E7%90%86%E8%88%87%E5%88%B6%E5%BA%A6.pdf
- 教育部 (2016c, December 21)。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf>
- 教育部 (2016d, November 9)。教育部部務會報通過「師資培育法」修正草案。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=E6E22046F04F1C05
- 教育部 (2016e, October 4)。教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277
- 葉彥宏 (2014)。J. Dewey 的理智觀在其教育哲學中的作用。臺北市：國立臺灣師範大學博士論文，未出版。
- 詹棟樑 (1977)。斯普朗格的文化教育思想。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，19，337-397。
- 鄭重信 (1978)。「文化教育學」研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，20，121-148。
- 鄭重信（無日期）。斯普朗格。取自 <http://web.nchu.edu.tw/~fliang/index83.htm>

二、英文部分

- Dewey, J. (1975). Ethical principles underlying education. In J. A. Boydston (Ed.), *The Early works* (Vol. 5, pp. 54-83). Carbondale, IL: SIU Press. (Original work published 1897)
- Dewey, J. (1987). The teacher and his world. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later works* (Vol. 11, pp. 339-341). Carbondale, IL: SIU Press. (Original work published 1935)

- Dilthey, W. (1988). *Introduction to the human sciences: An attempt to lay a foundation for the study of society and history* (R. J. Betanzos, Trans.). Detroit, MI: WSU Press. (Original work published 1883)
- Saevi, T., & Eilifsen, M. (2015). "Heartful" or "heartless" teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, 1-14. doi:10.1080/20797222.2008.11433974
- Spranger, E. (1967)。人生之型式（董兆孚譯）。臺北市：臺灣商務（原出版年 1914）。
- Spranger, E. (1958)。青年期心理學（王文俊譯）。臺北市：臺灣省教育廳（原出版年 1920）。
- Spranger, E. (1966). *Types of men*. (P. J. W. Pivots, Trans.). New York: Johnson Reprint Corporation. (Original work published 1928)
- Spranger, E. (1971). The role of love in education. In J. P. Strain (Ed.), *Modern philosophies of education* (pp. 536-546). New York: Random House.
- Spranger, E. (1983)。人的條件（查岱山、余文堂譯）。臺北市：聯經（原出版年 1963）。
- Tomlinson, C. A. (2014)。能力混合班級的差異化教學（張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉譯）。臺北市：五南（原出版年 2001）。