

2014年9月

第3卷 第9期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 中小學學生管教方式

依據教師法第17條規定，教師有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務，2006年教育基本法第8條將零體罰列入條文，緣於此，各級學校都訂有教師輔導與管教學生辦法，並落實教育基本法規定，積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，且維護校園安全與教學秩序。然而.....



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓402室

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（國立新竹教育大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）

許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所所長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

執行編輯

蘇元煜（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蘇元煜

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 9, Sep. 1, 2014

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)
Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2014 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)
Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)
Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)
Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)
Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)
Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)
Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yeh, Hsing-hua (Professor, University of Taipei)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)

Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Managing Editors

Su, Yuan-Yu (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Text Editor

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review
No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City
43301 Taiwan
Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : ateroffice@gmail.com (Su, Yuan-Yu)

Publication

Taichung, Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

依據教師法第 17 條規定，教師有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務，2006 年教育基本法第 8 條將零體罰列入條文，緣於此，各級學校都訂有教師輔導與管教學生辦法，並落實教育基本法規定，積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，且維護校園安全與教學秩序。然而，中小學輔導與管教學生問題仍層出不窮，故本期評論主題訂為「中小學學生管教方式」，投稿者可針對管教學生的基本考量和範圍、管教學生的措施、正向管教的作法、管教失當的法律責任、管教案例問題與檢討進行評論，希冀藉以找出管教中小學學生應有的正確理念觀點和實際作法，提供學校和教師參考。

本期主題公告後，投稿者極為踴躍，經審查通過，獲刊登的「主題評論」共有 8 篇，「自由評論」共 13 篇，「專論文章」和「學術動態報導」共 4 篇，每篇都是見解獨到、擲地有聲的大作。尤其是主題評論當中，投稿者從服務領導、阿德勒學派觀點、管教權與隱私權、適當的管教方式等多面向來闡析中小學學生管教方式，也有投稿者分享自己在班級裡輔導與管教學生的有效方法，均值得讀者細細品味。本期之得以順利出刊，要感謝總編輯黃政傑講座教授的指導，行政助理蘇元煜、蔡玉卿的全心投入和協助，在此致以誠摯的謝意。

吳俊憲

第三卷第九期輪值主編

臺灣教育評論學會副秘書長暨行政組組長

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

第三卷第九期輪值主編

臺灣教育評論學會行政組副組長

中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授

第三卷 第九期

本期主題：中小學學生管教方式

主題評論

- 張 德 銳 十二年國教下的學生管教－服務領導的觀點 / 1
- 林 耀 榮 靜思靜坐在中學生管教的應用 / 6
- 王 聖 元 決定中小學學生適當管教方式之前：根本議題的關注 / 10
- 林 俊 成 阿德勒學派「自然」與「邏輯」後果在教師輔導與管教學生之運用 / 15
- 黃 玉 幸 教官在中學校園管教學生「點」、「線」、「面」 / 20
- 許 振 家 從教師本位與學生本位管教談學生群性與個性的培養 / 24
翁 福 元
- 薛 美 蓮 公立國民中小學教師管教權與學生隱私權衝突的解決方法 / 31
- 林 怡 君 我的班上有個亞斯柏格小孩 / 39

自由評論

- 黃 政 傑 由國際論文醜聞看我國高教學術政策 / 42
- 王 金 國 提昇學習成效，從培養動機與建立自信著手 / 46
- 李 雅 婷 論師資培育競爭型計畫資格制定的傾斜 / 48
- 陳 淑 美 科技與多元文化教育的對話 / 50
- 吳 錦 惠 學校推動高中職優質化政策下的課程概念轉變 / 55
- 吳 美 蘭 生命教育在國小課程的融入與實施方式 / 60
- 李 思 儀 行動研究品質評估與未來之展望 / 63
- 陳 世 育 家長會對學校發展的意義 / 71
- 薛 慶 友 品德教育在國民中小學的發展現況與省思 / 73
傅 潔 琳

- 謝 孟 芳 開啟生命另一扇窗～推動品格教育的省思 / 80
- 鄭 怡 萱 美國 WASC 對我國校務評鑑的啟示 / 82
- 陳 盈 宏 我國小學教育階段不同社經地位家長參與學校教育情形之初探 / 90
- 張 蕙 玲 國中學生數學科之學業拖延行為 / 96

學術動態

- 葉 惠 珍 3C 人才培育計畫：以科技大學應用英語系課程改革為例 / 100

專論文章

- 黃 政 傑 十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望 / 102
- 魏 豐 閔 體育成績考查標準的選擇與設定 / 133
- 施 登 堯
- 吳 秀 春 加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討 / 145

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 163
- 臺灣教育評論月刊第三卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 166
- 臺灣教育評論月刊第三卷第十一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 167
- 臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 168
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 169
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 170
- 入會說明 / 171
- 入會申請書 / 172

十二年國教下的學生管教－服務領導的觀點

張德銳

輔仁大學師資培育中心教授

一、前言

我國行將於民國 103 學年開始在高中職學生全面實施十二年國民基本教育。十二年國教係我國於民國 57 年所實施具劃時代意義的九年國民義務教育之後最重要的教育改革，其不僅事關全體中小學生之教育權益與幸福，也深深影響我國未來在文化、社會、經濟、政治等方面的競爭力，其各項舉措動見瞻觀，業已引起全民之普遍重視。

在十二年國教下，學生素質異質化之情形勢必加劇，教師除了有必要加強實施適性化的課程與教學，以因應學生學習能力與需求的差異化之外，在輔導管教上亦更需要以「適性輔導與管教」，引領學生走向正確的人生之路，在這一點上國內外行之有年之「服務領導」(servant-leadership)的理念有其參考的價值。是故，本文擬先說明服務領導的意涵和價值，其次再論述十二年國教後如何應用服務領導的理念來正確輔導與管教中小學學生，以供基層教師們參酌，最後再做一個結語。

二、服務領導的意涵和價值

(一) 服務領導的意義

「servant-leadership」在中文上有各種不同的翻譯，有的譯為「僕性領導」(周守民，1999)，有的譯為「僕

人式領導」(蔡進雄，2003)或「僕人領導」(吳清山、林天祐，2004)，但本文作者認為「服務領導」之意譯，較能彰顯「人生以服務為目的」之普世價值。

耶穌基督曾對領導者下了一個明確的定義：「你們中那最大的，該作你們的僕役。凡高舉自己的，必被貶抑；凡貶抑自己的，必被高舉。」(瑪 23: 11-12)

Greenleaf (1977) 認為服務領導係出自想要服務他人的自然情感，把他人的需求和利益放在自己之上，以服務至上的理念，指引個人的領導作為，而對被領導者產生影響力的歷程。

本文作者則認為服務領導係指「領導者以服務第一的理念，具謙卑和奉獻的精神，了解、關懷、服務成員，並且協助成員成長、成功，進而達成組織目標和培植更多領導者的一種人性化領導歷程。」

(二) 服務領導的實質內涵

服務領導的實質內涵可以從領導者的特質、領導角色、領導行為等三個角度來加以說明如下：

1. 服務領導者的特質

服務領導的三大基礎為愛與信任。什麼是愛？愛是推己及人，找尋

出別人的需求，也願意為滿足別人的需求而努力，這便是服務領導的真義（Hunter, 2004/2010）。Hunter（2004/2010）更指出以愛為核心的服務領導者具有八個特質或美德，亦即忍耐、恩慈、謙卑、尊重、無私、寬恕、誠實、守信，唯這些特質不一定是與生俱來的，還是可以後天發展和培養的。

2. 服務領導的角色

Covey（2002）指出服務領導者在組織中應扮演四種角色，亦即：典範（example）、先導（path finding）、調正（alignment）、彰權益能（empowerment）。「典範」係指領導者要以身作則，力行服務他人的人生觀；「先導」係指領導人要能帶領成員，共同為組織訂出具深層價值的圖像和願景；「調正」係指領導人需確保組織中的所有結構與系統能回應組織的價值和願景；最後，領導人要能賦予成員專業自主權之同時，同時激勵、增強成員的工作能力（林梅琴，2008）。

3. 服務領導的行為特徵

服務領導的行為特徵之論述，相當繁多，但還是以 Spears（1998, 2002）在綜合歸納服務領導理念及相關文獻後，所提出的十個特徵最為常見。張德銳（2013）將這十個特徵歸納在「關懷」與「倡導」二個兩個面向之下，以收以簡馭繁之效。在關懷面向（或關心成員面向）下，服務領導有「覺察」、「傾聽」、「同理」、「治癒」、「說

服」等五個行為特徵。在倡導面向（或關心工作面向），服務領導亦有「服侍」、「對人的成長的承諾」、「概念化」、「遠見」、「建立社群」等五個行為特徵。

（三）服務領導在學生輔導與管教上的價值

服務領導在十二年國教下的學生輔導與管教，至少有下列三點價值。第一，服務領導所強調「愛與信任」是一種普世的價值，將激發我國中小學教師以「愛的教育」把每一位學生都管教好，而愛的教育便是一個普世的教育理想。第二，服務領導所強調的人性化領導歷程，將可引導中小學教師以「學生第一」的理念，具謙卑和奉獻的精神，了解、關懷、服務學生，並且協助學生成長、成功。第三，服務領導落實了國父孫中山先生「人生以服務為目的」的人生理想，不但可以協助中小學教師找回當初為人師之初衷，亦可以帶領學生從事服務學習的工作。

三、服務領導在學生輔導與管教上的應用

在本文作者與諸多中小學基層教師接觸過程中，常聽到中小學教師表示現在學生愈來愈難管教的心聲。誠然在臺灣民主化、少子化以及學生日趨異質化的歷程中，學生管教確實是一個棘手的問題，但是如果秉持服務領導的理念，下列作法是值得參考的：

（一）力行愛的教育

誠如故于斌樞機主教的名言：「有了愛，一切就會活起來！」，愛的確是宇宙人生中最無聲、最美麗、最堅實的力量。《聖經》格林多前書（13:4-7）便指明愛是諸德的靈魂：「愛是含忍的，愛是慈祥的，愛不嫉妒，不誇張，不自大，不作無禮的事，不求己益，不動怒，不圖謀惡事，不以不義為樂，卻與真理同樂；凡事包容，凡事相信，凡事盼望，凡事忍耐。」

在學生心目中最令人懷念的老師並不一定是位教學很成功的老師，但最常見的是具有愛德的教師。本文作者之所以年輕時就立志當中文老師，便是受國中時期一位導師的影響。本文作者在國一的時候，長了癩痢頭，國一國文教師兼導師張老師每天為本文作者敷藥，連續敷了一個多月，才把這個頑疾治好。由於張老師的愛心，本文作者更加喜歡張老師所傳授的學科，即使在所有科目大多都不及格的情況下，國文仍保持一定的學習成就和動機。在張老師的身教下，本文作者深感當老師的意義與價值，乃在高職畢業後，立志投考師範校院。

（二）實施正向管教

服務領導的核心理念較趨近於中國儒學中的性善論以及管理哲學中的「Y 理論」。在儒家思想中，孟子主張人之善性是先天固有的，仁義禮智這些道德觀念，都是良知良能（程運，2000）。其次，管理哲學中的「Y 理論」亦認為人性為正面的假設，亦即主張成員熱愛工作、富創造力、能主動要求承擔責任並自我監控（黃昆輝、張

德銳，2000）。

據此，中小學教師宜實施「正向管教」。傅木龍（2011-11）指出，正向管教係指「教師秉持正向之態度與方法來指導學生，協助其發展自尊、能夠自我控制，且能與他人建立健康和諧之人際關係。」傅木龍（2011）並認為中小學教師如能對學生有正向的期望，能以同理心了解學生行為背後的原因，並且善用記功、嘉獎、表揚、口頭讚賞、成果表演、頒發禮物獎品表達對學生的鼓勵，則學生當會有較佳的行為表現與人際關係。

（三）時時關懷學生

誠如前述，在關懷面向（或關心成員面向）下，服務領導有「傾聽」、「覺察」、「同理」、「說服」、「治癒」等五個行為特徵。因此，一位令人尊敬的中小學教師，會時時傾聽、覺察學生的學習需求，同理學生的學習問題與困境，主動以說服、問題解決等積極作為，以協助學生在學業、品行及生涯發展上不斷的成長。

關懷學生誠為建立師生關係的最佳途徑。古人云：「一日為師，終生為父」，可見師生關係是人世間彌足珍惜的關係。真誠的關懷學生，珍惜與學生每一刻相處的當下，願意投入時間陪伴學生學習及成長，確是贏得學生敬重的不二法門。

（四）處處服務學生

如前所述，在倡導面向（或關心

工作面向)，服務領導亦有「對人的成長的承諾」、「遠見」、「概念化」、「建立社群」、「服侍」等五個行為特徵。因此，一位成功的中小學教師，會時時以學生在德智體群美上的成長為念，並且能從長期眼光和寬廣視野，了解學生的學習需求與發展願景。遇到學生問題時，能結合過去的知識或經驗，及對當下情境或事件的了解，協助學生及時做出合理的選擇或決定。當然，除了運用個別輔導外，亦可採用同儕輔導的方式，協助學生建立學習的社群。

更重要的是，教師要以僕人的態度，主動服侍學生，從身教中對學生服務人群的人生觀產生潛移默化的作用。本文作者近年來在輔仁大學師資培育中心任教，最感動的是輔大師培中心每年為結業生所進行的「承諾派遣禮」，在典禮中效法耶穌基督的懿行，由授業教授對所指導的結業生進行「洗腳」的儀式，然後再由結業生宣讀服務承諾書，從儀式中無形感召了結業生未來至中小學服務時，要以服務學生至上的理念服務教育界。

四、結語

因材施教，誠為教師教學的不二法門；適性輔導，誠為教師管教的終極指南。我國十二年國教的發展，已為不可逆的教育改革運動，有理想有遠見的教師，會更加力行愛的教育與正向管教，時時關懷學生，處處服侍學生。從服務中體會教職工作的真諦，從領導中引領學生走向服務人群的康莊大道。服務領導在十二年國教

下的學生輔導與管教，確有其深意，值得教育學界與實務界進一步探討與應用。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（2004）。僕人領導。**教育研究月刊**，120，154。
- 林梅琴（2008）。學校領導人實踐服務領導作法的探究。**教師天地**，152，18-25。
- 周守民（1999）。新世紀的管理——談僕性領導。**護理雜誌**，46（2），72-76。
- 張德銳（2013）。服務領導在教學輔導教師制度中的應用。**教育資料與研究**，109，107-138。
- 程運（2000）。性善說。載於國立編譯館（主編），**教育大辭書（四）**（頁438-439）。臺北市：文景書局。
- 傅木龍（2011）。談「學生管教與師生關係」—專訪教育部訓委會傅木龍專門委員兼秘書。**中等教育**，62（1），8-19。
- 黃昆輝、張德銳（2000）。Y理論**Theory Y**。載於國立編譯館（主編），**教育大辭書（十）**（頁1086-1087）。臺北市：文景。
- 蔡進雄（2003）。走入心靈深處：僕人式領導的意涵及其對中小學校長領導的啟示。**教育政策論壇**，6（2），69-83。

- Covey, S. R. (2002). *Servant-leadership and community leadership in the twenty-first century*. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on leadership: Servant-leadership for the twenty-first century* (pp. 27-34). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Greenleaf, P. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist.
- Hunter, J. C. (2010). 僕人II—修練與實踐（李紹廷譯）。臺北市：商周出版（原著出版於2004）。
- Spears, L. C. (1998). *The power of servant-leadership*. Essays, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Spears, L. C. (2002). Introduction: tracing the past, present, and future of servant-leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on leadership: Servant-leadership for the twenty-first century* (pp. 1-18). New York, NY: John Wiley & Sons.



靜思靜坐在中學生管教的應用

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

學生輔導管教一直以來在中學裡係為重要的學生事務問題，教育部（2007）曾頒佈「推動校園正向管教工作計畫」，期望學校能重視不當體罰的嚴重性，改採其他正向管教方式，以合法方式導正學生偏差行為的發生。而近年，國內諸多學術期刊論文亦針對正向管教提出各項的觀點與策略，包含正向管教的詞彙介紹（吳清山、林天祐，2008），學理基礎的探究（陳麒龍，2011），實施推動策略的倡議（林信志、劉藍芳，2011；陳寧容，2011；曾連珠，2013），以及實際於班級經營的應用等（柯至芸、吳俊憲，2013）。有鑑於此，筆者以過去服務學校「臺中市立后綜高級中學」擔任學務主任期間，推行學生正向管教的「靜思靜坐活動」，對於改善學生課堂教學或集體集會活動的品質頗有成效。據此為文，期望作為正向管教事例之一，以供諸位教育先進參酌。

二、靜思靜坐活動

靜思靜坐活動的推動大致可區分為四個部分：「靜思語情境布置」、「校園靜思語卡」、「課前靜坐活動」以及「集會靜坐活動」。靜思語的情境布置和靜思語卡片的製作屬於靜思情境教育的範疇，期望藉由活化空間裝飾與個人隨身運用的方式，以深化靜思語句的吸收內化。而課前的靜坐活動和各項集會前的靜坐則是為學生集體行

動前的秩序管控作為，以靜坐的方式協助教師和學務管理同仁保持課程或活動前的良好秩序，以利教學與活動的順利進行。

（一）靜思語情境布置

校園的空間規劃以「靜思語」作為裝置點綴，期以內化學生品德教育觀念，如圖 1 所示。圖中靜思語「貼心的兒女永遠是母親的康乃馨」強調孝順雙親的重要性，非必需於母親節或父親節等節日才應著重孝順的意義宣導，於平日經由靜思語的情境布置，即能給予學生潛移默化的情境教育。



圖 1 校園靜思語的情境布置

（二）校園靜思語卡

選定三十六條適合中學生理解體會的靜思語，製成兩張四頁的靜思語卡片，如圖 2 所示。新生自入學始即無償擁有一份，閱讀保管至三年後畢業。靜思語卡片的應用可分為三個部分，首先，在隨後將介紹的靜坐的歷程裡，學生可內心默頌靜思語，深化其智慧語句的內涵；其次，升旗集會

時，將抽點部分學生至司令台前，向全體師生報告其最喜愛的靜思語，期以鼓勵學生能自我詮釋靜思語和培養人前發言的台風；第三，學生違犯校規或不服管教時，以靜思語的背誦取代一般的懲罰處分，試圖使學生增加接觸靜思語裡的智慧，以靜思語教導善化學生，收德化育才之效。



圖 2 靜思語卡片範本

(三) 課前靜坐活動

為使學生能於上課時儘速收心，做好學習準備，進行課前靜坐，以利教師課堂教學，如圖 3 所示。學生於上課鐘響，迅速將該節所需學習教材準備妥當放置桌上，爾後由各班風紀股長帶領同學進行靜坐。靜坐姿勢需保持上半身正直，兩眼闔眼，深呼吸三至五次，歷經時程約五分鐘，待教師進入教室後，結束靜坐開始上課。靜坐活動不定期由各處室行政同仁與校安隊學生巡察並評定成績，表現優

異班級予以獎狀獎勵，而待改進班級則於午間予以加強靜坐訓練。



圖 3 學生課前進行靜坐情形

(四) 集會靜坐活動

學生集會秩序往往最難以掌控，特別是自律情形較差的班級學生，更為嚴重，需要教師或學務人員以斥責或懲罰的管教方式維持秩序。倘若於集會活動進行前，施予學生靜坐活動，實可收良好秩序的成效，如圖 4 所示。在活動開始前五至十分鐘，由活動主持人帶領全體學生進行靜坐，請導師、任課教師或風紀股長協助管理學生靜坐秩序，以靜座的方式讓集會喧囂轉化為寧靜平和，更為有利於隨後的活動推行。



圖 4 新生訓練禮堂集會學生靜坐一隅

三、反思與建議

靜思靜坐活動的推行，立意良善，實有益於學生的輔導管教。以靜思語推動校園情境教育和品德教育，淨化青年學子衝動暴戾之氣，而運用靜坐活動，以平和的方式進行學生秩序管理的預防性管教，能夠降低師生之間的衝突，創造校園和諧寧靜的氛圍。雖說靜思靜坐等活動的辦理能具備上述各項優點，經由筆者對於推動過程的反思，發現可能潛在的一些問題，如「宗教傳播疑慮」、「教師抗拒心理」、「教學融入薄弱」以及「學生管教成效」等，並試圖提出改進建議，以供各位教育先進參考。

(一) 宗教傳播疑慮

靜思語源自於佛教「證嚴上人」講道時的智慧語集錄，雖其內容均為教人為善，發揚倫理孝德的優良風俗，然而畢竟仍帶有濃厚的宗教色彩參雜其中，運用於中學難免有宗教傳播的疑慮。故應於靜思語宣導時避免提及宗教相關議題，並與師生誠摯說明取其智慧語句，無關任何宗教宣講或傳播事宜。倘若少數師生對於靜思語有任何宗教上的不適應或排斥，則充分尊重其意願停止他們的靜思語活動，不影響正常教學的進行，如此既能達成正向的品德教育宣導，亦能尊重少數的多元宗教差異。

(二) 教師抗拒心理

一般來說，學校教師對於正常教學外的活動或不熟悉的工作任務，大

多並不感興趣，甚或可能造成其工作額外負擔的部分，往往產生抗拒的心理，這些現象對於學校辦理各項活動的教師同仁感觸最深。因而，推廣靜思靜坐活動必須事先與教師進行活動內容的宣導，可於導師會報、行政會報或校務會議上公開說明辦理該活動之目的與益處，並規劃教師知能研習聘請種子講師帶領教師們實地進行靜思語的學習和靜坐的實作，以化解教師的疑慮不安，並有助於未來活動實施的順利進行。

(三) 教學融入薄弱

教育活動辦理的效果往往僅限於辦理當下，倘若未能延續於教學課程裡，其成效將極其有限，靜思靜坐活動亦為如此。假使靜思靜坐活動內涵不能融入學生的課程教學內容中，其所應發揮之影響力將相當薄弱。因此，建議將靜思靜坐內容融入性質相近的國文課程之中，預先與國文教師進行溝通討論，可運用作文撰寫、戲劇表演或專題報告等方式，豐富學生的國文課程學習，內化靜思語的智慧內涵與體會靜坐的祥和氛圍。

(四) 學生管教成效

靜思靜坐活動的辦理，正如例行計畫的施行，亦應當重視其績效成果的呈現。若未能建立有效的績效檢核機制，將無法確實得知活動辦理的成果，甚或其亦將淪為短命的臨時過客式活動。由於靜思靜坐活動係屬學生正向管教的性質，需規劃正向管教的績效檢核機制，由學務人員與導師進

行編組，進行校本自主管理，定期評核辦理成效及檢討改善需調整的部分，以使靜思靜坐能具備效能、永續發展，以發揮學生正向管教的積極影響力。

四、結語

中學生的管教需對應於其心智年齡而採取適宜的措施，傳統的打罵方式或許有其效果，然而因手段激烈，有違法之虞，實非長久之計。本文所介紹的靜思靜坐活動乃期待跳脫傳統管教模式，以預防性的正向管教辦法，運用靜思語的品德情境教育，教化學生倫理道德觀念與待人接物方式；實施靜坐活動，安定學生浮躁不安情緒，使其切身體驗寧靜平和的氛圍。靜思與靜坐活動兩者相輔相成，在校園裡以祥和的氛圍傳遞善的知識，期以呈現學生正向管教的積極作為。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（2008）。正向管教。《教育研究月刊》，176，133。
- 林信志、劉藍芳（2011）。國民中學班級經營之正向管教策略。《中等教育》，62（1），122-131。
- 柯至芸、吳俊憲（2013）。多元智能與正向管教在班級經營上的應用。《臺灣教育評論月刊》，2（9），52-54。
- 教育部（2007）。推動校園正向管教工作計畫。2014/07/07 取自 <http://www.tyc.edu.tw/des/files/otherwork/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%8E%A8%E5%8B%95%E6%A0%A1%E5%9C%92%E6%AD%A3%E5%90%91%E7%AE%A1%E6%95%99%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E8%A8%88%E7%95%AB.doc>
- 陳寧容（2011）。幼教師對正向管教之教學信念與策略研究。《長庚科技學刊》，15，63-80。
- 陳麒龍（2011）。從正向心理學出發談霸凌的正向管教。《諮商與輔導》，304，24-27。
- 曾連珠（2013）。學生事務處對正向管教的因應策略之我見。《臺灣教育評論月刊》，2（9），55-57。



決定中小學學生適當管教方式之前：根本議題的關注

王聖元

國立東華大學課程設計與潛能開發學系教育碩士班研究生

一、前言

教師在管教中小學生時，是依據什麼判準與知能？通常應來自師資培育課程與其他資深教師、專家的傳承。雖然透過集思廣益，可以討論出立馬能夠運用在現場的學生管教方式，但筆者不希望是「已經成為老師」的老師才會懂，枉費師培光陰。因此，本文嘗試往前討論，就教師職前訓練的問題現況、社會大眾對教育的觀感、教師對教育本身「專業形象」認可程度、專家的理論與實務、近年研究結果等做一析論，期許能帶來一些不同的想法。

二、討論「中小學學生管教方式」之前——職前訓練與專業形象現況

討論「中小學學生管教方式」之前，我們應當將視野往後拉，整體看待職前訓練與教育專業觀現況，這是培養教師的階段，故應是更需要去專注的議題。以下針對「師培機構」、「社會大眾」與「教育工作者」三方面稍做評論。

（一）師資培育之學用落差

當今師資培育課程中，會被師培生詬病的其中一個現象是「學用落差」。若以管教中小學生這個議題來看，國內師資培育課程最直接對應的便是「班級經營」、與學習有關的「教

育心理學」還有教師須具備的「諮商與輔導」。

我們要思考的是，教授「班級經營」的老師們，多久沒有處在第一線的教育現場？又例如「教學實習」或「教育實習」，一樣會有師培生反應學用落差的問題，甚至覺得現場的在職教師傳授的東西較具實用性，僅此我們應得反思：現在師培課程出了什麼問題？修讀教育學程，結果還是感到學用落差？師培課程所應聘之教師，究竟要具怎樣的條件？不在第一線但是有教育博士學位，還是在職教師但學歷只有學、碩士？如果我們是師培生，我們會想要哪類的教師來傳授我們教育知能？身為教授該如何與第一線結合？在職教師又應當可以怎樣幫助師培生？這一些，都是在我們討論「中小學學生管教方式」之前，可以先行探究的議題。

（二）教育可以接受爛攤子，但坐而言不如起而行

社會上，很多人也常把問題歸因於「教育」。全國教師工會文宣部主任羅德水先生針對大家把責任推給教育，也提出「在討論臺灣教育前，必須先釐清的是，當前臺灣社會究竟出現什麼問題？這些問題真的都是因為教育惹的禍？」的主張（羅德水，2014）。

今天有青少年犯罪，「教育失

敗」；學生考試考不好，「教育失敗」；升學主義盛行，「教育失敗」；大學生 22k，「教育失敗」；碩博士過剩，「教育失敗」……好多的「教育失敗」！從評斷學校老師、國家教育制度，到個人的成績、行為乃至德行，通通都可以用「教育」當藉口，都是教育的問題，自己完全不用反省。

沒錯，教育其實有「安慰人心」的作用，至少十之八九推給教育沒有人會說什麼。身為教育工作者的我們，有著寬容與慈悲心，我認為可以接受爛攤子，都算在教育頭上並沒有什麼問題。可是，那些批評的人們、有著高見的人們，或者官大學問大的人們，「行動力」在哪裡？我們需要「行動」，因為有行動才会有結果。教育可以接受爛攤子，但教育不僅僅是少數人的事情，「家長」與這些「很有想法」的人們，應該與我們一起「行動」，來改善大家所不滿的現況。不然，只出一張嘴，大家都擅長。如果大家都盡自己的努力，不就可以讓教育更「面面俱到」？

(三) 教育本身就是「專業」，不容踐踏

「教育」暨廣泛，卻又「專業」。身為教育工作者的我們要有自信，教育本身就是專業，不容踐踏。所謂的踐踏，是指當今不少人認為教育非專業，甚至有人人可以當老師的想法。例如家長好像比老師會教、有一點想法的人似乎就是教育部長一般。不可否認我國教育要繼續進步，但不能忘記教育就是專業，雖然人人都處在其中，但不是人人都可以適任教育工作

者的角色。

極端一點，如果大家都是教育家，那要學校做什麼？非教育專長之大眾，不少見樹不見林，只看到一點或少部分的視野，就開始「高談闊論」起來，搭配上段落所述之「教育失敗」的萬用句型，完美「評析」教育的不是。身為教育工作者的我們，有理想、熱情、耐心、愛心。重要的是，我們有「見林又見樹」的本事，這是暨宏觀又微觀的「全觀」專業，要有自信，不能被人輕視。

三、「中小學學生管教方式」——以師長層面論之

前段乃針對現況作描述，而本段以師長的層面論之，包括「教師自我心態調適與同儕動力」、「『親師聯合』是中小學生管教的上上策」、「專家長期於第一線親身觀察，發展具創見的『中小學學生管教方式』」三者。

(一) 教師自我心態調適與同儕動力

零體罰的時代到來，導致教師的工具又少了一樣。當今的學者們，也是過去「體罰時代」成長過來的人們，如今也有一番事業與風光。反思過往，體罰有壞處，但或許也有好處。如今沒有了體罰，部分學童變得越來越不受管教了。教師本身專業不夠或許是原因之一，但體罰的取消也一定是一項原因。

「XXX 老師只會摔課本，拍桌子，拿小手也嚇人而已啊！」

上述是我於某間國小協助課輔時，聽到學生所講的話，當然也還有其他的案例。他們天真活潑，但學生會影響別的學生，他們具有觀察力，於是就驗證了這些「觀點」，也就越來越不怕老師（當然仍會害怕老師對自己嚴厲的斥責，但比起體罰的嚇阻力，就少了些）。

這樣的法規之下，教師自我心態調適就很重要，同儕之間也要互相支持。身為學生比較怕的教師，即可多多支持新任教師或者「溫柔」的教師，甚至能夠在自己的管教職責內，好好指導學生們常規。由資深協助資淺教師，大家同心去管教學生，也能期許學生能夠真正的改變。當今有些教師各顧各的事，勿忘了，學生是會串連、互通資訊的，那我們老師呢？也要團結起來，將學校作為「整體」，一起教導學生。畢竟，秩序管理或班級經營，是平均需要實務磨練三、五年的能力，有些還需要更久時間呢！

（二）「親師聯合」是中小學生管教的上上策

李永龍（2008）的研究指出，家長希望教師以正面的態度來管教學生，且期望教師適當介入學生校外不良行為之管教，同時高度認同教師採取懲罰方式來管教學生。此外。親師雙方多聯繫溝通，使雙方瞭解學生的校內外生活與管教的方式，可避免雙方在管教上的落差與誤解。研究中另有八成以上的家長認同「管教室」的設立。

學生待在家中的時間大多比在學校還多，家庭與親人從學生生命早期便開始發揮影響，甚至根深蒂固。視情況，學生與家人之間的情份應會比學生與教師之間還多。簡言之，「親師聯合」是中小學生管教的上上策，不是教師管理的很辛苦，回到家又沉浸於不適當的環境中；或者家長管教很好，但學校的老師擺爛，可能學生之間發生事情也不理採，那也會出問題。唯有兩者「家庭」——「學校」一齊努力，學生才會最有效率的成長，也替彼此分勞解憂。

那麼，我們可以做什麼呢？身為教育工作者的我們，同時也是一位家長，也同時也會是許多家長（我們的朋友）的朋友。當我們是家長時，就可以與孩子的學校老師好好合作（注意！我們要尊重教師專業！），同時也可以和朋友分享一些教育的觀念，不要讓朋友變成「怪獸家長」了！從自己做起，就可以影響身旁的人，每個人都這樣子做，「親師聯合」就不是夢想了。

（三）專家長期於第一線親身觀察，發展具創見的「中小學學生管教方式」

目前學校現場，多是資深教師傳承經驗給新任教師。呼籲大學的專家們不能只待在學術的象牙塔內，要多多來現場觀察。不是偶爾當「專家」或「指導教授」，是能夠長期於第一線親身觀察，收集這些「最新第一手資料」，在配合專家本來就有的「學術能力」，努力發展一套符應現代與有創見

的「中小學學生管教方式」，這才是專家應該做的。不能學歷高就不深入現場，一套教法用萬年，是絕對真理一樣。這樣不願接受沒有學術聲望、比自己學歷低的人的建議，自以為理論不會因時代改變的「專家」們，「我執」過強，反而會阻撓教育的進步。

四、現有研究成果顯示教育政策調整的迫切需求

除了上述職前與師資培育現況，以及從師長層面來討論對於「中小學學生管教方式」可以做得事情外，從最近的研究來看，會發現「教育政策」也是急需關注的議題。

王中興（2009）研究指出，研究發現目前管教法制普遍存在空白授權之現象，不符法明確性原則。以授權命令規範強制性管教措施，法令層級過低；未明文確認教師具有管教權與懲戒權，造成解釋上之爭議；各校制訂之輔導管教辦法，係由行政機關以行政命令架構管教法制，不符法律保留原則而有違憲之疑慮；對家長的配合學校管教義務，缺乏法令強制規定。

林家蔚（2010）的研究過程中，教師面對零體罰是充滿焦慮的。師生、家長共同建構的體罰默認體制被打破，有效的管教新制度尚未建立，面對校園權力的失衡與教學現場的脫序混亂，教師常感到有心卻是無力做為。

早在 2006 年，林斌比較中美學生管教制度時，即指出我國國民中小學

學生管教爭議層出不窮，相關研究卻往往聚焦於體罰之禁止與否，忽略了整體管教法制之結構性缺失。

林斌的研究從教育法學之觀點，提出具體之政策原則：（1）儘速推動修改國民教育法及教師法（例如：教育人員管教權責、管教措施類型、家長義務、替代教育、經費來源）；（2）授權地方政府制訂自治條例，因地制宜整合制度與資源（例如：建立體罰認定標準、增加學生行為懲戒處分類型，並對重大懲戒處分建立學校及教育局二級申訴處理機制、於自治條例中明定家長配合學校管教學生之義務，並訂定罰則、增加專業人員（學校諮商員、心理師、社工師、助理教師等）編制）；（3）編訂家長及教師手冊，提供管教法令及司法判決之指導；（4）學校應訂定詳細之學生行為管教章則。相關研究結果與建議可詳見林斌（2006）的研究。

筆者提出近年研究結果，乃是說明當今教育研究非常的多，然而每一個研究之「建議」應是政府、學者、教育工作者要去關心的，不然就枉費了這些研究。

五、結論：什麼是管教的「正確觀念」？

什麼是管教的「正確觀念」？筆者認為只有「適當」沒有「正確」。教育是百年大計，不經過個十年、二十年，被打罵的孩子與被寵的孩子，誰的成就較佳沒人知道。總之，針對中小學學生管教方式的討論是永無止盡

的，但我們都能看到目前的師培課程現況、社會大眾對教育的觀感現況，以及家長對教師的態度、模糊的政策等，這些都有關注的急需。

說穿了，教師管得再好、再創新，家長唱反調、行政壓迫、大學學者自以為是、政策不清等等，讓教師情何以堪？教育應走向合作路線而非「自以為最行路線」。先從職前反思、改進，教育價值的釐清與自己對教育專業的認同，同時針對政策下手，權責劃分清楚。大家各盡職責，絕對可以扭轉現況。屆時，「管教中小學學生適當方式」也一定會自然地彰顯在世人的面前。

禍？2014年7月17日取自
<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/1311>



參考文獻

- 王中興（2009）。現行公立國民中學管教學生法制之研究。國立台東大學教育學系碩士論文。未出版。
- 李永龍（2008）。家長對國中教師管教行為的看法之分析—以屏東縣萬丹國中為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。未出版。
- 林 斌（2006）。中美學生管教制度之比較研究：教育法學之觀點。稻江學報，1，1-26。
- 林家慰（2010）。國中體罰文化與班級領導問題之探討。南台科技大學教育領導與評鑑研究所碩士論文。未出版。
- 羅德水（2014）。又是教育惹的

阿德勒學派「自然」與「邏輯」後果 在教師輔導與管教學生之運用

林俊成

彰化縣大興國小校長

國立嘉義大學教育系兼任助理教授

一、前言

日前就讀國小五年級女兒，因班上部分男同學上課講話，導師處罰次日全班所有同學整天戴口罩上課。女兒氣憤向家人抱怨，直罵教師變態、沒人性、不尊重人權。事後，同樣擔任教職的內人，委婉打電話向導師表達，一人犯錯全體同學的處罰及要求學生整日戴口罩上課（含下課）之處罰方式並不恰當，孩童會認為我沒犯錯，為何要與其它犯錯學童接受相同的羞辱處罰呢？以後我乾脆不用遵守班級規範之錯誤認知。隔日導師仍執意執行，表示要教導學生班級團體的觀念。身為教師在處理偏差行為時，若仍採用管教錯誤態樣，因孩童懼於教師權威，雖能暫時停止偏差行為，但恐無法令該行為徹底改善，日後該行為仍會持續出現。

有感於教學現場之教師，對於學生處罰之內容及時機常遭誤用仍不自知，本文擬從阿德勒學派主張的「自然後果」(natural consequence)與「邏輯後果」(logical consequence)，說明教師處理學生偏差行為，應有正確輔導與管教作為，如此對學童良善行為塑造才會有所助益。

二、自然與邏輯後果之概念

阿德勒學派對人性是持較樂觀的看法，認為人的行為是受意識而非潛意識所掌握，重視推及己人，兼善天下的「社會興趣」，人之作為均朝向成功目標，所作所為均是有目的而非盲目，重視人整體性與潛能發揮（王文秀，2011）。

對於學童偏差行為輔導，阿德勒學派提出「自然後果」與「邏輯後果」的訓練模式，必須教導孩子行為和行為結果間的關係，培養符合社會規範的態度和行為能力，期能在社會生活中有良好的適應。其中，「自然後果」是由盧梭所提出，德瑞克期(Dreikurs)主張用「邏輯後果」代替處罰。「自然後果」與「邏輯後果」的概念如下(曾端真、曾玲岷譯，2004、曾端真，2007)：

(一) 自然後果之概念

「自然後果」是指因行為本身所導致的自然結果，此結果是孩子事先未預期到的，如跑步跌倒，導致膝蓋瘀傷，孩子可以從此自然結果的經驗中，學會內在自我控制的行為，處罰只會讓他的內心自尊受傷，並無法改善偏差行為。

(二) 邏輯後果之概念

「邏輯後果」是指經過人為安排

附加在行為之後的結果，目的在協助孩子逐漸學會自我負責的行為，透過合作態度討論，被孩子所瞭解與接受才能實施，若逕由成人外加在孩子行為之後，會成為處罰，無法讓孩子學到行為與結果間的關聯，並為自己的行為負責。

因此，自然後果強調要學會內在自我控制的行為，而邏輯後果強調要學會自我負責的行為。此理念與傳統嚴厲、壓迫式管教有很大差異，孩子要能自我控制行為，並需為其行為後果勇於負責承擔。

三、運用自然與邏輯後果於學生輔導與管教應有之理念

處罰和負面的行為後果，其實只是管教的形式之一，且通常不是最有效的形式。而於偏差行為，並非是不符合教師期待，就可被認定為偏差行為，應具備下列特性：侵犯他人的權利、不安全的、會對環境造成不必要的傷害（林俊成，2014）。教師處罰學生，應讓孩童知道自己的行為偏差不當處，並協助改善才是輔導管教之目標。教師採用自然與邏輯後果於輔導管教時，應注意下列原則：

（一）以「社會興趣」為基礎，建立良好的師生關係

「社會興趣」是指個人與他人合作、達成個人與社會目標先天的特質（陳正文等譯，1997）。師生若能以社會興趣為基礎，才能建立良好的師生關係，否則當教師是立於權威者位

置，孩子只是懼怕權威，無法從經驗中學習效果。

（二）瞭解偏差行為之「錯誤目標」，提供適切行為輔導機制

阿德勒學派認為兒童偏差行為來自使用「錯誤目標」，其項目有：（1）獲取過度的注意；（2）爭取權力；（3）尋求報復或爭取公平；（4）無能化或自暴自棄（曾端真、曾玲岷譯，2004）。而細項又可分為四種型態：（1）主動—建設型；（2）主動—破壞型；（3）被動—建設型；（4）被動—破壞型等。但因「錯誤目標」被兒童交叉使用著，而產生各種偏差行為。教師應具備及時判斷其錯誤目標與類型之能力，並提供適切、有效之行為輔導機制。

（三）懲罰內容應符合行為本身與結果的關聯性，才會助於改善行為

Kohn（2006）指出，邏輯後果比懲罰更具教育價值。邏輯後果除具有「善有善報，惡有惡報」的行為因果關係外，更重要的是對於學童的懲罰內容必須與行為本身建立邏輯關聯性（魏宗明，2013）。如果行為與結果之間的連結沒有必須性，增強與懲罰，落入一種不確性的偶然性，而不良行為後的懲罰內容又與錯誤行為沒有邏輯關聯，其效果將大打折扣。

四、運用自然與邏輯效果於教師輔導管教學生之具體作為

處理學生偏差行為需要具備高度的專業知能，雖教育部曾於 2007 年訂

頒「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，並明訂 16 項的一般管教措施，及教師違法處罰類型之行為錯誤態樣，以供進行輔導與管教學生時，應有之認知，若教師違法使用不當管教或體罰，加諸於學生時，恐會面臨《民法》、《刑法》，及行政懲處之虞。

當教師進行班級經營，對學生偏差行為實施處罰之際，若處罰之內容及時機，未能得到學生認同，常會導致師生間關係緊張，甚至產生衝突對立。教師若欲將「自然後果」與「邏輯後果」的行為訓練，運用於班級輔導管教中，其具體運用策略如下：

(一) 澄清並引導「錯誤目標」之改善，建立正確的行為價值觀

從阿德勒學派主張的偏差行為「錯誤目標」之類型，若學生以努力表現以討得師長歡心是屬於「獲取過度的注意」中的主動—建設型；愛告狀是主動—破壞型；愛黏人的小孩屬於被動—建設型；懶惰、依賴的孩子通常是被動—破壞型。在小學階段，「獲取過度的注意」是最常見的，而「尋求報復」的行為最難改變，也需要最長的時間來改變（曾端真、曾玲岷譯，2004）。對於每種「錯誤目標」行為出現，教師應加以正視，並立即處理，才能讓不受歡迎之行為早日消弭，更不會發生同儕學習之情形。

(二) 處理學童偏差行為先採用自然後果，後採用邏輯後果

自然後果主張對於學生的偏差行為為不要過於及早介入，對於學生偏差行為，德瑞克期（Dreikurs）建議先使用自然後果，若無自然後果時，再使用邏輯後果，只要成人能先克制怒氣（曾端真、曾玲岷譯，2004）。讓孩子學會自我約束行為，若未能改善行為，再由自行負擔其責任後果。但教師也應明瞭，利用自然後果處罰學生，有時是可遇不可求，並非每件偏差行為都會伴隨後果，如上課偷吃零食，不一定都會拉肚子，教師可採合理邏輯方法，處理偏差行為，才能確保教學秩序維持。

(三) 透過團體討論建立班規，共同找出「邏輯後果」的處理方式

班規應在教師接新班級時，立即著手訂定，讓同學共同討論。教師應先將訂立班規的原因詳細說明，共同找出對違記者合理的處置原則（常雅珍，2005）。教師要扮演的不是權威者，而是催化孩子遵守社會規範的人，師生要共同遵守邏輯規則，這些規則必須經過討論，被孩子瞭解和接受，而非強制性的要求，建立學生自主性及責任感（曾端真、曾玲岷譯，2004）。非由教師個人決定處罰方式與時機，更嚴重是懲罰標準因人而異。

(四) 邏輯後果的訂立，要秉持「相關性」與「合理性」

當孩子亂丟垃圾時，如果罰孩子抄寫課文 5 遍，孩子可能手很酸，又未必能切實反省，若是處罰學生改跑操場 5 圈，對亂丟垃圾行為亦無助於

改善。若能全班一起討論，找出和行為有關邏輯關係的處理方式，學生可以從中學到更多，如亂丟垃圾就當一日清潔隊員，幫全班打掃環境和撿垃圾，活動中孩子可以切身體會蚊蟲滋生、環境髒亂的苦楚，下次要亂丟垃圾之前就會三思。

另當學生討論對於偷竊行為處理，若是採用「打手心」、「罰跪」等，這都是不符「合理性」的原則，需加以澄清（常雅珍，2013）。惟有行為與行為結果具關聯性及合理性，才能符合行為改變目標。

（五）藉多元參與觀察，肯定學生正向行為，給予正向回饋和鼓勵

教師班級經營，應主動為學生規劃多樣性教學活動，實際參與、觀察、瞭解學生表現，當行為達到切合、實際的期望，應給予正面評語。鼓勵是透過自然與邏輯後果代替處罰。藉由教師多元正向回饋，學生成長更能令人期待。當孩童行為因表現好，而感受到教師的欣賞、關心及鼓勵支持，就比較不會從事負面偏差行為。

