

國中生友誼面向觀點取替之研究

李逢堅*

摘 要

正值青少年階段的國中生，社會面轉向同儕，成功地建立友誼成爲青少年重要的任務之一，而觀點取替是影響友誼成功與否的重要因素。因此，本研究乃將研究目的放在探討國中階段同班同學之間友誼的觀點取替特性，參考Selman觀點取替發展的研究；Selman主要以兩難故事爲研究設計，從受訪者的回答中分析觀點取替的能力。本研究則以班級爲範圍，從國中生生活世界的友誼狀態、實際行動與感受中，探究國中生觀點取替之特性；研究方法爲個別深度訪談、文件分析及非參與觀察法，研究對象係來自臺北某市立國中一個班級的16名學生，各8位男生、8位女生及其導師一位，追蹤三年以瞭解其特性。

研究發現，影響友誼面向觀點取替發展的互動類型，以雙方觀點之差異，從小到大，分別爲友誼關係中的「入境探俗」與「友誼內衝擊」，以及友誼關係之外的「友誼外衝擊」。國中生觀點取替之發展成熟度不一，但整體而言，是在逐步深入瞭解他人內在的同時，亦逐漸將觀點的重心從自己轉向他人的歷程。國中生可發展至「井蛙窺象式」之觀點取替，這是一種只從自己背景經驗詮釋對方性格，但僅是片段擷取卻擴大詮釋的觀點取替特性。在此特性及

* 李逢堅，東吳大學師資培育中心助理教授

電子郵件：jam@ms38.url.com.tw

投稿日期：2010年3月21日；修正日期：2010年5月2日；接受日期：2010年12月9日

友誼需求交互作用下，好友之間的緊密度很強，但個性強烈的國中生面對觀點差異較大的同學時，則可能會出現排擠行動。

關鍵詞： 觀點取替、友誼、國中生

Contemporary Educational Research Quarterly
December, 2010, Vol.18 No.4, pp. 161-210

The Research on Perspective Taking of Junior High School's Students in Friendship Domain

James Feng-Chien Lee*

Abstract

Friendship is very significant for junior high school students in adolescence. Building friendship is an important duty for them. Perspective taking is an important ability of making friends. The research purpose was the salience of perspective taking in friendship of junior high school's students. Selman's levels of perspective taking is the milestone of perspective taking research which investigated subjects' answers of dilemma story. The research approach focused on the real lives of friendship of junior high school's students in a class and explored their experience.

The research methods were individual in-depth interview, document analysis and non-participative observation. Subjects were 16 students of a class and their mentor teacher. The research followed for three years in junior high school from Grade 7 to 9.

The research found that interactions which effect the development of perspective taking in friendship domain are, the distance between two perspectives

* James Feng-Chien Lee, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Soochow University

E-mail: jam@ms38.url.com.tw

Manuscript received: Mar. 21, 2010; Modified: May 2, 2010; Accepted: Dec. 9, 2010

from near to far, “exploring culture as entering friends’ inner world,” “friendship shock with friends” and “friendship shock without friends.” Junior high school students’ perspective taking abilities are various. As a whole, it develops by deeper translating others as well as shifting focus of perspective from self to others.

Some students could develop the perspective taking as “a well’s frog watching an elephant.” Students with this perspective taking interpret others by student’s own personality and experience and expanding the pieces of character they interpreted to as the whole person. Thus, friends are strongly close, on the contrary, radical students may bully others with large different perspectives.

Keywords: perspective taking, friendship, junior high school student

壹、前言

同儕是青少年時期的重要他人，然而，進入青春期後，友誼的建立卻不如兒童時單純，青少年必須具備某些能力，才能建立與發展友誼。關於建立友誼的必要條件，社會認知面包括自我感（a sense of self）、同理心（empathy）及角色取替（role taking）（黃牧仁譯，2003）。在過去，角色取替與觀點取替（perspective taking）二者混用，但概念中的「角色」並非社會學的某一個角色（如軍人），而是觀點，因此，後來使用「觀點」（perspective）一詞以澄清其義（潘慧玲，1994；Chandler, 1973; Lobchuk, 2006）。觀點取替涵蓋同理心（empathy）及同情心（sympathy），且觀點取替之能力提升，同理心、溝通及問題解決技巧也能提升（Burack et al., 2006; Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001; Lobchuk, 2006）。因此，本研究從觀點取替的角度，來探究青少年的友誼發展。

缺乏觀點取替，可能成為友誼犧牲者（peer victimisation），因為觀點取替是一種社會技巧（FitzGerald & White, 2003; Fox & Boulton, 2006; Leadbeater, Ohan, & Hoglund, 2006），可以在教室內教學，教導學生學習如何詮釋對方行為，對提升學生的友誼關係相當具有成效（Chandler, 1973; Grizenko et al., 2000; Lobchuk, 2006; Lozano, Hard, & Tversky, 2006），若能發現青少年觀點取替的特質，將能適時地引導並協助他們建立友誼。

本研究專注在青少年如何詮釋對方的觀點。儘管Selman（1971, 1980）的觀點取替發展之研究具有重要地位，但是他對於進入青少年階段第三層級的論述，卻不若其他層級，他把焦點放在雙方觀點的協調，對於個人如何詮釋對方反而較少著墨，此一缺口尚待釐清。此外，Selman主要是以兩難故事為探究的工具，從受訪者的回答中，分析觀點取替的能力。而本研究則從國中生生活世

界著手，探究學生在與同班同學的互動及友誼中，其實際行動與感受所產生的觀點取替特性。兩研究取向不同可能存在的差異，或許如同道德發展研究般，當自己或親人為兩難故事中的當事人，且與個人關係愈近時，所做的判斷或實際的行動將更難客觀超然，而與原先的理論分期不同。

同學是國中生重要的友誼來源，但班級友誼是一個特殊的情境。相同年齡的陌生人被編排在同一個班級，因屬義務教育且常態編班，所以，學生背景與特質相較於高中生多元廣泛。但同班同學不等同於朋友，相處三年持續互動，同學間可能變成朋友，更瞭解彼此，或僅止於同學的禮貌招呼，甚至也可能更誤解，互看不順眼，經常吵架或被欺負，亦即同學的互動關係具有複雜的一面。同時，國中生剛脫離兒童期，自己與班上同學的觀點取替都尚在發展之中，而且每個人的發展狀態快慢不一，都讓友誼情境更加地複雜，國中生可能遭遇的衝擊值得深入探究。

Erikson (1980) 的「心理社會論」中，將「親密與疏離」(intimacy v.s. distantiation) 解釋為親密關係發展的兩個極端。後續許多關於友誼關係的研究，均以此為探究基礎，將友誼依據投入的程度 (depth) 分成「孤立、刻板、親密」(isolate, stereotyped and intimate) 三類 (Orlofsky, 1993)。然而，這樣的狀態分類主要在衡量個人的友誼深淺，在教育上的貢獻有限。對教育而言，如何協助學生成功地建立友誼關係，才更具意義。為了探究青少年友誼的觀點取替特性，本研究藉由友誼狀態為媒介，將學生依「孤立、刻板、親密」分類分析，然後綜合探究學生的觀點取替特徵。

有鑑於此，本研究目的在探討國中階段友誼中觀點取替的特性。待答問題有二，一是班級同學互動，如何影響國中生友誼面向觀點取替的發展？二是國中生友誼面向觀點取替的特徵為何？為此，本研究鎖定國中一個班級，從學生七年級追蹤到九年級，以瞭解國中生為了建立友誼，在每日相處的環境中，

如何發展觀點取替。在研究範圍與限制方面，本研究探究的友誼經驗，主要是以國中被分配的班級同學為範圍，探究學生如何詮釋自己友誼中的親身經歷與同學互動關係，不包含該班級以外的他人。此外，學生所取替的觀點鎖定在自己對他人的觀點，不包括客觀看待自己的自省觀點。

貳、文獻背景

所謂觀點取替 (perspective taking)，或稱為角色取替 (role taking)，是指個人能瞭解他人的意向，而從其角度看世界的能力 (王煥琛、柯華葳，1999；潘慧玲，1994；Selman, 1971)。進一步分析，觀點取替是一個人際交換與溝通的歷程，係個人針對他人狀態 (vantage) 及所處情境，進行其認知與情緒反應的想像歷程，藉以瞭解其想法、感受與看法。這是一種將個人與他人心靈表徵 (mental representation) 相互交疊的表現 (Burack et al., 2006; Eisenberg et al., 2001; Gehlbach, 2004; Lobchuk, 2006; Lozano et al., 2006)。

觀點取替中有關取替內涵的論述，有的研究僅強調取替認知或取替情感，但許多研究者認為，認知與情感的取替同時存在，Selman的社會觀點取替 (social perspective taking) 即採此論點 (潘慧玲，1994；de Wied, Branje, & Meeus, 2007; Hoffman, 1984)。Selman所主張的「社會觀點取替」在判斷他人看到什麼，包含判斷他人在想什麼的「認知性」(cognitive perspective taking)，以及判斷他人感受到什麼的「情感性」(affective perspective taking) 兩方面。本研究採取認知與情感兼具的界定，探討當事人如何覺察他人思考及情感的變化，以及人際觀點的關聯與協調，是一種藉由個人推論瞭解對方想法與感受，從他人角度觀看世界的能力 (潘慧玲，1994；Cutting & Dunn, 2002; Grizenko et al., 2000; Lobchuk, 2006; Selman, 1971)。要達到這樣的能力，個人必須跳脫自我中心 (egocentrism)，同時具備瞭解與詮釋他人行為的能力，瞭

解對方在情境中的知覺（潘慧玲，1994；Chandler, 1973; Cutting & Dunn, 2002; Gehlbach, 2004; Selman, 1971）。

觀點取替條件的內涵，因論述角度的不同而存在差異，但主要條件為「認知技巧」與「投入」（Chandler & Lalonde, 1996; Gehlbach, 2004; Hoglund, Lalonde, & Leadbeater, 2008; Rose & Rudolph, 2006）。觀點取替是典型的社會認知技巧，包含認知的詮釋性瞭解（*cognitive interpretive understanding*）及人際觀點的協調（*interpersonal perspective co-ordination*）。認知能力是瞭解不同人對相同資訊可能有相異的知覺，人際能力是能夠考慮與協調自我與他人觀點，解決衝突與問題（Chandler & Lalonde, 1996; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hoglund et al., 2008; Selman, 1971, 1980, 2003）。

有較佳的觀點取替能力者能擁有較好的友誼關係，能詮釋與瞭解他人的想法、感受、行動、意圖、意義、動機、人際瞭解與合作（*interpersonal understanding and co-ordination*），並能避免誤解與衝突。觀點取替的同理心過程，有助於瞭解對方及預測他人的回應。愈能知覺對方之情緒狀態與動機，更能敏感同儕的負面感受，依此調整自己的情緒和行為以做出回應。成熟的觀點取替對批評敏感，且知道如何因應批評。但兒童過早敏感到他人的貶抑、不單純的意圖或批評，卻也可能造成自我感受到傷害（*damage to sense of self*）（Cutting & Dunn, 2002）。

同時，觀點取替能力較佳，亦能提高利社會行為（*prosocial behavior*），降低侵犯行為，而比較容易與同儕相處，容易交到朋友（Chandler, 1973; Cutting & Dunn, 2002; FitzGerald & White, 2003; Hoglund et al., 2008; Lobchuk, 2006）。這項能力可以從與同儕互動的經驗中相互學習，研究發現，相同團體有相似行為，利社會行為團體將可感受到較高品質的友誼關係，較少衝突發生；反之，好鬥的團體較常感受到衝突，友誼品質較低（Cillessen & Jiang, 2005; Hoglund

et al., 2008)。

觀點取替的完成，除了擁有此認知能力外，還需將之「投入」才得以達成；亦即，認知能力需要投注力氣或關注，才能展現而產生效果；這與個人的動機、需求、習性或人際關注 (*interpersonal concern*) 有關。擁有人際的動機或需求，即能順應而展現，擁有人際關注之習性，則有高頻率的展現機會；這樣的習性與性格相關 (Gehlbach, 2004)。

Selman (1980) 從發展的角度，依照個體與人際關係兩個向度將觀點取替能力區分出層級，其中，個體向度是在分析個人對自己或對他人觀點的發展。第一層級約3~6歲，是「第一人，分辨的、主觀的觀點取替」 (*differentiated and subjective perspective taking*)，能分辨個人有生理與心理兩種層面，但仍視二者為一整體；在關係上，呈現簡單的行為觀察和主觀的因果推測，例如：收到禮物會開心。第二層級約7~12歲，是「第二人，反省的、對等的觀點取替」 (*self-reflective/second person and reciprocal perspective*)，能區別個體的想法、感受與行動；關係上是對等地推論對方的想法與行動。對我好，就對你好，對我不好，就對你不好。第三層級約10~15歲，是「第三人，相互的觀點取替」 (*third person and mutual perspective taking*)，能視個體為一體系，即所謂的「自我」 (*ego*)；瞭解雙方關係是雙向互動的、相互影響的，能涵蓋與協調雙方觀點。第四層級約12歲到成年，是「有深度的、社會符號的觀點取替」 (*in-depth and social symbolic perspective taking*)，能覺察個體同時擁有行動、想法、動機或感受，這些因素彼此相互影響而且十分複雜，有時連自己也無法瞭解自己。瞭解個人人格 (*personality*) 由特質、信仰、價值、態度產生，是一個發展的體系。此時，不再只是看到對方「不想要」，而是去理解「為什麼不要？」。關係上，不只是對共同期待與知覺的溝通，同時也是多元而有深度的，能從社會的、傳統的、法理的、道德的觀點來理解多元相互的

觀點（王煥琛、柯華葳，1999；潘慧玲，1994；Selman, 1980）。以國中生的年齡來看，應該處於Selman社會觀點取替的第三到第四層級。

以Selman的友誼發展階段對應觀點取替的發展，來解釋各層級的特性，在主觀的狀態下，無法覺察對方與自己是不同個體，友誼只是主觀、單向協助的階段一：「單向友誼」(one way assistance)；在對等對待的狀態下，友誼只在順境中維繫的階段二：「順境中的合作」(fair-weather cooperation)；在互相的觀點取替狀態下，個人瞭解對方的想法與行動，因此，友誼的建立與發展在發現對方的特質與個性的適配性，友誼是一種親密的身心靈分享的互動，有較高占有慾的階段三：「親密與分享」(intimate and mutual sharing)；相互影響的關係下，可以跳脫出來看待這段友誼關係，友誼互動上有更大的彈性，「友誼的信任」是認可對方有複雜多元的需求，而允許對方發展多元的獨立關係。友誼建立在更深層的心靈需求上，理想的朋友並非具有絕對的好個性，而在與自己適配，友誼經驗也將提供個人認同(personal identity)發展的機會，處於階段四：「自主又相互依賴」(autonomous interdependence)。依據Selman的研究結果，國中生可能大部分在「親密與分享」的階段三（王煥琛、柯華葳，1999；Selman, 1980）。

參、研究方法

一、研究設計

本研究對象來自臺北市立國中一個班級的學生及其導師。對象的選取是先導師後學生。導師的選取從「臺北市特殊優良教師：導師類」歷屆當選名單中，由最新一屆往前逐一徵詢研究進行當時也正擔任七年級的導師，並說明研究流程及過程中必須開放讓研究者進班觀察及配合長時間研究。在獲得導師同

意後，研究者再向校長及教務主任說明研究流程以徵詢同意，最後以公文形式確認研究關係。這樣的順序一方面獲得導師的自願性認同，也同時獲得學校行政方面的支持，不僅有助於資料的蒐集，而且也可避免不必要的困擾，讓研究過程更加地順暢。

導師確定後，她的班級學生也同時成爲研究對象。成爲本研究對象的周導師（化名），女性，教授國文，研究當時年資約22年，服務的學校位於臺北市中心鬧區，升學率高，家長社經地位較高，大多擔任商界管理職。她對學生投入大量的關注，除了平常上學時間外，放學後，她也會適時輔導學生，並利用假日安排班級活動，因此，能深入瞭解學生，足以提供研究者從成人及旁觀者角度觀察學生友誼關係的資訊。學生研究對象共16位，從班級中選取男女各半的多元表現學生，包含成績高低、品行好壞、人際關係優劣。學生是友誼交往的當事人，他們親身經驗的分享是探究他們對友誼想法與感受的重要資訊。各學生友誼關係如表1。

研究方法爲個別深度訪談（*individual in-depth interview*）、文件分析法（*document analysis*）及非參與觀察法（*nonparticipant observation*），所有方法都由研究者親自執行。研究流程在七年級時先進入班級觀察，開始實施時，尙未決定焦點學生，因此進行全班觀察。接著，陸續蒐集相關文件，從所觀察結果與文件資料逐漸鎖定符合條件的學生，並在獲得家長與導師同意後安排訪談，最後訪談導師。往後蒐集的學生資料都只鎖定焦點學生，八年級時持續蒐集文件，九年級時實施觀察一次，仍持續蒐集文件，最後進行先學生後導師的訪談。

七年級的觀察時間與導師商定後決定，選取導師的國文課與班會，於學期中採取每週一堂課教室觀察，觀察時間不固定。從2004年12月到2005年6月進行，觀察次數共計21次。進入田野一開始，研究者先跟班級學生簡介自己

表 1 受訪學生一覽表

姓名	性別	好友
小宗	男	無
小柔	女	小雅、小娟（後來來往減少）
小民	男	無特定
小蓉	女	小美、七年級還有小芳（非研究對象），八年級後較少來往
小安	男	小良，也和小柔談得來
小娟	女	（甲團）小玲、小嬌（非研究對象，討厭小柔）（乙團）小柔、小雅
小良	男	小安
小玲	女	小娟、小嬌
小美	女	小蓉、七年級還有小芳（非研究對象），八年級後較少來往。討厭小雅、小柔
小雅	女	小柔，八年級轉班
小豪	男	以女生為主要互動對象，包含小娟
小雯	女	七年級無，八年級常與小美與小蓉一起，受影響而討厭小柔，九年級與小柔、小雅往來較頻繁
小雄	男	小忠（非研究對象）
小建	男	無
小婷	女	小英（非研究對象，遭小美排擠）
小彥	男	無，偶爾與小民聊天

註：小雅在八年級轉班，因此無七年級的資料。

的角色與研究流程，告知學生只要依照平常表現即可。前幾堂課的觀察，學生表現拘謹，但後來學生開始覺得自在，這從他們的坐姿或私下的交談即可看出。而下課後，也陸續有一些學生來與研究者聊天。非參與觀察主要在七年級執行，九年級時，有鑑於學生面對基測壓力，為減少對學生之干擾，同時因課堂多在考試與檢討考卷，因此觀察僅進行一次。觀察標的聚焦在課堂表現、座位安排，以及與同儕、導師互動狀況等，文件蒐集主要透過周導師的協助，蒐集焦點學生的基本資料、三年的聯絡簿、獎懲紀錄、成績及其他相關資料，例

如：七年級時的自我概念陳述、八年級時實施的學生社交地位測量等。

個別深度訪談採用半結構式問卷進行，分別在學生七年級與九年級時執行，訪談地點都借用學校輔導室的個別諮商室，都是學生訪談完成後再訪談導師，以協助釐清學生訪談的問題，每次訪談時間約一個半到兩個小時。學生訪談利用中午午休時間進行，導師訪談則利用課餘時間進行。七年級訪談從2005年5月進行到6月，因為已歷經幾個月的教室觀察，訪談進行時，彼此已不陌生，而且許多談論的事件與現象也是研究者觀察時所見，在此基礎上，可充分感受學生訪談時的自我坦露。九年級之訪談從2007年3月進行到5月，學生的自我坦露更甚七年級時，甚至有些基於身分因素不敢跟導師表達的內容，也都能與研究者侃侃而談；這應該是他們對七年級時的自我坦露內容受到研究者保密的肯定。訪談學生的問題，係在瞭解七年級當時與九年級回顧自己三年來的友誼想法與經驗，以及所看到同學的友誼狀況，經歷七年級的訪談，再請他們回顧自己三年的改變時，有助於研究者之理解與提問。導師訪談在2005年6月與2007年6月及7月執行，分別進行兩次與四次。對導師的訪談焦點，放在她所觀察到的每個焦點學生之背景、個性及交友情形（訪談大綱請參見附錄）。

二、資料檢核與編碼

本研究有兩名助理協助資料的蒐集與整理。訪談資料皆繕打成逐字稿，再由助理交換針對逐字稿與錄音檔檢核確認。每次進行觀察時，都由研究者與一名助理陪同進入田野。助理協助錄影，而研究者在觀察的同時，也記錄田野筆記。觀察記錄的錄影檔請助理轉化為文字符號，在研究者告知轉錄的方法後，每次錄影完兩週內完成轉錄，以避免遺忘。由助理們輪流錄影，錄影者同時也是轉錄者，另一位助理則檢核其正確度。觀察記錄以學生為單位，例如：教室內之對話涉及兩位學生，則會同時出現在兩位學生的檔案資料中。文件資

料在轉化為電子檔之後，請助理交互檢核正確性。亦以學生為單位，依據文件類型，分別整理出相關文件內容的重要訊息加以編碼。其中，社交地位測量除了學生自己的陳述，也同時整理了16位焦點學生的彼此喜惡對象及理由。

編碼方式在訪談方面，例如：「04272 24-11」，04272代表訪談資料、日期及受訪者，31-24代表頁行數。文件方面，例如：10362，1代表文件資料，03為學生代號，6代表資料類型，2為內文編碼流水號，資料類型代號為：1為基本資料；2為聯絡簿；3為社交地位測量；4為自陳自我概念；5為獎懲紀錄；6為成績。觀察方面，例如：20341，2代表觀察資料；03為學生代號；4為日期代號；1為編碼流水號。

資料間進行三角檢證，包括資料來源、方法及研究者間的檢證（吳芝儀、李奉儒譯，2008；梁婉玲譯，2010）。資料來源的三角檢證，包括來自導師、其他受訪同學對該學生的互動經驗與學生自陳。基於每個人的主觀詮釋特性，此一檢證並非檢核對錯，而是從互動相關他人從不同角度對學生自陳結果的背景補充，以從更多面向理解學生。方法的檢證，又分為方法內與方法間，方法內是訪談不同對象的陳述，例如：前述導師、同學與學生；方法間包括訪談、文件、觀察方法之間所獲得資料的檢證，亦即由受訪者的口述，加上研究者的親自觀察，以及學生的書面紀錄，所獲得資料交互檢視，檢核其結果一致性。研究者間的檢證，主要運用在友誼狀態的分類上。在讓一位碩士級助理閱讀瞭解分類的標準之後，依據所獲得之學生資料將學生分類，與研究者的結果交互比較，信度為.90625。

三、研究分析

先將訪談結果依「友誼狀態量表」（Intimacy Status Interviews and Rating Scales: Part One Friendships）（1988年版）的友誼狀態分類方式將學生歸類後，

再進行分析。此量表將友誼互動內涵分為九個向度，再各分五個等級，依投入的表現區分友誼深度為：(一)「親密」(intimate)：與好友保持開放與溝通，相互付出情感與關懷，分享責任、尊重自我及與對方的整合。(二)「刻板」(stereotyped)：有朋友，但並未坦誠(openness)與深交(deep involvement)。(三)「孤立」(isolate)：沒有好朋友，只是形式上的認識。各類型亦提供許多實例可供比對。此量表的信效度獲得許多研究的支持，就過去研究的檢視結果，信度數值範圍介於.82~.95之間。在效度方面，相較於其他相似量表如Yufit的「親密孤立量表」(Intimacy-Isolation scale)、Constantinople的「心理社會發展：親密孤立分量表」(Inventory of Psychosocial Development intimacy-isolation subscale)，三狀態分類的區別性也獲得支持(Orlofsky, 1993)。本研究分別確認焦點學生在七年級與九年級的友誼狀態，成為分析的基礎。

基於友誼世界個人具有主觀詮釋的特性，本研究探究學生生活的友誼世界，主要採詮釋現象學(hermeneutic phenomenology)的角度進行資料分析。它是對人類某現象的經驗，加以深入探索、描述、傳達或詮釋。半結構式訪談是詮釋現象學的模範方法，包含兩階段的雙重詮釋歷程，即被研究對象嘗試理解他們的世界，研究者則對他的理解加以理解(丁興祥、張慈宜、曾寶瑩譯，2006；司徒懿譯，2009)。因此，本研究探究的觀點取替，訪談內容是分析的核心，以學生在友誼內外所覺察之他人行動，詮釋其情緒與想法的陳述，以及自己的感受與想法。文件與觀察資料則運用在訪談的主分析期間與之後，做為檢證的資料，以後設分析該學生的觀點取替特徵。

詮釋分析分為兩方面進行，一是友誼脈絡，另一個是觀點取替的特性。友誼脈絡的編碼方式，基於影響觀點取替發展的友誼脈絡較缺乏階段性的文獻基礎，而採取資料導向性編碼(吳佳綺譯，2010)。從開放性編碼、主軸編碼

到選擇性編碼，友誼脈絡之分析不分細格，從個案到跨個案，包含跨狀態與跨年級，促成該友誼狀態的個人與他人互動中之特質，進而找出共同的影響概念。其中，互動指的是關係品質。觀點取替特性的編碼方式，基於觀點取替發展相關理論基礎，採取概念導向性編碼，與理論交互對話（吳佳綺譯，2010）。由於觀點取替發展的階段性特性，在分析觀點取替時，以友誼狀態與年級為兩向度區分為六細格，因此，同一位學生會有七年級及九年級兩個個案。從個案到類別內個案間，從類別內到跨類別之間，與觀點取替發展理論之間交互比對，找出所發現的觀點取替特性與理論之間的異同，特別是相對應的年齡發展觀點取替特性。並且，找出觀點取替的共同主軸向度，以探究各取替能力特性。

在上述原則下，本研究採「存而不論」（*epoche*）、「現象學的還原」（*phenomenological reduction*）、「想像的變異」（*imaginative variation*）、「文本描繪」（*textual portrayal*）和「結構描述」（*structural description*）之合成」等概念進行分析，友誼脈絡的分析步驟概述如下（吳芝儀、李奉儒譯，2008；Creswell, 2007; Moustakas, 1994）：（一）掌握研究對象對於研究主題重要經驗的「陳述」（*statement*），將集合相關的陳述成為「意義單位」（*meaning unit*）。（二）再將意義單位分群成為「主題」（*theme*）。（三）進而將意義單位及主題敘寫為「文字描述」，分析研究對象的經驗（*textual description*），這是關於「什麼」（*what*）經驗的描述。（四）研究者從自身經驗將之進一步轉化為「結構描述」（*structure description*），這是對經驗「如何」（*how*）發生的描述。而觀點取替特性的分析與前述步驟稍有不同，（一）與（二）在各細格內各自進行，各形成「次主題」，在（二）與（三）之間再進行跨細格分析，形成「主題」後，再進行（三）與（四）步驟，最後完成細格內與細格間的結構描述。

肆、研究結果

依據研究結果，整理每位學生的友誼脈絡及觀點取替特性呈現如表2，各概念分述如後。

表2 訪談學生友誼面向觀點取替發展一覽表

七到九年級狀態	七年級下學期友誼面向觀點取替	友誼脈絡	九年級下學期友誼面向觀點取替	學生
孤立到孤立	只專注在自己的想法	友誼外衝擊	發現他人觀點差異，開始注意他人行動。	小彥 小宗 小建
孤立到刻板	只專注在自己的想法	友誼外衝擊 友誼內衝擊 入境探俗	自己想法投射與井蛙觀點取替之間	小雯
孤立到親密	只專注在自己的想法	邊境探俗	自己想法投射與井蛙觀點取替之間	小民
親密到親密	以自己想法投射他人	友誼外衝擊 入境探俗	井蛙窺象式觀點取替	小雅
	以自己想法投射他人	入境探俗 友誼內衝擊	井蛙窺象式觀點取替	小娟 小豪 小玲
	以自己想法投射他人	入境探俗 友誼外衝擊	井蛙窺象式觀點取替	小柔 小婷 小雄 小良 小安
	以自己想法投射他人	友誼內衝擊	井蛙窺象式觀點取替	小蓉
	以自己想法投射他人	友誼內衝擊 友誼外衝擊	井蛙窺象式觀點取替	小美

一、友誼脈絡

在國中生的班級友誼互動中，有兩個重要的因素影響觀點取替發展，一個是友誼衝擊（friendship shock），另一個是入境探俗。

（一）友誼衝擊：覺察他人觀點的存在

國中生原依照過去國小的模式行動，直到遭遇人際挫折的衝擊，此雖不必然瞭解他人觀點，但卻讓學生開拓他人觀點的視野。友誼衝擊又分為不論成功建立友誼與否都可能遭遇的「友誼外衝擊」，以及友誼形成後進一步發現對方觀點的「友誼內衝擊」。

小建與七年級的小雯處於孤立狀態，都不注意他人觀點。小建不經大腦直說的個性，得罪許多人而不自知；七年級的課堂上，即使坐在最後一排，大喉嚨的他，課堂上常與老師以無厘頭的對話主動回應導師的問題，因此，班上後來以「外星人」稱呼他。後來，老師偶爾使用忽略方式應對，同學也逐漸厭煩（21451，21457）。即使同學對他的行為表示不悅，他也可能當場與對方發生衝突，因而樹立了許多討厭他的同學。為了避免愈來愈多人的討厭，小建不得不開始注意別人的想法，學習如何經由觀點取替後才表達。改變的過程中，小建經歷只聽不說的調適階段，是否真的完全成功，尚待觀察。他九年級接受訪談回答研究者問題時，也時常有沉思不語的情形。

研究者：什麼時候開始在意（同學的眼光）？

小建：九年級的時候吧。

研究者：九年級，那……七、八年級不會？

小建：不會。

研究者：那為什麼九年級開始會？

（安靜好幾秒）

小建：就不要、盡量不要惹人討厭，這樣就好了。就是說，希望每個人都可以跟你（我）合得來，不要有死對頭。（05041 16-24）

小建：就因為一些小的事情嘲笑他們，（接著）一直吵一直吵，然後互相噙啊！噙完就開始打架！……那個時候就直接講出來，頭腦根本還沒想到，嘴巴就講出來。現在先會想一下，然後才講出來。……我有一個階段（都）沒有講話，人家講，我都在想，沒有發表任何意見！（05041 1-21）

小雯雖亦遭遇友誼外衝擊，但與小建不同，她後來感受到友誼的重要性，而能從孤立跨到刻板的友誼。她描述自己七年級時，從國小到國中開始學習觀點取替的轉變。

小雯：因為我剛升上七年級，還覺得國中跟小學是一樣的，然後常常噙人，就是很噙。……小學開玩笑，大家都會覺得沒有什麼，可是到了國中之後，跟別人開玩笑，人家就可能會覺得開得太過火了，會很不高興，可能你只是覺得好玩而已，可是別人可能因此而受傷。（05012 3-27）

即使擁有好友，也可能遭遇友誼外衝擊，小婷與小柔即是如此。小婷是個活潑開朗的女生，在導師眼中，小婷喜歡交朋友（0707 60-2），七年級的她，喜歡到處與人聊天，會很真誠地分享自己，後來意識到有些同學跟自己的待人方式不同，對自己的態度並不真誠，開始對「朋友」有所界定，不再隨便與人交心，也區別自己的對待行爲，現在只固定與一、兩個要好的朋友深交，小婷表示：

小婷：有時候，你跟她們講話（心事），她們可能會講出去，然後就一直跟別人講，你那時候就想說很內心的話不要再跟她們

聊，……你那一去又丫（閩南語，意旨「群」）跟你很好，比較內心的話，就是會跟她們講一點，可是不會講那麼深，比較不熟的，聊就聊很表面，聊個兩句我就會離開。……（心事）就是只跟固定一、兩個（分享），我覺得她們不會講出去。（05042 12-14）

小柔受家庭影響而行爲較拘謹，七年級時，從自己的觀點出發，想爭取更多友誼而刻意改變自己的行爲，可惜未能完全成功。小柔分享自己改變的動機，其中一次是爲了好友小娟。小柔與小娟是好朋友，小娟人緣好，夾在兩個小圈圈中，一個圈圈是小柔與小雅，另一個圈圈是小玲與小嬌。小嬌對小柔有成見，要求小娟不要與小柔來往。爲了不讓小娟爲顧及兩邊而疲於奔命，因此希望能贏得她們的友誼，但卻無濟於事。

小柔：別人說我看起來像那種不可侵犯、高高在上的感覺，因為我就是一個很在乎別人想法的（人）嘛！所以就變得很不顧自己的形象。我後來變得比較開放，不是說我有比較開心，我會覺得（跟原本個性）有一點（衝突），但是我希望他們可以看到我的誠意，我真的不是要對你們驕傲（眼眶泛紅）……還有因為我跟小娟很好嘛！然後小娟跟小玲他們那群（也）很好，像小玲他們（常常）打打鬧鬧，我聽說他們對我（有成見）……因為小娟要兩邊跑的話，她就會辛苦。所以我就是要去滿足（她們期待），希望可以討好他們，跟他們打成一片，這樣我們就可以一起。（03091 57-1）

在友誼外衝擊的人際挫折中，國中生覺察了他人觀點取替的存在，且與自己不同。對未能擁有成功友誼經驗的國中生而言，友誼外衝擊是學習觀點取替的開始，這觀點將成爲自己在交友行爲的修正訊息。九年級仍處於孤立狀態

的小建才剛要開始學習，然而，處於親密狀態的小婷與小柔，則已經擁有基本的觀點取替能力，但仍可能有此類遭遇；這與國中生的觀點取替特性有關，將在後續進一步討論。

友誼外衝擊一方面由於觀點差異過大，另一方面雙方並非朋友關係互動較少，因此通常難以瞭解對方真正的觀點，但至少在此衝擊中，個人已懂得對方的觀點與自己不同，如小柔與小雅兩人共同體悟出，若雙方觀點差異過大則無須強求友誼的結論。

小柔：套一句名言，就是「反正不合的，就是不合」。你偶爾合了，但是到最後還是不合。(04272 34-23)

友誼內衝擊是建立友誼後，因為看到不同觀點所引發個人內在衝突或雙方爭執的現象。例如：小娟與小蓉。小娟是一個個性大而化之的女生，人緣佳，在導師眼中，她跟任何人都處得來(0707 37-28)。但其實在友誼互動過程中，她曾經歷自我調適的過程。在與同學交往時，她看到過去未曾注意的行動，是自己比較不能接受的，卻在衝突中反省自己，不僅擴大瞭解對方的觀點，也擴大自己友誼接納的範圍。

小娟：某幾次，我覺得那個同學對人說話態度忽然變得很銳利，那幾天就會覺得，喔～這個人怎麼這樣，她說話態度很不心軟，可是那一天跟她出去玩，鬧在一起、打在一起，大家很開心，就覺得，喔～還好我那時候沒有跟他翻臉。……後來這種情形多幾次，我就不會跟人家翻臉，除非特別讓我生氣的事情，不然其餘我想想，大不了就這樣過去了。……後來覺得好像也還好啊，反正她說話刻薄，又不是每天都說話，每天都對我刻薄，還是覺得算了，那也是她的特點，對啊。……我覺得我現在有一點比較會原諒別人吧。(04141

13-36)

小蓉與小娟有相似的遭遇，她與小美維繫三年的友誼。小美的母親管得很嚴，導師曾經描述七年級時，小美很怕她的母親（06291 41-6），但叛逆的個性在國中三年來卻逐漸增強。成為朋友後，小蓉亦注意到小美有些行動是她所不能認同的，曾經發生多次激烈的爭執。不同於小娟，小蓉在擴大瞭解小美觀點後，想辦法改變與修正小美。

小蓉：她（小美）是我國中三年最好的朋友。可是我跟她在很多方面是不合的，就是嚴重的不合，可是，她有時候講話很不留餘地，我也很不喜歡她這樣。可是之前有跟她吵過，後來就想說算了。因為也不知道為什麼，我就可以跟她相處下去。
（03301 13-3）

小蓉：有，她（小美）有改，也比較知道什麼是對她好的，她以前不知道。以前就是個超級叛逆，會罵她媽媽髒話啦、什麼三八、八婆（的）那種女生。可是我常跟她講，我非常愛我的爸媽。她現在本質上沒有改，但是在我面前不會罵她媽就是了。然後我會跟她講很多以後的事情。像她姐姐已經大學了，（讀的）是不好的「評權大學」（化名），她姐很嬌慣，非常非常嬌慣，就連飯店沐浴乳她都不要用的那種女生。我講話很毒，我就跟她講說，你們家也不是特別有錢，你姐這麼嬌慣，大學又不好，將來怎麼養得起她自己，她會開始想這方面的事情。（03301 28-13）

（二）「入境探俗」：友誼刺激觀點取替成長

友誼之中，除了上述的「友誼內衝擊」外，還會遭遇「入境探俗」，刺激觀點取替的成長，亦即班級同學的觀點取替能力都在發展，好朋友能相互提醒

而刺激觀點取替的成長。為對方著想，好友會從關懷角度提出自己以及所觀察到的他人觀點給對方，這除了成為對方行為改善的依據外，更可從中學習他人觀點成為取替的基礎；反過來說，觀點取替能力的成長，也更能維繫友誼，讓友誼更加穩固。小雯在友誼中收穫豐富。

小雯：小學大家不會互相提醒，就是好就好（在一起）、不好就不好（不在一起）。到國中，大家都比較成熟，就會給互相一點意見。……（成熟表現在）思想會有改變啊！就會往多方面想，替別人著想，不會什麼事情只有想到你自己。……她們（朋友）會跟你說，你的態度其實很差，這樣沒有人會喜歡你，然後就會想要調適自己呀。其實我的個性我自己也沒發覺，等到大家跟我講，然後慢慢地自己會體會，慢慢地把那個（修正後的）個性表達出來，然後就比較肯定自己了。因為我以前有一點自卑感，就是什麼事情都往不好的方面想。……（現在）比起以前更會替別人著想，然後對朋友比較好。（05012 1-17）

小雅也有同樣的經驗，與小柔成為好友後，小雅看到小柔對自己需求的關懷，也發覺必須回報，提醒自己必須學習觀點取替。

小雅：就是她（小柔）幫我著想，我就覺得說，哇，她（小柔）怎麼會知道我在想什麼或是我需要什麼，那我是不是也應該要為她想一些什麼啊！（04272 15-34）

此外，小美更直接從小蓉身上學習觀點取替的能力。

小蓉：她很大的部分被我影響，我這樣講好像很驕傲，但是是真的。她會跟我一樣開始看（觀察）一個人，……還有就是最表面（基本）的講話方法，或對待別人的態度。她是班上最

不會察言觀色的人。可是我不知道，她突然會開始知道要對一個（什麼樣的）人講什麼（話）。(03301 27-30)

友誼內衝擊與入境探俗都是注意到友誼形成前未見之對方觀點，但相較之下，友誼內衝擊觀點的差異較強烈、衝突性較大，入境探俗則是一種較溫和的、正向的觀點學習。在成功的友誼中，學生逐漸累積所看到的朋友的差異觀點，擴大個人對不同背景對象觀點取替的能力，學習從自己個性經驗的詮釋，逐漸轉向不同背景的對方觀點取替。一方面藉由觀點取替更瞭解好友，也學習對方的優點成為自己的行為基礎，另一方面則幫對方著想，對方也會順著自己的期待而改變，長期互動下來，使得好朋友相互影響，行為愈來愈相近，對好友的觀點取替也愈來愈正確。小民的「邊境探俗」形式上接近「入境探俗」，只是沒有深度的友誼關係，互動較不深入，就如同只停留在邊境而未入境瞭解，因此，觀點的學習較為有限。此因只有小民一個個案，故不深入討論。

二、觀點取替特性

本研究發現的觀點取替特性，依其能力由低至高依序為「只專注在自己的想法」、「覺察他人觀點之差異」、「以自己的想法投射他人」、「自己的想法投射與井蛙窺象觀點取替之間」以及「井蛙窺象式觀點取替」，依序分析各特性如下。

（一）只專注在自己的想法

七年級時，孤立的學生觀點取替能力很差，他們可能知覺了對方的行動，但自然地忽略，因為這些人比較專注在自己的想法與意願，甚至沒有感受到自己所展現的行為已經引發同學討厭與排擠的負向情緒。

小彥因為生產時發生問題，行動、反應能力與智力稍弱，但還算正常，媽媽因此有所虧欠而較為寵愛。他一遇到不順眼或不如意的事，就容易動怒，

他的個子小，即使面對脾氣暴躁、身材魁梧的小雄，他仍然如此，因此，時常引發衝突。小彥是長期被小雄欺負的對象，兩個人的成績都是倒數三名的常客，都上學困班。他喜歡接近人，但卻又不知該表達些什麼，時常只是跟在別人身邊自顧自地一直說話，讓人覺得他很煩，特別是當別人正忙於其他事情時。社交地位測量中，本研究對象的16人中，沒有人表示喜歡小彥，但討厭的就有13人，主要理由為不明理、愛管閒事、愛哭與囉唆（0707 67-13，11361，11661，11632）。

七年級的小彥並無意願關注周遭他人事物，因此導師時常利用課堂上針對最近班上發生的事件，以非指名道姓的方式進行機會教育（21232，21132），多數同學都知道所指為誰，但小彥卻都不知道。

研究者：有時候老師在講同學的行為的時候，不會直接講出是哪一個人。

同學：對呀。他會說，你自己心裡最清楚。

研究者：她在講的時候，你都知道是誰嗎？

同學：不知道。

研究者：不想知道是誰嗎？

同學：不想知道。

研究者：為什麼？

同學：知道有什麼用，反正又不是我。

研究者：只要不是你就好了。

同學：對呀。（06071 23-26）

不同於其他被較多人討厭學生的孤立情境，小民的父親自己經營有機農業，收入還不錯，時常需要小民幫忙。家裡雖不要求成績太高，但對基本的做人處事道理很重視。因此，小民平常待人就維持基本的禮貌，社交地位測量

上，沒有人喜歡，也沒有人討厭他（06271 572，10311，10331）。七年級時，小民沒有友誼需求，見人最多打打招呼，不去注意他人。

小民：因為我覺得我很遲鈍！然後……

研究者：哪方面的遲鈍？

小民：像察言觀色這部分！

……

研究者：你的習慣是不是也很少去觀察人……其他同學的興趣？

小民：很~少~。如果是說社團活動的話，也是下下棋啊！跳舞跳幾次啊！就聊一下天，然後就認識一下下！不過也沒有說是朋友！只是走在路上，打個招呼而已！

……

小民：（打）一個比方啦！有個東西叫朋友！有個東西叫敵人！朋友用比較委婉的語氣鼓勵你怎麼樣怎麼樣，敵人是用那種諷刺的語氣，刺激你！……我是比較喜歡當敵人！因為我……個性就覺得很奇怪！我比較喜歡當敵人！……（別人）講一句話，我可以一直吐嘈他啊！……十分之一是為他好！十分之九是為了好玩！讓自己的心情更愉悅！我喜歡去打擊別人！（05201 8-15）

（二）覺察他人觀點之差異

一些七到九年級一直處於孤立狀態的學生，在歷經許多人際挫折的友誼外衝擊後，不斷地面對他人的負向態度，促使他們不得不覺察他人的負向情緒，進而承認他人差異觀點的存在，這危機也是刺激他們觀點取替成長的契機。不過，有的學生還停在學習取替的入門口，有的學生則積極地從他人行動中學習觀點取替。但此時仍然主觀，還不瞭解對方的想法。

九年級的小彥，雖然覺得自己的人際觀察能力沒有提升，但從其言談中已經可以看出，他已懂得不同觀點與立場的差異。

研究者：你覺得你觀察同學的能力有沒有進步？

小彥：應該……是……沒有！

研究者：那你覺得你交朋友的能力有沒有提升？

小彥：認識的就是認識啊！不好的就是不好。

研究者：你有沒有比較知道怎麼去交朋友？

小彥：不知道耶！

研究者：你覺得朋友重不重要？

小彥：還好耶。說重要不重要，說不重要還是很重要。觀點不同，

或立場不同，就會有所不同。(05081 15-11)

另一例為小宗。他的社交地位測量中，沒有同學表示喜歡他，討厭的有小豪、小雄、小玲、小娟及小雯，理由包括愛慕虛榮、自私、脾氣暴躁等（10161）。七年級的小宗想要交朋友卻不得其門而入，當時，他常為了吸引同學的注意，會在一群人聊天時突然加入，說出莫名其妙且與話題無關的話，甚至發出怪聲打斷人家聊天，這些行為的效果適得其反。經歷長期人際挫折，九年級的小宗出現矛盾的現象，一方面壓抑自己的友誼需求，因為期待帶來更多的失望，另一方面則改變自己過去不注意同學的態度，踏出觀察他人的第一步。他在父親的指導下，稍微瞭解從日常生活觀察他人。

研究者：相處三年，對同學的瞭解有沒有比較深刻？

小宗：沒有。反正，我根本不知道誰有改變很多，因為我都沒有在

觀察別人。

研究者：真的喔？

小宗：因為做自己的事就好了啊。

研究者：你比較會少去看班上的同學。

小宗：對啊。(03021 29-6)

研究者：你覺得你（現在）觀察同學的能力有沒有變強？

小宗：一點點。

研究者：進步的地方在哪裡？

小宗：以前完全不會看吧，現在會看一點點。

研究者：你會從哪邊看？

小宗：就日常生活啊！就是現在我會看就只有日常生活，其他的還要我爸講。

研究者：日常生活要看什麼地方？

小宗：看言行舉止啊！說話的時候會不會太不拘小節，然後做事有沒有禮貌，然後什麼的去看，對啊。(03021 13-1)

小建遭遇的不只是交不到朋友的問題，而是被同學排擠，他的社交地位測量中，表示討厭他的有9人，主要理由為「驕傲自大、愛出風頭」(11431)。因此，小建發現他人想法之差異後，更進一步積極地學習他人的觀點，如前所述友誼外衝擊處，在此不再贅述。

（三）以自己的想法投射他人

七年級達親密狀態的學生，已都能注意他人的反應行動，不過，是將有限注視的行動，以自己的想法投射他人，但卻以為是對方的想法。

雖然已經有好朋友，但小柔在七年級時，為了獲得更多友誼，因過分在意他人眼光而讓自己的行為很不自在。加上她優異的表現，更是許多同學注意的焦點。小柔在七年級聯絡簿上常談到被注意、被討論而感到困擾，甚至家長也表示，希望導師多瞭解與開導，後來也出現父親感謝導師開導的紀錄(10222, 10225, 10252)。當時的小柔只注意到不被接納，就從自己的觀點詮

釋對方，將因素歸咎在自己，希望找出自己的人際問題加以修正，以免重蹈覆轍。

小柔：我覺得你今天討厭我，一定是因為我做錯了什麼讓你反感，所以我希望你告訴我原因，然後我盡力改。不一定將來會怎麼樣，但我會覺得我今天做這個讓你不開心。如果我沒有改，說不定我以後做這個，也會讓別人不開心。那我一定要改啊！我不希望這樣子一直輪迴下去。(05131 34-31)

至於排斥她的人如何詮釋小柔？以七年級的小美為例，由於研究者先訪問過小柔，知道她在交友的困境，因此，當詢問小美時，就以小柔的陳述為假設提問，但因不瞭解小柔，小美陳述自己所主觀認定的小柔想法。

小美：他人緣還好（普通）耶！就是還滿少人理的。不知道為什麼，就是很少人去找她啦。

研究者：可能是他想跟你當朋友，還是他可能不太懂得去建立朋友的關係吧？不太懂得表達？會不會？

小美：不是那樣吧？是她不想跟誰（一起做某事的話），她可能認為如果跟這個人有不好的關係的話，會被大家討厭吧！

研究者：這是你推測的？

小美：大概都是這樣子吧！而且她那麼聰明，怎麼可能不會跟別人做朋友？

研究者：聰明是考試成績好，可能不懂得怎麼跟人交朋友，會不會？

小美：她懂啦！滿懂的。(06171 5-6)

小美與小柔都只注意了別人行為的一部分，也都是以自己想法投射他人，而非別人的想法，因此是一種偽客觀的取替。

(四) 自己想法投射與井蛙窺象觀點取替之間

九年級刻板狀態的學生，他們將焦點放在對方身上，注意到對方行動，且嘗試跳脫自己的想法去瞭解詮釋他人，但詮釋時，仍脫離不了主觀。小民與小雯都屬之，但情境卻不同。

七年級孤立的小民到了九年級，雖仍然沒有友誼需求，但對「人」產生興趣，他常對保持距離的同學以聊天的方式來詮釋對方觀點，這也是大部分受訪學生取替同學觀點的重要方式。訪談中顯示，小民具有注意他人行動的能力，但由於沒有好友，使其與固定他人交談機會減少，而未能產生更深入的觀點取替。僅與同學維持基本的互動關係，也是表2中小民的「邊境探俗」取替未能深入的原因。

小民：有，我覺得（三年來）觀察能力有提升。……有時候聊天，我跟他（對方）在討論某個人，我會從他講話的方式，大概可以瞭解這個人（被討論的對象），到底他不喜歡還是喜歡，他到底為什麼會這樣（想）。……講話（聊天）的時候，我會考慮那時候他跟我講這句話，他腦袋在想什麼，……老實講，在班上我算是比較特別的啦，我的朋友很廣，可是都不（親）密，（跟）大家都可以聊得起來，可是呢，我平常不會去理他（們），他（們）平常也不會理我。（03161 20-25）

小雯因為七年級不重視友誼，不在意他人眼光，後來深刻體會其重要性，八年級的聯絡簿中有許多對同學的排斥感到困擾，到後來逐漸調適的陳述（11421，11425，11428）。社交地位測量上，小雯沒有人喜歡，討厭的有4人：小建、小民、小豪與小安，理由是脾氣暴躁、悲觀、很兇、常罵人（11236）。九年級的她，回顧自己的轉變。

小雯：我七年級的個性是我行我素的，不喜歡跟大家在一起，覺得

朋友沒有那麼重要。而且從小學開始就一直有這種觀念。小學就是都在玩，所以不需要什麼朋友的幫忙。……可是到八年級之後，就會發現團體很重要，需要互相幫忙。如果（只有）你自己有一些事情會做不成，像童軍課會搭帳篷啊，那些東西需要團體來幫忙。……因為朋友可以聽你說心事，在不開心的時候陪伴著你……朋友有很多的地方都很需要，這三年就是學到朋友其實很重要。（05012 2-18）

小雯的改變讓她對友誼的需求強烈，但觀點取替能力尚未跟上，她常主觀認定友誼，而與固定幾位同學維持一段時間的互動；不過，不是很瞭解對方想法，常只單方面地表達自己的需求，而給對方「黏人」的印象。八年級時，常與小美與小蓉在一起，受到小美的影響，小雯八年級的社交地位測量表示討厭小柔，喜歡小蓉跟小美，但小蓉與小美並未書寫討厭小柔，且小蓉與小美互選，卻都沒選小雯（10431，10931，11431，11421，11428）。九年級時，小雯轉向小柔與小雅，即使小柔對小雯的「黏人」感到無奈（03091 21-11），聊天時小柔還是常給小雯一些意見。小雯在與同學相處中，逐漸提升觀點取替能力，觀察到朋友的友善特質，成為自己效法的目標。

小雯：因為我朋友是屬於人際關係很好的，跟我是天壤之別，在她身上我可以學到一些東西。（學到）對朋友和藹、善良、熱心助人，就是在我身上都沒有看到這些東西。……嗯！因為妳態度好的話，自然就會有朋友在你旁邊。（05012 2-25）

（五）井蛙窺象式觀點取替

本研究發現，九年級達親密狀態之學生具有「井蛙窺象式」（a well's frog watching an elephant）觀點取替的特性，且可再分為「瞎子摸象」與「井底之蛙」兩個特性。

1. 「瞎子摸象」：以偏概全的性格詮釋

國中生的取替深度與互動時間之長短有密切關係，除了年級增加，深度友誼都能提升互動機會。九年級達親密狀態的學生能進行對方性格（character）的觀點取替，這必須有歸納所觀察對方眾多行為概念化成為其性格的抽象思考能力，亦即並非只解釋單一或偶發行為，而是這行為將反覆在該學生身上出現。論述友誼內衝擊時，學生所舉出的「刻薄」及「嬌慣」都屬於此類。

值得注意的是，雖有能力詮釋為「性格」，卻還無法將不同的性格之間，從個人背景或社會文化進行更高層「人格」（personality）的統整，因此容易將幾個所抓取的性格，以偏概全地擴大解釋成為對方整個人。這樣的觀點取替特性，加上需求友誼，使得國中生容易產生親密友誼關係，而這或許可以補充解釋Selman的友誼發展中，為何青少年期是最為親密的階段。也因此，成為好友後陸續發現的性格，特別是差異很大、甚至是兩個相衝突時，容易產生衝突，如小娟看到口語刻薄好友的矛盾即為一例。本研究借用「瞎子摸象」的寓言故事，來描述國中生如同瞎子以為自己摸到的部分就是大象整個形象，以解釋國中生此種以偏概全的性格詮釋特性。

2. 「井底之蛙」：受限於自己背景經驗的觀點詮釋

進一步分析九年級學生之所以能建立親密友誼，主要在個性相近及處境相似的前提下，才容易成功。

（1）個性相近

表面上，小蓉與小美兩個人有很大的差異，事實上，兩個人在個性上都自認為獨特，不跟隨他人。小美明確地說出兩人的相似性，同時也透露出好友小蓉能取替她的觀點。

小美：她（小蓉）一定是用自己的想法想（意指「獨立思考」），可

是她知道我在想什麼。她（的想法）也是獨樹一格型。我們兩個在某些地方很像，但也沒有說什麼都很像。（04271 10-24）

此外，研究者也發現她們自己沒有陳述的共同性。當小蓉描述小美嬌慣的同時，事實上，小蓉曾向導師表示自己的志向是當「少奶奶」，且班上許多同學稱呼小蓉為「大小姐」。小蓉父親是一家公司的副總經理，十分寵愛小蓉，中午還由傭人送便當到學校，小蓉的言談行爲也顯露嬌慣的氣息（10411，0707 127）。

（2）處境相似

小柔的表現特殊優異，但在人際關係有壓力，很少有人能瞭解她的處境，直到小雅八年級轉班，情況才有所改變。她們不僅成績都是原班級的前兩名，擁有多項才藝，也都擁有參加多項校內外競賽得獎紀錄。七年級校內英文演講比賽時，兩人就曾經交手過，當時小雅第一名、小柔第二名。剛開始，小美及班上幾位同學試圖就兩人的表現挑起「瑜亮情結」，但後來，基於二人十分相似的背景而成爲親密好友。小雅明白表示，兩人友誼形成的重要原因之一，即是相似的背景。

小雅：她（小柔）能夠瞭解（我），我覺得他至少能夠瞭解我在想什麼，因為我們有相同的遭遇！（04272 61-22）

相似的遭遇較容易瞭解對方在處境中的想法。事實上，小柔與小雅除了處境相似，兩人也都有追求完美的個性，對自我要求都很高，學習什麼一定要做到最好，這也是造就他們高成就的關鍵之一。

雖然相似性只是友誼形成的條件之一，但卻是國中生的重要條件，這主要受限於他們的觀點取替能力剛在成長階段，以及自己個人的經歷有限，所累積的觀點類型不多。即使九年級達到親密狀態的國中生，仍無法避免只從自己

個性與經歷出發詮釋對方的行為，成為理解對方的想法或感受的基礎，使原本可以較為客觀詮釋的能力受到限制，成為一種準客觀的詮釋。只有相近的背景，才容易理解對方在處境中的想法，獲得有助於友誼形成的相似的、善意的、接納的與包容的觀點取替。本研究借用「井底之蛙」的寓言故事，來描述國中生在觀點取替上如同見識淺薄的人，以凸顯此種受限於自己背景經驗進行詮釋的觀點。

相反地，在這樣的取替特性下，背景差異過大的學生，因為產生不當的詮釋，難以形成友誼，激進者甚至產生厭惡感。更何況，友誼是雙方的互動，一方的詮釋不當，即容易成為友誼的絆腳石，這也是前述擁有好友，也可能遭遇友誼外衝擊的原因。以小美為例，九年級的小美仍然不喜歡小柔，但與她前述七年級的陳述相較，她對小柔有更深度的觀點取替，她注意到更多小柔的行動，且進一步對她進行性格詮釋，而不僅是對她行為的主觀投射。

小美：小柔對大家都很好，但是她對不喜歡的人也很好。所以還蠻會藏的。小柔對誰講話都會邊笑邊講。這樣就覺得，跟她講話還蠻不自在的啊。……我跟小蓉都覺得她是一個對人很好的人，但其實實際上她沒有到什麼都可以接受的地步。……就搞不好，她非常很討厭你啊，但是表面上對妳笑笑的。

(04271 32-32)

不過，這詮釋仍然受限於小美的背景。以這觀點為例，小柔不喜歡小雄時常欺負人，對象包括九年級時，常在一起的小雯。小雄對小雯的許多行為看不順眼，加上小雯很愛嗆人的個性，兩人時常發生衝突。因此，除了提醒小雯外，小柔時常會利用時機勸告小雄，特別當他情緒無法控制時。小柔是小雄情緒宣洩的垃圾桶，讓小雄覺得她是自己的輔導老師(05021 21-25)。不過，小雄卻是小柔在社交地位測量中表示不喜歡的對象(10231)。這並不表示小美

完全正確，而只是呈現出小柔與個性強烈的小美兩人在待人態度上的觀點差異。

在文獻與資料的交互比對後，本研究發現可從四個共同主軸向度區別不同程度的觀點取替能力，各特性呈現如表3，愈左邊取替能力愈低，愈右邊取替能力愈高，以下分別說明之。

表3 各觀點取替特性

取替類型	只專注自己想法	覺察觀點差異	投射自己想法	井蛙窺象
觀點重心	自我	自我／他人	他人	他人
對方焦點	行動	情緒	想法	性格
取替態度	忽視	覺察／開始注視	有限注視	較多注視
主客觀	主觀	主觀	僞主觀	準客觀

「觀點重心」是指取替過程的注意焦點，比較注意自己還是對方，取替能力從低至高，分為自我與他人，是從自我朝向他人的趨勢；「對方焦點」是指取替對方的標的，由低層到高層概念，分為行動、情緒、想法到性格，逐漸深入對方內在及高層抽象化的趨勢；「取替態度」是指學生專注在對方重點行動的掌握程度，從忽視、覺察、有限注視到較多注視，其中，有限注視是指專注於對方的行為過少，或過多但卻非重點行動，如此反而容易猶豫不決，不論何者，都是對有助於取替對方觀點行為之注視有限而片段，此向度的能力是逐漸深入觀察對方重要行動的趨勢；「主客觀」是指所取替的觀點接近自己想法或對方想法，分為主觀、僞客觀到準客觀，是一種從主觀邁向客觀，也就是從自己主觀想法到對方真正想法的趨勢，不過，本研究最高能力只發現準客觀的現象。

伍、討論

一、友誼脈絡：影響友誼面向觀點取替發展的同學互動

友誼面向觀點取替在互動中成長，國中生有很長的時間與同班同學相處。研究發現，「友誼衝擊」及「入境探俗」是促進友誼觀點取替發展的同學互動類型，二者觀點不同，「友誼衝擊」中之雙方觀點具有衝突性，而「入境探俗」中之雙方的觀點較為和諧，其中，「友誼衝擊」又可分為「友誼內衝擊」及「友誼外衝擊」。依他人觀點與自己差異的程度由小到大依序為「入境探俗」、「友誼內衝擊」及「友誼外衝擊」，前兩類在友誼關係中發生，第三類則在友誼關係之外發生。觀點差異大小的界定標準具有主觀性，因當事人而異，例如：對差異觀點的開放接納程度，如小娟較廣、小美較窄。

茲將各互動類型的特性及對觀點取替的影響，分述如下：(一)「入境探俗」是成為朋友之後，沒有衝突，甚至是正向感受，如小雅。藉此，學生逐漸學習到好友更多以前未發現、甚至想要學習的觀點。無友誼需求處於刻板狀態的小民與同學之間僅為禮貌性的互動與閒聊，沒有深入交往，因此，互動類型雖屬於「邊境探俗」，與親密狀態相較，深度有限。(二)「友誼內衝擊」是成為朋友後所發生的爭執或衝突，甚至造成友誼關係的分分合合，學生從事件中，看到以前未發現的對方觀點，是與自己差異較大，或者較不能忍受的觀點。這兩種互動因為都在友誼關係中發生，因此，都能在互動中覺察對方觀點的內涵。(三)「友誼外衝擊」發生在非友誼關係中，因觀點差異較大，不容易被正向詮釋，難以形成友誼，甚至產生衝突，且因為缺乏如朋友的溝通與互動機會，而可能沒有機會瞭解對方真正的觀點。不過，至少可以發現有更大差異觀點的存在，甚至學習到觀點差異無法避免，很多事情是強求不來的。

從表2結果來看，國中生在這三種類型互動的組合，因為朋友的數量及觀點差異大小不同，可能混合多種形式。若擁有朋友，可能同時遭遇「入境探俗」及「友誼內衝擊」兩類互動，或至少有一類發生；至於「友誼外衝擊」，則不一定會發生。擁有朋友主要是指親密狀態的好朋友，刻板狀態的普通朋友則不一定，小雯的類型屬之，但小民的類型則不包括。沒有朋友的孤立者，通常會遭遇友誼外衝擊。各類型之間彼此交互作用，如同時遭遇「入境探俗」及「友誼外衝擊」，可能讓友誼更親密，更珍惜友誼，小柔即為一例。

二、友誼面向觀點取替特徵

國中生友誼建立與維繫的條件是持續投入觀點取替的認知技巧，如此，將刺激國中生觀點取替的成長。就本研究發現的「投入」與「認知技巧」條件來看，促使國中生投入的因素包括積極面的友誼需求及消極面的避免被排擠，而認知技巧包括對於對方想法與情緒的認知狀態。

投入所花的力氣與關注，除了與文獻相關、來自於想要擁有朋友的動機所生之友誼需求外，本研究還發現，長期處於一個班級，即使不是朋友，仍有許多互動的機會，這除了私下的主、被動互動外，也包含公開在班級與課堂的表現。假如連基本的取替能力都沒有，將可能被同學排擠，嚴重者更可能遭受群體排擠。而且由於必須長期同處於一個班級之中，被排擠的力量將被放大，因此，為了避免被排擠，學生開始投入關注。

在文獻的基礎上，本研究發現，認知技巧可分為情緒與想法兩部分，而且情緒與想法的取替，在國中生的友誼關係中具有層級的意義。情緒的取替是交友的先決條件，特別是知覺對方的負向情緒而加以避免，因為如果不能避免，不僅難以成功地建立友誼，甚至將發生如小彥長期被小雄欺負、小建遭遇同學排擠的現象。與情緒相較，想法是更進一層的取替，跨過情緒取替門檻

後，便要繼續學習取替對方想法，因為友誼關係不僅只是避免負向情緒，還得瞭解對方想法，如此，才有助於掌握有利於友誼建立與維繫的觀點取替。本研究中，不論是刻板狀態的學生擁有一般朋友，如小雯，或親密狀態的學生擁有好朋友，如小柔，都已經具備取替對方想法的能力，只是能力仍有高低之分。

整合國中生三年的友誼領域觀點取替之特性，學生七年級時的觀點取替可分為兩類，一類是「只專注在自己的想法」而忽視對方，就連最基本的對方傳達負向情緒也無法覺察，因此常得罪人而不自知，孤立者屬之，這是自我中心的主觀所致；另一類則是「自己想法的投射」，親密狀態者屬於此類，她們已經懂得注意對方行動，雖然可能注意了不該在意的行動，或者只注意到行動的部分。自我想法的投射是從對方行動而來，因為在意對方行動，進而就對方的行動探究原因，而有對方「感受、想法」的存在；嚴格來說，與其說是對方想法，倒不如說是自己的想法投射在對方行動，卻誤以為是對方的想法。值得注意的是，「不在意」與「在意」他人觀點不是區別的標準，例如：小宗七年級時雖「在意」他人，但卻未能看出對方不滿的行動加以「注意」，仍只呈現自己的想法，結果就如同不在意一般。

這發現與Selman第二層級「能區別個體的想法、感受與行動」相較，「只專注在自己的想法」是否異於Selman的結果？本研究認為，這可能並不是沒看到對方「行動」，而是「視而不見」，並未納入考量之故，例如：小建會因為對方對自己的行動表達不悅而與人發生衝突。至於對方的感受與想法，則因為「視而不見」對方行動，而未能進一步產生。七年級達親密狀態的國中生，確實能重視對方的感受、想法與行動，但對方的想法雖來自於所觀察到的對方行動，但其所觀察到的行為有限，且還是以自己習慣的思考內涵看待對方。

九年級仍處於孤立的學生，在歷經多次友誼外衝擊後，有的開始注意他人行動，學習觀點取替，但也有人僅停留在覺察他人觀點差異的階段。九年級

友誼關係呈現親密狀態的學生，具有「井蛙窺象式」的觀點取替特性，這是結合「井底之蛙」與「瞎子摸象」兩個寓言故事而成，是指一種受限於自己背景經驗詮釋對方性格，但僅是片段擷取卻擴大詮釋的觀點取替特性。與前述七年級以「自己的想法投射他人」相較，七年級時，是片段地從他人行為反射自己的想法，而九年級時，所觀察到的行動比起七年級要更為豐富，且已能針對對方的行動嘗試詮釋與建構對方性格，甚至以偏概全為人格。

刻板狀態學生的觀點取替發展介於「自己的想法投射」與「井蛙窺象式」的觀點取替之間。一個是小雯，在逐步從孤立到刻板的轉變中，從自己主觀認定朋友而產生分分合合的過程中，遇到比較友善的同學給予小雯許多意見，其觀點取替正從自己的想法投射朝向井蛙窺象式的觀點取替發展。另一個則是沒有友誼需求而與同學保持距離的小民，他因為缺乏深度的友誼，沒有驗證觀點的機會，其發展只停留在自己想法投射與井蛙窺象式觀點取替之間。

與Selman的理論相較，「井蛙窺象式」的觀點詮釋，無法跳脫出自己的背景經驗，這與第一人的主觀不同，第一人觀點是基於「心理能力」的限制。本研究認為，國中生的詮釋限制屬於社會面「人際歷練」的限制，因為社會閱歷的不足，所以沒有適切的基礎可以詮釋對方的行為。同時，此觀點取替超越了第二人觀點，在瞭解想法感受外，能深入到對方性格的詮釋，但卻將抓取到的性格，以偏概全地成為對個人整體「人格」詮釋，缺乏內部各「性格」之間的體系關係。因此，是否達到第三層級，端視對方為「體系」的能力。但就以內部體系來詮釋對方，則似乎還未見此能力。

就整合文獻與表3所發現的各觀點取替特性來看，本研究發現，國中生觀點取替能力，從低至高分別為「忽略對方行動，只專注在自己想法」，為七年級孤立者的特徵，尚未跨越情緒門檻，此時只有主觀的自我中心，連對方負向情緒亦無取替。而「覺察他人差異觀點，開始注意他人行動」，是九年級孤立

者的特徵，他們注意到對方的情緒，進而開始學習取替對方想法的分水嶺，也是將重心從自我開始轉向他人的開端；但此時的取替還是主觀狀態，而取替的學習也可能就此暫停。「從觀察對方行動但卻只投射自己想法」，是七年級親密者的特徵，他們注意到對方的行動，已經將重心轉向他人，具有想法取替的能力。不過，就所取替的內涵來看，表面上雖是對方想法的取替，實質上大部分還是自己習慣的思考內涵，所以是一種偽客觀的取替。「從對他人行為較豐富的觀察結果抽象化詮釋為性格」，此即「井蛙窺象式」之觀點取替，是九年級親密者的特徵，亦即除了更深入的行動觀察外，取替時，更進一步地建構對方的許多想法為性格。不過，此時的取替仍不免受自己經驗背景的限制，雖然已經比之前的取替更客觀一些，但還未到達真正的客觀，是一種準客觀的狀態。九年級刻板者的學生觀點取替，介於七年級與九年級親密狀態者的想法取替之間，本研究中的兩位刻板者都是從七年級的孤立狀態發展而來。

以Selman觀點取替的發展邏輯來看，是由外而內瞭解對方是獨立於自己以外的他人，先從對方行動開始，其次是對方內在感受與想法，復次是瞭解他人內在的複雜性，且能視為體系的統整性。此與本研究發現的取替能力高低差異一致，從低至高，除了同樣是逐步深入他人觀點外，本研究同時發現對於他人的觀察也逐漸深入重要行動，同時，取替的詮釋已不是那麼與自己斷裂的，而是逐步將重心從自己轉向他人的歷程，也因為還無法脫離自己的背景經驗，故尚未能達到客觀的程度。

綜合認知技巧、投入、友誼脈絡及友誼狀態來看國中生的觀點取替特徵，依其投入狀態可分為四類，「沒有需求也沒被排擠」者如小民，他至少必須有基本的取替能力，才能不被排擠。但他只有「邊境探俗」，因而使得觀點取替之發展受限。「只有需求而沒被排擠」者，通常取替能力還不錯而擁有好友，他們可能遭遇「入境探俗」、「友誼內衝擊」或兩者兼具。此兩類都是超越

情緒層級的取替，至少達刻板或親密的狀態。「友誼外衝擊」在三狀態都可能發生，包括「沒有需求且被排擠」者及「有友誼需求但被排擠」者。「沒有需求且被排擠」者如七年級的小雯，在被排擠之後，轉向強烈的友誼需求。「有需求但被排擠」者可能處在親密或孤立狀態中，即使達親密狀態之學生擁有想法取替能力，卻也可能因為想要擴大交友範圍遭遇「友誼外衝擊」，而這通常是背景差異過大學生之間所會發生的，這與這一階段只能從自己的背景經驗詮釋的取替特性有關。另一極端是許多七年級到九年級長期處於孤立狀態的學生，他們也可能有友誼需求，但因為他們的觀點取替能力十分低落，因此可能遭遇「友誼外衝擊」。為避免逐漸增強的被排擠力量，將促使學生發展最基本的認知技巧，覺察負向情緒與發現他人差異觀點存在。

投入與認知技巧必須同時具備，缺乏其中一項條件，觀點取替的發展就會受限。例如：七年級的小宗缺乏認知技巧，縱使有強烈的友誼需求，到九年級時仍無法有效地提升觀點取替能力；相反地，九年級的小民自己私下觀察學習認知技巧，但缺乏投入的結果，未能結交好朋友，觀點取替能力仍比不上親密狀態的學生。

陸、結論與建議

一、結論

國中生的友誼不如國小兒童單純，進入國中後，原本依據國小行動模式與同學互動，並在過程中逐漸刺激觀點取替能力的發展。這些影響友誼面向觀點取替發展的互動，分為觀點兼具衝突性的「友誼衝擊」，以及觀點間具和諧性的「入境探俗」。其中，「友誼衝擊」又分為「友誼內衝擊」與「友誼外衝擊」。雙方觀點差異從小到大，分別為「入境探俗」、「友誼內衝擊」及「友誼

外衝擊」，不過，差異標準的認定具有主觀性而存在個別差異。「入境探俗」與「友誼內衝擊」都在友誼建立之後的朋友之間發生，亦即原本因背景相似而成爲朋友之後，逐漸在友誼互動中發現對方之前未覺察的觀點，這主要發生在親密狀態，也可能存在於刻板狀態中。「入境探俗」是在相處中，學習差異較小的觀點，這些觀點通常是與自己觀點相近、契合而能接受者。「友誼內衝擊」是從互動引發的爭執中，學習差異性較大的觀點，這些觀點通常與自己的觀點有些隔閡或衝突。「友誼外衝擊」是非朋友關係之間因差異過大的觀點而無法建立友誼，這在三種友誼狀態中都可能發生。對沒有朋友的孤立者而言，因爲被他人排擠，將促使這些人不得不重視他人行動，開始考慮他人情緒及想法，以免被排斥；對已經獲得友誼的國中生而言，與其他同學之間未能建立友誼，即使無法瞭解對方想法，至少可以發現更大差異觀點的存在。不論是哪一種方式，國中生藉由這些與同學的互動，持續累積更多他人的觀點，將能逐漸脫離自我主觀經驗的詮釋。

觀點取替的發生，必須同時兼具「認知技巧」與「投入」，才得以相輔相成，二者缺一都可能阻礙觀點取替的發展。促使國中生投入友誼領域觀點取替的動力主要爲二，積極面爲友誼需求，是希望與同學成爲朋友的動機，消極面爲避免被同學所排擠。由於國中三年同處一個班級，排擠力量具有放大效果，致使學生不得不重視他人觀點。依此可再分爲四類：「沒有需求也沒被排擠」者至少有基本的取替能力，才能不被排擠；「只有需求而沒被排擠」者，通常取替能力還不錯而擁有好友；「沒有需求且被排擠」者，被排擠之後轉向需要友誼；「有需求但被排擠」者，可能是達親密狀態的學生因爲想要擴大交友範圍而遭遇挫折，也可能是長期處於孤立狀態的學生，因爲觀點取替能力十分低落而被排擠。

國中生的認知技巧分爲想法與情緒，具有層級的關係。情緒，特別是負

向情緒的覺察，通常是友誼建立的取替門檻，因為這樣至少可以避免被同學排擠。但友誼建立還需要進一步的想法取替，才有助於產生正向的情緒。就國中生友誼領域觀點取替的特徵來看，整體而言，國中生友誼面向的觀點取替能力，從低到高分別為「忽略對方行動，只專注在自己想法」的自我中心，具有強烈的主觀性，忽視對方行動，包括負向情緒，七年級處於孤立狀態屬之。

「覺察他人差異觀點，開始注意他人行動」是從自我開始轉向他人，開始注意到對方的情緒，雖然尚未提升至想法取替而依舊主觀，也還處於孤立狀態，但卻是跨越觀點取替門檻的開端。直到九年級仍處於孤立狀態屬之，是長期遭遇「友誼外衝擊」的結果。「從觀察對方行動但卻只是自己想法的投射」，已經將重心轉至他人，懂得從他人行動進行想法取替，因此有好友，但卻還是自己習慣的思考內涵，是一種偽客觀的詮釋，七年級親密狀態者屬之。「從對他人行為較豐富的觀察結果抽象化詮釋為性格」，此為「井蛙窺象式」之觀點取替，是本研究發現最高的友誼觀點取替能力，兼具「井底之蛙」與「瞎子摸象」的特性。此觀點取替雖然也已將重心放在對方，但詮釋對方性格時，卻受限於自己的背景經驗，如同「井底之蛙」。但這並非受心理能力的限制而無法覺察他人的觀點，而是社會歷練的不足，以致於在詮釋上難以脫離自身經驗，無法較為客觀地從對方的背景與經驗詮釋其觀點，是一種準客觀的詮釋，因此，背景相近者容易產生理解與包容的詮釋而建立友誼。而且僅是片段擷取卻擴大詮釋的觀點取替特性，如同「瞎子摸象」。在此特性下，因片段而擴大詮釋的特性及友誼需求交互作用下，好友之間的緊密度很強，但個性強烈的國中生面對觀點差異較大的同學時，可能出現排擠行動，九年級親密狀態者屬之。他們的觀點取替主要在「入境探俗」與「友誼內衝擊」中成長。假如遭遇「友誼外衝擊」，則會是因為缺乏良性溝通、互動的機會，可能因為不當詮釋而只能發現觀點差異，無法得知觀點的內涵。此外，親密狀態者假如同時遭遇「入境探

俗」及「友誼外衝擊」，將會使友誼關係更加緊密。個別而言，觀點取替能力不一，三年來的發展速度也不一，九年級時，有的學生才剛開始學習觀點取替，也有人還停留在覺察觀點差異的處境，但有的學生已經發展出「井蛙窺象式」的觀點取替。

國中生友誼領域觀點取替的不同能力，從四個向度由低到高分析差異，是觀點重心從自我朝向他人，取替態度則逐漸觀察對方更多重要行動、逐漸深入對方內在及高層抽象化，詮釋對方從主觀邁向客觀，也就是從自己的想法到對方的真正想法。不過，本研究最高能力只發現準客觀的現象。簡而言之，國中生友誼領域觀點取替能力愈高，表示他們愈可能藉由更具深度的注視，逐步深入取替他人內在性格的同時，亦逐漸將觀點的重心從自己朝向他人，而在詮釋上逐漸脫離主觀的能力。

二、未來研究建議

未來研究可以一次鎖定一個狀態，如孤立、刻板或親密，蒐集更多的個案，更深入地分析狀態內的觀點取替特性；也可以蒐集更多學生友誼觀點取替的發展個案，探究國中生觀點取替可能的發展軌跡；也可以把焦點放在友誼關係，如友誼觀點取替的內涵，特別是男生與女生可能存在之差異，如不同關懷的方式、在乎的焦點、互動的模式與話題等。此外，國中跨性別的友誼相對較少，本研究只有小豪與小娟，以及小安與小柔，未來研究也可進一步針對此觀點取替的特性加以分析。

參考文獻

- 丁興祥、張慈宜、曾寶瑩（譯）（2006）。J. A. Smith著。質性心理學——研究方法的實務指南（Qualitative psychology: A practical guide to research methods）。臺北：遠流。
- [Smith, J. A. (2006). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (S. S. Ding, C. Y. Chang, & B. Y. Ceng, Trans.). Taipei: Yuan-Liou. (Original work published 2003)]
- 王煥琛、柯華葳（1999）。青少年心理學。臺北：心理。
- [Wang, H. C., & Ko, H. W. (1999). *Adolescent psychology*. Taipei: Psychology.]
- 司徒懿（譯）（2009）。C. Grbich著。簡明質性研究法分析（Qualitative data analysis: An introduction）。臺北：韋伯文化。
- [Grbich, C. (2009) *Qualitative data analysis: An introduction* (Y. Sih-Tu, Trans.). Taipei: Weber. (Original work published 2007)]
- 黃牧仁（譯）（2003）。P. Erwin著。兒童到青少年期的友誼發展（Friendship in childhood and adolescence）。臺北：五南。
- [Erwin, P. (2003). *Friendship in childhood and adolescence* (M. R. Huang, Trans.). Taipei: Wu-nan. (Original work published 1998)]
- 潘慧玲（1994）。角色取替的探討。教育研究所集刊，35，193-207。
- [Pan, H. I. (1994). The inquiry of perspective taking. *Bulletin of Graduate Institute of Education Taiwan Normal University*, 35, 193-207.]
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（2008）。M. Q. Patton著。質性研究與評鑑（上）（Qualitative research and evaluation methods）。臺北：濤石。
- [Pattion, M. Q. (2008). *Qualitative research and evaluation methods* (C. Y. Wu & F. R. Li, Trans.). Taipei: Waterstone. (Original work published 2001)]
- 梁婉玲（譯）（2010）。U. Flick著。教育研究的品質控管（Managing quality in qualitative research）。臺北：韋伯文化。
- [Flick, U. (2010). *Managing quality in qualitative research* (W. L. Liang, Trans.). Taipei: Weber. (Original work published 2007)]
- 吳佳綺（譯）（2010）。G. R. Gibbs著。質性資料的分析（Analyzing qualitative data）。臺北：韋伯文化。

- [Gibbs, G. R. (2010). *Analyzing qualitative data* (J. C. Wu., Trans.). Taipei: Weber. (Original work published 2007)]
- Burack, J. A., Flanagan, T., Peled, T., Sutton, H. M., Zygmuntowicz, C., & Manly, J. T. (2006). Social perspective-taking skills in maltreated children and adolescents. *Developmental Psychology, 42*(2), 207-217.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills'. *Developmental Psychology, 9*(3), 326-332.
- Chandler, M., & Lalonde, C. (1996). Shifting to an interpretive theory of mind: 5- to 7-year-olds' changing conceptions of mental life. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *Five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 111-139). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cillessen, A. H. N., & Jiang, X. L. (2005). Predictors of dyadic friendship quality in adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 165-172.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2002). The cost of understanding other people: Social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(7), 849-860.
- de Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*(1), 48-55.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*(2), 518-534.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- FitzGerald, D. P., & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality, 31*(5), 509-522.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior, 32*, 110-121.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review, 16*(3), 207-234.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social

- acceptaive, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Grizenko, N., Zappitelli, M., Langevin, J. P., Hrychko, S., El-Messidi, A., Kaminester, D. et al. (2000). Effectiveness of a social skills training program using self/other perspective-taking: A nine-month follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry, 70*(4), 501-509.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zaonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
- Hoglund, W. L. G., Lalonde, C. E., & Leadbeater, B. J. (2008). Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Social Development, 17*(3), 528-553.
- Leadbeater, B. J., Ohan, J. L., & Hoglund, W. L. (2006). How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology, 52*(4), 721-754.
- Lobchuk, M. M. (2006). Concept analysis of perspective-taking: Meeting informal caregiver needs for communication competence and accurate perception. *Journal of Advanced Nursing, 54*(3), 330-341.
- Lozano, S. C., Hard, B. M., & Tversky, B. (2006). Perspective taking promotes action understanding and learning. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance, 32*(6), 1405-1421.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Orlofsky, J. L. (1993). Intimacy status: Theory and research. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 285-302). New York: Springer-Verlag.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98-131.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role taking development in early childhood. *Child Development, 42*(6), 1721-1734.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Clinical and*

developmental analyses. New York: Academic Press.

Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.

附錄 訪談大綱

一、學生問題

(一) 七年級問題

- 有無最好的朋友？請描述介紹您的好友。(喜歡／欣賞與不喜歡之處為何？)
- 如何成爲好友？
- 是否時常一同活動？平常與朋友分享的活動，一起討論與不討論的事情爲何？
- 哪些人是朋友？(朋友的定義)
- 對友誼的看法爲何？(友誼關係的價值)
- 怎麼交朋友？有沒有困難？
- 想不想多交朋友？成功與否？爲什麼？
- 喜不喜歡這段友誼？好友交往過程中，有無發生過何種問題、困難或爭執？是否克服？如何克服？未能克服的原因爲何？

(二) 九年級問題

- 哪些人是朋友？對朋友的定義是否改變？
- 三年來，朋友有無改變？增加或減少？
- 您的好朋友是誰？請描述介紹您的好友。(喜歡／欣賞與不喜歡之處為何？)
- 是否更認識您的好友？
- 是否時常一同活動？平常與朋友分享的活動，一起討論與不討論的事情爲何？
- 喜不喜歡這段友誼？好友交往過程中，有無發生過何種問題、困難或

爭執？是否克服？如何克服？未能克服的原因為何？

- 三年來，交友過程遭遇挫折？為什麼？
- 三年來，交友能力是否提升？
- 三年來，是否更懂得觀察他人，包括好友？
- 三年來，看到班級同學間友誼的變與不變。

二、導師問題

- 每一位受訪學生的背景、個性。
- 該位學生有哪些朋友？
- 所看到的友誼行為及平常活動為何？