

2018年1月

第7卷 第1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 實驗教育如何實驗

自2014年實驗教育三法公布以來，實驗教育在國內更為受到重視，教育部及各地方政府陸續審核通過實驗學校，自小學到高中階段都有。實驗教育三法雖有不同的立法意旨，但其共通者為尊重學生學習權和家長教育選擇權，強調非學校教育型態和公辦民營，重視教育多元化，鬆綁教育法規，鼓勵教育實驗創新，發展教育特色，提供另類的教育方式和內容。實驗教育三法實施迄今，除了新興實驗學校外，更多由現行公私立學校轉型，擺脫現行法令對校長、教育目標、課程、師資、校地、校舍、設備的規範，試圖在少子化社會的衝擊下展開教育新局。



臺灣教育評論學會 出版

40601 台中市北屯區廍子路666號

## 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（中臺科技大學秘書）

## 2018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（前華梵大學總務長、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（國立高雄應用科技大學通識教育中心教授）	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終身榮譽教授）
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）

## 2018年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	廖年森（國立雲林科技大學技術及職業教育研究所特聘教授）
吳俊憲（國立高雄應用科技大學通識教育中心教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	鄭耀男（國立臺東大學教育學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡金田（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授兼系主任）
林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）	蔡逸舟（耕莘健康管理專科數位媒體設計科助理教授）
林海清（中臺科技大學文教事業經營研究所講座教授）	蕭國倉（彰化師大師資培育中心兼任助理教授）
陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	戴建耘（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）
曹筱玥（國立臺北科技大學互動設計系專任副教授）	

## 輪值主編

**評論** 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

**文章** 成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

**專論** 李隆盛（中臺科技大學教授及校長）

**文章** 游玉英（新北市忠孝國中校長）

**當期執編** 蘇元煜（台中市大甲區西岐國小代理教師）

**文字編輯** 邱欣榆、莊雅惠、張維容、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 臺中市北屯區廬子路 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. 7 No. 1 January 1, 2018

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 (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

## 2018 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Professor Huang Kau-Huei Education Foundation)  
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 ( Emeritus 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, National Kaohsiung University of Applied Sciences)  
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)

## 2018 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Cheng, Ching-Ching ( Associate Professor, National Chiayi University )  
Cheng, Chun-Hao ( Associate Chief Executive Officer , Professor Huang Kau-Huei Education Foundation )  
Cheng, Yao- Nan ((Professor, National Chi Nan University)  
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Dai, Chien-Yun( Professor, National Taiwan Normal University)  
Hsiao Kuo-Chang (Assistant Professor, National Changhua University of Education)  
Hwang, Jenq-Jye ( Emeritus Professor , Providence University )  
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Lin, Hai-Ching(Chair Professor, Central Taiwan University of Science and Technology )  
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology )  
Lyau, Nyan-myau(Distinguished Professor, National Yunlin University of Science and Technology)

Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)  
Tsai, Chin-Tien (Professor, National Chi Nan University)  
Tsai, Yi-Chou (Assistant Professor, Cardinal Tien Junior College of Healthcare and Management)  
Tsau, Saiau-Yue( Associate Professor, National Taipei University of Technology)  
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education )  
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)  
Wu, Chin-Hui ( Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Applied Sciences )  
Wei, Yan-Shun( Professor & Dean, National Taichung University of Education )  
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education )

## Editors

Review Articles Hwang, Jenq-Jye ( Emeritus Professor , Providence University )  
Cheng, Chun-Hao ( Associate Chief Executive Officer , Professor Huang Kau-Huei Education Foundation )  
Essay Articles Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)  
Yu, Yu-Ying ( Practice Teacher, Taichung Municipal Hsi-Chi Primary School )

## Managing Editor

Su, Yuan-Yu( Substitute teacher, Hsi-Chi Primary School )

## Text Editors

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

## Art Editor

Peng, Yi-Wen ( Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology )

## 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](mailto: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

自 2014 年實驗教育三法公布以來，實驗教育在國內受到廣泛重視。實施迄今，除了新興實驗機構外，更多由現行公私立學校轉型，擺脫現行教育法令規範，試圖在少子化社會的衝擊下展開教育新局。不過，這三年期間實驗教育的推動也遭遇不少問題，主管機關乃啟動修法，成為社會熱門話題。

值此實驗教育三法修訂的重要時刻，對於實驗教育的應興應革，有必要深度加以檢視，乃作為本期評論主題。本期主題評論共收錄 26 篇文章，針對實驗教育加以檢討，內容兼合理論與實務，遍及各種實驗教育機構，提供擲地有聲的寶貴建言，勢必獲得廣泛迴響。本期另有自由評論 27 篇，關注的焦點十分多元，顯示國內教育問題叢生，各篇作者提供的針砭和建言，值得大家重視。最後，本期刊登兩篇專論文章，分別探討偏鄉學校學校本位課程變革、社交網絡分析在個案研究的運用，值得深入閱讀。

本期順利出刊，首要感謝各文作者關心重大教育議題，撰寫鴻文，以光篇幅。其次要感謝蘇元煜當期執編、本刊莊雅惠編輯及其他工作同仁全力協助。期待本期的出刊，得以對國內教育改革和發展，略盡綿薄之力

黃政傑

第 7 卷第 1 期輪值主編  
靜宜大學教育研究所終身榮譽教授  
成群豪

第 7 卷第 1 期輪值主編  
前華梵大學總務長、助理教授

第七卷 第一期

本期主題：實驗教育如何實驗

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

- 楊振昇 我國實驗教育的實施與前瞻 / 1
- 但昭偉 實驗教育法與教育實驗 / 8
- 黃政傑 實驗教育三法修法宜審慎研議 / 11
- 溫明麗 實驗教育真能引領教育走出新篇章？ / 18
- 單文經 我看兩位實驗教育先行者的課程理念與作法 / 25
- 林彩岫
- 李彥儀 實驗教育文獻反映的歷史脈絡 / 37
- 林好蓁
- 翁福元 從解構與建構看實驗教育發展趨勢 / 53
- 廖昌珺
- 許家驊 實驗教育新局與其影響省思 / 57
- 陳易芬
- 翁福元 實驗教育：積極性的教育創新或大躍進式的教育改革 / 63
- 廖昌珺
- 黃姮蓁 實驗教育的挑戰與因應策略 / 68

吳 錦 惠	實驗教育如何取經華德福學校的辦學經驗／ 72
吳 俊 憲	
鮑 瑤 鋒	公立小學推動學校型態實驗教育面面觀—以臺中市為例／ 76
楊 怡 婷	公辦公營實驗學校轉型之問題與省思／ 83
溫 富 榮	實驗教育風潮下對南投縣偏鄉教育之省思／ 87
石 啟 佑	
張 金 田	偏鄉小校轉型公辦民營之省思與建議／ 91
林 純 真	實驗教育三法鬆綁教育體制後，在家自學的趨勢／ 96
王 前 龍	以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵：落實自治權／ 103
施 玉 權	原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境／ 107
彭 心 儀	
陳 榮 順	「多元、彈性與翻轉」—建構多元、適性揚才的大學環境：以國立清華大學為例／ 113
黃 怡 芳	
張 循 錚	童軍教育融入學校型態實驗教育之創新與展望／ 118
李 淑 菁	非實驗學校的小規模實驗課程初探—吳興國小籃球體育班的核心素養
王 哲 夫	導向課程設計／ 124
林 新 發	提高教師專業素養促進教育實驗創新／ 128
林 錫 恩	
范 熾 文	學校型態實驗教育經營策略之探析／ 135
石 啟 宏	
盧 威 志	學校型態原住民族實驗教育之現況與教師專業發展梯階之意見調查／
鄭 彩 鳳	143
陳 世 聰	
賴 美 雪	在職教師對實驗教育推展之觀察與反思／ 146
黃 芷 寧	

何 慧 群

Duc-Hieu

P h a m

葉 川 榮

范 振 德

永井正武

實驗教育，新教育範式！教學實驗，專業實踐！／ 149

## 自由評論

劉 源 俊

論課程審議制度／ 157

徐 超 聖

國民小學「課文本位的融入式生命教育課程設計模式」之檢討與修正／  
163

莫 順 榮

談 12 年國教課綱地方學課程的推動經驗／ 169

王 宗 坤

許 宛 琪

專業能力取向課程規劃之考量因素初探／ 173

黃 惠 敏

以學生學習為中心之學校教育與課程探究／ 178

葉 俊 巖

素養導向的英語寫作課程轉化／ 182

楊 雅 晴

林 芳 薪

再思我國教育基本法／ 190

蔡 元 隆

汪 耀 文

中小學跨階段合聘教師適法性之初探／ 194

簡 紫 玲

教師專業發展評鑑轉型之初探／ 200

楊 松 諺

以教師專業發展評鑑指標試探職前教師發展－某校教育系學生為例／  
206

蔡 進 雄

教師反向師徒制在中小學教師專業成長之初探／ 214

王 金 國

重視學科內容知識與教材分析的能力／ 217

王 煜 凱

吳 忻 弼

國民中學專任輔導教師教育實習與實務現場反思／ 223

- 陳國泰 提升中小學教師的 TPACK 之有效策略／ 227
- 蘇奕娟 校長正向領導與教師情緒距離／ 236
- 何卓飛 我國體育班實施現況、問題與改善對策／ 243
- 池俊吉 大學評鑑變革與省思／ 254
- 黎士鳴  
湯堯 全球移動力 GLOBAL 模式之初探／ 259
- 李孟珍 臺灣高等教育轉型人力資源議題之初探—從巨量資料庫分析觀點／  
265
- 黃廷合 從現代最新科技(人工智慧、物聯網及大數據)人力需求，談技專校院人  
才培育問題／272
- 劉哲璋  
單文經 老調新彈話課堂中教育科技使用的情況／ 277
- 蘇傳桔 從「心」出發的品格教育／ 286
- 鄧素君  
方志華 關懷取向的弱勢家庭親師溝通／ 291
- 廖惠卿 改善幼兒園教保服務人員協同教學中的「相敬如冰」現象／ 298
- 李依儒  
胡多加 幼兒園多元文化教育活動—衣服大不同／ 304
- 吳美文 從關懷倫理學談安樂死／ 310
- 潘乘任 窺見生命的曙光—從生命教育談地球危機／ 314

## 專論文章

- 劉世閔 NVivo 11 Plus 的社交網絡分析在個案研究之運用：以七次國編版國語教  
科書的負面人物為例／ 317
- 姜韻梅 從逆境中突起—偏鄉學校學校本位課程變革的實例分享／ 336



## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 350

臺灣教育評論月刊第七卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 353

臺灣教育評論月刊第七卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 354

臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題 / 355

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 356

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 357

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 358

入會說明 / 362

入會申請書 / 364

封底

## 我國實驗教育的實施與前瞻

楊振昇

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

### 一、前言

近年來，後現代主義強調多元、解構的思潮對我國傳統的教育產生了衝擊，其中實驗教育的實施即為顯例。我國於 1999 年所公布的「教育基本法」，主要在於保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制；然而隨著社會的快速變遷，教育部也感受國人對多元教育型態的期待日漸殷切，加上教育基本法賦予實驗教育法源基礎至今已近 20 年，立法院乃於 2014 年 11 月三讀通過實驗教育三法後，分別頒佈了「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」（楊振昇，2015），賦予了實驗教育的法源，期能落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。

在實驗三法公布之後，教育部為鼓勵各直轄市、縣(市)政府因應地方需求辦理實驗教育，乃將 2015 年訂為「教育創新行動年」，而在教育部所提出來的 2016 年度施政方針中，也特別強調落實人才培育白皮書，強調以前瞻性、創新性之策略，推展翻轉教育與實驗教育。平心而論，教育部積極推動實驗教育的作法值得肯定也有初步的成效，例如公立實驗學校在實驗教育三法公布後兩年內從 8 所成長到 51 所（親子天下，2017），而秦夢群、溫子欣與莊俊儒（2017）也指出實驗教

育的特色包括：具有從哲學思考出發的教育形式、有耐心不急躁的教育設計、自然的體驗探索與永續環保的關懷、動手做與做中學、深入且塑造學校獨特性的特色課程、家長參與及家長教育等等。然不容諱言地實驗教育在實施過程中難免遇到問題，加上立法院刻正審議實驗教育三法的修訂，基於此，有必要針對我國實驗教育的實施進行探討。本文主要在探究我國實驗教育的實施與前瞻策略，首先分析我國實施實驗教育的法源；其次則論述我國實施實驗教育的前瞻策略；最後則提出結語。

### 二、我國實施實驗教育的法源分析

就我國實驗教育的法源基礎來說，主要是依據教育基本法第 13 條規定：「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。」此為各類型實驗教育的上位規範。就實驗教育三法的頒佈而言，具有以下幾方面的意義（楊振昇，2015）：一、落實教育基本法的精神，有助於中小學教育的創新；二、提供高中以下學生家長在家自學的法源依據；三、提供學校財團法人或其他非營利之私人申請辦理實驗學校的機會；四、賦予受託學校人事聘任彈性且強調與公立學校的競合關係。

再者，實驗教育三法對我國中小學教育的影響也不容忽視（郭添財，2015；張益勤，2014；楊振昇，2015），包括：一、有助於中央與地方政府對於實驗教育的重視：例如，針對學校型態、非學校型態、及公辦民營學校的申請與考核，中央與地方政府均應善盡本身職責，以維護實驗教育的品質。二、凸顯傳統學校建立辦學特色的重要性：面對實驗教育來勢洶洶的潮流，傳統學校必須審慎面對，如何建立各校辦學特色不僅是校長的責任，也是學校教師必須共同思考與努力的重要課題。三、政府協助與輔導的角色功能應予發揮：實驗教育三法中對於教育部、及直轄市、縣（市）主管機關的權責均有明確規範，就中央與地方政府的角色而言，乃是協助與輔導為主，監督為輔。

由於實驗教育三法公布至今已逾三年，各縣市在推動過程中也持續反應現場需求，有鑑於此，教育部乃進行實驗三法的修訂工作，而其修法的理由就在於：回應教學現場需求、擴大辦理彈性、以及完備相關權益規範。教育部潘文忠部長曾在 2017 年 11 月 9 日在立法院教育文化委員會接受實驗教育三法質詢中指出以下各項修法重點：

#### （一）擬放寬實驗學校數量到縣市總校數 1/3

在現行的《學校型態實驗教育實施條例》中，公立學校辦理實驗教育，學校總數不得超過主管機關所屬同一教育階段總校數的 5%，特殊情況經報

備審查後至多可達同一教育階段總校數的 10%。在《學校型態實驗教育實施條例》修正草案，則研擬公立學校辦理實驗教育，在特殊情況下，經過中央審查後，可達主管機關所屬同一教育階段總校數的三分之一。

#### （二）成立實驗教育大學有必要性

實驗教育學生的升學銜接問題，一直都是備受關切的議題。未來擬建立立法源將實驗學校向上延伸至大學。

#### （三）擴大補助實驗教育辦學

由於非學校型態的實驗教育學費，通常遠高出公立學校，使許多人對於「實驗教育」的第一印象，可能就是昂貴的學費。潘文忠部長與國教署署長邱乾國表示將著手研訂非學校型態實驗教育的獎勵與補助方式。

#### （四）投資實驗教育師資培育

潘文忠部長指出，過去政府與實驗教育的聯繫較弱，也因此師資培育規範上會產生法規、指標對不起來的現象，實驗教育的師資養成，也是接下來會努力的方向。

就實驗教育三法的修法重點而言，確實回應了許多教學現場校長與教師的需求應予肯定，至於未來在實施時的相關建議，筆者將於下一個部分加以探討。

### 三、我國實施實驗教育的前瞻策略

變革乃是一個複雜、非直線性的過程，也是一個未定的旅程，其中將會產生許多不確定性；尤其，如何在變革過程中，顧及有關人員、行為、結構、程序、目的、與產出改變的過程，均為重要之課題（楊振昇，2006）。實驗教育的實施是我國重要的教育變革，其影響十分深遠，誠如吳清山（1999）指出，教育改革乃是指主管教育行政機關為因應主客觀環境的需求，主動或被動倡議與執行新的教育觀念與教育內容，以提振整體教育成效之作為。因此，如何使實驗教育的實施促成教育的革新與進步乃是極為重要的課題。以下根據筆者的觀察提出管見，以供參酌：

#### （一）實驗大學應避免淪為辦學不佳私校的避難所，且應重視實習課程的設計與實施

筆者在與實驗學校校長的座談中，有關設立實驗大學乃是校長們經常提到的呼籲。立法院教育文化委員會於2017年12月7日初審通過《學校型態實驗教育實施條例》修正案，將現行實驗教育從高中職延伸至大專院校，並明訂規範辦學不佳私校不可藉此逃避退場，未來將僅限辦學績優學校才可申請，每校最多五百人為原則（蘋果日報，2017，12，8）。

筆者認為從實施實驗教育的系統思考而言，暢通升學管道有其必要性，換言之，提供接受實驗教育學子

繼續升學是可行的作法。然而，值得進一步思考的是實驗大學絕不能淪為辦學不佳或瀕臨退場私校的避難所或護身符，以及藉由調高學費擴增財源，甚至作為要求政府補助經費的踏板。其次，基於跨領域 $\pi$ 型人才的培育也是實驗教育必須重視的教育目標，筆者要懇切呼籲為能幫助實驗大學的畢業生順利進入職場並適應職場要求，必須在大學階段重視實習課程的設計與實施，以便讓他們早日瞭解並熟悉日後的職場型態。

#### （二）落實實驗教育的成效評鑑，顧及學生受教權益

徒法不足以自行，在實驗教育三法中，明確規範主管教育行政機關必須針對實驗教育的實施成效進行評鑑。以在家自行教育而言，依據「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」規定，每學年要擬訂實驗教育計畫，並在學年度結束後提出學習成果報告，若經主管機關訪視不佳、限期未改善可要求停辦。故就主管教育行政機關而言，必須落實對於實驗教育計畫的檢核以及學習成果報告的評鑑，尤其應重視實地訪視，以維持實驗教育的品質。根據筆者請教部分縣市承辦人，發現目前遇到的困難是在家自行教育的人數過多，所分布的幅員廣闊，以致造成訪視上的困難。

其次，對於私立實驗教育學校，也就是指主管機關許可辦理學校型態實驗教育之私立高級中等以下學校，係由學校財團法人或其他非營利之私

法人申請設立，或由學校法人將現有私立學校改制，也應重視其辦學情況。因此，各該主管機關應確實要求實驗教育計畫主持人於計畫結束六個月前提出結果報告，並將結果報告送實驗教育審議會審議，以作為是否許可續辦之參考。筆者曾在訪視高中職的過程中，發現部分辦學不佳之私校不僅堅拒退場，反而期盼政府修改相關法令後能取得若干比例之出售校地所得，使原本的「捐資興學」成為「投資辦學」（楊振昇，2015），殷鑑不遠不可不慎，再者，就公辦民營的實驗教育而言，由於條例中明訂受託學校得依校務及辦學特色需要建構與公立學校間良性競爭及互助互惠，有助於促進未來受託學校與公立學校間的競合關係。主管機關均應嚴格把關，使其在程序上更加嚴謹周延，因為在過程中依法執行，將有助於提高日後學習的成效與品質，使學生的學習權獲得保障。

舉例來說，位在宜蘭頭城的人文國民中小學屬於公辦民營，運用公家資源辦學，屬於實驗教育，然而卻傳出校務及經費收支問題（中央通訊社，2017）。縣府表示雙方最近的契約期間從 103 學年度到 109 學年度，但校方與財團法人人文展賦教育基金會今年傳出於校園場地使用、人員聘任、課程開辦、經費收支等方面有關係複雜、分際不清的現象；經縣府由政風、財政、主計、教育等單位組成專案小組調查。調查發現人文展賦教育基金會及人文國民中小學在校務及經費收支上共有 4 項疑似違法，包括受委託人私自在台北市民宅用學校名

義，以「行動教室」方式招收台北市學生。此外，在向家長收取的費用上，是以家長對家長方式收費，再由其他保管財物的家長支付教師鐘點費用。至於剩餘的收入原本要歸還給家長，但最後卻全捐給基金會。另有 18 條項目缺失，且違反公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例等規定，導致縣府及學生蒙受嚴重損失，除已送檢方調查外，經宜蘭縣教育審議委員會討論後，決議「終止行政契約」，也就是縣府提前在 106 學年度結束後將與校方解約，縣府之後將招募新團隊接管，繼續推動實驗教育，學生受教權及教師權益不受影響。

上述宜蘭頭城的人文國民中小學之情事可能僅為個案，但也可能是冰山一角不容忽視，值得所有關心與參與實驗教育者加以關注。因此，唯有落實實驗教育的成效評鑑，才能防止類似事件的發生，也才能保障家長與學生的教育選擇權及受教權。

### (三) 重視實驗教育學校校長與教師的培訓，以發揮其角色功能

筆者在參與多次實驗教育的研討會上，曾有多位實驗學校的校長及老師提出希望能從制度面，促成公立學校與實驗學校的校長及教師之間的流動制度，使公立學校的校長與教師也有到實驗學校服務的機會。就此而言，由於目前公立學校與實驗學校的校長及教師任用制度有別，其薪資福利難免有所差異，故現階段有其困難。

另一方面，由於實驗學校的性質不論是在哲學理念、課程設計與教學上與公立學校性質差異頗大，尤其即使同為實驗學校，其哲學理念與教育思維也不盡相同，例如華德福實驗教育、蒙特梭利實驗教育、道禾實驗教育、弘明實驗教育、及森優生態實驗教育各有其哲學理念與教育思維（秦夢群、溫子欣、莊俊儒，2017）因此，在尚未建立公立學校與實驗學校的校長及教師之間的流動制度之前，當務之急應該是重視與強化實驗教育學校校長與教師的培訓，以發揮其角色功能，這一點筆者樂見教育部落實修法目標之達成。

#### （四）參酌他國實施實驗教育經驗、避免重蹈覆轍

所謂「他山之石，可以攻錯」，雖然不同的國家在文化脈絡、經濟條件、社會發展上有其相異之處，但如何針對相近的制度或作法截長補短，仍具有重要的意義（王如哲，2017；楊振昇，2015）。以美國為例，特許學校（charter school）是美國自1990年以來興起的眾多公辦民營學校中的一種學校類型（吳清山，2017）。自1991年第一所特許學校在明尼蘇達州成立以來，已有超過4000所特許學校，超過百萬學生就讀，成為美國中小學的主流（吳清山、林天祐，2009）。然而到目前為止，全美國已經有超過400所特許學校停止招生，停招的原因排名第一的是財務問題，不少特許學校管理不善而人不敷出。另一個許多特許學校面臨的挑戰是人事不穩定，教職員流動率過高。雖然特許學校聘用

教職員時不受師範法和公會規範，但相對來說工作缺乏保障，福利沒有一般學校好，造成合格有證照的老師卻步，反倒一些想從事教學、但無照的老師獲雇用，教學品質大打折扣。

再就英國而言，蘇進棻（2014）指出英國在2010年之前工黨執政期間，力推公辦民營學校，2010年之後換成聯合政府執政，更積極回應家長團體訴求，重視績效責任，大力推動自由學校（Free School）政策，這種學校主要在延續工黨政府先前所推行的公辦民營學校政策，再賦予學校更多的自主性，同時，讓更多普通公立學校轉型成這類新型的教育機構（吳清山，2017）。值得注意的是英國聯合政府雖極力推動這種自由學校教改政策，但也招致許多批評，例如反對者認為：自由學校讓地方政府無法確實掌握中小學基礎教育的情況；會和已有的其他學校爭奪學生和教育資源，使英國基礎教育陷入癱瘓；以及自由學校招生將加重社會階層分化，學校可能選擇學生，並以較低薪資聘請次等教師進行教學等等。

因此，美國特許學校因管理不善或人謀不臧所產生的財務問題、人事不穩定教職員流動率過高，以及學校硬體設施老舊空間不足等問題均值得我國引為借鏡；另就英國而言，中小學基礎教育品質的維持、教育資源的公平合理分配，以及社會階級再製的現象也值得重視（楊振昇，2015）。

#### 四、結語

教育改革沒有特效藥亦無萬靈丹，也不能只看優點而陷入掩耳盜鈴之迷思。睽諸我國之教育改革，一直存在著求快求變的迷思、執行過程的偏失、以及評鑑機制的欠缺（楊振昇，2006）。如何在符合教育本質上進行教育實驗以及透過試辦的過程，逐步達成教育的革新乃是不容忽視的重要課題。

實驗教育三法的頒佈可說是我國實施實驗教育的契機，有賴中央與地方政府有效協助、輔導與監督實驗教育的教育理念、學校定位、及財務管理，以避免未來可能出現違法、營利、資金不足和教育商品化的窘境，才能有效保障學生的學習權以及家長的教育選擇權。就此而言，筆者要特別提醒教育主其事者以及制訂相關法律的民意代表，必須深刻體認本身在我國實驗教育實施過程中角色的重要性，絕非僅如汽車駕駛一般，遇有突發狀況打方向燈靠邊停車、等待救援即可；在制訂教育政策與進行教育改革的過程中，教育主其事者以及制訂相關法律的民意代表之角色猶如飛機的機長，一旦起飛，任何人為、天候、以及機械等因素均可能造成墜機的嚴重後果，畢竟孩子的學習無法重來，君不見建構式數學對我國當時莘莘學子所造成的惡果嗎？殷鑒不遠，審慎為之，此乃國家、社會、家長及學子之福！

#### 參考文獻

- 中央通訊社（2017，11，28）。宜蘭人文中小學經營傳問題，縣府擬解約。取自 <http://www.cna.com.tw/news/alog/20171280396-1.aspx>
- 王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。《台灣教育》，704，12-18。
- 吳清山（1999）。《教育革新與發展》。台北：師大書苑。
- 吳清山（2017）。《實驗教育發展》。輯於《未來教育發展》，153-176。台北：高教。
- 吳清山、林天祐（2009）。《美國特許學校的美麗與哀愁》。取自 <http://blog.xuite.net/kc6191/study/29320861->
- 郭添財（2015）。《台灣教育的另類思考-實驗教育三法》。取自 <http://www.npf.org.tw/post/3/14656/1>
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。《實驗教育之特色及對現行教育之啟示》。《台灣教育》，704，2-11。
- 張益勤（2014）。《「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福：另類學習將進入公校體制》。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5062231&page=2>。

- 楊振昇（2006）。**教育組織變革與學校發展研究**。台北：五南。
- 楊振昇（2015）。從實驗教育三法析論我國中小學教育之發展。**教育研究月刊**，**258**，15-27。
- 親子天下（2017，11，9）。**實驗教育修法四重點**，潘文忠：實驗教育大學有必要性。
- 蘋果日報（2017，12，8）。**實驗教育修法，擬延伸至大學**。取自 <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20171208/37867965>
- 蘇進棻（2014）。學校公辦民營他山之石--英國自由學校朝一貫制方向發展。**國家教育研究院電子報**，**99**，2014-11-01。





## 實驗教育法與教育實驗

但昭偉

台北市立大學教育系教授

### 一、實驗教育三法是進步的立法

就像今年大法官會議認定「同性婚姻合法化」一樣，2014年通過的「實驗教育三法」是另一個臺灣民主化過程中的結果。

自解嚴以來，臺灣在政治、經濟及思想文化的多元化就形成了一股沛之莫能禦的氣象。對許多人而言，臺灣社會的多元化是一種亂象或秩序的崩解，反映的是社會的頹敗和沉淪。但是從當下主流價值的觀點而言（難道今天的主流價值不是民主、人權、自由、平等和公義？），臺灣的多元化是諸多華人社會中的奇葩，代表的是威權主義和父權主義的式微、個人自由和人權的受尊重、各式弱勢族群受到平等對待，各種傳統和文化的共榮共存，多樣生活方式的被接受與容忍…。

臺灣的民主成就具體展現在政治、經濟、思想文化及生活方式的多元。從歷史的觀點而言是一個大突破，這突破讓臺灣在華人社會中成為了一個在本質上與眾不同的社會，擺脫了陳腐的傳統，開展了各種可能性。美國學者墨子刻(1992)很早就點出了這一點，也指出有許多臺灣和大陸的學者錯判了臺灣的成就，誤認了接受多元帶來的不齊一就是混亂或衰頹。我個人肯定「實驗教育三法」是進步的法規，它深化了「教育基本法」的精神。它代表了國家在「甚麼才是值得追求的理想人生」這問題上，進

一步地容許個人或特殊團體有更大的發言權，使得臺灣的公民社會更加茁壯，因此更能落實民主的理念。在這三法通過之後的教育現場，也不免地會有亂象的可能發生。例如：教育的商品化；宗教力量的不當介入，致使原來設定的教育活動被轉換成了宗教活動；以愛之名，父母將一己特定的想法和做法強加於孩子身上，以致造成孩子與主流社會的疏離或成為營生工具。在預見了這些可能的問題之後，有些關心實驗教育三法的人士因此呼籲更有效的監督，因為以往政府的監督有時流於形式。

政府的監督效益不容易彰顯，主要是因為既有監督機制不易察覺被監督者的作為有不符申辦時的原意處；即使察覺到了，也往往因為要花很多力氣來處理，因而容易消極起來。在面對想從實驗教育撈一筆的人、想藉實驗教育培育信徒的宗教人士、想把孩子當作童工或留在身旁陪伴的家長、乃至各式各樣自以為是的人，既有監督的機制可能拿不出積極有效的對策。換句話說，當今的實驗教育下，必然會有一些孩子會被實驗人士當作工具而犧牲。這原本就會是殘酷的事實，很難完全避免。我唯一想到的對策是聘請有名望且有經驗的教育工作者、對「甚麼才是教育活動」有深刻認知的學者、乃至本身曾經參與教育實驗的社會人士來參與監督的工作，借用他們的聲望、知識經驗和良心來和可能的惡勢力對抗。

## 二、教育實驗的概念分析

雖然我對「實驗教育三法」持樂觀和歡迎的立場，但我對「教育實驗」這個概念其實有些保留。

「教育實驗」一詞流傳已久，大家也視為理所當然的不會深究。可是我們若仔細地分析「實驗」和「教育」兩個概念，就會發現「實驗」和「教育」的結合有奇怪的地方。

假如我們把「實驗」看做是自然科學當中的一項活動，這活動的目標主要是在探究和建立事物和事物之間的關聯性或因果關係，如探究生活中的油煙或懸浮微粒子會不會導致肺部病變或肺癌。在此種實驗中，自變項(因)和依變項(果)都相當的明確清楚，實驗者也大致能夠控制實驗情境(如實驗組及對照組之設計)，不讓各種其他的變因干涉到自變項的獨立性。如此實驗的對象明確，範圍也不至於很大。

在教育活動中，假如我們要做實驗，而這實驗的目標是要找出一項新的作為(設計或活動)是否能達成一種特定的結果或狀態，在實驗者無法像自然科學家一樣的嚴格控制實驗情境下，我們很難說我們真的是在進行一項貨真價實的實驗。如蘇格拉底式的教學法是否可以讓學生具備批判性思考，或民主品格教育的實施會不會提昇學生的民主素養。在如此的實驗中，我們都無法嚴格控制「自變項」不受其他變因的干涉，這是因為教育是複雜的人類活動，我們很難像自然科學一樣的有一套「人的科學」(science

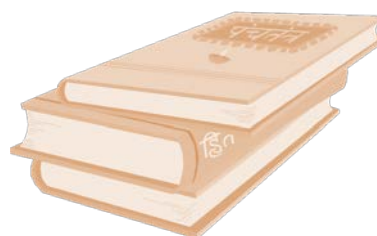
of man)。假如在教育活動中我們期望有類似像自然科學般的實驗，那麼這實驗的對象及範圍一定要非常明確，自變項的操控一定要嚴格，如此的實驗可能就像是去探究「採取魚式游泳訓練的成效較一般游泳訓練的成效為佳」的實驗。但這種實驗顯然不是我們實驗教育法中的教育實驗，這種實驗不須實驗教育三法的訂定也可以進行。稱如此的實驗為教育實驗有些奇怪，稱它們為「教育活動中的實驗」可能比較恰當。

但假如「實驗」一詞指的不是自然科學中的實驗(我們可稱之為嚴格意義下的實驗)，而是一種較寬鬆意義下的實驗，如在日常生活中，我們可以說：「我要來實驗一下：是不是看淡外在財貨的取得和保存，可以讓我內心保持安寧平靜？」(類似的例子如，我要來實驗一下：專注於自己興趣的追求是否可以讓人生變得有趣和有意義？)這種實驗充其量是在驗證我們的一套想法(理想)是不是在現實生活中能夠具體的被做出來(被體現)。或更仔細一點的說，所有的教育活動原來都預設有一套理念或理想(不管這套理念或理想是怎樣來的)，教育工作者的任務就是將這套理念付諸實現。依此，教育工作者的任務不是找出作為(行動)與結果之間的因果關係(因為教育理念本身就是一套價值體系，這套價值體系不是經驗世界中的事物，在本質上，這體系是試圖規範經驗世界的準則)，而是去體現教育理念，讓教育理念成為事實。

假如我們對「教育實驗」一概念的理解是如上一小段所述般，那麼政府在視導「實驗教育」之時，視導的重點就應在於：視導對象所依據的教育理念(理想)是不是經得起當下大家一致共同認定的價值，如「人應該被當作目的本身被看待，而不是工具而已」、「個人應有能力也有機會來為自。己設定(或選擇)理想的人生，且有能力及資源來追求這理想人生」。

### 參考文獻

- 墨子刻 (1992)。二十世紀中國知識分子的自覺問題。載於余英時等著，中國歷史轉型時期的知識分子(頁83-138)。臺北市：聯經。



## 實驗教育三法修法宜審慎研議

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

### 一、前言

2014年，政府公布學校型態實驗教育實施條例、高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育條例，及公立國中小委託私人辦理條例（簡稱實驗教育三法），以學校型態、非學校型態、公辦民營三個途徑推動實驗教育，相關各界給予好評，其後實驗教育蓬勃發展，不論都會地區或偏鄉地區，都顯現欣欣向榮景象（魏莨伊，2017.8.24）。只是實驗教育三法上路將近三年，遭遇瓶頸，教育部接受各界修法呼籲，研擬修訂法案，送行政院通過轉立法院審議。立法委員反應熱烈，相關提案高達十八項之多，修法方向廣受各界關注，成為媒體的追逐話題。實驗教育三法公布之後，實施情形如何，修法爭議為何，實驗教育面臨那些問題，未來該如何因應，頗值討論。

### 二、重要修法方向

根據教育部資料，實驗教育三法實施以來，短短幾年之間，實驗教育學生數已達一萬二千多名，顯示其具有吸引力，在少子化時代倍受重視，成為招生良方。不只是民間視為辦學的重要管道，公立學校的轉型發展也走這個路線。但因條例限制地方公立實驗教育學校不能超過總校數五%到十%，宜蘭、臺中、臺東、臺南、南投等地都感困擾，建議放寬。地方政府建議國中小申請辦實驗教育應適度放寬額度的理由，乃為因地制宜，讓

偏鄉小校可不受僵化法令束縛，推行實驗教育。偏鄉學校已廢了很多，剩下的應容許進行課程實驗創新，在地翻轉。

政院版的修法方向，將原各縣市最多只能有十%的校數可舉辦，放寬至三分之一，未來將有更多公立學校可辦，讓更多學校及學生參與實驗教育（林曉雲，2017.11.9）。各界疑慮的是提高各地方公立學校轉型為實驗學校的比例，令人覺得是在衝實驗學校數量，無助於確實辦好實驗教育。對此，教育部國教署回應，不會衝刺數量，將以學生為主體，讓實驗教育穩健發展，計畫審查也會由中央把關（吳柏軒、林曉雲，2017.11.9）。

另一方面是實驗學校學生升學，需要和非實驗學校的學生競爭，升入大學後的教育需要銜接，而有實驗大學的倡議（林良齊，2017.11.7）。立委質疑目前高教特殊選才管道核定名額仍不多，實驗教育到了高教端出現斷層。另有立委提案修法將實驗教育延伸至大學，其目的是要讓實驗教育學生有適合的大學環境，也刺激一般大學產生質變，改變科系為學群，降低必修學分要求，由學生提出學習計畫，改變教學方法，用更多元的方式培育人才。媒體報導指出，雲林、臺中、臺北等地有招生壓力的學校，希望轉型彈性更大的實驗大學。教育部長回應實驗教育延伸至大學是必然的方向，教育部正朝此方向努力，也認同把國中小學委託私人辦理延伸至公

立專科以上學校，但他也說，公立大學受大學法自治保障，委託私人經營仍需依校務會議決議。教育部高教司回應，以現有「特殊選才」管道給接受實驗教育的學生升學，且開放大學採行彈性學制，設計模組課程指導其學習。技職司回應，未來技專校院擬規劃一至二%名額試辦彈性入學。

### 三、各界意見

各界對實驗教育三法修法的意見，聚焦於再鬆綁的合宜性、監督和管理的適切性、學生學費協助、資訊公開和學習銜接等方面。

#### (一) 關心實驗教育再鬆綁的合宜性

修法把學校型態實驗教育單一學校總人數從 410 人提高到 600 人的上限，校長遴選亦得不受連任一次限制，此類鬆綁有助於實驗學校的經營，尚未出現反對意見。但在公立學校轉型實驗學校比例及新增實驗大學的構想，各界卻有不同的看法。一則，擔心數量擴充會降低品質（林志成，2017.11.9），憂慮各地方政府一窩蜂辦理實驗教育學校，不聘正式教師，變相成為外語班、升學班，或招生困難的學校拿辦實驗學校作為避難所（林曉雲，2017.11.9）。相反地，卻有學者主張實驗教育的學校額度不必限制，認為教育創新是學校適應社會變遷所必需，學校要有自主性和彈性；一間學校要辦理實驗教育，得花更多心力，政府沒必要阻攔，只要規劃整體的評鑑輔導機制即可（馮靖惠，2017.7.27）。

#### (二) 關心實驗教育的監督和管理

值得注意的是實驗教育和非實驗教育的區別，在於前者辦學自主性很高，包含學期、課綱、師資都可不受現行法令限制，後者則有層層法令綑綁，學校的創新發展不得自由，很難滿足學生的學習需求。不過，兩者都涵蓋了國民基本教育，都該有優良的辦學品質，符合學生學習的利益，若因實驗之名不予監督，或假非實驗之名不給彈性，絕對都有問題。批評者指出，實驗教育的監督機制仍以類似公立學校的訪視與成果報告為主，認恐流於形式，也有人擔心宗教勢力介入，及有心人士做為盈利的工具（張益勤，2014.11.5）。教育主管機關不論對體制內或體制外實施的實驗教育，都應維護孩子受教權的公平性和卓越性。有人也主張法令鬆綁，未來可能有更多公立學校辦學空間釋放給民間，真正普及教育選擇權，然而如何有效管理實驗教育學校，如何將另類教育的成功經驗導入公立學校，並且都值得持續關注。

#### (三) 關心實驗教育學費的協助

實驗教育機構（含學校）常以其教育理念，小而美的辦學特色，吸引特定對象，受到家長信賴，送學生入學就讀。實驗教育機構的學費高，有的一年要 16 萬或 20 萬元，甚致有的高達 30 萬元，令人擔心實驗教育成為有錢人的教育（林志成，2017.11.9）。現階段就讀高中高職者可得到學費補助六萬多元，即教育部最多按公立學校的額度，補助低收入戶學生，普通

家庭學生恐無緣選擇就學，勉強就學，教師還要為學生募款繳交學費（林良齊，2017.11.9）。弱勢家庭的教育選擇權受限，因而有人主張政府應補助所有的實驗教育，包含學生、學校和地方政府（林志成，2017.11.9）。教育部國教署回應，正在研訂要點，補助非學校型態實驗教育，以學生或機構作為單位計算（林曉雲，2017.11.9）。

#### (四) 關心實驗教育資訊公開和學習銜接

其次的關注是實驗教育機構可能良莠不齊，社會上聽不到檢討的聲音，而且其辦學資訊的公開度也相當不足，未來在招生壓力下，辦學者是否能堅持初衷，令人憂心。實驗教育機構宛如一個開放市場，政府若不時時把關，家長需要放亮眼睛，多看、多聽、多了解（魏葭伊，2017.8.24）。有位學者參加縣市的非學校型態實驗教育審議會，有深深的感觸，建議政府提供各種實驗教育資訊（包括課程、師資與各類計畫案）給家庭、團體與機構，協助非實驗機構的家長進行教學增能；公開非學校型態實驗教育審查的說明會及發表會；容許實驗教育學生以自己特色學習成果來申請大學，並鼓勵各大學發展實驗教育，讓學生繼續展開適性的學習歷程；審議之外，並應提供實驗教育者實質協助（陳復，2017.6.28）。

## 四、討論

實驗教育值得討論的問題很多，包含實驗教育定位、教育鬆綁與教育自主、真實驗或假實驗、監督與改進、經費補助等問題。

### (一) 實驗教育定位問題

實驗教育固然可有很大的彈性，但它並不是孤立於正規教育之外。主管機關決定實驗教育三法的修法方向及後續的支持協助時，有必要考量其與正規教育之關係及異同所在。現行法令實際上也容許中小學進行教育實驗，可以是整體或部分實驗，這部分的相關配套為何，主管機關鬆綁了那些規章，提供了那些資源，在在需要檢討。不論如何，顯然是有問題的，要不然就不必動用到實驗教育三法轉型為實驗學校。

修法時要考量，若一個國家或地方，有30%的學校是實驗學校，它們實驗和創新了什麼，顯示的意義是什麼？如果實驗學校只是安排特色課程，是否真的是實驗學校？如果為了解決招生問題才辦實驗學校，是否為正確的教改之道？再則，鬆綁是把學校辦好的關鍵嗎？若然是否該檢視現有法令有那些不當縲綁之處，進行整體鬆綁，只要維持必要的教育基準，其他的就讓所有學校放手去做。若改革方向很明確可行，就做下去，若需要做實驗就做，每個學校所辦理的教育都可以實驗，不該是掛著實驗教育的招牌才可以做。

至於實驗大學，看起來像是個創新的構想，提出後有少數大學說想要辦，什麼都不具體也不確定的時候就這麼說，令人覺得很奇怪，仔細想想，只是著眼於招生需求。該構想之中主張科系整合、課程規劃、教學革新，現在的大學都可以做，也都在做，早已經不是什麼創新的理念，顯然不必再掛實驗大學的招牌。問題在於如何激勵大學持續改革，以符應學生學習需求。

## （二）教育鬆綁與教育自主的問題

實驗教育的主要價值在於為實驗學校或機構鬆綁教育法規，校長、教師、課程、教學、校舍、校地、經費等，都可不受現行法規限制，讓辦學者的自主性放到最大，提供學生另類教育，使其適性發展。若實驗教育可以鬆綁到這種程度，等於是放任實驗教育辦學者要怎麼做就怎麼做，那麼對於學生的學習權有何保障？反過來想，若教育鬆綁這麼重要，這麼有效，為何不針對所有中小學實施，而只限於少數申請及選定實驗學校或機構？

## （三）真實驗或假實驗問題

實驗教育在三年不到時間擴充到一萬多名學生，顯示其具有吸引生源的力量，導致許多偏鄉小校轉型藉以擴充生源，圖謀生路，受限於比例規定無法突破，乃推動修法。招生不足學校不斷想要轉型為實驗學校，是否會變成實驗學校沒有真實驗，只是掛個實驗招牌以吸引家長和學生入學而已，這不單是民間辦理的實驗教育會有問題，公立學校的實驗教育也一樣。

例如，媒體報導指出（吳佩雯，2017.5.30），小校求生存，紛紛轉型做實驗教育，學生回流避免廢校、併校，全國目前已有數十校通過審核，學生人數大量成長，可見實驗教育在招生上確實有效。報導也指出，這類學校推出的實驗教育多元，有的融入趴浪、浮潛、潮間帶觀潮等課程；有的結合在地原住民文化，設計編織、狩獵及跳舞等等的實驗課程；有的發展

原住民傳統音樂，讓學生認識口簧琴、竹器等原民樂器，並且加入族語課程。這些學校有部份已申請轉型為實驗學校。不過，此類實驗教育看起來只是特色課程，原來非實驗學校也都在做，以此申請轉辦實驗學校，似乎牛頭不對馬嘴。

實驗教育很重視教育理念，或為西方學者所主張，或服膺華人或東方思想的啟迪，也有是辦學者融合各方辦學理念及經驗而產生的見解，這類學校過往常被稱為理念學校。實驗教育計畫的審議常尊重該計畫的理念，不會有所質疑，著重計畫的各要素是否足以實現理念，計畫各要素彼此的銜接性如何。現行實驗教育以中小學為範圍，涵蓋十二年國民基本教育，其辦學理念是否符應國教理想和目標及其落實所需之課程和教學，仍需加以檢視。學術上探討教育哲學的各種派別，都會分析其利弊得失，讓辦學者得以用其長處，避其缺失，有必要的話也要進行整合。實驗教育對於辦學理念，實際上也可這麼做，尤其它掛著實驗兩字，需要經由教育實施檢討理念及運作的適切性，決定是否調整，如何調整，這才是實驗的真諦。

## （四）實驗教育的監督與改進問題

實驗教育計畫很容易出現假實驗，不受法令限制變成沒有教育標準或降低教育標準，因此計畫的實施必須有所監督及評鑑，但這部分目前執行情形比較沒有力道，各界頗為擔心。實驗教育計畫需要在審議過程中不斷修訂，直到通過為止，計畫常見

辦學者不是真的要實驗什麼教育，而是要辦外語班、雙語班、科學班，計畫的實施更為明目張膽地加強辦理其所要的班別。實驗教育若沒有周延的監督和評鑑，也未充分公開實驗相關資訊，就無法讓社會大眾相信它是按部就班地進行、以學生利益為中心、且有良好的成果。

#### （五）實驗教育經費補助問題

實驗教育是另類教育，公立者所需經費由政府吸收，所謂不受現有相關法令的限制，公立與民間實驗教育不同，公立實驗學校的鬆綁究竟意指為何，有必要理清。公立實驗學校不能像私立者一樣收費，主管機關就需要提供支持，加上明確的法令鬆綁，這類學校才能放手去做。另一方面，民間辦理實驗教育，收費高，才能運作起來，造成有錢的家長才能送孩子就讀的現象。有錢才有選擇，沒錢毫無選擇餘地。現在政府對實驗教育的補助若有不足，是否需要補助，該如何協助，有必要仔細研議。其中必須理清的是私人興學的意義為何，政府在公私立教育上的責任是什麼，政府已經編列很多經費辦理公立教育，現有可用的資源有多少可用在私立教育補助。若決定提供補助經費，用的是納稅人的錢，也必須進一步監督經費是否善用及成果如何。實驗教育機構也要有認知，若接受政府補助，必然會有更嚴格的政府監督，也可能會讓實驗教育流於制式化。

## 五、結語

對實驗教育各界大都抱持深深期待的心情細心呵護，捨不得批評檢討，但隨其校數和學生數增加，影響愈來愈大，以後這種心態需要有所改變，重新規劃實驗教育的未來。因此，實驗教育三法的修訂及其後續實施必須注意下列幾點。

- （一）實驗教育三法的修法過程宜更嚴謹，事前應再廣泛徵求相關各界的建言。此次修法之後各界討論意見顯示，這些有意見的人不是未被諮詢，就是他們的意見未被採納，才會將修法的戰線延長到立法院的法案審查，造成社會資源的浪費。
- （二）實驗教育三法的修訂宜秉持教育專業性，從教育的角度衡量實驗教育的公義性、公平性、卓越性，避免其政治化，運用政治手腕影響專業性的決策。
- （三）實驗教育的審議、實施、監督與評鑑，宜秉持實驗教育的真義，絕對不可流於利益取向，成為私人牟利的工具，也不可做假實驗，換換招牌騙取家長送學生就讀。政府對實驗教育的監督，宜找出有效的方法，以免實驗教育變成放任教育，為所欲為，傷害學生的學習權。
- （四）修法之前必須審慎解讀所修法條，若按目前的方向完成修法，未來全國公立學校最多會有三成



實驗學校、七成非實驗學校，其意涵到底是什麼，是否為理想及合宜的教育型態，也可以進行國際比較，吸取國際經驗。

- (五) 主管機關應從鬆綁一般學校辦學的不當限制著眼，提供一般學校辦學改革的必要支持，讓每個學校都能創新改革及實驗，提供學生適性學習機會，促進學習成效。
- (六) 理清實驗大學的真義為何，進而決定是否該有實驗大學這樣的學校，或者著眼於推動大學實驗教育或教育改革更為合適。目前修法引發的討論，只是改變大學的入學管道，讓高中階段實驗學校畢業生得以順利升入大學，或者是改變大學教育方式，使其入學後得以順利學習。
- (七) 中央和地方主管機關宜共同理清實驗教育的意義、目的和範圍，對於實驗教育的整體實驗或部分實驗宜加以界定，對於實驗教育不受相關法令限制的說法，亦宜澄清確切的意涵為何，對公私立實驗學校的教育鬆綁為何。
- (八) 主管機關必須切實了解實驗教育在做什麼，怎麼做，有何特色，有何成效，有何問題，各實驗教育機構也必須公開其教育及財務資訊，讓社會各界共同了解和監督，並利於家長和子女進行教育選擇。

(九) 接受實驗教育的畢業生進入大學的管道若有不足，可檢討改進，但其進入大學後，必定增加各校校內學生的異質性，到底如何促其適性發展，各大學宜積極因應，提出具體可行的教育方案加以實施。

### 參考文獻

- 吳佩雯 (2017.5.30)。偏鄉小校轉型實驗學校 招生翻倍。聯合報。取自 [https://udn.com/news/story/6885/2492468?from=udn-referralnews\\_ch2artbottom](https://udn.com/news/story/6885/2492468?from=udn-referralnews_ch2artbottom)
- 吳柏軒、林曉雲(2017.11.9)。實驗教育 校數、名額擬放寬。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/1150443>
- 林志成 (2017.11.9)。有錢人的教育？實驗教育校數擬放寬 教部：超過將逐案審查。中時電子報。取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20171109002474-260405>
- 林良齊 (2017.11.7)。實驗教育將延伸至大學 逐年提高特殊選才名額。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/11320/2809326>
- 林良齊 (2017.11.9)。實驗學校每學期10萬元 立委：弱勢家庭怎麼負擔？聯合新聞網。取自 [https://udn.com/news/story/6898/2807461?from=udn-referralnews\\_ch2artbottom](https://udn.com/news/story/6898/2807461?from=udn-referralnews_ch2artbottom)

- 林曉雲（2017.11.9）。實驗教育校數放寬 立委：防範成招生困難學校避難所。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2248023>
- 張益勤(2014.11.5)。「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制。親子天下。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5062231-%E3%80%8C%E6%93%87%E6%A0%A1%E4%B8%96%E4%BB%A3%E3%80%8D%E4%BE%86%E8%87%A8%EF%BC%9A%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95%E4%B8%89%E8%AE%80%E9%80%9A%E9%81%8E%EF%BC%8C%E8%8F%AF%E5%BE%B7%E7%A6%8F%EF%BC%8C%E5%8F%A6%E9%A1%9E%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%B0%87%E9%80%B2%E5%85%A5%E5%85%AC%E6%A0%A1%E9%AB%94%E5%88%B6/?page=3>
- 陳復(2017.6.28)。實驗教育 需要 前 瞻 。 聯 合 報 。 取 自 [https://udn.com/news/story/7339/2550375?from=udn-referralnews\\_ch2artbottom](https://udn.com/news/story/7339/2550375?from=udn-referralnews_ch2artbottom)
- 馮靖惠（2017.7.27）。嘉縣批實驗教育「從台北看天下」 偏鄉校轉型受阻。取自 [https://udn.com/news/story/6898/2607217?from=udn-referralnews\\_ch2artbottom](https://udn.com/news/story/6898/2607217?from=udn-referralnews_ch2artbottom)
- 魏苒伊（2017.8.24）。實驗教育逆勢成長！光北市就有7所 涵蓋小學至高中職。聯合報。取自 <https://udn.com/news/story/6885/2660522>



## 實驗教育真能引領教育走出新篇章？

溫明麗

台灣首府大學講座教授

### 一、前言：實驗教育是教育發展的契機或危機？

萬丈高樓平地起，人生如此，教育更是如此。所以，若實驗為累積經驗的必要之舉，則可確知，實驗既有其意義，也有其必要。就以教育言之，若教育剛起步，仍存在諸多無法定論之處，或教育理論與經驗仍不足以解決現有問題之際，則教育實驗不但有其必要，而且還應積極進行。（當然本文並不認為非實驗教育不存在問題，只是強調非實驗教育存在的問題，如重視應試教育、學校霸凌事件、中輟生、學生品格力墮壞、學習不利、無法適性揚才等是否真是實驗教育即可解決的良方？仍存在諸多爭議。）相對的，若教育已屆成熟或已經打好基礎而逐漸邁向成熟，此時教育理論已足以指導教育政策制訂、確立教學舉措，又能適切輔導學生等教育實踐活動時，教育實驗已乏意義，因為教育理論已能提供教育工作者解決教育實踐問題，故也無需再透過教育實驗以分析或探索的解決教育問題新方案；再者，縱令教育需要持續開展新的理論，亦可立於既有基礎之上進行研究（含實驗研究），而非進行實驗教育。

析言之，教育實驗之意義有二：一為充實或建構教育理論之用，此時教育實驗作為累積教育經驗，以修正或建構理論之用（實踐為理論之實驗室）；另一方面，為驗證教育理論之適切性與可用性，以確立理論之效用，並指導教學實際活動（理

論指引實際活動，故此活動並非「任意」的實驗，而是有學理依據的實驗或實際活動）。總之，教育實驗只有在以下兩大情況下有其存在的意義與必要：（一）為處理或解決理論所無法解決的教育問題；（二）為驗證、充實或修正理論之用。

因此，若教育實驗無法修正、擴充或驗證理論，則教育實驗存在的意義將大為失色；教育實驗欠缺理論的指引，則實驗對受實驗對象的傷害危機將提升。就此言之，今日臺灣各級教育的實驗所以具有意義，應該有其解決教育問題或承擔教育理論建構之效。若實驗教育發揮其指引理論建構或解決教育問題之功，則教育實驗當成為引領教育發展的「前導車」；反之，教育實驗將只是阻礙教育正常發展或旁生枝節的「方便門」。本文即以此後設思維檢視臺灣實驗教育三法下實驗教育/學校存在的意義及必要性，也期能提供確立實驗教育未來發展方向之參照，並以此就教方家，讓實驗教育更符合「實驗」之本質。

### 二、教育實驗存在的合理性檢視：五問實驗教育的合理性

本文依據文件和實際的實驗教育實施之分析，探討教育實驗存在的合理性。質言之，本文依據對教育實驗與理論關係的上述定位，對臺灣已經進行之實驗教育提出下列五問，並以此引領教育工作者共同思考：臺灣實驗教育存在的應興應革及未來發展的方向：

(一) 人，尤其是未成年的幼童，可否作為被實驗的對象？

人有別於物，有人格、有意志、有主體性，應具有自由決定權。故，毋庸置疑地不應被任意或在未尊重其個人自願性的「應允」，即「任意」以之為對象，進行任何類型的實驗。因為「實驗」一詞之本意乃指對尚未成熟或尚未定論者所進行的探索、理解和確立，故既尚未成熟或尚無定論，則表示應存在一定程度的「不確定性」或甚至是「危險性」。果如此，則教育的對象和主角是有思想、能思考的「人」，如何可以在其不知、不願、不利的情況下即進行「實驗」？此舉在本質上已經違背教育尊重學生主體的本質，更何況，既是無可之或不確定性的「實驗」，則可能出現對人不利的情况或難以掌控的後果，此時又有誰來負責？誰又真的有能力負責？！

舉例言之，義務階段的學童在不知情也無法判斷利弊的訊息短缺情況下，接受了實驗教育，若干年後，這些接受實驗教育的學童若發現自己當年參加的實驗教育對其一生的幸福是一種傷害或損失，則此傷害或損失除了空留接受實驗者的遺憾和痛苦外，幾乎完全無法彌補，縱令彌補其以金錢，但是精神損失，能力與機會的流失，難以彌補矣。畢竟，人的一生有限，雖是渺滄海之一束，但是機會如同歲月，「一去不復返」。而此「一小不」的機會，卻極可能是個人一生的一大步。進行實驗者，不得不慎之再慎。

(二) 實驗教育政府把關的規准與信實度何在？

依據《實驗三法》<sup>1</sup>的精神，實驗教育無論是學校型態或非學校型態，也無論是公辦、民營、公辦民營或在家自學，幾乎等同於體制外的學習管道。該法於 2014 年通過公布後，宜蘭、臺東和嘉義率先申請設置並推動，其後全臺由南到北依序有屏東、高雄、嘉義、雲林、南投、台中、苗栗、新竹、桃園、新北市、臺北市等紛紛設置實驗學校，其型態大抵為全人教育、華人文化、華德福學校、混齡及動態學習型態、森林小學、親子學校、靜心文化及生態文化等不同學習的實驗重點；此外，臺北市則於 2016 年成立「台北市影視音教育機構」實驗學校，以培養未來影視人才。

上述現行臺灣的實驗學校有的早已存在，只是一直未受到體制認可，因此，其規模都不大。此等非正式體制內的學校紛紛利用立法之機，搭乘法的「順風車」，例如設置於 1976 年的實驗學校（本文姑隱其名）就是「受惠」於《實驗教育三法》的「非學校體制」的學校，也是「實驗學校」在法的大傘下「就地合法」，使其成為合法性的機構。在形式上合法了，但就實驗精神和目標的實質上是否也落實了？值得進一步探索。

本文欲追問的是：一所「實驗」了近 40 年的學校，其教學型態和辦學理念均未改，還可以稱為「實驗」乎？再問：還未能驗證該實驗學校的教學或學習是否已達成該校預定目標和彰

顯教學成效，是否相較於一般體制內的學校更能適性揚才？更具人文性、讓孩子的未來更幸福？若該實驗學校無法有據地回覆上述問題，則該校的實驗還有持續進行的意義嗎？再者，若該實驗學校已經提出具信實度的證據驗證其實驗成果，則該實驗學校的「實驗任務」應已達成，則亦無繼續實驗的必要，而更應該從事不同類型或解決不同教育議題的實驗。

此外，歷經 40 年的實驗成果能否彌補正規學校教育的不足？又能彌補哪些不足？易言之，實驗學校教學模式或學習內容與方式究竟「適用」哪些學生？具備哪些特質的教師「適合」與哪些特質的學生「速配」，有利於提升學習的成效與興趣。

簡言之，若實驗教育未能提出實證的證據，以修正或充實既有政策或理論之內容，即對教育理論、教育實踐活動，教育政策與適切的教學法等均未提出足以說服人的「證據」，則此顯示，《實驗三法》在實際上，乃提供非體制內學校假「實驗教育」之名的護身符。類此等實驗學校若經過「依法」申請的結果獲得政府「核發」其「合法」經營的「身分證」，此意味著政府「就地合法化」的「美意」更甚於「實驗精神」的真正審核。就此言之，依法申請充其量是「過水」的形式，而非實質的審核。然，就「訊息知會」(knowledge informed)的訊息爆炸時代，人有知的權利，無論社會大眾或參與實驗者均應被告知實驗歷程（含可以隨時退出實驗<sup>2</sup>）、實驗可能遭遇的困難，以及實驗結果。

(三) 教育實驗成果是否發揮實驗之功？

上述實驗申請的浮面，不僅顯示實驗申請制度的形式化，也顯示實驗結果與實驗目的及其功能並未真正受到重視，實驗學校也僅僅以教學形式、教學理念或學生活動等項目，標榜其與一般學校體制的差異，卻未盡其「實驗」角色應發揮的功能。實驗學校的教學模式、教育類型等大抵可歸納如下：(一) 教學方式的不同；如採用主題式、統整學科等。(二) 學習模式的差異：如強調適性，採用混齡，或動態學習沒模式等。(三) 學期制度的改變：如將上下學期改為春夏秋冬四季學期。(四) 強調品格甚於知性的考試：此等實驗學校大多強調自由、勞動力及品格力。(五) 體制外的自學與共學，尤其是親子共學：此等實驗學校大多沒有既定課程，重視「慢學」，也採小班教學等特色。

綜上所述，實驗學校的特色可以歸納如下：(一) 強調自由，所以無論學習內容、學習模式和學期制度等均具彈性，也更有特色；(二) 彰顯以學生為主，學習動態化，所以學生經驗受到肯定；(三) 不受現有體制限制，重視適性，尤其試圖擺脫考試領導教學造成的弊病，及對激發學生潛能的「壓制」；(四) 凸顯偏鄉教育特色，促使教育更能達到適性揚才和符應本土精神；(五) 重視人文與品格教育，由於實驗學校皆立於打破現有框架，特別掙脫知性至上的教育現況，強調全人教育，因此，品格教育及學生的才藝，尤其是學生的心性陶育及人文素養等受到重視。

由上述臺灣實驗學校的特色言之，除了學期制度和學科及考試等與一般學制所不同外，其餘關於以學生為主，適性揚才，潛能開發、強化人文與品格素養的全人教育等均是一般教育所強調的專業理念與教學實踐，若此，則實驗教育的意義與功能即驟減。至於偏鄉特色，亦可涵蓋於一般學校的「校本課程」中進行建設。至於動態學習、主題式統整課程等已經在一般學校中受到重視，尤其配合 K12 的課程改革，重視問題解決能力與創意力的教學即以學生為主的教學實踐更如火如荼的展開。如此，目前實驗教育的學習內容與方式不僅可在體制內的學校進行，更需要不斷推動與落實。總之，實驗教育是否需要存在？其意義與價值是否需要與時修正？實驗學校或教育應該占一般學校多少比例為宜？實驗學校是否以需要規範公私立學校的比例？其意義何在？上述種種問題均是實驗教育如何推動及再省思其意義與價值的重要方向。

#### (四) 未經同意即進行的實驗是否有違倫理？

實驗教育的推動除了需要顧及其意義與價值外，也需要兼顧倫理議題。此問與第一問有相通之處，也是一體的兩面：問題一屬於普遍性的研究倫理議題，第四問則具有實際活動的針對性特色。詳言之，設若實驗為了節省成本，或實驗學校所在地的政府為了推動某個教育政策，於是「規定」某區域內所有學童都需要接受某種實驗教育；不願意參與實驗學校的

學生則只有「越區就讀」一途。此舉是否假實驗之名，卻傷了家長和學生的教育選擇權？越區所造成或引發的任何時間或經濟等的損失，如何彌補？此乃社會正義與教育機會均等的議題。此等「強迫」參與實驗可有一比：此猶如喝酒或抽煙的實驗，為了完成該實驗，遂要求當地區所有人皆須接受該實驗，進行喝酒或抽煙？雖然此比喻不是太妥適，但若此事真的發生，被實驗者如何受到保護？誰來保護學生的受教權？又如抽煙者有抽煙的權力，但不抽煙者是否有「義務」需要接受二手煙？

上述的情境引發一個實驗教育的弔詭：即政府既准予其進行實驗，則表示政府容許該實驗；該實驗既被容許，則至少表示「無害」、無人受損等負面結果，或其結果的受害在可被接受的程度；若專家或學理也認同或支持實驗學校的教學內容或學習模式等，則此等教育形式亦應可納入法規。如前所述，政府僅在相關法規中鬆綁即可，又豈有實驗之理？縱令不同地區存在經濟、文化或社會的差異，亦可同時於法規中明訂之，更何況若實驗已進行多年者，則可以檢視不同學習模式或教學內容的適切性。

然於 2014 年通過之《實驗教育三法》，體現就學選擇的多元性，如就學選擇可從華德福到在家自學或共學，於是各類體制外學習管道如雨後春筍般出現，同時也面臨師資不足、教學成效待釐清等的實質問題。此問題關乎實驗歷程如何管理？實驗成果如何呈現與管控（如如何藉實驗結果之發

現，厚實理論建構和政策制訂之參照？）實驗教學對參與實驗者是否有安排有明確妥適的輔導、監督與管理機制？輔導、監督與管理的人是否具備足夠專業知能和素養？有否相關的規定，做為支持推動與救急，守護參與實驗者的權益？此等問題不僅攸關實驗教育存在之必要性，更是教育實驗必須面對的倫理議題。

試想：專家學者個人的主張或見解若未經證實，則如何讓理論發揮引導教學實踐，並驗證理論適切性的功能？是政府推動實驗教育必須嚴肅面對的問題。人生無法重來，一旦錯過了、走錯了，均可能對人的一生造成無法估計的影響，甚至可能對社會造成莫大的戕害。析言之，實驗本有驗證與豐富理論之功，理論有引導實踐之用，然無論實驗對理論的貢獻何其大，均不能輕易地視學生為「實驗品」，讓「理論的客體」功能凌駕於學生「人的主體性」價值之上。

因此，實驗若屬必要之舉，則呵護學生的主體性應被實驗進行者視為第一要務，然此僅僅是消極地維護學生的主體性；另外，實驗教育應滿足積極地開發學生潛能的教育本質。簡言之，政府在審查實驗教育之申請時，至少應謹守基本的實驗倫理原則，並據此原則，檢視實驗過程中對學生主體性的尊重、潛能開發之教育機會的維護，更需要健全實驗歷程中的自我檢討與修正的機制，並要求辦理實驗教育者應有對實驗結果進行檢討與知會大眾的「義務」，如此，方符合實驗教育之基本倫理守則。

（五）實驗教育的機會是否符合社會正義？

任何實驗的本意均存在追求「更好」(betterment)的潛在目標。而政府制訂的政策無法滿足所有人的需求，故在家教育的實驗亦是立足於「讓每位學生都成功」，更能「適性揚才」的理念上所進行的另類教育。然而，在家教育誰家有能力做？在家教育是否會造成學生發展上的「魚與熊掌」(適性在家或群性在學)不能得兼」的困境？在臺灣的社會目前的狀況是：誰能「發聲」，提出需求，則誰有機會爭取權益。在家教育的實驗更為明顯。

大抵言之，在家教育可大分為兩種相對的情況：(一)家長有錢、有能，即有社會地位、有經濟資源，又有未來生活視野者，最好也能「挪出」陪伴時間者。(二)學校認定學生「不適合」在學校接受集體或自我學習者，尤其是「學習成就低落又非補救教育所能成功處理者」。前者是家長自動提出需求，後者則大多由學校向家長提出，故對於無力轉寫在家教育計畫的家長，學校將會協助其提出申請。雖然無論前者或後者均可能對學生產生「意想不到」的成效，也為學生的未來開出另一扇機會之門；但是，在家教育是一刀兩刃的措施，是學生未來美好人生的轉機或危機？其利弊得失均可能發生，故在家教育對學生的影響將更難以確定。也因為未來的無法確定性，故家長、學校和政策對學生的在家教育都需要比其他方式的學習更謹慎為之。

### 三、實驗教育應掌握哪些原則方能化危機為契機？

如上所述，實驗教育是追求自由、突破「框架」，強調個性，重視學生主體，講求彈性，加上與體制不同，因此也就更容易被視為「創新」和「特色」，但是依據上述的分析，實驗教育所主張的「特色」或理念，是否都落實了？在接受實驗教育理念的培育後，學生是否已經達成該實驗預期的目標？若已經達成實驗目標，則該實驗已經驗證為有效，故該實驗的課程與教學亦應被納入正軌的體制教育，此乃考量實驗教育既然是好的、有利於學生的教育理念，又經實驗並獲得成功，則其應已具有普遍推展之要件，亦應屬可以推廣者。更何況能將實驗成功的教育成果與經驗鄭成功獲有效的理念納為正式教育，並提供體制內學校作為改進辦學與教學之參照，原為教育所以需要實驗的目的，而非無限期地「實驗」下去。

總之，實驗教育仍需要思考以下三大問題，俾更信實、更客觀的確立與驗證實驗結果：（一）實驗教育的歷程與結果是否完整記錄，並經過對話、討論與省思？對話與討論的內容除了教師的教學自省或行動研究外，仍應針對該實驗的理念與內涵進行討論，並提出具體結論，此結論即可作為驗證或修正理論之依據。（二）實驗教育強調的特色是否一般體制內的學校無法實施？其理由安在？若實驗教育必須在「不同於」體制下的學校或機構方能實施，則說明當前學校教育並非良好的學習或研究的沃土，此

時，政府首要應該深思的議題應該是：何以體制內的學校無法符應個別需求，而需要假「實驗教育」之手方能致之？政府的政策應如何調整，以發揮實驗教育特色的沃土？（三）若實驗教育已經達成實驗的預定目標，且應將實驗教育的內容和特色在一般體制內的學校落實，則該實驗學校或實驗教育應有存在的必要。更確切的說，該實驗學校應該是結束其階段性任務，或開展另外的實驗教育，以解決另外的教育議題。

然而今日臺灣的實驗學校或實驗教育並未因為實驗成功或完成階段性任務而結束實驗，或承擔另一波實驗的新任務，反而持續推動該實驗教育，並仍以「實驗教育」之名，持續進行其教育，似乎只要一實驗就永遠實驗下去，而且實驗的內容與實驗成功之前並無二致。此等現象無論在邏輯思維上或實際運作上恐非合理？是應該受到批判的「弔詭」。一言以蔽之，同一內容或理論的實驗教育應有其實驗作用的階段性任務，一旦成功，則應將該實驗成果納入理論，並做為政策制訂之參照；反之，若實驗為成功，則亦應對實驗教育進行徹底的檢討，並提出解決策略，以去除「迷思」，且修正實驗方向。

反觀臺灣的實驗教育，姑且不論其初衷為何，現象呈現出實驗教育法至少有部分是為了「確保」已存在之另類學校的持續經營，或「幫助」那些已經接受另類學校教育之被實驗的學生，不因參加實驗學校的教育而無法接續受教。直白的說，此即「合法

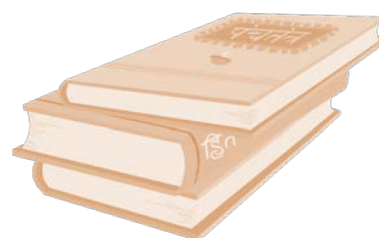


化」原來「未經合法認證」的私人教育機構，同時「追認」在該機構下就讀學生之學習「記錄」，並維護其後續學習進路和受教權。若此，則實驗教育不但難以讓學校或接受實驗教育的學生獲得更佳的教育機會，恐還會平添受實驗教育之學生後續就學及其家長的困境。

總之，實驗教育是否會釀成下一場臺灣教育的大革命？這個革命會是血流成河？抑或是轟轟烈烈後大放光彩？如果教育改革或革命無可避免，那麼如何讓革命避免無畏的「犧牲」，並呈現教育劃時代的意義；又如何讓教育革命在「紛亂」之後能嘉惠學子，讓他們獲得更幸福的生活，也能建立具正義的社會。

附註：

1. 實驗教育三法指：「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」(103年11月19日總統華總一義字第10300173311號令公布)、「學校型態實驗教育實施條例」(103年11月19日總統華總一義字第10300173321號令公布)以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」(103年11月26日總統華總一義字第10300177151號令公布)落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。
2. 一般實驗參與者可以隨時退出可能無損其生活，然教育不然，若體制內學校不認可「實驗教育」的歷程與結果，或未有法的依據可循，則可能影響學生的就學延續性，也可能浪費了學生學習的時間與精力等。



## 我看兩位實驗教育先行者的課程理念與作法

單文經

中國文化大學師資培育中心教授

### 一、前言

感謝《臺灣教育評論》創辦人邀稿，讓我有機會「看」美國的杜威(John Dewey, 1859-1952)與奧國的施泰納(Rudolf Steiner, 1861-1925)這兩位聞名國際的實驗教育先行者把他們針對哲學與教育所作的思考，轉化成為課程的理念與作法。

在本刊發表文章，理應「評論」，我卻只敢「看」一看，主要的原因是，比較我對杜威的情況稍有理解，我對創辦華德福學校而知名之施泰納的認識，可說方才開始，所以只能做到邊「看」邊「談」，而不敢輕言「評論」。

從我於 1969 年入讀國立臺灣師範大學教育學系，上課聽講、課餘讀書、撰寫報告、準備高等考試...，似乎都離不開杜威的論著，後來，1988 年以杜威的道德教育主張為題完成博士論文，近些年科技部的專題研究、各式論文的撰作，亦多以杜威思想的詮釋為重點。然而，我卻因為撰寫本文才開始研究施泰納。<sup>1</sup>2017 年 8 月 31 日，答應黃教授撰稿的當天下午，有緣與國立政治大學實驗教育推動中心的計畫主持人鄭同僚教授就實驗教育師資培育計畫有關事項會談時，才又對於施泰納與華德福教育有稍進一步的認識。

這幾個月，我為準備本文的寫作，展讀有關的書籍及各式論文，因而發現曾在臺北市北政國民中學參與

自主學習實驗計畫七年，繼之在宜蘭慈心華德福學校任教十年左右的謝易霖，就他於 2015 年在國立政治大學教育學系哲學系通過口試的《人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思》博士論文甫行修改完成之大作，乃是目前以施泰納華德福教育為專題而撰成資料蒐集最為齊全、文獻評析最為精到，既有紮實的學理洞見，又見深厚的實務體驗之論著。

於是，我乃就著拜讀謝易霖的博論及其他有關文獻，對於施泰納自 1919 年開始辦理華德福學校至今為眾人所理解的課程理念與作法，所獲得的一些淺薄認識，再配合過去對杜威於 1986 年至 1904 之間辦理實驗學校而形成的課程理念與作法的一見之愚，試撰本文。

### 二、各有千秋的辦學影響

讀者們可能急於知道杜威與施泰納兩位實驗教育先行者的辦學影響，乃在前言之後簡述我和謝易霖對這個問題的看法。

我於 2017 年 10 月 18 日，把註有要點的拙文大綱傳請謝易霖指教。文中我根據 Kliebard (2004:73) 在《美國中小學課程競逐史》一書的說法，註記了如下的要點：

曾經建立他作為教育領域政治家（educational statesman）聲譽的杜威，終其一生持續關注教育的問題，而且他所作的宣示時常吸引全國的注目。然而，人們總是把全美各種教育政策與計畫的改革，都歸因於他在哥大長期服務生涯所造成的影響，而且，他的論著吸引了不少十分專注的門徒，不過，我們無法在任何地方找到有人連貫且持續久遠地實行他在學習課程（course of study）方面的主張。

謝易霖在隔天的回函中提到：

就我觀察，施泰納學校雖然有全球發展，並於各地成氣候，但華德福教育運動仍可說是山谷中的小田地。杜威的影響，至少在美、中（華語區），或許勝出多多。記得國中時數學老師陳璋璋女士要我們學數學得記得：「做中學。」雖說是杜威意涵的轉用，也顯見在杜威思想深植人心，他與詹姆士代表的實用主義典範，至今仍影響深刻，甚至化入後現代理論資源。他因胡適等人的介紹，至少在教育學仍光芒不褪而常青。更進一步，在主流學院思潮如 Rorty 更高呼美國哲學回歸杜威。「辦學影響」若以學校數為指標，或許施泰納學校的成功顯而易見，但就教育影響或思想的影響來看，杜威目前可以是「潤物細無聲」甚至成為人們理解施泰納的資藉。

基本上，我同意謝易霖針對杜、施二人辦學影響的評論，但是，我相信謝易霖會跟我一樣同意 Kliebard（2004:75）的說法：「杜威所提出的教育改革主張仍然範限於觀念的世界當

中，而未進入實際的世界裡去。」更值得反思的是，誠如 Kliebard（2004:75）有感而發的表述：

某些經人提出的特定改革主張並未轉譯成為實際，還有，為何其它的改革建議卻能付諸實行，到了末了，乃是一樣重要的兩個問題。

就此而言，寫作本文的出發點之一，即是試圖解答「杜威提出的改革主張並未轉譯成為實際，而施泰納的改革建議卻能付諸實行」這個問題，但因我對施泰納的認識與理解，還很粗淺，只能做一些初步的探索，希望日後仍有機會再作較深入的研究。

### 三、兩位皆採廣義的課程觀

杜威在他那本為後人視為與柏拉圖的《理想國》（Republic）及盧梭的《愛彌兒》（Emile）齊名的教育經典《民主與教育》（Democracy and education）中，<sup>2</sup> 為教材一詞下了一個寬廣的定義：「它由觀察、記憶、閱讀、談論等方式而獲得的事實，以及所提出的觀念而構成」（Dewey, 1916: 188）。由這個定義來看，所謂課程，其範圍很大，舉凡我們每個人憑著親身經歷、以感官觀察到的，與人互動談論、聽聞、轉述而來的，閱讀古今各種書籍而得的知識，乃至因而引發的觀念，都是教材——教學或學習的材料。由這些廣義的教材構成的課程，也是廣義的課程。

依據美國一位資深的華德福學校教師，也是著名的施泰納人智學（Anthroposophy）教育學者 Roy Wilkinson 在所撰寫〈施泰納學校的課程〉（The curriculum of the Rudolf Steiner school）前言中的詮釋，施泰納對於課程意義也持有與杜威相近的廣義觀：

啟發人的潛能必須藉由廣博課程的實施，它包含的不僅是普通的科目——閱讀、寫作、數學、歷史、科學等等，也包括藝術與工藝。在學童年齡稍大時，也應提供有關人類於演化過程中智慧結晶的概論課程。施泰納學校旨在發展和諧、均衡的人格，這只有在廣泛課程的學習及對多種能力的要求下，智能上、藝術上、實用上的技能才得以平衡發展。這當然也不只是學習的問題，對於人格課程的實施及特定課程的實施下才能完全發展。（鄭鼎耀譯，1997：43-44）。

由謝易霖（2015：499）反思慈心學校辦學中五個重要向度之一的「社群營造與社會力連結」時所陳述的一段文字，更可看出廣義的課程觀已經真切地落實：

作為健康社群的種籽，學校精神由校園向週遭大環境延長，直接影響學校社群的家庭生活，周邊社區村莊，「境與人」互動於焉產生。慈心學校之親、師、生由藝術、節慶、農耕、生態等廣義課程學習自然與文化傳統，從而促進社群發展，再回饋學校成為永續成長的循環。

依我看，杜、施兩位皆廣義地把參與在學校內外的各項人、事、物、境……等各項要素都涵蓋在課程之內，並且擴大到由個人由未成熟至成人的生長過程中所經歷的所有的活動。從這個觀點出發，兩位必然會同意：個人自出生，所學習之食、衣、住、行的生活知能，以至正心、誠意、格物、致知、修身、齊家、治國、平天下的大學之道，皆可謂課程。

#### 四、兩位皆重人文意旨之課程目的

依杜威之見，廣義觀之下的課程，其目的須符合「人文意旨」（human purpose）（Dewey, 1916：57）。這樣的課程在以「人」為本，讓每個人透過教育環境的安排，浸潤於充滿人文精神的課程活動之中，不但多方學習各項知識與技能，更學習到為人處世之方，以及待人接物之要，進而有效地參與於協作聯合的生活當中，終而體悟發揚人性、提昇人格，以及改善人生的道理，並且付諸身體力行，除為自己帶來不斷的成長，更帶動了社會、國家，甚至全人類的進步與發展。

不幸的是，我們常見各級學校的課程有太多未能符合「人文意旨」的情況，往往層級愈高愈是如此，彷彿把「人文意旨」給遮蔽了起來，而成了「遮蔽課程」（hiding curriculum）（Page, 2006：52）。<sup>3</sup>我們隨手就能舉一個大家都已經見怪不怪的例子：一般的國民中學、高級中學，甚至大學或研究所，許多都把所安排的課程當作考試、升級、升學，或是取得各種

職場用的證照之手段，以致把原本應具有的、符合「人文」精神的意旨遮蔽了起來。於是，這種為了符合正式規定而完成的課程，就成了杜威所指的「自給自足的活動」(self-contained and self-sufficient activity) (Dewey, 1938: 64) 或是「目的自身」(end in itself) (Dewey, 1916: 176)。這種課程只是為了學校教育而存在，而與人們在學習之後，得以積累可以在不確定的世界當中，掌握自己命運、協助別人發展的智慧毫無關聯，這正是杜威最不樂見的情況。

我在《邁向個性的教育：一位留英、美學者解讀華德福教育》一書中，由作者黃曉星在美國紐約春之谷日橋學院 (Sunbridge College, Spring Valley, New York) 華德福教育碩士班的指導教授 Douglas Sloan 為該書所撰的序言，也發現了相同的看法：

作為一位歷史和教育學者，我深深體會到，幾乎在全球的每一個角落，教育的目標都是著重於培訓勞動大軍.....根據現行教育思想的第一個問題，是教育已忽略了培養真正創造精神的基礎，長期以來都未能達到培養出大批真正具有創造精神的科學家和社會領袖的目標，最多只培養了訓練有素的二流技術人員。另一個問題，是教育已忽略了人的心靈需求、人生目標、人生意義和價值觀等領域。因此，這種缺乏人文精神的教育，不可能有人道和創造精神可言。因為具有真正人文精神的教育，人才會清楚地知道自己需要的是什麼。(黃曉星，2002: x)

我也在 Roy Wilkinson 所撰寫〈施泰納學校的課程〉書中找到施泰納與杜威略同之所見。依 Wilkinson 之見，施泰納即是：

由「以人為本」、「人為宇宙中心」的教育中心思想出發，引導出教育的新方法。他從靈性科學的觀點來描述一個人，並闡述人與宇宙、世界的關聯。(鄭鼎耀譯，1997: 43)。

Wilkinson 更明確地指出：

教育的工作在幫助一個「人」達成自我實現。但假如教育未觸及或開發「人」的心靈，那麼這樣的目標又如何能達成?...現代教育的潮流一直都是著重單面偏向智育的培養。...即使在智育的領域中，也呈現單面向的發展，這就是所謂某一種專家的出現。這並非在貶抑專家存在的價值，而是呼籲著專長必須伴隨著廣博的知識與經驗，這才是全人教育的目的。...「華德福」學校...「完全的教育」是遠遠超過單面向智能訓練的，它涵蓋的範圍包括藝術、道德、精神上均衡的發展。(鄭鼎耀譯，1997: 41-42)

## 五、兩位皆課教師以相當大的責任

許多人一談起杜威，總把他說成「兒童中心教育」的代言人(吳俊升，1972: 3)。但是，Archambault (1965; 王承緒譯，2007: 12) 及 Jay Martin (2002: 122) 則從完全相反的觀點指出，以為杜威所主張的是社會中心的教育。<sup>4</sup>

我卻寧願相信 Westbrook (1991:108) 所提，杜威的教育主張應該是「教師為中心」的說法。蓋杜威在 1897 年揭示〈我的教育信念〉(My pedagogic creed) (Dewey, 1897a:94) 時說：

我相信.....教師的職責不僅在於培養個人，也在於塑造正確的生活。我相信，每位教師都應該認識到自己崇高的使命；每位教師都應該相信，自己服務於社會，自己的職責就是維護正常的社會秩序，確保社會的正常發展。

Westbrook (1991:108-109) 據此確認：

杜威堅信教師們有能力創造一種環境，並且在課堂中想方設法「居中協調」兒童所具有的諸多潛能，讓這些潛能轉化成「為社會服務的智慧」。杜威呼籲教師們，要藝術化地安排課堂中的各種活動，俾便「確保社會的正常發展」。

Westbrook (1991:109) 甚至作了更大膽的論斷：「若教師果能善盡其責，就無需任何其它的改革。民主、合作的公民社會將由課堂興生而起」。

由此可見，杜威對於教師的信任與期許都相當高，也因而課以教師的責任也相當大。這一點可以從他於 1896 年至 1904 年辦理實驗學校時的一些做法看出。

1936 年時，由原在實驗學校服務的兩位教師 Katherine Camp Mayhew 與 Anna Camp Edwards 所撰的《杜威

學校：芝加哥大學實驗學校，1896-1903》，就 1897 年 5 月 21 日杜威發表在《大學（芝加哥）紀事》(University Record) 的〈大學初等小學的科目與方法〉(The University Elementary School, studies and methods) 所摘錄的幾段文字，可以確認杜威原本希望該校的教師最好是具有全方位 (all-round) 的教學專長，但是，卻在實施一段時間之後放棄了。<sup>5</sup> 他是這麼說的：

關於教師專長的問題，我們在試驗一段時間作了一些修正。原先，我們以為全方位的教師最好，讓一位教師負責若干個科目的教學，應該是可取的。但是，後來我們放棄了此一理論。(Mayhew & Edwards, 1936:35)

後來，該校聘請了學有專長的教師負責專門科目的教學。不過，這麼做雖然避免了早先的毛病，卻又出現了一些另外的問題：

從這個極端擺盪到另一個極端.....每位教師只顧自個兒的教學，不理會別人，如此，兒童生活的統整性就在這許多的專家的品味之下犧牲了。然而，這似乎不是專家的問題，而是專長的問題。要一個人同時教手工、技藝、科學與文學，卻要他勝任各方面的教學，在身心上都不太可能。其中必然有些教學會流於表面化。兒童由於沒有專家技藝的典範可資依循，只粗略地學到皮毛。因此，學校盡量把各項教學交給專家教師負責，同時，設法維繫他們之間的不斷協商與合作，俾便保持一致與調和。(Mayhew & Edwards, 1936:36)

《杜威學校》一書記載了不少有關教師所擔負責任的細項。這些責任大致歸納為課程發展與實驗、教學設計與實施、親師互動與學生輔導，以及行政管理與支援等項。因受篇幅所限，僅摘述三段如下：

不像那些只是在紙上計畫一項方案（program），然後要求教師們教導學生的人們，這些參加實驗的人所面對的是不同的問題。教育方案的擬訂，即使在形成理論的階段，教師們（還有學生們）的協助，也是基本的、首要的且為不可或缺的要素。所以，很顯然，在教師—學習的過程之安排與執行方面，所有的行政人員、教師及學生都要分擔責任。（Mayhew & Edwards, 1936:10-11）

不僅具體的材料，學生學習用的教材，乃至教學的方法，都是在學校辦學的過程中發展出來的。（Mayhew & Edwards, 1936:11-12）

實驗學校是大學的一個部門，也是家長送兒童受教育的場所。這樣的地方所需要的條件，一方面要確保研究的自由，另一方面要讓兒童正常發展。這意味著課程的計畫，其性質不是靜止的，需要不斷地照顧成長中兒童的經驗，以及他們變動著的需要與興趣。這包括了仔細安排學校的自然與社會環境，並且在清楚明辨的情況下尋找各種教材，以便實現與促進兒童的全面成長。這意味著研究與觀察，以便讓呈現這些教材的內容及方法能與兒童變動著的態度與能力一致，並讓兒童能夠把過去經驗中有價值的東西與其現在及未來加以聯結。（Mayhew & Edwards, 1936:20）

那麼，華德福學校的情況如何呢？

在謝易霖的博士論文當中，可以找到不少的證據顯示宜蘭慈心華德福學校秉承施泰納的教育主張，把教師當作課程的主體，對於教師在學校課程的設計、發展、實施等過程中所擔負的責任，以及所具有的能力，都給予以極高的信任與期望。<sup>6</sup>由華德福學校四項十分特別的課程與教學安排，可以看出這一點：

其一，一年級到十二年級設有連貫的「主課程」（main lessons），每年大約有 12 個「主課程」，每天早上由導師負責，以 2 個小時進行完整主題的教學。這些主課程包括語文、數學、自然科學和人文社會與環境，搭配各種創造性的藝術課程、身心發展與健康、慶典等活動，旨在使學生能獲致身心靈的均衡發展。（范信賢，2012：265-266；謝易霖，2015：133-135）。

其二，一至八年級為導師階段，九至十二年級為導生階段（謝易霖，2015：135-137）。

其三，沒有教科書，課程的進行胥賴教師的悉心準備。課堂中供師「教」生「學」互動的黑板，以及學生的工作本，記載了課程與教學活動進行的軌跡（謝易霖，2015：137-140）。

其四，有綱「無／吾」本（謝易霖，2015：141-144）。<sup>7</sup>誠如謝易霖（2015：144）所說：在華德福學校，教師們必須竭盡心力，集思廣益，在有綱「無」本的情況之下，發展出「有綱吾本」的課程與教學。

綜合本節所述，在杜威及施泰納兩位實驗教育先行者的課程理念與作法之中，皆課以相當重大的責任。

## 六、施泰納殊異的學生學習階段觀

如前所述，杜威學校自 1896 年創設，因為杜威於 1904 年由芝加哥大學轉換到哥倫比亞大學任教，所以只存在了八年。不過，由杜威發表於 1897 年第二卷《大學（芝加哥）紀事》中的〈大學初等學校：歷史與性質〉（The University Elementary School: History and character）<sup>8</sup>一文專列「學校組織的大綱」一節，可以看出杜威對於對學生學習階段的規畫，與現今的狀況無太大差異：由初等教育、中等教育，而至高等教育或者大學（Dewey, 1897b:330）。

作為「芝加哥大學初等學校」的實驗學校，乃是與作為「高等學校」的芝加哥大學相對。所以，他指出：「大學初等學校涉及了前兩個時期」（Dewey, 1897b:331）。這兩個時期當然是指初等教育及中等教育。不過，在他 1897 年發表這篇文章時，實驗學校只辦理初等教育，「還未提供中等教育時期的學習」（Dewey, 1897b:331）。所以，由 1936 年出版的《杜威學校》書中所報導的實際運作情況，我們就只能看到初等教育的部分。

誠如杜威所說：「初等時期開始於 4 歲，一直延續到 13 歲，其中包括九個學年」（Dewey, 1897b:330-331）。這九年的初等教育分為三個階段，或者

說三個級別（subdivisions or grades），但這些分級的界限並不那麼呆板。第一個級別包括從 4 歲到 7 歲的兒童，第二個級別 7 歲到 10 歲，第三個級別 10 歲到 13 歲。我們由此可以確認，杜威對於對學生學習階段的安排，與現今的狀況無太大差異。

然而，相對於杜威，由一般華德福學校的實施情況來看，施泰納有關學生學習階段畫分的主張即十分特別。謹依據梁福鎮（2008：139-141）、范信賢（2012：262-263）、謝易霖（2015：35）及蘇鈺楠（2016：6-10）等的介紹或評論整理如下。

慈心華德福的課程是依據施泰納的教育哲學規畫而成，其基本的理念乃建立於對「人」的理解之上，確認人在「意志」、「情感」和「思考」這三方面的心靈反應是和外在世界產生互動的關鍵，因而在設計課程與實施教學時，力求保持這三方面的均衡發展，進而獲致以自主與自律為前提的最大自由。以此為出發點，華德福教育有所謂的「七年發展論」，將幼兒至成人的學習歷程分為三個階段：

第一個階段是 0 至 7 歲的幼兒期：此一階段的發展重點為「身」，這個階段的孩子以他們的身體來探索和認識世界，需要規律的安排及重覆性的運動，是孩子用「意志力」進行學習的時期。

第二個階段是 7 至 14 歲的少年期：此一階段的發展重點為「心」，兒童已有清晰的觀察與敏銳的感知能



力，透過心靈與外界的交互作用，對世界的同感與反饋來學習，這是孩子以「情感」進行學習的時期。

第三個階段是 14 至 21 歲的青年期：此一階段的發展重點為「靈」，兒童的身體、情感已成熟到一定程度，是以「思考」來學習的時期。所謂「思考」並不只是指大腦的活動，更是心靈深處對生活印象的判斷和自我意識的形成過程，使其獨立於權威走向內在自由感，發展出判斷力和獨立的思想。

## 七、結語

誠如我在文首所言，我只是就著我對於杜威與施泰納的粗淺認識，「看」他們在課程理念與作法上有哪些值得「談論」的。在這一節中，謹就著先前邊「看」邊「談」的各項內容，略作綜結。

本文第三及第四兩節，我談論了兩位實驗教育先行者都以廣義的觀點來看課程，而且都關心課程的目的乃在於人文意旨的實踐。我之所以特別把這兩點放在最前面談論，是因為一般社會大眾總是從教科書的角度來看課程的意義，又從考試——特別是升學與就業考試的角度——來看課程的目的。這些褊狹的觀點，把課程的意義窄化，又把課程的目的扭曲，亟需加以矯正。杜、施二氏的課程理念與作法，恰可作為參照。

清華大學梅貽琦校長曾說：「大學之大，不在大樓，而在大師」，這句話也可通用於其他階段：要辦好學校，

一定要有負責任的教師。由我在第五節所作的報導可以確認，作為實驗教育典範的杜威學校與華德福學校都落實了這一點，在充分信任與高度期望的前提之下，課教師以重大責任。然而，這兩種學校都提供教師們群策群力、共同進行專業成長與發展的機會。特別是這兩種學校都沒有固定的課程綱要，更沒有現成的教科書可用，而必須由教師自行設計、製作與執行適合學生特質、需求與興趣的課程與教學活動，帶動學生積極投入學習活動。

我在第六節指出杜威對於對學生學習階段的安排，是由初等教育、中等教育，而至高等教育或者大學，與現今的狀況無太大差異。但是，相對於杜威，施泰納有關學生學習階段畫分的主張即十分特別：以「意志」為重點的幼兒期（0 至 7 歲），以「情感」為重點的少年期（7 至 14 歲），以「思考」為重點的青年期（14 至 21 歲），而形成以「身」、「心」、「靈」均衡發展的「七年發展論」。

前文曾經提及，在我看來，杜威雖然名氣較大，但是他在實驗教育這方面所發揮的影響力，比起施泰納來說，似乎小得多。尤其，施泰納自 1919 年始設華德福學校以來，近百年來，這類學校逐漸擴增，遍及世界各國，連台灣都有幾十所。但是，我所設問的「杜威提出的改革主張並未轉譯成為實際，而施泰納的改革建議卻能付諸實行」這個問題，依然沒有確切的答案，有待大家持續探究。

## 參考書目

- 王承緒(譯)(2007)。K. C. Mayhew & A. C. Edwards著。杜威學校 (The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903)。上海：教育科學出版社。
- 吳俊升(1972)。教育與文化論文選集。臺北：商務。
- 范信賢(2012)。華德福學校課程的課程美學：E. Eisner觀點的映照。陳伯璋主編，課程美學(頁247-280)。臺北市：五南。
- 倪鳴香(2004)。扎根與蛻變：尋華福德教育在台灣行動的足跡。宜蘭縣：人智學教育基金會。
- 梁福鎮(2008)。施泰納人智學教育學之探究。當代教育研究，16(1)，121-153。
- 陳志修(2005)。另類教育的省思：Rudolf Steiner教育理念之批判。國民教育學報，2：183-201。
- 單文經(2014)。杜威對課程與教學問題的提示。教育研究月刊，245，128-144。
- 黃曉星(2002)。邁向個性的教育：一位留英、美學者解讀華德福教育。香港：中文大學出版社。
- 鄭鼎耀(譯)(1997/2004)。R. Wilkinson著。善、美、真的學校：華德福教育入門 (Questions and answers on Rudolf Steiner education, The curriculum of the Rudolf Steiner School, The temperaments in education)。新北市：光佑。
- 謝易霖(2015)。人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思。國立政治大學教育學系，博士學位論文。
- 藍雲、陳世佳(譯)(2009)。教學的勇氣 (The courage to teach: Exploring the inner landscape of teacher's life)。臺北市：心理。
- 蘇鈺楠(2016)。R. Steiner 的教育階段論對華德福課程之蘊義及省思。高雄師大學報，40：1-17。
- Dewey, J. (1897a). My pedagogic creed. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [EW5:84-95]. Charlottesville, VA, Intelex Corp.
- Dewey, J. (1897b). The University Elementary School: History and character. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW1:325-334]. Charlottesville, VA, Intelex Corp.

- Dewey, J. (1909). Moral principle in education. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW4:266-293]. Charlottesville, VA, Intalex Corp.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW9]. Charlottesville, VA, Intalex Corp.
- Hansen, D. T. (2006). Introduction. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 1-22 ). Albany, NY: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [LW:12]. Charlottesville, VA, Intalex Corp.
- Kliebard, H.(2004). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958.* New York, NY: Routledge.
- Martin, J. (2002). *The education of John Dewey: A biography.* New York, NY: Columbia University Press.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1936). *The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903.* New York: D. Appleton-Century. (Reprinted in 1966, by New York: Atherton Press.)
- Page, R. (2006). Curriculum matters. In David T. Hansen (Ed.), *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 39-65 ). Albany, NY: State University of New York Press.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach : Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy.* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wilkinson, R. (1994). *The curriculum of the Rudolf Steiner School.* Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.

附註：

1. 2004年，我到政大幼兒教育研究所參加一位研究生的口試，倪鳴香教授以她於當年出版的《扎根與蛻變：尋華福德教育在台灣行動的足跡》一書贈我，但我因隨即趕赴外地工作而轉贈於友人，未及詳閱，至感遺憾。

2. 此一說法，請見Hansen, 2006:2-3。
3. Page所說的遮蔽課程（hiding curriculum）與Jackson（1968）及Apple（1979）等學者所提出的，學生在接受正式課程之同時，暗暗地學習到的「潛在課程」（hidden curriculum）不同。遮蔽課程是因為學校或教師的偏差作法，讓學生只學到一些皮毛的、速效的考試技巧，而無緣接觸到應該學習到的「人文意旨」或是社會的價值，致使學生轉向到他們有限的、個人的、熟悉的、同儕的，以及通俗文化的資源，去學習一些偷雞摸狗、等而下之，甚至是邪門歪道的、不能登大雅之堂的知識或技巧，最後淪為害群之馬或是社會的寄生蟲！更有進者，「潛在課程」還有可能會讓學生學到一些有利於正式課程實施的價值，「遮蔽課程」卻有可能因為正式課程受到遮蔽，課程的社會價值遭到抹煞，致使學生受家庭社經背景影響，而使其原本「已經偏差了的社會資源」（Page, 2006：52）更形異化，或者「因為種族差異……已經被剝奪了很多的社會資本」（Dewey, 1909：157）每況愈下，致使潛在課程的運作與效應益趨惡化（詳見單文經，2014：129-130）。
4. Archambault為原於1936年印行，復於1965年重新出版的《杜威學校》（The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago）一書所撰〈編者前言〉中言及：

這所學校遠遠不是「放任的」，因為教師作為一個負責的代理人，他的作用是明確規定的。這所學校不但不是「兒童中心的」，相反，它是「社會中心的」，時刻注視著社會生活和社會職業。這所學校並不是「沒有方向的」（王承緒譯，2007：12）

Jay Martin則是在《杜威的教育：傳記》（*The education of John Dewey: A biography*）中（2002:199）說：

許多人誤解杜威反對「建制中心」（institution-centered）的教育，主張兒童中心的教育，其實，杜威真正主張的是社會中心的教育。因為學校所培養的並不是孤立的個人，而是能與人建立良好的關係，共為社會發展與進步的社會成員與公民。

5. 依Mayhew & Edwards（1936:vii）所撰《杜威學校》的〈序言〉顯示，Mayhew擔任負責課程發展之責的副校長兼科學領域的主任，而Edwards為實驗初期的歷史教師，後來在較高年段以特別督導教師（special tutor）名義，協助各個領域的教師進行教學。
6. 我在謝易霖的論文還讀到：「以課程為中心」的說法：

（Parker J.）Palmer...注意到「對課程的激情」是學生常提及的優秀老師的樣態，但Palmer更深刻的以為，激情把課程（而不是老師）推向了教學環境的中心...以課程為中心，不是忽略學生的需求，也不是無視教師主體...教師要注入己身生命，形塑教學流程，聆聽並邀請學生，同時還要捨棄己身進入更大的世界。（謝易霖，2015：484）

然而，我查閱了Palmer（2007）原書“The courage to teach: Exploring the inner landscape of teacher's life”

及藍雲、陳世佳翻譯（2009）的《教學的勇氣》一書，才知道所謂的「以課程為中心」，其原文乃是‘subject-centered’，從其上下文脈看，似應譯解為「教材中心」或「課題中心」。

7. 依我理解，謝易霖在此地所說的「綱」，應該可以從兩個方面來看：其一，因為慈心華德福為公辦民營的形式，所以，基本上，其課程實施是以十二年國民基本教育的精神為「綱」；其二，當然是以施泰納的教育理念為指引，參酌國內外華德福學校課程實施的情況，訂定該校的「綱」。
8. 該文後經 Mayhew & Edwards（1936）摘述於所撰《杜威學校》中的26, 27-30, 31, 32, 34, 36等頁。



## 實驗教育文獻反映的歷史脈絡

林彩岫

國立臺中教育大學教育學系教授

李彥儀

國立臺中教育大學教育學系助理教授

林好蕻

國立臺中教育大學教育學系專任助理

### 一、前言

本文旨在根據國立臺中教育大學在執行臺中市政府教育局 105 年度「臺中市實驗教育研發中心」委託計畫期間所蒐集之國內外實驗教育相關文獻，梳理其中所反映的歷史脈絡與教育關懷。

研究者蒐集 2000 年以後所出版或發表之實驗教育相關之文章，至 2017 年 11 月 30 日止，共蒐集國內文獻 105 篇（計畫案設定至少 40 篇），國外文獻 33 篇（計畫案設定至少 20 篇）。然而，在撰寫本文的過程中，研究者深感聚焦於臺灣作者所寫與中小學階段實驗教育發展有關之文獻，較能掌握臺灣中小學階段實驗教育發展的脈絡，以此範圍來做分析，對臺灣本土的實驗教育將比較有意義，因此，研究者捨去外文文獻、中國學者撰寫但無關臺灣實驗教育的論著以及國內作者只論及於幼兒園教育的著作。最後，研究者採用了所蒐集的國內文獻中的 91 篇來進行分析。

本文所蒐集文獻的時間設定在 2000 年以後出版之文獻，乃是嘗試在以實驗教育法理依據作為分析的主軸。因此，以 1999 年《國民教育法》揭示國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育作為探討的起點，稱為醞釀期，並以 2014 年《實驗教育三法》

通過後作為分水嶺，期能藉以突顯《實驗教育三法》通過前後，實驗教育在我國社會推動過程之中的發展變化。

以下試就「實驗教育三法醞釀期（2000-2014）」與「《實驗教育三法》公布之後（2014 迄今）」兩個時期分別掌握實驗教育文獻所反映的歷史脈絡。

### 二、《實驗教育三法》的醞釀期（2000—2014）

自各縣市政府陸續按照 1999 年《國民教育法》第 4 條第 4 項「為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法，由直轄市或縣（市）政府定之」，以及根據《教育基本法》第 13 條「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展」，到教育部於 2014 年 11 月 19 日公布《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》等「實驗教育三法」這十四年之間，從國內發表或出版的各類相關文獻成果（期刊論文、學位論文、報導……）來看，這段時期人們對實驗教育的討論與關懷包括（一）介紹

實驗教育的思想並探討對我國實驗教育推動的啟示、(二) 介紹或比較國內外實驗教育的學校類型、(三) 介紹實驗教育相關法令，以及 (四) 考察我國實驗教育推動的過去、現在與未來。這個時期的相關文獻共計 46 筆，茲按照以上分類，撮述如下：

(一) 介紹實驗教育的理念與相關措施，以及對我國目前教育實踐的啟示

研究者在介紹實驗教育的理念與相關措施，以及對我國目前教育實踐的啟示方面，蒐集到之文獻有 12 筆，茲臚列如表 1：

表 1 介紹實驗教育的理念與相關措施及對我國目前教育實踐的啟示之文獻

年代	作者	論題	類型
2003	林麗真	從華德福教育開一扇窗：探尋九年一貫藝術與人文領域師資培育的新面向	期刊論文
2004	林文魁	另類個案研討會：慈心華德福小學模式	期刊論文
2005	黃心怡	自主學習與學生自我賦權：以台北市自主學習實驗計畫學生為例之研究	期刊論文
2007	翁凱婷	另類學校中的人權教育之研究：以種籽親子實驗小學為例	碩士論文
2008	郭實淪	夏山學校展現的民主教育精神	期刊論文
2008	蘇鈺楠	從心開始：斯泰納對心靈世界的觀點及其啟示	期刊論文
2010	陳怡潔	師資培育制度外的一章－華德福教師培育之探究	碩士論文
2011	彭千芸	另類教育與即興美學：一位華德福學校學生的生命故事	碩士論文
2012	舒季嫻	另類學校中的品格教育之研究-以欣欣實驗教育學校為例	碩士論文
2012	劉若凡	運動中的另類學校：學校變革的組織分析	碩士論文
2012	吳清山	在家教育與自主學習	期刊論文
2013	謝雅君	一種青春，兩個世界：跨越教育體制畢業生之質性研究	碩士論文

資料來源：研究者自行整理

由表 1 可知，研究者較偏向以單一機構或單一思想的探究為規準來歸類文章。12 筆資料中，期刊論文與碩士論文各半，除了 6 篇期刊論文中的 3 篇比較屬於理念與制度的介紹之外，其餘的 3 篇期刊論文則是可歸屬於在地的實踐。至於 6 篇碩士論文，都有其明確的研究場域，都可算是在地實踐的探究。總之，本時期的文獻，似乎已超越實驗教育的本質以及相關理

論的摸索與探究，而進入到行動者的實踐與感知的表達。值得注意的是，其中幾篇著作，更是聚焦於試圖理解或釐清實驗教育性質的質性研究。比如：謝雅君的碩士論文試圖透過敘說生命故事的方式來反思自我成長的歷程與自我概念形構發展，藉此辯護與洗刷實驗教育並非是有錢人家或菁英人士之子女所專屬的教育之汙名。

(二) 介紹或比較國內外實驗教育學校  
類型

研究者介紹或比較國內外實驗教育學校類型方面所蒐集之文獻共 26 筆，茲臚列於表 2

表 2 介紹或比較國內外實驗教育學校類型之文獻

年代	作者	論題	類型
2003	張雪娥	台中市國民小學實施家長教育選擇權之研究	碩士論文
2004	林俊諺	公立與公辦民營小學教師專業自主性比較研究—以宜蘭縣為例	碩士論文
2004	游宏隆	公辦民營學校治理結構之研究：以慈心華德福教育實驗小學為例	碩士論文
2004	陳啟明	另類教育體驗—英國愛默生學院進修心得	期刊論文
2005	李雅卿	他山之石：國際「在家自學研討會」的觀察與心得	期刊論文
2006	吳明哲	宜蘭縣公辦民營學校之研究	碩士論文
2006	楊文貴 楊嵐智 游琇雯	公辦民營學校的可能與困境_宜蘭縣人文國中小四 年生命史中的一些經驗	會議論文
2006	黃源河 符碧真	在地化教育理論的建構：理念學校真的是本土教育 文化的另類嗎？	期刊論文
2007	蔡宣蘋	台東縣非學校型態實驗教育之質性研究	碩士論文
2007	王雅惠	覺醒與爭權的社會行動：另類學校家長教育選擇權 意識之個案研究	碩士論文
2007	張碧如	教育選擇權與受教權之間的兩難：一位在家教育評 鑑委員之訪談研究	期刊論文
2007	劉世傑	我國國小體制內與體制外之比較—以全人實驗中 學小學部為例	期刊論文
2008	林青蘭	森林裡的教育：森林小學的旅遊教學	期刊論文
2008	唐宗浩	學術研討：苗圃小學參訪報告	網頁資料
2008	王炎川	台灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究：以 宜蘭慈心華德福學校為例	碩士論文
2008	林翠香	國中身心障礙學生就讀「非學校型態實驗教育」歷 程之研究	碩士論文
2008	黃夏成	一條自主學習的路-在家教育	期刊論文
2010	劉鳳雲	臺北市非學校型態實驗教育方案目標評鑑之研究	碩士論文
2010	羅恩綺 林楚欣	教師培育與生命轉變以一位華德福教師為例	會議論文
2011	黃政傑	前瞻非學校型態實驗教育	期刊論文
2011	李佳倫	臺灣與西班牙義務教育階段公辦民營學校之比較 研究	碩士論文
2012	帥宗婷	升學壓力中的凝視與主體-以私立復興實驗高級中 學與慈心華德福為例	碩士論文
2012	蔡旻欣	我國非學校型態實驗教育之研究政策執行的觀點	碩士論文

續下頁



表 2 介紹或比較國內外實驗教育學校類型之文獻

年代	作者	論題	類型
2012	張盈峰	另類教育的課程美學建構與實踐：全人中學的個案研究	研究計畫
2012	施如娟	國民小學階段實施在家教育意見調查研究-以嘉義市為例	碩士論文
2013	張明惠	德國華德福教育之在地化過程－以雲林山峰華德福學校為例	碩士論文

資料來源：研究者自行整理

被研究者歸入表 2「實驗教育學校類型」範疇之大部分文獻，其內容多少會言及法理依據的問題，然而在這個時期的「法」，指的只是《國民教育法》與《教育基本法》裡的片段的規定，在這種情況下，各種突破當時教育現況與體制內教育的嘗試應運而生。其中，撰文者多聚焦於家長教育選擇權、非學校型態的實驗教育、公辦民營學校、在家教育等議題的探討。除此之外，從以上的文獻中也可發現，除了在地的實踐之文章仍佔有一定比例外，比較體制內與體制外學

校之研究興趣也是方興未艾，足見若干實驗教育學校或機構在此時期發展已漸成熟，有足夠的內涵與份量，能夠與體制內之學校做一比較與分析。

### (三) 介紹相關法令

實驗教育的「於法有據」是很重要的，但真正專文從法的立場來寫文章的，但是較少有作者針對法的主題進行分析或論述。研究者在這方面所蒐集之文獻共 3 筆，參看表 3：

表 3 介紹相關法令之文獻

年代	作者	論題	類型
2006	吳瓊洳	我國實施在家自行教育相關法令的內容分析	期刊論文
2010	陳淑英	論父母在家教育權－教育行政的鬆綁與再規範	期刊論文
2011	董俞伯	理念學校的校務評鑑法制：以宜蘭慈心華德福學校為例	碩士論文

資料來源：研究者自行整理

表 3 的文獻，是針對《國民教育法》與《教育基本法》的相關規定作進一步探討的少數文獻。值得注意的是，董俞伯論文已涉及了實驗學校的評鑑的法律依據，他在文中亦為實驗教育的校務評鑑方向提出了建議，有其參考價值。

### (四) 回顧與前瞻實驗教育發展

研究者所蒐集到在 2000-2014 年間關於實驗教育發展回顧與前瞻的文獻有 5 筆，這幾篇文獻多聚焦於探討了《實驗教育三法》立法之前實驗教育推動的困境以及相關法令（比如《國民教育法》在 2010 年

1 月 27 日的修訂) 為回應實際需求 而有所調整的過程。茲臚列於表 4。

表 4 回顧與前瞻實驗教育發展

年代	作者	論題	類型
2006	唐宗浩 李雅卿 陳念萱	另類教育在台灣	專書
2009	黃增榮	我國另類教育發展過程及其影響	期刊論文
2013	吳清山	非學校型態實驗教育的新紀元	期刊論文
2011	劉若凡	台灣「另類教育研究的歷史考察」以學位、期刊論文為主的初步嘗試	專書論文
2013	張碧如	臺灣南部對另類教育的需求初探	期刊論文

資料來源：研究者自行整理

「實驗教育」一詞容易引起混淆與誤解，也難掌握其富於「理念」之實踐的蘊義，因此體制外教育的參與者或實踐者比較願意以「另類教育」稱之，而實驗教育一詞則是妥協後的結果。因此部分所蒐集到的 5 筆實驗三法立法前所撰寫的文獻中，除了吳清山的文章外，其他 4 筆資料是以「另類教育」為題而撰文，多少可反映此傾向。

另外，從表 4 的文獻亦可得知，另類教育在臺灣，到了 2006 年時已足以分期來敘說其發展，唐宗浩等人主編的《另類教育在台灣》一書，就將另類教育的發展分為草創期、發展期、成熟期與分享期。另外，在 2006 年時，臺灣的另類教育參與者已認為另類教育在臺灣已成熟而達到可分享的境地。在彼時，他們即指出各期都有其發展過程中可能會遇到的困難，並提醒我們這些困難「要處理得好，才能順利進入下一階段」。再者，到了 2011 年，另類教育的文獻也已累積到

相當的程度，而使得劉若凡有足夠的資料能對「另類教育」的研究作歷史考察與譜系分析。

### 三、《實驗教育三法》公布之後（2014 迄今）

與實驗教育相關的文獻，在《實驗教育三法》公布之後，仍延續了之前的議題，但更為聚焦在本土的實踐，相關研究的關注焦點大概可以分為三類，包括：（一）回顧與前瞻實驗教育在臺灣的發展、（二）相關法令的探討，以及（三）實驗教育的在地實踐。這個時期的相關文獻共計 45 筆，茲按主題臚列並撮述如下：

#### （一）回顧與前瞻實驗教育在臺灣的發展

研究者將蒐集之文獻歸為實驗教育在臺灣的發展，但比較屬於貴與前瞻範疇的文章，共計 18 筆，整理如表 5。

表 5 回顧與前瞻實驗教育在臺灣的發展

年代	作者	論題	類型
2015	陳璽元	我們還需要多少實驗學校？	期刊論文
2015	馮朝霖	把根紮深、把夢作大—台灣實驗教育發展願景	期刊論文
2015	賴春錦	實驗教育新起點—開啟另類學習一扇窗	期刊論文
2015	林騰蛟	實驗教育-灑下多元種籽，開創繽紛未來	期刊論文
2016	陳添丁	臺灣另類教育發展現況及展望	期刊論文
2016	林海清	實驗教育向前行	期刊論文
2016	丁志權	台灣非學校型態實驗教育體制分析	期刊論文
2016	張淑芳	實驗教育辦學面臨的挑戰	期刊論文
2016	王全興	實驗教育三法通過後之契機再臨	期刊論文
2016	今周刊	從小眾到爆發：臺灣實驗教育缺什麼？	一般評論
2016	吳清山	非學校型態實驗教育 發展、影響及因應作為	期刊論文
2016	陳世聰	理念學校績效評估之探討	期刊論文
2016	國立交通大學 師資培育中心	交通大學師資培育中心通訊第 66 期：不同的教育方式—體制外的教育	期刊論文
2017	秦夢群 溫子欣 莊俊儒	實驗教育之特色及對現行教育之啟示	期刊論文
2017	王如哲	從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢	期刊論文
2017	張淑芳	實驗教育理念實踐與辦學經營的另類思維	期刊論文
2017	張裕程	開啟台灣教育的另一扇窗：非學校型態實驗教育	期刊論文
2017	林彩岫 游自達 陳延興 賴志峰 曾榮華 李彥儀 林好蓁	臺中市實驗教育現況、困難與建議之研究	期刊論文

資料來源：研究者自行整理

從表 5 的文獻中發現，全都是來自期刊論文。另外，審視題目的用詞，除了陳添丁和交通大學師資培育中心通訊未用到「實驗」一詞之外，其餘作者似乎都因應實驗三法的公布而以「實驗教育」來行文。除此之外，這時期回顧前瞻類的文獻多半以《實驗

教育三法》的通過、公布為開場內容，除了回顧實驗教育在臺灣推動的歷史之外，亦指出實驗教育在未來發展可能需要面對的實務問題，比如師資來源、校務評鑑等，值得教育相關權責單位重視。再者，對於實驗三法的公布，從論文標題看來，大部分的作者

似是充滿肯定與期待，但也有少數表示對相關配套措施不足而感到焦慮者。其中，林彩岫等人合撰的論文即是針對臺中市實踐實驗教育時所遇困難而整理出來的一份難題清單，並嘗試提出因應之道，希望所提出之建議除了可以解決臺中市實驗教育的難題外，還能作為全國實驗教育推動與未

來進一步修法時之參考。

## （二）相關法令的探討

研究者在將實驗教育參法公布後所蒐集到的資料歸為相關法令的探討之文獻有 9 筆，茲臚列如表 6。

表 6 相關法令的探討

年代	作者	論題	類型
2015	李柏佳	學校型態實驗教育實施條例解析：國民教育階段為例	期刊論文
2015	林俊成	實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略	期刊論文
2015	許茹菁	談實驗教育三法及其在公立學校實現之可能與挑戰	期刊論文
2016	盧冠錚	在家教育法制之研究	碩士論文
2016	黃彥超	實驗教育三法分析與影響之探究	期刊論文
2016	謝傳崇 曾煥淦	偏鄉公立學校之轉型新路？解析《學校型態實驗教育實施條例》	期刊論文
2016	吳俊憲	「實驗教育三法-內容影響及其應有的認知」	期刊論文
2016	游惠音	從「學校型態實驗教育實施條例」談公立國民小學轉型與創新經營的策略	期刊論文
2017	葉明政 鄭玫君	各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規評析	期刊論文

資料來源：研究者自行整理

從被歸入表 6 的文獻的論題可知，自《實驗教育三法》公布之後，關於法令的內涵（比如：探討法規的精神或適用範圍）、可行性或適用性（比如：公私立學校型態實驗教育是否該分開立法？）以及可能造成的衝擊（比如：傳統公立學校要如何因應實驗教育在課程設計、教學方式……等方面所帶來的挑戰？），以及當前實驗教育所面臨的問題（比如：師資），成了實驗教育在當前教育理論與實務方面探討的重點之一。總的來說，這

些文獻所提出的問題，既有助於讓人們更進一步掌握實驗教育的意義，也有助於政府相關單位、專家學者在未來能將實驗教育法令修訂得更為完備且更加符合我國國情與教育需求。

另外，從表 6 可看出，除了一篇碩士論文外，其他皆為期刊文章。除此之外，從中還發現一個有趣的現象，除了那篇碩士論文討論在家教育的法制外，其他大部分的文章關心的是對公立學校的影響，尤其是對國民

教育階段的公立學校。前一部分還因由於實驗三法的公布而使得另類教育或體制外的教育有法理的依據，而讓作者用「夢」、「另一扇窗」、「繽紛」等字眼來形容對體制外或另類教育的期盼，難掩一份歡欣之情。但是，對公立學校而言，用語卻是相對沉重的「挑戰」與「轉型」，對某些學校更是「挑戰」也是「契機」，尤其是對偏鄉小校而言。

對於以上的兩樣情，有著些許的弔詭。本來實驗教育相關法令的公

布，乃是針對讓體制外的教育或另類教育有一套獨立的法理基礎而制訂，在體制外教育參與者或支持者的極力遊說爭取之下，終於獲得立法，在欲繼續向前行之際，赫然發現有公立學校為因應少子化危機，也加入實驗教育的行列。

### (三) 實驗教育的在地實踐

研究者將所蒐集之文獻歸在《實驗教育三法》公布後之實驗教育的在地實踐方面的文章有 18 筆，參看表 7。

表 7 實驗教育的在地實踐

年代	作者	論題	類型
2015	謝易霖	人智學啟迪下之華語文課程圖像—宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思	博士論文
2015	蘇鈺楠 梁可憲	R. Steiner 的自由哲學及教育蘊義	期刊論文
2015	吳任鈞	學生自治的制度設計	期刊論文
2016	唐光華	多元化的臺灣在家自學教育模式：實驗教育個案週課表比較分析	期刊論文
2016	黃錫培	雲林縣山峰華德福教育實驗國小：第一所公辦實驗教育學校	期刊論文
2016	楊雅琪	建構完善的自學道路 自主學習促進會的理念與未來	期刊論文
2016	邱義隆 梁憶靜 林信慧	教育部創新混齡實驗教育計畫~中坑國小(鳶嘴山學堂)校本課程介紹	期刊論文
2016	魏坤賓	實驗教育能讓原住民族教育走出屬於自己的路嗎？	期刊論文
2016	余亭薇	新北市國小教師對學校型態實驗教育認同度與衝擊評估之研究	碩士論文
2016	黃建榮	因應偏鄉小校裁併：實驗教育策略聯盟的可行性	期刊論文
2016	唐宗浩	《另類教育在台灣》之二：第一章	專書章節
2016	果哲	台灣教育的另一片天空	專書
2017	蔡晨雨	台灣另類學校教育之研究_以台灣全人中學為例	期刊論文
2017	蔡進雄	英國實驗教育對我國實驗教育推動的啟示	期刊論文

續下頁

表 7 實驗教育的在地實踐

年代	作者	論題	類型
2017	國家教育研究院	臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話- 協力同行	期刊論文
2017	李嘉年	成為一所親師生的民主學校：種籽親子實驗小學發展歷程研究	碩士論文
2017	詹志禹	實驗創新與十二年國民基本教育	期刊論文
2017	范信賢	慈心華德福學校課程的美學探究	期刊論文

資料來源：研究者自行整理

從表 7 可看出，其中的論文多半為臺灣各種實驗教育類型的介紹，而值得一提的兩筆文獻是謝易霖的博士論文《人智學啟迪下之華語文課程圖像——宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思》以及果哲的專書《台灣教育的另一片天空》。謝易霖以其體貼生命經驗與教育實踐所做的教育哲學思索，可以說是將對實驗教育的探討與反思帶入了一個更為深刻的層面。此外，這篇文獻恐怕也是目前國內針對實驗教育而展開的眾多學位論文之中少有的一篇博士論文。與此相應的是蘇鈺楠、梁可憲的論文，他們注意到史泰納的自由哲學，向來較為我國學界所忽略，於是為文述評。至於果哲的專書是系統性介紹臺灣各類型實驗教育學校、機構或團體的作品，是一部頗具參考價值的資料。

此外，表 7 中的文章還有若干特點，其一就是不局限於用「實驗教育」一詞，許多文章仍採用「另類教育」；其二是主題多元，除了屬於原體制外教育的主題有另類教育理念析論、在家自學、個案另類學校個案研究等；還有屬於公立學校面對的挑戰與轉型的，包括有與偏鄉廢併校議題相結合

而有的混齡教育以及與原住民族教育合流傳承族群文化的實驗教育，以上兩者是否歸屬為所謂的實驗教育，仍是見仁見智，有待立法來求得進一步的解套。第三方面，則是因應十二年國教課綱的公布，被賦予可「擺脫」或「解構」課綱的實驗教育，仍有與「國家」(state)對話與協力的餘地。

#### 四、結語

就《實驗教育三法》的醞釀期而說，透過耙梳上述文獻資料，可以發現在這個時期對於國外實驗教育的思想與具體推動案例的介紹已不多，且以史泰納的華德福教育系統為主，而更多的關懷是聚焦於如何讓實驗教育在我國的社會情境與文化脈絡之中「生根」，其中涉及的諸如家長選擇權與在家教育權等問題後來都納入了《實驗教育三法》的處理範圍，是以，吾人可以從中看到在我國《實驗教育三法》正式立法之前民間在推動實驗教育的過程中在各類實驗教育型態上的摸索與嘗試。

而綜觀「《實驗教育三法》公布之後（2014 迄今）」這個時期國內相關出版文獻，可以看出我國實驗教育的發展隨著

《實驗教育三法》的公布，而由前一時期的「生根」逐漸走向「深耕」，在實踐上出現了各種樣態與理念的實驗教育機構、學校與團體，同時在研究方面對實驗教育的在地實踐有著更進一步的探討與更為深入的反思。2017年7月11日行政院會通過「實驗教育三法」修正草案，同年11月之後並有設立實驗教育大學之議，立法院並於12月7日通過三法中的《學校型態實驗教育實施條例》修正案，實驗教育未來將延伸至大專院校。

前引唐宗浩等人主編的《另類教育在台灣》一書時曾提到該書對「另類教育」的發展提出了草創期、發展期、成熟期與分享期等階段，且指出各期都有其發展過程中可能會遇到的問題，書中並提醒我們這些問題「要處理得好，才能順利進入下一階段」。吾人或可藉以反思：在我國實驗教育因為法規制定與修正之後而更為蓬勃而多元發展的同時，既存的問題（比如師資、校務評鑑、教學空間、學生學籍……）是否已得到妥善解決？若這些問題亟需處理卻懸而未決，會不會反而使得當下實驗教育的推動在未來延伸的過程中步伐顯得踉蹌？

臺灣的實驗教育，一路走來，筆路藍縷，要能梳理出其脈絡，文獻理應至少從1990年開始蒐集起，然研究者雖有專案經費之支持與要求，仍限於時間與精力之不足，僅以實驗教育不同的立法作為資料蒐集的起點，蒐集2000年之後的文獻予以分析。由於所蒐集之文獻各篇文章之內涵，往往不只論述一個面向，因此無法以更具強度的概念來做歸類，僅分為「《實驗教育三法》的醞釀期」及「《實驗教育三法》公布之後」兩期來

作分析。此兩期之重點，又以介紹實驗教育理念與比較實驗教育類型、相關法令、在地化實踐及回顧與前瞻等次層面歸納之，致使本文之歸類不免流於武斷，期盼有興趣於此類型研究者，能做進一步的耙梳、歸類及評述，以彰顯文獻所顯示的實驗教育之歷史脈絡，並從中能獲得更強而有力的啟示。

### 參考文獻

- 今周刊（2016）。從小眾到爆發：台灣實驗教育缺什麼？。今周刊，1026，110-115。
- 王全興（2016）。實驗教育三法通過後之契機再臨。台灣教育，699，46-47。
- 王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。台灣教育，704，12-18。
- 王炎川（2008）。台灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究：以宜蘭慈心華德福學校為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 王雅惠（2007）。覺醒與爭權的社會行動：另類學校家長教育選擇意識之個案研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 交通大學師資培育中心（2016）。交通大學師資培育中心通訊第66期：不同的教育方式—體制外的教育。新竹市：國立交通大學師資培育中心。

- 余亭薇（2016）。新北市國小教師對學校型態實驗育認同度與衝擊評估之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 吳任鈞（2015）。學生自治的制度設計。新北市教育，14，36-38。
- 吳明哲（2006）。宜蘭縣公辦民營學校之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 吳俊憲（2016）。實驗教育三法：內容、影響及其應有的認知。靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊，22，1-4。
- 吳清山（2011）。非學校型態實驗教育的新紀元。師友月刊，531，53-57。
- 吳清山（2012）。在家教育與自主學習。師友月刊，544，41-46。
- 吳清山（2016）。非學校型態實驗教育發展、影響及因應作為。師友月刊，593，9-13。
- 吳瓊洳（2006）。我國實施在家自行教育相關法令的內容分析。台東教育大學學報，17（1），133-154。
- 李佳倫（2011）。臺灣與西班牙義務教育階段公辦民營學校之比較研究（未出版之碩士論文）。國立暨南大學，南投縣。
- 李柏佳（2015）。學校型態實驗教育施條例解析：國民階段為例。學校行政雙月刊，101，15-33。
- 李雅卿（2005）。他山之石：國際「在家自學研討會」的觀察與心得。師友月刊454，20-22。
- 李嘉年（2017）。成為一所親師生的民主學校：種籽親子實驗小學發展歷程研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林文魁（2004）。另類個案研討會：慈心華德福小學模式。學生輔導，91，92-113。
- 林青蘭（2008）。森林裡的教育：森林小學的旅遊教學。新使者，105，11-13。
- 林俊成（2015）。實驗教育相關法規對當前之影響及公立學校經營策略。臺灣教育評論月刊，4（1），172-178。
- 林俊諺（2004）。公立與公辦民營小學教師專業自主性比較研究以宜蘭縣為例（未出版之碩士論文）。佛光人文社會學院，宜蘭縣。
- 林海清（2016）。實驗教育向前行。師友月刊，593，14-20。
- 林翠香（2008）。國中身心障礙學生就讀「非學校型態實驗教育」歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。



- 林麗真（2003）。從華德福教育開一扇窗：探尋九年一貫藝術與人文領域師資培育的新面向。中小學一般藝術教育師資培育學術與實務研討會論文集，189-204。
- 林騰蛟（2015）。實驗教育-灑下多元種籽，開創繽紛未來。新北市教育，14，4。
- 果哲（2016）。台灣教育的另一片天空。新北市：大塊文化。
- 邱義隆、梁憶靜、林信慧（2016）。教育部創新混齡實驗計畫-中坑國小（鳶嘴山學堂）校本課程介紹。國家教育研究院教育脈動電子期刊，7，138-152。
- 帥宗婷（2012）。升學壓力中的凝視與主體－以私立復興實驗高級中學與慈心華德福為例（未出版之碩士論文）。東吳大學，臺北市。
- 施如娟（2006）。國民小學階段實施在家教育意見調查研究-以嘉義市為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。課程與教學季刊，20(4)，55-77。
- 唐光華（2016）。多元化的臺灣在家自學教育模式-實驗教育個案週課表比較分析（上）。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/fb89f03-5e5c-430b-84b9-5e5062e96d3e?paged=2&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 唐光華（2016）。多元化的臺灣在家自學教育模式-實驗教育個案週課表比較分析（下）。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/2297be1d-bf98-4d99-81f3-f5bc6e31b78f?paged=2&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 唐光華（2016）。多元化的臺灣在家自學教育模式-實驗教育個案週課表比較分析（中）。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/21dac20e-3d7c-4a6c-b0e9-fbe6279d5fd7?paged=2&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 唐宗浩（2008）。學術研討：苗圃小學參訪報告。取自：<http://www.alearn.org.tw/mag/doc/e000804.htm>
- 唐宗浩（2016）。《另類教育在台灣》之二：第一章。取自：<http://www.alearn.org.tw/mag/doc/f001001.htm>

- 唐宗浩等人（2006）。另類教育在台灣。臺北市：唐山。
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。實驗教育之特色及對現行教育之啟示。台灣教育，704，2-11。
- 翁凱婷（2007）。另類學校中的人權教育之研究：以種籽親子實驗小學為例。（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 張明惠（2013）。德國華德福教育之在地化過程－以雲林山峰華德福學校為例（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 張盈峰（2012）。另類教育的課程美學建構與實踐：全人中學的個案研究。科技部專題研究計畫成果報告（NSC 100-2410-H-004-215-）。
- 張淑芳（2016）。實驗教育辦學面臨的挑戰。中市教育電子報，64。取自<http://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/2308>
- 張淑芳（2017）。實驗教育理念實踐與辦學經營的另類思維。台灣教育，704，19-21。
- 張雪娥（2003）。台中市國民小學實施家長教育選擇權之研究（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，臺中市。
- 張裕程（2017）。開啟台灣教育的另一扇窗：非學校型態實驗教育。臺灣教育評論月刊，6（1），154-157。
- 張碧如（2007）。教育選擇權與受教權之間的兩難：一位在家教育評鑑委員之訪談研究。屏東大學學報，27，1-30。
- 張碧如（2013）。臺灣南部對另類教育的需求初探。教育理論與實踐學刊，28，33-53。
- 許茹菁（2015）。談實驗教育三法及其在公立學校實現之可能與挑戰。教師天地，197，34-40。
- 郭實渝（2008）。夏山學校展現的民主教育精神。通識教育學刊，2，39-54。
- 陳世聰（2016）。理念學校績效評估之探討。經濟管理學刊，11，67-86。
- 陳怡潔（2010）。師資培育制度外的一章-華德福教師培育之探究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 陳啟明（2004）。另類教育體驗－英國愛默生學院進修心得。國教輔導，43(3)，22-28。
- 陳淑英（2006）。論父母在家教育權-教育行政的鬆綁與再規範。學校行政雙月刊，42，79-89。
- 陳添丁（2016）。臺灣另類教育發展現況及展望。台灣教育，697，46-48。

- 陳璽元（2015）。我們還需要多少實驗學校？*師友月刊*，575，32-35。
- 彭千芸（2011）。另類教育與即興美學：一位華德福學校學生的生命故事（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 游宏隆（2004）。公辦民營學校治理結構之研究：以慈心華德福教育實驗小學為例。（未出版之碩士論文）。佛光人文社會學院，宜蘭縣。
- 游惠音（2016）。從「學校型態實驗教育實施條例」談公立國民小學轉型與創新經營的策略。*學校行政雙月刊*，102，161-174。
- 舒季嫻（2012）。另類學校中的品格教育之研究-以欣欣實驗教育學校為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 馮朝霖（2015）。把根紮深、把夢作大-台灣實驗教育發展願景。*新北市教育*，14，13-18。
- 馮朝霖（主編）（2017）。臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話-協力同行。國家教育研究院，臺北市。
- 黃心怡（2005）。自主學習與學生自我賦權：以台北市自主學習實驗計畫學生為例之研究。*中正教育研究*，4(2)，81-113。
- 黃建榮（2016）。因應偏鄉小校裁併：實驗教育策略聯盟的可行性。*師友月刊*，586，13-18。
- 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響之探究。*臺灣教育評論月刊*，5（4），44-49。
- 黃政傑（2011）。前瞻非學校型態實驗教育。*師友月刊*，527，0-4。
- 黃夏成（2008）。一條自主學習的路-在家教育。*新使者*，105，4-6。
- 黃源河、符碧真（2006）。在地化教育理論的建構：理念學校真的是本土教育文化的另類嗎？*教師進行先期性專題研究計畫*。明道管理學院，彰化縣。
- 黃增榮（2009）。我國另類教育發展過程及其影響。*教育趨勢導報*，33，2-11。
- 黃錫培（2016）。雲林縣山峰華德福教育實驗國小：第一所公辦學校。*師友月刊*，586，19-23。
- 楊文貴、楊嵐智、游琇雯（2006）。公辦民營學校的可能與困境：宜蘭縣人文國中小四年生命小史中的一些經歷。取自140.111.76.9/doc/paper/公辦民營學校的可能與困境\_宜蘭縣人文國中小四年生命史中的一些經驗\_民95學校行政論壇研討會.pdf

- 楊雅琪（2016）。建構完善的自學道路-自主學習促進會的理念與未來。**師友月刊**593，21-24。
- 葉明政、鄭玫君（2017）。各縣市指定公立學校辦理學校型態實驗教育法規評析。**臺灣教育評論月刊**，6(6)，61-68。
- 董俞伯（2011）。**理念學校的校務評鑑法制：以宜蘭慈心華德福為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。**課程與教學季刊**，20(4)，1-23。
- 劉世傑（2007）。我國國小體制內與體制外之比較-以全人實驗中學小學部為例。**網路社會學通訊**，60。
- 劉若凡（2011）。台灣「另類教育研究」的歷史考察：以學位、期刊論文為主的初步嘗試。**理念學校之論述建構與實踐**。國家教育研究院：臺北市。
- 劉若凡（2012）。**運動中的另類學校：學校變革的組織分析**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 劉鳳雲（2010）。**臺北市非學校型態實驗教育方案目標評鑑之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡旻欣（2012）。**我國非學校型態實驗教育之研究政策執行的觀點**（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。
- 蔡宣蘋（2007）。**台東縣非學校型態實驗教育之質性研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 蔡進雄（2017）。英國實驗教育對我國實驗教育的推動的啟示。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，10。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/500e4b47-f57e-47f3-92ae-da713163b881?paged=2&insId=1750e0c3-aad4-49a5-8f31-77f8cd6d4ac9>
- 盧冠錚（2015）。**在家教育法制之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 賴春錦（2015）。實驗教育新起點-開啟另類學習一扇窗。**新北市教育**，14，28-29。
- 謝易霖（2015）。**人智學啟迪下之華語文課程圖像-宜蘭慈心華德福學校實踐經驗之敘說反思**（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 謝雅君（2013）。**一種青春，兩個世界：跨越教育體制畢業生之質性研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

- 謝傳崇、曾煥淦（2016）。偏鄉公立學校之轉型新路？解析《學校型態實驗教育實施條例》。《學校行政雙月刊》，106，157-177。
- 魏坤賓（2016）。實驗教育能讓原住民族教育走出屬於自己的路嗎？《原教界》，70，42-45。
- 羅恩綺、林楚欣（2010）。教師培育與生命轉變以一位華德福教師為例。2010追求卓越的教保專業學術研討會，1-13。
- 蘇鈺楠（2008）。從心開始：斯泰納對心靈世界的觀點及其啓示。《彰化師大教育學報》，12，77-102。
- 蘇鈺楠、梁可憲（2005）。R. Steiner的自由哲學及教育蘊義。《臺北市立大學學報》，46(2)，29-52。



## 從解構與建構看實驗教育發展趨勢

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行系教授

廖昌瑄

國立彰化師範大學教育研究所博士

### 一、前言

面對少子化的衝擊、教育多元化與創新的需求，更要滿足學生與家長日益高漲的教育選擇權，政府制定「實驗教育三法」開放實驗教育，改變教育體制、行政模式、課程、教材；然而，如何適應目前仍未全面配合改變的升學制度，與看似已然實施學校本位管理，卻仍須保有眾多政府管控的教育環境與校務運作，以提供學生與家長在求學與生涯發展有更好的機會與選擇，恰似解構與建構的關聯與衝突，其轉換之間存在的問題是值得深思。

自 1999 年公布實施，迄今已近 20 年的教育基本法，提供了實驗教育的法源基礎，國內參與實驗教育的人口也日漸增多。為落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理實驗教育之精神，並鼓勵教育創新與實驗為目的，藉以保障學生學習權及家長教育選擇權，教育部於 2014 年 11 月公布「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」（以下稱為非學校型態實驗教育實施條例）、「學校型態實驗教育實施條例」以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」等三個實驗教育法（教育部，2015）。此三法一般簡稱為實驗教育三法。

實驗教育三法將實驗教育分為「非學校型態」、「公辦民營」及「學校型態」，其中 105 學年非學校型態實驗教育學生人數，高級中等學校有 658 人次，較 100 學年 78 人次，成長 7.4 倍最多，國小從 937 人增至 3,183 人，占總學生比率增至 0.27%，國中從 636 人增至 1,015 人；105 學年公辦民營實驗教育學生人數 1,620 人，包括國小 974 人、國中 551 人、高級中等學校 95 人；因各縣市積極鼓勵小型學校轉型實驗教育，以避免遭裁、併校，學校型態實驗教育實施兩年，已有 40 校通過計畫審核，學生人數從 780 人增至 3,285 人，成長超過 3 倍，顯示實驗教育正蓬勃發展中（教育部，2017）。

實驗教育三法解構傳統教育的不足，滿足學生學習權與家長教育選擇權。如同解構的複雜性存在於其反思性問題，其結論時常推翻原來的主張（Biesta, 2009），實驗教育三法能否真正建構出更好的教育發展，本文從實驗教育三法內容解構之中，試著建構更好的學校教育發展趨勢內容，以下探討說明。

### 二、解構傳統教育不足的實驗教育

Peters 與 Burbles (2004) 認為 Derrida 的解構是基於教育整體，提供對教育的積極解釋、抗拒與再評估的形式，包含現行教育制度的主要型態、理論與實踐。因此，實驗教育三法（2014 年 11 月 19 日公

布) 基於學生學習權、家長教育選擇權，進行創新與多元化的基礎上；不僅與過去的傳統教育有所改變，對在地方生活文化、個人信仰的尊重與少子化問題，給予法源依據。這不僅改變學校教育環境，也改變國家的教育生態與觀念。以下分別對於實驗教育三法，進行與過去傳統教育體制的差異解構說明。

#### (一) 非學校型態實驗教育實施條例

為了維護學生權益與教育選擇權，進行實驗與創新的教育多元化。由實驗教育審議會審查三年以上十二年以下學校整合性實驗教育計畫。實驗規範之範圍，可以不受國民教育法、高級中等教育法、特殊教育法及其相關法規之規定，並載明其不適用之相關規定。實驗教育計畫經實驗教育審議會審查，實施後提供實驗教育結果報告，實施期間接受評鑑小組評鑑。

#### (二) 學校型態實驗教育實施條例

學校型態實驗教育以學生為中心，對學生學習權之保障及家長教育選擇權之落實，並尊重家長及學生之多元文化、信仰及多元智能，允許在學校教育範圍外，以非營利目的的原則，採用實驗課程。非學校型態實驗教育的實施需經實驗教育審議會審查通過，方可進行。然可不受強迫入學條例規範，可利用學校之間置空間進行相關之實驗教育。為了能取得高級中等學校學籍，與高級中等學校擬訂合作計畫。且能夠以同等學力報考大學，可以參加「自學進修高級中等教育畢業程度學力鑑定考試」。當學生完成實驗教育階段，給予實驗教育證明。

#### (三) 公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例

此一條例主要目的為保障學生受教權，發展地方教育特色。其主要內容有：(1)學校委託私人辦理，除經營計畫經專家初審後，經地方政府教育審議委員會複審，對於終止委託辦理亦予以審議後，方終止；(2)進行社區參與，舉辦公聽會，包含學校委託私人辦理、學區範圍；(3)得不適用國民教育法、教師法、教育人員任用條例及其他相關自治法規之規定；其不適用範圍，應於與直轄市、縣(市)主管機關簽訂之行政契約中定明；(4)有關教育人員的聘用，含括校長與教師，可依校務發展及辦學特色需要，得以聘用特定領域專長人員。

### 三、實驗教育的建構改善傳統教育的發展趨勢

Derrida (1982) 提出延異 (différance) 是具有空間化與時間化，並且在空間與時間的空隙，存在差異化 (difference) 的增補及痕跡。此對於教育的建構思考而言，解構是為了增補對於過去未能完成教育的差異問題，形成一種新的建構發展。所以，解構並不是呈現某一立場，而是針對每一件事，能進行掌握、控制與總結，盡可能將觀點給予充分表達 (Biesta, 2009)。因此，從了解實驗教育是為了改變過去傳統教育的差異不足，進而調整教育建構發展趨於完善。但相同的，學生經實驗教育後，其求學生涯是否有所改變？抑或有所侷限或寬廣？以下針對教育解構後的建構的思考。

### （一）減少迷思，資訊透明

#### 1. 集體意識迷思

實驗教育三法規定對實驗教育計畫採教育審議制評估，但審議委員人選與其意識形態是否會造成審查上偏頗的可能性。委員的徵選，除了依學術持續發展的專家外，實務的長期觀察及參與人員的經驗累積也是同樣重要。

#### 2. 資訊透明化與確實

實驗教育法缺乏提供學生與家長的透明與確實的訊息來源規定，降低保障學生受教權與家長選擇權；且足夠的相關資訊提供社會對於實驗教育的瞭解，提供最佳的實驗教育成功的機會。

#### 3. 升學制度的調整

不同教育階段的升學方式下，除了義務教育及國民教育銜接外，經實驗教育的學生是否具備相同或更佳的升學條件；相同的，是否經實驗教育的學生是否具有更好的能力提升。

### （二）建立學生流動機制

#### 1. 長期評估與追蹤

實驗教育既為教育實驗，除對於實驗教育計畫實施過程與結果，進行教育評鑑外，應建立長期評估與追蹤機制；建立資料庫並公開透明，讓實驗教育獲得改善，得以持續發展。

#### 2. 學生轉學及升學的銜接與輔導

學校實施實驗教育前對於學生是否進行評估，而對於實施實驗教育學校與一般學校之間的轉學及升學的輔導，應具適當處置的專業能力；避免學生無法獲得有效學習與適應，或者造成家長教育選擇的困擾與擔憂。

#### 3. 減少城鄉差距的選擇

偏遠學校因少子化，為了存續而轉型為實驗教育學校，相對於當地學生學習權益與轉型成果是否達預期，或者只是掛名，值得進一步探討；另外，學生因家庭因素，是否被強迫進行實驗教育，缺乏另一個教育選擇機會。

### （三）專業提升，評鑑切實

#### 1. 教育人員專業性提升

教育人員，諸如校長、行政人員與教師的專業素養提升是否符合實驗教育的需求，這是過去由師資培育面臨的挑戰；且實驗教育有時得依賴現場教育人員的專業發展與實踐。

#### 2. 評鑑機制符合真正需求

實驗教育的評鑑目的、範圍與標準的建立，除符合實驗教育的目的與精神，應避免對於一般教育的評鑑產生公平正義的落差。



#### 四、結語

學校教育以公立學校為主，即使私立學校仍得遵守規範，公私立之間並無太大軒輊。為了滿足學生學習權、家長教育選擇權與少子化問題，解構國家長期以來的教育體制，提供實驗教育。實驗教育應不僅具有傳統教育的優勢，更應超越傳統教育優勢，並增補及改善傳統教育。因此，期許實驗教育對於教育體制的解構，改變學校教育環境，有更好的發展趨勢，避免所謂實驗室的白老鼠問題，不僅影響學生求學歷程與結果，甚而影響國家整體教育發展，值得我們深思。

#### 參考文獻

■ 教育部（2017）。**105學年度各級教育統計概況分析**。Retrieved from <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=7C4CA1A5C32137DC&sms=1A40B00E4C745211>

■ 教育部（2015）。**教育發展新契機-實驗教育三法**。Retrieved from [http://www.edu.tw/news\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3](http://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3)

■ Biesta, G. (2009). Deconstruction, justice and the question of education. In Peter, M. A. & Biesta, G. (Eds.), *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*, 15-38. New York: Peter Lang.

■ Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. Transl. Bass A. University of Chicago Press, Chicago.

■ Peters, M., & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and educational research*. London, England: Rowman & Littlefield Publishers, INC



## 實驗教育新局與其影響省思

許家驊

國立嘉義大學教育學系教授

教育部自 2013 至 2017 年間陸續發布了多項實驗教育法規，包含教育部（2013a）國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則、教育部（2013b）高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法、教育部（2014a）公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例、教育部（2014b）高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例、教育部（2014c）學校型態實驗教育實施條例、教育部（2016）公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例施行細則、教育部（2017）學校型態實驗教育實施條例施行細則等。

在前述政策導向下，學校及非學校型態實驗教育機構紛紛設立，2016 年全臺已有 61 所公立實驗學校（張瀨文，2016 年 11 月 7 日），其中含公辦公營實驗學校共 41 所（政大大學報，2017 年 3 月 31 日）。若再將公辦公營、公辦民營、團體自學均列入計算，2017 年全臺 19 個縣市總共有 124 所實驗學校，其中公立實驗小學在 2015 及 2016 年呈現爆發性成長趨勢（陳秀如，2017 年 2 月 7 日），故可知在 2014 至 2016 年間應已突破百所實驗學校（陳雅慧，2017 年 2 月 7 日）。

上述態勢不僅凸顯了實驗教育課題之重要性，同時也指出探討及評估實驗教育影響之必要性，因此本文將先介紹臺灣實驗教育政策內容特色，之後再據之提出在前述政策下之實驗教育新局與其影響省思，並提出結論。

### 一、臺灣實驗教育政策內容特色

依前述所提七項實驗教育政策內容，雖然發布時間不一，且內容有所重疊，但大致可歸納為以下特色，共分為十三項說明。

（一）符應教育部（2013c）教育基本法精神、落實多元辦學理念及家長教育選擇權

規範在教育基本法之教育平等性、自主性及特殊性、得將公立學校委託私人辦理興學、家長教育參與選擇權利、教育實驗發展、多元教育學力鑑定請求權利精神下，彰顯及體現多元辦學、多元教育理念與家長教育選擇權之意旨。

（二）提供公私立學校轉型及公立國中小學委託私人辦理（含該校附設幼兒園及學校分校、分班）實驗教育之法源依據、並可促進其學校組織創新經營（未提及不受課程綱要之限制）

規範體制內公私立學校轉型及公立國中小學委託私人辦理（含附設幼兒園及學校分校、分班）實驗教育事項，以尋求學校型態組織創新經營。

（三）提供體制外非學校型態團體機構依理念辦學法源依據、並可促進其辦學經營創新（不受課程綱要之限制）

規範體制外非學校型態團體機構可依理念辦學，並可在不受課程綱要限制下，尋求辦學經營創新。

(四) 訂定每班學生人數、學生總人數、生師比及入學標準

規範實驗教育計畫之參與學生總人數、學校型態每班學生人數、學生與教師比例、學生入學條件及標準等應符合事項。

(五) 訂定實驗教育計畫之實驗教育規劃內容項目

規範實驗教育學校及非學校型態之實驗教育計畫內容規劃項目，最重要者如課程發展、教學設計實施、學習評量、教育創新等項目。

(六) 訂定實驗教育之組織運作及人事徵聘內容

規範實驗教育學校及非學校型態之組織與運作要求，人員招募、人員性質及待遇適用法源，實驗教育計畫不再續辦時之處理方式等事項。

(七) 訂定實驗教育計畫之申請、審查、審議、監督、評鑑、續辦等內容

規範實驗教育計畫之申請、審查，計畫執行之審議、監督，計畫成效之評鑑及續辦標準等應符合事項，含實施程序。

(八) 訂定實驗教育計畫之學習環境與設備規劃等內容

規範實驗教育計畫應符合之學習環境與設備規劃事項，如師生互動原則及情境、教室空間面積大小等。

(九) 訂定實驗教育學生招收入學、學籍、學力鑑定證明與轉換銜接規範

規範實驗教育學生之招生、入學、學區、學籍管理、學力鑑定申請、給予學力證明、與正式學制間之轉換銜接事項。

(十) 明定實驗教育主管機關

明定實驗教育主管機關在中央為教育部、在直轄市為直轄市政府、在縣（市）為縣（市）政府。

(十一) 區分公私立學校及公立國中小學委託私人辦理（含該校附設幼兒園及學校分校、分班）實驗教育辦理法源依據

依不同學校性質區分實驗教育辦理法源依據，例如分為公私立學校及公立國中小學委託私人辦理之不同辦理法源，前者如學校型態實驗教育實施條例及施行細則，後者如公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例及施行細則，此部份法源依據內容區分為清楚。

### （十二） 區分學校型態及非學校型態 實驗教育辦理法源依據

依不同學習型態區分實驗教育辦理法源依據，例如分為學校型態及非學校型態之不同辦理法源，前者如公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例及施行細則、學校型態實驗教育實施條例及施行細則，後者如高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法、高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例、國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則，此部份法源依據內容亦區分較為清楚。

### （十三） 區分不同學習階段實驗教育 辦理法源依據

依不同學習階段區分實驗教育辦理法源依據，例如分為國民教育階段、高級中等教育階段、包含二者之不同辦理法源，前者如國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例及施行細則，中者如高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法，後者如高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例、學校型態實驗教育實施條例及施行細則，但此部份法源依據內容重疊最多，亦易致紛亂。

## 二、實驗教育新局與其影響省思

綜觀前述各項實驗教育政策內容，可發現其為臺灣實驗教育開闢了全新局面，例如：

### （一） 強化家長多元教育選擇權

符應前述教育基本法精神，提供家長及學習者可依自己的認同理念，在正式學制外之多元教育選擇，含學校型態及非學校型態實驗教育。

### （二） 開創公私立學校組織創新經營轉型契機

提供公私立學校可依學校組織理念，在正式課程外（不受課程綱要之限制）進行創新經營轉型之學校型態實驗教育機會，同時可能促進其辦學經營創新。

### （三） 鬆綁體制外非學校型態團體理念辦學

提供個人、團體及機構可依理念，在正式課程外（不受課程綱要之限制）進行創新經營轉型之非學校型態實驗教育機會同時可促進其辦學經營創新。

### （四） 開放高中以下學校均可辦理實驗教育，且未來可能再擴展延伸至高等教育階段（如增加大學特殊選才就學管道）

提供高中以下學校均可依學校組織理念，在正式課程外（不受課程綱要之限制）進行創新經營轉型之學校型態實驗教育機會。且為顧及實驗教育學習者，在高中階段後銜接正式高等教育體制之權益，未來可能透過增加大學特殊選才就學管道，以促進銜接順暢性（教育部規劃中）。

雖然前述各項實驗教育政策內容對開創臺灣實驗教育新局有其正向影響，但若未就實驗教育總量及品質進行適當評估管制，仍可能產生部份值得省思之負向影響，其省思如下：

(一) 少子化趨勢下，若未進行實驗教育總量評估管制，未來將可能增加整體實驗及非實驗教育學校經營之困難風險

面對不可避免之少子化浪潮，目前不論是高等教育、高中含以下教育階段均已出現學校端教育供應量大於學習端學習者需求量之供需失衡現象，當少子化愈形嚴重時，若未進行實驗教育總量評估管制，例如控管校數比例、生師比等，未來將可能增加整體實驗及非實驗教育學校經營之困難風險，例如學校整併、關閉及教職員資遣之衍生問題。

此外全國教師工會總聯合會（2016）亦曾質疑實驗三法修正草案放寬辦學總校數，可能重蹈高教災難（引自林曉雲，2016年12月23日）。故此可能為各級教育行政主管機關未來必須面對且無法迴避之重要問題之一。

(二) 公私立學校轉型或體制外非學校型態個人團體機構理念辦學之實驗教育，若未進行適當實驗教育品質評估管制（如課程及教學設計實施創新），未來將可能增加個體受教品質受損及回歸銜接正式學校體制教育之困難風險（特別是高教端）

面對如雨後春筍般興起的公私立學校轉型或體制外非學校型態個人團體機構理念辦學之實驗教育，雖然前述各項實驗教育政策內容均提到，若要續期辦理需要通過評鑑及訪視，但目前針對實驗教育評鑑及訪視訂定之規範辦法、指標程序等似付之闕如，因此若未進行適當實驗教育品質評估管制，例如課程及教學設計實施之創新程度等，未來將可能增加個體受教品質受損及回歸銜接正式學校體制教育之困難風險，此問題在學習者自高中銜接高等教育體制時將最為凸顯。

此外顏慶祥（2016）也認為實驗教育的關鍵在於課程設計和教學創新，必須具有實驗的本質，而非為利於招生輕率冠上實驗二字，所以主管機關應審慎把關（引自林曉雲，2016年12月23日）。故此亦可能為各級教育行政主管機關未來必須面對且無法迴避之重要問題之二。

### 三、結論

最後綜合歸納全文內容，可發現現行實驗教育政策，有其正面影響、但亦可能衍生相關負面影響，因此各級教育行政主管機關未來可能必須視其實施狀況，適當調整政策內容，以增加實驗教育之正面影響，同時減少其負面影響。

此外本文發現實驗教育各項政策立法內容疊床架屋，具有甚多重複重疊之處，若能予以系統性整合，將有利於未來之統籌管理與規範。例如不同多元實驗教育政策內容，雖然可區

分為不同學校性質（公私立學校及公立國中小學委託私人辦理）、不同學習型態（學校型態及非學校型態）、不同學習階段（國民教育階段、高級中等教育階段、包含二者）之實驗教育政策，但其內容似屬大同小異，重複重疊之處甚多。

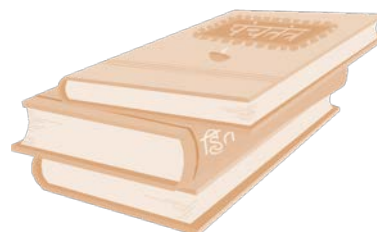
若能以不同學習階段為主軸、各階段內再以不同學習型態為範疇、各型態內再分不同學校性質進行政策立法內容之系統性整合，不僅申請單位容易掌握重點，同時未來主管機關亦便於進行統籌規範、增進管理效率。

#### 參考文獻

- 林曉雲（2016年12月23日）。實驗三法修正草案放寬辦學總校數 全教總：高教災難殷鑑不遠。自由時報網。取 自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1926699>
- 政大大學報（2017年3月31日）。下一場教育大革命？公辦公營實驗教育轉型之路。政大大學報，1646期。取 自 <http://www.unews.nccu.edu.tw/unews/%E4%B8%8B%E4%B8%80%E5%A0%B4%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A4%A7%E9%9D%A9%E5%91%BD%EF%BC%9F%E5%85%AC%E8%BE%A6%E5%85%AC%E7%87%9F%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E8%BD%89%E5%9E%8B%E4%B9%8B%E8%B7%AF/>
- 教育部（2013a）。國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則。臺北：教育部。
- 教育部（2013b）。高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法。臺北：教育部。
- 教育部（2013c）。教育基本法。臺北：教育部。
- 教育部（2014a）。公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例。臺北：教育部。
- 教育部（2014b）。高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例。臺北：教育部。
- 教育部（2014c）。學校型態實驗教育實施條例。臺北：教育部。
- 教育部（2016）。公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例施行細則。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。學校型態實驗教育實施條例施行細則。臺北：教育部。
- 陳秀如（2017年2月7日）。全台實驗學校全蒐羅。親子天下專特刊，29期。取 自 <https://www.parenting.com.tw/article/5073294-%E5%85%A8%E5%8F%B0%E5%AF%A6%E9%A9%97%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%85%A8%E8%92%90%E7%BE%85/>

■ 陳雅慧（2017年2月7日）。實驗教育大爆發。親子天下專特刊，29期。取 自 <https://www.parenting.com.tw/article/5073281-%E9%99%B3%E9%9B%85%E6%85%A7%E7%BC%9A%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A4%A7%E7%88%86%E7%99%BC/>

■ 張瀞文（2016年11月7日）。公立實驗學校就在你家旁。聯合新聞網。取 自 <https://udn.com/news/story/7026/2085563>



# 實驗教育：積極性的教育創新或大躍進式的教育改革

陳易芬

臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

翁福元

暨南國際大學教育政策與行政學系教授

廖昌瑀

彰化師範大學教育研究所哲學博士

## 一、前言

雖然關於「實驗教育」這個名詞的英譯，國內尚未統一，有翻譯為 Alternative Education 者，有翻譯為 Experimental Education。不論是如何的翻譯，所代表的是翻譯者對於這個名詞所掌握的或是存在的概念或是意識形態；同時也代表翻譯者對這樣一個「教育制度」，所持的態度與認知，以及對於「實驗教育」的關注與興趣。自從 2014 年 11 月教育部制定「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」(103 年 11 月 19 日總統華總一義字第 10300173311 號令公布)、「學校型態實驗教育實施條例」(103 年 11 月 19 日總統華總一義字第 10300173321 號令公布)以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」(103 年 11 月 26 日總統華總一義字第 10300177151 號令公布)等一般所稱之「實驗教育三法」。實驗教育者、教育學者專家、社會大眾對於實驗教育的發展除了充滿熱切期盼之外，也發文議論之。具體言之，實驗教育可以說也是教育改革的一種；反之，教育改革也可以說是實驗教育的一種。然而，自 1995 年到 2017 年這一波超過二十年的教育改革，雖然，帶給臺灣教育界相當的活力與創新作為，但是，無可諱言的，也產生相當多的新的問題與挑戰。尤其是，最近幾年的

教育政策不僅連「頭痛醫頭、腳痛醫腳」的笨拙的能力都不見了。所見的幾乎是亂了章法、茫無頭緒的政策。實驗教育三法公布之後，已經有三年的時間了。這三年來，實驗教育的方案計畫是一波一波的推動，稱之為「實驗教育」或許並不為過。這樣風起雲湧的實驗教育運動，教育部稱之為「教育發展新契機-實驗教育三法」(詳見 [http://www.edu.tw/news\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3](http://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3))。然而，本文主要是從比較嚴謹的實驗教育的概念思考，在這樣寬鬆的「實驗教育三法」之下，推動的實驗教育，會不會像最近臺灣這一波的教育改革運動一樣不僅未能成為教育發展的新契機，反而成了導致教育發展崩解的亂源。

## 二、實驗教育功能分析

對於教育的功能大多數人，大概都會從積極的和正向的層面來看。然而，如果從 R. K. Merton(引自 *Sociology Guide*, 2017)對功能的劃分來看，相信教育也存在著消極的或負向的功能。那麼，實驗教育也就不免同時存在著積極正向和消極負向的功能。然而，近年來在臺灣關於實驗教育的地位有相當程度的提高，也獲得了社會大眾與專家學者的關注，尤其是「實驗教育三法」公布之後，不僅



引起社會大眾的關注，對實驗教育有興趣的相關人士更是摩拳擦掌、躍躍欲試，不少學校也都增加對實驗教育人力、物力和財力的投入，對實驗教育寄予高度的厚望和期待。就像林騰蛟(2015，頁4)所說的：

我們相信學生皆擁有不同的天賦，而實驗教育多元的課程、適性的學習，提供學生探索多元智能的契機…各校研訂實驗教育課程，依學校特色發展特性及課程需要，兼顧學生多元需求，已經看見許多教育現場的春天…實驗教育適性發展，強化學生關鍵能力，每一個課程都是一顆種籽，我們相信這些實驗教育的種籽，會在孩子們學習成長中扎根茁壯，開創繽紛的未來。

早期的實驗教育倡導者相信實驗教育對於教育發展和教育研究都有積極的功能和正向的影響(耿紅衛，2013，頁15)：(1)實驗教育可以解決傳統教育忽視兒童生理和心理發展，學習負擔過重，身心發展受到嚴重戕害等問題；(2)創辦實驗學校是教育發展的一大趨勢；(3)實驗教育可以實踐教育理想與方法；(4)實驗教育可以促進教育之研究與教育之推動；及(5)實驗教育可以提高教育的科學性和準確性。如果將「另類教育」(alternative education)或「另類學校」(alternative school)也視為一種實驗教育的話，則對於「另類教育的共同精神」(馮朝霖，2012，頁83-116)的頌揚或許可以視為對實驗教育抱持的積極正向的態度：(1)彰顯孩童的真實圖像；(2)洞察孩童的遊戲天性；(3)珍惜孩童內在自發

性；(4)重視學習的人權價值；(5)實踐教育的民主責任；(6)進行學校的文化反思；(7)肯定教師的轉化角色；(8)鼓勵親師的合作創造；及(9)開顯教育的美學意涵。另類教育的共同精神同樣的建構了美好的教育圖像，以及擘畫了美好的教育遠景。

至於在「實驗教育三法」公布之後，一般的反映又是如何呢？就有關的文獻資料來看，有相當大部分的社會大眾與專家學者是持積極和肯定的態度，以及抱持高度期望的。一般認為「實驗教育三法」將對台灣的教育發展產生如下的影響：

#### (一) 實驗教育三法是教育發展的新契機

教育部(2015，詳見[http://www.edu.tw/news\\_Content.aspx?](http://www.edu.tw/news_Content.aspx?))首先指出「實驗教育三法」的制定可以「鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權」，同時可以「落實教育基本法鼓勵民間辦理教育實驗之精神。」

#### (二) 提供學生更多發展潛能與適性發展的空間

實驗教育三法通過之後實驗教育機構將有更多發展的空間，也可以朝向更多元化和特色化的方向發展。同時，也可以提供家長和學生更多元的教育環境與選擇的機會。在這樣的環境下，不僅父母家長的教育選擇權可以具體的實踐，學生也能夠擁有更多發展潛能與適性發展的空間(南投縣復臨國際實驗教育機構，2016)。

### （三）學校辦學特色化，學校選材多元化

實驗教育三法通過之後，由於開放、多元、彈性、自主的辦學機制，使得家長與學生選擇的機會更多。因此，教育市場將不會是過去的以賣（學校）方為主的市場，也不會完全的由賣方市場轉向買方（學生與家長）市場，而是呈現賣方市場與買方市場拉鋸的現象。也就是家長可以根據其需求或是理念選擇其心目中理想的學校，辦學良好與有特色的學校或是傳統的名校，也可以根據其擇才標準或是學校發展的方向，制定較高或是較嚴格的標準，選擇其心目中理想的學生。因此，實驗教育三法通過之後，將使得學校辦學朝特色化邁進，學校選材朝多元化前進（南投縣復臨國際實驗教育機構，2015）。

以上對於一般社會大眾與專家學者對於實驗教育功能和實驗教育三法的可能產生的影響，根據相關文獻，做了扼要的整理。這些意見或看法是比較積極正向的。然而，對於這樣的實驗教育，是否沒有可以再加斟酌之處或可能有的疑慮之處嗎？就某種程度而言，實驗教育也是教育改革的一環，而且是激進的教育改革。長久以來，每進行一次教育改革，進行支出，我們總是寄予厚望、抱持著高度的期待。可是實施之後呢！總是有不少的檢討與批判、抱怨與牢騷，甚至於爭功諉過者有之，卻不見負責下台者。或許，就某個層面來看，實驗教育或實驗教育三法會是教育發展的新契機，更可以是積極性的教育創新。可是，更令人擔心的問題是：實驗教育會不

會變成大躍進式的教育改革？！尤其是，以台灣長久以來一窩蜂與搶市場的心態，加上決策當局鄉愿式與民粹式的政策執行心態，要實驗教育不變成「大躍進式的教育改革」，恐怕也很難。以下將根據相關的文獻整理實驗教育的限制或可能的消極負向功能，以作為推動實驗教育的警惕。

### 三、實驗教育的限制與負功能

對於實驗教育理論上，有必要以較理性的態度看待之，在強調其積極正向功能的同時，也需要嚴謹的看待其可能產生的消極負向功能。就像看待一般教育或是學校教育時，除了發揮其正功能，也要掌握其負功能（王娟、李運慶，2007；盧瑾，2009）。

耿紅衛(2013, 頁 16)指出目前中國實驗教育存在的問題主要有五：(1)實驗分散而無系統；(2)實驗問題簡單重複；(3)實驗範圍過於狹窄；(4)崇尚速成，不問結果；及(5)忽視學科教育的特殊性。對於當前台灣實施實驗教育的問題，相關的文獻(丁志權，2016，頁 80)也指出四個須謹慎與嚴肅面對的問題：(1)教師的學科知識、教育學知識、與專業精神是否兼具且合於資格，尤其是在非學校型態實驗教育，更須關注這個問題；(2)學生的個性與群性陶冶是否足夠，是否均衡發展；(3)參與學生數與學校數的增減；及(4)訪視與評鑑的實施是否妥善規劃。雖然，這四個問題是針對非學校型態的實驗教育所提出的，但是，就一般的實驗教育來看，也是需要關注的。如果對於實驗教育缺乏正確的認識與具

備適切的態度，而一味的追求所謂的「實驗教育」的時尚，以及追求學校品牌的建立或形象的提升，或是提高升學率，以爭取更多的家長認同與學生入學，或是藉此以爭取更多的資源。如此一來，恐怕會造成學生負擔過重、教師工作量遽增，甚至於可能產生惡性競爭。最後，可能不僅實驗教育的目標與理想未能達到，可能舊有的教育問題都會一一的再度浮現，或甚至於更加惡化。

Cook (2001, pp. 63-66)指出：實驗是指較為複雜的改變我們一般行事的作為，以及系統性的評鑑我們行事的改變。他進一步指出，實驗是指：(1)在實驗室對實驗變項的控制，使之產生直接的作用；與(2)隨機選擇學校、班級、或學生以進行實驗，並加以比較。然而，在美國學者很少採用隨機的實驗教育，會採用實驗教育者較多是教育領域之外的學者；因為，採用隨機性的實驗教育將導致家長的憤怒(Cook, 2001, p. 63)。這些都在於提醒我們從事實驗教育時，除了其正向功能的實踐之外，更要嚴肅看待實驗教育可能面臨的限制與產生的負向功能，並避免他們的產生。庶幾乎！實驗教育比較可能順利實施，以達成功之境。

#### 四、結語

Whitehurst (2012, p.107)為文指出：「實驗的進步對文明的發展有相當的裨益。」同時，他也指出，由於教育對象的高度複雜和充滿了意識形態的問題，因此，實驗教育對於教育政策的制定、教育行政的執行、與教育

改革的推動而言是必要的。本文討論了實驗教育的概念上的問題，實驗教育的功能與影響，實驗教育的限制與負向功能，以及可能面對的問題。這些主要在於提醒，對於實驗教育有興趣者、參與者、或推動者，甚至於是政策制定者與執行者，在進行實驗教育時能採取更慎重和更嚴謹的態度，以達成實驗教育的目標和理想。進一步讓實驗教育成為教育發展的新契機與積極性的教育創新，而不要淪為大躍進式的教育改革。這樣子，才是家長之幸、學生之福，同時也才能為國家社會培育更多傑出優秀的人才，以提升國家的競爭力和促進國家的發展。

#### 參考文獻

- 丁志權(2016)。臺灣非學校型態實驗教育體制分析。《上海教育科研》，9，75-80。
- 王娟、李運慶(2007)。我國教育負功能研究十五年。《南通大學學報(教育科學版)》，23(1)，17-20。
- 林騰蛟(2015)。實驗教育—灑下多元種籽，開創繽紛未來。《新北市教育》，14，4。
- 南投縣復臨國際實驗教育機構(2015)。實驗教育三法下實驗教育學校知多少？擇校世代來臨！帶你認識實驗教育計畫。取自 <http://taisloveu.pixnet.net/blog/post/437906743>

- 南投縣復臨國際實驗教育機構 (2016)。實驗教育機構？你所不知道的實驗教育機構介紹。取自 <http://taisloveu.pixnet.net/blog/post/452908727#article-area>
- 耿紅衛(2013)。實驗教育思潮對20世紀前期我國現代教育研究的影響。《教學與管理》，15-16。
- 教育部(2015)。教育發展新契機-實驗教育三法。取自 [http://www.edu.tw/news\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3](http://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C5AC6858C0DC65F3)
- 馮朝霖（2012）。另類、教育與美學三重奏。載於中華民國教育學會主編：2020教育願景。頁83-116。
- 盧瑾(2009)。學校教育負功能的社會學分析。《內蒙古教育》，444(14)，22-24。
- Cook, T. D. (2001). Why education researchers reject randomized experiment. *Education Next, Fall*, 65-68.
- Sociology Guide (2017). Robert Merton's latent and manifest functions. Retrieved from <http://www.sociologyguide.com/socio-short-notes/latent-and-manifest-functions.php>
- Whitehurst, G. J. (2012). The value of experiments in education. *Education Finance and Policy*, pp. 107-123. Washington, DC: Association for Education Finance and Policy.



## 實驗教育的挑戰與因應策略

黃姮茶

臺北市公館國小輔導主任

### 一、前言

我國推動實驗教育，早在民國 39 年 6 月 9 日教育部發布《教育部指定中等學校及小學進行教育實驗辦法》（吳清山，2015）。近年來隨著少子化的衝擊、人本教育觀念的興起及家長選擇權意識抬頭，2014 年 11 月「實驗教育法」三讀通過，宣示鼓勵創新與實驗的教育精神，賦予學生多元適性的學習機會，也為公立學校轉型實驗教育提供正當性，明確法源依據，進而帶動實驗教育的熱潮，開展教育發展的契機。

### 二、實驗教育的辦學方式

實驗教育三法包含「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」，將實驗教育分為「學校型態」、「非學校型態」及「公辦民營」三種辦學方式。

#### （一）學校型態實驗教育

指依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育（教育部，2014）。例如：臺北市和平實驗國民小學、桃園市仁美華德福實驗國中小。

#### （二）非學校型態實驗教育

指學校教育以外，非以營利為目的，採用實驗課程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育（教育部，2014）。例如：臺北市影視音實驗教育機構、臺中市磊川實驗教育機構。

#### （三）公辦民營實驗教育

指直轄市、縣市主管機關基於發展地方教育特色、實踐教育理念與鼓勵教育實驗，依學校辦學特性，針對學校土地、校舍、教學設備之使用、學區劃分、雜費與各項代收代辦費、課程、校長、教學人員與職員之進用與待遇、行政組織、員額編制、編班原則、教學評量、學校經費運用及校務評鑑等事項，與受託人簽訂行政契約，將公立國民小學、國民中學委託其辦理（教育部，2014）。例如：基隆市瑪陵國小、宜蘭縣人文國中小。

### 三、實驗教育面臨的問題與挑戰

根據親子天下雜誌截至 2017 年 1 月 6 日的調查，全臺 19 縣市，共成立 124 所實驗教育學校及團體（陳秀如，2017）。隨著實驗教育機構如雨後春筍般成立，相關配套措施不足的情況也逐漸浮現，以下提出近年來伴隨實驗教育擴張，可能造成的問題與挑戰。

### （一）高教升學管道不夠多元

實驗教育重視以學生為主體、教學模式創新、學習方式多元，希冀跳脫以升學為導向的傳統教育模式。然而，目前實驗教育培養的孩子，由於高教特殊選材管道核定的名額不多，多數仍需要回歸高中與大學繼續升學，進入到傳統升學主義的體制，如何適應與銜接，是政府應該思考的課題。

### （二）中途回歸校園機制未臻完善

「實驗教育三法」中規範學生若不適應實驗教育時，應由機構提供必要之輔導，經評估確認仍不適應時，輔導其轉出。然而在轉出後，許多回歸體制內學校的孩子，需經過磨合適應期，包含適應考試壓力、遵循制度規範、學習人際相處等，這些適應的過程，部分孩子甚至無法適應又再度轉出，造成在學校間或體制間流浪的現象，有待政府制定更完善的回歸校園機制。

### （三）教育選擇權配套措施不足

隨著教育選擇權意識抬頭，許多家長竭盡心力，只為幫孩子選擇最適合的教育方式。然而，並非所有家長都足夠了解孩子，以在家自學而言，由於主控權掌控在家長手上，若家長不瞭解孩子，又一意孤行以自己的想法進行安排，自學生只能聽從家長的安排。此外，家長是否有足夠時間陪伴孩子，或者放任孩子自學、能否找到專業合適的師資、課程的安排是否

適合孩子的年齡發展，並兼顧全面性的學習等，都會影響孩子的受教權益。

### （四）實驗教育機構良莠不齊

「實驗教育三法」提供家長不同型態的教育選項，近年在政府的鼓勵下，大量的非學校型態實驗教育機構應運而生。面臨少子化的時代，未來實驗教育機構勢必要克服招生的壓力，能否維持品質，有賴辦學者的良心及用心；而各實驗教育機構創新、多元的活動課程，是否符合學習者的需求，亦或是名不副實、投機取巧的花招，有賴政府嚴格把關。實驗機構存在良莠不齊的現象，如何選校，考驗家長的判斷能力。

### （五）師資聘任制度不夠嚴謹

根據「實驗教育三法」針對師資聘任制度的規定，學校型態實驗教育學校在核可的實驗規範內，得不適用教育人員任用條例與教師法的規定；公立國中小委託私人辦理之學校，得視校務發展及辦學特色需要，聘請具特定科目、領域專長人員擔任教學人員，以具教師證書者優先聘任；而非學校型態實驗教育師資，僅要求由實質具有與教學內容相關專長者擔任。師資的聘任條件放寬，將導致部分教學人員雖具備學科知識專長，卻缺乏教育專業素養，然學習並非僅知識內容的傳授，態度、情意的陶冶，如何培養學生正向品格、有效引導學習過程的方法，也是教師應具備的專業知能。

#### (六) 教育階級化現象加劇

私人實驗教育機構沒有教育部的學費補貼，辦學費用的籌措完全來自於學生學費或是企業私人捐款等途徑，導致實驗教育機構學費相對昂貴，每年動輒數萬元至數十萬元的學費，並非每個家庭都能負擔。高昂的學費造成家長教育選擇權的限縮，實驗教育成為高社經地位階層孩子升學與就業的跳板，進一步導致教育機會不均、社會階層化現象加劇。

#### (七) 學習成效檢核及評估機制未臻完善

實驗學校推行以來，許多縣市、學校都想搭上實驗教育的列車，然而並非每一間學校都能掌握實驗教育的理念與哲學精神，發展出正確的教育圖像。此外，實驗教育創新、多元的教學模式及主題式活動設計，能否確實提升學生的學習品質，掌握學生應有的核心素養，如何以具體可行的指標或工具評估，是實驗教育成效評估面臨的難題。

### 四、實驗教育的政策建議及因應策略

#### (一) 暢通實驗教育學校升學管道

目前實驗教育制度僅止於高中，且實施階段仍以國小、國中居多，政府應思考將實驗教育擴及至高教階段，並延伸至大學，鼓勵大學透過調整選課方式、翻轉學習模式，制定實驗教育學生入學的配套措施，暢通各學習階段實驗教育升學管道。

#### (二) 完善實驗教育與體制教育銜接機制

針對欲中途返回體制內學校的學生，政府可設置中心學校或專職機構，定期召開說明會，幫助家長、學生了解回到體制內學校可能遇到的情況。此外，為幫助學生盡快速度適應期，或評估返回體制內學校的可行性，亦可安排試讀措施，由中心學校或專職機構制定過渡期間的輔導計畫，安排專業師資集中進行銜接課程或適應課程，待學生熟悉體制後再返回學校上課。

#### (三) 成立專職教育諮詢及評估的機構

為消弭家長對於行使教育選擇權的憂心，政府可設置專職教育諮詢及評估的機構，除提供家長教育諮詢外，亦可由專家制定量表或測驗工具，幫助家長認識孩子的特性，評估適合的教育方式。

#### (四) 建立實驗教育機構公開資訊平台

為使家長更易篩選合適的實驗教育機構，政府應建立公開資訊平台，將全臺辦理實驗教育的機構資訊進行系統性的整理及呈現，包含：辦學計畫、教育願景、師資結構、學習目標、課程設計、課表安排，以及評鑑結果等。

#### (五) 建立實驗教育師資專業培訓制度

政府應歸納整理各實驗教育機構核心課程，培訓領域專業師資，或可提供流浪教師另一就業的選擇。針對

實驗教育機構已聘任具領域專業的師資，則可開設教育專業知能培訓課程增能。於培訓後應舉辦檢定考試，檢定通過之教師建立專業人才庫，供實驗教育機構聘任之。另政府應制定更嚴謹之實驗教育師資聘任制度，未來受訓合格之師資方具有被任用的資格。

#### (六) 補貼經費及控管實驗教育機構的收費機制

私人實驗教育機構學費居高不下，除造成家長教育選擇權限縮，也導致教育機會不均及社會階層化現象。政府一方面可制定獎勵措施，如對於績效良好機構可適度放寬師生比及招收學生數，或補貼機構辦學經費；一方面可控管機構的收費機制，包含收費項目、金額等，使經費維持在合理的負擔範圍內。

#### (七) 建立學習成效評估制度

實驗教育學校雖不以紙筆考試為評量學生學習成效的主要方式，然仍需具體制定學習成效的評估機制，例如：成果發表、作品展示等。此外，教師應檢核學習課程與學習目標的符合程度；機構需定期繳交成果報告書，並接受評鑑檢核；政府也應長期追蹤實驗教育學校畢業學生在各領域的成就表現。政府確實監督實驗教育

機構辦學成效，對於實驗教育實施過程及結果均有保障，教育品質的提升，不僅避免教育資源的浪費，也降低社會成本。

## 五、結語

適合學生的教育，就是最好的教育。實驗教育開啟臺灣教育的新契機，也帶來衝擊與挑戰，然不論實驗教育的實施模式如何演變、政策制度如何調整，我們始終要關注實驗教育能否提升學生的學習品質，及達到適性教育的目標。

## 參考文獻

- 吳清山（2015）。實驗教育三法。教育脈動，3。
- 教育部（2014）。學校型態實驗教育實施條例。
- 教育部（2014）。高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例。
- 教育部（2014）。制定公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例。
- 陳秀如（2017）。全台實驗教育總覽。親子天下雜誌，29，18-19。



## 實驗教育如何取經華德福學校的辦學經驗

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

吳俊憲

國立高雄應用科技大學通識教育中心教授

臺灣教育評論學會第四屆理事

### 一、前言

自 2014 年實驗教育三法公布以來，實驗教育在國內受到重視，教育部及各地方政府陸續審核通過實驗學校，自小學到高中階段都有。三法的共通處在於尊重學生學習權和家長教育選擇權，強調非學校教育型態和公辦民營，重視教育多元化，鬆綁教育法規，鼓勵教育實驗創新，發展教育特色，以及提供另類的教育方式和內容。

本文探討學校可以如何取經華德福學校的辦學經驗，展現教育實驗和創新教學的特色，藉以實現教育實驗目標，並能真正在少子化社會的衝擊下展開教育新局。

### 二、華德福教育的簡介

華德福教育的創立人是奧地利哲學家 Rudolf Steiner (1861-1925)。他融合了西方基督教和東方宗教，摻合自然科學和人文科學領域的學識，並探討人的生理、心理發展及精神層次之間的關係，也探索人與宇宙及世界的互動關係，而發展出「人智學」(Anthroposophy)。Steiner 認為，人可以發展更高的心靈能力，並藉此達到超絕的智慧，其目標在於引導人認識自己的真實本質(鄧麗君、廖玉儀譯，1998)，華德福學校就是一種體現「人

智學」理念的教育機構。

根據人智學的理论，將人的成長以 7 年劃分為一階段，0 到 7 歲強調所有生命力都應灌注到身體成長上，勿太早進行智性教育，可以教導孩童學習認識周遭的人事物，感受到世界的良善，並逐步發展自我控制的能力，使孩童的行為變成有目的之專注行動；7 到 14 歲開始建立豐富的內心世界及人際關係，透過藝術與宗教的體驗孕育孩童的情感，讓美與協調成為感覺的基礎。一方面讓孩童從學習中獲得生命的安全感及民主合作的能力，另一方面也促使孩童在世界和周遭的人事物之間，產生接受與給予的相互關係，並進而建構起各種人際關係；14 到 21 歲讓青少年可以客觀的觀察世界，也發現到自己的性衝動或慾望相衝突，會對邁向獨立的人生感到不安。進而感受到世界的真實樣貌，並願意追求真理及批判精神(張凌虛譯，2013)。

華德福教育的課程發展與教學，著重每個人的身、心、靈全面發展，透過多元認知及表徵的自發學習、藝術與想像力的創造性心智，以及與學生整體存在的真實相遇(范信賢，2011)，人的潛能方能被完全激發。

### 三、華德福教育值得體制學校借鏡的地方：課程、節慶、評量及與家長的協作

#### （一）課程

華德福課程基於對兒童發展的瞭解，重視的是意志發展的健全，以及培育其感受力與思考能力為主，而非學科智識的能力。在華德福教育中，四季的節奏和呼吸是學生學習的韻律指標，此乃基於人智學將韻律節奏視為宇宙存在的法則。因此，華德福課程從一堂課的進行、一天的作息安排、一週的課程規劃，都緊扣呼吸的基本要素，形成獨特的課程架構。

華德福學校依據四季變化與終日規律，將一天的課程劃分為週期性的主課程與藝術性的副課程，讓課程完整涵蓋意志、情感與思考的三面向（邱奕叡，2007）。華德福學校摒棄傳統課堂以 45 分鐘為一「節」的上下課，實施為期數週的「時期教學」，上午安排知識學科，下午安排藝術和實用課程，讓學生可以有充分時間能專注於某個學習課題上，進而幫助學生延伸思維並整合各學科的學習。而且華德福學校一年級就開始學習外語課，一方面是希望掌握學童語言學習的敏感期，另一方面也藉以增進學童認識各國世界的文化。

另外，華德福學校也特別重視藝術和手工訓練課程，以培育學生具有美感、創造性及和諧感。華德福課程裡有多樣化的創造藝術課程，課程有助涵養學生心靈，也有助於培養學生的生活實用技能（莊美玲，2008）。

#### （二）節慶

節慶活動是華德福教育的核心之一，慶祝傳統節日與慶典活動是華德福教育培養學生具有崇敬和虔誠之心的重要環節，且與道德教育相融合（黃曉星，2003）。華德福學校配合四季更迭，透過課程與生活、家庭和社區的連結，學校和教室會隨著季節改變布置並舉辦節慶活動，讓學生養成與在地文化結合的習慣，並透過戲劇、音樂、民俗等表演方式，創造親師生社群共同的文化生活經驗。因此，在華德福學校裡經常見到「季節桌」布置，藉由色彩、自然素材與實務的組合，傳達了華德福課程與大自然、生活世界是交織共融的（范信賢，2017）。

#### （三）評量

華德福教育認為每個學生都是獨特的，因此不要求大家都一樣，也不打分數，注重的是其個別差異，採用多元評量來評估學習歷程和結果，包含質性的、動態的及描述性的評量方式（黃曉星，2003）。

更具體的探討其作法，華德福教育關心學生的學習歷程重於結果（即課業成績表現），因此，教師採用「個別質性評量紀錄」，用文字來描述學生的能力狀況、努力程度、社會行為及身心發展等。所以，家長定期就會收到子女一疊疊的學習紀錄，其中也包含課堂上的工作本、手作的作品等，讓家長充分瞭解其子女的學習進程。

#### (四) 與家長間的協作關係

在華德福教育中，家長扮演相當重要的參與角色（馮朝霖，2005），家長與教師分別處於不同的位置上，共同承擔課程及教學的實踐者。當家長把子女送到華德福學校時，亦即代表家長將投入到人智學的親身體驗中，將與教師共同支撐起學生的學習和成長。所以華德福學校鼓勵家長參與學校活動及成長研習，經由參與來更進一步認識學校的教育理念，並建立起良好的親師關係與家長社群的相互支持（王炎川，2008）。要言之，華德福學校引導家長、教師和學生邁向協力合作的成長歷程，彼此相互的理解與接納，讓每一個人對學校都產生高度的認同感，也都能更投入於學習與成長之中。

#### 四、結語

體制內學校的教師在看待華德福教育時，一方面會讚嘆其崇高的教育理念，以及主題教學、板畫、工作本、節慶及季節桌等課程安排及教學評量方式，但又會認為這樣的另類教育在體制學校很難做到。或許這是體制學校受到許多框架所造成的限制，但是，體制內學校和教師其實更應審慎思考如何汲取華德福學校的辦學精神和作法。

首先，體制學校的辦學理念可以思考以下問題：課程與教學的美學／美感素養如何傳達給學生？如何教會學生想像力？如何鍛鍊學生的精神意志力？如何引導學生理解人與大自然

及生活世界的交織連結？如何建立親師生成為相互學習與成長的社群？借鏡華德福教育，應該可以找到學校教育辦學的心魂、使命與價值。

其次，華德福教育將人視為大自然的一部份，因此安排具有規律節奏的課程，包含主題式的週期課程、固定常態持續性的課程，以及依照四季所安排的節慶課程，所有課程皆與藝術活動連結，或課程以藝術的形式來進行。借鏡華德福教育，學校在發展學校本位課程或特色課程時，可以思考如何引導學生體會「人與自然」的關係，並體驗人類文化傳承的精神意涵。

最後，華德福教育重視個別孩子的發展，課程、教學及評量都須符合其個別的學習需求，學生都可以有差異化的學習進程。此正與十二年國民基本教育強調「成就每一個孩子—適性揚才，終身學習」的理念不謀而合。借鏡華德福教育，體制學校教師應強化課程發展與教材設計能力，規劃和實施具差異化的教學與評量方式，引導學生情境脈絡化的學習及活用實踐的表現；另外，也要促使家長成為重要的教育合夥人，瞭解也同時參與其子女的學習進展。

#### 參考文獻

- 邱奕叡（2007）。教育的藝術：慈心華德福學校的課程與教學簡介。《中等教育》，58(3)，136-165。

- 范信賢（2011）。慈心華德福學校課程的美學探究：E. Eisner觀點的映照。載於陳伯璋主編，**課程美學**（頁257-280）。臺北市：五南。
- 范信賢（2017）。慈心華德福學校課程的美學探究。**課程與教學季刊**，20(4)，55-78。
- 張凌虛（譯）（2013）。**在家也能華德福**（Crayonhouse原著，2009年出版）。新北市：小樹文化。
- 莊美玲（2008）。華德福教育模式之探討。**教育研究月刊**，169，55-61。
- 馮朝霖（2005）。另類是教育的出路。**師友月刊**，454，6-12。
- 黃曉星（2003）。**邁向個性的教育：一位留英、美學者解讀華德福教育**。香港：中文大學。
- 鄧麗君、廖玉儀（譯）（1998）。**邁向自由的教育—全球華德福教育報告書**（F. Carlgren原著，1997年出版）。臺北市，光祐。



# 公立小學推動學校型態實驗教育面面觀——以臺中市為例

鮑瑤鋒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生  
臺中市大雅區六寶國小校長

## 一、前言

政府於民國 103 年 11 月實驗教育三法正式發布實施，至此臺灣的實驗教育正式邁入新紀元。實驗教育三法包含了《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神，教育部也鼓勵各直轄市、縣（市）政府因應地方需求辦理實驗教育。同時確立了實驗教育公辦民營和公辦公營的法源依據，不再僅由私人始得辦理，公立學校也得依法申請辦理實驗教育，為學校塑造另類型態的發展，打造更優質的學習環境，開創獨一無二的辦學風格。

學校型態實驗教育法源的頒布，除了提供公立學校轉型的機會，亦適時提供給偏鄉學校或原住民小校一線合法生機，跳脫固有的學校體制及作法，取得更彈性的辦學策略，一方面可創造學校的特色亮點與辦學績效，一方面吸引學子跨區就讀。如臺中市政府為落實市長教育政策白皮書政策，提供學子更多元的教育選擇機會，學校中導入實驗教育，回應社會多元需求，促進教育多元發展，並落實教育改革精神，啟動成立或改制實驗教育學校申請作業。

公辦公營實驗教育學校難免仍承受科層體制之限制，強調「創新求變、適性多元」的核心精神與價值狀況下，在非常有限的經費及人力下，因此校長的實驗教育辦學理念將會是重要關鍵。

偏鄉學校面臨裁併校存廢的命運，試圖尋求實驗教育路徑發揮學校亮點課程，學校從有意推動實驗教育之時，到實驗教育計畫報府審查通過之期間，學校校長面對實驗教育理念的推動，首當其衝是家長及教師的意見，改變現況即為挑戰，會遭遇到的各種問題亟待校長化解分歧，進而取得支持力量。

## 二、實驗教育的理念與精神

實驗教育係採「實驗與創新」的精神，以多元的課程，適性的學習，提供學生探索多元智能的契機（林騰蛟，2015），培養學生核心素養與發掘學生的不同能力，冀能達到全人教育的目標。所以實驗教育是讓學校場域成為「激勵學習」（Encouraging Learning）的另類途徑，而非一個扼殺夢想與壓迫學生「習得無能」（Learned Helplessness）的恐怖監獄（馮朝霖，2015）。我國採取學校型態的實驗教育，賴春錦（2015）認為：臺灣的實驗教育從 1990 年由「人本教育基金會」在汐止所成立的森林小學開始，陸續

有雅歌學苑、卓蘭全人教育實驗中學、新北市種子小學、宜蘭慈心華德福等，這些體制外學校的出現，是一種另類學校，也是實驗教育之先鋒。在「實驗教育三法」尚未公布前，森林小學和上述所有實驗學校等實施皆屬體制外學校，學生的學籍必須寄籍於當地的公立學校。於 2014 年通過的「學校型態實驗教育條例」除了提供另類實驗教育學校的合法性外，也解決了學生學籍問題。更為「公辦公營」「學校型態實驗教育」開啟教育多元化的另一扇窗。以臺中市為例，有 3 所小學通過審查，自 105 學年起實施公辦公營學校型態實驗教育，為臺中市教育史寫下新的扉頁(臺中市政府教育局，2015)。

實驗教育提供家長不同的教育想像與選擇，甚至可以脫離課綱，讓孩子多元學習，然而，更值得思考的是，要如何在體制內外都保有孩子的受教權與公平性（張益勤，2014）。

教育行政機關最重要應讓家長及學生對實驗教育之優勢與困境有完整瞭解，才會有助家長教育選擇權運用。公立學校面對實驗教育之衝擊，應整合多元資源，妥善規劃課程，透過多元學習，讓學童從實際的體驗、操作學習中，培養孩子有信心面對未來之能力，才能減緩學生來源流失。身為教育領導者，更應注意要如何在體制內外都保有孩子的受教權與公平性，讓每位孩童都能適性發展，發揮個人的優勢潛能，以成就每位孩子的大未來（林俊成，2015）。

實驗教育三法的制定，是為了鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，並落實教育基本法第 13 條規定：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。……為了教育的進步和多元，必須推動實驗教育，要順利推動實驗教育，則必須建立研究教師制度。期盼未來能逐年提高實驗教育比例，達成公立、私立、實驗三軌並行（郭添財，2015）。

實驗教育的目的在於根據「特定教育理念」，以學校為範圍，進行教育理念的實踐。因此……強調，實驗學校主要「實驗」的部分，應強調「教育理念」，所以必須在組織、人事、經費、課程與社區關係上，進行相因應的實驗與彈性鬆綁。……實驗學校是在「實驗」原本一般學校形態並未存在或實踐的教育理念，並增加學校教育的價值（鄭勝耀，2015）。綜上所述，研究者認為學校推動實驗教育的核心理念，是為保障孩子的學習權與受教權及家長的教育選擇權，在組織、經費、師資、課程及相關資源作相對應的實驗與鬆綁下，所進行的教育革新。

### 三、我國「學校型態實驗教育」的源起與歷程

實驗教育是對傳統主流教育之反動，目的在於落實家長的教育選擇權，實踐教育的想像性及可能性。以學校型態出現之實驗教育，在臺灣或稱為另類學校、理念學校或體制外學校（陳添丁，2016）。

我國推動實驗教育，早在民國 39 年 6 月 9 日教育部發布《教育部指定中等學校及小學進行教育實驗辦法》，屬於體制內教育實驗；隨著自由化和民主化的思潮，體制外教育實驗開始倡導，民國 79 年 3 月人本教育基金會正式創辦「森林小學」，隨著另類教育、公辦民營和非學校型態教育的呼聲愈來愈高，國民教育法進行增修，讓公辦民營和非學校型態教育取得法源依據，在民國 88 年修正公布國民教育法第 4 條增加第 3 項：「前項國民小學及國民中學，得委由私人辦理，其辦法，由直轄市或縣（市）政府定之」，以及第 4 項：「為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，其實驗內容、期程、範圍、申請條件與程序及其他相關事項之準則，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。」總統於該年 2 月 3 日公布實行。此外，在公私立各級學校以單向或小型的課程實驗或班級實驗為主的實驗教育，例如：早期臺北市田園課程實驗、臺北縣開放教育實驗課程，抑是「學校型態實驗教育」的一個重要類型（李柏佳，2015）。

我國雖早有實驗教育之辦法，但真正落實者僅在於體制外的另類學校，如森林小學等。至 2014 年實驗教育三法立法完成，實施公辦公營「學校型態實驗教育」類型，擁有正式法源依據，將為我國教育史書寫另一片天地，除了減少裁校危險因子外，更重要的是藉由實驗教育培養「自發、互動、共好」，具備批判思考與問題解決能力，並能積極社會行動的卓越國民。

#### 四、臺中市「學校型態實驗教育」現況分析

臺中市政府教育局（以下簡稱「教育局」）為發展本市特有之教育風格與提供學校創新教育發想的機會，及落實市長教育提供孩子多元發展機會的政見，緊鑼密鼓催生臺中市的公辦公營實驗教育學校。故 104 年起，教育局啟動「學校型態實驗教育」學校專案，先行辦理市內各級學校校長實驗教育三法研習，積極倡導實驗教育未來趨勢和本市未來的規劃設想，並依據條例第 21 條逐步針對籌設規劃、工作小組、實驗教育審議會、計畫審議、課程方向、辦理學校和其他配套措施，研擬因應措施，擬定「臺中市政府指定市立學校辦理學校型態實驗教育辦法」及「臺中市學校財團法人及其他非營利之私法人辦理學校型態實驗教育申請許可辦法」，業於 105 年 1 月通過實施，自此將有更多彈性和空間在學校中導入實驗教育，回應社會多元需求，促進教育多元發展，並落實教育改革。

在此期間，教育局陸續辦理多場理念說明會及社區公聽會，邀集具有特色發展課程之學校及里民共同研商及聽取建議，辦理實驗教育學校之教育理念與課程設計特點初步鎖定原住民生態體驗探索教育、國際教育暨雙語實驗教育、華德福實驗教育、科學暨雙語實驗教育、藝術美學國際教育、行動學習未來實驗教育等樣態模式，並對於實驗學校校長遴選、師資調整、臨時專業人力調整、學生轉安置、學區招生及合作學習節數補助等前置議題通盤討論，已有初步共識。

105 年教育局核定 3 所公辦公營實驗學校分別是以東汴、中坑國小已自 104 學年度起實施創新混齡實驗教育、達觀國小 105 學年度起執行原住民族生態體驗實驗教育、在民辦民營上，教育局輔導磊川、海聲、臺灣善美真華德福、華德福大地等四所教育機構成立實驗教育。此外，規劃東勢高工舊校區成為以實驗教育為核心的複合式園區，辦理整體規劃設計及整建，優先成立實驗教育研發中心，辦理實驗教育師資養成，宣導及推廣實驗教育，希望 106 年度就能成立第一個公辦民營的實驗學校，達到 12 年一貫的實驗教育目標。經與社區溝通及校內教師取得趨勢理念後，由學校擬定實驗教育計畫書載明教育理念及計畫特色、課程及教學規劃、行政運作、組織型態、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導之方式、預計招收學生人數……等事項，得跳脫國民教育法、高級中等教育法、特殊教育法及其相關法規之規定，送交「臺中市學校型態實驗教育審議委員會」審議通過後實施，首波實驗教育學校已於 105 年 8 月 1 日起正式掛牌實施(臺中市政府教育局，2016)。

## 五、目前推展「學校型態實驗教育」的問題解決策略

校長身為實驗教育推動之領導人，在引導學校邁向公辦公營實驗教育的過程中，推展初期一定產生許多問題，經過訪談三所臺中市推展實驗教育的校長及分析學校文件後，整理出問題之解決策略如下：

### (一) 宣導理念，建立共識

要推動實驗教育，則校內教師、社區家長都必須與校長同心，支持校長的決定，認同學校辦學的方向；以校長為首，教師、家長齊心，那麼，實驗教育才可能成功。因此，透過對話與溝通，建立共識為第一要務。以下為具體可行做法如下：

1. 校長研讀各種實驗教育相關理論，熟悉實驗教育精神與推動方式。
2. 辦理社區家長公聽會，聽取地方人士意見與看法，進行校內外交流。
3. 透過校內各種會議，對教職員工宣導實驗教育理念。

### (二) 健全師資，提升專業

進行實驗教育的教師，須比一般學校教師更熱愛教育，且樂於自我成長，主動找機會提升專業知能，豐富教學能力。教師要跳脫傳統教學的框架，以自然為教室，以文化為課本，以歷史為導師，以藝術為畫筆。以下為具體做法：

1. 培養有理念的行政團隊，完成實驗教育組織規劃。
2. 彈性讓學校訂定招聘教師辦法，引進具教育熱情之新進教師。
3. 發現校內師資專長，提供適才適所機會。



4. 成立教師專業學習社群，研討實驗教育具體可行的推動方式。
5. 校長以身作則，主持教師讀書會，引領教師專業成長學習。
6. 與有推動經驗的學校合作，引進他校人力資源到校指導。

### (三) 完善課程，系統規劃

實驗教育的課程必須做大幅度的改變，以實踐實驗教育精神，因此，

規劃有系統的課程，為一大挑戰，需要學校師資協力合作，腦力激盪，設計適於學校本位的實驗教育課程。以下為本市推動實驗教育學校(原住民小學)案例之推動方式：

1. 學生的學習分為知識軸（原九年一貫課程）、自主軸（多元的、在地的、創新的課程）兩大面向。
2. 將知識軸與自主軸的學習妥善安排時間，主要區分為上午、下午。說明如下表：

課程	課程內容	教學時段
知識軸	課程為部分九年一貫課程，包含語文（國語、臺語、泰雅語）、數學、資訊等課程。	上午排課(基礎課程)
自主軸 1	校本課程：在地遊學、節慶活動、班級活動	上、下午均排課(校本課程)
自主軸 2	特色課程：山林生態、食農教育、泰雅文化課程、三語課程、服務學習、國際教育、多元社團活動	下午排課(特色課程)

3. 兼顧學生基本學力的培養與多元豐富的學習樣態。
4. 實施有效評量，擬訂補救教學計畫，確保學生學力。
2. 整合外部人力，分組協助學校實驗教育之推動。
3. 結合社教警政單位，設計主題教學，建立網絡學習。

### (四) 整合人力，統整資源

整合社區資源，善用校內外網絡，包含人力、物力、財力等，為實驗教育的成功提供加乘效果。豐富的生態資源、社區文化資源、社區志工等，皆可能為推動學校的優勢，以下為可行之具體做法：

1. 了解當地社區資源，進行產學合作。

### (五) 建構環境，充實設備

因應實驗教育，校園環境必須搭配課程重新規劃，並考量特殊教學需求，尋找經費，完成建置。除了校內學生學習外，將學校環境設計適於社區家長，甚或遊客使用的設施，以增其附加價值。以下為本市推動實驗教育原住民小學案例建置中或未來努力的項目：

1. 申請經費規劃宿舍興建，提供遠道而來的學童住宿。
2. 規劃教學步道，在遊戲中學習。
3. 購買特色課程教學設備，如：織布機等。
4. 善用社區文化資源進行全校意象改造，豐富在地人文歷史。
5. 規劃特色遊學中心，提供多面向的學習。

#### (六) 成效檢核，永續發展

「成功的計畫、有效能的執行、確實的檢核」決定實驗教育的成敗。所以，建立有效的規準、逐項檢核、檢討得失，使實驗教育能永續發展至為重要。以下為具體做法：

1. 聘請專家學者設立評鑑規準，協助成效之檢核。
2. 提供師生獎勵措施，激發教與學正向能量。

## 六、建議—代結語

雖然實驗教育目前在臺灣公立學校推動尚屬初步啟動階段，但在各項資源無法一步到位、諮詢輔導單位還不易媒合的情形下，學校自當步步為營謹慎推行，期盼能在穩健中出現一道曙光。現以學校層面、地方行政機關、政府單位三個面向提出具體建議：

### (一) 就學校層面建議

1. 發揮合作領導：校長藉由合作領導，藉以激勵士氣，公開說明教育理念，並說明實驗教育的優點與困境，尋求共識，將阻力化為助力。
2. 師資專業發展：在現有政策下，師資員額無法變更，校長實施課程與教學領導，正式教師與代理教師，針對知識軸與自主軸二大學習主軸，組織教師專業發展社群，針對合作課程充實專業知能，提升教學品質，達到學習目標。
3. 課程教學創新：學校應規劃多元探索課程體驗學習，採「做中學」方式讓學生與、互動與體驗，針對學校訂定的能力指標，教與學的歷程與成果，定期實施評鑑回饋，以及辦理「戶外教育」成果發表會並召開說明會。
4. 社區資源融入：除繕寫計畫爭取官方經費外，建議建立系統性的「公共關係網絡」，爭取民間公益團體挹注經費，解決經費窘困問題。

### (二) 就地方行政機關而言

1. 師資遴選解構：建議教育局學校師資，調動不受二分之一限制，由市政府針對市內教師或代理教師統一公開遴選，並得加註實驗教育學校教師。
2. 設置公益網絡：縣市政府設置全國性與地方性教育公益團體名單，提供學校拓展與建置「公共關係網絡」，以爭取民間資源，解決經費不足困境。

## (三) 就政府行政機關而言

1. 組織研究團隊：針對國內實施實驗學校教育的各類學校，教育部應主動邀集各大專院校的專家學者組織成研究團隊，適時給予諮詢輔導及相關協助。
2. 師資遴聘：師資聘用及經費補助和教師服務資格、課程安排和校長遴聘等法令的由中央修正與鬆綁，給予推動實驗教育學校更大的辦學彈性空間。
3. 檢核機制：政府主動建置實驗教育多元檢測評量的機制，以學校需求建構各項課程能力指標，否則未有檢核機制，學童經過實驗教育方案後是否具有基本學力，則仍待商榷。

## 參考文獻

- 李柏佳（2015）。學校型態實驗教育實施條例解析—國民教育階段為例。《學校行政雙月刊》，101，15-33。
- 林俊成（2015）。實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略，《臺灣教育評論月刊》，172-178。
- 吳清山、林天佑（2009）。美國特許學校的美麗與哀愁，<http://blog.xuite.net/kc6191/study/29320861>。
- 林騰蛟（2015）。實驗教育—灑下多元種籽，開創繽紛未來。《新北市教育》，14，4。
- 陳添丁（2016）。臺灣另類教育發展現況及展望。《臺灣教育》，697，46-48。
- 張益勤（2014）。「擇校時代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制，親子天下。
- 郭添財（2015）。臺灣教育的另類思考—實驗教育三法，國政分析。
- 馮朝霖（2015）。把跟紮深、把夢作大—臺灣實驗教育發展願景。《新北市教育》，14，13-18。
- 鄭勝耀（2015）。實踐獨特理念開創實驗學校存在價值。國語日報兒童網。
- 賴春錦（2015）。實驗教育新起點—開啟另類學習一扇窗。《新北市教育》，14，28-29。
- 臺中市政府教育局（2015）。學校型態實驗教育會議記錄及推動期程。臺中：臺中市政府。
- 臺中市政府教育局（2016）。臺中市政府教育局指定辦理學校型態實驗教育新聞稿。臺中：臺中市政府。

## 公辦公營實驗學校轉型之問題與省思

楊怡婷

國立臺南大學附設實驗國民小學教務主任

### 一、前言

2014 年 11 月實驗教育三法通過後，鬆綁了學校辦學的束縛，衝擊著體制內的教育現場，開啟了我國教育發展新的里程碑。根據親子天下的調查，2016 年 9 月有逾六十所公辦公營實驗國中小掛牌開辦，未來一到兩年甚至會超過百所，平均每一個縣市都可能有五所左右的實驗學校（陳雅慧，2017），一時之間公辦公營的實驗學校如雨後春筍般成立，由另類教育進入主流校園。2017 年 7 月行政院會通過「實驗教育三法」修正草案，具體回應教學現場辦學的需求，擴大辦理彈性，提高實驗學校學生人數上限為 600 人，放寬公立學校辦理學校型態實驗教育比率，至多得為同一教育階段總校數之三分之一，目的是營造更為友善及適性的實驗教育環境。

實驗教育三法的通過與修正，為公立學校帶來轉型實驗教育的空間與正當性。在這一波實驗教育遍地開花的衝擊下，公辦公營實驗學校從無到有、從有到多的轉型過程中，面臨哪些的難題與考驗，又該如何因應與解決？本文擬根據教育現場的觀察，提出問題與可行的建議。

### 二、公辦公營實驗教育轉型的問題

#### （一）實驗教育是特色課程的延伸？

根據學校型態實驗教育實施條例第 3 條，「學校型態實驗教育指依據特

定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育（教育部，2014）。」此乃大幅度的全面革新，不僅排除現行法令、課綱及體制的限制，並依據特定理念，從制度、課程與教學、家長參與進行全面性的整合與改造，而非僅在既有的框架下做小規模的改變。

然許多體制內的公立學校，急切地希望轉型成為實驗學校，僅籌備短短的一年或兩年，就以校內原有的特色課程為基礎，申請辦理實驗教育，其學制規劃、課程創新、學習評量、師資培訓與空間設備等皆未進行大幅革新與規劃；換言之學校仍處於摸索階段，整備未齊全就匆匆掛著實驗學校招牌上路，令人不禁憂心這和一般學校教育真的不同嗎？

#### （二）實驗教育是學校的招生利器？

由於少子女化的危機，小型學校面對廢校與裁併校的巨大壓力。實驗教育三法的通過，讓小校有了新的且不一樣的教育選擇。

目前第一波的公辦公營學校，多數位於偏遠地區（陳雅慧，2017）。在轉型為實驗學校過程中，首先要爭取

的是家長的認同與參與，讓家長能成為學校教育的合作夥伴，積極投入並共同承擔教育責任。然而，由於小校學區家庭社經條件較為不利、家庭教育功能相對缺乏，社區中許多單親家庭、隔代教養的弱勢家庭，親職功能不彰，家長無暇配合學校教育的改變，無法認同而選擇轉學離開，反而成為學校棘手的難題。此外，由於小校多處偏鄉或交通不便，若課程創新及住宿安置的規劃不夠周延完善，勢必難以吸引外來的學生前來就讀，對於招生而言仍是充滿挑戰。

### （三）教師具備實驗教育的專業素養？

專業的師資是推動實驗教育最重要的基礎。教育現場不乏熱情與專業的教師，然現階段不少學校尚未做好準備就急於轉型，並未針對轉型所需進行師資培訓，教師是否具備實驗教育專業實為隱憂。其次，實驗教育的課程研發與教材編寫，需要教師在平日繁重的教學行政事務外，額外付出心力與時間，容易讓教師對實驗教育缺乏信心而焦慮抗拒。加上許多學校以特色課程的延伸作為實驗教育的基礎，讓課程研發成為少數具有專長教師的工作與責任，在勞逸不均、缺乏共識的情況下，也容易造成教師彼此之間情感的距離與隔閡，這些都是亟需克服的難題。

此外，目前公辦公營的實驗學校中，有許多華德福系統的學校，由於在師資培育上有其有自成一套的完備制度，然供不應求，勢必影響實驗教育的推動與實踐（賴若函、郭淑媛，2016），如何解決也是當前刻不容緩的議題。

（四）教育主管單位是實驗學校的堅強後盾？

推動實驗教育，不僅需要經費，也需要額外的師資人力。目前公立學校申請實驗學校通過後，教育部補助經費只有一次性且每校最高僅兩百萬元，然此屬於競爭型計畫，若未能獲得補助，則學校勢必難以推動。

在人員任用方面，校長是實驗教育辦學的靈魂人物，教師是實驗教育的重要推手。由於校長任期屆滿必須遴選調動，可能引發新接任校長理念無法與實驗教育計畫相符，影響學生權益的問題；教師缺額部分，由於地方政府經費不足無法開正式教師缺，可能造成校內充斥著代理或代課教師從事實驗教育推動的工作，都是令人憂心的問題，也是地方教育主管機關在研擬配套措施須深入考量的重點。

## 三、省思與建議

（一）建立完備的審議評鑑機制 確保實驗教育品質

為確保實驗教育計畫的品質，維護學生的學習權益，學校辦理實驗教育從申辦、審議到督導都應有完善的流程與機制，以避免實驗教育名實不符。首先，在第一線把關的審議委員，應秉持實驗教育法的精神，掌握實驗教育計畫書的審閱重點、指標與標準化流程，發揮專業嚴格把關，避免草率粗糙的計畫為充數而過關。此外，教育部 2015 年訂定「學校型態實驗教育評鑑辦法」，已建立了完善的評鑑機

制，每三年辦理評鑑一次，進行書面審查及實地評鑑，評鑑結果分為優良、良、待改善及不通過四種，評鑑結果為待改善者，各該主管機關得對實驗教育學校予以輔導、糾正或限期整頓改善；評鑑結果為不通過者，停辦實驗教育計畫(教育部，2015)。未來希望中央與地方政府能共同合作，組織學有專精之公正人士，深入實地瞭解其運作情形，進行嚴格審查，發揮共同監督與輔導之責，維護實驗教育的核心精神與價值，促進實驗教育永續發展。

### (二) 秉持十二年課綱精神，推動體制內實驗創新

教育部預計 108 年推動十二年國教新課綱，嚴格來說，十二年國教本身就是一個國家型的教育實驗，擁有很好的理念，鼓勵跨領域統整、探究或實作之學習內容，整合學生所學以運用於真實情境的素養。由學校自行研發校訂彈性課程，透過統整性主題/專題/議題探究、社團活動與技藝課程、特殊需求領域課程或是其他類課程，以落實學校本位及特色課程，賦予學校極大的自主權與彈性發展空間。如果新課綱已經容許並鼓勵更多的實驗創新，一般學校有必要申請成為實驗學校嗎(詹志禹，2017)？

由於實驗教育的推動需要校長、老師、家長、學生都認同其理念，且需有足夠的資源和長時間的投入，方能看到成效。其間有許多不確定的變數，能否努力堅持也是考驗，因而充滿風險與挑戰。為避免整備未齊全就

倉促轉型為實驗學校，建議各校在十二年國教所規劃的校訂彈性課程教學節數中，研發特色課程與進行教學創新；從體制內進行課程改革，給予學生多元且適性的學習，幫助學校自主發展與實驗創新。若仍覺自主程度不足，可在既有的研發基礎下，依法申請實驗教育，希望能先站穩腳步，累積創新的經驗，再一步步往實驗之路邁進。

### (三) 多元化培育師資，提升教師專業素養

師資的良窳是教育成敗的關鍵因素。由於實驗教育不受課程綱要、授課進度及教科書的限制下，在課程設計、教材編選、學習評量及師生互動與一般學校有所不同(吳俊憲，2016)。此外，實驗教育的導入與執行，維持辦學初衷，勇於嘗試創新以提升學生的學動機與成效，都與教師的專業素養息息相關。因此，教師有必要持續地在職進修，增進其專業知能，以因應實驗教育的專業需求。

面對當前實驗教育學校興起，師資不足的窘況，建議師資培育單位可以規劃更多元的專業課程，強化教師對於實驗教育的認識，鼓勵其課程研發與教學創新，使學生於實驗教育環境下有新的選擇與出路，亦可為實驗教育機構培育更多優秀師資，有利於實驗教育的推動與發展。

### (四) 提供完善的資源與配套 打造優質的實驗環境

實驗教育的推動需要專業的校長與師資，以及教學空間硬體等設備的配

合。在經費方面，教育部和地方主管機關應編列足夠的經費，提高學校人員編制，改善教學環境與設備，成為實驗教育強而有力的推手，讓學校在無後顧之憂的情況下，勇於創新與改變。

此外，實驗教育計畫主持人是校長，為確保實驗教育推動之品質與連貫性，教育主管機關應建立健全的制度，對實驗教育校長遴選及相關問題訂出規範，讓實驗學校的校長任期得依實際需要另定，不受連任一次限制。在師資任用方面，規劃完善的制度以尊重並保障不願留任原校的教師，得以轉任他校任教；賦予學校超越師資培育制度與教育人員任用條例等相關法規，自行招募特色教師之權利，打造軟體與硬體兼具的優質實驗教育環境，讓校長帶領一群志同道合的專業教師，一起教育創新而努力。

#### 四、結語

公辦公營的實驗學校的興起，提供學生多元學習的機會，發展適性教育，滿足家長教育選擇的需求，也讓實驗教育普及於一般大眾。僅管對體制內的教育帶來衝擊，卻有助於刺激公立學校的品質提升，形成良性競爭，給教育帶來不同的視野與思考。

由於實驗教育需要長時間的投入才能看到成效，轉型的過程並非一蹴可幾，需要完善的規劃、優秀的師資、家長的參與和各項資源的投入，方能穩健地發展。初期階段建議在體制內累積課程創新的經驗，再以循序漸進的方式，

邁向實驗教育之路，期許這一股體制內的實驗改革力量，能為未來教育的發展，帶來正面改革的積極能量。

#### 參考文獻

- 吳俊憲（2016）。實驗教育三法：內容、影響及其應有的認知。**靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊**，22，1-4。
- 許如菁（2015）。談實驗教育三法及其在公立學校實現之可能與挑戰。**教師天地**，197，34-40。
- 陳雅慧（2017）。什麼是公辦公營實驗教育？掛牌只是開始不是完成。**親子天下親子天下專特刊** 29，31。
- 教育部（2014.11.19）。**學校型態實驗教育實施條例**。取自 [http://law.moj.gov.tw/News/news\\_detail.aspx?id=109425](http://law.moj.gov.tw/News/news_detail.aspx?id=109425)
- 教育部（2015.6.23）。**學校型態實驗教育評鑑辦法**。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080030015200-1040623>
- 詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。**課程與教學季刊**，20(4)，1-24。
- 賴若函、郭淑媛（2016）。從小眾到爆發 臺灣實驗教育缺什麼？**今周刊**，1026，110-115。

## 實驗教育風潮下對南投縣偏鄉教育之省思

溫富榮

南投縣草屯鎮中原國民小學校長  
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

石啟佑

南投縣立營北國民中學輔導主任

### 一、前言

2014 年 11 月經立法院三讀通過，包括《學校型態實驗教育實施條例》(以下簡稱學校型態條例)、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》(以下簡稱非學校型態條例)和《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》(以下簡稱委託辦理條例)等三項特別法，依序為公立中小學改制或新設實驗教育學校、非學校型態自學教育、公辦民營模式學校，提供更明確之法源依據，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。

自 2014 年立法通過，實驗教育三法上路三年以來，考量許多縣市認為限制太多，應該鬆綁之下，教育部近期更計畫推動實驗教育法修法，讓各縣市申請校數上限從現行 10%提高至 30%，(林志成，2017)。

教育部為提升偏鄉教育品質及、提升偏鄉學生學力基礎與促進多元發展，於 2015 年 4 月 28 日頒布《偏鄉教育創新發展方案》，編列總經費達新台幣 3 億 4,000 萬元的預算，預訂 106 年度為實施期程。此方案著眼於各項教育實驗的試點、分享與推廣，並將「推動公營學校型態實驗教育，促進小校教育革新發展」列為方案四大目標之一。

此外，教育部於 2017 年 1 月 9 日修訂《公立國民小學及國民中學合併或停辦準則》，其中明訂學校之合併或停辦應確保學生就學權益，學生總人數不滿五十人之學校，地方主管機關得鼓勵學校採取混齡編班、混齡教學之方式，或將學校委託私人辦理。學校新生或各年級學生有一人以上者，均應開班，並得辦理混齡編班、混齡教學。

隨著實驗教育相關法規大鬆綁，實驗教育如百花齊放，成長速度相當快速。教育部對偏鄉公立國中小學小校整併方案亦明確指引至混齡編班、混齡教學或轉型成公辦民營方式。為確保實驗教育學校之辦學品質，政府機關除確保其依相關法令執行，也應做好監督及輔導工作並汲取他國實施實驗教育結果以避免重蹈覆轍。然而公立學校面對實驗教育浪潮之衝擊，應儘早擬定因應對策。本文擬就研究者服務學校所在南投縣之角度對實驗教育現況加以分析，進而探討當前南投縣偏鄉學校面對此風潮之經營策略與省思，以創造「親師生」多贏的教育環境。



## 二、現況分析

### （一）全國成立校數及人數

就教育部資料數據顯示，近三年來全國實驗教育數量及人數在三種型態上，均有大幅度明顯成長。106 學年度全國總計已有 61 個單位，就讀學生達 12,181 人，人數成長幅度高達 143%，如表 1。

學年度	104	105	106
學校型態	8 校 288 人	35 校 3,258 人	54 校 5,664 人
非學校型態	3,460 人	4,856 人	4,841 人
公辦	3 校	5 校	7 校
民營	1,256 人	1,623 人	1,676 人
總計	11 校 5,004 人	40 校 9,737 人	61 校 12,181 人

資料來源：<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/1150443>

### （二）南投縣實驗教育現況

南投縣自 105 學年度開始，因實施小型規模學校整併及小一新生未滿三人不成班政策，陸續整併了信義鄉忠信國小、信義鄉自強國小、水里鄉玉峰國小、埔里鎮鐘靈國小、中寮鄉和興國小及中寮鄉廣英國小。目前水里鄉玉峰國小已轉型為基金會機構經營的品格學校、中寮鄉廣英國小已轉型為基金會機構經營的森優小學，這兩所實驗教育機構均屬非學校型態實驗教育；其他幾所併校學校，也再陸

續轉型規劃中。另外，竹山鎮瑞竹國中，自 106 年 12 月 2 日開始，也將空餘閒置教室活化，委由民間社團機構成立了嘉大高中、以技職教育為主軸的實驗教育。

南投縣政府希冀以併校學校及學校多餘閒置空間作為實驗教育的推展基地，能發展出不同風貌的教育場域，其目的乃為提升偏鄉學校學生學習品質。

### （三）觀察

從近三年新立案的實驗教育，可觀察出以下趨勢（張靜文，2016）：

1. 實驗教育從個人自學擴及團體和機構自學。
2. 學制從小學延伸至國中及高中。
3. 公辦公營數量明顯增加。
4. 華德福、蒙特梭利為主要體系。

南投縣地理位置幅員廣大，國中小百人以下學校占總校數約 60%；偏鄉學校除面臨經濟生產及少子女化等不利因素外，學生學習力的提升，更是教育利害關係人持續關注的焦點。因此，南投縣政府對於如何提升偏鄉教育的學習品質，在政策上一直有多所著墨，希冀透過實驗三法教育政策的有效落實，不僅提升偏鄉學生的學習力，亦能引領並強化其他學校的辦學品質。

### 三、省思

#### （一）逆轉 M 型—營造特色學校新藍海

在都市化和少子女化的推波助瀾下，臺灣社會呈現 M 型化的狀況愈加明顯，教育上的城鄉差距也日趨增大，這樣兩極分化的現象著實令人擔憂。在南投縣國中小小型規模學校比率達約 60% 的教育現場，另教育人員感受更加深刻。

教育部小校規模學校整併標準調整後，短期內將緩和家長與教師廢併校心理之恐慌。實驗教育三法也給了公立小校新的選擇。公立學校必須改變傳統的經營模式，讓自己更有競爭力。足夠之校園空間及位於蘊含豐富自然環境或文化資源之處，可發展多樣化的生態或人文特色，行銷極具保存與發揚之價值；另外，也可引入創新思維與連結校內外資源，研發具當地特色之學校本位課程，轉化為以校本課程為主體之特色學校，以達永續經營之目的。也可搭配學校附近自然景觀、文化資源、熱門觀光景點，以及鄰近社區人力及物力，發展為具地方特色之「偏鄉遊學學校」，吸引外來學生及遊客前往遊學，對偏鄉國民中小學學生之學習環境、學習資源、文化刺激及自我成長等面向均有正面助益，遊客亦可參與其中的遊學課程，發揮教育資源的最大效益。學校應積極配合教育部《偏鄉教育創新發展方案》，自行發展出學校型態的實驗教育，例如，推動夏日樂學計畫、推動數位學習實驗創新行動計畫及落實差異化教學及補救教學等計畫，期能找

出藍海策略，有效經營，形成磁性學校，讓家長有更多的選擇，南投縣教育也會有不同的樣貌。

#### （二）實驗教育契機—深耕偏鄉教育新天地

教育部「偏鄉教育創新發展方案」實驗教育部分的推手，政治大學鄭同僚教授亦認為，偏鄉學校不一定要用裁併校這樣的手段才能生存，反而應重視偏鄉學校的主體價值，將學校作為教育實驗的基地。於是發起此方案，期盼以實驗教育讓偏鄉學校轉型出新的教育樣貌。他也主張：1. 實施混齡教學，混齡教學在蒙特梭利學校行之有年，它讓老師照顧不同階段的孩子，也讓孩子明白自己的時間規劃。學校就有多餘的人力可以做課程規劃，教師們相互支援，反而更能照顧到每個孩子；2. 提供實驗教育及課程發展的師資培育，讓教師具備更多創新教學的能力；3. 善用網路教學資源，未來小校延伸到國中，將打破「分科」「教學」的窠臼，老師從「教學者」轉型成「學習的促進者」。他不一定是該科的專家，卻是最懂學生、懂得學習，善於引導學生的人，（張益勤，2015）。

#### （三）混齡教學內涵—協同、合作、探究、重差異

混齡教學對於偏鄉學校，因學生數、教師數不足所導致的學校經營困境，是一種可行的解套方式。學校在實施混齡教學的方式上大致來說有四種內涵，包括探究式教學、協同教學、

合作學習教學、差異化教學。十二年國教總綱也明定，各校可以視自身需求彈性調整年級與班級的組合。面對少子女化的衝擊，與學生學習程度落差的情況下，如何善用混齡教學方式，以提供學生更適性學習的機會，改善偏鄉學校經營的現實困境，實驗教育是為一項值得實施的可行策略。

#### 四、結語

實驗教育對南投縣偏鄉教育而言，是可以實踐及提升學生學習品質的策略。雖然實驗教育是對現有體制有不同程度的衝擊影響，但兩者卻並非對立，而是相輔相成。前教育部國民及學前教育署署長吳清山表示，「實驗教育在未來是必走的一條路，可以給孩子多元學習的機會。」南投縣教育希冀未來在實驗教育三法的實施下，從點到線到面到體，能建構完整的學習網，從而提升偏鄉學校的優質辦學品質，促進學生學習力品質的深化。

#### 參考文獻

- 張瀞文(2017)。全臺實驗學校全蒐羅。《親子天下》，29，126-127。
- 張瀞文（2016）。61間公立實驗學校在你家旁。《親子天下》，84，76-77。
- 林志成（2017）。取自：<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20171109002474-260405>
- 周瑩慈、陳亭蓉、劉祐齊、曾智怡、陳詩妤(2017)。下一場教育大革命？公辦公營實驗教育轉型之路。《政大大學報》1646，取自：<http://www.unews.nccu.edu.tw/unews/>
- 林欣毅、鄭章華、廖素嫻（2016）。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施——多重個案探究。《教育實踐與研究》，29(2)，1-32。
- 教育部（2015）。《偏鄉教育創新發展方案》。取自：<http://link.ruraledu.tw/home.php>。
- 張益勤（2015）。偏鄉新教育 鄭同僚找實驗教育當解方。《親子天下》。取自：<https://flipedu.parenting.com.tw/article/1237>
- 黑中亮（2016）。南投小校拚生機 變特色小學。《聯合報》。取自：<https://udn.com/news/story/6886/1925056>
- 吳柏軒(2017)。實驗教育校數、名額擬放寬。《自由時報》。取自：<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/1150443>

## 偏鄉小校轉型公辦民營之省思與建議

張金田

桃園市八德國民小學教師兼任總務主任  
國立台北教育大學教育政策與管理博士生

### 一、前言

西元 2016 年宜蘭縣岳明國小正式改制為公辦民營學校，成為「實驗教育三法」通過以來，全國第一所公立學校轉型之案例，同年基隆市核准瑪陵國小委託福智文教基金會經營，為基隆市開創公辦民營學校之首例，合計先前之宜蘭縣慈心華德福中學、人文國民中小學、新北市信賢種籽親子實小、桃園市的諾瓦國小以及雲林縣立蔦松國中，全臺共有七所公辦民營學校。隔年，花蓮縣三民國小、雲林縣拯民國小、臺東縣桃源國小、屏東縣大路關國民中小學陸續轉型公辦民營化並揭牌營運，具體實踐「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」中，賦予委託私人辦理之學校得排除有關法律適用之權力，裨益教育多元化發展。

推動偏鄉小型學校公辦民營化，可以提供孩子更好的教育品質、弭平城鄉差距、讓學術能力取向以外的孩子也能獲得更多機會與資源。然而承繼前述學校之辦學經驗，大規模推廣偏鄉小型學校公辦民營化，仍普遍存有疑慮（王俊民，1997）。爰此，本文將提出國內推動偏鄉小型學校公辦民營化之省思與相關建議，茲作為執行此一重大教育政策之參酌。

### 二、我國偏鄉小型學校公辦民營化發展之歷史脈絡

觀諸世界各國，多數國家於義務教育階段，均以國家經營為主，私人興學為輔，然在 1980 年代，「家長選擇權」和教育「績效責任制」興起，公辦民營學校逐漸興起成為另一種興學模式，其主要訴求在於降低公部門教育預算支出、提升教育績效與活化教育多元發展（秦夢群，2015）。關於公辦民營學校較廣義的定義是：「由政府提供土地、房屋及設備等固定資產，而將學校經營軟體部分，含課程、教學、師資等交付私人辦理。」此一經營模式可以兼取國營及私人經營之優點，是屬於教育發展雙贏的政策。

回顧我國實施九年一貫義務教育之初，為達成普設國中的需求，政府徵求私立國中為「代用國中」，以私人經營的模式為主，由政府出資補足學雜費用的差額，此可視為我國早期公辦民營學校的草創模式（王淑俐，2013）。至 1999 年起，我國立法機關積極修訂有關「私人興學」的相關授權法令，如「教育基本法」、「促進民間參與公共建設法」和「國民教育法」等，讓幾所類似公辦民營模式的學校，如森林小學、種籽學苑等取得初步的法規依循。

正式具有公辦民營性質的中小學首見於宜蘭縣，該縣於 2001 年制訂「宜蘭縣國民中小學委託私人辦理自治條例」，成立人文國民中小學（前身為頭城國小拔雅分校）及慈心華德福教育實驗國民中小學（前身為冬山國小的香南分校），從課程、教學、師資、薪資來源等，皆有別於一般公立學校，吸引許多有理念的家長齊聚於此。而後台北縣種籽親子實驗學苑（前身為烏來鄉信賢國小）在 2004 年轉型為公辦民營小學；桃園縣於 2003 年訂定「桃園縣公立學校委託民間經營自治條例」，由縣府提供土地，民間出資興建學校，首創「BOT 模式」成立之諾瓦國民小學。在 2014 年實驗三法通過後，此類型學校正式取得法律明確依據，逐漸獲得地方政府的支持，近期各縣市偏鄉小型學校，陸續轉型掛牌招生，象徵我國公辦民營類型之學校，邁向另一個新的里程碑。

### 三、公辦民營化學校之亮點特色

在 1980 年代，西方逐漸興起「新管理主義」與「公共選擇理論」的思潮，直接挑戰了大政府的核心價值，此股思潮認為大而無效能的政府，消耗了經濟市場當中逐漸稀少的公共性資源，因此縮減政府規模與減少公共預算支出，成為一股新興的風潮（許智源，1995）。

迎向此一風潮之際，在 1991 年美國成立第一所特許學校（Charter School），可視為往後各國公辦民營學校的起始（吳清山，1996），而在英國公辦民營學校（Academy）的推動，其

目的亦為在提升學校的經營績效，以達到一般大眾對於公立學校績效化的期待，相較於公立學校，公辦民營學校具有下列亮點：

#### （一）滿足教育選擇權利

傳統公立學校之學生來源以學區劃分為主，都會與偏遠郊區之學校，因在地資源之差異性，往往形成學校發展上之差異，對於偏鄉之學童與家長，囿於學區劃分之限制，侷限了學校選擇之權利，針對經營不善之公立學校，無法形成主動制衡之力量，而公辦民營學校提供了家長另一個選擇，透過政府將經營不善或面臨裁併之學校公辦民營化，延續甚至深化了學校的生命活力，讓家長與學童得以享有充分的教育選擇權。

#### （二）減輕公共財政負擔

公辦民營學校僅由政府出具固定資產，如土地、房屋、設備等，吸引民間資源投入教育經費，以宜蘭縣人文國民中小學為例，約有三分之二的教師之薪資，係由人文適性教育基金會及學生所繳的學費支應（蘇進棻，2014），讓原本有限的教育預算，得以更充沛的分配，以民間的力量支持教育的普及化，創造更多的公共建設價值。

#### （三）彰顯經營績效精神

公辦民營化亦即減少公部門之管制（趙俊人，1997），而減少諸如教師資格、教材教法等，意味提升校務經營的靈活性，希冀創造更多的競爭

力，呼應社會大眾對於績效責任制的要求，尤其處於現今競爭力愈趨顯著的社會，透過學校公辦民營化，讓責任與競爭力，成為學校經營者的目標之一，為延續學校生存的動能。

#### (四) 開展教育創新活力

透過公辦民營化，將課程、教學、師資等予以解構，教師不再限於單一來源，課綱不再是國定課綱，教學趨於多元化的結果，將有更多的教育可能性，讓處於課室當中的未來主人翁，以活力與創意涵育適應未來社會的核心素養。

### 四、偏鄉小型學校公辦民營化之疑義

公辦民營化學校有一定的優勢，然而教育需長期規劃，校務經營問題亦相對複雜，是否可全面推廣於偏鄉小型學校，亦存有一定之疑慮，茲分述如下：

#### (一) 教育商品化的可能

在教育商品化的論述中，認同教育為投資財，是個人投資的一環。然而教育具有一定之「公共性」，刪去存在於社會中的關聯脈絡，包含對社會流動率的影響、文化資本的累積、公民的養成等，對照於國民教育階段對於人格與學養基礎的養成，在國民教育階段廣泛推動公辦民營學校，是否有將國民教育商品化的疑慮，不可不慎之。

#### (二) 社區微弱化的疑義

目前我國公辦民營學校多半鎖定偏鄉不利發展區域，學生與社區家長皆處於大社會當中的相對弱勢，亦即缺少教育均等的機會。在傳統公立學校的經營模式當中，如果學校管理有問題，家長、教師、社區人士可以影響公部門產生一定的改變。然而一旦學校採取公辦民營化，管理階層將不再受社區監督，原本即處於不易發聲的偏鄉居民，容易落入不均等的無窮循環當中。

#### (三) 階級差異化的形成

觀察我國早期多所公辦民營學校的前身，因缺少法源與經費的支應，學校必須巧立收費名目來達到基本營運（羅建旺，2017），此時公辦民營學校常和私立貴族學校畫上等號，有能力前往就讀之子女，其父母多數為社會當中的菁英，而無力繳交相對昂貴學雜費之家庭，只能望之心嘆，此舉無異加深社會階級的鴻溝。

### 五、偏鄉小型學校公辦民營化之建議

為實踐公辦民營化學校的優勢並減緩相關推動之疑慮，茲提出相關建議如下：

#### (一) 成立「公辦民營審議委員會」，負責申請案審理

比照地方教育審議委員會規模與型式，針對偏鄉小校公辦民營化申請案件，建立妥適審查指標，廣徵民意，嚴審擇優，達到公辦民營學校的立案初衷。

(二) 公辦民營學校不只在於提供多元教育選擇機會，宜進一步定位為教育改革的先鋒

鑒於現行部分公立學校績效導向不足的現象，與公立學校教師的特性，宜放寬對於公辦民營學校更寬廣的限制，取得跨政府單位的協議，藉以發揮公辦民營學校彈性與創新的優勢，間接帶動公立學校創新經營，達到教育均等的理想。

(三) 加強公辦民營宣導及溝通，減少學校人員抗拒

由美國與英國推動公辦民營學校的先例可知，最大的抗拒者多半來自教育圈內的人員，亦即教師團體的抵制，因此廣發說帖取得教師團體的認同，將是未來推動此類型學校的首要之務。

(四) 評估現有公辦民營學校之成效，作為未來規劃參考

國內目前新掛牌之公辦民營學校，多以偏鄉面臨裁併之學校為標的，在轉型後，是否可以發揮公辦民營的亮點特色，吸引跨區就讀的學生，從量化學生成長的數據當中，將可得到顯著性的證明，因此各縣市政府可以採取部分先行的策略，選定一至兩所偏鄉瀕臨裁併之學校，與民營機構洽談相關經營計畫，觀察合約期內的數據表現，作為大規模推動偏鄉學校公辦民營化之依據。

(五) 重視績效導向經營，應加強與政府、家長之間的溝通協調

在我國社會發展中，學校一向為社區發展的核心根源，裁併學校被視為削弱社區的致命手段，容易引發地區激烈的抗爭。而轉型為公辦民營化，可以有效延續學校的生命。然而將公辦民營學校與私立學校脫鉤，需要更廣泛的宣導，釐清社會大眾的相關疑慮，故轉型前之社區公聽會、公民參與制度，將可適度導入民意的基礎，有效推動公辦民營化學校的實施。

(六) 公辦民營學校評鑑制度有需要重新思考，以建立合適的評鑑機制

公辦民營學校跳脫既有課程、教學、師資等傳統公立學校的管制因素，在兼顧教育的核心價值與績效表現間，故如何具體的評鑑此類型學校，需要擬定適切的衡量指標，以多元性的評鑑方式，瞭解整體成效，作為永續經營的機制。

(七) 妥適規劃就學期間轉銜評估制度與適性學習的機制

教育具有核心價值，在公立學校可以透過統一的管制，確保此核心價值可以具體的實踐，而公辦民營學校多數具有特定的教育理念，故如何確保公辦民營學校之學生，因適應不良回流至一般公立學校的制度，以及此類學生畢業後銜接至一般學校的基本能力，需要制度性的規範，確保孩子的學習權益不至於遭致損害，是需要優先考量的重點。

## 六、結語

檢視我國近年來的教育發展，逐漸出現城鄉發展差異擴大、偏鄉教育資源不足等問題，原作為弭平階級落差的國民階段教育，卻因資源配置與公立學校績效不彰等情況，造成教育輸出成果的不均等。偏鄉地區囿於先天條件不足已出現裁併校現象，加以教師人力素質的差異，無異於懲罰原處於弱勢的學童，因應此一狀況，政府積極鼓勵偏鄉地區學校「公辦民營化」，亦獲得地方政府的支持，然推動此政策之際，仍應妥適規劃溝通、轉型、銜接、評鑑等機制，以達到實踐教育均等，提升教育品質的理想。

### 參考文獻

- 吳清山（1996）。**教育發展與教育改革**。台北：心理出版社。
- 許智源（1995）。**公用事業民營化之策略研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學公共行政研究所，台北市。
- 秦夢群（2015）。**教育選擇權研究**。台北市：五南圖書出版有限公司。
- 趙俊人（1997）。政府改造及組織變革之探討。**立法院院聞**，30（7），96-112。
- 羅建旺（2017年9月27日）。人文中小學由家長收支涉違失 縣府：解約列選項。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news/story/6898/2724730>。
- 蘇進棻（2014年06月15日）。公辦民營學校：宜蘭人文國民中小學。**國家教育研究院電子報**。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=99&content\\_no=2376](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=99&content_no=2376)。
- 王俊民（1997）。**台北市中小學教育民營化之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學公共行政研究所，台北市。
- 王淑俐（2013）。**國境之南榮：愛·教育·奇蹟**。台北市：書泉書版社。





## 實驗教育三法鬆綁教育體制後，在家自學的趨勢

林純真

國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班博士

### 一、前言

為鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權，教育部制定「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」(103年11月19日總統華總一義字第10300173311號令公布)、「學校型態實驗教育實施條例」(103年11月19日總統華總一義字第10300173321號令公布)以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」(103年11月26日總統華總一義字第10300177151號令公布)，以落實教育基本法鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神。以上法案皆在103年11月同時經立法院三讀通過，將其簡稱為「實驗教育三法」。

實驗教育三法的制定，是為了鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，並落實教育基本法第13條規定：政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。而《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》之立法精神，係為賦予參與非學校型態實驗教育者辦學的彈性，明定以個人、團體及機構實驗教育等方式辦理非學校型態實驗教育，促使實驗教育多元化發展，符應家長、實驗教育團體及辦理非學校型態實驗教育者和各主管機關的期待，明確賦予辦理非學校型態實驗教育的法定地位，保障參與者權益，提供了「在家自學」的教育型態，「自己的孩子自己教」。

實驗教育三法公布已近三年，實驗教育之宗旨在於藉由對教育方式、課程內容、教學設計進行實驗，而能提供更優質、更理想、更適性之教育管道（黃建榮，2015）；相對於委託私人辦理的「公辦民營」和學校型態實驗教育的「公辦公營」，非學校型態實驗教育的「在家自學」的學生或是其家長選擇這種教育方式的原因與發展趨勢，值得深思與關注，並進一步了解實驗教育三法所帶來台灣教育體制的鬆綁，是否真正保障學生學習權及家長教育選擇權。

### 二、臺灣的在家自學

#### （一）在家自學的定義

在家自學，也可以稱為「在家教育」或是「在家自行教育」，臺灣目前對這些名詞的意義沒有做區分，其中的涵義是可以相通的。學者吳清山及林天佑將在家接受教育的學生分為兩類，一類是身心障礙學生或行動不便者；另一類則是一般普通的學生但在家接受教育（張碧如，2006）。

每位學者對於在家教育的定義有所不同，學者Madden認為在家教育是父母在家自行教育孩子，而不是接受傳統公、私立學校的學校教育；學者Lyman則將在家教育解釋為父母在家中而非學校對學齡兒童的教育；國內學者吳清山及林天佑則將在家教育定義為學生不用到學校接受一定的

課程內容和教學時間，是由家長視其需要自行在家教導孩子的一種教育方式。不論是採用哪位學者的定義，在家教育就是一種有別於傳統的教育方式，是由父母作為教育者，依據孩子的需求教學，給予他們不同於學校的時間、課程或學習場地的安排（賴玲玲、蔡至欣，2009）。

## （二）在家自學的相關辦法

目前在臺灣，中華民國法律以及相關法令已將在家教育合法化，且申請在家教育的理由視學生家長或監護人之目的而有差異。

### 1. 《強迫入學條例》民國 71 年（1982 年）修正時，第十三條明定

「智能不足、體能殘障、性格或行為異常之適齡國民，由學校實施特殊教育，亦得由父母或監護人向當地強迫入學委員會申請同意後，送請特殊教育機構施教，或在家自行教育。其在家自行教育者，得由該學區之學校派員輔導。」民國 91 年（2002 年）修正同法同條時，不再列舉在家自行教育，《國民教育法》自從民國 88 年（1999 年）修正以來，第四條第四款明定：「為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。」另外，《特殊教育法》自從民國 86 年（1997 年）修正以來，第七條第二款明定特殊教育之實施：「國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校（班）或其他適當場所實施。」

### 2. 國民教育法於民國 100 年（2011 年）修正後，於第 4 條第 4 項規定

「為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，其實驗內容、期程、範圍、申請條件與程序及其他相關事項之準則，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。」，教育部特別訂定《國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則》和《高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法》，分別規範國中小和高中職階段申請自學的資格和方式、需要準備哪些資料，以及教育局該如何審議自學計畫等，搭配地方政府也會根據其需要訂定的《基隆市辦理國民教育階段非學校型態實驗教育補充規定》、《臺北市國民教育階段辦理非學校型態實驗教育補充規定》、《臺中市國民教育階段辦理非學校型態實驗教育補充規定》等自治條例辦理家長自主教育。在家自學的人數也因為相關法令的訂定，條件開放後，目前呈倍數成長。

### 3. 民國 103 年（2014 年）11 月 4 日立法院三讀通過《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》，在家自學已有正式的法源依據

此一條例讓高中以下學生家長得向教育主管機關申辦個人實驗教育，每學年必須提出年度學習成果報告，倘若主管機關訪視不佳、限期未改善，得要求停辦。

自學生能夠等同一般生拿到國民小學及國民中學教育階段的畢業證書，高級中等教育階段的學生則分與

學校合作和掛籍教育局(處)，學生在完成超過一年半的非學校型態實驗教育後，就能夠拿到證明(依據「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」規定)，以符合「入學大學同等學力認定標準」之規定，以同等學力報考大學學士班一年級新生入學考試。

### (三) 選擇在家自學的理由

在臺灣，除了身心障礙兒童的家長之外，選擇在家自學的家長也有各種不同的理由，大致上可以分為宗教信仰型以及教育理念型兩種類型（張芬芬，2001；張碧如，2006；賴玲玲、蔡至欣，2009）。

#### 1. 宗教信仰型

此類型的家長是基於對宗教信仰或是讀經教育理念，希望孩子學習內容和宗教教義有關，強調道德、宗教、精神的價值。台灣有為數不少的家庭是基於虔誠的宗教信仰，而選擇在家自學，其中以基督教為主。宗教信仰給予這些家庭很大的支持，再加上有共同宗教理念團體的資源支援，讓這些家長有更多的心力可以投入在家自學，透過在家自學的方式，教導孩子信仰的價值觀和信念。

#### 2. 教育理念型

這類型家長通常是反對教科層化或教育專業化，會以人本哲學為理念基礎，並認為學校並不是唯一的學習管道，尊重孩子自主學習精神的落實。

這類型的家長，可能因為以下原因而選擇在家自學：

#### (1) 對教育制度不滿

臺灣環境長久以來強調的升學主義，而教育改革實施多年依然無法解決升學壓力，家長不滿學生待在這種填鴨式的教學環境，學校課上完了換補習班的，考試壓力從未減少過的壓力，因此選擇在家自學，讓學生有自主學習的空間。

#### (2) 對學校環境擔憂

在家自學的家長有多數認為學校環境可能會影響孩子的身心，像是飲食的烹調方式可能影響孩子的健康、同學和老師的負面言行是影響孩子價值觀的來源之一，或是同儕的不當競爭壓力等，都可能成為孩子成長過程中的阻礙。也有家長是認為學校人數眾多，在班級裡教師無法兼顧到每一位學生，無法真正達到因材施教的教育理念。持此理由的家長會希望孩子在快樂、安全的環境中受教育。

#### (3) 培養孩子良好品行

學校教育的重點往往在學科，而有不少家長則認為品德教育才是他們所關注的，因此他們希望孩子能有健全的人格和品格，全人教育是他們所追求的目標。而小學階段是孩子學習品德教育最重要的階段，因此有些家長會希望自己的孩子在此階段以在家自學的方式，從家庭生活學習品格教育，建立孩子正確的價值觀。

#### (4) 重視孩子多元學習

有些家長希望孩子能多元學習、多元發展，因此選擇在家自學的方式，由家長設計課程，使孩子的學習內容多樣而豐富，不完全以智力為導向，讓孩子能兼顧興趣快樂的學習、發展。

#### (四) 在家自學類型

臺灣目前在家自學的類型有三種（賴玲玲、蔡至欣，2009）：

1. 各個家庭自行教育孩子的在家自學
2. 在家自學家庭的共學：由數個在家自學的家庭組合在一起，家長分工合作進行教學的工作。
3. 團體共學：以組織或協會為基礎的團體共學，例如華山書院、中華基督教慕真在家教育協會。

### 三、在家自學興起後，在家教育的發展

#### (一) 找志同道合的家長，一起結合自學與共學

在家教育的家長或監護人具有與主流體制教育相異的教育理念，或具有特殊需求，促使他們選擇在家教育的方式，而排除學校教育。由於單獨一個家庭能提供的知識與經驗試探很有限，在家自學的學生往往要靠許多家庭合組的社群，以及社會上的學習資源。因此，互助團體和社會資源的

多寡便影響了願意從事在家自行教育。在家自學的學習者由於彈性較大，通常較具個人特色、創造力，在個人興趣的領域花費的時間較多，而對主流體制教育的學科考試較不擅長。而家長結合自學與共學，號召在家自學的孩子、家長，一起來共學，每位家長提供各自的專長來教學，或者是聘請專業師資來為孩子上課，任何地點都可以是教育的空間。

#### (二) 家庭就是學校

愈來愈多孩子早上起床刷牙、洗臉、換衣服、吃早餐後，不是揹著書包上學去，而是到廚房的桌子旁坐下來，開始「上學」。新的經濟與工作型態，也讓更多人選擇這種教育方式。首先，這種學習方式在時間上較有彈性。學生不必每天照著功課表、以及學期時間「上課」。在家自學的學生不必受到寒暑假的時間限制，在家上學，也能避開學校裡不如人意的事。所以許多在家自學的學生家長，都積極地為孩子安排許多戶外、團體活動。例如，上購物中心，參觀水族館、科學館、美術館、看表演，或是團體露營、運動。許多在家自學學生的家庭還結合起來，提供彼此更多資源。例如，許多在家自學組織、或是專供在家自學學生選修課程的學校，都舉辦露營、旅遊或是社團活動，提供學生同儕相處的經驗，也讓父母有交流的網絡。

#### (三) 因材施教

在家自學，就能對每個學生因材施教，得到更好的結果。《時代》周刊便指出，2000年在家自學學生的SAT平均成績比一般學生多出約100分。

因為，「在家自學不用呆坐半年，學一些你早就已經知道的東西，如果你已經預備好要升級，你就可以直接學新的東西，」。另外，在家自學也能突破年齡的限制，不只專注在學校沒法應付的智育發展，也能兼備德智體群美各樣課程的安排與學習心智年齡。

#### 四、在家自學所面臨的問題

家庭教育固然可以提供孩子另一種教育方式，除了可以有不同於學校制式化的學習環境、學習場地，但孩子們缺乏從傳統學校環境中學到的重要的社交技巧。學校是一個社會的縮影，從學校與師長、同儕的相處，往往可以學到課本以外的東西，例如如何與人的相處、或是從中學習到做人的道理，又或者是從不同的人身上學習到不同的價值觀等，這些都是從學校這個環境裡，孩子所能學習到的生活教育。

在臺灣，除了身心障礙兒童的家長之外，選擇在家自學的家長也有各種不同的理由，大致上可以分為宗教信仰型以及教育理念型兩種類型（賴玲玲、蔡至欣，2009）。前者的家長是基於對宗教信仰或是讀經教育理念，希望孩子學習內容和宗教教義有關，強調道德、宗教、精神的價值。後者的家長，通常是反對教育科層化或教育專業化，而以人本哲學為理念基礎，並認為學校並不是唯一的學習管道，尊重孩子自主學習精神的落實。

然而在在家自學的法源通過之後，研究者實際訪談及了解實驗教育自學申請者，申請自學的動機、成功要素及自學面臨的問題，綜整如下：

##### （一）普遍申請自學者的歸因或動機

1. 孩子不想上學。
2. 家長對孩子的期待投射在孩子學習上，尤其家長的人格特質，對孩子的教育理念影響深遠。
3. 自學申請者的社經地位，一般為中產階級者教授或醫生，對台灣學制有其獨特看法，覺得申請自學者，學校相關資源都要享有，也要學校體制配合自學者。

##### （二）申請自學成功需要的要素

1. 自學者的申請動機很重要。
2. 資源要共享。
3. 自學轉成共學是必然也正向的趨勢，尤其在實驗三法通過有法源依據後，在家自學者更需要與其他家庭或社會團體共享有擁有的學習資源或學習成功經驗。
4. 從建立家長對孩子正確的教育觀著手，例如：想給孩子怎樣的特質；要去認識孩子的同學與老師；你想要好週圍的人也要好，不可能讓自己的孩子獨好；即使孩子是資優生，如何與 99% 的普通生共處，並且在團體中共榮，都是重要課題。
5. 在自學歷程中，非常在乎共榮，共同關心，也要把這樣的觀念帶給孩子，要融入群體，融入社會，而非自外於團體，覺得自己特別。父母親更要認知，只是孩子人生歷程的陪伴，學習的歷程在為孩子找能一同前進的伴。

### （三）臺灣自學最大的問題

1. 家長要認知與瞭解自己申請自學的觀念與動機何在，因為，你的孩子自學這一段歷程，和人生長長的學習歷程相比，是非常短暫的，孩子的未來才是長期的，因此，讓台灣的自學，變成共學，然後共榮，是很重要的課題。
2. 申請自學的家長，在實驗三法源通過前，曾走過一段沒有共享資源也需獨力奮鬥摸索學生學習的歷程，因此，深深的建議臺灣自學的家長，如果自學的人捨得也願意去分享，會讓自學制度更好。
3. 自學不需要訂課程進度，臺灣學習什麼都要進度，何不開放設計適合孩子特質的課程安排，而非去設計家長想要的課程，並且非學生想要的或需要的課程。孩子都有與生俱來的學習本能，在一個合適他學習的環境，他就能自己學習，就會去問，去查字典，尤其要養成孩子不依賴自動化的東西，才能體驗真實學習中的與人互動經驗。
4. 不要過度的依賴科技產品，讓學生回到課本或書本最簡單的學習樂趣中，讓孩子養成自己願意學習與閱讀的習慣，願意思考及動腦解決問題，而不是逃避體制所帶來的挫折或者成就家長自己的期待。
5. 父母具備知識，和父母會教，是兩件事情，自學家長通常無法轉換自己是父母也是老師的角色，造成在教與學的混肴。
6. 很多家長對自學的觀念是錯的，他以為自學了，可以對學校予取予求，想來上學就來，不想來就說是自學，想要的資源，學校都要給予。

7. 家長的動機不純粹，不是站在孩子的立場，而是以家長的觀念立場去看未來，去看這個世界，來申請自學。
8. 自學規定的審查與落實，計劃的可行性，動機與出發點，一定要遵守體制的相關規定，不管是去哪裡（學校或是自學的場地）都是一樣的標準對待孩子。
9. 家長對孩子的尊重很重要，家長與孩子要互相尊重。學校這個環境裡，孩子所能學習到的生活教育。

## 五、結語

有一個好的辦學理念的學校會吸引家長送孩子去就讀，同樣好的教學方式也會吸引家長去實行，在家自學方式實施至今，參與人數是愈來愈多，除了家長所擔心學校教育環境的問題及其各自的理由之外，在家自學亦有其優點可以讓現在的教育做一些省思。

### （一）家庭教育的落實

現今社會，家長忙碌於工作，往往把教育的責任全數交給學校、交給老師，而忽略了家庭教育對孩子的重要性。家庭是生活和學習的重心和基礎，學校和教師再怎麼用盡心力，是無法填補家庭教育的重要性。

而參與在家自學這項方式的家長，則充分的以家庭教育為主體去教導孩子，以體驗和實踐來達成教育目的，使教育的價值和意義不僅限於智力上的發展。

## （二）展現多樣化的學習型態

很多人會認為學校教育等同於教育，其實不然，教育並非如此隘，教育包含了很多向，不是只有在學校受教育才能稱得上是教育。而在家自學正是跳脫出了這種傳統的教育體制的另類教育之一，反映出現代社會所需要的教育不再只是接受傳統學校教育的思維，更應該重視家庭教育的重要性，或是重視家長和學生的教育選擇權，找到適合孩子的教育方式。

### 參考文獻

- 張碧如（2006）。**教與學的另類可能—在家教育自主學習之個案研究**。台北：五南。
- 蔡玲玲、蔡至欣（2009）。在家自學者網路論壇資訊行為初探：以讀經教育論壇為例。**教育資料與圖書館學**，46（3），403-427。
- 立法院法律系統：《**強迫入學條例**》民國71年（1982年）條文 網際網路檔案館的存檔，存檔日期2011-07-24。
- 立法院法律系統：《**強迫入學條例**》民國91年（2002年）條文。
- 立法院法律系統：《**國民教育法**》民國88年（1999年）條文。
- 立法院法律系統：《**特殊教育法**》民國86年（1997年）條文 網際網路檔案館的存檔，存檔日期2011-07-24。
- 立法院法律系統：《**高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例**》民國103年（2014年）條文。
- 第279章 **《教育條例》** — 第74條 常任秘書長命令於小學或中學就學的權力。電子版香港法例。[2017-08-05]。
- 陳曉蕾。綠是彩色：不上學是犯法嗎？Apple Daily 蘋果日報。2014-08-30 [2017-08-05]。
- 陳曉蕾。綠是彩色：孩子可否不上學？Apple Daily 蘋果日報。2012-12-30 [2017-08-05]。



# 以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵： 落實自治權

王前龍

國立台東大學教育學系副教授

## 一、前言

民國 103 年《學校型態實驗教育實施條例》公布後，原住民族委員會（以下簡稱「原民會」）在 105 年公布《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，規定每年最高補助 150 萬元，最長補助 12 年。106 學年度有 6 所原住民族地區國小開始實驗，107 學年度將有多校加入。原民會期望實驗教育成為設置民族學校的基礎（原民會，2016a）；然其設置的基礎實為依據《原住民族基本法》（以下簡稱《原基法》）成立族群自治區，自主將區內學校轉型為民族學校。另外，Lomawaima 與 McCarty（2002）強調原住民族教育包含自決與自治等「部落主權」議題，然依該《實施條例》規定，主管機關指定公立學校辦理實驗教育不包含「社區參與」等項目，造成忽略部落自決之失落環節，因而本文旨在闡明依據《原基法》落實自治權方為以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的成功關鍵。

## 二、從原住民族實驗教育到民族學校的失落環節

基於《聯合國原住民族權利宣言》，原住民族有「自決權」，對地方與內部事務有「自治權」。而「自決權」有「主權與自治」、「參與公共治理」、「自我管理」與「共同管理」等形式（Imai, 2009）。

美國印地安部落採取「主權與自治」的形式，基於其固有主權而與聯邦政府印地安事務局簽訂契約來自主經營「部落掌控學校」(Tribally Controlled Schools)。在臺灣的主要形式是「參與公共治理」與「共同管理」，由憲法保障六席原住民族立法委員與原民會共同影響《原住民族教育法》（以下簡稱《原教法》）之修訂，該法規定由教育部與原民會共同管理原住民族教育。原住民族實驗教育亦由兩部會共管，原民會訂定補助要點並審核申請計畫；國前署主導擇定實驗學校，並補助四所大學成立課程協作中心（教育部，2017）。國前署從主管一般教育的觀點，強調民族教育的融入；原民會則基於民族教育，期望實驗成果做為設置民族學校的基礎（自由時報，2017；原民會，2016a）。

《原教法》第 11 條明定「各級學校得視需要設立原住民族學校」，然依據《地方制度法》實際有興辦與管理各級學校權限的直轄市與縣（市）政府，十餘年來未見因「需要」選定部分所轄原住民重點學校依《原教法》更名為民族學校。現階段被選定的實驗學校在體制上仍是「國民中、小學」，實驗計畫 12 年結束後未必會被正式更名為民族學校。質言之，原住民族必須依據《原基法》成立自治區，取得等同於縣（市）層級的自治權限來興辦與管理各級學校，方能自主決定一般教育與民族教育融合之幅度，並依法將區內中、小學正式更名為原住民族學校。



### 三、從實驗教育到民族學校的關鍵：落實自治權

依據《原基法》而以自治權來自主興辦與管理原住民族學校的途徑有二：以「族群自治區」相當於縣（市）級自治權限來自主管理民族學校體系，或以「部落公法人」申辦公辦民營的民族學校。以下說明之：

#### （一）以族群自治區自主管理民族學校

原住民族自治並未明文納入《憲法增修條文》，但在民國 94 年頒布的《原基法》中明定族群自治區準用縣（市）權限，並依該法應在 3 年內制定相關法律，但經十餘年仍未能通過自治區法，致使無從自主成立民族學校。

族群自治區的自決形式是在國家法律下的「自我管理」，興辦民族學校仍須依據《國民教育法》、《教育人員任用條例》與《十二年國教課程綱要總綱》等國家法規，但可將各級學校教育納入「地方事務」而自主管理，加強民族教育與一般教育的融合，並依《原教法》更名為原住民族學校。若能儘早通過「原住民族自治區法」，可依《公職人員選舉罷免法》進行各族群自治區主席選舉，由各候選人闡明由中央統籌分配稅款所得較多經費提升辦學品質、一般教育與民族教育的課程統整、實驗教育成果之承續、民族學校成立、以及自治區人才培育等政見立場，由族人投票決定發展方向。當選者依相當於縣（市）長權限任命教育處長落實其政見，並受自治區議會之監督。

成立「原住民族自治區」實為建構原住民族學校之關鍵，但各族群成立自治區的條件不同。屏東縣排灣族與魯凱族地區八個山地原住民鄉人口較集中，較無原漢混區情形，相對容易成立自治區（高德義，2004），並可使全區 27 間國小、4 間國中與 1 間完全中學轉型為從幼兒園到高中的民族學校體系，並可基於自治區發展的真實需求，確立培養民族自治人才的教育目標。

原住民族實驗教育可望持續 12 年，因而應考量過程中族群自治區的可能發展，俾能有合乎《原基法》既已規定自治權的前瞻規劃；各校應以未來族群自治區的中心學校之定位來發展實驗計畫。

#### （二）部落公法人：經營公辦民營的民族學校

「原住民族自治區法」遲遲未能通過立法，使「部落公法人」成為較短期內實踐民族自治的可能途徑。民國 103 年修訂公布的《原基法》2-1 條中納入了「部落公法人」，原民會（2016b）也已擬出「部落公法人組織設置辦法草案」，規劃「部落應設部落會議，部落經中央原住民族主管機關核定者為公法人」，成為具有權利義務主體之公共團體，可執行文化活動、自然資源與土地管理、產業推動、傳統智慧權創作、社會福利及長期照顧服務等公共任務，惟未包含「教育」之任務。但從該草案有關其他「法律授權行使或行政機關委辦事項」的可能性來看，未來部落公法人仍可依《公

立國民小學與國民中學委託私人辦理條例》，與所屬縣（市）政府簽訂行政契約，接辦「部落公法人區域」的學校，並依法將學校更名為民族學校。

若能逐步形成「跨部落公法人」，擴大自主管理學校的能量，可形成未來由族群自治區以縣（市）層級自治權限自主興辦與管理民族學校體系的基礎。

#### 四、結語

基於原住民族自決權與自治權的理念，地方政府指定或選定學校辦理原住民族實驗教育應納入社區與家長的參與，使有更強的部落自決之支持力量。若欲謀求透過實驗教育來推動設置民族學校，原民會應同時積極與原住民立法委員依據《原基法》促使立法院通過「原住民族自治區法」，使原住民族能實質取得相當於縣（市）層級興辦與管理中小學之自治權限，就長程而言，可使原住民族實驗教育銜接族群自治區的成立。

就中程而言，原民會應儘速通過「部落公法人組織設置辦法」，同時研訂「公立國民小學與國民中學委託部落公法人辦理」之辦法，重點輔導部落公法人累積能量，而能與縣（市）簽訂行政契約來經營區內公立學校。換言之，目前以主管機關指定學校辦理原住民族實驗教育、但忽視部落參與的做法，應轉向直接實驗由部落公法人自主經營民族學校，以突顯部落與民族的自決權與自治權。

#### 參考文獻

- 自由時報（2017）。原教法上路近20年 原住民族實驗教育終露曙光。取自<http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1936910>
- 高德義（2004）。原住民族自治制度之研究與規劃：排灣族魯凱族及雅美族。臺北：行政院原住民族委員會。
- 原住民族委員會（2016a）。文化即教育·教育即生活 原住民族實驗教育開跑-邁向原住民族學校。取自<https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=35AE118732EB6BAF&DID=0C3331F0EBD318C2BCF46B82E0E94A71>
- 原住民族委員會（2016b）。部落公法人組織設置辦法草案總說明。取自<https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=18ADE0D0D6EE280E&DID=0C3331F0EBD318C2553447310E215AF7>
- 教育部（2017）。原住民族課程發展協作中心正式揭牌。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=0C2B16A9EC4C42F5](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=0C2B16A9EC4C42F5)
- Imai, S. (2009). Indigenous self-determination and the state. In B. J. Richardson, S. Imai, & K. McNeil, (Eds.), *Indigenous Peoples and the law* (pp.285-314). Oxford, UK: Hart Publishing.

- Lomawaima, K. T. & McCarty, T. L. (2002). When tribal sovereignty challenges democracy: American Indian education and the democratic ideal. *American Educational Research Journal*, 39(2): 279-305.



## 原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境

施玉權

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

### 一、前言

教育部為落實教育基本法，鼓勵政府及民間辦理教育實驗，於 103 年 11 月底公布《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（合稱實驗教育三法）。實驗教育三法公布實施後，為公立學校帶來轉型實驗教育的空間與正當性，更讓實驗教育普及於一般大眾，同時賦予學生多元學習的機會，及保障了家長的教育選擇權（周瑩慈、陳亭蓉、劉祐齊、曾智怡、陳詩妤，2017）。

學校型態原住民族實驗教育學校之設立，係依據《學校型態實驗教育實施條例》規定，依特定教育理念，以學校為範圍，學生總人數不得超過 480 人，每年級學生不得超過 40 人，進行整合性實驗之教育。另為促進教育多元發展、改進教育素質，各主管機關得依據《高級中等教育法》第 12 條第 1 項規定指定或核准公私立高級中等學校辦理全部或部分班級之實驗教育。高級中等學校得依據《高級中等學校辦理實驗教育辦法》第 2 條第 1 項所列事項之全部或部分，辦理實驗教育，學校得針對部分班級辦理實驗教育，此為原住民族實驗教育專班設立依據。截至 106 年度，經學校主管機關許可辦理之學校型態原住民族實驗教育學校計有 16 校；核准辦理原住民族實驗教育專班之學校計有 5 校。

本文係為探討教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）如何促進學校成立學校型態原住民族實驗教育學校，並協助高級中等學校成立原住民族實驗教育專班；在推動過程中，可能遭遇之困境或那些問題亟待解決，期透過問題探討協助政府機關作為原住民族實驗教育規劃之參考方向。

### 二、原住民族實驗教育的推動

教育部與原住民族委員會（以下簡稱原民會）為推動原住民族教育發展，於 100 年會銜公布「原住民族教育政策白皮書」；自 105 年起共同推動「發展原住民族教育五年中程計畫（105-109 年）」，以「自主、平等、尊重、多元、共榮」為思維；以「培養具原住民族文化內涵與族群認同為本體，並結合民族智慧與一般教育形塑社會競爭力之下一代」為主軸；以「回歸法制基本權利，堅固基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想」為目標，詳細規劃原住民族教育未來 5 年發展。其預期關鍵指標為強化原住民族幼兒教育品質、提升原住民族國民教育成效及精進原住民族中等教育成效等（教育部，2016）。計畫重點除持續透過補救教學、學習扶助、課業輔導等方式協助原住民學生提升學習品質外，也積極規劃及推動原住民族實驗學校或課程、改善高中職原住民重點學校教學設施與環境，並研議試辦族語教育師資培育學程，確保師資素質，及推動成立原住民族課程

教材發展協作中心，由此可見國教署落實原住民族教育之決心。另自 105 年 8 月起，依據總統原住民族政策主張，保障原住民族教育權，追求文化多元，教育部與原民會更加強合作推動原住民族教育政策，以建立原住民族教育體制，維護原住民族教育權。此亦回應黃秀蓉(2015)在「淺談原住民族教育問題與因應對策」之研究中表示，國家教育政策極為看重原住民族教育，且期望能依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權。

國教署為落實原住民族實驗教育，105 年 10 月邀集原住民族教育專家、學者、學校、民間團體及原民會召開原住民族實驗教育諮詢會議，透過諮詢與溝通，借以整合原住民族教育資源，協助學校辦理原住民族實驗教育困境之解決，以建立溝通平臺。106 年 1 月起更規劃辦理「全國原住民族學校型態實驗教育觀摩研討會」及「學校型態原住民族實驗教育之縣市說明會」等，鼓勵申辦原住民族實驗教育學校及原住民族實驗教育專班。除邀請有意願推動及已辦理的原住民族實驗教育學校舉辦計畫書撰寫工作坊，更協助學校精進教學與增能。105 年度經學校主管機關許可辦理之學校型態原住民族實驗教育學校計有屏東縣長榮百合國小、屏東縣地磨兒國小、臺東縣南王花環實驗國小、臺東縣土坂文化實驗小學、高雄市巴楠花部落小學及臺中市博屋馬小學等 6 校；106 年度增加宜蘭縣武塔國小、宜蘭縣大同國中、高雄市多納國小、高雄市樟山國小、高雄市北葉國小、臺東縣蘭嶼高中及臺東縣大南國小、臺

中市和平國中、花蓮縣萬榮國小、高雄市茂林國小等 10 校，共計 16 所學校辦理，讓原住民族實驗學校每年能穩定增加，持續擴展原住民族教育之能量。

有關設置原住民族實驗教育專班部分，透過國立屏北高中在 100 學年度與國立清華大學合作設立「高級中等學校原住民族實驗教育專班(部分班級)」之經驗，國教署努力推動與規劃原住民族實驗教育期程，於 106 年 6 月 6 日發布《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校辦理原住民族實驗教育要點》，鼓勵高級中等學校依《高級中等學校辦理實驗教育辦法》規定辦理全部或部分班級之實驗教育，並以兼重一般教育及民族教育為實驗目的，完善原住民族教育、傳承原住民族文化。106 學年度計核准國立屏北高中、國立花蓮高農、國立關山工商、花蓮縣私立海星高中、屏東縣立來義高中等 5 所學校辦理。

國教署除透過舉辦之觀摩會、說明會及工作坊，鼓勵學校辦理原住民族實驗教育學校及成立原住民族實驗教育專班，並積極訂定相關法令，協助學校在經費上的挹注與支持。從鼓勵國小至高中教育階段的學校設立原住民族實驗教育學校，亦積極協助高級中等學校辦理原住民族實驗教育專班，讓原住民族實驗教育有次續且有串聯地穩健發展原住民族實驗教育體系。期待國教署對原住民族教育的扎根與落實能夠永續，並協助原住民族之教育成為多元文化中之亮點。

### 三、實施原住民族實驗教育的困境

原住民族教育是特定的教育理念，而原住民族實驗教育成為可落實原住民族教育的一個方式，也是一項教育創新的作為。然各學校在辦理原住民族實驗教育時，國教署及直轄市、各縣(市)政府應思考原住民族教育的政策規劃走向為何？如何協助學校落實與實施原住民族教育？各政府機關是否連結所規劃的原住民族教育？是否確實瞭解學校需要的支持或支援？如此一來才能在每一個教育階段中的每一環節扣緊原住民族教育以落實執行與協助。以下就師資與人力、課程與教材及計畫與補助等三個面向，探討學校辦理原住民族實驗教育之困境：

#### (一) 師資人力不足

原住民族實驗教育學校的成立是為發展原住民族文化特色及課程，規劃初期，教師須兼顧教學及教材編製，比一般學校多了在原住民族文化教學的課程規劃，師資人力明顯不足。對於學校內教師的聘任，更期待是由充滿熱忱、且對原住民族文化有興趣之教師來擔任，才能使課程設計及教學充滿活力。故多數原住民族實驗教育學校期待所聘任之教師具有相同實驗教育理念進入學校教學。自行遴聘學校教師或未來教師出缺時，是否可優先遴選適合教師，更是原住民族實驗教育學校所期盼，如有相同理念或具有原住民族身分之教師，並對原住民族教學有興趣或由耆老擔任教師，將有助於學校發展原住民族實驗教育。

依據《教育人員任用條例》第 12 條規定，國民小學教師應具有師範專科學校畢業者；師範大學、師範學院各學系、或教育學院、系畢業者；本條例施行前，依規定取得國民小學教師合格證書尚在有效期間者資格之一。部落「耆老」雖具豐富文化知識，但不具有教師資格，無法有效教學，目前藉由族語教學支援人員的協助進入學校教學，尚未能真正落實原住民族文化之教育，融入課程的教學仍有限，如聘用有經驗的「耆老」擔任學校教師部分，目前尚不符規定。

而教師任用部分，專任教師甄選，可授權學校自行甄選，或於聯合甄選作業中就實驗學校缺額採分組方式甄選，與一般學校教師之甄選分流處理。代理代課教師部分，由各校自行聘任，並依《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》第 5 條規定，「其服務成績優良、符合校務需求」者，可增加聘期或延長聘期年度等規定，以穩定實驗教育師資。就長期政策推動考量，宜考慮研擬修訂《學校型態實驗教育實施條例》第 7 條第 2 項第 10 款有關「校長資格與產生方式、教職員工之資格及進用方式。」之規定，在合理限度範圍內彈性放寬，納入實驗項目中執行。

原住民族教育師資不足，一方面是課程安排的問題，另一方面是原住民族教育類師資之認定與培育以及教材編製的問題(黃秀蓉, 2015)。未來有關學校專任及代理代課教師部分，中央政府應努力協調地方政府從寬認定相關法規，或採必要之差異化處理措

施，可就行政、經費、授課節數、人力資源等各項因素研究，除目前先透過原住民族族語教學支援人員協助教學外，應朝向族語教學人員專職化之可行性方案進行規劃，使得以增加有意願投入原住民族實驗教育之教師進入實驗學校的機會。學校教師員額受限於法令規定，政府應對於實驗教育學校能彈性調整，並期能擴增教師員額，以利推展實驗教育。

## （二）課程與教材規劃缺乏統整

原住民族目前有 16 個族別 42 種方言別，並含擴在全國各地區，除原民會應規劃原住民族教育中心以統整各項資源外，期待教育部整合及釐清各部會之教育資源，以協助原住民族之教育上的課程規劃，未來應設置原住民族課程教材發展中心，藉由中心之資源，協助解決學校在課程教學與編製之困境，另可避免原住民族教育過於分流，致有多頭馬車之現象，更無法有效統整原住民族教育資源。

原住民族實驗教育學校的教師，在課程文化融入及教材呈現上，大部分教師尚有困難，新進教師亦同。雖少數教師已具有課程與教材轉化的能力，但仍需有提升專業計畫之培力與增能，以協助課程規劃與教學融入，如能透過專業團隊的引導，形成協力平臺，將可協助教師實施原住民族實驗教育，因此，成立原住民族課程教材發展中心刻不容緩，可協助教師專業提升，並能有效建構支援及支持系統。另中心亦可統籌教材之編撰，有利教師教學有效運用。或依學校需求以客製化之概念，協助學校執行教材之編撰，將可節省教師

在編製教材之時間，更有時間及多餘的心力放在教學中。另，可透過耆老之經驗及對原住民族文化之熟悉度，邀請加入課程與教材研發團隊，以提升原住民族文化教育及增進原住民族文化之意涵，增加原住民族文化之回應。

原住民族課程教材發展中心除可協助課程規劃與教材發展，中心應設有專業諮詢團隊，協助學校進行實驗教育，或可協助學校整合在地文化，給與適當之協助，提升學生學習能力，及讓學校發揮原住民族實驗教育之理念與特色。因此，原住民族課程教材發展中心應兼具原住民族教材編撰、課程教學運用、溝通平臺及專業團隊支持服務等四大功能。

## （三）計畫及補助項目宜可彈性調整

105 學年度開始，經學校主管機關許可辦理之學校型態實驗教育學校，可依《補助推動學校型態實驗教育及公立國中小委託私人辦理要點》（106 年 3 月 1 日修正公布名稱為《教育部國民及學前教育署補助推動實驗教育要點》）申請國教署補助經費辦理。原民會與國教署亦共同訂定《辦理學校型態原住民族實驗教育補助要點》，補助包含國小、國中及高級中等學校申辦原住民族實驗教育學校之相關經費。另，國教署為提升學生學習成就，充實生活知能，傳承原住民族文化，啟發原住民族特殊潛能，高級中等學校辦理原住民族實驗教育專班，可依《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校辦理原住民族實驗教育要點》申請經費補助辦理。

國教署補助學校辦理原住民族實驗教育之經費，增加學校在原住民族實驗教育辦理的信心，有助於實驗教育之推展，透過經費的挹注，提升原住民族實驗教育教學之能量，無論在環境營造、課程教學及師資人力上提升支援。擴展學校落實原住民族實驗教育的強度。

然而由於原住民族實驗教育的執行，在學校中必須不斷的求新與求變，並透過執行的過程中滾動修正計畫。經費的支持更是不容延遲，如經費挹注讓學校等待，其運用在課程、教學或環境營造等將無法如期達成教育目標。經費撥款速度與期程，亦常造成學校困擾，撥款速度如過於緩慢，經費未到位，致教學設備或環境建置等無法採購及順利推展，造成教育進度落後，甚至有學校必須先行預支經費使用，補助經費的美意將降低，變成學校在執行上的困擾。如經費可先行撥付，學校則得以在行政作業上順利執行及運用。另因補助經費的規範，限制了學校可執行的項目，且學校在推動初期，尚有許多執行向度充滿不確定性，必須在執行過程中不斷檢視與修正，如能思考補助經費額度不變原則之下，彈性視學校需求調整實驗計畫及補助經費項目，將有助於推動原住民族實驗教育。

#### 四、結語

原住民族實驗教育的推動，成為臺灣教育史的一大創新與躍進，亦可瞭解臺灣對於多元文化教育的重視與接納。學校教育提供每個孩子應得到教育，在這樣的基礎之下，找回學習的意義，提升孩子的學習成效，不再有所謂的城鄉差距(伍麗華，2016)。

原住民族實驗的教育理念，不同學校有不同的實施目標與目的，但發展原住民族教育是大家共同的信念，且已慢慢純熟。對學校而言，必須有經費的支持、法令的確定、充足的師資人力、社區的協助及家長的認同等，方能紮實及順利的實施原住民族教育；對教師而言，囿於文化知識的不足，無論在理念或執行方式，可透過原住民族教育的理解與內化，吸收在地的文化以轉化成課程，方能落實民族教育課程；對學生而言，可在學校中學習原住民族文化，引導自主學習、探索學習，有效提升學習興趣與能力。好的開始是成功的一半，學校致力在原住民族實驗教育的實施，政府更應陪伴並持續協助原住民族教育之執行與落實國家之政策。

#### 參考文獻

- 伍麗華(2016)。臺灣原住民族實驗教育的夢想與實踐。原教界，70，10-11。
- 周瑩慈、陳亭蓉、劉祐齊、曾智怡、陳詩好(2017.3.31)。下一場教育大革命？公辦公營實驗教育轉型之路。政大大學報。取自 <http://www.unews.nccu.edu.tw/unews/%E4%B8%8B%E4%B8%80%E5%A0%B4%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A4%A7%E9%9D%A9%E5%91%BD%EF%BC%9F%E5%85%AC%E8%BE%A6%E5%85%AC%E7%87%9F%E5%AF%A6%E9%A9%97%E6%95%99%E8%82%B2%E8%BD%89%E5%9E%8B%E4%B9%8B%E8%B7%AF/>



■ 教育部(2016)。發展原住民族教育  
五年中程計畫(105-109年)取自

[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx  
?n=D33B55D537402BAA&s=0F1D3A  
AB61372569](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=0F1D3AAB61372569)

■ 黃秀蓉(2015)。淺談原住民教育問  
題與因應對策。臺灣教育評論月刊，  
4(1)，179 – 181。



# 「多元、彈性與翻轉」—建構多元、適性揚才的大學環境：以國立清華大學為例

彭心儀

國立清華大學教務處招生策略中心博士後研究員

陳榮順

國立清華大學教授兼副教務長、教務處招生策略中心主任

黃怡芳

國立清華大學教務處招生組組長

## 一、前言

為鼓勵教育創新與實驗，保障學生學習權及家長教育選擇權，教育部於 2014 年 11 月頒布實驗教育三法，奠定了實驗教育的法源基礎。該法施行三年後，受實驗教育的學生從 104 學年度的全國十一校、5,004 名學生，逐年成長至全國六十一校，包括自學在家的學生增達 12,181 名（教育部，2017）。其後教育部於 2016 年 12 月提出實驗教育三法修正草案，擬賦予辦學機構更多經費與辦學的彈性，並明定各項權利義務，以保障體制外的學生學習權與家長選擇權。實驗教育相關法規的鬆綁，不但挹注我國「多軌」的教育發展，呼應學生多元適性發展的趨勢，也意味著我國實驗教育機構與就學人數未來可能的蓬勃發展，預計未來將有更多接受實驗教育的孩子進入大學學習；這些不同教育經歷學生的學習特質，將挑戰國民教育系統，也將促成大學校園產生質變、更多元化。

大學「校園多元化」，除了「招生管道」的多元，更強調學生來源的「區域」、「社經地位」、「族群」、「學習背景」、「年齡層」等多元面向，接受實驗教育學生的不同學習背景與經歷，可降低學生的同質性，不僅可以擴大

學生視野，更可以讓所有學生在互相包容與尊重的學習環境中，激發其多面向解決問題能力，進而擁有與全球不同族群合作與解決問題的能力，有利大學追求卓越。

實驗教育學生在大學升學發展的銜接體系，一直都是備受關切的議題（親子天下，2017）；在今年度（2017 年）的修法中，教育部與立法委員皆認同兩個方向，一是發展「實驗大學」的必要性（親子天下，2017）；二是在既有的課程架構與教學基礎上，調整招生作法、課程架構、與教師教學與評量的方式，讓實驗教育的學生在多元的環境適性發展。

雖然目前實驗教育學生可透過「特殊選才」管道進入大學，但相較於實驗教育的學生數快速成長，特殊選才管道之核定名額仍有不足。再加上一般大學仍有許多修習科目的限制（如必修科目），諸多的修業規定，與實驗教育鼓勵學生「自主學習、自訂課程」等理念實相違背；又，即使大學調整修業架構，大學教師是否能系統性地發展教材與創新教學方法，提升學生的學習興趣與維持其自主學習特質，仍待觀察。

在迎接實驗教育學生、多元校園之際，本文擬探討大學如何在現有的學系架構與規定下，調整其招生、課程架構、教師教學與評鑑等因應策略，提供不同教育資歷背景的學生在多元的環境適性發展。

## 二、大學端的因應策略

### （一）擁抱多元：以素養與能力為招生選才依據

實驗教育強調孩子學習自主性以及發展孩子的專業科目，再加上自學生可以自己調配學習時間，正符合「偏才」的養成條件（張益勤，2014）。目前大學端的「特殊選才」招生方式已漸進改變，由大學提供少量名額，於 104 至 106 學年度以單獨招生方式進行小規模試辦，旨在改善現行多元入學制度較難鑑別部分具有特殊才能、經歷或成就之學生，該管道將可成為實驗教育學生的升學管道。以清華大學的特殊選才「拾穗計畫」為例，104 至 105 學年度，藉由特殊選才管道入學之大一不分系學生，大二分流時並未集中到各類熱門學系，且以學科偏才、術科優越的入學生均能維持其原有學科、術科的強度，可見特殊選才確實能達成適性選才，值得大學端持續支持。

自 107 學年度起，特殊選才成為大學正式招生管道，教育部核定 107 學年度的特殊選才招生名額為 555 名，且將自學或實驗教育者列為不同教育背景，鼓勵大學擇優選才。即使清華大學率風氣之先，104 至 106 年已經錄取全國最多的自學或實驗教育的高中生 8

名，但相較實驗教育的學生數量成長，特殊選才的名額比例仍屬少量。

因實驗教育重視培育學生的素養與能力，故大學端招生委員應儘早熟稔實驗教育的理念與相關規定，不宜以一般學科或考試分數作為鑑別實驗教育學生的依據，而應採「素養與能力導向」徵才；如清華大學之特殊選才管道審查方式採「全方位審查」（Holistic Review），整體考量申請者之高中學業表現、學習經歷（Context）、經濟弱勢家庭及城鄉平衡等措施，必要時前往學生就讀學校進行實地訪視。此外，大學端應提供家長與教師適當的協助，如學籍認定與取得等（林俊成，2015），以做到無縫接軌。

### （二）保持彈性：提供跨領域、雙／多專長與延後分流的課程架構

目前一般大學之學系班仍有許多修習科目的限制（如必修科目），但太多的修業規定，違背了實驗教育鼓勵學生自主學習、自訂課程等理念。接受實驗教育的學生，通常展現出「多向分化潛能」（Multipotentiality），意即他們擁有對新事物的好奇心與學習領悟力，能夠結合跨領域的想法，進而在不同領域表現傑出（Kerr, 2017）。跨領域的思維與學習、適應能力正是符合全球競爭合作時代的重要能力。

大學應突破傳統以單一專業學科為界限之教育環境，建構以「學生」為主體的跨領域全人教育理念，如提供結合跨領域、雙／多專長及延後分流特色的學院學士班。以清華大學的

九個學院下皆設有院學士班為例，該學士班不等同於雙主修、輔系的概念，而是在既有的學院學士班架構、128 個畢業學分之下修習「跨領域、雙專長」課程，學生可紮實地接觸不同領域的核心課程，又可依照其興趣能力做調整，日後能夠往更深入的學術研究與應用發展，且不致增添學生的畢業學分數及修業時間。

自 105 年度起，清華大學的多專長「跨領域學習」方案，獲教育部同意核備，為全國唯一「多專長」方案，放寬原本限制學士班的選課身分，原本以「各院院學士班」為主所實施的雙專長適用對象，則全面擴大跨領域的學習內容及適用對象，全校任一學系學生皆可申請多專長方案，以「客製化學習」的教學設計原則，提供學生更多的修課彈性與跨領域學習的機會，並鼓勵學生自主學習，學生可選擇跨領域學習（多專長）搭配方案有三種取向：

1、如院學士班的雙專長走向；

2、可選擇以所屬學系為第一專長、餘另加上 2 個非所屬原學系之學分學程（每個學分學程為約 15 學分左右）；

3、可選擇以所屬學系為第一專長及該專長認可之高階專業課程 15 學分，並另加 1 個非所屬學系之學分學程；並建議申請修讀跨領域學習（多專長）之同學，可自由選擇校內教師為指導教授，修習專題研究一年，統

整跨域知識，達成整合性學習。此方案無論新舊生皆可選擇跨領域學程，目前約有兩成學生修習上述清華大學雙專長、或跨領域學習（多專長）。

又，以清華大學的「拾穗計畫」為例，經由特殊選才管道入學之學生可依據自己的興趣與研究方向申請「客制化學位學程」，該學程除了校定必修課程外，可跨越院系必選修籬籬，自行決定所有的選修課程，經課程委員核定後即可實施；目前清華大學已有三位學生通過客制化學位學程的申請，並已按表定課程修課；以上各項彈性調整課程架構的方案堪稱為大學實驗教育的雛型。

### （三）實踐翻轉：大學教師重新思考課程設計與教學評量方式

實驗教育重視培育學生的自主學習能力和多元學習，教師由知識的傳遞者轉為學生學習的陪伴者、輔導者、諮詢者，此概念與「翻轉教育」的概念相符；但實驗教育的學生在進入教育體制後，勢必衝擊教師重新思考課程設計、教學與評量方式（張益勤，2014）。故在多元學習已成為未來學習趨勢之下，教師應以「學生學習需求」為出發點設計課程（蔡清田，2017），投注更多時間，解構傳統教學方法與內容，系統性地學習發展教材與創新教學方法，轉向多元活潑之創新教學，以提升學生的學習興趣（林俊成，2015）。下圖 1 為本文彙整之招生、課程架構、教學與評量策略。



圖 1、建構實驗教育銜接體系之策略（本研究彙整）

### 三、結語

廣納不同教育資歷的學生，促成校園學生組成多元化，是實現大學卓越的必經之路；臺灣的實驗教育已呈現蓬勃發展的趨勢，本文旨在闡述發展實驗大學的另外一種可能，大學可透過調整既有的架構與基礎，打造出適性揚才的制度與學習環境；文中以清華大學特殊選才（拾穗計畫）的招生策略為改變的起點，雙、多專長突破傳統以單一專業學科為界限之教育環境，逐步彈性調整其課程架構與翻轉教育方式，已建構出以「學生」為主體的跨領域全人教育理念，設計出融貫自然科學、人文科學與社會科學之全人課程（如跨領域組合課程、雙主修、輔系制度、多專長及跨院系的學分學程與學位學程），期望藉由兼具深度（專業）及廣度（通才）的多元活潑的創新教育方式，培養學生之博雅素養、充分發展個人潛能，成為一個能實踐知識探索與人文關懷的完整個體。以上積極且創新的措施，不但能落實適性揚才、完成實驗教育的銜接體系，更能達到大學卓越的目標。

在執行過程中，最主要的困難多為滿足學生的「個別需求」；例如，即使在清華大學進行逾十年的院學士班雙專長制度，以及甫推出一年多的多專長的彈性課程架構，期間已經歷無數次整合課程地圖及排除核心課程之選課衝堂狀況，在推動及調整過程中，挑戰學系為本位的教學模式，需獲得校內各學系共識及重視；即使清華順利達到現今逾兩成學生進行跨領域學習，但依然無法滿足每一位學生的需求，因此清華大學今年進一步推動「客製化學位學程方案」，試由特殊選才學生先適用此一更「客制化及個人化」的學習模式。綜上，在清華大學嚐試多年而有成的跨領域學習規模，其他大學也許迄今尚未推動、或正朝向開發跨領域學習架構，應可預見校內將有磨合空間，若一步到位發展實驗大學，勢必遭受諸多挑戰；本文建議大學可由目前教育部推動之「大學校院以學院為核心教學單位試辦計畫」為起點，逐步改變其既有的單一學科架構。又，在翻轉教學評量方面，大學教師必須體認改變的重要性，以創造性的心態發展以「學生需

求的中心」的課程，在教學演化中自我成長，投注時間與心力改變其教學與評量模式；然而，在大學教授肩負研究與服務的情境下，投注時間改變教學模式，尚需更多行政與教學的支持。

### 參考文獻

- 吳俊憲（2016）。實驗教育三法：內容、影響及其應有的認知。靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊，22，1-4。
- 林俊成（2015）。實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略。臺灣教育評論月刊，4(1)，172-178。
- 張益勤（2014）。「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制。2017年11月13日，取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/162>。
- 張瀞文、劉亦佳（2015）。親子天下專題：實驗教育是什麼？2017年11月14日，取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5068339>

- 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響之探究。臺灣教育評論月刊，5(4)，44-49。

- 蔡清田（2017）。「實驗教育三法」影響下的課程實驗。教育研究月刊，277，48-59。

- 實驗教育校數、名額擬放寬。2017年11月13日，取自 <http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/1150443>

- 實驗教育三法修正，將設置實驗大學？2017年11月13日，取自 <https://udn.com/news/story/6656/2807066>

- Kerr, B. (1990). Career Planning for Gifted and Talented Youth. ERIC Digest #E492. 2017年11月13日，取自 <https://www.ericdigests.org/1994/career.htm>



## 童軍教育融入學校型態實驗教育之創新與展望

張循鈺

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所助理教授

### 一、前言

我國實驗教育相當於國外另類教育（alternative education）的概念，強調教育的創新發展、多元理念與自由選擇（馮朝霖，2017）。實驗教育（experimental education）可定義為政府機關或民間機構在教育理念的指引下，為促進教育的改革與創新，以完整的教育單位為實施範圍，採用實驗的方法與步驟於教育實務工作中，發現與探究可改進教育實務的原理、原則與做法，為教育的創新所進行的系統性作為（吳清山、林天祐，2007）。童軍運動自 1907 年創立以來，迄今已有超過百年的歷史，透過具有教育性的各項進程考驗、技能考驗與活動參與，幫助孩童發展身體、智識、群性和精神為目的，實驗教育與童軍教育無論在精神與實施方法上實有許多相似之處。

實驗教育的發展在我國仍處於剛起步的階段，在發展過程中仍面臨許多困難與挑戰，本文擬先對實驗教育與童軍教育的現況進行分析與探討，藉由相關數據的呈現，討論學校型態實驗教育的發展性與所面臨的難題，進而探討實驗教育與童軍教育的共同之處，並將闡述如何以童軍教育融入學校型態實驗教育的具體建議與措施，期能藉此協助學校型態實驗教育的學校發展，更可將相關經驗與方法供傳統學校體制參考，透過實驗教育與傳統學校體制互相學習與成長，真正發現與探究可改進教育實務的原理、原則與做法，為臺灣教育開創新的方向與未來。

### 二、實驗教育現況與分析

我國通稱為實驗教育三法的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》與《學校型態實驗教育實施條例》於 2014 年 11 月經立法院三讀通過後，確立了「非學校型態」、「公辦民營」與「學校型態」實驗教育法源，使另類學校在辦學上能有所依據，落實鼓勵政府及民間辦理教育實驗之精神，並保障學生學習權與家長教育選擇權，為我國實驗教育的發展，開啟了嶄新且多元的里程碑（曾盈瑜，2014）。

非學校型態的實驗教育係指學校教育外，非以營利為目的，採用實驗課程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育。依其辦理方式不同可分為個人實驗教育、團體實驗教育與機構實驗教育三種類型。個人實驗教育指為學生個人，在家庭或其他場所實施之實驗教育；團體實驗教育指為三人以上學生，於共同時間及場所實施之實驗教育；機構實驗教育：指由非營利法人設立之機構，以實驗課程為主要目的，在固定場所實施之實驗教育。

公辦民營的實驗教育則是由地方政府基於發展地方教育特色、實踐教育理念與鼓勵教育實驗，釋出如：土地、校舍、教學設備等資源，委託有獨特教育理念的本國自然人、非營利

之私法人或民間機構、團體參與辦理公立國民小學及國民中學，促進教育實驗及教育多元化，發展教育特色，以共同養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民。

學校型態的實驗教育乃是以保障人民學習及受教育權利、增加人民選擇教育方式與內容之機會與促進教育多元化發展為目標，依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、課程教學、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗教育。而地方主管機關為教育創新，得指定所屬公立高級中等以下學校，辦理學校型態實驗教育，且學生總人數不得超過四百八十人；指定學校總數，不得超過其所屬同一教育階段總校數之百分之五，情況特殊經報教育部核准者，至多不得超過同一教育階段總校數之百分之十。

依據教育部統計處所公布之 105 學年度各級教育概況統計分析報告（教育部統計處，2017），105 學年包含國小、國中與高級中等學校，非學校型態實驗教育學生人數合計為 4,856 人；公辦民營實驗教育學生人數合計為 1,620 人；學校型態實驗教育學生人數合計為 3,285 人。實驗教育三法通過後，至 105 學年度已實施兩年，學校型態實驗教育因各縣市積極鼓勵小型學校轉實驗教育，已有約 40 校通過計畫審核，學生人數從 780 人增至 3,285 人，成長超過 3 倍，顯示學校型態實驗教育正蓬勃發展中。

### 三、童軍教育現況與分析

童軍運動自 1907 年由貝登堡先生（Robert Baden-Powell）創立以來，迄今已有超過百年的歷史，全世界已有 150 個國家或地區裡有正式的童軍組織或辦事處，總計全球約有超過 1,600 萬的男女童軍！我國童軍運動於 1912 年由嚴家麟先生在湖北武昌文華書院試辦童子軍開始，後來推展至全國各地。1934 年正式成立中國童子軍總會，1937 年，中國童子軍總會申請獲准加入世界童子軍組織迄今。1990 年，中國童子軍總會按內政部人民團體法規定，完成社會團體立案，並辦理社團法人登記，於 2009 年更名為「中華民國童軍總會」。

目前我國童軍共分為稚齡童軍（5-7 歲）、幼童軍（8-11 歲）、童子軍（12-14 歲）、行義童子軍（15-17 歲）、羅浮童軍（17-20 歲）與服務員（20 歲以上）等六個階段，參加年齡為自小學到大專院校的青年與社會人士，於各階段設計有不同的進程與技能考驗標準，各階段進程如表 1-1 所示。

中華民國童軍總會近年來，除在學校推展童軍活動外，並積極推展社區童子軍活動，鼓勵機關團體、宗教組織及社區等舉辦童軍團，童子軍也積極參與社區服務及反毒宣導工作。在《世界童軍組織章則》中，就規範了童軍運動的基本原則，分別闡釋了童軍運動的目的、原則與方法，當童軍活動內容因社會國情的需要而有不同活動時，此基本原則將是維繫童軍運動精神不變且放諸四海皆準的標準。



表 1 中華民國童軍各階段進程與技能項目。

名稱	年齡	進程	技能
稚齡童軍	5-7 歲	地球 星星 月亮 太陽	服務類 運動類 技巧類
幼童軍	8-11 歲	羚羊級 狼級 鹿級 豹級	服務類 健身類 技巧類
童子軍	12-14 歲	初級 中級 高級	服務類 童軍技能類
行義童軍	15-17 歲	獅級 長城級 國花級	健身類 興趣類
羅浮童軍	18-20 歲	見習 授銜 服務	領導章 保育章 職能章
服務員	20 歲 以上	木基訓 木章訓	

資料來源：中華民國童軍總會（2004），研究者自行整理。

貝登堡先生曾說明童軍訓練的最重要目的，是在教育青少年，而非指導他們，並指引青少年因出自志願自我學習，啟迪其人格發展。（Robert B-P, 1920），戴季陶先生則對於童軍教育做了簡單定義：童軍運動是一種特殊的新教育，自理論以至於活動，自組織群體以至於每一個體，透過嚴格之訓練、規律的生活，以道德為法律，透過群體生活，培育技術能力，於無形中展現誠正修齊治平之哲學（陳鐵，1992），所以童軍運動同時也是一個兼具「教育性」的運動。

童軍教育是以自願參加、徽章制度、戶外活動、特定儀典、由做而學等方法融合成的獨特制度達成品格培育、技能與知識教導、健康與自我照顧、愛國與助人等教育目的。童軍教育即生活教育，實際上童軍的教育意義才是主要目的，讓青少年從現實生

活中學習如何生活，正如杜威（John Dewey）主張的：「教育即生活」的學說，童軍的教育方式就是讓孩童藉著各項進程考驗、技能考驗與活動參與，讓自願參加的青少年，在過程學習知識、技能、做人的態度等，使他們能支配及適應現在的生活，並能運用所學幫助他人，從而獲得全面性的發展：健全的心智能力（Learning to know），正確的待人處事態度（Learning to be）及知識與技巧的學習（Learning to do）。

中華民國童軍總會所公布 2016 年完成三項登記（團務委員會登記、中華民國童軍登記、服務員登記）人數統計表顯示（中華民國童軍總會，2017），2016 年各級童軍總人數為 56,417 人，其中幼童軍（8-11 歲）相當於國小階段的學童人數共計 16,175 人，佔全體童軍人數比例約為 29%，佔全國國小學生總人數比例約為 1.38%。

#### 四、童軍教育融入實驗教育

秦夢群、溫子欣與莊俊儒（2017）提出之實驗教育六大特色為從哲學思考出發的教育形式、有耐心不急躁的教育設計、自然的體驗與永續環保的關懷、動手做做中學、深入且塑造學校獨特性的特色課程和家長參與以及家長教育。而發展至今已有百年歷史的童軍教育其核心理念與精神乃是透過自願參加、徽章制度、戶外活動、特定儀典、由做而學等方法，達成品格培育、技能與知識教導、健康與自我照顧、愛國與助人等教育目的。可見童軍教育與實驗教育實有相類之處。

實驗教育強調從哲學思考出發的教育形式，而童軍教育則強調童軍教育即生活教育，同樣都是藉由生活教育與特色課程，在過程學習知識、技能與做人的態度等，使學習者能支配及適應現在的生活，並能運用所學幫助他人，獲得全面性的發展。在特色課程設計上，實驗教育強調有耐心不急躁的教育設計、自然的體驗與永續環保的關懷與動手做中學，而童軍教育則是透過進程與技能的設計，強調透過戶外活動應用所學，在做中學、學中做，以自然為師學習敬天樂群，並透過小隊制度與榮譽制度，強化了合作學習的效果。實驗教育重視家長的參與，期望家長與學校共同合作以同樣的標準與原則教育學生，童軍教育乃是透過家長擔任服務員，強化家長的參與，且有共同且明確的準則可供遵循。

依據教育部統計處所公布之 105 學年度各級教育概況統計分析報告（教育部，2017），105 學年國小學生總人數為 1,173,882 人，國中學生總人數為 687,204 人，高級中等學校學生總人數為 776,112 人。而從參與實驗教育學生人數數據顯示，發現學生多以國小階段居多，非學校型態實驗教育國小階段學生人數為 3,183 人，佔全國國小學生總人數比例約為 0.27%；公辦民營實驗教育國小階段學生人數為 974 人，佔全國國小學生總人數比例約為 0.08%；學校型態實驗教育國小階段學生人數為 2,564 人，佔全國國小學生總人數比例約為 0.22%。在非學校型態實驗教育學費相較於學校型態高出許多的前提下，國小階段學生人數相差卻

只有 0.05%，學校型態實驗教育讓家長能以較少的花費，一樣讓學童享有教育的創新、多元與自由選擇的權利。實驗教育三法的通過，為公立學校帶來轉型實驗教育的空間與正當性，更讓實驗教育普及於一般大眾，同時賦予學生多元學習的機會，及保障了家長的教育選擇權。但辦理學校型態實驗教育的學校多為現有公立學校轉型而成，因較無前例可循，仍面臨如：無具體方向、師資培訓、教材發展、混齡教學、家長的參與及支持等多方面的困難。然由前文分析可見實驗教育特色與童軍教育精神相互契合，故學校型態實驗教育所面臨之困境，可參考童軍教育作為具體發展與創新基礎。

## 五、具體建議與措施

針對學校型態實驗教育的學校所面臨的困境與問題，以童軍教育融入學校型態實驗教育可帶來新的創新與展望，具體的建議如下：

(一) 以童軍教育的原理原則為基礎，結合學校在地特色，訂定具體發展方向，並發展特色課程，進行教材的研發

童軍教育的目的是修養品格，以生活道德訓練為基礎，透過寓教於樂的方式進行教學活動，培養健全品德及道德觀念。學校可以此原理原則為基礎，結合在地的特色與環境，參考童軍教育的進程與技能考驗標準，發展出適合各階段年齡層的特色課程，並結合老師的專長與教學設計，進行教材的研發。

(二) 在師資培育方面，除既有專業學科知識外，強化童軍教育的訓練與實務操作能力，並鼓勵現職教師參與相關訓練，強化童軍知能

童軍於現行師資培育制度中被列入綜合活動領域，但目前師資培育機構之師資培育課程中對綜合活動領域的培育不夠重視，綜合活動領域教材教法大部分都列為選修，並非每一位師資生都修習，無法保證未來的準教師都具備此領域的任教能力。因此未來在學校型態實驗教育的學校將會面臨師資缺乏的問題。因此可在現行體制之下，強化童軍教育的訓練與實務操作能力，並鼓勵現職教師參與相關服務員基本訓練與木章訓練，強化童軍知能，如此方可以同樣的原理原則為基礎，進行具特色的課程設計與有效的教學。

(三) 利用小隊制度的形式，克服混齡教學的問題，並參考進程與技能考驗的設計，讓學童能自我認識並養成自主學習的能力

童軍教育本就是混齡教育，以幼童軍為例，將不同年齡層的孩童編入同一小隊中，一般來說一小隊以六人為原則，各自依照進程的不同進行學習，完成考驗的項目。而實驗教育所面臨混齡教學的問題，可利用小隊制度的形式，並參考進程與技能考驗的設計，針對不同年齡層設定不一樣的教學目標與檢核方式，透過類似技能考驗的設計，由學童自行決定技能項目，掌握多元選擇的權利，並可藉此過程協助學童自我認識與養成自主學習的能力。

(四) 鼓勵家長成為義務服務員，強化家長的認同與參與，成為學校的助力

家長是否能理解學校的教育理念與做法，會影響到他們是否參與及支持學校各項措施。童軍教育的基本原則是維繫童軍運動精神不變且放諸四海皆準的標準，為了使家長與學校能有同樣的目標與理想，後續能建立緊密的親師合作關係，可多鼓勵家長成為義務服務員，參加相關訓練，對童軍教育的基本原則有所認識後，強化家長的認同與參與，成為學校的助力。

## 六、結語

實驗教育三法通過後，確立了「非學校型態」、「公辦民營」與「學校型態」三種實驗教育的型態與法源，實驗教育的相關議題也日益受到更多的關注，自2014年施行後，參與實驗教育的學生增加快速，其中又以學校型態實驗教育成長更為顯著。但學校型態實驗教育的辦理學校多為現有公立學校轉型而成，無論在制度與特色發展上，仍面臨多方面的困難。實驗教育重視學生自我認識與自主學習能力養成的精神，及在教學設計上以學習者為核心、力求課程完整規劃與讓孩童在學習過程中充分受尊重的特色，皆與有超過百年歷史的童軍教育互相呼應，而且童軍教育中有完整且明確的制度與方法，可為學校型態實驗教育所借鏡。

童軍運動是在孩童可塑性最高的時期，協助他們能夠正確的發展自我，成為良好公民，以教曉他們懂得

照顧自己，包括保持健康體魄、高尚品德、計劃前途和責任承擔，期最終成為社會的有用棟樑。而實驗教育則是採用實驗課程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育。兩者都是著重於培養學童正確的態度與帶得走的能力，現今實驗教育雖仍非主流，但已日漸受到重視，然而實驗教育不只需要關注及讚揚，更需要有明確的發展策略與方向，期能透過將童軍教育融入學校型態實驗教育中，不只可協助學校型態實驗教育的學校發展，更可將相關經驗與方法供傳統學校體制參考，透過實驗教育與傳統學校教育互相學習與成長，提昇教育品質，促進教育發展，共同為臺灣教育開創新的篇章。

#### 參考文獻

- 吳清山、林天祐（2007）。實驗教育。教育研究月刊，155，168。
- 陳鐵（1992）。童軍教育。台北市：水牛。
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。實驗教育之特色及對現行教育之啟示。臺灣教育，704，2-11。
- 馮朝霖（2017）。導論。載於馮朝霖主編，臺灣另類教育實驗經驗與十二年國教課綱之對話（頁1）。新北市：國家教育研究院。
- 中華民國童軍總會（2017）。105年三項登記人數統計表【原始數據】。取自 <http://scouting.edu.tw/upload/105年三項登記人數統計表（56417）.pdf>
- 中華民國童軍總會（2004）。中國童子軍進程合格標準。取自 <http://scouting.edu.tw/Content.aspx?SeqNo=17&TabSeqNo=0&lang=big5>
- 教育部（2017）。105學年度各級教育統計概況分析【原始數據】。取自 [http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/105\\_all\\_level.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/105_all_level.pdf)
- 曾盈瑜（2014年11月7日）。立院三讀 實驗教育三法到位。中央通訊社。取自 <http://www.cna.com.tw/news/aip/201411070155-1.aspx>
- Robert, B-P. (1919). Aids to Scoutmastership: A Guide Book for Scoutmasters on the Theory of Scout Training. Retrieved from <http://www.thedump.scoutscan.com/a2s.pdf> (Original work published 1920)



# 非實驗學校的小規模實驗課程初探—吳興國小籃球體育班的核心素養導向課程設計

李淑菁

臺北市吳興國小資訊組長

王哲夫

臺北市吳興國小英語教師

## 一、前言

從 2014 年 11 月通過的教育部「實驗教育三法」，和即將在 2019 年實施的十二年國民基本教育課程新課綱總綱兩方面顯示，教學現場的實驗創新的需求與可能性越來越多。雖然新課綱比原定計畫晚一年實施，但身處第一線教學者的不安、焦慮與疑惑似乎隨著新課綱的到來與日俱增。課程計畫、課程評鑑如何更改？如何設計並執行核心素養導向的課程？過去九年一貫課程的十大基本能力導向教學設計如何轉化成十二年國教的核心素養導向的課程與教學？詹志禹指出新課綱對實驗教學的期盼是「可以規劃跨科系統整型、探究型或實作型之學習內容，發展學生整合所學運用於真實情境的素養。」（詹志禹，2017）。本文將介紹為吳興國小高年級籃球體育班規畫的核心導向的課程實驗，課程實驗目的在於打破傳統的分科與分齡的學習限制，試著跨學科與跨年級的互動學習，培養學生核心素養，凝聚籃球團隊學長姐與學弟妹榮譽情感交流與經驗傳承，讓體育班學生培養運動家養成所需的核心素養。

## 二、籃球體育班的核心素養導向課程設計

### （一）十二年國教核心素養 VS 體育班的教學重點的實驗課程設計內涵

2014 年教育部頒布「十二年國民基本教育課程綱要」強調培養以人為本的「終身學習者」，分為：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向。再細分：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」九個項目。而 2013 年 4 月教育部頒布「高級中等以下學校體育班設立辦法」第十五條指出體育班的教學重點為：品德及法治教育、體育專業知能、競技運動專長表現技能、運動鑑賞及應用指導能力、國際運動發展趨勢之認識及視野，以及溝通表達及生活適應能力。就十二年國教課綱的脈絡來理解籃球體育班學生的學習，不難了解籃球班學生除了要學得籃球運動的知識與技能，也能夠在自主行動中也發展自己的特質與潛能。並且培養運動家的精神，在每場的競賽中，思考如何讓自己的表現更進步，學習如何與隊友溝通與合作，也學會能夠欣賞對手的表現。在

社會參與上：由運動賽事的規則中能理解並遵守道德規範，藉著籃球國際性的運動開展國際視野，認識並包容多元文化。

吳興國小籃球體育班的核心素養導向課程設計顧及上述新課綱核心素養與體育班教學內涵，並參考陳聖謨(2014)國小階段培養核心素養的教學策略，包括：教師之間的合作與資源分享、發展主題統整課程、重現真實情境脈絡的學習場域。

## (二) 吳興籃球體育班介紹

吳興國小籃球體育班從四年級下學期招生考試後確定人選，五年級開始組成一班體育專班。從四升五暑假開始到六年級之間進行完整的籃球課程教學，期間也會密集參加籃球賽與其他運動賽事。相較於其他普通班學生，體育班學生校園學習活動較緊湊，例如早上七點二十到校之後到八點四十的早自修所有時間都需要進行訓練，時常參加校際間的籃球比賽有時會占用上課時間，所以需要在寒暑假補課趕進度。在學習空間規劃上，為了就近訓練，籃球隊的五六年級兩班被安排緊臨操場的兩間相鄰教室。籃球班學長姐與學弟妹的平常的學習空間僅一牆之隔。而今年五六年級籃球班兩班的英語課剛好是同一時段，兩班在緊鄰的英語教室分別上英語課。

## (三) 籃球體育班的核心素養導向教學策略

1. 課程的設計對象橫跨五六年級兩個籃球體育班學生，而在學科上結合英語、體育、資訊與綜合活動課程。

五六年級籃球班兩班的導師、籃球教練、體育老師、英語科任老師與電腦老師組成教學社群共同討論各種協同教學的可能性與一起關懷籃球體育班學生，課程之設計也以配合籃球重要賽事來進行。籃球競賽並非切割其他學科學習，而學科學習也能與籃球競賽有所關聯。課程設計目標在於讓籃球體育班學生的學習可以與體育競賽活動融合，相輔相成，競賽活動本身就是一種學習成果的展現，而平常各學科的學習則是塑造未來運動家的養成過程中不可或缺的重要滋養。

## 2. 主題統整課程

本次的實驗課程是以吳興籃球隊史中英語對照專題網頁為任務，設定五年級籃球班學生為主要採訪者為，開始探索吳興籃球隊相關人事物，採訪研究對象除了籃球隊教練、學長姐、學校師長甚至是自身與自己親友。以符合真實情境的問題、自然統整各學科的能力(國語文口語表達能力、訪問工具使用的資訊能力)。如：問自己為何要加入籃球隊？訪問學長姊為何要加入籃球隊？在籃球賽事的前夕，訪問師長、同學與親友為吳興國小籃球隊的期許與祝福。

### 3. 學習使用平板與 Classroom 系統

善用 Google 的 Classroom 系統，能夠記錄學生學習歷程，掌握學習進度與規劃學習活動，也讓所有參與計畫的老師甚至是家長更了解學生的學習情形。Google Classroom 系統的學習平台，學生以自己的學生信箱帳號登入平板的 Classroom app 即可進入吳興籃球隊的主題課程。在此接收到老師指派的任務，用平板完成採訪編輯相關任務後上傳作業，也能看到同學完成的成果。此外，Google Classroom 系統收集的學生作業也方便使用在籃球隊史的專題網頁上。平板做為學習與採訪工具時，需要兩人以上的合作才能達成，除了培養資訊與媒體的素養，也達到人際互動與團體互助的學習。

### 4. 國際理解

籃球本是源自西方的運動，為了讓籃球體育班更深入了解籃球運動文化，所以本教學設計是由英語老師與籃球教練協同進行籃球場上攻守位置以及籃球術語的中英語介紹，讓籃球班學生能夠學習到實用的籃球相關英語詞彙與對話(期許學生將來出國比賽為國爭光時會用得到)。英語老師在課程中介紹 NBA 籃球名人相關背景和激勵人心的語錄，如：“If you’re afraid to fail, then you’re probably going to fail.”(如果你害怕失敗，那你很可能會失敗。)-(Kobe Bryant)，並且指導五六年級籃球班簡單籃球相關對話，例如詢問籃球比賽球員角色(the roles of basketball positions)時：你是打籃球哪

個位置？(Which position do you play?)我打中鋒/控球後衛.....。(I play center/point guard...) 在學生經過口語練習也能說出口之後，安排一節籃球班學長姐與學弟妹兩班同時上英語課的時段，由學弟妹帶著平板作為錄影訪問的工具，以英語訪問學長姐籃球場上的相關問題，彙整後作為吳興專題網頁內容的一部份。

### 三、核心素養導向課程設計施的成敗關鍵

籃球體育班課程設計內含重點不在於學會高超的籃球技巧，而是培養形塑作為一個運動員應有的運動家的態度(sportsmanship)。本課程執行是否成功的關鍵在於協同教學的老師們之間默契與互信的基礎，才能打破不同科目，不同年段之間的藩籬，碰撞出新的火花。而本課程實施時學生所需要的工具平板與無線網路也需要行政資源的全力配合才能讓學生順利進行學習活動。

本籃球體育班的核心素養導向課程設計亦為切實可行的課程模組，可經轉化套用在其他體育團隊與普通班級(研究專題可由籃球隊史更改為其他相關議題)，但老師們的協同教學需要行政方面在課務安排上的協助，此外，老師間的默契培養與共同研究的融洽氛圍更是關鍵。

### 四、結語

十二年國教新課綱即將實施，教師觀課勢在必行，身處於第一線的教師與其焦慮被動等待執行新教學計畫寫法與新的教學模式，不如儘早嘗試以新課綱

的核心素養內涵規劃設計符合自己的學生的實驗課程，如果計畫不如預期再進行調整與改進。在實驗教育上，第一線的教師是可以重新思考教育的工作價值，帶著熱情與使命感，改變傳統講述教學，轉向多元創新教學(黃彥超，2016)。體制內的課程實驗，現在不做，其實不會怎樣嗎？但如果真的是好的有價值的，提前感受到學生、教育夥伴與自己一個嶄新的改變，何樂而不為呢？本次的小規模嘗試以籃球體育班的核心素養導向課程設計就是一次新的嘗試，希望給同為在教育界努力的朋友一個拋磚引玉的例子。

#### 參考文獻

- 詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。《課程與教學季刊》，20(4)，1-24。
- 劉淑儀（2017）。以社會網路分析國小體育班學童友誼與諮詢網路。(中華大學資訊管理學系碩士論文)。
- 余亭薇（2016）。新北市國小教師對學校型態實驗教育認同度與衝擊評估之研究。(臺北市立大學行政與評鑑研究所學校行政碩士論文)。
- 陳聖謨（2014）。國小核心素養與小學課程發展。《課程研究》，8(1)，41-63。
- 黃彥超(2016)。實驗教育三法分析與影響之研究。《課程研究》，5(4)，44-49。
- 教育部（2013）。高級中等以下學校體育班設立辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001107>
- 教育部（2014）。十二年國民教育基本課程綱要。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 吳崇旗，許智偉(2012)。《快攻NBA籃球英文全解》。新北市：聯經。
- Gene Ressler，(2017)，Google Classroom: Now open to even more learners. 取自 <https://blog.google/topics/education/google-classroom-now-open-even-more-learners/>
- Kobe Bryant (n.d.). *57 Memorable Kobe Bryant Quotes*. Retrieved from <https://addicted2success.com/quotes/57-memorable-kobe-bryant-quotes/>





## 提高教師專業素養促進教育實驗創新

林新發

國立臺北教育大學教育學系教授

本文旨在論述教師專業素養的意涵與重要性，其次探討教育實驗創新的時代價值，再次分析專業素養導向教師教育的主要理念，最後提出提高教師專業素養的實踐策略。

### 一、教師專業素養的意涵與重要性

全球化、數位化、科技化、人工智慧影響社會生活型態，生活中各面向相互依存且彼此關連，如何協助學生具備因應二十一世紀社會變革及創新社會所需的知識、技能和態度，成為具有人文與科技素養的現代公民，為當前教育的重要課題。依工業發展世代與趨勢，工業 1.0 蒸汽機發明，工業 2.0 電力運用，工業 3.0 電腦及周邊產品，工業 4.0 物聯網、大數據、機器人、自動駕駛、無人機、人工智慧、智慧製造、虛擬實境（VR）、擴增實境（AR）等，都直接衝擊到未來人類的生活、經濟、工作和教育的方式，傳統教育思維必須有所因應、突破與創新，積極思考如何培育青年學子因應未來快速變遷的社會。

人類社會由漁牧社會演進至農業、工業、知識、創新社會，其資源分別為獸力、人力、機力、腦力、人工智慧；其資產則分別為牲畜、土地、礦產、知識、硬體+軟體；而核心競爭力亦分別改變為騎射、體力、技術、創新、素養，素養簡單的說就是，知識+技術即能力，能力+情意+態度和價值就是素養。英國牛津大學在 2013 年曾發表一份

研究報告：針對美國標準職業分類系統中的 702 項工作進行分析，探討其中到底有多少項工作會被電腦化科技所取代，答案相當驚人，有高達 46% 的工作項目，未來非常有可能不再需要聘人來工作，未來二十年可能有一半的工作會被自動化作業、人工智慧或機器人所取代（許芳菊，2013）。

由於人工智慧目前較不能做的是深度思考、跨界跨域學習、情意靈性溝通（如愛、同情、心靈交流等）、態度（如個人對一個目標所採取的整體心態、自主意識等）與價值（如對抽象意涵的理解、個人所擁有的一般信念、規範應該要做的特質等），而價值則具有用來指導個人態度、判斷和行動的功能。因此應培養未來學生具有知識、技術、能力、情意、態度及價值的素質和涵養，加強溝通、團隊合作、反思、解決複雜問題和創造力，以因應和面對未來社會變革和生活挑戰，培養學生具備核心素養，以增進學習者透過選擇、決定、行動、應用、整合來創新價值。我國「實驗教育三法」的通過，2014 年實施十二年國民基本教育，發布十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014），採三大面向九項核心素養理念設計，2016 年 2 月 15 日頒布教師專業標準指引（教育部，2016），2017 年 6 月修訂公布師資培育法，先檢定後實習，主管機關教育部應訂定「教師專業素養指引」，亦是一種對此一世界發展趨勢的教育應對政策和回應。

澳洲在 2013 年提出七項基本素養（General capabilities），經濟合作發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）於 2003 年提出運用互動式工具、在異質性團體中互動、自主性行動三類素養，聯合國教科文組織（UNESCO）於 1996、2003 年提出學會求知、學會做事、學會共同生活、學會發展、學會改變五大終身學習技能。OECD（2016）提出未來教育和技能：OECD 2030 年教育架構，包括知識（學科知識、跨學科知識、實踐知識）、技能（認知與後設認知技能、社會與情緒技能、體能與實踐技能）、態度和價值三層面之全球素養。美國於 2007 年提出「二十一世紀學習架構」（Framework for 21st century），歐盟（European Union, EU）亦在 2012 年提出八項核心素養（eight key competencies）（王如哲，2017），英國亦積極推動「核心技能」（core skills），日本提出 21 世紀能力模型，包括基礎能力、思維能力、實踐能力之素養架構，南韓在 2015 年修訂中小學國定課程，提出創意、問題解決能力、溝通能力、人際能力、基本能力、國際社群和文化理解、資訊處理能力、自我管理能力和生涯發展能力九項核心素養，2017 年小學一、二年級起實施素養導向課程（吳清山，2017），中國大陸於 2016 年 9 月北京師範大學發布《中國學生發展核心素養》總體框架，提出人文底蘊、科學精神、學會學習、健康生活、責任擔當、實踐創新六大核心素養及主要表現 18 個基本要點。臺灣則延續 2001 年的基本能力延伸到 2014 年提出三面九項核心素養（教育部，2014），

至於新加坡則於 2015 年實施「二十一世紀素養」（21st century competencies）三層面中，強調品格與道德培養之核心價值，芬蘭於 2016 年實施新課程亦採包括七種素養之「廣泛基礎素養」（broad-based competency）。不管各國採用 competencies, capabilities 或 skills，從其內容來看，大多包括基本能力、思考學習、健康生活、溝通互動、數位科技、實踐創新、合作參與、品格道德、公民責任、文化理解等，其具有素養的意涵。

早期「素養」（literacy）係指個人應具備之基本必要能力，如聽、說、讀、寫、算之類的能力。聯合國教育科學文化組織（United National Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在「素養十年的報告」（literacy Decade Report）指出，素養是一切學習的基礎（UNESCO, 2008）。其實素養與能力是兩個不同的概念。依據辭海，素養是指「經常修習涵養」（國語辭典編輯委員會，2016）。《漢書》李尋傳：「馬不伏櫪，不可以趨道；士不素養，不可以重國。」此句話是說馬如果不在馬槽邊馴養出規矩，則不可以很好的趨使使用；一個人如果不具備良好的素質和涵養，則不可以被國家所重用。

隨著時代與環境的變遷，素養不再只是聽、說、讀、寫等識讀能力，而是個人調適不同環境與需求的基本必備能力，是一種專門領域的素養、技能和態度（李隆盛、賴春金、潘瑛如、梁雨樺、王玫婷，2017）。為培養創新社會所需之核心競爭力「素養」

(competencies)，以及培育能適應未來教育需求之師資，宜採行專業素養 (professional competencies) 導向教師教育政策，提高教師專業素養，所謂教師專業素養，係指一位教師勝任其教學工作，符應未來教育需求，所應具備的專業知能、專業實踐與專業態度的素質和涵養。

聯合國教科文組織於 2015 年為 2030 年教師教育，出版「教師政策發展指南」(Teacher policy development guide)，其強調以以下九個層面制定綜合性教師政策：(1) 教師的徵聘和留任 (2) 教師教育 (初任和繼續教育) (3) 教師的配置 (4) 專業結構/專業規劃 (5) 教師的就業和工作條件 (6) 教師的報酬和薪資 (7) 教師專業標準 (8) 教師績效責任 (9) 學校治理 (UNESCO, 2015)。此外亦提出：成功實施教師專業標準的關鍵條件是 (1) 詳述標準與學生學習目標的關聯；(2) 聯結標準架構到綜合改善教學策略；(3) 由教師獨自和參與設定標準；(4) 定期評鑑與修訂；(5) 避免由上而下強制教學實踐的管理主義；(6) 平衡中央輔導與地方自主 (UNESCO, 2015)。

臺灣中小學教師專業化發展，依政策導向及時間序列，可分成以下四個時期：(1) 教育專業化時期 (1994 年以前)-重專業技術，強調生活教育和品格教育 (2) 教育學程化時期 (1994-2002 年)-重專業知識 (3) 教師專業化時期 (2002-2016 年)-重專業能力 (4) 教師教育專業化時期 (2016 年以後)-重專業素養。因而提高教師專業素養是隨

社會變革與未來教育需求逐漸發展演變而來，是一種教育理念與實踐的結果，專業素養導向之教師教育亦是一種價值的引導和追尋。

## 二、教育實驗創新的時代價值

所謂「實驗教育三法」係指學校型態實驗教育實施條例 (2014)、高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例 (2014)、公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例 (2014)。綜括「實驗教育三法」內涵精神及吳清山 (2015) 意見，實驗教育三法的時代價值，包括鼓勵教育實驗創新、促進教育多元發展、發展教育特色、促進五育均衡發展、保障學生受教權、提供學生適性發展、以及提供家長教育選擇權。「實驗教育三法」規範的是形式要件、審議程序、事項與範圍，不涉入教育理念的內涵，也不涉及實驗過程的本質。目前「實驗教育」一詞可僅指依「實驗教育三法」審議通過所實施之教育型態，但「教育實驗」一詞卻可通指教育場域當中所有具實驗性質的行動與過程 (詹志禹, 2017)。教育實驗與創新具有密切的關係，是處在同一歷程的不同階段。實驗具有較高之不確定性，實驗追求創新，教育創新目的旨在尋求正向價值的成果，俾讓教育更好，社會國家更進步。

十二年國教強調素養導向的教育，其本身就是一個地域型的教育實驗，新課程的理念、目標和結構，期望透過校本課程、包容、彈性，及學校自主發展與教育實驗創新，讓各校創造一個更適性、更統整的課程與教學環境。宋依潔 (2017) 以為實驗教

育的性質為：(1) 實驗教育促進教育自主，成就客製化導向(2) 實驗教育課程採以學習者為中心的自編教材、統整設計(3) 實驗教育應用正向輔導知能之溝通策略(4) 實驗教育符合個體身心發展學習進程，等候學生成長(5) 實驗教育之教育取向多元且重視人文涵養薰陶(6) 實驗教育活動不受適用於現行學校之法令限制(7) 實驗教育工作者勇於嘗試教育創新。詹志禹(2017)指出教育上的實驗創新之八大特徵為：問題意識、理念基礎、非主流、不確定性、合理冒險的勇氣、有規劃的行動、以多元證據為本的評估、合於專業倫理。實驗教育或教育實驗不是為改變而改變，而是為因應社會變革，培養新社會所需具備之核心競爭力而創新。

### 三、提高教師專業素養的實踐策略

有關專業素養導向教師教育的主要理念，包含以下六項要點：(1) 關注學生學習：關心「人」的培養，聚焦學生學習，培育教師關注以學生學習為主體，具備專業知能、實踐、態度等素養，俾逐步開展學生個人潛能，達到適性揚才之教育目標。(2) 轉化課程教學：素養著重一種共通性、跨領域的概念，在進行教師教育和培訓時，應鼓勵教師參與專業學習社群或網絡專業學習社群，強化課程教學設計和轉化能力，關注學生學習與情境脈絡的連結、學生的主動參與、關照認知、情意和技能的統整。(3) 具備關鍵能力：培育具備數位技能、靈活思考力、人際溝通能力等關鍵能力，教師如具有專業知識、溝通表達、

創新思考、數位科技、終身學習、實踐力行、問題解決，健康生活、品格道德、專業態度等素養，將有助於引導學生未來學習和發展。(4) 涵養情意態度：著重如何激發學生的學習動機、熱情投入，培養具備尊重、誠信、關懷、負責、信賴、創意的品格內涵，並以培育積極態度和負責任的國民為教育職志。(5) 注重綜合展能：各學期核心能力相加，並不一定等於畢業生具備的核心能力，師資培育機構應協助師資生達到統整、收尾、反思、銜接的功能，於最後產出學習成果，具體展現學系的教學成效，順勢總檢驗學系核心能力(素養)達成的程度及提供學生綜合展能的機會。(6) 強調實踐創新：自動化、機器人及人工智慧興起，未來 10-20 年將有一半工作會消失，未來教師教育應掌握創新、翻轉與跨界三大概念，教導學生翻轉以往被動接受的學習方式，朝向主動、自主的學習方向，在專業及倫理上，教師要尊重自己的教育專業，並遵守專業倫理，師培大學逐漸減少各系所必修的學分數，朝增加跨領域的學分數上進行調整，並強調專業創新。

由於社會變革快速，人工智慧催生素養導向教育，未來教師需依據學生不同的資質程度，調整自己的教學方式和策略。師資培育機構，亦必須配合調整課程、教學、評量和制度，並採行相關政策和配套措施，為推動專業素養導向教師教育，提高教師專業素養，促進教育實驗創新，茲提出以下十項實踐策略，供作參考。

(一) 配合教師教育政策，訂定專業素養指引

師資培育法（2017）規定，主管機關教育部應訂定「教師專業素養指引」，此外為配合 2019 年實施之「新課綱」，師資培育課程也需進行調整，讓大學在師資培育規劃上能有更多的空間，期強化教師專業知能、實踐與態度之培養。

(二) 宣導專業素養價值，爭取成員認同支持

教師專業素養指引具有引導教師具備專業知能、專業實踐、專業態度的層面、向度和表現指標。具有引領師資培育課程設計，提供教師在職進修之功用，並可作為評估教師專業素養達成之狀況，其具有指引、協助和促進的功能。教師專業素養能否有效推動，除法令規定外，主管及教育人員宜認知其重要性且認同，並組織專家學者加以研訂並公布實施。

(三) 精進教師檢定考試，確保教師專業素養

所謂專業素養是指為專業服務的個人和社群帶來利益所需的明智溝通、知識技術、實踐投入、情意態度和價值反思的素質和涵養。為落實新修訂師資培育法之精神。規定先通過「教師資格考試」，再進行半年之「教育實習」，有助於培養師資生教學知能、情意和態度。

(四) 規劃校長專業發展，具備專業治理素養

中小學校長為學校教育領導者，亦為教育政策重要執行者。任何教育政策缺乏校長的規劃和投入，實難以轉化或改變學校文化或樣貌，為推動專業素養導向教師教育，主管教育機關需規劃進行校長專業發展，組織專業學習社群，認知素養導向教育的意涵和價值，確保校長具備專業領導知能和治理素養。

(五) 訂定師資課程基準，推動教師專業成長

目前臺灣實施十二年國民基本教育，教師教育應落實以學生學習為中心之教育知能、專業精神及品德陶冶，主管機關（教育部）應訂定師資職前教育課程基準，該項課程基準，應符應高級中等以下學校課程綱要、幼兒園教保活動課程大綱之教學能力，並符合各項重大議題。教師為了掌握領域課程綱要的內容，以及發展跨領域/科目課程及教學之專業素養，各該主管機關應提供教師研習或進修課程，並協助教師進行領域教學專長認證或換證。

(六) 師資職前培育課程，融入素養教育內涵

師資職前培育課程，應融入素養教育內容，期培養師資生終身學習、跨界跨域學習，以及具備適應未來社會所需的知能和素養，並成為具批判思考與解決問題能力的現代教師。

(七) 大四規劃總整課程，融入教師培育情境

總整課程係指大學教育最後、最顛峰的學習經驗，使學生能夠整合與深化大學所學，讓學習穩固完成（符碧真，2017；臺灣大學教學發展中心，2017）。例如：體育表演會、音樂發表會、藝術設計展、臨床教學與實習、實習運動會、專題計畫、畢業論文、綜合考試、專題討論、學習歷程檔案等，期能幫助學生回顧大學學習經驗與前瞻未來發展，並協助教師以及學系驗收檢討教學成效與課程規劃。

(八) 建構適切評量系統，有效評估專業素養

教師專業素養包括專業知能、專業實踐、專業態度。政府應結合學術界及有關教師的力量，及早研發和建置有效評估教師專業素養的方法和工具，俾作為教師資格考試、教育實習、核發教師證書、教師甄選之用。

(九) 投入適足經費資源，公費吸引優秀學生

有關影響中小學學生學業成就之因素，學校教師約佔 35%至 40%，「有好的老師才有好的學生」，臺灣早期師專、師院之公費制度確實能吸引大批優秀家境清寒之學生投入教育工作，政府及師資培育機構，在有關素養課程研習、教師專業素養面向指標的研發、師資職前教育課程基準之訂定、師資職前培育課程及教材之研發、總整課程之規劃和實施、學校設施之更

新及教學環境之改善、校務研究（IR）人力及設施之增置、相關教師輔導人力之補充等，都需要經費支持，才可能產生實際行動和效果，公費生分發偏遠地區服務，亦有助於解決學生學習城鄉差距拉大和學生學習落差擴大之現象。

(十) 恪守教育專業倫理，培育經師人師良師

教育是一種專業工作，要能贏得家長社會大眾的信任與肯定，教師必須能善盡教育責任，對教育使命具有高度的專業承諾，確實踐行專業倫理準則（吳清山，2016），如此才能獲得家長社會的認同和支持。教師能展現高度專業素養，亦有助於教育邁向專業化及促進教育實驗創新。

參考文獻

- 公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例（2014年11月26日公布）
- 王如哲（2017）。學生核心素養之國際新航向及其啟示。載於中國教育學會主編，**教育新航向：校長領導與學校創新**（頁193-208）。臺北市：學富。
- 宋依潔（2017）。**壓力團體政策推動策略分析---以《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》為例**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 李隆盛、賴春金、潘瑛如、梁雨樺、王玫婷（2017）。大學生全球素養指標之建構。**教育實踐與研究**，30（1），1-33。
- 吳清山（2015）。「實驗教育三法」的重要內涵與策進作為。**教育研究月刊**，258，42-58。
- 吳清山（2016）。當前教育專業倫理的思索：挑戰與對策。**教育研究月刊**，12，4-16。
- 吳清山（2017）。素養導向教育：挑戰與機會。載於中國教育學會主編，**教育新航向：校長領導與學校創新**（頁171-192）。臺北市：學富。
- 高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（2014年11月19日公布）
- 師資培育法（2017年6月14日修正公布）
- 許芳菊（2013）。趨勢，全球教育大革命。取自 <http://www.cw.com.tw/article.action>
- 符碧真（2017）。大學學習成果總檢驗：合頂石--總結性課程。**教育研究集刊**，63（1），31-67。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。下載自 [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\(1050018281%E5%87%BD\).pdf](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).pdf)
- 國語辭典編輯委員會（2016）。辭海。臺北市：世一文化。
- 詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。**課程與教學季刊**，20（4），1-24。
- 臺灣大學教學發展中心（2017）。總整課程。取自 <http://etld.ntu.edu.tw/rp/ckc/capstone/intro.php#intro-video>
- 學校型態實驗教育實施條例（2014年11月19日公布）
- OECD（2016）。*Global competency for an inclusive world*. Paris: Author.
- UNESCO（2015）。*Teacher policy development guide : For teachers education 2030*. Paris : UNESCO.

## 學校型態實驗教育經營策略之探析

林錫恩

新北市新店區龜山國民小學校長

國立東華大學教育與潛能開發學系博士候選人

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授

國立東華大學花師教育學院院長

石啟宏

新北市鶯歌區建國國民小學候用校長

臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

### 一、前言：臺灣，從教育救起

在道禾實驗學校網站明白揭示：「以愛與智慧生長根基，傳承及延展教育美學，期望孩子具備的任何美德，應在親師的身上先看見」。教育改革的最大價值在於每個學校、每個個體都得以「作自己的主人」，舞出屬於自己的特色。「借鑑」知能，以避免重蹈覆轍；「蛻變」潛能，以樹立特色品牌；「創新」展能，以維繫永續發展（溫明麗等人，2015）。

臺灣，從教育救起，實驗教育從體制外走進體制內（果哲，2016）。2014年是教育改革重要的里程碑！為鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，深化「教育基本法」賦予實驗教育法源，制定實驗教育三法，通過施行《學校型態實驗教育實施條例》、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，讓在實驗教育得以建構以具有法治性的多元樣貌開展，落實教育多元實踐與自由創新的法制基礎。

教育實踐具有其挑戰性，更需要理想性與創新性相呼應。聯合國教科文組織「教育 2030」的願景是希望以

人權為基礎，維護尊嚴、社會公平、和平及包容，且持續推動全民教育，擴大終身學習（吳瓊芬，2017）。「世界教育論壇」亦於 2015 年通過《仁川宣言》，提出 2030 未來教育的趨勢與因應挑戰的作為；其與實驗教育均強調受教者的主體性，關照教育機會公平，注重平權教育、關注弱勢者與融合教育、建構終身學習，培育優質專業人才，提供適性環境讓全民都能獲得讀寫算與生活的基本知能。進而連結在地化與國際化，建構全面教學與學習品質的教育治理與績效責任機制（陳世聰，2017）。

植基於「世界各國教育改革趨勢普遍重視學校實驗與研究」、「實驗教育三法通過，彰顯對差異性與多元的意義」、「深耕教育發展政策，強化理念與績效責任的落實」、「培育責任良師，激勵專業是教育創新的關鍵因素」等因素，遂興起對議題深入探究之動機與目的。本研究採文獻探討與實務反思等方法，期能探討公辦公營學校實驗教育的型態、現況與發展，再思考實驗教育的經營策略。學校型態實驗教育具有充分的自主性及創新求變思維，可促進教育多元發展、回應社會多元需求，並落實教育改革之精神，促進教育的創新與發展。



## 二、實驗教育的型態與現況

「實驗教育」(experimental education)係指為促進教育革新，在特定理念思維指引，以完整的教育單位為範圍，彰顯保障教育選擇權與學生學習權，在實務工作中採用實作驗證的方法與步驟，探究與發現改進教育實務的原理、原則與做法(吳清山、林天祐，2007；吳清山，2015)；強調「多元實驗」、「理念深耕」與「彈性創新」的精神，以多元的課程發展，適性的學習開展，提供探索多元智能的契機，培養學生核心素養與發掘其能力，期能達到全人教育目標。

實驗教育呈現多元開放、多樣共榮，未來實驗教育的發展也將越趨多元，為教育發展開創新契機；其本質就是「謹慎的創造」與「大膽的變好」(詹志禹，2016)；可視為翻轉教育的另類途徑，其讓學校成為「激勵學習」(Encouraging Learning)的新希望，而非扼殺夢想與壓迫學生「習得無能」(Learned Helplessness)的恐怖工廠或

監獄(馮朝霖，2015)。期可區分為「學校型態實驗教育」、「委託私人辦理(公辦民營)」、「非學校型態實驗教育」。

實驗教育大浪爆發式的三年破百所；自學教父陳怡光更指出2017年教育的潮字(buzzword)就是「實驗教育」(陳雅慧，2017)。根據教育部(2017)統計105學年度資料顯示，高級中等以下學校參與「非學校型態實驗教育」總人數達4,856人。參與「學校型態實驗教育」則有40校辦理(共3,285人)。

研究者分別任職國民小學現場或教育研究機構擔任不同的角色職務，根據自身的實務體驗與參與實驗教育六所學校參訪，深刻感受到教育工作者三度思維，整合長度(格局)、寬度(胸懷)、高度(視野)是教育革新的觸媒與動能；感動「從多元發展的教育型態，看見教育的創新未來」。透過混齡教學、實驗教育及特色學校的參訪，拓展豐富的視野，觸動教育的想像，匯集成未來承擔的能量。

表1 實驗教育學校參訪經營重點與發展現況

實驗學校類型	經營重點內容	實驗學校發展現況
混齡教學型態	課程調整、群性教學	1.學生學習型態的突破與轉變。 2.課程與教學調整技術與方法。
華德福學校	理念反思、另類教育	1.堅守理念論述、辯證與實踐。 2.反思主流體制的規範與框架。
特色學校轉型	本位經營、特色展現	1.聚焦於在地認同的課程深耕。 2.體制內創新思維的具體實踐。

資料來源：研究者自編

本研究關注於「學校型態實驗教育」，係指依特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學

校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工的資格與進用、課程教學、學生入

學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，經主管機關許可後，進行整合性實驗。

### 三、學校型態實驗教育發展趨勢

教育強調以人為核心的概念，教育係人影響人，教人成人的過程。分析教育政策執行影響因素，其主要目的在增進政策的有效執行，以達成教育政策目標。教育政策執行是「合認知性」、「合自願性」與「合價值性」的動態歷程作為，係實踐教育的核心價值，以推展教育工作的指針，達成教育目標的策略。本研究探討的「學校實驗教育」；就教育政策類型而言，應屬「發展性的政策」。

省思何時需要「實驗教育」？當覺得某種教育「具有理念支持」、「非主流常態」、「實施後應該較佳，但不太確定」，就值得去追求，但不去要強求（詹志禹，2016）。詹志禹（2017）綜整科學哲學、教育倫理學和創造力研究的觀點，建議教育實驗創新の特徴，包含「問題意識」、「理念基礎」、「非主流」、「不確定性」、「合理冒險的勇氣」、「有規劃的行動」、「以多元證據為本的評估」、「合於專業倫理」。並非所有學生均需在傳統學校中成長，應留給家長找尋適合其子女學習環境的另類選擇。實驗教育不同類型取徑的理念、課程教學與評量回饋；其中有在傳統學校轉型或類似情境下運作，甚或獨立創新或自主運作的團體；亦有以建立符合不同需求與興趣，或特定群體而明確有別的機制（王如哲，2017）。

新型態的教育選擇機制，將整個學校的管理、教學與評量的督導，以符合法律要求方式，與營利組織簽訂合約的方式辦理（Knutson, 2017）。實驗教育發展趨勢可歸納為：「在家自行教育快速成長」、「線上學習的興起」、「中學與大學合作方案」、「朝向多元的擇校方案」、「提供給處於危機中及其他學生的另類中學」（王如哲，2017；San Diego Virtual School, 2017）。

教育是國民的基本人權與國家的公共財，其彰顯的全民教育的價值性。創新是教育專業與教育經營的靈魂，其績效評核可從學生面向的「公平與品質」、「替學生未來做準備」；從機構面向的「革新改善，提高質量」、「評估和考核學習成效」；到系統面向的「管理監督制定」、「財政資助政策」等指標進行檢視（OECD，2013）。學校型態實驗教育具有充分的自主性及創新求變思維，可促進教育多元發展、回應社會多元需求，以促進教育的創新與發展（楊振昇，2015）。

研究者（林錫恩，2006）綜合分析將推動課程創新的政策執行（policy implementation）影響因素，歸納為「計畫內容」、「組織運作」、「人員專業」、「資源整合」等面向。從教育政策變遷（policy change）的角度而言，實驗教育係教育鬆綁、解除管制與尊重教育選擇權的理念，朝向教育自由化、多元化的目標，期能開創公平的教育環境。

根據學校型態實驗教育學校參訪的實務經驗，其呈現多元反思、適性學習、情境體驗與理想追尋的教育價值：（一）提供主流體制宰制的反思：

批判單一價值體系，理解、包容、尊重不同理念的存在。(二) 看見適性學習期待的真實：提供不同天賦才能的孩子，適合興趣開展的學習樣態。(三) 營造適切體驗情境的系統：整合行政、課程與教學情境，貼近孩子真正學習的需求。(四) 連結教育理想追尋的動能：提供理念、另類學校優質經營的可能，展揚多元價值。

#### 四、實驗教育與師資培育的遭逢

臺灣教育的根本問題缺乏哲學思考，師資培育體系關注諸多精神與資源，耗費在技術理性與切割性問題(馮朝霖，2017)，值得探究與省思！師資培育政策自 1994 年後，邁向開放、多元、競爭趨向，採行甄選、儲備制，卻造成量的過度擴張、供過於求，政府優先關注於教師員額編制與班級學生數的檢討，致使成效有限；此外，師資供過於求、偏鄉人力資源配置失衡，師培畢業生就業條件減少等問題。

師資培育強調彰顯「發揚師道」、打造「責任良師」、造就「責任公民」；「學高為師，身正為範」為責任典範良師提出最佳的註解。從社會變遷、國際趨勢及相關政策進行分析，教育部(2012)提出「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，期能培育「富教育愛的人師(洞察需求、關懷輔導、持續熱情)」、「具專業力的經師(國際視野、批判思考、問題解決)」與「有執行力的良師(創新發展、合作共好、實踐智慧)」為階段性的任務與使命。

實驗教育所需的多元師資，呈現求過於供情形，來不及培育；現階段部分實驗教育教師抱著過度心態。師資培育政策應以培育「責任典範良師」為目標，但往往只是「理想」，而非「事實」；其規範性與強制性略顯不足，產生政策制定與政策執行的斷裂問題，或是一致性與差異性的矛盾問題；使政策欠缺實踐的動能。

「實驗教育」是對傳統主流教育之反動，企圖堅持「特定教育理念」，進行教育理念的實踐。實驗教育教師除勇於創新、願意嘗試，懷抱高度熱情，才能勝任其挑戰外；其所需要的特質，包含「生動教學風格」、「清晰課程目標」、「有效紀律技能」、「良善管理技巧」、「優質親師溝通」、「高度專業期許」、「通達課程標準」、「熟稔知識主題」、「熱情對待學生」、「友善師生關係」(Cooper, 2014)。

面對後現代思潮的衝擊，教師專業應優先處理知能訓練、學習與評量、師資培育的策略制訂(Cochran-Smith, 2005)。施宜煌(2017)探析培養實驗教育師資的關鍵能力與素養，包含：「實踐教育關愛」、「發展良好關係」、「實施品格教育」、「輔導情緒抒發」、「多元適性教育」、「應用教育科技」、「親師溝通能力」、「進行補救教學」、「團隊合作能力」。換言之，扭轉學校教育需要具有熱忱與觀念開放的親師協力、整合資源、共好成事。

學校型態實驗教育轉型，常因親師不瞭解制度運作或轉型產生疑慮與抗拒心態；因此需要不斷地與其溝通、協調，凝聚共識與適切作為，進而營造優質學習環境的願心，堅持持續學習的態度，發展學習型學校的作為，親師共好協力轉型為學習者、探索者與溝通者的角色，以利親師生間的合作與共榮學習（吳瓊芬，2017）。

學校型態實驗教育強調落實教育選擇權與學習權，學生就學管道與課程教學選擇性增多、實驗教育學費負擔可能降低，就讀實驗學校的交通距離可能拉近、學校經營重視特色發展可吸引學童就讀、彰顯教師重視發展多元創新教學。

## 五、學校型態實驗教育經營策略

學校創新經營要達到預期的目標，除讓成員滿意度提高，有長期共享理念與價值的目標，並持續創新的文化；才不會因計畫的不停改變，阻礙學校長遠目標的達成（蔡純姿，2005）。

（一）以理念發展，鬆綁師培課程架構，演化多元關懷動能

教育發展沒有捷徑，需要以理性且睿智的新視界，翻轉思維，慎選正確翻轉教育的教改模式（吳明清，2015）。師資培育政策要設法激勵教師，知識系統化專業哲學理念與授課領域「核心知識」與「核心技術」，讓「教育政策」的「系統結構」與「彼此交互」的「創價綜效」（鄭崇趁，

2014）。現行師資培育全國適用類似課程需求與教學內容，彷彿是教育部標準版的培育的老師，顯然不足以適應多元發展的實驗教育師資。未來宜以理念發展為根基，鬆綁師培課程架構，鼓勵因地制宜，允許突破創新，在總學分數不變的前提，規範基本素養和能力指標，給予師資培育大學更多培用的專業自主性，讓產官學對話與合作，演化出多元關懷的動能。

（二）以組織凝聚，體驗團隊合作學習，強化課程教學可能

任何教育實驗創新的作為，若無法強化組織凝聚，增進學生的學習效益，提升其學習成就，整個教育創新將不具效益（吳清山，2015）。課程與教學是學校的核心，辦理實驗教育係期待透過課程與教學的改進與創新，讓學生可以熱情參與、快樂學習，進而適性揚才。在教育現場中，教育工作者要能轉化日常教學的主觀實況，改變教學理念及日常教學規律，才是促進真正改革成功的關鍵因素（Fullan & Stiegelbauer, 1991）。在教學歷程中，面對每位學生的個別差異，教師須體驗團隊合作學習，從過去扮演傳道、授業、解惑的角色，調整成協助自主學習的教練，並且不斷致力於精進教育策略、改善教育環境、轉化教育觀念及深化教育思想。

（三）以專業引領，增能領域核心素養，創化終身學習潛能

實驗教育的核心價值關注在「有教無類」、「因勢利導」與「人盡其才」。學校是個有機體組織，當環境變化迅速，不能以過去運作模式適應變化情

況，須持續不斷地推動組織發展，以因應其需求或變遷。實驗教育（另類教育）的共享邏輯與深刻道理，應是十二年國教課綱理念「自發」、「互動」、「共好」的寶瓶同謀（馮朝霖，2017）。其推展須具備獨特性、創新性、績效性、精緻性、持續性與多元彈性等特質；以嚴謹的態度與實踐作為，期盼藉由理念深耕，對校務發展、課程內容、教學設計進行實作驗證，以專業引領，增能領域核心素養，創化生命主體的終身學習潛能（吳清山、林天祐，2007）。

#### （四）以資源整合，建構關懷成長網絡，深化創新實驗效能

師資培用常聚焦於「敬業精神」、「專業知能」與「績效責任」；實驗教育活動的深層目標要建立全人理解、關注社會問題、重視在地紮根、強調行動實踐、重視文化脈絡、推展社會民主、共築世界社群等議題（馮朝霖，2017）。制度、經費和人事乃是支撐「政策執行」的三大支柱。因應教育改革的趨勢與思潮，得以找到自身的角色定位，使行政得以延續、資源得以延展、影響得以永續。學校型態實驗教育家長選擇權首重為「學習與適應」、「教育專業與環境」；因此實驗教育學校資源投入方面宜以「師資為主、設備為輔」（宋承恩，2017），以資源整合，建構關懷成長網絡，深化創新實驗效能。

## 六、結論與期許

實驗教育具有較大的彈性與自主性，以個別化、彈性化、多元化、適性化為原則；以落實家長的教育選擇權與學生學習權，實踐教育的想像性、可能性與理想性；創新學習或學校體制的新樣態，以更彈性開放的態度接納各式教育實驗或創新經營，彰顯教育多元發展的價值。

師資素質是實驗教育的觸媒，是影響品質保證的關鍵因素之一。劉真（1991）指出「教書匠」要符合合法的教師資格、豐厚的教材知識、純熟的教學方法、專業的服務精神，為其基本條件；「教育家」則彰顯慈母般的愛心、園丁般的愛心、教士般的熱忱、聖哲般的懷抱等良師情懷與使命感。換言之，「教書匠」以「教書」為中心，以「言教」為主；「教育家」以「教人」為中心，以「身教」為主。實驗教育的工作者，不僅要做到真正的教書匠，更要以教育家的形象自許與精進。

教育是樹人育才的希望工程，攸關國家未來發展；學生是教育的主體，教師則是教育理念革新與實踐的核心推手。在教育改革的過程中，應加強研究與執行層面的互動，爭取多數權益關係人（Stakeholder）的認同與支持，以有效彌合政策目標與執行層面之間的差距，才能達成預期的改革成效。當實驗教育三法通過，強化國民學習權，強調彈性自主管理、教育改革趨勢的引領，對實驗教育差異性與多元創新的重視、探究行政決定歷程、借鏡教育實驗的經驗與力求創新突破。

## 致謝

初稿發表於 2017 年 11 月 24 日東華大學主辦「大學在地深耕的對話：高等教育的解構與建構」卓越教學研討會。並感謝審稿委員協助提供專業寶貴意見。

## 參考文獻

- 王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。**臺灣教育**，704，12-18。
- 吳明清（2015）翻轉思維，為臺灣教改找出路。**臺灣教育**，691，10-17。
- 吳清山（2015）。「實驗教育三法」的重要內涵與策進作為。**教育研究月刊**，258，42-57。
- 吳清山、林天祐（2007）。**教育e辭書**。臺北市：高等教育。
- 吳瓊芬（2017）。轉型公辦公營實驗學校辦學現況之探討：以臺南市三所實驗小學為例（未出版之碩士論文）。私立長榮大學，臺南市。
- 宋承恩（2017）。學校型態實驗教育家長選擇權與學校滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林錫恩（2006）。臺北縣國民小學推動社區有教室方案之研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 果哲（2016）。臺灣教育的另一片天空。臺北市：大塊文化。
- 施宜煌（2017）。師資培育應培養師資生哪些核心能力？臺灣當前中小學教育場景的探思。**長庚科技學刊**，26，73-88。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。臺北市：作者。
- 教育部（2017）。中華民國106版教育統計。臺北市：作者。
- 陳世聰（2017）。學校型態實驗教育對接未來的創新取徑。**教育研究月刊**，281，65-80。
- 陳雅慧（2017）。實驗教育大爆發。**親子天下實戰教養系列**，29，12-19。
- 馮朝霖（2015）。把跟紮深、把夢作大：臺灣實驗教育發展願景。**新北市教育**，14，13-18。
- 馮朝霖（主編）（2017）。臺灣另類教育實踐經驗與十二年國教課綱之對話。新北市：國家教育研究院。
- 楊振昇（2015）。從實驗教育三法析論我國中小學教育之發展。**教育研究月刊**，258，15-27。

- 溫明麗、黃乃熒、黃繼仁、葉郁菁、翁福元、鍾明倫（2015）。**國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新**。新北市：國家教育研究院。
- 詹志禹（2016）。國內外創新教育動向。載於**臺北市中等學校校長會議之跨界創新教育論壇手冊**（頁151-155）。臺北市：臺北市府教育局。
- 詹志禹（2017）。實驗創新與十二年國民基本教育。**課程與教學季刊**，20(4)，1-24。
- 劉真（1991）。教書匠與教育家。載於梁尚勇（主編），**樹立教師的新形象**（頁31-50）。臺北市：臺灣書局。
- 蔡純姿（2005）。**學校經營創新模式與衡量指標建構之研究**（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 鄭崇趁（2014）。**教師學：鐸聲五曲**。臺北市：心理出版。
- Cochran-Smith, M. (2005), Studying teacher education: What we know and need to know, *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301-306.
- Cooper, J.M.(2014).*Classroom teaching skills*(10th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S.(1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: The University of Columbia.
- Knutson, Gay G. (2017). *Alternative High Schools: Models For the Future?* Retrieved from <http://horizon.unc.edu/projects/HSJ/Knutson.html>
- Organization for Economic Co-operation and Development.(2013). *Education policy outlook Australia*. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20AUSTRALIA_EN.pdf)



## 學校型態原住民族實驗教育之現況與教師專業發展 梯階之意見調查

盧威志

高雄市立楠梓國中退休校長  
樹德科技大學兼任助理教授

鄭彩鳳

國立高雄師範大學教育系教授

陳世聰

屏東縣立長榮百合國小校長

### 一、前言

學校型態實驗教育實施條例於 2014 年通過，其目的為鼓勵教育實驗與創新、保障人民學習權、受教育權並增加教育選擇權之機會，以促進教育多元化發展。

而族群更是臺灣多元文化中非常重要的一環，教育部、原住民委員會及地方主管教育機關均慎思如何順應此趨勢，落實原住民族教育之實踐與創新，期使中小學教育能因地致宜，傳承並創發在地之原住民族文化與特色。

然而，為達到原住民族教育之扎根、實踐、成長到開花展現，除了良好的政策導引及有效能的校長課程領導外，身處原住民地區的場域教師更是現場第一線成敗的關鍵因素。因之，本文希透過學校型態原住民族實驗教育之現況來評析教師專業發展梯階之可行性。

### 二、原住民族實驗教育現況

上（105）學年度已實施原住民族實驗教育之學校共 6 校，包括：地磨兒國小、博屋瑪國小、南王國小、土坂國小、長榮百合國小、巴楠花部落

小學。本（106）學年度起，陸續會有數所學校申辦加入此實驗教育的行列。以下，簡要說明這六所學校目前實施原住民族實驗教育之現況：

#### （一）學校發展重點

參與此類型實驗教育之學校，其主要目的在藉由學校本位的實驗方式，讓學生浸淫在原住民族的生活環境中，能口說原住民語、瞭解在地傳統風俗民情與歷史，進而能傳承並創新在地之原住民族文化。

故，學校之課程可以完全或部分解構，再藉由學校教師、文化指導員、地方耆老等原住民族教育及課程專業之專家們共同規劃出學校發展願景之課程，重新再建構出符合原住民族部落在地發展特色之理念學校。

#### （二）課程內容

原住民族實驗學校因兼具國小之國民基礎教育及原住民族教育之實施，蘊含了知識、能力與文化等多向度的課程組合。



復依原住民族教育法第 20 條之規定，各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重。

因此，其課程發展較一般普通教育之學校需更多的時間與精力的投入，包括：在地生活、風俗習慣、傳統文化之田野調查、觀察、記錄、訪談、共識會議、實踐課程、研究改善等持續的改善行動。

### （三）教師之職責

原住民族實驗教育之學校教師，除一般教師應具備之班級經營、教育輔導等之一般知能、專業知能及專門知能外，另依原住民族教育法第 24 條之規定，原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程，以增進教學之專業能力。加之，實驗學校為能實踐學校願景並分享學校特色課程，教師們需利用暑假及統整課程前自備或共備相關之課程及教材教法。

可見此類型學校之教師除一般普通學校教師之職責外，另有義務需接受相關之進修研究或研習課程，相對形成教師更重的課程與教學負擔。

### 三、教師專業發展梯階之可行性

原住民族實驗教育之實施乃因應目前之傳統學校課程無法滿足需求下之產物，如何克服上述教師在課程與教學上之負荷量，或在目前尚無法克

服下，如何激勵那些認真在課程研發與教學的老師，能持續培育這些學生們，以達原住民族教育之目的。

作者以紙本問卷調查及網路調查方式，抽樣全國原住民族地區國小，針對是否贊成實施原住民族教育之教師分級／教師專業發展梯階制（本制度），並敘述其原因。對 105 及 106 學年度已實施之 11 所學校做紙本問卷調查，計發出 110 份，回收 71 份，回收率 64.55%；另針對有原住民族地區的 12 個行政區之教育人員做網路問卷調查（知覺情形採 Likert 5 點量表），計有效回答問卷 635 份；紙本與網路版本二者合計回收有效問卷 706 份。發現如下：

- （一）贊成的理由為：本制度可以促進教師專業成長、增進教學品質、激勵教師終身學習、提升教師多元文化理念、給予教師專業認證之榮譽。
- （二）不贊成的理由為：本制度會加重教師晉階壓力與準備審查之負擔、晉階審查之標準建立不易、晉階審查會組織因學校或縣市別不同而異，審查標準不一。
- （三）是否贊同本制度規劃之內容，主要因素是教師個人參加的意願，而非學校是否已經開始實施原住民族實驗教育。
- （四）不管本制度採教師個人自由參加或採學校為單位參加時，表明會申請參與此制度者均明顯高於不申請者認同此制度規劃。

綜上，規劃教師分級／專業發展梯階時如能強化激勵因素，排除或減輕負向抗拒因素，採學校為單位且教師自願方式參加，依教師專業發展梯階授予認證並發給實驗創新獎金，相信較能達到實驗教育的目標，也能兼顧學校本位之特色推動，創造雙贏。

#### 四、結語

原住民族實驗教育是實驗三法施行後，給予中小學教育能因地致宜，傳承並創發在地之原住民族文化與特色，落實原住民族教育之實踐與創新的一種新選擇。其中，教師分級／專業發展梯階制度之實施，涉及教師分級晉階、教師進修權利義務規範、審查組織之專業性規劃、專業表現之審查、教師進修機會之供需評估規劃、各階教師之職責區隔、以及教師薪給中實驗創新獎金之支給規劃，若單獨立法，可能造成現行法規部分條文不夠完備（例如：公立學校教職員敘薪辦法、中小學兼任代課及代理教師聘任辦法、高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法），法規體系造成混亂，是以原住民族實驗教育之教師分級／專業發展梯階制度其立法方式宜整合現有相關法規通盤檢討整合修訂。



## 在職教師對實驗教育推展之觀察與反思

賴美雪

新北市瑞芳國小教師

黃芷寧

臺北市力行國小教師

### 一、前言

少子化對在職教師最大的衝擊便是每年的招生問題，加上新的年金改革制度即將上路，資深教師退休意願降低，每到學期末，便成為各公立小學老師們「非自願調校」的煎熬時刻，尤其是對年資不夠深的老師而言，若新生報到人數未達到預期招生目標，便要面臨超額到其他學校的窘境。特別是在偏鄉的小校，若學校教職員未提前凝聚共識，力求積極轉型，發展出學校特色，吸引學生前來就讀，接下來還需面對「廢校」一途的危機。

實驗教育法三讀通過後，正式宣告「擇校」的時代正式來臨，國小教師早已深感壓力，尤以中小型又偏鄉的學校首當其衝，受到的衝擊最大。筆者認為焦慮在所難免，故觀察現狀、思索未來對在職教師的前途發展有其必要的，雖未能左右學校做出是否進行實驗教育或是轉型為實驗學校，但事前有觀察與了解，才能在必要時做出更好的應變措施，不致慌亂茫然。是以筆者將針對實施實驗教育對小學教師的影響，做出現況觀察與反思，以供往後進行更深入研究時的參考。

### 二、本文

(一) 影響一：實驗教育考驗教師對時間的掌控力，所需付出的備課時間多，包含與同事和專業社群進行教學討論

無論是就一個年資超過 15 年以上的資深教師或是年資淺薄的新進教師而言，進行實驗教育必須要克服的有兩個部分，一個是對「新型態班級生態」適應，另一個便是「時間不夠用」的考驗。實驗教育中新型態的班級生態，一種是同一科目中，不同的學生有不同的學習進度；另一種是同一科目中，採混齡教學模式。第一種仍以同年級為單位，近似於「學習共同體」模式，教師們較容易適應。第二種對於「同一班有不同年齡層」的學生，與第一種相較，導師進行教學時，班級經營模式的建立、備課、準備教材、及教學時間、單元進度掌握等，有著極大的差異，考驗著教師對「教學時間」的應用與掌控能力。另外，實驗教育課堂活動多元，有時採協同教學，有時聘請專家上課、老師在旁擔任協助者，也都考驗著協同教師間的默契與相處氣氛。課後專家老師與教師對學習評量的認定標準，或是之間差異如何調整，甚至在課餘和課後如何持續給予學生學習指導，也是教師在人際溝通與跨領域專業能力協調的一大考驗。

(二) 影響二：教師面臨學科知識外的專業挑戰，因應教學需要的自我進修成為常態

教師在進行實驗教學時，亦會遇到更多學科知識以外的專業挑戰，例如操作數位功能的實驗器材或教育課程，該如何分段解說，降低操作上的難度及達到學習成效，甚至教師自行錄製教學短片放置於網站上，學會使用與製作 google 表單等。這些都需要靠老師校外參加研習活動或是花時間研究才能完成。參與校內專業社群及校外的教學工作坊，學校聘請教授或專業人士駐校指導、定期舉辦教學知能研習、教師進行班級性行動研究，也將成為教師教學工作的一部分。

(三) 影響三：學校行政人員、教師須具備與學生家長成為教育夥伴關係的能力，共同承擔教育責任

在實驗教育中，著重歷程性的學習評量，教師須以大量的質性描述與作品內容呈現學生的學習進展，其中除了有老師、學生自己及同儕的評量內容之外，尤以家長的參與及內容至為重要。學生在學習歷程中，老師能否持續說服、改變家長心態，願意並積極投資教育；與家長進行教育專業對話，甚至鼓舞家長投入對孩子教育的關切與熱情，提供孩子具體有力的學習支持，為孩子的教育貢獻時間及心力，這些都考驗著家長對教師專業的信任度。此外校內行政人員能否透過教育願景的宣傳，與建立學生長期資料庫，從中找到可著手的社區脈絡，為教師提供重要支持與協助，與教師共同承擔教學責任，亦成為留住優秀教師人才的方法。

(四) 影響四：實驗教育學習費用多，教師必須考量學生經濟能力，善用申請計畫與補助；教學歷程中要注意多元價值的平衡，以期達到教育機會均等的理想

實驗教育所投注大量的教育經費，舉凡學雜費、教材教具費用，及一些校外教學、參訪的費用，不是一般經濟水準的家庭所能負擔的，尤其是弱勢家庭。教師在進行教學活動時，需考量一般學生家庭的能力，學會申請教育計畫經費與補助，或是透過學校行政人員的幫忙，以減輕學生的經濟負擔。除了多元教學內容主題外，更要時常關注及平衡主流價值觀與弱勢家庭間的衝突。

### 三、結語

有了以上的觀察論述，筆者將作出如下的幾點反思作為結論：

(一) 公立傳統學校於未來宜漸進式的往實驗學校加以修正

取法日本的研究，傳統公立學校的轉型，從設立單一實驗班開始，原行政制度與實驗制度從並存，藉由實驗教育課程的師培訓練，逐漸到班群、年段、最後擴至全校，再慢慢調整成實驗學校。目前實驗三法通過，在制度調整上更有法源依據，相信未來將有更多公立學校師法「公辦民營」的經營模式，成為「公辦公營」的實驗學校。

## （二）教學創新是為了適應未來的實驗教育做好準備

教師在教室內進行教學創新及教學實驗，已不再是口號與偶一為之的教學演示，面對未來實驗教育的來臨，教學內容呈現的多元是常態。不過要能深化學生學習力及建立正確學習態度更是重要，所以平常不斷發想，能兼顧多元創意與厚植學習能力的教學，是今後努力的方向。

## （三）教師必須具備教學行動研究及申請計畫的能力

從傳統教育做出發，以實驗教學作為目標，教師仍舊必須面對不同教材內容，對弱勢家庭學生造成的學習困難。因此教師擁有教學行動研究的能力，便能解決不同弱勢族群孩子學習困難，提升孩子學習的動機。教師也應跨出教學領域，向不同領域加以合作學習，學會申請教育計畫，爭取經費補助，讓經濟弱勢的孩子也能享有實驗教學帶來的豐富學習機會。

## （四）親職教育、建立學生長期資料庫的重要性

實驗教育強調的親師共同承擔教育責任，便是親職教育的最終目標。有鑑於此，教師在說服、與改變家長心態，也是必須列入的教學工作項目。故以科技軟體，建立學生的資料庫，是一個了解並與家長建立夥伴關係的切入點，從每次的教學活動所取得的資料加以記錄蒐集，從原本只是

單一家長姓名的陌生，到整個家庭活動，擴展到整個家庭背景的認識，相信不但會有點到面的突破，也可以讓家長體會到老師的用心，更信賴老師對孩子教學的努力，而願意與老師共同為孩子的教育投入心力。

## 參考文獻

■ 陳怡光（2017）。實驗教育，到底在「實驗」什麼？取自

<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/352/article/6332>

■ 宋慶璋（2017）。「實驗三法」來了，公立學校準備好了嗎？取自

<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/5894>

■ 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響。臺灣教育評論月刊，5（4），頁 44-49。

■ 陳雅慧（2017）。慈心華德福創辦人張純淑：太重視孩子的未來，卻失去了現在。取自

<https://www.parenting.com.tw/article/5073215-慈心華德福創辦人張純淑：太重視孩子的未來，卻失去了現在>



## 實驗教育，新教育範式！教學實驗，專業實踐！

何慧群

國立臺中教育大學教育系退休教師

Duc-Hieu Pham

Lecturer of Hanoi Pedagogical University 2, Vinh Phuc, Vietnam

葉川榮

國家教育研究院原住民族教育研究中心助理研究員

范振德

嶺東科技大學觀光與休閒管理系助理教授

永井正武

日本帝京大學理工学部退休教授

### 一、前言

人生無以重來，成長無法倒帶，反教育、無教育、非教育難以見容於專業，學校教育不可不慎重為之。依據 R.S. Peters 提出合於價值、認知與自願性教育規準，學校教育施行具目的性與效益性、結構性與專業性、成就性與踐行性。

面對創意知識經濟與全球競爭態勢紀元，教育重要性有增無減。值此多元資訊呈現開放狀態，體制教育藩籬漸次解構。基於教育是專業，實驗教育非為實驗而實驗，實驗教育核心要素：(1) 專業論述、(2) 專業實踐、(3) 專業檢視。

2014 年，教育部公布施行實驗教育三法，藉以推進與落實：(1) 教育創新與實驗、(2) 名實相符受教者權益、(3) 家長教育選擇權（國教署，2017），其中，(1) 與 (3) 合法化民辦與公辦民營多元類型另類教育、國高中特色發展。

實驗教育，新教育範式！教學實驗，專業實踐！旨在：(1) 說明實驗教育起於多元教育旨趣，落實於專業

實踐；(2) 凸顯思維取向之方法論素養與實驗風險控管不可或缺；(3) 正視教育學科學性發展，思維與論述數值化與視覺化。

### 二、本文

教育是專業，陸續體現於師資培育與專業評鑑、教育標準化與診斷評鑑。其次，基於學校教育活動涵蓋教育理論與專業實務操作，本文要素構建：(1) 以方法論為本、(2) 教育專業為用、(3) 實驗教育為範例。繼而，以詮釋結構模式(Interpretive Structural Modeling, ISM) (Warfield, 1973) 就本文要素進行矩陣運算與結構分析。

#### (一) 方法論

方法論 (methodology) 是主體探索存在客體路徑與手段相關論述，涵蓋如何 (how) 與什麼 (what) 的知識論，大致分為 F. Bacon (1561-1626) 經驗歸納法、R. Descartes (1596-1650) 理性演繹法、I. Kant (1724-1804) 批判方法論與 20 世紀科學哲學。

方法論運用繫於主體思維及其對存在認知傾向，更甚者，體現主客體

價值關係。其次，方法有效運用旨在反映現實世界客觀狀況：(1) 各學術領域具體方法，如數學微分、積分；(2) 科學研究方法，如實驗法、模型法；(3) 哲學方法，如邏輯、辯證法（智庫百科，2017）。

一般而言，學校教育是目標導向與效益執行組織，方法論貫穿於思想、目標與實踐，涵蓋教育本質、潛能發展、經濟功能與專業實踐。值得一提的是，不論是學校發展、教育旨趣變革，抑或是課堂教學、教學實驗，方法論是教育專業根本要素。

## (二) 實驗教育

20 世紀初，W. A. Lay (1862–1926) 與 E. Meumann (1862–1915) 在經驗主義、實證主義與實驗生理學基礎，提出實驗心理學教育範式 (Experimental Education)，倡導以自然科學實驗法研究與推進兒童心智發展與成長 (Hopf, 2004)。不同於傳統規範教育學範式，實驗教育範式以觀察、統計與實驗方法進行定量研究，催生與開啟教育學科學性發展。

歐美實驗教育之教學實踐在學習者行動與表現中開展，教學者發揮計畫、設計、執行與控管之能。觀諸臺灣 2014 年公布施行實驗教育三法旨趣：(1) 強調另類教育方式與內容、(2) 重視教育多元化與鬆綁教育法規、(3) 鼓勵教育創新與發展特色。2017 年行政院通過實驗教育三法及其修正，藉以增加辦學彈性與簡化行政作業（行政院，2017）。

歐美實驗教育與臺灣實驗教育三法大不同，前者目標：(1) 施行目標-手段-結果教育範式、(2) 系統分析與規劃教學歷程、(3) 回饋與追蹤。後者目標：(1) 鼓勵教育創新與提升學習效益、(2) 國中施行技職軌教育依據、(3) 學生本位與另類教育多元發展。因應少子女化招生衝擊，高教實驗大學提議值得商榷（何慧群、永井正武，2016a）。

## (三) 教育專業

依據國民教育法，國教對象涵蓋 6-18 歲，下接幼稚教育，上承高等教育，其中，國中小學階段涵蓋習性、性向、潛能試探與扎根教育，後中階段側重多元與分化教育，各階段發展具銜接性與連貫性。

其次，依據受教者認知發展與理解，幼稚教育主多感官體驗與生活經驗積累，國小教育施行生活教育、做中學與情境學習，國中教育側重認知理解與實驗操作、後中則落實多元智能與實踐設計教育。

教育成敗繫於師資良窳，教師素質成為全球教改重大議題。國教師資改革：(1) 學術化：落實理論與實務印證關係；(2) 分流化：中小學師資專業發展各有側重；(3) 評鑑化：教學效益與評量診斷。

綜合上述，運用 ISM 就本文相關要素進行矩陣運算與結構分析（見圖 1），藉以：(1) 提供閱讀者與文本溝通與後設論述依據、(2) 數值化與科

學化思維邏輯、(3) 視覺化思維邏輯 層級結構。

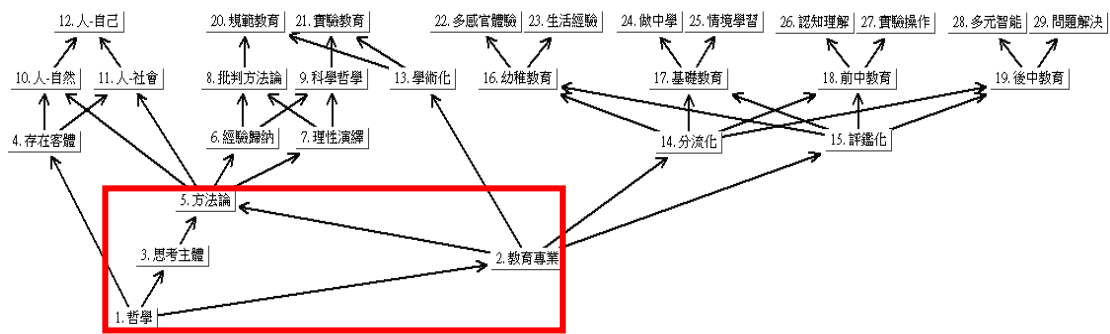


圖 1：教育專業要素關聯結構 ISM

「人是思維的蘆葦」，透過天賦思考與人為教育進行生存與存在旨趣探究，圖 1 顯示：(1) 哲學是人思辨與探究本質科學、(2) 教育旨趣是思考主體發展、(3) 教育專業涵蓋學術化、分流化與評鑑化。

「以國民學習權取代國家教育權」(教育部，2016) 呼籲，不無簡化教育複雜性與化約教育影響因素，更甚者，錯失教育專業性共識與科學性發展趨勢之虞。以下自國家與本文要素就專業基礎、專業實踐與教育科學向度進行分析與討論(見圖 2)。

### 三、分析與討論

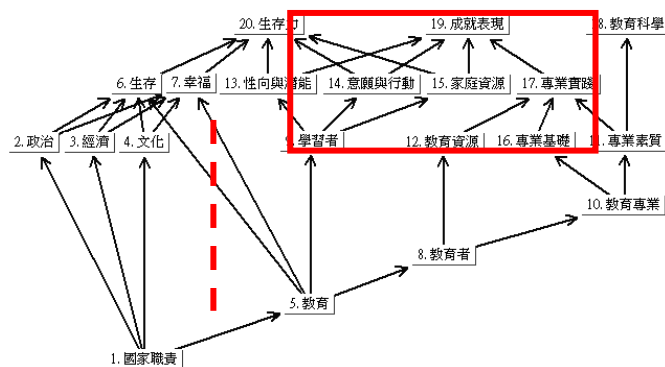


圖 2：國家與教育要素關聯結構 ISM

#### (一) 專業基礎

綜觀臺灣教育發展及其變革，歐美日先進國家是主要學習對象，美中不足的是，在不諳他國國情、地域、價值觀，以及社區支援/資源差異下，臺灣教育變革最終總是「獨樹一幟」，如臺中教大精緻師資培育機制實驗計畫(楊思偉，2010)、實驗教育三法與近年鼓勵高教建置校務研究中心(何慧群、永井正武，2017a)。

承上，政策理路多詭辯，政策宣導便宜行事，致令 12 年國民基本教育施行前導繫於關鍵五堂課(何慧群、永井正武，2015a)；2005 年中小學教師專業發展評鑑於 106 學年度正名為教師專業發展支持系統(師資培育及藝術教育司，2016)，教師評鑑或專業評鑑規範與措施則持續留白(何慧群、仲宗根良治，2013)。



值得關注的是，不論是臺灣式實驗教育多元發展態勢，抑或是中國大陸《吾國教育病理》（鄭也夫，2013）將應試教育與素質教育混為一談，凸顯：（1）教育普及與多元教育輿論、（2）教育經驗說媲美教育專業論述、（3）教育語彙與辯證論述分歧。專業話語權獲致非一蹴可及，專業基礎、專業共識與增能賦權是核心。

## （二）專業實踐

教育不是口惠，而是具體實務操作，更甚者，見諸於可公評之教學互動與學習結果。教育活動開展於同課構異（the Text with Multiple Design）之教學策略與最終體現於學習者成就表現。職此之故，學校教育之活化教學，不是活潑教學；合作學習之踐行，教育標準化是基礎框架（何慧群、永井正武，2015b），其中，標準化發展立基於合法性知識體系與專業共識，教育實踐展現結構化與指標化、專業化與客觀化。

專業在何以/why、如何/how 與所以/what 系統思維中精進，與落實專業倫理性、現代性。臺灣引進 M. Sato 學習共同體思維與實踐，冀以翻轉專業，殊不知，學習共同體少思-行方法論基礎，其公共性、民主素養與追求卓越等訴求實屬操作面/practice（何慧群、永井正武，2015c）。其次，專業實踐不同於教育關懷，亦即非社會經濟、文化弱勢需要補救教學，而是學習弱勢亟需有效教學（何慧群、永井正武，2016b）。

最後，以 12 年國教與 maker 教育為例說明專業實踐一二。前者包括：

（1）課程：九年一貫與後中分化、標準化（何慧群、劉維玲、Duc-Hieu Pham、永井正武，2017b）；（2）教學：同課構異與指標化（何慧群、Duc-Hieu Pham、劉維玲、永井正武，2017c）；（3）測驗與評量：依據（2）施測、診斷、評鑑與規劃補救教學/二次教學。Maker 教育不是另一波校校自造者教育，而是集思考、操作、檢視、問難與再行動思行教育。

## （三）教育科學

19 世紀末、20 世紀初，教育發展開啟現代化里程碑，一是學童本位與活動取向（Selbsttätigkeit）之教育改革（Reformpädagogik）（Röhrs, 1991），另一是量化典範教育實踐，前者構建多元另類教育範式與批判意識教育學先驅（Kritische Pädagogik）（Blankertz, 1982），後者創立新教育範式，異於傳統主內化與實踐之規範教育。

20 世紀初，實驗教育範式主定量研究與統計分析，一則強調教學設計系統思維，二則正視教師何以/why、如何/how 與結果/results 之教學設計與實踐。1960、70 年代，人力資本論觀點（Schultz, 1961）與 80 年代教師教育系列改革利基，涵蓋學術知識、專業素質與教學效益，受教者認知理解與成就表現成為新教學重點。

1990 年代，在網際網絡建置與資訊科技發展助益下，教育現代化與科技化持續推進。21 世紀，教育科學範

式儼然成形：(1) 教育專業：客觀性、有效性與可信性；(2) 專業共識：課程、教學與評量標準化；(3) 教育工學：多媒體、系統模式、數理模式、多元應用程式，其中，數理模式可用於質性與量化研究 (Ho, et al., 2016a; 2016b; 2017)。

同上，運用 ISM 就歐美實驗教育範式與臺灣理念與行政取向另類教育構建要素進行可達矩陣運算與結構分析 (見圖 3)，藉以視覺化歐美實驗教育與臺灣式實驗教育差異。

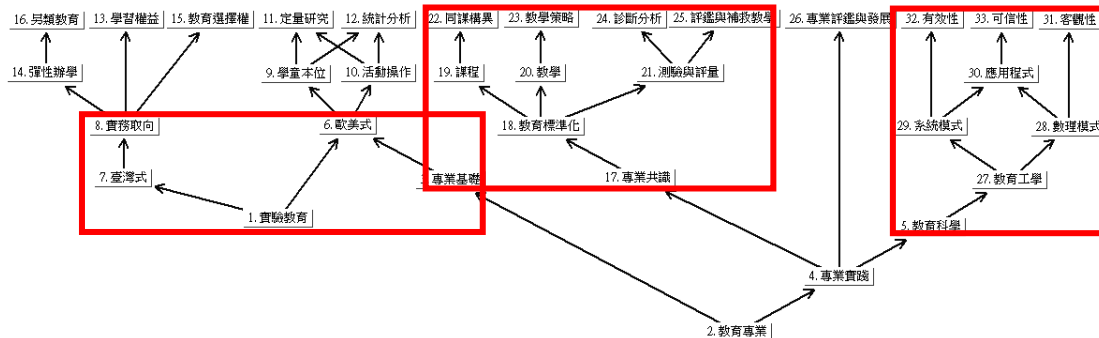


圖 3：實驗教育與教育專業要素關聯結構 ISM

教育是專業，專業發展合法性專業共識與科學性要素不可或缺，圖 3 顯示：(1) 實驗教育：歐美與臺灣式實驗教育有別，前者立基於專業基礎，後者屬實務取向；(2) 教育實務：涵蓋課程、教學、測驗與評量，三者專業共識基礎進行標準化處理；(3) 教育科學：教育專業性漸次由定量研究、統計分系擴展為質性與量化研究並重，現代教育工學助益教育專業客觀性、有效性與可信性發展。

茲為提供國家、專業基礎/方法論、教育專業/專業實踐與實驗教育旨趣及其關聯結構，運用 M. Nagai 於 2013 年提出多叢詮釋結構數理模式 (Matrix Based Interpretative Structural Modeling, MSM) (Nagai, & Tsai, 2013) 進行涵蓋圖 1、圖 2 與圖 3 可達矩陣運算與結構分析，據以：(1) 視覺化：思維邏輯及其層級結構；(2) 結構化：實驗教育相關要素關聯結構；(3) 公評化：溝通與後設論述依據 (見圖 4)。

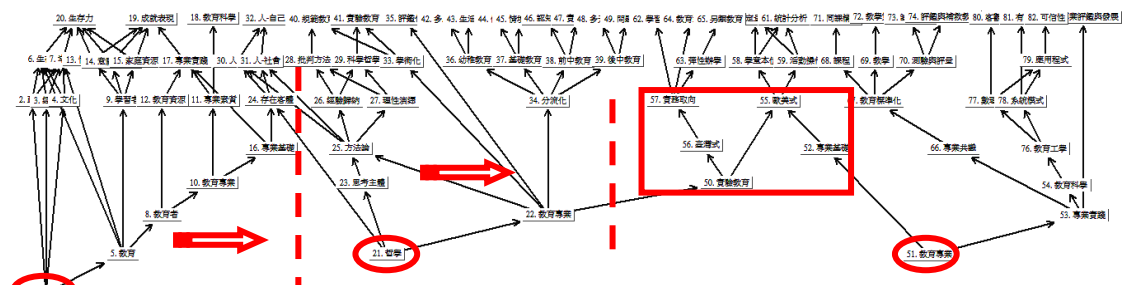


圖 4：實驗教育結構分析 MSM

#### 四、結論

中外國情、地域與價值觀有別，教育資源、配套措施大不同，如謹守規範與自立共識、課堂座位作業、課後社區活動、地方圖書資源，以及中學正視多元智能、尊重學習意願與多軌學制等。依循歐美教育發展脈絡，臺灣教育變革由非同步、同步，以至今日亦步亦趨，專業實踐待公評。

20 世紀初，歐美實驗教育要素：

（1）方法論：經驗主義、實證主義與實驗心理學；（2）專業實踐：如何做-how 與做什麼-what 互為表裡；（3）操作方式：定量操做與統計分析。有別於傳統規範教育，實驗教育型塑新教育範式。值此創新與效益趨勢，多元教育範式具互補關係或混搭應用。

「資訊視力，適者生存」，教育攸關存在與幸福，臺灣實驗教育不是教育實驗，更非「商品投資」，而是兼具目標與專業實踐之破壞性創新智性策略踐行。專業取向實驗教育結構：（1）方法論與實踐目標、（2）專業實踐與診斷回饋、（3）有效控管風險，其中，（2）與（3）是溝通與檢證依據。

最後，實驗教育三法不應是學校轉型保護傘，專業實踐及其效益是體制內與體制外教育判準。可見未來，教育學科學性發展勢在必行，責負：（1）提供客觀、實用性與可信性成就表現；（2）增能賦權與專業自主互為表裡；（3）運用系統模式、教育工學表徵、控管與評鑑教育實踐風險。

#### 參考文獻

- 行政院（2017）。第3557次院會決議。20171120 取自 [https://www.ey.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=4F2A6F26A44C68AC&sms=FF87AB3AC4507DE3&s=318C68C76016E51B](https://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=4F2A6F26A44C68AC&sms=FF87AB3AC4507DE3&s=318C68C76016E51B)
- 何慧群、永井正武（2015a）。關鍵五堂課，教育如此簡單？**臺灣教育評論月刊**，4（3），94-101。
- 何慧群、永井正武（2015c）。學習共同體，專業翻轉？翻轉專業！**臺灣教育評論月刊**，4（4），157-169。
- 何慧群、永井正武（2015b）。活化教學，活潑教學？合作學習？教育標準化！**臺灣教育評論月刊**，4（10），59-70。
- 何慧群、永井正武（2016a）。大學組織重組，規模論？功能論！**臺灣教育評論月刊**，5（1），119-132。
- 何慧群、永井正武（2016b）。社會弱勢，補救教學？學習弱勢，有效教學！**臺灣教育評論月刊**，5（12），138-145。
- 何慧群、劉維玲、Duc-Hieu Pham、永井正武（2017b）。12年國教核心素養評鑑？評鑑課程發展與設計！- 運用Petri Net動態網狀結構分析。**臺灣教育評論月刊**，6（3），74-86。

- 何慧群、Duc-Hieu Pham、劉維玲、永井正武（2017c）。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。
- 何慧群、永井正武（2017a）。高教管理與發展，校務研究中心建置？專業化！臺灣教育評論月刊，6（7），144-151。
- 教育部（2016）。以國民學習權取代國家教育權。20171125 取自 [http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=BC5C59823F2CDE2B](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=BC5C59823F2CDE2B)。
- 國教署（2017）。行政院會審議通過實驗教育三法修正草案。20171120 取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8A223C4FB4942DCE](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8A223C4FB4942DCE)
- 智庫百科（2017）。方法論。20171115 取自 <http://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E6%96%B9%E6%B3%95%E8%AE%BA>
- 楊思偉（2010）。國立臺中教育大學推動精緻師資培育機制實驗計畫說明。20171127 取自 [http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=2](http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=2)
- 鄭也夫（2013）。吾國教育病理。北京：中信出版社。
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Ho, H.-C., Fann, W. J.-D., Chiang, H.-J., Nguyen, P.-T., Pham, D.-H., Nguyen, P.-H., & Nagai, M. (2016a), "Application of Rough Set, GSM and MSM to Analyze Learning Outcome - An Example of Introduction to Education", *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 8(1), 23-38. DOI: 10.4236/jilsa.2016.81003
- Ho, H.-C., Chiang, H.-J., Pham, D.-H., Fann, W. J.-D., & Nagai, M. (2016b), "A Learning Outcomes Assessment Analysis based on the Mathematical Modeling of RaschGSP Curve, GSM and MSM", *Redfame Journal of Studies in Engineering and Technology*, 3(1), 109-123. DOI: 10.11114/set.v3i1.1766
- Ho, H.-C., Pham, D.-H., Nguyen, P.-T., Fann, W. J.-D., Chiang, H.-J., & Nagai, M. (2017), "Factor Analysis of Teacher Professional Development and Evaluation based on Math Methods of RaschGSP Curve, ISM, GSM and MSM", *Artificial Intelligence Research*, 6(1), 91-106. DOI: 10.5430/air.v6n1p91

- Hopf, C. (2004). Die experimentelle Pädagogik – Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Nagai, M. & Tsai, C. P. (2013), “Matrix based interpretative structural modeling,” *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Neilson, W. A., Knott, T. A., & Carhart, P. W. (1950 eds.). *Webster's New International Dictionary of the English Language*, 2<sup>nd</sup> Edition. Springfield, MA: G. & C. Merriam Company.
- Röhrs, H. (1991). *Die Reformpädagogik, Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schultz, T. W. (1961), “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Warfield, J. N. (1973), “On arranging elements of a hierarchy in graphic form,” *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, SMC-3(2), 121-132.



## 論課程審議制度

劉源俊  
東吳大學名譽教授

### 一、前言

106 年 9 月 10 日，教育部潘文忠部長主持「高級中等以下學校課程審議會審議大會」（106 年度第 7 次及第 8 次會議），在討論高級中學國文科課綱修正動議時，結論「經在場委員充分討論，提出 4 項修正動議及表決結果如下：……。因各案投票結果均未達出席委員半數，爰決議維持原課綱草案『文言文之課數比例需符合三年平均 45% 至 55%』（不包括中華文化基本教材）。」<sup>1</sup>

然而到 9 月 23 日，潘部長主持該大會的第 9 次會議一開始，在「確認上次會議紀錄」時，接受某些委員對上次會議結論的異議，認為上次結論是「未決狀態」，爰又在同日下午表決新提之修正動議，最終達到決議：「文言文除中華文化基本教材外，其課數比率需符合三年平均 35% 至 45%。」<sup>2</sup>

此一「翻案」的實質影響巨大。但程序既不合乎內政部於民國 54 年公布施行的《會議規範》中有關「復議」的規定，也違反常理<sup>3</sup>，乃在學界及國文教育界引起巨大波瀾。曾發起〈國語文是我們的屋宇：呼籲謹慎審議課綱〉連署，在 8 月 25 日迄 9 月 11 日期間獲得 53,206 人支持的二十六位「院士及文學家」，於 9 月 26 日發表聲明，譴責「輕率的表決，讓臺灣教育改革史步入最黑暗的一日」，「政治干預課程審查的斧鑿痕跡，處處可

見。」<sup>4</sup>立法委員及數個公民團體已就此事向監察院陳訴，期望監察院對教育部提出糾正案。

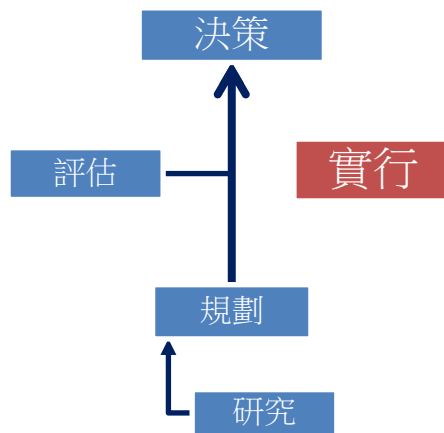
本文不擬在此贅論此一「翻案」的是非，也無意探討或預料其後果；監察院到時自會有調查報告公諸於世。但這並未解決問題。本文所要討論的是高級中等以下各級學校課綱審議的制度設計，並有以寄望於長遠的將來。

### 二、規劃、評估與決策程序

筆者認為近年來有關課程審議的諸多爭論，究其根源，乃在於審議的制度設計不當而且不穩定。筆者二十多年前就關心這一問題，在〈對陳伯璋教授「學前至高中階段課程與教材的主要問題之研究」的評論〉一文中曾清楚指出：<sup>5</sup>

無論課程與教材研究的責任是交給國立教育研究院或是財團法人教育研究院，或各師範大學（教育大學），更重要的是必須訂定一套完善的研究→規劃→評估→決策→實行的程序。特別是研究規劃單位、評估單位、決策單位三者必須由不同的成員組成，才能避免決策失當。例如，教育部在任何決策前，都應交由一個「課程教材評估委員會」來評估各種規劃案；而教育研究院內部除了研究部門外，也應該要有一個「審議委員會」。審議研究成果。委員會的成員不必多，但必須包羅各方行內與行外的有識人士。

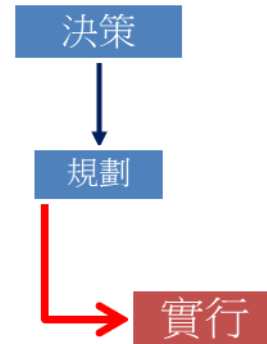
以上提出的架構用下圖表示，會比較清楚：



民國 70 年間，行政院在決定設立同步輻射研究中心的過程所採行的程序，允為典範。先是由在臺的劉遠中、閻愛德等教授組成五人小組，於 71 年 11 月底提出《同步輻射可行性研究報告》，然後國家科學委員會邀請邀請袁家驩、吳健雄、鄧昌黎、丁肇中、浦大邦、李遠哲等六位海外知名科學家，組成「評審諮詢委員會」(Review Advisory Committee)，負責評估。該委員會於 72 年 1 月 26 日聚會討論，並提交〈評估報告〉。行政院孫運璿院長於是據以決定推動興建同步輻射研究中心的計畫。該計畫在過程中曾引起科學界重大爭論，但因程序完備嚴謹，終得順利推行。

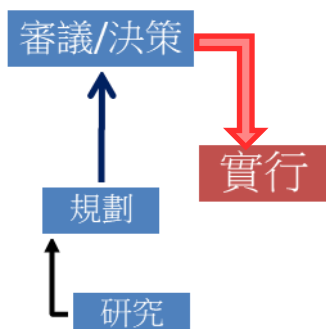
這裡必須注意幾項重點：第一、研究規劃、評估與決策三類人各自獨立運作。第二、評估者的人數不必多，但須超然於利益之外，而其資歷與名望高於規劃者。第三、六位評估者的專長各屬不同領域。

以此對比我國歷年決定重大教育改革的程序，則明顯看出其中差異。民國 56 年「九年國民教育」及民國 90 年「國民教育九年一貫課程」的推行政程序，大約如下表：



換言之，其中並無評估的程序；或者說，規劃過程中已經包含有自我評估的程序。當年，國家教育研究院尚未掛牌，一切決策程序「自上而下」自可理解。但到民國 89 年 5 月，「國家教育研究院籌備處」掛牌，99 年正式成立國家教育研究院，照理說決策程序應該趨於周延。但觀察民國 100 年「十二年國民基本教育」的推動程序，則顯然未脫過往窠臼，國家教育研究院不過擔任配合政策的角色。

至於層級較次的課程總綱及各科課綱的決策程序，過去若干年大家熟知的程序，大約如下：



課程草案經國家教育研究院組織的「課程發展委員會」規劃後，送請教育部長主持的「課程審議委員會」審查後定案，然後付諸實行。這裡必須注意的是，審議與決策是同一單位（教育部長召集）。這樣的決策模式，當課程審議委員會是由社會所信任的教育部長及學者、教育家組成時，大致還不至於出差錯。

### 三、近年課程審議制度的逆流

然而，103 年開始，課程審議制度面臨嶄新的變局，變革的方向很不幸的是愈來愈「政治化」。首先，教育部依 102 年 7 月 10 日新通過的《高級中等教育法》，於 103 年 1 月 9 日訂定〈高級中等學校課程綱要課程審議會組成及運作辦法〉。在即將實施前的 103 年 7 月 25 日，教育部復修改前述辦法為〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉，進一步將國民小學及中學之課程綱要也交付此一「課程審議會」審查。

該辦法明訂由教育部長召集「課程審議會」（置委員四十五人至四十九人；其下設四個「分組審議會」，各置

委員四十三人。）所有委員均由部長聘請，包括學者專家、社會公正人士及教師組織、校長組織、家長組織與教育部相關單位之代表。

學者專家與社會公正人士一般而言，有其一定標準；但各委員會中的教師組織、校長組織、家長組織等代表，就不免使人懷疑其代表性——各種相關組織為數甚多，意見多不一致，部長選聘代表本身就是一「黑箱」。課程討論過程中本來應該透過公聽會、座談會等徵詢各方意見，但讓代表利益團體的人直接參與課程審議，就已為課程審議投下了陰影。

105 年 5 月 17 日，新一屆的立法院三讀通過「高級中等教育法部分條文修正案」。其中新增第 43-1 條，則為日後的課程審議種下禍根。其要點有：一、審議大會置委員四十一至四十九人，由政府機關代表與非政府代表組成。其中具政府機關代表身分者，不得超過委員總人數之四分之一。二、其中非政府代表之審議大會委員，由行政院提名委員候選人，提交立法院推舉十一名至十五名社會公正人士組成之課審會委員審查會以過半數同意後，送請行政院院長聘任之。三、非政府代表包括教師組織成員、校長組織成員、家長組織成員、其他教育相關之非政府組織成員及學生代表。

教育部新任的潘文忠部長爰配合於 105 年 7 月 20 日，發布全新的〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉。其中明訂審議大會包括教師



組織成員二人、校長組織成員二人、家長組織成員二人、其它教育相關之非政府組織成員二人至四人，學生代表四人；各分組審議會（成員四十三人）中包括教師組織成員一人、校長組織成員一人、家長組織成員一人、其它教育相關之非政府組織成員一人至二人，學生代表一人至二人。

最為一般詬病的是，這樣「位高權重」的委員會裡，居然有未成年的高中學生代表。據我國《民法》，「滿二十歲為成年。」「滿七歲以上之未成年人，有限制行為能力。」又據《兒童及少年福利與權益保障法》第二條，「所稱少年，指十二歲以上未滿十八歲之人。」第三條，「父母或監護人對兒童及少年應負保護、教養之責任。」如今，立法院及教育部竟讓未成年，有限制行為能力，而尚需父母或監護人保護、教養的高中生少年也可擔任課審會委員，「自己的課程自己審」，實屬荒唐！換言之：立法院既自己打了自己的嘴巴，主管教養重任的教育部，竟然無視《民法》與《兒少法》！

顯然，現今的課程審議已經完全「政治化」了，表面上它強調《高級中等教育法》第四十三條裡所揭櫫的「應秉持尊重族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派之原則。」在形式上，它又凌駕了教育部，成為教育部的指導單位；而在實質上，經由立法院及行政院插手，難逃意識型態與政治運作的瓜葛。其成員龐雜的結構，固然讓課程審議不流於狹隘的「專業審議」，卻易於發展成偏重族群利益

與而短視的「交易審議」，完全遠離了「超然審議」、「宏觀審議」與「遠見審議」的理想。長此以往，臺灣中、小學課程的景況將不堪設想！

隱藏在後面的更有「責任問題」，行政法學者廖元豪指出：「課審會本身並非民選產生，性質上應該只能是協助教育部決策的內部諮詢組織，不宜有最終決定權。負起決策權力與政治責任的，應該還是教育部。」（106年9月6日《中國時報·時論廣場》）在新的課審大會會議裡，教育部長只不過是控制麥克風的會議主席，責任似乎可以推得一乾二淨，「都是課審會的決定」；而若他不諳《會議規範》，則連「居於公正超然之地位，嚴格執行會議規則，維持會議和諧，使會議順利進行。」都做不到。試問：課程訂定的良窳，教育部長可以不要負政治責任嗎？在這樣的架構下，他又如何能負責任呢？他不負責任，能讓課審會委員們負責任嗎？

在如今的課審結構下，教育部落得像是盲目的牛，經常被各界用鞭子打——有時自左邊，有時自右邊，同時卻又被一干「教改人」牽著鼻子走；在這種情況下，還會有任何有風骨、有抱負的教育家肯擔任教育部長的大任嗎？

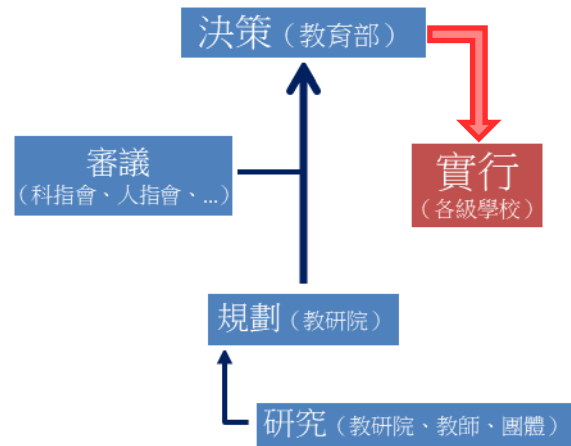
#### 四、理想的課程審議制度

如何才好呢？在此且在假設擺脫《高級中等教育法》第43-1條規定的情況下，提出一種理想而可行的課程審議制度。教育部不是明明設有「科

學教育指導會」（「科指會」）與「人文及社會學科教育指導會」（「人指會」）這兩個單位嗎？兩「指導會」的〈設置要點〉裡明訂其任務為：「（一）協助本部科學教育/人文與社會學科教育政策方向及改革之策劃，並提供諮詢等事宜。（二）整合專家學者、實務工作者、民間團體及相關機關代表對科學教育/人文與社會學科教育之意見諮詢及建議等事宜。（三）提供其他有關科學教育/人文與社會學科教育建議及專業諮詢等事宜。」

課程綱要有五個重要階段——研究、規劃（發展）、審議（評估）、決策、實行（實施）。研究的工作當分屬國家教育研究院、各級學校教師、各種教育團體等等，規劃則當屬國家教育研究院的權責，審議若是交付科學教育指導會與人文及社會學科教育指導會這兩個現成而超然的單位是再好不過了。這兩個單位的成員，原則上都屬學者與教育家；若有所不足，當加以充實並得分組運作。至於決策，乃屬教育部無疑，這也是現代「責任政治」的必要要求。實行當屬各級學校的任務。

上述過程用下表表示，當一目了然。如此，庶幾可避免所有的政治干預，同時維護了教育部的尊嚴和權責。



吾人當充分認知：在任何教育與教育改革的過程裡，課程理當扮演核心的角色。教育理念與理想靠課程實現，學生在課程中獲得教養與知識，至於師資、評量、經費、行政等都應為課程服務。

又，教育是一個國家所賴以屹立、前進的基礎，教育應屬教育家的事業，「教育去政治化」是大家應有的共識與努力的大方向。「政治人」及「教改人」們，請放開手，還給教育一個清靜的園地！

#### 附註：

1. 見 106 年 9 月 10 日晚間會後教育部發出之〈新聞稿〉，引自劉源俊，開會請遵守《會議規範》，《中國時報·星期論壇》，106 年 9 月 23 日。
2. 見教育部〈高級中等以下學校課程審議會審議大會〉106 年度第 10 次會議紀錄。
3. 查 54 年 7 月 20 日內政部公布的《會議規範》（共一百條，12,692 字），

五十多年來從未修訂過，已成大家的共識；其第九十八條規定：「各種會議得就實際需要，在不牴觸本規範之範圍內，得另定議事規則施行之。」立法院及各省市議會均據以訂定〈議事規則〉議事，而教育部並未訂定特有的議事規則。106年9月23日會議裡，潘文忠部長請一位律師全程列席，說《會議規範》「只是參考」。翻案後，教育部官員說「議事規則屬於課審大會的自治事項。」

4. <https://udn.com/news/story/7314/2723023>
5. 劉源俊，陳伯璋教授「學前至高中階段課程與教材的主要問題之研究」的評論，84年11月10日《教改通訊》第14期。



# 國民小學「課文本位的融入式生命教育課程設計模式」之檢討與修正

徐超聖

國立台北教育大學教育系副教授

## 一、前言

目前在探討學校生命教育推動時，一般而言最主要是透過正式課程、非正式課程和潛在課程的三層面來進行（林佳慧，2015；張錦媛、胡敏華，2015）。孫效智（2013）則從「校園文化」概念指出，除透過正式課程、非正式課程（包括週期性活動、節慶活動、社團活動、服務學習）、潛在課程（包括班級經營、師生互動、校園環境、學校制度）外，增加「學校使命與校園精神」（包括校訓、校徽、校旗、校歌、標語）第四層面。而徐超聖、潘小慧（2015）則針對「學校使命和校園精神」部分，考量到現行學校中比較常使用之語詞而將「學校使命和校園精神」修正為「學校願景和核心價值」。

上述的四種生命教育推動作法，就國小而言，正式課程、非正式課程和潛在課程也是常用來推動生命教育的方式，至於透過「學校願景和核心價值」部分，對學校而言仍屬較陌生的概念，未來需要進一步論述並提出具體策略，本文將先針對三種課程中的正式課程部分討論之。正如前述，國小的生命教育推動時，一般而言主要是透過正式課程、非正式課程和潛在課程的三層面來進行，但相較於非正式課程和潛在課程，正式課程的推動較不容易。而推動不易之原因主要

是目前在國小階段沒有生命教育課綱，生命教育無法像七大領域能單獨設科實施，而是採用九年一貫課程的作法將七大議題融入學習領域方式進行。但融入究竟是否有落實，可從研究者進行校務評鑑的觀察進一步說明之。

研究者在校務評鑑過程中發現，學校的課程計畫固然呈現若干單元註記會融入生命教育，但查閱資料時學校教師卻無法提供相關文件，例如融入之教案、教材或學習單。而透過教師的訪談和觀察則會發現教師主要是以很自然的、很隨機的、無意圖的預先規劃去進行口頭的融入，而訪談學生時也發現學生對所謂教師是否在學習領域課程融入生命教育，印象非常模糊而不確知。對此落差訪談教師通常以要趕進度而無法花額外時間教生命教育為主要理由。因此，究竟如何協助國小教師解決此問題以落實生命教育，已成為生命教育推動的重要關鍵問題。研究者針對此問題曾在 2017 年 6 月提出「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式（徐超聖，2017），提供現場教師參考，而本文則因應十二年國教即將實施，進一步對模式進行檢討與部分修正，以提供現場教師參考。

## 二、生命教育融入課程模式

有關生命教育議題融入課程設計作法，徐超聖（2017）分析過去文獻後整理出兩個模式：蔡明昌和吳瓊洳（2004）模式及徐超聖和潘小慧（2015a）模式。此外，他又進一步參考兩模式及教育部（2017a）「課文本位的閱讀理解教學」計畫中的概念，而提出「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式。以下簡單說明此三模式的意義。

### （一）蔡明昌和吳瓊洳（2004）模式

蔡明昌和吳瓊洳的融入模式是在原先選用的教科書中，抽出若干單元，調整其課程內容、知識結構與組織情境脈絡，再以生命教育的核心概念設計主題統整教學單元來補足，因而上課節數並未增加，教學活動也依學校情境設計，有助於課程之順利實施。他們提出生命教育融入課程設計的八大步驟為：（1）選擇適當的生命教育主題（2）選定教學科目及單元（3）發展生命教育教學目標（4）選擇生命教育內容，融入原有教材（5）發展新的教學過程（6）增加新的過程技術（7）增加新的教學資源（8）蒐集有關活動及建議新的活動主題。

### （二）徐超聖和潘小慧（2015a）模式

徐超聖和潘小慧（2015）在「國民小學生命教育校園文化推動模式手冊」專案研究中指出，生命教育融入正式課程作法有四種為：（1）在該科目裡添加一個或幾個生命教育單元

（2）把生命教育融合到該科目內現有單元中教授（3）將生命教育某些課程主題融入該科目的作業與課外活動（4）進行多學科式的融合發展生命教育的主題式課程。

### （三）徐超聖（2017）「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式

徐超聖（2017）使用教育部（2017a）「課文本位的閱讀理解教學」計畫中的概念，而提出「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式。在該計畫中所謂的「課文本位」是指「不捨近求遠地另外設計補充教材，也不需花費額外的時間教學，而是以現行的各版本教科書為文本，融入各年級相應學習策略的教學」，因而此模式的好處是教師不需花額外時間另行設計生命教育補充教材及額外時間進行生命教育，而是以教師所用的現行各版本教科書為文本融入生命教育。

由於此作法可顧及教師現場教學的教學進度，因而較容易被教師所接受，徐超聖根據此理念提出「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式，其模式含五大步驟：（1）確定生命的意義並選擇適當的生命教育主題（2）選定適合融入生命教育的教學領域及單元（3）發展生命教育教學目標（4）發展生命教育內容和教學策略（5）發展生命教育評量策略。

在上述的三個模式中，徐超聖和潘小慧（2015）模式中的四種作法可將「（2）把生命教育融合到該科目內現有單元中教授」和「（3）將生命教

育某些課程主題融入該科目的作業與課外活動」歸納為「融入式」而「(1) 在該科目裡添加一個或幾個生命教育單元」和「(4) 進行多學科式的融合發展生命教育的主題式課程」歸納為「主題式」，但「融入式」的具體作法並未說明，而蔡明昌和吳瓊洳及徐超聖則在其文中有具體的步驟。本文將因應十二年國教即將實施，而對「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式，進一步對步驟與內涵進行檢討與修正。

### 三、「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式之修正

研究者所提出的「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式的五個步驟及其說明，經實踐後將修正為六步驟：(1) 確定生命的意義與生命教育取向 (2) 選定適合融入的生命教育主題 (3) 選定適合融入生命教育的教學領域及單元 (4) 發展生命教育教學目標 (5) 發展生命教育內容和教學策略 (6) 發展生命教育評量策略。以下在論述其內容時，研究者將引入十二年國教的理念，對此模式內涵進行部分修正並對原內涵進行重點提醒。

#### (一) 確定生命的意義與生命教育取向

生命教育涉及「生命學」及「教育學」，但一般在論及生命教育時，常見的現象是直接討論生命教育而未先討論生命學的基本概念，例如生命是什麼？生命的本質、目的、意義和價值為何？有關生命的根本意義，徐超聖（2017）指出可能涉及 DNA、宗教、

哲學、意識型態（機械論、生機論、系統論）或是「技術」問題，因而定義非常分歧很難有定論。另外，生命教育取向涉及研究的不同取向，不同取向將會影響生命教育的推動主軸，有關取向目前可參考黃德祥（2000）生命教育的五大取向-宗教取向、生理健康取向、志業（生涯）取向、死亡教育或生死學取向死亡，或吳庶深、黃麗花（2001）的宗教教育取向、健康教育取向、生涯規劃取向、倫理教育取向、死亡教育取向。由於生命教育涉及此兩個根本議題，因而生命教育融入前應先確定此兩個基本內涵，據此才能開展出生命教育的內容與活動。

#### (二) 選定適合融入的生命教育主題

有關生命教育的主題可參考的內容很多，本文建議因應十二年國教的實施，可參考教育部（2017b）「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊（初稿）」，該文件提及生命教育的五大「學習主題」（哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨、靈性修養）及十七個「議題實質內涵」。或參考教育部（2017c）「生命教育科學習重點草案（綜合領域研修小組修正版 106.06.01）」的五大「類別」（哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨、靈性修養）及十一個「項目」（思考素養、後設思考、人的特質與人性觀、人的主體性與自我觀、哲學與生命意義、生死關懷與實踐、終極信念與宗教、道德哲學的素養及其應用、生活美學的省思、靈性自覺與修養、人格統整與靈性修養）。惟這些是草案，未來應隨時注意最新所公布的訊息。

### (三) 選定適合融入的生命教育的教學領域及單元

有關在現有教材和課程先選定適合的生命教育的教學領域及單元，再據以生命教育的核心概念和主題發展主題統整教學單元部分，一般而言均認為目前各學習領域和重大議題都涉及生命教育。即使未來生命教育已列入十二年國教課綱中十九項議題之中，本文仍認為生命教育仍與八大學習領域和其他的十八項議題有關。

因此，未來對於各「領域課程」的基本理念、課程目標、學習重點中的「學習表現」和「學習內容」、實施要點等相關內涵和「議題課程」的「基本理念」、「學習主題和實質內涵」、「融入領域/科目的說明」等相關內涵應進行詳細的分析，以瞭解該領域和議題的本質和內涵。而對於根據課綱所發展的教科書中各單元的宗旨和單元中的主題或課文，也同樣需要進行深入分析和了解，以選擇較適合融入生命教育的相關領域、單元、主題、課文。

### (四) 發展生命教育教學目標

有關生命教育融入課程的教學目標，徐超聖（2017）指出涉及三類的目標，一是原領域課程的教學目標，二是生命教育的教學目標，三是融入課程的教學目標。該文引用王瑞堦（2012）針對海洋教育議題融入領域的方式，提出三種作法，一是，某領域能力指標包含生命教育能力指標，則可補充說明或加註此指標即可視為生命教育指標；二是，某領域能力指

標無生命教育能力指標，則於教學目標中增列與此領域相近的生命教育能力指標；三是，統整融入領域與生命教育兩者目標成為一個統整教學目標。例如將語文目標「能理解作品中對周遭人物的尊重與關懷。」和生命教育目標「能了解每個生命均有價值，都值得被尊重。」統整延伸為「能理解作品中對周遭人物的生命價值而予以尊重與關懷。」。

研究者發現上述第三類的目標常常被現場教師所忽略，因而所設計的教學目標常常不是融入兩領域的統整教學目標，而是偏向其中之一領域的目標，因而導致其根據目標而設計的教學活動並無法彰顯具統整兩領域的融入式教學特質，此點是未來在推動融入式生命教育時需特別注意者。設計者應清楚列出所統整的融入領域與生命教育兩者目標而成為一個統整單元的新教學目標為何，如此才能讓融入兩領域的新教學目標，能具體落實在統整單元的教學活動中。

### (五) 發展生命教育內容和教學策略

有關生命教育內容融入部分，除參考課綱內涵外，也可參考徐超聖（2015）所提及之較新理念，如生命教育內容要兼重生命的生存生計與價值意義、引進兒童哲學觀點、探討宗教與靈性以及參考國外目前所重視的新興議題（如重視對身心靈的自尊自重與健全發展、尊重他人和團隊互助互重相互合作、關注生命尊重與珍惜、認知與積極面對生命的無常、藥物濫用與網路媒體、性關係的認識與

親職教育、對金錢與經濟的認識、防制霸凌以及身體意象等)。惟研究者發現目前學校比較未能發展結合在地化情境的教學內容，因而生命教育內容較無法符應在地學生的特殊生命需求。此種選擇在地化而發展能符應在地學生生命需求的教與學的內容，以發揮生命教育能具紮根與永續效果的原則，本文期許教師能視此為進行生命教育融入時的關鍵原則。

至於在教學策略部分，徐超聖（2017）所提的操作與體驗活動外，加入提問策略（questioning strategies）以啟發學生主動思考並進行活動中和活動後的反省與反思和實踐與應用，以及適時結合數位化雲端科技及參考相關網站上的生命教育教案和教材進行教學以豐富教學資源引發學生學習興趣與動機的部分，仍屬重要的提醒。而為符合十二年國教強調素養導向教學原則，未來尤其要將學習內容和教學能結合學生生活情境以引發學生的反思及解決生命課題。

#### （六）發展生命教育評量策略

生命教育實施後的評量可採取的評量一向很多元，如講述法、討論法、聽演講、參觀體驗、讀書報告、角色扮演、競賽與辯論、訪問與調查、影片觀賞與分享、服務學習…等等。而基於十二年國教的理念，本文強調生命教育的評量設計，應能讓學生統整其在生命教育的認知、技能、情意的學習結果，並延伸到學生日常生活的生命課題的問題解決與學習。

## 四、結語

本文最主要考量十二年國教即將實施而係針對研究者在2017年6月提出「課文本位的融入式生命教育課程設計」模式進行檢討與部分修正，包括第一階段增加「生命教育取向」，第二、五、六階段連結十二年國教理念修正其內涵的說明，第三、四階段則對原內涵進行重點提醒。此模式主要是解決國小教師因教學進度而無法花額外時間教生命教育之問題，期盼教師能參考此模式，而在不需花額外時間另行設計生命教育補充教材及額外時間下，即可進行生命教育。此模式提出後已因應十二年國教的即將實施，而在本文提出步驟與內涵之部分修正，惟未來此模式仍需不斷透過實踐反思以檢討修正以提升其實用性。

## 參考文獻

- 王瑞堦（2012）。海洋教育議題課程綱要的教學實踐與轉化。**通識教育學報**，10，191-219。
- 李真文、羅寶鳳（2015）。邁向十二年國教的生命教育：師資培育的教學與課程設計。**教育研究月刊**，251，16-30。
- 吳庶深、黃麗花（2001）。**生命教育概論：實用的教學方案**。臺北市：學富。



- 林佳慧（2015）。Small Things with Great Love—在服務中與生命真實相遇。國家教育研究院教育脈動電子期刊，3期，2015年09月。取自 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/My%20Documents/Downloads/pdf20150904154822.pdf>
- 孫效智（2013）。高級中學生命教育校園文化推動模式。臺北：教育部學生事務及特殊教育司。
- 徐超聖（2015）。國小階段生命教育推動理念的新展望。臺灣教育評論月刊，4（10），87-95。
- 徐超聖、潘小慧（2015）。國民小學生命教育校園文化推動模式手冊。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 徐超聖（2017）。生命教育校園文化模式之探討。載於國立台北教育大學、銘傳大學、國立健康護理大學、法鼓文理學院（編），2017第一屆IELE學術論文研討會—創造教育新生命（頁176-205）。台北市：國立台北教育大學（會議日期2017/06/11）。
- 教育部（2017a）。課文本位閱讀理解教學。取自 [http://pair.nknu.edu.tw/pair\\_system/Search\\_index.aspx?PN=PlanInfo](http://pair.nknu.edu.tw/pair_system/Search_index.aspx?PN=PlanInfo)
- 教育部（2017b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊（初稿）。取自 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/user/My%20Documents/Downloads/%E8%AD%B0%E9%A1%8C%E8%9E%8D%E5%85%A5%E8%AA%AA%E6%98%8E%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf>
- 教育部（2017c）。生命教育科學習重點草案(綜合領域研修小組修正版106.06.01)。取自 <https://drive.google.com/open?id=1v2Ddu mALWMRNSwlyY5nRiETkGiLa9lAya>
- 黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施，載於林思伶主編，生命教育的理論與實務（頁280-298）。臺北市：寰宇。
- 張錦媛、胡敏華（2015）。生命教育的內涵與實務。國家教育研究院教育脈動電子期刊，3期，2015年09月。取自 <file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/My%20Documents/Downloads/pdf20150904153846.pdf>
- 蔡明昌、吳瓊洳（2004）。融入式生命教育的課程設計。教育學刊，23，159-182。

## 談 12 年國教課綱地方學課程的推動經驗

莫順榮

高雄市旗山區溪洲國小教務主任  
106 年度教育部 12 年國教課綱前導學校

王宗坤  
高雄市旗山區溪洲國小校長  
106 年度教育部 12 年國教課綱前導學校

即將於 108 年實施的十二年國民基本教育課程綱要，強調培養以「終身學習者」為本的人，希望國民建立「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向的核心素養。

這一波的課程改革希望未來的孩子們無論在人我與環境間，亦或是人與群體互動間，都能具備一種具有公民意識的社會素養。換言之，我們認為的公民素養無可避免的很大一部份，可能建立在生活的周遭，我們要的社會素養，從教育的責任，無可避免地，可能建立在社區/部落意識的基礎上，並在生活中融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題，以培養基本知能、技術與態度。因此地方學的素材，成為這一波培養國民社會素養，課程改革的重要項目。

地方學主要的特色是把大自然、地方與社會生活的知識，視為無法分離的統一；換言之，不論是「地方學」或者稱為「地方志」、「區域研究」，主要都是針對某個行政區域的歷史、地理、社會、文化做討論，重點是在於其與社區總體營造都有著密不可分的關係。新課綱強調素養導向的學習，這些地方素材可以是「符號運用與溝通表達」素養養成的媒介，可以是「多元文化與國際理解」素養養成的載體，更可以是「道德實踐與公民意識」素養養成的起始，而學習過程中所得到的「人際關係與團隊合

作」、「科技資訊與媒體素養」、「系統思考與解決問題」、「藝術涵養與美感素養」、「規劃執行與創新應變」、「身心素質與自我精進」等素養養成的提升，似乎都是學童以住民角色，向住居周邊學習，唾手可得的。

依此而論，以「地方學」的課程內涵，實踐社區意識的社會素養養成，有其方便性與獨特性，因此，值此新課綱將要推行之際，本文將以「地方學」與「住民核心素養」來論述以地方內涵學習的重要性，其次分享筆者盤點「地方學」學習內涵的經驗，最後以「地方學」前導執行教學的甘苦談，分別來論述以「地方學」落實於校訂課程的經驗分享。

### 一、「地方學」與「住民核心素養」-地方內涵學習的重要性

值此 12 年國民基本教育課程綱要推動之際，強調國民核心素養的養成，顯而易見的「國民核心素養」不是來自先天的遺傳，而是國民經過後天的學校教育所習得之知識、能力與態度（蔡清田，2011），這些所預期的「素養」，是國民經過學校教育，可使國民日後能有效因應社會生活所需（吳清山，2011）。換言之，「國民核心素養」的教育，就是對社會做出貢獻，其中包含了實現個人天分、實現公民責任、傳承傳統與價值觀等目標。

陳伯璋等教授更認為「國民核心素養」教育，是讓人民於完成基礎教育時，能在社會文化脈絡中成功地回應情境的要求與挑戰，順利完成生活任務並獲致美好的理想結果，所應具備的核心素養（陳伯璋等，2007）。可見未來基本教育，除了要建構國民核心素養，筆者更認為為進一步符合社會文化脈絡，推動「住民核心素養」，融合地方內涵學習的「地方學」課程內容，更是實現公民責任無旁貸的發展方向。

108 課綱即將上路，這波教育新浪潮，正在撼動教育現場，從過去「每個學校教的都一樣，每個學生都上相同的課」的部定課程思維，改變成「每個學校都不一樣，學生可視個別程度及地方特色來選課」的校訂課程架構。因此有本土語文、新住民語文的地方課程脈絡，更有彈性學習「課程」四類課程中，可茲發展地方主題課程的類別(跨領域統整性主題/專題/議題探究課程)出現。筆者所服務的學校，負有教育部 108 課綱前導學校的重任，我們思索著(一)除了部定課程，我們還需要什麼樣的知識內容?特別是地方學的學習素材。(二)國民核心素養與住民核心素養完全一樣嗎?地方的住民有什麼獨特的、重點的核心素養需要學習?

這些思考，無非是根據我們對地方了解的優勢，及明瞭孩子的能力缺漏(亦即符應課綱綱要總綱中，形塑學校教育願景、學生適性發展的目標)，想要趁此波教育浪潮中，將符合社會文化脈絡，明知該上卻沒上到的「懸缺課程」扎扎实實的把它補實。

## 二、盤點「地方學」學習內涵的歷程分享

108 課綱校訂課程中，四類課程中的跨領域統整性主題/專題/議題探究課程，是我們此波新課綱推動「地方學」學習內涵的課程規劃依據；旗山溪洲東鄰的高屏溪畔，是我們羅致旗山溪洲地方學學習素材的起始立基。歷經二年多學校課程經營的盤點歷程，我們逐漸耙梳旗山溪洲的獨特性，這是個產業逐漸沒落、人文逐漸消失、族群漸次多元、住民隨遇而安的聚落。因此學校特別希望建構孩子們，在地認同+多元理解的住民核心素養；另因應多元族群的特性，在學童應學習的技能上，我們特別關注系統思考與團隊合作的學習；最後為圖再造地方風華，在學習內容上，我們特別建構「河岸人文體驗課程」，逐年建置五大類十五套課程的「地方學」學習素材。圖 1 是旗山溪洲國小發展地方學學習內涵的架構

## 三、「地方學」課程前導甘苦談

其實以筆者服務學校來說，發展「地方學」的課程在先，試行 12 年國民基本教育課程綱要之前導學校在後，有其甘苦的地方，以下筆者將就課程安排、校內氛圍、課程內容、推動的力道程度與素養導向評量的省思五點來進行經驗分享。



圖 1：溪洲國小地方學學習內涵架構

### (一) 課程安排方面

老師在習於目前課程安排的情形下，如何去改變舊有慣性並適應「地方學」新課程的導入，是需要循序漸進地調整的。而調整的步伐取決於課程的完備度，也就是說課程發展到一定厚度，再交由教師進行教學，將會是比較適宜的做法，且在課程專業對話上，也才顯得比較有意義，進而論及深度。隨之爾後進行大範圍「地方學」主題式課程時，學校教師群才有機會，發展出難度較高的與社區達人合作協同教學的課程內涵。

### (二) 校內氛圍方面

取決於每個人所處的角色不同而有所差別，所需掌握的原則只有一個「如何吸引大家投入」。例如，行政對於教師若能多給予支持消除對於未知的疑慮，對於課程推展就多有助益；教師對教師間則可運用社群模式，來達到共同成長與共榮的目的；單位對單位間則可加強橫向聯繫，避免本位主義各行其是，最後透過統整協

調，不僅可以減輕校內教師負擔更能事半功倍。當然最重的事，發展的「地方學」新課程是要能夠取得大家認同的，校內氛圍才能往好的方向趨近。

### (三) 課程內容方面

筆者學校課程發展可分為前中後期，從發展的經驗告訴我們，在前期應是拓展課程內容廣度為要；中期則可以逐漸刻畫課程深度並嘗試多元思考角度發展；後期面臨課程發展節點，則必須思考內容的解構與重組，並重新組成更具發展性與貼近老師教學現場的課程是成功的關鍵。總體而言，勇敢開始、穩健前進不需急於趕上他人的腳步而亂了自身發展課程的節奏是非常重要的。因為我們相信「地方學」的課程內容我們會最懂。

### (四) 推動的力道程度

依據筆者學校 4 年來的經驗，運用「地方學」的新課程，其推動的力道，可從發展進程的規劃與教師的承受度來審視，課程發展勢必會有一定的疲憊與辛苦產生。所以在進程的規劃上就要視校內人員的特質與氛圍去做調整，適時地放慢腳步，我們認為是絕對必要的。

### (五) 素養導向評量的省思

108 課綱，素養導向評量是學校老師必須重新面對的問題，而主要考量點有 1.如何擺脫過往強調能力與功利的評量方式，特別是地方學的課程內涵，應避免流於指認是地方史。2.新課綱的素養導向更注重態度的養成，而態度的評量方式則容易流於主觀、沒有共通標準的問題，地

方學的課程內涵強調認同與住民意識，應強化住民核心素養的養成。結合上述兩點我們試著研擬素養導向的評量項目與評分標準，並大膽透過比例的方式來兼顧評量的一致性與合理性，期望在往後能發展出合宜的評量參範。

#### 四、結語—前導與自然生成

12年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，因此以生活區域的同心圓為本，我們一直以地方為學習的重要場域，歷經四年多以來，我們正逐步發展第五套的地方學課程素材，及試擬溪洲國小版的學生學習技能系列「系統思考—問思教學手冊」，無非想建構旗山溪洲孩子，需要的、獨特的「住民核心素養」，圖2是我們發展「住民核心素養」的目標，我們希望孩子善盡社區住民的責任並展現共生智慧，成為具有社區社會適應力與應變力的社區聚落學習者，養成普及的生活氣質與建置共享的生活環境，期使學生個體與聚落群體的生活和生命能更為美好。累，其實一直都在……

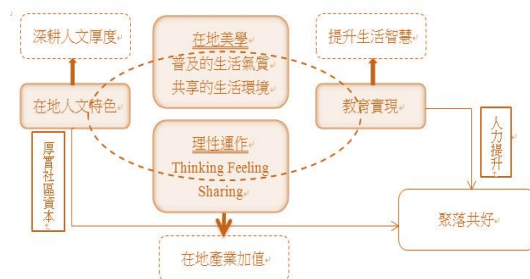


圖2：溪洲國小發展「住民核心素養」課程理念架構

#### 參考文獻

- 田佳靜（2001）「俄羅斯文化觀光歷史背景與展望」。淡江大學碩士論文。
- 吳清山（2011）。發展學生核心素養，提升學生未來適應力。研習資訊，28（4），1-3。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告編號：NSC95-2511-S-003-001）。臺南市：致遠管理學院。
- 蔡清田、陳延興(2013)國民核心素養的課程發展意涵。課程研究，8(1)，2013.3，p1-13。
- 蔡清田（2011）。素養：課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵DNA：核心素養。臺北市：五南。

## 專業能力取向課程規劃之考量因素初探

許宛琪

醒吾科技大學觀光休閒系助理教授

醒吾科技大學校務研究中心資料解析與研究組組長

### 一、前言

近年來國內高等教育紛紛開始重視能力本位課程地圖規劃，故關於學生能力取向的課程規劃、成果導向之課程發展或標準本位課程規劃相關論述非常豐富（李坤崇，2009a；李坤崇，2009b；宋明娟、甄曉蘭，2011）。本文主要參酌國內外相關論述，初步分析建構以大學生專業能力為取向的課程規劃應考量之因素，以供各大專校院規劃專業能力本位課程規劃地圖之參考。

### 二、能力取向課程規劃考量因素

#### （一）課程規劃連結能力內涵，系統化選擇及組織學習內容

歐洲高等教育在近年來推行「以學生核心能力為中心」的課程改革，發展「動態循環課程規劃模式」(tuning process)，透過以發展學生能力為中心的課程規劃、實施、評估的持續循環回饋機制，促使大學系所、教師培養學生核心能力，以提升大學課程品質，培養具有關鍵核心能力的人才（王秀槐、王玉麟，2009）。「動態循環課程規劃模式」類似大學「課程地圖」(curriculum mapping) 動態發展的概念，包括課程規劃、執行、檢視及修訂的動態歷程（宋明娟、甄曉蘭，2011；Bath, Smith, Stein & Swann, 2004）。所謂「課程地圖」是指各大學

系所或通識中心研擬之核心能力，據以規劃具系統性、層次性的課程學習路徑，以作為學生學習導引、教師檢視課程及學校規劃課程之參照（Harden, 2001），讓學生清楚知道課程可培養哪些核心能力，及課程與未來工作及生涯發展的關連性。無論是「動態循環課程規劃模式」或目前國內高等教育普遍重視的課程地圖，都是重視先建構學生核心能力，再據以規劃相對應發展學生專業能力之課程，並進而實施課程、檢視課程成效、再進行修訂。

有鑑於此，各大學確定欲培養學生之專業能力內涵後，首先應考量要提供學生什麼樣的學習內容及經驗（Taba, 1962; Tyler, 1949）。而因學習內容與學習經驗是實踐課程目標的重要媒介，故如何審慎選擇與組織便顯得十分關鍵（黃光雄、蔡清田，1999）。學生學習內容與經驗的選擇與組織必須有系統化的規劃，方能發揮課程的最大效益，達成課程目標。綜合不同學者的分析（黃光雄、蔡清田，1999；Taba, 1962; Tyler, 1949），課程選擇規準主要包括：內容的有效性與重要性、可學習性、適合學生的需求及興趣、廣度與深度的平衡、能達成寬廣的課程目標、與社會相互一致，符合社會需求等。課程組織意旨妥善安排不同的學習內容及學習經驗，使其彼此之間相互關聯，發揮累進的效果（黃光雄、蔡清田，1999），根據不同學者

（王文科，1989；黃光雄、蔡清田，1999；黃政傑，1991；歐用生，1986；Taba, 1962; Tyler, 1949）分析，課程組織的規準主要包括：繼續性、順序性、統整性及銜接性。故規劃大學課程地圖架構及內容時，除了連結學生專業能力內涵外，在課程的選擇與組織應顧及相關的基本原則，系統化組織學生的學習內容及經驗，重視課程彼此之間的連貫性、統整性及階層性，以發揮課程的最大效益。

## （二）透過整體課程結構規劃，促進能力培育

培育具職場競爭力的學生，不是學分化課程即可達成，更需要學校整體教育環境的建構，以涵養學生的人格特質與工作服務熱忱，故課程規劃若以培育學生專業能力為思考出發點，絕不能僅受限於正式課程的安排，必須透過整體課程結構的規劃，方可達成課程目標。根據黃政傑（1991、2007）的分析，整體課程規劃主要分為實有課程及空無課程（null curriculum），實有課程包括外顯課程與潛在課程（hidden curriculum），其中外顯課程又分為正式課程與非正式課程；空無課程則是提供思考什麼樣課程應該教導卻未教導的課程。若要有效落實學生專業能力之培養，必須透過整體的課程結構共同培育，透過不同課程結構的安排，提供學生各式各樣的學習機會，豐富學生的學習之旅。

目前大學整體課程結構主要分為正式課程、非正式課程及潛在課程。正式課程為各大學培育學生的主要課

程地圖規劃，意即學生實際修課的課程，也是預備學生專業能力的主要核心課程。但因正式課程學分數及學習時間有限，若要完全預備學生的專業能力，培育一位具職場競爭力的學生，在學校及系所的整體課程規劃上，必須拓展正式課程的學習範疇，將課程觸角延伸至非正式課程，透過非正式課程的規劃與實施，提供學生多元的學習活動，加深加廣其學習經驗。

基本上，大學的非正式課程非常多元及豐富，諸如：教育學術活動（研習、專題講座、企業界參訪活動、戶外教學、校外實習體驗等）、學校服務學習（學校生活服務、學校社團服務、志工服務等）、輔導活動（生涯輔導、學涯輔導、職涯輔導等）、學生競賽活動（創新創業競賽、攝影設計競賽、餐點設計競賽、旅遊行程設計競賽、個人創意履歷競賽、簡報技巧競賽等）、職業訓練（專業證照輔導、技能檢定等）、慶典活動（校慶、聖誕節、畢業活動、作品展覽、展演）等。此外，教育部（2017）自 106 年開始推動「大學社會責任實踐計畫」（USR 計畫），鼓勵教師帶領學生以跨科系、跨領域、跨團隊、跨校串聯的結合力量，或結合地方政府及產業資源，共同促進在地產業聚落、社區文化創新發展，並增進學生對在地認同，進而激發在地就業或在地創業的意念。此計畫對學生來說，就是非常有意義且豐富的非正式課程，未來若可擴大辦理，將會對學生各項專業能力的培養及學習經驗上產生正向加值的實質效果。

而在大學整體課程結構規劃中，另外一個可能比正式課程及非正式課程產生更大影響力就是潛在課程，潛在課程則潛藏於各種學校情境中，包括：教師的專業能力及身教、課程規劃、學校的建築環境與設備、師生及同儕關係、學習風氣與學習組織等，在在都會影響學生的學習表現及成效。舉例而言，教師的人格特質及課堂教學表現會最直接影響學生的修課動機及學習成效，若教師情緒控管不佳，或者課程內容未充分備課，或者立場不一致，學生看在眼裡，感受在心裡，自然也不會全心投入課堂的學習了。《高等教育中的潛在課程》（The Hidden Curriculum in Higher Education）（薛曉華譯，2004）一書提醒我們重新省思一直以來被認為「學術殿堂」的高等教育中，到底隱藏了什麼「習焉不察」、「理所當然」的潛在課程，在大學的整體課程規劃中，同樣也須不斷反思整體學校環境氛圍及教師與行政人員的態度與表現，帶給學生的感受及影響。

### （三）課程與能力連結呈現多元應對型態，並兼顧同時學習原則

近年來，高等教育興起以學生核心能力為取向的課程規劃，不論是大學各系所的專業課程或通識中心規劃的通識課程，都非常強調課程與學生核心能力的連結，並建立核心能力與課程規劃關聯圖，檢視各大學以學生能力取向的課程規劃，課程規劃與學生核心能力之間對應關係，並未侷限一對一的對應型態，而是呈現多元的應對關係。宋明娟、甄曉蘭（2010：82-83）分析大學的課程

規劃與專業能力之間的轉化與應用主要有三種：（1）一課程對一能力：某獨特的能力僅由特定的課程養成；（2）一課程對多能力：某課程強調多項的動態職能、或整合各種層面的能力、或偏能力的實際運用；（3）多課程對一能力：發生於某項能力可對應組織龐大知識體系，須由多項課程組成培養。三種不同的形態各有其應用傾向及時機。現在普遍大學的課程及教學規劃中，大多會涵括多項能力之培養，課程與能力較少呈現一對一的關係，主要呈現多元對應型態，為「一門課程對應多項能力」或「多門課程對應一項能力」的型態，而此需要學校或各系所規劃課程地圖時，進行整體的考量及對應，以避免相同專業能力於不同課程重複培養（系所重要專業核心能力除外，其本因在不同學年度加深加廣重複培養），但卻忽略其他重要專業能力的養成。

其次，每項專業能力內涵中，可能隱涵著認知、情意、技能、態度、理想、興趣及價值等不同組成要素（Tariq, Scott, Cochrane, Lee, & Ryles, 2004）。因此，進行學校及系所課程規劃時，應仔細分析學生專業能力內涵中的不同組成要素，兼顧同時學習原則，在課程中充分培養學生不同的專業能力內涵面向。Kilpatrick 是美國著名教育學者，於 1918 年出版的提出「同時學習原則」，將學生的學習分為主學習（primary Learning）、副學習（associate learning）、附（輔）學習（concomitant learning）三種，主學習係指學習時所欲直接達成的目的，內容可以是認知、情意、技能、或態度；副學習係指與主學習有關的知識或技



能；附（輔）學習則係指學習時所養成的興趣、態度、理想、情感等。大學進行課程規劃或教師研擬課程教學大綱時，應同時兼顧三方面的學習，以與學生專業能力內涵連結。

#### （四）課程實施宜強化實際情境的學習與應用，連結理論與實務，縮小學用落差

學生專業能力內涵主要反應未來就業職場的需求及適應未來世界的的能力，學校課程規劃不僅提供理論及實務實習課程的學習機會，更應讓學生深切了解理論與實務緊密連結的重要性，搭起理論與實務間鴻溝的橋樑，縮小兩者落差，故在課程的培育過程中，應與學校未來工作職場的產業界緊密鏈結，方可真正建立及培育學生的專業能力，若只有在校園中想像或演練產業界的複雜情境，想透過課程培養學生具備專業核心能力則恐淪為理想及空談。

近年來，各界對大學培育之人才學用落差批評聲浪不絕於耳，紛紛撻伐及質疑大學教育的功能性及教育性。大學校園內的學習情境在於系統化的學習活動，使學習有效率，但是仍與實際情境有異，因此，課程中勢必應強化實際情境的學習與應用。然而，因產業界快速變遷，大學教育確實不易快速跟上腳步，這中間有許多需要克服的障礙及關卡，尤其是需要產業界的投入。

教育部近年來大力推動產業與大學互動及合作的相關計畫，如：產業學院、產學攜手合作計畫、業師協同教學等。除了希望大學的課程能更連結產業

界最新發展趨勢外，更希望企業也能善盡社會責任，共同培育各行各業的人才。根據林俊彥及陳幼珍（2017）的分析，若無產業界的參與，僅憑大學的力量絕不可能培育出畢業即可與產業需求接軌的人才，故縮小學用落差的責任應該不能僅依靠學校或教育部的政策與經費挹注，其實能否成功的關鍵，則應視產業界對人才培育參與程度以及對於社會責任的認知。

### 三、結語

本文主要從國內外相關論述，初步分析建構以大學生專業能力為取向的課程規劃應主要考量之因素，涵括四個因素與建議：（1）課程規劃連結能力內涵，系統化選擇及組織學習內容；（2）透過整體課程結構規劃，促進能力培育；（3）課程與能力連結呈現多元應對型態，並兼顧同時學習原則；（4）課程實施宜強化實際情境的學習與應用，連結理論與實務，縮小學用落差。

專業能力取向課程規劃已是目前各大學課程改革及重組的重要方向，確實有大學已真正實際實施及推動，並獲得良好的教育成效。但仍有不少學校仍僅於表現的口號及宣稱，或推動時流於皮毛，並未真正仔細審慎檢視學校欲培養的專業能力內涵，並據以規劃相關的專業能力取向課程規劃，實質落實於教師的教學及學生的課堂學習之中，實屬可惜！本文拋磚引玉，供各大專校院規劃專業能力本位課程地圖之參考，冀望未來能有更多相關實務課程規劃的案例共同分享及討論。

## 參考文獻

- 王文科(1989)。課程論。臺北市：五南。
- 王秀槐、王玉麟(2009)。歐盟動態循環課程規劃模式(Tuning Process)簡介。評鑑雙月刊，20，40-45。
- 宋明娟、甄曉蘭(2011)。重建大學課程的意義與策略初探：來自建構大學系所學生專業能力的經驗反思。當代教育研究，19（1），55-100。
- 李坤崇(2009a)。成果導向教育的大學課程革新。教育研究月刊，181，100-116。
- 李坤崇(2009b)。成果導向的課程發展模式。教育研究月刊，186，39-58。
- 林俊彥、陳幼珍(2017)。縮小「學用落差」是產官學共同的責任。臺灣教育評論月刊，6（8），45-48。
- 教育部(2017)。大學社會責任實計畫。引自  
<http://www.usr.nkfust.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=995>
- 黃光雄、蔡清田(1999)。課程設計—理論與實際。臺北市：五南。
- 黃政傑(1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 黃政傑(2007)。我國大學課程教學的改革方向與未來。課程與教學季刊，10（4），1-14。
- 薛曉華(譯)(2004)。Eric Margolis
- (主編)。高等教育中之潛在課程(The hidden curriculum in higher education)。臺北市：高等教育。
- 歐用生(1986)。課程發展的基本原理。高雄市：復文。
- Bath, D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 313-328.
- Harden, R. E. (2001). Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137.
- Kilpatrick, H. W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 616(4), 319-335.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tariq, V. N., Scott, E. M., Cochrane, A. C., Lee, M., & Ryles, L. (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality assurance in Education*, 12(2), 70-81.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press

# 以學生學習為中心之學校教育與課程探究

黃惠敏

高雄市甲仙國小正職教師

國立高雄師範大學課程與教學研究所在職研究生

## 一、前言

臺灣課程變革自 1949 年來，也依循世界各國教育革新的脈絡與走向，從國家中心、教材中心、教師中心逐步轉向學生中心，課程變革也從 1993 年的課程標準、九年一貫課程、十二年國教課程綱要，逐漸轉向以學習者為主體(陳美如, 2017)。在此創新開放、多元展能的世代，促使教育工作者必須正視每一位學習者的差異性與潛能，研發以學生學習為主體的課程，重建學校整體資源系統與架構，期能塑造真正回歸以學生學習為核心的學校教育。

教育的核心要回歸到學生學習，需要透過教育的重建，這不僅是個別老師的改變，學校也肩負了學生學習的重責大任(Nieto,2005)。教育的重點在學習本身，而非製造應付考試的機器；要啟發學生自主探究的學習精神，朝向素養導向的教學革新，培養學生自主行動、社會參與以及溝通互動之核心素養，需要學校相關的系統、人員及組織也自成學習組織，形成網絡並相互合作(Halinen & Holappa,2013)，成為一個匯聚資源且有良性循環的體系，來推動並建立學生學習的課程改革。

## 二、以學生學習為中心的學校教育

以學生學習為中心的學校教育即是一個學習型的組織。我們要啟動以

學生學習為中心時，相關的人與組織也要成為一個動態、持續不斷對話溝通的學習系統，才能持續牽引學生的學習(陳美如, 2017)。學校教育的功能即在透過教育者內外的協作，引導學習者朝更好的方向前進；學校需要有意識的對學校教育的文化規範和文化假定進行批判反省與分析，轉化式變革才可能發生(Stoll & Fink,1996/2010)。以學生學習為中心的學校教育要具備以下幾項特點。

### (一) 學校教育目標與願景的建立

學校的成功與否，其原因深存於組織目標中(Rosenholtz, 1989)。學校目標的訂定應包含學生的個人目標與學校教育目標，並能讓組織內每一成員都能理解並認同，教師與學生的目標一致，不同崗位的人才會為共同的目標努力，營造適合學生學習及成長的環境與氛圍。

學校教育目標和願景並非只是形式上的制定，其建立與落實，乃需要學校的領導者透過各個經營面向的連結與傳輸，以及和成員之間不斷的交流溝通，才能引導學校每一位教育工作者的價值觀與意念，實化在教育的現場中，為學生規劃有意義且有價值的學習，且奠定其全人發展的基礎。

## （二）型塑良善循環與積極合作的學校文化

Stoll 與 Fink(1996/2010)指出，每個人都有其特殊價值，個人的差異性與多樣性是學校的正向資產，也是彼此更豐富的資源。學校既是一個不斷實踐目標、行動思考的學習共同體，其成員也應互相包容尊重，鼓勵更多的創新與嘗試，並能彼此協同合作與分享。當學校型塑良善互動的氛圍時，無形中也導向學生朝向自發共好的人文素養邁進。

## （三）整合並應用學校內外部資源

學校要能永續經營，持續推動以學生為中心的課程變革，需要充分掌握並妥善分配資源、靈活運用，並積極爭取外部資源的挹注，運用於學生各方面學習的需求，拓展其學習的面向與機會，帶來學生更多元成長的契機。

## （四）學校行政體系與社區的協作與支持

學校的行政治理體系需要成為教師社群的後盾與支持者，彼此信賴並互相合作，共同實踐學校教育目標與願景，實現共同的教育藍圖。學校教育也需要社區的支援與合作，二者乃存在於共同的生活圈，無法彼此區隔分離，需要資源共享，互助無間，且教育工作者要洞察機先，透過課程發展來跨越學校和社區的藩籬，以形成緊密連結的協作網絡，增益孩子的學習(范信賢、尤淑慧，2009)。

## 三、以學生學習為中心的課程教學

學校是實踐教育的重要場域，要培育學生成為一個具有美好人文素養與未來能力的公民，課程與教學是學校必須要關注的策略與工具，學校需盡力協助學生進行有意義且有效的學習。以學生學習為中心的學校課程教學有以下的特徵：

### （一）自發互善的學習體系與網絡

課程的發展與實施需要回歸以學生為學習的主體，強化以學生為中心的學習，教師團隊也需要不斷的、自發性的進行專業學習與對話，聚焦於學生核心素養的課程研發，成為統整跨領域知識的引導者，營造適合的學習情境。

為了幫助每位學生生學習，教師要主動地也成為自我增能的學習者，推動課堂的革新創造，教師們在學校中形成同僚性(collegiality)，打破各教室與各學科之間的高牆，以成為教育專家為目標，在課堂中相互分享討論、學習成長(佐藤學，2014)。當教師師藉由同儕的回饋與建議，關注到每位學生獨特的價值，以及學習的個別進程時，才得以為封閉傳統的教育現場帶來活絡的氛圍，進而逐漸更新學校教學文化，真正實現以學生為中心的課程變革。

## （二）重視問題解決與實作學習的歷程

以學生為中心的學習是情境化、脈絡化的學習，從學生生活的真實情境中發現並思考問題，整合知識、技能與態度，透過各種方式來解決問題。同時教師若以積極領導、創意多元的教學風格來引領學生學習，更能培養學生正向的學習態度(鄭安晴，2014)，展現多元的實踐力。

## （三）制訂校本特色課程提供學生適性發展機會

以學校願景、內外部資源及學生需求為出發點，制訂學校特色課程，安排提供跨領域、多元生活化的學習機會，跨越學科與學習空間的限制，擴大學生學習視野。學生的學習由在地的體驗出發，從生活情境中培養認同在地的人文素養與情懷，建立正向的學習態度，並能應用所學知識與技能在自己生活環境周遭，發展自主行動、社會參與的實踐力。

## （四）結合學生主體學習的評量方式

課程教學的設計與評量是密不可分的，透過多元、不同面項的評量方式，例如藉由討論、展演、觀察、互評等方式，以動態或靜態的學習成果呈現，幫助教師瞭解學生學習的歷程，藉此發展教學的改進策略，協助每位學生從自己的學習基點上再往前。

在十二年國教的素養導向教學模式中，教師需具備評量規劃與實施的系統觀點，並依據標準本位評量基準，來導向學生的素養學習與形成(吳璧純，2017)。

## 四、結語

學生有好奇與求知的本能與天性，學習的歷程是美妙、有意義的，且能發揮個人無限的潛能。學校教育需要肩負學生學習的責任，正視每位學生的差異與需求，規劃以學生為中心的教學課程，勇於創新嘗試，師生一同領略學習的快樂，並成就每一個孩子。

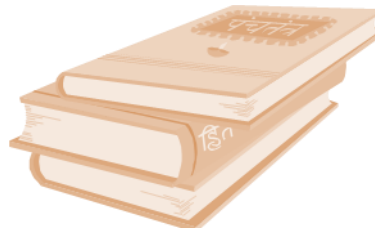
## 參考文獻

- 佐藤學(2014)。學習革命的願景--學習共同體的設計與實踐。天下文化。
- 吳璧純(2017)。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 范信賢、尤淑慧(2009)。跨越藩籬--學校與社區協力連結的案例研究。課程與教學季刊，12(4)，89-112。
- 陳美如(2017)。朝向學生學習的學校教育與課程教學變革探究。課程改革2016回顧與展望，77-100。
- 廖小鳳(2017)。核心素養與學習內容的兩難--以公民科為例。臺灣教育評論月刊，6(3)，71-73。
- 鄭安晴(2014)。面對十二年國教，導師教學風格與學生學習態度之探討。臺灣教育評論月刊，3(10)，52-54。

■ Halinen,I., & Holappa,A.(2013).Curricular balance based on dialogue,cooperation and trust-The case of Finland. In W. Kuiper & J. Berkvens Eds., *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013,pp.39-62. Enschede,the Netherland: SLO.

■ Nieto, S. (2005). *Why we teach*. Chicago: Teacher College Press.

■ Stoll, L., & Fink, D.(1996/2010). *Changing our schols: Linking school effectiveness and school improvement*. 未來的學校：變革的目標與路徑(柳國輝譯)。北京：北京大學出版社。



## 素養導向的英語寫作課程轉化

葉俊巖

高雄市鳳山區五福國小教師

楊雅晴

高雄市前鎮區紅毛港國小教師

### 一、前言

學校該教什麼一直以來都是備受關注的社會議題。二十世紀初，盛行實證論，其觀點認為知識的習得是由外而內、由環境輸入心靈，人類只需要被動接受即可，在此概念下，教師是教學整體的中心，教學內容則是社會共識下的產物，為了讓學習者能夠快速萃取知識內容，加速學習的速度，常採用單向溝通的講述法作為教學方式。但這種模式逐漸受建構論學者的質疑，因建構論強調知識是人類活動後的結果，學習者根據先前的認知結構主動且有選擇性地知覺外在訊息並建構當前事物的意義，故批判教師中心的教學過度重視外在客觀的現象卻忽略了人類本身的天性與特質。二十世紀下半葉，建構主義成了教育與哲學中重要的典範，在這股風潮下，Dewey(1938)提出了「做中學」，強調學習是學習者經由遊戲，實驗和真實探究等歷程後產出的結果，而「經驗」是適應與調適環境的基礎也是生活的必要條件，他指出「所有的教育都由經驗中產生」。

隨著科技的發展，數位化時代的資訊與知識流通量呈現倍數膨脹，知識更新的速度更是日新月異，這意味著學習者所習得的知識可能很快就過時了甚至被淘汰，再加上人工智慧與機器學習的發展，也對人類未來的生

活形成新的挑戰。近年來，教育改革紛紛走向素養導向，素養(competence)指個人在「完成自我實現與發展、主動的公民、社會融入與就業」所需的能力(Cheng & Chen, 2011)，也是達成高素質國民與世界公民的基礎(Draghicescu, Cristea, Petrescu, Gorghiu, & Gorghiu, 2015; Tsai, 2011)。

聯合國教科文組織於 1996 年提出的學習四大支柱(Delors et al., 1996)，於 2003 修定為五大支柱(UNESCO Institute for Education, 2003)；歐盟於 2005 年提出終身學習八項關鍵能力(European Communities, 2007)；經濟合作開發組織在 1997 至 2002 年進行一項名為「關鍵素養的定義與選擇(Definition and Selection of Competencies, DeSeCo)」的跨國研究計畫(Rychen & Salganik, 2003)，提出一個可以界定及選擇核心素養的框架；在美國則有 21 世紀關鍵能力聯盟 P21(Partnership for 21st Century Learning)，P21 是由教育、產業、社會與政府等領域共同組成的非營利組織機構，致力於探究美國 k-12 學生應該需要具備那些 21 世紀能力(Trilling & Fadel, 2009)。國內則有柯華葳、劉子鍵和劉旨峯(2005)、洪裕宏(2008)、陳伯璋、張新仁、蔡清田及潘慧玲(2007)提出國內對於核心素養的界定。後續，蔡清田等人(2012)受國家教育研究院委託進行「K-12 各教育階段核心素

養與各領域課程統整研究」，在此基礎下，國家教育研究院(2014)發佈「十二年國民基本教育課程發展指引」，定調以「核心素養」作為十二年國民基本教育課程的主軸。

臺灣的十二年國民基本教育課程其核心素養強調培養以人為本的「終身學習者」，並與「自發、互動、共好」的基本理念相連結，提出「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等三大面向，三大面向再細分為九大項目。其中三大面向即是以經濟合作開發組織所提的理論架構為基礎，定義如下(教育部, 2014)：

1. 自主行動：指在社會情境脈絡中，個體能負責自我生活管理以及能進行自主行動選擇，達到身心素質的提升以及自我精進。
2. 溝通互動：指強調廣泛地運用工具，有效地與人及環境互動
3. 社會參與：指在彼此生活緊密連結的地球村，個人需要學習處理社會的多元性，與人建立適宜的合作方式與人際關係，個人亦需發展如何與他人或群體良好互動的素養，以提升人類整體生活素質，這既是一種社會素養，也是公民意識。

綜上所述，核心素養目前已經是世界教育發展的趨勢，而臺灣教育在核心素養上的發展已從理念課程轉化到官方的正式課程，但從官方正式課程轉化至運作課程的歷程中，常因各層級詮釋有所分歧，造成課程轉化間

落差的產生(Tsai & Chen, 2013)，再加上目前教師對官方課程的理解尚處於初始，因此即使在課程改革中持正向與認同的態度，卻在實際的運作課程中因不知如何落實而產生落差。故本研究嘗試以現場教師對素養導向的課程發展提出詮釋，並以素養導向教學的轉化原則(范信賢, 2016)為依據，進行英語寫作課程與教材的發展初探。

## 二、素養導向的課程轉化

課程轉化是指從課程綱要到教材設計、教學、再到評量之間的轉化，而「核心素養」是強調學習應關注學習與生活情境的結合(何緝琪, 2017)。在教學設計上，素養導向的教學必須與學生舊經驗或生活連結，透過教學設計與課程活動，產生學習遷移的效果，讓學習者能於生活中實踐(林琮智, 2017)，本研究依照素養導向的教學轉化原則進行課程設計(范信賢, 2016)，並以此作為課程是否符合素養導向的檢核標準，包含以下四項原則：

1. 整合知識、技能與態度：強調學習是完整的，不能只偏重知識層面。
2. 結合情境化、脈絡化的學習：能將學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡進行適切結合。
3. 注重學習歷程、方法及策略：課程規劃及教學設計能結合學習內容與探究歷程，以陶養學生擁有自學能力，成為終身學習者。



4. 強調實踐力行的表現：讓學生能學以致用，整合所學遷移應用到其他事例，或實際活用於生活中，更可對其所知所行進行後設思考，而有再持續精進的可能。

英語寫作在英語教學中屬於高層次的綜合能力的展現，對於低成就的學習者常會造成學習挫折，甚至拒絕學習。因此在課程設計時，應以溝通為目的，輔以學生日常對話、分享經驗、便條、書信等的寫作主題活動來進行，降低學習者在學習中的壓力(許秀芬，劉漢欽，張淑儀，& 張芳琪，

2013)。而課堂上的寫作活動的教學策略，可分為經驗寫作、分享寫作、引導寫作和獨立寫作(Nation, 2009; Schulz, 2009)。本研究採引導寫作的模式，以寫信給聖誕老人為脈絡背景，透過老師設計一連串的活動來引導學生一步步完成寫作，而撰寫內容時也採資訊課程整合的方式，讓學習者透過 google 線上翻譯、郵局中譯英地址等雲端服務，降低學習者學習時的困難度。最後，除了發送 email 給聖誕老人外，教師並帶領學生到社區的郵局，讓學生完整的經歷寫信到親自寄信的過程。課程摘要表如下表一所示：

表 1 課程摘要表。

單元	寄信給聖誕老人
單元一、 活動介紹	學習表現： 6-III-5 樂於接觸課外英語學習素材。 6-III-7 樂於參與有助提升英語能力的活動(如英語營、歌唱、朗讀、說故事、讀者劇場等活動)。
1 節	8-III-3 能認識課堂中所介紹的國外主要節慶習俗。
	學習內容： 8-III-3 能認識課堂中所介紹的國外主要節慶習俗。
	課程目標： 1-1 認識不同國家的聖誕村，並察覺不同國家的文化差異。 1-2 能認識聖誕節慶與寫信給聖誕老人的文化。
	活動歷程： 1.介紹世界各地聖誕老人的資料，包含地址、回信內容、郵資、寫信時間，讓學生自己選擇自己想要寄的聖誕老人村。 2.介紹寫信方式及內容，讓學生開始著手撰寫信件。 3.能力較好的學生可以直接用英語書寫，能力較差的學生則是先用中文擬稿。
單元二、 信件內容撰寫	學習表現： 6-III-6 在生活中接觸英語時，樂於探究其意涵並嘗試使用。 7-III-2 能用字典查閱字詞的發音及意義。
6 節	4-III-6 能書寫課堂中所學的句子。 資 t-III-1 能認識常見的資訊系統。 資 t-III-2 能使用資訊科技解決生活中簡單的問題。 資 t-III-1 能認識常見的資訊系統。 資 t-III-2 能使用資訊科技解決生活中簡單的問題。 資 p-III-1 能認識與使用資訊科技以表達想法。

單元	寄信給聖誕老人
	<p>學習內容： Ac-III-9 國小階段所學字詞（能聽、讀、說 300 字詞，其中必須拼寫 180 字 Ad-III-1 簡易、常用的句型結構 Ad-III-10 簡易標點符號 資 S-III-1 常見系統平台之基本功能操作 資 T-III-2 文書處理軟體的使用 資 T-III-3 瀏覽器的使用 資 T-III-4 資料搜尋的基本方法 資 T-III-9 雲端服務或工具的使用</p> <p>課程目標： 2-1 能運用 google 翻譯查詢不會的單字。 2-2 在老師的修正後再次謄寫，能完成一封英語信件。 2-3 能夠將文書信件運用 word 打字到電腦裡。 2-4 能使用網路資訊自行查詢名字及地址之英譯。 2-5 成功將寫好信件使用網路平台寄給法國的聖誕老人。</p> <p>活動歷程 1.整合資訊課程，學生使用 google 翻譯，將自己的信件翻譯成英語，並上傳到英語教學雲端硬碟，讓老師修正。 2.利用外交部、中華郵政的雲端服務，查詢姓名與地址英譯。 3.寄 email 給法國聖誕老人。</p>
單元三、 完成手寫卡片 和信封	<p>學習表現： 4-III-2 能抄寫課堂中所學的句子。 4-III-3 能拼寫國小階段基本常用字詞。</p>
2 節	<p>學習內容： Ac-III-9 國小階段所學字詞（能聽、讀、說 300 字詞，其中必須拼寫 180 字 Ad-III-11 簡易、常用的句型結構 Ad-III-10 簡易標點符號</p> <p>課程目標： 3-1 能將信件內容完整無誤的謄寫至卡片上。 3-2 能依正確的格式完成信封。</p> <p>活動歷程： 學生將英語信件謄寫至卡片上，並指導正確的信封寫法，完成整封英語聖誕信。</p>
單元四、 到郵局寄信	<p>學習表現： 6-III-4 會在生活中或媒體上注意到學過的英語。 6-III-2 樂於參與課堂中各類練習活動，不畏犯錯。</p>
2 節	<p>學習內容： B-III-2 國小階段所學字詞及句型的生活溝通</p> <p>課程目標： 4-1 能親自到郵局的郵務窗口寄信。</p>

## 單元

## 寄信給聖誕老人

4-2 能在校外教學的路途上發現生活中的英語標示。

活動歷程：

學生親自到郵局的郵務窗口，將自己的聖誕信件秤重、付郵資、貼郵票，最後將信件投進郵筒，完成寫信給聖誕老人的任務。

評量的形式採多元評量方式進行。聽、說、讀的部分以實作和口頭評量為主要模式，讓學生將自己寫的聖誕信件唸出來分享信件的內容，而老師或同學根據信件的內容提問，再請學生回答。寫作的部分則採實作評量，並融入差異化教學的概念，依學生的程度提供不同的方式，依據原先寫信的內容進行信件改寫，程度較弱的學生可以選擇抄寫、替換關鍵字，程度較佳的學生採獨自完成的方式。

除了教師評量外，也加入學生自評，省視自己在課程中所遇到的挑戰以及自己的成長，目的在增長學生的自我效能，同時也加入同儕評量的方式，讓學生紀錄和同學互相練習讀信件給對方聽的歷程，鼓勵學生重視學習的歷程。

### 三、研究結果

本研究依據素養導向的教學轉化原則(范信賢, 2016)進行課程檢視，檢視結果發現本課程符合素養導向，研究結果分述如下：

#### (一) 整合知識、技能與態度

透過此次課程，讓聖誕節慶教學不再是紙上談兵、也不再是單純的認識國外的文化，更不是讓學生以為聖誕節就是收禮物和吃喝玩樂的節日。因為學生想要得到聖誕老人的回信，他們便會努力地完成英語信，期盼自

己的努力會有收穫。在這樣的課程當中，除了精熟字彙句型和認識文化知識外，學生在自我回饋中也多次提到，他們印象最深刻的是習得如何寫信的技巧和信件格式，活動中也展現出了主動的精神與積極的態度。

#### (二) 結合情境化、脈絡化的學習

課程設計以學生為主體，不再是課本中預設的情境，而是進入自己的生活中。因為聖誕節和學生的生活息息相關，他們也對聖誕節有所期待，因此不再覺得知識與生活脫鉤。

#### (三) 注重學習歷程、方法及策略

完成聖誕信、順利寄出，以及收到回信是預期中的『結果』。而在課程進行當中，老師協助記錄、掃描學生每一次的修改和回饋，也和學生討論他們進行的困難點，同時修正教學策略。在期中的評量中，口試與筆試部分都是測驗自己聖誕信的內容，作為最後的審視，老師也更能夠追蹤在課程當中孩子的進步與學習需加強之處。

#### (四) 強調實踐力行的表現

本課程除了寫信之外，還加入了寄信的活動，讓學生清楚知道寫信到寄信完整的過程，達成學習的遷移效果。除此之外，更融入了資訊科技，未來即使沒有老師的協助也能夠自行運用各項雲端工具完成目標。

#### 四、研究結論

##### （一）素養導向的教學有助於學生學習動機的提升與能力的養成

素養導向的教學設計重視學生在生活中的實踐力，強調學習需彰顯學習者的主體性，將學習與生活情境結合。對於學生而言，寫聖誕信的活動不只是一個課程或是任務，而是生活的一部分，有感的課程活動才能讓學生願意投入，進而自主學習。想當然爾，在學習的成效上也會有所精進。

##### （二）縱向與橫向的領域連結，讓學習更加完整。

除了縱向的知識銜接連結，也注重領域間橫向統整，使學生能獲得完整的學習經驗。以本課程為例：五年級的課程中已教授過聖誕節相關單字和句型，並且利用課本的小卡製作簡單的聖誕信件（句型是統一、制式化的，只是在空格處填入不同單字）。六年級則是讓他們寫完整的信件，在舊經驗的基礎上，需要應用更多的字彙及句型。橫向連結方面，結合了科技領域中的資訊科技，引進多方資源以及借用其他領域老師的專長，統整課程使其成為一完整的學習歷程。

##### （三）落實差異化教學，提供適性教育

從學習目標設定、課程進行、一直到學習評量的部分，都是以學生為中心，依學生的學習需求下去訂定，而不是由老師訂定統一的學習內容。每個學生依據自己的能力、想法和需

求寫出獨一無二的聖誕信，並且進行美編、設計和分享。在評量方面，老師引導出大方向，接著由學生自己設定學習目標，最後在檢視自己是否完成目標，從這個歷程當中，學生更能覺察到自己學習上的困難點，以及為了達到目標他們付出了多少努力、運用何種策略，而這些成功經驗能有效內化，運用在往後的學習與生活中。

##### （四）弭平素養導向課程轉化至運作課程時的落差

Tsai & Chen (2013)建議：「教師宜藉由教學實踐智慧進行國民核心素養的課程轉化，主動積極參與課程改革過程」。課程轉化是據教學與學習原則，將抽象概念逐步轉化為具體的課程與活動內容。教師在設計本英語寫作課程之前，仔細研讀與理解十二年國民基本教育課程綱要之精神與規劃，並逐一對照核心素養之面向發展教學目標；課程運作同時，教師仍以學生為主體，依據其習得的經驗和反應隨時微調內容。最後，評量的方式也緊跟著預設學習結果之後設定，以便能將目標、方法作緊密結合，促使學生真正達成學習目標。教學並非教師單向講授予學生，而是在歷程中覺知課程的運行優勢與困難之處，隨時和學生討論並調整，如此一來，便能夠降低教師知覺課程轉化成運作課程之間的落差。

## 參考文獻

- 何縉琪（2017）。素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例。《臺灣教育評論月刊》，6(3)，15-19。
- 林琮智（2017）。國小師培健康與體育課程素養導向教學設計。《屏東大學體育》，3，147-158。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。《教育脈動》，5，1-7。
- 洪裕宏（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。國科會專題研究計畫成果報告（編號：NSC 95-2511-S-010-001）。臺北市：國立陽明大學。
- 柯華葳、劉子鍵、劉旨峯（2005）。18歲學生應具備基本能力研究。教育部中教司委託研究。臺北市：國立中央大學學習與教學研究所。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 [https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta\\_5320\\_2729842\\_56626.pdf](https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf)
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究。國科會研究計畫報告（編號：NSC95-2511-S-003-001）。台南：致遠管理學院。
- 許秀芬、劉漢欽、張淑儀、張芳琪（2013）。於 Google Sites 進行國小五年級英文寫作與編修。《教師專業研究期刊》，6，31-61。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展指引。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/020c0d22a5c0fad366f0f5ab1cf3b2a7.pdf>
- 蔡清田、洪若烈、陳延興、盧美貴、陳聖謨、方德隆等人（2012）。K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究。國家教育研究院委託研究報告（編號：NAER-100-16-A-1-02-00-2-03）。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。
- Cheng, Y.-F. & Chen, H.-C. (2011). The Concepts of Competence and their Implications for Education. *Journal of Educational Research and Development*, 7(2), 27-55。
- Delors, J., Al Mufti, I. a., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ...Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris, France: UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Macmillan.

- Drăghicescu, L. M., Cristea, S., Petrescu, A.-M., Gorghiu, G., & Gorghiu, L. M. (2015). The Learning to Learn Competence - Guarantor of Personal Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(Supplement C), 2487-2493. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.571>
- European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Rychen, D., & Salganik, L. (2003). *Key competencies for a successful life and a well functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Schulz, M. M. (2009). *Effective Writing Assessment and Instruction for Young English Language Learners*. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 57-62.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills 123Library* (1 ed.): Jossey-Bass.
- Tsai, C.-T. (2011). Competence in Curriculum Reform. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 7, 1-13.
- Tsai, C.-T., & Chen, Y.-H. (2013). Curriculum Transformation of the Key Competencies for Nationals. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(3), 59-78.
- UNESCO Institute for Education (2003). *Nurturing the treasure: vision and strategy 2002-2007*. Retrieved from <http://www.uil.unesco.org/adult-learning-and-education/improving-policy-and-practice/nurturing-treasure-vision-and-strategy>



## 再思我國教育基本法

林芳薪

國立臺中教育大學教育系博士班博士候選人

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理

### 一、前言

民國八十三年，「四一〇教育改造聯盟」由兩百多個民間團體組成，提出教育改造的四大訴求：落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化，以及制訂教育基本法，推動了臺灣教育改革的腳步。民國八十二年，立法委員顏錦福向立法院正式提出「教育基本法」（以下簡稱本法）草案，歷時六年的修正，終於在民國八十八年六月十三日由總統公布實施。本法之立法過程由民間教育改革團體與立法委員推動，教育部起初對本法是否立法抱持研議的態度，在這當中，立法委員提出數種版本的草案，共同研議、修改，最後，教育部認為本法之制定在獲得社會大眾的認同後，便積極擬訂，吳清山（1999）、顏國樑（2000）皆認為，此可謂劃時代的教育大事。

### 二、本法的立法經過

雖然，對照本法之立法經過的我國政治、社會、經濟、文化環境，正符合了「重要本質理論」原則的公式（陳木金，1999）。但其實我國立法部門中的政策參與者-立法委員，其行動考量、代言程度與行動策略等三方面，影響著本法的制定，雖然可能並非存在著刻意的影響作用，但政治的操作卻是一個很大的影響因素。謝卓君（2002）研究指出，我國制定本法

之立法委員可能受到「利益的考量」、「政黨的因素」、「扮演的角色」、「投入的程度」、「專業的程度」等因素左右其對法案的立場，進而透過「提出異議」、「辦公聽會」、「操縱議程」、「合作」等方式進行影響作為。其實，從本法的立法歷程可窺知一二，例：立委在政黨協商前後態度的轉變與差異，由此可見我國在本法制定過程的嚴謹性有待加強。

除上述因素之外，謝卓君（2002）尚提出有許多影響本法制定的因素：一、政策環境，例：政治類型（政治文化、政府結構、教育政策結構）、經濟類型、教育類型（教育行政部門、教育政策關鍵人物、立法院教育委員會、教育改革風氣）等因素；二、政策參與者，例：立法部門（行政幕僚、助理）、行政部門、壓力團體、學者專家等角色；三、教育政策形塑，例：政策問題的性質、政策方案的共識等概念。因此，藉由對我國本法的探究，期許未來我們能避免同樣的缺失，透過確實落實教育法規內容，進而實質地達到改善教育的目的。

另外，以本法的立法時間（民國 88 年）來看，其較職業學校法（民國 21 年）、補習及進修教育法（民國 33 年）、大學法（民國 37 年）、專科學校法（民國 37 年）、社會教育法（民國 42 年）、高級中學法（民國 68 年）、私

立學校法（民國 63 年）、國民教育法（民國 68 年）、師範教育法（民國 71 年）、特殊教育法（民國 73 年）等我國教育法規的立法時間還要晚。即本法是在已有其他各級學校或其他相關法令之後，才回頭尋找能作為所有教育法令指導綱領的「根本大法」（顏國樑，2000）。故本法雖受尊稱為「教育憲法」，但實質上，相關教育法規遵照本法第 16 條「本法施行後，應依本法之規定，修正、廢止或制（訂）定相關教育法令。」規定之情況並不樂觀。

### 三、教育改革的方向

隨著各個國家對教育重視程度越來越高，制定或修正本法似乎成為國際趨勢，但其實在相關法規制定之外，顏國樑（2000）認為，目前重點應是如何落實各種教育法規所宣示的理念，以期教育工作更進步。並非為了追隨國際潮流而定法，且需注意的一點是，修改教育法規的方向，不能「開倒車」，例：闕百華（2005）提出，日本教育基本法在修改的過程中呈現出「愛國」教育的強制，也說明此「改正」方向的缺失。另外，施明發（2001）也指出，雖然臺灣與中國大陸的教育基本法相較之下，於「人民興學」、「地方教育審議委員會之設立」、「小班小校」等層面中，訂定相關規定，但「落實」才是真正的改革之本。沒有確實執行的法規，形同虛設，沒有實質的意義，自由時報的焦點新聞版社論（1999）即以「教育當局應做好配套工作迎接新的教育基本法」一文指出，做好教師的培訓，才能真正啟動教改機制。

### 四、結語

綜合上述，本法的內容訂定了教育相關的規範，例：確定教育主體、明定教育目的、明定教育責任、明定教育實施的原則、規劃教育實施中立原則、鼓勵民間興辦教育事業、保障學生學習權及教育權、明定家長的教育職責、設置地方教育審議委員會等內涵，此外，由其民間團體推動教育改革的立法過程尚可突顯我國民主的精神，可謂教改的大突破。不過在本法實施十八年後的今日，我們可對其進行再思：

#### （一）本法立法過程之嚴謹性

根據上述，我國在立法過程中，立法委員對政治的操作是影響法規的重大因素之一，無論其展現出的是刻意或非刻意的影響作用，立法委員自身的專業程度、對利益的考量、政黨的因素、扮演的角色等因素都影響著其思考、作為，進而影響法規制定，因此，若要落實真正「法治」，而非「民治」的民主國，身為國民的我們實有責任以票選出最優質的立法委員，相對於此，立法委員對自我的要求以及克制力、持續力等特質，便更顯重要。

#### （二）本法之法律位階與實際影響力

以本法的立法時間，以及公布實施後，其他相關法規遵循的程度看來，本法的實際位階並非如學者所謂「教育憲法」的高位，相較於德國、日本等國的教育基本法，我國確實須增強其具體化程度與實施的強制力，以期真正達成「符應國際先進教育理念」與「彌補憲法有關教育條款不足」等精神。



### （三）教育改革的本質

教育改革，顧名思義，是在教育的法令、師資、課程、教學、教科書、財政等方面推行改善措施，而「如何改？」便是我們必須最重視的議題。本法的制定雖屬教育改革的性質，但若其相關配套措施及落實的程度能進行改善，便能更突顯此教育改革的意義，以及達到教育改革真正的本質。

## 五、建議

制度、經費、人事，乃是支撐教育運作三大支柱（吳清山，1999），故試以此三角度審視本法：

### （一）質與量並重而行

本法第四條保障國民受教機會均等，但教育機會「均等」的體現層面不僅以「量」為首要考量，例如：原住民及身心障礙學生的入學比例，另一方面，實質層面也需加強，例如：教育環境及課程設計是否符合原住民及身心障礙學生的需求，故在制度完善之後，相關的經費與人事支援也應到位。

### （二）規範內容具體化

本法第八條第二項確保家長可「選擇」其子女的受教育方式、內容及學校教育事務之權利，但此處所指係家長應有主動性地選取教材內容之權，亦或是被動性地接受學校給予之教材之後，若有疑議，再進行溝通協調？這樣的規範可能需更詳盡的描述。

### （三）建立完善配套措施

本法第九條與第十條顯示出中央教育機關「權力下放」，例如：設置地方教育審議委員會，但以制度與人事面來看，各直轄市、縣（市）政府並無統一規定，且組織功能定位不清，故林明地（2000）曾提出：宜釐清「教育委員會」、「教育審議會」、「教育審議委員會」功能的區分；另以經費層面來看，權力下放後，地方政府財源卻未增加，故在實質運作上，可能不如預期。另外，地方教育審議委員會成效評估制度、推行小班小校所需之相關人事與經費等項目之配套措施也應完善店立，以助其順利推行、運作。

### （四）加強本法強制力

本法第十五條提及教師的專業自主權，但未詳述其內涵，作為號稱「教育憲法」的法令，實應在此爭議處作補強。另外，可觀察出本法的規範效力不足，雖學者將其法律位階置於憲法之下、其他教育法之上，但實際上卻並無此強制力，例如：第四條及第七條第一項「…依法令…」，將對弱勢族群的保障、私人辦學等相關權限推卸於原定之法，與第十六條「…依本法…」相互矛盾。雖此法訂定之時程晚於其他教育法規，但若欲將此法之位階提高，應使其他法令遵循才是；另一方面，此法應與原有憲法條文接軌，否則就是缺乏根源，成為「沒有根的教育基本法」。

## 參考文獻

- 吳清山（1999）。教育基本法的基本精神與重要內涵。**學校行政**，2，28-41。
- 林明地（2000）。我國地方教育審議委員會之組織與運作初探。「**教育基本法與教育改革**」發表之論文。國立花蓮師範學院。
- 社論（1999）。教育當局應做好配套工作迎接新的教育基本法。**自由時報**，3版。
- 施明發（2001）。兩岸教育基本法之初步比較。**教育研究資訊**，9（5），77-98。
- 陳木金（1999）。從教育法學的重要本質理論看我國教育基本法的立法。**國民教育**，39（6），14-24。
- 謝卓君（2002）。**教育基本法制定過程之個案探究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 闕百華（2005）。日本教育基本法的改正與愛國教育的強制。載於「全球化、民主化下日本與東亞關係國際學術研討會」論文集，175-198。
- 顏國樑（2000）。我國教育基本法的立法過程、內容分析及其對教育發展的影響。**新竹師院學報**，13，375-401。



## 中小學跨階段合聘教師適法性之初探

汪耀文

國立臺北大學公共行政暨政策學系法學博士

### 一、前言

立法院第 9 屆第 4 會期第 9 次會議於去年（2017 年）11 月 21 日三讀通過《偏遠地區學校教育發展條例》，期以強化偏遠地區學校的教育措施、經費、彈性運用人事，提高教師福利措施等，透過一部完整規範的專法，藉以改善偏遠地區學校教育在師資、行政和組織上所遭遇的各種問題，進而保障偏遠地區學童的受教權益（邱菁眉，2017）。按該條例第 10 條，主管機關就偏遠地區學校得採取之特別處理措施，不受《國民教育法》及《高級中等教育法》之限制，同條第 1 項第 3 款：「高級中等以下學校，就特定專長領域，跨同級或不同級學校，合聘專任教師或巡迴教師」，於茲所設想的「跨不同級學校」之「合聘教師」得否容於我國校園既有之法秩序；倘從教育人事法令角度，未具相應教育階段、科（類）合格教師證書者，受聘為各該教育階段之專任教師，又會衍生哪些問題？凡此等等是為本文關注之重點。

### 二、我國不同教育階段關於合聘教師的法規範

#### （一）教師資格之取得

按《教師法》第 4 條：「教師資格之取得分檢定及審定二種：高級中等以下學校之教師採檢定制；專科以上學校之教師採審定制。」次按《師資

培育法》第 7 條第 1 項第 1 款，師資培育之大學應按中等學校、國民小學、幼兒園及特殊教育學校（班）之師資類科，分別規劃師資職前教育。同法第 10 條第 1 項第 1 款，各大學師資培育相關學系之學生，依其類科取得修畢師資職前教育證明書或證明者，始得參加教師資格考試。該法所屬之法規命令〈高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法〉第 3 條：「中華民國國民修畢師資培育之大學規定之師資職前教育課程，取得修畢師資職前教育證明書者，得依證明書所載之類科別，報名參加本考試。」同辦法第 5 條之附表，資格檢定類科明列有四：「幼兒園」、「特殊教育學校（班）」、「國民小學」與「中等學校」。

承上，修習國民小學教育學程、教育實習半年合格，取得師資職前教育證明書，其後可嗣以參加國民小學教師資格檢定考試；修習中等學校教育學程、教育實習半年合格，取得師資職前教育證明書，爾後得據以參加中等學校教師資格檢定考試。不同類別教師資格之取得，涇渭分明，其後之甄選、聘任程序亦毋有類推聘用、流通之可能性。此從教育部 1992 年 10 月 21 日台（81）人字第 58162 號書函關於「國民小學校長畢業於省（市）立師範專科學校改制之師範學院者，不得適用教育人員任用條例第 5 條第 3 款規定，依其學歷及服務年資，取得國民中學校長任用資格」一事<sup>1</sup>，足資證明。國民小學與國民中學專任教育

人員之養成，端賴不同管道的師資培育系統，教育部所核定的中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目顯然不同、其學分數相去甚多<sup>2</sup>，再三揭示一種肯定的訊息：今日兩類教育人員斷無類推流用之餘地。

## （二）不同教育階段「合聘教師」的法源與現況

### 1. 高等教育階段

《大學法》第 18 條：「（第 1 項）大學教師之聘任，分為初聘、續聘及長期聘任三種；其聘任應本公平、公正、公開之原則辦理。大學教師之初聘，並應於傳播媒體或學術刊物公告徵聘資訊。（第 2 項）教師之聘任資格及程序，依有關法律之規定。」綜觀《大學法》通篇未有合聘教師明文規定；然基於《憲法》第 11 條保障「講學自由」、司法院大法官會議釋字第 380 號解釋理由書：「...大學內部組織、教師聘任及資格評量，亦為大學之自治權限...」，各大學間或大學與學術研究機構間確有合聘教師的適法空間。2016 年 8 月，國立臺灣大學與國立交通大學簽訂合作協議，首創合聘教師制度，期能結合兩校強項領域、資源，帶動研究及教學能量，使兩校資源互補，藉以提升高教整體競爭力（李盈蓀，2016）。

### 2. 高級中等教育階段

依《高級中等教育法》第 28 條第 2 項：「高級中等學校因校際合作、課

程需要或有特殊情形者，得與他校合聘教師，並於一校專任；合聘教師之條件、比例限制、教師之權利義務及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。」教育部遂依立法院之授權，於 2014 年 01 月 10 日制訂〈高級中等學校合聘教師辦法〉。按該辦法第 2 條：「（第 1 項）高級中等學校因校際合作、課程需要或有特殊情形，得合聘教師，並於一校專任；其於各合聘學校之授課節數，應合併計算。（第 2 項）合聘教師專任之學校，為主聘學校，其他合聘學校為從聘學校。」因此，前開的《高級中等教育法》與〈高級中等學校合聘教師辦法〉係我國高中、職合聘編制內合格專任教師的法源依據。

### 3. 國民教育階段

遍查《國民教育法》未有合聘教師的明文，僅於教育部依職權所訂定的行政規則，載及合聘教師一做法。查〈教育部國民及學前教育署補助國民中小學提高教育人力實施要點〉第 3 點第 4 款首段：「各學習領域師資（例如英語、表演藝術等）缺乏者，應採合聘方式聘任為原則...」，該要點係今日國民小學合聘教師的法源依據；惟現行國中、小教師合聘制度僅限於代理教師（教育部，2015）。教育部國民及學前教育署於 2014 年 1 月提出「改善偏鄉離島地區師資人才不足」政策，針對師資人力不足部分，於中程方面提出一項政策：「研議訂定國民小學及國民中學合聘正式教師辦法」。由於偏鄉小校學生學習資源不足，又不同規模學校所需之教師員額亦有所不

同，基此，教師合聘將是未來合理分配教育資源之重要趨勢。因此，教育部未來將就法制面完整規劃合聘師資方案（張硯凱，2014）。其後於 2015 年 10 月 2 日復公布「偏鄉學校教育安定方案」，其中即行推動合聘教師制度。該部擬配合《國民教育法》之研修，賦予國民中、小學辦理合聘專任教師的法源依據，充實偏鄉國民中、小學師資來源。據此理念，教育部擬訂〈公立國民小學及國民中學教師合聘辦法〉，鼓勵地方政府建構主動媒合編制內教師合聘的機制，減少人員的流動，並提升專長授課之可能，以維護偏鄉學校學生受教權益。

### 三、跨階段合聘教師所衍生的問題

今日高中、職因社區化跨校合聘教師，雖萌生若干問題（陳清誥、張秋明、林益昌，2004），但卻無校際合聘教師資格要件不一的根本難題。此因高中、職各校皆進用同一持有「中等學校」教師證書者，毋因校別不同，有所差異。現階段公、私立大學合聘教授，恐雖衍生「兼職禁止原則」、「國家賠償」等法律疑義，但同樣地無教師資格取得不同之困擾，蓋因大專校院，無分公、私之別，彼等教師皆係依據《教師法》第 4 條與第 9 條，由學校辦理初審、學校或教育部辦理複審，終由教育部頒發「教授、副教授、助理教授、講師」等教師證書以運作。基此，同一階段別（同是高等教育、同是中等教育）學校合聘正式專任教師，斷無「教師資格」不一致的問題；但分屬不同階段別的國中、國小兩校欲合聘正式教師，務須考量

受聘教師是否同時具足主聘、從聘學校相應的教師證書。〈教育人員任用條例施行細則〉第 19 條第 1 項：「各級學校延聘教師，應以審查合格之等級或檢定之類科為準。」爰公立中、小學聘任專任教師，應就具有各該教育階段、科（類）合格教師證書者聘任之，是為適法。

即便不同階段別的國中、國小兩校欲合聘非編制內的代理教師（喻文玟、簡慧珍、黑中亮，2017），而受聘代理教師僅具主聘學校相應類科的合格教師證；未具從聘學校相應階段的教師證書，勢必面臨「月薪」如何核算的正當性。按教育部 1998 年 11 月 30 日台（87）人（一）字第 87129048 號函釋、同部 2006 年 11 月 23 日台人（一）字第 0950168979 號書函，未具合格教師資格之代理教師，不得比照正式教師敘薪及採計職前年資提敘薪級，係代理教師敘薪原則，爰公立中小學代理教師如未具有各該教育階段、科（類）合格教師證書者，尚不得比照正式教師敘薪及採計職前年資提敘薪級<sup>3</sup>。此外，行政院 2016 年 7 月 29 日院授人給字第 10500492861 號函核定「中小學代理教師待遇支給基準」第 1 點之但書：「未具代理類（科）別合格教師證書者，其學術研究加給按相當等級專任教師『八成』數額支給。」即是教師待遇專業核薪之合理表徵。

承上，不同階段別的國中、國小兩校合聘代理教師，終將面臨如何「敘薪」、十足或八成「核以學術研究加給」等困境，同樣的難題，亦發生在合聘

編制內合格教師一事，除非受聘教師同時具備主聘、從聘學校，亦即國中、國小的合格教師證。為穩定偏鄉教師，立法院制定《偏遠地區學校發展條例》及教育部擬修改《國民教育法》法案，藉由放寬特定領域教師證照之適用範圍，讓國中及國小可以跨教育階段合聘教師，解決偏鄉學校難覓專長教師的問題。然該項政策當真施行，恐破壞既有教師證照制度，推動之前，務須審慎以對。醫師專業，允毋有質疑，專科醫師證照之取得與執業，雖無僅一專科登記之限制；然未具特定專科執照之醫師，倘融通地允其執行非其本科之醫療行為，果能取信於人？同理，未經相應階段、類科師資培育課程與實習、檢定的洗禮，卻受聘為該階段的專任教師，主聘、從聘權且不論，能否取信於人？「跨不同級」學校合聘教師一事，恐悖離「學、考、習、用合一」的教師專業養成精神（李建興，2010），且與教師待遇專業敘薪原則有違（蓋浙生，1999）教師專業形象之建立，多年形塑或一夕崩解，身為最高主管教育行政機關之教育部推動合聘教師之前，應當斟酌再三、審慎以對，切不可為著頭痛醫頭即輕率以行事。

#### 四、結語

(一) 合聘教師之於國會保留規範，僅《偏遠地區學校發展條例》

從學前幼兒教育起算，上迄高等教育，我國整個教育人事法令僅「高級中等學校」一階段有著法律保留位階之合聘專任教師的明文，且限縮於同一階段

內的聘用。為解決偏鄉離島地區教師「師資人力不足」，教育部擬推動修正《國民教育法》、據以擬訂〈公立國民小學及國民中學教師合聘辦法〉；立法院三讀通過《偏遠地區學校教育發展條例》，明定高級中等以下學校，就特定專長領域，得跨不同級學校，合聘專任教師，盼以改善偏鄉教育環境。合聘教師政策立意良善，然悖離「學、考、習、用合一」的師資培育原則，且牴觸教師待遇專業、非專業有別的實證規範，務須通盤設想考量整個教育人事法令間之和協與一致。

(二) 不同的師資職前教育，僅能適用各自的檢定與延聘階段

《師資培育法》第6條第1項：「師資培育之大學辦理師資職前教育課程，應按中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）師資類科分別規劃，並報請中央主管機關核定後實施」及同法第14條：「取得教師證書欲從事教職者，除公費生應依前條規定分發外，應參加與其所取得資格相符之學校或幼稚園辦理之教師公開甄選」，又依〈教育人員任用條例施行細則〉第19條第1項：「各級學校延聘教師，應以審查合格之等級或檢定之類科為準。」

(三) 偏鄉，非跨階段合聘教師之正當、有力理由

承上一段，公立中、小學聘任專任教師，應就具有各該教育階段、科（類）合格教師證書者聘任之。一校專任教師之甄選、聘任，理當如此；

兩校合聘專任教師，何嘗不是如此，不因同階段、跨不同階段，有所差異。偏鄉、非偏鄉，顯不具區別對待、悖離專業之正當理由。

### 參考文獻

- 李盈蒨（2016，8月3日）。提升競爭力 台大、交大首創合聘教師機制。自由時報電子報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1017645>。
- 李建興（2010，1月27日）。中小學教師培訓改革方案。國家政策研究基金會。取自 <http://www.npf.org.tw/2/7006>。
- 邱菁眉（2017，05月18日）。行政院會審議通過偏遠地區學校教育發展條例草案。教育部電子報。取自 [https://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=53609](https://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=53609)。
- 張永明（2014）。公私立大學合聘教授之法律問題。月旦法學教室，143：9-11。
- 張硯凱（2014，1月28日）。教育部國教署推動「改善偏鄉離島地區師資人才不足政策」。取自 [http://www.k12ea.gov.tw/ap/epaper\\_view.aspx?sn=ad323e86-79b9-4474-b657-c6cf6b955672&esn=a5424001-6c2e-4241-973b-2833d2279f7f](http://www.k12ea.gov.tw/ap/epaper_view.aspx?sn=ad323e86-79b9-4474-b657-c6cf6b955672&esn=a5424001-6c2e-4241-973b-2833d2279f7f)。
- 教育部（2015）。偏鄉學校教育安定方案。臺北市：教育部。
- 陳清誥、張秋明、林益昌（2004）。高中職社區化跨校合聘教師問題之探討。南港高工學報，22，35-48。
- 喻文玟、簡慧珍、黑中亮（2017，10月26日）。翻轉偏鄉教育 中部推學區共聘制。取自 [https://udn.com/news/story/6885/2781084?from=udn-catelistnews\\_ch2](https://udn.com/news/story/6885/2781084?from=udn-catelistnews_ch2)。
- 蓋浙生（1999）。教育財政與教育發展。臺北市：師大書苑。

### 附註：

1. 按該書函的釋示：「一、查教育人員任用條例係於民國74年5月3日開始施行，當時省（市）立師範專科學校尚未改制為師範學院，故該條例第5條第3款：「3師範大學、師範學院、教育學院、大學教育系畢業；或其他院、系畢業曾修習規定之教育學科及學分，...。」中「師範學院」立法時原意，係指改制為大學前之高雄師範學院等，以培養國民中學教師為目的之師範學院而言，並不包含以培養國民小學師資為目的，由省（市）立師範專科學校改制之師範學院在內。二、依上說明，國民小學校長畢業於師範專科學校改制之師範學院，因所習課程係針對國民小學而設，為免與立法當時原意不符，不宜依其學歷及服務年資，適用教育人員任用條例第5條第3款規定，取得國民中學校長任用資格。」

2. 教育部2011年10月21日臺中（二）字第 1000190252 號函核定〈國立中山大學國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分一覽表〉，國民小學教育專業課程科目至少修畢40學分（含必修至少30學分，選修至少10學分）；另教育部2016年 06月13日臺教師（二）字第 1050080236 號函核定〈國立中山大學中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分表〉，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，敬請參照。
  
3. 按宜蘭縣政府2010年6月24日府人力字第0990087679 號函頒〈宜蘭縣政府所屬中小學代理教師敘薪簡表〉，「國內外大學研究所畢業，取得博士學位並具各該教育階段、科（類）之合格教師證書者」，核定薪額330；「國內外大學研究所畢業，取得碩士學位並具各該教育階段、科（類）之合格教師證書者」，核定薪額245；「大學或師範校院畢業，依《師資培育法》修正後之規定，取得各該教育階段、科（類）之合格教師證書者」，核定薪額190；「國內外大學或師範校院畢業，依《師資培育法》修正前之規定，以登記方式取得各該教育階段、科（類）之合格教師證書者」與「國內外大學或師範校院畢業，依《師資培育法》修正後之規定，修畢各該教育階段、科（類）師資職前教育課程，取得修畢證明書者」，核定薪額180；「國內外大學以上學校畢業者」，核定薪額170。





# 教師專業發展評鑑轉型之初探

簡紫玲

銘傳大學教育研究所研究生

## 一、前言

身為一位教師，教師專業發展是一個動態的過程，不斷的精進學習已經是必須具備的能力，教師專業已經不僅僅是在課堂中的教學，時代的轉變、社會的現實、家長的態度、學生的現況能力都有可能影響教師在職場上的工作效能。臺灣自 95 學年度開始試辦教師專業發展評鑑計畫，目的在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果。

教育部於 2005 年 10 月 25 日通過『教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫』，鼓勵學校申請試辦，採自願方式參與。根據精緻教師專業發展評鑑網站統計資料得知，有參與教師專業發展評鑑，從 95 學年度有 125 所國小；22 所國中；13 所高中；3 所高職，到 105 學年度有 1470 所國小；523 所國中；322 所高中；146 所高職，教師專業發展評鑑運作 10 年，並在 106 學年度轉型為教師專業發展支持系統。（如表 1）

表 1 95-105 學年度辦理現況-學校類別參與校數

學年度	縣市	國小	國中	高中	高職	特殊教育	總計
105	24	1,470	523	322	146	25	2,490
104	24	1,441	499	322	148	24	2,436
103	22	1,117	399	307	147	23	1,993
102	21	828	314	276	137	16	1,571
101	22	632	209	250	121	9	1,221
100	21	570	164	198	89	7	1,028
99	20	454	126	139	64	5	788
98	20	350	115	99	41	4	609
97	20	177	68	41	16	1	303
96	19	165	49	17	11	2	244
95	19	125	22	13	3	2	165

資料出處：教育部中小學教師專業發展整合平臺。取自 <http://teachernet.moe.edu.tw>

註：建立時間：106-10-22 14:45:16

許多研究都指出教師評鑑的實施面臨許多問題與挑戰（孫志麟，2003；Kober, 2011）。「教師專業發展評鑑」之所以要能成功的推動，要素之一就是要有志同道合的夥伴。好夥伴可以給對方實在又中肯的建議，且也要開放自己心胸接納對方的建議，這是需要彼此之間足夠有信任與瞭解。

## 二、教師專業發展評鑑之內涵

### （一）教師專業發展評鑑的概念

孫志麟（2004）認為教師評鑑係協助教師改進教學、促進教學成長，或作為教師任用與懲戒之依據。Sachs（2005）指出教師專業評鑑目的不在於提供一個嚴苛的標準，而是有利於

教師教學工作，但相反地，也希望透過專業評鑑的規範，約束老師及其教學的專業品質。然而陳燕嬌與范熾文（2007）將教師專業成長內涵歸納為：1.教學知能；2.班級經營；3.輔導技能；4.專業態度；5.人際溝通；6.研究發展。

徐儷嘉（2008）在「臺北縣國民小學教師工作價值觀與專業成長關係之研究」，加以編製的專業成長量表，分別為教育新知、教學知能、行政知能、班級經營、專業精神層面。陳英櫻（2008）研究高中職教師知識管理與專業成長研究，在專業成長表分為課程設計、教學實施、班級經營、人際溝通、專業態度五個範疇。

綜合上述，我們可以瞭解教師專業發展內涵相當廣泛，教師專業發展評鑑主要精神有六：1.以教師專業發展為主軸；2.鼓勵教師參加教師專業社群；3.鼓勵教師以自我省思及同儕互動作為觀摩方式；4.以有效教學和班級經營為成長內涵；5.提升學生的學習成效。

## （二）推動『教師專業發展評鑑』的重要性

教師是教育改革成敗的關鍵性角色，必須不斷專業成長，增進專業知能、提升專業素養、精進教學品質，才足以勝任教學工作。教師專業發展評鑑藉由評鑑機制，協助教師達成專業發展的目標。基於此，其重要性有下列三項：

1. 確保教師具備教學專業能力透過教師專業發展評鑑，能培養教師反省實踐能力，並將自己的專業知識與同儕分享交流，透過長期互動與專業學習的過程，才能夠真正落實改善教師工作，提升教師教學專業能力的目的（顏國樑，2009）。
2. 促使教師教學方法與內容與時俱進教師專業發展評鑑讓教師瞭解自己在教學方法與內容之不足，以及專業成長之需要和內涵，並藉由同儕觀摩、自我省思、專業對話等方式改進教學，系統引導教師知、情、技各方面之專業發展（潘慧玲、鄭淑惠、陳文彥，2009）。
3. 提升教師教學效能與學生學習成效教學、學習與評鑑三者是教育的核心，教師的教學需從學生的學習表現獲知教學成果，而教師的教學檢視則有賴於評鑑的實施。因為教師在教學情境中直接與學生互動，對學生學習成果影響最為深刻。是以，為求提升教學品質、增進教師教學效能及學生學習成效，實施教師專業評鑑乃成為教師邁向專業的重要途徑（張素貞，2009）。

教師專業發展評鑑有助提升教師的專業知識以及教學省思，進而提升教學能力及教學品質，更能增進同事間的交流與情誼。

## （三）『教師專業發展評鑑』的困境

1. 教師專業發展評鑑缺乏信任關係

Tuytens 與 Devos（2011）認為在鼓勵學校領導者試圖在校園中實施教師評鑑時，應該要降低教師們對於教

師評鑑的恐懼。Schwarz 和 Struhkamp（2007）認為信任是當人們在資訊不完整時減少複雜性的決策方法。Schwarz 和 Struhkamp（2007）更直指利害關係人很難了解在評鑑過程該信任誰？或誰值得信任？更對於評鑑究竟在建構信任，或破壞信任產生質疑，認為評鑑應該對於利害關係人的信任需要更加小心的處理，妥善掌握評鑑的目的，避免因評鑑目的被扭曲而產生評鑑信任的風險。

## 2. 教師專業發展評鑑沒有標準模式

教育部辦理之教師專業發展評鑑的實施模式，並沒有標準模式，各校可以自己彈性調整，但是鼓勵教師們組成專業發展評鑑社群，自我發展專業成長，並與同儕夥伴進行教育專業對話，共同發展專業能力。

## 3. 教師專業發展評鑑的宣導不足

教師專業發展評鑑已推行多年，但部分基層教師或行政對政策、計劃及意涵，仍是不夠深入了解。此外，教師對評鑑的疑慮與不信任，也是導致訊息無法真正傳遞的原因之一。

## 4. 教師專業發展評鑑增加教師負擔

教師平時忙於教學備課與班級事務上，雖然有意願提升自我專業成長，但是參與教師專業發展評鑑，需在課餘時間開會討論，進行教學觀察與教學檔案之事先準備與事後資料整理工作增加教師負擔，使教師降低參與意願。

## 三、教師專業發展評鑑的轉型為教師專業發展實踐方案

教師專業評鑑推動至今，105 學年度已有 21 個縣市、2,483 校(佔全國校數比例為 63.41%)、7 萬 5,676 名教師(佔全國教師人數比例為 37.24%)參與，校數及教師數均逐年增加，透過教學觀察三部曲(觀察前會談、教學觀察、觀察後回饋會談)得以打開教室，突破孤立無援的教學文化。

教育部自 106 學年度起，教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展實踐方案，從中央、地方、學校、教師發展共好的夥伴關係，攜手研商解決教育問題的策略，並以系統思考、盤點統整的概念，實現教育價值並給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持，提供更貼近現場教師專業成長需求，把教師專業自主權真正還給教師，促進臺灣的教育品質更加提升。

從十二年國教課綱談到教師專業發展，未來的每位教師角色應是合格的、專業的，應扮演著學生學習的引導者、陪伴者、促進者，基於過去學經歷培養未來專業發展，教師重要的工作便是引導學生成為學習主體，指導學生培養學習的本分。

## 四、教師專業發展實踐方案之因應策略

### (一) 發揮教師專業社群功能

教師各自有各自的專業，要改變學校創新的保守文化，須先改變學校成為共享學習文化的社群，使教師各

自找到彼此的專業，志同道合的夥伴同儕成為共同成長的群組。首先，便是推選出校內先導群組，培養專業領導人才，發揮各自專業，使教師同儕相互激勵，彼此協助持續學習與成長。

#### (二) 強化教師專業研習系統

教育專業理論與實務之間，以發展出更緊密的連結，參與教師研習不僅可以學習到更多專業知識，其實也是教師課堂壓力的一種放鬆管道，課餘時間適度的安排研習課程，勢必也是每位老師都很需要的，增加教師專業研習活動。

#### (三) 提供教師專業自主彈性

教師利用多元管道，如：各式教師集會時間、週三下午辦理參與式進修研習、運用非正式組織及建置網路交流平臺等，充分依循各種方式運用教專評鑑計畫，加強多面向的溝通模式，強調計畫之目的在協助教師專業成長，並非是執行教師績效考核或教師分級制度等，以打破教師對於教專的不信任感並爭取支持。

#### (四) 支持教師專業行動研究

教師是教育現場的第一線，面臨到各種的突發狀況，必須先有完善的處理，在學校方面應全力支持教師進行行動研究，對於學生個案行為問題、班級經營風格、班級學習風氣……等，搭配教師專業學習社群共同針對問題做研究，有默契的夥伴支持下，運作就會更加有效果，過程也會變得夠有意義。

## 五、教師專業發展實踐方案之預期效果

### (一) 教師專業成長

提升教師參與教師專業發展實踐方案的比例，完善推展教師專業發展實踐，協助教師在課堂中實踐其專業能力，讓教師專業能力更精進。

### (二) 教師教學效能

參與教師專業發展實踐方案，減輕教師各分面壓力，讓老師回歸教學專業工作，然而教師素質是影響教育品質的關鍵，尊重教師專業自主，經過教師專業實踐方案的模式下，增進教師教學效能，給予學生最佳的學習成效。

### (三) 教師專業學習社群

透過學習社群辦理相關研習，邀請專業人士或是同事間的知識流動，藉由教師專業學習社群之同儕動力，共同推動教師專業發展，也形塑校園教學專業文化，激勵教師工作士氣。

### (四) 新課綱十二年國教

推動十二年國民基本教育課程綱要之公開授課與專業回饋措施，期望落實教師專業融入新課綱及備、觀、議課之模式，培育新課綱實施後，每一位教師皆需進行議課、觀課及公開授課之知能，培訓專業回饋人員，以提升教師教學觀察知能。

## 六、結語與建議

經以上論述，提出結語及建議如下：

### （一）結語

教育部辦理『教師專業發展實踐方案』是需要相關夥伴繼續運作，其主要目的在建立教師自我成長，提升教師教學品質和學生學習成效，提高教師的專業表現。上述教師專業發展評鑑面臨之困境，仍待教育主管單位及學校、教師共同突破，以尋求可行發展途徑。從推動『教師專業學習社群』來帶動『教師專業發展實踐方案』，藉由學習社群的運作，讓教師建立共同的願景，培養出信任與合作的夥伴關係，也讓『教師專業發展實踐方案』推動更完善。

### （二）建議

經由以上的初探，具體提出對教育部、學校及教師之建議如下：

#### 1. 教育部宜持續支持與重視教師專業發展

無論是學校、教專中心，甚至我們地方政府，都要思考因應 12 年國教與未來的人才需求，教師參與專業發展需要教育部持續的推動與實踐，才能達到更美好的教學品質。

#### 2. 學校宜鼓勵教師參與教師專業發展

鼓勵教師從課程發展各個專業能力，並積極參與教師專業社群，共同

做資源整合與運作，強化教師的省思到增能，整合課堂教學的備課、觀課和議課，提升學校共備風氣。

#### 3. 教師宜找尋教與學的新價值並提升教師專業

在教師專業發展實踐方案下，教師在教育現場中找到屬於自己的價值與亮點，與學習社群夥伴一起精進教師專意業知能，提升學生的學習動機及成效。

## 參考文獻

■ 呂錘卿、陳植政（2009）。**臺中縣國民小學試辦教師專業發展評鑑之現況與問題探討**。2009 年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ 林煥民（2009）。**我國推行教師專業評鑑之研究--政策分析觀點**。學校行政，62，098-119。

■ 張素貞（2009）。**推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展初探**。2009 年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ 潘慧玲、鄭淑惠、陳文彥（2009）。**教師專業發展評鑑的後設評鑑：以國立附設實驗小學為例**。2009 年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ 顏國樑（2009）。**臺灣教師專業發展評鑑執行的問題與推動策略—政策執行的觀點**。2009 年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

- 張景富、張育銓（2012）。教師專業發展評鑑實施之困境。臺灣教育評論月刊，1（7），27-30。
- 教育部全球資訊網。即時新聞。取自  
[http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)
- 教師專業發展支持系統。取自  
<https://tepd.moe.gov.tw/>
- 精緻教師專業發展評鑑支持網站。取自 <https://atepd.moe.gov.tw/>
- 教育部中小學教師專業發展整合平臺。取自 <http://teachernet.moe.edu.tw>



# 以教師專業發展評鑑指標試探職前教師發展—某校教育系學生為例

楊松諺

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士班研究生

## 一、前言

自古以來，教育的重要便被不斷地強調，「教也者，長善而救其失者也」教育能讓人常存其善而更改缺失，教育，不只是知識的傳遞，更是教人成人的歷程，在陪伴、引導之中帶來啟發。教師更是在教育體系中扮演著重要的角色，然而，如何培育一個優秀的教師，完善的師培制度便是不可或缺的部分，師資培育不只是教授技巧，更是「使命」的培育，培育老師如同晨鐘暮鼓，能帶來希望、作育英才（鄭崇趁，2015）。

研究者自己在師資培訓的系統一路學習至今，經過師培課程、實習、代課的過程慢慢學習與思考：如何在各個面向成為一個好老師？也發覺過程中各方面所學習到的並不均衡，對於如何教學、設計課程著墨較多，班級的經營、情意的輔導則較為缺乏。回顧我自己大學的師培課程，所學習到的主要是偏向如何教學、如何設計課程的學習，對於如何經營一個班級、帶動班上的風氣、情意的引導與教學，是較為缺乏的。

對於一個好老師的各個面向，教師專業發展評鑑無疑是當前評估教師各方面知能很重要的指標，若以教師專業發展評鑑的指標而言，「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」是兩

個相輔相成的重要關鍵，如果所偏頗則無法讓學生受到良好的教育，班級經營更是教與學的基礎，如果班上的班級無法有著良好的經營，老師認真的教學卻無法得到成效。（張民杰，2008）因此，在整個大環境對於認知上的教學，或是各式新興教學法的關注較多，對於如何經營整個班級、帶來情意的薰陶，則是我們必須要重視的。

因此，本研究想探究剛經過師培課程、教育實習洗禮的學生，對於一個教師所應具備的各項能力，包含教學以及時常被忽略的班級經營，是否已有充分的學習？又可以如何改善職前教師對於不足的部分？

## 二、教師專業發展評鑑指標

教師專業發展評鑑指標是指：教育部根據「中華民國教師專業標準指引」（105年2月15日臺教師(三)字第1050018281號函發布），邀請相關專家學者進行反復修訂，所擬定出的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準 105年版」，105年版的規準有三個層面，第一個層面是課程設計與教學，有四項指標，第二個層面是班級經營與輔導，也有四項指標，第三個層面則是專業精進與責任，有兩個指標，合計十項指標、二十八個檢核重點。如下表所示：

層面	指標
<b>A 課程設計與教學</b>	A-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。
	A-2 掌握教材內容，實施教學活動，促進學生學習。
	A-3 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。
	A-4 運用多元評量方式評估學生能力，提供學習回饋並調整教學。
<b>B 班級經營與輔導</b>	B-1 建立課堂規範，並適切回應學生的行為表現。
	B-2 安排學習情境，促進師生互動。
	B-3 了解學生個別差異，協助學生適性發展。
	B-4 促進親師溝通與合作。
<b>C 專業精進與責任</b>	C-1 參與教育研究、致力專業成長。
	C-2 參與學校事務，展現協作與影響力。

教師專業發展評鑑指標，經由許多專家學者所共同擬定，教師專業發展評鑑的政策也推動多年，有著許多的相關研究，然而，過去關於教師專業發展的研究，往往聚焦於政策的執行與成效、教師的意見感受或是如何改善教學的面向（江佳勳、莊雪華，2013；馮莉雅，2013；陳靜薇、廖益興，2017），研究對象也往往是在職老師，對於職前教師的研究較為不足，但是，初入教職的職前教師，是教學現場很重要的一股動能，因此本研究希望彌補這塊空缺，以教師專業發展的內涵，去檢視職前教師的學習狀況，是否能夠在準備進入職場前，已經具備相關的知能？

本研究聚焦在前兩個層面，比較職前教師在兩者的學習，以各項指標及檢核重點為依據，探討剛經過師培課程、教育實習的學生，在「課程設計與教學」以及「班級經營與輔導」兩個面向的學習狀況為何？兩個面向的學習是否有差異？若有差異，為何會造成兩者所學習的差異？可以如何改善？

### 三、研究設計與實施

本研究以半結構的方式進行個別訪談，並以教師專業發展評鑑指標 105 年版為依據，發展訪談大綱，並蒐集研究參與者的相關檔案進行資料分析。此外，對於實習相關法規以及教師專業發展評鑑指標，進行資料分析，以了解職前教師所學情況。

本研究以 5 位某師範大學教育系畢業生為對象，並接著於 105 學年度上下學期進入國中半年教育實習者，除了因為配合研究者自己的場域，也因為大家經過大致相同的師培課程，有相仿的背景。另一方面，某師範大學，其教學實習的完整性、相關資源的取得是較為充分，而其中教育系的學生，也相對是受到更完善的師培課程，因此選定其為研究參與者。



## 四、研究發現

### （一）課程設計與教學

#### 1. 職前教師目前所具備知能

受訪者普遍認為，課程設計與教學是過去師培課程較為重視的，從寫教案到試教，或是相關專業科目的學習，都是培養課程設計與教學的知能。在「教學實習」那堂課中，有較多接觸實務的機會，可以磨練自身的教學知能，實際試教時，教授與教學現場的指導教師都會給予回饋，同學彼此間也會學習，對於課程設計與教學有滿多的幫助。

在半年的教育實習中，每個人授課的機會不一，是否有擔任補救教學教師的機會也不一定，因此每位受訪者對於教學相關的知能，自己評估的程度有落差，有的受訪者表示，遇到很好的老師，但未必能給予實質上的建議，會說：「這需要經驗」，有的老師則是能給予較好的引導、改正錯誤，並下次的授課中可以立即修正、改善教學。

根據教師專業發展的指標而言，A-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計、A-2 掌握教材內容，實施教學活動，促進學生學習。前兩項在大學師培課程中便有較多的學習與掌握。關於 A-3 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。A-4 運用多元評量方式評估學生能力，提供學習回饋並調整教學。這兩方面，則是實際教學時，跟老師研討、不斷修正所累積的經驗，因為實習生的身分，好處是有老師可以給予回饋，缺點則是教學方式

需配合指導老師，較為受限。教學上有時會使用學習單的方式，評量學生所學，跟過去教學實習課所學有關，透過口頭問答、學習單、考試等方式，了解學生所學並進行改正。

#### 2. 職前教師遇到的困難

##### （1）實際授課時數差異大

對於指標 A-1、A-2 較能自行練習而精進，但是 A-3、A-4 許多時候則需要實際經驗才能夠掌握，然而，若實習生沒有太多上台的機會，面對往後正式進入教職，容易沒有充足的把握可以教得好。訪問的五人之中，最少的只有兩次完整上台的經驗，他所累積的教學經驗、接收的回饋相對是少很多。

##### （2）受限於老師的教學方式

實習生教學上的精進，很主要是在於學習指導老師的教學方式，但教學實習主要只有跟著一位老師，其教學方式可能比較傳統，抑或跟實習生自身的風格有差異，因此如果實習生沒有主動去觀其他老師的課、積極地學習不同授課方式，所累積的經驗會較為不足。

### （二）班級經營與輔導

#### 1. 職前教師目前所具備知能

師培課程中，只有一堂選修課「班級經營」，相對於教學與課程設計方面，所學是較為不足的，師培課程「教學實習」這堂課，雖然接觸到教學現場，由於每個系所的規定不一，有的

系所是給予公假，完整的待在教學現場，而有的系所則是讓學生自行利用空堂入班觀課，但都專注於「課程設計與教學」這個面向，較少跟學生相處，能學習到班級經營的方面較少，與輔導相關的經驗更是缺乏。

半年的教學實習，對於班級經營與輔導，有的受訪者表示學到滿多的，也有人表示所學習不多。「B-1 建立課堂規範，並適切回應學生的行為表現」，關於課堂規範，大部分因為老師早已建立起班規，因此較無法學習到；「B-2 安排學習情境，促進師生互動。」有的受訪者能說出老師具體的作為，讓班級有良好的運作，或是用各種獎懲制度來營造學習的氣氛，不過也有受訪者表示，實習生的角色似乎是在學生與教師中的協調者，因為彼此的關係不好，需要透過實習生來彼此溝通、促進和諧。

對於學生輔導方面，如同指標 B-3 了解學生個別差異，協助學生適性發展。每個受訪者對學生進行輔導的機會不等，但是普遍沒有得到較系統性、完整的學習，往往需要能夠主動請教老師，但這也會因為老師的忙碌、經驗等限制。

指標 B-4 促進親師溝通與合作，對於親師溝通，普遍是提及家長日跟家長的互動，但是所接觸的、所學習到的較為有限；另一方面，有的教師會建立與家長聯繫的 line 群組、e-mail 等網路方式聯繫、溝通。

整體而言，對於「班級經營與輔導」有較多學習機會者，是因為指導老師很願意分享、自己主動積極的詢問，或是剛好班級上發生事件，因此可以從旁觀察到許多經驗，轉化成自身的經營、帶動班級的經驗。

## 2. 職前教師遇到的困難

### (1) 班級經營的知能較無系統性學習

班級經營的學習中，主要是靠老師主動地分享、剛好發生的事件，抑或是實習生從旁的觀察，然而，每個班級發生的事件、每個人所觀察到的可能會有所差異，因此累積的經驗自然會有差異，有的老師時常分享帶動班級的經驗，也時常用各種方式帶動班級，有的老師可能比較不會主動分享什麼，半年所累積下來的經驗與心得差異就會滿大的。

另一方面，因為較無系統性的學習，有的人可能對於常規建立較為熟悉，有的人可能是對於輔導學生學習較多，對於班級經營的不同面向，例如不同的指標所揭示的內涵，各自所學習到的產生諸多差異。

### (2) 較少機會獨力帶班

訪談中發現，相對於教學能夠獨當一面地上台授課，「班級經營與輔導」方面，五位只有一位較為獨立的帶動班級一個星期，從早自習、午休、打掃完整的獨立經營班級，以及直接地跟家長溝通，討論學生所遇到的問題，獨立帶班或是跟家長溝通都，皆會跟指導教師討論，因此具有較為完

整的經驗與知能；其他人遇到的狀況則是：輔導老師較全面地掌握班級狀況。無論是秩序管理、與學生溝通輔導等，都較為片段式的體驗與學習。

### (三)「課程設計與教學」以及「班級經營與輔導」兩方面所學的差異

#### 1. 在過去師培課程中所學

受訪者	認為「課程設計與教學」學習較多	認為「班級經營與輔導」學習較多	認為兩者所學大致相同
A	✓		
B	✓		
C	✓		
D	✓		
E	✓		

#### 2. 在半年教育實習中所學

受訪者	認為「課程設計與教學」學習較多	認為「班級經營與輔導」學習較多	認為兩者所學大致相同
A		✓	
B	✓		
C		✓	
D			✓
E		✓	

五位受訪者教育學程的課程大部分是在系上的必修、選修課修習，因此所反應的意見較為一致，但是半年教育實習都去不同的學校，因此所經歷的會較為不同。

每位受訪者整體對於「課程設計與教學」以及「班級經營與輔導」兩者所學情形的差異，意見不一，然而這背後的原因有：教學實習與導師實習的指導教師不同、指導教師這兩方面的經驗與專長不同、指導教師在兩方面給予實習生的回饋不同、實習生

是否有主動詢問、甚至，對自身知能的察覺，從而希望提升自己這兩者的動機不同，而造成種種差異。

另一方面，一個很主要的原因是在於：過去師培課程提供「班級經營與輔導」的學習著實有限，因此進入現場中，長期的接觸班級事務，往往會有較多的學習；「課程設計與教學」過去師培課程已經有滿多的練習與經驗，因此進入現場後相較之下較沒有太多的學習。

此外，探究這兩個面向的差異，可從半年教育實習的規定中進行探究。根據師資培育及藝術教育司（2014）所公布的「師資培育之大學辦理教育實習作業原則」：

七、實習學生教育實習事項及比率如下：

（一）實習學生參與教育實習課程事項包括教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動；其以教學實習與導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔。

（二）教學實習占百分之四十五、導師（級務）實習占百分之三十、行政實習占百分之十五、研習活動占百分之十為原則。

各師資類科教育實習表現指標如附表一至附表四，師資培育之大學得依發展特色自行調整。

可見實習學生的任務包含「教學實習」、「導師實習」、「行政實習」、「研習活動」，並以前兩者為重，然而，實際在教學現場中，行政實習的比重往往較為吃重，實習生常要忙碌於行政中瑣碎的事務，花費了許多心思，造

成許多的負擔，有受訪者甚至形容自己為「廉價勞工」。

另一方面，法條的附表一「中等學校師資類科教育實習表現指標」：

附表一 中等學校師資類科教育實習表現指標

層面	指標
1.為學生規劃教學和學習	1-1 了解課程目標
	1-2 設計適切的教學方案
	1-3 選編適合教材
2.發展適切的教學與評量	2-1 掌握教學重點
	2-2 熟悉並善用教學技巧
	2-3 適切實施學習評量
	2-4 善用評量結果
3.營造正向積極的學習環境	3-1 輔導個別學生
	3-2 適當處理班級偶發事件
	3-3 建立有助於學習的情境
	3-4 積極參與班級親師生生活動
	3-5 了解學校行政之運作
4.發展教師專業態度	4-1 累積專業知能與自信
	4-2 學習成為學校社群的一份子
	4-3 遵守教育專業倫理與規範
	4-4 熱誠務實投入教職工作
	4-5 陶冶優勢能量

另一方面，根據教育部「教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統」這則報導，可以看見教育部對於未來教育走向的規劃與藍圖，此報導介紹了轉型之後的大方向，然而，政策的大方向仍然是導向教學這個面向，例如教師專業發展支持系統針對初入教職的教師，「協助增進教學通識技巧，並透過教學領導教師帶領校內教師學習社群，進行備課、觀課、議課，帶動新進同儕教師專業成長。」（教育部，2016）對於教學的重視可見一斑，但是，全

篇介紹內容對於教師班級經營、輔導的提升隻字未提，凸顯當前政策對於教學與課程這個面向著墨較多。

從上述資料可以看出，對於班級經營與輔導方面，在時間與指標的比重上都較不受重視，對於課程設計與教學方面，有較多的時間比重、指標。

## 五、建議

### （一）多給予職前教師實施補救教學的機會

因為在原班級，指導教師會有種種考量而較不敢給實習生太多的機會，因此，若能多給予實習生教授補救教學的機會，便是很好磨練教學與班級經營的機會，結合過去所學的理论與新式教學法，相信在「課程設計與教學」和「班級經營與輔導」兩方面都可以有所成長，遇到問題也可以即時尋求協助、即時修正。

### （二）進入教育實習前，（師培學校）對於所應具備知能給予更詳細的指導

因為指導教師對於「課程設計與教學」和「班級經營與輔導」兩者的概念可能主要是經驗的累積，教授經驗時可能往往一時興起，配合遇到的情境，但有些面向可能就沒有傳授經驗的機會。因此，若能提供指導教師兩者的指標，協助實習生與指導教師了解這半年需要學習到什麼知能，之後進入職場才能有充足的準備獨當一面。

### （三）給予實習學校較完整的建議

對於實習學校的行政人員與指導教師而言，可能未必了解實習生在這半年應該要如何的學習，因此教育部或師培大學，可以提供一份介紹與建議，例如：實際獨立授課的節數不應少於多少、行政工作的比例不建議太多，避免影響教學與導師實習、建議可以給實習生獨立帶動班級的經驗、

建議指導教師推薦其他優秀的教師，讓實習生可以有機會觀摩不同上課方式等。

### （四）教育部以及各大學的師培課程應更重視「班級經營與輔導」

教育部通過最新的師培法草案，讓各個師資培育大學可以自訂師資職前教育課程（教育部，2016），相信這是對於改變「班級經營與輔導」長期被忽視的機會，班級經營得好，學生才有可能較好的學習，如果在師培階段不受重視，仰賴教育實習指導教師各自的發揮與引導，那麼職前教師所具備的知能便容易參差不齊。

## 參考文獻

- 江佳勳、莊雪華（2013）。國小教師參與教師專業發展評鑑之感受。**師資培育與教師專業發展期刊**，6(1)，81-101。
- 陳靜薇、廖益興（2017）。國民小學教師專業發展評鑑指標建構之研究—以桃園市為例。**中華行政學報**，(20)，37-57。
- 張民杰（2008）。中小學專家教師班級常規策略之分析與比較。**教育學刊**，(31)，79-119。
- 馮莉雅（2013）。從教師專業發展評鑑探究國中教師專業學習社群之成效：以高雄市為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，6(2)，65-90。

■ 鄭崇趁（2015）。教師學與新師資培育政策－一個「責任良師」造就「責任公民」的新世代。師資培育與教師專業發展期刊，8(2)，25-40。

■ 教育部（2016.10）。教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統。教育部全球資訊網。取自

[http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277)

■ 教育部（2016.11）。教育部部務會報通過「師資培育法」修正草案。教育部全球資訊網。取自

[http://epaper.edu.tw/news.aspx?news\\_sn=51354](http://epaper.edu.tw/news.aspx?news_sn=51354)。



# 教師反向師徒制在中小學教師專業成長之初探

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員  
臺北市立大學教育行政與評鑑研究所兼任教授

## 一、前言

關於師徒制已廣泛運用在中小學教育領域，例如校長師傅制或教學輔導教師制(mentor teacher)等(張德銳，2012)，其過程大多是資深優秀之前輩帶領資淺者進行學習，但我們也可以從另一個面向來看反向師徒制(reverse mentoring)，也就是說反過來資深者向資淺者學習。所謂聞道有先後，術業有專攻，筆者認為反向師徒制是中小學教師專業成長的另一種可行策略。

傳統師徒制對應關係與做法是由組織中資淺員工或新進員向資深員工學習，但隨著 X 世代與千禧世代逐漸在職場嶄露頭角與資訊科技之發展，使得傳統師徒制對應關係也逐漸朝向反向師徒的趨勢來發展(陳殷哲，2012)。在新世紀裡，經驗與影響不只從金字塔上端流出，知識與思想也有可能從底下向上滲透(林添貴譯，2017)。基於此，本文將從幾個 W 來探討教師反向師徒制對於中小學教師專業成長的實踐可能性。

## 二、反向師徒制的幾個 W

關於反向師徒制的探析，首先我們要先了解的是什麼(what)是反向師徒制，所謂反向師徒制是基層員工指導高階主管，在過程中使高階主管從基層員工身上學習新的事物或新的觀念(陳殷哲，2012)，亦即資淺者指導資

深者(Chen, 2013)。循此，以教師而言，教師反向師徒制可以說是新進教師或資淺教師指導資深教師，並從指導過程中資深教師向資淺或新進教師學習新科技或新觀念。

第二是為什麼(why)我們要倡導教師反向師徒制，也就是說為什麼資深者可向資淺者學習，其原因在於出生時代的差異，往往會有不同的成長與學習經驗，例如年輕一代的科技能力普遍優於年紀大者，所以在校園裡年輕教師可教導資深的教師，而互動過程時資深教師也可傳遞經驗給資淺教師，可說是「魚幫水、水幫魚」、相輔相成的教師專業成長策略。Koulopoulos 與 Keldsen 表示反向教導關係之最大無形價值是它經常為兩造帶來信心(林添貴譯，2017)，亦即校園裡資深教師受惠於新進教師的新教學法及新科技，新進教師則受惠於資深教師的肯定讚賞與經驗傳承。再者，經驗與知識變化快速，跨世代教師間的彼此學習、互補並成為夥伴關係是一種必然的趨勢。

第三是如何(how)推動教師反向師徒制，傳統師徒關係會有較長久的時間，但理想的反向教導關係通常是較短期的密集學習及某些特定經驗，且反向師徒制必須獲得組織的正式支持，反向師傅才能撥出時間進行指導(林添貴譯，2017)。此外，在校園裡也可以傳統師徒制與反向師徒制雙軌並存實施。

第四是誰(who)來擔任反向師傅，Koulopoulos 與 Keldsen 指出優秀的反向師傅具有以下幾個特徵(林添貴譯，2017)：

- (一) 願意貢獻時間與精力，並樂見別人成功與成長。
- (二) 對於新科技有深刻的成敗經驗，並不吝分享。
- (三) 有興趣發展跨年齡層的社群，並在社群中分享知識。
- (四) 有能力與興趣，且組織支持他們騰出時間來引導啟發別人。
- (五) 不論是從傳統式或逆向式，曾經有被啟發、被引導之正面經驗，因此了解它的價值。

### 三、結語

反向師傅制最早是由奇異公司執行長 Jack Welch 正式推動，新進資淺員工與具經驗的管理者或資深員工組合配對，以幫助具經驗員工獲得新的學習(Chaudhuri & Ghosh, 2012)。美國一所州立大學的教育學院，曾採服務學習及反向師傅制的做法，研究生擔任師傅(mentor)，教授則是被指導者(mentee)，結果發現此方案做法獲得成功，研究生及教授彼此受益，教授們讚賞訓練的彈性並獲得良好的訓練，而研究生則獲得自尊與真實經驗(Leh, 2005)。

國內較少有人倡導教師反向師傅制，惟從國外的諸多文獻與研究來看，教師反向師傅制可以產生諸多正面功能，而其未來推動的侷限與挑戰為教育政策或學校的支持與否，如果沒有政策或學校的推動，則教師反向師傅制只能僅限於單點式的學習，例如資深教師遇到電腦操作問題僅一次性的向年輕教師詢問請教學習，其次則是資深教師、主任或校長必須放下身段向年輕教師學習新科技或新的課程理念與教學方法。

總括說來，教師反向師傅制是教師專業成長的另一種途徑，如果學校想要嘗試則可先建立短期式或議題式的教師反向師傅制，例如規劃新教學科技之學習的教師反向師傅制，設計制度平台讓資深教師或行政人員向年輕教師學習新教學科技，或請資深教師、主任或校長自行尋找一位反向師傅，藉此資深教師、主任或校長獲得新學習及新教學科技運用能力，而資淺年輕教師也可得到更多的肯定，並在互動過程中彼此指導與分享，形構跨年齡及跨世代共同成長的美好畫面。

### 參考文獻

- 林添貴譯(2017)。Z世代效應：改變未來企業經營的六股力量。Thomas Koulopoulos & Dan Keldsen原著。臺北市：時報。
- 張德銳(2012)。我國中小學初任校長導入輔導制度改革芻議。載於林文律主編，**校長專業之建構**(頁363-381)。臺北市：心理。



- 陳殷哲(2012)。反向師徒制對於傳統職場學習之啟示。 *T & D飛訊*，136，1-16。
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R.(2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the Boomers engaged and Millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55-76.
- Chen, Y.C.(2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208.
- Leh, A.S.(2005). Lessons learned from service learning and reversr mentoring in faculty development: A case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 25-41.



## 重視學科內容知識與教材分析的能力

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

### 一、前言

有一位修習國民小學教育學程的學生與我聯繫，他跟我說：他要到國小六年級的教室進行試教，教學科目是數學科。他不希望自己仍採用傳統的講述法，教學想要活化一點。於是，前來問我該怎麼準備。

我問他：這次教學要教哪一個單元？他因為沒帶課本來，就簡短地把數學課本中的例題描述給我聽。

我又問他：這個題目背後的數學概念是什麼？

他說：自己不是數學教育相關科系，對題目背後的數學概念不是很清楚。

我跟他說：試教前的備課是重要的，在備課時，除了要對任教的班級背景有基本的認識外，也要先行熟悉要任教的教材（王金國，2017）。如果不知道學生的背景，就不好掌握他們的起點行為；不瞭解任教單元背後的核心概念或是不能掌握整個任教學科的結構，只強調教學的活化，就可能會出現「熱鬧有餘而內涵不足」的結果。基本上，在進行教學活動設計時，教材分析是很重要的一項活動。教學者<sup>1</sup>必須熟悉自己所要任教的教材，並能從教材中看到文字或符號背後「蘊含」的訊息或概念。

### 二、學科內容知識的意義與重要性

教學，是一個同時涉及多個元素的活動。整個教學活動中，相關的元素包括了教師、學生、教材、教法、評量、班級經營……等（王金國，2016）。在教學設計中，這些都是教學設計者需要一併考量的。其中，在教材部分，就如美術館展出的藝術品，教師必須對該作品有深入的瞭解，才能引導學生進行更深入、更廣泛地探討與學習。教師對於教材掌握與了解的能力，與教師所擁有的「學科內容知識」有關。

美國學者 Lee Shulman 曾將教師知識分為七大類，分別是如下：(1)一般教學知識（General pedagogical knowledge）：指的是有關班級經營或教學原理原則的知識。(2)關於學習者及其特質的知識（Knowledge of learners and their characteristics）。(3)關於教育情境脈絡的知識（Knowledge of educational contexts）。(4)關於教育手段、目的、哲學或歷史基礎的知識（Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds）。(5)學科內容知識（Content knowledge）：指的是對某學科之內容、概念與架構的知識。(6)課程知識（Curriculum knowledge）：指與課程概念、設計、組織、發展、評鑑...等有關的知識。(7)學科教學知識（Pedagogical content knowledge）：這

是一項結合學科內容知識、一般教學知識及關於學習者與其特質的綜合性知識。在實際運作時，教師既要充分掌握學科內容，又要了解學生的背景與特點，並用學生可以理解的方式來引導學生學習（周健、霍秉坤，2012）。

教師的學科內容知識對教師的教學有顯著的影響。曾有研究指出，當教師任教的科目是自己擅長的科目或主題時，他在進行教學上，不只可以更流暢且具邏輯性，同時，也可以旁徵博引，豐富課程內容。相反地，當教師任教的科目或主題是自己不熟悉的時候，他在授課時，會傾向依照教學手冊上的架構與內容來教學。另外，當教師不熟悉自己任教的科目或主題時，也較無法看到教材背後的概念或深層的意義。簡言之，教師的學科內容知識會影響他對教材的分析與理解，也會影響他的教學活動設計，進而影響學生的學習。

當前，國內中小學有許多教學表現很出色的亮點教師，在媒體或網路中，常可以看到他們在不同的教師進修活動中，分享自己的教學理念與教學經驗。很多參與研習的人，會關注並學習這些亮點教師活化教學或創新教學的作為。然而，教學是一個整體性的活動，在這些活化教學或創新教學的背後，還包含著教師的教學信念、班級經營（含師生關係）的能力、對學生背景的了解、以及專業的學科內容知識。如果忽略這些面向，只習得教學步驟或設計的改變，將不易達成預期的教學效果。

雖然學科內容知識扮演著重要的角色，然而，現有的教師資格檢定考試中，它並未受到足夠的重視。就我國現行師資培育制度中的教師資格檢定考試來說，扣除國語文能力測驗及小教加考數學能力測驗外，教師資格檢定考試主要是以「教育專業科目」（教育原理與制度、發展與輔導、課程與教學）為考試內容，學科內容知識並未列為教師資格檢定的考科。

有鑑於對學科知識的重視，教育部於 104 學年度起委託國立臺中教育大學辦理師資生「國民小學國語、數學、社會、自然與生活科技領域」學科知能標準化成就評量工具建置計畫，開發及辦理各學科之教師專業能力測驗評量（教師專業能力測驗中心，2017）。

從教學實務、教師知識的理論、教育部檢測師資生專業能力的計畫（教育行政作為）等角度來看，都可發現學科內容知識不可忽略。尤其，學科內容知識與教學前的教材分析有著密切的關係。

### 三、教材分析

在教學前，教學者進行教學活動設計是必要的。儘管設計教學活動常費心又費時，但課前的妥善設計可讓教學者在課中的教學更有系統，同時，能在課前就備妥上課時需要的材料或資源。對於教學經驗較少的師資生、實習生或初任教師來說，教學前的活動設計與準備更顯得重要。

在進行教學活動設計時，教材分析是相當重要的一環。所謂教材分析，指的是針對教材性質及教材地位所做的分析。其中，又包括「教材的內部分析」及「教材的外部分析」。

### （一）教材的內部分析

所謂「教材的內部分析」指的是針對某一單元（課）的教材內容進行分析。以本文「前言」中師資生與筆者對話的案例（國小六年級數學科）為例，教學者不能只看到教科書（教材）上的文字、符號或圖片，他必須能在這些文字、例題中，看到隱含的數學概念。以國語（文）課文為例，教學者在進行教材的內部分析時，會進行「形式分析」（文體、文章結構、句型……）及內容分析。

在同一單元（課）中，教學者除了要能從各段、文字或例子中分析出其隱含的概念外，還要能將該單元（課）中的涉及的概念予以整合。整合的方式可以是概念圖、階層圖、表格……等教學者熟悉的筆記型態。藉由這樣的分析，可讓教學更有方向感，教學內容更深入而不僅僅停留在文字表面的訊息。

### （二）教材的外部分析（與其他單元的連結）

所謂「教材的外部分析」指的是某一單元（課）與其他單元（課）的關連，這樣的關連可能是同一冊中不同單元（課）的關係，也可能是同學科不同冊的關係，甚至是不同學科之間的連結。

#### 1. 與同學科同一冊，相關單元或主題的連結（前後連結）

以國語科五年級康軒版的第一單元（機智的故事）的前三課（名人記趣、秋江獨釣、智救養馬人）為例，它們之間的主題是有關連的，三課都是語言運用的技巧，分別是精簡、幽默、適當的譬喻與修辭（任慶儀，2013）。

#### 2. 與同學科不同冊，相關單元或主題的連結（縱向連結）

就學科知識結構來說，很多概念是前後相互關連的，只是在編寫教科書時，配合學生的發展，將這些前後關連的主題分列在不同冊。例如：國小一年級數學科的「幾何」，介紹的主題有 2 個，分別是(1)認識直線與曲線；及(2)認識平面和立體圖形，到了國小二年級數學科的「幾何」，介紹的主題有 4 個，包括：(1)平面圖形的角、邊與頂點；(2)立體圖形的角、邊與頂點；(3)測量長度；(4)實測邊長與認識面積。

#### 3. 與不同學科（可同冊，亦可不同冊），相關單元或主題的連結（橫向連結）

在進行教材分析時，除了探討同一學科內不同單元（課）的關係或連結外，教學者也可留意與不同學科、相關單元或主題的連結。例如：翰林版九年級的公民科（社會第五冊公民篇）第四章「市場與貨幣」，可與八年級歷史科（社會第三冊歷史篇）第六章「明代與盛清的發展」經濟的發展單元中的「白銀」相連結。

#### 四、提高教材分析能力

教師要進行教材分析，需要有厚實的學科內容知識為基礎。教師不止要能從課文中的文字、符號或圖片中看出這些符號背後隱含的概念，也要能整理出整個單元（課）的結構，甚至建立與不同冊或學科之間的關係。

雖然在教師手冊或自修中都會有教材分析，而且，常已包括該單元（課）的內部分析，以及外部分析（與其他單元或課的關係）。然而，教師手冊或自修所附的資料是出版商分析的架構，不見得符合教學者自己所理解的概念架構。透過自己整理，除了有助於記憶外，在實際教學中，也比較能有系統地解說或安排活動。雖然自己歸納的架構優點多，但不代表教師不能參考教師手冊或自修。只不過，在參考後，最好適度修調為自己可以理解的架構。

為了增加教學者（師資生、實習生及教師）之教材分析能力，在師資培育機構方面，可在教材教法或教學實習課程中，再強化師資生教材分析的能力。另外，師資培育機構也可以辦理工作坊，讓師資生對教材分析有更系統性的了解。而針對教學者個人提升教材分析能力部分，筆者建議如下：

##### （一）自我要求，力求增進分析教材的能力

教材分析能力是教學者應具備的，而熟悉教材是每位教學者備課時

的重要任務。所謂熟悉教材，指的應不僅僅是教材文字或符號的了解，更應掌握其背後蘊含的學科概念或知識。對此，建議所有的教學者應自我期許與要求，留意並力求增進分析教材的能力，以期能深度解讀教材。

##### （二）持續充實任教學科的學科內容知識

就現行師資培育制度來說，中等學校教育學程的師資生若欲完成師資職前教育課程，必須同時修畢普通課程、專門課程及教育專業課程。不過，對於小教師資生來說，除非要加註第二專長（英語、輔導或自然科學），否則，不需修習專門課程。也因此，小教師資生對於自己任教的學科知識往往會比中教師資生弱，除非小教師資生原本就讀的科系就是任教學科的學系（例如：數學系學生修習國小教育學程，其數學科的學科內容知識會較紮實）。

無論中教或小教、無論任教的學科是否為自己大學就讀的學系，所有教師、實習生或師資生均應持續充實自己任教學科的學科內容知識，特別是任教自己非專業的科目。

##### （三）養成教材分析的習慣

台灣中小學的教案並沒有統一格式，有些教案格式中會有「教材分析」的欄位，有些則沒有。然而，無論是否有此欄位，教學者應養成教材分析的習慣，每次任教新的教材時，就進行教材分析。藉由不斷的練習，來提高教材分析的能力。

(四) 可參考教師手冊、觀摩他人教案或相關教學資源，了解教材內涵

教學者在進行教材分析時，不必然得放棄教師手冊或其他可得的參考資料。相反地，可參考教師手冊、觀摩他人的教案或相關教學資源（如教育部臺灣省國民學校教師研習會曾出版國小數學教材分析<sup>2</sup>、國民小學及國民中學補救教學資源平台<sup>3</sup>），以進一步了解教材內涵。透過閱讀、參考或觀摩不同的參考資料，將有助於了解及掌握教材的內涵，以及它與其他單元的關係。

(五) 參與專業學習社群共備活動，協同完成教材分析或交流分析結果

教學者在進行教材分析時，除了個別進行外，也可參與專業學習社群的共備活動，藉由與他人的合作，共同完成教材的分析，或者交流教材分析的結果，以力求提高教材分析的品質。

## 五、結語

教學要活化，不能只重視教學步驟的改變或教學元素的調整，教師對教材的熟悉與分析也很關鍵。

美國教育心理學家奧蘇貝爾曾提倡有意義的學習（meaningful learning），主張有意義的學習應重視不同材料間及新舊經驗的連結。本文闡述的教材的內部分析及外部分析（連結）與有意義的學習之關注點相同。對教學者來說，在進行教材分析時，

自己就必須以「有意義的學習」為目標，將不同的材料及新舊經驗結合。透過教材深入的內在分析及外在分析，教師就更能夠設計出協助學生新舊經驗連結的活動。

欲進行教材分析，教學者必須具備豐富厚實的學科內容知識。除此之外，教學者最好能經常練習教材分析，特別是可與其他教師共同備課，一同進行教材分析或交流分析結果，從中發展自己教材分析的能力。當教學者的學科內容知識愈豐富，教材分析能力愈好，愈有助於教學活動設計，進而協助學生進行有意義的學習。

2017年11月，我訪談一位活化教學的亮點教師（國中數學科，教學年資17年）。她的教學表現優異，經常開放教室公開授課或在不同學校分享其教學經驗。她告訴我：她和幾位數學老師（教學年資均20年左右）共同組了一個專業學習社群，並一起進行課程共備，他們在教學前，就會把要任教的單元做出心智圖<sup>4</sup>。從她及其社群伙伴的經驗來看，可發現即使是教學經驗豐富，教學表現優異的老師，仍積極參與共備，並與其他教師共同進行教材分析。教學年資不多的師資生、實習生或初任教師宜向他們學習。

## 參考資料：

- 王金國（2017）。談共備及有效共備之建議。臺灣教育評論月刊，6(11)，92-95。

■ 周健、霍秉坤（2012）。教學內容識的定義與內涵。香港教師中心學報，11，145-163。

■ 任慶儀（2013）。教案設計：教學法之運用。臺北市：鼎茂圖書。

■ 教師專業能力測驗中心（2017）。教師專業能力測驗中心簡介。取自：<https://tl-assessment.ntcu.edu.tw/abortck.php>

附註：

1. 本文所指之教學者包括教師、實習生及師資生。
2. <http://wd.naer.edu.tw/216/index.htm>
3. [http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=resource/index/content/material\\_math](http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=resource/index/content/material_math)
4. 訪談當天，她拿出手機讓我看他們社群進行教材分析後繪製的教材心智圖。



## 國民中學專任輔導教師教育實習與實務現場反思

王煜凱

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

吳忻芻

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

### 一、前言

近年來臺灣開始在校園內增置專任輔導教師，其目的是在充實輔導人力以提升輔導工作成效。自民國 93 年教育部為協助條件薄弱、適應困難或行為偏差學生提高受教性，推動「友善校園計畫」（教育部，2002），為使學生輔導工作徹底的落實、健全輔導體制，立法院從民國 100 年 1 月通過「國民教育法」第十條修正案、民國 103 年 11 月制定「學生輔導法」、民國 104 年 10 月訂定「學生輔導法施行細則」，上述相關法令的修正與訂定，主要目的是讓學校主責之學生輔導單位、輔導工作人員任用資格及其經費編列、工作細則皆有其法源之依據，期能以學生需求主，讓各項資源可以充足，協助基層的教育人員解決在教育現場中複雜與多樣化及日趨嚴重，例如：霸凌、性平事件、中輟、家暴、師生衝突、藥物濫用、校園危機事件等等問題，期待能從根本作起，補足輔導人力、減少校園內各類行為問題的發生，給學生一個快樂且安全的成長環境。

學校輔導工作發展與時俱進，自民國 100 年「國民教育法」修訂迄今已經五年，「學生輔導法」也在 106 學年度正式上路，國中專任輔導教師的增置，在學校輔導工作發展史上開啟新的一頁。

筆者很幸運於教育實習後，隔年通過教檢，同年度順利考取專任輔導教師，從最初錄取的開心，之後開始轉變為擔心自己的能力，甚至撕榜到學校報到後，甚至聽到怎麼會錄取一位沒有經驗的老師？如果遇到問題時他可以處理好嗎？直到真正進到工作現場後開始對專任輔導教師的工作定位感到疑惑、在學生問題爆增的同時，在沒有任何代理代課經驗的新手畢業的初任專任輔導教師，就直接步入教育現場，開始陸續發現工作上困難，例如：如何跟學生輔導諮商中心的心理師或社工師進行合作？社會資源的連結與諮詢系統的不足、家庭教育無法配合、學校行政、導師的溝通、個案紀錄、月報表、週報表填寫的負擔、專業知能經驗不足、每學期至少一次帶領小團體的壓力、心理衛生講座、甚至是授課等，這些都是專任輔導教師在工作職場上面臨的困難，不斷考驗著初任專任輔導教師。

### 二、本文

專任輔導教師為臺灣近年來新的輔導人力配置，然而在師資培育的過程，沒有專門針對專任輔導教師這科進行開課，而是以國民中學綜合活動學習領域輔導活動科教師進行培育，目前法規的規範為「專任輔導教師」係指符合「學生輔導施行細則」中之專任輔導教師資格，須為輔導諮商心



理學相關系所組畢業(含輔系及雙主修)且具中等學校合格教師證書者或領有中等學校輔導(活動)科/綜合活動學習領域輔導活動專長證書之一者，根據教育部師資培育及藝術教育司資料，目前臺灣可培育國中專任輔導教師的學校有十六所大學培育中等輔導科、三所大學培育國民中學綜合活動領域輔導活動專長，共計十九所大學可培育國中專任輔導教師。

依據民國 100 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，在中等教育學程的修習過程中，修習課程的學分的部分，主要分為專業科目及專門科目，除了專業科目為法定規定的 26 學分之外，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科主修專長（童軍、家政）的必備課程。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。

目前臺灣並沒有明確屬於專任輔導教師的教育實習，而是提供國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長的學習，實習內容還是在行政、教學、級務實習，多數還是偏重在輔導活動課程的授課經驗傳承上面。至於能否在實習階段進行個別諮商、團體輔導等輔導工作，則是要看實習學校是否提供這方面的學習，多數多為實習教師自行向輔導室爭取，而學校端也會考慮到教育實習時程只有半年，對於個案的服務品質考量，學校端若提供給實習教師的個案問題程度，狀況相對起來也會比較輕微，保護性個案或危機性個案，比較少提供給實習教師。

不過教育學程修習的過程中專門科目有一科為「學校諮商實習」，這科為「國民中學綜合活動學習領域輔導

活動主修專長/高級中等學校輔導科」專門科目必備課程之一，目的在使學生能透過學校現場輔導工作之實際參與，能認識與體驗學校輔導與諮商的實務工作，並透過督導制度提升學生學校諮商能力，培養未來進入學校場域之專業知能。各校所訂定的實習內容多以個別輔導與諮商、團體輔導與諮商、輔導行政實習、團體/個別心理測驗或衡鑑施測與解釋、心理衛生教育與推廣與接受督導與諮詢為主，而各校則是訂定不同的時數，期待學生在學校諮商實習的過程中，能學習到學校輔導工作的相關知能。

根據沈雅婷(2015)、黃靖淳(2015)、王美芳(2014)等人的研究皆提到了專任輔導教師工作負荷量大、角色混亂與角色衝突、系統合作溝通與協調困難等之問題，因此筆者訪談了七位國中在職的初任輔導教師，七位教師皆表示在教育實習或是諮商實習的過程中，有許多部份是在實際場域才會遇到的問題，但這些在實習的過程中卻都不會遇到，例如：如何與社工師或心理師進行系統合作，當一位個案同時遇到心理師及社工師同時進入時，如何進行責任分工？遇到特教生時，若該校沒有特教老師時，多數學校老師也會習慣找專輔老師討論特教生的狀況，因此部分老師會發現自己在特教的知能仍有許多的不足，常常都是遇到問題時才翻書，或是自行上網搜尋資料。

### 三、結語

陳建輝、李泳緹(2017)提到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。因此，未來在教育實習的規劃若是能將輔導實務實習納入，對於實習教師在實務輔導經驗的累積會更有更多的幫助，同時透過學校資深輔導教師的督導，對實習教師在面對學生輔導工作的學習會更加切合。

筆者思考著自己在進入職場後，與實習階段的落差，便與七位初任專任輔導教師訪談，發現不是只有筆者有這樣的疑惑，因此筆者整理這些老師們後續對於師資培育的課程規劃建議，在師資培育學校階段，期待在課程規劃部分，可以邀請已就職的專任輔導教師，返校座談，討論課程規畫的建議，例如：增加常用的法規內容、系統合作、特教知能、特教生的諮商輔導。

在實習階段部分，期待在諮商實習的過程中，可以看到學校行政端在通報的後續處理，例如：當一位學生有家暴案後，我們知道要通報，但要去哪裡通報？或是通報後我們有那些部分需要注意的？由於目前各縣市教師甄選，以專任輔導教師為大宗，輔導活動科教師較少，因此期待在行政、教學、級務實習的過程中，還可以增加輔導實務的實習，例如：個案輔導、團體輔導等，或是可以在輔導室的實習過程中，可以與該校專輔有更多的學習跟觀摩，讓這些未來的教師們能於實習階段就增強教育各項實務能力，培養其「畢業即就業，上路即上手」的能力。

## 參考文獻

- 王美芳(2015)。國小專任輔導教師工作困境及其相關探討之研究-以新北市新莊區為例(未出版之碩士論文)。萬能科技大學，桃園。
- 全國法規資料庫(2011)。國民教育法第十條。取自<http://law.moj.gov.tw/>
- 全國法規資料庫(2014)。學生輔導法。取自<http://law.moj.gov.tw/>
- 沈雅婷(2015)。國小專任輔導教師工作困境與自我照顧經驗之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東。
- 教育部(2002)。教育部推動友善校園計畫。教育部電子報，638。取自：<http://goo.gl/8aqx0n>
- 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：<https://ppt.cc/fxXLyx>
- 陳建輝、李泳緹(2017)。論國中專任輔導教師師資培育之挑戰。臺灣教育評論月刊，6(7)，44-48。
- 黃靖淳(2015)。國小初任專任輔導教師工作困境與因應之探究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。



## 提升中小學教師的 TPACK 之有效策略

陳國泰

文藻外語大學師資培育中心教授

### 一、前言

關於教師的教學知能，自從 Shulman (1986) 提出「學科教學知識」(pedagogical content knowledge, 簡寫為 PCK) 的相關概念後，學界已普遍認知到 PCK 的重要性，且已有相關研究發現，教師的 PCK 與學生的學習態度及學習成效呈現正相關，亦即 PCK 愈豐富的教師愈瞭解學生的學習特性，且更能運用各種讓學生有效吸收的教學表徵，因而引發學生的學習動機及探索的興趣，以及使學生更易於理解與吸收學習內容，進而提升學習成效 (陳國泰，2012；謝甫佩、洪振方，2005；Mohr, 2006；Rohaam, Taconis, & Jochems, 2010)。然而，近年來，隨著教育科技支援教學的重要性大大提升之後，教師如何在 PCK 之中加入運用教育科技的知能，以彰顯教學成效，又漸漸成為研究的焦點，而有所謂「科技學科教學知識」(Technological Pedagogical And Content Knowledge, 簡寫為 TPACK) 的產生，且相關研究亦已發現其影響教師的教學成效甚鉅 (張世忠，2012；盧建勳，2003；Chen & Jang, 2014；Jang & Tsai, 2013；Mishra & Koehler, 2006；Thompson & Mishra, 2007)。是故，如何提升中小學教師的 TPACK，進而提升其教學成效，實頗值得探究。

### 二、TPACK 的意義、內涵與發展

#### (一) TPACK 的意義：從 PCK 到 TPACK

所謂 PCK，Shulman (1986, 1987) 及其他研究者 (陳國泰，2010；張世忠，2010；Cochran, DeRuiter, & King, 1993；Mohr, 2006；Rohaam, Taconis, & Jochems, 2010) 認為，是指教師為有效將特定學科內容傳授給學生，讓學生輕易理解學科內容，而融合教學目標知識、學科知識、學習者知識、課程知識、一般教學法知識及情境知識，以將該特定學科內容予以組織及調整，並透過解釋、示範、比喻、舉例等「教學表徵」(representation)，以呈現給學生學習的一種教學知識。

為彰顯 PCK 的意義，研究者 (陳國泰，2010) 更曾繪出 PCK 的運作歷程圖 (如圖 1)，而從圖 1 中，可以發現教師之所以能將「學科知識」轉換成「可以教的內容知識」或「(具體的) 教學策略」，乃是透過 PCK 將相關知識或因素予以統整考量與轉化，而使教師能順利將所要教授的內容，以學生較能理解與吸收的方式呈現。至於 PCK 的發展，根據近年來的相關研究 (邱憶惠、高忠增，2003；陳國泰，2007；Shulman, 1987) 發現，教師因為在「學習者知識」及「學科知識」方面的增進，加上不斷從教學經驗中進行省思，常是促進 PCK 發展的重要關鍵。

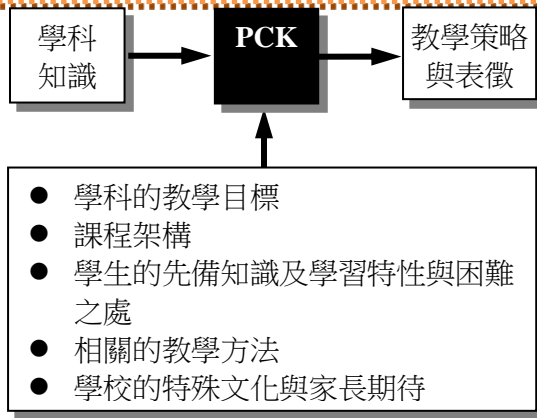


圖 1：陳國泰（2010）所繪的 PCK 運作歷程圖

關於 PCK 的發展，Shulman(1987) 在其所提出的「教學推理模式」(參見圖 2) 中曾有說明。在這模式中，教師把學科知識轉換成學生可理解的方式之過程共有六階段，其中的第一、二階段的「理解、轉換」，其實即為 PCK 的運作歷程，而第三、四階段的「教學、評量」乃由 PCK 運作後所發展出來的具體教學策略，至於第五、六階段的「反省、新理解」，則是 PCK 的發展(如圖 2 所示，「新理解」之後將直接跳到「轉換」，亦即重新轉換學科知識)。

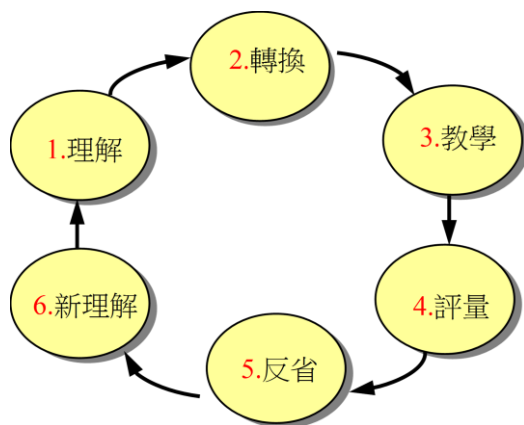


圖 2：Shulman（1987）所提出之教學推理過程示意圖

至於 TPACK，則是隨著教育科技的發達而逐漸受到教學者的重視，並將原有的 PCK 內涵予以擴充(張世

忠，2012；Jang & Tsai, 2013)。Mishra 與 Koehler (2006) 指出，當教師面對資訊科技與網際網路對教育所帶來的衝擊與新契機時，其在教學過程中，除應具備 PCK 之外，更應當具備應用科技以提升學生學習成效的能力 (Technological Knowledge, TK)。為協助教師於教學歷程中能夠有效結合 PCK 與科技知識，並及時解決可能面臨到的多元複雜的教學活動，Mishra 與 Koehler (2006) 將 TK 的概念融入於原有 PCK 概念中，而將 PCK 修改為「科技學科教學知識」(Technological Pedagogical And Content Knowledge, 簡寫為 TPACK, 示意圖如圖 3)，且認為身處數位時代中的教師應當考量到七種知識，方能有效運用教育科技進行教學，此七種知識分別為學科知識 (Content Knowledge, CK)、教學法知識 (Pedagogical Knowledge, PK)、科技知識 (Technological Knowledge, TK)、學科教學知識 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)、科技學科知識 (Technological Content Knowledge, TCK)、科技教學知識 (Technological Pedagogical Knowledge, TPK)，以及整合前述各項知識而成的科技學科教學知識 (Technological Pedagogical And Content Knowledge, TPACK)。

簡言之，所謂 TPACK，是指教師為有效將特定學科內容傳授給學生，讓學生輕易理解學科內容及增進學習成效，而融合學科知識、教學法知識、科技知識、學科教學知識、科技學科知識、科技教學知識，以將該特定學科內容予以組織及調整，並透過科技的協助以有效進行解釋、示範、比喻、

舉例等「教學表徵」(representation)，以呈現給學生學習的一種教學知識。

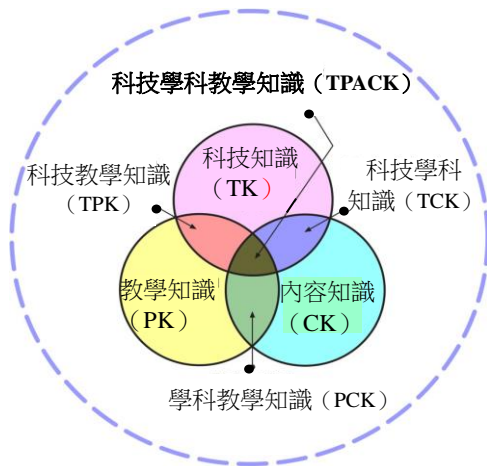


圖 3：Mishra 與 Koehler (2006) 所指出之 TPACK 示意圖

根據相關研究的發現，教師不斷嘗試將科技融入教學，並統整 TPACK 的相關內涵，除了促進其 TPACK 的發展之外，也更能達到教學目標（張世忠，2012；劉芷源，2010；蔡政宏，2012；謝麗媛，2011；Jang & Tsai, 2012, 2013; Niess et al., 2009）。

## (二) TPACK 的內涵

根據前述 TPACK 的意義，可知 TPACK 的內涵包括學科知識、教學法知識、科技知識、學科教學知識、科技學科知識及科技教學知識。綜合相關研究者的觀點，其各個內涵的說明如下（張世忠，2012；劉怡甫，2010；蔡政宏，2012；顏嘉慧，2014；Jang & Tsai, 2012, 2013; Mishra & Koehler, 2006, 2009; Schmidt & Thompson, 2009）：

### 1. 學科知識 (Content Knowledge)

所謂學科知識，意指教師在實際教學情境中的教學內容，包括該學科領域的事實、概念，及它們之間的相互關係。教師必須了解和理解所教授學科之概念、理論與流程，同時亦需瞭解到知識的本質與可能涉及之不同領域知識層面，方能有效。

### 2. 教學法知識 (Pedagogical Knowledge)

所謂教學法知識，係指教師在教學活動中用得上的教學原則與策略的知識。例如，引起動機的知識、教學表徵的知識、學習評量的知識與班級經營的知識等。另外，亦包括學科教學的目標與價值的知識。

### 3. 科技知識 (Technological Knowledge)

此為 TPACK 中最重要的一項新內涵，係指應用相關科技時所需具備之技能，例如操作教學系統、電腦軟硬體所進行的文字處理、表單建置、瀏覽器應用或電子郵件傳遞等知識。

### 4. 學科教學知識 (Pedagogical Content Knowledge, PCK)

學科教學知識 (PCK) 著眼於學科知識與教學法知識之間的相互作用，是指教師為有效將特定學科內容傳授給學生，讓學生輕易理解學科內容，而融合學科知識、教學法知識、課程知識、學習者知識、情境知識，

以將該特定學科內容予以組織及調整，並透過解釋、示範、比喻、舉例等教學表徵方式來呈現給學生學習的一種教學知識。

#### 5. 科技學科知識 (Technological Content Knowledge, TCK)

科技學科知識乃在於尋求學科知識與科技知識之相關聯繫與結合應用，係指教師運用科技知識以呈現學科知識，使師生彼此能達到預期的最佳教學與學習成效的一種知識。例如，教師透過 Youtube 影音資源或是教師自製的數位媒體教材，以使學生易於明瞭自然科學相關知識概念的一種知識。

#### 6. 科技教學知識 (Technological Pedagogical Knowledge, TPK)

所謂科技教學知識，係指教師在教學活動中，使用科技於學科教學的知識，即教學科技應用知識。例如，教師在進行教學活動之初，可應用 TPK 建構互動系統（如部落格、討論區或測驗系統），以瞭解學生所具備之先備經驗，同時提供學生於課程進行期間及時回饋與提問。

### (三) TPACK 的運作與發展

關於 TPACK 的運作與發展歷程，Niess 等人（2009）指出，教師的學科教學知識（PCK）是由教學知識（PK）和學科知識（CK）兩個元素交集而成，而隨著教師科技知識的發展，並經由認知（係指教師能夠使用

科技，並認識到可以將科技和教學內容結合，但還不能在教學中整合科技）、採納（係指教師贊成或者不贊成在教學中使用適當的科技）、適應（係指教師參與一些活動，由此教師開始選擇或者拒絕在教學中使用適當的科技）、探索（係指教師積極地在教學中整合適當的科技）與精進（係指教師不斷在教學中運用科技於教學）等五個階段，教師的科技知識與教學知識、學科知識進一步融會貫通、交互影響，而成為科技學科教學知識，是教師積極運用科技引導學生學習的一種有效知識。Niess 等人（2009）並指出，特定科技知識在 TPACK 的發展歷程中，要從某一層級轉移到下一層級，並不是有規律、持續向上的形式，而是會要求教學者重新思考它與學科內容和教學方法的適切性；在經過反思與重整之後，才可能進入下一個層級，而 TPACK 也因此獲得發展（如圖 4）。

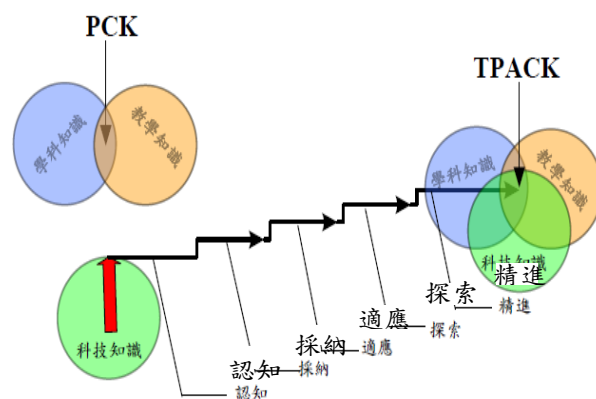


圖 4：Niess 等人所提出之 TPACK 發展歷程圖  
（王玉蘭，2013）

另外，關於 TPACK 的發展，許多研究指出是教師在綜合運用 CK、PK、TK、PCK、TCK、TPK 等 TPACK 內涵時，因為在實踐的過程中，不斷進

行省思與修正，因而獲得發展（劉芷源，2010；謝麗媛，2011；蔡政宏，2012；Mishra & Koehler, 2006; Niess et al., 2009）。例如，在劉芷源（2010）的研究中，其發現個案教師因為自我反思（尤其針對「學生」在學習學科內容時的情況進行反思），而促使教學想法與做法改變，進而促使 TPACK 進一步發展。又如，謝麗媛（2011）在探討數學教師的 TPACK 運作與發展歷程中發現，教師的 TPACK 的改變與發展，是從整體教材的評估轉為更重視細微的概念，並透過多樣的教學表徵，以動態的方式呈現視覺物件、符號及算式，且提供學生嘗試錯誤的思考空間與更多參與的空間，因而更有效達成教學目標，而教師的 TPACK 也在此過程中，因為不斷思考科技的運用與教學方法及學科內容知識的搭配問題而獲得成長。

值得注意的是，在相關研究中，發現教師的 TPACK 發展歷程是先由 CK、PK 與 PCK 開始發展，之後是 TK 與 TPK、TCK 的發展，最後再形成 TPACK（唐儀君，2015；Angeli & Valanides, 2009; Chai, Koh, Tsai, & Tan, 2011），頗值得在提升中小學教師的 TPACK 時參考。

### 三、提升中小學教師的 TPACK 之有效策略

根據前述相關文獻探討所得，本研究提出六點提升教師的 TPACK 之有效策略，供中小學教師及相關單位參考：

#### （一）從學生對授課內容的知覺理解中進行教學反思

由於 PCK 或 TPACK 的發展源自於教師的教學反思（陳國泰，2012；劉芷源，2010；Niess et al., 2009; Shulman, 1987），尤其是針對「學生知覺與理解回饋」的反思，因此，教師若要提升或精進 TPACK，實須對學生的知覺理解進行教學反思。教師若要蒐集學生對授課內容的知覺理解情形，具體的做法包括：在教學中針對學生學習的情形進行（錄影）觀察、課後晤談學生、評估學生在習作或學習單的作答情形，甚至設計問卷針對學生的知覺理解情形進行施測（之後並以立意抽樣的方式訪談部分學生，以進一步瞭解學生的想法）。在教師獲得學生對授課內容的知覺理解情形之後，即可進行教學反思，而反思的內容可包括：學生在何處學習得較好？為何如此進行教學學生會學習得較好？學生在何處容易產生迷思概念或犯錯？為何如此進行教學會讓學生產生迷思概念或犯錯？

#### （二）增進學科知識

前述相關研究（邱憶惠、高忠增，2003；陳國泰，2007; Shulman, 1987）指出，教師因為在「學習者知識」及「學科知識」方面的增進，加上不斷從教學經驗中進行省思，常是促進 PCK 發展的重要關鍵，而由於 PCK 乃是 TPACK 中極為重要的要素，因此，教師若要提升或精進 TPACK，除從學生對授課內容的知覺理解中進行教學反思（此即增進「學習者知識」）之外，



實需要增進學科知識——此與前述唐儀君(2015)、Angeli 和 Valanides(2009) 及 Chai、Koh、Tsai 與 Tan (2011) 等研究認為 TPACK 的發展歷程是先由 CK、PK 與 PCK 的發展開始，之後是 TK 與 TPK、TCK 的發展，最後再形成 TPACK 的觀點不謀而合。至於增進學科知識的方法，可以閱讀相關書籍（例如科普叢書）與資料、參與研討課程或修習相關課程，甚至參考教學指引或教師手冊中對於相關概念的介紹。當教師增進學科知識之後，再配合其對學生學習知覺理解的教學反思，日後在運用科技進行教學時，將更能把握教學的重點。

### (三) 觀摩專家教師教學及探討與瞭解其內在的思維

已有研究（陳國泰，2012；張靜儀、戴翠華，2007；Akerson & Hanuscin, 2007）發現觀摩專家教師教學（影片）及瞭解其內在思維想法，是促進教師教學知能成長的重要方法。是故，教師可多觀摩專家教師如何運用科技進行教學，並探討與瞭解專家教師運作 TPACK 各個內涵（CK、PK、TK、PCK、TCK、TPK）的邏輯思維，如此將能提升自己的 TPACK。

### (四) 進行同儕教學經驗分享

許多研究者（陳國泰，2012，2017；Akerson & Hanuscin, 2007）已發現，教師同儕間的教學經驗分享，頗能提升教學知能。例如，陳國泰（2017）即讓同儕教師彼此互看對方的教學錄像影片，並彼此分享教學心

得，而提升其進行社會性科學議題（SSI）教學的 TPACK。因此，本研究建議中小學教師可以組成教師專業成長團體，彼此觀看對方運用教育科技進行教學的情形（或互看對方的教學錄像影片），之後再彼此分享與討論，以提升彼此的 TPACK。

### (五) 充實教育科技知能

由於科技知識（PK）是 TPACK 的核心要素之一，且前述相關研究已指出，若要發展 TPACK，須先發展 CK、PK 與 PCK（前述四點策略即以此為主），之後再發展 TK，方能進一步發展其 TPK 與 TCK，進而提升其 TPACK。因此，教師須不斷充實教育科技知能（例如運用 PPT 簡報、網路媒體、線上即時回饋系統、即時通訊軟體等知能）。可行的方式包括：參加校內外的教育科技研習、購買參考書籍自學，或是和校內同事切磋琢磨。當教師增進教育科技知能之後，應再思考如何將所習得的教育科技與學科知識及教學知識相配合，以使學生易於瞭解教學內容；如此將有效發展其 TPK 與 TCK，進而提升其 TPACK。

### (六) 教育當局應定期補助經費讓學校更新教育科技軟硬體設施及定期辦理相關研習

當教師充實 TPACK 之後，若無適當的教育科技軟硬體可供使用，將令教師備感挫折。因此，建議教育當局應定期補助經費，讓學校適時更新教育科技軟硬體設施，以及定期辦理相關研習。

#### 四、結語

在這數位化的時代，教師如何運用科技進行教學，以提升教學效能，已是重要課題；而教師要能適切及有效運用科技進行教學，核心的關鍵在教師是否具有充足的 TPACK。本研究提出的五點提升中小學教師 TPACK 的策略，乃是探討相關學理及實徵研究後所得的結果，希望能供有心提升 TPACK 的中小學教師參考。

#### 參考文獻

- 王玉蘭（2013）。國小數學教師科技學科教學知識與社會網絡的延展與再思：以重構教學部落格為例。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 邱憶惠、高忠增（2003）。教師知識之研究：以兩位國小級任教師為例。台中師院學報，17（2），91-112。
- 唐儀君（2015）。臺北市國民小學教師在資訊科技應用於教學的 TPACK 專業知能情形之研究。國立臺北教育大學教育經營與管理學系碩士論文，未出版，台北。
- 張世忠（2010）。發展一個研究：反思模式提升國中在職科學教師 PCK 之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（報告編號：NSC97-2511-S-033-003-MY2），未出版，桃園。
- 張世忠（2012）主編。數理學科教學知能（電子書第三冊）。台北：華藝數位股份公司。
- 陳國泰（2007）。學科教學知識的內涵與發展歷程：以三位國小自然與生活科技資深專家教師為例。新竹教育大學教育學報，24（1），29-60。
- 陳國泰（2010）。非本科系畢業教師的學科教學知識之內涵及其發展的影響因素之個案研究：以一位國小自然科專家教師為例。科學教育學刊，18（5），469-492。
- 陳國泰（2012）。協助國小數學資深專家教師運用認知學徒制促進生手教師的學科教學知識發展之協同行動研究。高雄：復文圖書出版社。
- 陳國泰（2017）。運用「強化學生知覺回饋系統的 EPS'R 專業發展模式」提升大學通識教育自然科學領域教師的「SSI-TPACK」之行動研究。科技部專題研究計畫報告（報告編號：MOST 105-2511-S-160-001），未出版。
- 張靜儀、戴翠華（2007）。專家教師以「認知學徒制」協助生手教師專業成長之研究。大仁學報，31，127-138。
- 劉怡甫（2010年9月20日）。從促進教師發展學科教學科技知識能力之觀點看 PCK 教師發展學科教學科技知識的思維脈絡。深耕-教與學電子報，23。資料來源：[http://www.teachers.fju.edu.tw/epapers/index.php?option=com\\_content&task=view&id=291](http://www.teachers.fju.edu.tw/epapers/index.php?option=com_content&task=view&id=291)。

- 劉芷源（2010）。運用教師社群發展國小數學教師TPCK之行動研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 蔡政宏（2012）。科技內容教學知識（TPACK）理論架構對教師專業發展之啟示。資料來源：<http://www.nc.hcc.edu.tw/ezfiles/119/1119/img/805/99017.pdf>
- 盧建勳（2003）。資訊科技融入社會科主題教學之行動研究。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 謝甫佩、洪振方（2005）。國小學童對自然科教師學科教學之知覺調查研究。科學教育研究與發展季刊，38，1-16。
- 謝麗媛（2011）。國小數學教師使用萬用揭示板發展TPACK之行動研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 顏嘉慧（2014）。以學生觀點知覺教師科技學科教學知識。國立嘉義大學數位學習設計與管理學系碩士論文，未出版，嘉義。
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issue for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computer & Education*, 52(1), 154-168.
- Akerson, V. L., & Hanuscin, D. L. (2007). Teaching the nature of science through inquiry: The results of a three year professional development program. *Journal for research in Science Teaching*, 44, 653-680.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. & Tan, L. L. E. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computer & Education*, 57, 1184-1193.
- Chen, Y. H., & Jang, S. J. (2014). Interrelationship between stages of concern and technological, pedagogical, and content knowledge: A study on Taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers and Education*, 32, 79-91.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2009). Too cool for school? No Way! Using the TPACK framework: You can have your tools and teach with them, too. *Learning & Leading with Technology*, 36(7), 14-18.
- Mohr, M. (2006). Mathematics knowledge for teaching. *School Science and Mathematics*, 106(6), 219.
- Niess, M. L., Ronau, R. N., Shafer, K. G., Driskell, S. O., Harper S. R., Johnston, C., Browning, C., Ö zgün-Koca, S. A., & Kersaint, G. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4-24.
- Rohaan, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M. G. (2010). Reviewing the relations between teachers' knowledge and pupils' attitude in the field of primary technology education.
- Schmidt, D. A., Bara, E., & Thompson, A. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Thompson, A. D., & Mishra, P. (2007). Breaking news: TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), 2007-2008.



## 校長正向領導與教師情緒距離

蘇奕娟

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

臺北市太平國小教師

### 一、前言

當前社會面臨全球化、少子女化、M 型化、數位化的衝擊，學校經營面臨極大的挑戰，加上年金改革以及教師未受到應有的尊重，校園內教師氛圍改變。校長身為一校之長，如何激勵及提振教師的士氣，帶領教師正向專業成長，也成為近年來被關注的課題。

變革社會的校長，採行參與式領導，也知曉學校進行重大決策與作為，需先與教師溝通，進而形成共識，以減少推行政策之阻力。惟仍有可能校長自認已盡力溝通協調，但教師的感受卻非如此，以致形成彼此認知落差；或因誤解其他有關成員的想法，造成校長與教師之間的情緒距離（林明地、梁金都，2014a），進而影響學校組織氛圍。為減少校長與教師彼此之間的認知落差，縮短情緒距離，型塑學校正向文化，校長可以採行正向領導策略。經蒐尋國內外相關文獻，多以校長的觀點探討如何在校園內進行正向領導，但從教師情緒距離的角度去知覺校長正向領導的相關文獻並不多見。因此本文嘗試連結校長正向領導與教師情緒距離，提出校長推動正向領導拉近教師情緒距離之策略，以形塑學校正向文化，俾供校長治理學校之參考。

### 二、校長正向領導之意涵

「正向領導」(positive leadership) 由美國密西根大學管理與組織學教授 Cameron, Kim S. 於 2008 年提出，是近年來因應變革時代需求、經研究發現所得出的新興理論。Cameron, Kim S. (2008) 指出：「正向領導的理論基礎源自於正向心理學，及其所引發的正向組織學、正向組織行為和肯定式探詢理論。」Cameron, Kim S. 認為「正向領導」包括了三種內涵：（一）能產生高度正向的成果。（二）肯定人類的長處、能力與潛能。（三）奠基在幸福論的假設，聚焦在促進人際關係，或培養善良美德（謝傳崇譯，2011）。林新發（2010）定義：「正向領導為組織領導者在建立共同意義的目標下，所展現正向的執行力與影響力，以營造正向氛圍與付出愛心關懷，進而提升組織成效。」

「正向領導」會促使組織成員產生漣漪效應，Seaman (2009) 認為，組織領導者運用正向領導，會讓組織成為正向組織，組織成員展現正向個人特質，進而能有正向情緒與經驗。仲秀蓮（2011）指出，校長的正向領導，能改變學校文化，也能提高學校創新經營效能。吳宥弢（2008）發現，校長若能在學校領導中形塑正向氣氛，將有助於學校團隊的凝聚力。校長建立校園內的正向關係，可以提供教師情緒、智慧或資源上的支援；尊重教

師的專業與教師們建立良好的夥伴關係；對教師充分的信任與授權，以提升教師的信心和能力（仲秀蓮，2011；Cameron,2008；Dinkmeyer & Losoncy,2000；IRI Consultants to Management,2008；Office of Fraternity & Sorority Affairs,2010）。

綜上所述，校長正向領導不僅是解決校園各項問題、提高團隊競爭力、增強團隊向心力；更能關注團隊每位成員的感受，使其獲得幸福感，且在最好的狀態中創造卓越的正向結果。

### 三、教師情緒距離之意涵

情緒地理強調個人與個人之間的空間性（Wood & Smith, 2004），在學校教育現場中，可透過成員之間的互動歷程，瞭解個別成員的情緒，以及呈現彼此互相支持（接近）或威脅（疏遠）關係，其大致有六種距離形式：社會文化距離（sociocultural distance）、道德距離（moral distance）、專業距離（professional distance）、政治距離（political distance）、物理距離（physical distance）、個人距離（personal distance）（Hargreaves, 2001a, 2001b）。McCaughy, Martin, Kulinna 和 Cothran（2006）指出，情緒地理雖意味著人與人之間的情緒是多面向的，惟彼此之間仍可能交織在一起。

組織成員的情緒理解影響人際互動或行政溝通，倘若未正確理解對方的情緒表達，則易因情緒誤解而拉扯

出雙方的情緒距離，而使各種情緒距離共同建構出情緒地理（emotional geographies）並附著於組織文化，深入學校組織脈絡，且在日常校務運作中顯現出來（Hargreaves, 2001b）。林明地，梁金都（2014b）指出，人們在互動後，如產生相同經驗或感受的情緒理解，可建立接近的關係；而當無法有相同經驗或感受致產生情緒誤解，則將導致疏遠的關係。教師教學隸屬於教學系統，主要為教學工作；校長隸屬於行政系統，兩者分屬不同的雙元系統。若校長經常採取由上而下宣布式的單向溝通方式，侷限教師情緒的自由表達，使教師再度退回自己的教室（Hargreaves, 2002; Lasky, 2000）。況且，校長若將教師對學校政策的疑慮與不安視為抵制或抗拒，更加深彼此情緒距離的鴻溝。

由上可知，教師與校長本分屬不同的系統，對事情的考量點亦會有所差異，雙方若以刻板印象去詮釋對方的行為，做出負面判斷，更易因情緒誤解而造成彼此之情緒距離，長久下來，對學校、對學生實非福也。惟有校長改變領導風格，實施正向領導，塑造正向文化，營造正向氛圍，才能有一線轉機。

### 四、教師知覺國民中小學校長之正向領導

林新發（2010a）認為，正向領導的內涵應包括「正向解讀部屬的行為」、「尊重部屬」、「領導者具正向情緒並以身作則」、「培育組織的正向氛圍與部屬的良善特質」等四大層面。

謝傳崇(2011)提出四個正向領導概念：「營造正向氣氛、建立正向關係、善用正向溝通、培養正向意義」。仲秀蓮(2011)認為，正向領導可包括「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」與「建立團隊」。蒐尋國內外相關研究發現，教師知覺校長正向領導多以上述之面向進行研究，研究結果發現：國民小學教師知覺校長正向領導程度高（呂浚瑀，2011；李勇緻，2012；許文薇，2012；張碧容，2012；黃佳慧，2012；劉仲瑛，2012；蔡宜萱，2012）。國民小學教師知覺校長正向領導中高程度（陳麗君，2012）。國民小學教師知覺校長正向領導中上程度（仲秀蓮，2004；仲秀蓮，2011；吳秀珍，2012；張志靖，2012；黃春日，2012）。

由上可知，國民中小學教師知覺校長正向領導屬中高程度，表示校長推動正向領導，能關懷教師的需求，同理解讀教師的行為；能獲得教師的支持，促進正向的情緒交流；能建立良好的關係，縮短彼此的情緒距離。

## 五、校長推動正向領導拉近教師情緒距離，以型塑學校正向文化之策略

Leithood 和 Riehl（2005）指出，在學校現場，校長若能支持教師的想法和滿足其需求，可以激發其對組織做出貢獻的意願。Rusch（2005）也提到，校長如採用命令和指揮的領導方式，則易造成教師的沈默文化和其他各種形式化的因應作為。尤其是校內行政規範或官僚作為，經常引發成員

們負面的情緒經驗，並致喪失積極的作為和主動的勇氣（Priestley, Miller, Barrett, & Caroyne, 2011）。為避免此情形在校園中發生，校長可採行以下正向領導之策略：

### （一）拉近情緒距離，展現同理關懷

透過情緒地理，探討學校組織生態，有些存在已久之舊思維，可能是讓組織僵化、停滯不前的元凶；也可能是造成校長與教師之間情緒距離的關鍵。依林慧蓉（2012）之研究發現，可透過微觀的學校文化距離、目的距離、專業距離、物理距離、權力距離五個面向，縮短行政與教學系統之間的情緒距離，增進政策執行成效。

校長運用正式或非正式的溝通管道，如：辦理教學經驗分享，帶入說明學校的辦學走向；於教師同仁晨會時間，分享教育新知；舉辦學校教師聯誼活動，拉近同仁正向關係……等。校長領導時若能展現真誠、表達關懷，透過參與式決定，增加教師被認同、被接納的感覺，贏得教師的信賴，必能縮短校長與教師之間的情緒距離。

### （二）教師適才適所，發展教學專業

校長建立正向網絡，發掘教師專長，使教師適得其位，適材適用，鼓勵教師在工作崗位盡心盡力。如禮運大同篇所言：「大道之行也，天下為公，選賢與能，講信修睦，故人不獨親其親，不獨子其子，使老有所終，壯有所用，幼有所長...」，使每位教師

都能「壯有所用」，都能有發揮強項與潛能的機會，促發教師達到 Maslow 需求層次理論較高層級，如：愛與隸屬感需求、尊榮感需求、知識的需求、美感的需求，甚至達到「自我實現」！

校長推動正向領導，引領教師莫忘教育初衷，於公開場合，彰顯教師對學生的付出與用心；運用教育影片與文章，喚起教師深層的感動，找回教學的快樂與熱情，引發內在動機與深層的喜悅，如此教師自然能產生幸福感，校園也能產生正向和諧的氛圍。

### （三）激勵教師認同，創建集體智慧

鄭崇趁（2012）指出，組織的「核心能力」+「認同程度」可合併為智慧資本，就當前臺灣教育界而言，國民中小學教師的核心能力佳，但認同配合教育政策及把教育當作志業的認同程度仍參差不齊，是以整體教育競爭力不如預期理想。當前臺灣教師皆有一定程度的專業背景，但對變革中的教育政策認同程度並不高。

當前教育改革的立意以學生學習為中心，期許在市場經濟與全球化的情境下，能真正培養學生具有創新社會應具備的核心素養，增加能夠因應時代變遷的國際理解素養，結合新時代要求，培養學生終身學習的習慣。校長在學校推動教育政策時，應讓教師瞭解政策推動之緣由，取得教師的認同，自能引起教師的共鳴，經認同後，當能無私的奉獻與付出。

校長推動正向領導可以轉化教師

情緒態度和價值觀，教師如能認同學校教育政策，校長再順勢提供教師分享交流的機會，如：推動學習社群、辦理專題進修活動、成立教學工作坊..等，創建對話溝通平台，將有助於營造學校集體智慧。

## 六、結語

校長應用情緒地理，首應了解和教師產生情緒距離的因素，知曉情緒距離如何支配教師主觀詮釋和行動，接著運用多元溝通的管道，化解校長與教師間的認知落差，拉近教師情緒距離，營造正向悅納的情緒經驗，提供教師參與學校決策的機會，發展與教師之間的正向情緒關係，正向回應教師需求，給予教師有感正向領導。

校長推動正向領導能激發教師教學熱忱、增進教師專業素養、展現教師教學創意，促進學校永續發展，進而提升學校經營效能。依仲秀蓮(2011)研究發現，正向領導在臺灣地區國民小學校長領導上有其價值性及適用性。建議校長經營學校，推動正向領導，能關心教師個人的內在需求，善用教師專長、建構互信的校園。如此，校長推動正向領導將能發揮正向影響力，促使教師有正向行為表現，達成教育變革中教育改革的目標和理想。

## 參考文獻

- 仲秀蓮（2004）。臺北縣市國民小學校長正向思考、領導型式與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。



- 仲秀蓮（2011）。臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 呂浚瑀（2011）。國民小學校長正向領導、團隊情感氛圍與組織創新能力關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 李勇緻（2012）。新北市國小校長正向領導與學校效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳宥弼（2008）。國民中學校長領導行為、教師集體效能與團隊凝聚力之研究-以彰化縣與雲林縣為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳秀珍（2012）。國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林明地、梁金都（2014a）。一所國小分布領導實踐的分析。**教育學刊**，**43**，1-44。
- 林明地、梁金都（2014b）。國小人員情緒地理的研究：以校長為焦點。**當代教育研究季刊**，**22**（4），55-103。
- 林新發（2010 a）。正向領導的意涵與實施策略。**國民教育**，**50**(1)，1-5。
- 林新發（2010b）。正向領導的理論基礎。**國民教育**，**51**(1)，1-6。
- 林慧蓉（2012）。由情緒地理探究教師專業發展文化之建構。**臺中教育大學學報**，**26**(2)，87-105。
- 陳麗君（2012）。桃竹苗四縣市國民小學校長正向領導與教師組織公民行為關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 郭淑珍（2003）。國民小學教師專業自主與教師效能之研究。**新竹師院學報**，**17**，23-50。
- 張碧容（2012）。北北基地區國民小學校長正向領導和教師組織承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 張志靖（2012）。國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 許文薇（2012）。國民小學校長正向領導、肯定式探詢策略與教師希望感關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃佳慧（2012）。國民小學校長正向領導、學校組織變革與教師心理資本關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

- 黃春日（2012）。國民小學校長正向領導與教師專業承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 劉春榮（1998）。教師專業自主。教育資料集刊，23，25-38。
- 劉仲瑛（2012）。國中校長正向領導、學校文化與教師專業學習社群關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蔡宜萱（2012）。國民中學校長正向領導、教師激勵與服務導向公民行為關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 鄭崇趁（2012）。教育經營學：六說、七略、八要。臺北市：心理。
- 謝傳崇（譯）（2011）。正向領導（Kim Cameron 原著）。臺北市：巨流。謝傳崇(2011)。校長正向領導-理念、研究與實踐。臺北市：高等教育出版社。
- Cameron, K. S. (2008) . *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Kohler.
- Dinkmeyer , D., & Losoncy, L. ( 2000 ) . *The Skills of encouragement-bringing out the best in yourself and others*. FL : CRC Press LLC.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*, 503-527.
- Hargreaves, A. (2002). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*, 503-527.
- IRI Consultants to Management (2008) . *Positive leadership*. Retrieved June 10 , 2011 , from [http : //www.irisolutions.com/Products/learning\\_solutions/ leadership/ Positive\\_Leadership.pdf](http://www.irisolutions.com/Products/learning_solutions/leadership/Positive_Leadership.pdf)
- Lasky, S. (2000) . The cultural and emotional politics of teacher- parent interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843-860.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College.

- McCaughtry, N., Martin, J. J., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2006). The emotional dimensions of urban teacher change. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 99-119.
- Office of Fraternity & Sorority Affairs (2010). *Leadership lessons*. Retrieved June 20, 2011, from [http://www.greeks.cornell.edu/fso/fso\\_handbookpg10.html](http://www.greeks.cornell.edu/fso/fso_handbookpg10.html)
- Priestley, M., Miller, K., Barrett, L., & Caroy, W. (2011). Teacher learning communities and educational change in Scotland: The Highland experience. *British Educational Research Journal*, 37, 265-284.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Seaman, A. (2009). *What is Positive leadership?* Retrieved June 10, 2011, from <http://www.positiveleadership.com/>
- Wood, N., & Smith, S. J. (2004). Instrumental routes to emotional geographies. *Social and Cultural Geography*, 5, 533-548.



# 我國體育班實施現況、問題與改善對策

何卓飛

宏國德霖科技大學校務顧問

## 一、前言

我國自 1968 年創設體育班制度，實施迄今已近 50 年，確為臺灣體育運動資優選手提供特殊之體育運動教育訓練環境，培育許多在國際上卓越表現之競技運動選手，在近年的亞奧運會、國際各單項運動如網球、羽球、桌球、高爾夫球等職業賽或世錦賽等賽會，以及本屆（2017）的臺北世界大學運動會等國際性頂級競技賽會成績，皆有極為優異的表現。但有部分民意代表及學者、教師、家長卻也不時質疑，認為體育班只重訓練輕學科、重比賽輕學業、重績效輕品行、假運動騙升學等諸多之問題，對制度存廢也多所爭議。

為健全體育班之運作與管理，保障體育班學生之學習權益，提升體育班之辦學品質與效益，本文以文獻分析與訪談方式，就作者過去曾擔任過近三年的教育部體育司司長及四年餘的體育署長，主持有關體育班之各項會議，訪視各級學校體育班之經驗，陸續與各主管行政人員、各該校校長、體育班導師或專任運動教練、體育班學生、家長、體育大學教師等訪談，累計超過百位以上，以及參考近幾年教育部體育署答詢立委之專案報告、訪視體育班評鑑報告，並參酌體育班相關研究論文之文獻等彙整探究其問題，並提出興革建議，俾提供政府各主管機關與學校參考。

## 二、體育班實施現況

體育班之設立、管理、補助等係依據國民體育法第十五條規定辦理，依該規定有關高級中等以下學校為培育優秀運動人才，得提出計畫報經各該主管機關核定後，設體育班；而其設班基準、員額編制、入學測驗、編班方式、課程教學、訪視評鑑、停辦及其他相關事項之辦法，則詳見教育部所訂定之「高級中等以下學校體育班設立辦法」。學校設體育班者，每校至少置專任運動教練一人；其每年級均設體育班二班以上者，至少置專任運動教練二人。直轄市、縣（市）主管機關所主管學校設體育班者，每滿六班，直轄市、縣（市）主管機關得就教育部指定之運動重點種類或項目，指定所屬學校增聘專任運動教練一人，巡迴各校從事運動訓練或比賽指導工作；其計畫報經教育部核准，且員額總數在五人以下者，由教育部全額補助其經費。

依據「高級中等以下學校體育班設立辦法」，體育班之設立應「配合國家重點運動發展，於國民中小學階段早期發掘具有發展運動潛能之運動人才，提供國民中學運動績優學生進入高級中等學校繼續升學，銜接中學階段優秀選手繼續培訓，並建立優秀運動人才一貫培訓之體系」為主要目的，以培育運動專業人才。（教育部體育署，2015）依據上列法規規定，目前體育班之設立與實施管理現況如下：

## (一) 近年體育班招生情形

從表 1 中看 104 學年度各主管教育行政機關核定體育班學校數總計 671 校，設有 1,784 班，占整體學校數

約 16.47%，體育班人數計 3 萬 7,440 人。而據教育部體育署（105）調查，除金門縣未有高級中等學校設立體育班外，各縣市均有高級中等學校辦理體育班特色招生甄選入學。

表 1、104 學年度各級學校體育班之現況

104 學年度	校數			學生數			體育班 班級數
	設有體育班之學校數	總學校數	比率（設有體育班之學校數/總學校數）	體育班學生數	總學生數	比率（體育班學生數/總學生數）	
國小	199	2,633	7.56%	7,463	1,214,336	0.61%	374
國中	329	733	44.88%	20,273	747,720	2.71%	955
高中(職)	143	506	28.26%	9,704	792,366	1.22%	455
合計	671	3,872	17.33%	37,440	2,754,422	1.36%	1,784

資料來源及說明：

1. 學生數以教育部統計處(2016)公告之 104 學年度各級學校學生數呈現，學校數（以學制為單位）
2. 體育班校數、班級數、學生數，由 105 學年度教育部體育署學校體育統計年報(2016a)數據提供。
3. 國中校數包含完全中學附設之國中部學校，高中校數包含附設高中（職）。

從表 2 中卻可見自 102 學年度至 104 學年度，各階段學校體育班之設立，總計校數分別是 632 校、640 校、671 校，班級數分別是 1,661 班、1,704 班、1,784 班，學生人數則為 36,685 人、

36,603 人、37,440 人，大致上呈現成長趨勢。而從國小到高中三階段相對性比較，國中階段無論在校數、班級數、學生數比例上，相對於國小、高中階段來的高。

表 2: 近 3 年體育班校數、班級數及學生人數統計

學年度	102			103			104		
	校數	班級數	人數	校數	班級數	人數	校數	班級數	人數
國小	181	374	7,918	183	352	7,170	199	374	7,463
國中	311	851	18,906	317	910	19,776	329	955	20,273
高中(職)	140	436	9,861	140	442	9,657	143	455	9,704
合計	632	1,661	36,685	640	1,704	36,603	671	1,784	37,440

資料來源:教育部體育署（2017）

## (二) 推動體育班優質化運作

為促進體育班優質化，教育部推動包括體育班經營績優學校觀摩、體育班追蹤評鑑訪視、強化體育班設立審查。各學年度辦理數場次體育班經營績優觀摩會，邀集設有體育班學校派代表參加，使各縣市各校體育班能相互學習好的班級經營管理方式。近年每學年度辦理約十所教育部所屬學

校體育班追蹤訪視、縣（市）政府所屬學校體育班約四十所學校輔導訪視，並提出訪評報告提供各級主管機關與受評學校參考改進。

## (三) 體育班學生輔導工作

為提升體育班學生知能，教育部推動有體育班學生閱讀計畫、與金牌有約系列演講、體育班基本學力訂

定。在辦理體育班閱讀計畫上，由體育班任課教師或導師配合學校國文課文，提供閱讀學習單範本，或教師可依自身專業做實施介入工具之調整自行發展閱讀計畫。另每年辦理數十場我國在國際頂級賽會得金牌之選手，下鄉巡迴演講，述說訓練與得牌的經驗與心路歷程，俾使體育班學生能有所效法與啟發。為使體育班學生學科能力上有所提升，教育部體育署提出一連串的措施：

1. 由教部體育署委託之體育班課程中心蒐集典範課程規劃模組，提供學校參考。
2. 委託體育班課程中心蒐集及研議落實學校對外參賽返校後之補救教學具體策略。
3. 宣導各體育班主管機關編列補救教學經費，以教育優先區或偏鄉地區為首要目標，補救教學時間可運用早自習、賽後一週之專長訓練時間、其他非學習時段或假日。
4. 甄選各級學校體育班各學科優良教案，提供各校參考，以提升教學品質。

#### (四) 運動科學推廣與扎根

推動辦理「補助各級學校約用運動防護員巡迴服務計畫」及成立六大區域「運動傷害防護輔導中心」提供運動醫學防護，期以降低運動傷害發生次數，提升體育班學生健康管理工作，於突發傷害事故發生時，提供適當處理與快速啟動傷害後送機制，並提高運動傷害防護處理效能，另外透

過特約醫療院所之診治與協助，縮短復健期程，俾獲得良好恢復。此外，推動運動傷害早期防護巡迴講座專案訪視與輔導，了解體育班學生參與體能與專項訓練之危險因子，提供教練擬定與調整訓練計畫之參考，能有效建立培育優秀選手機制及延長選手運動生涯。

#### (五) 升學輔導措施

為輔導優秀運動學生升學，教育部訂有「中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法」及「高級中等學校體育班特色招生甄選入學作業要點」，凡奧亞運種類優秀運動選手、非奧亞運種類選手、身心障礙運動選手可透過中等以上學校運動成績優良學生升學輔導之「甄審」、「甄試」、「單獨招生」、「轉學(插班)考試 加分」及高中職體育班特色招生甄選等入學管道及方式，輔導運動成績優良學生繼續升學，使此類優秀選手能兼顧學業及運動訓練。

#### (六) 體育班資料庫建置

開發體育班資料庫系統，藉以分析各運動種類優秀選手應具備條件、參賽成績與學業成績之關係，以利辦理運動選材及建置優秀運動選手之學習檔案。辦理甄選體育班資料建檔典範學校，並辦理觀摩研習。

#### (七) 聘任專任運動教練

依規定凡設有體育班者，必須聘任專任運動教練一名，教育部為落實

此項規定編有預算約五億元，以補助各縣市及獎勵私立高中職聘任。但實際聘任數，至目前尚未符合法定規定，差距達 268 人（詳如表 3）。

表 3. 各地方政府學校聘任專任運動教練情形

	縣市	應聘教練人數	已依法聘任於體育班教練人數(A)	另依法多聘於體育班教練人數(B)	聘於非體育班教練人數(C)	共聘教練人數總計(D) =(A)+(B)+(C)	待聘人數	依法聘任比率(%)
直轄市	臺北市	90	70	23	29	122	20	77.78
	新北市	85	63	14	21	98	22	74.12
	桃園市	59	43	18	15	76	16	72.88
	臺中市	73	54	27	1	82	19	73.97
	臺南市	32	24	6	5	35	8	75.00
	高雄市	125	32	1	2	35	93	25.60
縣(市)	新竹縣	10	10	3	2	15	0	100.00
	新竹市	8	8	0	8	16	0	100.00
	苗栗縣	14	7	1	3	11	7	50.00
	彰化縣	39	15	1	0	16	24	38.46
	南投縣	8	5	1	0	6	3	62.50
	雲林縣	23	17	10	6	33	8	68.00
	嘉義縣	14	9	0	3	12	5	64.29
	嘉義市	4	0	0	0	0	4	0.00
	屏東縣	31	5	0	1	6	26	16.13
	臺東縣	15	11	0	0	11	4	73.33
	花蓮縣	12	9	3	0	12	3	75.00
	宜蘭縣	21	19	0	8	27	2	90.48
	基隆市	14	10	0	0	10	2	83.33
	澎湖縣	2	0	0	1	1	2	0.00
金門縣	0	0	0	0	0	0	100.00	
連江縣	0	0	0	0	0	0	100.00	
合計		679	411	108	105	624	268	60.42

資料來源：依據教育部體育署 106 年 8 月底止自行調查統計資料

### （八）教練培訓與在職訓練

為使專任運動教練進入學校，以最佳專業協助學校訓練運動選手，讓學生獲得專業指導，教育部訂定「各級學校專任運動教練聘任管理辦法」，規定學校專任運動教練每年進修時數至少 18 小時，增進專業知能，提升專業素質，促進競技運動水準，歷年分別辦理各級學校新進及在職專任運動教練增能研習會實施計畫。

另每年度辦理「各級學校專任運動教練出國研習實施計畫」，藉由研習國際運動訓練機構之最新運動指導法與訓練新知，觀摩國際運動訓練機構之環境設施，蒐集運動訓練資訊及圖書資料，培養理論與技術兼備的基層學校專任運動教練，提升國家優秀運動教練之專業知能，本（106）年更結合政府新南向政策，選擇該地區具有國際競賽種類優勢及國家，遴選優秀教練前往研習或邀請教練來臺指導。

### 三、體育班面臨的問題

雖然教育部對於體育班之推動管理，無論在師資教練、課程規範、教學訓練、參賽補助、科學防護、輔導評鑑等已有各項之實施計畫與法規規範，但是由過去幾年之有關各級學校體育班之研究結果報告(高翠敏，2014；徐銘鴻，2017；劉佳杰，2017；許秀英，2017；謝明岳，2017；林光志，2015；魏慶儀，2015；楊適謙，2014；湯秀枝，2014；朱仕盟，2014；陳瑋珊，2014；徐久雁，2013；吳思源，2012；吳英仲，2012；張麗娟，

2012；施皇仰，2011；陳秉洋，2009)、訪視評鑑追蹤報告(教育部體育署，2015、2016b)及作者與各級學校部分體育班之校長、教師、教練、家長和有關體育大學科系之教授等之訪談內容，發現仍有不少的問題橫在眼前，尤其是國小階段被認為過早的專項運動訓練有違教育原理，以及未有相應的經費、場地、設施與教練致影響補課、培訓與參賽等，引發民意代表與部分學者對國小是否設立體育班之諸多質疑，必須正視與面對。

#### （一）少子化影響，缺生員減編制

雖然近三年體育班校數、班數、學生數呈現成長之現象，但多數體育班教師、教練、行政人員仍很憂心少子化所帶來的影響，而各縣市、各級學校減校減班也成趨勢，這會造成兩項問題：

1. 易使體育班無法成班，以及愈來愈多的運動種類或項目因人數不足而停辦。
2. 因小校小班愈來愈多，學校因減班且編制萎縮，總員額限制下，各校寧可聘僱一般學科教師，而不願聘體育教師或專任運動教練，讓未依規定聘足專任教練之狀況雪上加霜。

#### （二）設班無體系，銜接有斷層

教育部與院轄市及地方縣市政府多未就各級學校體育班運動種類銜續發展進行整合，致各級學校設立體育班種類項目，率由校長或社區家長之



喜好而定，同一社區、縣市之各級學校體育班發展種類項目不一，這也會發生兩項後遺症：

1. 國小體育班升國中體育班，或國中體育班升高中職體育班，本社區或縣市無體育班可讀，因而削弱低層級學校學生就讀體育班之意願及學校設立體育班之存在價值。
2. 部分運動種類無論國中端或高中端無法銜接，導致前一階段體育班學生畢業後需要至外縣市就讀，或因此而中斷該體育專項學程。

### (三) 挖角壞風氣，運動功利化

雖然教育部有防止縣市挖優秀選手歪風之措施，但仍有部分縣市、部分高中職，為求得該縣市、該學校某些運動項目在全國賽好成績或取得國際賽代表權，寧可犧牲該優秀選手一至二年參賽權，而以利誘家長或選手方式讓選手轉籍、轉學入該縣市、學校。也造成了兩項不良後果：

1. 搶選手的縣市或學校參與競賽連年獨霸，其他縣市或學校覺得培育選手為人作嫁，且無法得到好成績，感到灰心失望而解散不再續辦體育班。
2. 扭曲運動價值與喪失運動精神，甚而造成選手過度運動功利化思想。

### (四) 名實不相符，造假爭升學

有部分國中、國小學校僅安排 3 節之專長訓練間，與「高級中等以下學校體育班設置辦法」規定之每週

6-10 節之專長訓練時間不符；這些學校體育班學生專長訓練未落實，使得參加運動競賽成績不佳，而學業成績非常優秀之現象，假借體育班之名行集中補習教學之實；另，部分學校體育班確有優勝表現，但所招收之學生參雜未具該項運動績優生，比賽時這些學生僅象徵性參賽，只是假借體育班名義而爭取升學機會，行不當之作為。

### (五) 無師資教練，缺乏專業度

由前述表三可知目前各縣市體育班，未依規定聘專任運動教練總數達 268 名，而各縣市待聘專任教練人數之差距頗大，尤以高雄市缺聘名額達 93 名最高，主因各縣市擔心少子化造成未來員額過剩與總員額管制之受限；另部分縣市大量設立體育班，但縣市長的支持度不足，以及各該縣市財務狀況不佳致預算經費欠缺所致。由於體育班僅設班，卻無師資、無專任教練，或以非該專業之教練取代，造成選手無法學得該項運動正確之專業知識與技能，甚或因教練專業不足、方法錯誤，過度訓練揠苗助長，而造成選手之運動傷害或減損選手運動生命。

### (六) 重競技訓練，不注重學科

體育班所招學生，一個班級可招收三到四個不同種類之運動種類項目，不同種類項目的學生於學期上課期間不同時間外出比賽，無法接受完整教學，另參賽返校後因教師數不足或時間有限，補救教學成效未彰，致

學業成績低落；甚至部分學校為求競賽成績表現，專長訓練課程超過規定而過長，排擠學業學習時間，也形成目前大學端相關系所教師對由高中體育班入學學生，高中職招收國中體育班入學學生之學科素質表現多所抱怨的現象。

#### (七) 缺預算經費，裝備場地差

體育班之體育器材、學生所需之體育裝備、參加國內外各類比賽等，皆需要一定之預算經費。惟由教育部、縣市政府及學校所提供之資源與經費卻有限，需要募集社會資源來協助。但因經濟景氣狀況不佳、偏鄉地區家庭環境較差、募集資源與經費情況不良，導致無法購置裝備器材、無法參賽，報導時有所聞。

#### (八) 運動防護仍不足，運動傷害比例高

目前並無大規模調查選手運動傷害之比例數據，但由中華奧會委請壙新醫院所作「運動傷害早期防護校園巡迴講座專案成果報告」及各單項運動種類如田徑、體操等選手受傷狀況之研究結果，顯示選手訓練過程中運動傷害比例與次數甚高(林頌凱，2015；劉又銓，2016；王明月，1999；宋欣怡，2013)，雖然目前教育部補助各級學校約用運動防護員巡迴服務計畫，核定補助 60 校，計 61 名運動傷害防護員。也建立「運動傷害防護輔導中心」，顯然對於全國有 671 校及 1784 個體育班，有 37400 位日日在訓練或比賽之選手而言，現行防護員與防護體系，實乃杯水車薪。

## 四、改善對策與建議

甫在臺北舉辦過之世界大學運動會，我國選手獲得了 26 面金牌，總獎牌數達到 90 面，世界總排名第三，成績非常亮眼。這可驗證我國推動從小扎根之體育班專業教育與訓練，具有其一定之效益。然而由前述可知我國體育班之發展，也存在諸多之問題。針對前述各類問題之解決，謹提出下列改進之策略與建議：

### (一) 系統規畫四級培育體系，建立體育班退場機制

1. 教育部體育署應進行相關之研究，讓國民小學體育運動以興趣、樂趣化為主，以避免過早的專項訓練以致窄化了運動知能與技能，朝向逐年降低國小體育專班數，並參採歐美日等國家小學教育推展運動方式，逐步朝以運動社團、俱樂部培養運動績優人才方式進行，以保障多元運動能力發展機會。
2. 教育部補助各級體育班發展運動種類以奧運種類為主，亞運種類為輔，其餘運動種類由地方自主自行負擔，以運動社團方式發展。
3. 教育部體育署應輔導地方政府規劃建立小學、國中、高中職、大學運動人才四級培育體系，整合建立地方體育運動發展特色，以避免低層級學校體育班或運動社團學生擬繼續該專項運動升學無著或必須離鄉背井求學。

4. 各縣市與中央主管單位宜依據學生來源，檢討體育班設置之校數與班級數，建議以常態分配之資賦優異數量約 1.5% 為參考數值設置體育班，掌握體育班為培養運動績優選手之本質。
5. 將招生不足與追蹤評鑑結果納入體育班退場機制，並訂定招生各運動種類術科考試基準，避免招生浮濫。

#### (二) 協調整合年度各項賽會辦理場次，落實合理訓練參賽時間

1. 除依「高級中等以下學校體育班設立辦法」及「高級中等以下學校體育班級運動代表隊訓練注意事項」辦理事項外，因應國民體育法第 15 條修正案，教育部體育署應儘速研商體育班學生出賽限制之規定，以兼顧學生學科發展。
2. 落實選手合理訓練時數，每日至多三小時為原則；落實選手參賽公假合理上限數，每學年以三十日為上限。
3. 教育部體育署應協調整合全國各種類、各單項賽會舉辦時間，落實推動球員休養期機制，每學期期末考當週及前一週為休養期。

#### (三) 學科教學應正常化，並落實補課教學

1. 廢除高級中等學校成績考查辦法有關體育績優生與體育班學生學科成績及格分數標準為四十分之歧視性特殊規定，強化補課較學。

規範短期內各校訂定學生對外參賽之最低學業成績標準，長期由各主管機關訂定對外參賽之最低學業成績標準，以便與國際接軌，例如法國學生學業成績未達標準即停止練習與參賽，直至達標始恢復練習與參賽；美國中等學校運動聯盟規定在滿級分 4 級分中，未達 2.8 級分即停止參賽。

2. 各國高中宜由各主管教育機關檢視各校課程計畫，專長訓練課程應依體育課程綱要排課，於學習時數內安排 8-10 節為範圍，確保學科學習時間。
3. 建議由體育班課程中心蒐集典範課程規劃模組，提供各校參考。
4. 編寫體育班學科課程專用教材：體育班學生程度差異過大，宜編寫適合體育班之補充教材，協助學生學習，提升基本學力。

#### (四) 增聘運動傷害防護員，強化醫療支援體系

持續增聘足夠之巡迴運動傷害防護員，分布全國各地區學校，並深化三級學校（高中職、國中、國小）輔導體制，進行區域性中小學運動人才培育體系學校巡迴輔導，完備學校體育人才照顧系統。推動巡迴運動傷害防護員之工作業務專業評估輔導，建立後送醫療體系及增能訓練等相關運動傷害預防及健康管理事宜。

(五) 教練管理制度一條鞭，員額以外加方式辦理

為確保體育班應有之教練員額，教練員額應以外加方式辦理，不致因少子化及總員編制之影響受限，並統整各地方體育運動種類與項目發展特色體系，以專案方式由教育部體育署與地方政府合作規畫，比照警政體系建構由體育署主管的獨立性全國專任運動教練考選、聘任、分發、遷調、待遇、退撫、考評、獎勵之一條鞭體系和制度，以確保依法聘足具高素質有保障的學校專任運動教練。

(六) 體育班補助經費應增編，以運動基金做為預算來源應可行

蔡英文總統在上任前、上任後，以及今年世大運結束接見優秀選手時再三宣稱，其任期內體育預算將加倍，以宣示其照顧選手強化體育之決心。就目前體育班所需增聘運動教練、運動傷害防護員，強化體育班訓練設施與訓練經費，估算約需多增編四億元。在目前運動彩券盈餘仍有運動基金 281 億元可資運用，及未來每年其盈餘提撥運動基金預算估計可達三、四十億元(107 年預算已編列 33 億元)，每年從中提撥作為增編體育班預算之來源，是立即可行的做法。

## 五、結語

本文的撰寫，實乃有感於我國今年主辦世大運選手們運動精神與卓越的成績表現，以及目前在險惡不利的外交環境中，唯有體育運動在國際上

所能展現台灣軟實力、行銷台灣、凝聚民心的效益，而這些運動選手們來自於體育班的培育佔了 95% 以上。透過本文，期望教育部及地方政府能給予體育班的發展給予更多的關注支持，改善過去未完善的作為，也期盼學校、教師、教練、家長與社會大眾對於體育班有更正確的理念、用心和作法，使得體育班有最好的學習與訓練環境，讓更多績優與愛好運動學子們健康快樂的成長，能更有效學習與延續運動生命，持續為未來台灣的體育運動在國際上發光發亮。

## 參考文獻

- 朱仕盟(2014)，**台中市國中體育行政人員執行體育班意願與阻礙之研究**(未出版之碩士論文)，大葉大學管理學院碩士在職專班，彰化。
- 宋欣怡、葉明春、呂欣善(2013)。彰化縣中學階段田徑選手運動傷害調查研究。**健康與照顧科學學刊第二卷第一期**，頁69-82。
- 李坤培(2013)。體育班-運動績優生的搖籃。載於教育部主編，**學校體育137期**，頁4-6。
- 李昱睿(2013)。高級中等以下學校體育班設立辦法對我國體育班之影響與未來展望。載於教育部主編，**學校體育137期**，頁7-19。

- 吳思源(2012)。國中體育班實施現況與發展困境之研究-以新北市立永和國民中學為例(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學體育學系在職進修碩士班，台北市。
- 吳英仲(2012)。體育班研究現況探討(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學體育系，屏東。
- 林光志（2015）。國小體育班實施現況與發展困境之研究-以宜蘭縣陽光國民小學為例(未出版之碩士論文)。國立東華大學教育行政與管理學系碩士班，花蓮。
- 林典澄(2014)。雲林縣高中體育班學生學習歷程之研究(未出版之碩士論文)。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 林頌凱(2015)。運動傷害早期防護及禁藥校園巡迴講座專案報告(未出版)。中華民國奧林匹克運動委員會，台北市。
- 施皇仰(2011)。國中體育班實施現況及發展困境之研究-以彰化縣某國中為例(未出版之碩士論文)。大葉大學運動事業管理系，彰化。
- 徐志輝(2014)。高中體育班學生生涯發展輔導之個案研究-以台北市某高中為例(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學體育學系在職進修碩士班，台北市。
- 徐久雁(2013)。屏東縣國中體育教師對體育班實施現況與運作發展困境之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學體育學系，高雄市。
- 徐銘鴻(2017)。桃園市立迴龍中小學校體育班發展現況之研究(未出版之碩士論文)。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 高翠敏(2014)。體育班升學之道-偏鄉國小生進入體育班學習歷程-以桃園縣外社國小為例(未出版之碩士論文)。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 許秀英（2017）。原住民重點高中體育班原住民學生就讀動機與學習滿意度之研究(未出版之碩士論文)。佛光大學未來與樂活產業學系，宜蘭。
- 教育部(2016)。105學年度教育統計年報。台北市:作者。
- 教育部體育署(2016a)。學校體育統計年報。國立中山大學運動健康產業研究中心，高雄市。
- 教育部體育署(2015)。103學年度體育班追蹤訪視評鑑報告(未出版)，台北市:作者。
- 教育部體育署(2016b)。104學年度體育班追蹤訪視評鑑報告(未出版)，台北市:作者。

- 曾文錄(2013)。國小體育班之經營。載於教育部主編，**學校體育137期**，頁30-39。
- 曾逸芝（2016）。**新北市國中體育班學生就讀動機與學習滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。輔仁大學體育系碩士在職專班，新北市。
- 陳秉洋(2009)。**台北市國中體育班實施現況及發展困境之研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學體育學系在職進修碩士班，台北市。
- 陳瑋珊(2014)。**台中市國中體育班訪評與發展策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣體育運動大學體育研究所，桃園市。
- 湯秀枝(2014)。**高中職體育班永續經營評估指標之研究**（未出版之碩士論文）。中台科技大學文教事業經營研究所，台中市。
- 黃富建(2010)。**桃園縣國中體育班發展現況與問題探討-以仁和國中為例**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學體育學系在職進修碩士班，台北市。
- 黃意玉(2010)。**雲林縣高中體育班發展現況及其困境之研究**（未出版之碩士論文）。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 彭煥章(2006)。**台灣地區國小體育班實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 張麗娟(2012)。**高雄市國中體育班實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立體育大學體育研究所，桃園市。
- 詹俊成(2003)。**台灣地區高中體育班現況調查研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學體育學系，台北市。
- 楊適謙(2014)。**台南市公立國中體育班實施現況與滿意度調查**（未出版之碩士論文）。嘉南藥理科技大學休閒保健管理系，台南市。
- 劉又銓(2016)。**運動傷害早期防護及禁藥校園巡迴講座專案成果報告**（未出版）。中華民國奧林匹克運動委員會，台北市。
- 劉佳杰(2017)。**屏東縣高中職體育班學生就讀動機、未來升學意向及職涯規劃之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學體育學系，屏東。
- 謝明岳（2017）。**實施十二年國教後對學校體育班入學條件之探討**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學體育與健康休閒學系研究所，嘉義。
- 魏慶儀(2015)。**嘉義縣與雲林縣國民中學體育班經營現況、困境及發展策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學運動與休閒教育研究所，嘉義。

# 大學評鑑變革與省思

池俊吉

財團法人高等教育評鑑中心基金會副研究員

## 一、前言

我國大學評鑑之辦理可追溯至 1975 年迄今也逾 40 年了，雖不若美國百餘年的歷史，但在亞洲國家中也是先驅者。各家學者對於我國大學評鑑的發展期程皆有其不同之分類理念，如楊瑩(2006,2012) 依據評鑑事件及評鑑沿革將大學評鑑分成一般大學校院與技職校院兩類，並分別給予不同之階段；湯堯（2007）依據評鑑階段將大學評鑑分成學校專業團體階段、校務與系所評鑑階段及國際接軌階段；池俊吉（2015）依據品保進程分成品保制度規劃期、品保制度形成期及品保制度推展期，但無論如何分類，大學評鑑政策的引導與規範是重要的環節，因此本文將從大學法評鑑相關規範的沿革來探討大學評鑑之變革方向，之後再跟國際評鑑先進國家之作法進行比較，省思我國與國際主流評鑑作法之差異，並做一結論。

## 二、大學評鑑政策的濫觴

我國大學評鑑政策真正入法的時間可追溯到 1993 年 12 月 7 日大學法的修正案，將原大學法的第四條修正為：「各大學之發展方向及重點，由各校依國家需要及學校特色自行規劃，報經教育部核備後實施，並由教育部評鑑之。」賦予教育部明確對大學發展方向及重點的評鑑權力。之後，2005 年 12 月 13 日再度修正大學法，新增第五條：

大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。

教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考；其評鑑辦法，由教育部定之。

此新增條文有對高等教育品質保證有三個重點意義，第一是將評鑑分成內部及外部評鑑，並給予法源依據；其二是大學評鑑之外部評鑑需對外公告，並得援引作為政府經費補助及學校調整發展規模之重要參考。最後是給於評鑑機構與學術團體辦理評鑑業務的法源依據。2007 年 1 月 9 日教育部依據大學法第五條第二項訂定大學評鑑辦法，依法推動大學評鑑。

2015 年 12 月 30 日通過修正大學法第五條第二項：「教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為學校調整發展之參考；其評鑑應符合多元、專業原則，相關評鑑辦法由教育部定之。」，此一變革刪除了教育部評鑑結果運用的法源依據，對於我國大學評鑑有重大之影響，將於後文討論之，評鑑政策之發展及變革意旨制表如表 1。

表 1 大學法評鑑意涵變革表

變革日期	19931207	20051213	20151216
變革評鑑條文內容	<p>大學之設立，須合於大學設立標準；大學設立標準，由教育部定之。大學之變更或停辦，須經教育部核准。</p> <p>各大學之發展方向及重點，由各校依國家需要及學校特色自行規劃，報經教育部核備後實施，並由教育部評鑑之。</p>	<p>大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。</p> <p>教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，<u>作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考；其評鑑辦法，由教育部定之。</u></p>	<p>教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，<u>作為學校調整發展之參考；其評鑑應符合多元、專業原則，相關評鑑辦法由教育部定之。</u></p>
變革意旨	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 為使各大學之發展方向及重點能與國家需要及學校特色相配合。</li> <li>2. 採取明確維護教育水準之措施。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 參酌國外大學評鑑實施之情形，將大學評鑑分為自我評鑑與外部評鑑兩類。爰增訂第一項以為內部評鑑之依據，第二項為外部評鑑之依據。</li> <li>2. 教育部對大學所為之外部評鑑，除應對外公告外，並得援引作為政府經費補助及學校調整發展規模之重要參考。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 為改善現行評鑑制度引發之爭議，刪除評鑑結果作為經費補助之參考。</li> <li>2. 評鑑辦法應納入多元、專業之原則。</li> </ol>
後續效應	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 各校需自行辦理內部評鑑</li> <li>2. 教育部取得了評鑑的主導權與正當性</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2005 年 12 月成立財團法人高等教育評鑑中心基金會專責辦理大學評鑑</li> <li>2. 2007 年 1 月 9 日教育部依據大學法第五條第二項訂定大學評鑑辦法，依法推動大學評鑑</li> <li>3. 教育部監管與評鑑分離</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 評鑑之效力減弱</li> <li>2. 如何確保各大學之辦學品質</li> </ol>

資料來源：全國法規資料庫（2017）。



### 三、大學評鑑發展方向

從上述之說明，可知我國大學評鑑發展有幾個方向：

#### (一) 從鼓勵內部評鑑到強制外部評鑑再走向內部評鑑為主的發展

1975 年啟動的大學評鑑，雖然沒有大學法的規範，多以鼓勵或獎勵的角度來推動評鑑，希望學校自我成長與改進。而後因高教環境的改變，修訂大學法，規範學校都要接受評鑑，近年來又希望逐漸由學校自主控管品質。

#### (二) 教育主管機關之角色從監管與評鑑合一逐漸進化到監管與評鑑分離

我國大學評鑑發展如將高等教育機構、教育主管機關與高等教育評鑑機構的關係分別以辦學、監管與評鑑功能來呈現，在專業評鑑機構設立前，教育主管機關的角色都為監管與評鑑合一，自高教評鑑中心成立後逐漸走向監管與評鑑分離之角色。

#### (三) 大學評鑑走向依法辦理校務評鑑與大學視需要辦理系所評鑑

2017 年 2 月教育部宣告停辦大專校院系所評鑑，因此「校務評鑑」可定位是「依法辦理」的規範，而系所評鑑則非教育部須主動辦理之評鑑類別，大專校院可視其「需要」（如學生受教權益確保、學校特色發展、學生畢業後出／回國進修或工作之權益、境外招生、與國外大學學術合作等

項），於進行評估後，決定是否辦理及辦理方式（侯永琪、林劭仁、池俊吉，2017）。

#### (四) 大學評鑑結果不再直接與行政獎懲連結

自高教評鑑中心採用認可制的評鑑方式開始辦理大學評鑑以來，評鑑理念就在於確保辦學品質能達到可被公評的門檻標準及學校能有持續不斷改進的作為，因此重點不在於建立統一的績效標準，而在協助學校自我檢視提升品質，因此其結果無法做個別學校之比較，也當然就不適合作為行政獎懲之直接連結。

#### (五) 大學評鑑多元化發展之期待

針對各界對大學評鑑之批評，教育部希望藉由培育專業評鑑機構、評鑑自主選擇及大學分類方式等方式來辦理大學評鑑。

### 四、臺美兩國大學評鑑之作法比較

綜觀我國大學評鑑之發展方向，可以得出評鑑朝多元化、強調內部評鑑驅力與降低政府控管之走向，是否符合主流評鑑發展趨勢，本文將與美國之大學評鑑發展趨勢進行討論。由表 2 可知，臺灣自 2006 年高教評鑑中心運用認可制進行大學評鑑僅十年的光影，評鑑已經從外部趨力轉成內部趨力為主的評鑑，以及在政府控管方面的放鬆，在此少子女化與大學績效責任抬頭的當下，是否過於操切，仍有待時間來證明。若與美國大學評鑑

的 100 多年的發展走向來作比較，美國政府對於大學評鑑的控管近年來卻是慢慢的從鬆到緊，除要求認可機構對大學認可要能呈現大學績效責任與強化資訊公開外，認可通過之結果給予要能更審慎，以因應社會大眾對部分認可通過之大學品質低落與大學經費運用之質疑。

我國大學評鑑在少子女化與大學校院數仍在高峰的情況下漸漸往學校內部管控的方向思考，並移除教育部行政運用之權力時，必須要有相對應的配套措施來管控，以確保大學辦學品質。

表 2 臺美評鑑發展方向比較表

國別 評鑑發展方向	臺灣	美國
<b>一、評鑑多元化</b>		
(一) 專業評鑑機構	校務評鑑：高教評鑑中心、台灣評鑑協會 專業評鑑：高教評鑑中心、台灣評鑑協會、中華民國管理科學會、中華工程教育學會、醫學院評鑑委員會	校務評鑑：6 大區域認可機構 專業評鑑：60 餘個認可機構
(二) 評鑑權力	教育部認可專業評鑑機構 專業評鑑機構始具備評鑑權力與效力	教育部與高等教育審議會（CHEA）認證認可機構，認可機構認可大學校院，教育部不直接認可大學校院
(三) 評鑑自主性	強制性校務評鑑 2017 年起專業評鑑改為自願性	自願性申請，但校務評鑑不得跨區認可。
(四) 評鑑項目指標	1. 評鑑機構決定，但給予評鑑指標彈性 2. 一套共同項目指標架構 3. 項目指標縮減	1. 認可機構決定，指標較無彈性 2. 同一區域之學校項目指標皆相同 3. 項目指標不變或增加
<b>二、政府控管</b>	1. 由緊到鬆 2. 評鑑結果不作為行政獎懲直接運用	1. 由鬆到緊 2. 評鑑結果無直接連結，但若無經認可機構認可之大學校院其學生就無法享有學生貸款之權力
<b>三、評鑑趨力</b>	由外部趨力為主轉向內部趨力為主	由外部趨力為主轉向內部趨力為主

## 五、結語

我國大學評鑑的變革基本上是符合國際發展趨勢，但評鑑仍須考慮其評鑑目的與評鑑效能，如果在尚未確知大學校院是否能自主管理之時，就一視同仁的往鬆綁的方向推動，在此高教環境愈趨嚴峻的當口，是否能確保我國大學校院之辦學品質，仍須審慎思考，三思而後行。

## 參考文獻

- 全國法規資料庫(2017)。大學法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030001>
- 侯永琪、林劭仁、池俊吉(2017)。教育部停辦系所評鑑與大學因應之道。評鑑雙月刊，67，9-12。
- 湯堯(2007)。臺灣高等教育評鑑制度的實務探究。教育政策論壇，10(4)，1-17。
- 楊瑩(2006)。我國大學評鑑制度實施之探討。載於黃乃熒(主編)，教育政策科學與實務(頁231-281)。臺北市：心理。
- 楊瑩、黃家凱與許宗仁(2008)。臺灣高等教育政策改革與發展。取自 [www.td-school.org.cn/tbdf/uploadfile/200811263073.doc](http://www.td-school.org.cn/tbdf/uploadfile/200811263073.doc)



## 全球移動力 GLOBAL 模式之初探

黎士鳴

國立成功大學教育研究所博士班

湯堯

國立成功大學教育研究所教授

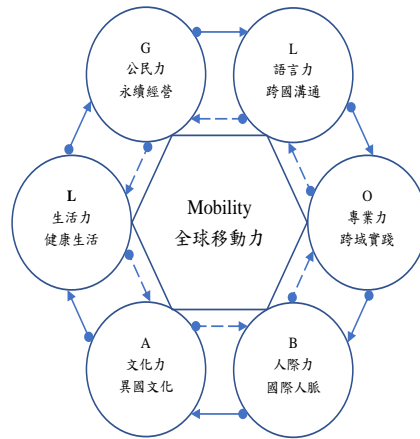
### 一、前言

大學生的全球移動力(global mobility)已成為高等教育國際化程度的一項重要指標；對學生來說，除了透過留學經驗來拓展視野、促進人格發展以及增加環境適應能力以外，更可能從中找到未來的職業發展的助力(Kelm, 2005)。上個世紀的全球移動力主要是為了生存動機，而本世紀的全球移動力是為了生活型態的改變(陳超明, 2013)。根據 Choudaha(2017)的分析 1999-2020 年全球移動力的趨勢變化可分成三個階段:第一個時期為 1999 到 2006 年，此時期的國際移動力著重在人才的培力，透過學生留學或海外經驗的培力來達到育才、留才、攬才的效能；第二階段為 2007-2016 年國際學生為學校收益的重要來源之一，在國際經濟危機下，招攬國際學生是增加校方收益的策略之一；到了第三階段 2017-2020 年，因受到中國政策、英國脫歐以及川普的移民態度等國際政治因素的影響，中美英三大留學輸出及輸入國的產生了移動力的版圖轉變，造就了以區域整合與職涯發展為主的第三波的全體移動力模式。第三波的全體移動力對個人而言，著重在職涯發展，由整合性分析研究發現全球移動力不只是謀取一個穩定工作，更是轉向尋求更好的專業表現以及薪資結構(Waibel, Rüger, Ette & Sauer, 2017)。

全球移動力(global mobility)係指個體願意參與國際交流，積極從事各種學習和分享活動，培養自己具有開拓心胸和宏觀思維，且能夠融入當地社會和認同多元文化的能力，以提升個人的競爭力；至少包括外語能力、多元文化能力、積極正向能力、宏觀思維能力以及融入不同社會能力(吳清山, 2016)。本研究採用文獻分析法，發展全球移動力 GLOBAL 模式(圖一)，其中包含公民力、語文力、專業力、人際力、文化力與生活力等六大能力，以下說明定義：

- (一) G 公民力(Global citizenship)：具有全球公民素養且關懷世界的宏觀思維。
- (二) L 語文力(Language ability)：具有外語溝通且能夠同理他國文化之外語溝通能力。
- (三) O 專業力(Occupation)：具有國際視野且能應地制宜的跨域專業實踐能力。
- (四) B 人際力(Befriend capital)：具有橋接資源與經營人脈以及敦親睦鄰之社交能力。
- (五) A 文化力(acculturation)：具文化理解且能夠入境隨俗之文化融合能力。

(六) L 生活力(Lifestyle)：具有正向心理功能且適應不同環境之健康生活型態。



圖一 全球移動力(GLOBAL)模式作者自製

## 二、公民力

公民力(Global Citizenship)為具有全球公民素養且關懷世界之宏觀思維能力。國內學者陳淑敏(2016)以大學生為樣本進行全球公民素養分析發現，大學生之全球公民素養可以分成認知、德行與行動三大構面，認知構面包含政治與組織、經濟現象、生態環境以及文化擴散等四個因子，主要論及對於全球當下政經生態的瞭解；德行構面分成多元包容、和平永續以及反省反思等能力，主要論及尊重人權以及和平共存的特性；行動層面主要著重在參與世界民間組織以及推動和平的實質行動。在歐盟，目前採用海外服務學習的模式來培育具有相關公民意識的世界公民(Tyran, 2017)，不只是推動了學生的全球移動力，還落實了關懷世界的公民素養。透過實質行動來產生全球公民素養且實際落實關懷世界，是目前公民力實踐的具體方

向，如加入國際民間組織或者是採用海外合作之服務學習，都可以強化重視全球永續經營之公民力。

## 三、語文力

語文力(Language ability)為具有外語溝通且能夠同理他國文化之國際交流能力，含了認知層面的文化理解能力、態度層面的文化交流需求以及行動或稱技能層面的外語學習與使用能力(金南順與郭尋，2015)。早期的英語教學著重在英語的使用，而忽略的文化層面的浸潤。透過外語學習讓我們可以透過外來文化來反思國文化之優缺點，從本國文化了解外國文化之優缺點、認識外國文化的生活形態與運作方式，以及具備多元文化觀點(陳超明，2013)。語文力的培育將是為未來外語教育的趨勢，認為語文學習不只是語言形式的學習，更要包括人際間、組織間、國家間互動能力養成最上位目標；外語教學需要安排課室內

外的跨文化接觸、引導學生跨文化經驗及跨文化議題覺察以及鍛鍊出學生對自己跨文化經驗的反思與實踐(張善禮，2015)，更可強化個體的跨國溝通之語言力。

#### 四、專業力

正在演進的第三波全球移動力重視職涯發展，其促進了不只是橫向職涯發展(如跨國的就業機會)，也造就了縱向的職涯成長(如薪資與專業發展)。根據經驗學習觀點(experiential learning perspective)認為讀萬卷書不如行萬里路，全球移動力讓學習者進入一個新的社會環境與學習情境，透過海外學習經驗而產生了新的職涯發展能力。Waibel 等人(2017)回顧了學生全球移動力的相關成效，發現跨國學習經驗可以強化個人生涯規劃能力、較容易轉入職場，並且實質收入及專業地位也比無國際經驗者高。

在全球移動力 GLOBAL 模式中，跨文化之專業能力是職涯發展的核心，以護理為例，為了因應現在的多元文化社會，護理人員需要具備有跨文化之護理能力，在執行照護工作時，需具有文化敏感度、文化包容度與自我反思能力(黃玉珠，2012)。在多元文化的社會中，文化適切性的專業服務更是未來職場之趨勢。在全球移動力的培育中，具有跨文化的專業力是邁向未來職場的潛能；因此專業力(Occupation)在此為具有國際視野及跨文化專業實踐之職業能力，更可落實跨域工作之效能。

#### 五、人際力

在亞洲，針對學生全球移動力的調查中，發現在香港、新加坡以及馬來西亞等國的海外學生會覺得交朋友是重要的事情(Kell & Vogl, 2012)。在紐西蘭的國際教育中，特別將與他人連結作為重要的學習內涵(黃芳芷與江涵芸，2017)，這也呈現出人際網絡在全球移動力扮演著重要角色(Beech, 2015)。

Bilecen(2014)針對國際學生的友誼關係深入研究，發現在國際移動的脈絡下，建立友誼關係已成為重要的課題，透過與不同文化或國籍的學生交朋友(do friendship)，促進學習、專業、文化與環境適應之效能。當我們遇到困境時，會尋求各種資源來克服困境，如經濟、資訊以及情感關懷等，這種透過社會支持或社會資源來因應問題的能力稱之為人際力(Befriend)，包含敦親睦鄰、社會支持與人際網絡等層面(Oshio, 2017)。

Larsen(2016)將學生在全球移動力中所需要基本資源，包含入學許可、經濟支持、地主國的人際、接洽單位、交通工具等異地求學所需的基本需求稱之為網絡能力(network capital)，其內涵與上述之人際力中的社會支持與社會網絡。在個人職涯發展中，張育儀(2016)將職涯發展的人際能力分成聚合式社會資本(維繫生涯人際關係能力)以及橋接式社會資本(包含:拓展人脈、強化職場影響力以及連結資源)。整合以上研究，在全球移動力 GLOBAL 模式中的人際力(Befriend)包

含連結資源之橋接式人際力、經營人際網絡之聚合式能力以及敦親睦鄰之社區式人際力，因此將人際力定義為橋接資源與經營人脈以及敦親睦鄰之社交能力，更是一種建立國際人脈之能力。

## 六、文化力

在多元文化的情境，教育即是一種涵化(acculturation)的過程，也是一個文化不斷地跟其他文化接觸所做的修正(黃純敏，2006)；此涵化過程所需的能力稱之為文化力(一種具文化理解且能夠入進境隨俗之文化融合的能力)；包含態度面向(尊重、開放等)、知識面向(覺察、理解等)以及技能面向(傾聽、觀察等)(黃文定，2015)。

以美國為例，雖然美國是個文化大熔爐，但在 911 後，美國政府發現西方對於中東文化的相當陌生，因此在高等教育機構中重視跨文化理解，透過學生的全球移動力來讓美國學生更加了解他國文化，其中的方案包含聯邦政府設立獎學金資助經濟困難以及赴冷僻地區留學的學生，另外還有重要語言獎學金(critical language scholarship)特別資助學生在海外進行 7-10 周團體是密集性語言訓練與文化體驗(劉琪與薛衛洋，2017)，這些補助項目主要目標都是在於語言學習及文化體驗，希望藉此增加實質的文化力。面對多元文化之社會，能夠尊重與理解異國文化之文化力是重要基礎能力。

## 七、生活力

生活型態(Lifestyle)指的個人的生活基本能力與生活習性之展現，在 21 世紀強調正向心理學的時代，這種生活能力更是需要具備有正向心理功能。心理學家發現保持運動、健康飲食、親近自然、正向人際、休閒活動、壓力管理、靈性參與以及服務他人是促進身心健康的正向生活型態(黎士鳴，2017; Walsh, 2011)。不同國家有其獨特的生活型態，如丹麥的重視鼓勵的正向人際生活、北歐親近自然等等。

以健康飲食為例，健康飲食為保持健康身心及緩減生活壓力的一個重要的保護因子，在一項大學生的調查中，大約只有 10% 左右的大學生有維持健康的飲食(魏米秀與呂昌明，2009)，顯現目前大學生急需培養此健康飲食之生活型態。在全球移動力 GLOBAL 中，將這種適應環境的正向生活型態(Lifestyle)稱之為生活力。特別是異地求學時，可能會遇到生活、學業、人際等多方面的適應問題，而生活力是強化生活適應與緩減生活壓力的保護因子。在全球化及追求正向心理的時代，人類不只是追求溫飽，更是追求一種更好的生活型態，全球移動力的重要效能就在於涵養出一個健康生活的生活力。

## 八、結語

本文所建立的全球移動力 GLOBAL 模式，包含永續發展的公民力、跨國溝通之語文力、跨域工作的專業力、國際人脈之人際力、異地國化之文化力與健康生活之生活力等六

種能力，這六種能力在跨域學習的過程中都扮演著重要的角色可以讓學子順利地融入當地文化，也強化了多元社會的適應能力；人際力與專業力則是與當地學生成為良好的學習夥伴，並且經由長期互動討論中，激盪出學科中的文化差異，也儲備了未來職場的專業與人脈；公民力與語文力是世界公民的基本能力，也是促進學生產生宏觀思維而有落實全球移動力之動機因素。

整體而言，此模式包含以下三大層面的應用：

在個人層面，透過 GLOBAL 六大能力的培育，不只是強化了移動力的展現，更是增加了未來多元文化社會的適應能力。

在學校層面，透過全球移動力 GLOBAL 模式的應用，可以發展全球移動力之國際化課程或活動，促進校園國際化之特性。

在國家政策面上，面對全球化與區域的競爭，可採用全球移動力 GLOBAL 模式做為國際教育政策之政策規劃基礎以及全球移動力之系統性診斷。

本文透過文獻分析建立全球移動力 GLOBAL 模式，在面對全球化的時代，我國高等教育需要朝向國際化發展，提升國家競爭力，透過 GLOBAL 六大能力的培育讓學生成為具有全球移動力的青年；同時透過建置全球移動力 GLOBAL 之國際友善校園，吸納國際生來促進在地國際化。

## 參考文獻

- 吳清山(2015)。全球移動力。**教育研究月刊**，**259**，119-120。
- 黃文定(2015)。評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式，在我國小學國際交流之應用。**當代教育研究季刊**，**22**，125-167。
- 黃玉珠(2012)。四方友善五語倫比:新移民文化就醫困境與社區護理人員跨文化照顧能力的探討。**護理雜誌**，**59**，16-21。
- 黃芳芷與江涵芸(2017)。培育國際移動力之世界公民。**中等教育**，**68**，101-116。
- 黃純敏(2006)。教育的文化基礎 (Pai Y.& Adler SA 原著2001出版)。台北：學富。
- 陳超明(2013)。下一波的國民競爭力：國際移動力與跨文化思維。**教師天地**，**183**，14-20。
- 陳淑敏(2016)。大學生全球公民素養的自覺評價與結構模型分析之研究。**教育科學研究期刊**，**61**，213-245。
- 張育儀(2016)。生涯人際能力量表之建構及驗證。**多國籍企業管理評論**，**10**，61-68。
- 張善禮(2015)。外語教育的前瞻:以跨文化溝通能力建構國際行動能力的外語教育。**外國語文研究**，**22**，97-115。



- 劉琪與薛衛洋(2017)。美國高校學生出國留學發展狀況特徵及其原因。比較教育研究，327，31-38。
- 黎士鳴(2017)。幸福人生:正向心理學的生活應用。台北：雙葉。
- 魏米秀與呂昌明(2009)。台灣大學生蔬果攝取改變階段與蔬果飲食頻率之研究—跨理論模式之應用。健康促進與衛生教育學報，32，43-64。
- 金南順與郭尋(2015) 高等教育國際化背景下大學生跨文化交際能力研究。外語教育研究，3，34-38。
- Beech S.E.(2015). International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 16, 332-350.
- Bilecen B.(2014). International student mobility and transnational friendship. Palgrave macmillan.
- Choudaha R. (2017). Three waves of international student mobility (1999-2020). *Studies in Higher Education*, 42, 825-832.
- Kell P.&Vogl G.(2012). *International Students in the Asia pacific: Mobility, Risk and Global Optimism*. Springer.
- Larsen MA(2016). *Internationalization of higher education: an analysis through spatial network and mobility theories*. Palgrave Macmillan.
- Oshio, T.(2017). Which is more relevant for perceived happiness, individual-level or area-level social capital? A multilevel mediation analysis. *Journal of Happiness Studies*, 18, 765-783.
- Waibel S., Ruger H., Ette A., & Sauer L.(2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81-98.
- Walsh R.(2011). Lifestyle and mental health. *American Psychology*, 66, 579-592.



# 臺灣高等教育轉型人力資源議題之初探—從巨量資料庫分析觀點

李孟珍

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

## 一、前言

在 21 世紀數位急速變化的時代，不同教育階段所面臨的挑戰已與以往不同。搜集資料已從早期類比走向數位化，訊息變化快速，資料量急速增加，而出現巨量(Big Data)資料分析。巨量分析在目前高度科技發展，希望能為目的性的決策尋找一些關鍵數據分析，來解決諸多實務問題，並能提高效果與獲得認同。透過蒐集、分析巨量的巨量資料庫分析，將學習或目標最佳化，以及獲取所想要的資訊。

高等教育（以下簡稱高教）的全球化及國際化是世界先進國家教育發展的重要指標，也是人力資源流通的方式之一(Jacky, 2016)。人力資源(Human Resources, 簡稱 HR)，常用來指「人力資源管理」，重點在合適的時間，將合適的人員，安排在合適的職務上，通常是企業用來治理與運用人力資本的部門。以往人力資源管理統稱為「勞動力管理」和「人事管理」。人力資源的基本環節包含著體力和智力。若從目前社會的應用形態來看，則需要包含體質、智力、知識和技能四個方面(維基百科, 2017)。Chang、Nyeu 與 Chang (2014) 的研究臺灣高教在過去 30 年高速擴張結果，已形成普及高教體系，在數量和質量之間的平衡已經成為高教機構迫在眉睫的任務。臺灣擁有世界密度最高的高教機構，因低生育率導致少子化，讓公私

立高等教育大學，人力資源即將面臨挑戰。少子化及人口老化已是現在進行式，高教人力資源的培育及學校經營的走向必須有所因應。

全球化趨勢時代，臺灣內外環境急遽變化，加上資訊科技影響學校教育及教師教學，知識量爆炸發展終身學習時代，高齡化與少子化將人力資源與產業結構重新改變，政治民主與社會結構差異化也改變了學校與家庭的模式等。世界各國為了迎接快速的社會變遷，積極致力於人力培育政策改革，以追求培育優質師資，以因應新世紀之教育環境需求（臺中教育大學教師教育電子報，2012）。而培育優質就業環境人力成為先進國家關心的議題，培育人力擴展方面往高層次技術人力（high-level workforce）和學習力之軟實力層面品質發展，厚植國家的技術人力，提增國家之競爭力和就業率（OECD, 2014）。人力資源管理行動是組織內部管理重要一環，隨著策略性人力資源管理概念的發展，人力資源管理活動被視為組織培植人力資本、塑造組織競爭優勢的重要工具(Barney & Wright, 1998)。高教人力資源是一個國家教育發展高層次技術人力的基石，其不僅傳遞知識，更具有百年樹人的責任，完備健全人力資源培育養成制度，關係著國家教育及經濟發展的成敗。

資料是最佳的管理工具，資料有可能形成決策的依據。基於此，本文希望藉由彙整相關文獻及文件分析，首先論及巨量資料庫之脈落分析，其次論及臺灣高教轉型人力資源面臨現況相關問題，最後借鏡相關研究的觀點，希冀結合巨量資料庫分析對當前臺灣推動高教轉型人力資源之政策發展方向參考。

## 二、巨量資料庫分析之脈落分析

蔡明學、黃建翔（2015）的研究巨量分析的時代已經來臨，巨量的概念已經風行全世界，並試著在各個領域中，希望能以數據為基礎的決策來解決目前面臨的挑戰並提出因應策略。巨量資料庫分析在科技高度發展下的資訊整合，並透過資訊科技的方法讀取、處理和分析大量資料，針對某一領域目標尋找特定關鍵因素，以作為該領域提供具體現況及未來決策趨勢的參考。茲將彙整相關文獻及文件資料（例如：李芳齡編譯，2015；吳妍儀編譯，2015；林俊宏編譯，2014；涂子沛，2013），關於巨量資料庫分析的說明如下：

### （一）何謂巨量

巨量也稱為大數據，指非常龐大數量的資料，傳統資料處理應用軟體已無法處理它們的大或複雜的資料集合的用語（維基百科，2017）。林俊宏編譯（2015）說明巨量其三項特點分別為：可接取性(Accessibility)、耐久性(Durability) 及全面性(Comprehensiveness)。涂子沛（2013）

指出在 20 世紀大蕭條後美國資訊開放，技術創新之路。今天中國為世界人口大國，號稱互聯網大國及手機大國，卻還不是數據大國。巨量的概念強調證據本位導向，藉以協助高教機構決策者做出正確的決策，其重要性不言而喻。臺灣高教轉型隨著政治因素、社會因素及經濟文化因素，瞬息萬變，攸關人力資源培育及國家整體競爭力之提升，必須與時俱進，結合社會脈動，才能與世界接軌透過系統性的資料訊息有助於作出正確的教育決策。

林俊宏編譯(2014)說明可汗學院著重在資料蒐集和分析，就能創造出自動化即時訊息更新。像這樣使用即時更新資訊軟體，如同隨時站在學生背後的監視系統，令人感覺不舒服。從另一角度來看，如果部分學生若太害羞或太緊張，不敢向人求助時，這樣的軟體就能幫上大忙了。老師透過這種被動監視機制搜集資料分析訊息，既能追蹤學生的學習進度，也能避免給學生太大壓力。巨量資料學習，會帶來某些不一樣的改變：能夠蒐集到以前無法找到，或是成本過高的資料；能夠將學習個人化，針對個人，而不是群體的需求，來做調整；能夠用預擬性的預測，調整出最佳的學習時機，學習內容和學習模式。

吳妍儀編譯(2015)指出巨量涉及層面廣泛公共思維，公眾關心的事，能夠改變的事，現今有某種同樣方式運作的東西，像給一般人用的，就是網際網路，鼓勵公共思維。就集思廣益而言，它現在是世界上最強勁的引

擎，成功連結則會觸發新觀念；它是新世代的基本知識力；現代的文盲是對網路一無所知；它是搜尋的藝術：從無限資料尋找真正需要的那一筆訊息；它是群眾結合的智慧：線上網路臭皮匠，勝過斷網諸葛亮；它是數位學校；它是訊息動態即時更新：臉書存知己，推特若比鄰。

有了這些改變之後，許多我們過去仰賴的教學工具和教育機構，也必須進行調整。像是電子教科書、教學影片，甚至高教機構線上教課，都會成為資料蒐集和分析的平臺或連結點，使教育體制整個大改變。未來研究的樣本數可能不再是隨機抽樣，而是全體及客觀，網路資料無時無刻正在汰舊換新，答案不是刻意營造而是客觀的反應。

## （二）何謂資料庫

資料為已知事實中的最低層次的訊息，資料的訊息並沒有意義，可以透過被分類、聚集、分析和解釋賦予價值，例如：學生的身高體重資料(吳清山、賴協志，2009)。當資料量遽增，演變出超大量的資料，結合資料探勘(data mining)有其必要性，透過文字上的解釋，解單地說明為電子化的檔案櫃，以某種目的取向來存電子檔案的處所，使用者可以針對目的對檔案中的資料執行擷取、新增、複製、更新、刪除等操作，稱為資料庫。資料庫透過固定方式路徑儲存，能讓很多使用者共享，並透過應用程式將彼此獨立的資料集合(維基百科，2017)。張新堂(2005)說明資料、資訊的獲得後，經由

思考辯證彙整後即為知識。在具體的事實數據、資料文件外，結合思考思辯，將經驗、事實、資訊及個人設定的社會價值觀與信念的融合，形成一套因應與解決問題的系統，隨著環境改變而不斷地進行調整、修正與創造。

透過資料的集合成為大量的資料及數據，經由固定方式儲存而形成巨量資料庫，結合經驗、事實、資訊及個人設定的社會價值觀與信念的融合轉化成有價值的知識，隨整理資料及儲存資料的模式改變後，雲端儲存科技盛行，一機在手行遍天下的數位時代。而資料量急速擴增，演變出超大量的資料，結合資料探勘有其必要性。

巨量不僅強調實際、事實及證據本位導向，且其接取性、持久性及全面性等三項特點，能使資料能產生資訊的增值與知識的連結與轉化。李芳齡譯(2015)說明在巨量的部分，隱私安全性以及個人資料的價值重要性，個人資料保險庫至少為個人提供新形式的控管，並在愈來愈變動的數位世界開啟新的可能性。故在資料使用規範宜透明清楚明確，才能更安全地提供不同需求者建議或執行政策時的參考。

## 三、巨量資料庫對臺灣高教轉型人力資源議題之啟示

巨量資料庫分析能將數字背後隱藏的意義顯現，提供行政機構進行分析證據資料的決策參考。透過一個適用於大專校院的巨量資料庫分析整合系統，可以提供臺灣高教轉型人力資源策略之參考。

大專校院系統巨量資料庫分析模式，以高教機構「校務研究」（Institutional Research，簡稱 IR）為例，已在美國有 50 多年的歷史，其主要興起的社會背景，也是因為大學數量過多，開始思考如何改善學校經營品質，達到提升招生質量的教育議題（彭森明，2015）。校務研究常使用來在支持學校領導者或政策制定者，希望能做出較周全的計畫、規劃、財政決策，來扮演好學校或機構的績效責任監督者。其運用的領域非常廣泛，例如：學生入學、獎助學金、課程、註冊管理、組織管理、學生生活管理、財務、設備、體育、校友聯結及眾多其他領域等（Association for Institutional Research, 2017）。

國際上校務系統資料庫分析運用相當廣泛，結合巨量資料可以帶入教育行政及學校經營上管理的領域。在時間軸可區分成學生入學、在學及畢業後三個階段。設立整合性高位階的巨量資料庫分析專責單位，能協助學校首長及相關處室主管瞭解學校經營狀況及各項相關校務分析成果等，以求能在學校經營上、管理上，不斷追求改進，以達成高品質校務經營的目標。透過巨量資料庫對臺灣高教轉型人力資源提供一些建議：

#### （一）透過資料分析找出產學重點，提高教育品質

鈕方頤（2014）的研究指出臺灣在高教培育的人才無法符合產業、社會與國家發展所需，產學嚴重脫節與人力供需失衡的嚴重問題，並非短期

內造成，但其嚴重性隨著臺灣經濟面臨技術性人才缺工嚴重，日益凸顯。郭位（2016）曾指出產、學、研成效良好的西方國家得自於企業界對大學投入極大資助，因此得到大學的回饋比較多。高教轉型應開始注重學生的就業面需求，加強產學合作、提早實習，避免與產業脫節的嚴重性。而國外學者 Garrison 與 Akyol（2009）的研究透過線上維持服務或改革高等教育的教學和學習模式是可行方式一。從教育部建置各高教機構的既有校務系統資料或網路訊息，經過整理後可以獲得一些數據所呈現的巨量資料庫重點，例如，哪些系所科系是較熱門？哪些科系可能是較冷門？Dessler（2012）曾指出結合科技來支援人力資源管理行動，可以協助監控人力資源系統，同理利用資料庫分析來進行並透過系統資料分析可以作為計畫性產學策略需求間作比較，針對問題積極謀求改革，有必要釐清相關的人才培育的原因，以利後續針對學產合作問題謀求解決之道。

#### （二）參考外國巨量資料分析經驗，規劃轉型人力資源機制

各國政府相關部門早已積極運用巨量資料探勘方式，使各類型的資料產生資訊的增值與知識的連結與轉化，統整網路資料進行文字的語意分析或數據的量化分析，以獲得公眾媒體或社會大眾對教育政策之看法，對於政策決定或調整具有其參考價值。日本為確保教育品質與改革進步，「以證據為基礎的政策」推動教育之科技政策主要配合國家總體資訊科技政策

方針，建立資訊化推進調查研究機構。另外，新加坡教育部多年來設立教育資訊情報中心，積極並豐富地蒐集學生相關資訊數據，能提供學生的HQ(健商，包含學生所具有的健康意識、健康知識和健康能力的反映)，根據相關數據為每個學校進行監督，並為協助制定政策與決策，以幫助學校的教育發展。數據採用資料倉儲的模式發展，確認各業務單位所需要的資料進行蒐集，經整理後在再進行數據分析。業務單位除了可獲得業務工作上所需要的資訊，決策者亦可從資料中獲取具規律性或變動性之相關趨勢，進行決策上的參考（蔡明學、黃建翔，2015）。以上亞洲二個國家做法或許可以提供臺灣高教轉型人力資源議題決策之參考。

### (三) 結合巨量資訊技術，提高人力資源管理效率

透過巨量資料庫分析而獲得的資料，可以發現各高等教育機構在未來就業的方向。從畢業生追蹤資料庫系統中，例如：在哪個科系就業人數偏少或就業市場與所在學科系毫不相關時，或許可以思考為何會如此情況？在哪方面學用落差嚴重及人才供需失衡的領域。王元璋(2005)的研究在面對新興產業發展、專業分工加深及人口社會結構變化，致使高等教育人才培育端相對受到影響。若能結合巨量資訊技術轉化每一筆資料成有意義的線索，人力資源單位可以透過線索進行管理的策略，提升企業未來用人的預測及需求，教育部高教行政單位及高教機構互相合作，針對巨量資料庫分

析後的結論，進行高需求科系的招生人數增加，低需求科系的招生人數減少，或者進行相關科系因應未來就業需求進行微調及修正，提高人力資源管理的效率。依據巨量資料分析進行未來高教人力資源之師資培育參考。

## 四、結語

高等教育轉型瞬息萬變，攸關人力資源培育及國家整體競爭力之提升，必須與時俱進，結合社會脈動，才能與世界接軌透過系統性的資料訊有助於作出正確的教育決策。巨量資料庫建立腳步愈趨積極，涉及領域更形擴大，小到特定對象的身心障礙學生長期追蹤資料庫，大到全民健保卡的健康存摺的資料庫，處處有巨量，樣樣可分析。巨量的概念強調證據本位導向，可協助高等教育機構決策者做出更多面向的決策。巨量資料庫資訊化程度、橫向及縱向的整合情況，將左右分析資料品質的優劣。另各高教機構學校所提供資料庫資料呈現高資訊化、各項橫向及縱向資料保存且整合良好，將可大幅減少巨量資料分析單位的前置作業時間與心力，而加速巨量資料庫依目的分析的速度，發揮分析的最高效能。政府所制定高教轉型人力資源政策時可以參考高教機構校務資料庫分析的結果，思考會更多元，層面也會更廣，更能達到所期望的目的。

高教除了提高個人的知識經濟價值，還可以促進社會階級流動，而市場化的運作本質是公平、效率、品質和提升競爭力，然因政策失準導致擴

張過度到面臨轉型的挑戰。高教是「準市場」的機制，不論政府將以直接或間接方式干預市場或減緩市場所造成的衝擊，或淘汰品質不良或整併未達經濟規模的學校，其目的願能將臺灣高教轉型人力資源提升品質增加競爭力，以因應社會趨勢潮流。

### 參考文獻

- 王元璋（2005）。當前我國民辦高校人力資源管理中存在的問題、成因及對策。*武漢科技大學學報(社會科學版)*，2005，7（4），9-11。
- 李芳齡編譯（2015）。*開放資料大商機：當巨量全部免費！：創新、創業、投資、行銷關鍵新趨勢*（Joel Gurin 原著，2014年出版）。臺北市：時報文化。
- 林俊宏編譯（2015）。*巨量·隱私篇：數位時代，「刪去」是必要的美德*（Viktor Mayer-Schönbergerr 原著，2014年出版）。臺北：遠見天下。
- 林俊宏編譯（2014）。*巨量·教育篇：教學與學習的未來趨勢*（Viktor Mayer-Schönberger；Kenneth Cukier 原著，2011年出版）。臺北：遠見天下。
- 吳妍儀編譯（2015）。*雲端大腦時代：無限人群x無限腦容量x無限影響力*（Clive Thompson 原著，2013年出版）。新北：野人文化。
- 吳清山、賴協志（2009）。*知識領導：理論與研究=Knowledge Leadership:Theory and Research*。臺北：高等教育。
- 涂子沛（2013）。*巨量：數據革命如何改變政府、商業與我們的生活 = The big data revolution*。香港：中和出版。
- 鈕方頤（2014）。高等教育學用合一人才培育模式之國際經驗與啟示。*教育研究月刊*，248，42-57。
- 臺中教育大學教師教育電子報（2012年09月30日）。臺灣師資培育之挑戰與契機。取自：[http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=51](http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=51)
- 張新堂（2005）。*高級中學知識管理、教師專業成長需求與組織承諾關係之研究*（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北。
- 彭森明（2015）。政府如何協助大專校院推展校務研究：美國經驗，*評鑑雙月刊*（57），財團法人高等教育評鑑中心基金會。
- 郭位（2016）。*高等教育怎麼辦？---兩岸大學心件的探討*。臺北：遠見天下文化。
- 維基百科(2017)。資料庫。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/資料庫>

- 蔡明學、黃建翔（2015）。巨量分析在我國教育發展應用上之探討。國家教育研究院教育脈動電子期刊，2015，4，1-8。
- Association for Institutional Research. (2017). *About AIR*. Retrieved from <http://www.airweb.org/AboutUs/Pages/default.aspx>
- Barney, J. B., & Wright, P. M. 1998. On becoming a strategic partner: The role of human resources in gaining competitive advantage. *Human Resource Management*, 37(1):31-46
- Chang, D., F., Nyeu, F. Y., & Chang, H. C. (2014). *Balancing quality and quantity to build research universities in Taiwan*. *High Edu*, Online. DOI 10.1007/s10734-014-9841-y
- Dessler, G. (2012). *Fundamentals of Human Resource Management*(Second Edition). Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall.
- Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2009). *Role of instructional technology in the transformation of higher education*. *High Edu*, Online. DOI 10.1007/s12528-009-9014-7
- Jacky, L. (2016). *Internationalization and culture in higher education*. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 95–111. DOI: 10.1177/1741143214549978
- OECD. (2014). *OECD's 2014 economic survey of the United States*. Retrieved from <http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview-USA%20Eng.pdf>





# 從現代最新科技(人工智慧、物聯網及大數據)人力需求，談技專校院人才培育問題

黃廷合

明新科大行銷與流通管理系專任教授

## 一、前言

大家都知道高等教育是培養未來需要的人才最重要的場所，也是推動未來國家社會與經濟發展的關鍵所在；因此，每一個國家無不以高等教育的成敗來論起國家的前景。我國的高等教育，近二十年來發展快速與蓬勃；尤其在多年前的開放高等教育，廣設大學及專科學校改制技術學院與科技大學政策，使得高等教育發展過量，造成今天的高等教育有不少批評聲音。本人藉著貴刊，提出現階段高等技職教育的問題與因應之道，以拋磚引玉的淺見，讓關心國內高等教育的諸位先進，大家一起來討論。在此，僅針對高等技職教育體系的學校(專科、技術學院及科技大學)，來討論在最近科技創新的技術，如：人工智慧(Artificial Intelligence, AI)、物聯網(Internet of Things, IOT, 全球化的網路基礎建設)及大數據(Big data, 巨量資料)等，國內高等技職教育體系，應如何在課程規劃、師資培育及設備補充等方面，加以配合與協助。

## 二、新科技應用實務介紹

### (一) 案例一：智慧醫療應用

DIABNEXT 公司應用人工智慧結合智慧型手機、雲端服務及穿戴裝置，幫助糖尿病患者記錄血糖變化及

控制血脂與血壓。該公司的智慧型手機應用程式、雲端服務以及穿戴裝置，糖尿病患者今後便能將數據精確地記錄下來，整理成完整的糖尿病管理日誌，解決病友手動記錄的難處與缺失。該公司應用新科技創意，透過數據自動傳輸、自動記錄的方式，做到更自動、更方便、更智慧的病患照顧。該公司即將與國內外幾家長照中心合作，將 AI 應用之智慧型管家照護模式帶入，期望在人力資源與醫療成本可以下降。要達成此目標，還是要老人服務科系(或銀髮族科系)的培育目標，在新科技(AI、IOT、Big Data)的素養要提升；才能真正達到服務品質的生活(蔡尚勳，2017-10-31)。

### (二) 案例二：2017 是臺灣 AI 元年---從中科機器人基地啓用談起

科技部配合國內發展 AI 人工智慧，計畫自 2017 年至 2020 年要投入 20 億元，打造智慧機器人自造基地，開創臺灣 AI 人工智慧元年，共邀請包括上銀、台達電、漢翔、工研院等十多廠商及機構，共同來設立第一個智慧機器人產業創新平台，進行 AI 人工智慧的應用，除了進行產品展示及租售，並免費開放工程師、學校及社會人士研發及上課之用。大家皆認為發展智慧機器人與智慧製造已是趨勢。本案例中，上銀科技卓董事長建議，宜由政府提供協助，要整合廠商、學校及法人機構把制度建立起來。要進

一步往工業 2.5、3.0 升級，後續才能夠提及 AI、IOT 的緊密關聯與應用。多位學者專家指出，要搭上 AI 人工智慧浪潮，要擺脫科技殖民，就以中研院資科所陳昇瑋研究員建議：目前發展 AI、IOT 及 Big Data 的應用技術，最缺乏是人才，若國內在 AI、IOT 及 Big Data 把握機會，讓這些技術在國內各領域產業所帶來的機會，營造無窮盡的商機與市場，應儘早在公司內部生根(宋健生，2017-10-26)。

### (三) 案例三：從阿里準備設達摩院搶賺技術財的啓示

阿里巴巴公司創辦人馬雲在 2017 年 10 月 11 日宣布：成立全球研究院「阿里巴巴達摩院」，預訂在三年內投資近五千億台幣。阿里巴巴公司為何要此策略呢？打算發展 AI、IOT 及 Big Data 的技術與應用，開始籌備未來要以技術專業賺錢，而不是以市場規模經濟賺錢。又阿里巴巴達摩院研發策略以：機器學習、基礎演算法、量子計算、網絡安全、視覺計算、程式語言處理能力、人機互動技術、晶片技術、感測器技術及嵌入式技術系統等技術，幾乎就是以 AI、IOT 及 Big Data 的技術應用範疇來加以設計的民間研究院(杜宗熹，2017-10-12)。

## 三、對現代最新科技的認識

### (一) 人工智慧

人工智慧是近年來的新應用主題，是由於 IC 設計及製程的進步，半導體技術可以生產出高品質、高功能的智慧型晶片，讓硬體設備及軟體之

配合，使得智慧化的學習與記憶逐步突破，讓以前呆板的設備及僵硬的互動系統，配合人性化設計及學習經驗之累積，使我們生產設備、生活用品及人類行為模式，漸漸可以用生態系統方式，來設計它、生產它、而應用它。發展人工智慧的要素有三：資料、演算法及運算能力。若以應用開發為主，資料的收集往往是應用人工智慧成功的關鍵；因此，應在企業日常運作中，建立良好收集資料方法。

### (二) 物聯網

物聯網亦是近代應用科技之核心，從感測元件的突破，通訊技術的研發成果，雲端技術及資訊科技的發展，智慧型手機革命性的開發，讓原來僅在理論上可以推論的部分，皆一一被大膽的加以設計應用，使得物聯網的整合應用逐漸被開發，且加速推動。

### (三) 大數據

由於人工智慧促進了智能化，再配合物聯網工具之使用，使得大數據的分析成果日益增加，並在各行各業應用出來。有大數據的價值性應用，讓人們在真實工作上創造力大增，有更好的方法來解決問題

## 四、因應新科技來臨時代，課程宜有那些革新作法

最近，常常聽到歐洲那一個國家，為迎接新科技來臨，早在十年就設立 AI、IOT 及 Big Data 相關科系，來因應產業發展所需要人力資源。課

程是學校的教育核心，有了良好課程規劃，才能培育出有產業需要的人才。檢視目前高等技職校院的科系，與 AI、IOT 及 Big Data 的專業領域較接近之科系有：資訊工程、資訊管理、機電整合、工業工程、電子商務、多媒體設計應用、行銷與流通等科系，這些科系跨到工程、資訊、商管及服務產業等學院，其中有些科系偏向硬體設備為多，有些科系以軟體整合應用為主。若以迎接 AI、IOT 及 Big Data 三大應用科技，在上述科系皆可以以各種學程方式設計課程，各學程也可以採用「大學程」（36 學分以上）、「中學程」（24 學分左右）及「小學程」（12 學分），甚至於小到 2 門課 6 學分。這些課程內容可依各科系的性質加以調整。

## 五、儲備及培訓師資人力

有關人工智慧、物聯網及大數據是近年的新科技，師資人力資源不足，高等技職教育重視理論與應用之整合，尤其是實習、實驗與實務案例之經驗傳承。建議在高等技職教育體系得重視計畫來培訓師資，可以選擇下列方式進行：

(一) 教育部或各校宜利用技職深耕計畫或其他實務經驗計畫，請相關教師到國內外的 AI、IOT 及 Big Data 等研究中心或企業公司去短期專案學習與實習，深入了解研究中心及企業界目前進步情形，以厚植有關的師資，回校負責推動及教學工作。

(二) 教育部、科技部及經濟部宜合作進行 AI、IOT 及 Big Data 人才庫盤點，有計畫送優秀青年人才到美國、歐洲、日本等先進國家學習，並進行短、中、長期計畫，積極培訓種子師資，早日讓全國九十多所高等技職學府，皆有力量來教育新科技的新知。

(三) 在全國北、中、南區設立 AI、IOT 及 Big Data 等研究及師資培育中心，並要求各高等技職教育學府要對新科技成果有某程度的表現，並設計獎勵措施。

(四) 廣泛辦理 AI、IOT、及 Big Data 的創意創新競賽活動，並請企業界支持與參與。邀請企業界熱心人士參與技職校院的教學活動，以嘉惠學子。

## 六、圖書資訊及軟體設備之充實

軟體的充實是培訓 AI、IOT 及 Big Data 等應用人力之保證。各校在圖書中心與各院系要合作收集、採購或開發新的教材與軟體設備，並分享在課程中所應用的軟體與教學檔案，以循序漸進方式，建立教學內容。

## 七、從上述三個案例，談對技專校院人力培育的啟發

我國技專校院全國高達九十多所，相當有特色，是發展經濟過程中提供基層技術人力的搖籃，在這波新科技（AI、IOT 及 Big Data）新應用的潮流中，各技專校院要如何提出更深

人的策略思考呢？本人認為從上述三個實務個案的啓示，可以提供在人才培育的問題中，有下列的思考方向與作法：

- (一) 新科技不論製造業或服務業皆重要，在醫療服務業的發展是應用的理想定位，且馬上可以應用得很有效能；服務業科系的課程設計亦可透過新科技的應用，調整課程內容之設計。
- (二) 未來服務產業的科系，要提高服務品質與降低服務人力成本，可從科技的應用技術下功夫。
- (三) 科技部在新科技(AI、IOT 及 Big Data)對產業應用的推動活動中，除了與產業界及相關機構的配合；可大力邀請教育部技職司所管轄的技專校院一起進行人力培育計畫，為國內各產業培育正需要的新科技應用人才。
- (四) 各產業在無人化、智慧化、人機融合、自動功能應用等新創新產品開發需求上，所需要之基本人力，相當龐大；可藉著這波新科技的風潮，加速培訓，儘全力規劃與設計各種學程與課程，發展國內的新科技在產業之應用。
- (五) 可以針對「阿里的達摩院」設定發展的十餘種策略科技範疇內，依所需養成教育的課程內容，善加以分析與規劃，有計畫地在全國技專校院投入資源，加強宣導與教育所需要的人力。

## 八、結語

我國近幾十年來，經濟發展歷程中，「教育普及，技術人力充足」，是經濟成長必備條件之一。現在國內經濟成長之願景，眾多企業名人及產業研究專家學者們，皆認為：AI、IOT 及 Big Data 等三種近代科技是未來經濟發展核心中的核心，是推動下一波產業革命的源泉，也是在無人化、智慧化、自動化系統、工業 4.0 等廣泛應用在生產與生活中之重點科技。如我們正期待的無人駕駛車、無人商店、智慧化型長照與醫療服務、人機整合工廠---等等產業項目，就是需要眾多技術人力的。因此，本人認為全國技專校院的人力培育策略目標，提供下列建議：

- (一) 教育部立即盤點目前全校課程，儘可能地設計與這三大科技有關連性的各種課程學程，全面推動。
- (二) 教育部、科技部、勞動部及經濟部宜整合國家資源與能力，具體化提供各式各樣的課程，來針對所需要培育數以萬計之人力資源，進行有計畫性的培育。策略中，是要調整各校招生科系、充實師資與設備等作法，或設立權責推動單位，整合產官學界力量，訂定計畫目標(如三年一期的計畫)，具體落實推動。
- (三) 國內近十多年，在高等教育採開放態度，尤其是高等技專校院部分，有不少人提出：這麼多的大學生以後要到那裡去就業呢？本

人認為可以將此大學學歷人力過剩化劣勢為優勢，趁此次機會，將這些大學生的專業領域擴大、深化在這三大領域之基礎能力，並結合複雜的新科技應用程式之技術，好好地往 AI、IOT 及 Big Data 新整合科技學習與應用在各產業之上，大家一起將眾多的大學生人力資源整體提升，來迎接屬於年輕世代的新科技時代來臨。

### 參考文獻

■ 蔡尚勳(2017-10-31)。DIABNEXT 開啟糖尿病管理的科技創新旅程。經濟日報A16版。取自  
<https://money.udn.com/money/story/10860/2787623>

■ 宋健生(2017-10-26)。台灣AI元年 中科機器人基地啟用。經濟日報A5版。取自

<https://udn.com/news/story/7240/2779052>

■ 杜宗熹(2017-10-12)。阿里設達摩院 搶賺技術財。經濟日報A12版。取自

<https://money.udn.com/money/story/5603/2751884>



## 老調新彈話課堂中教育科技使用的情況

劉哲瑋

國立臺灣師範大學教育學系哲史組博士生

單文經

中國文化大學師資培育中心教授

### 一、前言

我們二位作者認為，研究與寫作，如果能先把題目弄清楚，這項研究或寫作就已經完成一大半了。所以，我們試採取邊解題、邊議論的方式撰作本文。當然，這些並非全是憑空想像，隨意抒發己見，而是有憑有據：我們憑的是二位作者的親身經驗——特別是，第二作者見證了在課堂上使用電影、收音機、電視、電腦等教育科技逐步發展的「四年級」（零班！）老朋友，我們據的是一些值得注意的研究文獻。希望這一番重彈的老調能激起讀者一些經驗與想法。

不過，我們要先申明，基本上，我們認為陳德懷（2018）所說的「如果學校沒有課堂教室」<sup>1</sup>的假定情況，若要普遍實踐於各地的中小學校，恐怕還有一段相當長的時日。所以，我們撰寫本文的一個很重要的前提就是確認一般學校，特別是中小學，仍是以課堂為教師教學與學生學習活動的所在地。

### 二、老調新彈

「老調新彈」至少有三層意思。

一是第一作者接續第二作者所撰的先前三文（單文經，1992，1994，2012），第四度談這個「課堂中教育科

技使用的情況」有關的老問題。這位老朋友前一次談這個問題是在 2012 年，是為慶祝臺灣教育傳播暨科技學會的機關刊物《教學科技與媒體》出刊 100 期而撰寫的〈對教學科技與媒體運用的一些思考〉一文，到如今已經五年有餘，不只教育科技本身有了新的發展，學校裡、課堂中使用的情況似乎也有了新的變化。

二是關於這個老問題可資參考的研究文獻，隨著時間與發展，也有了相當大幅度的增加，所以，姑且不論此「老調」如何彈，都務必、也可能「新彈」一番。

三是，第一作者邀請了對此一問題有深入研究的老朋友，亦即第二作者，一起研究探討，試以「新」方式「彈」這個「老調」。

### 三、課堂

作為老概念的「課堂」，是指平常一般人所理解的、傳統式的學校中常見、設有桌椅等設備的課堂。不過，一直以來，特別是上一世紀中葉以後，世界各地都有一些以「進步」、「開放」、「另類」、「體制外」、「實驗」等為名的「非傳統的學校」陸續出現，因而使得它的概念有了變化。

如今因為整個情勢有變，特別是觀念的突破與科技的進步，世界各地出現了一些以教育科技為支撐的「新型學校」，<sup>2</sup> 例如孟加拉的「太陽能發電流動學校」(solar-powered floating schools)，<sup>3</sup> 加拿大的「無紙無桌教室」(paper and desk-free classrooms)<sup>4</sup>，美國紐約的走遍全球學校」(THINK Global School)，<sup>5</sup> 美國紐約的「專題創作學校」(Portfolio School)<sup>6</sup>，又如香港中文大學的香港教育研究(2017)所主辦的「幸福走多步—流動學校」等，或許在這些場合裡沒有我們常見的課堂，但應該還是有可供師生進行教學活動的地方，或許也可說是一種另類的「課堂」。

另外，最近幾年在臺灣各級學校所推動的「行動與無所不在的學習」(陳德懷，2018；黃國禎，2012；黃國禎、陳德懷，2018)，似乎使得「課堂」的定義又有了改變。理論上，這種「行動與無所不在的學習」應該是不在「課堂」也可進行學習；不過，據我們觀察，師生還是經常在傳統的「課堂」裡，人手一具平板電腦進行學習，即便學生是在「課堂」或學校以外的地方進行了「行動與無所不在的學習」，到頭來還是回到傳統的「課堂」，進行一般的學習。

還有，近年來很熱門的「翻轉教室」(黃國禎，2016)，主要是先讓學生自行觀看錄影教材，再回到課堂中與師生互動。所以，教學的順序變了，但是，實際的作法依舊。有人甚至說，如果依照這種「在到課之前先看(錄影)教材，再到課堂互動」，不就是傳

統以來，許多教師都要求學生，但學生不一定做得到的「預習」工夫嗎？<sup>7</sup> 最近，侯惠澤(2017：27)的研究團隊，為解決翻轉教室所面臨的「自主學習動機的限制與難以監控」的問題，所設計的「微翻轉遊戲式學習模式」即仍然是將教育遊戲直接置入「課堂」之中，作為教師教學與學生學習的輔助。<sup>8</sup>

綜上所述，「課堂」是個老概念，但是，因為它所依附的「學校」概念有了改變，所以也有了新的涵義。然而，儘管它的涵義再新，老概念可能還是依然存在。站在本文的觀點來看，我們所獲得的暫時結論是：「課堂」的涵義或許有所改變，但是，談「課堂」中教育科技使用的情況，還是中效的<sup>9</sup>。

#### 四、教育科技

論及「教育科技」一語，我們有二點說明。

首先在於「教育科技」這個術語本身的演變。這又可再分二個方面分析。第一方面是把這四個字當作一個整體，看它的演變。依據臺灣教育傳播暨科技學會(2009)出版的《教育科技：理論與實務》的說法，它是由早期的「電化教育」(electronic education)、「視聽傳播」(audio-visual communication)、「視聽教育」(audio-visual education)，逐步演變到「教學媒體」(instructional media)、「教育科技」(educational technology)，再到「數位學習」(digital learning) («行

動與無所不在的學習」也在所屬之列)。第二方面，把這四個字拆成兩個部分來看，也就是把兩個字所構成的兩個詞，各自當作一個整體，來看它的演變，當中我們可以看到兩個現象。第一，就嵌在這由四個字所構成之片語中的「教育」這個詞而言，由有(「電化教育」)到無(「視聽傳播」)，再由無恢復到有(「視聽教育」)，然後再變成「教學」(「教學媒體」)，最後變成「學習」(「數位學習」)，這與「教育當以學習者的『學習』為重」的趨勢相符。第二，剩下的另一個詞，則由說明依靠電力「傳輸」的「電化」，到著重「接受」訊息的「視聽」感官，再到承載訊息的「媒體」，又到兼顧系統化設計與製作過程與成品的「科技」，再到可以代表數字、字母等分離的資訊，或者聲音、圖像和連續系統的其它測量等連續的「資訊」，進而轉換成二進制數字形式的「數位」系統。<sup>10</sup>在我們看來，「教育科技」演變到「數位」學習，似乎變得比較抽象，與一般人所理解的、較為具體的「教育科技」，似乎有點距離，因而讓大家不容易具體掌握其意義。

其次，雖然「教育科技」這個術語本身的演變，似乎與我們漸行漸遠，但是，幸好我們還是可以從「教育科技」這個術語落實在課堂中成為可供人們使用的「設備」這個具體的角度來看其演變的情況。美國史丹佛大學退休教授 Larry Cuban 前後相隔四分之一個世紀出版的兩本書，針對這個問題所作的研究來看這項演變的情況：1986 年的《教師與機器：1920 年以後課堂使用科技的情況》(Teachers

and machines: The classroom use of technology since 1920) 所討論的科技「設備」包括了 1920 年代開始的電影(艾迪生於 1913 年曾說：「書本很快就過時了」, Cuban, 1920:11)，1930 年代開始的收音機(當時的人稱之為「空中的教科書」, Cuban, 1920:19)，1960 年代開始的教學電視(名為 KUHT 的休斯頓公共電視台始播於 1953 年 5 月 25 日)；<sup>11</sup>到了 2001 年的《賣得多、用得少：課堂中的電腦》(Oversold and underused: Computers in the classroom) 一書則專論課堂中電腦的使用。我們由 Cuban 後來在 2006 年所發表的論文〈反思二十年來課堂中的電腦〉(Reflections on two decades of computers in classrooms)，更可以確認，雖然「教育科技」演變到「數位」學習，似乎變得很抽象，使得一般人不容易具體掌握其意義。然而，你我都明白，在一般課堂中，教育科技在過去就是指電影、收音機、電視……等「設備」，現在這些都經過「數位化」成為資訊而由電腦「設備」來承載。也因此，所謂「數位學習」，在包括一般的教師(也就是非電腦或資訊有關專業者)在內的一般人的心目中，就是「使用電腦或資訊設備進行學習」的意思。

## 五、使用

「使用」一詞，不論將其稱之為「運用」或是「應用」，其重點在於「誰」在使用，「怎麼」使用，還有使用的「效果」如何。先談「誰」，主體非常明確，就是課堂中的教師與學生。再談「怎麼」使用。Cuban



（2001:53-54）將教師使用電腦（computers），以及他們如何將科技融入（integration of technology）課堂的課程與教學的程度分為五個層級：入門（entry）、採用（adoption）、適應（adaptation）、善用（appropriation）、創發（invention）等。Cuban 為這五個層級的意涵，作了舉例的說明：

初級的程度屬於入門階段（使用電腦的最初幾個月）、然後是採用（教師通常使用課本、口頭授課和一些慣用的教學方法，但也教導學生如何使用鍵盤、滑鼠與基本的應用）。在採用階段之後，融入的下一階段為適應，此時，課堂中多數時間仍以傳統教學為主，但學生會把大約四分之一或更多的時間用來結合電腦做家庭作業或平時功課。下一個階段為善用，此時教師對於使用電腦相當有自信，經常會把科技融入日常活動中。最高的階段為創發，此時教師會試用嶄新的實驗，結合學生與同事，並且使用方案教學（project-based instruction）以及跨領域的方式。（Cuban, 2001:53-54）

大約同時，臺灣師大的劉家賓（2002）的碩士論文〈國中教師應用資訊科技之實務與層級〉中，也將其在使用上分為五個名稱不同的層級：入門（entry）、探索（exploration）、整合（integration）、進階（advancement）及創新（innovation）。<sup>12</sup>對照之下，兩者的分法近似，真可謂君子所見略同。

至於「使用教育科技的『效果』如何」這個問題，和「人類發展與科技之間所呈現的乃是一種『目的與手

段』」（單文經，2012:5）有關。關於這個問題的討論，還是得回到第二作者〈對教學科技與媒體運用的一些思考〉那篇文章所專設的第二節中文字上作探討。茲摘錄其中一段如下：

促進人類發展是目的、利用厚生是目的、生活改善是目的、教育效果改善是目的、教學品質是目的，科技則是實踐上述目的的手段。在設計、製作與運用各種科技時，我們應該把這些目的放在心中最為重要的地位，隨時注意。（同上）

若是不以此為標的，錯置了手段與目的，或者太過依賴手段，甚至忘卻了目的，都會造成我們所不樂見的效果。該文並且舉了若干過去與現在使用教育科技的情況，作為這段評論的佐證：

過去使用電影機或是幻燈機輔助教學，都必須在暗室中進行，結果往往造成聽者或呼呼大睡、或閉目養神，無法達成原訂的目的。後來，相繼問世的投影機與錄放影機，因為較不受光線影響，就比較好些。（同上）

這段文字旨在說明，使用教育科技欲求產生預期「效果」，必須仔細地選擇合適的類別，配合使用前、中、後的活動、作業、測驗等，以維持學習者的興趣與注意力，才有可能增進使用的「效果」。

過去的天空教學，或者現在盛行的網路自學的系統，要求學員在自己的家中或工作場所閱聽教材，雖然教

材也附有學習進程的檢核機制，但是，作為鬆散結合系統（loosely coupling system）的學校制度與文化，卻使得教師難以作嚴格的督促。學習者是否認真學習，端視其學習意願而定，教育者不易完全掌握，以致常常會有未能達成原訂目的之情事發生。（同上）

這段文字旨在說明，太過依賴科技與媒體來教學，卻又未有考慮周到且有可行的配套措施，就往往會讓科技或媒體變成徒具形式的設施，而無法發揮適當的「效果」。

以電腦教室的上課為例，教師在主控桌上進行講解或示範，但是，學生卻可能在自己的電腦上做其它的事，教師很不容易控管。近來，平板電腦或是智慧型手機十分普遍，然而，我們卻往往發現，其在教學上所應該發揮的行動學習的功能還未發揮，但是，學校的課堂中，特別是在一般大學校院的課堂中，卻常常見到學生們一個一個做著“低頭族”，以精巧的手指撥動電腦或手機，渾然忘我，視課堂教學活動如無物。蓋此種情形若發生在中小學，學校還可一體規定，學生進入學校課堂不得攜帶平板電腦或是智慧型手機；但是，在大學，就很不容易做這樣的規定，只有靠教師們班級經營與課堂管理的技巧了。（同上）

這段文字旨在說明，若非建立在妥善的使用上，則新的科技不但未帶來正面的「效果」，反而為教育者帶來更大的困擾與挑戰。

## 六、檢視「課堂中教育科技使用的情況」

Cuban 於 2001 年所出版的《賣得多、用得少：課堂中的電腦》一書，就其組成研究團隊前往加州矽谷地區的 6 所幼兒學校與 5 所幼兒園，2 所高級中學，以及史丹佛大學等學校課堂中，就教師與學生使用電腦的情況進行十分嚴謹的個案研究。

就幼兒學校與幼兒園而言，Cuban 研究團隊就所觀察到的 11 位教師將科技融入課堂的課程與教學的程度，以入門、採用、適應、善用、創發五個層級來看，8 位教師為採用階段，2 位為適應階段，1 位為善用階段（如 Cuban, 2001:55 表 2）。

就高級中學而言，Cuban 研究團隊就所觀察的 2 所學校的全部教師，有三分之二到四分之三負責學術科目（academic subjects）的教師主要是媒體中心資源的非使用者（nonusers）。再進一步來看，兩校師生訪談及教職員調查的數據更加確認了一項基本觀點，亦即教師在課堂、實驗室及其他地方通常很少使用科技進行教學，也很少到媒體中心使用資源（如 Cuban, 2001:89）。或許因為如此，Cuban 把這一章定名為〈高科技學校、低科技學習〉（High-tech schools, low-tech learning）。

就史丹佛大學而言，就要把目光轉到 Cuban 在名為〈眾老大學的新科技〉（New technologies in old universities）的該書第四章的結論：

由史丹佛大學的故事、課堂簽到單及問卷調查結果，仍然給人一種強烈、清晰的印象：多數教師是新科技的頻繁使用者，他們使用新科技從事研究、寫作及備課，但在日常教學中，他們卻不常使用或有限度地使用新科技；同樣地，在電腦、無線網路宿舍，以及散在校園各地的電腦教室等的大量投資，的確增加了學生在正規課堂教學以外的學習機會。...儘管新科技大量滲入校園...教師主要的教學方式仍然保持未變...講述法依然是半數到三分之二以上各系教師常用教法，大學部更是如此。專題研討（seminars）已經融入研究所的教學，並且滲入大學部後兩年的課程之中。就 1960 年代以來大學大量投資於新科技的效應而言，這些傳統教學形式似乎屹立不搖。儘管已有一些院系的個別教授改採個案研究方法、方案式教學、問題為本的學習，以及其他創新的教法，更不用說是使用電腦模擬及應用軟體。但是，這些教師在全體教師中，仍明顯看來是少數族群。（Cuban, 2001:129）

Cuban 後來在 2006 年所撰〈反思二十年來課堂中的電腦〉一文，根據 Arlington, VA., Denver, CO. 及 Oakland 三個學區在 1993 年至 2005 年之間所提出的關於課堂中的電腦使用的報告，作了三點結論（Cuban, 2006:151, 154, 155）：

1. 師生在家裡及學校使用資訊與傳播科技（information and communications technology, ICT），多用來做作業、寫東西、備課、網際網路蒐尋，以及 email，但是，用在日常課堂教學卻遠遠落後。

2. 大量的資訊與傳播科技的接近取得（access），並未在教學作法上帶來顯著的改變。
3. 大量的資訊與傳播科技的接近取得，以及教師在課堂教學時使用科技的比率微增，尚未與學業成就的進步有因果的關聯。

教師在課堂教學時使用科技的情況，與學業成就的進步之間是否有所關聯一項是 Cuban（2006）與 Cuban（2001）研究稍有不同的地方。然而，整體而言，兩者的發現十分相近。

## 七、結語

看了美國的情況，再看看臺灣的情況如何？到目前為止，我們所找到的有關研究，無論是二十世紀八十年代開始的電腦輔助教學，二十世紀末開始出現的許多以電腦或資訊科技融入課堂的學科教學為主題，或者是這幾年開始比較多的、在課堂中進行「行動學習」的研究，其研究的結論跟 Cuban 的幾個研究的結論也都很接近。<sup>13</sup>當然，我們所找到的研究都是以中小學為場域，而未如 Cuban 還關注到大學及幼兒學校及幼稚園這兩個場域。不過，以第一作者曾在幼稚園、補習班與中等學校從事英語教學多年，第二作者則長期在大學服務，我們親身經驗與觀察也都確認了 Cuban 的研究結論。

## 參考文獻

- 白亦方、劉修豪編譯（2011）。賣得多、用得少：當教育遇見科技（*Oversold and underused: Computers in the classroom*）（L. Cuban原著，2001年出版）。臺北市：高等教育。
- 侯惠澤（2017）。以認知理論設計素養導向迷你教育遊戲：「微翻轉遊戲式學習模式」在教學現場的推廣與研究。*教育研究月刊*，282，26-41。
- 香港教育研究所（2017）。流動學校。取自 <http://mobileschooling.org.hk/aboutus/>。
- 陳德懷（2018）。如果學校沒有教室（主編序2）。載於黃國禎、陳德懷主編，*未來教室、行動與無所不在學習*。臺北市：高等教育。
- 單文經（1992）。教學科技的觀念分析。*教學科技與媒體雙月刊*，2，32-36。
- 單文經（1994）。教學科技與媒體在師資培育上的應用。*教學科技與媒體雙月刊*，18，3-12。
- 單文經（2012）。對教學科技與媒體運用的一些思考。*教學科技與媒體*，100，4-14。
- 黃國禎（2012）。行動與無所不在學習的發展與應用。*國家文官學院 T&D飛訊*，141，1-16。
- 黃國禎、陳德懷（2018）。*未來教室、行動與無所不在學習*。臺北市：高等教育。
- 臺灣教育傳播暨科技學會主編（2009）。*教育科技：理論與實務*（下冊）【理論篇、研究方法篇】。臺北市：學富。
- 劉家賓（2002）。*國中教師應用資訊科技之實務與層級*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學資訊教育研究所，臺北。
- 劉國兆（2017）。*新教育新挑戰、老師辛苦了*。取自 <https://udn.com/news/story/7339/2726830>。
- Pisa, K. (2017). *Are these the schools of the future?* Retrieved from <http://edition.cnn.com/2017/09/27/health/future-schools/index.html>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

■ Cuban, L. (2006). Reflections on two decades of computers in classrooms. In L. Cuban, *Frogs into princes: Writings on school reform* (pp. 148-158). New York, NY: Teachers College Press.

附註：

1. 陳德懷原文為「如果學校沒有教室」，為配合本文上下文脈，因而予以調整與修改。
2. 第二作者在聯合新聞網上讀到臺北市清江國民小學校長劉國兆（2017）所撰〈新教育新挑戰、老師辛苦了〉一文得知CNN就世界各地的未來學校所作報導，乃上網取得原始資料，與第一作者一同分享討論後加以改寫（<http://edition.cnn.com/2017/09/27/health/future-schools/index.html>）。
3. 每年5到9月的西南風形成的雨季使孟加拉三分之一的地區陷於洪水，使孩子難以正常上學。非營利組織Shidhulai Swanirvar Sangstha乃創設太陽能發電流動學校，沿著河流到各個社區載運小學生上船；可容納30位小學生的船上有一手提電腦、數以百計的紙本書籍，還有電子資源。
4. 在加拿大某些學校設有完全開放的無紙無桌教室，以平板電腦代替紙張及書桌，「彈跳球」（bouncy balls）、「懶骨頭」（bean bags，或稱豆袋包）及座墊（seating mats）取

代了課椅，互動式的智能板（interactive smartboards）取代了粉筆板及白板。學生並透過Google Classroom上傳作業。

5. 美國紐約的思想全球學校（把世界當作你的教室），是一所一年四個學期的專事旅行的中學，每學期到一個國家，學習新語言，向當地專家學習各國歷史、文化與社會經濟的狀況。請見 <https://thinkglobalschool.org/>
6. 美國紐約的專題創作學校（Portfolio School）收授幼兒到十二年級的學生，施予不分年級、不分教室、不分學科、不上45分鐘講演課的「無界限教育」（Education Without Limits），培養學生成為問題解決、創意思考與製作的終身學習者。從小就進行科際整合的專題研究與創作。請見 <https://www.privateschoolreview.com/portfolio-school-profile>
7. 所以，二位作者都曾聽到有人說，如果學校每位老師都實施「翻轉教室」，都要求學生到校前「預習」，不知道學生的反應如何？
8. 該學習模式略以：1.教師前導說明遊戲與學習主題的連結；2.5-20分鐘課堂內迷你教育遊戲；3.學生進行合作解題、討論等活動；4.教師進行引導、提問、聚焦、延伸講解等活動；5.教師對學生學習的回饋。
9. 中效一詞出自《墨子，小取篇》：

效也者，之法也；所效者，所以之法也；故中效，是也；不中效，非也；此效也。

10. 請注意，“information”一詞，早期多翻譯解釋為「訊息」，後來才出現「資訊」一詞。
11. 另有一說是稍晚，1958年至1963年之間，NBC以諸如「大陸課堂」（Continental Classroom）為名的教育電視節目，以晨間節形式進入許多家庭。還有二說則是較早，一為1947年費城公立學校開播的閉路

電視；另一為1939年洛杉磯的高中進行試行在課堂中使用電視。

12. 一般而言，論及電腦及科技「融入」課程與教學一語中的「融入」，英文多以“integration”來表示’。
13. 我們進入國家圖書館博碩士論文系統查閱到許多這方面的學位論文，因為受到篇幅所限，就不一一摘要，而籠統地以一段文字作概括性的敘述，有興趣的讀者可逕自前往蒐尋。

## 從「心」出發的品格教育

蘇傳桔

屏東縣立新埤國中校長

臺灣教育評論學會會員

### 一、前言

儒家傳統思想中的「入則孝，出則悌，謹而信，泛愛眾，行有餘力，則以學文」的道理，揭示了以「德」教育學子之道，以及人必須要先成「人」，才能成「才」的道理。Jones（1999）曾說：品格教育就是要讓學生學習認識良善、喜愛良善、做出良善（李珀，2006）。在教育的過程中，我們常標榜重視道德、倫理及價值觀之培養，這是十分正確的，而且這也是推動品格教育(character education)的基礎。如果我們教養出的孩子懂得做人做事的禮儀，我們的品格教育才能算真正的落實。

### 二、品格第一

近年來，從美國、加拿大、日本到澳洲等先進國家，皆以積極行動展現出國家教育政策轉向重視學生品格教育的趨勢，品格教育已然成為全球教育的新顯學，成為新世紀人才必備的能力。

#### （一）人品比人才重要

遠見雜誌曾以「品德管理」作主題，談到：「人才是可以後天訓練的，但人才若缺乏人品，闖的禍反而比庸才更大，因此公司選才，才華再高，沒有人品寧可不要」。這一語道破當前社會面臨的最重大、迫切的問題：品格的缺陷，已經受到社會的普遍注

目；而且，所謂社會真正需要的人才，必須是才、德兼備的人。

#### （二）品格即是「品牌」

當教育界被賦予教導孩子優良品格的使命之際，我們就應該要意識到社會上對於新世紀的用人標準，已經朝著「品格第一」的方向在做規劃。在強調重振傳統美德—誠信、道德、責任—的重要性之際，「品格」成為新世紀用人的新哲學，當然它可以成為卓越「品牌」的代名詞。

#### （三）品格可以改造社會

從教育的功能來看，教師本身的品格涵養、專業精神、心靈成長，能夠使每位教師能具有社會吸引力、受學生喜愛，同時也能營造學校與班級使之成為充滿愛與關懷的園地，進而陶冶學生品格。品格教育的落實能夠改變個人、家庭以及人與人之間的關係，也會改造整個社會、國家。

### 三、品格教育面臨之問題

由於社會結構的快速變遷及資訊爆炸，造成道德價值觀混淆，品格低落及行為偏差，也漸漸引起大家的注意。而新聞報導中的社會事件如：直系血親兇殺案、追求不成反殺害對方、青少年販毒、鬥毆……再再都顯示出我們的品格教育出了問題。

### （一）學校方面

品格教育出現「各自表述或詮釋」之現象，並且被窄化或淺化為生活常規、文化傳統、個人私德與知易行難等面向，正式課程雖略強調正義相關概念，但在實際校園生活中仍以關懷與紀律為主、民主參與面向不足、學生道德思辨與推理能力較薄弱、教師或校方對於品格教學流於零散或形式化（李琪明，2004）。品格教育往往被認為與一般學科成就無正相關，且實施上與正常教學時間相牴觸，因而在升學趨勢中常被忽視、犧牲。此外，品格教育推動在校園中常被認為只是少數業務承辦人該負有推動與實施之責任，而忽略全體教職員工、家長與社會各界均有言教、身教與境教職責。

### （二）家庭方面

家是每個人生長、人格養成最重要的地方。家庭的價值，深深影響著每個人的信念、價值觀。少子化的今日，孩子個個都是寶，家長太過於重視孩子的課業及物質生活，忽略了精神教育與人格教育，無形中偏頗了孩子的價值觀，使這一代的孩子缺少挫折忍耐力、也缺乏競爭力。再加上現在家庭中子女數少，常導致過度溺愛，對孩子的偏差行為不予及時糾正，僅為口頭上說一說，如此更容易養成不好的習慣。

### （三）社會方面

偶像吸毒、政治人物知法犯法、立委大打出手、貪官污吏---社會環境的惡化，影響學生學習，使品格教育

實施成效大打折扣，教師、家長對品格教育因此缺乏信心。媒體、電視不良示範、社會亂象干擾、政治人物不良示範成為品格教育的殺手（林玉佩等，2006）。

## 四、如何教導好品格

品格該如何培養？父母，是孩子第一個也是最重要的老師；老師，是孩子生命中重要的學習典範；他們對於孩子一生的價值觀和品格皆具有極大的影響力。

### （一）家庭父母的重要性

品格是個人長時間內化的特質，會深刻的影響個人的言行舉止，也會對生活中各方面的人事物產生影響（傅木龍，2007）。父母的倫理意識與道德行為，常常可增進孩子利他行為和慷慨行為的發展；在一個和諧以及富有道德觀念的家庭裡，較易培養出道德健全的孩子。要孩子培養良好的品格和德行是無法速成的，必須要回歸到家庭做為起始點。父母的一言一行、以身作則的表現，皆會在長期耳濡目染的過程中，成為孩子學習的典範，影響到子女的品德操守。

### （二）教師的影響力

美國歷史學家 Henry Adams 曾說：「老師的影響無窮盡，她永遠不知道這影響力遠至何處。」教育工作中，平凡而偉大教師的產生，確實默默的感動、激發了學生的生命，雖然他們對於教育的影響力，通常只會透



過少數幾名學生的仿倣而傳遞出去，但卻已經在潛移默化之中影響了許多的「未來教師」；然而，這卻是「品格」種子賴以傳遞、生生不息的機會。教育是必須講究方法的，教師教導品格的方法不是訓誡，而是收服學生的心，使學生信服這個老師之後，然後願意聽從老師的話，這樣子才能有效的教導品格。

## 五、教育的真正目標—品格+智識

透過教學活動涵養正向情緒與展現公民行為，是學校品格教育的重要管道。教師可以透過介入課程的策略，教導正向心理學主要概念與原則，並藉由學生省察自己的正向特質後設計正向行動方案，以提升自己的希望感與自我效能之正向情緒，發揮利他、感恩與健康維持的實際行動力（竇金城，2016）。

### （一）推動品格教育的基礎—從「心」開始

在重視品格教育的工作裡頭有一個重點，是必須要弄清楚的，就是在教育人員「心」的部份。因為我們對品格教育的「感覺」常常不夠深刻、不夠真誠、不願用心去體會「她」的價值，導致我們做了比較不好的一些決策及行為—有意、無意地忽略了品格教育；而且，諸多問題與困擾的出現，讓我們產生不好的感覺。所以在推動「品格教育」之初，一切必須回歸到我們的「念頭」，那也是「心」的部份。

### （二）外在環境內化品格「心」氛圍

品德教育的養成，除了言教，身教最重要，養成良好人格、培養道德觀不能光用嘴說或是單純言語溝通，需要人際互動與身體力行。學校雖是培養學生形成良好品德的重要場所。但品德是在個體的全部經歷與知識的基礎上形成和發展起來的，是一種漸進、累積、由量變到質變的長期過程，因此要營造品德友善校園，淺移默化學生向善心靈，透過價值澄清教學法、角色扮演法，師生真誠對話，指導學生瞭解品德的涵義與價值。設計一句好話教學策略，形成一股正向品格學園心氛圍（曾俊堯，2015）。

### （三）讓孩子懂得負責任「心」存感恩

教導孩子在生活中看見他人對自己的付出，懂得學習對身邊的師長、家人及朋友感恩，並在自己能力範圍內懂得為別人付出。從付出中得到的快樂，鼓勵孩子詳述於日記之中，藉此訓練其觀察及語文表達能力。青春期的孩子需要自我肯定的價值感，因此，盡量讓每個孩子都有表現的機會，都有機會參與班級事務工作，讓孩子了解自己是團體中重要的角色，藉由執行任務培養其責任感（簡良倩，2017）。

### （四）我們想要培養孩子什麼樣的品格

推動「品格教育」的目的，即是希望孩子的心思，更純真、善良、美麗、熱切；品格教育，它不單是道德、公民教育，更是以人生的真理、生活

的智慧為基礎所打造的生命價值。品格教育即是指：怎樣和自己相處，怎樣和別人相處，怎樣和環境相處，這是做人（李珀，2005）。培養孩子的公民能力，使其擁有誠實、負責、自律等自我管理的能力，以及對他人尊重、對多元文化的理解與欣賞的能力，才能算是建立良好的品格。

#### （五）品格是「教導」出來的

孩子的成長過程，是「品格教育」培養的關鍵期！如何在孩子年幼時即幫他們打好根深蒂固的基礎是很重要的。進行品格教育必須先瞭解孩子的道德發展情形，透過相關的課程、活動設計，帶領孩子從活動中思考判斷各種問題，以建構個人的道德觀與價值觀。然而，品格教育最核心的部分，也是最容易被忽略的一項利器——以「讚賞」培養品格，是教導品格最好的方法；品格教育是從生活中教導出來的。好品格是個人一生受用無窮的資產，是個人受信賴、受尊重的關鍵所在，其重要性遠勝過知識的學習，社會、家庭及學校均應重視品格教育的推動（王金國，2007）。

#### 六、結語——建立品格文化

品格教育，是現代教育所強調的改革方向；在 21 世紀的今天，許多先進國家都強調：孩子品格的養成將是教育的基本主流。孩子幼年的教育，對他的一生影響深遠；品格學習是從典範開始；所謂身教重於言教，千萬不要以為只有孩子需要品格教育，品格教育是全家一起學習的生活方式，

也是一種家庭文化。品格教育不只是用言語來教育學生，更重要的樹立良好的典範，因此，身為教育人員，需要以身作則，給學生一個學習的好榜樣。塑造陶冶優質品格的環境，讓學生在耳濡目染下建立正確的品格價值觀。

推行品格教育，須要結合家庭、學校、社會三方面共同的努力。學校裡的每位教師教有責任實施品格教育，在教學與活動規劃時，能融入品格教育，藉以啟發學生的道德觀。辦理親職教育與親師座談，使家長對品格教育有一正確的認識。結合社會資源，提昇品格教育之成效，這樣才能全面落實品格教育。

#### 參考文獻

- 王金國（2007）。品格教育的實施策略與活動設計。**教育研究月刊**，162，79-87。
- 李珀（2005）。品格教育。**教師天地**，135，66-71。
- 李珀（2006）。給復興教職員及家長的話---品格教育。2017年12月12日。取自 <http://www.kjh.kh.edu.tw/character/news95-12/d1d.htm>
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。**學生輔導**，92，8-23。
- 林玉佩等（2006）。打造品格校園。**天下雜誌**，2006年教育特刊，112-166。

- 曾俊堯（2015）。從心出發：用愛打造孩子的品格王國。臺灣教育評論月刊，4(8)，135-136。
- 傅木龍（2007）。推動品格教育其實不難。教育人力與專業發展雙月刊，24（1），7-16。
- 簡良倩（2017）。品格教育，從生活做起。師友月刊，(598)，41-44。
- 竇金城（2016）。融合正向心理學概念的青少年品格發展方案設計。輔導季刊，52（1），57-66。



## 關懷取向的弱勢家庭親師溝通

鄧素君

新北市三峽國民小學教師

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

### 一、前言

人的一生從家庭開始，家庭是學生成長發展的基礎，也是第一個教育場所，在學生尚未進學校之前，舉凡生活習慣、人格養成和生活態度都受家庭中重要他人的影響，所以家長是孩子的第一個啟蒙師，對孩子是有相當深遠的影響的。發展心理學家 R. J. Havighurst 說過：「家庭是學校的準備，兒童在學校的表現大部分是依據其家庭如何為其準備而定。」（吳武典、林繼盛，1982）《三字經》中有提到「養不教，父之過」，說明了家長在孩子的教育上的重要性。

1974 年知名的社會科學家布朗分布列寧（Urie Bronfenbrenner）主張「家庭積極參與孩子的教育，是任何教育課程能否成功的關鍵。」研究結果顯示（吳武典、林繼盛，1982；趙聖秋，1998）：為讓學生在學業成就和生活適應方面能有良善的成效，家庭教育與學校教育必須立場與態度一致。教育是由教師、學生與家長三方面相互合作的事業，家庭與學校必須相互配合，保持密切的聯繫，才能對於學生的學業成就和生活適應有助益，而學校與家庭聯繫的重要推手就是站在第一線的導師。

對於弱勢學生與弱勢家庭，教師更應給予學生與家長關懷，同時改變家長與學生，得到家長的支持與信

任，學生的問題才能有改善的契機（鍾嘉明，1996）。研究者選擇了五個不同背景的學生，將自身親師溝通的經驗以敘說的方式表達，在這敘說經驗的同時，希望能分享給在親師溝通這條路上有困難或不好經驗者有所啟發與感應。

### 二、親師生故事

在與弱勢家庭進行親師溝通的歷程中，研究者以關懷為主軸，主動出擊，和顏悅色為利器，與家長建立良好友誼，編織親師人際網絡，彼此保持長久互惠的關係。

#### （一）媽寶 v.s 寶媽

誌銘（化名，以下皆同）在各方面依賴母親甚多，在校的學習態度不佳，我行我素，自我中心，導致人際關係不良；母親非常寵愛誌銘，對於誌銘的學習多有自己的主見，經常介入教師的教學，意圖下指導棋，教師因誌銘問題與行為，多次與母親溝通，結果母親都是相信誌銘說的，總是懷疑老師有偏見，導致親師關係不良，甚至母親認為老師不適任，多次質疑老師的作法，衝突有愈漸擴大之勢，間接影響師生的關係。

在經過多次溝通失敗，教師自我反思，先改變對誌銘與母親的態度，能接納誌銘的問題行為，能同理與接納母親的立場，進而發現母親的需求是需要被認同，教師改變溝通策略，先關懷母親與誌銘，再以溝通方式建立親師共識，使母親正視誌銘的問題行為，接納教師對誌銘學習行為與人際關係的建議，共同改變誌銘的行為問題。

## （二）需要被認同的母親

怡婷因為缺乏安全感，對於學習環境適應不良而每天哭泣，原班老師認為這是適應不良所產生的行為問題，不是嚴重問題，只要時間到就可以自然解決，所以沒有主動幫助她解決適應上的問題，只是任由怡婷哭，母親看到這情形，心裡感到不捨，想要幫助怡婷卻被原班老師拒於門外，母親感到不受尊重。

原班教師又將怡婷適應不良的問題怪罪於母親的寵溺，甚至認為母親是外籍人士，不懂教育，母親感到非常不受尊重，親師之間產生很多的誤會，以至於學生行為問題非但沒有解決反而擴大，連帶傷害家長與教師之間的信任感，影響學生的受教權益。

家長向學校求助，學校開會討論結果先行轉班安置在研究者的班級，經過觀察後，研究者發現家長的問題更需要協助，先行協助家長建立自信心後，讓家長成為班級經營助力，怡婷也因為研究者的關心以及母親的轉變，學習漸入佳境。

## （三）沉默的小綿羊

母親的寵愛，父親的放任，以及認命且能幹的哥哥隨時協助國瑋做所有的事情，所以國瑋的學習成效不佳，甚至應該說是完全沒有所謂的學習行為，連基本的常識認知也缺乏。

在學校不寫任何的文字作業，只想做他想做的事，遇到不想做的事情，就會選擇用哭的方式或不合作的行為來逃避。因此在學校毫無學習的表現，國瑋的父母並沒有意識到國瑋的學習行為已經屬於發展遲緩，不認同老師的說法，並認為老師對國瑋有太多要求，所以對老師所要溝通的事情多是忽略的態度，老師在與學生哥哥的交談中，發現有個重要關係人，足以影響國瑋的父母親，所以便先與重要關係人建立信任關係，再請託重要關係人介入協助教師與家長進行溝通，才使家長的觀念改變，接納並正視學生在學習上的嚴重問題，進而接納教師的建議對學生進行學習上的補救。

## （四）被父母忽略的孩子

由於父母對於學習缺乏正確認知，對於欣怡的學習表現毫不在乎，甚至還會要求欣怡配合父母的工作作息，以致於常常缺席、無故曠課。父母對於學校的要求與規定毫不在乎，造成欣怡也是如此，學習態度欠佳，雖然是三年級的學生，但是卻不認識國字，不會使用注音符號，問題很嚴重，不過對欣怡來說，她的學習黃金時期已過了大半，不僅是課業要補

救，連行為也是有相當大的問題。現在要補救與改正需要花費更多的時間與精力。

年紀漸長的欣怡，開始感到外界的異樣眼光給她的壓力，對於學習更畏懼，寧可不動不寫不說，也不要讓同學知道她的不足，老師多次與父母要溝通關於欣怡的學習問題，父母都不接電話來躲避，老師也曾經與欣怡一起等父母，趁機與父母談，但父母多是言詞閃爍，表面應允，過後又是故態復萌甚至更嚴重，一周上課僅半天，其餘時間都是曠課，父母都不接聽電話。

因為老師找不到父母，就找外婆溝通，老師與外婆取得共識，請外婆與怡婷的爸媽溝通要正視怡婷的學習問題，但是父母還是逃避不肯面對，最後老師便與外婆商量，暫由外婆擔負照顧欣怡的重要責任，讓欣怡可以正常到校學習，也鼓勵欣怡參加學校校隊田徑隊，在田徑隊中，欣怡因為天分好，表現愈來愈棒，得到了很大的鼓勵，有了自信，欣怡後來的學習逐漸有起色。

### (五) 父親「疼·愛」的單親孩子

單親家庭長大的志偉，個性內向安靜，父親對他的管教方式是打與罵。志偉在只有打罵教育的家庭環境中長大，學習對他來說竟是一件可怕的事情，因為學不好會被打，考不好會被打，缺乏自信與學習的動力，當然就他的學習權益來說，也是受到忽略而不被重視的。父親自成一格的家

庭教育模式，卻讓他在不知不覺中喪失學習的興趣，甚至因為父親傷害他的身心，讓他自尊受損，在學校是畏縮與退卻的，人生觀消極，對於未來沒有任何的期待，甚至認為自己是不重要的人，在世界上可有可無，產生了輕生的想法。

老師在了解志偉的家庭背景之後，發現父親對於教養的資訊不足，此外家庭的經濟壓力，常常讓父親情緒不穩，於是老師求助於社會局與心理師，一方面提供父親正確的管教觀念，一方面提供學生在校的補助，減輕父親的經濟壓力，父親感受到老師對志偉的關懷，慢慢的也改變對志偉的管教方式，志偉經過輔導之後個性漸漸開朗，學習漸入佳境。

為建立志偉的自信，老師也鼓勵志偉參加學校社團，老師與田徑教練商量後，決定讓志偉參加，擔任練習生，讓他在團隊中找到依靠，找到同伴，甚至是自信心，如此志偉對於自我的存在有期待，不再有輕生的念頭了，課業的表現也有進步，學習態度也積極許多。

### 三、分析與評論

在研究者藉由自身的教學經驗反思中，發現一切的親師溝通皆起源於教師能發現學生的需求、問題、困難（方志華，2001）。但是教師要如何去發現學生的需求、學生的問題以及學生的困難？除了教師要深入認識學生及其家庭背景之外，還要有一顆關懷學生的心。認識一個學生並不困難，

困難的是要真心關懷他，學生的學習或行為表現不好，不應該只是指責學生而已，事出必有因，應該往這個現象的背後看去，去同理感受並找出真正的因素。

### （一）親師溝通中再造關懷關係

研究者發現學生的學習或行為表現不好時，先不把這個表象稱做問題，而是用另一個角度—關懷學生—切入，將學生行為或學習出現問題這個表象，看成是學生的需求或是困難，學生發生了問題行為，家長在溝通中對教師產生不信任或敵意時，就是在向外發出求救訊號，教師必須能接住這個訊號，覺察學生與家長的困境，如此便能將心比心，同理關懷他們，以接納的態度而不以責備的態度，去看待學生與家長（方志華，2010）。

研究者發現學生的學習或行為表現不好時，先不把這個表象稱做問題，而是用另一個角度—關懷學生—切入，將學生行為或學習出現問題這個表象，看成是學生的需求或是困難，如此便能將心比心，以接納的態度而不以責備的態度，去看待學生（方志華，2004）。

研究者在這些親師溝通的經驗中，分析出應該由：關懷同理地發現問題→提供解決策略和資源→看見新關係的轉變→看見學生轉變，來達到保障學生的受教權的目的。茲以本文的故事為例分析如圖 1：

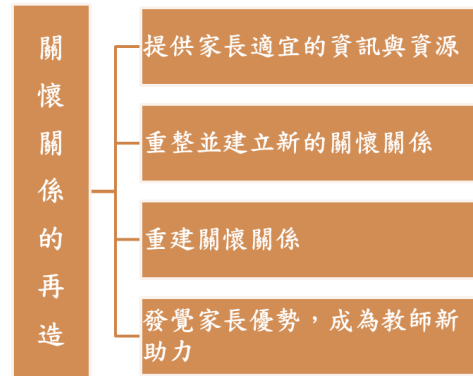


圖 1 親師溝通中關懷關係的再造

#### 1. 提供家長適宜的資訊與資源

家長愛子心切，但在教養方面卻錯用方式，造成親子之間的緊張氣氛，連帶影響學生的學習表現與人際關係。研究者以關懷家長的心態與家長訪談，發現家長的需要，便在適當機會提供合宜的教養資訊，以及提供經濟上的協助，解決家長所面臨的燃眉之急，家長得到協助之後，能適時的改變自身的教養態度與方式，學生的需求就能迎刃而解了（如故事五）。

#### 2. 重整親師生的新關懷關係

教師與家長之間溝通不良，以致家長無法提供適當的協助，因為無法立即改變家長，所以教師先自我反省，敞開心胸後，改善溝通的態度與方式，以關懷的心去接納學生與家長，以關懷的態度，重新檢視學生與家長的需求，建立新的親師關懷關係，親師便能共同正視學生的需求與困難，有此共識之後，就能攜手協助學生解決困難（如故事一）。

### 3. 尋求新的關懷關係管道

當教師無法經由溝通讓家長認同教師的理念，亦無法在學生的需求權益上，提供必要協助時，教師必須由學生、家長的重要人際脈絡中去尋求重要關係人介入與協助：途徑之一是讓關係人影響並協助家長，改善親師的關懷關係，讓家長認同教師的理念，善盡應負責任，並提供必要的協助，維護學生權益（如故事三）。如重要關係人適合的話，教師就須以學生權益為重，轉而與重要關係人建立良好的關懷關係，請求重要關係人替代家長之職，照顧學生（如故事四中的外婆），解決學生當前迫切的需求，將學生導入學習的正軌。

### 4. 發現並展現家長優勢，創造四贏

若發現家長心有餘而力不足，教師便需要先從關懷家長開始，幫助家長找出他的需求與困難，給予家長適當的協助，家長對於教養之責感到無法勝任，教師就協助家長建立自信，學生的需求就能順勢解決，且家長的優勢也能成為教師在教學歷程中的助力，創造四贏—教師、家長、該名學生和全班同學(如故事二)。

#### (二) 關懷取向的親師溝通金三角：學生受教權、家長責任、教師關懷

教師與學生、家長在這學習共同體中是彼此緊密相關的，親、師、生此三角關係，如同 Heider 平衡理論的 P-O-X 模式(徐西森、連廷嘉、陳仙子、劉雅瑩，2002；楊錦登，1999)，無論

如何都要達於三角平衡，而教師在這關係中必須是主動協調的靈魂人物，以關懷的心維護學生的權益，以關懷的態度尋求家長的協助與支持，親師共同打造優良學習環境，讓學生可以快樂學習、快樂成長，此親師生的三角關係趨於平衡，學生的學習表現與成就便能向上提升。研究者將關懷取向的親師溝通的三個重要因素稱之為「關懷取向的親師溝通金三角」，如圖 2。

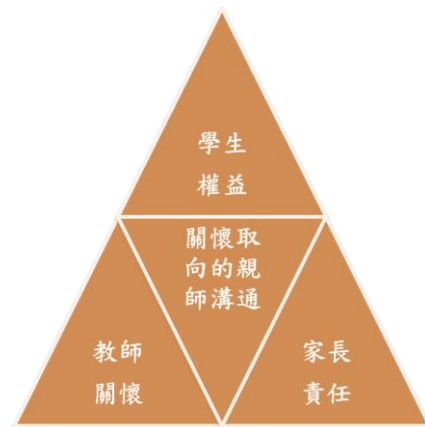


圖 2 關懷取向的親師溝通金三角

關懷取向親師溝通啟動之源是學生的受教權益，溝通的目的是喚起家長的責任，溝通的黃金密碼是教師的關懷行動。

(三) 弱勢家庭的親師生關懷關係就好比是一棵成長中的樹苗，教師輸送家長到學生間的養分

學生的受教權，受憲法第 21 條的保障的，學生到學校受教育，學校要確實公平的給予每一個學生相同的機會，教師要平等的對待，此外，家長也應要為保障學生受教權而努力。家長對於孩子是負有教養責任的，對於他的學習也該重視。



但是弱勢家庭的孩子，常因為家庭經濟的弱勢、家長的教養觀念的偏執、家長過度的保護與干涉，使得他們的受教權益受到了損害，身為教師應關注並正視這個問題，為學生爭取和保障公平的受教權益。

教師以關懷取向的態度所建立的良好親師溝通，改善弱勢家庭中家長的態度，持續與改善弱勢家庭教育的功能，除保障弱勢家庭的學生有公平的受教權益，也保障了弱勢家庭的學生的所接受教育的品質，建立學生受教的優良環境，學生得以有安全無虞且品質保證的學習環境，能快樂的學習，培養學習的興趣，建立終身學習的習慣。

研究者認為弱勢家庭的親師生關係就好比是一棵成長中的樹苗，家長就是那樹根，教師就是那樹幹，學生就是繁茂的枝葉和果實。家長給予大樹成長的基本養分，藉由教師的轉化力量，給予學生更大更豐富的養分並輸送給學生，學生在獲得來自家長與教師的充足養分之後，便能成為獨具風格的大樹。家長就是那棵大樹的根，不停的吸收與供給大樹成長所需的養分，教師就是大樹的重要枝幹，確定這些養分的補給可以確實的分類送達，支撐著大樹，也能將大樹所自行建構的養分回送給根部，就如學生對家長的回饋。



圖 3 弱勢家庭親師生關懷關係

因此，以學生受教權為前提，提供家長必要與適當的協助，把握「三心二意」（關心、耐心、用心、善意和敬意）的溝通態度，尊重和接納家長也和學生一樣，都有的個別差異。親師溝通的啟動要適時，進而經營良好的親師關係。

### 參考文獻

- 方志華（2001）。關懷倫理學相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。*教育研究集刊*，46，31-51。
- 方志華（2010）。關懷倫理學對關懷關係的現象學描述。收錄於方志華著，*道德情感與關懷教學*。台北：學富。
- 方志華（2004）。*關懷倫理學與教育*。台北：洪業文化。

- 吳武典、林繼盛（1982）。家庭與學校聯繫程度與兒童學業成就和生活適應之關係。**教育心理學報**，**15**，127-137。doi:10.6251/BEP.19820601.9
- 吳武典、林繼盛（1985）。加強家庭聯繫對兒童學習效果與家庭氣氛的影響。**教育心理學報**，**18**，97-115。doi:10.6251/BEP.19850601.6
- 徐西森等人（2002），**人際關係的理論與實務**，台北：心理。
- 楊錦登（1999）。論述人際關係。**國教輔導**，**38**（3），48-53。
- 趙聖秋（1998）。**國民小學家長與教師親師溝通及其相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北。
- 鍾嘉明（1996）。超越心牆－邁向親師互動的教育新境界。載於鄧運林主編：**開放教育親師合作**。高雄：復文。



# 改善幼兒園教保服務人員協同教學中的「相敬如冰」現象

廖惠卿

銘傳大學教育研究所研究生

## 一、前言

依據 101 年 1 月 1 日《幼兒教育及照顧法》第二條第四款說明教保服務人員指在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員，且第十八條說明幼兒園是指二歲以上未滿三歲之幼兒，每班以十六人為限，不得與其他年齡幼兒混齡；三歲以上至入國民小學前幼兒，每班以三十人為限。但離島、偏鄉及原住民族地區之幼兒園，因區域內二歲以上未滿三歲幼兒之人數稀少，致其招收人數無法單獨成班者，得報直轄市、縣（市）主管機關同意後，以二歲以上至入國民小學前幼兒進行混齡編班，每班以十五人為限。

另外，幼兒園及其分班除園長外，應依下列方式配置教保服務人員：

- (一) 招收二歲以上至未滿三歲幼兒之班級，每班招收幼兒八人以下者，應置教保服務人員一人，九人以上者，應置教保服務人員二人；第一項但書所定情形，其教保服務人員之配置亦同。
- (二) 招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級，每班招收幼兒十五人以下者，應置教保服務人員一人，十六人以上者，應置教保服務人員二人。

從《幼兒教育及照顧法》可知，在幼兒園內兩位以上教保服務人員在同一個班級內進行協同教學是目前的模式，因此教保服務人員的相處模式及合作方式成為班級氣氛最重要的因素之一。

## 二、幼兒園教保服務人員協同教學現況分析

### (一) 協同教學的定義

Oja 與 Smulyan (1989) 定義協同教學為：「包括數個領域之教學，通常由二個或二個以上教師共同組成一個教學群，結合了個人專長及潛能，共同計畫、共同做決定及共同行動」；美國北內華達州寫作方案教師與研究者團體 (The Northern Nevada Writing Project Teacher-Researcher Group, 1996) 定義協同教學為：「兩位或更多教師集合在一起，為了一個共同的目的—幫助促進他們的教學和學生的學習」。

我國學者如黃光雄 (1998) 定義協同教學為：「不是一般傳統的班級教學，而是由二位或二位以上之教師，和若干助理人員，共同組成一個教學團，發揮個人的才能，共同計畫，在一個或數個學科中，應用各種教學媒體，進行合作教學，並經由各種不同的方式，去指導學生學習，然後加以

評鑑學生的學習效果及教師的協同情形」；李坤崇（2001）定義協同教學為：「由兩個或兩個以上的教師或助理人員，建立目標導向的專業關係，在一個或幾個學科（學習）領域，整合與發揮個人專長，善用各種教具與教材，指導一個團體的學生，應用各種不同的教學方式，來實施合作計畫、合作教學和評鑑，達成適應個別差異與適性教育的目標；亦即以教學團體或教師群來實施教學，以突破以往教師單打獨鬥的教學型態」。

綜觀以上國內外學者對於協同教學的定義，我國幼兒園的協同教學模式大多是由兩個或兩個以上的教保服務人員，整合與發揮個人專長，善用各種不同的教學方式、教具與教材，在一個班級中彼此分工，各盡其責，通力合作達成適應個別差異與適性教育的目標。

## （二）我國幼兒園進行協同教學的目的

依據前言之《幼兒教育及照顧法》所述，在幼兒園內二歲以上未滿三歲幼兒班級的師生比是 1：8，而三歲以上至入國民小學前幼兒班級的師生比是 1：15，因此在幼兒園內實施協同教學最主要目的是降低師生比，發揮教保服務人員的個人專長，運用不同的教學方式、教具與教材，互助合作完成適性教育的目標，讓幼兒有完整的照顧與學習。

## （三）幼兒園內進行協同教學的方式

我國目前幼兒園型態有國小附設公立幼兒園、各鄉鎮市立幼兒園、一般私立幼兒園及公辦民營非營利幼兒園四種，因此協同教學組成團隊也大不相同，以下是協同教學組成團隊的模式：

1. 兩位教師及一位教保員或助理教保員在同一個班級中實施協同教學

國小附設公立幼兒園大多屬於此模式，教保員目前制度是全園共用一位，因此教保員協助班務工作是以班級輪流方式或直接在園長的班級內，也有不進班進行行政工作等方式。

2. 一位教師及一位教保員或助理教保員在同一個班級中實施協同教學

偏鄉地區的國小附設公立幼兒園、部分縣市的國小附設公立幼兒園及部分縣市的鄉鎮市立幼兒園屬於此類。

3. 兩位教保員或助理教保員在同一個班級中實施協同教學

各鄉鎮市立幼兒園、一般私立幼兒園及非營利幼兒園大多屬於此模式，部分縣市的鄉鎮市立幼兒園已慢慢加入教師，因此逐漸呈現一位教師及一位教保員在同一個班級中實施協同教學的模式。

另外，幼兒園內班級中進行協同教學的方式如下：

### 1. 課程進行中，「合作」的協同教學

兩位以上教保服務人員一起進行合作教學，例如：兩位教師或教保員一起在白板前進行課程等。

### 2. 課程進行中，「主教及助教」的協同教學

一位教保服務人員擔任主教時，另一位教保服務人員為助教協助教學，例如：幫忙寫團討紀錄、協助拍照、在台下照顧幼兒等。

### 3. 課程規劃時，依「專長」進行的協同教學

此種模式是以教保服務人員的專長為主要課程規劃及協同教學分配的方式，例如：一位教保服務人員是以藝術為專長；另一位教保服務人員以音樂為專長，當教學課程進行到藝術時就由藝術專長的教保服務人員為主教；另一位教保服務人員為助教。

## (四) 幼兒園內協同教學的困難

### 1. 教保服務人員教學理念及目標不一致

在幼兒園內最常見協同教學的困難大多屬於此類，每位教保服務人員雖然都是幼教相關體系出身，但教學理念及目標卻不一定相同，因此在教學過程中難免會有理念不一致而產生摩擦的情況發生，小摩擦可以運用溝通改善，但大摩擦常常會影響班級氣氛，甚至影響幼兒受教權利。

### 2. 教保服務人員生活習慣及個性之差異

每個人來自於不同的成長背景，所培養出的生活習慣及個性也不相同，因此當兩位教保服務人員的生活習慣或個性差異甚大時，也容易產生摩擦，例如：一位急性子個性的教保服務人員搭配的是慢步調個性的教保服務人員，在處理班級事務時就容易發生步調不一致。另外也有的情況是一位教保服務人員很謹慎小心，但搭配的另一位教保服務人員則是隨興馬虎的個性，生活習慣南轅北轍的兩人在同一個班級中也容易因為個性產生摩擦。

### 3. 教保服務人員職責不明確

幼兒園內教保服務人員幾乎都身兼行政職，例如：財務組、教保組等，但對於班級內的班務大多會互相合作，合力完成，但互相合作的過程中，容易產生做的多，做的少的情況或職責不明確，例如：班上有位幼兒中午要吃藥，但教保服務人員卻因為處理班務而忘記於中午時間餵藥，引起家長不滿，但主教的教保服務人員推說是因為助教的教保服務人員忘記餵藥，雙方互推而心生不滿。也有情況是教保服務人員於中午午餐後都會合力進行打掃工作，但有一位教保服務人員吃得特別慢或常常處理幼兒事務而將打掃工作由另一位教保服務人員獨力完成，也會產生教保服務人員的不悅。

#### 4. 教保服務人員利益衝突

一個班級中教保服務人員利益衝突大多和考績及榮譽有關，例如：各鄉鎮市立幼兒園大部分是兩位教保員在同一個班級內，每個市立幼兒園又有許多分班，但教保員每年的考績卻不一定都會是甲等，因此因為考績的升等競爭產生的衝突也常常發生。

#### 5. 教保服務人員權力不平衡

一個班級內教保服務人員的組成多元，若是兩位教保服務人員的性質是一樣的，工作地位相對平等，產生的衝突較少，例如：兩位教師或兩位教保員在同一個班級；但若是性質不同，則常常因為權力不平衡而產生衝突，例如：一位教師搭配一位教保員、資深教保服務人員搭配資淺教保服務人員、碩士學歷之教保服務人員搭配大學學歷之教保服務人員。

#### 6. 教保服務人員溝通失敗或不良

教保服務人員一起經營班級時，在協同教學過程中「良好友善的溝通」是非常重要的，許多班級中的教保服務人員常常因為溝通失敗或不良而影響工作氣氛，甚至於影響班上的幼兒。

#### 7. 教保服務人員個人情緒干擾

每個人都會有情緒，若是教保服務人員因為個人情緒影響到班級課程的進行，而另一位教保服務人員無法體諒及適時協助，就容易產生摩擦。

### 三、結語與建議

#### (一) 結語

身為「幼兒第一位教師」的教保服務人員在經營班級時，除了要進行適合的課程規劃外，也要常常和班級中的夥伴建立友好關係，讓班上幼兒在平和的氣氛下成長，也讓幼兒從良好的夥伴楷模中學習同儕相處之道。

面對不同成長背景的教保服務人員難免會有意見不合、理念不一致的情況產生，正面的溝通及合作有助於增進教保服務人員之間的了解與尊重，使教學目標更趨向一致；但負面的表達及堅持己見除了讓彼此關係呈現「相敬如冰」外，還如同地震所引發的一連串海嘯般，產生巨大災難！

#### (二) 建議

綜合以上，我們在《幼兒教育及照顧法》中早已明訂教保服務人員有讓幼兒接受適當教育及照顧之權利，確立幼兒教育及照顧方針，健全幼兒教育及照顧體系，以促進其身心健全發展。而《教師法》中也明訂教師的義務是積極維護學生受教權。無論教保服務人員在班級中協同教學呈現什麼方式，都應該以班上幼兒為優先考量，因此，對於教保服務人員的協同教學有幾點建議：

1. 運用課程及書籍，提升教保服務人員協同教學能力

教保服務人員可透過參加研習或閱讀相關書籍，以提升協同教學的專業能力，也可運用讀書會或工作坊的方式，共同閱讀一本書、一篇文章或針對特定主題，進行討論，發表觀點，達成共識，合作學習成長。

## 2. 加強「我幫你，你幫我」的夥伴關係

在班級中的協同教學強調是夥伴的合作教學，因此在教學過程中若能建立「我幫你，你幫我」的良好夥伴關係，對於課程能發揮事半功倍的效果，且教保服務人員所具備的教學專長各不相同，以專長或興趣進行課程規劃及實施，將使課程內容豐富充實，提高教學效果及幼兒學習的興趣。

## 3. 培養和諧融洽的教保服務人員情感

有快樂的老師，輕鬆自在的學習場所，才能教出快樂的幼兒，幼兒也才能有更好的學習效果，而要在班級中營造和諧融洽的學習氣氛前，教保服務人員必須先要有良好的情感，因此教保服務人員可利用下班課餘時間安排正式或非正式活動，例如：不定期聚餐、自強活動，除了可以放鬆工作帶來的壓力外，也可以藉此互相了解進而增進教保服務人員間的情誼；另外，特殊節慶適時送小卡片或小禮物、分享出遊的伴手禮等，這些看似簡單卻溫暖的小動作都有助於增加教保服務人員間的情感。

## 4. 勿堅持己見，製造「雙贏」的溝通策略

實施協同教學時，教保服務人員的互動頻繁，舉凡課程的規劃、教學活動的設計與分工合作方式等，都需要透過溝通討論加以決定，因此良好的溝通策略就顯得非常重要，教保服務人員之間在溝通過程中，可多利用支持性的溝通行為，客觀說明事實並解釋原因，邀請對方一起討論解決問題的方法，在討論過程中可運用適當的傾聽策略，尊重每個教保服務人員處理事情的方式，勿過分堅持己見，使雙贏溝通達成問題解決的目的。

## 5. 學習「嚴以律己，寬以待人」的相處之道

每個教保服務人員來自於不同成長背景，個性及生活習慣也不盡然相同，因此在同一個班級內的教保服務人員應互相包容彼此不一致的個性，學習「嚴以律己，寬以待人」的相處之道，以班上幼兒的學習成長為共同目標。

## 6. 遇事對事不對人，學習化解衝突的能力

教保服務人員在協同教學的過程中難免會有意見不一致的情況產生，在面對衝突的態度應該對事不對人，拋開個人情緒因素，並避免情緒性的言語，在善意的溝通下達成共識。若衝突的雙方無法自行解決問題，則需要第三人介入協調，以利教學進行。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法(2017年10月21日)。取自全國法規資料庫。
- 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)，57-59。
- 謝文全（2012）。**教育行政學(四版)**，274-286。臺北市：高等教育文化。
- 張德銳、邱惜玄、高紅瑛等人（2006）。**協同教學-理論與實務**，85-95。臺北市：五南。





## 幼兒園多元文化教育活動—衣服大不同

李依儒

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

胡多加

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

### 一、前言

臺灣是一個擁有不同族群與文化的寶島，有 16 族的原住民族、閩南人、客家人、外國人……等，就像是一盤有不同蔬菜水果的沙拉，大家一起生活、互相包容，使得小小的臺灣有了不同的色彩。然而，大家互相包容、一起生活，是彼此「了解」這些文化還是只是「知道」有不同的文化呢？自己又了解自己的文化多少了呢？

在幼兒園的課程當中，有些幼兒園進行在地化的課程，這些在地化的課程讓幼兒了解自己的文化是什麼，同時也讓其他幼兒認識不同的文化。以下我們會以泰雅族服飾為例，來介紹多元文化的教育目標、實施方法等。

### 二、多元文化教育文獻

多元文化重要理論基礎為保守派的多元文化主義（conservative multiculturalism）、自由主義的多元文化主義（liberal multiculturalism）、複合論多元文化主義（pluralist multiculturalism）、左派本質論多元文化主義（left-essentialist multiculturalism）、批判性多元文化主義（critical multiculturalism）。其中自由主義的多元文化主義理論主張每個人不論其種族、性別、階級背景為何，都生而平等、享有同等地位，可以在

社會上公平競爭，面對不同的差異，要彼此互相包容尊重（國家教育研究院，2005）。而詹棟梁（1993）提出多元文化的特色有三：一為人們應多瞭解自己的文化；二為人們不能忽視其他文化；三為人們必須學習其他文化（引自國家教育研究院，2005）。

在先前閱讀何映虹（2008）《阿美族野菜文化融入幼稚園植物教學之研究》這篇文獻時，其中研究者提道他發現原住民幼兒的能力較一般漢族幼兒弱，也發現到雖然他們所在地擁有歷史悠久的阿美族文化，但對於阿美族文化並不了解。

因此我們的活動理念是以自由主義的多元文化主義（liberal multiculturalism）為基礎，讓班上的幼兒不論自己是甚麼樣的族群，都能夠擁有相同的地位，並且藉由主題課程的進行，了解自己的文化，並且學習欣賞他人的文化。

### 三、多元文化教育活動內容

#### （一）多元文化教育活動之目標

1. Tiedt 與 Tiedt（1995）主張多元文化應達成概念、價值、發展技能、表現個人行為和社會行為這四大目標（引自劉美慧等人，2016）。

2. 本多元文化教育活動將目標重點放於了解概念、發展技能以及獲得價值這三部分。透過主題課程的進行，讓幼兒可以了解不同族群的服飾，在了解之後幼兒可以分析服飾之間的異同，最後可以學習欣賞不同族群服飾的美。

## （二）多元文化教育實施方式

### 1. 課程模式

我們的活動採用 Banks（1993）所提出之附加模式（引自劉美慧等人，2016）。在不改變主題課程的架構，將文化概念主題與觀點加入課程當中。我們的主題為服飾，從帶領服飾主題的過程當中，帶入多元文化的概念。

### 2. 鉅觀、中觀與微觀（劉美惠等人，2016）

鉅觀（macro-）就像是鳥瞰（bird's view），飛到高處能夠綜觀全局。影響多元文化教育的鉅觀層次包含教育如何回應全球資本與人口的快速移動、少子化的人口變遷、國家（state）在教育中的角色、其他教育政策與多元文化教育的關聯與影響……等，本文不針對鉅觀的多元政策做討論。

中觀（meso-）為介於鉅觀的大結構制度與微觀的日常互動之間的中介。以多元文化教育而言，學校文化、學校領導、學校政策與行政、甚至班級作為一個小型社會，有關班級經營、班級文化、班規與領導等，都屬於中觀層次的議題。以「衣服大不同」此主題活動教師擺設的益智區為例：

- （1）硬體器材：矮櫃、桌子、椅子
- （2）生活自理教具：紙娃娃（可以製作不同的娃娃衣服）、扣扣子拉拉鍊
- （3）手眼協調教具：織布機（可編織不同花紋，做成手鍊、項鍊、頭飾）
- （4）感官教具：奇妙箱（感官練習，用手觸覺不同材質的布料）。
- （5）童玩：果實陀螺、竹槍、竹笛。

微觀，多元文化教育的微觀（micro-）為校園中日常生活的作為（doing）與實踐，特別是師生、學生同儕之間的互動，不管是言語、表情或肢體等，無論正式課程或學校活動等潛在課程皆涵蓋其中。而我們設計「衣服大不同」這個主題，為針對多元文化而設計，從活動中、角落中可看到幼兒與同儕、師生間的互動。

本文內容較針對中觀的教室角落擺設與微觀所設立特定的多元文化「衣服大不同」活動來討論。

### 3. 多元文化教育帶入活動中

#### ● 活動一：了解衣服材質與特性

- （1）拿出神秘箱，裡面放了許多不同材質的布（斜條紋布、滑溜布等）讓幼兒觸摸後說明觸感，最後把神秘箱裡面的布拿出來，向幼兒介紹布的特質。
- （2）老師與幼兒共同討論，剛才有穿上或摸著這些衣服，有什麼感受嗎？這些衣服哪些適合現在這個天氣穿呢？（夏天、冬天）

- (3) 老師拿出不同地點圖片（幼兒園、草原、婚禮），請幼兒當小設計師，幫忙設計不同的場地要穿著什麼呢？讓幼兒分 4~5 人為一組，每一組都不同的主題地點，讓幼兒共同討論怎樣搭配衣服？
- (4) 最後請幼兒服裝走秀，邀請幼兒到伸展台展示自己的作品，並跟大家分享創作的內容，並請台下的幼兒給予回饋。

**※活動傳達與延伸下個活動：**衣服の種類非常多，穿搭可能要考量天氣、場合、顏色材質搭配等許多因素，如果你在家中有發現不同材質的衣服、或是學校沒有提到的衣服，可以帶來學校與同學分享喔！

● 活動二：認識原住民服飾

- (1) 老師拿出許多泰雅族服飾圖騰的圖卡，讓幼兒猜猜看圖騰上有什麼圖案、顏色呢？再拿出家長所提供的泰雅族服飾，讓幼兒用手眼觀察與觸摸感覺，最後共同討論，覺得泰雅族的服飾跟活動一討論的衣服有什麼一樣？不一樣？泰雅族的服飾上有什麼圖案、顏色呢？
- (2) 老師請到提供泰雅服飾的家長，跟大家介紹每一件衣服要在什麼場合穿著？那衣服上的圖騰意義？
- (3) 老師與家長會出一些問題，是剛才在上課中有提到的服飾、圖騰、顏色的問題，請幼兒們聽完問題後，選擇站去在圈圈或叉叉的位子上。

**※活動傳達與延伸下個活動：**讓幼兒更深入了解原住民服飾與圖騰背後意義，藉由遊戲也讓老師知道，幼兒的吸收能力如何？哪裡還需要補充？

● 活動三：介紹原住民的編織

- (1) 老師拿放大鏡，放在多不同材質的布（斜條紋布、滑溜布等），讓幼兒去察覺每個材質的布的編法不太相同，最後去觀察泰雅族服飾的圖騰是如何編織出來？
- (2) 在請班上有泰雅族背景也會編織圖騰的家長，與幼兒們介紹編織器，製作簡單的編織器，讓幼兒去體驗如何用線來編織圖騰？（因為編織器數量有限），沒有操作到的幼兒，可以先用紙來體驗編織圖騰，老師會發下 2 張色紙，讓幼兒去動手編織。
- (3) 最後請幼兒分享編織的心情如何？也請用色紙編織的幼兒分享自己的作品和製作感受，並請台下幼兒給予回饋。

**※活動傳達與延伸下個活動：**前面活動都主要介紹服飾，接下來就更深入介紹原住民特有的編織技能。

● 活動四：介紹原住民的拓印圖騰

- (1) 使用唐香燕（2009）的繪本《彩虹紋面》，和幼兒介紹泰雅族的服飾、身上的裝扮。詢問幼兒：泰雅族的衣服有什麼圖案、顏色呢？泰雅族除了衣服還有什麼裝扮呢？
- (2) 老師拿正方形的珍珠板，請使用鉛筆在珍珠板上面輕輕刻畫，畫出屬於自己的圖騰，刻完後可以塗上廣告顏料，拓印在白紙上，等拓印的顏料乾後，可創作頭飾、手環、腳套等。

- (3) 作品完成時，請幼兒整理環境，先坐在位子上，等待大家一起分享作品。邀請自願的幼兒拿自己的作品上台前，跟大家分享創作的內容，也請台下的幼兒給予回饋。

**※活動傳達與延伸下個活動：**除了拿實際原住民服飾、物品介紹外，還可以使用繪本，藉由圖片讓幼兒更了解。

在活動進行的過程當中，我們會讓幼兒尋找衣服之間的相同之處，再找到衣服之間的相異之處，從這活動當中帶領幼兒學會如何的去欣賞不同族群的服飾。之後的設計也可將幼兒帶出教室，走進社區，讓孩子們看看商店中不同的服飾有哪些材質、花紋等，若有機會可帶幼兒進紡織廠看衣服製作的過程或是家中有家長有織布機等。透過親眼的見到與體驗，更加印象深刻他們的記憶。

#### 四、活動省思

在一所族群多元的園所當中，可以看到幼兒的經驗有所不同，家中的文化也不盡相同，就如同 Stables(2005)所提到的，多元文化教育會與幼兒生活經驗有關。Hurtado & Silva (2008) 與 Purnell, Ali, Begum & Carter (2007) 提到多元文化教育是從幼兒生活中去融入在課程與主題後在加以設計，因此我們將多元文化尊重的概念帶進幼兒的生活經驗當中，因為活動與幼兒的生活經驗息息相關，那麼孩子們會更容易投入情境中。

最初我們以泰雅族為主題，其中包含泰雅族的慶典、傳說、食物、服飾……等，我們常常在角落時間發現扮演區非常地熱門，孩子們喜歡在扮演區嘗試穿著不同的服飾，漸漸的也開始對服飾上的材質、圖案等產生了興趣，我們也透過日常生活中的討論發現孩子們對於圖騰、衣服的喜愛，甚至會在美勞說設計屬於自己的衣服，因此最後將主題漸漸地聚焦在「衣服大不同」，藉由服飾讓孩子們了解多元的文化，例如不同族群的傳統服飾會有所不同，不同的圖騰也將會代表不同的意思，讓他們察覺的衣服之間的相同以及衣服之間的不同（材質、色彩、形式、穿著時機、圖案花紋……等）。在活動進行當中可以讓孩子瞭解自己的文化也可以瞭解他人的文化，進而從相同中看見不同，學習欣賞。

研究者在活動進行中，常遇到的問題「幼兒的覺察和思考比預想來得慢」，我們會覺得幼兒應該要覺察到服飾上哪些地方不同了，但往往幼兒可能不太明瞭老師表達的內容或尚未思考到，而導致活動停頓、卡關，這時也許會遇到挫折，但換個方式將訊息傳達給幼兒，把進行的步調放慢，最後的結果卻是超乎我們所想。

此外，在活動進行中常思考如何將課程跨越校園的圍牆，讓師生共同學習呢？我們認為可以將幼兒帶出教室，走進社區，讓孩子們看看商店中不同的服飾有哪些材質、花紋等，若有機會可帶幼兒進紡織廠看衣服製作的過程或是可以透過家中有織布機的家長合作，讓幼兒看看真正的織布機等。幼兒透過親眼的見到，會比在教室中想像來得更加印象深刻。

## 五、結語

我們活動設計的前提，班上幼兒來自不同的族群，有的是泰雅的小孩，有的則是一般的漢族，因此班級上的組成是多元的；老師在環境、素材、資源的提供不是單一，我們會在角落上提供不同的素材、不同的書籍，運用家長、社區等不同的資源，使課程更加豐富多元。除此之外，在《多元文化教育辭典》提到，多元文化教育是希望透過學校及其他教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生了解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化（引自劉美惠等人，2016）。因此從《多元文化教育辭典》的定義中來看我們自己所設計的教案，我們覺得這個活動是屬於一個幼兒多元文化教育的方案，因為在我們設計的教案當中，設計了不同的活動課程，讓幼兒透過衣服了解、認同自己與他人的文化，從主題課程進行的過程當中，培養幼兒欣賞的能力。

Banks（1996）提出多元文化有內容統整、知識建構、減低偏見、平等教學、增能的學校文化這五大面向（引自劉美惠等人，2016）。在設計的衣服大不同這個多元文化教育活動當中，雖然每個面向都有涉及到一些些，但研究者主要將多元文化教育的面向放在減低偏見。

Gallavan & Ramirez（2005）提到老師與幼兒可藉由各種機會看到自我認同，讚賞彼此的文化，並能分享文化特色，以提升對他人與社會的理解

與欣賞。在撰寫活動過程當中，除了思考內容之外，還需要思考帶領方式、尋找什麼樣的資源、如何引導……等。未來若有要進行多元文化教育的老師，我們會建議先思考幼兒的生活經驗以及文化，從生活中發現多元的文化，課程的進行會更加順利。

## 參考文獻

- 何映虹（2008）。阿美族野菜文化融入幼稚園植物教學之研究。國立台東教育大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，台東。
- 唐香燕（2009）。彩虹紋面。國立臺灣歷史博物館。
- 劉美慧、游美惠、李淑菁（2016）。多元文化教育。台北市：高等教育。
- 國家教育研究院（2005）。外籍配偶師資培育講義。2016年12月取自 [http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/21/pta\\_539\\_68679\\_58219.pdf](http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/21/pta_539_68679_58219.pdf)
- Gallavan, N.P. & Ramirez, M.G.（2005）. “The Lunch Date”: A Video for Developing Cultural Self-Awareness. *Multicultural Perspectives*, 7（2）, pp.33-39.
- Hurtado, A. & Silva, J. M.（2008）. Creating New Social Identities in Children Through Critical Multicultural Media: The Case of Little Bill. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 120, pp. 17-30.

- Purnell, P. G. & Ali, P. & Begum, N. & Carter, M. (2007). Windows, Bridges, and Mirrors: Building Culturally Responsive Early Childhood Classrooms through the Integration of Literacy and the Arts. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), pp. 419-424.
  
- Hurtado, A. & Silva, J. M. (2008). Creating New Social Identities in Children Through Critical Multicultural Media: The Case of Little Bill. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 120, pp. 17-30.
  
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34 (2) pp. 185-197.
  
- Purnell, P. G. & Ali, P. & Begum, N. & Carter, M. (2007). Windows, Bridges, and Mirrors: Building Culturally Responsive Early Childhood Classrooms through the Integration of Literacy and the Arts. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), pp. 419-424.



## 從關懷倫理學談安樂死

吳美文

臺北市東湖國小教師

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

2016年9月，一位退休教師賴台生在公共政策網路參與平臺上提案「推動安樂死合法」，超過5000人附議，同年11月3日正式成案，衛生福利部分別在2016年11月16日及2017年1月4日回應提案。

提案內容摘錄：大筆醫療費拖累家庭經濟，漫無止境的照顧拖垮照顧者健康，生命的意義不在壽命的長短，而在生活精采與否，當一個人成為「死的活人」，生命已毫無意義可言。

無獨有偶，知名體育主播傅達仁和知名編劇瓊瑤女士也在媒體上大力推動安樂死，他們的訴求其中一部分也有無效醫療、浪費資源，又帶給家人負擔的理由。

對贊成安樂死合法的人來說，這樣的人已不再有活下去的理由，甚至造成家人和社會的負擔，安樂死對他們是慈悲的做法。對照伍碧雯（2013）所發表之期刊文章中提到：二十世紀初，兩位德國學者秉丁（Karl Binding）及侯賀（Alfred Hoche）合著「對於無生存價值生命滅絕的開放—其範圍與方式（Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form）」一書，提出支持自殺與安樂死的觀點。這本書出版於1920年，第一次世界大戰後的德國生活水準下

降，青、壯年死傷慘重，國家競爭力以及未來財經狀況不明，安樂死被認為是解放悲慘生命與解救國家經濟的解藥，此書的論述雖造成震撼，但有其他知名學者為文表示贊成，對當時的德國社會極具有影響力，成為一股輿論風潮。支持安樂死的人士堅信自己是站在憐憫、道德，以及善的一方，視安樂死為動機良善的措施。

安樂死究竟應不應該合法，一直是極富有爭議性的話題，而其所牽涉之層面極廣，本篇將以關懷倫理學的角度來論述安樂死是否應推動使其合法化。

### 二、安樂死之定義與國際現況

首先，根據臺灣安寧緩和醫學學會於官方網站上所發表之安樂死及醫生協助自殺立場聲明書中對安樂死之定義為「依知情病人的意願，使用藥物或其他方式，刻意結束其生命。」

依此定義，世界上真正使安樂死合法化的國家只有荷蘭、比利時、盧森堡和加拿大。其中最早也最為人所知的荷蘭是以阻卻違法的方式使得安樂死合法，也就是說，提早結束他人性命在荷蘭依然是他殺的違法行為，只是在當事人主動要求且知情同意的情況下，法律上不處罰。其他我們以為安樂死合法化國家，如：瑞士，實際上是「協助自殺」合法化而非安樂死合法化。

2019 年即將施行的病人自主權利法所訴求的是「醫療自主」與「善終」，與安樂死之以人為方式提早結束生命截然不同，一般大眾對病人自主權利法或有誤會，因此特別說明。

### 三、關懷倫理學簡述

關懷倫理學始於美國一位女性學者 Carol Gilligan 對傳統道德認知發展與道德哲學之反動，批判傳統道德理論將男性的行為視為常模，女性的行為則被視為是偏離的理論基礎，進而以女性主義的立場提出道德發展的「關懷」概念（方志華，2000）。

其學說的理論基礎為：關懷是道德發生的源頭，人與人有互相依存的關係，理想的、親密的關懷關係是人真心嚮往的道德理想，也是人性道德發展的基石，真正道德的聲音要從道德主體的脈絡中去傾聽訴求，而非以設定好的道德普遍原則去概括判斷（方志華，2000）。

關懷倫理學對民主社會一個很重要的主張是以關懷的角度照顧社會中多元而有個別差異的需求，不是只以正義和自由主義的立場給予每個人相同的對待，從而建立一個民主又富有關懷溫暖的社會（方志華，2000）。

### 四、安樂死 安樂乎？

至於安樂死的議題，死亡是人生的終點，且具有不可逆的性質，以人為方式使死亡提早到來，萬一日後後悔，不論對安樂死的執行者或是家

屬、親友而言，都會是永難磨滅的心理傷害，因此，要推動安樂死的合法，不可不慎。

在《我們並未互道再見—關於安樂死》一書中描述要求安樂死的病人其原因不外乎身體承受長期病痛極大的折磨、無人關愛的孤獨、擔心醫療費用和照顧會拖累親人、對人生及苦難的無意義感以及害怕失去尊嚴（吳美慧譯，2001）。

以上要求安樂死的原因凸顯出醫療、病人和家屬的困境，期待以安樂死合法化來解決困境，在筆者看來只是在用一個最糟糕的手段來逃避問題，而真正的問題卻並未解決。

就教育上的意義而言，教育部於 2014 年頒布之十二年國民基本教育課程綱要以「自發」、「互動」及「共好」為理念，開宗明義的指出：

學校教育應引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好（教育部，2014，頁 1）。

然而，安樂死卻是變相的鼓勵逃避問題；再者，提早結束他人的生命，誰能夠從中得到安樂？在鼓吹安樂死的呼聲中，課程綱要「互動」與「共好」的理念如何能在教學現場實現？



因此，推動安樂死的合法化，筆者期期以為不可。

## 五、建立關懷關係 陪伴病人善終

醫療技術、經濟和照護人力的問題有待醫界和政府的努力，就關懷倫理學的角度而言，當一個具有意思能力的病人要求安樂死，應去了解此一要求背後真正的原因為何，首先要幫助病人盡可能的舒緩身體上的不適，再者，是陪伴病人、建立關係的連結，這類的病人往往因為找不到存在的意義或是渴望關懷卻不可得而自我放棄，因此，建立關懷關係，讓病人覺得有人真心關懷自己、接納自己，哪怕只是一小段時間的陪伴、身體的接觸、把病人當成一個「人」而非「活死人」真心關懷、接納的態度……等等看似簡單的事，但對病人卻意義非凡。

簡單來說，就是在關懷的脈絡下，回應病人的需求，與病人建立互動的關懷關係，心態上不以行將就木、毫無價值的眼光來看待這個病人，進而幫助他找到存在與受苦的意義。

與其安樂死，不如陪伴病人善終。

## 六、結語

人降生於世，總有自己的天命在身，有人為了夢想努力的活著，一位叫做艾博·凱薩爾斯(Albert Casals)的西班牙少年，5歲時被診斷罹患單核細胞白血病，8歲時只能在輪椅上度過餘生，但是他卻獨自一人帶著 20 歐元，從 15 歲開始環遊世界，還把自己的經

歷著書出版；史蒂芬·霍金(Stephen William Hawking)博士罹患漸凍症，21歲發病，今年他已經 75 歲；嘉義一位高齡 90 的癌末阿公，為了死後能捐出大體，癌末也要努力進食，好讓體重達到能捐大體的門檻……生活中諸如此類的例子不勝枚舉，誰說他們的人生不精彩！

筆者期待我們的社會給即使活得很痛苦卻還是努力活著的人一點鼓勵、一點關懷，而不是大聲疾呼要讓安樂死合法化；筆者也期待醫界、政府共同努力，減輕病人的痛苦，減少家庭的負擔，對經濟弱勢的家庭來說，「活著」不會變成一種懲罰。

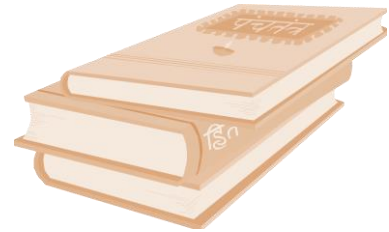
從關懷的角度來看安樂死，如果醫療技術能夠有效舒緩病人的不適，長照政策能夠真正照顧到病人，減輕家庭負擔，病人的心靈有所寄託，情感上有所依附，僅僅只是活著，直到最後一刻，都是活得精彩、有價值的生命。就讓「生死兩相安」取代不安樂的安樂死吧！

## 參考文獻

- 方志華（2000）。二十一世紀道德哲學的開發與困境—女性主義關懷倫理學概說。鵝湖月刊，297，46-51。
- 伍碧雯（2013）。1920年代德國支持安樂死的論述：以《對於無生存價值生命滅絕的開放：其範圍與方式》為中心之分析。國立政治大學歷史學報，40，101-134。

■ 吳美慧譯（2001）。我們並未互道再見—關於安樂死。（Marie de Hennezel原著，2000年出版）。臺北市：張老師文化事業股份有限公司。

■ 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。頁1。



## 窺見生命的曙光—從生命教育談地球危機

潘乘任

高師大生命教育碩士在職專班

### 一、前言

人類是地球的災星還是救星呢？從地球發展史來看，人類不過是那漫長時間軸上的一小點，我們如同塵埃的存在，卻幾乎消耗及改變了這幾十億年的自然的演進與積累。尤其在近代，藉由科技的創新不斷地探索與開發，更使得這顆尚稱壯年的星球正加速衰退。隨著自然環境的警訊不斷釋出，身為始作俑者的人類也被迫開始正視起這無可規避的責任。

### 二、危機是改變的開始

隨著社會科技的發展，人類的生活型態經歷了巨大的變革，伴隨著醫學衛生的進步，人類族群的數量更是有爆炸性的成長。根據聯合國經濟和社會事務部指出，2017 年全球人口總數已突破 75 億，在如此龐大的數字背後，也衍生出許多伴隨新時代來臨的問題。在新時代所要面對的數個問題中，首當其衝的就是糧食短缺與食物分配不均的窘境。根據聯合國糧食和農業組織於 1996 年舉行的世界糧食高峰會(World Food Summit)所認定的糧食安全定義，是指「任何人在任何時候，均能實質且有效的獲得充分、安全及營養之糧食，以迎合其飲食習慣及糧食偏好的健康生活。」大致來說，糧食短缺的原因可以分為以下幾點：

- (一) 全球暖化與氣候異常的現象使灌溉農作物的淡水供應減少。環境污染所造成的天候異常，導致作物歉收，庫存量也急速下降。
- (二) 人口的急遽增加連帶提高糧食的需求量。
- (三) 生物燃料的開發及使用，讓原可食用的糧食存量減少。
- (四) 環境汙染與資源的過度消耗。

然而，除了造成糧食短缺外，在提倡消費經濟的現代，過度包裝與塑料的使用、垃圾處理與汙染等問題，在帶來便利生活的同時，也造成了許多物種的滅絕及生態危機，例如水源汙染造成了飲用水不足及生物毒素囤積、動物誤食垃圾死亡、石油汙染等事件。雖然現今環保意識逐漸為大家所接受及重視，但人類對於地球上其他物種生命及其所屬的環境所付出的關心，卻遠遠不及我們侵略的速度，於是為了社會的進步與發展，慣性地優先考量人類的生命與利益，選擇忽略及缺乏同理其他生命的生存權利，以致影響整個地球的生態。然而面對此一情形的解決之道，誠如學者 Martin Buber(1996)《我與你》一書中提到—「我與你互為主體，相互尊重，心中與愛之相逢交融的靈性感受」的說法。正是一個身為新時代地球公民所應必備的素養，更是解決地球生態危機的前提。

### 三、用生命教育的思維看世界

環境與生命教育本就是唇齒相依的關係，然而這些環境問題本來就是因人而起，在這場無以避免的挑戰中，身為新時代人類的我們該如何尋求解決之道？又該如何修復已經造成的破壞，讓生命永續不致自取滅亡？筆者認為可以生命教育的五項內涵來思考。

#### (一) 反思己身的教育

認識並重新檢視自我的價值，從愛惜自己的生命開始，進而學會愛惜其他生命的存在。反省自己日常生活中的習慣對於糧食短缺的影響，並嘗試擬定改善的作法。例如改變個人的飲食習慣，例如吃素或少吃肉，多走路或騎腳踏車，可減少二氧化碳的排放量及畜牧業對於環境的影響。

#### (二) 人與人的教育

重視提倡公共道德，解決資源分配不均的問題及關懷弱勢，為了他人著想，也為了能讓下一代有相同美好的環境而努力。

#### (三) 人與環境的教育

宣導推廣環境保育的價值，漸少塑膠的使用及實踐資源再利用，從珍惜自己的家園做起，發揮地球公民的素養及培養關懷生命的心胸。

#### (四) 人與自然的教

我們只有一個地球母親，需要人類共同來守護，維持自然環境的規律與她最原始的模樣，保留生命多樣性的發展是人類作為優勢物種的使命，確保生態能夠永續平衡，正所謂留得青山在，才有生命的希望。

#### (五) 人與宇宙的教育

正視人的終極問題，從信仰與精神層面來省思人類存亡的問題與我們所欲建立的未來藍圖。建立世界一家的觀念，從更宏觀的角度，重新思索生命存在於宇宙中的意義與價值。

### 四、有限資源，無限欲望

「匱乏」(Scarcity)一詞恰反應出在這場由人類引起的危機中最核心的問題－資源有限，但人的欲望卻無窮。我們所身處的地球無法滿足人類恣意的掠奪，並破壞數億年來維持的自然供需平衡原則。如若沒有了土地，該如何耕種；沒有了陽光；作物如何生長，沒有了糧食，人類要如何存活；沒有了乾淨的水，生命終將逐漸乾涸。故自然環境的重要性與人類欲望相提並論時，則孰輕孰重，當下立見。

萬物之始本源於這顆美麗的藍色星球，而生命則是造物主最奧妙的創造。生命教育的目的本是引領我們朝至真、至善、至美的境界發展，所以在這空前的危機裡，我們應反省人類所造成的破壞，並追求萬物共榮的真

理；心懷慈悲，珍惜並尊重生命，讓他人都能享有平等生存的權利；發揮人性真善的光輝，開創安心與幸福的未來。因此，我們要肩負起對環境、對後輩的責任，落實環境保育的行動，成為那道劃破生命黑夜的曙光。

#### 參考文獻

■ 陳維剛譯(1996)。我與你(Martin Buber原著，1923年出版)。臺北：桂冠圖書出版社。

■ 黃德祥(1990)。小學生命教育的內涵與實施。生命教育與教育革新學術研討會論文集。輔仁大學教育學程中心，頁103-117。

■ 楊明憲(2002)。WTO與糧食安全。農政與農情。第116期。

■ 聯合國糧食及農業組織(2017)。糧食及農業狀況報告。取自 <http://www.fao.org/3/a-I7658c.pdf>。



## NVivo 11 Plus 的社交網絡分析在個案研究之運用：以七次國編版國語教科書的負面人物為例

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會永久會員

### 摘要

NVivo 11 Plus (N11)提供研究者社會網絡分析 (Social Network Analysis, SNA) 的手法，此概念係由德國社會學家格奧爾格·西美爾(Georg Simmel)所研發，側重於重描述人與人之間的因果關係社會現象，讓使用者可以快速得到軟體技術上的協助以及視覺化分享資訊。NVivo 11 Plus 提供強有力的社交網絡關係圖 (Social Network Sociogram)，並可提供個體中心社會關係圖 (Egocentric Sociogram) 與以案例節點的網絡社會關係圖 (Network Sociogram of Cases) 提供質性研究者視覺化分析。本研究運用 N11 的社交網絡關係圖運用在國編版國語教科書七次改版的負面人物的描述分析，這種視覺化關係圖協助個案分析或內容分析之質性研究。

**關鍵詞：** NVivo 11 Plus、社會網絡分析、個案研究、教科書分析、負面人物

## The application of NVivo 11 plus' s social network analysis in case studies: Taking negative characters in seven national editions of Mandarin textbooks as an example

Shih-Min Liu

Associate Professor, National Kaohsiung Normal University

### Abstract

NVivo 11 Plus (N11) provides researchers with social network analysis (Social receptacle analyses, SNA). This concept, developed by German sociologist Georg Simmel, focuses on the social phenomenon of relationships between people, allowing users to quickly get software technical assistance and visualize sharing information. N11 provides a powerful social network diagram called social network sociogram, which provides egocentric sociogram and network sociogram of cases for visualization analysis in qualitative research. Using social networking diagram of N11, this study uses a descriptive analysis of the negative characters of seven revisions of the national textbook, which assists in the qualitative study of case analysis or content analysis.

Keywords : NVivo 11 Plus, Social Network Analysis, case study, textbook analysis, negative characters

## 一、前言

NVivo 11 Plus(簡稱 N11)於 2015 年 6 月問世，這是一套由澳洲 Tom Richards 與 Lyn Richards 夫婦於 1981 年所研發、接著成立 QSR 國際公司（官網為 <http://www.qsrinternational.com>），隨之在美國發展為知名電腦輔助質性分析軟體（Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software, CAQDAS）發揚光大，經三十餘年的修正與十次以上的改版，較之之前版本，N11 新增許多功能並首度分成三種版本：Starter（入門版）、Pro（進階版）與 Plus（專業版）。Plus 版本是當中功能最強大者，N11 的社交網絡分析是相當特別的一套系統，有助於個案研究，適合彰顯人物的人際關係與社會結構。

## 二、本文

### （一）文獻探討

社會網路分析（Social Network Analysis, SNA）是德國社會學家格奧爾格·西美爾(Georg Simmel)與一些學者所研發。SNA 是由交叉網路和圈子等概念，側重於描述社會現象，如戰爭，經濟學和宗教，他們試圖構建一種解釋這些社會現象是怎麼發生的理論。社會網路分析是一種理論視角和方法。從理論上講，SNA 延伸和補充傳統社會科學所關注和人與人之間的因果關係，而非僅重視個人的特點(McCarty & Bernard, 2003)。

傳統的教科書課文是黑白分明的世界，描述人物的方式為正者恆正，負者恆負。然而，真實世界的人物卻鮮少如此二元分化的，教科書過去通常以正面人物的書寫為主，而負面人物極為稀少，且多以亡國或者下場淒慘作為警世或告誡之用。本文獻探討以蒐集研究教科書負面人物的研究為主，佐以 N11 軟體的社交網絡分析圖進行分析。

#### 1. 負面人物

人類的外顯行為是具有性格的面具，這些面具成為教科書中人物側寫的張本，這些性格會對閱讀者產生正負情感的反應。教科書中的負面人物的書寫與評價基本上用於警惕或告誡，代表編輯者心中的哲學思維與價值，為歷史人物定位與臧否，甚至訴諸泛道德化訴求，對讀者特別是心智尚未成熟的小學生而言，影響甚劇。



過去，國編版國語科教科書中正面楷模與負面人物以男性居多，而負面人物的書寫在意義上是種反面素材，旨在警示當政者要重用人才、勤政與寬容仁德，否則會喪家敗國，特別是貪圖女色，會以失敗收場。根據曹振國（2015）的研究分析，負面人物形象容易讓讀者產生負面或錯誤印象，而描述這些負面人物的反面教材，不僅是對正面素材的有益補充，且能彰顯一個人的辯證思維能力，展現出與眾不同的議論素養。教科書中提供負面人物可以以史為鏡，分析成因，有益於正面素材，根據曹振國的研究，這些素材具有四種技巧：

#### (1) 反面反用

著眼於反面運用，重在從反面立足，分析原因或根源，點明後果和危害。

#### (2) 反面正用

反面正用重在轉換思維方式，從一個新的視角重新審視素材，分析出一般人認為含負面意義的素材背後值得肯定的一面。

#### (3) 反面翻案

一要學會運用聯繫的觀點看待問題和分析現象，關注事物或現象之間的內在關係；二要學會運用全面、整體的觀念來觀察和研究事物，而不是只從局部去分析；三要學會運用發展的觀點分析，而不是用靜止的眼光看待問題。

#### (4) 反面深掘

指對反面素材進行深度開掘，

- a. 要學會抽象思維，切忌停留表象；
- b. 要學會由此及彼，切忌就事論事；
- c. 要學會慧眼識珠，切忌為假像所迷；
- d. 要學會抽絲剝繭，切忌半途而終；
- e. 要學會見微知著，切忌一葉障目。

## 2. 社交網絡分析

Moreno 在 1934 年發明社交網絡分析(Social Network Analysis, SNA)圖，使用節點 (Nodes) 來代表個人團體或組織，以及線來代表和調查節點或流量之間的關係，90 年代以來，採用 SNA 的組織研究數量日益增加(Borgatti & Foster,2003; dos Muchangos, Tokai, & Hanashima, 2017; Holland, 2007; Reed et al., 2009; Vance-Borland & Holley, 2011)。

NVivo 的節點如同質性研究的範疇 (categories)，研究者將材料來源予以類別化，將屬於相同概念或想法的文檔歸類，經裂解、重新萃取新出概念，賦予新定義即可創建為新節點。節點間彼此可能具有關係，可以彼此連結而形成親子結構的樹狀節點。N11 可以運用 Vivo 中編碼、自動編碼、範圍編碼或文本搜索就可以將類似節點放在相同結構的範疇當中 (i.e., 劉世閔、曾世豐、鍾明倫, 2017)。

SNA 是種強有力的工具，用以衡量分析人際間聯繫的研究方法，透過網絡分析和圖的理論來考察關係結構的過程，分析人際間的互動模式，將重點放在網路上的相互作用或關係並研究其結構特徵(Dang-Pham, Pittayachawan, & Bruno, 2017a; Groenen et al., 2017; Milward & Provan, 1998; Scott, 2000; Wanke & Falcão, 2017)。SNA 可以被定義為「.....透過直接研究社會關係模式如何在社會系統中分配資源來認真對待社會結構的綜合範式」(Wellman, 1988, p. 20)。

在執行 SNA 時，研究者經常檢查完整網絡（它的節點及其連接的特點），網絡中的節點或單一節點的個人網路(Borgatti & Foster, 2003; Otte & Rousseau, 2002)。SNA 提供分析行為資訊安全研究中的社會組織主題的能力，但存在若干局限性和挑戰(Zheng et al., 2010)。Hoppe 與 Reinelt(2010)建議，SNA 側重於瞭解網路的結構特徵，而非其深度的故事和含義，因此使用質性方法來補充 SNA 的發現。

SNA 中的「網絡」為網路行為者之間的社會互動結構和關係，其中包括人和非人類實體 (non-human entities) (Dang-Pham, Pittayachawan, & Bruno, 2017b)。SNA 是種圖表理論的應用，允許分析的關係模組之間的相互作用的行為者，用節點或頂點(vertices)及其連接的弧形或連結(關係或交互)來描述網路結構(Wanke & Falcão, 2017)。SNA 有兩個主要的組成部分，網路參與者（稱為節點）和網路/交互/關係（稱為聯繫）這些行為者之間。當網路研究人員檢查節點和它們的關係時，SNA 更強調關係，通常將關係資料視為主要的分析單元(Otte & Rousseau, 2002)。SNA 也提供研究社會網路的工具，其中包括網路成員（個人、團體和/或組織）以及它們之間的相互關係。網路成員和他們的關係結成形式的社會網路，成員可以傳播資訊、知識和其他資源(Wasserman & Faust, 1994; Hambrick, 2017)。

綜上，社會網路分析可以清楚呈現案例行為者間與他者的關聯性，採用 SNA 方法的研究者通常將網路的節點或頂點之間的連接關係或邊線(edge)優先於單一參與者的屬性。透過圖像視覺化的顯示，可以清楚知道研究的人際、社區、脈絡與節點彼此關聯的綜合範式。

## (二) 研究方法與實施

本研究的研究方法為文件分析，並非傳統質性研究者所熟知的個案研究（這種研究方式多半運用於口述史或生涯史的人物描述，方法上偏向訪談或觀察等直接與參與者互動的作法），而本研究採取文件分析這種非互動的研究方式，運用詮釋學的視域，企圖採用這種技術把教科書中的負面人物當成個案處理。

本研究分別就 1952，1962，1968，1975-1，1975-2，1975-3 與 1993 等年度課程標準中選定國編版國語教科書，課數總計 1958 課，當中有關中國政治人物計 92 課，其中，三次改版在 1975 年（此年蔣中正總統去世，國立編譯館進行 1975-1，1975-2，1975-3 三度修正），本研究以「課」為研究單位，將七個版本分別以數字表達，例如「41010911」係按照年度-版本-冊-課依序排列，當中的 41 係指民國 41 年，01 係的一次改版，09 係指第九冊，11 是指第十一課。又如，又如「64021007」這課課文當中 64 是指民國 64 年，02 是指第 2 次改版，10 是的 10 冊，07 是指第七課。

本研究負面人物的分析中，試圖從 92 課課文找出國編版教科書中內容描述用詞比較負面的人物，計 17 課。這些負面人物包含中國古代的亡國之君，例如、桀（分散在 57010910 課文中）、紂（分散在 57011018、64011007、64021007 與 64031008 四課中）與幽（分散在 64011108、64021108 與 64031109 三課）三位君王；篡位者，例如，后羿（分散在 41011017、57011017、64011212、64021212 與 64031210 五課）與寒浞（分散在 41011017、51011018、57011017、64011212、64021212 與 64031210 六課）；還有一位女性，褒姒（分散在 64011108、64021108 與 64031109 三課）。

### 1. 個案研究

個案又稱為案例，個案研究（case study）是質性研究重要方法之一，但不限定此單一方法，Lather (2006)指出，個案研究人員通常收集各種資料，包括質性和數據觀察，綜合高淑清（2001）與陳李綢(2001)的研究，個案研究是用各種方法收集有效的完整資料，對一個場域、單一個體、文件資料儲存庫、或某一特定事件作鉅細靡遺的檢視的研究歷程。

因此，個案研究是種有系統的、描述性的研究方法，在生活情境中，研究特殊事件真實生活情境脈絡，因為個案研究有以偏概全與並無法推論到其他情境之限制，因此，可使用多重證據來源（如，訪談、錄影觀察、個案文件資料、各種記錄與省思札記）蒐集到所需的資訊，深入檢視單一個人、組織或一個事件做縝密而詳盡的報導，運用洞察和整合的研究方法，有助於了解個案心理特性、問題形成、發展原因及過程。故具有深度、詳細和個別的意義，透過豐富的資料來進行資料檢證，提高研究的可靠度與真實性。

本研究的個案特指國編版國語教科書中被書寫為負面人格特質的案例，包含亡國的君王，篡位的臣子與妖媚惑主的妃子。教科書為何選擇這些個案？這些個案對於學習者有哪些啟示？

## 2. N11 的案例

案例(Cases)是本身與周遭人、事、物關係之說明，將案例與其他人事物間的關係架構起來，也可以對節點關係進行調整，案例是 N11 特有的詞彙，一旦將節點形成如同親子、兄弟姊妹般的樹狀節點時，彼此關係就可呈現出來。N11 可以協助分析潛藏理論模式和資料間關係，它的案例可以用來表示個案的意思，也是具有屬性與屬性值的特殊節點。N11 的案例節點可預先納入選定的分類 (Classifications) 中，以方便進行屬性的分類，創建案例可以區分為常規與屬性值，用戶可先在導覽視圖分類的 Case Classifications，先設定屬性與屬性值，設定後再回到創建的案例，即可設定屬性值。例如，若屬性為性別，那麼屬性值可能為男性與女性。

## 3. N11 的關係與關係類型

N11 的創建包含節點、案例與關係（如圖 1）三種節點。用戶可以藉由線條符號及關係類型命名的方式來說明兩項之間的關聯性。

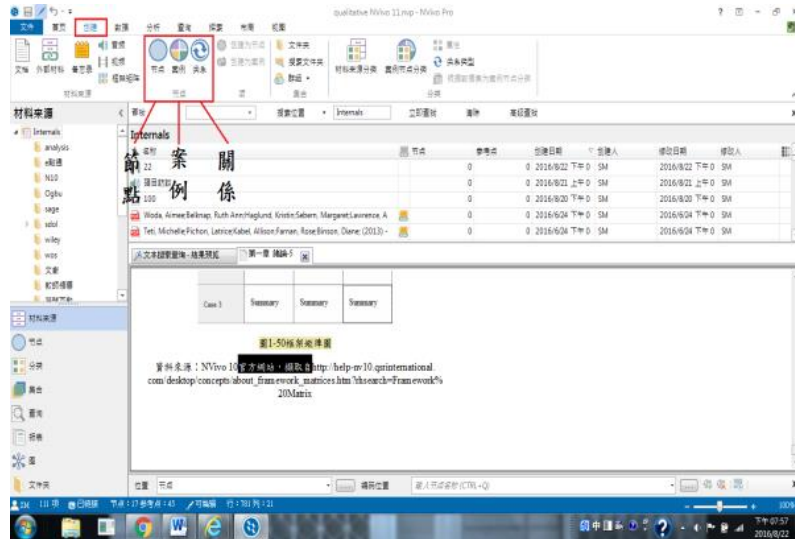


圖 1 創建的節點

點選新建關係類型（New Relationship Type）以產生一個關係類型，所謂的關係是指藉由線條符號的使用及關係類型的命名來說明兩項間關聯性的一種節點，因此關係的組成會包含自（來源項目）、至（目標項目）和關係類型三個部分。「自」（from）是關係的開端項，「至」（to）是所欲連結的目的項，關係類型則是用來說明自項與至項的關係（劉世閔、李至偉，2014）。要建立關係，必須先新增關係類型，關係類型可以是關聯（Associated）、單向（One Way）或對稱（Symmetrical）等三種不同關係類型，完成關係類型後，就可以新建關係節點，關係節點會存放在導航視圖節點的關係中（如圖 2）。

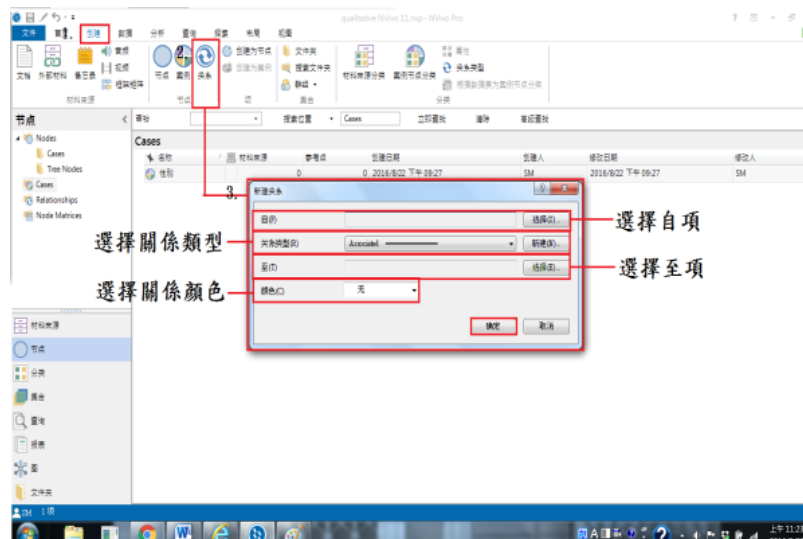


圖 2 新建關係步驟圖

如欲打開自項/至項，可先點選節點的關係，再點選關係裡的項，就可打開自項與至項（如圖 3）。

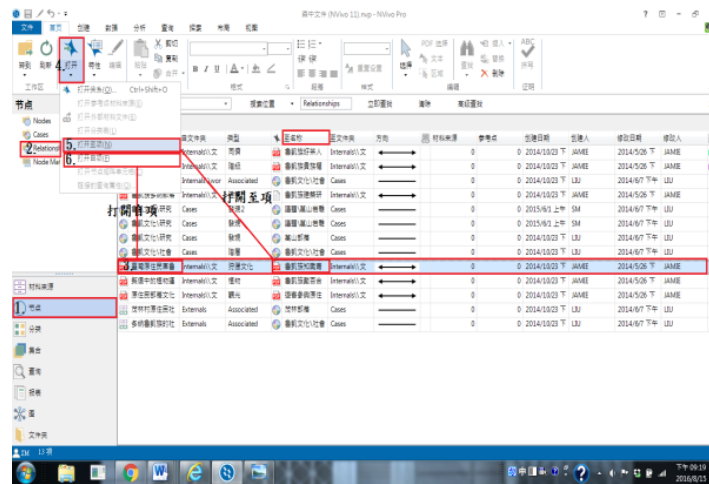


圖 3 打開自項與至項

在過去幾年中，社會關係圖被證明與群體的表现密切相關，代表一個群體內的社會關係。社會關係圖是種社會測量的圖示法。在社會關係圖中，每一個人回答同儕每個問題的清單，社會關係圖可以圖形方式表示這些回應 (García-Magariño, Medrano, Lombas, & Barrasa, 2016)。關係類型是根據數據集為案例節點分類，研究者可以根據數據集分類列中的值為案例分配屬性，鏈接好關係後，運用社會網絡分析把個案的關係呈現，NVivo 運用 SNA 的概念，把社會網絡分析功能分為兩大項，分別是網絡社會關係圖 (Network Sociogram) 與個體中心社會關係圖，網絡社會關係圖又可分為網絡社會關係圖與案例節點的網絡社會關係圖 (Network Sociogram of Cases) (如圖 4)，可以呈現研究資料中的人物或是其他外界社會資訊間的關聯性為何。

社會網絡分析作為一種應用性較強的社會科學研究方法，具有從宏觀和微觀層面對社會系統進行研究的優勢 (皮悅明、王庭照，2016)。網絡社會關係圖可以提供個案之間的社會關係互相比較的功能。案例間的關係被貼上標籤，在這種類型的社會關係圖中可能存在孤立的情況。

個體中心社會關係圖顯示所有個案連接到一個特定的個案(ego)。圖由頂點 (表示案例) 和邊 (顯示關係) 所組成，個體中心會被顯示為星形，個案之間的關係被貼上標籤。

案例節點的網絡社會關係圖的社會網路分析集中人或其他社會實體之間的聯繫。網絡社會關係圖在 NVivo 可以說明分析社會網路，透過將它們顯示為圖表-說明視覺化連接效果。

使用網絡社會關係圖對案例和他們的關係的人口進行社交網路分析，或者在從 NCapture 導入創建的 Twitter 資料集。

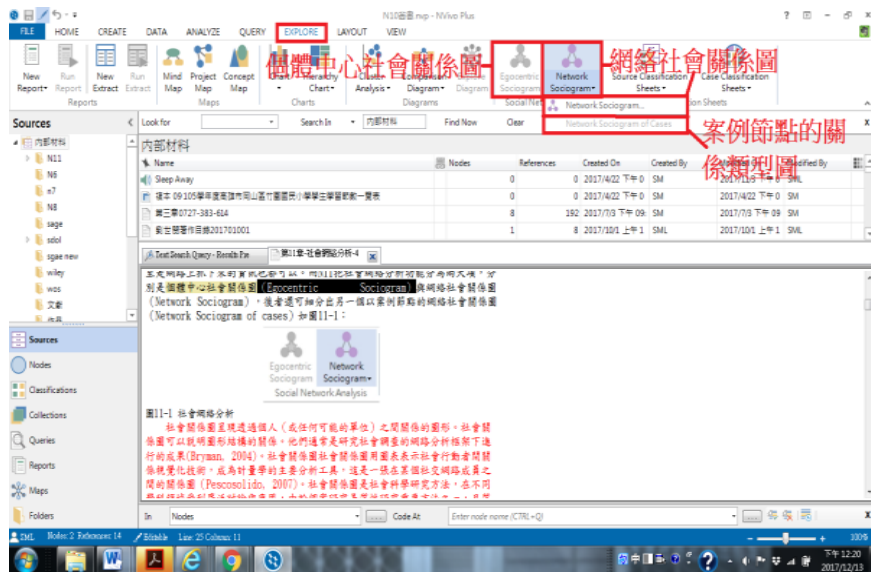


圖 4 社會網絡分析功能圖在 N11 之位置

N11 的 PLUS 版的社會關係圖是人或其他實體之間的社會聯繫的圖形表示，由頂點和邊所組成。頂點代表個人、團體或實體，邊表示頂點之間的連接或交互的線，具有箭頭指示關係的方向。使用社會關係圖來探索網路並回答有關社會相互依存的問題，例如：確定社區中的意見領袖或有影響力的人，揭示弱勢群體，研究不同社區的資訊流動。N11 提供了案例之間的社會關係互相比較的功能，二種圖的位置就在「探索」的社交網絡分析中，關係圖讓研究更加活化。

### (1) 網絡社會關係圖

網絡社會關係圖是在社會科學中，以研究社會實體間的關係連結以及這些連結關係的模式所形成多節點所構成社會結構的圖。社會網路由一個或多個特定如價值觀、理想、觀念、血緣、衝突等的微觀或巨觀類型鏈接起來，可以看出一個複雜的人際網路。網絡社會關係圖顯示指定的案例的群組如何相互關聯。該圖由點（案例）和線（關係）組成。案例間的關係被貼上標籤，在這種類型的社會關係圖中可能存在孤立的情況。

### (2) 案例節點的網絡社會關係圖

案例節點的網絡社會關係圖可以看出研究的個案與其他主題節點的交互作用，社會關係圖選項窗格，使用此窗格的選項可以顯示不同的關聯類型或更改頂點的顏色或大小，當在此窗格上選擇一個選項時，網絡社會關係圖需要重繪。

這些圖可以複製和匯出，亦可用 Twitter 的社會關係圖將數據組顯示為一個網狀圖，每個頂點代表一個 Twitter 使用者名，它代表回推和提及的邊（線條）連接。

### (3) 個體中心社會關係圖

個體中心社會關係圖(Egocentric Sociogram)顯示所有案例連接到一個特定的案例（自我）。圖由頂點（表示案例）和邊（顯示關係）所組成，個案的自我被顯示為星形，案例之間的關係被貼上標籤。創建個體中心社會關係圖，在明細視圖中，選擇案例，在「工具列」的「探索」選項上的「網路社會關係」組中，點選「個體中心社會關係圖」。

### (三) 結果與討論

質性研究在收集和分析資料方法可以包括：深度訪談、觀察、影片、個人的經驗或文件記錄的方法。質性資料分析(qualitative data analysis, QDA)可以分為兩個部分呈現，文字資料的呈現與視覺化資料的呈現，社會關係圖是視覺化的手法，可以鏈接個體與群體的密切相關。

Van Hoven 與 Poelman(2003)指出電腦輔助軟體的使用，可能會阻隔研究者與真實的世界。研究者透過簡單化、抽象化與轉化，可能對真實現象產生誤解。Miles 與 Huberman(1994)認為應該使用矩陣表、圖形、表單、網路圖等方式來展示資料，以便於研究者分析資料與確證所形成的理論。

國語科教科書中出現「桀」、「商紂」與「幽王」等亡國之君，很巧合的是這些亡國之君均寵愛美女，特別是幽王喜愛的「褒姒」，成為西周亡國主因之一。在文中似乎標榜這些君王不愛江山愛美人，驕奢淫逸，最後導致國家滅亡（如圖5）。



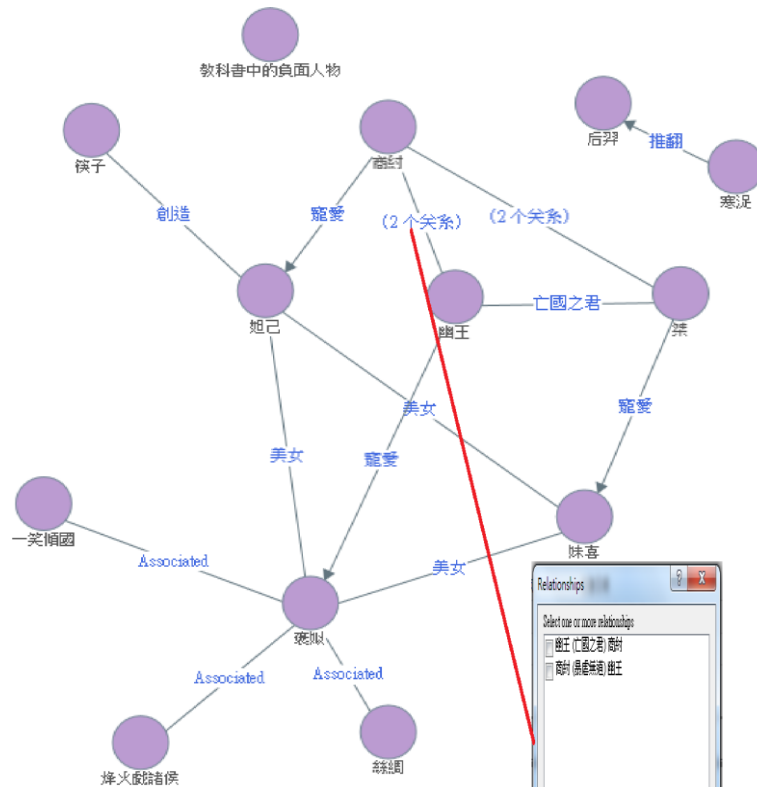


圖 5 國編版國語教科書負面人物網絡社會關係圖（註：2 個關係顯出「亡國之君」與「暴虐無道」兩關係）

如欲探討這些負面人物顯示在哪些課中，可運用項目模型的環圖，這種圖可將資料間的關係排列成環狀，並用線條指出項 (items) 間的關係，以褒姒為例，可以發現其在「64011108」、「64021108」與「64031109」三文檔（如圖 6）有關連性。

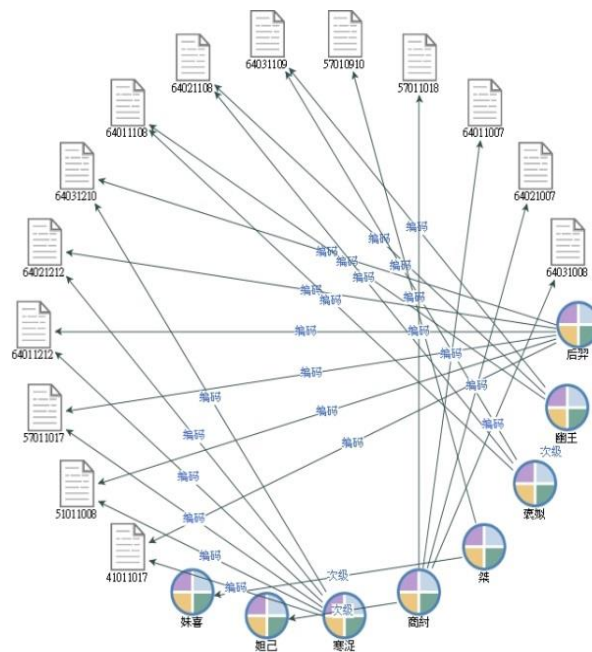


圖 6 國編版國語教科書負面人物的環圖

當點擊案例「后羿」，按右鍵「打開項」，后羿相關概念會出現在「41011017」、「51011008」、「57011017」、「64011212」、「64021212」與「64031210」這六課課文中。以「41011017」這課為例，它位於內部材料（internals）的1952年裡，覆蓋率是指那段文字占41011017全文的42.29%。在這六課中，說明后羿篡夏，被寒浞所弑，兩者均荒淫無道，最後少康中興夏朝，報仇復國：

[<Internals\\1952\\41011017>](#) - § 已編碼 3個參考點 [49.29% 覆蓋率]

后羿，做夏朝的宰相，他的野心很大，把夏帝相趕走，自己做起天子來……寒浞就把朝廷裏一班人都聯絡好，乘后羿打獵回來的時候，將他殺掉，自己做起天子來。(41011017)

[<Internals\\1962\\51011008>](#) - § 已編碼 3個參考點 [47.66% 覆蓋率]

像后羿、寒浞這一班人，使用奸謀暴力，取得一時的勝利，但是他們只知奴役人民，以滿足自己的慾望，最後沒有一個能得到好的結果。反之，對人民有大功德的政府，雖是一時失敗，只要有十方里大的地方，五百個民眾，精誠團結，奮發有為，像少康一樣，報仇復國，一定會成功的。(51011008)

[<Internals\\1975-3\\64031210>](#) - § 已編碼 2個參考點 [36.25% 覆蓋率]

后羿是個射箭的能手，但也一樣不會管理國家，得到天下以彼，還是天天去射箭打獵，把國家大事，都交給了他的寵臣寒浞去處理。寒浞的野心更大，他乘后羿打獵回來，宴樂醉倒的時候，將他殺掉，取代了后羿的帝位。(64031210)

在「57010910」這課中，說明暴虐無道的夏桀，蠻橫無道，不聽諫言，成湯擁有的土地雖小卻能與百姓莊敬自強，這樣的處境試圖影射成蔣介石在臺的情況，大陸同胞企盼他來拯救。

[<Internals\\1968\\57010910>](#) - § 已編碼 2個參考點 [49.24% 覆蓋率]

參考點 1 - 28.10% 覆蓋率

民國紀元前三千多年，夏桀當政。他不講道理，用種種專橫的手段，欺壓老百姓。無論別人怎樣求他、勸他批評他，他都不聽。成湯眼看著許多百姓，整天在痛苦中掙扎，沒有辦法再忍受下去；就答應他們的請求，帶領大家冒著風浪的危險，渡過滔滔的黃河，向南遷移。

渡河以後，成湯的新根據地只有七十平方公里，比起夏桀的土地來，面積真是太小了。可是，成湯和那些老百姓都充滿了勇氣和信心。(57010910)

参考点 2 - 21.15% 覆盖率

老百姓常常說：「夏桀呀！你什麼時候才滅亡？希望你快一點滅亡，我們情願跟你一塊兒死。」他門又說：「成湯啊！你為什麼還不來解救我們？」成湯見時機成熟，起兵攻夏，把夏桀活活捉住，也把夏朝的暴政完全廢除，開創了中國歷史上著名的商朝。(57010910)

如果研究以褒姒為主，那麼個體中心社會關係圖（如圖 7）會以她為星形的個體中心，與其他節點間進行交互作用。從圖 7 可以發現褒姒就是星形的案例，她與撕裂絲綢、一笑傾國、烽火戲諸侯與亡國之君四個節點有關係，這些課文的重點在周幽王為博美人褒姒一笑，錯拿軍機大事開玩笑，結果惹禍上身，身亡於驪山，斷送西周王朝，教科書將西周滅亡的主因推給褒姒，她也因而成為重要的事主與教科書筆下的禍源。

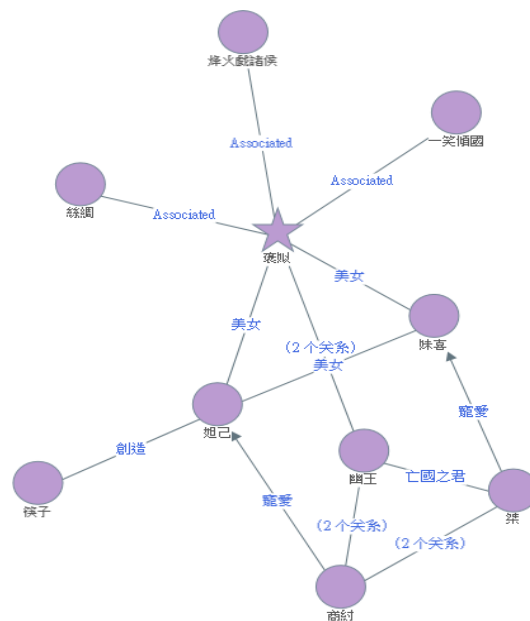


圖 7 以褒姒為案例節點網絡社會關係圖

有關褒姒的課文內容大多偏向其豪華驕縱、冷若冰霜與不苟言笑，幽王想盡辦法討好她，導致亡國，分述如下：

### 1. 節點：撕裂絲綢與一笑傾國

美女褒姒喜歡聽裂帛的聲音，她深得幽王寵愛，為了博取褒姒一笑，宮女將大匹的絲綢撕成條狀，絲綢高貴，用此描述此冰山美女狐媚偏能惑主。

#### 第八課 驪山烽火

周幽王非常寵愛褒姒……褒姒喜歡撕裂絲綢的聲音，幽王就特地每天叫宮女撕給她聽。褒姒雖然受到幽王百般寵幸，但是卻從來沒有笑容。幽王對她說：「你若是笑一笑，一定會增加無限嬌媚。無論如何，我要設法使你發笑。」（64011108）

### 2. 節點：烽火戲諸侯

幽王為博褒姒一笑，在驪山點烽火戲諸侯，這一笑的代價竟然是傾城傾國，最後下場是幽王被弑，成為亡國之君。根據『國語』記載幽王八年廢申后、去太子，引發申侯怒，於是他與繒、西夷犬戎攻幽王，幽王舉烽火徵兵、兵莫至。這次的戰爭，導致西周滅亡（龔維英，1990）。

褒姒忽然指著遠遠的一座臺墩，問那是什麼？幽王笑著說：「愛卿如何不識？這是烽火臺。」褒姒聽了，還不明白，幽王說：「在外敵來犯的時候，點燃了這烽火，附近的諸侯看見了，就會馬上帶兵來救。」褒姒這才懂得烽火臺的用處。幽王見褒姒不識烽火，一來要討好她，二來要賣弄自己的權力，就暗地叫人把烽火點燃起來……附近的諸侯看見了，連忙點齊兵馬，奔向驪山。到了驪山，卻見……幽王和褒姒正對坐著飲酒，哪有半個敵兵的影子？諸侯又驚又怪，面面相覷……只好默默的各自帶著兵馬回去。（64011108）

### 3. 節點：亡國之君

中國十大亡國之君中，桀、紂與幽王是當中聞名的前三名，以周幽王為例，幽王欲立褒姒為后，其子伯服（一作伯盤）為太子，廢申后與太子宜臼，宜臼只好逃奔申國求救，幽王前丈人申侯聯合犬戎在陝西臨潼東殺死幽王與伯服（褒姒之子），申侯、繒侯、許文公共立周平王（宜臼），於是宜臼成為東周第一位君王，課文描述如下：

後來，外敵真的來侵犯了，情勢非常危急，幽王派人在驪山上舉烽。任憑烽煙沖天，諸侯都不派兵來救。結果幽王被殺，褒姒被擄。西周王朝就這樣滅亡了。（64011108）

### 三、結語

學校教育應秉持中立原則，這項原則特指教育應中立於政治與宗教之外，但這項鐵律在政治意識形態的影響下，顯得脆弱不堪，在臺灣，當政治引領，教育似乎只能跟著翩翩起舞。課程原是教學所應呈現的內容，於是成王敗寇成為新政治操作的準則，倒是這些課文的史實與史觀成為質性研究者分析的好素材。

本研究選定 1952-1993 年的國語教科書為研究範圍，透過七次改版的歷史縱深，反映當時領導者心中的投射與隱藏的意念。如 Foucault 所言：權力即知識，教科書中負面人物的結局多半是失敗的，正向人物始終能反敗為勝。透過負面人物的敘說是種新鮮刺激的敘事嘗試，讓質性研究分析更為深入與精闢，這些人物在教科書上是有局限性的、無法文以載道的，這些負面教材背後提供一個新的視角，可重新審視臺灣的教科書從馴化、解放到多元的歷程，所扮演的角色是政治操作的明證。

本研究所謂教科書中負面人物主要是指被描述為暴虐無道（桀、紂與幽王），謀奪權位（后羿與寒浞）與禍媚人主，導致亡國（褒姒）的人物，這些人物的人格特質在教科書中並未見任何正向特質的描述用詞、評價也不高：

夏桀殘暴，但身為天子，仍可號令天下，根據韓非子功名篇分析：「桀為天子，能治天下，非賢也，勢重也。」因桀暴虐無道，於是，引發商湯革命，教科書描述湯的根據地「只有七十平方公里」，卻能解救苦難同胞，廢除桀的暴政，這隱含台灣土地雖小，需要保持莊敬自強、處變不驚，反攻復國指日可待。

紂王荒淫與專橫，殺叔父比干，將關賢臣箕子，對一名赤腳涉水不畏寒冷的農夫「剖開足脛加以研究」，於是，周武王糾合三千臣民，打敗獨夫紂，教科書隱含暴政必亡。

根據 2011 年出土的《清華簡》之發現，幽王烽火戲諸侯可能是編造的。但幽王寵愛褒姒倒是真實的，幽王廢申后與太子宜臼，宜臼逃奔申國求救，申侯聯盟的犬戎在陝西臨潼東殺死幽王與伯服（褒姒之子），家族鬥爭才是導致西周覆滅的主因。

在七次改版的國語教科書中，后羿與寒浞主要襯托少康的復國，強調他「有田一成，有眾一旅」，卻雄心萬丈，苦心經營，終於消滅寒浞，恢復夏朝。善射的后羿與寒浞在教科書中被描述為暴徒，為人民所厭惡。

中國歷史上的成王敗寇與歸因原則，說明亡國的桀、紂與幽王，在教科書中，其人格特質偏向負面描述，或許如孔子所說的：「君子惡居下流，天下之惡皆歸焉」。歷史鐵律下，革命成功則成湯、武，篡位失敗則為羿、浞。幽王失敗歸罪於美貌的褒姒，他本身荒誕不羈的措施，在歸因下，褒姒成為替罪羔羊。

歷史往往是由人所編寫、修改、杜撰與傳承，教科書是法定知識的化身，政府授權的教材，本身富含政治性與目的性，這些內容自有其一套價值觀與企圖。教科書中正面人物的描述，企圖讓學習者可以見賢思齊，而負面人物則希望見不賢而內自省，只是這些人物也可能因時間流變而翻轉，導致正面人物被忽略，豪傑成為叛逆，冷門人物被追捧，負面人物扭轉成為英雄的現象。

N11 利用社會關係圖視覺化效果，有助於學習與記憶，用圓點代表材料來源和節點，線條表達彼此的人際關係，可以了解個案的社會結構，用這些關係圖來呈現不同概念之間的連結關係，也可以做反省性的論證，有助於視覺化個案複雜的人際關係。當進行質性個案研究時，個案與團體間成員關係及結構，有助於了解個案複雜的人際與社會關係，提供質性研究者更佳的反設分析的方式。

#### 參考文獻

- 皮悅明、王庭照（2016）。教育研究視域中的社會網絡分析——從技術應用到方法論。陝西學前師範學院學報，2，27-31。
- 曹振國（2015）。例談反面素材的運用。高中生學習，2，12-13。
- 劉世閔、曾世豐、鍾明倫(2017)。NVivo 11與網路質性研究方法論。臺北：五南。
- 龔維英（1990）。"赫赫宗周 褒姒滅之"發微。江漢論壇，8，60-64。
- Borgatti, S. P., & Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of management*, 29(6), 991-1013.
- Dang-Pham, D., Pittayachawan, S., & Bruno, V. (2017a). Applications of social network analysis in behavioural information security research: Concepts and empirical analysis. *Computers & Security*, 68, 1-15.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cose.2017.03.010>

- Dang-Pham, D., Pittayachawan, S., & Bruno, V. (2017b). Exploring behavioral information security networks in an organizational context: An empirical case study. *Journal of Information Security and Applications*, 34, Part 1, 46-62. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jisa.2016.06.002>
  
- dos Muchangos, L. S., Tokai, A., & Hanashima, A. (2017). Stakeholder analysis and social network analysis to evaluate the stakeholders of a MSWM system – A pilot study of Maputo City. *Environmental Development*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.envdev.2017.04.005>
  
- García-Magariño, I., Medrano, C., Lombas, A. S., & Barrasa, A. (2016). A hybrid approach with agent-based simulation and clustering for sociograms. *Information Sciences*, 345, 81-95. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ins.2016.01.063>
  
- Groenen, C. J. M., van Duijnhoven, N. T. L., Faber, M. J., Koetsenruijter, J., Kremer, J. A. M., & Vandenbussche, F. P. H. A. (2017). Use of social network analysis in maternity care to identify the profession most suited for case manager role. *Midwifery*, 45, 50-55. doi:<https://doi.org/10.1016/j.midw.2016.12.007>
  
- Hambrick, M. E. (2017). Sport communication research: A social network analysis. *Sport Management Review*, 20(2), 170-183. doi:<https://doi.org/10.1016/j.smr.2016.08.002>
  
- Holland, J. (2007). *Tools for institutional, political, and social analysis of policy reform: a sourcebook for development practitioners*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, DC,: World Bank Publications.
  
- Lather, P. (2006). Foucauldian scientificity: rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 19(6), 783-791.
  
- McCarty, C. & Bernard, H. (2003). Social network analysis. In K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world* (Vol. 4, pp. 1322-1325). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781412952583.n463

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: .
- Milward, H. B., & Provan, K. G. (1998). Measuring network structure. *Public administration*, 76(2), 387-407.
- Otte, E., & Rousseau, R. (2002). Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences. *Journal of Information Science*, 28(6), 441-453. doi:10.1177/016555150202800601
- Reed, M. S., Graves, A., Dandy, N., Posthumus, H., Hubacek, K., Morris, J., . . . Stringer, L. C. (2009). Who's in and why? A typology of stakeholder analysis methods for natural resource management. *Journal of environmental management*, 90(5), 1933-1949.
- Scott, J., (2000). *Social Network Analysis: a Handbook*. Thousand Oaks Californie. Sage Publications.
- Van Hoven, B. V., & Poelman, A. (2003). Using computers for qualitative data analysis: An example using NUD.IST. *Journal of geography in higher education*, 27(1), 113-120. Retrieved October 03, 2006, from the Academic Search Premier database.
- Vance-Borland, K., & Holley, J. (2011). Conservation stakeholder network mapping, analysis, and weaving. *Conservation Letters*, 4(4), 278-288.
- Wanke, P., & Falcão, B. B. (2017). Cargo allocation in Brazilian ports: An analysis through fuzzy logic and social networks. *Journal of Transport Geography*, 60, 33-46. doi:https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2017.02.006
- Wellman, B. (1997). Structural analysis: From method and metaphor to theory and substance. *Contemporary Studies in Sociology*, 15, 19-61.
- Zheng, K., Padman, R., Krackhardt, D., Johnson, M. P., & Diamond, H. S. (2010). Social networks and physician adoption of electronic health records: insights from an empirical study. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 17(3), 328-336.



# 從逆境中突起—偏鄉學校學校本位課程變革的實例 分享

姜韻梅

臺中市桐林國小校長

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

## 摘要

近年來少子化風暴與家長學校選擇權意識高漲等挑戰造成偏鄉國民小學招生數不足的問題。本文旨在藉由描述一所偏鄉國民小學在生源不足及裁併校壓力之下，透過學校本位課程發展的變革歷程，探討實施背景、內外情境、願景建構、課程規劃實踐、以及因應策略，並進一步解析個案學校進行課程變革時遭遇的挑戰與助力，藉由發展優質學校本位課程，突破偏鄉學校困境，學生人數逆勢上揚，成為具有特色的學校，並減緩裁併校壓力。個案學校發展本位課程的經驗，可成為其他偏鄉小校發展學校本位課程的參考。

關鍵詞：偏鄉學校、少子化、學校本位課程

## A Case Study of School-based Curriculum Reform in a Rural Elementary School

Yun-Mei Chiang

Ph.D. Student, Department of Educational Policy and Administration National Chi Nan University

### Abstract

Coupled with the pressure of insufficient student enrollment and school mergence, the crisis of low birth rate and the rising awareness of parents' school choice challenge the survival of many elementary schools in rural areas in Taiwan. The current study aimed to share the successful experiences of a rural elementary school in recruiting students and establishing school's characteristics through the lens of school-based curriculum reform. Information such as the school background, the process of constructing vision, planning and implementation of the curriculum, barriers and limitations, as well as strategies to support the development of a quality school was discussed. This case study points a direction for other rural elementary schools to develop school-based curriculum.

Keywords : rural schools 、 crisis of low birth rate 、 school-based curriculum

## 一、前言

世界變化快速，加上經濟成長及交通便利等因素，21 世紀以來世界各國都市人口比例已經正式超過鄉村，臺灣從 1960 年代，大陸從 1980 年代，都市化的趨勢快速成長，城鄉人口差距急速擴大，偏鄉地區不僅出現產業消失，貧富差距，村落荒蕪，教育經費短缺，以及超額教師，流浪教師等現象，其中更重要的「少子化」現象，讓許多偏鄉學校面臨存廢與否的問題（吳璧純、詹志禹，2015）。少子化現象也使得家長更重視孩子的教育權，對於優質學校的選擇以及學校辦學績效的期許，讓資源不足的偏鄉學校雪上加霜。近年來，發展具有學校特色的學校本位課程使偏鄉學校有一線生機。

依據教部 105 學年度偏遠（含特偏）地區國民中小學校概況統計資料分析，臺灣的偏鄉學校約佔中小學總校數的 33%，大約 1,110 所學校（教育部統計處，2017），而人口增加率卻從 1991 年的 10.03%，1996 年的 7.87%，到 2001 年的 5.79% 逐漸下降，接著 2006 年降至 4.66%，2013 年人口增加率已降至 2.47%，2016 年更是降至 2.03%，明顯看出臺灣地區的人口發展急遽遞減。臺灣出生人口在 1999 年為 30 萬 8569 人，2001 年降至 24 萬 6381 人，2014 年 10 月之統計資料顯示出生人口數已經跌到 18 萬 3744 人，2016 年雖回升接近 20 萬，但長期來看，臺灣的總生育率從 2000 年的 1.68 人降到 2011 年 0.85 人左右（內政部統計處，2017），更是受到重大衝擊已經為世界最末，生育率世界最低的現象不僅造成消費水準降低、勞動力缺乏及政府稅收減少等嚴重問題，更是造成各教育階段就讀人口驟降，學齡兒童銳減，直接衝擊到國民小學各校招生狀況（林信男，2014），尤其是少子化浪潮讓偏鄉學校招生不足狀況更加嚴重。

依據教育部教育統計處之教育統計查詢網資料可以看出臺灣公私立國小學校校數這幾年的變化，公立學校自 100 學年度的 2,623 所到 102 學年度的 2,613 所，104 學年度的 2,599 所逐年下降，至 105 學年度已經降到 2,595 所學校，6 年內裁併將近 30 間國小，相對的私立學校校數自 100 學年度的 36 所到 102 學年度的 37 所，104 學年度的 34 所，至 105 學年度 35 所學校，校數維持在 35 間上下未見明顯減少。再由學生人數成長來看，六年來就讀公立國小學生人數大幅減少，公立學校學生人數自 100 學年度的 1,425,102 人到 102 學年度的 1,264,084 人，104 學年度的 1,179,134 人逐年大幅下降，至 105 學年度已經降到 1,138,131 人，6 年內在公立國小就讀的學生總人數減少近 29 萬（教育部，2017）。

臺灣因為少子化情形嚴重，學齡人口減少是可預知情形，與教育部統計資料公立國小學校校數及學生人數大幅減少結果相符，而私立國小學校校數六年來卻無明顯變化，始終維持在 35 間上下，不過學生人數卻自 100 學年度的 31,902 人到 102 學年度的 32,604 人，到 104 學年度為 35,226 人，人數穩定成長中，至 105

學年度已經增加到 35,751 人，6 年內私立國小校數維持穩定就讀的學生總人數增加將近 4,000 人（教育部，2017），公私立學校彼消我長情形，怎能不令人擔憂。

雖然「少子化」造成的諸多現象，非臺灣單獨面對，同時也是國際上許多國家目前亟欲解決或正在進行處理中之問題（Goh, 2011；黃宗顯、劉健慧，2010；嚴文廷，2014）。但是偏遠地區國小通常還具有地遠人稀、交通與生活不便、文化刺激與同儕互動少、以及亟需政府及民間挹注教育資源等特性，先天的競爭力便不足，加上現代父母學經歷提高，孩子生得少，對於孩子的受教權益以及教學品質非常重視，所以家長要為自己子女選擇一所適合其就讀學校的自主權意識逐年提高（王炎川，2007；楊伊茹，2010；Power & Cookson, 1999），會積極為其子女找尋一所符合他們心中所需的優質教育環境供其就讀（Shahid & Imran, 2010）。因此，為符合市場機制，行銷辦學特色，許多學校會辦理辦學說明會供家長參加，以期吸引學生人數，部分家長亦會蒐集優質、辦學有特色之學校清單作為選校之參考，甚至舉家搬遷或提早數年將戶口遷入學區，為的就是讓孩子有一所理想的學校可以就讀（黃雁鈴，2012）。

少子化浪潮與家長學校選擇權導致偏鄉學齡人口大量急遽流失，「少子化」現象迫使偏鄉學校面臨裁併校的壓力，偏鄉學校直接受到衝擊，許多小學連續二年沒有新生入學，有部分縣市因財務問題直接將偏鄉小校校長職位裁撤，改為分校或分班因應（佟振國，2015；阮筱琪、張彩鳳，2016），讓原屬於村落文化中心、居民信仰中心的偏鄉小校關閉荒廢，造成社區消失，學校倒閉（黃彥超，2016）。有的縣市直接關閉學校，財務健全縣市則不直接關閉學校，部分採「混齡教學」，也有縣市挹注經費鼓勵學校轉型為「實驗學校」，或是以「公辦民營」方式與基金會或民間團體合作，透過民間資源挹注與多元教育方式，翻轉偏鄉小校經營模式，找到永續發展的新契機（Bryant, 2010；林國賢，2017）。

近幾年教育部投入許多計畫及挹注大量經費到偏鄉小學協助學校發展特色，在校園景觀以及硬體建設上做了非常多的改變，部分學校因此發展出許多特色及主題活動，成為話題吸引家長們願意跨區將孩子送入就讀學校就讀，如雲林縣的樟湖生態國民中小學（寶智華，2017）。但也見到一些學校辦理的活動雖然有聲有色令人矚目，卻也不得不面臨學生數流失，走向裁併校之困境。因此偏遠學校不僅要能留住在地學生，也要思考校務該如何推動，才能辦出一所優質學校，在全國將近 2,600 間公立國小之中，且制度、教材、編制、與經費皆大同小異的條件下，脫穎而出，吸引學生前來就讀。從校舍建築、教師教學、課程規劃、環境營造、社團經營、社區參與等方面來看，學校本位課程規劃最能讓學校做出在地化及差異性，黃政傑認為（2014）「學校本位課程」不僅是學科，可以是科目或科目中的教材；「學校本位課程」也是經驗，是學生在學校情境、社區環境交互作用下，獲得的學習經驗；「學校本位課程」同樣也是目標，是一連串預定有組織的目標。

黃光雄、蔡清田二位學者（2015）指出「學校本位課程」同時可以是包含目標、內容、活動、評鑑的計畫，學校更可以透過「學校本位課程」的規劃，「學校本位課程」內涵的學科知識課程內容，進行課程的選擇、改變、調整，因地制宜，豐富學生學習經驗，提升較佳的學習內涵及品質，進一步優化教學及學習成效。因為其發展以「學校」為核心，結合學校人力和社區資源，重視學習者的「參與」、「合作」和「共享」的過程，並具有獨特性、完整性、綜觀性的特質，學校本位課程設計提供最適合學生學習的方案，在地出發更能讓學習者產生認同感及依賴情感，並與在地連結，建立學校獨特的風格。

2013年12月31日臺中市政府教育局公布「臺中市市立國民中學及國民小學整併作業要點」條文規定當學年度學生人在六十人以下時便要進行整併處理，本文作者服務的學校在同年面臨了裁併校的危機，在先天條件不足與後天少子化的雙重壓力下，從教師教學、課程規劃、環境營造、社團經營、社區參與等方面開始進行一系列的變革，本文的目的是描述發展與建構在地化校本特色課程的過程以及達到吸引跨區學子就讀的經驗，作為其他偏鄉小校發展學校本位課程的參考。

## 二、研究方法

### （一）個案學校簡介

個案學校位處中部偏鄉，校地不到一公頃，西元2001年遭逢921大地震，校舍嚴重損毀全部拆除重建，學區人口開始大量流失，社區地域廣大，居民務農為本，經濟來源不穩定，年輕人離鄉背井打拚，社區適婚人口逐年減少，老舊社區加上地處偏鄉資源不足，人口外移導致學齡人數逐年下降，2012年六月送出17位畢業生，全校學生人數降至50人以下，現（2017年）有班級數6班，學生81人，教職員工18人。

### （二）資料來源

本文透過蒐集個案學校校務會議紀錄、社區里民會議紀錄、教師社群對話紀錄等資料，如個案學校安排週三下午會議時間讓老師就學校本位課程內容進行深度對談、或利用家長會開會時間讓家長知道少子化帶給學校的危機，還有村民了解偏鄉小校面臨社區人口老化，在地學生流失的問題後，提供社區可利用之資源，作為規劃學校本位課程活動之參考。

另外蒐集學校教師進入社區實地踏查規劃課程的心得紀錄、教學教案設計、學生學習單的撰寫、期末成果展現分享之影像、以及教師同儕教案互評表，還有專家諮詢會議中提出的意見與建議、執行學校本位課程的影像記錄、教師教學後

自省表、家長回饋意見單、學生課程計畫表與學生的文創商品設計，還有社群媒體如臉書、line 群組上家長及社區人士對本位課程實施的回應、建議或想法等文本資料。

### （三）資料分析

作者依據 2013 至 2017 年所蒐集之上述文本資料，依照性質、類別、內容之特性，加以分析及歸納，將個案學校學校本位課程之發展實踐歷程分為「草創醞釀期」、「發展修正期」、「成長豐收期」三個時期。

## 三、學校本位課程的發展實踐歷程

學校是學生為主體的學習環境，尤其在偏鄉地區，「學校」更是學生獲取知識歷程的主要管道，甚至是唯一管道。而「課程」是學習的靈魂，因此如何規劃設計一套符合在地文化，結合社區特點，發展學校特色，建構多元學習內容，同時展現學生優勢能力及成果，並能兼顧知識、情意、技能的學習內涵又富創意的「學校本位課程」，是個案學校三年來努力的目標。茲將個案學校數年來運作迄今的學校本位課程發展歷程，簡要敘述如下：

### （一）草創醞釀期—由對話開始

#### 1. 內部對話，溝通交流

個案學校透過學年教師時間，專業社群會談及校務會議等不同性質會議，集結行政人員、社區耆老、發展協會、退休校友及教師，以「永續」願景進行主題討論，由校名源由、校徽設計意涵、到學校每塊磚瓦及圖騰，還有學校周邊社區可利用之人、事、物等資源逐一探討，接著進行 SWOT 分析，將學校優弱勢即可發展性，作為學校本位課程的發展利基。學校與社區具有密不可分的關係，發展學校成為社區的學校，建立社區成為學校的社區，是校長重大的任務與挑戰。因此，個案學校在發展校本課程的過程中，也邀請社區發展協會進行深度會談，提供意見以協助學校發展課程，有導覽人員需求時，社區也是不遺餘力提供各項服務，建立學校與社區密切連結與生態意識，營造永續發展觀念。另外，學校鼓勵教師參與「教師專業發展評鑑」與「教師專業學習社群支持計畫」，藉由教師同儕之間的「專業對話」、教學觀察與紀錄、公開課、議課、共備模式等，協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質及成效。

## 2. 特色營造，打造亮點

個案學校位在山林之中，擁有豐富便利的自然資源，學校充分利用自然環境資源，發展各年級生態學校本位課程，更致力於「全人教育」，發展每位孩子的獨特性及多元興趣，規劃小提琴、舞蹈、棒球隊、籃球、扯鈴、繪畫、書法、陶笛等團隊，讓孩子學習不同才藝，發展天賦，所以每個孩子能快樂學習，自信有禮，發揮潛能，表現亮眼。個案學校也積極到學區內幼兒園進行宣導，或是帶學生出去參加社團活動及表演，展現學生的優質表現和學校辦學績效，同時也承接推動計畫以改造個案學校體質，例如在校內推動學校本位課程、多元社團，也配合教育局各科室，辦理各項專案計畫或接辦資源中心業務，如：教師專業發展評鑑、專業社群、戶外教育、國際教育、書法教育、品德教育、美感教育、行動學習計畫等等，利用各種管道行銷個案學校。

## 3. 專家諮詢，協作成長

個案學校的教學團隊提出學校本位課程架構及課程內容之後，進一步向教育局及大學團隊申請計畫，奉核後便開始執行，例如，「閃亮大臺中--特色遊學旗艦計畫《揚帆啟航·臺中遊學》」四年計畫，結合學校、產業、社區代表，整合體制學校與創擬學校之教育資源，促進教學活化，增進教育效益，協助學校形塑「遊學」導向的學校創新經營模式；另外，申請「師資培育之大學系統性協助偏鄉中小學實驗試點學校典範計畫」，藉由大量經費的挹注，以及各領域學者專家的指導，協助個案學校持續發展學校本位課程及數位能力，透過星期三或四下午的時間進行理念講授、專業對話、課程設計、實地踏察等等方式，提升教師教學能力並精進教學技巧，協助教師增能使學生受益。

藉由多項計畫經費的挹注，個案學校在教師專業成長、充實學校設備有所斬獲，大學師資人力與資源的引進增進教師專業能力，數位科技設備的添購激化學生行動學習能力，展現學生多元、創意能量，強化學生學習成效。個案學校經由初始的多方對話發展出校本課程的雛形，大量經費的挹注，也為具學校特色的校本計劃提高可行性。

### (二) 發展修正期—楷模學習

經過半年的討論規劃，個案學校的教學團隊提出了以「永續」為願景，「健康樂活、自然關懷、深耕在地」為主的概念，設計了「同遊山林--生態自由行」的學校本位課程架構，從一到六年級共計 12 個教學活動，期盼學生透過課程學習，了解學校發展歷史與景物意涵，親自走踏社區每個角落，觀察體驗社區在地文化，以及理解社區產業發展及困境，進一步培養愛護大自然，關懷在地文化，進而愛惜土地，關懷他人需求，貢獻自己能力，成為良好的世界公民。

### 1. 同儕交流

經由每位教師在學期的課程實做後的反思、檢討，諮詢專家、學者審閱之後的建議，還有學生的心得感想，社區協會的回饋，教師群彼此的課程評論，每學期個案學校會在期末進行會議，整合多方意見，經討論確定後請教師進行內容調整修正，以利於下一位教師施做。教師們透過實際討論，由教授專家帶入 12 年國教課綱、核心素養等相關概念，並透過一系列的測驗活動，教師學習到具體策略來檢視個案學校現有學校本位課程的內容，活化教師思維，並鼓勵成立教師團隊，善用同儕力量，多溝通與鼓勵閱讀相關教學案例，活用標竿與楷模學習。當教師思維改變，才有辦法教導現在的孩子，培養他們面臨未知的世界時，所要具備的知識、技能與態度。

### 2. 楷模學習

為增進教師經驗，個案學校會定期參訪鄰近縣市的楷模學校，由研究者親率教師與對方教學團隊進行對話，並請卓越學校提供經驗分享，以增進教師視野，擴充個案學校本位課程內涵。比如參訪鄰近自然科學博物館的忠明國小，學習如何運用「原生種植物教材園」及校園植物，研發循序漸進的主題性課程，引導學童透過實地的觀察接觸或動手做等活動，發展校本教材；以及前往都市裡的綠茵小學--上石國小，透過「科學 OPEN 講」的校園生態探索課程，體驗智高機器人手創樂趣，學習如何將資訊融入教學，見證典範團隊的形成，激勵個案學校教師的團隊動力。

### 3. 典範再製

為瞭解如何結合社區資源，人力和物力來發展學校本位課程，豐富學校本位課程的質與量，行政團隊更是前往曾獲「2013-2015 年營造空間美學與發展特色學校」特優，與 2014 年榮獲「教學卓越比賽」金質獎的彰化縣螺陽國小取經。透過多次的對話與討論，讓個案學校不止學習到特色學校的經營模式，也從典範學校發展歷程與參與人員的經驗分享，建構正確策略，累積知識，奠立個案學校校本特色課程的成功基石。

#### (三) 成長豐收期—學生數增加

個案學校三年來結合校本特色課程、社區人文、地方產業及學校特色為發展主軸，規劃出全面性的教學模組及遊學課程，並獲選為臺中市「閃亮大臺中特色遊學基地」學校，提供個案學校學生以及遠道而來之他校學生進行「學校本位課程」學習，透過體驗增進知識，建立愛護大地與永續觀念，喚起孩子親近自然，珍惜守護著瑰麗的土地。同時，朝向「特色學校」發展，重視在地文化、也加強



國際教育、美感教育、教學創新、行動學習等發展，成效卓著，學校受到外界與家長肯定，打造優質學校品牌建立好口碑，跨區就讀學生日益增多，個案學區流失的學生陸續轉回個案學校就讀，減緩裁併校危機的壓力。

個案學校全校人數自 2012 年 6 月的 49 人不斷成長，至 2016 年 9 月達到 70 人，成長率提升 43%。由學生來源結構仔細分析，2016 年新生入學人數中，原學區學生人數只有 2 位，跨區就讀者 15 位，學生成長率高達 750%，而由戶政資料顯示，2017 年 9 月入學之新生入籍者已經達到 20 人，2018 年 9 月預計入學之新生入籍者也達 20 位，2019 年 9 月預計入學之新生入籍者甚至經高達 22 位，成果豐碩。

個案學校藉由學校本位課程的變革，帶動整個學校師生積極向上，樂在學習，不僅擺脫裁併校的危機，也突破「少子化」的困境。

#### 四、實施學校本位課程的挑戰與助力

偏遠小校在行政人力及教學資源不若都市學校充裕，加上面臨「少子化」生源不足的雙重壓力之下，必須結合民間力量與資源，與政府和民間機構共同協力、配合，攜手發展偏鄉教育、協助弱勢兒童（張奕華、劉文章，2012）。許誌庭（2014）則提出可運用文化、空間、社會等因素的共同作用來理解及看待偏鄉問題，故個案學校利用在地資源發展學校本位課程，將學習場域擴展到社區，擴大學生對學校周邊的認識以及文化的理解，並成為辦學特色吸引更多學子入學就讀，減少裁併校危機是為可行之策。

個案學校運作「學校本位課程」至今，遭遇不少挑戰但也得到不少助力，茲將實踐過程中遭遇的挑戰與助力分述如下：

##### （一）學校本位課程發展之挑戰

##### 1. 干擾課程規劃及執行之因素

個案團隊規劃及實踐學校本位課程初期，因為不同年級分有不同的單元主題，加上並無統一時間實施教學、只規定每學期由班級導師自行融入各領域教學或利用彈性時間實施教學，並容許各年級依照班級學生特殊需求進行課程更動。故少數班級因為天候因素無法進行戶外教學，或是社區達人和專業人士聘請之問題，無法配合時，進行單元抽換，導致該班級學生無法接受到完整的學校本位課程。

## 2. 行政人員與老師的配合度

個案學校辦學獲得肯定，故常有長官來賓、外校人員到校參訪，或慕名而來要求體驗學校本位課程的官方或非官方單位，業務量大增造成，學校人力負荷，導致學校行政人員因為要應付額外行政工作，增加本質工作負擔，教師們也因跨區就讀學生數增加與學校辦理太多活動，干擾教學感到困擾。但是學校課程要改善，教師教學品質同時要提升，才能有優質的學習環境，因此雖面臨這些狀況，除了經由行政程序獎勵教師外，研究者仍不時激勵教師為了應付多變複雜的教育環境，「變革」是唯一的道路。

### (二) 學校本位課程發展之助力

#### 1. 化繁為簡，持續精進

為了活化教學及改善校園軟硬體建設，個案學校爭取多項計畫經費，但計畫過多會干擾教學，教務處便利用寒暑假備課時間，提出預定執行之計畫，由教師團隊依照計畫的目的和內容進行整合，並融入學校本位課程中實施、以達最大效益。例如將戶外教育活動、教師專業發展評鑑、專業社群發展等多項計畫之重疊或內容相符合處，予以合併，教師只需進行一到二次教學，便可整合目標、執行方式及填報成果，減少影響授課時間。同時，透過不同計畫的申請實踐，個案學校教師對於「學校本位課程設計」、「統整課程」、「有效教學」、「協同教學」等革新概念更能理解，雖然對於習慣傳統教學模式的老師是個巨大的衝擊，但是透過團隊共同實踐、反思、對話的歷程，將改變落實在實際教學之中，也為形塑個案學校教師專業發展及建構校本特色課程奠定良好的基石（甄曉蘭、鍾靜，2002）。

#### 2. 人力支援，雙贏思維

為凝聚社區與學校發展共識，並擴大學校本位課程效益，個案學校與社區發展協會、社區志工合作，共同辦理「世界地球日」生態環境課程、「親山近海樂遊屯」遊學課程，深化個案學校本位課程內容外，並加深與社區人力資源的互賴關係，共同成長。另，邀約其他團體或是大專院校進入校園，擴大「人力」來源，辦理「假日生態學校」、「特生保護中心」、「蝌蚪學堂」、「阿罩霧自然農」等保育生態活動，豐富學生學習內容讓師生受惠外，同時提供他們造福偏鄉與服務學習之管道，達到雙贏局面。

## 五、討論與結語—愛在偏鄉，築夢踏實

偏鄉小校的存在價值絕非以學生人數多少為依歸，教育本是翻轉人生，爭取向上流動的關鍵，保障學童「受教權」為偏鄉學校存在的最大價值，而小校小班

的教學模式，具有無限創新的教育可能，藉由做中學等教學模式，個案學校將「學校本位課程」融入教學課堂中，大自然即為教室，社區景物成為生動的教學教材，教師帶著學童走出戶外，透過解說、觀察與學生體驗，思考後，再到生活中得到驗證，並將學習到的知識落實在生活之中，可說是一種「全人化」的成長和自信的培養。

個案學校在進行課程變革規劃時，邀請多位專家學者到校講授課程發展理論與實例介紹，並透過實做、體驗及分享，讓老師理解課程發展思維的轉變要以學生學習為主體，為發展重心，從「老師」可以「教什麼」，轉變成「學生」應該「學什麼」。因為外在環境改變太快，教師已無法單打獨鬥應付，教師間要彼此合作，結合眾人之力，成立專業社群，互相討論與研究，規劃優質課程提升專業能力成為優質教師，因為教師是課程實施時的靈魂人物，優質的教師才能在課程發展中扮演關鍵的重要角色，增進課程品質與效能（吳清山，2005）。

發展學校本位課程時，個案學校雖面臨教師對話時間不夠、少部分老師教學未能落實、老師專門知識及生態知識的不足、各年級課程主題的連貫性有缺漏、學校本位課程的永續發展性、經費挹注不足等問題，但是分析個案學校本位課程發展歷程，可知該校在進行課程前，團隊都先縝密評估進行溝通，教師團隊共同討論、提出意見，並以各種角度思考正負面影響，共同想出因應的策略來調整、改善學校本位課程內容。由此可知，學校本位課程的發展初期需要由基層教師的專業對話，透過對話分享，老師和行政人員組成的教學團隊才能有好的開始，呈現由下而上的對話機制，建立彼此的信任，尤其是研究指出校長必須提供相互關懷的場域，更助於推動特色課程（黃泮翔、何俊青、邱莉蕓，2013）

任何的改革都需要合理化與正當化的訴求，但教育變革的政策規劃與執行間需要無縫接軌，必須藉由學校教育現場的實施，才能體現改革的成效。當學校出現「上有政策，下有對策」的現象，意味著變革成效將大打折扣（陳聖謨，2013）。因此，學校領導人也就是校長，更要成為翻轉思維變革的首要對象，不僅要具備課程領導推展學校本位課程發展的能力，還要有增進生態和產業教學知識與課程設計能力，並能認識不同的教育面貌，與教育潮流接軌，同時要有開放的心胸面對教師、家長、社會的挑戰，並積極營造讓教師感受到可信任，有安全的學校氛圍，教師們才會投入對話與分享，願意配合變革。

當學校學生逐年減少，面對裁併校危機，偏鄉學校首當其衝，營造學校特色、建立品牌，點亮學校特色被看到，才有機會展現學校的優質。學校存在社區之中，沒有了學校，社區也將沒落，所以學校需要連結社區，共同建構學習網絡，讓「學校社區化，社區學校化」（江嘉杰，2017），故個案學校結合社區環境發展學校本位課程，共同攜手努力，不僅為學校帶來活水，更是為社區帶來生氣。

學生能否「受益」是辦教育的目的，校園是為學生而存在，不是為「教師的工作」而設立，也不是為校長的「辦學績效」來努力。以這樣觀點處理，將你心換我心，讓大家進一步了解教育的工作意義及價值，當意見仍無法達成共識時，把「學生權益」放在最上位思考，以「學生獲益」為最後評斷，相信許多問題便迎刃而解，校務的推動會更佳順暢，學校存在的教育價值性就不再以「人數」為最大考量，而是學校教師透過由下而上模式，落實偏鄉學校本位特色課程建構，願意主動積極改變思維，藉由行動參與，教學方式的翻轉，學生達到最大學習成效，才是偏鄉學校推動課程變革的最大效益。

### 參考文獻

- 內政部統計處（2017）。擷取自<https://www.moi.gov.tw/stat/>。
- 王炎川（2007）。臺灣另類學校家長教育選擇權意識發展之研究--以宜蘭慈心華德福學校為例。擷取自<http://dspace2.lib.nccu.edu.tw/handle/140.119/39186>
- 江嘉杰（2017）。偏鄉國小校本特色課程的在地實踐。臺灣教育評論月刊，6（5），90-95。
- 佟振國（2015）。少子化衝擊 投縣6國小分校、分班列觀察名單。擷取自<http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1482949>
- 吳清山（2005）。優質學校中課程發展、教師教學與專業發展之指標內涵及實踐策略分析。教師天地，134，21-31。
- 吳璧純與詹志禹（2015）。偏鄉教育創新發展。教育研究月刊，258，28-41。
- 阮筱琪與張彩鳳（2016）。3小校熄燈 裁併校地轉型他用。國語日報。擷取自[http://www.mdnkids.com.tw/news/?Serial\\_NO=97632](http://www.mdnkids.com.tw/news/?Serial_NO=97632)
- 林信男（2014）。臺灣生育率世界最低，中研院：未來人口少、老、窮。擷取自<http://www.ettoday.net/news/20141110/423961.htm>
- 林國賢（2017）。《雲林公辦民營第2校》導入美國KIPP 拯民國小下學年營運。擷取自 <http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/1110508>
- 張奕華與劉文章（2012）。教育正義的實踐觀點與個案分析。教育資料與研究，106，1-22。

- 教育部統計處（2017）。擷取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Default.aspx>
- 許誌庭（2014）。偏遠地區教育困境-空間、社會與文化。教育人力與專業發展，31(1)，33-42。
- 陳聖謨（2013）。教育政策與學校對策—偏鄉小學轉型優質計畫實施之個案研究。教育研究學報，47(1)，19-38。
- 黃光雄與蔡清田（2015）。課程發展與設計新論。臺北市：五南。
- 黃宗顯與劉健慧（2010）。少子化對國民小學的衝擊及其因應策略：香港的經驗及啟示。教育政策論壇，13（2），159-196。
- 黃彥超（2016）。偏鄉小校發展之思維：學校特色發展。臺灣教育評論月刊，5（5），38-42。
- 黃政傑（2014）。課程設計（初版二十四刷）。臺北：東華。
- 黃滄翔、何俊青、邱莉蓁（2013）。國小校長推動學校特色課程之策略分析。現代桃花源學刊，3，84-99。
- 黃雁鈴（2012）。私立小學行銷策略之探討。臺灣教育評論月刊，1（14），33-36
- 楊伊茹（2010）。我國國民小學教育選擇權之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育學教育行政研究所，屏東。
- 甄曉蘭與鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報：教育類。47(1)，1-16。
- 嚴文廷（2014）。吳思華：臺灣教育面對「三化」大挑戰。擷取自<http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS9/9067807.shtml>
- 寶智華（2017）。偏鄉校長領攀百岳看到孩子改變了。擷取自<https://tw.appledaily.com/new/realtime/20170101/1025482/>
- Bryant, J. A. (2010). Dismantling rural stereotypes. *Educational Leadership*, 68(3), 54-58.

- Goh, E. (2011). Predicting parental intentions behind public school selection using the theory of planned behavior. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 8(2), 97-110.
- Power, J. M., & Cookson, P. W. (1999). The politics of school choice research: Fact, fiction and statistics. *Educational Policy*, 13(1), 104-122.
- Shahid, N. K., & Imran, M. Q. (2010). Impact of promotion on students' enrollment: A case of private schools in Pakistan. *International Journal of Marketing Studies*, 2(2), 267-274.



# 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](mailto:ateroffice@gmail.com) 【臺灣教育評論學會】。

# 臺灣教育評論月刊第七卷第二期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「Maker 教育」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第二期將於 2018 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2017 年 12 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

隨著「自造者運動」的興起，加上科技及資訊發達的催化，人們可以透過許多管道截取所需的資源互相學習，人人皆可以成為「自造者」或「創客」(Maker)，發展自身的創意、創新與創造未來的無限可能。但在培養「創客」的過程中，如何結合教育系統進行推廣，讓民眾了解創客精神，並一起加入自己動手做的行列，儼然已成現今重要的課題。是故，本期撰稿重點希望可以透過評論 Maker 教育的趨勢與課程，如何在傳統教育中加入創新且富有創作精神的創客課程，如何讓學生學習透過動手做來解決問題，藉以改變學生對事物的看法，進而在未來更積極的去實現自我理想；又，除了透過教育讓學生學習自我探索及動手做的實作，該如何鼓勵學生思考「makers」可以怎麼利用設計讓世界變得更美好。

第七卷第二期輪值主編

魏炎順

國立臺中教育大學人文學院院長

曹筱玥

國立臺北科技大學互動設計系專任副教授

# 臺灣教育評論月刊第七卷第三期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「幼兒園師資培育」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第三期將於 2018 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 1 月 20 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

良好的教師專業能力為優質教育品質的必要條件。因此，師資培育素為教育專業人士所關注，因事關全民而為社會所關心。幼兒階段之教保服務，原分立為托兒所與幼稚園兩大體系，自 101 年起，整併為單一的幼兒園。因此，在從業人員之培育上，也就由原有之保育員與教師制度，轉變為現今之教保員與教師之整合規劃。然而，在調整培育課程、培育系科認證與實習等各層面之規劃與實作過程中，已引發各界不同的見解，因此亟需專注此議題之有識之士，提出睿智的評論與建議。本期主題期望能在幼兒園師資培育之政策、課程、實習制度、成效檢核等相關議題加以評論，以期能提供具體建議，協助幼兒園師資培育品質之提升。

第七卷第三期輪值主編

鄭青青

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任

林以凱

朝陽科技大學師資培育中心助理教授

## 臺灣教育評論月刊第七卷各期主題

第七卷第一期：**實驗教育如何實驗**

出版日期：2018 年 01 月 01 日

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 月 01 日

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第五期：**教師會與教師產業工會**

出版日期：2018 年 05 月 01 日

第七卷第六期：**特色課程與招生**

出版日期：2018 年 06 月 01 日

第七卷第七期：**營利與非營利私校類型**

出版日期：2018 年 07 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第九期：**程式設計入課綱**

出版日期：2018 年 09 月 01 日

第七卷第十期：**中小學輔導機制與人員**

出版日期：2018 年 10 月 01 日

第七卷第十一期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 11 月 01 日

第七卷第十二期：**高教深耕計畫**

出版日期：2018 年 12 月 01 日

# 文稿刊載非專屬<sup>1</sup>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<sup>2</sup>)

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

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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。

# 臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國                                      年                                      月                                      日				
投稿期數及名稱	民 國                                      年                                      月                                      日 ， 第                                      期 該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 專論文章				
字數					
文稿名稱					
<b>作 者 資 料</b>					
第一作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL :			
	FAX :				
	E-mail :				
	Address :				
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)	鄰
		路(街)	段	巷	弄 號 樓
第二作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL :			
	FAX :				
	E-mail :				
	Address :				
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)	鄰
		路(街)	段	巷	弄 號 樓

## 《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

### 壹、章節層次

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/tmctgsweb.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](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
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 臺中市北屯區廬子路 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](http://www.ater.org.tw)