五、結語

每個孩子都是獨一無二的個體，有不同的遺傳特性、氣質、人格、家庭型態，以及其它經歷。在發展歷程中，偶會做出不同程度之偏差行為。教師有義務、責任協助其改善不當行為。處理學生行為輔導管理時，教師應具備尊重、真誠、接納、溫暖及支持，並展現同理心及觀察力，讓兒童

感受到教師是關心自己，才能讓兒童卸下防衛，真實地面對自我，以有效改善偏差行為。惟有善用「自然後果」與「邏輯後果」的行為訓練模式，嚴禁不當管教、體罰，教導孩子知道行為和行為結果間的關係，做好自我行為約束，勇於為自己的行為負責，才能培養符合社會規範的態度和行為能力，而能適應班級、學校及社會生活。

參考文獻

- 王文秀（2011）。兒童諮商與心理治療之理論。輯於廖鳳池主編，**兒童輔導原理**（頁111-152）。台北市：心理。
- 林俊成（2014）。幼兒行為發展與輔導。輯於顏士程主編，**幼兒園課室經營**（頁41-82）。台北市：華騰。
- 陳正文等譯（1997）。Duane Schultz, Sydney Ellen Schultz著。**人格理論**。台北市：揚智。
- 常雅珍（2005）。**全腦開發記憶策略與實務**。台北市：心理。
- 常雅珍（2013）。教保領域－兒童發展與輔導。輯於劉世雄主編，**課後照顧服務**（二版）（頁3-1-3-30）。台北市：心理。
- 曾端真、曾玲岷譯（2004）。R. Dreikurs, B. B. Grunwald, & F. C. Pepper著。**班級經營與兒童輔導**。台北市：天馬。
- 曾端真（2007）。兒童行為問題與

輔導－阿德勒心理治療學派的觀點。
國民教育月刊，48(1)，28-35。

■ 魏宗明（2013）。教保領域－班級經營。輯於劉世雄主編，**課後照顧服務**（二版）（頁6-1-6-27）。台北市：心理。

■ Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline : From Compliance to Community: A Provocative Challenge to the Field of Classroom Management*. Association For Supervision and Curriculum Development. Retrived June 12, 2009, from [http://lib.Myilibrary.com/Browse/open.-asp? ID=92862&loc=41](http://lib.Myilibrary.com/Browse/open.-asp?ID=92862&loc=41)



教官在中學校園管教學生「點」、「線」、「面」

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心助理教授

一、教官在中學校園

教育部國民及學前教育署之學生事務及校園安全組下設校園安全防護科，業務內容包括軍訓人事管理、全民國防教育、高中職校軍訓教官員額編配、重大(甲級、緊急)校安事件通報、尿液篩檢、藥物濫用輔導戒治督導及管制、不良組織進入校園、友善校園、紫錐花運動等 (<http://www.k12ea.gov.tw/ap/index.aspx>)。從正式組織編制，教官在中學校園，除授課國防課程外，大多擔任學務處生活輔導組、訓育組長，綜理校園安全及學生管教業務。

清早，迎接學生進入校園；集會時，團體訓練學生常規；平時，糾正學生違規行為、協助處理親師生衝突、維護校園安全；放學後，巡邏校外學生出入場所、觀察學生在社區活動情形；假日，值勤且及時處理校安通報事件等。無論校園內外，只要有學生，就有教官。他/她們穿著軍服、表情嚴肅、執行校規及象徵威權，第一線接觸學生，近距離認識學生，時而訓斥學生遵守校規，時而同理學生眼前困境；既擔負管教學生重責，又扮演輔導學生的多重角色。

中學校長倚重教官維繫學生紀律，導師期盼教官馴服學生違規，輔導教師排斥教官軍職身分管教學生權威作風，社會質疑教官管教學生適當性。校園外的人，對於「教官」有許

多期待，也有更多憂慮；校園裡的人，對於「教官」有先入的刻板印象，也有相處的感動經驗。

無庸置疑，「教官」在中學校園，「教官」在中學校園管教學生，在此前提下，教官散發教育愛之人格特質，協同輔導人員處理學生問題，擴充正向管教力量，共同醞釀校園尊重學生個別差異，適性輔導學生良好適應校園生活，協助學生正常身心發展之氣氛。茲舉三位教官（區教官、馮教官、穆教官）為例，描述她/他們在中學校園管教之理念與做法，不同層面管教，以管教的「點」，與輔導連成「線」，再譜織成學生安心到校學習的「面」，作為教官在中學校園管教學生之參考。

二、教官管教學生的輔導特質

區教官在完全中學擔任教官五年，深知學生不喜歡到教官室，討厭找教官，他把握每次學生主動到教官室的機會，也就是找教官辦理請假手續，簡單的請假主動手續，蓋章核可的事，有時暗藏學生的身心狀況。一般而言，學生總是下課時間來去匆匆，他請學生在午餐後到教官室找他辦理請假。

學生遞請假單時，他不急著低頭蓋完章結束請假手續，常起身邀學生坐下，先認識學生，談些生活瑣事，再探詢學生請假原因，可能是打工影

響生活作息，可能是家庭變故，從不同角度解讀學生表情，分析學生請假原因，以親切態度及傾聽技巧，讓學生感受教官像朋友般真誠對待，漸而柔軟對教官「剛強」印象，不再以到教官室為畏途，當有困擾時，願意找教官協助解決問題。

區教官轉任校園工作，經常參加輔導知能研習或業務研討，了解教官為學校一級輔導工作人員，著重愛心陪伴、主動關心之發展性輔導，他管教學生，話不多，但能打動學生的心。他認為贏得學生信任，建立與學生之間良好的互動關係，才能適時糾正學生違規行為。他與生俱來沉穩內斂特質，遇到桀敖不馴的學生、難以溝通的家長或急躁不安的老師，都能以真誠眼神和平和語氣，慢慢引導對方穩住慌亂的心，難怪校長向外人介紹他時，總以「最會輔導」的教官稱許。

三、教官與輔導人員相輔相成

馮教官任職私立高職進修學校多年，學生的問題伴隨家庭功能不彰以及白天工作職場類型，顯得更複雜而棘手，教官室經常同時處理不同學生多重問題，糾眾鬥毆、喝酒鬧事、未成年懷孕或濫用藥物等，幾乎每週都有校安通報事件。校長要求教官維護校譽為先，不能因學生行為問題登上媒體，造成學校負面形象。

大多數教官任職一年半載就想辦法請調他校，他留校原因無他，因為這所學校是他的母校。

他處理學生問題，不是找不到家長，就是週旋怒斥謾罵、暴跳如雷或張惶失措、無力管教孩子的家長；他接到學生違規案件，不是導師連絡不到學生，就是師生在教室為了滑手機、點名、不舉手講話、考試作弊等看似芝麻小事引發激烈言語或肢體衝突……。教官有限的心力與時間，只能疲於奔命解決當下的衝突或問題，跑警察局領學生回校、聯絡少年隊共同規範學生法律分際，到醫院協助學生驗傷、處理交通意外，而每件校安通報的學生偏差行為背後，糾結著學生心理深層的焦慮、不安和徬徨，不是教官可以個人獨自解決，更不是一次說教就能免於不再發生。

馮教官管教學生除了善用集會，公開表揚班級或學生優良事蹟外，也在課後邀導師進行高危險群學生家庭訪問，了解學生成長環境，指導家長親職功能。他不輕易提報學生違規行為到獎懲委員會，就算有懲罰，也告訴學生銷過方法，他在學生身上看到青少年時期叛逆的自己，也感受學生需要學校師長給予正向能量。管教學生有如特效藥，即時遏止學生「看得見」違規行為，輔導學生須長期且專業協助歷程，層層抽絲剝繭學生「潛藏」心理困擾。他協助學生轉介輔導教師，尋找社區輔導資源網絡，尊重輔導人員，連結管教與輔導不同工作特質，共同預防學生偏差行為發生。

四、教官與學校人員共織校園安全網

穆教官職階中校，擔任私立高中

主任教官，與生活輔導組長和 10 位教官執行校園安全業務，從軍中轉入校園，她關心校園安全包含物理環境與心理安全，校園平面配置與動線規劃影響人際互動與校園氛圍，而學生在校心理安全感，緊扣學業成就與學習表現。校園安全網不能只依靠「教官們」，防制校園霸凌、處理交通意外、受理校園性別窗口、管制藥物濫用及宣導反毒等業務，有賴學校行政體系、授課教師、導師與輔導人員，各司職掌，運用適當途徑，一起協助學生身心良好適應。

她強調學生是校園的「主角」，青少年在學校次級社會化過程，尋找自我定位，學習成人世界運作方式，學校人員是否共識管教學生非教官專屬，而是全體學校教育人員職責，決定校務經營團隊永續發展的契機，影響學校教育品質關鍵。教官在校園定位不僅是師生衝突的和事佬、親子關係的修補者及校園危機處理本壘手，教官在校園須尊重教育傳承與校園文化，教官與導師、輔導人員須連結管教學生的「鐵三角」，協助學生在校園安心學習；教官室與校外機構須串成更大的社區安全網，支持學生在家庭、社區生活良好適應。

穆教官分析學務工作首重預防或處理學生外顯行為與內在心理危機，管教學生無時無刻在校園、教室、社區發生，輔導學生點點滴滴在師生互動、同儕交往匯聚。校園安全對她而言，消極方面是學生到校免於恐懼、威脅、恐嚇，積極方面是學生喜歡到校，在各項學習活動累積自信，發展

潛能。她穿透校園各種力量，教師上課之班級經營、行政體系推動各項計畫，校務團隊軟硬體建設，織成校園安全網。

五、結語

友善校園是尊重學生個體發展的校園，是關注學生受教權、培養公民素養的校園，教官在中學校園擔負管教學生與校園安全，因不同人格特質與校園氛圍交互影響，展現不同風貌與作為。如果教官在校園受到友善對待，如果教官勤於參加輔導專業研習、敏銳察覺管教學生處置措施和檢討反省個人考績背後的人性關懷，每位教官在校園如銀河星空，發出點點閃爍亮光，陪伴青少年學子正向發展。

教官著軍裝，校園畢竟不同部隊，學生終究不是軍人，管教輔導迥異於帶兵操練。軍服不是意識型態的操弄工具，更不是唯我獨尊的發號命令；穿著軍服的教官，是學生他律進入自律的轉化者，以真誠關懷取代控制操縱的引導者，是輔導室的合作夥伴，是學校行政體系的後勤單位。學生喜歡上學的校園，是教官與導師保持良性互動，是管教與輔導專業協調合作，適時處理學生成長危機的堅固堡壘。

軍職體系強調忠誠、服從與紀律，捍衛國家安全與層級節制、依法行事。教官耳濡威權，難免講究職權行事；教官身歷意志操練，也會轉移管教學生恨鐵不成鋼；教官熟悉團體規訓，無意中疏忽管教學生之個別關

懷與柔軟身段。

如果教官在校園，擴大教官室業務功能，與治安機構、輔導資源連結校園安全網，發揮三級輔導功能；如果教官走出校園，關心學生問題的家庭、社會因素，攜手校內外不同角色的人，協助中學生在校園安心學習；如果教官轉任校園，多接觸不同單位與人員，多參與學生事務研討，多進修教育新知，將能贏得中學生的心。

教官在教學校園擔負校園安全工作，以輔導理念從事正向管教，與輔導專業人員相輔相成，預防學生偏差行為發生，與社區心理資源或社工機構、少年隊等校園內外組織連線，關照學生校園內外之物理、心理安全。如此一來，教官在校園管教中學生，由教育愛的「點」，連成協助青少年良好發展的「線」，編織中學生在校身心安全網的「面」。



從教師本位與學生本位管教談學生群性與個性的培養

許振家

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、緒論

傳統以來學校在學生管教上，除了教師的身教與言教，並在境教方面建構美麗校園寓教於樂、消除校園死角之外，且在制教上強調愛整潔、守秩序、有禮貌，並舉辦此三項競賽，要求學生具有團體的榮譽感、遵守團體的紀律，同時希望培養學生具有良好的品德和自我控制的能力，也能成為團體的一份子。

但是在這個人人講求自己的權力與權利的時代，處處都將人權做為擋箭牌的世界裡，要求犧牲個人利益去維護團體利益，已被視為是一種壓迫，家長眼中看見的是他們自己的孩子是否能具有其主體性，能受到專屬的重視，而教師首重的是班級整體的經營，因此管教上產生不同的立場，一旦發生問題常就認為是教師過度管教；也就是說家長在乎的是學生個別身心是否受到傷害，而教師處罰不當的行為，如學生鼓譟、頂嘴、霸凌，首重的是學生群性的養成。

學生是未來的主人翁其主體性、個性當然不容踐踏，但是群性的培養亦不容忽視，因此本文從管教的目的出發，分析教師本位與學生本位管教的差異，探討學生群性與個性培養的管教衝突，最終建議平衡教師本位與學生本位管教的作法。

二、管教（Discipline）的目的

2007 年修訂的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第 10 條「教師輔導與管教學生之目的，包括：（一）增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展。（二）培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度。（三）維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害。（四）維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行。」前兩項注重的即是個性、人格的培養，而後兩項重視的是群性的陶冶，也就是說輔導與管教必須兼顧個性與群性的培養，然而站在家長的立場，看重的是學生的個性是否得到成長，但是站在學校教師的立場，學校是一個組織必須注重團體的紀律，其強調群性的養成。

三、教師本位管教與學生本位管教的差異

（一）教師本位管教（teachers-based discipline）

教師本位管教係指教師基於職責之所在，對學生行為進行有教育目的性的回饋行動，有外顯的獎勵與懲罰，也有不明顯的引導性或價值澄清性對話作為；通常管教又分成正向與

負向，正向管教是指對事不對人，孩子可以無怨的接受這樣的結果，負向管教則是指體罰（*Corporal punishment*），是對人不對事，展現出想傷害人的敵意（*Glasser, 1965*）。正向管教是一種教師專業的表現，而負向管教就顯現出教師能力的不足，本文所指的教師本位管教只包含正向管教。因為教師不能獲得類似父母懲戒其子女的權威，因此教師不可做出足以造成學生身體及心理傷害的體罰，否則可能觸犯的刑法罪名有七種之多（*楊守成、王正偉, 1990*）。

孩子有權利在一個安全、接納、溫暖關懷的環境下長大，然而現今法令對教師管教的權利進行限縮，使得某些不適任教師採用不見得違法的處罰學生方式，可能是故意忽視學生的存在，羞辱孩子，使其覺得自己很愚蠢、怪異、不被喜愛，因為其不著痕跡，所以沒有人能夠解救這些受教師傷害與扭曲的孩子，孩子成了教師不專業行為下的犧牲品。

教師本位管教的目的是更注重新培養學生適應團體生活，所以管教學生是建立在專業權威與權力的建構，但是由於少數教師的負向管教，使得教師管教常與威權、嚴厲、沒有愛心、造成身心傷害等負面詞彙連在一起，而且在污名化的情況下，社會大眾用高壓管教會奴化學生、斷送創意的不良後果作藉口，認為師長應該摒棄管教權威。然而個性倔強的孩子有時公然向師長挑戰，往往不是心中感到挫折與敵意，而只是想知道師長心中的界線在哪裡？以及師長能否維持住這些

界線？（*許惠琚譯, 2000*）。因此師生競爭主控權，常是衝突的所在。教師本位管教在班級經營的現實考量下，往往強調學生要養成適應團體生活的本事，具備良好群性，而較不重視個性的培育。

（二）學生本位管教（*students-based discipline*）

學生本位管教是在乎教師與學生間相處的態度，而不單只是管教的方法，重視教師及學生關係中的尊重、體諒、接受、無條件的關懷及愛（*Hannush, 2002*）。但是學生本位管教不代表驕寵縱愛、無力管教，譬如學生犯錯卻無人制止，則學生將會在姑息養奸的過程中，以為教師不出聲就是默認了這些行為，此種放任行為將使學生成為小霸王，以為全世界都得聽他的，不僅會藐視和不尊重身邊的人，更難以建立優良的學習習慣。因此教師必須建立專業管教權力，教會孩子學會尊重教師與他人，建立良好的行為與紀律，使其學會與別人相處時的正確態度（*許惠琚譯, 2000*）。因此，學生本位管教主要是要維護學生人權，保護學生免於不當侵害，使學生能順利平安地學習，成為具有自尊能追求自我實現的個體，偏重於個性的養成。

四、學生群性與個性培養的管教衝突

（一）教師本位管教忽略個性的陶冶

傳統社會教師享有崇高的社會地

位，所謂「一日為師，終身為父」，加以民智未開，接受教育的人較少，教師在知識與技能上俱有獨佔性，此種觀念賦予教師管教方面的權威（李真文，2008）。此種教師權威代表成人本位及正式課程的立場，管教本身即是強制學生接受被轉化為學習課程的活動，然而學生卻只對自己的生活與世界感興趣，使得師生之間存在差異，而且教師想要有效改變學生，因此師生關係是一種支配（dominance）與從屬（subordination）的關係（Waller，1967）。Jackson（1968）從潛在課程的角度認為學生在教室內學到的其實不僅止於行為規範，而是學習到順從教師的期望。Faseet（2000）也認為學生表現順從行為，才是受到教師讚賞的主要因素。學校中成功的學生同時意味著服從（compliance）的性格，如「達到一定的成績」、「做你被要求的事」等。順從的學生自然受到教師的認可與喜愛。相反地，教師比較沒有興趣合理對待不遵從且不尊重教師的學生（Glasser，1997）。教師本位管教，容易培養出順從教師期望的學生，然而過度順從極易產生團體迷思、缺乏主見以致於盲從，而忽略個性的陶冶，恐難追求自我實現。

（二）學生本位管教忽略群性的培養

2013 年《教育基本法》第 8 條第 2 項明文規定學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。也就是說教育基本法注重學生之身體自主權及人格發展權，維護與培養學生的個

性，確保學生的主體性不受侵害，最終能維護自我尊嚴、肯定自我價值、追求自我實現。

如果站在學生本位的立場，要求學生道歉或寫悔過書等強制表意管教措施，也是對學生表現自由與人格發展權有所侵害（曾大千，2011）。也就是說強制表意是一種處罰的作為，而非教化的作用，學生是被迫做出順從，而非誠心誠意的道歉，如此一來並沒有達到教育的功能。另外 2007 年修訂的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第 22 條教師得視情況於學生下課時間實施管教措施，若學生反映經教師判斷，或教師發現，學生身體確有不適，或確有上廁所、生理日等生理需求時，應調整管教方式或停止處罰。也就是說如果學生表示身體不適，教師就不能再執行管教或處罰，如此一來教師管教權威與尊嚴，可能遭受搗蛋學生踐踏，而使得教師的班級經營更加不易，最後造成學生以人權為靠山，整個班級沒有紀律，如此忽略了群性的培養。

五、平衡教師本位與學生本位管教的作法

（一）運用關懷倫理學建立良好的師生關係

教師本位管教關注的是工作職責以及學生的順從程度，而學生本位管教關注的是學生的主體性以及具有創意的學習經驗，過度偏向哪一方都將會產生衝突。雖然師生關係存在衝突，但此關係仍可能維持，是因為從

屬者並非總是恨他們的主人並且反叛，當學生知覺所處情境有其意義時，自我不良感受將在此衝突關係中抽離，個人因具有自尊，並會為了維護此一團體關係，而可以忍受此種現象（Waller, 1967）。因此教師為維護教室秩序而樹立的管教權威，必須是建立在愛的基礎上，使學生感受到教師是為了他們、努力付出與奉獻，彼此相互關懷，如此學生才可在自尊與尊人上取得平衡（Wentzel, 1997）。另外 Noddings（2002）也認為教師不能以威權的方式，教導學生並與其相處；應該以身教（modeling）、對話（dialogue）、實踐（practice）、肯認（confirmation）的教育方式，做好學生的楷模、藉由與學生對話來了解學生的想法及需求來實踐關懷，並且肯認學生的表現。也就是說教師的權威必須是一種出於關懷學生的主體性出發，在互相接納與照顧中，關注學生的個性與群性發展。

（二）從個性維護中建立親師共識以健全群性發展

《教育大辭典》指出群性發展是指融合個體與群體和諧發展的動態歷程；強調的是由個人融入群體的歷程，但是這個歷程是一種雙向互動的關係；而群性的發展包括：依附、社會認知、道德、攻擊、利他行為、同儕關係、性別類型與領導等；其範圍包括從小到老的發展歷程，也包括家庭、學校與社會等各個層面，通常會依循年齡的增長而增加其成熟度；而且個人不僅是被動地改變自我去適應社會，有時也會主動的對社會產生影

響。因此群性的發展並非排除個性，而是使個性與群性更為調和，學生在學校裡，不僅受到校規、班規以及教師方面的約束，更會以自身的訴求，要求學校也能配合學生的需要。

另外《世界人權宣言》第 26 條第 2 項規定：「教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重」，《經濟社會文化權利盟約》第 13 條第 1 項及兒童權利公約第 29 條第 1 項也有相同的規定，依此精神，對學生進行管教的目的是應使其人格及尊嚴得到充分發展，並使人權及基本自由獲得尊重，實行辱罵、羞辱、體罰等損害人格並侵犯人權的作為，恐危及學生身心靈健康。所以，管教要以學生的人格、人權、個性發展為基礎，使個人融入社群，一方面不淹沒其個人特色，另一方面又能以群體為重，如彩虹之美在於多色共存，融入社群又能展現個人特色。並從個性維護中，建立與家長相互一致的管教立場，在親師共識下健全群性發展。

（三）教師外圓內方的專業展現

如果教師誤用權力、作風強勢、要求嚴苛不合理或對違規行為處理不當，而學生的自我期望不符合教師的期望，學生在師生衝突中將不再信服教師管教權力。另外如果教師對學生太好而管不動學生，學生因為不瞭解自己想要什麼，且情緒無法控制，更容易為所欲為而引起衝突。過度將學生視為理性、善良、未受習染的主體或是需要保護的白紙，並不恰當（賴光祺，2008）。恐怕學生將成為人權主

張下的犧牲品，學生依憑人權保障，享有權利地躲在其保護傘下，而學到不必為所做的事負責，結果最終將無法適應社會，只能躲在家裡成為啃老族或尼特族（Not in Employment, Education or Training, NEET）。所以關於教師管教行動的要「外圓內方」，以及「貼近」的師生距離，可避免管教的副作用；「內方」即是改善學生不當行為方面，並需堅持不容妥協，「外圓」則是管教作法上有更多的彈性，更多的耐心、包容與等待，貼近的師生距離包含身體的接近與心理的親近，使得師生更瞭解彼此，在教師內方的堅持下，能以更友善的關係解決學生行為問題（李逢堅，2007）。也就是說教師應建立專業尊嚴，落實各項規定，但是也需考量法理不外人情，兼顧情理法感動學生，促進師生良好互動、相互關懷是維護學生個性與建立群性的不二法門。

六、結語

（一）教師是教育場域中的領導者

過度將教師視為擁有特權且傲慢的成人，需防範其非理性的管教行為，而限縮教師管教時的權利，造成教師管教權威不易建立，可能導致學生過度膨脹自我或教師放任不管，造成學生不受教，教師不施教的後果（賴光祺，2008）。所以社會應尊重教師專業，還給教師應有的管教權威，而學校也應該能處理好教師不當管教的問題，強化教師專業知能。

教師在管教學生方面，往往希望

能即時處理學生問題，進行機會教育，但是社會上由於擔心教師可能在被學生激怒或是其他情況下，情緒失控地處理，反而造成不當管教的問題，所以站在保護學生的立場，會要求教師必須延遲處理學生問題；如此一來可能造成學生在出現不良行為時，無法及時獲得回應，結果管教失去其應有的效果。

其實具有專業知能的教師，在管教學生時不僅具有理性的分析學生行為、客觀地進行判斷，同時也運用感性的直覺反應，解構學生行為背後的動機與目的。因此專業教師需具備冷靜處理學生問題的專業知能，保持在任何狀態都不被學生激怒，假使真正被激怒了也能自我覺知冷靜下來，站在學生的立場進行思考。畢竟教育場域中教師仍是掌握權力，主宰學習的一方。雖然教師在輔導與管教學生上只被賦予了義務與責任，使得有些教師時常遊走在法律邊緣進行管教，造成立法從嚴但執法從寬的現象（黃怡雯，2007）。但是教師是教室的領導者，必須負起教育學生的責任，是主要關懷學生的一方，應一本教育的大愛，達成兼顧群性與個性的目標。

（二）教師與學生互為主體性

教師如果想運用表意管教，除了須恪遵不強制表意的基本原則外，更應著重此等措施所具有的實質輔導意涵，並依學生最佳利益法則，進一步在程序上導入鼓勵合作、深入教化而不強制的正向管教理念與作法（曾大千，2011）。關懷孩子的內心，體貼孩

子的傷痛，使孩子出於同理心的表意，達成個性的維護與群性的陶冶。

教師應該盡力增進教育與教學相關的職能，學習溝通技巧，以幽默、和善、傾聽、同理、溫暖、信任的態度處理學生問題，並以互為主體性的態度，建立與學生一對一的深知深愛（歐陽教，1988）。教師的管教方式應多採取提醒與勸說的方式，另外對順從導師期待或能自制的學生，可以給予學生更多個性的表現，以學生最大利益為考量，培育出兼具群性與個性的世界公民。

參考文獻

- 李真文（2008）。教育上懲罰運用的正當性。*教育實踐與研究*，21（1），33-63。
- 李逢堅（2007）。國中學生詮釋導師管教行動現象之研究。*中等教育*，58（5），92-107。
- 許惠珺譯（2000）。**勇於管教**。（原著者：Dobson, J. C.）。臺北市：愛家文化基金會。（原著出版年：1936）。
- 曾大千（2011）。從學生人權觀點論「表意管教措施」之妥適性。*教育實踐與研究*，24（1），1-24。
- 楊守成、王正偉（1990）。**教育人員法律責任**。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 黃怡雯（2007）。學校行政對學生
- 管教困境之因應策略。*學校行政*，47，250-265。
- 歐陽教（1988）。**德育原理**。臺北市：文景。
- 賴光祺（2008）。「輔導與管教辦法注意事項」修訂過程評析。*中等教育*，59（2），100-113。
- Faseet, D. L. (2000). *On doing being at risk: the role of educational ritual in construction of success and failure*. ED:450426.
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy. A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1997). A new look at school failure and school success, *Phi Delta Kappan*, 597-602.
- Hannush, M. J. (2002). *Becoming good parent: An existential journey*. New York: State University of New York Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in the classroom*. N.Y: Holt, Rinehart & Winstone.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York & London: Teachers College Press.
- Waller, W. (1967). *The sociology*

of teaching. New York: John Wiley & Sons.

- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology* 89 (3):411-419.

公立國民中小學教師管教權與學生隱私權 衝突的解決方法

薛美蓮

國立交通大學教育研究所博士後研究員

一、前言

友善校園的建立是普遍的共識，對學生隱私權的尊重就是在落實友善校園。然而事實上，校園內侵犯學生隱私權的案例與日俱增，而教師又以其行為是為學生利益或校園安全秩序，因此，造成教師與學生的對立衝突，導致師生間的情感與信賴關係破裂，對教育產生極嚴重傷害，其中，在 2006 年發生一位學生向法院提起訴訟，主張教師侵犯其隱私權即是一例（黃郁茗、許舒銘，2007）。仔細觀察侵犯學生隱私權的案例，往往是教師在行使管教權時，侵犯學生的隱私權，因此，當教師管教權與學生隱私權產生衝突時，應如何解決，以維持師生間的和諧，是值得研究的課題。所以，提供教師管教權與學生隱私權衝突的解決方法，以作為教育現場教師處理學生隱私權的依據，乃當務之急。在此特別提及，由於公立之國中、國小教師行使管教權係兼有公權力之行使與專業自主權的部分。至於私立之國中、國小教師行使管教權，因為涉及到私立學校興學自由的層面，並且私立學校與其教師之關係有私人契約的問題，其教師管教權之牽涉較複雜，故不在本文討論的範圍。是以，本文首先探討國民中小學教師管教權與學生隱私權的概念為何。其次，提出國民中小學教師管教權與學生隱私權衝突的解決方法。最後，以一則實

務案例說明解決方法的運用。

二、國民中小學教師管教權的探討

教師管教權與專業自主權處於何種關係？教師管教權所指為何？對於上述問題的探究，本文擬從教師管教權與專業自主權的關聯性與概念等面向予以論述，期能對教師管教權加以瞭解。

（一）教師管教權與專業自主權的關聯性

教師的管教，依《教師法》第 17 條第 1 項第 4 款規定，教師有義務輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。其強調教師有管教的義務，若不履行該義務，必須負法律上的責任。雖未明文規定教師對學生的管教有專業自主權，然從 Peters（1970：24）曾說：「教育與學習有關」觀之，以及學校教師是為教導學生而存在，因此，教師專業自主的內涵須與學生學習有關的教育專業自主上，包括：（1）單純課業知識的教學；（2）行為與生活的教導。而教師對學生行為或生活的指導，大多會以輔導管教的方式為之，基於因材施教原則及幫助學生成長之目的，應讓教師依據專業知識判斷，選擇最適當的管教方式，使學生身心健全發展，所以教師

擁有管教的專業自主權，自不待法律言明。

（二）教師管教權的概念

關於管教的觀念，周志宏（2003：309）提到：

管教則是以具權力性之懲罰、制裁等強制手段或非權力性之建議、勸導、糾正、指示等手段來管理學生外在之行為，以事先避免或事後矯正偏差行為之產生。

吳清山（2004：101）提到：

不管中文或英文字義，「管教」本身具有教導、訓練或處罰之意，其目的在矯正不良行為，使其表現良好行為。是故，「管教」可界定為：「教師於教學過程中，發現學生有良好或不良行為時，採取適當的措施（如：獎勵、增強、勸戒，糾正或處罰……等），以強化其優良行為或阻止學生不當行為再發生，進而使其能夠持續表現良好的行為。

綜上所述，管教含有「管理」與「教育」之意，其是為達到教育目的，所採取的管理措施，管理可以採用非權力性或權力性措施。權力性措施因帶有強制性，會造成學生心理或身體上的壓力，立即改正不良的行為。而《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第 22 條規定教師的管教措施，可以作為教師採取管教的參酌。

三、學生隱私權的探討

國際公約將隱私權納入為基本人權的範疇，不因種族、膚色、性別、國籍、身分而異其保障，因此，對於學生隱私權的保護及隱私權的概念，不會因其學生的身分而有差別對待。為了對隱私權的概念及隱私權在我國憲法上的地位有所認識，本文將於下述說明之。

（一）隱私權的概念

Hyman（2003）指出，我們有免受生活空間被干擾的自由，以發展完整自主的個體，並且在民主社會中，每一個體保有自主性和獨立性是最根本的條件。因此，自由民主國家必須高度重視隱私權。有關隱私的概念，Center for Civic Education（郭苑玲譯，2008：4）指出：『我們不想讓他人發現、看到或干涉的事項，也就是想「保有隱私的事項」。』至於隱私權的概念，王澤鑑（2007：37）提到：「隱私權定義為：個人對其私領域的自主權利」。

其實，「隱私權」的「權」字係指「權利」，權利的意義，施啟揚（1987：26）提到：「權利是為了使特定人能享受合理利益，由法律賦予該特定權利人的一種法律手段。」因此，隱私權係指該隱私是法律保護的利益，並且受到侵害時，可以透過司法救濟程序請求除去該侵害，以保護其權利。所以，「隱私」不等於「隱私權」，「隱私」的範圍較「隱私權」廣泛。本文認為，既然隱私權保護的客體是「隱私」，故將隱私權的概念界定為：個人對於其私密生活有關的人、事、物，有自由

決定或操控是否與他人分享或公開，而這樣的自由是法律要保障的利益。

（二）隱私權的類型

我國大法官雖並未就有關學生隱私權的案例做過任何的解釋，然而從歷來的大法官解釋文當中，我們可以看到有關隱私權保障的標的，進而分析出隱私權的類型。大法官對隱私權的解釋有釋字第 293、535、603、631、689 號，從這些解釋中歸納受到憲法保障的隱私權類型有「資訊隱私權」、「生活私密領域隱私權」、「秘密通訊隱私權」（薛美蓮，2009：79），這些類型的保障內容皆適用於任何人。

四、國民中小學教師管教權與學生隱私權衝突的解決方法

（一）解決方法的基本要求

對於教師管教權與學生隱私權衝突的解決方法，本文擬從程序正義與實質正義兩方面，作為教師管教權與學生隱私權衝突解決方法的基本要求，以期教師行使管教權時，侵犯學生隱私權的行為，具有合法性與合理性。

1. 程序正義

有關程序正義的概念，羅傳賢（2002：65）提到：

「程序正義」（Procedural Justice）這個概念和實體正義是相對稱的，係指通過程序過程的公

正、公平及合理，俾實現正義。

立法院於 1999 年 1 月 15 日通過行政程序法，開啟行政程序正義的里程碑（蔡茂寅、李建良、林明鏘、周志宏合著，2001：3）。湯德宗（2000：924-936）更進一步指出，《行政程序法》所謂的「正當行政程序」，可以歸納為四個意涵：「（1）受告知權；（2）聽證權；（3）公正作為的義務；（4）說明理由義務。」上述意涵，不論是在司法或行政程序，皆在大法官釋字第 396 號、409 號、491 號中肯認為「正當程序」的內容。

在此要特別說明的是，《行政程序法》第 3 條第 3 項第 6 款的規定，無非認為教育機構內的特別權力關係，以排除法治國原則的適用（蔡茂寅、李建良、林明鏘、周志宏合著，2001：22）。然而從大法官釋字第 684 號觀之，校園內不應存在有特別權力關係。再者，法務部於民國 95 年 09 月 14 日的法律字第 0950170449 號中提到（法務部，2006）：

認《國家賠償法》第 2 條第 1 項規定「本法所稱公務員者，謂依法令從事於公務之人員」，係採最廣義之規定。國民教育係屬於義務教育，國中、小教師在從事輔導管教時，為上開規定中依法令從事於公務之人員，應無疑義……。

故上述法條的規定是否仍有適用的餘地，實有重新檢討的必要。因此，本文認為教師行使管教權不宜依據《行政程序法》第 3 條第 3 項第 6 款的規定，排除正當程序的實踐。

本文參酌前揭「正當行政程序」的意涵及我國大法官所揭示「正當程序」的法理，認為教師行使管教權時，對於學生隱私權的侵犯，至少必須要遵守以下的基本正當程序：(1)告知；(2)陳述意見的機會；(3)說明理由。

2. 實體正義

羅傳賢（2002：70）提到：「實體正義是指某種結果或狀態是否符合正義的原則或標準」，亦即所為的決定或判斷必須合法與合理。教師負有教育學生的職責，其所為的專業判斷或決定須符合實體正義，才能教育出守法和人格完善的學生。故本文以實體正義的價值：合法性與合理性，作為教師行使管教權時，對於學生隱私權的侵犯，要符合實體正義的標準。

所謂合法性是教師基於專業判斷侵犯學生隱私權的行為除了遵守形式意義的法令外，還必須符合比例原則。有關比例原則，依《行政程序法》第7條規定，其內容是指：(1)採取之方法應有助於目的之達成，稱適當性原則。(2)有多種同樣能達成目的之方法時，應選擇對人民權益損害最少者，稱最小損害原則。(3)採取的方法所造成的損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡，稱狹義比例原則（蔡茂寅、李建良、林明鏘、周志宏，2001：26）。教師基於專業判斷而享有教育行為的自主，其為教育所採取的手段、方式皆可說是為公益目的，特別是在管教上的行為，往往是基於維護校園或班上的秩序、安全、和紀律，所以當教師管教權與學生隱私權發生衝突

時，仍可透過比例原則來檢視教師行使管教權所採取的手段，是否已過度侵犯學生的隱私權。

至於合理性是指必須與教師專業倫理相符，教師專業倫理不但讓教師具有職業道德，還可成為教育行為的準繩，使教師的教育更具妥當性（梁福鎮，2005：64）。有關教師專業倫理守則，如美國的《Code of Ethics of the Education Profession》；我國的《教育人員信條》、《全國教師自律公約》。從上述教師專業倫理內容可以發現，在學習過程中，教師公平對待學生、避免兒童身心的傷害或處於難堪情境、對學生隱私權的保護、以及培養學生健全人格是被強調的教師專業倫理。

(二) 解決方法的運用

在校園中，學生隱私權較常被侵犯的情況，是教師行使檢查的行為，故本文提出教師檢查學生書包的實務案例，說明應如何運用前揭解決方法的基本要求。

1. 案例事實

臺南市○○小學的某班級有一位學生的作業簿不見了，為了將作業簿找到，於是教師採取檢查全班學生書包的行為，有學生持反對的態度，但教師不予以理會，引起學生家長不滿（鄭惠仁，2012）。

2. 解決方法

本案之教師為尋找學生遺失的作

業簿，根據其專業判斷，認為必須採取檢查全班學生書包的手段，以導正學生偷竊的行為，其是在行使教師管教權；而學生書包內的物品屬於學生生活私密領域隱私權之範圍，因此，產生教師管教權與學生生活私密領域隱私權的衝突。為兼顧雙方權益或避免衝突的發生，其解決方法是教師的管教行為要符合程序正義與實體正義的要求，說明如下。

(1) 程序正義的要求

a. 告知

教師對學生的教育，不僅是知識的傳遞，還必須培育學生健全的人格發展，因此，教師對於學生權益的侵犯，應透明化與明確化。故教師在檢查全班同學的書包之前，應先告知檢查的目的和原因，讓學生知悉。

b. 陳述意見的機會

教師的管教須讓學生信服，才能有管教的效果。教師為找到遺失的作業簿，檢查全班學生的書包，教師已將全班學生當作嫌疑犯，在檢查全班同學的書包之前，應讓全班學生有陳述意見的機會，替自己辯解說明，避免產生隱私權被侵犯的危險。

c. 說明理由

學生陳述意見後，教師仍認為應採取檢查全班學生書包的手段，應具體說明理由，讓學生瞭解。

(2) 實體正義的要求

a. 法令規定

教師檢查全班學生的書包，涉及學生生活私密領域的隱私，根據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第 28 點規定及第 29 點第 2 款規定，教師檢查全班學生的書包，必須根據相當理由及證據顯示全班學生涉嫌犯罪或攜帶違禁物品或已有緊急危害的發生，才可以實施，並且最好有第三人在場。

b. 符合比例原則

教師為找尋遺失的作業簿，採取檢查全部學生書包的手段，是否符合比例原則？就適當性言之，作業簿若放在學生的書包內，那麼，檢查學生的書包有助於找到作業簿。然而，不見的作業簿若是學生自己遺失或忘記放在何處，即使檢查全部學生的書包也無法找到，那麼，檢查學生的書包，就無法達到發現的效果，則採取檢查學生書包的方法，將不具適當性。其次，就最小損害原則言之，事實上，教師要找出遺失作業簿的手段有許多種，如詢問學生是否有看到或拿錯遺失的作業簿；向學生說明拿別人的作業簿是錯誤的行為，應勇於承認，教師願意給予改過自新的機會，不會處罰其行為，讓學生能夠自動承認；請同學協助尋找，對於找到者給予獎勵等方式，不必一定要侵犯所有學生的隱私權才能達成。最後，就狹義比例性原則言之，採取檢查全部學生的書包的手段，是視所有學生為嫌疑者，

將摧毀師生間信賴關係，沒有互信的師生關係，教育是無法進行的。並且侵犯集體學生之隱私權，將嚴重影響所有學生的健全人格發展，違反自由民主社會中有關尊重他人為獨立自主個體的重要價值。因此，檢查全部學生的書包的手段，對學生權益所造成的損害，與達成的公益目的顯失均衡。

c. 符合教師專業倫理

因為班上學生的作業簿不見，教師為找尋下落，檢查全部學生書包的行為可說是有理由的，但是這樣的理由是否具合理性，亦即是否符合教師專業倫理？本案教師在沒有相當理由或有任何證據顯示全部學生涉嫌拿作業簿的情況下，檢查全部學生的書包，是將所有學生視為拿走作業簿的嫌疑犯，質疑學生的人格，是對學生人格的侮辱，嚴重影響學生的人格發展。並且對於守規矩且未偷竊之學生也是不公平的，這些學生何以要受到偷竊學生行為的影響，為何要承擔隱私權被侵犯的難堪情境，並且受到不被尊重的待遇。所以，根據前述美國的「Code of Ethics of the Education Profession」及我國「全國教師自律公約」揭示的原則，教師採取檢查全部學生書包的手段，違反教師專業倫理，顯然不具備合理的理由。

五、結論

天賦人權強調每個人生而平等，基於此理念，學生的人權應受到尊重與保護。從我國開始重視友善校園人權環境及大法官釋字第 684 號所提到

應允許大學生對基本權利受到侵害的救濟觀之，已說明學生不應再被視為特別權力關係下的一環，學生的基本權利是不容忽視的。然而，國民中小學校園內卻存在對於學生隱私權的侵犯，並且會與教師管教權發生衝突，為避免教師管教權與學生隱私權產生對立衝突，影響教育的意義，關於其解決方法，本文認為國民中小學教師行使管教權之行為須兼顧程序正義及實體正義，讓學生信服，以避免或減少教師管教權與學生隱私權衝突的發生。在程序正義方面，國民中小學教師行使管教權，對於學生隱私權的侵犯，至少必須要遵守以下之程序：(1) 告知；(2) 陳述意見的機會；(3) 說明理由。至於實體正義方面，係強調合法性與合理性，在合法性部分，除了遵守形式意義之法令外，還必須符合比例原則；在合理性部分，其行為要注意應符合教師專業倫理。

本文章係將博士學位論文改寫而成（本文章係博士論文的部分內容，論文題目：我國國民中小學教師專業自主權與學生隱私權衝突之研究，指導教授：周志宏博士）。

參考文獻

■ 王澤鑑（2007）。人格權保護的課題與展望(3)-人格權的具體化及保護範圍(6)-隱私權（中）。**臺灣本土法學雜誌**，97，27-50。

■ 吳清山（2004）。**教育法規—理論與實務**。臺北市：心理。

- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。臺北：高等教育。
/7140899.shtml
- 薛美蓮（2009）。以比例原則論教學專業自主權與學生隱私權衝突之解決。**教師天地**，163，78-82。
- 法務部（2006）。民國95年09月14日的法律字第0950170449號函。2014年07月15日，取自<http://mywoojdb.appspot.com/j11x/j11x?id=9713>
- 羅傳賢(2002)。程序正義與行政程序法。**立法院院聞**，30(6)，65-78。
- 施啟揚（1987）。**民法總則**。臺北市：作者。
- Code of Ethics of the Education Profession (1975)。Retrieved July 16,2014,from <http://www.nea.org/assets/docs/2013-NEA-Handbook-Code-of-Ethics.pdf>
- 梁福鎮（2005）。教師專業倫理內涵與養成途徑之探究。**教育科學期刊**，5（2），61-77。
- Hyman, D. R. (2003). *Defense of Solitude: Justice Douglas, the Right to Privacy, and the Preservation of the American Wilderness*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Harvard, Cambridge, Massachusetts.
- 郭菀玲（譯）（2008）。Center for Civic Education原著。**挑戰未來公民—隱私**。臺北市：五南。
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. London; Boston: Allen & Unwin.
- 湯德宗（2000）。行政程序。載於翁岳生主編，**行政法**。臺北市：主編者。
- 司法院大法官釋字第293號解釋（民國81年3月13日）。
- 黃郁茗、許舒銘（2007，12月18日）。**老師搜書包家長控侵犯隱私法院判學生敗訴**。2014年7月22日，取自<http://blog.yam.com/dhjhtorg/article/17284455>
- 司法院大法官釋字第396號解釋（民國85年2月2日）。
- 蔡茂寅、李建良、林明鏘、周志宏合著（2001）。**行政程序法實用**。臺北市：學林文化。
- 司法院大法官釋字第409號解釋（民國85年7月5日）。
- 鄭惠仁（2012，6月6日）。學生作業簿不見師搜書包 家長：侵犯隱私。**聯合報**，2012年08月09日，取自<http://udn.com/NEWS/SOCIETY/SOC7>
- 司法院大法官釋字第491號解釋（民國88年10月15日）。

- 司法院大法官釋字第535號解釋（民國90年12月14日）。
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0030055>
- 司法院大法官釋字第603號解釋（民國94年9月28日）。
- 司法院大法官釋字第631號解釋（民國 96年7月20日）。
- 司法院大法官釋字第684號解釋（民國100年1月17日）。
- 司法院大法官釋字第689號解釋（民國100年7月29日）。
- 全國教師自律公約（民國89年02月01日）。2012年4月21日，取自<http://www.jses.tc.edu.tw/teacher/%E5%85%A8%E5%9C%8B%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%87%AA%E5%BE%8B%E5%85%AC%E7%B4%84.htm>
- 行政程序法（民國88年02月03日）。2014年07月16日，取自
- 教育人員信條（民國86年）。2012年4月21日，取自<http://163.27.14.11/personnel/%E6%B3%95%E8%A6%8F/%E6%95%99%E8%82%B2%E4%BA%BA%E5%93%A1%E4%BF%A1%E6%A2%9D.doc>
- 教師法（民國84年08月09日）。2014年07月16日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（民國92年05月30日）。2014年07月16日，取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000944&KeyWordHL=&StyleType=2>



我的班上有個亞斯伯格小孩

林怡君
高雄市九如國小教師

一、前言

小瑞四年級突然轉到本校的學生，五年級轉銜會議時，四年級的導師告知小瑞在前一所學校曾有很多輝煌事蹟，例如曾經在上課中，被老師拖到學務處處理行為問題，家長也一天到晚被叫到學校，受不了此情形所以才轉換環境到本校來。因為，前任導師建議對小瑞的情緒與反應要多給予空間，否則孩子很容易情緒反彈。

實際接觸孩子及家長時，孩子非常直接的說出以前在前一所學校被對待的經過，媽媽也親自到校拜訪老師，希望瞭解孩子在新班級的情形。

二、課堂的學習情形

小瑞在新班級中，依然非常「醒目」，說話尖酸刻薄，課堂上總是不挑時間場合大鳴大放，例如講到 A，小瑞就會接著說 B 也可以，總是有很多意見，而且自以為是，覺得自己的發言是非常有道理的！

例如老師講解課文內容時，他一定會跳出來質疑！作一個活動，他會覺得為什麼不採用他的方案？由於小叡在課堂上的發言很沒有禮貌，要不是事先從該生母親及輔導資料中瞭解小瑞的問題，老師會覺得小瑞總是在嗆自己，甚至還曾經咀咒老師，在全班面前公開講說問老師為什麼不要去

死。

班上同學時常覺得他上課很吵，換座位時大家都不太願意坐他旁邊，分組時也不太願意跟他同組別。

三、老師的管教與輔導方式

小瑞的母親告知，小瑞在先前學校引發軒然大波時，曾無數次奔波醫院鑑定，得知小瑞是臨界亞斯伯格症的孩子，故我也上網查詢亞斯伯格症的相關資料，並透過與父母親的深度會談瞭解父母親的教養方式、曾發生事件的處理方法，發現小瑞的父母親其實相當明理，也深知自己孩子的問題與困難，一直說希望小瑞不會給老師帶來太大的困擾。雖然事先知道以往概況，但對孩子實際反應與情況的掌握，老師也是在一次次與之「過招」後慢慢瞭解掌握。

(一) 師生的磨合期

教師節時，班上學生拿教師節卡片送給我，上面滿滿是學生的祝福的話語和簽名，但也有同學告狀說小瑞不要寫這張卡片，因為他跟同學說教師節只是一個節日，沒有什麼了不起的。但事後，小瑞的媽媽跟老師說，小瑞回家後有跟媽媽說幾天前同學在寫教師節卡片時，他有路過看到同學寫卡片，但當時同學都沒有人邀請他一起寫，所以他也不想主動說他要

寫！

小瑞的言語和行為很容易在無意中傷害別人而不自知，例如跟座位旁邊的女同學發生衝突，導因只是小瑞在說話的聲音和表情讓對方覺得很受傷，老師詢問時也不覺得自己有何不妥，需花很多時間說明與舉例，他才能略微體會一二。

小瑞曾很刻薄的取笑班上某個女生心理變態，老師詢問處理時他堅決認定這樣說並沒錯，因為是這個女生被男生嘲笑或欺負時，臉上還掛著笑意，故他就由此推論！

(二) 從事件中掌握學生個性

小瑞其實是個臉皮很薄又愛面子的孩子，遇到事情時常常愛逞強而言不由衷，也可看出小瑞欠缺了人際的敏銳度與互動技巧，很難理解社交禮儀規範，無法針對別人的情緒做出正確反應，也常會炫耀自己才能，又常喜歡咬文嚼字、逞口舌之能且過度自誇而招擾同儕討厭。更弔詭的是，聰明反應快、博學又記憶力佳的他深深覺得自己是個一無是處，沒有任何優點的人。

總是負面思維的小瑞經常惹了一身麻煩，主要原因在於自己沒有發展出同理心，在情感接受方面很薄弱，常用負面的眼光與角度來看待事情，例如有同學碰到他，小瑞就會認為對方一定是故意的；也認為這個世界所有的人都是自私為己的，沒有人會去對別人好。

四、老師溫暖開放的態度是關鍵

班上有這樣的孩子，老師很容易因為看到學生的基本資料而產生先入為主的想法，但事實上，朝夕相處的班級中，孩子的心理其實很敏感清楚的，當學生感受到老師的善意，學生也會因為老師的態度而產生改變。

班上學生當然會因為衝突來跟老師告小瑞的狀，運用輔導技巧中，先「同理孩子的感覺」，並且幫助有情緒接收困難的他「把感覺標記具出來」。當小瑞的感覺被接納了，再耐心的傾聽事情的來龍去脈，他會覺得老師已經能站在他的立場想過了，情緒就很能消退，最後再從中再去反駁他的話語中有任何不合理的地方，事情的對錯處理就容易許多了！

小瑞從一開始情緒來時的握拳掉淚，到能整理好情緒後，冷靜自制的聽老師分析道理，就是最大的進步。

五、老師與同儕共同提醒同理一代結語

同儕的力量很強大，邁向青春前期的高年級尤其如此，孩子其實很敏銳，他們會視老師的處理態度來決定如何對待小瑞，因此老師會幫引導其他學生明白小瑞行為有時是他自己也控制不了，每個人都是獨一無二的個體，也都有各自的優點與缺點，有這樣特殊的孩子在班是，所有的學生都更有機會發展同理心與包容力，理解何謂「批評別人之前要先想想自己是否完美無缺」。

經常私下各別的關心與鼓勵也很重要，每個孩子的內心都很在乎自己的表現及在師長眼中的看法，表現好的給予鼓勵，不太好的部分給予善意提醒，也堅持每天持續在聯絡簿中，留言小瑞的「今日優點」給家長，為彼此都加油打氣。

小瑞不見馬上會改進，還是經常小錯不斷，但是再微小的進步，都值得大大的鼓勵，家長親口告訴我，他非常訝異孩子在情緒處理上的進步，我想，這就是為師者，最大的鼓勵與持續努力的動力！



由國際論文醜聞看我國高教學術政策

黃政傑

靜宜大學教育研究所教授暨臺灣教育評論學會理事長

一、自審論文醜聞驚爆

「紐約時報」於本年（2014）7月11日報導，臺灣學者陳震遠以偽造人頭帳號自審論文案，國際知名出版社 SAGE 公告撤銷陳震遠刊於其所發行「震動與控制期刊」(JVC) 相關 60 篇論文 (The New York Times, 2014.7.10; 中央社, 2014.7.12)。報導指出，臺灣學者陳震遠在過去四年，涉嫌假造 130 個學者帳號，幫助自己通過論文「同儕審查」流程，以順利刊登「震動與控制期刊」上，提高論文過關率。SAGE 的調查已歷經 14 個月，震動與控制期刊 (JVC) 總編輯維吉尼亞理工大學退休物理學教授納芬 (Ali H. Nayfeh)，也於五月離職。華盛頓郵報以「學術期刊撤銷六十篇論文，破獲同儕審查集團」為題，指出本事件實屬罕見；華盛頓郵報、洛杉磯時報、衛報等國際媒體均陸續報導此一醜聞 (Los Angeles Times, 2014.7.9; The Guardian, 2014.7.10; Washington Post, 2014.7.11; 自由時報, 2014.7.12)。更嚴重的是被撤銷的 60 篇學術詐欺論文中，我國教育部長蔣偉寧是其中五篇作者之一。他辯稱這五篇他指導的論文，研究本身絕無造假，出問題的是投稿審稿部份，但是投稿審稿都是他指導的學生處理，因而被批不負責任，終至請辭下台。

二、論文審查造假引出論文掛名文化

本件醜聞顯示幾個意涵。學者專家發表論文，流行著掛名文化，你掛我的名，我掛你的名，很快地大家發表的學術論文就加倍了。為了國際期刊論文的發表，大學擴張博士班，大量招收博士生，以頂大計畫、國科會計畫、其它部會計畫及民間產業資助的經費支持。主持計畫的學者大量研究，大量發表論文，並自我引用或相互引用，提高論文影響係數，造成學術升級的假象。大學教師在論文發表上造假，也難保證論文實質內容一定真實，這樣的身教讓學子有樣學樣，整個學術風氣因而敗壞不堪。

論文發表數量多，加上影響係數高，有利於後續研究計畫的申請順利通過，得到更多計畫，製造更多的論文發表「假象」。研究計畫數量愈多、金額愈大，招到的研究生愈多，大學教師指導的人數大量膨脹，吸引到的年輕學者也增加，彼此分工，發表論文的時間縮短，大家互相掛名的機會愈大，論文發表的總量也就愈多，更有機會審查別人的論文。這類學者掌握研究計畫、研究經費、研究人力（年輕學者、研究生）、論文發表、學術審查，產生很高的學術影響力，獲得崇高的學術獎項。他所指導的研究生很容易分散到各大學任教，形成一個綿密的學術網路，學術派閥或學術霸權於焉產生。

本件醜聞的主角可能認為正常審查程序不夠快速，審查者也會提出不

少修訂意見，還要花時間修訂，或者因難以修訂好而無法刊登，因而假造審查名單納入資料庫，主編自資料庫找人審查，找到的都是自己或自己人，沒有不通過的道理。

由於陳震遠用作弊論文申請科技部研究計畫經費，為了不讓同樣的事情再度發生，科技部表示，科技部審查研究計畫原本就有一套嚴謹的規定，包含請專家學者審查論文內容，以及注意發布時間，將等了解陳案作弊方法後，再對症下藥（今日新聞，2014.7.11）。其實這類弊端，一般學者早就知道，科技部不可能毫無所聞，希望一定要重視。教育部也要針對陳震遠是否利用造假論文升等副教授進行調查，再作後續處理，但重要的不單是陳案，而是其可能扯出的相關案件。本件醜聞只是國內學術界作假冰山之一角，陳案涉及的學者還有那些，他們是否又會牽連更深更廣，那些拿到頂大計畫及拿到大量科技部計畫的大學，這麼多年來其教師是否會有類似的作法，值得進一步確實調查，以端正學風，落實學術倫理。

三、注意掛名文化背後的因素

論文發表之自審及掛名醜聞，必須就其背後深遠的影響因素來探討。自從國內高教政策導向於邁向頂尖大學計畫（以前名為發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫），一開始要爭取進行國際排名百大，整個學術標準產生了很大的變化，全力向 SCI、SSCI、A&HCI 等資料庫收錄的期刊傾斜，以此做為各大學及個別學者學術

表現的重要指標。學者凡能撰寫英文論文，發表於國際 SCI、SSCI、A&HCI 等刊物上者，就可進入表現最優秀的群體，更進一步要分高下時，再以這些資料庫上的刊物刊登難度、聲望、影響係數來決定。例如科學論文能在 Nature, Science 上刊登，允為無上榮耀，不論是個人或大學都會得到很大的報酬。

頂大計畫原先稱為五年五百億計畫，其目標很清楚是要拿到經費補助的大學好好做研究，發表國際期刊論文，以進入世界百大的各類世界大學排名。拿到頂大計畫經費的大學，根據大學排名的指標強化教學和研究，以期排名能進入百大，做不到的，也要有進步，排不上世界百大的，能排入二百大、五百大也不錯，或者爭取亞洲大學排名，或者爭取學科排名。每年各種大學排名成績公布時，媒體爭相報導，被排進去的學校引以為傲，在招生廣告上常可見到相關的宣傳。進入大學排名榜單的大學真是好大學嗎？事實上恐不盡然。臺灣某頂大計畫校長曾對外說，大學排名看看就好，大學好壞不能光看排名；也有非頂大大學校長說，不要他所領導的學校去追求世界排名。亞洲其它優良大學也有類似的表示，值得大家一起檢討。

大學衝刺國際期刊論文發表的目標，光靠教育部的頂大計畫絕對不夠，大學教師的升等，也要以這類論文的發表為評定重點來配合。科技部研究計畫的獎補助、傑出研究人才的遴選，在審查標準上都是以國際期刊

論文為重要指標，學者要通過計畫補助，要得到傑出獎勵，都需要衝高 SCI、SSCI、A&HCI 論文的數量和影響係數。至於教育部的學術獎和國家獎座、中研院院院士這類崇高獎項，國際期刊論文的發表是極為重要的。科學及人文社會方面的論文發表，國際期刊當然被放在第一位，退而求其次是發表在 TSCI、TSSCI、THCI 上的論文，這是國內建立的優良期刊論文資料庫，專書則被視為比期刊論文差的學術著作。這樣的學術標準及學術階級，不只是在教育部和科技部政策上力求「落實」，還藉由教學卓越計畫補助、大學校務評鑑和系所評鑑、私校獎補助計畫再予以強化，也在各大學自訂的學術獎勵辦法中生根，包含學術著作獎勵、研究計畫補助、彈性薪資發給及研究型教師、講座教授等頭銜的授予等等，以期發揮全面的作用。由於整個高教學術制度被期刊論文所綁架，雖然學者專家多年來一直批評指出大學所訂各領域學術標準不當，學術標準應多元化，專書、作品展演、專利等都很重要，與論文相比絕不遜色，但不當的學術標準和學術階級已根深柢固地箝在大學學術制度中，一定要有決心才能全面導正。

這次陳案自審醜聞，牽扯出學界的排名文化、資源分配、人才培育、學術霸權，但其背後的高教學術政策是制度性和價值性的限制，更值得深思及改進。本案的檢討有許多都著眼於事件的表面，認為只要把同儕審查的程序改正，把掛名文化改掉，整件事就可以落幕，殊不知真正導致此類事件的緣由若不調整，這類醜聞怕只

會在沈寂一陣之後再度出現。科技部長出席「創新創業激勵計畫」頒獎典禮時表示，論文掛名亂象不單是臺灣一個國家的問題，當大學有在國際上競爭排名的壓力，學者就有衝論文數的壓力，大學與學者不光是守本分就能生存（聯合報，2014.7.21）。這麼說，科技部調查論文案要導正論文濫發問題，要了解學界其它亂象，怕會只是雷聲大雨點小。

四、導正要深入問題核心

導正之道顯然要由學術政策、制度、價值等角度去改革。教育部和科技部對陳案的調查，千萬不可劃地自限，除了檢討同儕審查制度及論文掛名問題，尚應深入檢討國內學術標準和學術政策的弊端，及其對學術發展的誤導，一定要徹底了解國際大學排名的價值、問題及其限度。大學排名不等於大學卓越，大學卓越不等於發表國際期刊論文，許多先進國家都不會把大學排名當成多重大的事，不要一直逼迫國內大學去追逐大學排名這種虛幻之夢。大學及學者要腳踏實地去研究及發展學術，一步一腳印，不要追求速效；當功夫下得夠，成果自然湧現，自然受到國際器重。如果大學和學者流於造假，學術只是騙局，學者就是騙子，大學正是高級詐騙集團，即使一時沒被拆穿，實際上只是空殼子，發揮不了學術對社會、國家和全球發展的任何作用，反而成為社會上的壞榜樣，毫無存在價值。學術審查標準要以實質卓越和貢獻為核心，別以數量為主，發表在國內或國外並不重要，好的學術著作即使用中

文寫，只要被看重有一天還是會被國外翻成外文。學術不等於論文發表，專書、作品、發明、專利等的出版或展演，其價值絕對不可忽略，且要注意各學術領域的特性和需要。教育部對大學教師升等審查的學術標準及大學自審教師升等的政策上，亦宜再下苦功，深入了解並改進。

參考文獻

- 中央社（2014.7.12）。陳震遠論文偽造案 登上紐約時報。引自 <http://www.cna.com.tw/news/ait/201407120004-1.aspx>
- 今日新聞（2014.7.11）。臺灣學者審稿造假醜聞 劉宏恩：感恩教育部長 蔣偉寧。引自 <http://www.nownews.com/n/2014/07/11/1317960>
- 自由時報（2014.7.12）。一次撤60篇論文 美媒：前所未聞。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/795356>
- 聯合報（2014.7.21）。科技部長：大學爭排名 難逃論文數壓力。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=12&f_SUB_ID=1755&f_ART_ID=525564
- Los Angeles Times (2014.7.9). A fraud accusation like nothing you've seen before. Retrieved from <http://www.latimes.com/business/hiltzik/la-fi-mh-a-fraud-accusation-20140709-column.html>
- The Guardian (2014.7.10). Academic journal retracts articles over 'peer review ring' with bogus scholars, Retrieved from <http://www.theguardian.com/media/2014/jul/10/academic-journal-retracts-articles-peer-review-ring>
- The New York Times (2014.7.10). Science Journal Pulls 60 Papers in Peer-Review Fraud. Retrieved from http://www.nytimes.com/2014/07/11/science/science-journal-pulls-60-papers-in-peer-review-fraud.html?_r=0
- Washington Post (2014.7.11). On obscure academic journal. A memorable peer review scandal. Retrieved from <http://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2014/07/11/the-most-brazen-peer-review-scandal-anyone-can-remember/>



提昇學習成效，從培養動機與建立自信著手

王金國

靜宜大學教育研究所教授

一、前言

今年（103 年）六月，十二年國教首屆國中畢業生參加「會考」。成績公布後，很多媒體報導考生要考幾個 A（精熟）、作文幾級分才能進到傳統的明星高中。另外的報導是，有些家長因為「志願序」加深了學生入學的不確定性而對此制度多所抱怨。此外，也有媒體關注到今年的考生中，英語及數學兩科「待加強」¹的比例相當高。其中，英語的比例是 33.73%、數學的比例為 33.4%，兩科各有差不多三分之一的考生「尚未具備該科目國中教育階段的基本學力」。當大家關注明星學校的入學、多少學生拿 5 個 A 時，也要同時關注有多少學生拿 5 個 C（待加強），或某一科有多少比例的學生獲得 C。

二、忽略情意層面的課業輔導或補救教學不易提高學生學業表現

無論是教育行政單位、學校老師、家長或是學生本人，應該都不希望學生在參加會考時，連「基礎」（B）級都未達到，然而，實際的情形卻是有三分之一的考生在數學與英文的兩科的成績為「等加強」（C）。對於這樣的結果，相信教育行政單位、學校或學者會協力尋求解決策略，讓我們的學生在國中畢業生都有該科的基本學力。

事實上，學生在參加正式「會考」前，多數學校已辦過多次複習考或模擬會考，學校或老師事前早已初步能預測學生在正式會考的成績，有些亦投入相當多心力來加強或補救學生的學業表現，只可惜這些努力，似乎未能很有效地反應在學生的學習表現上。筆者認為只偏重認知層面，似乎是不足的。忽略情意層面的課業輔導或補救教學不易提高學生學業表現。

三、從培養學生動機及建立自信著手

人本心理學家馬思洛（A. Maslow）曾說：學習只能內發，不能外鑠。

基本上，學生學習若不是由內而外地主動學習，則學習效果將打折扣。易言之，要提昇學生之學習成效，不能忽略學生動機（motivation）與自信心（self-confidence）的培養。

很多現職的國中老師都可以發現，學生學習表現不佳的主因是因為學習動機低落。若再加上先前的基礎沒打好，則他們很容易在教室中變成「客人」或「隱形人」。如此日復一日，到了國三會考時，自然就「待加強」（C）。要培養學生動機及建立自信，筆者提出以下幾項作法：

（一）建立正向的期望

教師的期望往往會應運，在心理學上稱為「畢馬龍效應」(Pygmalion Effect)。教師要相信每位學生都有豐富的潛力，只要適當引導，潛能都得獲得一定程度的開展。除非是特殊個案（如智能不足），否則，理應在會考上，都可以達到基礎級。

(二) 跟學生建立良好的師生關係

教師對學生的影響力常奠基在良好的師生關係上，若教師與學生有良好的關係，能給予學生關心、支持與鼓勵，亦能激發學生動激與自信心。

(三) 給予學生成功的經驗

成功的經驗可以增強學生的動機與自信心。教師可多設計可讓學生獲得成功的學習機會表現（多元表現，不限於學科學習），讓學生透過不斷的成功，逐漸重新建立信心。

(四) 鼓勵學生跟自己比較

基於學生的起點行為不同，低成就學生若要跟別人比較，則往往仍會覺得力有未殆。教師可改變成功標準，讓學生跟自己比較。只要今天比昨天進步，本次比上次進步，都算是成功。

(五) 提供楷模學習的機會

有些學生在長期未獲得成功的經驗下，對自己已不大有信心。教師可定期提供學習楷模（短文或短片），讓學生從別人的故事中，激勵自己。

(六) 提供學生參與的機會

教室的教學，若幾乎均由老師單向的講述，學生只是被動的聆聽，則不易引發學生學習興趣。教師應把更多的焦點轉移到學生身上，同時，提供學生參與的機會，讓他們在參與中激發動機，在成功中建立自信。

四、結語

影響學習的因素除了智力因素以外，非智力因素亦扮演著關鍵的角色。以往在提昇學生學習的策略上，常常偏重認知層面（如學習策略、筆記策略…等）。本文試圖提出另一種取徑：從培養學生動機與建立自信著手（情意面），相信學生的動機與自信建立後，將會更積極主動學習。而當學生積極主動學習時，學習表現將會有所提昇。

¹ 會考成績分為精熟級 A（A++、A+、A）、基礎級 B（B++、B+、B）及待加強級 C。

論師資培育競爭型計畫資格制定的傾斜

李雅婷

國立屏東大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

臺灣師資培育政策自計畫制走向儲備制，也推向了市場化的思維，引發了相當多的省思聲浪（吳清山，2003；謝卓君，2005）。在資源有限性下，教育部的高等教育經費補助採競爭型計畫型態，而近來「教育部補助師資培育之大學辦理精緻特色發展計畫」除了維持競爭型申請型態，也倣效一些大型補助計畫另加上一項申請門檻：教師資格檢定考通過率需達平均數。這樣的門檻設定缺乏公平正義，無助於師資培育多元圖像與特色發展，實有待商榷之處，研究者從最近的觀察中提出本文思考。

二、再製高等教育階級化

臺灣高等教育資源差異甚大，大學入學的選填傾向由北而南的趨勢是存在的，入學時的立足點不均等，如此申請門檻的制訂，比較的恐怕不全是後端的師資培育成效，而是前端的學生入學成績水準，而且常是學生學術成就傾向較強之高等教育機構，佔有較高優勢。但是，學術成就傾向最強之人並盡然即是優質中小學教師人選。

其次，臺灣高等教育經費補助採競爭型計畫申請型態，實質上來自多項不同政府單位的經費補助多集中在相同的研究型大學。研究者擔任通識

教育中心組長之時，所任職學校曾獲得一年通識教育類別的經費補助，於執行結束後聆聽獲經費補助的某些大學的成果發表報告，研究者不禁心中納悶：在有限的通識教育計畫經費補助下，真可達成如此驚人的成果嗎？這些成果真來自於這計畫補助，還是大學教學卓越計畫等其他經費？如何區隔多重經費下的個別成果？如今，「教育部補助師資培育之大學辦理精緻特色發展計畫」此項門檻，無疑是將本已難獲得各類大型高等教育補助經費之師資培育機構大學，連爭取師培經費補助的機會皆斷絕，高等教育經費過度集中少數對象，讓強者恆強、弱者愈弱，製造與再製高等教育的階級化，是一種缺乏公平正義的政策。

再者，以教師檢定考作為申請計畫審核資格的單一規準，在當今尊重多元與鼓勵特色發展的師資培育潮流中顯得相當吊詭與矛盾，又將臺灣已經缺乏個別特色的師資培育導向全國一統的「教育部師培中心」樣貌，令師資培育多元化淪為空談。

三、結語

臺灣師資培育歷經多年來的改革，相關行政單位與人員應再深思，臺灣師資培育是否義無反顧地採取自由市場競爭機制？放任師資培育已經出現的困境再陷膏肓，缺乏永續經

營與培育的機制。

參考文獻

■ 吳清山（2003）。師資培育法—過去、現在與未來。《教育研究月刊》，105，27-43。

■ 謝卓君（2005）。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。《臺灣教育社會學研究》，5（1），119-157。



科技與多元文化教育的對話

陳淑美

東海大學師培中心助理教授

一、前言

電腦科技為西方科學結晶，代表著西方的進步與文明化歷程。西方世界裡假定科技愈來愈多，生活就會愈來愈美好（Roblyer, Dozier-Henry, & Burnette, 1996）。許多人相信科技有強大的力量，可以去改變這個世界；而事實上，科技真的徹底地改變了我們的生活方式、學習方式、以及我們工作的方式。換句話說，科技是重新形塑了社會與教育的結構。生活在這個數位世界裡，絕大多數的人都會使用電腦購物、聊天、或者傳送訊息，而且不只日常生活裡會使用到電腦，在學校教育的過程中，教與學也會使用到電腦。在過去的數十年之中，電腦科技在教育的領域裡，已從一個配角，逐漸轉變成了重要的核心角色教學與學習的環境，已與從前大不相同了（王千倬，2002；張國恩，2002；Roblyer et al., 1996）。資訊科技在教育實踐場域裡，創造一種全新的、又充滿影響力的學習方式。然而不幸的是，這種全新的、又充滿影響力的學習方式，並不是每個人都能公平的享有。就像低收入戶者、或者是弱勢婦女這些次主流團體的人們，並不能像那些生活在富有健全環境的男性或其他人，有相同的學習機會。身為一個教育工作者，筆者一方面認為電腦科技可以提供無限的學習可能，藉著這種強而有力的文化工具，我們可以不受時間空間的影響而搜尋到很多資訊；但另一方面，筆者相信我們需要

去思考在教育的實務之中，有關現代科技所帶來的公平議題。在這篇文章裡，筆者將用自身經驗的兩種情境，去探討什麼是主流的科技的知識，這個科技時代裡誰是既得利益者，誰又是受壓迫者。透過探討這些相關議題，筆者希望能夠看見教育科技獲得改善，進入一個新的時代，能夠允諾所有的學生，在教育實務之中，科技將是一種有意義、有價值性的學習方式。

二、什麼是科技的主流知識？

最近筆者在網路上尋找電腦軟體遊戲給孩子玩，一點也不意外地，有關女生玩的軟體遊戲，大部分都是芭比公主這類的主题；另一方面男生玩的軟體遊戲，大部分都是探險、科學、打鬥、或者援救的遊戲。對於這樣的現象，筆者忍不住思索什麼網路的主流知識？什麼樣的主流知識代表著女孩與男孩的差異性？這些都能幫助我們去認可主流知識的真實性或發展的模式嗎？

如筆者之前提的，科技像是科學的結晶，是一種富裕與進步生活的象徵，人們漸漸相信必須放棄傳統的生活方式，才能擁有更美好的生活（Lemert, 1999）。這樣的想法，使科技在人類生活之中和教育實務方面，產生了逐漸發展的區域。大部分的人，甚至到現在還深深相信，「科技愈進步，人類愈能擁有的力量去改善

這個世界」(Finn, 1999, p.161)。基於這個觀點，人們認為科技的進步，等同於教育的進步 (Vaney, 1998)。人們相信科技將會使教育實務更加進步。

為了達成這樣的理想，科技被應用於教室之中，增進教學與學習的品質。因此學校將大量的預算邊列於購買了很多科技配備與軟體讓學生來使用，提供了一個學習環境的品質保證。也因此，教室成為了一個新的資本化場域。而如果要在教室裡，實施這樣的資本化，就必須購買很多有關教育多媒體的器材。通常在大力推銷這些科技產品之時，程式設計者與應體製造者只關心科技產品賣得好不好，並不會將有關文化的議題，放進生意的考量中。而這樣的情形象徵著大眾媒體的主流文化，資訊經常被這些西方的、偏男性觀點的主流文化所主宰，他們認為這樣的文化，優於其他的次主流文化。就像教育科技，常受到西方文化霸權、資本主義、科學模式所影響，教室的電腦科技如同一種歐洲中心論，以及偏男性的觀點，當我們使用科技，特別是使用電腦之時，上述的文化偏差，將使許多有色種族與女性們，無法站在平等的影響力上，去設計和發展電腦科技 (Damarin, 1998, p. 12)。一般而言，這些其他種族們的文化，在白人的眼中，並沒有一個正面的印象與影響力。舉個例子來說，在電腦軟體設計裡，白人常被描述成是好的或強壯的人，而反派角色常是一些其他種族的人。所以可以發現，這些電腦科技在知識建構的過程中，產生了一些文化偏差，像革新比傳統好，西方比東方

進步，白人比黑人優勢，男人比女人更聰明更強壯等。

這些文化偏差深築人心，所以次主流團體也相信、以及接受主流文化；舉例來說，黑人也不認為自己的文化是科技的象徵，當黑人小孩在學習電腦的時候，等於是否定自己的黑人文化 (Damarin, 1998, p. 14)；或者像女人認為，女人在科技方面的確不比男人優秀 (Sadker, 1999)，所以當女孩在玩芭比或公主電腦遊戲時，男孩卻在玩科學性的冒險遊戲。如同 Freire (2001) 所言：

自我貶值是另一種受壓迫者的特性，起因是來自於被壓迫者，將那些壓迫者對自己的評價觀點內化的緣故。(p. 163)

這些電腦科技時代的次主流團體在被壓迫之下，認為自己次等於白人男性的主流團體。另外，像女性們、其他種族和貧窮的人們，總被主流團體們，排除在科技霸權世界之外。

三、在使用科技上，誰是既得利益者、誰是犧牲者？

最近筆者有機會拜訪了兩個小學，這兩個小學座落於不同的地區。其中一個小學，學生多來自富裕地區，他們的父母們多是上層階級的工作人士，像雇主、醫生、律師等；而另一個小學，學生多來自低社經背景的家庭，他們的父母們多是勞動階級的工作人士。筆者拜訪第一個小學時，看到一個相當富有的科技學習環境，每間教室除了有電子白板外，每

七個學生就有一台電腦，包含網路連線、投影機和隨時更新的軟體。校長說明學校基礎課程著重於如何藉由科技的整合教與學，改革課程整合的建構，因此學校老師們擁有很豐富的科技知識和技巧，教學和學習的方式絕不同於傳統的方式。學生能夠同時在家裡和學校使用電腦，而父母和老師們可以透過網際網路追蹤學生的學習狀況。對照之下，第二所小學全校只有一間電腦教室，裡面的 40 台電腦要分給全校 1900 個學生使用。而教室裡也沒有網路連線和隨時更新的軟體，教學和學習的方式和十年前並沒有什麼不同。

筆者認為科技是獲得資訊的工具，也相信科技有那種力量，去掌控我們所生活的世界。然而，當我們談論科技如何在教育的領域裡，促使教學和學習進步之時，我們需要省思的是有關性別、種族、和經濟的公平議題。當我們在教室裡談論有關歐洲中心論、偏男性觀點的科技特性時，女性和其他種族的學生們，就被棄置在教室的電腦之外（Vaney, 1998）。這樣的性別模式存在於科技的世界之中，並且被認為是好的事情，在缺乏授權的情況下，女學生在使用電腦的比率上，比男學生多了一些限制和障礙（Hanor, 1998）。除此之外，遊戲設軟體計者也會猜想他的顧客群，應該是男性多過於女性。這樣的偏差想法，造成這些遊戲的設計大多是以男性為主題，如車子競賽、籃球比賽、搏鬥等，而這樣的現象，也打消了女性想要使用電腦遊戲的念頭，對教室裡有一種潛在的影響（Provenzo, Breet, &

McCloskey, 1999）。在教育科技的運用上女生們常使用電腦字詞方面的程序性功能，男生們常使用比較進階的電腦科學、電腦設計的科技功能，這意指著女性在學習電腦的過程中，被傳授的通常是機械式的訓練，而非創意的思考。是故，這樣機械訓練式的學習所造成的結果就如 Freire（2001）指出：

這樣的機械式學習，企圖使學生們能夠接受這樣的目的，企圖去掌控女性們的思考和行動，使她們去適應這個世界，而服膺於他們所創造出來的力量。（p. 77）

反之，男生學習去使用科技中高階層的思考方式，他們使用科技，想要擁有掌控這個世界的權力，也想要掌控女性。

經濟問題，是教育科技中存在的另一種不平等的議題。所謂教育均等是學生有相同的入學機會，也有公平的學習過程。基於這樣的教育均等觀點，它應該保證所有的學生們，在獲取知識資源的過程中，有相同的權益存在。自從科技變成一種縮小知識差距的工具，它就被認為是一種可以幫助學生，能夠更快速有效地學習的一種工具。筆者也認為一個豐富的科技環境，能夠幫助學生學習更容易發生，然而如本文中例子，以社經地位為前提，並非每個學生都能夠有相同的機會去學習科技。根據研考會的調查報告指出 2008 年臺灣低收入戶擁有電腦設備較一般收入戶低，僅達到 28.7%，電腦與網際網路的運用，城市亦高於偏鄉地區（行政院研考會，

2008)。這樣的現象使得在城市富裕地區學校的學生，有較多機會去學習電腦科技，使用科技上有更多的想像空間；另一方面，那些貧窮、偏遠地區、或少數族群學生們，不但在家裡沒有機會接觸電腦，在學校裡也很少有機會利用科技幫助學習，特別是多媒體電腦和電腦網際網路。在學校有限的資源下，使用電腦或學習電腦，也不過就是學一些傳統的技能性的訓練，就像是機械式訓練（Tumposky, 2001）。由於上述狀況，所以不管在學校或家裡，經濟弱勢的學生無法透過使用電腦，去從事有意義的學習，當他們從事科技學習時，電腦科技像一種反覆練習的機械式工具，他們無法學習得超越出基本技能的範圍。再次，我們看到偏鄉貧窮地區的學校裡，是用一種灌輸式的教學概念去使用科技的。

總言之，關於這些教育科技上性別、經濟、和種族的不平等議題，我看見了女性、種族和貧窮學生在學習科技之時，通常是電腦告訴他們是什麼做什麼，他們就是什麼做什麼。反之，那些富裕的、既得利益的學生們，能使用電腦這樣的工具，去發展高階層的思考技巧（Roblyer et al., 1996）。那些女性、貧窮和少數族群的學生們，從學校畢業之後，在使用科技的知識和技能上，比起其他人多有限制。當他們進入社會去找工作時，就被歸類於低階層，和低收入的工作之中，他們如同科技底下的犧牲品。另一方面，富裕和聰明的學生們畢業之後，因為使用科技的既得利益，而使得他們擁有掌控這個社會的權力。在

我看來，科技霸權不過又建立了另外一種社會階層罷了。

四、結語

探討這些議題，筆者並非在論述科技霸權，損害了教育的公平，而是提出一個建議，期望教育工作者能夠在教育科技的場域中，對差異性和公平性的問題賦予關心。如果教育工作者將電腦科技帶進教與學的領域時，能夠有較多的自覺和謹慎，那麼電腦科技將能使人們在教育實務裡，對於有關差異性和公平性的議題，有更多更正面的了解。筆者相信如果能夠將科技，帶進差異性和公平性的對話之中，那麼電腦科技在多元文化教育實務裡，將能扮演一個相當有意義的角色。

參考文獻

- 王千倬（2002）。網路學習社群。《視聽教育》，44（3），2-16。
- 張國恩（2002）。從學習科技的發展看資訊融入教學的內涵。《北縣教育》，41，16-25。
- 行政院研考會（2008）。九十七年數位落差調查報告。取自 <http://archive.rdec.gov.tw/public/Attachment/92313455871.pdf>
- Damarin, S. K. (1998). Technology and multicultural education: the question of convergence. *Theory into Practice*, 37 (1), 11-19.

- Finn, P. J. (1999). *Literacy with an attitude: Educating working-class children in their own self-interest*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Freire, p. (2001). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hanor, J. H. (1998). Concepts and strategies learned from girls' interactions with computers. *Theory into Practice*, 37(1), 64-71.
- Lemert, C. (Ed.). (1999). *Social theory: the multicultural and classic readings* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Provenzo, E. F., Breet, A., & McCloskey, G. N. (1999). *Computer, curriculum, and cultural change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roblyer, M. D., Dozier-Henry, O., & Burnette, A. P. (1996). Technology and multicultural education: the 'uneasy alliance'. *Educational Technology*, 36(6), 5-12.
- Sadker, D. (1999). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Educational Leadership*, 56(7), 22-26.
- Tumposky, N. R. (2001). Technology and equity in a democracy. *The Educational Forum*, 65, 119-127.
- Vaney, A. D. (1998). Can and need educational technology become a postmodern enterprise? *Theory into Practice*, 37(1), 72-80.



學校推動高中職優質化政策下的課程概念轉變

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

一、前言：有效能學校運動正在形成中

高中職優質化輔助方案自 96 學年度起實施，在「全面優質」、「區域均衡」、「多元發展」、「績效責任」等四項原則導引下，各校紛紛向教育部提出此項競爭型計畫，事實上，高中職優質化輔助方案乃是因應十二年國民基本教育重要的前置推動政策之一。從表 1¹中可知，96~102 學年高中職優質化累計補助校數，高中共有 273 所，占全國高中總數比率的 79.13%，高職共有 146 所，占全國高職總數比率的 94.19%（教育部，2014）。

準此來看，全國各高中和高職相當積極爭取獲得此項競爭型計畫，也正努力的從事課程發展與教學創新、導引學生多元學習表現、促進教師專業發展及全面提升學校效能。此正符合 Luyten、Visscher 與 Witziers（2005）提出有效能學校的主張，他們認為一個具有競爭優勢的學校，必須能夠發揮組織的適應力並協助目標的達成，並能進一步統整學校裡的各種資源與設備，激發潛能。

的確，處於當前高度的教育市場競爭氛圍之影響下，各公私立學校均主動鼓勵教師協助爭取或承接來自政府部門的各項教育方案以獲得相關經費補助，例如：高中職優質化輔助方案、均質化計畫、精進教學計畫、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群

等。雖然這對學校來說具有正向影響作用，但是學校人員在執行許多外來的教育方案或計畫，事實上也面臨許多壓力，尤其是每項計畫的承辦人員彷彿都要變身成為擁有 72 變絕招在身的孫悟空，一方面要依據計畫的整體架構逐一執行，另一方面為了促使各處室和教師都動起來，也必須設法採取多元方法，包括建立教師共識、主動提供資源和誘因等，方能引導學校全體教職員對於參與教育方案或計畫具有自覺性和積極性。

本研究乃訪談 W 學校與 A 學校，共 3 位高中職學校人員參與推動高中職優質化輔助方案的意見和心得，文中訪談資料編碼方式，訪：代表訪談法，A1：代表 A 學校第 1 位教師，2013/07/02：代表訪談的時間為 2013/07/02，故文中「訪 A1-2013/07/02」：代表 2013/07/02 訪談 A 校第 1 位教師。

分析訪談結果得知，學校人員指出推動高中職優質化政策後，有助於增進教師專業能力與學習成長，更重要的是，教師的課程概念也隨之產生轉變。接下來，研究者先闡述學校推動高中職優質化政策下，課程概念更加重視社群合作與創新課程；其次闡述學校推動高中職優質化政策下的多元發展，並以此做為結論。

二、學校推動高中職優質化政策下的課程概念，更加重視社

群合作、創新課程、將活動轉變為課程模組、優質化政策讓課程邁向精緻化，並協助學生學習動機和態度產生轉變

學校執行高中職優質化政策計畫，推動原意在於協助地區性學校能夠藉由政府部門經費預算的補助，努力轉型成為辦學優質的學校，使得學生能夠就近入學。當然，學校獲得經費補助後，也多能用於改善教學軟硬體設備，並致力於提高教師的教學品質。根據研究發現，教師在課程概念的轉變如下：

（一）學校推動政策時會成立學習社群

教師專業學習社群是指一群志同道合的教育工作者，持有共同的信念或目標，透過高頻率的同儕對話，進而精進課堂教學，同時也致力於協助學生能夠獲得更高的學習成效。受訪者認為利用優質化計畫能夠提升校內老師的積極主動性，尤其是課程與教學方面，也提醒教師要能藉由學生評量結果來改進學科教學。另外，受訪者也認為能夠集合教師群體力量，激發教師學習與成長的動機，有助於因應十二年國民基本教育。例如：

「那這個動能很重要的是教師的學習社群，學習的社群不單是一學科，教師專業學習社群 PLC，一些比較至同道合更有凝具力強的幾個老師共同提升教學研討的方法，舉我們自然科為例，我們自然科的 PLC 為針對學生的評量，做改進討論及

精進，配合 12 年國教及少子化的應對，第一為有效教學，不論是少子化或 12 年國教都需要有效教學，第二為差異化教學，因為學生學科的差異比以前大，以前是靠基測篩選學生，因此，差異化不大，未來學生的學科程度差異化越來越大，如何針對學生的學習程效及學習態度及學科成就」。（訪 A1-2013/07/02）

（二）各校推出創新課程：心智圖、e 化教室、即教即錄軟體、專題競賽等

教育市場自由競爭化，學校經營變得有點像是產品供應商，必須主動提供性質相同或是接近的產品，以因應互相競爭的環境。更重要的是，學校最好要能預測其他競爭者可能採取的行動，要能開拓出具有獨特性的產品，也要比其他競爭者更先規劃出藍海策略，否則就很容易會在競爭中失敗或遭到淘汰。爰此，各校為了在競爭型計畫中能夠脫穎而出，莫不各自激發創意思考，提出能夠與其他學校不同的課程與教學方案，尤其是讓人耳目一新的創新課程，例如：（1）心智圖教學協助學生提升閱讀能力；（2）引進「即教即錄」的 power can 軟體，營造雲端 e 化教室，同時也能夠同時進行補救教學；（3）透過大學與高中職教師攜手合作，進行協同教學進行企劃案專題競賽等。例如：

「在優質化就買了一個軟體，powercan，可以錄製，本來有一個組長要用錄製的方式，即教即錄，但是錄製的老師大概不喜歡出現在

錄製上，所以結合 powercan，只有聲音跟講義會出現本人不用出現，那後來他們就自己合作，一人幾個單元，就把很難的單元錄下來有五十幾個單元，給補救教學用。」以「本校為例我們是一個高職，她需要動手做創意構思，在專題製作我們都會參加外面的競賽，包含跟南台科大及遠東科大合作做一個創意的企畫案等等。在我們對學生推出企畫案的課程，像是在企管、甚至結合網頁製作課，在未來好幾個課程結合之下的課程，讓她學習到怎麼去做 ppt，怎麼去做簡報創意構思」。(訪 W2-2013/07/01)

(三) 學校課程與教學常與其他公部門經費一同支援計畫，並將活動轉變為課程模組

尤值一提的是，受訪的 W 學校教務主任指出最好的執行計畫「活動」的方法，就是要把活動要轉變成一個課程模組，把歷年所有計畫屬性類似部份做進一步的資源整合，這樣才能夠減低教師參與計畫的負擔和壓力。此外，參與計畫執行同時也能夠助益學校課程內涵的豐富與活化，並能使得每一個班級的學生都受益，而非僅有部份受補助班級獲益而已。另一方面，因為學校資源挹注增加也使用辦學經營的特色更能明顯，有助於學校優質化願景更能加速達成。例如：

「現在有優質化的部分就是把它變成正規的子計畫這樣，以前的活動納入子計畫，那訓育組這邊原本在學務處就有一個活動也把它納編在優質化的子計畫……，放的資

源更多，那還有其他類的，總務處把建教的合作拉進來，另外課程部分原本有高瞻計畫，把它併入優質化的子計畫，納入學校課程的部分，所以整個子計畫的規模就是這個樣子，其實很多，到了第三年有把這些做個整併，我們在最近會做個整合，其中還有包括校際交流，會因為推動優質化有些作為，以上是目前優質化的架構。」(訪 W1-2013/07/01)

(四) 優質化政策讓課程邁向精緻化，並協助學生學習動機和態度產生轉變

推動高中職優質化政策其實並不是一項全新的政策，基本上仍然是課程革新與教學精進為核心的一項政策，只是課程實施的精緻化程度相較於以往有所不同。誠如受訪的 A 校長舉例說明：「學校本來就有校慶，沒有優質化，依舊要繼續，優質化分為學校本來沒在做或是已經在做而做得更好，這兩件要釐清，優質化讓設備提升，老師的互動平凡，讓老師願意思考怎樣對學生是有幫助的，還是回歸到課程的部份，結合當地資源。」此外，在推動的過程中，促使學校課程變得更加多元，例如 A 校長提到：「在大甲當地，就可以把大甲媽放在課程，變成選修課程，可能之前沒有提供，另外一種多元學習的可能融入進來，優質化為輔助，學校本來就在做的，把課程精緻化……」。上述可知，學校課程概念已轉向更為開放。

同時，因為計畫帶來的經費補助，使得學校有更多經費可以帶領更多學生參加一些競賽或活動，也能夠協助學生有更豐富的體驗學習，能進

一步運用課程當中所學到的理論轉化為實踐，活化和應用課程知識。由此可見，學生也由原本參與活動「應付了事」的態度，逐漸產生更加積極的學習動機和態度。例如：

「直接回饋到學生身上做展現是比較難的，像剛剛講的是學生比賽得獎是比較具體的，……，最快的是比賽，學生的學習態度可以看的出來，像之前溯溪，有的態度差的，參加回來之後有轉變。」（訪 W1-2013/07/01）

三、學校推動高中職優質化政策下的多元發展一代結語

高中職優質化政策推動的主要發展內涵，高中方面在於：課程發展、教師教學、學生學習、教師專業發展、其他（行政管理、校長領導、校園經營與學校文化、家長與社區參與、社區宣導及整體資源之投入與配置等），而在高職方面則為：學校行政效能提升、學校本位課程發展、教師教學專業發展、學生多元學習表現、適性學習課程改進、技藝教育方案推動、產學攜手建教合作、推動學生就近入學、多元人文藝術發展（教育部，2014）。

由上可見，高中和高職在推動發展上具有獨特性，但主要關鍵焦點仍在學校行政領導、教師的課程設計與教學能力、教師品質發展、學生學習成就的連結、實作課程的重視、多元人文藝術創新發展及社區營造等方面，而其中以「創新教學」、「鏈結產業課程教學」、「教學實務經驗分享」、

「發展學生多元學習成就」是最受到重視的要項。經由實徵訪談可以知道，學校推動高中職優質化政策下的課程概念，已變得更加重視教師社群合作與創新課程發展，學校活動轉變為課程模組讓每班學生都受益，優質化政策也讓學校課程革新邁向精緻化，並能進一步影響到學生學習動機和態度的正向轉變。最後，改變當然不可能在短期內形成，但相信在這些學校校辛勤耕耘之下，學校經營會有具效能，面對十二年國民基本教育下也能展現出更多元的發展和競爭力。

參考文獻

■ 教育部（2014）。十二年國民基本教育實施計畫執行成果。2014年7月25日，取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=88>

■ Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(3), 249-279.

【誌謝】：本研究為作者之國科會專題研究計畫部份研究成果改寫（推動高中職優質化政策在課程與教學改革的實施成效之研究，計畫編號：NSC 101-2410-H-235 -003），同時感謝中州科技大學也提供部份研究經費補助（非營利組織經營之行銷策略：以高中學校教育行銷為焦點，計畫編號：CCUT-101-ML03）。

表 1 96-102 學年高中職優質化補助校數一覽表

學年度	高中			高職		
	公立 (校)	私立 (校)	年度 補助校數	公立 (校)	私立 (校)	年度 補助校數
96	61	3	66	47	5	52
97	94	13	107	66	18	84
98	113	33	146	83	33	116
99	123	38	161	67	30	97
100	121	65	186	67	31	98
101	142	104	246	81	45	126
102	113	104	217	85	36	121
累計補助校數	273			146		
佔總校數%	79.13(273/345)			94.19%(146/155)		
主要內容	<ul style="list-style-type: none"> 課程發展 教師教學 學生學習 教師專業發展 其他(行政管理、校長領導、校園經營與學校文化、家長與社區參與、社區宣導及整體資源之投入與配置等) 			<ul style="list-style-type: none"> 學校行政效能提升 學校本位課程發展 教師教學專業發展 學生多元學習表現 適性學習課程改進 校園教育方案推動 產學攜手建教合作 推動學生就進入學 多元人文藝術發展 		

註：部分學校於執行過程中國成效不佳或自願放棄中止補助。

資料來源：十二年國民基本教育實施計畫執行成果報告(2014)-執行現況與成果-2014年7月

23日，取自 <http://12b.education.gov.tw/Detail.php?LevelNo=88>

生命教育在國小課程的融入與實施方式

吳美蘭

國立臺北教育大學教育學系研究生

臺北市文化國小教師

一、前言

當社會功利主義盛行，人們在追求生活的富裕、生活忙碌之下，生命價值觀容易混亂、心靈產生匱乏，不知人生所謂何來，生活會失去人生的意義與目標，如何找回生命的重心，建立生命的意義與價值，應是教育上刻不容緩的議題。

前臺灣省教育廳從 1997 年底開始推動生命教育，接著教育部宣布 2001 年為「生命教育年」，積極規劃推動各級學校的生命教育，使得國內的生命教育進入全面性的發展。教育部（2010）提出『生命教育中程計畫（九十九至一〇二年度）』的教育目標，以強化全人發展及全人關懷的生命教育。在九年一貫中的生命教育是以人為中心的思惟，觀察與分享對生、老、病、死之感受，使學生能發起生命關懷，培養尊重生命，體會生命的意義及存在的價值。在生命教育的教學中，從具體事物出發，以至於抽象概念及內化於身心的學習方法與歷程，能適合這個階段孩子的心理發展（陳錫琦，2013）。

而就十二年國民基本教育而言，生命教育主要採融入於各科學習領域。如果在教學之中，隨時融入生命教育的理念與思想，讓學生能關懷生命，實踐生命，從中習得生命智慧，相信對於生命之中的生老病死課題，

能有一番體悟，也更能珍惜生命。陳立言教授也說，生命教育簡單來說就是學習生命的智慧，來解答生命的疑惑，因此也可以說是一門生命的學問。因此生命教育對於各科的融入可以採取怎樣的方式呢？

二、生命教育的融入教學

生命教育的能力指標在小學階段主要是融入在綜合領域，但是不論在國語、自然……，其他各領域都可以看到生命教育的影子且融入在實際生活中。教師應該要具備有足夠的知識能力，準備好的態度，能同理學生，以身作則，並能遵守專業倫理規範，省思生命的意義與價值，將生命教育落實在生活之中。不論是課程設計、教學方法、教材內容、評量方式都應符合多元的原則，且要能貼近學生的本位與經驗（張淑美，2013）。

生命教育的課程目標包括認知、情意、行為與價值等層面，實施方式特別強調關懷的情操與實踐的行動，尤其是各種體驗活動與服務學習。生命教育的內容可以配合不同的年級，選擇學生熟悉的教材做為隨機教學的內容。實施方式可以有幾下幾種方式：

（一）講述

老師透過生命教育相關文章、資料或書籍的呈現，向學生說明、解釋、

宣導（雲美蓮，2007）。

(二) 體驗活動

可以用角色扮演方式做價值澄清。教師們可以找與生命議題相關的劇本或故事，透過表演，價值澄清的劇情，讓小朋友做角色的扮演，從劇情中學習如何與他人相處及尊重他人的方式。也可以安排視障、聽障、肢障等的相關體驗活動，讓小朋友體驗生命的可貴，關懷他人的不同，珍惜生命。

(三) 小組討論

藉由相關主題活動，由老師提問，學生透過小組方式討論。生命教育的繪本非常多，也都是相當好的題材，如「爺爺有沒有穿西裝」，探討死亡的議題，如「誰生的蛋最美麗」，探討生命教育的自我認識，如「一片葉子落下來」，以兩片葉子為主角，帶出對於生命的討論，包括每個生命的差異、生命存在的意義、生命的過程、最後提及如何坦然面對死亡，以及不斷循環、生生不息的生命真諦（中學生網站，2009）。

(四) 隨機教學

當生活中發生了相關的事件，如有小嬰兒的誕生、死亡的事件、霸凌、性別平等……，都可以此為教材，隨機教學。

(五) 欣賞教學

包括表演、戲劇、電影欣賞等。在電影與生命教育的議題上，近來也有很多相關的研究，藉由不同的電影，配合不同的議題，在課堂中展開一場生命的對話，激發思考與對生命的關懷與實踐。如「星星的秘密」是由公共電視製作的一系列節目，探討特殊病症兒童與他們的家人，如何看待他們的人生，以及尋覓生命的價值。又如「不老騎士」，紀錄臺灣十七位平均年齡八十一歲的爺爺、奶奶，心裡有著年輕人的夢想，他們勇敢追夢，努力實建築夢的過程。在他們之中，甚至有兩位得過癌症，五位有高血壓，這是一部歡笑與淚水交織，讓人生充滿希望的紀錄片。又如「一首搖滾上月球」是一部罕見疾病紀錄片，以 6 個故事中的不落跑老爸，串起家庭凝聚力，組成「不落跑老爸」俱樂部，呈現出罕病家庭在面對疾病不確定，心裡雖然徬徨無助，在生命的最後卻仍不輕易向命運低頭的生命韌性。也希望號召更多罕病家長一起勇敢面對未來，當孩子永遠的靠山，也希望透過這樣的紀錄片讓更多人認識罕病。

(六) 參觀訪問

透過直接參觀，發起學生的生命關懷，如參觀醫院的育嬰室、創世基金會，體驗生命的喜悅與無常。

(七) 舉辦講座

邀請生命鬥士分享生命的故事，建立學習的典範。

三、結語

不論是怎樣的教學方式，生命教育應該回到教育的本質，就是以「愛」為核心，以「愛」為出發點，讓孩子感受到「愛」，他們就會以「愛」去對待天地萬物。每一個生命都是獨一無二，都是特別的，欣賞與關懷自己與他人的不同，珍惜生命、尊重生命、關懷生命、實踐生命，是大家都可以做的。從生命一開始的生、經歷每一個階段、到死亡，都是一個自然的歷程，也因為彼此的不同，生命與生命所激盪的火花，呈現不同的光輝與豐富色彩，要每一個人自己細細體會。■ 教師可以當一個點燈、提燈者，照亮孩子們生命中的黑暗，帶給他們希望、光明與勇氣，讓他們能積極勇敢的面對生命中所有挑戰，豐富生命內涵，發揮自己的智慧和潛能，每一個人的人生都是最有價值的人生。在教學中，適時融入生命教育相關的議題，關心每一個生命，以生命感動生命，相信可以帶來至善的發展，淬煉出生命的智慧，促進生命的健康。

參考文獻

- 陳錫奇（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。《國民教育》，2月，1-6。
- 張淑美（2013）。生命教育的教與學。2013生命教育國際學術研討會，110-112。
- 吳庶深（2013）。美好的約會—電影與生命教育的相遇。2013生命教育國際學術研討會，97-99。
- 陳立言（2013）。在黑暗中尋找光明。2013生命教育國際學術研討會，101-102。
- 雲美蓮（2007）。繪本在生命教育應用之行動研究：以國小二年級為例。國立頻東教育大學教育行政碩士論文，屏東。
- 中學生網站（2009）。取自 http://www.shs.edu.tw/search_view_over.php?work_id=773868



行動研究品質評估與未來之展望

李思儀

臺北市興隆國小教師

一、前言

行動研究具有參與、改進、實踐反省的特性，是研究者使用系統性的程序蒐集資訊，藉此改善特定教育目的的操作。1940 年二次世界大戰前後，行動研究興起，近年來已被視為實踐者專業表現的方式之一。臺灣行動研究受到歐美風潮的影響，自 1990 年代後期以來，研究著作的數量日益增加，形成一股研究鴻流。本文以文獻分析法，探討行動研究的緣起與發展、行動研究的基本要素與架構，並且將焦點置於行動研究的品質評估、臺灣目前行動研究面臨的問題，以及行動研究未來展望。期望對於目前教育現場的行動研究熱潮提供實務及批判省思的幫助。

二、行動研究的緣起與發展

行動研究（action research），又可分為較聚焦於解決教室學校面臨的問題的「實踐行動研究」（practical action research）及關心社會社群議題的「參與行動研究」（participatory action research）（Creswell, 2012；Miller, 2011）。行動研究的發展可分三階段：美國社會心理學家 Lewin 在 1930 年首先提出行動研究一詞，1940 年二次世界大戰前後的美國，以 Lewin、Collier 為先驅藉由行動研究來消除種族偏見、改革農業實踐、社會改造工程，興起了行動研究風潮，然而在 1950 年後期衰退了。第二階段是 1970 年初

期，行動研究於英國復甦了，Stenhouse 主張「教師即研究者」（teachers as researchers），他認為教學應建立在研究上，經由研究教育實踐者能加強對工作的認識並改進教育的實踐。第三階段的行動研究呈現參與、解放、社群的特色，提出對解放及改變的責任，成為澳洲學者 Kemmis 等人探究的焦點（林佩璇，2009；潘世尊，2011；歐用生，2012；Creswell, 2012；Elliott, 1997）。

受到歐美行動研究風潮的影響，臺灣也開始推展教師行動研究，在 1990 年代中後期，行動研究的數量逐漸增加（潘世尊，2011；歐用生，2012）。林佩璇（2007）提出臺灣行動研究蓬勃發展的背景與條件：第一是社會變遷對學校教育的批評與省思，社會大眾希望學校能重新審視教學，讓學生主動創造有意義的學習生活；第二是教育改革政策的推動，促使教師投入設計、規劃的行列，尤其是九年一貫課程更是將行動研究納入課程發展與教學改進的必要推動力；第三是教師專業地位的再定義，教師必須透過一個公開方式將其學校活動與關心教育的人士相互磋商，也需要進行反思。

三、行動研究的基本架構

本文所指的行動研究是教育領域的研究者使用系統性的程序蒐集資訊，改善特定教育目的的操作（Miller,

2011)。一般的研究報告大致上都包含：研究背景與目的（包含名詞釋義）、文獻探討、研究設計與實施、研究結果、研究結論與建議這幾個項目。行動研究並非一定要包含上述這些項目，只是應該要具備上述這些向度的研究，才能增進研究報告的可讀性及研究脈絡的清晰與完整性（潘世尊，2011），因此，以下分項敘述這五個行動研究報告的基本架構：

(一) 研究背景與目的(包含名詞釋義)

行動研究是一種自我反映調查形式，在社會情境中，參與者為了改善實務、實務的理解、實務情境的合理性和正義，進行自我反映的調查（Carr & Kemmis, 1986, p.162）。甚至，研究工作者只要有改善自我實務活動的意圖，就可以展開行動研究（潘世尊，2011）。因此，研究背景與目的是研究者想要改善目前的實務及社群中面臨的問題或可能存在的問題。

(二) 文獻探討

行動研究中，研究者幾乎都會進行文獻探討，作為研究中概念的定義。文獻探討能幫助研究者形成行動計畫，因此應該與行動策略的規劃有關，否則容易產生為文獻而文獻的現象。此外，有些行動研究者會產生文獻不足的疑慮，一方面因為研究題材與實務問題有關，另一方面是因為研究者對於概念的擴展有限，限制了可能的相關參考資料（林佩璇，2007；Creswell, 2012）。

(三) 研究設計與實施

說明研究的方法與步驟，這個部份能幫助研究者澄清思考，並且能讓研究者正確敘述他們的研究工作（Check & Schutt, 2012）。研究設計與實施，包括研究對象、研究場域、實施程序、研究工具、研究流程與進度、資料蒐集處理等內容。

(四) 研究結果

研究結果是依據資料蒐集與分析所得到的內容敘寫。通常會呈現與研究目的、研究問題相關的結果，會說明研究的整體發現和針對個別問題所得到的結果，也會提出一些相關的發現或是研究限制。

(五) 研究結論與建議

研究的結論與建議應先回應研究的目的與問題，指出研究結果是否支持研究的立場或假設，其次依據研究結果的一致性及差異性，以及相關文獻引出結論，再依據結論做出理論及實務性的建議，以及未來可進一步研究的方向（張芳全，2013）。

此外，倫理議題（ethical issues）是需要特別在行動研究及報告中注意的部分，Zeni（2009）在文章中提到 van den Berg 主張的績效規則：假如研究動用個人和專業關係，與參與者開放溝通應該是規範，除非有真實性證據的風險；當教師試圖解釋時，諮詢其他的利益相關者特別重要。她認為尊重是倫理的標準，任何學校的研究

都應該要以關懷和尊重對待人，並且宣示個人承諾的力量。Zeni 提出三項行動研究者在研究工作中應有的倫理反應：(1) 教師研究者必須對學生、學校行政、父母及社區負責，才能成為完全的老師；(2) 當焦點放在像教室的微觀社會中，行動研究者應該視為在大型社會中，並且努力朝向更民主的教室社群；(3) 機動研究應該促進個人、盟約的關係，結合研究者和其他參與者的相互利益。

四、行動研究品質的評估

行動研究具有參與、協同、關注來自群體的分享、議題關注等特質。綜合幾位國內外學者（林佩璇，2009；潘世尊，2011；Carr & Kemmis, 1986；Creswell, 2012；Elliott, 1991）對於評鑑行動研究的看法，以下為高品質行動研究應具備的內涵：

(一) 聚焦在實務或社群本位議題

行動研究是對於一個社會現象，帶著改善品質的行動觀點所進行的研究。行動研究不是理論的探討，而是實踐，其研究的主題應聚焦於實務層面或社群本位議題。

(二) 以量與質等多種方式收集資料

運用量與質等各種方式蒐集相關資料，取得重要資訊，並避免只是選擇性的蒐集與自己的觀點相同的資料。根據資料反省自己的思考與行動。

(三) 在研究中與他人協同合作以發現

最好的解決方法

Kemmis & McTaggart(1988, p.21) 認為行動研究必須展現參與和協同的特質，教育情境的研究工作者及相關人員應協同參與行動研究，才能得到更適切的理解與改變。然而，研究工作者的行動可能因此影響周遭同儕，使處於同一環境的實務工作者變成一個封閉的系統，因此，也可以邀請此情境之外的專家學者擔任批判的幫助角色。

(四) 對協同研究者表示尊重，視為平等關係的夥伴

行動研究者對於參與協同研究者應表示尊重，以對等公平的態度相處。Elliott(1991)也提到，實務工作者應以相互尊重的立場進行對話，就能在反省批判的狀態中發現問題並改善。

(五) 發展出可以實踐計畫以解決問題

行動研究發展初期，Collier 及 Lewin 發展出行動研究探究模式：計畫、行動、觀察、反思，行動研究藉由計畫—行動—觀察—反思四個步驟與要素循環的模式，達成實務問題解決的目的。

(六) 專業的反思發展

應藉由行動強化反省結果的合理性，並確實達成行動研究的目的。行動前、行動中、行動後的反思都很重要。發展專業深入的反思，將提高行動研究的品質。

(七) 幫助參與者解決問題、充分授權、改變、並幫助他們有新的認識

行動研究的目的應該是釐清問題與解決問題，或許無法在短時間內得到共識，只要保持公平民主的對話，針對彼此的思考與行動進行討論澄清，就能達成共識與更深入的瞭解。

(八) 產出能讓人瞭解及使用的研究報告

具有品質的行動研究，應將研究的形成、過程及結果等內容做有系統的呈現報告。

行動研究品質，也可以從研究活動的「內容」與研究報告的「形式」兩個向度來評估，以下就兩個向度分別簡述（潘世尊，2011）：

在評估研究活動的「內容」方面，是以批判性的自我反省做為核心探究活動，並深入進行：(1) 回顧自我的經驗或實務傳統，並瞭解自我的行動與理論；(2) 釐清自我的實務活動與理論(包含價值、目的、手段)之內涵；(3) 揭露存在於自我的實務活動與理論中的問題與不足處，加以調整與重新建構；(4) 反省自我實務活動的目的與手段；(5) 人際間的協同反省與自我反省；(6) 透過思考與評估，形成策略性的行動方案。

研究報告的「形式」方面，又可分為研究報告的「架構」與「敘寫角度與用語」。架構部分，可注意是否包

含應有的內容項目（如研究起點與目的、研究過程與重要探究活動、研究結果等），且符合邏輯；敘寫角度與用語部分，是否符合行動研究特質與精神、可用第一人稱敘寫等。

潘世尊（2011）亦針對行動研究的「價值」進行探討，他指出在評估行動研究的價值時，可以參考是否具有「學術價值」、「應用價值」。

此外，林佩璇（2012）在專書中提到 Wallace、Stenhouse、Jacobson 等學者認為行動研究應重視教師做為研究者，應對教育進行反省實踐。因此她主張要以實踐導向作為理解課程行動研究的基礎，並以 Jacobson（1998）基於行動研究的實踐取向，提出的「明確」、「有用」、「反省」、「互動」4 項信實度判準（worthiness）取代傳統效度，進行實質的紮根論述。

五、臺灣教育行動研究目前面臨的問題

臺灣受歐美行動研究潮流影響，自 1990 中後期，行動研究著作數量增加，尤其是九年一貫課程改革以來，更是有活躍的表現。目前臺灣在課程與教學方面的行動研究，仍面臨一些問題需要努力（林佩璇，2009；林淑女，2010；高博銓，2008；歐用生，2012）：

(一) 個人經驗的侷限，缺乏公共論述

目前臺灣在教育領域的行動研究，研究者容易著眼於個人的行為而

非更廣的社會活動。林佩璇（2009）引用 Kemmis & Wilkinson（1998, p.28-31）對於實踐的觀點，實踐分五個類型：（1）實踐是個人的行為，是客觀的加以研究；（2）實踐是群體的行為或儀式，是客觀的加以研究；（3）實踐是個人的行動，從主體的觀點加以研究；（4）實踐是社會行動或傳統，從主體的觀點加以研究；（5）實踐是反省，以對話方式來研究。林佩璇分析臺灣目前課程行動研究為第一和第二類型的實踐觀點支配，應導向社會文化關懷、加強公共論述。

（二）表象性的對話、反省對話不足

對話的重要性為多數行動研究者共同肯定的要素，然而在目前行動研究的過程及報告當中，發現有文獻對話不足、參與研究者的聲音及重要性沒有顯現、因行動研究的研究時間緊迫造成思維上自我對話缺乏等狀況。

（三）難以為自己作為研究者，保持距離觀看或批判

教師作為行動研究者，有時難以擺脫自行應驗效果，當研究者與現場教師們的立場有所衝突時，要如何自處，以維持研究的效度及嚴謹度，並兼顧研究倫理？研究者需要保持一些批判的距離，觀看行動。

（四）行動研究的問題偏向工具技術性，難以展現批判解放的意圖

歐用生（2012）提到，大部分的行動研究都屬於技術典範，科技理性

宰制的現象在今日仍然沒有改變，行動研究急待找尋出路。

（五）行政領導者、專家學者及教師研究者彼此間存在知識與權力關係

行政領導者居於主要地位，行動研究受到權力的控制；教師研究者受到專家知識的技術宰制，且為了得獎失去了自我的聲音；協同研究關係也是一個表象，缺乏實質參與（林淑女，2010）。

六、行動研究未來展望

行動研究以實踐改進為意圖，對於改善實務問題與發現存在的問題有很大助益，相信臺灣的行動研究熱潮仍會持續推進。在此對於臺灣目前面臨的行動研究問題，提出改善的想法與未來的展望（林佩璇，2007、2009；高博銓，2008；歐用生，2012）。

（一）研究動機外在誘因內在化

九年一貫課程改革，推動教師進行行動研究，因此許多教師紛紛投入行動研究行列。由於臺灣目前教育行動研究者有時是基於外在條件而促使其產生研究的行動，比較難以發揮行動研究自權威主義中解放的精神，期待行動研究能導向將內在或外在誘因轉為持續的內在動力。

（二）慎擬計畫與行動策略

在行動開始前謹慎考量各種狀況後擬定計畫，並掌握行動研究的螺旋

式特性，以行動和觀察資料作為基礎，對進行中的行動作立即回應、檢視和調整。行動時要時常察看計畫的合理性，進行交互驗證。

(三) 進行更實質的慎思與對話

行動研究者必須於研究過程中，進行反思實踐，Schön（1983）提倡「行動中反思」（reflection-in-action），也有提出「對行動的反思」（reflection-on-action）。強調在行動進行中及行動後的反省。Carr & Kemmis（1986, p.222）指出，對於自我教育歷程（self-educational processes）中合理性和正義的批判性自我反思（critical self-reflection）是特別重要的責任。此外，與文獻的對話、與研究參與角色的對話、與自我的對話，其質與量都很重要。

(四) 研究視野的轉化

林佩璇（2007、2009）提出臺灣教育行動研究在視野上的轉化，可以包含（1）從「問題解決」朝向「問題提出」：不只是在解決問題，而是能認識問題、更深層的理解；（2）從專業成長導向專業理解：將行動研究的專業導向 Stenhouse 所謂「延展性的專業」（extended professional）（Carr & Kemmis, p.166）；（3）從「自我服務的表述」，邁向「社會文化的公共論述」。

(五) 知識宣稱應具可檢測性

行動研究是教師實踐知識的宣稱，應具有可檢測性，作為專業對話

的基礎。許多行動研究者認為將研究過程中累積的資料加以組織呈現就是行動研究報告，應該更有系統的進行資料蒐集與驗證，避免只是將重點放在自我的表述，應為自己保持距離以發展理論與理解。

(六) 發展多元的研究典範、擴充研究範疇

歐用生（2012）認為目前中小學的行動研究看似蓬勃發展，實則已面臨再概念或轉型的必要。他提到應發展多元的研究典範，不侷限在科學技術典範、控制與實用，而是能發展藝術本位的研究（art-based research）、藝術導引的研究（art-informed research）、抒情的探究（lyric inquiry）。此外，臺灣的行動研究場域大多是在教室或學校，範圍較狹隘，可拓展研究領域範疇。

七、結語

Kemmis & McTaggart（1988, p.21）說：行動研究並非要以問題為起點，而是藉由改變和學習如何改善這個世界以增進和瞭解世界做為動力。以實踐改善為特質的行動研究，雖然在一開始是為了改善社會、解決教育問題而產生，但在後來的發展中，不再只有解決問題的功能，而是與各面向都有所關聯，期待臺灣的行動研究者能構築行動研究更美好更寬廣的未來。最後以美國學者 Lincoln 的一段話作為結尾：在行動研究、建構主義的探究、後現代研究中，社群主義在成長，社群主義是女權主義理論中關懷、連結

的一部份，以道德形式表達，關心人類生命的相互連結、尊重彼此、尊嚴、福利、生態關懷等。對社群關懷的承諾，解放了在「知識-生產」以及「知識-消費菁英」之間古老的邊界，研究者與社群間新的關係鏈形成，新的知識是來自瞭解如何促進民主行動和更大的社會公平（Lincoln, 2001）。

參考文獻

- 林佩璇（2007）。台灣教學行動研究運動—走入鴻流，走出泥淖，邁向新視野。《課程與教學季刊》，10（2），35-52。
- 林佩璇（2009）。課程行動研究的實踐論述：從自我到社會文化。《教育實踐與研究》，22（2），95-122。
- 林佩璇（2012）。課程行動研究—實踐取向的研究論述。臺北：洪葉。
- 林淑女（2010）。臺北市教師行動研究之批判論述分析（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 高博銓（2008）。教師行動研究的問題與展望。《中等教育》，60（2），32-46。
- 張芳全（2013）。論文就是要這樣寫。臺北市：心理。
- 歐用生（2012）。邁向詩性智慧的行動研究。《教育學術彙刊》，4（1），1-28。
- 潘世尊（2011）。論行動研究論文審查上的一些問題。《當代教育研究季刊》，19（4），1-83。
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks, (Eds.), *Action research in Practice: Partnerships for social justice in education* (pp.21-36). New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Check, J. W. & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Sage Publications.
- Elliott, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In Sandra Hollingsworth, *International action research: A casebook for educational reform*. (pp.17-29). RoutledgeFalmer Publications.
- Jacobson, W.(1998). Defining the quality of practitioner research. *Adult*

Education Quarterly, 48(3), 125-139.

■ Lincoln, Yvonne S. (2001). Engaging sympathies: Relationships between action research and social constructivism. In Peter Reason & Hilary Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp.124-132). London: Sage.

■ Miller, G. E. (2011). Action research: A guide for the teacher researcher. (4th ed.). Upper Saddle

River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.

■ Schön, D. A. (1983). From Technical Rationality to Reflection-in-Action. In D. A. Schön (Eds.), *The reflective practitioner*(pp.21-69). New York: Basic Books.

■ Zeni, J. (2009). Ethics and the “personal” in action research. In Susan E. Noffke & Bridget Somekh (Eds.), *Handbook of education action research* (pp.224-266). Sage publications.



家長會對學校發展的意義

陳世育
彰化縣石牌國小教導主任

一、前言

美國前第一夫人希拉蕊曾說：「培育一個孩子，需要一個村莊的力量」。道出了教育學生不僅是學校的責任，也是全體家長的責任。伴隨著家長對子女教育選擇權的重視，學校家長會功能日趨完臻，如何有效結合家長會資源發展學校特色，是身為教育人員所需深思的課題。

筆者認為許多學校家長會功能不彰的原因有以下幾點：

(一) 學校教育人員心態未開放

許多學校人員無論是行政人員還是教學人員，往往還存有舊觀念，認為家長沒事還是少來學校為佳，省得麻煩。導致家長有不被尊重的感覺，雙方關係每況愈下。

(二) 家長會強勢干預校務活動

學校家長會事事留心學校運作是種關心的表現，但常常在「關心」與「介入」之間混淆不清，往往因為這樣導致雙方的誤解，影響學生受教品質。

(三) 學校人員鮮少參與家長會活動

對於家長會所舉辦之各項旅遊活動、幹部交接活動等等。站在教師立場，很多人認為是自己的休息時間而

不願意出席參加相關活動。加劇家長會對學校的不諒解及認為不尊重。

(四) 校園活動場地未適時開放分享

針對家長會所辦理之活動，如需使用到學校場所或設備器材，學校方面並不願提供相關支援，造成彼此雙方互信機制低落。

(五) 未有效建立多元溝通管道

學校與家長會間，沒有建置完善的對話溝通平台，以致許多重要訊息無法準確傳達至對方，因而延誤了學校發展的最佳先機。

古諺說：「人與人見面三分情，只要一個微笑，一句問候，就能敞開心胸暢所欲言」。筆者認為維繫學校與家長會良善關係進而有效推動學校發展的作法有以下幾點：

(一) 建置多元的溝通管道

「有事、沒事」常走訪村里長、家長會長、家長委員、地方耆老仕紳家。深入了解他們的資源並建立資料庫及對學校發展的看法。善用正式與非正式溝通，並請學校熱心教師擔任家長會幹事，搭起對話窗口，達到「溝通無礙、心中有愛」的目標。

(二) 建立尊重態度、力行參與活動

提供學校適當空間作為家長會開會場所，並提供相關支援表示對家長會的尊重與重視。對於家長會所辦理的活動或開會，能夠積極參與，強化雙方認同感與信任感，提升學校發展動能。

(三) 舉辦多元親職活動，建立親師生良善關係

透過親職教育講座、校慶活動、自強活動等動靜態聯誼方式促進親師合作，同時增加家長對學校辦學之認同。

(四) 善用轉型領導技巧、提高教師參與活動意願

鼓勵教師多參與各項結合家長會之活動，學校方面給予參加同仁適當的補休或經費許可情況下，酌發加班費來慰勞與鼓勵學校同仁的辛勞。提高參與率。

(五) 善用公開場合，表揚熱心志工及家長會成員

校長可利用校慶活動或聯誼活動等公開場合公開讚揚熱心教育人員，增加其榮譽感與對學校的向心力。藉此活動吸引更多熱心家長加入服務學校的行列。站在宣導歡迎社區家長投入學校活動的同時，也應強化家長投入「學校活動」和「學校行政運作」之間的分際。

二、結語

阿拉伯諺語：「你若不想做，會找到一個藉口；你若想做，會找到一個方法」。正說明了建立良好互動的家長會關係，除了有助於學校發展之外，最大的受惠者就是我們教育的主角：學生。讓學生有一個優質的學習環境和優質的教學資源。



品德教育在國民中小學的發展現況與省思

薛慶友

國立臺灣師範大學教育學博士

傅潔琳

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人

一、前言

我國自 2001 年起，國民中小學推動所謂「九年一貫課程」改革，至 2004 年全面實施，至此，數十年國民中小學品德教育單獨設科的模式正式宣告結束。此一變革，導致學界與社會輿論諸多的質疑與批評，有學者（李奉儒，2004；張秀雄，2002；簡成熙，2004）便以「缺德」的教育指稱此一現象。然而，這並不代表國民中小學品德教育就此消失，教育部於 2004 年 12 月隨即公佈「品德教育促進方案」，並於 2006 年 11 月小幅修訂更名為「教育部品德教育促進方案」。此外，近年來教育部亦公告若干教育政策與品德教育有極大的關連，例如：生命教育、人權教育、公民與法治教育等，而各地方政府教育局或國中小學校園亦自發性的推動與品德教育有關的政策或活動。顯見，品德教育在我國國中小學校園仍獲得相當程度的重視。幾年下來，當前基層品德教育推展的情況如何？有哪些特色或待改進之處？顯有進一步探究之必要。本文首先透過相關文獻的檢視，探討國中小學品德教育的發展現況。其次，筆者乃從基層教育的觀點，針對當前品德教育的實施現況進行反思，進一步針對反思結果提出若干建議，作為國民中小學品德教育推動與修正之參考。

二、國民中小學品德教育發展之

現況

筆者針對《國民中小學九年一貫課程綱要》等相關文件的檢視，並綜合學者之見解，嘗試勾勒出當前國中小學品德教育發展之現況，綜述如後：

（一）品德教育採融入各學習領域與融合各議題予以實施

我國數十年來國中小學皆設有品德教育之正式課程，以小學為例，1993 年教育部公佈之《國民小學道德與健康課程標準》，即詳細載明各年級的課程內容，並以德目教學為其重點。唯這樣的發展模式至 2004 年 8 月國民中小學九年一貫課程全面實施後，過去單獨設科教學的品德教育就此劃下句點。吾人要問的是品德教育真正在學校課程中消失了嗎？檢視九年一貫課程所揭櫫的「培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」等基本理念，及其下涵括的了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化、自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等諸多內涵，正彰顯了品德教育的實質意涵。

另例舉「社會學習領域」的分段能力指標，如「4-3-4 反省自己所珍視的各種德行與道德信念」與「4-4-3 了

解道德、藝術與宗教如何影響人類的價值與行為」；以及「語文學習領域」的分段能力指標，如「2-2-4-4 能運用合適的語言，與人理性溝通」、「3-2-4-2 能選擇良好的溝通方式，建立正面的人際關係」、「3-3-5-1 能在表達意見時，尊重包容別人的意見」和「2-3-5-4 能透過語言，表達對他人的關心」，皆明確揭示與品德教育有關之課程內容。此外，九年一貫課程所推動的兩性教育、人權教育等重大議題，以及歷年教育部公佈之若干教育政策，包括「教育部人權教育實施方案」、「教育部品德教育促進方案」、「教育部公民教育實踐方案」、「臺灣有品運動」等，均與品德教育有極大的關聯性。是以，過去狹義的品德教育將為當前廣義的品德教育所取替，或轉化為其他名詞或政策予以實施。

（二）品德教育係營造學校成為一品德社群加以推動

因應「科目中心」品德教育模式的消失，2003 年，教育部依「全國教育發展會議」結論，成立「品格及道德教育工作小組」，研擬〈品德教育推動五年計畫〉，後因人事更迭而擱置。2004 年 12 月教育部正式公佈〈品德教育促進方案〉，並於 2006 年 11 月小幅修訂更名為〈教育部品德教育促進方案〉，作為當前國中小學品德教育推動的重要參照。方案目標之一明白宣示：

引導並協助各級學校發展以「學校」結合學群/社區之「品德校園文化營造」予以推動，使全體成員(包

括學生、教師、行政人員、家長、或結合社區/民間人士等)，於對話溝通與共識凝聚歷程中，建立其品德教育之核心價值、行為準則，及其校園優質文化之方向與願景。(教育部，2006：2)

就此而言，此方案明白揭櫫將品德教育融入學校整體文化的重要性。李琪明（2007b：34）即指出，品德校園就是「將品德融入校園文化營造的一種學校本位德育推動模式」，其強調的特點有三：一是品德教育藉由民主參與和凝聚共識方式形成；二是將學校營造兼具正義、關懷與正向紀律的優質校園文化；三是品德教育需以學校具體需求和可行願景為基礎。簡言之，品德校園乃是透過學校全體成員的凝聚共識，形塑優質的校園文化，戮力進行品德教育的推展。

其次，教育部以「創意臺灣、全球布局～培育各盡其才新國民」為核心，所研擬的「2005—2008 教育施政主軸」四大綱領、十三項策略及三十四個行動方案中，品德教育列為「社會關懷」中的行動方案。其中列舉出：一、結合學群/社區/縣市發展品德教育；二、強化利他情懷；三、強化學生對國家、社會、自己的責任等三項方案重點(教育部，2005)。目標在 2008 年 12 月底，學生能擁有關懷、尊重、責任、信賴、公平正義、誠實六大美德。此再次凸顯，品德社群的營造乃此次課程改革中品德教育推展之核心，其目的在於透過社群的力量培育學生正向的品德價值。總括來說，當前品德教育乃以學校本位的角度出發，結合地區/家長成為夥伴關係，共

同營造整體校園文化成為一品德社群推動品德教育，進而形塑學生良善的品德。

(三) 品德教育乃結合家長或民間團體力量協助推展

家庭、學校和社會均扮演教育發展的重要角色，是以，社會力量在品德教育的推動上亦不可缺席。2003 年底《天下》雜誌選擇「品格」作為當年教育特刊的主題，並以「品格決勝負—未來人才的秘密」為題進行闡述，可謂民間關注品德教育的濫觴，受到社會輿論的諸多迴響。其次，若干民間團體（例如：宗教組織、民間基金會等），紛紛以協助學校推動品德教育為名進入校園，有的提出現成的課程方案或教材供學校利用；有的則擔任講師，實際進行品德教育的教學；有的則與學校合作，積極培育品德志工。而部分原本在校利用晨間時間或課餘時間擔任志工的家長，在品德教育的呼籲下，更大力地推動所謂「讀經教育」或「靜思語教學」，期能為校園品德教育貢獻一份心力。此外，學界有關品德教育的研討時有所聞，以品德教育為主題的刊物也陸續出刊，例如《臺灣教育》（625 期，2004 年出刊）、《教育研究月刊》（120 期，2004 年出刊）、《學生輔導》（92 期，2004 年出刊）等。上述發展在在顯示，民間對當前品德教育的關注與期許，並已成為學校品德教育發展的一股新興力量。

三、國民中小學品德教育推動之省思

順應當前品德教育發展之演變，筆者嘗試從基層教育的觀點，針對當前品德教育政策、校園氛圍、課程教材、班級經營與教學方式、融入資源等面向進行反思，詳述如下：

(一) 學校品德教育政策容易窄化為狹隘表淺的品德觀

前述提及，當前國民中小學品德教育乃透過若干教育政策或方案加以推動，然而，吾人必須深思的是這些政策或方案的提出及其轉化，是否能夠確切掌握當代品德教育的要旨？以筆者目前服務的縣市來說，這幾年大力推動所謂的「新生活運動」，提出「愛整潔、有禮貌、守秩序、勤讀書」等口號，學校基層據此擬定或規劃各項教育活動配合推行，例如：有的透過週級會向學生宣導並要求全體學生誦讀；有的成為班級公約的一部分強制學生遵守；有的則藉由過去熟悉的「中心德目」形式教化學生。就筆者的觀察，這樣的政策宣示或施為可說充斥著早期校園中「生活常規」的影子，師生琅琅上口之際，學生的品德是否內化於心中並體現於外，令人存疑。

李琪明（2007a：36）即指出，學校品德教育的重點不再只是生活習慣與常規的養成，而應著重在批判性思考、辯論溝通、解決問題等歷程，並追求正義與關懷的社會理想。至於品德行為的表現與養成，是經過完整的認知與情感，再經自由意志選擇而行動的歷程，並非盲從與被迫而為。換言之，當代品德教育的政策與實施不應只是狹隘的品德觀，侷限於個人表

淺品格的要求，而應透過內在陶冶自然生成，形塑現代自由民主社會的公民資質。

(二) 校園品德氛圍欠缺自由民主的氣氛

當前國中小學品德教育強調學校整體氛圍形塑的必要性，然而，身為基層教育工作者，試問我們為校園營造出的又是怎樣的道德氛圍？以行政領導來說，從上而下的領導方式仍然普現於當前校園中，行政人員往往以命令式的口吻交辦事項，在下位者即要全力配合或按時完成。殊不知，此種領導模式完全與行政領導教學的本意背道而馳，進一步導致行政與教學的衝突與對立。又以學生學習過程來說，在考試領導教學的前提下，教學已不再是啟發，而是為達目的不擇手段的工具，不少老師仍以謾罵代替溝通，以威嚇代替傾聽，以說教代替說理，相信，學生一旦長大，他/她所複製的必將是我們過去的處理模式。

Power 和 Higgins-D'Alessandro (2008: 244)指出，學生若是身處在民主的、受關懷的、成員間彼此連結性強的，以及對所屬社群有歸屬感的團體當中，通常能發展出良好的道德性，如負責任、珍視道德價值、自我犧牲，更可以提高學生的學習成就。換言之，高壓威權為主的校園情境已不符當代民主多元的需求，為能培育現代公民兼具知情意行的品德知能，身為教育工作者，宜為學生打造一融合自由民主多元的學習情境。

(三) 品德有關課程與教材亟需妥善規劃與評鑑機制

當前國中小學品德教育已不再單獨設科教學，而是藉由正式課程、非正式課程與潛在課程予以深度實施。唯課程規劃與實施者必須考量的是，正式課程是否缺乏縱向與橫向的聯繫；非正式課程是否積極安排與妥善運用；潛在課程是否仍是教條、威權與訓示取代當代價值、民主與溝通，此乃學校在課程推動上必需時時正視與檢討的。

再就教材層面來看，若干研究（高新建，1991；Apple, 1986）顯示，中小學教師的教學內容與活動，大都依據教科書和教學指引。試問：沒有教科書的品德教育要怎麼教？以品德教育有關的社會學習領域來說，國中小學階段的學習範疇涵蓋家庭、學校、社區、家鄉、臺灣、亞洲與世界，依筆者檢視相關教材，關於品德議題的論述可謂少之又少，對於促發學生個體的道德發展勢必有所不足。因此，品德教育若是當代教育的重要工程之一，作為教材編撰依循的課程綱要理應納入當代品德教育的重要內涵；此外，透過公平公正的教科書審查與評鑑機制，積極審視品德教育的有關內容是否呈現於教科用書中，方能有效落實學校品德教育的推展。

(四) 教師班級經營與教學方式仍待轉變與提升

當前國中小學品德教育的意涵與過去有所不同，因而教師在班級經營

或教學方式上，如何回應此課程變革與發展趨勢乃重要課題。傳統的教育多以教師中心、教條規訓為主，這樣的教育方式勢必與當代品德教育的理念有所衝突。

美國學者 Noddings(2002: 15-21) 曾從關懷倫理的觀點，提出身教(modeling)、對話(dialogue)、實踐(practice)、肯認(confirmation)等四種內涵的道德教育方式，或可為國中小學教師的教學帶來若干啟示。就「身教」來說，Noddings 認為教師應該以身作則並努力成為學生的學習對象，唯非形塑教師成為完美典範，如此將疏離師生間的距離；就「對話」來說，身為關懷者的教師要能夠傾聽、理解、接納學生，身為被關懷者的學生也需適時的發聲，表達內心的感受，反之亦然；就「實踐」來說，Noddings 強調需兼顧認知與情意後的行動，由經驗中體現及彰顯品德，而非從上而下命令式的行動；就「肯認」來說，為師者要能肯認學生的角色、身分與表現，為生者要能肯認教師的教導、關心與用心，藉此凝聚班級與學習的氣氛。當前我國國中小學校園師生衝突仍時有所聞，究其原因或是教師對學生存在過多過高期望，或以學業成績為唯一訴求，以及學生對於老師仍存有權威不敢挑戰或動搖的心態所致。Noddings 對道德教育方法的詮釋，值得教育工作者深思並戮力實踐於班級經營或教學方式中。

(五) 家長或社會力量的介入避免導致反教育現象

當前國中小學品德教育家長或社會力量的介入已呈趨勢。舉例來說，不論在晨間時間或課外活動，校園內都可看到熱心的家長積極投入學校的日常運作，品德教育的推動亦然。從正面來看，家長對於教育的熱忱與付出值得肯定；唯從負面來說，家長並未具備品德教育的專業知能，在品德教學的過程中，若將個人的主觀或偏見加諸在學生身上，衍生錯誤的品德觀念，勢將導致反教育的結果，其不可不慎！

又如宗教團體或民間基金會進入校園協助校方推動品德教育，如靜思語教學、讀經活動等，似已成為教師實施品德教學的重要途徑之一。然而，此等活動不論在教育目標、教學方法以及評量方式上，是否能與品德教育理念相互契合，有待深究！薛美蓮（2013：110；115）即以「靜思語教學」推動學校品德教育為例，直指其可能違反教育的宗教中立原則與侵犯宗教信仰自由的疑慮。李琪明（2007a：37）另強調，學校在社會力加入品德教育的同時，所扮演的角色，應為「主導」與「把關」的教育專業積極展現，而非「被替代」與「照單全收」的被動方式。顯見，家長或社會力量介入學校品德教育的推展，教育工作者實應發揮教育守門人的角色，積極做好各項把關與篩選的工作，避免導致「非教育」或「反教育」現象。

四、結語

隨著社會環境的變遷與教育改革

的衝擊，當前我國國民中小學品德教育的發展，不論在政策規劃、學校推動、課程實施、教學方式與資源融入，無不產生莫大的變動。總括來說，國民中小學品德教育乃從單獨設科教學轉為融入多元課程的實施；從單純課堂的講授轉為學校整體氛圍的形塑；從單一教師的教導轉為結合民間力量協助推動。然而，在此品德教育思潮與措施轉變的同時，仍有若干要點亟待釐清與深思。一、校園品德政策易窄化為狹隘表淺的品德觀，不符當代自由民主社會的價值；二、校園品德氛圍充斥著不民主的氣氛，變成學生品德向上發展的阻力。三、課程與教材欠缺妥善地規劃與評鑑機制，導致相關教材對於品德議題的論述，以及學校教學的落實有所不足；四、教師中心、教條規訓為主要的教育模式不符當代品德教育的需求，故教師的班級經營與教學方式仍待轉變與提升。五、有時家長或社會力量的非專業介入，反易造成非教育或反教育的現象。

綜觀前述反省，筆者擬針對校園品德教育的施行提出若干建議，期能對學界與教育工作者推動品德教育帶來若干啟示：

- (一) 校園品德教育政策的規劃與擬定宜符應自由民主社會的價值，不應淺化於建立學生日常生活常規為目的。
- (二) 品德校園氛圍的營造應以形塑學校良好道德氣氛與促進學生良善品德發展為目標，不以教條規訓、高壓威權為手段，而宜打造

一融合自由開放多元的學習情境。

- (三) 品德教育課程的推動應結合正式、非正式與潛在課程予以實施，並須藉由公平公正的課程及教材審查與評鑑機制，檢視品德教育相關內涵的融入與否，以落實品德教育的推展。
- (四) 品德教育教學的實施宜塑造師生間彼此關懷、相互肯認的班級氣氛，且能強化教師的品德專業素養與教學知能，及其運用多元教學策略與方法的能力。
- (五) 品德教育資源的融入應以教育專業積極把關，檢視相關資源與教育理念的符合程度，並善用與統整各方資源，創造專業與夥伴關係雙贏的局面。

參考文獻

- 李奉儒（2004）。九年一貫課程中實施道德教育的困境與突破。**學生輔導**，**92**，38-55。
- 張秀雄（2002）。九年一貫課程「社會學習領域」中的公民道德教育。**公民訓育學報**，**11**，39-52。
- 簡成熙（2004）。缺德的教育如何實施。**教育研究月刊**，**121**，94-109。
- 李琪明（2007a）。品德教育面臨轉型的解構與重建。**研習資訊雙月刊**，**24**（1），33-41。

- 李琪明（2007b）。中小學品德校園之實施策略與評鑑方式探析。《教育研究月刊》，159，33-45。
- 高新建（1991）。國小教師課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2005）。2005-2008教育施政主軸。2009年1月6日，取自 <http://www.edu.tw/pages/list1.aspx?Node=1265&Type=1&Index=5&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>
- 教育部（2006）。教育部品德教育促進方案。2008年12月6日，取自 <http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html>
- 薛美蓮（2013）。從教育中立原則檢討「靜思語教學」之合憲性。《思與言》，51（3），99-123。
- Apple, M. W. (1986). The Culture and Commerce of The Textbook. In M. W. Apple (ed.), *Teacher and text* (pp.41-57). New York: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Power, C. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp.230-247). New York: Routledge.



開啟生命另一扇窗～推動品格教育的省思

謝孟芳

臺中市大雅國小教師

東海大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

品格（character）一詞，來自古希臘文 Charassein，其希臘字源的意義是雕刻，引伸為雕塑美好完善的品德。「當歡欣喜地迎接孩子來到人世間，除了需要細心呵護外，更要耐心教導，才能展翅高飛」。隨著多元社會的來臨，孩子在品行的學習與養成過程中，已大不如前，導致社會事件層出不窮，嚴重影響社會秩序。故品格教育實為當前教育的重要議題，需要更多教育現場工作者加以探討與研究。

二、推動品格教育的重要性

（一）家庭教育功能式微

隨著社會經濟不景氣的影響，家長終日為了三餐在外打拼，無暇參與孩子的成長與學習歷程，親子互動談心時間微乎其微，再加上隔代教養的家庭型態逐年增加，祖父母在教導孩子上能力有限，以及少子化的影響，溺愛孩子的情形日趨嚴重，偏差行為日漸增多。

（二）學校招生壓力，漠視品格教育推展

103 年 12 年國教上路，加上少子化所帶來裁併校的危機感，迫使學校教育政策轉移到如何發展學校特色，建立學校行銷管道，吸引更多學生前

來就讀的影響下，許多學校晨光時間推動靜思語、生活常規宣導、三項生活競賽已逐漸流於形式，甚至不推動，學生無法獲得應有品德教育的養成。

（三）教師推動品格教育的態度消極，學生倫理觀念的建立有限

伴隨著家長對孩子教育選擇權的重視，以及對孩子的寵愛，教師不再是「教室裡的國王」，許多做人做事的道理及常規的訓練只能敷衍了事，不被家長責備就好，因而在指導或教學上態度轉趨保守，品行的要求，得過且過。

（四）學生受到社會事件不當影響

隨著 3C 產品、網際網路與 Fb 等通訊設備的便利與發達，孩子輕而易舉就可透過這些管道獲取許多聲色訊息及不當的網路交友事件，衍生出許多違反倫理道德的行為，但是孩子還是視為理所當然！

三、推動品格教育的具體策略

筆者教書近 20 年的教書生涯中，見到當前社會孩子的種種偏差行為，深感為孩子的未來，需要大家的一盞明燈來照耀。雖然有著許多因

素，導致品格教育窒礙難行，但是為開啟孩子的另一面品格學習道路，品格養成需提供更多具體的推動方案。筆者提出推動品格教育的一些做法如下：

（一）打造品格儀典環境，營造品格教學意境

校長及行政夥伴適時提供多元的軟硬體設備，讓教師在推動品格教育上無後顧之憂，建置品格教育步道、學習角落、規劃設計相關品格教育儀典圖像與聚會，強化學生倫理道德觀念，打造溫馨和諧的品格校園。例如可於學校建立品格樹或品格牆讓學生透過楷模學習激發其同理心，透過行動實踐從而建立學校的正向核心價值文化。

（二）成立品格發展專業社群，研發學校品格本位教材

鼓勵教師成立品格發展社群，編輯相關品德教育教材教法融入各領域與日常生活中，實際身體力行，讓學生在實際與人相處中，培養一顆良善的心與關懷自己的態度。例如透過繪本故事交流或對既有課程中相關資源探討依據不同品格主題辦理固定的研討及發表，更進一步透過校際策略聯盟及品性教學觀摩發表會，見賢思齊有效提升教師專業知能。

（三）舉辦動靜態品格主題活動，加深學生倫理觀念的落實

學校規劃設計體驗學習活動，鼓勵學生透過合作學習及道德反省方式學習品格教育於生活之中。表揚生活競賽優勝班級，加強學生榮譽心。同時可藉著舉辦孝行模範兒童競賽，或推動幼童軍日行一善活動，運用同儕激勵方式，深植學生品格觀念。

（四）結合地方資源，共創三品願景

透過辦理親職教育講座，及親師合作建立家長正確教養觀念。配合地方村里長、巡守隊等社區資源共同照護孩子在外的表現行為，遇有偏差行為出現才可立即處理，互相聯繫。建構起綿密的品格輔導網絡；達成「做人有品德、做事有品質、生活有品味」之願景。

四、結語

推動品格教育是一項點滴工程，它需要的是大家共同來注意生活上細微之處，唯有深入了解，成效才能展現。孩子需要的不是功成名就所帶來的虛榮，而是養成懂得關懷別人、愛護自己的慈悲之心。「具體實踐」、「身體力行」才是推動品格教育的不二法門。



美國 WASC 對我國校務評鑑的啟示

鄭怡萱

國立臺中教育大學組員

一、前言

校務評鑑，意指對學校整體運作所做的評鑑。強調所有利害關係人的參與，包括內部及外部人員，用意為協助學校進行改善、促進學校人員學習成長、以及作為教育行政機關決策的參考，目的在於保證辦學品質。近來由於家長、社會日漸關心學校績效，以及民主化、少子化、國外教育思潮、政府財政困難等現象之影響，對社會大眾及家長來說，對於學校本身及人員的考核和品質要求成為共識；而以中小學之立場，則可透過校務評鑑辦出學校特色化解招生危機，並對社會大眾負起責任；對於教育行政機關，則是做為決策獎懲之參考和依據，以公平分配教育資源。

由於國內之校務評鑑，多半採來源於美國認可制（*accreditation*）之專家意見導向模式，例如財團法人高等教育評鑑中心基金會（2011）致力將認可制導入校高等教育務評鑑，以配合國際趨勢，並於民國 100 年度校務評鑑實施計畫中以西部各州校院認可學會為例說明。而民國 102 年臺中市實施的「臺中市中小學校務評鑑-發展亮點學校計畫」，也融合了美國 WASC 的理念，以教師教學及學生學習為主軸，重視學校願景與學生學習結果的聯結（臺中市政府，2013），可見得 WASC 對於我國校務評鑑之型塑具有一定程度之影響。因此，本文特別針對美國西部院校評鑑協會 WASC 進行

簡介以及其評鑑標準之評析，期讓教育工作者對於 WASC 有更多之瞭解，並對我國之校務評鑑有所啟示。

二、WASC 的認可制評鑑簡介

美國西部院校評鑑協會（*Western Association of Schools and Colleges, WASC*）為美國 7 個區域性認可機構其中之一，7 個區域性認可機構有各自服務的區域，並以高等教育機構的認可為工作核心。在區域性認可機構之上，尚有大學校長、高教機構代表、社會人士組成之董事會，以及大學校院會員為成員的 CHEA (*Council of Higher Education Accreditation*) 對於區域認可機構再進行認可（王保進，2006）。近年由於持續的社會變遷、全球高度的互相依賴、資訊科技和資訊劇烈的成長等背景下，使得 WASC 之評鑑內容及目的、標準等跟著做出改變（WASC，2013）。以下內容主要對於 WASC 之機構、目的、承諾等進行簡介。

（一）WASC 之名稱及目的

美國西部院校評鑑協會（*Western Association of Schools and Colleges, WASC*）成立於 1962 年，為非營利組織，其中包括了三個認可委員會，分別為大學以下各級學校認可委員會（*Accrediting Commission for Schools*）、社區大學及專科認可委員會（*Accrediting Commission for*

Community and Junior Colleges)、學院及大學認可委員會 (Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities)。其目的為對教育機構、家長、學生、雇主、政策決策者、以及社會大眾保證認可通過機構的表現能夠符合 WASC 所設定的標準，並達成高品質以及高效能，並對社會大眾做出貢獻。另外也保證學生如果就讀被認可的學校，則具有申請聯邦獎助的資格；以及學生至其他學校、機構或企業學分和學位的轉換 (WASC, 2013)。前已述及，美國沒有任何一間學校被要求一定要做評鑑，但由於上述評鑑的好處，使得在美國有資格的學校多會尋求被認可機構認可。

WASC 最原始的目的是在確保學院及大學學生在專業領域上能有所專精。不過，今天的 WASC 也將認可制擴展到中小學 (1-12 年級)，即 ACS WASC (Accrediting Commission for Schools)。ACS WASC (2014) 的網站揭示該認可委員會有兩項宗旨：一是持續讓學校值得大家信任，提供學生最好的學習機會；第二為證明學校正在持續的改進。ACS WASC 認可制中所有的過程，都是與塑造學校最好的教育方案相關，幫助學校創造他們能夠期許的高品質學習經驗給所有的學生。ACS WASC 希望以專業協助學校創造一個清楚的願景，這個願景表示了這個學校對於學生能學習到什麼、能做什麼、有哪些期許，並且確保在實現的道路上能有效率的行政支援系統。

(二) WASC 認可制的哲學、相關承諾

與標準

美國的認可委員會以高等教育評鑑起家，WASC 學院及大學認可委員會的核心承諾 (core commitment) 以及標準 (standard)，提供該機構所有的評鑑活動的基礎。而負責美國中小學評鑑之 ACS WASC 也有自己一套哲學及指標。以下為 WASC、ACS WASC 有關之哲學、承諾、標準及指標之介紹 (ACS WASC, 2014; WASC, 2001; WASC, 2013)：

1. WASC 的核心承諾

WASC 的核心承諾代表了隱藏於 WASC 認可制後的價值觀，殊為重要，2001 年提出之核心承諾，包括了對於學校能力的承諾 (Core Commitment to Institutional Capacity)：學校必須擁有明確的目的、高度健全的組織、穩定的財務狀況以及完整的組織架構，以確保能達成其目的；以及對於教育效能的承諾 (Core Commitment to Educational Effectiveness)：在學校組織和課程方面，學校必須證明其有明確以及適當的教育目標；在學業成就方面，學校則必須檢視、蒐集和評估資料，如課程設計及課程檢視，並建立有利於學生學習的計畫、組織和人力資源管理等，以確保學習者的學習成就與他所獲得的學位相符。

2013 提出之核心承諾，則是對學生學習和成功的承諾 (Core Commitment to Student and Success)：學校機構 (institutions) 必須有明確的教育目標和學生的成果，且學校機構必

須蒐集、分析、詮釋有依據和可靠的證據以評估學生的成就。學校支持所有學生都應獲得成就，並尋找學生成功和進步的方法；對品質和改進的承諾（Core Commitment to Quality and Improvement）：學校機構必須在所有的教育活動中都達到高標；學校機構應善於利用適當的證據以改進教學和學校效能。學校機構也能透過策略性和整體性的計畫，證明自己有能力達成品質並改進；以及對組織健全、永續性和責任的承諾（Core Commitment to Integrity, Sustainability, and Accountability）：學校機構應該要有所認知，社會大眾之所以信任大學，是因為大學對於高等教育本身的價值以及大學於社會的貢獻有更嚴格的責任。學校機構應該致力於明智的商業行為、證明機構的健全、程序和操作透明化、並且適應不斷改變的環境。

2. WASC 的四項標準

評鑑標準（standard）和指標（criteria）提供了評鑑時所應重視的面向和細節。2013 的操作手冊中顯示目前的 WASC 擁有 4 項標準，其下又有 39 項指標，簡述如下：

- (1) 標準一「定義機構宗旨以及確保教育目標」（defining institutional purposes and educational Objectives）：包括機構宗旨以及健全性和透明化兩個面向，以 8 項指標陳述。第一面向強調大學辦學必須有明確的目的和宗旨，並與學校的教育目標相符。
- (2) 標準二「透過核心的功能達成教育目標（achieving educational objectives through core functions）」：包含教與學、學位和具有創造力的活動、學生學習和成就三個面向，以 14 個指標呈現。重視每種學位應具有的成就水準，以及大學教師應有的參與、學術及教學活動。
- (3) 標準三「發展和運用資源、組織結構，以保證機構的品質和永續性」（developing and applying resources and organizational structures to endure quality and sustainability）：包含大學教師及職員、財務、物質的和訊息資源兩個面向，以 10 項指標呈現。對於大學的人事管理以及財務管理上的健全性，和資訊的流通及設備的完善予以評鑑。
- (4) 標準四：「創造對品質保證、學習，以及持續改進能夠給予承諾的組織（creating an organization committed to quality assurance, institutional learning and improvement）」：包括品質保證流程以及機構的學習和進步兩個面向，以 7 項指標呈現。強調大學應建立品質保

證機制，並持續努力於組織成員的學習、提出疑問和參與校務，以確保組織的進步。

3. ACS WASC 之哲學及指標

ACS WASC (2014) 負責的是中小學評鑑，其哲學為相信所有學校的目的皆為提供學生成功的學習。課程同時包含了認知和情意上的學習，以培養學生人格的成長和發展，並且讓學生有能力成為學校、社區和社會中有責任感的、有生產力的成員。每間學校都應該發展能夠展現其信念的學校宗旨。為了學校課程持續的改進，學校還必須投入各種主觀及客觀、內部及外部的評鑑，來評估學校是否達成了設定的宗旨。委員會之認可制對首要目的之預設為：學校在學生學習上值得信賴，委員會給予認證；以及學校的改善計畫和實踐支持學生的學習。

ACS WASC 之四項指標 (criteria) 簡述如下：

- (1) 指標一「一個能夠讓學生學習的組織 (organization for student learning)」：有學校宗旨、政府治理、學校領導、教職員、校園環境、公佈學生進步情形、學校改善程序七大面向。
- (2) 指標二「課程和指導 (curriculum and instruction)」：學生學什麼、學生如何學、評量的用途三

大面向。

- (3) 指標三「支持學生人格及學業成長 (support for student personal and academic growth)」：學生與學校支援系統的連結、家長和社區的參與兩大面向。
- (4) 指標四「資源管理和發展 (resource management and development)」：包括資源及資源計畫兩大面向。

三、WASC 之核心承諾以及四項標準相關之評析

WASC 之核心承諾代表著其組織背後隱藏的評鑑價值觀，從 2001 年與 2013 年其評鑑操作手冊中所揭示之核心承諾內容的比較，可以看出其價值觀之轉變，也代表評鑑的相關價值和理念不斷的在更新。而評鑑標準的內容，更直接代表著目前評鑑所重視的項目和範圍。以下為 WASC 核心承諾之比較，以及 WASC 最新標準的內容相關評析。

(一) WASC 核心承諾之評析

1. 在 2001 版本中 WASC 的核心承諾較為強調組織和管理層面

兩大重點放在學校的能力和 교육效能。能力方面，組織必須有健全的架構、財務狀況和清楚的目標；效能方面，其內容已經非常重視課程以及學生學習，並認為應建立有利於學生

學習的計畫、組織和人力資源管理等，可見 2001 版本的核心承諾，組織的健全性多是為了學生學習，行政應支援教學，讓學生的能力符合其得到的學位。

2. 學生學習成功及大學定位為 2013 版本新的重點和方向

除了品質保證與改進仍然強調管理層面外，WASC 核心承諾再加入了學生學習和成功以及大學的定位。機構必須運用科學的方法以協助學生取得應有的成就。另外，WASC 也對高等教育的定位重新檢視，包括大學的責任和價值，以及不斷適應變化的環境以永續發展的期許，表示大學不只是達成自己所設定的目標即可，也必須回應社會脈動。

(二) 2013WASC 的四個標準之評析

1. 強調機構的一切作為需符合機構的教育目標

WASC 非常強調機構和教職員的一切行為都必須符合和達成機構的教育目標。除了教與學方面，在教職員的人事管理上，包括教職員的招募、聘用、新進輔導、工作量、獎勵、評鑑以及專業成長，以及機構的財務和資源的分配、機構內所傳遞的資訊和管道，甚至是學術表現，都須能和教育目標相合，且用在改進教與學上面。

2. 強調學生的成就表現應符合其所獲學位應有的程度

WASC 對於學士學位和研究生學位之學生所該擁有的能力和素養都有清楚的定義，並認為學生所具有的能力應與他的學位相符合，而不只是學分的累積。為了達成這樣的標準，機構必須傾全力讓他的學生能達成這樣的能力。

3. 機構核心的能力應用在達成教育目標

WASC 在標準二的部分，即為「透過核心的功能達成教育目標」。該項標準之指標為四個指標中項目最多者，多達 14 個項目。該標準之內容主要在於定義學位的內容、以及制訂成就水準，WASC 認為學生成就水準的訂定是教師的「集體責任」；並且需讓這些成就水準反映在課程和學校資源、設備和環境上，甚至融入學術計畫中，讓學術活動及教學活動、學生學習能做適當的連結。學校教師必須致力於讓學生達成機構訂定的成就水準，並持續不斷的進步。在標準四「承諾品質保證、學習，以及持續改進」中，品質保證機制也較為著力於課程及學生學習的評估，整個組織，包含領導階層、教職員和利害關係人都必須參與校務並投入教育活動。

4. 機構的首要目標在於教育

在標準中發現 WASC 對於學術研究反而較不強調，學術表現最好要與學生學習結合。例如，我們可以發現 WASC 對於教職員的要求，多半集中於教與學方面。標準三中對於學校組織成員的相關項目，多與符合教育目

標相關，包括組織成員必須能達成教育目標，機構用人及教職員的成長活動和評鑑都需符合教育目標，並用在改善教學之上，但並沒有強調用人及教師專業成長必須與研究成果掛勾。標準四中，則要求領導階層對於教與學的改進必須有所承諾；教職員必須參與校務，並對教與學持續的提出疑問和精進，對於學生學習成效的評估負有責任，並用在改進教學上。在研究方面的相關標準和項目，指標 1.3 中說明必須有「學術自由」，指標 3.10 說明教職員必須有學術研究的品質、指標 4.2 說明機構成員需要有與機構目標相符的研究能力。另外也可以發現，WASC 在標準和指標中表現了希望機構的學術活動能與學生學習結合的期望，包括指標 2.5 機構的學術計畫融入學生的學習、指標 2.9 機構能夠認定和促進學術、教學、評量、學生學習以及服務之間的適當連結，以及指標 4.1 機構在學術領域和非學術部分使用精緻的品質保證機制及流程，其流程內容和用途也多用在學生學習上。

5. 對於教職員校務參與的強調

WASC 在標準中別強調教師在校務參與的重要性和責任，尤其是在教學之上。學校教師對於建立適切的表現水準有集體的責任，且將學生成就水準廣泛的呈現於課程和教學上。不僅如此，還必須負起改善教學之責，對於教學持續的提出疑問，不斷的蒐集學生的各種資料、證據，並對學生成就進行評估和評量。

6. 重視機構組織和決策過程的健全性

除了教學與學生學習的強調外，WASC 仍然重視組織管理的部分，以保證品質和達成機構教育目標。因此，對於機構的領導、組織架構、決策過程、有關官員的要求、監督機制的建立、對於證據的重視、財務及資源分配、校內資訊的流通等，都詳訂於評鑑項目之中，並認為機構的組織架構和決策過程應將維持機構的效能和效率視為優先。

(三) ACS WASC 的四項標準之評析

1. 其四項評鑑指標內容皆圍繞在「學生學習」之上，包括學校的宗旨、全校的任何支援系統、校園環境、教職員教學、家長和社區參與等，可說是以學生為本位，與我國一般的校務評鑑僅重視行政層面不同。
2. 非常強調學校必須達成全校性的學習成效，其目的為讓學校中大部分的學生達成預期的學習成果，而不是只有較為菁英的學生能夠達成而已。
3. 重視學校與外部環境的連結，例如政府、家長、社區。保證家長與社區對學校的參與和支持，並公布學生進步情形讓外部瞭解。
4. 除了課程層面，尤其重視教師的教學與評量，對於教師的教學是否以研究為基礎？並能設計各種

教學以提升學生學習的水準和學習經驗，因此，評鑑不僅僅是學校行政人員對於課程委員會的運作、校課程的整理和呈現、或是教科書的選擇等，而是對於現場的教學實踐有細部的檢視，並檢視學生的學習是否能符合學校宗旨和被預期的學習成就。

四、結語

相對於美國認可制為一種自我管制活動，各校為自願申請，我國無論是高等教育或是中小學，其校務評鑑多半仍為被動式的校務評鑑，學校人員幾乎是「被強迫」的參與，且多以行政人員為主，教師顯少參與，而評鑑的標準和內容也僅能遵照評鑑發動的單位。因此，如何塑造學校、教師專業成長及開放交流之氣氛、對評鑑持積極樂觀之態度，讓全員願意參與評鑑，並對學校進行「適性」的評鑑，真正能促成和協助各校校務的發展和教職員工的專業成長，是我國校務評鑑一大課題，美國認可制對於各校參與評鑑的「誘因」，例如提供獎助挹注學校經費，或是允諾讓評鑑通過學校之學生可申請獎學金以利招生等方法，筆者認為可作為吸引各校主動參與評鑑之參考。

WASC 評鑑對我國校務評鑑之啟示，除了對於校務評鑑的面向、對象和參與人員較為全面性，並體現了學生學習為教育本質之精神，強調學校的任何作為，都應保證讓學生進行高品質的學習，並有相應的學習成果，即使是強調學術研究的高等教育機構

也不例外，這對於長期著重於行政面向的我國校務評鑑，能促進更深切的省思和未來的改革動力。

參考文獻

- 臺中市政府（2013）。臺中市中小學校務評鑑-發展亮點學校計畫第二梯次學校說明會手冊。臺中市中小學校務評鑑資訊網。取自 <http://stcev.tc.edu.tw/tces/index.php/22-2013-11-28-02-46-02>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2011年5月19日）。100年度校務評鑑實施計畫。財團法人高等教育評鑑中心基金會。取自 <http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=1370&CtUnit=843&BaseDSD=7&mp=2>
- 王保進（2006）。以品質保證為目標的美國高等教育認可制度。評鑑雙月刊，2，47-50。
- Western Association of Schools and Colleges (2001). *2001 Handbook of accreditation*. retrieved from <http://www.csustan.edu/sites/default/files/WASC/documents/NewModelFrameworkAccreditation.pdf>
- Western Association of Schools and Colleges (2013). *2013 Handbook of accreditation*. retrieved from <http://www.wascsenior.org/resources/handbook-accreditation-2013>

- ASC WASC(2014). About ASC WASC Accreditation. retrieve from http://www.acswasc.org/about_overview.htm#url

我國小學教育階段不同社經地位家長 參與學校教育情形之初探

陳盈宏

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

臺灣教育評論學會會員

一、前言

「家長參與學校教育」(parent participation in schooling)係指家長在家庭、學校及社區中，對於子女教育活動的參與，其涉及到教育發展的各種層面，包括：學校、教師、學生、家長等(林明地，1999；林俊瑩，2001；侯世昌，2002；吳璧如，2004；江民瑜，2006)。在小學教育階段，「家長參與學校教育」的功能在於可以維護學生教育權，並保障家長在學校教育的相關權利，也可促進學校教育正常發展(李柏佳，2009；沈雲明，1995)；再者，其有助促進教育改革的成功，也有助提升教育品質及競爭力(吳璧如，2001；黃月純，2006)；此外，根據相關研究分析(王麗雪，2008；黃月純，2006；國立教育資料館，2007；張明輝、顏秀如，2005；張鈿富、林坤燦，2009)，「家長參與學校教育」也是教育先進國家的近年重要教育改革趨勢，例如：在美國2008年的「奔向顛峰」(Race to the Top)計畫中，持續擴大家長教育選擇權；英國在2005年公布的「更高標準與更好的學校：給家長與學生更多的選擇」(Higher Standards, Better Schools for All: More choice for parents and pupils)教育白皮書中，主張學校教育須提供給家長足夠的教育資訊(例如：定期收到學生的學習情形報告)；澳洲在「2005-2008 澳洲政府學校四年行政方針」

(Australian Government Programmes for Schools Quadrennial Administrative Guidelines 2005-2008)中，主張應提供父母選擇最適合孩子教育環境的權利；法國在2006年推行家長責任契約，使家長可以積極介入孩子教育，增加與教師會談機會，以強化家長的教育角色及權責。觀之我國，無論是在國民教育法、教育基本法、國民教育階段家長參與學校教育事務辦法等，都可見到對於家長參與學校教育的法源保障(李柏佳，2009)。綜言之，無論在理論層面或實務層面，「家長參與學校教育」相關課題有其值得探究的重要性。

但是多位學者也認為「家長參與學校教育」將面臨是否威脅教育機會均等的質疑，例如：不同性別、少數族群、低社經地位的父母是否能夠有效參與學校教育，為子女選擇適當的教育(吳清山，1999；楊巧玲，2001；徐昌義，2010)；據此可知影響家長參與教育的因素包括：性別、族群差異、社經地位等，但社經地位產生的教育影響性要大於性別或族群等因素(朱敬先，1997)。社經地位的完整名稱為社會經濟地位(socio-economic status, SES)，其可用來表示個人在社會中的不同位置，象徵個人可運用資源或權力關係的差異，社經地位的構成因素十分複雜，主要可由家長教育程度、家長職業及家庭收入等三個指標

來衡量社經地位的高低（朱敬先，1997；Blau & Duncan, 1967）。綜言之，「家長參與學校教育」會影響學校教育發展的品質，也可能影響教育機會均等理念的實踐；由於社經地位的教育影響力，要大於族群或性別等因素的影響，故探討我國不同社經地位家長參與學校教育情形，有其必要性；本文即分析國內小學教育階段不同社經地位的家長參與學校教育之相關研究，希冀可以初步瞭解不同社經地位家長的參與學校教育情形。

二、我國不同社經地位家長的參與學校教育情形

「家長參與學校教育」係為重要的教育研究課題，根據從國家圖書館的臺灣碩博士論文加值系統，若以「家長參與」及「教育」為關鍵字搜尋論文，並聚焦在小學教育階段，共計有385篇，可見其受關注程度。根據利百芳（2004）的分析，「家長參與學校教育」的早期研究焦點，多強調家長參與學校教育對於學校教育效能或學生學習表現的重要性，而之後的研究焦點也開始關注家長的背景因素，例如：社經地位、性別、家庭結構等，對於家長參與學校教育的影響性。換言之，影響家長參與教育的因素，包括：性別、族群差異、社經地位等，而因為相同社經地位的人具有相同行為模式，所以社經地位會比性別或族群等差異的教育影響性要大（朱敬先，1997）。本文即針對目前國內有關不同社經地位家長參與學校教育的相關研究進行分析，以初步瞭解我國不同社經地位家長的參與學校教育情

形。

（一）不同社經地位的家長參與學校教育事務之意願

根據鄭文健（2009）、李宜靜（2009）及曾惠英（2009）的研究，可以得知「高社經地位家長」在參與學校教育動機及態度等方面，會比「低社經地位家長」要高，而綜合侯世昌（2002）、許靜芳（2005）、姜凱元（2010）及高瓊芬（2011）的研究結果，更可進一步得知，不同社經地位（教育程度、職業、家庭收入）的家長，其參與學校教育的意願具有顯著差異，在教育程度方面，學歷越高者參與意願越強，在職業方面，則以軍公教人員、主管人員等參與意願高（相較農工漁業的家長），在家庭收入方面，家庭收入越高的家長參與意願越積極。徐泰毓（2004）及張茂源（2005）的研究，亦進一步指出低社經地位的家長較少參與子女的學校教育，可能原因在於家長有感於本身教育程度較低，或不瞭解學校教育事務，而缺乏參與學校教育的自信心。綜言之，家長參與學校教育事務的意願，的確存有社經地位的差異性，亦即，「高社經地位家長」在參與學校教育的意願，會比「低社經地位家長」更為積極。

（二）不同社經地位的家長在親師互動之差異

根據王麗雪（2008）的研究結果顯示，高社經地位的家長在參與學校教育過程中，容易獲得教師的認同與支持，親師關係互動良好，而低社經

地位的家長在參與學校教育過程中，與教師互動往往較為緊張生澀，且缺乏信任感。另外，在教師支持態度方面，吳心茹（2007）的研究結果亦顯示，高社經地位的家長會較容易和教師建立親密網路。綜言之，不同社經地位的家長在親師互動方面，的確具有差異。

（三）不同社經地位的家長對子女學習情形之關注

江民瑜（2006）及林俊瑩（2006）的研究皆指出家長的職業社經地位越高，則對子女學習活動的參與會越關注，例如：主管人員家長高於勞工家長；蔡振生（2011）的研究結果則指出社經地位越高的家長，家長教養方式越正向，對子女的教育期望越高，越常參與子女的學習活動；而從陳麗如（2005）、許靜芳（2005）、李宜靜（2009）的研究結果可發現，不同社經地位的家長皆認同家長參與教育的重要性，但高社經地位的家長認為應給予子女多方面的教育支持，例如：請家教協助功課、陪讀故事書、讓子女補習學才藝及安排假日活動等，而低社經地位的家長則認為自己僅負責孩子在家庭方面的學習輔助即可，例如：提醒孩子寫功課及幫忙檢查；綜言之，不同社經地位的家長雖都認同家長參與教育的重要性，但是對子女學習情形的關注仍具有差異性，亦即，「高社經地位家長」會比「低社經地位家長」提供子女更多的學習資源。

（四）不同社經地位的家長參與教育之影響因素

根據李宜靜（2009）的研究結果分析，不同社經地位的家長皆認同家長參與教育的重要性，但是，低社經地位的家長雖有參與學校教育的意願，卻容易因為工作時間的限制，而無法有高度的參與；如同王貴瑛（2001）的研究結果，經濟因素會影響家長對參與學校教育的投入心力。謝文豪（2000）及王麗雪（2008）的研究則進一步指出，低社經地位家長參與學校教育的阻礙因素，包括：經濟困窘、工作忙碌、過去的負向學習經驗、學科指導能力不足、有別於學校主流教育價值的高社經家長價值觀等；另外，根據吳心茹（2007）的分析，高社經地位的家長因為工作時間及收入都較為固定，能兼顧照顧家庭及關心子女，所以在參與學校教育的意願及能力，都顯得較為積極，且由於高社經地位家長與教師的文化資本相近，故會比低社經地位家長更容易和教師建立親密網路。綜言之，由於不同社經地位家長擁有不同的社會資本、經濟資本及文化資本，也導致其參與教育的情形產生差異。

三、結語

本文主要探討我國小學教育階段不同社經地位家長的參與學校教育情形，「家長參與學校教育」係為當前教育先進國家的重要研究課題，其重要性包括：維護學生受教權及學習權、保障家長教育選擇權、促進學校教育品質等；根據本文的分析，「高社經地位家長」在參與學校教育的意願，會比「低社經地位家長」更為積極；再者，在親師互動之方面，高社經地位

的家長較容易跟教師建立支持性的互動關係及彼此認同感；此外，不同社經地位的家長雖都認同家長參與教育的重要性，但是，「高社經地位家長」會比「低社經地位家長」提供子女更多的學習資源。

綜言之，我國小學教育階段不同社經地位的家長，的確會有不同的參與學校教育情形，對於學生學習、教師教學或學校教育運作，都會產生若干影響，故教育政策制訂者、學校行政人員、教師等，都應去正視此一課題，並藉由相關理論（例如：生態系統理論、社會資本、文化資本、經濟資本等）來分析造成不同社經地位家長的參與學校教育情形差異性之原因，以提出兼具教育理論與教育實務的促進家長參與學校教育之有效策略。

參考文獻

- 王貴瑛（2001）。國民小學家長參與學校事務之個案研究-以學校義工為例。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 王麗雪（2008）。低社經家長參與學校教育之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 朱敬先（1997）。教育心理學-教學取向。臺北市，五南。
- 江民瑜（2006）。國小學生家長參與學校教育行為之影響機制探討：以

高雄縣市為例。臺灣教育社會學研究，6（1），41-81。

- 何瑞珠（1999）。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。香港中文大學教育學報，26（2），233-261。
- 利百芳（2004）。家長參與學校事務之個案研究-以桃園縣一所國小為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 吳心茹（2007）。桃園縣國民小學低年級學生家長參與學校教育之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳清山（1999）。教育基本法的基本精神與重要內涵。學校行政，2，28-41。
- 吳璧如（2001）。家長參與學校教育：實務工作者與學者看法之分析。教育研究集刊，47，185-214。
- 吳璧如（2004）。男性家長參與學校教育之實徵分析。臺灣教育社會學研究，4（2），71-112。
- 李宜靜（2010）。不同社會階級家長對家長參與看法之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 李柏佳（2009）。家長參與學校教育權利之探討—以國民教育階段為例。學校行政，60，140-168。

- 沈雲明（1995）。香港的家庭與學校合作模式及進展路向。教育學報，23(1)，1-23。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊，7（2），61-79。
- 林俊瑩（2001）。國小學生家長的子女教育期望、民主參與態度與參與學校教育行為關連性之研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 林俊瑩（2006）。國小家長對子女的教育期望、參與學校教育態度及參與行為之關聯性。教育政策論壇，9（1），177-210。
- 侯世昌（2002）。國民小學家長教育期望、參與學校教育與學校效能之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 姜凱元（2010）。國小家長參與志工意願影響因素之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 洪瑞峰（2000）。臺北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 徐昌義（2010）。學校行銷正當性之論述分析。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 徐泰毓（2004）。影響國小志工家長參與行為與社會資本因素之研究-以新竹市為例。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高瓊芬（2011）。國小家長參與班級教育活動與學生學習表現之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 國立教育資料館（2007）。主要國家教育發展資料蒐集與分析。臺北市，作者。
- 張明輝、顏秀如（2005）。英、紐、澳及瑞典中小學家長教育選擇權。教育研究月刊，135，48-65。
- 張茂源（2005）。評析教育基本法有關家長教育選擇權之理論與實務。研習資訊，22（2），82-88。
- 張鈿富、林坤燦（2009）。美國歐巴馬新政府教育政策評析。教育研究月刊，185，65-73。
- 許靜芳（2005）。不同社經地位之國小學童家長之父母效能感對家長參與的影響-以彰化縣為例。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳麗如（2005）。父母對子女學習的影響—家庭資源之探討。教育與社會研究，9，121-152。
- 曾惠英（2009）。高雄市國民教育

階段家長參與學校教育事務信念與行為之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

■ 黃月純（2006）。1995-2004年台灣家長參與學校教育的政策與學位論文研究分析。《教育政策論壇》，9（3），27-46。

■ 楊巧玲（2001）。家長參與學校教育的社會學分析：英、美與臺灣的教育改革策略之比較。《教育學刊》，17，199-217。

■ 劉宜真（2008）。家長參與子女學習活動與學業成就之關係研究-以台中縣國小為例。靜宜大學管理碩士在職專班碩士論文，未出版，臺中縣。

■ 蔡振生（2011）。國民小學家長背景因素、教養方式與教育期望對家長參與之影響。大葉大學教育專業發展研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，彰化縣。

■ 鄭文健（2009）。澎湖縣國小家長參與學校教育之研究。國立臺南大學教育學系課程與教學澎湖碩士論文，未出版，臺南市。

■ 謝文豪（2000）。家長參與學校教育：理由、實務、及改進途徑。《花蓮師院學報》，11，21-35。

■ Blau, P. M., & Duncan, D. D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley.



國中學生數學科之學業拖延行為

張蕙玲

新竹市立三民國中數學老師

一、前言

研究者在從事教職的工作現場發現：學生們的拖延現象不但有增無減，甚至還日漸嚴重，明明知道拖延不好，但就是改不掉？本研究欲對國中學生的拖延行為再進行探究，主要是因為研究者認為國中階段很重要，尤其知識與智慧的增長乃是一連串學習經驗累積的過程，其影響的結果將是未來生活的基礎；若在此刻縱任學生們發展出拖延行為，養成拖延習慣，很可能會讓他們學習停滯，致使知識、經驗累積不足，如此勢必影響到他們日後的學習成就與效率、自我效能、學習習慣以及生活態度等等，甚至還可能因而產生焦慮、煩躁不安的心情，影響他們心理身體的健康。藉由問卷調查的結果，研究者希望可以更深入探究影響國中學生持續拖延的主因，未來再根據個體不同的個別需求給予導引、修正，幫助學生能自發有效地遠離拖延習性。對學校教育而言或許可以進一步地避免師生衝突、減少敵對；能夠試著了解並透過同理才可以使師生間產生較正向的互動，老師們也才有機會確實做到因材施教的效果。研究結果盼能提供給父母、師長及個體本身有更具體的參考依據。畢竟了解學生為何拖延才能在行為發生之時，適時給予關心、陪伴或是及時糾正、輔導；幫助學生早日培養、具備良好的讀書態度與生活習慣，以提升個體的積極學習與健康心理。

二、本文

本研究透過研究者自編之『國中生數學學習狀況問卷調查表』的施測結果來了解目前國中學生在數學科的學業拖延、學習焦慮與自我調整效能現況，從影響拖延行為最重要的學習焦慮與自我調整效能兩大因素來實證探討它們與國中學生的拖延有關，針對其學習焦慮、自我調整效能與拖延行為進行有系統的分析，問卷調查表分成三大部分，預試由新竹市三民國中隨機選取八個班級施測，回收有效問卷 213 份（91.03%），第一部分學業拖延量表之 Cronbach's α 值為.929，總累積解釋變異量為 62.23%；第二部分數學焦慮量表 Cronbach's α 值為.899，總累積解釋變異量為 55.2%；第三部分數學自我調整效能量表 Cronbach's α 值為.889，總累積解釋變異量為 60.066%。

正式施測以桃、竹、苗地區 21 所公立國中 64 個班級為施測對象，回收有效問卷 1779 份（94.73），所得資料以描述性統計、t 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關等方法進行統計分析。研究結果歸納如下：

（一）現階段國中學生的學業拖延情形相當普遍，無性別差異，但不同性別之自主特質拖延部分達顯著差異；而被動情境拖延則未達顯著差異。在自主特質拖延與被動情境拖延這兩種不同拖延傾向，

現今的國中生皆具有中度偏高的拖延表現，至於是自主拖延、還是被動拖延較嚴重則沒有較明顯的趨向。國中男生與國中女生在數學拖延之題平均數皆為中間值偏高；獨立樣本 t 考驗分析結果未達顯著。也就是說，目前國中學生，不論男女，在數學科的學習都具有中度偏高的拖延表現，數學拖延沒有性別差異。目前國中學生，不論男女都具有中度偏高的自主特質拖延傾向，且男生的拖延表現明顯高於女生，具性別差異；目前國中學生，不論男女，都具有中度偏高的被動情境拖延，無性別差異。

- (二) 國中學生在數學學習方面普遍具「中度偏高」的焦慮感。國中學生的數學學習焦慮具有性別差異，女生的數學學習焦慮明顯高於男生，不論男女在面對數學科，都會有中度偏高的考試評量焦慮，且女生會比男生來得更焦慮；目前國中學生，不論男女，也都具有中度偏高的壓力知覺焦慮，女生的壓力知覺焦慮程度同樣比男生明顯來得高。
- (三) 國中學生在數學學習方面具「正向」自我調整效能感。國中學生之數學自我調整、數學自我效能及數學的學習態度信念具有性別差異；國中女生的數學自我調整力表現優於國中男生；而男生的數學態度信念比國中女生表現良好；此外，男同學比女同學更具有中度偏高的數學自我效能，也

就是說，國中男生會比國中女生較有自信學好數學。

- (四) 數學拖延、數學自我調整效能與數學成績表現呈現負向關係。數學成績表現越差者，其數學拖延情形越嚴重；反之，數學成績表現優異的學生就比較不會拖延。學生的數學自我調整效能感越低，越會拖延；反之，數學自我調整效能表現越好的學生越不會有拖延現象。高數學成績表現的學生有最低的數學焦慮感，但成績表現越低的學生，未必會有較高的數學焦慮，統計結果顯示：50~60 分成績表現的學生擁有最強烈的焦慮感。
- (五) 國中學生之數學學習焦慮、數學自我調整效能與數學拖延有顯著的相關。數學焦慮與數學拖延之間有顯著的正相關，且兩者之間的關係達中度相關程度。此結果說明了當學生的數學焦慮程度越高，其數學拖延的情形也會越嚴重。國中學生之數學自我調整效能與數學拖延之間存在有顯著的負相關，且兩者之間的關係已達高度相關程度。此結果亦即說明：具有良好數學自我調整效能的學生，通常比較不會有數學拖延的情形。數學焦慮與自我調整效能間亦存在顯著的負相關，此兩者之間屬於低度相關。此結果說明當學生的數學自我調整效能越好，其數學焦慮感會越低。
- (六) 數學喜好程度、數學成績表現與

國中學生之數學學習焦慮、數學自我調整效能與數學拖延有顯著的相關。數學喜好程度與數學拖延間有顯著的負相關，數值資料顯示，此兩者之間達高度相關。此結果說明當學生對數學的喜好程度越高，產生數學拖延的情形會相對較少。數學喜好程度與數學焦慮之間有顯著的負相關，數值顯示兩者間的關係屬低度相關。此說明對數學喜好程度越低的學生越容易產生高數學焦慮。數學喜好程度與數學自我調整效能之間存在有顯著的正相關，數值顯示兩者之間的關係呈高度相關。也就是說，越喜歡數學的學生，其數學自我調整效能也會比較好。數學成績表現與數學拖延之間存在有顯著的負相關，數值結果說明兩者間的關係已達極高度相關水準。亦即當學生在數學科的成績表現越好，則數學拖延現象會越少。數學成績表現與數學焦慮間有顯著的負相關，數值結果顯示兩者之間屬低度相關。此說明具有較佳的數學成績表現的學生，其數學焦慮程度會越低。數學成績表現與數學自我調整效能之間存在顯著的正相關，數值結果說明兩者之間存有高度相關。亦即數學成績表現越好的學生，通常也會有比較高的自我調整效能。

(七) 數學喜好程度、數學成績表現與國中學生之數學學習焦慮、數學自我調整效能與數學拖延有顯著的差異。數學拖延部分，五組數

值皆有明顯的差異，結果顯示越討厭數學的人會比喜歡數學的人更容易拖延。數學焦慮方面，非常討厭數學與討厭數學兩者間有一樣高的焦慮，而越喜歡數學的學生比起其他人越不會焦慮。數學自我調整效能方面，越喜歡數學的學生，其自我調整效能會明顯高於討厭數學的學生。數學拖延部分，30~50，50~60 這兩組的拖延程度相當，差異不明顯，而低或高於此兩組成績表現組別，成績表現好的組別明顯比成績差的較不會拖延。數學焦慮方面，成績差組別的學生明顯比成績優異組的學生容易焦慮，換句話說，成績表現越好的學生越不會焦慮。數學自我調整效能部份，成績表現越好組別的學生，其自我調整效能會明顯高於成績較低弱組。

(八) 國中學生數學焦慮與數學自我調整效能對數學拖延具有良好預測力。整體而言，數學焦慮可以有有效的預測數學拖延現象；研究結果顯示：數學焦慮對數學拖延具有 16.5%的解釋力。數學自我調整效能可以有效預測數學拖延現象；研究結果顯示：數學自我調整效能對數學拖延具有 53.7%的解釋力。數學自我調整效能、數學焦慮與性別之聯合解釋變異量為.586，表示此三變項可聯合預測國中學生之數學拖延具 58.6%的解釋力。

整體而言，數學自我調整效能是

最能夠有效預測數學拖延現象的變項，數學焦慮次之，而性別最後。

三、結語

在過去一般人的印象中對「拖延行為」大多為負面印象，認為拖延是不好的行為，會影響孩子的學業成就，也是一種不良的學習態度，拖延代表著不重視課業或是逃避責任，因此，一般家長總是希望可以改善孩子的拖延現象。然而，一味責怪孩子為什麼這麼會拖！卻從不了解孩子為何拖延？歸咎於孩子是懶惰、不認真，這並無法徹底解決問題。因此，家長應了解孩子拖延的原因，關心孩子的學習狀況與身心發展並提升正向能量；教師應了解學生拖延的原因並給予關注及輔導，透過學校安排的補救教學計畫，或鼓勵家長，陪同孩子一起善用網路的均一教學平臺，依孩子

個別需求，積極進行補救教學。在輔導學生以及教育父母的同時，老師們實在不宜對於不同類型拖延原因者用相同的方式與態度看待。同時教師應積極進修，透過教師專業成長計畫與學生們一同成長。

學校行政方面可以配合各個節慶或學校單元主題，融入各個學科設計相關活動，或舉辦相關的親職講座，鼓勵家長、教師以及學生共同參與，並隨時提供協助幫忙。學校能重視個體的個別差異與其拖延行為的「原因性」，如此，針對各類型的學生進行多方面的了解，包括：學業表現、學習心態、身心發展、避免易會使人拖延的任務等等，以提供更適性的教育。此外，促成合作學習，營造積極正向的校園氛圍，那麼，學生、家長、老師以至於學校整體都能一起有所成長。



十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授暨臺灣教育評論學會理事長

摘要

十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）於本學年（2014）開始實施，其特色為普及、非強迫及大部份學生免學費和免試入學，主要改變在於後期中等教育階段（含高中、高職、五專）。各就學區高中高職入學分成免試入學（至少 75% 招生名額）和特色招生入學（至多 25%）兩類，首招自本年三月份啟動，八月中旬結束。五月份國中教育會考舉行，其後免試入學考生填志願及分發、特色招生考試，考生和家長的焦慮不安變得愈來愈嚴重，媒體大幅報導，各界屢有批評，顯現十二年國教高中高職入學制度的改變，包含會考、免試入學、特色招生等，都產生許多問題。本文以媒體報導和評論為焦點，探討十二年國教的入學制度規劃、首次招生狀況、各界批評焦點，分析問題關鍵所在。展望未來，化解入學制度的爭議乃是十二年國教成敗之所繫，本文提出八項改進建議分別為：簡化十二年國教高中高職入學制度、改進免試入學、改進免試入學超額比序、調整特招的理念與辦理方式、改進會考、配置足夠且優質的高中高職、辦理真正的國教，並邁向多元成就、校校優質、人人成功的目標。

關鍵字：十二年國教、基本教育、入學制度、高中、高職

Problems and Perspectives for Implementing the Entrance System of Senior High and Vocational High Schools in Taiwan's 12-year National Basic Education Program

Jenq-Jye Hwang

Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
President, Association for Taiwan Educational Review

Abstract

Taiwan's Twelve-year National Basic Education Program (TNBEP), which is universal, non-compulsory, tuition-free for all those pursuing vocational and technical education and for those pursuing senior high education with family annual income less than NT\$1,480,000, is formally put into practice in 2014. In this new program, most junior high graduates(JHA) enter senior high and vocational high schools at entrance district through either exam-free admission (at least 75% of assigned enrolment quota) or exam admission for special learning programs(at most 25%). All grade nine students are required to take "comprehensive Assessment for Junior High School Students" (CA-JHSS) in May. The "exam-free" admission, actually is set only for the high school with an expected number of enrolment less than its assigned enrolment quota, if not, a high school has to select by multiple performance criteria, including CA-JHSS grades. The whole new student recruitment period for senior high and vocational high schools in TNBEP lasts from March to Mid-August, the JHA, parents and education commentators express their great anxiety and severe criticism. This paper analyzes the features and implementation status of TNBEP's high school entrance system, explores disputes and problems shown in various media reports, and finally proposed suggestions for high school entrance system, exam-free admission, exam admission for special learning programs, CA-JHSS, national basic education, school quality improvement and school distribution, etc.

Keywords: Twelve-year National Basic Education Program (TNBEP), Basic Education, Entrance System, Senior High School, Vocational High School

壹、前言

經過多年規劃的十二年國民基本教育（簡稱十二年國教），終於自 2014 學年度起開始辦理。規劃過程中，學者專家的論述可謂汗牛充棟，不論是國教性質、政策規劃、經費來源、課程教學、師資配套等，都有所討論和建言（李文富,2013; 吳明清,2009; 張德銳, 2013; 黃政傑主編, 2012a, 2012b; 楊思偉, 2006; 楊朝祥, 2010; 劉源俊,2012）。各界對於入學制度更是憂慮，不斷有所針砭（王金國, 2012; 周祝瑛, 2009; 張民杰、濮世緯, 2013; 楊怡婷, 2013a,2013b; 蔡玉卿,2012; 蔡仁政,2014），可見此一教育工程的複雜性及爭議性很大，其中之入學制度更難建立社會共識。

2013 年十二年國教政策確定，其特色為普及、不強迫、多數學生高中高職入學免試和免學費。本年（2014）五月攸關國教成敗的國中教育會考、高中高職免試入學和特色招生入學陸續辦理，由於制度丕變，造成考生升學上的大動亂，各界檢討、批判之聲紛至沓來，指出亟須改革之處。本文以十二年國教高中高職入學制度啟動以來的媒體報導（含讀者投書）為主，分析該入學制度的規劃、實施狀況、問題所在，指出簡化入學制度，改進免試入學、超額比序和特色招生，辦理真國教，及其它相關的改革方向。以下先依據教育部（無年代）十二年國教網站公布的文件，分析新的高中高職入學制度。

貳、十二年國教高中高職入學制度的規劃

一、入學採「免試」和「特招」

十二年國教高中高職招生採「先免試後特招」方式，大部份國中畢業生先藉由免試入學途徑（簡稱免試，第一次簡稱一免）錄取高中高職，少部份再競爭特色招生入學（簡稱特招），進入高中高職特色班，兩者均未錄取者可循第二次免試入學途徑（簡稱二免），進入仍有免試名額的學校。十二年國教的國中畢業生以入學高中高職為主，其餘尚有五專及軍警學校的升學機會。

二、劃分十五個高中高職免試就學區

有別於九年國教學區規劃方式，教育部以直轄市及縣（市）行政區兼採現行登記分發區為基礎，考量高中及高職類型多元、分布狀況不一、社區生活圈、學生通學距離適合度等因素，全國劃分十五個高中高職就學區為：單一縣市者有臺南、高雄、彰化、雲林、屏東、臺東、花蓮、宜蘭、澎湖、金門等；跨縣市者為基北（新北市、臺北市、基隆市）、桃連（桃園縣、連江縣）、竹苗（新竹縣、新竹市、苗栗縣）、中投（臺中市、南投縣）、嘉義（嘉義縣、嘉義市）等區。

三、首辦各就學區招生名額至少應有 75% 免試、至多 25% 特招

依據《高級中等教育法》（2013.7.10）規定，2014 年十二年國教啟動時免試入學名額，至少要達到就學區總名額的 75%，特招名額在 25% 之內。全國十五個就學區，基北、桃連、竹苗、中投、彰化、臺南、高雄七區辦理特招，核定的特招名額共有 25,293 名，占總招生名額 8.03%，包括特招考試分發 15,418 名（占 4.9%）、以及特色甄選的藝才班 2,340 名、體育班 1,506 名、科學班 265 名、職科 2,863 名（聯合晚報，2013.8.16）。透過特招考試分發人數，最多的是臺北市建國中學，有 763 人，比率 69%，特招考試選才達 75% 上限的有臺中女中、北一女中、成功高中和中山女中等四校。明年起私校直升比率最高六成，須釋出四成名額給外校國中生免試入學。

四、各就學區依免試超額比序的共同基準自訂比序項目

十二年國教鼓勵學生就近入學，但實際上有些高中高職的志願入學名額可能多於招生名額，教育部乃訂定超額比序的共同規定，再由各就學區訂出各該區具體項目做為各校選才依據。然而由於事關子女升學競爭，家長對於比序標準迭有意見。比序項目總分相同時，為免抽籤，各區都採用會考成績作為重要的依據，惟參採比重不得超過 1/3，若採加權計分，亦不得超過總積分的 1/3。

五、會考的命題及成績報告方式

2014 年會考考科包含國、英、數、社、自及寫作測驗（簡稱作文），都以九年一貫課程綱要國中階段能力指標作為命題依據，但英語科單題（聽力、閱讀）與寫作測驗需參酌部分國小階段能力指標，各科不跨學習領域命題。前五科的題型以選擇題為主，非選擇題為輔（臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心，2013a, 2014）。英語科聽力題及數學科非選擇題，2015 年始正式採計。

會考採標準參照方式呈現學生各科考試結果，每一科目成績分為「精熟」、「基礎」、「待加強」三個等級，以 ABC 表示，後來為增加鑑別度，在精熟（A）等級增加 A++（精熟等級前 25%）及 A+（精熟等級前 26%~50%）的標示，在基礎（B）等級增加 B++（基礎等級前 25%）及 B+（基礎等級前 26%~50%）標示（臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心，2013b）。寫作測驗評分採級分制，將學生寫作能力由差至優分為一至六級分，四級分表示已達一般水準。寫作測驗評分採用整體性評分原則，給予一個整體級分（臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心，2014）。

六、入學時程長

高中高職入學重要時程表每年自三月份開始辦理到八月中旬結束（教育部，2013.5.29）。三月份為藝才班術科測驗、特招高職甄選入學報名、會考國中集體報名，四月份為藝才班入學測驗、特招高職甄選入學測驗，五月上旬為體育班術科測驗報名。2014年會考在5月17、18兩日舉行，6月6日寄發成績單，同時各校直升放榜，6月20日一免放榜、特招高職甄選入學放榜。7月12、13日是高中高職特招入學測驗，8月2日放榜。8月12日二免放榜。

參、會考帶出十二年國教入學的現實

27萬多人報名的十二年國教首屆國中會考起跑前，各校教師提醒考生考作文一定要全力以赴，因高中高職免試入學超額比序難分高下時，作文是致勝關。

一、高中高職一免的錄取率、報到率和一免資格放棄率

（一）一免平均錄取率達 75.18%

2014學年全國15個就學區高中高職一免總錄取名額為211,171名，完成錄取報到的新生人數為157,418名，錄取報到率平均75.24%，高職為75.34%、高中75.18%（教育部國教署，2014.6.26）。競爭較激烈的就學區報到率明顯較低，基北區68.85%、高雄區69.12%。就學區報到率達八成以上者，計有桃連(81.07%)、彰化(80.88%)、嘉義(81.12%)、花蓮(85.74%)、澎湖(92.64%)及金門(94.23%)等六區（華視新聞，2014.6.24）。未報到及未錄取人數約7萬人，仍有三成多學生沒有在一免就定位，可能繼續考特招或參加二免。

（二）扣除一免放棄錄取資格者之最終報到率達 73.89%

本年度全國高中高職（不含進修學校）一免已報到學生，聲明放棄錄取資格辦完後，15個免試就學區最終報到人數為148,044人，最終報到人數比率為73.89%，報到後放棄錄取資格人數為2,695人，占錄取人數比率為1.35%，占報到人數比率為1.79%。放棄一免錄取資格者高職有843人，低於高中的1,852人。報到後放棄者基北區最多（聯合晚報，2014.6.26）。估計此際尚有七萬名左右的國中畢業生未就定位（聯合報，2014.6.26a）。

（三）高中高職全部免試入學者錄取報到率高，好幾個區高職報到率高於高中

明星高中及一般社區高中放棄的學生少，建中、北一女報到率近100%，而指標社區高中受到志願序扣分衝擊，僅四到五成報到，且繼報到率偏低後，不少已報到學生決定再拼特招、二免而遞出放棄書（聯合報，2014.6.26a）。許多把名

額全放在免試入學的社區高中，因定位明確，報到率衝高，報到率約七到八成；有的私立高中報到率也近八成（中央網路報，2014.6.24）包括基北、桃連、中投、高雄、澎湖等區，高職第一志願報到率均比高中第一志願報到率高，高雄區的高職還以 82.03% 領先高中的 75.91%（自由時報，2014.6.13b，2014.6.25b）。

二、特招報名及招生人數和錄取率

十二年國教特招考試於 7 月 12、13 日舉行，招生區包括基北、桃連、竹苗、中投、彰化、臺南與高雄區，另外嘉義區有私校辦單招。根據教育部提供的特招考試人數統計，全國共 21,451 人報名，以基北區最多有 8,865 人，其次是中投區 4,646 人（國立教育廣播電臺，2014.6.28a；蘋果日報，2014.6.27）。推估特招平均錄取率約 69%，各區變化不一，以基北區、竹苗區最低，臺南區最高（中央通訊社，2014.6.30；聯合報，2014.6.28b）。

特招實際報名人數比預期少，顯示只有前段學生對特招有興趣（自由時報，2014.6.27），中後段的學生可能打算透過二免升學更理想的學校（蘋果日報，2014.6.27）。扣除一免與特招，還有缺額回流到八月的二免分發，以基北區 18,111 個、中投區 9,111 個缺額最多（聯合報，2014.6.27a）。

2014 學年特色招生考試分發入學於 8 月 2 日放榜，全國七就學區實際招生名額為 14,871 名，共錄取 14,779 名，總錄取率 69.08%，以第一志願錄取學生占 42.33%，在總錄取人數中高中、高職錄取率分別為 93.9%、6.1%，同分增額錄取 26 人，考生平均選填 9.28 個志願，平均以第 4.02 個志願錄取（教育部國教署，2014.8.2）。基北區特招共有 813 人未報到或報到後放棄（自由時報，2014.8.3）。

三、二免及其後的就學機會

教育部公布本年高中高職全國十五個就學區二免實際招生名額（不含進修學校）為 75,963 名，其中，公立高中有 17,023 名，公立高職 7,825 名，私立高中 29,415 名，私立高職 21,700 名。基北區公立高中的二免招生名額 7,091 名，但主要以特招考試招生的建中，二免只有 1 個名額；公立高職則有 1,308 名，私立高中及私立高職都還各有九千多個招生名額（自由時報，2014.6.30）

若二免還有考生意外落榜，未招滿的學校可自辦續招，並可跨區招生。特招之後，為避免二免考生選填志願又落空，教育部呼籲勿輕信網路謠言、填志願首重興趣和性向，一定要參考個人序位（中央廣播電臺，2014.6.27；聯合報，2014.6.28a）。

四、考生和家長的盤算

放棄一免的理由可能是，明星學校迷思。許多會考 5A、4A 的高分錄取生放棄入學、續拼特招；也有中段社區高中錄取邊緣的學生放棄入學，打算二免改選填高職，盼學一技之長。有特招的就學區，5A 學生難免想拼特招，尤其基北區特招不考作文，考科成績優良但作文未滿級分者，轉戰特招可能較有利（聯合報，2014.6.26）。

五、高中高職招生更積極

十二年國教啟動後，高中高職大都意識到招生競爭及生存危機，而在招生上更為用心，社區高中的努力更是有目共睹（王延煌，2014.6.2；自由時報，2014.6.23）。學校認為教育部推動優質化與繁星計畫，已提升社區高中高職的競爭力，這可從近年榜單與多元學習成果證明。高職及社區高中辦學和招生的努力，增進國中師生和家長的認同，免試新生高達九成為第一志願，報到率高達 92%，收到不少性向明確成績優秀的學生（張添洲，2014.6.24）。

肆、各界的批評

雖然教育部、各就學區、學校都很認真執行十二年國教的高中高職入學制度，但該制度相當複雜，實際運作出現許多值得重視的問題。

一、造成極度恐慌焦慮和抗議的入學制度

自三月份十二年國教招生啟動以來，家長和考生的焦慮愈來愈明顯，對於會考、免試入學超額比序、填志願、一免、特招、二免等，都有無窮盡的問題。教育部、學校及社會常由協助的角度指出因應方向，例如，建議各科成績好但作文欠佳學生可考特招，否則早點就定位較好；選學校以群組來思考，像把傳統的前三志願如建中、師大附中、成功高中，視為「第一志願群組」（聯合晚報，2014.5.16）。

但許多家長不為所動，憂心本年度的免試入學及特招，也憂心明年是否照舊或改變，家長的失望、痛苦反映於自殘、陳情、抗議（中央通訊社，2014.6.24；自由時報，2014.6.22a；蔡孟錦，2014.6.24；劉秀芳，2014.6.29）。有一些菁英學生的家長，希望子女能上明星高中，對會考分數、排序方式斤斤計較，認為要上前幾志願高中才能考上好大學（王延煌，2014.6.23）。

批評者指出，教育部設計出變調的免試入學方案，導致家長焦慮及不當要求

（聯合報，2014.5.16a）。在市長獎頒獎典禮上，藝人以及臺北市長候選人的子女拿下市長獎，不過，他們不約而同說在會考這一關很挫敗（三立新聞網，2014.6.15；聯合報，2014.6.16）。

家長的抗議讓地方首長紛紛跳出來批評十二年國教（聯合報，2014.6.10）。教育部長對於造成家長與學生的衝擊，表示歉意並承諾全面檢討（自由時報，2014.6.11）。行政院長和總統均要求教育部加強溝通（今日新聞，2014.6.1）。

基北區抗議的家長認為制度的錯誤應該今年就改，希望二免讓大家重新填志願，而且志願序不要扣分（華視新聞，2014.6.14）。許多教育團體到立法院前抗議，指出志願序政策讓中段學生不知所措，造成學生被迫填上私立學校，有圖利私校之嫌；他們要求教育部提前公布放棄一免的名額，二免取消志願序計分，別讓孩子高分低就或高分落榜（自由時報，2014.6.16；鉅亨網，2014.6.16；聯合報，2014.6.23）。

二、質疑十二年國教不是真國教

以九年義務教育採行免試、免費、強迫、學區入學為對照，當年每個鄉鎮區至少有一所國中，採學區制入學，真正廢除升學考試，影響深遠。十二年國教規避這項最基本的教育工程，未設足夠學校，各區沒有全然優質的高中高職，且沿用以往升學考區為就學區，不實施學區制，一開始就錯（周聖心，2014.6.13；黃德祥，2014.6.12）。由此衍生，十二年國教升學雖有免試入學之名，卻以五育成績做為超額比序，又要每位學生參加會考，把會考成績納入比序；更嚴重的是配置特招名額，讓國中升學壓力延續下去。為了擺平升學競爭，主其事者把教育放在枝節計較上，讓人才培育成為賽局，使家長和考生不知所措。國教的免費理想遭到腰斬，設定免學費門檻，為德不卒。至於國教就近入學理想，也因高中高職配置不均而未落實。

三、質疑入學制度設計不當

（一）批評免試入學是假免試

國中應屆畢業生在免試入學為主軸的十二年國教下，三月先要參加試辦會考，接著四、五月間，有些學生參加特招甄選（選考音樂、美術、舞蹈、體育或科學等術科），再來是所有應屆畢業生都需參加五月的會考。最後，部份學生還有七月的特招。由於考試比以前多，免試入學還要比會考成績，家長批十二年國教是假免試（教育部國教署，2014.6.4）。

(二) 不滿先免試後特招

社會上有不少聲音要求先特招、再免試，讓成績好的學生先用特招安頓下來，其餘再來免試。他們認為現行制度讓成績好且想選明星學校的學生太焦慮，建議明年起改為「先特招後免試」。

(三) 超額比序加上會考、特招讓入學標準變得更複雜

十二年國教免試入學超額比序，主要由多元學習表現、志願序、及會考成績組成，基北區的採計各占 30 分；由於學生的多元學習表現，國中幾乎都會給學生 30 分滿分，會考成績和志願序成為競爭關鍵（中央網路報，2014.6.24）。家長抱怨超額比序一國多制，孩子壓力比以前更大。有家長質疑超額比序積分的公平性，指責給分嚴苛的學校，其中體適能、競賽成績爭議最大（自由時報，2014.6.13a）。

(四) 志願序成賭博

十二年國教免試入學分發採用志願序配分制，例如第一志願得到滿分 30 分，第二志願扣一分僅 29 分，依此類推。若學生志願選填不當，第一志願沒上，極可能以後連續扣分，導致高分低就，甚至落榜。基北區落榜學生的家長氣憤地表示，努力三年考滿分，比不上填志願的技巧（中央通訊社 2014.6.22）。民間團體批評第一志願非志願（自由時報，2014.6.25）。家長要求志願序扣分必須調整，要求中央和地方盡快研擬兼顧「一免」報到學生和「二免」學生權益的做法，且未來入學制度的修訂要落實「依學習表現決定選擇學校優先順序」的原則。

(五) 免試入學產生更多考試和補習

免試入學全面施行，仍擺脫不了菁英教育的意識形態，考試不減反增，廢了基測，卻增加會考和特招考試，甚至連才藝體育、服務學習等多元學習表現，都要競爭。但家長一邊抱怨篩選範圍與強度更大，卻未大力要求政府落實免試（黃致翰，2014.6.19）。

(六) 要求簡化入學制度及地方自主

基北區意識到自會考起算三個多月的考期過長，向教育部建議未來「先特招，後免試」，或「會考一試二用」，以縮短考期；同時也要求志願序計分由地方自行決定（自由時報，2014.7.10）。

(七) 要求真正免試的十二年國教

民間團體主張免試升學就近分發不要包含超額比序，要求教育部別讓 5%的菁英家長或是明星學校思維，來綁架 95%學生的受教權益（公視新聞網，2014.6.12）。十二年國教取消基測，卻以激勵學生讀書為名增加會考，掛鉤升學，考題難度又比基測高，這都是不恰當的（聯合報，2014.5.18）。有的就學區要求恢復以往的薦送制（聯合報，2014.6.27b）。

(八) 認為明星學校免試入學名額太少

十二年國教明星學校假菁英教育之名，不願釋放較多免試入學名額，造成免試入學名額過少而要超額比序，進一步比四標示和作文，升學競爭高於過去的基測。尤其是競爭最激烈的基北區，今年建中、北一女高達七成左右招生名額仍用特招選才，讓志在必得的學生七月再拼一次升學考（聯合晚報，2014.6.10b）。

四、對會考的批評

有人質問會考不像會考，本來「會考」的用意只是畢業門檻，但現在會考成績拿來鑑別能否進明星高中，又怕不夠精確，乃發展出複雜無比的比序方式（聯合晚報，2014.6.10b）。還有人質疑會考成績分等方式，讓學生努力沒有回報，又被貼標籤。會考成績評等，全國有 33%的學生列於待加強，其中偏遠地區更多學生被貼上這種標籤，例如有一所國中英數都有 70%的學生待加強，還有一所學校全體學生英數都是待加強（李家同，2014.6.10）。

(一) 會考定位矛盾

依規劃，會考的施行要發揮減壓、鬆綁、檢驗、回饋的功能，讓學習更具品質，更能活化而適性；會考透過標準參照評量的方式，以三等級呈現成績，將學生從以往分分計較中解放出來（教育部，無年代；臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心，2013c）。但會考在十二年國教超額比序中，卻又扮演競爭的角色，後來成績呈現又增加四標示，實際上變成七等級。2010 年起推動的擴大免試入學方案，已適度舒緩學生學習壓力；2014 年會考實施，其成績用做超額比序的三分之一，會考又成為升學競爭工具。

(二) 會考的功能無由發揮

會考考題被視為比基測難，加上定位矛盾，又出現考試領導教學，鬆綁、減壓的功能難以達成。而這類考試不公開地區結果及問題所在，無各校及個別學生

表現的深入分析，如何回饋給地方、學校和考生，在教改政策上能發揮何功能，都是未知之數。

(三) 會考成績級距公布爭議大

會考結束，要填免試入學的志願，中央、地方政府、家長及民間為了是否及如何公布成績級距，吵成一片（聯合報，2014.6.8）。會考各科能力等級再搭配作文成績，其排列組合很多，不公布精確落點，填志願困難（聯合報，2014.6.5）。另方面教育團體痛罵政策一路變，公布細部成績資訊讓免試升學「玩假的」，等於又回到「分分計較」的基測（中廣新聞網，2014.5.20）。教育部則擔心考生聚焦在會考成績上，而非以興趣、性向、就近入學等因素選擇學校（中央通訊社，2014.6.2）。

(四) 會考作文成為勝敗必爭之地

等到真要著手填志願，家長、學生無所是從，又陷入無助及恐慌。尤其是作文的比重及志願序的混亂，更令人焦急徬徨（方青，2014.6.29；王怡元，2014.6.11）。基北區將作文納入比序，會考成績同分時，先比作文，造成軒然大波。許多學生家長猛然警覺，五科學測即使都拿 A++，只要作文未拿到最高的六級分，仍無法進入第一志願（吳燕玲，2014.6.19；聯合報，2014.6.11）。

各界的評論指出同分的考生多，用主觀評比的作文決定成敗，是不合理不公平的事（沈政男，2014.6.7；聯合報，2014.6.10）。作文成為國中生（甚至是國小生）必要的補習科目，一方面對先天語文能力較差（而且可能數理甚優）的學生不公平，另方面對沒有錢去補習的弱勢家庭不利（劉憶如，2014.5.29）。

(五) 會考反映國中生學力低落嚴重

根據臺師大心測中心公布的統計數據，今年會考國文待加強（C）的人數比率為 17.34%，社會 19.95%，自然 25.25%，數學、英語比率最高，分別有 33.40% 和 33.73%。英語前段、後段人數均多，「雙峰現象」明顯，數學則是落後的人偏多（中央通訊社，2014.6.10）。三分之一的考生英、數程度差，對國家競爭力是一大警訊，各界呼籲教育部除了強化補救教學，更要檢討老師教學問題。

(六) 反對會考用為超額比序

會考原為學力監測，並作為補救教學依據，用作免試比序項目，則背離適性揚才精神。論者認為，為落實免試入學理念，會考應回歸本來面目，當成學習成

果監測，高中高職只須訂定門檻，作為免試的報名資格，而以國中學習表現，當作升學主要依據，不必再以會考綁免試，這樣教學活化及適性揚才才能實現（溫順德，2014.5.20）

五、超額比序造成的亂象

為了超額比序，各就學區都訂有「多元學習表現採計原則」，各項目如競賽成績、獎勵紀錄、幹部任期、社團參與、體適能等，都有計分原則及採計標準，也明確規定同一事由不重複採計，但幾乎每個比序項目都出現爭議（臺灣好新聞，2014.6.17；自由時報，2014.6.13a；林柏寬，2014.6.24）。超額比序的總配分比重受到質疑。臺南區超額比序總分 100 分，會考僅占 25 分，許多學生在幹部分數、獎懲分數與校外競賽分數落後許多，會考成績完全無法扭轉落後劣勢，臺南區考生五科沒有任何錯誤卻名落孫山，彰化區有會考成績僅 1A4B 的學生錄取彰化女中（林柏寬，2014.6.24）。

免試入學超額比序，讓學生要備妥比序項目的各種成績來競爭升學，作文補習、爭取志工分數、記功嘉獎銷過，似乎都只為了比序時得到勝利（人間福報，2014.5.17；臺灣好新聞，2014.6.9；李建興，2014.5.17；聯合報，2014.5.16b）。

國三生拼命趕上補習班或家教班的作文課。老師開出一些奇怪的幹部名額，像「電燈長」、「板擦長」、「牛奶長」都可在服務學習加分。不少家長透過關係四處爭取志工分數。為免學生因記過而影響升學，各國中忙著幫學生銷過、記嘉獎，讓品德項目得分。部分學校成立志工隊，要求被記過的學生加入服務後銷過，也有學校放寬獎勵標準。

多元指標被視為中下階層學生的負擔更大，許多學生努力補習才藝，琴棋書畫、音樂、舞蹈，又要爭取競賽成績的獎勵，不利於弱勢學生的升學，而國際發明展的得獎更受到嚴厲批判（李柏毅，2014.6.25；林柏寬，2014.4.18）。

為平息超額比序項的爭議，某縣議員提出新版本，把超額比序簡化為志願序、多元採計、教育會考三大項，刪除「就近入學」（自由時報，2014.6.18）。其多元採計是將原教育處版本的「經濟弱勢」、「服務學習」、「獎勵紀錄」、「生活教育」、「均衡學習」、「體適能」、「競賽表現」歸類而得，總分提高到 45 分，不過最多只採計 30 分。學生只要在多元採計項目裡選擇自己最有利的項目記分，可依自己的興趣、能力發展。

「志願序」原要鼓勵學生就近入學，省去舟車勞頓的時間，但當「志願序」搭配遞減扣分時，就會喪失「就近入學」的美意，選填志願變成一場為難的賭注。

這種制度逼迫學生做出無奈選擇，扭曲「志願序」的初衷，因而許多家長主張降低志願序配分級距。

六、高分低就甚或落榜

高中高職一免才放榜，近千名學生、家長及老師上街頭抗議，抨擊十二年國教入學制度太混亂，讓孩子無法進入理想學校。各區的超額比序雖根據教育部所訂基準，但各區有其自主性，而產生差異。基北學測成績占 33%，臺南區占 25%，臺南區多元比序項目比較多，志願序也只占比 7%，同分比序也不是以作文為優先（自由時報，2014.6.22b）。

在抗議中家長和學生舉出許多實例（中央網路版，2014.6.20；自由時報，2014.6.22b）。臺北市許姓學生會考成績是二 B++ 三 B+、作文五級分，第一志願填衛理女中，但填了十五個志願仍落榜。臺北市某國中，全班前十名學生，竟有六個落榜，其中宋姓學生會考成績是五 A（三 A++、一 A+、一 A）且作文五級分，填卅個志願都沒上。李姓考生會考成績錯六題，五個 A++、作文五級分，只錄取永春高中，但有同學的會考錯十三題，成績是四 A++、一 A+、作文六級分，竟然一免上建中。有人拿了 4 個 A++、作文六級分，僅數學一科拿 A+，第一志願填北一女中，不僅沒上，30 個志願通通沒錄取，高分落榜。

七、其它批評重點

（一）私校問題

私校國中部直升高中最多可達六成，對學生挑選分類，公立國中有教無類，國中端的辦學嚴重失衡。立法院未完成私校法修正，對私校「多給錢、少規範」，在補助學費時未讓私校同時兼顧公共性，每年政府要花二百億補助，卻無公益董事或公益監察人幫忙監督私校（吳忠泰，2014.6.16）。

私立高中高職招生仍有兩極現象，一方面是金字塔頂端的家長競爭著把孩子送進去。有些私中限招二百名新生，報名人數達二千名以上，私中招生爆滿，公立國中就招生不足額了（李建興，2014.5.17）。另一方面還是有不少招生困難私校，一免錄取報到、放棄作業截止，有些私校報到率只有三、四成（聯合報，2014.6.26b）。

（二）弱勢生乏人聞問

會考，都會區學生、家長「高分低就」的焦慮搶盡媒體版面。作文、志願序

的爭議，焦點都集中在少數菁英，弱勢學生的權益反而無人聞問。教育單位忙著替前段學生檢討超額比序公平性，未放更多重心在長期被忽視的中後段孩子身上（自立晚報，2014.6.18；聯合晚報，2014.6.10a, 2014.6.10b）。十二年國教所訂定的高中高職入學制度，連強勢家庭的家長都弄不清楚，弱勢家庭如何應付？以前聯考制度弱勢家庭的子女照樣有機會出人頭地，十二年國教下弱勢家庭子女又會怎樣呢！

（三）憂心學校和學生標籤化

過去雖有「明星高中」，依舊是較籠統的稱呼，會考的設計恐造成「5A 學校」、「4A 高中」、「3A 高職」、「B 段學校」、「C 級學校」，將學校的排名「標準化」，變成私校宣傳的簡稱，令人憂心（聯合報，2014.6.5）。

伍、綜合討論

一、入學制度亟待解決的矛盾

十二年國教有許多矛盾，非檢討改進不可。第一是十二年國教升學制度本應單純化，免試入學為重要工具，實際運作結果反而讓升學變得更複雜，考生和家長不知所措。第二是免試入學要考試，除了會考還有特招，還要比多元學習表現及志願序，學生的升學負擔更重。第三是免試入學照規劃，是志願入學人數不超過招生名額各校就全收，超出名額才要比序，現在則是不論有無超額，每位學生都要備妥資料來比序。第四是志願序配分要檢討，不只要考慮就近入學理想有無落實，也要考慮公平性問題。第五是選填志願遊戲規則背離適性揚才精神，實際上成績仍為決策的重要依據。第六是特色招生有特色招牌卻看不出特色，各校選才標準齊一，都是學科導向，等於傳統聯考再現。第七，十二年國教製造了許多等級名詞，可能讓許多學生貼上不好的標籤，一定要注意。第八是弱勢學生在十二年國教下更沒選擇，變得更加不利，值得關注。第九，十二年國教要帶動中小學教育正常化，但實際上考試領導教學是不可避免的痛，超額比序、會考、特招考試又帶動新一波的教育不正常；且國中追隨在高中高職之後，三年級下學期學生考完後出現無所事事的現象。第十是因材施教各校還沒想好怎麼做，到現在才在討論各校招到的學生異質性高，憂慮怎麼有效教學。

二、招生資訊的整理與詮釋

一免招生錄取率、報到率及放棄率，顯示大部份國中畢業生升學都已就定位，但高中高職招生顯示績效有好有壞，有的學校已在八、九成以上，有的學校只在三、四成，甚或有更差者，應該留意。十二年國教首招數據的正確性及如何

解讀值得注意，例如一免放榜，錄取率達 92.77%，其中有六成三、超過 13 萬人以第一志願錄取，被解讀為「適性輔導」政策奏效；又如，有六成錄取生第一志願選填高職，也意味過去「高中優先」的迷思有打破的傾向（聯合報，2014.6.23b）。是否真的如此，或許只是考生對制度不確定而降格以求所導致，應找出真相，才知後續如何行動。媒體批判高分低就，這是拿過往以考科成績單一標準選才來詮釋，然十二年國教的免試入學已改為多元標準超額比序，溝通還要加強。教育部認為高分低就可能原因是考生志願填太少，或沒有參考或錯估個人序位區間等（國立教育廣播電臺，2014.6.28b），實際上在資訊、輔導及服務上都也可能是問題。

三、高中高職優質化的地區差異

十二年國教入學爭議的關鍵仍在學校的優質程度。全國高中高職的優質化推動了許多年，但改變學校品質談何容易？地方政府如新北市積極強化學校的優質性，從 2012 年起砸 15 億元推動「四年高中職旗艦計畫」，以校校優質、校校留住好學生為目標，四年提撥十五億，補助最多的學校達六、七千萬（林珮萱，2014.6.27）。可惜短期內仍敵不過傳統明星學校的力量（聯合報，2014.6.12）。顯見改革需要時間，需要永續經營。然全國各地方有經費改善學校品質的實在有限，這中間也有區域教育機會不均等的問題。

高中高職優質化的補助，對地方無力推動的學校，教育部宜提供更多協助。優質化改革要取得社會信任，需在目標、課程、教學、師資、校長、教育資源、辦學績效、評鑑上全面升級（中時電子報，2014.6.28；今日新聞，20140620）。惟教育部一年 240 億十二年國教經費，200 億元用在補助私校學費，優質化經費 102 年 42 億元，103 年增為 63 億元，顯然大為不足（自由時報，2014.6.25）。有限經費必須以社區高中高職為優先，不必浪費資源豐富的明星學校上。

四、高中高職均衡分布的地區差異

十二年國教的改革還要注意各地方高中高職數量是否足夠及區域配置問題。每年新北市的國中應屆畢業生有 4.2—4.5 萬名，但境內所有公私立高中高職招生名額約為 3.7 萬，供不應求，自然需要通勤到基隆、臺北、桃園念書（溫怡玲，2014.6.27）。其它縣市還有高中高職學校不足現象，想辦完全中學得不到中央補助，連學生就近入學的起碼要求也做不到。

明星學校的競逐奠基於家長對明星學校的定義和信任，傳統的前幾志願學校被視為明星，認為只要進入這類學校孩子的前途無限光明，「理想的大學校系」唾手可得，畢業後就業易、收入多、地位高，從此展開美麗人生。很遺憾地這條

人生之路常是基於單一、僵化的社會價值觀且由家長掌控，忽略了真實面及孩子的自主行動，也忽視了教師的積極輔導。且明星學校展現的傲氣，更須好好反省（今日新聞，2014.6.25）。

五、明星學校真面目的認識

明星學校升學率高最受家長肯定，其學生升學考科成績優良或可確定，惟最主要的影響因素在老師之外，是否為學生本身，還有家庭及校外補習等因素，值得檢討。傳統上高中高職把成績好的學生集中同校來教，然而，分散於不同學校教是否更好，也值得探討。國內教育一直要競爭，表現在考試贏過別人，名次排在前面，這在明星學校尤其嚴重；各國中優秀學生進到明星高中高職，競爭的結果，前三名還是只有三個人，其餘依序排到最後，這樣的競爭對學生心理傷害有多大，又有多大的意義？不過有的家長要孩子讀明星學校，基於同儕激勵及學校文化的理由，社區學校要吸引學生，一定要針對這些理由去回應。

六、各校邁向明星地位的機會改變

實際上十二年國教一啟動，各高中高職學生的異質性都擴增，從學校層級言也就是各校生源素質趨近，此一改變讓各校都有成為優質學校的機會，端視辦學者如何把握。十二年國教必須成就每位學生，因為社會是由大家共同經營的，每個人都要做好本份的事，才能成就優質社會。教育只要能做到學生適性發展，每位學生都能走出自己的路，學到真實能力，而不只是考出好的分數，在僵化的標準下競爭成敗。在異質性高中高職學習的利益是浸淫於多元價值氛圍中，追求多元卓越、適性發展，遇到各種才能的同學，由校內異質性的適應，順利過渡到社會異質環境生活，但這也需要高中高職有能力去發揮。

陸、改革建議

改進入學制度有其迫切性，但這是不夠的，還要落實真國教，朝向推廣多元成就的價值，均衡高中高職的數量、分佈和品質，輔導學生適性就學，才可能做到適性揚才。

一、簡化十二年國教高中高職入學制度

簡化高中高職入學制度應是社會共識，把招生的時程盡量縮短有其必要（劉兆明，2014.6.13；聯合報，2014.6.13b）。簡化入學制度需要先落實大部份學生真的做到免試入學，其次是審慎評估會考成績一試二用，不論是免試入學超額比序或特招、都可以運用。再次是強化高中高職招生自主性。至於「先特招後免試」

的建議，宜審慎評估其於升學壓力抒解及十二年國教理想的衝擊。

二、改進免試入學

（一）落實大部份學生真正免試入學

高級中等教育法第 38 條第一項規定：「高級中等學校辦理免試入學，應由學生向學校提出申請，免考入學測驗。申請免試入學人數未超過各該主管機關核定之名額者，全額錄取。」改革的方向是依法辦理真正的免試入學，大多數國中畢業生只要志願登記就可入學，想入學的人過多時才篩選。應檢討首招免試入學作業流程，是否落實法定志願入學的精神。改進之道是免試入學要確實做到未超額即不比序，先進行高中高職各校一免，由國三學生畢業前向各高中高職登記，凡志願數未超出招生數，全部錄取，不作任何比序；志願數超額時由各校依規定進行比序，免試招生不足學校可繼續辦理二免、三免。

（二）過渡時期採取繁星甄選入學方式輔助

高中高職優質化是短期內很難實現的目標，各校聲望和實際差距仍然存在，採取繁星甄選入學方式，由各國中針對所有高中高職推薦一定名額入學，或可疏緩十二年國教弱勢學生升學不公平的疑慮（原視每日新聞，2014.6.25；聯合報，2014.6.27b）。繁星入學照顧偏遠學校學生甚受肯定，十二年國教高中高職首招也有就學區採取此一方式，可進一步檢討實施成效。

（三）提高免試入學比率和名額

教育部本年六月表示，應可在 2019 學年前，將各校免試比率大幅提高到 85% 以上，但不會廢特招，一成五招生名額留給高職、藝才、體育、科學班等特招甄選（中央通訊社，2014.6.10；聯合報，2014.6.13a）。依高級中等教育法第 38 條規定，「先免試後特招」明年不會改變，故高雄、桃連和竹苗三區已確定明年不辦特招，彰化區和臺南區仍在評估，基北區和中投區尚未表態（自由時報，2014.7.11；東森新聞，2014.5.26；聯合報，2014.6.28b）。因基北爭議最大，故而提高該區名校的免試入學名額勢在必行。北一女新校長表態採用「一種會考成績多元使用」，可支持該校廢特招名額（聯合報，2014.7.10；聯合晚報，2014.7.25）。整體而言政策上提高免試入學比率和名額應該做得到。

三、改進免試入學超額比序

免試入學高中高職若志願就讀學生超出招生名額，始進入超額比序的分發流

程，這樣的處理流程符合免試入學的理念和規定，應檢討修正各就學區免試入學分發的理念與作業程序。其後應針對現行超額比序項目有爭議者進行調整，重點包含：

- (一) 降低志願序配分級距或採取以高中高職群組志願配分方式。
- (二) 主觀成分高的作文成績，比序時列於會考各科成績標示之後。
- (三) 多元學習比序項目重新檢討，對於配分備受爭議的服務學習、國際競賽、品德銷過、體適能等調整改進。
- (四) 國中教育要五育均衡，但基於學生個別差異的現實及降低升學壓力和消除惡性補習的考量，多元學習成績的採計得由國中畢業生自選採計項目一定比例，這樣學生都學習五育，但超額比序時部分得選所長，較為合理。

四、調整特招的理念與辦理方式

教育部已初步彙整招生區對明年(2015 學年度)特招的提案，如一試兩用、會考再加考科目、科學班併術科甄選等三案（中央通訊社，2014.8.2）。決策時希望注意下列建議，紓解升學壓力。

(一) 不再辦特招或降低特招名額

在少子壓力下，特招的辦理要注意學校有可能等不到考生，或招不到想要的「優秀」學生。經過首招的考驗，有不少就學區已決定退出特招，也有特招學校要減少特招名額。各校不辦特招可降低試務負擔和心理焦慮，及早用免試入學把學生招進來，還可利用暑假把學生帶上來。

(二) 特招與特色課程要名實相符

外界批評「特招皮升學骨」，並非毫無道理。許多學校特招只為招收成績好的學生以利升大學的競爭，維持明星學校的地位，並未好好規劃特色課程以適性揚才，若然，調整特招為免試，可免名實不符。若要辦特招，一定要實施優質的特色課程。十二年國教新課綱宜減少必修、增加選修，讓高中高職有自主創新課程的空間。

(三) 參酌會考成績，廢除特招統考

特招考試把入學期程拉長，其考科和命題與會考相近，沒必要重複考試，特招選才宜審慎評估參酌會考成績，若有困難再設法調整會考成績標示。惟會考應考國中生共同必備的基本知能，其難度不要高於基測。

(四) 各校自訂特招選才的多元標準

明年度辦理特招的就學區減少，特招學校招生名額亦減少，可採以往甄選入學方式，由特招學校自辦或聯辦特招。特招選才採用多元標準，較能促進學生多元學習。

五、改進會考

會考的主要問題為定位、功能、成績公布、作文比序、學力低落、超額比序等方面，必須針對這些問題改進。

- (一) 檢討會考原定功能及會考用做超額比序後功能之變化加以改進。
- (二) 評估會考一試兩用的可行性及其是否符合十二年國教精神。在免試入學超額比序用，會考成績只是學生多元評比標準之一；但特招未採多元標準選才，以會考決勝敗，實與國教精神矛盾。另外若現行會考難度再提高，成績等級再增加，全體考生更加計較考科成績，絕非十二年國教本意。
- (三) 落實學校志願入學未超額不比序，讓大部份學生升學用不到會考成績，以抒解會考壓力。
- (四) 會考成績級距的公佈，應在考生填寫志願需求及十二年國教改革需求之間求得平衡。
- (五) 會考各科成績及作文評比之序位宜妥慎安排，但政策上最終不要再用會考成績做為升學評比之用。
- (六) 與其他階段的會考一併建立發揮會考回饋及改進功能之運作機制。

六、辦理真正的國教

十二年國教一定要做全套而不是做半套。目前國教延長到後期中學，在普及、不強迫兩項很少爭議，但免費和免試尚未確實做到。免費只要財源許可即可達成，免試則尚待溝通建立共識。但要考生和家長接受免試入學，國教的基礎建

設一定要完成，讓學區內有足量及優質的高中高職可以就近入學。另外私立學校的角色、定位和管理，這件事亦有急迫性；弱勢學校的有效協助，也刻不容緩。

七、邁向多元成就，校校優質、人人成功

（一）宣揚多元成就的價值

十二年國教超額比序的癥結在社會還未能尊重多元成就，各行各業被不當的褒貶。一般人認為選名校有助於進入價值高的校系科，未來可進入有價值的專業。但實際上社會需要各種優秀人才，三百六十行，行行出狀元；冷門領域常出現有才幹且門庭若市的工作者，熱門領域也常見不成才而門可羅雀的執業者。不管熱門冷門，學生只要找到適性的方向，養成實力，不論所學為何，何校畢業，都會有成就。

（二）協助學生和家長認識優質學校

家長和學生難捨明星學校光環，社會上有必要幫助他們認識優質學校的真面目。十二年國教入學制度要處理明星學校難題，除了增加名校免試入學名額和比率外，更要注意所謂菁英是多元的，菁英分散在各校培育有其優點，各就學區的學校都要優質且具特色，各校學生都有機會成為社會菁英。

（三）提供考生及家長的個別諮商

家長是學生的最大壓力來源，對家長的諮商應採取證據本位的方式，把學生表現各項記錄分析、各高中高職優質性及其畢業生出路和機會，一直到各大學校系在社會上的多元成就，提供出來給學生和家長參考。

八、有限資源宜用於配置足夠且優質的高中高職

十二年國教的推動，要符應各就學區人口數量和分佈狀況，保障各就學區有足量且優質的高中高職，以利國中畢業生就近入學，教育部必須協助社區學校優質化，把有限資源投入在這裡。高職首招成績不錯，但切勿辜負考生和家長的期待，務必把握培養技術實務人才的目標，在課程、教學、實習、產學合作、圖儀設備、師資、證照考試等各方面全面檢討改進，絕不可只顧升學不顧就業。

九、高中高職應改進課程教學以因應學生異質性，並做好弱勢生的協助

面對高中高職學生異質性擴增，各校應把異質性視為資產而非負債，讓異質性豐富校園內的學習生活，提升學生同儕相互教導的學習成效。各校在學生入學前後，可實施符合新生需要的充實教學和補救教學，對於弱勢生更須提供有效協助，並消除教育過程中可能的標籤。更重要的是開展學生的強項，使其適性揚才；教師平時應隨時了解學生學習情形，提供及時的學習和生涯輔導。課綱宜重質而非重量，讓各級學校能兼顧學生的素養學習及適性發展，各自負起階段性教育任務。

柒、結語

本文分析十二年國教入學制度及高中高職首招實際狀況、探討各界的批評和建言，進行綜合討論，提出改進建議。由於十二國教的推動經由高級中等教育法規範，短期內不可能修法，教育部宜迅速檢視各界建言的可行性，明年可改的先改，至於需時間及修法的改革，再多傾聽各界聲音、建立共識。所有改變均宜回歸十二年國教政策理念和目標去討論，必須循著成就每個孩子的最終目標，及有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路和優質銜接的理念，檢視國中畢業生的就學率、免試入學率、就近入學率、高中高職優質率等具體指標。亦宜通盤檢討十二年國教各項策略的實施成效，也要檢討促進國民基本知能、國家競爭力及社會公平正義做得如何。要注意十二年國教各高中高職招生情況不一，實際情形如何，高中與高職、明星學校與社區學校、各就學區、公立與私立學校，其兩兩之間有何差異，都值得在首招結束後深入探討，並將結果連結到十二年國教的理念、目標、指標和策略上。

參考文獻

- 人間福報（2014.5.17）。品德列超額比序 各校忙銷過？引自 <http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?Unid=350522>
- 三立新聞網（2014.6.15）。「把孩子當猴子耍！」邵智源怒批12年國教。引自 <http://www.setnews.net/News.aspx?PageGroupID=1&NewsID=27026&PageType=2>
- 中央通訊社（2013.8.16）。103年特招名額 全國核定8%。引自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201308160023-1.aspx>
- 中央通訊社（2014.6.2）。首屆會考數據 今起陸續公布。引自 <http://www.cna.com.tw/news/aedu/201406020028-1.aspx>
- 中央通訊社（2014.6.10）。國教兩樣情 菁英焦慮弱勢無聲。引自

<http://www.cna.com.tw/topic/popular/4504-1/201406100205-1.aspx>

- 中央通訊社（2014.6.22）。志願序扣分 高中入學成賭局。引自 <http://news.sina.com.tw/article/20140622/12728563.html>
- 中央日報（2014.6.23）。一免報到 基北區報到率兩極化。引自 http://www.cdnews.com.tw/cdnews_site/docDetail.jsp?coluid=121&docid=102806273
- 中央通訊社（2014.6.24）。郝龍斌盼十二年國教朝理想努力。引自 <http://www.cna.com.tw/news/aip/201406240421-1.aspx>
- 中央通訊社（2014.6.30）。高中職特招錄取率 推估近7成。引自 <https://tw.news.yahoo.com/%E9%AB%98%E4%B8%AD%E8%81%B7%E7%89%B9%E6%8B%9B%E9%8C%84%E5%8F%96%E7%8E%87-%E6%8E%A8%E4%BC%B0%E8%BF%917%E6%88%90-081116180.html>
- 中央通訊社（2014.8.2）。104年特招 教部彙整一試兩用等3提案。引自 <http://news.rti.org.tw/news/detail/?recordId=126096>
- 中央網路報（2014.6.24）。志願序扣分 家長向市議員陳情。引自 http://www.cdnews.com.tw/cdnews_site/docDetail.jsp?coluid=121&docid=102807137
- 中央廣播電台（2014.6.27）。12年國教特招今報名截止 估3萬人報考。引自 <http://news.rti.org.tw/news/detail/?recordId=117810>
- 中時電子報（2014.6.28）。社論－適性揚才 回歸十二年國教正途。引自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20140628000975-260109>
- 中廣新聞網（2014.5.20）。教部讓步 教團、家長團體砲轟。引自 http://news.cnyes.com/Content/20140520/KIVGG0UZRINX6.shtml?c=event_news
- 今日新聞（2014.6.18）。十二年國教惹爭議 馬總統：繼續溝通凝聚共識。引自 <http://www.nownews.com/n/2014/06/18/1284049>
- 今日新聞（2014.6.20）。會考放榜 柯文哲：女兒無緣上前三志願，準備下階段特招。引自 <http://www.nownews.com/n/2014/06/20/1287450>
- 今日新聞（2014.6.25）。張忠謀：台灣明星學校傲氣沖天 是非常不好的事。

引自<http://www.nownews.com/n/2014/06/25/1292975>

- 公視新聞網（2014.6.12）。12年國教超額比序 家長砲聲隆隆。引自<http://news.pts.org.tw/detail.php?NEENO=271248>
- 方青（2014.6.29）。18志願全損 我的孩子變白老鼠。引自<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8771237.shtml>
- 王延煌（2014.6.23）。看見社區高中… 路過變 Long Stay。引自<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8757716.shtml>
- 王怡元（2014.6.11）。考生無助、家長恐慌 難道要讓菁英流失。引自<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8733032.shtml>
- 王金國（2012）。十二年國教之超額比序爭議、影響與解決。臺灣教育評論月刊，1（11），51-52。
- 台灣好新聞(2014.6.9)。國教「加分」需求 員林公所應需求開辦志願服務志工。引自<http://n.yam.com/taiwanhot/place/20140609/20140609345100.html>
- 台灣好新聞（2014.6.17）。國教實施衍生問題多 公聽會討論各界建議。引自<http://n.yam.com/taiwanhot/place/20140617/20140617362334.html>
- 自由時報（2014.6.11）。十二年國教被罵翻 蔣偉寧出面道歉。引自<http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1028617>
- 自由時報（2014.6.13a）。12年國教 家長怨體適能給分嚴。引自<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/787044>
- 自由時報（2014.6.13b）。12年國教桃連區5成7考生 第一志願填高職。引自<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/787073>
- 自由時報（2014.6.18）。12年國教超額比序 民進黨提簡化版。引自<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/788397>
- 自由時報（2014.6.22a）。12年國教免試入學混亂 家長上街喊補救。引自<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/789647>

- 自由時報（2014.6.22b）。一免初體驗 賴清德促教局傾聽檢討。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/789735>
- 自由時報（2014.6.23）。一免今報到／留住高分生 社區高中電話遊說。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/789796>
- 自由時報（2014.6.25）。高中職免試報到率75.24%／國教盟質疑第一志願非自願。引自 <http://n.yam.com/ltl/life/20140625/20140625377738.html>
- 自由時報（2014.6.27）。十二年國教特招 報名不如預期。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/79133412>
- 自由時報（2014.6.30）。高中職第二次免試入學招生名額出爐。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1043575>
- 自由時報（2014.7.10）。免試亂象 教局：先確定是否辦特。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/794815>
- 自由時報（2014.8.3）。基北區特色招生 逾8百人放棄。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1071928>
- 自立晚報（2014.6.18）。馬政權欺負弱勢家庭。引自 http://www.idn.com.tw/news/news_content.php?catid=1&catsid=2&catdid=0&artid=20140618abcd022
- 吳忠泰（2014.6.16）。12年國教是怎麼砸鍋的？引自 <http://news.ltn.com.tw/news/opinion/paper/787898>
- 吳燕玲（2014.6.19）。台灣來鴻：十二年國教整垮學生家長。引自 http://www.bbc.co.uk/zhongwen/trad/taiwan_letters/2014/06/140619_twletter_taiwaneducation_bywuyanling.shtml
- 李文富（2013）。從大學的發展趨勢探析十二年國民基本教育普通高中階段的課程改革。《課程研究》，8（2），53-75。
- 李建興（2014.5.17）。瘋補作文、私中爆滿…12年國教怪現象。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5681&f_ART_ID=514268

- 李家同（2014.6.10）。用功三年 大家都是 C…。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=518542
- 李柏毅（2014.6.25）。會考爭議，爭的是價值觀。引自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1559>
- 沈政男（2014.6.7）。〈自由廣場〉面對未來 我應該具備作文能力？引自 <http://news.ltn.com.tw/news/opinion/paper/785492>
- 周聖心（2014.6.13）。披著假面的 12 年國教。引自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140613/415956/%E6%8A%AB%E8%91%97%E5%81%87%E9%9D%A2%E7%9A%8412%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99>
- 東森新聞（2014.5.26）。明星高中醞釀明年停辦特招？ 國教署：尊重就學區。引自 <http://www.ettoday.net/news/20140526/361275.htm>
- 林柏寬（2014.4.18）。超額比序加分亂象—— 國際發明展的荒唐。引自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1284>
- 林柏寬（2014.6.24）。教育會考的蝴蝶效應！引自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1558>
- 林珮萱（2014.6.27）。解決「兩大不足」 幫學生找到生命的精采。引自 http://mag.udn.com/mag/newsstand/storypage.jsp?f_MAIN_ID=76&f_SUB_ID=228&f_ART_ID=521601
- 吳明清（2009）。免費乎？免試乎？十二年國教的政策困境與出路。教育行政論壇 1(2)，49-59。
- 周祝瑛（2009）。邁向十二年國民基本教育——由繁化簡的高中、職免試入學方案。教育資料集刊第四十二輯，25-42。
- 原視每日新聞（2014.6.25）。偏鄉免試增錄取 卻難上明星高中。引自 <http://titv.ipcf.org.tw/news-6681>
- 高級中等教育法（2013.7.10）。引自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E9%AB%98%E7%B4%9A>

%E4%B8%AD%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPa
ge=1

- 張民杰、濮世緯（2013）。卓越與均等的難題：談十二年國教高中職的特色招生。《教育研究月刊》，第225期，39-52。
- 張添洲（2014.6.24）。升學 VS. 就業 高職進退皆宜。引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8759971.shtml>
- 黃政傑主編(2012a)。十二年國教：改革、問題與期許。台北：五南。
- 黃政傑主編（2012b）。十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許。台北：五南。
- 黃致翰（2014.6.19）。十二年國教的「反教改陰謀」。引自 <http://n.yam.com/yam/politics/20140619/20140617361525.html>
- 黃德祥（2014.6.12）。一開始就錯的十二年國教。引自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140612/414873/>
- 張德銳（2013）。與時俱進 因材施教-十二年國教後中學教學發展趨勢。《師友月刊》，第556期，58-62。
- 國立教育廣播電台（2014.6.28a）。學者質疑十二年國教 教育部澄清。引自 <http://news.ner.gov.tw/index.php?act=culnews&code=view&ids=165125>
- 國立教育廣播電台（2014.6.28b）。特招或二免 教育部請國中加強輔導。引自 <http://news.ner.gov.tw/index.php?act=culnews&code=view&ids=165122>
- 教育部(2013.5.29)。103學年度國中教育會考暨全國高級中等學校及五年制專科學校適性入學重要日程表。引自 <http://cap.ntnu.edu.tw/documents/103schedule.pdf>
- 教育部（無年代）。十二年國民基本教育網站。引自 <http://12basic.edu.tw/>
- 教育部國教署（2014.6.4）導「家長批12年國教假免試」澄清說明。引自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=23697&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>

- 教育部國教署（2014.6.26）。103學年度高級中等學校第一次免試最終報到學生人數及比率說明。引自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=23966&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>
- 教育部國教署（2014.8.2）。103學年特色招生考試分發入學情形說明。引自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=24518&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>
- 華視新聞（2014.6.14）。12年國教制度今年不改 家長哭了。引自 <http://news.cts.com.tw/cts/general/201406/201406141439863.html>
- 華視新聞（2014.6.24）。十二年國教／第一次免試入學 全國報到率74%。 <http://news.cts.com.tw/nownews/life/201406/201406241447562.html>
- 楊怡婷（2013a）。「服務學習」納入十二年國教超額比序之爭議與省思。臺灣教育評論月刊，2（1），88 - 90
- 楊怡婷（2013b）。變調的十二年國教－談特色招生。臺灣教育評論月刊，2（7），102 - 104。
- 楊思偉（2006）。推動十二年國民教育政策之研究。教育研究集刊，52（2），1-31。
- 楊朝祥（2010）。預應十二年國教，後期中等教育何去何從。教育資料集刊，第46輯，1-26。
- 溫怡玲（2014.6.27）。教育與學習思惟的大翻轉。引自 <http://www.cna.com.tw/magazine/24-1/201406270010-1.aspx>
- 溫順德（2014.5.20）。評論／變調的會考 走味的國教。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5681&f_ART_ID=514687
- 劉兆明（2014.6.13）。登記入學 真正簡化公平。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=519378
- 劉秀芳（2014.6.29）。今年還可拚特招 明年呢？引自

<http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8771239.shtml#104>

- 劉憶如（2014.5.29）。免試升學 名實不副。引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI4/8707256.shtml>
- 劉源俊（2012）。當年的 [九年國教] 是怎麼辦成的？**臺灣教育評論月刊**，1（10），74 - 75。
- 蔡仁政（2014）。十二年國教免試入學超額比序項目適切性評估。**臺灣教育評論月刊**，3（1），63-69。
- 蔡玉卿（2012）。十二年國教：一廂情願的理想？**臺灣教育評論月刊**，1（7），60-61。
- 蔡孟錦（2014.6.24）。勇敢做夢 我們不特招了。引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8759974.shtml>
- 鉅亨網（2014.6.12）。12年國教引發學生家長焦慮 江揆要教育部設專線諮詢。引自 http://news.cnyes.com/Content/20140612/KIW064QSKQN9U.shtml?c=tw_stock
- 臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心（2013 a）。國中教育會考考試科目與題型。引自 http://cap.ntnu.edu.tw/test_2.html
- 臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心（2013 b）。國中教育會考三能力等級加註標示說明，引自 <http://cap.ntnu.edu.tw/documents/1020523.pdf>
- 臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心（2013c）。國中教育會考簡介。引自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=883>
- 臺灣師範大學心理及教育測驗研究發展中心（2014）國中教育會考問與答。引自 <http://cap.ntnu.edu.tw/documents/103capmanual.pdf>
- 聯合晚報（2013.8.16）。特招名額僅占總招生 8.03%。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=471996
- 聯合晚報（2014.5.16）。免試入學 5A 學生最折磨。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5356&f_ART_I

D=514123

■ 聯合晚報（2014.6.10a）。5A 不要看：關心「非精英」學生。引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI1/8731308.shtml>

■ 聯合晚報（2014.6.10b）。會考聚焦拔尖 莫忘扶弱。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=518598

■ 聯合晚報（2014.6.26）。全台15區一免報到後放棄 基北最多。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521427

■ 聯合晚報（2014.7.25）。北一女新校長楊世瑞：贊成取消特招。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5681&f_ART_ID=526300

■ 聯合報（2014.5.16a）。全家盟批12年國教「荒腔走調」。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=2181&f_ART_ID=514019

■ 聯合報（2014.5.16b）。會考前「結算」 怪象一籬筐。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=514020

■ 聯合報（2014.5.18）。觀察站／走回頭路的會考。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=514443

■ 聯合報（2014.6.5）。「5A學校」形成 蔡炳坤：教育部要檢討。引自 <http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS9/8722047.shtml>

■ 聯合報（2014.6.8）。蔣偉寧：全面檢討會考制度。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=518175

■ 聯合報（2014.6.10）。會考大痛苦 朱立倫、胡志強齊開火。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=518597

- 聯合報（2014.6.11）。國文作文分高下 北市批教部。引自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/786361>
- 聯合報（2014.6.12）。砸重金拚師資 敵不過建北迷思。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=171&f_SUB_ID=5649&f_ART_ID=519016
- 聯合報（2014.6.13a）。教育部：十二年國教明年提高免試比率。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=519191
- 聯合報（2014.6.13b）。罵聲中 12年國教別改成四不像。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=519190
- 聯合報（2014.6.16）。國教風波／無緣第一志願 就是鳳凰變成雞？引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8742937.shtml>
- 聯合報（2014.6.23a）。國教盟：升學不能等一年 有錯就改。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5643&f_ART_ID=519189
- 聯合報（2014.6.23b）。蔣部長：教育要看到人，而不是數字。引自 http://www.cdnews.com.tw/cdnews_site/docDetail.jsp?coluid=110&docid=102805571
- 聯合報（2014.6.26a）。一免近3千人放棄 估7萬人未定位。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521321
- 聯合報（2014.6.26b）。為何放棄一免？ 拚特招 轉攻職校。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521320
- 聯合報（2014.6.27a）。一免報到率7成 5萬缺額納二免。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521487&kdid=AR10&r=3
- 聯合報（2014.6.27b）。桃園免試入學公聽會 贊成恢復薦送制。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521562&kdid=AR10&r=1
- 聯合報（2014.6.28a）。特招2.1萬人報名 錄取率近7成。引自

http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_MAIN_ID=484&f_SUB_ID=5642&f_ART_ID=521735

■ 聯合報（2014.6.28b）。志在二免？ 高雄區特招報名2803人 不如預期。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=521736&kdid=AR10&r=2

■ 聯合報（2014.7.10）。停特招？ 明星高中不反對。引自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=523623

■ 鍾國朋（2014.6.7）。會考問題多／我氣結…補救教學非萬丹。引自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/X1/8725197.shtml>

■ 蘋果日報（2014.6.27）。全國2萬人報名特色招生 基北區8千人報名。引自 <http://www.nownews.com/n/2014/06/27/1298199>



體育成績考查標準的選擇與設定

魏豐閔

國立臺灣師範大學體育學系博士候選人

施登堯

國立臺灣師範大學體育學系副教授

中文摘要

對在職體育教師來說，如何選擇與設定成績考查標準的問題經常使他們感到困擾。因此，在這篇研究中，我們試著去檢驗何謂常模與效標參照標準，並以動作技能評分作為例子，在實踐中思索依循任一評分標準系統的實質意義，期能促進教育理論與實踐之連結。我們隨後主張，評分標準的選擇與設定不僅需奠基於測驗與評量的理論上，亦應根植於教師的日常教學實踐上，因為在不同的體育教學境況中，使用常模或標準參照標準皆有其優劣得失。此外，以我們對評分的思考與經驗來說，評分作為教育評價的一環，其本質上即為一種價值涉入的排序行為，必須能進一步對體育課程實施與教學實踐做出貢獻。最後，在結語中，我們將討論有關評分標準的研究，對於體育教師、教育學術研究者以及教育行政人員各項教育業務推動之啟示與建議。

關鍵詞：評分、常模參照、效標參照、課程實施、教學實踐

The selection and setting of grading standards in physical education

Wei, Feng-Min

Ph.D. Candidate, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Shy, Deng-Yau

Associate Professor, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The question about how to select and set the grading standards usually bothered in-service PE teachers. In the regard, this study tried to examine what the norm- and criterion-referenced standards were and what the substantial meaning was. By providing the grading of motor skills as the example, this study alternately utilized both standard systems in the grading practice to promote the connection between theory and practice in education. As a result, we argued that the selection and setting of grading standards should base on not only theories of measurement and assessment, but on teachers' daily teaching practice since adopting norm- or criterion-referenced standards has its pros and cons under different physical education circumstances. Moreover, as part of educational evaluation and a value-involved ordering process from our thinking and experience, grading has necessarily benefited the curriculum implementation and teaching practice in physical education. From our examination, implications and suggestions for PE teachers, education researchers and policy administrators in the future were discussed in the final conclusion section.

Keywords: grading, norm-referenced, criterion-referenced, curriculum implementation, teaching practice

壹、前言

沒有常模，比較主觀。(洪 XX，私人通訊，2013.12.3)

選擇標準參照還是常模，標準參照標準怎麼給。(張 XX，私人通訊，2013.12.2)

前述兩則私人通訊內容，是現場體育教師被詢問「每學期打成績時最困擾的問題是什麼」時，他們分別表述的主要困難點。總括來說，兩位體育教師一致表示，「標準」的設定是成績考查工作中相當重要的參考依據。只是，有些教師考量的焦點在於，如何為每位學習者的表現給出「適當的」分數（這可能是在未製作科目表現常模的學校），而有些教師則開始對常模參照下的評分運作產生疑問，不過對於另一種標準參照的給分模式卻仍存在著不解與遲疑。因此，如何將這兩種成績考查標準清楚地說明，並與各領域的真實教學情境加以連結，牽動著學校體育課程中的教學效能與學習成果。

事實上，有關學校教育中成績考查的常規做法與利弊得失，始終是教育論述的熱門議題，2013年《臺灣教育評論月刊》設有專刊討論「班級排名」，其中數篇文章即從各種觀點思考成績考查與排名的連結（吳明隆、蔡博，2013；周玉秀、陳淑純，2013；林宜靜、徐超聖，2013；葉川榮，2013）。再者，體育領域中亦有專書中的篇章論及體育評量與成績考查（施登堯，付梓中），或是原始分數如何轉化為學習成績的分析（魏豐閔，付梓中）。此外，除了成績評定的層面外，文獻中亦不乏如何報導成績的討論，像是盧雪梅（2005）即針對成績通知單的設計模式進行分析，並於另一研究中試圖了解成績通知單所呈現的學習目標之項數與內涵（盧雪梅，2006）。

然而，作為讀者，穿梭於這些討論成績考查的文本間，嘗試理解作者所欲傳達和改進的觀點或實踐，很容易開始思考各種體育課成績考查的測驗方式、標準設定及成績報告的可能性，但對體育教師來說，他們所關心的反倒是「如何操作」的實務問題，以此而言，過去的討論雖然分析完整且論述透徹，可是對真正體育課成績考查工作的影響著實有限，對其他領域或科目來說或許也面臨相同的問題，因而也就限縮了可能的貢獻度。推究造成此類現象的主因，在於實踐者與學術研究者間思考、分析問題上不同立場所造成的落差，僅就工具考量層面來說，學術研究者關心的是信度、效度及客觀性的問題，而實踐者則較在意熟悉度、適應性及解釋程度的問題（施登堯，付梓中），致使一方的言論或經驗無法直接地被另一方所接受或落實，不免有些可惜。

因此，為能搭建起學者與實踐者間的溝通橋樑，化解長久以來理論與實踐二元分立的錯誤認識，教育系統中或各學科領域內的研究應能提供相關的討論，並

進一步發展出可行的實務操作系統。在這個層面上來說，近年來體育教學策略／模式的開發，似有對理論與實踐間的複雜關係提出關注的趨勢。舉例來說，掌慶維（付梓中）即強調體育學習中主動探究（*inquiry*）與反思實踐（*reflective practice*）的歷程，並試圖推展一種由下而上（實踐—理論）的教學邏輯，藉以對傳統演繹式分析取向提出挑戰，建立起「實踐和理論是緊密聯繫又不斷相互影響」（頁 5）之互動關係。同時，施登堯（付梓中）從教學實踐的角度進行批判，亦指出主流學術研究成果和教師實務難題的脫鉤現象，致使「研究無法直接解決基層教師每日生活所遭遇的阻礙與疑惑」（頁 14），因而透過概念與實踐交互對話的方法，撰文試圖釐清數個核心術語及其關聯。延續此一理念與方法，本文意在回應實踐場域中成績考查標準訂定的問題，先就學理上「標準」的分類及其差別加以說明，接著從動作技能評分的實例切入，分析各種情況下標準選擇與設定的適切情形，作為體育教師思考成績評定標準之參酌依據，最終則對體育成績考查的本質與實際操作提出反思與建議。為避免篇幅過長與主題紛亂的狀況，本文僅就成績考查的標準系統進行觀照，暫且擱置與標準系統選擇具高度關聯之課題，如教學目標、評量目的、測驗工具屬性、施測程序等，使全文聚焦在分析與討論的問題核心。

貳、兩種成績考查標準系統

只要實施了測驗，那麼必然能取得某種測驗結果，且這個結果不只能反映出受測者在某種性質上的狀態外，更能在進入評價系統後給予任何量化分數或質性的價值評述。就如同蔡川榮（2013）即曾指出：「既然有考試就必然會有分數，既然有分數就會有高低排名，既然有高低排名就會有比較，既然有比較就會有競爭」（頁 4）。然而，必須澄清的是，評量不等於評價（施登堯，付梓中），且測驗結果亦不等於成績。雖然，這些術語經常地遭到混用與誤用，致使概念背後所指的意義混淆不清（如吳明隆與蔡博（2013）就將 *assessment* 和 *evaluation* 予以混用，但卻指稱相同的概念內涵），阻礙了相互理解的可能，所幸學術界已開始注意到這類問題，且致力於概念澄清的工作（施登堯，付梓中；魏豐閔，付梓中；Lacy, 2011）。

簡明地說，評量（*assessment*）指的是實施測驗後，針對受測者某一性質的直接描述，這個過程牽涉了測驗編制、測驗過程及施測者與受測者等因素的影響；而評鑑或評價（*evaluation*）則是基於特定評估指標或標準，對測驗結果進行價值評判，這即為成績所表徵出的意涵。此外，任何的評分（*grading*），或學校教育中的成績考查，都是一種複雜的做決定過程，其中涉及了如何評價一位學生以及使用何種標準的問題（Lacy, 2011）。同時，從文獻中對於評價（*evaluation*）的界定，它指的是對測量結果進行價值評判的決策過程（姚漢禱，2002；張志滿等，2012）。所以，根據前述說明可知，「給分」係屬評價程序的一環，關乎標準

設定、方法選擇等價值澄清與選定的問題，且依據目前的評分方式來看，皆無法跳脫常模參照與標準參照的邏輯系統，過程中也勢必牽涉到群體排序和等級排序的操作與行動。

由此可知，評量與評價的主要差別在於兩者對測驗結果的處理，評價的過程在指標或標準的限制下，進行了高低優劣的價值判斷，而其結果（就動作技能評價的層面來說）通常透過量化成績的排序方式予以呈現，因此給分（grading）亦必然是一種價值涉（value-involved）的排序行為（魏豐閔，付梓中），所謂「價值」的具體表徵，如果處於學校體育的範疇中，則可以在測驗的選擇與編制、動作技能表現的配分、標準化加權比例和平均分數的設定，抑或參照「標準」的建立等面向，觀察得到任何蛛絲馬跡。針對本文的主題，問題的核心是如何將蒐集得到的表現數據和預定目標相比較後，並在特定參照標準的檢核下，進行高低優劣的排序工作，因此本節後續篇幅，將就文獻中主要提及的兩種成績考查標準系統進行說明，分別討論常模參照標準和效標參照標準的概念內涵、操作方式以及優缺點（吳明隆、蔡博，2013；季力康等，2012；張至滿等，2012；盧雪梅，2006）。

一、採用常模參照標準系統的意義與優缺點

以常模參照標準（norm-referenced standard）進行評分時，代表每位受評者的得分來自與其表現處於團體中的哪個相對位置，也就是說，在一項籃球 10 次罰球線投籃的測驗中，當某位受測者的進球率為 .80 時，我們並不能立即地判定他/她在這項測驗的表現水準，反倒需要在參照其所處團體的表現後，才能判定其表現的優劣情形。如其他受測者的表現皆不好，平均進球率只有 .50，標準差為 .15，那麼即代表該位受試測者在這項測驗的水準極佳，因為受測者的表現遠落在距離平均數兩個標準差之上；相對而言，如果團體中其他受測者的表現皆相當突出，平均進球率為 .85，那麼該位受測者的表現就不算好。所以，從操作層面來說，常模參照標準並不以原始表現成績為依歸，它是一種以團體平均數為基準的評價系統，並在常態分配曲線的概念原則上，進而對受測者原始表現賦予評判後的相對得分，讀者如想對此種給分系統有更深入的認識，可參考魏豐閔（付梓中）的操作程序，以了解如何以 Excel 套裝軟體將原始分數予以標準化，並將其有效地轉換為標準分數（如 z 分數或 T 分數）。

以常模參照方式進行評分將有下列幾項優點：避免直接對原始表現的優劣情形作出評斷、能就不同類型的測驗表現進行排序或加總、成績分佈的變化與範圍達到最大，以及在建立不同測驗表現與標準分數對照表後，施測者（如體育教師）即能快速做出評分，特別是對初任教師或尚未熟悉學習者表現程度的教師來說；另一方面，此一評分方式也相對地造成部分缺點，像是因為參照標準是團體的表現，使得表現不理想的受測者也可能取得高分（如以百分比法進行評分時，某些

比例受測者必然會被分配到特定得分)。再者，此一評分著重於學習速率，而非學習能力，故受測者表現或許未能完全反映出目標本位的要求與達成度。除此之外，亦有學者認為，這種成績評定標準會阻礙學習者的學習動機，因為各自的成績無法掌握在自己的努力與表現上（盧雪梅，2006）。

二、採用效標參照標準系統的意義與優缺點

另外，如採取效標參照標準（*criterion referenced standard*）解釋表現結果時，施測者須先選取特定的表現效標，此一表現效標須和目標行為相連結，並能有效反映出教學目標所預期的達成情形，藉以建立教學目標的效標參照標準系統，因此後續的表現結果即能以這套標準系統進行評價，以衡量受測者的表現水準。職此，效標參照下的評分邏輯就不再是受測者在大團體中的位置，轉而強調受測者與實際效標的對應，而且在參照標準不變的情況下，測驗的結果亦能同時反映出受測者的進步情形。另外，就表現效標的設定來說，施測者通常不會也不應要求達到完美狀態，反倒要能允許特定表現的誤失或不一致情形，像是在十次羽球發網球小球的測驗中，能成功將球發進指定區域達 80%，即符合優等表現水準，或者亦可針對不同等級的表現水準，訂定較具區隔性的分級標準，從而對原始表現進行合理且有效的價值評判。

此種評分方法的優點在於，成績的高低不受他人的影響，受測者可以在學習過程中調整自己的步調，以達到某一效標表現水準，而且也沒有高分群比例的限制，受測者較有可能因為個人的投入與努力而享受成功的喜悅，而且不至於對受測者的先備能力產生直接的預設（Lacy, 2011）。同時，因為訂定了明確的效標表現水準，施測者可以將其與國家或地區的政策要求和相關計畫內涵相連結（如體適能促進計畫等），以收效標參照評價的額外功能；除此之外，也因為確立了清楚且明確的效標表現水準，不同等級的表現就能輕易地進入評分系統中。

然而，效標參照評分的優點也相對地反映出其缺點，主要問題在於施測者如何有效且明確地訂出特定目標的表現標準，像是區分出合格或不合格的表現，或是界定 5 點評分制中，各分數間的分界表現（*cutoff performances*）；與此同時，受測者也可能在清楚了解表現水準的評分系統後，評估後發現無法達到更高水準的表現，因而自暴自棄，嚴重降低其超越先前表現的動機，或是僅希望能符合最低合格標準的要求，而且受測者也可能在偵測出，施測者的評分重點強調表現改變情形，特意始施測者產生其起始程度不佳的錯覺，並在之後的測驗中毫無保留地展現學習後的真正實力，藉以獲得較佳的成績。

參、成績考查標準的選擇與設定

有別於學理上對於評分工作的要求與討論，對體育教師這類教育實踐者來說，公平與否、方便操作及具解釋能力才是實務工作中考量的關鍵要素，所以他們常常提出的問題是，到底運動技能表現要佔學期分數的多少比例，而且對於那些先天運動表現較弱勢者，但相對地卻在課堂上表現較佳者，應該如何決定評分基準；或是評分的焦點是要著重在學習成就上（achievement），抑或進步幅度上（improvement）；又或是在參照特定標準後（不論是常模參照標準，還是效標參照標準）的評分，是否能確切反映出學習者的能力，同時這個最終得分是否會太過依據教師的主觀看法。

對於前述各個問題的回應，我們的觀點是，凡是涉及評分或打分數的過程，勢必涉及價值選擇與評判的問題，這樣的事實是無法避免的，教師不必過度執著於主觀或客觀的二元辯證邏輯中；相反地，教師應該思考的問題是，有哪些方法能夠協助評分工作的執行，如讓學生或家長參與、釐清教學目標與預期表現，或者仔細評估採取常模參照和效標參照評分所代表的意義與利弊，如此才能於學期末送出成績後，負責任地表示這個成績是基於各項證據資料（evidence-based）下慎思後的結果，而且能與最初的教學計畫相呼應，禁得起外界的詢問和檢驗（施登堯，付梓中）。

基於此，有關本文成績考查標準選擇與設定的問題，我們的想法不在預設哪種標準參照系統對動作技能評分是較好的，所謂的「好」其實已然受到教學場域或特定價值所指引，並不適用於所有的情境或教師身上，所以我們的討論重點將不會是哪種測驗較適合用何種參照系統，反倒應該採取「觀念分析」的方式，對兩種參照系統下可能的好處與困難進行綜合分析，並將最終選擇的權利與責任交付於體育教師的專業判斷。

以國內極力推廣的游泳教學為例，有些老師可能會在期末測驗 50 公尺或 100 公尺自由式游泳前進的速度，接著按照速度快慢加以排序，隨後則依排序結果按比例給分，或者直接參照校內既有常模進行給分，這樣的給分方式，因建立在真實的技能表現上，所以給人相對「客觀」的意象，但如果進一步檢驗其中的操作邏輯，我們可能對下列問題提出疑問，為什麼只有 12% 的學生可以獲得優等，這個比例是否代表了任何能力上的差異（亦即具有效標意義），或是那個沿用已久的表現—常模對照表是在什麼母群基礎上建立的，因為這會影響教師對現有表現的解釋與判斷。不過，最嚴重的是，此種評分方式經常是以所有學生皆能掌握的測驗內容為主，所以每位學生都能取得一個或高或低的測驗成果，然後再依據這個測驗成果與團體內其他人或常模比較，進而取得相應的成績，但這個成績（符號）所表徵出的文化價值，或許不一定能象徵學習者的實質能力；而且，對學習者來說，給分的依據如果等於學期一開始的動作能力排序，那麼久而久之，不就等於告訴學習者：「你們的成績其實早就決定了」，因而消滅學習者的學習興趣與

動機。

另外，相同的測驗，有些老師可能採取預先訂定評分標準的評分方式，要求學習者須完成 50 公尺或 100 公尺自由式游泳前進測驗，然後針對完成速度或動作過程（正確性與流暢性）給予成績。這種評分方式直接要求學習者達到某一動作表現水準，如果落實於全校、全學區或全國的同級學校內，那麼該測驗即成為該年齡階段學習者游泳能力的最低表現指標，具有一定的代表性。可是，從真實的情況來說，學習者會提出的疑問是：「為什麼必須會游 50 公尺、100 公尺自由式，如果學不會可不可以只打水就好？」，這類型的提問受到質疑的是測驗內容與標準和學習目標間連結的效標意涵；學習者也會問道：「游多久就算及格？」，這個問題背後的意思即是「我只要及格就好」，同時也挑戰著教師制定「及格標準」的能力，要是訂得太低，等於不用「學習」就能輕鬆過關，而要是訂得太高，沒人成功達標也沒意思。

再者，與常模參照標準一致，效標參照評分即使成功規畫了各等級的表現水準，如就動作過程進行評分時，先前的給分標準也應值得仔細思量，像是考量關鍵動作技術的加權值，因為最後的等級符號將完全地象徵學習者的動作技能水準，而且是帶著我們這個文化的價值進行觀看，所以給分系統要能與真實表現及文化價值相契合，否則不但無法因為一、兩分的成績落差，辨明鄰近兩兩表現水準間之差別，亦難以與其他教師或家長進行溝通，以達共識。

綜前所述，不論是採取常模參照或效標參照的評分方式，皆具有各自的評價優勢，或面臨相應的挑戰，考驗著評分者目標分析、測驗選擇、價值訂定及靈活運用的能力。不過，也因為兩種評分標準系統各有其優缺點，加上測驗或教學的內容、對象與條件限制等情境的多元差別，往往使得施測者或教師不知如何因應，所以只能選擇制式或校內慣常使用的常模／效標參照標準，而不去考量另一種標準系統的可能性。事實上，不管最終選擇的是何種標準參照系統，就其目的而言，皆在建立一套得以解釋與評價測驗結果的合理工具，從而反映受測者／學習者對某種價值體系或目標系統的把握程度。

因此，當我們思考如何選擇標準參照系統的問題之前，必須先澄清的問題是，「為何要評分」（why）以及「評什麼」（what）的問題，因為是這兩個因素逼使我們開始思考「如何評」（how）的問題。舉例來說，如果游泳被視為某國中校本體育課程的特色之一，強調學生經過三年的教學，必能具備一定的游泳程度，像是能夠連續游完 100 公尺，且在教學規劃上，授課教師協議從自由式泳姿教起，那麼在國三體育課程中進行自由式 100 公尺測驗也就理所當然，而且給分的標準必須設定在學生能完成 100 公尺自由式前進的基本門檻上（達到等級 B），然後才依照動作的正確與否及流暢情形逐級加分（如 B+、A-、A 及 A+），當然

要是無法順利完成測驗內容，那麼即須實施補救教學。

可是，對同一間學校來說，籃球也是體育課程的教材之一，而且因為校內活動空間有限，相較於游泳來說，國中三年雖經常地作為體育課的選授項目，但卻不是重點項目，所以在給分範圍上，即不像游泳課程所佔的比例那麼多，而且測驗方式也設計全部學生皆能完成的內容（如罰球線 10 次投籃、1 分鐘運球上籃等），在給分標準的部分則採取常模參照的方式，依照個別學生在團體中的相對地位給定一個分數，且基準分數不會設定在及格分數之下，如 $10z+70$ ，表示每位學生都能按照各自的表現，獲得高於 70 分以上的得分，此種作法除了不至於降低學生的學習動機並提昇其成就感，同時也適切地反映出教學重點上的安排和調配。

也就是說，有關成績考查標準系統的選擇與設定，所需考量的層面甚廣，前例僅就課程目標規劃、教材內容及可用場地等層面切入，描述並分析某間學校的特殊情形，藉以了解選擇某種測驗項目和標準系統之理由，對於不同學校的實際狀況，尚須考量的面向可能加入教師專長、學生特質等，有待體育教師們進行審慎的分析與擇宜，使得最終給定的成績不至於與學習者能力有所落差，或是與成績所蘊含的文化意義未能相互對應。

此外，教育測驗與評量領域的知識和技術作為一種評價工具，意在協助了解任何課程實施（curriculum implementations）或教學實踐（teaching practices）之成效，隨後植基於不同課程內涵或教學目標，選定測驗內容、方法及標準系統，如此才不致於反客為主，將討論的重點著重於評鑑過程的末端操作問題，從而忘卻建立評鑑系統的真實目的，應是對課程與教學境況中的效能與價值進行實質檢驗，並得益於這些評價經驗的積累，發展出更加符合實際需求且具效能的評鑑理論與技術。

肆、 結語

本質上來說，評分必然是一種價值涉入的排序行為，即使在關懷個別學習者、降低競爭或尊重隱私權等強烈論述下，仍無法將成績和排名機制的連結予以秘密化（葉川榮，2013）。因此，值得思考的核心問題不應是學校教育中的排名或不排名，或透過教育法規的頒佈來要求學校不得公開個別學生排名（教育部，2012），較積極的做法應該是對「如何評分」的思考，也就是尋找如何適切評分的方法，因為評分的實踐不會被取代，這是務實面的考量。

有關評分標準的選擇與設定之難題，雖然已有不少文獻資料說明常模參照與標準參照系統的差別，並分析各別的適用情況，但現場體育教師在考量任一評分

標準時，其所面臨的狀況要複雜得多，有時掙扎於教學目標和學習者能力之間，有時苦惱於測驗方式和課堂時間之間，有時亦擺盪在學習者的進步情形和成就水準之間，在在考驗著體育教師分析與判斷的能力，因而有必要了解且嫻熟各種標準參照系統，以因應不同教學情境與教育評價之用途（如診斷、分類、成就、進步、動機、課程評鑑等），展現體育教師學科成績考查之專業化（professionalization）。當然，除了在評價方法上展現專業知能外，體育教師亦須應用各種評價結果，檢驗並反思其轉化課程價值為教學目標，並進一步實踐這些目標為教材教法之能力，使其教學專業也能因為評價行動的落實而獲精進。

除此之外，就教育研究與政策推動層面而言，測驗與評量領域的研究應納入使用者的觀點，亦即考量實務教師的使用經驗與感受，猶如 Castro-Villarreal, Rodriguez, 與 Moore(2014) 在考量介入反應模式(Response to Intervention, RTI) 的實用效能時，主張應補充教師作為操作者的觀點一般，藉以修正各種理論和工具的有效性、方便性及可用程度，俾使學術研究與教學實務能夠相得益彰，互惠互利。

在此同時，教育行政人員亦應體認到，教育政策的成功實行不在於一紙命令的頒佈，或者透過各類組織團體的磋商而形成共識，教育政策必須立足於理論與實務的基礎上，以本文的例子來說，給分本來就是一種排序行為，無法僅因法規命令的介入，而抹滅其本質，或者因為消弱競爭與尊重差異等教育思潮，而將評分機制從教育實踐中抽離，這樣的作法將不為教育實踐所接受，亦有違教育行政協助教育事業推動的初衷。

致謝

感謝促使這篇文章能順利出版的所有審查者之意見與建議，你們的意見與建議有助於本文更臻完善；更要感謝那些曾經與我們一起討論或回應我們的提問的體育教師，你們的個人經驗與想法直接地對文中的思考與論述提供幫助。

參考文獻

- 吳明隆、蔡博（2013）。「名次」隱含的意涵。**臺灣教育評論月刊**，2（4），23-27。
- 周玉秀、陳淑純（2013）。小學生對成績排名之個案分析。**臺灣教育評論月刊**，2（4），18-22。
- 季力康等（譯）（2012）。**體育測驗與評量**。臺北市：禾楓。（Lacy, A. C.,

2011)

- 林宜靜、徐超聖（2013）。比一比！比不比？從課程理論的觀點看成績排名。**臺灣教育評論月刊**，2（4），12-17。
- 姚漢禱（2002）。**體育測驗與評量**。臺北市：師大書苑。
- 施登堯（付梓中）。體育評量與成績考查。載於黃嘉莉（主編），**學科教學知識叢書Ⅱ—體育學科教學知識叢書**（頁13-24）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 張志滿等（譯）（2012）。**人體表現測驗與評量**。臺北市：禾楓。（Morrow, J. M. Jr., Jackson, A. W., Disch, J. G., & Mood, D. P., 2011）
- 教育部（2012）。**國民小學及國民中學學生成績評量準則**（民101年5月7日修正）。臺北市：作者。
- 掌慶維（付梓中）。促進球類理解之體育教材教法—遊戲中心取向。載於黃嘉莉（主編），**學科教學知識叢書Ⅱ—體育學科教學知識叢書**（頁3-10）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 葉川榮（2013）。學校教育與排名運作機制之省思。**臺灣教育評論月刊**，2（4），4-9。
- 盧雪梅（2005）。九年一貫課程成績通知單模式探究：現況與展望。**教育研究與發展期刊**，1（3），177-212。
- 盧雪梅（2006）。臺北市國民小學九年一貫課程成績通知單之學習目標分析研究。**師大學報：教育類**，51（1），63-84。
- 魏豐閔（付梓中）。原始分數的標準化與給分。載於黃嘉莉（主編），**學科教學知識叢書Ⅱ—體育學科教學知識叢書**（頁27-36）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S.（2014）. Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention（RTI）in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112.
- Lacy, A. C.（2011）. *Measurement and evaluation in physical education and*

exercise science (6th ed.) . San Francisco, CA: Pearson Benjamin Cummings.



加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討

吳秀春

國立二林工商綜合職能科教師
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班

中文摘要

為提昇教育品質，中小學教師專業學習社群之運作已是當前重要教育政策。本文旨在探討中小學教師專業學習社群運作之有效作法。本研究首先探討教師專業學習社群之意涵與特徵，進而根據其理論基礎及國內外相關文獻之綜合、分析，歸納出個人層面、學校層面及主管教育行政機關等三大層面的九個有效作法與具體措施分別為：(1) 激勵教師參與；(2) 以合作學習帶動對話與省思；(3) 建立教師領導的風氣(4) 行政的全力支持；(5) 研擬獎勵措施；(6) 營造和諧氣氛，凝聚向心力；(7) 調整校長領導角色；(8) 規劃社群的增能研習或課程；(9) 建置社群交流平臺等，以提供中小學教師專業學習社群運作之具體建議，藉此鼓勵教師主動成立專業學習社群，以促進教師專業成及提昇整體教育品質為終極目標。

關鍵詞：中小學教師、教師專業學習社群

An Exploration of Enhancing the Operation of Professional Learning Community for Elementary and Secondary School Teachers

SIOU-CHUN WU

Abstract

To enhance the quality of education, the operation of the primary and secondary teachers' professional learning community is currently an important educational policy. The aim of this study is to explore effective practices of teachers' professional learning community at elementary and secondary schools. This study first explored the meaning and characteristics of teacher professional learning community. And then based on the theoretical basis, further analyzed and consolidated related research papers and document, to summarize the individual aspect, school aspect and the competent educational authorities. And propose nine effective practices are as follows: 1. to motivate teachers to participate, 2. to promote cooperative learning dialogue and reflection, 3. construct a culture of teacher leadership, 4. fully supports of the administration, 5. develop incentives, 6. to create a harmonious atmosphere in order to cohesion centripetal force 7. adjust the role of principal's leadership, 8. planning community empowerment training or programs and 9. to build a platform of learning community etc. Hopefully, the above suggestions may contribute to encouraging teachers to establish a professional learning community initiatively and to fostering professional growth of teachers as well as improve the overall quality of education as the ultimate goal.

Keywords: teachers at elementary and secondary schools, teachers' professional learning community

壹、緒論

教育之良窳，影響國家的發展，培育人才素質攸關國家未來的競爭力(教育部，2013)。隨著全球化的思維，國與國之間的連結日益密切，彼此交相互流及觀摩學習的機會也大為提高，全球化的力量為各國帶來極大的挑戰。世界各國莫不積極進行各項教育革新，注重教育品質及學生的學習成效，進而強化國家的競爭力（林海清，2006）。聯合國科教文組織（UNESCO）與國際教育計畫機構（International Institute for Education Planning, IIEP）於2003年共同發表的促進和提升教師專業發展宣言中，即說明教師專業發展是教育改革成功的核心要素（孫國華，2008）。鄭瑞城更指出「臺灣的教育在未來，教育的未來在良師。」教師身為教育現場第一線的執行者，其教師專業是教育品質良窳的關鍵因素（教育部，2009）。

我國為回應全球化人才培育的教育革新需求，自 2009 年起即將專業學習社群的推動列入高中職優質化的重點推動項目。以競爭型計畫經費的挹注，引導學校進行組織學習，發展以學校為本位的教師專業學習社群。其目的為鼓勵教師以社群形式，進行持續性的專業對話與成長，促進學校團隊動能，進而提升學生學習成果與整體教育品質（陳佩英、高嘉徽、應尹甄，2012）。2014 年「優質化輔助方案」更將「提升教師教學專業」與「深化教師專業發展」列為部定項目，其最終目標旨在全面提升辦學品質及促進卓越提升，以符應未來人才之需求（教育部，2014）。

張德銳、王淑珍（2010）指出國內目前在教師專業學習社群的推展問題，分別為教育行政機關、學校組織及教師等三層面的問題。丁一顧（2011）綜合國內外學者研究歸納出教師專業學習社群的困境有：學校氣氛不佳、參與意願低、教師排斥改變、對目標與價値理解不足、缺乏行政引導、過度依賴外在協助、合作與對話時間有限等。另外黃建翔、吳清山（2013）歸納教師專業學習社群仍有的實務困境如下：（1）領導分享不足；（2）缺乏合作夥伴關係；（3）欠缺專業知能的整合；（4）共同願景目標不清楚等。

綜合上述可知，教師專業學習社群是引領教師組織學習、團隊合作，提昇教師專業成長的重要途徑。為達上述目的，首先介紹教師專業學習社群的意涵，其次提出教師專業學習社群的理論基礎，接而介紹國內外專業學習社群有效作法之相關研究，最後綜合歸納並提出加強中小學教師專業學習社群運作之有效作法。

貳、教師專業學習社群的意涵

以下就國內外教師專業學習社群之相關文獻來綜合歸納出教師專業學習社群的意義與其特徵，以增進我們對教師專業學習社群的認識與瞭解。

一、教師專業學習社群的意義

專業學習社群（Professional Learning Community，簡稱PLC）的概念源自於美國1980至1990年學校革新成效不彰而產生的改進措施，專業學習社群的概念產生（Nelson and Slavit, 2007）。其內涵強調學校必須重視組織與團體的專業學習動力、學校成員積極參與決策與內省。

林思伶和蔡進雄（2005）主張學習社群係指一群人對團體具有歸屬感及認同感的人，且彼此有共同的目標與價值，透過集體對話與分享討論的學習方式，提升專業知能，最後共同達成組織的目標。教育部（2009）在《中小學教師專業學習社群》手冊中指出：學習社群是指一群具有共同學習興趣或學習目標的成員所組成，經由持續性分享交流、參與學習、彼此激勵，藉以提昇彼此的知識、技能和態度。

教育部（2009）在《中小學教師專業學習社群》手冊中定義「專業學習社群」是一群專業工作者所組成的學習與成長團體，成員基於對專業的共同信念、願景或目標，為促進服務對象的最大福祉或專業效能的極大化，而透過協同探究的方式，致力於精進本身的專業素養，以持續達成專業服務品質的提升與卓越。

DuFour（2004）認為教師專業學習社群係為成員間必須以讓提升學生學習，並透過合作學習的方式，促進教師反省並改善教學，使教師能不斷地學習成長。Hord（2004）認為教師專業學習社群是建立於共同的目標與願景下，其運作以合作學習方式進行，成員間持續進行專業對話與分享實務經驗，並將習得之專業知能運用實際教學中，且在專業考量的同時也必須兼顧學生之狀況與需求。陳佩英（2009）則定義教師專業學習社群是為了提升教學效能和學生學習效果，教師、行政人員、校長、學生、家長與社區人士，成員之間保持對話、合作、與分享彼此的學習經驗，持續學習和提升自我專業知能。張德銳和王淑珍（2010）則指出教師專業學習社群便是由一群具有共同的信念、願景或目標的教師所組成之學習與成長的團隊，透過教師之間省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質。

綜上所述歸納得知，教師專業學習社群是一群以關注學生學習成果為共同目標的教師所組成，教師間彼此信任、互相激勵及知識共享，是一種以共同合作取代傳統個人主義單打獨鬥的學習社群。教師們參與學習社群，不僅帶動個人的成長精進，更確保學生學習品質，提升學校整體效能及競爭力。

二、教師專業學習社群的特徵

教師專業學習社群的概念自出現以來便在美國受到重視與研究。Hord(1997)在擔任專業發展社群五年計劃的研究員時，即提出專業學習社群應該具備五個特徵，分別是：(1) 支持性與共享性領導；(2) 集體共同創造；(3) 共享價值與願景；(4) 支持性的條件；(5) 共享的個人實踐。隨後經過長期的研究，Hord 與 Sommers (2008) 共同修正教師專業學習社群的特徵為：(1) 共同的價值與願景；(2) 共同與支持的領導；(3) 集體學習與應用；(4) 支持條件；(5) 分享個人實踐行動。同時 Hipp、Huffman、Pankak 和 Olivier (2008) 也在他們的研究中提及專業學習社群的六個特徵：(1) 共同與支持領導；(2) 共同價值與願景；(3) 合作學習與應用；(4) 分享個人實踐；(5) 支持條件（關係與結構）；(6) 其他（如：家長等）。細言之，國外諸多學者對於教師專業學習社群特徵的看法，實有異曲同工之妙。

國內學者也針對教師專業學習社群的特徵提出眾多看法。林瑞昌(2006)提出教師專業社群的重要特徵分別是：共享的專業、專業的對話、專業的支持、專業的合作與投入以及公開的檢視。隨後黃秋鑾(2009)指出教師專業學習社群應包含有下列五個層面：目標願景、人際互動、合作學習、資源協助、實際分享和專業成長。同時蔡進雄(2009)則強調教師專業學習社群有三特徵：分享、合作與支持等特徵。最後教育部綜合國內外學者之觀點歸納教師專業學習社群有以下七個特徵：(1) 有共同願景價值觀與目標；(2) 協同合作：聚焦於學習；(3) 共同探究學習；(4) 享教學實務；(5) 實踐檢驗：有行動力，從做中學；(6) 持續改進；(7) 檢視結果（教育部，2009）。

本研究根據上述國內外學者對於特徵的觀點，將教師專業學習社群大致歸納為以下七個特徵：(1) 共享領導：行政人員和教職員都有共享決策的權力；(2) 共同願景：能持續關注學生學習，並以提升學生學習成效為最終目標；(3) 集體合作學習：以合作學習的方式，針對學生需求，提出問題解決之道；(4) 分享教學實務：透過同儕間的回饋與互動，促進教師教學實務的改善，促進教師的專業成長；(5) 支持情境：包括結構支持，如時間安排或空間設備的提供等；關係支持則如人力的安排及支援等；(6) 追求專業成長：透過社群的互動，增進教師教學實務，致力追求教師的專業成長；(7) 持續性的歷程：社群的運作需要持續性的精益求精，透過問題的解決，不斷的突破與成長。

參、教師專業學習社群理論基礎

本研究發現教師專業學習社群的概念與學習型組織理論的特點相近，兩者都兼具「追求卓越」、「團隊合作」、「對話省思」及「共同目標願景」等內涵；另外從諸多文獻亦歸納出合作學習理論強調組織成員間的「互信互賴」、「團隊合作」、「目標導向」、「對話與分享」等內涵，也正是教師專業學習社群的精神所在；

最後，本研究點出教師專業學習社群與社會建構主義理論皆強調主動建構的重要性，並在互動情境中彼此互為鷹架，以建構更完備的教師專業知能，達到教師專業成長的目標，因此以社會建構主義作為教師專業社群理論基礎之一。以下分就前述三個理論基礎詳細闡述之。

一、學習型組織理論

Senge（1990）在其《第五項修練》(The fifth discipline)一書中，認為學習型組織的運作旨在是提供組織成員間一個充滿自由想像及彼此相互學習成長的環境，漸進式的改變組織的整體氛圍，以促進組織成員個人層次、團隊層次及組織層次的學習與創新能力。亦即「學習型組織」是一個持續性學習與轉化的組織，其組織藉由「系統思考」、「自我超越」、「改善心智模式」、「建立共享願景」及「團隊學習」等五大模式來提升個人專業成長及達成組織的目標願景。

國外學者Brunner（1997）在其《加速學校成為學習型組織》之研究中發現：（1）學校採用系統思考來解決問題的過程中，改變了教師的心智模式；（2）參與學習型組織的教師大大增進其自我能力；（3）透過成員彼此的對話與合作中，明顯改善學生的學習成就。

張淑宜與辛俊德（2011）指出教師專業學習社群是開啟組織學習，以提升教師專業成長的重要途徑。透過社群間的合作、省思、對話及分享，能讓學校成為一個學習型組織。學校如能建立更多的學習社群，組織將更有活力。Khasawneh（2011）在其研究中也強調適度運用學習型組織的五項修煉模式，能夠提升組織成員的專業發展，創造組織的價值。

吳清山（2010）認為組織學習的目的在同時強化個人學習能力及組織學習能力；個人學習，組織才能學習。換言之，組織成員多嘗試、多學習，組織才有成長的空間。就學校而言，學校就是一個學習型組織，教師追求專業成長，學校才能漸臻卓越。另外黃建翔、吳清山（2013）更提及推動教師專業學習社群是型塑學校為知識型的學習組織的有效途徑，並藉以建立學校品牌特色，促進學校的永續經營與發展。

細究其內涵發現：教師專業學習社群的概念與學習型組織理論的特點相似，兩者都兼具「系統性的思考及分析以掌握社群的發展方向」、「不斷自我超越追求專業成長」、「省思對話以跳脫根深蒂固的心智模式」、「共同承諾形塑願景」及「集體分享的團隊學習」的內涵。換言之，教師專業學習社群儼然就是學校中的一個學習型組織，組織成員為了追求自我的專業成長，採團隊合作的方式，透

過彼此不斷的思考與對話，以實現學校的共同願景-提升學習成效為目。因此學習型組織理論為教師專業學習社群提供一個穩固的理論基礎，學校透過教師專業學習社群的推展，提升教師的專業成長，進而改善教學品質，並營造優質的教學環境以達成學校的共同目標及願景，將學校建構為極具競爭優勢的學習型組織。

二、合作學習理論

合作學習係指小組成員間透過彼此不斷互動與合作的過程，促進個人的學習與成長（Slavin, 1995）。簡妙娟（2003）則是以「社會互賴論」的觀點來說明合作學習目標的達成必須建立在小組成員彼此間的互相信賴上。

張淑珠（2008）研究合作學習與專業學習社群兩者間的關係，發現合作學習主要強調知識是社群中的成員透過討論及分享的互動過程，集合社群成員間的能力與經驗，進一步獲得個人的知識建構。因此學習是透過合作式的團體互動的歷程，來促進所有成員的專業發展。

丁琴芳（2008）研究指出合作學習有助教師專業學習社群的運作，原因如下：（1）合作學習增進成員的邏輯與組織能力；（2）合作學習刺激成員體悟：「學，然後知不足」；（3）合作中的衝突有助於成員彼此間的理解；（4）透過合作學習降低個人壓力；（5）合作學習提供人際互動的情境與機會。黃秋鑾（2009）研究則強調教師專業學習社群必須善用合作學習，讓成員間透過平等的對話、反思與分享等共同合作的方式，來解決教育問題，並藉以提昇教師的專業知能。

倪惠軒（2011）的研究更進一步指出：教師專業學習社群就是以合作學習的方式為其運作的主要形態，透過專業的對話與合作，聚焦於學生的學習。成員間憑藉著強烈的信賴關係，透過小組討論和分享，持續性的學習新的專業知識並補足自己欠缺之處，這中間則蘊涵了合作學習理論。潘慧玲、張素貞與沈靜濤（2013）的研究也發現合作關係的建立是社群運作的關鍵，社群的合作學習更是促使社群從初始階段跨越到執行階段的重要條件。

Lieberman 及 Miller（2011）研究認為透過教師專業社群，成員可以透過合作學習分享核心價值及信念，進而互相學習。因此社群應該創造助於合作、信任對話及專業承諾的環境。並提供集體建構與分享知識的機會，共同解決實務的問題，成員間便更有能力及意願往前走，最終提升所有學生的學習成就。

綜合上述文獻歸納得知，合作學習理念不僅強調組織成員間的「互信互賴」及「團隊合作」，也重視「目標導向」、「個人責任與承諾」、「對話與分享」

等內涵。而這些內涵也正是教師專業學習社群的精神所在，因為社群有共同的目標，立基於成員間的互信與互賴，透過合作學習，彼此溝通並分享自身「教」與「學」的相關經驗與知識，共同提升學生的學習成效並充實教師的專業能力，相對也提升教師專業學習社群本身的整體效能。

三、社會建構理論

社會建構主義（social constructivism）主張知識不是由外而內的灌輸傳遞，而是學習者透過與他人互動的歷程中，個人主動建構而成。換言之，教師專業學習社群其意涵就是有一群志同道合的教師們主動組成，並藉由社群成員彼此間的互動與合作，促進彼此間的專業成長。周啟葦（2006）也認為教師專業學習社群的理論基礎來自社會建構主義，因為兩者都強調學習是建立在個人與群體的切磋及互為鷹架的團隊互動中，並據此獲得知識以建立較高層次思考的歷程。因此教師們如果能以社會建構理論為基礎，主動並親自參與社群的運作中，靠著自身的努力學習，以及透過與社群成員間的人我互動，定能建構出更完備的教師專業知能，帶動教師的專業成長。

張明輝（2002）提出以「策略聯盟」和他校建立夥伴關係，提供教師專業成長的空間與更多相互交流的機會，增加彼此相互支援及資源共享的情境，這也說明主動建構與他人互動交流的情境，是有助於教師專業成長。丁一顧（2009）研究發現，參與教師專業社群的教師們在「支持情境」中的得分偏低，尤其是社群對話的場所及共同時間的安排，並不利教師互動與對話。顯示支持情境的提供與安排，能降低社群教師間的疏離感，提高教師互動與對話的意願，此將有助於教師專業學習社群的運作。

經由社群的凝聚，建構合作與分享的情境，以提供教師在社群的情境中分享知識及傳承，進而提升教學效能，這效能遠比教師獨自單打獨鬥的學習更為提昇（林思伶、蔡進雄，2005）。社群成員以團隊互動及合作學習的方式，以自身已經擁有的豐富知識與技能為基礎，協助其他教師建構更完善的知識，彼此互為鷹架，可以說是「利己利人」的雙贏境界（楊淙富，2012）。因此學校必須營造一個有利於教師主動建構知識的情境，協助教師們互助合作及精進成長。

Hord（2009）研究認為教師專業社群塑造學習者進行同儕學習，這是建構式的方法及建構學習的相互過程。其再次強調知識的建構是獨特及個別的，並藉由多元的工具、資源、經驗及背景來協助建構，以反射、合作、談判及分享等方式來促進社會互動。以符應建構主義理論強調有效的知識學習是必須要與情境脈絡相互合作、知識的學習是主動的、知識的發展是適應與同化的過程等觀點。

綜上所述，有了學習型組織、合作學習和社會建構理論作為專業學習社群的理論基礎，更能鼓勵教師組織專業學習社群，針對專業成長與學生的學習成效等相關議題進行省思對話和討論的共同學習，以促進教師專業發展。

肆、教師專業學習社群有效作法之相關研究

茲以本研究上述的理論基礎為出發點，將教師專業學習社群有效作法的相關研究分述如下：

在柳雅梅（2006）所譯的《學校是專業的學習社群》提及，學校透過專業學習社群的共同合作，達成學校的目標。其策略有：（1）提供社群有足夠的時間；（2）社群成員需要多元化；（3）建立共同目標及願景；（4）強而有力的行政支持；（5）建立約五到九人，規模適中的團隊；（6）暢通溝通管道；（7）建立信任感；（8）建置合適的空間及環境；（9）提供團體技巧的研習及訓練。

丁琴芳（2008）提出教師專業學習社群的有效途徑包含：（1）刺激成員自動學習，主動建構知識；（2）建立雙向或多向的合作學習模式，鼓勵分享資源；（3）重視成員彼此間的互動及交流；（4）整合各項資源，建立專業合作對話的平臺；（5）透過教師領導，建立相互合作的社群文化；（6）建立共同目標，凝聚向心力及隸屬感。（7）辦理社群成果展及校際社群交流，建立回饋機制。

Hord（2009）研究提出六個成功執行教師專業學習社群的作法。茲分述如下：（1）強調社群成員關係：例行性每週或每月的會議，研讀資料、界定社群目標，透過分享與討論，聚焦於學生的學習；（2）調整校長領導角色：校長支持並領導社群，以學生的學習需求展開合作對話；（3）訂定社群學習時間：校長請求老師們找出共同時間，訂定行事曆。如：每週四天，每天15-20分鐘；（4）資料使用的支持：所有教師必須學習針對所獲得的教學資訊或學生資料進行組織分析並解釋；（5）分佈式領導：校長分享權力、鼓勵成員民主參與，也是讓社群成功運作的有效作法，選擇最好的做決定模式，改變校長權威的角色，成為社群一路上的引導者。

Borrero（2010）研究報告也指出每個月定期的專業社群工作坊或座談會能讓成員彼此感受到同伴的情誼，並在合作學習中加強與學校的連結，增進對社群的歸屬感，也有助提升專業學習社群的運作。Lieberman 與 Miller（2011）綜合幾點有關成功社群的運作方法如下：（1）經常性聚會並以信任及開放的態度來建立關係；（2）努力發展明確的目標及把集體的焦點放在實務解決上；（3）創造支持信任對話的儀式；（4）在同儕合作中解決問題，相互合作及提供建議；（5）目標導向把焦點放在可以增進學生學習的一切活動上；（6）採用共同探尋問題的方

式，刺激對話的形成；(7) 發展行動理論；(8) 發展一系列核心策略聯結社群教師間與學生間的學習。

教育部（2009）指出促進成功運作教師專業學習社群的兩大力量分別為建立制度與支持性環境及校長分享領導權。在制度建立與支持性環境的有效作法包括：(1) 安排教師共同合作和討論的時間；(2) 給予經費、聚會空間、資訊設備、圖書與網路資源及社群溝通的網路平臺等相關資源和設備；(3) 提供教職員必要的增能研習；(4) 定期關懷、支持與肯定社群召集人；(5) 安排每年校內成果分享或對外發表交流。在校長分享領導權的有效作法則包括：(1) 分享學校願景和核心價值，來鼓勵教師自發性的成立社群；(2) 下放權力，邀請老師們參與學校決策，並提供相關訊息與訓練，讓老師有做決定的能力。

張淑宜和辛俊德（2011）研究發現，教師參與學習社群對專業表現具預測力，且以「結構支持」層面的預測力最高。可見，教師專業學習社群的成功運作，有賴學校行政在人力、資源、經費、設備等結構性的支持。潘慧玲、張素貞與沈靜濤（2013）研究發現行政支持是社群運作的重要條件，其包括提供空間、時間、人力、物力及社會資源以支持社群的運作順利。

社群領導人亦是社群運作的成功關鍵，因此馮莉雅、林惠儀、張翠倫（2012）研究發現召集人參加越多教師專業發展評鑑研習或社群的增能課程訓練，越能整合社群，提昇社群的效能。因此建議社群召集人應定期參加社群增能研習或教師專業發展評鑑相關研習。隨後林新發、黃秋鑾（2014）的研究除提出提昇校長教學領導知能、建立觀摩學習與對話平臺、營造全力支持及溫馨環境等策略外，也針對社群召集人提出幾點建議：(1) 重要社群召集人，充分授權；(2) 定期培訓召集人並傾聽其心聲，使其成為各領域或學科的領頭羊；(3) 減少授課時數，使其有更多時間投入社群的運作，擔任行政與教師間的溝通橋樑；(4) 對於績效卓著的社群召集人，給予精神上或實質上的獎勵。

綜合上述有效作法之相關研究，大致將教師專業學習社群之有效作法歸納為個人層面、學校層面及主管教育行政機關三大層面並統整如下頁表1，據以在下章節提出加強教師專業學習社群運作之有效作法與具體措施。

表 1 教師專業學習社群有效作法之相關研究彙整表

	Hord (2009)	Borrero (2010)	Lieberman 與Miller (2011)	丁琴芳 (2008)	張淑宜 辛俊德 (2011)	潘慧玲 張素貞 沈靜濤 (2013)	馮莉雅 林惠儀 張翠倫 (2012)	林新發 黃秋鑾 (2014)
一、個人層面								
1.激發個人意願				✓				✓
2.合作學習及分享	✓	✓	✓	✓				
3.教師領導	✓			✓				
4.建立共同目標			✓	✓				✓
5.培養隸屬感		✓	✓	✓				
6.養成專業對話習慣			✓	✓		✓		✓
二、學校層面								
1.安排共同時段	✓	✓	✓		✓	✓		
2.建置專屬空間					✓	✓		
3.編列經費					✓	✓		
4.獎勵社群教師及領頭羊								✓
5.調整校長領導	✓							✓
6.行政關懷與支持			✓		✓	✓		✓
三、主管教育行政機關層面								
1.辦理增能研習		✓					✓	✓
2.培訓領頭羊							✓	✓
3.建立領頭羊減課制度								✓
4.建置社群網路交流平臺				✓			✓	
5.辦理跨校經驗交流成果展				✓				✓
6.強化資料使用能力	✓							

資料來源：作者自行整理

伍、加強中小學教師專業學習社群運作之有效作法

本文歸納上述有效作法之相關研究，將中小學教師專業學習社群運作之有效作法歸納為三大層面，並分就三大層面共提出九個有效作法與相關具體措施，分述如下：

一、個人層面

(一) 激勵教師參與

教師個人層面的學習如果停滯不前，將影響組織的學習。學校應鼓勵教師透過系統性思考來面對社群運作複雜的問題，其思考過程著重對社群有全面性、整體性的了解。透過社群組織的運作及集體的對話省思，引導成員面對變革，並澄清社群的價值與效能，進而提高教師的配合度及參與意願。

(二) 透過合作學習帶動對話與省思

教師們的教學各自獨立，並非一起工作，長期孤立封閉的教學型態，無法協助教師們去省思自己的盲點，久而久之則容易造成僵化的心智模式，進而阻礙教師個人的專業成長。然每位教師都有其獨特的教學經驗與特色，透過社群成員互助合作、共同探究、省思及經驗交流，將有助社群運作並提升社群的效能。丁琴芳（2008）的研究結果也指出合作學習將有助教師專業學習社群的運作，並強調「目標導向」，鼓勵社群成員透過合作學習增加互動交流與平等對話的機會，進而分享個人經驗與知識，以致力教學問題的解決，積極達成組織共同目標。

具體作法有：（1）提供真實情境，以認知學徒制的方式，讓社群成員在有經驗的師傅帶領下，實際參與問題解決的過程，學習有經驗者的教學經驗及技巧；（2）教學檔案的製作實務分享與傳承，彼此觀摩學習；（3）定期（每月或每週）聚會，促進教師協同合作以探究問題，增加同儕回饋分享與討論的機會（Borrero, 2010）；（4）一學期至少辦理一次同儕教學觀察或演示，促進社群教師相互觀摩學習；（5）發掘教師專長，建立跨領域的社群，貢獻所長。

（三）建立教師領導的風氣

鼓勵教師走出教室運用更多領導，帶動社群成員承擔輪流領導的角色，藉以發展教師領導，鼓勵教師共同參與學校決策，形成學校組織「由下而上」的主動參與來建立學校的共同願景及目標，藉此凝聚全體成員的向心力（林思伶、蔡進雄，2004）。塑造教師領導的氛圍，教師們更能自動自發的積極投入，齊心齊力一切為學校，實現學校及社群的共同目標。林思伶、蔡進雄（2005）的研究再度提及教師領導所發揮的角色與功能優於學校行政人員，並指出教師領導越顯著，教師專業學習社群的發展越蓬勃。

二、學校層面

（一）行政全力支持

社群運作是成員間自發性的合作、分享與集體對話省思。張淑宜、辛俊德（2011）研究指出結構支持越高，社群運作越成功。可見結構支持對社群運作的重要性。歸納行政支持的具體作法有：（1）妥善規劃校園閒置空間，提供溫馨的環境及社群專屬空間或教室，讓社群教師進行專業對話與合作分享，培養團隊隸屬感，進而凝聚其對學校的向心力；（2）提供大量的經費及設備的挹注，鼓勵教師善用視聽媒體或是數位科技於教學、讀書會的分享或外聘專家學者諮詢輔導等，都需要經費的支援；（3）行政單位積極規畫社群的共同時段，讓同一社群的教師們一週至少有兩小時的共同時間可以相互學習、彼此交流（Hord, 2009）。行政上的支持是向教師們展現誠意及鼓舞的最佳表現。學校應配合教師專業學習社

群集體對話與分享的需求，安排同領域教師共同不排課的時段，鼓勵教師進行專業對話。

（二）研擬獎勵措施

其獎勵具體作法有：（1）學校致贈參加獎小禮物，並於全校性會議頒發給參與社群的教師；（2）鼓勵有熱忱的老師擔任社群帶領人，爭取減授1-2節鐘點，以利行政協調及成員彼此溝通，並彙整社群活動資料（林新發、黃秋鑾，2014）；（3）確實提升學生學習成效之社群成員，建請敘獎或頒發獎金。

（三）營造和諧氣氛，凝聚向心力

學校應引領各處室行政的力量，帶領教師共同參與決策，形成學校組織「由下而上」的主動參與過程來建立學校的共同願景及目標，藉此凝聚全體成員的向心力。組織文化氣氛對於組織的效能也有莫大的影響，因此提出營造和諧氣氛的具體作法有：（1）彼此互信互賴，鼓勵老師參與討論及做決定；（2）辦理文康活動，營造和諧校園氣氛，凝聚團體向心力；（3）配合節慶活動，營造校園溫馨和樂氣氛。

（四）調整校長領導角色

過去威權式的領導風格已不符合時代需求，「由上而下」的科層體制並不利於教師專業社群的推動。林思伶、蔡進雄（2005）指出校長應調整其領導作為與角色，和教師們共享領導權，並強調教師領導者的角色在社群的重要性，鼓舞教師透過社群的運作來發揮教師領導的功能。其具體作法為：（1）採行走動式管理，除給予老師關懷與肯定外，並傾聽大家的心聲（丁一顧，2014）；（2）成立校務諮詢團隊，鼓勵教師貢獻心力與共享決策，實現學校願景。（3）實際參與社群運作，給教師們具體回饋與鼓勵。

三、主管教育行政機關層面

（一）規劃教育訓練及增能研習

有系統的規劃教師的增能進修活動也是十分重要，其具體做法如下：（1）安排教師領導的知能研習：促進社群成員體認教師領導的意涵及現代教師的角色與任務，學習如何參與校務的決策，形塑「由下而上」的教師領導氛圍（林新發、黃秋鑾，2014）；（2）專家諮詢：邀請專家學者指導人際互動技巧或合作學習的方法，更可促進社群運作成功；（3）社群領頭羊的培訓與傳承：社群領頭羊為社

群的靈魂人物，好的領頭羊能發揮社群的最大效益，領頭羊的培訓及傳承，更是提升社群運作的關鍵策略。

（二）建置社群交流平臺

丁一顧（2014）研究結果提出建置社群運作的網路交流平臺與支持系統能促進社群運作的效益，足見社群經驗的交流與觀摩對社群的運作助益良多。歸結其具體作法為：（1）邀請運作成效良好的社群進行分享及推廣，揭示社群的價值與目標，澄清疑慮，促進大家參與；（2）定期辦理社群領頭羊經驗交流與傳承的工作坊，提供社群領頭羊實務交流的平臺；（34）建置教師專業學習社群網路交流平臺，讓社群成員或領頭羊們不受時間與空間的限制，能自由的在網路平臺上進行即時的交流與分享。

陸、結語

教師為學校的靈魂人物，更肩負培育國家未來人才的使命，值此十二國教之濫觴，中小學學生學習成果良窳關鍵就在教師的教學品質，因此全體教師必須深刻體認以一潮流與趨勢，不斷追求教師專業的成長與精進。近年來，我國亦將教師專業學習社群之組織、運作與推廣視為當前重要教育政策，藉以提昇教師專業成長，有鑒於一議題之此重要性，本研究透過相關文獻之探究試圖釐清教師專業學習社群之意涵與特性，進而根據其特徵、相關理論基礎及實證文獻，分析歸納出三個層面、九個可以促進專業學習社群有效運作之建議，藉以鼓勵教師積極透過社群的團隊合作、分享、省思及對話，型塑學校成為學習型組織，建立校本特色，以追求卓越的教育品質為終極目標。

唯囿於時間之限制，本研究屬前導性研究，上述研究成果尚未進行實證，後續研究者或可以本研究成果為基礎，規劃適切之研究方法進行實證或行動研究，俾能釐清與確認九項具體建議對於教師專業學習社群運作之成效。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報-教育類，37，3-19。
- 丁一顧（2014）。教師專業學習社群之調查研究：關注學生學習成效為焦點。課程與教學季刊，17(1)，226-227。
- 丁琴芳（2008）。國民小學教師專業學習社群發展之研究。國立臺北教育大

學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 周啟葶(2006)。以「學習社群」處進教師專業發展之分析。**中等教育**，57(5)，94-113。
- 林思伶、蔡進雄 (2004)。從科層體制到學習社群：建構活躍的學習社群。**第三屆教育領導與發展學術研討會**，34-35。
- 林思伶、蔡進雄 (2005)。論凝聚教師學習社群的有效途徑。**教育研究**，132，99-109。
- 林海清(2006)。全球化對本土化的衝擊與省思。**現代教育論壇**，14，421-428。
- 林瑞昌 (2007)。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於歐用生(主編)，**熱情卓越新典範**(67-76)。臺北市:國立臺北教育大學。
- 林新發、黃秋鑾 (2014)。推動校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略。**臺灣教育評論月刊**，3(1)，46-58。
- 倪惠軒 (2011)。國民小學教師專業學習社群個案研究—以彩虹國小為例。國立新竹教育大學碩士論文，未出版，新竹市。
- 孫國華 (2008)。UNESCO 對教師專業發展的啟示。**師友**，497。
- 張明輝 (2002)。學校經營與管理研究：前瞻、整合、學習與革新。臺北：學富。
- 張淑宜、辛俊德 (2011)。學習社群與教師專業表現關係之研究。**臺中教育大學學報**，25(1)，83-103。
- 張淑珠 (2008)。輔導員學習社群專業發展之研究：以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張德銳、王淑珍 (2010)。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。臺北市立教育大學學報，41（1），61-89。
- 教育部 (2009)。中小學教師學習社群手冊（張新仁編輯小組主持人）。臺北市：教育部。

- 教育部（2013）。**第二期技職教育再造計畫**。臺北：教育部。線上檢索日期：2014年4月18日。網址：<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx>
- 教育部（2014）。**高職優質化輔助方案**。臺北：教育部。線上檢索日期：2014年4月20日。網址：<http://203.71.198.10/index2.php?inpage=1>
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60(3)。
- 陳佩英、高嘉徽、應尹甄（2012）。促進高中優質化的專業學習社群發展。**臺灣教育評論月刊**，1(11)，36-42。
- 馮莉雅、林惠儀、張翠倫（2012）。教師專業學習社群協助國小教師增進十二年國民基本教育教學知能之研究。**國民教育學報**，9，192-193。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行性策略探究：資料導向決定觀點。**國立臺南教育大學教育研究學報**，47(1)，39-58。
- 黃秋鑾（2009）。**臺灣地區國民中學校長知識領導、學習社群與學校創新經營效能關係之研究**。國立臺北教育大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊淙富（2012）。**國民小學教師領導、教師專業學習社群與學校效能之研究**。臺中教育大學博士論文，未出版，臺中市。
- 潘慧玲、張素真、沈靜濤（2013）。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。**教育研究與發展期刊**，9（2），145-174。
- 蔡進雄（2009）。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。**教育研究**，188，48-59。
- 簡妙娟（2003）。合作學習理論與教學應用。載於張新仁（主編），**學習與教學新趨勢**（頁403-463）。臺北市：遠見。
- Borrero, N. (2010). Urban school connection: A university K-8 partnership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14(1), 47-66.
- Bruner, I. (1997). *Accelerated schools as learning organization :Case from the kg University of New Orleans accelerated school network*. (Eric Document Reproduction

Service No. ED404761) .

- Dufour, R. (2004). What is "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teacher College Press.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning community: Educators work together toward a shared purpose-improved student learning. *National Staff Development Council*, 30(1), 40-43.
- Hord, S. M., & Sommers W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hord, S. M., Roussin, J. L., & Sommers, W. A. (2010). *Professional learning communities: Inspiration, challenge, surprise, and meaning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education institutions: An approach to human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36(4), 273-285.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2011). Learning community: The start point for professional learning is in schools and classrooms. *Standard for Profession Learning*, 32(4), 16-20.
- Nelson, T. H., & Slavit, D. (2007). Collaborative inquiry among science and

mathematics teachers in the USA: Professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. *Journal of In-service Education*, 33(1), 223-239.

- Senge, P. M. (1990) . *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. NY: Currency Doubleday.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston Allyn & amp; Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Edited by M. Cole, V. John-Stiener, Scribner, S. and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.



3C 人才培育計畫： 以科技大學應用英語系課程改革為例

葉惠珍

臺灣聖約翰科技大學應用英語系助理教授
美國科羅拉多州丹佛大學高等教育博士

一、前言

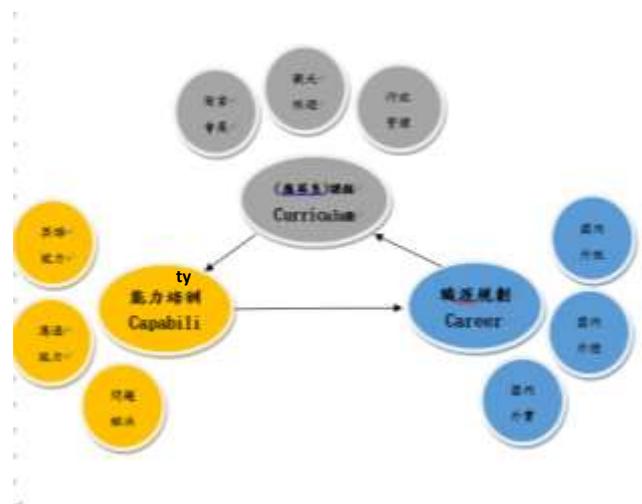
基於少子化原因，臺灣各級教育已進入激烈競爭階段。在此階段教育經營者與領導者似乎談不上品質，更不用談有一份教育理念與精神。各校為了招生也幾乎無法認真地思考如何正視教育的本質及學校經營的永續策略。吾人受高等教育的學術訓練，觀察現在許多的大學與職場快速變化，也時常思考現代臺灣學子們所受的不平等對待，各位在教育崗位上的先進們可能忘記我們的未來與這群學子們綁在一起；如果我們不願真正面對問題癥結所在，將來連我們自己都會是受害者。或許危機也是轉機，教育機構經營者與領導者需要更嚴肅地面對經營困難的問題本質。或許經營一份優質的教育確實不是件易事，但卻不是我們可以用之卸責的藉口，而是應以一種更勇於負責的態度面對嚴峻挑戰。教育是一國之本，環觀歐美各國、二十世紀強大至今的美國與現在正在快速發展的中國大陸，唯有真正注重教育與人文發展素質的國家才得以享受社會發展的福祉。

二、本文

（一）「3C 課程計畫」簡介

教育的本質在為國家社會發展所需的人才培育進行前哨準備。因此，

教育的重點在培養個人三種的重要基本能力：語言（溝通能力）、邏輯（數學推演）與自然科學（基本常識及觀察）能力。現今各大學皆已走向準備就業人才為主，在課程的整體規劃上，應以提升學生未來就業力為考量，而不應緊緊綁住於專任老師們的「學術專長」。倘若我們能以學生們未來發展為重要依歸，在課程上就更能與業界需求接軌，規劃出更有競爭力的系所課程。因此新的課程改革概念便由此衍生出一個具口號及可實際操作之課程改革計畫：3C 課程計畫（亦稱「三星九連環人才培育計畫」），如圖一所示。



圖一：3C 課程計畫（亦稱「三星九連環人才培育計畫」）

1. 學系課程（Curriculum）

下分三組培育方案（Schema），旨在依學生興趣培養人才。

- (1) 商業會展 (Business Exhibition and Coordination)。
- (2) 觀光導覽 (Tourism Business)。
- (3) 行政管理及應用：含商業/教學組 (Administration and Management)。

2. 學生能力 (Capability)

下依應用英(外)語系學生就學過程中應培養之能力。

- (1) 英文能力 (English proficiency)。
- (2) 中英溝通能力 (Communication skills)。
- (3) 問題解決能力 (Problem solving skills)。

3. 就業規劃 (Career)

下分學生在畢業過程中應具備之職場競爭力。

- (1) 實習 (Internship)。
- (2) 證照 (Certificates)。
- (3) 移動力 / 國內外就業力 (Mobility)。

(二) 「3C 課程計畫」之可行策略

系所課程規畫除了以系所為點，

也更應以校務發展為面；例如這 3C 人才應語系所課程規劃亦可與學校其他學院系所（如目前所在職服務學校之時尚管理系、觀光系、休健系、企管系、數位文藝系等）搭配，實務操作上更可以將學生培育出跨領域的能力與專長，更進一步地說是培養我們未來年輕世代的「移動力」。教師的功用已經跳脫出原本傳統的傳道授業模式，更重要的是引出學生們的興趣專長與學習熱情；否則錄音影帶及網路上的資訊就可取代現在的教師功能。

三、結語

在此當下，少子化所帶來的負面連鎖效應會由點成面，從學校、業界到社會與國家聲譽，這不是我們所樂見的負面發展與結果；陪著孩子們走過艱困的時局，引領孩子們找到自己生命的價值，與學校領導者和教育當局一起度過難關是我身為一名大學教師小小的心願。此時我們不能卻步與卸責，相反地更需以一種破釜沉舟的精神再為臺灣的教育寫下一篇耀人成就的「臺灣奇蹟」。我不是教育大師，也不是國內學界大老，我只是一名單純的大學教師對自己所選擇的工作有一份熱情與信念，希望我們未來的後代(社會國家)因為我們在教育上的點滴耕耘有著一片明亮的前程。操弄教師評鑑與解聘教師不是唯一解藥，在業績導向的大學經營模式下校方與教師間只會產生更多對立，而學生們是我們互相仇視的犧牲品，賠的卻是大家的未來！值得深思！

臺灣教育評論月刊稿約

2011年10月01日訂定
2013年10月31日編輯會議修正通過
2013年11月01日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、評論文章：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、專論文章：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、交流與回應：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、學術動態報導：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在500到3,000字內之間，長文則以不超過6,000字為原則。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇10,000至15,000字為原則，最長請勿超過20,000字；英文稿字數每篇以10,000字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一)稿件處理費：1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)。
 - (二)實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：（04）2633-6101；（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各

期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，
寄送下列地址：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
蔡玉卿 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第三卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「幼托整合」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第十期將於 2014 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 8 月 31 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國二到六歲幼兒教保專業服務在幼托整合之前為雙軌設計，包含托兒所與幼稚園，分別由內政部與教育部管轄。其相關立案、評鑑、人員培育與環境設備等，各自遵循其所屬的系統的規範。然而，「幼兒教育及照顧法」於 101 年 1 月 1 日施行後，幼兒教保專業服務，轉化為單軌的設計。托兒所與幼稚園兩系統進行整合，稱之為幼兒園，主管機關為教育部，所涉之相關人員培訓、設備環境與立案等相關制度，整合為單一的標準。

幼托整合至今已逾兩年半，相關的從業人員、教保服務人員培訓單位、主管機關與社會大眾，皆已共同見證整合的歷程。而在整合的歷程中，教保服務人員的定位與分工、人員培育方案的規劃、在職人員的專業研習課程實施、服務機構的品質評估等議題，已引起大量的關注。故本期主題定為「幼托整合」，邀請各界針對前述各項議題，或是幼托整合之制度面與現象面的相關問題，進行評論。藉此能檢視幼托整合的不同層面，並提出建議，供未來政策規劃與教保實務運作之參考。

臺灣教育評論月刊第三卷第十一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國際學生交流」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第三卷第十一期將於 2014 年 11 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 09 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

在全球化的時代裡，透過親身參訪、短期接待、短期或長期交換學生、雙聯學制、國際教育志工，以及連結教室、跨國共構教材、數位協作教學...等途徑，提供學生跨國交流的學習經驗，增進學生的全球視野和國際移動力，已成為各級學校教育的重要教育課題，也是各國提升人力素質及競爭力的重要教育政策。本期主題訂為「國際學生交流」，敬請從教育政策、推動策略、課程教學、各級教育做法、師資培育、學生輔導、資源整合與分配、數位平台建置、實施現況與問題、教育評鑑與績效...等面向，擇一或數項，進行深入探討與評論，期以對政策與現況，提出針砭評論及建議，做為展望未來之參酌。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議
的功能與運作
出版日期：2014年02月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養
與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014年12月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
2. 傳真：(04) 2633-6101
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收
聯絡電話：0918-670669
2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04) 2633-3588 傳真：(04) 2633-6101
會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw