

2014年10月

第3卷 第10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 幼托整合

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.....



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（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

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

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

葉郁菁（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

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. 10, Oct. 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, National Chiayi 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

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Yeh, Yu-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

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

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。

本期之投稿頗為踴躍，經審查通過者，計有的「主題評論」有 8 篇、「自由評論」15 篇，獲得刊登。文章均具獨到的觀點與貢獻性。主題評論文章，由幼托整合後教保服務人員的定位、編制人員的合法性、評鑑定位、嬰幼兒服務階段的合作等角度論述現場問題，對幼兒教保服務人員與關心此議題的人士，極具啟發性。

本期之得以順利出刊，有賴於總編輯黃政傑講座教授的指導，以及本期執行編輯盧宜芬老師、行政助理蘇元煜、蔡玉卿的大力協助，於此謹申誠摯的謝忱。

鄭青青

第三卷第十期輪值主編
臺灣教育評論學會秘書長
嘉義大學幼兒教育系副教授

葉郁菁

第三卷第十期輪值主編
嘉義大學幼兒教育系副教授兼系主任

第三卷 第十期

本期主題：幼托整合

主題評論

- 林 以 凱 幼托整合後教保服務人員定位及專業之重要性 / 1
- 邱 瓊 慧 再思幼托整合後的幼兒園師資培育 / 3
- 段 慧 瑩 嬰幼合作促進教保育優質化 / 6
- 許 玉 齡 幼托整合後臺灣幼兒園基礎評鑑新定位 / 8
- 陳 惠 珍 國小附設幼兒園主任編制之立法與落實性析論 / 13
- 劉 世 閔 幼托整合之前世今生與解決策略：以高雄市為例 / 18
- 蔣 麗 蓉
- 戴 文 青 幼托整合了嗎？ / 25
- 孫 良 誠
- 宋 明 君 相見何如不見時—談幼托整合的紛擾與展望 / 32

自由評論

- 林 耀 榮 僕人領導「愛」的意涵之探討 / 36
- 呂 佳 玲
- 魏 素 卿 淺談品格教育—負責與自律 / 41
- 廖 文 櫻
- 韓 筱 鈺 教師的兩難：教會 VS. 教完 / 45
- 許 文 馨 學生偏差行為之管教與輔導 / 48
- 鄭 安 晴 面對十二年國教，導師教學風格與學生學習態度之探討 / 52
- 謝 宜 芬 實施品德教育讓社會向上提升 / 55
- 戰 寶 華 從溝通觀點探討學生偏差行為之輔導 / 59
- 陳 廷 翊 幼兒園的死亡教育 / 69
- 林 文 保
- 王 金 國 一起來「活化教學」 / 73

陳世育	教室內的國王如何推動班級經營	／ 75
陳碧玲	「怪獸家長」我不怕，親師溝通有良方	／ 78
王姿惠 謝幸真	從旭山動物園奇蹟，一起看見組織創新	／ 81
李智宏	學校公共關係對學校效能的重要性	／ 84
林儷卿 吳淑敏	十二年國民基本教育的問題與解決之道～以教育部技職校院 南區區域教學資源中心的作為回應	／ 87
賴玫君 劉彥余	低成就生 SOS	／ 92

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 95
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	／ 98
臺灣教育評論月刊第三卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 99
臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題	／ 100
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 101
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 102
入會說明	／ 103
入會申請書	／ 104

幼托整合後教保服務人員定位及專業之重要性

林以凱

朝陽科技大學師資培育中心助理教授

隨著 101 年 1 月 1 日《幼兒教育及照顧法》開始實施，規劃近 15 年的幼托整合政策終於上路。此政策之原意，本在整合「幼稚園」及「托兒所」，並解決此兩類型機構功能幾乎相同、但依據法令及主管機關卻不同所造成品質不一的狀況，但是將近三年，此政策的績效尚未明確展現，但卻出現許多令筆者擔憂的情形。其實，教育部為了幼托整合政策的實施以及提升幼兒教育的品質，進行了非常多的工作，包括制定許多相關法令、實施幼兒免費入學措施、提供豐富多元之教養資源，並設立許多輔導制度或進修管道以提升現場教保服務人員專業等等，但是現今部分社會大眾以及幼兒教育相關人員所矚目的，並不是教育主管機關所投注的這一些努力，而是幼兒教育現場最基礎的教保服務人員之資格。

教育部最近密集的召開《教保服務人員條例》以及《師資培育法》修正之諮詢會議以及公聽會，因為《幼兒教育及照顧法》第 23 條提到，「幼稚園教保服務人員之資格、權益、管理及申訴評議等事項，於本法施行之日起三年內，另以法律規定並施行。」因此，《教保服務人員條例》必須在 104 年開始實施。而因為此條例部分的修正內容包括幼兒園教師培育機制的改變，所以《師資培育法》也面臨必須修正的壓力。所有法令的修正，當然是應著眼在未來的發展趨勢並解決現今的問題，但是這兩項法規的修改，

卻也凸顯出產、官、學界三者長久以來一直存在的不同觀點。產業界主要從「合格幼兒教師不易尋找」以及「經營層面問題」主張想法，教育主管機關從師資培育的一元化進行考量，而學界一直以來就在「教育」及「保育」議題之間各自主張其論述。三者的觀點原本就不容易整合，現在又因為時間的壓力以及教育現場幼兒教保服務人員的不同聲音，讓「教保服務人員資格」這個問題更加棘手。

筆者從最近學界及產業界所發起的各項活動、以及兩方在活動中所主張的觀點中，發現有一個問題隱然形成、而且有越來越嚴重的趨勢，那就是「對立」。從兩方在公聽會現場、紙本宣傳物品、甚至是網路中所提出的意見，以及從現場教保服務人員、甚至是仍在學之幼教、幼保系學生的回應，發現「公立幼兒園和私立幼兒園」之間、以及「幼兒園教師和教保員」之間，歧見及隔閡越來越大，似乎兩者是對立的、是不能相容的。這讓筆者非常憂心，幼兒教育一直以來所引以為傲的「多元」特質，會因為這一些「多元」的聲音而讓各方不能齊力、且使得教育品質無法提升嗎？

當然，筆者無法影響法令制定的結果，更不可能以一人之力整合各方不一樣的觀點，但是希望幼兒教育相關人員能再次思考，教保服務人員的定位及專業為何？是否能從「定位」及「專業」，多少能解決現有的歧見和

問題？以下是筆者的意見：

一、定位

《幼兒教育及照顧法》中提出，教保服務人員主要有「園長」、「幼兒園教師」、「教保員」、以及「助理教保員」四類；在幼兒教育現場，無論是公立或私立機構也有不一樣的職位名稱，既然從法令以及現場工作狀況，對於教保服務人員的資格以及職稱都有不一樣的規範、那麼在基於幼兒各年齡層的發展現況以及園務運作所需專業的人力，是否能將不同職稱及專業的人員所需負責的工作，清楚並合理的加以規範？例如，在公立幼兒園中的幼兒園教師以及教保員，能清楚規範其工作內容？

二、專業

台灣幼兒教育引進初期，原本就只要是女性，自然就能擔任幼兒教育及保育的工作，所以在長久社會傳統的價值觀一直累積之下，教保服務人員的專業很難受到普遍的重視與肯定，這是歷史因素所造成，但也因為如此，教保服務人員更要在師資培育階段開始累積專業。可是從現況而言，必須思考的是，「園長」、「幼兒園教師」、「教保員」、以及「助理教保員」各類型教保服務人員在師資(專業)培育階段所接受的專業課程是否有清楚

的劃分？授課教師是否有針對學生的背景與需求規劃課程？以現行制度及教保服務人員培育單位（包括師資培育單位）之課程規劃，難以看出幼兒園教師和教保員兩者在職前教育課程有明顯的區分；且在相似課程科目下，同校之不同授課教師是否進行課程內容之區隔，也是必須檢討之處。此外在教師檢定考試，幼兒教師的通過率一直是四類學程中最低者，這是師資生或是師資培育機構的問題、還是考試內容的問題？再者，當教保服務人員進入現場，幼兒園是否有針對其專業現況安排其所負責的工作、並適時了解其需求而規劃合適的進修內容？

我國幼兒園在公私立的比例上和其他教育階段有很大的不同，而幼兒教育又存在課程取向多元的特質，所以在現場有多元的聲音是必然的現象。但是我們必須思考的，不是僅有這一些多元聲音的內容、主張者為何，也不是僅努力在整合現有的多元意見以及解決問題而已。而是必須思考，這一些問題的原因是什麼？要如何從根本去解決？「整合」，不是僅有現況的「整合」，而是必須思考未來的發展趨勢，從問題的根本去解決、整合，幼兒教育的品質才能持續提升，我國幼兒教育的發展才能有其長遠性。

再思幼托整合後的幼兒園師資培育

邱瓊慧

國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系助理教授

一、前言

幼托整合自2012年1月1日起公布施行迄今，已進入第三年。此舉被喻為亞洲幼教界之第一創舉，也是亞洲第一個完成幼托整合立法之國家。也是臺灣幼兒教保的新制度，整合了過去以教育為主的幼稚園和以保育為主的托兒所兩制度而合一為幼兒園。然而，新的幼兒園制度包含了許多配套措施，諸如，幼托整合後國小附設幼兒園增設幼幼班、小班時、增聘教保員協助行政工作等人員配置、幼兒園師資培育制度變革等，都在幼托整合後逐年相繼實施。

然而，新舊制度的交替之中，也衍生一些問題，包括新制度的教保員未來可能加修學分取得教師資格的議題，以及幼兒園教保員制度引發的爭議（鄭青青，2013）不斷，這些都是新舊制度交替理應會出現一些過渡現象或問題。總的來說，可統整為幼兒園師資結構與任用、師資培育制度、幼兒園的設施設備規範等軟硬體面的問題。其中尤以其軟體面之師資培育與任用更為首要考量之務，因為其緊密的關係著幼兒園教保品質的良莠，必須審慎規劃健全之制度。

本文以幼托整合後之幼兒園師資為經，其培育制度與任用之議題為緯，釐清幼托整合後幼兒園師資培育與任用之相關問題，最後提出未來幼兒園師資制度之相關建議。

二、幼兒園師資培育衍生之問題

單純就幼托整合後的教師、教保員、助理教保員的幼兒園師資結構來看，似乎是頗為周全的教師分級制度之設計，因為這可說是依照幼兒教保專業能力而做的師資結構規劃，即高中職幼保科畢業者為助理教保員，大專校院幼教、幼保相關科系學生修畢教保專業知能課程者為教保員，而教保員再加修修畢幼教師教育學程且通過教師檢定考試者即可成為教師。

這樣的師資結構設計雖是完整，但是在師資培育管道則出現無法全面照應的問題。就目前的制度而言，可以修習幼教師教育學程者限定為在校生，但問題是，並非所有的幼保相關科系皆設有幼教學程，僅有師範體系大學和師資培育大學學生能夠有機會修習到幼教師教育學程。如此一來，非師資培育大學的幼保相關科系學生，全然沒有可能修習到幼教師教育學程，這也命定無法取得教師資格，僅能取得教保員資格的悲情。

非幼保相關的外界人士，即便是幼兒園的家長都是霧裡看花，愈是不分明。沒有人弄得清楚一樣是幼兒園裡的老師，怎麼會有好幾種不同的資格。然而，這些資格各自需擔任的職份又各為何，在法律上也沒有一個明確的定義；且各職稱之間是否有管道可升級或轉換，目前亦沒有一個定數。

由於前述緣由，現行的幼兒園師資培育制度下，可能衍生出下列幾項問題：

- (一) 各級師資培育管道或有不均之憾。
- (二) 各級師資培育課程或有重疊之虞。
- (三) 各級師資職責定位或有未明之缺。

現行制度下，幼兒園師資培育分屬於不同體系大學來培育，政府應該統合規劃一個一元化、一體化的幼兒園師資培育制度，思考一個具有銜接性、繼續性或區隔性（王為國，2012）的培育方式。非因就讀不同體系大學的不同而僅能取得有限的幼兒園師資資格。

建議政府從幼園教保服務人員的專業知能的觀點，思考幼兒園師資分級，將幼兒園師資應具備之專業知能之內涵分為初中高階段，依修習各階段專業知能而取得各階段師資資格。此外也必須同時思考與暢通各階段晉級的管道，以激勵教保服務人員持續的專業成長。如此，方能建構一個放諸臺灣各體系大學皆能培育的統一的幼兒園師資。

三、可行的幼兒園師資培育之建議

有鑑於前述目前幼兒園師資培育可能衍生的一些問題，對於未來的師

資培育制度改革提出如下幾項建議供參考：

(一) 建構幼兒園師資之專業知能內涵架構

基於幼兒園教保專業服務，整體考量幼兒園教保服務人員應具的專業知能，據以建構出幼兒園教保服務人員的專業知能之內涵架構。

(二) 規劃分級師資資格

依據前項（1）幼兒園教保服務人員專業知能內涵架構，區隔初中高階段的教保專業知能分級內涵，依修習各階段教保專業知能課程取得各級師資資格。

而在學制未改革前，現行學制中尚有二年制的教保專科學校，必須思考是否也應將此學制納入幼兒園師資資格中，並考量是否增加一級介於高中職和四年大學之間的師資資格。

(三) 明文定義各級幼兒園師資之職責

針對各級幼兒園師資所應承擔負責之專業職份，於法令中明文詳述，以確保各級師資之權利與義務，於各級師資培育中強化各級師資必須承諾的教保專業職責。

(四) 暢通各級師資晉級之管道

訂定取得各級師資後晉級之管道。各級師資之晉級方式，可採多元方式，例如，以實務經驗年資，或繼

續升學等方式晉級，以建構符應不同背景教保服務人員晉級之所需。

(五) 訂定各級學校師資培育課程

為了區隔各級（包括高中職業類科、大專校院）師資培育課程之內涵，必須整體訂定各級師資培育課程之內涵。就目前的幼兒園教保服務人員培育現況來看，各級學校的課程重疊與重複性過高，對於從高中職三年繼續升學讀四年大學的學生來說，讀七年幼保，更必須接受階段性進階課程的洗禮。

四、結語

臺灣的幼兒教保制度正面臨一個重大的轉型期，但這是一個重要的轉變，也是必須的變革。而此次的幼兒教保制度改革更是整體規劃幼兒園師資培育的一大契機。

參考文獻

- 王為國（2012）。幼托整合之後幼教師資培育整合。臺灣教育評論月刊，1(3)，45。
- 鄭青青（2013）。國小附設幼兒園教保員制度的爭議。臺灣教育評論月刊，2(1)，82-84。



嬰幼合作促進教保育優質化

段慧瑩

國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

一、前言

幼托整合精神除了將分屬幼稚園與托兒所兩大體系整合外，尚呼應 OECD 等國際性組織呼籲「教育」與「保育」並重（Early Childhood Education and Care, ECEC）的核心概念。以此理念所制定的《幼兒教育及照顧法》卻在各方角力，諸多考量後，從原規劃完善兼顧 0~12 歲教育與保育的多元面向，驟然縮限為僅餘 2~6 歲的幼兒園範疇。不僅切割學齡兒童之課後照顧，另將學前階段之教育與照顧，自二歲兒為分野，保留二~三歲年齡層幼兒，可重疊送托於托嬰中心或幼兒園之選擇。但以具備同樣學經歷背景之照顧者：托嬰中心托育人員以及幼兒園教保人員，其服務年資或資格，卻各有截然不同的認定標準。

換言之，以現行《幼兒教育及照顧法》、《兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法》等規範，服務於幼兒園之教保員年資得視為擬擔任托嬰中心主管人員之年資計算；但，反向曾於托嬰中心擔任托育人員或主管人員之年資，不被列入擬擔任幼兒園園長之教保服務年資。又依據立法院議案關係文書（102 年 12 月 4 日），擬提案修訂幼兒教育及照顧法第 19 條，增列具五年以上資歷之負責人亦具備擔任園長資格。更顯實際第一線服務於托嬰中心托育人員與主管，擬延續或擴大服務年齡層之窘境，更不利於嬰幼兒教保育服品質之提升。

二、嬰幼分流不利托育品質提升

以目前嬰幼分流現況，造成具備教保人員資格者，即使是對於更為稚齡之托嬰中心托育服務頗具熱誠，也礙於年資不能併計之限制而裹足不前。同樣，更具保育實務經驗，善於引導二~三歲年齡學習的托育人員，也不願貿然轉換至幼兒園。如同幼兒園不斷倡議，如能開放小學低年級與大班教師的教學流動，幼小銜接將更具實質效果。嬰幼分流現況形同自裹腳步，非常不利托育品質提升。

三、嬰幼合作促進教保育優質化

就主張嬰幼分流的法規而言，主要係以教育與福利分屬不同體制為由，阻絕成兩類人員交流之紅線，以便於主管機關之管理，與國際趨勢截然悖離。諸如，英國自 2008 年起全面實施幼兒教育基礎階段（Early Years Foundation Stage, EYFS）整體規劃 0-5 歲托育機構之服務內涵與人員資格等。澳洲在幼兒教育與照顧人力的培育，以完善的資格認證架構（Australian Qualifications Framework），強調其培育的人力之服務對象是出生到八歲的幼兒，營造有利於教育訓練體系與就業市場間連結或轉換管道的暢通。其他如影響我國至鉅的美國，對幼兒教育年齡層範圍，也是以出生到八歲定義之。

四、結語

本文僅立基於分屬托嬰中心與幼兒園幼兒之教保育需求，呼籲開放更多優質托育人員與教保人員投入與交流管道。尤其，當上述人員之職前培育背景雷同，具備資格無異時，其服務場域對象與內涵更有其重疊與銜接之必要。斷然從管理層面切割教保與托育服務年資事實，除罔顧嬰幼兒發展之需求外，不啻是以行政本位，間接阻斷我國整體學前教育之宏觀發展。值此沸揚喧騰幼照法擬修法降低教保人員資格，使得即便是未具教保服務人員資格者，都有可能進入幼兒園現場教學時，嬰幼合作之有效途徑更待努力。

參考文獻

- 立法院第8屆第4會期第13次會議議案關係文書（中華民國102年12月4日）。院總第 1073 號委員提案第 15721 號。
- 段慧瑩（2007）。幼托整合政策對教保人員資格與證照影響之探討。*研習資訊*，24，3，23-29。
- 段慧瑩（2009）。英國0-5幼兒教育EYFS修正方案探討。*教育資料集刊-2009各國初等教育*，141，141-162。
- Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2012). *Early years learning framework*. From 2014/7/3 <http://www.deewr.gov.au>



幼托整合後臺灣幼兒園基礎評鑑新定位

許玉齡

國立新竹教育大學幼兒教育學系副教授

一、前言

幼托整合開啟了臺灣幼兒教育法治的新紀元，使得歷來政府曾在幼兒園（即以往的幼稚園與托兒所）裡進行的各種督導或提升品質的活動能有確切的法令依據，幼兒園評鑑即是其中一項。依據幼托整合的母法—即《幼兒教育及照顧法》（2013），幼兒園評鑑已是政府為保障幼兒的權益而必須辦理的例行活動，並且辦理的過程也有詳細的子法所規範（幼兒園評鑑辦法，2012）。

我國自西元 1981 年幼稚教育法公佈後，曾陸續進行的園所評鑑活動對現場已經產生各種影響，也發現一些根本的問題，包含：評鑑目的的多重混淆、參與人員缺乏幼教專業、評鑑期程無法預期、結果公布與獎勵方式無法確保公正與公信力（許玉齡，2004）。幼托整合後，幼兒園評鑑制度面臨許多問題，例如：如何重新定位，如何建立新的制度以解決過去發生的問題，如何引導幼兒園朝向永續發展的途徑，對於制度的參與者與執行者都是挑戰。本篇將討論幼兒園評鑑辦法裡所訂定的重要評鑑類型之一種：基礎評鑑，由其設計要素與實施現況為基礎，提出所面臨的挑戰與因應之道。

二、基礎評鑑之設計要素

以下將根據 2012 公布的「幼兒園

評鑑辦法」，將基礎評鑑設計要素分為目的、對象、方式與時間、內容、人員與訓練、評鑑週期、結果的公佈與追蹤等七大要素分別說明。

（一）評鑑目的

基礎評鑑的目的很清楚，主要是執行政府管理監督的責任，藉此提供家長有關幼兒園是否符合基本法令規定的訊息，並且協助幼兒園檢核法令相關規定的符合性，使得幼兒的學習權和環境安全與健康受到基本保障。

（二）評鑑對象

依據以上的目的，所有幼兒可就學的幼兒園都應該是評鑑的對象，故而包括中華民國全部立案的公立、私立、與非營利的幼兒園。

（三）評鑑方式與時間

若要確保全國幼兒學習環境的基本安全與健康，必然需聘請專人實際到園訪視，透過實地勘查幼兒園的軟體制度、硬體設施與設備，同時檢核相關的檔案資料，確定基本安全與健康運作的機制正常即可。故評鑑每個幼兒園所需時間僅需半天以內。

（四）評鑑的內容

為了確保幼兒基本的學習權和環境安全與健康事項，需要檢核以下幾

個項目，即針對幼兒園設立與營運、總務與財務管理、教保活動課程、人事管理、餐飲與衛生管理、安全管理等類別進行評鑑。這些都是列在幼兒園評鑑辦法中，將基礎評鑑定位為符合基本法規的項目。其內容不外乎確認幼兒園的園址園舍維持立案時的合法狀態、人員都能受到基本的工作保障、環境安全與衛生的維護能落實，才能保障幼兒在園的健康。因此，請幼兒園提供佐證的資料也必須包含最少兩個學期，確定幼兒園在平常即如此運作。

(五) 評鑑的人員與訓練

以上的評鑑內容，需要具有相關專長的人員來擔任評鑑委員，故而在評鑑辦法中也列出遴聘委員的標準，即其人選需由以下人員選擇之：(1) 各直轄市、縣（市）主管機關相關業務人員。(2) 具五年以上幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）園（所）長、教師或教保員經驗。(3) 具三年以上大專校院幼兒教育、幼兒保育相關領域課程教學經驗之教師。(4) 具四年以上學校附設幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）之學校校長經驗。若論擔任基礎評鑑之委員所需的合適程度，即由第一類人員往下排序，因為所需評鑑的安全健康項目最多，具有業務相關或實務執行的現場人員最能迅速判斷是否符合法規要求。

基礎評鑑的評鑑委員培訓重點在於了解其任務與角色，因為評鑑結果若對幼兒園有權益與名譽上的不良影

響，政府必須接受幼兒園申請申復或申訴的行政救濟，因此每個評鑑委員都要在過程中謹慎執行工作，故而評鑑辦法中規定縣市政府在進行幼兒園基礎評鑑之前須辦理評鑑講習會，向評鑑委員說明評鑑實施計畫、評鑑指標及判定基準、以及評鑑委員之任務與角色。

(六) 評鑑週期

既然基礎評鑑是為了確保幼兒園能落實健康與安全的基本運作，就不能讓各地政府因為經費與人力的負擔，而有評鑑週期的差別。故而自中華民國一百零二年八月起，至多以每五學年為一週期，進行所有幼兒園之評鑑，而且成為政府年度例行事項。每週期評鑑結束後就要再重新進行一輪，確認幼兒園皆維持良好狀態，以保障就學幼兒的基本權益。

(七) 評鑑結果的公佈與追蹤

既然政府進行基礎評鑑是確認幼兒園運作符合基本法令，那麼對於不合法令規定的幼兒園自然需要公告結果，使得家長能有透明的資訊選擇，也保障合法經營者的權益。除此之外，對於不符合者更要限期追蹤是否改進，否則即可依法淘汰該園，以保障現有幼兒的權益同時也確保未來幼兒就學不會受到健康與安全的傷害。

三、基礎評鑑實施現況與問題

幼托整合後基礎評鑑的制度設

計，已經針對幼托整合前所發現的問題提出解決方案，將評鑑目的區隔並單純化。於是依據單純的目的而將制度所含的各種要素皆詳細列在幼兒園評鑑辦法裡，使得各縣市政府能夠有清楚的作業規範依循。然而，這項制度的改變牽涉人員與各種制度因素，若縣市政府承辦人與受評的幼兒園沒能掌握基礎評鑑的目的與精神，只用過去的經驗想將業務盡快完成，在進行時就會出現新的問題。

2013 年各縣市政府開始依據新的評鑑辦法進行基礎評鑑作業，依據法令規範，縣市政府均先組成評鑑小組，開會討論評鑑工作要項，再於評鑑前至少六個月召開幼兒園評鑑說明會，除公告說明基礎評鑑實施計劃與評鑑指標之外，也決定各幼兒園受評的年度順序。接著開始遴聘評鑑委員，然後辦理評鑑委員講習會，之後最重的負擔是安排實地到園評鑑的人員組合、日期、與交通，直到當年度全部受評幼兒園皆受訪結束，政府公告了評鑑結果，並將評鑑報告函送受評幼兒園，才算年度評鑑作業告一段落。

以上工作流程是基本的過程，而縣市政府若有更多經費與資源，也會出現額外的協助機制。例如新北市政府由幼教輔導團製作了基礎評鑑資源手冊（2013），且為幼兒園辦理了使用資源手冊內表格及表件的研習。桃園縣政府（2013、2014a、2014b）則除了提供參考表件之外，還邀請優質幼兒園為年度受評的幼兒園辦理評鑑準備工作與簿冊整理的觀摩分享。

剛開始縣市政府的協助用意都是希望幫助幼兒園減少面對評鑑的焦慮感。然而，工作表格與檔案之提供，只是協助幼兒園表面應付評鑑的資料檢查，並不能讓幼兒園真正落實保障幼兒的安全與健康。結果產生兩個問題：即若幼兒園只想快速順利通過評鑑，也可能因為主辦單位提供太多表格與資料，反而造成幼兒園老師們加班謄寫的負擔及怨言，或者也有幼兒園只是為了應付評鑑資料所需而臨時請人填滿表件加工製作檔案，花費許多不需付出的的經費。不論結果是前者或後者，皆不能落實基礎評鑑所要達到保障幼兒的目的。也會跟以往的評鑑一樣，政府承辦人員花費許多力氣在遴聘與組合各種評鑑委員、花費時間陪同進入每園實地訪視、最後還要費時整理所有評鑑報告；而幼兒園則投入許多精力打聽如何整理資料才可過關或製造新的資料與檔案以應付評鑑，雙方皆投入可觀的時間、經費與人力，但實質的改善有限，一般家長與民眾仍然感受不到大家保障幼兒的用心。

四、挑戰與因應

幼托整合後基礎評鑑若要真正解決過去的問題，除了有新的制度設計之外，還應該透過教育的方式，將整個基礎評鑑的目的與新定位的精神透過指標與作法充分的說明以傳遞給承辦單位與幼兒園。因此，以下幾項評鑑工作的落實與否就關鍵其成敗，亦可作為了解各縣市基礎評鑑是否成功的指標。

（一）將評鑑說明會視為幼兒園的教育訓練機會

受評鑑幼兒園需要詳細了解評鑑實施的過程、評鑑各項指標的意義以及評鑑委員判定是否通過的原則與基準。只有幼兒園事先知道如何做到落實評鑑指標的要求，包含促進安全衛生的制度如何建立，人力如何分工，所需的表件才能在正常作息之下產出並累積，也才能導引幼兒園將時間與精力放在檢視目前不足之處並能放在改善現有制度上。這樣的說明會當然就不只是一次或只是一小時的會議，必須安排較長的時間以充分教導尚未建立充足管理制度的幼兒園。若能邀請優質幼兒園分享實例則更能有模仿學習的立即功效。

（二）善用評鑑講習會建立評鑑委員的共識

目前各縣市所聘的評鑑委員除了政府行政人員之外，多含有學有專長的幼教課程與教學的學者。但是，基於基礎評鑑目的在於保障幼兒的健康與安全，評鑑項目多為行政管理與環境安全衛生之相關制度運作的檢視，專長在於幼兒教學的學者能發揮的項目很少，但是卻很重要。因為教學領域廣泛，牽涉細節很多，每位學者重視的內容從幼兒園日常教學作息的安排到教師教學的紀錄內容與課程會議的議題重點檢視，都有可能產生歧異，這會使得幼兒園不知如何準備因應，也會因為評鑑委員標準不一而損及評鑑的公平性。因此，評鑑委員有必要事先溝通基礎評鑑的目的、精

神、入園訪視的方式、以及評鑑指標是否通過的標準。只有每位評鑑委員皆有共識，才能讓幼兒園真正聚焦在改善本次基礎評鑑的要項上。

因為評鑑委員的判斷會影響幼兒園評鑑的結果，因此評鑑委員的公正性也是基礎評鑑的成敗關鍵。而參與評鑑相關人員能否落實遵守利益迴避原則會影響外界對其是否公正的觀感。這幾年在幼兒園裡有多種專業成長與輔導活動持續進行，評鑑委員若能達成共識，除行政程序法所規定之外，建議須自行迴避與幼兒園主管的師生關係、產學合作關係或輔導關係，較能取得一般受評者的信賴，也較不會受到不公平的挑戰。

（三）落實未通過幼兒園評鑑的追蹤與改善機制

基礎評鑑的目的是要使幼兒的學習權和環境安全與健康受到基本保障，因此未能通過的幼兒園不僅要立即改善，且家長也要盡快獲得評鑑結果的訊息以作選擇。對於追蹤期結束後還不能改善的幼兒園，政府就應該以幼兒利益優先考量而祭出罰則，預防未來再有幼兒受害。過去的評鑑，並未搭配有相關法律的罰則，故經常無法有效改善現況。幼托整合後已經頒布幼兒教育及照顧法，明確要求各縣市政府應依法執行罰則。只有當政府有足夠擔當願與家長同時督促幼兒園進步，才能讓幼兒得到最完整的保障。

（四）善用評鑑指標進行員工訓練以提

升品質

基礎評鑑的目的很清楚，但是要將其落實卻需要幼兒園全體員工都有良好的工作習慣與共識。同時，所有的人員都能時時以幼兒的健康安全為考量，願意配合幼兒園其他部門的工作要求，在各自的工作崗位上盡力。因此，幼兒園除了硬體設備(例如廚房設施)定期要聘請專人維護之外，也需要使用人員配合正確的使用方式才能保證安全。就算訂有完整的衛生安全制度，沒有全體教保服務人員熟練操作且變成習慣，仍然會有健康疑慮。

幼兒園若能藉由基礎評鑑的機會，先自我檢視每項工作流程，藉以找出有待改善之處，並學習如何調整制度運作及所有人員的習慣，則這項外在要求的工作就會成為幼兒園本身提升品質的機會。也就是說全體人員一同學習評鑑指標背後的真正涵意，一起為接受評鑑作準備工作，同時也能讓幼兒園順利通過評鑑，取得所有家長的信任，一舉數得皆大歡喜。

五、結語

基礎評鑑在幼托整合後確立了公私立幼兒園皆須全面性接受政府檢查的性質，針對幼兒基本安全健康提出保障以符合法令的要求，這也是幼兒園評鑑在臺灣的新定位，由單純的目

的而簡化評鑑的項目，但更要求能確實做到每個指標要求。這樣的制度設計若能搭配所有參與者的積極改善心態，結果做到幼兒園提升品質而能通過評鑑、家長資訊充分而能放心送小孩上學、政府機關盡力把關而能保障國家幼苗就學，則不僅達到三方皆贏的局面，未來還將帶領臺灣的幼兒園全面邁向另一專業的里程碑。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2013）
- 幼兒園評鑑辦法（2012）
- 許玉齡（2004）。我國幼稚園評鑑的問題與前瞻。《幼稚園評鑑政策回顧與展望研討會論文集》，13-18，國立新竹師範學院。
- 新北市政府教育局（2013）。《幼兒園評鑑資源手冊：基礎篇》。新北市：作者。
- 桃園縣政府教育局（2013）。《桃園縣102學年度幼兒園基礎評鑑說明會手冊》。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府教育局（2014a）。《桃園縣103學年度幼兒園基礎評鑑說明會手冊》。桃園縣：作者。
- 桃園縣政府教育局（2014b）。《桃園縣103學年度幼兒園基礎評鑑：評鑑指標與準備示範說明會手冊》。桃園縣：作者。

國小附設幼兒園主任編制之立法與落實性析論

陳惠珍

國立屏東大學幼兒教育學系（所）副教授

一、前言

幼托整合後，國小附設幼兒園組織編制變革之一即是主任的設置。依據《幼兒教育及照顧法》（以下簡稱幼照法）第 18 條之規定：「公立學校附設幼兒園置主任，由校長就專任幼兒園教師中聘兼之，其達一定規模者，應為專任……」，因此國小附設幼兒園於幼托整合後，每園均應設置幼兒園主任（或稱幼教主任）之職務。

全國 22 縣市中，除了南投縣、嘉義縣、臺南市、高雄市等四縣市未依幼照法於每園設置園主任外，其餘各縣均依法規辦理。而南投縣、嘉義縣、臺南市三縣市為 2 班以上、高雄市則為 3 班以上之國小附設幼兒園才設置園主任，其未能依法行政之因均為財政困難之故。因此，本文除論述國小附設幼兒園主任編制之立法意涵外，也剖析財政困窘卻能貫徹幼照法此規定之臺東與屏東兩縣狀況，以作為其他地方政府教育主管單位爭取經費，以及教育部未來修法及補助之參考。

二、國小附設幼兒園主任編制之立法意涵

首先以雙因子理論（two-factor theory）透視國小附設幼兒園主任編制之立法意涵。雙因子理論於 1959 年由 Frederick Herzberg 所提出，亦稱保健-激勵理論，其中，保健因子又稱外在因子，屬影響工作環境之相關因素；

激勵因子又稱內在因子，屬源自工作成就感之相關因素，而個人對工作的態度將決定其成敗，同時組織成員的工作態度對績效亦有決定性之影響（張緯良，2011）。秦夢群（2005）指出，雙因子無階層性、非連續體、亦無先後順序，同時保健因子不存在，便會引起成員不滿足感，但激勵因子存在，便會引起成員滿足感。唐意瑩（2006）研究發現，雙因子與行政人員工作投入有顯著關係，且激勵因子及保健因子的滿意度愈高，工作投入亦愈高。陳瓊雲（2010）研究亦發現，兩因子普遍獲得受試者高度贊同，且保健因子存在提高教育功能、效能品質、未來發展；激勵因子存在則強化政策管理性、趨勢因應性。Sithole 與 Solomon（2014）研究發現，雙因子導致之教師工作滿意可轉化為班級表現效能與學生學習成效，而在保健因子部分，教師特別關注良好工作關係、充足教學資源以及薪資福利高低。因此，就雙因子理論視之，國小附設幼兒園主任編制可使權責分明，營造幼兒園工作環境之保健因子，而透過加強政策落實與行政授權，更可促進工作和諧與品質，達成滿足教保服務人員需求之激勵因子，讓成員在工作中得到成就與認同。

其次，就單一窗口概念論之，國小附設幼兒園主任編制可使幼兒園事務形成單一窗口化，對外部顧客提供便利之服務。「行政單一窗口化」意指洽辦公務時只要到一個窗口、面對一

位人員，即能獲得親切而有效率之服務，且迅速完成所有作業（行政院人事行政局，1998）。易言之，單一窗口可使服務流程簡化，減少繁雜廢時之公文簽核，提高作業透明與流程效率，促進民眾及時獲得有效能之服務。Wimmer（2002）指出，單一窗口行政服務具備符應需求、加值整合之模式，並提供民眾易於接受與良好應對之整體結構系統。推動單一窗口服務，不僅能提升作業品質、強化服務效能、節省成本支出，亦可滿足潛在需求（Schellong & Mans, 2004）。陳呈曜（2006）亦指出，單一窗口服務對顧客感受價值、期望、滿意、成效及抱怨處理均具有顯著之影響性。因此，國小附設幼兒園主任之編制除可具上述優點外，更有利於主管單位之政令宣導與政策實施。政令宣導之傳播效果植基於傳播者、媒介、訊息、目標接受者等四項互為影響之要素，行政單位多期待能透過持續資訊傳遞達到改變民眾對有關事物之既定印象，亦即經由涵化理論（cultivation theory）而逐漸形塑出特定之價值觀或認知性，然而訊息傳遞之說服力與實際需求、形象認知、承諾態度有關（Dainton & Zelle, 2010）。顯然地，當幼兒園對口單位明確，主管單位較易以會議或公文型態作政令宣導，進而有利於政策實施。

再者，就人力運用之視野觀之，師資素質之優劣不僅攸關教育品質核心，亦決定國家未來發展，而教師心力的投入更是成敗關鍵（教育部，2006），因此教保服務人員的人力配置與運用乃是幼兒園經營成功與否之重

要關鍵因子。其中，人力配置與運用乃是指組織善用人力資源從事工作需求分配之作業，包括任用、發展、激勵與維持等四種系統化功能，期能協助組織完成工作目標與達成使命願景（蔡良文，2010）。Dennis 與 O'Connor（2013）的研究顯示，幼兒園權責分明的人力運用對組織氛圍具正向發展，且對課室內的班級經營與教學品質具正面影響，而 Unal（2012）的研究也指出學校權責不清易引起教師之人際性偏差行為（interpersonal deviant behaviors）。因此，國小附設幼兒園之主任編制使得幼兒園發生爭議時，園主任責無旁貸，而對於與幼兒園相關之競爭型經費或競賽，也更具激勵性。

而就立法後之依法行政角度探之，依法行政乃是指行政機關人員依據法律賦予之權責，遵守法律規定之範圍，對執掌事務進行管理之一切作為。易言之，任何決斷均必須具備合法性，並符合法律優越原則與法律保留原則。其中，法律優位原則意謂行政機關任何行政作為，不可以抵觸憲法、法律或相當於法律層次之法規命令；法律保留原則意謂行政機關不得自行訂定侵害或限制人民權利義務之法令，且逕行視為執法之依據（郭祥瑞，2009）。然而，有時行政機關可能會以行政裁量自行處分或決斷，但裁量並非毫無章法，行政裁量之行使仍須遵守法律優位原則，並不得違背誠信原則、平等原則與比例原則等一般法律基本規範（陳慈陽編，2014）。但是時至今日，行政管理者仍習慣於制定許多內部法律，以做為大量行政裁決與監管措施之依據，同時立法層面

亦極度依賴於現有行政機構之建議，致使疏忽立法之意，衍生出劣幣驅逐良幣甚至朝令夕改之亂象（Mashaw, 2010）。而 Unal（2012）的研究更是指出組織若慣性未依法行政易激起教師的組織性偏差行為（organizational deviant behaviors）。

就國小附設幼兒園設置主任之法規落實性而言，因主任之主管加給及福利，對地方政府財政難免造成負擔，雖然絕大多數縣市均依法實施，不過，對於財政向來困窘之臺東與屏東兩縣，能本依法行政態度為之，實屬難得，故藉由訪談當時幼托整合之際兩縣之幼教業務負責人，以剖析兩縣實施狀況及所遇之挑戰與困難，作為後續中央與地方教育主管單位行政施為之參考。

三、臺東縣與屏東縣落實剖析

臺東縣在幼托整合後面對國小附設幼兒園設置主任之規定並無遭遇任何困難，因為在 94 學年度國民教育幼兒（簡稱國幼班）巡迴輔導開始之際，臺東縣考量偏鄉地區人力缺乏，國小附設幼兒園事務需有專責單位，所以當時每校即已設置園長，由幼教師兼任，主管加給比照學校主任（5~7 職等之標準）之薪資與津貼。因設國幼班時即有此編制，故幼照法施行後僅需依新規定作職務名稱之調整。臺東縣教育處劉副處長（幼照法頒佈實施之際擔任特幼科科长）表示：「所以我們在設置條例就按照幼照法的規定，直接把園長改為園主任，相當於學校裡面一個處室主任。」而對於幼照法

此規定之影響，劉副處長進一步解釋：「以往很多國小的校長會有意無意、潛意識裡會認為，這個幼稚園有園長，園長去負責，好像跟我國小是沒有什麼關聯的，但是現在改成園主任以後就很明確，這個就是你學校裡面的一個處室，所以負責人就是校長，沒有第二句話了。相反的，也有發生學校的園長，他們在一些經費上面不願意國小部或者校長來干涉，現在這問題也明確了。」換言之，對於國小附設幼兒園設置主任之規定，臺東縣不僅沒有任何落實上之困難，反而在將園長職務名稱調整為園主任之後，國小附設幼兒園與國小之行政事務運作與合作更為平順。

屏東縣在爭取增設國小附設幼兒園主任的經費需求也並未遭遇困難，屏東縣教育處特幼科吳科長表示：「我們就是依幼托整合幼照法的法規簽而已，我們一直站在法的層面上，經費的部分也只是每個月多 5,000 元（指每所幼兒園）。」而施行後的優點，吳科長認為：「我是覺得說有了園主任之後，我們在幼教行政的對口就變成單一窗口，要推動政策其實是比較容易。」事實上，當國小附設幼兒園之幼教行政有專責之單一窗口後，縣市政府召開幼教相關會議或研習時，學校公假派出參加的人員即很明確，可有效避免國小主任雖積極爭取參加，返校後又將事務交給教保服務人員執行，執行成效不佳時，造成兩造互相埋怨與推責之窘況。然而，因為屏東縣以往國小附設幼兒園並未有專責幼教行政職務的編制，所以園主任設置後，對於向來專心在教學的幼教師難

免有力不從心之感，吳科長直言：「我們設了園主任之後會變成說，園主任她把整個心思放在行政作業上，她的教學勢必會有所忽略……我們的教保員跟教育部陳情說我們的園主任，她有這個園主任行政之後，她就忽略教學，就覺得她又領導師費又領行政加給，可是實際上教學的工作又沒有落實，她們是有怨言的。另外還有一個缺點，很多幼教老師會認為設了園主任之後，國小部就與她們切割了。所以設置園主任之後，跟國小的橫向聯繫就變的很重要。」在《幼兒園行政組織及員額編制標準》之規定中，除了第 6 條明訂：幼兒園「人事、主計及總務由學校之人事室、會計室及總務處辦理」，其餘事務均未有明確規定。因此，除了人事、主計及總務事務外，幼兒園主任必須負起教務、輔導、以及營養衛生等職責，吳科長指出：「幼兒園主任會認為說好像每一個區塊都要懂，以前可能會仰賴國小，現在不行，每一個區塊，每一個專業區塊都要知道，也難免啦，因為自己兼園主任了。我們在園主任的會議上其實也都跟她們講，既然有領主管加給，依規定要做的還是要做。」整體而言，對於幼托整合後國小附設幼兒園設置主任之規定，吳科長之感受為：「我是覺得還是要設園主任，但是要幫園主任增能，而不能說法通過之後要設園主任，所以老師你理所當然要來接，站在老師的立場，我可以接我願意接，可是要像國小的主任一樣先做儲訓增能再來接，所以我們可能會再補後面那個儲訓的動作。」

四、結語

臺東縣在幼照法規定前即考量到國小附設幼兒園之需求，縱使財政困難卻能主動編列經費每園設置園長職務，其重視幼兒教育之行政施為令人讚嘆；而屏東縣雖然財政捉襟見肘，在幼照法施行後仍能依法增設國小附設幼兒園主任之職務，更在落實後積極思考更完善之配套措施，其實事求是、精益求精之態度令人敬佩。建議教育部未來修法應回歸當初立法之目的，並以大多數依法行政者之意見為依歸，而對於幼兒園之補助更應客觀評估地方政府之實質付出而給予等比例之獎懲，摒棄「會吵有糖吃」之陋習，以正向激勵重視幼教品質之地方政府團隊。

致謝：特別感謝臺東縣教育處劉副處長以及屏東縣教育處特教科吳科長撥冗接受訪問。

參考文獻

- 行政院人事行政局（1998）。**推開簡政便民的窗口：全國行政單一窗口化成效實例**。臺北市：行政院。
- 唐意瑩（2006）。**學校行政人員激勵-保健因素與工作投入關係之研究-以屏東縣境之大學校院為例**（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 秦夢群（2005）。**教育行政-理論部分**。臺北市：五南。
- 張緯良（2011）。**管理學**（第三版）。臺北市：雙葉。

- 教育部（2006）。師資培育素質提升方案。臺北市：教育部。
- 郭祥瑞（2009）。公務員行政法-行政法基礎教材（第二版）。臺北市：元照。
- 陳呈曜（2006）。單一窗口服務品質對顧客滿意及顧客忠誠之實證研究-以臺灣科學工業園區管理局為例（未出版碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 陳慈陽（編）（2014）。行政法實例研習（二版一刷）。臺北市：元照。
- 陳瓊雲（2010）。臺北市國民小學整併指標建構之研究-激勵保健學派的觀點（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蔡良文（2010）。人事行政學-論現行考銓制度。臺北市：五南。
- Dainton, M., & Zelle, E. (2010). *Applying communication theory for professional life: A practical introduction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dennis, S., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 74-92.
- Mashaw, J. (2010). Federal administration and administrative law in the gilded age. *The Yale Law Journal*, 119(7), 1362-1472.
- Schellong, A., & Mans, D. (2004). *Citizens preferences towards one-stop government*. Proceedings of the 2004 annual national conference on Digital government research, 1-3, May 24-26, 2004, Seattle, WA.
- Sithole, B., & Solomon, G. (2014). Business studies teachers' satisfaction with their work: an application of Herzberg's two factor theory. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 435-444.
- Unal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 1-20.
- Wimmer, M. (2002). Integrated service modeling for online one-stop government. *Electronic Markets*, 12(3), 149-156.

幼托整合之前世今生與解決策略：以高雄市為例

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會永久會員

蔣麗蓉

高雄市教育局專員

一、前言

立法院於 2011 年 6 月 10 日通過《幼兒教育及照顧法》奠定收托 2 至 6 歲幼兒的法源基礎，並於 2012 年正式施行，底定歷經多年討論的幼托整合議題。幼托整合政策的核心價值，是以提供全體幼兒優質、平價、普及、近便的教育及照顧服務為目的。惟實施以來尚有待解決事項，以下僅提供幾項幼托整合後面臨的問題，供各方參考。

(一) 幼托整合緣由與歷程

國內許多幼稚園與托兒所因少子化日益嚴重而紛紛關門，國內幼稚園與托兒所，長期隸屬於教育及社政兩個行政部門管轄，在事權分立，雙頭馬車的制度下，產生一國兩制之幼托怪象（顏土程，2011）。在臺灣幼托整合教育前，幼稚園只能招收 4~6 足歲的兒童，由教育部主管。托兒所由內政部主管，托兒所是實施托育服務的機構，分托嬰與托兒兩部份，托嬰是收出生滿一個月至二歲的嬰幼兒，托兒收二足歲至六歲的兒童，到入國小前的幼兒（周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲，2013）。

幼托分屬不同機構管轄的分離政策，自 1980 年代末期推動以來即爭論

不休（林萬億，2004）。政府多年來積極推動「幼托整合」政策，1997 年前行政院長蕭萬長提出「研議幼托整合問題」，2005 年「幼兒園」確定幼托整合收托對象為 2~6 歲幼兒且由教育部管轄，2007 年元月教育部部務會議通過，呈報行政院核定，同年 5 月行政院通過《兒童教育及照顧法（草案）》送立法院審議，但並未完成立法程序，2009 年 3 月行政院院會通過《兒童教育及照顧法草案》，函請立法院審議，此乃幼托整合政策的具體體現。同年 6 月立法院第 7 屆第 3 會期教育及文化、社會福利及衛生環境委員會召開第 1 次聯席會議，討論見《兒童教育及照顧法草案》，由於有多位立法委員提出不同版本方案，認為本草案仍具爭議性，決議召開公聽會後審查，一直到《幼兒教育及照顧法》於 2012 年 1 月 1 日起生效，幼托整合制度正式上路，當中歷經十四年的努力（周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲，2013；張子嫻、曹純瓊，2012；簡宏江，2011）。

(二) 幼托整合的涵義

幼托整合教育，其中「幼」乃指幼稚園，「托」則指托兒所，所謂「整合」是指將幼教各種資源加以整合，包含法令、師資標準、課程與教學、幼托機構設備等層面，幼托整合的「幼

托」代表「幼稚教育與托育服務」兩個制度，或指「幼稚園與托兒所」兩個機構；整合是指兩個制度或兩個機構的統整合併，以保障幼兒合理受教權益，幼托整合後幼兒園的教保服務內容、人力資源配置、幼兒權益、家長的權利與義務、組織的管理有所改變，期能對幼兒提供更完善教育及照顧服務之教育機構（周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲，2013）。

周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲（2013）指出，幼托整合政策乃是針對之前幼托功能混淆、制度不全，將「幼稚教育與托育服務」兩個制度，或「幼稚園與托兒所」兩個機構統整合併，希望藉由幼托整合以解決教保機構良莠不齊、資源分配不均、教保人員的師資素質問題，確保幼兒教育的品質。然而，不同利害關係人對新政策有不同的視域與觀點，在失業率居高不下的今日，第一線教師期盼保住的飯碗為首要，另外，地方政府的財政負擔，公私園所的城鄉分配與供需，師資的水準皆應列為此項政策考量的要素。

二、高雄市現況與困境描述

（一）現況與困境

茲分述高雄市幼托整合後幼兒園的現況與困境如下：

1. 現況

公立幼兒園比率失衡，無法滿足家長教保服務需求，目前我國公私

立幼兒園比率失衡（約 3：7），為逐步提升平價教保服務供應量，教育部更要求各縣市政府朝公立幼兒園比率 4：6 的目標邁進，惟現實上確有諸多困境尚待解決，茲分述如下

（1）調整公私幼比例，市府財政困窘

以高雄市 102 學年公立幼兒供需情形為基準分析，102 學年度 2 歲至 5 歲實際收托總數 52,607 人，公立幼兒園核定可招收數 13,617 人，公立幼兒園實際收托數 11,704 人，幼兒就讀公立幼兒園比率為 22.25%，公立幼兒園可收托率 25.88%。另依公立幼兒園據點分析，高雄市公立幼兒園共計 211 園，私立幼兒園計 483 園，公私立比率（約 3：7）（教育部全國幼兒園幼生管理系統，2014）。

但《幼兒教育及照顧法》施行後，幼兒園應往下收托 2 至 4 歲幼兒，大部分公立幼兒園尚無適當空間向下招收 2 歲至 4 歲以下幼兒。主因在於場地尋找不易，舉凡最需要設置公立幼兒園的人口密集區，其學校（機構）閒置空間不易尋獲，有閒置空間之學校（機構）卻常是人口流失快速地區。又市府財源有限，經估算新設幼兒園及非營利幼兒園所需開辦費及人事費龐大，如要達到公私幼比率 4：6，經推估約 2 億 1725 萬（高雄市 103 至 107 年推動公共化教保服務中程計畫，2013），實非高雄市府財源所能負擔。

（2）公益法人辦理非營利幼兒園，素質良莠不齊

為滿足家長教保服務需求，教育部發布「非營利幼兒園實施辦法」，規定非營利幼兒園採委託辦理及申請辦理，委託辦理係指直轄市（縣）市主管機關無償提供土地、建物及基本設施設備，依政府採購法及其相關法令規定徵求公益法人辦理非營利幼兒園；申請辦理係指公益法人自行準備土地、建物或設施設備，檢具經營計畫書報主管機關審議及核准辦理非營利幼兒園。惟實際執行結果，主管機關擬以委託契約辦理招標採購時，囿於南部地區有意願承包廠商稀少，恐難評選優質廠商辦理非營利幼兒園，又如以現有私立幼兒園轉為非營利幼兒園，必須考量私立幼兒園素質良莠不齊，政府單位如何提供資源及管考機制，如何輔導私立幼兒園轉為提供平價優質之非營利幼兒園等因素，有待中央政府規劃完整配套。如同張子嫻、曹純瓊（2012）的研究指出，教職場浮現的教師工時過長、公私立薪資福利差距、師資良莠不齊、以及公幼師資遇缺不補等諸多師資問題，皆對幼兒教育品質之提升與維持有不利的影響。

(3) 附設幼兒園一體配置主任不符經濟效益

《幼兒教育及照顧法》第 18 條規定：公立學校附設幼兒園置主任，由校長就專任幼兒園教師中兼聘之，依上開規定，102 學年度國小附幼應於各園兼聘主任 1 名，本市目前現況達 3 班以上始置主任一名，自幼照法施行以來，屢次接獲教保服務人員團體反應各園應設置幼教主任，惟大部分學

校附設幼兒園招收幼兒人數為 30 人以下，倘要求一體配置主任，不符經濟效益且增加市府財政負擔。

(4) 國小附設幼兒園教保員定位與分工不清

幼托整合前，公立學校附設幼稚園每班置教師兩名，負責教學及行政任務繁重，常常力不從心且壓力巨大，考量附幼如屬小型規模其主任非屬專任，由教師兼任，於辦理園務行政工作時，致所帶班級教保服務中斷，為免影響教保服務品質，爰《幼兒教育及照顧法》第 18 條及 25 條規定，公立學校附設幼兒園每年應再增置一名教保員，協助園務行政並入班進行教保服務，對於人力短缺的學校原為美事一樁，但常因教保服務人員進用法令、薪資及教學職責不同，造成不同身分者權利義務衝突。如教師依「教師法」進用享有寒暑假，教保員依「勞基法」進用，另有休假規定，又不少教保員具有教師資格，薪資待遇顯然低於教師，以往公幼均由兩名教師共同執行教保任務，如形成一師一保，兩者間除了協同與分工產生狀況，更造成同工不同酬及階級對立。如顏士程（2011）的研究指出，由於「教師」與「教保員」的「證照、資格」不同，可能遭受到薪資福利的兩級制差別待遇，如此同工不同酬，恐失去幼托整合的深意。

2. 困境

根據簡宏江（2011）的研究指出，幼托整合衝突背後原因有四：（1）政

策問題結構不良，衍生政策的複雜性；（2）不同政策問題建構，政策設計內容迥異；（3）政策利益多元分歧，整合協調溝通不易；（4）缺乏公平競爭環境，業者面臨生存危機。簡的觀點也是目前高雄市在幼托整合的困境。

周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲（2013）的研究指出，幼托整合後面臨的問題不少，有招生、師資、課程設計、教學方式與照顧環境等問題，而 M 型社會下優勢階級與弱勢階級之間，所能享有的教育資源與教育機會的差距漸漸拉大。

此外，調整幼托比例，幼托整合後設備要求齊一，顯然增加地方政府的財政負擔，而教保人員的師資素質問題，二者之任用資格與進修管道不同，如何克服混齡教學問題，都是未來須考量的重點。

（二）解決途徑

根據上述困境，本研究提出下列解決途徑如下：

1. 均衡並調節幼兒入園機會

鑑於少子化社會，幼生數呈現逐年遞減趨勢，幼兒教育尚非義務教育且囿於土地取得不易，現階段全面於各國小設置幼兒園尚有困難，並且為兼顧私立幼兒園經營日趨困難，在不與民爭利原則下，高雄市每年衡酌各國小在總班級數不變情形下，將招生不佳的班級調整至有設班需求之學校。

2. 提供多元服務型態，學校閒置空間轉型非營利幼兒園

每年推估各行政區幼生數及幼兒園分布之供需情形，評估家長教保服務需求，人口分布狀況等為設置公立幼兒園及非營利幼兒園據點。凡公立幼兒園比率及收托比率低於 20% 者列為優先設園據點，全面清查有閒置空間之學校提供場地辦理非營利幼兒園，提供公平競爭環境。

3. 辦理推廣說明會，鼓勵公益法人或私立幼兒園興辦非營利幼兒園

為解決地方政府財政困窘問題，建議由政府及公益法人協力辦理非營利幼兒園，政府積極盤整轄內各級學校空餘空間並辦理推廣說明會，鼓勵私人或公益法人參與辦理非營利園，並以合理待遇聘任教保服務人員，以成本價經營，以滿足幼兒及家庭需求為服務目標。

4. 小規模幼兒園配置主任未具經濟效益且加重財政負擔

基於實務需要，高雄市政府教育局建置「國小附設幼兒園行政分層負責表」各秉權責辦理教保及行政業務，並建議修正幼兒教育及照顧法第 18 條，幼兒園招收幼生人數達一定規模應設置幼教主任，未達規模者，其主任由學校教務主任聘兼之。

5. 設立幼兒園分層負責表，釐清幼兒園行政工作

高雄市附設幼兒園 211 園，其中 41 園置幼教主任，其餘小規模幼兒園由教務主任兼任，根據許玉齡（2002）的研究指出，幼兒園主任須扮演執行者、溝通者、協調者、諮商者、學習者、教學者、領導者等角色，他們的工作多元而複雜，為確立專／兼任主任及教師/教保員工作內容，高雄市教育局訂定高雄市附設幼兒園分層負責表，由幼兒園分層辦理相關行政工作。

6. 提升教保服務人員專業素養，回歸「教」「保」攜手互助初衷

班級經營及教學本應互相協調，彼此合作共同照顧幼兒，教師及教保員雖有職稱上的差異，然幼兒教育及照顧無法分割，尤其幼兒教育及照顧法施行後，幼兒園向下招收 2 歲至 3 歲幼兒，爰有教師反應在師資培育及任教經驗中，相對缺乏低年齡層幼兒教保知能。

高雄市教育局針對現職人員規劃辦理政策法令、兒童健康與照護、問題本位導向、教保活動與課程大綱等幼教研習，並透過教保輔導團到園輔導訪視，給予教學及行政支持。另外針對新進教師辦理「初任導入輔導知能研習」，期透過「班級經營與教學實務研習」「薪傳教師研習」建構初任教師支持體系，期盼教保攜手共創優質教保服務。如果未來希望將現在教、保納入幼兒教育範疇，教保員與幼教教師間的在職進修便相形重要，以充實兩者間各種幼教知能知不足之現象。

7. 幼托課程間的調節

課程部分，由於教育部近年主推新課綱，還在實驗階段，須等實驗結束後才會清楚幼托之間如何銜接與調節，現在僅能每年都辦初進階研習及工作坊，來增能幼托師資間對課程的理解。

8. 招生問題

《幼兒教育及照顧法》規定，幼兒園招收 2 歲至入國民小學前幼兒，招收幼兒的年齡範圍加大，面對少子化現象來臨，幼兒園喜憂參半，喜的是向下招收 2 至 3 歲幼兒，生源增加，憂的是面臨混齡教學及不同年齡設施設備需求不同，教學與課程不同等種種困境。縣市合併後，學校附設幼兒園班級數少或僅一個班級，且基本設施設備尚未完全符合《幼兒園與其分班設立變更及管理辦法》，無法滿足 3 歲以下幼兒就讀公立幼兒園。

為解決此一困境，高雄市教育局解決途徑如下：

- (1) 規定公立幼兒園應優先招收不利條件幼兒並提供兒童托育津貼等各項助學措施。
- (2) 於公立幼兒園招生注意事項明定招生順序，招生年齡以 5 足歲幼童為優先，如有餘額向下招收至額滿為止。
- (3) 每年請學校提出改善環境設施設備計畫並核給補助
- (4) 以建構優質安全的學習環境。

三、結語

幼兒教育及照顧整合只是起步，如何將其整合於整個社會體系中，需政府承擔責任及強烈的政策決心。目前本市平價幼兒園供應量不足，不利經濟弱勢幼兒就學，為縮短城鄉差距，實踐幼兒就學機會均等，本局實施不利條件幼兒優先入公立幼兒園就讀及各項助學措施外，並將持續增設公立幼兒園及非營利幼兒園或社區互助教保服務中心，以逐步增加平價幼兒園供應量。

事實上，幼托整合過程中因托兒所及幼稚園之立案範圍、設施設備、課程及管理標準不同，加上新制下產生之契約進用教保員與教師進用法令不同等諸多困境尚待突破，中央及地方政府刻就教保服務人員議題、教學環境、設施設備、幼兒園新課綱、輔導與評鑑等，研擬更週延之配套措施，希冀幼托順利整合，以提供大高雄優質平價、普及近便之教保環境。

根據上述的論點，本研究提出四項建議：

(一) 全面普及幼兒教育，營造幼兒優質學習環境

每年重新檢視招生不佳之公立幼兒園，調整至有迫切需求之公立學校，調節城鄉差距，提高幼兒入園率，並全面且持續清查各級學校空間，逐年設置非營利幼兒園，並依法定期稽查教學品質，以提供平價且優質之教保服務環境。

(二) 提供多元選擇方案減輕地方財政

負擔

研議公辦民營幼兒園建置的可能，提供多元選擇機會（除了公私幼兒園外，例如 BOT、OT 或特許幼兒園），減輕地方教育財政負擔。

(三) 政府與家長共同負擔育兒責任，提供弱勢家庭育兒支持

保障弱勢家庭幼兒優先就學權益，選擇就讀私立幼兒園之就學補助優於就讀公立幼兒園，減免因區域產生的不公平因素。鼓勵公立幼兒園於學期間及寒暑假辦理課後留園並補助經濟弱勢幼兒免費參與，使家長安心就業。

(四) 明定幼兒園相關人員的分工與職掌

明定幼兒園「行政」、「教師」與「教保員」相關工作與職責，避免因定義不清造成更多爭議，提供原本幼兒園人力未符資格的再進修機會。

(五) 提升優質幼兒園主任及專業知能

目前學校附設幼兒園主任大都由教師兼任，幼兒園主任身兼教學及行政事務，爰幼兒園的主任與教師的角色多元且工作複雜，各縣市政府有責任規劃幼兒園主任及相關之精進課程研習。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2013 年 05

月 22 日)。

■ 周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲（2013）。從教育公平檢視臺灣幼托整合政策。《**幼兒教育年刊**》，**24**，49-65。

■ 林萬億（2004年3月8日）。兒童最佳利益，談幼托整合。《**國語日報**》，13版。

■ 高雄市教育局（2013）。**高雄市103至107年推動公共化教保服務中程計畫**。高雄：作者。

■ 張子嫻、曹純瓊（2012）。從德國及日本的幼托現況與師資培育看我

國幼托整合。《**幼兒教育年刊**》，**23**，113-131。

■ 教育部全國幼兒園幼生管理系統（2014）。<https://ktc.ylc.edu.tw/>

■ 許玉齡（2002）。**公立幼稚園園長的工作內容與角色**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號NSC90-2413-H-134-012），未出版。

■ 簡宏江（2011）。幼托整合政策衝突之研究。《**育達科大學報**》，**26**，127-154。

■ 顏士程（2011）。幼兒教育及照顧法評析。《**學校行政**》，**76**，205-219。



幼托整合了嗎？

戴文青

環球科技大學幼兒保育系副教授

孫良誠

新竹教育大學幼兒教育系助理教授

一、前言—誰被異化了？

近來幼教界為了《幼照法》第 15 條與第 18 條的刪修與否，被撕裂為兩股勢力，彼此叫陣。一方強調「在幼托整合前，教保員的專業就具備著獨立帶領五歲（大班）幼兒的能力而擔任導師，幼托整合後，職場上佔有 70% 以上的教保員的權利，卻無故的一路被追打，被顛倒是非，被無所不用其極的抹黑，讓教保員的教學專業被質疑」並抗議「公立幼兒園的幼教師享盡國家的資源，薪資高、福利佳，因此有更多幼教師如「過江鯽魚般一味的要擠入這個黃金門……廣大的教保員即將被邊緣化、被剝奪」（中華民國兒童教保聯合總會，2014）。因此，積極藉由國家立法機制企圖刪除幼照法第 18 條「五歲班級需有一人以上為幼兒園教師」之規定，並更進一步針對第 15 條提出「未具教保服務人員資格者，當現場有教保服務人員時，可協同教學，不受『未具教保服務人員資格者，不得在幼兒員從事教保服務』的限制」（中華民國兒童教保聯合總會，2014）。此聯署書一出，引發另一陣營的強力反彈，亦聯署上街頭強調「《幼兒教育及照顧法》嚴格規範教保服務人員專業資格要求，旨在保障幼兒接受適當教育及照顧之權利，以促進幼兒身心健全發展……若私立幼兒園中進行分科才藝教學，將與補習教育法相違背，而且並不符合幼兒階段

的教學目標，亦使教保專業人才淪為幼生管理人員，有損教保專業人員權益」（中華民國幼兒教育改革研究會，2014），堅決反對修法，並試圖區分幼師與教保員工作內容的差異性。「……如同醫師與護理師，幼教師與教保員同樣都在同個領域工作，服務同一群對象，只是培訓著重之環節不同，工作內容著重面向不同」、「幼兒的發展與教育基礎……」（侯孟志，2014）。「……因為第 18 條修法成功後，未來將沒有幼教老師，幼兒園全面「托兒所化」，教保品質將全面下降，……」（蕭景芳，2014）。因此，呼籲政府讓幼兒園教師與教保員皆能各司其職。

簡言之，雙方皆宣稱工作權受到排擠、打壓，因而發聲以捍衛自身的工作權。觀察此事件的緣起與發展，不禁哀嘆幼托整合政策自前行政院長蕭萬長先生於民國 86 年行政院第二二五六次院會中指示：托兒所與幼稚園統合問題，迄今已將近廿年，公幼與私幼間、學界與業界間、教保員與幼師間不但未見整合，反而彼此間的歧見與鴻溝似乎更深了。

耙梳雙方陣營的文宣底蘊，皆有著似是而非的意識型態，而此意識型態正是幼托「整合」應予以瓦解的。若不能打開天窗說亮話，那政策的推行終究是功虧一簣。不僅教保服務人員為自身爭取的工作權益，未能獲得

充分保障，家長的教育選擇權與幼兒的受教權亦無以捍衛之，更遑論達成幼托整合提供幼兒享有同等教保品質的目標（邱志鵬，2007；教育部，2003；2009）。據此，本文擬從臺灣幼兒教育歷史脈絡與幼兒發展需求等面向抒發淺見，並提出建言，冀望能拉高視角，為教保服務人員的工作權、家長的教育選擇權，以及幼兒的受教權戮力。

二、刪修幼照法第 15、18 條是在捍衛教保員工作權？

首先要釐清的是，為何業者要積極遊說立法委員，針對幼照法第 15 條與 18 條提出修正案？回溯臺灣幼兒教育發展的脈絡，實有其時空背景可循。

在臺灣，幼兒教育並未正式納入國民義務教育體系，私立幼兒園一直是幼兒教育的「主流」。然長期以來，政府對於私幼之營運，不但缺乏合理的行政資源，更無經費支持，因而不可避免的讓業者以「營利」為運作的基調，此原是無可厚非之思維。然自 1983 年後，臺灣幼生人口開始驟降（內政部戶政司，2010），主管當局卻未能對幼兒園數量攀升（內政部統計處，2010；教育部統計處，2010）進行有效的管控，而公立小學卻又在此時紛紛成立附設幼兒園。在內外夾擊下，導致今日私立幼兒園陷入無可避免的惡性競爭。在敵不過生存壓力下，紛紛採取「市場機制」；以「客服化」、「精算成本」與「規格化」等開源節流策略，為其運作的最高原則。在此「市場理性」的架構下，私立幼兒園最大的利器便是將「課程商品化」，亦即，

如何提供顧客（家長）所需的產品、方案，並加以包裝以吸引顧客。諸如，購買製作精美的套裝教材，實行讀寫算課程，並廣開美術、足球、MPM 數學、電腦……等各種才藝班，以滿足一般幼兒家長的教育價值觀。而提供「美語課程」更是近年私幼招攬家長的不二法門，縱使國家政策不允許，但化明為暗的做法比比皆是。

為何眾多幼兒園會有恃無恐的將才藝教學、簿本教學視之為「正道」？潛藏在此市場理性下的宰制力量即是「萬般皆下品，唯有讀書高」之傳統教育價值觀，讓家長們緊盯幼兒「不能輸在起跑點上」。因此，有無讀寫算課程、簿本作業、各種才藝教學，成為一般幼兒家長心中所認定的幼兒園課程與教學的基本圖像。從過往幼兒園課程「簿本化」、「才藝化」、「小學化」，乃至近年流行的「經文背誦」、「美語課程」皆是此等圖像的「肉身」；也成為一般是家長選擇幼兒園的基本判准。

再者，薪資成本向來是任何機構最大比例的經費支出，因此超收幼兒、提高師生比例、精簡人事、低薪制等，更是一般幼兒園精算成本的必要策略。再從家長的立場而言，最在乎的是照顧其子女的人是否有愛心與耐心，孩子在學校有沒有學到才藝。換言之，照顧者的學歷高低或幼教專業程度並非家長優先考量的重點。因此，在「營利」取向的幼兒園創辦人眼中，具有才藝的人員以及美語教學者的重要性，大於沒有「才藝專長」的幼兒園教師或教保員。而聘用兼任

的才藝教學人員，不但每月每位人員可省下數千元的薪資費用，也無需擔負其他退休提撥等人事費用。因之，在教保服務人員角色功能與幼兒園成本支出的雙重考量下，當可解釋為何一般幼兒園要聘用無證照的教學人員（戴文青，2012）。

幼照法第 15 條與 18 條所規範的是幼兒園帶班工作者的基本資格及權益。如若照「中華民國兒童教保聯合總會」所提刪修內容，著實不在捍衛幼兒園教保員之工作權益，而是為其教學分科化、才藝化尋求立法「正當化」的背書。如若經立法刪修，那受影響不只是合格幼師的工作權，教保員的工作權益亦會被邊緣化，更背離幼照法的目的一「保障幼兒接受適當教育及照顧之權利」。

「市場機制」運作除了要開源節流外，更重要的是任何產品或組織運作要都要加以「規格化」；藉由空間配置、活動控制、時間管理等具體作為，施展規訓權力，將組織內的每一個人的身體與心智「包圍起來」，以確保服務內容齊一、並降低經營成本，以獲取最大的「剩餘價值」。當所有課程與知識都被指定或標準化的情況下，教學成為一種「規格化」工作；「教師該教些什麼？」、「又該如何教？」、「如何規劃學習環境」……等原本可以展現教師專業的權能的工作，在進行教學前就已被設定好。在此等幼兒園中，教師並不被鼓勵有自己的幼教理念與反省行動，所謂有效教學只是完成高層決定的事務或執行已包裝好的「套裝課程」。易言之，老師的才幹取決於

能否配合家長需求、幼兒園主管要求，以及不流失幼生人數。至於是否具備教保服務人員資格、是否取得合格教師證，乃至教師進修、課程設計等耗時耗財的機制，自然不會得到一般私幼主管的重視，更遑論教學會議、工作經驗分享、參與專業社群……等，攸關教師主體權能之發揮與教師專業成長之機制，皆是無足輕重的。

上述的幼教施行現象顯露，在凡事以營利為宗旨的市場化運作思維下，為迎合一般家長的教育觀，教育理想、教師教學品質、合理的師生比、作息安排與空間規劃等攸關幼兒學習品質的重要因子，在幼兒園現場不是被忽略，就是予以精簡了。「開放式教育」、「角落規劃」、「方案教學」等具教育哲思的課程方案與施行，在不具成本效益的前提下，幾乎無以在幼兒園裡生存。雖說市場機制強調自由、多元選擇、競爭，然消費者的需求並不一定是多元的，尤其是流行文化當道的今日，反使市場趨向某種產品稱霸的境況，也使得整個市場趨向單一理性。在傳統教育觀的影響下，幼兒家長信奉讀寫算的功效，幼兒園就一面倒的推出讀寫算課程；當美語學習盛行時，不實施美語教學的幼兒園自然遭到市場淘汰。在此種論述秩序的操演與「稀釋」下，讓臺灣幼兒園的課程與教學，從南到北呈現一種「單一理性」的狀態。相形之下，堅持遊戲中學習、探索式學習或統整式課程等專業理念課程的幼兒園或教師，反成了被淘汰的「異類」（戴文青，2012）。

綜論之，長期以來私立幼兒園教師與教保員的基本工作權利或專業發展是遭受箝制的。這樣的工作場域環境，無論從薪資福利或專業發展的角度考量，自然無法吸引有心幼教專業者的駐足。臺灣幼兒園師資培育一直在「正統培育的師資並未取代短期培育的師資；短期培育的師資也未取代不合格的人員」的現象中打轉，無證照的教師並未隨著每年師資培育人數而遞減。這反映出，取得證照的幼師不進現場，或短暫工作數年後，便離開幼教界換跑道，而現場幼兒園又不斷聘請無證照的教師，形成一種惡性循環。

觀此歷史脈絡發展，「中華民國兒童教保聯合總會」強調「幼教師幾乎無心留在私立幼兒園，私立幼兒園也很難聘請到幼教師，因幼教師幾乎只願在公立幼兒園工作」，因此要刪修幼照法第 15 與 18 條的正當性是受到質疑的。

三、只有五歲幼兒需要幼兒園教師嗎？

除上述市場理性當道之狀況外，此次街頭運動，堅決反對修法，並試圖區分幼師與教保員工作內容的差異性之論述亦是相當具爭議性，而此訴求亦有其歷史時空脈絡可循。

長期以來，「幼稚園」與「托兒所」皆是幼兒教育與照顧的施行機構，且服務對象重疊下，卻是由兩個部會掌管，各有其行政監督系統、法源依據及培育管道。就國家總體資源分配與

應用的立場而言，是相當缺乏經濟效能的。再者，兩者的培育課程，同質性亦高，然卻分屬不同之養成體系，造成培育資源浪費。托兒所於民國 82 年兒童福利法修正前，依內政部訂定之托兒所教保手冊辦理，作為幼兒教保及衛生保健工作之參據；幼稚園則依教育部訂定之幼稚園課程標準實施，兩者之內涵接近。再者，由教育部（2001）對幼稚園評鑑內容以及內政部（2006）對托育機構評鑑規範內容來看，「幼稚園」與「托兒所」的實務運作，包括作息安排、課程運作與日常照護方式等，兩者的功能也是雷同。然在立案法規標準上，幼稚園比托兒所來的嚴格，且師資要求水準亦高於托兒所。幼稚園師資依據《幼稚教育法》及《師資培育法》，要求師範院校需幼兒教育學系畢業或一般大學畢業修畢幼教學程經教師檢定合格者，始得為幼稚園教師。而托兒所教保員依「兒童福利專業人員資格要點」，只需高中程度受過幼保專業訓練者，可擔任「助理教保員」，二專以上受過幼保專業訓練者，可擔任「教保員」。

在此立案標準、師資要求不一的情況下，不但易衍生弊端，更造成對幼兒、家長與老師之公民權利的不公平。例如幼托整合前，無法通過教育局立案幼稚園申請者，便轉向社會局立案為托兒所。而任職托兒所者，即便具備幼稚園師資格亦無法向教育局辦理教師證，也因之喪失諸多權益，如師院進修、補修學分等，導致托兒所面臨教師流動率高的問題，影響教保品質。再者，幼保系與幼教系課程

架構與內涵雖雷同，然根據師資培育法規定，要取得教師資格，幼保系學生得再修習至少 26 學分的幼教學程課程，並通過檢定考試方可取得幼兒園教師資格。此一規定，讓諸多幼保系學生或曾經修習教保人員學程者，遭遇必須重複修習雷同的課程，甚或是相同授課教師的荒謬狀況。然相較於幼保科系學生的境遇，同一學校的其他科系學生，卻只要修畢幼教學程，通過檢定考試即可獲取幼師資格。更需一提的是，相較於幼師與教保員認證資格所需經歷的重重關卡，眾多任職於公立/村里教保員卻完全不需經過教保相關科系的養成與實習階段，只要通過公務人員考試¹，接受幾週的講習便可成為教保員進入現場帶班。凡此刻意凸顯「保育」與「教育」間的差異，卻又同時認可短期培訓之幼師與體制外的教保員之情事，真可謂是臺灣幼兒教育發展的奇特現象。

其實，從清末幼教發軔歷經戰亂至政府遷臺之初，無論是法規或師資培育的立場，並未刻意劃分幼兒教育與保育間的差異，如：蒙養院宗旨：「以蒙養院輔助家庭教育，以家庭教育包括女學」，其中保育教導要旨最重要的一條為：「保育教導兒童，專在發育其身體，漸啟其心智，使之遠於澆薄之惡風，習於善良之軌範」。師資則規定由女子師範生擔任，稱為「保母」。日據時期之「幼稚園規程」中稱照顧者為「保母」。其資格與由來包括：臺灣小學教員、臺灣公學校教員或日本內

地小學校教員、在日本保育學校畢業獲得幼稚園保母證書者與臺灣高等女校畢業。《師範教育令》第十條第二項規定：「女子師範學校於附設設小學外，應設蒙養院」，同一法令中又規定：「女子高等師範學校於附屬小學校外，附屬女子中學內應附設『蒙養院』」。第十一條：「女子師範學校除依前項規定外，並得設保母講習科」。而無論是民間、學術人士或宗教團體所設立之幼教機構名稱雖多元，如：「育嬰堂」、「蒙養園」、「幼兒團」、「幼稚園」等也皆未刻意劃分「教育」與「保育」的差別。何以民國 40 年代後會發展成兩個系統？究其因乃積非成是，以法限事，無視人存在價值之最佳事證。無論從幼兒發展與學習的需求或從家長子女教育與照護的需求立場而言，「保育」與「教育」兩者是不可分割的整體。發展是連續的，試問在照護幼兒成長的過程中，那個活動那段作息不是同時蘊含教育與保育之功能？若真要區分教育與保育工作之內涵，那要修法的方向應該是每一年齡層皆需聘用合格幼教師與教保員各一名，如此才符合幼兒發展的需求。

四、回歸幼兒本位，重新檢視法令之合理性

幼托合一政策之宗旨，不只是在整合行政資源，更要以國家的力量，導正幼兒園成為個人或機構營利的載具，確保幼兒在優質的學習環境中成長，讓父母無後顧之憂。民間興學本是美事，放眼世界各國，為人稱道的幼兒園系統，從「蒙特梭利」、「高瞻」、「華得福」、「瑞吉歐」等系統皆源自

¹ 公職保育員考試於民國 93 年起因幼托整合凍結。

民間力量。在臺灣私立幼兒園高達七成的現況下，如何充分展現民間興學的社會能量，應是政府、學界與業界無可懈怠的共同責任。

要達此境界，專業的師資乃是其中的關鍵條件。因此，釐清幼兒園在國家教育體制上之「學校」定位，還幼兒教師應有的法令地位，提供合理的行政資源，並善盡政府監督之責，乃是當今要務，藉此讓幼兒教育回歸其「公共領域」的面貌。

我們要戮力的方向不是區分教師與教保員之工作分際，而是重新思考幼教師與教保員合流培育的可能性與可行性；整合大專幼保系與幼教系之課程，訂定成為幼兒園教師之基本修業科目與畢業門檻，勿讓在校生或在職者重複修習課程。此外，並嚴守認證門檻，建立教師分級制，訂定從實習教師、初任教師以至專業（資深）教師等各級專業認證條件。更重要的是如何促進、支持「學習型組織氛圍」的公私立幼兒園，讓幼師能在反饋機制中，一步一腳印地形構、轉化對自身角色的認同內涵，邁向專業成長。

參考文獻

- 中華民國幼兒教育改革研究會（2014）。教保合作不缺席、捍衛幼兒受教權。
<http://www.thepetitionsite.com/takeaction/503/530/612/>
- 中華民國兒童教保聯合總會（2014）。反對政策剝奪教保員基本工

作權支持立法委員提案修法幼照法。
<http://campaign.tw-npo.org/sign.php?id=20140325205349>

- 內政部（2006）。**托育機構評鑑作業規範**。臺北市：作者。

- 內政部戶政司（2010）。**戶籍人口歷年統計表**。
<http://www.moi.gov.tw/stat/>

- 內政部統計處（2010）。**托育機構概況**。
<http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm>

- 邱志鵬（2007）。臺灣幼托整合政策的概念、規劃歷程及未來展望。**研習資訊雙月刊**，24，3。

- 侯孟志（2014）。**一起愛孩子，反對荒謬修法！**
<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1460>

- 教育部統計處（2010）。**幼稚園概況表**。
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869

- 教育部（2001）。**教育部公私立幼稚園評鑑及獎勵實施計畫**。
<http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~deptrcfp/gov/gov-5.htm>

- 教育部（2003）。**幼托整合政策規劃專案報告附件：幼托整合推動委員會會議紀錄**。
<http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teachi>

ng/9-107childhood/7-2-1.doc

- 教育部（2009）。幼托整合進度報告：兒童教育及照顧法草案。
http://www.cylaw.org.tw/upload/%7BE58453E3-4557-4154-AF55-FEEC6C67C7E%7D_%E5%85%92%E7%85%A7%E6%B3%95ppt.pdf
- 蕭景芳（2014）。鷸蚌相爭，業者得利？－幼照法修法背後的真相。
<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1421>
- 戴文青（2012）。社會變遷中臺灣幼兒園教師身份認同圖像與轉化。臺北：心理。

相見何如不見時—談幼托整合的紛擾與展望

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

楔子

最好不相見，便可不相戀。

最好不相知，便可不相思。

最好不相伴，便可不相欠。

最好不相惜，便可不相憶。

最好不相愛，便可不相棄。

最好不相對，便可不相會。

最好不相誤，便可不相負。

最好不相許，便可不相續。

最好不相依，便可不相偎。

最好不相遇，便可不相聚。

但曾相見便相知，相見何如不見時。

～ 六世達賴喇嘛倉央嘉措

一、前言

幼兒教育及照顧法（以下簡稱幼照法）這部為了幼托整合所打造的法律，歷經了十五年的紛爭後，終於在高度妥協下於 2012 年正式上路。推行至今二年多來，紛擾仍持續不斷，例如 2013 年 5 月所頒布的條文修正，便將離島、偏鄉地區的社區或部落之互助式托兒機構的條件放寬。今年則有第十八條、第十五條及第十九條等多個條文的修正動議排入立法院議程。其中最敏感的第十八條因牽涉到幼兒園之員額編制，各團體間的口誅筆伐

讓修訂的過程煙硝瀰漫，且使原本企圖整合的群體更加撕裂。這一部在缺乏共識的共識下勉強上路的幼照法究竟為幼托整合解決了哪些問題？又產生了哪些問題？哪些議題受到最多爭議？本文首先探討相關的紛爭議題，接著探討教育與照顧該分離或合一，最後探討托教公共化典範轉移的爭議與展望。

二、最好不相見—幼照法是減少還是增加紛擾？

幼照法實施後的首波衝擊便是要求公幼、公托、私幼、私托在一年之內改制為「幼兒園」。名稱的更改雖不困難，但本質的更改卻處處扞格不入，有如原本高矮胖瘦各不同的人要其穿著相同尺寸剪裁的衣服，不絕於耳的抱怨可想而知。齟齬最烈的議題包括公托的傾廢、師保的階層對立、基礎評鑑的威脅等。首先在公托的傾廢方面，幼照法施行後，已使得省轄縣市之地方公立托兒所於短短四年內鄉鎮公托消失了近 35%，從 2009 年的 1,151 所，降到 2012 年只剩 748 所（郭明旭，2013）。公托關閉的原因除包括許多公托從未完成立案、場地及設施設備無法達到規範、鄉鎮財力不足……等因素，壓垮駱駝的最後一根稻草則多為《公立托兒園契約進用人員之進用考核待遇辦法》中所明訂之教保員最低薪資標準比原本鄉鎮教保員薪資制度高出許多。使得鄉鎮立托

兒所在缺乏財力營運下紛紛關閉，並造成了許多偏鄉地區與弱勢家庭的幼童無處收托，以及在地教保人員失業，此與幼照法中建構文化認同及與家庭及社區密切配合的精神背道而馳。2013年5月頒布修訂的第十條與第四十三條，放寬對離島及偏鄉地區以社區互助式或部落互助式方式提供之幼兒教保服務，便是弱勢及偏鄉地區對幼托整合制度中不合理所點燃的第一條導火線。

而此導火線則延燒到幼教現場中師保階級化的火藥桶，由於幼照法在教保員之專業角色上定位不清楚，使得此兩類教保服務人員在同一個教育現場中因階級而分化。許多關於人員資格的質疑如究竟幼教師與教保員有哪些專業上的差異？幼教師是否真的發揮領導功能？教保員與助理教保員的工作職掌區分為何？相關的法令都付之闕如，有的卻是薪資、差勤、考核、聘任、解聘、停聘或不續聘、遷調、介聘、待遇、退休、撫卹、保險、福利及救濟事項……等的差異。因此省轄縣市之鄉鎮公立幼兒園對於幼照法第十八條所規定之幼兒園大班的師資比例，大多都採一師一保，雙師結構幾乎只有在五都的國小附幼才看得到（全國教師會，2012），而此正反映了幼兒教保服務中教育取向與照顧取向二者間的深層差異。

三、但曾相見便相知—教育與照顧該分離還是合一？

教育取向的幼稚園源自於西元1800年初期德國福祿貝爾等人的教育

觀，教育者只需負責教導心智能力，通常為母親可承擔照顧工作之家庭的幼兒才有此受教育的機會，甚至是盧梭筆下《愛彌兒》的貴族家庭才有的特權。相對的，照顧取向的托兒所則是源自於醫療門診所延伸的開放教育空間，如麥米倫及蒙特梭利等的關注生理與發展之教育方式，其多針對弱勢家庭，甚至是失能家庭之幼兒所提供的基礎托育，屬於「殘補式」而非「充實式」的托教型態。如今當我們只看到時代及社會變遷後的幼教托育化與托育幼教化，便欲將幼托一元或一體化時。那群照顧需求遠高於教育需求的弱勢家庭幼兒，則會因公共服務與平價服務都兩頭落空而被推向社會隔離的邊緣。

而幼托一元化或一體化的倡導者，多奉行北歐國家的社會福利主義，認為教育與照顧應該公共化且不可分離，國家須負擔教育與照顧的主要責任。如北歐國家給父母有支薪的育嬰假且提供國民從幼兒園到大學的免費教育。然而支撐此社會福利國家的條件為北歐國家女性的就業率高達約75%左右，使其托教公共化不只是一個純粹只有理想的口號，更有實際的國民生產力作為強力後盾。相對於北歐之社會福利主義以外的國家，如美國、澳洲、比利時、荷蘭、葡萄牙等，則多認為幼兒的教育與照顧屬於家庭的私領域（簡楚瑛，2003），除非家庭功能失調才須要國家加以介入。在市場機制下，家庭與私立幼托業者亦能達成彼此認為合理的教育與照顧之責任分攤。

但諷刺的是當我們認為該奉行如北歐國家之幼兒托教公共化典範，且讓父母認為可以將托教責任交給國家時，換來的卻是如德國福祿貝爾等之教育觀的教育與照顧分離，於幼照法規範大班幼兒應由教育專業人員來擔任。亦即我們先將教育與照顧綁在一起，企圖托教可以公共化或國家化，但當政府面臨財政無力承擔時，就只做半套的將服務範圍限縮在幼兒園大班，把中班以下以及照顧責任丟回給家庭或教保員。

更弔詭的是那些曾在幼托整合政策擬定過程中所推出的各種國教向下一年之措施，如「國幼班」、「扶幼計畫」、「友善教保服務計畫」、「私立幼托園所參與合作園所」……等，相繼的式微與經營困難，使得民眾對於政府能否真的做到托教公共化的信任度降到谷底。而在市場機制被破壞，政府政策又跳票的現實狀況下，幼托整合帶來的師保階級化便成了眾矢之的。例如許多公立幼兒園的教保員是以勞基法簽訂不定期契約而進用，在學校中的各種福利比工友還差。此種以僵硬的法條而非現場的實務需求將工作性質幾乎完全相同的二類教保服務人員強制階級化，並在薪資、晉升、差勤、工作保障上加以區隔，讓人更懷疑幼托整合政策究竟是要教育與照顧合一還是分離。

四、相見何如不見時—典範轉移是福氣還是災難？

回顧幼托整合立法與實施過程的紛爭，耗盡了許多不同身分團體對幼

托主管機關的信任及彼此協商的空間，即將於立法院登場的幼照法修正動議，也將會是風風雨雨。而此次使私立幼托業者快速串連的動力，其中一項重要原因即為幼兒園基礎評鑑的迫在眉梢。幼兒園若基礎評鑑及追蹤評鑑無法通過，將依幼照法第五十一條罰則來進行罰鍰、減招、停招、廢止等處分。而修法及實施過程中各方團體的對立，使得評鑑是否客觀公平備受關注。

雖然大部分的評鑑項目都相當具體，然而在教保活動課程評鑑類別中要求各班課程應採統整不分科方式進行教學，以及不可進行分科之外語教學，這對許多僅提供簡單基本照顧的平價私立幼兒園而言，是相當大的壓力。因課程及教學模式的改變牽涉到人力素質的改變，人力素質的改變除非舊人換新人，否則很難在短時間達成。而更換新血所造成的組織不穩定與薪資結構的比較，對經營與管理是極大的挑戰。且幼兒園具有在地化服務的特性，面臨多變的社會轉型，幼兒教保生態的巨變，機構的經營往往須配合在地社區家長需求來規劃其服務範疇（段慧瑩、馬祖琳，2013）。

我國則又是以私幼為主的幼教生態，約六成的幼兒都在私立的幼兒園中，私幼的辦學品質卻良莠不齊（洪福財，2000）。許多低薪但未達弱勢家庭資格者可能既無法進入公幼，亦付不起私立幼兒園的高額費用，其幼兒便間接成了不穩定教學模式的實驗品。幼兒園教保活動課程暫行大綱(以下簡稱新課綱)的全面推動是否能達成

幼兒園品質的提升與劣幣逐良幣的機制，仍有一段辛苦的路要走，因公部門幼教機構辦學過程雖保持正確的教育理念且學費低廉，但其行政效率低落、教學彈性小（張孝筠，2000），而一般家庭在選擇幼兒園時是否會以課程及教學最為優先的考量仍是不確定的因素。且即使真得淘汰了許多“劣幣”，平價又有品質的幼兒園是否足以容納所有中產階級以下的幼兒，都將是嚴峻的挑戰。

如果幼照法真能實現「托教公共化」的典範轉移，且新課綱可以達到「統整課程」的典範轉移，這將是我國社福與教育二個領域共同最偉大的突破。然若對各方所爭執不下的權益問題無法妥善處理，產官學間的信任與共識又一再流失，最後都強硬的訴諸法律與國會、甚至訴諸街頭與政治，這場偉大的改革則可能會如十二年國民基本教育般適其反的演變成為一場災難。

如果我們要讓托教公共化的典範轉移可以實現，努力讓各方恢復信任與學習互助才是一條方向正確但辛苦漫長的路。若國家的經濟與財政狀況良好，我們應讓有親職需求的人能從勞動職場中獲得釋放，使其在子女的關鍵成長年齡時扮演良好的親職；同時亦讓某些父母在公共的體制下獲得親職的釋放，使父母可以全心的投入勞動市場，而不用時時牽掛與憂心子女是否能獲得有品質的照顧與教育。當國家的經濟與財政惡化時，則應在

教育與照顧間、市場機制與國家安全網之間尋求一個平衡點，讓父母、雇主與政府輪流回饋與互助，如此才能夠順利打造有品質的教育與照顧體制，並培育出下一輪我們參與國際競爭的優質人力。

參考文獻

- 全國教師會（2012）。**幼托整合省錢至上，新竹市率先降級**。2013年07月09日取自 <http://forum.nta.org.tw/v362/attachment.php?attachmentid=9890&d=1340098116>
- 段慧瑩、馬祖琳（2013）。**幼兒教保**。研究期刊，10，1-18。
- 洪福財（2000）。**幼兒教育史—臺灣觀點**。臺北市：五南。
- 張孝筠（2000）。我國幼稚園公設民營可行性初探之研究。發表於國立臺中師範學院，二千年新幼兒教育的**展望**—國立臺中師範學院幼教學術研討會（217-228）。
- 郭明旭（2013）。**從公托關閉潮看幼托整合的空洞化**。2013年7月9日取自 <http://www.cooloud.org.tw/node/72330>
- 簡楚瑛（2003）。**幼兒教育與保育之行政與政策（歐美澳篇）**。臺北：心理。

僕人領導「愛」的意涵之探討

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

呂佳玲

苗栗縣教育處國教輔導團專任輔導員

一、前言

僕人領導係指領導者應為僕人的角色，以服務為其領導的宗旨。Sendjaya & Sarros (2002) 曾說明僕人領導中的服務概念：我服務，因為我是領導者 (I serve because I am the leader)」和「我是領導者，因為我服務 (I am the leader because I serve)」，第一項概念闡明具有領導者身份的人，必須表現出實踐服務的態度，這是作為一個領導者的責任與義務；而第二項概念則將第一個概念的服務與領導兩者顛倒過來，說明由於個人有服務的內在精神與外在態度，才有權被他人稱作是領導者，因此，在這個概念的定義中，服務是作為一個領導者的資格與權利。從 Sendjaya & Sarros 對僕人領導所界定的概念，我們可以發現「領導者」與「服務」這兩項概念互為因果，服務對於一個僕人領導者而言既是權利也是義務，對追隨者提供服務，才有權稱為領導者，而因為自己身為領導者，則具義務服務追隨者。因此，在僕人領導的概念中，打破了在傳統領導意涵中服務的意義，服務不再只是下對上，追隨者對於領導者的服務，而更應重視的是，從上對下，領導者對於追隨者的服務。

如同，啟發 Greenleaf 的《東方之旅》一書中主角僕人 Leo，他在旅程當中，以歌聲及僕役工作來服務大家，

使大家在旅途中感到舒適。之後 Leo 失蹤了，而整個團隊陷入一片混亂，使得旅程中斷，眾人也相繼離開了這個團隊，幾年之後，大家才發現 Leo 才是這個旅程活動的真正贊助者與偉大的精神領袖。又如同在《聖經》的約翰福音第十三章中，耶穌基督為其門徒洗腳的故事敘述了服務在僕人領導的重要性。耶穌貴為眾人的天主、門徒的老師，在一次晚餐開始前，脫下祂的外衣，將毛巾纏在腰間，並在盆子裡注滿水，開始為門徒們洗腳，然後用腰間的毛巾拭乾門徒們的腳。耶穌對門徒說：「我為你們洗腳，你們也當為彼此洗腳。我為你們建立了一個典範，你們要為照我所做的，去為別人做。」在領導的歷程中去服務組織中的追隨者，在追隨者接受服務之後使得追隨者成長，並學習到僕人領導中服務的精神，變得更加健康聰明、更自由、更自動自發、更有可能成為服務眾人的僕人領導者 (Greenleaf, 2002)。

二、僕人領導裡愛的意涵

僕人領導中的「服務」概念包含了領導者在領導的歷程中，會展現出對他人的「愛」，「愛」這個概念過去鮮少見於領導理論當中，過去的領導理論往往強調領導者的特質會對追隨者所造成的影響，或者是領導行為能促進組織效能以順利達成組織目標，

往往並未將「愛」的概念包含在領導的意涵當中。研究僕人領導理論的學者在檢視過去偉大的領導者的言行，如耶穌基督、金恩博士、甘地、泰瑞莎修女等，很驚訝地發現這些領導者在施行對他人他們的影響力時，其實都在傳達一個概念，那就是愛（張沛文譯，2008）。

愛（love）在英文字典中一般的定義係指對於他人有著深刻、溫柔的情感與關心（The American heritage college dictionary, 1993）。如此的定義指的是一般表達溫柔、浪漫、熱情的那種情感上的愛，是對情人、對子女、對親人的那種愛，而僕人領導中所指的愛似乎並非單純是情感的愛。對於筆者而言，領導者係應為引領他人方向的導引或明燈（蔡培村、武文瑛，2007），領導者以何種方式、態度、思維來帶領他的成員，將會把他們帶領至不同的地方，產生不同的結果。筆者認為，領導者若能心中有愛，將不會將他人帶領至暴政、恐懼的人間地獄，相反的，領導者會帶給他人幸福，引領其至自由、極樂的人間天堂。有別於其他領導理論，僕人領導將愛視為在領導歷程裡領導者所需具備的必要要素，由於此領導理論對於領導者的愛之重視，以下將列舉相關學者對僕人領導中「愛」這項概念上的闡釋，以瞭解「愛」在此理論中之意涵脈絡。

Hunter（張沛文譯，2008）認為愛是推己及人，要發現找尋他人的需求，也應努力滿足他人的需求。換句話說，Hunter 所指僕人領導者所表達出的愛，是一種意志的愛，決心的愛，

領導者需要做出抉擇，願意滿足他人需求或利益行事，不計較自己將遭遇多少困難或挫折。Hunter 透過一個虛構的修道院故事，以故事的主角西面修士來說明愛在僕人領導中的地位：對他人造成影響深遠的領導是建立在威信¹（authority）上，威信乃由對他人的犧牲奉獻所建構而成的，犧牲奉獻是以愛為基礎，而愛則建立在決心之上（李紹廷譯，2008）。

Hunter 在僕人領導歷程的建構中，主張領導應始於決心，決心則是意圖加上行動，有了欲服務他人的意圖，便起而行動，開始關愛他人，為滿足他人需求而犧牲奉獻，能為他人犧牲奉獻，便可建立威信，有了威信才說是真正的僕人領導者（李紹廷譯，2008）。由此可見，Hunter 認為愛在僕人領導的實踐歷程中係扮演著重要基礎的角色，因為愛與決心為僕人領導的基石，若沒有為他人服務的決心與找出並滿足他人需求的愛，將不會為他人做出犧牲奉獻的行為，亦或若只有服務他人的意圖與行動，但卻少了關懷他人的需求，那領導者的所作所為也不過是其一廂情願而已，上述兩種情況，均將導致領導者的威信無法建立，而他人恐將也不會心悅誠服地依領導者的決心行事。因此，由 Hunter 對愛在僕人領導歷程中所賦予的角色，其所顯示出的重要性不言而喻。

¹Hunter 對僕人領導理論中的威信（authority）所下的定義為：領導者所運用的一種技能，發揮影響力，使他人心甘情願地照領導者的決心行事（李紹廷譯，2008）。

除了 Hunter 之外，Winston (2002) 在其研究僕人領導理論時，也對於愛這個概念相當重視。這裡他所指出的愛為 *agapao love*，乃是希臘文裡的道德愛 (*moral love*)，其意思是在工作情境中，因對的理由在對的時機而去做對的事情。由 Winston 對愛的定義可知，做為一個僕人領導者，對於他人所付出的愛，並非是如上述的對情人或家人那種情感之愛，而是更高層次的所謂道德之愛，道德愛的實踐並非是無的放矢地濫情，而是需要具備適當的理由、於適當的時候，做出適當的行動。事實上，在這過程當中應包含了對人事物情境的審慎判斷和深思熟慮後所下的決心。

更具體的說，僕人領導者對愛的實踐應當具備一定原則 (*principle*)，行事適當得體 (*propriety*)，而擔負應有責任 (*duty*) (Winston, 2002)。「具備原則」指的是領導者心中應有一把尺，清楚界定衡量何者為該做之事，不對的事就不去做，而對的事就應堅持下定決心做到底，擁有自我判斷事物與行動的原則。而衡量是否該做之事時，領導者應以他人利益為出發點，考量他人需求是否可得到滿足為其原則之基準；而「行事得體」指的是領導者在下定決心行事時，不可魯莽行動或受情緒影響而躁進，應清楚判斷當下情勢，選擇恰當的時機、適合的地點、正確的對象來採取適當的行動，使得行動能對他人形成助益而非造成負擔，如此領導者的作為對他人才會發揮深遠的影響力，而他人也才會對領導者的行事自發性地感受到意義；「擔負責任」其意義則是領導者

在依利他原則的情況，下定決心審慎得體地去做其所認為應做的對的事，不論事情最終結果的好壞，領導者都應勇於承擔，為其所下的決定負完全的責任。

即便事情的發展或許不如領導者所預期，但由於領導者的行事原則是在對他人具同理心的思維所建構而成的，因此其組織成員也會體諒領導者為其著想的苦心，更為其負責任的態度所感動，進而自發性地支持領導者，為其共同分擔應負之責任，解決面臨之問題，形成一個向心力強、凝聚力高的組織。因為僕人領導者對他人所付出的愛，使得其在行事後所遭遇的危機就不再是危機，而形成了團結組織，凝聚組織向心力的最佳轉機。

Patterson (2003) 則進一步以理論架構提出僕人領導的構成模式，其模式包含了七個項目：道德愛 (*agapao love*)、謙遜 (*humility*)、利他主義 (*altruism*)、願景 (*vision*)、信任 (*trust*)、賦權增能 (*empowerment*)、服務 (*service*)。由此模式我們可以瞭解到當領導者以道德愛為出發點，並且用追隨者的需求作為優先考量，將他人視為全人，展現謙遜而非懦弱的德行。不會自視甚高，仔細的聆聽他人的聲音，以他人之最大福利為優先考量並致力於改善福祉，建立彼此信任的關係。具備信任的基礎後願景才有遂行的可能，而願景和信任將產生賦權增能，使領導者能和追隨者分享權力、權威、責任、和資源，促成服務他人的精神。

Patterson 的僕人領導模式由於僅提及領導者對追隨者的影響，忽略了追隨者的改變與對領導者的回饋與影響，因此，Winston(2003)依照 Patterson 的僕人領導模式為基礎，另外增加了追隨者的部分，成為完整的領導者與追隨者之環形模式。根據 Winston 領導者的服務結果乃是改變追隨者對愛的感覺，使追隨者產生道德或社會之愛，此愛會導致追隨者因為相信領導者，所以增加對領導者的承諾，以及提升追隨者覺知自我能力的自我效能感。承諾與自我效能感的提升帶來更高的內在動機，使其表現的更好，然後對領導者產生利他行為，最終導致其更具有服務意願。

三、愛的意涵在校長領導的啟示與建議

經由上述探討各學者對於僕人領導之「愛」意涵的論述，筆者試圖提取論述裡與校長領導較具關連的概念，援引為其對於校長領導的啟示，並提供具體建議以供教育先進參酌。

(一) 實踐道德之愛

校長領導作為的實踐可依據道德愛以形成領導師生的價值觀念基礎，使校長能在正確的時空環境，憑藉具正當性的理由，作出正確的校務決策。因此，建議校長應審慎觀察人事物等環境的氛圍，瞭解所欲進行校務的脈絡背景，經深思熟慮與考量利弊得失後，作出對於師生最有利的決定。

(二) 滿足師生需求

師生的需求應為校長實踐僕人領導需關注的重點，師生在校園裡進行的課室教學或班級經營活動，校長應多予以關心，明白師生實質的需求。故建議校長可適時適量地給予師生需求部分的滿足，無論是物質上的供給或精神上的支持，均可能帶給師生校長身為僕人的服務領導感受。

(三) (三) 無私犧牲奉獻

身為師生僕人的校長，提供的服務應是無私的，是不計較得失的，是犧牲奉獻的，一切以滿足教師教學或學生學習的需求為主。因此，建議校長可於學校集會時傳達無私奉獻的辦學理念，並在平日與師生互動的過程中具體實踐，例如無償關懷與陪伴師生課後留校的自習，或師生辦理活動時給予適當的經費資源補助，使他們能切身感受校長無私的犧牲奉獻。

(四) 勇於擔負責任

校長在作校務決策的過程，應依憑利他主義的價值觀，以師生的立場為決策考量的出發點，並勇於擔負決策後的責任，為校務發展扛起總責。故建議校長應自我建立利他觀點的心態，時時提醒自己需以師生的需求為念，放下自我可能偏執的想法。並積極聆聽師生對校務發展最真實的聲音，認真進行檢討與反思，勇於擔負校務的最終責任，作為師生堅強的後盾。

(五) 提升領導承諾

校長身為僕人領導者，不僅應自我實踐道德愛的價值觀，更應促進師生對於道德愛的感受，使其信任校長的領導，提升對於校長的領導承諾感，追隨校長一同為他人服務，無私地犧牲奉獻。因此，建議校長應多與教師和學生進行道德愛的觀念溝通，可運用公開或私人會面的方式傳達僕人領導的實踐作為，並融入於平日的校務宣導或意見交換，使師生認同校長的服務式領導作為，增進對於校長領導的承諾感，以提升校務發展的效能。

四、結語

僕人領導所要追求的目標為服務他人的需求，領導者受到內在的美德所引導，對追隨者或他人能付出他的愛，無條件地犧牲奉獻。學校作為教育單位，身為學校負責人的校長應能依據僕人領導裡的道德愛，更切身實踐滿足師生需求和自我無私奉獻的僕人精神。

參考文獻

- 李紹廷(譯)(2008)。J. C., Hunter 著。僕人修練與實踐。臺北市：商周。
- 張沛文(譯)(2008)。J. C., Hunter 著。僕人：修道院的領導啟示錄。臺北市：商周。
- 蔡培村、武文瑛(2007)。領導學：理論、實務與研究。高雄市：麗文。
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership : A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New Jersey: Paulist Press.
- Patterson, K. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Unpublished doctoral dissertation, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 9(2), 57-64.
- *The American heritage college dictionary* (1993). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Winston, B. E. (2002). *Be a leader for God's sake*. Virginia Beach, VA: Regent University.
- Winston, B. E. (2003). *Extending Patterson's servant leadership model: Coming full circle*. Paper presented at the Servant Leadership Roundtable. Retrieved from Retrieved July 9, 2014, from <http://www.regent.edu/acad/cls/2003ServantLeadershipRoundtable/>

淺談品格教育—負責與自律

魏素卿

新北市文德國小教師

廖文櫻

臺北市私立光仁小學

一、何謂「負責」和「自律」

「負責」是指守本分、盡義務、有信用、可信賴，或至少「把事情做完」（轉引自吳蘇心美，2005）。而「自律」是指能夠主動積極、堅持負責的完成自己的本分，自我約束並能克制衝動，來表現端正的行為。兩者都具有積極主動、勤奮努力、克己自制的涵義。相信每個家長和教師無不希望，我們教出的孩子都能如此。而筆者於教育現場十餘年，深深感嘆現在的孩子做事消極被動、態度敷衍、凡事以自我為中心，無視規範的存在，實在令人擔憂。

二、教學現場有感而發

夕陽餘暉，暖暖的打在正在清掃校園的學生笑靨裡。上課鐘響完，打掃的學生一個個提著掃把、水桶，搖搖擺擺進了教室，原本熙攘喧鬧的校園，頓時恢復了寧靜。

又到了總算帳的時間。老師看著黑板上記著密密麻麻的學生座號，倒抽一口氣忍著耐性說著：「目前為止，你的座號被記在黑板上，請站起來？」說完，數個缺交功課的「常客」一個個面無表情站了起來。「請你們將自己缺交的功課，用紅筆寫在聯絡簿上，提醒自己，再拿過來給老師檢查」。老師說完後，這幾個「常客」默

默地低下頭，寫完補交功課的項目，一個個的來到老師桌旁。「黃曉玲，你的生甲本已經缺交兩週了，請問你何時要寫完？」「陳大明，你的頭腦不錯，怎麼都不寫功課呢？」「李小珍、王小志和張大頭，你們已經累積五項功課未完成，今天放學留下來補寫。」老師以疲憊的聲音，隱忍著無奈的心情，勸誡著這些總是缺交功課的孩子。這樣的場景，幾乎是天天上演，不僅一再地消耗著老師的心力，更日日侵蝕著師生之間的情誼。

筆者從事教學的實務工作已邁入第十四年的時間，每班的孩子家庭背景、人格特質、學習態度和風氣都不盡相同，也呈現出不同面貌的教學現場問題。徐嘉怡（2001）和林尚瑜（2003）的研究中，發現最令老師感到困擾的因素是學生遲交作業的問題。除了作業狀況不理想，每到例行的打掃時間，只要老師未能到場監督，打掃的情形也是零零落落，邊聊天邊打掃，非得老師一再提點和督促，才肯上緊發條。除此之外，只要老師不在的時間，即使老師已在黑板上交代好該完成的閱讀或課業事項，班上仍然呈現相互聊天、秩序不佳的情況，該完成的交代事項仍有大半的學生未完成。現在的學生諸如像是繳交作業、打掃、按時上課、遵守秩序這類屬於學生本分及基本規範的事，有越來越多孩子做不好，甚至做不

到，即使做不好也少有孩子能夠真心地自我反省。家長也抱怨頻頻，孩子做功課的態度被動，自己的房間凌亂不勘，不會主動幫忙家事，總是要三催四請，四申五令，弄得親子關係十分緊張。這樣的情景令人不禁憂心忡忡：孩子的責任感去哪裡了？如何培養自重自律的孩子呢？

三、未來的公民--負責自律不可缺

天下雜誌（2007）針對國中小學童的家長進行品德教育調查，問及孩童在品德教育上最欠缺什麼，調查結果前五項分別為：對自己負責的自律精神、為別人著想的同理心、挫折容忍力、獨立思考的判斷及誠信態度等。可見，現在的孩子普遍缺乏自我管理、自我負責的態度，已造成家長管教上的難題，也容易形成親子關係衝突。

在這資訊爆炸、瞬息萬變的年代，我們究竟要教孩子什麼的知識和能力，讓他足以面對未來的世代，值得我們好好深思。周慧菁（2003）於「二十一世紀人才所需的能力」的調查研究中歸納出三大類能力：如學業能力：包括讀寫算、科技應用、資訊處理、邏輯推理和外語知識等能力；個人能力：包括適應、溝通、獨立思考以及終身學習等能力；公民能力：包括負責、自律、誠信、尊重以及對多元文化理解與欣賞能力等自我管理能力。

調查顯示，未來的公民不只需要

運用知識的基本能力，批判思考、圓融的處世態度、個人道德修養及自我管理能力的條件。一九九二年，美國結合各界資源與力量推動品格教育，成立「品格至要聯盟」（Character Counts），推出「品格的六大支柱」（six pillars of character）—尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任，做為現代公民應培養的基礎品格特質。而吳銘惠（2008）研究指出，品格教育內涵最多重疊的部分為：負責、尊重、公平正義和關懷。吳明素（2011）的研究也提及：自主自律與關懷行善實踐越高，愈容易帶動其他核心價值的實踐。由此可見，孩子未來所需具備的能力，絕對不只是飽讀詩書即可，內在的品格修練、自律負責和對他人的關懷等，都是比讀書更重要的事。

四、家庭和社會影響深遠

現在的孩子普遍缺乏自律負責的態度，令現場教師帶班起來深感無力和挫折。除此之外，更有些孩子不時出現作業抄襲、竄改聯絡簿事項、開黃腔、出言不遜、作弊、說謊等情形。身為老師，當學童出現這些不當行為時，只能苦口婆心的一再勸戒、要求書寫反省單及告知家長協助輔導，但孩子究竟只是孩子，當自我道德約束力不夠，又受到同儕壓力及外在環境的影響之下，違反道德和規範的事情仍層出不窮，可見，學童並未真正將誠信、正直、尊重、自律、負責等德行內化為自我的規範，即使表面認同，行為上也未能實踐。

國小階段是孩子人格養成與行為塑造的重要時期，學生不當行為的形成乃源於其早期環境及後來各種環境總和（張春興，2002）。Borba（2001）的研究也發現：造成孩子無法順利發展自律的四個主要因素：如父母缺乏良好的言行表率、早期的受虐或創傷、對藥物控制的依賴取代了自我控制、新聞媒體或娛樂節目美化的失控行為等。孩子的失控行為，並非單一因素就能造成，而是累積各種因素而成的結果（安艾譯，2004）。由此可知，孩子無法遵守道德規範、形成自我管理和負責的態度，家庭教養和社會環境的影響十分深遠。

五、結語

品格教育是全人教育，而自律和負責是許多家庭鍛鍊孩子人格時最容易挫折的一環。如果家長能夠陪伴孩子，讓孩子充滿安全感，營造啟發孩子智力的環境，鼓勵孩子自律、努力不懈，限制電視時間、監督孩子的課業、關心孩子在學校的生活，孩子們的表現一定可以更好（Lickona, 2004）。父母和教師應以智慧管教，定下期望和原則，這些原則是清楚、明確的，替孩子的行為建立規範和界線，讓孩子對這些期望產生責任心，並以身作則，建立良好的行為楷模，營造愛與關懷的環境。當孩子犯錯的時候，鼓勵認錯並引導彌補的方法，允許孩子有犯錯的機會，並從中機會教育，適時澄清並導正不當的價值觀。另外，能延後時間得到棉花糖的孩子，日後會比較有自律能力（蘇明進，2014），父母和師長在日常生活

中，可以嘗試延緩滿足孩子的需求和慾望的時間，培養孩子延宕滿足的能力，讓孩子感受克己自制可帶來更豐美的結果。如此一來，相信孩子有朝一日，能漸漸的享受到自律和負責所帶來的甜美果實，而更願意成為一個自重自律的好兒童。

參考文獻

- Thomas Lickona（2004）。**人格培養白皮書**。（曉曉譯）。臺北市：高富國際。（原著出版年：2003）
- 王金國（2006）。國民小學推動品格教育的策略與具體活動。**靜宜大學實習輔導通訊**，3，p1。
- 張春興（2002）。**教育心理學**。臺北市：東華。
- 吳明素（2011）。**宜蘭縣國民小學學生實踐品德教育核心價值之研究**。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，花蓮。
- 吳蘇心美（譯）（2005）（原作者：Henry Cloud & John Townsend）。**為孩子立界線**。臺北：道聲出版社。
- 周慧菁（2003）。品格：新世紀的第一堂。**天下雜誌**，287，34-40。
- 周慧菁（2003）。品格怎麼教？**天下雜誌2003年教育特刊**。
- 洪蘭（2007）。**從大腦發展看兒童教養，教出品格力**。臺北：天下。

- 吳銘惠（2008）。負責，尊重，關懷的品格教育課程對國小五年級學童自我概念影響之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，臺中。
- 林尚瑜（2003）。桃園縣國民小學家庭作業實施現況之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹縣。
- 徐嘉怡（2001）。花蓮縣國民小學家庭作業施行狀況之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版。
- 張春興、林清山（1987）。教育心理學。臺北：東華。
- 安艾（譯）（2004）。MQ百分百：開發道德智商完全手冊（原作者 Michele Borba）。臺北：光啟社文化事業。（原著出版年：2001）
- 蘇明進（2014）。教養，要溫柔又堅定。親子天下，56期。

教師的兩難：教會 VS.教完

韓筱鈺

高雄市立五福國民中學

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

一、前言

「來，來，來！同學看這裡，看這裡，這一題會考。」

「來，來，來！這裡是重點，畫起來。」

「快一點，快一點，我們趕進度。」

「進度！進度！進度！我們進度嚴重落後。」¹

以上這些老師的經典語錄是不是很熟悉呢？不管是學生還是家長都頻頻點頭的經典語錄，我們自己看了是否也會心一笑？國中升學制度從以前的聯考到基測，基測改成免試升學(國中教育會考)，教育改革持續進行著，希望能減輕孩子的壓力，要多元學習，學習帶著走的能力，但真的有讓孩子輕鬆了嗎？第一線的教師在教學上是否有一起變革呢？對教師而言，到底是教會重要，還是教完重要，究竟該如何取捨，一直是教師長久以來的兩難問題。

二、現況分析

以目前國中教育現況而言，每學期有三次段考，大約五~六週一次段考，若是遇到國定假日、校慶活動放假，說老師沒有進度壓力是騙人的，那怎麼辦呢？

教師以教完課程為重，教師盡本分完成進度。此種情況下，班上程度

好的學生能跟上進度，但對於程度沒這麼好的學生而言就是聽不懂，吸收消化知識的時間不夠，容易對課程喪失興趣與信心，學習動機低落，到最後就不想學了。

教師以教會孩子為重，學生在學習上比較沒有壓力，對課程也較為有興趣，學生較能真正學習知識，增進自我能力。但是大班教學的情況下，進度勢必會受到影響，教師必須承擔家長與學校的質疑，所以很多老師還是秉持著段考前一定要教完，至於學生懂不懂就是學生自己的造化，教師只好選擇明哲保身的辦法。

三、個人經驗分享

教會與教完都很重要，最佳的情況是教師能夠教完也讓學生都學會，但真實情況下卻是兩難，該如何取捨呢？以我個人為例：

(一) 進度方面

進度的掌握，我個人的經驗是整學期教學計畫都會事先擬定好，每週上課的進度規畫好，每節課做教學進度筆記，若該班進度有落後，則要在下堂課補上。若是遇到國定假日或是學校活動，提前規劃好，倘若真無法達成進度，就要借早自修或自習課的時間補課。

（二）學生學會了沒

那學生到底是學會了沒有？教得快，符合進度的規劃，但成效不彰，失去學習的本意。我會在上課時進行抽問與課後評量，隨時就易錯觀念進行澄清。以下有幾個方法提供參考：

1. 知己知彼，百戰百勝

教師熟悉教材，抓住每一課每個章節的重點，自我估算教學時間，掌握進度。瞭解學習者的先備知識，準備合適的教材與案例，在有限的時間做最有結構性的呈現。

2. 綱舉目張，一目瞭然

教師一開始就要讓學生清楚明白本單元的學習目標為何，為什麼要學，目標清楚，學生才會有學習動機。

3. 多管齊下，相得益彰

多種教學法的使用，理論融入教學法，先教導重要概念與示範，再透過案例，讓學生合作學習，嘗試自己解決問題，提出建議，再使用行為改變使學生產生正增強。

4. 重點回顧，歷歷在目

教師在每節課的最後做課程總結與重點回顧，來加深學生學習印象。

我想最重要的原則是，給學生清楚的學習目標與方向，給學生的知識主要結構完備之下，再逐漸增加。也許學生在有限的時間無法百分之百瞭

解應用，但每天每天逐漸累積，也能夠累積出一定的知識能力。我想教師不是要教出每個都一百分的孩子，而是教出充滿學習力，努力向上的孩子。

四、反思與建議

傳統教育體制下的教室，有部分的學生是真正學習、參與課程的，有部分的學生像書僮般看著、陪著老師與同學學習，一個教室兩個世界，多麼可悲呀！我希望讓教室裡的孩子都能夠真正參與學習，當學習的主人，享受學習的快樂與成就。首先就是燃起學生的學習動機與興趣，老師不應把課程教的很難，來顯示自己很厲害，而應該挑選適合學生的教材來施教。教育政策上也有在努力跟突破，但目前的授課時數與教學目標進度，對於某些學生來說並不適合，是否能多賦予教師對課程調整的彈性與權力，有賴教育單位深思。

教會與教完，一直都是老師課堂教學上極力想完成的目標。我一開始任教，拚命地補充各項資料給學生，深怕漏了這個或是哪個沒教到，但我發現把一大堆知識在有限的時間快速教給學生，教師的使命是有教完，鬆了一口氣，但最後發現大多數的學生學不到東西，一無所知。學生就像植物一樣，需要細心灌溉，但若灌溉太多，則揠苗助長，會有反效果的。所以我做了調整，重要、基本的概念慢慢教，先確定學生學會了再繼續。補充資料、延伸概念題點一下，或遇到題目或是生活實例再說明，這樣的調整結果，比我一開始一股腦兒通通教

給學生還要好。而且每位學生都有其個別差異，課堂上所教授的，還需要課後的練習與指導，才能發揮最佳學習成效。教師必須教會學生基本的核心概念，學生才有能力學完。

學校與家長的價值觀念也要有所

改變，考滿分不是學習的目標，真的學會了，才有意義。A 生學會一個概念、B 生學會三個概念、C 生學會五個概念…… 只要認真學習，願意開始，不管學會了多少，都是很棒的，讓學生開始討厭學習才是最糟糕的。

¹ 老師的經典語錄。取自網路 <http://www.youtube.com/watch?v=YHeRLOj-nzc>



學生偏差行為之管教與輔導

許文馨

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

一、前言

在教育現場上，學生的偏差行為經常令老師感到頭疼，管教輔導的方式，卻常因家長與教師觀念不一，造成親師衝突事件頻傳，但教師與家長對孩子的期望是一致的，都是希望孩子能出類拔萃，有健全的品格。因此透過自己與教育先進的經驗，希望管教與輔導兒童偏差行為產生最大效益。

二、學童偏差行為之成因

學生會出現偏差行為的原因很廣泛，並不是單一原因造成，綜合分析歸因如下：

- (一) 個人因素：兒童的天生氣質、性別、年齡及染色體異常與遺傳，個體的神經系統、細胞功能、感覺統合、內分泌遺傳、個體的生理需求，均可能導致兒童偏差行為之產生。
- (二) 家庭因素：家庭是兒童最早接觸、關係密切，也是影響行為最大的地方，父母的教養方式態度、及家庭的社經地位、家庭結構功能，會影響兒童的情緒和行為，若家庭功能缺失，均可能影響兒童造成偏差行為。
- (三) 學校因素：兒童在學校與教師同

儕間的互動，也會影響兒童行為，若師生常發生衝突、同儕關係被排斥、生活適應不良、常規方面不遵守，均可能產生偏差行為。

- (四) 社會因素：影響兒童個人行為的社會因素，包含兒童所處當地的習俗、道德標準、價值觀等文化因素，兒童若將社會環境的不良行為帶到教室，將增加班級經營、常規管教的困難。

- (五) 其他因素：兒童偏差行為，除了個人、家庭、學校、社會環境因素外，還有可能是因不清楚老師的想法、達不到老師的要求、渴望得到注意、受不了挫折、生氣或怨恨，覺得無望或無助等原因，才會產生偏差行為。

三、偏差行為之管教與輔導

管教輔導學生偏差行為的方式，是一門科學也是一種藝術，若能運用得宜才能達到管教輔導成效。綜合歸納偏差行為之輔導方式如下：

- (一) 自然與邏輯的行為結果：讓學生體會自然的行為後果及邏輯性的結果。
- (二) 口語指示：給予學生口語勸導、警告、提醒或直接下達命令。

- (三) 運用權威：對學生示意行動、口頭示意、聲音設限、或教師停止對學生說話。
- (四) 施予懲罰：對偏差行為學生採隔離、責罵、處罰、暫時停止活動等行為。
- (五) 施予獎勵：若行為糾正後有改善，可施予精神獎勵(口頭讚美、肢體擁抱)，優惠權益獎勵(優先使用玩具)，物質獎勵(獎品)。
- (六) 其他：忽視行為、調整課程、轉換情境等。

四、偏差行為管教與輔導之親師合作

在教育現場上，教師與家長是扮演不同的角色，而學生是獨立的個體，有其差異性，教師對學生應有不同的情感與認知，需要有不同的方式來對待不同的學生，但有時一個教師教導二、三十位學生礙於人力、時間不足、無法一一管教輔導、可是在家長的觀念中，常常希望教師可以特別關愛自己的孩子，家長眼中只看到自己的孩子，卻忽略了教師，是要保障全部孩子的最大福祉，因家長與教師的價值觀與期望不同，於是親師衝突便產生了。

然而教師管教輔導學生，是需要家長的支持與配合，才能達到親、師、生三贏的局面，因此，若能透過良好的親師合作，平時能爭取家長的信任，讓家長願意說出孩子的問

題，大家一起面對解決孩子的問題，還有主動、積極、誠懇與家長溝通，做好班級經營，獲得家長信任，各自為兒童貢獻所能與心力，學生在被關懷及尊重的環境，快樂成長學習，自然就能減少偏差行為的產生。

目前因少子化關係，家長都過度寵愛孩子，及重視認知方面的學習，忽視品格教育的重要，而使學生出現偏差行為，因此教師與家長，應彼此放下身段，共同合作，相信有助於改善學生的偏差行為。

五、管教與輔導之反思與建議

管教是對有偏差行為的學生，實施要導正其行為的方式，教師在實施管教輔導時，要注意平等及比例原則，並要觀察評量學生的狀況，才能達到管教輔導的目的。針對管教輔導方式，運用在國小教學現場的實況，與個人的觀察、實踐及反思，提出以下幾點建議：

- (一) 教師管教輔導學生，應多以正向管教的輔導方式，少用懲罰的方式來管教。
- (二) 妥善運用獎勵原則，積極增強正向行為，學生偏差行為應能改善。
- (三) 教師要運用適當的常規訓練和肯定的行為輔導，使學生養成應有的紀律行為。
- (四) 不只是學生、大人也是如此，總是朝著鼓勵的方向走，教師多用

愛心、耐心、細心，管教輔導學生，使他們在肯定和快樂中學習。

(五) 平時教師應要多去了解學生，不要一味覺得他們不懂事，而用嚴厲方式，來管教學生。要多接近孩子，關心他們，傾聽他們的心聲。

(六) 適時適度與家長溝通，並擅用溝通技巧，態度誠懇，同理家長的心情，做好班級經營，讓家長信賴，願意一起解決孩子的問題。

六、管教輔導實例

曾經在工作現場上輔導過偏差行為的例子：

(一) 實例

小峻剛到班上，新的教具吸引著他，他四處遊走角落，操弄教具，一般的新生應也會如此行為，但多次收拾玩具時，小峻無視也無聽到教師的集合動作及聲音，教師請他回座位，他不依並堅持他所要做的行為，若沒如他願，便躺在地上大哭大鬧，還有，例如在上課時跑去玩教具，教師請他回座位，不理；教具一定要照他的方式放好才可；同學叫名字一定要連名帶姓都叫，不能叫名字二個字；堅持某事後動作就慢，沒等他唸感恩辭或說故事也不行等等；還有說同學一直看他，便跑去揮拳打人，平時也是和同學爭奪玩具動手打人及推人等一些偏差行為。

教師深入了解家庭狀況，小峻排行老三，上有二位姐姐，因是獨子又是么兒，家長極為寵愛放縱，小峻除以上所述的偏差行為，在認知方面卻是非常優秀，家長認為他非常聰明，而忽視其偏差的行為。

(二) 輔導管教之作法

1. 教師先讓小峻體會自然的行為後果及邏輯性的結果，若堅持某事，導致動作慢，就不等他，大哭大鬧也無用，等他平復了心情，再跟他說明，再請他獨自做一次。
2. 直接請他眼睛看著老師，口語指示、提醒或直接下達命令，請他馬上去盛飯、刷牙或坐好。
3. 在安全觀察到的範圍內，暫時停止活動等行為。不遵守遊戲規定，暫時休息，教師陪伴短暫限制行為。
4. 若觀察到行為有改善，便給予口頭讚美、優先使用玩具，獎品獎勵等。
5. 教師與家長溝通，適度告知小峻行為及要家長配合的事情，有時可提供一些管教輔導文章及親子相處的方法，讓家長參考，改進家長一些管教的行為及觀念，相信有助於改善小峻的偏差行為。

七、結語

現在的學校教育，是以班級為單位實施教學，在班級中，每個學生都是獨特的，教師必須設法管教輔導每個學生，促使學生能有正向行為，真正認真學習，也就是教師要掌握好適性教育，確保每個學生的個別性。所以管教輔導的不二法門，就是教師針對學生的個性，善用管教的方式技巧、積極聆聽、管教輔導時，言詞簡單具體、要出自內心的稱讚、要有溫和而堅定的管教態度、積極正面的引導並配和親師合作。相信這樣管教輔導學生，對教師們來說應不再是個難題。

參考文獻

- 王淑娟、林欣瑩（2010）。**幼兒行為輔導—理論與實務**。臺北市：群英。
- 林正文（2001）。**兒童行為觀察與輔導**。臺北：五南。
- 陳李綢（2006）。**兒童行為觀察與輔導**。臺北市：空中大學用書。
- 黃惠蓁（2012）。**幼兒園教師與家長對幼兒挑戰行為輔導方式之比較分析**。屏東教育研究所，屏東市。

面對十二年國教，導師教學風格與學生學習態度之探討

鄭安晴

新北市鳳鳴國小教師

一、前言

八月開始，十二年國教上路了，高中職及五專入學以免試為主。從一免、特招到二免，各縣市都有「會讀書不一定能上第一志願」的例子，不論老師、家長到學生，個個都無所適從。當「上高中」成了定律，學生在課業方面對自我的要求或許會漸漸降低，如此一來，這樣的學習態度到了大學也許也學不到什麼專業技能。「態度決定高度」，惟有積極、正向的學習態度才能脫穎而出。

假若，帶班導師給學生很大的自由，學生的學習態度是否就會隨便？還是「謝謝導師對自己的尊重，我要更加的自動自發」？反之，帶班導師說一就是一、沒有討價還價的空間時，學生的學習態度會因此而小心翼翼、努力達成老師的要求？還是人前人後兩個樣？形塑一個適合學生學習的教學風格，將有助正向學生的學習態度。學生在學校，與他關係最密切的人是導師，導師在學生眼裡有舉足輕重的地位，導師的教學風格不一樣，學生的學習態度也會不同，因此，除了做為「經師」外，導師也要思考「如何找出最有利於學生培養積極態度的教學風格？」

「十二年國教」的初衷是為了讓學生們不再被升學壓力所苦，能多元發展、適性揚才，學生不把上學當成一件苦差事。每個孩子的特質不盡相

同，若以學生為主，導師在旁為輔，師生間沒有放任隨便，也沒有威嚇斥責，有的只是充分的溝通討論與尊重體貼；如此，學生也能聽得進導師的苦口婆心。

二、引導學生建立正確的學習態度

教師透過教學活動，啟發學生的學識及人格的發展，師生的互動成就了師生之間的關係，長時間下來，教師的言行都在在的影響學生，也被學生所模仿。

(一) 相關研究結果顯示

1. 高雄市國小六年級學生，意識教師領導類型以「鼓勵」最常使用，學童知覺教師領導類型和學習態度有高相關，也就是說，國小教師領導類型愈積極者，學生的學習態度愈佳，而學生良好的學習態度對教師的領導也有正面影響（李清榮，2005）。
2. 臺北市國小五、六年級學童所感知到的教師教學風格類型，以採用創意型的情形偏高。認為其教師是創意型教學風格的學童，學習態度明顯比認為其教師是權威型或放任型教學風格的學童好（侯駿廉，2007）。
3. 金門縣國小五、六年級教師的教

學風格越傾向學習者中心，學生則越活潑幽默、投入自主（楊曼歆，2010）

（二）師生關係和諧，學習態度更正向

多數人認為小學教育的重點是人格陶冶與基本生活知能的學習，所以需要教師更多的愛心和耐心（簡紅珠，2005）。讓學生身處一個溫馨和諧、感覺被關心的學習環境，激發其積極的學習態度，導師應多採用正向管教、多鼓勵學生。現在的學生很早熟，高年級就進入叛逆期了；加上媒體的渲染，處罰事件常動輒得咎，所以導師的「權威控制」無法立竿見影，反而會有反效果。有好的教學風格帶領學生學習，師生之間沒有對立的氣氛、互動良好，才能使學生表現優秀。

（三）創意思考才是王道

十二年國教免試入學，最大的爭議點在於「作文」以及「非選擇題」部份的取分過重，這兩部份是沒有所謂的標準答案的，它要測的是學生的表達能力、靈活思考及創造力。在教學現場，「教」的目的是希望學習者能夠「習得」，照本宣科也是一種「教」，但是學習的成效卻是大打折扣。因此，學生需要的是導引，從同儕教學與合作學習中，讓師生關係緊密配合、共同討論活動內容、學習主題等，甚至可以由部分學生擔任小老師，而教師從旁協助、提供建議。當教師在教學中加入新元素、教學風格新奇有趣，就能帶給學生不同的體驗，給他們不同的啟發。

三、結語

為人師長代表理智和社會規範，本就該制止錯誤和不當的行為，這就是教導權威，是愛，而不是暴，是建立在知識、德行和處理事物的能力上。鄭石岩（1991）提到，管教孩子要嚴；對與錯、是與非，要清楚明辨。因此，教導上的權威和教學上的「以學生為中心」是不需混為一談的，教師心中有一把尺去管束學生的生活常規，但是在教學上力求豐富多元，以開發學生的創造力為目標。

隨著社會變遷、科技發達，孩子們的年齡行為與身心發展已不可同日而語。不單只是授業，老師的情意教學知能，更是影響學生正向情意發展的重要因素（鍾聖校，2012）。面對「新教材」，不該再是「舊教法」；教育是經驗的累積與傳承，老師應走出自己的教學象牙塔，多參與教學觀摩、教師專業學習社群、輔導研習、教育研討會等，以期吸收新知、指正自身的教學理念。

學生態度是否積極將是他們未來致勝的關鍵，教師責無旁貸的要在這關鍵點上找出一種最適合學生的教學風格，培養出學生一生受用不盡的正向學習態度。

參考文獻

- 李清榮（2005）。高雄市國小教師領導類型、班級氣氛與學習態度之研究。（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

- 侯駿廉（2007）。國小學童學習態度、頓悟思考能力及其對教師教學風格感知之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 楊曼歆（2010）。金門縣國小學童知覺教師教學風格、班級創意氛圍及其與創造力之關係（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鄭石岩（1991）。覺·教導的智慧。臺北：遠流。
- 鍾聖校（2012）。正向心理情意：教與學。臺北：五南。
- 簡紅珠（2005）。對臺灣中小學教學文化的幾點思考。課程與教學季刊，8（3），1-13。



實施品德教育讓社會向上提升

謝宜芬

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

一、前言

從職棒打假球、一連串的食安事件到幾乎每天上演的詐騙、仇恨和卸責的新聞可以看到扭曲的價值觀對於個人、社會和國家的危害。

二、社會向下沉淪，應強化品德教育

品德是做人做事的根本，在社會多元發展的趨勢下，各種價值觀充斥，科技進步使資訊的獲得變得更容易，然而這也使得身處其中的兒童和青少年比以前面臨更多的誘惑、壓力和挑戰，更易感到迷失，從層出不窮的青少年社會事件可得知他們亟需父母和學校的引導來協助他們建立和實踐正確價值觀。顯見強化品德教育，讓社會不再向下沉淪，實是當務之急。

三、優質教育和校園生態環境奠基於品德教育

美國的「品德教育宣言」指出品德是良好教育的最基本要素。Tom Lickona 和 Matt Davidson(2005)發表了「品學兼優高中報告」(Smart and Good High Schools)，揭櫫品格教育和學業表現相輔相成的密切關係(親子天下，2010)。在談論提升教育品質，成就每個孩子的議題時，當思考進行品德教育對學習帶來的益處，當今第一線的教育現場學生的脫序行為如跟老師噓聲、挑釁、上課滑手機等行為

早已不足為奇，而學生或家長不認同老師管教干涉老師教學，對老師爆粗口甚至上演肢體衝突，指控老師不是的新聞事件時有所聞，這些現象的呈現，反應出舊有的校園倫理崩壞，但是新的校園倫理又尚未建立，很多老師的教育熱忱在這種混亂的教育環境中被澆熄而萌生去意，能退休的就退休，不能退休的則抱持著多一事不如少一事的態度，如此不僅老師的教育理想無法實踐，而學生也無法養成良好品德並獲得優質的教育提升自己的知能，可謂師生雙輸，更間接影響社會的發展和進步。想讓學生學習上軌道，老師教學更專業，需靠品德教育來奠基。

四、當今環境複雜，眾多因素影響品德教育成效

品德的形塑需要長期才能養成，想讓兒童和青少年在成長過程中，養成良好的品德，有賴家庭、學校和社會密切合作。然而隨著社會變遷，品德教育的實施成效受到很多層面的影響，當今品格教育的實施面臨了許多困境，茲敘述於下：

(一) 家庭層面

家庭是養成個人品德的重要場所，父母是孩子的第一位老師，父母的言教和身教對孩子有著終身的影響，但迫於經濟壓力，雙薪家庭比比皆是，此外升學主義當道課後補習普

遍，使孩子與家長相處時間大為減少，當前臺灣離婚情形普遍，家庭無法滿足孩子的需求，在少子化的情況下，家長有時對孩子過份縱容，而 M 型化的社會發展，弱勢家庭忙著拼經濟，無法配合學校的要求一起教育孩子，另外跨國婚姻比例攀升，異國文化與主流文化價值觀的差異需要時間適應調整，種種因素使得家庭對於品格教育功能的發揮大打折扣。

（二）學校層面

在家庭品德教育功能無法健全時，大眾寄望學校來進行品格教育，但教育走向市場導向，很多學校也屈服於社會價值觀和現實，為了拼升學率重視分數，或為了種種因素經常辦活動，老師上課常在趕進度，沒要考試的項目老師往往不重視。而在推行九年一貫課程後，品德教育不再是單科教學，改用融入各科的方式來進行。但須融入課程的教育議題眾多，難免影響到品德教育的實施，此外品德教育又缺乏連貫系統性的教材（許秀芸，2011），有心推行品德教育的老師只好各顯神通去找尋其他資源，形同增加老師的負擔。且學校又因教師課稅的配套措施導致校園代課老師的數量增多，但卻未必都修習過教育相關課程，面臨師資水平不一的問題。地球村時代的來臨，社會新價值觀和傳統價值觀可能互相抵觸，臺灣是多元族群的組成，彼此價值觀間的差異還待瞭解，身處多元社會思潮風起雲湧的環境，老師自身亦面臨著如何不受不良風氣影響，提升自身道德水準傳遞優良品德於下一代的考驗，上述

因素影響著學校品德教育的實施。

（三）社會層面

傳播媒體對孩子而言具一定吸引力，媒體為了收視率所做的一些聳動負面的呈現及社會公眾人物的不良言行示範，往往讓某些孩子跟著模仿，甚至造成一股社會風氣，對品格教育有很大殺傷力。而科技時代，網路資訊泛濫，孩子缺乏判斷力或沉迷其中，導致種種的學業、人際和行為問題，從而形成錯誤人生態度。

五、在日常生活中進行品德教育

所謂品德教育依據李秀宜（2010）引述李珀（2005）看法指出，品德教育是指怎樣和自己相處，怎樣和別人相處，怎樣和環境相處，這是做人；事情要怎樣進行，才易達到目標，這是做事；教導孩子懂得做人做事的道理，才能真正落實品德教育。

全人教育理念已廣為學校接受，教育不是追求學歷而已，更要讓學生有健全的人格，藉由品德的建立學生在未來才能擔起公民責任發揮潛能。因此在進行教學之餘，平常在小學班級經營時也可採取一些方式來提昇品德教育的成效，茲就個人經驗提供以下幾點看法：

（一）老師要以身作則

古有言：「上樑不正，下樑歪」，上行會下效，老師是學生的重要他人，學生會模仿老師的行為，師者，

不光授業還要傳道和解惑，老師的言行即「身教」，如果只會唱高調，光會要求學生自己卻無法做到，會讓學生對於老師進行的品德教育產生質疑，因此老師也當致力提升自身品德。

（二）從學生的生活經驗出發

品德教育無法藉由考試、貼在教室牆上的標語、老師口頭宣導或是上課時反覆的耳提面命而成就。品德教育需和學生生活結合，讓學生從生活中去體驗感受，因此可以安排一些服務、合作等性質的活動鼓勵學生參與，使學生從中能有實踐的機會。

（三）鼓勵孩子多閱讀品德好書

人生中重要的往往考試都不考，鼓勵學生多閱讀課外品德好書和品格典範人物故事，讓學生從中進行思考並啟發智慧，還可以讓學生提升自己的道德認知，傳達品德核心價值理念於無形。

（四）建立班規，創造教室品德文化

環境會影響學生的學習和行為表現，老師的教育理念會創造出不同的班級文化，如果希望教室能形塑學生好品德，可以透過班規的建立來傳達核心價值，讓學生瞭解如何學習和行事為人，營造品德文化。

（五）進行機會教育

孩子犯錯時，正是學習的好時機，老師先別急著發脾氣，此時正是

孩子最需要教導的時刻，此時若能讓孩子明白道理，孩子往往會印象深刻，願意改過，並從錯誤中得到成長。

（六）善用聯絡簿

聯絡簿的親師聯絡功能可以讓關心孩子的家長一起投入學生的成長，它也是師生交流進行品德教育的利器，聯絡簿中可以讓學生抄寫一句話，加深對品德學習重點的印象，也可每天讓學生寫下他想感恩或讚美的人事物，培養良好人生態度，或讓學生或畫或寫他想說的話，老師透過聯絡簿能瞭解學生，進行對話，適時澄清觀念。

（七）關懷弱勢和行為偏差學生

行為偏差的學生往往是老師頭痛的人物，但他們也是最需老師用心和重視的對象，對於弱勢和行為偏差學生，老師若能付出真心關懷和學生建立信任關係，老師的教育自然能對他們起作用，讓他們漸漸朝正面去發展。

六、結語

臺灣競爭力的關鍵在人才，有道是「人才無品，其禍甚於庸才」，想要好人才輩出，想要達成十二年國教厚植國家競爭力，培養學生具備現代公民素養、提升國民基本知能的目標，就要做好品德教育。父母和老師無不希望孩子能擁有良好品德，因此在進行十二年國教改革之時，也該思考如何改善品德教育，解決當前面臨的品德危機。

參考文獻

- 陳雅慧（2010）。新品格教育，啟動！。親子天下（13），2014年8月15日，取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5020245>
- 洪紫原、陳世佳（2007）。國小教師品格教育效能感之調查研究。學校行政（47），184-203。

- 李秀宜（2010）。學校營造品德校園之研究—以教育行政觀點。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。

- 許秀芸（2011）。國民小學品德教育實施現況之研究。國立屏東科技大學幼兒保育系所碩士論文，未出版，屏東。



從溝通觀點探討學生偏差行為之輔導

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

2014年5月21日下午16時22分臺北捷運發生自1996年通車營運以來，首起致命攻擊的隨機殺人犯罪事件，共造成4死24傷的悲劇（施旖婕，2014年5月22日；黃旭昇、王鴻國，2014年5月28日）。兇手竟是一位知名大學二年級轉學生，喜歡寫恐怖殺人小說與玩線上電動遊戲，高中在校活潑合群、表現正常，沒有任何懲處、輔導紀錄，還曾因打掃環境與週記寫作優良被記嘉獎（曾佳俊，2014年5月22日）。看似無害的外表下卻隱藏著一顆不快樂的心，長期負面思考、缺乏同理心，終造成無法彌補的傷痛與遺憾。

大學校方承認曾接到一通匿名電話表示，兇嫌在網路上有異常、反社會之對話，請學校注意。但因是匿名電話，校方只把兇嫌列入追蹤輔導對象，沒想到不出一個月就發生大事（黃任膺，2014年5月22日）。然而，此一事件並非單一突發狀況，短短幾天內接連發生三起大學生殺人事件，先是拿水果刀砍殺女友阿公，然後爆發此一捷運殺人案，兩天後又有疑似單戀不成而刺殺女方爸爸的離譜案件（柳采葳，2014年5月24日）。接二連三的脫序偏差行為，讓人訝異現在的大學生到底怎麼了？

事實上，青少年在成長過程中不僅要承擔生理、心理及生活學習適應

的壓力，還可能要面對特殊家庭環境、學校同儕競合、社會價值風氣的影響，倘若超過負荷或遭受委屈，即可能會發展出非為社會所認同之脫序失調行為或非為學校所接受之偏差逃避行為。但是負面情緒累積、偏差行為形塑，絕非一時興起，而是長期醞釀，所以教師、親友應於日常多觀察、關心、溝通與瞭解，盡早發現問題癥結、以利防微杜漸，宛若「見兔而顧犬，未為晚也；亡羊而補牢，未為遲也《戰國策·楚策四》」，讓暴力思維消弭於無形、偏差行為僅止於細微、傷害範疇降低至最小。易言之，輔導學生偏差行為宜植基在教師及親友於學生日常生活與學習過程中，透過溝通瞭解偏差思維之根源、灌輸正確價值之思辨；藉由輔導矯正偏差行為、傳遞正規作為之認知，讓學生感受到友善的生活空間與學習環境，以提昇自省力與受教性，並增進自我成長與自我實現的能力。

二、偏差行為之探討

偏差行為（deviant behavior）又稱為脫序行為，舉凡行為違反社會規範或脫離社會常軌者均屬之，而社會規範意指社會為了維持安寧秩序、平和生活而規定之行為標準，所以不符合此標準即是偏差行為（宋明順，2000）。然而，就程度而言，偏差行為應屬呈現出異於常態且妨害正常生活適應之顯著行為模式（程薇，2011），同時會因時空移轉、文化演進與社會

情境而轉變，所以並無絕對偏差之觀點（郭芳君、譚子文、董旭英，2011）。爰此，冀希提高對症下藥之輔導效果，進一步深入瞭解偏差行為之理論與類型，實屬必要之課題。

（一）偏差行為之理論

1. 生理學觀點

偏差行為理論之生理學觀點以切薩雷·龍布羅梭（Cesare Lombroso，1835-1909）之《犯罪人論》（criminal man）為代表，著重隔代遺傳的生理因素對犯罪行為之影響。易言之，龍布羅梭研究發現許多累犯皆係天生之犯罪者，因為犯罪從事的行為與其天生俱備之獨特生理表徵息息相關。然而，後續實證研究陸續發現，犯罪不全然是由遺傳而來的，因此，龍布羅梭進一步研究種族、地理與社會因素對犯罪的影響，而逐步形成犯罪原因綜合論之發展（伍碧雯，2008；許春金，2013）。

2. 社會學觀點

（1）標籤論

標籤論（labeling theory）以艾德溫·萊莫特（Edwin Lemert，1912-1996）與霍華德·貝克爾（Howard Becker，1928-）為代表，著重社會學之形象互動論對犯罪及偏差行為之解釋。易言之，倘若個人被標籤為偏差者，較易落入偏差的自我認同與從事更多的偏差行為。萊莫特與貝克爾認為偏差行為有初級偏差（primary deviance）、次

級偏差（secondary deviance）兩個層次，前者是指較輕微之違反社會規範的偏差行為，倘若未被標籤化，就不會直接導致自我價值之重大修正；然而，後者則是指初級偏差行為者被社會賦予某種特殊標籤，促使偏差者開始重新檢視自我價值，而踏入周而復始之偏差行為的惡性循環。然而，後續實證研究陸續發現，許多非正式標籤之變項，如依附、信念與同儕關係等，反而更能精準地預測出偏差行為之情境（蔡智宇，2006；Akers & Sellers，2012）。

（2）社會控制論

社會控制論（social control theory）以特拉維斯·赫胥黎（Travis Hirschi，1935-）為代表，著重法律規範與傳統教化對偏差行為之控制。易言之，每個人都可能有偏差行為，因為犯罪因子存在人類本性，所以我們不應探索造成偏差行為的原因，而是鑽研讓人不會有偏差行為的要素。赫胥黎研究發現，當個人有關係依附（attachment）的情感聯結、活動參與（involvement）的身心投入、目標承諾（commitment）的既定理想或價值信念（belief）的道德規則時，可以有效抑制從事偏差行為之可能性。然而因為依附、參與、承諾與信念等四大社會控制鏈結環環相扣，故由依附父母、同儕與學校之關係，可直接推論活動參與、產生承諾、建立信念之循環效應，以及控制偏差行為之抑止效果（Hirschi，2004；Peguro, Popp, Latimore, Shekarkhar, & Koo, 2011；Schreck, 2014）。

（二）學生偏差行為之類型

徐澄清（1969）首將偏差行為劃分為：外向性行為問題、內向性行為問題、學業適應問題、不良習癖、焦慮症候群、精神症等六大適應不良類型。吳武典（1985）則根據徐氏分類，稍作補充調整而成類似之六點。然而綜觀兩位學者之分類，其中學業適應問題與內、外向型態之問題行為息息相關；不良習癖與精神焦慮症候群亦皆屬不同程度之病徵習癖，因此為便利區隔徵兆差異性，本研究將其統整為外顯違規行為、內隱憂困情緒、不良習癖問題、各類精神病徵等四大類型之偏差行為，簡述如下：

1. 外顯違規行為

違規犯錯行為或投機取巧作為之通稱。包括：逃學反抗、撒謊偷竊、打架搗亂、考試作弊、不做功課、欺負弱小、粗言辱罵等。

2. 內隱憂困情緒

情緒困擾問題或注意力不集中之通稱。包括：消極畏縮、焦慮粗心、偷懶分心、敵意情緒、低成就動機、虐待或自殘行為等。

3. 不良習癖問題

異於常規癖好或不良習慣問題之通稱。包括：抽煙酗酒、吸食強力膠或毒品等。

4. 各類精神病徵

各種精神問題或嚴重心理病態之通稱。包括：強迫動作、神經質行為、歇斯底里、精神分裂症、躁鬱症等。

綜合而言，由於各類精神病徵與不良習癖問題較易於生活及學習過程中被觀察檢測發現，所以相對而言，非疾病、習癖與智力因素所造成之外顯違規行為與內隱憂困情緒的偏差行為，反而是教師於教學過程中，應該特別關注與溝通輔導之對象。

三、有效溝通之探討

溝通乃是經由語言或文字，傳遞訊息、意見、態度或觀念之互動歷程（吳清基，2001），因此涵蓋訊息、管道、發送者、收受者、傳播、解碼、回饋、效果等溝通要素（謝文全，2003）。易言之，有效溝通在於發送者能夠克服外在環境干擾與內在情感阻礙，藉由語言（面談、電話）或文字（電郵、書信），正確傳遞訊息、表達意見、說明問題之交流過程。爰此，冀希提高精準無誤之溝通效果，進一步深入瞭解人際溝通之理論與類型，實乃必要之課題。

（一）溝通之理論

1. 社會交換論

社會交換論（social exchange theory）以喬治·霍曼斯（George Homans, 1910-1989）為代表，著重利益交換與報酬精算的人類行為預測模式，亦即人際互動關係之疏密乃植基於彼此預計獲得之報酬與成本高低，

因為人際互動即是計算現在與未來得失之理性經濟行為，畢竟人類行為深受環境變因、個人動機與理性抉擇之影響，並且溝通情況與互信基礎深刻地影響雙方資源交換之互動行為（吳盛、林東清、林杏子，2006；葉正，2009）。

2. 人際需求論

人際需求論（interpersonal needs theory）以威廉·舒茨（William Schutz，1925-2002）為代表，著重需求配合與預期符合的人際關係評估模式，亦即人際關係能否啟始或維持，源自於溝通雙方的情感（affection）、歸屬（inclusion）與控制（control）之交互作用與符應程度（蔡培村，2000）。

3. 和諧溝通論

和諧溝通論（congruent communication theory）以哈伊姆·金納特（Haim Ginott，1922-1973）為代表，著重和諧正向與理性認知的溝通互動模式，亦即教師與學生溝通應秉持真誠和諧之心態及理性交流之互動，以增進溝通的融洽氣氛。同時採取對事不對人的態度，降低主觀意識之影響，避免因為標籤效應導致學生遭受預設立場的不平等待遇（陳威任、陳膺宇，2013）。

4. 溝通分析論

溝通分析論（transactional analysis theory）以艾瑞克·伯尼（Eric Berne，1910-1970）為代表，著重三種自我狀態與自由選擇之互動關係模式，亦即

透過複製雙親行為之父母自我狀態（parent ego-state）、反映目前行為之成人自我狀態（adult ego-state）以及重演兒時行為之兒童自我狀態（child ego-state）的互補或交錯反應，促使自己與社會進行溝通。因此，不理性行為皆是肇因於自我狀態偏差與溝通關係不良，所以透過溝通諮商方式可以導正偏差行為，因為在訓示告誡（parent）、客觀理性（adult）、撒嬌依賴（child）之分析下，藉由提高瞭解三種自我狀態之互動關係，即能重新發展新意識形態，促使自己對未來做出正確之決斷（牛格正，2008；Lapworth & Sills，2011）。

（二）溝通角色之類型

有效師生溝通源自互動型態、互動特質與互動傾向，亦即正確之溝通模式、正當之價值觀點與正向之訊息傳遞，缺一不可。然而，過度求好心切、固執己見、毫無頭緒、順從取悅，皆無法達到有效溝通之目的。Rasheed、Rasheed 與 Marley（2011）以及 Satir（2012）指出，美國溝通理論權威人物之一：維琴尼亞·薩提爾（Virginia Satir，1916-1988）曾提出四大功能失調溝通立場（dysfunctional communication stance）以及五大不同個性角色（distinct personality roles），兩者具有異曲同工、殊途同歸之功能，清楚表述正向與負向溝通情境，茲綜合兩者為五大溝通角色類型，簡述如下：

1. 安撫取悅者

安撫取悅者（placator）聚焦於盡力討好每一個人的想法，隱匿低自我價值與脆弱情感，呈現出歉意、試探與謙虛的溝通立場，雖非其真實感知，但其目的是取悅他人，並試圖避免排斥反應。

2. 指責者

指責者（blamer）抱持錯誤都在別人身上的觀點，隱藏內心孤獨與失落情感，試圖控制別人，呈現出故意找碴、對罵與批評的溝通立場，從而使其感知優劣、感覺重視與感受關注。

3. 超理智計算者

超理智計算者（super-reasonable computer）採取無情感化邏輯推演的立場，著重頻繁之數據與邏輯層面的運作，呈現理性超越內在自我的溝通立場，完全避免專注於內心感覺情緒，充分反映社會規範與規則。

4. 不著邊際之分散注意者

不著邊際之分散注意者（irrelevant distracter）呈現無關緊要之隨意而為的做法，著重不斷地轉移問題討論之注意力，呈現假裝問題不存在的溝通立場，完全避免完整溝通的可能性，反映不充分對話之情境。

5. 矯直者

矯直者（leveler）秉持真實傳遞清晰訊息的互動，著重誠實（honest）、直接（direct）、清晰（clear）之 HDC

溝通，完全以真誠心延伸之互動瞭解、同理心出發之設身處地、透徹心判斷之就事論事。

綜上所述，前四種溝通角色類型皆是功能失調之不同情形，從隱藏自己真實感受到傳遞自我失衡價值，導致無法達到溝通之目的與發揮溝通之效果。爰此，有效師生溝通應避免自貶乞求的討好、否定批評的指責、固執立場的權威、混淆失焦的唐突等類型。相對地，良好的師生溝通應該是秉持矯直者之溝通類型，追求積極關懷、真誠耐心、尊重肯定的清楚直接表述與夥伴關係建構之角色模式。

四、5P+5P 之溝通輔導型式

輔導成效植基於有效溝通，而有效溝通形塑於內隱要素與外顯條件之融合，畢竟溝通之本質在於傳達訊息、意義在於瞭解彼此、模式在於資訊連結、以及功能在於產生共鳴，故綜合前述之偏差行為的脈絡釐清、溝通理論的觀念剖析以及溝通角色的態度界定，本研究針對師生有效溝通輔導提出：先備知能 5P 原則與實質效益 5P 過程之 5P+5P 的溝通輔導型式，如圖 1 所示。茲簡述如下：

（一）先備知能 5P 原則

在先備知能原則中，持續之熱情、交流之耐心、信賴之關係、情境之洞察、以及資訊之準備，建構出初始溝通輔導原則的五大動能元素。因此教師宜具有特定之先備知能、瞭解一定之輔導原則，才可藉由合宜溝通

達到解決學生偏差行為之問題，並且促成學生自省之實質功效。

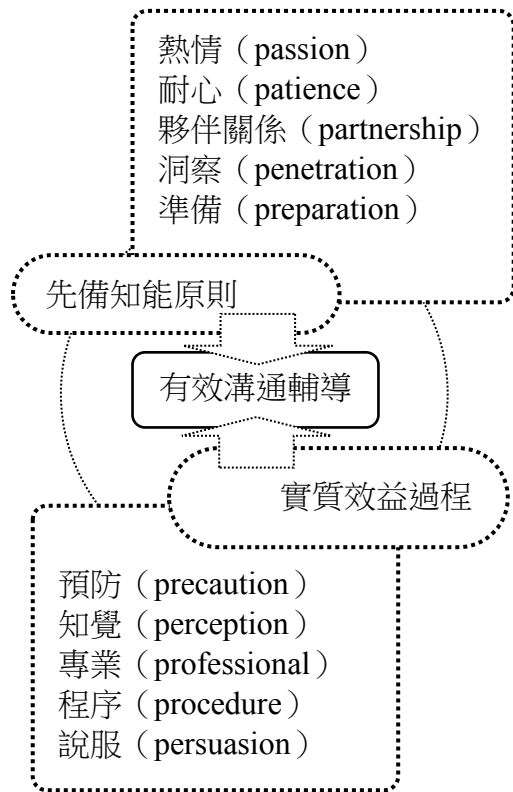


圖 1 5P+5P 溝通輔導型式

1. 熱情 (passion)

溝通成效不是建立於教師論述之良窳，而是學生理解與接受之多寡，所以持續為學生排憂解難的熱情是師生互動之基本信念。

2. 耐心 (patience)

有效的溝通是編碼、解碼與回饋之雙向傳播的綜合歷程，所以專注聆聽學生傾述想法的耐心是師生交流之基本理念。

3. 夥伴關係 (partnership)

本位思維與防禦心理是妨礙溝通的屏障；平行位階與同理心態則是促進溝通的觸媒，所以建立互信與目標一致化的夥伴關係是師生合作之基本轉念。

4. 洞察 (penetration)

從脈絡分析、動機剖析、利益解析到抉擇透析，皆應以關懷理解之敏感度出發，所以排除主觀意識與標籤效應的洞察是師生瞭解之基本觀念。

5. 準備 (preparation)

完整資訊輔助以利簡單明確地陳述主要觀點，有助於抓住注意力與掌握溝通契機，所以事前熟悉問題與資料蒐集的準備是師生溝通之基本意念。

綜合而言，行為源自於意念想法、發自於觀念態度，所以改變想法與轉變態度，始能讓行為產生質變。然而偏差行為之成因錯綜複雜，難以只用單一理論基礎或直覺輔導想法即可解決，故教師應有即時協助之熱情、認真傾聽之耐心、將心比心之夥伴關係、隱性癥結之洞察以及探究問題之準備等認知與技能，始讓訊息傳遞更為簡潔有力、問題界定更為邏輯分明、溝通互動更為順利有效。

(二) 實質效益 5P 過程

在實質效益過程中，偏差之預防、障礙之知覺、互動之專業、有效之程序、以及成功之說服，形塑出整

個實質效益過程的五大關鍵區塊。由於每一區塊具有環環相扣之連動關係，因此能否有效落實溝通，即是教師不可輕忽之責任。

1. 預防 (precaution)

偏差行為可能萌芽於家庭、滋養於學校、茁壯於社會，但抱怨家庭功能失調、學校制度失能、社會價值失序，並不能有效改善學生之偏差行為，唯有積極溝通輔導，並運用無干擾型觀察、個案晤談分析或心理測驗調查等技術輔助，及早發現偏差病徵與風險因子，導正家長與學生的錯誤觀念，以便防範於未然。畢竟「上醫醫未病，中醫醫欲病，下醫醫已病」《黃帝內經》，若能防範偏差行為於未然，防微杜漸，應是原始溝通輔導之核心。

2. 知覺 (perception)

個人知覺植基於訊息接收與主觀詮釋，因此深受經驗、信仰與價值觀之綜合影響。然而人們經常陷入固定而簡化的認知捷徑而不自知，易被諸如刻板印象 (stereotyping)、歸因錯誤 (attribution error)、月暈效應 (halo effect) 等知覺之偏誤所影響，因此教師必須能發現自我盲點，避免選擇性、情緒化、主觀型的知覺醞釀，並願意尋求團隊協助與自我精進，注意加強溝通技巧與知能，同時藉由「觀察-假設-測試-驗證假設」之策略性過程，降低知覺偏誤影響，解決輔導溝通之障礙。

3. 專業 (professional)

溝通在於正確訊息的交流與認同，因此包含三大環節：發送者之訊息是否正確被傳遞、收受者對訊息是否正確解讀、以及收受者對解讀之訊息是否決定要接受。三大環節皆植基於專業，因為讓訊息正確被傳遞需要專業、讓訊息無誤被解讀也需要專業、讓訊息願意被認同更需要專業。而決定訊息是否被接受與認同則取決於兩項因素：一是發送者在溝通動機的無隱瞞程度；二是發送者在溝通內容的專業知識程度。因此教師應秉持真實傳遞清晰訊息的互動，並落實保持愉快情境之友善溝通、學生需求為重之將心比心、理論融合實務之專業表現。

4. 程序 (procedure)

在溝通過程中，發送者會透過不同的媒介對收受者傳遞想要表達之訊息，而接收者會憑藉認知感受去解讀與詮釋訊息。不過，往往因干擾而使編碼或解碼產生偏誤，進而造成溝通之障礙與失誤。因此，為強化溝通輔導與矯正偏差行為之效果，透過建立良好關係、分析偏差行為、採取多種途徑、以及檢視輔導成效等四項程序，讓訊息發送者與收受者能更明確理解對方之意思，而且更清楚回應雙方之想法。易言之，教師應該以真誠關懷取代批評責備，並且落實持續性質之耐心溝通；探詢偏差行為出現原因，並且確定實務理論之有效融合；多元途徑收集多方資料，並且擬定多重系統之輔導方案；以及不斷省思檢核執行成效，並且破除慣性直覺之刻板印象。

5. 說服（persuasion）

任何個體都有本位思維、都會堅持己見，溝通輔導成效端看教師能否讓學生捐棄成見與提高認同。因此，可以從人性面切入、態度面轉化、理想面深入，因為人類與生俱來趨利避險之個性本質，所以先從對方利益角度切入，溝通效果將會較為顯著。此外，保持一致性態度，亦即面帶愉悅微笑、牢記對方名字、專注聆聽傾述、聚焦興趣事務、尊重表裡如一、以及清楚瞭解立場，亦具相當重要之影響效果。最後，引用親身經驗事例，點出教育理念與使命，並且脈絡分明地分析前因後果，動之以情、述之以理，引導共鳴以達到行為矯正之目的。

綜合而言，在實質效益過程中，內外干擾因素眾多，即便是良善美意與做法，稍有不慎即可能弄巧成拙。因此，教師應落實防範未然之預防、避免偏誤之知覺、植基理論之專業、排除障礙之程序以及引發共鳴之說服等關鍵要項與歷程，期能運用敏銳觀察防微杜漸、邏輯推演解決問題、專業知能找尋答案、周延程序避免失誤、策略思維說服對方，以保持溝通無礙之輔導實力。

五、結語

現今社會文化變遷快速與價值衝突不斷，致使學生長期缺乏解惑及諮詢管道，可能使負面情緒、莫名壓力與怪異想法日漸積累，進而讓偏差行為由小而大、由隱而顯，終至一發不可收拾。然而冰凍三尺非一日之寒，

教師應透過日常觀察、持續關心與溝通瞭解，盡可能洞悉異常以防微杜漸。

無論偏差行為之屬性為何，教師透過對溝通理論與偏差行為理論之通透瞭解，從而因了解而理解、因耐心而連心、因專注而專業，才能在面對行為偏差之學生時，以真誠關懷與互動瞭解為出發點，並依循同理心、傾聽力、清晰度、尊重感、誘因化、雙贏型之有效溝通關鍵要素，產生與學生正確訊息傳遞之溝通交流，同時運用偏差行為理論來界定偏差行為之類型與成因，秉持符合學理之輔導原則與步驟，期始能矯正學生偏差行為與觀念，並增進學生自我成長與反思能力。易言之，本研究提出之 5P+5P 溝通輔導型式，乃符應上述思維，並綜合自生理學觀點之多重因素影響、標籤論之惡性循環效果、社會控制論之鏈結相扣效應等脈絡的釐清；社會交換論之互信環境基礎、人際需求論之關係交互作用、和諧溝通論之理性認知互動、溝通分析論之溝通諮商矯正等觀念的剖析；以及失調溝通功能之刻意討好取悅或故意批評指責、有效溝通類型之誠實坦然關切等態度的界定。

畢竟熱情與耐心是決定溝通輔導是否有延續力的基礎，夥伴關係是決定溝通輔導是否有互信力的來源，洞察與準備是決定溝通輔導是否有穿透力的根基，因此教師具有先備知能 5P 原則代表溝通輔導可發揮預期效果。此外，預防與知覺是決定溝通輔導能否有防範力的核心，專業是決定溝通輔導是否有認同力的環節，程序與說

服是決定溝通輔導是否有影響力的磐石，因此教師執行實質效益 5P 過程代表溝通輔導可產生實際成果。總而言之，輔導行為偏差之學生可採用 5P+5P 之溝通輔導型式，以收事半功倍之成效。

參考文獻

■ 牛格正（2008）。**諮商原理與技術**。臺北市：五南。

■ 伍碧雯（2008）。從民族到種族：十九世紀末至二十世紀初期猶太裔人類學者論「猶太種族」。臺灣師大歷史學報，40，101-135。

■ 吳武典（1985）。**少年問題與對策**。臺北市：張老師出版社。

■ 吳清基（2001）。**學校行政新論**。臺北市：師大書苑。

■ 吳盛、林東清、林杏子（2006）。以社會交換理論觀點探討影響虛擬團隊成員知識分享行為。資訊管理學報，13（1），193-219。

■ 宋明順（2000）。**偏差行為**。雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網，國家教育研究院。2014年5月28日，取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1309129/?index=5>

■ 施旖婕（2014年5月22日）。鄭捷隨機殺人上了CNN。蘋果日報即時新聞。2014年6月1日，取自：<http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140522/402504>

ews/article/new/20140522/402504

■ 柳采葳（2014年5月24日）。大學生殺人頻傳，專家：情感抗壓低。TVBS新聞。2014年6月1日，取自：<http://news.tvbs.com.tw/entry/532791>

■ 徐澄清（1969）。**心理衛生工作從學校做起**。臺北市：幼獅文化。

■ 張春興（2007）。**張氏心理學辭典**（重訂版二刷）。臺北市：東華。

■ 許春金（2013）。**犯罪學**（第七版）。臺北市：三民。

■ 郭芳君、譚子文、董旭英（2011）。內在性自我控制、復原力對不同類型青少年偏差行為之交互作用效應。教育與社會研究，22，1-37。

■ 陳威任、陳膺宇（2013）。十二年國教下的班級經營-十八項理論解說與事例印證。臺北市：心理。

■ 曾佳俊（2014年5月22日）。鄭捷高中活潑合群曾被記嘉獎。蘋果日報即時新聞。2014年6月1日，取自：<http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/local/20140522/402309>

■ 程薇（2011）。**諮商與輔導**。臺北市，志光教育。

■ 黃任膺（2014年5月22日）。東海曾獲板中師生預警。蘋果日報即時新聞。2014年6月1日，取自：<http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140522/402504>

ews/article/local/20140522/402783

■ 黃旭昇、王鴻國（2014年5月28日）。鄭捷遭借訊，警調查捷運血案。中央社新聞。2014年6月1日，取自：<http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201405280238-1.aspx>

■ 葉正（2009）。社會學詞彙。臺北市：風雲論壇。

■ 蔡培村（2000）。人際關係。高雄：復文。

■ 蔡智宇（2006）。犯罪學--從「標籤理論」觀點看偏差少年與犯罪之關係。司法新趨勢，25，126-132。

■ 謝文全（2003）。教育行政學。臺北市：高等教育。

■ Akers, R., & Sellers, C. (2012). *Criminological theories: Introduction, evaluation, and application* (6th edition). Oxford, UK: OxfordUniversity Press.

■ Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. In Baumeister, R. and Vohs, K. (Ed). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp.

537-552). New York: Guilford Press.

■ Lapworth, P., & Sills, C. (2011). *An introduction to transactional analysis: Helping people change*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

■ Peguero, A., Popp, A., Latimore, T., Shekarkhar, Z., & Koo, D. (2011). Social control theory and school misbehavior: Examining the role of race and ethnicity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(3), 259-275.

■ Rasheed, J., Rasheed, M., & Marley, J. (2011). *Family therapy: Models and techniques*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

■ Satir, V. (2012). The family is the factory where people are made. In Benson, N., Ginsburg, J., and Grand, V. (Ed). *The psychology book: Big ideas simply explained* (pp. 146-147). New York: DK Publishing.

■ Schreck, C. (2014). Social control theories. *The encyclopedia of theoretical criminology* (pp. 1-8). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.



幼兒園的死亡教育

陳廷翊

新北市三重國小附設幼兒園教師

林文保

新北市三重國小教師

一、前言

在傳統文化及社會習俗的籠罩下，國人對於「死亡」二字一直視為忌諱。除了認為談論死亡是觸霉頭、不吉祥的事情而避之唯恐不及外，對於「死亡的概念」更是模糊曖昧、各自表述。在這樣的氛圍下，年幼的孩子受到耳濡目染的影響，加上在家庭中因為忌諱而無法與家中成員一同談論關於死亡的議題，自然也就對於死亡感到疑惑與恐懼。

幼兒園對於幼兒來說是非常重要的學前教育階段，有許多認知、行為與社會化規範的初步養成，都在這個時期發生。而幼兒也將幼兒園視為學習知識的場所，因此有許多在家中可能無法公開談論與獲得解答的議題，在幼兒園都可以自然開放的互相討論。所以幼兒園對於幼兒學習死亡教育、了解死亡的正確概念，是非常理想的環境。

二、評論與建議

張淑美（1996）提到了幼兒時期對生命或生死的認知，將影響他們未來人格的形成與發展。如果幼兒能從小就對於死亡有正確的認知，對於其人格發展來說是有助益的。因此在幼兒園階段與幼兒討論死亡的議題，建立關於死亡的正確概念是重要且必要

的。

以下將針對死亡的概念，與幼兒園教師在進行死亡教育時應掌握之原則進行探討，希望能提供幼兒園教師在實施死亡教育時作為參考。

（一）死亡的概念

為了協助幼兒培養對於死亡的正確觀念，使其在自我生命的發展歷程中能更加積極而完整，幼兒園教師在進行死亡教育之前，自身必須先對於死亡的概念有正確的認知。

本文所說的「死亡概念（death concepts）」，係以 Speece 與 Brent 所提出的三個死亡的次概念：「不可逆性」（irreversibility）、「無機能性」（nonfunctionality）、「普遍性」（universality）等（Speece & Brent, 1984）為基礎，並參酌由美國「校園危機與喪親國家中心」（The National Center for School Crisis and Bereavement [NCSCB]）所編製的訓練教材，統整出四項關於死亡的基本概念。茲分述如下。

1. 死亡是不可逆轉的

幼兒經常在電視節目或卡通裡，看到劇中的人物「死掉了」又活過來，因而將死亡誤解為「暫時的分離」。有

時大人也會因為對於死亡有錯誤的認知，或不願與幼兒開誠布公地談論死亡的議題，而以諸如「出門遠行」此類的說法，來應付或敷衍幼兒對於死亡的一連串疑惑，使得幼兒認為死亡的「狀態」是可以改變或逆轉的。

有時在面對死亡事件發生時，幼兒也會誤以為只要做某些事情（例如：乖乖聽話）或不要做某些事情（例如：不要再跟妹妹吵架），就能讓死者再度「復活」。更有甚者，幼兒會將死者的「不願意」復活，視為是自己遭到了「遺棄」。

因為缺乏死亡不可逆的概念，而無法接受死亡的發生，無法認知到死亡狀態的「恆常」，也就無法開始進入「悲傷（grief）」的歷程。因此，讓幼兒學習到死亡是不可逆的概念，是非常重要的。

2. 死亡時所有的生命機能完全結束

幼兒必須要知道，死亡時所有的生命機能都會隨之結束，否則，他們會對去世的人懷有不必要的憂慮。

（National Center for School Crisis and Bereavement [NCSCB]，2005）

有些大人會告訴幼兒，去世的人正在天堂守護著他，或者告訴幼兒要聽話，否則去世的人會難過或擔心。對於死亡時所有生命機能完全結束這個概念還不瞭解的幼兒，會對死亡或去世的人感到困惑或受到驚嚇。他們也可能擔心去世的人會痛苦、飢餓、口渴、害怕待在棺材裡或被埋葬，因

此而變得執著於關心去世的人身體上的痛苦。

唯有當幼兒能夠瞭解死亡的時候，所有的生命機能會隨之結束，才能幫助孩子知道過世的人是不會痛苦的，進而減少幼兒在面對死亡事件時的憂慮及不必要的擔心。

3. 所有的生命終究會死

死亡是生命過程的最終結果，只要是有生命之物，終究有一天會面臨到死亡。所以應該要幫助幼兒瞭解，所有的生命終究會死。否則幼兒可能會相信，他們與他們所愛的人永遠都不會死，因而對於死亡為什麼會發生感到困惑，甚至誤以為死亡的發生，是由於自己做了什麼壞事或沒有做到某些事情，而這樣的誤解經常導致幼兒在面對死亡事件時，會有令人沮喪的愧疚感產生。

瞭解生命終究會死這個概念有另外一個積極的作用---愛惜自己的生命及所擁有的一切。對死亡的未知與恐懼是驅使人類生存的動力之一，因此在談論死亡的同時，其實也是在尋求生命的意義及價值。生命終將一死，唯有把握僅此一次的生命，才能讓自己活得更積極、更有價值。這也正呼應了前述的「如果幼兒能從小就對於死亡有正確的認知，對於其人格發展來說是有助益的。」

4. 人們死亡的實際原因

幼兒經常將死亡做錯誤的歸因。

他們有時候會認為親人的去世，是因為自己做了或沒有做某些事情。例如：幼兒可能將重病父親的去世，與自己和父親頂嘴連結在一起，進而認為父親的死亡是自己所造成的，於是在心理產生了難以承受的愧疚感。

不論是何種原因所引發的死亡事件，在幼兒錯誤的歸因下，都會使死亡本身變得複雜化，而妨礙了幼兒順利度過悲傷的歷程。在適當的時候，幼兒園的教師可以用簡短、簡單的話語幫助孩子瞭解死亡事件的實際原因。重要的是，避免描述細節，尤其是因為暴力而導致的死亡。

幼兒園階段，是建立幼兒對於死亡具備正確觀念的重要時期。在幼兒園教師進行死亡教育教學之前，必須先對於上述的死亡概念有一定程度的認識及理解，方能協助幼兒建立正確的死亡觀念。

（二）死亡教育的教學原則

幼兒園教師對於死亡教育的實施可參考下列原則，以免對幼兒造成誤導或排斥的反效果。

1. 以坦誠的態度與幼兒討論死亡的議題，不以模糊、曖昧的字眼或詞句(例如：去世的人只是睡著了)來告訴幼兒。任何試圖迴避的說法，或許其動機是善意的，卻只會讓幼兒產生誤解，像前述的例子可能會使得幼兒因為害怕死亡而不敢睡覺。

2. 接納幼兒對於死亡原有的認知及疑惑，用真誠的態度去面對。如果教師覺得難以招架的時候，不妨就讓幼兒們互相討論，教師只須扮演引導者的角色。唯有讓他們自己去感受、了解，他們才能自己去追尋死亡真正的意義。
3. 注意幼兒的個別差異。幼兒對死亡的態度，受到很多因素的影響，其對死亡的情緒反應也不相同，不應以某些必然模式去處理或對待不同幼兒的情緒或反應（張淑美，2001）。
4. 不強迫。如果幼兒因某些因素而拒絕或排斥參與死亡議題的討論時，教師應嘗試去瞭解其背後真正的原因並協助化解，而非強迫幼兒一定要加入對於死亡的討論。

傳統文化及社會風氣對於死亡的話題，總是以迴避的態度來面對。幼兒來自於不同的家庭，本身就因為受到家人的影響，而對於死亡帶有一些先備的或先入為主的觀念。幼兒園教師唯有掌握上述的原則來進行死亡教育的教學，才能避免出現負面的效果，也才能讓幼兒學習到正確的死亡概念。

三、結語

「死是生的開頭，生是死的起點。」（釋證嚴，1990），生雖然值得喜悅，死卻亦無須恐懼，因為這些都是生命必經的過程。在幼兒園階段的

幼兒如果能盡早建立正確的死亡概念，不僅能減少其本身對於死亡的困惑，也能幫助幼兒的人格朝向更積極、更樂觀的方向發展。

而在進行死亡教育的教學之前，幼兒園教師本身應對死亡具有正確的概念，並把握死亡教育的教學原則，才能使死亡教育的教學遂行，而不至於誤導幼兒，或導致幼兒對於死亡產生更大的排斥或反感。

本文並未針對死亡教育的教學方法多所著墨，因為筆者認為，多元及多樣的教學方法是幼兒園教師本身就具有的能力，而日常生活中也有許多的機會能將生命教育或死亡教育融入於教學之中。只要教師用心規畫與處處留意，死亡教育的教學契機及場所，其實是無時不刻、無所不在的。

參考文獻

- 張淑美（1996）。死亡學與死亡教育。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 張淑美（2001）。兒童「生死教育」之理念與實施。研習資訊，18:3，31-39。
- 釋證嚴（1990），證嚴法師靜思語。臺北市：九歌出版社。
- Speece, M.W. & Brent. S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.
- National Center for School Crisis and Bereavement. (2005). *Children and Bereavement: How Teachers and Schools Can Help*. Available from <http://www.stchristophershospital.com/pediatric-specialties-programs/specialties/693>



一起來「活化教學」

王金國

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所教授

我在求學期間，曾加入學校的吉他社，粗淺地學了幾個基本的和弦及彈奏指法。雖然我已從學校畢業許久，但偶爾拿起吉他，還是可以自彈自唱，自我娛樂一下。事實上，我會的和弦不多，只要歌譜上出現我沒學過的和弦，我就不會彈了。另外，我會的指法也有限，所以，我彈吉他相對呆板，沒太多什麼變化。如果我會的和弦及指法再多一點，相信我彈起吉他會更精準地彈奏出適切的聲音與節奏，會更有變化。彈奏吉他的經驗，可以類推到教學。如果教師可以精熟地掌握不同教學法的教學流程、適用時機，相信其教學就會更富變化，更加活化。

教學，是一門藝術。教學的本質具動態性，教學者會根據教學目標、學習者的背景、可使用的教學資源、教學當下的情境……等因素，持續不斷地進行專業判斷。本質上，教學不應是死板的。不只教學方法可以多樣化，評量方式也可以多元化，在以提高學生有效學習的目標下，教師可以在教學上做變化。

教育部為了達成十二年國教「提升中小學教育品質」、「厚植國家競爭力」兩大願景，成就每一個孩子，自101學年度起推動國中「活化教學」，鼓勵學校教師運用多元教學策略，實施多元評量方式，活化教室學習活動，以提昇學生學習成效（教育部，2013）。相對於部分老師習慣於手持麥

克風、抄寫黑板，側重於教師中心的講解式教學來說，「活化教學」讓許多教師重新思考早已習慣化的教學模式。

要改變教學模式並不是件容易的事，特別是當教師不熟悉講述法以外的教學法時。我偶爾會聽到老師質疑講述以外的教學法，他們擔心教學進度會因此而落後、怕學生成績下滑、教室秩序變亂、甚至是家長會反對……等。事實上，目前已有很多推展活化教學很成功的案例，表示這些現象不必然會存在，或者是問題已解決。也許教師在推行之初，會有許多未預期的現象出現，但如果教師能秉持行動研究的態度，結合教師社群力量，去發現問題及解決問題，相信整個教學會愈來愈好才是。

若要在校園中落實「活化教學」，同時，因應著前述教師對「活化教學」的質疑，筆者提出以下幾項建議：

(一) 依教學目標、學生背景、教材及進度適時使用教學方法

教學本來就不是僵化的，教師在進行教學時，須考慮因素很多。包括：教學目標、學生背景、教材、進度……等。活化教學不代表教師不用理會教學進度，同時，活化教學也不必然會讓教學進度落後。也許實施初期，在師生均不熟悉新的教學模式階段，會因講解教學程序而耽誤進度。但是，

當師生都熟悉新的作法後，進度會跟上的。

(二) 「活化教學」應以促進學生學習為目標

無論教學方法為何，均應以提昇學生的學習為目標。活化教學只是手段，其目標乃是提昇學習成效，而不是為了求花俏。也許有些老師會擔心活化教學造成學生成績進步，其實，目前已有相當多研究發現合作學習、活化教學有助於學生的學習。只要教師能藉由活化教學引發學生參與、投入學習，相信其學習成績不會下滑。另外，學生的學習成效不能單指狹義的學業成績，還包括學習態度、學習動機、實作表現、人際關係等多個面向。

(三) 營造良好班級經營，為教學搭建舞臺

教學係發生在教室中，所有的教學法都應奠基在良好的班級經營基礎上。教師要進行活化教學，班級經營方面亦應做良好的配合（包含：對家長的說明）。若教師能營造良好的親師生關係，形塑相互關懷、分享、合作的班級氣氛，並輔以合理清楚的班規，以及具體的活動流程與步驟，相信就可降低活化教學帶來的混亂現象。

(四) 教師宜持續學習不同的教學及評量方法，並勇於嘗試於教學中

教學要活化，教師宜多熟悉幾種不同的教學方法及評量方法，並勇於在適切的教學時機中使用。教師可以藉由教師研習、進修，在網路上觀看「活化教學列車影片」，或是進到別人的班級中，學習不同的教學及評量方法，當教師熟悉這些方法並適時採用後，教學自然會出現活化。

(五) 結合教師社群力量，持續省思與修正

教學方法的類型相當多，以「分組合作學習」為例，就有數十種不同的型態。若是教師遇到初次接觸的教學法，則他／她在實際應用上可能會較不上手，甚至讓教室一時出現混亂狀況。此時，教師可結合教師社群力量，共同省思，找出問題並與修正，千萬不要立刻放棄，輕易冠上本班不適用該法的標籤。

「教學活化」是教育部為追求十二年國教遠景推出的方案，希望藉由活化教學來提昇國民中小學的教學品質。為達成活化教學，本文提出五項建議，希望有助於各校或班級的推動。

參考文獻

- 教育部(2013)。**活化教學 適性輔導～成就每一個孩子**。2014/08/25下載
自：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=19620&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>

教室內的國王如何推動班級經營

陳世育

彰化縣石牌國小教導主任

一、前言

少子化是目前國際間所必須面臨到的教育難題！學生是教育的核心，教師是推動教育發展的第一線人員，如何做好班級經營是當前教育重要課題之一。

教師常面臨吃力不討好的班級經營有下述幾項：

(一) 學校以升學主義掛帥，忽略學生生活常規

許多學校為了吸引更多莘莘學子前來就讀，多著墨在學生課業上，而忽略班級經營推動。至於教師的班級經營則是得過且過。學生受教環境與受教權益必然有所影響。

(二) 教師態度不積極，缺乏當初教學的熱情

教師班級經營的態度，是主要影響班級經營是否成功的關鍵因子。往往為了怕得罪家長，而不願多花心思在指導孩子日常生活常規及做人做事的道理。加上家長重視孩子的智育成績以及和升學有關的各項競賽項目以外，孩子的種種班級表現，大都選擇忽略或漠視，連帶使學校的運作為了吸引學生前來就讀而跟著家長的意願而走，導致學校教師擔任導師的意願大大降低，真的不幸必須擔任班級導師，熱情也已不再，心情低落倒是真！

(三) 教師班級經營技巧不足，導致無法有效推動班級經營

許多教師墨守成規，不願吸取更多元的班級經營技巧，方法數十年如一日，無法有效管理學生在校行為。也因此常常造成師生對立，親師衝突，如此惡性循環實非學生之福。

(四) 社群合作學習平台寥寥無幾，可參考或學習資源不足

學校未能有效推展教學社群，提供班級經營分享平台或組織社群，補充教材以及教學設備的不足，往往形成「巧婦難為無米之炊」之窘境。導致教師各自為政，因此建構完善的後勤支援也是有效提升班級管理的重要後盾。成敗與否也會間接影響學生受教權益。

(五) 教師與家長欠缺多元溝通管道

教師與班級家長的互動欠佳，往往在學生有不當學習表現後，才會告知家長，平時疏於聯絡。或是聯絡管道不夠暢通，親師關係造成疏離，往往在面對或處理學生的角度上就會有許多不同的見解與誤會，導致教師教學受挫；家長意見被漠視，進而無法讓家長資源有效引進協助於教師班級經營當中，甚為可惜。

二、本文

證嚴法師曾說：「不管路途多遙遠，只要勇敢面對問題，用心解決問題，就能放下問題」。教育是一種希望工程，而教師就是那工程的設計師，只要用心努力規畫，學生那良善的一面就會被雕塑而出。筆者認為班級的國王要有效做好班級經營的具體作法有以下幾點：

(一) 落實全人教育，表揚班級經營優異教師

在學校方面領導者善用趨勢領導，鼓勵教師全方位培養學生各項能力技能，重視生活常規之養成為當前教育之趨勢，適性揚才、因材施教；建立表揚班級經營優異教師遴選機制，提高教師樂於學習多元的班級經營技巧。強化教師班級經營之動機與動能。

(二) 行政提供軟硬體教學資源、充分供應教師班級經營教材及設備

教師在班級管理上，有時會面臨資源不足，學校行政方面又不適時提供所需資源，導致後來得過且過的心態。因此，行政上除了提供資源外，更應親身給予協助與幫忙，適時分擔導師一些兼任之行政工作，讓導師在班級經營上除了軟硬體設備無須擔憂外，還有多餘時間經營班級事務，找回教師教學的感動與熱情。

(三) 舉辦多元班級經營活動，增進教師班級經營本質學能

透過專家學者講述班級經營技

巧，成立班級經營實務工作坊、結合大專院校遠距教學分享、函授課程等方式，研發相關行動研究融入各領域教學中，增強教師班級經營技巧與自信心。

(四) 善用轉型領導、推動教師參與社群意願

宣導成立班級經營社群之益處，轉化教師觀念，鼓勵成立「班級經營」社群，結合學校本位課程，舉辦班級經營觀摩會，參訪標竿學校，加強訊息交流，楷模學習，建置班級經營資訊分享平台，透過教導型學習組織，同儕教練機制，協助與提供其他落後教師相關班級經營技巧，活化教師班級經營方式。

(五) 透過學校辦理親職活動，進而推展班級各項活動，強化親師合作關係

利用親職活動與班親會時間，加強親師互動關係，進而透過班級校外教學踏查、班級趣味活動、班級 DIY 活動、班級志工媽媽等資源進駐，除了減輕教師班級管理負擔外，亦可藉由予家長互動過程中，學習與分享班級經營技巧，一魚兩吃！

(六) 結合社區資源，健全教師班級經營網絡

學校透過網頁、心情留言板、電子跑馬燈、宣傳單方式招募班級義工媽媽、邀請社區巡守隊，拜訪當地派出所，引進各項資源，建立綿密的資

源網絡，提升教師願意發揮教育愛，找回當初教育的熱情，進而帶給學生一個安全無慮的學習環境，讓家長看見學校對班級經營的用心！

(七) 建置完善檢核機制，找出最完善協助教師班級經營方案

透過 PDCA 的檢核機制，發現相關推動問題之節點，啟動後設評鑑強化整套方案推動之完臻。透過學校這

樣全方位的推動與實踐，學校特色亦能隨之展現，連帶的是吸引更多莘莘學子前來就讀，一舉數得！

三、結語

推動教育的目的不外乎：「強化教育的本能、深化教育的知能、塑化教育動能」。在社會急遽變遷的時代潮流中，教育孩子只有求新求變，才能與國際接軌，開展親師生的國際視野。



「怪獸家長」我不怕，親師溝通有良方

陳碧玲

高雄市旗津國小教師

國立高雄師範大學教育系課程與教學碩士班碩士生

一、前言

「有怪獸，有怪獸，有怪獸，纏著我；有怪獸，大怪獸，醜怪獸，粘著我，張開嘴一口又一口啃著我，地球上明明有四十幾億人口，偏偏就是選中我，轟隆轟隆隆，每天對著我噴火……」這是一首徐懷鈺唱的老歌，這首歌應該可以唱出多數老師在班級經營上很常遭遇到的心情，就是怪獸家長纏身。

「怪獸家長」一詞是日本學者向山洋一在「教室ツーウェイ」書中提出來的，意指「以自我為中心，不講理的監護」。「怪獸家長」顧名思義就是指蠻橫刁鑽，不講理的家長，過度要求或干預學校與老師的教學，這些家長對學校而言，就如同怪獸般的存在。

我是個「六年級生」，踏入教職已經十五年，一直以來都是班級級任導師，對於親師間的相處關係轉變有深刻的體會，還記得第一年教書時，有位家長就送了我一根藤條，要我好好管教他的孩子，家長對老師的態度是那麼畢恭畢敬，經過時空的轉移，我現在最常聽到的是，「老師，我的兒子怎麼都沒有喝水？」、「老師，你的功課派太多了。」親師之間的交流比以前熱絡了許多，然而爭執也比以前多了許多，如何建立良好的親師關係，馴服所謂的「怪獸家長」是現今老師

必備的專業能力。

二、怪獸家長的種類

在臺灣老師心目中，怪獸家長大約可分為三種類型：第一類怪獸：把老師當保母、外傭的家長、第二類怪獸：喜歡指揮老師的家長、第三類怪獸：民代問政式的家長（許芳菊，2011）。

第一類的怪獸家長，把老師當成保母或外傭，這類家長在低年級最常見，以筆者自己的親身經驗，多數的家長都認為孩子還太小，所以希望老師能多關照他們的小孩，這時，老師的任務不再只是傳道、授業、解惑，還要負起照顧學生生活上的瑣事，每一節下課都要不厭其煩的提醒學生上廁所、喝水。有一次，我還曾經一口氣餵了五、六個小孩吃藥。

第二類的怪獸家長，喜歡指揮老師，這類家長大都屬於社經地位高的階層。這類家長的立場有些可能是出自善意，熱心提供老師教學上的意見，但很常見的是對老師專業的不信任，較高的社經地位的優越感，覺得自己也很懂得教育，進而干涉老師的教學，教育現場常有耳聞。

第三類的怪獸家長，民代問政式的家長，這類家長就是不論大小事，就是到班上質疑老師，甚至對老師大

吼大叫，極不理性，不然就是動輒一狀告去校長室或是教育局，這類家長最讓老師難以招架。

三、馴「獸」之道

碰上不好溝通的「怪獸家長」，老師真的要武裝開戰嗎？在電影「馴龍高手」中，名為小嗶嗶（Hiccup）的年輕維京人渴望跟隨部落的傳統成為一位「屠龍高手」，不過他發現殺龍並無法解決問題，而是應以馴服來取代之，親師間的相處不也是如此嗎？筆者認為與其與「怪獸家長」大動肝火，不如化干戈為玉帛，在教學職場打滾十幾載的我，不敢說身經百戰，但也悟出了一些與家長和平共存之道，以下提供些小小的經驗之談：

（一）打開暢通的溝通管道

如同武功小說裡，想要成為一名絕世高手就必須先打通他的任督二脈，想要成為一個家長愛戴的老師，打開暢通的溝通管道就是第一要務。開學初的班級親師會，營造溫馨的氣氛，面對面的與家長溝通班級經營理念與作法；學期中，聯絡簿是親師溝通的一大利器，但以「聯絡簿」來做為親師間的飛鴿傳書，當中的分寸需拿捏得宜，最好是讓聯絡簿變成讚美簿，別讓聯絡簿裡的紅字造成親師的緊張關係，學生嚴重的偏差學習表現或突發狀況務必直接聯繫家長，老師有先做到告知的動作，就不怕家長上門找麻煩。最近我還愛上了網路盛行的「LINE」，讓親師聯繫多了另一種管道。

（二）分享正確的教養觀念

教養觀點必須與時俱進，親師合力才能對孩子的成長有幫助，老師不妨利用班刊或是班級網站，不定期地分享一些優良的親職教養文章或資訊；或利用班級推動閱讀的同時，挑選一些優良的讀物讓親子進行共讀，藉由這些方法來潛移默化家長的教養觀念。有些時候，身為媽媽的我也會以「媽媽」的立場，和家長分享我的育兒觀念，我發現這樣的親師對話，會讓家長的心變柔軟，對家長更有影響力。

（三）尋求適當的協助資源

面對「怪獸家長」的攻擊，我們要懂得適時地尋求協助資源，千萬不要親師間的衝突在學生面前上演，會讓場面難收拾，所以我們可以請學校行政一起來處理，藉由第三者來讓雙方都有個抒發情緒的平臺，有助於緩和即將爆發的戰爭；平常我也會和同事之間互相交流親師溝通的經驗，讓自己在面對家長時更能從容應對。

（四）放下不當的情緒態度

在處理孩子的問題時，老師的情緒難免會受到影響，若帶著不當情緒面對家長，很容易會演變成親師對立，這時就要發揮老師的專業，要學會放下不當的情緒，老師怕遇見「怪獸家長」，家長也怕遇見「刺蝟老師」。以筆者的經驗，當我在和家長溝通學生問題時，一定要先來段柔情攻勢，或者先禮後兵，讓家長能感受到老師

的立意良善；家長在教學中的介入並不一定都是阻力，老師不用帶著防衛心處理家長的意見，有時候家長也是教學中的助力呢！

四、結論

我的教學座右銘是「要成為學生生命中的貴人」，我也希望家長能「成

為老師教學中的貴人」，碰上不好溝通的「怪獸家長」，老師真的要武裝開戰嗎？相信老師心中一定都有答案了。

參考文獻

- 許芳菊（2011）。誰是怪獸家長。親子天下，29。取自：<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5027513>



從旭山動物園奇蹟，一起看見組織創新

王姿惠

臺北市南港區成德國民小學教師兼教學組長
國立臺北教育大學創新與評鑑研究所在職班研究生

謝幸真

桃園縣桃園市同德國民小學教師
國立臺北教育大學創新與評鑑研究所在職班研究生

一、從困境中出發

曾經，這一座位於日本最北邊的動物園，由於遊客不足、設備老舊等種種問題，面臨被閉園的危機，但是，動物園的員工們並沒有放棄，反而自動自發的投入更多心力，為了打造出愛與夢想的動物園而共同努力，成功讓動物園有了新的生命。透過這樣一個真實案例，讓我們這些教育人員也深深的反思，是否，我們也能夠和我們的教育伙伴一同打破困境，打造出充滿愛與希想的奇蹟學校呢？

二、由最初的發想，變成奇蹟

在旭山動物園，我們看見了園長帶領著大家，朝著理想動物園努力，同時，也給予大家很大的彈性及創意發想、充份的信任他們的伙伴進行改建的創意發想，所以，我們可以感受到他們每位員工都漸漸的了解自己的責任與使命，更發現他們發自內心的快樂喜悅，過程中，有以下幾點是他們有別於其他組織的創新歷程：

(一) 從自己出發

園長說，沒有人可以比你們更了解每一種動物！最了解動物的就是牠們的飼育員，所以他們重建動物員的理想並沒有交給政府單位統一的規劃

執行，而是由他們本身出發！由飼育員發想，共同構建出心中的理想動物園，在過程中，透過他們的觀察、感受與夢想，大家一同討論，成就了這個與眾不同的奇蹟動物園。

他們讓巨大的鳥籠實現，讓大家可以走進去籠中體驗！讓企鵝悠游水中，克服隧道建置困境，讓人們可以看見企鵝飛翔！讓猛獸不再只是遠遠的在我們眼前睡著而已，而是在人們的頭頂上翻滾伸懶腰，這一切的一切都跳脫出舊有的傳統思維，從人的角度再加上動物們的角度來想每一個細節，造就了這個奇蹟。

(二) 從另一個角度看問題

為什麼這裡的動物，無論什麼時候都那麼的精神飽滿、開心活力？因為旭山動物園打造出來的生活環境，每一個細節都是為動物著想，書裡談到「在旭山所看到的動物行為，並不是人們要牠去做的，而是巧妙引出野生的姿態，也因此動物的表情會顯得生氣盎然，讓我們深受感動。」在這裡，筆者覺得他們成功的創新是因為他們「從另一個角度去看問題」，他們所做的，不是一味的吸引顧客或讓人們滿意，而是從動物本身出發，讓動物們充滿了笑容，讓動物們的姿態閃耀光輝，自然而然，就不用擔心顧客

遊園人數不足了，而是人們因為這裡的幸福而愛上這裡。

（三）突破困境

在旭山嘗試改變的一開始，也面臨了一些困境，園長嘗試請飼育員進行解說，讓遊客能更了解動物，飼育員似乎也表示沒有足夠的時間、不善與人們溝通而感到困難，雖然園長請大家幫忙思考動物園可以如何改變，也似乎得不到幫助與解答。但我們可以知道這些飼育員其實是很愛這個動物園，只是不知從何做起，後來，透過成員們私底下的非正式的聊天互動，他們閒聊著自己的成長經驗與工作，開始醞釀出理想中的動物園這個想法也正因為這份發自內心的感動，成功的感動了市長，解決了經費補助的一大困難！果然，丟出第一顆球是最難的，當有人丟出第一顆球之後，慢慢的，大家開始溝通討論及合作，碰撞出彼此內心的體驗與感動，漸漸的踏上成功的創新之路。

最後，我們也能看到組織具體化創新概念對組織策略有意義的要素，高級主管設定策略方向，並將人材放在適當的組織階級來解決問題和設計評估，成功的參與，可以幫大家了解他們在創新過程中的位置並創造出一套成功後的責任共享。

三、組織創新的關鍵

筆者認為，組織創新的首要關鍵需要管理者的支援、領導與協調，如果管理者對改變抱持正面態度，那

麼，便會主動克服組織創新過程中所遭遇的阻力，而有益於組織創新。

再來則是組織氣氛、溝通及專業成長，良好的組織氣氛，可以帶動整個團隊的工作意願及配合程度，再加上有效的溝通與組織成員的自我省思成長，那麼，除了可以有效化解阻力，更可以讓團員本身由於成長所得到的成就感，增進其內在動機，化被動為主動，增加組織創新的成功及效益。

旭山動物園因遊客減少而面臨閉園危機時，園長諸多創新作為帶領成員化危機為轉機；觀之臺灣現今面臨少子化日趨惡化的問題，連帶影響新生入學人數逐年減少，使得許多學校面臨「減班超額」的現實，而偏遠地區小型學校更承受「併校」、「廢校」的衝擊，因此學校勢必轉型，領導者也需有一套創新思維帶領教師進行組織再造，積極創新經營，建立學校特色，爭取在地家長認同，降低把學子送往其他學區就讀情形。

超額問題使校園氣氛不安，教師面臨職場環境轉變而忐忑，恐會令人擔憂教學品質下降，對此，領導者更應正視因應，營造良善穩定的校園氛圍；與教師懇切真誠溝通取得信賴感，並鼓勵教師專業成長，肯定自我價值。

四、組織創新，由教師出發！

學校進行組織創新的過程中，筆者認為，唯有教師們自發性的從自身的教學、班級和學校出發，才能讓整

個變革及創新的成效加倍。

以筆者本身而言，曾經在中部偏鄉的小學教書，當時學校面臨小一新生只有五位的困境，在這樣的情況下，未來，可能被廢的情況是可被預見的。當時學校必需加入小校優質轉型的行列，為了發展學校特色進行優質轉型，全校師生動了起來。剛開始校內有許多老師也是毫無頭緒、不太願意配合，而在校長的強力推動下、給予各方面的彈性及支援，再加上溝通協調各種問題，慢慢的讓老師願意改變，開始進行學校轉型。

當時，校內資深老師也曾經分享心路歷程，他們表示一開始也都覺得陌生可怕、壓力很大，後來做到第二年、第三年，慢慢的就全校都動起來了，老師們也自發性的設計了許多特色課程「柳丁課程、蝴蝶生態課程、閱讀課程」等等，後來，也因此拿到了當年度「小校優質轉型特優第一名」，在這過程當中，不但看見了教師的投入及學校的改變，更重要的是，我們看見了孩子成長的喜悅與感動！

五、學校組織創新之析見

從上述實例可看出學校組織在面臨創新困境時，革新派與守舊派雙方

立場衝突是無可避免的，也能理解為什麼不看好，因此學校組織創新的最大困難往往是建立全體成員共識。又如果領導者凝聚力不足，缺乏領導魅力，無法激發教師積極參與學校活動事務；或計畫推動過程中縱向與橫向整合性不佳，處室各行其事，想法歧異等，這些問題無疑使學校創新蛻變之路艱難險阻。

因此教育行政機關可激勵學校創新並邀請成功學校分享經驗，透過觀摩可以更清楚知道組織可能會面臨的阻礙、挑戰等，也能讓面臨轉型的學校看見希望與機會，同時也讓組織成員由下而上共同一心落實創新。因為創新文化絕非是校長的一句話而形塑！

六、結語

旭山動物園園長跟飼養員不放棄並希望能建造出能夠讓遊客感受到大自然生命的溫暖與珍貴的理想動物園，共同參與創新改革；而身為教育工作者，更需要有不安於現狀，想改變的想法，這改變不為什麼，自始至終都是為了學習主體-學生。有想法才會有行動的可能性，每一個小小作為也許都是讓學校組織脫胎換骨的重要關鍵。



學校公共關係對學校效能的重要性

李智宏

國立臺東大學學校行政碩士專班研究生
高雄市那瑪夏區民權國小教師

一、前言

目前學校面臨許多方面的壓力，尤其是資源有限及少子化的困境，如何培育出適合現代企業需求且具有全球競爭力的人才，有效能的學校經營就更顯重要（黃淑貞，2012）。而學校公共關係是學校經營與管理的重要一環（王材源，2004）。善於經營學校公共關係，將有助於學校的進步與發展（劉威志，2008）。劉威志（2008）指出目前學校已轉型為一開放系統，如何搭起學校與公眾雙方溝通的管道、化阻力為助力，實是目前學校應發展的重要工作之一。

二、學校公共關係理論的發展

若以階段式編年比較歷來公共關係理論，大致可分為三個年代：1975 到 1985 為「說服」、1986 到 1995 為「管理」以及 1996 到 2006 為「關係、語藝」年代（張依依，2007）。「說服」年代強調單向說服與傳播效果；「管理」導入雙向、雙贏概念；「關係、語藝」強調建立關係與雙向辯證（張家榮，2011）。學校公共關係有其客觀的規律和要求，其推展的工作原則為表現真誠、合乎民意、互利互惠、長期計畫、雙向溝通、團隊合作、秉持專業知能、建立健全的學校教育、公益及優先原則（彭國樑，2003）。

三、學校公共關係的意義

學校公共關係指有目標、有系統、有計畫的行動策略，運用多元化媒體的傳播與學校內外的公眾進行雙向溝通，進而獲得公眾的支持而達成教育目標（尤敦正，2009）。學校公共關係的目的為以下三點：（一）學校應建立與公眾溝通的媒介，求得公眾的幫忙與支持。（二）充分發揮教育功能，提升教育品質。（三）建立預警系統，及時做好因應措施（游淑惠，2009）。游淑惠（2009）把學校公共關係的意涵歸納為六項：（一）是一種有計畫、策略的行政作為。（二）是一種有計畫、有系統、長期性的雙向互動與溝通的歷程。（三）對象包含內部公眾與外部公眾，且由內到外逐步發展的公共關係。（四）可透過多樣化的方式來進行。（五）以誠信合法為原則，爭取公眾的信賴，塑造學校良好形象。（六）以學校與公眾互惠互利為目的。

四、學校效能的重要

長久以來「追求卓越、提昇品質」一直是教育努力的方向（王慧秋，2001）。效能一直被視為教育品質的指標，亦可以稱為學校教育品質的具體展現。追求學校的教育品質，使教育的成效更臻於完善，這是教育工作者與社會大眾長期努力追求的目標。表現亦愈佳。在教育支出日漸龐大，而教育經費不再像往昔充裕的情況下，教育體系中的效能觀念更是顯得重要

（趙志揚，2003）。

五、公共關係與學校效能的關係

筆者從相關研究中發現楊孟珊（2007）、段立國（2007）之研究主題均是探討學校公共關係學校效能之相關而研究結果均顯示學校公共關係與學校效能有顯著的正相關。國小教師知覺學校內部公共關係愈佳，在教師服務士氣上的表現亦愈佳（張簡麗品，2009）。學校公共關係愈佳與學校行政績效愈高時，學校的效能也呈現愈好的情況（黃淑貞，2012）。學校公共關係表現程度愈高，學校效能也愈佳，學校公共關係對學校效能，具有高度解釋力（段立國，2007）。劉威志（2008）認為良好的公共關係更能提昇學校效能。學校發展過程重視學校公共關係，與社區人士及家長進行良好的互動關係，有助於校務經營工作（黃淑貞，2009）。學校公共關係推展成效愈好，其學校效能也愈高，可見得推展學校公共關係是校務經營重要的一環。

六、學校公共關係的困境

經費與專責單位人員的缺乏，是推展學校公關的阻礙（楊昌興，2006）。而王材源（2004）認為國民小學推動學校公共關係之三大困境為缺乏固定經費、校務工作負擔繁重以及工作重點不夠明確。劉威志（2008）則在這三個困境當中，增加了學校在職人員的態度和知能上的不足，造成推動成效不彰的結果及社區風俗習慣的影響，使家長和社區的參與性不

足。蔡雅琳（2010）則加上了學校教育人員未能建立組織共識以及個人時間及能力有限等困境。除了上述的困境之外，筆者認為校長的人格特質及人脈亦會影響學校公共關係是否能順利推展，尤其在校長更替之時，舊校長能否引介民間資源給新校長，而新校長能否順利守成或更上一層，亦或者民間資源隨著舊校長而離去，無法永續經營。

七、結語

學校應指定公共關係的專責單位，並積極尋求民間資源，對於民間資源的贊助應有系統化規範，並主動告知處理方式。建議學校及上級教育機關能多辦學校公共關係的研習，增進學校教職員對於學校公共關係的知能，進而培養應有的態度。期望能增進人力編制，減輕教師負擔。學校應主動提供禮堂供社區辦理活動，增進社區互動。新舊校長更替之時，新校長應引介民間團體，而舊校長應積極與民間團體培養互信關係。學校應關心教師需求，增進團隊向心力，常與學生接觸，關懷學生狀況，積極邀請社區民眾參與學校活動。學校公共關係辦得好，較易爭取到校外公眾的支持與資源的協助，進而提升教育品質，形成口碑，吸引家長讓學生就讀的意願，減低少子化帶來的衝擊。因此，學校公共關係對於學校效能的發展非常重要，如何推動學校公共關係，取得校外公眾支持，達到教育目標，是學校應努力的方向。

參考文獻

- 王材源（2004）。國民小學學校公共關係之研究—以中部四縣市為例。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 王慧秋（2001）。桃園縣國民小學學校效能之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 尤敦正（2009）。我國師範/教育大學公共關係與學校形象關係之研究。國立臺灣師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 段立國（2007）。中部地區國民小學學校公共關係現況與學校效能關係之研究。國立臺中教育大學教育學系研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 張依依（2007）。公共關係理論的發展與變遷。臺北市：五南。
- 張家榮（2011）。公立國民小學校長僕人領導與學校公共關係之研究。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。
- 張簡麗品（2009）。屏東縣國民小學學校內部公共關係與教師服務士氣關係之研究。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。
- 黃淑貞（2012）。影響高雄市國小學校效能因素之研究。樹德科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃淑貞（2009）。創校 40 周年學校發展與經營之個案研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 彭國樑（2003）。學校公共關係。載於張銀富主編，學校行政：理論與應用（頁 363-398）。臺北：五南。
- 楊昌興（2006）。彰化縣國民小學學校公共關係與校園危機管理之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 楊孟珊（2007）。國民小學學校公共關係與學校效能之研究—以彰化縣為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 游淑惠（2009）。宜蘭縣國民小學推展學校公共關係之研究。國立花蓮教育大學教育行政與管理學系研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 趙志揚（2003）。學校效能研究。載於張銀富（主編），學校行政：理論與應用（頁 281-324）。臺北市：五南。
- 蔡雅琳（2010）。學校公共關係的經營與運用成效之研究。臺南科技大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 劉威志（2008）。嘉義縣國民小學在職人員學校公共關係參與意願之研究。國立嘉義大學教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

十二年國民基本教育的問題與解決之道~ 以教育部技職校院南區區域教學資源中心的作為回應

林儷卿

國立高雄應用科技大學/教育部技職校院南區區域教學資源中心博士後研究員

吳淑敏

國立高雄應用科技大學人力資源發展系教授
教育部技職校院南區區域教學資源中心執行長

一、緣起

國民教育是培育國家所需人才的主要機制，也是評鑑國家強盛程度的指標之一。在中古時代的歐洲，僅貴族皇室擁有受教權，亦即受教權為特權象徵，非共享資源，此一現象直至馬丁路德的「宗教改革運動」後，才有所改變，而普魯士為全世界第一個施行義務教育的國家。

我國國民教育的發展歷史，也與中古歐洲有異曲同工之處，直至民國 57 年，正式施行九年國民義務教育之後，教育資源逐漸為大眾所有。九年國民義務教育施行至去年（民國 102 年）約有 45 年，提供經濟發展的主要人力，讓臺灣榮登亞洲四小龍之一。

於今年 103 年，十二年國民教育正式上路，為臺灣教育史開啟新的一頁；然而，多數家長與教師因不了解十二年國民教育的內涵，且畢業學子面臨當今高失業率的經濟情況下，對於十二年國民教育（以下統稱十二年國教）的疑慮甚多。研究者就當前教育現況，從教育的理論觀點，提出幾點看法，並撰述教育部技職校院南區區域教學資源中心執行「高中職優質化」方案之經驗，分享於學術界教育先進。

二、由教育理論看十二年國民教育

（一）從教育心理學看十二年國民教育

1. 十二年國教可能造成學生「早閉型」的自我統合狀態

從九年國民義務教育到十二年國教，最顯而易見的改變為「學生受國民教育的時間變長」。九年國民義務教育歷程為國民小學加上國民中學，而學生在國民中學畢業後，則可選擇以升學為主的高中，或以就業為主的五專或高職，亦或直接就業。

在十二年國教施行後，學生則因高中、高職入學的標準不一致，而必須在國二甚至國一時，提早做準備。根據 Erickson 的心理社會發展論，國中階段的青少年，正處於「自我統合與角色混亂」時期；此一時期的青少年可能有明確的自我目標，了解自己所追尋方向；又可能是對未來生活感到迷惘，而失去方向，在此種情況下，則由父母或老師代替學生選擇未來進路，而使學生成為 Marcia (1980) 所提出的「早閉型」(Identity Foreclosure) 自我統合類型(張春興，民 96)。也許父母或老師替學生所選的方向，符合學生的能力，但如以長程而言，未必能使學生適性發展。

2. 教師「因材施教」困難度大增

不同於九年國民義務教育，十二年國教倡導 75%「免試」入學，以多元入學為方式，不考慮國中三年在學成績，期望成就每一個孩子。此一教育方向，符合「葛敦納（Gardner）—多元智慧理論」的精神，肯定孩子每一種能力與智慧，然而，此種入學方法可能造成教師在施教的過程中，難度倍增。

在教師授課過程中，最先需要了解學生的起點行為（Initial Behavior），進而規劃課程進度。75%的免試入學方式，雖讓學生以各種專長進入同一學校，在「學科知識」方面，卻未必擁有相似的先備知識。此種情形，讓各科授課教師難以適性教學，且需花費大量時間進行補救教學。

3. 「多元入學」卻侷限學生的「入學選擇權」

十二年國教中，有一特色為「志願序」加分制，即學生選填「自己最有可能上的學校」，而非「自己最想上的學校」，若能精準命中，則能獲得加分。

教育乃以「實現自我」為根基，鼓勵所有學子朝自己的理想邁進。若選填志願時，為了在「志願序」選項中得分，而選擇「自己最有可能上的學校」，非「自己最想上的學校」，則可能導致學子「高成低就」的情況，且間接凸顯出坊間補習班「落點分析」的重要性。

(二) 由教育社會學看十二年國民教育

1. 「多元入學」方式可能導致「社會再製」現象

十二年國教提倡「多元入學」，旨在使每位學子循多元管道升學，打破制式化筆試升學型態。雖「多元入學」方案立意良好，但學生個別差異，諸如：社經背景、家庭因素及就學資源等，尚未納入考量，而導致隱性的升學成就落差，形成 Bowles 與 Gintis（1976）所提出的「社會再製」現象。

在十二年國教「多元入學」方案中，擁有社團服務證明、班級幹部或才藝證照之學子，都能有機會在升學時，獲得加分，因此，多數父母選擇將學生送至補習班或坊間的安親班做學業或才藝上的補強。

相較之下，在經濟上，無法負擔此課後教育經費的學生，則無法獲得額外的教育資源，形成起跑點上弱勢。亦有部分學生需在課後幫助父母，照顧弟妹或維持經濟，無閒暇時間多學才藝或其他技能，致使在入學時，略遜一籌，逐漸形成世代間職業傳承的「符應現象」。

2. 技職人力供需與學歷的相關程度

臺灣目前所面臨的挑戰之一乃是「失業率」高居不下，如何「適才適用」，讓所有學子在職場上將所學發揮地淋漓盡致，是各界所努力的目標。

根據教育部（民 89）《追求卓越的技職教育—建設人文科技島提升國家

競爭力》一文中提到，技職教育與普通教育各有其特色：「普通教育體系學術導向明顯……但是，技職教育的功能與性質較為多元……高職教育本身也具備培養基層技術人才的功能」。概括來說，普通教育與技職教育兩體系之根本目標有所差異，而教育內容也有所不同。

在十二年國教施行下，選擇技職體系為生涯發展之學子，則在國中畢業後，繼續進入五專或高職就讀，而就業鮮為另一條進路。然而，就讀五專或高職是否能讓學子在所學技術上有絕對正面的幫助，引人思量。在以往九年國民教育施行下，技術領域如：美髮美容或機車汽車修護等行業，多數學生在國中畢業後，就選擇進入該行業，擔任學徒，短則一年，長則三年至四年，已成為該領域的師傅級專業人士。在十二年國教下，學子必須透過五專或高職建教合作相關體系，進行半工半讀實習，學習專業技能，整體而言，延緩取得證照的時期。此一情況不禁令人思考「對於基層技術工作人員，知識是否比經驗還重要」？

3. 十二年國教所投入之教育資源，與其成效關係

根據黃政傑（民 83），「教育資源」（教育條件），為進行教育時，所需投入的人力（如教師及家長）、物力（教材及設備）及財力（公共及私人等相關經費）（吳浚碩，魏鈺，民 98）。十二年國教施行後，所需的教育資源，將比九年國教多，且影響層面也較

廣；從學校教學面至教育行政面，將微幅調整往年九年國教的教育模式，以符合學子學習上需求。

放眼當前臺灣就業市場，高中、高職及五專的就業情況略有差異。高中以奠基研究能力為教學目標、以學術導向為主，故學生在高中畢業後，升學是大家選擇的下一進路；相對於高中畢業生，在高職及五專畢業後，學生選擇多元化，亦可升學或就業。然而，高職及五專畢業生就業薪資普遍偏低，而雇主所提供的工作環境不如預期，故這些技職體系學子選擇繼續升學，期盼能獲得良好的待遇及工作環境。

在十二年國教下，高中畢業學子，投入一般大學教育體系；五專及高職畢業學生，投入技職院校體系，繼續升學。此種情況，不禁令人擔憂基層工作人員來源與「學用落差」的情況。也許學者必須省思：如何使高中、高職及五專教學優質化，進而提供更完善的學習環境，讓學子的未來無論與升學或就業都能無縫接軌。

三、南區區域教學資源中心對於十二年國教相關措施

各界對於十二年國教的看法，因其專業背景與經驗，而有所差異，無論是否支持十二年國教的施行，盡快讓行政支援面的學校、教學執行面的教師及知識接受面的學生熟悉新制度，並使學子接受到最完善的教育，是當務之急。教育部技專校院南區區域教學資源中心（以下簡稱南資中心）

有鑑於此，於計畫執行內容（特別針對五專及高職），增設「協助高中職優質化」方案，對於區域內（臺南、高雄、屏東、臺東、嘉義及金門）等高中職，以「大手牽小手」方式，加強技專校院與高中職縱向連結，讓高中職教師及學生在教學面及課程面能獲得更多資源，促進高中職教學精緻化，同時提供最即時的就業市場資訊，使學生對其選擇的進路有充分的了解，以避免「學非所用」及「學用落差」的窘境；依據現況，教育部技專校院南區區域教學資源中心，由三方向，增進高中、高職及五專的教學品質：

（一）教學面

「師者，所以傳道、受業、解惑也」，韓愈於師說裡闡明教師在教學過程中，所扮演的角色。在當今資訊爆炸，科技日新月異的時代，教師教學的內容，不再只是「傳道」、「受業」及「解惑」等，與書本上相關的知識，更需與就業市場接軌，與全球教育連結，所面臨的挑戰，大幅提升。

南資中心為擴展高中、高職及五專教師的教學面向，設計兩大研習營：教師研習營及教材研習營等，豐富教師教學內容：

1. 教師研習營旨在提供第一線高中職教師分享其教學經驗及討論其教學瓶頸，並由大學端教師解析當前教育趨勢及目標，形成點（教師個人）、線（教師同儕）、面（大學端教師）的優質教育。

2. 教材研習營主要是針對技職端大學教師在教學方面，創意及創新的引發。南資中心有鑑於當今教育不再只是專業知識的傳遞，更是創意及創新的發源地，特地邀請南部數所知名大學共同舉辦有關創意及創新教學工作坊並辦理數位教材製作研習營，期望讓學子獲得最新的教育資訊。

（二）課程面

早期技職體系學子，常在高職、五專甚至是國中畢業後，就進入就業市場，習一技之長；此種提早接觸職場的型態，讓學子充分熟悉千變萬化的市場趨勢。在現今十二年國教中，學子可能在高職、五專、大學甚至研究所後，才進入職場，已學的技能可能早與市場脫節。

考量此因素，南資中心特別邀請南部傑出技專體系大學，辦理產業實地參訪活動與聘請業界知名業師協同授課，旨在讓學子有「在學界如在業界的臨場感」。此外，南資中心也鼓勵南區大專校院開設大學先修課程、並由技專端大學教師協同高中職端教師教授學子專題研究及專案製作的技巧，全方位培養學生未來與世界競爭的軟實力。

南資中心期望此四大策略：「產業參訪」、「業師協同授課」、「大學預修課程」及「協助專題製作」，能讓學子，特別是技職體系學子提早與產業界接觸，以提升畢業後的就業率。

（三）資源面

「教育資源」的定義相當廣泛，可由軟體及硬體區分、有形及無形區分、校內及校外區分等，無論是何種定義，大多數民眾或學者專家視「教育資源」為：幫助學生學習並提升學生學習成效的輔助工具。

面對十二年國民教育，南資中心統整四大資源並規劃以下執行策略：升學講座、學科適性診斷、證照輔導及形塑環境知能等，期望使現在或將來的高中、高職及五專學生，擁有最完整的學習資源。此四項執行策略中，最具特色莫屬「形塑環境知能」部分，此策略主要邀請南臺灣地區已通過環境教育認證的機構，如慈心有機農業發展基金會、白屋藝術村、高雄市環境教育局-綠環境館及高雄都會公園等專業人士蒞臨講解，使與會師生對於環境保護有更進步的認知並了解環境變遷對人類生存的關聯性。為將「愛護環境」的口號化為具體行動，南資中心更辦理「環境教育教學知能提升工作坊」，邀請南區大專院校及高中職師生至屏東茂林地區，參觀「紫斑蝶」，並以此作為教學題材，編制教案，讓參與活動教師於服務的學校教授。

四、結論

十二年國民教育的中心思想為

「成就每一個孩子」，期望能達到「適性揚才」、「優質銜接」、「多元進路」、「有教無類」及「因材施教」等五大理念（教育部，103 年）。研究者期盼藉由此篇文章，與更多教育機構分享，提升當下高中、高職及五專教育品質的執行經驗，一起為培育國家未來棟樑盡一份心力。

參考文獻

- 吳俊碩與衛鈺（民 98）。學校教育資源分配議題之研究。**教育趨勢報導**，33，106-110。
- 教育部（民 89）。【**追求卓越的技職教育-建立人文科技島，提升國家競爭力，提升國家競爭力**】。
- 教育部（民 103）。【**十二年國民基本教育-成就每一個孩子**】。
- 教育部（民 103）。**技職校院南區區域教學資源中心 102 年度計畫成果報告**。
- 張春興（民 96）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 陳奎熹（民 88）。**現代教育社會學**。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（民 83）。教育資源的理念與問題。**臺灣教育**，528，8-19。



低成就生 SOS

賴玟君

國立臺北教育大學生命教育研究所研究生

劉彥余

新北市國小教師

一、班級中的鑑定需求

筆者目前就任國小資源班教師，在校園中與班級導師、科任老師之間除了積極建立雙向互動、溝通特殊需求學生在不同教育場域的學習情形之外，也經常會遇到導師或科任老師提出在普通班級內適應困難或學習落後之學生。

除了提供適合的學習策略給普通班教師嘗試使用，也多有策略無效或執行困難的情況。當學生的學習狀況每況愈下或班級適應產生嚴重困擾，普通班教師會提出鑑定為特殊需求學生(以下簡稱特生)，進入資源班服務。

二、漫長的鑑定過程

然而，進入資源班並非如普師所想像的容易，在《特殊教育法》第十七條中指出：「托兒所、幼稚園及各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生，經監護人或法定代理人同意者，依前條規定鑑定後予以安置，並提供特殊教育及相關服務措施。各主管機關應每年重新評估前項安置的適當性。」除了家長同意配合之外，資源班也必須多方蒐集資料，研判個案障礙類別，根據個案類別施測或請家長帶往醫院就醫、撰寫該生評估摘要報告至鑑輔會，再委由鑑輔委員評估個案之教育需求後，確認為

某類別之特生才能依法進入資源班服務。

此一過程相當綿密嚴謹，旨為保障學生權益。但鑑定過程耗時費力，短則一學期，長至一學年。學生的學習又豈堪如此漫長等待？除了讓學生問題成為導師與資源班教師間的皮球外，在實務現場的操作方式是資源班教師會讓學生先進入資源班接受非正式的服務，邊進行第三級的教學輔導，邊就近觀察學生的學習狀況。

若能在教學輔導過程中，發現學生的學習障礙之因，判斷出障礙類別並在導師家長互相合作下，完成鑑定摘要報告，則資源班教師所提供的非正式服務便可造就學生、導師、資源班教師三方皆歡喜的三贏局面。抑或是經由資源班教師的大量協助，幫助肇因於家庭文化不利造成刺激不足之學生能順利與一般普通學生銜接，在此情況之下，也算是功德圓滿。

然而在教學現場，有一類型的學生卻讓資源班教師以及導師相當心疼。此類學生的社會適應良好、個別智力測驗結果接近平均數負二個標準差、無注意力不專注問題、無衝動過動行為、學習動機與一般學生無異、非文化刺激不足、學習環境無不利、內在能力與學習表現無顯著差異（因智力結果偏低符應學習表現低落）。

簡而言之，就是智力未達正常水準，卻也尚未低到智能障礙之標準，這類學生通常是無聲的弱勢學生。

三、教室內的客人

他們循規蹈矩無不良行為，努力求學卻總是不得要領。這類學生在資源班教師介入後會被發現無法接受鑑定，因此在短暫進步後就無法再獲得密集的特教資源介入，申請補救教學卻不是因補救時間家長無法配合，就是即使參加補救但時間猶如杯水車薪，不足以補救其不足之處。即使導師在課餘時間盡力實施教學輔導，但不忍也無力剝奪孩子過多的下課的休息時間……。

長久下來，似乎只能坐視學生成為教室中客人，上課變成一點一滴消磨孩子對學習的興趣與熱情的痛苦時光。教育難道不該是一股幫助每個學生向上的力量嗎？卻因為鑑定標準「嚴謹」而無法獲得更多資源，在得不到更多支援的情況下只能等待低成就學生的成就更加低落，因為標準實在太「低」！

此類低成就生，在現行的輔導機制中是經常被忽略的一群。誠如上述，低成就生們總是安安靜靜，默不作聲在座位上放空，從來也不吵不鬧。光是處理一般上級交代任務、級務、授課以及吵鬧的學生便以讓教師應接不暇，短短的下課十分鐘導師可以做的事絕非泡茶輕鬆一下，而是繼續處理作業以及學生各式各樣的突發狀況。

低成就學生最需要的是經由密集且個別的輔導策略介入，針對學生學習有困難的部分對症下藥，解決學生一個個卡住的結。如此一來，才能解決低成就生無法參與課堂學習活動的問題。要解決低成就生的學習問題，拙認為可以從以下三個層面著手改善：

(一) 行政層面

增加攜手激勵班的學習時數，以目前每周每科 2 小時的時間，對於低成就生而言實在是猶如杯水車薪，應增加時數，讓低成就生獲得較多時間的幫助。

(二) 導師層面

在大班教學中，實施個別化教學有其困難度，但導師可以針對低成就生調整個別化的評量標準。相信「慢慢來，比較快」，將目標設定在孩子努力可達之處，增加低成就生的成就感。

(三) 家長層面

不可諱言的，家長其實是幫助低成就生最有利的一雙手。若家長能給予適當的幫助，如：正確引導孩子對學習的興趣、幫助孩子過作息規律的生活、加強親師間合作，更多參與孩子在校園中的學習生活點滴……，相信孩子並不會成為低成就生。

四、結語

教育並非學校行政團隊、老師甚或家長單一方的責任，而是需要各方

攜手合作，互相配合支持努力的。

對於低成就生而言，鑑定為特生未免太過沉重，然而目前的輔導機制對他們而言卻無法有效給予幫助。當家長社經條件不佳時，在學校只能拜託愛心服務家長利用有限的時間多多幫忙，抑或是一周 2 次的課後輔導激勵

班以及導師的額外輔導。

期許有更多元的方式可以幫助這些教室中的無聲客人們！幫助每個孩子找到對於學習的熱情與興趣，或許不是最好，但每個都是最快樂的學習者！

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第十二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「學歷通膨」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第十二期將於 2014 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期評論的重點是學歷通膨，期望對日益增加的教育學歷數量現象，以及日益受到質疑的學歷價值提出觀察與評論。我國在 1990 年代以前，高等教育屬於菁英教育，招收的學生人數有限，因此有所謂高中生競相擠進「大學窄門」的現象，而相對地，能順利通過窄門，取得大學學歷的人，也就成了「魚躍龍門」的寵兒，在這樣的時代與背景下，高等教育的學歷是少量的，但其價值是受到認可與肯定的。不過，這樣的典範也衍伸出不少批評，例如，教育資源僅有少數人得以利用、教育機會均等理想難以落實、升學競爭激烈導致學生承受巨大壓力、高中教育不正常...等等。有鑑於上述這些流弊，加上愈來愈高漲的教育與升學期望，1990 年代中期以後的教育改革，基本是導向一個愈來愈擴張的高等教育體系，因此，大學窄門變寬了、上大學的機會變多了、升學歷力變輕了、大學畢業的人數變多了...當然，這就衍申一個令人關心的重要議題：大學學歷還是一樣值錢嗎？大學或研究所學歷還是一樣受到社會的肯定嗎？學歷通膨的問題是高等教育擴張的結果之一，學歷通膨現象也需從整體高等教育的變革著手，這些都是本期評論的範圍與重點。

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]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 ， 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論				
字數					
文稿名稱					
作 者 資 料					
第 一 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			
第 二 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			

【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