

2018年11月

第7卷 第11期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 中小學輔導機制與人員

學生輔導向來是中小學教育中相當重要的一環。為了落實輔導工作，解決學校輔導人力不足，有效支援國民中小學教師輔導工作，改善教師工作負荷過重現象等，教育部國民及學前教育署除補助直轄市縣（市）政府設學生輔導諮商中心外，也補助高級中等以下學校及直轄市與縣(市)政府置專業輔導人員，並在國民中小學設輔導教師。然而，在相關輔導政策的推動與支持下，中小學輔導工作仍存有許多議題值得關注與探討。包括：(1)學生輔導諮商中心的定位、運作及其相關議題；(2)專業輔導人員及輔導教師的培育、認證與專業成長之相關議題

；……。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（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）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）

成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）

李隆盛（中臺科技大學教授及校長）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系退休教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

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）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

林海清（中臺科技大學文教學事業經營研究所講座教授）

陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

曹筱玥（國立臺北科技大學互動設計系專任教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

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）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）

鄭耀男（國立臺東大學教育學系教授）

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）

蔡逸舟（耕莘健康管理專科數位媒體設計科助理教授）

蕭國倉（彰化師大師資培育中心兼任助理教授）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）

戴建耘（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）

魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

輪值主編

評論

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

文章

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

專論

蔡進雄（國家教育研究院研究員）

文章

張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）

當期執編

方惠閔（國立臺中教育大學專案助理）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟、朱繡延（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

劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

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. 11 November 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)
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)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua 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 Science and Technology)
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(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)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles	Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education) Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles	Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research) Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)

Managing Editor

Fang, Hui-Min (Project,manager National Taichung University of Education)

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Peng, Yi-Wen ; Chu, Hsiu-Yen
(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 (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

學生輔導向來是中小學教育中相當重要的一環。為了落實輔導工作，解決學校輔導人力不足，有效支援國民中小學教師輔導工作，改善教師工作負荷過重現象等，教育部國民及學前教育署除補助直轄市縣（市）政府設學生輔導諮商中心外，也補助高級中等以下學校及直轄市與縣(市)政府置專業輔導人員，並在國民中小學設輔導教師。然而，在相關輔導政策的推動與支持下，中小學輔導工作仍存有許多議題值得關注與探討。包括：(1)學生輔導諮商中心的定位、運作及其相關議題；(2)專業輔導人員及輔導教師的培育、認證與專業成長之相關議題；(3)專業輔導人員及輔導教師人員的編制、角色、工作內容、工作壓力及與其他專業的合作之議題；(4)其他國家中小學輔導機制與作法等。

本期公開徵稿後，經收稿及匿名雙審後，共刊登 21 篇，包括：主題評論 9 篇、自由評論 12 篇。在主題評論方面，投稿者分別從不同的角度去探討中小學輔導機制、人員或案例，預期可讓讀者對本期之評論主題有更多的瞭解。而在自由評論方面，稿件的議題較多樣性，包括：生命教育、中小學教師借調、國中基測與會考英文閱讀測驗試題之比較……等，這些議題也都值得教育人員關心與探討。

非常感謝所有來稿的作者，感謝參與審稿的師長，感謝國立臺中教育大學專案助理方惠閔小姐協助擔任本期執行編輯，感謝臺灣教育評論月刊祕書處莊雅惠小姐及朱繡延小姐協助聯繫及處理許多行政上的工作，因為有您們的參與及協助，本期月刊才能如期出刊，由衷感謝！

王金國

第七卷第十一期輪值主編
國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

第七卷第十一期輪值主編
國立臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：中小學輔導機制與人員

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

- 許 家 驊 臺灣學生輔導政策對中小學學校輔導機制與人員運作之可能影響省思
／ 1
- 鄭 雅 靜
- 林 秀 勤 從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位／ 10
- 鄭 雅 丰
- 王 慕 羽 臺灣中等教育階段學校輔導工作系統之理想圖像：一個初探性的訪談研究
曾 昱 儒 ／ 15
- 林 怡 光 既有「瑜」，何須亮？－談國小專業輔導員與專任輔導教師之競合關係
／ 22
- 王 勝 忠 輔導制度的再審視－落實輔導工作的重要性與輔導人力資源現況之討論
／ 26
- 林 子 翔 國中專任輔導教師實施生涯輔導工作困境與因應策略／ 29
- 吳 明 隆
- 張 臺 隆 輔導教師進行校園霸凌事件輔導工作案例分析－以 OO 國中霸凌行為的個案為例／ 32
- 許 建 中 跨專業合作模式之學校輔導工作反思－以金門縣為例／ 43
- 羅 逸 平
- 黃 志 雄 從學前融合輔導實務談情緒行為問題需求學生的幼小轉銜與輔導／ 46

自由評論

- 徐 超 聖 發展國民小學生命教育學校本位課程特色之探討／ 52
- 黃 寶 園 中小學教師借調教育行政機關之權宜措施／ 59
- 李 宜 璟 國中基測與會考英文閱讀測驗試題之比較／ 62
- 陳 秋 蘭
- 鮑 清 源 超越二元對立的教育目的觀／ 71
- 張 菁 育 淺論美感素養之「觀看」－以阿恩海姆之視知覺張力說為觀點／ 75
- 蔣 力 陶 技職教育課綱變革中的共同科目教師／ 81
- 蔡 銘 修
- 方 慶 豐 五專恢復招生弊多於利－以機械科系為例／ 86
- 洪 榮 昌 高齡者運動參與打造活躍老化的銀髮年代／ 95
- 溫 富 榮 一所國小環境教育融入課程之實踐與分享／ 100
- 舒 富 男 偏鄉國中實踐國際教育之經驗與省思／ 107
- 陳 志 賢 淺論香港學校科主任課程領導的困難及其改善策略／ 112
- 吳 善 揮
- 張 訓 譯 虛擬實境運用於教育場域可能面臨的問題／ 120

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約／ 126
- 臺灣教育評論月刊第七卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明／ 129
- 臺灣教育評論月刊第八卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明／ 131
- 臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題／ 132
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 133
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表／ 134
- 臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 135

入會說明 ／ 139

入會申請書 ／ 141

封底

臺灣學生輔導政策對中小學學校輔導機制與人員運作之可能影響省思

許家驊

國立嘉義大學教育學系教授

一、前言

教育部在 2014 至 2018 年間，分別修正發布了學生輔導法（教育部，2014）、學生輔導法施行細則（教育部，2015）、教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點（教育部，2017）、教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣(市)政府置專業輔導人員實施要點（教育部，2018a）、高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法（教育部，2018b）等與學校輔導工作相關政策，其重點內容涵括學校輔導人員編制、資格、組織運作、工作內容、績效考核評鑑、補助置中小學輔導教師及專業輔導人員等配套措施。顯見教育部對學校學生輔導工作之重視，並希望藉此提升其輔導專業及專責程度，以落實學校學生輔導工作之執行運作。本文將先歸納臺灣學生輔導政策內涵及特色，再據之分析其對中小學學校輔導機制與人員運作之可能影響，並提出省思。

二、臺灣學生輔導政策內涵及特色

本部份以前述政策為範圍進行內涵及特色歸納。為利讀者對照原條文，以下各表之簡述保留原數字或國字標號。

（一）輔導人員編制

此項主要可分為專任輔導教師、兼任輔導教師、專業輔導人員三類，詳如表 1 各政策內涵所列。

表 1 輔導人員編制相關政策內涵簡述

內涵	政策描述
學生輔導法 (代碼 A)	第 7 條 主要規範：學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導責任。共同推動及執行三級輔導相關措施。
	第 10 條 主要規範：高級中等以下各級學校專任輔導教師員額編制。學校屬跨學制者，其專任輔導教師員額編制，依各學制規定分別設置。
	第 11 條 主要規範：高級中等以下學校得置專任專業輔導人員及義務輔導人員，專任專業輔導人員，

內涵	政策描述
	應由學校主管機關視實際需要統籌調派之。置專任專業輔導人員所需經費，由中央主管機關視需要酌予補助；其人員之資格、設置、實施方式、期程及其他相關事項辦法，由中央主管機關會商直轄市、縣（市）主管機關後定之。
學生輔導法施行細則（代碼 B）	第十一條 主要規範：高級中等以下學校專任輔導教師員額編制之計算方式。 第十五條 主要規範：學生輔導工作相關人員，包括各教育階段之學校教師、行政人員、教官、輔導教師、專業輔導人員、特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員等業務佐理人員，或曾任學生輔導工作職務之人員等。另列前項人員按其身分或專業別，依教師法、心理師法及社會工作師法等相關規定所應遵守之專業倫理規範。 第十七條 主要規範：高級中等以下學校及其主管機關應自中華民國一百零六年八月一日起逐年增加專任輔導教師及專任專業輔導人員，以達人員配置規定。
教育部國民及學前教育署補助置國中、小輔導教師實施要點（代碼 C）	六、(五) 主要規範：落實輔導教師專業聘任含輔導教師之選任及專業知能認定規定。
教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣(市)政府置專業輔導人員實施要點（代碼 D）	四、 主要規範：學校及地方政府應置專業輔導人員及督導人員
高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法（代碼 E）	第二條 主要規範：本辦法所稱專業輔導人員，指高級中等以下學校及各該主管機關依各規定聘用人員（學生輔導法、國民教育法、兒童及少年福利與權益保障法、偏遠地區學校教育發展條例），含專任專業輔導人員、社會工作人員或專任輔導人員、專業輔導人員。 第三條 主要規範：直轄市、縣（市）政府應以偏遠地區學校國民中學學區為範圍，至少置專業輔導人員

內涵	政策描述
	一人，並自中華民國一百零七年八月一日起，於五年內逐年完成設置。前項人員應配置於偏遠地區學校，由地方主管機關統籌協調其服務區域。
第四條	主要規範：學校主管機關得就轄內之專業輔導人員，每七人至多擇一人擔任督導人員。但總數未滿七人者，得視實際需求擇一人擔任督導人員。

(二) 輔導人員應具資格

此項主要依專任輔導教師、兼任輔導教師、專業輔導人員三類分別規定，前二類比照教師資格但需加註輔導專長或修畢輔導學分，後者則需具相關心理師或社工師資格，詳如表 2 各政策內涵所列。

表 2 輔導人員應具資格相關政策內涵簡述

內涵	政策描述
A	第 14 條 主要規範：各級主管機關應妥善規劃專業培訓管道，並加強推動教師與專業輔導人員之輔導知能職前教育及在職進修。
B	第二條 主要規範：國民小學輔導教師資格，共分專任輔導教師及現任校內合格教師兼任輔導教師資格。 第三條 主要規範：國民中學輔導教師資格，共分專任輔導教師及現任校內合格教師兼任輔導教師資格。 第四條 主要規範：高級中等學校專任輔導教師資格。 第十四條 主要規範：辦理初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員四十小時之職前基礎培訓課程內容，以及輔導主任或組長、輔導教師及專業輔導人員在職訓練課程內容。
C	六、（五）3、主要規範：專任輔導教師應具專業知能規定，應依一百零一年四月十二日臺訓（三）字第一〇一〇〇四六九六八 C 號令辦理。
D	二、 主要規範：依本要點補助之目的(一)充實專業輔導人員，健全高級中等以下學校三級輔導機制。所稱專業輔導人員，包括臨床心理師、諮商心理師及社會工作師。

內涵	政策描述
E	第四條 主要規範：學校主管機關得就轄內之專業輔導人員，每七人至多擇一人擔任督導人員。但總數未滿七人者，得視實際需求擇一人擔任督導人員。另列督導人員資格規定。 第五條 主要規範：公立學校及各該主管機關應公開甄選具臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書之人員擔任專業輔導人員，及其聘用、統籌調派、聘用員額之相關規定。私立學校應以私法契約、勞動基準法及相關規定辦理。

(三) 輔導機制組織運作

此項主要可分為成立學校輔導委員會、推行發展性、介入性及處遇性三級輔導工作，詳如表 3 各政策內涵所列。

表 3 輔導機制組織運作相關政策內涵簡述

內涵	政策描述
A	第 6 條 主要規範：學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導及其內容。 第 8 條 主要規範：高級中等以下學校應設學生輔導工作委員會，其組織運作及任務內容。 第 12 條 主要規範：學校教師、高級中等以下學校之輔導教師、專業輔導人員三類人員之之三級輔導職責內容，還有學生或其監護人、法定代理人，得向學校提出輔導措施違法或不當致損害其權益之申訴事項規定。
B	無
C	二、目的(二)(三) 主要規範：落實國民中小學輔導教師法定編制，有效支援國民中小學教師輔導工作。
D	六、 主要規範：國立學校及地方政府應於每年五月一日至五月三十一日間，擬具次學年度實施計畫申請補助之內容事項。
E	第七條 主要規範：學校主管機關應指定專責單位，辦理專業輔導人員之培訓、配置規劃、督導及考評等作業。 第八條 主要規範：專業輔導人員執行專業諮商、家庭

內涵	政策描述
	訪問、巡迴督導業務時，學校及各該主管機關應提供相關設備、經費及協助。

(四) 輔導工作內容

此項主要可分為輔導相關課程或班級輔導活動之授課、輔導服務及保密、輔導行政及督導考核，詳如表 4 各政策內涵所列。

表 4 輔導工作內容相關政策內涵簡述

政策	內涵簡述
A	第 9 條 主要規範：學校應由專責單位或專責人員推動學生輔導工作，工作內容及保存事項。 第 13 條 主要規範：高級中等以下學校應依課程綱要安排輔導相關課程或班級輔導活動，由學科專任教師或輔導教師擔任授課。專任輔導教師不得排課。但因課務需要教授輔導相關課程者，規定另定。 第 17 條 主要規範：學生輔導工作相關人員，負保密義務，不得洩漏。但法律另有規定或為避免緊急危難之處置，不在此限。另應謹守專業倫理，維護學生接受輔導專業服務權益。
B	第七條 主要規範：學校應針對介入性輔導及處遇性輔導之學生，列冊追蹤輔導及其工作內容
C	五、 主要規範：各縣市政府及國民中小學辦理輔導教師減授課、輔導教師及輔導人員聘任、三級輔導體制之運作機制及各人員之工作內容與督導考核事項。
D	六、 主要規範：國立學校及地方政府應於每年五月一日至五月三十一日間，擬具次學年度實施計畫申請補助及工作內容事項。
E	第十條 主要規範：專業輔導人員服務對象為學校具正式學籍之學生，及二歲以上就讀幼兒園之幼兒。其服務內容及辦理事項。

(五) 輔導工作績效考核評鑑

此項主要可分為內部自評及外部他評、專業輔導人員績效評鑑獎勵，詳如表 5 各政策內涵所列。

表 5 輔導工作績效考核評鑑相關政策內涵簡述

政策	內涵簡述
A	第 18 條 主要規範：學校應定期辦理輔導工作自我評鑑，各級主管機關應就學校執行學生輔導工作之成效，定期辦理評鑑，其結果應納入學校校務評鑑相關評鑑項目參據。
B	無
C	八、主要規範：成效考核事項
D	十二、 主要規範：學校應辦理專業輔導人員績效評核初核，並報學校主管機關於每年十二月辦理專業輔導人員評核；依其評核敘獎及公開表揚。 十三、 主要規範：本署應積極督導執行情形，必要時得召開檢討會議或進行實地訪視。
E	第十三條 主要規範：學校應於每年十二月十日前，辦理專業輔導人員績效評核初核報學校主管機關，學校主管機關應於每年十二月辦理專業輔導人員績效評核。另列績效評核結果規定及年終工作獎金規定事項。

(六) 補助置中小學輔導教師及專業輔導人員

此項主要可分為一般及偏鄉地區學校分別處理，詳如表 6 所列。

表 6 補助置中小學輔導教師及專業輔導人員相關政策內涵簡述

政策	內涵簡述
A	第 20 條 主要規範：各級主管機關及學校為推動學生輔導工作，應優先編列所需經費，並專款專用。 第 22 條 主要規範：專任輔導教師及專任專業輔導人員之配置規定，於中華民國一百零六年八月一日起逐年增加，並每五年進行檢討。
B	無
C	四、主要規範：補助原則。

政策	內涵簡述
	九、主要規範：科技部主管之國立中小學增置輔導教師之實施及補助，得參照本要點辦理。
D	五、主要規範：補助經費項目、每人最高補助金額及原則。
E	第十一條 主要規範：偏遠地區學校專業輔導人員之經費補助項目及原則。 第十二條 主要規範：公立學校及各該主管機關專業輔導人員（含離島及偏遠地區）薪資基準。

(七) 特色歸納

依據前述中小學學生輔導政策內容看來，大致可歸納出六項特色，一為提升及確立學校輔導專業機制角色、二為設置學校輔導單位及人員（學生輔導工作委員會、學校教師、輔導教師及專業輔導人員）、三為明確規範學校輔導專業機制組織運作方式（發展性、介入性及處遇性輔導三級輔導機制）、四為提供人員員額編制建置補助、五為定期評鑑提升學校輔導工作績效、六為政策適用範圍涵括偏遠地區學校。

三、臺灣學生輔導政策對中小學學校輔導機制與人員運作之可能影響省思

(一) 對中小學學校輔導機制與人員運作之可能影響

依據前述中小學學生輔導政策內容的影響層面看來，其中最重要的學校輔導機制為學生輔導法第 8 條所提「高級中等以下學校應設學生輔導工作委員會」，最重要的運作內容為學生輔導法第 6 條所提「學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導」，亦即學生輔導工作委員會及三級輔導制度為最重要之中小學學生輔導機制。

而對應前項所提三級輔導之內容，於學生輔導法第 12 條提及「學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。學校及主管機關所置專業輔導人員，負責執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施」。亦即三級輔導工作由三類不同編制人員各司其職、分工負責達成任務。

若就組織編制及分工狀況而言，目前中小學學生輔導政策法規的設計內容尚屬適宜，亦應能發揮一定程度的學生輔導功能。若能落實本項內容及前述六項特色，相信對高級中等以下學校學生輔導工作之執行效能及品質將有正面影響，亦令人期待未來的中小學學生輔導工作遠景。

（二）省思

雖然前述中小學學生輔導政策內容有其特色、正面影響及可能效益，但仍有實務運作之可能問題值得省思，例如學生輔導法第 12 條提及「學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施」，但非兼任輔導老師之學校教師（不減授課）身兼輔導者及教學者，角色及輔導關係易生混淆（何金針、陳秉華，2007）。若非兼任輔導老師之學校教師又身兼班級導師，同時要兼顧授課進度及班級經營之責，恐無時間及精力作好所謂發展性輔導工作。

其次專任輔導老師免排課，但員額有限，故仍設有需排課只減少數授課鐘點之兼任輔導老師協助輔導工作，故其與前述非兼任輔導老師之學校教師同樣面臨前述相同問題，如何有時間及精力作好所謂介入性輔導工作。

第三未來在少子化趨勢下，若學校組織精簡，依辦法專任輔導老師將會是優先保障對象（每校至少 1 人），但若組織合併或裁除，專任輔導老師恐也將是超額對象（減 1 校減 1 人），加上協助的兼任輔導老師同時也可能是超額對象，如此將可能使學校輔導工作遲滯及人力青黃不接。此問題在偏遠地區學校恐益形嚴重。

第四在學生輔導法第 12 條提及「高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施」，參照學生輔導法第 6 條介入性輔導內容係指「針對經前款發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。」。而依學生輔導法施行細則第 2、4、14 條所提高級中等以下學校專兼任輔導教師資格，並未規定學校專兼任輔導教師應具衛生福利部（2016）心理師法之臨床或諮商心理師資格，是否可以適當執行介入性輔導中之個別諮商工作？似值得進一步再作釐清。

最後發現不同學生輔導政策法規內容間部份重複、疊床架屋，但卻又有部份差異，若能整合不僅將有助於學校輔導工作人員對政策法規內容的理解及運用，且能促進高級中等以下學校學生輔導工作之執行效能及品質提升。

參考文獻

- 何金針、陳秉華（2007）。臺灣學校輔導人員專業化之研究。稻江學報，2（2），166-183。
- 教育部（2014）。學生輔導法。臺北：教育部。
- 教育部（2015）。學生輔導法施行細則。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點。臺北：教育部。
- 教育部（2018a）。教育部國民及學前教育署補助高級中等以下學校及直轄市與縣(市)政府置專業輔導人員實施要點。臺北：教育部。
- 教育部（2018b）。高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法。臺北：教育部。
- 衛生福利部（2016）。心理師法。臺北：衛生福利部。



從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位

鄭雅靜

彰化縣土庫國小教導主任

林秀勤

臺北市木柵國小校長

鄭雅丰

康寧大學嬰幼兒保育系助理教授

一、前言

國民教育的最終目標在於「適性揚才，成就每一個孩子」，除了傳授知識技能之外，情意的發展，良好品德的培養，亦受到重視。值是故，學校的輔導工作愈顯重要。而落實輔導工作，促進教育精製化，方可有效發揮學校輔導功能。由於專任輔導教師的職務專業性強且繁重，包含有：個案輔導、個案研討、小團體輔導、測驗與解釋、班級輔導、親師諮詢、輔導活動、進修與督導、輔導網絡資源的連繫與運用、協助學校輔導工作的執行及評鑑、對於校園危機或緊急事件進行全校性的輔導等，因此，本文特別關注專任輔導教師的角色定位，並由法制面與實務面進行討論。

二、專任輔導教師的角色定位

（一）在法制面

1. 法令為專任輔導教師提供明確角色定位

政府修訂「國民教育法」第 10 條後，國民中小學開始增置輔導教師進行學生輔導工作，專任與兼任輔導教師分擔了輔導室的學生輔導工作，以更專業的涵養輔導學生面對人生中的各種課題，也提供教師和家長更專業的諮詢服務。根據教育部 101 年 1 月 24 日臺國(四)第 1000234382C 號令修正國民中小學教師授課節數訂定基準第五條：專任輔導教師負責執行發展性及介入性輔導措施，以學生輔導工作為主要職責，原則上不授課，或比照教師兼主任之授課節數排課。而依據「學生輔導法施行細則」之規定：自 106 學年度起，專任輔導教師資格必須是輔導、諮商、心理相關系所組畢業（包括輔系及雙主修），且具合格國民小學教師證書，並有加註輔導專長教師證書，才具有專輔教師聘任資格，期望落實專業聘任，發揮輔導效能。可見得，法制面規範專任輔導教師的工作職掌、聘任資格，專任輔導教師的輔導專長備受重視。

2. 落實輔導教師專業聘任且具有彈性

依據「教育部國民及學前教育署補助設置國中小輔導教師實施要點」規定：輔導教師不得由主任、組長兼任，但國小六班及國中三班以下之學校，報經縣市政府同意後，得由主任或組長兼任輔導教師。立法本意希望做到專業分工，但礙於現實狀況仍給予彈性處理空間。讓聘不到專任輔導教師之學校，其輔導機制仍有可運轉的空間。除此之外，為使輔導工作能發揮更高的效能，其工作內容的說明，主要依據有二：學生的需求、專業的分工。以「彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點」為例，專輔教師於寒暑假期間，倘校內有相關輔導工作亦應回校服務，負責的工作依據教育部所訂定的三級輔導模式中，是以二、三級輔導為主，其中三級輔導以轉介的個案輔導為主，並可依實際需要申請學生輔導諮商中心之專業協助。

(二) 在實務面

1. 學校成員誤解專任輔導教師的角色定位

專任輔導教師同時具有科任教師、輔導教師與行政人員的多重角色，多數學校成員不清楚專任輔導教師的服務內容。再者，校園中三級輔導的概念仍未普及及深化，制度不清、權責不明，大部分成員常期待專任輔導教師可以快速解決個案問題。惟個案問題常需要專任輔導教師與系統互動合作，耗費時日與能量，無法立竿見影，需要長時間的陪伴與關懷。

2. 欠缺標準作業流程易使專任輔導教師工作模糊

學校若未建立個案通報與支持系統標準流程，讓專輔教師花費時間摸石渡河，將耗損其工作熱忱與能量。舉例而言，專任輔導教師的工作常需要與相關系統合作，例如，疑似特教生在進入鑑定之前半年，需要接受 5 次輔導，一般認為這 5 次輔導工作要由專任輔導教師來負責。然就廣義而言，教育本身也是輔導的一環，學校所有教師的介入也都是輔導。疑似特教生送鑑定前的 5 次輔導應是所有教師的工作，否則專任輔導教師的服務會以疑似特教生為多數，將壓縮到服務其他個案的時間。

3. 專任輔導教師專業發展路徑不明

近 10 年來，專任輔導教師的專業度受到肯定，已被定位專業人員。專業人員需要具備專業訓練、專業認同與專業倫理，也需要有系統地持續精進專業知能。然而受輔個案的個殊性高，和一般教師的工作性質相較下，專輔教師的工作規律性與明確性低且具變化性（蕭仔真，2018）。專輔教師普遍認為自身專業知

能不足，有需要進修和尋求支持系統（郭宗林，2016；張瑞華，2015）。蕭仔真（2018）亦指出：影響專任輔導教師轉任一般教師之因素有「政策不完備」、「追求豐富資歷」及「工作出現停滯感」。而站在學校希望專才專用的立場，專輔教師轉任確有其為難之處。

三、建議與結語

根據前述法制面與實務面的探討，本文作者提出下列建議：

（一）釐清專任輔導教師的角色定位

首先，可藉由再強化宣導三級預防輔導模式的概念與分工，公告輔導教師的職掌功能表，並落實督導考核三級輔導體制之運作。將輔導行政人員和第一線老師可以執行的回歸到相關人員身上，讓專輔教師能更專心於專業上。再者，專任輔導可主動與同事建立關係並說明工作範疇（金辰卉，2016），屬於全校性輔導工作便可發揮功能者，應回歸導師與各處室，讓初級發展性輔導的功效發揮作用（梁榮仁等人，2013）。透過與學校成員積極互動，建立信任關係，讓學校成員瞭解專任輔導教師的職掌與限制，減少認知落差與誤解為推託事情，方能對專任輔導教師建立合理的期待。

（二）建立明晰的標準作業流程

無論是學期初導師提出的個案轉介、即時通報、疑似特教生進入鑑定前的輔導，或是與社會局、輔導諮商中心等相關系統的合作，乃至結案後的個案追蹤，建議皆以詳細明確的轉介、通報與系統合作流程圖呈現，避免專任輔導教師的工作與導師的職責、特教鑑定前的輔導，以及各系統工作之間有模糊處。這需要各方主管機關與現場輔導人員對話，做明確分工並整合不同系統的資源讓個案獲益。在鷹架系統合作中，可視實際需要增置專任專業輔導人員及義務輔導人員，引進駐校心理師及駐校社工師，關懷與保障偏鄉學生的輔導權益，或許這不失為一條可行之路（梁榮仁等人，2013）。

（三）建構專任輔導教師適性專業發展路徑

有關專任輔導教師的專業發展，可依照年資、服務個案類型、學校特殊需求與個人興趣安排不同深度的成長主題。同時透過每個月一次的定期督導，藉由專業督導帶領的討論與示範，有助於提升輔導教師的介入技巧與危機處理。為各校輔導教師量身訂做客製化的專業發展，不僅能滿足輔導教師的專業成長需求，也能提供重要的支持系統。此外，研訂專任輔導教師的獎勵與分級制度，明確的生

涯進階路徑，更能穩固留任輔導師資。有些縣市政府基於體諒、同理的立場，讓實際滿五年以上的專輔教師，在學校尚有缺額的前提下，透過教評會審查後可以轉任一般教師。然而，我們更期待，有個機制讓這些專業輔導人員在休息過後，閱歷更豐富之後，能回到專職上繼續貢獻其專才。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2015）。**國民教育法**。取自：
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0070001>
- 全國法規資料庫（2015）。**學生輔導法施行細則**。取自：
https://law.moj.gov.tw/News/news_detail.aspx?SearchRange=G&id=118257&k1=%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%B3%95%E6%96%BD%E8%A1%8C%E7%B4%B0%E5%89%87
- 金辰卉（2016）。**新手國小專任輔導教師的工作困境與調整經驗**（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系，臺北市。
- 梁榮仁、鄭益堯、李高財、鐘祥賜、王玉龍、陳志強、陳麗卿、楊敏芸、楊文娟、田春梅、洪孟真（2016）。國民小專任輔導教師工作現況之個案研究—以三所國民小學為例。載於潘文忠總編輯，**103國民中小學校長儲訓班個案研究彙編**（頁193-250）。新北市：國家教育研究院。
- 郭宗林（2016）。**國小專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以臺南市為例**（未出版在職專班碩士論文）。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士在職專班，臺南市。
- 張瑞華（2014）。**專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以桃園市國民小學為例**（未出版在職專班碩士論文）。開南大學人文社會學院公共管理碩士在職專班，桃園市。教育部主管法規查詢系統（2012）。
- **國民中小學教師授課節數訂定基準**。取自：
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL027214>
- 教育部主管法規查詢系統（2017）。**教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點**。取自：
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100>

■ 彰化縣教育處（2012）。彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點。取自：
http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_05/download_s1.php?c_id=511

■ 蕭仔真（2018）。國小專任輔導教師轉任一般教師之個案歷程探討（未出版碩士論文）。靜宜大學教育研究所，臺中市。



臺灣中等教育階段學校輔導工作系統之理想圖像： 一個初探性的訪談研究

王慕羽

MOI 教育有限公司董事長

曾昱儒

MOI 教育有限公司行政業務

一、前言

我國在民國 40 年就開始推動學校輔導工作，而最早具體落實學校輔導工作之概念，始於民國 57 年設置之「指導活動」科於國民中學課程標準中，發展至今已經歷半世紀之久，並在民國 100 年根據《國民教育法》之修正，在既有的輔導教師體制之外編制專任輔導教師以及專任專業輔導人員，目的在於提升學校輔導工作的系統性與專業分工。然而，隨著國民教育的延伸、課程綱要的改革與修訂、學習型態的進度與教育思潮的革新，不同的輔導議題漸漸加入學校輔導工作體系的一環，包含 1996 年起由曉明女中首度實施的生命教育（陳立言，2004）、千禧年過後的校園危機管理工作（黃瓊慧，2002）等，這些新興議題造成學校輔導工作人員與輔導系統面臨新的挑戰和危機，因此，教育部亦從 2011 年起，進行一連串學校輔導工作體制的再建置，包含學生輔導法源的修訂、學校輔導工作運作模式原則的訂定，以及國民中學學校輔導工作參考手冊的編製等（教育部，2013），透過各單位的共同努力與推動，學校輔導工作至此已進入多元議題融入發展與法治體系運作的階段。

本研究便是在輔導系統不斷修正與學生輔導需求快速擴張的脈絡下，針對中等教育階段之學校人員，包含校長、行政人員、輔導科教師與非輔導科教師、學生等進行訪談，以獲得對於學校輔導工作直接參與者的第一線回應，並針對這些回應進行初探性的反思與建議。

二、中等教育階段學校人員的觀點

本研究針對十七位隨機抽樣的學校人員進行半結構式之深度訪談，包含九所學校，共計有一位國中校長、三位非輔導領域行政組長、兩位學生、五位非輔導領域專任教師，以及六位學校輔導工作人員（受訪者基本資料見附錄一）。每次訪談時間約為一小時，訪談均經過受訪者同意錄音，並繕打成逐字稿，經研究者統整後，主要有三點初步的發現：

（一）非輔導人員對於學校輔導工作的觀點：認識有限、有距離、連結不足

根據訪談結果，受訪的八位非輔導領域專任教師或行政人員，普遍認為學校輔導工作的範圍廣泛，學校輔導工作人員要處理的業務繁重，包含課務、行政庶務與學校中高關懷個案等狀況，因此，總是讓其他處室與教師感覺其處於忙碌的狀態，但具體而言學校輔導工作的業務內容為何，非輔導人員僅能指出輔導科課程與學生輔導晤談兩項主要項目，雖然能肯定輔導科課程的重要性，但也指出「如果升學壓力太大，主科的問題都無法處理，哪有時間可以專注在輔導課程中（師-02）」這樣的問題。值得注意的是，受訪學生對於學校輔導工作的感受，指出學校輔導室對於學生而言有一種距離感，通常坐落於學校角落一隅，「是一個雖然位在學校裡面，但感覺離學校很遠的地方（學-01）」。

對於這樣子的現象，其中一位任職超過三十年的資深教師也指出，「學校輔導像是學生尋求幫助或解決學生問題的一道重要防線，幫助學生主體發展，但不能太獨立於其他處室之外，要讓輔導正常化，才能更好發揮功用（師-03）」；然而，部分的受訪者也認同學校輔導人員對於學生普遍較為寬容，大部分的時間比例在扮演白臉的角色，這樣的現象可能來自於非輔導教師對於輔導工作的專業知能有限，但這也顯示出學校輔導工作與其他行政處室或教學工作的連結仍有待加強。

（二）輔導工作者對於學校輔導工作的觀點：輔導專業知能成長、系統化輔導工作

本研究先針對非學校輔導領域教師、行政人員與學生進行訪談後，再針對輔導工作者進行訪談。面對上述非輔導人員認為對學校輔導工作認識有限，受訪的所有輔導人員都一致認同初級預防（發展性輔導）才是主要的學校輔導工作，「全校性預防是最主要的原則，但要落實反而非常需要，你知道其實就是，其他處室跟老師幫忙。（輔-01）」，他們指出，「就是大家對輔導工作，尤其是系統這種作法知道太少，[輔導工作者]才會看起來額外的忙碌（輔-02）」。

然而，對於輔導室與其他單位接觸有限的這項觀點，曾經擔任過學務處行政工作的一位輔導教師指出，「每個位子都有自己要做的事，我們確實要溝通配合一個系統，不過這個會是這幾年輔導改革要面對的大問題，沒有那麼容易（輔-04）」，這樣的系統必須要能夠建立各處室良好互助的合作關係為前提，此外，校長對於學校輔導體系的觀點，也在一定程度上影響了輔導工作系統的建置與不同處室間的溝通。

（三）校長對於學校輔導工作的觀點：輔導正在改變，學校領導者要積極支持

關於在學校輔導工作中，無論是否為輔導工作者，都普遍指出：校長是否支持，抱持著什麼樣的態度，會決定學校輔導系統能否妥善的建置。為了進一步釐清校長的定位與態度，研究者挑選一所具有傑出輔導人員獎項以及校長本身有參與過學校輔導工作之個案進行訪談，以了解在一個推廣輔導工作系統較為完整的學校中，校長的角色與態度為何。

關於學校輔導工作的態度，校長指出：「輔導跟我們過去的樣子差很多，改變很大，所以你看他們（輔導工作者）都很忙，因為要做的事情很多（校-01）」，在這樣的轉變之下，輔導工作系統必須涵蓋的議題範圍變廣，除了因應學生需求改變，也必須要適時回應家長與其他教師的需求，而讓全校教師都具有一定輔導的觀念與知能的過程，其實就是學校輔導系統建置的進程。

至於在這個學校輔導工作系統建置的進程當中，校長所扮演的角色，「主要是提供一些支持性的協助，資源或是支援，要讓老師們知道我們學校整體都是在幫孩子們輔導，所以老師們都是輔導的一員（校-01）」，此外，該校除了推動輔導系統建置與提升學校教師輔導知能外，也透過與校外輔導單位合作，校長也認同過去輔導比起其他科目可能比較不被重視，所以學校整體性的輔導功能需要透過更大的努力來成長，並且必須注意到要以學生為中心，學校輔導工作系統才有可能創建一個良好的合作基礎。

三、學校輔導工作系統的理想圖像——一個願景的初步架構

為了對實務工作者產生貢獻，本研究在蒐集不同立場觀點之後，聚焦於不同受訪者對於學校輔導工作的理想圖像以及不同角色定位之觀點，參考文獻提出學校輔導工作系統的理想圖像，本節依序就該圖像中輔導系統與參與者的關係，以及不同角色間的定位進行探究。

（一）學校輔導工作系統與不同教育參與者間的關係：從互有交集到層層堆疊

綜合受訪者所提出的學校輔導工作系統理想圖像，指出：過往的輔導系統強調的是以學校輔導工作為軸心的關係，學校輔導工作必須負起責任去與學生、輔導專業體系跟制度系統溝通協調（如圖 1）。然而，理想的輔導工作應該是組織具備共同願景，才能形成有效的系統轉變或建置（Foster-Fishman et al., 2007），因此，學校要以「學生成長與發展」為核心價值，所有的教師能夠認同這樣的核心價值後，透過不同領域和系統的專業整合，將整個學校視為一個團隊（The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University, 2012），才有可能建置出

一個完整的系統，也就是說，建置一個學校輔導工作系統並不是由學校輔導工作作為媒介，而是應該透過學生本位的概念，以學校整體的角度進行專業整合與制度系統的建置（如圖 2）。

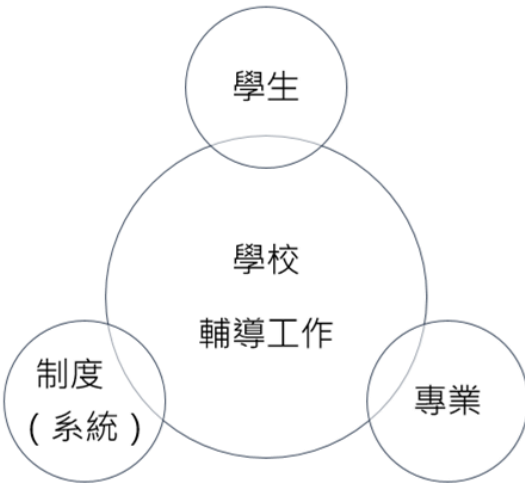


圖 1：學校輔導工作概念圖－現狀

資料來源：研究者自行繪製

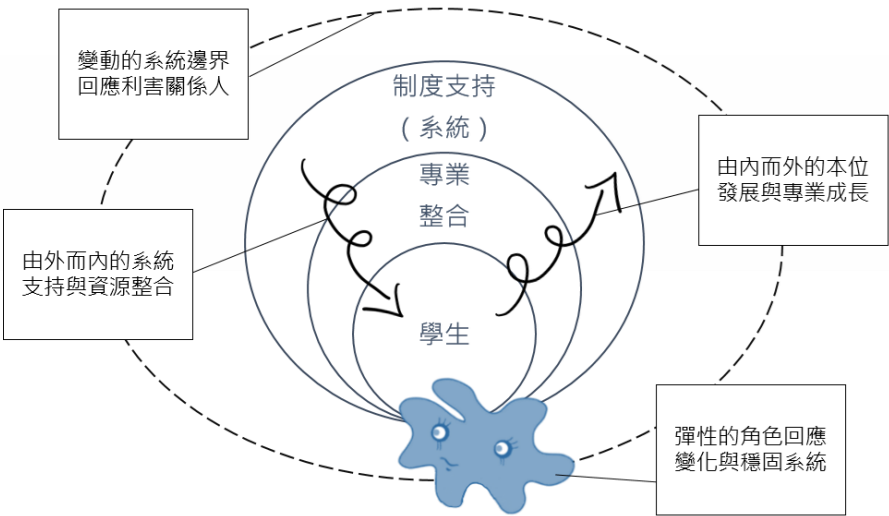


圖 2：學校輔導系統理想圖像

資料來源：研究者自行繪製

(二) 學校輔導工作系統理想圖像中的不同角色：先行者、承載者、擴散者、構築者

在學校輔導工作系統的理想圖像中，十七位受訪者主要針對四種不同的角色進行描述：校長、輔導工作者、教職員、學生，發現如下：

1. 校長作為學校的領導者，是建置學校輔導系統的關鍵角色，校長必須要對於學校輔導工作表達明確的支持態度，適時地提供必要的支援與資源，提醒學校全體成員，學校輔導工作是一個全校性的專業概念（林家興、洪雅琴，2001），並且以發展全校輔導知能，成為推動理想圖像的先行者，具體工作內容如督導輔導室擬定輔導工作計畫、主持校內各項輔導研習活動、營造正向支持之友善校園等（教育部，2013）。
2. 輔導工作者是在學校輔導工作系統中最核心的成員，必須要扮演整個系統的中介與承載者，保持在各個角色之間的流動，同時確保在與不同角色的互動當中，自己所扮演的專業角色以提升學校輔導工作的品質，例如透過與校長及教職員的合作由內而外發展輔導專業成長，或是透過與外部制度或單位由外而內整合資源，其中，這個角色最主要的核心便是保持在系統的各個部分變動的彈性，以在變動的輔導系統中能適時地回應與維持系統的穩定，有鑑於此，資深與初任輔導工作者之間在工作內容上的職務繼承與交流分享更為重要。這樣的發現正如同刑志彬與許育光（2014）對於學校心理師的訪談分析指出：心理師的專業定位必須要更為釐清，其中對於未來專業發展的展望便是輔導體系的建置，而一個清楚、明確與合作的輔導體系，亦有助於減少輔導工作者扮演多重角色的壓力（蘇芷宥、黃琪媛、吳芝儀，2016）。
3. 教職員工扮演學校輔導系統中第一線與學生接觸的成員，是最能夠實施 WISER 模式三級預防中初級預防的主要角色（教育部，2013），若一線的教職員工能夠與輔導工作者維持良好的溝通與互動，並認同以學生為主體的全校性輔導工作系統，便能夠成為學校輔導功能的擴散者，甚至共備跨領域的課程設計和實施，也是未來可發展的方向，並在過程中建立更穩定的合作關係，發揮理想圖像中畫龍點睛的效果。
4. 學生作為學校輔導工作系統的中心，不僅是學校輔導工作系統主要的對象，也應意識到作為獨立的個體，能透過這樣的輔導工作系統進行自我探索、內在對話與生命意義的建構，尤其是在學校輔導體系的理想願景中，學生更能在學校環境裡建構自己的主體價值和意義，成為塑造自己人生圖像的構築者（王慕羽、彭珮慈，2015）。

四、結語

本研究以中等學校教育階段十七位教育參與者進行實地訪談研究，並依照訪談結果初步分析出對於現行學校輔導工作系統的不同觀點與想法，並依照受訪者之建議與回應，結合文獻整合出學校輔導工作系統理想圖像的初步願景建構。雖本研究之受訪者個案並不能類推至全體中等學校，但其深度經驗對於建置未來學校輔導工作系統有所啟發，並能夠在學校體系建置的進程中提供一定的參考價值。

未來之研究者可以透過進一步的實證資料，對於本研究所建構之圖像進行修正與更為深度的發展，其中，受訪者在本研究亦指出：不同的輔導議題加入輔導體系使得輔導工作系統漸趨複雜，諸如生涯輔導與規劃、性別平等教育等，若能夠針對特定的輔導議題進行個別的實證研究或個案探討，將有助於更深入理解學校輔導工作系統運作的實際情形，並在不同的輔導議題中提出具體建議。

參考文獻

- 王慕羽、彭珮慈（2015）。未來教育的想像：以「歐洲創文教行旅」為例。臺北：右翊工作室。
- 刑志彬、許育光（2014）。學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。《中華輔導與諮商學報》，39，117-149。
- 林家興、洪雅琴（2001）。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。《教育心理學報》，32（2），103-120。
- 教育部（2013）。國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北：教育部。
- 陳立言（2004）。生命教育在臺灣之發展概況。《哲學與文化》，31（9），21-46。
- 黃瓊慧（2002）。當前校園危機的管理與因應。《學校行政》，22，44-50。
- 蘇芷宥、黃琪媛、吳芝儀（2016）。學校輔導工作者的多重關係。《諮商與輔導月刊》，371，35-38。
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., and Yang, H. (2007). Putting the system back into system change: a framework for understanding and changing organizational and community systems. *Am J Community Psychol*, 39(3-4), 197-215.
- The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University (2012). *The study of undergraduate education at Stanford University*. CA: Stanford University.

附錄一：本研究受訪者基本資料表

編碼	身分	年資/年級	專業科目	訪談長度
校-01	國中校長	>10	輔導	61m
師-01	國中教學組長	5~10	地理	37m
師-02	高中專任教師	>10	地理	32m
師-03	國中專任教師	>10	英文	46m
師-04	國中專任教師	5~10	國文	46m
師-05	國中專任教師	>10	綜合領域	61m
師-06	高中訓育組長	<5	公民	47m
師-07	國中生教組長	<5	歷史	33m
師-08	國中專任教師	>10	數學	37m
輔-01	國中輔導組長	5~10	輔導	45m
輔-02	國中專任教師	>10	輔導	22m
輔-03	高中輔導主任	>10	輔導	20m
輔-04	完中輔導主任	5~10	輔導	32m
輔-05	國中專任教師	<5	輔導	40m
輔-06	國中專任教師	<5	輔導	40m
學-01	國中學生	國中八年級	-	19m
學-02	高中學生	高中一年級	-	31m

既有「瑜」，何須「亮」？ ——談國小專業輔導員與專任輔導教師之競合關係

林怡光
臺中市國小退休校長

一、前言

從國教法第十條到學生輔導法的建立，補足校內輔導專業人力與朝專業分工的建制化，是近年各級學校輔導工作的一大趨勢，改革意味改變，改變帶來的是原有系統的重新調適。學校系統與輔導處（室）雖可能欣喜於學校輔導工作的大幅度提升，但也勢必面臨輔導工作內容與輔導團隊運作得重新磨合和調適。這包含了當各種輔導專業背景的专业輔導員進入校園，是否造成輔導老師因過度依賴外部專家，而忽略自己才是自身處境的專家造成了學校教師輔導能力的弱化？以及這些未有教育背景的专业輔導員踏入學校系統，面對同是輔導专业的專任輔導教師，在角色定位與分工尚有爭議下，若再加上接受專業訓練的背景、工作內容的難度與雙方之福利的不對等，是否權力的競爭隱約浮現在兩者間？儘管如此，無疑的雙方需要摒除異見，合作完成學校輔導工作的使命，則為勢在必行的共同目標。

本文主要以國小專業輔導員的視野，探究其進入學校場域跨專業合作過程中與專任輔導教師之競合關係（林怡光，2017），並提出雙方合作方式的建議，期盼讓學校輔導工作可以更順利推展，邁向專業的新紀元。

二、競爭—角色分工不明影響合作模式

王麗斐與杜淑芬(2009)引述學者研究指出，具有相似輔導背景的专业輔導員與專任輔導老師，有時在面對個案問題的處遇時，難免會出現介入策略或觀點各異的情況；另外在校園中，校方對專業輔導員之期待：「證照」帶來的「保證」、「信任感」，甚至具有「月暈效應」和「不可質疑性」，此時出現的微妙關係，亦即由權力所引發的「競爭與焦慮」。

（一）先來後到權力位階有別

由於法規的訂定，國小設置專任輔導老師及專業輔導員的時間有所差別，大部分學校是先有專任輔導老師，因此「先來後到」影響著權力的分配，因校內分工未明，剛來到學校時很多工作大都重疊，如果專輔老師到校時間較久，對整個學校工作情境與文化氛圍是比較熟悉的，再加上屬於編制內的人員，很自然就會認為握有分配工作的權力，位階在專業輔導員之上，有時在會議中會忽略掉專業

輔導員的意見，或是不認同輔導員所提出來的建議，輔導員便會感受到不被尊重與信任。就如同 Loxley(1997)的觀點，合作中地位的高低可能反映了該專業在社會中的地位，若某一方面掌握專業互動的權力時，雙方將難有讓彼此專業更進一步充分合作與發揮的可能。

（二）專業層級差異彼此暗中較勁

專業輔導員與專任輔導老師原本在三級預防工作中有著層級上的分工，但在角色定位與分工尚不清楚情況下爭議必然發生，如果再加上學歷、證照與接受專業訓練的背景的差異，校內同仁對雙方信任感便有不同，權力的競爭因而隱約浮現，彼此間的暗中較勁自是難免。通常有著心理師證照處理第三級的專業輔導員常會受學校人員所倚重，引發的是輔導老師的不安全感，專業的角色備受威脅。而如果雙方在學歷、證照、訓練皆無大的差異下，面對處理不同層級的個案，則競爭的意味就會更加濃厚。

（三）定位不明潛藏發展危機

專業輔導員雖然在校內倍受重視，但畢竟不是正式編制人員，有時讓他們如同感到是學校邊緣人，對未來感到徬徨，影響工作情緒。王文秀(2014)指出，學生輔導法的頒布未能正視各縣市學生輔導諮商中心的法律定位及人員編制、薪資待遇等，造成原本應該擔負最嚴重困擾學生三級處遇的心理師，具有碩士學歷及心理師的專業證照，但是由於非屬正式編制、待遇及福利遠不如各校專任輔導教師，因此紛紛求去，工作士氣低落，長久以往三級處遇的功能無法發揮，仍是跛腳的三級體制。而屬於編制內的專任輔導老師，雖然職位穩定，但也因工作定位不十分明確，在服務年限期滿後，也紛紛要求轉為一般老師，此問題應為教育單位來重視。

三、合作-共同承諾以個案為中心的服務

根據趙曉美等（2006）的評估研究指出，體制內的輔導人員和體制外的諮商心理師的互補分工合作模式，會比單方面進行諮商輔導的成效更好。合作應該是個互動而非靜態的歷程，合作的雙方如具有共同的目標和價值，一起決定如何行動，並且分享結果的責任。國外學者提到跨領域合作的雙方在態度上如能相互信任、依賴、支持；在知識上瞭解合作的可能困難、彼此的狀態以及溝通的方法；在技能上則形成共同的目標，保有彈性、溝通與創新，並在工作前後都有所評估與反省則是促成雙方合作的良好因子（Bemak, Williams, Chung., 2014）。王麗斐與杜淑芬（2009）的研究也指出專業輔導員與專輔教師如雙方能具有『合作共生』與『同理性利他』態度與行動，則有利於工作推展。

（一）以個案為中心的合作目標

剛開始專業輔導員可能會感受到孤立無援，但時間久了還是可以尋找互相協助為共同目標努力的合作夥伴。許多的專業輔導員認同合作對象如果同是輔導背景有著共通的語言比較可以合作，當彼此遇到困境的時候會彼此討論、互相支持，可以讓自己在這條路上走得更遠。

再則，如果在與學校合作夥伴共同討論問題時，能先達成以協助孩子為首要的共同目標，然後再繼續談到往後的輔導策略。並且了解彼此的需求，大家有共同的目標，就可以互相尊重與信任，合作起來才愉快。總之，雙方能在系統內合作才是最好的策略。

（二）異中求同的行動策略

專業輔導員的許多個案是承接專輔老師的工作，所以是需多加請益不時的討論與互相交換意見，了解在不同位置與專業間對個案問題看法的差異，藉此拉近彼此觀點的差異。

如果和合作夥伴在推展工作有不一致時，可以瞭解彼此合作上的困難、觀念的差異、彼此的狀態，再者可以發展出規則之外的方法或是調整其角色，讓雙方合作可以有一些彈性，尋找最佳的策略。即使對方很堅持的時候，可以去思考一個折衷的對策，讓大家都可以接受；不拘泥於原有的分工，發展出新的合作模式。

總之，在合作歷程中，雙方都應視彼此為「共同學習者」，如此當事人的問題和解決方案透過瞭解並考慮相關專家的觀點後，才能形成對問題更完整的瞭解與更貼切的服務(Payzant, 1992)。

（三）外在尋求資源與內在反躬自省

專業輔導員要認知到關係中權力的議題，即使一開始工作面對階層關係，遭遇了挫敗，但還是努力爭取合作機會，尋求關鍵的權力者來協助，有可能是督導或是經由學校校長，詳細說明問題癥結點，解決問題。

此外，自我覺察情緒管理很重要，而且要控制好情緒，莫把事情弄僵，遇到工作衝突時，不僅要緩和情緒還要排解紛爭，當一個善意的傳話者，減緩衝擊，並且仔細思考評估後選擇對個案有利的方向處理。

四、結論

「角色定位」關係著這場在學校輔導工作場域類似「瑜亮情節」的戲碼，雙方對彼此或是對自己角色認知和價值的差異判斷，衍生出的即是隱含「競爭」與「權力」的爭戰。上述討論之「競合關係」，主要闡述在於期盼藉由競合創造不同的於以往的嶄新價值，並努力創造出共贏的平衡關係，以追求永續發展。即使在競爭中產生了不確定感，但透過智慧也會使得競合關係呈現一種動態平衡。只是競合的關係是互動糾結的，所以雙方都必須時時審視以求平衡。

有趣的是筆者研究發現專業輔導員在學校中「競」的產生，主要還是發生在與專任輔導老師及一般老師衍生的微妙關係，而對行政團隊專業輔導員還是會選擇先調適自己，再逐步尋求改變。由此可知，科層體制上的權力讓專業輔導員不敢有所「競」的感覺，反倒是與她們有相似專業背景但位階平行的輔導教師，會讓專業輔導員有此感受。所以不管是專業輔導人員或是專任輔導教師在進入學校工作時，應思考以融入學校體系和案主利益間取得平衡，確立自身在學校的專業地位，在相互尊重的前提下，尋找最適合雙方合作的模式與策略，留意競爭的威脅同時尋找共同學習的契機，如此才能尋求個案最大利基。

參考文獻

- 王文秀（2014年10月29日）。**前瞻的學生輔導法 還是跛腳**。聯合報，5版。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，**41**，諮商實務與訓練專刊，295-320。
- 林怡光（2017）。**專業輔導人員進駐國小的跨專業合作經驗---以諮商心理師的觀點反思**（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學，南投。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（2006）。臺北市諮商師國小校園服務方案之實施評估。**教育心理學報**，**37**（4），345-365。
- Bemak, Fred., Williams, Joseph M., Chung, Rita Chi-Ying (2014). Four critical omains of accountability for school counselors. *Professional School Counseling*. , Vol. 18 Issue 1, p100-110. 11p.
- Payzant, T. M. (1992). New beginnings in San Diego: Developing a strategy for interagency collaboration. *Phi Delta Kappan*, 74, 139-146.

輔導制度的再審視— 落實輔導工作的重要性與輔導人力資源現況之討論

王勝忠

圳堵國小輔導主任

國立臺中教育大學兼任助理教授

一、學校輔導工作落實的重要性

友善校園的推動，除了重視學務工作的紮實貫徹，也必須兼顧輔導工作的落實，在進行全面性的各項工作宣導之外，也要重視個別性的學生需求，給予每一位學生最妥適的關懷與照顧，除了課業學習的提升之外，更要能促進公平正義，讓校園輔導工作落實，以確保輔導工作功能的彰顯，幫助每一位孩子學習，也陪伴每一位孩子成長。

二、現行學生輔導工作人力的教育政策法源

根據國民教育法修正條文第十條，國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。前項專任輔導教師員額編制如下：一、國民小學二十四班以上者，置一人。自中華民國一百零一年八月一日施行，於五年內逐年完成設置。國民小學及國民中學得視實際需要另置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。直轄市、縣（市）政府應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。

就教育政策法源來檢視目前的學生輔導工作人力的配置，就學校端而言，只要是二十四班以上的學校就會配置至少一位的輔導教師人力，就縣市教育局端而言，會有專職的輔導人員配置，用以落實二級及三級輔導工作的落實。另外，每一位級任老師或是科任老師則是負責一級輔導工作的進行。然而，就國民小學而言，二十四班以下的學校，沒有專職的輔導教師人力配置，只能仰賴兼任輔導教師來執行相關的輔導工作，或是由輔導室的行政人員來補足這樣的工作缺口，或是由縣市層級的專任輔導工作人員以巡迴輔導的方式到各校來進行協助，或是學校單位以需求陳報，局端再派人到校進行二級或三級輔導工作的方式來進行。

三、國民小學輔導工作實務現況與困境

就目前的教育現況來說，輔導工作實有必須落實推動的必要，然而考慮到實際的情形，卻有些困境必須被關注、被討論。學校行政及班級事務繁雜，除了例

行性要進行的各項工作之外，還得要依照公文辦理一些即時性或是政策性的工作，若要學校在既有的人力的配置上再多加輔導工作人力的編制，再增加新的輔導業務工作給每一位老師，就會顯得捉襟見肘，十分吃緊，畢竟輔導是專業，並非每個人都能駕輕就熟，立即能上手，且需要有相關的輔導知能與專業訓練者才能勝任。

就行政層面來說，輔導屬性較為特別，但並非每一個學校都設有輔導室，編制有輔導主任、輔導組長、專輔教師與兼輔教師，有些學校設置教導處或是學輔處，輔導室的業務由其他處室來兼辦，學校裡也沒有合格的專業輔導人員，都是由一般教師兼任輔導相關行政業務，頂多只是每年新學年度開始教育局調聘所有的輔導業務相關工作人員進行短期的集訓，讓初任輔導業務工作人員補足法定時數，在這樣的制度下，只能讓參訓的人員對輔導相關行政工作與政策有粗淺的認識，較為深入的實務性問題還是無法立即解決，必須在新學年的業務推動中再自行慢慢摸索或是尋求前任輔導工作主責人員的協助，或是尋求他校夥伴或是教育局主管機關人員的協助，就此來完成各項工作。

就教學層面來說，在教學現場裡，許多老師並非都有輔導相關的知能，也沒有機會像擔任輔導相關行政工作同仁一樣可以因為職務的關係而去參訓，有機會增加輔導知能與輔導教學相關的實務教學經驗，課堂教學與學生輔導同等重要，有時候學生因為情緒困擾，或是與同學相處不佳，都可能導致學習不力，或是學習落後，甚至最後放棄學習；教師若是能在具有教學專業能力之外，更增加輔導專業知能，則能即時的幫助學生在有需要協助時立即得到幫助，更能發揮三級輔導制度中的一級輔導功能，就近協助，且更貼近學生的學習生活，因此，實有必要幫助所有現場的教師提升輔導相關知能。

四、學校輔導人力資源之限制與輔導工作落實可行的新方向與建議

三級輔導重視的是層級之間的轉銜與無縫接軌，一級輔導若能做好，則能立即給予學生協助，困難無法即時解決的輔導個案則可以轉介學校輔導室進行二級輔導，學校可以透過小團輔或是個別諮商來幫助孩子，再藉由輔導紀錄與個案輔導人員的專業對談，全面性地給予關注，一起來幫助孩子學習成長，真的棘手的個案再轉介學生輔導中心專業心輔人員協助，如此一來可以發揮各級輔導的功效，也可以在人力吃緊的情況下獲得有效的紓緩，並真正的幫助到孩子。

筆者目前擔任小學輔導主任的工作，就此來談論一下目前各校的輔導人力的配置。就筆者所在的縣市而言，為落實輔導工作的推動，落實三級輔導工作的推行，確實發揮輔導效能，幫助每一個孩子，班級數十九班以上的學校得編制一位專任輔導教師，若是十八班以下的學校得以兩校共聘的方式共聘一位專任輔導教

師。這樣的輔導教師的編制可能是實缺，也可能是代理教師缺。另外，各校亦會聘請學校具有輔導專長或是輔導相關系所畢業之教師擔任兼任輔導教師，也分擔繁重的輔導工作，針對個案的學生也會邀請認輔教師一起來協助學生的輔導工作，藉此來發揮輔導效能，確實幫助學生。

然而，教學現場要招聘輔導教師並不容易，遽聞某校為了要招聘一位共聘代理輔導教師公告招聘具有資格的老師，竟公告多次而無人報名，最後透過多方管道進行宣傳才得以有人來報名，最後才找到合適的輔導教師。輔導教師具有特殊專業，較之一般普通教師在資格上更為嚴格，就師培機構培育輔導教師每年都有一定人數獲取輔導專長教師證的老師，但是在實際的教學現場徵才竟如此困難，究其原因，可能是因為有些具有輔導專長教師轉投入一般教師的職缺徵聘，造成輔導人力的短缺。另外，學校裡有些具有輔導專長的老師也選擇擔任行政工作或是成為級任教師，更有在六年輔導教師工作期滿後轉任一般教師的情形，因而造成輔導人力的短缺。

為達到輔導教師人力到位，除了仰賴政策及考試制度的再審視之外，可以從現有教師的增能著手，讓更多的老師可以從事兼任輔導教師的工作，擴大辦理輔導知能研習，讓更多的老師學會初級的諮商與輔導技巧，或設計使用相關的輔導活動於課堂之中，彰顯一級輔導的功能，可以有效的協助需要幫助的學生。

沒有專輔教師配置的學校可以組織學生輔導專業社群，邀請專業的輔導教師或是縣市層級的專輔人員到校分享經驗並給予諮詢服務，鼓勵班級導師、科任老師或是行政同仁擔任認輔教師，主動的給予學生協助，從實務層面所遇到的困難提出自己的解決策略，經驗交流資源共享。有專輔教師配置的學校則可以鼓勵專輔教師進行案例分享，充分發揮二級輔導的效能，並進行經驗傳承，將輔導個案的所採用的策略與進程與學校同仁分享，並以共學團或是學習型組織的方式進行校內教師增能，讓負責一級輔導的老師也同時具有二級輔導工作的基本知能，並順利進行銜接，讓人力資源充分運用，以落實輔導工作的進行。

五、輔導人力配置到位有助於輔導工作的落實

友善校園的推動，教訓輔必須三合一，除了著重學生的學習與日常表現之外，也要落實輔導工作的推行，才能真正的幫助學生學習成長，為了讓學校的輔導工作順利推動，首重人力配置的到位，次重相關人員素質與專業知能的提升，因此實有必要再次檢視目前的輔導工作相關教育政策，以解決目前教育現場的困境，且要針對目前在職的輔導行政人員、輔導教師、兼輔教師及其他人員進行輔導知能的增能，讓老師可以對於教育政策更有掌握，也可以對於輔導實務工作更有經驗，藉此來讓輔導工作落實，實現教育機會均等，幫助每一位孩子學習成長。

國中專任輔導教師實施生涯輔導工作困境與因應策略

林子翔

高雄市立鳳翔國中專任輔導教師

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商所博士候選人

吳明隆

國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處教授

一、前言

學校輔導工作一直以來即是以生活輔導、學習輔導、生涯輔導為三大核心工作。近年來政府努力推動十二年國教政策，試圖以因材施教、適性揚才、多元進路等理念，期望透過教育改革以達成多元適性發展的目標，因此學校輔導工作中生涯議題受到大量的關注，生涯輔導工作也更加被學校輔導工作所重視。就此，教育政策期望不再是為了升學和考試而學習，而是期望透過以適才適用、適性發展的教育目標讓生涯的定義被重新思考與詮釋。

對此，研究者目前身為國中專任輔導教師，在學校輔導場域服務近十年，曾經歷高中職與國中專任輔導教師之工作職務，在實施生涯輔導工作時發現教育政策與輔導實務之間有相當大的落差，因此本文嘗試以研究者身為專任輔導教師的實務經驗與觀點進行探究，針對學校實施生涯輔導工作困境與因應策略，提出觀點討論與實務建議，以供讀者或相關單位參酌。

二、專輔教師實施生涯輔導工作困境

教育部（2013）所編製的學校輔導工作參考手冊中，即提出可由專任輔導教師針對生涯議題進行個別或團體諮商，提供家長、導師關於學生的生涯諮詢。然而，根據林子翔（2017）的研究便指出專任輔導教師與家長、導師討論學生未來的生涯抉擇時，便引發了生涯輔導工作的困境，試說明如下：

（一）升學主義下生涯輔導易被忽視

在升學主義的意識形態影響之下，學校教師與家長普遍一廂情願地期望孩子能順利考取公立高中職，學校透過升學榜單以彰顯辦學績效，家長也能在親友間倍感榮耀，而不顧校系是否真的符合孩子的興趣與性向，大多要求孩子按照以往校系之排名進行選填志願，以公立學校為優先。

（二）導師對於推動生涯輔導力有未逮

有效的生涯輔導工作，需要導師與輔導教師相互搭配與合作。但導師需要對於全班進行班務處理與班級經營，關懷班上每一位學生的生活、學習、品行等面

向，也需要聯繫家長提供親師溝通，更甚者還需要替全班安排複習進度與考試，因此對於學生的生涯輔導工作，大多只能依照學生的考試成績和個人意願，提供高中、高職學校之排序建議，而無力引導學生瞭解個人興趣和性向，發掘學生的優勢潛能和特殊才能。

（三）全校對於生涯輔導缺乏投入之共識

國中推動生涯輔導工作，除了綜合活動領域輔導活動課之生涯主題課程外，尚須將生涯發展教育課程融入全校各領域教學，並搭配辦理技職博覽會、技職群科實作體驗、技職參訪、職涯達人講座等活動。因此，生涯輔導不僅是輔導室的工作項目，尚且需要校內各行政處室、全校各領域教師一同規劃與投入。

然而，校內各行政處室及教師普遍認為生涯輔導應是輔導室的工作內容，僅只是被動地協助與配合，因此生涯輔導工作便大多由輔導室一肩扛起，亦即由負責生涯業務的組長，進行規劃與辦理生涯輔導之系列活動，專兼任輔導教師進行班級的生涯主題授課與個案的生涯輔導與諮商，造成輔導室工作繁重及人力吃緊的狀況，且有校內系統無法順利合作之問題。

三、專輔教師針對生涯輔導工作困境之因應策略

（一）規劃符合學生需求與結合社區資源之活動

專任輔導教師可將輔導實務中觀察到校內的生涯發展特色、學生特質與家長意見，結合輔導室平時蒐集學校鄰近的社區企業、機構或家長的相關職業資訊，經由專任輔導教師與輔導室相互討論之後，作為規劃生涯發展教育講座的重要資訊，以辦理符合校內學生需求的生涯發展活動。

（二）統整分析校內生涯輔導案例與議題

專任輔導教師以往被培訓為具有針對學生進行生涯課程教學與輔導的工作能力，但對於提供校內教師、家長說明生涯輔導案例和議題則少之又少，因此建議專任輔導教師可針對校內生涯輔導案例與議題進行分析與統整，在符合學校輔導工作倫理守則的規範下，透過全校教師輔導知能研習、親師座談會等場合，分享說明校內生涯輔導議題與案例，促使校內教師和家長更加重視生涯輔導工作的必要性，進而提升專任輔導教師工作之能見度。

（三）提供個別生涯或親子共同諮詢之服務

專任輔導教師透過設計、發放生涯諮詢與輔導申請表，提供學生申請個別生涯諮詢或親子共同生涯諮詢之服務，藉由個別生涯諮詢以協助學生確立未來的生涯抉擇方向，或透過親子共同生涯諮詢，協助親子達成共同的生涯決策共識，進而增進親子溝通與互動關係。

四、結語

綜上所述，生涯輔導的目標在於協助學生探索自我與認識環境，且搭配工作資訊，以協助個人訂定合適的生涯目標。因此，在生涯輔導工作中需要全校師生，甚至是社區家長、企業等共同投入。國中專任輔導教師對於推動學校生涯輔導工作具有重大的意義與功能，除了積極主動外，更期望藉由資源整合、統整分析、規劃執行等專業角色與輔導知能，協助學校逐漸建構出符合校內特性的生涯輔導工作模式，使適性揚才的氛圍落實於校園之中。

參考文獻

- 教育部（2013）。國民中學學校輔導工作參考手冊。台北市：教育部。
- 林子翔（2017年10月）。適性揚才：國中專輔教師實施生涯諮商工作現況之個案研究。「台灣輔導與諮商學會年會暨學術研討會」發表之壁報論文，國立高雄師範大學。



輔導教師進行校園霸凌事件輔導工作案例分析 —以 OO 國中霸凌行為的個案為例

張臺隆

彰化縣螺陽國小退休校長

靜宜大學兼任助理教授

一、現況說明

輔導教師設置的目的是為了提供國中小學生諮商輔導管道，全面強化國中小輔導專業工作，落實學校三級輔導工作，及早介入輔導並發揮預防功能，協助適應困難之學生適性發展，並運用輔導專業人力，整合學校輔導資源網絡，提升輔導工作效能（彰化縣政府，無日期）。教育部於 2008 年（三年計畫），及 2012 年（五年計畫），依學校編制規模，逐步增置專職輔導教師，同年也補助各地方政府小學，設置減授課若干節課的兼任輔導教師。及 55 班以上學校（駐區或駐點）心理師、社工師的加入（林秀俐，2015）。但輔導教師專業狀態模糊與自信缺乏、角色職責與輔導教師制度之不明（許育光，2013）。因此輔導教師的工作內涵仍待釐清。有鑑於校園霸凌事件層出不窮，教育部對於校園霸凌事件的輔導機制特別重視（教育部，2013），因此本研究透過文獻分析及案例分析了解輔導教師的工作內涵及校園霸凌事件的輔導工作。

二、內涵研討

（一）學校三級預防輔導模式

教育部所頒發的「WISER 三級輔導工作模式（以下簡稱 WISER 模式）」，如圖一所示，第一個 W 是指初級發展性輔導工作；中間的 ISE 是指二級介入性輔導工作；最後的 R 是指三級處遇性輔導工作（王麗斐等，2013）。

1. 初級發展性輔導

WISER 模式，第一個屬於初級發展性輔導的原則是「W」，包括：1.全體原則（Whole Principle）；2.做得來與雙方得利原則（Workable and Mutual Beneficial Principle）；3.智慧原則（Working Smart not Working Hard）。由校長領航，全體教職員工參與，共同推動全校性的輔導工作。（王麗斐等，2013）。

2. 次級介入性輔導

WISER 模式中三個字「ISE」使屬於次級介入性輔導的原則，「I」是指個別化（Individualized）；「S」是指系統合作（System collaboration）；「E」是指效能評估（Evaluation），主要執行單位是輔導室（處）。（王麗斐等，2013）。

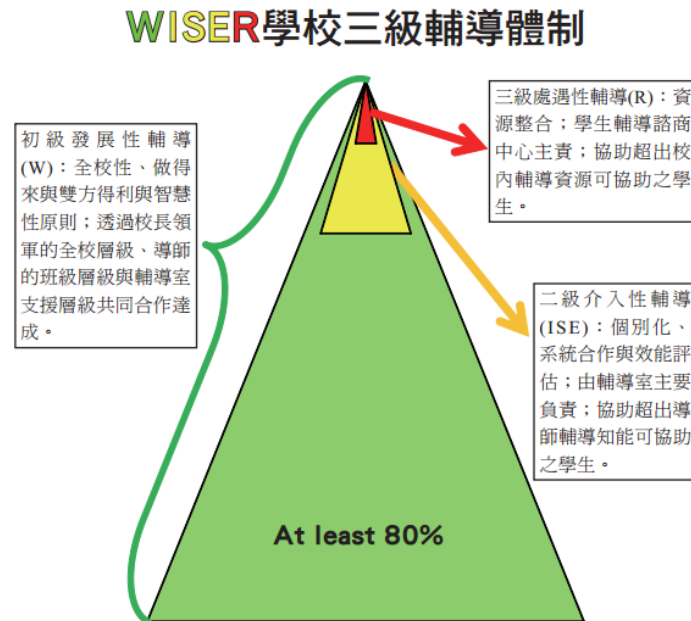


圖 1 WISER 學校三級輔導體制圖

資料來源：（教育部，2013）

3. 三級處遇性輔導

WISER 模式最後的「R」是指三級處遇性輔導「跨專業資源整合（Resource Integration）」原則，其核心概念在於資源的引入與整合，主要執行單位在校內是輔導室（處），校外則是縣市層級的學生輔導諮商中心（王麗斐等，2013）。

綜上言之，三級預防輔導模式，就是屬於全校性的初級發展性輔導工作、個別化系統化的二級介入性輔導工作，最後就是專業整合的三級處遇性輔導工作。

（二）輔導教師的工作內涵

1. 輔導教師（school counselor）

國民中小學之輔導教師包括專任和兼任，專任輔導教師係指《國民教育法》第 10 條規定所稱之專任輔導教師（教育部，2016b）；兼任輔導教師係指依《教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點》，以補助減授課鐘點費

之方式，使國民中小學校內具輔導專長者之合格教師利用每週減授課時段協助學校推動學生輔導工作者（教育部，2017）。高級中等學校依《高級中學法》設專任輔導教師於輔導工作委員會下，就輔導教師當中聘兼一人為主任輔導教師之規定（教育部，2016a），且 2017 年起須依《學生輔導法》第 10 條增聘輔導教師（李佩珊、宋宥賢、王麗斐、洪瑞兒，2017；許育光，2013）。

2. 輔導教師工作範圍、工作項目

輔導教師有專任和兼任輔導教師，其工作範圍有個案輔導、個案研討、小團體輔導、測驗與解釋、班級輔導、親師諮詢、輔導活動、進修與督導、輔導網絡資源的聯繫與運用、協助學校輔導工作的執行及評鑑、對於校園危機或緊急事件進行全校性的輔導、上述未規定之事項，學校得依教育部規範輔導教師之職掌功能，視實際狀況調整其內容。

總合上述，輔導教師工作內涵，係指專任、兼任的輔導教師，從事個案輔導、團體輔導、測驗與解釋、班級輔導、親師諮詢、輔導活動、進修與督導、輔導網絡資源的聯繫與運用、協助學校輔導工作的執行及評鑑、對於校園危機或緊急事件進行全校性的輔導。

(三) 校園霸凌事件輔導工作

1. 校園霸凌名詞的定義

教育部訂定的《校園霸凌防制準則》，第三條：對於霸凌、校園霸凌做出以下的定義：

(1) 霸凌

指個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。

(2) 校園霸凌

指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之霸凌行為（教育部，2012）。

2. 霸凌的要件

教育部目前提出霸凌的五要件有助於認識霸凌，五要件如下（教育部，2013）：1.具有欺負他人的行為；2.具有故意傷害的意圖；3.造成生理或是心理上的傷害；4.兩造勢力（地位）不對等；5.其他經校園霸凌因應小組討論後認定者。

3. 霸凌的種類（教育部，2013）

(1) 反擊霸凌

受凌者對霸凌者回霸回去或是尋找比他更弱勢的人進行霸凌。

(2) 肢體霸凌

對他人以推、踢、毆打以及搶奪財物等進行霸凌的之行為。

(3) 言語霸凌

出言恐嚇、嘲笑污辱、取綽號或散播謠言的霸凌行為。

(4) 網路霸凌

使用網路、手機或其他儀器將會傷害他人的文字或影像送上網路，例如簡訊、電子信件、及時通、msn 等，重複的折磨、威脅、騷擾、羞辱時，稱做被網路霸凌。

(5) 關係霸凌

是說服同儕排擠某人，或藉此切斷他們的社會連結，讓他們覺得被排擠。這一類型的霸凌往往牽涉到言語的霸凌，常會牽涉散播不實的謠言，或是排擠、離間小團體的成員。

(6) 性霸凌

取笑或評論對方的身體、性別、性取向等，或是性侵害

4. 校園霸凌事件處理流程

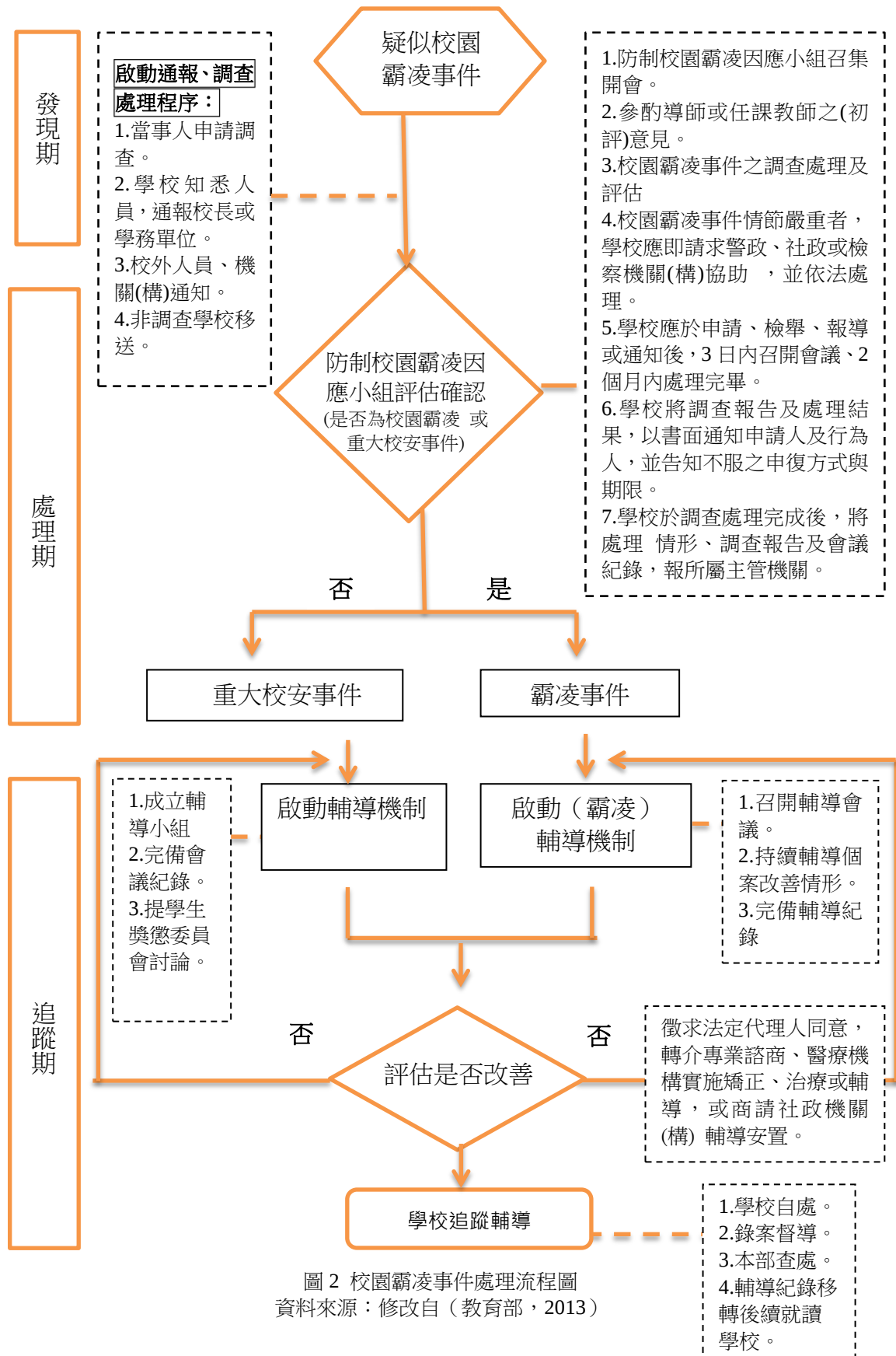


圖 2 校園霸凌事件處理流程圖
資料來源：修改自（教育部，2013）

(1) 啟動通報、調查處理程序

- a. 被霸凌人或其法定代理人申請調查。
- b. 導師、任課教師或學校其他人員（以平時觀察、校園生活調查問卷或其他方式）知悉，應即通報校長或學務單位。
- c. 學生、民眾檢舉、媒體報導或警政、醫療、衛生福利機關（構）通知。
- d. 非調查學校移送。

(2) 評估確認

- a. 校長召集防制校園霸凌因應小組，成員包含導師代表、學務人員、輔導人員、家長代表、學者專家；高級中等以上學校，應有學生代表；召開會議時，得視需要邀請專業輔導人員、性平委員、法律專業人員、警政、衛生福利、法務等機關代表及學生代表參加。
- b. 參酌導師或任課教師之（初評）意見。
- c. 校園霸凌事件之調查處理及評估：學生個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。
- d. 校園霸凌事件情節嚴重者，學校應即請求警政、社政或檢察機關（構）協助，並依法處理。
- e. 學校應於申請、檢舉、報導或通知後，3 日內召開會議、2 個月內處理完畢。
- f. 學校將調查報告及處理結果，以書面通知申請人及行為人，並告知不服之申復方式與期限。
- g. 學校於調查處理完成後，將處理情形、調查報告及會議紀錄，報所屬主管機關。

(3) 啟動（霸凌）輔導機制

a. 召開輔導會議（由校長召集，成員包括導師、學務人員、輔導人員、家長或視需要邀請專業輔導人員、性平委員或少年隊人員等）。

b. 持續輔導個案改善情形，應就當事人及其他關係人訂定輔導計畫，明列懲處建議或規定項目。

c. 完備輔導紀錄。

(4) 評估結果沒有改善

徵求法定代理人同意，轉介專業諮商、醫療機構實施矯正、治療或輔導，或商請社政機關（構）輔導安置。

(5) 評估結果有改善（學校追蹤輔導）

學校自處→錄案督導→教育部查處→輔導紀錄移轉後續就讀學校。

三級預防輔導模式中的全校性的、個別化系統化及業整合的輔導工作，與輔導師工作中的校園危機或緊急事件全校性的輔導與霸凌防治間的關係息息相關。

三、案例分析

(一) 案例描述

OO國中爆發嚴重的一連串校園霸凌事件，皆為暴力事件與偏差行為，其中有強取財物及拿取食物的事件。個案發生的經過：「99年10月4日，OO國中黃姓等3名同學於當日放學，在校園附近之興豐公園威脅7年級黃姓同學搶走其錢包70元，隨後押著該名同學至另一位7年級藍姓同學家中取走110元，並私自開取冰箱拿取食物。知悉時間99年11月5日、通報時間100年1月13日。」

(二) 問題分析

1. 表層分析

霸凌行為：恐嚇取財。霸凌的事實是指個人以言語、肢體動作，直接對他人為欺負行為，使他人財產上遭受損害；霸凌的種類屬於肢體霸凌：對他人搶奪財物等進行霸凌的之行為；防制校園霸凌因應小組評估確認中，通報時間為70天（知悉時間99/11/5、通報時間100/1/13）。

2. 深層分析：

個人因素：外在偏差行為（霸凌者恐嚇取財）、缺乏法律素養（物權觀念、霸凌行為所負的法律刑責）、個性懦弱（沒及時舉報）；同儕因素：反社會行為（學長經常欺負學弟）、人際關係不良、缺乏溝通協調與解決問題的能力；以及學校因素：缺乏適當協助與諮商輔導（通報延遲）。

（三）困境說明

由上述分析可以發現，霸凌行為的產生常起因於學生的人際關係不佳，或是自信心不足，無法藉由校內正向的同儕關係找到歸屬感及被重視的感覺；再者，學校輔導功能不彰，霸凌者對於法治觀念以的相關知能都極為缺乏。因此，後續的輔導策略將著重於增加學生法律素養、學習自信心提升以及人際關係互動的頻率，讓學生在課堂上找到學習的樂趣進而獲得知識，也可以在校園相關活動找到正確的人際互動方式，發現歸屬。並且加強校園霸凌行為的輔導。

四、輔導策略

依照教育部所頒佈的 WISER 模式，本研究分成初級發展性輔導、次級介入性輔導及三級處遇性輔導等三階段的輔導工作，分別敘述如下：

（一）初級發展性輔導

教育部所頒佈的 WISER 模式，第一個屬於初級發展性輔導的原則是「W」，包括：1.全體原則；2.做得來與雙方得利原則；3.智慧原則。由校長領航，全體教職員工參與，共同推動全校性的輔導工作。因此在本階段，學校安排以下的輔導活動：

1. 進行宣導：規劃「霸凌宣導—友善校園」的宣導週，宣導校園反霸凌政策、相關法律規範，讓學童瞭解霸凌行為的嚴重性及如何因應霸凌行為。
2. 訂定反暴凌行為的校規：校規制定與執行明確，屏除施暴者僥倖心態。徹底執行校規，公正公平的處罰霸凌者。
3. 全體參與、落實通報制度：校長傳達反校園霸凌事件的決心；教師同儕，營造團結氣氛，讓學童無從遊走於師師情節的縫隙；確實掌握游離於小團體的分子，常常詢問班上同學的狀況。加強導師、生教組長、資料組長及輔導教師之間的資料聯繫。

4. 辦理多元正向活動：學校教育加強人權、生命、性別平等、法治教育，透過多元、多樣貌的體驗活動，因應社會多元的變化，同時注重五育均衡的教育。辦理多元團隊社團活動，提供學生情緒紓解的管道，培養團隊精神。
5. 加強校園安全死角的巡視：總務、學務處人員，加強校園安全死角的巡視。

（二）次級介入性輔導

WISER 模式中三個字「ISE」使屬於次級介入性輔導的原則，「I」是指個別化；「S」是指系統合作；「E」是指效能評估，主要執行單位是輔導室（處）。因此在本階段，學校安排以下的輔導活動：

1. 個別化的輔導

當霸凌學生進入第二級介入性輔導時，需具有個別差異的思維與作法。

2. 系統合作的輔導

輔導教師除了針對適應欠佳學生做個別評估、辨識可能的心理危機徵兆、瞭解學生的適應困難或行為問題的可能成因，以及擬定初步的個別化輔導計畫（如提供個別諮商與輔導、認輔、小團體輔導、班級輔導、諮詢服務）等個別化介入外；同時也需重視對學生生態系統工作，包括與家長以及校內輔導人力資源（包括校長、各處室、導師、認輔教師、特教教師和授課教師）共同合作與提供諮詢，達成及早幫助學生心理調適與學校適應的預期目標。

3. 提升輔導效能

輔導教師持續進行過程評估。因為透過評估，輔導教師才能具體獲得回饋，以決定是否需要調整或持續正在進行中的輔導策略，必要時，也可及早尋求其他專業資源協助。

（三）三級處遇性輔導

WISER 模式最後的「R」是指三級處遇性輔導的「跨專業資源整合」原則，其核心概念在於資源的引入與整合，主要執行單位在校內是輔導室（處），校外則是縣市層級的學生輔導諮商中心。因此在本階段，學校安排以下的輔導活動：

1. 評估轉介

對經介入性輔導仍無法有效協助，或遭遇嚴重特定議題（如嚴重適應困難、行為偏差、或重大違規行為）之學生，提供評估轉介機制，進行跨專業資源整合與生態系統介入之個案管理及延續性諮商與處遇措施。

綜上所言，可以看出輔導教師對於校園霸凌事件的防治，扮演舉足輕重的角色，其輔導專業素養的良窳與校園和諧息息相關。

五、結論與建議

（一）結論

1. 輔導教師的工作內涵

根據本研究文獻分析及案例分析中可以發現，輔導教師工作範圍有個案輔導、個案研討、小團體輔導、測驗與解釋、班級輔導、親師諮詢、輔導活動、進修與督導、輔導網絡資源的聯繫與運用、協助學校輔導工作的執行及評鑑、對於校園危機或緊急事件進行全校性的輔導、上述未規定之事項，學校得依教育部規範輔導教師之職掌功能，視實際狀況調整其內容。

2. 校園霸凌事件的輔導工作

校園霸凌事件的輔導，依照教育部所頒佈的 WISER 模式，可分成初級發展性輔導、次級介入性輔導及三級處遇性輔導等三階段的輔導工作。在初級發展性輔導階段，可以 1.進行「霸凌宣導—友善校園」宣導；2.訂定反暴凌行為的校規；3.全體參與、落實通報制度；4.辦理多元正向活動；5.加強校園安全死角的巡視。在次級介入性輔導階段，可以進行 1.個別化的輔導；2.系統合作的輔導；3.提升輔導效能。在三級處遇性輔導階段，可以進行評估轉介。

（二）防治校園霸凌的具體建議

1. 在學習安排上，將學習主角轉換讓學生為主體；辦理多元社團，鼓勵學生參與；提供多樣化的服務學習的機會，成就每一個孩子創造自己的成功經驗。
2. 在霸凌行為的輔導上，首先是落實事件發生時的通報制度；其次是強化全體教師校園霸凌行為輔導的知能與法律知識；第三是輔導人員積極介入霸凌行為的個案輔導。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。**輔導季刊**，49（2），4-11。
- 李佩珊、宋宥賢、王麗斐、洪瑞兒（2017）。建構中小學初任輔導人員職前培訓機制：戴明循環觀點之應用。**教育實踐與研究**，30（2），67-104。
- 林秀俐（2015）。難為了「兼任輔導」老師。**臺灣教育評論月刊**，4（7），149-151。
- 教育部（2012）。**校園霸凌防制準則**。臺北市：教育部。
- 教育部（2013）。**國民小學學校輔導工作參考手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部（2016a）。**高級中學法**。臺北市：教育部。
- 教育部（2016b）。**國民教育法**。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。**教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點**。臺北市：教育部。
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報**，38，57-90。
- 彰化縣政府（無日期）。**彰化縣國民中小學輔導教師工作規範要點**。彰化縣：彰化縣政府。



跨專業合作模式之學校輔導工作反思－以金門縣為例

許建中

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授

羅逸平

國立臺中教育大學校務中心博士後研究員

一、前言

近年來整體社會環境變遷快速，家庭、生活與學生學習環境亦皆改變甚鉅，單親家庭、隔代教養家庭並非罕見於現今之學生家庭背景，加上手機、網路等 3C 產品日新月異，知識或訊息的傳遞已絕非僅限於實體環境，這些改變正不斷的衝擊著學生輔導相關工作，使得從事學生輔導工作的人員倍感壓力。

在 2011 年 1 月 12 日國民教育法修正通過後，校園中設立專任專業輔導人員開始有了明確的法源依據，各縣市政府也在教育部經費補助下，逐步成立學生輔導諮商中心，並針對專業輔導人員之聘用、管理、教育訓練、督導等進行統籌規劃，同時，考量所屬國民中小學學生總額、依據學校或學生實際需求調派專任專業輔導人員至各校協助輔導工作之進行，截至現今，各縣市政府教育局多已成立獨自之學生輔導諮商中心，並依法聘任專兼任之臨床心理師、諮商心理師、社會工作師從事學生輔導相關工作（教育部，2016）；此外，學生輔導法業已於 2014 年立法通過，除了明確制度化專任輔導教師在國民中小學的外加員額編制外，也將學校輔導人員之專業繼續教育內容與時數法制化，希冀學校輔導工作得以朝向專業化發展（教育部，2014）。

然而，專任輔導教師與專任輔導人員的投入並非僅著重在一般城鄉地區，輔導工作在偏鄉及離島地區亦是同等重要，在人力或資源相對較都市地區缺乏的偏鄉與離島地區，如何能夠連結在地的其他資源（如：醫療、社政），可以是當地學生輔導諮商中心的重要議題之一，在此一資源連結的契機下，研究者開始與金門縣學生輔導諮商中心進行合作，透過跨專業合作模式提供心理專業的外展服務，本文亦將從跨專業合作之經驗進行反思，並從臨床工作者與教育工作者雙重身份提出建議。

二、反思一：金門縣學生輔導與諮商中心的優勢與困境

在教師總員額並未調整的前置條件下，各縣市政府在成立學生輔導諮商中心之初期，為了能快速因應專業輔導人力短缺與晉用議題，多以外加編制的方式來增置各校專任輔導教師與專任輔導人員（王麗斐等，2013），在此脈絡下，金門縣學生輔導諮商中心於 2011 年 8 月 1 日成立，列入金門縣教育局任務編組之一員，從初期中心主任一名（借調教師）及縣級專業專任輔導人員兩名，至今，已

有主任一名、適性輔導組長（替代役教師）一名、縣級專業專任輔導人員三名（含諮商心理師二名、社會工作師一名）。

就優勢面來看，近兩年開始，金門縣學生輔導諮商中心的專業專任輔導人員的員額有逐步調升的情形，在此同時，也有國立金門大學社會工作學系之社會工作實習生不定時加入，使得到校支援的人力資源分配上得以暫時獲得紓解，同時，金門縣政府將縣內國中小學學生輔導工作列為施政重點項目之一，在現任主任持續爭取下，其人力資源上有持續成長的可能空間；在跨專業合作面向方面，得力於兒童精神專科醫師返鄉服務，部分在 WISER 學校三級輔導工作模式力有未逮之學生個案，可以透過轉介醫療機構進行醫療處遇、心理衡鑑評估等方式進行直接服務，當這些被轉介學生的困擾情況有所緩解後，後續輔導工作便可以回歸到校內二級輔導機制，由學校的專任輔導教師接手進行（王麗斐等，2013；謝曜任，2013）。

然而，在這樣理想模式下，仍然有些許多困境，首先，學生輔導諮商中心的自我定位是屬於教育部所規劃的三級輔導機構？亦或是當地國中小所期待的二級輔導機構？這個議題在國中小專任輔導教師人力不足的情況下被凸顯在現實層面中，當學校輔導室無法因應或無力因應輔導個案時，學生輔導諮商中心只能接手原本可以由專任輔導教師處理之學生，當學生有三級輔導的特殊需求時，學生輔導諮商中心反而有無暇立即因應的可能性，退而求其次，透過跨專業合作的默契，部分學生可能因此流向醫療機構尋求協助，除了加重醫療單位的個案量，也可能破壞跨專業合作之本意。

三、反思二：金門縣專任輔導老師與跨專業合作之困境

金門縣現有國民小學 18 所、國民中學四所及國民中小學一所，分佈在縣內五個鄉鎮（金城、金湖、金寧、金沙與烈嶼），其中，約有九成以上的學校是屬於全校 12 班以下的小型學校，輔導室多由校長指派非輔導專長的教師來兼任輔導組長，各校也較有困難依照法規獨自增聘所需之專任輔導教師來協助輔導工作，最初，在 2012 年，僅能有五所國中及一所國小得以各增聘一位專任輔導教師，直至今日，縣內也僅有八名專任輔導教師（國中四位、國小三位、國中小一位），協助推動全縣國民中小學校園內的初級、次級輔導工作。

礙於離島交通不便、風土民情不一，金門縣極度缺乏輔導、諮商、心理、精神醫療、心理衛生社會工作等領域之專業人員，即便臺灣本島有部分熱情相挺的兼任輔導專業人員願意支援金門，對於金門的輔導工作其實只是杯水車薪，僅能倚靠縣內學生輔導諮商中心及衛生醫療機構（如：衛生福利部金門醫院）相互協助，然而，對醫療機構而言，金門地區僅有一所地區醫院，編制有三位精神科醫

師與兩位臨床心理師，負責縣內所有精神醫療與心理衛生工作，在繁重的臨床工作餘暇，是否真的可以跨專業「支援協助」初級或二級校園輔導工作，其實也隱含有其困難度，這也可能是學生輔導諮商中心的專任輔導人員必須適時介入校園內二級輔導工作的重要現實因素之一（宋宥賢，2016）。

四、結語

金門地區的輔導專業人力長久以來十分缺乏，人員的流動性也相對較高，在跨專業合作上，容易受限於各專業原職的負荷量過於沈重之影響，使得專業合作的困難度較高、成效較難展現，對於學生輔導諮商中心而言，除了定期個案督導的需求外，可以嘗試透過跨專業人員的安排，協助國民中小學培訓校園輔導初級工作的種子教師，讓校內的老師或工作人員有基本能力可以因應學生所面臨的議題；對於專任輔導教師而言，可以嘗試透過定期跨專業個案報告與分析討論的檢討會議，協助提升校園內一般教師的輔導知能，也可以藉此精進自身的輔導知能與技巧；對於醫療場域的專業人員而言，可以嘗試每週提供一個時段的校園輔導外展服務，協助自己跳脫過於指導的醫病模式枷鎖，並從跨專業合作的角度重新評析個案的議題，以促進跨專業間之合作關係。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。**輔導季刊**，49（2），4-11。
- 宋宥賢（2016）。臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。**新社會政策**，46，115-124。
- 教育部（2014）。學生輔導法。取自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380>
- 教育部（2016）。國民教育法。取自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008927>
- 謝曜任（2013）。從WISER模式談專任輔教師的角色與功能。**輔導季刊**，49（3），25-28。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。**教育研究**，11，115-126。

從學前融合輔導實務談情緒行為問題需求學生的 幼小轉銜與輔導

黃志雄

弘光科技大學幼保系副教授

一、前言

從事教學和輔導工作最難的地方，並不在於提供和實施適當的教學輔導策略，而是無法有效地將教學輔導成果轉銜到下一階段，對於有特殊教育需求的學生而言，有效的轉銜輔導更是教學輔導成果延續的關鍵。雖然，《特殊教育法》已明文規定，為使各教育階段身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校應提供整體性與持續性轉銜輔導及服務，並要將轉銜需求納入學生的個別化教育計畫中（教育部，2014），同時，依據《特殊教育法》制定了《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》，以推動不同教育階段之身心障礙學生轉銜輔導及服務工作（教育部，2010）。然而，筆者從學前融合輔導實務工作中發現，許多具有情緒和行為問題需求的學生，在幼小銜接階段並未能做好「轉銜」和「輔導」，因此，本文將以此論述和提供幼小轉銜輔導之建議。

二、小偉的故事

剛上小學一年級的小偉，上午到學校讀書，中午過後到安親班寫功課，晚上父母下班後才順道帶回家，吃晚餐和盥洗休息，結束與多數小學一年級學生相同的作息。然而，不同的地方在於，小偉不管是在學校、安親班和家裡，似乎總是被投訴和告狀的那一位。

學校老師對於小偉上課時經常的插話和不專心表現頗有微詞，雖然在開學前已被告知，小偉在幼兒園中班時便已被醫院診斷為注意力缺陷及過動症候群（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder，簡稱 ADHD），在幼兒園時亦已接受過近兩年的學前特教巡迴輔導。安親班老師更是對於小偉的屢次違規和對抗行為，感到難以招架，午休時喜歡四處遊蕩，午睡後的寫功課時間不是發呆不寫，便是三不五時地去干擾其他同學，更經常與同儕發生言語衝突，甚至會以言語頂撞老師，最後的結果通常是由安親班主任帶開處理。回到家裡，小偉和爸爸之間時有衝突，爸爸覺得小偉總是無法在他的期待下完成事情，再加上學校和安親班老師的告狀，媽媽表示小偉在家裡和爸爸的相處總是一觸即發。

小偉的情緒和行為表現，使得小偉在學校、安親班和家庭中，均被貼上了「問題製造者（trouble marker）」的標籤。然而，實際上小偉從幼兒園中班被確診後，在幼兒園老師、家長和巡迴輔導老師的努力下，已逐漸融入班級活動且能控制自

己的行為，但升上小學一年級後，似乎所有的情緒和行為問題（包括注意力不集中、衝動、易怒、易與人產生衝突等）都回到未介入輔導前的樣子。顯見，在小偉幼小銜接的過程中，雖然依法完成了許多轉銜輔導及服務的工作（例如：在個別化教育計畫中納入轉銜需求和目標、參觀就讀小學、實施轉銜輔導和召開轉銜會議等），但在輔導實務上，似乎未能有效地銜接和滿足小偉的情緒和行為問題需求，有鑑於此，筆者將回顧協助幼兒園教師和輔導小偉的過程與經驗，提出對於如小偉般具有情緒行為問題需求學生的幼小轉銜與輔導看法。

三、幼兒園大班時的小偉和輔導過程

認識小偉是在一年前的幼兒園入班輔導，當時小偉就讀中部某私立幼兒園大班，如前述的注意力不集中和衝動行為，使得小偉難以融入幼兒園的生活與學習活動。一開始幼兒園老師對小偉的描述是，在班級活動和課程中的注意力不集中、粗心大意無法注意細節、無法集中精神持續完成日常生活中所需完成的事物（例如：一次性整理餐袋、書包...等），活動量大、好動無法坐好，且行為衝動，會擅自拿取他人物品，若別人不順從便會以肢體衝突解決，經常會有情緒衝動的產生（例如：大哭、大叫...等）。

雖然，幼兒園老師曾嘗試運用各種輔導策略，但似乎到最後都宣告失敗，因此，在幼兒園主管的支持下，邀請筆者入園輔導，由班級教師、行政人員和大學教師共同組成學前融合行動團隊，透過定期的入班觀察和合作諮詢討論，分析小偉在班級中的生態需求，以及情緒行為問題的模式及可能原因，並依小偉目前的能力與需求，設計以認知行為介入為主之行為輔導策略，以協助塑造小偉在班級中的正向行為。筆者和幼兒園教師所運用的策略包括：

- (一) 以生態評量方式瞭解小偉在班級活動中的日常行為和需求。
- (二) 針對小偉的情緒和行為問題進行學習活動需求分析，並討論調整策略。
- (三) 以活動檢核觀察紀錄小偉每天在幼兒園的行為表現和活動參與情形。
- (四) 在班級中實施認知行為介入策略，包括與小偉一同訂定行為目標並自我檢核、與全班幼生共同訂定行為目標，實施長大任務卡活動。
- (五) 邀請家長共同參與，在家中亦採用認知行為介入策略，協助小偉建立適當和正向的行為。

在經過為期一學期之輔導行動介入後發現：（1）在每日自我檢核的策略實施下，有效因應小偉短期記憶不佳的情況，幫助小偉能夠遵守與老師訂定之目標；（2）在長大任務卡活動下，讓小偉覺得自己與大家有共同的行為目標，促使個案更有參與的動機；（3）從教室行為觀察記錄中發現，小偉能在自我監控和教師或同儕的引導下，控制自我情緒和行為，正向行為出現的比率從行動初期的 15 至 20%，成功提升至行動末期的 80% 以上，同時，小偉與班級同儕間的衝突行為亦有顯著減少。

四、幼小轉銜與行為輔導的實施

在經過上述的輔導介入歷程後，小偉的情緒和行為問題改善已稍具成效，但由於情緒和行為問題需求學生，容易因環境的轉換，以及新關係建立不易，導致情緒行為問題死灰復燃，使得輔導介入的成效無法延續或中斷。黃志雄（2010）便指出從不同年齡階段的過動兒童的特質中，不難發現情境的變異和環境對兒童行為的影響，因此，在判斷兒童的情緒和行為問題時，除了檢核兒童的行為特質外，更需要先檢核兒童所處的環境（包括家庭、學校和補習班等），是否是「引發」或「加速」兒童過動行為的因素。

此外，學生的情緒和行為問題，容易將注意力缺陷和衝動的問題，從家庭延伸到學校，因 ADHD 兒童的活動量大、上課不專心、容易衝動等行為，易成為老師在班級經營上的挑戰，甚至會演變成親師溝通上的衝突（黃志雄，2010）。因此，筆者基於過去學前融合輔導的經驗，以小偉的故事為例，提出幼小轉銜和行為輔導的實施建議。

（一）幼小轉銜的實施

依據《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》中規定，跨教育階段及離開學校教育階段之轉銜，學生原安置場所或就讀學校應召開轉銜會議，討論訂定生涯轉銜計畫與依個案需求建議提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持服務，並依會議決議內容至教育部特殊教育通報網填寫轉銜服務資料；同時，原安置場所或就讀學校應依第四條規定於安置前一個月召開轉銜會議，邀請擬安置學校、家長及相關人員參加，依會議決議內容至通報網填寫轉銜服務資料，並於安置確定後二星期內填寫安置學校，完成通報（教育部，2010）。從上述法令條文中可知，透過轉銜會議的召開，可提供跨教育階段學生的轉銜服務需求，然而，法令中並未明定應由誰召開轉銜會議，以及由誰來整合和提供學生轉銜過程中所需要的服務，使得轉銜輔導和服務的提供缺乏有效的整合和延續，甚至流於形式（陳麗如，2010）。因此，筆者認為可參考下列兩點，以落實幼小轉銜的實施。

1. 以學前特教巡迴輔導老師擔任個案管理

情緒和行為問題需求學生的輔導需要更有效的整合，在學前階段需要幼兒園、家庭和巡迴輔導老師的合作，在小學階段則是需要小學、安親班和家庭的三方合作，不應是各自解讀情緒和行為問題，而應是共同看待實際的情緒和行為需求。然而，多數的情況卻是各自解讀學生的情緒和行為問題，有難以控制的、有故意搗蛋的、有引起注意的、有需要關愛的、也有條件交換的，也因此輔導策略的應用上便無法獲得一致。因此，筆者建議應該有一專業的個案管理人員，整合各方對於情緒和行為問題與需求的看法，以便能制定和提供一致性的行為輔導介入策略。

現行在學前教育階段的個案管理，是由各縣市政府通報轉介及個管中心的社工擔任，然而，因學前教育階段每位社工負責的個案量極大，較難以掌握每一位個管對象在學校的實際學習需求，能提供的轉銜輔導和服務的內容有限，同時，亦較難以兼負起整合的角色。對此，考量情緒和行為問題需求學生在幼小轉銜階段，將從幼兒園進入小學端的學習環境，筆者認為由學前特教巡迴輔導老師，在幼小轉銜階段擔任個案管理的角色應較為合適，一是學前特教巡迴輔導教師具備幼兒教育和小學教育的專業和經驗，二是在銜接到小學端後，學前巡迴輔導老師能與同樣在小學教育系統端的班級導師進行溝通和整合，較能提供跨教育階段的轉銜輔導和服務。

2. 由小學端召開轉銜會議

此外，在幼小轉銜階段的會議召開上，由於轉銜焦點在未來的教學與輔導實務上，以及由小學端提供學生在情緒和行為上的支持，因此，雖然法令規定可由學生原安置場所或就讀學校召開轉銜會議，但在實務運作上似乎應由就讀學校（小學端）來召開會議較為合適。

（二）行為輔導的實施

情緒和行為問題（例如：注意力不集中和過動/衝動行為）具備著高度的外顯性、破壞性和干擾性，也就是說學生的行為一定會引起他人的注意，某些情況也會造成破壞，更多數的情況會干擾他人和自己的生活、學習和互動（黃志雄，2010）。正因如此，對於情緒和行為需求學生的輔導，更需要能重長計議和對症下藥。

1. 重新牽起手中那條線

由於外顯行為問題繁多，情緒和行為問題需求學生普遍面臨被「標籤化」的困境，然而，「過動」真的不是他們所想要的，他們也想被父母和老師貼上「乖小孩」的標籤，只是內在的注意力缺陷和衝動控制困難，使他們很難不「過動」。有些孩子甚至就這麼對號入座了，「既然你們都覺得我不好，那我就繼續壞下去」，也有些孩子在長期被貼上「壞孩子」的標籤後，就更變本加厲地以「過動」當手段，造成親子和師生關係的緊繃。因此，行為輔導的第一步便是去標籤化，不論是老師還是家長，都需要以更客觀和正向的方式，看待學生的情緒行為表現和需求，重新牽起與學生（孩子）之間的那條線，輔導策略才得以有效地施展開來。

2. 明定行為支持方案和目標

在《特殊教育法施行細則》中已明文規定，個別化教育計畫需運用團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所訂定之特殊教育及相關服務計畫，同時，在個別化教育計畫的內容中，需針對具情緒與行為問題學生所需之行為功能介入方案及行政支援（教育部，2013）。對此，筆者認為需要更加落實個別化教育計畫的擬定和實施，面對學生的特殊需求，需能釐清和分析學生情緒和行為背後的功能和動機，以便能制定合適的教育目標，同時，不論是在學前或是小學階段，更均應在個別化教育計畫中明列行為功能介入和支持方案，並以此為個別化教育計畫和轉銜輔導的實施重點。

3. 認知行為輔導策略的延續

從之前輔導小偉的經驗和結果中得知，認知行為介入策略能夠因應小偉的注意缺陷和衝動的特質與需求，以個別和團體的長大任務卡活動，能促使小偉透過自我檢核和監控，有效的改善小偉注意力缺陷和短期記憶不佳的問題，幫助小偉能夠遵守與老師訂定的目標，同時，能逐漸嘗試和學習自我行為及情緒的控管，減少與同儕間的衝突。雖然，在進入小學後故態復萌，但基於過去的成功經驗，顯見小偉可以透過認知行為輔導策略，改善情緒和行為問題，因此，建議可再重新以生態評量方式，釐清小偉在目前班級中的行為表現和需求，以認知行為輔導策略，並制定可以達到的正向行為目標，透過正向行為的塑造與引導，以及自我檢核和監控，改善小偉的情緒和行為問題。

4. 管教方式與態度的一致和堅持

最後，事在人為，要能有效的實施與落實行為輔導策略，需要學校、安親班和家庭三方，取得管教方式與態度的一致，同時，共同以認知行為輔導策略或其

他合適輔導策略，在學校、安親班和家庭中，分別設計正向的行為目標和檢核方式，展開輔導策略的實施，在實施過程中堅持正向的行為「支持」和互動方式，而不是一味地期待「改變」學生的行為，並定期分享輔導策略實施和檢核的結果，再據以調整行為輔導目標和實施方式。

五、未完待續

情緒和行為問題需求學生的幼小轉銜，看似容易卻充滿挑戰和不確定性，由於情緒和行為問題需求學生本就容易因環境的轉換，以及正向關係建立不易，使得原有的問題死灰復燃，再加上幼兒園和小學端的連結並不緊密，使得許多在學前融合教育和早期療育所做的努力，在學生進入小學後得歸零重新開始。因此，筆者建議可以學前特教巡迴輔導老師為橋梁，扮演個案管理員的角色，銜接幼兒園和小學端的轉銜和輔導，並以小學端為轉銜的樞紐，召開轉銜會議，以落實相關轉銜輔導和服務工作。此外，在行為輔導的實施上，應以客觀和正向的態度，看待情緒和行為問題需求學生的行為表現，並依學生的情緒和行為需求，在個別化教育計畫中明定行為功能介入和支持方案，同時，整合與學生有關的教養者，以一致和堅持的管教方式和態度，實施如認知行為輔導策略等方法。雖然，小偉在幼小轉銜階段未能獲得妥善的處理，但從此刻起，小偉的情緒和行為需求和問題，亦可在小學老師、安親班老師和家長的共同努力下，獲得有效的滿足和支持。

參考文獻

- 教育部（2010）。《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。《特殊教育法施行細則》。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。《特殊教育法》。臺北：教育部。
- 陳麗如（2010）。特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應。《國小特殊教育》，49，62-71。
- 黃志雄（2010）。坐不住的孩子，我家有個過動兒。《幼教資訊》，239，4-11。

發展國民小學生命教育學校本位課程特色之探討

徐超聖

國立台北教育大學教育系副教授

一、前言

教育部在生命教育推動將近二十年後，最近（2018 年）公布最新的「教育部生命教育中程計畫」。其中在「計畫緣起」指出：

「臺灣生命教育經過二十年的經營，各層級學校皆有其在生命教育之學校本位課程或特色，成就其為校園文化的重要部分，亦逐漸成為我國之特色教育模式。」(p.2)

惟上述的「各層級學校皆有其在生命教育之學校本位課程或特色」所指的「學校本位課程或特色」意義為何，研究者認為可分兩部分進一步說明。首先是「學校本位課程」的意義，依據鄭淵全與陳殷哲（2016:4）綜合相關研究指出「學校本位課程發展是為了服膺課程法治、達成教育目標、以學校為主體、符合社會期待，結合教師、社區、社會等校內外資源，兼顧教師教學自主、學生學習需求、以及草根性與自主性的課程發展理念，所進行之學校課程規劃、設計、實施與評鑑的過程，換言之即含括在學校裡對學生所做的所有指導與學習經驗。」。依此觀點可知，以目前國小生命教育實施的多元情況而論，學校該已具有生命教育學校本位課程。再者是「學校本位特色」的意義，有關「特色」的意義討論甚多，依據林天祐（2009）參考學者相關論述後提出的學校特色需具備「教育、獨特、優異、普遍、永續」五項特性。不過目前小學雖已有生命教育學校本位課程，但是否具「學校本位特色」，則不無疑義。

有關上述的「學校本位課程」是否具「學校本位特色」的疑義，主要是研究者發現小學推動生命教育的作法呈現大同小異的趨「同型化」（isomorphism）現象（徐超聖，2018），因而並未能有效顯現學校本位的特色。而事實上研究者也常發現小學面臨不知如何發展生命教育學校本位課程特色的問題。因此，本文將針對此問題提出較具體的策略以提供小學發展生命教育學校本位課程特色之參考。

二、教育部生命教育推動方案

本節主要分析教育部對於學校推動生命教育所訂頒的相關推動方案或計畫與本文生命教育學校本位課程特色的關係，分析重點為生命教育推動的策略與生命教育的在地特色。有關教育部擬定之相關推動方案或計畫，最早訂頒的是「教育部推動生命教育中程計畫」（90 至 93 年），接著是「教育部生命教育中程計畫」

（99-102），再來是「教育部生命教育推動方案」（103 年-106 年，103 年 3 月版）、「教育部生命教育推動方案」（103 年-106 年，104 年 9 月版），最後則是今年 2018 年最新公布之「教育部生命教育中程計畫」（107 年-111 年）（教育部，2018）。

在生命教育推動的策略方面，分析上述不同階段的各推動方案或計畫可知，教育部對推動學校的生命教育主要是透過正式課程、非正式課程、潛在課程。但是到 103 年-106 年 3 月版時，首度提及推動生命教育的目標是型塑以生命教育為核心之「校園文化」。到 103 年-106 年 104 年 9 月版時，則進一步指出在學校除透過三類課程外，還要透過「師資培育、建構校園文化等具體策略」來推動生命教育（p.1），並「整合學校之願景、正式課程、非正式課程、潛在課程及行政資源，型塑以生命教育為核心價值之校園文化。」（p.2），此方案最不同以往是首次提及除課程策略外，需整合學校願景、校園文化、師資培育和行政資源做為推動生命教育之具體策略。

在生命教育的在地特色方面，分析 2018 年剛公布最新之「教育部生命教育中程計畫」（107 年-111 年）（教育部，2018），其中明確指出「形塑以生命教育為核心價值之校園文化，期使每個學校都能建置獨特的生命教育發展特色。」（p.2）。此外，還指出應研發各教育階段具有在地特色生命教育內涵教案或教材以及依據本計畫精神，擬具該縣市之生命教育實施計畫與具體實施方案，以彰顯在地的特色。而事實上，強調特色並不是 2018 年才強調，從最早的 90 至 93 年版即已出現，如鼓勵各級政府、學校與教師編寫具學校教學特色的教材，研訂具地方特色之推動生命教育計畫以發揮學校特色。至於 99-102 版和 103 年-106 年版亦都在其計畫中提及在地特色精神，相關說明詳見徐超聖（2018）之分析。

綜上所述，生命教育推動有三特性值得注意。第一，多元性，學校生命教育推動策略，除向來即被重視的透過課程（包含正式課程、非正式課程及潛在課程）外，還應統整學校願景、師資培育、行政資源與建構校園文化策略。第二，特色性，學校推動生命教育不管是在推動策略、教案教材或是最終的生命教育方案，應要能建置獨特的生命教育發展特色以彰顯在地的校本特色。第三，文化性，學校推動生命教育的目標是型塑以生命教育為核心之「校園文化」，而建構校園文化同時也是學校推動生命教育的重要策略之一。

三、發展生命教育學校本位課程特色的作法

（一）評估學校的發展情境

分析學校的情境因素可參考課程設計的「情境模式」理論，依「教育大辭書」（國家教育研究院，2000）之解釋，此模式強調課程設計或發展的核心要務，在

於對學校所處社會情境和文化因素之深入分析。學校的外在因素有：文化和社會的變遷與期望，教育系統的需求與挑戰，教材性質的改變，教師支持系統（如師資培育機構和研究機構）的可能貢獻，流入學校的資源。校內考慮之因素則包括：學生的性向、能力和教育需要，教師的知識、態度、價值等，校風與政治結構，物質資源，目前課程所感受的問題與缺點。

上述所列的各種因素，如以發展國小階段的生命教育學校本位課程特色而言，校內的五項因素都是非常重要的部分。但在上述的因素中「校風與政治結構」似乎比較陌生而被忽略，本文主張以「學校願景與使命」和「校園文化」部分論述會比較讓學校教師熟悉。而目前除少數教會學校能彰顯生命教育元素外，大部分學校並未將生命教育融入在學校願景與使命，也未型塑以生命教育為核心之校園文化。因此，本文建議在分析學校情境因素時，應特別注意「學校願景與使命」和「校園文化」兩因素，並盡可能融入生命教育元素於學校願景與使命和校園文化中。

另外，學生教育需求部分，除考量學生生命需求之共通處外，亦應特別注意其相異之處，例如偏鄉和城市學生、原住民和新住民學生、一般生與特殊生等，其生命需求應有其相異之處，因而在規劃生命教育校本課程時宜注意是否能反應學生特殊之生命需求，以彰顯學校的在地特色。

（二）成立生命教育課程發展的組織與擬訂實施計畫

學校為執行生命教育任務，設置「生命教育委員會」能集中事權確保該任務能落實完成，但目前階段考量學校目前已有許多委員會，學校亦可將生命教育的推動工作結合在相關委員會的工作職掌中，不需再另設專責的生命教育委員。而在其事務運作中最重要者即是確認在地的本土條件與資源、學校願景與使命、學生圖像與生命教育需求，再依據教育部所頒訂的生命教育推動計畫精神，提出學校推動生命教育之願景及目標，據以擬定具學校在地特色之學校生命教育實施計畫與具體實施方案。學校將因實施計畫的擬定，能讓生命教育的推動較能避免因人事異動或外在計畫補助更迭而陷入無以為繼的困境，進而能紮根永續推動生命教育，最終形塑以生命教育為核心之校園文化。

上述委員會若要能成功運作，系統規劃具特色和亮點的生命教育校本課程，則須定期提供生命教育團隊成員的培力機會，希望能增進成員下列之素養，包括生命教育內涵的理解、推動生命教育的實務技能、生命教育學校本位課程特色的認知與建構的技能、型塑以生命教育為核心之學校願景與使命和校園文化的技能、學校生命教育之實施計畫與具體實施方案擬定之技能，以及成員對於生命教育推動的意願與使命感等。

（三）設計特色課程方案

要建構以生命教育為核心之學校本位課程之特色，學校首先應盤點與檢核學校在地本土條件與資源、學校願景與使命、學生圖像與生命教育需求特點與生命教育核心素養的關聯程度，然後再根據生命教育的核心素養內容設計學校本位課程的內容。雖說各校之課程內容可依據各校條件有其重點內容和特色方式，但仍要能反應生命教育的核心素養內容。有關「官方版」生命教育核心素養內涵，建議可參考預計將在今年通過的「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綜合活動領域課綱(草案) (105 年 06 月)」(以下簡稱「綜合活動課綱」)和「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) (106 年 06 月)」(以下簡稱「議題融入手冊」)內容。其內容分別說明如下：

「綜合活動課綱」部分，分析十二年國教各學習領域內容知，生命教育主要是呈現在綜合活動領域課綱中。在課綱中指出國小階段的生命教育的主題項目為「尊重與珍惜生命」，其在第二學習階段的學習表現為「情緒的辨識與調適」，學習內容為「正向思考的策略」與「覺察情緒的變化，培養正向思考的態度。」。而在第三學習階段的學習表現則為「覺察生命的變化與發展歷程，實踐尊重和珍惜生命」，學習內容為「自然界生命現象與人的關係」、「兒童階段的發展歷程」、「尊重生命的行動方案」、「珍惜生命的行動方案」。

「議題融入手冊」部分，根據 103 年發布之十二年國教育課程綱要總綱，領域課程設計應適切融入十九項議題。在該手冊列有議題之一的生命教育的「學習主題」和「議題實質內涵」，本文認為可視為是生命教育核心素養的具體內涵，包括五大學習主題，而每個教育階段均含十八項議題（55-56 頁）。五大學習主題為「哲學思考」、「人學探索」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」，十八項議題為：「哲學思考」類的「思考的重要性與進行思考時的適當情意與態度」；「人學探索」類的「人的身體與心理、理性與感性之間的關係」、「性別與自我之間的關係」、「了解自我，探索自我」；「終極關懷」類的「人生目的與意義」、「快樂與幸福的意義」、「死亡的意義」、「主要宗教的核心理念」、「學習分辨正信與迷信的宗教態度」；「價值思辨」類的「道德判斷的意義與分類」、「行為者善惡與行為對錯的判斷」、「道德規範與道德判斷之間的關係與衝突」、「生活中的美感經驗」；「靈性修養」類的「慈悲與智慧的重要性」、「愛自己與愛他人的能力」、「情緒管理的能力」、「意志貫徹力」、「知、情、意統合的能力」。

上述內容對學校推動生命教育的學校本位特色課程具指引和檢核的角色，學校可藉由這些架構檢視學校願景與辦學理念、學生的圖像與能力、校園文化與風氣與架構內容的相符性，也能分析教師對上述生命教育的知識、態度和技能的瞭解性，同時也能評估學校內外資源與生命教育推動的連結性。因此，透過上述的核心素養內涵架構，將可協助學校察覺目前生命教育課程的強項、問題與缺點而能進一步去找出發展生命教育的重點與改進方向，以提出具亮點績效的特色重點、具創意且能充分反應生命教育核心素養的學校本位課程。

(四) 規劃精緻與深入的課程實施

學校目前已實施許多生命教育課程，依徐超聖與潘小慧（2015）在其教育部委託之專案研究指出，小學透過「正式課程」、「非正式課程」、「潛在課程」和「學校使命和校園精神」方式推動生命教育的比例分別為 13.66%、36.02%、34.78%、15.53%。由此可知小學推動生命教育是以「非正式課程」、「潛在課程」的活動為主，但以活動為主的方式卻常流於只有表象而不夠深入的問題。何秀珠（2002）曾為文指出國小「護蛋活動」的「體驗活動」實施的之省思。文中指出學校裡以活動方式進行的教學活動有熱鬧有餘，而意義與價值不足的疑慮。而且活動實施之後，似乎未從各方面細細考察是否達成原定目標，活動之後學生有何體驗？在認知、行為、情意上是否有所不同？因此，文中建議體驗活動規劃時應注意活動的前中後的詳細規劃才能落實精緻、深入、有意義的生命教育。根據此反思，研究者提出兩點能使課程實施能較精緻和深入的作法。

1. 主題統整式規劃課程實施

過往規劃生命教育校本課程時，學校通常把現有紛雜的各種生命教育作法併置一起，然後稱此大雜燴式的課程即是學校本位課程。除此之外，學校亦常依「正式課程」、「非正式課程」、「潛在課程」分別各自設計包山包海眾多的生命教育內容和活動，但四者之間並沒有清楚連結，因而無法顯現學校本位課程的聚焦性、精緻性和統整性的現象。本文建議應先提出具學校本土特色的主題，然後將學校現有作法融入在此主題中，或者是將三種課程聚焦在此主題進行統整設計，例如辦理「生命鬥士」活動時，「正式課程」、「非正式課程」、「潛在課程」應圍繞在此活動共同設計，如此的活動才能精緻深化而不至分離淺層。此外，十二年國教課綱中已提出五大學習內涵：「哲學思考」、「人學探索」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」，未來實施課程規劃時，亦應採用上述三類課程統整設計的思維，先提出主題，然後規劃五大內涵的在該主題的學習重點和比重分配，最後圍繞在此主題進行課程設計，而不宜五大學習內涵各自設計，如此恐將導致學校的生命教育本位課程或活動，未能精緻深入無法彰顯其特色和亮點。

2. 引導問題貫穿課程實施

生命教育校本課程推動常見困擾問題之一是，學生不知此特色課程推動之意義和學習重點，因而學生在學習過程和結束後，沒感受沒心得不知此課程的意義與價值。由於要國小兒童理解較屬於哲學層次的價值與意義問題比較不易，建議教師可參考「兒童哲學」領域的作法。該領域將較抽象的哲學小說應如何教的部分，已發展出教師手冊提供教師使用，包括相關的活動、遊戲和討論計畫。其中《哲學教室教師手冊》（楊茂秀譯，1999）及《靈靈教師手冊》（鄭瑞玲，2000），此兩本已經詳細提供教師在進行兒童哲學引導時的很好示範，其中包括整章前的討論問題、故事中各個引導觀念以及配合引導觀念的練習、活動或討論計畫等，將能協助教師理解在實施生命教育校本課程特色時引導國小學童進行哲學思辨之策略。

（五）發展課程成效檢核機制

學校本位課程的規劃通常要設計課程成效檢核機制，但學校過往在生命教育實施結束後比較缺乏有效之評量，因而無法對生命教育課程的作法進行改進。本文建議除應針對上述的四項作法進行檢核外，對學生在具特色之生命教育校本課程實施後的學習成效，應建構更完善之機制以瞭解在認知、情意、技能的改變細節。而在瞭解學生學習成效上，本文建議課程成效檢核機制應著重用表達與實作方式進行評量。希望透過引導問題和情境生活的設計，讓學生能經由觀察學習、體驗省思、討論與分享、批判與行動以建構屬於自己的意義與價值，並且能將所學的知識、態度與技能，實踐於實際生活情境與環境中，解決日常生活中的生命問題，如此將更能落實十二年國教所強調的素養導向的評量理念於生命教育的檢核機制中。

四、結語

有關國小階段的生命教育學校本位課程早已存在，但此校本課程似乎仍未具明顯的在地特色。本文從評估學校的發展情境、成立生命教育課程發展的組織與擬定實施計畫、設計特色課程方案、規劃精緻與深入的課程實施、發展課程成效檢核機制，希望能提供具體策略更精緻深化學校現有的生命教育學校本位課程，進而建置獨特的能彰顯在地生命教育特色的學校本位課程。最後，本文主張學校如能先型塑以生命教育為核心的校園文化，將生命教育核心素養內容融入於學校獨特的願景與辦學理念，並成立組織擬定學校生命教育實施辦法，分析學校情境內外發展因素，尤其是學校願景與使命、學生的圖像與能力和生命需求、教師和行政資源、在地條件與因素、學校生命教育課程與活動優缺現況等，則較利於生命教育學校本位課程特色之建構。

參考文獻

- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。載於2009教育111學校經營學術研討會（頁16-25）。臺北市政府教育局主辦。
- 何秀珠（2002）。生命教育「體驗活動」實施之省思～從國小全校性「護蛋活動」談起。研習資訊雙月刊，19（5），80-87。
- 黃光雄、楊龍立（2000）。課程設計：理念與實作。台北：師大書苑。
- 鄭淵全、陳殷哲（2016）。析論學校本位課程發展。國家教育研究院教育脈動電子期刊，7，1-12。
- 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（2018）。國民小學生命教育推動同型化之探討。臺灣教育評論月刊，7（10），161-169。
- 國家教育研究院（2000）。情境模式。
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1309686/?index=5>
- 教育部（105年02月）。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綜合活動領域課綱(草案)(更新二版)
<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-13929,c1174-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（106年06月）。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)(更新二版)
<http://163.21.249.63/joomla/upload/cht/attachment/5c238ec6a6c330567e19e788e24743e1.pdf>
- Lipman, M.（1974/1999）。哲學教室教師手冊（譯自：Harry Stottlemeier's discovery）（楊茂秀譯）。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。（原著出版於1974）。
- Lipman, M.（1981/2000）。靈靈教師手冊（譯自：Pixie）（鄭瑞玲譯）。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。（原著出版於1981）。

中小學教師借調教育行政機關之權宜措施

黃寶園

國立臺中教育大學教育學系

一、現況

中小學教師借調至教育行政機關服務之新聞時有所聞，何以如此？最主要原因為教育行政機關其現有人力不足以因應目前的工作量；其次則是某些教育行政工作的內容（或是專案工作）由現職教師擔任較合適，因為他們較為熟悉，有利於工作的順利執行。不管原因為何，這都是一個非常規的現象，對教育現場也將產生若干影響，特別是教師借調後所產生的校園人事不穩定及課務代理問題，進而影響校園氛圍與學生的受教及學習權益，這是中小學教師借調教育行政機關最受爭議之處。

二、教育行政機關的人力不足？

若是因為教育行政機關的人力不足而借調中小學教師，則行政部門應該深入檢討各單位的合理員額編制，抑或更進一步思考，現職公務人員的工作量是否真已超過其負荷？是否該參照民營機關的人力配置與每人所承擔工作量後，訂定每位公務人員的合理工作負擔，再制訂各單位的合理員額編制，而非如目前般由單位主管或承辦人主觀認定。其次，教育行政機關更應深思，其合理的工作內容與項目為何？哪些是維持各級學校順暢運作一定得做的事，哪些又是應付社會輿論需求、民代期盼、監察防弊而進行的事。若是前者，教育行政機關一定得編足適量的人力並予以用心辦好，但若是後者，則應調整目前作法，以提升教育專業性為主要方向，勿隨民粹起舞。

教育行政人員絕非教育警察，因此教育行政機關絕不可抱持著無所不能、無所不管的態度面對所屬學校。目前各級學校皆已有完善的制度，校長負學校經營成敗之責，校內有各處主任負責執行學校的各項重要工作，層層負責，規劃嚴謹。更重要的是，教育界應建立起相互信任、自我要求的共識，每位教育工作者就可在所屬的工作上發揮其最大的貢獻與價值。此時，教育行政人員只要擔負教育大方向的規劃與推動即可，若真如此，則教育行政機關的工作量將大幅減低，教師借調的情形也將減少其需要性。

三、現職中小學教師適合擔任某些教育行政工作？

現職中小學教師適合擔任某些教育行政機關的工作嗎？或者是有某些教育行政的工作，中小學教師比公務人員更適合？若真有此現象，則應該思考何以如此？是因為公務人員對這些問題的瞭解程度偏低？還是公務人員於養成階段未

接受相關問題的訓練與學習？還是另有其他因素？但不管真正原因為何，若真有此現象，即代表教師與公務人員各有所長，也各有不足。因此筆者建議，應建立教育人員與公務人員之間身份轉換的機制。大家試想，當一位教育行政官員對學校的實際運作模式不清楚時，他要如何制訂合宜的教育政策？如何深入學校各項問題，替學校解決各項疑難雜症？

因此，若能建立二者間身份轉換機制，對於教育行政工作的效能將大有幫助，尤其是資深優質的教育人員（教師），可以藉由其豐富的教育經驗，提供予各校良好的協助，甚至是各校辦學未盡如人意之處，也能藉由資深優質教育人員的提醒，讓各校的辦學品質有所提升。因此，績優校長、主任可以正式轉換為教育局（處）之科長與督學，教育局（處）之科長、督學、科員也應在主管視實際需求或訂定相關身份轉換辦法下（含教育學分修習規定），轉換身份為學校教師或職員。藉由教師與公務人員身份之轉換，補足雙方各自不之足並增其個人之能，如此或許將可提昇教育行政機關的工作效率，進而降低人力之需求。

四、可以思考的方向

前述各問題是中小學教師借調至教育行政機關服務前該先思考的，並仔細分析借調的必要性，非不得以以不借調為原則。因為一旦借調了中小學教師，將產生負向的循環反應，因為借調的教師均屬專任老師，一旦接受借調，學校勢必得聘請代理或鐘點教師，這在整體費用支出上並未減少，與增聘公務人員的概念是相同的，既然概念相同且將產生負向影響，就應朝提高公務人員編制補足人力的方向思考，而非以借調教師進行短期因應。且這些代理或鐘點教師的教學品質如何？是否能維持如借調教師一般的水準？因此，借調中小學教師至教育行政機關服務實應謹慎思考。

在避免借調中小教師產生諸多負面影響，並兼顧及教育行政機關的實際需求下，筆者認為維護借調教師所屬學校及學生之相關權益應為最大的考量，因此應朝教師借調後補予學校實缺並聘請專任教師為第一優先，但在目前學校教師數固定編制狀況下，如何因應教師借調後仍補以實缺？筆者建議各縣市政府教育局（處）要運用全縣（市）各校所遺之編餘缺，即各校未滿一人之缺額總數予以補實。目前各縣市的作法大多為將各校的員額編制數採小數點後無條件捨去，此時各縣市政府教育局（處）將有一定數量之教師員額得以統一調控，再將這些教師編制數額運用於教師借調缺額之補實，如此將可以達到教師借調後，降低對借調學校運作之影響。

五、結語

中小學教師借調至教育行政機關服務乃非常態措施，在非必要狀況下以不實施為原則，因為一旦進行教師借調後，將產生一連串的補人、代課等問題。教師借調只暫時解決教育行政機關的短期困境，並未能節省經費與人力的支出，且有降低教學品質、影響學生受教權之虞，學校更將處於人事不穩定之狀態。但若真得借調中小學教師至教育行政機關服務，則需在教育部所訂定的教師借調處理原則下，限時限次的執行，且對借調教師所屬學校應予以最大的支援，含經費與人力二部分。此外，當教師借調問題無法避免時，筆者建議可朝制訂教師與公務人員身份轉換辦法及予借調教師所屬學校增補實缺，以避免產生代理代課並增加教育人事經費之狀況。

中小學教師借調問題存在已久，也引發諸多討論，各學者專家、教育行政主管也提出諸多解決辦法，筆者不揣簡陋提出前述思考方向，就教各教育先進，期待在大家集思廣益下，為教師借調問題提供合理合宜的解決方式。



國中基測與會考英文閱讀測驗試題之比較

李宜璟

臺中市立大墩國中教師

陳秋蘭

國立臺灣師範大學英語系教授

一、前言

高中職入學考試長久以來在國內的國中學生與教師間扮演著相當重要的角色，因為它不但影響了成千上萬學子的未來，也影響了國中教師教學的重點。然而，入學考試歷經聯考、基測，乃至現行會考，試題在題型及測驗內涵已有更迭，但臺灣大多數學生仍花相當多時間做機械式練習，專注於文法結構，而非上下文意的理解，更別說較高層次的認知思考活動。許多學生抱怨會考較基測難，而課堂上的機械式練習似乎無法幫助他們因應會考。十二年國教的英語課綱在國中階段強調個人邏輯認知能力的養成，因此，使用一個合適的架構來研究會考的試題包含何種認知程度十分重要。瞭解會考的考試趨勢並檢視其認知程度，將有助於教學現場的老師找到教學方向，訓練學生思考能力，幫助學生在會考中獲得較好的表現，此為考試引導教學的正向回沖效應。

基本學力測驗（2001-2013）（簡稱基測），為高中升學管道，2001 年到 2011 年為一年二試，到了 2012 年與 2013 年改為一年一試。基測為常模參照測驗，學生根據其在所有學生中的相對表現得分，但若學生一旦答錯難題，則失較多分。為了改善此情況，國中教育會考（簡稱會考）於 2014 年正式實施，試題較基測難，改採標準參照，學生答對特定題數即得相對應之分數。學生成績等第可分為 A++，A+，A，B++，B+，B 與 C。會考對於達到不同等第學生的能力有以下描述：拿到 A 之學生，預計能理解複雜的文句、了解長句與長篇文章、辨別主旨與結論等。拿到 B 之學生，應能理解基本的句法與上下文意、判別本文主旨，並根據文章內容正確地做出推論。拿到 C 之學生，大約能理解基本對話與簡易之文本，並能做出簡單之推論。

根據以上關於學生能力之描述可發現會考重視學習理解不同文本之能力，因此需要找出一個架構來分析試題，以了解試題評量何種閱讀理解能力。長久以來被用於分析課程或試題之布魯姆分類法，或許能提供一個合適的分析架構來分析會考試題。

本研究之目的在於以布魯姆分類法來研究六年間（2011-2016）之基測與會考試題的設計方式，並針對此二項全國性升學考試之認知分類做出比較。本研究希望能清楚分析出基測與會考試題的認知分類，並為教學現場的國中英語教師提供教學建議。

二、文獻探討

Bloom, Engelhart, Frost, Hill 與 Krathwohm 於 1956 年設計了教育目標的分類，讓教育工作者能評鑑其教學內容與考試結果（Halawi, MacCarthy & Pires, 2009）。教育目標分為二種面向：知識與認知能力。當中認知能力又分為六個項目：知識、理解、應用、分析、綜合與評鑑，從低層次到高層次，具體到抽象來排列。「知識」意指需經由回憶來想起某些主意，也就是學習者需在腦中提取特定訊息。「理解」意旨讀者能藉由一個例子或重述來理解概念或理論，進而理解一個篇章。「應用」意旨讀者運用所學，實際用在另一個情境。「分析」強調分析事物之間的關係，有時需要辨別因果。讀者也需要仔細驗證文章中的細節來分辨不同因素之間的關聯性。「綜合」意指融合不同概念來形成一個新的概念。「評鑑」著重在對現有的標準作出判斷與價值分析。此為原版的布魯姆分類表，其在教育測量中有重要的地位。

Anderson 與 Krathwohl 在 2001 年設計了修正版的布魯姆分類表，在術語、層次與結構上都跟原版有所不同。就術語而言，修正版由原本的名詞改為動詞，強調學習者動態的認知過程，例如：「知識」改為「記憶」等（見表一）。

表 1 修正版布魯姆分類表

知識面向	理解過程面相					
	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造
A.事實性	回憶記憶	理解事實	應用事實	分析事實	評鑑事實	創造事實
B.概念性	回憶概念	理解概念	應用概念			
C.程序性	回憶程序	理解程序	應用程序			
D.後設認知	回憶後設 認知技巧 知識	理解後設 認知技巧	應用後設 認知技巧 技巧	分析後設 認知技巧	評鑑後設 認知技巧 能力	創造後設 認知技巧

在知識面向，事實性知識意指學生會用來獲取學科知識或解決問題技巧的事實。概念性知識意指在人腦內根據不同事物進行的思考過程與其間的關聯性。程序性知識意指要習得特定技能所需的方法或方式；事實性知識與概念性知識著重在學「什麼」，而程序性知識著重在於「如何學」。最後，後設認知與自我監控過程，被視為認知策略的其中一種知識，能幫助學生監控他們的注意力與學習步調。這樣後設認知與自我監控的過程當學習者在計畫與製造時能加以展現（Pintrich, 2002）。由表一可見認知面向之過程相當動態，例如：記憶、理解、應用、分析、評鑑與創造。至於知識面向，它是指學習者需處理與運作的內容。這樣的內容包含了事實性知識、概念性知識、程序性知識與後設認知知識。

（一）原版與修正版之布魯姆分類表之差異

修正版之布魯姆分類表提供了學習與認知的二種面向，使得教學與測驗之間有更強的連結（Airasian & Miranda, 2002）。Anderson（1999）將修正版與原版之差異陳列如下：1.修正版之布魯姆分類表提供了二種面向，而這二種面向有層次地顯示複雜的學習者會經歷在心智上與認知上運作的行為，這些行為都與後來的學習結果有關連。2.知識層面分類更仔細。文化上、社會上與策略上知識也被分類出來。3.認知歷程概念化。認知歷程是關於在人腦裡知識是如何獲得與被建構。當中的差異在於認知過程中彼此的關係、通則性、概念化與認知過程在解決問題中的角色（Anderson, 1999）。4.修正版較原版的階層性更加複雜。5.修正版的認知過程更加重視上下文的脈絡。例如：不同知識、態度、能力、動機與情況皆會納入考量。6.問題解決能力在修正版中佔重要的角色。智力上的能力與技巧，以及在解決問題上的後設認知能力在認知過程中皆很重要（Anderson, 1999）。

原版與修正版的布魯姆分類表長久以來被用在教學評量上及課程與教學，以改進整個教育體系的效能（Airasian & Miranda, 2002）。這樣的分類表不僅幫助我們檢視教學活動的認知層面，更協助我們認識這些認知層面如何和不同的知識形態來互動（Green, 2010）。此分類表提供了一項工具讓我們檢視所遇到的問題及教學目標與教學活動是否一致（Green, 2010）。

使用布魯姆分類法分析英語閱讀測驗的研究不少，其中藍偉華（2007）使用質化與量化的研究方法來研究大學入學考試學科能力測驗（簡稱學測）與指定科目考試（簡稱指考）的英語閱讀測驗。她發現當中試題多屬於記憶、理解、應用與分析，其中屬記憶與理解占多數。她也發現學生推論的能力能區分出頂尖學生與一般學生。因此，她建議學生應致力於提升自身記憶、理解、應用與分析之能力和推論能力，以期順利通過這二項考試。延續上述與入學考試相關的研究，本研究應用修正版之布魯姆分類表，來分析國中會考英語閱讀測驗，以瞭解此類升學考試中如何評量認知項目。

三、研究方法

本研究蒐集了 2011 年到 2013 年之基測閱讀試題，以及 2014 年到 2016 年的會考試題。每年基測試題中，包含了八篇閱讀測驗之題組，與大約 19 到 21 個試題。每年之會考試題中，包含了七到八篇閱讀測驗之題組，與 19 到 22 個試題（見表二）。

表 2 分析之閱讀篇章與試題

測驗	年度	閱測之題組數	試題數
基測	2011	8	19
	2012	8	19
	2013	8	21
會考	2014	8	21
	2015	8	22
	2016	7	19

本研究之資料分析由二位資深國中在職英語教師與研究者共同進行，兩位教師均有碩士學位，國中教學年資分別為十七年及十五年，對會考英語題目均十分熟悉，研究者先跟他們說明修正版之布魯姆分類法的六個面向，讓她們熟悉分析架構，並試著以幾個試題作為範例，說明試題如何以布魯姆分類法歸類，兩位教師與研究者在進行正式編碼之前，皆會重新閱讀 Bloom 的分類原則，之後再請他們各自將 2011 年到 2016 年之基測與會考英語閱讀測驗（如表二共 121 題）進行編碼分類。個別分析完試題後，研究者逐題比較三位教師的分類結果，若在某題上的歸類有不同意見，三位老師會再次閱讀分類法之分類原則與試題，當場討論後再做出結論。

四、研究結果

（一）認知類型與試題分布

分析結果顯示，「理解」在基測與會考中最常出現（分別佔 74.6%和 71%），其次則為分析、記憶與應用，但此三種常見認知題型在基測與會考中的排名卻略有不同；在基測分類表中出現的類別由頻率高而低者為理解、分析、記憶與應用；在會考類別頻率高而低者為理解、應用、分析與記憶。此外，從比例中顯示會考較基測更重視應用的試題，且較不強調記憶型的試題。至於評鑑與創造，在基測與會考中皆未出現（見表三）。評鑑與創造在基測與會考皆未出現的原因可能在於其二類不易以選擇題方式呈現，比較適合使用開放性問答。

表 3 基測與會考的認知分類

類型	基測			會考		
	數量	%	排名	數量	%	排名
記憶	5	8.5%	3	1	1.6%	4
理解	44	74.6%	1	44	71%	1
應用	3	5%	4	10	16.1%	2
分析	7	11.9%	2	7	11.3%	3
評鑑	0	0	0	0	0	0
創造	0	0	0	0	0	0
總計	59	100%		62	100%	

由表四針對 2011 到 2013 年基測的分析可見，「理解」的題目佔了大多數且逐年提高百分比，從 63%進步到 79%，最後達到 80%。此外，「應用」之試題從 5%進步到 10%。此百分比上升之趨勢顯示出「理解」與「應用」試題之重要性日趨重要。至於「分析」之試題，從 16%下降至 10.5%，最後在 2013 年降至 10%。同樣地，「記憶」之試題從原本的 16%下降至 10.5%，最後在 2013 年則未出現此類試題。這顯示了「分析」與「記憶」類型試題在基測逐漸式微。

表 4 2011 年至 2013 年間基測中出現之認知分類

類型	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造	總計
2011	3 (16%)	12 (63%)	1 (5%)	3 (16%)	0	0	19
2012	2 (10.5)	15 (79%)	0	2 (10.5%)	0	0	19
2013	0	17 (80%)	2 (10)	2 (10%)	0	0	21

此外，「記憶」與「應用」試題也非每年出現。前者在 2013 年消失，後者在 2012 年也未出現。認知分類較高類型如「應用」與「分析」題目在 2011 年共佔了 21%，在 2013 年佔了 20%，此也顯示了其穩定性及重要性。

2014 年至 2016 年間會考中出現之認知分類結果整理於表五。表五顯示從 2014 年到 2016 年之會考閱讀測驗出現之認知類型含「記憶」、「理解」、「應用」與「分析」。在這三年間，「理解」佔了大多數，分別佔了 80%、64%與 69%。此外，「應用」試題也日趨重要，從 10%、18%提升到 21%。同時，「分析」之試題也增加，從 10%增加至 18%，最後在 2016 年下降至 5%。同樣地，「記憶」之試題從原本的 0%增加至 5%。這顯示了「應用」試題越來越重要，而「理解」類型試題也具其重要性。

表 5 2014 年至 2016 年間會考中出現之認知分類

類型	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造	總計
2014	0	17 (80%)	2 (10%)	2 (10%)	0	0	21
2015	0	14 (64%)	4 (18%)	4 (18%)	0	0	22
2016	1 (5%)	13 (69%)	4 (21%)	1 (5%)	0	0	19

此外，「應用」與「分析」試題在會考中出現頻率比在基測中高。「應用」與「分析」加起來在這三年會考中共佔了 20%、36%與 26%，比在基測中所佔的 21%、10.5%與 20%還來的高。這顯示了會考試題包含較多高認知類型的題目。

在 2016 年試題中，「記憶」、「理解」、「應用」與「分析」類型首度在會考中同時出現。此事實顯示了在高認知與低認知分類中存在某種平衡，此也表示四種認知分類同樣重要，只是在比例上有所不同。

(二) 考生在不同認知類型題目的表現

考生在試題的表現是依據心測中心所公布每個題目的通過率為分析標準，然而心測中心網站資料並未呈現 2011 年之基測試務報告，故本研究僅根據 2012 年與 2013 年之試務報告作分析。心測中心將試題分為四種難度：非常簡單（通過率在 82% 以上）、簡單（通過率介於 82% 與 62% 之間）、中間（通過率介於 62% 與 38% 之間）與非常困難（通過率 38% 以下）。2012 年跟 2013 年基測認知題型與難易度分析請見表六。

從表六我們得知這兩年的試題中都沒有非常難的題目。2012 年試題 79% 屬於理解，當中 15 個題目中，有 7 題屬於簡單，8 題屬於中等難度。有 10.5% 試題屬於記憶之題目，均為簡單或非常簡單的題目。此外，有 10.5% 試題屬於分析類型之試題，當中的兩個題目中，一題屬於簡單，而另一題屬於中等難度。

表 6 2012-2013 年基測試題分析

	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造	總計	百分比
非常簡單								
2012	1	0	0	0	0	0	1	5.2%
2013	0	0	0	0	0	0	0	0
簡單								
2012	1	7	0	1	0	0	9	47.4%
2013	0	9	1	0	0	0	10	48%
中等								
2012	0	8	0	1	0	0	9	47.4%
2013	0	8	1	2	0	0	11	52%
非常難								
2012	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0	0
總計								
2012	2	15	0	2	0	0	19	100%
%	10.5	79	0	10	0	0	10	
2013	0	17	2	.52	0	0	21	100%
%	0	81	9.5	9.5	0	0	100%	

表六也顯示 2013 年試題 81% 屬於理解，17 個題目中，有 9 個屬於簡單，8 個屬於中等難度。這表示超過一半之理解的試題對考生來說是簡單的。此外，有 9.5% 試題屬於應用之試題，當中的兩個題目中，一題屬於簡單，另一題屬於中等

難度。9.5%試題屬於分析類型之試題，當中兩題皆屬中等難度。這表示分析類型之試題不僅屬於較高之認知層次，對多數考生而言也較有挑戰性。整體而言，基測的中等難度試題屬於理解、應用與分析類型，這些題目佔了一半以上試題。

至於會考題目心測中心將試題分為五種難度：非常簡單（通過率在 69%以上）、簡單（通過率 48%與 69%之間）、中間（通過率介於 38 與 48%之間）、困難（通過率介於 18 % 與 38% 之間）、與非常困難（通過率 18% 以下）。2014 年至 2016 年會考試題請見表七。

從表七可以看出，這三年的會考試題沒有非常簡單及非常難的題目。2014 年試題 81%屬於理解題，當中 17 個題目中，有 4 題屬於簡單，11 題屬於中等難度，兩題屬於困難的題目。此外，有 9.5%試題屬於應用類型之試題，多屬於簡單或中等難度的題目。這表示理解試題對多數考生而言可能較困難，而屬於高認知層次的分析類型試題，也較具挑戰性。

表 7 2014-2016 年會考試題分析

	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造	總計	百分比
非常簡單								
2014	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0
簡單								
2014	0	4	1	0	0	0	5	24%
2015	0	8	4	1	0	0	13	59%
2016	1	12	3	1	0	0	17	89%
中等								
2014	0	11	1	1	0	0	13	62%
2015	0	5	0	2	0	0	7	32%
2016	0	0	0	0	0	0	0	0
難								
2014	0	2	0	1	0	0	3	14%
2015	0	1	0	1	0	0	2	9%
2016	0	1	1	0	0	0	2	11%
非常難								
2014	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	0	0	0	0	0	0	0	0

	記憶	理解	應用	分析	評鑑	創造	總計	百分比
總計								
2014	0	17	2	2	0	0	21	100%
%	0	81	9.5	9.5	0	0	100	
2015	0	14	4	4	0	0	22	100%
%	0	63.6	18.2	18.2	0	0	100	
2016	1	13	4	1	0	0	19	100%
%	5.3	68.4	21	5.3	0	0	100%	

從表七也看出在 2015 年試題中有 63.6%屬於理解類型的題目，當中多數試題屬於簡單，但仍有些屬於困難題。此外，有 18.2%試題屬於應用類型之試題，多屬於簡單。至於分析類型之試題，一題屬於簡單題，兩題屬於中等題，一題屬於困難題。這說明分析類型之試題屬於中等難度。整體而言，多數考生能回答理解、應用與分析之試題，但有時理解與分析之試題可能對考生來說具有挑戰性。

表七也呈現出在 2016 年試題中有 68.4%屬於理解題，當中多數試題屬於簡單，但仍有一題屬於困難。此外，有 21%試題屬於應用之試題，三題屬於簡單，一題屬於困難。其餘的試題屬於記憶與分析類型，對多數考生而言屬於簡單。另外一點值得注意的是，分析試題雖屬於較高之認知層次，對多數考生而言仍可能屬於簡單題。最後，該年記憶與分析的試題皆僅有一題，皆佔了 5.3%，相較於 2015 年記憶與分析試題各佔 0 與 18.2%，這可能意指在會考中較不強調記憶題，但仍有基本題數一題（5.3%）。至於分析來說，從 18.2%驟降為 5.3%，代表其重要性降低，反之理解與應用的重要性在會考中日益增加。至於為何基測跟會考皆沒有評鑑與創造的試題，主因可能為該類試題較不容易以選擇題方式評量，而基測與會考的試題全為選擇題，故未出現，若有開放性的問題，則有可能設計出評鑑與創造的題目。

從以上分析得知基測與會考試題多數為簡單之理解試題，但仍有例外。在某些情況下，可能有困難的理解題，和簡單的應用與分析題。

五、討論與建議

本研究顯示，記憶、理解、應用與分析類型的題目皆出現於會考，當中以理解類型佔大多數。應用類題型的增加可能與會考「與學生生活經驗連結以及活化學習」之精神有關。相較於基測，會考包含了應用與分析型題目，這顯示會考包含了更多高層次認知分類的題型。理解型題目大多較簡單，但當中仍有少數屬於難題。這些難題當中大多需要學生理解較複雜的線索、找到關鍵字、從上下文推論，或是分辨正、反方之敘述。至於應用型題目大多較困難，而當中少數較簡單

之題目需要學生將文字敘述轉化為數據。學生可藉由辨別數據持續上升或下降來找答案。另有一例為學生需透過玩遊戲的方式解答，由於學生大多曾在課堂上玩過遊戲，這或許能解釋玩遊戲之題型屬於簡單之原因。同樣的，分析型題目也多數屬於較困難之題型。

根據本研究的分析結果，我們提出以下幾點教學建議：（一）教師可多設計較有難度之理解型題目，協助學生準備會考。（二）學生在課堂上可多練習較簡單之分析型題目，如此有助於之後解決較難的分析題。（三）教師可多從日常生活取材來設計應用型題目。（四）教科書可多提供應用與分析型題目供學生練習。（五）雖然基測與會考均未出現評鑑與創造類題型，教師可利用寫作方式讓學生強化此兩種認知能力。

參考文獻

- 藍偉華（2007）。大學學科能力測驗及指定科目考試英文閱讀測驗之評析：以布魯姆認知分類(修訂版)析之。（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學英語教學所，臺北市。
- Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 249-254.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, N. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives—The classification of education goals, Handbook I: Cognitive domain*. 20-24. New York: McKay
- Green, K. H. (2010). Matching functions and graphs at multiple levels of Bloom's revised taxonomy. *Primus*, 20, 204-206.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V., & Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: An exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84 (6), 374-380.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

超越二元對立的教育目的觀

鮑清源

國立臺灣師範大學教育研究所研究生

一、前言

眾所周知，教育目的於教育中的地位，就如同引領教育工作者在茫茫大海中航行的指南針。因此，對教育實踐活動的順利推行，教育目的發揮著至關重要的作用。就價值選擇而言，教育目的有社會本位與個人本位之分。這亦是教育史上眾多教育者論爭的重點問題之一，不同的人基於不同的思考，對社會本位亦或是個人本位的教育目的各有偏重，有時甚至形成不可調和的衝突。

二、社會本位的教育目的觀

孔德（A. Comte, 1798-1857）、涂爾幹（E. Durkheim, 1858-1917）等抱持社會本位觀點的人認為，人是作為社會當中的人而存活，因此，人的成長與發展不能脫離社會。而一個社會若要維持它的均衡、幸福與繁榮，需仰賴於這個社會中的人們擁有各司其職且成功合作的能力，社會上不同職業各自正常運行，社會文明方能得以延續。因此，學校的職責在於要為社會提供一種教育，讓每一個人都能學會如何在這個世界上分擔責任，使自己適應他人與整個社會。換言之，教育的主要目的是培養適合社會需要的公民。

也因此，持這種教育觀的人，往往將國家經濟或產業的快速發展作為教育首應配合的目標，而將學生自身的利益與福祉置於次位（黃藹、但昭偉，2002：98-99）。例如，在傳統教育中，由於將人看成是實現各種社會目的的工具，於是，教育者為了能更大量的「生產」出適合社會生活需要的人才，將學生當成是沒有情感的機器，不顧其興趣、能力與需要，一味地灌輸符號式的書本知識。當「學習」僅僅成為「傾聽」和「被動接受」，「教育」淪為「訓練」，不僅損傷學生的尊嚴與價值，也不利於學生對於知識的吸收，更會阻礙其創造力、智慧與德性的良善發展。

三、個人本位的教育目的觀

十八世紀，盧梭（J. J. Rousseau, 1712-1778）看到當時的教育以知識與成人為中心，教學活動常常不顧兒童身心發展的自然規律，漠視兒童的興趣、能力與需要，致使兒童的主體性與能動性受到壓制。盧梭對於壓制兒童天性、束縛兒童自由發展的傳統教育給予嚴厲批判，並提出教育的一切措施都要從兒童出發，依據兒童身心發展的自然規律而展開，這是西方教育史上首次「看見」兒童的壯舉（劉黎明、劉茹萍，2013：29），也是個人本位教育觀的代表思想。持個人本位觀點的人認為，人天生就具有不斷完善自身的本能，教育的任務就是要維護和張揚這種本能和天性，因此，個人的價值與需要遠重要於社會生活的需要。

近年來，隨著教育創新和實驗教育理念的興起，學生內在價值的發展愈來愈受到廣大教育者所重視。目前東亞地區盛行的學習共同體的教學方式，在很大程度上便是對以往以書本、教師以及成人社會的需要為中心的傳統教育的改革。在學習共同體的課堂上，學生成為了教育的中心與主體，他們的情感受到空前的關懷與照顧，「用你喜歡的方式讀」、「別急，慢慢想，我們等你，我來幫你」等諸如此類的語言大量出現在課堂之上。但是，筆者發現，在目前的一些實踐場域，這場改革似乎也慢慢出現了一些過度「兒童中心」的「主體性神話」¹現象。課堂完全成為學生的舞台，完全成為學生實現自己意願、情感與需要的地方，而教師的指導、教科書的資源價值（社會的需要），都變得微不足道。

四、調和「社會本位」與「個人本位」的教育目的觀

杜威（J. Dewey, 1859-1952）曾指出，人們總是習慣以一種非此即彼的二元對立的思維方式去思考問題，並認為在這兩個極端之間沒有互相調和的可能性（Dewey, 1938/1988: 4），歷史上關於「社會本位」與「個人本位」的教育目的的衝突亦是如此。事實上，我們若以一種連續、發展的眼光看，二者從來就不是相互對立且排斥的，而是互為因果、相輔相成的關係。對於「個人本位」而言，他們尊重個體能力、興趣與需要的理念值得讚賞，但若走向極端，任由兒童自由生長，完全摒棄社會生活，則會喪失教育的價值。因為兒童不僅是作為「個體」而存在，他同時也是社會文化孕育的生命體，也是未來社會文化的建構者，他無法成為一個脫離社會影響的生命。對於「社會本位」而言，他們看重客觀的社會環境與文化價值值得推崇，但若走向極端，否定了教育的對象——「個人」，則同樣失落了教育的意義（伍振鶯，1979：143）。正如杜威所言，兒童身上若沒有了社會因素，就會變成一個抽象的東西；而若社會離開了個人的因素，就會成為死氣沉沉的集體（Dewey, 1897/1972: 87）。

因此，筆者認為，「社會本位」與「個人本位」之間並不存在必然的衝突，它們雖互為起落，彼此卻都不能否認對方的存在與價值。教育目的不能只追求社會利益，以專斷的和強加的命令式的計畫代替個體良善的發展；同時，也不能只注重個體的生長與福祉，甚至過度放任兒童的要求和衝動，而完全無視社會發展的正常要求，放棄一個成人應有的責任。

那麼，究竟如何在二者之間尋得一個平衡，如何使學校成為一個兼顧個人發展與社會利益的場所呢？以筆者之見，教育目的的訂定還是應回歸到兒童自身的

¹ 「主體性神話」，是佐藤學在《靜悄悄的革命》中提出的概念，指的是「教育成為僅僅針對學生的需要、願望、態度等學生自身的性格取向來進行的神話，成為把學習理想化為只有學生內部的『主體性』來實現的神話。」

心理發展狀況。早在十九世紀，裴斯塔洛齊（J. H. Pestalozzi, 1746-1827）就曾提出「教育學心理化」的主張，隨後福祿貝爾（F. Froebel, 1782-1852）、赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）等教育者透過教育實踐與理論研究，進一步強調教育活動的推行應與兒童的心理發展相協調（高覺敷、葉浩生，1996：109）。此觀點對於當今我們思考教育目的的價值選擇，依然具有醍醐灌頂的作用。

在國小低年級階段（7-9 歲），此時兒童的心智與人格處於不斷完善與發展的時期，他們活潑好動、精力充沛，由於尚未進入形式運思期，學習常常遭遇困難（溫世頌，2007：66-70）。若在此階段違背其身心發展的特點，強制施行填鴨式的書本教學，則極有可能造成兒童的厭學情緒，同時也扼殺了兒童的想像力與原創力（林秀珍，2007：114）。此階段的教育活動應利用兒童旺盛的好奇心，更多考慮兒童的興趣與需要，將社會的需要與要求潛放到兒童喜聞樂見的綜合性活動中，避免過於強勢的教育目的游離於教育過程之外，成為限制兒童天性發展的因素，阻礙兒童良好性格、情感與態度的養成。總體而言，此階段的教育目的應更突顯個人本位的色彩。而隨著兒童年齡的不斷增長、受教階段的不斷升高，到了國小高年級階段（10-12 歲）或國中時期（13-15 歲），兒童的生理與心理日趨成熟，經驗與知識的積累日益增多，邏輯思維相應提升，良好性格逐漸養成。此時，教育目的中的社會價值觀念與必備要求可以逐步加深。

參考文獻

- 伍振鷺（主編）（1979）。**教育哲學**。臺北：師大書苑。
- 林秀珍（2007）。**經驗與教育探微——杜威（J. Dewey）教育哲學之詮釋**。臺北：師大書苑。
- 高覺敷、葉浩生（主編）（1996）。**西方教育心理學發展史**。福州：福建教育。
- 溫世頌（2007）。**教育心理學**。臺北：三民書局。
- 黃藹、但昭偉（2002）。**教育哲學**。新北：空中大學。
- 劉黎明、劉茹萍（2013）。彰顯童年的價值：盧梭兒童觀新探。**寧波大學學報**，35（1），26-30。
- Dewey, J. (1972). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1897)

- Dewey, J. (1988). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953* (Vol. 13, pp.4-63). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1938)



淺論美感素養之「觀看」—— 以阿恩海姆之視知覺張力說為觀點

張菁育

國立政治大學教育系碩士班研究生

一、前言

自「臺灣美感教育元年」103 年以來，教育部積極推動美感教育，以培養國民美感素養，例如在十二年國民基本教育的核心素養項目中納入「藝術涵養與美感素養」，希冀學生能具備藝術感知、創作與鑑賞能力，以體會藝術文化之美，另透過生活美學的省思，豐富美感體驗，並培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力（教育部，2014）；以及推動教育部美感教育中長程計畫，期望能達到美感播種、美感立基與美感普及三大目標（教育部，2012）；還有建置美感教育課程推廣平台，期望能全面提升國民美感素養，使其具賞析美和實作之能力（教育部，2016）。

若欲培養面對、欣賞歷史藝術品之美感素養，「何謂觀看？如何觀看？」為觀者需自持的重要問題意識之一。一般通用的方式是從史學的角度，藉由貼近作品本身的時空背景為觀看的基礎，進一步欣賞並分析歷史上的各種藝術成就。而本文試圖從另一種角度：以完形心理學（Gestalttheorie）的代表人物—魯道夫·阿恩海姆（Rudolf Arnheim）¹之美學理論—視知覺張力說²為觀點，輔以中國繪畫史上的作品為例，透過分析藝術作品和觀者的互動來檢視完形視覺機制之運作；並淺談如何培養學生美感素養上，以期呼應教育部提倡美感素養之主張。

二、何謂觀看

面對一件藝術作品，我們常說「我看見畫中有一棵樹」、「我看見這座雕像的表情很痛苦」但是這裡所說的「看見」本身具有什麼樣的涵意呢？阿恩海姆認為觀看是通過一個人的眼睛來確定一件事物在某個特定位置上的一種最初級的認識活動（Rudolf, 1974）。這是一種常見的對觀看的理解，但是阿恩海姆更進一步申明觀看的內容不僅於此，視覺不只是一種觀看活動，更是一個理性思維的過程。其提出了一個具顛覆性的概念：視覺思維。

¹ 魯道夫·阿恩海姆（1904-2007）為德裔美籍的藝術心理學家、美學家，屬完形心理學派代表人物之一。其著名的學術成就為系統性地運用完形之論點與心理學實驗來研究藝術與美感。

² 視知覺張力說為阿恩海姆著名的完形美學理論，認為物體的形式與顏色等視覺元素，會被視知覺重新組織、產生交互作用，最終達到成為心理上完滿而平衡的「力」，而這種張力、動力的結構，就是藝術表現的基礎。

傳統心理學中知覺和思維兩種活動之間的界線是很分明的，前者是受客觀事物刺激後產生的直接反應，而後者是對客觀事物的間接反應，是較高層次的、具有抽象與概括性的認知現象。阿恩海姆的視覺思維觀念打破了這樣的分界，其指出知覺，尤其是視覺，包含了思維的一切能力，視覺活動本身就是一種積極的活動而非被動的刺激，這樣的活動不僅具有選擇性，還具有完形性，視覺活動能夠把對象簡化、抽象、分離與組合。例如，當我們看到一個立體的球體時，儘管該球體的背面沒有被我們所看到，我們依然會將其知覺為一個完整的球，隱藏起來的球體後半面依然被我們的視覺機制所「看」到。

可見人的視知覺不是一種被動的接收活動，就像照相機一樣接受外在的光線刺激；而外在世界的形象也不像照相一般，單純地印在某個感受器上。另一位著名的英國藝術史家 Ernst Gombrich 也認為根本沒有無偏見的眼睛，看見就是選擇（Gombrich, 1982）。可見視覺能力不單只是為了認識而存在，視覺在認識事物時包含了某種特殊的思維傾向，視覺活動是一種人類心理的創造性活動。

三、何謂表現

「觀看」作為一個活動涉及了觀看者與被觀看者，故除了從觀者的角度來重新檢視觀看行為之外，對於「被觀看者」所具有的特徵進行探討，也有助於我們進一步釐清觀看活動的本質。以下將延伸討論阿恩海姆對於表現的看法。

阿恩海姆認為一切的知覺對象都是一種力的結構，其認為審美體驗即是一種對「力」的體驗，人們在知覺藝術作品中某種特定形象時，感知到具有擴張收縮、上升降落等基本性質的力，這種藝術作品所展現的「張力」是一種具有傾向性的方向性張力（directed tensions），又可稱為動力（dynamics）。它不是真實存在的物理力以及因物理力而引起的運動，和舞蹈、電影中所呈現的運動也完全不同，不是物質的運動，也不是視覺暫留造成的連續運動。隱含方向性張力的藝術作品是靜止的，但是人們在觀賞藝術作品時卻會產生出一種動態的幻覺。對阿恩海姆而言，運動就是指某物所處的空間發生了變化。它不僅可以在一個物體上被直接觀察到，一件靜止的藝術作品也可以使人產生出一種動的感覺。而這種「不動之動」的似動現象正是藝術的魅力所在，也是藝術的重要特徵。阿恩海姆（1974）引用達文西的話說：如果一幅繪畫缺乏這種運動特質，它就會「雙倍的死板」，因為「它不僅是件本來就無生命的虛構事物，而且當它表現出它既無心靈的跳動，又無軀體的運動時，它還得再死一次」可見力的美學原則之於視覺藝術的重要性。

接著而來的問題是，藝術作品是如何具有「不動之動」的動態感？首先，阿恩海姆認為所有的知覺都是動力學意義上的知覺，因此我們不應該把視覺經驗描述成一種靜態性質的呈現。其將知覺視為一種外部力量的入侵，這種力量推翻了知覺神經系統的平衡，因此引起了一種動態的抗衡，就像拔河一般，而這種一種雙方拉扯將產生一種互動的張力。因此，是「力」在審美知覺中造成包括似動感覺在內的種種幻覺，「不動之動」是藝術作品和觀者主客互動下的結果。

阿恩海姆提出了能夠創造運動張力的幾種條件，在此略舉其中兩項：傾斜與變形。首先，傾斜是使藝術作品產生方向性張力的最基本且最有效的方式，而傾斜也正是表達三度空間立體感的必要手段。傾斜的偏離會在正常位置與偏離的空間位置間造成張力，一種似乎試圖要努力回到正常位置的不動之動。

基於上述的論點，阿恩海姆主張所有的藝術作品都是具有「表現性」的，即藝術作品表達的內容都超過了其外觀形象，這個內容可能是某種情緒，或者某種人格特質等。而這是因為藝術作品所表現的東西是透過藝術作品本身的形式特徵（例如：構圖）而直接傳達給視覺的。所以其說「表現性就在結構之中」、「表現性是知覺式樣本身的一種固有性質」（Rudolf, 1974）。阿恩海姆更舉例說明，一株垂柳看起來之所以是悲傷的，並不是因為他的形象像是一個悲傷的人，而是因為他的知覺結構，也就是垂柳枝條的形狀、方向、硬度等，本身就傳遞了一種下垂被動的表現性。一根神廟中的立柱之所以看起來挺拔而堅韌的承擔著屋頂的重量，不是因為觀者設身處地想像了站在立柱位置的情況，而是因為立柱本身的位置、比例和形狀之中就包含了這種承受壓力的、堅挺的表現性。這種表現性是一種藝術作品蘊含的方向性張力，而這種張力是一種視知覺和視覺對象互相作用而生成的動力，且此種動力常常造成比視覺對象之形狀更直接的影響。所以阿恩海姆強調「知覺對象的生命—它的情感表現和意義—卻完全是通過知覺力的活動來確定的。」可見對阿恩海姆來說，只有「有方向性的張力」的互相作用或活動，即動力，才能使視覺藝術成為具有生命力的一種表現形式，藝術形式也曾能夠成為具有意義的形式。

四、如何觀看—從評析中國繪畫史作品觀完形視覺機制之運作

在許多繪畫作品中，我們都可以發現完形視覺機制的運作。以中國唐代《明皇幸蜀圖》為例（如圖 1），畫者在表現行走於山中便道之上的行旅時，忠實地呈現了擬真的視覺經驗，其並沒有畫出環繞於山的便道的全貌，因為就平常的視覺經驗而言，部分的便道會被前方的山景所阻擋。但是當觀者在觀賞的時候，會自然而然地「看」到畫者沒有畫出來的被遮擋的便道，我們會認為這是一條環繞而完整的步道，而不是斷開的片段步道。由此觀者可以進一步詮釋這是畫者在對人遊於山中進行描繪。

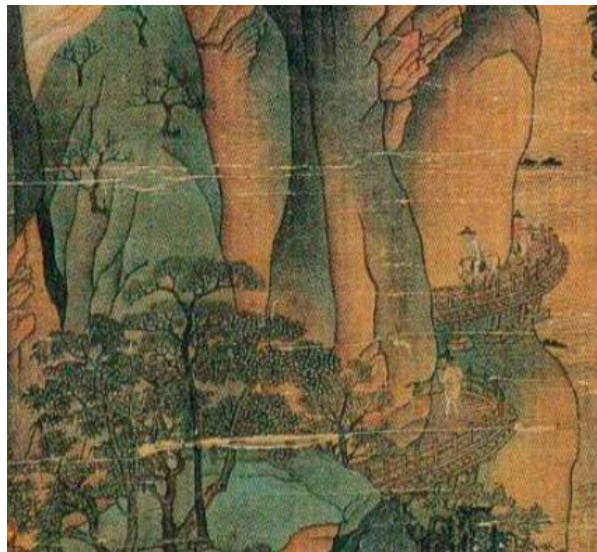


圖 1 唐 作者不詳《明皇幸蜀圖》臺北故宮藏 局部圖

另外也可藉由比較宋代郭熙《早春圖》與范寬《谿山行旅》兩幅畫作，來觀變形所帶來的動態感。《早春圖》（如圖 2）的主山山脈複雜、向前後左右蜿蜒，整體呈現 S 型的走勢，可以視為由穩定的垂直線條扭曲變形而來的彎曲。而《谿山行旅》（如圖 3）則只強調一個巨型的雄偉塊狀主山，和下方水平分層的霧氣和前景的石塊呈現穩定的垂直關係。變形讓《早春圖》顯得較具動態張力，而沒有變形的穩定狀態讓《谿山行旅》顯得較穩固而靜態。

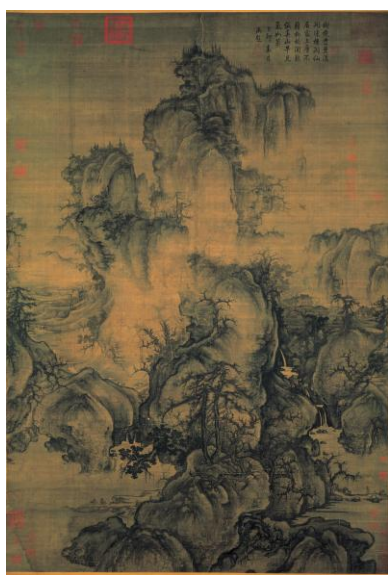


圖 2 宋 郭熙《早春圖》臺北故宮藏



圖 3 宋 范寬《谿山行旅》臺北故宮藏

五、如何培養「觀看」之美感素養

人類並非只由感官和神經元所組成，若沒有實際深入體驗，是很難透過理論來「觀看」，進而感受到藝術所帶來的精妙氛圍，正如沒有手拿畫筆、投入心力於繪畫中的人，不易體會一揮一毫的筆墨講究；沒有藝術創作經驗的人，也難以真正體認到不同元素組合所帶來變化萬千的效果。

要深入體驗，就要感受刺激。但這種感官刺激常被人誤解，例如現在科技發達，各種媒體與企業以多樣的聲光效果、誇大耀眼的色彩，試圖在消費市場殺出重圍。乍看之下，生活在這樣的現代社會中，我們怎麼會缺少感官刺激呢？是的，但這些感官刺激大多是「被動」接收的，且因為太多太繁雜，近乎轟炸，反而讓我們的知覺反應變得遲鈍，甚至麻木，形成「美感困境」。真正的「觀看」美、感受美，應是以自身的經驗與能力，「主動」關注外在景物，進行賞析才是。

基於視知覺理論與上述論點，筆者提出下列三項淺見，在教育現場可以其為起點，讓學生突破美感困境，培養「觀看」之美感素養：

（一）感知美

鼓勵學生在視覺上加點想像力，就會對花花世界裡的萬事萬物產生興趣，像是各種圖形的重疊、交錯；光的折射、陰影；色彩的漸層、排列順序等，進而觀賞與感知這些元素如何形成充滿力的結構與環境，並構成各自獨特的美。

（二）創造美

因為一切視覺定向及其掌握都是從簡單圖形與色彩的處理開始的，故可配合現今 STEAM 潮流以及教育部推動自造教育之政策，讓學生從使用簡單的元素與不難的技術開始，結合自身的生命經驗與美感經驗，創作出易於理解、充滿張力的作品，再循序漸進來增加難度與複雜度。

（三）延伸美

知覺表象是理解與認識這世界的基礎，當擁有了這項素養後，要去延伸我們的「視覺」鑑賞力，不只看到物體形制的表象，還要延伸進內裡，去觀看其背後帶有的社會、經濟、政治脈絡，甚至是道德思想，並提出反思：「為什麼這個作品要用這樣的呈現方式，讓我們感覺到高昂的張力／萎靡頹軟的動力」。如此，便拉高了美感素養之層次，從觀看外物，擴大到關照這個世界的脈動，讓自我與外在世界真正產生聯繫，從而變為真正完滿而平衡的整體。

學以致用是讓理論「由灰轉青」的不二準則，視知覺相關心理議題富有飽滿的社會內涵，其感知功能在形塑過程也被社會與環境因素深深影響，尤以視覺經驗、生活體驗和藝術實踐為重。將視知覺理論融入生活體驗中，去「感知美」、「創造美」、「延伸美」，才能獲得美學理論與美感實踐的雙重價值。

六、結語—「觀看」於美感素養中之重要性

在阿恩海姆的定義下，藝術的創作與鑑賞都是一種人與藝術作品的互動，觀者總是處於一種積極參與的狀態，而非被動的接受。這種參與的狀態才是真正的藝術經驗。除了個別的藝術作品之外，筆者認為這樣的動態觀點也適用於包含眾多藝術作品的藝術史之建構。在時間的洪流中人們創作、觀看、進行詮釋，那些創作的結果成為藝術作品，而就整個創造過程而言，創造者、作品與觀者都參與其中。這是一個複雜的互動網絡，就廣度而言，創作者與作品間、作品與作品間、作品與觀者間乃至於創作者與觀者間都存在著一種互動；而就時間的長度而言，不同時代間的創作者、作品與觀者也都有著跨越時空的互動性。因此筆者認為「觀看」是人與藝術的交互動態發展，是美感素養中生生不息的有機體，它在我們的生活中呼吸、流淌，而我們也生活在其中。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱發布版。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf。
- 教育部（2012）。教育部美感教育中長程計畫。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/0/2073/e221c236-b969-470f-9cc2-ecb30bc9fb47.pdf>。
- 教育部（2016）。美感教育課程推廣計畫。取自 <https://www.aade.org.tw/推廣計畫/>。
- Gombrich, Ernst (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon.
- Rudolf, Arnheim (1974). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press.

技職教育課綱變革中的共同科目教師

蔣力陶

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所碩士生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所助理教授

一、前言

以前的老師，板書振振，課室主體，看似教師本人，學生反倒是配角了，現在，數位媒材的發達，資訊流通的快速，學生不再把教師當作學習的唯一對象，因此教學方法也產生的新的激盪，師生關係也有了主客易位的開始，時代在變遷，教育在改革，課綱精神也在調整。

「做中學，學中做」是臺灣技職教育的精神，幫助臺灣創造了許多經濟奇蹟，因為當時的臺灣有許多中小企業的老闆，出自於技職體系。當年強調的務實致用，卻因為科舉精神的延續，升學主義的掛帥，技職教育也開始慢慢學術化，不再強調學以致用，反而一直強化升學，筆者在私立技術型高中擔任英文教師已經十餘年，經歷技職教育學術化的過程，現在即將迎接 108 課綱對於技職教育課程的重新調整，這也讓筆者反思技職教育學術化的必要性，以及改革當中會面對的調整性。

因此，本文將對臺灣技職教育的演變、課綱變革的美意，以及共同科目教師的定位，提出淺見及論述。

二、臺灣技職教育的演變

臺灣的職業教育與經濟發展是息息相關的，早期在勞力密集產業時期，因為需要的技術人力不多，職校畢業生並未對臺灣的經濟發展有明顯之助益。但隨著臺灣產業進入以技術密集產業的出口擴張時代，職校培育的低薪大量技術人力，充分發揮了促進臺灣產業升級、出口擴張的功能。然而，現在已經進入高科技產業出口擴張時期，職業學校現已改名為技術型高中，其所培育的人力已無法符合高科技產業需求，畢業生出現供過於求的現象，轉型之路勢在必行。

楊朝祥（2007）在國家政策研究-臺灣技職教育變革與經濟發展報告當中提出：「1955 年，高職實施單位行業課程，以實務為導向，內容對準業界之需求；1986 年為了因應社會的發展，1986 年實施群集課程，先廣泛而後專精，符合基礎、專業且實用的需求。為了促使高職課程日新又新，1980 年代初期，同時針對高職課程進行改革，『能力本位教學』也是影響高職教學的另一個重要的政策，此項政策最初由臺灣省教育廳提出，後來逐漸蔓延，1998 年配合修訂新課程，乃在臺灣地區全面開展。」

從楊朝祥（2007）的報告中可以看到技職教育的變革雖然與時俱進，但是仍強調職業教育的主要目標：「培育經濟發展、產業進步的實用人才」。如果職業學校畢業生的技能項目、內涵、水準不能符合企業界的需求與水準，不僅企業求才不易，職校畢業生就業也困難，終致經濟發展受挫，職業教育的成效亦無法達成。因此，在課程制定前，透過市場調查，了解產業界人才需求的類別，之後，再藉由「能力分析」的過程，瞭解各類人才所需具備的技能項目與內涵，並且訂定其所需達成的技能水準，以「能力本位」教學。

在職業學校各科的課程制定中，將各類人才所需具備的技能項目、內涵與技能水準，編寫成「行為目標」，不僅作為教學的依據，並且當做學生學習成果評量的標準。由於「能力本位教學」教學目標明確，學生技能水準亦得以管制，不僅有利於雇主聘用真正具備所需技能的技術人才，亦有助於學生的學習與謀職，因此曾經風靡一時。但因「能力分析」、「行為目標」進行、敘寫不易，部分教師對此項改革並不支持，且有人以為「能力本位教學」強調行為的變化，雖有助於技能 (Psychomotor Domain) 的訓練，但卻常忽視了學生知識 (Cognitive Domain) 與情意 (Affective Domain) 的學習，因而窄化了技職教育學習的內涵，雖一時之間滿足雇主技能的需求，長遠的卻減弱了學生生涯發展 (Career Development) 的潛力。最後，「能力本位教學」在倡導的行政首長卸職後，也逐漸沒落，終為社會所淡忘（楊朝祥，2007）。

蕭今、黎萬紅（2000）在〈職業教育：爭議的關注點和發展趨勢〉中提出大環境對技職教育與高等教育的看法，技職教育體制內的教師與高等教育體制內的教師也有著比較與層級上的自卑，因此造成投入性的差別。現階段 108 課綱的出現，在總修習學分數限制的課程規劃之下，科群課程融入的調整，變相限縮了共同科目的課程安排，導致現行教育改革的美意與實際教育現場的教師心態有所落差，似乎也呼應了蕭今、黎萬紅（2000）的看法。只是，每個政策改革的當下，多多少少都會犧牲部分人的利益，但，課綱調整的願景是否值得這份犧牲呢？就需要了解其初衷與美意。

三、課綱變革的美意

世界變動太快，教育體系卻改變緩慢，先進國家其實都非常焦急，教育改革的腳步也愈邁愈大。《未來 Family》除了實地到教改領頭羊國度芬蘭採訪，也比較了經濟合作及發展組織 (OECD)、法國、紐西蘭等多個教育改革的最新藍圖，發覺臺灣推動 12 年國教及新課綱的藍圖，其實可說是與世界同步，都強調素養導向的課程，不僅要讓孩子學到知識，更要具備良好的態度及能力，成為終身學習者（彭漣漪、羅梅英、黃啟菱、王惠英和朱立群，2017）。長遠來看，臺灣要跟上世界的腳步，教育的改革是勢在必行的。

臺灣師範大學教育學系副教授陳佩英（彭漣漪等人，2017）指出素養導向的課程是世界教育潮流所趨，素養的內涵包含態度 (Attitude)、技能 (Skill) 與知識 (Knowledge)，稱之為愛思客 (ASK)。三者看起來是分立的，但在課程設計及學習過程中，卻像麻花般是互相交織的。新課綱提出「素養」的概念，並非推翻與否定九年一貫強調的「能力」，而是豐富並落實「能力」的內涵，透過課程教學設計，促成自發、互動、共好的學習，培養以人為本的「終身學習者」。

立意良善的教育政策，還需教師的實踐與力行，落實課綱，老師需化被動為主動。臺灣師範大學教育學系副教授陳佩英（教育部電子報，2017）指出 107 課綱的成功要件有 3 個因素。首先是校長或行政領導，要懂得做課程領導與教學領導，懂得透過何種方式帶動老師，一起參與課程發展。其次是學校的組織動能要活絡，老師要發自內心認同新課綱所揭櫫的價值、認同學校的願景目標，一改過去各自為政的方式，有動能、有意願去組成教師社群，一同共備課程，跟同事發展跨領域課程。最後，就是老師願意自己不斷增能學習，過去以知識為中心，靠著教師手冊就能上課，現在不只要以學生為中心、發展學校校本特色，還要發展跨領域課程，老師們必須自我要求，求新求變。

四、共同科目教師的定位

筆者以現職私立技術型高中英文教師面對 108 課綱課程調整時期的角度來看，面對 108 課綱精神，課程設計將以專業科目的課程融入設計為主，校定英文科目學分數必須調整，原因在於技術型高中的共同科目學分數若太多，難以專學專用，增強素養，致使技術型高中的共同科目老師是被變相要求要降低時數，這些過程，雖然與專學專用精神相符，但，對於前線教育工作者的挫敗感，其實是需要調適的。踏入教職時，聲聲吶喊的誓言：「教育是一生的志業，而非只是職業。」是筆者猶言在耳的誓詞，但也不可否認人性與課綱角力拉扯的真實存在。

余秋雨（1995）在《山居筆記》中的「千年庭院」與余英時（2007）的「知識人與中國文化的價值」著作當中可觀見人性的貪婪與無知，無知在因果輪迴中的不斷重演而不自知，貪婪在明知極樂極苦一體兩面，仍執迷不悟。余秋雨（1995）在《山居筆記》中的「十萬進士」裡提到「廢除科舉」四字，更是直接勾起了筆者對於廢除聯考的直接聯想，感嘆這生命的不斷重演，像是在看蝴蝶演化的過程，從孕育到醞釀到禁錮到解放到凋零，任何一個政策、時代、抱負、改革亦復如是。

余秋雨（1995）說道：「教學，是人類的精神和生命在一種文明層面上的代代遞交（余秋雨，1995）。」作者道出了岳麓書院主持者們對教學堅持的深刻描述，也著實憾動了筆者的教學價值觀，筆者反思之餘，對於文明二字，更是有感

自己與時俱進的使命，這是無關自己對於任何政策的看法，而是正視改變的必然是文明的轉輪。只是，至於是否又是一門輪迴的終始，筆者認為改革的腳步是不會停歇的，就如同時代的巨輪不斷滾動著，不管是科舉制度的演變，或是技術與科學在技職教育中的比重，教師在整個環境當中，都扮演著左右政策落實的角色，也都左右著臺灣莘莘學子的未來，因此，教育工作者的奉獻精神，其實是被期待的。

除了上述教師內在教育理念的正視外，外在鞏固需要調適心態的動力也很重要，以下筆者將從前述讓課綱成功的三個因素來切入：

（一）校長或行政領導，要懂得做課程領導與教學領導。

目前在技術型高中的課程規劃，多半由校內的各職業類科主任主導，雖然在課綱精神的前提下，課程規劃已經朝向跨職業科群去做整合，但仍未能將共同科目的融入列入考量，可能是課程學分的侷限，也可能是對於共同科目能帶給職業科群的效能，缺乏橫向的溝通與認識，這是難以單單靠著各職業類科主任就可以引導，因此，一個學校的校長或行政領導的角色介入就格外重要，若能以素養導向為前提來考量的情況下，規劃共同科目跨科群的選修課程，讓職業類科與共同科目的橫向連結更強化，相信共同科目教師在技術型高中課綱變革下的定位能夠更確實。

（二）學校的組織動能要活絡。

技術型高中職業科群的課程獨立，各科特色不一，長久以來，專業教師鮮少合作，唯有共同科目老師位以導師身分在各科輪調，因應即將到來的跨科群課程，其實共同科目教師若是能定位為科群間磨合與溝通的角色，相信對於課綱的推動格外有益，因此，建議共同科目老師兼任專業科目導師時，應該多學習專業課程知識，未來除了能夠協同教外，也能因為跨科擔任導師的經驗，成為跨科群合作的橋梁。

（三）老師願意自己不斷增能學習。

教師研習一直從未停止，只是多半單科進修，鮮少跨科別研習，即便有，以往因為教學上的非急迫性，也鮮少教師參加，若上述兩點建議能夠落實，共同科目老師在技術型高中課綱變革下的角色定位明確，相信老師們會更願意增能學習，相對的，在定位與心態的調整下，因為能力的提升，也會較為踏實。

五、結語

沒有人能夠保證所有的教師都是已經達到無我境界，面對學生的多元挑戰、課程調整後所牽涉的薪資問題，還要自編教材、共同備課等工作壓力，未來面對跨科群排課下的調課問題也是一種考驗，在研習增能與調課困難的拉扯下，為了研習要自己花錢找代課的人性考驗，除了教師心態調整外，研習時間安排至寒暑假，也未嘗不是一種調整。

現今的技職教育，期待著改革理念下的時間與人力安排，教師們的自我期許與妥善的考核制度，相信不會再有被教育遺忘的學生與沒有鬥志的教師，筆者期待在這些變革中，依然保持初衷，繼續前行。

參考文獻

- 方俊育（2000）。解構臺灣戰後工業復興史：兼論技術的實踐意涵。**臺灣歷史學會通訊**，10，43-52。
- 李永熾（1993）。**世紀末的思想與社會**。臺北：萬象圖書出版社。
- 余秋雨（1995）。**山居筆記**。臺北：爾雅出版社。
- 余英時（2007）。**知識人與中國文化的價值**。臺北：時報文化。
- 教育部電子報小組（2017，2月16日）。**前導學校就位 新課綱蓄勢待發**。取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=755&topical_sn=966&page=1
- 彭漣漪、羅梅英、黃啟菱、王惠英、朱立群（2017，4月1日）。**全臺家長非懂不可 108 課綱影響多大？**取自 <https://gfamily.cwgv.com.tw/content/index/7195>
- 楊朝祥（2007，3月29日）。**臺灣技職教育變革與經濟發展**。取自 <https://www.npf.org.tw/2/1733>
- 劉曉芬（2007）。**歷史、結構與教育：技職教育變革的探討**。新北：冠學出版社。
- 蕭今、黎萬紅（2000）。職業教育：爭議的關注點和發展趨勢。**教育學報**，28（2），117-136。

五專恢復招生弊多於利－以機械科系為例

方慶豐

國立西螺農工實習輔導主任

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

106 學年度教育部大規模宣導台北科技大學(台北工專)、虎尾科技大學(雲林工專)和高雄科技大學(高雄工專)等指標的科技大學 107 學年要恢復五專招生，但研究者認為短期並無法解決產業界的缺工問題，反而只會造成更多的問題產生。五專停止招生已經快 20 年，當初停招是經由謹慎的評估確認五專已經完成階段性時代任務，故決定讓它退場。大專端經過這麼多年改善也已經調整成更完備的大學。如今只因掌權者、企業老闆(五專畢業)想恢復五專的榮耀，以補助科技大學巨額經費為誘因，誘導科技大學回鍋辦理五專，殊不知走這回頭路政府、學校要再為少數五專生投資多少人力和物力，實為不智之舉。

研究者在技術型高中機械科任教，同時在科技大學兼課，認為再辦理五專有下列問題待解決：(一)增購充足的基礎設備。(二)增能教師的實務能力。(三)比照技術型高中採用分組教學。(四)對教師鐘點費、對學生補助務必公平對待(五)五專生管理宜適度約制。建議教育部：(一)謹慎評估是否有其必要性全面恢復五專。(二)科技大學增設五專宜設定門檻。(三)針對教師應該確實做到同質同酬。

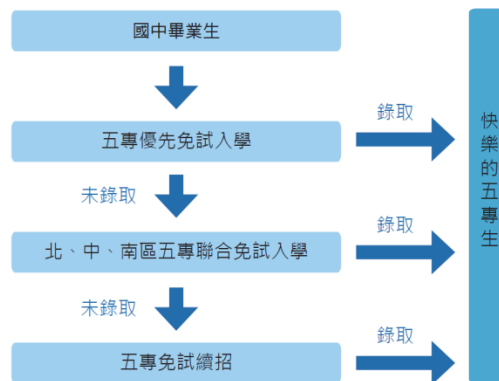
二、本文

教育部姚立德次長接受評鑑雙月刊專訪時，提出五專學制是企業領袖最愛的中級技術人才來源，此時已有幾所國立科技大學願意帶頭重新附設五專部，希望找回五專的優勢，將積極推動臺灣的技職復興，此舉立即獲得企業界如和碩董事長童子賢、群光及 IBM 總經理的迴響及認同（黃玉玲，2018）。

五年制專科學校簡稱為五專要修業 5 年，畢業後可取得副學士學位，此為我國培育中級技術人力的管道之一。其他分別有三專（招收高中生，已停招）、二專（招收高職生）、二技（招收二專及五專生）、四技（招收高職生）。五專可以徹底落實專業證照制度，幾乎所有科別皆有其對應之專業證照，除了證明學生們的專業能力及提升職場的競爭力外，有許多證照甚至是進入職場需要必備，在學期間亦將安排校外實習，因此具多元且彈性的五專學制可提早體驗工作職場、讀書壓力小而且升學進路有捷徑。五專總畢業學分數需要修滿 220 學分（必修 160~190 學分，選修至少 30~60 學分），畢業可獲得副學士學位，亦符合考試院考選部專門職業及技術人員高等考試資格。畢業生可繼續升學二技，修業二年即可取得學士學位，亦可報名大學及四技轉學生招生，完成大學學歷，繼續就讀研究所、五專目前招生學校和總招生名額總計共有 46 所招生學校，總招生名額共 20,016 名。

五專配合實施十二年國民基本教育，各校科將以「免試入學」為主要招生管道，另有七年一貫制系組採「特色招生入學」辦理招生，其設計之目的希望引導國中畢業生依其性向、興趣與能力發展，輔導學生適性發展。此外，為鼓勵就近入學、照顧弱勢學生，使職業志向較強的學生提早就定位，教育部於 107 學年度起試辦「五專優先免試入學」招生管道，辦理時間在國中教育會考後、五專聯合免試入學報名與高級中等學校各就學區志願選填之前，其特色為全國一區、採網路選填志願統一分發，至多可選填 30 個五專招生校科志願；北、中、南區五專聯合免試入學則在五專優先免試入學結束後辦理，各區可擇一所五專招生學校報名申請，錄取方式採現場登記分發報到。若經由優先免試入學、各區聯合免試入學招生後，尚有待招生名額之五專招生學校，得經教育部核准辦理續招（表 1）（技專校院招生策略委員會，2018）。

表 1 107 學年度五專主要入學管道流程圖



教育部持續在鼓勵科技大學恢復五專招生，但相關的配套措施未能及即配合，令人擔心這批五專生學子將會被當成白老鼠實驗。107 學年度再增設五專部的九所科大包括台北科大、虎尾科大、高雄應大、海洋科大、澎湖科大、台中科大、南台科大、龍華科大、正修科大。僅台北科大招收的學生素質最佳，因為提出優渥的獎學金和企業老闆、專業經理人當企業導師，但也只吸引到 5 位可以考上松山高中以上的優質學生，其餘科技大學招收到的學生其國中會考成績並非很優秀，甚至有些學生是會考成績不理想才就讀五專。

目前技術型高中要讀 3 年，並可以學習專業技能，畢業時經由四技二專統一入學測驗就可以就讀四技或二專。以技術型高中本校機械科高一學生就要學習傳統工作母機，包括車床、銑床、磨床、鑽床和鉗工等等，輔導學生取得綜合加工丙級技術證照。高二電腦繪圖課程輔導考電腦輔助機械設計丙級和電腦輔助立體製圖丙級。高三時即以專題製作的方式獨自設計、製作各式零件再將其組合，輔導學生取得機械加工乙級技術證照或電腦數值控制銑床乙級，本校擁有雲嘉唯一數值控制銑床檢定場，故機械科學生畢業皆可以取得三丙一乙的證照，再者 107

學年度本校機械科(機械科加綜合高中)70 位畢業生，有 39 位考取國立科技大學(不含進修部和產學攜手合作專班)，其成績亮麗。所以研究者認為只要將目前技術型高中升讀四技、二專規劃更完善，政府實在沒有必要再投注更多的人力和物力去恢復功效極微的五專制。

三、討論

(一) 基礎設備不如技術型高中

大專在 20 年前停止招收五專生之後，已經將大部份基礎設備報廢，專心投注於高精密儀器的設備，以利於大專生做研究使用，目前大專僅保留少部份老舊的基礎設備供學生製作客製化的零件、夾具使用。以中部某國立科技大學二個系所共用一間傳統工廠，此工廠僅 10 台車床、10 台銑床(其中 5 台是 80 年生產)和 4 張鉗工桌，研究者認為無法讓五專生習得紮實的技能，故若要再輔導學生考證照是非常困難的一件事。

以技術型高中本校機械科為例：車床有 24 台(圖 1)、銑床有 24 台(圖 2)、磨床有 4 台、鑽床有 4 台和砂輪機 2 台，可容納一個班(37 名)學生上課並且分組由 2 位教師授課。實習工廠規劃成為綜合加工廠即學生在此工廠可以學習車床、銑床、磨床和鑽床等等加工技術，此外向勞動署申請成為合格綜合加工乙、丙級合格檢定工廠，可以提供在校生專案檢定為學生就業做充分準備。



圖 1 傳統車床實習工廠



圖 2 傳統銑床實習工廠

（二）大專教師無意願且無能力教傳統實習課程

專一學生與技術型高一學生同年齡，大專教師會願意教高職生嗎？分析原因有二：

1. 教專一的學生感覺好像降級授課，可能會被其他同仁輕視。

大專教師分教授、副教授、助理教授和講師四級，教師們對職級分的非常清楚，故若要教授來指導五專生一定不願意，因為擔心被同仁視為不會教書才教五專生。

2. 大專教師沒有能力操作示範傳統車床、銑床、磨床或鉗工實習課程。

某位不具名的科大校長表示，科大走向學術化、研究化多年，科大教師實務能力並不強，機械系老師真的會動手操作者有限。教育部「頭痛醫頭、腳痛醫腳」，不知道博士級教授無法教出有技術實作能力的學生，他不看好科大增設五專部政策。

本校機械科每位教師皆擁有技術證照，以研究者為例，即有電腦輔助機械設計乙級技術證照、汽車修護乙級技術證照和鉗工乙級技術證照，不僅有能力教授實務課程，最重要的是學生更信服教師的指導。

（三）技術型高中採分組教學

五專生目前規劃可以採取分組教學嗎？以公立科技大學的大一生其傳統實習課程採整班一位教師上課（一班約 45 位學生），不僅學生數比技術型高中多（教育部國教署核定一班 37 位學生），而且未分組上課，研究者真擔心學生可以學得何種技術。

目前公立技術型高中機械科實習課程達 25 人採分組教學，由 2 位教師授課，即 1 位教師教車床實習，另 1 位教師教銑床實習，於期中再對調，讓每位學生各自操作一台機台，教師容易要求實習進度，所以每位學生學習效果佳，可以確實習得實務技術。

(四) 教五年制專科部前三年之教師的授課鐘點費應比照技術型高中

照理說教五年制專科部前三年之教師的授課鐘點費應該比照技術型高中教師每節 400 元，這樣才合理。目前大專講師每節課 670 元、助教教授每節課 735 元、副教授每節課 795 元、教授每節課 925 元(表 2)。

以前公立大學校院之專任教師，其每週基本授課時數規定如下：(一) 教授每週授課時數以八小時、副教授九小時、助理教授九至十小時、講師十小時為原則。(二) 兼教五年制專科部前三年之教師，教授每週授課時數以九小時、副教授十小時、助理教授十至十一小時、講師十一小時為原則，但教育部於 95 年 11 月 06 日已經廢止 (教育部，2018)。經研究者查閱「國立臺灣大學專任教師每週授課時數計算標準及超授鐘點費核支準則」於 106 年 2 月 14 日修訂其教授八小時、副教授及助理教授九小時、講師十小時 (國立臺灣大學，2018)。再查閱 106 學年再辦理五專的「國立虎尾科技大學專任教師授課鐘點核計要點」於 107 年 6 月 12 日修訂其教授八小時、副教授及助理教授九小時、講師十小時 (國立虎尾科技大學，2018)。由此判斷，科技大學教師教五年制專科部前三年之教師鐘點費是依照職級敘薪，不會因教五專前三年學生而減少鐘點費。

因為授課對象是一樣年齡學生、教授的內容也一樣，而且現在技術型高中有多數教師也都擁有碩、博士學位，但待遇卻大不同，著實非常不合理。

表 2 公立大專日、夜間授課鐘點費

修正公立大專校院兼任教師鐘點費支給基準表(核定本)

教育部 105 年 4 月 15 日台教人 (四)字第 1050048011 號函

類別		教授	副教授	助理教授	講師
支給基準	日間授課	925	795	735	670
	夜間授課	965	825	775	715
備註		一、單位：新臺幣元。 二、夜間授課時間為下午 6 時以後。 三、專任教師超時授課鐘點費支給基準比照本表規定辦理。			

【本表自民國 105 年 4 月 6 日生效】

(五) 教育部學費補助五專生將造成不公平

五專配合十二年國教實施，自 103 學年度起入學之新生，一年級至三年級無論就讀公立或私立技專校院、家庭收入多寡、戶籍所在地為何，均可獲得學費全額補助，亦即免繳納學費，僅須繳交雜費等其他費用。

106 學年度起更加碼辦理「五專畢業生投入職場展翅計畫」，由學校透過產學合作，請企業提供學生第 1 年（非實習期間，例如專四）每月至少 6,000 元之生活獎學金及第 2 年實習期間（實習期間，例如專五）給予基本工資以上之實習津貼，教育部則補助 2 年就業獎學金（學雜費），學生畢業後要就業 2 年。因此無論是對於投入就業職場的準備，以及教育部投入的各項補助措施，五專都是很好的選擇。

但技術型高中僅接受教育部補助三年學費，大家會產生質疑，為何就讀五專即可獲得五年的學費補助，就讀其他學制學生則無此優厚的待遇。

（六）私立技術型高中宜妥善規劃

教育部再恢復五專招生，在目前嚴重少子化的狀況之下，私立技術型高中要招到學生更加困難，勢必要退場，其機具設備將會造成浪費，教師亦會失業等等問題，教育部應該要未雨綢繆，否則會造成更多問題產生。

（七）五專生自主管理、學習自由

五專生比照大學生有課到校上課，無課即不用到學校上課，學生必須自主管理其學習非常自由。反觀技術型高中學生星期一至星期五必須整天都待在學校內，即早上(07:30)進入校園至下午(16:50)放學才可以離開校門口，故非常不自由，甚至星期六尚要再參加課輔活動。

四、結論與建議

（一）結論

1. 增購充足的基礎設備

科技大學增設五專的科系必須要再投資大量資金補充傳統設備，供學生實習使用，並且應該做到每位學生實習時皆可以獨立操作一台機台。但如此一來，研究者認為只為了少數五專生又採購基礎設備太浪費公帑，應該將此筆經費投資於更精密的儀器設備供大學生使用，提升學生的研發能力進而為業界提供量測或檢測等服務，為產業升級貢獻棉薄之力。

2. 增能教師的實務能力

大專教師多數為高中體系並且著重於研究，對於操作傳統工作母機不熟練，要如何指導學生操作機台。研究者認為應該要求授課教師取得證照或者開設專門課程供教師參加研習受訓，才有能力指導五專前 3 年學生操作傳統工作母機如車床、銑床、磨床和鉗工等實習課程。

3. 比照技術型高中採用分組教學

五專生應該要比照技術型高中當學生人數達 25 位即採取分組教學，如此才能確保五專學生的學習成效，讓每位學生可以真正習得材料加工的務實實習課程。

4. 對教師鐘點費、對學生補助務必公平對待

教一樣背景的學生為何技術型高中教師每節課鐘點費 400 元，然而大專教師則依其職級領鐘點費，研究者深感同質不同酬。再者，一樣國中畢業生選讀五專可以補助學費五年，讀高職補助三年，對家長、學生亦不公平，此舉會製造更多問題。

5. 五專生管理宜適度約制

國中剛畢業的學生其心智尚未非常成熟，故在專三之前應該適度管制，應該要比大學生嚴格。否則五專生的學習效果會打折扣，因為學生太年輕、惰性強、學習自由，導致時常蹺課又不會善用時間自我學習，日積月累容易養成不好的習慣。

6. 五專生的升學優勢

在升學方面，欲進一步取得大學學歷的五專畢業生，除可報考所學相關的二技招生校系外，也有許多學生選擇報考其他領域的二技科系，培養第二專長，且二技學制包含日間部、進修部及附設進修學院，其中進修部及進修學院安排於晚上或假日上課，對於畢業後即投入職場的五專生，亦可充分滿足在職進修的需求。此外有意轉讀大學的學生，可以各大專校院每年寒暑假之大學及四技轉學考試。

此外，五專畢業三年後即符合報考碩士班之同等學力資格（部分碩士班招生簡章另有規定相關工作經驗或年資），因此五專畢業後亦可先選擇就業，符合所規定之年資後，直接報考研究所。此點是就讀五專比就讀技術型高中的最大優勢，可以節省二年的時間取得研究所學歷，但此點亦是恢復五專制為人詬病的地方。

（二）建議

1. 謹慎評估是否有其必要性全面恢復五專

108 學年若要再擴大增設五專，學校不僅要投入大量資金採購基礎設備、教師亦要接受訓練學習新技能。以目前少子化的狀況下，科大端再恢復招五專生其投資報酬率會更佳嗎？值得在位者深思。

2. 科技大學增設五專宜設定門檻

私立科技大學因少子化，有些學校已經快要退場，導致想要轉型招收五專生，以求生存。所以教育部應該要制訂一套規則，例如規定前一年新生報至率未達幾成的科系不得招收五專生等相關規定。

3. 針對教師應該確實做到同質同酬

103 年 8 月 1 日調高大學教師兼課鐘點費：日間部分教授 925 元、副教授 795 元、助理教授 735 元及講師 670 元；夜間部分教授 965 元、副教授 825 元、助理教授 775 元及講師 715 元(教育部，2018)。

反觀今日中、小學教師「授課」鐘點費，其支給基準可遠溯自教育部 1990 年 3 月 30 日臺（79）中字第 13647 號函轉行政院 1990 年 3 月 16 日臺（79）人政肆字第 08033 號函，其適用期程自始至今，不下 25 年（汪耀文，2017）。以大專講師為例，每節鐘點費為 675 元。技術型高中教師每節 400 元。但教的學生都是國中剛畢業的學生、教師學歷一樣為碩士、授課內容一樣、上課時間一樣，為何鐘點費相差 1.7 倍。

研究者認為教育部應該要做到同質同酬(equal pay for work of equal value)，同樣都是教師、相同學歷、教相同內容、教一樣年齡學生，為什麼報酬卻天高地遠。(表 3)

表 3 大專講師與高職教師之比較

內容 序號	類 別	大專講師	高職教師	比較分析
1	上課學生	國中剛畢業	國中剛畢業	相同
2	教師學歷	碩 士	碩 士	相同
3	上課內容	基礎實習	基礎實習	相同
4	上課時間	50 分鐘	50 分鐘	相同
5	學 校	科技大學	技術型高中	不同
6	鐘點費	675	400	不同

參考文獻

- 黃玉玲（2018）。五專優先免試入學辦理現況與建議。臺灣教育評論月刊，7（9），117-122。
- 技專校院招生策略委員會（2018）。
<https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=51>
- 教育部（2018）。【教育部全球資訊網】。公立大專校院專任教師基本授課時數編配注意事項 <https://www.edu.tw/>
- 國立臺灣大學（2018）。教務處相關法規。<http://www.aca.ntu.edu.tw/lawList.asp>
- 國立虎尾科技大學（2018）。教務處教學業務組教務法規。
<http://nfuaca.nfu.edu.tw/index.php/zh/2015-12-24-07-52-18>
- 教育部（2018）。【教育部全球資訊網】行政院核定調整公立大專校院兼任教師鐘點費支給標準。
https://depart.moe.edu.tw/ED4200/News_Content.aspx?n=82C0377ABB8CBDE3&sms=7947BFBC4B622A7D&s=7D18D5797E007F1C
- 汪耀文（2017）。「調整中、小學教師授課鐘點費」，此其時矣！。臺灣教育評論月刊，6（3），132-136。

高齡者運動參與打造活躍老化的銀髮年代

洪榮昌

高雄市鳳山國小教師兼學務主任

一、前言

面臨全球灰色化（greying world）的轉變已成為世界先進國家發展的趨勢（Peterson, 2006），預計到 2050 年高齡人口將到達 2 億人（WHO, 2011）。臺灣在全球灰色化的表現不遑多讓，然而從國內老人福利法公布實施後至現今的老人福利服務之方向與內涵來看，發現我國老人福利政策的發展重點在於「長期照顧」，也就是以整體比例占少數的身心機能退化或衰弱的需要照顧老人為對象。雖然事實顯示需照顧老人正急速增加之中，但是比例上占絕大多數的身心機能健康且能獨立自主生活的老人同樣也需要關注，卻經常受到忽略（莊秀美、賴明俊，2010）。持續老化是臺灣社會所面臨的現在進行式。臺灣目前除積極對於長期照護發展未雨綢繆之外，對於未長期臥病在床的高齡者，提供保持身心健康、持續增進生活品質的概念也是相當必須的。

曾經是未來式的高齡社會已經正式來臨，在過去將所有的老人「問題化」的思考已不符時代要求，應積極和主動轉化為「創造答案」的角色，發揮每一種主角的全新詮釋。在將來，解決老化問題並使高齡者發揮積極角色的基礎在於促進高齡者的身心健康進而活躍老化。芬蘭政府以「運動」做為高齡者達成「活躍老化」之主要活動。此舉被譽為世界上最成功的老化公共政策之一（張少熙、周學雯，2011；張少熙，2016），芬蘭與我國同為人口嚴重老化國家，亦可以此為借鏡，藉由運動有效延長第三年齡時程，以運動強化健康，增強身體功能，提昇生活品質，縮短第四年齡失能以及臥病在床時間。

臺灣在進入高齡化社會，有六成老人不參與社會、五成不運動、九成有慢性病（林芝安，2013），顯示參與運動與活躍老化行為未受到足夠重視，影響推動效益。在逐漸邁入超高齡化社會的臺灣，高齡者成為社會發展主角的同時，需瞭解高齡者參與運動與活躍老化行為之間的關係連結，以提供未來高齡者運用運動促進活躍老化參考，使運動成為高齡者終身學習的內容與能力，以增進身心健康維護、進而提昇成長體驗與生命價值。

二、高齡者參與運動與活躍老化行為的關係

面對高齡化的浪潮，解決老化問題並使高齡者發揮積極角色的基礎在於促進高齡者的身心健康。國內針對身體活動及老化之間的關係進行探討的研究，顯示適當運動介入有益於高齡者身心健康、疾病預防、減緩老化速度、促進健康進而提昇老年生活，運動對高齡者身心健康及生活品質的益處獲得許多的證實（黃獻樑、陳晶瑩、陳慶餘，2007）。

高齡者透過運動參與豐富自己的生命，其中運動提供了人際關係上的交流，能交到志同道合的朋友，拓展生活圈，同時培養自己的興趣轉移生活重心，從中獲得成就感，有助於克服孤獨，憂鬱等負面情緒，並且幫助高齡者維持生理體能，減緩退化速度，瞭解並如何激發高齡者運動參與成為高齡運動與保健重要課題。

高齡人口增加，是世界性發展的趨勢。面對人口高齡化，如何減少對於社會的影響及人力資源的有效再利用，增進活躍老化行為將是未來人口高齡化發展的主要趨勢。

對於如何規劃愉快健康的高齡期將是未來社會發展的重要方向。個體的自我認知影響其運動計畫或行為的開始，想於老年過著獨立生活的目標就必須開始進行相關的運動方案，參與運動能促進並有助於建立並延續積極的健康行為和生活方式（Klusmann, Evers, Schwarzer, & Heuser, 2012）。積極參與運動增進活躍老化行為，藉由體適能健康管理動機影響高齡者身心健康行為的表現；外表體重控制、壓力情緒管理以及拓展社會人際關係的動機加強高齡者活躍老化行為的增進。

三、加強高齡者運動參與促進活躍老化行為的因應策略

（一）建立運動、健康、活躍老化金三角網絡支持系統，鼓勵高齡者運動參與及塑造增進活躍老化的友善環境

臺灣進入高齡化社會，外在環境與高齡者本身如何改變過去老年常與衰弱、疾病、失能等負面觀點的刻板印象以及現今相關高齡政策發展多著重於醫療與長期照護之方向，希望外界能改變對於高齡者負面的觀感，行政機關應提供對於多數身心機能健康且獨立自主的高齡者發展出運動促進活躍老化政策，進而進一步調整社會政策資源投資比重的平衡以及相關行政機關推行高齡者運動與活躍老化政策與擴大實施的參考，例如：藉由運動是最好的醫療概念著手，擴大宣傳運動能帶給高齡者身心健康與社會人際發展的好處，整合政府相關部會資源，結合社區、學校以及醫療資源網絡，主動提供高齡者健康檢查與教育學習活動、體適能與運動指導以及培養獨立自主等活躍老化能力規劃的機會，以更多面向的內容提供並鼓勵更多高齡者進行運動參與以及養成活躍老化行為的參考。

- (二) 訂定推動活躍老化運動儲值獎勵政策，用以獎勵學校、社區與家庭，鼓勵高齡者運動並發展活躍老化行為

學校以及社區結合，發展出運動型社區活動，而家庭也提供支持的力量，鼓勵高齡者多參與運動。學校、社區與家庭三位一體，再加上行政機關，對於高齡者人力資源的掌握，藉由學校、社區與家庭鼓勵高齡者參與運動，並推行鼓勵政策如推動活躍老化運動儲值獎勵制度，鼓勵更多參與運動的高齡者，使運動和促進活躍老化行為的概念更加普及。

- (三) 廣設運動公共資源，以降低高齡者運動參與障礙、提昇運動樂趣，加強運動參與承諾，設法減少高齡者以其他活動替代運動的情形

建議政府當局提供多元運動設施，如廣設市內公共運動中心、鼓勵學校開放並充實學校運動資源，開設相關運動保健及活躍老化等相關課程，讓運動資源與社區高齡者分享，降低運動參與障礙因素，並減少因交通、天氣或場所因素的影響以增進高齡者對於運動參與的意願，提供就近優質的運動環境與多樣活動的種類吸引高齡者，使其樂於投入運動並加以持續，進而有助於活躍老化行為得以發展與培養，增進生活品質。

- (四) 增進高齡運動師資專業成長、課程設計、創新教學，以因應異質化的高齡人口，符合多元的高齡需求

相關學校系所以及社區學習機構的師資將理論與實務結合，重視高齡者個體的異質性、課程活動規劃安排，運用相關健康、運動專業與成人教育學習活動結合，例如提昇運動樂趣與成人發展結合，寓教於樂、即學即用，實踐生活於運動並增進活躍老化行為，以提昇老年生活品質。

四、面對高齡者參與運動與活躍老化行為的反思

- (一) 反思高齡者本身對於運動的想法與活躍老化行為的期望與需求，積極改善運動參與及活躍老化行為的現況

現今老人的角色正在轉變，把老人視為「問題化」的思考已不符時代要求，而高齡者本身也必須積極和主動地建立「創造答案」的角色，發揮自己的特點，使自己成為高齡化社會的全新主角。高齡者自己多思考自我運動和活躍老化行為具備的現況，增加自己接觸運動和培養活躍老化行為的能力，使自己面對老年生活的轉變時，能藉由運動、活躍老化行為的培養，塑造積極生活的角色。

(二) 高齡者能多參與運動促進健康增進活躍老化，反思對於參與運動障礙的克服，並多參與社區活動以及培養活躍老化行為的能力

高齡者彼此相互提醒積極參與運動，透過對於社區活動的參與，相互交流，分享生活經驗，讓自己養成運動的習慣並維持健康的身心狀態。而對於參與過程產生的障礙因素，建議能積極面對尋求資源解決，從學校、社區、家庭等多方面得到支持的力量，以幫助自己能持續投入運動及活躍老化行為的增進。

(三) 高齡者能自我鼓勵對運動參與能持續投入，並享受多樣運動樂趣，有助於活躍老化行為的培養與生活品質的提昇

高齡者本身應養成持續運動的習慣，對於增進提昇老年生活品質的活躍老化行為會有正面幫助；而另一方面，多接觸不同的運動項目，發展並持續享受運動的不同樂趣，成為有助於提昇各項活躍老化行為能力的重要因素。藉由參與運動過程享受的樂趣，使自己對於運動參與能更加持續投入。

五、結論

如何讓高齡者能將運動參與及活躍老化行為作為增進終身學習的主要活動進而提昇生活品質，政府需更積極面對高齡化的趨勢，結合學校、社區與家庭，建立鼓勵高齡者持續運動參與以及增進活躍老化行為能力的支持系統。

「家有一老，如有一寶」，高齡者是人生智慧的寶庫，也是未來高齡化社會主要的人力資源，如何維持高齡者的健康無虞，以提昇未來生活品質，藉由鼓勵高齡者運動參與及增進活躍老化行為，提供了重要途徑。

參考文獻

- 周嘉琪、王俊明（2011）。運動社會支持、運動享樂對中年運動參與者幸福感之影響。**臺灣體育學術研究**，50，21-35。
- 林芝安（2013）。面臨銀髮時代來臨。**康健**，175，12-18。
- 張少熙（2016）。建構高齡者在地老化運動促進策略及評估指標之研究。**人文與社會科學簡訊**，17（3），5-12。
- 張少熙、周學雯（2011）。高齡者運動創新服務模式之個案研究-以芬蘭佑華斯克拉（Jyväskylä）為例。行政院體育委員會運動發展基金補助運動產業專題研究計畫成果報告。

- 黃獻樑、陳晶瑩、陳慶餘（2007）。老人運動處方之實務探討。臺灣家庭醫學研究，5（1），1-16。
- 莊秀美、賴明俊（2010）。活躍老化-日本推動「生涯現役社會營造」 相關課題之探討。社區發展季刊，132，252-263。
- Klusmann,V., Evers.A, Schwarzer, R., & Heuser, I.(2012). Views on aging and emotionalbenefits of physical activity: Effects of an exercise intervention in older women.*Psychology of Sport and Exercise*,13,(2),236-242.
- Peterson, P. (2006). *A Graying World: The Dangers of Global Aging*. Retrieved May 24, 2013,<http://hir.harvard.edu/disease/a-graying-world>.
- WHO(2011).*10 facts on ageing and the life course*. Retrieved January 24, 2012, from <http://www.who.int/features/factfiles/ageing/en/index.html>



一所國小環境教育融入課程之實踐與分享

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

一、前言

環境保護一直是人類社會所持續關注的重要議題。教育部預定 108 學年度，開始實施十二年國民基本教育。其總綱中，將環境教育列為四大重要議題之一(張芬芬、張嘉育，2015)。然而現行的學校教育並未在環境議題的教學上，提供學生豐富的自然經驗，培養學生對自然環境的親近感(蔡執仲、鄭丞棋、鄭瑞洲，2018)。環境教育的重要核心價值含括尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展，這些都是現代國民與世界公民所應具備的重要價值觀。

環境教育主要以人類發展所引發的環境問題為關切對象。環境教育的緣起係期待透過教育的方式，激發人們對於人類活動所引發的環境問題產生覺醒，進而願意做出對地球環境友善的決策與行動，曾鈺琪與王順美(2013)指出自然經驗對環境興趣、環境態度與行動的養成有很大的影響。因此，學校環境教育是環境保護重要的一環，其主要實施方式有多科性融入式課程、戶外教育、環境主題活動等(王懋雯，2000)。學校環境教育的規劃與實施，應著重於如何讓老師的環境教育理念與學生既有的環保概念，產生有效的連結互動，讓環境保護意識深植成為生活中的一部分。

工業快速發展之後，人類生活空間與需求逐漸擴大，所產生的環境汙染問題導致的生物多樣性快速消失；過度使用石化能源，引發地球資源的耗竭及氣候環境的變遷，以上都是學校環境教育必須關注的核心議題課程。環境教育的實施是一種價值的學習與體驗，最終化成對環境友善的實際行動。學校環境教育是對生活現況的反思、檢討與改變，透過師生共同建構互動的學習過程中，深化環保意識與體現清淨在源頭的重要價值。

本文以南投縣一所國小為例，探究該校如何藉由校園硬體設備更新時機，以學校課內外活動規劃，融入環境教育理念，採取共同參與式的作法來提升學生環境保護理念，促進師生在環保議題上的共同對話討論，激發環保清淨在源頭的想法與作為，這與 Palmer、Dixon 與 Archer (2017)所指出當情境興趣提升，學生針對特定主題與學習活動，會增加注意力的投入與參與的強度，並可彌補制式教育因為大部分的教學，侷限於課室或校園所造成的諸多限制相契合。其目的為透過身教參與式的行動學習方案，讓教師教學改變學生學習深化，逐步提升師生環保理念與動能。此所小學如何實施環境教育？將做深入探析，並提出建議。

二、現況分析

地理位置與環境方面，此所小學位於草屯鎮郊，四周稻田環繞，歷經 921 大地震，所幸校園並未受到嚴重毀損，校園仍保有日治時期的部分建築禮堂，是一所景色優美的小學。學校重視環境教育工作，每學年度會辦理環境教育相關活動，並結合社區資源進行環境教育議題相關課程。

在社區資源方面，鄰近慈濟草屯聯絡處，內部設有環保回收站，進行環保資源回收以及環境教育相關推廣活動。學校結合草屯聯絡處每學年定期辦理校外校學參訪及慈濟環境教育相關活動進入校園宣導分享。環境教育主題內容含括，減少廢棄物如何資源回收、降低空氣汙染拜拜不燒金紙、節能減碳素食推廣、無痕飲食自備環保餐具…等。此外，學校組織環保志工隊，結合學校環境教育課程學習活動與校園環保工作，讓環境教育理念與環保實務進行連結，師生也開始逐漸體認環境保護的重要性，願意多花一點時間與不便，實踐對環境友善的改變。

在校園氛圍方面，學校行政團隊重視環保教育的重要性，經由學校教師社群成員多方思考，取得一個推動本校環境教育行動學習共識，採取「覺、知、行、思」的課程設計模式，盡量使每個環境教育學習活動單元，皆能讓學生參與活動規畫、討論、體驗與反思。學校師生對於環境教育的推動，都能積極參與配合各項活動的設計規劃。過程中逐漸建立正確友善地球環境的環保意識

三、環境教育議題推動模式

（一）學校核心團隊

環境教育組織成員以學務處為核心進行主導規劃，結合各處室行政、科任教師及年段教師社群，共同以環境教育議題為目標，以學校年度排定既有的環境教育課程為基礎，成員依權責分成小組開會討論，鎖定環境教育議題進行課程議題，研擬推動策略及解決推動現況遭遇之困境。

（二）參訪學習觸動環保意識

自 100 學年度開始，學校利用校外教學機會，固定安排師生參訪慈濟環保回收站、草屯鎮公所資源回收站，以及辦理社區之生態健走活動，觸動師生體認環保的重要性，汲取環境保護相關經驗，作為環境教育推展之共同基礎核心價值理念。

(三) 教師專業學習社群運作

環境教育依照學年度計畫期程，利用週三下午及共同備課時間，召開教師專業發展社群之聚會，邀請有心致力於環境教育教師分享教學心得，結合社會環保時事新聞拋出環境教育議題，藉此鼓舞激勵團隊教師共同投入環境教育，也給用心投注環境教育的教師有展演舞台。

(四) 邀請環保實務推廣團體分享經驗

邀請慈濟教聯會針對環境教育議題進行經驗分享，排定學生週會、教師週三下午進修活動，從校園資源回收垃圾減量、節能減碳珍惜水資源、健康蔬食減少碳排放及清淨在源頭，環保從個人生活飲食細節做起等，分享如何落實環保的實務做法，並與教師進行環境教育推展實施問題進行討論。

四、環境教育議題實施方式及推動成效

(一) 環境教育議題實施方式

該校環境教育模式整合校外教學、校慶活動、跳蚤市場、學校圖書館更新、每周校園資源回收、社區家長環保志工、慈濟資源回收站等。排定期程分為每學年固定的主題活動及及非固定的的環境教育相關活動，將環境教育融入學生生活體驗課程中，讓學生實際參與環保活動課程，詳細內容如表 1。

表 1 主題活動、教學策略及實施方式

主題活動	教學策略	參與年級	實施方式
校外教學	實際參與體驗學習	一年級全體師生	於學校校外教學安排至慈濟環保回收站，進行參訪人員解說及實際進行回收分類工作。
校慶活動	直接引導學習	全校親師生	結合校慶園遊會或運動會，規劃學校環保志工隊，宣導資源分類回收並配合活動規劃實地進行分類回收，讓親師生共同參與。
跳蚤市場	直接引導學習	全校親師生	於期末考試完或結合母親節慶祝活動，宣導愛物惜福，珍惜物命資源的好物交換，鼓勵學生將家中用不到物品帶到學校交換或義賣。
每週一次校內資源回收	直接引導與身教榜樣學習	全校師生	各班級平時將資源回收物，集中於教室一角，在每週二下午三點再送到回收點，配合學校家長環保志工進行分類整理，儲放於環保屋，累積一定量再送至回收場。

主題活動	教學策略	參與年級	實施方式
書爺爺好書 贈與及好書 交換學習活 動	專題導向學習法	全校親師生	因圖書館更新工程需騰出施工空間，故將學校圖書室書籍進行全面性的清點整理與汰換活動，篩選優良兒童讀物規劃置於校園圖書角，讓學生攜回閱讀，藉此也鼓勵學生提供家中好書，進行閱讀交流互換活動，增加孩子的閱讀素材並發揮優良老書價值，延續好書物命。

資料來源：研究者自行整理

（二）環境教育議題推動成效

據歷年來有計畫推動環境議題的教育相關活動，學生對於周遭環保議題更為關心，會主動想探討環境污染所造成影響及因果關係，而願意參與環保活動。例如校外教學參訪慈濟回環保收站聆聽環保解說之後，學生都能積極參與資源垃圾分類回收工作。

校慶活動時能注重校園環保，宣導資源分類的重要性，並進行分類回收工作，隨時保持校園乾淨清潔。珍惜物命愛物惜福，利用跳蚤市場將家中多餘或用不到的物資，帶到學校進行義賣或交流分享，讓物品資源能夠充新發揮效益減少資源浪費。每週二固定全校資源回收工作，結合社區家長環保志工落實資源分類回收，大大減少學校垃圾量。學校與慈濟草屯聯絡處形成良好策略聯盟，一直以來慈濟都是扮演支持學校，落實環保教育的重要後勤支援角色。

圖書館從設立以來尚未進行大規模整理，累積了多年的藏書老舊破損的書籍，以及一些過時教科書、雜誌、書刊…等，藉此機會全面性整理也規劃書爺爺活動，讓經典好書再次發揮效益。圖書館的藏書及閱讀空間整理後更為舒適便利，學生更喜歡上圖書室閱讀。

五、問題探討與建議

（一）推動執行方面

推動執行之問題探討：

1. 知與行之間存有明顯落差：在進行環境教育議題推動時，深深體悟到多數親師生皆能理解環境保護的重要性，但仍然無法持續落實師生動手做環保的積極態度。

2. 環境教育融入課程規劃：環境教育議題是十二年國民基本教育四大重要議題之一，可見其重性。在學校總體課程規劃上，如何融入環境教育議題，而不會過度造成行政與教學的負擔。

推動執行之建議：

1. 訂定環保行動準則從小處著手：環境教育也是生命與生活教育的一環，將環境教育融入平常的生活規範中，建立學生校園日常生活準則，從小處著手讓習慣自然養成，並配合親師採取身教式的教學模式，讓教與學產生良好的有效互動，更能落實環保行動力。
2. 配合活動與慶典融入環教主題：學校每學年需規劃校外教學與校慶活動，此時將環保教育以主題方式融入課程規劃，不但能達成推動環境教育議題的宣導效果，也能讓親師生一起動手共同做環保，以身教榜樣更能發揮持久的影響力，讓環保意識深植學生心中，而願意對環境做出持久友善的行為改變。

（二）教師團隊方面

教師團隊之問題探討：

1. 欠缺核心推動靈魂人物：環境教育的推展必須有老師或團隊願意付出心力，主導整體環境教育的規劃實施，單靠口頭宣導報告是無法扎根教育，而在目前教師工作性質上，多數仍以班級教學與事務優先，較少願意承擔全校性的課程推展。
2. 環教推動經驗不足與資源有限：環境教育在臺灣推動多年，許多教師對於如何落實資源回收分類，仍然無法清楚了解，加上政府經費資源有限，對於環境保護與教育也多是辦理研習說明，老師參加過之後所留存的環保知識概念有限。

教師團隊之建議：

1. 組織環境教育推動團隊，提供經費與資源：環境教育推動的持續與落實，學校必須堅守環保的核心價值理念，透過願意承擔的核心教師或團隊，持續支持並給予發揮的舞台。
2. 經驗傳承與建立外部關係：學校在環境教育推動上，要能持續累積推展經驗與建立資源，透過重視環境教育推動團隊的穩定與需求，必須給予團隊更多

支持，提供充足的研習經費或相關設備費用、辦理環境教育參訪、環境教育納入行政工作…等，強化環境教育的推展動力。此外，適時導入外部資源建立關係，協助學校進行環境教育推展。

（三）學生學習方面

學生學習之問題探討：

1. 學生學習參與動機不足：資訊電腦時代，學生沉迷於網際網路更甚於其他學習活動，學校如何擴展學生多元學習活動，結合生活知識與態度是一項重要挑戰。
2. 家長關注學生課業為主，忽略其他潛在課程學習：外部資源的引入，可以拓展學生環保視野，讓環境教育結合社會的脈動，了解環保現況，體認自身也是環保落實的一環，願意為環保多付出一分心力，清淨在源頭由自身做起。

學生學習之建議：

1. 結合學生有興趣之活動：學生為學校環境教育的主體，學生學習動機與課程規劃，是教學成功與否的必要條件。戶外教育的實施結合社區資源更能發揮教育功效，也能提升學生對居住環境的關心，身教式與參與式的教學模式，有效提升學生的學習關注力，進而讓環保意識深植學生心靈，轉化為落實環保的重要動力。
2. 善用親職教育加強環保理念宣導：鼓勵家長為了生活的家園一起做環保，並結合學校從教師身教做起，教師團隊彼此分享環境教育做法與心得，提供孩子討論與參與的機會，更能喚起孩子一起動手落實環保工作。

六、結語

近年來氣候變遷情況持續加劇，地球暖化的結果造成世界各地水災、旱災及火災…等災情事件頻傳，目前各國的環保協商因經濟發展的因素以及各個國家內政的因素條件，遲遲未能達成環保共識。身為地球環境成員的一份子，自當從己身做起力行環保作為，追求地球永續發展而努力。

學校環境教育局負重要的責任與任務，必須讓環境保護理念深植師生心中，當未來面臨價值的抉擇時，能以友善地球環保為優先的選擇。平時則能落實自我的環境保護要求，清淨在源頭，盡量達成最少的浪費，以減少環境污染的行為。

十二年國民基本教育的三大核心素養為自主行動、溝通互動、社會參與，並能在生活情境中實踐。環境教育議題，實乃核心素養的關鍵之一，其目標乃結合認知的和經驗的學習，藉此提升學生對環境的敏感度與豐富其學習感知，引發在學習上的情境興趣，並發展出穩定的個人興趣(Dohn, 2011; Hidi & Renninger, 2006)。期待在未來十二年國教新課綱的實踐中，能培育出未來世界優質的公民，並具備環境保護之知識、技能、態度的終身學習者。

參考文獻

- 王懋雯（2000）。學校環境教育。取自
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E7%92%B0%E5%A2%83%E6%95%99%E8%82%B2&search=%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E7%92%B0%E5%A2%83%E6%95%99%E8%82%B2>
- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊，4（3），26-33。
- 曾鈺琪、王順美（2013）。都市青少年自然經驗發展特質之多個案研究。環境教育研究，10（1），65-98。
- 蔡執仲、鄭丞棋、鄭瑞洲（2018）。以環境議題為主的暑期營隊活動對國小學童情境興趣表現之探究。環境教育研究，14（1），39-76。
- Dohn, N. B. (2011). Situational interest of high school students who visit an aquarium. *Science Education*, 95(2), 337-357.
- Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2017). Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviors. *Research in Science Education*, 47(4), 731-753.



偏鄉國中實踐國際教育之經驗與省思

舒富男

臺中市日南國民中學校長

一、前言

由經濟合作暨發展組織（簡稱 OECD）每 3 年舉辦一次的國際學生能力評估計劃（PISA）測驗，將於 2018 年納入「國際力（global competence）」這一門科目(田育瑄，2017)，並將「國際力」定義為在尊重人性尊嚴的前提下，個人擁有從多元觀點來分析全球與跨文化議題的判斷能力；能充分理解偏見如何影響對自我及他人的觀點、判斷與詮釋；能夠公開、合宜、有效率地與不同背景的夥伴溝通的能力(OECD，2018)。臺灣亦將於明(2019)年正式實施十二年國教課綱(教育部，2014)，其中的核心素養「多元文化與國際理解」與「國際力」息息相關，在其他各項在生活情境上的落實也與國際力間隱然呼應。

2011 年教育部頒定的教育白皮書指出，國際教育以培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。但國際教育只能在都會區的學校實施嗎？不是的！任何區域的孩子都不會在未來缺席，參與國際教育的過程能讓孩子在文化視野提升，培養更具自信的表達力，學會對人差異的包容與合作。OECD 的國際學生能力評量負責人安卓·施萊瑟(Andreas Schleicher)提到過去的教育是為了教導孩子事實，而現代的教育不只如此，我們還必須培養孩子成為「可靠的舵手（reliable compass）」，不只擁有駕馭人生方向的求生技能、面對模糊多變社會時，仍可保有處之泰然的人格特質，並與來自多元背景的人才共事(親子天下，2016)。學校教育應該從孩子未來的需要決定現在的作為，在條件所及創造更多的學習的平台和機會，國際教育不應受所處地域刻板印象而受限，反而要結合所在地區和學校的特性借力使力。

二、在地化國際教育之實踐經驗

筆者所服務的學校雖位處偏鄉，卻有著明顯的在地特色，如自行車產業、古蹟車站及各項鄉里的歷史人文、媽祖信仰、溪畔海景風車的地理景觀，也擁有傲人的自行車競技成績、結合長照關懷的創客課程設計。在悉知過去學校教師曾邀請過國際有人來訪，並辦理過以不同國家為題的主體週活動，在現有基礎上做思考，2015 年起即著手把在地特色與國際教育結合，進一步推展「以在地為本的國際教育」，如今已有相當的規模，於 2017、2018 年獲英國文化協會舉辦得國際學校獎初級與中級認證、教育部閱讀磐石獎、教育部分組合作學習深耕績優訪美學校，與韓國學校締結姊妹校，參與國際教育論壇，並引入國際志工，持續與日本、韓國、馬來西亞、中國大陸的學校進行國際交流。

教育部(2011)在「中小學國際教育白皮書」中指出以學校本位推動中小學國際教育，主要體現在課程融入、國際交流、教師專業成長、學校國際化等四個面向；但在實際執行時，並不會只有單一向度，而是多面向的「混搭」實踐，茲就學校推動以結合在地特色推動國際教育的部分經驗進行分享：

（一）在國際交流中課程融入

學校在國際友人來訪的 Inbound 和同學出訪的 Outbound 均可配搭課程的融入，以各國學校師生來訪 Inbound 的交流為例，在事前邀請各領域學科教師一同參與，融入適合的課程單元，如藝術人文以在地的蘭草編織課程，生活科技設計製作臺中花博的石虎實施 3D 列印課程、健體領域則以自行車規劃體適能平衡課程，操作過程必須與學伴共同完成，自然領域與社會領域則規劃騎自行車，到河岸海口風車周邊的地理景觀與在地媽祖信仰和古蹟車站歷史尋跡，由本校學生擔任導覽大使，且必須在事前完成「備課」，達成教學相長的目標。再以 Outbound 為例，出訪交流前，不但要學會擬交流國家、城市所具有的特色、國際禮儀、生活習俗、簡單用語，以及所賦予的任務目標；也要將學科老師規劃好的在地特色課程，如布袋戲、蘭草等實作課程完成集訓，做為交流時的主題課程。參與出訪與來訪的同學，都必須在任務完成後將心得製成簡報，在集會與課堂上向其他同學共享。

（二）國際志工導入課室學習、服務學習、戶外教育

每年邀請國際志工駐校六至八週，國際志工除了入班與同學共學，用英語介紹自身的成長、求學歷程，以及所屬國家、城市、文化的特色，和同學間零距離的活潑對話，同學更願意大膽嘗試表達和使用英語。學校也會在社區熱心人士的安排下，同學和國際志工共同至社區的空白牆面藝術彩繪，騎乘自行車至海濱淨灘，課餘時間與社區內的志工媽媽共舞、寫書法，服務過程也成為學習最好的管道之一。

（三）教師教學經驗分享、交換公開課、跨國共同閱讀

師生參訪或出訪時，安排教師間進行教學現況及經驗的論壇，也安排交換教師公開授課、觀課、議課，透過跨國跨域進行教師專業成長。另外，與馬來西亞的華文獨中，也透過線上視訊直播，共讀一本兩地均熟悉的華人作家書籍進行閱讀推動，學生間也把準備好的閱讀心得跨兩地報告。

(四) 交換吉祥物旅行、發表國際教育論壇

仿照「泰迪熊留學」模式，與國際交流學校交換代表各自的吉祥物，深入彼此的學習及生活內容，帶著吉祥物參與學校內的各項活動，如課堂學習、防災演練、敬師活動、環境整潔、慶典活動、校外教學……等，兩校間的師生與吉祥物一起學習，把兩端的花絮照片透過 Line 群組、FB 社團傳送即時記錄，仿如就置身現場。歷時半年，待交流國學校來訪再換回吉祥物，邀請共同參與在臺灣舉辦的國際教育論壇發表，不只老師，同學也能上台，分享期間兩校吉祥物所見、所聞、所學。

三、遭遇困境

(一) 人力不足，工作負荷大

在學校內的編制及分層負責表，並未有常設性的國際教育承辦人員，推動國際教育新增的行政及教學工作，需由校內各單位共同分擔並溝通協調，對目前學校處於活動多、計畫繁的狀態，是一項吃力的工作，參與者有時會難以持續而退出。另一方面，多數地方教育主管機關在國民中學階段無專責的國際教育業務科室及常態性的經費編列，較難有系統性的規劃來幫助學校推展國際教育。

(二) 經費短缺

國際交流雖然可以透過視訊等方式替代，但實體面對面的互動仍不可取代，互訪過程的交通、住宿、用餐、教師鐘點、材料等等的費用，一般國中並無編列相關的經費，常常是參與者挑腰包自費或對外籌募，對於無給職的額外工作，只得出錢又出力。

(三) 課程規劃單元有限且時間配合不易

國際教育課程的融入，常涉及教學單元能否剛好配合、教學進度及升學壓力等問題，一般教師仍有顧慮。再者，國際交流的實施，若在學期中辦理，部分家長會擔心可能耽誤到孩子原有的其他課程學習；寒暑假辦理，教師也會因假期間參與帶隊的意願偏低。

(四) 文化與生活差異

各國間的交流雖可事前溝通，但語言認知、時間概念、生活習慣、文化理解仍存在差異，若有不慎也會造成誤解或失禮，甚至中斷聯繫。

四、建議

（一）任務編組宜分工合作、教育主管應給予支持

發展國際教育通常要投入比平日校務推動更多的人力成本，不可能僅由單一的行政處室或教師來獨自完成，同時必須得到教育主管機關更多的重視與支持，較有可能永續經營。

1. 跨單位分工合作：以本校為例，國際教育由教務處擔任聯絡窗口及主承辦，學務處負責活動聯繫及國際志工接洽，輔導室負責寄宿家庭，總務處負責各項後勤支援工作，各領域教師負責課程規劃、學生培訓。並廣納家長、校友、志工、社區的人才庫，引入更多的專長人士前來參與。
2. 教育主管機關應投入資源：建立專責主辦國際教育的單一窗口科室，並常年性編列經費有意推動國際教育的學校，可參考目前閱讀推動項下設有閱讀教師，制定要點提供申請國際教育推動的學校增置「國際教師」，負責校內的國際教育專辦業務，降低推動過程中統籌及聯繫的行政負擔。

（二）以任務、計畫獲得經費挹注

可申請教育部 SIEP 計畫、英國文化協會國際學校認證計畫、大學所辦理國際教育國際研討會，或擔任教育主管機關的任務學校，均能獲得部分的經費補助，降低推動時的負擔，同時亦可與學校家長會建立共識，提案設置國際交流基金專項，獲得更多的經費實質支持。

（三）結合校本特色、善用工具並與友校合作建立多元的課程內涵

妥善規劃課程才能完備國際教育推動的內涵，而非流於煙火式的活動，並結合地方、伙伴學校，適當地運用工具，可以增加課程多樣化及建立相互的支持系統。

1. 整體規劃國際教育課程：透過課發會共備找出適合的校本主題，依實施分量，規劃彈性課程或課程融入合適的教學單元，讓國際教育本身具備有更多學科教學目標的內容，相互為用，減少相互排擠。
2. 連結行銷在地特色：結合學校和社區既有的特色，建立校本，實施課程又能行銷在地，較易獲得家長的認同和周邊資源。
3. 以策略聯盟結合鄰近中小學共同合作：單一學校能呈現的運作型態有限，透過鄰近學校間的合作，採取輪站式的巡迴參與不同學校的課程，課程、人員間也可以相互支援，交換意見，成為彼此的支持系統。

1. 親師生理念的溝通：利用親座談、家長委員會議、校務會議傳達興辦國際教育的理念，理解國際教育的過程，不只是學校正式課程的學習，還有許多非正式課程、潛在課程包含其中，如移動力的培養、視野的建立、學習的遷移、時間更有效率的運用，讓學習更為寬廣，獲得的遠比失去的多。
2. 運用媒介進行交流：善用網路媒體工具、泰迪熊旅行方式，成本較為低廉，可以做為實體交流前階段性的媒介，挑起同學參與國際交流的動機，同時也能做為在實質交流的前後的延伸課程，讓國際教育實施的效應加大。

(四) 尋求他山之石並聘請翻譯協助溝通

在規劃國際教育行動計畫前，可請教或邀請有經驗的學校團隊蒞校分享指導，並邀請學校教師、家長、社區具備專長的人員，協助翻譯工作，減少溝通時的落差，必要時亦可委請有經驗的旅行社協助辦理。

五、結論

國際教育推動是一件辛苦卻值得教育工作，特別是偏鄉學校孩子的文化刺激較少，單純不善於表達，缺乏走出去展現能力的自信。學校若能結合學校及在地特色，闢出更寬的路，站更高的俯視角度，孩子一樣可以看見不同的未來。在十二年國教課綱即將實施之際，國際教育的推動有利於核心素養導向的教育，國際教育在都會區的能，偏鄉一樣也能！

參考文獻

- 田育瑄（2017）。**PISA2018國際素養怎麼考？**。取自翻轉教育
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/4295>。
- 教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書**。取自
<http://ietw.cityweb.com.tw/GoWeb/include/pdf/whitepaperfull.pdf>
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。
- 親子天下（2016）。**文化包容、國際力將納2018年PISA測驗**。取自
<https://www.parenting.com.tw/article/5071338-文化包容、國際力>
- OECD(2018)。 *PISA 2018 Global Competence*。Retrieved from
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>

淺論香港學校科主任課程領導的困難及其改善策略

陳志賢

香港播道書院初中數學科統籌教師

吳善揮

香港明愛元朗陳震夏中學學術研究小組統籌教師

一、引言

近年，全球不同地區都大力推動課程改革，以提升學生的學習能力及水平，使他們能夠應對當前社會的挑戰。面對全球教育改革的浪潮，香港教育當局也積極推動課程改革，希望能夠藉著建設一個兼具國際性、民族傳統和多元文化之教育體系，以全面改善整體學生的素質及態度，進而使到社會能夠朝向更好的方向發展（霍秉坤、葉慧虹，2010）。事實上，課程是教育最為重要的組成部分，這是因為學生的素養如何與學校課程之實施有著莫大的關係，因此教師需要著重設計有效的課程，以使學生能夠從中獲益（林智中，2001）。而簡加言（2012）指出課程改革必須以學生為主體、教師為主導，當中又以教師最為關鍵，這是因為教師就是課程之創造者、計劃者、撰寫者、施行者、試驗者，沒有教師的積極參與，有效而具質素的課程便無法得以實施。由此可見，為了提升學生的學習效能及個人素養，教師必然需要承擔課程實施及改革的責任，若沒有教師的主動參與，那麼課程的實施成效便會大打折扣。

為了推動不同學科的課程實施及改革，香港每所學校都會設置不同學習科目的主任（等同於臺灣地區的學習領域召集人）（下稱科主任），例如：中文科主任、英文科主任、數學科主任、歷史科主任、音樂科主任等。事實上，科主任具有極為重要的功能，例如：管理所屬學科的日常事務、執行學校的行政決議及措施、領導課程改革、監察課程實施的情況、評鑑團隊成員的教學表現等。由此可見，科主任能否發揮課程領導的角色，帶領同儕就著課程實施及改革共同前進，都對學校課程的實施成敗具有極為關鍵的作用。然而，香港學校的科主任在執行工作、領導學科團隊之時，往往都會遇上不同程度的困難，甚至是失敗。因此，本文旨在以香港中學（包含國中及高中）為例，探討課程領導的意涵、科主任的課程領導角色、香港學校科主任課程領導的困難，以及就此提出相關的改善策略，以供各位教育同仁作為改善香港學校科主任課程領導困難之參考。

二、課程領導的意涵

所謂課程領導，就是指領導者聚焦於學校現有及應有的課程上，透過設計課程、發展課程、實施課程、評鑑課程成效、改革課程內容等，以提升課程的品質，以及學生的學習成效（葉連祺，2014）。面對不斷變化的社會，課程領導必須以革新的教育理念為核心，包括：革新的教學（運用創意設計課程、以關懷的態度

施教、進行批判性之反思、謹慎地實施課程、以同儕合作共創教育願景）、革新的課程設計及計畫（根據學校的願景及情況後設計課程，並且以研究的方式評量課程成效）、革新的課程評鑑（全方位進行課程成效之評量），以及革新的學校文化（建構學習型學校）（楊瑞珠，2014）。此外，課程領導之終極目標，就是在於透過學校管理人員發揮領導之功能，以影響課程改革之過程及結果，以使學校能夠完成「保證學生學習品質」之任務（張煌熙，2005）。當然，「領導」一詞強調相關的人員應發揮影響力，以影響轄下教師的行為，以及引導他們實施課程教學及改革（游家政，2002）。由是觀之，課程領導是以教師為主導，並以學生學習需要為本，希望透過學校相關的教學人員發揮領導的角色，以影響團隊內的教師成員積極參與課程改革的工作，以為提升學生的學習效能而共同努力，並為社會培育出更多優秀人才。

三、科主任的課程領導角色

科主任應擔當溝通橋樑的角色，化解「教師與教師」或「教師與學校」之間的紛爭，以利推動課程革新、科務開拓。蕭錫錡、楊豪森、黃天助（2007）認為課程領導者應適時解決不同持分者的分歧，並積極解決當中所引起的衝突及紛爭。此外，王秀玲（2010）指出學習領域召集人有主持會議、引導討論之責，並且需要在特定議題上凝聚教師共識，以及為學科成員向校方爭取應有的教學自主權；同時，當教師之間出現歧見或爭執時，學習領域召集人需要有效地化解之。另外，吳善揮（2013）指出學科領導人需要做到「政通人和」，引導轄下的學科教師進行理性討論，以使彼此能夠心無芥蒂並共同努力地執行學科事務之工作。由此可見，科主任作為學科領導人，需要團結學科團隊的成員，化解彼此之間的矛盾，並適時地向校方反映團隊教師的意見，以發揮「承上啟下」、「下情上達」的溝通角色，為開展學科事務工作營造有利的條件。

科主任應建構學習型組織，為團隊教師提供專業發展的機會，以提升團隊教師的教學能力及素養。課程領導者應為團隊教師提供在職進修的機會，讓他們掌握與課程改革相關的最新知識及技能，同時，課程領導者也可成立專業學習的組織及平台，例如：教育研究會、讀書會、分享會等，以促進教師之間的專業交流，最終達到互相砥礪及學習的效果（蔡清田、王全興，2012）。另外，王揚智（2010）指出由於教學知能是個體內在的知識，所以擔當課程領導角色的教師應推動教室以外的經驗交流及專業分享，以促進不同教師的專業成長，使他們更有能力執行教學任務，以及改革課程內容。由此可見，科主任應為團隊教師提供不同的專業發展機會，以使他們可以精進教學技能，進而提升實施課程的效能，以及改革課程的能力。

科主任應主動擔當課程改革及實施的任務，並倡導相關的理念、監察教學工作之實施，也要鼓勵團隊教師盡心盡力地完成課程革新。課程領導者應擔當倡導者的角色，以宣導課程革新的相關理念，並在發展課程的過程之中扮演激勵者的角色（蕭錫錡、楊豪森、黃天助，2007）。另外，課程領導者應給予團隊成員應有的支持及鼓勵，並作為團隊教師的表率，率先示範如何實施課程革新，使他們對課程改革的工作產生信心，並燃點他們對改革課程、執行教學任務的熱情（陳錦蓮，2005）。同時，課程領導者應帶領轄下教師共同推動課程發展，並適時對團隊成員的表現進行評鑑，以確保課程改革的理念及工作得以真正落實（王秀玲、康瀚文，2013）。簡言之，科主任需要身先士卒推動課程改革的工作，也要多加鼓勵學科同事盡力實施相關的工作，以使他們都願意跟隨課程改革的步伐，使課程改革的理念及內容能夠得以成功落實。

四、香港學校科主任課程領導的困難

根據筆者的經驗和中學階段的教育同仁（曾任科主任或現任科主任）之意見，現時香港學校科主任在進行課程領導時所遇到的困難，如下：

（一）難以取得團隊共識

為了提升教學素質，以讓學生學得更好，科主任必然需要推行課程改革。面對課程改革，不同教師對於當中的內容、時程及優次都會有著不同的意見，而學科教師之焦點及視野也會因其任教的級別（國中、高中）、工作量不同而有所差異。然而，科主任往往在剛開始之時，便把課程改革的議題放到學科教師全體會議上進行討論，這不但未能取得學科團隊成員的共識，而且更造成了激烈的爭論，破壞了學科團隊成員之間的感情。而最重要的，就是教師們亦因此而未能就課程改革進行衷誠的合作，使到課程改革受到阻礙。

（二）團隊成員能力不一

若要課程改革取得成功，那麼學科團隊成員便需要切實地執行改革措施。可是，基於學校情況、歷史背景不同，學科團隊內的教師之教學、行政等能力也有所參次。以歷史悠久的學校為例，教師團隊成員的平均年齡一般較高，雖然資深教師教學經驗豐富，可是他們未必能夠掌握最新的教學技術，以及課程改革最新的內容和方向，使到課程改革未能精確地實施，以致改革成效大打折扣，這對於深化課程改革造成極大的障礙，也難免打擊到有課程領導之責的科主任之改革熱情及信心。

（三）難以保留優秀人才

香港面對嚴重的少子化問題，不少學校因收生不足而被削減資源，甚至被教育當局指令關閉。面對這樣的情況，大部分學校都因為教師編制位置不足，而只能以教育局非經性補助聘用年青教師。事實上，年青教師就是課程改革的原動力，這因為他們願意接受改變及挑戰，並且具有高度的教學熱誠，願意學習最新的教育知識和技術，這對於科主任推動課程革新營造出有利條件。然而，由於大部分年青教師都是約聘的（學校因資源有限而無法把他們轉為編制教師），他們的教職隨時會因為補助不足而被削減，再加上他們也欠缺應有的待遇及晉升機會，因此他們都會因應實際情況而隨時離職。然而，課程改革是需要長期深耕的，若執行改革工作的年青教師團隊欠穩定，那麼科主任也難以持續推動具成效的課程改革。

（四）學校行政人員支援有限

學校行政的支持對於開拓科務或課程改革極為重要，這是因為科主任需要有足夠的資源及空間，才能夠持續不斷地實施相關的措施。然而，香港學校行政人員（校長、副校長、教務主任等）不但需要處理教學事務，而且還要擔當其他校務工作，故時間及空間本已非常有限，再加上一所中學開辦的學科課程都非常多（十五至二十個學科），因此他們未必能夠抽出時間了解所有學科的主任所面對之困難及需要，最終未能支援他們推動課程改革。事實上，在這樣的情況下，科主任難免需要單打獨鬥，一力承擔所有課程改革的工作，這都直接影響到科主任發揮課程領導角色的意願。

（五）學科課程領導人工作量過大

香港教師除了需要承擔教學工作外（每星期平均需要任教 25 節或以上的課堂），還需要承擔大量的行政職務，包括：班主任（班級導師）、行政部門成員、課外活動顧問老師、校長特別加派職務等，若教師需要再額外擔任科主任一職，其工作負擔之大實在難以言喻。同時，礙於經費補助有限，除了中文、英文或數學的科主任外，其他學科的科主任都不會獲得減少教學課節的數量，在這樣的情況下，科主任只能勉強完成學科事務的工作，而根本無力推動課程改革或開拓學科事務，這對於學校的教學素質、學生的學習品質必然有所影響。

五、改善香港學校科主任課程領導困難的策略

針對以上的問題，筆者現提出以下應因應策略，以供各位教育工作者作為參考，如下：

（一）分層討論並交付科會決議

由於課程發展一般跨越多個年級，並且涉及到多名教師，因此，團隊成員的意願及意見都是十分重要的。因此，筆者建議學科教師先進行分層討論，然後再交由學科全體會議之上進行決議。所謂分層討論，即由任教相同年級的教師先進行討論，以讓每一位教師都能夠充分地表達意見，並從中找出解決困難的方法，以一步一步地達成分層共識。事實上，達成分層共識可使到任教相同年級的教師有著共同的改革目標。然後，各年級的協調人再把該級別之意見放在學科全體會議上進行討論，這樣便能夠讓科主任了解到每一級別教師所關注的事項，從而對課程改革的內容進行適當的調整。而最重要的，就是由分層會議再到全體會議這種「由下而上」的決策模式，可以把團隊的凝聚力發揮到極致，讓學科成員得以感受到校方的尊重，並減少學科成員對課程發展或改革的抱怨。

（二）以評鑑促進改革

教師是否如實執行課程發展及改革的工作，以全面提升學生學習的品質，實在是科主任最為重要的責任。因此，筆者建議香港各級學校科主任在進行課程改革之時，實施主題式的教師表現評鑑。當中具體的作法，就是針對性檢視學科教師有否按照校本課程發展之最新方向、施教準則來設計教學任務、教學材料等，並以課程改革的成效作為教師表現評鑑的標準。筆者相信這種「以評鑑帶動課程改革」的做法，必定能夠推動並確保學科教師能切實地完成課程革新的工作，而最重要的，就是能夠讓科主任通過評鑑性觀課、評鑑性檢查課業設計，掌握課程改革的進程及實際成效。

（三）制定學科教師守則

教師之教學及行政能力不一，難免影響到課程改革的實施。因此，筆者建議學校制定學科教師守則，當中的內容涵蓋對學生的義務、對同事的義務，以及對學科工作的義務。在對學生的義務方面，不同教師都應持守「因材施教」的原則，引導學生發掘自己的潛能，並按照學生的能力及需要，訂立適切的教學目標及教材，以提升學生學習的興趣，並激勵他們追求知識，進而增加他們的學習成效。在對同事的義務方面，教師應與時並進，緊貼教育潮流，以促進教育的成功，因此，教師應時常進修，促進自己的專業發展，例如：近年香港政府大力推動電子教學，而年紀較長的教師未必能夠掌握最新的電子教學技術，因此他們也應主動接受專業的培訓，以配合課程發展及改革的需要，同時也可以避免加重科主任的工作量。在對學科工作的義務方面，教師要共同制定課程目標、學生功課及學習評量之要求，並一起全心全意地落實、定期檢討，以及適時地作出修訂。筆者深信，制定學科教師守則能夠讓科主任行之有據，即在執行學科事務工作時有法可依，而在這樣的情況下，科主任便能夠按守則辦事，並提升團隊工作的效率。

(四) 善用行政彈性以重新分配人力資源

成功的課程發展及改革需要不同的教職員配合。基於優秀的人才可以促進課程發展與改革，因此筆者建議學校領導人要彈性地分配政府的補助，以優化學校的人力資源。第一，學校領導人需要善用補助，為教師提供合適的培訓，一方面以增進學校教師的專業知識，另一方面也可以使他們適應課程發展中的技術及知識之轉變，那麼教師的素質便能夠得以提升，進而有助學校推動課程發展或改革。第二，學校領導人也應善用教育局所提供的額外補助（每所中小學校增加0.1 教師編制）以保留優秀人才，特別是非編制的約聘教師，學校可以透過設置良好的績效評估制度，為盡力工作的教師訂立進入編制的時間表，以肯定他們良好的工作表現，並提高他們的工作動機；同時，學校領導人也可以讓年齡較長、有意減輕工作負擔的教師轉為兼職教師（0.5 編制），以讓更多有心有力的年青教師得以成為編制教師。總括而言，優秀的人才能夠有助科主任推動課程發展，而長遠而言，他們更可以促進學校的整體發展。

(五) 設置「行政人員－科主任」聯席會議

科主任在推動學科發展之時，難免會遭遇到不少困難。由是之故，為了讓科主任可以充分發揮其課程領導的角色，筆者建議學校設立「行政人員－科主任」聯席會議，一方面讓學校行政人員了解科主任在帶領課程發展或改革時所面對的困難，另一方面也可以讓學校在行政上加以配合，以減少科主任在學校行政工作上的負擔，例如：調配資訊科技人員協助發展電子教學、調動學校場地以配合教學需要、重新編排參與課程改革教師的上課時間（以便他們進行討論及備課）等。這些做法都可以讓科主任全力地推動課程發展及改革之工作。事實上，學校行政的配合，不但可以減輕科主任的行政工作壓力，同時也可以大大提升課程發展及改革工作的效率。

(六) 增聘教學人員

科主任工作繁重，若無足夠的協助，他們必然身心俱疲，在推動課程發展或改革之時自然亦有心無力。因此，筆者建議學校增聘教學人員，例如：教學助理，以釋放科主任的時間及空間，讓其可以投入更多的努力在課程發展之上。事實上，教學助理對於科主任而言具有重要的作用，這是因為他們可以協助科主任在課前、課中及課後之教學工作。在課前，教學助理可以協助科主任收集相關授課資料，準備教具及教材，節省科主任用於備課的時間。在課堂中（非執行教學工作），教學助理可以透過觀課來掌握學生的學習情形，了解他們的學習表現。在課後，他們可以輔導學習表現落後的學生或為優秀的學生進行拔尖教學，同時，透過他們定期匯報相關學生的學習情況，科主任便可以了解每一位學生學習的進度，從而使科主任可以在課堂教學或課程改革上做出有合適的調節，最終提升整體學生的學習表現。

六、總結

最後，香港學校科主任在領導課程發展或改革時必然需要面對不同的困難，例如：團隊成員未能通力合作、學校行政困擾等，這都使到科主任不能充分發揮其課程領導的角色。因此，筆者期盼學校能夠在行政上做出適切的配合，以讓學科團隊成員能夠在和衷共濟的情況下建立共同願景，讓科主任能夠有效地推動課程發展、改善教學，使我們所愛的學生都能夠建構成功的學習經驗。

參考文獻

- 王秀玲（2010）。國民中學學習領域召集人課程領導現況之調查研究。**中等教育**，61（1），34-51。
- 王秀玲、康瀚文（2013）。國民中學教師課程領導相關問題之探究：以學習領域召集人為例。**教育科學研究期刊**，58（1），29-58。
- 王揚智（2010）。高級商職商業經營科學校本位課程發展的歷程及教師課程領導角色之研究。**台灣首府大學學報**，1，23-59。
- 吳善揮（2013）。儒家的憂患意識對學校學科課程領導人的啟示。**臺灣教育評論月刊**，2（8），47-50。
- 林智中（2001）。建議中的香港課程改革：充滿矛盾、欠缺專業。**教育研究學報**，16（1），131-157。
- 張煌熙（2005）。強化課程領導，追求教育卓越。**國教新知**，52（2），1-7。
- 陳錦蓮（2005）。學校層級課程評鑑之課程領導與作為。**國教新知**，52（2），62-72。
- 游家政（2002）。國民中學的課程領導。**課程與教學**，5（2），1-20+151。
- 楊瑞珠（2014）。從革新的課程領導談學校體育課程管理。**政大體育研究**，23，31-42。
- 葉連祺（2014）。國小校長課程領導之實踐課題。**學校行政雙月刊**，91，1-32。

- 蔡清田、王全興（2012）。國小教務主任進行課程領導扮演的角色及落實策略。台灣教育，678，42-45。
- 蕭錫錡、楊豪森、黃天助（2007）。面對課程變革高職校長課程領導困境之研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，23，51-66。
- 霍秉坤、葉慧虹（2010）。香港課程改革十年回顧：脈絡視角的評析。課程研究，5（1），1-37。
- 簡加言（2012）。回顧學校中文科課程改革 談課程改革與教師專業發展。香港教師中心學報，11，45-62。



虛擬實境運用於教育場域可能面臨的問題

張訓譯

國立中正大學教育學研究所博士班

一、前言

VR 虛擬實境（Virtual Reality）產品於 2016 年開始普及大眾的日常生活中，不論是在遊戲或購物皆會看到 VR 的身影，對人類的生活帶來了無可想像的便利。AR 擴增實境（Augmented Reality）如果搭載於遊戲產品上會更具娛樂性與便利性，但是如果將其運用到教育領域，將可彌補過去傳統教育的不足之處。AR 的突破性就在於它改變了人類看世界的方式，過去如果要在自然課程教導學生如何認識宇宙中的奧妙，不乏教師上課講解或者是秀圖片讓學生看，最多就是放相關影片，使得學生一知半解，無法完全理解宇宙運作的真實情形，而 AR 可以透過虛擬環境，讓學生直接到宇宙中央去感受行星的運轉，像是親歷其境一樣，學習起來就能更清楚明白其中連結。Lanier（1987）也提出透過創造虛擬的環境，讓人感到與真實環境一樣，可以透過視覺、聽覺、觸覺的方式與虛擬物件進行互動。而 VR 整合繪圖、聲音、影像、動畫及互動設備，使虛擬實境具備三項特色：1. 想像力（Imagination）：透過電腦產生的虛擬影像與聲光效果，讓使用者想像自我置身於虛擬空間之中；2. 互動性（Interaction）：除了透過模擬場景的呈現，使用者能與虛擬場景物體互動，透過不同輸入設備（像是頭戴顯示器、資料手套、位置追蹤器），系統給予適當的即時反應產生更真實的感覺；3. 融入感（Immersion）：結合虛擬場景與各種輸入設備，滿足各種感官的感受而融入其中。VR 的特性與互動性讓許多產品乃至於教育領域都讓我們看見了世界的不同面貌，不只侷限於課本上的影像。

然而，每樣學習方式或設備皆有其優點與缺點，虛擬實境雖然為課堂的教學風貌帶來了全新的改變可能，但是如果細究探討可能得缺失會發現虛擬實境讓人與人之間的交流受到阻隔、學習彈性降低、設備問題導致學習中斷、增加非必要的教育成本，這些皆是虛擬實境全面運用於教育場域可能帶來的問題，值得深思。

二、虛擬實境的定義與發展

虛擬實境，統稱人造環境、人造世界或虛擬環境，就字面上的意思而言，「虛擬」就是無中生有，而「真實」就是現實的環境，所以「虛擬實境」就是由電腦虛構出一個無中生有的現實情境。虛擬實境的實現使我們可以「不出門而達到身歷其境」的情境。基本上虛擬實境系統是整合繪圖、聲音、影像、動畫及配合相關的週邊設備，達成人與機器溝通及互動的一種新界面。提供了一個全新的三維視覺，聽覺與互動的人機介面（程治、沈立勝，1998）。

虛擬實境最早的發展起源於 1962 年，由於 VR 屬於應用工程，同時也蘊含著相當濃厚的商業氣息，直到近幾年才逐漸受到學術界的重視。Hamilton (1992) 最初的研究目標是設定在醫學工程與教育工程的方向，直到 1993 年 IEEE 正式組織一個專門研究 VR 的研討會，之後 VR 進入了蓬勃發展的階段。如今，虛擬實境已普遍的運用在我們一般的生活之中，無論是軍事、醫學、教育、娛樂等，虛擬實境的技術已大量的應用於其中，改變我們對於人機互動的看法。

三、虛擬實境與教育運用

過去的教育從最早的黑板與口授，直到現今有投影機與電子白板的補助教學，可以說是教育現場的教學設備不斷的在逐步改進。但是我們會發現，一位教師、一面黑板與數十位或上百位學生的教室風景仍然存在於現代的教育環境中，教學方法百年不變。但是隨著科技發展的日新月異與不斷推陳出新，同時也帶動了教育改革的發生，想像一下，在一間 VR 教室中，戴上 VR 頭盔，就好像實地走進美術館上了一堂藝術課，實際鑒賞梵谷美術，這是在傳統教法及傳統教室做不到的。

從 VR 虛擬實際的發展與應用來看，與過去傳統教育不同的是可以把平面的內容用實體的景象呈現，例如歷史課可以看古蹟、地理課可以看中央山脈或山峽，甚至未來醫學系的學生可以透過 VR 的方式來模擬手術。

VR 之父 Tom Furness 認為，想像力的表達跟形成，是在教育中是相當重要的事情，VR 能夠透過前所未有的方式來塑造資訊與環境，以前的教學都是老師講課，學生單方面接收，很多學生可能不容易馬上理解，但如果是用 VR 教育，持續 1 年學習，對成績較落後的學生來說 VR 教育效果相當驚人，甚至可能超越原本成績優異的學生。浪走科技 VR 創辦人陳達博強調，為什麼老師還在寫板書？VR 是更好的講解工具，北京微視酷科技創始人楊威表示，VR 教育是有目的的直接經驗，可以讓學習更簡單、更快樂、效率更高，用一個小小教室，讓學生體驗大千世界，這些鑽研 VR 教育的專家們的看法及所展現的開發成果，其實也在說明，百年來沒有改變教法的教育，已經在展開一場全新的革命（鉅亨網，2017）。格拉布斯指出，虛擬實境在某種情況下，還提供了一個安全的學習環境，格拉布斯稱：「學生們現在可以親手選擇各種管子，把他們裝在一起，看看有什麼結果，如果發生爆炸，也只是在虛擬世界中爆炸，不會有人受傷。」（風傳媒，2017）。

國外有許多擴增實境應用在教學上的研究。Kikuo and Tomotsugu (2005)也認為擴增實境是一種新型態的教學，並在未來能有很大的發展。Kaufman (2006)總結 6 年內他應用擴增實境與虛擬實境於幾何教學之研究，結論顯示無論是學生

或教師對於學習都產生相當興趣，三次主要的分析與評估，一共收集了超過 100 個學生與 500 個教學單元的研究資料，結果顯示研究者發展的 Construct 3D 工具容易使用，不需太多時間學習，使得學生在學幾何時受到鼓舞，而且此種模擬情境的學習效果具一致性。故擴增實境除了是一項可以增加學生的學習效果與興趣的新型態教學模式。

臺灣國內的研究與實際使用經驗則有莊順凱（2005）首先利用概念圖來探索學生對教學主題的先備知識，來設定出合乎學生和老師需求的課程內容，最後將而成果將做為設制 AR 系統內容基礎，研究證明使用該 AR 系統作為教具將可以達到更好的學習效果，且 AR 系統將有效地刺激學生的學習動機。

白益新（2005）將遊戲運用來探討擴增實境應用，將擴增實境的界面特性應用在電腦遊戲學習設計，結果顯示擴增實境介面所設計的多人學習介面，可以讓多人在電腦環境中順利進行互動，經由介面設計之遊戲在引起學習動機、模擬學習情境等目標有正面的結果。數位典藏的相關領域中，李孟軒（2006）應用互動式數位典藏展示介面設計之相關研究，將擴增實境科技結合互動多媒體應用於數位典藏雜誌之建構，運用虛擬與真實物件融合至生活場景裡的特性，透過數位典藏互動展示模式與使用者生活環境結合，研究發現更能有系統地整合串聯多媒體資訊。高浩軒（2017）探討虛擬實境對未來教育的影響後發現，VR 虛擬實境的多元智慧學習方式能將學生的學習慾望、效率提高，未來教學上也会有很多情境，不只能透過投影片、白板，取而代之的是能讓學生實際上看到、聽到並模擬現場的情境，更能加深學生學習上的印象及學習。

從 VR 虛擬實境在教育現場的運用來看，虛擬實境解決了傳統教育無法達到的限制，將課本上面生硬的知識帶來了栩栩如生的可能，生歷情境體驗的同時也增加了學生對於學習的熱情，並且經過重複練習來學習到更多的知識與經驗，讓學習不在只侷限於教室與黑板。

四、虛擬實境與教育問題

隨著虛擬實境的運用與教學方式的革新，越來越多的學校運用科技的輔助來達到教學成效。同時，城鄉差距的問題也隨著網際網路的成熟而逐漸消失當中，當教育的使命是讓受教育的學生擁有基本的學習能力之時，科技的運用是不是能夠真正的達到教育的功能與期望，偏鄉與都市在教學資源上面有著顯著的差異，當都市的學生已經走在時代的前端時，偏鄉的學生是不是也能夠擁有相同的受教機會，值得進一步探究。當討論到教育問題時，會從師資、課程、教材、設備等等的角度來討論。

（一）師資問題

2019 年即將實施的最新十二年課綱將過去的資訊和生活科技改為「資訊科技領域」，開始強調學生應該學習程式設計的邏輯，透過國小、國中與高中的程式學習之後，能夠具備面對未來的能力，另外，程式設計的學習也能夠培養學生的邏輯思考能力。程式設計所牽涉的不只是學生，最重要的是師資問題，科技領域目前師資嚴重缺乏，需要靠教育部的培訓才能因應這一波的課綱改革，然而虛擬實境也是科技的其中一個部分，對於學生來說，如何透過虛擬實境來學習程式或是將寫好的程是放入虛擬實境都需要有專業的師資來協助。教師的部份，將虛擬實境運用於教學現場是目前相當新穎的教學方法，確實能夠讓學生學習到更多的內容，也有助於學習內容的理解，不過使用虛擬實境來教學不僅只限於某些科目能夠實施，教師是否願意使用也是一大挑戰，臺灣的教學環境目前是以考試領導教學，揆多分的教育方式仍然存在，雖然使用虛擬實境有助於理解，但依舊不及於面臨考試的壓力。

（二）課程問題

虛擬實境的課程設計對於教學現場的教師來說也是一個挑戰。當課程規劃服膺於當今的考試文化時，每天上課與考試是教師與學生的日常生活。虛擬實境雖然可以讓學生更快樂的學習，但是對於教師來說需要花更長的時間來教學，縮短教學時數，延後上課時間與提前放學是為了減少學生的壓力，但是在考試科目沒有減少的狀況下，還要加入延長教學時數的課程，對於許多教學現場的教師來說，主科教師通常需要趕課，而非主科教師教的又非升學科目，對於學生來說興致缺缺，通常用來準備主科的考試。如果要讓虛擬實境真正受惠於學生，又能夠達到教學效果，或許可以設計跨領域學程，讓不同學門的教師能共同備課，不僅有更多的課程時間可以運用，也能讓教師和學生體驗到虛擬實境的優點。

（三）教材問題

面對十二年課綱的到來，課綱審查遲遲無法完成，隨之而來的是出版社教材的編撰也無法如期如質完成，造成課綱實施初期可能會有許多亂象。如果教師要將虛擬實境納入課程中，就需要自行設計教材與內容，大多數的教師在備課與課程準備上就花了很長的時間在整理最新議題與講義，無心於其它的事務，更不用說花時間來準備虛擬實境所需要的材料與資源。教師共同備課社群近年來開始興起，或許教師可以透過各科目的未被社群來獲得協助或者將整理好的資源放到社群上，讓想使用虛擬實境但是無暇備課的教師使用，發揮互利互惠的精神。

(四) 設備問題

當教育改革開始，或是教學現場的環境有所變動或更新時，就是學校開始更新設備與資金的時候，從傳統的黑板教學到電子白板、投影機、電視，都是每間教室必備的設備。然而，虛擬實境卻是以學生為單位，對於學校來說金錢的支出會更來的更多，如此城鄉差距又會開始顯現，偏鄉與都市的學校在資源上面就有顯著的差異存在，當面對到科技的變遷時，偏鄉學校設備更新的速度不及於都市學校設備更新的速度，犧牲的不只是城鄉差異所帶來的教育問題，而是學生整體的學習機會的問題，讓學生未來無法因應科技的變遷。

五、結論

虛擬實境近幾年來開始普及應用於各個領域當中，其中最常使用的即是在遊戲機當中，隨著科技的發展，帶動教育現場的改革，讓虛擬實境也夠進入教學現場，許多的研究顯示使用虛擬實境能夠讓學生更專注容易記住學習的內容，有助於學習成就的提升。如果將虛擬實境運用在臺灣的教學現場當中，跟過去的傳統的教學模式相比後，將會產生師資、課程、教材、設備等等的問題。臺灣的社會氛圍從過去到現代皆強調「萬般皆下品，唯有讀書高的觀念」，學校教育就是要教升學考試的內容，雖然虛擬實境有助於學習，但是其耗費的人力與時間成本卻不符合臺灣人民的教育觀，因此虛擬實境如果要在臺灣的教育現場普及還有很長一段路要走。

參考文獻

- 莊順凱（2005）。以概念圖法建構擴增實境教育系統。國立成功大學工業設計學系碩士論文。未出版，臺南。
- 白益新（2005）。運用擴增實境於多人互動情境之研究—以遊戲式學習為例。元智大學資訊傳播學系碩士論文。未出版，桃園。
- 李孟軒（2006）。虛擬實境對未來教育的影響。國立臺北教育大學數位科技設計學系（含玩具與遊戲設計碩士班）碩士論文，未出版，臺北。
- 鉅亨網（2017）。VR 改變百年不變的教法，教育的革命正在發生。2018年07月31日，取自：<https://www.inside.com.tw/2017/04/02/vr-education>
- 程治、沈立勝（1998）。網際網路與虛擬實境。資訊與教育，50，9-15。

- Hamilton, H. L. (1992). A series of normal stages in the development of the chick embryo. *Dev Dyn*, 195(4):231-72.
- Kaufmann, H. (2006). *The potential of augmented reality in dynamic geometry education*. 12TH International Conference on Geometry and Graphics, Salvador, Brazil.
- Kikuo, A. H., & Tomotsugu, A. (2005). *Augmented Instructions -A Fusion of Augmented Reality and Printed Learning Materials*. Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT05), 213-215
- Lanier, J (1988). *A Vintage Virtual Reality Interview*. Whole Earth Review.



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 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第七卷第十二 期評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「高教深耕計畫」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第十二期將於 2018 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教育部為協助大學建立自我定位及發展特色，自 92 年起陸續推動多項競爭型經費計畫（如邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫、推動典範科技大學計畫等），並輔以區域教學資源中心、區域產學合作中心、教學增能計畫及創新轉型計畫等機制，期望協助大學發展特色，達到提升大學品質的目標。但是，長期以來各種競爭型經費，形成過多指標，造成大學經費的獲得，趨向強者愈多弱者愈少「馬太效應」的發酵，加速我國高等教育 M 型化及同質化發展等問題的衍生。故此，教育部盤點過往多項競爭型補助經費計畫執行成果及問題，107 年度起推動「高等教育深耕計畫」（計畫自 107 年 1 月起執行至 111 年 12 月以 5 年為期），整合各類教育部競爭型補助計畫，讓學校以五年為一期（第一期）進行長期發展規劃，惟未來每一年度補助額度仍需依學校計畫執行成效之評核，作為次一年度調整補助經費額度之依據，但非要求學校每年重新提計畫審查，讓大學得以長期穩定發展。以「連結在地、接軌國際及迎向未來」為主軸，研擬高等教育深耕計畫，以「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「發展學校特色」及「善盡社會責任」為目標，協助各校依本身優勢發展特色，配合社會趨勢及產業需求進行教學方法創新，引發學生學習熱情，培養學生關鍵基礎能力及就業能力，以達到「適性揚才」之目的，並使高教經費之配置能更為廣泛地關注到每位學生的學習需求，創造高等教育價值，帶動社會創新活力。期望大學培育出各級各類多元優質人才，協助大學依其定位發展多元特色，進而帶動國家社會整體繁榮。本期重點即聚焦於「高教深耕計畫」。有關該計畫實施的內容與政策成立經緯以及各校實施過程中

的問題，或是落實教學創新策略、學生學習、教師教學等相關之項目，都是本期可撰寫的方向與重點，期待學界提出客觀之相關評論與見地，以供各相關單位參考。

第七卷第十二期輪值主編

梁忠銘

國立臺東大學教育學系教授

鄭耀男

國立臺東大學教育學系教授

臺灣教育評論月刊第八卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「產業與教育的關係」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第一期將於 2019 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近十多年來，國內教育改革焦點常著眼於產學合作的強化，期許產業和學校緊密合作，互惠雙贏：產業提供教育各種協助，以促進學校實施人才培育、研究發展和社會服務的成效，而產業亦得有合適且優秀的人才及研發成果可用，裨益於產業發展。但要達成產學合作的雙贏效果，要注意背後的問題，那就是產業需求和學校教育之間的關係。這些問題包含教育要完全順應產業的需求，或者教育應該改造產業？教育如何具有回應產業需求或改造的實力？教育培育產業人力有必要做到供需平衡嗎？又如何做得到？倒過來看，產業應協助教育嗎？產業自身應該負的人才培育責任是什麼？產業和教育一定是合作互賴的關係嗎？這個關係可以永續嗎？其中有無矛盾？如何因應？如何促進兩者關係的良性循環？本期的評論主題，希望針對產業和教育關係的性質和實況進行分析和檢討，探討影響兩者關係的成因，實際運作情形和問題，提出未來可以改善的方向和具體途徑。雖然此一評論主題的論述焦點常在於技職教育及一般大學教育，但也歡迎就中小學基礎教育與產業關係的評論。

第八卷第一期輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

前華梵大學總務長、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

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 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

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第十期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 10 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

第七卷第十一期：**中小學輔導機制與人員**

出版日期：2018 年 11 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¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；<>用於篇名或論文名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子，天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

- 1.根據艾偉(1995)的研究.....
- 2.根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
- 3.根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

- 1.艾偉(1995)曾指出.....
- 2.有的學者(艾偉，1995)認為.....
- 3.Watson(1925)曾指出.....
- 4.有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五)一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)…….(Bowe et al., 1992)……

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四)外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六)外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七)關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著,1985年出版)。

臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所,臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內,未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morbidity-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區,未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料:當不知出版年代時,中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：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】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	☐ 常年會員 ☐ 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	☐ 師長推薦與介紹：推薦人 ☐ 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) ☐ 其他：_____		
繳交金額			
□常年會費：1,000 元 x 年 = 元			
□永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） (自民國 年 月至民國 年 月止，共 年)			
繳費方式			
□匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛			
□轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	☐ 常年會員 ☐ 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： (簽章) 中華民國 年 月 日			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號 中臺科技大學校長室 莊雅惠小姐收 (2) 傳真：(04) 2239-5751(請註明莊雅惠小姐收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw