

2021年5月

第10卷 第5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 教師專業學習社群運作與問題

近年來，「教師專業學習社群（teacher professional learning community）」被視為是教師專業發展的一項策略與平台，教育部不只鼓勵與提供經費給高中以下的教師組織教師專業學習社群，也鼓勵大專校院教師籌組，期許教師能藉由團隊的資源與力量，促進彼此的專業發展及學生學習成效。雖然已有許多研究證實教師專業學習社群具有諸多功效，然而，針對教師專業學習社群仍存有許多值得進一步探討的事項。本期評論的主題為「教師專業學習社群運作與問題」，具體焦點包括：教師專業學習社群的意義、目的、運作（包括：政府或學校提供的資源、學校或教師個人如何籌組與推動有效能的專業學習社群、可能遭遇的問題與解決策略）與成效評估。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2021年度編輯顧問（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教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼系主任）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2021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教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	程俊源（國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授兼教學發展中心主任）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授兼職涯發展中心主任）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
施怡廷（佛光大學社會學暨社會工作學系助理教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學學校教育學系副教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）

輪值主編

評論	王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）
文章	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯	賴慧君（國立臺中教育大學專案助理）
文字編輯	鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯	彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）
封面設計	劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）
電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 10 No. 5 May 1, 2021

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2021 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaosiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Din (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2021 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Cheng, Chun-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
He, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yen-Shun (Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Lai, Hui-Jun (Project Manager, National Taichung University of Education)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

近年來，「教師專業學習社群（teacher professional learning community）」被視為是教師專業發展的一項策略與平台，教育部不只鼓勵與提供經費給高中以下的教師組織教師專業學習社群，也鼓勵大專校院教師籌組，期許教師能藉由團隊的資源與力量，促進彼此的專業發展及學生學習成效。雖然已有許多研究證實教師專業學習社群具有諸多功效，然而，針對教師專業學習社群仍存有許多值得進一步探討的事項。本期評論的主題為「教師專業學習社群運作與問題」，具體焦點包括：教師專業學習社群的意義、目的、運作（包括：政府或學校提供的資源、學校或教師個人如何籌組與推動有效能的專業學習社群、可能遭遇的問題與解決策略）與成效評估。有關「專業學習社群的運作與問題」並不限高中及國民中小學，大專校院及幼兒教保服務人員之專業學習社群的運作與問題亦值得重視。

本期評論文章採約稿和公開徵稿方式進行，惟所有稿件均經雙向匿名審查。經審查後，本期「主題評論」共收錄11篇，各篇作者均分別對「教師專業學習社群」相關議題進行評論。「自由評論」共收錄14篇，評論議題範圍較廣泛，包括：教育思想家、雙語政策、大學教育、中小學教育、STEAM教育、新住民教育、班級經營及特殊教育…等，這些文章從不同面向探析當前重要的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

非常感謝所有來稿者對本刊物的支持，感謝參與審稿的師長，感謝臺灣教育評論月刊祕書處鄧靖儒小姐及劉芷吟小姐協助聯繫及處理許多行政上的工作，感謝本期執行編輯國立臺中教育大學專案助理賴慧君小姐，因為有您們的參與及協助，本期才能如期出刊。

第十卷第五期 輪值主編

王金國

臺灣教育評論學會理事

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：教師專業學習社群運作與問題

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 黃政傑 開啟教師專業學習社群的未來 / 1
- 吳俊憲 吳錦惠 精進教學之績優教師社群的運作成效、問題及因應 / 9
- 洪志成 林佳蓁 教師社群研究中的配角：實務檔案？ / 16
- 呂文惠 鼓勵實習生參與教師專業學習社群以提升教學能力 / 24
- 鄭青青 幼兒教保服務人員專業學習社群運作現況與問題分析 / 32
- 許祖嘉 科技大學教學實踐取向之教師專業學習社群的運作與建議 / 38
- 林思騏 余秀英 以跨學校、跨領域素養導向引入教師專業學習社群運作之探析 / 43
- 施玉權 林志樺 高雄市特殊教育教師專業成長社群運作現況與未來展望 / 48
- 林美岐 國小戶外教育教師專業學習社群運作之探究 / 54
- 潘怡安 生活科技教師專業學習社群的創建與推動歷程省思 / 61
- 趙錫清 王英明 網路會議平台在教師專業學習社群的應用 / 65

自由評論

- 張德銳 自由主義思想家傅斯年傳——兼論對教師專業的啟示 / 71
- 陳采秀 郭秋勳 執行美國 ACICS 認證之實務經驗：認可程序之分析 / 79
- 王凌芳 林弘昌 從「2030 雙語國家政策（110-113 年）」提出我國雙語發展之我見—以新加坡為借鏡 / 89
- 李佳蓉 大學教師之設計思考能力與素養的培力機制 / 96
- 林乃慧 孫國華 大學推動情感教育的意涵、困境與策略 / 101
- 余懿珊 外籍教師來臺生活適應之問題與建議 / 106
- 嚴銘政 國內中等學校師資培育與第二專長學分班對專門課程重視性之省思 / 111
- 王為國 STEAM 教育之教師專業問題與因應建議 / 115
- 蔡淑華 以興革理論探究十二年國教之新住民語文教育 / 120
- 吳孟芊 從社會正義探討低收入戶兒童休閒教育之影響 / 127
- 傅俞燿 跨文化研究與班級經營研究之個案 / 134
- 盧信如 談親師衝突與處理 / 139
- 邱瑜淇 健康促進觀點下心理師角色的重要、困境與建議—以特教老師的觀點出發 / 143
- 黃凱賓 李嘉翔 國小集中式特教班智能障礙生回歸普通班課程之實施 / 147

專論

- 林安迪 何卓飛 寧靜而祥和的組織劇烈變革—佛光大學的系所整併經驗 / 153
- 曾慶玲 黃春木 簡邦宗 童禕珊 專題探究課程素養導向實作評量之發展—以建中專題寫作與表達課程為例 / 167
- 林寬豪 林志龍 國民小學教師領導者所承受壓力之個案研究 / 192

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 209

臺灣教育評論月刊第十卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 213

臺灣教育評論月刊第十卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 214

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 215

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 216

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 217

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 218

臺灣教育評論學會入會說明 / 222

臺灣教育評論學會入會申請書 / 224

封底

開啟教師專業學習社群的未來

黃政傑

靜宜大學終身榮譽教授

臺灣教育評論學會理事長

一、前言：教師專業學習社群登上教改舞臺

教師是各種教育改革的關鍵，教師如何回應變動社會的變革需求，從中學習，指導學生學習，是教育發展和社會發展之所繫，教師專業發展乃成為核心的教育政策與實務課題，教師學習成為教師教育的專業發展的新模式。在此一新模式中，教師學習逐漸取代教師訓練、教師在職教育的用詞，主因是社會變動不居，教師需要持續不斷地學習，以求取新知、反省思考及行動，作成課程和教學的決定。教師和學生一樣，要主動學習，融入既有的知識和經驗，構思因應新需求的理念和作法。教師所要學習者不單是教學知識和技能，更重要的是主動學習的能力和動力、終身學習的態度和價值，建構學習文化，並由獨立工作的文化轉向共同工作的文化。

前述背景導致 1980 年代以來，教師專業學習社群（professional learning communities）的相關方案、計畫、網路、協作開始出現，進入本世紀更蔚為潮流，成為師資培育和學校改革的核心。國內外教育改革以往著重有效學校和校長領導的探究，其後發現教師集體學習，以學生學習成果為焦點來改革課程與教學及其他教育環境，更是教改成敗之所繫。教師專業學習社群的組成及運作，倡導教師需要持續針對自己所履行的專業進行學習，且教師學習必須和學生學習成果的促進緊密結合。更重要的是教師不只是個別進行學習，而是需要集體學習，產生集體的教育改革力量，才能落實全體學生的學習成效。教育改革有賴於教師個別和集體能量的提升，進而影響全校學生學習能量；所謂能量是動機、技能、積極學習、組織條件和文化及應具備的基礎建設之複合體，教師專業學習社群有助於促成此一能量的持續提升（Mahimuang, 2018）。

二、教師專業學習社群的意涵

專業學習社群在教育上有不同的用詞，若著眼於持續不斷的學習和成長過程，又可稱為專業發展社群。有的針對教師且為求明確，稱為教師專業學習社群，有的為求簡單，省略專業一詞，稱為教師學習社群（teacher learning communities, TLCs），或直接簡稱為專業學習社群，也有學者用學校學習社群稱之，其範圍有可能包含校長及行政人員的社群。本文以教師為主軸論述之。

專業學習社群的意涵為何，學者各有說法。Roberts & Pruitt（2003）引述相關文獻指出，社群是成人學習者主動學習及互相激勵的地方，在學校中，教師和

校長的角色、合作和同僚關係是社群的重要特色。學習社群是人人學習的文化環境，其中每個人都是整體的一部分，每個人都在學習，每個參與者對其他人的學習和全體福祉都有責任，重視的不只是個別和全體的成長，也重視成長的過程。他們認為校長最急迫的任務是形塑學習社群，學校學習社群是指提倡和重視學習，以其作為持續、主動協作的過程；其間教師、學生、職員、校長、家長進行動態對話，藉以改善學習和校內生活品質。為了達成這個目的，社群成員必須針對影響學習品質的基本問題進行對話，學校變成發展中的學校。

Owen（2014）分析研究文獻發現，教師專業社群是指參與者一起定期工作一段長的時間，分享價值和視野，對焦學生學習的專業實務經驗，採取探究立場和分散式領導（distributed leadership）來改進實務，於其中反省、合作及分享經驗，但研究和實務的重點各有所重，也因而對學生和教師學習的影響會有所不同。

The Great Schools Partnership（2014）指出，專業學習社群是指一組教育人員定期集會，分享所長，合作來改善教學技能和學生的學習表現，其兩大目的為：透過合作學習、專長交換和專業對話方式來改進教育人員的技能和知識；透過強而有力的領導和教學，改善學生的抱負、成就和教育程度。要能有效發揮功能，專業學習社群常採用行動研究，持續不斷地提問、再評鑑、精練及改善教學知能。

Mahimuang（2018）檢視國際相關文獻，認為在教育上來講，專業發展社群普遍被當成是一群人以集體、持續、反省、合作、包容、學習導向、成長促進的方式，批判檢視及分享實務經驗，其中兼顧過程和預期結果的整合，教師和行政人員持續不斷地追求和分享學習並化為行動，以擴展專業效能讓學生得利。因而這是持續探究和改進的社群，可結合校內外許多人相互擴展自己和學生的學習及學校整體發展。

Serviss（2020）認為專業學習社群促進成員之間的關係，協助教師瞭解新的教學研究成果和可用的科技工具，進行觀念反省，讓教師有機會直接改善教與學。在社群中教師分享經驗，檢視強化教學的方法，調整教學實務。

國內學者對教師專業學習社群的意涵亦多有著墨。舉例言之，張德銳、王淑珍（2011）認為教師專業學習社群，是由一群具有共同的信念、願景或目標的教師所組成之學習與成長的團隊，透過教師之間的省思對話、探索學習、協同合作及分享討論等方式，來精進教學專業素養以及提升學生的學習成效與品質。他們進而認為教師專業學習社群係以教師合作為本質，具有工作導向、結果導向的實務實踐特性。

前述各個定義具有共通之處，也各有特色，討論到教師社群組成是為了持續

的專業學習，組成以教師為主但可納入行政人員及校外人員，學習的重點在課程教學和相關的研究成果、教育科技、教育新知、教學能力與行動研究，並落實於實踐，最終目的是為改善學生的學習品質和成果。至於社群的運作原則，各個定義講到的是，要重視共同願景、共創價值、共建學習文化，進行實務改進、教師分享、反思對話、合作學習和共同解決問題。歸納言之，教師專業學習社群是以教師的專業任務為核心組成團隊，以學生學習品質和成果的促進為焦點，教師集體且持續地探究共同關注的課程、教學、學習和其他教育環境問題，形塑學習文化、共同願景，反省對話、合作學習、分享經驗、互相協助並共同解決問題，提升教師的集體教育知能且加以實踐，確實提升學生學習表現。

三、國內專業學習社群整體規劃運作和成效需要檢視

專業發展社群的特徵及其應備條件和資源，是社群推動最需要注意之處。Kruse, Louis, and Bryk (1995) 認為，與專業學習社群之發展和維持息息相關的特徵為反省性對話 (reflective dialogue)、集體對焦學生學習 (collective focus on student learning)、實務互動 (deprivation of practice)、合作 (collaboration)、共同價值和規範 (shared values and norms)。具體言之乃是：(1)鼓勵社群教師批判反省地分享對教學和學習改進的問題和經驗；(2)集體持續對焦於課程、教學和學習如何促進學生學習成效進行討論和決定；(3)鼓勵教師專業關聯的同僚互動，以分享教學策略和技能的觀念、互相學習、互相幫助，針對教學問題作成改進的決定，合作促進學生學習成果；(4)對於學校的使命及專業人員的共同價值和規範達成一致見解。

專業學習社群實施所需條件和資源，學者亦有探討。Louis and Kruse (1995) 歸納出專業學習必備的組織條件有：會議和討論時間 (time to meet and discuss)、距離接近 (physical proximity)、教師角色互賴 (interdependent teaching roles)、教師增能及學校自主 (teacher empowerment/school autonomy)、溝通管道 (communication structures) 等。具體言之，要能提供充分交換意見之會議和討論的時間、安排有利於互動和觀察的空間距離、運用像協同教學等適合的方法促進教師之教學角色互賴、以教師增能或學校自主讓教師自由採行對學生最為適合的作法、提供討論教與學或其他專業問題的溝通機會。

Louis and Kruse (1995) 提出人際或社會資源的需求為：改革的開放性 (openness to improvement)、信任和尊重 (trust and respect)、支持性領導 (supportive leadership)、社會化 (socialization)、認知和技能基礎 (cognitive/skill base)。亦即支持想要改變教學的教師、對改革具有開放性的思維、信任和尊重社群成員的能力、支持過程中各類領導者的角色實踐、強化融入學校文化的社會化過程、建構學習社群相關知識和技能的學習機會。以上專業學習社群的特徵和

所需條件與資源，可用來檢視此類社群的規劃與運作。

國內對教師專業學習社群的推動主要係採由上而下的競爭性計畫方式。教育部認知教師專業發展為教育成效之所繫，於 2008 年實施《補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，以提升教師專業素養、教學品質和學生學習結果（教育部，2009）。又於 2009 年訂定相關補助要點。同年推出 2010 學年度中小學教師專業學習社群注意事項，出版教師專業學習社群手冊，於其中討論教師專業學習社群的意義與特性、支持性條件、價值與功能、組織與運作、發展階段、成效評估、成功案例、經費補助申請方式及參考範例等，以促進教師專業學習社群之發展，期導向教師攜手學習、提升學生學習成效的校園文化（教育部，2009）。

其中之成效評估係討論各校專業學習社群如何從五方面評估成效，包含符合專業學習社群特徵、成員對社群活動滿意度、學習成果、實務應用、學生學習成果改進等，有必要檢視各校及各地方所提實際內容。比較遺憾的是推動教師專業學習社群之政策並未進行整體評估，未來應將整體評估納為政策方案的重要環節，委由獨立客觀之機構或專家學者負責，依據專業學習社群之學理、特徵及所需條件和資源，評估專業學習社群推動的成果、問題和改進方向。

四、教師專業學習社群政策實施之反省

教育部之專業學習社群實施計畫，鼓勵中小學提出各校計畫交由地方政府審查通過，再送教育部核定，自教育部精進教學計畫經費補助實施；地方政府教育局處負責計畫受理、審查和督導執行，彙整轄內各執行計畫學校的執行成果報告繳交給教育部（教育部，2009）。各地地方政府的實施計畫（吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015；新北市，2018），以新北和臺南之狀況言之，每案申請經費最高兩萬元，有的只申請到幾千元，除了提計畫，執行計畫，還要寫期中期末報告及經費結報，難怪教師認為工作負擔太重。依規定教育局處應提出的報告，包含量與質的分析，例如社群參加人數、研發之課程或教材教法、教師專業成長及學生學習成效之客觀分析、學校組織文化之改變、教師需求滿意度分析，當然也要求會議記錄、活動書面資料與相關照片及影音資料檔。問題出在這樣的報告很容易流於形式，報告的重點不在於前述規定所應涵蓋的內容，更重要的是分析各地方及各校之報告內容，找出具體成果，進行問題檢討，提出改進建議，探討過程中實際落實改進之情形，做為全國推動及政策改進之參考。

專業學習社群是學校改革策略之一，目的在降低專業孤立、促進教師合作，善用全校教師的專長和洞察力，有助於溝通教育哲學、教學方式和學習期望，但實際執行起來，爭議在於它是否真的有助於學生學習的促進，是否真能客觀地衡量，若真的有幫助，花那麼多時間是否值得（The Great Schools Partnership,

2014)。再則，專業發展社群若設計不善、執行不當、缺乏組織或失焦、變成負擔、產生負面經驗，都會招徠報怨和批評。專業發展社群經常遭遇到的困難為：缺乏行政支持，包含時間、關懷和資源；社群領導人訓練不足，無法有效領導和促進學習，反而讓會議失焦、腐蝕自信；社群缺乏清晰明確的目標導致無效的對話和混淆；學校或教師文化失去功能，導致內部緊張、衝突，出現派系及其他問題；缺乏可觀察、可測量的教育人員進步或學生成就開展的指標，因而在社群運作過程中導致支持、動機和熱誠降低；高度分歧的教育哲學、信念體系和教學方式導致同僚關係和共同目標感遭到破壞。

國內相關研究分析專業學習社群的實施成效和問題，亦值得參考做為改進之用（吳秀春，2014；吳俊憲，無年代；吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015；吳清山，2012；陳文瑜，2017；黃昭勳（2019）；張德銳、王淑珍，2011）。這些研究發現的問題很多，歸納起來有校長領導、運作經費、教師工作負擔和參與意願（時間人力不足，規劃和執行不同人）、行政操刀撰寫計畫執行換人、教改頻繁、教師領導能力不足、偏向議題研討而要研討的議題又太多、偏向教師興趣而非專業實務需要、社群運作欠當。還有，一開始就決定主題進行分工，此舉限制社群發展的可能性；再則，人際溝通不良、運作遭遇困境而停滯，缺乏探討的主軸和延續性；未落實課堂實踐、未符合校長課程與教學領導的精神和作為、未能連結於學習成效、缺乏社群成效之系統性評鑑、未說明如何強化學生學習的成效影響評估。另外，缺乏永續願景，對議題好惡有別而影響選擇，缺乏共同討論的時間，領導人事情太多無法兼顧也常被提到。

五、討論

由前述分析可見，不論學理和實務的探究都十分豐富，且仍然持續不斷的進行。學理的應用及實務對學理之回饋，藉以推動教師學習社群的政策改革和實施成效，尚需要加強，讓實務依學理規劃、執行及評估，也要讓學理依實務加以印證和充實。教師學習社群之政策推動，採行由上而下之模式，由教育部擬定政策、編列預算，交由教育局處和學校執行之，學校教師處於被動應付之狀態，加上經費有限，各校之社群申請處於競爭情境，實際的學習社群運作仍屬零星，政策上以學習社群計畫之申請來實踐教師學習，在推動上實有相當大的侷限。改進之道有必要寬列教師學習社群運作之經費，由各校評估教師教學專業各面向亟須檢討改進之處，編列教師學習社群之預算，教育部和教育局處則評估各校執行成果，給予獎勵，也針對各校遭遇的問題加以改進，並提供必要的協助。實施這種由下而上及上下互動的政策推動模式，強化學校自主性，才能激發教師學習社群的專業性和自主性，也才能讓社群全面動起來，發揮整體效果。至於教師學習社群政策運作問題和成效之宏觀和整體評估，教育主管機關更是責無旁貸，必須根據專業學習社群的學理及教育改革發展之需求進行，確保政策符應學理和實務，以利

學習社群政策之策進。

再就國內外研究之發現來看，顯示教師學習社群之推動，在實務面仍有幾個方向有待改進。其一為社群探究學習的主題應就專業實務改革需要進行規劃，並應建立社群共識，規劃有效的評估方式以確保教師的專業能力獲得成長。其二為社群運作目標宜導向於促進學生學習品質和表現，且建立妥適的評估方式和證據。其三為行政支持的強化，包含校長積極有效的領導、充實社群經費、有效運用有限時間、安排共同時間、培訓教師學習的領導、激勵課堂實踐等。其四為教師工作負擔的減輕及參與意願的提升，包含教改政策的整合、社群行政程序和表件簡化、聚焦社群專業學習的價值、選擇切合的學習主題、形成共學文化、建構學校發展的共同願景、獎勵表現優異的社群等。其五為實施社群成效的系統性評估，包含社群運作問題和成效的檢討、未來改進方向、社群後續學習主題的規劃和開展等。

六、結語

本文分析專業學習社群的發展和意涵，檢視國內教師專業學習社群的推動模式，討論社群運作遭遇的問題，提出未來社群發展可持續改進的方向。除了前述討論的建議外，從宏觀角度來看，最值得注意的是，國內專業學習社群的推動採取由上而下的競爭性計畫模式，即由教育部和教育局處鼓勵或要求學校教師參與組成社群，申請經費執行。這種模式缺乏整體性和永續性，即受限於經費無法觀照全部的中小學運作專業學習社群，社群沒有爭取到經費時運作也就中斷，令學校和教師處於被動的狀態。這種模式必須調整為由下而上和上下互動的方式，由學校就教學專業各層面評估成立專業學習社群的需要，選定主題，進行計畫，納入學校年度預算執行，才能切實發揮效果。為避免教師社群學習被視為額外負擔，社群學習主題宜與學校教育實務工作整合，即在專業工作中規劃社群學習，進而落實於教育實務之中，最後並能檢視教師教學及學生學習成果。這麼做，教師專業學習社群成為教育專業日常工作的環節，社群學習和專業任務結合在一起，專業學習社群才能永續發展，開創嶄新的未來。

參考文獻

- 吳秀春（2014）。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。臺灣教育評論月刊，3(9)，145-162。
- 吳俊憲（無年代）。教師專業學習社群的理念與實施。靜宜大學師培實習輔導通訊。取自 http://www.tecr.pu.edu.tw/files/archive/506_3602b351.pdf

- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 吳清山（2012）。教師專業學習社群與學生學習。**教育人力與專業發展**，29(1)，1-4。
- 張德銳、王淑珍（2011）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。**臺北市立教育大學學報**，41(1)，61-90。取自 <http://163.21.236.197/~publish3/journal/411edu/03.pdf>
- 教育部（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。
- 陳文瑜（2017）。國民小學教師專業學習社群的困境與突破。**臺灣教育評論月刊**，6(10)，54-57。
- 黃昭勳（2019）。教師專業社群有效推動之我見。**臺灣教育評論月刊**，8(3)，74-78。
- 新北市（2018）。**新北市 107 學年度中小學教師「專業社群」實施計畫**。107 年 3 月 19 日新北教研資字第 1070463985 號函訂定。
- Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (eds.), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (pp. 23–42). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S., & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mahimuang, S. (2018). Professional learning community of teachers: A hypothesis model development. *The 2018 International Academic Research Conference in Vienna*. Retrieved from [http://www.ijbts-journal.com/images/main_1366796758/36\)%20VI18-1116_Full%20Paper-Sucheera%20Mahimuang.pdf](http://www.ijbts-journal.com/images/main_1366796758/36)%20VI18-1116_Full%20Paper-Sucheera%20Mahimuang.pdf)
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033925.pdf>

- Roberts, S., & Pruitt, E. (2003). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Serviss, J. (2020.9.16). 4 benefits of an active professional learning community. Retrieved from <https://www.iste.org/explore/4-benefits-active-professional-learning-community>

- The Great Schools Partnership (2014.3.3). Professional learning community. *The Glossary of Education Reform*. Retrieved from <https://www.edglossary.org/professional-learnin>



精進教學之績優教師社群的運作成效、問題及因應

吳俊憲

國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書

臺灣教育評論學會第五屆理事

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

教育部推動「十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫」，希冀推動十二年國教精進教學計畫之策略可以符合教師專業成長需求、提升課堂教學品質、促進學生學習成效，運作上強調課堂實踐、活化教學和專業發展。精進教學計畫的行動方案之一，在於具體規劃和推動教師增能、改變教學行為和學生學習改變，以及推動學校教師專業學習社群（以下簡稱教師社群）運作來落實課堂實踐方案。

本文作者一受邀於臺南市政府教育局，協助指導推動全市教師社群，於 103 和 104 學年度辦理「教師專業學習社群召集人」培訓增能研習，建置三階段增能及回流機制，採「增能、實踐、對話及分享」方式進行，逐漸引導各教師社群都能有正確理念和作法，等同是一邊陪伴各社群檢視修正教師社群計畫方向和內容，也一邊協助各教師社群發掘問題、分析及解決問題並評估運作成效。詳細目的和內容如下：(1)初階研習乃建立教師社群概念，透過對話修正教師社群內容和運作方式；(2)中階研習乃建立教師社群運作歷程檢視能力、分享教師社群初步運作成果和困境，透過專業對話尋求支持；(3)進階研習乃指導撰寫教師社群運作歷程及成果、辦理教師社群成果發表、專業對話分享成果及建立檢視評估機制。

教育局在兩個學年度均辦理績優教師社群（含校長社群）評選，評選過程中發掘出許多教師社群的精彩成果。104 學年度評選結束後，考量擴大推動效益，提供臺南市及全國各校推動教師社群運作之典範示例，於是教育局和作者一再度合作，透過辦理敘事寫作工作坊型式，由兩個學年度的績優獲獎教師社群中，挑選出不同類型且具特色者，由各教師社群推派代表參加工作坊，共同彙編教師社群運作成果，希望幫這些績優教師社群的故事留下紀錄。於是由作者一帶領參與工作坊的教師透過敘事彼此幫忙，也當成彼此觀摩學習的機會，可以藉此看到其他教師社群如何自我成長，也可彼此分享一些經營教師社群的策略和資源。

《夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例》共收錄了 2 個校長社群、3 個國中和 13 個國小教師社群的故事，在這本故事案例裡，並不是記載什麼豐功偉業，但可以看到社群教師如何因為教育愛的啟發而共學、互助、共好，

彼此信任和支持，真正體現「一個人可以走得快，但一群人可以走得遠」的教師社群精神，也做到「不讓每一個老師落後，帶好每一個孩子」。本文乃是改寫自這本教師社群故事案例，限於文字篇幅，選擇3所國中及5所國小教師社群案例來展現教師社群的運作成效。選擇標準是因為故事案例彙編中的國中績優教師社群僅3個，因此全部納入；國小績優教師社群則是選擇學科領域導向為主，故選擇3個數學領域教師社群和2個英語文領域教師社群，其他未納入的教師社群大多是議題導向的教師社群，像是閱讀教育、性別平等教育、本土教育等。本文目的在於歸納統整績優教師社群運作成效，也進一步評析及反思教師社群運作常見的問題並提出因應作為。

二、國中小績優教師社群的運作成效

（一）國中教師社群

1. 復興國中「亮點之閱讀理解、共同備課、試題分析、學習診斷社群」

透過工作坊及結合備課、觀課及議課，增進數學領域教師學習如何在課堂上把握兩個原則（多製造閱讀的機會、提高閱讀理解的層次），並運用五個理解策略（預測、自我提問、摘要、澄清與反思）。數學閱讀理解目的在於教導學生可以讀得懂數學的語言。社群運作成果顯示：可促進教師同儕分工合作、交流、集思廣益，以及澄清數字架構與脈絡和學生迷思概念；同時也能讓學生在課堂上反客為主，提高參與度，並有效提升師生互動（楊進興，2015）。

2. 復興國中「國文備課同盟會社群」

由一群同學年的國文教師組成教師社群，聚焦在於「如何問個好問題」，期許經由社群教師們的腦力激盪，增進彼此的專業能力，帶領學生運用策略與合作學習，逐步培育出多層次的閱讀理解素養。因此，教師社群目標定位在提升教師文本分析能力，並能夠設計各層次問題，引導學生思考，訓練學生表達能力；接著經由共同備課、觀課及議課，發現學生學習困難，研擬補救教學策略，為學生搭建學習鷹架、及時補救。社群運作成果顯示：有助於開啟師生多元視角並豐富教學現場，讓學生更樂於分享、發表，並發現學生的無限巧思，課堂討論成果豐富（林倬微，2015）。

3. 復興國中「生生不息社群」

面對十二年國民基本教育新課綱在教材、教法上的變化，生物科教師成立教師社群，實施教學翻轉並結合共備、觀課及議課。社群教師透過共同備課研討「思考設計」課程，也學習引導和提問技巧。社群運作成果顯示：發現學生開始願意主動思考並表達意見，也能在課堂上主動提出疑問，讓課堂教學感覺都活化起

來，師生樂於一起探討、求知。就像學生回饋說到：「老師，我喜歡做筆記、學習單或回答問題，我喜歡上課時有事可以做。」（戴熒霞，2015）

（二）國小教師社群

1. 永康勝利國小「數學亮起來社群」

搭配學校特有的數學情境教室及教授駐校指導，教師社群聚焦於數學活化課程研究。社群運作成果顯示：社群教師們參加學校安排的數學知能進修，透過共同備課，累積數學課程研究的經驗，在經過「社群討論→期末分享→進修增能」的循環歷程下，促使教師社群運作模式逐漸成形，實施下來也發現學生喜歡玩數學，期待上數學課，而學校本位特色課程也受到教師社群的影響而逐漸成形（吳宜蓁，2015）。

2. 大成國小「愛數方程式社群」

社群教師透過分組合作學習、數學遊戲，改變教與學的模式，採「教師提問、學生討論」、「學生互助共學、教師巡迴指導」乃至「學生提問、師生共同研討」等方式，鼓勵學生主動和積極參與課堂學習。社群運作成果顯示：由於把教學的主導權還給教師，讓教師可以依學生的需求提供差異化的教學，而不是照本宣科將知識直接灌輸給學生，因此能營造出正向的教學質變。此外，透過教師同儕間的討論、備課、觀課及議課，激發成員的熱情並建立歸屬感，讓教師有機會檢視及反思自己的教學，進而提升教師的教學專業（尤韋翔，2015）。

3. 下營國小「數學 fun 輕鬆社群」

由校長擔任社群召集人，帶領教師同儕分享教育新知、參與數學奠基模組課程、成立 Line 群組；此外，導入專家教師進行教學演示，辦理觀課、議課，提供校內教師觀摩專家教師的教學；另外，引導社群成員參加輔導團辦理的分區輔導共同成長，共同取得臺灣師大數學教育中心「數學活動講師」的專業認證。社群運作成果顯示：促使群體學習的共同探究文化逐漸成形，也幫助學生釐清迷思概念並獲得學習成效（黃莉雯，2015）。

4. 新泰國小「英語專業成長社群」

在「Enjoy English」共同願景下，教師社群運作的目標在於提升英語教學成效與學生學習興趣，因此，社群教師積極營造英語學習環境、創新教學活動設計、自製教材教具等。社群運作成果顯示：榮獲全國創意教學英語領域比賽優等、全國學校經營創新比賽優等的榮譽和肯定（張瓊月，2015）。

5. 崇明國小「合作社英語學習社群」

採跨領域、跨國際交流、領導統合團隊，透過教師社群討論推動計畫藍圖，包含改造創意特色空間、標竿參訪楷模學習、共同分享經驗傳承、共同備課、觀課及議課。社群運作成果顯示：推動合作社的浸潤式雙語情境，全校師生去合作社購物都要使用英語溝通，結果有助於引發學生學習英語的動機。此外，社群成員協同設計課程、編製教材教法，可以符合不同程度學生的學習需求。另外，與外籍教師及學生共同開發錄製多媒體線上教材，包括教學簡報及影片、合作社英語特色教學網站等（王英珠，2015）。

三、評析及反思教師社群問題及因應

(一) 參加社群的教師會增加許多工作，需要學校行政主動提供行政和經費支持，並逐漸引導改變社群運作慣性

為達到精進教學計畫之目標，社群教師致力於設計具創新、創意的教學活動、教材教法及教具，因此會增加教師教學外的許多負擔，需要學校主動協助解決問題；此外，也要行政協助導引出團隊合作力量，自主支持教師社群發展。例如新泰國小的校長和主任會一起加入教師社群活動，藉以瞭解教師社群需求，並主動爭取經費挹注來支持教師社群運作及購買英語教學補充教材。例如崇明國小教師社群每日要實施全校師生使用英語到合作社購物，因此會增加教師壓力，所以學校主動向教育局爭取專案經費，幫社群教師申請減課。例如永康勝利國小教師社群成員，一開始因為被賦予任務以及為了產出成果而造成壓力、產生抱怨，後來行政主動關心並激發團體合作動力，讓教師社群成員逐漸習慣願意將數學教具融入課程教學，逐漸習慣教師社群運作模式，也逐漸習慣共同參與教師社群的期末成果發表，最後教師能改變教室王國的心態，並認同數學是生活的操作經驗累積。

(二) 社群教師經常要面臨時間不夠的壓力，需要行政協助安排共同不排課時間並善用線上討論工具

參加社群的教師經常需要定期聚會、專業對話、公開授課及產出教學成果，因此常會感到時間不夠用而產生壓力，所以需要行政主動協助並安排共同不排課時間，也要提供具彈性且自主的討論聚會時間和空間。例如大成國小為了促進教師社群運作順利，以及建立良好的交流管道，安排每週五下午固定做為社群聚會時間，除了每週對話時間之外，也會不定期利用課餘時間進行非正式的互動，在寒暑假期間則改採任務型工作會議形式。有時因為工作任務有時間上緊迫性，社群的聚會討論次數也會變得比較緊湊及頻繁，或者會透過電話、電子郵件及通訊軟體（如 Line）等方式進行。例如新泰國小社群教師在忙完課室教學及學校例

行事務外，又要開發英語教學活動設計、教材及教具等。因此，行政主動為社群成員安排週五下午做為共同不排課時間，做為社群研討課程或增能進修的時段。例如崇明國小會協助安排課務，讓社群成員共同空堂時間為週三上午第一、二節，方便成員共同學習、分享、備課及觀課。復興國中「生生不息社群」教師原本各有各的課表，不容易找到共同時間聚會討論。此外，社群成員間也經歷過一段心態調整的磨合期，這是因為教師各有習慣的教學和思考模式，也和學生一同面對考試和升學壓力。後來在行政協助下，每週安排半天的共同不排課時間，讓社群教師可以享用咖啡、熱茶、小甜點來舒緩教學壓力，並進行熱絡的交談和討論，拉近夥伴的情誼關係。此外，也建立 Line 群組做即時線上討論，當教師有任何教學創新想法或教學疑問時，都能隨時得到夥伴的立即回饋。

(三) 教師缺乏加入社群的動機，或者會質疑、抗拒加入社群，需持續宣導邀請、提供專業支持、建立夥伴關係

在號召或募集教師加入社群時，教師會因為質疑、焦慮、畏懼和抗拒，而缺乏參與的意願。學校可以適時的引進學者或專家（例如專家教授、典範教師），協助做教學諮詢、增能研習及觀摩學習，一方面提供教師精進教學及學習成長的機會，二方面也可以解除教師心防、進行楷模學習。例如大成國小教師社群積極引入不同領域的專家資源並規劃參訪活動，充實教師專業知能，也協助教師進行共同備課、觀課與議課。下營國小教師社群為了避免行政與教師之間可能產生的專業疏離與對抗關係，邀請專家教師進行教學示範，提供校內教師觀課學習。社群教師在歷經「學然後教」的觀摩歷程，可以增進參與公開授課的意願，也更能以一位「學習者」的角色去覺察學習者的迷思及困境，並進而促進省思、修正教學，激發教學的成功經驗。例如復興國中「國文備課同盟會社群」和「亮點之閱讀理解、共同備課、試題分析、學習診斷社群」，在成立初期，參加社群的教師會感到壓力，但因為有學校行政的肯定及鼓勵，加上社群召集人展現熱忱並能以身作則，帶動成員共同成長，讓社群成員有感於教育環境變遷而產生成長學習的需求，也因為在參與過程中獲得教學專業能力的提升，因此願意持續參加並積極投入社群發展。

四、結語

本文以精進教學之績優教師社群為對象，評析績優社群的運作成效、問題及因應，與一般教師學習社群或專業學習社群不同，主要是可以發現這些教師社群經營成果有助於引導產生正向的教師集體效能感，與丁一顧（2011）的研究結果相符合。教師積極參加社群活動，因為經常專業對話及合作學習，有助於提升教師專業表現及能力，與張淑宜和辛俊德（2011）的研究結果相符合。

分析上述中小學績優教師社群的運作成效，對於學校的校務經營運作、校本特色課程的建立、教師精進教學成長的增能、學生學習成效的提升等方面，確實可以發揮影響力，產生具體效益。在社群案例中可以發現，學校要成立教師社群需要擬訂方法策略，需要先找到志同道合的教師同儕，從共同的興趣、面臨相同的教學困境、或有相同的教學成長需求做為出發點，透過彼此的資源共享與共學，逐漸建立社群成員間具有歸屬感及良性互動情誼，然後可再導入學習共同體的哲學觀做為社群經營及發展的理論基礎。

此外，教師社群的經營及持續發展，更需要依賴成員間的熱情感染和散播，不能只是行政由上而下的推動和指導，否則教學熱情很快會被澆熄，社群運作無法持續發展。教師參加社群需由下而上自主形成，但倘若一開始是由上而下組成的教師社群，也要逐漸對社群加以授權增能，行政主導要慢慢退出。最後一定要提供教師在參與社群過程中，產生教學質變和成長學習的機會，透過定期的專業對話、研發教材教法教具、共同備課、觀課及議課，幫助教師不斷的檢視教學、反思及改進教學，進一步幫助教師在參加社群及教學實踐中體現自我價值存在、找到教學尊榮感。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報，37，1-26。
- 尤韋翔（2015）。以社群為支點，撼動特色教學的巨輪。文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁80-91）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）
- 王英珠（2015）。多彩合作社，天天FUN英文。文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁116-126）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）
- 吳宜蓁（2015）。數學亮起來。文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁65-79）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）
- 林倬微（2015）。共學共好逸趣生，妝點課堂新風貌。文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁44-55）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）

- 張淑宜、辛俊德（2011）。學習社群與教師專業表現關係之研究。臺中教育大學學報：教育類，25(1)，83-103。

- 張瓊月（2015）。英語專業成長社群。文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁106-115）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）

- 黃莉雯（2015）。數學 FUN輕鬆？其實不輕鬆！文章輯於吳俊憲（主編），夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例(頁92-105)。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）

- 楊進興（2015）。亮點之閱讀理解、共備、分析、學習診斷。夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁32-43）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）

- 戴熒霞（2015）。生生不息二部曲。夥伴同行、專業支持—教師專業學習社群的故事案例（頁56-64）。臺南市103-104學年度精進教學績優教師社群評選成果專輯。（未出版）



教師社群研究中的配角：實務檔案？

洪志成

國立中正大學師培中心教育所教授

林佳蓁

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

教師社群成為教育部精進教學的重要政策後有待持續檢視，而《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之實施要點亦敘明「教師應自發組成專業學習社群」（教育部，2014），然不宜以此自滿。臺灣的教師文化已經從早期教師彼此孤立的個人主義文化（歐用生，1996）邁向一個接納教師社群相互學習的境界；但是真正聚焦在關注學生學習的教師專業學習社群（professional learning community，以下簡稱 PLC）了嗎？美國大規模嚴謹全國教育統計中心研究顯示：教師專業成長有賴不斷更新知識、技能及改變的意願（National Center for Educational Statistics, NCES, 2019），而臺灣於非大規模的實證或觀察仍可發現若干困境，如：不習慣合作、資源不足（吳俊憲、蔡淑芬，2017；張嘉容、張媛甯，2018）。即便有一些社群已經突破上述初始建構階段的困境，相關研究仍顯示存在以下困境，如：無共識、缺乏接受與同儕互動合作、省思對話的專業訓練或教師領導或輔導知能等困境（張德銳、王淑珍，2010；陳文瑜，2017）。然而，以上檢視似乎仍缺少一塊拼圖：實務證據檔案（以下有時簡稱為實務檔案或 documentation）。故本文探究具體對話資料或證據之實務與理論層面，尤其著重檔案歷程（documentation）做為學習資料蒐集與反思的社群對話是否與如何展現。在 45 篇相關研究之後設分析中發現：(1) 社群研究對教學實務的重視不及 27%；(2) 可分為認知與實踐兩大類。所以，以證據為本（evidence-based），深刻之探索對話歷程檔案有其研究潛力。

二、實務檔案似乎不是教師社群研究的核心

學者提及 PLC 的核心概念時，不外有五項，都與促進專業成長有關。所謂教師專業成長有賴不斷更新專業知識、技能與改變實務的意願（NCET，2019）。典型的 PLC 有五個主要內涵（Richard DuFour, 2004；張德銳、王淑珍，2010），「共享價值」、「協同合作」、「分享實務」（deprivatization of practice）、「省思對話」、以及「關注學習」。何者與此分享與反思實務最直接相關最高？其中最接近的是第三項；所謂「分享實務」意指：「教師專業學習社群透過討論、分享等方式幫助教師在教學實務中得以成長，而教師之間亦能相互關懷、打氣與支持，建立了彼此之間信任融洽的關係」此一定義，不僅指設計教師一般性教學知能的成長，並隱含許要針對個人教學實務上的分享回饋，以便獲得在「認知上」原則性成長之上的「專業實踐」上的成長。但是進一步探究，所指的「在教學實務中得以成

長」，究竟哪些實務內涵適合進行專業分享？有哪些實務分享運作方式？各種運作方式優劣為何？不同類型是否顯示不同層次的專業成長？促成高層次成長的條件為何？

但相關文獻較少提及如何操作，透過何種具體實務更能促進專業成長。大型的后設實證研究似乎也並不重視以上所指的「分享實務」。典型代表也是涵蓋面比較廣的丁一顧與江姮姬（2020）研究為例，其以教師專業學習社群為主題之期刊論文116篇實徵研究為分析對象，分析的主題著重於以下七層面中，並未凸顯出教學實務的地位：(1)「關係與影響研究」共計64篇（55.17%）、(2)個案研究（13.79%）、(3)現況與內容研究（12.06%）、(4)應用研究（1.72%）、(5)模式研究（2.58%）、與(6)歷程研究5篇（4.31%）、(7)分享實務（10.37%）。這代表著PLC研究七個主軸中，並未如理論一般重視教學實務嗎？保守的說，可能不是不重視「教學實務」而是並未將其放在上位概念，或是首要地位。但是在其在下位概念中，可能仍存在對於實務的重視？。

進一步分析，其中仍有部分主題與教學實務接近，即是上述第六類的「歷程研究」，該文所指的代表性的歷程研究中，包括社群發展歷程如以下兩類：(1)成立社群、凝聚共識、教師增能、共同備課、公開授課、入班觀課、共同議課；(2)「探索-規劃-研發」與「磨合-實踐-發展」為社群發展的兩階段。兩者中都點出教學實務的存在，但均不是主角，也並未細究該歷程中（如備課觀課議課、探究研發）所涉及的「教學實務」究竟有何指標才符合PLC的「專業」。難道脫離教學實務的教師社群可以達成教師專業的目標嗎？從表面來看，悲觀的說，教學實務並不同理論所稱，成為PLC研究的核心概念？難道說，教學實務就像是空氣、水一樣，是必要前提，重要性不言可喻，反而不需要透過研究來彰顯？

三、研究設計與發現

如前文，教學實務理應受到PLC研究重視，當現有研究較少凸顯其角色。本研究問題是，教師專業社群研究中涉及的教學實務份量與類型為何？本文作者以「教師專業學習社群」及涉及教學實務的「學生」為關鍵詞，在「Airiti Library 華藝線上圖書館」（網址 <http://www.airitilibrary.com/>）使用進階搜尋，以繁體中文發表之期刊論文（搜尋日為2021年2月20日），共獲得45筆資料，大多數均提到社群有實施教學活動，但在文章中有明確提出社群活動中進行涉及學生實務相關的分享內容的，卻僅有下列12篇，佔約三成（26.67%），也並非呈現與主要研究發現或結論之中，此一發現似乎呼應丁一顧與江姮姬（2020）。但深究內涵，所指涉的教學實務，也顯示了不同層次與層面的專業內涵。

PLC研究中的教學實務指涉頗為分歧，上述PLC研究內容分析後，僅有的

27%涉及教學實務的研究，是否都符合「專業成長」的範疇呢？就其內涵多元，以下先區分五種類型來進一步分析：

（一）行政相關

與學校例行工作或方案計畫有關之教學社群，基本上是由上而下進行的。包括例行工作（如課程領域小組、教學研究會、學年會議、責任分工）、行政主導（或授權）的課程教學計畫（如班級共讀），基本上並非完全自發自主，由下而上推動的，但社群內容涉及規劃課程教學之研發、執行進度報告、檢討改進、後續追蹤、書面報告寫作的共同討論。社群討論指向教學實務中的教學設計、策略運用，評量檢驗等。

（二）教學知能增能研習或工作坊

聘請校內外專家或資源人士進入校內社群進行教學實務新知能的分享、實作，並針對社群教師教學實務或理念進行專業對話互動。

（三）讀書會

選定教學相關書籍共讀共學，並連結至個人教學實務。如：確認探究式教學方法的內涵與實踐。

（四）教學實務原則

純粹校內社群教師針對特定教學策略之共學或專業互動討論（如民俗體育社群：討論體育技巧訓練等），並連結至個人教學現場證據（即前述之檔案資料）之分享與反思。最具體的實例為：透過社群活動，檢討修正對話式形成性評量編碼表；在實作上，根據教學實務經驗：從課堂教學錄影逐字稿中分析師生對話的情形，甚至包括初期、中期及後期師生實際教學對話的內容進行修編。

（五）個案討論

針對班級經營或特定領域教學（如書法教學），低、中、高特定群族學生學習優劣勢的分享、回饋、檢討、改善策略與持續追蹤。

若依據 Dufour（2004）關於「實務分享」的定義，是否能引發個別教師「專業實踐」上的分享，上述五類又可區分為兩大類型，認知型與反省實踐型的教學實務。前述五類中的前三類屬於認知型，有助於教師教學專業認知原理與技能的

原則性成長。但該三類社群活動中，教師可以不必分享個人教學實踐的困境，也無法獲得同儕的回饋，在實際回到教學現場時，專業成長的方向主要依賴將所學新知能以加法的方式，添加在既有的教學實踐之上，至於兩者的吻合處、衝突處難以事先預料，也不容易事後進行檢討修正。

上述分類中第四與第五項可歸於第二大類的「實踐型」教學實務。其涉及教師們必須必要時放棄自尊，分享或展現自己教學情境中酸甜苦辣、教學困境、自我批判，以便於得到改善個人教學實務上的回饋意見，及時修補自己的教學知能，在不久將來應用這些回饋改善教學實務，在個人的實務知能上明確地獲得成長，也因此極有可能讓自己的學生直接獲益。其基本要件有三個：其一是反身性，社群成員互動討論的教學實務是社群成員親身體驗的反思；其二是主動性，教師願意主動參與與主動分享自身相關實務，並非接受上級或同儕壓力；其三是具有完整的脈絡情境，使得教與學的互動歷程有立體與微觀的呈現，專業討論時可以有機會從多種角度切入，而非硬生生地套用特定的理論觀點，忽略的真實情境中人員與環境的變異性。

第四項也是極有特色的一點，社群討論中針對的是與學生課堂表現有關的證據，聚焦於學習表現的質性或量化資訊，此 Forman 和 Fyfe（2012, p. 250）界定的檔案歷程（documentation）相似。原意指教師進行的一種資訊蒐集與探究/解釋，以便於能幫助自己或別人瞭解指涉對象（如學生）行為的詳細資訊的紀錄。本研究中的實踐類也包括學生迷思、創見等資訊，以及不同程度與不同特性學生的學習表現資訊。這些資訊更具體的證據可以是學習單或測驗卷、作業、或錄影語音檔，藉由反覆觀看，聚焦來討論。

透過具體資料或是學生學習表現的證據聚焦來進行專業對話效益如何？其與前述認知型教學實務的對話最大的不同，在於討論焦點聚焦於自身實務，而非不熟悉脈絡情境、不切身利害相關的理論或實務上。兩者在學習動機上，專業改變動力上究竟有無不同，值得進一步探究。現有觀點，所謂專業成長，建立於教師參與的教學對話是有意義的（meaningful）、能建構新知識的活動（Bellibas, Bulut, & Gedik, 2017; Oliver & Huffman, 2016; Steyn, 2016）。未來研究，可在 PLC 是否有效之下，進一步探究何種類型得教學實務探究，可以讓教師在社群中感受更高的意義或更多建構知識機會。

本文所採，Kroll（2018）認為檔案歷程（documentation）不僅是蒐集師生的資訊，還包括學習發生的整個脈絡情境，因此讓能讓教室中學習歷程都公諸於世，讓所有參加社群的人的觀點都能呈現，從檔案資料所衍生的教育議題提供持續性的提問探究，這整個社群以及所探究的教室情境都成了一個能讓所有關心者發聲的民主場域。

無論是認知—實踐兩大類型的初步區分，或是五種類型的實施模式，我們有理由認定他們對於教師的專業成長會是完全相同的嗎？如果不能予以區隔教學實務內涵的差異，並建構新的教學專業指標，論述 PLC 都能協助教師專業成長顯得過於鬆散。嚴謹的 PLC 研究方向從此顯示，有機會從教學實務的類型加以區隔發展出更專精的「教師社群互動內容」—教師專業成長的關聯。

四、討論與結語

有效能的 PLC 應致力於透過社群教師參與協作式的 (collaborative practices) 專業討論教學實務，這樣才有機會改變教師教學實施，提升其專業成長，促進教學品質 (Louws, Meirink, van Veen, van Driel, 2017; Oliver & Huffman, 2016)。現今宣稱 PLC 的實務與研究似乎有被膨脹化，本研究發現有超過七成並非以教學實務改善為主軸。這與 DeFour & Reeves (2016) 在北美發現的 PLC 居然不謀而合。他們發現一些宣稱為 PLC 者，有些流於僅是將過去的例行行政聚會更名 (本質不變)，或是成為上級計畫實施的工作小組，更有等而下之，淪為班級常規訓練、家長抱怨、或是無實際行動的協同討論、或致力於協同合作卻看不出對於學生學習成效有何影響。

因此，PLC 研究與實務的 2.0 版究竟該如何更進一步深化呢？教學實務的探究目前處於缺角或是淪為配角的現象值得注意。若認定教學實務的優化是社群對話的要角，則以下方向值得參考：

- (一) 教學實務區隔為認知型 VS. 實踐型態，或細分為前文所提五大類型的區隔，在社群運作中會產生哪些新的議題？該分類或其他分類指標下，不同類型的教學實務主軸對於 PLC 中教師專業成長有何種關聯？
- (二) 教學實務當作主軸時，聚焦於教師本身教師實踐的社群互動對於教師投入的意義性、建構新知是否具備中介效應？
- (三) 具體檔案資料作為社群聚焦討論產生的議題與效應為何？若如 DeFour & Reeves (2016) 建議的 PLC2.0 中，建議透過形成性評量來蒐集學生學習歷程或成就作為討論焦點，哪些資料是值得蒐集的 (如哪些學生需要額外的時間或是支持才能學習更有效？哪些學生會受益於額外的學習？)？過程中會產生哪些新的議題與效益？

PLC 是教育部政策，也廣受接納。當第一線教育人員與研究人員在致力於透過 PLC 專業成長時，也值得進一步深究促成 PLC 的要件有沒有模糊疑慮之處，以及改善可能。本文指出教學實務的深究與分類是方向之一，可供社群專業互動

的教學實務不只一端，也不至於享有共同的議題、相似的效益。不同類型的教學實務有賴進一步研究，確認其對社群成員認知與情意上的提升有何不同？進一步釐清其對專業成長的不同效益。其中有關具體的學生學習表現的檔案歷程，符合證據本位（evidence-based）精神，有待正視。甚至如 Kroll（2018）建議，將檔案歷程（documentation）概念擴充，不僅是蒐集師生的資訊，還包括學習發生的整個脈絡情境，因此讓能讓教室中學習歷程更為豐富，更容易讓所有參加社群的人參與討論。這些面向與觀點有賴進一步釐清，哪些類型與內涵最適合專業對話？對教師成長與學生學習可能的效益是否有別？最後，教師社群活動若不觸及教學實務是否就不能稱為專業活動？抽象、原則性的、他者的探究真的不能促成 PLC 的效益嗎？進一步批判有其必要性。

參考文獻

- 丁一顧（2014）。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。《課程與教學》，17(1)，209-232。
- 丁一顧、江姮姬（2020）臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。《教育研究與發展期刊》，16(2)，135-162。
- 江嘉杰（2014）。偏鄉小學教師專業學習社群組成、運作及影響之探究。《學校行政》，89，142-163。
- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚（2016）。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式－以學習共同體為焦點。《臺灣教育評論月刊》，5(10)，164-196。
- 吳俊憲、蔡淑芬（2017）。教師社群的活化運作與輔導教授成為協作夥伴。《師友月刊》，606，13-20。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。《臺灣教育評論月刊》，4(2)，129-145。
- 林孟郁、鍾武龍、張月霞、李哲迪、陳穎儀（2013）。高中教師在創新科學課程專業學習社群中的發展歷程。《科學教育學刊》，21(1)，75-96。
- 林裕豐、游瑩如、楊美珠、秦義雯、陳曼青、姜振田（2016）。從高瞻計畫到教卓團隊金質獎談及教師專業學習社群發展實作課程－校園植物生態文創。《中等教育》，67(1)，137-159。

- 洪郁婷（2018）。一所國中教師社群實踐課程領導的行動研究閱讀好胃口。教育研究與發展期刊，14（1），73-102。
- 張孝慈、賴素卿、林淑惠（2014）。有效教學一點訣。國教新知，61（2），63-74。
- 張景媛、鄭章華、范德鑫、林靜君（2012）。「教師學習社群」發展對話式形成性評量實務及其對學習成效之影響。教育心理學報，43（3），717-733。
- 張嘉容、張媛甯。（2018）。國小教師文化與教師專業學習社群發展之個案研究。學校行政，114，252-282。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。臺北市立教育大學學報教育類，41（1），61-90。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/947/67019.pdf>
- 陳文瑜（2017）。國民小學教師專業學習社群的困境與突破。臺灣教育評論月刊，6（10），54-57。
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。中等教育，60（3），68-88。
- 陳佩英（2012）。教師專業發展的第四條路：學習社群實踐的理論轉化。2020教育願景，307-357。臺北：學富文化。
- 陳怡君、張國保（2019）。新北市國民小學跨校英語教師專業學習社群之個案研究。師資培育與教師專業發展期刊，12（3），29-52。
- 馮莉雅（2017）。學生學習成果導向的教師專業學習社群。師友月刊，606，9-12。
- 黃冠達、張純、幸曼玲（2015）。國小教師參與閱讀理解教學實踐社群與其專業成長之研究。教育研究與發展期刊，11（1），57-80。
- 簡杏娟、賴志峰（2014）。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。學校行政，90，172-193。

- 簡梅瑩、孔令堅（2016）。教師專業學習社群於推動適性教育之運作：以一所私立高中特色課程規劃為例。《學校行政》，101，146-165。
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community. *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Forman, G., & Fyfe, B. (2012). Negotiated learning through design, documentation and discourse. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (eds.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 247–272). Santa Barbara, CA: Praeger. In.
- Kroll, L. R. (2018). How documentation of practice contributes to construction and reconstruction of an understanding of learning and teaching. In: Kritt d. (eds), *Constructivist education in an age of accountability* (pp.301-315). Palgrave macmillan, cham. In.



鼓勵實習生參與教師專業學習社群以提升教學能力

呂文惠

靜宜大學教育研究所教授

所謂「良師興國」，優秀的師資是培育國家各階層所需人才的基礎。在知識爆炸、社會變遷迅速的現代，教師需不斷學習才能精進自己的教學符應需求。為了提升教師教學知能進而提升學生學習品質，教育部推動教師專業發展評鑑，利用各種補助，鼓勵教師透過各種管道進修（教育部，2017）。在各種教師進修管道中，教師專業學習社群提供在職教師支持與分享領導，形塑共同價值與願景、共同學習及實踐教學知能、分享教育實務、並且互相支持的專業發展平台。教師專業社群運作方式多元，包括共同備課、觀課、議課、定期聚會討論教學案例、共同發展課程或教材、或其它各種增能活動（吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015；孫志麟，2010）。顧名思義「教師專業學習社群」的組成人員主要是在職教師及相關教育行政人員，而實習教師則不一定有機會參與教師專業學習社群。在指導實習生的過程中，筆者發現參與教師專業學習社群利於實習生提升其教學知能，故本文將探討實習生參與教師專業學習社群的助益及可能遇到的阻礙，最後提出可行的解決之道。

一、前言

教師是學生的學習主要推手。在後設分析 800 多篇有關學生學習成就的研究後，Hattie（2009）統整出 6 類影響學生學習成就的因素，分別是學生本身、家庭、學校、課程、教師以及教學方法。這六類因素中以教師的影響最大，其次是課程，再來是教學方式。而事實上，教學方式也是與教師息息相關。Nye, Konstantopoulos 與 Hedges（2004）在田納西州 42 個學區 79 間小學進行為期 4 年的縱貫追蹤實驗研究，探究班級人數與學生學習成就的關係。結果發現教師的因素比班級大小重要。而對低社經地位的學生而言，教師的影響更大。Konstantopoulos（2007）進一步分析則發現，教師對學生學習成就的影響可以長達 3 年以上。從這些研究可以發現教師素質攸關學生學習品質。而師資培育更是培育優質師資過程中重要的起步。

根據師資培育法，我國師資培育包括師資職前教育課程、教師資格考試與教育實習（教育部，2019）。教育實習是師資培育最後一關，也是重要的一環。透過教育實習，實習生可以驗證課堂所學理論與實務（陳美玉，2003；Baumgartner, Buchanan, & Casbergue, 2011）。實習期間的各項經驗可能會對實習生的教師生涯有長遠的影響，包括其對教學與班級經營方式（張民杰，2009），甚至其對教師工作的認同感（Bloomfield, 2010；Britzman, 1991）。從上述研究結論可以看出，實習品質與教師素質的養成息息相關。因此，提供實習生良好的教育實習品質對有助於培育優質的教師。

素養導向教學是 12 年國教課綱的重要方向之一，而教師的教學方向與策略也必須有所改變。為了協助教師瞭解並適應新的教學策略與方法，以利推動素養導向教學，各式教師專業學習社群也因應而生。而縣市政府也提供相關的補助及社群運作規範（吳俊憲等人，2015）。參與教師專業社群對學校發展有正面影響外，更可提供教師專業學習並促進其專業發展、提供教學效能、增進學生學習成效、提升教師自我實現與自我效能感，有助於增加教師對學校的認同感（丁一顧，2011；孫志麟，2010）。而丁一顧的實徵研究更發現教師所感受到的校內教師普遍教學能力以及學校環境是否有利學生學習的集體效能感與其所參與的教師專業學習社群運作情形有關。劉倚禎與吳勁甫（2017）統整分析 22 篇實徵研究後發現教師專業學習社群與教師的教學效能有關。這些結果顯示教師專業學習社群對教師專業表現有正向效果，也良好的教師專業社群有利素養導向課綱的推動。

實習生是新課綱實施的生力軍，甚至在更新的課綱發展之前，他們的教學生涯將以 108 素養導向課綱為主。協助實習生瞭解並落實素養導向課綱是刻不容緩的任務。參與教師專業學習社群可以提供讓實習生從其他參與教師的對話、討論、共同備課、觀課與議課中，學習到多元的教學策略，也可以得到較多的支持系統，有助其實踐師資職前教育課程所學以因應素養導向課綱之要求。然而，並不是所有實習生都有機會參與教師專業學習社群。本文將從文獻分析及個人指導實習生教育實習的經驗探討實習生參與教師專業學習社群的助益及可能遇到的阻礙。

二、參與教師專業學習社群對實習生的助益

教育實習期間參與教師專業學習社群可以保障實習品質、提升實習生教學專業，並有助實習生養成終身學習態度。因此，師資培育機構與實習學校應構思如何提供實習生適合的機會參與教師專業學習社群。

（一）參與教師專業社群與實習品質

教育實習的主要目的是讓學生在修畢教師職前專業課程後，能夠有實務學習的機會，讓其驗證課堂所學之理論（陳美玉，2003），亦即學習如何當一個老師，甚至是一個好老師。根據根據「師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法」（教育部，2018），教育實習較屬師徒制，由一位具有教學經驗的教師（稱為輔導教師）輔導一位實習生。在此情形下，輔導教師本身的教學能力與教學信念，甚至人格特質對實習品質有深刻的影響。筆者過去指導實習生的經驗發現，同一實習學校，不同輔導教師的輔導品質即有極大的差異。也曾發現同一名輔導教師因實習生個人特質不同，而有不同的互動經驗，以致影響實習品質，造成實習生專業表現的差異。也就是說，一對一師徒制的教育實習輔導制度固然可以透過資

深老師的帶領讓實習生透過實務及反思學到教學及班級經營策略與技巧，但是實習品質的良窳則完全繫於輔導老師及師徒互動品質上。

如果能讓實習生在教育實習期間參與實習學校內教師所組成的專業學習社群，可以提供實習生更多元的教學經驗，應可減緩一對一師徒制中實習生因輔導教師差異而造成實習品質落差的現象。不論哪種形式，以目前縣市政府補助的教師專業學習社群而言，都要求最低參與人數及辦理次數。而透過教師專業學習社群的互動與教學經驗分享，實習生可以學習到其它資深教師多元的教學與班級經營策略，保障其實習品質。

（二）參與教師專業社群與專業發展

因應十二年國教素養導向課綱的推動，教師勢必調整其教學方向與策略。然而，資深教師所接受師資培育課程並未有素養導向課程的概念。部分實習輔導教師雖然參與相關研習活動，但因其所教授的年級仍採用九年一貫課綱，並未落實素養導向教學。因此，實習生可能無法在其實習班級內學習或實踐素養導向教學的策略與方法。目前各縣市政府補助的教師專業學習社群多要求融入十二年國教課綱之精神（如新竹市，2020；臺中市，2020）。參與實習學校內教師組成的教師專業學習社群，實習生可以透過觀摩其它教師的教學以及社群教師的引導，反思素養導向教學適用的策略與方向。

實習生在教師專業學習社群學習到的知能也有可能激發其輔導教師的教學專業成長。筆者所指導的實習生參與了實習學校教師組成的分組合作學習教師專業學習社群，其實習輔導教師告訴我，雖然該校分組合作學習教師專業學習社群應用的學科領域與實習生實習的學科領域不同，但在參與社群教師的觀課與議課後，實習生開始思考如何將分組合作學習法應用至其實習的學科領域。而在實習生實際應用後，促使該輔導教師想更進一步瞭解分組合作學習教學策略。因此，實習生參與教師專業學習社群對實習生及實習輔導教師而言是個雙贏策略。

（三）教師專業社群與終身學習態度

除了教學能力的提升外，參與教師專業學習社群也有助於實習生養成終身學習的態度。態度與個人的行為意向有關，會影響個人參與特定活動的動機進而影響其行為（Ajzen, 1991）。個人在相關領域過去的經驗會影響其參與特定活動的態度（呂文惠，2014；Oskamp, & Shultz, 2005；Stokmans, 1999）。研究也指出實習時的經驗會影響實習生日後的教師生涯發展（張民杰，2009；Bloomfield, 2010；Britzman, 1991）。因此，實習生參與教師專業學習社群的經驗，可能會影響其教師生涯中參與教師專業學習社群的態度。

在科技及社會變動迅速的今日，教師一定要不斷學習精進自己的教學與班級經營策略。而教師專業社群可以提供教師專業成長的學習機會（丁一顧，2011）。在教師專業學習社群聚會中，除了專家的分享外，教師間的分析、觀摩或討論，都有助參與者發展教師專業。更可以讓實習生瞭解到，不管教學年資為何，教師都需要透過學習來精進教學。因此，良好的教師專業學習社群參與經驗有助於發展實習生終身學習的態度。

三、實習生參與教師專業社群可能遇到的阻力

雖然實習生參與教師專業學習社群不但有助其本身專業成長，有利其養成終身學習的態度。但並不是每位實習生都有機會參加教師專業學習社群的。筆者指導實習生的經驗發現，實習生參與教師專業學習社群的阻力有 2 個。一是實習學校不一定有適合實習生參加的專業學習社群，其二是實習輔導教師不鼓勵實習生參加專業學習社群。

（一）實習學校缺少適合實習生參加的教師專業學習社群

教師專業學習社群的推動可能受到時間、人力與經費不足、規劃者與執行者理念不一致、以及召集人意願不高等因素而無法順利推動（吳俊憲等人，2015）。而目前我國對教師組成專業學習社群採鼓勵而非強制，因此，並不是每個學校都有教師專業學習社群。以臺中市為例，108 學年度包含高中、國中及國小共有 253 校 732 個社群通過審核獲得補助（臺中市，2020）。而根據臺中市教育局的統計，臺中市共 367 所中小學。也就是說並不是每個學校都申請教師專業學習社群。誠然，未申請的學校可能另有其它教師專業學習模式或群體，但仍不可否認仍有部分學校未有教師專業學習社群。筆者所指導的實習生參與教師專業學習社群的情形就有很大的差異。在國民小學實習者，大多會參與；而在國中或高中實習者則視學校而定。參與的原因通常是校內要求其需協助教師專業學習社群部分行政事務而參與。儘管如此，實習生大多反映其從教師專業學習社群學習到多元的教學與課程設計策略。國中及高中則因升學壓力，教師較注重個人授課班級的教學，認為學習領域／學科會議即可取代教學專業學習社群的功能。而學習領域／學科會議雖然會討論學科的教學策略，但較缺少互相觀摩教學的機會，讓實習生充分學習其它教師的教學策略的機會有限。

部分學校雖然成立教師社群，但為興趣導向而非教學專業學習導向（吳俊憲等人，2015），其議題對實習生發展教師專業助益有限。而有些學校的教師專業學習社群是以特定學習領域／學科的教學為主，不一定適合實習生的實習學科。這些現象都可能造成實習生無法參與教師專業學習社群。

（二）實習輔導教師不鼓勵實習生參加專業學習社群

儘管教育專業學習社群有利學校及教師本身的發展，但在參與意願低及教師的排斥是推動教師專業學習社群的不利因素（丁一顧，2011）。整體來說教師參與教師專業社群的情形因教師性別及其是否擔任行政職而有差異（林妤蓁、吳勁甫，2017），也就是說並非所有現職教師都願意且實際參與教師專業學習社群。在此情形下，實習輔導教師對教師專業學習社群的態度可能會影響實習生的態度，或其面對實習生參與教師專業社群時的反應。若實習輔導教師本身對教師專業學習社群抱持負面態度，可能會限制其所輔導之實習生參與教師專業學習社群的意願與實際參與情形。曾有實習生向筆者反應其輔導教師不希望實習生因為參與教師專業學習社群而減少其在班級的時間，使其感到困擾。另一種情形是實習輔導教師因未實際參與教師專業學習社群，因而不認同專業學習社群所分享的教學策策，以致實習生未能有機會將自己在教師專業學習社群學到的教學策略應用至教學實務上，不利實習生反思並強化已身之教學能力。曾有實習生表示其想在班上實施某種翻轉教學策略，但其實習輔導老師擔心這個擔誤上課進度，希望實習生只在教學演示時實施。這些現象都顯示實習輔導老師對教師專業學習社群的態度可能會影響實習生的參與情形。

四、提升實習生參與教師專業學習社群可行的策略

鼓勵實習生參與教師專業學習社群，可以增進其實習品質，進而提升其教學能力。筆者認為可以從下列方向增加實習生參與教師專業學習社群的機會。

（一）將教師專業學習社群辦理情形列為教育實習學校填報項目之一

目前實習學校需在「全國教育實習資訊平臺」登錄其基本資料，包括學校基本狀況及可提供實習生名額。建議該平臺可以增加學校辦理教師專業學習社群資料供師資培育機構及實習生參考。資料內容除實習學校是否有辦理教師專業學習社群外，亦應請實習學校勾選該校教師專業學習社群發展方向，以利師資培育機構安排實習生至適合的實習學校。

（二）師資培育機構將實習生參與教師專業學習社群列為實習輔導項目之一

除了安排實習生至教師專業學習社群適合其實習學科領域的學校外，師資培育機構亦應將實習生參與教師學習專業學習社群列為實習輔導項目之一。透過這個機制可以讓實習生瞭解自己參與教師專業學習社群之必要。隨著網路資訊發達，目前社群網站也有不少教師自發組成的教師專業學習社群。若實習學校缺乏適合實習生參加的教師專業社群，師資培育機構可以鼓勵實習生參與這類教師專

業學習社群，以達教師專業成長之目的。

(三) 師資培育機構應與實習學校溝通實習生參與教師專業學習社群之需求

實習學校的安排及實習輔導教師的態度都可能影響實習生參與教師專業學習社群的狀況。而有意願參與教師專業學習社群的實習生可能因其實習生的角色而不敢向實習學校提出需求。師資培育機構可以在與實習學校的實習輔導座談會中，向與會的實習學校代表提出實習生參與教師專業社群的需求。也可以在學期初，教育實習指導教授至實習學校指導實習生時，向實習學校負責實習業務的行政主管及實習輔導教師溝通師實習生參與教師專業學習社群之需求，請求實習學校協助輔導實習生參與校內或社群網站的教師專業學習社群，並提供機會讓實習生得以實踐其在教師專業學習社群之所學。透過這個方式可以減少實習輔導教師個人對教師專業學習社群的負面態度所造成實習生參與的限制。

五、結語

隨著時代的進步，教師需不斷精進自己。教師專業學習社群提供教師專業成長的機會，有助於提升教學效能進而提升學生學習成就，更是教師終身學習的管道之一。教育實習是師資生成為正式教師的最後一哩路，也是最重要的一哩路。實習生參與教師專業學習社群不但可以提升其教學知能，也可養成其終身學習的習慣。對實習生及實習輔導教師而言都有助益。因此，師資培育機構及實習學校都應協助實習生參與教師專業學習社群，以豐富其實習生涯。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報，37，1-26。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。臺灣教育評論月刊，4(2)，129-145。
- 呂文惠（2014）。大學生英文原文書使用態度相關因素之探討—以一所大學為例。高等教育，9(2)，85-116。
- 李源順、林福來（2003）。實習教師的學習：動機、身份與反思互動下的成長。科學教育學刊，11(1)，1-25。
- 林好蓁、吳勁甫（2017）。教師專業學習社群研究之後設分析：教師與學校

背景變項效應之探討。《教育科學期刊》，16(2)，27-52。

- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。《教育行政雙月刊》，69，138-158。
- 張民杰（2009）。曼托對實習生任教後班級經營之影響。《中等教育》，60(4)，60-81。
- 教育部（2017）。教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000567&KeyWordHL=&styleType=1>
- 教育部（2018）。師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001787>
- 教育部（2019）。師資培育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 陳美玉（2003）。後現代教學實習模式－結構主義的教師專業訓練。載於李永吟、陳美玉、甄曉蘭（著），《新教學實習手冊》（頁1-31）。臺北：心理出版社。
- 新竹市（2020）。新竹市109學年度教師專業學習社群計畫。
- 臺中市（2020）。臺中市 109 學年度精進國民中小學教師教學專業與課程品質整體推動計畫：專業成長活動計畫，臺中市教師專業學習社群實施計畫。
- 劉倚禔、吳勁甫（2017）。教師專業學習社群與教師教學效能關係之後設分析。《教育科學期刊》，16(1)，157-169。
- Ajzen, I. (1991). Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Baumgartner, J. M., Buchanan, T. K., Casbergue, R. M. (2011). Developmentally appropriate teacher education. *Childhood Education*, 87(5), 332-336.
- Bloomfield, D. (2010). Emotions and ‘getting by’: a pre-service teacher navigating professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38

(3), 221-234.

- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Konstantopoulos, S. (2007). How long do teacher effects persist? *IZA Discussion Papers, No. 2893*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Nasir, N. S., McLaughlin, M. W., & Johns, A. (2009). What does it mean to be African American: Construction of race and academic identity in an urban public high school. *American Educational Research Journal, 46*(1), 73-114.
- Nye, B., Konstantopoulos, S, & Hedges, L.V. (2004). How Large are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*, 237-257.
- Oskamp, S., & Schultz, P. (2005). *Attitudes and Opinions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and it is effect on leisure time reading. *Poetics, 26*, 245-261.



幼兒教保服務人員專業學習社群運作現況與問題分析

鄭青青

國立嘉義大學幼兒教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

一、前言

教師專業學習社群在教師專業發展上的重要性，已受到教育領域研究人員與實務工作者的一致肯定。特別在面對教育環境變化劇烈的情況下，透過專業學習社群的運作，提升教師的專業能量，已被視為確保教育品質的重要方法。幼兒教育階段之教保服務人員，面對著較其他教育階段更為複雜，且變化更為劇烈的情境（Nolan, Morrissey & Dumenden, 2013），教師專業學習社群的存在，確實為幼兒教保服務人員們帶來希望。然而，並非組成社群，就能達成「專業學習」的目標；僅停留在知識或技巧的獲取，卻未能建構有效的專業支持網絡，也未能成就可長可久的專業發展。本文之目的，在於提供幼兒園教保服務人員專業學習社群運作建議，以便對於幼兒園品質的提升，貢獻棉薄之力。為達成此項目地，本文將由闡明教師專業學習社群的目的為始，續接以幼兒園教保服務人員專業學習社群的現象與問題，進而析理出問題的成因，最終再以問題解決策略作結。

二、教師專業學習社群的表層目的與深層意涵

專業學習的趨勢，已由知識學習（informational learning）轉化為概念轉化（transformational learning）（Rohling & Spelman, 2014），換言之，教師在專業發展的過程中，不僅應做為吸收知識者，也應成為轉化者，轉化自身原有的理念、知識內容、架構、觀念等，進而將學習所得轉化為教室中有效的實踐。然而，「轉化」必須經過對談話、反思、實做與修正等歷程，往往無法經由單向的研習活動促成，但是教師若能經由與其他專業同儕的長期互動，共同建構專業的知識與信念，則不僅能強化自我的專業知能，也更能藉由相互的激盪，激發參與成員的學習動機與專業能量（Mraz & Kissel, 2014）。從此觀點上看來，教師專業學習社群，實具有重要的時代性意涵。

然而仔細剖析教師專業學習社群的目的與意涵，可以發現除了知識的習得，以及轉化參與者的知識與信念等表層的目的外，仍具備有更為深層的意義。這個深層的意涵，可由教師專業學習社群的時代意義上尋得：教師專業學習社群之所以成為現今重要的專業學習促進途徑，重點在於「社群」的支持網絡以及社群所醞釀出的教師能動性（teacher agency）（Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, 2019）。

不論從專業學習的角度，或是從教師專業運作的角度而言，支持網絡的綿密與否，往往成為專業發展成效的重要因素。在有效的專業支持網絡中，教師得以或專業知識、建議，並且在不斷的對話中，轉化自身的信念，促成專業的成長（Magana1, Jaiswall, Madamanchi, Parker, Gundlach & Ward, 2021）。另一方面，專業學習社群的成效，能否延續到教育現場，實取決於在社群相互激盪的過程中，成員是否能激發彼此的專業發展企圖與實做的動能。簡而言之，學習社群成員的能動性(agency)與社群中的集體能動性(collective agency)是否被提升(Melasalmi & Husu, 2019)。

如前所述，教師專業學習社群的目的，包含了表面的學習內容（教育知識、技巧等）的取得，但其重要的專業促進成效是否留存，實繫於社群網絡是否得以存續運作（Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2020），而最終展在教育現場的效應，則應是教師的能動性得以提升，長久在實務現場發揮專業能量（Cheng & Huang, 2018）。然而，若從這個角度出發，我們可以窺見幼兒園教保服務人員專業學習社群的哪些現象與問題？

三、 幼兒教保服務人員專業學習社群運作現象與問題

相較於其他教育階段，幼兒教保服務人員之專業學習社群起步較晚，其原因與幼兒園的實務運作情境有關。首先在人員的編制上，幼兒園採全包班教學，班級中雖有兩位教保服務人員，但所有的課程全部由兩位人員共同負責，加之以學生處於相當年幼的階段，教保服務人員需全程在場，無法在上班時間參與專業學習。其次，我國幼兒園中約有七成為私立幼兒園，收托時間甚長，教保服務人員往往無多餘的時間與精力參與學習社群。此外，幼兒園之類型多元，包含公立、私立與非營利等類型，公立僅佔少數，其中國小附設幼兒園所佔比例更低，因此在過往推動教師專業發展評鑑等相關計畫時，所推動之教師專業學習社群之影響力，並未撼動整體幼兒教育界的生態。凡此種種，使得幼兒教育階段之從業人員，在專業社群的運作上，基礎較為薄弱。

所幸，近年來前述情況有所改變。幼兒園在制度整合、課程轉型與人員培育上，歷經較大的變動。特別是在 2012 的幼托整合之後，幼兒園包含了不同培育背景的教師與教保員，需進行工作調整與人員培育；課程方面頒佈了幼兒園教保活動課程大綱，重新調整學習領域與課程目標、評量方式與學習指標；重視幼兒園品質提升，因此大力推動幼兒園的專業輔導、國幼班的支持性輔導，以及幼兒園的優質管理。

基於前述的背景，各項政策推動的相關計畫，規劃有多元的推動途徑，教保服務人員的專業學習社群，即為其中常見的策略。如，幼兒園教保活動課程大綱

推動計畫中，規劃有教師專業學習社群，在全臺各地，鼓勵幼教師組成參與校內或是跨校的社群，計畫團隊會協助媒合適切的專業人員，帶領社群運作。類似的情況也同樣發生在課綱評量、優質幼兒園運作推廣計畫，以及美感教育、在地化課程等計畫。於是，由政府計畫所支持的社群發展迅速，已然成為目前我國幼兒園教保服務人員專業學習社群的主流。

然而，在慶幸幼兒教保服務人員專業學習社群，已如雨後春筍般發展的同時，筆者心中也開始浮現一絲隱憂。在觀察現行之幼兒教保服務人員專業學習社群運作時，可以發現下列的現象：

1. 幼兒教保服務人員專業學習社群多由政府所委辦之計畫所推動，學習社群探究的主題與內容環繞計畫主題，較不易涵蓋參與成員的實際需求。
2. 學習社群具備高度的計畫推動導向，基於計畫績效考量，往往僅關注單一且表面的運作成效，如，僅關注課綱推動成效，容易忽視過程中衍生的其他學習內容。舉例而言，在推動課綱過程中，若成員發現推動課綱時的行政支援有限有限，期望深入探究幼兒園的行政管理問題，但基於計畫的資源限制與績效考量，對於課綱推動問題的背後關鍵問題的解決，卻經常無法給予關注。
3. 受限於計畫期程，學習社群運作的時間有限，學習社群的運作往往在幾個月內結束。產生學習社群網絡的強度不足，且後續存續不易的現象，使得專業支持的延續與激發教師能動性成效受限。
4. 幼兒園之類型多元，不同類型的幼兒園：公立（含專設園、國小附幼）、一般的私立（私人辦理、基金會辦理與私利學校附設等）、非營利幼兒園，彼此間的生態與規範差異甚大。加之以不同規模與地區等因素交織，幼兒園教保服務人員的學習需求異質性高。但在計畫的運作過程中，受限於計畫資源，可辦理之社群數量有限，專業學習社群往往會由來自不同背景的幼兒園人員所組成。在彼此間的經驗、面對的實務問題，以及工作情境上之異質性甚高的情形下，較不易產生的專業對話上的共鳴，而後續在關係維繫、持續自主性的相互專業支援的機會，也相對較低。
5. 計畫間較缺乏橫向聯繫，出現參與成員重疊的現象，造成資源分布不均，以及成員的負荷過重的情形。此種現象在偏遠地區，教保服務人員人數較少的區域，更為明顯。

四、問題成因分析

前述的種種現象，皆產生自導因自共同的因素：缺乏系統性的資源分配與整合。缺乏系統性的資源分配與整合，可從兩個層次加以剖析。首先，從表面上看來，各項委辦的政策相關推動計畫內的資源有限，因此在規劃與運作各項專業學習社群時，無法有效涵蓋各種類型與地區的幼兒園需求，而在需要顧及計畫目標與計畫期程的狀況下，學習社群的長期運作系統，如，社群網絡的維持、專業能動性的維繫等，往往力有未逮。再者，計畫的細部規劃本由主持人自主決定，且各項計畫間的目標、期程等均有所差異，橫向的聯繫與資源整合有一定的難度。然而，前述的成因，實僅屬於表層的問題，背後仍有更為深層的問題脈絡。

在面對計畫主導的各項專業學習社群所產生的現象時，筆者不禁自問：「為何幼兒教育專業學習社群多由計畫主導？而非將其視為我國教保服務人員專業發展規劃中的普遍性策略？」回顧我國的近年來的幼兒教保政策推動歷程，可發現初期教保政策推動計畫，為達成效舉辦專業學習社群，而相較於其他的推動策略，也發現其確實具備較佳的成效，因此，漸漸蔚為風潮，最終成為現今幼兒教育階段專業學習社群的主流。換言之，多數幼兒教保服務人員的專業學習社群為教保政策推動計畫運作下的產物。然而，既然是有效的作為，就不僅應由計畫主導，而是應由國家主導，藉由系統化的長期規劃，進行資源的整合運用，使其能連結既有的教師專業發展促進作為，如，教師研習、工作坊等，以促進教師專業發展的效果最極大化。分析至此，深層的問題關鍵浮現：缺乏國家層級的系統化幼兒教保服務人員專業發展規劃。

五、結論與建議

由上述的問題分析可知，現今幼兒教育階段之專業學習社群多由各項政策推動計畫主導，因此往往受限於計畫資源、目標成效與期程等各項因素，導致專業學習社群的延續性不佳、未能充分符合參與成員實際實務需求等問題，表面的問題癥結，在於計畫間的資源整合不足，以及「計畫」本身所具備的屬性（期程有限、並各自肩負特定的績效指標）侷限所致。但深究其背景因素，可以發現，因缺乏國家層級的幼兒教保服務人員專業發展整體規劃，導致現行的幼兒教保服務人員專業發展的推動途徑中，雖已規劃與執行大量研習活動與輔導計畫，但卻獨缺對專業學習社群的系統性推動，而是僅由各項計畫以百花齊放，卻又缺乏整合的方式，各自單兵作戰，以致成效有限。

面對這樣的困境，筆者認為有兩個可行的解決方式，分別是「整合現行各項推動計畫之資源」，以及「重新檢視現有的國家層級幼兒教保服務人員專業發展作為，進行系統性規劃」。前者是應急的治標方法，後者為可長可久的發展策略。

當前的要務，應為整合現行各項計畫中的資源，對現行的專業學習社群的執行情形、社群帶領人的名單與人力資源、辦理的經驗等，進行盤點。同時也需進行計畫間的橫向連結，透過彼此間的協作，讓資源能得以有效運用。此外，也應同步進行國家層級的幼兒教保服務人員專業發展規劃檢視，重新思考專業學習社群與現有的各項途徑：研習、工作坊、幼兒園輔導計畫間的關係，以便進行整體性的規劃，以便讓各項方式有效銜接與相互搭配，產生成效間的加成作用。另一方面，在專業學習社群推動時，也應跳脫政策堆動計畫主導的框架，將其視為常態性的專業發展策略，由政府提供資源，讓幼兒園能因應個別需求，自主辦理在地學習社群，方可讓學習社群建立穩固持續的專業網絡，達到永續自我專業發展目標。

參考文獻

- Cheng, C. & Huang, K. (2018). Education Reform and Teacher Agency, *Problems of Education in the 21st Century*, 76, 286-289.
- Insulander, E., Brehmer, D., & Ryve, A. (2019). Teacher agency in professional development programmes- A case study of professional development material and collegial discussion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 1-9.
- Nolan, A., Morrissey, A., & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: Views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia, *Early Years*, 33(2), 161-70.
- Magana1, A. J., Jaiswall, A., Madamanchi, A., Parker, L. C., Gundlach, E. & Ward, M. D. (2021). Characterizing the psychosocial effects of participating in a year-long residential research-oriented learning community. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01612-y>.
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2019). Shared professional agency in early childhood education: An in-depth study of three teams, *Teaching and teacher education*, 84, 83-94.
- Mraz, M., & Kissel, B. (2014). Professional development in early childhood education. In L. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche and K. L. Bauserman(Eds.) , *Handbook of Professional Development in Education*,(pp.174-88). New York: Guilford Press.

- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52.

- Rohlwing, R. L., & Spelman, M. (2014). Characteristics of adult learning: Implications for the design and implementation of professional development programs." In L. Martin, S. Kragler, D. J. Quatroche and K. L. Bauserman(Eds.) , *Handbook of Professional Development in Education*,(pp.231-45). New York: Guilford Press.



科技大學教學實踐取向之教師專業學習社群的運作與建議

許祖嘉

龍華科技大學應用外語系助理教授

一、前言

近年來，政府極力提倡教師專業發展，然而隨着全球環境不斷改變和疫情的影響，不僅造成學校課程變動的速度加快，教師也因應環境和學校變革需求的改變，教師的專業成長更是刻不容緩，不僅各級學校早已規劃與實施教師教學專業學習社群，亦是加速學校整體創新與發展的重要需求之一，教師專業發展是不斷持續的工作，因此，教師專業學習社群運作的展望格外備受重視。

自 2017 年來，教育部規劃推動「大學校院教師教學研究支持系統方案」，藉由教學實踐研究導向的補助計畫，透過內部審閱與輔導的機制來推動教師專業成長社群的發展，其目的在增能累積教師教學之成果。換句話說，課程實踐亦即教師專業發展，社群是透過內部的個別需求而提出建置課程實踐的鷹架，以推進教師專業學習社群的運作發展（洪詠善，2019）。換句話說，為強化大學教師教學之專業能力，多數科技大學教發中心每學期彙整全校創新教學的成果並表揚全校傑出與優良教學成效的教師，其中，鼓勵優良教師在社群中經驗分享，帶動校內跨領域與跨系所教師專業學習社群的成長，科技大學教師組成專業學習社群在自發、互動、共好的情境下，聚焦於教師專業成長真正發揮教師專業學習社群的效能，不僅能加強實作問題解決的速度，更重要的，就是能協助學生，尋求解決問題的實證方法，以提升學生的學習動機以及學習成效，彼此在社群中分享經驗並在教學現場中實踐，以促進其他教師落實課程實踐的目標。

二、教師專業學習社群的定義與優點

實務教師專業學習社群包含三個重點：領域、社群和實務，藉由持續的互動與分享，在該領域範疇的知識與專業中，社群逐漸能夠培養凝聚力與歸屬感（Wenger, 2006）。再者，教師專業學習社群（professional learning community，簡稱 PLC）是指一群志同道合的教師，因有共同的信念、方向或目標，為致力於促進學生提升學習成效（教育部，2009）。換句話說，教師專業學習社群的基礎奠定在互信、尊重和平等的基礎上，營造教師專業學習社群的凝聚力。

教育部自 2014 年以核心素養作為發展課程的主軸，不僅要求學校提供更多元化的學習課程，加強教師持續強化其專業發展，以提升學生學習的能力，其中，鼓勵老師發展並組成教師專業學習社群，採取共同探究交流並分享教學實務的內

容，教師專業學習社群已成為教師專業進修與教學領導的時代趨勢（黃心瑜，2020）。然而，教師專業學習社群的成敗關鍵不僅反映在學生學習的能力高低，亦是認可教師教學的成效關鍵之一，因此，學生如能獲得正向的學習成效，教師在教學上熱情的投入也是重要的因素之一（Hord and Hirsh, 2008）。

推展科技大學教師專業學習社群優點甚多，本文歸納以下三點：首先，科技大學師資的搖籃不僅有產學背景深厚的技術型導師，更有學有專精的學術型研究人才，連結各校本身的科技研發的特色與強項，教師彼此間組成專業學習社群成為科技大學師資的亮點。其次，社群發展不僅能跨院系更可跨校組成，有助於教師培養多元觀點，例如：大學在地社會責任，就是將各學校的各項資源結合並能貢獻社區發展（蔡進雄，2017）。最後，科技大學教師依照所需的社群目標並傳承實務經驗分享，在社群中培養自發性討論的精神，更有效促進教師個人實現在專業上精進的發展。缺乏以上任何一個條件，都無法體現科技大學教師專業學習社群的優點，為落實營造校園中「教與學」共好的環境發揮其最大的效能，結合科技大學師資的亮點、培養教師多元觀點的經驗交流，最後俾能實現教師個人在專業上的持續發展。

三、科技大學教師專業學習社群運作的問題

針對教師專業學習社群之運作，筆者多年來親自擔任社群召集人與參與教師專業學習社群的經驗，本文提出以下四點有關當前科技大學教師專業學習社群所面臨的問題：

（一）開會時間壓縮太緊，易流失社員導致成效不彰

由於科技大學教師專業學習社群多半自願參加而非必要條件，然而科大教師遇到升等的壓力或是想得到評鑑的加分，多半選擇加入校內社群，除此之外，學校提供教師專業成長的途徑很多，教師因研究和教學的壓力，多半被動參與，難以有效促進彼此進行教學改變與專業成長。過往的經驗社群固定每月 1-2 次週間中午舉行，教師參與度有限，週間出席率不高原因很多，部分教師常會遇到與學校會議撞期、指導競賽學生、學生需要臨時輔導、照顧或是其他臨時會議撞期，無法穩定出席或造成流失等問題，且周末假日更是不易。

（二）教師專業學習社群所提出的課程實踐如缺乏目標，易流於形式

教師專業發展透過社群內部的需求的方向和目標所提出課程實踐的鷹架，可強化大學教師教學之專業能力，透過專業的對話不僅能迅速了解問題的癥結，並能設法找出解決的方法，然而，社群如缺乏目標導向或是沒有真正落實社群的功

能，影響其運作與發展，所以維持暢通的專業對話管道，持續以目標導向來經營社群，對於缺少目標導向的社群，易流於形式而非專業發展的組織。

(三) 教學實務專業能力需要不斷更新，科技大學社群實作偏少

科技大學教師在校時間經常分身乏術，沒有足夠的時間和同事分享自身的專業知識與實務應用，科技大學以實作為導向的教學內容，應該更注重教師專業學習社群協助並培養學生實務能力，然而，教師社群的產出乃是構成師生教學相長的基石，目前多數的教師專業學習社群以教學實作實踐取向之教師專業社群非常有限。

(四) 部分科技大學校內社群補助經費有限，影響實體的創作或是產出的效益

就實務層面，目前科技大學的教師專業學習社群需要有實作專業能力的資深教師來帶領新進教師以「實務」導向組成的專業社群，其中最重要的是經費有限，大多數科技大學教師專業學習社群的經費僅有的膳費，實際運作時，無法延伸社群內部的實際做法，影響參與社群的意願。另一方面，社群召集人更因缺乏經費而沒有助理的協助，擴散效益有限，召集人除了要定期召開社群聚會，到了期末更要獨自一人完成期末社群成果報告，包含社群成員滿意度調查、社群活動集錦與教師參與社群的心得等，影響實際社群產出的成果，間接缺乏成為下一屆召集人的意願。

四、教師社群發揮運作的建議

為解決前述問題期望發揮社群運作的功能，本文提出以下四點相對應的建議：

(一) 社群聚會時間更具彈性

如果週間中午社群教師討論時間不充足，可安排課後或是週末時段，亦可在第一次聚會時間徵詢社群老師的意見，採取雙向溝通的管道以便其他教師可參與討論，也可提高首次社群的出席率。每學期通常一個月舉行 1-2 次的聚會，除此之外，盡可能邀請社群成員中午時間非正式的討論與經驗交流，也可能找到在教學上遇到的瓶頸，並且有助於提升學生的學習成效。

(二) 教師專業學習社群目標明確並能落實

社群需有共同的目標才能合作與共好，並且能夠永續發展，最重要的，能以

目標導向來持續經營社群，除了鼓勵社員彼此交流，滿足自我增能的目標，成為彼此的支柱，更期待教師間經由對話的方式，漸進發展出具有特色的教學法，社群目標如能共同一致，協助教師採取分組合作，培養社群不但分工明確，經由互助而產生對社群的歸屬感，才能提升教師專業學習社群的運作。

(三) 鼓勵科技大學教師專業學習社群以教學實作導向，俾能提升教師教學品質與學生的競爭力

依科技大學的屬性，找到各校科研及課程的特色，鼓勵各校跨域多元組成社群，因課程面向多元而組成的專業社群更具挑戰性，例如：人工智慧、物聯網、智慧機器人、智慧商務等教師專業學習社群，各校應多獎勵實作導向的專業學習社群並補助充裕的社群經費。再者，針對積極參加區域性、全國性、或是國際性競賽的師生團隊，各校在教師評鑑制度與師生競賽獎勵制度上應給予獲勝的隊伍及師生當眾表揚，並且給予獎勵與獎金以資鼓勵其優異的表現，其次，鼓勵獲獎的學生就讀該校研究所，視其個人的貢獻，可減免研究所學雜費或是提供部分的獎學金。最後，為了增強校與校間教師社群彼此的擴散效益，更可藉由社群模式共構教學實踐，教師彼此支持的網路研究，透過跨域多元專業小組分工合作、溝通，建構以合作學習的方式交流。

(四) 社群的推動與實踐需有充足的經費

目前大多學校的行政系統實質負責執行的成員，大多屬教卓計畫的約聘助理，由於部分成員為短期聘用或是專業不足，以至於大多學校之活動規劃趨向零碎的團體研習，缺乏組織性連續性的培訓課程及認證（游家政，2015）。更嚴重的是，多數科技大學社群補助經費僅有社員的膳費（每人每次 80 元），社群的推動與實踐需要更充裕的經費補助，例如：材料及用品費、國內差旅費、影印和裝訂費等，協助社群教師因教學的性質、教學方法與策略的不同，需要研發更具有創新的產能，抑或補助製作教具的經費，以提升教師教學品質與研究能量，藉由社群的互助合作以提高最大的效能。

五、結語

以教學實踐取向之教師專業學習成長社群是自發性參與的群體，也是國際推動高等教育教學專業發展的趨勢之一，重視教師專業社群自我的增能並務求提升教學的品質，進而協助學生提高學習的成效。鼓勵教師組成專業學習社群不僅強化教師的專業與合作，更能啟發學生增進全球化的視野和未來的競爭力，科技大學教師專業社群發展已漸趨成效，為達整體高教教學品質與學生競爭力的提升，應將教學專業發展列為個人職涯發展的任務之一，藉由社群共同探究和解決問

題，並關注增加學生的學習成效，如能解決當下的問題並能落實以下的四點建議：(1)社群討論時間更具彈性；(2)教師專業學習社群目標明確並能妥善落實；(3)鼓勵科技大學教師專業學習社群以教學實作導向，提升教師教學品質與學生競爭力；(4)社群的推動與實踐需要充足的經費。科大教師透過教師專業學習社群持續精進自身的教學品質，在自發、互動、共好的情境下持續學習，以落實整體高教教學品質與提升學生競爭力的最大效能。

參考文獻

- 洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。《教育學報》，47(1)，49-69。
- 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。
- 黃心瑜（2020）。國小教師專業學習社群推行教師主導教學觀察（TDO）公開授課之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 游家政（2015）。大學教師教學專業發展的困境與突破。《臺灣教育評論月刊》，4(4)，98-101。
- 蔡進雄（2017）。大學教師專業學習社群的實踐與省思。《評鑑雙月刊》，70，取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/11/01/6862.aspx>
- Hord, S.H., & Hirsh, S.A. (2008). Making the promise a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp.23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice*. Retrieved from <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>



以跨學校、跨領域素養導向 引入教師專業學習社群運作之探析

林思騏

臺中教育大學博士後研究員

余秀英

南投縣仁愛鄉都達國民小學校長

一、前言

教育部自 2009 年在中小學推動教師專業學習社群，其奠基於學習社群，意指學習成員間因為關注於如何提升學生學習動機、學習成效及學習策略等有明確的目標與重點，進行一系列有目的之專業成長活動，著重於精進教學人員自身專業素養在社群中所進行的學習行為，其專業成長成果可運用於教學現場，以達成教學品質的提升與卓越（張新仁等，2011；吳俊憲，2010）。然而，教師專業學習社群並沒有固定推動模式，是以，出現不少將教師社群與其他會議共行或淪為培養教師興趣之「失焦」進行方式。

之後，主張導入佐藤學主張「學習共同體」的教師專業學習社群應運而生，以保障每一位學生的學習權益為核心的「學習共同體」之教育理念，建構教師「同僚性」，發展為教師的專家學習共同體。透過與模範的前輩學習、與同僚相互學習，教師專業發展不再是單打獨鬥，而是所學習到的教職專業，就是其所歸屬之專家共同體的文化（黃郁倫譯，2018；Neumerski, 2013）。這樣的觀念導入教師專業學習社群，讓教師學習社群策畫出一系列的同僚學習與依循歷程（組成社群、凝聚共識、教師增能、共同備課、入班觀課、共同議課）。確實，要實現學習共同體的課程願景，必須從教師的學習社群做起。唯有教師能身體力行的協同學習，才能設計出以學生為中心的「協同學習」。然而，此模式仍有教師無法擺脫進度壓力，缺乏長時間進行課例探究，且大型學校教師社群不易達成共識，而小型學校又因成員不足難以實施之憾（吳俊憲等，2018）。

代表強調素養能力培育課程與學習觀的 108 課綱已正式開跑，成為臺灣教育體制的主流。因應世界快速變化的議題與教育轉型的需求，更代表跨領域合作落實於素養課程的建構已是教師們無法迴避的潮流（翁燕玲，2019），在這樣的教育浪潮中，教師專業學習社群該如何培力，才能促使學校成為具有活力和彈性的學習型組織？本文試圖藉由跨學校、跨領域素養導向引入教師專業學習社群運作之模式、實施與困境進行梳理與澄清，據此，進行探究。

二、跨學校、跨領域素養導向教師專業學習社群培力之運作

隨著社會變遷與進步，課程不同於過往強調灌輸學科知識，這讓課程教學的

難度大為提升。學科領域之間如何融入社會議題，透過對話合作產生新的理解，成為新的知識，是目前教育界所面臨的挑戰。各種雲平台、教育技術、創客空間、MOOC、翻轉課堂、課社學院等課程改革學習社群也相繼被大眾所熟知，這些應用無疑將教師學習社群層次推向一個更高的台階。

過去由上而下單向分科專業傳遞知識的方式，跟素養主張融會貫通課堂上習得的知識、技能和懂得系統化思考來解決生活上的問題完全不同。當學習定義重新改寫的教育改革中，教師社群的學習模式也相應調整。以學者群為首、強調素養導向的教師學習社群，如：陳佩英（2018）發展議題導向跨領域素養課程，從共備實作運 5 大階段，12 步驟實務操作設計角度出發引導教師課程增能；呂秀蓮（2020）推廣 S2 素養課程，培力教師以課綱為本，運用系統化設計思維編製課程等教師專業學習社群應運而生。素養導向讓教師轉換以往的課程觀和教學觀，以及增進對學生學習的根本性理解，發展出不同於以往的教師學習社群運作。這樣的教師學習社群有一個重要的共同點及核心價值：跨學校、跨領域。透過教師社群有系統的將各領域知識組塊學習，回應教師學習碎片化時間，並將各個小區塊的完整概念再次精進理解。待累積足夠小區塊，就能整合完整的知識領域。COVID-19 更促成了一場全球性學習地點、學習範圍鬆綁的遠距教學實驗，2020 年使用數開放式線上課程學習者突破 1.8 億人，較 2019 年成長 20.7%（陳映璇，2021）。其實知識不侷限在某一學科的知識範疇裡，很多議題因為預存的價值觀念與範疇，限制了人們的想像與發展。素養導向跨領域課程設計讓很多原以為找到答案的議題還沒有答案，讓單一學科的課程得以往深處延續；它觸發知識範疇，勾畫許多未來合作發展的課題。跨學校、跨地域讓教師夥伴能在同一時間、不同地域分享資源、運用與學習，並能相互聯結互動。由不同屬性與特質互補之教師加入社群，形塑學習群組、互惠共享的「教育學習圈」；所屬教師可提出個人特色教學策略讓社群成員學習與分享，亦可依自身的不足，尋求團隊的支援與協助（Lin & Chen, 2018）。

三、跨學校、跨領域素養導向教師專業學習社群培力之實施困境

教師學習的方式，從單一學習的研習，轉變成多元、複合的共同體方式。教師可透過跨學校、跨地域社群學習之教學後台，提供不同教學方向。其雖打通大型學校與小型學校教師社群實施之難點，不過，跨學校、跨地域教師學習社群仍有需要克服的難題。

（一）各校教學方案的研發難以藉由組織跨學校、跨領域教師學習社群而產出

以跨校、跨學科教學知識的學習轉化產出形式的專業增能，有別於一般學校周三教師進修或單一學科增能的方式。但是通常組織跨學校、跨地域的教師學習

社群存續時間較短，且較重視個人知識專長的增加，再加上各自學校內部文化的差異，以及地理位置等因素的影響，各校教學方案的研發，較難藉由此種類型社群研習而達成。

(二) 無法避免教師個人因素與校際氛圍所帶來的限制

組織跨學校、跨領域教師學習社群，能增加教師教學專業的刺激以及對自我的反思，提升教師教育視野。然教師個人因素和校際氛圍所帶來的限制，如跨校觀課、專業對話、校長領導等不同學校之間的價值和標準，易帶來不易運作的影響。

(三) 跨域應回應學習碎片化，但點水式的參與成效難立現

組織跨學校、跨領域教師學習社群是一個過程，不是目的。跨域的價值是燃起了教師們再精進學習的動機。既然全民終身學習為我們教育的目標，我們只能透過系統化的組塊方式學習，回應教師學習碎片化時間，將各個小區塊的完整概念再次精進理解，待累積足夠小區塊，就能整合完整的知識領域。教師們通常只是點水式的參與，難以久行，而使成效難以立現。

(四) 政策未強制規定教師須修習指定課程來確保專業知能的更新

課綱雖然已經開跑，理解素養意義亦不難，但多數的教師還是在觀望。現今的政策並沒有強制規定教師須修習指定課程或通過鑑定來確保專業知能的更新，現場仍充斥老師寫黑板學生在座位做筆記、考試的內容仍以大量「硬知識」為主，放學後勤跑補習班的文化也未能有效改變（崔雅娟、張郁柏，2021）。相關政策在教師專業成長的歷程中提供更好的機制、可能的策略與作法。然而現場專業發展的方式十分多元，不同學校和教師的經驗也大相逕庭。

四、結語

群跨學校、跨領域素養導之教師專業學習社群需要一群擁有共同使命和願景而願意一起學習的成員，共同分享彼此樂趣，進行建構知識與對話分享。教師透過共構、共學、共創歷程，內外交融此修正理解，可以增加教師專業對話的機會，亦能擴大教師之間的「同僚性」，促進教師團隊之合作。

組織跨學校、跨領域教師學習社群要各校發展出之特色課程還有許多困境及需要再加強與改進的地方，如：跨學校跨領域教師學習社群難以產出各校的教學方案、教師個人與校際氛圍因素限制、點水式的參與成效難立現、政策未強制規

定教師須修習指定課程來確保專業知能的更新等困境。加上目前在國內的跨學校、跨領域之教師學習社群多半是由不同組織群體各自規畫、推動和參與，未來期許不同組織群體可以進一步研商互補優劣，透過真實問題施以不同角度、不同思維、不同做法，提出可供跨學校、跨領域之教師學習社群修習之機制與內容，瞭解並釐清觀念與作法，啟動教師參與的主動性，能更緊密地聚焦課堂教學實踐與學生學習，避免教師成長社群流於形式，在擴散分享上將更具說服力與影響力，以利教師夥伴提升專業知能和視野。

參考文獻

- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。《幼兒教育年刊》，14，1-20。
- 吳俊憲（2010）。教師專業社群的理念與實施。《靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊》，9，5-7。
- 吳俊憲等（2018）。《教師專業發展新曲徑—學習共同體與翻轉教學策略》。臺北市：五南出版社。
- 呂秀蓮（2020年3月）。新課綱教材的編製與使用之新路徑：S2 素養課程的學習內容。《臺灣教育評論月刊》，9(3)，6-14。
- 翁燕玲（2019）。跨領域創新教學培力教戰守則大公開。《議題導向跨領域敘事力培育計畫》，取自http://ioancd.com/blog_detail.php?p=126
- 崔雅娟、張郁柏（2021）傳統填鴨考試改得掉嗎？「素養教育」的困難與關鍵，取自<https://www.lepenseur.com.tw/article/554>
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠（2011）。臺灣教師專業學習社群的啟動。《教育研究月刊》，201，5-27。
- 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。《課程研究》，13(2)，21-42。
- 陳映璇（2021）。未來教育大變革？線上教學席捲全球，大學校時代來了！。《數位時代》，取自<https://www.bnext.com.tw/article/60780/education-university-global-generation-december>

- 黃郁倫（譯）（2018）。邁向專家之路：教師教育改革的藍圖。臺北市：高等教育出版社。（佐藤學，2015）

- Lin, T.B, & Chen, P. (2018). The Inception of a Curriculum Leadership Development Program in Taiwan: Rationales and Designs. *Chinese Education & Society* .51(5):324-336.

- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.



高雄市特殊教育教師專業成長社群 運作現況與未來展望

施玉權

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

林志樺

高雄市六龜區六龜國民小學教師

一、前言

教育部於 2006 年開始辦理中小學教師專業發展評鑑，以教師自願、學校申辦方式，協助教師專業成長並增進學生學習成果。歷經 10 年運行，於 2016 年轉型為教師專業發展支持系統，各縣市政府以十二年國民基本教育課程綱要總綱「自發、互助、共好」之精神給予教師專業成長支持，並配合 2020 年修訂之「教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點」第 6 點：「辦理教師增能並支持教師運用專業學習社群運作、共同備課及觀（議）課、學習診斷、有效教學等精進教學策略，激發學生學習興趣及動機，落實課堂實踐，提升教學品質。」據此辦理精進教學品質計畫，以符合教師專業成長需求、提升課堂教學品質、促進學生學習成效。

本文主要針對高雄市近 3 年（2018 學年度至 2021 學年度）特殊教育教師（身心障礙類）專業成長社群（以下簡稱特教教師社群）辦理情形進行探討，期藉由檢視歷年運作現況，分析歷程改變與進步，並提出待處理問題及對未來精進之展望。

二、高雄市特教教師社群運作現況

為提升特殊教育教師專業能力，高雄市政府教育局於 2016 年公布「高雄市教育人員特殊教育專業知能精進計畫」，逐年依實施情形進行檢討及修訂執行內容。以下就參與對象、社群數、辦理主題、成果發表等運作現況，探討高雄市近 3 年度特教教師社群歷程與改變。

（一）參與對象

2018 學年度高雄市特教教師社群實施以高級中等以下教職員為主要對象，並以特殊教育教師為優先。至 2020 學年度時，參與對象特別限定特殊教育教師至少達二分之一以上，以提升特殊教育教師在社群中參與度，並與普通教育的教專社群有明確的劃分。另在申請條件增設須有「跨校共備」與「普特合作」辦理方式，鼓勵特教教師走出熟悉領域，以共學共好社群理念，引發教師成長熱情，增進合作夥伴關係。

(二) 社群數

2018 學年度高雄市特教教師社群辦理組數為 32 組（25 校），2019 年成長至 40 組（32 校），2020 年擴增至 43 組（36 校）。表 1 顯示高雄市國小階段特教教師在歷經十二年國教課綱實施一年後，更積極透過同儕共組社群尋求增能，提升專業知能。

表 1 高雄市特教教師社群各教育階段辦理組數

學年度	學前	國小	國中	高中職 (含特殊學校)	合計
2018	5	14	3	10	32
2019	3	17	5	15	40
2020	2	29	3	9	43

資料來源：高雄市教育局

(三) 辦理主題

檢視 2018 學年度特教教師社群並未特別設定辦理主題，各校辦理內容多樣化，由教師主動申請規劃主題，大致歸納多為以學生需求出發，設計特殊需求領域相關的教材開發為主。2019 學年度起設定「公開授課模組」、「素養導向的教學與評量」、「部定課程之課程調整」、「特殊需求課程」、「教材研發」及「其他」，共 6 大類申請主題。從表 2 可見，明確設定社群主題後，據以落實十二年國教課綱實施。

表 2 2019 學年度至 2020 學年度高雄市特教教師社群辦理主題組數

學年度	公開授課	素養導向	部定課程調整	特殊需求課程	教材研發	其他	合計
2019	1	3	4	14	10	8	40
2020	3	2	6	18	11	3	43

資料來源：高雄市教育局

(四) 成果發表

2018 學年度由高雄市政府教育局辦理成果發表暨觀摩研討會，各社群進行 10-15 分鐘發表，採申請學校相互觀摩。2019 學年度分為學前、國小、國中、高中職 4 組，分別進行發表並開放給全市教師觀摩，每組亦邀請教授進行指導，提供社群後續經營建議。丁一顧（2011）研究發現，教師專業學習社群與集體效能感有顯著正相關。因此，期盼教師對於執行過程，透過困境顯現，分享突破及成

功要素，並請教授提供經驗與建議，使教師吸取經驗及增強自信心。

三、高雄市特教教師社群特色與限制

高雄市政府教育局不斷檢討及修整專業社群發展模式，希望建構出具體的高雄市特教教師社群推展方向。然在具有特色的展現外仍有其限制，以下為作者就高雄市所執行內容分析其特色與限制，藉此反思與檢視，以精進執行方式。

(一) 特色

1. 提供較高額度經費補助，豐沛其辦理內容

特教社群每組補助經費最低為 15,000 元，相較於普通教育社群補助經費最低 6,000 元高出許多。藉由提供充裕經費，讓特教教師在辦理社群時可以有更多變化並具創意的辦理方式，以鼓勵特教教師踴躍申請，產出更多元更豐富之主題內容。

2. 社群經營目標明確，齊力推動課程與教學

透過社群主題設定，緊扣十二年國教實施內容，避免流為興趣導向之教師社團，使社群經營能從學生學習需求及教師教學所面臨問題出發，以協助現場教師推動十二年國民基本教育。

3. 鼓勵普特及跨校合作，激盪創意想像

為提升特教教師專業，以社群成員人數需達 4 至 6 人以上、特教教師至少需佔二分之一、社群成員中含普通教師或他校教師作為補助申請條件，來鼓勵特教教師在校內找普通教育教師揪團共組社群，形成校內普特共同學習型組織，亦可向外跨校尋找有共同目標教師合作，運用集體智慧，激盪不同想法。

4. 扶植社群辦理，藉以開發多元課程及符合所需

由教育局提供申請計畫範本，讓各社群召集人依據實際需求及關注議題，規劃社群辦理內容及進行方式，除可減少召集人撰寫申請計畫的焦慮感，也增加申請意願，並透過從現場出發的問題導向模式，聚焦共同目標，將專業成長能實際運用於教學工作上。

5. 建立知識分享機制，提升社群價值與向心力

各社群成果會放置於高雄市特殊教育資訊網共享，亦辦理實體成果發表暨觀摩會，邀請專長教授指導講評，藉由知識自由流動與共同使用，打破教師躲在教

室內的壁壘，發揮社群成果價值，對高雄市整體特教教師產生正效應，並得以穩固向心力。

（二）限制

1. 各教育階段參與度不一，受限特教教師排課因素

國小教師因週三下午不排課為進修時間，所以容易有共同辦理社群活動時間。而其他教育階段教師若要辦理社群，於週間尋找共同空堂時間實屬不易，且利用週末假日辦理，更容易受限家庭因素影響而缺乏動機。故在不同級教育階段申請組數略顯失衡狀態。

2. 教師辦理社群主題比例不均，缺乏實證成果

2019 學年度起透過設定社群申請主題，引導特教教師配合十二年國教課綱實施，但透過數據發現，社群申請主題辦理難易度不均，如「素養導向的教學與評量」、「部定課程之課程調整」較少教師提出申請。此外，特教教師普遍仍喜好以製作教材及設計特殊需求課程為辦理目的，且成果呈獻也多以教材呈現，對教師個人及團隊的教學影響、如何連結到學生學習表現、學習評量的展現，仍缺乏實證之成果。

四、建議與未來展望

特教教師專業學習社群不僅可以提供特教教師專業交流的機會，也鼓勵特教教師進行教育議題的討論，最終提升特教教師自身的專業知能，也希望特教教師能將社群經營成果落實於課堂實踐，促進學生學習成長與改變。綜合以上探討，對於現階段高雄市特教教師社群辦理面臨之限制提出以下建議，並對於未來高雄市特教教師社群辦理精進，有更多的期許與展望：

（一）建議

1. 調配各教育階段申請組數，並增加申請誘因

建議應依各級學校比例，調配申請組數名額，並鼓勵及加強對各級學校宣導及主動邀約。另也可考慮減輕社群成員在校內行政及教學方負擔，除給予經費補助作為鼓勵外，亦可提供社群成員辦理社群給予公假或假日辦理給予補休等誘因，增加教師申請社群辦理意願。

2. 提供差異化補助，並綁定公開授課

社群主題方向仍可再依需求調整，並可針對不同申請主題給予差異化補助，以區別辦理難易度。或也可以由特殊教育輔導員來辦理特定主題社群，以擴展社群辦理的多元性。此外，也應在實施計畫中，要求各社群辦理內容應綁定公開授課，透過社群成員共同備課、觀課、議課，實證該社群成果，落實教學實踐。

(二)未來展望

1. 建立召集人培育制度及傳承機制，形塑共學共進氛圍

為提供社群帶領技巧及經驗分享，可透過規劃社群召集人培育制度及內部成員的傳承機制，有助於提升召集人經營效能及學校教師社群可長期運作。另可將社群辦理歷程，包含計畫申請、行政流程、經費核銷等寶貴經驗傳承，降低教師於社群經營時因不諳行政工作所造成的困擾。因此，培育制度及傳承機制勢在必行，並可透過不斷修正及反思，提供更優質的學習內涵，促進教師成長，型塑共學與共進之積極氛圍。

2. 跨縣市交流，擴大經驗分享平台

教師專業發展社群的出發點就是希望教師能透過共同探究與分享交流來達到自我專業能力的提升。特教教師在校內往往因人數較少，而容易被忽略其需求。除了持續推動普特合作及跨校合作，幫助特教教師來聚攏校內普通教師及聯結校外特教教師，未來也可辦理與外縣市的社群進行交流分享，幫助特教教師拓展人脈網路與視野，促進知識共享的互動。

黃建翔、吳清山（2013）歸納教師專業學習社群實務困境為領導分享不足、缺乏合作夥伴關係、欠缺專業知能整合、共同願景目標不清楚等，此研究可做為社群實施之借鏡。為鼓勵教師建構與經營專業社群，除要建置教師學習共同體支持系統外，對於社群的共識形成與願景更需確認，以達成提升學生的教學品質為目標，更能增進教師專業知能，實踐十二年國民基本教育「自發、互助、共好」之精神。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。國立屏東大學學報，37，1-26。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。

- 教育部國民及學前教育署（2006/2020）。教育部補助直轄市縣（市）政府精進國民中學及國民小學教師教學專業與課程品質作業要點。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 高雄市政府教育局（2016）。高雄市教育人員特殊教育專業知能精進計畫。高雄市：高雄市政府教育局。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行性策略探究：資料 導向決定觀點。國立臺南大學教育研究學報，47(1)，39-58。



國小戶外教育教師專業學習社群運作之探究

林美岐

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

教育部於2014年召開記者會發布《中華民國戶外教育宣言》，正式宣示臺灣積極推動戶外教育的決心。同年公布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，規範了各領域課程設計都應適切融入十九種議題，「戶外教育」議題便是其中一項。然而國內相關研究仍指出，臺灣教育現場要落實戶外教育還是面臨許多問題，其中一項即為「教師普遍缺乏規劃戶外教育課程的專業知能」(曾鈺琪、黃茂在、郭工賓，2015)，因此，如何有效提升教師規劃戶外教育課程的專業知能，是身為教育人員值得去關注與重視的問題。

研究者擔任學務主任，推動戶外教育業務時發現，教師對於每學期至少辦理一次戶外教育的回應，大多是順應採用學校委外招標由旅行社代辦模式居多。進一步檢視這種模式，發現不是屬片段、毫無統整性的農場 DIY 行程，就是流於遊樂性質的三六九樂園套裝行程，在普遍缺乏統整性的課程架構與目標下，是無法落實戶外教育的真正目的。另一方面也發現，早期的師資培育課程並未規劃相關戶外教育知能課程，當教師進入職場後，在缺乏發展戶外教育專業知能的資源與管道下，便很容易造成「戶外教育」議題無法落實融入十二年國教各領域課程的窘境。

近年來，國內開始著重於建立教師專業發展支持體系，支持教師運用專業學習社群運作，落實課堂實踐，提升教學品質。以學校為本位出發，由行政端提供資源與結構支持，透過協同合作來解決教學現場實務問題，讓教師專業學習社群成為一種有效提升教師專業發展的途徑(孫志麟，2010)。因此，研究者認為建構以戶外教育議題有關的教師專業學習社群，可有效協助教師提升戶外教育專業知能，進而能透過社群成員教師共同合作，設計出具核心素養的戶外教育課程方案，提升學生跨領域的多元學習機會。

是以，本文先探究教師專業學習社群的定義、運作困境，再就戶外教育是涉及跨領域體驗學習之觀點(Priest, 1986)，提出建構戶外教育教師專業學習社群運作時有效提升教師學習之策略，以供學校或教師參酌。

二、本文

（一）教師專業學習社群的定義

「專業」、「學習」、「社群」是構成專業學習社群的三個要素，「專業」包含專業知能與專業人員，「學習」則是指個體自我成長與發展，「社群」是指一群人組成的團體或組織，擁有共同目標或興趣，彼此之間有緊密交流的人際關係（Sergiovanni, 1994；張淑珠，2008；孫志麟，2010）；因此，學習社群不同於社群是在於其強調共同學習、成長的概念（Segiovanni, 1994；教育部，2009）；至於專業學習社群，延伸學習社群的概念是指專業人員在其專業領域進行共同學習（吳清山，2012；教育部，2009）。綜合以上，教師專業學習社群就是教師群在共同目標下，進行省思、對話、分享、合作、探究等共同學習模式，以解決教學實務問題，促進學生學習及教師學習。

（二）專業學習社群運作困境

國內外學者提出社群運作遭遇的困境不少，例如《學校是專業的學習社群－專業發展的合作活動與策略》翻譯書中提到：教師專業學習社群的重要運作模式就是透過團體進行集體學習，因此在時間不夠下，成員間可能會因缺乏信任而發生溝通不良、產生目標認知不同的爭端（Roberts & Pruitt, 2003/2006）。薛玉綢（2011）則是將困境分為「教師個人因素」與「學校支持系統」層面，前者如個人學習意願與動機不足、理念不符；後者如討論時間、經費、設備、空間有限不足、缺乏行政實質支持、領導者角色不彰等。另外，高博銓（2008）認為學校學習社群發展的問題與挑戰，可歸納為四個層面：(1)學校領導者所給予的支援是否足夠；(2)教師專業成長的需求是否被滿足。(3)是否定位以教與學為其核心目標；(4)社群與學校文化是否相容。

綜合以上，可以發現社群運作困境大都圍繞在「人員」與「結構」兩個層面。前者如：召集人特質能力、成員互動溝通模式、共同目標凝聚、成員間信賴關係等；後者如學校文化對社群的態度影響、經費設備支援、領導權分享等（如圖 1）。

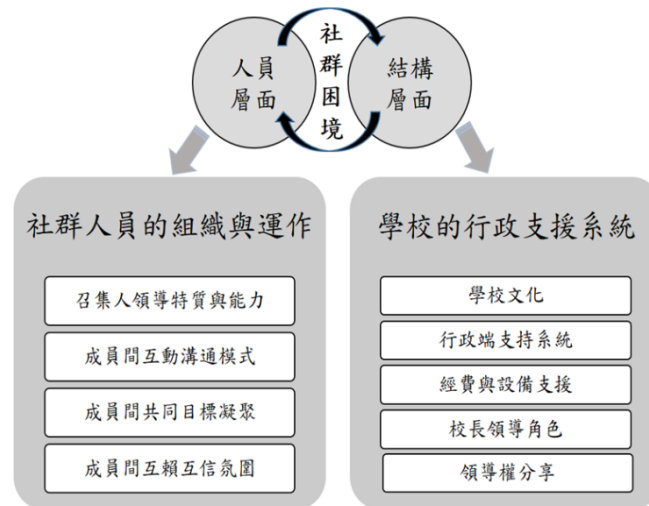


圖 1 社群運作困境層面

然而，回歸專業學習社群最主要內涵，是指教師進行共同學習的概念。Gates & Watkins (2010) 也提到僅「關注學生學習」只是較為低層次的階段的專業學習社群運作，如果能兼顧「關注學生與教師的學習」，才是較高層次專業學習社群之運作。因此，如何讓以戶外教育為主要議題的教師專業學習社群，在運作過程中達到教師有效學習，是需要掌握的重要關鍵，以下將以戶外教育的學習內涵，連結思考到如何運作社群裡教師有效的學習。

(三) 戶外教育的學習內涵

「學習」是指人類藉由感官的體驗，接收到周遭環境的訊息，當這些訊息進到大腦後，透過存檔、處理、解釋等過程，納入或調整認知系統 (Atkinson & Shiffrin, 1968)，最後形成知識。

戶外教育的學習並不是將教室內的科目搬到戶外實施，進行體驗活動和集合而已，戶外教育是一種跨領域的整合學習方法 (Ford, 1981)，是必須完全運用五感的體驗式學習，涉及認知、情意、技能三個學習向度，以及「人與自己」、「人與他人」、「人與環境」、「生態環境之間」四種關係的面向。

國外學者 Kolb (1984) 在其著作《體驗學習：體驗作為學習與發展的泉源》(Experience Learning: Experience as the Source of Learning and Development) 曾提出體驗學習重要的觀點：「如果你只是對我說，我會忘記；你如果示範給我看，我可能會記得；但如果你讓我親身體驗動手做，我將會理解。」(Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand)。

一般我們會組成教師專業學習社群是為提升教師在某領域科目或議題上的

專業知能，期盼藉由教師學習與教學能力的精進，讓學生受益，因此在建構社群時，確認教師是主動學習意願是重要的第一步，接下來，社群提供的學習內容能有效增進教師的學習與興趣，會是教師持續積極投入參與社群的重要關鍵。

國外學者指出成人的學習可以分成兩種層面，一種為獲得新知識（記取事實和理念），另為一種則是獲得新行為，成人不擅長機械式的記憶背誦學習，但是較能從事目的導向的新學習活動（Rogers, 1996）。

近年來，學習的觀點也逐漸改變中，認為學習是參與，要在情境中學習，學習是一種社會互動（Hodkinson & Hodkinson, 2004；Lave & Wenger, 1991）。因此，從成人學習理論來看，在社群運作過程中，如能設計真實情境的任務體驗學習活動，將有利激發教師自願學習的動機。

（四）戶外教育專業學習社群運作策略

要提升教師規劃戶外教育課程的專業知能，除學習內容符合教師所需外，能持續激發教師學習動機也是不可或缺要件，以下就戶外教育專業學習社群運作過程中可掌握的策略提出建議：

1. 踏查體驗不能少的「體驗學習策略」

教育部（2009）在中小學教師專業學習社群手冊提到教師專業學習社群其運作方式可包括：協同備課、同儕省思對話、主題經驗分享、案例分析、校外踏查參訪、課程設計發展、專書研讀等，可採用的運作方式十分多元且彈性。基於戶外教育的核心元素即是「體驗教育」，體驗學習強調的是讓學習者在真實情境中對事物產生興趣與學習動機，進而發現問題、思考問題以至於提出解決問題的方法（李文富，2015），因此透過實作體驗而讓成員有感，將更能在討論中提出關鍵問題，進行互動交流。

以戶外教育專業學習社群來說，社群共同目標是規劃一系列在地化的戶外教育場域與課程，便可帶領成員出門踏查附近場域，實際在場域中進行五感體驗，再進行討論，成員在討論過程更能將體驗的過程、結果，融合理智與情感，規劃出更具整合性的戶外課程方案，甚至為讓規畫更完整，多次的實作體驗踏查是必要的。

2. 採團體任務的「分組合作學習策略」

所謂「三個臭皮匠勝過一個諸葛亮」、「一個人雖然走得快，但是一群人卻可

以走得很遠」。教師專業發展過去通常被視為一種個體行為，而非集體行動，造成教師彼此之間缺乏專業對話的空間與時間。合作學習是一種結合教育學、社會心理學與團體動力學的分組學習策略，其特質包含：(1)「積極互賴的關係」；(2)「面對面的社會互動」；(3)「個人對團體的義務與責任」；(4)「善用人際與小組合作技巧」；(5)「團體歷程」(王金國，2003)。

另外研究合作學習與專業學習社群兩者間的關係，發現當社群成員透過討論及分享，交流彼此能力與經驗的互動過程，是可以進一步獲得個人的知識建構(張淑珠，2008)。

檢視教師現面臨戶外教育的挑戰除了是場域選擇外，還要在沒有既定教材、教科書的情況下，依據場域特色和資源，構思與規劃整體教學方案和活動，更彰顯出戶外教育是非常需要跨系統的分工合作(曾鈺琪，2015)，社群運作更應該善用成員間分組合作進行學習，除更符合教師專業學習社群的以下：提供支持性情境，做到合作學習與共同領導的特徵外，更能完成戶外教育的一切挑戰。

3. 感動取代被動的「感動支持策略」

許多研究都指出學習必須要有動機。唯有當學習的內容對自己產生意義，才能引發自主性的學習。傳統學習都是以「教師講授、學生聆聽」的單向式知識傳遞模式，缺乏學習參與的過程，造成學習收穫越來越少，學習動機因而降低，學習態度轉為被動。社群是由一群人組成的，人和人間最珍貴的便是情感的交流，因此在社群運作過程中，不論是召集人或者是成員，積極創造學習互動中的感動，將有利營造社群互信互賴的氛圍，進而激發成員持續學習的動機。

三、結語

國外學者研究曾提及，要改善教師的教學和促進學校良好發展，最根本而務實的作法便是發展教師學習社群(Roberts & Pruitt, 2003)。而教師要在戶外教育專業學習社群中進行有效的學習，就必須運用有效的社群運作策略，讓教師也踏上體驗學習之旅，親自走入戶外情境，體驗五感。

當教師藉由感官體驗，接受到環境訊息，再將訊息經過儲存、處理、解釋後納入認知系統內化後，才能算是真正理解戶外教育的意涵與價值，進而才能將個人在各領域專業知能與戶外教育核心價值進行跨領域結合，設計出真正的戶外教育課程，學生也才能藉此從中受益。

參考文獻

- 王金國（2003）。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 吳清山（2012）。教師專業學習社群與學生學習。教育人力與專業發展，29(1)，1-4。
- 李文富（2015）。戶外教育的理論基礎。載於黃茂在、曾鈺琪（主編），戶外教育實施指引（26-37 頁）。臺北市：國家教育研究院。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。教育行政雙月刊，69，138-158。
- 高博銓（2008）。學校學習社群的發展與挑戰。中等教育，59(4)，8-20。
- 張淑珠（2008）。輔導員學習社群專業發展之研究：以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例（未出版之碩士論文）。私立東海大學，臺中市。
- 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊（再版）。臺北市：教育部。
- 曾鈺琪（2015）。戶外教育的實施歷程。載於黃茂在、曾鈺琪（主編）戶外教育實施指引（54-65 頁）。臺北市：國家教育研究院。
- 曾鈺琪、黃茂在、郭工賓（2015）。戶外教育：學習走出課室，讓孩子夢想起飛。國家教育研究院教育脈動電子期刊，4，12-24。
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。戶外教育的意涵與價值。載於黃茂在、曾鈺琪（主編）戶外教育實施指引（8-25 頁）。臺北市：國家教育研究院。
- 薛玉綢（2011）。國民小學實施教師專業學習社群功能、困境與改進策略之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K. W. Spence & J. T. Spence, *The psychology of learning and motivation: II*. (pp. 89-195). New York, NY: Academic Press.
- Ford, M. P. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*.

New York, NY: Wiley.

- Gates, G. S., & Watkins, M. (2010). The place of autonomy in school community: Taking a closer look at teacher collaboration. *Journal of School Leadership, 20*(3), 272-303.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development, 8*(1), 21-31.
- Kolb, D. (1984). *Experience learning: Experience as the source of learning and development*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education, 17*(3), 13-15.
- Roberts, M. S., & Pruitt Z. E. (2003). *School as professional learning communities: Collaborative & activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



生活科技教師專業學習社群的創建與推動歷程省思

潘怡安

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、前言

在教學中，教師扮演著極為重要的角色，其教學質量將直接影響學生的學習情形，在現今教育改革、科技更迭週期加速、知識爆炸的大環境下，教師應持續精進以確保教師專業「不過時」，目前我國對於師資增能的作法，除了鼓勵教師參加增能研習外，也建議教師們可依不同需求組建教師專業學習社群。

甫於去年上路的「十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱 108 課綱）」中，「生活科技」與「資訊科技」被拉出至新建的「科技領域」，並明示各校確實的「照表操課」、落實科技領域課程。此規定乃因在九年一貫的課綱中，生活科技與自然劃分在同一領域，然而不少學校秉持以升學為導向的經營方針，導致非考科的生活科技課被考科的自然課「吃掉」，也衍伸出生活科技教師不足、自然領域教師卻超額的問題。

筆者所任職之學校，在 107 學年度通過「國教署科技教育推動總體計畫補助案之子計畫一」的審查，於同年 11 月獲得計畫經費補助、成立自造教育及科技中心（以下簡稱科技中心），並由筆者擔任組長一職。科技中心的主要任務為：藉由師資培訓、學生營隊以及相關競賽的辦理，落實 108 課綱中科技領域課程、增加學生科技素養。

據筆者的實務觀察，儘管近年政府計畫積極補助、大量的師資培訓課程持續辦理、教室設備及機具也逐漸完善，但上述教學資源要落實到學生身上，以當時校內的師資結構來說，必然需要其他協助，而教師專業學習社群的組建，或許為改善教學困境的可行辦法，因此校內在 108 學年度成立「卓越（化名）國中生活科技科」教師專業學習社群，透過會議討論、師資培訓辦理、課程地圖規劃、政府機關資源運用、校內行政支持以及他科教師跨科協助生活科技課程實施等方法，來實踐社群願景、提升校園生活科技課程品質。

筆者於社群中扮演著推動者與參與者的角色、實際經歷社群籌組與運作的完整歷程，故希望藉由本文敘說校內 108 學年度生活科技教師專業學習社群成立與運作的架構以及運作過程中遇到的困難與作法，並提出反思。

二、生活科技教師專業學習社群運作

（一）社群推動歷程架構

本校生活科技教師專業學習社群推動歷程（如圖 1），可依時間序分為「組建前」、「學期初」、「學期中~學期末」的執行。

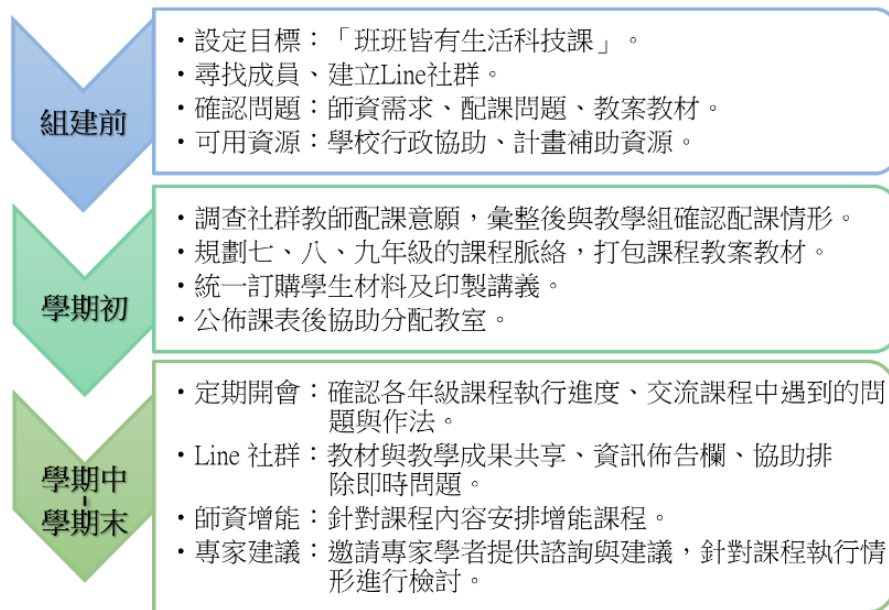


圖 1 卓越國中生活科技教師專業學習社群運作架構示意圖

（二）社群運作的想法與作法

與校內生活科技教師討論後，考量到新課綱上路在即，校內生活科技專長教師（共 3 名，其中 2 名為行政職）無法供應 59 節配課需求的情況，我們決定以「班班皆有生活科技課」為社群願景，邀請「曾經有生活科技配課經驗」與「無授課經驗但有興趣瞭解課程」的教師加入社群，一起透過共備、共學，為校內生活科技課程努力。

本社群自 108 學年度成立時共有 10 名成員，包含生活科技專長教師 3 名、協助配課之非專授課教師 7 位（理化老師 4 位、生物老師 2 位以及特教老師 1 位），除實體社群外亦組建線上 Line 社群—「卓越國中生活科技科」以供教材與教學成果共享、公佈資訊、協助排除即時問題等。

成功的社群運作因素為：成員彼此的心聲是否被看見，故筆者一一瞭解每位社群成員與行政端（教務處）的主要顧慮後，針對各項問題逐項討論，並將最終選擇的作法整理如圖 2。

社群成員（非專教師）	
問題	作法
✚ 不清楚生活科技課要上甚麼？	✓ 規劃課程地圖，每個年級都實施相同的課程與保持一致的進度
✚ 對於自身經驗不足沒有信心？	✓ 提供每個課程的教案與教材（投影片、講義）
✚ 不知道要如何準備與準備甚麼？	✓ 透過科技中心的資源，辦理師資培訓課程
	✓ 協統一助印製講義以及材料訂購
	✓ 透過會議與Line社群，使教師能與同儕交流、分享資訊
	✓ 邀請專家學者提供諮詢與建議，針對課程執行情形進行檢討
行政人員（教務處）	
問題	作法
✚ 教師願意配課的年段與班級數為何？	✓ 調查非專教師配課意願，彙整後與教學組確認
✚ 配課後是否會確實執行課程？	✓ 透過會議與平時的交流確認各教師課程執行情況
✚ 教室如何分配？	✓ 期末邀請專家學者提供建議
	✓ 由科技中心協助教師教室分配與教室空間機具管理

圖 2 卓越國中生活科技教師專業學習社群的想法與作法

三、社群運作之省思

108 學年度在生活科技教師專業學習社群的成功運作下，社群順利達成「班班皆有生活科技課」的願景，且社群內部成員間互動良好，外部與教務處配合緊密且融洽，社群非專成員皆表示，加入該社群使其在這一年內感受到很大的成長、對於該課程授課更有信心，且會想要主動學習更多的內容，有一名成員甚至報名了 109 的生活科技二專長班。筆者茲以個人於社群運作過程的觀察，提出以下幾點反思：

（一）社群召集人的任務與特質

社群召集人需確立社群目標、整合所面臨的問題、熟悉可取得的資源並因應所處環境規劃可行的作法，最後依照規劃確實執行；社群召集人亦是社群運作時搭在行政與社群成員間的重要橋樑以及社群成員間凝聚的共識的因子；最重要的是，社群召集人要有「願意主動承擔工作」的責任感與熱忱。在本校的案例中，由於本校擁有科技中心的資源，且筆者承職務之便，較有機會瞭解他校的作法與掌握校內外可運用的資源，也因職務內容包含推廣科技領域課程故願意自主發起與經營社群，如面臨計畫中止或是職務輪替，則社群能否找到下一位具有前述特質的召集人，將是社群能否延續的關鍵。

（二）校園氛圍與行政的配合

配課的決定權與責任歸屬在於教務處教學組，如社群老師有意願配課卻沒有被配到課，又或者有老師不願意授課卻被配到課，皆無法成就社群願景；此外，校園氛圍亦是很重要的因素，本校鼓勵孩子多元均衡發展，故在行政上多是給予肯定與支持，然目前仍有少數學校以升學至上，對於非考科處處打壓，更遑論配合需求辦理配課了。

（三）社群對於學生學習情形的影響

在社群成立之前，師資不足導致學生的生活科技學習水平不均，有的班級從七到九年級皆有上過生活科技課，有的班級不同年段卻在學習相同的課程，有的班級則是到畢業皆無踏入生活科技教室；在教師專業學習社群成立後，透過統一的課程脈絡，以及非專教師共備與行政同仁的協助與參與，在 108 學年度達成了全校 59 個班級中各年段的學習內容均一的目標，實踐科技教育系統化，而這只是第一步，如何持續精進以提升學生學習成效，是社群在未來最重要的任務。

（四）教室分配、設備的管理與維護

校內 3 間生活科技教室由 10 位生活科技教師共同使用，校內班級數共 59 班，每間教室的使用率平均約為七成，建議社群成員在學期初的會議可共同擬訂教室的使用規範，包含教室借用、教室清掃、耗材採購以及機器設備的維護等，以免造成彼此的困擾、產生衝突。

四、結語

在課程改革初期，部分學校遇到生活科技師資不足的過渡期，為了給予學生健全的學習環境，除政府各項計劃的推行與補助，還需要老師不斷自主精進，本校在組建生活科技教師專業學習社群的歷程中發現，社群能提升教師專業能力、改善學生學習情形還能打造教師共學文化，本文藉由提供作法與省思，盼能提供有意願或者考慮組建生活科技教師專業學習社群的教育夥伴參考依據。



網路會議平台在教師專業學習社群的應用

趙錫清

屏東縣海濱國小校長

王英明

屏東縣海濱國小教師

一、前言

自 2019 年 11 月從中國武漢地區發現冠狀病毒開始，截至 2021 年 3 月統計全球累計確診人數已達 1 億 1 千 685 萬多人（Reporter, 2021）。隨著疫情增溫，全世界已超過 15 億學生被隔離，各國為使學習不中斷，推展「線上教學」成為必要的替代方式（郭伯臣，2020）。若教師善用現有的網路會議平台，進行有效專業對話，是目前突破時空教學限制的最佳應用。

二、教師專業學習社群的精神

在探討教師專業學習社群之意涵，根據其理論基礎及國內外文獻之綜合與分析中，歸納出建置社群交流，並善用網路平台在教師專業學習社群之應用是有效方法（吳秀春，2014）。

教師專業學習社群以 4-6 人組成，並推舉召集人進行教學觀察與回饋、檔案製作、主題探討、經驗分享、專題講座、新進教師輔導、課程發展、教學方法創新、媒材研發、行動研究、協同教學、同儕省思對話、標竿學習、案例分析等方式。目前網路會議平台能提供檔案分享、協作、群聊、分組會議及多元軟體的應用，若能善加利用，不僅讓社群運作更加活潑多元，也對成員的資訊素養有所提升。

三、網路會議平台在教師專業學習社群應用之現況

網路資訊科技日新月異，讓網路社群平台提供的教學環境及學習模式更加有效與多元。科技發展讓教育帶來新的優勢與趨勢，透過網路社群促進教師教學專業成長便是其中頗受重視的一環（劉明洲、張逸祥，2011）。學者研究提出善用網路學習，有助於教師學習新的教學實務技能及方法，並促進教師的專業發展（Lieberman & McLaughlin, 1992；Snow-Gerono, 2005）。

目前學校實際應用於網路會議平台很多且各有特色，茲以 Google Meet、Microsoft Teams 及 Jitsi Meet 為例，簡易介紹如下：

（一）Google Meet

Google 提供學校教育版可結合 Google 日曆，讓 Google Meet 的運用變得更為方便又容易上手。首先可由社群召集人或（主持人）發起一項 Google Meet 會議，並將其寫入行事曆，並邀請成員及設定提醒功能，讓會議排入行程。

Google Meet 視需要提供單個視窗或 Chrome 分頁螢幕畫面分享方式、白板、背景模糊等功能，亦可實際運用視訊會議及班級的教學互動上（Google, 2021）。

（二）Microsoft Teams

Microsoft 整合 Office 365 教育版，提供教師使用 Microsoft Teams 建立不同團隊，並依不同頻道加入不同社群成員，在 Office 365 的平台，它和 Outlook 中的行事曆與 Microsoft 其它軟體連動並無縫整合。Microsoft Teams 運用私訊、檔案分享協作，透由行事曆、網路通話、群組、線上會議等功能，達到社群的正常運作（Soysal, 2019）。

（三）Jitsi Meet

Jitsi Meet 是教育部推薦的一款免費的開源視訊會議平台，直接網頁操作就可以使用所有功能，而且所有參與者都不需註冊帳號，沒有使用時間限制。其設定是所有用戶都可以是主持人，而 Jitsi 提供開源程式包含 server 及 client 兩種，提供機關可自行建置 Server 端，對於穩定與管理多一項選擇。Client 的應用可涵蓋 PC、IOS 及 Android 平台的 APP 介面。參與會議者只要連結會議網址，就可直接參與會議，而人人皆可為主持人是其特色，需事先善加規範才能發揮會議的效能（Huang, 2020a）。

表 1 三種網路會議平台之比較

平台類型	Google Meet	Microsoft Teams	Jitsi Meet
發起年代	2017	2017	2003
版本	教育版	教育版	免費版
人數	無上限	250	75
使用時間	無限制	24 時	無限制
主持人	需帳號	需帳號	無帳號
參與權限	免帳號主持人接受	免帳號網址加入	免帳號密碼加入
行事曆	Google 日曆	Outlook 行事曆	外掛
共享內容	螢幕、軟體	螢幕、軟體、簡報	螢幕、軟體
白板	Jamboard	有	有

手機投影	有	有	有
錄影	有	付費版有	有
訊息交談	有	有	有
分組討論	無	分頻道	有
會議筆記	使用 Google 文件	有	無
優點	1. 方便容易上手 2. 整合 GMAIL 發起會議 方便列入行事曆	1. 教育雲單一登入 2. 整合 office 365 與教育 資源	1. 跨平臺使用便利 2. 外掛行事曆方便邀請 開 3. 放源系統方便組織善 用及管理會議多元性
缺點	即時會議代碼傳送常造 成困擾	邀請非組織人的加入需 做權限設定	1. 人人為主持人易混亂 2. 人人皆可分享但無法操 控對方畫面

資料來源: Huang, E. (2020b)。Ebex, teams, meet, jitsi 8 款視訊會議軟體需求測試比較表格。
<https://www.playpcesor.com/2020/04/webex-teams-meet-jitsi-8.html>

四、現階段應用遭遇之困境

(一) 環境設施方面

1. 頻寬不足造成畫面卡頓

在使用網路會議平台時，經常會遇到人數增加時，有些畫面分享時造成延遲甚至中斷的現象，具體原因經常是網路頻寬不足所致。

2. 資訊設備等級有待提升

有些成員因為連線設備的資訊設備記憶體不足，背景程式常駐太多，或設備未更新等，造成連線異常現象。

3. 資訊安全個資保密需補強

網路平台的安全性是最令人擔憂的，因此資訊的防火牆設置，資料的加密，人員的暱稱與學生資料的保密呈現等都需要多一層顧慮，以免被有心人竊取而不自知。

(二) 資訊素養方面

1. 教師資訊素養須全面提升

面對使用資訊設備的頻繁，教師對於資訊設備的障礙排除，應該有基本的素養，如音效、麥克風、攝影鏡頭及軟體介面操作等，都應熟悉與了解，以提高會

議的效能。

2. 網路禮節與著作權須重視

在參與網路會議者雖處不同地方，然應有的網路禮節仍須注重，避免非理性的情緒發言，尊重他人與維持會議的秩序該是基本要件，在使用分享檔案時，更應遵守著作權的相關規範。

(三) 資源整合方面

1. 整合教學資源全面數位展現

能快速將傳統紙本、文字轉成數位化以方便保存及傳遞是一項大工程。不僅需要轉換設備的購置，也需要平時花時間累積資料，更需要有安全的儲存空間，因此學校的資訊規劃需將此納入長遠考量。

2. 官方整合並提供操作文件

在網路會議平台中，經常會有分享資源及教學示範與應用的說明，因此整合各項資源跨平台應用格外重要，軟體在不同系統的呈現，需要研發與操作手冊的提供，對於初次使用者才有引導及誘因。

五、具體解決之道

(一) 改善網路頻寬設計與規劃

社群平台是透過網路的方式來執行，因此改善網路頻寬的設計與規劃是為必要項目。要讓校園連線網路頻寬達能達到 100~500Mbps，各教室內也都要增設有無線上網設備，且具備智慧教學設施等數位環境需求，如此才能提升社群平台在執行輔助教學、互動教學、創新教學等目標。

(二) 提升個資考量及網路安全性機制

社群平台在操作或教學上若涉及太多的個人資料，就要有安全性的考量及個資保護的加強機制。會議內容可錄影、共作及存取、可回顧及共用，這些都要做事先規劃、管控及管理。另外網路的安全規範，都須事先讓參與成員能清楚明白。

(三) 事先規劃視訊會議進行順暢性考量

社群平台上的召集人或主持人要專注於開會之動態掌控、會議進行的安排以

及參與者在視訊會議參與過程中的順暢性。社群平台視訊會議的過程可錄影，會議過程可供會後成果及後續研究之參考，會議結果及成果可以是集思廣益及共作匯集的意見整合。政府需鼓勵企業開發更人性化、更簡易操作的社群平台，以因應到來的後疫情時代教育之可行性及衝擊性。

(四) 有效整合現有網路工具及軟體資源

結合更多的網路素材與媒體應用到社群平台，才能解決學生跨平台載具的需求，讓社群平台可以運用在手機、電腦、平板電腦、寬頻的電視等載具上，才能發揮更大的功效。未來更可應用到其他的視訊會議、教師的班級教學、線上輔導模式、邀請及來賓或專業人士線上參與等。每個社群平台都各有其優缺點，因此善用現有的系統及軟體去執行，藉以發揮出資訊科技的最大效益。

(五) 研習進修提升教師的資訊素養能力

面對多樣的網路平台工具，如何善用於教學需要透由研習分享以達推廣之目的。此外資訊素養的提升更是現階段教師必須面對的課題。基本的障礙排除，跨平台的安裝運用及資訊設備的更新與效能提升等，現場的教學教師須先了解問題所在，先要自助而後人助，有效快速排解問題，才能善加利用各種媒體素材，將效能發揮極致。

六、結語

教育部長期鼓勵學校透過申請社群計畫，以發展各校特色並促成教師專業成長，改進教學及增進創意教學模式。若能善加運用上述之三種網路會議平台，不僅能突破時空限制，又能增進教師專業學習社群的效益，當是面臨疫情衝擊時，各國善用的有效替代策略。掌握住網路頻寬順暢，主持人能掌握視訊要件讓會議能順利，過程中留意網路個資安全性，充分整合現有的網路工具及軟體資源等，相信教師學習社群的專業對話定能有效進行，並充分應用於課堂教學中，才能達到師生多贏的局面。

參考文獻

- 吳秀春（2014）。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。臺灣教育評論月刊，3(9)，145-162。
- 郭伯臣（2020）。校園防疫與中小學數位學習之現況與未來。國土及公共治理季刊，8(4)，72-79。

- 劉明洲、張逸祥（2011）。網路化教師專業社群之合作學習歷程溝通內容分析 [Collaborative Learning Process and Communicative Content Analysis of Web-based Teacher Professional Community]。課程與教學，14(2)，29-53。
- Google（2021）。Google Meet說明。取自<https://support.google.com/meet/?hl=zh-Hant#topic=7306097>
- Huang, E.（2020a）。Jitsi Meet 視訊會議教學：免費無限時間、共享桌面、會議錄影。取自 https://ossacc.moe.edu.tw/artide4m_02_1.html
- Huang, E.（2020b）。webex, Teams, Meet, Jitsi 8款視訊會議軟體需求測試比較表格。取自 <https://www.playpcesor.com/2020/04/webex-teams-meet-jitsi-8.html>
- Reporter, T.（2021年3月8日）。從武漢到世界——COVID-19（武漢肺炎）疫情即時脈動。取自 <https://www.twreporter.org/i/covid-2019-keep-tracking-gcs>
- Soysal, S.（2019）。Microsoft Teams 的限制和規格。取自 <https://docs.microsoft.com/zh-tw/microsoftteams/limits-specifications-teams>



自由主義思想家傅斯年傳略—— 兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

傅斯年先生（1896-1950），係我國現代史上著名的歷史學家、教育家，也是學界公認的自由主義思想家（焦潤明，2002）。先生生於苦難的中國，以讀書報國、教育救國為職志。個性清廉耿介，一生敢作敢言，對於政治與教育時弊，勇於直諫，同時對於史學研究以及高等教育更有大作為，特別是在其晚年主政的臺灣大學，為捍衛自由的學風，所作的努力，夙為國人所欽重。其言行思想，有諸多值得教育界所學習與效法之處。是故，先略述其生平事略，再說明其教育思想，最後再闡述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

二、生平簡述

依據傅樂成（1979）、李緒武（1998）、焦潤明（2002）、歐素瑛（2006）以及維基百科（2020）的論述，傅斯年先生的生平可以簡述如下：

（一）出生書香門第，刻苦求學的生涯

傅斯年，字孟真，山東省聊城縣人，生於清光緒 22 年（1896），正值滿清腐敗，列強割據中國之際，先生和同時代的諸多有識之士一樣，早歲便心存以讀書報國、以教育救國之大志。

傅斯年出生於沒落的士族家庭，祖父傅淦，為前清貢生，博通經史，且精通醫理。父親傅旭安為前清舉人，致力教育工作，曾任山東省東平縣龍山書院山長。然傅旭安於 39 歲時便英年早逝，以致傅家家道清貧，生活極為艱難。然正由於清貧的家庭環境，使得傅斯年養成艱苦卓絕、努力奮鬥的人生觀。

1905 年傅斯年入東昌府立小學堂讀書，並由祖父親授課業，打下深厚的國學基礎。祖父不僅以居家課孫為樂，還親自傳授傅斯年經史文學，另由於個性與行為上的潛移默化，對於傅斯年一生痛恨政治，不願入仕，疾惡如仇的正義感有頗為深遠的影響。

除祖父之外，對傅斯年影響最大的是侯延瑛，侯延瑛係傅旭安的學生，少時孤貧，受傅旭安的知遇之恩，得以入龍山書院就學，後考取進士，返回故鄉時，

恩師已過世，乃自誓要撫養傅斯年兄弟長大成人。侯延瑛雖是前清進士，但思想並不保守，能與時俱進，積極參加辛亥革命，對於傅斯年關心國事、關心政治的態度也有深遠影響。

1908 年，傅斯年隨侯延瑛至天津，1909 年考取天津府立中學堂，開始接受新式教育，從而為他考入北京大學以及其后的留學生涯奠定基礎。由於恩人侯延瑛的幫助，傅斯年的人生不但發生重大的轉折，也影響了傅斯年知恩報恩的人格特質以及其後辦學時對於清寒的學生特別重視與照顧的教育理念。

1913 年中學畢業後，傅斯年考入北京大學預科乙部，攻讀文史。傅斯年不但成績優異，在課外活動中亦嶄露頭角，曾與沈沉等人發起「文學會」，以修繕辭令、發展思想為宗旨。三年後，1916 年傅斯年升入本科國文學門，深得國學大師劉師培及黃侃的器重。1917 年蔡元培就任北京大學校長，胡適任教北京大學哲學系，傅斯年成為胡適的授業弟子。胡適驚異於傅斯年的國學素養，傅斯年則對胡適科學思維與新見解，頗為心儀。

（二）參與五四運動，新文化運動的旗手

傅斯年就學北京大學時，躬逢 1919 年的「五四運動」。五四運動是中國現代史上所發生的一場以青年學生為主體的反帝國愛國運動，也是一場思想啟蒙和新文化運動。胡適、陳獨秀所倡導的民主與科學以及白話文文學，獲得廣大青年們所支持和體現。

1918 年，傅斯年邀集羅家倫、毛子水、顧頡剛等人，創立「新潮社」。翌年 1 月 1 日，新潮社出版一份代表學生的新刊物《新潮》月刊。第一期主編是傅斯年和羅家倫，傅斯年撰寫〈發刊旨趣書〉，羅家倫發表署名社論加以補充。在政治態度上，《新潮》強調個人主義與自由主義。學術上，《新潮》主張，知識份子有責任發現當代中國社會的需要，加以推動，並要了解歷史的潮流，透過國學研究，以探求現代中國及現代思潮應取的方向。《新潮》月刊影響頗廣，傅斯年也因此成為著名的學生領袖。

1919 年，五四運動爆發，傅斯年被推為北京大學 20 位學生代表之一，對現實問題及政治活動表現出高度的熱情。5 月 4 日當天，北京大學等十三所校院三千餘名學生匯集天安門，舉行了聲勢浩大的示威活動，傅斯年擔任總指揮扛著大旗走在遊行隊伍最前面，堪稱五四運動的健將。

（三）留學歐洲，普被西方學術

北大畢業後，傅斯年旋回山東參加官費留學考試，成績優異。惟因少數考試官以傅斯年為五四運動領袖而不擬錄取，經山東省教育廳陳豫科長力爭，堅持以考試成績為錄取標準，先生得以榜上有名。

1920 年夏，傅斯年赴歐洲留學，先在倫敦大學大學院研習三年半後，轉赴柏林大學。在遊學六年半時間中，大部份時間都在研讀實驗生理、心理、物理學、數學在內的自然科學，在柏林大學哲學院後期才開始攻讀歷史語言學、比較語言學並學習東方語言。留學期間，傅斯年廣泛接觸各種新學，對其後的思想及事業發展產生鉅大的影響。

（四）學成回國，擘劃歷史語言研究所

1926 年 10 月，傅斯年因得知北伐成功而回國，在朱家驊校長邀請之下接受中山大學之聘用。1927 年任該校文科學長（文學院院長，並兼中國文學和史學兩系之主任），並創立語言歷史學研究所。1928 年，中央研究院成立，蔡元培為首任院長，在蔡元培支持下，傅斯年與顧頡剛、楊振聲等人，積極籌劃並負責創建了著名的中央研究院歷史語言研究所。

傅斯年從 1928 年 9 月至 1950 年 12 月，擔任中央研究院歷史語言研究所所長，長達 22 年，是其任期最長，對學術界最有貢獻的職務。他把歷史學、語言學建設成與生物學、地質學同等樣的科學。他以科學的方法治歷史語言之學，並且倡導集體研究的方式，集眾人的智慧發展具有中國特色的歷史學、語言學。

中央研究院歷史語言研究所在大陸時期，多年來集體的努力，卓然有成。首先在 1928 年策劃並開始河南安陽殷墟之發掘，直到 1937 年，十年間凡發掘 15 次，先後由董作賓、李濟主其事，發現大量殷代銅器及甲骨文，經董作賓、李濟及其他學者的共同努力，遂使商代史事，由隱晦而日趨明顯，中國之信史因此向前推進了數百年之久。此外，在民族學方面，對中國西南少數民族的田野調查研究也很有成就，在歷時 20 餘年的西南邊疆少數民族考察中，總計蒐集到 1,100 餘件之民族文物、民族文書 800 餘種、田野照片約 8,000 張，以及無數的語言、民俗、體質測量資料等，成果十分豐碩。

（五）書生報國，拳拳赤子之心

基於愛國、愛民族的拳拳赤子之心，傅斯年在治學之餘，也是十分關心國事。1932 年，日本為合理化占領中國東北三省而極力宣傳「滿蒙在歷史上非屬中國

論」，先生乃憤而疾書《東北史綱》第一卷，以民族學、語言學、史學與地理學資料，證明東北本為中國郡縣，與中國有不可分割的關係，嚴正駁斥日人的謬論。

傅斯年對貪污腐敗疾惡如仇，1944年，傅斯年在國民參政會上向行政院院長孔祥熙發難，揭發孔院長貪污舞弊，罵他是皇親國戚。1947年2月15日和2月22日分別發表了兩篇文章：〈這樣的宋子文非走開不可〉和〈宋子文的失敗〉，痛批當時行政院長宋子文發國難財，硬是把宋子文逼下台。從這兩件事，可見傅斯年敢言人之所不敢言，頗有古代御史之風。

(六) 代理北京大學校長，致力於接收復員

1945年8月，日本戰敗投降，傅斯年欣喜若狂。抗戰勝利後，政府擬任命傅斯年為北京大學校長，傅斯年堅辭，並極力推薦其師胡適。在胡適未返國到任期間擔任北京大學代理校長，致力於克服二大困難。第一個困難是復員問題，要從大後方昆明遷回數千員生和龐大校產，其困難可想而知。第二個困難是偽北大教職員問題。這批為數眾多的偽北大教職員，組成團體，到處請願，要求北大復員後繼續留用，先生基於民族氣節，絲毫不為所動，聲明絕不錄用偽北大的教職員。在傅斯年的努力下，北京大學得於在北平順利復課，先生居功厥偉。

(七) 擔任臺灣大學校長，捍衛自由學風

1948年12月，傅斯年受命接掌臺灣大學校長，傅斯年任期雖不滿二年，卻做了幾件大事，為臺大的發展奠定了良好的基礎，使臺大成為一流之大學：第一是在臺灣光復後國家財力極為艱難下，力爭經費，興建校舍與學生宿舍，擴充圖書儀器設備。第二是成立教員聘任資格委員審查委員會，先後聘請多位國際知名教授到校任教，如李濟、董作賓、毛子水、英千里、錢思亮、蔣碩傑等，一時臺大大師雲集。第三是重視學生生活與學業，並建立嚴謹的考試制度，招收一流學生到臺大就學。第四是極力整頓校務，尤以醫學院著力最多，他所奠下的改革基礎，使得臺大醫學院成為如今蜚聲國際的一流醫學院。

傅斯年最令人稱道的是捍衛校園自治、學術自由的學風，極力阻擋政黨政治介入校園。1949年7月11日，筆名葉青的反共專家在臺北《民族報》發表〈寄傅斯年先生的一封公開信—論反共教育與自由主義〉，文中指控傅校長繼承北京大學自由講學、自由研究的傳統風氣。出任臺灣大學校長後，亦將自由主義作風帶到臺灣來，在學術自由的掩護下，所聘教授中，竟有共黨分子和親共分子，以致校園成為共產黨的溫床。面對各種不實的指控，傅斯年一一加以駁斥，並聲明其堅持學術獨立、拒絕政治力干涉學術的立場。

1949年4月6日，臺灣大學和臺灣省立師範學院（今臺師大）發生「四六事件」，爆發學潮，傅斯年雖然贊成執政當局要快而澈底地肅清匪碟，但要求不能流血。也就是秉持此一原則與態度，傅斯年於四六事件當下，曾向臺灣警備總司令部司令彭孟緝警告：「若有證據該抓就抓，若無證據就不能隨便進學校抓學生！我有一個請求，你今天晚上驅離學生時，不能流血，若有學生流血，我要跟你拚命！」

（八）鞠躬盡瘁，死而後已

晚年傅斯年健康狀況不佳，患有高血壓。1950年12月20日上午，傅斯年列席臺灣省參議會第五次會議，答覆參議員郭國基對臺灣大學招生宜放寬尺度等問題時強調：「我對有才能、有智力的窮學生，絕對要扶植他們！」由於過度激動，突發腦溢血逝世於議場，享年僅55歲，令人不勝唏噓。傅斯年逝世後，葬於臺灣大學校園，校內設有希臘式紀念亭「傅園」及「傅鐘」。

三、教育學說

李緒武（1998）指出，基於愛國、愛教育的讀書人情懷，傅斯年對於當時的教育制度與教育措施，極表不滿，力主改革。他批評當時的學校教育是層層過渡的教育、是游民教育，是資格教育，是階級教育。

因為是層層過渡的教育，所以每階段的教育都沒有既定的目的，學生入學都是以升學為目的，不是以求學為目的。改革之道在不要沿用「小學」、「初中」、「高中」、「大學」等具有階級式的名稱，例如小學宜改稱國民學校，並且每一階段的教育皆有其自身的目的，學生畢業後就業而不升學者應佔多數，才算成功。

所謂資格教育，是說學生入學的目的，在混個資格，取得畢業文憑，以做升學之準備。這種學校教育愈發達，造成升學既無能力、就業又無一技之長的游民也愈多。改革之道，要重視學生能力的訓練，也就是生產的訓練。

傅斯年亦批評學校教育淪為階級的教育，也就是說上層階級所受到的教育機會遠高於下層階級者。改革之道，係教育機會均等，使得教育不要因為貧富不均，影響窮學生的教育機會受到不公平的影響。除了要採用嚴格的考試制度來招生之外，民間和政府要大力設置清寒獎學金。他在臺大校長任內，除為大陸來臺無依無靠的好學生爭取救濟金之外，一方面擲節學校經費，為臺籍貧寒學生設置獎學金，便是此一理念的實踐。

焦潤明（2002）指出除了教育機會均等的理想之外，傅斯年亦有下列四個教

育理想。其一是，品性教育與做人教育，亦即教育的一個重要功能係在陶冶學生的品性，培養學生高尚的道德情操，使學生具國民意識和立誠的品質。其二是，培養國民綜合素養和能力的教育。其三是，實現學校的多樣化和個性化，亦即學校辦學可以各有特色以及因材施教以發展學生的個性。其四是，平淡無奇的教育，亦即為學生創造出優雅的環境、濃厚的學術氛圍即可，讓學生「有房子住，有書唸，有好玩的東西玩」，便是好的教育。

在高等教育上，傅斯年主張大學是學術教育，應以學術為本位。對學生應著重培養問題探究的興趣與研究能力。在課程設置上，應廣泛推行講座制。普通課程應由最有學問與經驗的教授擔任，以便引導學生走向正確的探究學問之道。更重要的是，為實現學術教育的目的，大學應保持獨立性以及學術自由和思想自由的風氣，不受各派政黨、各派宗教的影響（焦潤明，2002）。這些見解均體現了傅斯年的自由主義教育思想。

四、對教師專業的啟示

綜觀傅斯年先生的事蹟與思想，有許多值得臺灣教育界學習的地方。首先，在教育行政機關上，應致力於教育制度與措施的改革。就筆者所關心的師資培育方面，我國師資職前培育已立法並取得一定的成效，但在初任教師導入輔導以及教師專業發展方面，我國的制度仍未法制化，以致於初任教師導入輔導未能普及化，資深教師的專業發展缺乏系統化、計畫性的推動，以及教師評鑑、教師換證、教師生涯進階等制度迄今仍未建立，遠遠落後先進國家數十載，是令人相當心急與擔憂的事。

教育行政機關亦應重視教育機會均等理想的實現，對於偏鄉地區的學校要給予更多的關注和補助；對於處於性別、社會階級、族群等結構上弱勢的群體，應採用「積極性差別待遇」（positive discrimination）之方式，針對既有社會結構不平等現象做彌補，給予弱勢群體更多的資源，以保障其發展的機會。

其次，對於學校教育而言，中小學不應過度重視知識教育，以及過於強調學生的升學，成為「層層過渡的教育」、「資格教育」，也就是升學主義的幫手。反之，應重視學生五育的均衡發展，特別是學生在誠實等品性的培養，使學生成為有仁愛、能致誠的好國民。另外，學校也要發展特色，以特色、多樣化的教育活動來吸引學生，來發展學生音樂、美術、體育、科學探究等多元的智慧。

對於大學而言，應重視學術的追求，除堅持大學獨立自主，摒除政治與宗教的不當介入之外，更應強調「思想自由，兼容並包」。除重視學生的生活環境外，更應重視與要求學生在學術上的探究與學習，培養「懷疑、求真」之科學態度。

對於現代教師而言，傅斯年的思想與事蹟更有許多的啟示。第一，教師應體認家庭教育的重要，而加強與家長的親師溝通，就像傅斯年的學習與人格發展受到其祖父與父母的影響，家長對其子女的影響甚為巨大，是故如何借助家長的力量，來配合學校教育，達成教育的目標，是非常有必要的。

第二，教師應體認其本身就是學生的最大貴人。透過貴人啟導，孩子的潛能得以無限地發揮。就像傅斯年受到侯延瑛、蔡元培、胡適等貴人協助一樣，教師對於學生的鼓勵、協助與教導，將影響學生人生的改變與發展，是故教師要盡心盡力地栽培學生，並以學生的成就為榮。

第三，教師要有強烈教育機會均等的理念與實踐。對於社經文化背景弱勢的學生要特別關注與照顧。讓這些孩子有更多的鼓勵，有更多的獎助，有更多表現與發展的機會，才是真正公平的教育。而這種教育方式，才是最能提升學生附加價值的教育。

第四，教師要把每個學生都帶上來。得天下英才而教之，固是人生之一樂也；對於學習程度中等的，能夠提升其學習成就，是值得嘉許的；對於學習成就低落的學生，提升其學習潛能，才是最令人敬佩的，這樣才能落實傅斯年「個性化」教學、因材施教的教育理念。

第五，對於學生的學習發展，不宜過度強調學科知識的訓練，甚至流於升學主義的共犯結構之一，而是要加強學生能力與綜合素養的發展，而「學習能力指標」以及學生的「核心素養」便分別是九年一貫課程綱要以及十二年國教課程綱要所要達成的教育目的。

第六，教師應有終身學習、終身反思的理念與實踐。須知知識進步，一日千里，教師若持保守封閉的文化，安於現狀，而不能與時俱進，勢將為時代所淘汰，反之，若能形塑進步開放的文化，本身不斷的成長與蛻變，才能帶給學生新知識、新技能、新生活適應的能力。

第七，教師的專業發展可以是個別的，更可以是群體的。就像傅斯年以科學的方法治學，並且倡導集體研究的方式，才能做出更好、更豐碩的研究成結果一樣，教師的專業發展亦可以採取「專業學習社群」的方式，這樣不但教師的學習可以更豐富化，而能更能形塑合作分享的教師文化。

五、結語

傅斯年先生誠為我國自由主義思想的大師級人物。他在新文化運動、建構歷史語言學、代理北京大學校長、擔任臺大校長皆有開創性的貢獻。他不顧自己的身體健康，鞠躬盡瘁，死而後已的精神，更是令人景仰。謹對先生的事蹟與思想，表達崇高的敬意。

參考文獻

- 李緒武（1998）。傅斯年。載於劉真（主編），**師道**（頁408-418）。臺北市：國立教育資料館。
- 維基百科（主編）（2020年12月16日）。**傅斯年**。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%82%85%E6%96%AF%E5%B9%B4>
- 焦潤明（2002）。**傅斯年傳**。北京市：人民出版社。
- 傅樂成（1979）。**傅孟真先生年譜**。臺北市：傳記文學出版社。
- 歐素瑛（2006）。臺灣大學自由學風的捍衛者—傅斯年。載於國立教育資料館（主編），**教育愛：臺灣教育人物誌**（頁49-60）。臺北市：國立教育資料館。



執行美國 ACICS 認證之實務經驗：認可程序之分析

陳采秀

明道大學課程與教學研究所助理教授

郭秋勳

明道大學校長、中華文化與傳播學系講座教授

一、前言

我國大學法第五條規定「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑……教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，……相關評鑑辦法由教育部定之。」（大學法，2019）故，教育部於 2007 年 1 月 9 日依大學法第五條第二項及私立學校法第 57 條第六項規定訂定「大學評鑑辦法」（教育部，2016），並於 2016 年 11 月 7 日修正。該辦法第三條明訂大學評鑑之類別包括：校務評鑑（對教務、學生事務……等事務進行全校整體性之評鑑）、院、系、所及學位學程評鑑（對院、系、所及學位學程之課程設計……等項目進行之評鑑）、學門評鑑（對特定領域之院、系、所或學程進行之評鑑）、及專案評鑑（基於特定目的或需求進行之評鑑），前兩者每四年至七年應辦理一次，並得依需要調整，後兩者之評鑑，得依需要辦理之。就校務治理，各大學無論公私立，均須進行自我評鑑，並接受教育部的評鑑。

我國在校務評鑑的辦理有社團法人台灣評鑑協會和財團法人高等教育評鑑中心基金會兩大機構，就評鑑結果採行認可制度，對每一評鑑項目分別認可，分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」三種結果。「財團法人高等教育評鑑中心基金會」於 2005 年 12 月 26 日與全國 153 所大專校院共同捐助成立，成為政府捐助財團法人之高等教育評鑑專責機構（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2020）。「社團法人台灣評鑑協會」於 2003 年經內政部核准成立，自 2005 年起即接受教育部的委託進行科技大學評鑑，至今仍持續接受教育部委託辦理技專校院評鑑（社團法人台灣評鑑協會，2020）。財團法人高等教育評鑑中心基金會於 2011 年完成第一週期大學校院校務評鑑，進行 80 所大學校院（含軍警校院與空中大學）之實地訪評作業；2017 至 2018 年完成第二週期大學校院校務評鑑，分年完成 70 所公私立大學校院、5 所宗教研修學院、8 所軍警院校及 2 所空中大學，共 85 所大學校院之校務評鑑（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2019）。至此，隸屬全國高等教育的大學校院均已完成二個週期的校務評鑑。

隨著時間的推移，政治、教育、社會、科技的進步和制度的改變，相對改變了追求品質的理念。高等教育機構的發展有其任務性和專業性，不論國內或國外都重視高等教育品質，也在其位置所在之處進行相關的品質發展與驗證。至於大學校院為何要參與國際認證及其參與國際認證效益、認證機構的有效性、評鑑指

標的差異性、國際認證對校務治理的改變，國際專業領域認證（如：Association to Advance Collegiate Schools of Business, AACSB），及大學參與國際認證就學分規範、學習輔導、畢業生就業等國情文化不同的差異等，都暫不在本文論述。本文就本校接受董事會指示校務發展重點之追求自我品保，參與美國「獨立院校認證委員會」（Accrediting Council for Independent Colleges and Schools, ACICS）執行認證及其認可程序，與我國大專院校校務評鑑程序之比較進行論述。希能就認可機制與執行經驗做出記錄與評論之貢獻。

二、美國 ACICS 認證及其認可程序

美國在 2020 年前，校務評鑑（在臺灣以「評鑑」稱之）的辦理有區域性認證機構（Regional Accreditation）和國家性認證機構（National Accreditation），2020 年 2 月，美國教育部取消了區域性認證機構與國家性認證機構之間的區別，建立了一套統一的機構認證制度，旨在鼓勵被認證學校之間的合作，以透明地轉移學分和相互認可具有共同標準的學校之間的學位，從而改善學生的體驗，堅持質量標準並降低高等教育成本（Wikipedia, 2021）。使學生無論居住在哪個地區，都能夠根據自己的需求就讀最好的學校。

ACICS 成立於 1912 年，是美國教育部和高等教育認證委員會（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）認可的美國高等教育認證機構之一，也是美國最大的針對營利性學校的認證組織，可認證營利性學校和非營利性學校，在 2020 年之前是屬於國家性認證機構。根據 Camera（2016）指出 ACICS 監管約 725 家教育機構，2015 年監督了 33 億美元的聯邦財政援助，估計有 60 萬學生在 ACICS 認可的機構就讀。歐巴馬政府時期，美國教育部在受到強烈批評後投票決定關閉 ACICS，主要係因發給認證 Corinthian Colleges（科林斯學院）和 ITT Technical Institute（ITT 技術學院）這兩所現已關閉學校，於 2016 年 12 月取消了 ACICS 的聯邦認可，停止承認該組織的教育認證資格，不允許繼續提供聯邦資金，以避免 ACICS 濫用公眾的信任，當時許多由 ACICS 認證或申請其認證的學校都因此而出走到其他認證機構。川普政府於 2018 年 11 月恢復了 ACICS 的認證資格，認為前教育部的決策過程有缺陷，裁定前政府不僅違反了《高等教育法》和該部門自己的實施條例，而且還違反了《行政程序法》，並改善了其監督學校的方式（U. S. Department of Education, 2018）。

ACICS 的認證範圍為提供證書或文憑的私立大專院校，以及提供旨在教育學生從事專業、技術或職業的課程的大專院校，包括副學士、學士或碩士學位、及透過遠距提供這些課程的大學教育。認證是由受評機構自願性發起的活動，需要嚴格的自我評估、強調質量保證和承諾不斷提高質量。故，要獲得 ACICS 的認證，受評機構必須：符合嚴格的標準；制定並實施機構效能計畫；經歷財務穩

定性、保留率和安置率的年度審查；和經歷現場訪視。如果判斷為符合既定標準，則可以在三至六年的特定期限內授予認可。

ACICS 的認證過程包括：

1. 確定資格（Determination of Eligibility）：使用自我評估清單（Minimum Eligibility Self-Assessment, MESA）確定機構的資格。
2. 初次申請（Initial Application）：ACICS 致力於協助教育機構達到標準和獲得認證。
3. 初步校園績效報告（Initial Campus Accountability Report, CAR）：CAR 是完成認證的重要資料之一，包含重要數據（如：該受評機構的整體入學人數、留學生人數、畢業生人數及其就業情形），初步的 CAR 是啟動申請 ACICS 認證的一部分。
4. 初始資料訪評（Initial Resource Visit）：在接受初始申請文件（包括評估機構的財務穩定性）之後，ACICS 工作人員將進行初始資料訪評，目的是評估該機構的整體資格，驗證機構年度報告中提交的註冊率、保留率、和就業率等訊息，並檢查機構準備進行認證的過程等。
5. 申請與自評（Application and Self-Study）：自評是認證過程中最重要的部分，需要時間和周密的計畫，對機構運作的各個方面進行全面的分析。
6. 認證培訓（Accreditation Training）：所有初次的申請機構都需要參加「初次認證研討會」，該研討會也向有興趣了解 ACICS 初次認證流程者開放。該研討會提供了認證訪評的準備工作概述。申請認證更新的機構也需要參加。
7. 現場訪評（Evaluation Site Visit）：受評機構提交自評資料和其他所需文件後，ACICS 會任命一個團隊赴受評機構現場訪評。受評機構會被告知來訪團隊的組成。
8. 團隊報告和回應（Team Report and Response）：現場訪評的團隊會完成一份書面報告，涵蓋受評機構審查的每個領域及其相關訊息。隨後，報告由團隊主席發送給 ACICS，並發送給受評機構進行查閱和回應。
9. 中間階段審查委員會（Intermediate Review Committee）：與機構認證有關的所有資料，均由經驗豐富的審核委員進行審核，然後再由 ACICS 專員進行審核。如果評估文件已完成，該小組將向 ACICS 提出建議。如果文件不完整，審閱者將僅作為 ACICS 組織審查事實，但不會提出具體建議。
10. 委員會決定（Council Decision）：基於對受評機構相關資料和數據的最終審查，ACICS 委員會決定條件：獲得認可、有條件認可、延期認可、或認可被

拒絕。

初次啟動申請 ACICS 的受評機構，則是依下列流程逐步進行審核：

1. 受評機構完成資格自我評估清單

主校區和每個分校都必須滿足 MESA 檢查表中列出的最低資格標準，以便該機構能夠進行初始認證過程。提交該清單後，ACICS 進行審查，並通知受評機構是否有資格進行初始註冊。

2. 受評機構註冊主校區和所有分支機構（包括學習網站）

當滿足最低資格標準的要求，ACICS 會發送註冊連結，在註冊過程中，必須提供重要的機構資料（如：主要校園、分支機構）。辦理註冊時不收取任何費用。

3. 受評機構完成創建帳號並提交申請資料以進行初步審核。

4. ACICS 查看提交的文檔

ACICS 線上審核初次申請受評機構提交的訊息。如果機構的初始申請符合最低資格標準，並且 ACICS 的初步審查表明該機構符合受評領域規範，則正式邀請該機構提交初次認證申請書。

5. 受評機構完成認證申請的初始傳送（第一階段第一次上傳）

收到初次認證申請的邀請後，機構可以使用註冊過程中創建的帳號和密碼登錄，並上傳下列必需文件：

- (1) 國家/政府的經營許可或接受證明（僅限國際受評機構）
- (2) 最近一個會計年度經審計的財務報表（Audited Financials Statement）
- (3) 所有權揭露（Ownership Disclosure）

這些文件上傳並繳納了申請費之後，ACICS 開始審查受評機構的申請。

6. ACICS 辦理審查

ACICS 分析經審計的財務狀況，以證明受評機構的財務穩定和支持教育計畫的能力。

7. 受評機構初始資料訪評準備（第一階段第二次上傳）

成功完成正式申請審核後，進入下個階段，申請機構繼續上傳下列文件：

- (1) 受評機構手冊（Official Institutional Catalogue）
- (2) 起草學校效能計畫（Draft Campus Effectiveness Plan, CEP）
- (3) 參加初次認證研討會的出席證書（Certificate of Attendance at Initial Accreditation Workshop）

8. ACICS 安排初始資料訪評

審核受評機構第二階段提送的文件後，ACICS 會聯繫該受評機構以安排初始資料訪評，訪評的重點在驗證申請資料、訪問校園中的關鍵人物、抽檢各項紀錄資料、以及評估該機構進行認證申請的整體準備情況。

9. 受評機構為初始資料訪評付款並由 ACICS 進行訪評

初始資料訪評的費用是通過 ACICS 會員中心支付的。通常，這個訪評需要一天的時間，並由一名 ACICS 工作人員進行。

10. ACICS 提交初始資料訪評報告（如果適用）

由 ACICS 工作人員酌情決定，在繼續申請程序之前，可能需要對「初始資料訪評」報告做出回應。該報告將指出回應截止日期，在此之後進行審查，及通知該機構繼續進行的資格。

11. 受評機構初次認證訪評準備（第二階段上傳）

進入第二階段，申請機構繼續上傳下列文件：

- (1) 初始自評報告（Initial Self-Study Narrative）
- (2) 自評過程說明（Explanation of the Self-Study Process）
- (3) 未來計畫（Future Plans）
- (4) 修訂後的學校效能計畫（Campus Effectiveness Plan, CEP）
- (5) 修訂後的受評機構手冊（Institutional Catalog）
- (6) 學分分析（Academic Credit Analysis, ACA）
- (7) 設備清冊（Inventory of Equipment）

- (8) 教職員概況表 (Faculty and Administrative Staff Summary Form)
- (9) 指定代表資料 (Designated Delegate Form)
- (10) 初始校園績效報告 (Initial Campus Accountability Report)
 - ※含畢業生就業驗證計畫 (Placement Verification Program, PVP)

12. ACICS 和受評機構安排初次認證的實地訪評

ACICS 與機構協調安排團隊現場訪評的日期。在安排訪評時間之前，受評機構必須成功上傳所有自評資料（如第 11 點所述）。

13. 受評機構為初次認證實地訪評付款

ACICS 將在實地訪評之前三週（至少）發送付款訊息，以進行初次認證訪評。受評機構必須在預定審查之前的 10 天內完成支付，否則訪評將被延遲或取消。

14. ACICS 完成現場訪評和團隊報告、受評機構回應

受評機構必須更正並解決團隊報告中表達的所有發現和問題。

15. ACICS 中間階段審核委員會 (Intermediate Review Committee, IRC)

IRC 會在委員會預定會議之前約 2~3 週審查該受評機構的申請、實地訪評報告和受評機構回應有關的所有資料，做出建議並提交委員會審議。

16. ACICS 委員會決定認可結果

委員會考量受評機構的申請、與受評機構的審查有關的任何資訊、以及 IRC 的建議，以告知該受評機構的認可決定。

三、比較 ACICS 認可程序與我國大專院校校務評鑑程序

在完整執行美國 ACICS 認證後，與我國教育部委託財團法人高等教育評鑑中心基金會於 2017 年執行的大專院校第二週期校務評鑑相較，就執行政程序分析結論如下：

1. 學校屬性分析

由於美國的大學分為營利性學校和非營利性學校，前者以營利為宗旨，學校收入可歸創辦人或財團所有，董事會可以合法分配學校的獲利；其辦學品質是透

過認證，可以獲得聯邦政府對學生的財政援助（包括助學貸款、獎學金、研究經費等）。而我國的大學則都是屬於非營利性，學校組織運作皆由教育部監督。故在參與 ACICS 認證程序準備時，經審計的財務報表是非常核心的關鍵，作為是否進入認證程序之指向。

2. 訪評作業時程

參與美國 ACICS 認證過程可能需要 9~18 個月，取決於受評機構證明其符合 ACICS 認證標準與規範的能力，要求受評機構的首席管理者必須參加 ACICS 初次認證研討會。而我國大學校院校務評鑑則是依教育部核定計畫之規定時程辦理校務評鑑，故須進行實地訪評學校受評時程抽籤。兩者的差異在前者依受評機構的能力決定作業時程，後者依一致性的評鑑計畫規定作業時程。

3. 前置作業階段

由於參與美國 ACICS 認證係屬自願性的品質保證，故從申請資格自我評估、註冊、提交申請資料、確保符合認證申請資格、上傳學校設立證明、上傳經審計的財務報表、上傳學校所有權資料等資料，然後 ACICS 進行受評機構申請審查，前置作業程序耗時；而我國之大學校院校務評鑑係由教育部主導，故由教育部核定大學校院校務評鑑實施計畫後，承辦單位（高等教育評鑑中心）再邀集所有受評機構辦理實施評鑑說明會，即開展評鑑之實施。

4. 訪評準備階段

美國 ACICS 就認證準備採分批資料上傳，並安排初始資料訪評，提供初始資料訪評報告後，再進行認證實地訪評準備；而我國大學校院校務評鑑則是一致性的要求受評大學校院進行自我評鑑，然後上傳基本資料與自我評鑑報告。就資料準備而言，兩者都須進行自我評鑑，繳交自我評鑑報告；就認可程序而言，美國 ACICS 多出初始資料訪評的程序。

表 1 美國 ACICS 認證和我國大學校院校務評鑑之訪評準備階段差異分析

美國 ACICS 認證	我國大學校院校務評鑑
訪評準備	自評階段
→受評機構初始資料訪評準備（上傳資料）	→受評大學校院進行自我評鑑
→ACICS 安排初始資料訪評	→受評大學校院上網填報基本資料
→ACICS 進行初始資料訪評	→受評大學校院上傳自我評鑑報告
→ACICS 提交初始資料訪評報告	
→受評機構初次認證實地訪評準備（上傳自評資料等）	

5. 認可說明指導

美國 ACICS 認證要求受評機構必須在初始資料訪評前和完成自評前的 18 個月內參加 ACICS 初次認證研討會，其為自評過程提供寶貴的指導；而我國大學校院校務評鑑則是統一辦理實施計畫說明會。兩者皆進行認可說明，只是前者為訓練指導，後者為傳達說明。

6. 實地訪評差異

美國 ACICS 認證為期完整的 3 天（不含前後的接送機），而我國大學校院校務評鑑則是依受評學校總學生數分為 2 天與 1.5 天。整體評鑑行程都含學校簡報、師生晤談、資料檢閱、教學設施參觀。

7. 評鑑認可結果

美國 ACICS 認證是以大學校院整體認可為主，而我國大學校院校務評鑑則是依評鑑項目（包括：學校自我定位、校務治理與經營、教學與學習資源、績效與社會責任、及持續改善與品質保證機制等五項）進行分項認可。美國 ACICS 認證是以「獲得認可」、「有條件認可」、「延期認可」、及「認可被拒絕」等四項作為決定，而我國大學校院校務評鑑則是分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」等三種認可結果。

8. 認可審議程序

就美國 ACICS 訪評而言，提出訪評報告由受評機構回應後，進入審查結果和最終認可結果；而我國大學校院校務評鑑則是訪評報告後，由訪評小組和大學校院雙向確認初稿（含申復程序），再進入審議結果和最終認可結果，最後由教育部公布認可結果。

表 2 美國 ACICS 認證和我國大學校院校務評鑑之認可審議程序差異分析

美國 ACICS	我國大學校院校務評鑑
實地訪評	實地訪評階段
→完成現場審查和團隊報告	→訪評小組撰寫實地訪評報告書，並提出認可結果建議
→受評機構回應	→訪評小組進行實地訪評報告書初審
→中間階段審核委員會（IRC）	→大學校院進行實地訪評報告書初稿申復申請
審查	→訪評小組針對大學校院實地訪評報告書初稿進行申復意見
→ACICS 委員會決定認可結果	回覆說明
	→認可審議委員會決議認可結果
	→召開董事會提出認可結果報告案
	→陳報教育部備查後公布認可結果

四、結語

就認可程序而言，相較於我國的校務評鑑，執行美國 ACICS 認證像是經歷一次校務評鑑併系所評鑑的整合，所有的核心都圍繞在教學層面，除了校級資料的盤點和審閱外，針對每個系所的招生、課程、師資、教學、設施、和畢業生流向等進行審查；對於受評機構的系所問題，於實地訪視前若能釐清，則該系所可不受實地訪視的安排，不勞師動眾和打擾教學。認證的精神在於審查學校辦學機制與成效，至於辦學的執行與細節則是大學自主；認證機構的角色在引導和協助學校取得認證，從參加初次認證研討會、辦理初始資料訪評的程序可見一般，學校準備妥當再進入認證程序，相較起來不為評鑑而評鑑。

在美國，所有大學都須經過聯邦或州政府審批和監管才能開始辦學，這和臺灣的大學必須經過教育部核可設立是相同的。美國教育部不參與認證任何大學，只是研議認證機構評估其成員機構的方式、政府核可認證機構的標準等，而我國的校務評鑑計畫是由教育部審核和監督執行。不管國內評鑑或國際認證，目的都在改善並確保教育品質，鼓勵受評機構朝最大教育效能發展和努力，美國大學因為通過認證而取得聯邦財政援助學生，我國大學因為通過評鑑而獲得校務發展獎補助，雖然狀態相同，美國的認證出於大學自願。若我國的大學評鑑以法制來強化並維持高等教育品質，那麼，在大學奠基了週期性的評鑑經驗後，大學對於辦理評鑑的意願、及參與評鑑而強化辦學的能量，值得探究。

參考文獻

- 大學法（2019）。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030001>
- 社團法人台灣評鑑協會（2020）。關於社團法人台灣評鑑協會。取自<https://www.twaea.org.tw/m/412-1772-588.php?Lang=zh-tw#aboutus-1-1>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2017）。大學校院校務評鑑實施計畫。取自<https://www.heeact.edu.tw/1151/1196/1497/1325/36477/>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2019）。關於校務評鑑。取自<https://www.heeact.edu.tw/1151/1196/1497/1325/1333/16059/>
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2020）。關於財團法人高等教育評鑑中心基金會。取自<https://www.heeact.edu.tw/1151/1155/1157/3592/>

- 教育部（2016）。大學評鑑辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030042>
- 維基百科（2020）。獨立院校認證委員會。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%8D%A8%E7%AB%8B%E9%99%A2%E6%A0%A1%E8%AA%8D%E8%AD%89%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83>
- ACICS (2021). *ACICS Initial Applicants*. Retrieved from <https://www.acics.org/accreditation-initial-applicants>
- Camera, L. (2016). *Education Department Strips Authority of Largest For-Profit Accreditor*. Retrieved from <https://www.usnews.com/news/articles/2016-09-22/education-department-strips-authority-of-acics-the-largest-for-profit-college-accreditor>
- U. S. Department of Education (2018). *Following Court Ruling, DeVos Orders Further Review of 2016 ACICS Petition*. Retrieved from <https://www.ed.gov/news/press-releases/following-court-ruling-devos-orders-further-review-2016-acics-petition>
- Wikipedia (2021). *Higher education accreditation in the United States*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_accreditation_in_the_United_States#cite_note-15



從「2030 雙語國家政策（110-113 年）」 提出我國雙語發展之我見—以新加坡為借鏡

王凌芳

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展系研究生

林弘昌

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展系副教授

一、前言

我國行政院於 2018 年頒布「2030 年雙語國家政策發展藍圖」，其目標希望落實國內的雙語環境，為我國產業發展邁向國際化奠定良好的基礎。然而，若要談起我國的雙語發展，在 2002 年時政府即提出了五年的「營造英語生活環境建設計畫」，經過了十幾年的時間，我國的雙語發展似乎仍有許多進步的空間，為此行政院研究發展考核委員會於 2011 年提出「我國外語政策之檢討與展望」政策建議書來檢視我國雙語發展的進步空間，其內容提到了亞洲國家當中，香港與新加坡是英語發展領先的國家，而其中又以新加坡的推動成效較為顯著。

根據 2018 年教育優先（Education First）所編制的全國英語指標機構報告指出，我國國民的英語能力在 88 個國家中排名第 48 名，相較於 2017 年下滑 8 個名次（吳百玲，2019）。為何經過數十年的努力，我國國民的英語能力卻仍然退步不見成效呢？本文將借鏡新加坡的案例，整理與分析新加坡成功推動雙語的要素供臺灣未來發展雙語之參考。

二、新加坡之雙語發展與其競爭優勢

楊聰榮（引自陳胤祖，2019）認為我國欲推動雙語，可將周遭國家的經驗、做法與英語人力資源一併納入思考與運用。新加坡無論是在人口組成、島嶼型環境或人文背景等因素皆與本國相似，其發展雙語的經驗可提供我國優良的借鏡。

（一）新加坡之雙語概況

從 1965 年起，新加坡脫離馬來西亞成為一個獨立的國家，當時的開國領導人李光耀先生認為英語對於新加坡而言，是立足於國際市場不可或缺的要害（李光耀，2000），因此新加坡政府鼓勵國民均衡發展自身所屬的母語以及英語，其中包括新加坡的四大官方語言，如英語、華語、馬來語以及淡米耳語等，大部分的國民皆可使用雙語進行流利的溝通（廖珮姮，2009）。此外，新加坡政府也大力提倡務實的語言工具主義（linguistic instrumentalism），其意義在於將語言視為產業與國民生存的必備工具，語言政策以政治與經濟考量的前提下進行推行，主要受到兩個因素影響，分別是：(1)新加坡特殊的地理環境與有限的資源；(2)多

元的人口結構下需要共同的官方語言增強凝聚力（Wee, 2003；Tan, 2017）。有鑑於此，英語在新加坡是使用頻率最高的語言，主導了經濟、政治以及法律等公共領域，國民若想要掌握自身的社會地位，就必須擁有良好的英語能力（吳英成，2010）。

（二）新加坡之雙語發展成功要素

根據文獻的回顧，筆者整理出新加坡雙語發展之成功原因有以下三項。

1. 由上至下的高昂雙語意識

有鑒於新加坡的雙語發展乃由政府主導，新加坡國民自幼就開始從校園裡接觸英語，回到家中又與家人透過母語進行溝通，因此雙語的共同存在對於新加坡國民來說並不陌生，身為行政、教育、商業、科學甚至是全國共通語言的英語，新加坡人明白想要汲取知識並得到一份好工作，就得把英語學好（行政院研究發展考核委員會，2011）。

2. 從教育端積極培養雙語人才

談到新加坡的雙語發展，令人不可忽視的一大重點就在於雙語教育。新加坡的語言教育受到政府的主導，如前總理李光耀大力推行雙語教育，希望國際能看中新加坡的人才優勢，進而投資於國內。另外，新加坡政府亦意識到全球頂尖人才高競爭的情況，因此不斷採取手段吸引優秀人才至高等教育機構任職以及學習（Ng, 2013）。著名的「雙文化課程」就是為了培養英華雙語人才的重點計畫，學生同時可獲得教育部提供的獎學金以及學費豁免，亦可參與其他國家之浸濡課程，也因此新加坡國民普遍具有良好的雙語能力（吳英成，2010）。除此之外，江前逸（2007）也指出新加坡十分重視高等教育，國民進入大學之前必須參加新加坡劍橋高級文憑「GCE“A”」水準的考試，且對於成人非正式的語言教育以及即將就業的勞工之進修有一系列的規劃。

3. 具有文化特色的新加坡式英語

新加坡擁有開放的經濟模式與接觸國際的遠見，吸引大量的外籍勞工與個人資本的投入，其正面影響新加坡在國際地位與安全上的穩健（引自林健次，2012），其榮景歸功於當地特殊的英語用法「Singlish」，意旨新加坡所發展具有當地特色的口語式英語。Rubdy（2001）指出，Singlish 的使用能夠有效的達到社會凝聚力與創意的激發，Cordeiro（2018）的研究更說明 Singlish 的使用雖非正規的用法，然而，卻能促使外籍員工與新加坡籍的員工進行互動，於組織當中

進行良好的跨文化交流，間接建立外籍員工對於新加坡的國家認同感。

新加坡成功的雙語發展過程，事實上歷經了半個世紀的努力以及許多政策的改革與檢討，筆者認為其成功的關鍵在於新加坡政府明確的推動手段以及國家、產業一直到國民的高配合執行力，使他們於今日成為雙語能力水平第一的亞洲國家。

三、臺灣推動雙語的現況與評述

行政院 2018 年提出的「2030 雙語國家政策發展藍圖」其四大理念為：(1) 從需求端全面強化國人英語力；(2) 以數位科技縮短城鄉資源落差；(3) 兼顧雙語政策及母語文化發展以及年輕世代的人才競逐優勢，以及(4) 以厚植國人英語力以及提升國家競爭力為政策發展之核心目標。

經過一年的努力，國家發展委員會也公布「2019 年部會亮點成果」報告書，從中可宏觀瞭解各部會積極促使產業建立雙語友善環境，最明顯的成效為雙語環境的建立，包含：金融機構廣設雙語分行、觀光景點設置雙語導覽區域以及各部會雙語官網的建立等，充分展現出產業推動雙語的企圖心。除了建立雙語環境外，國發會與教育部也擬定了 110 至 113 年的「前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設」藍圖，其努力的方向為：(1) 延攬英語系國家之專業人才及學生來臺；(2) 提供誘因鼓勵民眾學英語，並培養專業領域之英語人才。綜觀 110 至 113 年之計畫，內容著重於人才英語力的養成，政策努力的重心專注於校園學生英語能力的培養，如：(1) 高中職與大學部分課程使用英語教學；(2) 學生英語能力測量，以及(3) 師資英語增能等策略。

過去學者所提到的「認知、技能、情意」為英語學習過程中三個重要的因素（施宥廷，2016），學習動機屬「情意」當中的一環，而吳百玲（2019）提到我國國民學習語言的動機多半被動，大多是為了考試、升學等目的，當語言只是一門學科，而非生活上之必需，自然也無法有效應用到各種場域當中。綜合過去文獻所述，筆者認為我國目前的雙語政策比較欠缺與「情意」相關的內涵，另外，雖然政策方向希望能夠培養專業領域的人才，但國民是否已經準備好迎接雙語學習的挑戰，亦是政策需要顧及的。因此，筆者認為，國內目前專業領域雙語的應用、國民英語能力的缺口以及國民學習語言的心態，是未來推動雙語目標值得進一步探究的問題。

四、新加坡的雙語發展對臺灣的啟示

根據我國 110 至 113 年之雙語推行策略可瞭解，目前將朝「人才雙語能力的

培養」的方向努力，借鏡新加坡成功的案例，筆者提出三項以人才為努力重心的方向進行討論。

（一）以語言使用需求為導向，發展國內雙語人才

根據前述文獻的探討，我國目前對於雙語的發展策略，集中火力於教育端，而我國產業端的雙語發展由於不是受到政府的主導，目前主要是透過主管機關的軟性鼓勵並各自進行推行。事實上國內目前一個良好的例子與新加坡所提倡的工具語言主義有相同的意義，證券暨期貨市場發展基金會辦理「國際財金與會議英文」之一系列的課程供從業人員進修，期盼從業人員能夠有效運用該領域之專業英語於工作場域，筆者認同此做法能夠創造我國產業短期的雙語即戰力，其他產業亦可效法此方法。

（二）從情意面著手，強化國人的英語學習態度

新加坡高昂的語言學習風氣來自教育端從小的環境培養，然而究竟我國在英語學習上出了什麼問題呢？張崇旂（2010）提出了國人語言學習的問題，其根本原因在於國人被動的學習態度，國人學習語言，多半是為了考試、升學或就業壓力等原因。然而，施宥廷（2016）指出，語言學習的過程中，認知、技能與情意是三個密切不可忽視的要素，而前者提到的語言學習態度即是屬於「情意」當中的一環，因此我國國民在語言學習的情意面向上或許有許多值得後續研究探討的空間，找出問題根源才能有效解決問題。

（三）雙語發展結合在地人文特色，深化國際對我國的認同感

Singlish 這種屬於新加坡在地化的英語的確令人印象深刻，新加坡之所以受到國際矚目，其中一項原因是除了他們擁有良好的英語溝通能力，許多外籍人士也會到當地學習華語，語言交流的過程中也創造許多跨文化交流的機會。借鏡新加坡，筆者認為我國可思考將雙語適當地與在地的人文特色進行結合，例如：閩南、原住民或客家文化，與外籍人士交流語言的同時，也能推廣我國特有的風俗文化，使外籍人士透過語言交換對我國產生認同感。

借鏡新加坡雙語發展成功的經驗，我國確實有許多面向可以思考與應用，但筆者亦認為推動雙語的過程中，除了借鏡成功的案例，最重要的是讓所有策略與方法因應國情與學習者的狀態，才能有效推行並真正達到雙語國家之目標。

五、結語

借鏡新加坡的雙語推動，我國確實仍有許多努力的空間，而筆者也支持目前我國欲從人才扎根的推行手段，因此根據前述提出了三項實際作法供我國當局參考，然而政策的推行必須「因時、地、事制宜」才能創造價值，持續執行政策是必須的，但我國也應定時追蹤執行的成效與檢討是否有需要調整的地方，讓雙語國家不再只是口號，確時落實政策，並期待我國的雙語發展能順利推展，躍上國際。

參考文獻

- 行政院研究發展考核委員（2011年12月1日）。「我國外語政策之檢討與展望」政策建議書。取自https://ws.ndc.gov.tw/001/administrator/10/refile/5644/3286/0058968_1.pdf
- 江前逸（2007）。掘人力，補天力—新加坡如何傲視全球（未出版博碩士論文）。淡江大學東南亞研究所，新北市。
- 李光耀（2000）。李光耀回憶錄1965-2000。台北市：世界。
- 吳百玲（2019）。2030打造臺灣成為雙語國家願景之我見。臺灣教育評論月刊，8(4)，160-165。
- 吳英成（2010）。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。台灣語文研究，5(2)，63-80。
- 林健次（2012）。新加坡的經濟發展策略—外資、外勞、外客。臺灣國際研究季刊，8(4)，85-108。
- 英孚教育（2020）。EF EPI英孚英語熟練度指標100個國家和地區的英語水平排名。取自https://liuxue.ef.com.cn/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-chinese-simplified.pdf
- 施宥廷。（2016）。英語學習動機與學習困擾：理論的觀點。臺灣教育評論月刊，5(7)，111-128。
- 國家發展委員會（2018）。2030雙語國家政策發展藍圖。取自<https://bilingual>。

ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030雙語國家政策發展藍圖.pdf

■ 國家發展委員會（2019）。「2030雙語國家政策」2019年部會亮點成果。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9mZGIxOTQ4Mi11NGU5LTQ5MmEtOWQzZC0yNGU0NzMzMDE5NDcucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2BWutuaUv%2BetIjIwMTnlubTpg6jmnIPkuq7pu57miJDmnpwucGRm&icon=..pdf>

■ 國家發展委員會（2020年8月）。**前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設2030雙語國家政策（110至113年）**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FA0345952B63707BAF3A2863FAB05AE12B38DD1F6D5F239175539889E9A51E4218BF73678B015F5ED779FCC0E956BD1B49&n=4372855EF97F833B0A85BDFD84BDD8B3714540C16B0A48DFC5CAD70A7EFF5E29C5AB7D19BBF7B0A47145DF524A92E0A3&icon=..pdf>

■ 陳胤祖（2019）。**掌握中英文優勢 創造更多國際機會／打造台灣成為雙語國家**。 *English Career*，69。取自 <https://www.englishcareer.com.tw/cover-story/2030-bilingual-country/>

■ 張崇旂（2010）。從比較文化談台灣英語學習的文化衝突。 *興大人文學報*，44，267-288。

■ 廖珮姮（2009）。新加坡產業政策與人力資源發展。 *東亞論壇*，465，13-31。

■ Cordeiro, C. M. (2018). Language as heteroglot: The bridging qualities of Swedish-English (SweE) and Singapore Colloquial English (SCE) in cross-cultural working environments. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(4), 781-799.

■ Ng, P. T. (2013). The global war for talent: Responses and challenges in the Singapore higher education system. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(3), 280-292.

■ Rubdy, R. (2001). Creative destruction: Singapore's speak good English movement. *World Englishes*, 20(3), 341-355.

■ Tan, Y. Y. (2017). Singlish: An illegitimate conception in Singapore's language policies? *European Journal of Language Policy*, 9(1), 85-105.

- Wee, L. (2003). Linguistic instrumentalism in Singapore. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24(3), 211-224.



大學教師之設計思考能力與素養的培力機制

李佳蓉

國立雲林科技大學前瞻學士學位學程助理教授

一、前言

近年翻轉教育在中小學已蔚為風潮，隨著這股教育浪潮，多數大專院校也紛紛響應此，進行創新教學方案翻轉。在強調創意教學前提下，Mayer（1999）指出創造力涉及創新，包含範圍有具體物品與觀念的創新。在這波教育潮流的教育翻轉下，2016年教育芬蘭教育委員會（Finnish National Board of Education）亦提出新的教育理念，主張教師應培養具備橫向素養與跨領域學習的能力，並擁有能隨時提供學生跨領域學習的機會（洪詠善，2016）。在今日臺灣十二年國教課程中，亦以「素養」取代「能力」，強調學習應是結合生活與文化的全人發展，更於核心概念中，強調教師須極力培育跨領域與能解決問題能力之人才（學生）。準此，在翻轉教育與培育能解決問題人才前提下，在創新教學盛行的時代中，大專教師如何進行問題解決能力之人才培育？又該採取何種教學策略或機制使課程更加活化呢？又如何於課堂中激發學生的學習動機、讓學習更具有效能呢？上述問題儼然成為當今重要的高等教育課題。有鑑於此，爬梳文獻與了解當今國際教育潮流趨勢後，發現，「設計思考」亦是種以培育創意思考、跨領域人才為核心，關注團隊合作與設計創新的一種跨領域教學策略（教育部，2017），可有效應用施行於教學實務與場域。

因此，本文將從設計思考內涵談起，試圖鏈結高等教育大學教師需具備之設計思考能力與素養，最後以設計思考內涵為策略，提出相關培力大學教師擁有設計思考能力和素養的相關教育機制與具體建議，供學術與教學實務面參考。

二、設計思考內涵與核心能力指標

Rolf A. Faste 教授於 1981 年將 Robert McKim 理論引入史丹佛大學，始傳授「設計思考方法」，舉辦 Stanford Joint Program in Design，為 D-School 的前身（圖 1）。1991 年，Rolf A. Faste 教授的同事 David M. Kelley，創立 IDEO。IDEO 是由三間設計公司合併：大衛凱利設計室、ID TWO 設計公司與 Matrix Product 設計公司（維基百科，2020）。IDEO 考慮人的需求和科技的可行性，使用「設計思考」，發展「以人為中心來解決問題」的方法，成功結合商業與科技。

透過設計思考五個階段，將獲得更多創新可能性和培養問題解決能力的方法。五步驟為：(1)步驟一：同理心（Empathize）。意即：為了解他人需要，透過體驗去探究使用者或利害關係人的需求；(2)步驟二：定義問題（Define）。意即：為透過不斷討論，從洞見中找到問題並定義問題，深入了解利害關係人的需求；

(3)步驟三：創意發想（Ideate）。意即：為進行腦力激盪活動，發掘更多的可能性；(4)步驟四：雛型製作（Prototype）。意即：為利用手邊的材料進行快速製作，並從實作過程中發現問題，想到快速解決的方法；(5)步驟五：測試（Test）。意即：進行實地場域的測試，修正第四階段的雛型及驗證團隊/自己的原先的構想（吳莉君譯，2010；李亭儀、施欣妤、黃稚晏、黃菁嫩，2012）。

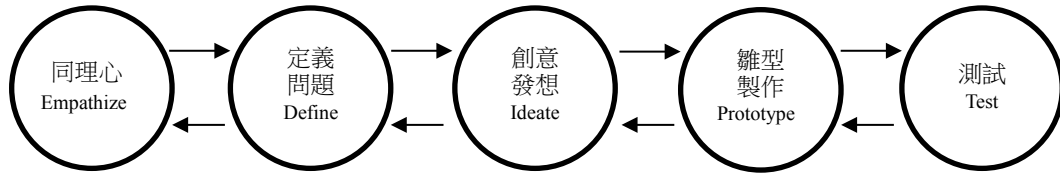


圖 1 史丹佛大學 D-School 設計思考五步驟

設計思考是一個可以按著既定步驟循序漸進完成創意思維的一種教學策略與方式，也有助於幫學生釐清關鍵脈絡（蕭瑞麟，2011）。因此，運用「設計思考」的步驟，融入教學歷程中，探究「以人為本」、「擁有問題解決能力」為核心的教學脈絡，亦是可行的創新教學機制。

教育部自 2017 年以來，始重視「設計思考」對高等教育教與學的重要性，故以苗圃計畫為主軸，規劃以設計思考為教學核心策略，辦理多項教師培力之教學能力精進活動與工作坊，其目的則為培育具設計思考、跨領域專才之大學教師，期能培訓完成後，能將設計思考的方法、策略引入個人的專業領域與教學現場，裨益學生（教育部，2017）。此外，在教學現場中，若教師須評估學生是否具有設計思考能力，亦可進行五項核心能力指標的評核：觀察體驗能力、反思回饋能力、跨域合作能力、創新設計能力、應用科技能力（教育部，2017）。準此而論，綜上述，設計思考是透過創意與行動之結合，讓學生將行動和思想進行連結，從中定義問題、產生解決方案與進行團隊合作的一種技巧，也是一種以學習者為中心的問題導向學習模式（Problem-Based Learning, PBL），也是一種透過不斷探索的創造性問題解決過程（Creative problem solving, CPS），更是透過雛型的製作、檢證、測試，循環過程，最終產出最適切的成品（李美華、王政華，2014）。因此，在教學現場中能導入設計思考的創新教學機制和技巧，亦是能增添學生學習動機與興趣，讓教學更多元化的一種方式。

三、大學教師應具備的設計思考關聯應用能力與課程素養

設計思考課程的關聯應用能力，主要藉由設計的能力，引導教師做出各種工具來面對各種挑戰，提升自我之跨領域合作之能力。而教師如何有效進行「培力」呢？培力意旨動詞樣態，表示透過機制讓個人能掌控生活能力及提升自我價值的過程（陳可慧，2005）。爰此，也象徵著教師可使用設計思考，透過將各種方法

的整合，藉由換位思考快速建構原型／雛型，並在真實世界測試原型／雛型，在測試中整合各方利害關係人的意見。因此，即使遇到複雜問題也可靈活運用方案解決問題（周宜芳譯，2019）。

因此，在本文中作者以自身三年進行設計思考教學實務經驗與過去有一年曾入班以課室觀察研究之方式，入班觀察設計思考授課教師的教學行為與模式為論述基礎。茲下，將提出透過有效的學校行政面、課程與教學面、環境資源系統面，共三面向的支持，來論述提升大學教師設計思考之關聯應用能力及規劃設計思考課程之素養能力之相關機制，並提出相關建議。

（一）建構強而有力之學校行政面支持系統

設計思考是當今數位化時代中的教育新趨勢，對高等教育之大學教師而言，多數未修習過教育學程，對教學的班級經營可能稍顯陌生；另當今世代的莘莘學子，因資訊、影像等多媒體刺激對其感官、視覺的吸收度擴增許多，其學習模式和訊息溝通模式，也由傳統的文字學習轉化成資訊多媒體、視覺化媒介的傳遞方式。是故，教師須翻轉其教學模式，盡可能建構、轉化能引發其學習動機的教學機制與活動設計，激發學生學習興趣。而設計思考的五步驟教學策略恰可彌補大專教師對跨領域課程設計的不足。如：使用階段三：創意發想。可採用 KJ 法、心智圖法讓學生在討論的過程中，能有發想的工具與方法可依循。對學校行政面支持系統來說，應提供教師培力之精進機制，如：設計能提升教學專業的設計思考工作坊、精進教學之微型工作坊等，讓教師能在校方的行政支持下，習得創意思考的策略與方法，精進自我專業，找到合作的夥伴教師，終至利於課室教學。

（二）鏈結跨領域校內外師資陣容、凝聚共識、朝課程與教學面跨領域全人發展

部分大學教師均長期聚焦在自身專業與研究領域，較鮮少與他人分享其教學法和班級經營方式。若須以設計思考為達成跨域合作之手段或策略，首先則必須建立校內外跨域教師合作機制。如：(1)成立教師社群並進行教師共備課程，以凝聚共識；(2)參與教育部之苗圃計畫所提倡之設計思考工作坊，以進行教師專業能力培力；(3)建立科際整合之跨領域教師團隊，讓教師團員間彼此有認同感。最終，透過知識的廣度與專業的深度兩向度，加深教師自身的專業能力，擴增其跨域合作與課程設計能力。

（三）建構優質的環境支持系統，讓教學環境資源友善、運用自如

在課室中每一位學生均為獨立個體，而設計思考教學則是要讓每一個獨立個體的學生均能發揮團隊合作之潛能，讓每一個學生都能發揮各自的優勢智能，並

能尊重他人、包容個別差異。在此前提下，擁有優質的教學與討論環境（硬、軟體系統）則尤為重要。因此，設計優質的「PBL (Problem-Based Learning) 教室」，讓學生能享受學習與討論的成就感、能自在學習，因而提高工作與學習效益。誠如周宜芳（譯）（2019）指出，若能進一步改良創意空間，如課室內椅子使用不同的色彩，並用堆疊的設計，或裝上輪子，或可折疊，均可利於在發想創意的流程中，因應不同的工作任務而有不同的教室環境座位安排。由上可見，具創意、優質、人性化的設計思考教室環境設計，對教師來說是課室教學的一大良善利器，對學生而言，也能在此活潑生氣盎然的課室環境中，享受設計思考法所帶給自身的學習樂趣。

四、結語

設計思考在高等教育中是一個能使教師以理性和感性思維方式培育人才的好教學工具／策略，更也能讓教師彼此間熟稔各自的專業，並能將彼此領域持續地精進與進行融合。設計思考是讓不同的專業回到問題的最根本一人，教師在設計課程時，也須試著從「人」的角度重新出發，帶領學生進行跨域合作找到解決方案。因此，身為大專教師們，應培養學生能對使用者（利害關係人）「換位思考」，不抱持偏見，在使用者實際情境中觀察潛在的使用者、仔細聆聽利害關係的人的聲音、留意使用者經驗 UX (User Experience) 設計的文化框架—也就是「使用者體驗的過程」。UX 設計師用的其中一個方法就是實施真人測試，觀察使用者行為，進行修正與改善)。綜合上述，培養大專教師擁有建構設計思考課程的素養及擁有設計思考關聯應用的能力，可藉由前述所提及之學校行政面、課程與教學面、環境支持系統面等三向度予以培力並提升。因此，透過學校行政、跨域課程設計、環境的系統支持，教師設計思考能力提升了，其學生也將其受益，更獲得雙贏與互惠。最終，除了能培育更多優秀且能解決問題的學生，也在潛移默化中提升其課程專業的跨域價值。

參考文獻

- 吳莉君譯（2010）。**設計思考改造世界**（T. Brown原著，2009年出版）。臺北：聯經。
- 李亭儀、施欣妤、黃稚晏、黃菁嫻（2012）。**史丹佛改造人生的創意課**（初版）。臺北：平安文化。
- 李美華、王政華（2014）。**培養學生未來想像與創造能力—簡介IDEO設計思考模式**。**臺灣教育評論月刊**，3(6)，28-30。

- 周宜芳譯（2019）。設計思考全攻略（L.Leifer、M. Lewrick和P. Link原著，2018出版）。臺北：天下。
- 洪詠善（2016）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134。取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671。
- 教育部（2017）。T型人才如何教。取自 https://files.taiwanmooc.org/data/104_課程推動/twmooosci003_國立臺灣大學/104-T型人才如何教/授課資料/5.6_學習成效評估-五大核心能力.pdf
- 陳可慧（2005）。社區培力成效與影響因素之研究－以區域型培力中心為例（未出版碩士論文）。國立中山大學公共事務管理研究所，高雄市。
- 維基百科（2020）。IDEO。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/IDEO>。
- 蕭瑞麟（2011）。思考的脈絡。臺北：遠見。
- Mayer. R. E. (1999). Fifty Years of Creativity Research. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp.449-460). US: Cambridge University Press.



大學推動情感教育的意涵、困境與策略

林乃慧

長榮大學通識教育中心副教授

孫國華

長榮大學通識教育中心教授

一、前言：情感教育的重要性

近年來大學校園紛紛傳出情感糾紛所延伸出來的傷害事件，難道愛不到他（她），就要毀了他（她）嗎？因此在大學校園中，更迫切需要積極的推動情感教育，使大學生能夠理解個人的各種情感關係，例如親情、愛情與友情，培養學生思考各項情感關係對自己的價值，使學生能夠培養適切的情感態度，勇於表達自我的情感，不但能夠接受他人的情感並與人有良好的互動，同時也有拒絕情感的能力。

美國許多大學也開始正視情感教育所衍生的相關議題，著手進行研究，並在學習內容當中融入情感教育與學習的種種課題。有越來越多的研究證實了，情感議題的學習與指導，不但可以促進課業學習的成績，也可以提升大學生的幸福感與滿足感。唯獨大多數的學校教育仍然著重於專業性質科目的理解、閱讀、記憶、演算等認知學習上，忽略了情感教育課程的重要性，導致學生在認知領域的學習充實完整，但在情感議題處理能力上完全匱乏，難怪會導致許多大學校園中的情傷社會事件。

有鑒於情感教育的重要性，教育部在 108 年正式上路的 12 年國教課綱當中，對於國小、國中與高中等各個教育階段都將情感教育納入。至於未曾接觸情感教育議題的大學生，教育部則積極鼓勵各大學校院開設情感相關議題的課程與教學。同時利用專題演講、工作坊、電影欣賞、或者主題週等等形式，來宣傳與推廣情感領域的相關教育議題。以期學生能夠學習如何認識情感、如何處理情感、如何表達情感。

二、情感教育的管道

情感教育的管道是學生學習情感知識與經驗的來源，茲分別說明如下：

（一）家庭

家庭可以說是所有人來到世界後第一個接觸的人際關係與情感來源，同時也是建立情感認知、感受、思辨、評價與組織的最早期機構。然而，由於社會變遷造成了家庭結構的轉變，許多家庭為了謀求生計，父母長年外出工作，無法兼繼

家庭教育的重責大任。導致親子之間的相處時間降低，親子教育的功能下降。根據一項親子情感教育的調查資料顯示，只有大約 30% 的學生，在遭遇到情感的問題時，願意和父母親共同討論（陳珮文，2018）。由此可知，從家庭作為情感教育的管道和來源，在目前的情況下，顯然非常不足。

（二）學校機構

對於情感教育的議題而言，學校機構可以說是最為系統化、制度化的養成機制。不過，在強調升學主義的環境下，學生的父母、教師以致於整個社會期待莫不以智識教育為中心，對於不是升學考試科目的情感課程與教學，自然是被忽略與犧牲了。但近年來在教育部重新修正國教課綱，推動大學情感教育計劃等等措施的帶動之下，情意領域的課程與教學逐漸獲得重視，也開始在各級學校積極推動起來。

（三）同儕團體

在青少年的學習階段，人際互動與交流主要是同儕團體。畢竟學生階段的同學和朋友在情感上是最親密，在互動上也是最頻繁的個體。調查顯示，學生在遇到情感方面的問題時，有 40% 是和同學一起討論的，此一現象，其實也頗令人憂心，畢竟同學們並沒有心理輔導與諮商的專業，對於情感議題的認識也不是非常的清楚，但他們卻必須彼此討論情感議題，解決情感事件。因此，在大學校院中推動情感教育課程與教學，實是刻不容緩。

（四）網路與社會媒體

當今是資訊爆炸的多媒體時代，家庭和學校已經不在是獲得知識和技能的唯一管道，加上各種網路新聞與社群媒體所提供的大量資訊，也都會潛移默化地影響學生對於情感價值的認知與想法。然而，讓人擔心的問題是，這些社會傳媒所提供的知識與訊息，並非完全是正確的，甚至有些媒體為了製造網路聲量，刻意扭曲或者誇大情感議題事件的報導與分析。因此，在實施情感教育的歷程當中，也必須關注到網路與社會媒體的層面。

三、大學情感教育的困境與迷思

當前大學情感教育的推動在制度和觀念上面臨了不少問題，形成情感教育發展的困境，茲分別敘述如下：

（一）主智主義和功利思維的影響

在目前的大學教育當中，專業知識和技能的培養仍為首要目標，也是系所教學的核心。因此對於學生情感關係與人際社會方面的通識教育與學習，自然不會予以重視。這種源自於傳統固有的學術主智主義以及學生畢業求職的功利思維，通識教育的情意課程當然就不會受到學校、教師與學生的重視了。這種現象，也成為了大學校園當中屢屢傳出校園情傷事件的主因。要扭轉這種現象，必須從整個社會的價值體系重新理析，以使知識、技能、情意與價值領域的學習，能夠均衡發展。

（二）相關領域師資來源不足，無法符合學生的期待和需要

由於少子化的衝擊，大學學生人數的急遽萎縮，學系經營規模的縮減，使得情意領域的通識師資更缺乏聘任的機會。更直接影響到情感課程的開課數量與品質。此外，攤開各大學院校的課程配當來看，我們就不能發現情感教育課程在大學教育中的困窘與缺乏。系所課程的設計者，仍然聚焦在專業的學習課程上，至於情感教育的課程只能零星星的分散在通識學分當中。甚者，因為情感教育課程的匱乏，大學生於四年的修業期間，未曾修習過任何與情感議題相關的課程。

（三）社會對於情感教育的迷思與誤解

社會大眾，包括父母家長、教師以及普羅大眾基本上會認為情感教育是比較抽象或比較難以教導的事物。因此，學生自小就沒有接受關於情緒管理、情感認知、情感反應、情感價值的建立和發展等相關的事物和議題。陳姍文（2018）在一項有關與家長對子女的情感教育調查報告中指出，許多家長認為孩子還小，不需要學習情感教育的相關知識與議題，等待小孩長大成人後，自然會有能力處理他們周遭的人際關係與情感議題。然而，父母的錯誤迷思卻使得學生忽略和缺少正確的情感教育管道，反而導致他們從不正確的管道學習情感議題（如網路平台、社群媒體、多媒體影音等）。進而導致學生對於情感議題有了錯誤的認知和方法，造成校園情傷事件的發生。

四、大學情感教育的推動（代結語）

要如何來推動大學的情感教育呢？以下分從政府政策、正式課程與潛在課程三個方面與歸納分析：

（一）教育當局對情感教育政策的制定

教育部學生事務及特殊教育司為了協助大專校院的學生認識包含親情、友情與愛情的情感關係，進而發展出優質、平等與負責任的情感關係，教育部於 2014 年度補助大專校院辦理「情感教育課程與教學相關活動」。希望透過情感教育的推廣，引導學生思考情感關係對自我的意義，並能以適切的態度，表達情感、接受情感或拒絕情感，同時也能具備溝通協商與情緒管理的能力（教育部學生事務及特殊教育司，2014）。

為了更方便大學校院規劃及申請情感教育課程教學或活動，學生事務及特殊教育司設計相關主題，供學校作為研擬計畫之方向與參考，主題包括「情感的溝通與表達」、「情感關係與處理」、「流行文化與情感教育」、「日常生活的情感教育」等。今年度各大專校院所提送的計畫內容豐富多元且多姿多采，除結合學校年度課程教學進度外，亦將學校師生的需求、不同年級別學生可能關注的焦點等元素納入其中，因此各具不同特色。

（二）規劃情感教育的通識課程

良好的「情感教育」，將有助學生澄清對於情感的需求，建立良好的情感態度，學習在面對挫折與衝突時，如何判斷、如何處理、如何作決定、及如何從不同角度來思考問題的因應作法，提升問題解決能力，同時幫助學生在面對問題時可以調適自己、紓解壓力與情緒。因此，未來教育部仍將持續協助大專校院推動情感教育，鼓勵學校積極透過課程教學、專題研究、輔導活動、宣導推廣等方式，讓學生真正體悟情感教育的教授內涵，也讓學生完完整整的修習「情感教育」這一門大學校院階段的必修學分（王佑菁，2012）。

以長榮大學為例，過去曾經實施「情意與愛」作為核心必修姿通識課程。能夠幫助學生認知情感議題、協助學生紓解壓力與情緒，同時更能成熟與圓滿的解決男女之間的情愛關係。

（三）發展潛在課程，形塑校園情意文化

雖然在目前的正式課程當中，或許因為課程的擁塞擁擠而無法排入情意教育課程，但學校也可以透過潛在課程或校園環境的規劃和佈置來達到情感認知與情意的培養。例如在相關正式課程當中，規劃一至二個單元進行情感教學。或者學校相關單位可以辦理專題演講，邀請情感教育方面的專家與實務工作人員和學生共同分享與學習。或者可以辦理工作坊，電影欣賞或是主題週議題活動等等，這些都是可以促進學生認知情感議題，培養情操與情誼的良好策略。

(四) 宣導並推動情感教育，建立社會大眾的正確觀念與態度

大學可以藉由學術研究與推廣教育的角色，在社區當中辦理情感教育相關的進修課程、研討會、工作坊、研習與座談等等，開放學生家長與社區人士研讀與參與，以期社會大眾建立對於情感教育的正確認知與價值觀念。同時可以透過大學與中小學的攜手合作，善用大學各項軟硬體資源，協助中小學教師進修研習，培養種子教師；亦可適度適時融入中小學的課程教材活動設計，及早培養中小學生建立正確且健康的情感認知與價值。

參考文獻

- 王佑菁（2012）。教育部積極推動情感教育，維護學生身體自主權。性別平等教育季刊，60，84。
- 教育部學生事務及特殊教育司（2014）。大學生的必修學分—「情感教育」。取自https://depart.moe.edu.tw/ed2800/News_Content.aspx?n=9C2F51A0AD
- 莊淑靜（2019）。情感教育的多元面貌。性別平等教育季刊，82，18-23。
- 陳佩文（2019）。親子情感教育的調查研究。性別平等教育季刊，82，43-47。
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Hus-bands, C., Lang, P., Katz, Y. J., Vriens, L. (2001). Teacher and student attitudes to affective education: A European col-laborative research project. *Compare*, 31(2), 165-186.



外籍教師來臺生活適應之問題與建議

余懿珊

國立臺中教育大學教育學系博士生
國立臺中教育大學通識教育中心兼任講師
南投縣碧峰國民小學英語教師

一、前言

「2030 雙語國家政策發展藍圖」中，訂有「提升國家競爭力」、「厚植國人英語力」目標。教育部潘文忠部長在 2020 年全國教育局處長會議中，也表示教育部將把雙語教育之預算大副提昇（潘乃欣，2020）。2004 年，教育部公布實施「教育部推動國民中小學英語教學合作團隊實施計畫」，至今已邁向第二個十年。計畫補助各縣(市)政府協助公立國民中小學引進外籍英語教師。中央政府補助經費引進外籍英語教師至公立國中小之引進方式，分為二個類別，分別是：「教育部協助引進外籍英語教師」及「縣市政府自行辦理引進外籍英語教師」：前者由教育部駐外單位委由各引進國授權機構協助招募外籍教師，確認符合資格之外師與學校簽訂聘僱契約後，申請工作許可及居留簽證來臺；後者則由縣（市）政府依據政府採購法委託國內人力招募機構聘任，外師資格比照教育部規範（教育部，2012）。

對於外籍教師所進行的研究，目前不論臺灣或是國外之學者，多半聚焦在外師教學的成效，對於外籍教師來臺後的生活適應問題的研究相對較少。事實上，外籍教師來臺後的生活適應問題，對外師引進計畫有著重大的影響。筆者來臺三年，從事英語教學的工作，因工作上之關係，經常接觸到不同的外籍教師，也看到外籍教師來臺後生活上的適應如何影響著外師身心健康，亦大大影響外籍教師後續留臺意願。本文希望藉由探討外籍教師來臺後在生活上的適應歷程，了解哪些因素造成外籍教師在生活適應上之困難，及提出具體的建議。因篇幅所限，本文探討的外籍教師只限於國中小階段的外籍教師。希望本文能提供教育主管機關與欲聘用外籍教師之教育單位作為施政與訂定相關政策上之參考，讓外籍教師有更好的生活及工作環境。

二、外籍教師的生活適應問題

很多外籍教師是初次來到臺灣，或是第一次到國外教英語，當他們隻身來到陌生的環境，在短時間內適應新環境、新工作、新文化，面對重大的轉變，實在不容易。在與外籍教師們相處與交談的過程中發現，有些外籍教師在來臺後很快便適應了臺灣的生活，也十分滿意他們的工作環境。然而亦有些外籍教師則是遲遲無法適應，在面對生活上或工作的不適應下，失去熱誠及教學動力，留臺意願逐步降低，不難想像在合約到期後也不會願意繼續在臺任教，造成人才流失，實

屬可惜。以下探討外籍教師來臺生活適應的各種問題。

（一）缺乏文化刺激，較難適應本地生活模式及步伐

在生活適應這議題上，普遍最讓外籍教師難以適應的就是兩地不同的文化（錢得龍，2007）。洪浩軒（2020）指出，很多外籍教師因為文化差異或是與校方配合上的問題，僅待一個學期發覺不適應就選擇離開。Smith et al.（2007）指出，外國人比較隨性，重視休閒生活，因此他們十分重視休息時間。筆者在澳洲工作期間，發現除了華人老師以外，似乎沒有澳洲老師會加班，他們更沒有一個把工作帶回家的概念。一位外籍教師曾訴說本以為來臺後會有很多空餘時間體驗臺灣文化；但在來臺以後，發現接受短期訓練過後便要匆匆投入忙碌的學校工作，根本沒有時間好好了解本地文化。對於本地生活步伐，臺灣工作文化常帶來額外加班、或是臨時交辦的工作是平常不過之事。外籍教師因為不習慣配合，容易造成與學校之間的誤解。

（二）語言、背景大不同，無從在本地尋找傾訴對象

雖然能與原本所在國家的朋友傾訴，但外籍教師在面對切身的問題，如日常生活或工作問題時，由於在校同仁的語言及背景大不同，有時候還是需要外籍朋友的建議（Barratt & Kontra, 2000）。馬財專等人（2015）指出，臺灣的人情味濃，但多數外籍人士認為國人對於外國文化的瞭解有限，對外國人被固定的刻板印象所框住，且使用外語情形不夠普及。礙於語言及文化背景有異，即使外籍教師交到本地的新朋友，也較難跟這些新認識的臺灣朋友傾訴心事，對於臺灣人來說，他們是「外國人」，是「外人」。在工作上遇到難題時，也因職責、角色不太一樣，難以引發同感，向臺灣同仁傾訴及抒發。

（三）無法適應偏遠地區之環境與想像之落差

偏鄉地區聘任外籍教師一直以來都不容易。對於來自歐美等先進國家的外籍教師，不一定都可以適應臺灣偏鄉的生活（王令宜，2017）。又因為偏鄉生活機能不如市區便利，在初期的衣食住行上的安頓，例如租賃房屋、添購家具、交通移動等，有一定難度。習慣在大城市教學的外籍教師，對偏鄉的教學環境也可能在心目中存在落差。筆者去年曾跟一位外師接觸，他表示很有可能在合約到期後不會再續約，其原因為教室沒有冷氣，也感到學校環境不夠完善，無法適應如此的教學環境。

(四) 對學校及地方提供的協助感到不足

雖然臺灣正積極在邁向雙語國家的路上，但現今英語在臺灣仍屬外語，無論是在正式開會的場合，或是日常生活上，使用全英語做溝通的機會相對很少。除了生活上的不便，在工作的場合中，許多的會議因為多採中文進行，因此常常出現大家如火如荼地忙著，而外籍教師卻在狀況外。因學校未能提供足夠的協助，外籍教師因而缺乏參與而感到意興闌珊。在生活與工作上，文化差異加上語言隔閡，增加外籍英語教師適應上的困難度（Gill & Rebrova, 2001）。倘若地方教育主管機關和學校無法有效協助外籍英語教師解決生活難題，就會影響外籍英語教師的教學品質及留任意願。

三、協助外籍教師適應臺灣生活之建議

(一) 引介多元文化活動，帶領外師投入學校活動

許多外籍老師來臺不僅只為了這份工作，而是對東方社會、中華文化有所憧憬與好奇（錢得龍，2007）。建議可引介學習，安排外籍教師中文語言學習與文化體驗，提高外籍教師與臺灣社會的互動，更可協助融入、瞭解當地教育文化與生態，減少在學校因為語言文化不一致所造成衝突與誤解的機會。

面對外師其他工作如學校活動的安排，外籍教師既然已是學校的一份子，學校的相關活動，皆應參與，例如教師研習，在參與的過程，也可作為磨合的契機。筆者曾在一所國小帶領教師研習，研習以雙語進行，同時由中籍教師在旁協助，進行活動時，外籍教師也樂在其中。參與學校活動，也能增進同仁間的感情。唯獨外籍教師畢竟文化語言背景不同，在學校重要行事的的通知，例如補假、停課、及其他活動如運動會預演、畢業典禮、校外教學等，應切記向外師告知，以免造成誤解或不快。

(二) 建立外師專業社群與擴充資訊平台

目前一所學校只有一名外籍教師，因與其他同仁文化語言不同，難免感到孤單。王令宜（2017）指出，目前有許多來臺任教多年的資深外籍老師，建議在現行英語科中央輔導團成立外籍英語教師種子團，由資深外籍老師帶領新進外籍英語教師，通過同背景的外籍教師的聯系，彼此扶持。同時，這些優秀外籍教師因為教學專業獲肯定、具備教育熱忱，帶領新進或有輔導需求之外籍教師，將有助於外籍英語教師之專業成長，並提升整體外籍英語教師之教學品質，一舉兩得。

除此以外，數位科技日新月異，資訊平台能凝聚不同地方的力量。建議可擴

充現有外籍英語教師網站（FET）功能，成為分享與累積知識的互動資訊平台，也可互相通訊，以利各地外籍教師多交流。透過分享彼此經驗與困難，為外籍教師消除不安感，也可建立永續性的外籍英語教師專業成長社群。

（三）生活工作提供應有的關照，協助安頓生活

外籍教師初到異境，在語言不通的情況下，實在需要校方提供協助以安頓生活。建議校方可設定一位外師專責聯絡人，協助外籍教師校內訊息的傳遞、翻譯、溝通協調。在初期，為外籍教師介紹學校成員、學校環境、住宿環境、以及交通往返方式。基於偏鄉地區不及都會城市地區機能方便發達，校方可提供當地特色手冊，內含附近食衣住行等方面的環境介紹，如超商、大賣場、餐廳、醫院診所等，也可介紹當地景點，初期可以由外師專責聯絡人或中師陪同，促進外籍教師加速適應海外新生活。

（四）增進與學校及地方之互動關係，積極提供資訊與援助

有鑑於英語目前並非臺灣官方語言，外籍教師很常看不懂學校的各種資訊。因此，學校應附上英語資訊予外籍教師參考，包括學校行事曆、教學課表、學校活動資訊等。縣市政府與學校在外師正式進入第一現場教學之前應給予手冊或資訊，包含任教學校文化、硬體設備、學校行政要求、外籍教師職務說明之詳盡介紹。除了教育局的 FET 網站所提供相關之課程或活動之時間外，也可告之外部資源如 AIT、British Council 等，以助外籍教師在教學上之需求，增加對新工作的認同感。

在地方的協助上，除了前面所述的外籍英語教師種子團，縣市政府也可多為外籍教師安排定期聚會。與同為外師的成員面對面的傾談，有助外師更快適應本地環境，也有助於外籍教師擴充本地社交圈子。

四、結語

外籍教師初到異境，文化不同、語言不通，不難想像定有五花八門生活適應上的問題。因為文化背景不同，有時候，我們認為理所當然及眾所皆知的事，外師卻不這麼想。因此良好的溝通顯得格外重要，在要求外師於工作上達成期許之前，應給予他們最詳盡的說明，才能使其發揮最大的功效。當然，是否能有效紓解思念家鄉的負面情緒亦是決定外籍教師能否成功適應異國生活的重要環節，但相信透過各方努力，盡所能給予外籍教師如家一樣的生活及工作環境，讓外籍教師安心進行教學工作，造成互惠互利的局面。

參考文獻

- 王令宜(2017)。提升偏鄉英語師資：引進外籍英語教師計畫之回顧與前瞻。臺灣教育評論月刊，6(9)，102-107。
- 馬財專、詹火生、藍科正、吳啟新、張森林、林昭禎（2015）。我國外籍人士社會保險與福利制度之研究與跨國分析。國家發展委員會委託之專題研究成果報告(報告編號：NDC-DSD-103-016)。臺北市：國家發展委員會。
- 洪浩軒(2020)。推雙語教育不容易 高市克服困難更上層樓。取自 <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20200307002091-260405?chdtv>
- 教育部（2012）。教育部推動國民中小學英語教學合作團隊第二期實施計畫修正版。臺北市：教育部。
- 潘乃欣(2020)。雙語教育師資不足 潘文忠：明年經費增為 10 倍加速培育。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261>
- 錢得龍（2007）。邁向外師融入的新校園。師友，476，38-43。
- Barratt, L. & Kontra, E. (2000). Native English-speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal*, 9(3), 19-23.
- Gill, S., & Rebrova, A. (2001). Native and non-native: together we're worth more. *ELT Newsletter*, 52.
- Smith, C., Butler, N. L., Hughes, T. A., Herrington, D., & Kritsonis, W. A. (2007). Native vs. Nonnative English Teacher in Polish Schools: Personal Reflections. *ERIC*. Retrieved March 2, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495069.pdf>



專門課程在國內中等學校師資培育與 第二專長學分班中受重視性之省思

嚴銘政

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

自己服務的國中需聘任一名代理專任輔導教師，第一次招考時，有三人應聘，其中一名考生，雖在甄選過程中的表現沒有另外兩位優異，但由於她已具有輔導活動專長教師證，比二招僅需修畢師資職前教育課程的資格要求還要高，因此仍將她列為備取第二名，後來前兩位都因故無法來服務，最後就聘任她，可是在她實際工作時，卻發覺其專業能力似乎無法勝任（非僅實務經驗不足所致），對於她應考資格因而產生疑義。

事後輾轉得知，她原本具有國文科教師證書，但因少子化的緣故，國文代理教師的缺額減少，專任輔導教師的名額則因國教署補助設置輔導教師實施要點的公告而逐年增加，所以她就去報名在職進修第二專長學分班，只要缺課少於授課總時數三分之一，且成績及格取得修畢證明書後，即可依師資培育法第 12 條規定，免參加教師資格檢定，由中央主管機關發給該類科教師證書。此事也引發自己對於國內中等學校師資培育與第二專長學分班的相關制度對於專門課程重視性之省思。

二、專門課程在中等學校師資培育中受重視性之分析

所謂的專門課程，是指為培育教師任教學科、領域、群科專長之專門知能課程，亦即美國學者 Shulman 提出教師應具備七大類知識中的學科內容知識。其對教師的教學有顯著的作用，當教師任教科目是自己擅長的，教學上可更流暢且具邏輯性，反之，當教師不熟悉自己的教學內容時，則較無法看到教材背後的概念或深層的意義，進而影響學生學習（王金國，2018）。

由於專門課程的重要性，因此在師資培育法中，將其列為師資職前教育課程中的一項，尤其是對採取分科教學的中等學校師資，要求更甚於國民小學或幼兒園師資，從師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準可明顯得知，當中明文規定國小師資專門課程的最低學分為 10 學分、幼兒園師資為 4 學分，但中學師資則需高達 26 至 50 學分（依任教科目），甚至部分語文領域除了修習課程外，還要取得相關的檢定證書。

雖然專門課程在中等教育師資扮演著重要的角色，但從我國現有的教師資格

檢定中來看，好像未受到足夠的重視（王金國，2018）。在中等教育教師資格考試中，扣除每一類科均需參加的國語文能力測驗外，主要是以「教育專業科目」（教育理念與實務、學習者發展與適性輔導、課程教學與評量）為考試內容，專門課程並未列入資格檢定的考科中。

或許有人會認為學科教學知識才是教師所獨有的知識，畢竟一名專業的數學家，未必等同於優秀的數學教師，教育專業科目中課程教學的測驗結果，即可代表其學科教學知識的優劣，所以無須再進行專門課程的檢測。不過所謂學科教學知識，是指教師要充分掌握學科內容，才能有效地運用策略，把學科內容用學生可以理解的方式表現出來，引導學生探究、建構知識（周健、霍秉坤，2012）。換言之，學科內容知識為學科教學知識的發展提供了重要的基礎，學科教學知識中實則包含學科內容知識，以英文和自然為例，兩者的學科內容知識差異甚大，其學科教學知識必也大相逕庭，然而教育專業科目中課程教學的考試並未再細分科目，這樣的檢定真能充分反應受試者的教學知能嗎？

再則與國小相比，除了其在教師資格檢定需額外加考數學能力測驗，還有對照教育部為提高國小教師資質與教學能力，從 104 學年度起委託臺中教育大學辦理師資生「國民小學國語、數學、社會、自然與生活科技領域」學科知能標準化成就評量工具建置計畫、開發及辦理各學科之教師專業能力測驗評量（教師專業能力測驗中心，2021）的行政作為來看，中等學校師資專門課程的價值似乎相對較不受重視！

三、中等學校教師在職進修第二專長學分班執行問題探究

此外，專門課程的重要性在教師第二專長學分班的相關制度中也好像被忽略了。教育部為提供教師多元進修管道，並作為規範各師資培育之大學辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班之依據，於民國 87 年訂定師資培育之大學辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點，並依此要點，於 91 年起核定師資培育大學規劃開設中等學校教師在職進修第二專長學分班，協助教師取得第二專長來拓展教學舞台，以面對少子女化之教育趨勢，成為熟悉雙領域、具有雙視野的 π 型教師（行政院中部聯合服務中心，2011）。

此項政策雖立意良善，但仔細檢視實際執行面向，就會發現如同本文開頭的案例所述，仍有部分待商榷之處：

（一）教育實習欠缺

中等學校師培生除修畢師資職前教育課程外，仍須通過教師資格考試與教育

實習才能取得該類科的教師證，然而第二專長學分班的學員只要修畢課程即可取得，雖然這些學員先前就已通過其原本類科的教師資格考試與教育實習，但之前教育實習的科目與第二專長並不相同，缺少的教育實習不也代表減少修課學員透過實習提升專業知能的機會，與藉由實習增加對學員專門知識把關的機制嗎？

（二）品管機制不足

第二專長學分班由於沒有教師資格考試與教育實習的檢核機制，唯一能確保師資培育品質的方式便是透過開課的師培大學落實相關評量標準，然而由於少子化的因素，造成高等教育產業化的現象，為增進學校財源，廣設在職進修專班，教學成為商品，學員則是消費者（范熾文、謝月香，2015），在此情形下，如何維繫教學品質，不免令人憂心。

雖然此種狀況也有可能是在職前師資培育發生，不過為確保師資培育優質化，教育部自 2006 年起每年辦理大專校院師資培育評鑑，藉以要求未來師資培育單位。在此作為下，本應能強化第二專長學分班的品質管控，不過綜覽各師資培育大學所開設的第二專長學分班，發現其並非是由師培單位主導，多數反倒是隸屬於推廣教育課程或教師研習中心，因此不在師資培育評鑑的範圍內。

即便前述的在職進修學分班計畫審查要點第十五條中也另有明訂教育部得視需要訪視各校辦理情形，辦理不善或不符規定者，應限期改善，仍未改善者，應提請教育部師資培育審議委員會審議，決定該班次停招一年或停辦，然而遍尋相關資料，卻不見有任何有關訪視辦法或結果的公布，條文似乎形同虛設。

（三）專長數量過多

原本第二專長學分班的設立目的，是要透過跨領域的培養，協助教師提升教育專業能力，因此採鼓勵性質，並未限制個人最多能有幾項專長，但也因前面兩點因素，使得要修畢第二專長學分班，取得該科教師證書並無多大難處，結果造成有不少教師取得多張的教師證，從 2019 年中華民國師資培育統計年報中的數據來看，竟有多達 7501 名教師登記 4 項專長以上，甚至有登記高達 23 項。個人擁有這麼多張的教師證，不免令人質疑真的具有如此多樣的專科教學能力，更擔心這種現象是否會斷喪社會大眾對教師證所代表的專業信任？

四、結語

綜合前述，專門課程在我國中等學校師資培育與第二專長學分班的相關制度中似乎未能得到應有的重視，也可能導致某些潛在問題發生，為消弭此種境況，

在此提出幾項建議供有關單位參酌：

1. 在中等教育教師資格考試中納入專門課程考科，除彰顯其重要性外，更能增加師培品質的把關。如因中等教育科目繁多，納入考科會影響試務工作順行，或可比照國民小學，設置屬於中等教育的學科知能標準化成就評量，甚至能夠建立相關測驗平台，實施線上檢測，降低瑣碎不便的應試過程。
2. 修畢中等學校教師在職進修第二專長學分班後，需參加前項所建議之教師資格考試的專門課程考科測驗，或是中等教育的學科知能標準化成就評量，通過後始得發給該類科的教師證書，如此才能確保修課學員真正具備該類科的專門知識，方可維護學生受教權益。
3. 切實執行師資培育之大學辦理高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修學分班計畫審查要點第十五條規定，訪視各校辦理中等學校教師在職進修第二專長學分班的實施情形，或是將其納入原本就持續辦理的大學校院師資培育評鑑，具體落實監督作為，以提升中等學校教師在職進修第二專長學分班開辦品質。

參考文獻

- 王金國（2018）。重視學科內容知識與教材分析的能力。臺灣教育評論月刊，7(1)，217-222。
- 行政院中部聯合服務中心（2011）。培養教學2勢力 π型教師擴展教育舞台。取自<https://eycc.ey.gov.tw/Page/9FAC64F67005E355/5a183fe3-83f5-4321-8403-22c3e3b8a342>
- 周健、霍秉坤（2012）。教學內容知識的定義與內涵。香港教師中心學報，11，145-163。
- 范熾文、謝月香（2015）。臺灣高等教育產業化之省思。臺灣教育評論月刊，4(9)，1-4。
- 教師專業能力測驗中心（2021）。教師專業能力測驗中心簡介。取自<https://tl-assessment.edu.tw/abortck.php>



STEAM 教育之教師專業問題與因應建議

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

一、前言

STEAM 教育是一個統整多元學科領域的學習，包含了科學（science）、科技（technology）、工程（engineering）、藝術（art）與數學（mathematics），它強調結合五個領域的重要概念來解決真實世界重要的問題。近幾年來，台灣有一股 STEAM 教育的行動正在學校內推展，有些學校以 STEAM 作為校訂課程的主題/專題/議題探究課程或社團活動，有的安排在部定課程裡的跨領域課程，或者以營隊方式開辦。不管是哪一種型態的 STEAM 教育，都需要具有 STEAM 教育專業的師資來設計與實施，這樣才能符合 STEAM 的理念與精神。在台灣有多種 STEAM 教育模式，例如：DDMT 模式，此模式包含：發現（discover）、定義（define）、模型與建模（model & modelling）與遷移（transfer）四個歷程，讓學生進行解決問題、實作與探究式的學習（王子華，2019）；或者以自然或科學內容為主體，將藝術融入進行教學（盧秀琴、馬士茵，2019）；以藝術領域課程為主體，融入科技元素（游志弘、林育慈、陳湘庭、吳正己，2019；盧佩綺，2019）；打破學科界限設計 STEAM 課程，將所有學科內容整合為專題研究（盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳，2019；盧秀琴、賴淑菁，2020）；有的 STEAM 教學由老師講授教材內容，藉由各種科技工具設計與動手製作作品（葉栢維，2017）；有的設計機器人 STEAM 跨領域課程（胡淑華、蔡孟蓉，2019）。

由於 STEAM 教育是一種統整課程，有學者認為理想的推動方式應該是運用超學科（transdisciplinary）的方式進行，運用問題解決的方式引導學生探究（Quigley, Herro, & Jamil, 2017）。由此觀之，具備 STEAM 教育的教師，除了需具備學科內容知識之外，也需具備 STEAM 的學科教學知識以及課程設計的知識。

二、現況與目前所面臨的問題

（一）教師的 STEAM 課程設計能力仍需充實

超學科的課程模式是學生根據問題解決的需要而運用各學科的知識（周淑卿，2020）。也就是說超學科的課程模式可涵蓋兩個或兩個以上的學科，將學科的知識和技能應用於真實問題的解決，進而塑造整體的學習體驗（English, 2017）。若依照此模式來設計 STEAM 方案，則會以學生需要解決的問題出發，在解決問題的過程中，需要運用各領域的知識，也會擴充各領域的知識。目前國中小學教師普遍對於學習領域的課程設計較為熟悉，對於以超學科課程的理念來

設計 STEAM 課程則較為陌生。再者，目前我國在 STEAM 教育的推動，仍以科學、自然、科技領域的課程為主，較少關注藝術融入（吳紹群，2020）。

（二）教師的 STEAM 學科內容知識仍需加強

實施 STEAM 教育的教師需要多元學習領域的基礎知識，亦即 STEAM 的學科內容知識，就現場教師過去所受的師資培育而言，在中等學校師資方面以分科培育為主，國小以包班制培養為主，可能僅具備 STEAM 當中一到三項的學科專業，很難有教師同時具備 STEAM 的五項學科內容專業。學校目前負責 STEAM 教育的教師，有的以科技教師為主，或者以自然教師為主，以藝術教師為主的教師則較少，推動的教師很難全面具備 STEAM 教育的所有學科內容知識。例如：陳芬芳（2019）的研究發現執行 STEAM 的課程與教學時，教師不精熟於科技 Arduino 程式設計教學、綠建築美勞工藝教學等。

（三）教師的 STEAM 學科教學知識仍需充實

Quigley、Herro 與 Jamil（2017）認為 STEAM 的教學模式有：問題為本的傳遞（problem-based delivery）、學科統整（discipline integration）、問題解決技巧（problem-solving skills）等。教師應對這些方法有更深刻的理解，並引導學生以多元學科知識為基礎去解決真實情境問題，才能符合 STEAM 的教學理念與精神。

（四）教師專業增能管道仍需增加

執行 STEAM 教育仰賴教育具有正確的教育理念與方法，目前有關於 STEAM 教育的教師在職進修管道並不多，有關的教師在職進修研習或工作坊的數量與時間無法完全滿足有需求的教師，故而教師專業增能管道仍需再增加。

三、因應之道與建議

以下從教師專業的角度說明，如何解決現行 STEAM 所面臨的問題。

（一）加強教師 STEAM 教育的課程設計、學科內容與學科教學素養

STEAM 教育的教師專業發展要能兼具教師 STEAM 教育的課程設計、學科內容與學科教學知識、態度與能力等內涵。在課程設計素養方面，增進教師設計跨領域統整式課程，以超學科統整為優先。此外避免將 STEAM 教育窄化於科技應用教學，應強化在 STEAM 教育中將藝術統整運用（吳紹群，2020）。在學

科內容素養方面，鼓勵教師在自己原本擅長的教學領域之外，能夠再學習其他領域的專長，充實多元的學科內容知識，例如：原本為藝術專長的教師，鼓勵學習科技或數學專業。原本數學專長者，鼓勵學習科技專長等。這樣可以讓教師的學科知識豐富且多元。在學科教學素養方面，強化教師運用 STEAM 解決真實問題與探究特性的教學方法，諸如問題為本教學法、探究式教學法、設計思考等，以充實教師引導學生連結真實問題，依據學生興趣引發問題探究的方法。

(二) 鼓勵教師協同教學

協同教學是兩位或兩位以上的教師，共同合作且面對學生進行實質教學事務的規劃與執行的一種教學組織型態（王素芸，2009），推動 STEAM 教育需要多種領域的教師協同教學，較能引導學生學習正確概念和技能（盧秀琴、馬士茵，2019）。為落實十二年國民基本教育課程綱要所定，教育部發布「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則」（教育部，2017），賦與學校可以彈性進行跨領域或跨科目之協同教學，這對於推動 STEAM 教育有所幫助，然不同專長領域的教師仍需努力磨合協同教學的模式、節數採計與教學方式，另外行政端則應關注於所需教師鐘點費之支應來源，學校在排課方面應該給予協同教學教師足夠的共同備課時間及授課鐘點數。

(三) 鼓勵教師參與 STEAM 教育專業社群

鼓勵教師成立 STEAM 教育專業社群，型塑 STEAM 教育文化，營造協作能力，運用團體課程慎思發展 STEAM 課程，實施 STEAM 教學。若屬於小型學校，可以結合附近學校組成跨校社群，學校對於社群活動應該給予支持，包含安排共同時間以利於社群活動進行。

(四) 鼓勵大學推動 STEAM 教育的教師專業發展

教育部應持續給予充分的經費與人力，鼓勵大學推動 STEAM 教育的教師專業發展，其方式包含舉辦 STEAM 教育相關的研習、工作坊，開設 STEAM 教育研究所，發展 STEAM 線上課程或提供專家輔導服務。或者編撰 STEAM 跨領域課程、問題為本教學法、探究式教學法、設計思考等參考手冊，讓現場教師能減少摸索期（湯維玲，2019）。此外，開設 STEAM 教育相關的研習、工作坊讓教師有增能的機會，舉辦的時間，以寒暑假最為優先，教師較有時間可參與，若在上班日舉辦，若能夠給予公假並安排代課，這樣老師參加的意願會較高。研習方式與內容應讓教師具有實際體驗 STEAM 課程設計與探究的學習情境。

大學開設 STEAM 教育相關的研究所，或者在現有的教育相關系所新增有關

STEAM 教育學分，以規劃完善的課程，與系統化方式來培育 STEAM 師資。此外，相關教育單位可發展 STEAM 線上課程，製作 STEAM 教育影片，提供教師自主學習之用，以突破學習時空的限制。另外，大學可提供專家入校輔導與諮詢服務，協助學校實施 STEAM 的課程與教學。

四、結語

STEAM 教育的推展面臨教師的 STEAM 課程設計能力仍需充實、教師的 STEAM 學科內容知識仍需加強、教師的 STEAM 學科教學知識仍需充實、教師專業增能管道仍需增加等問題，可透過加強教師 STEAM 教育的課程設計、學科內容與學科教學素養，鼓勵教師協同教學和參與 STEAM 教育專業社群，也可鼓勵大學推動 STEAM 教育的教師專業發展等來加以因應。

參考文獻

- 王子華（2019）。「清華STEAM學校」之DDMT教學模式的建構。科學教育實作學門電子期刊，17。取自<https://esep.colife.org.tw/17/journal>
- 王素芸（2009）。協同教學的意義、特質與類型。教育研究與發展期刊，5(2)，55-80。
- 吳紹群（2020）。中小學教師參與博物館STEAM教育推廣活動之研究－以故宮STEAM教師工作坊為例。博物館學季刊，34(3)，83-105。
- 周淑卿（2020）。國中小跨領域課程設計之爭論與平議。教育研究月刊，316，23-34。
- 胡淑華、蔡孟蓉（2019）。國中機器人STEAM跨領域課程發展研究：以彰化縣二水國中培龍計畫為例。數位學習科技期刊，11(4)，51-75。
- 教育部（2017）。國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則。臺北市：教育部。
- 陳芬芳（2019）。應用專題導向在生物與環境單元的設計與教學對學生STEAM的學習成效（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 游志弘、林育慈、陳湘庭、吳正己（2019）。應用三維列印於STEAM課程對創造力的影響。數位學習科技期刊，11(4)，1-24。

- 湯維玲（2019）。探究美國STEM與STEAM教育的發展。《課程與教學》，22(2)，49-77。
- 葉栢維（2017）。STEAM理論融入國小科技實作的活動設計：橡皮筋動力車向前衝。《科技與人力教育季刊》，4(1)，63-75。
- 盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳（2019）。設計STEAM課程的協同教學－以「感控式綠建築」為例。《教育學報》，47(1)，113-133。
- 盧秀琴、馬士茵（2019）。設計STEAM課程培養國小學生的STEAM素養：以「動物模仿獸」為例。《教育科學研究期刊》，64(3)，85-118。
- 盧秀琴、賴淑菁（2020）。使用6E教學策略教導國小學生製作「電磁車」專題以培養STEAM素養。《中等教育》，71(1)，10-28。
- 盧姍綺（2019）。STEAM跨領域美感教育專題教學設計之探究。《藝術教育研究》，37，49-82。
- English, L. D. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 5-24.
- Quigley, C. F., Herro, D., & Jamil, F. M. (2017). Developing a conceptual model of STEAM teaching practices. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 1-12.



以興革理論探究十二年國教之新住民語文教育

蔡淑華

桃園市溪海國民小學校長

國立臺北教育大學教育政策與管理博士生

一、前言

經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）表示，未來是不確定的，我們不能預測它；但我們需要開放，並準備它。2018 年接受教育的兒童將在 2030 年成為年輕人。學校可以為尚未創造的工作、尚未發明的技術做好準備，以解決尚未預料到的問題。抓住機遇和尋找解決辦法將是一項共同的責任（OECD, 2018）。

從 OECD 的預言中，感受到教育的興革總是隨著時代的浪潮起舞（秦夢群，2006），我國的教育政策在時代的洪流中，從九年一貫轉變為十二年國民基本教育（以下稱十二年國教），十二年國教新課程的實施，是一項重大的課程變革，不僅影響到教師教學和學生學習，同時也關係到未來教育發展和人才培育（吳清山、王令宜、林雍智，2019）。其中，語文領域增加了新住民語文課程，與本土語並列，讓學生選修（教育部，2014）；新住民語文課程的開設既是政府南向政策的政治作為又兼顧「成就每個孩子」的教育機會均等，原是兩全其美之事，熟料國家語言發展法的公布，對新住民語的發展是否帶來衝擊，這也是本研究想探究興革理論的主要動機。

本文先以「十二年國教新住民語文教育之初探」進行論述，再進一步「以興革理論探究十二國教之新住民語文教育」進行理論與實務之比較與驗證，最後，提出個人建議提供相關單位及人員之參考。

二、十二年國教新住民語文教育之初探

（一）新住民語文的意涵

本研究之新住民語文係指因為跨國婚姻，來自東南亞之新住民所用以溝通之原生國語言及其所展現的跨國文化行動稱之為「新住民語文」。教育部國民及學前教育署於民國 107 年訂定之《國民中小學開設新住民語文選修課程應注意事項》第二點載明：「新住民語文」指越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、菲律賓及馬來西亞七國官方語文（全國法規資料庫，2018）。

（二）新住民語文課程在十二年國教之定位

從 108 學年度起，依據教育部新課綱規定，新住民語文在國小為正式課程，與本土語並列，提供學生選修，每周上課時數為一節。在國中為選修課程，學校應調查學生選修意願，經課程發展委員會審議後，於彈性課程規劃新住民語文課程學習。但國家語言發展法於 108 年 1 月 9 日公布實施，將閩南語、客家語、原住民語等本土語晉升為國家語言（植根法律網，2019），其中並不包含新住民語，對已經實施的新住民語文課程的學校造成很大的衝擊；不過，依據《國民中小學開設新住民語文選修課程應注意事項》第七點「國民小學學生選習之新住民語文類別，學校均應開班，保障學生選習權益。」因此，新住民語文課程在十二年國教法律位階的保障（蔡淑華，2020），並不受國家語言發展法之影響。

（三）新住民語文教學的師資來源及培訓方式

因應十二年國教之進行，國民中小學擔任新住民語文教學之教師，稱之為「教學支援工作人員」。依 108 課綱之規定，選修新住民語文之學生不限新住民子女，只要各校有一人選修即開班，各縣市以共聘方式解決各校師資問題，倘聘不到符合資格之教學支援工作人員，可申請遠距教學，因此，教學支援工作人員有到各校實體教學之人員，亦有擔任遠距教學之人員。教育部針對新住民語文教學支援工作人員之培訓方式包含初階教育、進階教育及回流教育等方式，由各縣市自由申辦，凡完成初階教育並通過考試者，皆可成為新住民子女教育資訊網（<https://newres.k12ea.gov.tw/5>）人才庫之師資人員，得獲聘為中小學之新住民語文教學支援工作人員。

三、以興革理論探究十二年國教之新住民語文教育

（一）興革的意涵

興革的英文為「change」，秦夢群（2006）特將其翻譯為「興革」，取其「新」且「有計畫」的意義，歸納興革具有三項特性：(1)是有計畫且有特定目標的活動；(2)是一套特定執程序：在計畫中擬定時間表，然後設計各個執行行動；(3)具有新的理念或是科技以能達成目標。

（二）從興革動力探究政府實施新住民語文教育的目的

就興革的社會動力（social dynamic）看，包含隨機任意、機械決定、目的追尋、自然演化等四種來源（謝文全，2003），本研究以「目的追尋」來探究政府實施新住民語文教育的目的，臚列如下：

1. 社會方面：台灣跨國婚姻的蓬勃發展，政府實施社會正義的弱勢關懷。
2. 文化方面：新住民的生活適應與語言溝通，衍生多元文化回應教學。
3. 經濟方面：政府南向政策的經濟考量，需培育東南亞國際管理人才。
4. 政治方面：權力的分配，中央決定十二年國教政策，地方配合實施。
5. 教育方面：訂定 108 課綱，教育機會均等，適性揚才、成就每個孩子。

綜上所述，新住民語文教育是中央政府經深思熟慮之後，以學生為主體所新增的語文課程，其目的在透過教育更有效率的達成社會、文化、經濟、政治等興革目標。

(三) 從興革策略探究新住民語文教育之執行策略

Chin 與 Benne（1967）對於興革策略的分類，歸納以下三類：

1. 實證理性策略（empirical—rational strategies）：基本假定是組織成員具有理性，因而當興革經實證資料之提供，被證明為合理、令人信服時，教師將經理性判斷後接受興革。
2. 權力強制策略（power-coercive strategies）：基本假定是組織成員不相信興革，因此，本策略的先決要件就是擁有權力，藉制裁（sanction）的方式來獲得組織成員的順從，其中包括政治、經濟、法律與道德的制裁。
3. 規範再教育策略（normative—reeducative strategies）：認為必須要透過再教育的過程，形成組織成員共同的規範，使組織產生自我更新的動機，塑造積極的組織文化，如此興革才會成功。

檢視十二年國教的新住民語文教育，研究者認為政府所執行的策略依序如下：

1. 權力強制策略：先訂定十二年國教之總綱及各領域課綱，提供法源依據。
2. 規範再教育策略：透過不斷宣導、溝通、再教育的過程，建立共識，原訂 107 年實施，因準備不及延至 108 年才正式實施。
3. 實證理性策略：教育人員是理性的，當政府提供法源依據、明確的實施期程、不斷進行總綱宣導及領導人培訓，在大家知道新住民語文教育之開課方式、師資來源及聘任方式後，就依據《國民中小學開設新住民語文選修課程應注意事項》按時對家長宣導、開班鼓勵學生報名參加、聘任教師及正常上課。

(四) 從興革模式探究新住民語文教育之執行模式

興革的模式有三種（秦夢群，2006），即 R-D-D-A 模式、撥款補助模式及組織發展模式。

1. R-D-D-A 模式為研究（research）、發展（development）、傳播（diffusion）、採用（adoption）四個步驟組成之模式，此模式為應用實證理性策略所發展出來的模式，主要目的是將理論與實務結合，應用在教育上，則是其欲將好的理念或方法經由實驗而推廣至教育領域。
2. 撥款補助模式起於美國，以利誘方式，在各法案之中提供資本給有意願興革的學區或學校，表面上為一種獎勵制度，然而如申請經費通過，就必須照章辦理，政府亦藉此介入地方教育。
3. 組織發展（organization development，簡稱 OD）於 1960 年代運用於教育體系，其自我更新（self-renewal）的理念，認為組織成員經適當的訓練與激勵後，必定有能力主動產生發展的力量，促進興革之實施。

檢視我國的新住民語文教育的執行模式，研究者認為是以 R-D-D-A 模式進行，依研究（research）、發展（development）、傳播（diffusion）、採用（adoption）四個步驟進行，請專家學者研究未來的教育趨勢，因應 OECD 及世界各大組織重視核心素養的需求，轉化九年一貫的能力指標為十二年國教的核心素養，並在語文領域增加新住民語文課程，符應社會、文化、經濟、政治等需求，結合理論與實務，應用在教育上。

(五) 從興革歷程探究新住民語文教育之執行階段

組織興革及其發展是一連串複雜的過程，難以精確描述（謝文全，2003）。勒溫（Lewin, 1951）提出興革歷程必須經過三階段，包括解凍、興革及復凍三個階段。

1. 解凍（unfreezing）指組織因面臨問題，打破了原來的平衡狀態，致成員產生認知失調，引發了改變之動機，欲尋找問題的解決方案。在此階段中有兩個力量會產生，一為驅動力（driving forces）；一為壓制力（restraining forces）。前者促使組織成員尋求改變，後者極力維持組織原來的狀態。若要能順利解凍，則必須使驅動力大於壓制力，才能促使興革啟動。
2. 興革（change）指是經解凍之後，組織即採取改革行動，提供新行為模式工成員學習，以改變組織系統，將組織推展到興革所想要的目標狀態。

3. 復凍（refreezing）指興革啟動之後，即須將有效的興革方案制度化（institutionalization），使組織又恢復另一個新的平衡狀態。在此階段中，成員將其在興革階段中所學到的新理念和行為加以內化，是一種生根的工作。

檢視目前新住民語文教育的執行狀況，研究者認為應該尚處於興革階段，尚未達到復凍平衡，十二年國教採逐年實施方式，108 學年度才第一年實施，在新住民語文教育的師資培育、教材研發、教學支援工作人員的認證、家長的接受度...等，都剛起步，尚未完全穩定，尤其是「教學支援工作人員」不足，必須靠「遠距教學」來因應。

(六) 就影響興革的變數探究新住民語文教育面臨之變數

教育組織極為複雜，常常計畫趕不上變化，秦夢群（2006）認為影響興革的變數有任務變數、結構變數、科技變數及成員變數，不論何種型態，了解影響興革的變數極為重要。

1. 任務變數：產生興革的原因、時效性、興革的動力來源、時髦性。
2. 結構變數：權力數系統、經費來源、溝通管道、科層體制。
3. 科技變數：興革的實施多半涉及理念與科技，而科技變數也包含複雜性與可行性，如果使用科技較為複雜，則較為教育人員所排斥。
4. 成員變數：興革實施必須經由組織內成員，不僅流於正式組織中，更需非正式組織的支持。

檢視目前新住民語文教育，研究者認為其面臨的變數如下：

1. 任務變數：新住民語文教育以東南亞七國的語言為主，讓學生選修，選課對象不限新住民子女，只要有興趣者皆可選修，人數不限，當師資不足時，可申請遠距教學，由此可看出政府推動新住民語文教育之堅定決心，但因為由學生選修，因此，學生可依法規上滿一年後改選其他課程，有可能某些語言之教學支援工作人員因為學校開班數過少，而有無法執行任務之變數。
2. 結構變數：結構變數包含權力系統、經費來源、溝通管道、科層體制等。換句話說，學生選修新住民語文人數的多寡，與主管教育機關或學校的宣導溝通息息相關，加上國家語言發展法公布實施，教育人員或學校教師是否因師資來源不定而積極輔導學生選修本國家語言，都是決定新住民語開課與否的結構變數。

3. 科技變數：現在是 AI 機器人的科技時代，數位化的教學模式已悄然通行於各機關學校，新住民語文教育因為語種有別於華語，並非每個學校都能用電腦輸入相關語言，例如緬甸語、泰語等不是用英文字母輸入之語言，在教案設計、電腦輸入、加上互動式科技教學，將會是教學支員工作人員重要的科技變數。
4. 成員變數：新住民語文教育的實施，師資培育仍以教學支援工作人員為主，各縣市以共聘方式甄選師資，並以鐘點計費，沒上課就沒收入的情況下，教學支援工作人員是否能持續奔波上課，也是一個重要變數。

四、建議

（一）給教育主管機關的建議

瞭解新住民語文教育的背景並認清現實問題，在師資培育方面應全面辦理新住民語文教學學分班或學程（蔡淑華，2020），開放各大學院校申請辦理，則有助於因應教學支援工作人員成為正式新住民語教師，避免其因薪水過少而離職，可能發生師資斷層的潛在危機。

（二）給學校校長的建議

校長應進行文化回應領導、省思台灣多文化多語言的時空背景及教育政策的變革因應之道。校長在學校有舉足輕重的地位，影響力很大，因此校長反思當下多元文化教育之作法來進行文化回應領導，除了可帶動同仁消除對新住民的歧視與偏見外，亦能以開放的心胸，同時開設七國新住民語與本土語並列，讓學生自由選修，符應自由與社會正義之公平原則。

（三）給新住民語文教學支援工作人員的建議

鼓勵教學支援工作人員多參與專業發展活動，例如各項能提升專業知能的研習或回流課程。專業發展活動（professional development activities）是個人為了持續改善教學品質，而獲得新知識、技術和價值的過程，這個過程能激發參與夥伴的互動與反應能力，對達成新住民語文的教學目標具有正面的影響。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2018）。國民中小學教學支援工作人員聘任辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070021>

- 吳清山、王令宜、林雍智（2019）。校長素養導向領導的概念分析與實踐之研究。教育研究月刊，304，16-32。
- 秦夢群（2006）。教育行政-理論部分。五南出版社。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要-總綱。取自：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 植根法律網（2019）。國民中小學開設新住民語文選修課程應注意事項。取自<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080081017600-1070627>
- 新住民子女教育網(無日期)。取自https://newres.k12ea.gov.tw/ischool/publish_page/0/
- 蔡淑華（2020）。新住民語文教學支援工作人員工作態度、價值觀與自我認同感之研究。臺灣教育評論月刊，2020，9(10)，頁246-273。
- 謝文全（2003）。教育行政學。高等教育出版社。
- Chin, R., & Benne, K. D. (1969). General strategies for effecting changes in human system. In W. G. Bennis, K. D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of Education and skills Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Flyer_2019.pdf



從社會正義探討低收入戶兒童休閒教育之影響

吳孟芊

銘傳大學教育研究所碩士班研究生

一、前言

休閒遊憩是人類的基本需求，更是一項人權的展現（劉森堯譯，2003）。隨著週休二日的實施，休閒逐漸受到重視，而休閒在人們生活中也扮演著非常重要的角色，眾多研究顯示適當的休閒，可以增進心理健康、舒緩壓力，達到提升生活品質等目標。本文將從社會正義之角度探討低收入戶兒童休閒教育阻礙所帶來之相關影響並提出改善之建議。

二、休閒之起源

（一）何謂休閒

休閒是為了在生活中得到愉悅及達到身體健康的目的，是在工作及義務之外，依個人喜好選擇主動積極從事的活動（Dumazedier, 1974）。而休閒是一個較廣義的範疇，其中又可以細分為休閒運動及休閒活動等。以前的休閒僅在追求放鬆，但現代人所希望的休閒是能達到生理及心理的健康與精神的滿足（余嬪，1999）。

休閒不再僅為了玩樂，而是追求健康及精神滿足，應是每個人生活中不可或缺的，不可因為身分、地位的差異，而影響人們休閒之權利。

（二）休閒的起源

「休閒」的英文 *leisure* 源自於希臘的 *schole*，指在工作之餘的自由時間及活動（許義雄，1980）。在第二次世界大戰後，許多國家漸漸體認到，休閒是人們生活當中不可或缺的角色。

談到休閒，必會談到亞里斯多德，他被尊稱為「西方休閒哲學之父」。休息是為了走更長遠的路，他認為人之所以繁忙，主要目的是為了獲得閒暇（戴諱謙，2001）。他也曾表示「休閒乃一切事情所環繞之中心」（Pieper, 1963）。而人們只有在休閒情境下可以充分發揮天賦，獲得至高無上的智慧（葉智魁，1994）。從 Josef Pieper 的休閒觀來說，休閒的情境亦可促成人類擁有自由的心靈及肯定自我價值（葉智魁，2003）。

從古至今，休閒早已被認定為生活之必要條件，人們除了工作外，休閒亦非

常重要，倘若沒有足夠的休閒參與，可能侷限其發揮天賦，甚至影響肯定自身的價值，唯有足夠的休閒情境，才能讓人類的潛能充分發揮並擁有自由的心靈。

(三) 休閒教育之意涵

要使所有人都能妥善規劃自己的休閒時間，就應學習休閒教育（Scarlett, 1975）。學習休閒教育亦是培育健全知識份子的必要條件（林東泰，1993）。

Martin 和 Mason（1987）提到休閒教育有四個內涵：

1. 休閒覺察：屬於休閒認知的範圍，包含了解休閒的意義、範疇及休閒如何提升生活滿足感。
2. 時間管理：如何規劃休閒時間，在工作及休閒中達到平衡，做好休閒時間安排。
3. 一般生活技能：在休閒過程中所需的技能，如社交、溝通等。
4. 特殊休閒技巧：興趣可歸類於此，如運動、繪畫等，使自己能愉悅地參與休閒。

有別於其他的教育，休閒教育不是為了學習謀生的技能，而是引導人們生活方式，達到圓滿生活的目標（魏永村，2003）。休閒教育與生活息息相關，不僅可以涵養孩童的身心靈甚至可能影響其未來的發展，故本研究將從社會正義的角度探討低收入戶兒童休閒教育阻礙之影響。

(四) 休閒之重要性

適時參與休閒是提升個人心理健康及舒緩壓力的最佳選擇之一（林敬銘，2006）。在西方國家，休閒遊憩被視為是公共事務。政府會基於人民的需求，安排工作之餘參與休閒，且有相關休閒政策及系統規劃人民的休閒需求、提供服務及管理（侯錦雄，2019）。從各個角度來看，休閒皆能提供正向之影響。以個人觀點，休閒可促進社交能力；以家庭觀點，休閒可增進情感、凝聚向心力（林敬銘，2006）。有樂趣的休閒活動是提升生活品質眾多方式中特別重要之元素（馬布雷，1990）。

從休閒的重要性來看，不論種族、群體，或基於個人的面向來看，休閒都能給予我們正向影響，並且提升生活品質、促進社交能力，休閒在人們生活中扮演著非常重要的角色。

（五）休閒阻礙

休閒阻礙通指因個人的經驗或因素，導致休閒喜好的選擇受限，影響休閒參與或享受休閒（Jackson, 1997）。根據 Crawford 與 Godbey（1987）指出當人們有一項休閒偏好，但因某些因素導致休閒偏好無法進行，影響休閒偏好的因素即稱為休閒阻礙。倘若沒有休閒阻礙的影響，個人的休閒偏好即可順利進行（郭原寧、楊宗文，2018）。

Crawford 與 Godbey（1987）將休閒阻礙分為三種不同之類型：

1. 個人內在阻礙：因個人心裡因素及狀態，影響個人的休閒教育偏好。
2. 人際間阻礙：與他人互動而產生的，不同於個人內在阻礙只對休閒偏好產生影響，此類型阻礙將影響休閒教育偏好及參與。
3. 結構性阻礙：指影響休閒偏好及參與之外在因素，如：交通等。

三、從社會正義探討休閒

（一）John Rawls 基本善及 Sen 能力取向論與休閒之關係

John Rawls 在《政治自由主義》（Political Liberalism）將善（goods）條列五點並視為是自由平等公民所需之權利（Rawls, 2005）：基本權利與自由、遷徙自由及選擇職業自由、擔負職務之責任所應享有權利、收入與財富及自我價值感。他認為這些基本善，是所有社會中的成員應平等共享的。

Sen 於 1979 年的發表中首次提到「能力取向」一詞。能力取向主張積極性的自由。當人們有能力可以選擇自己認為的好的生活，是構成人類幸福（well-being）的重要元素之一（Sen, 1993）。將生活中的所有想做的（to do）與想要的存有狀態（to be）組合起來，稱為功能運作（functioning）（引自王俊斌，2010）。而每個人根據自身的生活條件不同，在需求上會有差異。較為基本的需求包含免於疾病或挨餓等生活要素，也可以是較進階的維護自身尊嚴及社會參與等。透過不同的功能運作組合，達到人類幸福的目標。

綜合上述，John Rawls 的條列項目中提到了達成自我價值感也包含在基本善之中，即表示自我價值感應是所有成員需擁有的，呼應 Josef Pieper 休閒觀所提到休閒的情境將有助於達成擁有自由心靈及肯定自身價值之目標。而從 Sen 的理論中研究者認為可將休閒這個元素視為是達到人類幸福的功能運作項目之一，當人們擁有休閒的能力，即擁有多一項的功能運作，來達到人類幸福（well-being）

之目標。由上可知，休閒對兩位學者的理論來說，都是每個人應具備的權利。

(二) 以 Young 社會正義探討低收入戶兒童之壓迫

因 M 型化的社會趨勢，臺灣兒童出現兩極化差異，處於弱勢環境的兒童資源較為匱乏，缺乏文化刺激、生活視野較狹小，許多學習資源無法被滿足（王育敏、邱靖惠，2009）。當這些孩童受到外在條件的侷限，可能影響其未來的發展。

從 Young 的壓迫觀點來看，研究者認為可視為是「邊緣化」，指物質生活被剝奪且是存在社會較底層的人。主流文化將被邊緣化的人口貼標籤，不讓他們擁有平等的公民權利。遭到邊緣化的族群被拒絕參與社會的權利，將可能會遭受更嚴重的物質剝奪（Young, 1990）。

低收入戶兒童所面臨的即是此情況，人們常在無意識中刻板印象貶低某些群體，若低收入戶的兒童在求學過程中遭受到刻板印象，將難以融入班級活動，易受到欺負或排斥，學生將失去自我價值感產生被邊緣化的壓迫。

(三) 低收入戶兒童休閒參與之相關問題

1. 低收入戶兒童有宅童化的現象（王育敏、邱靖惠，2009）。較少參與社區及班級活動，導致難與同學有互動機會，加上較少參與活動有缺乏文化刺激的問題。
2. 低收入戶兒童可能因為被貼標籤導致自我形象低落及喪失自我價值，因此低收入戶兒童常產生孤單、憂鬱等負向情緒，加上缺乏社會參與的機會，與社會連結較薄弱，兒童容易封閉自我。
3. 低收入戶兒童在外在形象上，可能因家裡經濟因素，出現衣服不乾淨或有異味，而產生自卑的心理，在人際互動上會容易退縮、害怕等，加上少參與活動和同學的互動少，不易培養感情，常成為受霸凌對象。

低收入戶的兒童在自我形象、人際互動及社會參與等面向上，都可能表現得比一般孩童差，不論是政府、學校或是社會，要如何透過教育或政策的方式來改善，是社會所需重視的議題。

四、結語與建議

（一）結語

種種的研究都顯示了休閒活動對每個人的重要性及必要性，更是孩童教育過程中不可或缺的養分，既然休閒教育如此的重要，從社會正義的角度來看，致力於降低每個人休閒教育阻礙的問題刻不容緩，從教育的角度來看，如果因為弱勢的侷限，導致孩子無法增廣見聞或接受文化刺激，未來將可能給孩子帶來更大的壓迫，應讓所有人都有平等休閒教育參與的機會，讓每個孩子都能發揮自身價值，才能成就一個好的社會。

（二）建議

1. 對政府機關之建議

政府機關可擬定低收入戶家庭參與休閒之相關補助計畫，如：旅遊票券或住宿票券，讓低收入戶的孩童可用較低的旅費參與休閒，一方面可促進國內觀光，另一方面也可提升孩子的文化刺激增廣見聞。

2. 對家庭休閒之建議

低收入家庭平時可能忙於工作，但也不能忽略休閒的重要性，家庭對孩子的影響最大，如果家庭不注重休閒，進而會影響到孩子休閒參與的機會，如 Josef Pieper 的休閒觀，人的存在不會只為了工作，家庭應多帶孩子參與休閒教育，不僅能增廣見聞，也能藉此凝聚家庭向心力。

3. 對學校及教師休閒之建議

在求學階段，對低收入戶的孩童影響最大的不外乎同儕及教師，弱勢的學生需要教師更多的關懷，來增強學生自我認同，教師需教育學生不對任何人有刻板印象，並彰顯每個學生的獨特，培養學生多元的視野。不讓孩子在受壓迫的環境中成長，才能擁有健康的心靈。

因低收入戶兒童較少參與社區或班級活動，建議學校可以強化校內的休閒設施，如球場、圖書館或美術室，完善的休閒設施，讓孩子可於學校培養適當的休閒活動及興趣。另外，學校社團課程應落實讓孩子培養休閒興趣的功能，或透過社團活動時間至校外參訪，也將有助於改善弱勢學生較少參與休閒教育的問題。

參考文獻

- 王俊斌（2010）。論 M. Nussbaum 「能力取向」的正義觀與教育發展。教育研究集刊，56(2)，41-69。
- 王育敏、邱靖惠（2009）。窮孩子，低社交？家庭貧窮對兒童社會參與之影響。社區發展季刊，124，72-86。
- 余嬪（1999）。休閒活動的選擇與規劃。學生輔導，60，20-31。
- 林東泰（1993）。休閒教育在中等教育中的角色。中等教育，44(1)，32-34。
- 林敬銘（2006）。探析休閒運動參與對壓力調適之重要性。彰化師大體育學報，6，214-226。
- 侯錦雄（2019）。台灣的休閒政策？休閒的幸福社會意象與需求。政策與人力管理，10(1)，81-108。
- 馬布雷（1990）。休閒與運動的重要性。師友月刊，277，8-9。
- 孫健忠等譯（2000）。童年貧窮與社會排除-兒童的觀點。台北市：心理出版社。（原著：T. Ridge）
- 許義雄（1980）。休閒的意義、內容及其方法。體育學報，2，27-40。
- 劉森堯編譯（2003）。閒暇:文化的基礎（Josef Pieper 原著，1947 年出版）。新北市：立緒文化。
- 葉智魁（1994）。「逍遙」與「schole」：莊子與 Aristotle 之休閒觀。戶外遊憩研究，7(3)，79-89。
- 葉智魁（2003）。西方古典休閒哲學之探析：Josef Pieper 的休閒觀。戶外遊憩研究，16(1)，63-82。
- 郭原寧、楊宗文（2018）。成年男性肢體障礙者休閒運動阻礙因素探討。嘉大體育運動休閒期刊，17(2)，34-47。
- 戴諱謙（2001）。希臘三哲人蘇格拉底、柏拉圖、亞里士多德的運動觀—以

休閒為中心探討。體育學報，30，45-54。

- 魏永村（2003）。青少年休閒教育發展趨勢之探討。大專體育學術專刊，92（上），629-637。
- Crawford, D. W., & Godbey, G. (1987). Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure Sciences*, 9(2), 119-127.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociology of leisure*. New York: Elsevier.
- Jackson, E. L. (1997). In the eye of the beholder: A comment on Samdahl & Jekubovich (1997), "A critique of leisure constraints: Comparative analyses and understandings." *Journal of Leisure Research*, 29(4), 458-468.
- Martin, B., & Mason, S. (1987). Making the most of your life: The goal of education for leisure. *European Journal of Education*, 22(3-4), 255-263.
- Pieper, J. (1963). *Leisure: The basis of culture*. New York: New American Library.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Cambridge : Belknap Press.
- Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Scarlett, C. L. (1975). *Euroscot: the new European generation*. Edinburgh: The Scottish Conference of Voluntary Youth Organizations.
- Sen, Amartya Kumar (1993). Capability and well-being. In M.Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sen, Amartya Kumar (1995). *Inequality reexamined*. Cambridge : Belknap Press.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.



跨文化研究與班級經營研究之個案

傅俞燦

銘傳大學教育研究所碩士班研究生

一、前言

Banks（1994）曾指出多元文化教育是经妥善规划的一项教育计划，其目的在於减少因种族、社经地位和性别不同而产生的社会分裂现象，而非如其批评者所言，意欲制造国家分化。多元文化其中包含阶级文化、性别文化、族群文化、原民文化、乡土文化、特殊生文化、跨国婚姻文化、宗教文化等等，不胜枚举，从这些观点来看，班上每个同学都有自己代表的文化，所以每个班上其实都可以做跨文化交流或是跨文化研究，让班上更多样化，也可以增进教师与学生的世界观、大局观，更认识不同的文化，有多元文化的融入教学现场，才能让老师与学生更加了解多元文化，并且接受多元文化。有的学者（陈怡嘉，2021）认为这个世界每个人都不完美、每个人都是特殊地、每个人都需要被接纳与包容，谁又有权利去批评与判断别人的优劣呢？多元文化即 108 课纲中 19 项议题其中之一，因此学校在排校订课程与部分部定课程的内容时，必须要有多元文化的课程融入，学校更多元，老师也多元，学生才会多元，也才会有多元文化的认知。

二、常态编班的班级个案内容研究

本研究从知名动漫中，提出一个常态编班的班级个案，藉由跨文化研究中各种不同文化来分析这个班级有甚麽文化差异在其中。

以下为一个小学五年级常态编班的学生资料彙整如表 1：

(一) 基本资料

表 1 各学生基本资料

學生	性別、個性、興趣、家庭背景
P 生	男性，身強體壯、暴躁易怒、學業成績低下、常常搶同學的漫畫和玩具。興趣是唱歌和打棒球，喜歡煮部隊鍋，家中是開雜貨店的，放學後需要幫忙顧店或是送貨。家中有一妹妹。家中有養一隻大型犬。
S 生	男性，品學兼優、溫文儒雅、待人有禮、學業成績頂尖、各方面都優秀、興趣是觀星象和看書。家中的獨生子。
F 生	男性，短小精幹、八面玲瓏、學業成績普通、興趣是炫富，常常耍小聰明，非常自戀和愛漂亮。家中十分有錢，有南方小島的別墅，常常出國渡假。家中的獨生子。家中池塘有養錦鯉。
G 生	女性，才華洋溢、善解人意、學業成績優良，專長是鋼琴和小提琴，興趣是洗澡和烹飪。家中的獨生女。家中有養金絲雀。
C 生	男性，體弱多病、個性懦弱、學業成績 PR1、上學常常遲到、回家作業常常沒寫，專長是睡覺，興趣是翻花繩及射擊。家中經濟常常入不敷出。家中的獨生子。

（二）階級文化

在這樣的班級中，會有甚麼文化上的課題呢？沒錯，首先出現就是階級文化，在《寄生上流》這部影片，片中在呈現的就是社會階級的不同。有很多經濟文化不利的學生在班上，在這個個案中 P 生和 C 生皆屬於這部分，但是有趣的是，兩位難兄難弟應該要是好朋友才是，卻因為個性的關係，C 生常常遭到 P 生的欺負，甚至可以說 P 生長期霸凌 C 生，反倒是 P 生與 F 生是哥倆好，常常同進同出，一起欺負 C 生。

（三）性別文化

在性別文化方面，雖然只有一位 G 生的女性代表，但是其他的每位男性都喜歡 G 生，可以從 G 生的特質看出，男性喜歡溫柔的女性，男性喜歡愛乾淨的女性，男性喜歡會家政的女性，以上種種皆是性別文化的刻板印象。有的學者（郭麗安、周維萱、張菊惠、劉嘉年、張歆祐，2015）認為我們做出對人的印象都會因為既有期待產生偏差，我們對某類的人會產生固定基模。總覺得女生就是要符合以上各種特質，才符合女生的形象。G 生每天都是穿著裙子，不論季節變化。有棒球比賽的時候，G 生就是啦啦隊代表；有聚會的時候，G 生就要準備烤蛋糕或是烤餅乾；金絲雀飛走時，就要顯得很無助，兩隻手摀著臉哭泣等等。

（四）特殊生文化

特殊生的案例，本研究會放在 C 生身上，很明顯 C 生對於學習非常排斥，但是在自己的專長方面，卻是遠遠超過其他人，因為 C 生的射擊是出類拔萃的，所以本研究會覺得如果學校有各種課程或是社團，挖掘出 C 生的射擊長才，讓 C 生在射擊場上發光發熱，甚至可以代表國家參加奧運，做一位射擊國手。但是前提是要如何讓 C 生適性揚才，要如何挖掘出 C 生的專長，這才是身為要當老師的我們要學習的課題，誰會想到，功課不行、體育不行、繪畫不行，各方面都不行的 C 生，竟然會在射擊方面超行。而且 C 生長期被 P 生及 F 生霸凌，也是身為要當老師的我們，需要介入的地方。

三、多元文化的問題

綜上所述，以上三種文化差異，在一般的常態編班中是非常常見的，要如何融合這些文化上的差異及要如何尊重不同的文化，將是每位導師都需要面臨的課題，108 課綱的理念就是培養孩子活用知識，變成帶得走的能力，並且願意付出，能與他人分享。因為學校只是一個小型的社會，等學生畢業後，社會上的多元文化問題更是五花八門。如果能在學校學生階段就擁有多元文化的認知，尊重每一

個文化個體，這是我們的理想目標。

四、多元文化應重視的焦點

（一）文化間的認識

既然來自不同家庭，每個家庭皆有不同的文化，而各文化間的認識就是一項重要的課題，如何能夠讓各文化彼此尊重，認識不同的文化十分重要。

（二）文化間的互動

認識過後，就是要有互動了，當然也是需要建立在彼此尊重的立場上來做互動，若能夠有一些軟性活動，例如：同樂會、園遊會、才藝表演等等。

（三）文化間的合作

當更加熟悉彼此互動過後，如果能夠建立一系列的活動，而活動中常常需要相互合作，增加文化與文化間的交流，將可以有助於彼此經歷。

（四）導師的班級經營

導師可以創造一個讓每位孩子都可以發揮的舞台，藉由孩子的分享，達到孩子間的相互認識，並且互動及合作。

（五）導師對不同文化的認知

導師對於每個文化，都必須持公平對待，尊重每個不同的文化，引領孩子們也尊重每個不同的文化，並且將每個文化皆視為瑰寶。

五、結語與建議

（一）結語

每個人皆來自不同的家庭，自然有不同的文化，站在微觀的角度來看，每個人皆是特殊生，因此本研究認為常態編班對於跨文化或是多元文化交流是必須的，但是導師要如何讓班上同學對於同學彼此的文化有更深的認識，則是考驗導師對於文化的認知，若是老師們只是不斷的要求學業成績，要求課程進度，那麼就算班上的文化非常多元、非常豐富，結果還是落在學店制度，把學校當工廠，

把一批學生（原料）送進來，經過教學（加工），然後畢業（產品出爐）。有的學者（陳威任、陳膺宇，2013）認為導師必須很公正客觀的對待每個不同文化背景的學生，並且需要讓學生們認識其他不同文化的內涵，最後讓學生有與其他不同文化的同儕合作學習的機會，學生才能從做中學，將來畢業後才能適應人群。就如同個案中的每位學生，來自不同的家庭，呈現出的文化也不同，導師需要整合班上的每位學生，讓同學們對於不同文化要給予尊重，並且嘗試合作。

（二）建議

現在的教育是希望能夠讓學生在學校中學習多元文化的知識，因為將來學生出社會之後，社會也是多元的、豐富的，學生在進入社會之後，能夠適應社會多元文化的環境，並且能夠在學校學到帶得走的能力，發揮自己的長才，將自己所學在社會上付出。

1. 導師方面

現在 108 課綱的彈性學習節數，可以讓導師靈活運用，藉由融入多元文化的課程，讓學生們可以廣開視野，也可以更加熟悉同學們的不同文化背景。現在家長們的高學經歷，對於導師的班級經營的來說，應是正向的發展，當中導師與家長們的聯繫與合作，將會影響班級經營的成敗，不論是導師或是家長們，皆須以學生為中心，如何對學生有益，才是雙方的共同目標，一個好的教育環境，就是家庭、學校及社會三方面完善，缺一不可；另一方面，班上若是有文化不利的學生或是有特殊專長之學生，導師可以透過各種競賽或是學校舉辦的職業試探與生涯輔導課程的教學及輔導，使特殊專長明確的學生找到屬於自己的方向。

2. 家長方面

每個家庭都有不同的文化，尊重每個文化是多元文化最重要的課題，家長需陪伴孩子認識不同文化，也可以參與學校的活動，不論是親職教育日或是園遊會，並鼓勵孩子參與學校的各種競賽與活動。家長與導師間的相互配合，對於孩子的成長有著重大的影響。

3. 學生方面

隨著科技的進步，地球上的每一份子，都將不再閉門造車，身為未來地球公民的學生，最需要的就是敞開心胸，多多認識各種不同的文化類型，明白各文化間的差異，並從中學習尊重每個文化，成為日後立足台灣放眼世界的基石。

參考文獻

- 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。
- 陳怡嘉（2021）。最難的一堂課。臺北市：遠流。
- 郭麗安、周維萱、張菊惠、劉嘉年、張歆祐（2015）。性別、健康與多元文化。新北市：空大。
- 國立編譯館（主譯）、李莘綺（譯）（1998）。多元文化教育概述（James A. Banks）。臺北市：心理。（原著出版年：1994）



談親師衝突與處理

盧信如

臺南市安南區安順國民小學教師
國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班碩士生

一、問題意識

（一）家長參與學校教育成為趨勢

近年來國民的知識水準、價值觀念均和以往大有不同，在這樣的社會變遷下，家長參與學校教育不僅是其權利更是義務，在《教育基本法》（2013）第八條第三項明訂了「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」而《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》（2012）第四條也列出家長為維護子女之學習權益及協助其正常成長，需肩負之責任，其中包含「配合學校教學活動，督導並協助子女學習；與教師及學校保持良好互動，增進親師合作；積極參與學校所設家長會」，該辦法更讓家長參與學校教育事務有更明確之法源依據，依據該辦法學校或教師也應採主動之態度，向家長公開與學生學習有關之事務或資訊。當學校不再封閉，而是向家長們敞開後，教師是否得需接受更多來自家長的挑戰呢？

Willard Waller（1967）提到親師工作的目標在於協助學校得到家長的支持，如果家長和教師能夠充分討論，可以修正學校的相關措施與教養方式，對學生將有所改善。家長是學生的重要他人，在學生來到學校或踏入教室前，家長可說是最了解學生的其中之一人，在學生的生活中具有一定的影響力，因此，教師也渴望從家長的觀點，了解學生的行為。有句話說「老師與家長之間是教育的合夥人」，兩方所關切的都是孩子的利益，期盼在彼此的合作下為孩子的成長攜手合作、共同努力，然而在溝通時往往不如預期中的順利，導致雙方心中存有芥蒂與疙瘩，甚至擦槍走火引爆衝突，使得親師關係處於緊張的對立中，甚至 Willard Waller（1967）以一種更強烈方式呈現親師關係-「家長和教師是天生的敵人」。

（二）維繫親師關係是教育專業的展現

教育部 109 年 11 月 11 日臺教授國部字第 1090126278B 號核釋教師法第十六條第一項第一款所定教學不力或不能勝任工作有具體事實，其中第六款為「親師溝通不良，且主要可歸責於教師」，更是讓許多在教學現場的教師們擔心親師之間溝通不良並非單方面可改善，若一直處於衝突的場面是否會造成自己被解聘、不續聘呢？或者老師得讓步，避免造成更大的衝突呢？

然而，親師溝通的良窳是教師專業的展現，根據教育部 101 年 8 月 9 日臺國（四）字第 1010134056 號函頒之《國民中小學導師聘任辦法及注意事項》中，指出導師工作職責範圍包含了親師溝通與家庭聯繫，此外，教育部（2016）發布教師專業表現指標，界定教師專業標準內涵與其需具備之條件，其中一項指標為教師需展現協作與領導能力，包含了教師應建立與家長及社區良好的互信與夥伴合作關係，由此維繫良好的親師溝通是身為一名老師職責所在，也是展現其專業之處。

二、常見的親師衝突形成的原因

（一）教育理念的不同

教師與家長間的教育理念經常出現不一致的情形，可能的原因來自雙方的生長背景、生活經驗的不同，導致在立場、所持觀點或價值觀都不盡相同。雙方都是為了孩子好，但標準可能有所落差，或做法有不同。

（二）家長質疑老師的處理方式

家長常常是不了解學生在學校的實際情況，僅就孩子回家的說詞，對老師的做法有所質疑與不信任，老師接收到較有敵意的語言時，也會認為家長是不明究理，心中不愉快的心情變油然而生。

（三）溝通互動不良

近年來透過電子社群軟體進行親師間的溝通，但文字訊息相對面對面的談話來的較為沒有溫度，很容易再看到文字訊息後，產生負面想法，引發雙方不愉快的負向互動經驗。

三、維繫親師關係的策略與心態

（一）衝突不可避免，調整心態，展現教學專業

在人與人的互動中，很常為了彼此的觀念、想法、獲得的利益與資源等產生衝突，這原本就是存在生活中的一種日常，那怎麼能期待在教學現場的經歷中，與家長能完全不發生衝突呢？從訪談對象的分享中，不論教學年資的深與淺，與家長之間或多或少總是會有些許摩擦、不愉快，所幸，大部分都在面對面溝通、理解彼此想法與做法後有所改善。

當衝突產生時，如同 Willard Waller（1967）所提醒的「避免情緒被挑起」，不要讓衝突僅停留在爭吵，需要省思的是為何會引發衝突，究竟是彼此的價值觀、理念的不同或者是界限不明、彼此的信任度不足而引發的不愉快，以及覺察這樣的衝突是否會影響教學專業工作，是否會將不愉快的情緒投射在學生身上，造成學生的傷害。

老師在教學中能展現專業，妥善處理學生教學、行為上之事務，家長從中感受到學生的進步與成長時，對於老師的教學自然會信任與支持。

（二）釐清雙方的期待與設定界限

許多專業工作的倫理守則，都會提到關係與設定界限的重要性，如果教學是一份專業工作，那麼設定清楚的界限也有其必要性。以這樣的標準來檢視教師與家長間的關係，可以反思在與家長開始接觸時，是否已建立適當的界限，溝通彼此的期待，如果雙方都僅停留在各自的期待中-家長認為老師應無時無刻付出愛心、耐心對孩子，而老師期待維護自己的教學專業自主權，那麼當期待有所落差時，關係也容易跟著緊張。教師與家長應有一定的界限，彼此都不可涉入太多。

（三）以平等的角度進行溝通

教師應該以平等的角度與家長對談，以客觀事實陳述孩子的行為，共同找出幫助孩子的方式。老師在教學現場中常常能迅速連結學生的問題與發生原因，但很可能忽略身為家長擔憂孩子的心情，如果能在家長提出意見時連結到家長可能是需要老師或學校的協助，而不是一開始就假定為家長是找麻煩與挑錯誤，那麼應能減少雙方劍拔弩張的氣氛。看見家長心有餘而力不足之處，用較為包容與彈性的態度面對家長與學生。

（四）工作夥伴的經驗分享與支持

維繫親師關係與溝通技巧，是一種經驗的傳承與分享，唯有親身經歷實際面對家長時，才能理解其中關鍵之處。當遇到困難時，身邊的夥伴支持與經驗分享會是一股重要的支持力量，也能藉由團體的回饋，釐清親師關係的困難之處。

四、結語

親師的緣分透過孩子而連結，當不認同彼此的想法與做法時，紛歧往往會成為孩子學習路上的絆腳石，唯有理解彼此角色、秉持對人的尊重、善用溝通技巧、積極解決衝突，讓彼此成為孩子學習旅途中最好的陪伴者。

參考文獻

- 白亦方、薛雅慈、陳伯璋譯（2018）。**教學社會學**（Willard Waller原著，1967出版）。新北：聯經。
- 教育基本法(2013)。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020045>
- 國民教育階段家長參與學校教育事務辦法(2012)。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070029>



健康促進觀點下學校心理師角色的重要、困境與建議——以特教老師觀點出發

邱瑜淇

臺北市立天母國中特教教師

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所

一、前言

公共衛生之父 Winslow（1920）提出公共衛生的概念，指出公共衛生是一門預防疾病、延長壽命及增進健康與效率的科學與藝術。世界衛生組織在 1986 年提出健康促進學校的概念（World Health Organization, 1986），其概念為學校場域中所有成員共同合作，為學生提供整體性、積極性的經驗和組織，以促進並維護學生健康（引自黃松元、陳政友、賴香如，2004）。

健康促進學校與公共衛生兩者有著相似的概念，其中的「整體性」與公共衛生模式中針對不同對象都有完整的介入方法相符；「積極性」則是符合了對所有學校成員提供預防性宣導與針對需要高度介入的對象提供正向的行為支持。且在世界衛生組織西太平洋區署（1996）所頒布的健康促進學校領綱中，學校於精神環境項目裡特別提到需要為有特殊需求學生提供適當的協助，顯示了在學校場域中引入公共衛生模式的重要性。引入公共衛生模式於學校場域中除有其重要性外，亦有相關研究指出其對學校的助益。姜逸群、黃雅文、胡益進、黃春太、林怡杉與謝嘉珍（2009）比對健康促進學校與傳統衛生計畫學校之差異，運用學生自評量表為工具，研究結果發現，健康促進學校中學生對於學校承諾的程度顯著高於傳統計畫學校；又在安全行為上亦有顯著高於傳統計畫學校。

上述概念與特教的三級預防也有著相似的概念。第一級預防的對象為針對有適應困難但無情緒行為問題的學生，介入者為導師和輔導老師；第二級預防的對象為有情緒行為問題但仍不嚴重的學生，介入者為專任輔導老師；第三級預防為有嚴重情緒行為問題的學生，介入者為醫療、諮商、特教老師。

第三級預防之學生因其需求，通常能夠獲得適當的資源和協助。但第二級的學生因著尚無特教身分、尚在轉介過程或是本身情況仍不明確，而獲得較少的關注與資源。因資源有限，給予特教需求、醫療需求尚不明確第二級的學生如此介入有其道理。但若以公衛、健康促進學校的觀點來看，我們確實可以有更「積極」的作法，來「預防」第二級的學生往第三級走。除了第二級的學生外，第一級學生的辨識與篩選亦是重要的議題。雖然臺灣在融合教育做了諸多努力，但大眾對於特殊需求族群的敏感度仍有進步的空間。因此本文期待透過論述學校心理師的角色在預防角度、整體系統角度的重要性，來喚起大眾對於特殊需求學生之預防觀念的關注。

二、學校心理師在預防觀點中扮演的角色

學校心理師在健康促進學校中扮演著重要的角色。學校心理師是指稱在學校場域中進行服務的臨床或諮商心理師，其工作內容可簡要歸納為衡鑑、介入（直接或間接）與研究（刑志彬、許育光，2014）。美國國家學校心理師學會（National Association of School Psychologists，簡稱 NASP）則歸納了學校心理師的工作內容：增進學業成就、促進正向行為與心理健康、支持不同學習需求的學生、營造安全正向的學校氣氛、增強學校與家庭的夥伴關係、增進全校性評量和監測學生進步狀況（NASP, 2010）。

學校心理學有著健康促進的觀點，著重在整體性的、針對各種需求程度學生不同的介入。在國內的教學現場中，學校心理師服務時數光是提供心理評估、諮商、教師諮詢等服務內容就分身乏術了，較困難有多餘的時間去針對第二級的學生進行預防策略。但在研究中，顯示出預防對第二級學生的重要性。鄔佩麗（1997）利用行為訓練、教師的個別引導介入具有攻擊傾向的學生，結果顯示參與訓練介入的學生會有對自己會有較正向的自我評估與增加較多的利他行為。Chuang, Reinke & Herman（2020）則利用 Incredible Years Teacher Classroom Management 的預防計畫訓練教師，結果顯示能有效增進學生的數學學習成就、情緒控管、利社會行為與減少攻擊行為。倘若學校中能有心理專業人員提供針對學生或是老師進行相關訓練，是能有效針對具風險的學生進行預防的。

針對第一級的學生篩出，學校心理師亦扮演著重要的角色。學校心理師運用各項資料，如：成績急遽下降、缺課率高、作業缺交率高、社交程度低等數據資料篩選出具風險的學生。再積極性的將輔導資源帶給第一級學生，預防其後續的惡化。

綜合上述，目前我們所需要的學校心理師不是心理師進入學校進行諮商行為而已，而是具有學校心理學概念的心理師進駐到學校內，進行整體性的、系統性的心理健康促進計畫。且若是心理師能夠是學校內的心理師，心理師就不需要為了溝通花大把時間；抑或是要花時間去熟悉學校系統內的各個成員（刑志彬、許育光，2014）。

三、目前的困境

臺北市教育局在 2010 年成立了「臺北市學生輔導諮商中心」，在部分學校中設置駐區心理師服務該校鄰近的學校，代表著學校心理衛生又往前邁進一大步。但如同上述，駐區心理師負責的學校、個案眾多，若要進行全校性的心理衛生方案、針對第二級個案進行預防策略，仍需要一位專職的學校心理師方有其時間上

的、熟悉系統上的優勢。此為一目前教育現場上所遇到的限制。

另一限制則為，在培育心理師的過程中「預防服務」的教學時數卻是少的。許育光、刑志彬（2019）的研究發現在心理師的碩士班課程時數中，所占百分比最高的類別是「介入和發展社會與生活層面心理健康的技巧」，百分比為 54.70%；「預防和危機介入的服務」則僅占了總課程時數的 1.1%，實為需要反思與考量之處。我們可以從此看出心理師進駐學校多採用醫療模式，針對個案進行諮商輔導。對於學校心理學、健康促進學校所重視的「整體性」與「積極性」則較少進行規劃。

從目前臺灣一位特教教師的工作內容可以看出學校心理師的重要性。特教教師在學校中必須做篩選、鑑定、教學介入、個案管理等工作，一位學生從有特殊需求開始便有特教老師的介入。篩選時提供導師篩選基準、篩選工具、觀察建議等等，到後續的特教身分鑑定、教學、個案管理。教學現場的情況多為導師觀察到某個有外顯行為的學生，將其轉介到輔導室、特教組。但若是有一些學生的適應問題表現型是比較內隱的，我們就需要有受過訓練的、有教育心理背景、具有敏銳度的人員來篩選。特教教師介入對象主要為已具有特教身分的學生，且特教教師無法一一進班、調閱全校學生學習數據來進行篩選。這時若有學校心理師來設計一套系統性的計畫，針對第一級學生的篩選基準、風險辨識；針對第二級學生的危機預防、正向行為支持；針對第三級學生的資源轉介，相信對於有不適應情況的學生是一大助益。

四、結語

不論是健康促進學校或是公共衛生模式都是當今對學校重要的議題，其提供給我們一個整體性、預防性的概念。在這樣的概念下，學生不論是在生理上或是心理上都能有相當的助益。如同臺灣在處理新冠肺炎的模式一樣，我們有針對全民的、高風險族群的、確診者不同的方法處置；也有不同的人員針對不同對象進行介入，包含疫調人員、警察、醫師、護理人員等等。我們在防疫上有著系統性的、積極預防性的作為，在面對有適應困難、特殊需求的學生亦須如此。

身為一位特教教師，教學現場上觀察到第一級學生的篩選大多為被動式的發現，較少主動的察覺。而第二級預防的學生目前僅有輔導教師在介入。特教教師與心理師都是經過受訓能與高風險學生互動、教學、介入的專業人員，但因特教身分因素，特教教師較少機會針對第一級學生進行篩選、第二級學生進行介入。這時學校心理師的重要性便被凸顯了出來，透過系統性計畫、學習狀況的監測、提供普通班教師諮詢等服務，能夠讓第一、第二級的學生順利降低危機，順利適應環境實為一要務。

受限於現今資源，學校系統要依循健康促進、公共衛生等政策來進行全面性、整體性及預防性的計畫仍有其努力的空間。盼望透過本文能提供當局建議，讓更多具風險、適應困難的學生獲得更適切、有效的資源。

參考文獻

- 刑志彬、許育光（2014）。學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。*中華輔導與諮商學報*，**39**，117-150。
- 姜逸群、黃雅文、胡益進、黃春太、林怡杉、謝嘉珍（2009）。學校衛生工作模式與青少年健康之研究。*學校衛生*，**54**，91-105。
- 許育光、刑志彬（2019）。臺灣學校心理師何去何從？—從現況評述、課程檢核到培育反思。*當代教育研究季刊*，**27**(3)，35-64。
- 黃松元、陳政友、賴香如（2004）。學校衛生工作新模式-健康促進學校。*學校衛生*，**45**，59-71。
- 鄔佩麗（1997）。校園暴力行為之預防及處理策略模式研究。*教育心理學報*，**29**，137-176。
- Chuang, C. C., Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2020). Effects of a universal classroom management teacher training program on elementary children with aggressive behaviors. *School Psychology*, **35**(2), 128-136.
- National Association of School Psychologists, NASP. *Who are school psychologists*. Retrieved March, 21, 2021. From: <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>.
- WHO Regional Office for the Western Pacific (1996). *Regional Guidelines for the development of health-promotion schools a framework for action*. Manila: The Office.
- Winslow, C. (1920). The untilled field of public health. *Mod Med*, **2**, 183-191.
- World Health Organization (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: WHO.



國小集中式特教班智能障礙生回歸普通班課程之實施

黃凱賓

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

新北市立林口國民小學教師

李嘉翔

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

桃園市立南崁國民小學教師

一、前言

近年來，身心障礙者的權益保障意識日益抬頭，在特殊教育法、身心障礙者權益保障法以及身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱 CRPD）等法規的通過，使身心障礙兒童在受教權有所保障，也促使大眾更加注重特殊教育的發展。

自 1970 年代的回歸主流（mainstream）至 1990 年代的融合教育（inclusion）都希望能最少限制環境的原則下，安排每一位身心障礙學生在普通班的教育環境中，一同與一般學生相處與學習。倘若能了解身心障礙學生所屬的普通班學習環境，分析不同環境中，特教班智能障礙學生與同儕的互動技巧，提供合宜的人際互動技巧教學，協助學生融入普通班的課堂學習，以增進身心障礙學生的社會適應能力（陳萱之，2006）。

根據教育部特教通報網 109 年度的統計資料顯示，目前臺灣地區國小階段一般學校通報的身心障礙學生有 42,560 人，其中安置於集中式特教班的學生人數為 3,981 人，安置於普通班接受特殊教育服務的學生人數為 38,210 人（不含床邊教學、在家教育）（教育部，2020），可見大部分學生安置於普通班接受特殊教育，足以見得身心障礙學生與普通班學生人際互動的重要性。

二、智能障礙者的人際互動

依據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（教育部，2013）所稱的智能障礙係指個人智能發展較同齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難。故此部分針對智能障礙者的心身特質，所衍生其造成人際互動困難的原因（王文科，2015），分為四點，如下敘述：

1. 注意力缺陷

智能障礙者在注意力上有缺陷，主因為其注意廣度狹窄、集中注意時間短暫、注意力易分散及不善於選擇性注意，上述特質不僅易造成其學習動機低落，更可能在人際互動中出現難以接續他人話題，或是無法理解他人的談話內容或是

行為意涵。

2. 記憶力缺陷

智能障礙者普遍有注意力方面的缺陷，其中短期記憶又比長期記憶差，導致其在他人給予的指令過多時，常不知所措，缺乏問題解決能力。

3. 溝通表達能力有限

智能障礙者在語言理解及表達上所使用的字彙能力有限，且語速緩慢、文法使用錯誤等困難，故其與人溝通表達時，智能障礙者易有挫折感，也因受限於智力，亦較難融入同儕的團體遊戲，無法參與有規則的遊戲，故容易與年幼者遊戲。甚至在遊戲中難以獨當一面，而表現出抗拒、退縮、壓抑的情緒，甚至會想逃避人群，且排斥與他人對話，明顯造成其人際溝通困難。

4. 動作行為不恰當

部分智能障礙者會表現出不合時宜的行為，導致他人在與其互動時卻步，進而影響到人際互動。下列分為四點進行說明：

- (1) 自我刺激的行為，如：發出叫聲、搖擺身體等。
- (2) 自我傷害的行為，如：挖眼睛、打頭、拔頭髮等。
- (3) 侵犯或破壞性行為，如：推人、摔東西等。
- (4) 爆發性行為，如：掀桌椅等。

針對上述之智能障礙者在人際互動方面所遇到的困難（吳武典，2005），下列將針對國小特教班智能障礙學生回歸普通班課程提供適切的實施方法，以供教育現場的普通班老師、特教班老師及其相關人員參考，增進特殊生人際互動的能力。

三、智能障礙學生回歸普通班課程之實施方法

為了增進智能障礙學生回歸普通班課程的人際互動，建立普通班學生與特殊生良好的人際互動模式，在取得該特生家長同意之後，教育現場的老師們可依循下列方法實施相關內容，共分為三個階段，如下敘述：

（一）準備階段

1. 尋求適合回歸的班級

考量「一班一名」特殊需求學生的安置原則下，排除該學年已安置特殊教育學生的班級，盡可能以班級無特殊生的班級為主要考量對象。

2. 媒合適切導師

首先徵詢各班導師意願，由特教老師依導師教學風格、對特教生的友善程度等因素綜合考量後，針對有意願接受的導師召開會議，說明學生回歸情形，若回歸課程屬於非導師所授課，亦因邀請該科任教師一同開會討論。

3. 提供普師多元化的教學方式

- (1) 多感官的學習媒材：提供不同感官的學習素材，不局限於紙本的學習單，能給孩子更多的學習選擇。
- (2) 多元的評量方式：不以紙筆測驗作為評斷學習成果的唯一方式，能彈性提供學生操作性、表達性或檔案評量，以利於評估學生的學習成效。
- (3) 多層次的教學內容：能根據學生學習程度不同，給予不同難度的學習內容，讓班上的每一位學生都能投入課堂學習，參與每一項學習活動。

（二）執行階段

1. 向普生進行特教宣導

- (1) 繪本融入：教師依班級特性及身心障礙學生讀的障礙類別選擇合適的繪本進行宣導，本次選定《我的姊姊不一樣》，透過故事讓學生了解即將進入班上的新同學可能會有的學習特質及行為模式。
- (2) 遊戲體驗：教師設計相關的特教體驗活動，讓學生感受身心障礙學生在學習上的困難之處，並引導學生合適的相處及互動模式。

2. 觀察特殊生人際互動的需求及困難

- (1) 教師及助理員觀察：以表格形式請回歸班級的導師、特教學生助理員協助填寫，並以每兩週為單位，討論身心障礙學生在回歸課程中的表現、提出回歸方案的改善建議。
- (2) 同儕訪談：以月為單位，由特教教師於身心障礙學生回歸課程下課後，隨機訪問 3-5 位學生，透過學生的回饋調整回歸方案。

3. 針對課程進行相關調整

參考《十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》（教育部，2020）：考量身心障礙學生的身心特質，由特教教師協助普班教師進行課程調整，並於回歸課程中適時融入社會技巧及生活管理（盧台華，2011）。

(三) 統整及類化階段

1. 分析回歸課程中普特生的互動模式

- (1) 語言：在回歸課程中，身心障礙學生明顯提升與人說話的意願，且表達的句型字數有增加，雖以短句為主，但對於自我意願的表達能力有越來越清楚。
- (2) 肢體接觸：普通班學生從一開始的直接幫身心障礙學生完成任務，到扶著身心障礙學生的手做事情，在下課時間也會牽手去上廁所，可以明顯察覺肢體互動的模式變得更加友善。
- (3) 遊戲：下課時間，普通班學生會主動邀請身心障礙學生共同遊戲，也會教導身心障礙學生遊戲規則，甚至會減化遊戲規則，可見普通班學生在與身心障礙學生密切的互動後，能更體貼身心障礙學生。

2. 選擇合適的情境類化

合作類型的活動：在回歸課程中，增加小組合作的活動設計，讓身心障礙學生學習與他人互動時合宜的語言及非語言行為，並透過定期的調整小組成員，能給身心障礙學生有更多練習的機會。

3. 追蹤個案人際互動類化的發展

- (1) 教師及助理員觀察：藉由普通班教師及特教學生助理員的課堂觀察，可以追蹤個案在與其他普通班學生互動上的變化，並以表格紀錄，讓個案的回歸方案更有系統性。
- (2) 家長觀察：特教教師密切與家長聯繫，透過家長分享身心障礙學生在家的日常生活、假日生活時與他人互動上的改變，檢核個案在回歸方案中的成效。

四、結語

隔離的教育模式對於身心障礙學生造成「標記」作用，加深其自卑感，也剝奪了身心障礙學生與社會接觸的機會，影響其正常的人際關係發展。為了提升特

教班學生人際互動的能力，教育現場多會利用回歸普通班課程的方式，以增加特殊生在普通班教室規則的熟悉，亦能提升其課堂參與度，甚至減少了不合情境的行為（洪綺襄，2012）。

而在特殊生與普通班學生的相處中，特殊生會將普通班學生視為學習及模仿的對象，突破過去僅在特教班的人際互動發展，學習合宜的社會技巧，適切與人相處。同時，口語表達亦是現場教師明顯感受到特殊生能力的進步，過去該生多以單字（如：好）、語詞（如：喝水）、簡單句型（如：我不要）與人溝通，藉此機會則有更多同齡學生與其對話，提升其表達能力。

回歸課程中，普通班教師扮演相當重要的角色，當特教教師於回歸班級的媒合階段，要與普通班教師充分溝通，尤其是以下三點必須特別留意：(1)身心障礙學生的學習特質、情緒表現，較佳的作法是邀請普通班教師至特教班觀課前了解身心障礙學生的課堂表現。(2)回歸課程中的人力協助，普通班的學生人數多，任課教師無法在整堂課中全神關注身心障礙學生，故在安排回歸課程時，特教教師要提出能夠在回歸課程中提供協助的人員，如：特教學生助理員。(3)普通班學生與身心障礙學生如何建立人際關係，當身心障礙學生進到普通班級中，普通班裡的學生並不熟悉該生，此時，就有賴於回歸課程執行前的銜接活動，特教教師透過事前的特教宣導、體驗活動，甚至是帶著身心障礙學生逐一向普通班學生打招呼、認識同學，才能讓後續的回歸課程有較好的效益。

回歸課程的實施，必須由普通班教師、特教教師、身心障礙學生家長、特教學生助理員等成員組成團隊，擬定適合身心障礙學生的回歸方案，透過回歸前入班宣導、回歸期間的觀察紀錄，並定期開會討論，能讓回歸班級的師生對於身心障礙學生有更深入的了解，提供身心障礙學生更符合其學習需求的回歸課程（董怡顯，2004；黃素娥，2006）。

「所有的歧視都源自於不認識」，當我們期待身心障礙學生走入社會的同時，要提供更多學習與回歸的機會，讓大家認識這群特別可愛的孩子，相信在不久的未來，我們都能看見校園中最美的風景是每一位孩子發自內心的笑容。

參考文獻

- 教育部（2020）。109學年度一般學校身心障礙類安置班別學生統計。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_Spc/sta2/doc/stuA_city_All_cls_B/stuA_city_All_cls_B_20201021.asp
- 陳萱之（2006）。回歸主流國小智能障礙學生人際互動課程發展與成效研究。

國立高雄師範大學特殊教育學系碩士班論文，未出版。

- 教育部（2013）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北：教育部。
- 王文科（2015）。特殊教育概論：現況與趨勢。新北市：心理出版社。
- 吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。
- 洪綺襄（2012）。淺談我國集中式特殊教育班學生與普通教育環境之互動。南屏特殊教育年刊，3，67-75。
- 教育部（2020）。十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要。臺北：教育部。
- 盧台華（2011）。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。特殊教育季刊，119，1-6。
- 董怡顯（2004）。智能障礙兒童在普通班之同儕關係研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃素娥（2006）。電腦動畫特教宣導活動對國小學生接納聽覺障礙同儕態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士班論文，未出版。



寧靜而祥和的組織劇烈變革—— 佛光大學的系所整併經驗

林安迪

佛光大學通識教育中心助理教授

何卓飛

佛光大學管理學系講座教授

中文摘要

2010 年楊朝祥出任佛光大學校長，他特有的領導風格，與劉三錡副校長合作，以溫馨校園的理念為基礎，先行喚起撼動教職員對學校發展的危機感與認知改革之必要性，再以積極的溝通，就工作權的保障與改革後所將達成的願景，來安定人心並爭取最大的支持。以尊重系所和教師學術民主與自治的精神、按部就班有步驟有效的執行策略，堅定推動學校學術組織之改革，平和而順利的達成三分之二以上系所之調整、整併，順利讓所有系所通過評鑑，讓學校系所招生率在往後的 10 年，招生率約達九成以上的成就，獲得社會大眾與教育主管機關之肯定。本文以文獻探討分析與訪評相關人員記錄，探究佛光大學學術組織劇烈的變革經驗，其改革模式獨特而經典，具有典範之價值。

關鍵詞：佛光大學、組織變革、系所整併

Quiet and Peaceful Organizational Reform- The Experience of Department Integration of Fo Guang University

Lin, Andy

Fo Guang University General Education Center Assistant Professor

Ho, Jow-Fei

Fo Guang University Department of Management Chair Professor

Abstract

In 2010, Dr. Yung, Chaur-Shin became the president of the Fo Guang University. He Cooperated with Vice President Liu, San-chi to promote the consolidation of the department with his special leadership style. They based on the concept of a warm campus. To evoke the sense of crisis and the need for cognitive reform for the development of the school staff and faculty. In addition, active communication will ensure the support of the right to work and the vision that will be achieved after the reform to settle school staff and faculty' hearts and strive for maximum support. Also, respect the spirit of academic democracy and autonomy of departments and professors professional, step by step and effective implementation strategy, firmly promote the reform of the school's academic organization, and achieve the adjustment and consolidation of more than two-thirds of the department. All departments were successfully passed the evaluation, and the enrollment rate of school was about 90% in the next 10 years. The Fo Guang University obtained affirmation from the public and education authorities. This article discusses the records of relevant personnel in the literature analyzes and interviews. Exploring the tremendous reform experience of the academic organization of Fo Guang University. The reform model with exemplary value is unique and classic.

Keywords: Fo Guang University, organizational change, department consolidation.

壹、前言

21 世紀以來，政治與經濟的發展、人口結構的變動、法律的修正、全球性的競爭、科技與技術的創新、社會與文化的變遷，甚至工作者特性與組成的改變等劇烈環境的變動，這些因素使得組織的變革無法避免，且已成常態。組織變革涵義很廣泛，組織之變革內涵非常繁多，學者看法大同小異（吳定、鄭勝分、李盈盈，2005；姜占魁，1980；陳光榮，2003），就系統分析的觀點來看，組織被視為有機體，其為適應環境永續生存，而必須調整與改變組織，就是組織變革，亦有學者稱之為組織發展（姜占魁，1980）。Peacock（2008）曾從博物館之技術與組織變革探討革新的方式，介紹了三種不同的組織變革，第一為「管理改變（managing change）」模式，改變的動力來自於回應組織外部事件與改變；第二為「改變管理（change management）」模式，是一種主動改革的模式，組織內部發起改革以實現特定目標，這個過程會透過「改革推動者（change agents）」的幫助，並在必要時和內部的反對者進行抵抗；第三種為「促進變革（enabling change）」模式，該模式斷言改革是連續的，源於創造認同和意義的個體之間持續不斷互動。推動組織變革，也會有不同的結果，其一是成功，使得組織達成變革計畫中所要達成的目的和效益，也就是要轉「變」為贏，讓組織變得更有活力、競爭力。另一則是遭遇變革失敗的苦果，讓組織陷於內部人員的抗拒、作業程序與工作環境的混亂，外部各方的責難和多方面的困境，甚至被市場所淘汰。

2010 年 8 月 1 日楊朝祥先生接任佛光大學校長，我國已面臨少子化所帶給大學的危機。其時影響國內大學競爭力者，處於相對不利的大學類型有四，一是私立，二是以人文社會類科為主者，三是新設學校，四是偏遠且交通不便地區。就佛光大學而言，正是同時具有上述四類狀況的大學（楊朝祥，2019）。而在當學年度佛大之招生率是大學排名倒數第二，註冊率僅約 50%，甚至有某一學系僅招到 1 名學生，各系缺額率極高。其後的少子化問題更是一年比一年嚴峻，佛光大學若不思改革，未能提出有效的策略，被教育部要求停辦解散的危機將隨之而至。甫上任的楊校長有見於此，先行自我診斷，找出問題，擬定解決策略，全力進行校務改革，最重要的政策改革方案—系所組織變革於焉提出，在一年的時間組改大致完成，歷經三年由 5 院 22 系，整併為 14 系，變革不謂不大。但其成效極佳，之後的系所評鑑全數通過，招生與註冊率不斷提升，近年約達九成上下，學生數逆勢成長，至 109 學年度學生總數約達 4000 人，學校在穩定中成長發展，校譽口碑也普獲教育部及社會大眾之肯定。

本文為探究佛光大學學術組織變革成功之道，乃蒐集變革時期學校與董事會有關之會議紀錄、校務發展計畫及與變革有關之文件資料進行文獻分析，並擬定問卷訪談楊校長與同時一起主導推動院系整併之劉三錡副校長及兩位當時在任之院長和系主任，據以分析探討之。

貳、系所整併的信念與推動主軸

一、非做不可的決心

佛光大學的危機早在楊校長接任之前即已浮現，前任的翁政義校長，已推動幾項重大變革，如全校學生學費改以比照國立大學之收費標準，嚴格管控教師員額，停聘不適任教師等。然而只能提升註冊率約達 70%，仍有系所招生不足，財務不佳的困境。楊校長觀察理解到，若未能深入審度組織深層的根本問題，未有大的變革，危機仍恐持續。

在變革管理—組織的成功密碼一書封面的一段經典語句：一成不變的組織，無法度過時代的考驗，唯有轉「變」為贏，組織才有成功利基，取得致勝關鍵（詹中原，2007），充分揭示了組織變革（organizational change）的重要性。楊校長即秉持著這種信念，開啟了系所整併變革之道。

二、由上而下的劇烈變革

溫金豐（2015）認為實務上推動變革的主體有由上而下變革（top-down change）、由下而上變革（bottom-up change）、及平行整合變革（horizontal integration change）三種不同的取向，各個取向之主導者不同，適用時機也有差異，組織變革推動者可視組織適用之情境與時機決定變革主體。但一般說來，策略變革通常都是由上而下，由高階管理團隊做成變革決策，照既定步驟下達每個層級執行推動，各層級的主管與員工沒有太多抗拒的空間。而此策略性變革（strategic change）會對組織整體績效與長期目標達成有顯著的影響。經與楊校長與劉副校長的訪談中得知佛大校系整併政策與方向是由校長與副校長所主導，先找院長與一級處室主管商談後，最後決定必須進行整體性學術組織整併改革的政策方向。由事實變革的結果來看，佛光大學學術單位中 5 院 22 個系所，更名有 3 個院系，整併 8 個學系成 4 個學系，停辦 1 系，調整 3 個系，新增 1 個系，其變革幅度相較於其他大學之經驗，相當可觀。這也正是 Daft（2004）所稱的劇烈的變革（radical change）。

三、全面依據客觀條件評估檢討系所之設立與調整

楊朝祥（2020）與劉三錡（2020）認為學校系所之設立與調整本有其必須依據的條件，如學校辦學理念、社會的需求、符合學生之特質、經濟的規模、學校所在區位特性，以及校園文化的考量等。從當時已設立之系所來看，高中應屆生不願選填佛光大學，註冊率低，學校分析認為確有諸多值得檢討之處：

第一是部分系所未符合經濟規模，導致生師比無法調適，辦學成本過高。第二是學系重視學術性導向，忽略實務性，未符學校所收學生屬於中下程度之特質。第三是學系課程內容不符社會需求，學生畢業就業不易。第四是當初學系設立未考量在地需求，也導致學生畢業後在地就業困難。

四、改革是每一位老師的責任

劉三錡認為，學校的永續生存與發展，系所的整併改革，應該是全體教師必須有共同的認知與關心，必須讓所有教師參與其中。因此推動系所之整併應全校參與，故不先設定、也不限定只有那些系所。所以佛光大學推動的系所調整與整併的啟動作法，是全校性每一系所的檢討與作業，每位老師職員都不能置身事外。

五、屬於策略性、技術性之系所合併的決定過程是由下而上的專業決定

楊朝祥說：「到底哪些系所要合併，院領導要比校領導更專業。」哪些學系未符合所設定之標準？調整與整併後的系所，如何才能符合現實的需求？才能在大學招生中具有競爭力？這是第一線的院與學系最清楚的，這個檢討與決定的作業自是應由學術單位的院邀集各系啟動。

六、宣示改革是明確的，並絕對保障教師的工作權

楊朝祥（2020）就是要讓教師知道學校進行的改革，是很明確的系所整併。而推動系所整併最重要的安定措施有二：一是保障教師的工作權益，但前提是教師應支持配合推動此項政策；二是禮聘被整併消失的學系教師，其具有整併後學系專業者，轉任應聘該系或合併後的新學系，應該給予尊重的禮遇方式對待。

七、董事會的全力支持

佛光山辦學一向尊重專業，董事會不僅不干涉校務，對學校的辦學更是全力支持，星雲大師常言：「我辦大學僅負責找人，找好校長，找錢，經費全力支持學校，至於校務治理就全由校長決定」，由於董事會對校長專業的尊重，系所組織的變革得到最好的助力。

參、執行策略與步驟

此次學院系所組織之變革由上而下計畫性、強制性、劇烈的變革，從變革的內涵來看，因院系結構中體制的改變、實體空間的配置變更（新的院系搬遷，涉

及數個單位及業務的整合、法規的重整修正、預算的調整分配、人員的精簡調動與安置等等)，以及要有院系新的願景、新的策略規劃與方案計畫，也連帶必須就工作方法裡的作業程序、流程，社會因素裡的組織文化、人際互動、溝通領導，院系目標中資源的調整、組織內的連結，以及組織人員的態度、行為等都必須成為變革的標的，實可謂劇烈式創新變革。綜整各文件及訪談人員之說法，有關佛光大學院系整併之步驟—內涵與策略如下：

一、由上而下創造不得不變革的理由與氛圍

院系整併決策係由上而下，先由最高層的校長宣示改革決心，再由副校長和秘書室擬定組織改造規劃案，而後由各院系協調溝通與籌備，最後組織新機構之成立運作—新院系組織報部核准成立。

在其具體作法上，首先是邀請當時高等教育司長到校，就高等教育之危機與轉機向全校教職員說明少子化危機將嚴重衝擊大學之後續發展，甚至可能導致不具競爭力的大學停辦或解散，讓全校教職員認知佛光大學屬於危機中之大學之一。同時為了促使變革能順利推展，楊校長也先就校內之單位主管、人員全面溝通宣導，請劉三錡副校長就佛光大學之問題與未來發展進行演講，讓校內的教職員工都有明確的認知，理解到再不進行校內改革的嚴重後果，而改革是學校後續能否生存的不二法則，應是學校的既定政策，院系所組織變革勢在必行。

二、辦理人員的溝通研習，以凝聚變革共識

在院系組織變革過程中，為溝通變革觀念、變革計畫內容與執行方式，除定期與院長、級主管等召開會議外，並邀請校務顧問、學者經驗分享，提供諮詢意見，辦理研習與共識營。更多的是非正式的溝通，邀請具有關鍵意見之同仁到校長室喝咖啡溝通理念與想法，化解歧見。或親自到各系溝通意見、說明理念，以強化教職員工之變革共識與專業職能。

三、強化驅動力，增強支持力

院系所的變革是全校性、全面性的檢討，是劇烈的組織變革典型案例，需要彈性的職務調整方案、鼓勵人員退休的獎勵措施、辦公空間的調整分配、更多的預算資源等，這些都需要更高層級董事會，及專家與民間功德主、學生的共同支持與協助，以促使變革成功。

四、由下而上進行的跨單位業務整合和改革

進入實質院系整併，必須尊重各院系專業，其採取的作業模式係由下而上，各院系都達成改革方案之共識後，才由校長、校務會議及最終董事會議拍板定案。很重要的是全面進行校院系所有法規之檢視與修正，組織變革前學校各系分屬不同學院，或部分系所由數個系合併，故其原法規之適用對象、條文內容或有不當、不足、疏漏或矛盾之處，系所組織整併後，須通盤檢視修正，以為整併後的系所院提供運作完備法制化的基礎。

五、積極領導與擬定新願景

楊校長上任已就主管做部分調整變動，組成有變革共識之新團隊。校長帶領所有主管、同仁共同面對，邀請學者專家、各院主管研商，共同擬定未來十年校務發展的新願景、新策略，發布新的校務發展計畫書。

六、與所有同仁溝通願景

學校甚至到南投臺大溪頭實驗林辦理全校教師共識營，號稱溪頭系所論劍，討論系所之整併。各院系依據校務發展計畫書願景與策略，研定院系調整與整併行動方案。其後每位院系教師、同仁必須理解整併之各項業務工作流程及辦理注意事項、與法規的全面檢視修正，並配合落實執行改革整併方案計畫。

七、績效檢討與評估再創新

在年度結束時各院系主管與全體同仁，就整併後年度關鍵指標達成度與各項計畫執行績效進行檢討考評，也在新學年度開始提出新工作計畫，包括例行性、修正性和創新亮點性業務。

八、支持與獎勵

學校成立內部控制稽核委員會進行內部稽核作業，展現定期對整體革新整併後之業務與執行狀況進行檢討稽核與風險管控的決心，提出稽核報告；再者就各項改革業務著有績效者，適時給予鼓勵，以使各院系主管及教職員生增強，甚至能定型化變革的系所之新形態與新行為模式。

九、滾動修正四年中程校務發展計畫書

每年度檢討前一年度中程校務發展計畫、獎補助計畫之各項策略方案執行情

形，針對其有扞格難行或有問題瓶頸者，進行滾動修正，務必達成院系整併改造之使命，創造更好的組織績效。

肆、變革的效果與後續問題

佛光大學院系的整併改造歷時一年就完成，在改革過程中，並未有遭受教師重大的抗拒，只見到部分教師蜻蜓點水式的表達不同看法。其一是對於心理系擬歸屬於哪個學院問題，最後由系主任決定系的未來發展方向，確認歸屬於社會科學院後落幕。另一是有位教師向大學評鑑委員抱怨，但評鑑委員表達學校領導者具有先見，願意推動校務改革系所整併，反而應感到幸運才是，該教師其後不再有異議。整體而言，本次的改革就其內容而言是劇烈的，過程中是祥和寧靜的，最後的結果是圓滿的。以下就佛大院系組織變革結果、成功的原因分析如下：

一、變革的結果與效應

(一) 整併後的系所

系所整併前後，由 98 學年度的 4 院 19 系，歷經溝通尋求共識，至 101 學年度將原本的規模縮減至 14 系。主要調整有幾個方向，首先是更名方面，將理工學院更名為創意與科技學院，文學系更名為「中國文學與應用學系」、經濟學系更名為「應用經濟學系」。

系所整併方面，人文學院生命與宗教學系，併入社會科學暨管理學院未來學系，並更名為「未來與樂活產業學系」，財務金融學系併入管理學系，政治學系（先更名為國際暨兩岸事務學系）併入公共事務學系，學習與數位科技學系併入資訊與應用學系；此外，哲學系停招。

另外也於 101 學年度進行學院調整，將文化資產與創意學系、傳播學系移至創意與科技學院，將心理學系移至社會科學暨管理學院，並於 102 學年度成立樂活產業學院，包含未來與樂活學系（由社科院移入），也視時代需求與學校發展，新設立健康與創意素食產業學系，成為 15 系的規模維持至今。

(二) 整併後的影響

1. 全校教師經此改革過程，產生極大的向心力與凝聚力。
2. 全校教師對於教育事務的改革，已有積極正向的意識與信心。
3. 改革後系所評鑑全數獲得通過。根據財團法人高等教育評鑑中心進行之「104

學年度上半年大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑」之評鑑報告，佛光大學十四個系所（當時的健康與創意素食產業學系因屬新辦未滿三年學系，於下一週期參加評鑑意獲得通過）及通識教育委員會，全部受評的三十九個班別單位獲「全數通過」。換言之，改革後系所評鑑全數獲得通過。

4. 102 學年後至 108 學年度之招生註冊率，幾乎皆達 90%以上。自楊校長接任前，98 學年度大一新生註冊率僅 50.56%，接任時也僅 77.16%，遠低於全國平均。然而楊校長接任一年後，新生註冊率來到了 86.01%，已高於全國大專校院新生註冊率。101 學年度更達 94.10%，同時超越了全國大專校院與一般大學（含師範）新生註冊率，之後自 102 學年後至 108 學年度之招生註冊率，亦幾乎皆達 90%以上。
5. 學生在學人數由 99 學年度的 2900 人，學生數不斷成長至 104 學年度已達 3900 人。

表 1 佛光大學 98 至 108 學年度在校生人數統計表

學年度	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108
學士班	1,567	1,830	2,090	2,262	2,577	2,802	3,017	3,145	3,050	2,970	2,890
碩士班	766	770	811	835	712	659	627	567	529	492	441
碩專班	302	284	272	276	262	244	245	216	187	175	154
博士班	24	20	25	32	40	47	52	55	56	59	65
學生總數	2,659	2,904	3,198	3,405	3,591	3,752	3,941	3,983	3,822	3,696	3,550

資料來源：佛光大學校務公開資訊

二、變革成功的原因

從 Lewin（1951）組織變革力場理論來看，組織變革會有兩股力量的拉扯，當驅動力大於抗拒力，才會朝著變革方向而行；但要讓組織變革成功，變革領導者或推動者要有積極的策略與管理，惟有透過有效的策略以克服抗拒力，降低阻礙力，催化驅動力，增加支持力，以及掌握趨向成功的關鍵因素，才是變革成功的不二法門。佛光大學組織改革的成功，不外下列因素：

（一）校長的積極領導，對於組織改革具有關鍵性影響

楊校長推動組織變革，其領導力顯現在幾項作為上：

1. 撼動人心，也安定人心。用危機喚醒並激起同仁改革意願，但也讓同仁清楚知道變革的方向即有更美好的未來願景，且宣示保障工作權，無後顧之憂，讓同仁願意一起為改革而努力。

2. 推動和諧溫馨校園，單位間、教師間、師生間都有良好的關係。楊校長兼採正式的或非正式的，以暖心的溝通再溝通，獲得同仁們的信賴與支持，對於改革都能以理性方式表達，而無情緒性之反應。
3. 下授權力，分享權力。Greiner（1967）的權力分配理論模式談到在權力分配連續性之中點，就是首長和部屬共享權力，共同推動變革。在方法上可採取團體決策方式，就是首長先提出問題解決方案，部屬參與討論，共同決定選出可行解決方案後執行；也可採用團體解決問題方式，也就是無論是問題的認定或對問題的解決方案，均須透過團體討論產生。第三就是權力的下授，指無論對問題的認定、問題解決方案之研擬，甚至是採取問題解決的行動等，全都下授權力給部屬負責。楊校長讓副校長、院長、系主任等在組織整併屬於院系調整或整併策略與技術性專業上，充分扮演發揮領導者角色，讓他們做專業的討論與決定。

（二）溫馨校園與人文涵養的氛圍，有利於組織改革

星雲大師談興辦佛大的理念，特別說到要辦的是有人文素養的大學，要把每個學生教成一個人，以人為本，這個人要有書香氣質，要有藝文涵養。同時要辦一個體用兼備的大學，體就是我們的良心，我們的道德。楊校長來到佛光大學，即秉持「全人教育、溫馨校園、終身學習」的教育目標，並輔以「三好」、「三生」、「三品」理念的推動，讓校園氣氛融洽，師生關係溫馨和諧（楊朝祥，2019）。這種具人文涵養與溫馨的校園，使得學校推動改革，也都在和諧的氣氛下，能順利推動。

1. 學校成立歷史短，組織改革包袱不大

楊校長推動院系整併改革，學校成立歷史也才 10 年，由於設校歷史尚短，較不致發生所謂的歷史沉疴與包袱，如在組織上的派系、不良的組織文化、沉重的財務負擔等，即便有也未成氣候。因此在推動整併作業過程中，未有團體抗爭之事發生。

2. 完整的計劃與策略

劇烈的組織變革必須要計畫性方式來執行，（李茂興、李慕華、林宗鴻，1996；姜占魁，1990；溫金豐，2015；戚樹誠，2013）而組織劇烈的創新變革，應是計畫性變革，要有縝密的評估、規劃與程序，才較易有好的成效。Lewin（1951）認為要有成功的組織變革，其推動過程可以分為三個步驟。即(1)解凍（unfreezing）—先進行必要的溝通，讓員工了解變革的必要性，認知打破現狀是不得不面對的過程，降低員工對變革抗拒的心態，才能推動變革。(2)進行變革（movement）—當員工逐步消除抗拒，願意改變後，變革推動者要發展出新

的運作方案或模式，逐步導入組織中，同時要關注員工的意見、權益、適應狀況等，在過程中給予員工適當的鼓勵和支持。(3)再凍結（refreezing）—指組織在完成變革後，應逐步將新運作模式體制化，發展新的工作流程與制度，使員工完全適應新的改變，變革後的行為、態度、價值觀、人際關係型態能持續穩定表現。楊校長與劉副校長推動組織改造變革，早有定見且胸有成竹，執行的策略與方法幾乎如 Lewin（1951）的力場模式和 Kotter（1996）的變革八步驟如出一轍，組織改革的成功，其來有自。

（三）增強驅動力與強大的支持力

增強驅動力，強化支持力，就是促使組織變革成功的催化劑。朱鎮明（2003）認為缺乏外部的支持，要在內部推動任何改變，都會遭遇強大的反對或暗中抗拒。唯有做好內部政治管理與外界徵詢工作，變革工作的推動就會愈順暢。因此認為，凡是組織都須要有強而有力的政治支持，才能推動組織變革。由學校組織改革的過程中，楊校長與劉副校長所推動的各項策略，就充分注意此項原則。從事實結果中，可以理解到全校教師對於改革認知的共識度與配合度都極高，而董事會、學生、校友強力的認同與支持，也促使組織改革的阻力降到最低，改革確已邁向成功之途。

三、變革後的問題及發展

前以述及組織變革後正面的結果與校益，但組織變革後，組織運作，組織成員的融合度、變革過程中給予教職員承諾的實踐情形等，也關乎組織變革後能否持續正面的效益及永續的發展。下列問題及後續的發展也無法忽視：

（一）整併系所磨合的問題

此次組織整併由 8 系整併為四系，整合的內容，包含課程內容之發展重點、系領導之產生、新聘教師學術導向、兩系原有之文化與人際關係、系運作的模式與規範、新舊生之管理等，皆需要溝通與磨合，即以人文學院生命與宗教學系，併入社會科學暨管理學院未來學系，並更名為「未來與樂活產業學系」而言，兩系之差異性不可謂不小，即使確定了整合的方向，但在實際執行過程中難免產生爭議。另財務金融學系併入管理學系，政治學系（先更名為國際暨兩岸事務學系）併入公共事務學系，學習與數位科技學系併入資訊與應用學系，雖然學術領域相近，也因原系所規模之不同，開設課程與教師原有學術專長領域之差異，也會有難以擺平的現象。

在前述的磨合問題變革後，學校行政上的處理原則是，絕不因員額過多的問

題而造成資遣或強迫離職，而採取自然離退及由學生的選課市場需求而決定教師之授課與否。而授課不足之教師則給予其他可折抵鐘點之機會，如推廣教育、指導研究生等以補授課之不足。在自然退休與課程調節的狀況下，整併後之系所也隨之自然調整其發展之重點，而解決了磨合爭議的問題。

（二）以院核心管理的問題

打破系所獨立自主管理的運作模式，轉以院為管理核心的運作模式，是西方先進國家大學管理的模式。從資源的整合與破除系所獨佔資源的觀點來看，以院為核心的管理模式，確屬必要。佛光大學在進行組改的過程中，亦曾考量到學術組織管理朝向以院為核心的管理模式。事實上卻產生結構性難以推動的狀況。雖然主管行政機關教育部也鼓勵大學推動，但是問題的核心卻在於過去大學法規裡有關三級三審的教師評審制度（尤其聘任與升等審查），系所評鑑內容與指標及新增系所與核定增班擴增學生數的核定（尤其員額標準），以及核定獎補助款中的規範等。這些都造成了系所獨大，不受制於院和校的情形發生。因此，以院為領導發展的理想只留為空談。

教育部也鼓勵大學校院推動以院為核心的管理理念，在民國 106 年 11 月 21 日函示各校，鑒於學校教學（行政運作）組織多以系所為單位，學生、師資及課程等規劃欠缺彈性且無法達到跨域整合及資源有效配置之目的，推動「大學校院以學院為核心之教學單位試辦計畫」，以求引導學校建立以學院為統整核心單位的教學體制，與跨領域發展的趨勢潮流相銜接。為了解決以院為核心的管理問題，佛光大學也接連祭出一些政策方案，109 年在課程規劃上即推動學程 2.0，增加學院跨領域學程的特色。在招生上推出以院統合招收研究生，而大學部則推出以院設置運動與健康促進管理學士學位學程，皆在制度面上強化院級單位特色。除此之外，學校在行政事務之授權上，也有多項措施，如教師之升等制度由系院校三級教評會之評審制改為院校二級制，教師評鑑制度，授以院更大的規劃執行權限，未來院級單位在年度預算及系所人事權上有更大的決定權限，未來若有系所整併之需求，也能以此為基礎，減少磨合時間。但這些改變需要更長期的觀察與瞭解方能得知變革之效益。

伍、結語

佛光大學的學術組織變革，從改革規模及理念內涵看：每個學系都必須完成自我的評估檢討，學系整併、停辦、調整的數量規模超過了全校三分之二，確屬於劇烈與相當規模的改革；而其改革過程中明確掌握正確的核心理念，以最平和的方式來完成，實屬少見。在 Peacock（2008）觀點下，佛光大學從回應外部問題、組織內部發起面對問題，到系所整併與組織內成員充分溝通，歷經了三種模

式的組織變革。洪麗美（2008）曾從國內 12 所私立技專校院改制為科技大學的學校行政人員為研究對象，學校改制過程中的組織變革認知、工作壓力及組織承諾現況及其間之關係進行研究，結果發現伴隨著愈高的組織變革認知，也相對產生愈高的工作壓力，而工作壓力對其組織承諾會產生相當大的負面傷害效果。從改革的利害關係人來看，凡涉及到每一個利害關係人—包含董事會、校友及教職員生，都能爭取投入參與並獲得最大的支持，奠定成功改革的基礎；從領導人的角色扮演來看，在推動變革的過程中，其政策的決定、人員的溝通、推動的策略等，主事之校長、副校長、院長等都成功扮演了重要的角色。從改革推動整體策略來看：幾乎完整體現並落實了 Lewin（1951）與 Kotter（1996）組織改革理論，務實地把理論化為實務運作，而有了完善的結果。最值得稱道的是改革後的成果與附帶效益，讓佛光大學每一位教職員工生有改革的認知意識，更大的團結凝聚力；讓校務、系所穩定的發展、全數評鑑通過；讓學校辦學獲得董事會、社會大眾、教育行政主管機關的肯定。這確實堪稱是一場寧靜平和的組織大變革之典範。

本文旨在藉由佛光大學過去的經驗，探究大學在面臨少子化衝擊，如何從組織面進行調整，藉此因應相關挑戰。惟佛光大學為宗教興辦之私立綜合大學，參考這些經驗時，可能須了解各校之實際狀況，實際推論時也應注意此限制。而日後亦可從不同相關案例進行綜合比較，進行相關研究，供相關單位參考。

參考文獻

- 朱鎮明（2003）。**政治管理**。臺北：聯經。
- 吳定、鄭勝分、李盈盈（2005）。**組織發展應用技術**。臺北：智勝。
- 李茂興、李慕華、林宗鴻編譯（1996）。**組織行為**（S. P. Robbins 原著，1991 年出版）。臺北：揚智。
- 林信華（2020 年 3 月 11 日）。**談佛光大學系所改革組織整併訪談紀錄**。
- 姜占魁（1990）。**組織行為與行政管理**，臺北：于聰玲。
- 洪麗美（2008）。行政人員面對組織變革認知與組織承諾關係之研究。**弘光學報**，53，219-236。
- 翁玲玲（2020 年 4 月 16 日）。**談佛光大學系所改革組織整併訪談紀錄**。
- 戚樹誠（2013）。**組織行為—臺灣經驗與全球視野**。臺北：雙葉書廊。

- 陳光榮（2003）。精省後中部辦公室就地安置之公務人員的心理知覺、工作滿足與組織承諾之研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學勞工研究所，嘉義。
- 楊朝祥（2019）。校長的話—佛光大學—教師實現夢想的地方。取自佛光大學 108 學年度第 1 學期新進教師研習營手冊。
- 楊朝祥（2020 年 3 月 2 日）。談佛光大學系所改革組織整併訪談紀錄。
- 溫金豐（2015）。組織理論與管理—基礎與應用。臺北：華泰。
- 詹中原（2007）。變革管理—組織的成功密碼。臺北：國立中正紀念堂管理處。
- 劉三錡（2020 年 2 月 25 日）。談佛光大學系所改革組織整併訪談紀錄。
- Daft, R. L. (2004). *Organization Theory and Design*. Ohio: Thomson/South-Western.
- Greiner, L. E. (1967). Patterns of Organization Change. *Harvard Business Reviews*, 45(3), 119-130.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Boston: Harvard Business School Press.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Peacock, D. (2008). Making Ways for Change: Museums, Disruptive Technologies and Organisational Change. *Museum Management and Curatorship*, 23 (4), 333-351.



專題探究課程素養導向實作評量之發展— 以建中專題寫作與表達課程為例¹

曾慶玲

臺北市立建國高級中學研究教師暨家政科教師

黃春木

臺北市立建國高級中學歷史科教師

簡邦宗

臺北市立建國高級中學輔導科教師

童禕珊

臺北市立建國高級中學生物科教師

中文摘要

近年全球的教育改革，著重學生問題解決、批判思考等能力的培養，許多國家將專題探究列為中學教育的重點。「專題探究」課程能展現全人教育的精神及素養教學的取向，呼應十二年國教課綱理念與精神。臺北市立建國高級中學開設專題探究式課程—「專題寫作與表達」為校訂必修 2 學分，「專題研究構想書」為重要的學習表現任務之一。本研究發展「專題研究構想書」實作評量表，以做為學生學習指引及教師瞭解學生學習表現依據，並透過多元評量方式豐富學生的學習。研究結果發現：(1)依「專題寫作與表達」課程目標發展實作評量，「專題研究構想書評量表」切合素養導向評量；(2)「專題研究構想書評量表」包含研究動機與目的、文獻探討、研究問題、研究方法、論述邏輯、語文表達六個評量向度，每個向度分成四個等級，每個等級有 1-2 個指標描述表現；(3)「專題研究構想書評量表」具有良好信度，經肯德爾和諧係數考驗，評分者間一致性高。建議未來此量表可擴大校內外專題探究課程使用對象，並進一步研發其他專題探究課程多元評量工具。

關鍵詞：專題探究、素養導向評量、實作評量

¹ 感謝臺北市立大學張德銳教授、丁一顧教育學院院長給予研究指導。

The Design and Development of Competency-Based Performance Assessment of Project-Based Learning at Taipei Municipal Jianguo High School

Ching-Ling Tseng

Taipei Municipal Jianguo High school/Teacher

Tsun-Mu Hwang

Taipei Municipal Jianguo High school/Teacher

Pang-Tsung Chien

Taipei Municipal Jianguo High school/Teacher

Yi-Shan Tung

Taipei Municipal Jianguo High school/Teacher

Abstract

In recent years, global education reforms have centered around cultivating students' problem-solving and critical thinking abilities. Many countries have viewed project-based learning as the focus of secondary education. The project-based learning course can show the philosophy and spirit of holistic education and competency teaching orientation, echoing the 12-Year Basic Education Curriculum's belief and essence. Taipei Municipal Jianguo High School offers project-based learning courses. For instance, "Approaches to Project Study and Academic Writing" is worth two compulsory credits, and the "Preliminary Project Proposal" is one of the most crucial performance tasks. A "Preliminary Project Proposal Performance Assessment Rubrics" developed by this study serves both as a guide for students' learning and as a means of understanding students' academic performance by teachers. It also enriches students' studies through multiple assessment methods. The result showed: (1) The "Preliminary Project Proposal" is in accordance with the competency-based assessment by basing performance assessments on the "Approaches to Project Study and Academic Writing" course objectives. (2) The "Preliminary Project Proposal Performance Assessment Rubrics" has six assessment dimensions, including research motivation and purpose, literature review, research questions, research methods, logical argumentation, and language expression. Each dimension is divided into four grades, and each grade has one to two performance indicators. (3) The "Preliminary Project Proposal Performance Assessment Rubrics" has good reliability because it has experienced the Kendall Harmony Coefficient test and achieved high consistency among evaluators. It suggests that this scale of measurement can increase the number of participants in project-based learning courses both inside and outside the school in the future. And researchers can further develop other multiple assessment tools for project-based learning courses.

Keywords : project-based learning; competency-based assessment; performance assessment

壹、緒論

一、研究背景與動機

投近年全球鑑於社會變遷下的教育改革，著重學生問題解決、批判思考等能力的培養。許多國家將專題探究或寫作視為中學教育的重點，包含美國、印度、芬蘭、新加坡、香港等（黃春木、吳昌政、曾慶玲、童禕珊、簡邦宗、葉芳吟，2018）。另外，上海市也透過課程改革，把普通高中學生研究性學習的課題報告，納入綜合素質評價創新精神與實踐能力的內容，將學生研究性學習課題完成情況做為高校招生的參考（澎湃新聞，109年08月30日）。

總綱中明訂普通高中校訂必修課程 4-8 學分，由學校課程發展委員會依據學校願景與特色自主規劃開設（教育部，2014）。校訂必修課程是延伸各領域／科目之學習，以一般科目的統整性、專題探究或跨領域／科目專題、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主。而范信賢、尤淑慧（2017）指出專題探究課程，呼應核心素養三面向的落實，學生從專題題目決定、探究歷程展現「自主行動」；在小組討論及成果展示，培養「溝通互動」；當專題成果展出，也能活用所學「參與社會」。

臺北市立建國高級中學於 106 學年前透過全校工作坊凝聚共識，開設專題探究式課程—「專題寫作與表達」列為校訂必修 2 學分，並確定課程安排在高一。隨即成立校訂必修「專題寫作與表達」共備社群，由黃春木師擔任社群召集人，邀集校內曾慶玲、簡邦宗、童禕珊、吳昌政等跨領域教師，著手擬定課程目標、課程大綱，與教材的研發。考量高一學生需求及課程學習時間，訂定學生完成類似研究計畫的「專題研究構想書」為重要的表現任務之一。於 106 學年度於選修課程試行課程，亦將教學知能彙整集結撰寫《中學專題研究實作指南》，與全國師生分享。

「12 年國教強調核心素養導向的教學，其實成效該如何評量，關係著教與學改革的成敗」（葉坤靈，2017）。評量作為承接教學的最後一哩路，除了診斷學生學習成效，教師能進一步幫助其學習外，同時也能協助教師審視整個教與學的過程，進行更全面與明確之教學策略檢討及調整（林蓓伶、潘昌志、蘇少祖、陳柏熹，2018）。可以說，素養導向評量是素養導向教學成功的重要關鍵。在十二年國教課綱上路，建中校訂課程正式實施後，「專題寫作與表達」共備社群擬進一步發展素養導向評量，做為學習指引及評量學習表現任務，並做為未來課程發展及實施依據。

依據十二年國教總綱教學評量實施建議，學習評量的方式應依學科及活動之

性質，採用紙筆測驗、實作評量、檔案評量等多元形式，並應避免偏重紙筆測驗（教育部，2014）。因此，本研究擬發展「專題研究構想書」實作評量表，以做為學生學習指引及教師瞭解學生學習表現依據，並透過多元評量方式來引導並豐富學生的學習。

二、研究目的

透過素養導向評量發展，引導學生學習及評量學生學習成就，做為課程發展及實施依據，以利發展可有效培養學生閱讀理解、批判思考、論證寫作能力的建中校訂必修課程「專題寫作與表達」，為學生探究實作能力奠定基礎，以期學生成為具備明辨省思、溝通與表達能力的公民。

依此，本研究目的如下：依據「專題寫作與表達」課程目標，發展「專題研究構想書」的實作評量工具，做為引導學生學習及評量學生學習成就及課程發展依據。

三、研究問題

依據以上研究目的，本研究的研究問題如下：

1. 切合專家效度的專題研究構想書評量工具的向度與內容項目為何？
2. 符合素養導向評量的專題研究構想書評量工具的實作評量表，其評量向度吉等第為何？
3. 符合素養導向評量的專題研究構想書評量工具的評分者一致性信度如何？

貳、文獻探討

一、高中專題探究課程

「專題探究」課程能展現全人教育的精神及素養教學取向，符合當前教育發展趨勢，可以提昇學生的思考及探究能力，更能激發並持續學生的學習動機與熱情（范信賢、薛雅慈、尤淑慧、王智弘，2018）。以下先借鏡他國的專題探究課程，再針對專題探究課程與十二年國教的連結加以討論。

（一）國外專題探究課程

以下探討芬蘭、新加坡，與國際 IB 課程的專題探究課程：

1. 芬蘭主題式探究課程

自 2001 年起，芬蘭在「國際學生能力評量計畫」（PISA）的成績普遍高於世界平均。芬蘭的教育競爭力，關鍵在其教育注重「問題解決導向」、「探究實作導向」，透過主題教學，發展與應用、分析、評鑑、創造等高層次認知，培養學生「學習如何學習的能力」，並能善用所學知識面對生活挑戰（黃春木等人，2018）。

芬蘭 2016 年實施新課綱，其中鼓勵學校每年至少規劃一個跨學科領域主題式的統整課程，目的為培養有足夠能力面對未來生活世界挑戰的新世代，站在傳統學科的基礎上，強調跨領域以及「現象為本的學習」（phenomenon-based project）（洪詠善，2016）。在課程的設計上，讓不同領域／科目教師共同備課與協同教學，並且採取探究學習、問題導向、方案與檔案等學習方法，以真實的學習情境引導學生學習。

「現象為本的學習」（phenomenon-based project），或稱為主題式探究學習（phenomenon-based Learning），著重跨學科領域課程統整，學習課題來自真實世界現象，如氣候變遷、移民等。透過主題式探究學習，引導與支持學生練習探究與實作能力、閱讀與溝通技巧，以提高學生的自我認知、學習自主性和學習動機（黃春木等人，2018）。

2. 新加坡「專題作品」

「專題作品」（Project Work，PW）是新加坡中學生參加大學入學考試（A level）的科目之一。「專題作品」課程自 2000 年開始於中小學實施，2003 年起成為大學預科（相當於臺灣高二和高三）的科目，其學習成績自 2005 年起成為大學入學要求的一部分。「專題作品」是以 4-5 人的小組進行，新加坡教育部於每年 3-4 月，公布考題，學生自選其一著手進行研究，於 10-11 月須交回 PW 的成品（黃春木等人，2018）。

考題為跨領域主題，都很廣泛（Generic），希望學生針對社會現象提出一個解決方法。例如：針對一個現象蒐集不同的觀點，主要是提升學生問題解決能力，研究結果也可以直接應用到社區服務的實踐（黃茂在、林哲立、林明佳，2017）。課程的目標是培養學生的溝通、合作、知識整合，與自主學習的能力。學習任務是聚焦在學生能運用跨領域知識的整合，進行真實情境問題的探究，透過批判思考分析手中資訊、辨識真偽，然後有邏輯、脈絡地論述探究的結果（Singapore Examinations and Assessment Board，2020）。

依據新加坡教育部規定，全國須在五天內完成口頭報告的評量，每個學生都有 5 分鐘的報告時間，另有小組的詢答 5 分鐘。成果呈現包含口頭報告，及

2500-3000 字的論文寫作。論文寫作評量偏重小組的表現，作品能否呈現分析、組織和評估的能力，是評分的關鍵。口頭報告部分，較偏重個人表達是否流暢、條理分明。論文寫作及口頭報告均由校內老師依據評量規準進行評分，評量者須通過教育部培訓，教育部也會派人到各校抽檢評量情形，並依據檢核結果，決定是否派人駐校監察。

為了落實評量的客觀公正，由新加坡教育部測驗與評量局制定「專題作品」的作業要求和評量規準（Singapore Examinations and Assessment Board，2020）。論文寫作的評量向度：包含小組部分 Substantiation of Ideas、Generation of Ideas、Analysis and Evaluation of Ideas、Organization of Ideas 四個向度；個人部分則是著重 Analysis and Evaluation of Ideas；口頭報告的評量向度：包含個人部分 Fluency and Clarity of Speech、Awareness of Audience、Response to Question；小組部分 Effectiveness of Group Presentation。

3. IBDP 課程的論文寫作

IB 機構（International Baccalaureate Organization）自 1968 年成立以來，IB 的使命是致力於透過教育創造更美好世界的基石。IB 課程發展至今，有四套課程，重點在教學生批判性和獨立思考，謹慎和邏輯地探究（International Baccalaureate，2020）。課程重視探究實作、解決問題，其中最受矚目的是 IBDP（Diploma Programme，國際文憑認證課程），適用 16-19 歲學生。

DP 課程是以兩學年進行設計，包含六個學科群，及三個核心科目，包括知識理論課程（Theory of Knowledge，ToK）、論文寫作（Extended Essay，EE）和創意行動服務課程（Creativity, Action, Service，CAS）。

論文寫作是從六個學科群選修科目中自選主題，進行獨立研究，完成一篇 4000 字論文。學生在研究與論文寫作中，表達自己的論點，並提供相關的實例與有根據的理論，發展分析、批判、資訊整合及評估、論證及寫作表達等能力。論文寫作由校內老師指導，最後的作品則由外部評分（黃春木等人，2018）。評量向度包含：focus and method 焦點與方法、knowledge and understanding 知識與理解、critical thinking 批判思考、Presentation 陳述、engagement 參與。

洪詠善（2016）指出面對複雜變化的世界，各國均致力於人才培養，在學科學習的基礎上，橫向整合的跨領域／科目的統整學習是世界趨勢，引導學習者探究生活世界中的種種現象，從事創近與連結的深度學習。從以上各國的專題探究課程，可以歸納出閱讀理解、批判思考、論證寫作，是參與二十一世紀全球化時代的關鍵條件，是必備的核心能力，也是各國積極發展專題探究課程的重要目的。

（二）我國的專題探究課程

鄒慧瑛（2001）認為專題探究的學習，是奠基於近年來的課程統整改革、建構主義理論發展與認知心理學研究成果。其皆強調真實世界中的問題和議題、知識與情境脈絡的關連性、任務導向且自主性學習、活用知能來解決專題或實踐力行等等。而專題探究課程的這些部分，正與十二年國教課綱強調的校本課程發展及素養導向教學相互呼應（范信賢等人，2018）。

「專題探究」課程能展現全人教育的精神及素養教學的取向，有以下幾點與十二年國教課綱相呼應（范信賢、尤淑慧，2017）：

1. 呼應十二年國教「基本理念」

專題探究課程重視學生的自主性、開展性、探究性與實踐性，是以「學習為主體」的課程，以真實情境及學習事務為題材，學生能透過專題探究，理解世界，產生自我與世界的連結，正呼應十二年國教基本理念。

2. 體現十二年國教「總體課程目標」

專題探究課程從學生生活經驗或關切問題出發，具有拓展與深化學生生命的意義，並透過資料的整理與歸納，促成與生活、環境、世界的連結，培養關懷社會的公民能力，實現十二年國教總體課程目標。

3. 落實十二年國教「核心素養」

學生在決定專題的題目過程中、和探究歷程都有其自主性，展現「自主行動」；而在資料蒐集過程中，透過小組討論、訪談、調查等方式、成果展示及報告，培養學生與外界「溝通互動」的能力；當專題成果產出，學生與世界產生更緊密的連結關係，能夠活用所學積極「參與社會」。

4. 在各教育階段課程架構的發展空間

依十二年國教總綱規劃，國民中小學階段校訂課程（彈性學習課程）中，訂有「統整性主題／專題／議題探究」、「社團活動與技藝課程」、「特殊需求領域課程」及「其他類課程」供學校選擇進行規劃。普通型高中學生需修習「跨領域／科目專題」、「實作（實驗）」或「探索體驗」等課程類型之相關課程，至少合計4學分（教育部，2014）。再者，4-8學分的校訂必修課程，亦強調以專題、跨領域／科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主。這些課程時間，都是專題探究類型課程可以發揮的空間。

由以上可知，專題探究式課程為切合全球教育趨勢、呼應十二年國教精神，又能引起高中生學習動機。「高級中等學校教育階段，在領域課程架構下，以分科教學為原則，並透過跨領域／科目專題、實作／實驗課程或探索體驗等課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用」（教育部，2014）。而普通高中校訂課程的目的是強化學生知能整合與生活應用之能力。例如：英語文寫作專題、第二外國語文、社區服務學習、公民實踐、學習策略、小論文研究、議題探索課程等。臺北市立建國高級中學於 106 學年前，確定「專題寫作與表達」的專題探究課程，訂定為校訂課程，課程實施期間 1 學期，佔 2 學分。目前國內除建中外，亦有多所普通高中將其列為校訂必修，如臺北市成功高中、臺北市陽明高中等。

二、素養導向評量

（一）素養導向教學

所謂素養導向教學，必須包含四項基本原則：整合知識、能力（包含技能）與態度、重視情境與脈絡的學習、重視學習的歷程、方法及策略、強調實踐力行的表現（洪詠善、范信賢，2015）。

根據國家教育研究院的資料指出，設計良好的素養導向評量應該能引導素養導向教學，並且透過素養導向教學培養學生的核心素養（任宗浩，2018）。因此，在發展素養導向評量前，須了解素養導向教學，並在素養導向的教學脈絡下思考評量發展。葉坤靈（2017）指出，「12 年國教強調核心素養導向的教學，其實施成效該如何評量，關係著教與學改革的成敗」。因此，素養導向評量是素養導向教學成功的重要關鍵。

（二）素養導向評量的意義與目的

「素養導向評量的目的在於評估、回饋與引導素養導向課程與教學之實施；其中『導向』二字意味著期望透過適當的評量實務，引導並落實能夠培養學生核心素養和領域／科目核心素養的課程與教學。」（任宗浩，2018）。

（三）素養導向評量的類型

D. Pepper（2011）根據 Gordon 等人有關歐盟成員國實施跨領域課程核心素養的評量狀況，將素養導向評量區分為四種類型：

1. 類型一：「跨領域課程素養的外顯評量」（assessment of cross-curricular competences explicitly）

這些國家的課程依學科或領域組織而成，且提供了評量跨領域課程核心素養的評量情境脈絡，如法國的義務教育評量政策旨在評量其 7 大核心素養。依此，其課程依學科或領域組織，以促成核心素養的陶冶，評量皆聚焦在核心素養的內涵和範圍，師生皆依評量手冊提供資料，作為評量依據。

2. 類型二：「跨領域課程素養的內隱評量」(assessment of cross-curricular competences implicitly)

這些國家提供課程發展的指導原則，如目標、能力或主題等，課程依學科或領域組織而成，亦為評量的脈絡，但相關的知識、技能及態度都蘊含在指導原則中，融貫於學科或領域內容內，因此稱為內隱的評量核心素養。以芬蘭的跨領域主題式課程為例，計有成長的個體、文化認同與國際化、媒體技術與溝通、參與的公民涵養與創業精神、安全與交通及科技與個人等，都是透過相關的學科或領域來評量跨領域核心素養。

3. 類型三：「學科素養評量」(assessment of subject competences)

這些國家主要關注特定學科的素養評量，如德國重視傳統學科：德文、數學、自然科學和外語的素養，雖也重視跨學科的素養培養，但並未發展出相對應的評量方式。

4. 類型四：「學科知識評量」(assessment of subject knowledge)

希臘、立陶宛、馬爾他、波蘭及葡萄牙等國，僅評量學科知識，但已逐漸透過課程改革，朝跨域的核心素養評量發展。

建中校訂必修的專題探究課程「專題寫作與表達」，是屬於跨領域課程。課程發展時，並未依循特定學科的內容或評量，而是對應核心素養，因此，應為類型一「跨領域課程素養的外顯評量」。葉坤靈（2017）指出如何根據課程內容來彰顯跨領域之核心素養，是課程設計與教學評量需面對的重要課題。也就是說，在教學與評量時，應該要能回應核心素養的培養。因此，「專題寫作與表達」課程的評量將對應核心素養，而非單一學科或領域的評量。

三、實作評量

(一) 實作評量的意義與種類

實作評量 (performance assessment)，係指根據學生實際完成一項特定任務或工作表現所作的評量。這些任務或工作，可能是實際操作、口頭報告、科學實驗、數學解題、寫作等。所使用的評量方式是直接觀察學生的表現或是間接的透

過學生作品（吳清山、林天祐，1997）。

Stiggins 指出以觀察和專業判斷來評量學生學習成就的評量方式都可以稱為實作評量（盧雪梅，1998），型式非常的多元化，例如建構反應題、書面報告、作文、演說、操作、實驗、資料蒐集、作品展示等都是。

陳柏熹（2011）認為，實作評量的類型相當廣泛，只要是讓受測者動手實際操作以執行任務或解決問題，都可以稱為實作評量。包括辨認測驗、紙筆實作、表演或動作展示、口語互動、儀器操作、計畫與執行、樣本工作等。林逸棟、陳信正（2019）指出實作評量要求學生「展現」其已學得的知識和技能，而非「回答」其已學得的知識和技能。因此實作評量通常會以實際表現的「過程」及「作品」，或是「過程」與「作品」的組合。

建中校訂必修「專題寫作與表達」的學期學習表現之一——「專題研究構想書」，是學生依據課程學習的專題探究知識與方法等，自行擇定一主題，蒐集資料，進行文獻探討，擬定預計探行的研究方法等，完成相當於研究計畫的「專題研究構想書」。因此，專題探究課程的研究計畫，就本質上為實作評量的一種，採用實作評量為一適切的評量方式。

（二）實作評量的優點與難題

盧雪梅（1998）指出，實作評量可以讓教師瞭解學生對問題瞭解程度、投入程度、解決的技能和表達自我的能力，能夠較完整的反映出學生的學習結果。另外，因為實作評量與真實生活較為相近，因此也能夠增進學生學習的動機、提高學生參與和投入的程度、幫助學生建構有意義的學習情境、發展問題解決能力、批判性思考和表達自我的能力。

周家卉（2008）綜合整理學者們的觀點，總結實作評量具有下列優點：

1. 將教學、學習與評量緊密結合；
2. 訓練學生將知識、技能和正確的學習態度統整、連結，並展現出來；
3. 與真實生活相似，提昇學生學習動機、參與感和投入的程度，發展問題解決能力和表達自我的能力；
4. 參與評量的人員可以多元化，除了教師之外，學生與家長亦可參與；
5. 強調學生的優點，可以支持和促進學生的發展和學習。

在社會變遷與提倡多元智慧的教學趨勢下，實作評量日漸受到重視，但在實施上，仍有其困難與挑戰，綜合學者對實作評量提出之缺點，常見如下（盧雪梅，1998；周家卉，2008）：

1. 實作評量在實施上和記分上所需的時間比較多；
2. 實作評量可能需要設備或器材，花費通常比紙筆測驗來的多；
3. 觀察重點的掌握和評分標準的訂定困難；
4. 評量結果的信度和效度。

盧雪梅（1998）指出，評量的信度和效度是實作評量爭議最多的地方。例如，在信度方面，評分者間評分的一致性通常不高；在效度方面，由於實作評量的實施通常需較多的時間，因此作業項目通常很少，甚至只有一項，以極少數的行為樣本是否能適當推論學生的學習結果的全貌？

綜合實作評量的優缺點，實作評量仍為一切合素養導向評量的多元評量方式之一。針對缺點所提的信度部分，本研究擬透過評分者的訓練，並檢驗量表評分者一致性，提高評分者一致性。效度部分，則透過採用多元表現，再建構多元面向的評量表來避免評量結果的效度偏失。

（三）實作評量的實施步驟

陳柏熹（2011）指出實作評量的發展，可以包含以下的步驟：

1. 決定欲評量的實作評量目標與內容

發展實作評量的首要步驟就是要對實作技能或學習表現進行分析，找出重要面向或執行步驟，以此作為發展評量工具的主要目標。

2. 規劃實作問題與情境

決定好目標後，就需要思考學生在何種情境與問題要下最能展現出該項技能或學習表現，也就是找出能展現出目標技能的關鍵事件或動作。在規劃實作問題與情境時，應考量工作複雜度、學生能力、評量的時間與設備等因素，針對目標技能找出一項最具有代表性的重要問題情境來進行評量。

3. 建立評量流程圖

決定好問題與情境後，接下來就是規劃出實作評量的施測流程圖。

4. 撰寫測驗指導語

指導語的目的是為了說明所要評量的技能內容、數量等，並讓學生瞭解可使用的評量時間，以及主要的評分面向，使學生能盡量展現出該評量技能。

5. 建立評分規準，進行評分者訓練

實作評量，主要是透過評分者觀察生的實作過程或成果以進行評分。因此，發展實作評量還需要準備與評分相關的各項資料，以及訓練評分員，以提高評分的客觀性。

6. 建立實作評量，根據結果進行檢討改進

當評量表、評分員都已準備就緒後，就可進行實作評量。評量時最主要的工作是確保評量程序是否依照標準化的程序進行。例如：評分者的評分標準是否一致等。評量結束後，除計算成績外，還需進行評量檢討與改進。

(四) 實作評量表的設計

陳柏熹（2011）指出實作評量表常見的有行為檢核表、成品對照表與評定量表等。行為檢核表多用在評量實作過程；成品對照表常用來評量實作成果；而評定量表則在實作過程或實作成果的評量上皆適用。

行為檢核表是由一系列行為細目所組成，每個行細目代表執行該項行為的重要過程、步驟或表現層面。成品對照表主要是為評分者提供不同實作成果的照片、影像或實物，作為評分時比對，以提高實作成果的評分客觀性。評定量表（rating scale）是指使用相同評分模式所組成的評分表，主要是根據不同的評分向度，對作品給予不同等級或優劣程度的評分，又可分為等級評量表、分數式評定量表、描述式評定量表、圖表式評定量表等。其中描述式評定量表，是指針對各個等級具體表現加上描述說明，提高評定量表的客觀性。

陳琦媛（2017）指出 Rubrics 可以做為核心素養評量工具的參考，因為其具備幫助師生溝通學習期望、協助學生做好學習準備、聚焦教學內容、確立明確評分準則、給予學生及時回饋及設計多元評量工具等優點。

Brookhart 指出當預期的學習結果需以表現（performance）呈現，且具有不同等級的表現情形，需觀察其表現的適切性、完成性或完整性時，Rubrics 是很好的評量工具（陳琦媛，2017）。而一份 Rubrics 評分量尺通常包含任務描述、表現向度、表現等級及表現描述四個部分。

因此，本研究綜合描述式評定量表、Rubrics 評量表的設計原則，發展「專題研究構想書評量表」，以提高評量客觀性與評量成效。

參、研究方法

一、研究架構

依前述文獻探討，建中的校訂必修為十二年國教「基本理念」、「總體課程目標」、「核心素養」的跨領域專題探究課程，課程的學習目標呼應十二年國教總綱核心素養，設計多元評量方式，採素養導向評量，本研究擬針對課程的主要學習表現任務—完成專題研究構想書，發展專題研究構想書評量表，效度部分採專家效度並召開專家諮詢會議，信度部分則考驗評分者間一致性。研究架構如圖 1。

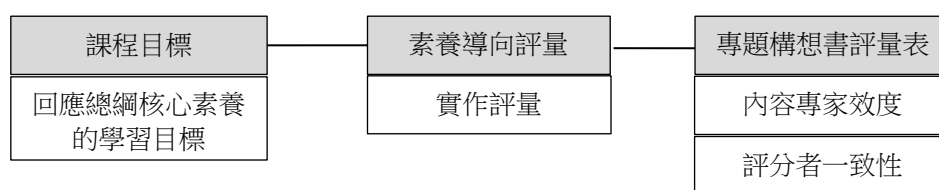


圖 1 研究架構圖

二、研究程序

本研究的研究設計與流程如圖 2，各流程分述與下：



圖 2 研究流程表

(一) 「專題研究構想書評量表」初稿編制

陳琦媛（2017）指出 Rubrics 可以做為核心素養評量工具的參考，因為其具

備幫助師生溝通學習期望、協助學生做好學習準備、聚焦教學內容、確立明確評分準則、給予學生及時回饋及設計多元評量工具等優點。

因此，本研究依照課程目標，發展專題研究構想書 Rubrics 評量表，並參考以下資料彙編評量初稿：建中吳昌政老師提供「專題寫作與表達」期末口頭報告評量表；IB Guide Extended essay（International Baccalaureate，2019）；新加坡專題作品 Project Work 評量規準（Singapore Examinations and Assessment Board，2020）核心認知與社會技能評量規準彙整表（陳佩英、劉秀嫻、李哲迪，2019年6月）。

依據課程目標與學習表現，擇定評量向度如表 1，每個向度下分別有 5-6 個描敘性的指標。

表 1「專題研究構想書評量表」初稿評量向度

評量向度				
研究題目 與動機 10	初步文獻探討 與發現 10	研究問題焦點 與架構 10	採用研究方法 與理由 8	APA 格式 與寫作規範 12
5 個子向度	5 個子向度	5 個子向度	4 個子向度	6 個子向度
每個子向度 2 分，完全符合 2 分，部分符合 1，完全不符合 0				

(二) 內容專家效度諮詢會議

「專題研究構想書評量表」初稿編製完成後，邀請任教於大學之素養導向課程設計及評量的學者專家 3 位，進行評量表內容專家效度。為提高專家意見蒐集及對話，特別召開內容專家效度諮詢會議。

(三) 試評與試評意見蒐集

依據專家效度諮詢會議意見修改「專題研究構想書評量表」初稿，修改後，邀請專題寫作與表達的授課教師，以 3 件專題研究構想書作品進行試評，並蒐集教師試評意見。

(四) 修改「專題研究構想書評量表」

依據試評意見，再次修改評量表後，確定「專題研究構想書評量表」的向度與等級。

（五）評分者訓練

「專題研究構想書評量表」修訂後，邀請本學期專題寫作與表達授課教師 5 位，包含研究者與社群召集人，進行評量表向度及評量等級說明與對話，讓評分教師確實了解評量表的各向度以及等級意義。為避免授課教評量自己學生作品，造成干擾，因此評分者為本學期「專題寫作與表達」授課教師，所評分之專題研究構想書為前一學期學生所有班級之作品，隨意選取後將作品匿名處理，再做進行評分者進行一致性考驗。

（六）進行「專題研究構想書」評量

之後分別將「專題研究構想書評量表」、評量 excel 記錄表、10 件專題研究構想書，交給 5 位教師，由教師分別就 10 件專題研究構想書作品進行評量。

三、資料分析與處理

在建構反應題型的能力測驗或實作評量中，主要仰賴評分者進行評分，沒有直接對錯或非常客觀的分數值，影響分數穩定性的主要因素是評分者的評分一致性（陳柏熹，2011）。評分者一致性，可以分為評分者間一致性與評分者內一致性。本研究採用實作評量，學者們指出實作評量常見信度問題，也就是各評分者間的評分一致性。因此為了解本研究實作評量的信度，擬計算評分者間的一致性。

而當評分者超過兩位時，可以採用肯德爾和諧係數（ W ）來計算一群評分者對同一群受測者的作品、技能表現或行為的評分一致性（陳柏熹，2011）。考驗多位評分者針對多件作品進行評分等級是否一致，以 Kendall 和諧係數進行評分者一致性考驗（林清山，1992，P.536）。因此，本研究的評分者有 5 位教師，分別評量 10 件構想書後，將評量資料以肯德爾和諧係數（ W ）確認評量的信度。

肆、研究結果與討論

一、「專題研究構想書評量表」專家效度結果

（一）專家效度諮詢會議

邀請學者專家進行專家效度會議，並於會議前 2 週，將專家會議資料寄給學者專家：「專題寫作與表達」課程資料（含課程學習目標、教學進度、評量等，簡要課程目標與總綱核心素養對應，如表 2），以及專題研究構想書評量表初稿、

編製參考資料、數份學生專題構想書作品。

表 2 專題寫作與表達課程目標與總綱核心素養對應

課程目標	課程評量向度	總綱核心素養
1.能理解文本的論述邏輯與問題意識，並書寫摘要。	閱讀理解	A2 系統思考與解決問題 B1 符號運用與溝通表達
2.能掌握論據堅實、邏輯嚴密的原則，進行批判性思考與寫作。	批判思考、論證寫作	A2 系統思考與解決問題 B1 符號運用與溝通表達
3.能蒐集與統整資料，確認探究的問題意識，運用適切方法，完成探究計畫。	閱讀理解、批判思考、論證寫作	A2 系統思考與解決問題 B1 符號運用與溝通表達
4.能組織學思所得，進行具有溝通效果的表達。	溝通表達	B1 符號運用與溝通表達
5.能與夥伴溝通協調，合作完成課程學習任務。	團隊合作	C1 人際關係與團隊合作

學者專家針對「專題研究構想書評量表」初稿，進行專家效度焦點座談討論，主要的建議摘要如下：

1. 標準向度重疊的區隔與釐清，指標描述再確認；
2. 專題研究構想書評量標準向度過細，不利評量操作；
3. 建議檢視重要向度，調整、精簡、合併，可以參考新加坡 PW 評量標準；
4. 各評量向度可留下最重要的 1-2 個指標，以簡化評量表，方便評量操作。

(二) 專家效度諮詢會議後修正評量表向度與等級

依據專家效度諮詢會議學者專家建議，調整評量向度，如表 3。原評量表初稿共五個向度，二十五個子向度，每個子向度分成三個評分等級。依據專家建議釐清向度，向度增加一個，將向度整併調整為六個向度：研究動機與目的文獻探討、研究問題、研究方法、論述邏輯、語文表達。每個向度有一或二個子向度，共十個子向度。等級分為四個等級，依序為 5-6 優良、3-4 普通、1-2 待加強、0 未呈現。

表 3 「專題研究構想書評量表」評量向度與等級

評量向度與等級							
向度	研究動機與目的	文獻探討	研究問題	研究方法	論述邏輯	語文表達	
分數/等級	5-6 優良		3-4 普通		1-2 待加強		0 未呈現

二、「專題研究構想書評量表」正式量表

依據專家效度諮詢會議建議，簡化評量表初稿並留下各評量向度最重要的

1-2 個指標。另外，為方便教師評量操作，每個評量向度除評量指標外，再將各評量向度的不同等級做重點摘述。

正式量表包含六個向度，四個等級與分數，並陳述各向度各級別的表现重點，如表 4。最高等級優良，分數為 5-6 分；其次為普通等級，分數為 3-4 分；再其次為待加強，分數為 1-2 分；最低等級為未呈現，分數為 0 分。全評量表最高分為 36 分，最低分為 0 分。

每個向度的最低等級皆為 0 未呈現，評量指標為未達到以上描述的標準。其餘各向度不同等級的評量指標，分述於下：

(一) 研究動機與目的評量向度

研究動機與目的向度，每個等級包含二個指標，以下依序說明優良、普通、待加強等級的評量指標。

優良 5-6，評量指標分別為以文獻或社會現象觀察為佐證，充分說明研究主題的重要性；研究目的明確而適當，且分項清楚陳述。普通 3-4，評量指標分別為以文獻或社會現象觀察佐證，但研究主題的重要性說明不夠完整；研究目的明確但部分不適當，且陳述方式不夠完整。待加強 1-2，評量指標分別為缺乏文獻或社會現象觀察佐證來說明研究主題的重要性；研究目的不明確或未說明。

(二) 文獻探討評量向度

文獻探討向度，每個等級包含二個指標，以下依序說明：優良 5-6，評量指標分別為從文獻資料聚焦出研究問題，且關連明確；綜合整理 3 筆以上文獻，並歸納提取適切的標題，精確論述。普通 3-4，評量指標分別為從文獻資料聚焦出研究問題，且文獻資料與研究問題相關；綜合整理 3 筆以上文獻，但歸納提取標題不夠適切，或論述不精確。待加強 1-2，評量指標分別為文獻資料的應用相關有限，僅部分適合於研究問題；未能有效地使用文獻資料，大多是摘述，未做歸納整理。

(三) 研究問題評量向度

研究問題向度，每個等級包含二個指標，以下依序說明：優良 5-6，評量指標分別為研究問題合理且明確，且妥適聚焦研究題目與研究目的；以研究架構圖清楚說明研究問題中的變項或概念的關係。普通 3-4，評量指標分別為研究問題明確，但未能妥適聚焦研究題目與研究目的；以研究架構圖說明研究問題中的變

項或概念的關係，但關連解釋不清。待加強 1-2，評量指標分別為研究問題的範圍太廣，且過於抽象；研究問題的意圖是可以理解的，但未以研究架構圖表達。

(四) 研究方法評量向度

研究方法向度，每個等級只包含一個指標，依序說明如下：優良 5-6，評量指標為針對該主題和研究問題選擇適當的研究方法，並清楚說明研究對象或資料來源。普通 3-4，評量指標為針對主題和研究問題，使用的研究方法是適當的，但未能清楚說明研究對象或資料來源。待加強 1-2，評量指標為針對主題和研究問題，選擇不適切或受限制的研究方法。

(五) 論述邏輯評量向度

論述邏輯向度，每個等級只包含一個指標，依序說明如下：優良 5-6，評量指標為全文論述清晰且具連貫性，合乎邏輯。普通 3-4，評量指標為論述缺乏清晰性或連貫性，但不嚴重妨礙理解。待加強 1-2，評量指標為論述的結構不清楚或結構不一致，不利理解。

(六) 語文表達評量向度

語文表達評量向度，每個等級包含二個指標，依序說明優良、普通、待加強等級的評量指標。

優良 5-6，評量指標分別為文章的結構合理，論點和用詞明確，有利論文的閱讀、理解和評估；文稿編排符合 APA 格式並正確應用。普通 3-4，評量指標分別為文章的結構、論點和用詞部分不明確，但不嚴重影響文章的閱讀、理解或評估；部分編排未符合 APA 格式或應用不當。待加強 1-2，評量指標分別為文章的結構不清楚，論點和用詞不一，不易閱讀理解；多處編排未符合 APA 格式且應用不當。

表 4 「專題研究構想書評量表」正式量表

向度/ 等級	5-6 (優良)	3-4 (普通)	1-2 (待加強)	0 (未呈 現)
研究 動機 與 目的	<p>準確有效地傳達研究動機與目的</p> <ul style="list-style-type: none"> •以文獻或社會現象觀察為佐證，充分說明研究主題的重要性 •研究目的明確而適當的，且分項清楚陳述 	<p>說明研究動機與目的</p> <ul style="list-style-type: none"> •以文獻或社會現象觀察佐證，但研究主題的重要性說明不夠完整 •研究目的明確但部分不適當，且陳述方式不夠完整 	<p>研究動機與目的傳達不清晰，不完整</p> <ul style="list-style-type: none"> •缺乏文獻或社會現象觀察佐證來說明研究主題的重要性 •研究的目的不明確或未說明 	未達到以上描述的標準
文獻 探討	<p>文獻的理解與歸納優良</p> <ul style="list-style-type: none"> •從文獻資料聚焦出研究問題，且關連明確 •綜合整理 3 筆以上文獻，並歸納提取適切的標題，精確論述 	<p>文獻的理解與歸納良好</p> <ul style="list-style-type: none"> •從文獻資料聚焦出研究問題，且文獻資料與研究問題相關 •綜合整理 3 筆以上文獻，但歸納提取標題不夠適切，或論述不精確 	<p>文獻的理解與歸納是有限的</p> <ul style="list-style-type: none"> •文獻資料的應用相關有限，僅部分適合於研究問題 •未能有效地使用文獻資料，大多是摘述，未做歸納整理 	未達到以上描述的標準
研究 問題	<p>研究問題明確且聚焦</p> <ul style="list-style-type: none"> •研究問題合理且明確，且妥適聚焦研究題目與研究目的 •以研究架構圖清楚說明研究問題中的變項或概念的關係 	<p>研究問題已明確陳述，但僅部分聚焦</p> <ul style="list-style-type: none"> •研究問題明確，但未能妥適聚焦研究題目與研究目的 •以研究架構圖說明研究問題中的變項或概念的關係，但關連解釋不清 	<p>研究問題未明確表述或過於廣泛</p> <ul style="list-style-type: none"> •研究問題的範圍太廣，且過於抽象 •研究問題的意圖是可以理解的，但未以研究架構圖表達 	未達到以上描述的標準
研究 方法	<p>研究方法選擇適當並清楚說明</p> <ul style="list-style-type: none"> •針對該主題和研究問題選擇適當的研究方法，並清楚說明研究對象或資料來源 	<p>研究方法選擇適當，但未清楚說明</p> <ul style="list-style-type: none"> •針對主題和研究問題，使用的研究方法是適當的，但未能清楚說明研究對象或資料來源 	<p>研究方法選擇不適當</p> <ul style="list-style-type: none"> •針對主題和研究問題，選擇不適切或受限制的研究方法 	未達到以上描述的標準
論述 邏輯	<p>全文論述清晰合乎邏輯</p> <ul style="list-style-type: none"> •全文論述清晰且具連貫性，合乎邏輯 	<p>全文論述缺乏清晰或連貫，仍可理解</p> <ul style="list-style-type: none"> •論述缺乏清晰性或連貫性，但不嚴重妨礙理解 	<p>全文論述缺乏清晰與連貫，不利理解</p> <ul style="list-style-type: none"> •論述的結構不清楚或結構不一致，不利理解 	未達到以上描述的標準
語文 表達	<p>表達是優良的</p> <ul style="list-style-type: none"> •文章的結構合理，論點和用詞明確，有利論文的閱讀、理解和評估 •文稿編排符合 APA 格式並正確應用 	<p>表達是尚可的</p> <ul style="list-style-type: none"> •文章的結構、論點和用詞部分不明確，但不嚴重影響文章的閱讀、理解或評估 •部分編排未符合 APA 格式或應用不當 	<p>表達是不清楚的</p> <ul style="list-style-type: none"> •文章的結構不清楚，論點和用詞不一，不易閱讀理解 •多處編排未符合 APA 格式且應用不當 	未達到以上描述的標準

三、「專題研究構想書評量表」正式量表的信度

本研究的評分者有 5 位，分別評量 10 件構想書後，再將評量資料以肯德爾和諧係數 (W) 確認評量表的信度，亦即評分者間一致性。以下先呈現各評分者

各分向度的評分者一致性，再綜合整理各評分者總評量表的評分者一致性。

（一）評量表各分向度信度

為檢驗評量表的信度，以肯德爾和諧係數，考驗評量表各分向度的評分者一致性。由各分向度的肯德爾和諧係數的檢驗分析發現：六個評量向度的評分者間信度，文獻探討分向度，Kendall 和諧係數（ W ）=.677，卡方（ χ^2 ）=30.473（ $p=.000<.001$ ）達.001 顯著水準，其餘五個分向度的評分者間一致性皆達.01 顯著水準。

研究動機與目的向度，Kendall 和諧係數（ W ）=.584，卡方（ χ^2 ）=26.298（ $p=.002<.01$ ）達.01 顯著水準；研究問題向度，Kendall 和諧係數（ W ）=.653，卡方（ χ^2 ）=29.379（ $p=.001<.01$ ）達.01 顯著水準；研究方法向度，Kendall 和諧係數（ W ）=.532，卡方（ χ^2 ）=23.921（ $p=.004<.01$ ）達.01 顯著水準；論述邏輯向度的 Kendall 和諧係數（ W ）=.604，卡方（ χ^2 ）=27.190（ $p=.001<.01$ ）達.01 顯著水準；語文表達向度的 Kendall 和諧係數（ W ）=.569，卡方（ χ^2 ）=25.615（ $p=.002<.01$ ）達.01 顯著水準。各分向度的等級平均數及肯德爾和諧係數，詳見表 5。文獻探討分向度肯德爾係數達.001 顯著水準，其餘五個分向度達.01 顯著水準。由此可知「專題研究構想書」評量表的評分者一致性高，具有良好的信度。

表 5 「專題研究構想書」評量表各評量向度評分者一致性

研究動機與目的		文獻探討		研究問題	
	等級平均數		等級平均數		等級平均數
作品 1_動機	7.000	作品 1_文獻	8.400	作品 1_問題	3.900
作品 2_動機	5.900	作品 2_文獻	6.500	作品 2_問題	6.300
作品 3_動機	9.400	作品 3_文獻	7.900	作品 3_問題	8.200
作品 4_動機	4.700	作品 4_文獻	2.200	作品 4_問題	2.400
作品 5_動機	4.700	作品 5_文獻	4.600	作品 5_問題	4.000
作品 6_動機	6.300	作品 6_文獻	6.900	作品 6_問題	7.100
作品 7_動機	7.200	作品 7_文獻	8.000	作品 7_問題	8.700
作品 8_動機	3.600	作品 8_文獻	5.000	作品 8_問題	6.300
作品 9_動機	4.300	作品 9_文獻	3.300	作品 9_問題	5.700
作品 10_動機	1.900	作品 10_文獻	2.200	作品 10_問題	2.400
N/df	5/9	N/df	5/9	N/df	5/9
Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.584	Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.677	Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.653
卡方(χ^2)	26.298**	卡方 (χ^2)	30.473***	卡方 (χ^2)	29.379**
研究方法		論 述 邏 輯		語 文 表 達	
	等級平均數		等級平均數		等級平均數
作品 1_方法	6.000	作品 1_邏輯	8.300	作品 1_表達	8.900
作品 2_方法	5.400	作品 2_邏輯	5.900	作品 2_表達	6.300
作品 3_方法	6.000	作品 3_邏輯	7.300	作品 3_表達	7.100
作品 4_方法	1.900	作品 4_邏輯	2.100	作品 4_表達	2.400
作品 5_方法	7.400	作品 5_邏輯	6.600	作品 5_表達	5.000
作品 6_方法	6.300	作品 6_邏輯	6.300	作品 6_表達	5.200
作品 7_方法	9.100	作品 7_邏輯	7.800	作品 7_表達	7.700
作品 8_方法	3.600	作品 8_邏輯	5.000	作品 8_表達	5.700
作品 9_方法	5.800	作品 9_邏輯	3.700	作品 9_表達	4.100
作品 10_方法	3.500	作品 10_邏輯	2.000	作品 10_表達	2.600
N/df	5/9	N/df	5/9	N/df	5/9
Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.532	Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.604	Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.569
卡方(χ^2)	23.921**	卡方 (χ^2)	27.190**	卡方 (χ^2)	25.615**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$; N 表示評分人數，df 表示自由度

(二) 評量表全量表信度

除各個分向度的信度考驗外，本研究透過肯德爾和諧係數的檢驗分析，驗證評量表全量表的信度。研究結果獲得良好的肯德爾和諧係數，顯示評量表全量表有良好的信度，各評分者間具高一致性。研究結果詳見表 6。Kendall 和諧係數 (W) = .648，卡方 (χ^2) = 29.181 ($p = .001 < .01$)。

表 6 「專題研究構想書」評量表全量表評分者一致性

	等級平均數
作品 1	7.500
作品 2	6.000
作品 3	8.000
作品 4	1.800
作品 5	5.900
作品 6	6.800
作品 7	8.600
作品 8	4.700
作品 9	4.000
作品 10	1.700
N/df	5/9
Kendall 和諧係數(<i>W</i>)	.648
卡方 (χ^2)	29.181**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$; N 表示評分人數，df 表示自由度

伍、結論與建議

一、結論

依據以上研究結果與討論，本研究發展之「專題研究構想書評量表」為一個切合素養導向實作評量工具，且具有良好的信度。

(一) 依「專題寫作與表達」課程目標發展實作評量，經效度專家諮詢會議，發展具效度、切合素養導向評量的「專題研究構想書評量表」

建中校訂必修「專題寫作與表達」為一跨領域專題探究課程，課程目標呼應總綱核心素養，完成專題研究構想書為課程主要學習表現之一，採用實作評量為一適切的評量方式。

依據專家效度諮詢會議建議，簡化評量表初稿並留下各評量向度最重要的 1-2 個指標。另外，為方便教師評量操作，每個評量向度除評量指標外，再將各評量向度不同等級重點摘述。

(二) 「專題研究構想書評量表」包含研究動機與目的、文獻探討、研究問題、研究方法、論述邏輯、語文表達六個評量向度，四個評分等級，每個等級有 1-2 個指標描述表現

依據課程目標發展切合專家效度的「專題研究構想書評量表」共有六個評量向度，四個評分等級，各向度分別有 1-2 個評量指標。六個向度分別為研究動機與目的、文獻探討、研究問題、研究方法、論述邏輯、語文表達。四個評分等級，

最高等級為優良；其次為普通等級；再其次為待加強；最低等級為未呈現。

(三)「專題研究構想書評量表」具有良好信度，經肯德爾和諧係數考驗，評分者間一致性高

將評量資料以肯德爾和諧係數 (W) 確認評量表的信度，如表 7。研究結果顯示，不論分向度或全量表均達顯著水準，評分者一致性高，具有良好的信度。其中文獻探討分向度肯德爾係數達.001 顯著水準，其餘五個分向度與全量表均達.01 顯著水準。由此可知「專題研究構想書」評量表的評分者一致性高，具有良好的信度。

表 7 建中「專題寫作與表達」專題研究構想書評量表肯德爾和諧係數分析

向度	研究動機與目的	文獻探討	研究問題	研究方法	論述邏輯	語文表達	全量表
Kendall 和諧係數(W)	.584	.677	.653	.532	.604	.569	.648
卡方(χ^2)	26.298**	30.473**	29.379*	23.921**	27.190**	25.615**	29.181**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、建議

十二年國教強調核心素養導向的教學，教學成效的評量，關係著教與學改革的成敗。因此，素養導向評量為推動十二年國教的重要關鍵。

(一) 將此量表擴大校內外專題探究課程使用對象

本研究所發展之「專題研究構想書評量表」，未來擬在建中校訂必修社群擴大使用，希望透過更多師生使用，進一步修訂評量表，以期能更有利學生專題探究學習。目前國內亦有多所普通高中將專題探究課程列為校訂必修，有機會亦可在其他學校使用。

(二) 研發其他專題探究課程多元評量工具

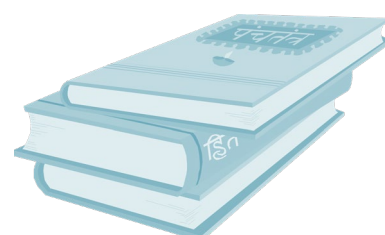
隨著教育改革，紙筆測驗以外的評量日益受到重視，如實作評量、檔案評量等。但是相較於紙筆測驗，教育現場教師較不熟悉實作評量與檔案評量，評量指標亦常遭受不客觀的批評，透過研究發展具良好信效度的評量工具，有利教師採用多元評量方式。因此，未來建議可研發更多專題探究課程的多元評量工具，以利推動素養導向評量並提升素導向教學成效，例如檔案評量等。

參考文獻

- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐，載於蔡清華（主編）。**課程協作與實踐--第二輯**（75-82頁）。臺北市：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/54442/650a914c-867a-493c-96a1-4cbc63fa51e7.pdf>
- 洪詠善、范信賢（2015）。**同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**。新北市：國家教育研究院。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/33/pta_9380_9416375_97045.pdf
- 陳琦媛（2017）。運用Rubrics 評量核心素養，**臺灣教育評論月刊**，6(3)，87-90。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自國家教育研究院十二年國民基本教育課程研究發展會<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 范信賢、薛雅慈、尤淑慧、王智弘（2018）。專題探究：慈心華德福中學與全人實驗中學。載於馮朝霖（編），**喚醒夢想·釋放天賦：臺灣實驗教育的另類課程實踐**（頁173-205），新北市：國家教育研究院。
- 洪詠善（2016年4月15日）。**學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習**。國家教育研究院電子報。取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 林蓓伶、潘昌志、蘇少祖、陳柏熹（2018）。十二年國教國中階段自然科學領域素養導向評量試題之開發與初探。**教育科學研究期刊**，63(4)，295-337。取自 [doi:10.6209/JORIES.201812_63\(4\).0010](https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0010)
- 澎湃新聞（2020年08月30日）。**研究課題報告靠譜嗎？上海6658名高中生線上答辯完成認證**。新浪網。取自https://k.sina.cn/article_5044281310_12ca99fde020002g8z.html?from=edu
- 黃茂在、林哲立、林明佳（2017）。**新加坡中小學跨領域課程專題規劃**。國家教育研究院出國考察報告（編號：C10602970），未出版。
- 黃春木、吳昌政、曾慶玲、童禕珊、簡邦宗、葉芳吟（2018）。**中學專題研**

究實作指南。臺北市：商周出版。

- 范信賢、尤淑慧（2017年9月）。專題探究—十二年國教課綱及他山之石。國家教育研究院教育脈動電子期刊，11，50-58。取自 <https://ftt.tw/Ttjfe>
- 吳清山、林天祐（1997）。實作評量。教育資料與研究，15，68。
- 林逸棟、陳信正（2019）。配合新課綱技術型高中實作評量之評析。臺灣教育評論月刊，8(9)，34-41。
- 周家卉（2008）。實作評量在生活科技課程實施之探討。生活科技教育月刊，41(7)，51-83。
- 謝如山、謝名娟（2013）。多層面Rasch模式在數學實作評量的應用。教育心理學報，45(1)，1-18。doi:10.6251/BEP.20121101.1
- 陳柏熹（2011）。心理與教育測驗：測驗編製理論與實務。新北市：精策教育。
- 盧雪梅（1998）實作評量的應許、難題和挑戰。教育資料與研究，20，1-5。
- 葉坤靈（2017）。由歐盟核心素養的評量省察我國中小學核心素養評量之相關議題。臺灣教育評論月刊，6(3)，7-14。
- International Baccalaureate (2019). *Guide Extended essay*. Retrieved from <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/extended-essay/>
- International Baccalaureate (2020). *About the IB*. Retrieved from <https://www.ibo.org/about-the-ib/>
- Singapore Examinations and Assessment Board (2020). *Project Work / Singapore-Cambridge General Certificate of Education / Advanced Level Higher 1*. Retrieved from https://www.seab.gov.sg/docs/default-source/national-examinations/syllabus/alevel/2020syllabus/8808_y20_sy.pdf.



國民小學教師領導者所承受壓力之個案研究

林寬豪

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生
新北市八里國小教師

林志龍

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生
桃園市中平國小主任

中文摘要

本文以個案研究法探究卓越國小王老師於教師領導中所產生之壓力來源，及其因應之策略。研究結果發現個案王老師的領導時期可分為：擔任教師時期、擔任行政職務時期、發展校內社群時期、承擔輔導團員時期；教師領導壓力來源分別為：性格壓力、時間壓力、家庭壓力；而其因應壓力的策略與方法分別為：善用支持網絡、改變外在環境與改變內在環境。

在教育現場要栽培一位教師領導者誠屬不易，故針對王老師的個案分析，建議國小行政在培養教師領導者時，提出四點建議：倡導雁行理論，鼓勵教師團隊合作、互相激勵和扶持；建置共享平台，善用雲端知識管理，減少溝通與行政負擔；友善學校氛圍，關注教師身心協調，校務發展張弛有度；建立獎勵機制，強化教師領導動機，永續經營與發展。供國小教師領導者與學校行政參考，期使校園中的教師領導能永續發展。

關鍵詞：教師領導、教師領導者、教師領導壓力

A Probe into the Pressure of Teacher Leaders in National Elementary Schools—— Take a case study as an example

Kuan-hao Lin

PhD student in Educational Policy and Management, Department of Educational Management,
National Taipei University of Education Teacher of Bali Elementary School, New Taipei City

Chih-lung Lin

PhD student in Educational Policy and Management, Department of Educational Management,
National Taipei University of Education Director of Zhongping Elementary School, Taoyuan City

Abstract

This article uses a case study method to explore the source of pressure caused by Teacher Wang in the leadership of the Excellence Primary School, and its corresponding strategies. The results of the study found that the leadership periods of Mr. Wang in the case can be divided into the period of being a teacher, the period of being an administrative work, the period of developing the school community, and the period of being a advisory group member. The sources of teacher leadership pressure are personality pressure, time pressure, family pressure; and the strategies and methods for coping with pressure are making good use of the support network, changing the external environment, and changing the internal environment.

It is not easy to cultivate a teacher leader in elementary schools. Therefore, based on the analysis of teacher Wang's case, it is recommended that elementary school administrators make four suggestions when cultivating teacher leaders, advocating flying geese paradigm, encouraging teacher teamwork, encouraging and supporting each other, building a share platform, making good use of cloud knowledge management, reduce communication and administrative burden; a friendly campus atmosphere, focusing on teachers' physical and mental coordination, and the development of school affairs should be elastic; establishing a reward system to strengthen teachers' leadership motivation, and sustainable operation and development. It is a reference for elementary school teacher leaders and school administration, hoping that teacher leaders of campus should have sustainable development.

Keywords : Teacher leadership, Teacher leader, Teacher leadership pressure

壹、前言

一、研究動機

張德銳（2020）指出，教師領導係當代學校革新與領導理論的主要發展趨勢之一。賴志峰（2009）認為，教師領導是當前學校領導的新興議題，教師作為領導者，影響其他教師改進教育實踐，教師領導對於學校的成功是重要的。美國於 80 年代，即開始重視這股領導新動力，並稱之為教師領導（teacher leadership）。且學校和地方學區已將教師領導視為教師專業發展、改進學校組織和教室教學的重要工具（Smylie, 2008）。

近年來臺灣自發性地由基層教師，掀起了一股由下而上的教育創新風潮，如學思達、夢的 N 次方等。除此之外，各校也紛紛發展教師專業社群，以培養教師領導者進而提升教師專業。然而筆者所處之學校，卻在教師專業社群發展至巔峰之際，產生教師領導者離校之事，令人思考教師領導的困境面向。教師領導者以教師之姿，行領導之作為，如何在東方較傳統的校園中，遂行其領導，帶動教師同儕專業成長，甚至將其專業於校外分享給其他學校教育夥伴，其必承受更大的心理壓力。

黃宏仁（2013）指出，國小實踐教師領導面臨之難題：(1)學校教師習慣接受科層體制的領導模式，對於同儕教師平行的領導並不習慣。(2)受教學進度與學習節數的限制，教師缺乏扮演教師領導者角色之意願。(3)保守與平庸的學校文化不利實踐教師領導。(4)國小師資培育方案與教師週三進修研習少有與領導主題有關的進修課程。(5)實質誘因不足，教師領導者產生不易。王淑麗、莊念青與丁一顧（2016）亦指出，臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程所遭遇的困境多來自同儕因素，包括同儕的不信任、同仁的不配合與同儕的誤會。

由上述兩份研究可以看出，教師領導者在培養過程中，會遭遇許多的困境及承受各式各樣的壓力，無論是來自自我、同儕、行政甚或校長。所以，教師領導者如何排除與調解因教師領導而產生的壓力，實是教師領導能否永續於校園中順利推行的關鍵要素，綜觀國內現有文獻，並無專論探究教師領導者之壓力，也激起筆者研究之興趣，故本研究將以一國小優秀教師領導者為例，採個案研究法，深入探究教師領導者於領導過程中所承受之壓力與其自我因應壓力之解決策略與方法，希望藉此研究，能幫助後續有志教師領導者，擁有更多的先備知能，自我增能調適；另亦針對學校行政提出建議，使其能更適時及精準的提供教師領導者協助，使之能更勝任此一教育現場改革的重要角色。

二、研究目的與問題

依據上述研究動機，具體言之，本研究之研究目的如下：

（一）研究目的

1. 分析個案教師之教師領導行為。
2. 探究個案教師之教師領導壓力來源。
3. 分析個案教師因應教師領導產生壓力之解決策略與方法。
4. 依據研究結果提出結論與建議，供國小教師領導者與學校行政參考，期使校園中的教師領導能永續發展。

（二）待答問題

依據上述研究目的，本研究提出下列問題，作為研究過程中分析之方向。待答問題如下：

1. 個案教師之教師領導行為為何？
2. 個案教師之教師領導壓力來源為何？
3. 個案教師因應教師領導產生壓力之解決策略與方法為何？
4. 有志教師領導之教師該如何增能調適及學校行政需如何協助，方能達國小校園教師領導之永續發展？

（三）名詞釋義

針對本研究所提及之重要名詞加以說明解釋，包括「教師領導者」、「壓力」，並說明如下：

1. 教師領導者

教師運用其專業影響力，對教室外之同儕甚或學校組織，產生正向學習成長，進而提升校內外學生學習之人員。

2. 壓力

壓力是一個心理學與生物學之術語，意指人類或動物面對情緒上或身體上的有形或無形威脅時，無法正常回應的感受。

3. 教師領導壓力

教師於學校內外進行教師領導行為時而產生來自自我、同儕、行政甚或校長的壓力。

(四) 研究範圍與限制

茲將本研究範圍與限制，分述如下：

1. 研究範圍

以一位國小教師領導者探究其在教師領導歷程中，壓力產生情形為主題，實際進行研究時為顧及研究的可行性與時間限制，在研究內容、方法與對象上以有限範圍為主。

(1) 以研究內容而言

旨在研究個案教師領導最後者教師領導行為情形，其次探究其歷程產生壓力情形，最後探究其因應策略與解除壓力之方法。

(2) 以研究方法而言

採用個案研究法，以半結構式訪談與文件分析為主，進而從個案教師的訪談逐字稿，以及現有的文件資料進行分析理解，探討教師領導者在進行教師領導歷程中產生之壓力及其因應情形。

(3) 以研究對象而言

邀請目前在新北市卓越國小（化名）王老師（化名）為研究對象。王老師為新北市資深教師，並歷任國小學年主任、領域召集人、學習社群召集人、教務主任、輔導主任、某輔導團資深團員，輔導新北市教師進行教學觀摩等事宜，獲獎無數，堪稱卓越教師領導者。

2. 研究限制

依照研究規範進行，在研究設計與實施上力求嚴謹，但因受研究範圍所限，故仍有以下限制：

(1) 個案研究之限制

僅以王老師為主要訪談者，以了解教師領導者其在歷任教師領導角色中產生

壓力之情形，及其因應之方法與策略，雖然王老師教師領導經驗豐富但其經驗有其主觀成分，所得結果有其侷限性，僅能窺視此一問題之一角，要豐富此一問題之全貌，端賴更多的研究者投入研究。

(2) 資料蒐集之限制

本研究主要蒐集資料的方式為訪談及文件分析，訪談過程主要透過王老師對過去事件進行回溯，有些事件時間久遠，有些主題可能受到時空生理之影響，收集之資訊也許不夠完整。

(3) 研究地區之限制

本研究所處場域係屬新北市，新北市之教育環境與學校文化，也許不同於其他縣市，所作之研究結論，或許無法推論至其他縣市。

貳、文獻探討

本研究目的在於了解國民小學教師領導者於教學領導歷程中所承受之壓力情形，及其產生的因應策略與方法。因此將綜合整理教師領導相關文獻，以作為研究之基礎，故分別探究教師領導之意涵、教師領導之興起與發展與教師領導之理論基礎如下：

一、教師領導的意涵

最早期教師領導的研究，將教師在教室內對學生的領導也是視為教師領導之一環，隨著教師領導定義之擴充，國內外學者漸漸在各自的研究中，將教師領導（teacher leadership）定義為教師能跨越教室所做的領導工作。York-Barr 與 Duke（2004）認為教師領導是教師個別或集體影響其同僚、校長、及其他學校成員，致力改善教和學，其目標則為提升學生學習及成就之歷程。從兩位學者的定義中可以發現，教師領導者可以為一群教師，利用個人效能或集體效能，運用領導將影響力擴散出去，進而帶動人員、組織與各利害相關人之成長。郭騰展（2007）認為教師領導是教師於教室內及教室外發揮其影響力，引導同儕群策群力改善教學措施、參與教師學習暨領導社群、及致力改善教與學，對學校利害相關人產生積極正面影響的歷程。能力更好的教師領導者，將跨出自己學校，甚或帶著自己的團隊產生正向教育影響。Katzenmeyer 與 Moller（2009）認為教師領導者的角色橫跨教室內與教室外，參與並貢獻自己之力於教師社群中，成為學習者也是領導者，影響同儕致力於改善教育現況，承擔更多責任以達到領導的目標。張德銳（2020）將教師領導定義為：教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務或創新發展，進而提升學生學習的歷程。孫志麟（2020）認為，教師領

導者意指具有某種特殊能力，而對學校成員產生影響力的教師個體或群體。歸納上述學者觀點，本研究將教師領導定義為：教師一人或多人運用其專業影響力，對教室外之同儕甚或學校組織，產生正向學習成長，進而提升校內外學生學習之歷程。

二、教師領導的興起與發展

1980 年代，美國和加拿大即開始盛行教師領導，其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提昇學生的學習成效（吳百祿，2009；York-Barr & Duke, 2004），國內諸多學者如張德銳、蔡進雄與孫志麟等也都投入研究，綜合 Silva、Gimbert 與 Nolan（2002）以及 Pounder（2006）的觀點，將教師領導歸納為四個時期（孫志麟，2020），筆者整理如下表 1：

表 1 教師領導研究的進程

浪潮	著重	功能	層面	擔任角色
第一次	教師為管理角色的正式職務	提升學校運作效能及關注行政效能與效率	參與學校層面領導、學校決策、維持學校校務運作之組織及目標前進	學年主任、領域召集人等進行事務性任務領導
第二次	教師為教學專業性角色（部分教師）	關注新進教師指導、參與課程開發、團隊管理、教師專業發展等	以專家教師身分，負責學生學習成效及提升教師教學專業發展之領導	課程領導者、同儕發展者、輔導新進教師等專家教師
第三次	每位教師都可以是領導者	無頭銜，以促進教學改善、重塑學校文化重心或主要創造者	重視教師的自我調整、參與與合作，與同事分享權力，共同領導學校，形塑優質文化	於教室及超越教室之領導者角色（視為教室優秀表演者）
第四次	轉型的教室領導	教師對班級教學的變革領導關注高等教育的教師領導作為學校的變革者負責決策制定及實施夥伴協助領導	以共同制定決策、資源提供、資料分析、變革催化劑等。其任務為聯繫家長和社區參與學校事務、負責學校事務協調溝通、參與學校改善工程	學校改進團隊成員、地方學校審議委員會成員、學區層級委員會職務、大型學校社群聯絡人等

資料來源：研究者整理自（孫志麟，2020）

三、教師領導的理論基礎

（一）分布式領導

分布式領導（distributed leadership）概念最早應可於 1959 年由 Gibb、Platts 和 Miller 所著的《參與式團體的動力》（Dynamics of participative groups）提及四

種領導方式，分別是獨裁式（autocratic）、家長式（paternalistic）、個人式（individualistic）與參與式領導（participative），參與式領導具有分布式領導的意味（吳清山、林天佑，2010）。爾後，陸續以分布式領導為主題的學術文章或專書出現，直至 Pillane、Halverson 和 Diamond 與 2001 年所發表《學校領導實務調查研究：分布式觀點》（Investigating school leadership practice）一文，更為具體明確提出學校透過分布式領導進的實際模式，也有更多專書與研究產出發表。國內約莫於 2008 年左右，開始有學者陸續以分散式領導或分布式領導為名進行研究，希望提供教育經營領導參考方向。

（二）平行領導

校長允許教師領導者個別表達或行動，亦即平行領導是教師領導者與行政領導者有共同行動，同時也鼓勵個人的自我實現。平行領導認為並非只有階級中擁有正式職位者是唯一的領導者，領導者是個人對另一個人或團體發揮影響力，在組織中建構主動與關係（York-Barr & Duke, 2004）。

（三）參與式領導

在一組織內，除領袖外，其他人也能分享領導過程的現象，稱為參與領導（Participative leadership）。管理者可讓部屬分享某些領導功能，而部屬有時也可以主動去執行這些功能。由於領導功能不一定只限於由領袖執行，團體的效能將決定於整體領導素質，而非決定於領袖一人。不過，這並不表示就不需要指定一位領袖了。包爾斯和席秀指出，從常識和學理雙方面來看，均需要一位正式任命的領袖，透過其領導行為，來設定部屬共同領導的型態。

四、教師領導的壓力來源

教師於學校內外進行教師領導行為時，常因學校結構、學校文化、教師本身因素、時間因素等方面的障礙而產生壓力（莊勝利，2005），亦有可能因校長領導方式、學校組織結構、教師文化、領導支持系統層面的困境而產生壓力。（張德銳，2010）。另教師領導的發展亦要有主客觀因素與條件之配合，如教師個人主觀之意願及時間，及客觀之制度及環境的協助與支持（蔡進雄，2010），當這些主客觀因素無法配合時，亦會產生瓶頸與壓力。

參、研究設計與實施

本研究的目的是瞭解王老師歷任教師領導角色中產生壓力之情形，及其因應之方法與策略，以個案研究取徑，探討王老師在國民小學教師領導者壓力產生的

具體情況及其解決策略。故研究運用文獻分析、訪談等方式，探討王老師在國民小學教師領導者壓力之探究的具體行為及其因應策略。並依研究主題、研究目的、待答問題、研究場域及研究對象，提出下列的研究架構，如圖 1 所示：

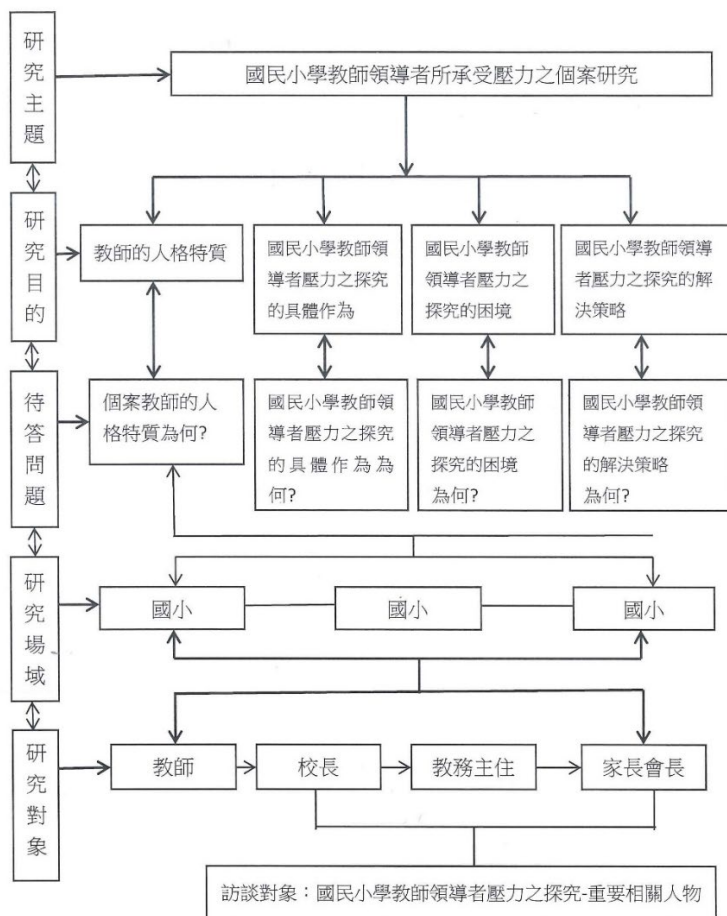


圖 1 國民小學教師領導者壓力之探究架構圖
資料來源：筆者自製

肆、研究結果分析與討論

根據研究目的及問題，對王老師進行相關問題深入訪談，將研究過程中所蒐集的資料，加以編碼並進行分析討論，共分為王老師的教師領導行為、教師領導所產生之壓力問題及討論其因應壓力之方法與策略。論述如下：

一、王老師教師領導行為

(一) 擔任教師時期

過去學校領導研究之焦點以校長領導為主，教師領導的研究常未受到重視，但事實上教師領導並非新的產物（賴志峰，2009），教師階段是培養教師領導者

之基礎，好的教師領導者在擔任教師階段即會展現其獨特的專業潛能，王老師在擔任教師期間，對於課程設計、教案設計等專業，常常獲得獎項之肯定，以展現其教師領導者之潛能。王老師在卓越國小擔任教師時期的教師領導行為如下：

踏入教職擔任十年的教師，歷經導師與科任教師，在過程中，除了參與也帶領學年進行每年的課程計畫討論與撰寫，獲得優良課程提報多次，也邀集同好，一起參與教案比賽，也屢獲殊榮，更在校內研習分享自己的撇步與妙方。

（二）擔任行政職務時期

Barth（2001）提出所有教師都能領導（all teachers can lead）的革命式觀念，教師領導者無論正式或非正式之職務，皆能展現其領導同儕之特質。王老師曾任該校教務主任，正逢該校校務評鑑時刻，學校無人肯承擔此重任，王老師遂帶領該校走過校務評鑑之歲月，充分顯現教師領導者願意奉獻付出之特質，不畏任何困境，帶領校內同仁發展專業，面對教育挑戰。王老師在卓越國小擔任行政職務時期的教師領導行為如下：

擔任教務處組長與主任的歷程中，因業務關係，帶領課發會委員修訂學校本位課程，並且協助擬定各領域小組每月討論之議題，協助聚焦於發展課程及精進教學專業，若有教師同仁反映及需要協助的地方，亦盡量提供。另不論是擔任哪個處室的主任，就教育部或教育局的教育議題申請計畫或競賽，如藝術深根計畫、食農教育教案甄選等，在能力所及中，邀集有興趣的教師共同參與發展，在討論構思的歷程中，整體規劃由主任統籌，撰寫計畫，行政業務與組長共同分擔，由教師同仁執行，在過程中，亦實際參與，帶領討論與修正，進而提升學生的多元學習發展與成效。

（三）發展校內社群時期

Harris（2003）也曾提出教師領導的發展奠基於校園權力重新分配，以及從科層控制轉為同儕控制。專業學習社群在學校發展成為學習型組織時非常重要，多數教師領導者藉由專業學習社群展現其影響力，帶領同學年、同社群教師展開專業成長之旅，王老師規劃其學校之資訊教育社群，並參與生命教育與親子教育等社群，除了在專業上領導同儕成長之外，在生活上或工作上也輔導幫助同仁，經由各方面的經營策略，更有效提升其領導素養與影響力，也使信任與情感進入其領導思維中。王老師在卓越國小發展校內社群時期的教師領導行為如下：

曾經擔任本校資訊教育社群的規劃與領導者，也參與校內數個社群的活動，如生命教育、親子教育等，除了在社群時間內討論相關議題與分享經驗外，

在其他的時間，若這群志同道合的夥伴有其他的問題，不論是生活上或工作上，也常常會來尋求我的建議，當我有需要的時候，大家也會盡力幫忙，凝聚了相當程度的信任與情感。

(四) 擔任輔導團員時期

郭騰展（2007）認為教師領導是教師於教室內及教室外發揮其影響力，引導同儕群策群力改善教學措施、參與教師學習暨領導社群、及致力改善教與學，對學校利害相關人產生積極正面影響的歷程。張德銳（2020）也認為，教師領導者應定義為將影響力發揮於教室外甚至學校外之教育人員。王老師除了在卓越國小發揮其影響力之外，更參與新北市綜合學習領域輔導團，將其專業影響力貢獻於學校外之教育同仁，增進其對綜合學習之專業成長。王老師在卓越國小擔任輔導團員時期的教師領導行為如下：

擔任新北市綜合活動學習領域兼任輔導團員，除透過團務工作的學習與自我精進以外，亦將相關的教學或概念帶回校內，在綜合活動學習領域會議討論中分享，若同仁有相關的疑惑或想法，也提供建議，彼此學習，另也透過公開授課的過程，將十二年國教的備觀議課過程與經驗，提供同仁們互動參與。

二、王老師教師領導壓力問題

(一) 性格壓力

社會心理學家 Thomas Curran 指出，所謂的完美主義者，可以廣泛地定義過高的個人標準，或過於嚴格的自我評價。人格特質為個人對人、對己、對事物環境所展現出的獨特性，領導者的特質將影響其領導方式與行為，教師領導者挺身領導學校同儕，於人格上對己要求較高，甚或產生追求完美傾向，希望自己能勝任教師領導之角色，此種性格上的特色，在完成事情的同時，卻也造成自己的無形壓力。王老師在人格特質上近似擁有心理學家所提出的完美主義性格，因此對任何事，不論課程設計或教學流程，甚或社群的分享，皆要求自己盡可能完美演出。王老師的性格壓力如下：

所以這十幾年來，思考自己在做這樣的教師領導過程所產生的壓力，很大一部分是來自於個性，因為自己的個性比較希望能夠讓事情能夠圓滿完成，所以會花很多時間跟精力。

（二）時間壓力

教師領導者無論在學校中是否有正式職位皆須花費更多的時間投入教師領導角色中，然而人一天的時間有限，除了日常的份內工作之外，更要找時間投入教材與上課講義的編撰、思考，每日各項事務的時間安排與管理，成為教師領導者另一壓力來源，時間不夠用，成為教師領導者之常見問題。再者，身為教師領導者，必須負起幫助同儕專業成長之責任，在社群或學年老師提出問題時，必須及時幫忙解惑，並放下手邊之工作，緊湊的時間感，造成教師領導者不自覺地累積身心壓力，為了帶領同儕教師更精進專業，教師領導者更需投入大量時間成長自己，在每一件事務皆需時間的情況下，使用時間不夠，造成教師領導者極大的壓力。王老師的時間壓力如下：

所以不斷精進學習，也因為輔導員有公假外出，在學校的時間有時候會比較少，只要同仁有所求，就會盡力幫忙，當然也會壓縮到其他工作的時間。多做一些額外的教學方面的事或是精進學習都很難，因此，時間不夠用是壓力。

（三）家庭壓力

教師領導者在學校往往身兼兩種以上的團體領導者的角色，而已婚教師在家庭也同時扮演著「夫或妻」、「父或母」、「兒子或女兒」、「女婿或媳婦」、「親戚」等角色，因此，必須同時兼顧職場與家庭的多重身分中，也承擔了不同的角色期待。然而，當這些角色無法同時兼顧，將產生所謂的角色衝突，亦即角色扮演者扮演多種角色或面臨兩種以上不同的角色期待，而無法兼顧時，所引發的心理緊張、壓力或無所適從的情緒狀態（林月娜、吳明隆，2004）。王老師的家庭壓力如下：

結婚後，公婆不能理解當老師怎麼可以當得那麼忙，尤其生小孩之後，除了上學校上班的時間外，照顧小孩、打理家庭、家族應酬、還要當一位好媳婦，想要在家裡多做一些額外的教學方面的事或是精進學習都很難。因此，時間不夠用是壓力、公婆及先生不體諒是壓力、想要兼顧事業跟好好當一位好老師、好媽媽、好老婆、好媳婦也都是壓力，結果這樣多的壓力，讓我不得不取捨，有時候，對於教師領導方面額外的工作，變得心有餘而力不足。

三、王老師因應壓力之策略與方法

適度的壓力可以讓人成長，但過度的壓力就可能導致身心上的耗損，容易產生疾病或是判斷失誤，因此，壓力需要透過管理，從認識壓力、壓力源，了解個人的抗壓性，採取有效的方式來適應壓力，才能夠真正的調適壓力，避免累積

過多負向壓力，產生職業倦怠或影響身心健康。國內外研究壓力及因應的策略與方式眾多，也有不少專書可以參考，如《心理學：日常生活中的應用》，謝宜瑾（2013）整理國內外相關研究提出，壓力因應分成消極與積極兩類，並細分成「善用支持網絡」、「改變外在環境」、「改變內在環境」、「運用自我防衛機轉」、「傷害行為」。

依據訪談內容分析，當王老師在進行校內外教師領導行為時，壓力來源大致有三，分別為因其希望圓滿的性格、時間不夠分配與因工作太忙而來自家庭的壓力。而在壓力因應與調適的方面，則歸類有「善用支持網絡」、「暫時離開環境」、「改變內在環境」等三點。

（一）善用支持網絡

善用支持網絡包含尋求親朋友好、專業人士的協助；宗教信仰寄託；書本、網路資源等訊息的提供。教師領導者在領導同儕或自己專業成長中，會遇見許多困境與瓶頸，如何尋找屬於自己獨特的支持網絡，支撐自己、激勵自己，將是教師領導成敗之關鍵。王老師本身則常以利用閱讀書籍或去廟裡拜拜的方式，舒緩自己之壓力，以避免己身之不佳狀態影響其他同儕。王老師善用支持網絡情況如下：

為了讓自己的心靈比較強健，閱讀勵志與心理調適的書籍，是我最常用的方式，除了藉由文字讓自己平靜下來，也可以思考書籍內容想想是否能夠有別的方式解決壓力，或是面對問題跟朋友、同事或是夥伴們聊不開心的事，是我最後的選擇，因為擔心自己的情緒會去影響到其他的人，也跟著心情不好，有時也會去廟裡拜拜，請神明保佑或是幫助自己靜下心來。

（二）暫時離開環境

暫時離開環境，建立合理角色期待。教師領導者領導之場域，常常是各式各樣的學習空間，可能是教室、會議室、研討教室等，而這些場域通常位於各校校園中，而這些場域通常讓王老師無形中累積了許多壓力，所以，王老師選擇暫時離開這些學習場域，以從事能讓自己放鬆的行為，換個環境換個心情，作為紓解壓力之策略，幫助其恢復教師領導之能力。王老師改變外在環境情況如下：

聽音樂，運動，逛街，網購，在路上一直走，狠狠地睡上一覺，也是心情不好的時候，常用的調適方式。

（三）改變內在環境

培養健康的身心。Zepeda 等人（2003）認為教師領導是自我導向的，可以開始用大圖像的方式來思考，增加自我滿足及自我價值，以及增加影響的範疇，教師要成為領導者須具備敏銳、興趣和動機等條件，同時實踐民主的合作、聚焦於持續改進、均等和包容、專業角色的倫理標準、反思的和有想法的。教師領導之歷程不僅幫助同儕之專業成長，更重要的是一種自我成長之歷程、自我轉換之歷程。蔡進雄（2016）指出，教師領導者發展至第三個層次，將類似 Giroux 所言的轉型知識份子（Giroux, 1988）。王老師改變內在環境情況如下：

或許是個人特質及學習過程的培養，遇到壓力的時候，也會覺得煩躁或沮喪失落，但這時間往往不會很久，因為日子還是要過，工作還是要做，就會不斷的說服自己要放下，繼續往前進，壓力是否因此而減少，不得而知，但至少沒有停滯不前或被打敗，為了避免自己因為身體不健康，也會影響工作，我也很注重飲食，不會因為忙碌外食而亂吃，有時候趁下班前，去操場健走或慢跑，或是晚上有時候也會去健走運動，在運動的時候，也常常是我思考的時間。因此，自我排解與調適，是我最常做的方式。

伍、結論與建議

教師所遭逢的工作壓力是個人特質、學校情境因素及非職業壓力源交互影響之結果（程一民，1996）。本文以個案研究法探究卓越國小王老師於教師領導中所產生之壓力來源，及其因應之策略。研究個案王老師的領導時期可分為：擔任教師時期、擔任行政職務時期、發展校內社群時期、承擔輔導團員時期；教師領導壓力來源分別為：性格壓力、時間壓力、家庭壓力；而其因應壓力的策略與方法分別為：善用支持網絡、暫時離開環境與改變內在環境。

若要提升教師的教學效能，學校行政單位必須協助教師減輕工作壓力，方可幫助教師專業能力的提升（劉雅惠，2011）。尤其是在教育現場要栽培一位教師領導者誠屬不易，如何在培養過程中幫助他們理解自己的壓力，並有效排除，則其貢獻自己專業能力之時程將更為長久。針對王老師的個案分析，茲建議國小行政端在培養教師領導者時，可從下列面向提供協助：

一、倡導雁行理論，鼓勵教師團隊合作、互相激勵和扶持

於校內營造雁行氛圍，鼓勵領導教師與擁有相同目標的人同行，彼此之間能發揮團隊合作之效，互相策勵和扶持，以建立校園教師支持網絡，使教師領導者們能更快速因應壓力，更容易達成教師領導目的。

二、建置共享平台，善用雲端知識管理，減少溝通與行政負擔

善用資訊科技，建置訊息溝通平台與雲端共享資料庫，縮短訊息傳遞與資料流通時間。例如建立 Line 群組、善用視訊會議、設置雲端資料庫，系統分類與累積教師領導教學檔案並減少行政文書紙本作業，減少教師使用於會議或溝通協調上的時間，以減輕其時間分配與不足的壓力。

三、友善學校氛圍，關注教師身心協調，校務發展張弛有度

依據學校中長程與課程發展計畫，學期前妥善安排學校行事與課程教學，學期中則確依計畫執行，避免臨時調整或額外增加行事，減少領導教師們的心理壓力與額外負擔。此外亦可透過善用學校文康活動經費或爭取外部資源，提供領導教師團隊自行運用，安排文康活動、家庭日、舒壓研習等，以增進教師間或彼此家庭之情感交流，改變內外環境，有效聯絡教師間非公務情誼與減少工作壓力。

四、建立獎勵機制，強化教師領導動機，永續經營與發展

建立實質獎勵機制，提供教師領導者更多的激勵措施，表達學校行政對於教師「額外」付出之領導作為之肯定與感謝，以達教師領導永續經營與發展之效。例如爭取上級支持，給予參與教室外之教師領導者減課；或尋求家長會與民間支援給予優質教師領導者額外表揚或績效獎金，稍減時間壓力與提升尊榮感。

教師領導的發展對於校長領導及校務推動是有所助益，愈多教師領導出現於校園，則教師的能量也會愈趨於極大化，無論在校務發展、教師專業與學生學習上，都將會更有助益。

參考文獻

- 王淑麗、莊念青、丁一顧（2016）。臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究。*教育研究與發展期刊*，12(1)，39-70。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。*國民教育研究學報*，23，53-80。
- 吳清山、林天祐（2010）。教育名詞解釋：專業學習社群。*教育研究月刊*，191，125-126。
- 林月娜、吳明隆（2004）。國小專任行政人員角色衝突、工作壓力與因應策

略之研究。《學校行政雙月刊》，33，52-70。

■ 陸洛、高旭繁譯(2018)。《心理學：日常生活中的應用(第三版)》(Wayne Weiten, Dana S. Dunn, Elizabeth Yost Hammer原著)。臺北：洪葉文化。

■ 孫志麟(2020)。教師領導。載於林新發、朱子君主編。《教育領導的新議題》(頁329-347)。臺北市：元照。

■ 莊勝利(2005)。我國中小學校領導的新思維—教師領導。《學校行政雙月刊》，40，17-29。

■ 張德銳(2010)。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。《臺北市立教育大學學報》，41(2)，81-110。

■ 張德銳(2020)。我國教師領導研究成果分析與發展方向。《教育研究與發展期刊》，16(1)，101-154。

■ 郭騰展(2007)。學校領導的新典範—教師領導。《學校行政》，49，150-175。

■ 黃宏仁(2013)。學年主任看實踐教師領導的難題與因應之研究-以推動希望國小學校本位課程為例。《中州管理與人文科學學刊》，2(2)，136-153。

■ 程一民(1996)。國民小學教師工作壓力與因應方式之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院初等教育學系，臺北市。

■ 劉雅惠(2011)。中小學教師工作壓力之探究。《學校行政》，72，77-98。

■ 蔡進雄(2011)。教師領導的理論、實踐與省思。《中等教育》，62(2)，8-19。

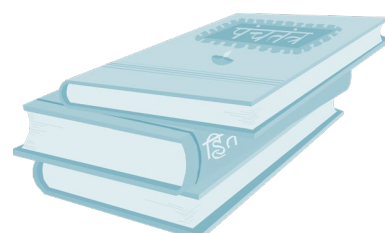
■ 蔡進雄(2015)。教師領導三層次探析。《臺灣教育評論月刊》，5(10)，74-76。

■ 賴志峰(2009)。中小學分佈式領導風格量表之檢證。《初等教育學刊》，34，25-52。

■ 謝宜瑾(2013)。已婚國小女性教師在職進修角色衝突與壓力調適之研究—以嘉義市為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。

■ Barth, R. S. (2001). *Teacher leader*. Phi Delta Kappan, 82, 443-449.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed.)*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Smylie, M. A. (2008). Foreword. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.). *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform (pp. ix-x)*. New York: Teachers College Press.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

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。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 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、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，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」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、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

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、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、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。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、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：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】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十卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

遠距教學的問題與對策

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第六期將於 2021 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

聯合國教科文組織互動式監測地圖發佈的資料顯示，新冠疫情爆發一年後，全球仍有逾 8 億學生被隔離於家中，進行遠距教學。近年來，以學習者為主，藉由數位學習方式，提供隨時學習之平臺、工具，方興未艾，且因 Covid-19 之影響，更加速教學型態之創新。

教育部過去已積極推動各級學校之數位學習相關政策，包括建置中小學資訊教學環境、推動網路學習及重視數位關懷與規劃推動全方位數位學習教育等。根據教育部統計資料指出，全國超過 5 成大學開設遠距教學課程；10 校 15 班開設數位學習碩士在職專班；22 所大學及 2 所高級中等學校參與開設網路開放課程（OCW）；至 108 年全國超過 70 所大學發展大型線上磨課師（MOOCs）課程。

雖然我國遠距教學環境及經驗已逐漸成熟，然而，受到突發性疫情來襲，迫使學校、教師、學生使用更多的線上資源與遠距教學，如何展現遠距教學之優勢，減少使用上之困擾，達到好的教學品質與學習成效，並降低家長的焦慮，都是值得探討的重要課題。是以本期主題為遠距教學的問題與對策，從基礎設施、法規制定、教學品質、學習成效等面向探究問題與對策，期使遠距教學能成為更完善的教學實施方式，開拓學習新境界，敬請關心相關議題之學術研究專家及教育現場實務夥伴踴躍賜稿。

第十卷第六期 輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

施怡廷

佛光大學社會學暨社會工作學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十卷第七期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學師資老化問題

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第七期將於 2021 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近 10 餘年來，由於社會結構型態的改變，社會上晚婚及不婚者增加，加上育兒成本昂貴或是生活壓力導致生育意願低落或不孕等因素，使得臺灣社會整體生育率逐年下降，少子化現象導致學齡人口數量逐年遞減，學生來源不足的問題，也促使我國師資培育面臨危機，各縣市正式教師開缺缺額稀少，流浪教師數量眾多，於是中小學師資老化問題陸續浮上檯面，造成教育現場聘僱大量的代理、代課教師，正式教師年齡層逐漸拉高。近年來的退休年金制度改革讓這個問題雪上加霜，教師延退不於教師新陳代謝，造成師資人力老化，也不利於教學品質提升。目前中學師資超額問題相當嚴重，造成師資快速老化中，小學則是在撐了好多年後，終於近幾年在許多縣市陸續開缺招聘了一批數量不小的教師，只是這批教師當中有許多是流浪多年的教師，好不容易考上公立小學後，當年的教學熱誠可能已經消磨大半，或者其實也有一定的年紀。針對中小學師資老化所產生的教育問題及對教育的影響不容小覷，需要針對此現象的教育問題及影響提出解決策略及建議。這些問題包含師資數量的調控要如何顧及教育需求，或者教育政策擬訂要如何回應這些需求或提出因應對策？本期的評論主題，希望針對中小學師資老化的實況與問題進行分析和檢討，探討問題成因及造成的影響，並提出未來可以改進的方向和具體方案，歡迎關心此議題之各方人士提出問題針砭及教育評論。

第十卷第七期 輪值主編

吳俊憲

臺灣教育評論學會第五屆理事
國立高雄科技大學博雅教育中心教授

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

臺灣教育評論月刊第十卷各期主題

第十卷第一期：前瞻高教變革

出版日期：2021 年 01 月 01 日

第十卷第二期：國際教育推動現況與問題

出版日期：2021 年 02 月 01 日

第十卷第三期：素養評量的推動與問題

出版日期：2021 年 03 月 01 日

第十卷第四期：大學入學制度的變革

出版日期：2021 年 04 月 01 日

第十卷第五期：教師專業學習社群運作與問題

出版日期：2021 年 05 月 01 日

第十卷第六期：遠距教學的問題與對策

出版日期：2021 年 06 月 01 日

第十卷第七期：中小學師資老化問題

出版日期：2021 年 07 月 01 日

第十卷第八期：落實中小學課綱實施

出版日期：2021 年 08 月 01 日

第十卷第九期：實驗教育現況與檢討

出版日期：2021 年 09 月 01 日

第十卷第十期：師資培育實習課程

出版日期：2021 年 10 月 01 日

第十卷第十一期：國高中本土語文必修政策

出版日期：2021 年 11 月 01 日

第十卷第十二期：雙語教育政策檢討

出版日期：2021 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：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、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：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
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		

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

- 1.根據艾偉(1995)的研究.....
- 2.根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
- 3.根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

- 1.艾偉(1995)曾指出.....
- 2.有的學者(艾偉，1995)認為.....
- 3.Watson(1925)曾指出.....
- 4.有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五)一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)……(Bowe et al., 1992)……

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四)外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六)外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七)關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。《邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究》(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Norma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【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臺內社字第 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臺。

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：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。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：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
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. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格)		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格) (自民國 年 月至民國 年 月止, 共 年)			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭, 此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人：			(簽章)
			中華民國 年 月 日
填寫本表後, 請採以下任一方式繳回本會, 謝謝您! (1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw