

軍校生權威概念發展與生活適應 、依戀關係之相關研究

劉俊道

陸軍第六軍團廿一砲指部

林維能

臺北大學教育學程中心

本研究的主要目的在於探討軍校學生權威概念建構的歷程，藉以瞭解在軍官養成教育的過程中，個體如何去看待權威觀念。採問卷調查的方式，以政戰學校大學部一到四年級（N=385）為研究對象，測量變項包括：個體權威傾向、生活適應情形、及個體與父母的依戀關係。

研究結果顯示（一）不同年級學生在權威概念上有顯著差異：一、三、四年級在權威量表之得分顯著地高於二年級。（二）權威概念與生活適應之相關型態，因不同年級而異。一年級權威分數與其適應有正相關，而三、四年級學生權威分數與其適應有負相關。（三）在比較權威高低對個人生活適應的影響上，統計分析的結果並未達顯著。（四）不同年級在生活適應上有顯著差異，年級愈高適應愈好。另外，大體而言，安全型依戀的學生在生活適應上較不安全型者為佳。研究者根據上述研究結果對未來軍事教育訓練提供參考建議。

關鍵詞：權威、依戀、適應

前 言

軍隊是一個強調階級分明與絕對服從的組織，在這樣的組織結構及制度下，使得它不論是在成員社會化過程，或是日常的組織實務上，都特別強調權威（authority）的概念。此種對於權威的訓練與要求，固然有其必要性，但是亦可能有其負面影響。Milgram（1963, 1974）的經典性研究即顯示出，個體在權威的要求下，有可能作出極不理性或非人道的行為。而軍隊不同於一般組織，其權威要求往往可能產生更令人意想不到的深遠後果。軍人基於其任務特性，擁有一致致命的武器，因此若軍官對權威的本質沒有清楚的認識，難保不會重演二次大戰時納粹對猶太人所採用的種族滅絕政策，或越戰中美軍殘殺越南平民的慘劇。因此，對於軍人權威概念之形成歷程與軍事倫理等課題作一探討，是有其必要性的（陳東波，民 85，民 87）。

首先，軍事組織是藉由軍事社會化的過程，促使組織中的成員學習其所屬團體的信仰、價值、規範與角色，以竭誠效忠自己所屬的團體。尤其軍隊是強調達成任務的科層組織，其組織結構對成員的思想、情感與行為態度等支配的程度，較其它團體更具全面性與絕對性（錢淑芬，民 82）。因此對一個軍校生來說，能否習得軍隊所企欲其成員具備的價值觀，很有可能會對其適應情形造成影響。而基於軍隊強調權威概念的培養，研究者認為軍校生的權威概念與其生活適應之間可能會有所關聯。

此外，如果權威是軍隊企欲其成員養成的價值觀，那麼為什麼在組織社會化的過程中，有些軍人其權威概念內化較深，而有些人則較不具權威概念？影響此種個別差異的因素很多，其中一個因素似乎與個體的早期經驗有關。個體早期與主要照顧者經由互動所建立的依戀關係，會逐漸形成他對自我與依戀對象以及外在世界的內在運作模式（Bowlby, 1969, 1973）。因此依戀行為不只見於嬰兒時期，而是在整個生命歷程中都扮演相當重要的角色，個體與父母的依戀情感連結更是會持續終生（Ainsworth, 1982）。而此種對於早期權威人士（父母）依戀行為及其互動型態，亦有可能擴及其在面臨權威要求時之反應。

因此，綜上所述，本研究所欲探討之問題如下：

- （一）探討不同年級之軍校生其權威概念之差異，以理解軍事社會化過程中，個體權威概念之發展。
- （二）探討軍校生之權威概念與其在軍校生活適應之關係。
- （三）探討軍校生之依戀關係類型與其權威概念及生活適應之關係。

現今社會日趨多元開放，有愈來愈多不同的價值體系進入軍中，在此種多元

價值體系下，軍隊所強調的權威體制面臨愈來愈多的挑戰。研究者期望藉由上述三個問題的探討，能有助於對軍事社會化中權威概念形成歷程之理解，並進一步提供未來國軍教育訓練之參考。

文獻探討

壹、權威的來源及其意義

權威的來源，有其歷史與時代演進的脈絡。在遠古時代，人類過著逐水草而居的日子，捕獵是生存的重要技能，但是獵捕野獸非常危險，隨時有喪命的可能。因此擁有高超的捕獵技巧，不但可活命，也是權威的來源。人類文明進入信史後，武力的征伐就不絕於史。因此在古典時代前期，武力是權威的最佳表徵，但當這些歷史上的大帝國完成了領土的擴張後，如何鞏固既有的政權便成當務之急。在那個古老、民智未開的時代，君權神授無疑是最好的思想控制武器，握有強大武力的君王，披上神祕色彩的神權外衣，誰都不敢去質疑這個權威的真實與可靠性。也因為如此，君權神授的思想瀰漫著整個中古時代。到了近代，「法國大革命」和「工業革命」造成民族主義、民主政治、工業化和社會主義等力量的興起（王曾才，民 82）。以民族主義為基礎的「新帝國主義」成為新的權威來源。而在現代，在第二次世界大戰前夕，個人崇拜曾是權威的主要來源，希特勒和史達林便是其中的代表人物。戰後，隨著經濟的發展與教育的普及，個人崇拜已為世人所唾棄，僅殘存於少數共產主義國家及後落地區，民主政治一躍成為主流的政治文化，而民意亦成為主要的權威來源。因此，從一個巨觀的角度來看，隨著歷史的演進，權威的來源也跟著轉變，大抵由遠古時代的個人技巧，依序以武力、君權神授、個人崇拜、民意的方式展開。而其傳遞則是藉由文化、習俗、威脅、利誘等總總方式所強加、灌輸，要求社會成員順從、接受，甚至視之為理所當然。

而從一個比較微觀的角度來看，一般而言社會學家大都將權威定義為「合法的權力」（Weber, 1947; Ritzer, 1983）。因此，權威指的並不是一個人，而是權力本身。從心理學的角度來看，所謂的權力指的是影響力。具體而言，當一個人對另一個人具有某些影響力時，他就擁有了某些權力。而這些影響力的來源可能是任何正式或非正式的權力。權力的基礎及來源大致上可以區分為五種（French & Raven, 1959）：（一）強制權（coercive power）：意指個體因為擁有足以讓對方恐懼或害怕之事物，而具有之影響力，如學長擁有懲罰學弟之權力；（二）獎賞權（reward power）：個體因控制了有價值的事物而足以對他人造成影響，如長官擁有獎勵部屬的權力；（三）專家權（expert power）：個體

因擁有某些專業知識與技術，而得以對他人造成影響，例如專家學者擁有其專業知識，其所表達的意見，亦較具影響力；（四）合法權（legitimate power）：源自於正式法令或是社會正當性所產生的權力，如老師本身就被賦予很多合法的權力，可以影響學生；（五）參考權（referent power）：由於源自個人魅力，使別人因仰慕而起模倣之心，如偶像歌手對其歌迷之影響力。

不論一般組織或軍事組織，這些權力型式均普遍存在於組織中。不過軍事組織基於其層級分劃明確及階級服從特性，可以想見其合法權、獎賞權、強制權的使用顯然較一般組織來得絕對，也可能來得頻繁。而這些具合法基礎的權力也是維繫軍隊上下關係及任務遂行的重要依據。另外，由於權威指的通常是「合法的權力」來源，因此在上述的五種權力來源中，強制權、獎賞權、合法權三種權力來源也似乎比較符合權威之定義。而專家權及參考權則比較不具法律或制度基礎。因此，本研究對權威之定義亦採「合法的權力」基礎之觀點，其內涵和範圍則包含了強制權、獎賞權、合法權。而在探討個體對權威的知覺與互動時，其權威對象除了權力本身外，亦包含了擁有這些具法令基礎之權力的人，如長官、學長等。

貳、權威概念發展

事實上，除了權威的來源因時代或其形式而有所不同外，就個體而言，隨著年齡的增加、認知能力的發展，權威的內涵也會產生變化，而這樣的變化在青少年時期尤其遽烈。青少年一方面會經歷進入大學、服兵役等重大的人生變化，同時又必須去完成自我認同的發展任務（Erikson, 1968）。在這種情形下，權威概念的發展更形複雜。過去曾有許多學者從發展的角度，對此一議題有豐富而深入的探討，以下研究者將分別予以說明。

一、權威概念的形成

從個體發展的角度來看，不同的理論對服從權威這種現象提供了三種不同的解釋：

（一）社會化理論（Socialization）

社會化理論認為社會發展是一種歷程，兒童在這個過程中受到權威的影響和指導，以適應他所屬團體的社會規範，而隨著年紀的增加，在發展的過程中，對這些社會規範留下許多的固著現象。最近很多這個觀點的不同研究，都發現不同的文化顯現出或多或少對權威的服從與責任（Shweder, Mahapatra, & Miller,

1987)。

而在社會化的過程中，父母親的教養方式，無疑地具有很大的影響力。從Baumrind (1989) 的研究中得知，開明權威的管教態度，會使子女最少出現內在的心理問題，且有最強的心理社會能力及自主性的表現；而專制權威的管教態度雖會使子女對父母所設定的行為準則和順從性最高，但是他們的心理社會能力如自我信賴、社交能力等方面以及獨立性，卻會較差於父母採用開明權威和寬鬆放任之子女的表現（引自王鍾和，民 82）。其它相關的研究顯示，大學生知覺的父母權威性可以預測其憂鬱傾向（程秀蘭，民 88）。而父母管教態度為民主的方式，其子女自我概念發展的較好，若為獨斷、忽視的管教態度，則子女自我概念發展的較差（李盈萱，民 84）。此外，在生活適應上，父母的積極性管教方式（例如保護、寬鬆、精神與物質獎勵），與青少年生活適應有顯著正相關，反之父母採取消極性的教養方式（例如命令、拒絕、精神與物質懲罰），則與青少年生活適應呈顯著負相關（陳小娥、蘇建文，民 66；羅惠筠，民 68）。

社會化理論雖然呈現不同的教養方式對個體產生的影響。然而，個體的成長不完全受制於外在環境，更重要的是個體本身如何建構這些知識。

（二）傳統認知發展的理論 (Traditional cognition-developmental)

傳統認知發展的理論則將重心放在兒童社會推理能力的發展，尤其是對自己行為的推論。這個觀點認為在發展的過程中相對於社會規範與權威命令的逐漸固著，兒童會變得較自主，較少權威的傾向。較年幼的兒童對絕對的、不容置疑的成人權威（也是兒童道德內涵的來源），具有他律式的思考傾向，但隨著認知能力的發展，兒童能不依賴權威做道德判斷，並在社會推論時更為自主。

關於兒童權威概念的傳統認知發展觀點起源自 Piaget (1950, 1952, 1971) 的研究。他認為個體在青少年時期，認知發展會進入形式運思期階段，此時青少年會具有抽象思考及邏輯推理的能力 (Dulit, 1972)，也因此的道德認知判斷的發展上，會從視成人的規約、權威為神聖不可侵犯的「他律性」道德階段，轉化成能運用其理性作獨立判斷的「自律性」道德階段。在「自律性」階段，兒童不再接受來自成人權威的絕對命令，但會服從於他們參與之團體依照相互尊重與合作的原則所產生的規範。透過這些經驗，兒童依照自己的道德原則所做的道德判斷遠超過接受權威的命令，他們會認為自己和成人是處於平等的地位，沒有必要去服從成人的權威，兒童不再視成人是優越、絕對正確、全能的人。Youniss 亦認為青少年視他們和父母的關係比較像友誼，是一種互動的關係，而非單向的服從 (Youniss, 1980; Youniss & Smollar, 1985)。

然而知識的建構並非單向度普遍法則，它可能因不同領域 (domain specific) 而有不同的發展。

(三) 社會議題理論 (Social domain theory)

社會議題理論源自於 Damon (1977) 發現兒童會拒絕來自父母親權威的某些命令，例如命令小孩子去偷竊。這些發現否定了傳統理論中，認為兒童無法分辨不同類型權威命令與規則的看法 (Nucci, 1981; Turiel, 1983)。Turiel (1983) 認為兒童的社會認知發展並非是單向的，不能把它從社會情境中抽離，必須放在社會脈絡裏，才能觀得全貌。他們的道德觀念、社會規範價值、獨立自主等概念之建立，是透過與父母、師長或同儕等人的互動，在不同的社會情境、行為與互動內容中，去引發互動對象不同的反應，兒童因而從中逐漸建構出不同的社會知識 (Smetana, Gaines, 1999)。近期對社會議題理論的研究主要關注在下面三個議題上 (Turiel, 1983; Turiel & Davidson, 1986; Turiel, Killen, & Helwig, 1987)：

1. 道德議題 (The moral domain)

道德議題包括公平、正義的概念，所謂的道德規則，指的是禁止諸如偷竊、攻擊等侵犯他人權益的行為，或是在家庭中是否遵守對父母的承諾，有無欺騙父母親等。近來的研究發現兒童在判斷權威的合法性及考慮是否服從命令時，主要依據命令的類型 (Type of command)、權威的特徵 (Authority attributes)、社會脈絡 (Social context) 等三個因素決定，當下達命令的人不具有任何權威特徵時，大部份的兒童會選擇接受那些會顯現道德結果的命令，例如預防傷害 (Laupa, 1991, 1994; Laupa & Turiel, 1986, 1993)。

值得注意的是，兒童在推論服從命令與否會比判斷是否合法時，多考量兩個因素。第一個因素是問題解決，兒童傾向於接受那些能導致預期結果或處理問題的命令，而這牽涉到權威的特徵—知識。在權威的合法性是建立於知識時，權威者的特徵並不會和他的命令相衝突，因為無能力解決問題或不能被接受的命令會遭否定；相反地，當權威的合法性是建立在第二個因素—社會地位，則判斷權威命令合法與否及是否服從，可能會導致衝突的產生。例如在軍官命令士兵去殺害無辜平民的例子裏，由於軍官權威的合法性是建立在社會地位，使他具有處罰違反命令者的權力，所以逃避懲罰就成了判斷是否服從命令的重要依據，士兵很可能會為了逃避懲罰而做出明顯違反道德的行為 (Laupa, 1991; Laupa & Turiel, 1986)。

2. 社會規範議題 (The social-organizational domain)

包含社會關係及社會組織系統的概念 (Turiel, 1983)，以便使社會組織能有效率的運作，同時個體在系統中也能與他人和諧的互動。例如餐桌禮節、稱呼的方式等約定成俗的社會習俗之遵守。

青少年雖然認為父母親在道德和社會規範上對他們擁有義務或是責任，但和

道德議題不同的是，對社會規範的遵守會隨著年齡而下降。Smetana 和 Asquith (1994) 的研究指出，幾乎所有的學齡中期兒童都認為自己在社會規範上，有責任服從父母的指導，但只有 69% 的青少年做出相同的回答。青少年逐漸視自己在學校和家庭擁有合法的權威，去處理關於社會規範的問題，換句話說，他們和父母親分享社會規範議題上的權威。

因此，青少年由於和父母親所處的地位不同，所以他們對事情的焦點、層次，都有不同的解讀；父母通常認為包括法律、文化、家規等在內的社會規則，可以用來維護社會秩序，便利於社會中複雜人際關係的運作，同時使青少年能有效的融入社會之中。但相反的，青少年在此階段卻極力尋求個人的獨立發展，與擴大自己生活的領域，而且他們瞭解到所謂的社會規範是建立在階級系統內的規則，是可以被挑戰的。在這種情形下，親子之間便產生了許許多多的衝突。

3. 心理的議題 (The psychological domain)

包括個體心理特質的概念，諸如信念、思想、感覺及意向等。在心理議題中，過去的研究較被討論到的一個面向是「個人議題」(Personal domain)，屬於個人生活中較私密的部份，其界定為道德及社會規範管轄之外，行為的結果只與行為者自身有關，較不會對他人造成影響的行為 (Nucci, 1981; Smetana, 1989a)，例如聽何種音樂、選擇什麼朋友或穿著打扮等，在這些議題上，青少年認為自己擁有很大的自主權。

Nucci 與 Lee (1993) 主張兒童直到青少年早期，在個人議題上對心理特質形成概念，才能夠視自己個人空間是獨立於父母的控制之外。他們開始去瞭解關於自我的課題及個人性的議題，同時隨著對父母親心理特質的認識，他們不再將父母理想化，並開始質疑父母的權威。

從過去的研究便發現兒童從學步期及學齡前期開始，便能區分不同的過失行為所屬之社會議題；在判斷過失行為的嚴重性，以及是否是父母管教權責的範圍時，兒童會依據所犯錯誤歸屬的社會議題來衡量，當行為違反「道德」或「社會規範」，他們會覺得是很嚴重的過錯，若屬於「個人議題」，則多認為是個人能做主的範圍，罪惡感也較輕微。而父母方面也持類似的看法，他們在「個人議題」上，抱持較開放、溝通與妥協的態度，期盼子女能從中慢慢去習得獨立判斷、思考的能力，以及各種社會知識的概念 (Nucci & Weber, 1995; Smetana, 1989b)。

總之，Smetana 和 Asquith (1994) 的研究顯示，青少年和父母都同意，父母親在道德及社會規範的議題方面，具有合法的權限，而在個人議題上，儘管父母親比青少年還認為他們擁有控制權，可是青少年已拒絕父母權威的管制。

以上對社會議題理論的探討可見，以此理論來探討權威概念的核心，在於針對不同的社會議題，權威概念的形成也會有所不同。因此，針對上述三個與權威

概念有關的理論，研究者認為認知發展理論雖強調個體的內在認知建構歷程，然此種微觀的看法，容易導致忽略環境脈絡特性的問題，使得本研究中軍隊權威環境之特性隱而不現。而社會化理論雖對於個體與環境的互動有較多墨，但是卻忽略了權威概念的發展可能因不同的議題而有所不同。研究者認為社會議題理論中的道德議題、社會規範議題以及心理議題，比較能全面性地涵括軍事組織中的軍事倫理、軍隊規範及個人內在層次。因此，本研究在架構上，即擬以社會議題理論作為界定權威的主要依據。

二、權威概念形成與早期家庭經驗的關係

由於父母是兒童成長過程所面對的第一個權威，同時也是成年前最主要的權威對象，因此個體對於權威的概念及看法、其因應權威的態度與反應，與其親子互動有很大的關係。而對一位甫入軍旅的軍校生而言，他在踏入軍校前，對權威所抱持的態度，會相當程度的影響他在軍校中如何繼續建構權威概念，所以對軍校生權威概念形成歷程的研究，絕對不能抽離其發展的過程單獨看待，必須予以清楚地釐清。

首先，根據 Bowlby (1969, 1973) 的看法，個體早期與主要照顧者（通常是母親）經由互動所建立的依戀關係，會逐漸形成個體對自我與依戀對象以及外在世界的內在運作模式。他認為依戀行為不只見於嬰兒時期，而是在整個生命歷程中都扮演相當重要的角色，個體與父母的依戀情感連結更是會持續終生 (Ainsworth, 1982)。Ainsworth、Blehar、Waters 及 Wall (1978) 藉由陌生情境測驗 (Strange Situation Test)，最早以量化的方式驗證 Bowlby 的依戀理論，他們區辨出安全型依戀 (Secure attachment)、不安全—逃避型依戀 (Insecure-avoidant attachment)，以及不安全—焦慮型依戀 (Insecure-ambivalent attachment) 等三種不同類別的依戀型態。

在依戀關係的研究結果中，有不同照養歷史的嬰兒會呈現出不同的行為模式以因應陌生情境帶來的壓力，而且這些因應方式經過長時間的發展，可能會逐漸成為其人格特性。Kobak 與 Sceery (1988) 的研究顯示，安全型依戀的大學生在待人處事上較有彈性、較少焦慮，對同儕較無敵意，並且較少有困擾及擁有較多的社會支持。反之，逃避型依戀的大學生則較缺乏自我彈性，與他人關係冷漠，較具有敵意，且較少得到家庭的支持。此外，周婉湘 (民 89) 研究發現孩子因應父母負向言語的模式會隨著成長階段而改變，「安全型」因應模式受試者在高中、大學階段使用的比例較高；「阻抗型」的因應方式則多在國中時期使用，而「迴避型」因應則隨著發展階段使用的比例漸增，在高中及大學的階段最為頻

繁。這可能是因為隨著年齡的增長，子女的自我控制能力增加，較能忍住不與父母發生正面的衝突。因此就年齡來看，兒童對權威的態度似乎會隨著年齡而變化，而此種對於權威的因應及態度變化，亦有可能延伸到青少年乃至成人期。

三、權威概念形成與年齡的關係

Selman (1980) 運用兒童角色取替能力 (role taking) 發展的架構，整合並延伸權威的議題在包括親子關係、服從、處罰及衝突解決等問題上，並以角色取替能力之發展來解釋上述心理歷程及行為。他認為由於角色取替能力的發展，使得兒童的權威概念隨著年齡產生了變化，兒童首先會視父母的存在是為了滿足兒童的需要，但隨後他們對父母的權威會發展出單向的概念，認為父母愛自己的小孩，而小孩則表現出服從的反應，在這個系統下，父母使用處罰來教育並保護他們的小孩；到了幼年時期，兒童對親子關係的概念會變成更為互惠性，父母被認為是對兒童提供情緒的支持，服從不再是絕對的，而處罰則成為溝通的一種方式；最後在青少年早期，父母被視為在心理上具有獨特特質的個體，同時他們和青少年應在相互尊重的情形下進行互動。

此外，從與道德發展有關的議題中，亦可發現年齡與權威概念間之關係。在道德研究領域中，權威一直是個重要議題。Kohlberg (1976) 理論中所提出的道德發展六階段，其所描述的，基本上就是一種個體從服從權威邁向獨立於權威之外，作價值判斷的道德成熟化歷程。過去很多研究顯示，不同年齡層的人，處於不同道德發展階段的人數比例不同；一般而言，道德低階（服從權威之道德階段）中以年齡低者佔多數，而道德高階者（自主於權威之外），以年齡較高者佔多數（程小危，民 80）。因此，從這個觀點來看，權威概念的發展確有可能因為年齡而有所差異。

因此，綜合以上文獻探討，研究者認為個體的權威概念之發展，會隨其發展階段而有所差異。而此種權威概念的改變會因為不同的社會議題而有所不同。此外，本研究的主要對象為軍校生，他們由於正好處於青少年時期，除了因年齡增長、認知能力的增進，正逐漸修正與父母間的權威關係外，又面臨軍校這個強調權威、服從的新環境。如何藉由重新詮釋其早期的依戀關係，從而釐清與權威之間的界線，繼續在軍旅生活中，建構其權威概念，乃成為一嚴肅而又饒有趣味的課題。

研究假設與研究方法

壹、研究假設

綜合上述所言，本研究之研究假設如下：

- 一、各年級之軍校生在不同的權威議題上有所差異。
- 二、軍校生對權威概念建構的不同，與其在軍校生活適應有關。
- 三、與母親依戀關係不同類型的軍校學生，在權威量表與適應困難量表上會有不同的表現。

貳、研究方法

本研究在資料蒐集上，以問卷調查法為主，訪談為輔。茲將研究對象、研究工具的選擇和編製等分別敘述如後。

一、研究對象

本研究以政戰學校大學部一到四年級學生為受試母群，採立意取樣，共施測問卷 385 份，剔除填答不完整者，最後得有效問卷 371 份，樣本分配情形如表一。

表一 有效樣本分配情形

年 級	各年級總人數	有 效 樣 本		小 計
		男	女	
一	154	103	15	118
二	156	94	16	110
三	141	70	11	81
四	128	50	12	62
總 計	579	317	54	371

二、研究工具

(一) 權威概念量表

本量表是由研究者參考社會議題理論的概念 (Turiel, 1983) 自行編製，國內許多根據社會議題理論進行的研究均獲致不錯的成果 (陳貴玲, 民 84; 李明芝, 民 88; 周婉湘, 民 89)。研究者首先從社會議題理論中，抽取道德議題的「公平」、個人議題的「權利」，以及和權威判斷有關的「權威的特徵」、「社

會脈絡」等四個向度 (Turiel, 1983; Smetana, 1988; Laupa & Turiel, 1993; Laupa, 1994)。接著再依照「國軍軍事學校政治教育課程基準」所揭示的組織教育、生活教育、精神教育, 以及錢淑芬 (民 82) 國軍軍事學校「軍事社會化」之研究, 將軍校生活中的各項規範區分為「階級服從」、「紀律要求」、「團隊榮譽」、「生活禮儀」等四個向度。共形成八個分量表, 而每個分量表有五個題目, 全量表共計四十題。量表形式為六點量表。

量表題目為情境式題目, 各題目都安排道德、社會規範、個人事件等兩難情境, 或是操弄權威的特徵, 要受試做權威、道德的判斷; 例如「為了維持部隊的嚴整性, 未換季前, 即使天氣再冷, 個人也不能私自穿上夾克, 我覺得是合理的」。在量表上得分愈高, 表示權威傾向愈高, 愈順從權威, 較不敢抗拒權威的命令。

為了使量表的題目能與目前軍校的生活更加契合, 並知道受試對測驗的了解程度, 乃先對政戰學校學生計 100 人進行預試。結果顯示, 預試量表的 Cronbach α 為 .87, 受試者對量表形式和內容接受、理解度均頗佳。研究者並依預試結果, 對題目作修正, 編成正式施測量表。正式量表的 α 值為 .85, 分量表的 α 值介於 .49 到 .70 之間, 信度偏低, 研究者認為這可能是題數過少所致。此外, 研究者亦於正式施測結束後, 對 44 位樣本再行施測, 結果顯示再測信度介於 .43 到 .74 之間。

(二) 適應困難量表

本量表為研究者自行編製, 在各分量表及題目設計上, 參考陳李綢 (民 87) 所編製之「大學生心理適應量表」, 並結合軍校特性與本研究之目的, 共分為「自我概念」、「人際關係」、「學業表現」與「連隊生活」等四個分量表, 例如在「連隊生活」向度上, 以「在連隊裏, 我覺得個人缺乏隱私很不習慣」為題, 瞭解個人在軍校的適應情形。每個分量表 5 題, 合計 20 題; 在量表上得分愈高, 表示適應情形愈不理想。量表形式為六點量表。

以政戰學校一到四年級學生各 20 名, 合計 80 名為預試對象。結果顯示, 預試量表的 Cronbach α 為 .89, 受試者對量表形式和內容接受、理解度均頗佳。正式施測時 Chronbach α 為 .87, 分量表的 α 值則介於 .62 到 .78 之間, 以每個分量表只有 5 題來看, 量表的內部一致性尚可。此外, 研究者亦於正式施測結束後, 對 44 位樣本再行施測, 結果顯示各分量表再測信度介於 .44 到 .80 之間 (權威概念量表及適應困難量表之信度資料見表二)。

在效度上, 以政戰學校心理系 38 名學生為對象, 請其同寢室的同班同學評定該員在校的適應情形。在總量表上, 受試者自評與同寢室同學他評的相關為 .41 ($P < .05$), 而分量表除了連隊生活外, 其餘介於 .33~.48, 皆達 .01 顯著水準, 與研究預期大致相符。

表二 研究量表各量尺內部一致性 α 值

量尺名稱	題數	α 係數
權威的特徵	5	.49
社會脈絡	5	.54
公平	5	.50
權利	5	.53
階級服從	5	.56
紀律要求	5	.58
團隊榮譽	5	.66
生活禮儀	5	.70
權威總量表	40	.85
自我概念	5	.76
人際關係	5	.62
學業表現	5	.78
連隊生活	5	.78
適應困難總量表	20	.89

(三) 依戀量表

本量表是改編自 Bartholomew 與 Horowitz (1991) 所設計的關係問卷 (Relationship Questionnaire, RQ)。該量表屬於原型模式 (prototype) 的測量,除了可以應用在諸如親密關係、親子或朋友間依附等不同依戀關係的領域,同時還可以類別與向度的方式來瞭解個體的依戀模式 (Bartholomew, 1993; Griffin & Bartholomew, 1994)。根據 Bartholomew 與 Horowitz (1991) 的研究顯示,該量表所區辨出的不同依戀組,在友情表現、愛情表現、個人特徵以及人際特徵等與依戀型態相關的個體行為特徵上,均具有顯著差異;因此,該量表具有相當良好的區辨 (discriminate validity) 效度。

原量表在設計上包含四段短文,分別代表安全型、焦慮型、逃避害怕型以及逃避拒斥型等依戀關係模式,例如逃避拒斥型的描述內容是:「沒有和媽媽之間維持很親近的關係,使我覺得很自在。事實上,對我而言,追求情感上的獨立自主很重要。我不喜歡依靠媽媽,也不希望她來依靠我」。在看完這些短文後,受試者被要求根據每一段敘述,以七點量表的方式來評量自己內心的真實感受與經驗。接下來看受試者在那一類型描述的同意程度最高,便被歸類為該種依戀型態。如果受試者在安全型敘述的同意程度,與其它不安全依戀類型相同,則在判別上以不安全型為主,例如受試者在安全型描述的同意程度,與不安全型依戀組中的焦慮型描述同分,則將受試者歸類為焦慮型依戀組;最後,倘若受試者對這四段描述的同意程度相同,或者對於任兩段不安全型依戀的描述同意程度相同,

無法明確的區別為那一類型時，則歸類為無法區辨組。

而研究者在本研究中所採用的依戀量表，是將上述的四段短文分別拆成 3 個題目，如：「沒有和媽媽之間維持很親近的關係，使我覺得很自在。」、「事實上，對我而言，追求情感上的獨立自主很重要。」、「我不喜歡依靠媽媽，也不希望她來依靠我」等 3 題。因此量表共計 12 題，採六點量表方式計分。在組型分類上，為了分析研究的方便，僅區分為「安全型依戀」、「不安全型依戀」與「邊緣型依戀」等三組，分類的標準則是看「安全型依戀」和「不安全型依戀」那一類型的得分較高，便歸類為該組，若二者得分差距在正負 1 之間或得分皆小於 4，則視為「邊緣型依戀」。

其次，依戀關係乃是個體建構出的一種意向，因此就算是印象模糊不清或從小便失去母親的受試，也能以想像的方式來反映出自己對和母親依戀關係的建構。要說明的是，這樣的觀點和客體關係理論（ORT）認為母親的育嬰態度會影響幼兒的幻想之看法並不相同。而僅以和母親的依戀關係做為個體依戀狀態的分類方式，在國內一些依戀關係的研究上，已獲致不錯的成果（Lin, 1998；林維能，民 89a，民 89b，民 90，民 91），例如廖成敏（民 90）研究發現在社會適應方面，安全型依戀學童優於不安全型依戀學童，且安全型依戀學童在面對與父母的衝突時，較傾向採取解釋的因應處理方式；許淳惠（民 91）則發現與安全依戀的大學生相較，害怕依戀的學生較擔心被遺忘，同時安全依戀的學生顯示較佳的情緒適應。

研究結果

壹、各年級軍校生在不同權威議題上的差異結果

本研究的第一個假設是各年級之軍校生在不同的權威議題上有所差異，因此本節將分析不同年級之軍校生是否在權威議題上有所不同。不同年級學生在權威量表及各分量表的描述性統計如表三。從平均數來看，二年級在各分量表的得分普遍較低，對權威的服從性不如一、三、四年級。

表三 不同年級學生在權威量表各分量表之平均數、標準差

量 尺 名 稱	一年級		二年級		三年級		四年級	
	(n=118)		(n=110)		(n=81)		(n=62)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
權威的特徵	21.00	3.16	20.53	3.31	21.14	3.82	21.12	3.89
社會脈絡	13.49	3.55	13.79	3.89	15.11	3.80	16.18	3.84
公平	12.32	3.85	12.17	3.69	13.47	4.64	13.95	4.18
權利	12.08	4.20	11.57	3.71	12.54	3.56	13.88	3.74
階級服從	16.15	4.12	15.72	3.86	17.43	4.38	17.29	3.50
紀律要求	17.22	4.98	15.31	4.34	15.61	4.49	16.11	4.80
團隊榮譽	12.55	4.36	11.06	4.11	12.24	4.29	13.85	3.77
生活禮儀	19.89	4.94	18.27	4.73	18.25	4.69	19.11	4.74
權威量表總分	124.79	21.44	118.54	18.17	125.65	21.62	132.36	20.52

表四為不同年級學生在權威量表各分量表得分之單因子變異數分析摘要表，從此表可以看出各年級學生除了在「權威的特徵」上之差異未達顯著水準外，其餘分量表之差異均達顯著水準。

由表四可見，事後比較結果顯示：大部份的權威向度上，高年級之得分均高於低年級，顯示年級愈高的人，其服從權威傾向愈高。然而在一些與生活要求有關的權威向度上（如紀律要求、生活禮儀），均顯示出低年級之服從權威傾向較高。另外整體而言，二年級之權威傾向是最低的，在很多向度上，他們的權威傾向甚至低於一年級。

表四 不同年級學生在權威量表各分量表得分之單因子變異數分析摘要表

量尺名稱	變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
權威的特徵	年級	23.21	3	7.74	0.64	
	誤差	4408.83	364	12.11		
	總變異	4432.04	367			
社會脈絡	年級	296.18	3	98.73	7.00***	4>2; 4>1
	誤差	5151.78	365	14.11		3>2; 3>1
	總變異	5447.95	368			
公平	年級	188.73	3	62.91	3.84**	4>2; 4>1
	誤差	6006.51	367	16.37		3>2
	總變異	6195.24	370			
權利	年級	213.21	3	71.07	4.81**	4>3; 4>2; 4>1
	誤差	5325.08	360	14.92		
	總變異	5538.30	363			
階級服從	年級	190.57	3	63.52	3.96**	4>2;
	誤差	5894.17	367	16.06		3>2; 3>1
	總變異	6084.73	370			
紀律要求	年級	235.08	3	78.36	3.61*	1>3; 1>2
	誤差	7926.91	365	21.72		
	總變異	8161.99	368			
團隊榮譽	年級	325.16	3	108.39	6.20***	4>3; 4>2; 4>1
	誤差	6395.93	366	17.48		1>2
	總變異	6721.09	369			
生活禮儀	年級	192.62	3	64.21	2.80*	1>3; 1>2
	誤差	8281.75	361	22.94		
	總變異	8474.37	364			
權威量表總分	年級	7290.79	3	2430.26	5.85**	4>2; 4>1
	誤差	144287.10	347	415.81		3>2
	總變異	151577.89	350			1>2

註：* $p < 0.5$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

貳、權威概念建構與軍校生活適應之關係

本研究的第二個假設是軍校生對權威概念建構的不同，與其在軍校生活適應有關。以下便就不同年級學生在軍校生活適應上之差異，以及權威量表與適應困難量表之相關情形予以說明。

一、不同年級軍校生在軍校生活適應上之差異

基於軍校教育之學長制特性，在軍校中愈低的年級，其生活往往愈為艱苦。因此在探討權威概念與軍校生活適應之關係時，研究者首先探討不同年級學生在適應困難量表各分量表之得分情形，其描述統計資料如表五、變異數分析如表六。

表五 不同年級軍校生在適應困難量表各分量表之平均數、標準差

量尺名稱	一年級 (n=118)		二年級 (n=110)		三年級 (n=81)		四年級 (n=62)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	自我概念	19.21	5.06	18.17	3.94	16.59	3.99	15.48
人際關係	15.71	3.53	16.31	4.00	14.95	3.70	14.19	3.57
學業表現	20.81	4.33	19.17	4.78	18.30	4.49	17.89	4.97
連隊生活	21.67	4.32	18.90	4.42	17.01	4.02	15.03	4.79
量表總分	77.41	14.00	72.58	13.70	66.85	11.57	62.68	13.99

表六 不同年級學生在適應困難量表各分量表之單因子變異數分析摘要表

量尺名稱	變 來	異 源	SS	df	MS	F	事後比較
自我概念	組	別	696.42	3	232.14	12.27***	2>4; 2>3 1>4; 1>3
	誤	差	6908.39	365	18.93		
	總	變異	7604.80	368			
人際關係	組	別	161.73	3	53.91	3.90**	2>4; 2>3 1>4;
	誤	差	5030.17	364	13.82		
	總	變異	5191.90	367			
學業表現	組	別	477.55	3	159.18	7.49***	1>4; 1>3; 1>2
	誤	差	7760.00	365	21.26		
	總	變異	8237.55	368			
連隊生活	組	別	2095.52	3	698.51	36.61***	2>4; 2>3 1>4; 1>3; 1>2
	誤	差	6964.92	365	19.08		
	總	變異	9060.44	368			
量表總分	組	別	10595.85	3	3531.95	19.66***	2>4; 2>3 1>4; 1>3; 1>2
	誤	差	64485.08	359	179.62		
	總	變異	75080.93	362			

註：*p<0.5 **p<.01 ***p<.001

由表五、表六可見，在適應困難量表之各分量表及總量表，均顯示低年級之適應情形較高年級為差（分數愈高代表適應情形愈差），而其中尤以一年級之適應狀況最差。

二、權威量表與適應困難量表在各年級之相關情形

由於不同年級的軍校生在適應困難量表上有所差異，因此在分析權威量表與適應困難量表之相關時，研究者即區分各年級予以分析。相關分析結果見表七。

由表七可見，一年級在社會脈絡（ $r=-0.38$; $p<.01$ ）、階級服從（ $r=-2.20$; $p<.05$ ），以及團隊榮譽（ $r=-0.19$; $p<.05$ ）上和適應困難有負相關存在；二年級在公平（ $r=0.24$; $p<.05$ ）、階級服從（ $r=0.21$; $p<.05$ ）和適應困難呈現正相關，三年級則相關均未達顯著水準；而四年級在權威的特徵（ $r=0.32$; $p<.05$ ）、階級服從（ $r=0.28$; $p<.05$ ）與適應困難有正相關存在。其次，一年級在權威與適應困難的關係上幾乎都呈現負相關，而二、三、四年級則大多為正相關，或接近於 0 的負相關。

表七 權威量表與適應困難量表在各年級之相關情形

	一年級適應 (N=115)	二年級適應 (N=105)	三年級適應 (N=80)	四年級適應 (N=60)
權威量表總分	-0.15	0.10	0.11	0.12
權威的特徵	0.09	0.11	0.001	0.32*
社會脈絡	-0.38**	0.05	0.12	-0.03
公平	-0.15	0.24*	0.18	0.003
權利	-0.02	-0.09	0.09	-0.06
階級服從	-0.20*	0.21*	0.15	0.28*
紀律要求	-0.09	-0.02	-0.06	-0.06
團隊榮譽	-0.19*	0.13	0.01	-0.08
生活禮儀	-0.02	-0.06	0.07	0

註：* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

參、依戀型態與權威概念建構及軍校生活適應之關係

本研究的第三個假設是與母親依戀關係不同類型的軍校學生，在權威量表及適應困難量表上會有不同的表現。

在依戀關係與個體權威概念上，由於不同年級其權威概念有所差異（見表四），因此研究者就各年級分別予以分析。單因子變異數分析結果如表八。由表

八可見，各年級之不同依戀型態學生，在權威量表上之得分均未達顯著差異，顯示依戀型態並未影響個體之權威概念。

表八 不同依戀型態的各年級學生在權威量表 (總分) 的變異數分析

依戀型態	一年級 (N=110)		二年級 (N=107)		三年級 (N=76)		四年級 (N=55)	
	M	N	M	N	M	N	M	N
	(SD)		(SD)		(SD)		(SD)	
1. 安全型依戀	124.90 (18.72)	42	114.90 (18.99)	41	122.50 (22.87)	30	129.43 (18.89)	23
2. 不安全型依戀	120.71 (24.72)	35	122.37 (18.37)	38	124.09 (16.70)	22	134.55 (25.25)	22
3. 邊緣型依戀	130.76 (19.08)	33	118.68 (16.10)	28	130.38 (24.12)	24	134.30 (11.29)	10
F	1.97		1.68		.93		.394	

註：* $p < 0.5$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

在適應方面，由於不同年級其適應困難分數有所差異（見表六），因此研究者亦就各年級分別予以分析。不同依戀型態的學生在適應困難量表各分量表之變異數分析顯示（表九），各年級在依戀型態與適應困難量表間關係上均達顯著差異。事後比較一致顯示出，安全型依戀的人其適應情況較不安全型依戀者佳。

表九 不同依戀型態的各年級學生在適應困難量表的變異數分析

依戀型態	一年級 (N=115)		二年級 (N=105)		三年級 (N=80)		四年級 (N=60)	
	M	N	M	N	M	N	M	N
	(SD)		(SD)		(SD)		(SD)	
1. 安全型依戀	74.42 (14.97)	45	68.21 (15.63)	39	62.47 (10.49)	30	55.13 (14.37)	24
2. 不安全型依戀	82.33 (13.83)	36	76.90 (11.62)	40	70.54 (11.63)	24	70.22 (10.15)	23
3. 邊緣型依戀	76.26 (12.04)	34	72.50 (11.78)	26	68.38 (11.70)	26	63.31 (12.41)	13
F	3.46*		4.23*		3.82*		8.62**	
事後比較	1<2		1<2		1<2		1<2	

註：* $p < 0.5$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

討論與建議

壹、研究發現與討論

一、權威概念由一年級到四年級的轉變

首先研究結果顯示，不同年級的學生除了在權威量表中的「權威的特徵」分量表未呈現差異外，其餘分量表上的差異均有顯著差異，這符合本研究的第一個假設。其次從表三可以看出，在權威量表各分量表的平均數上，幾乎都呈現一年級得分比二年級高，在二年級有下降的趨勢，然後三年級往上攀升，四年級則達到最高，基本上一、三、四年級都屬於得分較高的一群，換言之，一、三、四年級的權威傾向較高，但這之間會不會有質的差異是研究者較關心的問題。以下便從各分量表的分析結果來做綜合的探討：

（一）權威的特徵

權威的特徵分量表旨在測量受試者對「那些人應該擁有權威」的認知，在這個分量表中，各年級的差異並未達到顯著水準。由於軍隊中對於權威的界定是非常明確的，因此此種結果似乎並不令人意外。

（二）社會脈絡

從事後比較的結果來看，三、四年級在社會脈絡分量表的得分皆明顯高於一、二年級，這頗符合經驗法則，因為社會脈絡強調的是權威在軍事情境這個特殊環境中的運作情形，而高年班的學長在學校的時間較長，所經歷或聽聞的事情自然會多過於低年級的學弟，所以相對的會較認同於特殊情境中權威者所下達的命令。

（三）公平、權利、階級服從及團隊榮譽

在公平、權利及階級服從這三個分量表中，高年級服從權威的傾向均明顯高於一、二年級，這可能是因為高年級的學長擔任實習幹部，有時也是屬於管理者的角色，甚至在某個程度來說是「既得利益」者，所以較能設身處地去同理權威者下達命令時的心境與想法，錢淑芬（民 87）對政戰學校學生工作價值觀的研究亦顯示，接受軍官養成教育時間較久的三、四年級，比低年級對軍事組織強調階級性的結構特性，在態度上較積極或是在主觀感受上較為偏好。其次，由於四年級擔任實習幹部的角色，對於團隊榮譽的使命感較強，因此在關於團隊榮譽的要求上服從性高於一、二、三年級。

（四）紀律要求與生活禮儀

在紀律要求與生活禮儀上，一年級的服從性明顯高於二、三年級，這和一年級處於連隊權力結構最下層位置的狀態相一致，由於上面有三個年班的學長在要求自己的行為表現，同時伴隨獎懲的引誘與威脅，因此他們對於權威者在生活行為上的要求，表現的最積極、主動。

此外，研究者亦曾仿照 Kohlberg 設計道德兩難問題的方法，結合軍事情境編製四個情境故事，然後訪談一年級及四年級的軍校生各四名。訪談的結果顯示一年級學生在從事權威判斷時，大多以個體的利益為主，例如當問及「面臨任務和課業無法兼顧時，何者為重？」，他們會有「不上課會被當掉要賠錢」、「這個任務聽起來很嚴重，應該要執行」等規避懲罰或責任的反應。而四年級學生則較能從長官、部屬及任務性質等不同的角度來看問題，他們會回答「學生的角色應以課業為重」或是「達成任務的需求不能凌駕學校的規定」；其次問到「在戰場上拒絕接受『死亡任務』的人，是否應受到懲罰？」時，一年級四個人中有兩人回答不應該，理由是「這是攸關生死的決定」、「他有選擇的權利」，另外的兩個人則表示「應該要處分，因為會導致很多人犧牲」，四年級則一致認為戰場上軍令如山，若不處分會影響主官威信及軍心士氣。

從以上來看，可發現四年級處理事情時，多從幹部的立場去思考、決定事情，同時也較強調達成任務的重要性，這點和四年級擔任實習幹部的經驗有很大的關係，也呼應了之前對軍校學生權威概念發展歷程之描述。此外，在訪談的過程中，研究者也發現當問及「在和連隊任務衝突的情況下，老師是否有權力延長上課時間？」或「戰時，連長是否有權指定連上的任何人去執行『死亡任務』？」等問題時，所有一、四年的學生都一致同意，且理由也大致相同，顯示一、四年級對權威的特徵及社會脈絡具有一定的認知，這也是軍事社會化過程中較基礎的一環，同時也應證了社會議題理論的觀點—權威概念是在不同的社會議題中建構。在某些議題上，各年級對權威會形成一致的看法與概念，且在時間上具有穩定性，但在其他議題上，則不同的年級可能會有不同的建構方式。

綜合上述的分析討論，可以瞭解隨著軍事社會化的歷程，不同年級對權威的高度服從性在本質上是有所差異的。

然而較令人意外的可能是二年級的權威概念得分比一年級來得更低。研究者認為這有可能是軍校的階級特性所致。二年級是由最完全的被領導者（一年級），進入領導階層（學長）的特殊階段。此時他們的生活壓力大幅減輕，但是也初次面臨領導及教育學弟之壓力，因此很可能處於權威的「未分化」階段，對於權威所代表的意義與價值有許多模糊不清之認知待釐清。這也是何以二年級在權威量表各分量表的得分都最低的可能原因。上述思索的過程可能會延續到三年級開始擔任某些實習職務，才有較清楚的認識。

二、權威概念發展與軍校生活適應的關係

由表五、表六可見，純就軍校生活適應來看，在適應困難量表各分量表上，幾乎都是年級愈高適應愈好，這點非常符合軍校的生態環境，亦與過去研究一致（卓淑玲，劉瑞楨，鄧文章，民 89）。然而究竟為什麼年級愈高，其適應情形會愈好呢？此問題似乎可以從權威概念的發展找到答案。

其次，從表七可見，一年級在權威與適應困難的關係上幾乎都是呈現負相關，而二、三、四年級則多為正相關或趨近於零的負相關。因此，相對於其它年級，一年級權威傾向愈高，愈有利於適應軍校生活，而其它年級在適應上受權威傾向的衝擊較小的多。這可能與不同年級其環境熟悉性亦有所差異有關。對一年級而言，軍校是一個相對上陌生的環境，而其它年級則因在學校生活較久，熟悉學校的運作模式，自己或許已發展出一套因應的方式，所以比較不受本身權威傾向的影響。

此外，高低年級在權威概念與生活適應關係上的差異，可能也反應出不同的階級及工作特性。對處在連隊下層結構的一年級學生來說，服從性高較能減少麻煩。然而隨著年級的增加，服從並非適應環境最佳的生活策略；由於在軍隊中，愈高的階級同時也承擔著愈重的責任，而其所面對的工作及任務要求，也愈來愈多元化。因此，所需因應環境要求的技能，也必需隨著階級的成長而有所提昇。所以過度盲目的服從權威，反而會導致缺乏彈性、僵化，不利於生活適應。關於這一點，也是國軍在邁向現代化的過程中，所應思考的地方。

三、依戀型態與權威概念建構及軍校生活適應的關係

從文獻探討中我們瞭解，不同依戀關係的個體，其權威概念應該會有所不同。但從本研究的結果來看，在權威概念建構上，各年級不同依戀型態的軍校生，其權威概念均無顯著差異，研究者認為這可能是因為有志於從軍的青少年，基本上並不大排斥權威，以致無法顯現早期與母親依戀關係對權威概念建構的影響。孫敏華（民 79）針對文武大學生比較之研究即發現，軍校學生較具有權威性格。而權威性格對個人尊敬式順從的行為導向有影響，具有權威性格者，其尊敬順從的程度比非權威性格者高（魏俊坦，民 81）。此外，就表八的平均數來看，整體上仍可發現與母親依戀關係屬於安全型依戀的學生，在權威量表各分量表的得分大部份都低於不安全依戀組，此趨勢似乎顯示安全型依戀的學生對權威是較具獨立思考而不盲從的。

另外，在軍校生活適應上，與母親依戀關係屬於不安全型依戀的學生，在生活適應上較安全型依戀者為差，這和過去的研究相符。如果能協助這些學生重新詮釋或釐清與父母的依戀關係，應該會有助於他們在課業及生活上的表現(Lease, 1995；蔡秀玲、吳麗娟，民 87)。

貳、未來展望與建議

一、研究限制與未來研究方向

本研究是採用橫斷法 (cross-sectional method)，同時對政戰學校大學部一到四年級的學生施測量表，蒐集資料，因此在推論年齡的差異上，可能會受到不同群體 (cohort) 的影響。建議未來研究可在既有的橫斷研究基礎上，採用連續比較法 (sequential comparison)，予以縱貫的研究，相信對權威概念的發展，會有更清楚的認識。其次，本研究的樣本是以便利方式取得，未能符合隨機化的抽樣原則，再加上政戰學校在單位特性、體制和學生的生活管理上，與一般軍校或是採用類似軍事化管理的學校有部份的差異，因此本研究之所有結果能否類推到其他學校，有待進一步的檢驗。另外，由於權威量表及適應困難量表初步編成，許多變項的定義或題項的擬定，還需釐清，而由於本研究並非專為發展測量工具而進行之研究，因此在研究工具上並未進行實徵之效度研究。在信、效方面有可能有所不足，有待後續的研究予以補強、修正。

此外，由於本研究樣本為軍事院校學生，其樣本主體以男性為主，因此男女性別比率差距甚大 (男女人數分別為：317、54)，在進行統計檢定時可能會不等格的問題。其次，由於女性樣本僅 54 人，再區分為四個年級，每個年級僅有 11~16 人，如此小樣本資料，亦難以進行穩定之統計分析。因此，本研究並未特別針對不同性別的軍校生在權威概念上的可能差異進行探討。未來研究在樣本許可的前提下，可針對此一議題深入探討，並獲取更精緻的研究分析資料。

另外，本研究之有效樣本數隨年級之增加而減少，此種現象與軍校之階級特性有關。隨著年級愈高，由於擔任實習幹部及領導責任，其任務亦較繁重，亦較無法配合。此種有效樣本數隨年級之增加而減少的特性，有可能會影響本研究樣本之代表性。而本研究樣本以男性為主，此固然反映出軍校的人口結構代表性，然而也致使本研究在內在效度上有所缺憾，有可能男女性在權威概念上是有所差異的，應予分開探討。本研究由於女性樣本數較少，不適於對此問題進行考驗，此一議題有待後續研究探討。

而對於軍中權威概念建構的歷程，過去很少人做過探討，因此本研究是屬於

探索性的研究，雖然我們已經知道權威的概念，在一年級到四年級之間有所建構、轉變，但實際的變化情形則需進一步從事質化的研究，才能予以釐清，所以未來的研究可以繼續設計情境式的道德兩難問題，以進行深度的訪談，獲取更多的研究資料。

二、建議

（一）加強軍校教育中之軍事倫理課程

軍事教育強調的是由外而內的訓練，以模塑每位成員表現出符合軍中所需的行為態度與思想，進而內化成為人格的一部份。然而由於強調由外而內的歷程，因此在過程中難免忽略了個體對社會知識的內在建構歷程及個別差異的存在。在權威的教育亦是如此，以外化的方式有可能使軍校學生對權威的理解陷入知其然而不知其所以然的認知困境。而此種模糊的認知，可能導致權力的誤用。因此讓學生對權威與道德判斷有正確的認識與瞭解是必要的，未來可考慮在軍校教育中增設軍事倫理課程，以情境式教材、辯論、思辨及互動的教學方法，使學生從課堂中瞭解如何對不合法命令做出適當的質疑與判斷。當然在授課初期，學生對於原本的權威概念及價值、信仰，可能會感到迷惑、不知所措，甚至影響到生活上的適應。但是從長遠發展的角度來看，這些短期的陣痛，是有其意義與價值的，期望藉由這樣的課程討論，能夠在未來有效提昇軍官的整體素質。

（二）針對個別差異，予以適切輔導

經由研究我們可以瞭解，與父母親依戀關係類型不同的同學，不僅對事物有不一樣的理解的方式，同時在生活上或心理上也會有不同的需要，因此在入學時，連隊軍官即應掌握學生心理調適情形與家庭生活狀況，對學生不同的心理需求予以適當的回應，例如在生活上給予較長的適應期，或是加強個別諮商、輔導，使其能逐漸適應軍校生活，同時學校的心輔人員在對學生進行生活適應輔導時，也應重視學生與其父母親的依戀關係，協助他們探索、覺察並重新詮釋此一關係，以順利完成個體化的任務。

（三）考慮個人特性，妥善領導作為

從研究的結果我們知道每個人對權威可能有不同的理解方式，所以在實際的領導統御中，偶爾會發現，命令的下達並不能保證它能完全被執行。例如說一個對權威非常順從的人，接收到命令時，可能全然不考慮單位特性、目前任務的優先順序，便按規定執行，但在過程裏，或許會遭遇到一些事先原本可以預防的困難，這是不知變通的結果。而相對的，有些人可能對權威相當排斥，對命令抱持敷衍的態度，導致任務遲滯拖延。因此在上位者下達重要命令時，應有周詳的思

考，儘量避免模擬兩可的狀況，同時對於複雜或是帶有強迫性的規定，可試著說明它背後代表的意義與價值，如此可增加命令被完全執行的可能性與不必要的阻礙。

參考文獻

一、中文部份

- 王曾才（民 82）。西洋近世史。台北：正中。
- 王鍾和（民 82）。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 李盈萱（民 84）。父母管教態度與青少年自我概念—以台北市國、高中生為例。國立臺灣大學社會學研究所碩士論文。
- 李明芝（民 88）。低年級學童言語攻擊傾向之相關因素。國立臺灣大學心理學研究所碩士論文。
- 周婉湘（民 89）。父母以負向言語管教之情境及孩子的因應策略：大學生的文字回溯報告。國立台灣大學心理學研究所碩士論文。
- 林維能（民 89a）。和父母間不同依附型態的晚期青少年對早期相關經驗的詮釋方式、及其個人適應及發展的相關研究。八十八年度國科會計劃。
- 林維能（民 89b）。探討青少年和父母維持不同的依附關係、對早期家庭經驗的詮釋方式、及其個人適應之影響。台北南港中央研究民族研究所：第五屆華人心理與行為科際學術研討會。
- 林維能（民 90）。從寬恕的角度來瞭解大學生和父母不安全依附的關係。八十九年度國科會計劃。
- 林維能（民 91）。從依戀理論來探討青少年與家庭關係的轉化。台北南港中央研究院中山人文社會科學院社會研究組：家庭系統量化實徵研究學術研討會。
- 卓淑玲、劉瑞楨、鄧文章（民 89）。影響軍校生軍職志向之相關因素研究。復興崗學報，70 期，103—130。
- 孫敏華（民 79）。權威性格與自我統整之研究—文武大學生之比較。臺北：大洋出版社。
- 陳小娥、蘇建文（民 66）。父母教養行為與少年生活適應。國立台灣師範大學教育心理學系教育心理學報，10 期，91—106。
- 陳貴玲（民 84）。高低攻擊性兒童對於道德規範與社會傳統規範區辨力之比較

- 研究。國立師範大學家政教育學系碩士論文。
- 陳東波（民 85）。軍事專業倫理初探。軍事社會學論文集，頁 75—92。桃園：中正理工學院。
- 陳東波（民 87）。當代軍事倫理的規範與困境。政治作戰學校政治研究所博士論文。
- 許淳惠（民 91）。不同依附型態之醫學院學生與非醫學院學生在死亡焦慮及害怕個人死亡歸因上之差異。國立成功大學行為醫學研究所碩士論文。
- 程小危（民 80）。道德判斷發展研究的泛文化探討。載於楊中芳、高尚仁（編）（民 80）中國人、中國心，台北，遠流。
- 程秀蘭（民 88）。大學生知覺父母權威性與其生氣歷程、憂鬱傾向之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 廖成敏（民 90）。國小高年級學童不同依附型態對衝突因應處理方式及社會適應之影響。臺東師範學院教育研究所碩士論文。
- 蔡秀玲、吳麗娟（民 87）。不同性別大學生的依附關係、個體化與適應之關係。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，30 卷，73—90。
- 錢淑芬（民 82）。國軍軍事學校「軍事社會化」之研究，復興崗學報，49 卷，333—364。
- 錢淑芬（民 87）。「工作價值觀量表」在軍官養成教育上的應用。載於政戰學校（編）（民 87）。「心理學在人事上之應用」學術研討會論文集。台北，政治作戰學校軍事社會科學研究中心及教學部心理學系編印。
- 魏俊坦（民 81）。人際關係類型對估個人行為導向影響之研究。中原大學企業管理研究所碩士論文。
- 羅惠筠（民 68）。父母管教方式與少年子女的生活適應。國立台灣大學心理研究所碩士論文。

二、西文部份

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), The place of attachment in human behaviors (pp. 3-30). London: Tavistock.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among adults:

- A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bartholomew, K. (1993). From childhood to adult relationships: Attachment theory and research. In S. W. Duck (Ed.), *Understanding relationship processes*, 2, 30-62, London: Sage Publications.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: vol. 1, Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: vol. 2, Separation*. New York: Basic.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dulit, E. (1972). Adolescent thinking a la Piaget: The formal stage. *Journal of youth and adolescence*, 1, 281-301.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, W. W.
- Franch, J.R.P. Jr. & Raven, B. (1960). The Base of Social Power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics (2nd Ed.)* NY: Row-Peterson.
- Franz, C., & White, K. (1985). Individuation and attachment in personality development: Extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 53, 224-256.
- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships, Vol. 5, Attachment processes in adulthood* (pp. 17-52). London: Jessica Kinsley.
- Kenny, M. E., & Rice, K. G. (1995). Attachment to parents and adjustment in late adolescent college students: Current status, applications, and future considerations. *The Counseling Psychologist*, 23, 433-456.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona, (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). NY: Holt,

Reinhart & Winston.

- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes : Adult status, knowledge and social position. *Developmental Psychology*, 27, 321–329.
- Laupa, M. (1994). Who's in charge? Preschool children's concepts of authority. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 1–17.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405–412.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1993). Authority reasoning and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85, 191–197.
- Lease, C. A. (1995). Separation anxiety and adjustment to college: An attachment-theoretical perspective. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science and Engineering*, 56, 1112.
- Lin (1998). Forgiveness as an intervention for late adolescents with insecure attachment in Taiwan. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper & Row.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114–121.
- Nucci, L. P., & Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. In G. G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self: Building a better paradigm* (pp. 123–148). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nucci, L. P., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66, 1438–1452.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Trans. M. Piercy & D. E. Berlyne. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Trans. M. Cook. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1971). *Structuralism*. Trans. C. Maschler, New York: Basic Book.

- Ritzer, G. (1983). *Sociology theory*.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding : development and clinical analysis*. New York : Academic Press.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 1–83). Chicago : University of Chicago Press.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321–335.
- Smetana, J. G. (1989a). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499–508.
- Smetana, J. G. (1989b). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052–1067.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147–1162.
- Smetana, J. G., & Gaines, C. (1999). Adolescent–parent conflict in Middle–Class African American Families. *Child Development*, 70, 1447–1463.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E., & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures. In I. Levin (Eds.), *Stage and structure : Reopening the debate* (pp. 106–143). Norwood, NJ : Ablex.
- Turiel, E., Killen, M., & Helwig, C. C. (1987). Morality : Its structure, functions and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 155–243). Chicago : University of Chicago Press.
- Weber, M. (1947). *Theory of social and economic organization*. Glencoe Illinois : Free Press and Falcon's Wing Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago : University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescents' relations with mothers,*

軍校生權威概念發展與生活適應、依戀關係之相關研究

fathers, and friends. Chicago : University of Chicago Press.