

2017年7月

第6卷 第7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 師資培育標準與特色

本期主題可以分為「探討與評論師資培育標準的訂定與落實」以及「探討與評論師資培育的特色」兩大面向。在師資培育標準方面，教育部於民國105年2月15日公布國家層級的教師專業標準，可視作師資培育標準的參考依據，其內容包含10大教師專業標準及29項教師專業表現指標，……，而目前教師缺額少，教師甄試錄取率低，影響優秀學生加入師資培育行列之意願，……再者，十二年國民基本教育課程綱要即將實施，需有完整及專業的師資培育過程，才能夠達成教育理想。台灣的師資培育課程大都受教育部的規範，較難依據各大學擁有的資源及條件發揮其特色。……



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2017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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）	葉興華（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）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

2017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）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）	張民杰（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育中心教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

輪值主編

評論文章 王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）
曾素秋（朝陽科技大學師資培育中心副教授兼主任）

專論文章 潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）
葉國良（耕莘健康管理專科學校數位媒體設計科講師）

當期執編 許嘉玲（國立清華大學師資培育中心專任助理）
文字編輯 邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）
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
40601 臺中市北屯區廍子路 666 號
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 6 No. 7 July 1, 2017

Since November 1, 2011

Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Executive Editor

Pan, Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
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 (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Retired professor , Tam Kang University)

2017 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Tu, Jin-Tang(Professor, National Kaohsiung Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Wei- Kuo (Associate Professor, National Tsing Hua University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Wang, Wei- Kuo (Associate Professor, National Tsing Hua University)
Tseng, Su-Chiu (Associate Professor, Chaoyang University of Technology)

Essay Articles Pan, Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)
Yeh, Kuo-Liang (Instructor, Department of Digital Media Design)

Managing Editor

Hsu Chia- Ling (Assistant , National Tsing Hua University)

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistants, 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.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

教育部於民國 105 年 2 月 15 日公布中華民國教師專業標準指引，此乃國家層級的教師專業標準，可作為師資培育的參考依據，其內容包含 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向；除了提出對於教師專業知能與態度之期許，也希望相關單位能培養職前師資及在職教師應具備的專業能力。本期月刊以「師資培育標準與特色」為主題，各方專家針對師資培育標準以及師資培育制度、師資生甄選、師資培育課程與教育實習的特色與發展，進行分析與評論。

本期稿件量豐富與內容多元，經雙匿名審查後，計有 18 篇「主題評論」及 22 篇「自由評論」獲得刊登。「主題評論」包含從教師專業表現指引省思師資培育、從德國與加拿大的案例探討對我國師資培育的啟示、探討職前教師與在職教師的培育……等。「自由評論」的範圍較廣，包括課程與教學、美感教育、戶外教育、生命教育、教育行政……等。上述分析與評論可作為師資培育政策或實務之參考。

最後，感謝所有賜稿者對於本月刊的支持；另外，感謝審稿者的審查，也謝謝本期所有編輯同仁的努力，透過大家的參與，本期才能順利出刊。

王為國

第六卷第七期輪值主編

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

曾素秋

第六卷第七期輪值主編

朝陽科技大學師資培育中心副教授兼主任

本期主題：師資培育的標準與特色

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 曾 素 秋 中華民國教師專業表現指引對照現行師資培育制度之省思 / 1
- 許 家 驊 中等學校／國民小學師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之關係初探：教師樣貌及對師資培育之涵意省思 / 7
- 蘇 鈺 楠 師資培育標準向度與課程啟示 / 14
- 李 文 欽 從中華民國教師專業指引談我國師資培育標準 / 15
- 張 瑞 菊 高懸而難達？務實地實現！ / 18
- 黃 惠 慈 師資培育標準-以德國為例 / 21
- 李 宜 麟 加拿大 TORONTO 大學教育學院師資培育課程對臺灣中等師資培育教育課程之啟示 / 25
- 黃 玉 幸 師資培育機構實施協同教學之可行性 / 30
- 馮 莉 雅 國中師資結構之剖析 / 36
- 陳 建 輝 論國中專任輔導教師師資培育之挑戰 / 44
- 李 泳 緹
- 徐 柏 蓉 你猜他能撐多久—從師資培育到教學現場 / 49
- 鄧 可 欣 「師心」何往？談師資培育過程中的遺珠 / 54
- 牛 康 侃 臺灣非師範院校參與師資培育政策實施中的反思 / 59

- 翁 福 元 在職教師進修體系對國民小學教師專業發展的影響／ 64
- 廖 昌 珺
- 施 淑 棉 從二十一世紀教師四大使命看教育現場的教育典範／ 71
- 蕭 進 賢 從「愛師培」觀點看漳興國小能源專業社群之實施／ 74
- 楊 士 弘
- 黃 奕 禎 裴斯塔洛齊農場上師培的春天：教育愛與新五倫觀點／ 76
- 方 金 雅 差異化教學的師資培育--談教學與評量的調整／ 83

自由評論

- 李 宜 麟 日本定型化功課表之爭論對臺之啟示／ 88
- 賴 思 仔 不一樣的閱讀課—流行音樂歌詞創作／ 94
- 董 燕 如 代理教師在學校的生存與困境／ 100
- 張 白 蓉
- 王 金 國 檢視與調整合作學習的認知與框架／ 102
- 蔡 幸 惠 善用教師個人特質發揮教學之藝術／ 106
- 陳 玟 樺 從 Jakobson 傳達模式反思課室層級的數學教與學／ 110
- 許 志 農
- 吳 宜 平 國小幹事人員編制、制度沿革與問題分析／ 117
- 林 官 蓓
- 林 玉 婕 教師回家的路／ 125
- 林 家 惠 淺談激勵與引導學校教師展現協作與領導能力／ 128
- 楊 秀 雯 教育充滿愛・社會有未來／ 131
- 李 佩 東 臺灣美感教育之可行推動策略／ 134
- 葉 建 宏
- 陳 紀 錚 班級氣氛量表之探究／ 138
- 何 慧 群 高教管理與發展，校務研究中心建置？專業化！／ 144

永井正武	
林亞娟	私立大學年終獎金爭議及其問題評述／ 152
吳秀笑	「關懷合作」或「競爭猜忌」的教育？探討「臺灣學生很會寫題目，學習信心和興趣倒數」的教育困境／ 157
楊崇德	國小施行戶外教育之問題與因應／ 164
李采潔	中學實施死亡教育課程之實務探討／ 167
林依萱	常見自殺迷思之類型與澄清／ 172
王屏	從《小王子》談生命教育／ 179
吳姿瑩	缺席的雙薪家庭／ 185
王楨元	親親而無為—老子思想在親子教養上的轉化／ 187
方敏全	社區諮商模式在原住民族族群認同之應用／ 192
陳建輝	

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 198
臺灣教育評論月刊第六卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 201
臺灣教育評論月刊第六卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 202
臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題	／ 203
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 204
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 205
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式	／ 206
入會說明	／ 210
入會申請書	／ 212
封底	

中華民國教師專業表現指引對照現行師資培育制度之 省思

曾素秋

朝陽科技大學師資培育中心副教授

一、前言

教育是百年大計，而教師是教育的工程師，自 1994 年師資培育多元化以來，在大學以上學歷基礎下，加修師資職前教育課程，成為我國培育師資的主要管道。然而少子化時代，師資需求趨向飽和，教職一位難求，影響學子擔任教職的意願，優秀的人才不願投入教師行列，師資培育不再炙手可熱，教師的素質受到考驗，國民教育的品質也接連影響。

教育部於 105 年 2 月公告中華民國教師專業表現指引，以理想教師圖像為引導，作為教師專業化歷程以及精進各階段教師表現之依據（教育部，2016），試圖為我國教師專業表現訂定合宜的標準，作為師資培育與教師專業發展之依歸，也為我國教師素質管理的設立準則。

然而訂定教師專業表現標準，用以引領師資培育制度，作為穩固教師素質的策略，是否能夠達到既定之目的？筆者從事師資培育工作 12 年，在此提出對此議題之析論見解，作為國家制定長遠政策之可行性評估與參酌。

二、教師專業表現指引對照現行師資培育制度之省思

（一）中華民國教師專業表現指引

教育部於 105 年 2 月公告中華民國教師專業表現指引，其中揭櫫我國教師專業標準內涵，包括專業知能及態度（教育部，2016）：

1. 在專業知能方面

- (1) 強調教師應該具備教育基礎理論。
- (2) 領域/學科專門知識、領域/學科教學知能等。
- (3) 了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。
- (4) 教師能具有課堂教學的實踐能力，包括課程與教學設計及適時調整之能力。
- (5) 善用教學方法與策略運用多元的學習評量。
- (6) 熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境。

2. 在專業態度方面

- (1) 教師應依法承擔教育專業責任及倫理，積極地透過多元管道終身學習，參加專業學習社群。

(2) 同儕、家長及社區間建立良好合作夥伴關係，分享及精進教學，提升整體教育品質。

統整以上專業知能與態度之內涵，我國十大教師專業標準為（教育部，2016）：

標準 1：具備教育專業知識並掌握重要教育議題

標準 2：具備領域/學科知識及相關教學知能

標準 3：具備課程與教學設計能力

標準 4：善用教學策略進行有效教學

標準 5：運用適切方法進行學習評量

標準 6：發揮班級經營效能營造支持性學習環境

標準 7：掌握學生差異進行相關輔導

標準 8：善盡教育專業責任

標準 9：致力教師專業成長

標準 10：展現協作與領導能力

以上十項標準，依據教育部之規劃應對應師資培育制度，引導師資培育大學規劃職前師資培育課程以及做為師資生實習輔導與評量之依據（教育部，2016）。

(二) 我國師資培育制度

依據師資培育法，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。師資培育大學，得甄選大學二年級以上及碩、博士班在校生修習師資職前教育課程；師資培育法施行細則第 4 條規定，至少需取得大學畢業資格，並修畢普通課程、專門課程及教育專業課程，始得參加半年之教育實習課程。教育實習成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書。取得修畢師資職前教育證明書者，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。

綜合以上師資培育法相關條文內容，中華民國取得教師資格的程序，必須包含以下歷程：1.取得師資培育大學學籍→2.參加各大學師資培育中心之師資生甄選作業；取得修習師資職前教育課程之資格→3.完成普通、專門、專業課程之修習→4.參加半年教育實習→5.取得修畢師資職前教育證明書；6.參加教師資格檢定考試→7.取得教師資格。

(三) 現行師資培育制度之取向

黃淑玲（2008）探討各國師資培育制度沿革與特徵，將主要國家師資培育的制度分為六大取向：實務取向、學術取向、能力本位取向、人文取向、反省批判取向、國家機器取向。

1. 實務取向

強調透過經驗傳遞獲得實務教學能力，強調給予師資生實務經驗，強調進行從做中學習之師資培育模式，常見諸於實習課程中。

2. 學術取向

強調師資培育乃透過重要學術科目之訂定與修習，例如目前師資培育法規範，強調師資職前教育課程之規劃，應包含普通課程、專門課程與專業課程。

3. 能力本位取向

強調師資培育應以科學分析方法找出教師應具備之基本能力，並訂定能力標準，以培養教師獲得特定的、可觀察的教學技能。

4. 人文取向

師資培育重視教師自我觀念與教師的人個陶冶，因此透過特殊學習情境蘊涵方式，培養出人文涵養與特質的教師。

5. 反省批判取向

師資培育的基本任務在於發展未來教師反省行動的能力，檢視教學工作、剖析存在於教學倫理議題，強調教師成為社會的改造者。

6. 國家機器取向

師資培育的目的是培養能執行與貫徹國家一統與社會價值的教師，將教師視為國家機器與國家認同教育的執行者。

以師資培育制度歸類的概念，對照師資培育法規範的師培制度內涵，我國現行師資培育制度，屬於學術取向，強調師資職前教育課程內涵之規劃以及規範不同階段師資生、教育實習生、教師資格取得之資格條件

(四) 現行師資培育制度發展教師專業表現標準之困境

教育部訂定教師專業表現標準，企圖引領掌控師資培育素質與教師專業發展重點，然而這樣的目的落實到師資培育端，對照現行的師資培育的取向制度，是否可行？筆者提出以下之看法。

1. 能力本位的師資職前教育課程，難以轉換成為學術取向之課程規劃

教育部頒訂的教師專業表現標準，具體周延地臚列優質教師的 10 項標準，面向齊備，包含熟悉重要議題知識、課程教學知能、多元評量策略、輔導管教、班級經營、教師專業成長、領導與協作。若應用於師資培育，屬於能力本位取向的師資培育理念，找出教師應具備之基本能力，訂定標準，培養教師獲得特定的、可觀察的教學技能。

然而此能力本位取向，對照目前重視學術取向之師資職前教育課程規劃與教師資格取得歷程可行性如何？即使我們能周延完美地臚列出所有理想教師圖像應包含之能力條件，如何轉換成為課程規劃？發展教學實踐的具體作為？當培育制度無法對應開設

之課程，或者開設之課程內涵未有改變，相關的教學條件師資、設備、教學法、法令等環境未有改善時，對於如何培植優質教師，只是落入曲高和寡、空中樓閣的虛幻假象中。

2. 未能制定合宜的評量機制，檢視師資生素質有其困難

教育部制訂的 10 項教師專業表現標準，大致可分為專業態度、專業知能兩面向，專業知能又含括知識與能力兩類。

目前師資培育制度，取得教師資格，必須歷經師資生的甄選、師資職前教育課程、教育實習、教師資格檢定考試等歷程與評量方式；然而這些歷程中使用的評量方式可以正確有效地評估出師資生應具備的能力嗎？即使評量方式正確而有效，師資培育制度對於無法齊備這些能力之師資生又有何淘汰機制？

師資生專業知能的檢視，可以具體客觀；專業態度的面向，屬於個體價值、信念之情意系統，就難以在師資培育歷程評估或建立淘汰機制。舉例來說，標準 1：具備教育專業知識並掌握重要教育議題：屬於知識性的之知能。可以透過教師資格檢定考試之或是修習專業課程中之紙筆測驗進行評量。標準 3：具備課程與教學設計能力，則可透過教學原理、課程發展與設計、教材教法、教學實習課程等課程，兼以紙筆測驗、實作評量，形成師資生之專業知能；然而，標準 8：善盡教育專業責任；標準 9：

致力教師專業成長，此類教師應具備之專業態度，就難以在任何歷程、任何評量方式檢測。透過自陳量表、口語問答、情境型試題、檔案評量？可確認師資生達成標準與否之檢證嗎？這類的檢測方式，是否又落入人為、主觀性的評估，不僅評量之信、效度受到質疑，進行如此多重的檢驗，恐怕在實務之操作上亦有困難。

再則，考試領導教學，教師資格檢定考試，如果仍然是取得教師證與否的總結性評量，只能判別知識向度的紙筆測驗，似乎無法引領必須兼合態度與知能面向之師資培育結果，師資職前教育課程與教學仍然容易落入強調知識堆砌的反應式、填充式教學模式中。

3. 教師就業的不確定性，如何催化師資生的學習投入與認同

「教育是百年樹人之大計」，十二年國教倡導要培養一個兼具知識、態度、技能有素養的公民，都何其難？要培養一位能興國的良師，兼具專業知能與專業態度，更是曠日費時。

學習投入理論（engagement theory）強調學生投入學習的過程、情緒動機，以及對自我的期許；近年來為學界廣泛運用於解釋學習表現的影響因素（張鈿富、林松柏、周文菁，2012）。以目前的多元化師資培育制度，師資生在所修習的學位之外，另加一定學分的師資職前教育專業、專門、教育實習課程，即就可完成師資職前教育。然而，誠如前述，少子化

時代來臨，教職一位難求，學習投入不足，學習認同不夠，師資培育如何達成高標準的教師專業表現？許多師資生求學的動機被動而消極，歷年來調查師資生入學動機，不外乎姑且試試、增加就業機會、父母親的願望等；再者外界流浪教師、短期代理人力風聲頻傳，現實中一直存在師資生就業的不確定性，也影響師資生的學習認同與投入，相對於教育部設立師資生應具備的高標準學習結果與表現，實在於師資培育歷程中難以符應。

4. 被支解的師資職前養成歷程，如何完備周延全面的教師標準？

現行的師資培育制度，必須歷經以下階段，才能成為教師：1.修習職前教育階段；2.教育實習階段；3.獲取教師證書正式執教階段。然而受限於學制，許多師資生歷經以上三階段的歷程支離破碎，難以一貫，如何養成周延完備的優質教師圖像？許多案例的情境如此：學生在大二、大三取得師資生資格，專門、專業課程修完了，再等個 1-2 年完成學位；完成大學學位後，參與半年教育實習，獲取修畢師資職前教育證明書，教師資格檢定考試考了 3-5 年才通過，未獲取教師證期間，不是擔任代課教師、兼課教師等短期間、兼職預備人力，就是離開教育職場另謀去路，晃個 3-5 年，師資培育制度裡的專業訓練知識、態度、能力都耗損削弱了，即使通過教師資格檢定考試，這張證書如何保證教師的專業表現標準？

5. 速成的學分制，缺乏長期浸潤的課程陶冶，全方位完美的教師難求

中華民國教師專業表現標準的訂定，誠如前述，主要是一種「能力取向」的師資培育制度，然而仔細檢視十大標準，以及 107 年度前、後的新、舊制師資培育配套措施及具體的政策作為，我國的師資培育制度其實複合了實務取向、學術取向、人文取向以及反省批判取向；我們期待的教師圖像，應該兼具學分修習完備、教學實務經驗、教學能力技術、班級經營、輔導管教、人文涵養、社會責任、反省批判、獨立思考、領導協作...等，是條件具足的全方位完美教師。然而，在現行制度下，我們唯一能檢核、規定的，還停留在學術取向師資生的學分數，中等學校英文科教師培育，專門課程 40 學分、專業課程 26 學分、B2 級語言證書...等學術科目之訂定與修習，具體客觀的條件資格；少量的學分要求，難以增加的潛在課程，師資培育操作的模式，近乎短期速效，沒有長期的浸潤陶冶，肩負專業成長、社會責任、人文涵養的教師難以培育。

三、結語

在探討教育部公告之中華民國教師專業表現指引，並對照現行師資培育的取向與制度後，本文點出目前臺灣培育標準教師專業人才的困境，期待透過政策的評論與發聲，帶來更具建設性的反思，期待在未來的教師人才培育，可以突破現有的困境與限制，以本文指陳之五大面向，持續發

展更臻成熟的師資培育工作：1.發展真正能力本位的師資職前教育課程。2.配合能力本位的教育目標，制訂合宜的師資培育評量制度。3. 打造教師就業的確定性，催化師資生的學習投入與職業認同。4. 師資培育制度之變革與發展，需顧及師資職前教育的完整性。5.增進師資職前教育陶冶與浸潤的可能性。

參考文獻

- 張鈿富、林松柏、周文菁（2012）。臺灣高中學生學習投入影響因素之研究。教育資料集刊，54，23-58。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。台北：教育部。
- 黃淑玲（2008）。世界主要國家教師素質管理制度之比較分析。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒主編，中小學教師素質管理制度比較研究（頁273-312）。台北：高等教育出版社。



中等學校／國民小學師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之關係初探：教師樣貌及對師資培育之涵意省思

許家驊

國立嘉義大學教育學系教授

若依師資職前教育專業課程內容決定所培育師資教師專業能力表現之觀點看來，師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準內涵間，理應具備相應關係。因此本文除呈現前述二者影響下之中等學校／國民小學教師樣貌說明外，並針對前述二者關係進行初步探討，再提出其師資培育涵意與省思。

一、中等學校／國民小學教師師資職前教育專業課程內容

教育部（2013）公布了師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，其中中等學校師資部

份提及中等學校師資生應修習教育基礎、教育方法、教材教法與教學實習、選修課程共四類教育專業課程內容，國民小學師資部份提及國民小學師資生應修習教學基本學科、教育基礎、教育方法、教材教法與教學實習、選修課程共五類教育專業課程內容。並特別規範其課程設計應符合教師專業標準及專業表現指標，內容應兼具多元評量、班級經營、教材教法研發、資訊運用、適性輔導、性別平等及議題融入教學等專業知能之培育，加強品德教育及服務學習活動，並符合教育現場需求。希望透過這些教育專業課程規範中等學校及國民小學師資生職前教育品質，詳如表 1 及表 2。

表 1 中等學校教師師資職前教育專業課程教育專業課程科目及學分對照表

類型	科目名稱	學分數	備註
教育基礎課程	教育概論	2	至少 2 科 4 學分。
	教育心理學	2	
	教育哲學	2	
	教育社會學	2	
教育方法課程	教學原理	2	至少 5 科 10 學分。
	課程發展與設計	2	
	學習評量	2	
	輔導原理與實務	2	
	班級經營	2	
教材教法與教學實習課程	※分科／分領域（群科）教材教法	2	1. ※為必修。 2. 至少 2 科 4 學分。
	※分科／分領域（群科）教材教法	2-4	
	※分科／分領域（群科）教材教法	2-4	

類型	科目名稱	學分數	備註
選修課程	※教育議題專題	2	※ 為必選(含藝術與美感教育、性別教育、人權教育、勞動教育、法治教育、生命教育、品德教育、家政教育、家庭教育、海洋教育、多元文化教育、新移民教育、原住民教育、媒體素養教育、生涯發展教育、環境教育、藥物教育、性教育、國際教育、安全與防災教育、理財教育、消費者保護教育、觀光休閒教育、另類教育、生活教育及其他新興議題等各類教育議題，並依當前教育趨勢及教育現場需求適時調整。)
	教育史	2	
	發展心理學	2	
	兒童心理學	2	
	特殊教育導論(特殊需求學生教育)	2-3	
	教育行政	2	
	學校行政	2	
	教育法規	2	
	教師專業發展(含教師專業倫理)	2	
	教育研究法	2	
	教育統計學	2	
	心理與教育測驗	2	
	比較教育	2	
	人際關係與溝通	2	
	行為改變技術	2	
	補救教學	2	
	適性教學(含分組合作學習、差異化教學)	2	
	科學教育	2	
	資訊教育	2	
	親職教育	2	
多元文化教育	2		
性別教育	2		
閱讀教育	2		
說明			

(一) 中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目，應修至少 26 學分，其中：

1. 教育基礎課程，應修至少 2 科 4 學分，須包含教師專業倫理、十二年國民基本教育及德智體群美五育之內涵。
2. 教育方法課程，應修至少 5 科 10 學分。
3. 教材教法與教學實習課程，應依師資生擬任教學科修習，應修至少 2 科 4 學分。
4. 選修課程由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃。

(二) 各大學規劃各類科教育專業課程應包括至擬任教類科實地學習，提供師資生修習教育專業課程期間至高級中等以下學校及幼兒園見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習(中等學校至少 54 小時)，並經各大學認定其內容符合教育專業知能。

註：資料引自師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，教育部，2013，附表 1。(續下頁)

表 2 國民小學教師師資職前教育專業課程教育專業課程科目及學分對照表

類型	科目名稱	學分數	備註	
教學基本 學科課程	語文領域	※國音及說話	2	1. ※為必修。 2. 至少4個領域10學分。
		寫字及書法	2	
		寫作	2	
		兒童文學	2	
		兒童英語	2	
		本土語言	2	
	數學領域	※普通數學	2	
	自然與生活科技領域	自然科學概論	2	
		生活科技概論	2	
	社會領域	社會學習領域概論	2	
	健康與體育領域	健康與體育	2	
		健康教育	2	
		民俗體育	2	
	藝術與人文領域	藝術概論	2	
表演藝術		2		
音樂		2		
鍵盤樂		2		
	美勞	2		
	綜合活動領域	童軍	2	
教育基礎 課程	教育概論	2	至少 2 科 4 學分。	
	教育心理學	2		
	教育哲學	2		
	教育社會學	2		
教育方法 課程	教學原理	2	至少 5 科 10 學分。	
	課程發展與設計	2		
	學習評量	2		
	輔導原理與實務	2		
	班級經營	2		
	教學媒體與運用	2		
教材教法 與教學實 習課程	※教學實習	2-4	1. ※為必修。 2. 國民小學教材教法 必修 3-4 領域，至少 4 科 8 學分。	
	國民小學語文教材教法	各 2		
	1.※國語教材教法			
	2.本土語文教材教法			
	3.英語教材教法	2		
	※國民小學數學教材教法			
	國民小學自然與生活科技 教材教法	2		
	國民小學社會教材教法	2		
	國民小學藝術與人文教材 教法	2		
	國民小學健康與體育教材 教法	2		
國民小學綜合活動教材教 法	2			

類型	科目名稱	學分數	備註
選修課程	※教育議題專題	2	※ 為必選（含藝術與美感教育、性別教育、人權教育、勞動教育、法治教育、生命教育、品德教育、家政教育、家庭教育、海洋教育、多元文化教育、新移民教育、原住民教育、媒體素養教育、生涯發展教育、環境教育、藥物教育、性教育、國際教育、安全與防災教育、理財教育、消費者保護教育、觀光休閒教育、另類教育、生活教育及其他新興議題等各類教育議題，並依當前教育趨勢及教育現場需求適時調整。）。
	教育史	2	
	發展心理學	2	
	兒童心理學	2	
	特殊教育導論（特殊需求學生教育）	2-3	
	教育行政	2	
	學校行政	2	
	教育法規	2	
	教師專業發展（含教師專業倫理）	2	
	教育研究法	2	
	教育統計學	2	
	心理與教育測驗	2	
	比較教育	2	
	人際關係與溝通	2	
	行為改變技術	2	
	補救教學	2	
	適性教學（含分組合作學習、差異化教學）	2	
	科學教育	2	
	資訊教育	2	
	親職教育	2	
	多元文化教育	2	
性別教育	2		
閱讀教育			

說明

(三) 國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目，應修至少 40 學分，其中：

1. 教學基本學科課程，應修至少 10 學分，至少修習 4 個領域，並以非主修領域優先修習；各校課程規劃，應就領域均衡開設。
2. 教育基礎課程，應修至少 2 科 4 學分，須包含教師專業倫理、十二年國民基本教育及德智體群美五育之內涵。
3. 教育方法課程，應修至少 5 科 10 學分。
4. 教材教法與教學實習課程，應修至少 10 學分，其中教材教法必修 3-4 領域至少 8 學分，教學實習、國語教材教法與數學教材教法為必修，至少各 2 學分。
5. 選修課程由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃。

(四) 各大學規劃各類科教育專業課程應包括至擬任教類科實地學習，提供師資生修習教育專業課程期間至高級中等以下學校及幼兒園見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習（國民小學至少 72 小時），並經各大學認定其內容符合教育專業知能。

註：資料引自師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點，教育部，2013，附表 2。（續下頁）

二、中華民國教師專業標準及表現指標

教育部（2016）公布了中華民國教師專業標準指引，共含具備教育專業知識並掌握重要教育議題、具備領域/學科知識及相關教學知能、具備課程與教學設計能力、善用教學策略進

行有效教學、運用適切方法進行學習評量、發揮班級經營效能營造支持性學習環境、掌握學生差異進行相關輔導、善盡教育專業責任、致力教師專業成長、展現協作與領導能力十項標準。每項標準內含 2 至 3 項指標，希望透過這些標準及指標規範師資培育品質。詳如表 3。

表 3 中華民國教師專業標準及專業表現指標

專業標準	專業表現指標
1. 具備教育專業知識並掌握重要教育議題	1-1 具備教育專業知能(與涵養)。
	1-2 了解學生身心特質與學習發展。
	1-3 了解教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題。
2. 具備領域/學科知識及相關教學知能	2-1 具備任教領域/學科專門知識。
	2-2 具備任教領域/學科教學知能。
3. 具備課程與教學設計能力	3-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學計畫。
	3-2 依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。
	3-3 統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。
4. 善用教學策略進行有效教學	4-1 運用適切教學策略與溝通互動技巧，幫助學生學習。
	4-2 運用多元教學媒介、資訊科技與資源輔助教學。
	4-3 依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。
5. 運用適切方法進行學習評量	5-1 採用適切評量工具與多元資訊，評估學生能力與學習。
	5-2 運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。
	5-3 因應學生身心特質與特殊學習需求，調整評量方式。
6. 發揮班級經營效能營造支持性學習環境	6-1 建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛。
	6-2 安排有助於師生互動的學習情境，營造關懷友善的班級氣氛。
	6-3 掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。
7. 掌握學生差異進行相關輔導	7-1 了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習與發展。
	7-2 了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。
	7-3 回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。
8. 善盡教育專業責任	8-1 展現教育熱忱，關懷學生的學習權益與發展。
	8-2 遵守教師專業倫理及相關法律規範。
	8-3 關心學校發展，參與學校事務與會議。
9. 致力教師專業成長	9-1 反思專業實踐，嘗試探索並解決問題。
	9-2 參與教學研究/進修研習，持續精進教學，以促進學生學習。
	9-3 參加專業學習社群、專業發展組織，促進專業成長。
10. 展現協作與領導能力	10-1 參與同儕教師互動，共同發展課程與教學方案，展現協作與領導能力。
	10-2 建立與家長及社區良好的夥伴合作關係。
	10-3 因應校務需求，參與學校組織與發展工作，展現領導能力。

註：資料引自中華民國教師專業標準指引，教育部，2016，頁 7。

三、中等學校／國民小學教師樣貌、師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之關係

由前述二項內容說明，大致可對前述二者影響下之中等學校及國民小學教師樣貌一窺究竟，亦即具備教育專業、教學專門、課程與教學設計執行、學習成效評量及學生輔導專業知能，落實教育專業責任、教師專業成長發展及協作與領導能力展現之專業教學者。

若依師資職前教育專業課程內容決定所培育師資教師專業能力表現之觀點看來，前述二者內涵似有對應與不對應之處，例如中等學校教師師資職前教育專業四類課程內容、國民小

學教師師資職前教育專業五類課程內容與教師樣貌之具備教育專業、教學專門、課程與教學設計執行、學習成效評量及學生輔導專業知能，落實教育專業責任、教師專業成長發展等各項，較具有表義引申對應包含關係。但與教師樣貌之協作與領導能力展現，則至少在表義上均似缺乏部份明確引申對應關係，無法完全直接與中等學校及國民小學教師師資職前教育專業五類課程內容相互包含對應，詳如表 4 及表 5。

此隱含若欲自師資培育教學端完整評估師資生學習端之成效落實可能有其困難，因此對應於培養具教師專業能力表現之師資生養成內涵，未來似應可再多作說明及引申。

表 4 中等學校教師師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之引申對應分析

師資職前教育專業課程	教師專業標準	專業標準引申對應專業課程
A. 教育基礎	1. 具備教育專業知識並掌握重要教育議題	AD
B. 教育方法	2. 具備領域/學科知識及相關教學知能	C
C. 教材教法與教學實習	3. 具備課程與教學設計能力	B
D. 選修	4. 善用教學策略進行有效教學	BD
	5. 運用適切方法進行學習評量	B
	6. 發揮班級經營效能營造支持性學習環境	B
	7. 掌握學生差異進行相關輔導	BD
	8. 善盡教育專業責任	D
	9. 致力教師專業成長	D
	10. 展現協作與領導能力	?

註：? 表示待引申對應

表 5 國民小學教師師資職前教育專業課程內容與中華民國教師專業標準之引申對應分析

師資職前教育專業課程	教師專業標準	專業標準引申對應專業課程
A. 教學基本學科	1. 具備教育專業知識並掌握重要教育議題	BE
B. 教育基礎	2. 具備領域/學科知識及相關教學知能	AD
C. 教育方法	3. 具備課程與教學設計能力	C
D. 教材教法與教學實習	4. 善用教學策略進行有效教學	CE
E. 選修	5. 運用適切方法進行學習評量	C
	6. 發揮班級經營效能營造支持性學習環境	C
	7. 掌握學生差異進行相關輔導	CE
	8. 善盡教育專業責任	E
	9. 致力教師專業成長	E
	10. 展現協作與領導能力	?

註：？表示待引申對應

四、對師資培育之涵意省思（含建議）

基於前述說明，針對如何增進中等學校及國民小學師資職前教育專業課程內容與所培育師資生教師專業能力表現內涵之部份相應關係，師資培育單位應可在課程及教學規劃方面進行調整，例如在原有教育專業、教學專門、領域課程與教學、學生輔導專業相關課程基礎上，多規劃開設新興議題、跨領域、協同教學、差異化教學、多元適性評量、教師專業發展、教師行動研究、教師專業倫理等選修課程內容，並於教材教法相關課程中多融入異質小組合作學習、學習共同體之教學內容，並實際運用於教學活動中，使培育之師資除具備表 3 至表 5 中前九項教師專業能力外，更有機會在各項學習中展現第十項協作與領導能力。如此應有助於增進國民小學師資職前教育專業課程內容與

所培育師資生教師專業能力表現內涵之完整相應關係，且能落實中等學校及國民小學教師師資生之培育政策及目標內涵。

雖然如此，但就高度知識密集、專業分化、組織體系縝密之高等教育而言，師資培育單位欲達成前述目標卻仍有其實務困難及挑戰，亟待各位教育伙伴們集思廣益、共襄盛舉。

參考文獻

- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。已載於行政院公報，19（111），20130617教育文化篇。臺北：教育部。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。臺北：教育部。

師資培育標準向度與課程啟示

蘇鈺楠

國立東華大學教育行政與管理學系副教授

一、前言

人的思考一般皆有化繁為簡之趨勢，綜觀國內外師資培育標準的向度建構也是如此－如果向度太多，易失之焦點與核心培養精神；向度太少又易失之偏狹。向度上的建構一般不脫專業知識、教學知識和倫理面向三部分，其他的向度應可在界定上併入其中。

二、本文

然而此三個向度並非平行一致的關係，倫理面向固然可以特定課程進行，但其牽涉到許多個人長期生長環境和繼受個性的影響，並非可短期進行改變者。在教學或專業知能面向上，幾乎是一個特定可聯結到的情狀。教學知識雖名為知，但會牽涉到許多實踐面向，實踐面是否一定是經由課堂學習才能達成？其實師徒和實作的功效應可多加放入課程之中，其在做和反思的反覆過程會有更大的影響力。專業知識以現今大學教師之背景構成，是最合適宜教授者，有在固有知識上創新和改造的動能，大學教師做為新知識的引入者，在背景上最可得心應手。

三、結語

綜觀完三個向度後，在現今師培的課程啟示上－倫理部分在知的部分，應加強教育類最缺乏的法律相關

知識，在價值層面，可以學術的論辯模式多帶領倫理議題的論辯，以免課堂淪為上對下的教授，無法達成倫理層面的刺激反思。

在教學知識層面，許多的大學教師不一定有中小學教學背景，即便有，有幾年經驗？一定為優秀的中小學教師？懂得學習共同體的概念，和如何將之使用在中小學課程上是否為同一件事？如果沒有中小學場域給予教授，如何實施與反思？這部分的課程應適度找現場中小學教師來教授，大學教師在課程設計和教學理論上可有所著墨，但不宜過度推論，許多課程可以行動研究或是與實務合作方式進行！

最後在專業知識面向上，此為大學教師在研究和教學上的工作本職，除了原本課程的教授，考量到師培生的實作性質，也可多以案例教學的方式來運作（范熾文、蘇鈺楠，2013），達成課堂上訓練問題解決的部分知能！

參考文獻

- 范熾文&蘇鈺楠 (2013)。案例教學法應用於教育法規課程之探討，教育文化論壇，5(3)，82-87

從中華民國教師專業指引談我國師資培育標準

李文欽

屏東縣玉田國小事務組長

一、前言

為了強化師資培育，確保師資培育之專業及品質，我國進行了多次的師資培育改革，並在 95 年公布《師資培育素質提升方案》、100 年以「全球參照、在地統整」為規劃方針，於 101 年揭櫫我國理想教師圖像，依據其圖像在 105 年 2 月更具體研發出 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，展現我國對教師專業知能與態度

之期許，期望做為師資培育機構規劃職前師資培育課程之參考。

二、教師專業標準之內涵及現行教育學程課程之對照

以下表格為我國 10 大教師專業標準之內容，筆者以屏東大學教育學系學程課程 (教育部，2016) 為例，試著粗略將教師專業標準與現行課程做對照：

教師專業標準	師資培育機構規劃的相關課程
標準一：具備教育專業知識並掌握重要教育議題	必修部分：教育基礎課程 選修部分：教育統計、教育研究法、教育議題專題、發展心理學、教育史、教育測驗與評量、兒童發展與輔導、多元文化教育、教育法規、比較教育、女性主義教育學、教學理論、教育政策分析、全球化與教育、臺灣社會變遷與教育改革
標準二：具備領域學科知識及相關教學知能	必修部分：教學實習、七大學習領域課程 選修部分：性別教育、科學教育、資訊教育、數位學習與教學、閱讀教育、行為改變技術、多元智能課程與教學、七大領域教學研究等
標準三：具備課程與教學設計能力	必修部分：教學原理、課程發展與設計、教學媒體與應用、教學實習 選修部分：課程原理、教具製作、教學模式與設計
標準四：善用教學策略進行有效教學	必修部分：七大領域教材教法、教學實習 選修部分：電腦與教學
標準五：運用適切方法進行學習評量	必修部分：學習評量、教學實習 選修部分：適性教學、補救教學
標準六：發揮班級經營效能營造支持性學習環境	必修部分：班級經營、教學實習 選修部分：發展心理學、兒童發展與輔導
標準七：掌握學生差異進行相關輔導	必修部分：輔導原理與實務、教學實習 選修部分：發展心理學、親職教育、兒童發展與輔導、特殊教育導論、多元文化教育、臺灣新住民與原住民教育
標準八：善盡教育專業責任	必修部分：教學實習 選修部分：生命教育、情意教育、教育倫理學、終身教育

(續下頁)

教師專業標準	師資培育機構規劃的相關課程
標準九：致力教師專業成長	必修部分：教學實習 選修部分：生涯教育、質性研究、教師專業發展、學習型組織
標準十：展現協作與領導能力	必修部分：教學實習 選修部分：教育行政、人際關係與溝通、學校行政相關課程

三、現行師資培育標準之省思

(一) 輔導師培生通過最低門檻

要參與教師甄選必須具備教師資格，欲拿到教師證則需通過教師檢定考試，為輔導師資培育生能夠因應教師檢定，課程規劃檢定相關應試科目，包含：國語文能力、教育原理與制度、兒童發展與輔導、國民小學課程與教學、數學能力測驗……等，並在課程規劃手冊中特別提出以提醒師培生留意相關資訊，對師培生有實質的幫助。

(二) 專業知能相關課程多元豐富

在整體課程規劃中，師培生需修畢 136 學分，包含教育專業 68 學分、系專門課程 40 學分及通識課程 28 學分。專業知能方面，師資培育課程設置了許多相關課程，包含了理論面的知識與各教材教法等，師培生可以依自己的興趣加以選擇，以奠定培養各項教師專業標準的基礎。

(三) 教育實習之實施

教師專業指引標準六：發揮班級經營效能營造支持性學習環境，若要培養此能力，需要實際進入教學現場，否則將淪為紙上談兵，因此師培

課程規劃了四學分（約 200 小時）及修畢大學學分後半年的教育實習，期望師培生在理論與實務中來回檢視以增進自我能力，然而這樣的時數是否真的能夠達到預期的效果？德國小學教師實習至少 18 個月（教育部電子報，2015）；在芬蘭更是將實習過程有清楚的階段性設計，屬螺旋式課程，分為第一階段定向實習、第二階段教學法實習與第三階段專業實習，大約佔 20 學分（王麗雲、徐銘璟，2015）。臺灣與兩國相比之下，教育實習課程顯得較為薄弱，有些實習課程甚至淪為替實習學校做打雜的工作，失去了實習的意義，因此我們的師培課程在實習制度方面應該有加以檢討及改進的空間。

(四) 加強補教教學相關課程

專業表現指標 4-3：依據學生學習表現採取補教教學措施，或提供加深加廣學習；專業指標 5-3：因應學生學習特質與特殊學習需求，調整評量方式；專業指標 7-1：了解學生背景差異與興趣，引導學生適應學習與發展。從以上三個指標中可以看出對學生的個別差異極為重視，尤其對於學習較落後的孩子，更需要教師的積極關注，因此教師需具備相關能力，但從現行課程規劃中發現，培養相關能力課程較為不足，師培機構可以往此面相加強規劃其課程。

（五）情意方面無篩選機制

在臺灣，教師這個行業為相對穩定的職業，加上師資培育多元開放，很多人會說因為找不到其他工作，所以想試試看當老師，並沒有強烈的教書動機，而我們也無情意方面的篩選機制，要進入師培體系是較容易的；在芬蘭則是要通過入學考試和第二階段考試才有資格成為師培生，第二階段包括：面試、實務觀察、性向測驗、小論文、試教、小組活動等，獲選者多是教學動機強且具多元智能者，若臺灣也能有類似的機制，相信更能夠培育出以教書為志業的教育愛人師。

四、結論

在本文中，以屏東大學教育學系學程之課程和教師專業標準及現行課程做對照，可能與其它師資培育單位所開設之課程有所差異。但是，基本上「專業知能」及「態度」是教師專業指引的兩大內涵，在專業知能方面，希望師資培育機構從檢視教師專業指引中強化及修正現有的教育學程；在態度方面，期望能藉由一些機制加以篩選出具教師關鍵特質的優秀人才，能夠真正培育出以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，兼備「教育愛人師、專業力經師、執行力良師」為目標的理想教師。

參考文獻

- 教育部(2016)。中華民國教師專業標準指引。載於國立屏東大學2016年教育學系課程與學習手冊。
- 教育部電子報（2015）。德國的師資培育。資料來源：
http://epaper.edu.tw/mobile/windows.aspx?windows_sn=13605。
- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示。教育實踐與研究，28(1)，167-206。



高懸而難達？務實地實現！

張瑞菊

國立屏東大學師資培育中心專任助理教授

一、前言

教育是國家發展根本，提升教育品質向被視為達成國家進步之要務。而高品質的教育來自專業而優質的教師，因此，師資專業之養成與發揮，是為學校教育品質良窳之關鍵。對於師資專業的培養須有依憑與衡量的規準，我國的師資培育標準，以教育部於民國 105 年 2 月 15 日公布之國家層級的教師專業標準為參考依據，其內容含括教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向，共 10 大教師專業標準層面及 29 項教師專業表現指標。師資培育學生（以下稱師資生）為未來教師，理應以教師專業標準為培養其教育知能之鵠的，然而近年來人口結構改變，教育生態面臨前所未有的變動與衝擊，師資培育如何因應環境母數的改變，由建構適切的師資培育標準出發，進而能務實地達成，是實現師資培育效能重要的課題。筆者由師資培育的「限」況，以教師專業標準為藍圖，提出符應實境及學校教育發展需求而訂定師資培育標準的建議。

二、師資培育「限」況

近年來臺灣的人口出生率逐年降低，目前已是全世界出生率最低的國家。少子女化的生態衝擊師資的需求及素質，目前教師缺額少，教師甄試錄取率低，因此優秀學生加入師資培

育行列的意願大幅降低；同時由於教職難求，也影響師資生的學習熱忱。如此境況使得師資培育面臨以下「限」況：

（一）師資生素質的憂慮

教師缺額少，教職難求，優秀學生加入師資培育行列的意願大幅降低，師資培育系所錄取分數降低，報考人數也有減少趨勢。師資培育面臨開端即較難挑選質優或具備師資潛能者接受師資培育的限制。

（二）師資培育課程的限制

師資培育課程的規劃與實施主導師資專業知能的培用，由於大部分受教育部規範，而較難有因應各師資培育大學的條件因地制宜，或結合在地資源而培養兼具特色與專業之師資的空間。

三、務實因應以實現理想

師資培育面臨開端師資生素質的憂慮，以及實施過程的課程限制，因而凸顯訂定適切的師資培育標準的重要。因為師資培育標準為培育師資的方向、目標及衡量成效之指標，師資生為未來教師，因此師資培育標準以教師專業標準為參考依據是為當然。教師專業標準為教師理想圖像，其內涵包括專業知能及態度。在專業知能方面，強調教師應該具備教育基礎理

論、領域/學科專門知識、領域/學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題。同時，教師能具有課堂教學的實踐能力，包括課程與教學設計及適時調整之能力、善用教學方法與策略、運用多元的學習評量，以及熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境。在專業態度方面，教師應依法承擔教育專業責任及倫理，積極透過多元管道終身學習，參加專業學習社群，與同儕、家長及社區建立良好合作夥伴關係，分享及精進教學，提升整體教育品質（教育部，2016）。如此的教師理想圖像，在面臨師資生素質的憂慮、師資培育課程受限等「限」況時，應當符應實境的需求，建立務實而適切的師資培育標準，方能據以實現培育良師的理想，否則成為紙上文章，高懸而難達，徒為形式罷了！

筆者從事學校教育實務工作多年，之後轉任大學師資培育中心專任教師，由師資培育課程教學的經驗，體會以現今師資生的素質，建立其教育專業的認知如教育理論、知識等的理解不難，然要培養其課堂教學、班級經營、師生溝通等實踐、應用的能力、技巧時，就有如牛步般緩慢而難進。師資生學習的熱忱及能力因人而異，成效也有相當的差異。因此，要能確實培養為人師的專業知能，符應學校教育發展需求，師資培育應當強調基本功的培養，具體而微的要求教育基本知能的確實養成，基礎建立穩固之後，方有進一步涵養其開創、提升教育效能的可能。

四、適切訂定師資培育標準的思維

筆者以學校教育實務工作及師資培育課程教學的經驗，因應師資培育「限」況，提出於教師專業標準的藍圖，建立符應學校教育發展需求，而能務實達成的師資培育標準的建議：

（一）強調具體的教育基本知能

教師專業標準為建立師資培育標準之參考依據，此教師理想圖像是為現職教師專業發展的應然目標，對於培養階段的師資生，因應其素質的差異，應由基本的教育知能培養，落實對於專業素養的具體要求。以「能具有課堂教學的實踐能力」而言，教師專業標準的指標為：應具備課程與教學設計及適時調整之能力、善用教學方法與策略、運用多元的學習評量，以及熟悉學生學習之差異與需求，營造支持學生學習之環境等（教育部，2016）。參考應用於師資培育標準之訂定時，應將其相關指標更為具體的依照須達成的知能及標準加以敘明，例如將此項下「應具備課程與教學設計及適時調整之能力」的指標，具體敘明對此項能力的要求為：「依據教學目標與學生程度，編寫符合學習需求的單元教學計畫，規劃適切的學習教材、教學資源及教學活動和進度。」因應師資生的素質與達成的可能，強調教育基本知能，將教師專業標準的指標轉化為具體應達的行為表現，以提升做為培育師資及衡量其成效之參據的實用性。

（二）重視口語表達與溝通知能之培用

師者，傳道、授業、解惑，教師在課堂教學的實踐、班級經營的互動，對於學生的輔導，及與同儕、家長、社區關係的建立等，皆需有良好的口語表達與溝通的能力。因此，師資培育標準應強調口語表達與溝通知能的培用。語音方面的發音、口齒、音量、語速，和語用層面的語詞、語法、停頓，以及應用於教學時引起動機、呈現教材、進行教學、引導學生、發問、回應等的語意，乃至表徵行為的眼神、表情及肢體動作等口語表達與溝通的知能，皆為教師課程教學、班級經營及人際互動的主要憑藉及成效影響因素，應列為師資培育標準，落實對師資生良好表達及溝通知能的培用。

（三）參考教師專業發展評鑑規準

「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」含括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度等四個層面，於各層面訂定對於教學現場教師明確且具體的評鑑規準，以協助教師由發現而發展、精進專業，提升教育品質。此規準之層面含納教師專業知能之應然，且指標明確、具體，可做為培養、發展師資生專業知能之準繩。建議可據以思考師資培育標準之訂定。

五、結語

良師興國，培育專業而優質的師資至為重要，師資培育標準主導培育師資的作為與成效，是育成良師的關鍵。因此，當面臨師資培育「限」況之際，應由強調具體的教育基本知能、重視口語表達與溝通知能之培用、參考教師專業發展評鑑規準等方向，訂定符應實境及學校教育發展需求，而能務實達成的師資培育標準，以實現培育良師之理想。

參考文獻

■ 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自

<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?..C099358C81D4876CC76BC321526642968>.

■ 教育部（2016）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準。取自

<https://sites.google.com/.../jiaoyubuxinxingudinggaojizhongdengyixiaxuexiaojiaoshizhuan>.



師資培育標準-以德國為例

黃惠慈

南台科技大學師資培育中心助理教授

一、前言

德國師資養成教育分為職前與實習兩個階段已有長遠歷史，也曾對德國高素質之師資培育有極重大貢獻。1990 年代以來，師資培育改革成為德國教育改革的重點，全國層級的「各邦文化部長會議」曾委託 E. Terhart（2000）為德國師資培育進行診斷，提出改革建議。各邦也多進行師資培育改革之研究。

2004 年 12 月 16 號聯邦德國各邦文化部經常性會議秘書處發佈了一項教育科學類的文化部會議決議--“師資培育標準”。其中提出了師資培育的若干概念，以及未來教師應該具備的能力(標準)。此項決議內容反映出德國師資培育的重點和走向，足資參考。

教師的職前教育需要一個機構或是地點，在這個地方，教師能夠被賦予責任、學習合作、探索問題，甚至能夠被改變。

一個成功的機構 主要的問題不在於它是不是存在於這個大學或是形式是怎麼樣，而在於參與者是不是已經有能力去知覺到師資培育的責任，能夠接受師資培育的任務。

如同所有的要求嚴格的職業一般，一個有生產性的學習應該要發生在與科學知識相關的教師活動裡。科學，只能在方法導向的研究活動當中產生。

此項決議，提出了十一項教師應該具備的能力，茲分述如下：

- (一) 能設計教學並且貫徹執行
- (二) 能鼓舞學生學習動機，並且讓他們有機會去使用所學的東西。
- (三) 促進學生有能力去自主的學習，和完成學習任務。
- (四) 認識學生的社會和文化背景。並且以此來了解學校對於學生個人發展的影響可能性。
- (五) 提供價值和規範。並且支持學生自主的判斷和行動。
- (六) 尋找學校和課堂裡面的困難和衝突的解決取向。
- (七) 診斷學生的學習條件和學習過程。以便促進學生的學習，並且能夠對學習者和家長提供諮詢。
- (八) 能夠對於學生的學習成就，提供透明的判斷基準。
- (九) 對於教師這項職業的要求，能夠有清楚的意識。理解這項職業有特殊的責任、義務，類似是一個受國家委託的公務員。
- (十) 認識自己的職業是包含著經常性的學習任務。

(十一) 師必須參與、安排學校性的計畫和活動。

由以上十一項標準中，分別各衍生出相對應的理論能力和實踐能力，茲分述如下。

二、理論能力

(一) 首先，認識重要的教育理論，了解教育目標以及由此導出的標準，還有能夠提出反省和批評，第二，認識一般的專業相關的教學法，知道如何安排教學活動，第三，認識不同的教學方法，還有學習任務，知道怎麼樣安排一些符合狀況的教學活動，第四，認識媒體教育和心理學的概念，並了解其可能和極限，以便能夠在適當的情況下應用，第五，知道如何評量學生學業成就，以及評量課堂品質的方法。

(二) 認識學習理論和學習的形式，知道怎麼樣鼓舞學習者在課堂上積極地學習，而且能夠支持他們去理解所學。認識學習動機和成就動機的理論，並且知道如何在課堂中應用。

(三) 認識學習和增進自我動機的策略，使其能正面地影響學習結果和工作成績。認識能夠促進自決、自主、自我負責學習的方式，以及合作學習。並能夠知道如何發展未來長久的終身學習的興趣和基礎。

(四) 認識教育心理與社會學理論，理解兒童和青少年的社會化發展。認識在學習過程當中，教師可能對學生採取的某種差別待遇，而能提供教育幫助和防範措施。認識不同文化間對於教育過程的形塑。認識性別差異的意義及其對教育的影響。

(五) 能夠認識以及反射民主的價值和規範，並能夠介紹它。知道人怎麼以有意識的態度和自主的判斷去行動，並且培養學生這種能力。知道學生在他的生活範疇中可能遇見的危機、狀況，並且給予支持。

(六) 掌握溝通和互動的知識，特別是在師生互動的觀察上。知道如何引導談話的規則，例如人際交往的基本原則，以應用在課堂當中、學校中，以及親師關係中。

(七) 認識危及兒童和青少年的危險因素，並且知道如何防範。能夠分析衝突、並認識如何建構衝突解決的方式，以及如何處理暴力問題。

(八) 知道不同的學習前提、學習條件，如何地影響教學、如何地在課堂中發揮作用。認識資優生和學習障礙者的表徵和形式。認識學習過程診斷的基礎。認識如何與學生和家長諮詢的原則和取向。

(九) 認識成就評量的不同形式以及它的功能和優缺點。能解釋成就評量的結果。認識成就評量的原則。

- (十) 認識教育系統或學校的基礎和結構，以組織的觀點詮釋它們。認識自己未來工作的法律架構：例如，憲法、學校行政法規等。能夠感受、反省檢討自己有關職業的價值判斷和立場。認識教師負荷與壓力研究的結果。
- (十一) 認識自評與他評的方法。接受以及評價教育研究的結果。認識學校的組織性條件和合作的結構。認識並且能反省個別學校型態的特別形式、教育進程。認識學校發展的目標和方法。認識成功合作的條件。
- (四) 認識歧視問題，實踐教育幫助以及預防策略，支持各個個體。注意每一個學習團體當中的文化和社會背景的多樣性。
- (五) 能夠反省價值、立場、態度，並且合宜的行動。能夠跟學生一起，逐步地練習自我負責的判斷和行動。安排對於正常衝突的建構性處理方式。
- (六) 在課堂之中或者是學校裡面，能夠形塑社會關係以及社會性的學習過程。跟學生一起互動、協商，在具體的情況中產出人際來往的規則，並能應用解決衝突、預防衝突的行為策略。

三、實踐能力

- (一) 連結專業知識和專業教學法，而且能夠安排課堂活動，選擇合宜的溝通形式以及內容和方法。能夠整合現代的資訊和傳播科技並將它應用在教學之中。而且能夠慎選適合自己的媒體，能夠考驗並省察自己教學的品質。
- (二) 能夠激發很多不同的學習形式，並且去支持它們。能夠形塑學習的過程- 在衡量知識、能力該如何被獲得的相關考慮之下。強化學生追求學習成就，引導並陪伴學習團體（小組）。
- (三) 介紹並且促進學習的策略。能夠介紹自主、自我負責以及合作學習的方式給學生。
- (七) 認識發展階段、學習潛力、學習障礙、學習進步。認識學習的起點行為，並且能夠安排特別的養成方式，引導學生。認識學生的天份，促進天份發展的可能性。決定學習的可能與學習的要求。能夠安排不同的諮詢的形式，在提供諮詢的時候，能夠依照狀況提供合適的諮詢，並能跟同事合作、或能跟其他的機構合作。
- (八) 能夠根據規準，提出學習任務。能夠根據專業以及狀況的需要，應用評分的模式和評分的標準。能夠跟同事在判斷的原則上，達成共識。能夠使用學習成就的評價，作為自我課堂能力的建設性回饋。

(九) 能夠學習與負擔、壓力共生共存。能夠將學習的目標、學習的方法，很經濟地呈現。能夠將同事的幫助，作為課程發展或是解脫工作負荷的助力。

(十) 能夠反省自己的職業經驗和能力，考量未來的發展，並且能夠從中得出結論。能夠應用教育研究的結果，在自己的工作上。能夠將自己或其他人的工作表現紀錄下來。能夠將別人的回饋作為自己教育工作理想化的資訊來源。能夠感知到，與他人共同協作的的作用，並且能夠應用教學人力的支持。能夠運用正式、非正式、個別或團體的繼續教育機會。

(十一) 應用教育研究的結果在學校發展上。將學校內部對於課堂教學的評量作為教學改善的工具和方法。能提出一個全校性的計畫。能支持一個團體去達到良好的工作結果。

以上師資培育的標準，部分已經在我國的職前師資培育課程中出現過，部分則未得到相對的重視，例如衝突解決或諮詢能力。以上訊息提供的只是某個國家的做法，適用與否，仍需進一步思考與討論。當然，若能從中耙梳出一些值得國人借鏡的標準，對於我國未來師資培育的方向或重點，或能提供他山之石的作用。

參考文獻

■ 楊深坑 (2007)。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。教育研究與發展期刊，3 (1)，35-55。

■ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004), *Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (pp. 7-13). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf



加拿大 TORONTO 大學教育學院師資培育課程對臺灣中等師資培育教育課程之啟示

李宜麟

國立屏北高中教師

一、前言

自臺灣師資培育由早期一元化開放至多元化後，師資培育體系可包含教育大學、師範大學及師資培育中心等三大類。其中，教育大學主要培育對象為國小與幼教師資；師範大學培育對象為中等師資；師資培育中心培育較為多元，可包含幼教、國小與中等師資。以中等師資培育為例，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。然師資職前教育課程中的教育專業課程科目應包括共同必修與共同選修，又必修課程可包含：教育基礎課程、教育方法學課程、教材教法及教學實習課程等三類課程；實習內容包含教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動等四類〈全國法規資料庫，2017a〉。另外，因中等學校課程採取分科教學，所以中等師資培育過程中，師資生僅需就大學部所修習學分，依據教育部所規定之中等師資職前專門課程科目與學分規定，進行專長學分認證後，取得專長證書。然因師資培育管道多元化後，師資品質無法進行全面有效的控管，造成師資良莠不齊的現況。教育部自 92 學年度開始辦理「教師資格檢定考試」〈全國法規資料庫，2017b〉，其目的即為在目前多元師資培育管道現況中，有效控管師資品質。

然師資培育是教師專業品質把關的第一階段，所以對於師資培育歷程，師資生所需修習之各項課程之規劃，有其定時檢視的需要性，才能使師資培育課程與時俱進，且師資培育課程所培育之師資，也才能符合第一線教育現場需求。對此，臺灣教育部 2017 年在教育施政主軸，基於「以國民學習權取代國家教育權，實現以學習者為中心的教育」理念下，研擬「讓學生快樂學習」、「讓家長減輕負擔」、「讓教育跟上時代」及「培育成熟的公民」等 4 項目標與 17 項施政重點（教育部，2017c）。其中，「充裕專業的優質師資」為臺灣師資培育目前努力施行的重點。又「師資培育」的改革，不能犧牲師資培育的品質為前提下，本文試圖透過先進國家加拿大內的 TORONTO 大學教育學院所提供的師資培育課程 (Concurrent Teacher Education Program, CTEP) 特色，檢視目前臺灣現行的中等師資培育課程中的教育課程，其後反思目前臺灣「中等師資培育課程中的教育課程」，再進而提出相關建議，以供政府教育部門相關單位及師資培育機構參考。

二、加拿大 TORONTO 大學教育學院師資培育課程內涵

以先進國家加拿大 TORONTO 大學教育學院所開設師資培育教育科目職前課程為例，其課程可包含：早期

基礎課程、進階基礎課程、主科學習課程、方法論課程、各領域教師實習課程、各領域教師相關選修課程及實習階段。其中，早期基礎課程、進階基礎課程與方法論課程是所有不同領域師資生在教育領域內的共同課程，等同於臺灣中等師資培育課程內的師資職前課程。主科學習課程則等同於臺灣師資培育過程中的專門科目認證課程與學分數。各領域教師實習課程則是臺灣師資培育職前課程內的教材教法及教學實習課程。進一步探究加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供之師資培育課程，發現早期基礎課程包含：兒童和成人發展、教育的公平與多元性、溝通和衝突的解決、教學的原則、道德和專業發展、專門科目的修習等六類；進階基礎課程包含：inclusive curriculum〈對來自不同族群與文化的學生，進行觀察〉、教室管理和學校經營的社會基礎課程與學習心理學課程等三類；方法論課程包含：課程、教學與評量、實習輔導的多樣性與教學等兩類。整體而言，加拿大 TORONTO 大學教育學院，依據學生就讀層級、科系等身份別，規劃不同課程。以大學部學生為例，加拿大大學部師資生需修習至少 14 核心課程，總計 28 學分，同時部分領域學科修習過程中，需至教學實際現場，進行實地學習，至少 20 小時。如兒童和成人發展教育課程觀察重點為學習者；對教育多樣性與公平性的實地觀察，重點為社區與學校。以企圖結合師資培育課程與實際教學現場觀摩，達到理論與實務的結合(Concurrent Teacher Education Program Office, 2016)。



圖 1 加拿大 TORONTO 大學教育學院師資培育課程內涵
資料來源：研究者自行繪製。

三、加拿大 TORONTO 大學教育學院師資培育課程對臺灣中等師資培育課程中的教育課程之啟示

透過上述加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供之師資培育職前教育課程，重新思維目前臺灣師資培育職前教育課程，提出「再思中等師資培育課程中的教育課程範疇規劃」、「再思『人際關係與溝通』及『問題與衝突解決』課程重要性」及「『理論』與『實務』結合的再提升」等三大議題。

(一) 再思中等師資培育課程中的教育課程範疇規劃

首先，單就學分數而言，加拿大 TORONTO 大學教育學院師資生在師資培育課程，連同進入實際現場的觀察時數，遠超過臺灣目前中等師資培育體制下的學分學習時數。從課程分類角度思考，發現加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供的課程，是以師資生為中心前提下，探究學習者〈兒童與成人發展課程、學習心理學課

程)、學習情境(教室管理與學校經營的社會基礎課程)和方法論(課程、教學與評量)等三大面向。此課程精神符合 Vygotsky 所提：人是在社會脈絡下，透過與人及社會文化互動過程中，發展高層次認知心理能力(蔡敏玲、陳正幹譯，1997；古瑞勉譯，1998)。所以，以加拿大 TORONTO 大學教育學院的師資培育課程而言，師資生無論選取這三大類課程中任一科目，皆會學習到「教育」領域內的三大重要因素：對學習者、情境、教學方法的認知與技巧等主要內涵。所以，透過對加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供的師資培育職前教育課程內容的瞭解，反思目前臺灣師資培育課程，發現以「教育基礎課程」為例，包含教育心理學、教育哲學、教育社會學及教育概論，師資生從上述四科選取兩科修習的過程中，可能因師資培育機構在教師人力資源有限情況下，或學生自身考慮下，僅修習「教育心理學」與「教育哲學」，或「教育社會學」與「教育哲學」的思維陷阱下，無法保證師資生能學習到，身為教育工作者對「學習者」與「情境」間應有的理論知識、社會背景脈絡及關連性。

(二) 再思「人際關係與溝通」及「問題與衝突解決」課程的重要性

因師資生的培育是提供國家教育機構主要人力(師資)來源，所以就工作環境而言，師生與親師間的互動，需要人際溝通技巧訓練及解決衝突的訓練，有鑑於此，加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供之師

資培育課程中，將「溝通和衝突的解決」課程納入早期基礎課程，希望透過此類課程培育師資生在未來工作環境中，能具備因人際關係所引起的困擾之解決知能與技巧。然臺灣目前中等師資培育職前教育課程現況，是將「人際關係與溝通」納入選修課程，在此情況下，可能因為師資培育機構因教師資源不足等問題，而不開設此課程。但在教學實際現場，師資生在校實習時與學校內教師、學生、家長等人的互動，可能是實習輔導的重點。所以，再思「人際關係與溝通」及「問題與衝突解決」課程的重要性與將之納入必修課程，培養師資生具備溝通與解決人際衝突知能與技巧能力，有其必要性。

(三) 「理論」與「實務」結合的再提升

最後，無論是美國或加拿大各先進國家，在師資培育過程中，皆面臨如何將師資生所學與現場實際教學經驗，作有效連結的困境(Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Mok, M. M. C., 2004; 黃坤錦，1994)。在「理論」與「實務」結合的需求下，加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供的師資培育職前教育課程中，強調部分學科的課外實地觀察，用以加強師資生在校所學理論與實際經驗的結合和探究，以達到讓師資生確實「體驗」課程的目的，這是我們可學習之處。然近幾年，加拿大學者們進一步發覺即使透過「實地觀察」，讓師資生體驗「理論」與「實務」結合，但因受後現代主義思潮影響，以應培養師資生具備「批判思維

的精神與能力」的基礎下，實地觀察課程對「批判思維的精神」能力培育，仍是不足的情況下，進一步提出「行動研究」課程，希望透過行動研究等相關課程，可培育具備批判思維的師資生 (Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Mok, M. M. C., 2004)。簡言之，為加強師資生在校所學與教育相關之理論與實務的結合，同時訓練師資生具備「批判思維的精神與能力」，加拿大 TORONTO 大學教育學院所提供的「實地觀察」與「行動研究」課程，或許是我們在精進「師資培育職前教育課程」，可參考的方向。

四、結論與建議

透過上述「再思中等師資培育課程中的教育課程範疇規劃」、「再思『人際關係與溝通』及『問題與衝突解決』課程的重要性」及「『理論』與『實務』結合的再提升」等三面向探討，提出下列三項建議以供政府教育部門相關單位及師資培育機構，進行師資培育職前課程規劃參考依據。

(一) 以師資品質的維護與提升為前提下，需再思中等師資培育課程中的教育課程範疇規劃，避免因選課範疇與規則，致使師資生無法透過師資培育職前教育課程，得到完整基礎知能與技巧訓練。

(二) 透過再思「人際關係與溝通」及「問題與衝突解決」課程的重要性，重新思維與規劃中等師資培育職前教育課程時，需將有關培養教師具備「人際關係與溝通」

及「問題與衝突解決」的相關課程認知與技能，納入必修課程。

(三) 為提升師資生「理論」與「實務」的結合，同時訓練師資生具備「批判思維的精神與能力」，重新思維與規劃中等師資培育職前教育課程時，可將「實地觀察」及「行動研究」納入師資培育職前教育課程。

致謝：本文系依據 2007 年少子化與高齡化之社會趨勢對技職教育體系的影響與因應策略學術研討會審查委員意見，進行修改。

參考文獻

■ 古瑞勉〈1998〉。鷹架孩子的學習。臺北市：心理出版社。

■ 全國法規資料庫〈2017a〉。師資培育法施行細則。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E6%B3%95>。

■ 全國法規資料庫〈2017b〉。高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0050012>。

■ 教育部 (2017c)。教育部106年度施政目標與重點。2017年5月17日擷取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6312/49637/5e45908e-5fe2-4838-b95b-39d8c9b87371.pdf>。

■ 教育部〈2017c〉。中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL042992>。

■ 黃坤錦〈1994〉。科南特「美國師範教育」對我國的啟示。載於中華民國師範教育協會主編師範教育多元化與師資素質，臺北：師大書院。

■ 蔡敏玲、陳正幹譯〈1997〉。社會中的心智-高層次心理過程的發展（原作者：Cole, Michael）。臺北市：心理出版社。

■ Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Mok, M. M. C.(2004). Current Trend in Canadian Teacher Education: The Ontario Experience. *Reform of Teacher Education in the Asia – Pacific in the New Millennium*. Hong Kong: Kluwer Academic Publisher.

■ Concurrent Teacher Education Program Office.(2016). *Year 5 at a Glance - Guide for CTEP Teacher Candidates in the Professional Year*. Retrieved May 17, 2016 , from http://www.oise.utoronto.ca/BEdConcurrent/UserFiles/File/Professional_Year_Program/Year_5_CTEP_at_a_Glance_-_Guide_for_TCs_in_Year_5_2016-17.pdf



師資培育機構實施協同教學之可行性

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心副教授

一、前言

教育部 105 年公布我國教師專業標準，預期效益之一為引導師資培育大學規劃職前師資培育課程，其中強調教師應該具備教育基礎理論、領域/學科專門知識、領域/學科教學知能等，了解國內外教育發展趨勢及重要教育議題，同時，教師能具有課堂教學的實踐能力（教育部，2017）。

教育部年公布 106 年起實施新一週期大學校院師資培育評鑑「中等學校師資類科大學校院師資培育評鑑指標」之「項目四、教師質量及課程教學，4-3-3 師資培育機構能建立課程規劃與設計之改善機制，確保師資培育課程反映專業核心能力、新時代教學現場之需求。」（教育部，2017）。由此可見協助師資生透過參訪、見習及觀摩了解教學現場，充實教學知能，反映教育目標與專業核心能力、新時代教學現場需求為師資培育機構之重要職責。

基於上述我國教師專業標準及新一週期大學校院師資培育評鑑，本文旨在分析師資培育大學為強化師資生職前師資培育課程具有課堂教學的實踐能力，於各群科教材教法及教學實習與中等學校教師實施協同教學，結合教學現場教師專業，協助師資生熟悉教學現場，以具備領域/學科專門知識、領域/學科教學知能。

以 A 科技大學師資培育中心 104 學年度商管群科實施協同教學模式為例，說明協同教學之理念、實施情形等以闡述師資培育機構實施協同教學之可行性。

二、協同教學之涵義

「協同教學」(team teaching) 有別於教師單獨依課表授課，試圖突破教師孤立教學型態的侷限與困境。協同教學是指一群不同的教學人員，以一種專業的關係組成研究團體，共同計畫、合作以完成某一個領域或某一個單元的教學活動(吳麗君、鍾聖校譯，2003)。王素芸(2009)認為定義協同教學時，應趨向採取廣義取向，以降低構成協同教學的門檻，務必把握「兩位或兩位以上教學人員」、「教學事務」以及「共同合作」等必要成分。由此可見，協同教學定義為「兩位或兩位以上的教學人員，高度合作且共同面對學生，進行實質教學事務的規劃與執行的一種教學組織型態」為可接受之要旨。

本文參考上述定義，所稱商管群科實施協同教學為「以師資培育中心之商管群科教材教法及教學實習為教學科目，在一學年中，由師資培育中心授課教師與高職專任商管群科教師雙方志願且平等地位共同面對修讀師資生擔任教學，兩位跨高教、中教體系又跨校的教師高度合作，事先協調商議教學規劃設計、教學實施及教學評量等，輪流交互在科技大學與高職教學空間進行教學，以達教學目標。」

三、協同教學實施情形

A 科技大學師資培育中心分科教材教法及教學實習課程與願景商工（化名）之實施情形說明如下：

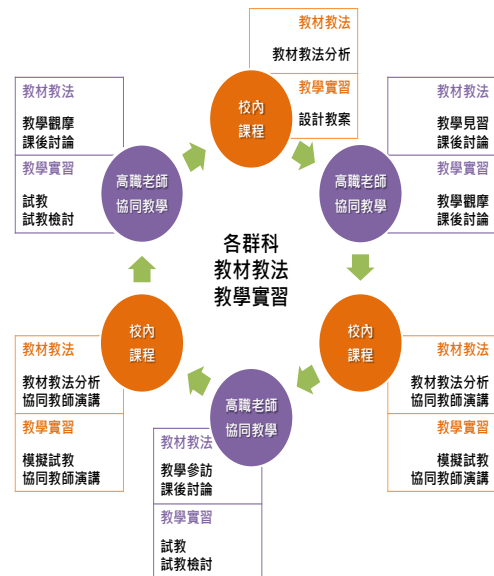
（一）實施要點

為深化實務教學，落實分科教材教法及教學實習課程，以培育具足中等學校師資之優質專業人才，實施要點包含：

1. 中等學校專業教師與 A 科技大學教師採雙師資制教學，協同指導時數以全學期授課總時數(18 週)之 1/3 為原則（12 小時）。
2. 聘請具實務經驗之中等學校專業教師參與師培中心分科教材教法暨教學實習課程之協同教學。其資格須符合下列條件，並經師培中心教師評審委員會審議通過：(1) 具有中等學校合格教師證。(2) 國內、外大學以上畢業，並具有 3 年以上與任教領域專業相關教學經驗之專業工作年資，具碩士以上學歷優先。(3) 具教師專業評鑑初級以上經歷，或其他經師培中心認定足堪擔任是項工作者。
3. 中等學校專業教師需擔任教學觀摩之教師、指導學生進行教學觀摩、與學生分享教學觀摩與討論教材內容及教材之編選、批閱與評分教學觀摩報告、擔任教學觀摩之教師、指導學生於班級試教與討論、批閱與評分高職班級試教報告等。

（二）協同教學實施方式

「各群科教材教法」、「各群科教學實習」每學期至少三分之一以上時間至高職參訪、見習、觀摩、試教，依師資生擬任教科目之高職各科專任教師進行轉動式協同教學，如下圖：



由上圖可知，師資生先在 A 科技大學師培中心經由授課教師講解商管群科高職課程綱要、教材與教法、教學活動設計、模擬教學等內容後，授課教師帶領師資生到願景商工見習、觀摩商管群科專任教師上課，觀察所得除撰寫報告外，回到教室課堂討論，每學期至少三回合輪流交互在兩個教學場域進行教學，此協同教學方式緊密結合課堂討論與高職實地見習，空間轉換如同輪軸轉動，稱為「轉動式協同教學」。

(三) 師資生學習回饋

本文蒐集 104 學年度師資生學習報告、作業及教學回饋等文件，為利於引述說明，編碼 A01 為國貿科編號 1 師資生，B01 為商經科編號 1 師資生，C01 為資處科編號 1 師資生，以此類推不同師資生，C08 為資處科編號 8 師資生。○○老師為 A 科技大學師資培育中心授課教師，○老師為之願景商工協同教學教師。上述資料分析結果如下：

1. 學以致用，強化師資生 PCK (Pedagogical Content Knowledge)

師資生於商管群科「教材教法和教學實習」之學習目標，藉由協同教學內化教育理論，接近日後教學情境，整合既有經驗而發展「如何教」高職學生學會商管群科知識內涵的學識。

「有機會至願景商工作教學觀摩及教學演示，學習教學技巧，有學以致用的機會。」(B03)。「至高職教學觀摩與試教，真的可以增進教學功力，先對現在的學生有一點認識，掌握互動技巧，對於日後教學很有幫助。」(A01)「觀摩高職教師教學，我看到教師因時制宜，變化其教學方式，其目的在於提高學生之學習興趣、啟發學生之創意思考和適應學生之個別差異。然而教師要創新教學，必須具備有創意或創造力的精神，例如，具有不同凡響、別出心裁、顛覆傳統或追求新穎的想法，這一點讓我想到○○老師常常告誡我們的，未來不要當教書匠，要當一位具有 PCK 能力的老師。」(C02)。

認證商管群科師資生進入高職教學現場見習、觀摩教學，初步認識高職學生之特質，感受高職教師提攜後進之用心，學習高職教師之教學內容與方式，探索如何教商管群科高職學生，逐漸累積 PCK。

2. 感受高職教師熱忱，增進師資生自信心

職前師資培育著重喚起師資生願意投入教師行列之使命感，志於成為現代社會的理想教師，因此，增進師資生自信心及激發學習熱忱，可說是日後成為教師肯持續付出奉獻教育之重要途徑。

「與願景商工協同教學規劃與安排等皆能切合學生的需求。」(B04)。「真正到願景商工後，用心感受到○老師的教學非常認真，且上課資料相當豐富，學生也很熱情及上課認真。老師於上課前都會另發補充教材，讓學生對於會計課更清楚科目與分類帳等該如何填寫，該注意些什麼，其實多練多寫，對學生日後檢定必定要很大的幫助，師生在課堂中互動關係良好，會在寫完黑板後再下台看學生寫的情況，如學生有寫錯，老師會立即跟他們說該修正哪裡，為什麼會寫錯，學生都相當專注在課堂中。」(B12)。

商管群科實施協同教學，符合師資生學習需求，轉動式協同教學相互討論與驗證教育學理，理論與實務交互思辯，帶著教育理論知識進入高職教學現場，場景交換不斷地類化教學原理，熟習教學實務。

3. 身歷其境，熟習高職教學現場

科技大學師資生雖大多畢業於高職，但教育政策更迭頻繁，當學生和準備要當老師更有不同心境與任務，協助師資生在師培二年級及早進入高職教學現場，探索未來的職場環境有其必要。以強化師資生教學實踐能力。

「最後一次去教學觀摩是學生上台發表小論文 PP 檔，一來訓練學生上台的台風，二來也可讓學生學習該如何製作好的 PP 檔內容，台下同學還可以評分同學的得分及評語，可以增進學生參與團體活動，每位學生都相當活潑大方，而老師會在學生發表完後一一給予指導該如何改進及修正，師生情感相當融洽，學生於上課過程中也不會任意的走動及交談，非常專注在這門課中，整個班級經營及課堂氣氛相當好。」(B06)。

師資生細心觀察高職教師教學歷程，不僅從中了解高職教學之教材，高職教師如何應用補充教材，也能揣摩教師教學角色，學習如何以適當教學方法引導高職學生學習商管群科專門知識。每學期四至五次的教學觀摩、模擬試教，接觸高職協同教學教師，除體會教師之熱忱，更學習班級經營及良好師生互動，營造班級教學氣氛，增強師資生之 PCK。

4. 耳濡目染，了解商管群科高職教學型態

A 科技大學師資培育中心教師與高職教師規劃商管群科協同教學，須事先多次討論協同教學之目標、方式及評量等教學相關事項，尤以觀課時間及師資生學習評量須多次討論，雙

方在平等地位，共同合作協助師資生在教育實習前更熟習教學知能與高職商管群科核心能力。

「至高職協同教學的教學觀摩，幫助學生了解在教學現場會遇到很多意外狀況或學生學習問題，協同教學的教師能引領學生面對與解決這些突發狀況。」(C01)。「到學校教學觀摩，可以增加在教學現場上更多的教學方式與師生互動。」(B05)。「在願景商工協同教學，○老師特別在課後討論中告訴我們，在多元開放和專業的社會中，教師無法一成不變，以過去的知識，在現在的環境下，教育要面對未來的學生。所以教師必須是不停止學習和成長的人，才能展現專業。」(C09)。

師資生進入教學現場見習與觀摩高職教師教學實境，看到了，也模擬試教了，更多的是高職教師的身教，從多次與高職教師課後座談討論，學習教師教學專業發展歷程，除降低對未來的不安，也從中培育準備成為專任教師之使命感。

5. 良性互動，教學相長商管群科 PCK

A 科技大學師培中心教師與高職商管群科教師實施協同教學，師資生多次接觸高職學生，反思過去學習經驗，比較過去當學生時的教師和現在觀摩的教師之不同教學情形，三者都在不同教學情境彼此切磋成長。

「在協同教學的規劃與安排上，非常謹慎細心，我們到願景商工觀摩時，老師也到校陪同我們。」(C06)。「老師安排我們到願景商工見習的觀摩，更是讓我受益良多，不僅參與了實際上課的演練，讓我們更貼近學生，也讓我

們從中模擬教學狀態與情境。」(A04)。「課程安排了協同教學的觀摩，藉此可讓我們觀察其協同教學教師在教學實境下，如何去教導學生理解課程內容，從中我們也可以學習到協同教學教師的教學技巧、帶班技巧等，且在每次的見習結束後，與協同教學教師晤談，老師都會給予我們在教學上的指導意見或是老師個人在教學上的經驗分享，例如：板書的呈現方式、時時注意學生的學習狀況、如何做好班級經營等，從協同教學教師身上學習到這些經驗，這都是十分難得的，也是我需要好好學習的地方。」(C08)。

Wanko(2000) 應用 PCK 理論提出負責培育師資之師資培育中心教師的 PCK 發展歷程與經驗，是作為師資生與現職師資建立自己 PCK 的最佳範本。師資生感受到協同教學規畫之用心，商管群科高職教師與師資生座談分享教材教法有所教學省思，而師資培育中心教師從規畫參與及檢討協同教學學習回饋，有助於引導師資生發展商管群科學科教學知識。

四、實施協同教學可行性

(一) 高職商管群科教師打開教室踏出協同教學第一步

「商管群科教材教法與教學實習」實施協同教學模式，除訂定行政章則、規畫教學大綱外，並與師資生共同規劃教學實施方式。師資培育中心編列高職教師指導經費，明定師資培育中心教師與高職協同教師之平等地位級職責，如高職教師不願意參與協同教學，也無法促成此協同教學。

高職教師願意打開教室，同意師資生進入教學現場見習與觀課，彰顯教師認知教學專業成長歷程之良性互動切磋成長，因友善且同理個人教學專業成長，而以開放態度促成此協同教學，實為難得。

(二) 商管群科師資生、高職教師與師培中心教師相互切磋成長

師資生對於師資培育專業課程商管群科教材教法與教學實習之協同教學教學回饋意見大致滿意，於開放題陳述有助於未來勝任教師的能力與實務執行，高職老師認真，能增進師資生教學實務能力，交互式教學有助師資生更明白高職端教育實況，除能增加教學的實務經驗，也能了解目前高中職教學的型態等意見。

(三) 協助師資生建構商管群科完整知識體系之 PCK

以師資培育中心之商管群科教材教法及教學實習為教學科目，由師資培育中心授課教師與高職專任商管群科教師雙方志願且平等地位地共同面對修讀師資生擔任教學，分別在科技大學與高職教學空間進行協同教學，有助於指導與協助認證商管群科師資生統整運用教師各專長領域學識，授予學生連貫且關聯的知能，建構完整知識體系之 PCK。

五、結語

科技大學師資培育中心實施協同教學，除規範各群科教材教法和教學

實習實施要點外，各校有其不同發展歷程與特色，凸顯技職體系教師之教學專業知能為其重點，以確保師資培育課程反映專業核心能力、新時代教學現場之需求。

師資培育機構實施協同教學歷程，師資培育中心授課教師、高職任教教師及師資生三方均能共同經歷不同發展階段之 PCK，學以致用，強化師資生學科教學知識；感受高職教師熱忱，增進師資生自信心；身歷其境，熟習高職教學現場；耳濡目染，了解高職教學型態；良性互動、相互切磋、教學相長，以增進師資培育大學規劃職前師資培育課程之領域/學科專門知識、領域/學科教學知能，具有課堂教學的實踐能力。

科技大學師資培育中心與高職教師實施協同教學，須有妥善的行政規劃，師資培育大學挹注經費，而跨高等教育與中等教育教師志願且平等合作，此跨校、不同教育體系教師及不同學習空間之協同教學，有助引導教師專業化歷程，精進各階段教師表現，落實領域/學科專門知識、領域/學科教學知能之教學目標，增進教師專業表現。

參考文獻

■ 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。

■ 吳麗君、鍾聖校(譯)(2004)。《協同教學》(Buckley, F. J.原著，1992 年出版)。嘉義：濤石文化。

■ 教育部（2017）。《中華民國教師專業標準指引》。民國 107 年 5 月 20 日。取自

[http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15\(1050018281%E5%87%BD\).pd](http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15(1050018281%E5%87%BD).pd)

■ 教育部（2017）。《106 年起實施新一週期大學校院師資培育評鑑規劃與實施計畫》。民國 107 年 5 月 20 日。取自

http://tece.heeact.edu.tw/upload_file/news/79/9e343314.pdf

■ Wanko, J. J.(2000). *Going public: The development of a teacher educator's Pedagogical Content knowledge*. (Doctoral dissertation, Michigan State University). Dissertation Abstracts International, AAT 3000635.



國中師資結構之剖析

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

一、前言

「充足之教師員額」是教育品質之核心，國中師資結構要能滿足課程學習節數之結構，才符合教師員額充足之條件。

國中課程科目結構不均等，各科教師授課節數不相等，師資結構就會失衡，學校會優先聘用學習節數較多的領域（科目）之專業師資，例如國文、數學、英文、理化等科目之教師。而學習節數較少的科目，改由校內教師配課或聘請代課教師。由於國中採分科(領域)教學，各領域的師資結構情況不一，部分科目師資不足，學校教師專長授課比例就會下降。馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧、江敏慧(2015)發現國中配課的比例隨著學校規模越大而有減輕的現象。配課產生的非專長授課問題，僅限於藝能活動科目嗎？問題來自教師聘任階段或師資培育階段？如何才能確保學生的學習品質和教師的教學專業表現，值得加以探討。

臺灣的生育率連年降低，相關研究發現 99 學年度國中開始出現超額教師，107 學年問題最嚴峻，須至 112 學年才能平緩(教育部，2008；馮莉雅、蘇雅慧、徐昌慧、辛明澄，2016)。教師超額是學校教師結構改變的動力之一，但改變的方向是否正確？因此，分析國中師資結構之合理性，找出可行之解決方案，以提高教學效能和學生學習品質是本文之主要目的。

二、國中師資結構無法滿足課程學習節數

(一) 國中教師員額編制人數不足以負擔學校的課程學習節數

馮莉雅等人(2015)研究我國 22 縣市國中教師的基本授課節數，有 5 點發現：(1)職務不同基本授課節數不同，導師較專任教師少 2 節；(2)國文教師的基本授課節數比同一職務之其他科目教師少 2 節；(3)英、數、自、社的專任教師其基本教學節數為 18 節；(4)63.6%縣市其他學習領域之專任教師其的本授課節數高於 18 節；(5)平均每 2.5 班配置 1 位國文教師。

教育部民國 105 年最新修正發佈「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」之規定為「教師員額是每班至少置教師二人，每九班得增置教師一人」；全校未達九班者，得另增置教師一人(教育部，2016a)。馮莉雅等人(2015)調查我國 22 縣市的國民中學組織編制規程，發現 14 個縣市的教師編制符合「每九班得增置增教師一人，全校未達九班者，得增置教師一人」之規定；6 個縣市 1-8 班未增置教師，僅符合「每滿九班得增置教師一人」之規定；2 個縣市教師編制則僅每班二師無其他增置規定。但因為少子女化的關係，105 學年起，22 縣市均符合「每滿九班得增置教師一人」之規定。依據此一規定，國中教師員額的編制有利於學校規模大的學校。

依據國中教師員額編制和各職務各科目教師的基本授課節數，分析教師授課總節數和學習總節數之差異，發現但不論學校規模大小，教師員額

人數均無法負擔學校的課程學習節數，學校規模越大，剩餘節數愈多，如表 1 所示。

表 1 全國國民中學教師授課總節數和學習總節數

班級數	每班平均學習節數	學習總節數	教員額數 (無條件捨去)	編制內教師實際授課總節數*	全校尚餘需授課節數
3	34	102	7	60	42
4	34	136	9	92	44
5	34	170	11	122	48
6	34	204	13	154	50
7	34	238	15	142	96
8	34	272	17	172	100
9	34	306	19	204	102
10	34	340	21	234	106
11	34	374	23	266	108
12	34	408	25	298	110
13	34	442	27	328	114
14	34	476	29	360	116
15	34	510	31	390	120
16	34	544	33	422	122
17	34	578	35	454	124
18	34	612	38	502	110
27	34	918	57	756	162
36	34	1,224	76	1012	212
54	34	1,836	114	1576	260
72	34	2,448	152	2154	294

依據教育部國民中小學教學正常化實施要點中國中領域專長師資人數結構之建議，大多數學校聘任教師會優先國、英、數、理化四科的教師，這些教師的基本授課節數不是該領域學生學習節數的倍數，故學校聘任越

多國、英、數、自然和社會的教師，教師所需的配課節數愈多、學校排課後尚餘之課務也越多，也使得剩餘課程有失衡的現象。例如，國文專任教師都是 16 節，國文專任教師可以教 3 班或 4 班，教 3 班則另 1 節就須配課，

學習節數 1 節的科目優先成為配課對象，包括社會、藝文或綜合三個學習領域九個科目，而加重部分學習領域師資不足的現象。

（二）部分科目師資不足是長期問題

國中綜合活動、藝術與人文、健康與體育的專長授課節數比例是教育部統合視導的正常化項目，而綜合活動、藝術與人文、健康與體育、社會四個學習領域的國中教師人數不足的問題已歷經十多年未能改善(馮莉雅等人，2015；劉欽敏、蔡文煉、張永宗，2002；戴淑芬，2013)。其原因除了師資培育來源不足外，也可能是學校沒有聘任專長教師人數而未能符合國中科目(領域)授課(學習)節數的需求，或班級數過少不足以聘任一位專長教師。

本研究發現這些科目的師資培育有三大問題：(1)來源不穩定，其中表演藝術沒有對應的師資培育學系，只有 5 所大學能培育，且沒有師資培育保障人數，其他科目雖有對應的師資培育學系，但也只有規定上限，每年欲修習學生的人數也是變動的。(2)師資培育不分教育階段，減少國中合格專長教師的來源，尤其「公民」、「地球科學」、「生活科技」、「健康教育」、「家政」五個科目師資培育不分教育階段。(3)第二專長學分班成效不彰，依據〈提升國民中學專長授課比率推動教師進修第二專長作業要點〉規定，國中該領域學科非專長授課節數累計達二十節者，薦送至少一名教師參加第二專長學分班，並以持有該相同領域內任一科主修專長合格教師證書者優先薦送(教育部，2013)。馮

莉雅等人(2016)調查發現沒有強制規定或誘因，使得 102 年至 104 年的開課核定總人數低於教師不足量，而報名人數未達開課核定人數的 50%，若加上中輟率，取得第二專長教師證的教師遠低於實際需求量。

三、減班超額加劇師資結構失衡現象

馮莉雅等人(2015)調查 1293 位國中教師發現平均每位教師配課 0.7 個科目，有 24.5%的國中教師是無法勝任配課科目的教學，其中英文、社會、藝術與人文、健康與體育四個學習領域的國中教師不勝任配課科目教學之比例較高。而劉欽敏等人(2002)在九年一貫課程剛推動時，已預估國中的國文、數學、英文等科目教師有嚴重超額的問題。而 104 學年度國中正式處理大量超額教師，並未有效改善國中教師結構，原因說明如下。

（一）縣市的國中教師超額辦法未能考慮師資結構之均衡性

陳英素(2011)分析各縣市的超額教師辦法，發現成分二種類型：(1)縣市訂處理辦法，學校依此原則提報超額教師名單。(2)部分縣市為尊重學校自主，學校以縣市政府訂定的辦法為本，經校務會議商討後，形成各校超額教師產生的原則。

馮莉雅等人(2016)分析 22 縣市和 719 學校(約全國國中校數的 89.42%)的國中超額教師辦法，發現(1)11 個縣市的辦法採用「學科超額」原則，超

額人數最多的領域(科目)，該領域(科目)教師優先成為超額教師名單，這些縣市仍有 8.4%的國中將「學科超額」原則改為選擇條件或刪除「學科超額」之原則。(2)基隆市、屏東縣、澎湖縣之減班超額介聘辦法中，將「學科超額」原則列為可以考慮的條件，但屏東縣、基隆市分別有 47.06%、40%國中沒有採用「學科超額」原則。(3)無採用「學科超額」原則的縣市，其所轄之國中將「學科超額」原則列入學校超額教師規定的比例很低。

(二) 國中超額教師處理結果影響教學正常化

馮莉雅等人(2016) 針對 103 學年和 104 學年有依超額教師辦法將校內教師調動到縣市其他學校的 55 所國中，分析其教師結構之改變，發現有三大問題：

1. 各校的超額教師辦法無法落實專長授課

103 學年度和 104 學年度的國中超額教師中，分別有 20.8%、31.4%的教師其任教科目的剩餘教師人數不是前三名。將「學科超額」列為優先原則的縣市，其所屬學校仍會將師資人數已經不足的生物和電腦教師超額出去。而縣市辦法沒有列入「學科超額」的縣市，其所屬學校很少依據學生各科目(領域)學習節數決定超額教師名單，也不會保障師資來源不足的科目。103 學年和 104 學年度此類學校分別有 33.3%、35.5%，其中自然與科技學習領域出現各科師資失衡的情形。

2. 國英數理化是超額壓力較大的科目

103 和 104 學年超額教師的任教科目前四名是國英數理化，大約佔超額教師 1/6-1/5。半數以上的國中其國英數理化的人數都比合理人數多 2 人以上。顯示學校以前偏好聘任國英數理化等教師，現在卻變成主要超額對象。若學校不依學科超額原則決定超額教師，則學校非專長授課的問題會更嚴重。

3. 副科配課情況嚴重

18 班以上的國中有 25% 以上會有某一科目的教師短少 2 人以上，例如地球科學、生活科技、童軍教育、電腦、表演藝術、健康教育等。上述學習領域均屬於藝能課程或活動課程，上述科目大多不是升學考科。若是升學考科，但只有某一年級才有的課程，也是容易被犧牲的科目，例如生物和地球科學。學校認為公民、地球科學、生物、生活科技、健康教育、童軍等副科優先超額是必然的，因為主科教師授課節數較多，2-3 個班就需要一位主科教師，若教師人數較多而專長授課學習節數不夠時，就多一些配課。

總之，國中師資結構不均衡，主科教師人數過多，副科師資不足，使得國中配課問題無法改善。若學科超額原則列入教師超額辦法且執行落實，則主科教師超額壓力最大，可能出現沒有學校可以安置。若學科超額原則沒有列入教師超額辦法，則學校非專長授課的問題會加重。

四、改善國中師資結構要採用 多途徑多管道之管考

(一) 師資結構從領域學習節數與規劃 均衡

因為國中教學是分科分領域，因此教師員額要能滿足全校的領域/科目的學習節數。國中聘任各科教師應考量學校各科學習節數，學習節數與教師員額運用之關係，如表 2 所示。

表 2 國中學習節數、教師員額合聘任之關係

學習節數 員額比例	0-9 節	10-17 節	18 節以上
專任教師員額比例	0~0.5	0.6~0.94	1
聘任結果	不聘任	可聘任	須聘任

註：上表係以專任教師基本節數 18 節為計算基準

考慮國英數理化的學習節數較多，國中會優先該科目教師，且大多數該科目教師會兼任導師，故本研究主張以上述科目所需教師員額達 0.5 即進位，其他科目則達 0.8 才進位。

因為教師員額編制不足以負擔學校學習總節數，教育部於 105 年國小開始實施合理教師員額計畫(教育部，2016b)。國中若能實施合理員額計畫，學校始有增置的教師員額可以改善國中師資不足和失衡的現象，但教育行

政單位除同意學校有自主行政裁量權，也應建立各科教師最低人數之規定，以確保學習品質。各學校規模各學習領域教師的最低人數如表 3 所示，其中學校規模 18 班以上(含)的學校其檢核基準是科目，17 班以下的學校以學習領域為檢核基準。就學校教師員額編制數，而各校至少還有 2~25 個教師員額可以自行決定配置在哪一學習領域/科目，若合併合理員額教師人數，則有 4~25 個教師員額可以彈性運用。

表 3 滿足十二年國教課綱學習節數之各領域教師最低人數 (單位:人)

科目 (節)	國文 (5)	英文 (3)	數學 (4)	自然科學 領域 (3)	社會 領域 (3)	綜合 活動 領域 (3)	藝術 領域 (3)	健康 與 體 育 領域 (3)	科技 領域 (2)	最低 教師 員 額 限 定 數	編制 教師 員 額 數	學 校 還 可 運 用 教 師 員 額	增* 加 合 理 員 額 數
3 班	1	1	1	1	1	0	0	0	0	3	7	4	6
4 班	1	1	1	1	1	0	0	0	0	5	9	4	6
5 班	2	1	1	1	1	1	1	1	0	9	11	2	4

班級	科目(節)									最低教師員額限定數	編制教師員額數	學校還可運用教師員額	增* 增加合理員教師額數
	國文(5)	英文(3)	數學(4)	自然科學領域(3)	社會領域(3)	綜合活動領域(3)	藝術領域(3)	健康與體育領域(3)	科技領域(2)				
6班	2	1	1	1	1	1	1	1	0	10	13	3	5
7班	2	1	2	1	1	1	1	1	0	11	15	4	8
8班	3	1	2	1	1	1	1	1	1	12	17	5	9
9班	3	2	2	1	1	1	1	1	1	13	19	6	10
10班	3	2	2	2	2	2	2	2	1	18	21	3	7
11班	3	2	2	2	2	2	2	2	1	20	23	3	7
12班	4	2	3	2	2	2	2	2	1	22	25	3	7
13班	4	2	3	2	2	2	2	2	1	22	27	5	9
14班	4	2	3	2	2	2	2	2	1	23	29	6	10
15班	5	3	3	2	2	2	2	2	2	25	31	6	10
16班	5	3	4	3	3	3	3	3	2	31	33	2	6
17班	5	3	4	3	3	3	3	3	2	31	35	4	7
18班	6	3	4	3	3	3	3	3	2	32	38	6	8
27班	8	5	6	4	4	4	4	4	3	44	57	13	17
36班	11	6	8	6	6	6	6	6	4	63	76	13	17
54班	17	9	12	9	9	9	9	9	6	95	114	19	21
72班	23	12	16	12	12	12	12	12	8	135	152	25	25

註：1.各科目/領域之教師員額=該科目(領域)每週全校學習總節數÷該科目(領域)專任教師基本授課

2.節數；國文專任教師基本授課節數 16 節，其他科目專任教師基本授課節數 18 節

3.()內的數字係指每週學習節數

4.係指平均編制教師人數回兼二節後，所增加之合理員額教師人數

(二) 依據師資結構增加教師員額、修習第二專長學分班，解決學科師資不均等的問題

本研究發現有條件的增加教師員額可以解決國中師資結構不均衡的問

題，包括(1)學校排課後有 42-200 多節的課務要請人兼代課，(2)增聘師資不足科目之教師，(3)學校彈性課程規劃不受現有師資結構之干擾。為了避免增加員額之運用無法達成上述三種效果，學校須依合理教師結構之標準，

增聘所需之專長教師的人數，其中部分員額用於合聘教師，提供縣市長期穩定之合格專長師資，解決學校規模不足聘任 1 位專長教師的困境。

由於國中教師配課是一常態現象，為了調解部分科目師資過多，及落實專長授課，修習第二專長學分班是有效的方法，但須有強制性規定和配套措施，以強化教師取得第二專長之動力，例如同意定期公告縣市各科目的超額壓力值和各領域學習節數之剩餘數量。

(三) 建立具體明確的配課規定，符合現場需求，以落實專長授課

本研究發現教育部專長授課之相關規定均以學校和縣市為管考單位，管考範圍只限藝能課程和活動課程。而專長授課和師資結構互為因果關係。師資結構不均等，主科師資過多，副科師資嚴重不足或完全沒有師資，學校除了藝能科成為配課科目外，還會出現國文教師配課公民或歷史，理化教師配課數學或健康教育等現象。學校愈不重視專長授課，愈會出現不合理的配課現象。

若配課能有具體明確的規定，學校較能落實專長課及改善師資結構，尤其是教師個人的規定。老師可以全部專長授課，而不配課。當課程不能切割時，教師以完整教授其專長科目為原則，如果要配課要則須符合專長授課資格。配課科目有二種情況，(1) 同領域不同科目，(2) 同領域科目。這二種配課的專長授課資格應要層級的

差異，前者須修習一定的研習時數，後者則修習 30 學分，而前者的研習時數可以抵免後者的部分學分數。

(四) 教育行政機構與學校須定期檢視師資結構

雖然教師聘任的決定權在學校教評會，教育行政機構若規定學校必須符合師資結構檢核標準，校長則須引導教評會合理決定甄聘或超額哪一學科教師，以確保學生學習品質，縣市要檢視學校師資結構有無逐年改善。而教育部也要檢視增置教師員額後，各縣市符合師資結構之學校數有沒有逐年提升，做為補助額調整之依據。

參考文獻

- 陳英素(2011)。各縣市超額教師辦法之比較。取自<http://society.nhu.edu.tw/e-j/98/A8.htm>
- 教育部(2013)。提升國民中學專長授課比率推動教師進修第二專長作業要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL001155&KeywordHL=合聘&styleType=1>
- 教育部(2014)。國民小學與國民中學班級編制及教職員額編制準則。取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070006>
- 教育部(2016a)。國民小學與國民中學班級編制及教職員額編制準則。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008932>

- 教育部(2016b)。教育部國民及學前教育署補助各地方政府105學年度推動國小合理教師員額事項執行原則。台北：教育部
- 教育部電子報（2008年3月20日）。行政院於3月19日通過教育部國中階段精緻國教發展方案。取自 http://epaper.edu.tw/old/epaper.aspx?period_num=299
- 馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧、江敏慧(2015)。國民中學教師員額和工作負荷量之分析。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧、徐昌慧(2016)。因應十二年國教教師人力需求探討國中教師員額運用落實方案。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 劉欽敏、蔡文煉、張永宗（2002）。都會區中學各領域教師人數需求之推估研究-以臺中市公立國中為例。載於臺中市教育局主編，臺中市國民中學試辦九年一貫課程成果專輯(頁13-25)。臺中市：教育局。
- 戴淑芬（2013）。國中小教師課稅減課後代理代課教師增加相關問題探討。臺灣教育評論月刊，2(10)，32-35。



論國中專任輔導教師師資培育之挑戰

陳建輝

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

李泳緹

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

一、前言

為了解決臺灣國中小長期輔導人力不足並促進校園輔導專業發展，教育部於 2008 年開始指示國中小學校應設置輔導教師，開啟起了兼任輔導教師制度的開端。爾後又因校園霸凌事件層出不窮，學生輔導工作的高度需求逐漸被重視，輔導工作開始轉朝向專業專職的方式聘任，「專任輔導教師」新職也因應而生。立法院並於 2011 年三讀通過國民教育法修正條例第十條，訂立專任輔導教師員額。2014 年更進一步地通過「學生輔導法」，明訂學校輔導工作之內涵、架構、任務及人力編制等規範，除了讓學生輔導辦法有了法源基礎外，顯現政府更加重視學生輔導工作，而專任輔導教師更被期待是學校輔導專業工作執行與發展的重要人力。

在校園輔導工作的發展進程中，我們樂見學生輔導專業漸被重視，另一方面我們也要思考在輔導專業師資的培育上是否也符合實務需求。以國中場域為例，目前各縣市專任輔導教師的應聘資格多是要求具備國中綜合活動輔導專長教師並修習過規定的輔導學分才可應試。檢視綜合活動輔導專長師資培育是否符合專任輔導教師實務需要有其必要性。筆者現職為國中專任輔導教師，在學校輔導場域服務七年的時間中，歷經綜輔教師與兼

任輔導教師，直至擔任專任輔導教師的經驗中，也深刻感受到工作任務的差異與調適，本文嘗試以專任輔導教師在實務上的經驗思考，什麼樣的師培課程更切合所需，提出觀點與討論。

二、專任輔導教師工作規範

美國於 1900 年代開始推動學校諮商 (school counseling)，美國學校輔導教師協會 (American School Counselor Association, ASCA) 於 2005 提出輔導教師在學校的輔導系統 (system support) 應包含輔導課程 (guidance curriculum)、個別輔導 (individual student planning) 以及回應服務 (responsive services)，涵蓋了學生個別諮商、團體輔導、諮詢、轉介，以及整體輔導計畫的發展推動。

在國內的經驗，從「WISER 三級輔導工作模式」來看專任輔導教師角色職責規範，專任輔導教師在學校三級輔導工作職掌中主要負責推動的是二級預防工作，透過個別輔導或小團體輔導的方式，實施介入性輔導措施，以達到早期發現高關懷學生與早期介入輔導 (教育部，2013)。教育部 (2013) 編撰的輔導工作參考手冊以及各縣市國中小針對專任輔導教師工作職掌大致可歸類出下列細項：1. 專業服務 (個別諮商、團體諮商、個案會議、心理衡鑑、諮詢服務、教學活

動)、2. 專業成長(督導與研習進修)、3.專業發展(專業社群、專業評鑑)、4.行政參與(協助輔導工作推動、參與會議)。

從各縣市針對專任輔導教師所規範的工作職掌項目中，我們可以發現專任輔導教師被期許成為學校輔導工作的支持與宣導者的角色，擔任學校輔導諮詢的重要角色、也要擔任與不同系統(社政、醫療、警政)合作的連結、規劃擬定學校輔導工作推動，成為全體教師的輔導支援。專任輔導教師的角色職責相較過往輔導教師，更強調「個案輔導」與「專業支持」的功能(宋宥賢，2016)。除了直接服務(個別諮商、團體輔導、心理衡鑑等)外，更要成為與系統工作的重要連結，而我們的師資培育課程是否已經把這樣的重要能力納入課程的規劃安排值得我們關注。

三、國內國中輔導活動專長師資培育現況

依據 2011 年「教育部補助置國中小輔導教師實施要點」修正規定中，在國民中學階段，專任輔導教師於 101 學年度至 105 學年度，應具有下列資格之一：1.為輔導諮商心理相關系所組畢業(含輔系及雙主修)且具中等學校合格教師證書。2.具中等學校輔導(活動)科/綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。因此我們可以知道要成為一位專任輔導教師，除了必須是輔導與心理諮商相關背景並且也要具備中等或是國中輔導活動科教師證書才能夠考取。

依現行師資培育制度，除了教育學分外，在國中綜合活動學習領域輔導活動專長的學分認證上因師資培育機構的不同稍有差異，大致上需要修習共計 42-48 學分。其中包含領域核心 4 學分、必備 16-20 學分，選備 14-16 分、童軍教育 4 學分與家政 4 學分。核心領域指的是綜合活動學習領域概論、實施與評量；諮商輔導專業的必備 16 學分中，主要包含諮商輔導理論與技術課程、團體輔導、心理與教育測驗、助人專業倫理、生涯輔導等；選備的課程則包含危機處理、生命教育、社區心理衛生、婚姻與家庭、社區諮商等課程，最後還有 8 學分是需要修習同為綜合活動學習領域的其他二主修專長(童軍、家政)的必備課程。

依據國內北中南東四個縣市(台北市、台中市、高雄市與花蓮縣)國中小專輔教師工作職掌，並一進步與教育部(2016)公告中等學校各任教學科(領域、群科)師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點，所規範的國中綜合活動學習領域輔導活動專門學分課程簡要對照後，可發現大多數的必備課程著重在輔導教師專業能力的培養，例如：個別諮商的專業知能、團體諮商與心理諮商等，對於輔導專業能力的養成這是相當重要的基礎。其他輔導專業的廣泛主題則列入在選備課程居多。

值得我們注意的是對於專任輔導教師工作任務的期待，除了直接輔導服務外，更期待專任輔導教師擔任學校輔導工作的推廣與後援，而此角色

職責定位的轉變也是當前專任輔導教師適應上的困境（林育鑫，2014）。我們可以從工作職掌的規畫中再次看到輔導工作不再只是與個案在諮商室內的談話或是班級的教學活動，更強調與重視系統合作連結以及輔導知能規劃發展的能力。

四、專任輔導教師多元能力培養

承上述的討論後，以下針對專任輔導教師在師資培育訓練上，從不同階段提出以下觀點：

（一）師資培育課程階段

1. 合作能力的訓練

輔導工作不能只是單打獨鬥，經常是要與校內各行政處室及家庭或是社政系統合作。合作能力對專任輔導教師的工作效能有相當重要的影響。在課程的學習階段應該增加分組學習或是協同教學訓練的機會，透過小組合作、討論與產出，學習與增進合作協調能力。

2. 多元文化觀點與倡導能力的訓練

傳統的諮商工作經常是聚焦在個案個人困擾的紓解，學校的輔導課程也多是訓練我們能夠成為與個案個別工作的輔導教師。然而面對系統中的輔導困境，卻鮮少訓練我們具備為個案與自我專業倡導的能力。在學校輔導場域中，為解決個案在系統中的困境，專任輔導教師需要擔任個案的代言人，為學生在系統中的權利倡議。

另一方面，對於學校其他教師(如校長、導師、行政夥伴)對輔導工作與效能的期待，專任輔導教師也要能夠為自我輔導專業倡導，促進系統角色對輔導專業的理解，讓系統合作更加流暢緊密。師資培育的課程規劃上，可以加入社區諮商、生態諮商與多元文化諮商等課程，學習多元觀點及培養倡導的專業知能。

3. 校園危機事件處遇能力訓練

由於社會急速變遷，造成家庭結構重組，近年來所發生的校園危機事件愈來愈多樣性，加上媒體的關注，專任輔導教師的角色於危機事件中不需承擔重責，也可能因為處理知能不足，使自身也陷於危機當中。因此若能在培育課程階段，加強心理衛生概念、熟悉危機事件控管 SOP 與危機事件安心服務處遇概念等，將能更有系統地處理校園危機事件，避免因危機而產生的專業耗竭。

（二）教育實習階段

1. 輔導實務實習納入教育實習規劃

輔導活動科教師在實習階段主要是以教學實習、班級實習與行政實習為規劃，目的是訓練實習教師發展教學能力、班級經營與行政輔助經驗的累積，對於學生輔導實務的實習並非必要性的規劃。在筆者的工作實務經驗中，實習教師的認輔實習因著實習學校的安排有相當大的差異，並非每位輔導活動科實習教師都能夠有完整的實務輔導實習與接受督導的經驗。

未來若是能將輔導實務實習納入實習規劃，對於實習教師在實務輔導經驗的累積會更加如實，同時透過學校資深輔導教師的督導，對學生輔導工作的學習會更加切合。

2. 提升專任輔導教師角色認知與認同

師資培育機構應該協助師培生在職前能充分了解當前學校輔導環境，對於未來擔任專任輔導教師的角色定位能夠釐清與建立正向認同。同時在教育實習階段也要積極了解專輔教師的任務職掌，正確的理解專任輔導教師在校園輔導的角色任務對實際工作的適應會更加切合。

3. 永續學習的態度

除了專業能力的訓練外，專任輔導教師也應該保持永續學習的態度，持續地接受督導。在輔導專業的養成除了技術與理論的增進外，保持自我覺察與接受督導是輔導專業成長的要求也是對個案福祉維護的負責態度。

五、結語

專任輔導教師為學校輔導工作中的嶄新角色，專任輔導教師的設立對學校輔導工作的推動發展有重大的意義，專任輔導教師不只是學生輔導工作的執行者，也是學校輔導知能資訊諮詢提供者與輔導網絡資源的整合者。在師資培育上從綜合活動學習領域教師的角色培力，除了發展輔導專業知能與教學能力外，未來更應該要涵蓋與系統工作及倡導能力，對於這

群有志在學生輔導工作投入的輔導活動科教師更能適應國中專任輔導教師的角色任務。

參考文獻

- 台北市國民中學(含完全中學國中部)專任輔導教師工作職掌表(2012)。取自
<http://www.laws.taipei.gov.tw/lawsystem/wfHome.aspx>
- 台中市國民中學設置輔導教師工作規範計畫(2012)。取自
<http://eng.taichung.gov.tw/siteEdu/www.tc.edu.tw/docs/download/id/628.pdf>
- 宋宥賢(2016)。臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。**新社會政策**：46，115-124。
- 花蓮縣國民中學專任輔導教師工作規定(2012)。取自
<http://glrs.hl.gov.tw/glrsout/NewsContent.aspx?id=372>
- 林育鑫(2014)。新制國中專任輔導教師工作壓力與社會支持之探究(未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 高雄市國民中小學輔導教師工作規定(2012)。取自
<http://www.kh.edu.tw/rules/getDirectory/59>

- 教育部（2011）。教育部補助增置國中小輔導教師實施要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100>
- 教育部（2013）。國民中學學校輔導工作參考手冊。台北市：教育部。
- 教育部（2016）。中等學校各任教學科(領域、群科)師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL042992>
- 國民教育法(2011年11月30日)。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001>
- American School Counselor Association. (2005). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author



你猜他能撐多久——從師資培育到教學現場

徐柏蓉

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

一、前言

教育部於 2016 年正式函發「中華民國教師專業標準指引」，作為我國規劃師資培育及在職專業發展之參考，其內容涵蓋 10 大教師專業標準（包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導）與 29 項教師專業表現指標，期待能在師資養成至專業發展的各階段持續形塑教師應具備的能力，彰顯教師為專業工作者之專業形象。社會期待身處教學場域的現場教師展現教師專業，在學生學習、與家長互動、教育行政系統分配的任務中都富有教育熱忱，並展現專業形象，中央單位亦頒布了教師專業標準指引作為引導；然而有趣的是，在教育現場影響教師耗損率（attrition）者，卻另有原因。

為什麼愈來愈多教師興起不如歸去的念頭？在美國，現場教師的耗損率引起學術界與政府的關注。在政府大量使用外聘教師、師資養成投資降低、班級人數上升的外部環境下，教師個人的特質、教學經歷、所覺知的支持系統、任教學校的氣氛與文化等，又將如何影響教師的耗損率？Hancock & Scherff（2010）曾分析教師去職的原因與學校氣氛文化等條件，並從實證研究提出影響教師耗損率的關鍵五因素，或可作為我國再思師資培育與教學現場脈絡對話的參考。

二、教師去職的原因

Provasnik & Dorfman（2005）曾指出，根據美國 SASS（Schools and Staffing Survey）1999 至 2000 年的調查及 TFS（Teacher Follow-Up Survey）2000 至 2001 年的追蹤調查，發現美國教師因調職而耗損約 16%，其中包括 8% 調至他校任教，另 8% 則是完全離開教職生涯；而特別的警訊是這個現象逐年攀升。調職者表示，影響其調職之原因，依序為：退休、家庭因素、懷孕或考量孩童教養、薪資誘因、福利，與期待另一條更好的出路。使調職教師感到痛苦（unhappiness）之因素，依序有：在工作中缺乏計畫時間、工作負荷過高、班級規模、薪資太低與學生行為；而令其不滿（discontent）其工作的理由，依序則為：在工作中缺乏計畫的時間、工作負荷過高、薪資太低、學生行為、與沒有影響力的學校政策，其中最後一項與學校氣氛及文化息息相關。

三、學校氣氛與文化

學校氣氛泛指學校特色、工作士氣、個人主義，甚至包含目標的一致性、行政領導、影響與支持，以及教師的滿意度與評比機制等。通常初任與新調入教師到新學校時，會受學校氣氛支配而協調「適應」，因為不同學校有不同的固有文化；其中有些環境是負面的例子，例如一個沒有清楚教育目標的學校，會讓教師冷漠或消極

於創進及團隊合作，有些甚至會在校園中出現彼此對立的情形。當然也有正向的例子，例如經由全校團結合作與願景達成的結果，對教師的自我效能則有正向影響。

學校文化影響著教師個人與團隊的效能，Lindahl（2006）發現學校文化可能因工作團隊、學校風格、儀式制度、一般法規等，與來自於成員中之不同權力、資源、角色分配而形塑。一般而言，良好的學校文化應能促使教師進行合作與對話、並對教師進行賦能（empowerment）；相反地，缺少行政支持、學生的不良行為、與來自教師個人或教育政策中不切實際的理想，將導致教師效能不佳。Maslach & Jackson（1981）的研究即提出教師去職與以下因素有關：

- （一）情緒耗竭（exhaustion）：教師缺乏活力、持續地情緒緊繃與疲勞。
- （二）犬儒主義（cynicism）：教師輕視、苛刻或是不信任學生與家長的學問或修養等，進而導致其本身淡然、冷漠的態度與作為。
- （三）專業成就感不足（professional inadequacy）：老師自身體會到無法勝任工作的無力感。

另外，教師無法成就個人理想、理想與現實差距過大、對特殊教學設備的需求無法被滿足、無效的行政領導等，皆為提升教師耗損率的原因。

四、五項關鍵預測指標

Hancock & Scherff（2010）進行的問卷調查研究，對象為具有大學學歷之 4520 名全職美國中學英文教師，針對回收問卷進行兩階段的邏輯迴歸分析，最後獲得對於教師耗損率的五項關鍵預測指標如下（信賴區間 95%，前三項因素 $p < .001$ ，後兩項 $p < .05$ ）：

（一）相對少數族裔（Minority Status）

教師本身屬於相對少數族裔者，其耗損率將降低 45%。Achinstein、Ogawa & Sexton（2010）的研究指出，這些少數族裔教師留任於具有不利教師留任條件學校之原因，部分是出於對學生的人道承諾，尤其是對低社經背景的有色人種學生之承諾。而其研究也發現，這些相對少數族裔教師只佔教師代表的 13%，此現象與少數族裔教師缺乏文化與社會支持團體、各項標準與能力測驗的增加、以及財務考量等有關。其認為，當我們關注如何在師資培育課程中，預備未來的教師能教導多元化的學習者時，也應同時關注提升教師族群本身的多元性。

（二）經驗（Experience）

全職任教滿五年之教師，耗損率將降低 23%；換句話說，具有超過五年教學經驗的英文教師比較不容易有高耗損風險，這個結果呼應先前的研究文獻，指出任教年資經驗和教師真正的續職率成正相關（Borman & Dowling, 2008; Guarino et al., 2006）。

雖則有文獻指出規劃完善的師資督導和培育系統可有效降低老師的耗損率（Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, 2003; McCann et al., 2005），然而對新手教師而言，最常見的挑戰是如何妥善運用他們過往所學的理论於實際教學現場中。

上述討論顯示，若要在新手教師踏入職場的前五年協助他們，師資培育歷程必須考量到如何減少師培課程和教學現場的生態差異。延長實習時間、或是提高於多元領域實習的機會，或許將對師資培育生體驗不同學校生態有幫助。根據 Kuzmic（1994）的研究顯示，如果新手教師無法適應同事間的合作或學校的環境，單憑教學本身或是對學科的熱愛是無法滿足他們的，而這將導致新手教師的教學倦怠、轉校機率提高，或是選擇離開教職一途。值得一提的是，在 Hancock & Scherff（2010）實證研究的結果中，無法證明參與師資培育課程可以預測英文老師的耗損率，而這有可能是因為師資培育課程無法提供足夠的專業訓練來滿足英文老師實際進入教學現場時所產生的需求。如此與文獻對照，即可反應出師資培育課程設計的重要性。

（三）教師冷淡（Teacher Apathy）

在問卷的四點量表中，教師冷淡的贊同度每提高一級，耗損率就提高28%。Grayson & Alvarez（2008）對教師冷淡的見解充分呼應 Hancock & Scherff（2010）的研究結果：教師冷淡指的是失去教學熱忱、期待假期來

到、過量壓力、失望感、高程度的工作不滿。降低此問題的根本之道在於學校和工作環境背景的改變，師資培育單位必須和學校領導階層及行政人員進行對話，並且相互合作、成立討論小組、促使學校行政領導階層和教師一起討論引起教師冷淡的相關議題與因應之道，如此或許是可行的方法。

（四）同儕支持（Peer Support）

在問卷的四點量表中，同儕支持的贊同度每提高一級，耗損率就降低8%。問卷是經由四個問題來探討同儕支持的程度：1. 同事共同合作與努力；2. 與同事有共享的信念；3. 致力於協同教學；4. 致力於規範學生行為。愈高程度的同儕支持不僅可以降低教師耗損率，也與教師效能息息相關。

但與教師冷淡相同，同儕支持也是師資培育難以顧及的層面。如何幫助師資培育生面對職場與同事間合作的議題？Hoy et al.（2006）曾建議師資培育課程應納入有關與同事互動及衝突解決的議題，即因同儕支持可以提高教師工作動機與續職度。事實上，Scholastic & the Bill and Melinda Gates Foundation（2010）的問卷調查結果顯示，54%的教師認為與同事間的合作關係，比起高薪更能影響其續職的意願；而要提高教師間同儕支持的程度，學校行政領導層級的協助則是不可或缺。

(五) 行政支持(Administrative Support)

在問卷的四點量表中，行政支持的贊同度每提高一級，耗損率就降低 4%。問卷係以四個問題探詢教師對行政支持的看法：1. 學校行政領導層級對全體教職員的作為；2. 校長溝通的清晰度；3. 校長對學校規範的執行；4. 教師被尊敬與重視的程度。結果顯示，行政支持和教師耗損率成反比，換句話說，學校行政領導層級的協助被視為教師續職的重要關鍵；教師希望獲得重視與感到被需要。Gigante & Firestone (2008) 則指出，教師應該被視為領導者和改變者，而不是一味被動的順從，否則學校將有風氣敗壞的風險，且改革將難以進行。師資培育單位在此方面所能獨力著墨的成效有限，故師資培育單位應該與地方學校合作，協同診斷教師需求、並研發改革，或是依據教師回饋來籌劃師資專業成長的內容。

五、結語

Hancock & Scherff (2010) 的實證研究雖是以美國中學英文教師作為研究對象，但其研究結果對我國師資培育仍能給予啟示。對應我國教師專業標準指引，著重培養教師之教學專業是培育專業教師的基礎條件，而維繫教師在教學現場持續保有教育熱忱、持續給予專業承諾，則需要師資培育單位深入了解現場學校文化與運作，對教師專業標準進行在地化的轉譯，並回饋於師資培育課程的設計。尤其是提供師資培育生認識不同學校文化與生態的機會，充分給予實作與對話的空間，並培養新手教師參與同儕教師互動的能力，將有助於在其

教師生涯發展歷程中提高續職意願，並降低教師冷淡現象發生的機率，進而促發其專業形象的展現。

綜上所述，我國教師專業標準指引中之「展現協作與領導能力」一項，對師資培育單位及師資培育生最為遙遠，卻是影響師資培育生進入教學現場後能持續展現教師專業至為關鍵的能力；而此項能力僅能在與教學現場的實際互動與反思對話中不斷培養，亦是考驗師資培育單位如何引導師資培育生在教育實習歷程中進行有效學習。期以文獻與我國教師專業標準指引之對話，裨益我國專業教師之培育。

參考文獻

- 教育部 (2016)。教師專業標準指引。臺北市：教育部。
- Achinstein, B., Ogawa, R. T., & Sexton, D. (2010). Retaining teachers of color: A pressing problem and a potential strategy for “hard-to-staff” schools. *Review of Educational Research, 80*, 71-107.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*, 367-409.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education, 55*, 387-392.

- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46, 302-331.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: Review of recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208.
- Hancock, C. B., & Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328-338.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialisation, organisational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10, 15-27.
- Lindahl, R. (2006). *The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m13465/1.1/?format=pdf>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McCann, T. M., Johannessen, L. R., & Ricca, B. P. (2005). *Supporting beginning English teachers: Research and implications for teacher induction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Provasnik, S., & Dorfman, S. (2005). *Mobility in the teacher workforce* (NCES 2005-114). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Scholastic & the Bill and Melinda Gates Foundation. (2010). *Primary sources: America's teachers on America's schools*. New York, NY: Authors.

「師心」何往？談師資培育過程中的遺珠

鄧可欣

草潔國小教師兼任註冊組長

一、前言

（一）教師的社會期望與角色

「古之學者必有師。師者，所以傳道、受業、解惑也。人非生而知之者，孰能無惑？惑而不從師，其為惑也終不解矣！」這是大家耳熟能詳的，而除了韓愈的《師說》外，荀子的《理論篇》也揭櫫了教師的崇高地位：「禮有三本：天地者，生之本也；先祖者，類之本也；君師者，治之本也。無天地，惡生？無先祖，惡出？無君師，惡治？三者偏亡，焉無安人。故禮、上事天，下事地，尊先祖，而隆君師。是禮之三本也。」文中「本」取「根」之意，指事情開端。而天地、先祖、君師這三者須事之以禮，此為禮之三本由來，由此可知，教師肩負教化百姓之責。

自古以來，教師始終是求學過程不可或缺的重要角色，不但肩負知識傳遞的重任，行事為人更是學生的典範。中國人自古重視教育傳承，所謂「天地君親師」，將師者與天地君親並列，尤其突顯教師的尊貴地位。正因如此，整體社會氛圍賦予教師甚高的期待，教師本身也對自己的行為舉措有高標準的要求。

二、本文

（一）師資培育的沿革

華人文化中普遍受到儒家思想影響，教師甚受重視。日治時期，為了推行皇民化政策，日人設有國語學校

師範部以培育日籍教師，國語學校可謂臺灣師資培育機構之始(沈翠蓮，2004)。1899年臺灣總督府在臺北、臺中、臺南設置師範學校，培育擔任公學校教師的臺籍教師。之後隨著社會變遷，又加上統治政權的更迭，光復之後的國民政府，為了因應學校暴增的學生人數，積極培育師資，師範學校也因此陸續改制，不但從師範學校到師範專科，且將臺灣教師的職前訓練，由高中程度提升至專科程度，系統化的師資職前訓練課程，也在政府追求提升師資素質以及教學能力的精進下設計產生。

1970年代，師範專科學校相繼成立，為使師資培育有法源依據，教育部開始研議「師範教育法」，並於1979年11月明令公布，本法確立師資培育的途徑、公費、實習輔導制度、有計畫培育以及明定教師進修義務等。又經過了十數年，受時代變遷與制度本身所限，師資培育面臨許多新挑戰，加上受國際化、民主化以及多元主義的影響，教育部又開始研擬修法，最後在1994年2月立法院三讀通過，改原本的「師範教育法」為「師資培育法」(第一代)，至2002年公布，隔年實施新修訂之「師資培育法」，內容更是大幅調整，例如為解決教師證書核發流於形式即無篩選機制之問題，修正教師資格取得的方式，2003年訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」，將原本流於形式的教師資格之初檢複檢改向專業證照的檢定

制度，臺灣的多元師資培育又進入另一個新的階段；最近於 2017 年教育部修法，其中一項便是將之前規定的先實習再檢定，改為先檢定再實習，以提升取得教師資格的人數。

縱然歷經改朝換代，在劇烈改變中不變的是教師代表的社會角色期望：將國家未來的希望，莘莘學子的人格陶冶、思考訓練和基本素養寄託在教師的身上。縱然教學的方法、學習的主體隨著時代革新、翻轉，教師仍是學生學習過程中不可或缺的引導者。因此，本文參考教育部公布之教師標準來探討師資培育過程中尚待補足之處並提出建議，希望能使本國師培過程更臻完整。

105 年(2016 年)2 月 15 日，教育部以「全球參照、在地統整」為規劃方針，並依循 101 年公布之《中華民國師資培育白皮書》揭櫫我國理想教師圖像，據以研發 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，展現我國對教師專業知能與態度之期許，並於師資養成及專業發展各階段形塑教師應具備的能力，彰顯教師為專業工作者之專業形象。本教師專業標準包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向，可作為各師資培育之大學、縣市政府、各級學校及教師規劃職前師資培育課程、師資生實習輔導與評量、教師甄選及精進教師專業成長措施等活動之參考。

教學是一種專業，擔任教師者須受過專業訓練，何以社會上大眾普遍認同的各種職位，諸如律師、法官、醫生、工程師等，皆因著個人專業受到敬重，唯獨教師的專業度被輕忽。是以教育部期許提升教師專業形象，並持續改進師資培育，以重視學生個別差異，關注學生學習成效為標的，此為學子福氣，亦是國家進步的助益。

(二) 師資培育過程中的遺珠與修正

1. 關注教師的心理健康

隨著臺灣教育改革的進行，國外的師資培育以及教學方式等新觀念不斷帶進國內，更為了能培育具獨立思考、統整能力的學生，近年來更是大力推廣翻轉教育、嘗試翻轉教室、激發學生翻轉學習。各項師資職前培育課程的學習重點，也從老師「教什麼」轉型為「如何教」。學科的單向傳遞被有效提問取代，學生的表現亦從個人到合作學習，班級經營管理中的獎懲制度也因學生基本人權受重視而將傳統上的「嚴懲」--「體罰」被禁止，甚至學生的心理感受、情緒疏導等也較以往更受重視，師資類科也因而加入專任輔導教師的培訓。

論及師培機構的職前師資培育課程方面，以清華大學南大校區竹師教育學院教育與學習科技學系課表為例，在教學基本學科課程以及教育基礎課程、教學方法課程及選修課程中，強調學科的基礎理論及應用技術；再檢視心理與諮商學系課表，規劃了各項心理學基礎、研究方法與評

量、重要議題探究如愛情婚姻與家庭、正向心理與健康、專業實踐素養、領域核心課程如諮商輔導技術與策略等，吾人可以發現，師資培育職前課程以學生為中心，期望藉由修習課程，充實教師的專業能力，有效提升教學成效。然而也正因為皆以學生為中心，在師資培育的階段，闕漏了關心教學者本體的過程。

2. 職前篩選具備成為正式優質教師潛質的師培生

數十年前，報考師院的學生，不少皆是因為幼時家庭物質條件並不寬裕，這些「沒後台、沒背景、沒人脈」的父母親莫不希望孩子們能夠從事公職，以求相對穩定的生活和薪資，而師專就是最適合的路，而當時社會結構與風氣相對現今單純，無論個人是否有當老師的志趣，大多數師專生畢業之後，倒也能安分於教職，畢竟受師專「規矩、紀律、安定」的奶水餵養，「長大」也頗能反映出此種「教養方式」於現實。

直至臺灣經濟產業結構變化，就業市場選擇多樣，教育改革以及多元師資培育開放，報考師院、教育大學的學生，動機早已和以往不同，甚至師培機構必須將學生分為「師培生」與「非師培生」。若非出於現實環境的需要或是個人自我強大明確的志向，進入師培過程的學生，在懵懵懂懂間，有不少「準教師」受過四年師培訓練之後，才發現自己並不想當老師；或是教育實習結束後，因為教師檢定考、教師甄試連年不利，而受到

挫敗，便放棄從教之路，讓在大學四年所受的師資專業訓練付諸流水。

教師職缺少，競爭者眾，現今要能成為正式教師，必須要能有強大的心靈與毅力，及早立定心志、及早為教師甄試做預備；或是能夠堅忍不拔、咬緊牙根一路過關斬將，通過教師甄試的激烈篩選，取得正式教師資格。然而，要如何能夠在師資培育過程中及早揀選出這些具備好教師潛質的學生？無論是協助學生確立自己的職涯目標，或是測定師培生的挫折容忍度、領導特質等，在測驗方面、課程方面，都是刻不容緩，但也是現今師培過程中欠缺的一環。

3. 延長教育實習時程及調整內容

除此以外，鑒於以往師資班學生對教甄的準備度皆較師培生積極、考取正式教師的比例也較師培生高，為著能激勵師培生在準備教師甄試的心志，筆者也認為繼將教師檢定考提前乃至先於教育實習此措施之後，應當延長教育實習的時程。林靜宜在其「臺灣光復後師資培育制度之研究」中亦提出延長教育實習時間之觀點：「依據本研究發現國外師資培育共同特色中，皆非常重視實習，教育實習為一至二年，如英國的 24 週以上及德國 18 個月以上。此外，另安排有至少五週的試教。師資培育的過程應該是不疾不徐以及循序漸進，因此，教育實習仍應維持一年，除了讓實習生瞭解學校組織的整體運作與行事活動外，更提供了完整的學習機會以養成專業之能、精神與態度。」(林靜宜，2009)

除了調整教育實習的時程，也應積極改變教育實習內容，取消過去偏重的行政實習，加強教學實習、為實習生預備專業且有熱忱的實習輔導教師，且於師培機構中即提供具有中小學豐富教學經驗的專業實習課程教師。實習是半踏入社會狀態，藉由實習時參與的實際教學、班級經營、課程規劃等實際經驗，實習生更能在此過程中重新審慎檢視自己的選擇，是否決意要成為一名正式教師，奠定志向者，較能蓄積面對教師甄試挑戰的心理能量。

4. 提供教師「性格改變技術」

師培生在歷經千辛萬苦，從教甄苦海游上岸，終於取得正式教師資格，卻在進入學校之後，發現在一波以學生為學習主體的浪潮中，因著部份社會媒體重視羶色腥的閱聽率，經過篩選性的不時報導，讓民眾對於教師有所誤解，又加上網路輿論的崛起，酸民文化的高漲，無形中助長了家長對教育的過度干預、學生對教師管教的不以為然，讓教師在教育領域中執教起來動輒得咎，甚至處處掣肘。

加上由於少子化，家庭教養觀念改變，家中孩子往往集寵愛於一身，進而影響父母親對教師的高度要求、低度信任。而根據曾湘婷（2013）以國中兼任行政教師為研究對象的研究中指出，兼任行政職務之教師，除了面對學生、家長以外，更要縱向對學校行政領導階層負責，並要橫向對學校同儕教師溝通協調，為親師生提供服務...導致教師的工作量，超出個人

所能擔負的情緒負荷，教師除了在精神上感到疲乏困倦，更容易因能量耗盡而產生負面的工作態度，使得不少教師都有過重的情緒勞務。然而職前師資培育課程中，並未教導教師如何自我接納、自我調解情緒、調整自我性格及未提供促進自我正向思考等的訓練。舉凡行為改變技術、輔導與管教、諮商與人際溝通等課程，皆是為了學生而預備。試想，若教師徒具行為改變的技巧，缺乏真誠的心靈與親身經歷，如何能切實同理學生的感受？甚至自我的心靈與情感已匱乏被掏空、工作滿意度低、情緒勞務過重的情況下，又如何能以身作則，成為學生所欲效法的正向心理與行為之典範？

職場上，不少教師連自己的真實感受都得壓抑、隱忍，或是受天生性格影響--被動的、內向的、急躁的、粗心的.....因為性格產生的行為，導致在學校與同事衝突不斷或親師衝突不斷，這樣的教師也常成為校園的困擾之一。倘若師培機構能幫助教師真誠接納自己，並勇於面對自己在生命、性格上深層的缺失，讓教師的身心靈處在平衡的狀態，也才能有更穩定的力量去幫助學生、家長。

換言之，學生的人權被尊重與保護，教師的人權也應同樣重視之。俄教育學家蘇霍姆林斯基有云：「請你記住，你不僅是自己學科的教員，而且是學生的教育者、生活的導師和道德的引路人。」「真正的教育是從教育者的素質開始的。」教師自我必須要先能成為一個具有好素質的人，才能夠

擔負起真正好的教育責任。

三、結語

學生的心，老師照顧，教師的心--「師心」，誰能照顧呢？教師在教育過程中的重要性不可抹滅，在全球化以及國際競爭下，如何培養出更多高素質教師，更是刻不容緩。為實現我國教師專業標準中所訂定的理想教師藍圖，期許我國教師培育制度能更加完善，專業、優質、精緻、卓越、全人化，讓優質教師除了有專業能力，也有健全心靈，以心帶心、以生命帶生命，做為好的經師，更做為好的人師，帶出更好的學生。

參考文獻

- 林靜宜（2009）。台灣光復後師資培育制度之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士班碩士論文。
- 沈翠蓮（2004）。台灣小學師資培育史。台北:五南。
- 曾湘婷（2013）。高雄市國民中學兼任行政職務教師情緒勞務負荷、學校組織健康與行政效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系學校行政碩士班碩士論文。



臺灣非師範院校參與師資培育政策實施中的反思

牛康侃

重慶大學高等教育所

臺灣清華大學教育與科技學系

一、相關政策

在臺灣宣佈戒嚴前的一段歷史時期，“師範教育”一度受到臺灣當局最嚴密的控制，甚至被稱為“精神的國防”，師範教育被緊緊控制在幾所師範院校中。1979年的“師範教育法”的頒佈與實施，該法明確規定，“師範教育，由政府設立之師範大學、師範學院及師範專科學校實施之”，更是確定了“一元封閉”的法定理念。20世紀80年代臺灣地區政治解嚴的實施，這種僵化的師範教育模式不能適應社會的進步發展而被人們所詬病，政治解嚴使得教育的改革迫在眉睫，而師範教育則成了社會失序和教育失敗的代罪羔羊。進入20世紀90年代，全球化和高科技化迅猛發展，臺灣社會日益由封閉、靜態的農業社會向開放、多元、動態的工商業社會轉變。社會政治與經濟的變化對教師的數量與品質都提出了更高的要求，師範教育理念也隨之發生轉變。

1994年，臺灣教育當局正式公佈“師資培育法”，從“師範教育”到“師資培育”，《師資培育法》（2005年修正）中指出，臺灣師資培育不僅包括師資職前教育也包括教師資格檢定的內容。師資教育不僅僅是兩個字的改動，而是實質內涵發生了質的改變，改變了以前“一元封閉”的師資培育模式，實現了向“多元開放”的轉型，其中師資培育管道多元參與就是其中之一。

新頒佈的“師資培育法”將原來“師範教育法”中師資培育僅限師範院校及教育院、系之規定，改為“師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院”。這也意味著師範院校與非師範院校可以統統參與師資的培育工作，當然並不是每一所設有教育系的非師範大學都可以隨便在師資培育市場分一塊蛋糕的，為此臺灣教育當局1995年頒佈《大學校院教育學程師資及設立標準》（後修訂成為《大學設立師資培育中心辦法》（2003年修正）），對師資培育機構的設立標準、教育學程的具體內容、師資生應研修的學分數目都做了相應的規定，也就是說只要非師範大學具有師資培育能力的都可以通過申請獲得師資培育的資格來培育大學以下所需要的教師。

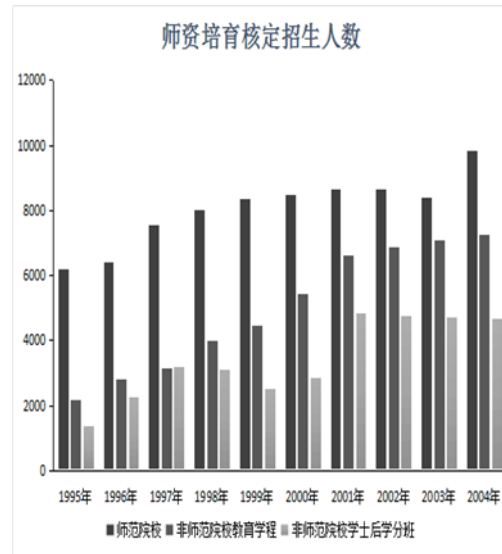
《師資培育法》頒佈是為了培育卓越教師，為社會培養所需人才奠定基礎，從而適應臺灣社會多元與開放的發展現實，選擇了開放與多元的師資培育發展道路，目的是通過師資培育的多元化與開放化的途徑，使臺灣師資培育走向專業化與卓越化。但是這些政策在實施過程中出現了一些我們值得反思的地方，我們需要對這些經驗做一個系統研究，進而為管控時期也就是當下的師資培育教育政策制定提供更多借鑒與幫助。

二、政策反思

《師資教育法》的頒佈使得師資培育管道的多元化，非師範院校參與也使得師資培育水準不斷提高。例如在《師資培育法》（年修訂）中則規定：設有師資培育中心的大學，需要翻選大學二年級以上碩、博士班在校生修習師資職前教育課程。這些都有利於提升師資整體的素養。但是在非師範院校參與師資培育這一政策的具體實施過程中，不可不避免的產生了一些問題，值得我們深思！

（一）政策制定與實施缺少聯動機制

1994 年後非師範院校的參與打破了師範院校獨佔師資培育市場的地位，各大院校紛紛搶奪師資培育的市場，從 1994 年到 2004 年，臺灣“教育部”核准的師資培育機構共計 73 個，總學程達 94 個。伴隨著師資培育機構的激增，師資生源也水漲船高，根據《‘中華民國’師資培育統計年報》中顯示從 1995 年各類師資培育核定招生名額為 9719 人到 2004 年 21850 人，十年間增幅達到 120% 之多。



資料來源：整理自臺灣“教育部”：《‘中華民國’師資培育年報》（2008 年版），臺北：“教育部”，2009 年第 358 頁

1995 年發佈的《師資培育法施行細則》第 7 條規定：自費師資培育者，通過教師資格檢定後，主管教育行政機關將為其建立教師人力資源備用庫”。臺灣“教育部”：《‘中華民國’師資培育年報》指出 17362 人獲得核定，達到當年師資培育人數的 80% 左右。臺灣師資培育由 1994 年前的計畫式向儲備式發展，為培育數量充足的儲備教師，目標積極合理，但是任何事情都過猶不及，臺灣儲備師資的迅猛發展給臺灣的教育事業反而帶了一些不安因素。

《大學設立師資培育中心辦法》規定，各個中心對每學年研修的教育課程學分以及修業年限自行規定，教育主管部門進行核定即可。在這種情況下，一些大學開辦“短期速成學習班”，讓學生通過一年的集中學習，就可完成所有的教育專業課程，再通過半年實習和教師檢定考試取得教師

資格。而師範生要經過四年師範大學的學習才可完成的修習，這勢必會挫傷本身有意投身教育事業學生報考師範大學的熱情。短期培育出的教師素養勢必會與培育卓越教師的目的背道而馳，對個人而言沒有達到社會專業化的認可度無疑是時間與金錢的浪費，對社會而言會造成更多的“准”老師無業可就，造成社會的不穩定因素。

從上述圖表中發現，師範院校與非師範院校師資培育人數逐年上升，但並不僅僅是人數的增多導致了很多師資學生不能就業，這只能說是一個方面，但我們注意到一個關鍵的因素是師範教育與非師範教育之間缺少對師資培育的聯動機制。市場經濟下需要競爭，教育資源也是如此，但是競爭的目的是為了提高學生的品質與素質。同時競爭的過程中缺乏實際的互動就會形成“各自為政”的結果，在課程設置、實習等實施專案上兩個系統不能協調的進行就會導致資源的浪費，正如上訴所言。

(二) 政策制定滯後於少子化現實

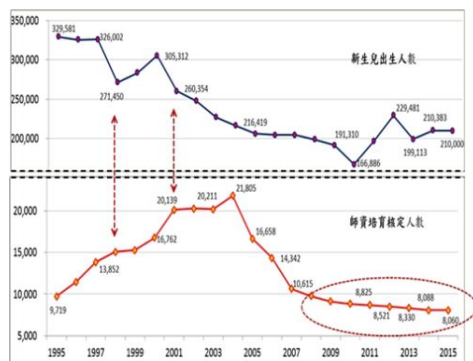


圖 2 臺灣出生人口數與師資培育人數成長趨勢比較

資料來源：104 年中華民國師資培育統計年報

經濟發展水準較高、文化教育普及的地區，出生率就低，臺灣隨著經濟的發展也面臨著同樣的問題，從上面的對比圖中清晰地看到 1998 年臺灣地區的人口出生率跌破了 30 萬，在 2000 年有所回落，但是總體人口出生率處於下滑階段，人口出生的遞減直接導致學校生源的不足，例如幼稚園及國民中、小學學生數的持續下降，使得班級數目也逐年減少，直接影響老師的需求量，甚至出現所謂的「超額老師」現象，就會使得現職業教師員額超出核定編制員額數。

1994 年的《師資教育法》並沒有考慮到這一現實情況，因此如上圖所示，在 1995 年到 2004 年十年間隨著少子化嚴峻現象的出現，同時期師資培育數量高歌猛進，為後來的「流浪教師」走上街頭埋下了伏筆。

2004 年，臺灣教育行政部門首次公開「流浪教師」的相關數據：從師資培育法實施以來具有教師資格卻沒有被學校聘用的流浪教師已有三萬人。2005 年 6 月 12 日，在臺北，一批自稱「流浪教師」（儲備教師）的人進行「拯救國教大聯盟」遊行活動。2000 餘名儲備老師，以「提高中小學師生比、降低 50% 師資培育招生名額」等為要求來呼籲解決他們的就業問題。

(三) 非師範院校進入師資培育門檻低

1995 年頒佈《大學校院教育學程師資及設立標準》，是臺灣師資培育多元化、開放化的實質性開始。之後，於 2003 年 8 月 1 日修訂，為《大學設立師資培

育中心辦法》，對師資培育機構的設立標準、教育學程的具體內容、師資生應研修的學分數目都做了具體的規定。例如各類教育學程應配備 5 名以上具有相關教育課程的專職教師、應具有教育類圖書一千種三千冊、期刊二十種等。開放的第一年就有 20 所非師範類大學參與到師資教育上來，例如，配備 5 名以上具有相關教育課程的專職教師就可以有師資培育的資格，以這樣的標準讓非師範院校准入這個領域值得深思。

師資培育多元化和開放化目標是在於提高教育學程的品質。因此，師資培育機構必須具有優良的師資、精細的教育理論課程和優良的實習合作機構，有健全的師資培育體系和財政，才可積極申請。只是在有關教育的硬性設備與條件上考察容易紕漏很多重要條件，很多非師範大學如果是基於市場要求為了獲得一定的師資培育市場話語權，就有可能急功近利而這與多元師資培育的宗旨是背道而馳的，低門檻導致過快發展，繼而會影響處於過渡階段的師範院校，因此，很多專業性的師範院校在這樣的浪潮下，差異性慢慢褪去，為了生存不得不轉型，而這容走向另一個極端，就是容易去模仿這些非師範院校的路子。

三、相關建議

(一) 統籌佈局，協調聯動

非師範院校的有利於師資培育水準的提高，但是在發展的過程中出現兩極分化，非師範院校迅速崛起導致師資培育出現困境，關鍵在於兩個系統缺乏相應的聯動與溝通機制，不是

誰要取代誰的問題，而是為了一個共同的目標而努力著。因此，二者要各自發揮優勢，真正在多元化下促進師資培育可持續發展，相關部門要把關師資培育機構的品質，嚴格控制數量氾濫的「流浪教師」。課程設置是培育師資的核心，因此在多元的視野下，建立師資培育多元課程，才能培育出更多的優秀師資儲備人才。

(二) 綜合考慮「生態環境」

生態環境是由生態關係組成的環境，它是一個動態的有機的組織。1994 年師資培育的開放是當時社會政治與經濟發展的必然結果，臺灣社會就如一個完整與豐富的生態系統，臺灣在 90 年代的少子化的現象日趨嚴重也是此生態系統的重要一環，但是在臺灣的師資培育卻一路高歌猛進，為後來大量「流浪教師」走上街頭埋下隱患。教育事業是一項長遠的培育人事業，因此決策者要考慮到未來那些人是培育重點，以及對以後學生的影響，但是現實中師資培育機構如雨後春筍一般，現實如此嚴峻，並不是師資培育多元化和開放化的錯，只是決策者在考慮一項政策時候要綜合地顧及已經發生的現實。如圖 2 中虛線圈住的地方，在 2009 年到 2015 年間師資培育保持在 8000 多人左右有利於制度的長效發展。

(三) 建立長效的准入機制

教育主管機關對審核師資培育機構的標準一定要提高並且具有可操作性。並同時做好教師市場的供求預

測。「該淘汰的就淘汰，切忌盲目開放」。教育主管機關實施對師資培育中心的評鑒，加強師資培育的過程性評價。同時，注意的一點就是在面對一項重要的改革時候，穩重求進，實行先破後立，避免資源的噁心競爭，導致資源浪費。

四、結語

臺灣非師範院校師資培育制度根本目標是培育適應社會發展的卓越教師，同時它們的參與開啟了師資培育制度的多元化。1995年頒佈《大學校院教育學程師資及設立標準》，臺灣師資培育的大門迅速打開，非師範教育機構參與到師資培育中來，儲備教師數量激增。由於對宏觀把握缺乏現實性，出現了師資培育機構良莠不齊的狀況，儲備教師氾濫而成為「流浪教師」，臺灣教育行政主管部門為了解決這些問題，又在不斷的頒佈法令進行彌補。現在看來臺灣師資培育其實只是個開端，特別是在開始的前十年，暴露了其法令頒佈前的考量不周全。雖然在臺灣教育改革團體的不斷要求與督促下，臺灣教育行政機關也在不斷進行解決和落實。但仍需要汲取先前的經驗教訓，這樣才能通過開放多元的現實選擇實現培育卓越教師的要求。

參考文獻

- 師範教育法(1999-02-08)。取自 <http://gaz.ncl.edu.tw/detail.jsp?sysid=D7900170>
- 王禮福.(2006).師資培育政策轉變過程之研究——從流浪教師現象談起(Doctoral dissertation, 臺北: 銘傳大學)。
- 姚文清.(2004).我國臺灣推進教師專業化的歷程.高等教育研究(成都),20(2), 13-16。
- 師資培育法(1994-03-31)。取自 <http://gaz.ncl.edu.tw/detail.jsp?sysid=D9400676>



在職教師進修體系對國民小學教師專業發展的影響

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

廖昌瑋

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

多元的世代裡，教師的角色是被賦予專業的追求與表現。在職教師的專業發展面對今日講求績效的潮流，是不斷被強調的。在職教師進修與研究體系對教師的專業發展，更是需要依教師所需作適度的調整。教師以進修、研究方式進行專業發展是無庸置疑的；但現今的在職教師的進修與研究體系，是否足夠的支援供應教師專業發展，得以因應時代潮流所需。

學校教育的主體與動力在於「教師」，教育品質的關鍵點也在於「教師」。影響教育品質的關鍵仍是在學校裡實際負責教學任務的「教師」。面對教育改革的基層人員—教師，需不斷提升自我專業發展，以因應當前的教育改革潮流。因此，本研究針對現今在職教師進修體系對國民小學教師專業發展影響，並能夠提出具體建議提供相關單位與現職教師做為參考用。

以下分別就以國民小學教師專業發展的意涵、現行國民小學在職教師進修的分析與在職教師進修系統對國民小學教師專業發展的影響加以探討。

二、國民小學教師專業發展的意涵

學校教育不同於傳統的科層體制，它是屬於專業性的鬆散科層體制（邱錦昌，1996）。在專業性與鬆散性的特質下，國小教師的專業是否得以持續發展，或者受到適度的專業視察與輔導。Mitchell & Mitchell（2005）認為發展終生專業成長（career-long professional growth）是教育特定的目標。

專業是指從具有卓越的知識和能力，專業人員將其專業知識和能力的運用於服務或奉獻（賈馥茗，1979；林建福，2005）。教師專業發展的重要性是在於課程與知識基礎的增加、教師自我革新的需要、社會對學校教育的要求及不滿增大（歐用生，1996）。教師是專業的教育工作者，應有專業能力、專業倫理、專業精神，發揮教學的效能；教師透過其專業訓練、專業倫理與專業精神提供教育服務（詹棟樑，2005）。因此，教師團體是具更多專業性與挑戰（Hoy & Miskel，2005）。

在專業發展歷程看，將塑造教師的角色如技師、藝術家、知識份子與政策的行動者（Smyth，2005）。教師在經過專業發展的動力歷程中，包含的層面為專業成長權、教學自主權、

參與決策權、專業地位及影響力（鍾任琴，2000）；並且教師在教育目標下，兼顧成功的教學與有效能的行政，創造性的交互影響（Brown，1993）。因此，教師專業素養即為教師專業的發展基礎與導向。教師在專業發展歷程，更要扮演學習者的角色（吳清山，2004）。

所以，國民小學教師專業發展是對於教育工作領域的專業知識、能力與道德，透過研習、進修、研究與其他專業成長途徑，得以提昇與轉化為自身與團體的專業知能、專業自主及專業精神，並實踐應有的權利及應盡之義務的發展歷程。

三、國民小學教師專業發展的困境與展望

面對經濟、社會與政治的變化，全球的競爭，國民小學教師專業發展也面對許多困境。因此，教師專業知識必須與時俱進，個人知識應得到更有效的管理（陳美玉，2002）。就國民小學教師專業發展的困境與展望分述如下：

（一）國民小學教師專業發展的困境

以學者（呂錘卿與林生傳，2001；陳美玉，2002）所提出教師專業發展的困境，彙整如下：

1. 教育專業本身欠缺充分的「自主性」，師資教育之歷程不夠「專業化」。
2. 進修過程缺乏完整且制度化之規劃。

3. 進修經費編列不易，進修機構分佈不均，影響教育人員進修意願。

4. 進修制度未與教師績效考核結合。

（二）國民小學教師專業發展的展望

國民小學教師專業發展重在教師自我的專業成長，應具主動性、專業化及擴展延續性。以下就國民小學教師專業發展的期望說明之。

1. 發展知識管理

學校對於教師累積多年的專業知識，因教師的調動或離開而妥適傳承。知識管理的績效在於充實教學知識、促進專業成長、提升教學校能、增加學生成就。教師是知識管理的主體，也是專業成長能量的來源，有力的自主學習機會；教師知識管理的策略為進行網上學習、發展教學檔案、從事行動研究、反思教學實務、參加專業社群（孫志麟，2004）。

2. 運用反思與協同合作

教學專業的現實情形中，教師透過群體共同學習，協同合作與反省思考便成為教學的專業實踐與教師專業發展上突破此困境的最好途徑。教師透過反省思考得以專業實踐，引導專業學習，實踐智慧的動力，以群體協同合作，交互批判，並且形成共同學習與成長的專業社群（陳惠邦，2003）。

3. 課程改革的應變發展

面對課程改革，教師專業發展可著重於課程知識權力重組及統整理解；教師課程發展參與的角色重新詮釋與調整；課程安排是師生學習活動的民主參與與落實；國家、學校與教室的課程教學專業的再概念化；課程教學自主與責任平衡；課程兼顧生活經驗與社會統整（蔡清田，1999；李俊湖，2000）。

4. 重視教師成長

教育改革最重要的是「教師成長」，如課程鬆綁與學校本位課程，教師變成課程的主體，而非客體或媒介；教師專業自主權提升，創造的彈性與空間增加；因此，教師專業發展的素質決定課程的品質，教師將發揮創造力，讓學生在課程中有效學習（詹志禹與蔡金火，2001）。

5. 建立專業發展能力指標

梁坤明（2002）對教師專業發展的活動形式研究，發現參加活動次數多而少的專業發展活動為校內週三進修、專案進修研習、參觀考察、參加讀書會或成長團體、修習學分學位。而教師對進修研習活動認為對教師沒有幫助，可能認為學校安排規劃者對教師需求與興趣忽略。因此有待建立教師專業發展指標，使教師能對自我的進修活動予以規劃、選擇，並自我檢討是否達到應有的目標。

6. 行動研究的實施

「行動研究」強調研究功能與實務工作的行動結合，一方面實務工作者可以透過「行動研究」，將「基本研究」或「應用研究」的研究結果，落實特定情境當中，裨益於實際問題的解決；同時，另一方面也提升了實務工作的研究能力（蔡清田，1998）。

7. 資訊科技的運用

在知識經濟時代，學習者比以前更有能力掌握及決定獲取資訊的內容、量與速度。資訊科技的能力可以提升教師的專業能力，操作使用各種資訊設備的能力將是每一位教師必備的能力，有效的使用資訊媒體應用在課堂上，有助於學生的學習；教師教導學生發現資訊與知識、知識與生活的關係，進行有意義的學習（陳美玉，2002；蔡文山，2002）。

面對現今多元與創新的時代，國民小學教師教師專業發展取向（圖1），應透過教師在職進修得以保持創新與學習、合作與分享的自我改善進步的自我永續經營的理念與態度，以面對教師專業發展的教學能力、行政能力、溝通能力、輔導能力、研究能力、專業知識、專業倫理與專業精神等多方取向。

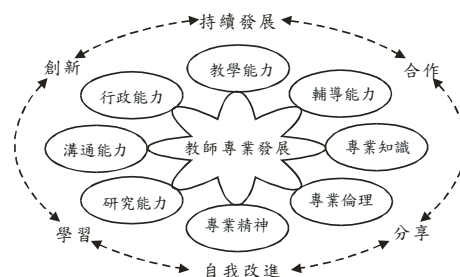


圖1 教師專業發展取向

四、以國民小學教師專業發展的 在職教師進修建議

整個教師生涯的專業發展上，Christensen & Fessler（1992）認為師資培育的採認（recognition）如同一複雜的過程，傳統觀點認為師資培育有兩個簡單步驟：1.教師職前的培育是在學院或大學；2.在職教師教育的時期是從成為學校成員系統開始，到教師生涯結束。而Leithwood 提出教師教學專長運用的方式為：發展剩餘的技能（survival skills）、教學基本技巧能勝任、擴大教育的彈性、取得教學專業知識、貢獻同僚教學經驗、在教育系統所有層級廣泛的參與決定（Allington & Cunningham，2007）。

因此，在職進修制度對國民小學教師專業發展，應注意整體性、參與性、進階性、專業性，以強化教師專業能力，並對於教師生涯提供更有效的協助與支援。所以針對提升教師專業發展的在職進修系統思考面向與建議如下：

（一）提升教師專業發展的在職進修系統思考面向

對於教師專業發展的在職教師進修系統策略，可從在職教師專業生涯的進修需求與因應學校本位之教師專業發展的進修等兩個面向加以說明：

1. 在職教師專業生涯的進修需求

在余民寧、賴姿伶與王淑懿（2002）研究結果發現：在開始擔任教師的第一年後，就有 25.9%的教師開始有尋求在職進修的想法；到了第三

年後，就有超過一半的教師想在職進修，累計達 59.0%；第五年後，就已經累計到 82.6%的教師都想尋求在職進修的機會。這項結果顯示教師在就職前的大學或師資培育機構所給予的教師專業訓練，頂多只夠使用三至五年，初任教師在任教三到五年之間，便開始覺得所學的知識已經不夠用，必須開始不斷的進行在職進修，藉以增能圓熟其專業知能的不足。因此，依據教師不同的教學生涯規劃其專業增能進修研習課程，以及建立不同生涯發展階段教師專業發展的能力指標，進而促進教師專業發展的實現，研擬激勵教師進修的多元措施，協助教師專業發展的實現。

2. 因應學校本位之教師專業發展的進修

以學校本位之教師專業發展內涵，教師是主動的學習者及研究者，應重視教師進修場所以校內為主，進修時間配合學校課程時間，進修內容符合實際工作，並兼顧教師及學校發展需求，且進修實施必須是持續的發展過程。

（二）對教師在職進修與教師專業發展建議方面

教師在職進修與專業發展上，Ashdown & Hummel-Rossi(2005)討論深思行動研究工作的一些形式對教師長期發展具決定性與教師生涯是不可分離的。個別化與專業化是一致受到核心價值或以教師個人的哲學主觀影響。教學是在大範圍生活中的脈絡嚴肅地從內在洞察教師，獲得受益性的瞭解。

因此，研究者認為發揮教師進修系統對國民小學在職教師發展的影響，能朝向正面積極與有效的優質國民教育方向發展：

1. 設置教師進修統籌中心：分設中央、縣市與學校三級單位，對於在職教師生涯發展與政策推動能密切聯繫，並避免資源的浪費。
2. 人力資源開發的重視：藉由較長期且有系統的在職教育歷程提升教師素質，安排在職教師輪流進入學分班、學程或學位進修。
3. 瞭解人性的啟發：透過相關學習動機與多元鼓勵措施及具有誘因的進修制度的建立，以對教師對於人的教育持續抱持熱忱。
4. 資訊科技的遠距進修：利用資訊科技建立進修交流平台，含括教師群體間、校際聯盟、與相關大學院所的合作，打破時空的限制。

五、結語

國民小學為基礎教育，透過優質的教學與教育環境下，學生自然有了優良品質的學習基礎。教師是與學生接觸最直接與最多時間的教育工作人員，其專業發展是必須的；而在職教師進修制度是影響教師專業發展的主要因素。

國民小學在職教師除了職前的師資培育機構的專業培育與進入教育職場中的經驗累積外，便需有系統的在職進修系統以提供教師專業發展的需求，以因應時代潮流、社會的期望及相關政策的發展；並透過教師在職進修使得教師以

保持創新與學習、合作與分享的自我改善進步的自我永續經營的理念與態度，以面對教師專業發展的教學能力、行政能力、溝通能力、輔導能力、研究能力、專業知識、專業倫理與專業精神等多方取向的教師專業發展。如同前述所及國民小學教師專業發展的趨勢是發展知識管理、運用反思與協同合作、對九年一貫課程的應變、重視教師成長、建立專業發展能力指標、行動研究的實施與資訊科技的運用。所以，這些的趨勢在於職教師的進修更凸顯對教師專業發展的影響。

當國民小學教師專業發展的困境顯現於教育專業缺乏自主性，師資教育歷程的更需專業化，教師專業成長應均衡發展，教師工作壓力需調適，進修制度與發展待改進。為了吻合國民小學的現職教師的專業進修的需求的改善需要對在職教師提供更多的鼓勵與誘因、立法與保障、多元與彈性，以期教師不僅在教育工作的效能發揮，重要的是學生的學習獲得優質的提升。因此，對於教師與學生都有正面且多贏的局面，則是有賴透過在職進修以提升教師專業發展應有的效能。

參考文獻

- 方志（2009）。泰晤士報大學排名指標體系及其啟示。北京城市學院學報，89，81-84。
- 余民寧、賴姿伶與王淑懿（2002）。教師終身進修相關議題之調查研究。教育與心理研究，25（下），543-584。

- 吳清山（2004）。提昇教師素質之探究。*教育研究月刊*，127，5-17。
- 呂錘卿與林生傳（2001）。國民中小學教師專業成長指標及現況之研究。*教育學刊*，17，45-64。
- 李俊湖（2000）。九年一貫課程與教師專業發展策略。http://140.111.1.12/primary/society/ks-ck/nine/n5.htm
- 林建福（2005）。教育專業倫理的哲學省思：專業、角色、人。*教育研究月刊*，132，30-43。
- 邱錦昌（1996）。學校教育改革的途徑。*教育資料與研究*，9，20-21。
- 孫志麟（2004）。開啟專業學習的新視窗：教師的知識管理。*教育研究月刊*，126，19-32。
- 梁坤明（2002）。建立教師專業發展能力指標。*現代教育論壇*，6，210-213。
- 陳美玉（2002）。教師個人知識管理與專業發展。臺北市：學富文化。
- 陳惠邦（2003）。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 詹志禹與蔡金火（2001）。九年一貫課程改革與教師行動研究。中華民國課程與教學學會主編，*行動研究與課程教學革新*，75-100。臺北市：揚智文化。
- 詹棟梁（2005）。教師的專業倫理與專業精神。*教育研究月刊*，132，11-19。
- 賈馥茗（1979）。*教育概論*。臺北市：五南。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 蔡文山（2002）。知識經濟時代之學校本位教師專業發展。*人文及社會學科教學通訊*，13(4)，120-134。
- 蔡清田（1998）。從行動研究論教學實習課程與教師專業成長。中華民國師範教育學會主編，*教師專業成長：理想與實際*，177-202。臺北市：師大書苑。
- 鍾任琴（2000）。教師專業權能之研究：理論建構與實證分析。臺北市：五南。
- Allington, R. L., & Cunningham, P. M. (2007). *Schools that works: Where all children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ashdown, J., & Hummel-Rossi, B. (2005). The impact of program adoption on teacher's professional lives. Beijaard, D., Meijer, P.C., Morine-Dersheimer, G., & Tillema, H. (eds.), *Teacher professional development in changing conditions*, pp213-23. Netherlands: Springer.

- Brown, A. F. (1993). People about People: What the administrative environment does for professional development. In Kremer-Hayon L., Vonk, H. C., & Fessler R. (eds.) *Teacher professional development: A multiple perspective approach* ,pp59-74. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Christensen, J. C., & Fessler, R. (1992). Teacher development as a career-long process. In Fessler, R., & Christensen, J. C. (eds). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers* ,pp1-20. Boston: Ally and Bacon.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration*. New York: Random House.
- Mitchell,I., & Mitchell, J. (2005) What do we mean by career-long professional growth and how can we get it? In Beijaard, D., Meijer, C., Morine-Dershimer G., & Tillema, H. (eds.), *Teacher professional development in change conditions* ,pp291-308. Netherlands: Springer.
- Smyth, J. (2005). Three rival versions and a critique of teacher staff development. In Hopkins, D.(ed) *The practice and theory of school improvement* ,pp.208-237. Netherland: Springer.



從二十一世紀教師四大使命看教育現場的教育典範

施淑棉

炎峰國小教師

國立暨南大學教政策與行政學系博士候選人

一、前言

OECD（經濟合作暨發展組織）發表了(2015 教育政策展望：啟動改革)。「為工作能力做準備」、「促進教學專業的評鑑」、「加強弱勢學生的照顧」等三大趨勢。教育工作是一種教育成人利他的志業，學校透由教育活動的實施，需要教師的熱情參與、專業的教學領導，引導學生，整合主動學習、解決生活上的問題以及適應上的困難，校長必需擁有專業力、整合力、創發力、執行力等有效整合內外的教育資源規劃妥適的支持系統，支援教師教學工作的實踐與幫助學生進行有效的學習。

二、責任良師與教師專業標準

鄭崇趁教授，在教師學中強調二十一世紀責任良師，培育責任公民。而責任良師四大使命為傳生命創新之道、授知識藝能之業、解全人教育之惑以及領適配生涯之航。105 年所公布國家層級的教師專業標準，其內容包含 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向。從專業力、統合力、創發力、執行力及責任良四大使命與教師專業標準整理其關係如下表：

表 1 責任良師與教師專業標準關係表

責任良師	基本素養	核心能力	專業標準
傳生命創新之道	專業力	教育專業、關愛、助人	教育專業
授知識藝能之業	統合力	課程設計、班級經營、統整判斷、計劃管理	教學設計、學科教學、協作領導
解全人教育之惑	執行力	有效教學、輔導教學、溝通協調、實踐執行	教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導
領適配生涯之航	創發力	應變危機、研究發展	專業成長、專業責任

資料來源：(參考鄭崇趁教授，2017，教育經營個論：創新、創客、創意 教師素養及核心能力)

綜合以上，美國全國五大教學標準，即教師必須關注學生，帶領學習；教師必須熟悉自己的專業以及教學的方法；教師要負責管理與督導學生的學習；教師能夠有系統的思考自己的教學，並從經驗中學習；教師要結合家長、專業人士及社區的力量等。此與鄭教授主張帶好每一位學生；教好每一堂課；輔導弱勢學生；創發教育價值，承擔績效責任等有異曲同工之妙。

三、教育現場典範-校長領導卓越

首先本文以獲得校長領導卓越獎之個案，對照 21 世紀教師四大使命，鍾校長服務教育界已達四十餘年，今年即將屆齡退休，在專業力、統合力、執行力、創發力方面，均足為後學的學習典範。鍾校長的教育生命故事不勝枚舉，教育的專業、統合、執行、創發是生命力的體現，本文僅以鍾校長榮獲校長卓越獎的內容對照(一)傳

生命創新之道即專業力、泛指教育專業方面；(二)授知識藝能之業即統合力、泛指整體規劃計畫等；(三)解全人教育之惑即指執行力、泛指協調執行等；(四)領適配生涯之航即指創發力、泛指應變危機、專業責任等。以下以鍾校長卓越為教育現場之典範，並藉以凸顯教師使命，以立教育生命傳承之立基，點亮教育生命體現之光。



圖 1 Sparkle 意涵

【記者陳鳳麗／草屯報導】草屯鎮炎峰國小校長鍾美月，獲得 104 的校長領導卓越獎，十九年前初任校長時，仁愛鄉合作國小學生一句「校長，我們沒有去過南投市」，激起她帶領學生實現夢想的心，她說，校長父母心，把學生當成自己的孩子，那麼做什麼都會覺得開心。把學生當自己孩子 用心照顧。鍾美月民國八十五年八月一日初派至仁愛鄉合作國小校長，小朋友見到校長便說：「我們跑得不夠快、跳得不夠高，全鄉運動會就被刷下來，所以從沒有去過南投市（參加縣運會）！」小朋友的心聲讓鍾美月好心疼，暗中決定要幫孩子一圓到南投市比賽的夢想。……(2015，自由時報網路新聞)從此則報導中，讓我們更清楚知道「把學生當做自己孩子，用心照顧」是鍾校长的教育初衷。也讓我們看到鍾校長幫孩子圓夢的心。以下從校長卓越獎教育現場典範對照明二十一世紀教師四大使命，分述如下：

(一) 傳生命創新之道

即專業力方面，以 Sparkle 是火花、閃亮的意思，表示教師的活力與朝氣將點亮孩子未來的生命。(如圖 1)

因此推動教師專業發展評鑑不遺餘力，於平和國小服務期間，完成 101 學年度教專計畫申請，而 102 學年度轉任炎峰國小後，積極規畫辦理各說明、研習、觀課與精進社群，讓教師明瞭專業成長的重要性，逐步喚起老師改變的動能，於 104 學年度申辦教專計畫，參加人數達 63 人，佔教師總數六成以上，期待未來炎峰國小教師專業動能的展現。

(二) 授知識藝能之業

即統合力方面，成為卓越校長典範，校長於教育現場中其統合力事蹟不勝枚舉，囿於篇幅，於此僅「善用學校優勢條件與發展機會，發展學校教育特色」為例；校長兼顧學生的個別性與獨特性，培養學生具備一項以上的專長，包含認知、技能、情意等面向。透過有計畫的教學、指導，辦理多元的學生社團，提供學生探索、深化與表現的機會，開啟學生的天賦潛能。

(三) 解全人教育之惑

即執行力方面，校長以「優質五心點明燈 卓越夢想創世代」為卓越績效之典範。即「有心」，教育為志業而

非職業；「熱心」，凝聚教師共識激發教師熱情與家長成為教育同行夥伴；「真心」，實踐專業力、有效落實及統合應用；「耐心」用愛守護學生，陪伴師生成長；「用心」不斷創新，深耕永續經營。

（四）領適配生涯之航

即創發力，以「1.老師是一盞明亮的燈，守護、照亮孩子每一條路，一切都是最好的安排。2.卓越的領導是讓追隨者也成為一位優秀領導者。」卓越領航名言為例。校長引領師生走向適配的生涯之路，並與教師攜手同行照亮孩子適應未來生活能力而努力。更用生命傳承生命的歷程，續航以「學習」「品德」「人文」為主軸，透過閱讀豐富孩子的生命底蘊，不僅點燃孩子閱讀生命之火，點亮孩子生命舞台，帶領孩子看見台灣邁向國際。在多元化、科技化、數位化、創新化與品德化，讓親師生共同激起閱讀的使命，讓閱讀夢想起飛。也因如此學校於今年獲得教育部閱讀磐石績優學校殊榮。

四、結語-教育專業是以生命傳承生命的歷程

民國 66 年 9 月底，黛納颱風過境，連接山興里與鳳林鎮市區的竹搭便橋遭暴漲花蓮溪水沖毀，10 月 6 日，山興國小任教的張箭、鄧玉瑛等 6 位老師，為了到學校幫心愛學生上課，6 人冒險手牽手，肩上還扛著腳踏車涉溪而過，無奈溪水湍急且河底流沙處處，6 人瞬間遭湍急溪水沖散，結果張箭、鄧玉瑛老師不幸溺斃殉職。……她還記得民國 66 年

10 月 6 日時，由於山洪暴發，沒有渡船或便橋，他們 6 位老師冒險渡河至學校上課時，沒想到大家都遭湍急溪流走，包括她在內的其他 4 位老師有驚無險撿回一條命，沒想到張箭、鄧玉瑛兩位老師居然因此殉職。講到當年渡河的驚險與兩位老師殉職情形，鍾校長忍不住哽咽起來令人動容（記者王兆麟／花蓮報導）。

從以上報導我們可以看到鍾校長是一位值得我們學習的典範，不僅是生命傳承生命的體現，而身為首席教師不僅僅要帶好每一位學生；為教好每一堂課而努力；輔導弱勢學生；創發教育價值，承擔績效責任外，更要以生命影響生命，讓優質五心，實踐教師專業智慧，鍾校長的卓越領航，是教育現場的典範，更是二十一世紀責任良師四大使命，傳生命創新之道、授知識藝能之業、解全人教育之惑以及領適配生涯之航的學習標竿。

參考文獻

- 鄭崇趁 (2017)。教育經營個論：創新、創客、創意，心理出版社。
- 教育部校長卓越獎自由時報報導 (2015)。
<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/914449>
- 東森新聞雲：箭瑛公園追思會新聞(2016)。
<http://www.ettoday.net/news/20161007/788757.htm>

從「愛師培」觀點看漳興國小能源專業社群之實施

蕭進賢

中興國中校長

國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

楊士弘

敦和國小主任

一、前言

教師專業一直以來都是國家教育品質的保證，更是奠定國家競爭力不可或缺的因素。我國於 101 年頒布師資培育白皮書中更揆諸以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，從「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」四大面向。其中更以「愛師培」的教師理想圖像為主軸。而在教育現場教師專業社群的落實，正與具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師，更是以愛護學生為核心，體察新時代學生需求和回應社會變遷，以教育志業熱忱面對時代挑戰精神相之符合。

二、「愛師培」教師圖像精神

新時代良師圖像，以為富教育愛的人師；具有專業力的經師；富執行力的新時代良師。教師圖像及其核心內涵表如下：

表 1 教師圖像及其核心內涵表

教師圖像	核心內涵		
富教育愛的人師	洞察 insight	關懷 care	熱情 passion
具專業力的經師	國際觀 international perspective	批判思考力 critical thinking	問題解決力 problem solving
有執行力的良師	創新能力 innovation	合作能力 cooperation	實踐智慧 practical wisdom

資料來源：(2012 教育部，師資培育白皮書)

由於新時代良師圖像，皆包含有「I」、「C」、「P」等英文開頭字母三項內涵，所以此次本白皮書可簡稱為「(ICP)³全方位優質師資培育政策書」，而「(ICP)」亦可視為「愛師培」的相近音，「³」為立方整體，故有「全方位」提升師資培育品質之意。

三、漳興國小能源教師專業社群之實施現況

從以學生為中心主題設計為初心，校長的引領關懷透過計畫主持人的熱情參與，帶著能源教育專業社群，聘請專業教授協助課程模組、引進能源科技領域專家進駐、辦理能源教育種子教師培訓、能源解說小尖兵……等。

(一) 富教育愛的人師方面

能源未來生教育為世界各國關注的議題，承辦此項計畫的主任有關心未來生活洞察力，校長成為鼓勵關鍵人物啟動社群經營，關懷教師鼓勵教師領導、開創多元面貌之社群。除此之外，校長會親自示範帶領我們共同備課，一起修改課程模組，讓課程模組更貼近學生生活學習經驗。

(二) 具專業力的經師方面

在建立社群運作的支持系統，以漳興來講，不管是綠能創客環境的建造、自然領域 E 化教學、創客團隊進行紮根教育等等，這些都讓孩子呈現一種多元、全方位的表現」。在教師增能方面，有專家學者蒞校指導、專家經驗分享及教師增能工作坊，在設計能源教育主題課程，均啟發與專業對話透過教師間批判思考、具國際觀前瞻思維的全方位著力，培養學生能動手做中解決問題，達到主動學習的能力。

(三) 有執行力的良師方面

透過綠能創課程模組，讓創意中發揮教師合作實踐智慧，透過社群的落實，規劃讓孩子在藉由「動手做、做中學、學中行」之規劃與營運，將「藝術-繪本教學」「生態-太陽能板魚菜共生」「科學-智高 DIY」自然結合，規劃以學生為中心綠能創客模組課程，達成創客教育永續發展的目標 (如表 2, 漳興國小能源教育課程模組架構)。

表 2 漳興國小能源教育課程模組架構

願景	活力、創新、科技
課程理念	打造綠能創客精神、成就每一個孩子
核心概念	畫出好創意、做出好生態、玩出創客家
課程目標	藉由繪本創作「做中學」畫出好創意藉由魚菜共生「學中做」做出好生態藉由智高能源車整合「學和做」玩出創客家

願景	活力、創新、科技		
課程主軸	創客精神、創新體驗、創造未來		
教學主題	低年段(一起去野餐) 繪本創作	中年段生生不息	高年段太陽能源車
領域議題	綜合、生活、藝術與人文	綜合、自然生活與科技、生態教育	綜合、自然生活科技、資訊教育
評量方式	操作量、實作評量	操作量、實作評量	操作量、實作評量

資料來源：(2016,漳興國小教育部能源教育推動計畫成果)

四、結語

師資培育在奠定現場教師的專業職能，也是為國家教育品質把關。在教育現場上有許多教師正在為教師專業及教育志業努力實踐其教育智慧，就如同漳興國小能源教師專業社群之推動，正是透過「愛師培」的培育重視師資培育的標準化、精緻化、實踐化、志業化乃是主要規劃原則，實踐新時代教師圖像-富教育愛的人師、具專業力的經師、有執行力的良師。進而以「師道、責任、精緻、永續」為終極目標。

參考文獻

- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。

裴斯塔洛齊農場上師培的春天：教育愛與新五倫觀點

黃奕禎

南投縣竹山國民小學輔導主任

國立中正大學資訊管理博士

一、前言

民國 99 年在迎接建國百年前夕，教育部提出「國家的未來在教育，教育的品質在良師」的呼籲，並在第八次全國教育會議之「師資培育與專業發展」中心議題，提出研訂發布「師資培育白皮書」的倡議，以擘劃完整師資培育發展藍圖，以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值。經兩年的努力，101 年公布《中華民國師資培育白皮書》，緊接著在 105 年依教育部「全球參照、在地統整」之方針，依循白皮書中揭櫫之理想教師圖像：「教育愛人師、專業力經師、執行力良師」為目標（如圖 1），研訂「教師專業標準」，包含 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，當作各師培機構、縣市政府及各級學校規劃師培課程與實習、教師甄選與專業成長之重要參考。



圖 1 新世代良師圖像

在理論規畫完成之後，相對應的實際行動，白皮書中提出的九大發展策略，28 個行動方案，學者認為有治

標不治本的問題，亦存在許多反效果的副作用，認為重點應該放在建立可行可久的師培制度上面（王俊斌，2015）；另一方面而言，專業標準建立了，各師培機構所開設的課程是否能針對標準開設，並培育 107 課綱中所要求之多元特色能力、與他人合作及行動研究能力，仍是值得關注的問題。（湯家偉、曾友貞，2017）；當然，有些師培機構發現師培課程問題，發揮在地課程特色，透過非正式及潛在課程，來補充正式課程之不足，培養師培生教育愛、專業力及執行力（王金國，2015）。當然，而在多元開放的浪潮中，專業標準是不是一種控制而非提升（潘慧玲，2014），而是否建立一套國家的官方標準，也有學者提出國際上教育先進國家正反兩面不同的作法，當作師培政策前進的省思（王如哲，2017）。而鄭崇趁（2016）則認為目前的師資培育白皮書，雖然提出了新的「師道目標」，卻沒有進一步討論新的「人倫綱常」，因此建議在白皮書中應該有「新時代教師」及「新人倫綱常」的篇章，才能進一步制定出更優質的師培政策。

二、師資培育理念發展

西洋平民教育之父——裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827）出生於瑞士的醫生家庭，因父親早逝，由母親在艱辛困頓但卻充滿愛的環境下撫養長大。大學時期

深受盧梭思想的啟迪，在結婚後化小愛為大愛，收養了 50 多個孤苦無依、品學兼劣及身心殘廢的兒童，傾家蕩產的在農場上展開平民教育的第一步（張德銳，2016）。裴氏的教育愛理念，包含三個最重要的部分：「價值層次愈低的兒童愈需教育愛」，這與師資培育講求關愛學生為出發點，不謀而合；「教育愛是良師的基本條件」，因為有愛而有熱忱，進而不斷精進與省思，讓自己成為一個更優質的老師；「學校要像家一樣溫馨」，一個老師應該具有多元文化接納、體察學生需要，並具有班級經營與親師生互動的技巧。

師資培育的理念與理論基礎，依吳清山（2006）的研究指出分成四個重要的派典：首先是「能力本位師資培育」（*competence-based teacher education*），理論基礎來自行為主義，目標明確、績效易於評估，但窄化了教師的行為，忽略了教師人格教育及傳遞社會文化的角色功能；其次是「知識本位師資培育」，教師需具備專業，並能以智慧及倫理運用知識，然而過於強調知識忽略教師反思，在知識極易取得的資訊時代，教師的知識提供者的地位受到挑戰；接著是「省思實務師資培育」（*reflective practice*），強調知識需經過省思，並實際的運用到課程設計與教師專業發展之上，然而過於重視省思極耗時間，公開檢視信念及情感等，影響個人隱私；最後則是「標準能力師資培育」，具有多元性及綜合性，以「標準」為核心，建構指標作為「評量」，用來評估教學者是否具備「能力」，是一種綜合性的師資培育理念。

吳政達、蔡瑜庭（2017）則以教師知識框架的概念（*a framework for teacher knowledge*），分成四個時期來探討教師能力與專業：首先是「草創時期」，教師能力的測試 95% 環繞在學科內容知識，不論這些知識是否運用在教學情境之中；其次是「能力本位時期」，運用實用主義與行為主義，重心放在教師實際的教學能力上面；接著是「表現本位時期」，開始加入情境影響因子的評估，透過教學歷程來覺知教師的教學能力；最後是「標準本位時期」，改以認知主義與建構主義為理論基礎，強調思考的歷程，重視脈絡與教師間互動、納入學習者需求，強調學習者的重要性。

不論何種理念時期的分類，都可以清楚呈現，師資培育跨越了兩個重要的階段：即從「能力」到「標準」，Valli & Rennert-Ariev（2002）的研究中，以教師觀點（*view of teacher*），知識觀點（*view of knowledge-base*）、教學觀點（*view of teaching*）和評量觀點（*view of assessment*）來比較這兩大階段的差別：以教師觀點而言，是從技工到專家，操作的活動從簡單到複雜；知識觀點而言，課程的內容從行為主義轉向到認知主義；就教學觀點來說，從教師中心主義轉向以學生為中心；最後是評量觀點而言，從外部的判斷及行為出現的頻率，轉化為教學的品質及學生如何運用知識的真實評量。

然而，不論提出哪一種發展架構，或是什麼樣的精緻教育策略，如果教師本身的「師道目標」與「人倫綱常」與政府的策略有明顯的落差，就沒有辦法

有效推動政策；因此，應該進一步討論新的人倫綱常，重新將教育現場人事物之「知識基模系統」重組，教師應該學會新五倫觀點：「家人關係」、「同儕關係」、「師生關係」、「雇主關係」和「群己關係」，才能在「親密中相依存」、「認同中能共榮」、「責任中帶智慧」、「專業中能創價」及「包容中有博愛」，成為一個能充分自我實現，知道自己定位和著力焦點的教師（鄭崇趁，2016）。

三、教育愛觀點審視專業標準

臺灣教師專業標準的發展，早期因九年一貫課程推動的需要，由潘慧玲等（2004）提出中小學教師專業能力指標；加上教育部於 95 學年度試辦教師專業發展評鑑，前後由許多學者研發了大量的評鑑指標及規準；接著是由國立師範大學教育評鑑與發展中心啟動教師專業標準的研發，銜接教專評鑑，建構了 10 項標準及 25 條指標（潘慧玲、張新仁、張德銳，2008）；最後階段則是民國 99 年第八次全國教育會議後，教育部委託臺灣師範大學及臺中教育大學研訂中學及小學教師 10 項專業標準及 29 條專業表現指標（教育部，2016），專業標準羅列如下：

- (一) 具備教育專業知識並掌握重要教育議題
- (二) 具備領域/學科知識及相關教學知能
- (三) 具備課程與教學設計能力
- (四) 善用教學策略進行有效教學
- (五) 運用適切方法進行學習評量

- (六) 發揮班級經營效能營造支持性學習環境
- (七) 掌握學生差異進行相關輔導
- (八) 善盡教育專業責任
- (九) 致力教師專業成長
- (十) 展現協作與領導能力

而專業標準之下建構表現指標如下表 1：

表 1 教師專業表現指標

1-1 具備教育專業知能(與涵養)。
1-2 了解學生身心特質與學習發展。
1-3 了解教育階段目標與教育發展趨勢，掌握重要教育議題。
2-1 具備任教領域/學科專門知識。
2-2 具備任教領域/學科教學知能。
3-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學計畫。
3-2 依據學生學習進程與需求，彈性調整教學設計及教材。
3-3 統整知識概念與生活經驗，活化教學內容。
4-1 運用適切教學策略與溝通互動技巧，幫助學生學習。
4-2 運用多元教學媒介、資訊科技與資源輔助教學。
4-3 依據學生學習表現，採取補救措施或提供加深加廣學習。
5-1 採用適切評量工具與多元資訊，評估學生能力與學習。
5-2 運用評量結果，提供學生學習回饋，並改進教學。
5-3 因應學生身心特質與特殊學習需求，調整評量方式。

- 6-1 建立班級常規，營造有助學習的班級氣氛。
- 6-2 安排有助於師生互動的學習情境，營造關懷友善的班級氣氛。
- 6-3 掌握課堂學習狀況，適當處理班級事件。
- 7-1 了解學生背景差異與興趣，引導學生適性學習與發展。
- 7-2 了解學生文化，引導學生建立正向的社會學習。
- 7-3 回應不同類型學生需求，提供必要的支持與輔導。
- 8-1 展現教育熱忱，關懷學生的學習權益與發展。
- 8-2 遵守教師專業倫理及相關法律規範。
- 8-3 關心學校發展，參與學校事務與會議。
- 9-1 反思專業實踐，嘗試探索並解決問題。
- 9-2 參與教學研究/進修研習，持續精進教學，以促進學生學習。
- 9-3 參加專業學習社群、專業發展組織，促進專業成長。
- 10-1 參與同儕教師互動，共同發展課程與教學方案，展現協作與領導。
- 10-2 建立與家長及社區良好的夥伴合作關係。
- 10-3 因應校務需求，參與學校組織與發展工作，展現領導能力。

資料來源：教育部(2016)

依循教育部師資培育白皮書中揭櫫之理想教師圖像，以培育教師之「教育愛」、「專業力」及「執行力」為宗旨，其中教育愛方面，其核心內涵為「洞察」(insight)、「關懷」(care)、「熱情」(passion)，主張一個優質的現代化老師應該力行「關愛學生」、「愛護學生」、「掌握學生發展」、「體察學生需求」、「回應社會變遷」、「具備教育熱忱」、「持續教育志業」、「迎接時代

挑戰」等目標（教育部，2012b）。筆者以上述 8 個目標初步來檢視教師專業表現指標，發現「教育愛」的內涵幾乎都出現在所有的指標中（如表 2），進一步而言，有了「教育愛」為基礎，「專業力」與「執行力」才有發展的著力點，也就是說「教育愛」是師資培育成功的關鍵。

表 2 表現指標教育愛內涵初檢表

指標編碼	關懷	洞察	熱情
1-1			✓
1-2		✓	
1-3		✓	
2-1			✓
2-2			✓
3-1		✓	✓
3-2		✓	✓
3-3		✓	✓
4-1	✓		✓
4-2			✓
4-3		✓	✓
5-1		✓	✓
5-2		✓	✓
5-3	✓	✓	
6-1	✓	✓	✓
6-2	✓	✓	
6-3		✓	
7-1	✓	✓	
7-2	✓	✓	
7-3	✓	✓	
8-1	✓	✓	
8-2			✓
8-3		✓	✓
9-1			✓
9-2			✓
9-3		✓	✓

指標編碼	關懷	洞察	熱情
10-1		✓	✓
10-2		✓	✓
10-3		✓	✓

資料來源：筆者本研究整理

四、新五倫觀點提出師培策略

鄭崇趁（2014）提出新五倫關係，重新建構人際群組，分別是「家人關係」、「同儕關係」、「師生關係」、「雇主關係」和「群己關係」，並以此來執行情意教學和品德教育，進而營造一個充滿好習慣與服務心校園環境（鄭崇趁，2016）。筆者試以新五倫的觀點，重新省思「教育愛」的基本意涵，並針對師資培育提出下列對應策略的基本構念：

（一）「家人關係」

家庭是學生學習的基礎，也是安全感的來源，情感的依附；因此，教師應該具有家庭教育、性別教育及生命教育的基本觀念，並熟知相關法令，能教導孩子在家庭生活中分工合作、量入為出，善盡自己的責任，以維持家庭正常營運；最後再進而指導學生學會與家人相處，打造和睦的家庭氣氛，塑造家庭文化、凝聚家庭情感，並以家庭為榮。

（二）「同儕關係」

學校是孩子社會化的第一步，是學習與人相處、與人合作、與人競爭的場域；因此，教師應有能力投入班級經營、指導校隊、組織團體、學生

自治、常規指導、民主法治、環境整理、安全教育、防災防火等等，並帶領學生在實做中學習，在錯誤中成長，逐漸成為群體中的一員，而且是他人不可或缺的伙伴。

（三）「師生關係」

教與學之間，不管教學法如何翻轉，教師的角色如何改變，永遠都脫離不了教師與學生的互動關係；教師應有帶領或影響學生成長的能力，不僅要成為孩子的經師，更要是良師，最重要的是人師；因此，教師要有終身學習精進、不斷創新翻轉的觀念，並把每一個學生帶好，當作自己永不止息的責任與承擔。

（四）「雇主關係」

在教育的職場上，教師的雇主或主管，可以說是政府，也可以概括為行政，或簡化成校長主任，不論用什麼觀點來說，可以大略區分為「教學專業」和「行政管理」兩大族群；身為優秀的現代教師，應該具有教學專業，應有隨時投入行政工作，任勞任怨為人服務的心理準備，更應有配合行政運作的耐心與素養；學校屬於鬆散結構組織，成員間的科層關係並不明顯，因此不論是教學或行政，都是學校前進的巨輪，缺一而行不得也。

（五）「群己關係」

在資訊科技時代，社群媒體如影隨形介入每個人的生活，如 facebook、line 等等，使得人與人之間的回應與互

動，變得快速、多元且複雜。如何第一時間而正確的掌握訊息，與家長、社區、民代、媒體、校外團體、其他公私部門取得適當而恰如其分的友善互動與訊息交流，並具有清楚分辨資訊的閱聽能力，乃至於引進外部資源改善內部效能，更是 E 世代中教師不可或缺的基本素養。

五、結語

師資培育開放二十年之後，現今之師資培育政策，在少子化、M 型化、資訊化、國際化、年金改革、家庭結構改變等浪潮衝擊，使得現今師資培育機構不論在招生、培育、實習、教檢與教甄等方面，都面臨層層的考驗與挑戰。

教育部在白皮書中規劃未來師資培育將以「師道」，希望教師發揮社會典範精神；「責任」，則是要教師帶好每個學生；「精緻」，教師要用心來提升教學和課程的品質；最後是「永續」，則是期待教師熱切傳承與創新文化，這四大發展願景，如果仍透過舊的思維與推動方式，勢必在實務上不易收到成效，因為相關能力的學習課程懸缺（楊智穎，2016），造成多元化背景師資生的在職場上的無方向感與無著力感。

承此，如果能以「教育愛」為核心，重新省思檢討師培策略，定能在溫柔的堅持中，收到滴水穿石之效。師資培育人才的招生，應著重教師是否具有「新五倫」的基本素養，或具有相關的學習及服務經驗，從人才選

取的源頭下手改善；而在師培課程的規畫上，亦能加入這「新五倫」的課程元素與指標，強化人與人關係的學習、維持、開拓與創造；最後，師培生的實習與履新，也應該新的制度與規畫，才能有效銜接校本資源及文化。

若能以「教育愛」為師培的圓心，以「新五倫」作為半徑，「標準與指標」為針尖，「執行力與專業力」為筆，「師道與責任」來施力，定能畫一個「精緻永續」教育大圓；使得新生代的師培生，走入教育的職場中，能夠成為學生的良師、同事的益友、家長的伙伴以及社區的中堅，讓教育革新的方舟，在愛的海洋上，燦然揚帆、自信遠航。

參考文獻

- 教育部（2012b）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：教育部。
- 教育部（2016）。**教師專業標準指引**。臺北市：教育部。
- 王俊斌（2015）。師資培育開放二十年：理想的許諾與失落。臺灣教育評論月刊，4(6)，8-12。
- 湯家偉、曾友貞（2017）。從教師專業能力內涵與師資培育課程之落差論臺灣推動專業標準本位師資培育之困境。教育研究月刊，273，34-47。
- 王如哲（2017）。標準化師資培育的正反國際範例。教育研究月刊，273，8-16。

- 王金國（2015）。師資培育機構推動服務學習之行動與省思—以靜宜大學師資培育中心為例。臺灣教育評論月刊，4(1)，41-47。
- 潘慧玲（2014）。探思教師專業標準之發展與運用。教育研究月刊，243，5-19。
- 吳清山（2006）。師資培育的理念與實踐。教育研究與發展期刊，2(1)，1-31。
- 吳政達、蔡瑜庭（2017）。從能力本位到標準本位的師資培育。教育研究月刊，273，48-66。
- 潘慧玲，王麗雲，簡茂發，孫志麟，張素貞，張錫勳，... & 蔡濱如。（2004）。國民中小學教師教學專業能力指標之發展。教育研究資訊，12(4)，129-168。
- 潘慧玲、張新仁、張德銳（2008）。臺灣中小學教師評鑑/專業標準之建構：成果篇。教師評鑑理論與實務，281-298。
- 張德銳（2016）。教育愛的播種者—裴斯塔洛齊。師友月刊，590，55-59。
- 傅佩榮（2010）。儒家哲學新論。聯經出版事業公司。
- 鄭崇趁（2014）。教師學：鐸聲五曲。心理出版社。
- 鄭崇趁（2016）。教育經營學個論。心理出版社。
- 楊智穎（2016）。從懸缺課程的觀點探討師資培育課程的革新。Journal of Curriculum Studies，11(2)，1-17。
- Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. Journal of Curriculum Studies, 34(2), 201-225.



差異化教學的師資培育--談教學與評量的調整

方金雅

國立高雄師範大學副教授兼師培中心主任

一、前言

本文的主要內容，係來自 106 年 1 月 23 日教育部國民及學前教育署委由政治大學創新與創造力研究中心辦理的「教育新創意、扎根永經營」國民教育階段學生學習精進期中交流會，此交流會假張榮發基金會國際會議中心辦理，由參與者共同討論而成。在當天下午的議程，安排「世界咖啡館」分組議題，筆者所參與的場次為「如何處理學習者的個別差異」，此主題分設四桌進行討論，分別是「如何診斷與辨認才能預防問題於機先？」、「如何進行差異化教學以達成同樣成功的學習成效？」、「如何進行補救教學才能即時協助落後的學生並保護其自尊與自信？」、「如何整合學習資源來創造多元而公平的學習環境？」等四個討論議題，依主題依序邀請臺南大學謝堅教授、台北市立大學方志華教授、臺南大學詹士宜教授、以及高雄師範大學張玉玲教授擔任桌長主持討論活動。筆者忝為此場次的主持，整合各桌的討論內容以進行十分鐘的口述發表，並於會後撰寫發表後的簡要記述，並融入個人淺見，希望能提供對教學有熱忱、教育有盼望的教育工作者參考。

二、預防學習困難，及早診斷與辨認學生問題

在診斷與辨認學生學習問題時，應在學習初始階段就進行診斷與評估，特別是及早診斷的概念，以達到預防或降低學習困難的作法。這包括診斷的有效性、診斷後的運用以及診斷之後的配套措施。

首先，是學生篩選測驗的運用性與銜接性的問題。早些年，教育部國前署推行補救教學初期，當時診斷篩選是在每年 9 月進行，由於是開學後才篩選，各國中小於篩選後再進行開班作業。因此，常常延至十月左右方開始執行補救教學，未能達到及早處理的功效。近年來，已將篩選機制至九月提前至前一學年度的五月(教育部國民及學前教育署，2016)，學校在安排與規劃補救教學，便能及早開始。例如，小一學生在五月進行篩選，所以升上小二時的九月開學（甚至更早在暑假就可規劃進行），馬上展開補救教學，不會錯失良機。惟一例外情況是：「國小畢業到國中」這個階段。雖然國小畢業前，已把診斷時間提前到 5 月，可以找出哪些孩子是需要補救教學的，但由於升級到不同學制，國小升國中的這段空窗期間，常見二邊並未及時銜接好，國中端常是開學後才接到篩選結果，方進行開班作業，這種情形就像是早期剛開辦補救教學的狀況；因此，建議及早修正，使能及時的進行銜接工作，將篩選結果做最有效的運用。

另一方面，則是「師資培育的問題」。有關學生學習能力與學習表現的診斷與評量，進行評量的老師需要有相當專業的知能，此專業知能包含學科學習內容的系統理解與學習序階的判斷，同時，對於學生的迷思概念是如何導致學習困難與學習表現不佳的判斷，也需要良好的專業知能進行正

確的判斷。猶如在治病前要先診斷是何種病名，如何導致此病況的病因推測與判讀。然就日前關於評量與診斷的師資培訓過程來說：成為一名老師師資培育過程中，雖有修習「學習評量」這門課，但對於學科內容、學習序階的診斷與評估的學習較缺乏，此門課程一般所談為學習評量的原理原則；再以，18 小時的補救教學師資培訓課程來說，安排的課程大致如表 1 所示。由表 1 可知，18 小時的課程裡，不分科的共同課程包含：補救教學概論、補救教學的班級經營、低成就學生的心理特質等等，計有 10 小時的時收。可是，對於學科補救教學的培訓時間，則只佔 8 小時，稍嫌不足。因此，我們建議：加強教師在學科表現的診斷與評量能力，提高學科補救教學與診斷評量的師資培訓時間。

三、實施差異化教學，確保學生成功的學習成效

在差異化教學的實施方面，最重要的核心就是「學習者為中心」。首先，鼓勵教師採用「共備」的方式，進行差異化教學的備課工作；另外，也因應學生能力的不同，進行能力分組教學、合作學習等，形成學習共同體的概念，並推薦教師採用兩班三組的模式進行差異化教學。

近年來，教師們的教學不再是單兵作戰，雖然在教室裡只有自己一個人在教學，但是教學前、教學後，則是有一群同好互相支持與協助，把教學的準備與討論，都形成團隊的型式進行。因此，老師們要進行差異化教

學前，老師們可以共同討論課程，做到共同備課。而透過共同備課的歷程，也就實踐學習共同體的理念，因為共同備課，老師們有互相切磋課程的機會，從共備當中，可以預估學生是哪裡較有學習困難與瓶頸；初步可以有什麼的解決方式，對於差異化教學的實施能有更充分的準備。

除了實踐學習共同體的理念外，分組合作學習的技巧與作法，也對差異化教學有極大的助益。透過分組合作學習，異質分組競賽、同質分組共學、專家任務小組、配對互相練習，以及拼圖完成任務，都可以促使教學氣氛更加活絡、學生學習充滿樂趣，學生間可以互相表現陳述的機會，也就是讓學生有展現躍升的機會。特別要提醒，多給低成就同學多一些展現所學的機會，把舞台給不同程度的學生。

其次，採用「兩班三組，進行課堂補救教學」。所謂「兩班三組」，主要精神是將兩班的學生，依能力適性分成三組，各組人數並不需要相等。例如，學習弱勢學生的組別人數要低於 12 人，10 人以下為佳。而教師則依所授課的學生程度，安排差異化教學與評量(吳明柱，2015；林明佳、曾世杰，2016)。

這樣的作法，可以有系統解決不同能力學生上課的困境，可以避免原本同一班的學生能力差異過大或是M型分配，教師教學難以實施，同時，對於成績低落的學生，透過分組後，也減少學生放棄學習的問題，以降低

學習掙扎學生人數。更重要的是，對於低成就表現的學生，其所接受的補救教學，並不是在課後實施，而是長期而有效的在一般授課時間進行教學輔助，在正常的上課時間，就有機會得到應有的教學和輔導，不但提高了老師的授課意願，也提升學生參與課堂教學的積極態度。此方案自 103 學年度，宜蘭縣就開始試辦，104 到 105 學年度，也有更多的縣市加入行列，包括台南市、高雄市等。整體來說，及早診斷學生程度以及學習困難後，透過適切分組與教學，是可預防學生放棄學習的有效作法之一。

四、進行補救教學，並能保護學生的自尊與自信

關於補救教學的進行，要能維護到學生的自尊與自信的作法，首先是學生參與意願的問題；其次，運用「適量且質精」的補救教學方式，讓學生的成長及進行能適切的展現出來，可強化學生的學習自信心及個人自尊心。

「補救教學」在早期，有部分的學校會出現負面標籤作用，當時，有此誤解的概念與迷失的想法。例如：老師不樂意提出補救人數，怕班上接受補救教學的人數愈多，代表自己的教學不力；學生也不願意留下來，不願意在白天的課程之後，留校再繼續接受補救教學的課程，認為千篇一律，與白日上課相同。只是再多上課而已，普遍覺得這是一件辛苦之事。然而，經過這幾年的努力和改變，一則是翻轉學生對補救教學的認知，鼓

勵學生即使成績不佳導致需要補救，並不是什麼丟臉的事，若能透過有效的補救課程，每個人都有進步的空間和機會。再加上，透過報章、媒體的報導，對於低成就學生經由補救教學後，透過不斷努力，積極配合，從原本表現不佳的展現，到成為眾人稱讚與佩服的對象，對學生的自信心有極大的鼓勵作用。

其次，採用「適量且質精」的補救教學方式，讓學生的成長能適切的展現出來，可強化學生的學習自信心及個人自尊心。何謂「適量且質精」呢？接受補救教學的學生，其能力差異本來也就是大的，而且常見一個學生有多科成績都不理想，多科都需要補救教學。但就實際經驗來看，接受太多科的補救教學，而每科時數不多，每週可能只能排到單科一小時的補救，此種方式的學習成效不佳；因此，建請老師在安排補救教學時，宜掌握住基本的「二二原則」，也就是單科每週接受補救教學的時間，至少要二小時；而且，接受補救教學的科目，至多排二科為宜。換言之，寧願是科目少、時間多的補救方式，形成適量質精的教學，使學生的補救課程有較充份的時間吸收反芻，強化該科目的重點和學習，千萬不要每科都安排，但安排的時間很少，例如，每週只有一小時，那就容易流於形式補救，未能達到深入學習內容的補救方式。

綜合以上，多鼓勵與多肯定，促使學生以正向思考補救教學的意義，表揚有進步的同學，也讓學生有模仿的對象，可以有同儕典範加以學習；

其次，「適量且質精」的補救教學方式，不會造成學生過多的學習負擔，或是難以承受的認知負荷等等，都是可以幫助接受補救教學的學生，建立自尊與自信的好方法。

五、整合學習資源，創造多元而公平的學習環境

在整合資源方面，可以涵蓋的面向非常多，茲以城鄉差異及資源分配的觀點，進行二者的討論，並提出看法。

首先，關於城鄉差異所導致的學習資源不均，在城市學校裡，因地域之便捷，不但容易取得資源，可取得的資源也相對多。例如：社區圖書館、藝文表演活動，這是實體學習資源的差異。而即使是網路資源，城市學校的學生較易有機會在家中及學校使用網路資源進行學習，均一平台、Cool English、MOOCS、Dr. GO、可汗學院、Quizlet 等，都提供許多網路資源供學習、練習或復習之用。而在偏鄉地區，許多實體資源相對較少，即使是網路資源，偏鄉地區的學生回家後，也較少能有機會使用這些資源，因為家中可能就缺乏適合的載具或網路連結。因此，為能創造多元而公平的學習環境，偏鄉地區的整合模式，應著重在學校基本設備的建置，採用引導、陪伴及鼓勵的方式，協助偏鄉學生能在校運用各項資源；反之，在城市地區的學生，則採用介紹網路資源的方式，提供學生，促其能瞭解有這些資源，配合這些平台的功能，採用混合教學、差異教學，進行檔案評量，促進多元且公平的評量方式。

六、小結

至聖先師孔夫子曾言：「有教無類、因材施教」，實則是尊重「個別差異」，以做到「適性揚才」的理想，也是強調重視學生基本能力的十二年國民教育基本能力教育(教育部，2016)。時至今日，此理想雖不能算是完全達成，但在眾人的努力下，以及政府、民間單位的支持與協助下，對於「如何處理學習者的個別差異」的概念來說，有關診斷與辨認學生的學習困難，以預防學習問題發生。並注重差異化教學，帶出差異化教學的可行作法，特別是補救教學的歷程，維護孩子的自尊與自信，都已有辛勤耕耘的初步成果，實在難能可貴，但身為教育工作者，應該要繼續努力，絲毫不得懈怠。

參考文獻

- 吳明柱(2015)。翻轉英語課的班級分組教學模式～宜蘭縣國中英語適性教學與補救教學試辦計畫的補充說明。2017年5月20日查自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/index.php?op=printView&articleId=556117&blogId=5798>。
- 林明佳、曾世杰(2016)。七年級實施英語文兩班三組扶弱適性教學之可行性與相關因素。臺灣教育評論月刊，5(11)，頁71-77。

■ 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2017年05月01日查自

<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>

■ 教育部國民及學前教育署(2016)。《教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點修正規定》。2017年04月28日查自

<http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=about/index/content/point>



日本定型化功課表之爭論對臺之啟示

李宜麟

國立屏北高中教師

一、前言

中華民國歷史上，西元 1895 年馬關條約中，滿清政府將臺灣割讓給予日本，開啟日本統治臺灣的時代，直至西元 1947 年臺灣光復後，臺灣政權才回歸中華民國（林正芳譯，1999）。此段歷史明白表示臺灣在各方面，受中國與日本影響深遠。特別是，西元 1895 年的馬關條約簽訂後，不僅開啟臺灣日治時期，也建立臺灣近代學校教育（許佩賢，2000），日治時期有形及無形的教育形式，例如：教室外懸掛的班級名牌、功課表、操場、禮堂、升旗典禮等...都仍存在於目前的國中校園裡。所以，因臺灣近代學校教育中的功課表源自日本，日本定型化課表的起源、發展與反思，有助於反思我國沿用至今已超過 60 年的功課表。

因此，本文主要目的為引述日本舊有教育措施-定型化課表的缺失，進而反思因承襲日本定型化課表的國內學校教育之措施-功課表。

二、日本課表的定型化與爭論

明治後期是「節課」定型出現的時期。教育課程是小學《命令》的基礎，且是國家所發佈的強制規定，西元 1903 年教科書成為國家規定的教育內容。將國家欲傳達給學生的教育內容及形式一致化，課表也被認為是其中的一部分。對於課表編制本身，在以國家作為地位的嚴格規定下，課

表不知不覺也成為一致性的形式，茲說明如下（宮本健市郎，2008:17-20）：

（一）義務教育的整備和「節課」定型的成立

根據西元 1886 年、西元 1890 年及西元 1900 年的三次《小學命令》，日本的義務教育制度在西元 1900 年時確立，形成適合「節課」的物質條件和變化、教育內容的變化及課表編制的影響。

在物質條件方面，由於單級學校和合級教授大幅減少，一位教師在一間教室內授課的「班級」形態變多，師範學校的《教學規則》和課表進而進行班級形態的推測，但師範學校和地方學校所實施單級編制的實際狀況是有所差異。明治末年，就學率的上升，造成很多地方學校從原先的單級編制改為分級編制，進而實施師範學校的《教學規則》和課表。在此期間，教育內容也受到國家強烈規定。西元 1886（明治 19）年小學的學科及其程度、西元 1891（明治 24）《小學教則》大綱及西元 1900（明治 33）年《小學校令施行規則》的制定，使全國的公立小學開始有需依照「節課」的相關規定。明治 20 年中期，國家教學規則規定，每位教師依據教授目標編寫具體的教學計畫，而且校長對教師所編寫的教學計畫進行檢閱，成為一般化形式，且明治中期以後的課表，被作為「政府教育教授定型」的前提。

西元 1900 年的《小學校令實施規則》，規定課表編制的前提和相關事項。4 月作為學年開端的原則（依據地區情況的不同，9 月開始也有可能）、學期的段落由府縣首長訂定、學期內的授業日和教學時數是學校校長的許可權、不上課的時間為星期日、國定假日、星期六下午、暑假及寒假，除星期日外，不上課時間不超過 90 天。決定一星期節課的數量，根據西元 1900 年《小學校令施行規則》第 19 條：「國民小學每週教授時數不超過 30 小時，不低於 18 小時」和「國民小學各學年教授的程度及每週教授的時數」，使各學校透過如同棋盤式的課表分配課程。棋盤中的一格為一節課。假設一天 5 節課且週一到週五有 5 天，總計為 25 節課，加上星期六半天 3 節課的計算，一星期總計有 28 節課。這是明治中期最普通的課表形式。

另外，根據西元 1900 年小學校令，體操成為課程之一，之前節課之間所插置的五分鐘體操活動時間改為課間休息時間。所以，小學是一節課的教學時間單位，加上課間休息時間總共為 60 分鐘，而課間休息時間的長短由學校決定。如此一來，「國家訂定的課程」、「如同棋盤狀的課表」、「節課之間所插置的課間休息時間」等形式成為普及化。

（二）課表編制原理的固定

西元 1900 年《小學命令》和《實施規則》被制定時，課表的形式已成一致化狀態。課表編制所造成的問題，如每一節課時間長短為何、如何

安排一天在校時間、國家所規定教育內容的教科配置順序等問題，從西元 1880 年代開始成為爭論的議題。

從西元 1900 年《小學校令施行規則》中，將節課間插置的體操活動時間改為課間休息時間後，可以看見關於「每節課時間」和「課間休息時間」長短的爭論。同時，關於課間休息時間的長短，西元 1880 年代末期教育雜誌上議論不少。但是以「45 分鐘為每節課教學時間單位和 15 分鐘為課間休息時間」的此一形式課表又是如何普及的呢？

白井毅在所編著的《班級教授術》（西元 1887 年 11 月）特別強調教學管理，教師應該遵守「使習慣成為規律」的主義。白井所提倡的課表為：第一節為體操 30 分鐘及修身 15 分鐘，之後全部為以每 45 分鐘為一節課的教學時間單位。以 45 分鐘為教學時間單位所形成的一致化課表，是受到「強調紀律過程管理」的巴爾特派影響。西元 1880 年代後期，不少教育學者及教師針對每節課時間長度進行一致性的批判-低年級學生的節課時間應縮短，而建議高年級學生延長每節課的時間。此後在西元 1890 年代，以 45 分鐘為每一節課教學時間單位的形態普及全國。

（三）課間休息時間的固定

西元 1900 年 2 月 28 日在第 28 回日本文部省衛生顧問會議上，根據「上午課間休息時間為 15 分鐘，下午課間休息時間為 20 分鐘，中午為 1 小時的

午休時間，其中 15 分鐘為用餐時間應是足夠。」，進而固定全國 15 分鐘的課間休息時間。其理由很簡單，10 分鐘足以上廁所卻無法讓學生遊戲，時間太短，下午比上午更容易產生疲勞，所以下午 20 分鐘的課間休息時間為剛好的時間。

同年 8 月 20 日《小學校令》的修正，使體操成為必修科目的同時，原先課間安排體操活動則成不合適的情況，所以將原先節課間體操活動時間改為課間休息時間，今後課間休息時間的長短也成為一項困擾的問題。但課間休息時間的意義在此時卻被正式承認。

日本此時雖沒有法令訂定課間休息時間，但卻因上述發展，使得文部省督學樞山榮次提出：日本國民小學一年級學生以外，以 45 分鐘作為每節課教學時間單位最為適合的結論。

(四) 教科配列法和課表編制

「以 45 分鐘為每節課教學時間單位和 15 分鐘的課間休息時間」課表定型後，課表編制是以「每節課教學時間」和「課間休息時間」，形成一週課表的變動。根據日本《小學校令施行規則》，一週的教授時數為 18 小時以上，30 小時以下，且依據教科別而分配每週教學時數。所以，各學校在一週課表中，必須決定如何排列教科。

西元 1910 年 9 月鹽見靜一(京都府女子師範學校的訓導)在《教育學術界》提出：首先，從兒童年齡與能持續專注

時間之關係進行討論，認為對小學一年級和二年級學生，每節課教學時間 45 分鐘太長，應以每節課 35 分鐘為教學時間單位，在上午規劃五節課。其次，討論教科的配置順序與兒童發展狀態之間的關係，兒童從事數學中的計算易產生疲勞狀態，地理等教科之後應安排畫圖、手工、體操、唱歌等課程，體操和唱歌的前後不需要休息，算數和修身、體操和唱歌在學習時使用的腦力程度不同。

西元 1912 年 2 月文部省的《改訂小學管理辦法》提出：「課表應是反映每週各科的教學時數、各教科的教學順序、每日適當的教科分配等」以此唯一原則的定義。所以，課表制定原則有：(一)考慮各教科的每週教學時數，且依據各教科每週節數的多寡，在平日課表配置中訂定適當的間隔；(二)調查各教科的性質及學習的難易程度，需要思考的課程配置於第二節，與修養有關的課程應安排在第一節或第二節；(三)應注意兒童心力疲勞的轉換，依據各教科的性質所產生的疲勞多寡，進行教科的交互排列；(四)每週教授的時數和次數在一般原則上是具有一致性，但少部分卻呈現差異狀態，依據教科的性質和兒童應對的發展狀態，針對差異之處進行調整，一節課可能會配置兩教科。

這個原則可以說是在如同棋盤狀的一週課表上進行教科配置。第一節及第二節各自具有「單位時間」的意義。「在一節課裡配置兩教科」是先在時間上確定一小時的範圍後，再配置教科至時間範圍裡面。如此一來，如同棋盤狀的課表確立了教科的分配方式。

三、對定型化時間課表的批判

明治後期出現的課表形式沒有受到太大的變化而持續存在到目前。但是，大正時代受到國際新運動的影響，不少學校採用較為靈活的課表以取代定型化課表。法規上《小學校令施行規則》只有決定一整年之間的不上學日數，和每週的教學時數。關於課表中「每節課教學時間和休息時間的長短」及「一週課表內的各教科配置」毫無規定，各學校擁有大量的自主決定權。但日本大多數的學校仍維持「以 45 分鐘為每節課教學時間單位」和「15 分鐘的課間休息時間」，破除法規上無限制的形式。因此對定型化課表的批判，有兩項主張，說明如下（宮本健市郎，2008:17-20）。

（一）生活和生命的課表：節奏

第一次世界大戰結束後，以孩子為中心的新教育運動主要理念在世界上急速蔓延。佐藤熊次郎（廣島高等師範學校教授、附屬小學主任）提出：以 45 分鐘為每節課教學時間單位和 15 分鐘的課間休息時間是日本小學一種習慣上墨守長期以來的確立時間方式，晝夜的長短、氣候、小孩的學年、小孩的睡覺時間、課業的變遷、休息時間的長短等因素都是需要考慮的，因此在自己的學校施行新的課表。

佐藤從小孩的「活動是一種節奏」著手，他編制的理想課表：第一節是學生腦袋最為清楚的時間，第二節是學習最有興趣的時間，第三節是重要教科學習的時間，第四節是午飯前短暫且簡單

的學習時間，第五節是體操和唱歌等盡情活動的時間。

木下竹次以考慮小孩的「生活安排（program）」，提出開發學習法，且全國廣為所知並代表日本新教育運動的實踐。這個學習法的實踐，打破以往的課表形式。木下的課表沒有教學時間、休息時間、用餐時間和課外活動時間是在道德、社會、衛生、學習等諸方面的想法，以此為考慮前提下，提出課表的方案，此想法具有教育上重大意義。

木下的革新課表形式為「在各自編制的課表上解放兒童」和提出「行為主義教育法」。如此一來，「兒童出乎意外能自律的使用時間」。木下提出五種學習方式方式：

1. 二重學習節課（時限）法：將兩節課視為一個學習時間單位，為前半段獨自學習，後半段互相學習的一種方式。
2. 分割學習節課：將一節課裡的部分時間用在獨自學習。
3. 一般學習節課法：全校在一定時間內同時進行獨自學習的活動。
4. 不定時學習節課法：在一星期、一學年和一年之間的某日和某節課裡，進行獨自學習的活動。
5. 放學後學習節課法：在上課前及放學後進行獨自學習的活動。

簡言之，獨自學習和互相學習之間的關係，是課表編制中主要的「時間區切比率」問題。原先在課表中配置教科

的概念，沒有合科學習的效用。同時以教科配置的課表為最初的想法，提出如棋盤式的課表，並以獨自學習和互相學習為課表編制中切割時間的基準，取代原先的教科配置，形成全部以合科學習的形式。

野村所提出的「根據生命而制定的課表」，是以「透過生命課表，而能更加善用生命」為目的，小孩每個人自己改變原先的計畫，而重新編制課表，這就是「個性課表」的呼應。野村具體的課表作法為：一日中是由獨自學習、互相學習及講座等三種活動建構而成。獨自學習是學生在一段時間裡獨自行動，主要強調兒童個性的發揮。對於兒童的主動性和自由意志給予最大的尊重，這是兒童學習的目的。兒童積極的發揮個性，以創造新時代的文化。教師是學生會談的夥伴。互相學習是在一段時間內班級的共同行動，透過班級的討論進行學習。兒童的目的為：在具有對等的立場下，努力調和彼此意見，教師的心理是站在小孩這一邊的。講座是教師在一段時間內能主動表達自己的意見和介紹文化。在講座形式，教師的個性得以發揮，兒童的學習是被動且沒有內心活動自主的積極性。

野村這個課表透過不需固定時間範圍，以試圖抓住小孩學習姿態的變化。

(二) 生活指導課表：鄉土教育

對定型化課表積極展開批判的還有聚集於鄉土教育聯盟的教育家們。山崎博認為：生活指導課表是「以生活指導作為切割時間的依據，是必要的生活切割」和「對於生活內容實踐單位分配」

的想法。學習室學習、作業室學習、團體的學習及自由的學習等成為實踐的單位。

這個課表「實際上統一全校學生的生活，進行各班級 120 分鐘和 70 分鐘的學習時間配置」。也就是，以班級為單位的組織，進行生活單元的學習。山崎所提出的「生活化課表」和「以前基於教科分配的原理而產生的定型化課表」是完全不同的原理，並取消以 45 分鐘為每一節課教學時間單位和 15 分課間休息時間的課表形式。

鄉土教育連盟的代表尾高豐作在西元 1933 年提出的課表是以兒童「生活單元」為基礎。「生活單元」是「兒童在一個生活體和根據地方社會的相互關係而形成的行動單元」。

四、日本定型化課表之批判對臺灣功課表之啟示

(一) 因「時間切割嚴密」為定型化課表的特徵之一，所以功課表上的時間切割，如目前國中現行每節課 45 分鐘，下課時間 10 分鐘。可能會使得目前我國國民中學，在校各教科之「學科知識結構」因節課時間限制，而使學生無法獲得完整的學習。

(二) 定型化課表是以「教科配置為主」，如同在棋盤式的表格中，安置各教科，使得教師的教學與學生的學習須以「學科知識」為主，進而形成教師主動教學，學生被動學習的現象。

(三) 因定型化課表是以「管理」及「使習慣成為規律」為信念發展而出，使學校行政組織方便管理師生在校各活動內容的作息時間，因此，也可能養成學生在校的制式化行為或思考，進而使學生失去學習動力。

(四) 定型化課表無論是在「時間切割嚴密」或「教科配置為主」，都可能無法配合學生身心發展狀況下而設置。如目前現行我國國民中學的課務編排系統，是依照學校行政需求及各科教師授課鐘點等條件限制，而規劃課表。所以，可能造成在學習過程中需要較多思考時間的英語課及數學課在下午第一節的不利學生學習的情況。

(五) 日本中學課表屬於一項長期沿用的制度，然該項制度的時間切割設定，在面對日本學習指導要領中的教育內容、完全學校週五日制的實施、教學時數的減低及學力低下等教育內容及制度的改變，課表的形式及在校時間作息安排也備受考驗。日本 2007 年第四回學習指導基本調查中指出：為因應上述各項教育內容及制度的變化，日本中學的課表形式出現「在每個學期和月分有不同的課表時間安排」、「採用連續兩小時的課程制」和「實施 75 分鐘和 25 分鐘的彈性教學時間」等變化（西島央，2008）。顯示日本近期在定型化課表的彈性調整，也反映出定型化課的彈性需求。換言

之，為使制度更合宜的存在，重新檢視或調整其他制度是有其必要。所以，全面檢視臺灣國民中學目前使用的課表形式，與臺灣國民中學在九年一貫課程實施、十二年國民基礎教育等教育制度等各項制度間的互為影響層面，有其必要性。

致謝：本文係由國立東華大學 2013 年所舉辦之「日出『東』方課程與教學博士生論壇」所發表之〈日本定型化功課表演變對我國功課表之啟示〉修改而成。

參考文獻

- 西島央(2008)。時間割設定の工夫。載於Benesse教育研究開発所出版的「第4回學習指導基本調查」，30-37。地點：東京。
- 林正芳（譯）(1999)。E. Partrica Tsurumi原著。日治時期臺灣教育史。宜蘭市：財團法人仰山文教基金。
- 宮本健市郎（2008）。近代学校における授業時間割の実態と編成原理に関する比較史的研究。日本：有限會社興文社。
- 許佩賢(2000)。臺灣近代學校的誕生——日本時代初等教育體系的成立(1895-1911)。國立臺灣大學歷史學研究所博士論文。地點：臺北。

不一樣的閱讀課—流行音樂歌詞創作

賴思仔

漢民國小音樂專任教師

一、前言

「閱讀是教育的靈魂。」第十七任教育部長曾志朗曾說，唯有透過閱讀，才能打破課堂教育的限制，也才有終身學習可能（引自周慧菁，2011）。洪蘭教授 2007 年演講時也曾說過：我們只要經由閱讀就可以得到他人費盡心血寫出的經驗，正所謂站在巨人的肩膀上。可見閱讀豐富我們的生命，開闊我們的視野，使我們更上一層樓！

我想如能把自己所教的科目結合閱讀教學，不但能提升學生閱讀能力外，跨領域的結合也讓學生獲得更豐富的學習經驗，並使課堂更加有趣吧！

二、音樂課程設計

（一）設計背景與理念

此次學校開辦的暑期營隊因任教小學承接推廣閱讀之計畫，開設了一系列免費的暑期閱讀營隊，此計畫以鼓勵學生閱讀及培養學生有閱讀之習慣為目的。在學校積極推動閱讀教育下，我也嘗試把閱讀融入音樂教學，設計出長達五天（15 堂課）的教學內容。

設計課程初期遇到許多想法上的瓶頸，一開始認為閱讀融入音樂教學，無非就是讓學生閱讀音樂相關書

籍，但僅僅閱讀音樂書籍，五天課程會顯得無聊無趣，必定得加上不一樣的內容。再者因音樂課在小學現行課程中訂定的教學時數少，我也想利用此次閱讀營隊之機會，把課本中的音樂知識做更多的延伸，讓參加的學生對音樂有更深、更廣的學習，因此想把古典音樂融入在我的營隊中。另一方面思考到學生平時日常生活中最常聆聽的是流行音樂，所以決定把本次閱讀營之主題定為「當古典遇上流行」。

（二）評量方式—表現本位評量

表現本位評量的本質是希望學生能夠投入並探究，去創造在他們生活中有價值的知識，評量結果的重點不在於測驗學生的分數，而是在專業領域知識上的表現或成果（莊明貞、丘愛鈴，2003）。因此，評量作業不只是評量學生的概念知識，也要評量學生的思考能力。（顧炳宏、陳瓊森與溫燉純，2014）

此次設計閱讀結合音樂的課程，正是抱持此理念，在學生閱讀音樂書籍後，再帶領學生欣賞、模仿、創作歌詞，最後由演唱的形式去呈現學習成果。這次的營隊中學生能投入音樂書海，並自發主動去聆聽音樂，歸納整理出自己的想法，達到有效的閱讀，最後以「演唱」的形式去呈現學習成果，讓閱讀也能動起來，進而達到本次營隊最終的學習目的。

(三) 課程設計

教學領域：藝術與人文-音樂	教學時間：暑假營隊共 15 節(每節 40 分)
---------------	--------------------------

單元名稱：當古典遇上流行	教材來源：自編
--------------	---------

實施對象：國小三四年級	設計者：賴思仔
-------------	---------

教學目標

1. 透過閱讀音樂作曲家相關書籍去認識古典音樂的名音樂家，並欣賞古典音樂之美。
2. 欣賞流行音樂歌詞，並發揮創意嘗試自己為歌曲填詞，進而用歌唱來表現。

一、閱讀

學生閱讀貝多芬、莫札特、蕭邦三位偉大作曲家之音樂故事書(每位學生皆可選擇自己喜歡的書籍閱讀)，閱讀中教師引導學生整理、歸納訊息，進而給予小組討論時間，請學生把每位作曲家的生平介紹與代表作品等，繪製成心智圖。

二、聆聽

教學流程

1. 聆聽音樂(無歌詞的音樂)後，請學生嘗試寫下自己心中的感受，並和同學分享為什麼。
2. 欣賞古典音樂之美：閱讀完三位作曲家的書籍後，上 Youtube 聆聽每位作曲家之代表作品。

三、創作

1. 教師選擇幾首流行歌曲，帶學生們閱讀流行音樂之歌詞。
(本次課程選擇以下六首歌曲：甲你攬牢牢、我是一隻小小鳥、青花瓷、思念會驚、乾杯、童年)
2. 教師講解基本填詞技巧與注意事項。
3. 挑選一首喜歡的、熟悉的流行歌曲，小組討論，嘗試創作歌詞，為此曲重新填詞。

四、表現

唱出屬於自己的歌曲，並且上台演出。

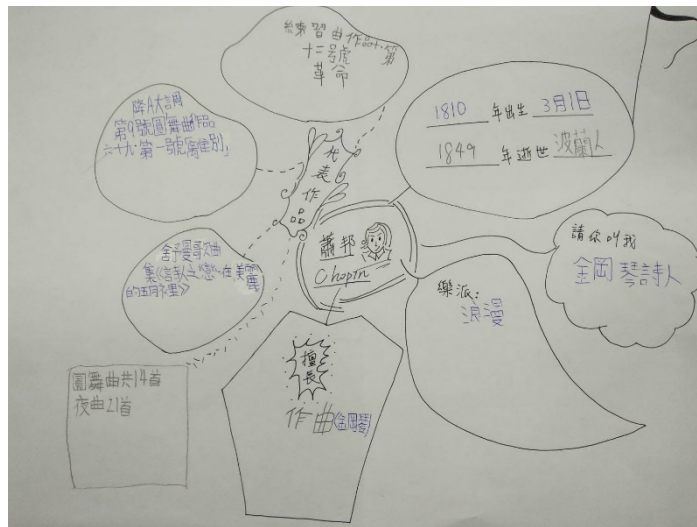
第三天課程

◆ 我愛流行樂 2—歌詞理解

仔細閱讀流行樂之歌詞，小組討論後，能正確理解並表達出歌詞所要傳達的意境或意義。

◆ 閱讀真有趣—與蕭邦有約

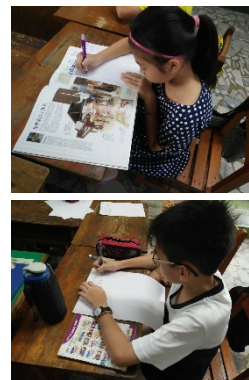
閱讀學校圖書館的音樂書籍，主題為音樂家蕭邦。請學生個別與分組閱讀，瞭解音樂家生平並欣賞代表作等，最後合作畫出心智圖。



第四天課程

◆ 我是小小作詞人

整理歸納前幾堂課所閱讀的作曲家書籍資料，小組分享討論，參考心智圖，為三位偉大的作曲家寫一首歌曲。學生自行選擇一首熟悉的流行樂進行歌詞創作，教師在旁協助引導，為舊曲填上新詞。



第五天課程

◆ 練唱

◆ 最佳作詞金曲發表會

學生上台發表歌詞創作過程

◆ 星光大道等你來：上台演出

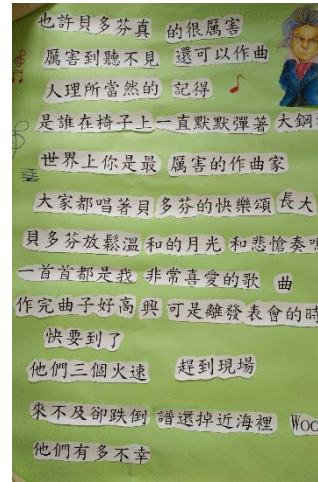
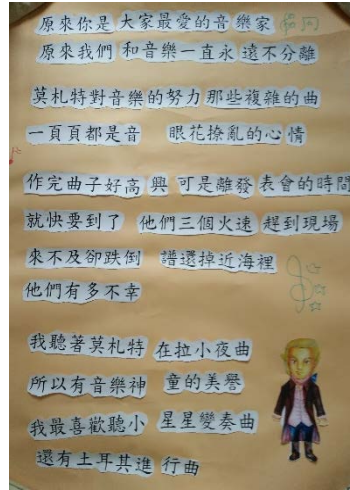
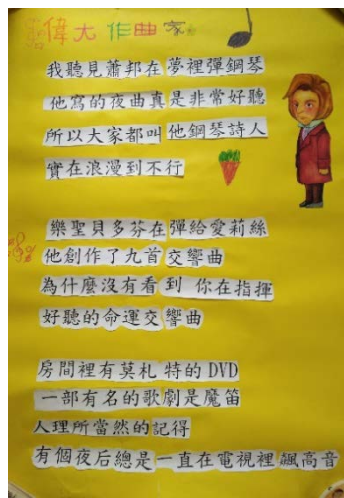


發會會成果影片參考網址：（右圖為 QR code）

<https://drive.google.com/drive/folders/0B3zhbGNTDcNNaWRaQ294XzJtOHM>

三、教學成果與省思

（一）學生歌詞創作（流行歌曲選擇：田馥甄—小幸運）



（二）教學省思

大部分學生對古典樂或古典音樂家比較有距離感，因此閱讀音樂相關書籍的機會不多。此次閱讀營中我把主題圍繞在課本曾出現的三位音樂家—貝多芬、莫札特與蕭邦，挑選了許多相關故事書引起學生興趣，並在過程中帶領學生欣賞古典音樂之美。

營隊過程中，學生對於流行樂與流行樂歌詞的興趣很高，無論是台語或國語的樂曲都能和其他同學有熱烈的討論，並在歌詞上有更進一步的想法與認識，並發現歌曲填詞的技巧和押韻等，學生們也很喜愛歌唱，樂在其中。

在最後的發表會上學生演唱了共同合作所創作出的歌曲（由小幸運改編的〈偉大作曲家〉），把五天營隊課

程所學到的聽到的知識內容唱在樂曲裡。我們從閱讀出發，學習統整知識並歸納，欣賞流行樂的歌詞，再從選歌、歌詞創作、練唱到上台發表，成功的結合音樂課程，讓閱讀課動了起來，最後以創作及演唱成果去評量學生學到的音樂知識，順利用表現本位評量去檢視學生的學習成果，很開心這次有了不一樣的嘗試—音樂的閱讀課。

四、結語

學習是無止盡的，教學也沒有既定的框架與規範，任何的科目與學習內容在經由教師課程設計的巧思下，都能有不一樣的呈現與突破！因為有新的嘗試才有不一樣的課程設計，因為有新的想法才有不一樣的教學活動。不一樣的閱讀課—流行音樂歌詞創作，這次的改變讓課程增添了鮮豔

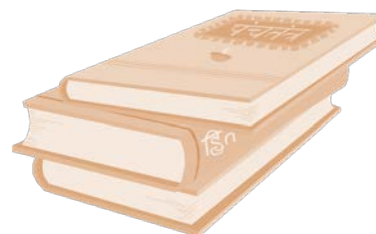
的色彩並給予學生們上台表現的機會，留下美好的回憶。教學的突破從小小的改變開始，只要勇於嘗試，課程就會變得更多采多姿！

參考文獻

■ 周慧菁（2011）。用閱讀，搭起一座希望之橋。天下雜誌(299)，取自 http://ocw.fju.edu.tw/elearning/index.php?option=com_content&view=article&id=151:-flipped-classroom&catid=28:current-users&Itemid=55

■ 莊明貞、丘愛鈴（2003）。國小教師學習評量信念與實踐之個案研究。國立臺北師範學院學報（教育類），16（1），頁163-200。

■ 顧炳宏、陳瓊森、溫嫩純（2014）。以實作評量方式探討引導發現式教學模式之學習成效－以「聲音」概念為例。科學教育學刊，22（1），頁57-86。



代理教師在學校的生存與困境

董燕如

臺北市立中正國民中學教師

張白蓉

新北市立莒光國民小學教師

一、代理教師形成的背景

在民國五零年代、六零年代當老師也許是件很容易的事情，由於當時整體的經濟環境都較具發展性，因此從商或從事其他工作，可能都比從事教職更具吸引力，所以對於當時有志要從事教職的老師來說，相對有利，因為大環境的優勢及競爭人數少；但在現代，隨著整體經濟環境的變遷，不若以往的环境還有很多不錯的就業機會選擇、多數的人選擇從事教職，除了有著當老師的熱忱及抱負之外，很重要的一個原因是：當老師是所謂的「鐵飯碗」，在經濟不穩定的狀況下，當老師相對穩定，但是隨著師資培育政策的實施、師資培育管道多元，有愈來愈多的人想要從事教職，但是大多數在學校現場的老師又還未到退休年齡、抑或是到了退休年齡但是還沒有退休、還有少子化的影響，使得教師職缺可說是少之又少，在僧多粥少的情況下，成為一名正式老師可說是難上加難。因此很多老師在通過教師檢定取得教師證照、但尚未能考取正式教師之前，通常會先選擇成為「代理教師」，因此代理教師在學校校園中也成為一種極為普遍的現象與文化。本文即嘗試以「制度、權益」、「教學」、「行政」等三個層面探討代理教師在學校的困境。

二、代理教師的困境

以「制度、權益」層面而言：代理教師在成為正式教師之前，不受教師法之規範，因此無法享有教師應有的福利及權益，尤其代理教師的聘期通常到六月底截止，因此有長達兩個月(七月、八月)是無法領有薪資的，因此對於代理教師而言，經濟問題也是一項隱憂，會阻礙他們繼續前進成為正式教師的原因。

以「教學」層面而言：代理教師能填補學校正式教師因為各種原因所遺留下來的課務問題，但也因此衍伸出許多值得討論的問題，例如：有些學校因為正式教師都沒有意願擔任導師，因此請代理教師擔任導師，但也有家長為此向學校提出抗議，他們認為代理教師擔任導師會影響到他們孩子的權益，理由是：代理教師流動率高，也許明年班級又會再面臨要更換導師等。也有很多家長及學生對於代理教師有一些既定的刻板印象，他們會認為代理教師的教學專業就是一定比不上正式教師，因此對於代理教師即以一種輕視、不認同的眼光看待，而這也更讓代理教師在學校的生存又更艱難了。

以「行政」層面而言：很多代理教師在正式進入學校服務之前就被學校要求：不得拒絕受行政工作。因此

代理教師常常在行政工作經驗不足的情況下接下行政職、在校園中推行行政工作時遇到的困難可想而知：面對學校一些老師的不配合、又要熟悉整體校園的氛圍與文化、又要有行政工作必須完成的時限等，這些內憂外患的因素都加深了代理教師在兼任行政職上遇到的困難及辛苦。再者，代理教師還要面臨每年一次的教師甄試，在繁忙的行政、教學工作之餘還要準備考試，蠟燭兩頭燒，常常讓代理教師疲於奔命，有些老師還因此在年復一年的煎熬與痛苦之下放棄了從事教職的目標與夢想。

三、我們能為代理教師做的事情

代理教師是整體經濟環境、教育政策下形成的一種現象，代理教師的教學專業不一定比正式教師差、熱情跟抱負也不一定比正式教師少，他們只是缺少一個舞台可以讓他們毫無後顧之憂地發揮自己的所學及專長來為更多孩子服務。未來，也許在整體的經濟環境及教育政策尚未能有大幅度地調整及改變之前，代理教師還是會一直普遍存在著。

以「制度、權益」層面而言：猶記得我還在擔任代理教師時有參加學校教師會，當時學校教師會會不定期舉辦一些活動為代理教師向政府有關單位發聲、及代理教師在學校代理期間有發生任何需要協調與溝通的事情，學校教師會會協助處理、甚至也會為代理教師辦理有助於教甄的各項活動，這些都是為了維護代理教師的權益。

以「教學」層面而言：期許在教學現場的我們，能盡量提供一個友善的校園環境對待代理教師、以同理心來對待代理教師，例如：主動協助代理教師在學校生活或是教學中遇到的種種困難與挑戰，提供強而有力的同儕支持！

以「行政」層面而言：或許我們可以不讓代理教師擔負起主要的行政工作（如果真的需要幫忙，也是以支援為主，而主要的用意在於協助代理老師增加行政工作的經驗，而非因為學校正式教師沒有意願而找代理教師填補職缺）、主動協調代理教師在學校面對家長及學生的不信任時。

四、結語

期許有幸進入教學職場的我們可以盡一己之力為代理教師做一些事情：尤其能在制度及權益層面、教學層面、行政層面，讓代理教師能持續擁有理想及抱負、繼續前往從事教職的路上！這也是我們在教學現場能為教育付出的一點力量。

參考文獻

- 陳麗珠、陳世聰（2013）。陷入勞逸爭議的國中小校園。臺灣教育評論月刊，2（10），7-10。
- 黃筠珮（2011）。在流浪中代理/ 在代理中流浪--一位國小教師的敘說研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。

檢視與調整合作學習的認知與框架

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

最近幾年(民國 101-106 年)，陸續有許多學校請我以「合作學習」為題擔任該校教師研習的講師，我知道有些老師基於自己既有的經驗或教室基模，一想到「合作學習」就會覺得這種教學型態很耗時、教學進度會上不完、教室秩序會很亂……，想到舊經驗，就覺得這種教學型態不適合在自己的教室裡。為了讓參與研習的教師有機會檢視自己對「合作學習」所持有的想法，我通常會在研習活動中，發下一張學習單，讓與會教師先寫下自己對「合作學習」所持有的想法，然後，再藉由實際演練讓與會人員重新檢視自己對於「合作學習」的想法，期許與會者不再被既有經驗框住，進而願意在教學中使用這種能激發學生參與、培養學生溝通表達、提高學習成就……的教學型態。

二、多數中小學教師對「合作學習」既有的經驗與概念

對台灣的中小學教師來說，合作學習並不是什麼新名詞，每位老師從國小到修畢教育學程，應該或多或少都曾聽過或實際參與過合作學習。也就是因為這樣的經驗，每位老師對合作學習都已各自建構出自己的主張。

誠如前段所述，我在研習前會製作一張學習單（如表 1）。在研習時，我請與會者寫出自己過往在合作學習中所經驗到的經驗（正、負向經驗各一項），同時，也請與會者寫出三項自己在求學階段，他／她的老師在實施合作學習時會做的三件事。我期待藉此活動，初步了解與會老師對合作學習的想法與經驗。

表 1 我的「合作學習」經驗

自己曾參與合作學習的經驗	正向的參與經驗（寫出一項）
	負向的參與經驗（寫出一項）
	與「合作學習」的教室基模 (1) 實施合作學習時，老師會把學生分小組（此為例句）。 (2) 實施合作學習時，老師會…… (3) 實施合作學習時，老師會…… (4) 實施合作學習時，老師會……

當與會教師完成此學習單後，我請他們兩兩配對，彼此交流自己所寫的內容。一來是期待藉由交流，協助教師拓展自己的想法；二來是希望在交流中，協助教師們檢視自己的教室基模，特別是別人的經驗與自己不同的時候。

受學習單題目引導的影響，多數與會教師會寫出在合作學習中所經歷到的正向及負向經驗（各一項）。接著，也會寫出三項與合作學習有關的教學基模或教室經驗。以下臚列幾筆與會者寫出的敘述：

（一）在合作學習中感受到的正向經驗

1. 合作學習的上課方式比較活潑。
2. 合作學習比較不會打瞌睡。
3. 合作學習可以聆聽別人的意見。
4. 合作學習可以與別人討論、腦力激盪、集思廣益。
5. 合作學習可以分工，降低工作量。

（二）在合作學習中感受到的負向經驗

1. 分組的時候，和不喜歡的人在同一組。
2. 有些組員不參與（或不合群），合作學習時很不愉快。
3. 喜歡靜靜的一個人學習，不喜歡與人討論，合作學習讓自己有壓力。

4. 自己表現不好，被組員取笑或責罵。
5. 上課的時候很吵，分工不均讓自己覺得不公平。

（三）合作學習中，教師會安排的活動

1. 實施合作學習時，老師會把座位調整成小組的型態。
2. 實施合作學習時，老師會請各組取組名。
3. 實施合作學習時，老師會指派小組長（或請各組選小組長）。
4. 實施合作學習時，老師會請各組製作簡報檔，並輪流上台報告。
5. 實施合作學習時，老師會請各組製作簡報檔，抽點學生報告。
6. 實施合作學習時，老師會讓各組搶答，並獎勵成績最好的組別。

前述內容是與會者在求學（學生時期）的經驗，而非擔任教師後推行合作學習的經驗。不過，這些早期所形成的教室基模，即可能會是後來擔任教師時實施合作學習的依據，除非，這位教師有因職前教育或在職進修活動，而對合作學習有新的認識。

這張學習單的題目可分為兩個面向，一是個人經驗（含正向與負向經驗），二是對合作學習所持有的概念。基本上，當事人所知覺到經驗不論是正向或負向，都是真實且值得被重視的。而在「對合作學習所持有的概念」

這個面向上，筆者發現填答者所填的內容大同小異，這可能反應著多數中小學教師在求學階段所經驗到的合作學習模式很雷同。

針對前述所歸納的內容，筆者要提醒的是：有老師這麼設計（實然），但非一定得這麼規劃（應然）。固然有老師會在合作學習後，會請各組輪流上台或抽點學生報告，但不代表所有的合作學習都得請學生上台報告。

三、教師的先前經驗，很可能變成限制～以小組成果報告為例

合作學習的類型相當多樣化，教師不宜被早期所形成的教室基模限制住。倘若在學生合作學習後，要讓學生有機會呈現學習成果，可採行的活動也相當多種，而不是只有起立或上台報告而已。

以下，筆者擬以「小組共同繪製心智圖」為例，列出幾項呈現小組成果報告的形式，期待拋磚引玉，讓讀者可以發展更多的活動設計。假設各組均已繪製妥心智圖，老師可採行的成果報告如下（如表 2）：

（一）組內交流

請各組成員輪流在組內報告自己小組的成果。就本案例來說，心智圖是全組共同完成的（心智圖的繪製也可個別完成），理想上，每位成員都要能說出小組繪製的成果。以往，較少看到學生先在組內輪流介紹自己成果（兩人配對，一人說一人聽亦可）的

情形，但這是一個很不錯的設計。因為繪製心智圖常不是主要的學習目的，藉由心智圖學習相應的內容才是。

（二）組間交流

合作學習不只可以在組內進行，也可以在組間完成。

1. 教師可指派（或抽籤）小組中的某一位或某二位至別組報告自己的成果。對於較膽怯的同學來說，這樣的安排會比在全班面前報告壓力小。另外，這樣的設計，也可以提高所有學生的參與機會與頻率。
2. 組間交流除了「人」可以到別組外，也可以讓「作品」到別組，藉以進行交流。例如：A 組繪好的心智圖傳給 B 組，B 組的傳給 C……，最後一組的傳給 A 組。各組可在參看別組的作品後，再修改自己繪製的心智圖。

（三）全班交流

小組成果對全班呈現（如上台報告或作品上網）。

1. 請全班各組依序輪流（起立在原座位或上台）報告。
2. 僅安排部分小組報告，安排方式可以是各組自願、隨機抽籤，或是全班輪流，如每次上課輪派 2 組報告。
3. 各組報告除了在正式課程中進行外，也可以張貼出來，展示在教室中或教室外，採「博覽會」的型式進行。

4. 各組的成果也可以相片或影音的型式呈現在網路上，藉由網路的輔助，進行線上交流。

將前述方法混合使用，例如：先組內交流、再組間交流，最後請部分小組對全班報告，或將各組成果貼上教室牆壁或放上網路（全班交流）。

(四) 混合式

表 2 小組完成報告後可採行的活動設計

類型或模式	說明
組內交流	請各組成員輪流在組內報告自己成果
組間交流	合作學習不只可以在組內進行，也可以在組間完成
全班交流	小組成果對全班呈現（如上台報告或作品上網）
混合式	將前述方法混合使用

四、結語

教師是決定教學活動的關鍵者，其教學設計受其既有的經驗與所持有的概念所影響，除非他／她藉由專業成長活動，重新檢視與調整其既有的想法。既有的經驗與與概念不一定是錯的，但它可能變成侷限而使教師對合作學習有誤解。

如果教師覺得合作學習不易在自己的班級推行，建請檢視一下自己對合作學習所持有的認知與早期的經驗。期許教師的教學不被自己形塑的框架限制住。

本文以「小組成果報告」為例，讓讀者感受到合作學習活動的多樣化。事實上，合作學習不見得要上台報告，它也不見得會是耗時、吵鬧的。只要設計妥當，它就像其他教學法一樣可以在教室中順利施行的。在實務上，已有相當多的 super 教師、power 或亮點教師採行合作學習很成功，藉由此方法讓教室內的師生獲得更豐富的學習經驗。



善用教師個人特質發揮教學之藝術

蔡幸惠

國立臺中教育大學教育與行政管理研究所在職專班

臺中市立太平國中教師

一、前言

教師就如同一位藝術家，不管是在傳授深硬的學科課程、與學生課堂中或下課時候互動間的生活道德教育，或是對學生人生哲理與價值觀之建構等，以上如此，皆是教師手中創作的畫布，教師依照自己個別的人格、特質與魅力，在教學這塊畫布上運用色彩盡情揮灑，以期達到教學「美」的境界，讓學生沉浸於此過程中能充分滋潤成長，這也即是教學藝術發揮的價值性。

教學藝術呈現所及之大致涵蓋範圍可從教學與課程評量上的技術層面改良到班級全體上課氣氛的營造，因此，教師的個人特質似乎決定了不同教學藝術變動性及多元性的呈現(吳俊憲，2013)，當然如此結果，也會同時給予學生不同的體會與感受。以下，筆者茲對所參考的文獻及個人的教學經驗，大致整理出教師特質與教學藝術之內涵呈現及意義，並提出掌握兩者間互為因果的互動關係之有效方法。

二、教師工作上的共通特質

根據郭玉霞(2010)所提出教師的特質，筆者大致整理了以下三大最為感同身受的教師共同特質的呈現：

(一) 主觀下定論

理想上，教師扮演著引導學生的角色，按邏輯而言，教師應是依據學生個別特質、家庭背景與當下需求，試圖找出其事情發生之因果，並加入自己的專業知能，給予學生導引。這道理就像生病就醫，醫生根據病人所言及其自己的專業知識與判斷，給予病人該服用之藥物，以達藥到病除之效。然而在事實上，畢竟教育的過程有別於治病，教師長期引導學生的同時，在思緒上會漸漸讓教師自己綁住自己，因此有許多教師常會主觀地認為自己對學生的想法和觀點不管是在學校或是日常生活當中都是對的，長久下來，心封閉了，理性也消失殆盡，教師將失去了給予學生導引的能力，不但制止了自己知識或心靈上的成長，也扼殺了學生的成長。

(二) 高情緒勞務

情緒勞務一詞最早出現於 1983 年 Hochschild 所著『The managed heart: commercialization of human feeling』一書中。其定義為：為了要求一個人面帶微笑而必須引出或壓抑其自我情緒，只為了給他人製造一種覺得被關懷且處於一個歡樂安全地方的心情(Hochschild, 1983)。教師也有自己的情緒，但當在面對學生時，若無法適時掌握好自我的情緒，使得內心和外在無法同步，情緒化的結果除了會讓事件過程事倍功半外，對學生產生不良影響，教師本身亦會付出情緒耗竭的代價。

（三）害怕改變

教師思考的既有模式一旦固定，自我的行事作風及態度將會僵化，凡事容易陷入主觀判斷，過程經過當然害怕改變。其實改變與否未必一定是好，也未必一定不好。教師若能盡可能地在任何情況下把學生擺在考量的第一順位時，是否需要改變其實僅僅只是手段之一，重點在於學生是否得到效益、教師自我是否拓展了視野。

以上筆者所列出的教師在工作上的共同特質，看起來似乎都是負面的，但這卻是大多老師所無法避面的。然而，要如何把這些是教師可能不知覺而身陷的特性轉負為正仍是取決於教師自己本身的拿捏。教師要隨時保有自省能力，才能跳脫既有框架俯瞰事實真相，除了避免自己進步的腳步停滯不前外，亦要具備能力引領學生走向屬於他自己正確的方向，逐漸實現教學藝術的理想價值。

三、教學藝術的意義

筆者依據吳俊憲(2013)所提對於教學藝術定義的詮釋，大略整理了三點如下：

（一）教師個人特質的展現即是教學藝術

教師的拿捏角度運用於學生在校的一切上就是營造出屬於自己的教學藝術表現。教師個人特質是教師個人魅力的展現，每位教師都具個人特色，使得教學方法與帶班風格皆具個人色彩。

（二）教學藝術傳遞人類價值之所在

人類價值之所在即是「真、善、美、聖」，而教學藝術所涵蓋的人、事、物當中，理當蘊藏有人類的價值性。

（三）師生經驗之間的交互作用亦是一種教學藝術的呈現

教師方面如人格特質或藝術涵養等要素與學生方面如學習風格或聰明才智等要素之「教」與「學」交互作用下的產物，即是教學藝術。

因此，教學藝術影響之所及，不僅僅只限於當下學生所處的周遭環境，對於學生往後的生活及日後處事的態度及價值觀，皆有滲透性的潛移默化作用。理所當然地，教師在發揮教學藝術之同時，行駛態度應謹慎細心，因為如此的過程必定會或多或少對學生造成一定的影響力。

四、如何有效發揮教師個人特質點綴教學歷程

在下課時候，有些老師周圍常常會圍繞著一群學生，我從旁觀者的角度觀察就知道學生們非常喜愛這位老師。有時，自己會趁沒課時在校園繞繞，經過上課的班級時，久而久之發現，那些受學生喜愛的老師，大多可把班級的上課氣氛經營得很好，因為我從學生的臉上看到了學習的快樂，這是有別於學生因懼怕老師很上課戰戰兢兢的樣子。學生固然是整個教學活動過程中的主體，但當學生的主體意識仍處於萌芽階段時，教師的

角色具有更舉足輕中的地位，而這些令學生不管上課或下課都喜愛的老師，一定有其自己獨特的教學特質。因此教學如何有效發揮教師個人特質並使其對學生學習有正向影響，是每位教師需要隨時更新與學習的課題。

（一）妥善控制情緒以有效掌握整體教學過程

教學現場會有許多突發狀況，教師若無法控制自己的負面情緒，很容易被學生影響或被整個場域氣氛帶著走，如此一來，教師便會失去理性判斷的能力，亦當無法更有效地發揮其教學藝術。

教師對於自己情緒控管這塊應嚴正以待，以防讓自己在慌亂中亂了陣腳。當於事件發生之情緒低落時，能隨時自己激勵自己，試著消化負面情緒，或是轉換之朝向正確的方向(郭玉霞，2010)，避免把此負面情緒再無限放大，繼而影響到整個班級的學習氣氛。

（二）凡事對事不對人並理性堅持自我原則

自己的刻板印象會不定時地讓自己的判斷出現錯誤。而當如此的情況發生在教師身上時，這樣的教學藝術對學生而言似乎就缺乏任何美感了。因此，當教師面對學生，不管是從事教學或輔導時，教師的同理心對學生而言就是正義的一把尺，對待學生凡事對事不對人，避免情緒化或施予懲罰後與學生生悶氣，或是不定時的翻舊帳，就不會發生自己會後悔的事情。

此外，教師的原則應清楚讓學生了解，例如：下課可和老師談笑風生，但上課即是要認真聽講…等，原則的遵守需要師生間的共同執行，老師更要以身作則，學生才會心服口服而願意依循。

（三）善用知覺感受並學習用具體幽默的方式呈現給學生

不管是在傳授課本知識或是人生哲理，教師可想想，如何在解釋上多用些具體的譬喻或實際的例子，並搭配鮮明深刻的圖片或影像經驗試圖生動化地把課本上的或是較抽象觀念的知識與學生的生活經驗及生長背景產生牽連性。當然教師語言使用上的幽默是上課氣氛融洽的潤滑劑，學習心情的愉悅更能使他們在學習知識的過程中與知識間產生共鳴並有所理解，同時降低自己與課本知識之間的陌生感，進而不排斥而漸漸產生興趣願意學習。

Broudy(1988)指出，若站在教育美學或課程美學(curriculum aesthetics)的觀點，在歷史的探究中發現，心像先於語言，感受先於思考模式。因此，教學藝術發揮的價值性之一即是教師要能適時善用美學，經由學生知覺來引發學生對知識的感受，並進而引導學生思維的啟發與心理的成長。

五、結語

正如藝術的欣賞角度是主觀的，教學藝術的發揮亦並非一定是要具備某一個固定模式才算是好的教學藝術。教師應該要有充足的知能與愛心，來塑造一個讓學生能夠安心學習

的環境，這樣的環境蘊含著多元的教學藝術成分。教師教學藝術的點綴若真實發揮其效用，必能夠使得整個學習過程與學生更加貼近。此外，教師個人特質的發揮與拿捏即是展現教學藝術背後的調色原料，教師使用原料盡情揮灑創作，在營造學習環境之餘，也培養學生的思維成長。

參考文獻

- 郭玉霞(2010)。教學智慧 從平凡到不凡，23-89。臺北：冠學文化。
- 吳俊憲(2013)。教師專業發展的美學實踐與教學藝術，載於黃政傑(主編)。教師專業發展 評鑑、社群與議題。臺北：五南。

- Broudy, H. S. (1988), Aesthetics and the curriculum, In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses*, 332-342, Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*(pp.146-156). Berkeley: University of California Press.



從 Jakobson 傳達模式反思課室層級的數學教與學

陳玟樺

國立臺灣師範大學課程與教學所博士生

新北市立清水高中國中部數學教師

許志農

國立臺灣師範大學數學系教授

一、前言

傳達(communication),是人類生活中最普遍、複雜的活動，它於社會情境中生成，依循社會中的共用語言、習慣和環境來運作，每個人都試圖對傳達體驗做出解釋，也對周圍發生的一切事物賦予意義。美國人類學家 Hall(1959)指出，語言、文字或符號等使用，是表達文化意涵的主要媒介物，透過語言、文字、符號等，人類的行為表達能產生特定的意義。易言之，在傳達過程中，人類透過某種有意義媒介物，傳達某特定訊息，藉以理解事件之間的關係，可能產製新知識來解決問題，或用來進行推論等。

數學語言是一種表達科學思想的通用語言和數學思維之主要載體，更有以多種形式(如：圖、表、符號、定義、公式等)來表達同一概念特質。Astrid(1994)指出，數學不僅是一種溝通語言，更是所有科學—自然科學、社會科學、管理科學的工具與語言，數學語言具有精確性的特質。2015 年 11 月 9 日，我國發布《十二年國民基本教育數學領域課程綱要》公聽會版本中指出，數學被廣泛地應用於日常生活需求、自然奧秘探究、社會現象解讀、財經問題剖析，以及科技發展支持等方面，這些看似繁複的應用領域，一經數學的協助分析後，總能窺見其有不變的規律(頁 1)。數學，作為

重要學科之一，不僅是一門實用的規律科學，亦是一種人文素養，然而，若回到一般數學課室教學中察看卻也發現，數學恐也是多數學生「不喜愛」的基礎學科之一，許多師生面對數學的教與學亦常感辛苦。

Geary (1993、2003) 曾整理文獻並輔以自己與同事之研究，將數學學習障礙分為三類，分別為：語意記憶類、程序記憶類，以及視空間記憶類。其中第一類包括提取數學事實頻率低、提取錯誤率高等，第二類包括使用不成熟程序、錯誤使用程序等，至於第三類則包括誤解空間表徵的數學訊息、空間表徵數學訊息如排列感受困難等，他推論此三類數學學習障礙可能涉及腦運作部位、指涉數學學習障礙有其神經基礎。我國學者柯華葳(2005)在「數學學習障礙學生的診斷與確認」一文中指出，數學學習障礙學生的學習至少有兩個層面問題需要克服：一是解決數學問題時計算程序的技能，另一則是處理長期記憶系統中表徵與抽取數學事實的困難。國內外關於學生數學學習障礙之研究不少，上述研究將學生數學學習障礙的原因，或歸因於抽取數學事實困難、或數數過程中錯誤發生、或神經基礎等，皆具課室層級的數學教與學改進或數學教師專業發展規劃之重要參考價值。

基於以多重視野、多元取徑來探索數學課程、教學、學習等問題，以激盪更多數學教育工作者共同關懷數學教育、共謀解決策略或方案等目的，本文擬從「傳達」(communication)觀點切入，反思一般課室的數學教與學歷程中，師生在作為「傳訊者」和「接訊者」角色下，「訊息」(數學知能)如何能順暢通達、達到傳播功能。易言之，當作為「傳訊者」一方意圖將「訊息」傳達於「接訊者」接收時，究竟能有效促進溝通的「中介要素」有哪些、這些「中介要素」是否有其功能之強調等，以裨益於課室中教師達有效教學、學生能有效學習之目的，是本文亟欲反思的焦點。

為能聚焦討論「傳訊者」和「接訊者」之間的「訊息」(數學知能)傳達互動關係，本文先簡介幾個較為重要的傳達模式，並進一步說明擇以 Jakobson 傳達模式作為訊息傳達分析的主因；其次，深入介紹 Jakobson 傳達模式中各項要素和其所擔負的主要功能；最後，反思 Jakobson 傳達模式對課室層級的數學教與學之重要啟示。

二、為何是 Jakobson 傳達模式—不同傳達模式派別之簡要分析

在學術研究領域中，存有不少學派提出的傳達模式，較為著名如 Harold Lasswell、George Gerbner，以及 Roman Jakobson 等。Lasswell 在 1948 年發表《傳播在社會中的結構和功能》(The structure and function of communication

in society)一文中，提出了研究傳播行為過程的五個要素，包括：誰傳播(who)，傳播什麼(says what)，通過什麼途徑(in which channel)，向誰傳播(to whom)，以及傳播效果如何(with what effect)等。對此五個要素，又分別對應有各自深入探究的五個面向主題，依序為：控制(Control)、內容(Content)、媒介(Media)、閱聽人(Audience)，以及效果(Effect)等。此觀點被認為是對傳播學研究對象的最早確定，著重於對「傳達過程的關注」，不過，較不關注反饋、傳達行為的動機，或社會環境對傳達活動的影響等，則是較常受到抨擊之處。

除了 Lasswell 傳達理論外，George Gerbner 等人在 20 世紀 70 年代提出的「涵化理論」(Cultivation theory)亦受關注，此理論主要研究電視對大眾的長期影響。此理論指出，一旦閱聽人越長時間地觀看電視，則越易受電視內容影響，更易被塑造具有「共同的世界觀」。此理論點析出「涵化」的效果，不僅讓民眾以為「電視實況即社會實況」，也可能進一步「影響民眾在面對真實問題時所抱持的立場假定」等。Gerbner & Gross (1976) 以社會治安為例指出，民眾可能透過電視具「傾向性立場」的報導，以為社會治安「確實」敗壞，故也傾向於支持警察採用強勢手段來維護社會安全問題。此學派主要的關注在於：批判電視內容創造新的「符號環境」，經文化指標標示出社會變遷的行為，以幫助政策之擬訂和指引社會行為等。由此觀之，Gerbner 學派的傳達模式較偏於存在批判傳播研究取向觀點，偏向以政治經

濟學、文本與意識型態等為視界。不過，此模式也一樣面臨不少挑戰，如：Newcomb（1978）指出，此論述對「暴力」的定義不清、Hirsch（1980）認為，一旦控制社經人口變項後，「涵化」效果將有所減弱或消失等。諸多「回應」，也使 Gerbner 等人於日後仍不斷地一再回頭檢視或反省自己論述本身的周延性，並做出修正。

Roman Jakobson 提出的傳達模式，其特質則介於「過程學派」和「符號學模式」之間，是謂連結了「過程」和「語義」學派，形成一具有「雙重模式」特質。此模式強調，所有符號的「構成標記」(constitutive mark)具有「雙重性」，其中一個層面是感知，另一層面則是理解，即一符號之所以能成為一符號，其原因在於它同時具備有此兩個面向。Jakobson(1971)指出，一個有效的傳達過程，必須建立在「傳訊者」和「接訊者」具有「共同了解」的基礎上才有可能暢達，即被傳達的「訊息」須在「傳訊者」和「接訊者」之間建立一具有「共識」的約束或規則，此規則稱為是一種「符碼」。意即「傳訊者」須利用「符碼」來製作或使用符號，此為「編碼」過程，而「接訊者」亦須根據規則系統，對符號訊息進行理解，從而獲得訊息，此乃「解碼」過程。如此，才能稱是一「有效」的傳達，如圖 1。



圖 1 有效的傳達模式

綜合上述，各學派所提出之傳達模式均有其基本理論基礎，然 Roman Jakobson 的傳達模式顯然兼顧有「過程」和「語義」學派之理論基礎，或更能貼近於真實世界中數學課室教學可能蘊含有傳遞多元內涵之特質。是以，本文將再進一步探究 Jakobson 的傳達模式中要素之意涵和其所擔負功能，並探析其對課室層級的數學教與學之啟示。

三、Jakobson 傳達模式中的要素和其擔負功能

Jakobson 在傳達模式中提出了「傳達行為中的構成要素」論點，強調一個完整的傳達過程必須具有六個要素才可能成立、才能建構出各要素在傳達中所擔任的功能。他以類似線性模式為基礎，模式的兩端點分別為「傳訊者」(Addresser) 和「接訊者」(Addressee)，而「情境脈絡」(Context) 位於第三端點，後來他又追加了「訊息」(Message)、「接觸」(Contact)，以及「符碼」(Code) 三個要素，如圖 2。



圖 2 Jakobson 傳達功能模式

以下分別就六個要素意涵和其所擔負的主要功能作一簡析：

(一) 傳訊者(Addresser)

在傳達的過程中，傳訊者是訊息的發送者，傳訊者將訊息透過編碼(encoding)後，傳達於接訊者接收，以執行傳達作用。在傳達過程中，「情感功能」(emotive function)存在符號和編碼者之間，用來描繪訊息和傳送者的關係，表達其在傳送訊息時的情感、心靈狀態，以及地位或階級等。

(二) 接訊者(Addressee)

在傳達的過程中，接訊者即接收訊息的客體，係指訊息傳送的目標或特定對象。在傳達過程中，「意動功能」(conative function)存在於符號和解碼者之間，目的在於接收傳訊者的命令。

(三) 情境脈絡(Context)

在傳達的過程中，情境脈絡如文章中所指稱的「上下文」意涵。在傳達過程中，「指涉功能」(referential function)主要是指符號和指涉物(the referent)之間的關係，可說是對環境、對象的描述和判斷，而一切所有被指稱者均存在於環境之中。

(四) 訊息(Message)

訊息是符號的建構，它是由符號表徵化的語言基因所組成的符號系統，須根據特定符碼的結構來傳送資訊，並透過與接訊者的互動和解釋才能產生意義。在傳達活動中，「詩意功能」(poetic function)是訊息與它本身的關係，是在實質訊息之外所傳達出關

於藝術性訊息的一種語言功能。

(五) 接觸(Contact)

接觸係指傳訊者和接訊者之間在溝通時其身體上或心靈上的碰觸和領會等。在傳達過程中，「社交功能」(phatic function)強調彼此之間存在的傳達活動狀態，可以表示一種交際的關係。

(六) 符碼(Code)

符碼在符號表意中，控制文本形成時的意義植入規則，控制解釋時的意義重建的規則，都可稱之為「符碼」。在傳達的過程中，所有的訊息都直接或間接地具有「後涉語言功能」(metalinguistic function)，它們以特殊方式顯示出所屬的「符碼」體系。

由上可知，Jakobson 在傳播過程中提及的此六個要素，皆各自擔綱有一主要功能，進而成為一整合性的傳播模式。當傳訊者和接訊者之間進行訊息傳送時，須仰賴多個要素間的協助促合，訊息溝通與傳遞才有可能暢通無礙。

四、Jakobson 傳達模式對數學的教與學之啟示(代結語)

在一般課室數學教學中，教學者與學習者被期許能有效地教與學。在數學訊息傳達過程中，若師生能知悉、把握訊息傳送過程中的某些重要元素和其傳達功能的內涵，對於教與學或有相當助益。本文以 Jakobson 傳

達模式為視角反思數學課室的教與學，所獲致的啟示有以下幾點：

（一）當師生作為傳訊者和接訊者時

課室中，於數學訊息傳送的歷程裡，學生透過相關支持性因素，意圖獲取數學知能時，此時的教師對學生而言，主要是作為一知識的載體，即「傳訊者」角色，教師於傳達數學訊息時，可把握「情感功能」的發揮，即留意於師生之間良好互動關係的培養，或有助益於訊息的傳送通達。此外，「數學語言」作為溝通媒介，作為閱聽者或接訊者的一方，其在接收訊息中需要透過「解碼」程序方能洞悉意義、產生解釋，然個體「解碼」歷程具有殊異性，「意動功能」展現會有程度上差異，連動有不同層次的數學理解，如：學生學習數學時，常因先備知識不足、生活經驗不同等因素，會有「起點行為」的參差，故同步籌劃以「差異化教學」、「適性教學」等應為數學課室中教學的一部分，是「內建」於教學歷程中，並非「外掛式」，此在教學前應一併有所考量。

（二）營造熟悉的學習情境脈絡

數學課室教學中的數學訊息傳達乃於社會情境中發生，它依循社會中多數者共用的語言、文字、生活方式，以及操作習慣來運作。是以，學生對學習情境脈絡越為熟悉時，訊息傳遞過程的干擾因素也將相對減少，對意義越有機會能深入理解。是以，當數學教師在進行教學籌劃如臆測與檢驗、尋找樣式等佈題時，應留意設計

與學生舊經驗能產生鏈結之線索，細緻鋪設汲取新知的墊腳石，以有效發揮訊息傳達過程中的「指涉功能」特質。

（三）以數學語言建構主要訊息

數學教學理應以「數學語言」建構主要訊息。以數學文本中常見之「圖形」表現形式為例，「圖形」訊息是一種意義基因所組成的符號系統，透過「圖形」所彰顯的語言邏輯和其符號表徵，可傳達出「圖形」意涵，不過，此需要師生先透過互動與解釋，即「詩意功能」的有效發揮，對「圖形」形象產生有「共同意義」為前提。一旦師生具此「共識」，才有機會據此「共識」更進一步地持續建構或擴增其他數學知識，或與其他數學概念產生連結等。

（四）製造師生接觸的機會

所謂「接觸」，凡可用以建立起教師和學生之間互動者都能涵括。例如：教師透過提問引導學生以放聲思考方式回應問題，或師生一同進行一項數學實驗或數學操作活動等，均是師生透過身體、言語、文字、姿勢、訊號，或以空間布置等方式，產生「接觸」機會，促動以「社交功能」的發揮。

（五）數學知識體系是一佈滿「符碼」的文本

符號傳達的理想過程是「符號資訊的發出者，依照符碼對符號資訊進

行編碼，意義將被植入符號文本，而文本即被連結予系列上的意義，即訊息傳達的過程中，符碼提供了規則，此規則產生了作為交流中具體事件的符號」。若以此觀點反思數學知識體系之「嚴謹性」，或也能理解為何滿佈「符碼」、含涉有「後涉語言功能之發揮」的數學文本，常為學習者所畏懼。茲再以《十二年國民基本教育數學領域課程綱要》公聽會版本中提及的「國中學習階段數學學習重點」為例，內容提及的第四學習階段（國中一至三年級）學習重點包括（頁6）：

在數方面，能認識負數與根式的概念與計算，並理解坐標表示的意義。在代數方面，要熟悉代數式的運算、解方程式及簡單的函數。在平面幾何方面，各年級分別學習直觀幾何（直觀、辨識與描述）、測量幾何、推理幾何；空間幾何略晚學習。能理解統計與機率的意義，並認識基本的統計方法。

由上知，數學知識範疇已自成一有組織、可理解的資訊系統，乃一環扣住一環，每一新的學習都立基在前一學習經驗基礎上。是以，在進入第四學習階段前，學生若未能洞悉和理解前三階段學習內容之「符碼」意義規則，此階段的學習將不易展開，而此正是課室教學中極具挑戰的一環，需要師生共同努力克服與經營。

綜言之，在一般數學課室中，數學教師並非作為唯一「傳訊者」角色，

學生亦非永久做為「接訊者」，在後現代、充斥不確定因素的學習環境中，角色也會不斷地來回變動和轉置，無論師生扮演何種角色，都應儘可能地把握其位可發揮之特質，以促使整個傳達過程能順暢通達。此外，值得一提是，Jakobson(1971)也指出，這些傳達要素和其功能並非僅是簡單堆積，在訊息傳達過程中，亦可視目的或需求，配置以主要功能或次要功能的模式設計（頁 8-9），此亦是師生可掌握之處。

本文基於對本土數學教學的關懷，嘗試從多元觀點—以 Jakobson 傳達模式作為分析的視角，反思課室層級師生的數學教與學，惟仍存在限制。如：Jakobson 傳達模式雖凸顯出傳達的主要結構，但無法涵蓋所有影響傳達之因素，本文僅就課室層級微觀層次中的某些要素提出探析，未能具體地將其他或巨觀層次問題一併考量，是其限制之一；此外，課室中除了師生扮有要角外，「教科書」亦是影響數學教師教學的重要因素（Lloyd, 2008），亦是影響學生數學學習結果的關鍵（徐偉民、徐于婷，2009），其訊息傳遞的質量亦值得同步關注。關於上述，亦期更多數學教育工作者一同投入耕耘研究、加以補充。有鑑於我國學子數學學習表現日趨兩極化，本文從 Jakobson 傳達模式反思數學課室教與學之論述分析，或也提供另一理解學生數學學習困難的途徑，協助更能以「整全性」觀點思考學生學習數學時的可能難點，進能提供較適切的鷹架支持。

參考文獻

- 柯華葳（2005）。數學學習障礙學生的診斷與確認。《特殊教育研究學刊》，29，113-126。
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育數學領域課程綱要(公聽會版本)。臺北：作者。
- 徐偉民、徐于婷（2009）。國小數學教科書代數教材之內容分析：台灣與香港之比較。《教育實踐與研究》，22(2)，67-94。
- Geary, D. (1993). Mathematical disabilities, cognitive, neuropsychological and genetic components, *Psychological Bulletin*, 114(2), 345-362.
- Geary, D. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. In L. Swanson, K. Harris & S. Graham (eds.) *Handbook of learning disabilities*, NY: The Guilford Press.
- Gerbner G., & Gross L., (1976). Living with television. The violence profile. *Journal of communication*, 26(2), 173-199.
- Hall T. E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hirsch, P. (1980). The Scary World of the Nonviewer and the Anomalies-A Reanalysis of Gerbner et al's Findings on Cultivation Analysis, Part I. *Communication Research*, 7(4), 403-456.
- Lasswell, Harold D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In Schramm, W. (Ed.). (1960). *Mass Communications* (pp.117-129). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Lloyd, G. (2008). Curriculum use while learning to teach: One student teacher's appropriation of mathematics curriculum materials. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(1), 63-94.
- Newcomb, H. (1978). Assessing the violence profile studies of Gerbner and Gross-A humanistic critique and suggestion." *Communication Research*, 15(3), 264-282.
- Jakobson, R. (1971). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.). *Style in language* (pp.350-377). Cambridge, MA: MIT Press.



國小幹事人員編制、制度沿革與問題分析

吳宜平

屏東大學教育行政碩士在職專班研究生

林官蓓

屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

國小幹事人員在學校行政與組織效能中有一定的角色與功能，是學校達成組織效能不可或缺的一員。陳巧芬與蔡文龍(2011)將學校效能定義為有計畫、系統地透過內、外教育資源的合作，學校成員及相關者來達成目標的程度。因此整體學校要有高效能，仰賴所有人的參與是必須的。而組織成員之人力及能力充分發展與自我實現，始能促進生產力提升，組織才能有所突破與有所發展(林海清，2000)，在在無法排除幹事人員。

制度面而言，學校既然是正式組織，組織結構又影響組織效能甚鉅，要提升組織效能，必須提升正式化、專門化程度(吳清山，1998)，然而目前幹事人員工作現況(尤其小校)卻常兼任人事、主計等工作，且普遍有工作負荷過重、角色衝突、分工不清、地位低落的負面感受，雖然單純就減輕教師兼任行政之負擔而言，也許達成了目標，但卻有其為不適當的適當之感。因此本文先就文獻探討探討整個幹事制度沿革，並以教育主管機關層面、學校面及幹事個人三方面提出建議，期能對此議題有更深入的討論。

二、國小幹事人員編制與制度沿革

(一) 國小幹事人員任用

幹事人員之任用，因年代久遠，資料找尋不易，某些雜誌已經停刊，只能從二手文獻資料得知。

吳三靈說明民國 74 年以前，規定較為寬鬆，由學校可依學歷等進用；程序也只規定學校或主管機關公開甄試進用即可，詳細規定於當時大學法、職業教育法、國民教育法及師範教育法中(轉引自劉麗秋，2003)。而主要均依據為當時臺灣省政府訂定之「公立學校教師及職員遴用辦法」。民國 74 年後，因「教育人員任用條例」頒布，亦成為主要職員進用之依據，且由行政命令提升變為法律位階。而最大的改變，是將以往非公務機關體系下的學校職員，透過改任換敘方式，正式納入公務體系中(劉麗秋，2003)。目前而言，多為經國家普通或高等三級考試一般行政或教育行政類科任用(高雄市政府教育局及人事行政總處事求人網站，2017)。筆者後將相關之法條臚列如下：

表 1 幹事任用相關法條

法條名稱	日期	內容
教育人員任用條例	民國 79 公布	刪除條例制訂前進用職員應經考試之規定。
	民國 83 年 07 月 01 日公布	任用資格適用原有法令之規定並修正使各校職員間可以調任，已有資格者經改任換敘之。
教育人員任用條例施行細則	民國 87 年 04 月 27 日公布	施行前已遴用之各類學校現任職員，具有下列資格之一者，依法取得任用資格：1.依考試法規所舉行之各類公務人員考試及格者。2.依公務人員各種任用法規銓敘合格者。3.登記合格領有銓敘

法條名稱	日期	內容
		部證書者。未依前項規定取得任用資格之職員及稀少性科技人員，其成績考核準用公務人員考績法及其相關規定辦理。

資料來源：(筆者整理)

(二) 國小幹事人員編制及層級

就國小幹事人員編制而言，目前我國各學校幹事人員編制並不統一，最低為 1 人，最高可至 5 人，依班級數而有不同並可能分屬學校任何處室。其法源依據有國民教育法、國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則及各地方法規。茲用表 2 呈現如下：

表 2 幹事編制相關法條

法條名稱	內容
國民教育法	國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、學生事務處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。
國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則	國民小學教職員員額編制如下：幹事、助理員、管理員及書記（包括各處室職員及圖書館、教具室、實驗室管理員等，不包括人事、主計

法條名稱	內容
	專任人員)：七十二班以下者，置一人至三人；七十三班以上者，置三人至五人。
地方法規	多為直轄市才有，如高雄市立國民小學教職員工額設置標準。

資料來源：(筆者整理)

依據上述相關法規，對於幹事人員在學校屬於何處室，並無任何限制。依據各相關網站顯示，多半將幹事人員置於總務處者居多。總而言之，幹事編制在各處室主任之下，而各處室主任又多由教師兼任，變成教師領導幹事人員的情形，就幹事人員而言，顯然認為就提升幹事地位有不利影響；就該主任而言，有研究指出總務人員因工作性質與負荷造成角色衝突嚴重(劉琇銓，2012)。因為通常涉及政府採購法等法令專業，法令又經常修改，教師也常礙於教學時間，無法再去鑽研相關法令。而若幹事人員也許之前公務生涯卻反而有涉略，這時該主任如何避免非專業領導專業之譏，就容易產生衝突。

而就幹事之職等編列，目前幹事之職等列為 5-7 職等，最高為第 7 職等(張琇雯，2011)。

然而，現實面上最大衝擊者仍為，幹事不僅可編制、輪調於各處室，更可兼任其他職務。因應國小在一定標準上必須設置人事、主計人員(參照國小各處室編制原則，係依各該法規設置)，這部分文獻就明顯稀少，首先有於 2008 年教育部函文說明教師不得

兼任人事及主計，又於 2010 年函文護理人員亦不得兼任，使得許多縣市在財政負擔等諸多考量下，由職員即幹事人員兼任人事及主計人員，亦使得幹事之職位更加模糊。

三、國小幹事人員問題分析

經上述觀之，至少可發現三大問題，即人力編制不足、角色衝突、地位職等低落升遷不易的問題：

(一) 人力編制不足

鍾靜等人(1999)於國民中小學教職員基本編制及專兼任行政之研究中發現：「國小專任職員(幹事)數尚未達法定標準」；「而幹事編制直轄市優於北部、中部，更優於東部、南部」；「非直轄市小、中型學校較無專任人事及會計人員」，其研究甚至建議 6-12 班應有職員 1-4 人(不包含主計、人事、護士)，誠如李柏佳(1999)當時也認為若要改革由專任職員擔任行政事務，幹事人力編制則需增加。對照目前數據(臺北市教育局，教育部，2017)，也應證除了直轄市等都會地，幹事人力編制不足仍舊沒有改變。

吳清山等人(2001)針對學校行政組織再造的研究亦指出有七成受試者表達學校應擴大專任行政人員編制。郭明堂(2013)也建議速增加幹事員額，以達到員額編制標準的規定。這又落入一個老問題，行政與教學專業區分的問題；假設這是趨勢，要回歸行政由專任人員擔任，那就勢必增設幹事或專任行政人員，否則現行制

度，本職幹事卻常兼任其他行政職務，不合專才專用之理。

尤其國小者，本來行政人力資源就比國中少，再者學校之護士或護理師，也有因其護理專業而不宜兼任人事或主計工作之考量。因而仍有幹事兼任人事或主計，甚而二者均兼任之現象。尤其小學校，人力資源原本就不足，分工無法細緻，各種行政幹事人員擔任了大部分，員額卻一直無法增加，徒增幹事人員工作壓力。

縱然如此，以目前文獻觀察，各種研究學校兼任行政人員工作壓力之研究已經不少(吳明宗，陳淑淳，2013)，但卻都排除幹事人員，而幹事人員若兼任主計、人事，其工作壓力是否加倍，不無疑問。尤其影響最鉅者為偏遠學校或是小型學校除了因適用公務人員之員額控管及學校預算限制之考量下，以屏東縣為例，幾乎均為幹事 1 人之設置，1 人全包 1 校部分行政事務視為常態，就如吳嘉慧(2014)指出雲林縣小型學校有 124 所為幹事兼任人事或主計人員的現象，顯示目前國小職員編制確有不足之現象。

(二) 角色衝突

目前由文獻發現，幹事工作範圍廣泛，職責也介於專業教師與其他行政人員間，角色功能不明，專業性又不明顯，普遍有感覺被尊重性低，也易造成學校與幹事本身期望不同，形成角色衝突(賴宥任，2012)。幹事角色衝突知覺度高(王玲華，2013)。

推估幹事之職位常面臨各個不同處室，角色衝突容易發生。幹事人員通常很容易面對這樣的角色衝突。因此幹事人員面對的問題，其實經常是橫跨二個或以上處室的，接觸的人員眾多，當然角色衝突的機會也比起其他人員增加許多。再者當幹事人員兼任人事或主計人員，如何避免球員兼裁判，再再對幹事人員都是考驗，更何況以工作性質而言，連考選進用時之考科都不相同，尤其對初任人員是相當驚慌且擔憂的。難怪研究顯示，角色衝突知覺，又以年輕、資淺及高學歷者最顯著(王玲華，2013)。

(三) 地位職等升遷不易

目前幹事之職等列為 5-7 職等，最高為第 7 職等(張琇雯，2011)，可以以國家考試普通考試或高等三級考試晉用，幹事如果兼任出納組長，只能增加職務加給之津貼。以筆者兼任人事及會計員，法定職務加給亦只能領一份。

更有研究表示，建議只要任用委任三職等，反而滿意度是高的(張琇雯，2011)。然而其工作性質需要專業卻與其地位不相當，不論其餘任何處室之下，工作性質上均需高度專業性，諸如：總務常涉採購，更希望其有採購證照；教務如果排課，更需事前去縣市政府研習，因為要會用學務系統。

弔詭的是，幹事本職位置不論為何種處室下，地位均低於各處室主任(由教師兼任者)，但就筆者兼任工作上而言，人事主任應該地位與總務主任相同。因此此種制度造成地位較不明及薪水有

明顯落差是事實。

況且不論其真正專業之程度，只要兼任之人事或主計，因為兼任，職稱上通常造成地位低落的印象，變成幹事人員承擔的原罪，而就服務性質而言，幹事若兼任人事或主計，居於幕僚的支援性質，因為不常有第一線出現的機會，然而處理事項卻經常攸關人員權利及義務，經常造成同事的誤解，一旦不合其意，就誤會為幹事人員的故意刁難，影響其地位觀感。再者，一旦進入學校擔任幹事，升遷管道就減少，雖然並無法律明文規定轉任其他行政機關的限制，但因為特殊工作性質，且職等多為 5-7 就算是轉任其他學校主任最高還是 7 職等，因此造成升遷管道稀少。

四、建議

參照上述問題，可能解決方向可分為主管機關、學校及幹事人員三方面而言：

(一) 主管機關

1. 適度增加學校人力：

不能完全以成本方式考量學校人力運用。應合理增加學校人力，上級看不見像國小附屬幼兒園班級均不能列入人事增置之計算，即各項計算仍是以國小班級數計算，實際增加之人事(如人員增聘)及會計核銷事務(預算編於國小)仍係透過國小端，幹事人力恐難負荷。

2. 避免幹事同時兼任主計、人事業務

考量主計、人事之工作專業程度，既然護士無法兼任主計之考量就是因為主計專業度，何以一般行政的幹事人員可以兼任，也落實避免同時兼任二者，並增加專業人力進駐學校，一者真正發揮專業的長才，二者才能真正避免球員兼裁判情形發生，降低角色衝突。

3. 簡化行政流程

上級應簡化行政流程，減少臨時交辦事項。

4. 提升幹事職等暢通升遷管道

幹事人員之職等低落影響實質薪資，建議提升其職等至少為 7 職等以上，約莫等同相同公務機關中階公務主管地位，且最高可多一級 8 職等才有激勵效果。否則最高為 7 職等，不僅無升遷可能，因無法產生實質激勵效果，無法留住優秀幹事人才。

(二) 學校

1. 培養互相尊重的組織文化

Dear 及 Peterson(1999)認為：「學校文化是領導的核心」，因此培養教學與行政密不可分的基本概念，不分彼此，彼此一體的文化，才有團結和諧的工作場所，使教師及幹事人員能發揮所長的最終極解決之道。

2. 盡量專業分工、職權劃分清楚

學校方面應發展一個清楚的職權劃分，清楚的職權劃分，對釐清責任有所幫助，尤其出納、主計，在小校常因學校缺乏人力因素，使職權不清。為免責任不清，仍應劃分清晰為宜。

(三) 幹事人員

1. 隨時充實自我

具備積極求真的態度，隨時把握充實自我的機會，多看多聽多問，才能具備更多專業知識。避免逃避心態。

2. 建立良好情緒管理及紓壓方式

平時應建立良好情緒管理能力及培養正面興趣以適當紓解工作壓力。先能管理自己情緒，理性思考，否則在負面情緒下，不僅無法解決任何問題，反而製造更多看不見的問題。

五、結論

幹事人員之設置有其歷史淵源，綜上所論，雖然學校設置幹事人員，一方面代表國家整體意識是更看重義務教育，將學校中職員列入公務人員之範圍內，也不難發現，幹事之設置相關制度使幹事在組織中之地位不僅不是很明確，員額不夠，角色衝突，且更容易與教師比較，而似乎激勵之因素不足。似乎只因為一個政策，而為符合法規下，將職員納入公務人員，影響最大的是之後的教師及護士或護理師無法兼任人事、主計，然而

各地方政府之財政畢竟有限，雖然這些專業職務最好由專業的人員擔任，目前卻仍由幹事兼任的情況。因此有幹事人員不諱言，幹事人員只是跳板，一有機會，就朝其他專任轉任。吾人應思考，如何立足過去，展望未來。期望由此篇文章中解決之建議提供主管機關、學校及現職幹事人員一些啟發。

參考文獻

■ 王玲華(2013)。**職務職稱與工作價值觀、角色衝突及工作投入之相關-以高雄市立各級學校現職幹事為例**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

■ 吳明宗(2013)。**台中市國小教師兼任行政職務工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。私立東海大學，臺中市。

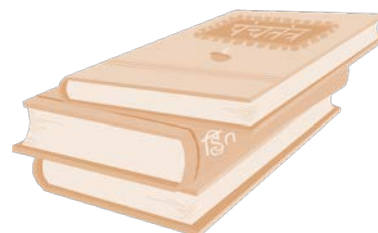
■ 吳清山(1998)。**學校效能研究**。臺北市：五南出版社。

■ 吳清山、將愛華、黃旭鈞、張正霖、張素偵、鄭望崢(2001)。**學校行政組織再造研究-以國民小學為例**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC89-2413-H-133-015)，未出版。

■ 吳嘉慧(2014)。**公務人員幸福感與自我效能之關聯性研究-以雲林縣小型國小幹事人員為例**(未出版之碩士論文)。國立虎尾科技大學，雲林縣。

- 李柏佳(1999)。臺北市國民小學組織再造的方向與展望。《學校行政》，(3)，39-50。
- 林海清(2000)。《教育與人力發展》。高雄市：復文圖書。
- 高雄市教育局(2017)。《高雄市大樹區水寮國民小學幹事甄選簡章公告》。取自
<http://employ.kh.edu.tw/Html/2017/1/%E5%A4%A7%E6%A8%B9%E5%8D%80105%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E6%B0%B4%E5%AF%AE%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E7%AC%AC4%E8%99%9F%E7%AC%AC1%E6%AC%A1%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%B0%A1%E7%AB%A0.html>
- 國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則。(民國 70年01月28日)取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070006>
- 國民教育法。(民國68 年05月23日) 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070001>
- 張琇雯(2011)。《臺北市國民小學公務人員工作滿意度及調職傾向之研究(未出版之碩士論文)》。國立臺北教育大學，臺北市。
- 教育人員任用條例。(民國79年12月19日公布) 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150017>
- 教育人員任用條例施行細則。(民國87年04月27日公布) 取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150018>
- 教育部(2003)。《國小行政手冊(國小篇)》。《國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案》。取自
http://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=645&mp=teric_b&xItem=1797885
- 教育部(2016)。《國小校別資料》。取自
http://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=96B1633791CBD94E
- 郭明堂(2013)。《中小學組織再造政策的實施現況與評析》。載於李雅婷、陳新豐主編，《Do Education：當代教育創新與實踐》(頁 199-222)。屏東市：國立屏東教育大學。
- 陳巧芬、蔡文榮(2011)。《臺灣近年來有關校長轉型領導與學校效能博碩士論文實徵研究之分析》。《教育科學期刊》，10(1)，125-148。
- 陳淑淳(2013)。《臺北市國民小學教師兼任行政職務者工作壓力與因應策略之研究(未出版之碩士論文)》。國立臺北教育大學，臺北市。

- 臺北市國民小學教職員員額編置基準。(民國102年10月8日修正公布)。取自
<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=B010050111000600-1021008>
- 劉琇銓(2012)。國小教師兼任總務工作角色衝突與工作壓力之探究—以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。私立元智大學，桃園市。
- 劉麗秋(2003)。國民小學幹事工作特性、角色知覺與工作滿意度之相關研究-以臺灣北部地區四縣市為例(未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，臺北市。
- 賴宥任(2012)。彰化縣立國民中學幹事角色功能之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 鍾靜、黃裕城、張啟隆、張輝雄、陳清義、余坤煌、許永瑞（1999）。國民中小學教職員基本編制及專兼任行政之研究。教育部委託國立台北教育大學研究報告(編號：F0034929)，未出版。
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, C. A.: Jossey-Bass.



教師回家的路

林玉婕

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

國中、國小及幼兒園正式教師若想申請調至其他縣市，稱之為「聘任引介」、「介聘」。每年五月的臺閩介聘是現職老師得以返鄉服務、與家庭團聚的唯一途徑。許多老師為了一圓返鄉服務的希望，早早便尋覓可以互調或多角調的老師，就是為了能夠順利介聘回到離家近的學校。

教師們得以介聘返鄉，乃依據「臺閩地區公立國民中小學暨幼兒園教師介聘他縣市服務作業要點」之基本條件。現行辦法規定，教師應在同一學校實際服務滿六學期以上，但在前兩年的辦法中有設立「但書」，「……惟於同一學校滿二學期因結婚或生活不便，有具體事實，經服務學校同意者，得申請介聘。」此「但書」乃許多有生活不便之教師，得以返鄉服務、與家庭團聚的依據。

然而，今年在沒有預警的狀況下，「106年臺閩地區公立國民中小學暨幼兒園教師介聘他縣市服務作業要點」突然刪除「但書」的規定，造成許多教師的返鄉希望幻滅！因而引起教師們的反對聲浪四起，造成教師們在網路上發動連署，也積極向立法委員陳情，只為捍衛能恢復「但書」，得以參與介聘之權益！

陳情的老師有的是為了癌末的丈夫，避免遺憾；有的是為了照顧孩子，避免夫離子散；有的是為了照顧重病的

老母親，善盡孝道；有的是夫妻遠距分離，不敢生育；有的是思念孩兒，每每視訊淚流；有的是長期奔波兩地，體力負荷不堪。個個都有人倫的極需。因此，教師回家之路何其冗長？

二、制度之檢討

對於一直以來的教師介聘，為何要延長介聘年限？為何要取消「但書」？

(一) 是基於「防止不適任教師調動」？

因各縣市潛藏不適任教師之校園安全事件層出不窮，狼師、性侵、性騷擾、不當體罰等，但是經由延長介聘年限及取消「但書」，是否就能「防止不適任教師調動」？所規定年限一到，這些老師依然可以提出介聘申請！

另為防止「不適任教師」透過介聘制度遊走各縣市，在《教師法》「第14條第1項各款事之一」、「涉校園性侵害或性騷擾事件，尚在調查階段」、「已進入不適任教師處理流程輔導期及評議期」等情事者，皆無法申請教師介聘作業。既已設法令，若有所缺失，應朝修法方向著手，方為上策！

(二) 考量「穩定偏鄉師資」？

偏鄉小學，學生人數少，師生比是一般學校的一半。但老師卻沒有比較輕鬆。在不合理的員額編制之下，偏鄉小校人力吃緊，只能改以招聘代

理、代課教師來補充。因而偏鄉國小的代理教師比例高於一般學校，造成偏鄉學校教師的高流動率。故教師流動率並非直接因遷調引起，而是代理、代課教師四處流浪所導致！

在《離島建設條例》第 12-1 條規定「為保障離島地區學生之受教權，離島地區高級中等以下學校初聘教師應實際服務六年以上，始得提出申請介聘至臺灣本島地區學校。」許多縣市在教師甄試簡章中也都明訂偏鄉地區必須服務滿一定年限（如滿三年）方能申請介聘。

(三) 為了能「維護學生受教權」？

教師的介聘通常是在學年結束之後，而非在學期中，且學生在新的學年通常會更換老師！加上介聘調動是一個蘿蔔一個坑，調動的老師都是同科之間的對調，不影響學生學習，所以對於學生的授教權並沒有直接的影響！

教師們欲返鄉，仍是為與家人團聚，若非如此只能透過請假、通勤，讓教師遠地來回奔波，無法安心教學，是這才是影響學生受教權的原因。反之，老師若能透過介聘轉調，得以兼顧家庭與工作，可以在生活環境中維持最佳狀態，將更有助於提高教學品質！

三、結語與建議

(一) 結語

教師是為了家庭生活的穩定而介聘，正所謂安內後方能攘外。透過介聘讓老師有機會返鄉任教，既無損學生受教權，又可令教師兼顧教學與家庭；回到自己的家鄉，教師無後顧之憂，教育的熱忱將會是有增無減！基層教育人員的權益應該被維護、被照顧、被重視！現今流浪教師人數之多，教甄之路難行，好不容易上了岸，回家之路更是艱困難行！這重重關卡不停的加諸在老師們的身上，滴滴血淚淌流在老師們的心底！到底基層教育人員的權益被放在何處？值得大家一同慎思～

(二) 建議

綜合以上，無論是為了「防止不適任教師調動」或是為了「穩定偏鄉師資」，我們在《教師法》、《離島建設條例》等法中，就已有對教師介聘明列相關規定；在「維護學生受教權」方面，教師有了穩定，學生受教權將會更加穩固！因此，對於臺閩介聘要點給了兩點建議：

1. 考量教師特殊情況需求，保留歷年作業之但書機制！介聘對師資穩定、教學品質沒有直接關係，師資穩定性不在於介聘，流浪教師充斥才是問題根源，才是教育部應解決的問題！故建議保留「但書」機制，讓教師能有機會得以早日返鄉，與家庭團聚穩定生活，進而提升教學品質。

2. 在介聘作業要點上，原有的但書為「...惟於同一學校滿二學期因結婚或生活不便，有具體事實，經服務學校同意者，得申請介聘。」建議應更明確規範各種彈性狀況：明定任滿二學期之教師，「因重大傷病需醫療」、「配偶未於同縣（市）、地區任職或生活」、「須照顧未成年子女」、「父母或配偶之父母無法獨立生活，需就近照顧」、「其他特殊情形經學校校長核定者」等生活不便有具體事實者，得不受任滿六學期之限制。

參考文獻

- 全國教師工會總聯合會2017年4月28日【新聞稿】。2017年5月20日取自 <http://www.cooloud.org.tw/tag/%E5%85%A8%E5%9C%8B%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B7%A5%E6%9C%83%E7%B8%BD%E8%81%AF%E5%90%88%E6%9C%83-0>
- 臺中市教師職業工會2017年5月5日。106年臺閩教師介聘權益保留「但書」事件脈絡-1060505會員訊息。2017年5月20日取自 <http://www.taotc.org.tw/100/modules/taodnews/index.php?nsn=2552>



淺談激勵與引導學校教師展現協作與領導能力

林家惠

彰化縣溪湖鎮湖西國民小學總務主任

臺灣教育評論學會會員

一、前言

105年2月，教育部公布國家層級的教師專業標準，展現我國對教師專業態度與知能的期許，建構教師應具備的能力，彰顯教師的專業形象，內容包含十大教師專業標準以及二十九項教師專業表現指標，以目前學校運作的狀況而言，激勵與引導學校教師展現協作與領導能力深具挑戰，其中教師除了應與同事保持良好關係，共同合作解決問題，還要與家長維持互信的合作關係，並運用社區資源，並因應校務發展需求，積極主動參與學校組織運作，協助研擬校務發展計畫，提出校務改進策略，適切展現個人的領導能力，促使教師必須具有教師領導之專業，打開班級王國的心態，透過個體間的人際互動、相互依賴、愛、關懷、理解、及其間交互作用等之支持(丁一顧、丁儒徵，2014)，激勵與引導學校最重要的人力資源，以提升學校辦學品質。

二、教師展現協作與領導能力的挑戰

隨著人工智慧時代的來臨，教師圖像除了傳道授業解惑、樹立良師典範，更要能永續傳承與創新，發揮潛在人力資源，開創教育新境界。

從中華民國師資培育白皮書為教師核心到中華民國教師專業標準指引為師資擘畫藍圖的過程中，難免會有失衡，而面臨一些挑戰，以下提出個人淺見。

(一) 師資培育的養成過程，著墨教育專業課程與學科專門知能，而協作與領導課程不足

現行國民小學採包班制，擔任導師的機會大，師資培育職前課程規定三至四個學科領域為主，重視學科的內容與學科的的課堂，專門知識與專業知能的培訓課程，強調傳道授業解惑的教師圖像，在傳承與創新的師資培育著墨不多。

(二) 封閉的環境形成教室王國，專業缺乏交流

學校組織特性之一為養護型組織，教室是教師主要的工作場域，以級任老師為例，只要把班級教好，學生安全無虞，順其自然的到達退休年齡，安然退休，在這樣的觀念下，建構個人班級王國，獨善其身，以致無法有效引導教師發展之教師領導。

(三) 組織孤立的的文化，不利團隊協同合作

張德銳、郭淑芳(2011)指出孤立教師文化不利同儕互動成長，影響推動教師專業發展評鑑，在現行包班制度下，教師往往沉浸在班級王國中，教師王國本位的課堂經營，不善與他人交流，仍處於單打獨鬥，單兵作戰，缺乏分享文化。

(四) 教師經營社區良好夥伴合作關係不易

學校是一開放的系統，需要外部進行互動連結，絕不能自我封閉，閉門造車，這是學校行政領域可以理解的共識(蔡進雄，2015)，教師為學校組織的學習共同體，重要的人力資源，身為第一線的教師人力，不應將教學與行政二分法，應視為唇齒關係，教師的一舉一動，絕對是學校最好的行銷保證，如何引導教師經營社區良好夥伴合作關係，實屬重要課題。

三、激勵與引導學校教師展現協作與領導能力的作法

協作與領導重視合作環境、激勵學習、溝通機制、權力分享與共享願景(吳清山、林天祐，2011)，領導者能夠形塑同心協力和相互合作的環境，運用有效的溝通和說服技巧，激勵所屬成員進行個人學習和相互學習，並透過不同群體的權力分享，為共享的願景而努力。

根據上述的分析，提出個人看法

(一) 梳理學校文化，建立信任的關係

人與人之間首重信任，信任可分為人際信任和系統信任，高互動品質的內團體(in-group)與低互動品質的外團體(out-group)，前者會獲得領導者較多的信任與支持，因此學校可從建立同好的高互動團體著手，組織「球友會」、「讀書會」、「韻律班」等團體，凝聚學校工作文化與團體動力的文化，發散同心協力的認同感，激發組織承諾，協助引領同儕教師專業成長。

(二) 形塑分享的平台，促進學習與溝通

在十二年國民教育基本教育課程改革下，教師持續精進專業知能與技能，還需善盡教育專業責任，最後能展現協作與領導的能力，如何讓有形的知識內隱化，無形的知識外顯化，共同化，有賴溝通的平台管道，可從建置知識管理雲端平台著手，例如部落格網誌書寫，非正式的溝通匯談對話，甚至運用教師專業支持系統模式或學習共同體模式的觀課、議課中省思對談，促使教師人力素質不斷提昇，以引導有效教學的落實與發展。

(三) 開放班級，打造與社區的夥伴關係

老師是學校第一線的行銷人員，「辦好一個學校要集合全村的力量」，在動態方面，教師善用班親會、家長日，校園運動會、畢業典禮加強正式與非正式的溝通，在靜態方面，透過親師通訊、學校刊物、留言板、家庭訪問、電話訪問、班級部落格等增進良好關係，甚至打開班級教室，邀請家長參與學習共同體的教學模式，共同觀課、管理班務決策參與，實施教師領導，親子共學。

四、結語

「師道、責任、精緻、永續」乃中華民國師資培育白皮書理想教師圖像的核心價值，其中積極透過多元管道終身學習，發揮協作與領導，促進同儕教師專業成長，與家長維持互信關係，最後因應校務發展需求，提出改進，適切展現個人協作與領導能力。

參考文獻

- 教育部(2016)。中華民國教師專業標準指引。台北市：作者。
- 教育部(2011)。師資培育白皮書。
- 丁一顧、丁儒徵(2014)。學校層級教師專業發展評鑑之「社會-情緒」支持系統建構初探。教育研究與資料(114)，203-228。
- 蔡進雄(2015)。教育連結理論的建構與發展。臺灣教育評論月刊，4(9)，78-82。
- 吳清山、林天祐(2011)。協作領導。教育研究月刊(210)，117。
- 張德銳、郭淑芳(2011)。我國中小學教師專業發展實務與研究的問題與展望，4(2)，21-44



教育充滿愛·社會有未來

楊秀雯

新北市三峽區民義國小教務主任

一、前言

教育愛是沒有條件的付出，特別是對於學習成效不高的孩子，願意花費更多的心力去指導。王毓珣（2001）指出教育愛的來源出自於職業理想、職業良心和職業責任感。王秋絨（2015）指出教師結合生活中的智慧與教師專業，實踐在教育的場域之中。阿力（化名）是個多重障礙過動的孩子，也是隔代教養的單親低收入戶，外公很少帶他出門，因為他總是橫衝直撞。一、二年級上學前都要先服藥，下午則讓他在家裡自己玩。因為這樣，阿力就讀二年級時，都還不太會說話。鄭凱芸（2011）指出隔代教養家庭的危機其中也包含家中老年教養者的體力限制與對資源的覺察不足，而教師在教育現場的第一線，能夠最先發現學生的需要，結合教育系統中的資源與專業判斷，實踐教育愛與關懷。如同小玥老師（化名），不僅全心全力投注在對阿力的指導與關懷，更愛屋及烏的尋求各種資源協助改善阿力家裡的困境。

二、弱勢關懷與教育愛

在颱風沖走阿力的家後，小玥老師四處奔走募集各種家具、家電協助他們渡過難關。也多次幫年邁卻獨力照顧阿力的外公申請到隔代教養補助金，紓解經濟上的窘境，小玥老師的教育愛更是毫無保留的，把自家小孩也找來陪伴阿力學習，卻謙稱是大學志工。朱啟華（2006）在釐清「教育愛」的同時，認為「耐心」更是身為教師的必備根本。面對弱勢學區的孩子，簡良平（2010）發現偏遠學校的學生因

為社區缺乏社會資本與文化刺激，所以影響學生的學業成就，老師忙於補救教學及受限於既定的教學目標，無法做到因材施教，導致對弱勢學區的孩子沒有實質的幫助。小玥老師能夠從阿力個人的面向來思考，關注阿力學習遲緩的問題。她守護孩子、關懷弱勢家庭。這樣無私無我的奉獻精神，足為後進的楷模。

徐澄清（2004）研究指出，社會互動、環境刺激的剝奪，以及不適應的親職關係都會影響到兒童的發展。早期療育不應只是關注在兒童的生理發展遲緩上，而應兼具關注兒童的發展遲緩是否是因周遭的社會環境刺激不足所造成。阿力是個單親家庭的孩子，因為母親有智能障礙所以一直由年邁的外公照顧。雖然是三年級的孩子卻連一年級的能力都沒有，一天到晚只會橫衝直撞。剛接觸他，幾乎只是搖頭、點頭的回應，連話都不會說，甚至服用藥物後，多數的時間裡都不說話，也不做任何事，只是呆呆的坐著。雖然特教老師也會給予協助，但是最重要的還是導師的耐心與關懷。小玥老師剛接任三年級，就遇到阿力這樣特別的孩子。

吳雪櫻；陳怡君；湯子瑩；涂富籌（2012）研究發現「發展遲緩」以智能障礙及語言障礙為多。阿力的學習狀況正是如此，小玥老師協同資源班、職能治療師等，依阿力的學習與生活需求，一步一步的建立教學目標 IEP 計畫，並將他在學齡前所欠缺的小肌肉發展操作，如拼圖、堆積木、捏黏土、堆沙堡、蠟筆繪畫等，讓他盡情的去操作……，也利用同儕機會，

不斷與他對話與教師的鼓勵，增加他說話的字數。頻繁的親師溝通；用電話聯絡外公，要他找機會多帶阿力接觸人群，學習人際關係的應對，並時常跟外公互動、分享阿力進步的情形。

胡淑茹；呂翠華；林秀錦(2014)指出身心障礙學生長大後無法適應社會生活，是因為他的自我決策能力不足，與普通班教師的態度、能力和意願有著很大的關係。阿力雖然能力不及班上的同學，但是在小玥老師的教育愛之下，阿力仍然學習得很快樂。

三年級下學期，總務處從其他學校爭取到移撥的四台舊筆電，小玥老師為了要讓阿力能有更多的學習，跟總務處申請了一台，又請替代役哥哥支援數位學習與個別體能課，教導他騎腳踏車。偏鄉的孩子缺少資源足以提供給他學習，更何況是生長在一個弱勢家庭的特殊孩子！小玥老師凡事都會為孩子著想，如何才能在有限的資源下給孩子最大的幫助，我想~這就是「教育愛，與對教育的用心」。三年級的孩子，從完全不會表達、不說話、不做任何事，呆呆的坐著，到能使用電腦查資料。可見只要用對學習資源與方法，加上愛心與耐心，孩子是有無限潛能的。

王賢雲(2002)在探討智能障礙學生回歸普通班級的行動研究中指出，普通班師生對於「回歸主流」都是採正向的看法，而且這個行動方案也增進了智能障礙生的學習能力及解決問題能力。我們從阿力的身上看見了小玥老師努力的成果。外公原先很少帶阿力外出，因為他經常闖禍，但是從老師那裡知道阿力是可教育的，並且也看得到他的進步，便轉變了態

度。常常帶他接觸親友、進香旅遊，加上小玥老師友善溫暖的態度，經過三個學期的努力，學科學習、語詞及句子長度，人際互動，各方面學習都有明顯的進步。也擔任學校的志工，每天負責到各班發國語日報、通知單等。學期末，校長頒發給他一張熱心服務的獎狀，上台領獎讓他笑得好開心！

陳麗如、Mary Beth Bruder、陳盈君、連心瑜(2011)提出教育需求的思考，可以從「調整」與「修改」兩個策略來執行。阿力的學習目標因颱風來襲時，他位於溪床上的家遭風災嚴重受創，從此他想開始學習使用學校為他準備的筆電上網，天天留意氣象預報與颱風動態，也會主動上台與同學分享天氣預報。因為許多的突破，阿力得到同學和許多師長的鼓勵與肯定，臉上開始有了許多豐富的表情，經常有笑容，也漸漸找到自信與成就。

葉肅科(2012)指出偏鄉小校因為人數的關係減班併校，讓弱勢學區的孩子受教權受到影響，以前，弱勢家庭的孩子可以靠受教育來翻身，現在根本不可能。小玥老師服務的學校是一所六班，不到百人的偏遠學校。靠近山區也靠近溪流，低收入戶、單親、隔代教養、新住民子女，具有弱勢學生身分的孩子就佔了一半，還有些雖然不具有弱勢學生的身分，但是家庭卻早已經失去了功能。面對這樣的一群孩子們，小玥老師她希望可以憑藉著「愛」與「關懷」讓弱勢學生也有勇於面對未來挑戰的勇氣，所以堅持留在偏鄉，關懷這群逆境中成長的孩子。這樣堅持教育愛的精神，如同她的教育理念「教育者如同燃燒的蠟燭，用自己的光和熱，溫暖呵護著學生的心靈，指引照亮學生求學的道路。」

三、結語

對於這樣一位願意靜靜的在偏鄉弱勢學區奉獻心力，默默的為教育而努力耕耘的老師，如同我所讀過書名為《以愛領導的實踐家-德蕾莎修女》（王樵一，2007）般的值得令人尊敬。期望未來小玥老師的精神能夠被更多的人看見，因為社會上需要更多這樣的人願意共同來關懷弱勢，讓想要學習的每一個孩子都能圓夢。

參考文獻

- 王秋絨（2015）。教師的教育愛與靈性領導。彰化師大教育學報，27，43-67。
- 王樵一（2007）。以愛領導的實踐家：德蕾莎修女。台北：主流出版。
- 王賢雲（2002）。智能障礙學生回歸互動之研究（碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。（系統編號 U0055-2804200911153617）
- 王毓珣（2001）。關於教育愛的理性思索。中國教育學刊，2001(4)，20-23。
- 朱啓華（2006）。論愛心或耐心作為教師的基本態度。教育科學期刊，6(1)，1-16。
- 吳雪櫻、陳怡君、湯子瑩、涂富籌（2012）。學齡前發展遲緩兒童之臨床評估與診斷—以新竹縣某區域醫院為基礎之病例探討。身心障礙研究季刊，10(2)，88-98。
- 胡淑茹、呂翠華、林秀錦（2014）。國小普通班教師對促進身心障礙學生自我決策表現之覺察與實踐研究。中華民國特殊教育學會年刊，103，123-145。
- 徐澄清（2004）。發展遲緩兒童之早期發展與療育：II. 早期文化剝奪之影響。臺灣精神醫學，18(3)，155-170。
- 陳麗如、Mary Beth Bruder、陳盈君、連心瑜（2011）。特殊教育需求滿足—從調整與修改思考課程學習的需求滿足。台東特教，33，1-6。
- 葉肅科（2012）。助人圓夢～溫馨社會資源不可少。師友月刊，541，14-18。
- 鄭凱芸（2011）。從生命歷程觀點看危機家庭隔代教養者之困境。家庭教育雙月刊，34，6-27。
- 簡良平（2010）。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應教育實踐與研究，23(2)，37-64。

臺灣美感教育之可行推動策略

李佩東

南京師範大學美術學院動畫系研究生

葉建宏

國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

一、前言

美感乃是知識的範疇與情感的結合，係由感受產生知覺，從知覺發展出理念（黃光男，2013），且是抽象無法具體呈現的；而美感素養（aesthetic literacy）意指由個體經由長期的美感經驗所累積與內化所養成（閻瑞珍，2015），涵蓋了有關美的知識、技能與情意表現（態度與習慣）（教育部，2013），美感教育則係指透過教育的歷程，使孩子們能具有美感素養（藍惠美、林明助，2008）。

而美感教育之教學活動，十分廣泛，不僅止於美術與音樂等藝術學科，美感教育的教學內容涵蓋了所有課程中有關美感之各類活動與學習經驗，與各項教育活動中關於情意方面之學習（陳木金，1999年4月）。

經由美感教育的學習歷程可促使學習者開創出多元豐富的經驗與美的創造力（林育陞，2016），然而美感教育（美育）雖已在臺灣推動多年，但美感或美學素養在臺灣仍未獲得多數民眾的重視，李雅婷（2010）指出在文化評論者與相關專業人士的想法中，臺灣人們的美學素養，相較於歐美先進國家明顯較為落後。

臺灣在發展美感教育、美術教育或美育的課程中，過多的課程設計，讓學生使用相同的素材，將不同色彩與圖樣

設計的作品稱之為創作，因此，王健（2015）即表示「美感教育不應從仿作開始」，過於制式的課程設計，無疑是遏止學生的創作發展空間，重複的臨摹僅能表示學生具備良好的繪畫技術，並無法說明學生具有良好的美感素養，蘇建宏與洪志成（2015）認為創造美感的先決條件是擁有自由選擇之權利，因此，創造開放自由的學習內容與環境，對於美感教育而言，相當重要。

二、臺灣的美感教育政策推動之現況

臺灣的美感教育可追溯自民國六十八年，該年公布的《國民教育法》第一條即規定「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」，規範國民義務教育的課程應包含美感教育（美育）；然而臺灣的教育過度著重於升學考試的學科，對於美育（音樂、美勞）的科目較不重視（秦夢群，1998），進而導致孩子們的美感教育被忽視。

因此，教育部從 2014 年開始推動美感中長程計畫第一期五年計畫，編列五年 40 億元預算（教育部，2013），希冀深化學習者體現美感與實踐美感之生活知能（丁一顧，2015），在美感計畫中更強調「美的感受力、想像力、創造力、實踐力是終身的學習」（教育部，2013），顯見美感教育對人們生活的重要性，更證明美感

中長程計畫推定之必要性，因此，為顯推動美感教育之行動力，教育部更將 2014 年定為臺灣的美感教育年，同時執行課程研習、藝術人文教育啟蒙等八項美感教育計畫（徐詠絮，2014 年 1 月 10 日）。

然而，立法院陳碧涵委員表示美感教育之主要目的乃係讓教學者能夠激發學習者對藝術與人文等事物之美感的體會、欣賞，甚至應用不同的方法闡釋感受，促使學習環境能更歡悅，促進提升公民素養，而不在於制式化之課程或者參訪時數的考核，教育部應協助教學單位設計可將美感素養融入各學科之教學模組，而不是使政策的推動流於最終形式（繆宗翰，2017 年 9 月 9 日）。

此外，立法院柯志恩委員指出由於美感過於抽象、且成效難以評估，計畫標列經費亦過高，建議不應只應用量化指標做為政策評量之依據（鄭語謙，2016 年 3 月 21 日），由此可見，臺灣教育單位對於美感教育的實施成效仍過於著重量化的數據成果，這對於美感教育的實施並無太大益處。

教育部近年致力推動美感教育，但嘉義縣教育處王建龍處長表示其成效仍然有限，且因受限於經費，連培養美感亦出現城鄉差距之情形（江禹嬋，2016 年 7 月 27 日）。

三、結語

綜上所述，雖在教育部與各級學校的大力的推動美感教育之下，已略見成效，但臺灣美感教育的推行，仍保有極大的進步空間，學校的課程與

教學內容設計，亦需要再進行調整，且學生與家長對於美感教育的參與感，亦是影響的關鍵因素。

基此，本文提出下列五點建議，提供學校或政府相關部門推動美感教育之參考。

四、建議

（一）重視學生的創造力

因美感教育之目的在提升素養而不在於制式化與考核，且制式化的課程安排或是過度的限制學生的創意發展空間，將會侷限學生的美感養成，使美感教育喪失原有的意義，因此，支持學生的創造思考能力與表現的自由發展，乃是美感教育之先決要素。

（二）推動親子共學的美感教育

雖然美感教育政策已經推行多年，但主要集中在學校教學範疇，美感教育不應僅限於學校場域，家庭與社區亦是發展美感素養的重要場域，因美感教育潛移默化且不易用指標量化的特質，在培養低年齡段學生的美感時，家庭與社區的影響力更勝過學校。家長對於美感教育的態度與行動力，會深遠的影響其子女對於美感素養的累積，因此建議，政府相關部會可推動親子共學的美感教育，提升家長自身的美學素養並使之重視美感教育，促使家庭親子間發展出美感的共鳴。

(三) 發展具有在地人文特色的美感教育課程

鑒於美感自身多樣性與傳承性的特質，臺灣的各地皆具有獨樹一格的人文風貌，美感教育的實施，可依照各縣市的在地特色融入其中，熟悉的人事物，不僅可以有效拉近學生與藝術人文之間的距離，創造更多樣的學習內容與體驗方式，亦可有效提升學習者的學習成效與情意表現。

(四) 辦理美感學習的學生社團

美感的學習並非透過每星期一二堂的課程即可獲得，學生對於美感的積極態度，乃是影響美感素養的重要關鍵，因此，學校或社區可推動美感教育相關的學生社團，透過學生的自行經營，強化對於美感的認同與認知，經由同儕間的相互影響力，有效傳遞正向的學習氛圍。

(五) 提升兒童與青少年參與藝文活動意願

黃麗津（2014）研究指出臺灣青少年對於藝文活動的參與情形較不熱絡，從經驗學習理論的觀點言之，當學習者越早接觸某一事物時，即越容易產生認同感與偏好，因此，若能提升兒童與青少年對於藝文活動的參與意願與行動力，他們對於美感的追求將會有明顯的成長。

參考文獻

- 丁一顧（2015）。師資培育及藝術教育。載於張鈿富（總編輯），**102年中華民國教育年報**（pp. 275-300）。新北市：國家教育研究院。
- 江禹嬋（2016年7月27日）。美感教育淪形式 教育處長：心美更重要。**大紀元**。取自 www.epochtimes.com/b5/16/7/27/n8142943.htm
- 王健（2015）。臺灣美感教育的省思。**師友月刊**，**572**，20-24。
- 李雅婷（2010）。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。**教育學刊**，**35**，65 - 98。
- 林育陞（2016）。美感教育培養對文創發展影響之探討。**臺灣教育**，**698**，36-38。
- 徐詠絮（2014年1月10日）。美感教育元年 五年計畫啟動。**國家教育廣播電臺**。取自 http://eradio.ner.gov.tw/news/?recordId=13381&_sp=detail
- 秦夢群（1998）。**教育行政—實務部分**。臺北市：五南。
- 國民教育法（民國 68 年 05 月 23 日）。
- 教育部（2013）。**教育部美感教育中長程計畫—第一期五年計畫**（103

年至 107 年)。取自

<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2073/e221c236-b969-470f-9cc2-ecb30bc9fb47.pdf>

■ 陳木金（1999年4月）。美感教育的理念與詮釋之研究。全人教育與美感教育詮釋與對話研討會」發表之文章，國立臺灣藝術學院。

■ 黃光男（2013）。美感教育概述。臺灣教育，682，8-12。

■ 黃麗津（2014）。以計畫行為理論探討青少年參與藝文活動之行為意向—以雲林縣某高中為例（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。

■ 鄭語謙（2016年3月21日）。教部美感教育挨批！立委轟：難怪附中美術班傳停招。聯合新聞網。取自
<https://udn.com/news/story/6885/1577568>

■ 閻瑞珍（2015）。論美感教育之推行與現有改革之狀況——以彰化縣舊館國小為例。臺中教育大學學報：人文藝術類，29（2），55-77。

■ 繆宗翰（2017年9月9日）。「美感教育元年」立委：荒腔走板。臺灣立報。取自
www.lihpao.com/?action-viewnews-ite mid-115618

■ 蘇建宏、洪志成（2015）。美力政策？美麗政策？書寫一位教師在政策與實務間的看見。教育研究學報，49（2），95~114。

■ 藍惠美、林明助（2008）。美感教育的理念與實踐。教師天地，153，4-9。



班級氣氛量表之探究

陳紀錚

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所碩士生

一、前言

班級教室即為國小學童的主要學習環境，然而學習環境不僅是肉眼能觀察到的實體物理環境，應包含師生的社會互動、教學情境等；教師的任務不僅是傳遞知識，建立適合的學習情境，讓學生得以在正向的班級氣氛中充足學習。一個團體中成員之間的行為、態度、期望、價值觀交互影響，經一段時間後自然形成其獨特的氣氛，而班級氣氛可說是師生的共同心理特質或傾向，無時無刻交互影響著彼此(朱文雄，1998)。營造適合全體學生需求的班級氣氛，讓學生在班級中即使個性不同，卻能感染團體的正向氣氛，與良好的人際社會互動，使學生建構成熟的思想去學習團體中良好的行為及價值模式(吳宗立，2002)。在一個重視團體合作能力培養及學生小組互動學習的時代，學習過程中班級是否能形成團結合作的班級氣氛，將是影響教師教學與學生學習成效的關鍵。

二、班級氣氛之定義

一個班級由多位任課教師與一群學生們所組成，是一種小型的社會體系、一種組織型態，而氣氛(Climate)是指組織生態中一種持久的特質，足以影響成員的行為與態度(引自吳宗立，1993)，因此一個班級組織自然地有其獨特的班級氣氛。朱文雄(1998)認為班級氣氛既藉班級社會體系中各

成員間的交互作用而產生，隨著各班師生互動以及學生間相互交往而形成，它在形成之後，又回頭影響了班級中的個人的行為。Flanders(1960)與陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥(1996)提出班級氣氛是指班級中各種成員的共同心理特質或傾向，在教學情境中，它是由教師、學生、及其他許多因素的交互作用所形成。班級氣氛影響每一位成員的思想、觀念及行為，不知不覺地形塑成員的態度與價值，進而影響成員在教室中的學習活動。吳福源(1999)認為班級氣氛是一種情緒氣氛，為班級成員所共有的看法與心理感受，主要係來自於教師領導方式、班級物質環境、班級制度規範結構、及班級成員人際互動等因素所交織而成，經由持續一段相當時日，從而擴及影響到班級每一成員的知覺與行為。

因此，我們可說班級氣氛是由班級中各成員經過一定時間的互動相處，形成共同的目標、價值觀、態度等心理特質，而班級氣氛會回頭影響班級成員的行為、態度、價值觀，更影響學生學習的質量與持續性。班級團體如同小社會，良好的班級氣氛如同正向的社會風氣，影響著全班學童的學習態度、價值觀與目標，正向支持學童的學習成效，因此好的班級氣氛可幫助師生在教學上達到更好的成果。

三、班級氣氛量表之內涵

班級氣氛涵蓋層面廣泛，不同的量表會因理論依據與研究主題的不同，而有不同的內涵，許多學者研發班級氣氛測量工具成果豐碩，下列將探究多種班級氣氛測量工具之內涵。

(一) 學習環境量表 (Learning Environment Inventory, LEI)

學習環境量表是 Walberg 於 1967 年依據 Getzel 和 Thelen 的班級社會體系理論，設計發展出「教室氣氛問卷」(The Classroom Climate Questionnaire)，而後由其學生 Anderson 於 1970 年改編，最後由 Fraser 於 1981 年修訂而成的量表(林寶山，1982)。Walberg 認為班級社會體系理論中團體規範層面的「制度-角色-期望」，建立班級氣氛的結構、形成團體可接受的行為；而個人情意層面的「個人-人格-需求」，點出團體中的特殊個人行為(林寶山，1982；吳福源，1999)。

表 1 學習環境量表(LEI)各分量表

層面	分量表	內涵
人際關係層面	團結	學生認識其他同學、幫助其他同學、對其他同學的友善程度。
	衝突	學生之間緊張與爭吵的情形。
	偏愛	教師對某些學生特別關注或友善的情形。
	派系	學生拒絕與其他大部分同學來往，只與特定的好友相處的情形。
	滿意	學生喜歡班級的情況。

層面	分量表	內涵
個人發展層面	冷淡	學生對班級活動不關心、不參與的情況。
	速度	學生學習速度的情況。
	困難	學生在學習活動中有無困難的情況。
系統維持和改變層面	競爭	學生彼此間在成績、學習表現上的競爭。
	多樣性	學生有不同興趣、見解、學習活動等。
	班規	學生於教室中的行為由正式規則引導。
	物質環境	班級有足夠且合適的書本、工具、空間、光線等。
	目標導向	班級目標清楚。
	組織混亂	學生於教室中的行為混亂無組織。
民主	教師讓學生均等參與決定班級事務。	

資料來源：林寶山（1982）。「學習環境量表簡介」。輔導月刊，18（11,12），40-41。

(二) 我的班級量表 (My Class Inventory, MCI)

我的班級量表於 1971 年由 Anderson 根據學習環境量表簡化編制而成，共 45 題，後於 1981 年由 Fraser 和 Fisher 修改為 38 題得到較好的信度 (Fraser、Anderson & Walberg, 1982)。此量表分為「實際式」與「理想式」兩種，實際式主要探討學生知覺到的教室環境，而理想式則是探討學生心目中期望的教室環境(引自王素香，1995)。

表 2 我的教室量表(MCI)各分量表

層面	分量表	內涵
人際關係層面	團結	學生認識其他同學、幫助其他同學、對其他同學的友善程度。
	衝突	學生之間緊張與爭吵的情形。
	滿意	學生喜歡班級的情況。
個人發展層面	困難	學生在學習活動中有無困難的情況。
	競爭	學生彼此間在成績、學習表現上的競爭。

資料來源：王素香(1995)。一個國小自然科教師班級氣氛形成因素之個案研究(未出版之碩士論文)，國立高雄師範大學，高雄市。

(三) 課室環境量表 (Classroom Environment Scale, CES)

課室環境量表由 Moos 與 Trickett 於 1974 年，在美國史丹福大學社會生態實驗室中發展 9 個社會氣氛量表之一。此量表採用 Murray 的需求壓力理論作為基礎，著重教師與學生或學生與學生之間的關係，並以環境壓力概念為基本的假設：個體對環境的一致意見可用以測量環境的氣氛，而該氣氛對行為有直接的影響(項必蒂，1979；吳福源，1999)。

表 3 課室環境量表(CES)各分量表

層面	分量表	內涵
人際關係層面	投入	學生對班級活動專注與喜愛的情況。
	親和	學生彼此相處融洽的情況。
	教師支持	教師關懷、幫助、信任學生的情況。

層面	分量表	內涵
個人發展層面	工作導向	學生如期完成課業計畫，教師專注於教學內容。
	競爭	學生之間爭取獲得稱讚與高分的情況。
系統維持和改變層面	秩序與組織	學生遵守秩序與教室活動有條理。
	規則澄清	教師中是否有清楚且必要遵守的規範。
	教師控制	教師行使規則與處罰學生的情況。
	創新	班級活動與教學方法是否多變化、多樣性。

資料來源：項必蒂(1979)。高級中學教材、年級暨學生性別與班級氣氛的關係(未出版之碩士論文)。政治大學，臺北市。

(四) 教室環境量表(What Is Happening In Class, WIHIC)

1996 年，Fraser、Fisher 與 McRobbie 整合過去研究所能預測成效的有效變項，並加入教室環境分量表，而發展出教室環境量表。此量表適用於高中生，有 9 個分量表，每個分量表各 10 題。1998 年，黃台珠、Aldridge、Fraser 等臺灣與西澳科學教育研究者進行跨國研究，以國內國一、國二學生及西澳八年級、九年級學生為研究對象，將量表中的自主性/獨立性 (Autonomy/Independent) 及理解 (Understanding) 兩個向度刪去，調整為 7 個分量表，每個分量表 8 題，合計 56 題的「科學教室環境量表」(黃台珠、Aldridge & Fraser, 1998)。

表 4 教室環境量表(WIHIC)各分量表

層面	分量表	內涵
人際關係層面	同學親和	學生彼此認識、彼此幫助且相互支持。
	教師支持	教師對學生給予幫助、有善、信任，且對學生感到有興趣。
	學生參與	學生有參與討論的興趣，以上課為樂。
個人發展層面	探究	強調探究的技巧與過程，並用於問題的解決。
	工作取向	學生看重被指定須完成的活動，且專注於課業上。
	合作	學生在學習上以合作代替競爭。
系統維持和改變層面	平等	教師以平等的態度對待學生，一視同仁。

資料來源：黃台珠、Aldridge, J.M.、Fraser, B.(1998)。「臺灣和西澳科學教室環境的跨國研究：結合質性與量的研究方法」。科學教育學刊，6(4)，343-362。

(五) 班級學習社群氣氛量表

張琦苓(2013)認為學習社群是由一群具有共同價值與信念的人所組成的學習型組織，將其內涵特徵與班級氣氛結合，並提出「班級學習社群氣氛」乃是班級成員於學習活動中，成員主動參與並探究知識、平等對話與分享、相互合作與支持、為達共同願景而努力等交互作用後，因而形成的情緒氣氛。張琦苓(2013)自編國小班級學習社群氣氛量表，編制參酌 LEI、MCI、黃台珠等人(1998)修訂的 WIHIC 量表、吳福源(1999)修訂 CES 量表等，整合得出班級氣氛六項內涵，再結合學習社群理論中歸納的六項特徵，加以整併為五項班級學習社群氣氛之內涵。

表 5 教室環境量表(WIHIC)各分量表

分量表	內涵
探究	班級成員間樂於主動參與各項學習活動，探索知識、追求真理，批判質疑不同觀點並解決問題。
討論	班級成員平等地進行對話，仔細傾聽他人、表達自己的想法，透過意見的交換共同建構對於事物的理解。
合作	班級成員間彼此貢獻所長，協同合作進行創作與學習，並共同解決問題、負擔學習責任。
關愛	班級成員間相互信賴、幫助、尊重、支持與鼓勵等。
願景	班級成員間以共同願景凝聚向心力，對於班級具有歸屬感與認同感，為追求共同目標而努力。

資料來源：張琦苓(2013)。「國小班級學習社群氣氛量表之發展與調查研究(未出版之碩士論文)」。國立臺北教育大學，臺北市。

四、結語

綜合以上班級氣氛量表之內涵層面，排除 BCCI 中學生自評之內涵，因該量表與其他差異較大，歸納五個量表之內涵，可對應至黃永和(2016)所編製「教室學習環境問卷」中「個人分組學習興趣」、「同儕分組學習興趣」、「分組學習疏離」、「教師學習支持」、「教師公平」、「班級秩序」、「同儕友愛」等七個層面。該量表另將「教師運用分組學習」、「教師鼓勵同儕合作」等兩個層面納入考量，由相關研究指出小組互動的合作教學法有助於改善班級氣氛(連蕙涵，2015)，且學童在合作學習歷程中透過小組合作，增強人際關係與社交互動，使班級較團結、學習樂趣較高、同儕關係較佳(呂金螢，2014)。

表 6 班級氣氛量表分量表對應統整

		表 1	表 2	表 3	表 4	表 5
教室學習環境問卷	個人分組學習興趣			投入	合作	合作 / 討論
	同儕分組學習興趣	團結	團結		學生參與	合作 / 討論
	分組學習疏離			衝突	衝突	
	教師學習支持			教師支持	教師支持	
	教師公平	偏愛		教師支持	平等	
	班級秩序	班規		秩序組織		
	同儕友愛	滿意	滿意	親和	同學親和	關愛

資料來源：研究者自行整理。

班級氣氛影響之層面如此廣泛，縱觀近年國內外學者所掌握之班級氣氛量表內涵，可發現其共通點，由此可見班級氣氛相關影響層面之面向。五個量表皆包含同儕友愛，可見同儕之間相處的氛圍與感受是影響班級氣氛的關鍵因素之一。常見的小組合作教學法，從不同的量表中可看到個人或同儕對小組合作的感受，及小組合作時所感受到的衝突，多運用小組合作教學法的班級不一定能影響班級氣氛有正向發展，而是在良好的互動下，才能導向良好的班級氣氛。除了同儕互動的影響，教師支持學生的學習，及公平性對待每位學生，也會使學生感受到良好的班級氣氛。

一個班級團體如同小社會，良好的班級氣氛如同正向的社會風氣，影響著全班學童的學習態度、價值觀與目標，正向支

持學童的學習成效，好的班級氣氛可幫助師生在教學上達到更好的成果，而要達成良好的班級氣氛，教師行為、學生個人感受與同儕之間互動，皆不容小覷。

參考文獻

- 朱文雄(1998)。班級經營。高雄：高雄復文圖書。
- 吳宗立(2002)。班級經營：班級社會學。高雄：高雄復文圖書。
- 吳宗立(1993)。有效教學的基礎：良好班級氣氛的建立。教育研究月刊，29，49-54。
- 陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥(1996)。師生關係與班級經營。臺北市：三民書局。
- 吳福源(1999)。國民小學教師班級經營策略與班級氣氛之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林寶山(1982)。班級氣氛量表簡介。輔導月刊，18，40-41。
- 王素香(1995)。一個國小自然科教師班級氣氛形成因素之個案研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 項必蒂(1979)。高級中學教材、年級暨學生性別與班及氣氛的關係(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

- 黃台珠、Aldridge, J. M.、Fraser, B. J. (1998)。臺灣和西澳科學教室環境的跨國研究：結合質性與量的研究方法。科學教育學刊，6(4)，343-362。

- 張琦苓(2013)。國小班級學習社群氣氛量表之發展與調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 黃永和（2016）。國中教室社會互動學習環境量表的發展與調查研究。科技部補助專題研究計畫成果報告期末報告，MOST 104-2410-H-152-007 -SSS。

- Flanders, N. A. (1960). *Teacher Influence, Pupil Attitude and Achievement*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



高教管理與發展，校務研究中心建置？專業化！

何慧群

國立臺中教育大學教育系退休教師

永井正武

日本帝京大学理工学部退休教授

一、前言

20 世紀 90 年代，全球高教發展邁入新的里程碑，在質與量上產生變革，質方面改革如治理範式轉移與教育功能多元化，量方面變化可見於國家教育財政與高教普及化。其次，現代高教主「投資教育、教育投資」，體現人力資本與創造經濟發展（Schultz, 1961）。更甚者，集科學與科技之知識經濟（OECD, 1996）發展躍升為國家層級教育目標，專業、品質、績效是高教重點。

在新工業經濟模式與高資通訊科技建置環境，高教管理（Governance）範式變革：（1）目標：勾勒動態教育趨勢；（2）行政：體現品質、績效與永續經營；（3）服務：提供虛擬、實體與多元化資源與支援。美國校務研究（Institutional Research）漸次成為高教發展機制，藉以提供校務決策與績效評鑑依據（Delaney, 1997），建置多元數據庫與提煉巨量數據集關聯性是核心要素。

國內對於高教產能過剩、科系招生不足問題解決，可見措施如併校、轉型、退場，以及倡導產學合作。「高教管理與發展，校務研究中心建置？專業化！」旨在凸顯：（1）健全全國性高教綜合校務資料系統（Integrated Higher Education Data System）、（2）規

劃符應全球趨勢與國家發展之近中長期高教政策與目標、（3）正視高教院所管理與發展繫於專業性、有用性與實踐性。

二、校務研究

1960-80，Institutional Research（IR）是美國高教在制定教務策略的諮詢與協商單位，臺灣翻譯其為校務研究、中國大陸是為院校研究、日本則是機關調查。IR 就高教進行相關資訊蒐集、分析與管理，藉以提供：（1）組織運作與決策基礎（Brumbaugh, 1960; Saupe, 1990）；（2）政策變革與績效評鑑依據（Dressel, 1971; Gill, & Saunders, 1992）；（3）挖掘資訊中有價訊息。

（一）校務研究組織

1960 年代，校務研究旨在因應教育經費伴隨經濟景氣蕭條面臨緊縮，提供經費運用績效考核依據。1970、80 年代，因應高教普及伴隨高教品質與社會期望間落差，提供高教專業實踐依據。1980、90 年代，因應新自由主義伴隨「強者愈強、弱者愈弱」競爭，提供高教增能賦權（Empowerment）改革依據，今日，校務研究成為美國高教組織單位之一（Sensenig, 2016），據以施行：（1）實證取向專業活動；（2）高教評鑑與未來發展；（3）國際與校際溝通平台（Volkwein, 1999）。

校務研究宗旨由初始提供資訊作為高教行政運作依據，爾後，伴隨高教發展與沿革成為決策與績效評鑑的依據。校務研究設置，或任務編組，或分屬於處室或院等一級行政單位，責負：

- (1) 彙整與分析全校性各單位相關數據、
- (2) 提供決策、咨詢與評鑑服務、
- (3) 撰寫報告。

值此數位化、全球化與多元化趨勢，校務研究重要性有增無減，範圍涵蓋行政經營與管理、環境設備、課程與教學、學習與成就表現、學術研究，以及師生歷時性相關資料。

運用 C. A. Petri (1926 – 2010) 於 1962 年提出 Petri Net 表徵高教管理與發展流程 (見圖 1) (Petri, 1962)，藉以凸顯教育活動目的與針對性、策略與結構性、發展與多變性、計畫與回饋性 (何慧群、劉維玲、Pham、永井正武，2017；何慧群、Pham、劉維玲、永井正武，2017)。Petri Net 旨在：(1) 描述系統變化因果關係；(2) 變化生成分為條件性設定與隨機不確定性，節點之時序變化可計算與設定；(3) 結構視覺化，提供後設溝通、修正與監控依據。

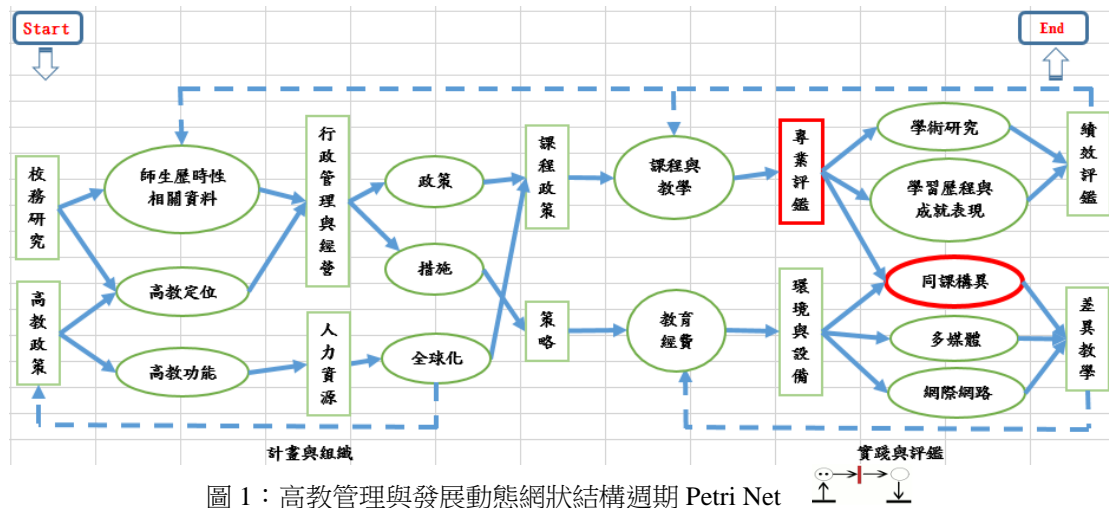


圖 1：高教管理與發展動態網狀結構週期 Petri Net

(二) 決策與績效評鑑

教育不是口惠，相反的，教育是目標性、結構化與計畫性的專業性實踐活動，更甚者，追求極大化教育效益成為社會共識。有鑑於資源分配 (Resource Allocation) 是高教重大的財政議題，宏觀性與決策客觀性的校務規劃成為必要，從而借重校務研究進行以數據與事證為本的決策 (Data- & Evidence-based Decision Making) 自是理所當然。值得一提的是，以昨日的數據與今日的事證作為對明日的把握，其間如”Sully-Hudson River Event”

對不確定性、穩定性在瞬間掌控，專業權威性、實踐智慧旨趣不容小覷。

其次，校務研究提供校務或教師評鑑參考依據，事實是，評鑑不是問題所在，評鑑工具發展與選擇、評鑑診斷與改善方是評鑑前後關鍵核心。有鑑於評鑑指標、標準構建涉及專業，而校務研究本身有學校定位、員額編制與可用資源侷限，校務研究在評鑑上可發揮功能是形式意義大於實質意義。圖 1 顯示，專業評鑑是績效評鑑之前導作業，如此規劃之後續效益可見於：

(1) 落實教師專業到位與確保教學品

質、(2) 助益同課構異與學術研究發展、(3) 傳統教育有益階級流動，今日至低是教育正義實踐。

(三) 大數據環境

在資通訊科技發展與助益，可見變化：(1) 經濟產業轉型與創新、(2) 新型態工作、生活與學習、(3) 虛實社會交互作用。因資訊倉儲、數據庫建置與發展蔚為大數據。大數據之謂大，取決其容量 (Volume)、來源 (Access)、種類 (Variety) 與速度 (Velocity)。值得一提的是，數據真實性 (Veracity) 與正確性 (Cleanness) 助益理性分析與經驗佐證。

值此全球經濟競爭態勢，高教發展方向與品質攸關國家發展與個人生

存，有價資訊影響高教經營與決策良窳。其次，高教發展、行政決策與專業實踐各有側重，由宏觀掌舵，借重多重與巨型數據勾勒趨勢，到微觀實踐，以數據真實性構建新專業洞識。值得關注的是，專業與實踐智慧則是影響高教發展何以 (Why) 與如何 (How) 作用的核心要素。

運用 M. Nagai 於 2013 年提出 MSM (Nagai, & Tsai, 2013) 視覺化校務研究、決策與評鑑、大數據環境關聯結構，助益後設論述與溝通 (見圖 2)。綜合圖 1 與圖 2，高教治理旨趣：(1) 大數據用於政策宏觀規劃，提供前瞻性與適用性發展依據、(2) 正視課程與教學之專業性活動與健全設備與環境、(3) 落實動態組織發展效益與提升個人幸福指數。

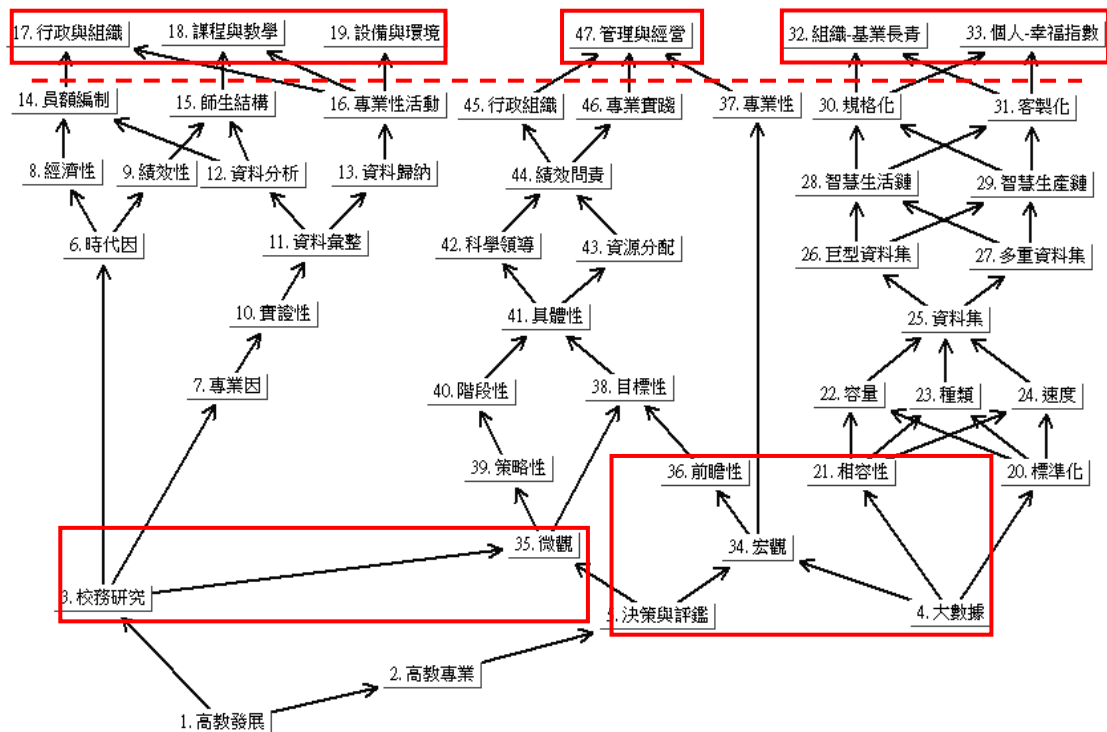


圖 2：高教結構 MSM

三、分析與討論

面對全球發展趨勢與頻繁變革，正視新教育生態：(1) 複合體組織-在資通訊科技建置的資訊網環境，新形態高教涵蓋虛實部分；(2) 知識開放-YouTube、MOOCs、隨選視訊、免費電子檔案有後來居上趨勢；(3) 多元需求-新舊數位世代與職涯發展。其次，高教管理與發展，旨在落實高教專業科學性與實證性、可修正性與績效性。職此之故，未來高教管理與發展原則：

(1) 倡導校務研究公部門化、(2) 新增學術認證教育服務、(3) 正視專業實踐與轉換。

(一) 校務研究公部門化

就資料彙整與分析、研究與宣導工作項目而言，高教校務研究漸次成為：(1) 校務資訊中心、(2) 校內小型智庫、(3) 校際校研交流平台。依據圖 2，校務研究發展可分為微觀與宏觀，微觀面，校務研究僅需整合校內各處室資料即可，更甚者，高教計算中心即可架設匯聚教育相關資訊平台完成任務；宏觀面，提供具前瞻性與目標性資訊作為高教未來發展參考依據，以定位未明與編制有限前提實為任重道遠。至於資源分配問題，可大可小，至低可由學校主計室援例控管，大者則意旨配合學校策略性或階段性發展與挹注經費。

對於數位化與資訊化帶動變化，工商業界漸次發展以數據、事證取向新管理模式，自數據庫中挖掘隱含的有價資訊，據以開創商機或解決問題。

今日，面向工商業界新生產鏈、數位世代新生活型態呼之欲出之際，高教轉型亟待構建，自多重數據中挖掘知識 (Data Mining) (Han, Kamber, & Pei, 2011) 是可用策略，值得一提的是，多元分析技術與洞察力是挖掘有價知識關鍵之鑰。其次，數據庫建置與發展在於有用性與可用性，涵蓋：(1) 資訊數量、種類與正確性，(2) 資訊更新與檢索速度，(3) 專業人力資源。

綜合上述，學術取向數據庫建置分微觀與宏觀，前者如高教層級校務資訊中心與小型智庫，後者如國家與區域層級數據中心，具功能分配的資訊平台設置，跨部會定位與常設性員額編制與任務分派，提供檢索、諮詢、宣導與交流服務，對外採開放、公評與回饋運作。最後，在專業主義、專業自主氛圍，公部門化數據庫品質控管問題，專業自律是基本，自律不是自評，外部評鑑緩不濟急，是以，開放與接受公評同時，正視組織構建核心主軸如組織宗旨、“Growth Mindset” (Dweck, 2007) 組織文化與持續專業實踐。

(二) 學術認證教育服務

面向資通訊科技發展快速的環境，數位原住民 (Digital Natives)、數位移民 (Digital Immigrants) (Prensky, 2001) 學習範式不同於傳統，資訊代溝使高教經營不得不變。其次，在 MOOCs 時代，MOOCs 一則是名校招牌，二則全球開放狀態，第三重複學習，可見未來，MOOCs 不無成為選校指標之一，學術認證供需指日可期。換言之，高教實施結構與非結構教育勢

在必行，提供學期與學分制並行的學術認證與授與文憑教育服務。

針對不同年齡層、多元教育需求，以及全球經濟競爭態勢，美國高教規劃線上教育方案，如 MIT Micro Master's Credential (Bradt, 2015)、WWW.COURSERA.ORG/，修業完畢授與不同層級學位證明或學術認證。學術認證機制建置，如取得師資與學校共識、辨識產業趨勢或掌握教育需求、課程設計與充實設備環境，以及訂定認證評量相關規範，如認證指標 (Standards for Accreditation)、評量方式，甚或二次教學 (Remedial Teaching) 配套措施等。

學術認證與臺灣高教，現階段非為開創新的入學管道，而是正視：(1) 產業結構優化政策，落實製造業服務化、服務業科技化及國際化、傳統產業特色化行動計畫，相關人力資源有別於傳統；(2) 就業取向再教育，規劃初階、中階與進階教育，一則突破高學歷低薪資、學用分離困境，二則提供或儲備新經濟人力資源；(3) 另類選擇，「不用急著考大學，可先工作與體驗社會，再到大學會學得更多更快」，其中，尤以 (2) 為重中之重。

(三) 專業實踐與轉換

”Moneyball” (Lewis, 2003) 與 ”AlphaGo” (李世乜, 2016)、金融科技 (FinTech) 與 Bank 4.0 (Bradley, Loucks, Jameson, O’Connell, & Barbier, 2014)、德國章魚戰略與工業 4.0 (Kagermann, Lukas, & Wahlster, 2011)

陸續揭示新思維模式、新生產模式，並且預示：(1) 品質與極大化效益是目標，(2) 預測製造、模擬檢視是未來生產模式，(3) 運用大數據與人工智能科學構建新專業。

值此新經濟態勢，高教是改革參與者，並且是待轉型被改革者。高教管理與發展分為行政與專業，前者涵蓋：(1) 新增決策與預測機制、(2) 兼顧科學方法與實踐策略、(3) 型塑動態回饋思維模式組織文化；後者包括：(1) 倡導院系所專業發展趨勢、(2) 構建科學取向專業評鑑、(3) 扎根專業力，如系統思維、兼顧理論與實務、意志與行動力。

在發達資通訊科技趨勢下，高教院系所專業發展原則，由依據合法性專業範式，到新增專業有用性與創新性，並且成為重中之重。值得一提的是，厚實的專業實踐與多元創意發展立基於專業素養與科際視域。高教院系所專業發展軌跡，與其歸納於大數據分析，毋寧是專業蛻變。職此之故，專業理論與實踐、轉換與創新是高教專業發展核心。

最後，運用 MSM 視覺化未來高教管理與發展相關要素關聯結構 (見圖 3)。圖 3 顯示：(1) 網路社會與產業生態影響高教發展與轉型，公部門建置資訊平台是決策與評鑑依據；(2) 大數據、預測機制與專業力是科學領導與資源分配依據，績效問責是極大化組織管理與經營；(3) 宏觀決策與評鑑是微觀校務研究上位概念，校務研究旨在提升與改善行政與組織、課程與教

86。

- 何慧群、Duc-Hieu Pham、劉維玲、永井正武（2017）。運用 Petri Net、MSM 與 ISM 結構分析教育實務。臺灣教育評論月刊，6（3），224-231。
- Bradley, J., Loucks, J., Jameson, P., O'Connell, K., & Barbier, J. (2014). *Reimagining the Digital Bank - How U.S. Banks Can Transform Customer Interactions To Increase Profitability*. Retrieved 20130919 from <http://www.cisco.com/c/dam/en/us/solutions/collateral/executive-perspectives/Internet-of-Everything-executive-summary.pdf#search='Reimagining+the+Digital'>.
- Bradt, S. (2015). *Online courses + time on campus = a new path to an MIT master's degree*. Retrieved 20160919 from <http://news.mit.edu/2015/online-supply-chain-management-masters-mitx-micromasters-1007>.
- Brumbaugh, A. J. (1960). *Research designed to improve institutions of higher learning*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Delaney, A. M. (1997), "The role of institutional research in higher education: Enabling researchers to meet new challengers," *Research in Higher Education*, 38, 1-16.
- Dressel, P. L. (1971). Nature of institutional research in self-study. In P. L. Dressel (ed.), *Institutional Research in the University: A Handbook* (pp. 19-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. N.Y.: Ballantine Books.
- Gill, J. I., & Saunders, L. (1992), "Toward a definition of policy analysis," *New Directions for Institutional Research*, 76, 5-13.
- Han, J. Kamber, M., & Pei, J. (2011). *Data Mining: Concepts and Techniques* (3rd ed.). MA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Kagermann, H., Lukas, W., & Wahlster, W. (2011). *Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. industriellen Revolution*. Verein Deutscher Ingenieure (VDI) *Nachrichten*, 13.
- Lewis, M. (2003). *Moneyball: The Art of Winning an Unfair Game*. London/N.Y.: W. W. Norton & Company.
- Nagai, M., & Tsai, C. P. (2013), "Matrix Based Interpretative Structural Modeling," *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- OECD (1996). *The Knowledge-*

based Economy. Retrieved 20160908 from www.oecd.org/sti/scienceandtechnology/policy/1913021.pdf.

■ Petri, C. A. (1962). *Kommunikation mit Automaten*. Bonn: Mathematisches Institut der Universität Bonn. (Schriften des Rheinisch-Westfälischen Institutes für Instrumentelle Mathematik an der Universität Bonn, Heft 2.)

■ Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants," *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

■ Saupe, J. L. (1990). *The Functions of Institutional Research* (2nd ed.). Tallahassee, FL: Association for

Institutional Research. Retrieved 20160910 from www.airweb.org/page.asp?page=85.

■ Schultz, T. W. (1961). Education and economic growth. In N. B. Henry (1961 ed.) *Social Forces influencing American Education* (pp. 46-86). Chicago: University of Chicago Press.

■ Sensenig, V. J. (2016), "Review of Institutional Research and Planning in Higher Education: Global Contexts and Themes," *Education Review*, 23, 1-5.

■ Volkwein, J. F. (1999), "The Four Faces of Institutional Research," *New Directions for Institutional Research*, 104, 9-19.



私立大學年終獎金爭議及其問題評述

林亞娟

大葉大學歐洲語文系助理教授

一、前言

隨著少子女化危機日益到來，私立大學莫不嚴陣以待，除對外積極招生，以維續學校經營外；對內早已悄然實施各種「應變」措施，以降低教師人事成本。觀察各私立大學為樽節教師人事經費，所採取之「應變」作為，大致有：聘任大量專案教師、兼任教師以取代專任教師；以「限期升等」、「教師評鑑未過」解聘、停聘或不續聘專任教師；以合班、併班減少或苛扣教師鐘點費；或制定校內章則以「彈性」、「績效」為名減發教師年終獎金、學術研究費等。考察近年來教育部教師申訴案件與各級法院裁判書，發現有關教師申訴及訴訟案件有日益增多趨勢，特別是教師解聘、不續聘爭議事件層出不窮，所幸已有多起法院裁判見解，對「限期升等」與「教師評鑑未過」未必等同「教學不力」或「違反聘約情節重大」作出判決，而稍定紛止爭。惟有關私立大學年終獎金爭議事件，近幾年亦時有所聞，然而相關學理探討與法院裁判案例仍不多見，且有學理論述、法院見解與教育部函釋觀點歧異狀況。本文乃嘗試在有限案例資料下，探討私立大學年終獎金源起、性質與問題爭點，探究問題解決方式，以回歸憲法保障教師尊嚴與生活立法意旨，促進校園民主化與落實大學自治。

二、私立大學教師待遇與獎金的法源

私立大學教師待遇法源，主要依據《教師法》第 19 條規定：「教師待遇分本薪（年功薪）、加給及獎金三種。...加給分為職務加給、學術研究加給及地域加給三種」，以及 20 條規定：「教師之待遇，另以法律定之」。惟自 84 年《教師法》公布施行後，公私立學校教師待遇遲遲未完成立法，直至 101 年 12 月 28 日司法院釋字第 707 號令三年內應完成教師待遇法制化，方於 104 年 6 月 10 日公布《教師待遇條例》，同年 12 月 27 日《教師待遇條例》、《教師待遇條例施行細則》同步施行。綜觀私立大學教師待遇，有關憲法、法律與命令層級相關規定，大致有：

（一）憲法與憲法解釋

司法院釋字第 707 號：「教育為國家社會發展之根基，教師肩負為國家造育人才之任務，其執行教育工作之良窳，攸關教育成敗至鉅，並間接影響人民之受教權。為使教師安心致力於教育工作，以提昇教育品質，其生活自應予以保障。憲法第一百六十五條即規定，國家應保障教育工作者之生活，並依國民經濟之進展，隨時提高其待遇。教師待遇之高低，包括其敘薪核計，關係教師生活之保障，除屬憲法第十五條財產權之保障外，亦屬涉及公共利益之重大事項。是以有

關教師之待遇事項，自應以法律或法律明確授權之命令予以規範，始為憲法所許。」顯見，不論公私立學校教師，其兼負之教育職責皆屬涉及公共利益之重大事項，憲法明文保障教育工作者之生活，並指出應依國民經濟之發展而隨時提高教師待遇。依此而論，對於教師待遇與生活保障，在無特別情事變更原則下（如國民經濟惡化），自應予以保障，至少不應低於原有之標準，方符此立法意旨。

（二）教師法與教師待遇條例

《教師法》第 19 條規定：「教師待遇分本薪（年功薪）、加給及獎金三種」。《教師待遇條例》第 4 條定義：「一、本薪：指教師應領取之基本給與。……五、加給：指本薪（年功薪）以外，因所任職務種類、性質與服務地區之不同，而另加之給與。…七、獎金：指為獎勵教學、研究、輔導與年度服務績效以激勵教師士氣，而另發之給與」。同條例第 18 條第 2 款規定：「私立學校教師之獎金，除由政府依相關規定發給外，由各校視教師教學工作及財務狀況自行辦理；其發給之對象、類別、條件、程序及金額，由各校定之」。另外，《私立學校法施行細則》第 33 條第 4 項規定：「私立學校教職員之薪給、考核，準用公立同級同類學校之規定辦理。」由上可知，對於私立大學教師本薪（年功薪）與加給部分，比照公立大學辦理，有上開法源依據與法律保障，而對私立大學年終獎金，《教師待遇條例》採公私立學校分流作法，賦予私立學校視「教師教學工作」與「學校財務狀況」

自行辦理。因此，各私立大學年終獎金發放，視各校教師聘約與校內章則而定，屬私法契約，亦受勞基法之規範。而私立大學是否可據《教師待遇條例》第 18 條第 2 款規定，率然更改教師聘約之待遇，或漠視已行之良久之慣例而減發或不發年終獎金，頗值探究。

（三）勞動基準法

《勞動基準法》第 2 條第 3 款規定：「工資：謂勞工因工作而獲得之報酬；包括工資、薪金及按計時、計日、計月、計件以現金或實物等方式給付之獎金、津貼及其他任何名義之經常性給與均屬之」，又《勞動基準法施行細則》第 10 條規定：「本法第 2 條第 3 款所稱之其他任何名義之經常性給與係指左列各款之外給與：……二、獎金：指年終獎金、競賽獎金、研究發明獎金、特殊功績獎金、久任獎金、節約燃料物料獎金及其他非經常性給與」。按最高行政法院 93 年度判字第 923 號、96 年度判字第 1008 號判決意旨：「工資為勞工因工作而獲得之報酬，其係屬於勞工提供勞務而由雇主所獲致之對價，具有『勞務對價性』及『給與經常性』，是以除勞動基準法施行細則第 10 條所列各款者外，不因其係以何名稱給與有所不同；又判斷某一給與是否為『經常性給與』，應以其實質內涵決定，而非以給付時所用『名目』為準，因此即使某項給付係以前揭勞動基準法施行細則第 10 條各款所稱之名目為之，然實質上並非該種給付之性質，其屬經常給付者，仍應屬工資之一部分，如此認定始能與勞動基準法第 2 條第 3 款之立法意

旨相符」。可見，年終獎金是否屬工資，應從是否具「勞動對價關係」、「給與經常性」判斷，不宜僅從字面斷定其意涵。

三、私立大學年終獎金的源起與問題爭點

（一）私立大學年終獎金的源起與性質

私立大學年終獎金的源起，大抵係依循公立大學年終工作獎金發放模式。查公務人員年終獎金從 61 年起發放，為政府因應公務人員農曆春節的需要，於年終發給的慰勉性給與。自 78 年起發給 1.5 個月年終工作獎金，嗣後每年均維持此一額度。年終工作獎金每年透過預算編列，並經立法院審查通過，實質上已成為待遇之一部分，是一個制度化的行政慣例（范正祥，2008）。而私立大學比照公立大學發放 1.5 個月年終獎金，長期以來為社會普遍認知與信守，部分私立大學已行之有 20 年之久，為教師第 13 個月薪資所得，縱使未明定於教師聘約，也形成學校與教師「默示的合意」，為薪資之一部分。此類年終獎金性質，為學校給付教師一年工作辛勞之給與，為教師工作報酬，與勞動具對價關係，是以年終為時間發給的定期性給與，只要教師年度工作符合資格即可獲取，實質上為教師待遇之一，是制度化的行政慣例（教師待遇承諾），形成教師與學校權利義務關係（聘約內容），具有法定拘束力。因之，除非具有相當之必要性，並經與教師協商取得同意，否則自不宜隨意取消或變更聘約內容，以符憲法對教育工作者生活保障之立法意旨。

（二）私立大學年終獎金的問題爭點

然而近年來，部分私立大學眼看少子女化即將到來，開始變更年終獎金發放方式，導致爭議事件頻傳。究竟，這些私立大學是否真的面臨少子女化生源短缺，導致學校財政惡化，必須減發年終獎金？還是以少子女化為藉口，苛扣教師年終獎金？根據全國教師總工會張旭政理事長表示，有些私校明明有盈餘，卻把年終綁非教師本務的績效表現，有錢蓋新大樓，卻刪減教師年終獎金，其中不乏也有招生狀況良好、學校財務帳面盈餘表現極佳學校（林曉雲，2016；侯百千，2016）。大體而言，私立大學減發或不發年終獎金，備受爭議之處有：

1. 學校財務穩定卻減發年終獎金

前揭《教師待遇條例》第 18 條第 2 款保留彈性，考量各私校條件及財務狀況不一，給予私校得視學校財務狀況自行辦理獎金發放，但卻也提供部分私校減發或不發年終獎金藉口。倘若私立大學財務狀況未變或未惡化，是否可減發教師年終獎金？可否定出學校財務警戒標準，以衡量應否發放年終獎金，或其減發之比例為何？

2. 未經正當程序變更年終獎金發放

各案例學校年終獎金發放金額與方式，有經校務會議通過者，亦有經行政會議逕行決定者。依照大學自治，私立大學年終獎金之發放可由董事會、行政會議逕行決定，還是應由校務會議通過？倘年終獎金已成為教師聘約之一

部分，或學校行政慣例，是否可由學校行政領導階層逕自重新分配年終獎金？其年終獎金分配規則應由誰制定？凡此，也引起各方論戰與討論。

3. 年終獎金績效指標非關教師本務

部分私立大學將年終獎金掛鉤績效獎勵制度，從 1.5 個月定額給與，轉變為浮動獎勵報酬制。而此部分最引起批評之處在於：以年終獎金綁非教師本務的績效指標，例如招生、新生註冊率、淨在學率、單位人事成本、畢業生就業率……等，逼迫教師從事非義務性勞動，或轉嫁學校行政與社會責任，以不當連結方式減發教師年終獎金，不合理之績效指標傷害教師專業自主與人格尊嚴，為最受教師撻伐與批判之處。

4. 以評鑑及彈性為名苛扣年終獎金

依據《大學法》第 21 條規定：「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不聘任及獎勵之重要參考。」部分私立大學以評鑑、績效考核掛鉤年終獎金，並將教師評鑑未過不發年終獎金，作為懲罰手段。然而眾所皆知，若干私立大學教師評鑑指標與教學、研究、輔導及服務未必相關，甚且訂定極其嚴苛之標準，對未通過教師評鑑者，採取剝奪全部年終獎金之懲罰。甚至有制定彈性年終獎金者，將教師評鑑、績效考核與彈性年終獎金互為掛鉤，實行少獎勵多懲罰措施，達到變相減發年終獎金目的。

四、私立大學年終獎金爭議問題評述與建議

由上可知，私立大學年終獎金紛爭，大抵有：年終獎金的性質為恩給制或薪資、學校財務狀況良好是否應繼續核發年終獎金、年終獎金可否僅由行政領導階層決定分配方式、年終獎金分配機制與結果是否公開透明、年終獎金績效指標是否可課加非關教師義務責任、年終獎金規則制定是否合乎法律一般原則等。針對當前私立大學年終獎金爭議，以下提出本文看法與建議，以供學校與教師參考，謀求更進步和諧與民主化的校園氛圍。

（一）回歸大學公益本質，落實保障教師待遇立法意旨

大學為社會的良心，扮演引領社會價值的導航角色，倘私立大學市儈如私人營利性企業，汲汲營私漠視法治，凸顯該大學自我定位與價值，也顯示其是否追求進步性。私立大學既非以追求利潤為導向之企業，年終獎金性質與企業盈餘紅利分配無關，自不應偏離《教師法》、《教師待遇條例》保障教師待遇與專業性之立法意旨，更不宜制定以「企業盈利為目標」之不當績效指標，轉嫁學校行政與社會責任，強迫教師非義務性勞動。而「彈性」年終獎金，應回歸拔尖獎優內涵，不應倒行逆施變成「變相減薪」與「所得重新分配」。是以，私立大學應誠實公開學校財務狀況，將年終獎金納入教師聘約，倘面臨學校財務惡化必須減發或不發年終獎金，也應依法與教師協商，建立勞資和諧之校園文化。

（二）奉行大學自治原則，建立校園民主化決策機制

《大學法》第1條第2項規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」大學自治通過校務會議，選出教師、職員工與學生代表，議決校務重大事項與章則，反映為教授治校與集體決策。年終獎金分配，影響所有教職員工權益甚鉅，當屬校務重大事項，其分配辦法為學校重要章則。校務會議代表較能反映年終獎金相對關係人利益，通過校務會議公開討論，方符合大學自治。再者，《教師法》第16條第2款規定：「教師接受聘任後，依有關法令及學校章則之規定，享有下列權利：…二、享有待遇、福利、退休、撫卹、資遣、保險等權益及保障。」而司法施行細則第22條明定，有關教師待遇應「由各級學校依法令或本於職權經學校校務會議通過，並按規定程序公告實施之規定」。年終獎金為教師待遇之一，其規則辦法應經校務會議，法有明文。

（三）制定年終獎金辦法，遵守程序與實體正當性原則

《教師待遇條例》第18條第2項規定：私立學校教師之獎金發給得由各校定之，此「由各校定之」，非意謂有完全自由，仍應遵循大學自治與相關法令，有關章則訂定及執行應遵守程序正當原則，內容應符合一般法律基本原則，無違法或顯然不當之情事，以確保行政行為之公平、合理（非為恣意）行使，乃屬當然。因之，年終獎金發放辦法制定，應在程序上由校務會議討論決議，再授權行政單位執行較為妥適。而對發給對象、條件、程序及金

額，法規語意應該明確；各項績效指標之制定，應符合《教師待遇條例》第18條第2項所言，與「教師教學工作」相關；對年終獎金發放應遵守誠信原則、比例原則、平等原則、明確性原則、信賴保護原則、不當聯結禁止原則、行政自我約束原則、行政恣意禁止原則，建立決策透明化機制，公平合理分配年終獎金，追求大學卓越進步性。

五、結語

《教師待遇條例》立法目的在保障教師工作與生活，然衡諸其立法之時空環境，在少子女化危機環伺下，勞資雙方角力的立法結果，留下私立學校年終獎金給與的模糊空間，未來校園勞資關係將面臨更大的挑戰。值此時刻，唯有依照大學自治精神，遵循民主與法律原則，減少人治色彩，訂定相關規定與客觀明確標準，依法而治、依法行政，方能保障教師待遇與尊嚴，謀求和諧民主的校園文化。

參考文獻

- 范正祥（2008.12.28）。公務人員年終獎金1.5個月定案。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/265459>。
- 林曉雲（2016.2.4）。公校增班「禍及」隔壁私校沒年終。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1594452>。
- 侯百千（2016.2.4）。私校砍年終，全教總要求與工會協商。台灣焦點通訊社。取自 <http://www.eventsinfocus.org/news/381>

「關懷合作」或「競爭猜忌」的教育？探討「臺灣學生很會寫題目，學習信心和興趣倒數」的教育困境

吳秀笑

國立臺中教育大學教育學系博士生
中華民國優勢光譜教育發展協會理事長

一、兩篇文章、兩項調整，同一教育課題

（一）兩篇文章的提問

2016年11月30日網路版天下雜誌刊載「國際調查：臺灣學生很會寫題目，學習信心和興趣倒數」，作者程晏鈴指出，國際教育評鑑協會（簡稱 IEA）發布「2015年國際數學與科學教育成就趨勢調查」（TIMSS）結果，臺灣學生整體教育「成就」（指成績）名列前茅，但在學習興趣、學習信心和學習評價卻吊車尾。該文拋出一個值得我們深思的問題：國外學者都好奇，為何臺灣學生這麼會寫題目，但學習信心和興趣卻一如過往「吊車尾」，「這現象反映了臺灣教育甚麼樣的困境？」（程晏鈴，2016）

此訊息之後，今年3月16日，英國劍橋大學博士生李峙皞於天下獨立評論拋出另一問題：「英國教改夢醒了，臺灣還要繼續作夢嗎？」，該文指出英國「自由派」教改理想的諸多弊端，包括：助長私校的優勢、擴大資源分配不公、反而阻礙社會流動，認為歷經教改五十年的英國有理由不再被專家牽著鼻子走；而基於英國的前車之鑑，對於正邁向「進步式」教育體制的臺灣社會，應有一定的參考價值，他認為臺灣主導十二年國教、學區免試入學的學者專家們，有義務進一步說明，臺灣如何避免重蹈英國覆轍？以免教改

到最後落得只冠冕堂皇地重複「資源再分配」、「國家要將每個人當作菁英來教育」，卻無視於「資源有限、競爭無窮」的事實，是極不負責任的說法（李峙皞，2017）。

李峙皞坦承自己曾是臺灣傳統教育體制的「受害者」，認同並支持教改者對「升學主義、考試領導教學」的批判，也深感「成績、排名與背誦瑣碎資訊虛耗了學子的寶貴青春」，但鑑於過去教改經驗（如，不斷質疑的聲浪），此刻有必要停下來冷靜探討：「教育理想與改革手段之間的相關性」；並指出：如果競爭是人類社會不可消滅的元素，那麼與其虛偽地延緩、遮掩競爭的本質，認真思考：「如何公平化、合理化競爭？如何使考試與知識追求、真實人生相結合，應是更積極務實的做法。」

（二）教改的兩項調整

4月28日，教育部宣布原訂107學年度上路的十二年國教課綱延至108學年度實施，意在讓教與學雙方有充分時間準備；接著，5月16日大學聯招會宣布，自108學年起全面調降各大學招生管道的學測參採科目最多為四科，期盼藉由招生變革降低考試壓力；兩項調整均兼顧到「教與學」面向，未引起太多質疑聲浪，教改紛擾趨緩。

筆者親身體驗臺灣教改歷程：包括曾經是參加聯考的「學生」，又以家長義工身分參與教改歷程十年（1992-2001），目前為基層教育工作者，願就上述議題回應程、李兩位關心臺灣教改的善意，並與各界「共學」，重新思考：教育的本意是「教導『關懷合作』或『競爭猜忌』」？兼探討臺灣教改面對的「變」與「不變」之困境，期能以「尊重、關懷、合作、共好」的教育哲學理念，謀求二元調和，為下一代及國家社會謀長遠的幸福（李玉馨，2014；林淑華、張芬芬，2015；楊忠斌，2014）。

二、體察臺灣教改的「變」與「不變」之歷史因素

「教育是社會現象的一部份，與政治、經濟、歷史及文化是互為影響的，因而有其複雜性」（楊忠斌，2014）。李峙暉坦承自己是「傳統教育體制的受害者」，證實教育改革不僅是長遠的路，更有其歷史文化因素，甚至於「教育觀念代代相傳」，改變困難。

提到教改，有必要溯及 1968 年「九年國民義務教育」的國中免試升學：當時促成「改變」的原因，是政府當局鑑於那時「惡補嚴重」，「兒童考初中」的升學競爭「不人道且嚴重傷害兒童健康」（徐南號、林玫伶，1993；經典雜誌，2006）。而認真算起來也歷經半世紀的臺灣教育改革，近二十多年（1987-現在）一直陷在「二元對立」、「難以改變的華人社會教養文化」，「社會快速變遷」以及「多元化教育思潮衝擊」……等矛盾和困境中（李玉馨，2014；陳延興，2010；楊忠斌，2014；蘇永明，2015）。

其實，今日被詬病的「城鄉差距」、「升學壓力」、「貧富不均」、「明星學校」、「補習盛行」等問題，是早已存在的歷史現象。若以 1987 年解嚴為分界線，教改運動之前的二十年為戒嚴時期，言論不自由，議題未能獲得關注，解嚴後隨著報禁解除、言論開放，問題逐漸浮上檯面，醞釀了 1994 年四一〇教育改造運動。接著一連串的教育「變革」，如：教育制度、升學方式（多元入學）、教科書開放……，到 1998 年公布「九年一貫課程綱要」七大領域十大能力，2000 年開始實施，未臻成熟又推行十二年國教……等。

杜威（1938）指出：「只要走在通往新概念與新做法的路上，都會有人想回到過去那些看起來比較簡單而根本的老路」（引自李玉馨，2014），而教改議題與政治、經濟、歷史、文化互為影響，探討教改困境有必要思考：社會文化、基層教育人員的認同實踐度、媒體的社會道德責任感……等層面，適度溝通、逐步調整。

三、從「教改的重心」和「學習的主體」開始思考

做為基層教育工作者，個人認同李先生提出的部分觀點，包括重新思考「教育理想與改革手段之間的相關性」，特別是思考「教育改革的重心」和「學習的主體」是誰？調整教改實施重點。而如果「競爭是人類社會不可磨滅的因素」，那麼與其表象強調公平正義，不如回歸教育本意，以「尊重、關懷、合作、共好」的教育理念，教導「公平化、合理化競爭」，並促使「考試與知識追求、真實人生相結合」，其需探討之層面包含：

（一）重新思考「教育理想與改革手段之間的相關性」

教育理想有賴教育改革來實現，但思考「教育理想和改革手段之間的相關性」，必須先聚焦於「教育改革的重心」（基層教育工作者）和「學習的主體」（學生）。理想的教育要能夠「在教與學的互動中激發孩子主動學習的熱情」，而真正的「學習成就」，乃在能同時教導學生「理解、應用、愛好知識，並主動追求知識」（陳珮雯，2017；張春興，2008）。

回溯近二十年教改，不論是幼托整合、九年一貫、十二年國教，其課程大綱均標明「基於全人教育精神，以培育國民具備尊重、關懷、團隊合作……等核心素養為目標」，立意良善。但問題是：這樣的教育理想，基層教育工作者「感知的課程」和學生「體驗與習得的課程」如何？（黃光雄、蔡清田，2015）如果教育理想和實踐之間落差不大，那麼我們的學生為何「很會寫題目」，卻對於學習「低信心和低興趣」？探究其成因，有必要了解：「學習主體的學生」和「教育改革重心的基層教育工作者」所處的「社會文化」，釐清因素（亦即國內教育的困境），尋求適當的解決策略。

（二）「以成績衡量學生成就的社會文化」扭曲學習與教學觀

1. 學生為分數而學

程晏鈴文中轉引林福來教授的觀點：「興趣和信心建立在學習成功的經驗上」，然弔詭的是「臺灣學生很會寫題目，成績很高」這種「成功經驗」，

竟沒有建立起他們的學習信心和興趣。一線教師的觀察結果是：「不管高低成就的學生，學習興趣和自信都低」，教師指出：「關鍵在學習內容都是設計好的，跟生活相關性不大」，林福來教授則直陳：「臺灣一切教育與升學制度相扣連……」，教師認為這樣的教育致使學生「只對追求分數有興趣……」，間接「檢證」了重視成績和升學的「傳統社會文化」，形塑學生「為分數而學」的態度和學習觀，自然影響其學習自信、興趣和評價（張春興，2008；程晏鈴，2016）。

2. 教師為績效而教

而教育現場工作者（指課程領導和教師）為迎合社會重視成績和升學的「表面績效」，忙於趕教學進度（配合學生考試、升學……），或應付書面作業（如，表格、報告……等），教師被迫流於「為績效而教」。這種「以成績為成就、注重表面效度」的價值扭曲，層層相因、長期循環，形成「學生為分數而學，教師為績效而教」的現象（陳延興，2010，2012；劉致演，2016），所以我們的學生「不管高低成就，學習興趣和自信都低」，並不足為奇。

（三）「重認知、輕情意的教育」激不起學習熱情

1. 情意教育重要，但實施不易

Bloom 等人（1956）將教育目標分成認知、情意、技能三種領域，Kearney（1994）認為情意學習（affective learning）指的是對學習主

題和內容的「內在積極態度」，包括：情緒、興趣、態度與價值，以及個體對學習的主動、自動合作的反應等（引自李坤崇，2009）；興趣、態度和價值屬於情意領域行為目標，一位理想的教師，必須能教孩子「理解知識」（知）、「應用知識」（行）、「欣賞知識」（情）進而「主動求知」（意），讓學生「知、行、情、意」合一發展，實現全人教育理想（張春興，2008）。

綜觀臺灣教改，無不以培育國民具備尊重、關懷、團隊合作··等核心素養為目標，但結果卻是「不管高低成就的學生，學習興趣和自信都低」，顯示情意教育長期受忽視，已造成不良後果（唐淑華，2004；張春興，1990；歐用生，1998），基層教育工作者可以無奈，卻不能棄守，唯有從「我」開始「轉化」，以情意喚起學生的學習熱情，才可能改善上述「教育困境」。

2. 情意呼喚的力量

「情意教育」關乎個體「自幼兒至成人」的縱向人格發展，而「情意教學」則需要教育現場工作者發自內在的熱情來實踐（唐淑華，2004）。

究竟情意教育的力量有多大？筆者讀過一本書，在實踐社群分享時都稱它為「情意呼喚的故事」：

1999 年臺灣發生 921 大震災之前，王政忠老師在中部偏鄉實習，據他描述：「實習結束『逃難似的』離開那所學校去當兵」；921 震災發生後第三天，在外島服役的他趕回災區的學

校探視孩子們，孩子哭喊著問：「老師，你會不會回來？」這「情意的呼喚」撼動王老師的心靈，2000 年退伍，他真的「以情意回應孩子的呼喚」，放棄都會區高薪等著的補教工作機會，回到偏鄉「陪孩子逆流而上」。十五年後，他將這份情意向外擴散，於 2015 年發起「我有一個夢」，以「情意」呼喚偏鄉教師參與「成長社群」，2016 年 10 月更啟動「夢想 N 次方，為臺灣而教」，激發更多基層教育工作者一起實踐教育夢想（王政忠，2011；何琦瑜，2013；劉致演，2016）。

四、「自我轉化、積極重建」教與學的熱情

（一）基層教育工作者能做甚麼？

「重認知、輕情意的教育激不起學習熱情」是臺灣教育的困境；敘說王政忠老師「陪偏鄉孩子逆流而上」的故事，意在拋磚引玉，邀請更多基層教育工作者合作思考：無論社會文化、價值觀如何，要改善臺灣學生低學習信心和興趣的困境，可從「自我轉化」做起。

課程領導者和教師是教育改革最重要的「前線」角色，「教育前線」立即可做的是甚麼呢？

1. 課程領導可做的

可從「關懷教師面對教育變革的情緒」開始，透過實踐社群合作對話，促發在職教師「情意教學實踐」熱情，共同營造一個充滿「尊重、關懷與團隊合作」的情意教育環境。

2. 基層教師可做的

發揮教育熱情參與實踐社群，將關懷倫理適當轉化、實現於教學現場，透過「教與學的互動」激發孩子主動學習的熱情。因為：唯有讓孩子感受到被尊重、關懷，才能夠教他們學會「尊重、關懷和團隊合作」，教師若能以身示範，自我轉化為尊重、關懷的實踐者，就能夠喚起孩子的學習自信、興趣和評價，實現「理想教師」的角色功能（何琦瑜編著，2015；吳秀笑、胡秀瑜、洪志成，2015；張春興，2008；鍾聖校，2012）。

(二) 認清競爭事實、教與學適當轉化

個人認同李峙皞的觀點：如果競爭是人類社會不可消滅的元素，那麼如何教孩子「公平化、合理化競爭」，並「使考試與知識追求、真實人生相結合」？具體可行的做法，還是得回到基層教育工作者和學生的身上，思考「教與學」的轉化：

1. 「教」的轉化

經由社群成員之間實踐「尊重、關懷、合作」的行動，形塑學校為「尊重、關懷、團隊合作」的學習環境，「身教、言教、境教」並行，消弭競爭猜忌，教導學生公平化、合理化競爭。

2. 「學」（課程內容）的轉化

透過教學設計和教與學互動，適當將課程內容「轉化」，使考試與知識追求、真實人生相結合，讓學生感知學習的意義，了解知識並喜愛知識，

激起「追求知識」的學習熱情和興趣。這都有賴「教育基層工作者」付出熱情和行動，發揮實踐智慧來達成（唐淑華，2004；黃光雄、蔡清田，2015；蔡清田、陳延興，2012）。

五、結語：永遠不要懷疑一小群人的力量

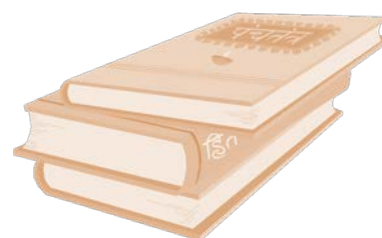
「情意教育」關乎個體「自幼兒至成人」的縱向人格發展，極為重要但實施不易；而「情意教學」需要教育現場工作者發自內在的熱情、付諸行動。當我們看見北歐芬蘭卓越的教改成果，近鄰新加坡的成功經驗（林淑華、張芬芬，2015；陳珮雯，2017），與其稱羨，不如捲起袖子、立即行動，因為教育的永續未來需要集體開創，更必須抱持熱情和耐心，持續努力。

Peter Senge（2008）在「必要的革命」書中強調，不要小看只是一群人組成的小團體，「一旦有 20% 的人開始往同一個方向移動，就形成變革的引爆點」（齊若蘭譯，2010）。以個人親身體驗為例：十年前筆者因緣際會回到教育現場，凝聚一小群人的力量，以「尊重、關懷、團隊合作」的情意教育信念，衝過少子化巨浪、超越教改變革，如今累積小小成果；感恩之餘，誠摯邀請從事基層教育工作的您，不忘初衷，以正向思考面對教改，更重要的：政府單位、基層教育工作者和家長能夠「互信互助」，形塑誠實信任的社會文化，為下一代教育開創幸福的未來。

參考文獻

- 王政忠（2011）。**老師，你會不會回來**。臺北市：時報文化。
- 李玉馨（2014）。二元調和：杜威的教育哲學研究方法。載於林逢祺、洪仁進（主編）**教育哲學：方法篇**。臺北市：學富。
- 李坤崇（2009）。**認知情意技能教育目標分類及其在評量的應用**。臺北市：高等教育。
- 李峙皞（2017）。2017-03-16 **獨立評論@天下**（網址：<http://opinion.cw.com.tw/>）
- 何琦瑜（2013）。翻轉思維，給教育更寬廣的未來。**親子天下雜誌**，2013，11月號。
- 何琦瑜編著（2015）。**翻轉教育：讓孩子帶著我們往前走吧！親子天下雜誌，特刊no.1**,2015.9。
- 林淑華、張芬芬（2015）。評析芬蘭的教育取向：以共好取代競爭。**臺灣教育評論月刊**，4（3），頁112-131。
- 吳秀笑、胡秀瑜、洪志成（2015）。跨組織共學社群之實踐：關照幼兒園課程轉型之教保人員情緒。**臺南大學教育研究學報**，49（1）：107-128。
- 徐南號主編（1996）。**臺灣教育史**。臺北市：師大書苑。
- 唐淑華（2004）。**情意教學：故事討論取向**。臺北市：心理。
- 陳延興（2010）。為了誰的教育？學生作為教育主體之探討。**教育資料與研究雙月刊**，96，71-94
- 陳延興（2012）。「績效」是否會讓教育辦得更好？從哲學角度看待教育。**臺灣教育評論月刊**，第1卷第5期，頁71-73。
- 陳珮雯（2017）。超越考試制度的教改願景。**親子天下雜誌**，89,2017年,5月號。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南。
- 程晏鈴（2016/11/30）。國際調查：臺灣學生很會寫題目，學習信心和興趣倒數。**天下雜誌網路版**。網址：www.cw.com.tw/article/article.action?id=5079674
- 張春興（1990）。從情緒發展理論的演變論情意教育。**教育心理學報**，23，1-12。
- 張春興（2008）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**（重修2版）。臺北市：東華。
- 楊忠斌（2014）。教育研究的否定辯證方法。載於林逢祺、洪仁進（主編）**教育哲學：方法篇**。臺北市：學富。

- 歐用生（1998）。學校情意課程與兒童人格建構。國民教育，38卷4期。
- 經典雜誌編著（2006）。臺灣教育四百年。臺北市：經典雜誌。
- 蔡清田、陳延興（2013）國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊。16（4），頁59-78。
- 齊若蘭譯（2010）。必要的革命：個人與組織如何共創永續社會。（Peter Senge等原著，2008年出版）。臺北市：遠見。
- 劉致演（2016/11/25）。教育是為了讓孩子受益，還是讓他考試得高分？網路版天下雜誌。網址：opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/504312
- 鍾聖校（2012）。正向心理情意：教與學。臺北市：五南。
- 蘇永明（2015）。當代教育思潮。臺北市：學富。



國小施行戶外教育之問題與因應

楊崇德

臺中市霧峰區復興國小教導主任
國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

長年來，社會大眾普遍認為學童應該在學校課室內聽話、守規矩的學習。臺灣長久以來整個社會的價值取向過於偏重智育的培養，而輕忽情意的陶冶，教師幾乎都遺忘了教學的目的，除了認知和技能之外，還有情意（林百泓、盧秀琴，2003）。十二年國教不同於九年一貫以能力導向的課程理念修改為素養導向。核心素養強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合。

有別於傳統教室內單向灌輸、餵養式的教學，欲讓學生成為學習的主體最好的方式就是讓他們自己「做中學」。課室內的學習，已無法完全滿足學生需求，走出課室，會有更多的同儕互動機會。戶外教育有助學童身心健康、學習團隊合作，以及負責任的行為，符合十二年國教新課綱「自發、互動、共好」的理念。因此，戶外教育能給予學童「走出課室，夢想起飛」的機會。

二、戶外教育的意義

一般提到「戶外教育」，許多人便與校外教學相提並論，普遍認為戶外教育就是校外教學，若依這樣的說法，教師實施戶外教育時就必須走出校門。教育部（2014）在中華民國戶外教育宣言中界定：戶外教育是泛指

「走出課室外」的學習型態，舉凡校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等等之體驗學習。透過走讀、操作、觀察、探索、互動、反思等歷程，結合五感體驗的融合學習，讓學習更貼近學習者的生活經驗。

王鑫（2014）分析國外學者對戶外教育的定義後指出，戶外教育是指課堂外的活動，基於發現學習原則與感官的使用，使學生從直接的、實際的、生活的體驗中學習，並藉這種戶外習得的智能，促進學生認識自我以及自己在社會環境中的角色，同時有助於學生對特定主題（如環境、地球資源等）的瞭解。

曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音（2012）曾整理美國對戶外教育的定義，從各學者對戶外教育的理念指出以下幾個共同特徵：1.利用戶外環境資源進行學習活動；2.運用感官創造直接經驗；3.允許學生自主探索；4.整合學科的跨領域學習；5.創造從社會互動中學習的機會 6.讓學習者瞭解自身與環境的關係。

綜上所述，戶外教育一個很重要特性為走出教室。學生可以實地體驗而非在教室學習接受概念化、抽象化的名詞，促使學生自行去發現、發掘，保有高度學習動機。戶外教育可以營造較為輕鬆的學習情境，有助於學生有效學

習。筆者目前教授閩南語，其中有一個單元主題為花園，大意是說學校百花怒放，相當美麗。筆者乃利用課堂時間，帶領學生至校園各個角落，去實地觀察各式花卉，並請學生試著運用閩南語說出花卉名稱與特性，學生的學習表現明顯較在教室內優異。總之，戶外教育不一定是走出校門的校外教學，教師得以配合課程，利用校園角落環境，進行教學，也可拓展學生的學習經驗。

三、問題與因應

學校施行戶外教育或者校外教學，一定會面對一些風險或困難，以下以筆者所處學校為例說明：

(一) 政府採購法於 1998 年實施後，學校的校外教學必須透過公開採購的程序，因而校外教學逐漸淪為旅行社標案，多數學校安排戶外教育活動轉向大眾路線的遊樂區。雖然中小學各校的校外教學、戶外教育由旅行社承包可分擔教師們教學及行政上負擔。但若細究承包業者所安排的活動多為遊樂性質，導致校外教學，淪為有校外之名，卻無教育意義。

老師不是萬能，但是鑑於戶外教育有助於學生的學習成效，還是應該花些心思設計課程。進行戶外教育不能說沒有風險，可是卻也不該因噎廢食。為了讓老師具有戶外教育教學知能，本校依學校所處特色，成立教師社區文化社群，藉由團體的對話，產出連結學校特色的戶外教育課程設計，對於規劃學生戶外教育知能亦能有所提升。

(二) 戶外教育的推展未能符應學校在地特色：目前各校的戶外教育由於是外包由旅行社安排，因此往往地點選擇會捨近求遠，教學活動遠離學校社區，導致未能結合各校地區性特色資源。就學校經營面而言，殊為可惜。

依據中華民國戶外教育宣言所示，實施戶外教育可由近而遠，配合課本的單元學習。所以學校可分析自身的地區特性與優勢，發展學校特色遊學課程。本校是為光復新村（全臺第一處省府員工宿舍，面積約 20 公頃）需求於 1954 年設立，目前校區與光復新村連成一氣，人文歷史與自然景觀資源豐富，又與 921 地震教育園區一牆之隔，皆為發展戶外教育課程之社區資源。並爭取成為臺中市遊學基地學校，接待他校進行遊學課程。

(三) 戶外教育的場域資源未整合，使得老師不知道到哪裡進行戶外教育。因此，戶外教育面臨的重要問題之一，便是為學校師生收集、盤點與整合可進行戶外教育的優質場域和專業人力。

本校為臺中市遊學基地學校，由校長成立推動小組，針對學區附近具教育意義場域進行盤點。以光復新村為例，目前已由臺中市政府文化局指定為「文化景觀」登錄，依據其登陸理由，光復新村不僅人文歷史值得保存，全區生態豐富、林木成蔭，另有地震

教育園區，保存九二一大震之史料。並與地方文史團體合作，藉由專業人力，協助學校老師更瞭解光復新村與學校的歷史。

另外，本校鄰近的場域資源尚有九二一地震園區、霧峰林家宮保第、菇類博物館、國立臺灣交響樂團音樂旅邸等多元戶外教育場域。加上臺中市目前公車運輸十公里內免費，老師瞭解學校盤點的資源後，就能依據課程需求，帶領學生以戶外教育方式融入各領域教學。

四、省思

教室內的教育並不是真實的生活環境，高度概念化、抽象化的教學，無法使學童五育均衡發展。戶外教育的實施是對於國小學童而言是使其正常發展的關鍵，如果學童五育不能均衡發展，如何期待將來有身心健康的公民，如何期待國家具有競爭力。

戶外教育的實施，應該由近而遠，尤其多利用學校內的學習資源，走出教室外，但不用舟車勞頓，就可以讓學習氣氛不同，如此可減少實施

的困難度，也能讓學校結合社區資源，發展學校特色。例如，音樂課的合奏，可以到學校的大樹下，舉辦一個樹下音樂會，如此與在舞台上的展演，會有不同的體驗。

辦理戶外教育社群，可以讓老師分享各領域可以運用戶外教育的單元，學校也應鼓勵老師轉換教學情境，以戶外教育方式翻轉教學。

參考文獻

- 王鑫（2014）。概說戶外教育的要點。**學校體育**，(140)，84-92。
- 林百泓、盧秀琴（2003）。自然科教師情意教學之個案研究。**國立臺北師範學院學報**，6(1)，105-126。
- 教育部（2014）。中華民國戶外教育宣言。臺北市：教育部。
- 曾鈺琪、鄭辰旋、謝顯音（2012）。宜蘭縣國中小學教師之戶外教學認知研究。**環境教育研究**，9(2)，57-90。



中學實施死亡教育課程之實務探討

李采潔

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

九年一貫課程綱要中提及綜合活動學習領域之課程內容應涵蓋生命教育課程，其內涵為應教學生從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義及存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷（教育部，2003）。

而生命教育為國民中學融入課程的重大議題之一，學校大多以講座或潛融入各學科方式進行，像是邀請或介紹生命波折不斷，在困難艱苦的生活中，樂觀以對、永不放棄的鬥士（例如謝坤山、楊恩典、力克·胡哲等）來激勵學生珍惜生命、把握當下，遇到逆境不可輕言放棄，應堅定信心、勇於克服、戰勝困苦，以及舉辦憂鬱自傷防治講座。

從課程綱要和實際學校現場發現，大多談論如何生？如何活出生命的精彩？如何面對生命的幽谷和困境？卻鮮少談論死亡的議題。張淑美（2001）提及死亡教育不就是生命教育嗎？生死應為一體兩面，從死論生，反思生命，也是生命教育的核心概念，無論死亡教育或生命教育，都是重要且實際可行的教育方向，不因國情文化、社會大眾的避諱，就不和學生談論死亡的議題。

本文將先介紹國中進行死亡教育的重要性，最後分享筆者於任教班級中進行死亡教育課程之內容、教學成效與教學省思。

二、國中進行死亡教育之重要性

（一）國中生經常獨自面對喪親事件之失落情緒與壓力

就社會心理發展而言，青少年需經歷「自我認同與角色混淆」的危機，才能形成良好的自我概念，透過人際互動與經驗學習來建構自我概念和形塑價值觀，而認知發展階段正處於形式運思期，較能用抽象思考、邏輯推理的方式來思考死亡相關非具象的問題。若青少年獨自面對重要他人離開的經驗，將形成未解決的失落與傷痛，使其處於極大的壓力之下，身邊的朋友、師長或家人能接納青少年的失落反應，陪伴其共同面對死亡事件，將會是一大助力（呂羿慧，2011）。

（二）成人忽略青少年對死亡的恐懼與焦慮對其毫無益處

張雅嵐（2003）指出接觸親人、朋友或寵物死亡的經驗會對死亡態度有重大影響。陳淑霞（2002）提到接觸死亡經驗者的情緒若未能適時疏導，將創傷隱藏於內心，而引發對死亡的焦慮與恐懼時，恐影響其一生的行為與想法。第一線教師常常需面對

與處理學生經歷親人過世或學生死亡事件，而筆者於輔導實務現場也曾接觸過一些因親人過世而產生憂鬱自傷、心理創傷或偏差行為的個案，他們不容易敞開心房訴說因親人過世的傷痛，且家人也避諱談論此事，未整理好心情面對，或者不知如何和孩子談論死亡，加深國中生對於死亡的逃避與恐懼。

（三）青少年死因中以自殺比例較高

青少年的死亡事件中，自殺為主要死因的第二位（行政院衛生福利部，2016），可見青少年不僅經歷身邊家人、朋友的逝世，也透過結束自己的生命來面對與處理所遭遇的難題。陳錫琦（2003a）研究發現有研究對象提到當無法應付現實生活遇到的困境或挫折時，自殺也是一種解脫的方法，所以，需特別注意那些認為死亡是一種解脫的對象。青少年對於死亡的想法與態度會影響其對生命的認知與態度（陳錫琦、陳淑香，2010）。另外研究顯示實施死亡教育課程可以提升國中生的生命意義（黃禎貞、林世華、葉國樑、曾治乾，2009）。由此可知，若能在青少年選擇以自殺結束生命前，教導其生死教育之重要，及時關注其需求，提升生命意義感，有機會能避免憾事發生。

綜上所述，國中生在學校生活的時間最長，亦是重要的生活場域，當他們遭遇重要他人過世的重大事件時，學校最能及時且有效提供支持與協助，包括瞭解接觸死亡經驗對自己的身心影響，悲傷失落情緒之因應與

調適等，可見國中生的死亡教育需求高且有其急迫性。

三、死亡教育課程分享

經常聽聞任教班級的學生因家人親戚過世而請喪假，筆者身為輔導教師主動關懷學生面臨親人過世後的身心狀態，亦會和學生討論自己或父母對死亡的看法、參與臨終告別過程的感受、如何看待喪葬儀式...等，發現學生不避諱談論死亡的議題，但鮮少有成人主動和青少年談論之，而且國中課程內容較少以死亡教育為主軸進行教學，可見死亡教育在教學現場之缺乏，以及實施死亡教育之重要性與必要性。筆者曾修習生命教育、死亡教育相關課程，從中深感面對死亡的重要條件為瞭解死亡、接受死亡，為死亡做好準備，也有足夠的知識與能力教導學生學習死亡的議題。

筆者運用輔導活動課在國中九年級任教班進行兩堂課之死亡教育課程，希望達到下列目標：探索自己對於死亡的想法、學習面對死亡的正確態度、練習面對重要他人離去的失落情緒、擁有陪伴他人經歷重要他人過世的能力，最後是學習把握當下，不要留下遺憾，及時去做想做的事情。

以下就筆者於九年級輔導活動課進行的死亡教育課程進行說明，並分享教學成效與教學省思：

（一）課程內容

第一堂課先引導學生閉上眼睛、靜下心，在心中想一個自己很在乎的人，並寫在學習單上，接著讓學生自由分享看到課程主題「生命終點站」的想法，以及播放有關死亡的新聞或影片，例如臺中死亡車禍少年騎機車三貼傷重不治、星座專家薇薇安驚傳罹癌過世、日本 311 地震等，表達死亡經常發生在我們的周遭。接下來，透過問題討論讓學生勾勒出自己的死亡圖像，例如：你覺得死亡代表什麼顏色？為什麼？死亡是什麼樣子？身邊的家人朋友對死亡的反應是什麼？然後，請學生假設課程一開始寫下很在乎的人突然遭逢意外過世，會有什麼感覺或想法？教師介紹面對在乎的人死亡，人們可能出現的感覺，接著與學生分享教師自身面對親人離世的心路歷程，邀請學生分享面對悲傷經驗的方法，介紹如何陪伴經歷重要他人過世者的方式，最後，以影片「walking tour」讓學生重新看待死亡不僅有悲傷，仍有其正向意義存在，我們應以積極的態度面對死亡。

第二堂課一開始先分享閱讀學生上週課後心得的整理與看見，大多學生對於死亡的不可預測感到恐懼，提及要把握時間、珍惜身邊的人。接下來請學生自由分享，如果明天要死了，最感到後悔的事情為何？播放影片「你最大的遺憾是什麼？」引導學生思考遺憾後悔如何產生？如何減少遺憾發生？然後，教師分享自身曾有的遺憾，於數年後鼓起勇氣實際行動彌補的過程，分享自己執行後的感受與對方的回饋，接著讓學生寫下三件畢業前想補救的遺憾或想完成的事情，嘗試行動之，把行動執行後的發現與心得寫在學習

單上，最後，鼓勵學生將把握時間、珍惜人事物的口號落實在生活中，對於重視的家人朋友及時表達想說的話、想付出的行動，避免畢業到來或死亡來臨前充滿後悔和遺憾。

（二）教學成效

1. 授課班級整體改變

- (1) 播放日本 311 地震影片時，一開始某些學生看到劇烈搖晃、室內外東西掉落或墜落會大聲嘻笑，後來引導其設身處地想想身在那樣危險情境下，你會怎麼想？怎麼做呢？學生便安靜了下來，認真聆聽與分享，顯示學生易以輕鬆方式掩蓋對死亡的逃避，適時引導後能正視死亡的議題。
- (2) 看到課程主題「生命終點站」時，學生開始議論紛紛，有人覺得是詛咒，有人說明天就要死了嗎？好不吉利！有學生開始七嘴八舌的說「好沉重好嚴肅！」...等較避諱死亡的話語，經過教師引導與澄清對死亡的迷思，以及這兩堂課後，比較願意開放的和同學討論死亡相關議題，分享自己對死亡的看法和感受。
- (3) 先前詢問學生關於班上請喪假同學的細節，例如：哪位親人過世？是否主動關心喪親同學？用何種方式關心？學生一律都沉默且回答說「不要問比較好」，覺得要避免觸碰別人的傷痛。課堂上某位學生分享家人主動提出自己若病重時，一定要記得拔管，學生

講到此淚流不止，教師反映學生聽到此話的害怕與擔憂，當場示範如何表達關心和傾聽支持，爾後，便漸漸有學生主動訴說對於陪伴喪親同學的不知所措，表示上完課後比較懂得如何關心喪親者。

2. 簡單摘錄一些學生的課程心得和省思

表 1 學生於課堂心得與省思

編號	心得與省思
G03	不知道死之後會去哪裡？死了會感覺痛嗎？
G06	生命有始有終，我們沒辦法決定自己的終點在哪，但希望走到終點時，是帶著微笑去面對的
G13	我想我以後會樂觀面對死亡，就算親人好友離開了，我也會學著笑著面對，帶著回憶繼續往前走
G16	我很愛奶奶，因為她是從小照顧我長大的人，如果她離開的話我會很難過，所以，我會珍惜和她相處的日子，不讓她擔心，以後好好賺錢照顧她、養她
G18	如果以後父母插管，看著他們很辛苦、很不舒服，我可以幫他們拔管嗎？
B22	想到以前親人過世的事，心情雖然還是很難過，但能慢慢向前走
B25	我以後想要用花葬，感覺很浪漫又環保
B32	這個話題好沉重，氣氛悶悶的，面對死亡好難啊！不過我以前就想過這個問題，只是沒有想到答案，現在...恩...大概知道

資料來源：筆者自行整理

(三) 教學省思

透過這兩堂死亡教育課的授課過程，筆者有以下幾點發現：

1. 陳錫琦（2003b）研究發現第一次經歷死亡的年齡以 7 至 12 歲最多，占五成左右，而筆者任教班級約有七成的學生皆經歷過親人或寵物過世，大多在國小階段第一次接觸到死亡事件，與上述研究結果相符且比例較高。另外，學生也反映曾與其討論死亡相關話題的成人較少，僅有一成的學生與家長討論過死亡議題。
2. 學生不避諱討論對死亡的各種想法，但很少有機會能公開談論之，心裡仍對死亡感到恐懼，擔心說出來會被責罵，也不知如何說起，經過引導和實際例子分享，較能勇於分享與討論。
3. 有部分學生能在學習單中詳細敘述經歷親人過世的心路歷程，自行比較上完死亡教育的課程後，認為討論死亡不如想像中害怕，願意嘗試執行「不留遺憾清單」，並與教師進行分享。
4. 多數學生對於喪葬儀式的瞭解比想像中多很多，對於樹葬、花葬、海葬等環保葬法接受程度高，教師能藉此機會介紹環保葬和傳統葬法之不同與相關規定。

四、結語

死亡是長久以來社會禁忌避諱的議題，如果因為害怕、恐懼而不去談論，就喪失了正確認識死亡相關概念的機會。教師應主動學習死亡教育相

關知識或課程，思索並整理自身過往接觸死亡經驗的看法和感受，破除談論死亡的迷思，接受死亡有天會到來，應提前做好準備，思考如何面對死亡，才能和學生自然談論死亡議題，引導學生進一步思考死亡帶來的積極與正向意義，另外，應積極推展死亡教育至國中各年級，七年級以探討生命的起源、分享接觸死亡經驗的感受與想法為目標，八年級可討論生命的有限性、自殺墮胎等生命倫理議題，九年級則是瞭解死亡定義、臨終關懷、悲傷調適、為死亡做準備等相關內容進行討論和引導，依照學生認知發展和經驗來設計不同層次的死亡教育課程，運用新聞事件、繪本影片等媒材，讓學生進行自由討論，並與其自身經驗做連結，教師適時引導與提供不同觀點，相信透過死亡教育課程能讓國中生在面對死亡時，他們的態度能更理解死亡的積極意義，正向看待之，為其生命開啟另一扇窗。

參考文獻

- 行政院衛生福利部（2016）。**104年度死因統計**。取自 http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f_list_no=312&fod_list_no=6201
- 呂羿慧（2011）。青少年面對死亡事件之失落反應與因應。**諮商輔導**，**301**，10-13。
- 張淑美（2001）。國中生的生命教育-從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。**教育資料集刊：生命教育專輯**，**26**，355-375。
- 張雅嵐（2003）。青少年殺人犯與未曾犯罪青少年死亡態度之比較研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域**。臺北市：教育部。
- 陳淑霞（2002）。幼兒死亡概念與情緒反應之質性研究（未出版之碩士論文）。南華大學生死研究所，嘉義縣。
- 陳錫琦（2003a）。某大學學生印象深刻的死亡或感覺接近死亡經驗之探討。**學校衛生**，**42**，39-58。
- 陳錫琦（2003b）。某大學學生經驗第一次死亡事件及其相關問題。**衛生教育學報**，**20**，45-70。
- 陳錫琦、陳淑香（2010）。國中學生善終概念之研究-以臺北縣某國中學生為例。**健康促進暨衛生教育雜誌**，**30**，137-158。
- 黃禎貞、林世華、葉國樑、曾治乾（2009）。提升孩子的生命意義感-死亡教育融入國中健康課程之效果研究。**課程與教學**，**12(3)**，79-106。

常見自殺迷思之類型與澄清

林依萱

國立臺北教育大學生命教育研究所研究生

一、前言

近日，才女自殺震驚社會，很多人除了不捨之外，還有許多驚訝。其實自殺理論、自殺研究越來越多，也越來越深入，從各種角度切入的研究也更豐富了學者們對自殺的了解，而在教學現場的老師們，或許沒有足夠的心力可以一一的去了解這些研究成果，去澄清一些常見的自殺迷思，因此本文特別蒐集整理常見的自殺迷思與澄清，供現場的老師教學參考之用。

二、常見自殺相關迷思與澄清

本篇依據鄭泰安（1995）、林綺雲（2004）、藍乙琳（2007）、國民及學前教育署（2009）、臺灣自殺防治中心（2013）、臺北市政府自殺防治中心（2009）、弘光科技大學（2000）、歐良修（2015）、狄建世（2002）、吳書儀（無日期）等學者之文獻與相關公告綜合整理分為以下五大向度：自殺原因的迷思、自殺者狀態的迷思、自殺預兆與求助的迷思、阻止及預防自殺的迷思、自殺危機過後的迷思。

自殺原因	自殺者狀態	自殺預兆、求助	阻止、預防自殺	自殺危機過後
<ul style="list-style-type: none"> • 特定身分 • 內在疾病 • 外在刺激 	<ul style="list-style-type: none"> • 想死 • 沮喪 • 幻想 	<ul style="list-style-type: none"> • 不求助 • 無預警不能預防 • 必可預防 • 只是要引起注意 • 遺漏自殺警訊 	<ul style="list-style-type: none"> • 協助者 • 討論自殺 • 無法阻止 • 容易阻止 	<ul style="list-style-type: none"> • 永久持續 • 永不發生

(一) 關於自殺原因的迷思

我們從文獻中可知，自殺成因眾多，大致可以從生物學、精神病理學、心理學、社會學幾個大方向中，又再細分成不同的論點與觀點，而非單純的因素就可以完整的解釋自殺的原因。以下是幾種常見關於自殺原因的迷思與澄清：

1. 自殺者者通常是特定的身分

(1) 自殺的人通常是有錢人/窮人/低社經地；能力好/來自完整家庭的人比較沒有自殺風險

- 各種社經地位的人都可能自殺，自殺並無一定的範疇。（臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期）

(2) 兒童不會也不知道自殺方法

- 孩子若有自殺想法，將會執行，也懂得如何結束生命。（林綺雲，2004）媒體、親人朋友都可以是兒童模仿的對象或方法。（歐良修，2015）

(3) 青少年很少真的憂鬱會有自傷行為/從來不會想要自殺/有很高的自殺率

- 自殺已列為我國青少年十大死亡原因。十五歲以下是少見的，但有增加的趨勢。（弘

- 光科技大學，2000；吳書儀，無日期；狄建世，2002）
- (4) 有藥癮或酒癮的人因為情緒有宣洩的管道,自殺的可能性較低
- 這是調適不良的徵兆,反映出受挫的感覺，當酗酒，吸毒或其它行為無法平息內在傷害時，自殺會緊接著而來。（林綺雲，2004；臺北市政府自殺防治中心，2009）
2. 自殺者必定身體有疾病
- (1) 自殺者都有心理疾病/瘋子/憂鬱症/精神方面有問題
- 自殺原因眾多，除了疾病因素，情緒低潮或承受的壓力過大也可能造成自殺。（林綺雲，2004；臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；歐良修，2015）
- (2) 有憂鬱症的人一定會自殺
- 如果有提早篩檢，及早介入都可能有效預防自殺。（藍乙琳，2007；弘光科技大學，2000；歐良修，2015）
- (3) 自殺是一種遺傳行為
- 自殺沒有先天或遺傳因素，但可能會有學習或模仿效果。（臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期）
3. 自殺者必定是受到外在刺激
- (1) 關係破裂/挫折不會造成自殺
- 失落事件或失去某種珍惜的關係或願望等，有可能導致自殺，但不是絕對。（藍乙琳，2007；狄建世，2002）
- (2) 一定有特定的原因才會想要自殺
- 通常導致自殺的原因很多，不一定是特定某因素。（林綺雲，2004）
- (3) 沒有留下遺書的人其實不是真正想要自殺
- 只有約三分之一自殺身亡的人會留下遺書。（歐良修，2015）
- (4) 自殺與壞天氣/氣候有關
- 自殺明顯與天氣無關，人們只是想合理化我們所無法操控之事。（臺北市政府自殺防治中心，2009）
- (5) 多數的自殺行為發生於春天/假日/晚間/冬天/深夜/假期結束後
- 不論何時都有可能發生。兒童和青少年自殺最高發生在春天。（弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期）

(二) 關於自殺者狀態的迷思

從文獻顯示，很難得知自殺者全面的狀態，進而有更深入的了解，尤其是自殺身亡的自殺者，在自殺時的實際狀態更是難掌握。

1. 自殺者想死

(1) 自殺的人真的想死

- 大部份自殺的人並沒有很堅持想死，他們是透過自殺的方式，逃避痛苦，表示抗議，或傳達求助的訊息。（臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000）

(2) 自殺的人抱著必死的決心

- 他們並非一心一意求死，而是內心充滿矛盾；感到絕望、痛苦，想要結束，但也希望有人可以及時地提供幫助。（臺灣自殺防治中心，2013；歐良修，2015）

2. 自殺者覺得沮喪

- 不一定，青少年自殺分為自我性、失調性、宿命性。（藍乙琳，2007）

3. 自殺者幻想自殺很浪漫

- 大部分的死法都很痛苦，電影電視中自殺都被大量美化過。（狄建世，2002）

(三) 關於自殺預兆、求助的迷思

如果對自殺的預兆沒有足夠的敏感度，很容易輕忽了這些看似輕微的訊息，而造成背後沉重的後果，後悔莫及。雖然不能確保萬無一失，但察覺越多，越有可能有更即早的介入和預防。

1. 自殺者不求助

(1) 自殺者都不會向人求助

- 有 66%-80% 的自殺者會透漏警訊（臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；狄建世，2002）

(2) 自殺者很少尋求醫療協助

- 50% 自殺者在自殺前 1 個月內曾看過醫師。（鄭泰安，1995）
- 30% 自殺者在自殺前 1 週內看過醫師。（鄭泰安，1995）
- 13% 自殺者曾看精神科。（鄭泰安，1995；臺北市政府自殺防治中心，2009）

2. 自殺是毫無徵兆/突然發生，不能提早預防

- 約 80% 的自殺者會透漏訊息，並非突然發生，所以如果掌握到這些訊息，就可以因應預防。自殺行動是一連串過程的結果，我們已經從研究中發現自殺前的

警訊，可作為預防自殺事件的依據。（鄭泰安，1995；臺灣自殺防治中心，2013；臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期；狄建世，2002）

3. 每件死亡都是可以預防

- 的確有些自殺毫無預兆，不可能全面做到滴水不漏。無論多麼注意、警覺、費盡心力，總有一些自殺無法防範。（狄建世，2002）

4. 只是要引起注意、只是說說而已

(1) 跟別人說想自殺的人，其實只是想得到別人的注意。

- 有 80% 自殺的人會留下明顯的警訊，一些線索是明顯的，一些是難以捉摸的。去學習及認識這些警訊及如何應對是很重要的。（臺北市政府自殺防治中心，2009；林綺雲，2004；弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期；狄建世，2002）

(2) 說要自殺的人絕對不會去自殺

- 認真談到自殺的人真的會去做，研究顯示有 60% 自殺者都曾先有口頭表示想死。需要嚴肅的面對，也許是一種絕望中的求助。（臺北市政府自殺防治中心，2009；林綺雲，2004；歐良修，2015）

5. 既然曾承諾不打開某張紙條或不閱讀某本筆記，就應該信守承諾。

- 有這種紙條或筆記本，這表示有些事不對勁；應該打開來看看！（狄建世，2002）

(四) 關於阻止/預防自殺的迷思

預防自殺這個嚴重的議題，大眾常因為覺得太專業而逃避不面對，其實每個人只要用心都可以成為這個自殺防治網的一環。

1. 專業才能協助

(1) 只有專業的心理治療者才能有效地處理自殺的問題。

- 只要了解危機處理的原則，一般人也可以有效阻止自殺行為。（弘光科技大學，2000；吳書儀，無日期；狄建世，2002）

(2) 只有心理衛生專業人員/心理醫師可以預防自殺

- 所有具愛心介入預防工作者都可以預防自殺，包括家長、學生、老師、學校護士、學校職員、鄰里長等等皆可成為自殺防治的工作者。（臺北市政府自殺防治中心，2009）

2. 不該討論自殺

- (1) 向一個有自殺企圖的人詢問/討論自殺的話題，將會增加/鼓勵其自殺的可能性/危險性，或灌輸自殺想法

- 談論自殺並不會促使自殺，反而有助於釐清他們自殺的想法。（林綺雲，2004；臺北市政府自殺防治中心，2009；狄建世，2002；弘光科技大學，2000）

- (2) 談論自殺會讓本來不想自殺的人，變得有想自殺的念頭。

- 公開地談論自殺的話題並不會讓人有想自殺的念頭！對於想自殺的人而言，討論自殺主題，反倒能使他感到被了解，帶來情緒放鬆的效果，減少孤獨的痛苦。（歐良修，2015）

- (3) 提出自殺防治就表示【我們出問題了】？

- 若無預防措施才會真的出問題，教育訓練工作不僅可以預防，還可以打破錯誤的迷思。（臺北市政府自殺防治中心，2009）

- (4) 發生自殺或公開自殺事件就會被貼上標籤？

- 遮掩事實將使問題不明或是不負責任的表現，公開與坦承才能面對問題的所在，為

自殺防治建立有效的處理模式。（臺北市政府自殺防治中心，2009）

3. 無法阻止

- (1) 人若真想要自殺，那就無法阻止。

- 有許多企圖自殺的事件，因正確的處理而得以解除危機。（狄建世，2002；弘光科技大學，2000）

- (2) 有自殺意圖的人會對任何協助的行動都會感到憤怒。

- 當自殺行動帶有求助意圖時，協助行動將會給予自殺者所最需要的心理支持。（弘光科技大學，2000）

4. 容易阻止—若告訴他自殺是一種不道德的行為，就可以避免人自殺。

- 說教或責罵往往不能解決問題，較有效的預防自殺是來自於對自殺現象的了解與反應。（弘光科技大學，2000）

(五) 關於自殺危機過後的迷思

自殺危機後，我們應該怎麼樣正確地看待這個狀態，保有樂觀但也不能過於鬆懈，該怎麼拿捏是一件不容易的事情。

1. 永久持續

(1) 一旦選擇自殺，那個人就會一生都有自殺的可能。

- 想自殺的人經常只是在某一段時間內想死，如果可以在危機產生的同時，得到適度的支持或扭轉，他們未必一定會一直想死。企圖自殺者可能在良好的危機處理與心理治療之後，可能不再興起自殺的念頭。（林綺雲，2004；臺灣自殺防治中心，2013；臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；歐良修，2015）

(2) 當企圖自殺失敗後，自殺者將會持續地嘗試直到成功。

- 危機是否持續決定於導致自殺的問題是否已得到解決。（弘光科技大學，2000）

2. 永不發生—當高度自殺危險性的人在心情變好/沮喪情緒好轉/表現出現改善跡象/不再憂鬱/自殺獲救/危機消除後/危機改善，他就不會再試了/危機已經解除了/沒有危險了

- 當一個人的情緒或行為稍有起色或變好時，並不表示他想自殺的危機解除了，可能意味著對想自殺和不想自殺之間的衝突，因某些原因已消失，度過自殺的猶豫期，結束對自殺的焦慮，而更可能讓他決定以自殺作為解決問題的最終方法。因此仍必

須保持警覺。（林綺雲，2004；臺灣自殺防治中心，2013；臺北市政府自殺防治中心，2009；弘光科技大學，2000；歐良修，2015；吳書儀，無日期；狄建世，2002）

三、結語

這麼多類型的自殺迷思，真的要很小心的才不會落入迷思。尤其每個人都可以成為自殺防治網中的一份子，因此更應該有足夠的宣導讓這張網更加穩固嚴密。經過這些的整理，了解大眾常見的迷思，知道大眾的狀態，才能設計更適合的教學與宣導方式，澄清迷思，讓預防的成效達到更好的境界。

參考文獻

■ 鄭泰安（1995）Mental illness and suicide. A case-control study in east Taiwan ARCHIVES OF GENERAL PSYCHIATRY 52, 594-603。

■ 林綺雲（2004）。走出青少年自殺與防治的謎思。哲學與文化，31（9），75-91。

■ 藍乙琳（2007）。「變色的青春」談校園裡學生自殺問題與防治。諮商與輔導，260，31-35。

■ 國民及學前教育署（2009）。「Q1：常見的自殺迷思有哪些？」。臺北市：教育部。2017年5月5日，取自：
<http://life.cpshts.hcc.edu.tw/files/13-1003-1394.php?Lang=zh-tw>

- 臺灣自殺防治中心（2013）。「自殺者的心理狀態與迷思」臺北市：灣自殺防治學會。2017年5月5日，取自：<http://tspc.tw/tspc/portal/howdo/index.jsp?sno=81>
- 臺北市政府自殺防治中心（2009）。「自殺迷思與事實」臺北市：臺北市政府。2017年5月5日，取自：<http://tspc.health.gov.tw/test.html>
- 歐良修（2015）。「一般人對自殺的迷思，自殺徵兆及保護因素」林口總院醫教電子報（104年第05期）。2017年5月5日，取自：https://www1.cgmh.org.tw/intr/intr2/ebmlink/36100/eneews/me_epaper_104-06.htm
- 吳書儀（無日期）。走出自殺與防治的迷思。馬偕紀念醫院精神科暨自殺防治中心。2017年5月5日，取自：<http://www.mmh.org.tw/taitam/sudc/article.htm>
- 狄建世（2002）。對自殺的迷思。2017年5月5日，取自：<http://www.jamessteed.com/suicide/suicide%20education.htm>
- 弘光科技大學（2000）。校園安全~自殺防治手冊。2017年5月5日，取自：http://web.hk.edu.tw/~sfch/e_book/pbt10.htm



從《小王子》談生命教育

王屏

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

一、前言

《小王子》一書已經出版半個世紀，但到今日依舊熱潮不減，針對其中蘊含的意義，也有非常多的研究。如《聖修伯里『小王子』一書中之象徵意義》(吳晏仲，2005)、《用符號學的觀點來探討安東·聖修伯里的小王子:永恆的童稚境界》(陳宜豐，2000)，不同研究都有針對其中的人物和星球有不同的詮釋。世界各地有許多讀者，因為這本書感動而有體悟，雖每個人都有不同的看法，但書中小王子的經歷，許多都是生命的議題，關於生命智慧、生命關懷和生命實踐，今日筆者從《小王子》來看「生命教育」。

二、生命教育

陳錫琦（2013）認為依生命的內涵，生命教育的核心內容，可概分為生命智慧、生命關懷及生命實踐三項。讓人在生命各階段中，不斷的淬煉生命智慧，發起生命關懷，精進生命實踐，活出各階段的意義。生命分為本體和現象，現象包括了生、老、病、死，也包括了念頭的開展，「生活」更是其中一種。如果只困生活中，就只是困在現象裡，《小王子》書中很多只困在現象裡的角色，看不清生命的全貌，而心，就是我們的本體，參透徹底後，才能去關心現象界的一切，書中小王子可以說是了解本體的人，由他的角色帶出很多生命教育意涵。

三、從《小王子》看到的生命教育

書中小王子從自己的星球 B612 出發，經過許多星球，最後來到地球，與作者相遇，筆者以書中小王子的旅行順序來看，分述如下：

（一）小王子與玫瑰花

小王子的星球上長了一朵玫瑰，但玫瑰是驕傲自大的，常常為難著小王子。

我根本不了解我的花嘛！我應該根據她的行為，而不是根據她的話來判斷她。她香氣四溢，讓我的生活更加芬芳多彩，我真不該離開她的……我早該猜到，在她那可笑的伎倆後面是纏綿柔情啊。花朵是如此的天真無邪！可是，我畢竟是太年輕了，不知該如何去愛她。

小王子愛玫瑰花卻不知道怎麼去愛她。在現象界裡，我們常常看到這樣的情感，不論是親子還是情人，我們愛著他人，卻不知道用什麼方式去愛，當不知道怎麼關心的時候，反而會用傷害人的言語去攻擊對方。這可以追溯到每個家庭情感表達的方式，華人更有這樣的狀況，東方父母的教養態度，較常使用羞愧性、或「不要愛你了」等負向語言來規範孩子的行為，因為中華文化深受儒家思想的影響，羞恥感是重要的道德價值、也是教人向善的工具（馮涵棣、陳倩慧，

2002)，但這樣的負面言語真的可以傳達愛嗎？書中的玫瑰常使用負面的言語苛刻的對小王子，是否是要證明自己的特別？她用這些苛刻的話去維護自己的自尊，但卻讓小王子感到痛苦。就生命來說，這些話語都是現象的一部份，如果我們看到表面的話語，就會被這層表徵給欺騙。回到生命智慧，是我們對愛的認知，當我們可以認知到如何去愛與被愛，如何給人關心，就可以知道這些話語帶給我們的假象，進一步去給予生命的關懷，就如小王子說：「不是根據她的話來判斷她。」如果小王子可以看見玫瑰的脆弱，進而生命實踐，給予玫瑰援手，當他人苦難時，給予真正的幫助，也許，小王子就不會離開他的玫瑰了。

（二）小王子與其他星球

小王子到各星球去旅行，遇見了國王、愛慕虛榮的人、酒鬼、實業家、點燈人和地理學家。根據鍾佩芸(2016)的《法國〈小王子〉動畫節目的符號研究》做修改，做出以下的整理及蘊含的生命教育。

1. 星球 B612

小王子的星球上最重要的象徵是玫瑰花，他悉心照料呵護，讓玫瑰花舒適的在透明圓頂的玻璃罩內生存。故事中小王子總向人介紹他的星球除了玫瑰外有兩座活火山，一座死火山，一顆要隨時清除的巨樹苗。

- 蘊含的生命教育

在 B612 上可以看見小王子對生命和環境的關懷，他關懷他的星球，每天需要清理樹苗，才能讓這顆星球好好存活。也關心他的玫瑰花，那是他最珍愛之物，代表著我們對所愛之物的關懷。

2. 星球 325

小王子在離開自己的星球後拜訪的第一個小星球，國王是 B 325 星球上僅有的居民，但這個國王卻不自知，聲稱自己統治所有眾生，從他與小王子的對話得知，在他的統治之下，必須尊敬也不容忤逆，事實上他是空得虛名，只是位驕傲自大的井底之蛙。

- 蘊含的生命教育

國王號稱自己可以統治眾生，而且引為以傲，可以看見國王被困在現象裡，一味的只想要自己的虛名，卻無法幫助世界上的任何生命。

3. 星球 326

小王子拜訪的第二顆星球上，住著愛虛榮的人，在他的眼裡，別人都成為他們的崇拜者，他堅持要大家誇獎他的一切，對別人提出的意見充耳不聞，耳裡只聽的進讚揚，他要求小王子重複地向他鼓掌，這使小王子最後對他感到厭倦。

- 蘊含的生命教育

當我們只活在別人的掌聲裡，這是很可卑的，愛慕虛榮的人每天只想要獲得他人的掌聲，但卻沒有對世界有任何關懷，愛現的人只聽得到讚美。

4. 星球 327

第三顆星球上住著一位酒鬼，象徵著不斷重蹈覆轍的人，當小王子詢問他為什麼整天喝醉著酒，酒鬼回答說是為了忘卻羞愧，但小王子追問什麼事讓他羞愧難為，酒鬼答到因為自己整天喝酒，之後再也一語不發，這使小王子非常困惑。

- 蘊含的生命教育

酒鬼每天為自己喝酒而羞愧，又繼續喝酒，他不知道生命的意義，也沒有任何的信念，只是不斷得重蹈覆轍，他沒有認知到何謂「生命」，因此也沒有好的態度去面對。

5. 星球 328

當小王子來到第四顆星球，上面住了位實業家，剛遇見時他甚至忙得連抬頭的空間都沒有，他自認是為精確且嚴肅的人，他批評國王星球只會統治星星，而他自認佔有天上所見的星星，只要全記在他的本子上並鎖在抽屜中，存在銀行裡，也就全變成他私人的財產。

- 蘊含的生命教育

實業家認為全部的星星都是他的，只以為只要寫在本子裡，就可以擁有，在現象界裡，我們常自以為可以擁有什麼，但其實不然，現象界許多都是如雲一般，如果沒有看見本體，終究會飄散。

6. 星球 329

小王子拜訪的第五個星球住著點燈人，他是一個較複雜的形象，他忠守命令每天點燈和熄燈，但星球每年越轉越快，命令卻沒更動，只好犧牲自己休息的時間，小王子讚嘆他無私奉獻的精神，到地球之前，認為他是唯一可以做朋友的大人。

- 蘊含的生命教育

當我們對生命產生「關懷」，而想「實踐」去幫助他人時，是否是可以有效地幫助呢？點燈人很努力的做著自己的工作，幫助星星和花朵，但這樣的工作是真有意義，還是窮忙？生命中是否有很多「窮忙」？我們可以回頭檢視我們的人生，讓每個行動都有價值。

7. 星球 330

小王子到達地球前拜訪的最後一顆星球住著地理學家，他看上去好像很有學問，知道哪裡有海洋、河流、城市、山和沙漠。但他不了解自己所在的星球，並拒絕自己去勘探，因為那是勘探工作者的事。

- 蘊含的生命教育

地理學家不了解自己的星球，他也不關心「朝生暮死」的生物，但在時間的洪流中，我們的生命都是「朝生暮死」，如何能不關懷？他完全沒有任何的「生命實踐」，也無法給予更多。

在各個星球上，有許多只看到現象的人，人生三問：「人為什麼活著？該怎麼活著？如何活出該活出的生命？」死了之後任何事物都會回歸於土，一切都再也沒意義，當國王只求空得虛名的稱號；愛慕虛榮的人只想獲得掌聲；酒鬼為了自己喝酒而羞愧，卻無法改變，實業家自以為擁有星星，點燈人只是點燈卻無法變通，和不離開辦公室的地理學家。這些人象徵著生命中各式的問題，因為他們都困在現象裡，也只關心現象，當看不到本體時，人就會迷失，不知道自己為何而活，更無法活出該活的生命。陳錫琦(2013)認為生命關懷就是培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，而生命智慧是體會生命的意義即存在的價值，生命實踐是從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程。當這些星球上的人他們只關心自己的名或利，卻沒有去尊重他人生命的情懷，庸庸碌碌只忙於自己的事情，因此也無法去體會生命的意義，更無法去了解生、老、病、死的意涵。

(三) 小王子與狐狸

你看，看到那邊的麥田了嗎？我不吃麵包，麥子對我來說一點意義也沒

有，麥田無法讓我產生聯想，這實在可悲。但是，你有一頭金髮，如果你馴養我，那該有多麼美好啊！金黃色的麥子會讓我想起你，我也會喜歡聽風在麥穗間吹拂的聲音。

最後，小王子來到地球，遇見了狐狸，狐狸跟他說了關於「馴養」的故事。人與人之間的連結，其實就是一段一段「馴養」的過程，所以其他生命才會對我們產生意義。因此我們關懷，從本體而出的關懷的心，去關懷其他生命、其他物類。也許對不同的人來說，我們都擔任不同的角色，因此關懷的方式也會有所不同，對狐狸來說，「儀式」是他和小王子建立關係的方式，當賦予日子或是行為意義，他就會和人產生連結。對玫瑰花而言，小王子每天和她的互動，早就建立了關係，給予了關懷，這都是現象界中的一環。世界觀看法不同，對生命的關懷不一樣，各有各的解釋，但總歸到底，都必須有超脫生死的智慧。當我們去關懷世界，實施仁愛之心，才是與本體融合，才能超越現象，不會被困於現象。

(四) 小王子的死亡

蛇在故事中象徵著死亡。

小王子不禁笑了起來，「你不會很厲害的，你連腳都沒有，你甚至不能去旅行！」

「但是我能比船把你送得更遠。」蛇說。

那條蛇纏繞著小王子的腳跟，像一條金鍊似的，他又說：「不管我碰到什麼，都把他送回他來的地方。」

蛇的每一句話都在訴說著死亡這件事，蔡耀明（2008）認為實相上，生命並不和死亡有任何對立。不論出生、活著、或死亡，都是從生命歷程的波段認取出來的環節，因此死亡和生命不是對立，都是根本於生命之所顯現。小王子的死亡也不是死亡，對作者而言，他是回他的星球去了，在現象界中我們理解的是死亡，但小王子說：「我不能帶著這副軀殼，它太重了。」它終究要離開，但卻不是真正的死亡，他其實留下更多的意涵，當我們在活著的時候，如果可以留下一些信念或是意義給這世界，代表我們的意識是留在這世上，那就不是真正的死亡。

四、《小王子》中的生命教育實踐

小王子愛著他的玫瑰，但他卻不知道如何愛她，在生命中，雖說生老病死愛與憎恨都是現象，但我們了解本體後，還是得回到現象來去懂得「愛」，那才是生命中的大慈大悲，孩子能從照顧過程經歷到可以幫助其他生命的成長，感受到經由自己小小的付出，卻可以對其他生命大有助益的心情感受，而與環境形成愛的連結，讓孩子在環境中接觸生命，更有助於孩子建立更寬廣的生命觀（鄭小慧，2003），小王子到地球旅行後，才了解他如何去愛、如何關懷。而小王子在各星球旅行的時候，可以看見許多困

在現象界的人們，他們與很多現象糾纏，在人生中，我們在不同的角色、職位，會遇到不同的挫折與困境，如只執著眼前的困難，很容易鑽牛角尖，但那些困境，只是現象，了解這樣的道理，也許那些星球的人們，可以更加開闊，而不是成為「奇怪的大人」。小王子的最終站來到了地球，馴養了狐狸，更加強了生命教育中的人與人的連結和關懷，在《小王子》中，我們更了解了，我們對於他人是有「責任」的，當我們與他人連結後，我們便付出了關愛，讓人與人的關係更好，讓人與世界的關係更好。最後，小王子的死亡，更是顯示了生命教育實踐中，死亡並不是真正的死亡，那也只是現象界的一環，當我們可以理解本體，那才是真正的「生命」。

五、結語

陳錫琦（2007）提出，生活中的感覺與知覺都是心的一種現象，猶如客人，不會因現象滅了就無法再生起，因為心的體性不會隨現象的生而生，隨現象的滅而滅，心的本來有無限的潛能，無量的創造力。故事中狐狸和小王子說：「真正重要的東西，是眼睛看不見的。」如果只見現象、知行不一，就是人格沒有統整、認知失調。從小王子與玫瑰狐狸的相處，我們可以回到自身的信念，我們究竟需要什麼樣的人生智慧，去相信去愛，去給予生命的關懷，最終生命的實踐。心的轉換，可以改變世界，念頭起來就是「生」，到達無生的境界，生就是無生，生是現象，不執著，較能無怨無悔。當現象進入本體，如果明

心見性，看見重要的東西，這就是活下去的理由：找到不生不滅，找到活水源頭，當我們有心有智慧，去付諸行動，才能活出該活出的生命，而〈小王子〉裡，處處是這個道理。

參考文獻

- 吳晏仲 (2005)。聖修伯里『小王子』一書中之象徵意義（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北。
- 陳宜豐 (2000)。用符號學的觀點來探討安東·聖修伯里的小王子：永恆的童稚境界（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中。
- 陳錫琦 (2009)。生命與健康之融匯-靈性教育。《國民教育》，50(2)，7-13。
- 陳錫琦 (2013)。十二年國教生命教育課程概觀與反思。《國民教育》，53(3)，1-6。
- 陳錫琦 (2016)。生命教育---核心概念與教學融入。
- 傅偉勳 (1998)。生命的學問---生死智慧與宗教解脫，159-171。臺北：生智文化事業有限公司。
- 馮涵棣、陳倩慧 (2002)。情緒、文化與道德社教化：以羞恥感為例的探討。《情感、情緒與文化：台灣社會的文化心理研究》，17-48。
- 蔡耀明 (2008)。生命與生命哲學：界說與釐清。《國立臺灣大學哲學論評》，35，155-190。
- 鄭小慧 (2003)。與生命對話—照顧動、植物。《蒙特梭利》，47，41-43。
- 鍾佩芸 (2016)。法國《小王子》動畫節目的符號研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。



缺席的雙薪家庭

吳姿瑩

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

近日公視「通靈少女」戲劇播出後，造成一股討論靈異、生死等話題的旋風。然而在劇情中（該劇第二集中，男孩因無法改變雙薪父母的爭執及分居決定，利用創造自身受傷或中邪行為，使得父母不得不皆返回家中關心、探視或陪伴孩子。）讓我思考的卻是「缺席的雙薪家庭」這個社會現況。以往多認為單親或隔代教養的家庭模式，孩子較易產生行為偏差或情緒管理問題。但在我接手的後母班級中，卻也發現現今忙碌的雙薪家庭，相較單親或隔代家庭更加容易忽略孩子的狀況，直至孩子嚴重行為偏差或生病之時，才紛紛想起、擔任起身為父母的教養責任。

二、雙薪家庭與管教方式

「家庭」是一群因婚姻、血緣或其他關係居住在一起，彼此互相照顧、許諾並分享親密、資源、決策及價值的社會團體。而所謂的「雙薪家庭」則是指擁有兩份薪水的家庭，一般而言這兩份薪水分別來自夫妻雙方。（高淑清，2000）而現今臺灣普遍處於低薪高工時工作環境，在夫妻雙方皆有來自工作及家庭事項的壓力情境中，任何一方皆難以在「家」得到負面情緒、工作壓力的舒緩，因此在家事時間緊迫與工作負面情緒之下，不少臺灣雙薪家庭逐漸兩極化的採用「嚴厲權威」與「忽視放任」極端管

教方式；而孩子也因父母無暇仔細教導課業，因此放學後的多數時間幾乎是在補教環境中度過。

在我接手的後母班級中，L 生個性較活潑好動，且有自己想法；父母皆任職低薪高工時的行業。在下班返家後，尚有家事待辦及個人喘息時間不足之下，L 生父母採用「嚴厲權威」的管教方式以求省時及立即性；有時 L 生父親因工作、家庭經濟壓力導致負面情緒，會飲酒紓壓和忽視 L 生的互動需求，甚至因自身情緒管理失當而遷怒 L 生。長期下來，L 生開始逐漸出現情緒失控的行為，作為對自我表現失常的表達方式，例如：寫錯答案或競賽失分時，會捶打地板或搖晃桌椅。當 L 生被我制止後，對於自己的行為發生過程很茫然，也不解為何自己會有如此行為。與他多次探討這些行為的想法與感受後，L 生有天突然脫口而出：「我覺得做出那些行為時，好像變得不像自己，有點像爸爸……」這才找出他在淺意識下複製了父親處理負面情緒與壓力的方式。透過與 L 生父母約談、商討輔導策略的過程，父母才驚覺因忙碌而從未仔細聆聽孩子表達的內容，更遑論多加表達關心、詢問相關細項；也因在孩子身上看見自身情緒管理、溝通模式的錯誤示範，開始尋求身心科醫生的協助。我也在班級中，利用每週一次的班會上討論相關議題，例如：與父母的互動方式或時間、對於家中感到不知如何是好的狀況……等議題。透過同儕間不同家庭類

型但類似的困擾，L 生慢慢理解父母為何總是匆忙、為何有時會情緒不佳；也透過同儕間的討論及建議，學到與父母互動時可以如何挑選時間及方式。

三、結語與建議

（一）結語

雙薪家庭雖然有兩份收入，經濟通常較單薪家庭寬裕。但夫妻皆要工作之下，因照顧孩子需要投入的時間與精神，雙薪家庭的孩子普遍較其他類型家庭少。在多年來的宣導與協助下，其他類型家庭多時刻記得(或被大眾善意提醒)多關心子女；在現今政策與經濟局勢之下，許多低薪高工時的雙薪家庭子女，反而比其他類型家庭成為被忽略的對象！如何協助低薪高工時父母，紓解工作壓力、彼此家事協助分配、陪伴孩子成長等。這項重大課題並非僅交付給學校端辦理家庭教育，而是需要政府與學校共同協助雙薪家庭出席孩子的成長！

（二）建議

對於此一現況的建議，依照對象將建議羅列如下：

1. 對雙薪父母的建議

家事應相互協助並合理分配，與孩子溝通協定實際可行之分享交流模式與時間，且與孩子交流時保持眼神直視，並至少回問一句孩子分享的相關細項提問，如：這帶給你什麼感覺？你當下怎麼反應？

2. 對學校教師的建議

家庭教育相關活動，宜配合年紀及心智，由普遍的家事習得、家庭成員稱謂學習、體驗活動等，加入家庭現況之議題討論，如：家庭爭執與互動、為何父母總是忙碌。透過議題討論可以讓孩子了解家家有本難念的經，而別人是如何相處並試圖解決的，教師亦可透過孩子討論過程，找出需高關懷的淺在個案。

3. 對主管機關的建議

宜針對員工達一定數量之低薪高工時的公司，要求由公司每年須於上班時間針對基層員工辦理有關家庭溝通、情緒管理及表達、兩性平等相關議題之專家座談會。減低家長因工作而無法到校參加相關議題之親職講座，因而錯失接收相關協助及資訊的管道。

參考文獻

- 高淑清（2000）。雙薪家庭：角色分擔的開始。中華民國家庭教育學會主編，家庭教育學。台北：師大書苑。



親親而無為—老子思想在親子教養上的轉化

王楨元

臺北市立龍山國民中學專任輔導教師

一、前言

以往父母的教養方式倚靠經驗與傳承，現代則靠科學與數據。每個家庭都有一套「育兒經」，長輩用自身多年的經驗，將養育的撇步(秘訣)交給下一代的子女，世代傳承並不斷累積；而七、八年級(1981~1999年生)的父母，育兒觀念隨著科技進步，逐漸重視科學研究下的實證數據，所謂數字會說話，科學化的育兒策略更為精準與明確，致使經驗法則不再是新一代父母唯一的知識來源。不可否認地，前人的智慧為下一代提供了許多成長的捷徑，讓後人不需要走太多的冤枉路。然而這些寶貴的智慧結晶中，也有不少觀念隨著時代的變遷，需要反思其適切性與價值性。父母教養孩子的重視，引發許多心理學家投入研究，試圖從科學實證數據中，探索孩子們的身心發展與變化。其中發現，12至18歲是孩子重新定位自己「我是誰」的重要時刻，根據馬斯洛(Maslow, 1908-1970)需求金字塔理論，除了基本的「生理」與「安全」需求之外，更存在著「愛與歸屬」的需求，同時自我統合的危機也在這個階段醞釀。心理學家眼中，這個階段是青少年逐漸轉變為成年人的過渡期，不論在身體的發育或是心理層面的變化都像坐雲霄飛車般急速奔馳。因此，學者將這樣的階段形容為青少年的「狂飆期」(storm and stress)。狂飆期的孩子，其身上的許多變化讓父母措手不及地反應，極容易出現彼此適應上的摩擦。

工欲善其事，必先利其器，唯有知己知彼才能陪孩子一同渡過這段重要的蛻變期。

所以，各位父母準備好與您的孩子們一同狂飆了嗎？

筆者好奇，忙碌的父母們，生活打拚之餘，有多久沒有好好坐下來陪孩子聊天，傾聽孩子們的心事了？孩子們結束一天的學習，拖著疲憊的身軀回家，正想找人一吐苦水或分享心事時，父母們已是把「快去吃飯、快去寫功課、快去睡覺」當口頭禪了呢？沒錯，「關愛」是極豐厚的，但，孩子需要的是在家溫暖的父母們能聽聽：

感情困惑、人際問題、自我認同等等不安，正在心中翻騰攪動……家裡沒有能幫助疏導的父母親，只好改從網路世界、同儕或是朋友，甚或兩性之間找到愛與被愛的價值與意義。以致心智還未成熟的孩子，為了滿足人際、情感等複雜的心理需求，往往發生令爸媽擔心的問題行為，也就惡性循環地，連最親近的父母顯得如無頭蒼蠅般，不得其「心」而入。

誠如前言，前人智慧的結晶，可讓人減省許多冤枉路，然而時異而事異，事異則宜備變。筆者相信父母們的育兒經驗極豐富，要是能「更新」一些不同的思維，或許對於孩子的教養將有更大的助益。是以筆者嘗試汲取老子思想的智慧，提供各位咀嚼，興許彼此相互激盪，一起「從心」也「重新」把孩子愛回來！

二、老子思想觀復下，在親子教養上的轉化

（一）無為自然—不有、不恃、不宰

教育心理學家奧蘇貝爾（D. P. Ausubel，1918-2008）發現，

孩子尚未成年獨立前，就像一顆「衛星」圍繞著父母，將父母當成自己的成長核心。長大一獨立自主的到來，表示衛星將脫離核心而去，即所謂「脫離衛星化」（Desatellization）。衛星脫離核心而去，最常見行為是，孩子不再依賴父母，凡事都有自己的想法或主見，日常生活也不願意與父母出遊等等。此奧蘇貝爾稱作衛星化理論（Satellization Theory）。

對此轉變，父母親的失落感可想而知。心中糾結著：「我生了孩子，所以孩子是我的，我擁有孩子，孩子應該要聽我的話」，否則孩子就是忤逆、不孝順。「孩子是自己的一部分」的糾纏，只會讓親子關係陷落到衝突、疏離的道路上。

老子思想「生而不有，為而不恃，長而不宰。」（〈十章〉），放在親子關係上來看，只是站在「輔」的角色，輔助孩子們成長。孩子是獨立的個體，不據為己有，發現孩子的條件，輔助他成長。忘了對孩子的好，不主宰孩子的生涯、未來等決定，讓孩子可以發揮自己自主的能力。如此一來，父母以這樣的精神陪伴孩子，讓孩子感受到父母愛的同時，親子又可以各做自己。如此平等的互動，孩子何來不願意與父母分享或是將心事往肚裡吞的道理呢？

（二）和光同塵—對立、對等、對話

父母總感嘆跟孩子有隔閡，不了解時下年輕人生活或想法，感嘆孩子可以跟同儕親近，為何跟父母有一段隱形的距離，追根究底或許是因為父母沒有與孩子「同在」。

老子思想「挫其銳，解其紛，和其光，同其塵。」（〈四章〉）或可啟示我們，「同在」的思維。「挫其銳，解其紛」說的是父母親減少自己主觀的想法，放下自己掌控性的身份。當然「掌控性」是需要的—所謂的「銳」，但要站在彼此對等的平臺上，父母的世故經驗是必須的，透過自身的經驗，對孩子施以適當的要求(rule)與限制(limit)，是正向引導孩子不偏不倚上重要的歷程。一如教育心理學家柯爾柏格(L. Kohlberg, 1927-1987)在道德發展理論的研究中，以「他律」說明學齡前期(9~12 歲)的孩子，群體(群我)概念尚未健全，許多思考與行動仍以自我中心為出發點，因此必須由外在設立標準規範予約束其行為；相對的，到了學齡中後期(12 歲以後)，孩子的群體意識逐漸發展，比較能夠評估行為對他人的影響，達到「自律」的狀態，逐漸走向自我約束的道德價值，由此證明孩子有行為規範與約束的必要性。然而，與孩子站在同一個平臺有所溝通交流，才能發現孩子的癥結，並予以連結，讓孩子學會「選擇」的能力。孩子的心智還在成長，想法與目標隨時都在變化，讓孩子有選擇的彈性，「唯有自由才能創造不凡的生命，壓迫只會扼殺、摧殘生命。」(Adler, 1937)，誠如前言，適度的「銳」

即是不宜「過度」，此即所謂的「挫」銳。否則帶來的只是殺傷力，並讓孩子喪失自我效能感(self-efficacy)(即認為自己能夠做到的信念)。能站在同一平臺上交流，自然諸多紛擾能迎刃而解，此所謂「『解』其紛」的發揮。

「和其光，同其塵」說的是，調和光亮度，與孩子同在一線上，交流彼此想法。要知道，沒有孩子的喜好興趣會跟父母一模一樣，也沒有孩子會無條件的接受父母的喜好，當父母想要把孩子變成自己期待的「樣子」，彼此的關係就會出現問題，孩子可能陽奉陰違，或是壓抑心情過著不是自己想要的生活。老子思想告訴我們，要陪孩子長大，就要跟他們「和」在一起，孩子才會跟父母有同存在感。

心理社會發展學家艾瑞克森(E. Erikson, 1902-1994)解釋青少年期的孩子有認同的需求，他們需要找到可以理解、接納自己的人，恰巧同儕符合這樣的角色，因此同儕在青少年心中的地位與意義非凡。父母想要被孩子接納，就必須先接納孩子，成為孩子的朋友，不斷地「挫其銳，解其紛」來化解與孩子之間的對立，加上「和其光，同其塵」的同存在感，頓時之間與孩子的「對話」便展開了，因為父母與孩子在同一個平臺，孩子感受到父母的接納與理解，開啓對話便是關係改變的起點。

(三) 無事好靜—自化、自正、自樸

所謂「愛之適足以害之」，父母越愛孩子，為孩子做越多，反而傷了彼

此的關係。父母過於保護，讓孩子失去獨立性；期許太高，讓孩子產生壓迫感。要知道，孩子出生即為一個獨立的個體，父母可以愛他，但無法擁有他，更無法將主觀想法套用在他們身上，一旦落入自己主觀的漩渦裡，要孩子照父母鋪設好的安全道路走，父母便無法欣賞孩子對目標做出的努力，甚至減損了挑戰的勇氣，因為孩子長期處在順服父母的指導(指令)下成長，每當心中有自己的看法時，總是被父母的「主觀」想法抹煞，久而久之孩子心中會出現一個聲音，以為自己的想法是次等的、不好的或是自己不能有想法。個體心理學家阿德勒(Alfred Adler, 1870-1937)認為，過度的自卑感會形成自卑情結，喪失改變自我的勇氣，父母的主導讓孩子看不見自己。可想而知，面對如此多的「有為」，似乎未能真正幫助孩子，我們唯一需要做的事是「無為」；無為，無心知妄為，即觀察孩子的特性與所具備的條件，加以引導朝向他自己的道路前進，所謂「輔萬物自然」(《六十四章》)不就是給孩子一個發展的空間與舞臺嗎？認識孩子自身的條件後，父母不是據此而「掌控」孩子的發展性，而是以「輔」的角色，參與孩子的成長與發展。讓孩子也同時發現自己的條件與限制而能恰到好處地成長。所謂「我無為而民自化，我好靜而民自正，我無事而民自富，我無欲而民自樸。」(《五十七章》)父母提供資源、空間，發展孩子更完整的自主性。被尊重、被理解的孩子，又豈能不共感父母親的同在關係？

換句話說，如果父母感覺孩子與自己越來越遠時，先別急著「做」些什麼，反而可以停下自己的腳步，思考看看是不是自己多「做」了什麼，而讓關係出現變化。反覆覺察自己「不有、不恃、不宰」的精神，以及與孩子「同在」的狀態是否失真。孩子需要時間被理解，父母也需要時間去理解孩子，這是一條漫長的道路，也是甜蜜的負荷。

(四) 虛以處靜—守靜、歸根、圓融

筆者以為，父母養育觀念的形成，約略可知有幾個來源，一是年幼時期上一代的教養，耳濡目染下內化成為自己的教育觀；二是自己在成長過程中，受社會價值觀以及媒體的影響，形塑自己的教育理念。因此，自己為人父母之時，這些潛藏在心中的養育觀念就悄悄地顯現，已然又是一場經驗再製，再一次地傳承給下一代，無止盡地延續下去。

這些傳承不外乎是擔心孩子走上自己認定的歧路，而戒慎恐懼地嚴格管控或導正孩子的行為。值得審思的是，時空背景變化，孩子成長的世代迥異，過去父母親承接的教育方式或是但心的事情依然存適用或存在嗎？孩子的個殊性可能讓過去一體適用的教養方式已不見效。若父母親心中的執念依舊強烈地左右孩子地成長時，彼此的隔閡與衝突勢必出現。

有思於此，或許老子思想「致虛極，守靜篤，萬物並作，吾以觀復」能予我們一些舒緩的思維。「致虛

極」，即是指，放下自以為是的主觀性，才能好好地在這世異事變下孩子們的成長，其所遭遇的順逆暢？。在自我意識逐漸萌芽而茁壯的孩子成長上，除發現孩子的條件與限制外，還能覺察孩子們的個性與需求，因此個性而輔助其需求的滿足，同時讓孩子發現本自具有的特質，好讓孩子自行經營自己的生活，所謂「知足者富」。

唯有虛靜心，才能如明鏡照現孩子的自性發展，乃至孩子能明白「自己在幹嘛」的自覺性意識，所謂歸根復命者。

(五) 若嗇早服—法天、法地、法自然

至此，無為自然、和光同塵與處靜觀復都是貼近孩子的方式。父母接納並傾聽孩子的想法，讓父母與孩子的心更靠近之餘，漸漸走入孩子的心。尤其在青少年期間，孩子的成長變化相當大，身心的轉變讓孩子自己容易迷失自我，因此，藉由父母親的理解與引導，陪伴他們一起面對。過度的關注變成緊迫盯人的直升機父母（helicopter parent）；過度放任變成漠不關心，親子關係著實拿捏不易，筆者相信父母出於關心與擔心，並非想要監控或介入孩子的生活，而是能第一時間察覺危機徵兆，適時協助化解危機。老子思想告訴我們，「治人事天，莫若嗇，夫為嗇，是謂早服」（〈五十九章〉），說明慎始與預防的道理。

「嗇」小心謹慎也。「早服」早做準備也。父母與孩子之間的關係除了彼此交心的作用之外，同時達到防患

未然的目的。父母因為跟孩子靠近，因而深知孩子心中的想法，一方面了解孩子的想法，一方面引導孩子往安全的方向發展，但不做過多的干涉或指導。在安全的狀況下，無為自然順著孩子自性發展，陪伴孩子成長，如此一來，輔萬物自然，父母適度調和自己的亮度，關心之餘也參與了孩子的成長過程，孩子的光芒亦不會被掩蓋。

三、結語

掌握孩子的特性，引導孩子作出傷害性最少的選擇，也引導孩子為她自己的行為負責，讓他們自性而自然地發展，所謂「道法自然」(〈廿五章〉)也。「自然」，自己本然。並非放任孩子為所欲為，而是「輔引」孩子自己的特質與條件，並順著本然如此的特質與條件而發展自我。

父母親無為自然，從旁輔助孩子，引導成長；和光同塵態度，讓孩子有展現自性的平臺；無事好靜，輔萬物自然，展現孩子的個殊性；虛以處靜，化解自我主觀思維，增加孩子的思考空間；若嗇早服，覺察危機，謹慎開始；從以「我無為而民自正」(〈五十七章〉)，渡過青少年期的狂飆風暴，這是莫大的禮物。孩子的「心」不難懂，只是需要用對方法去「愛」，希望分享上述幾項古人的智慧與筆者的淺見，幫助各位有志父母，一起從「心」把孩子「愛」回來！

參考文獻

- 王邦雄（2010）。老子道德經的現代解讀。遠流出版。
- 王邦雄（2011）。老子十二講。遠流出版。
- 吳怡（2005）。新譯老子解義。三民出版。



社區諮商模式在原住民族族群認同之應用

方敏全

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

陳建輝

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

一、前言

現今原住民部落與漢人接觸的機會日漸頻繁，加上大眾傳播媒體的普及性，原住民和漢人在生活物質上其實沒有太大的差異。但在文化要素中，例如價值觀、成就動機、人際關係的處理方式等，仍然有很大的落差。這樣的涵化情境讓原住民產生文化認同的困惑，使原住民族在這兩種文化的抉擇中感到困惑（林秀燕，2008）。王武榮（2003）認為由於原住民長期受到多元文化的影響，使得傳統文化的延續受到很嚴重的衝擊，例如：主流文化的融合、傳統社會組織與制度瓦解、失去族群地位導致文化式微等。臺灣原住民族關係地位每況愈下，從臺灣這塊土地的「唯一主人」轉變成「主人之一」，現今不只完全失去主人的地位，甚至還產生「即將消失」的困境，使原住民族對族群文化認同漸漸的消逝（謝世宗，1987）。原住民族群在這麼多外來文化的衝擊下，對於自己族群知覺、族群歸屬感、文化認同、身分認同等等產生非常大的困惑，甚至部落原住民的下一代對於自身文化知覺嚴重不足。被外來文化同化之危機日趨嚴重的今日，若能將社區諮商模式應用於族群認同中，將有助於提升原住民對於自我族群的族群認同感，本文擬針對社區諮商模式應用於原住民族族群認同，提出一些想法與教育先進們分享。

二、族群認同之要素

族群認同的建立應是總和個體在家庭、學校、工作和社會各方面的生活養成，它的發展包含整个人生歷程（鄭玉雲，2000）。族群認同也是一個人用來區分我群和他群的標準。它涉及個人對於某族群產生的隸屬感，而這隸屬感主要是藉由個體與族群成員在彼此互動下產生出來的。當個體經由社會學習及社會化的歷程中，透過各種不同管道的接觸與互動，了解自己所屬的族群，及所屬族群之界線，產生一種主觀族群歸屬感或歸屬意識，而形成族群認同（許木柱，1990；郭洪紀，1998；Taylor & Simard，1979）。

根據國內許多學者對族群認同所做的研究中發現，族群認同程度的高低會表現在族群知覺、族群身份、族群態度，以及族群行為模式上。具有高度族群認同者對族群的知識與興趣較高，且行為上與族群成員有高度的一致性，喜歡參與自己族群的文化活動，也喜歡與自我族群成員共處（卓石能，2001；賴慶安，2001）。面對多元文化的衝擊，教育先進可以藉由社區諮商模式，除了進行個別諮商外，若能納入家庭、學校及社會系統概念，對於原住民族群認同的提升，相信會有較實質性的改善。

三、少數民族認同發展的階段

Lewis, Daniel, & D' Andera (2011) 在少數民族認同發展模式 (MID) 提供一個有趣的解釋方式，對於非白人的少數民族在社會環境的脈絡中發展個人的認同感，漸少他們自己的文化、民族性及種族背景色彩。Lewis, J. A., Lewis M. D., Daniel, J. A., & D' Andera 對於 MID 架構的階段指出這是持續性的過程，每個階段的特質與其他階段並沒有清楚的區別。MID 模式中包括五個階段，此模式能提供教育先進們瞭解少數民族案主的態度與行為的架構，進而提升介入時的敏銳度。這些發展的改變描述於下列階段：

(一) 遵循者階段

少數民族個人在此階段，顯現出對主流文化價值偏好超過對他們自己的文化，他們角色模式的選擇、生活型態與價值均依循主流的社會團體的引導，做為少數民族的生理及文化傷的特徵，使它們產生痛苦與困窘，而在議事上去壓抑。尋求諮商是為了討論他們的文化認同，他們寧可從有利的文化團體中尋求諮商師，而不願尋求與他們相同背景的諮商師，案主在諮商方法與技巧有關做決定、問題的解決及目標取向上表現出順從。

(二) 不一致階段

在此階段，人們遭遇價值與信念上的不一致的經驗與訊息，而這些經驗與訊息的刺激產生認知不一致的程度，這引導人們發出疑問或甚至挑戰

的態度。個人關心他們個人認同、自我概念及自尊的問題，他們察覺到個人的問題是與文化認同及文化背景有關，當他們不能解決主流的文化與他們少數團體的價值衝突時，他們產生情緒上的問題。在此階段，案主是與諮商師工作，而這諮商師在他們的文化種族團體中是擁有好的工作知識者，因此建議諮商的方法是幫助案主自我探索及獲得壓力的技巧。

(三) 反抗階段

在此階段，案主經驗到對方有力的文化團體的強烈不滿，這種感受伴隨的強烈的渴望消除少數團體被迫害愈不公平經驗，案主對於主流的文化團體成員表現負向的反應。希望案主在此階段尋求正式的諮商可能性是很小的，當暫時性的個人危機出現時，案主寧可找與他們相同背景的諮商師，在此階段，當他們感受到壓迫時，通常會產生心理問題，有效的諮商師策略包括團體介入處理過程及轉介給社區或社會行動團體及組織。

(四) 內省階段

案主連結上階段的看法，並顯現不滿及不舒服，他們將焦點放在個人的與心理的自主性上。案主對他們團體的認同愈個人自由度與決定的需求是分開的，案主寧可從與他們相同文化背景團體中尋求諮商師，他們相信這才可以得到資源及幫助，建議在此階段，諮商方法應包括問題解決、做決定的理論與促進壓力管理的技巧，鼓勵與文化議題或事務有關的方面做自我探索。

(五) 協同合作與覺察階段

案主感受到自我實現在他們個人及文化認同上，上階段的衝突與不滿已被解決，個人在生活中經驗個人控制感與彈性，案主能客觀的檢視他們自己的文化價值，透過之前的發展階段獲得之經驗，以決定接受或拒絕它。案主對心理自由度顯示高度的渴望，他們的少數民族認同感與其他文化間能取得平衡，他們寧可案主與諮商師的態度相同，而不是來至相同的團體，而這是決定諮商成功的重要因素。

MID 模式提供社區諮商架構，因為焦點放在社會政治環境如何影響人們的心理發展，在社區諮商模式中心信念中，能幫助案主瞭解如何參與各種環境制度、組織以及系統如何影響不同文化背景的案主心理的發展。

四、社區諮商模式

利用前一章節所統整出來如何培養原住民族的族群認同要素與發展階段，以下針對這些重要的要素嘗試用社區諮商的模式，在四個向度中針對原住民族個人、學校、家庭、部落等生態環境因素，分述可以提供的社區諮商模式如下列：

(一) 促進人類發展：焦點性策略

促進人類發展的焦點性策略會透過諮商服務、外展服務等方式協助需要幫助的當事人。茲將針對提升原住民族族群認同可行策略整理如表 1：

表 1 促進人類發展：焦點性策略

方法	對象	介入方式
個別諮商	原住民族	協助原住民族自我認同、族群身分認同方面，在心理層次的提升，產生優越感以及歸屬感。
團體諮商	原住民族	透過族人彼此的支持，協助族人在族群身分中，增加其認同和歸屬的關係。
情緒壓力管理團體	原住民族	原住民族在面對外界職場衝擊時，降低其壓力、情緒所引起的各種問題。

(二) 促進人類發展：廣泛性策略

促進人類發展的廣泛為基礎的策略運用諮詢或倡導等方式協助當事人或得間接的幫助。茲將針對提升原住民族族群認同可行策略整理如表 2：

表 2 促進人類發展：廣泛性策略

方法	對象	介入方式
學校輔導教育	原住民族青少年	加強原住民青少年人際關係、情緒處理的課程。並協助青少年了解進入都市後，可能面臨的生活型態及文化價值觀的落差，提升自我效能。
就業輔導	原住民族	培養第二專長。讓低職位、低收入非技術勞工的

方法	對象	介入方式
		族人，生活品質有更多的選擇空間。
強化技藝訓練	原住民族	加強技藝的能力。協助原住民在舊有的文化技藝上，增加原住民創作的能力、物品的實用性和精緻性。增加謀生技能，提升自我效能和提高物品的價值來改善環境。

(三) 促進社區發展：焦點性策略

促進社區發展的焦點性策略藉由一系列的預防推廣教育課程協助社區大眾進行教育。茲將針對提升原住民族族群認同可行策略整理如表 3：

表 3 促進社區發展：焦點性策略

方法	對象	介入方式
個案倡導	原住民族、相關社輔單位、政府機關等	透過倡導提升原住民族自省與改變的力量，並促使政府單位(原委會、公所)去重視原住民族族群認同的問題。
各部落和相關機關的合作	司法、教育、部落、社	透過整合、聯繫、協調社會資源及部落各單位，從原住民最

方法	對象	介入方式
	福單位、醫療單位	基本面的需求，來解決原住民族群認同的問題。
部落處境	原住民族	利用部落資源，加強原住民族對自身文化的認同，進而提升原住民自我認同與族群認同的層次。

(四) 促進社區發展：廣泛性策略

促進社區發展的廣泛策略是藉由透過影響公共政策的方式來改變環境，使得社區民眾間接受益。茲將針對提升原住民族族群認同可行策略整理如表 4：

表 4 促進社區發展：廣泛性策略

方法	對象	介入方式
建立連結	各區之原住民族團體	透過分享經驗、相互交流、學習互動等活動，團體間相互支持，提升原住民族群認同和族群歸屬感。
營造優質的部落環境	內政部、縣市政府、部落	結合所有的資源，共同營造優質的部落環境，達到文化生活化。讓原住民在平時就能學習自我族群之為化內

方法	對象	介入方式
整合生活教育資源	教育、行政、衛生、署、縣、市政府、部落	涵。
		社區諮商員應該積極結合各單位的資源，邀請文化相關研究專家、部落耆老等進行演說、體驗營、宣導活動。將重視文化的議題，教育且深入原住民族的生活

五、結語

原住民族文化長期受到外來族群文化的衝擊，加上廣播、有線電視、多媒體日益普及的情況下。下一代的原住民對於族群認同或自我認同上產生嚴重的認知危機。文化的斷層跟部落生活型態的改變，讓原住民族有「即將消失」的情況出現。近年來民族意識的抬頭，許多專家學者、族人對於族群文化的消失深感焦慮，開始推行文化教材的編制跟研究。本土教材也才漸漸出現在各部落或各國小的教育體系中。相關機構在「部落教室」、「部落大學」的推行，課題也間接著重在傳統文化的傳承上。但是，當社會資源大量投入於文化保留和文化傳承的狀態下。其實對於原住民自我認同和族群認同的情形成效不大。社區諮商模式的介入，輔導員能藉由個別諮商或團體諮商的方式，協助原住民自我認同的提升，讓原住民身分在面對外來的衝擊時，產生正向、增能的成效。社區諮商模式它不只統整內外所有的資源，還能將資源分配、協助到不同區域

的原住民族群，針對地區的差異性介入適當的協助。社區諮商模式的四個面向，它網羅個案跟環境間整個相關的牽連關係，所以從個案本身條件到各機構的資源，都能產生更有效的影響。相信在社區諮商模式這樣整體、系統性的介入情況下。原住民族對於自己族群認同或是自我認同的層面，會有明顯的正向改變。

參考文獻

- 王武榮（2003）。原住民國小與傳統文化傳承之相關研究—以台東縣為例（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東市。
- 林彥秀（2007）。花蓮縣原住民學童傳統舞蹈活動與族群認同知研究。花蓮教育大學（未出版之碩士論文），花蓮縣。
- 卓石能（2001）。都市原住民學童族群認同與其自我概念生活適應之關係研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 郭洪紀（1997）。文化民族主義-Cultural Nationalism。台北：揚智文化。
- 張琦琪（2001）。推動原住民社區本位教育之研究（未出版之碩士論文）。花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 許木柱（1990）。臺灣原住民族的族群認同運動。臺灣新興社會運動，127-156。台北：巨流。

- 鄭玉雲（2000）。編織課程對泰雅族學童、教師編織才能、族群意識與文化認同之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北市。
- 賴慶安（2001）。雙語教學對兒童族語學習與族群認同之影響（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東市。
- 譚光鼎、湯仁燕（1993）。台灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。中華民國教育學會主編，多元文化教育，459-500。台北：台灣書店。
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society and cultural*. London: Sage. Tajfel, H. (1972). "Experiments in a Vacuum." In J. Israel & H.
- Lewis, J. A., Lewis M. D., Daniel, J. A., & D' Andera, M. J. (2011). *Community Counseling: A Muticultural-Social Justice Perspective*. CA: Brooks/ Cole Gengage Learning.
- Tajfel (Eds) .*The Context of Social Psychology : A Critical Assessment* . London: Academic Press.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 1,000 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

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

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

 - (一) 傳真：(04) 2239-5751
 - (二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。
- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、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：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第六卷第八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「產業和大學的教育分工」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第八期將於 2017 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 6 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

人才是國家創新及富強之關鍵，亦為企業中最重要之人力資源，故各國紛紛將人才培育列為國家重要政策，冀望透過優質人才之養成與培訓，提升產業競爭力，促進經濟繁榮，並強化國家整體競爭優勢。近年來，大學教育所培育之人才常招致外界諸多批評及檢討，諸如：學用落差、人力供需失衡、青年高失業率等問題。基此，教育部在相關政策上，特別重視推動產學合作及實務接軌等相關策略及措施，鼓勵大學與企業合作，引導學校建立與產業共同培育人才之機制。然而，儘管教育單位如火如荼地推動相關策略，但社會對於學用落差之批評仍不絕於耳。有鑑於產業及大學共同合作培育人才，係目前各國人才培育趨勢，故產學合作之人才培育模式、課程設計、教育訓練及配套措施等，即有探究之必要，爰請各位教育先進不吝提出評論與建言，裨益落實我國產學合作人才培育教育政策目標，實質提升我國人才培育效益。

第六卷第八期輪值主編

胡茹萍

臺灣教育評論學會常務理事

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

張國保

銘傳大學教育研究所副教授兼所長

臺灣教育評論月刊第六卷第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「偏鄉教育與師資」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第九期將於 2017 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

偏鄉教育一直是國家社會關注的議題，不僅因為它是教育的一環，更因為它是教育機會均等理念的實踐。國教階段的偏鄉教育存在許多挑戰，包括環境、設備、資源、學生及其家庭，但其中最大的挑戰在於教師流動率高，無法為偏鄉提供較為穩定的師資。為改善偏鄉師資的問題，近來官方與民間提出各種方案，例如：「偏鄉學校教育安定計畫」、「偏鄉教育創新發展方案」、「教學訪問教師試辦計畫」、「改善偏鄉離島地區師資人才不足政策」以及「為臺灣而教」(Teach for Taiwan) 等。然而，這些官方與民間的方案，真正發揮留住人才、穩定師資或提昇偏鄉教育品質的程度為何，需進一步檢視。又或者，我們可以從「缺乏」的角度來思考，除了現有的各項政策及民間的倡議之外，還有那些做法將有助於提昇偏鄉教育品質……這些都是本期可撰述的重點與角度。

第六卷第九期輪值主編

張芬芬

臺灣教育評論學會理事

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

臺灣教育評論月刊第六卷各期主題

第六卷第一期：大學併校的成果與問題

出版日期：2017 年 01 月 01 日

第六卷第二期：高教創新轉型策略

出版日期：2017 年 02 月 01 日

第六卷第三期：國民中小學核心素養

如何評鑑

出版日期：2017 年 03 月 01 日

第六卷第四期：高教資源分配獎優或扶弱

出版日期：2017 年 04 月 01 日

第六卷第五期：借調教師之檢討

出版日期：2017 年 05 月 01 日

第六卷第六期：大學生就學的獎助與補助

出版日期：2017 年 06 月 01 日

第六卷第七期：師資培育標準與特色

出版日期：2017 年 07 月 01 日

第六卷第八期：產業和大學的教育分工

出版日期：2017 年 08 月 01 日

第六卷第九期：偏鄉教育與師資

出版日期：2017 年 09 月 01 日

第六卷第十期：教師專業學習社群

出版日期：2017 年 10 月 01 日

第六卷第十一期：教育人員退輔制度

出版日期：2017 年 11 月 01 日

第六卷第十二期：高級中等學校特色招生

出版日期：2017 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：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

壹、

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；〈〉用於篇名或論文名。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.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.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/ww>

wsearch/%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：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
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 李隆盛
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：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw