

2018年5月

第7卷 第5期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review

Monthly

本期主題 教師會與教師產業工會

我國1994年8月9日總統公布的《教師法》，提供成立各級教師會的法源依據，使教師組織活躍起來。1999年「中華民國全國教師會」的成立，不僅成為我國現今最重要、也最具代表性的教師組織之一，……2010年6月23日總統修正公布《工會法》，提供教師組織工會的依據，賦予教師組織更大的權限與職能，因而成立全國性的「全國教育產業總工會」與「全國教師工會總聯合會」，惟相關法規對此等教師產業工會仍有相當程度的限制。甚至於有些人對於教師會與教師產業工會所扮演的角色功能與所持的態度立場，有相當程度的質疑。……。



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

2018 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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

輪值主編

評論 文章

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
蕭國倉（彰化師大師資培育中心兼任助理教授）

專論 文章

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
黃進和（臺灣科技大學師資培育中心兼任助理教授）

當期執編

蕭國倉（彰化師大師資培育中心兼任助理教授）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、張維容、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
40601 臺中市北屯區廬子路 666 號
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 7 No. 5 May 1, 2018

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

Pan, Ying-ju (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

2018 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Professor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of 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)
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

	Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Review Articles	Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education) Hsiao Kuo-Chang (Assistant Professor, National Changhua University of Education)
Essay Articles	Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University) Huang,Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Hsiao Kuo-Chang (Assistant Professor, National Changhua University of Education)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

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

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

近代我國教師組織可以溯自清末宣統三年「中央教育會」之成立，接著先後有「中華民國全國教育會」、「教師人權促進會」等教師組織陸續成立。然而，由於戰爭與政治，以及定位等因素的影響，導致這些教師組織沒有能夠發揮具體效用和產生重要的影響。直到 1994 年 8 月 9 日總統公布《教師法》，提供成立各級教師會的法源依據，使沉寂已久的教師組織又活躍起來。1999 年「中華民國全國教師會」的成立，不僅成為我國現今最重要、也最具代表性的教師組織之一，更是我國教師組織發展的里程碑。可是，教師會成立迄今，一直有著定位與功能的爭議，而有不少人認為現今的教師會和過去之「財團法人台灣省中小學校教職員福利文教基金會」及「臺灣省公立中小學校教職員福利金籌集管理委員會」，在功能的發揮和角色的扮演，事實上沒有太大的差別；甚至於也認為和在 2015 年 12 月 16 日由上述兩會整併成的「財團法人教職員福利基金會」，在角色和功能也無甚差異。2010 年 6 月 23 日總統修正公布《工會法》提供教師組織工會的依據，賦予教師組織更大的權限與職能，因而成立全國性的「全國教育產業總工會」與「全國教師工會總聯合會」，惟相關法規對此等教師產業工會仍有相當程度的限制。甚至於有些人對於教師會與教師產業工會所扮演的角色功能與所持的態度立場，產生相當程度的質疑。不論就教師專業發展、專業地位、及權益爭取維護來看，教師會與教師產業工會都是必要且重要的。然而，此等教師組織自成立迄今，即面臨各種挑戰與風風雨雨，著實非吾人所樂見，亦非教育之福。今而後，政府相關部門應如何看待教師會與教師產業工會？教師會與教師產業工會應維持怎樣的關係？教師會與教師產業工會將來應如何發展？教師法第八章對於教師組織內容的規定是否需要修定？賦予教師組織工會之工會法第二章第 6 條的規定有否需要修定？輿論對教師產業工會仍有誤解要如何化解？都是值得關注的議題。本期主題「教師會與教師產業工會」，主要希望教育及相關領域、教師組織、學術團體、專業組織，民意機關及政府相關部門等專家學者與社會大眾，從不同利害關係人的角度評論我國當前教師會與教師產業工會之方方面面的議題與挑戰，以及應興應革之處，期有助於教師會與教師產業工會之發展，有益於教育之推展與社會之和諧。

翁福元

第七卷第五期輪值主編
暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

第七卷第五期輪值主編
臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

蕭國倉

第七卷第五期輪值主編
臺中市立太平國中校長
彰化師範大學師資培育中心兼任助理教授

第七卷 第五期

本期主題：教師會與教師產業工會

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

- 鄭建信 教師會與教師工會的功能與修法建言／ 1
- 李俊璋 教師(工)會之未來圖像－從政府控制到社會參與之取徑／ 4
- 邱儷萍 教師會之定位與運作－從教師工會成立後談起／ 8
- 洪維彬 教師工會進行勞資爭議之實務運作／ 12
- 蔡孟愷 從政策擴散觀點談教師團體推動新課綱角色／ 16
- 劉素珠 從彰化縣教師職業工會會務報告談教師組織之發展／ 21
- 戰寶華 從新公共管理觀點探討臺灣教師所屬工會發展之方向／ 27
- 張家榮
- 張國一 興起、衰弱與重振－再論真大教師會之發展／ 37
- 林良榮 我國教師爭議權之保障－兼論國際勞動法之主要規範與發展趨勢／ 42
- 丁志權 教師適用勞動三法對教育體制的衝撞／ 56
- 王鳳雄 教師工會與教師圖像／ 69
- 舒緒緯 全教會、全教總、全教產關係與比較／ 76
- 李真玲 教師會、教師工會與教育行政單位關係探討／ 82
- 張富凱 芬蘭教師工會的成功經驗對臺灣教育的啟示／ 86

謝寶琳	教師會與教師工會的現況與省思／ 93
廖年淼	
自由評論	
周祝瑛	從日本中嶋嶺雄校長看臺灣高教治理／ 100
譚君怡	
楊琬曾	生命教育與藝術教育融合之原則／ 102
楊玉珍	蝶舞翩翩，舞動生命—談蝴蝶飼養融入生命教育課程／ 106
陳佩婷	
鄒玲基	新加坡教師評鑑制度之啟示／ 109
陳淨紋	論國小高年級學生偶像崇拜對自我概念之影響／ 113
黃筑平	運用悲傷輔導原則協助一位喪母家屬之護理經驗／ 117
熊治剛	展望十二年國教的功能性領導—談校長公開授課的意義、挑戰與因應之道
伍嘉琪	／ 120
尤偉安	十二年國教之國小各領域學習節數調整可能造成的影響／ 125
曾清旗	高國中小教師兼任行政工作意願分析／ 135
劉育瑄	高中教師教學文化對課程改革的影響：以高中教師觀察為例／ 139
方德隆	
丘愛鈴	綜合活動領域教材教法的現況、趨勢與展望／ 145
王為國	
魏淑卿	談都市原住民幼兒教育——一個幼兒園教師的觀點／ 154
陳淑美	
杜海寧	十二年國教下私立技術型高中現況與應變／ 160
劉佳琪	幼兒園教師視角的課後留園政策／ 164
李淑菁	如何選出適合成為教師的師資師培生？／ 167

戰寶華	從英美教師罷工事件看臺灣公教年金改革之對策／ 172
鄭文惠	
葉俊巖	
程毓明	臺灣地區 Maker 教育實證研究之分析／ 180
羅希哲	
石儒居	
蔡佩蓉	如何兼顧工作與家庭－陪伴孩子一同成長／ 189
梁有章	臺灣原住民族語言復振之實施－以春天國小幼兒園沉浸式族語教學為例 ／ 193
李采霞	國中實施關懷社區的服務學習教學方案之實務探討／ 202
黎士鳴	
王靜苡	社區型翻轉教室－以織品文化為例／ 219
蔡仕筌	
蔡銘修	淺談數位遊戲式學習與 APP 設計應用實施／ 229
王文吟	
陳一銘	營造良好學校閱讀環境的因素與策略探討／ 234
陳一銘	
王文吟	運用合作學習提升學生寫作表現之策略探討／ 239
陳怡潔	
蔡銘修	國中數學奠基活動實施於課前教學／ 243
顏予萱	
蔡銘修	即時回饋系統活化補習班教學／ 249
鄭雅婷	幼兒園教師應具備多元文化素養／ 254
薛雅純	從十二年國教課綱看自然科學素養導向的探究教學／ 259
張靜云	正向心理學在班級個案輔導的實踐與省思／ 263
蘇郁文	從學生分流談分組教學現況／ 268

王 金 國	中小學實施專題式學習的策略／	275
李 文 題	高齡學習課程之探討－以臺中市樂齡學習中心為例／	279
許 淑 酌	美國高等教育高學費政策對臺灣之啟示／	285

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／	297
臺灣教育評論月刊第七卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明	／	300
臺灣教育評論月刊第七卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明	／	301
臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題	／	303
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／	304
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／	305
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式	／	306
入會說明	／	310
入會申請書	／	312
封底		

教師會與教師工會的功能與修法建言

鄭建信

新北市教師會/新北市教育人員產業工會理事長

一、前言

教師會與教師工會在我們的國家並存，是否為本然即不相容或分立、抑或只是法制面規範的必然性，而教師是否必須透過這樣的組織建構教師角色之樣貌，本文嘗試提出教師團體應有的功能性，進而檢視相關法制的規範，並提出修法之建言。

二、教師職業團體的必要性

任何一個職業或角色的行動參與，關連到一系列社會性的規範和期待。也正是這樣一個規範系統，明確界定了該社會系統的各個組成角色的性質、地位及其行為規範(高宣揚，1998)。亦即，個別職業發展於特定的社會情境，其特性將與所處的社會情境息息相關，並反映出當時的社會情境。而扮演某種職業角色行為者，為了保障行為者能夠完成其角色的特定目的之行動，必須建構其角色規範所規定的特定權利和義務，使其個體成員能實現他們生存所必須的基本行動，又能維持該社會系統本身所必須的行動得以實現(高宣揚，1998)。

具教師身分者，經由所組織的團體，將教師間原來個別獨立的各種行動，透過與其他教師間行動領域的相互聯繫與影響，使教師的行動在整個社會系統中，呈現出相對穩定；並使其在專門領域中，得以實現該角色應有之行動。現今社會系統中，教師這

樣一個身分或職業，必然性地需透過團體的力量，鏈結教師與教師間的有機連帶，以扮演整體社會需求的功能性角色。

三、教師職業團體的功能

就教師職業之屬性而言，教師雖非國家考試之專門職業人員，但社會大眾多認為教師應具專業性，或至少屬於必須專業化之職業類別(周志宏，2003)。不論對教師專業程度的理解為何，一般多認同教師具有一定的專業性，且期許教育工作是朝著專業化的動態歷程(饒見維，2003)。因此，教師透過集體性行動，進行專業維權，將成為必然的方向。而教師的專業發展占教師生涯很長的一段時間，必須透過高度的專業化組織，持續地辦理各種專業進修和認證，因此，這個教師組織的權限，與教師專業發展有密切的關係(蘇永明，2017)。

另一方面，集體受僱於學校的教師，無論在工作條件之爭取，或是聘約之議定，皆須面對勞資實力不對等的現實，唯有透過團結權的實踐，方能補充個人勞動契約的不足，以保障個別受僱者的權益。工會之主要目的本即在於「勞動條件之維持與改善」以及「經濟地位之提昇」，透過工會與雇主的團體協商制度，以其具強制力之規範性的效力取代或修正個別勞動契約，教師作為勞動者所組織之工會，亦復如此(周志宏，2003)。

實務上，就一個專業職業團體而言，「專業化」及「勞動條件」之功能並非全然不相容及衝突(周志宏，2003)。勞動者是就其職業上聘僱關係來立論，專門職業人員則是就其職業工作內容及工作者之特性來界定(周志宏，2003)。因此，教師同時具備勞動者身分，並無影響教師朝向專業化的實然。

四、現行法制的限縮

對於職業的專業標準，專業組織其實扮演相當吃重的角色，因為它藉由「核發專業證照，以維護從業人員的專業素養，進而得以提供專業性的服務」(姜添輝，2003)；又可透過「頒布一組倫理信條，來規範從業人員的行為，以達到顧客利益至上的專業原則」(姜添輝，2003)。教師組織在性質上應該較接近專門職業團體之定位，教師理應組成「教師公會」，並落實「強制入會」、「專門職業人員之自律」、「參與專門職業人員之懲戒」、「協調及增進共同利益」等功能(周志宏，2003)；然，我國《教師法》卻僅給予教師自由參加教師會(教師組織)的權利，並賦予教師組織「任務」而非權利。所以現行「教師會」根本算不上具有如專門人員職業公會的专业權限。

而就教師的集體勞動權而言，在《教師法》中及《工會法》中皆有雇主不得妨礙教師加入教師組織或工會的規定；然而《教師法》並未給予教師會協商權或爭議權，《教師法》賦予教師參與教師會的權利，至多僅屬於「結社權」而算不上是「團結權」。「勞

動三權在概念上雖有分別，但在發揮實現其集體勞工之生存權及工作權之功能上，則絕不可分割而任缺其一…則工會組織與勞工之其他聯誼性組織，將無所區別」(劉鐵錚、戴東雄，1995)。教師目前雖然得加入及組織工會，但教師不得罷工、公立學校團體協約須經上級核可、不得組織企業工會等限制，教師勞動三權的落實，仍有相當距離。

五、教師專業團體的運作原則與修法建言

教師職業團體屬於社會系統中的「共同體」，其社會行動之規範，在外部必須符合社會的「期待」，而其內部必須取得「同意」的基礎，才能透過「規章」而要求「秩序」(高宣揚，1998)。簡而言之，教師職業團體，須透過內部民主自治原則，建立內部拘束，以符合社會系統規範。

「教師會」與「教師工會」應可定位為「專業結社」及「團結權」二者相互補充的教師團體(曾大千，2015)。以教師會而言，在教師專業的前提下，要提升專業水準就必須對成員有強烈的規訓(蘇永明，2003)。這包括從成員「專業證照的核發、在職進修標準的訂定、專業服務標準的訂定到不適任者之排除等」(蘇永明，2003)，必須有整套的配套措施，才足以實質提升專業水準。如此，則應該要將教師會定位為「教師公會」之型態。並將加入教師組織的權利，改以「業必歸會」強制入會的方式，給予教師專業自律的相關職權。

就教師工會而言，勞雇雙方均應理解，團體協約是工會努力之目標，更是勞資和諧自治的重要方向。而團體協約法中的上級核可權，應該取消，畢竟在協商過程，上級機關均可參與，核可權的行使，等同雇主得片面推翻協商成果的法律依據；再者，教師之爭議權，亦應逐步放寬，否則教師工會的團體協商，只是集體行乞而已。此外，為維護工會之實質協商成果，有關禁止搭便車條款之約定，應該修正為「原則不能拒絕」，以尊重工會的努力及成果。進而言之，透過團體協約的協商，工會爭取會員工作條件的改善，雇主取得安定之教育環境，雙方互負義務。若非工會會員得以享受協商成果，卻不必負擔義務及受拘束，教師之團結權終究將被架空。

六、結語

教師的專業追求及工作條件主張，本來就不是互斥的概念。教師會與教師工會兩個團體的角色，也未必會衝突。就目前《教師法》及《工會三法》的相關規範來看，這二個團體，反而能在功能上互相補充，同時建構教師的專業結社權及勞動團結權。

惟我國現行教育法制或勞動法制，對於教師團體做了過多的限制，不只限制了教師的權利，更扭曲了教師專業組織應有的態樣，推遲了校園勞資自治前進的契機。政府應放棄控制的心態，修改相關法制，給予教師組織教師專業自決權利，才能優化整體師資水平；而充分尊重教師工會的

勞動三權，才能建構勞資自治的開放校園。

參考文獻

- 大法官劉鐵錚、戴東雄（民 84）。釋字第373號解釋不同意見書。
- 周志宏（2003）。**教育法與教育改革**。臺北：高等教育。
- 曾大千（2015）。教師法與勞動法之交會：論教師之法律地位。**師資培育與教師專業發展期刊**，8(11)，105-128。
- 姜添輝（2003）。英國教師組織的政治特性。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁25-82）。臺北：高等教育。
- 高宣揚（1998）。**當代社會理論（下）**。臺北：五南。
- 蘇永明（2003）。英格蘭的「教學總會」。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁1-24）。臺北：高等教育。
- 蘇永明（2017）。英格蘭教師專業發展之探究：2013年TALIS結果分析。載於中華民國師範教育學會主編，**教師專業發展及「教學與學習國際調查」**（頁119-120）。臺北：學富。
- 饒見維（2003）。**教師專業發展理論與實務**。臺北：五南。

教師(工)會之未來圖像－從政府控制到社會參與之取徑

李俊璋

全國教師工會總聯合會集體協商暨法務中心副執行長
中華民國全國教師會諮商輔導處副主任

一、前言

由於 1995 年通過之《教師法》第 27 條規定：「各級教師組織之基本任務如下：一、維護教師專業尊嚴與專業自主權。二、與各級機關協議教師聘約及聘約準則。三、研究並協助解決各項教育問題。四、監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜。五、派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織。六、制定教師自律公約。」，係爰於訴求工會主義(Unionism)與專業主義(Professionalism)者，相互妥協下之產物，而二者之本質上本有著交錯之性格(立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 84)。從而，如欲談及教師會與教師工會之相關議題，前人多植基於此，並從組織路線之選擇、教師自我角色定位、教師之工作性質、教師組織參與等角度為文並提出建言(李至涵，2014)。

然則，教師組織之發展，實然面上受制於國家統合主義(State corporatism)、特別權力關係(Special power relationship)等因素影響，具有高度政治性之性格，並進而制約政策(制度)向法律轉換之形成，政策目標與內容亦會呈現在立法者之立法意志中，因此本文擬自政府控制、政策向法律轉換過程之觀點進行分析探討，以提供不同之思考面向。

二、政府控制的陰影揮之不去

(一) 特別權力關係與行政管制

早年國家為穩固其統領威信與由上而下之監督關係，避免體制內之對抗，於校務管理上傾向行政優先，教師並無參與決策之機制。政策決定職場專業氛圍與價值，教師之專業自主亦仍侷限於政府之干預(劉欽旭，2009)。即便，教師依法得成立三級教師會，礙於國家機器過度干預，仍影響個別教師集體意識之形成。直至近年仍得見，類如禁止教師工會籌組企業工會、禁止教師罷工存於現行法制規範中，國家公機器依然藉由行政管制之手段，來弱化個別教師到群體組織功能之殘影。

(二) 常規化、去集體化之法制

教師之聘任、待遇、權利義務、退休、撫卹等，大已明訂在各類法規。又，教師組織教師(工)會，所涉及之群體利益，多伴隨有與國家機器之競價關係，以提升自我影響力及參與決策之權利(郭諭陵，2007)。倘國家為削弱集體意識、群體利益形成之功能，以降低受雇者集體議價之需求，同時達到壓抑工會組織發展之效能，國家便得以此構建出由上而下有系統化、制度化之體制(楊通軒，2015)。

又為降低組織之主體性與自主性，長期以來，國家透過法秩序之建構，過度介入個別爭議之處理，藉以昇組織對國家機器之仰賴(楊通軒，2015)。使得教師組織甚難阻卻國家機器之掌控與弱化。

再者，爰於現行《工會法》第 6 條第 1 項之規定禁止教師籌組企業工會，又依現行《教師法》第 26 條各項之規定，雖賦予教師得設立三級教師會，然則各該教師會非旦非屬「業必歸會」之職類，亦無相關類如公會之權能(例：懲戒)。《教師法》第 27 條第 1 項第 6 款雖訂有教師組織得訂定自律規範、倫理守則等之規定，然若依此規定為之，亦衍生出加入教師會之各該教師須遵守相關自律公約，未加入者則毋須遵守之雙重標準，現行規範使得國家達到去集體化之目的，亦致使以教師為主體籌組之(工)會不能適切地行使(擁有)勞動三權，於教師會系統下未能有相符應權能之雙重限制。

又，實務上國家並不承認之於教師其本居於雇主之角色。例如：近期因團體協約之協商，教師工會指控縣(市)政府未盡誠信協商義務之爭訟案例中，縣(市)政府始終否認其以行政高權之姿，為國家居於統治權主體地位，介入學校與教師(工)會之團體協商。

綜上所述，本文以為，教師(工)會之定位與功能，或許無關乎路線之爭辯，毋寧係考量現實需求，以獲取最佳之組織發展策略，且階段性之舉措乃復執於對抗政府之控制。

(三) 罷教權與學生受教權

如欲透知教師(工)會，其於我國法律上被賦予之權利，並憑藉政策向法律轉換之過程來觀察者，略可從 1995 年公布施行之《教師法》及 2010 年前後公布施行之勞動三法相關條文之立法沿革來分析。

亟欲限制教師籌組工會或享有完整之勞動三權者，其立論莫過於挾以教師倘享有上開之權利，學生之受教權將大受影響（立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 82）。

值得探討之地方乃在，第三人係否得以透過「限制第三人權利」之主張，向國家請求給付「受國民教育之權利」及「受國民教育以外教育之權利」？毋寧須經過「基本權利衝突利益衡量」之檢驗，並提出一套學生受教權應優先於教師罷教權之論述基礎，很可惜，當前國家(機關)似仍未能依循這套標準，屏除社眾對此認有違憲之質疑。其無非又係持政府控制之手段，並加諸顯不對等之道德義務，以箝制教師(工)會之事例(許禎元、徐庭儀，2002)。

三、視自主權為共同重要利益並孕育積極與社會對話之新芽

礙於政府控制造成教師(工)會發展之窮途困境，身為組織參與者之各該教師皆有深刻之體認。因此，擁有專門之知識與架構出專業社群與支持系統，並試圖以己力推動免於標準化

之專業自主獨占權與支配權，一直以來是組織參與者之共同利益。於此同時，發展出工會主義與專業主義並非互斥而可能為一種相互形成關係之脈絡，教師會與教師工會仍會有相互依附之關係，並以現實條件為首要之考量，作為教師(工)會階段性舉措之運動方針。

另一方面，教師身為知識之傳遞者，組織之參與者實踐運用教育專業，對公眾產生影響力，讓教師(工)會成為社會參與之中介與利用政治參與等方式，使得教師組織能在擴大社會認同之基礎下，保有主體性地參與校務行政、國家教育、勞動決策之內部機制，以充分行使專業自主權，並盼享有完整之勞動三權。

四、結論

基上，教師(工)會究應走向工會主義抑或係專業主義、二者之關係及未來之發展，一直以來被社會高度關注。然則，本文所欲探討者，實為教師組織發展受限於政府控制之外在因素，國家機器為鞏固權力核心及維穩上對下之監督關係，於政策形成之過程中不斷透過各種手段為政治干預。

而，專業主義與工會主義之於教師(工)會之定位與功能，或許無關乎路線之取捨，毋寧係考量現實需求之階段性之舉措，恐係在論證上一一直被外界所忽略之變數。

秉於前開之論述，筆者以為：(一)教師(工)會未來應持續致力於推動免於標準化之專業自主獨占權與支配權，應係其利用教育專業之優勢所必要之發展方向。(二)教師應持續在知識傳遞之過程中，透過教育理念之間接效力影響第三者，以成為社會參與之中介，並在保有主體性下，擴大參與校務行政、教育政策與勞動決策之機制運作，藉以開展教師(工)會多元之面貌。

參考文獻

- 教師法修正草案【會議紀錄】，立法院第2屆第5會期第37次教育及文化、司法及法制委員會（一）（民84年07月12日）。
- 李至涵（2014）。**工會主義或專業主義：我國教師組織定位演變之探討**（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 102NTNU5631016）
- 劉欽旭（2009）。教師可以承擔的專業與社運責任。**全國教師**，44，1。
- 郭諭陵（2007）。各國的教師組織概況及其政治性。**新竹教育大學教育學報**，24（1），127-152。
- 楊通軒（2015）。**集體勞工法〔理論與實務〕**（四版）。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。

■ 教師法修正草案【會議紀錄】，立法院第2屆第1會期第4次教育及文化、司法及法制委員會（民82年 03 月 18日）。

■ 許禎元、徐庭儀（2002）。我國教師結社權之研究－以政治社會角度的探討。政策研究學報，2，53-70。



教師會之定位與運作－從教師工會成立後談起

邱儷萍

全國教師工會總聯合會文宣部主任

中華民國全國教師會文宣部主任

桃園市教師會文宣部主任

一、前言

2011 年教師依法得成立教師工會後，原有之教師會與教師工會呈現雙軌並行之狀態，然則，原企盼教師會與工會能整合為一，礙於各式內(外)在因素，教師會越形弱化(陳怡如，2011)。從而，於法令尚無整合之前提下，如何植基於雙軌衡平之狀態下，俾使二者正常運作，實為一重要之課題。據此，本文擬自教師會之演進、現行運作狀態及未來發展之脈絡為文說明如下：

二、教師會之演進歷程

1995 年《教師法》公布施行，賦予教師籌組三級教師會之權能(全國法規資料庫網站教師法，2018)，教育政策不再是由上而下之主從模式，而是改由共議制，讓行政、家長及教師一起討論一起經營，很多重要之議題，類如：課稅配套、固定授課節數、寒暑假備課日、教師請假規則等等，皆於此時期共議完成(全國教師工會總聯合會網站，2018)。

教師會如此運作多年下來，教師會對於教育之變革並不容置喙，惟與行政部門間仍處於顯不對等之關係(全國教師工會總聯合會網站，2018)。教師會未能享有完整地勞動三權，復執於法律之規定，教師會採取自由入會

之設計(各縣市教師會網站章程)。協商淪於集體行乞，行政部門得不依法與教師會協商卻無罰則並限制教師罷工(全國教師工會總聯合會網站，2018)。故教師會先天之設計限制，讓教師團體亟欲組工會，盼擁有完整之勞動三權。歷經 2002 年十萬教師訴求組工會大遊行、2007 年立法院通過《公民與政治權利國際公約》、《經濟社會文化權利國際公約》，並於 2009 年完成內國法化，並開始著手檢視教師之勞動人權概況，嗣後於 2010 年修正《工會法》並公布施行，教師終得組工會。

2011 年各縣市之地方教師會紛紛轉型成教師工會，雖其與教師會之任務相似，惟開始走向工會主義(Unionism)之路線，並得以與雇主協商團體協約，學校或縣市政府不得拒絕協商(全國法規資料庫網站團體協約法，2018)。教育現場呈現不同之樣貌，且教師工會也企圖走出教師組織網絡，聲援其他工會團體，與廣大受雇者團結在一起。本來經營教師會之幹部，也轉以教師工會為重心，教師會成了二線組織，這些年下來，低度運轉越形弱化。

教師會與教師工會兩塊招牌同組人馬運行多年，本以為得以修法使二者之功能與任務合而為一，但 7 年過去了，仍不聞修法之訊息與契機，眼看各級學校教師會，宣布解散者日益

增多，但得以參與學校、縣市及全國之各項會議，擁有法定代表席次者，卻是教師會而非教師工會(全國法規資料庫網站教師法，2018)。從而，何以使弱化之教師會，回復以往組織運作之活力？教師會在既有之法令上，未來要走什麼路線而有別於教師工會，這都是教師會該思索之方向。

三、教師會現行之運作

筆者目前在全國教師會(全教會)擔任幹部，就眼前觀察，雖然全國教師工會總聯合會(全教總)成立後，重心轉移至工會，教師會低度運轉，而近幾年教師會所辦理之計畫，似有走向專業且有越來越蓬勃之勢(全國教師工會總聯合會網站，2018)：

(一) 咱糧學堂計畫

2013 年全教會發起之復興國產雜糧運動，鼓勵學校教師提出申請，全教會提供種子實種、麵粉實作、還有專車入校講解、辦理校外參觀、辦理作文、攝影、微電影比賽。因為活動豐富有趣，小朋友和老師都喜愛，更重要，這是很扎實之校園食農教育，從種子到食品，完整體驗。令人驚艷之發現：咱糧學堂申請校數由一開始的 39 所學校到目前的 215 所，似乎越來越多學校申請，咱糧學堂正如火如荼在各學校熱鬧開課(全國教師工會總聯合會網站，2018)。

(二) 教師專業發展支持系統

教師專業發展支持系統是教師評鑑之轉型，強調教師自發之自主動能，而非以往由上而下之評鑑規範，全教會這項對老師友善之計畫，讓老師熱衷於教學，專研於教學，而且呼朋引伴，同儕一起共好。申請學校之成果展，看到老師發亮之眼睛、教學之熱情、也看到這種熱情感染了同伴，原來教書是很愉快又欲罷不能之工作。從第一期 11 個縣市教師會、63 位輔導諮詢教師、149 個基地班(基礎社群)、774 位老師參與；到目前第二期，擴展到 13 個縣市教師會、91 位輔導諮詢教師、230 個基地班(基礎社群)以及 1235 位老師參與，教師專業發展支持系統在學校間傳開，蔚為風潮大家一起來自發互動共好(全國教師工會總聯合會網站，2018)。

(三) 教師專業審查委員會

2017 年全教會接下了教育部的培力研習，舉辦三場教師專業審查委員會增能訓練。專審會是一個處理疑似校園不適任教師的新機制，此次研習，從認識專審會、到審查小組、輔導小組介紹，最後學員還要寫 2 份報告，過程精實也確實學到精髓。全教會希望能幫助學校處理疑似不適任問題，也能有效輔導需要幫助的老師，三場六天下來，爆場的出席，表示辦的有口碑，精彩的內容，顯示全教會的專業(全國教師工會總聯合會網站，2018)。

（四）勞動教育落實校園

有感於勞動意識及人權的有待提升，全教會連續多年辦理了勞動權益教育種子師資培訓，多年來北中南多場的研習，參加的高國中小幼兒園教師，把勞動知能帶回校園教育學子，期能深耕發芽，讓國人提升勞動人權意識，落實勞動尊嚴的理想。全教會多年推動勞動教育下來，近年課綱審議，全教會也順利力促勞動尊嚴寫入課綱，實為教育專業動能實踐。

以上四項活動，在低度運轉之教師會組織氛圍，卻也很自然地走出安靜，在校園熱絡熱鬧了起來，跟小朋友攜手做食農教育，也發展教師專業支持系統，還承辦教師專業審查委員會及長期推動勞動教育。教師會在既有之組織章程及活動下，似乎有了新亮點，未來可以有別於工會走向專業發展之路。

四、教師會之未來發展

基於教師會是《教師法》之法定組織，未來要如何發展及經營，觀察目前運作模式及思索有別於工會、並與工會衡平之路線，建議以下發展方向：

（一）宣揚教師會之重要性及必要性

教師會存在之重要性及必要性，仍著眼於它是《教師法》明訂之法定組織，有教師法存在，全國、地方、學校之三級教師會就會存在，且是各級會議之法定代表，我們希望能夠改

善教育環境，在教學現場看到一些不合理之狀況，希望可以改善之時，這個法定代表得幫助老師發聲。因此，透過文宣、小型座談或辦活動、訊息刊登及當面對話，讓教師會之存在價值彰顯及廣被認同。

（二）著重專業發展之面向

教師會作為教師法賦予之法定組織，有其專業性及唯一性，而目前之發展方向，可朝深化專業並與政策之形成相互回饋、用專業建立教師組織之品牌形象，如同咱糧學堂及專業發展支持系統，不止燃起教師自主動能，也建立老師專業形象，再以專業為後盾，與社會做溝通及對話，相信社會大眾能理解甚而支持論述，也相信教育環境能因教師會之努力而改善。

五、結語

承上，教師會及教師工會這兩個任務相近之組織，2011 年後之發展態勢，教師工會無法成為教師法內正式組織，而正式組織之教師會卻已弱化，期待重倡教師會之重要性及必要性，兼顧發展專業，讓教師會與工會發展平衡，教師工會享有勞動三權，教師會也有專業之形象及能量，續為教育貢獻組織之力。

參考文獻

- 全國法規資料庫網站
(<http://law.moj.gov.tw/>)。
- 全教師工會總聯合會網站
(<http://www.nftu.org.tw/>)。
- 李至涵（2014）。工會主義或專業主義：我國教師組織定位演變之探討（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 102NTNU5631016）
- 陳怡如（2011）。新「工會法」實施後教師組織與功能之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 099CCU00350028）



教師工會進行勞資爭議之實務運作

洪維彬

全國教師工會總聯合會理事

台中市教師職業工會理事長

台中市教師會理事長

一、前言

據 2011 年公告施行之《工會法》第 4 條第 3 項，明訂教師得組織及加入工會，對教師而言是有別於依《教師法》所成立之三級教師會，其僅擁有團結權，而無實質與雇主對等協商甚至爭議之實權。然而，囿於立法時之社會氛圍，於《勞資爭議處理法》第 54 條第 2 項第 1 款限制教師罷工，而如此限制使得教師於勞資協商與爭議過程中，缺乏可資運用之手段，進而造成教師工會發展之困境。

據此，本文將以台中市教師職業工會與中山醫學大學之勞資爭議為例，說明教師工會如何行使《勞資爭議處理法》中之裁決、調解、仲裁程序，並說明現行法令對教師工會帶來之衝擊，影響其功能與定位，盼有益於未來爭取教師擁有完整勞動三權之目標。

二、教師工會如何行使協商權

依現行《工會法》第 6 條之規定，教師僅能參加職業工會或產業工會，並不得組織企業工會，無法直接取得協商權，因此在與雇主（學校）進行團體協商時，必須符合《團體協約法》第 6 條第 3 項產業工會或職業工會協商資格取得—「逾其所僱用勞工人數二分之一」之要件，方得與雇主（學校）進行協商。然則，此一協商資格之認

定，便常成為雇主（學校）與工會團體協商爭議之導火線。

例如：2015 年台中市教師職業工會（下稱：台中教職）與中山醫學大學（下稱：中山醫大）進行團體協約協商，因資方的不誠信協商疑慮，台中教職依《勞資爭議處理法》向「勞動部不當勞動行為裁決委員會」申請裁決，在本件 104 年勞裁字第 40 號個案爭議中，台中教職對於協商資格認定結果存有疑義，起因於中山醫大擴張教師群體母數（含兼任），使得計算基準大幅變動，專任教師權益之協商受阻並限縮其協商利益。實則，專（兼）任教師之權益並不相同，最後透過裁決委員會對於適法之解釋，並以其職權裁決決定，方使得爭議得以落幕。

三、教師工會如何行使調解、仲裁

（一）教師工會提起「調整事項」之勞資調解

依據《勞資爭議處理法》第 6 條、第 7 條、第 23 條之規定，勞資雙方對於「權利事項」或「調整事項」所生之勞資爭議，得向地方主管機關申請勞資調解、仲裁。從而，教師工會對於教師之勞動條件主張繼續維持或變更之爭議，得向地方主管機關申請勞資調解、仲裁。若調解成立者，調解方案視為當事人間之團體協約。

（二）教師工會提起「調整事項」之勞資仲裁

依據《勞資爭議處理法》第 53 條勞資雙方若經勞資調解不成立，工會得視情況並於符應要件前提下進行爭議行為（罷工行為），如華航罷工、美麗華高爾夫球場罷工。但礙於該法第 54 條規定限制教師不得罷工，因此，教師工會便可依該法第 25 條各項規定，申請交付仲裁來主張己身之權益，「勞資爭議仲裁委員會」對工會申請之「調整事項」仲裁案，所作成之仲裁判斷（含和解方案），依《勞資爭議處理法》第 37 條第 2 項之規定，視為當事人間之團體協約。

（三）撤銷仲裁判斷

另，依《勞資爭議處理法》第 37 條第 2、3 項之規定，對於仲裁委員會所作成之仲裁判斷，勞資爭議當事人得準用仲裁法第五章之規定，對於他方提起撤銷仲裁判斷之訴。又經調解成立或仲裁者，依其內容當事人一方負有私法上給付之義務，而不履行其義務時，他方當事人得向該管法院聲請裁定強制執行。

四、台中教職與中山醫大之勞資爭議

（一）台中教職依法申請勞資調解、仲裁

2015 年台中教職與中山醫大對於教師勞動條件進行協商，未獲得校方回應，故，依法向「臺中市勞工局」提出「調整事項」之勞資調解。「調解

委員會」進行「勞資調解會議」，雙方沒有接受調解方案，宣告調解不成立。

在勞資調解不成立後，台中教職經過理事會具體討論後，以 4 項調整事項為標的，於 2015 年向臺中市勞工局提出「調整事項」之勞資仲裁申請。

在本件 104 年勞資仲字第 3 號案中，因是一方提出仲裁程序，不僅是工會、學校雙方謹慎面對，連「臺中市仲裁委員會」也嚴正以待，審理過程絲毫不敢大意。「臺中市仲裁委員會」共召開 5 次仲裁調查會議，分別從申請人適格爭議、「調整事項」確立、雙方爭點釐清，以及處理校方提出之要求仲裁委員迴避、要求仲裁委員應行政中立不得為仲裁……等等之事項。

「臺中市仲裁委員會」歷時一年多調查終結，於 2017 年提出仲裁判斷書。對於台中教職所提出 4 項調整事項之仲裁請求，認定「教師授課鐘點調整」及「導師費調整」請求有理，其餘 2 項申請駁回。

（二）中山醫大提起撤銷仲裁判斷之訴

於本案 106 年度仲訴字第 2 號之案例中，原本中山醫大應將仲裁判斷，視為雙方之團體協約執行。但中山醫大校方並未執行，且向「臺中地方法院」提起「撤銷仲裁」之民事訴訟。經「臺中地方法院」召開 3 次言詞辯論庭，於 2018 年宣判，原告之訴駁回，維持原來仲裁判斷。

(三) 勞資不對等無法形成有效壓力，
無法及時回復勞動權益

工會透過勞資爭議程序爭取會員權益，大都是勞方之勞動條件遭受剝奪或受不平等的待遇，期盼的是能儘快回到合理的勞動條件。然觀察台中教職與中山醫大的勞資爭議過程，雖台中教職透過法制面爭取部分合理權益，但因法制程序時程冗長，且中山醫大繼續在法制面爭取不落實，看似雙方擁有公平的法律途徑，其實不然。光調解、仲裁時程冗長，對勞方而言就是無形的壓力，因為不合理的勞動條件仍繼續存在；對工會組織而言，因會員權益的無法及時滿足，組織向心力是倍受挑戰的。更不用說雇主（學校）還會在管理上盡可能的施壓勞方、對工會的不友善行為，及漫長的訴訟程序。

因此，在教師限制罷工的情況下，無法透過爭議行為形成雇主（學校）有效壓力，及時回復勞動權益，這樣的勞資爭議架構，無疑似勞方的乞討，是勞資不對等的。

五、結語

(一) 調解、仲裁結果影響教師工會會員權益，不可輕忽

勞資調解、仲裁結果將會直接影響會員權益，更會影響工會之實務運作，千萬不能輕忽。在提起勞資調解、仲裁之申請資料上，必須提供相關會議記錄及資料，宜善用此機會來自我檢視與評估，並建立良好之會務運作與溝通機制。

(二) 影響勞資雙方繼續爭取勞動條件調整之機會

勞資調解、仲裁是透過第三方（縣市政府）來處理雙方之勞資爭議，對教師工會而言，可能是窮盡各種對談或協商機制後之可行策略，但對資方（學校）管理階層而言，可能會認為教師工會是故意為之，讓學校難堪（私校更是如此），雙方關係將因此產生緊張。故，教師工會一旦申請勞資調解、至校方會企圖打壓會員，對工會將會產生一定影響，可能會使勞資和諧緊張。

(三) 影響教師工會領導核心之效能

若勞資調解、仲裁結果不理想，會影響教師工會內外利害關係人對工會領導群之評價，不利於其領導效能之發揮，甚至影響會員之參加意願；反之，則會增強教師組織之向心力，有利組織發展。

(四) 限制教師罷工影響教師工會的協商權及勞資調解

限制教師罷工權，使得教師工會在與雇主協商時，未能真有對等協商權；現行規定雖賦予一方申請仲裁之權利，但仲裁程序冗長，加上又可行撤銷仲裁之訴，在學校教師勞動條件面臨嚴峻之挑戰時，如何及時保障工作權益，及如何給予教師完整的勞動三權，將是未來修法時，必須審慎以對。

參考文獻

■ 立法院公報處（2010），《立法院公報》，99 卷 41 期，頁 48，台北：立法院。

■ 立法院公報處（2009），《立法院公報》，98 卷 39 期，頁 66，台北：立法院。

■ 全國法規資料庫網站
（<http://law.moj.gov.tw/>）。

■ 全教師工會總聯合會網站
（<http://www.nftu.org.tw/>）。



從政策擴散觀點談教師團體推動新課綱角色

蔡孟愷

教育部國民及學前教育署高中職組科長

國立政治大學教育學系博士候選人

一、前言

教師是影響學生學習的關鍵人物，優質教師是提升教育品質的核心因素，任何一項新的教育改革或政策，如果缺乏與學生接觸最為密切的基層教師支持合作，則難以對學生的學習成效產生正面效益。又，依據教師法（2018）第 27 條之規定，各級教師組織肩負維護教師專業尊嚴與專業自主權，及研究並協助解決各項問題之任務，因此，教師組織於政府擬訂及推動重大教育政策歷程，扮演匯集與反應所有現場教師意見，提出推動建議，或居中協調及解決政策實施所遇困難的關鍵角色。

舉教育部推動教師專業發展評鑑方案而言，據媒體報導，全國教師工會總聯合會（2016）支持提升教育品質，反對沒有實益的教師專業發展評鑑，籲請教育部尊重教師專業自主，停止推動教師評鑑相關修法，並研議如何有效支援、鼓勵早就啟動提升教師專業行動的專業組織，如該會長年透過辦理 SUPER 教師獎，挖掘基層優秀且具有不同特質的典範教師，藉此影響並鼓勵認真抱持理想的教師持續投入教育工作，並藉由推動專業自主與專業社群，落實由下而上的專業發展。教育部(2016)亦透過新聞稿表示，為減輕教師工作負荷，讓老師回歸教學本質專業工作，停辦中小學教師專業發展評鑑。由此例可見，教育部於

推動教師專業發展的政策時，對於教師組織提出之建議，多會審慎評估，並做為決定政策是否賡續推動之重要參考。

教育部為呼應世界培育人才的趨勢，預定自 108 學年度起實施十二年國民基本教育課程綱要（又稱為新課綱），此波改革聚焦課程與教學，因此，在新課綱正式實施前，許多教師已不斷思考，因應快速變遷之時代，如何提供學生最有效率的學習方法，以讓學生擁有在真實情境中學習知識與應用的能力。而教育部就第一線教師面對課程發展及教學方法改變的專業成長需求，應廣泛設想適切的推動方式與管道，如透過與具糾集教師能量的團體辦理共同備課、社群研討、工作坊等活動，以發揮政策擴散之效益。

本文先就政策擴散之重要意涵，包括影響擴散效益的因素、流程等先行說明，續探究於教育部推動新課綱歷程，教師應擔負之任務，最後，提出教師團體推動新課綱應扮演之角色，以供教育部及相關團體參考。

二、政策擴散意涵

新課綱即將上路，此波教育新浪潮，正撼動從小學直到大學的教育現場，如在高中職教育階段，相較過往，學校可以開設校訂必修、多元選修及加深加廣選修課程，還有團體活動時間、彈性學習時間，或未來也開放高

中生跨校選修課程等賦予學校在開設課程的彈性作為，因此，為了讓這波課程改革可使所有學校教師關注及全力以備課務規劃，教育部的確需要關注如何讓政策之推動，讓相關人員通盤了解新課綱的重要理念及傾心全力投入參與課程規劃的重大工程。

政策擴散（policy diffusion）在國內教育領域的研究尚不多，據《韋氏大字典》對「擴散」字義的解釋，是指一項事物在廣泛空間中散播，或不集中於某特定地區的現象。就政策推展的歷程而論，新政策皆開端於政府對於現有的政策檢討修正及創新，而政策創新則是指任何一個不同既往的思考方式或推動策略，被社會系統中的個人或團體所接受，或經投入資源能創造利益的行為（彭俊亨、吳政峰與王俊元，2010; Rogers, 2002）。

再者，Rogers（2003），並提出以「創新決策過程模式」，作為分析政策擴散的架構，其指出影響政策資訊的擴散，包括創新事物、傳播管道、時間、社會領域與採用等 5 因素。而阮孝齊與王麗雲（2017）研究學習共同體在臺灣推展現況，歸納政策擴散的定義，應包含創新傳播的過程、決策者的模仿行為及整體交互影響的過程，且政策推展歷程中，臨區效應所強調組織成員彼此透過社會資本結合的「網絡」，影響政策擴散。又，根據柯于璋（2016）探討我國長期推動「閱讀起步走政策」的創新與擴散影響因素，發現知識應用與管理是最重要影響因素，並包括政策資訊產生、處理、接收、採納與交流。

此外，政策擴散歷程所投入推展的資源亦可能影響擴散之效益，如孫培真與周志宏（2011）探討影響教師試用資訊科技以創新教學的因素，以教師社群對教學行為影響較大，且當此教學模式超過負荷時，也影響接受度。

綜合上述文獻之分析，影響教育政策擴散良窳之關鍵因素，應從政策擬訂階段即關注政策內容是否創新及符合推動者或受影響者之期待、溝通及宣傳管道是否暢達、推動者間組成之社群聯繫網絡是否緊密、政策資訊是否妥慎建置及適時提供、擴散時間是否充裕及推動者之身心負荷等。

三、教師推動新課綱應承擔專業發展之任務

新課綱課程要能夠發展完備，教學能夠落實素養與能力導向，關鍵都在教師。臺南一中 30 個同學在國文教師所設計旅行結合閱讀與寫作的課程，自行規劃文學踏查路線，走過作家故居，踏進臺南街坊巷弄，追老景點、訪耆老，並撰寫成文，而原本只是課堂的作業，最終出版成《府城文學地圖》新書，也在學校禮堂辦理發表會（張靜文，2018）。全國類似結合空間與文學向度的另類創意課正蓬勃發展，如此引導每個學生以學科專題探索形式，教導學生整合思考與實作能力的活化課程，也使教師需面對新課綱強調以素養導向的課程發展、教材研發、教學備課與課堂經營的多重壓力。

依據新課綱總綱實施要點中對於教師專業發展之規定，教師身為專業工作者，需持續專業發展，以支持學生學習。而教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。至於為促進教師提升自身專業知能與學生學習成效，可透過教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群等，共同探究與分享教學實務，甚或是教師也可積極參加校內外進修與研習或整合與運用教育系統外的社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，以支持學生多元適性學習。此外，為型塑同儕共學的教學文化，新課綱規定校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋（洪詠善、范信賢，2015）。

四、教師團體推動新課綱扮演之角色

教師團體除了爭取及維護學生、教師受教權益，或參與十二年國教等重大教育政策及相關議題之討論外，依法及團體成立之宗旨來說，教師團體亦需展現學校教師推動新課綱之專業，及肩負協助教育部創新及擴散新課綱各項方案之關鍵角色。從前述分析影響教育政策可否有效擴散之因素，及教師在推動新課綱過程中應承擔之任務，提出幾項教師團體推動新課綱可扮演之角色或作為如下：

（一）協助教育部蒐集現場教師聲音並搭建與教師之對話平臺

教育部在請學校試行或爾後正式推動新課過程中，相較僅透過問卷或是訪談來了解第一線教師之聲音，教師團體更能直接收集到教師對於課程規劃及實施最真實即時之聲音，也因此，教育部應與教師團體建立良好之溝通管道，舉凡教育部與各校教師會理事長座談等活動，讓教師以其實務經驗，提出新課綱發展之建言，抑或是在教學歷程所面臨的真實困境，如推行新課綱是否造成教師身心負荷、有否足夠時間可對新課綱充分理解及實踐等意見，以作為課務行政方案修訂的反饋機制，也經由如此對話平臺，教育部也方能爭取教師認同支持，讓教師願意理解新課綱及調整腳步，配合落實新課綱之內涵，及先行應處恐面臨之問題。

（二）團體組成社群網絡，提升教師對新課綱之理解與踐行

學校的課程改革來自外部政策和資源形成的推力，及內部學生主張學習權益的拉力。為因應新課綱實施對學校開設校訂、多元選修等課程在師資層面之需求，培育、引進充裕及專業的優質師資是關鍵要務。

新課綱強調教師教學遵循素養導向精神，希望教師不再只使用講述式教學，而是將觀察、探究、實作等納入教學活動，而為了解構教師既存教學思維及轉變長年固定的教課模式，教育部除透過輔導團、學（群）科中

心，為教師培力增能外，可與教師團體合辦建立教師素養導向課程、教學、評量設計之概念及實作能力的工作坊或研習，經由教師同儕間相互交流，先讓關鍵少數教師發動改變，在磁吸及擴散效應下，帶給教學現場正面影響，也可經由教師團體內不同學校學（群）科教師的互動與陪伴，增進教師跨科、跨領域、跨校、跨年度共同備課之實作經驗。

（三）團體選拔並培訓新課綱推動核心教師，成為所有推動新課綱的關鍵帶領者

教師團體為使學校教學能符應新課綱理想，得基於教師自治的理念，協同教育部撐出教師教學專業自主發展的空間，如選拔及廣邀教學現場專業且有課程發展經驗的優秀教師組成推動團隊，如推動教師協同教學，彼此合作設計課程，分享實際教學經驗，互相給予回饋及建議。此外，教育部亦需挹注多元與適足資源，從教師本位思考教師該有的專業發展方向，提供推動核心素養後盾，輔導成立教師專業社群，並陪伴與支持，舉辦各類教師核心素養專業發展活動，激發教師成長動能。

（四）於團體專屬網頁或定期通訊設置新課綱資訊專區，分享即時政策訊息

網際網路發展迅速，教師團體多已藉由專屬網站或是臉書社群，即時分享各項推行教師專業發展的活動，教育部如果可以透過此便捷之方式，

與團體保持即時交流政策之管道，對於新課綱理念之推行或實務推展必有正向助益。

五、結語

非洲諺語有云：「一個人走得快，一群人走得遠」，本文從政策擴散的觀點，談論如何藉由教師團體的協作力量，共同促進全國教學現場教師推動新課綱課程之革新，包括以教師推動新課綱應承擔專業任務觀察，教師團體可協助教育部蒐集政策發展建言，組成推動社群網絡，選拔及培訓推動核心教師，或於團體網路資訊專區分享即時政策訊息等方式。教育改革成功的關鍵就是學校教育的革新，而學校教育的核心就是學生的學習活動，因此，學生有效的學習，即是提升教育競爭力的核心，而教師扮演能否成功改變每間教室教學風景的關鍵角色，又，近年來，受到少子女化的衝擊，使得整個教育體系受到很大的考驗，社會大眾對教師的期許，從「量」轉變成「質」的重視，關注教師如何提升專業能力，進而提高教師效能，深切企盼多方協作與良善之互動，讓落實新課綱不仍是單純的口號。

參考文獻

- 全國教師工會總聯合會（2016）。「全教總要求教育部尊重教師專業自主，停止教師專業發展評鑑」記者會新聞稿。2018年3月18日，取自<http://www.nftu.org.tw/>。

- 阮孝齊與王麗雲（2017）。縣市教育資源對學習共同體擴散影響之研究。《教育研究集刊》，63(1)，69-107。
- 柯于璋（2016）。我國「閱讀起步走」政策創新與擴散之研究-政策知識管理的研究途徑。《公共行政學報》，51，35-67。
- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱（初版）。新北市：國家教育研究院。
- 孫培真與周志宏（2011）。教師嘗試使用先進資訊科技創新教學之研究。《中山管理評論》，19(2)，423-465。
- 張靜文（主編）（2018）。面對未來的能力：素養導向教學實戰手冊。臺北市：教育部。
- 教師法（2018年，4月17日）。
- 教育部（2016年，10月4日）。教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統。2018年4月17日，取自
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277
- 彭俊亨、吳政峰、王俊元（2010）。政策擴散下的創新治理-臺灣工藝研究發展中心之經驗與啟發。《國家與社會》，8，99-155。
- 潘慧玲（主編）（2016）。十二年國民基本教育普通高中課程規劃及行政準備手冊。新北市：國家教育研究院。
- Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), *Contemporary critics of education* (pp.43-50). New York: Haper & Row.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive Behaviors*, 27(6), 989-993.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York , NY: Simon and Schuster.



從彰化縣教師職業工會會務報告談教師組織之發展

劉素珠

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士候選人

一、前言

我國教師組織之法制化係源於 1995 年 8 月 9 日公布之《教師法》。該法第一條「明定教師權利義務、保障教師工作與生活，以提升教師專業地位」為目的；並且於第三條揭示以依法取得教師資格之專任教師為適用對象，包括公立各級學校與合格登記之私立幼兒園到大專院校教師。《教師法》全文 39 條，涵蓋「資格檢定與審定」、「聘任」、「權利義務」、「待遇」、「進修與研究」、「教師組織」、「申訴與訴訟」以及「附則」。其中，第八章之「教師組織」即是地方教師會組織之主要法令依據（教師法：26-28，1995）。

由《教師法》得知，教師會之組織乃以提升教師專業地位為願景，期能「維護教師專業尊嚴與專業自主權；與各級機關協議教師聘約及聘約準則；研究並協助解決各項教育問題；監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜；派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織；制定教師自律公約」為基本任務（教師法：27，1995）。

循此，本文參採上述基本任務為架構，擷取教師職業工會第 1 期至第 136 期電子報之「會務報告」資料進行文件分析，再提出對教師組織會務發展之期勉，以達成《中華民國師資培育白皮書》（教育部，2012）所示之「富

教育愛的人師」、「具專業力的經師」以及「有執行力的良師」圖像。

二、彰化縣教師會與教師職業工會重點會務與成長

彰化縣教師會成立於 2003 年 12 月 28 日，以 CTA 三個英文字母符號連結如「大象」圖案為識別系統，象徵一步一腳印，穩紮穩打，刻苦耐勞，不畏艱辛且盡忠職守；並揭示成立宗旨為「維護教師專業尊嚴與專業自主權，維護學生受教權；並派代表參與與教師有關之法定組織」，創會會長為江錦田老師（彰化縣教師會，2013）。目前入會之學校教師會（含分會），囊括幼兒園到大專院校等會員學校。而彰化縣教師職業工會係於 2011 年依據《工會法》所成立（彰化縣教師職業工會組織章程：5，2011），目前彰化縣教師會與教師職業工會組織整合並存，共同為彰化縣行政管轄組織區域範圍之教師服務。比較兩者之組織任務而言，彰化縣教師職業工會訂定之任務共 16 項，而彰化縣教師會訂定之任務有 9 項；彰化縣教師職業工會訂定之任務除了「協助本縣各級學校成立學校教師會或成立聯合教師會」與「推動社區教育文化相關工作」外，均涵蓋彰化縣教師會訂定之任務項目。

茲將彰化縣教師職業工會第 1 期至第 136 期電子報之會務報告資料進行文件分析，旨在瞭解與對照教師組織之執行與其任務之連結；並以代碼「CTA-E no.」代表〈彰化縣教師工會

電子報〉及其出刊期數。舉例而言，CTA-E2：表示彰化縣教師工會電子報第2期。其執行會務重點彙整如後：

（一）維護教師專業尊嚴與專業自主權

根據電子報之資料分析，彰化縣教師會與教師職業工會自2014年迄今，參與、主辦或代轉宣導之研習、研討會、論壇以及參與主管教育機關之教師進修研習規劃會議超過100場次；諸如，精進教學品質計畫會議與研習（CTA-E17；CTA-E20；CTA-E21；CTA-E31；CTA-E35；CTA-E43；CTA-E79；CTA-E84）、性別平等與人權法治研習（CTA-E18；CTA-E22；CTA-E30；CTA-E35；CTA-E64；CTA-E126；CTA-E129）、園藝治療與生命教育工作坊（CTA-E22；CTA-E74；CTA-E119）、全球化與環境保護議題研習（CTA-E86；CTA-E131）、班級經營與輔導管教相關研習（CTA-E67；CTA-E105；CTA-E119）以及系統思考與問題解決工作坊（CTA-E34；CTA-E74；CTA-E75）等，兼顧教師之身心靈與教學現場需求之規劃；更辦理SUPER教師評選事宜與得獎教師分享研習（CTA-E18；CTA-E21；CTA-E23；CTA-E27；CTA-E34；CTA-E38；CTA-E41），讓得獎之典範教師成為所有教師學習楷模，裨益見賢思齊並提升教師專業形象。

再者，彰化縣教師會與教師職業工會也辦理兩岸交流互訪團活動或研討會（CTA-E6；CTA-E34；CTA-E43；CTA-E65），「幼教工作尊嚴指南」國際

研討會（CTA-E64）、強化我國公會參與國際及兩岸勞動事務交流座談會（CTA-E64）以及社會發展與國際趨勢研習等，符應當今教育全球化與國際化之趨勢，引領教師拓展國際視野，培養宏觀之氣度，促進國際合作與多元文化素養之提升。

（二）與各級機關協議教師聘約及聘約準則

關於協議教師聘約與聘約準則方面，彰化縣教師職業工會電子報之會務報告較少著墨。然而，就筆者之實際觀察，針對各校之聘約共識之協商，彰化縣教師職業工會亦會適時提供各校支援與協助。

（三）研究並協助解決各項教育問題

有關研究並協助解決各項教育問題之任務，彰化縣教師職業工會均戮力以赴，並以維護學生受教權為焦點，以解決教師教學現場困境為核心，期能協助縣內各項教育問題之解決。根據各期會務報告資料顯示，舉凡合理國小編製研討會議（CTA-E51）、幼兒園評鑑辦法及相關指標會議（CTA-E63）、常態編班訪視（CTA-E36；CTA-E43；CTA-E131；CTA-E133）、體育班訪視（CTA-E38；CTA-E39）、特教學生申訴評議會議（CTA-E64）、課程綱要課審會議（CTA-E135）、免試入學競賽項目認可會議（CTA-E129）、充實教學設備計畫會勘（CTA-E39）、中小學混齡教學實施辦法草案說明會（CTA-E26）、資優教育教師鐘點費協商（CTA-E4）、教師

專業發展支持系統相關會議（CTA-E86；CTA-E135）以及教保員與代理代課教師薪資和工時爭取（CTA-E121；CTA-E123）等。

（四）監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜

基於現行軍公教年金改革政策欠缺勞資共識之故，彰化縣教師會與教師職業工會除了積極到各校進行數十場次之說明會，也配合全國教師總會之步調宣導及參與相關表述意見之協商；由於監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜，雖然政府與教師組織欠缺共識與尚未全然定案，彰化縣教師工會仍進行多場次之到校宣導說明會（CTA-E13；CTA-E15；CTA-E52；CTA-E83；CTA-E105；CTA-E110；CTA-E119）。

（五）派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織

彰化縣教師會與教師職業工會參與之法定組織包括：縣教師申訴評議委員會（CTA-E5；CTA-E7；CTA-E9；CTA-E21；CTA-E66；CTA-E83；CTA-E109；CTA-E136）、臺灣省教師申訴評議委員會（CTA-E7；CTA-E66；CTA-E90；CTA-E95；CTA-E98；CTA-E110；CTA-E122；CTA-E131）、彰化縣國民中小學校長及主任候聘人員甄選試務委員會（CTA-E47；CTA-E55；CTA-E96；CTA-E131；CTA-E135）、彰化縣國民小學暨公立幼兒園教師甄選介聘委員會（CTA-E17；CTA-E109；CTA-E115）、不適任教師

修法諮詢會（CTA-E46）、特殊教育諮詢委員會年度會議（CTA-E50；CTA-E89；CTA-E133）、身心障礙學生適性輔導安置委員會（CTA-E50；CTA-E93；CTA-E110；CTA-E133）、總統獎初審會議（CTA-E15；CTA-E58；CTA-E99；CTA-E135）、彰化縣中等以下學校體育班申設審查會議（CTA-E16；CTA-E98；CTA-E103；CTA-E135）、性別平等法修法會議（CTA-E17）、教育審議委員會（CTA-E16；CTA-E32；CTA-E75；CTA-E128；CTA-E135）、國中小介聘委員會（CTA-E21；CTA-E24；CTA-E63；CTA-E114；CTA-E136）、高中以下校長遴選委員會（CTA-E12；CTA-E53；CTA-E94；CTA-E113；CTA-E134）、彰化區高中入學推動工作小組會議（CTA-E133）、教保服務諮詢會（CTA-E64）、推動教師專業委員會（CTA-E50；CTA-E63）、非營利幼兒園審議會（CTA-E109）、私校委員會（CTA-E125）、不當行為勞動裁決調查會（CTA-E55；CTA-E56；CTA-E62）等。

（六）制定教師自律公約

制定教師自律公約之任務項目難以具體於電子報資料中，明確看出相關訊息。然而，彰化縣教師職業工會章程第七條載明：「訂定本縣教師專業倫理規範」。筆者認為，倘若是項教師專業論理規範已然於該工會中訂定完竣，似應公諸於其網站中，以利提醒會員參考反思。

綜上所述，彰化縣教師會與教師職業工會之會務推動，除了聚焦於其成立宗旨與任務，逐步擴充其參與教育政策議題與服務範圍內容之外，尚包括主動針對教育政策方案之意見反映（CTA-E2；CTA-E6）、積極前往各校進行會務宣導（CTA-E10；CTA-E20）、對於個別會員之服務則有投訴事件之處理（CTA-E44；CTA-E91）、個別學校之團體協商（CTA-E46；CTA-E74）、會員法院開庭之陪同（CTA-E13；CTA-E15；CTA-E29；CTA-E35）、爭取會員有關食衣住行育樂等優惠福利（CTA-E27；CTA-E33）、參與民代、校長、家長會等就職或交接典禮（CTA-E9；CTA-E16）、縣內分會或跨縣市教師組織之互訪（CTA-E3；CTA-E15）等。值得讚許的是，彰化縣教師會與教師職業工會，不定期到醫院兒童病房進行節慶或寒冬送暖等公益活動（CTA-E9；CTA-E51），展現教育愛的精神令人感動。

三、期勉教師組織之發展

國內教師組織從混沌草創迄今漸臻成熟穩健，是多數教師組織幹部與成員努力翻轉刻板印象到專業自主的辛苦歷程；誠然，教育原是動態的成長過程，教育政策與學校現場能聚焦學生學習品質與教師的教學效能，才是教師組織最大的功能。本文藉由分析彰化縣教師組織會務重點，發現其成立、茁壯與成長歷程，更體現其維護師生權益以及參與教育決策之心路歷程與啟示；茲將對教師組織未來發展之期許論述供參。

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，OECD）在 2015 年發表了《二〇一五教育政策展望：啟動改革》（Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen），提出「為工作能力做準備」、「促進教學專業的評鑑」、「加強弱勢學生的照顧」等三大教育趨勢（OECD, 2015）。期勉教師職業工會能組織研究團隊，發揮學習領導之效益，以研究精神為經，教學現場為緯，提升教與學之質量，以奠定學生未來全球移動力之基石。

其次，黃嘉莉（2007）從全面品質管理的思維引申於教師素質管理機制，歸納為三個面向，包括：（一）教師素質發展與規劃階段—師資培育理念與師資培育課程規劃；（二）教師素質維持與控制階段—教師資格取得、甄選與任用制度、待遇與工作條件以及專業發展模式；（三）教師素質改善階段—教師評鑑與升遷規劃、不適任教師之處理等。綜觀前述會務之啟示，不適任教師之處理，係目前學校棘手之工作，冀盼教師組織能協助學校，透過觀察與對話、輔導與協助等階段，從維護學生受教權益與不適任教師之合法處遇上創造雙贏。

再者，隨著資訊科技與交通便捷的發展，國家疆域的界線已然模糊，全球化與教育國際化是當前世界各國的重要教育政策之一，多元包容、跨文化理解、勇於接受挑戰與和平博愛互助的精神係實踐國際教育之信念（陳惠邦，2013）；有鑒於此趨勢，期

許教師組織透過各項國際合作與交流，培育教師成員具備跨文化溝通與理解之素養，並且能嘗試跳脫舒適圈，以 SUPER 教師為典範，勇於接受教育翻轉的挑戰。

最後，關於制定教師自律公約任務，筆者認為，諸如醫師、諮商師等專業的職業均有職業倫理之約定，許淑玫（2006）指出，教學是一項道德行為，在師生互動過程中，教師應覺知教學行為的倫理層面。準此，為了展現教師的專業性，除了相關法令規章之規範外，期望教師組織能研擬教師之教學倫理信條或守則，以回應所訂定之任務八：「訂定本縣教師專業倫理規範」（彰化縣教師職業工會組織章程：8，2011）強化認知、團體約束與實踐，形塑最佳教師專業形象。

四、結論

本文參採《教師法》第 27 條所列之基本任務為構面，透過彰化縣教師職業工會第 1 至 136 期電子報之會務報告資料進行文件分析；筆者發現：在「維護教師專業尊嚴與專業自主權」方面，彰化縣教師職業工會積極主辦和參與各項研習與研討會，並評選 SUPER 教師，樹立學習楷模；在「與各級機關協議教師聘約及聘約準則」方面，則扮演支援與協助角色，必要時參與各校團體協商事宜；在「研究並協助解決各項教育問題」方面，彰化縣教師職業工會均能從教育現場主動參與相關會議，積極維護教師尊嚴與自主權；在「監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜」方面，

就縣市層級走動宣導說明，蒐羅基層教育人員意見，以供決策；在「派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織」方面，均能依法參與法定組織；最後，在「制定教師自律公約」方面，則難以具體於電子報中，明確看出相關訊息。筆者期勉教師職業工會能組織研究團隊，發揮學習領導之效益；能協助學校處理不適任教師，創造雙贏；能以 SUPER 教師為典範，勇於接受教育翻轉的挑戰；更期許教師職業工會能研擬教師之教學倫理信條或守則，以強化認知、團體約束與實踐，形塑最佳教師專業形象。

參考文獻

- 《教師法》（1995年8月9日）。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- 許淑玫（2006）。國民小學教師教學倫理守則建構之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學。
- 陳惠邦（2013）。論國際教育的理念與實踐。《教育研究月刊》，230，5-13。
- 黃嘉莉（2007）。教師素質管理制度之建構。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒主編，中小學教師素質管理制度比較研究，1-16。臺北市：高等教育。
- 彰化縣教師會（2003）。彰化縣教師會沿革。取自 <http://www.cta.chc.edu.tw/intro/intro2.html>

■ 彰化縣教師職業工會【電子報】

網站：

http://www.ctu.chc.edu.tw/xoops/modules/tadnews/newspaper.php?nps_sn=1

■ OECD (2015). Education policy outlook 2015: making reforms happen.

Retrieved from:

http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en.



從新公共管理觀點探討臺灣教師所屬工會發展之方向

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

張家榮

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

1995 年《教師法》公布，為成立學校、地方、全國三級制教師組織提供法源依據；2010 年《工會法》修正公布，亦為教師籌組產業工會或職業工會，提供明確憑藉，至此各級教師工會與相關團體組織如雨後春筍般地百花齊放（吳清山，2011）。目前全國性教師所屬工會包括「全國教育產業總工會」（全教產）與「全國教師工會總聯合會」（全教總）兩大體系，然而就法制層面而言，教師工會並未獲得完整勞動三權保障（羅德水，2012），究其原因不外乎，主管機關與社會大眾認為，保障學生受教權高於教師罷工權、維護上級機關調控力優於教師團體協商權、落實學校課務優先處理重於法定會務假權利。因此教師所屬工會如何以具體行動，展現專業以獲取認同、精進管理以擴大支持，實為責無旁貸之關鍵要務。

全教產與全教總皆屬於非營利組織之一環，兼具有組織（organized）、私立（private）、非分配利潤（non-profit-distributing）、自治（self-governing）、自主性（voluntary）等特質（Corry, 2010），故為教師發聲之使命願景值得肯定。以全教產官網為例，近期關注重要議題包括退休年金、班級人數、教師員額、教師評鑑等即可略知一二（全國教育產業總工會，2018）。然而

議題正確性、訴求正義性、策略正當性，皆深深影響社會觀感與支持度，並非激進衝撞、聲嘶怒吼即可達成目標，誠如「惟仁者能以大事小，惟智者能以小事大」《孟子》，認清時勢環境與優先順序，始能兩全其美。同時兩會分進合擊、良性競爭，才能優化議題探索與深化動員層面，倘若因某些原因陷入內訌或互揭瘡疤（林雪娟，2016 年 8 月 19 日；陳香蘭，2017 年 11 月 11 日），將非工會發展之幸。

但是溝通協調並非易事，經營管理更是難事，不僅關聯創新管理技巧與妥適轉化應用，同時涉及價值觀點傳遞與自我紀律管理，因此各類工會內訌事件傳聞不斷，諸如，2017 年遠東航空勞資糾紛事件，工會幹部與員工形成對峙，甚至暗指董事長幕後操控（曾詩婷，2017 年 11 月 2 日）；2016 年中秋連假疏運方式讓臺鐵工會內部矛盾浮上檯面，致使交通部被迫宣稱不排除介入協調（黃立翔，2016 年 8 月 19 日）。此外，最近國內外有些工會亦爆發管理失當之嚴重問題，諸如，瑞典最大工會組織即發生資產經營不當與行為舉措失當之情形，導致多名高層去職、萬人退會抗議之嚴重風暴（姜雲清，2016 年 1 月 28 日）；而公認是國內工運界最具行動力之桃園市產業總工會，亦因秘書長身陷性醜聞疑雲去職（蔡慧貞，2017 年 5 月 4 日）。雖然教師工會幹部投入會務至

為辛苦，但仍不宜顧此失彼而以課務派代方式，犧牲學子受教權，由於「其身正，不令而行」《論語》乃不變真理，是以家長聯盟利用教師節向孔子告教師工會狀之窘境（曹婷婷，2015 年 9 月 28 日），應該絕對避免再次出現。因此如何堅持專業、善用管理，以蓄積工會發展所需之有形與無形資源，乃是不容小覷之重要思維。爰此，本研究藉由文獻與內容分析，省思臺灣教師所屬工會發展之重要方向，期能提出未來精進之關鍵思維，並為後續研究奠定基礎。

二、情境反思與文獻回顧

臺灣教師所屬工會發展應秉持專業、善用管理、兼顧創新，亦即應藉由專業精進、管理技巧、創新價值，以驅動發展力道、維持發展動能、提昇發展成效。是以茲針對專業自律、管理深化、新創價值之理論與實務，提出進一步之探討與省思。

（一）專業之價值反思與檢視

政策制定者和教育改革者之間普遍存在經由專業標準以提高教師質量之不容置疑的信念（Sahlberg, 2011）。而專業標準概念化過程有助於聚焦核心，不僅能反應複雜與特定之專門知識技能，更能彰顯實踐教學所必備之文化內涵與道德素質（Santoro & Kennedy, 2016）。Sachs（2001）指出，教師專業身份植基於相互尊重溝通之民主專業精神、以及強調有效問責之專業管理精神，而領導階層可藉由效率模式建構教師專業標準與身份認

同，並形塑教師專業知能之附加效益，以利擴大公共服務之專業參與。Grabher 與 Thiel（2015）則認為，準備及執行大型專業活動不僅須考量基礎設施、財務狀況與組織目標，更需注意組織人員之知識體現與專業堅持，同時可藉由組織本身特點、專業發展軌跡、社會資源挹注等三項環節，以降低營運成本、確保管理品質及融合組織文化，促使組織能夠處於獨特優勢位階。

然而上述各項國內外工會之事例中，涉案人皆是工會之高層或中堅份子，實屬學有專精之專家身分，但卻為何絲毫感受不到身為專家應有的專業？大前研一即曾對專業提出更周延完整之全新定義，亦即在兼顧情緒管理與理性行動之基礎上，擁有比以往更為卓越之專業知能以及道德感，同時堅守顧客優先之信念，並隨時保持好奇心與向上心，再加上嚴格的自我紀律要求，易言之，具備上述所有條件始可稱為專業（呂美女譯，2009），因此並非所有專家皆具備專業，而是需要自知、自覺與自律。

（二）管理之實質價值與意涵

經常有人提出教育組織或非營利組織，特別是社會形象良好、具備高度自律能力之教師屬性的相關組織團體，絕對不需要引用企業管理之論點。甚至原本立意良善之美國 NCLB（No Child Left Behind，沒有孩子落後）法案，卻因其採取績效評量作法而導致大規模教師集體作弊之事件發生（Bidwell, 2015, April 2; Thomas,

2015, March 21)，社會輿論即一面倒向批評制度規範缺失，認為完全是企管思維所造成之教育災難（洪朝貴，2013 年 4 月 28 日；Strauss, 2015, April 1），卻鮮少論及參與作弊教師之人格缺陷、價值偏差與道德瑕疵，令人不甚唏噓。

此一本末倒置之推論著實令人匪夷所思。事實上，多位管理大師早已於著作中明白指出，非營利與營利組織之經營管理基礎並無二致（Collins, 2006; Drucker, 2006; Magretta & Stone, 2012）。而上述案例之問題癥結應是在於老師自我之人格特質與自律管理，而非企業管理、量化績效之作法。充其量制度面僅是誘因，誘發犯案老師內心為滿足私慾、不顧公益而以身試法之偏差價值觀。就長期而言，道德偏差之不適任老師終究會因特定事件而自曝其短，只是時間與情境的問題，及早發現無法自我管理之教師，亦非壞事。

（三）新公共管理之發展與應用

Anheier（2014）認為新公共管理（new public management）之發展，乃是針對修正低效率及低效能之組織官僚體制而衍生之新價值創造方法，亦即藉由導入企業管理風格以提高部門重構與競爭效益，以扭轉組織忽視效率及效能之經營思維。Dunleavy、Margetts、Bastow 與 Tinkler（2006）則指出，新公共管理聚焦於三大核心議題，包括分解（disaggregation）、競爭（competition）、激勵（incentivization），即是經由拆解部門科層結構，

以更平坦之層級制度重構訊息管理控制模式；引入資源分配競爭，以高效率之配置模式強化公共服務核心領域；強調具體績效激勵，以更直接之誘因機制影響專業團體服務效能。

Hood 與 Dixon（2013）亦認為，確保提高組織效率是支持新公共管理發展和實施的主要思想之一。易言之，新公共管理乃是著眼於建構高服務效率、低營運成本之組織，然而面對非營利組織結構改革面向，在價值觀重組融合之過程中，文化偏見將會影響價值判斷力與真理表述力，因此評估效益之兼容性實乃不容輕忽之要項（Gruening, 2001）。Perez-Lopez、Prior 與 Zafra-Gomez（2015）研究即發現，雖然非營利組織營運模式取決於實施服務之類型，但新公共管理之執行模式確實可以提高組織效率，且是於危機時期之適當工具，特別是對於公私合作之非營利組織運作模式，可以有效提高效率及降低成本，達到預期之成本效益。易言之，只有引入公私部門聯合服務之營運模式，始能實現更優良公共服務價值的整體效果。

Bryson、Crosby 與 Bloomberg（2014）則指出，在網絡化及多部門之環境中，新公共管理已超越傳統思維，而聚焦於倡導公共價值管理，亦即藉由內部與跨部門合作以達成服務導向之公共價值目標，不僅超越效率及效能價值之維持，更注重民主及公平價值之落實。因為創造公共價值的理念在學術和實務環境中都極易吸引目光（Williams & Shearer, 2011）。是以面對新管理模式挑戰、新環境快速變

遷、新技能演化開發，新公共管理可在既有之關鍵理論基礎上，諸如，實踐專業管理、明確績效衡量、重視產出控制、分解部門單位、引導部門競爭、企業經營風格、加強紀律簡約等觀點，以進一步彰顯公共價值新規範（Hood, 1991; O'Flynn, 2007）。雖然行為管理科學模式不可能一成不變，但新公共管理之應用乃是著重經濟思維與管理技術之綜合體現，聚焦公共價值及重視問責機制，以強化效率與效能、追求效益與效果，期能提高服務效用以及擴大組織認同效應。

三、發展趨勢與方向

Milner（2017）認為，教師工會利用專業主義話語重構關於社會正義與民主問題之敘述，而其所提供之解決方案，亦是從對自己最有利位置來反映需要重構系統之合理化論述。Larreguy、Montiel Olea 與 Querubin（2017）則進一步分析其驅動因素，發現教師工會之行為動機植基於獎勵或制裁之誘因（incentives）與黨派依附（partisan attachment）等兩大要素，且於公部門工會特別明顯。Fidan 與 Ozturk（2015）則研究發現，雖然政治意識形態是教師工會成員最重視之原因，但個人權利保護與專業發展則是教師工會最重要之職能，然而工會卻被普遍認為履行能力不足。

Kerchner 與 Kopich（2007）認為工會組織形成乃是肇因於員工有被保障之需要，故具備不同功能。諸如，保障公平工資水平之經濟功能、維護聘僱權利義務之法治功能、協助化解

衝突爭端之整合功能、參與勞動規範進程之民主功能、舉行抗議示威罷工之衝突功能（Castro, 2000; Ewing, 2005; Fidan & Ozturk, 2015），是以從教師對工會期望之角度探索，可知教師需要代理人能為其發聲，以保障薪資福利、對抗官僚結構、參與決策過程、實施專業發展、以及促進社會認同，同時保留衝突行動與集體協商之權力（Bascia, 2008; Strunk & Grissom, 2010）。Burchielli（2004）明確指出，工會效能可從代表（representation）、行政（administration）、思想（ideology）等三方面進行分析，亦即滿足成員專業需求、領導實現責任承擔、社會價值承諾遵循。

然而，Hoxby（1996）研究卻發現，教師工會藉由競租（rent-seeking）行為以維持壟斷地位，不僅提高學校有限資源投入，亦改變學校預算配置模式，但因排擠效應而降低組織資源生產力，並對學生成績產生負面影響，此一現象在缺乏競爭轉化機制之公立學校尤其明顯，因而導致更慷慨之學校資源挹注，卻帶來更低落之學生表現。Stevenson（2007）亦指出，專業團體屬性之教師工會，在政策擬定與實踐中，應依據成員利益來塑造及影響政策，但此一理想與現實作為，顯然存在極大之分歧，是以工會面對日益多樣化之現實需求，如何重新考慮專業紀律與行動方向，攸關組織成員支持與變革目標達成。

有鑑於此，教師所屬工會可結合新公共管理觀點，深入思考以專業為基礎之新創價方向，亦即藉由拆解低效率及

低效能之官僚體制、聚焦創新思維及應用之機會洞察、導入績效與需求導向之競爭機制、強調創造公共化價值之專業服務，以形塑獨特組織風格（Anheier, 2014; Bryson et al., 2014; Dunleavy et al., 2006）。然而 Alonso、Clifton 與 Diaz-Fuentes（2015）研究亦發現，因為效率低的組織總是存在不同之管理模式，所以攸關組織效能的是管理本身，而非管理模式，特別是問責概念融入組織文化。同時近年資訊科技系統開發與管理系統應用，呈現出更密切連結之策略性關聯，期能達到更佳績效、更低成本之結果，但若管理階層之偏差價值觀念或蓄意自私行為，反而會產生挫敗自旋現象，而獲致完全倒置之最終結果（Moran, 2016）。是以公私部門須以透明方式進行溝通交流，落實利益迴避，亦即避免因個人利益或想法來主導政策變革，始能消弭利益衝突對社會福祉產生負面影響之結果（Alonso, Clifton, & Diaz-Fuentes, 2015）。此外，Dunleavy 等人（2006）認為，數字時代治理（digital-era governance）涉及職能重構與程序重建，必須融合數字化進程以面對需求導向之結構性變異。

綜上所述，茲臚列臺灣教師所屬工會未來七大發展方向如下：

（一）打破官僚體制以共享跨領域思維，並形塑協調合作組織文化

官僚組織體制經常與低效率及低效能劃上等號，因此未來工會發展宜思考如何解構官僚體制、導入資源競爭以及著重激勵協調（Anheier, 2014; Dunleavy et al., 2006），以利藉由跨域

共享、效率導向與專業協作等模式，形塑注重管理效率與效能之組織文化。

（二）強調新創思維以結合創業家精神，並著重洞悉外部發展機會

面對環境快速變遷之挑戰，新公共管理不僅聚焦價值管理之傳統流程，亦彰顯價值創造之創新過程，因此未來工會發展宜思考能力、機會與承諾之綜合展現機制，期能藉由內部獨特優勢以掌握外部發展機會（Bryson et al., 2014），達成創新價值之永續發展目標。

（三）妥善運用策略以扭轉低效率生產，並將有限資源轉換成績效

新公共管理注重組織效率提昇，因此未來工會發展宜思考建構有效之投入與產出策略，期能藉由縝密規畫過程，將有限資源投注於最適執行之項目，並兼顧效益與成本評估，以扭轉低實質效率與高無形成本之營運盲點（Gruening, 2001; Hood & Dixon, 2013）。

（四）強調增能賦權以聚焦高效能治理，並習於快速因應市場變異

體現教師專業品質與工會專業治理乃是不容置疑之發展方向，因此未來工會發展宜思考組織特質、專業軌跡以及資源網絡之效能程度（Grabher & Thiel, 2015），並考量發展所需之有形及無形成本，期能連結優勢定位以面對市場變異。

(五) 引進績效管理以檢視願景達成度，並落實顧客服務導向營運

新公共管理即是聚焦績效與競爭導向之價值創新模式，因此未來工會發展宜思考結合規劃、組織、領導與控制之系列化行動機制（Anheier, 2014），並藉由績效管理思維，累積保障教師權益與協助發展專業之服務成果，以消除履行能力不足之落差印象（Fidan & Ozturk, 2015）。

(六) 深化道德自律以彰顯紀律嵌入性，並嚴守專業倫理決策流程

工會具有保障成員多元需求之使命，因此未來工會發展宜思考利益迴避與透明溝通，以避免利益衝突而影響決策流程之情形，期能藉由專業決策與倫理自律，消弭利益衝突之負面影響（Alonso et al., 2015）。

(七) 運用資訊科技以掌握大數據分析，並解構資訊內涵覺察趨勢

資訊科技日新月異且應用層面亦逐步擴增，因此未來工會發展宜思考善用大數據分析解構紛雜資訊，同時結合策略管理與資訊分析系統（Moran, 2016），以利洞察社會脈動與發展趨勢，讓工會決策更能符應成員需求與社會期待。

四、結語

維持教師專業標準是不容置疑之發展方向，然而專業內涵提升及形象維護，需要教師自我精進發展與紀律堅持，而工會之角色扮演應聚焦於公共價值創造與民主功能落實，且應避免以競租行為來維持優勢位階、以自身利益來思考政策方案、或以對抗思維來蓄積震攝能量，同時宜由專業學養支持變革方案論述、紀律要求建構內外營運方針、良性競爭提升績效評比控制、專業管理彰顯創價流程規範。總而言之，新公共管理觀點適用任何形式之非營利組織，對臺灣教師所屬工會發展之效益，可於不同階段採行量化或質性研究模式進行更深入探討，但如何深化價值仍是未來研究之重要課題。

註：感謝兩位審查委員之審查意見，故針對文中「競租（rent-seeking）行為」進一步解釋如下：競租或譯為尋租、逐利，其中，租（rent）意謂資源交換之經濟利益，是以從經濟學之角度詮釋，競租即是運用各種關說遊說手段以影響政策制定過程，企圖從中換取私營獨占之暴利、牟取資源交換之私利、榨取社會人民之福利，進而造成政府資源錯置、社會資源浪費、組織資源虛耗，並導致政府支出擴大之失靈現象（Rowley, Tollison, & Tullock, 1988）。詳見相關參考文獻資料。

參考文獻

- 全國教育產業總工會（2018）。**重要議題**。取自<http://www.neu.org.tw/>
- 吳清山（2011）。從教師會到教師工會。**國家教育研究院電子報**，16。取自http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=16&content_no=351
- 呂美女譯（2009）。**專業：你的唯一生存之道**（精裝紀念版）。臺北市：天下文化。
- 林雪娟（2016年8月19日）。年金改革 教團鬧內訌 挺全教總 南市教師組織9.3不遊行。**中華日報**。取自http://www.cdns.com.tw/news.php?n_id=3&nc_id=112506
- 姜雲清（2016年1月28日）。瑞典最大工會醜聞曝光 高層辭職萬人退會。**大紀元**。取自<http://www.epochtimes.com/b5/16/1/28/n4628211.htm>
- 洪朝貴（2013年4月28日）。企業管理、量化績效思維經營教育，美國NCLB法案孕育出老師集體作弊醜聞。取自<https://ckhung0.blogspot.tw/2013/04/nclb-atlanta.html>
- 曹婷婷（2015年9月28日）。教師節 家長聯盟向孔子告教師工會狀。**中國時報**。取自<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20150928001945-260405>
- 陳香蘭（2017年11月11日）。秋鬥明登場 全教產揭全教總：接受教育部補助過千萬。**新頭殼newtalk**。取自<https://newtalk.tw/news/view/2017-11-11/103452>
- 曾詩婷（2017年11月2日）。遠航勞資糾紛員工內訌 董事長張綱維頂樓監控。**風傳媒**。取自<http://www.storm.mg/article/353419>
- 黃立翔（2016年8月19日）。臺鐵員工協商不成 爆內訌 秋節疏運恐生變。**自由時報**。取自<http://news.ltn.com.tw/news/focus/paper/1023249>
- 蔡慧貞（2017年5月4日）。工運領袖爆性醜聞 桃產總姚光祖遭控運用權力誘姦女成員。**上報**。取自http://www.upmedia.mg/news_info.php?SerialNo=16488
- 羅德水（2012）。臺灣教師工會的挑戰與展望。**臺灣教育**，677，10-17。
- Alonso, J. M., Clifton, J., & Diaz-Fuentes, D. (2015). The impact of New Public Management on efficiency: An analysis of Madrid's hospitals. *Health Policy*, 119(3), 333-340.
- Anheier, H. K. (2014). *Nonprofit organizations: Theory, management, policy* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Bascia, N. (2008). What teachers want from their unions: What we know from research. In L. Weiner & M. Compton (Eds.), *The global assault on teaching, teachers and their unions: Stories for resistance*. (pp.95-108). New York: Palgrave Macmillan.
- Bidwell, A. (2015, April 2). *Atlanta scandal could be the tip of a 'Test Cheating Iceberg'*. U.S. News. Retrieved from <https://www.usnews.com/news/articles/2015/04/02/11-former-atlanta-educators-convicted-in-standardized-test-cheating-scandal>
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Bloomberg, L. (2014). Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*, 74(4), 445-456.
- Burchielli, R. (2004). It's not just numbers: Union employees' perceptions of union effectiveness. *The Journal of Industrial Relations*, 46(3), 337-344.
- Castro, C. R. (2000). Community college faculty satisfaction and the faculty union. *New Directions for Institutional Research*, 105, 45-55.
- Collins, J. (2006). *Good to great and the social sectors*. New York: Random House.
- Corry, O. (2010). Defining and theorizing the third sector. In R. Taylor (Ed.), *Third sector research* (pp. 11-20). New York: Springer.
- Drucker, P. (2006). *Managing the nonprofit organization: Principles and practices*. New York: Harper Collins Publishers.
- Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2006). New public management is dead-long live digital-era governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 467-494.
- Ewing, K. D. (2005). The function of trade unions. *Industrial Law Journal*, 34(1), 1-22.
- Fidan, T., & Ozturk, I. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Grabher, G., & Thiel, J. (2015). Projects, people, professions: Trajectories of learning through a mega-event (the London 2012 case). *Geoforum*, 65, 328-337.
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal*, 4(1), 1-25.

- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C., & Dixon, R. (2013). A model of cost-cutting in government? The great management revolution in UK central government reconsidered. *Public Administration*, 91, 114-134.
- Hoxby, C. M. (1996). How teachers' unions affect education production. *The Quarterly Journal of Economics*, 111(3), 671-718.
- Kerchner, C. T., & Kopich, J. E. (2007). Negotiating what matters most: Collective bargaining and student achievement. *American Journal of Education*, 113(3), 349-365.
- Larreguy, H., Montiel Olea, C. E., & Querubin, P. (2017). Political brokers: Partisans or agents? Evidence from the Mexican teachers' union. *American Journal of Political Science*, 61(4), 877-891.
- Magretta, J., & Stone, N. (2012). *What management is: How it works and why it's everyone's business* (Reissue ed.). New York: Free Press.
- Milner, A. (2017). Bridging the divide: Examining professional unity and the extended teacher union role in Sweden. *Educational Policy*, 32(2), 189-210.
- Moran, M. (2016). A government that worked better and cost less? Evaluating three decades of reform and change in UK central government. *Public Administration*, 94(1), 282-284.
- O'Flynn, J. (2007). From new public management to public value: Paradigmatic change and managerial implications. *Australian Journal of Public Administration*, 66(3), 353-366.
- Perez-Lopez, G., Prior, D., & Zafra-Gomez, J. L. (2015). Rethinking new public management delivery forms and efficiency: Long-term effects in Spanish local government. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4), 1157-1183.
- Rowley, C., Tollison, R. D., & Tullock, G. (Eds.). (1988). *The political economy of rent-seeking*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-184.

- Santoro, N., & Kennedy, A. (2016). How is cultural diversity positioned in teacher professional standards? An international analysis. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(3), 208-223.
- Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade union responses in England: Bargaining for change?. *American Educational Research Journal*, 44(2), 224-251.
- Strauss, V. (2015, April 1). How and why convicted Atlanta teachers cheated on standardized tests. *The Washington Post*. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/04/01/how-and-why-convicted-atlanta-teachers-cheated-on-standardized-tests/?utm_term=.fc2374af5903
- Strunk, K. O., & Grissom, J. A. (2010). Do strong unions shape district policies? Collective bargaining, teacher contract restrictiveness, and the political power of teachers' unions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(3), 389-406.
- Thomas, P. (2015, March 21). *No child left behind is a cheats' charter*. Newsweek. Retrieved from <http://www.newsweek.com/no-child-left-behind-cheats-charter-315557>
- Williams, I., & Shearer, H. (2011). Appraising public value: Past, present and futures. *Public Administration*, 89(4), 1367-1384.



興起、衰弱與重振—再論真大教師會之發展

張國一

真理大學通識中心人文社會學科副教授

真大教師會理事

一、前言

這一篇拙文，想對過去約 6 年半時間，真大教師會發展歷程，做一記錄、自省；另一方面，希望將此一歷程，做一種展示、分享，或可給其他私大教師會，或有意成立教師會之私大教師，做一種參考吧。

二、本文

(一) 第一屆、第二屆—創會與衰弱

真大教師會成立於 2011 年 10 月 29 日，我是第一屆理事長。因我個性、興趣，不合適擔任領導人，2012 年 6 月 6 日，第五次理事會議，我提出請辭，新選出呂銀益教授為理事長。¹

第一屆理事會，因我的「創而不領」，我必須承認，令許多人感到失望、撲了空。不過，教師會的開會、運作，尚屬正常。²

第二屆會員大會，在 2013 年 1 月 9 日召開，選出葉泉宏教授為理事長。不過，這一屆的運作，開始出現若干問題。

第一，葉理事長竟不召開理事會，我因此公開連作兩文，提醒他應開會。³大略，在 5、6 月，各召開了一次會議，爾後，亦不曾再開會了。

第二，會議中，不知何故，葉理事長主張應將全體 138 位會員之入會費、年費，全予退還。咱們運作，需要用錢，如何竟退費？我感到荒謬、不可思議！然會議中若干理事竟亦支持，通過此案，我憤而退出理事會。

第三，葉理事長任期為 1 年，應於隔年(2014 年 1 月)召開會員大會，重選理、監事。然他並未召開會員大會，新一屆理、監事，以電子投票選舉，而此時，已是 2015 年 1 月 13 日了。

真大教師會，不開會，違反自己組織章程相關規範，成了一個毫無功能、違亂規紀的組織、團體了！

(二) 第三屆—衰而後覺，拚合併

第三屆理、監事會新組，不過，很可惜，這一屆，大略，仍承舊習，亦不開會。⁴

真大教師會，名存實亡！許許多多教師，從熱烈期盼、期待，轉為失望、落空。也有許多人，責怪我「創而不領」，我真是有苦難言！

2017 年 8 月，指考放榜，真大招生欠佳，出現危機。我除了寫文，要求大學救危、救命，⁵9 月 13 日全校教師會議中，我呼籲全體教師應有知危、自救之自覺，亦呼籲教師會應有所作為。

呂理事長大略受了感動，亦深知咱們若再姑息、懈怠，大學步入危亡境矣。教師會必須有作為，監督、協助大學，救危圖活，咱們別無選擇。

該怎麼做呢？大略，就是改革、尋求與馬偕醫學院合併二路。真大與馬醫，同為長老教會北部大會所創辦，兄弟校也。面對少子化困境，教會本有合併之議論。若真成功，合成一較健強之「馬偕大學」，真別開生面矣！然真大應自我改革、改造，咱們自己要好，馬醫才樂意與咱們合呀。

9月18日，教會召集所創辦馬醫、馬護、真大、台神等高校負責人，假淡江高中，擬談一種「策略聯盟」。我與呂銀益理事長，邀約了若干教師會會員，準備了紅布條、陳情信，擬到會場「力促成立馬偕聯合大學，非僅策略聯盟」。⁶不知是否走漏消息，會議竟臨時取消！遂以公函方式，將陳情書寄送創辦人。

而後，我二人再走訪拜會教會中認同、關心合併之大老，得到了很有益的指點，知道應三路齊進。1.「由上往下」：教會中，合併工作屬「高教委員會」執掌，應敦促其成立專責小組，加速進度。2.「由下往上」：兩校已可進行合開「醫療資訊學程」、「長照管理學程」等合作，建立良好互動，未來自水到渠成。3.真大應成立一推動合併專責單位。

「由上往下」部分，我與呂理事長，11月9日、12月2日，兩度拜訪真大簡安珞董事長，詳為分析真大危

境，請他應至「高教委員會」，提案成立專責小組。頗得他認同，允諾協助！

「由下往上」，我們拜訪了蔡維民代理校長，前後三次，亦得其支持、允諾，目前，「醫療資訊學程」規劃書，已經提出來了。

「專責單位」部分，我與呂理事長皆校務會議代表，今年初，1月8日之校務會議，提案應成立「與馬偕系統學校結合推動委員會」，獲得支持通過。下周四，3月29日，就要召開第一次會議了。

(三) 第四屆一合併、改革齊進，重新振作

教師會並於2017年12月21日，召開第四屆會員大會，新組理、監事會，選舉徐揚教授為理事長。

徐理事長，原為真大推廣中心主任，頗知大學進步，賴教師會之監督、協助。2017年8月來，積極投入參與，他曾對我說：「過去缺席，我要認錯，現在，我要積極投入，否則，將來會後悔！」我很感動，並很感謝他。

徐理事長特重大學改革，撰有頗完善「校務改革計畫書」一份。⁷他主張應成立「校務改革委員會」，我們在1/8日校務會議代為提案，亦獲得支持通過了。

教師會會務，大略，又走向正軌。除每月定期會議，20位理、監事，亦建立LINE群組，時時互通訊息，進行事務討論、決議。

徐理事長亦創辦「真大教師會通訊」，一月一期，創刊號已發行。下期以「分享招生策略、經驗」為主題，已邀若干系所賜稿，盼有助提升眼下招生成效。

合併與改革，都需要創辦人之支持，前幾天，教師會撰作了一封「陳情信—請聽來自於真理大學的呼救與吶喊」，⁸ 寄呈給長老教會北部大會共 600 多名議員，已陸續得到他們的回應、回響。

為了爭取生存、強健，教師會必須盯著大學、董事會、創辦人，在合併、改革、招生、募款、處置南校等問題上，做出妥善成效！時不我予，不成功，便成仁了！

我期盼教師會能健強走下去，發揮功能，創會，本就是以改革、救少子化死境為宗旨的，加油！奮勉呀！

三、結語

以上略對真大教師會，約 6 年半發展，做一簡記。根據《真理大學教師會組織章程》第三條與第六條，本會「創設之宗旨」為「追求大學公義之實現，協助提升教師專業地位，改善教育品質，保障教師權益，並促進真理大學之永續發展」；具體「任務」則應協助大學，面對善處「少子化」、「大學評鑑」等問題，「對大學各項缺失，提出改革建言」，以期提升真大「成為一流私大」。

這些工作，必須得其人，有一個較健強之領導者，才能被落實、推動！理事長，為教師會之靈魂中樞，非常重要呀！

理事長應具的條件，以守法、負責為基本吧！此外，理事長可將教師會定位為監督、協助大學進步之合作夥伴，非搞對立的。心態對了，有益於與大學之互動順暢，並減少擔憂衝突之恐懼心。

當然，衝突仍難免的，只要有益於大學全體，應剛定、堅定，這樣的品格勇氣，也需要有吧！

危機，也不是壞事，所謂「不到黃河心不死，不見棺材不掉淚」，一旦到「黃河」邊，見「棺材」了，往往也是激發覺悟、奮鬥、圖活的契機。人，畢竟愛好生存的，終於起來戰鬥、開活了！

「疾風知勁草，板蕩識忠臣」，豈知，草之勁、臣之忠，乃疾風、板蕩之逆境逼迫出來的，所謂「時勢造英雄」！盼我真大教師會、真理大學，英雄輩出呀！

四、後記

非常感謝《臺灣教育評論月刊》的愛重，我在 2013 年 6 月曾受邀發表一篇〈真理大學教師會之創會、理念、經營略記〉。那時，真大教師會甫成立 1 年半，尚意氣風發。孰料，爾後竟衰弱，幸今日又有重振之機。今作此文，往後看，頗感汗顏；往前看，少子化困境，

極危極難衝破。真大教師會，後面有許多硬仗，這是拼命、爭生存的仗，只許成功，必開一條活路出來了。

參考文獻

■ 張國一(2013)，〈真理大學教師會之創會、理念、經營略記〉，《臺灣教育評論月刊》，2（6），頁68-71

■ 鄭耀男、鄭國政(2013)，〈教師工會、學校教師會的角色與未來可能的發展〉，《臺灣教育評論月刊》2（6），頁16-21

■ 丁志權(2013)，〈當「教師會」遇到「教師工會」〉，《臺灣教育評論月刊》2（6），頁22-30

■ 阮光勛(2015)，〈一所學校教師會的興與衰：教師為何加入？為何退出？〉，《教育行政與評鑑學刊》18，頁83-102

■ 朱寶青、蕭佳華、楊菁倩(2013)，〈在工會與專業主義之外：論大學教師會應有之作為〉，《教育行政與評鑑學刊》18，頁55-59

附註：

1. 這個部分，我很有自知之明。在創會初期，我即言明，我是「創而不領」的，真大需要這個組織，集合全體教師力量，協助大學謀活強，我願意出來創會；然我個性、興趣，完全不合適擔任領導人，應另覓合適人選。創會後，選舉選了3

次，都是選我，不得已，才出任理事長的。然我身心實感難受，還是提出了辭呈。

2. 第一屆教師會做了哪些事情？可參考〈真理大學教師會之創會、理念、經營略記〉，《臺灣教育評論月刊》第二卷第六期，頁68-71。

3. 可參考我在2月28日、5月5日所作〈苦難中，敬獻葉泉宏理事長、朱義芬常務監事、林文昌校長一二言〉、〈勉其難第一諫：給教師會葉泉宏理事長〉二文。參「張國一的哲學林蔭步道(新)」下二網頁：
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-40612,r106923-1.php>、
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/16-1200-40615.php?Lang=zh-tw>

4. 這次選舉，也是選了3次，前兩次仍選我，我自知甚深，欠缺當領導人的興趣、才能，堅拒之。第3次，選舉呂銀益教授為新任理事長。關於呂理事長亦不帶領開會，我曾多次建言應召開會議，可惜，他並未採納之。

5. 可參我在9月1日、9月10日所作〈痛〉、〈從8月指考，到9月會談—略說救危圖存九點淺見〉二文。參「張國一的哲學林蔭步道(新)」下二網頁：
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-61287,r102644-1.php?Lang=zh-tw>、
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-61328,r102644-1.php?Lang=zh-tw>

6. 〈真理大學教師會陳情書—敬請創辦人北大，918會議，力促成立「馬偕聯合大學」，非僅「策略聯盟」爾〉，可參「張國一的哲學林蔭步道（新）」：
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-61411,r102644-1.php?Lang=zh-tw>
7. 參「張國一的哲學林蔭步道(新)」：
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-62842,r106936-1.php?Lang=zh-tw>
8. 參「張國一的哲學林蔭步道(新)」：
<http://au4242.epage.au.edu.tw/files/14-1200-63311,r106936-1.php?Lang=zh-tw>



我國教師爭議權之保障－兼論國際勞動法之主要規範與發展趨勢

林良榮

日本國立北海道大學法學博士

國立政治大學法學院助理教授

一、前言：教師爭議權保障之意義

就一般集體勞動法制之發展，我國學說或實務上引日本社會之通常用語而將團結權、團體協商權（或有稱團體交涉權）和團體爭議權（或有稱團體行動權）稱為「勞動三權」或「勞動基本權」。具體而言，集體勞動關係的成立、維護以及發展等相關的工會活動，乃得藉由「勞動三權」之保障而獲得伸張，並開展其價值。事實上，我國雖於憲法上並未明文規定有關「勞動三權」等相關保障規範，然而，過去大法官在有關於釋字第三七三號解釋中，藉由憲法第 14 條的結社自由以及第 153 條的保障勞工之基本國策規定，演繹並肯定「從事各種職業之勞動者，為改善勞動條件，增進其社會及經濟地位，得組織工會，乃現代法治國家普遍承認之勞工基本權利，亦屬憲法意旨之所在。國家制定有關工會之法律，應於兼顧社會秩序及公共利益前提下，使勞工享有團體交涉及爭議等權利」，而使所謂「勞動三權」得於我國建立其憲法位階之基本權利地位。

再者，就勞動三權之內容而言，團結權乃體現勞動者的結合與自治；而團體協商（交涉）權則置焦於，使勞動者得透過其代表而與雇主或雇主團體間進行交涉、談判；（廣義）團體

行動權則可分為爭議權與其他團體行動權兩種。其中，上述團體行動權之爭議權乃係不可或缺的權利。詳言之，倘若勞動者無法藉由罷工、怠工、鎖廠或圍堵等集體行動，作為團結權與團體交涉權的後盾，則勞動者的權利，無異是緣木求魚。「勞動三權」係屬基本權利，按我國憲法及大法官解釋意旨，乃肯認教師不因其工作或職業不同而否定其為基本權利主體，因而使教師和一般人民皆享有集會、結社與勞動基本權等權利。進一言，所謂教師之工作者乃尚付出體力性與精神性思考的勞動力，以換取薪資，係符合我國勞動基準法第二條第一項第一款的「勞工：謂受雇主僱用從事工作獲致工資者。」之定義，則何以教師團體被排除於爭議權的行使之外？排除教師團體的爭議權，不僅缺乏道德上的正當性，同時也違反我國憲法第七條所揭示「人民……在法律前一律平等」之精神。

此外，如就國際法上之觀察而言，我國現行有關教師之集體勞動權法制亦明顯有進一步調整與改善之空間。首先，「國際勞工組織公約」1981 年的第 98 號條款中即明文規定：「教師擁有罷工權及公務假應予以保障……」，同時我國亦有簽署此份公約。再者，我國於 2009 年經立法院通過、批准兩公約，並三讀通過「兩公約施行法」後，即使得兩公約在我國

具有一般法律地位。然而，教師團體(教師工會相關組織)仍被排除於爭議權的行使之外，並沒有因為我國通過「兩公約施行法」的立法與施行，而於勞動基本權的保障上獲得應有的調整與改善。現行的勞資爭議處理法第五十四條之規定，係直接地違反公民與政治權利國際公約第 22 條以及經濟社會文化權利國際公約第 8 條等對於勞動三權保障的明文規範。

二、我國現行法制規範：全面否認教師爭議權之行使

我國新修正之勞動三法於 2011 年施行，對於教師勞動三權雖有所突破，然而，其中有關新修正《勞資爭議處理法》卻明文禁止教師罷工；但就該當於影響大眾生命安全、國家安全或重大公共利益事業的工會卻仍得於約定必要服務條款後，依法實施罷工之宣告。則，上述之規範似乎與我國憲法所揭櫫之平等原則有所違背，而使我國教師與一般勞工之間有關勞動三權(爭議權)保障之法律適用上，明顯處於不平等的地位。

以下，乃就我國關於教師爭議權之現行相關法制規範(憲法、勞動法律)分別加以說明：

(一) 有關憲法上之勞動三權（勞動基本權）保障

根據我國《中華民國憲法》第 7 條規定：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。」對此，就集體勞動關係

之權利保障與適用關係上，早期即有學者（董保城，2002）為文指出，按憲法及大法官四六二號解釋意旨，乃肯認教師不因其工作或職業不同而否定其為基本權利主體，故教師自應與和一般人民皆得享有集會、結社與勞動三權等憲法所定人民之基本權利。但另一方面，該氏則又指出，教師為其自身之權益而組成的教師團體，並行使團體交涉、締約或爭議、行動權之目的與手段，原則上亦不能使受教者(學生)蒙受權益之損害，蓋學生學習權本身亦是社會權之一環，同為憲法保障之範圍（董保城，2002）。誠然，即便是基於對「學生學習權」保障之一定考量，如就一般憲法學理而論，此該當於不同權利保障所生之衝突，亦不得認為教師在集體勞動關係的權利保障自當無所保留；退一萬步言，如以該等教師於集體勞動三權之「團結(組織)權」、「協商(交涉)權」等之保障，自應難謂有所疑慮或爭議，「至於罷課權限，可以分階段實施，縱使實施也必須經過一定程序後，如調解、仲裁後為最後手段，而不是動輒恣意為之。」（董保城，2002）。

(二) 有關勞資爭議處理法上之罷工權保障

其次，根據我國現行勞資爭議處理法第 54 條就有關爭議權之行使等乃規定如下：

「工會非經會員以直接、無記名投票且經全體過半數同意，不得宣告罷工及設置糾察線。

下列勞工，不得罷工：

1. 教師。
2. 國防部及其所屬機關（構）、學校之勞工。

下列影響大眾生命安全、國家安全或重大公共利益之事業，勞資雙方應約定必要服務條款，工會始得宣告罷工

1. 自來水事業。
2. 電力及燃氣供應業。
3. 醫院。
4. 經營銀行間資金移轉帳務清算之金融資訊服務業與證券期貨交易、結算、保管事業及其他辦理支付系統業務事業。

前項必要服務條款，事業單位應於約定後，即送目的事業主管機關備查

提供固定通信業務或行動通信業務之第一類電信事業，於能維持基本語音通信服務不中斷之情形下，工會得宣告罷工。

第二項及第三項所列之機關（構）及事業之範圍，由中央主管機關會同其主管機關或目的事業主管機關定之；前項基本語音通信服務之範圍，由目的事業主管機關定之。

重大災害發生或有發生之虞時，各級政府為執行災害防治法所定災害預防工作或有應變處置之必要，得於災害防救期間禁止、限制或停止罷工。」

本條第 2 項是限制教師行使罷工爭議行為的重要條文，但是爭議行為並非只有罷工一種樣態；本條第 1 項中明文規定「不得罷工及設置糾察

線」，很顯然乃使新修正之「勞資爭議處理法」就罷工與設置糾察線之兩者行為作了區分，對此，學者衛民（2010）則認為設置糾察線也是教師工會可以行使爭議行為的一種方式。依據該法第 54 條第 2 項之規定而使教師不得罷工，但是該項條文中並未明訂不得設置糾察線。是以，如教師工會依據同法第 54 條第 1 項的規定，經會員以直接、無記名投票且經全體過半數同意者，理應即可設置糾察線並且進行糾察行為。

進一步言，由於本次新修正之「勞資爭議處理法」並未界定「設置糾察線」僅是為罷工時的附屬行為，故應使「罷工」及「設置糾察線」視為兩個獨立的概念（衛民、侯繼峰，2005）。1998 年美國西北航空公司的飛行機師爭議案中就有所謂「報導式糾察」的行動（Informational picketing）；此即屬於一個獨立的抗爭手段，而且是在罷工之前就已實施，目的乃在於告知消費者及社會大眾有關飛行機師即將罷工的訊息（衛民、侯繼峰，2005）。

（三）教師「罷教權」vs.學生「受教權」之爭議問題

就一般社會通念，所謂的教師「罷教權」即是本於勞工爭議權行使之概念；故就合法性之認定，以「教師」為身分者能否行使罷教權，除必須考量並確認「教師」是否具有勞工的身分之外，同時亦須根據相關的法令規範實施罷教權。

（一）教師罷教權的定義

自人類勞動社會之鬥爭史觀之，爭議權乃是為達成改善勞動條件、締結或改變團體協約為目的之手段性權利；爭議手段包括怠工、罷工、集體休假、杯葛等，其中罷工只是所有爭議行為中最激烈、殺傷力最強的一種。對此，即有學者將教師罷教權之定義為：「教師團體與教育主管行政機關，就改善工作條件、福利及權益等調整事項之協商不成，經依調解程序仍無法達成協議，而透過教師工會經民主程序，發動團體成員於一定期間內暫時不提供教學勞務的權利。」（侯志翔，2003，頁 92）

（二）我國有關限制教師罷教權之規定

根據我國教師法第 17 條第 1 項規定，乃明定教師應「積極維護學生受教權益」；又，依教育基本法第 8 條第 2 項之規範，亦明定「學生之學習權及受教育權，國家應予保障」。承上，如以現行法制之形式規範觀之，我國教師乃無權得為罷課行為。

（三）學生之受教權

另，學生受教權也可稱為學習權，然該學習權的觀念很早就已經被認人類社會所認識，但直到 1985 年聯合國教科文組織通過「學習權宣言」（Declaration of the Learning Rights）之後，始得以被正式確認，此後並一直影響當代社會之教育發展，並成為目前受教權的主流思想（林水木，2006，頁 260-262）。

進一步言，對於受教權之理解，概可以從以下兩個方面來說明：

其一，就法令之規定來看，學生受教權乃根源於憲法第二十一條規定：即，「人民有受國民教育之權利與義務。」又，教育基本法第二條第一項亦明定：「人民為教育權之主體。」就此，自可確認此一基本權利之主體應為每一個人；基本義務之主體則應為學齡兒童之父母或監護人。

其二，就其內涵分析言之，學生受教權為國民教育權的主要部分；從社會學的觀點來說，學生有平等、自由、受益三種權利。平等權指學生受教育機會均等；自由權是學生有隱私、身體、財物、發表及自治之權利；受益權則指學生有認知、生存及訴願三權（劉春榮，1997）。

又，學者許慶雄（1992）進一步認為該受教權之法性格可從自由權與社會權等之兩個層次加以探討。其一在自由權層次上，主要是保障教育自由，使教育之內容、機構及設施得以自主而不受外部不當的介入與干擾。其二在社會權層次方面，主要是在保障國民有請求國家提供受教育「環境」的權利。

受教權是以學習權為前提所形成的權利，也就是受教權是實踐學習權作為基本人權的方式。而受教權所具有的社會權性質乃是一種綱領性（program）的權利保障，亦即有關社會權保障的憲法規定，雖強調國家機關應有努力實現此種權利保障的義

務，但仍僅為政治與道義上之義務，而非所謂「法之義務」（許慶雄，1992）。

三、主要國際法規範：聯合國兩公約、ILO 與歐洲社會憲章

雖然國際社會對於教師身分勞工之集體勞動權利的保障早已是一普遍共識，但我國於 2011 年施行之（新）勞資爭議處理法則於該法第 54 條明文規定禁止教師罷工。此外，就我國現行教師法之規定，教師亦有義務維護學生之受教權益，甚有認為教師罷工之行為乃有使學生之受教權受有侵害之虞。雖然衡諸國際（勞動）法及國際勞動政治之潮流發展趨勢，就多數民主及人權進步國家之觀察，一般咸認教師之罷工行為應予合法保障，但在我國教育實務及理論上仍多以教育事業之性質與受教育權利具有關聯，乃至具有一定之公共性，而以不能損及學生受教育之權益為理由進而禁止教師行使罷工權。

本文以下內容乃就攸關教師集體勞動權利之重要國際法規範進行說明與介紹：

（一）聯合國《經濟社會文化權利國際公約》和《公民與政治權利國際公約》

1. 《公民與政治權利國際公約》

第 22 條內容摘要略以：「一、人人有權享受與他人結社的自由，包括組織和參加工會以保護他的利益的權

利。二、對此項權利的行使不得加以限制，除去法律所規定的限制以及在民主社會中為維護國家安全或公共安全、公共秩序，保護公共衛生或道德，或他人的權利和自由所必需的限制，本條不應禁止對軍隊或警察成員的行使此項權利加以合法的限制。」

2. 《經濟社會文化權利國際公約》

第 6 條明訂內容摘要略以：「一、本公約締約各國承認工作權，包括人人應有機會憑其自由選擇和接受的工作來謀生的權利，並將採取適當步驟來保障這一權利。」及同公約第 8 條明訂：「一、本公約締約各國承擔保證：（甲）人人有權組織工會和參加他所選擇的工會，以促進和保護他的經濟和社會利益；這個權利只受有關工會的規章的限制。對這一權利的行使，不得加以除法律所規定及在民主社會中為了國家安全或公共秩序的利益或為保護他人的權利和自由所需要的限制以外的任何限制；（乙）工會有權建立全國性的協會或聯合會，有權組織或參加國際工會組織；（丙）工會有權自由地進行工作，不受除法律所規定及在民主社會中為了國家安全或公共秩序的利益或為保護他人的權利和自由所需要的限制以外的任何限制；（丁）有權罷工，但應按照各個國家的法律行使此項權利。」

3. 聯合國教科文組織之《關於教師地位之建議書》

第八十四條：¹應建立適當的合議制度，以解決教師與雇主間因勞動條件所生之爭議。當為此目的而設之管

道及程序皆已用盡或雙方協商破裂時，教師團體為保護其正當利益，有權採取一般情況下其他團體所能採用的其他手段（UNESCO, 1966）。

（二）國際勞工組織（International Labour Organization，簡稱 ILO）

國際勞工組織(ILO)通過的公約（Convention）和建議書（Recommendation），²乃是國際勞動法最重要的法源；國際勞工組織通過的「公約」與「建議書」性質不同，公約乃是一項國際性的約束和法律責任，凡簽署的會員國都要遵守。但建議書則不是創造一種國際性的約束，只是為會員國政府的作為提供指引或建議（侯志翔，2003）。

再者，若是屬於集體勞動關係保障之基本勞動權(勞動三權)，則國際勞工組織(ILO)過去即曾發表具有最重要地位的 87 號、98 號、151 和 154 號等公約。本文以下則依次說明主要內容。

1. 屬於公約性質的規範

國際勞工組織第 87 號公約是「結社自由與保護團結權公約」（Convention Concerning Freedom of Association and Protection of the Right to Organize），此一公約於 1948 年通過，其適用對象包括勞資雙方；其規範勞工或雇主皆有權自行結社，同時亦可自主運作組成聯合組織，以促進和保護其利益，政府不得干涉（行政院勞工委員會編，2010，頁 310-313）。至於軍人和警察是否也適用第 87 號公

約，則在第 9 條中載明依各國規定之相關法令實施，且此一公約中並未提及有關公共部門中的公務人員和教師之團結權。

國際勞工組織在 1949 年所通過的第 98 號公約訂名為「團結權與集體協商權公約」（Convention concerning the Application of the Principles of the Right to Organize and to Bargain Collectively），此一公約主要是在於要求會員國雇主對勞工加入工會為會員以及參與工會活動，不得有差別待遇或加以干涉，並且要依各國情況設置機構保護勞工團結權，採取措施促進雇主（組織）與勞工組織自願協商，進而簽訂規範僱用條件的團體協約（行政院勞工委員會編，2010，頁 355-357）。

另，有關軍人和警察部份是否適用團結權與協商權，第 98 號公約第 5 條表明得依各國法律定之。至於公務人員部份是否適用，雖第 6 條特別載明 98 號公約並不處理此一部份，但並不能因此而被解釋為否定排除公務人員的權利與地位；顯然國際勞工組織在 1948 年和 1949 年並未明白表示公務人員得與民間部門勞工同樣享有團結權和協商權。

又，國際勞工組織第 87 號和 98 號公約分別提及團結權和協商權，為何唯獨不見罷工權之規範？對此，其實國際勞工組織的專家委員會（the Committee of Expert）過去即曾主張該罷工權概念之本身即內含於 87 號公約第 3 條所訂條文規範³之中；本於該

條條文第一項中所載明之基於保護工會之目的，工會自得有权採取各種活動以保障其會員的權利。惟，對於上述此一主張，有關雇主與政府代表則同表反對之立場；他們認為 87 號公約並未隱含罷工權在內，美國代表甚而指出此乃擴張引用罷工權，認為許多國家在簽署 87 號和 98 號公約時並不清楚該罷工權已被包含在內。

然，學者 Betten（1993）並不同意此一說法；Betten 指出當初在商定 87 號公約之時即存在著一個必需提出罷工權規範的共識，但只是不必單獨列出成為獨立的權利，故罷工和鎖廠只有在自願協調程序中始予以提及。因此，Betten 主張專家委員會針對此一基本議題的解釋必需受到全體的認識與接受。

雖然 87 號公約並未明白論及有關「罷工權」之規範，但是經由國際勞工組織所處理的相關爭議個案而得出的解釋，乃已逐漸地確認罷工權是包涵在 87 號公約所定的相關規定之中。專家委員會主張，根據 87 號公約第 3、8 和 10 條之規定解釋，如果禁止罷工則對於工會的改進與會員利益的保護將會造成一種限制。此外，結社自由委員會（the Freedom of Association Committee）也強調，勞工和其組織的罷工權通常被視為一種具有防衛其職業利益的合法方式或途徑（Valticos & Potobsky, 1995）。換言之，結社自由委員會採取了與專家委員會相同的解釋立場。

勞工關係研究學者衛民（1999）亦認為國際勞工組織雖然沒有明白標明勞動三權，但團結權、協商權和罷工權都明白的包含於其 87 號和 98 號公約之內。

然屬於公共部門的受僱者是否也是國際勞工組織的管轄或權限範圍？亦即，當國際勞工組織通過了某些國際勞動基準公約或建議書時，就該適用之範圍是否也涵蓋公共部門？國際勞工組織於成立之初，的確有人對於這些問題抱持著疑問，因為像公務人員此等公共部門的受僱者，其勞動條件通常已規範在公法之中，而與民間部門的勞工大不相同，但是國際勞工組織終究認為對於公共部門的員工不能就此一勞動基本權限的保障上予以否定（Valticos&Potobsky，1995）。事實上，國際勞工組織所通過的有關結社自由、公平報酬與就業歧視領域的公約，即同時適用於公共部門及民間部門的勞工。

然即使如此，有關國際勞工組織的某些基本主張與規範仍然不敢貿然地加諸於公共部門之上，例如 1949 年通過的第 98 號公約「團結權與集體協商權公約」之第 6 條即載明「本公約雖不處理從事於國家行政工作公務人員的情形，但是也不能因此被解釋為侵害他們有關此一方面的權利和地位」（行政院勞工委員會編，2010，頁 355）。換句話說，就 1949 年 98 號公約之規範而言，其有關於公務人員的結社權和集體協商權等，並未要求締約各國應賦予公務人員得享有之。

然經過自 1949 年至 1978 年的漫長期間，在國際人權史的進程上可謂整整落後 30 年之久的國際勞工組織，終於順應 1970 年代公共部門公務人員於勞資關係之蓬勃發展情勢，而在 1978 年的第 64 屆大會中通過了第 151 號公約「保護公務人員團結權與僱用條件決定程序保護公約」(Convention concerning Protection of the Right to Organize and Procedures for Determining Conditions of Employment in the Public Service)，而將民間部門的團結權和集體協商權的保障延伸至有關政府機構等公部門的受僱者。

就其內容而言，第 151 號公約中的第 5 條是有關團結權之保障，第 7 條則是有關集體協商權之保障，而第 8 條是規定解決公共部門勞資爭議的解決機制（行政院勞工委員會編，2010，頁 574）。另外 1978 年也通過了 159 號建議書，此一建議書也是有關公共部門其協商決定就業條件的程序保障。

至 1981 年第 67 屆大會，則又通過第 154 號「促進集體協商公約」(Convention concerning the Promotion of Collective Bargaining) 而將公人員納入其適用範圍（行政院勞工委員會編，2010，頁 591-593）；此外第 163 號建議書亦是有關促進集體協商的建議。

從上述有關公共部門團結權和協商權的 151 號和 154 號公約的規範中即可看出，罷工權並未明文規定於其中，因而自可解釋此一權利在公共部

門的適用上仍有所限制。然，即使在民間部門得適用的 87 號和 98 號公約，國際勞工組織的專家委員會和結社自由委員會也曾強調：雖然罷工權包含在該公約之內，但是委員會也承認如在公務人員、必要性服務人員、緊急狀況、調解與仲裁階段等，針對罷工權予以限制或禁止則是可以接受的。但是，必須特別注意的是，結社自由委員會亦強調：一旦使罷工權受到禁止，必需要有適當的作法以保證其權益得以受到保護；該等作法包括了快速而公正的調解、仲裁制度等，且在此等制度之運作上勞工都能參與其中，以及一旦仲裁書作成後也必需要有約束力和執行力（Valticos & Potobsky, 1995）。是以，當公共部門員工的罷工權受到了一定的限制或禁止之時，如何配合設計一套公正快速處理爭議制度自成為另一個重要的政策課題。

根據結社自由委員會受理之相關申訴案件，即曾認為如受僱於石油業、銀行業、都市運輸業、教職及在公營公司及國營企業之員工，解釋上均非屬公務機關之代理人，而應使之享有罷工權。惟結社自由委員會同時也認為，雖然有些公務人員並非公務機關之代理人，但因其所從事之工作是屬於所謂「必要服務」(Essential services) 之範疇，則其罷工權之行使應在禁止之列，惟仍可透過強制仲裁等程序尋求爭議之解決（焦興鎧，2012）。

2. 屬於建議書性質之規範

《第 92 號建議書》（《調解與仲裁建議書》）（於 1951 年 6 月 29 日通過）

第一條 應設立適合國情之自願調解機構以協助防止或解決一國工業上勞資間之糾紛。

第二條 此種自願調解機構之組織若係勞資雙方聯合而組成者則雙方代表名額應相等。

第三條 對和解之處理應以免費及迅速為原則，至程序及時間之限制除一國法律或規章已另有規定外，應預先規定並須維持其最低限度；程序之規定應以能被實施為主，和解可由雙方當事人中之任何一方發動之或依據職權由自願和解機構主動之。

第四條 當爭議事件已取得各有關方面之同意而在進行和解中，應鼓勵該同意和解之對方放棄罷工或停業。

第五條 當雙方進行和解時所取得之一切協議或結果應視同一般協約並作成書面紀錄。

第六條 當爭議事件已取得各有關方面之同意而付諸仲裁作最後之解決時，應鼓勵同意付諸仲裁之對方放棄罷工或停業並須接受仲裁機構之判決。

第七條 本建議書絕對不能作為限制罷工之解釋。

3. 屬於申訴案性質之報告

國際勞工理事會於 1951 年設立由三方所構成的結社自由委員會，負責處理由政府、僱主組織或工人組織提交之有關違反結社自由的申訴。以下乃就國際勞工組織會員國之教師團體所申訴之案例報告加以說明。

(1) 加拿大 1173 號事件第 230 次報告

結社自由委員會於該報告中指出，「公共、半公共或私人的公共服務或屬於必要性服務產業的罷工權，原則上有被限制或禁止之可能，但如果立法將公共服務或必要性服務予以過度廣泛之定義，則將使罷工權之保障無意義化。此類禁止應限於公務員以公權力機關的代理人而行使職權者，或是限於如公務員服務的中斷將危害全部或部分人的生命、安全或健康之情形者。對此，委員會認為，教師並不符合此定義，並聲明不因抗議活動而導致任何解僱結果。」（Case No.1173）

(2) 秘魯 1503 號事件第 272 次報告

結社自由委員會於該報告明確指出，「關於教師罷工權的限制，委員會請求政府採取必要的方法，應使教師自由行使其罷工權。」（Case, No.1503）

(3) 丹麥 1950 號事件第 311 次報告

結社自由委員會於該報告指出，「委員會請求政府採取必要的手段，以保障所有的教師，不論他們分類上是否屬於公務員，都應享有罷工的權

利，並保持得收受有關於此議題進度的通知。」（Case, No.1950）

（三）歐洲社會憲章（European Social Charter）

一般而言，歐洲大部分主要進步國家早已承認勞工之爭議權行使，且對於教育部門之工作者亦少有例外排除適用。有關勞工於集體勞動關係上之權利保障與義務遵守等規範，乃大致上有一體之適用。

首先，在該憲章第二部分的第五條（即團結權規範（The right to organise）中即已明確指出團結權保障之目的：「為了保障或促進勞動者和僱用勞動者和僱用者結成地方或國際組織的自由以保護他們的經濟和社會利益，以及參加這些組織的自由……」⁴（陳隆志主編，2006，頁 584）。

又，同憲章第六條團體協約權規範（Article 6 – The right to bargain collectively）中亦規定：「集體談判的權利。為了有效地行使集體談判的權利，締約各國保證：……（4）勞動者和僱用者在利益衝突的情況下採取集體行動的權利，包括罷工的權利，要受制於以前達成的集體協議中所規定的義務。」⁵

四、結語：朝向保障教師爭議權之立法政策

勞工「爭議權」乃勞動三權之一，且一般而言，由於具有對雇主形成強大壓力之手段性質，因此可謂是集體

勞動關係中屬於最為重要的勞工權益，同時在我國過去尚未修正勞資爭議處理法之前，即藉由大法官會議之解釋而奠定其於憲法之基本權地位。然而，至今教師的罷工行為（即罷工權行使之保障）在我國現行法令規範下仍明文受到完全的禁止，顯已違背聯合國《經濟社會文化權利國際公約》、《公民與政治權利國際公約》等重要國際公約，並有違反國際人權發展趨勢之虞，故實有於法政策上進一步探討該等基本權利至今何以仍受限制之必要。

就各國相關勞動權利法制之發展而言，雖然各個國家對於教師爭議權之保護有所不同，但必須特別注意的是，近年來乃更明確地朝向正面肯認該等權利保障之趨勢。例如，在英國學者長期的批評聲浪中以及國際組織或判決的影響下，英國法也漸漸承認罷工的行使；依據 1992 年的工會與勞工關係法（Trade Union and Labour Relations (Consolidation) Act. 1992）的規定，該合法的罷工係建立在「目的」要件與「程序」要件的整體實現（Wintour, 2013），且法院早期即承認罷工權係「集體協商原則中的一個必要因素」（例如 Lord Wright, Crofter Hand Woven Harris Tweed Co Ltd v Veitch [1942] AC 435(HL), 463.）。此外，就美國法部分，教師行使爭議權的保障程度，雖然各州法之規範不同，但原則上得取決於該教師究竟是屬於公校教師或是私校教師之身分；雖肯認私校教師爭議權之行使，但多數州的政府則將公校教師比照公務人員處理，使之得享有一定的集體協商

權利，但禁止其罷工（Russo & Mawdsley, 2002）。同樣地，就日本現行法制，乃以個別教師是否屬於公立學校雇用作為判斷基準，亦即是否具有（廣義）公務員身分而認定，並以此對教師之爭議權採取區別公私立學校身分之保護政策，而非全面性否定所有公私立受雇教師之爭議權行使（山本吉人，1976）。

是以，如就我國教育工作者之勞動權保障的立法政策考量上，本文乃建議對於我國未來之教師爭議（罷工）權保障之立法規範，若是以國際勞動法之國際潮流自許，尤其是兩公約之規範作為內國法之保護水準，自應以全面性地保護教師之集體勞動權利，即包含得行使罷工等爭議行為之權利保障作為我國未來立法之最高指導原則。不過，另一方面，基於整體教育環境與相關立法配套措施之實務考量，如在允許教師罷工的同時，或須就如何補償學生有關學習權益等方案予以適當規劃整備，例如要求教師事後補課等。但若進一步考量於立法過程可能亦必須面對部分家長主張兒童之受教權保障應高於教師爭議權之立場所帶來立法爭論之政治現實，則退一步或許可採取階段性擴大教師爭議權保障之立法方式。

具體而言，如採取階段性擴大教師爭議權保障之立法方式，或可考慮以下之規範策略：1、於一定條件或範圍內限制(或限縮)教師工會得行使爭議行為之權限，或得使用之爭議手段；或者，2、教師工會於發動爭議(罷工)行為之前應與家長代表進行協商；

或者，3、於行使爭議行為之期間應確保學生之校園安全；或者，4、於雙方爭議終止後應對學生施予必要之補課等。甚至，於程序上可使教師工會負有於爭議行動之前即應提出上述相關因應計畫等之義務，始得認為該罷工行為具有正當性。

最後，本文亦必須特別說明者，現階段台灣教師工會的發展雖然應該努力朝向「爭議權保障」之關鍵方向，但更不容忽視的是，相對於公立學校，至高中教育階段(含學前、國中小、高中)之私校的工會組織率明顯過低，但另一方面，在高等教育階段的基層工會組織發展上，相對於私校教師工會之逐漸起步(面對經營危機之不得不然?)，公立學校的教師工會組發展則近乎沉寂。不容諱言，當前整個台灣教育工作者的工會組織與發展處於相當不平衡(扭曲?)的狀態，其原因為何固值深究，然就勞動基本權保障之法制目的與功能而言，此等教師工會於發展進程之不正常狀態，也使教師勞動三權的保障於法政策的設計上更具挑戰。具體而言，倘若現行相關法制規範未能使工會在實務的運作上真正落實教師的團結權與協商權保障，甚至使之長期處於受國家高度管制的狀態，則即使爭議權之立法保障，恐怕難免落入形式大於實質之處境。

參考文獻

- 山本吉人（1976）。教育公務員の爭議行為禁止規定--最高裁大法廷「岩手県教組事件」の問題点と影響。ジュリスト，618，60-61。

- 林水木（2006）。從教育權概念探討受教權與罷教權之爭議。**現代教育論壇**，14，260-262。
- 行政院勞工委員會編印（2010）。**國際勞工公約**。
- 許慶雄（1992）。**社會權論**。臺北：眾文。
- 侯志翔（2003）。我國公立中小學教師勞動基本權之研究（國立臺灣大學政治學研究所碩士論文）。（系統編號 091NTU02227023）
- 衛民（1999）。從勞動三權觀點論公部門教師會協商權與罷工權。**人文及社會科學集刊**，11（2），265-299。
- 衛民（2010）。教師工會與勞動三法。**勞動與就業關係季刊**，2，36-53。
- 衛民、許繼峰（2005）。**勞資關係與爭議問題**。空中大學。
- 陳隆志主編（2006）。**國際人權法文獻選集與解說**。臺北：前衛。
- 焦興鎧（2012）。規範公部門勞動關係國際勞動基準之建構。**國立中正大學法學集刊**，36，95-135。
- 董保城（2002）。法理審度教師勞動三權。**中央日報**，2002 年 9 月 28 日，第 3 版。
- 劉春榮（1997）。教師專業自主權與學生受教權之關聯。**現代教育論壇**，2，92-95。
- Betten, Lammy (1993). *International Labor Law*. Netherlands: Kluwer.
- Case No.1173（1983）. Complaint date: 29-DEC-82 – Closed. Interim Report No 230, November 1983. Retrieved from : http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:50002:0::NO:50002:P50002_COMPLAINT_TEXT_ID:2900924
- Case No 1503（1990）. Complaint date: 27-JUN-89 – Closed. Definitive Report - Report No 272, June 1990. Retrieved from : http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:50002:0::NO:50002:P50002_COMPLAINT_TEXT_ID:2901861
- Case No 1950（1998）. Complaint date: 22-JAN-98 – Closed. Definitive Report Report No 311, November 1998. Retrieved from : http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:50002:0::NO:50002:P50002_COMPLAINT_TEXT_ID:2904495
- Russo, C. J., Mawdsley, J. R.(2002). *Education Law*. New York: Law Journal Press.

■ UNESCO (1966). *Recommendation Concerning the Status of Teachers*.

Retrieved from :

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

■ Valticos, N., & Potobsky, G. (1995). *International labour law*. Deventer: Kluwer.

■ Wintour, Nora (2013). *Study on trends in freedom of association and collective bargaining in the education sector since the financial crisis (2018-2013)*. Brussels: Education International.

附註：

1. 原文如下：Appropriate joint machinery should be set up to deal with the settlement of disputes between the teachers and their employers arising out of terms and conditions of employment. If the means and procedures established for these purposes should be exhausted or if there should be a breakdown in negotiations between the parties, teachers' organizations should have the right to take such other steps as are normally open to other organizations in the defense of their legitimate interests.
2. 國際勞工組織通過的「公約」與「建議書」性質不同，公約乃是一項國際性的約束和法律責任，凡簽署的會員國都要遵守。但建議書則不是創造一種國際性的約束，只是為會員國政府的作為提

供指引或建議。

3. 國際勞工公約第 87 號公約第 3 條條文，原文如下：

(1) Worker's and employers' organisations shall have the right to draw up their constitutions and rules, to elect their representatives in full freedom, to organise their administration and activities and to formulate their programmes.

(2) The public authorities shall refrain from any interference which would restrict this right or impede the lawful exercise thereof. (*European Social Charter*. Retrieved from: <http://www.refworld.org/pdfid/3ae6b3678.pdf>

4. 原文如下：With a view to ensuring or promoting the freedom of workers and employers to form local, national or international organisations for the protection of their economic and social interests and to join those organisations, the Parties undertake that national law shall not be such as to impair, nor shall it be so applied as to impair, this freedom. The extent to which the guarantees provided for in this article shall apply to the police shall be determined by national laws or regulations. The principle governing the application to the members of the armed forces of these guarantees and the extent to which they shall apply to persons in this category shall equally be determined by national laws or regulations.

5. 原文如下：The right of workers and employers to collective action in cases of conflicts of interest,including the right to strike, subject to obligations that might arise out of collective agreementspreviously entered into.



教師適用勞動三法對教育體制的衝撞

丁志權

國立嘉義大學教育學系教授兼圖書館館長

2010 年 6 月 23 日工會法修正公布，規定教師得依《工會法》組織及加入工會。自此，教師取得勞工的身分，適用《工會法》、《團體協約法》、《勞資爭議處理法》（通稱勞動三法）。行政院發布勞動三法自 2011 年 5 月 1 日施行，至今滿七年，對教育體制產生頗大的衝撞。

除了原有的學校教師會與 22 個縣市教師會以外，各種教師工會如雨後春筍般地出現，目前已達 43 個教師工會。對學校校長與行政人員造成不少壓力，但政府（主管教育行政機關、主管勞動行政機關）在教師工會相關問題上，並未看到對於教師適用勞動三法產生諸多爭議，提出根本性的對策。

本論文內容分為五部分：(1)教師適用《工會法》的發展現況，(2)教師適用《團體協約法》的發展現況，(3)教師適用《勞資爭議處理法》的發展現況，(4)勞動三法對教育體制的衝撞，(5)未來展望。

一、教師適用《工會法》的發展現況

（一）教師工會設立情形

《工會法》第 4 條第 3 項規定：「教師得組織及加入工會」。但第 6 條第 1 項規定，教師僅得組織及加入產業工會與職業工會，並未規定教師得組織及加入企業工會，亦即中小學教師不

能成立學校教師工會。而依據《工會法》第 7 條規定，勞工應加入企業工會，亦即一般行業的工會是採強制入會；但教師職業工會與產業工會，並未採強制入會，因此，加入教師工會之教師並未過半。

附錄 1 為各縣市教師會與教師工會設立情形，依據該附錄提出 3 項要點：

1. 教師會與教師工會之關聯：各縣市教師工會大多源自教師會，其會員與幹部之重疊性很高。其次，2010-2014 年間，六都形成，縣市教師會有些變動，例如：新北市、桃園市、台中市、台南市、高雄市。
2. 教師工會的兩個系統：全國教師工會總聯合會於 2011 年 7 月 11 日成立，目前有 21 個會員工會（全國教師工會總聯合會，2018）。全國教育產業總工會於 2014 年 9 月 20 日成立，目前有 22 個會員工會（全國教育產業總工會，2018）。有 12 縣市出現兩個以上的教師工會，例如：新北市有 5 個教師工會。整體看來，教師職業工會比教育產業工會多。此外也出現單一學校層級的教師工會，例如：全國高級中等學校教育產業工會、臺北中等教育產業工會。
3. 在兩個工會系統的會員工會方面，其會員工會之名稱並無規則，有的縣市的教師職業工會，加入全國教育產業總工會，例如：花蓮縣、桃園市、屏東縣；也有的縣市的教育產業工會，加入全國教師工會總聯合會，例如：南投縣、雲林縣、台南市。

（二）教師工會的任務與工會保護

《工會法》第 4 條規定，工會之任務有以下 11 項：(1)團體協約之締結、修改或廢止，(2)勞資爭議之處理。(3)勞動條件、勞工安全衛生及會員福利事項之促進。(4)勞工政策與法令之制（訂）定及修正之推動。(5)勞工教育之舉辦。(6)會員就業之協助。(7)會員康樂事項之舉辦。(8)工會或會員糾紛事件之調處。(9)依法令從事事業之舉辦。(10)勞工家庭生計之調查及勞工統計之編製。(11)其他合於第 1 條宗旨及法律規定之事項。目前教師工會的任務主要在第(2),(3),(4)項，特別是第(3)項，勞動條件、勞工安全衛生及會員福利事項之促進。

影響工會發展的最主要因素是會員人數多寡，《工會法》第 7 條有「企業工會，其勞工應加入工會」之強制入會規定，但在教師工會系統中並為企業(學校)工會，無法強制教師加入縣市層級的教師職業工會或教育產業工會。導致教師工會會員人數，佔該縣市教師總數之比率，可能不到一半，這是教師工會未來發展的隱憂。

其次，工會財源是工會發展的主要因素之一。《工會法》第 28 條第 2 項規定：「入會費，每人不得低於其入會時之一日工資所得。經常會費不得低於該會員當月工資之百分之零點五」。但宜考慮初任教師與資深教師薪資的差異。再者，由於學校並無工會，要求學校代扣工會會費，也引發爭議。

在工會保護方面，《工會法》第 35 條規定，雇主或代表雇主行使管理權之人，不得有下列行為：(1)對於勞工組織工會、加入工會、參加工會活動或擔任工會職務，而拒絕僱用、解僱、降調、減薪或為其他不利之待遇。(2)對於勞工或求職者以不加入工會或擔任工會職務為僱用條件。(3)對於勞工提出團體協商之要求或參與團體協商相關事務，而拒絕僱用、解僱、降調、減薪或為其他不利之待遇。(4)對於勞工參與或支持爭議行為，而解僱、降調、減薪或為其他不利之待遇。(5)不當影響、妨礙或限制工會之成立、組織或活動。

《工會法》第 36 條第 1 項規定，工會之理事、監事於工作時間內有辦理會務之必要者，工會得與雇主約定，由雇主給予一定時數之公假。該規定只提及工會之理事、監事，並未提及會務幹部。但教育部於 2000 年 1 月行文各縣市政府教育局建議給予擔任教師會、教師工會理監事、會務幹部之教師「會務假」，並酌減每週授課節數為 2 至 4 節。遭監察院於 2014 年 8 月提出糾正，認為教育部此舉曲解工會法等相關法令規範，致眾多教師荒廢教學，學校需另聘代理教師，不僅浪費公帑，亦損及學生受教權。

二、教師適用《團體協約法》的發展現況

（一）「學校是教師雇主」的爭議

《團體協約法》第 2 條規定，所謂團體協約，係指雇主與工會，以約定勞動關係及相關事項為目的所簽訂

之書面契約。因此，在進行團體協商之前，必須先確定誰是雇主？

行政院勞工委員會 2011 年函示，學校應為教師之雇主。當時引起中小學校長極大反彈，教育部(教育研究委員會)亦堅持公立學校雇主為「教育主管行政機關」，其理由有五：(1)以公立學校設立主體認定，(2)符合法令及政策一致性，(3)避免直接衝擊校園安定及學生受教權，(4)依個案性質指派協商代表較富彈性，(5)協商事項涉及財政支出，不宜個別協商(引自匡崇德，2014)。但事實證明，教育部並未繼續堅持。

依據教育部函 2013 年 3 月 20 日函，有關公立學校教師雇主之認定問題，視協商事項權責認定團體協約協商主體，如表 1 所示。各協商主體之協商事項劃分如下：(1)屬單一學校權責事項，如教師寒暑假返校時間安排、教師進修內容安排、教師教學觀

摩安排等，以學校為協商主體；(2)屬跨校性、地方一致性或地方財務權責事項，如教師工會會所、校務會議組成、代扣工會會員會費等，以地方主管教育行政機關為協商主體；(3)屬全國一致性權責事項，如教育經費預(決)算之編製、教師敘薪、教師聘任資格、退休、撫卹、待遇、保險、請假等，則以中央主管教育行政機關為協商主體。換句話說，教師的雇主是學校，但不是主要的協商對象，似與《團體協約法》第 2 條之規定不符。或者可以擴大解釋縣市政府、教育部也是雇主。若此，則《團體協約法》第 10 條第二項第 3 款規定，公立學校於簽訂團體協約前，「應經其上級主管機關核可」，難以自圓其說。

更離譜的是，教師工會可以要求，與教育部協商有關教育經費預(決)算之編製、教師聘任資格、待遇、退撫、保險、請假等事項。

表 1 協商主體與協商事項

協商主體	協商事項	
	原則	舉例
學校	屬單一學校權責事項	(1)教師寒暑假返校時間安排，(2)教師進修內容安排，(3)教師教學觀摩安排。
地方主管教育行政機關	屬跨校性、地方一致性或地方財務權責事項	(1)教師工會會所、(2)校務會議組成，(3)代扣工會會員會費。
中央主管教育行政機關	屬全國一致性權責事項	(1)教育經費預(決)算之編製，(2)教師待遇，(3)教師聘任資格，(4)退撫與保險，(5)請假。

資料來源：教育部函 2013 年 3 月 20 日函。

（二）團體協商的類型與協約內容

行政院勞工委員會不當勞動行為裁決決定書，勞裁(100)字第 29 號，將工會與雇主商議之方式分為兩種：(1)團體協約法所定之協商，(2)一般性團體協商。兩者之主要差異在於，團體協約法第 6 條第 1 項：「勞資雙方應本誠實信用原則，進行團體協約之協商；對於他方所提團體協約之協商，無正當理由者，不得拒絕」，可見團體協約法課予工會及雇主有協商義務，任何一方無正當理由拒絕協商或者不誠實協商時，均可能構成《團體協約法》第 6 條所訂之不當勞動行為。

其次，若工會採取「一般性團體協商」方式，雇主依法本無協商義務，但若有事證足以證明雇主拒絕工會一般性團體協商之請求，具有不當勞動行為之認識、動機時，依其情形仍有可能構成工會法第 35 條第 1 項第 5 款所定不當影響、妨礙或限制工會之成立、組織或活動之不當勞動行為。

在團體協約內容方面，《團體協約法》第 12 條規定，團體協約內容分為 7 大項：(1)工資、工時、津貼、獎金、調動、資遣、退休、職業災害補償、撫卹等勞動條件。(2)企業內勞動組織之設立與利用、就業服務機構之利用、勞資爭議調解、仲裁機構之設立及利用。(3)團體協約之協商程序、協商資料之提供、團體協約之適用範圍、有效期間及和諧履行協約義務。(4)工會之組織、運作、活動及企業設施之利用。(5)參與企業經營與勞資合作組織之設置及利用。(6)申訴制度、促進勞資合作、升遷、

獎懲、教育訓練、安全衛生、企業福利及其他關於勞資共同遵守之事項。(7)其他當事人間合意之事項。

上述事項，涵蓋的範圍頗為廣泛。其中與教師權利關係較為密切者有第 1 項有關教師薪資、津貼、退撫等；以及第 6 項有關教師申訴、升遷、獎懲、教育訓練(進修研究)等，都已規範得頗為周延，而且很有保障。教師工會就在此基礎上，要求得更多，往往引起社會大眾微詞與反彈，認為教師貪得無厭，甚至損及學生受教權，有損教師專業形象(劉宣玟，2014)。

（三）團體協商的代表

工會或雇主進行團體協商，勞資雙方應先分別組成協商小組，如圖 1 所示。《團體協約法》第 12 條規定，工會或雇主團體以其團體名義進行團體協約之協商時，其協商代表，以工會或雇主團體之會員為限，以該團體協約之協商所必要者為限。然而，對於學校、縣市政府、中央政府之協商代表如何組成？並無規範。

以宜蘭縣教師職業工會與宜蘭縣政府的團體協約為例，教師工會之協商代表 9 人，縣政府之協商代表亦為 9 人。縣政府之協商代表包括教育處處長、教育處學管科科长、人事處考訓科科长、人事處福利科科长、財政處財務管理科科长、主計處決算科科长、秘書處法制科科长、國中校長代表、國小校長代表(宜蘭縣教師職業工會，2015)。此種成員之組成是否妥適？值得探討。其次，學校行政人、教育行

政機關人員是否具備擔任團體協商代表之知能？也是值得關注的議題。

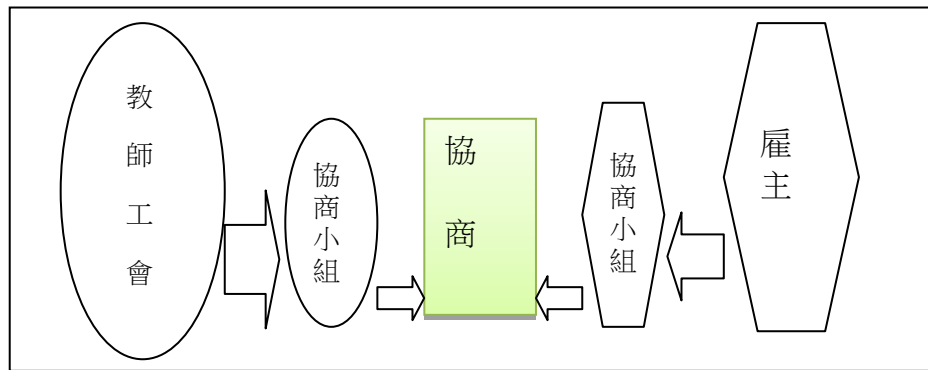


圖 1 教師工會與雇主協商架構

資料來源：修改自「我國教師工會集體協商制度議題分析」，丁志權(2011)。教育研究月刊，203，17-27。

三、教師適用《勞資爭議處理法》的發展現況

(一) 教師工會勞資爭議事項

所謂「勞資爭議」(labor disputes)是指個別勞工與個別雇主之間，以及勞工團體與雇主團體之間，所發生的糾紛與爭執(衛民、許繼峰，2009)。依據《勞資爭議處理法》第 5 條之規定，勞資爭議分為兩類：

1. 權利事項之勞資爭議

是指勞資雙方當事人基於法令、團體協約、勞動契約之規定所為權利義務之爭議。此類爭議主要基於現有權利是否受損，亦即關係到「既有規範的解釋與應用」。

2. 調整事項之勞資爭議

是指勞資雙方當事人對於勞動條件主張繼續維持或變更之爭議。此類爭議主要基於外在情況變動，而關係到未來「新規則的修訂與訂定」。

該法第 5 條也規定，所謂「爭議行為」是指「勞資爭議當事人為達成其主張，所為之罷工或其他阻礙事業正常運作及與之對抗之行為」。

2011-2016 年間，教師工會申請裁決之爭議案件共有 26 件，其中最多的是工會幹部申請會務假之爭議(例如：案號 100-29，104-45，105-4，105-18，105-48 等)(如附錄 2)。其次，在教師職責爭議方面(例如：案號 101-28，102-16 等)。主要有關教師午餐食材驗收、監廚工作之爭議事項。案號 102-16，嘉義市教師職業工會對嘉義市崇文國民小學，有關值勤導護補休、教師減授節數、建立科展輪流機制等之爭議事項。

而在學校運作爭議方面，例如：案號 103-52，桃園市教育產業工會對桃園市平鎮市南勢國民小學，有關校務會議之全體教師制，應改為代表制之爭議事項。案號 103-24，臺南市教育產業工會對臺南市政府，有關校長遴選委員爭議。

從上述教師工會勞資爭議事項看來，在所申請裁決的 26 案中，大多屬於「調整事項」之爭議，屬於「權利事項」之爭議者較少。例如：午餐食材驗收、導護、指導科展等，應屬於「對於勞動條件主張繼續維持或變更之爭議」。而主要是聚焦於雇主是否構成不當勞動行為，也就是《工會法》第 35 條第 1 項及《團體協約法》第 6 條第 1 項。

（二）教師工會勞資爭議處理方式

《勞資爭議處理法》第 6 條規定，權利事項之勞資爭議，得依本法所定之調解、仲裁或裁決程序處理之。第 7 條規定，調整事項之勞資爭議，依本法所定之調解、仲裁程序處理之。此外當然還可以提起司法訴訟（衛民、許繼峰，2011）。由此可知，勞資爭議處理方式主要有四種：調解、仲裁、裁決、訴訟。

2011-2016 年間，教師工會申請裁決之爭議案件共有 26 件（如附錄 2），但這 26 件爭議案並非依據上述第 6 條之規定提出，而是依據《勞資爭議處理法》第 51 條規定，基於工會法第 35 條第 1 項及團體協約法第 6 條第 1 項規定，向「不當勞動行為裁決委員會」申請裁決。

勞動部依據《勞資爭議處理法》第 43 條規定，不當勞動行為裁決委員會（簡稱裁決委員會）置委員 7-15 人，由勞動部遴聘熟悉勞工法令、勞資關係事務之專業人士任之，任期二年。

附錄 2 為 2011-2016 年不當勞動行為裁決委員會裁決教育案件，依據該附錄提出四項要點：

- （一）在案件類型方面，團體協約誠信協商爭議（團體協約法第 6 條第 1 項）最多，15 件，而不當影響工會活動爭議（工會法第 35 條第 1 項第 5 款）11 件。
- （二）在申請人及相對人方面，申請人主要是縣市的教師工會，比較特別的是全國教師工會總聯合會提出 1 件，全國高級中等學校教育產業工會提出 3 件。在相對人方面，大多數是學校（其中有 4 所私立中小學），對縣市政府的有 8 件。
- （三）在裁決結果方面，有 9 件之裁決結果為「構成不當勞動行為」，有 5 件「構成違反團體協約法第 6 條第 1 項」，兩者合計超過一半；有 10 件「駁回」，2 件不予受理。
- （四）在協議方式方面，只有 4 件「團體協約法所定之協商」，為臺北市私立光仁國小（103 勞裁 8 號）、桃園市南勢國小（103 勞裁 52 號）、新北市立永平高中（104 勞裁 21 號）、臺北市私立金甌女中（104 勞裁 33 號）、宜蘭縣教師職業工會與宜蘭縣政府的團體協約的協商爭議（104 勞裁 59 號）。其餘均為「一般性團體協商」，由此可知，「團體協約法所定之協商」進展有限（丁志權，2017）。

以下舉二案例，說明裁決委員會之裁決理由：

1. 學校就「建立科展輪流機制」議題向校內教師意見普查，88.8%支持學校目前規劃，而不與教師工會協商，裁決學校構成違反《團體協約法》第 6 條第 1 項前段所定誠信協商之不當勞動行為(102 年勞裁第 16 號)。由此例可知，雖然絕大多數支持學校措施，但是學校未與教師工會協商，還是違反《團體協約法》。
2. 宜蘭縣教師工會所提團體協約列有健康檢查補助，但宜蘭縣政府單方決定公布「宜蘭縣政府所屬各級學校公教人員健康檢查補助原則」，不與教師工會協商，裁決宜蘭縣政府構成團體協約法第 6 條第 1 項之不當勞動行為。由此例可知，裁決委員會認為，宜蘭縣政府未與教師工會協商，其所訂定的公教人員健康檢查補助原則，也是違反《團體協約法》。

從各裁決案之判斷理由中可知，裁決委員會只考慮《工會法》第 35 條、《團體協約法》第 6 條，而不考慮現行教育體制如何，也不問所提協商之議題是否合理。其裁決結果，往往讓學校行政人員很挫折。

(三) 教師工會勞資爭議行為

爭議權是為達成改善勞動條件、締結或變團體協約目的之手段，爭議手段包括怠工、罷工、集體休假、杯葛等。其中，罷工是最激烈、殺傷力最強的一種(林良榮，2014)。《勞資爭議處理法》第 54 條第 2 項規定，教師不得罷工。教師適用勞動三法至今，並未發生教師怠工、集體休假、杯葛等情事。

以美國為例，美國的教師工會設在地方學區(school districts)層級，地方學區教育委員會(local school boards)為雇主，學校層級不能組教師工會。教師工會團體協商的對象是學區教育委員會，不是學校。在教師罷教方面，至今，全美國 50 個州，也只有 12 個州允許教師罷教(Rebores, R.W.,2015；Webb,L.D. & Norton, M. S.,2013)。

四、勞動三法對教育體制的衝撞

承續前述教師適用勞動三法發展現況之分析，提出以下 8 點勞動三法對教育體制的衝撞。

(一) 公立學校老師身分游走於公務員與勞工之間

2010 年 6 月 23 日工會法修正公布，公立學校教師的身分一夕之間變成勞工。但是自 1995 年《教師法》公布，其所建立的教師權利義務與申訴法規系統，並無更動；公立學校老師也不是《勞動基準法》適用的對象。公立學校教師暨受到近乎公務員的各種保障，若有不滿意之處，還可以勞工身分向學校提出團體協商要求，造成學校校長與行政人員很大的困擾。

(二) 教師會與教師工會相互為用

《教師法》1995 年公布，建構三級教師會組織，主要是當是工會法明定教師不得組織工會。多年來在「保障教師工作與生活」方面，的確也發揮相當大的功能。勞動三法自 2011 年 5 月 1 日施行，兩個月後，全國教師工

會總聯合會隨即於 2011 年 7 月 11 日成立，動作相當快速。仔細一看，許多縣市教師會與教師工會是「一組人馬，兩塊招牌」，當然，於法並無不合，但社會觀感不佳。但是，教育行政機關並未積極從法制面，處理此問題。

(三) 教師被分為會員與非會員兩類

以宜蘭縣為例，宜蘭縣教師工會與宜蘭縣政府於 2014 年進行團體協約之協商，該團體協約之內容只適用於會員，不適用於非會員(丁志權，2017)。把同一所學校教師分為會員與非會員兩類，而有不同的權利義務，非常不洽當。況且《行政程序法》第 6 條規定：「行政行為，非有正當理由，不得為差別待遇」。

(四) 學校是團體協商弱勢的一方

勞動部認定學校是雇主，縣市教師工會動輒要求與學校協商，雙方在層級上並不對等，縣市教師工會之協商對象應該是縣市政府。學校校長與兼行政主管忙於辦學，亦欠缺團體協商知能，面對縣市教師工會，顯得相當弱勢。造成校園紛擾，影響校園安定。

(五) 學校協商小組的組成不易

一個縣市的教師工會，要求與某一所小學團體協商，第一個面臨的問題是，學校的在協商小組如何組成？至今無規定。縣市教師工會可以輕易的組成 7 人協商小組，學校要組成 7 人小組可能有困難。又縣市政府的協

商小組如何組成？教育部的協商小組如何組成？也是沒有規定。

(六) 團體協商之決議有凌駕校務會議決議之現象

多年來，國民中小學依據《國民教育法》等相關法律，已建立了完整的民主運作機制，例如：校務會議與各種委員會。依據《國民教育法》第 10 條第 1 項規定：「國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項」，縣市教師工會的協商結果，可以凌駕校務會議的決議嗎？

(七) 團體協約與教師聘約屬性有牴觸之虞

學界通說認為，公立學校教師之聘約為公法契約，而非私法契約。教師之勞動關係、勞動條件之權利與義務事項之訂定、調整或修訂，本即可能係依循法律規定而來，本無應與工會協商之餘地。試圖讓工會享有完整之契約自由，乃為違法之約定。

(八) 對學生受教權益的衝擊

教師工會團體協約的內容，可能增加了教師的利益，但可能影響學生受教權與學習權。依據《行政程序法》第 140 條之規定，行政契約依約定內容履行將侵害第三人之權利者，應經該第三人書面之同意，始生效力。因此，在進行團體些商時，學生家長應有必要參與。

五、未來展望

如前述對教師適用勞動三法後，與教育體制有許多扞格之處，造成對教育體制的諸多衝擊，對於教師勞動三權之未來發展，謹提出下列三點改進方向。

（一）教師勞動三權亟待落實：《憲法》第 14 條規定

「人民有集會結社的自由」，教師勞動三權應予落實。惟勞動三法實施至今 7 年，相關之配套法制闕如，教師工會的發展並不順利，也造成學校許多紛擾，政府應提出整體規劃，使教師工會能平順地在教育系統中運作。

（二）勞動三法中，授權另訂教師之相關規定

由於公立學校教師的身分、學校情境與教師工作性質等，均不同於一般企業。宜在《工會法》、《團體協約法》、《勞資爭議處理法》，另外授權，訂定有關教師工會、團體協約、爭議行為之法規命令，以利推動。

（三）教育主管機關亦應扮演積極的角色

如前述分析，教師勞動三權的相關問題頗多，例如：教師身分問題、教師的雇主問題、裁決委員會的裁決理由等方面，中央與地方教育主管機關有責任積極向勞動部說明與爭取，以為維護學校順利運作。

參考文獻

■ 丁志權(2011)。我國教師工會集體協商制度議題分析。《教育研究月刊》，203，17-27。

■ 丁志權(2017)。教師勞動三權的困境：以宜蘭縣教師團體協約之爭議為例。國立嘉義大學教育學系編：2017 年「21 世紀的教師圖像」學術研討會論文。

■ 匡崇德(2014)。教師適用勞動三法之研究：以公立中小學為中心。國立台北教育大學教育經營與管理學系碩士論文。

■ 吳姿瑩(2010)。我國縣市教師會集體協商之調查研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。

■ 全國教師工會總聯合會(2018)。會員工會。線上檢索：2018/02/25，網址：<http://www.nftu.org.tw/Branch/Branch.aspx>

■ 全國教育產業總工會(2018)。會員工會。線上檢索：2018/02/25，網址：<http://www.neu.org.tw/>

■ 林良榮(2014)。我國教師爭議權之研究。勞動部委託研究報告。勞動部編印。

■ 宜蘭縣教師職業工會(2015)。宜蘭縣政府與宜蘭縣教師職業工會團體協約協商第1次會議簽到冊。

2015/08/31。線上檢索：2017/08/25，網址：[http://](http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/4719/trackbacks/591707)

blog.ilc.edu.tw/blog/blog/4719/trackbacks/591707

■ 衛民、許繼峰(2009)。勞資關係：平衡效率與公平，2版。臺北：前程。

■ 劉宣玟(2014)。教師工會團體協商與締結團體協約之研究：以公立中小學為例。國立台北大學法律學系碩士論文。

■ Rebores, R.W.(2015). *Personnel administration in education : A management approach*, 9th ed.. Boston : Allyn and Bacon.

■ Webb, L.D. & Norton, M. S.(2013). *Human resources administration : Personnel issues and needs in education*, 5th ed. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Education Inc..

附錄 1 各縣市教師會與教師工會設立情形

順次	教師會	成立時間	教師職業工會/教育產業工會
01	台北縣教師會	88.05.01	新北市教育人員產業工會/新北市教育產業工會/新北市中等教育教師職業工會/雙北教育產業工會/全國高級中等學校教育產業工會
02	台北市教師會	85.12.14	臺北市教師職業工會/台北市學校教育產業工會/臺北中等教育產業工會
03	桃園縣教師會	87.11.29	桃園市教師職業工會/桃園市教育產業工會/桃園市各級學校產業工會
04	台中市教師會	87.11.08	臺中市教師職業工會/臺中市教育產業工會
	台中縣教師會	87.11.07	
05	台南市教師會	88.10.31	台南市大府城教育產業工會/台南市高中職教師職業工會
	台南縣教師會	92.03.15	
06	高雄市教師會	85.07.27	高雄市教師職業工會/高雄市教育產業工會
	高雄縣教師會	86.03.23	
07	宜蘭縣教師會	87.06.27	宜蘭縣教師職業工會
08	新竹縣教師會	93.03.27	新竹縣教育產業工會/新竹縣各級學校產業工會/桃竹苗中等教育產業工會
09	苗栗縣教師會	88.06.26	苗栗縣教師職業工會/苗栗縣教育產業工會
10	彰化縣教師會	92.12.27	彰化縣教師職業工會/彰化縣教育產業工會
11	南投縣教師會	88.09.19	南投縣教育產業工會
12	雲林縣教師會	94.06.19	雲林縣教育產業工會/雲林縣高國中小教師職業工會
13	嘉義縣教師會	89.12.02	嘉義縣教師職業工會

順次	教師會	成立時間	教師職業工會/教育產業工會
14	屏東縣教師會	88.09.28	屏東縣教師職業工會/屏東縣教育產業工會
15	台東縣教師會	85.10.01	臺東縣教師職業工會
16	花蓮縣教師會	88.11.20	花蓮縣教師職業工會
17	澎湖縣教師會	87.11.17	澎湖縣教師職業工會
18	基隆市教師會	87.10.14	基隆市教師職業工會
19	新竹市教師會	87.12.06	新竹市教師職業工會/新竹市教育產業工會
20	嘉義市教師會	91.06.23	嘉義市教師職業工會
21	金門縣教師會	86.06.08	金門縣教師職業工會
22	連江縣教師會	92.03.30	連江縣教師職業工會

資料來源：(1)我國縣市教師會集體協商制度之調查研究。吳姿瑩(2010)。(2)全國教師工會總聯合會網站。(3)全國教育產業總工會網站

附錄 2 2011-2016 年不當勞動行為裁決委員會裁決之教育案件

順次	案號	案件類型	申請人及相對人	裁決結果
1	100-29	工會會務假爭議 不當影響工會活動爭議	嘉義市教師職業工會 嘉義市大業國民中學	應核給公假
2	101-28	協商資格爭議 團體協約誠信協商爭議	桃園縣教育產業工會 桃園縣祥安國小	駁回(會員未達 2 分之 1)
3	101-31	不當影響工會活動爭議	高雄市教育局 高雄市政府教育局	構成不當勞動行為
4	102-16	團體協約誠信協商爭議	嘉義市教師職業工會 嘉義市崇文國民小學	構成違反團體協約法第 6 條第 1 項
5	103-8	團體協約之協商 團體協約誠信協商爭議	臺北市教師職業工會 臺北市私立光仁國小	構成不當勞動行為/構成違反團體協約法第 6 條第 1 項
6	103-24	校長遴選委員爭議 不當影響工會活動爭議	臺南市教育產業工會 臺南市政府	駁回
7	103-43	調整學術研究費 團體協約誠信協商爭議	雲林縣教育產業工會 雲林縣私立大成商工職校	構成違反團體協約法第 6 條第 1 項
8	103-47	調職爭議 不當影響工會活動爭議	全國高級中等學校教育產業工會 新北市私立及人中學	不受理
9	103-52	團體協約之協商 團體協約誠信協商爭議	桃園市教育產業工會 桃園市平鎮區南勢國小	構成違反團體協約法第 6 條第 1 項

順次	案號	案件類型	申請人及相對人	裁決結果
10	104-21	團體協約之協商 團體協約誠信協商爭議	新北市教育人員產業工會 新北市立永平高級中學	構成違反團體協約法第 6 條第 1 項
11	104-30	取消評鑑及限期升等 團體協約誠信協商爭議	台灣高等教育產業工會 華夏科技大學	構成不當勞動行為
12	104-33	團體協約之協商 團體協約誠信協商爭議	臺北市教師職業工會 臺北市私立金甌女子高中	不受理
13	104-40	團體協約誠信協商爭議	台中市教師職業工會 中山醫學大學	駁回
14	104-45 104-46	工會會務假爭議 團體協約誠信協商爭議	南投縣教育產業工會 南投縣政府	構成不當勞動行為
15	104-50	不續聘爭議 不當影響工會活動爭議	李 OO 等五位教師(屬於全國高級中等學校教育產業工會) 新北市私立及人高級中學	構成不當勞動行為
16	104-52	不當影響工會活動爭議 團體協約誠信協商爭議	彰化縣教師職業工會 彰化縣政府	駁回
17	104-59	團體協約之協商 不當影響工會活動爭議 團體協約誠信協商爭議	宜蘭縣教師職業工會 宜蘭縣政府	構成不當勞動行為/構成違反團體協約法第 6 條第 1 項
18	105-4	工會會務假爭議 不當影響工會活動爭議	全國教師工會總聯合會 嘉義縣興中國民小學	駁回
19	105-18	工會會務假爭議 不當影響工會活動爭議	南投縣教育產業工會 南投縣育英國民小學	駁回
20	105-20	教師考核 不當影響工會活動爭議	嘉義市教師職業工會 嘉義市私立輔仁中學	構成不當勞動行為
21	105-34	團體協約誠信協商爭議	桃園市教育產業工會 桃園市新榮國民小學	駁回
22	105-37	團體協約誠信協商爭議	南投縣政府 南投縣教育產業工會	駁回

順次	案號	案件類型	申請人及相對人	裁決結果
23	105-39	不當影響工會活動爭議	全國高級中等學校教育產業工會 新北市政府教育局	駁回
24	105-45	工會會務假爭議 不當影響工會活動爭議	桃園市教育產業工會 桃園市新榮國民小學	駁回
25	105-47	團體協約誠信協商爭議	台中市教師職業工會 中山醫學大學	構成不當勞動行為
26	105-49	不當影響工會活動爭議	南投縣教育產業工會 南投縣政府	構成不當勞動行為

資料來源：修改自「教師勞動三權的困境：以宜蘭縣教師團體協約之爭議為例」。丁志權(2017)。



教師工會與教師圖像

王鳳雄

台中市北屯區建功國民小學校長

一、前言

中國傳統封建社會崩解前，教師具有與「天地君親」並列的神聖地位。近代雖因自由民主的發展及基本人權的提倡，傳統教師角色的崇高性，雖有某種程度的下降，但還都遠優於西方(王豪華，2007)。2010年6月政府修正《工會法》，提供教師組織工會的依據，賦予教師組織更大的權限與職能，因而教師團體成立全國性的「教師工會」，並且主張教師作為專業勞動受雇者。這種論述下的教師角色，與社會大眾的認知是否有差距，或者與天地君親並列的聖職教師角色，有無矛盾衝突之處，是教育相關群體所必須重視並釐清的議題。

二、教師工會對教師角色的影響

中國歷代君王為求取政權的長治久安，通常任用儒者來為其政權論述，以取得正統地位。但也因儒生擁有論述法統的權力，所以歷代君王對他們通常是採審慎的態度(李弘祺，1993)，並禁止知識分子集結組織。國民政府播遷來臺，為儘速安定臺灣的動盪，所以宣布戒嚴、並禁止結社、遊行及辦報的自由，直至1987年解除戒嚴，臺灣大眾才又重新獲得籌組團體的權力。因此，教師專業組織的成立，不論是「教師會」作為提升教師素養的專業組織，或「教師工會」爭取勞動者所應擁有的「勞動三權」，都可能對傳統中國教師的道德

形象與聖職角色，產生衝擊與角色混淆的處境。

有關教師組織工會，是否會影響社會大眾對教師角色的認知，不同立論者擁有個人思考模式、文化脈絡，並經歷不同的生活體驗，因而對教師角色的認知，自會有其不同的互動經驗，進而形成不同的教師角色認知。依據相關研究(王鳳雄，2014)綜合歸納出以下幾種認知：

(一) 教師職業工會的成立，會影響社會大眾對傳統教師角色的認知，而且「工會」是撼動教師角色的「直接」影響因素

教師工會或教師會成立後，漸漸地，社會大眾或是家長對於教師的傳統形象是破滅的，工會加速「聖職」傳統角色的消失。

(二) 臺灣社會對教師角色的傳統形象，早在過往一、二十年就已逐漸改變

教師工會組織的成立，並非影響教師角色認知的直接因素，而是在整體潮流趨勢下的共同結果。如要探討教師組織對教師傳統角色的影響，教師會各項作為所產生的衝擊性，可能還遠超過工會的成立。換句話說，教師工會的成立雖對教師傳統角色，應該也會有所影響，但工會不是直接原因，它與教師傳統角色的消失，都是

在同一個趨勢潮流下的結果；也就是說：教師傳統角色，確實會受工會成立的影響，但不能將傳統教師角色的式微，全部歸因於教師工會組織的成立，而必須從較長期的社會脈絡發展來探討。

（三）前述兩種看法雖有直接及間接之分，但均持「教師工會」的成立，已對傳統教師角色產生衝擊

不過仍有部分立論者認為教師籌組工會，並不會影響社會大眾對教師傳統角色的認知(王鳳雄，2014)，但其間仍需區分為兩類(認知)：第一類，主張社會對教師角色的認知一直都沒改變者。教師組織團體是教師的基本人權，也是希望藉由團體的方式，來確保教師的權益；而教師本身所應承擔的職責，並不會因工會的成立而有變更。工會成立是否會衝擊教師角色，應取決於工會爾後的發展方向，是否能在權益爭取及專業發展之間取得均衡，或較強調專業，才是決定教師爾後在眾人心目中角色為何的重要關鍵。

其次，尊重教師是臺灣或華人社會的悠久傳統，如果社會大眾對教師角色的「實際認知」已不同於傳統，那應該是近 10、20 年來漸次產生的轉變，此現象產生的原因為何？傳統聖職老師的角色與成立教師工會有無矛盾處？如果真的有教師組織，會衝擊大眾對聖職教師的觀感，那「教師會」應是始作俑者(王鳳雄，2014)，在爭名奪利這件事情上面，教師會產生的功能遠遠勝過「教師工會」，真正讓老師在勞動現場能夠多些好處的都在「教

師會」，所以教師傳統印象的剝離或者是它的式微，其實都在點滴的日常生活裡面。

三、基本勞動權與傳統教師角色

教師角色與勞動人權，本應是彼此相呼應且並行不悖。但因中國「官學」制度及宋朝「廟學制度」的建立，使得中國教師的地位，有別於西方的薪資受雇者教師，而與天地君親同列崇高地位，並普遍廣受社會大眾的尊崇(李弘祺，1993；高明士，1999)。也因此，在論述臺灣教育議題時，才會出現教師工會是否與傳統教師角色有無衝突的問題。「教育基本法」所明定的各方教育責任主體，對於教師籌組工會，雖都認知此趨勢是世界潮流，且不否定教師成立工會的基本人權，但因立場的不同，而有不同闡述(王鳳雄，2014)：

（一）勞動人權與傳統角色的衝突

就傳統中國社會職業結構而言，「士農工商」，其中士為庶民之首，而工、商業階層雖對社會有其貢獻，但較不為社會所重視。以這樣的傳統觀念，來理解教師工會與教師角色之間的關係，其結果，當然不言而喻，兩者之間絕對是矛盾的，工會組織絕對會貶低傳統教師的角色。

（二）並行不悖的人權與教師角色

如前所述，在不論及時空背景的轉換下，教師工會的主張與傳統教師的角色，基本上，是有其衝突的地方。

不過隨著當代社會政經結構的嬗遞、人權意識的大蠹高舉，以及資本主義知識經濟的發展，今日社會雖仍有行業的區別，但庶民大眾的職業結構漸趨平等。教師職務基本上，也是勞動薪資受雇階級。今日民主社會任何職業團體，都擁有成立個別組織的基本權利，但這不影響教師作為教育專業工作者的角色。

（三）傳統教師角色消失的「中介因素」

作者在此之所以使用「中介因素」的用語，是因為教師籌組工會事件本身，或許會造成某些人的失望，但不會立即導致社會大眾改變對教師傳統角色的認知(王鳳雄，2014)。聖職教師對華人社會而言，永遠(至少目前)是個理想與期盼。而教師聖職角色的如果鬆動，作者認為「中介因素」有以下二點：首先，是教師工會的發展方向及訴求重點：如果教師工會僅知爭取權益及要求改善工作條件，而乏於推動組織成員專業知能的發展，那教師傳統君親師的聖職角色，必定逐漸在現實環境中消失殆盡；其次，學習中的孩子就像逐漸成熟的果實，內藏著生命悸動的種子，深具發展性。而協助其發展最大的動力就是「愛的感知」，因此，所謂「稱職」的教師，除須擁有教學專業知能外，更要對孩子充滿關懷的愛心，並能提供充滿溫馨的教育環境。所以，只要老師持續不斷專業成長，並且對孩子仍充滿愛與關懷，作者認為工會的發展，不會影響教師在國人心目中的角色。

四、理想與現實的平衡

教育制度是社會整體發展的組成，而社會物質及產業結構的改變，會影響教育並使其作出反應或調整，而同屬上層結構的政治制度及文化，也會與教育產生辯證發展。中國傳統教師的角色，在唐朝之前未有明確界定，而韓愈綜歷代之大成，提出：「師者，所以傳道、授業、解惑者也」。中國傳統封建時代「國之大事，在祀與戎」，而社會雖有工商業的運作與發展，但主要仍以農業經濟為主。當時教育的主要內涵，係以儒家思想的四書五經為主，「實務教育」雖有但不受重視，如以今日的學校教育來比較，我們可發現：教師的角色雖仍以「傳道、授業、解惑」三者來概述，但其實質內涵，不論質或量容已有不同。

當代臺灣社會不論在底層經濟產業結構、生活型態、社會價值，以及政治制度文化脈絡等，都與傳統封建時代有極大差異的情況下，教育內涵及教師角色也必定須重新加以界定，以符應整體社會結構的變動。

如前所述，聖職教師的角色是華人社會的理想與期盼，它或許會隨社會的現代化而逐漸降底，也或許會因功利及個人主義而「名存實亡」，但它永遠會是華人社會的期待與理想；我國憲法保障人民之基本權利可分為自由、平等、受益及參政權等，而有關人民結社及請願、訴願等權力，即包含在基本自由人權之列(李惠宗，2012)。教師工會與教師聖職角色的矛盾，就在於現代無論是國際潮流或國家憲法，對於基本人權保

障都有明確的宣示，因此，教師組織工會是無法扭轉的現實；但相對的，臺灣大眾對於教師的傳統角色認知，還是存有理想性與期待。

面對前述兩難困境，我們思考的方向不應是批評工會，抨其自貶地位或僅知爭取教師權益，或者放棄教師傳統的崇高職責，而是應朝下述兩個方向調整：首先，工會組織既已成立，我們應以正向的態度對待，將其吸納融入促進學校教學品質的力量；而工會也應儘速調整運作方向，朝專業組織形象發展。工會除須自我掌控會員的專業素質外，也要積極提出教師成長的策略與實踐方法；其次，有關教師聖職角色的理想，社會大眾也應修正認知，了解傳統角色是可以作為我們對教師的理想或期待，但我們不宜將其視為理所當然。

五、結論：當代臺灣教師圖像

當時序邁入 21 世紀的臺灣，國家政體已由君主封建進入自由民主體制、產業經濟也從農業逐漸邁入知識型經濟，而教育制度更是由單純的學官制，發展成為系統完備且內含多元的教育體制。因此，有關教師所扮演的角色，在為因應時代變遷的情境下，不僅在傳道、授業、解惑等傳統角色的內涵上，更為豐富、多元及廣泛外，教師角色的觸角，也延伸至人權及公民社會領域，因此「教師角色」一詞，作者認為已無法描繪當代教師的行動全貌，而必須使用「教師社會圖像」，意指其角色已超越學校，進入政治人權及公民行動的領域：

（一）擁有教育專業知能的「教育從業者」

作者經由對中西歷代教師角色的文獻探討(王鳳雄，2014)，發現雖然中西方教師角色有頗大的差異，但仍有明顯的共同點，即都是知識及技能的傳授者。因此具有「教育專業知能」，可說是最為普遍的教師社會圖像。其次，「教育從業者」詞彙的使用，作者並無降低教師社會角色的意圖，而是因為教師組織工會是其基本權利，也就是說，我們應接受教師亦為薪資受雇者，雖然臺灣社會大眾，未曾放棄聖職教師角色的理想與期待。

（二）具備教育愛的「品德培育者」

教育是一種永恆的生命志業，擔負繼往開來的偉大使命。而誘發教育進步的動力，主要乃是本於教育愛的教育熱忱與專業精神。愛是教育實踐的前提及基礎，「沒有愛，就沒有教育」，而且熱愛孩子是教師專業精神的具體表現(施宜煌，2010)。此外，品德教育，一直以來均為古今中外教育家最重視的議題，遠自孔子《論語》及 Aristotle 之《尼各馬科倫理學(Nicomachean Ethics)》，代表東西方社會對品德教育的理念。臺灣近年來「品德教育」議題漸趨受到重視，不論在企業現場或教育領域，均大力強調「品格優先」的觀念。2004 年《商業周刊》的一項調查顯示：企業負責人眼中成功的要素，首先，就是人格特質，其次，才是學業表現。

（三）具反思、批判及創新能力的教學者

知識如何能創新，當然既存知識的傳承與學習是重要的基礎(即學校教育)，因為那是人類過往經驗與知識的累積，讓我們可以減少研究尋找的時間，並站在巨人的肩上繼續往前。但具有較大產業或其他層面價值的知識，則必須是創新的，並且能藉由此創新而有新的產物，或者提升、更新現有事務及制度的功能。創新既然是針對現有模式而提出的不同見解，因此創新必須奠基於兩種重要能力之上——省思及批判，省思、批判及創新三者間是辯證循環的過程。所謂典範(paradigm)是指在常態下，眾人的思考準則或模式，但我們今天談創新，則必須對既有事務或視為理所當然者，保持省思及批判的態度，並進而能產出新的知識與事物制度。

（四）教學的「行動研究者」

傳統上，研究被認為是大學教授或學者專家的工作，與教師無關，教師只要能接受別人生產的知識，不必也沒有能力作研究。但是在今天，「教師即研究者」已成為師範教育上重要的一種運動，教師研究自己的教學實際，才能促進專業成長，落實課程與教育革新(蔡清田，2000)。教師即研究者的論者強調，傳統的學術研究充滿了艱深的研究術語和繁雜的統計公式，研究結果遠離實際教室情境，因此不能為教師所接受，對教學改進裨益不大。而教師終日生活教室中，最了解教學的困難和需求，能立刻覺知研究問題所在；在教室中與學生一起

學習，能利用觀察、訪問，了解學生的學習情形；能分析學生的文件，進一步了解其生活世界。從這些第一手資料，教師生產自己的知識，改進教學，建構適合情境教學理論(歐用生，1995)。

（五）具行動力並參與社會事務的現代「公民」

Marshall 認為公民身分是平等的來源，其中最重要的概念便是權利和義務的均等，要求均等的目的是為了促進社群的福祉引自(Janowitz，1976)。此外，「公民素養」是積極參與公民領域之事務並具有公民德行的人。公民素養社會其實是一個其中成員皆具有公共領域意識，而且自發地參與公共領域之建構之社會。個人不只關切私人利益，而且必須關心公共利益(林福岳，2008)。

此外，公民社會另一個重要議題為「公民參與」，係指具有參與社會及政治活動的知能，而非僅擁有參與的權利或意願而已。蓋參與者如無知識作為後盾，必然是盲目無方向的，則其參與的活動可能是不智的。因此，公民的參與在民主的公民社會是非常重要的。臺灣 1987 年政治解嚴後，近 30 年的民主自由發展，我們可以看到許多公民權利的主張，但有關公民素養及參與的層次，則未有明顯的成長；我們可以見到許多缺乏民主素養的「民粹」集會或抗爭，但少見成熟理性的「公民運動」，因此，如何充分培養公民素養並積極參與公民運動，是臺灣社會目前重要的課題。

（六）社會價值觀的「倡議者」

「社會價值觀」被定義為個體在適應環境時，面對生理需求，人際合作的社會互動，與社會機構為群體存活所作的限制，會發展出反應個體、社會或同時來自兩者的要求的價值體系(陳秉璋，2000)。社會價值體系的功能在於經由社會化的過程，使得社會大眾的個人價值觀，在差異中維持統一或雷同，進而影響或支配日常生活世界中的社會互動，藉以體現社會和諧與整合。自 80 年代以降，我國各方面的發展主調皆由「國家」轉向「民間」，當然此傾向也影響到臺灣社會的價值體系，其中最重要的便是「公民社會」與「倫理社會」的形成(沈清松，2001)。

「倡議」的英文為 *propone*，它意謂著對某種理念或制度的主張，並以實際行動或公共提案的方式來實現。如前所述，當代教師是要能具備行動力並參與社會事務的現代公民，因此他對於社會價值須保持客觀中立的態度，並經由省思來檢視現有價值體系與當代社會的符應情況；基本而言，社會價值應隨社會環境的改變而修正，但實際狀況並非總是如此順遂，特別是對既得利益者產生衝擊，或當社會大眾安於現狀而遭受蒙蔽。此時教師作為積極具行動力的現代公民，就應以批判的精神來倡導符應現代社會的價值觀。

（七）基本人權維護的行動者

「人權」，顧名思義，即指人的權利，個體的基本權利有「天賦人權」以及「法律權利」。人權概念並不是一個十分確切的概念，它依所提出的領域的不同，而顯現出一種明顯的差異。作為思想史中的人權概念，就是「天賦權利」，它具有觀念性、個體性、非義務性，它的主體是個體；而作為法制史中的人權概念則近似於「法律權利」，它包括憲法所規定的公民基本權利，以及為保證這些權利而衍生出的需要，即一系列程序才能達到的其他權利。

首先，「天賦人權」，乃近代歐美國民主主義的理論基礎。John Locke 認為：人是一種理性的動物，所以人類在自然狀態中，就有所謂「自然法」，與每人都具有的「自然權利」(*Natural Right*)，非他人所能加以侵犯和剝奪(引自中華百科全書)。其次，「法律權利」是以憲法所保障的公民權利為基本內涵。事實上，憲法基本人權規定所保障的本質，是立基於國家需提供人民自我決定與開展空間，以促進個人的最大可能自我實現(許育典，2013)。

參考文獻

- 王豪華 (2007)。社會變遷對國小教師地位影響之研究。國立台東大學社會科學教育學系碩士論文，未出版，臺東。

- 王鳳雄 (2014)。後教師工會時期的教師圖像－聖職已遠，典範讚夙昔。國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士論文，未出版，南投。
- 李弘祺 (1993)。宋代官學教育與科舉。臺北：聯經。
- 沈清松 (2001)。臺灣精神與文化發展。臺北：臺灣商務。
- 李惠宗 (2012)。憲法要義。臺北：元照。
- 林福岳 (2008)。亟需養分的公民社區－評介《公民的新聞與社群想像》。新聞學研究，94，211-215。
- 施宜煌 (2010)。教育即進步－田培林的觀點。國民教育研究學報，25，1-16。
- 高明士 (1999)。中國教育制度史論。臺北：聯經。
- 陳秉璋 (2000)。道德規範與倫理價值。臺北：業強。
- 許育典 (2013)。法治國與教育行政：以人的自我實現為核心的教育法。臺北：元照。
- 歐用生 (1995)。教師成長與學習。台北縣：台灣省國民學校教師研習會。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。臺北：五南。
- Janowitz, M. (1976). Social control of the welfare state. New York: Elsevier.



全教會、全教總、全教產關係與比較

舒緒緯

國立屏東大學教育學系副教授

一、前言

我國教師組織之設立，可追溯至清光緒 32 年所公布之《教育會章程》（舒緒緯，2003），而教育會一詞遂成為我國教師組織的名稱。1987 年，臺灣省教育會、臺北市教育會、高雄市教育會所共同籌組之「中華民國全國教育會」（以下簡稱全國教育會）成立，成為我國第一個全國性的教師組織（楊國賜，1990；劉炳華，1997）。由於「全國教育會」組織結構的特殊性，被部分教師視為政府的外圍組織，對於教師權益的保險較為不足，因此乃成立「教師人權促進會」關懷教師人權，並積極籌組各地方教師工會，為催生教師工會而努力（劉炳華，1997）。

1995 年《教師法》終於公布施行，並在第二十六條及第二十七條明文規定教師會的層級與任務。雖然《教師法》的公布，對於教師權益的保障大為提昇，但是對於部分人士來說，《教師法》未賦予教師完整的勞動三權，實為美中不足。再加上經過實際的運作，教師會的定位及功能仍有部分不明之處，因此修訂《工會法》，讓教師得以成立具完整勞動三權的教師工會，就成為其主要訴求（隋杜卿，2007）。經過多年的努力，《工會法》第四條終於在 2010 年 6 月 17 日經立法院三讀修正通過，允許教師可以組織教師工會，故自 2011 年 5 月 1 日起，各縣市教師職業工會或教育產業工會

陸續成立。而在全國教師會和各縣市教師會的強力催生下，全國教師工會總聯合會（以下簡稱全教總）也很快的在 7 月 11 日召開成立大會及第一次會員代表大會（全教總，2018a）。

雖然教師可以組織工會，且有全國性的教師工會團體（全教總），但部分教師族群不滿全教總的運作方式，因此乃於 2014 年成立全國教育產業總工會（以下簡稱全教產）（全國教育產業總工會，2018a）。自此而後，我國就有三個教師組織：全國教師會（以下簡稱全教會）、全教總、全教產。以下分別就這三者之關係與任務予以說明。

二、全教會、全教總、全教產之關係

（一）三者源出一家，其後兄弟登山，各自努力

全教會是《教師法》公布施行後的第一個教師專業組織，也因此主要的幹部都是對教師權益極為關注的教師。其後隨著《工會法》的修正，以及因路線之爭而產生的歧見，全教總與全教產分別成立。但是由其主要幹部的組成，可以發現多數在全教會時代都擔任過主要幹部。亦即我國主要教師組織原本源出一家，其後因理念之故，而各自發展。

（二）一組人馬、二個舞臺

依《教師法》規定，全臺只能有一個教師組織，就是教師會。但由先進國家教師組織的發展來看，教師組織並非單一化，而是多元並存（姜添輝，2003；林志忠，2003；梁忠銘，2003；楊深坑，2003；蔡清華，2003）。亦即教師組織不只一個，其生存與發展係依其對從業人員的吸引力而定。也因此《工會法》未修法前，一些教師即對教師組織的角色與定位有不同的看法。渠等認為教師屬於白領勞工，因此應享有勞動三權（隋杜卿，2007）。於是不斷進行遊說，希望修訂《工會法》第四條。經過不斷努力，終於達成目標，並促成全教總與全教產的成立。不過分析這三個教師組織的幹部，發現全教會與全教總的主要幹部重疊性極高，這也說明全教會與全教總的關係非常密切（中華民國全國教師會，2018；全國教師工會總聯合會，2018b。）至於全教產則是不滿全教總的運作方式，因此自立門戶，所以其主要幹部與全教會的關係就較不密切。

（三）彼此競爭，互爭話語權

如前所述，我國教師組織源出一家，其後卻因理念之爭而分裂。依目前教師組織之生態，由於全教會與全教總的主要幹部重疊性極高，故近年來全教會的作為幾乎被全教總所取代，也因此一些重大議題，例如年金改革、十二年課綱之爭議，皆未與聞全教會之聲音（中華民國全國教師會，2018）。雖然全教總與全教產系出同

門，但吾人可以發現在許多重大議題上，彼此意見不一，甚至相互較勁，希望獲得更多之話語權（阿猴新聞網，2016年9月1日）。例如全教總章程第十二條係會員除名條款，該條規定全教總之理事、監事、會員代表及派出代表有三種情形可被停權或除名，其中第二種情形就是「加入經理事會或會員代表大會認定之競爭工會」。而在第二十六條亦規定「理事長不得提名或任用具競爭工會會員身分者擔任會務幹部。」（全國教師工會總聯合會，2017）由此可以觀之，全教總與全教產即便不是勢同水火，亦是互不往來。

三、全教會、全教總、全教產之比較

全教會、全教總、全教產三者之關係治絲益棼，也常令一般社會大眾一頭霧水，足見其組織的標識系統仍待加強。至於三者之比較，茲分述如下：

（一）就組織成員而言

在全教會時代，教師會分三級：學校教師會、地方教師會、全教會。全教會由地方教師會組成，地方教師會由學校教師會組成，因此教師會的成員全是現職教師。其後隨著全教總與全教產相繼成立，為擴大影響力，現職學校教職員、退休教育人員皆可以參與教師組織，入會成為會員，不過基本上仍以現職教師為主要成員（全國教育產業總工會，2018c；全國教師工會總聯合會，2018c；高雄市教育產業工會，2016）。

（二）就決策模式而言

全教會、全教總、全教產的組織運作大同小異，主要由理事會負責會務的運作。理事會的產生係依民主機制，因此就某種程度而言，我國教師組織的理事會帶有間接民主的意涵。但是從許多政策的發言來看，各教師組織理事長的發言能否代表多數會員的意見不無疑問。舒緒緯（2002）的研究發現，中小學教師及教師會幹部，對於能否採罷教或怠教方式以爭取權益的看法有顯著差異存在。由此觀之，負責教師組織運作的幹部與一般教師的意見有時有明顯落差存在。故具體而言，我國教師組織的決策模式難脫人治色彩，因此在決策過程中難免有民主程度不足的問題。

（三）就會務組織而言

基本上全教會、全教總、全教產的會務組織可謂大同小異。其會務組織包括幕僚部門與業務部門，而且不論是那一個組織都是幕僚部門多過業務部門，而這與先進國家教師的組織結構類似。全教會的業務部門有高中職委員會；全教總則有私校大專委員會、高中職委員會、特殊教育委員會、幼兒教育委員會；全教產則有私校部、高級中等教育委員會、幼兒教育委員會、特殊教育委員會。由上可知全教會的業務部最少，全教總與全教產則大致相同。不過有趣的是，佔教師人數及學校數量最多的國民教育竟然未設有相對應的業務部門，其因值得深究（中華民國全國教師會，2018；全國教育產業總工會，2018b；全國教師工會總聯合會，2018b）。

（四）就教師組織層級而言

依《教師法》第二十六條之規定：「教師組織分為三級：在學校為學校教師會；在直轄市及縣（市）為地方教師會；在中央為全國教師會。」亦即教師會分學校、縣市、全國三個層級。依《工會法》第六條之規定，教師僅能加入產業工會或職業工會。而依《工會法施行細則》第三條之規定，產業工會與職業工會均屬於工會聯合組織，而工會聯合組織「依其組織區域，分為全國性工會聯合組織及區域性工會聯合組織。」「區域性工會聯合組織所稱區域，指直轄市及縣（市）之行政區域。」易言之，不論是教師產業工會或是教師職業工會，只有地方與全國兩級，而無學校層級的教師工會組織。

四、結語

《教師法》的公布與教師會的成立，係不少教育前輩努力奮鬥的結果。雖然教師會的成立對教師權益的保障有很大的進步，但對於教師組織未能具有完整的勞動三權，仍是部分教師深感不平與不滿之處。再加上《教師法》規定教師會是唯一的教師組織，也使部分不滿教師會主要幹部領導風格的教師，對於參與教師會有雞肋之感。也因此極力進行各種遊說活動，以求鬆綁《工會法》對教師組織工會的限制。隨著臺灣對於勞動人權的日益重視，《工會法》修正案終於2010年經立法院三讀通過，並賦予教師可以組工會與選擇教組織的權利。自此而後，我國的教師組織進入相互

競爭，甚至相互攻訐的時代。雖然二者各有立場，但一般社會大眾卻留下爭權奪利的不良印象。以下分別將我國三個主要教師組織之異同做一說明，並提出具體建議，使其更能發揮維護學生受教權益、維護教師專業自主以提昇教師效能的主要任務。

（一）全教會、全教總、全教產三者之比較如下：

1. 就成立之法源言

全教會之成立係依《教師法》第二十六條之規定；全教總與全教產則係依《工會法》第四條之規定。

2. 就成立時間言

全教會成立時間最早，於 1999 年 2 月 1 日成立。全教總則是在《工會法》修正後，於 2011 年 7 月 11 日正式成立。全教產的成立時間最晚，於 2014 年 9 月 20 日成立。

3. 就彼此之關係言

全教會與全教總可謂是兩個組織、一組人馬，彼此關係極為密切。反之，全教產係部分教師不滿全教總的運作方式而出走成立，故二者常常爭鋒相對，互爭話語權。

4. 就組織層級言

教師會分學校教師會、地方教師會、全國教師會三級。教師產業工會或教師職業工會只有地方及全國兩級。

（二）教師組織朝合併方向前進，發揮最大綜效

從教育的發展歷程來看，政府、家長、教師應扮演合作、互依互賴的三角鼎立角色，才能使教育不斷的進步。但睽諸事實，在面對有關議題時，教師組織與家長及政府的主張往往是南轅北轍，甚至成為被攻擊的箭靶。而這種情形，在全教會時代經常演出。但是目前國內兩個主要教師組織為爭奪話語權常常扮演對立的角色，甚至互攻訐，而這種情形不僅造成教師的分裂，也予人相互爭權之感。因此為團結教師之力量，全教總與全教產之領導人似可捐棄成見，以無私無我的態度積極謀求二者的合併，一方面可壯大聲勢，另一方面不致內鬥而影響觀感。也唯有團結一致，教師的聲音才能得到重視，教師的權益也才能得到保障。

（三）決策民主化、過程透明化

代議制度是民主政治的副產品，為解決無法實施直接民主的困境，因此選舉代議士為人民監督政府。就我國三個教師組織的權力結構來看，理事長係由會員代表選舉，依法行使職權。因此就某種程度而言，我國的教師組織就是屬於代議體系。既然是代議體系，由會員代表選出的理事長理應以會員之意見為意見，忠實反應選民的心聲。但是從全教會開始，所謂教師團體的主張，往往係少數領導幹部的想法，較少有徵詢所有會員的意見。如前所述，舒緒緯（2002）的研究結果，多少反應出教師組織主要幹部

與一般會員意見的落差。再加上臺灣的教師傳統上較為溫和，即便對教師會幹部有不同的看法，較少有激進的舉動。但是卻因此對教師組織失望，而失去向心力與凝聚力。為重拾教師對教師組織的熱忱與信心，以往寡頭式的決策模式應該改變，尤其涉及教師權益之重大事項，應遵循草根民主的方式，由下而上凝聚共識。尤其在今日資訊科技發達的今日，透過溝通載具是可以很快蒐集意見，並以此做為決策的依據。如此一來，教師組織的重大決策不再是少數幾人的意見，決策的過程也不會被批評為黑箱。+

參考文獻

- 工會法施行細則（2014）。全國法規資料庫。
- 工會法（2016）。全國法規資料庫。
- 中華民國全國教師會（2018）。全國教師會第九屆理事長暨幹部名單。取自<http://www.nta.org.tw/>。
- 全國教師工會總聯合會（2017）。全國教師工會總聯合會章程。取自<http://www.nftu.org.tw/FileStorage/files/%E7%B5%84%E7%B9%94%E9%83%A8/%E5%85%A8%E6%95%99%E7%B8%BD%E8%A6%8F%E7%AB%A0/19-%E5%85%A8%E6%95%99%E7%B8%BD%E7%AB%A0%E7%A8%8B1060114.pdf>
- 全國教師工會總聯合會(2018a)。全國教師工會總聯合會（全教總）簡介。取自<http://www.nftu.org.tw/Profile/Profile0101.aspx>
- 全國教師工會總聯合會(2018b)。會務幹部名單。取自<http://www.nftu.org.tw/Profile/Profile04.aspx>
- 全國教師工會總聯合會(2018c)。全國教師工會總聯合會章程。取自<http://www.nftu.org.tw/FuncSystem/FuncClass.aspx?FuncName=章程辦法&FuncType=本會章程暨組織運作章則>
- 全國教育產業總工會（2018a）。本會簡介。取自<http://www.neu.org.tw/cgi-bin/big5/k/374a?q1=374av1&q65=2028499&q27=374a&q35=20160510112958&q12=1>
- 全國教育產業總工會（2018b）。會務幹部。取自<http://www.neu.org.tw/cgi-bin/big5/k/374b?q1=374bv1&q65=2028499&q27=374b&q35=20160510113138&q12=1>
- 全國教育產業總工會（2018c）。全國教育產業總工會章程。取自<http://www.neu.org.tw/cgi-bin/big5/k/374b?q1=374bv1&q65=2028499&q27=374b&q35=20160510113128&q12=1>

- 姜添輝（2003）。英國教師組織的政治特性。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁25－82）。臺北市：高等教育。
- 林志忠（2003）。法國教師組織歷史發展之分析。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁225－270）。臺北市：高等教育。
- 阿猴新聞網（2016年9月1日）。「全教總」與「全教產」到底主張哪裡不同。取自<http://www.akau.tw/?p=62656>
- 高雄市教育局產業工會(2016)。高雄市教育局產業工會章程。取自<http://www.keu.org.tw/keu/rule.aspx>
- 梁忠銘（2003）。日本教師組織型態發展之探討。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**(頁367－396)。臺北市：高等教育。
- 隋杜卿（2007）。教師應該擁有完整並受憲法保障的「勞動三權」。取自<https://npf.org.tw/3/2001>
- 楊深坑（2003）。德國教師組織與教育專業權運作之研究。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁271－302）。臺北市：高等教育。
- 蔡清華（2003）。美國教師組織與教育專業權運作關係之研究。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁83－114）。臺北市：高等教育。
- 舒緒緯（2002）。臺灣地區教師組織與教育專業權運作之研究。國科會專題研究計畫成果（計畫編號：NSC89－2413－H153－028－FC）。
- 舒緒緯（2003）。臺灣地區教師會教育專業權運作之研究。載於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**（頁397－426）。臺北市：高等教育。
- 教師法（2014）。全國法規資料庫。
- 楊國賜（1990）。教育專業。載於黃光雄主編，**教育概論**（頁417－439）。臺北市：師大書苑。
- 劉炳華（1997）。教師培育與權利。臺北市：稻香。



教師會、教師工會與教育行政單位關係探討

李真玲

臺中市政府教育局國中教育科科长
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

勞動三法(工會法、團體協約法、勞資爭議處理法)於 2011 年 5 月 1 日修正施行後，工會法第 4 條規定「教師得依本法組織及加入工會」。施行至今，「教師工會」及「教師會」是否真的能夠發揮作為教師組織發展的兩大支柱，同時提昇教師專業品質及改善教育工作環境，並且能夠與教育行政單位相輔相成推動教育政策，實有待進一步探討。

在縣市政府升格為直轄市的政策中，以大臺中市為例，在原臺中市教師會之外，另外於 2011 年成立了臺中市教師職業工會；原臺中縣教師會(臺中市直轄市教師會)，則另成立了臺中市教育產業工會。此兩教師工會之參與會員雖有重疊，但並不全然相同，縣市合併至今多年，此兩工會仍分別與兩教師會並存運作會務。

本文除了對於教師會與教師工會的角色與功能研析外，另就教育行政單位與教師會及教師工會之關係作一探討。

二、教師會

教師組織依據教師法第 26 條分為三級：在學校為學校教師會，在直轄市及縣(市)為地方教師會，在中央為全國教師會。透過許多研究（彭富源，

1998；吳清山，1999；洪振廷，2008）發現學校教師會之角色及功能多元且重要，可以歸納為是參與會議之參與者、與學校協議聘約之協議者、改善學校教學環境之輔助者、研究改善教育問題之研究者、辦理教師進修活動之促進者以及推動各項任務政策之溝通協調者等。彭富源(1998)歸納理想的學校教師會任務應包含教師、學生、學校和社區四方面；其組織定位具雙元特色-「既是公會也是工會」；法律定位是「屬於人民團體法中的職業團體」。

學校教師會的成立開始於 1995 年教師法的授權，教師會成立之後與學校行政、家長會形成學校的三足鼎立關係，彼此合作也彼此制衡。教師會主要的任務是維護教師權益、團結教師力量並與行政單位溝通協調(鄭耀男，2013)。現今教育體系中，不論是法令規定或實務運作，教師會都扮演著相當重要的角色。例如常態編班及教學正常化訪視委員會、校長遴選委員會等各重要委員會組織中，都看得到教師會的身影。法律賦予教師會參與教育重要事務之權責，實際執行上，教師會的參與也確實發揮了制衡並提供相關諮詢的功能(鄭耀男，2013)。但是不可諱言的，目前教師會的運作因組織定位不明，與行政的對立與衝突等導致實務運作上仍面臨著某些困境(郭明堂，2013)。

各學校教師會運作有的支持朝向專業主義，致力於提昇教師專業素養，本身就是促進教師專業發展的核心社群；有的則將發展重心放在教師權益的爭取，形成學校組織內的次級團體。有學者(郭明堂，2013)研究建議將教師會三級組織定位加以區隔，即將學校教師會定位為教師專業組織，地方及全國教師會則致力於教師權益之爭取；此不僅發揮影響學校行政的作用，最重要的是能夠為學生營造良好的學習環境，並維護教師專業的素養與形象。

三、教師工會

教師依據新修正的工會法可組織教師工會，教師工會成立多年，其主要目標著重於勞動三權即協商權、爭議權、團結權的爭取與維護；包含維護教師專業自主權、保障教育勞動者權益、團體協約之協商、辦理教師專業成長、獎勵及進修、勞資爭議事件之調解、仲裁及爭議權之行使(全國教師工會總聯合會，2017)。筆者歸納目前教師工會所重視之議題如下：

(一) 會務假

為處理公立學校教師任工會理監事或幹部核予公假處理會務，所衍生之代理代課教師費用，教育部於 2012 年 5 月 21 日以臺人(二)字第 1010084782 號函示，「會務人員減授課務所衍生之代課鐘點費，因涉及各直轄市及縣市政府財政，由各直轄市及縣市教師產(職)業工會與各直轄市及縣市政府、學校自行約定之」。中央對

於會務假的處理無統一規定，雖讓地方保有處理彈性，但卻也因此衍生了許多爭議，各縣市政府必須透過協商機制核予教師工會主要幹部會務假。

(二) 校務會議與團體協約之定位

為落實校園民主化，使全校教師有討論參與校務的機會，國民教育法明訂國中小學設校務會議，議決校務重大事項如校務發展計畫、學校重要章則、其他依規定應經校務會議議決之事項及校長交議事項。校務會議為教育法規明確規範之學校民主參與之決策會議。但依團體協約法第 3 條規定：「團體協約違反法律強制或禁止之規定者，無效。」校務會議之決議，倘屬重申強行法已規範之事項，團體協約不得違反校務會議決議，此並非校務會議決議效力位階高於團體協約，而是團體協約不得違反法律之強制或禁止規定。然因對於法律規定之見解不同，校務會議決議與團體協約或有扞格亦常有所聞(王淑玲，2017)。

(三) 團體協約協商

教育部為因應教師適用勞動三法後，教師工會陸續成立並可能與雇主進行協商，因此於 2017 年 9 月函發「高級中等以下學校因應教師工會團體協約協商訴求之 SOP 作業流程圖及因應作為」予各縣市政府教育局處轉知所屬學校據以憑辦。除了強調落實通報機制外，對於籌組協商團隊之義務與必要亦多所著墨，就是希望能夠強化學校與教師之勞政知能，讓雙方都能秉持誠信原則進行協商。

四、教育行政單位

彭富源(1998)指出，教師會成立有其正面意義，目前教育決策過程已改成由下而上，學校的經營應以教師為主體；學校教師會已然成為台灣教改新興勢力。為傾聽教師心聲，目前教育行政單位會定期與教師會暨工會舉行座談，教師組織透過座談表達所重視的議題如教育訪視評鑑減量、簡化評鑑指標及模式、教師合理員額編制及降低班級人數、協商教師聘約準則、研修授課節數編排要點、給予長期代理教師合理聘期、教師執行學童上下學交通安全等，各項議題除了訴求提高教師工作品質及精進教育專業成長外，亦間有採取較為激進的方法來達到其訴求。教育行政單位在處理教師組織團體各種訴求中，也相對面臨了許多有形及無形的壓力與難題。

五、教師會、教師工會與教育行政單位之關係

教師會、教師工會與教育行政單位三者，究竟是合作夥伴還是制衡對立之關係，實務上會因訴求議題或政策目標不同而有所變化。教師組織常形成一股改革的勢力，而教育行政單位則被視為保守或反對的一方，尤其當整個大環境的變遷讓教師組織的許多訴求無法被滿足時，彼此的攻防就會造成關係緊張。

教育行政單位會期望教師會及教師工會能成為行政機關與教師們之間溝通的橋樑與平台；而教師會及教師工會則賦予教育行政單位應該要能傾

聽並達到其需求的能力。三者之間對於彼此的角色定位與任務期許如有所落差，就會造成互相制衡與對立；但如能體認都是為教育而努力，就能創造三合一的效益。教師會及教師工會或許常被視為教育行政的制衡者，但如教師能對教師會的設立目標及基本任務有明確的認識，不要把教師會及教工會當作是與學校對立的團體；教育行政單位如能與教師會及教師工會建立和諧夥伴關係，將有利於整個教育環境的改善。

六、結語

在教改風潮之下，可以看到教師組織亦積極規劃成立專業學習社群，朝向教師專業發展，成為教改最堅強的夥伴；權益爭取與教師專業精進或許一為手段，一為目標，但孩子的學習權才是我們要共同努力的終極焦點，期許各級教師會、教師工會與行政單位三者能攜手合作，理性解決問題，共同營造優質且和諧的校園環境。

參考文獻

- 王淑玲(2017)。教師工會團體協約爭議問題探討。**臺灣教育評論月刊**，6(6)，55-60。
- 洪振廷(2008)。學校教師會功能之探討-以苗栗縣建國國中為例。**靜宜大學管理研究所-碩士論文**。
- 彭富源(1998)。台灣教改新興勢力：學校教師會。**教育資料集刊**，23，55-78。

■ 郭明堂(2013)。學校教師會困境與展望之探討與評析。臺灣教育評論月刊，2(6)，120-126。

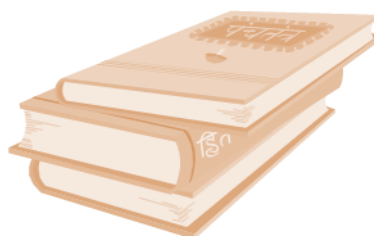
■ 張旭政(2018)。為什麼要「教師工會」。中華民國全國教師會(2018)。http://forum.nta.org.tw/v362/showthread.php?t=5027

■ 鄧學良(2013)。教師工會與教師會之分合。臺灣教育評論月刊，2(6)，31-35。

■ 鄭耀男(2013)。教師工會、學校教師會的角與未來可能的發展。臺灣教育評論月刊，2(6)，16-21。

■ 全國教師工會總聯合會簡介(2017)。全國教師工會總聯合會。網址http://nftu.org.tw/Profile/Profile0101.aspx

■ 台中市教師職業工會/台市教師會(2018)。網址http://www.taotc.org.tw/



芬蘭教師工會的成功經驗對臺灣教育的啟示

張富凱

國立彰化師範大學教育研究所博士生

一、前言

近日在《2018 年世界幸福感報告》(World Happiness Report 2018)調查中，北歐的「千島之國」-芬蘭，被公認為世界上最幸福的國家（王相宜譯，2018）。芬蘭曾有很長的一段時間在「國際學生評量計畫」(Program for International Student Assessment, PISA)中持續居於領先的地位，亦是世界經濟論壇（World Economic Forum，簡稱 WEF）全球「成長競爭力」評比中名列前茅的佼佼者。如此亮眼的成績，其國家的發展動態也一直是全球矚目的焦點。

芬蘭於 1917 年 12 月 6 日成為獨立國家，去年(2017 年)在慶祝獨立百周年時，芬蘭政府特別發表聲明：「芬蘭百年來傲視群倫的成功經驗，來自芬蘭人重視的價值觀：民主、教育、平等和言論自由。」(Suomi/Finland 100,2017)。此外，從 2013 年我國與 OECD 國家政府教育經費支出比率調查可知，芬蘭政府教育經費占國內生產毛額比率(GDP)的 6%，遠高於 OECD 國家平均值 4.8%（傅雅蘭，2017）。芬蘭之所以能在不同的國際排名中經常達到頂峰位置，憑藉不只是森林及湖泊等天然資源，或是製造業與林木業，而是人民體認到教育才是社會的核心價值，也是建構國力與延續民族生命的根基(林淑華、張芬芬，2015)。

許多人談到芬蘭教育的亮眼成績，多半針對教育系統中有關課程與教學與師資結構等因素進行研究，鮮少去探討芬蘭教師工會對其教育發展的影響力。芬蘭的學校會如此成功的十個原因之一，就是「師資力量雄厚的工會」(溫婧，2014)。芬蘭教師工會（Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ）主席 Olli Luukkainen 強調：「芬蘭的另一個成功經驗，是工會、政府和雇主之間的合作模式。在極為艱困的年代，這三方的合作伙伴學會了在同一張桌子上達成協議。因此，芬蘭教師工會自 1984 年以來就沒有罷工，薪資協定也透過社會對話與協商完成。」(Education International,2017a)。以下將介紹芬蘭教師工會發展歷程，以作為臺灣教師工會未來發展之借鏡。

二、芬蘭教師工會的發展歷程

芬蘭 Turku 大學教育學系教授 Risto Rinne 曾將「芬蘭的教師地位」總結如下：大眾喜愛的教師們受到非常高度的訓練。除了在過渡時期之外，國家與教師工會（OAJ）間的關係發展良好，教師罷工活動相當罕見，而綜合學校的改革，亦提升了教師的社會地位，並增加其對教育政策的影響力（鄭景澤，2010）。由此可知，芬蘭教師明顯地受到民眾與政府的信任，擁有較高的社會地位，並對教育政策具有一定的影響力，這種情形在國際間是相當罕見的。

（一）芬蘭教師工會的源起

根據芬蘭教師工會官方網站介紹 (Opetusalan Ammattijärjestö, n.d.)，芬蘭教師組織的起源，早於獨立建國前，於 1887 年在赫爾辛基小學成立女教師協會。芬蘭小學教師協會與女教師協會於 1893 年成立，而私立和國立學校的教師協會分別成立於 1906 年和 1917 年。在完全中學成立之後，兩個既存的教師聯盟在 1973 年合併成一個教師工會 (Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ) (王尚文譯，2010，頁 9)。成員包括托兒所、小學、高中、職業學院和理工學院、學校和教育機構的負責人、校長、大學的教學和研究人員以及從事不同崗位工作的教育和教育專家等 (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2017)。

2012 年的調查發現，芬蘭教師的職業生涯長達 40 年，教師的平均教學年資則約達 16 年。超過 95% 的芬蘭教師加入「芬蘭教師工會」，該組織係由教育工作者所組成，隸屬於「芬蘭學術專業聯合工會 (Confederation of Unions for Academic Professionals in Finland, AKAVA)」 (Sahlberg, 2015)。

目前芬蘭教師工會是芬蘭第六大工會組織，也是訓練有素的勞動力市場組織 Akava 和公共教育機構 JUKO 的最大成員組織，形成了世界上唯一一個關心從幼兒教育到成人教育的勞動力市場組織 (Opetusalan Ammattijärjestö, n.d.)。

（二）芬蘭教師工會的成立宗旨與任務

芬蘭教師工會的基礎深厚，該組織在教育部門和其他勞動力市場組織方面所獲得的成就為其影響力奠定了基礎。芬蘭教師工會的成立宗旨如下 (Opetusalan Ammattijärjestö, n.d.)：

1. 本會是教育和工資政策領域的積極貢獻者。本會的活動基於教師的利益，提高教師地位和促進教育的發展。
2. 本會為當地勞動力市場的教師、民間雇主、省代表處等，協商就業和集體談判協議。
3. 依法為有資格的成員負責監督和在協議內容之執行。
4. 對教育政策發生影響力，在改革教育方面扮演著積極的角色。
5. 強調教育作為芬蘭社會的投資，經濟意義和文明價值，努力影響社會，使全國教育和培訓服務得到全面保障。
6. 致力於確保省、市和私立培訓機構向教育部門的削減不會危害公民享有平等和高質量早期教育和培訓的權利。
7. 加強教學部門的福祉，並有助於所有教師都擁有安全和健康的工作環境。促進職業安全與合作教育事業的引入。

芬蘭教師工會的最重要的任務是遊說。遊說的結果改善了芬蘭教師在勞動力市場中的地位。遊說工作的成

果包括以下內容(Opetusalan Ammattijärjestö, n.d.)：

1. 防止教師裁員。
2. 年假和假期工資。
3. 確保教師工資發展。
4. 幼兒園教師的工作時間規定。
5. 簽署工作和集體談判協議。
6. 關心教師的法律保障。
7. 制定學校立法，教師培訓和其他教育政策問題。
8. 對教師專業能力的確認。
9. 發展失業保障。
10. 發展工作時間、工作條件和職業安全及相關立法。

(三) 芬蘭教師工會對教育政策的影響力

教師工會的影響力以及芬蘭教育政策的合作關係特性，就是教師工會的「第二號人物」(second man)，也是教育政策的秘書，在 1991 年被任命為重整後的國家教育委員會之普通教育部的部長（王尚文譯，2010，頁 10）。因此，自七〇年代晚期之後，重要的教育政策決定通常是會與教師工會協力合作達成的（Simola,2015）。

教師工會在師資培育改革委員會中佔有最重要的代表性。同時，教師工會在師資教育評議會（Teacher

Education Council）中已扮演著具影響力的角色；師資教育評議會在 1988 年以前，直接控制新的學院式師資培育計畫的發展，也是其後繼者，即指高等教育委員會的師資培育部門。這是個影響師資培訓之數量、聘任機制、時間長短和課程的核心媒介。學校教育領域的科學知識首先由教育學院產生，而大多數教育學的教授們事實上以前都曾是小學教師。因此，就如同教師工會雜誌在 80 年代中期所宣稱者：在這個國家中，教育科學基本上是掌握在教師手裡（Nurmi, 1984）。

在師資政策方面，芬蘭教師工會對「專業化」格外要求。早在 1890 年時，小學教師就主張，政府為其安排的進修培訓，應達到大學的水準。據一位芬蘭史學家 Halila 的說法，二戰之前，在芬蘭擁有高級中學證書的小學老師比其他任何國家都還要多。自 1950 年代晚期開始，芬蘭教師工會即積極地要求小學教師的培訓，應達到跟文理中學（grammar school）教師相同的教育水準—學士以上學歷（鄭景澤，2010）。

政府認可教師工會將直接關係到教師工作和地位的教育政策的否決權，然而教師工會尚未在所有的國家委員會中都有代表，不過，教師工會的意見總是在作成重要的決定之前即被徵詢，教師工會也一直忠於教育改革的意識型態。國家與教師工會間的關係發展良好，教師罷工活動相當罕見，而學校的改革，亦提升了教師的社會地位，並增加其對教育政策的影響力（Rinne,1988）。

以幼兒教育為例，芬蘭教師工會在芬蘭的福利制度的制定上扮演了重要的角色，並且在制定幼教政策上有相當大的影響力(陳淑琴，2007，頁10)。近期2016年國家幼兒教保核心課程(National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care)為例，芬蘭教師工會也參與了此一核心課程之發展，在整個過程中扮演了重要且關鍵的角色。主席 Olli Luukkainen 強調：「這是個很好的示範。這件事彰顯了教師工會與教育部坐下來共同討論、研商所有教育綱要的重要性。」。此外，這項新課程提昇了學前教師/幼教教師的地位，因為在所有幼教機構中的老師與兒童，會是在日常工作中確保此教學課程應用與落實的主要推手。期待在不久的將來，能提高幼教教師們的待遇，因為他們的職責和工作要求越來越高了。芬蘭教師工會也設定目標，要將幼教教師的學歷提高到碩士水準 (Education International, 2017b)。

(四) 芬蘭教師工會與學校的互動關係

不同於英美兩國行政人員與教師的緊張關係，芬蘭的學校行政人員跟教師、教師會組織是互助合作的關係(林淑華、張芬芬，2015)。由於教育行政與管理去中央化，教育決策權大幅下放至地方市政區與學校，地方教育局長從早期搞賞性政治工具轉變為專業教育人士的選拔，校長角色是教職員專業發展的帶領者 (Sahlberg, 2006)，因此更能從事課程與教學領導的工作。

此外，若發現不適合擔任該職務的教師，政府和教師工會將會以輔導及再訓練的方式，改善這些教師的工作能力，或透過雙方共同的瞭解與溝通，將無法繼續現職的教師調任到他職。雖然，芬蘭的學校與工會雖握有教師「離退」的權利與機制，卻鮮少派上用場，因為師培機構已作了先前的把關(陳之華，2010)。

芬蘭的教師工會經常是幫第一線教師找出教學盲點、諮詢教育問題，以及師生相處趨勢的交流場域，進而使教育走向良善施教，促進學生學習。例如在教育訓練方面，芬蘭教師工會辦理青年教師(Nuoret Opettajat，簡稱 NOPE)培訓，課程於3月至4月和9月至11月在10個地區舉行。另外還有職業安全基礎課程包括三個交際課程以及各種個人和小組作業。培訓的目的是確保職業安全 and 健康工作者理解工作場所的互動，職業安全和合作的重要性 (Opetusalan Ammattijärjestö, n.d.)。

三、結語

在民主國家的教育潮流中，教師組織工會對教育發展勢必產生衝擊，但未必對教育發展不利。若從正面去思考，或許是教育能脫胎換骨挑戰更上一層樓的好時機。芬蘭的教育另一個成功的經驗，其教師工會的發展歷程以及與政府之間合作共好的互動模式，是整體教育系統成功的不可或缺因素，也是臺灣可以思考與學習的最佳榜樣。

兼具勞動性和高度專業性教師工會，不僅要保障教師工作條件，安定教師生活基礎，同時也要策勵教師自我學習進修，提升教師專業地位，並且秉持民主開放的態度，積極瞭解教育現場最迫切的需求，為國家主要的教育政策提供專業務實的見解，以促進學生的受教權與教師專業自主，塑造良好的社會形象，博得廣大民眾的信任與支持。而教育當局應對於教育翻轉的浪潮有所體認，避免先入為主的刻板印象，以多元的溝通方式，以及互動共好的態度，與教師工會建立良好和諧的互信與互動關係，協力同行攜手創造臺灣教育的高峰！

參考文獻

- 王相宜(譯)(2018)。想過得更幸福？移民去芬蘭吧。紐約時報中文網。2018年4月5日，擷取自 <https://cn.nytimes.com/world/20180315/worlds-happiest-countries/zh-hant/>。
- 王尚文(譯)(2010)。教育科學、國家與教師—芬蘭師資培育團體規約之形成。(Educational science, the state, and teachers: Forming the corporate regulation of teacher education in Finland, 原作者: Hannu Simola)。載於國立教育資料館編印，芬蘭教育理論與實務(頁149-192)。臺北市：國立教育資料館。
- 林淑華(2013)。不適任教師的處理：借鏡芬蘭教育。2013，2（12），112-114。
- 林淑華、張芬芬(2015)。評析芬蘭教育制度的觀念取向：以共好代競爭。臺灣教育評論月刊，2015，4（3），112-131。
- 陳之華（2010）。成就每一個孩子。臺北市：天下文化。
- 陳之華(2011)。美力芬蘭。臺北市：天下文化。
- 陳淑琴（2007）。芬蘭學前教育初探。幼兒教育年刊，18，60-81。
- 傅雅蘭（2017）。2016年各國初等教育相關統計指標資料。教育脈動，9。2018年4月5日，擷取自 <http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/e3611d51-a8dc-4652-8630-81262fd56c2a?paged=2&insId=d815dc78-af80-4931-bcac-bebb539cfe9c>
- 溫婧(譯)(2014)。芬蘭教育系統在國際上名列前茅的10個原因。大紀元
- 鄭景澤（2010）。芬蘭PISA 奇蹟背後的兩個弔詭。臺灣師資培育電子報，12。2018年4月5日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=321>
- Education International (2017a, August 8).Finland: education union welcomes new core curriculum in Early Childhood Education. Retrieved April 5, 2018 from <https://www.ei-ie.org/en/detail/15275/finland-education-union-welcomes-new-core-curriculum-in-early-childhood-education>

- Education International (2017b, December 13). *Finland: role of quality education system acknowledged during celebrations of country's centenary*. Retrieved April 5, 2018, from <https://www.ei-ie.org/en/detail/15591/finland-role-of-quality-education-system-acknowledged-during-celebrations-of-country%E2%80%99s-centenary>
- Finnish National Board of Education (2013). Equal opportunities. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/education>
<http://www.oph.fi/english/education>
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1986). *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu*, [Educational policy and planning]. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, V. (1984). Opettajan asema tutkimuksen tutkimuksen näkökulmasta [The position of the teacher from the point of view of research]. *Opettaja* [Journal of OAJ, the teacher's union] 8/1984, 8-11.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2017, October 20). In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved April 5, 2018, from https://fi.wikipedia.org/wiki/Opetusalan_Ammattijärjestö_OAJ
- Opetusalan Ammattijärjestö (n.d.). *Historiaa ja saavutuksia*. Retrieved April 5, 2018, from <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Historiaa%20ja%20saavutuksia>
- Rinne, R. (1988), Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie [From educator of the people to professional of teaching: The path of the Finnish primary school teacher]. *The Finnish Journal of Education*, 19, 430-444.
- Rinne, R. & Jauhiainen, H. (1988) *Koulutus, professionalistuminen ja valtio* [Education, Professionalization and the State]. University of Turku, Faculty of Education Ser. A: 128
- Sahlberg, P. (2015, February 12). Teach For Finland? Why it won't happen. *The Washington Post*. Retrieved April 5, 2018, from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/02/12/teach-for-finland-why-it-wont-happen/>
- Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? Retrieve from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART4ing.pdf>

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

- Suomi/Finland 100 (2017, November 27). *Finland's centenary of independence is being celebrated in an epic way throughout the world*. Retrieved April 5, 2018, from <https://suomifinland100.fi/news/finlands-centenary-of-independence-is-being-celebrated-in-an-epic-way-throughout-the-world/?lang=en#>



教師會與教師工會的現況與省思

謝寶琳

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

國立嘉義家職教師

廖年淼

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所特聘教授

一、前言

為增進教育品質、提昇教師專業地位、改善教師工作條件、明訂教師權利義務、及保障教師工作品質與生活，許多教師努力多年，希望能成立教師組織。

1995 年《教師法》公布，教師開始可以依法組織教師會，陸續成立學校、縣（市）及全國教師會，普及時曾高達約 1960 個各級教師會。

教師會只有協商權，而無明訂法條之協商效力，亦無法判處任何罰則，所以，教師團體積極運作期盼能組織教師工會。三級教師會歷經十多年的努力遊說推動立法，《工會法》終於在 2010 年 6 月 23 日經總統修正公布全文，行政院並在 2011 年 4 月 26 日正式宣布《工會法》修正案在 5 月 1 日開始實施，讓臺灣的教師可以組織工會。各縣（市）教師職業工會，或是教育產業工會則於 2011 年 5 月 1 日起陸續成立。目前，縣（市）層級的教師工會全國約有近 50 個，而全國性的教師工會有 2 個，一為全國教師工會總聯合會（簡稱全教總），另一為全國教育產業總工會（簡稱全教產）。

教師工會具有勞動權中的團結權（組織工會權）及協商權（集體交涉權）（楊雅婷，2012），在勞資爭議處

理法第五十四條中，卻被限制使用爭議權（罷工權）（勞動部，2017）。此外，工會的協商權具有強制性，依《團體協約法》進行協商，校長或教育單位必須依約執行，否則可提報勞動部裁決，依《團體協約法》第三十二條：「經依勞資爭議處理法之裁決認定者，處新臺幣十萬元以上五十萬元以下罰鍰。未依前項裁決決定書所定期限為一定行為或不行為者，再處臺幣十萬元以上五十萬元以下罰鍰，並得令其限期改正；屆期仍未改正者，得按次連續處罰。」（勞動部，2015）。依此法裁決將造成校方名譽、校長威信及學校財物受損。

本文主要的目的在於說明，教師會及教師工會成立法源依據、會員規定及任務，並針對教師會及教師工會的現況進行省思，以作為未來推動教師組織之參考。

二、教師組織成立法源依據、會員規定及任務

（一）教師會成立法源依據、會員規定及任務

1. 教師會成立法源依據

依《教師法》第十六條第四款明訂：「參加教師組織，並參與其他依法令規定所舉辦之活動。」（教育部，

2014a)。《教師法施行細則》第二十五條，將學校教師會、地方教師會、全國教師會等三級教師會位階詳細定義（教育部，2014b）。

2. 教師會之會員規定

依《教師法施行細則》第二十六條，學校教師會由同一學校（含附設幼兒園）專任教師三十人以上依人民團體法規定組成之（教育部，2014b）。

3. 教師會任務

依《教師法》第二十七條略以「各級教師組織之基本任務如下：維護教師專業尊嚴與專業自主權、與各級機關協議教師聘約及聘約準則、研究並協助解決各項教育問題、監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜、派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織、制定教師自律公約。」等六款條約，教師會得以在章程內自訂。

（二）教師工會的成立法源依據、會員規定及任務

《工會法》第四條：「教師得依本法組織及加入工會。」爰於同法第六條內容摘要略以：「工會組織類型如下...但教師僅得組織及加入第二款（教師產業工會）及第三款（教師職業工會）之工會。」（勞動部，2016）。意指教師不得組織企業工會，此法限制教師於學校籌組學校工會，因此，教師工會只分二級，縣（市）級與全國級。又以下分別說明兩種工會。

1. 教師工會成立法源依據

教師產業工會與教師職業工會皆依《工會法》第四條：「教師得依本法組織及加入工會」，及第八條：「以全國為組織區域籌組之工會聯合組織，其發起籌組之工會數應達發起工會種類數額三分之一以上，且所含行政區域應達全國直轄市、縣（市）總數二分之一以上。」規定成立。爰於同法第三條規定：「本法所稱主管機關：在中央為勞動部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）為縣（市）政府。」（勞動部，2016）。

2. 教師工會之會員規定

教師產業工會與教師職業工會在會員的規定上並不相同。

教師產業工會依《工會法》第六條第二款：「產業工會為結合相關產業內之勞工，所組織之工會。」（勞動部，2016）。故除了各級公私立學校（含幼兒園）之教師外，只要是教育相關產業人士，皆可加入教師產業工會，如學校技工也可加入教師產業工會。

教師職業工會依《工會法》第六條第三款：「職業工會為結合相關職業技能之勞工，所組織之工會。且應以同一直轄市或縣（市）為組織區域。」（勞動部，2016）。故會員只能是同一直轄市或縣（市）各級公私立學校（含幼兒園）之教師，或是自營業如補習班、安親班或是家教班之教師。

3. 教師工會的任務

教師產業工會與教師職業工會的任務，皆依《工會法》第五條略述：「團體協約之締結、修改或廢止；勞資爭議之處理；勞動條件、勞工安全衛生及會員福利事項之促進；勞工政策與法令之制（訂）定及修正之推動；勞工教育之舉辦；會員就業之協助；會員康樂事項之舉辦；工會或會員糾紛事件之調處；依法令從事事業之舉辦；勞工家庭生計之調查及勞工統計之編製；其他合於第一條宗旨及法律規定之事項。」等十一項任務（勞動部，2016），工會得以在章程內自訂。

三、教師組織的發展現況

（一）學校教師會大部分為專業溫馨團體

學校教師會凝聚校內教師意見及力量，對內辦理研習及聯誼文康活動，有些學校教師會以會費及會員捐款贊助學生愛心午餐，也有部分學校教師會贊助學生志工團體的活動經費，此外，代表全體教師對校長提出建言，並推派代表參與學校之教師評議委員會及學校興建工程籌備小組等，不外乎提供專業建議及傳達溫馨的教師組織，與學校行政單位對立並非多數。但因教師會只能提出建言，並無明確決斷效力，所以，若遇糾紛，需委託縣（市）級教師工會出面協商；學校教師會對外需將會員的會費，上繳縣（市）級及全國級教師會或教師工會，以獲得保障。由以上可見學校教師會主要為處理校內較不具法律層級之事務。

（二）縣（市）級教師會與縣（市）級工會聯合運作

縣（市）級教師會理監事成員常與縣（市）級工會相同，部分連理事長都一致，主要任務為推派代表參與縣（市）級教師申訴評議委員會，討論若違反《教師法》第十四條，可能解聘、停聘或不續聘之教師相關問題。教師工會並無權利參與教師申訴評議委員會，此為縣（市）級教師會存在之最大原因。目前為避免教師成員感覺會費重覆繳納，上繳縣（市）級教師工會會費即成為縣（市）級教師會會員。

（三）全國教師會與全教總相輔相成

全國教師會於 1999 年 2 月 1 日成立，是全國最大的民間團體，現在由第九屆幹部執行業務，設有高中職委員會、幼稚教育委員會、生態教育委員會、特殊教育委員會、私立學校委員會、性別教育委員會等六個委員會，以研究及解決各層級教育問題，主要任務為代表教師團體發聲、參與教育部辦理之教師申訴評議委員會，並推動教師專業發展支持系統。理事長與全教總一致，辦公室地址亦與全教總相同，繳納全教總會費即成為全國教師會會員。

（四）縣（市）級教師工會運作活躍

縣（市）級教師工會主要任務為受學校教師會請託，推派代表與學校校長及縣（市）政府協商。工會幹部與各縣（市）政府協商後，得享有會

務假，代課費由工會負擔。部分縣（市）提供法律諮詢，並辦理教師責任險，於教師與家長間發生法律問題時提供協助。有些教師組織聯合同級團體並肩作戰，如嘉義市與嘉義縣的教師會及教師工會規劃將辦公室設置於同一地點，用意在於集結更多的教師力量，為教師共同發聲，以獲得民意代表、政府及輿論的重視。

勞動部於 2011 年 10 月 28 日函示：「校長應為教師之雇主」。教師工會組織因能充分用勞動三法，即《工會法》、《團體協約法》及《勞資爭議處理法》，對雇主（校長）進行勞動條件協商，且由《團體協約法》第六條規定，無正當理由不得拒絕協商（勞動部，2015），過程中和協商後的爭議亦能提請勞動部裁決，並由裁決庭對雇主（校長）處以罰則，具有明訂效力，故為較活躍之教師組織。

（五）團體協約法限制縣（市）級教師工會協商結果

《團體協約法》第十條明訂，教師工會與公立學校之團體協約應經其上級主管機關核可（勞動部，2015），換句話說，即使是工會與學校雙方已經合議的條文，主管機關仍具有否決權（關晶麗，2016）。如某縣（市）教師工會將對雇主（校長）進行團體協商，該地方教育局可能會要求學校於接獲協商要求後，應先通報主管機關，並將協商事項陳報教育局知悉，教育局再裁定學校可協商事項。在教育單位主管機關下的團體協商，因此有可能經過一年半載仍無法核可。

（六）全國級教師工會分裂並於退休年金意見對立

全教總自 2011 年 7 月 11 日成立，目前幹部為第四屆。代表教師團體與教育部做團體協商，推動讓教師評鑑法制化走入歷史、爭取教師加薪、阻止技專考招的倉促上路、調降高級中等學校教師每週授課節數、進行退撫條例施行細則研商等重要教育議題。且為了貼近會員需求，發行會員卡提供會員專屬各項團購、電信、汽車等福利。

後因幹部意見歧異，於 2014 年 9 月 20 日第二個全國級教師工會—全國教育產業總工會成立，目前幹部為第二屆。在降低班級人數、增加教師員額及取消教師評鑑等議題上，與全教總為合作關係，在退休年金議題上則為意見對立。

全教總主張平衡所有老師利益，舊制與新制都少領，且為維持退撫基金永續，不得已時將規劃運用已繳的退撫基金另成立新基金，而與舊基金劃清界線。全教產則主張保障已退休老師利益，退休年金改革可以，已退休老師不應受到影響。

（七）教師工會爭取權益時易受批評

如 2013 年起宜蘭縣教師職業工會向宜蘭縣 42 校提出如工時、寒暑假返校日數、導護工作等議題之團體協約草案，並行使協商權（宜蘭縣政府教育處，2015）；2015 年宜蘭縣某國小部分教師將現行導護工作中的「交通指

揮」，執行「不舉旗、不吹哨、不擋車」原則，引起家長、校長等團體爭議，也造成一般民眾認為老師不願意付出，只會爭取自身權益的負面印象（江志雄，2015）。之後，宜蘭縣政府針對導護工作召開會議，決議教師一定要站導護「導引學生過馬路」且須在交通號誌、標線範圍內協助學生，不能逾越交通法規，事件才得以落幕（宜蘭縣政府教育處，2015）。

（八）教師工會期盼修法卻未積極

教師工會期盼政府能修正《團體協約法》第十條，讓教師工會團體協商不須經其上級主管機關核可。也希望《工會法》第六條能修正，讓學校也能成立企業工會，以獲得辦公地點及會務假等正式權益。然而，修法並未列入工會之工作要項，也未訂定期程，可見，修正《團體協約法》或《工會法》，並不是此刻須努力爭取的重點。

四、教師組織現況的省思

（一）教師組織目標有待釐清

教師組織雖然有法定任務，但因各級教師組織目標並不明確，形成組織幹部以其想法帶領組織，這種現象在學校教師會尤其明顯。每個學校教師會推動的工作要項皆不相同，甚至，部分學校教師會認為不需加入縣（市）級教師會或是工會，只以學校級組織型態存在，造成全國及縣（市）級組織的訊息無法下達學校組織，訊息不暢通，削弱了教師組織的力量。

（二）全國級教師工會分裂對立社會觀感不佳

全國級兩個教師工會在退休年金議題上意見分歧對立，造成縣（市）級教師組織選邊站，學校級教師組織無所適從。雙方各說各話，一為退撫基金永續發展，一為退休教師爭取權益。教師組織分裂對立的爭端，甚至讓人懷疑政治力量滲入教師組織，也使外人有教師組織不團結的不佳觀感。

（三）教師組織區隔定位需明確

教師組織依法成立，各級教師組織間之區隔為何？如何妥善進行銜接？以避免下意無法上達，無法即刻解決教師在教育工作上所面臨的問題或困境。甚或，全國級教師組織訊息無法傳達至基層教師，對於重要議題無法進行溝通。此外，教師會僅具參加教師申訴評議委員會、高中職校長遴選委員會等會議之功能，不具備決策權力，組織功能太過侷限，能為教師服務的項目不多，未來存續與否，將面臨很大的考驗。

（四）教師意見工會應請教育部納參修法

教師的權益主要在於法令保障教師工作待遇和福利，尊重教師專業自主權，減少與教學無關的行政干擾，以提升教師工作地位和社會聲望（郭添財，2015）。教師工會意圖改善教師工作條件及維護教師權利時，通常運用《團體協約法》的強制協商權分別與縣（市）政府進行團體協商，造成

各縣（市）教師工作條件不一，教師工會的會務假時數也不相同。如果能集結全國教師力量，督促教育部修法或以行政命令方式詳加規定，將可避免因縣（市）不同，教師有差別待遇的感受。

五、結語

法國箴言家尚福爾：「教育必須立足於道德和智慧，道德是為了支撐美德，智慧是為了防止自己遭到不道德的侵凌。」教師組織必須秉持著發揚教育工作美德的出發點，再以智慧捍衛全體教師的權益。本文針對教師組織所提出的問題與建議，只是希望從教師的角度思考教師組織的推動現況，並期望未來教師組織在保障學生受教權、教師專業自主權和取得社會觀感認同下，為教師爭取最大的「權益」，讓教師歡喜地從事教育工作，成就每一位學生，也達到增進教育品質的初衷。

參考文獻

- 江志雄（2015，9月5日）。不舉旗、不吹哨、不擋車…家長質疑：教師導護淪人形立牌。**自由時報**。，取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/912691>
- 宜蘭縣政府教育處（2015，11月）。宜蘭縣教師職業工會與本縣42所國中小訂定團體協約之運作情形。論文發表於宜蘭縣議會第18屆第2次大會專題報告，宜蘭縣。
- 教育部（2014a）。**教師法**。2018年3月3日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 教育部（2014b）。**教師法施行細則**。2018年3月3日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020041>
- 郭添財（2015，9月4日）。教師團體協約－權益與聲望。**臺灣時報**，9版。
- 勞動部（2017）。**勞資爭議處理法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0020007>
- 勞動部（2016）。**工會法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0020001>
- 勞動部（2014）。**工會法施行細則**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0020002>
- 勞動部（2015）。**團體協約法**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0020006>
- 楊雅婷（2012）。論教師會與教師工會之法律爭議。**學校行政**，80，138-155。

■ 關晶麗（2016，6月29日）。教師工會面對的團體協商困境。【獨立評論@天下】。取自
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4468>



從日本中嶋嶺雄校長看臺灣高教治理

周祝瑛

政大教育系教授

譚君怡

東京大學博士

日本著名的秋田國際教養大學 (AIU) 的校長中嶋嶺雄(なかじま みねお) 先生於 2013 年二月突然因病過世，已過了五年之久。觀察這段時間日本大學國際化的發展軌跡與方向，不得不對這位生前對臺灣十分友好的教育界前輩，特別懷念！猶記得 2012 年夏天，筆者受邀前往 AIU 講學，期間獲得中嶋校長的特別邀請，在他那間十分簡樸、卻經常傳出下班後校長演奏小提琴悅音的校長室接待，並共進晚餐。席間除了互贈書籍外，也談起臺、日大學國際化的發展趨勢，以及中嶋校長計畫將東京羽田機場擴展為國際性大學城等宏偉構想，在日本堪稱能結合教育、國際飛航與地方發展的具遠見校長。在講學期間，筆者經常喜歡到那充滿永續與環保的木製大學圖書館，其入口處陳設著中嶋校長勤於筆耕的中英日文著作，與遍及全球各地的國際友人信函與紀念品等陳列，意在鼓舞學生國際視野。由此可見當年這位在日本有高人氣的校長，是如何在用心經營這所大學與日本的國際化未來。僅短短幾年間，這所位居偏遠、只招收大學部學生，屬於地方性的小型公立大學，在中嶋校長的帶領下，秋田國際教養大學畢業生很快成為日本各大企業聘用的對象，該校更成為日本培育國際化人才的先鋒，當時學校許多方面的評價，甚至超過東京大學 (譚君怡、周祝瑛，2014)。

這位外表溫文爾雅、應常面帶笑容的長者，當年在卸下東京外語大學校長一職，在了解日本高教國際化難以在一般傳統的國立大學推動的原因，獨排眾議、說服日本官方與地方政府，在秋田這一非都會區的市立大學，進行組織、結構、課程、教學等全方位改革，短短數年間即打造一所日本獨樹一格的國際化大學，這其中的寶貴經驗，值得後人研究與學習。

在全球化與知識經濟時代中，具有全球視野、能因應資訊的瞬息萬變、具跨文化敏感度且善於溝通的「國際人才」，是各國高等教育所追求的人才培育重點。在這樣的浪潮下，日本於 1983 年宣布「留學生 10 萬名計畫」，2008 年由文部科學省等六個政府單位聯合提出「留學生 30 萬人計畫」，於世界各地增設日本語據點，提供留學日本資訊；擴建留學生宿舍，增加獎學金名額，縮短入國管理局對外國學生之留日資格審查時程等。同時，提出 Global 30 計畫，選出三十所公私立大學 (而後減為十三所)，並允許英語授課取得學位、大幅增加英語授課課程，增加專業課程之外籍教師的人數，提高教學研究水準、促進互派留學生、學分互換與國外大學校際間的合作 (Tan, 2017; 楊景堯, 2014)。

AIU 在此需求下於 2004 年成為日本培養國際人才的先鋒，在東京近郊的秋田縣創設的公立大學。學生雖僅八百餘名、只有單一科系「國際教養學系」，但已與 35 國的 118 所大學結為姊妹校。到了 2008 年增設專門職研究所，針對全球溝通進行研究。雖然全校規模甚小，但其培育國際人才的理念卻濃縮於各種制度中，包括：所有課程皆以英語開課、大學期間必須有一年的海外交換留學經驗、尊重多樣性的多元的入學方式等。此外，有別於傳統大學的分系方式，國際教養教育則不限於特定領域，強調知識的廣度以及問題解決、創造思考的能力，以及對應全球化所需的外語能力、跨文化溝通理解能力。每個學生經過一年的留學後，回國進入大三、大四時則依興趣選擇全球商業金融或全球政經等區域研究課程。

另一大特色是校園本身設計成一個多文化交流的空間。校園每五人就有一人是外籍生。新生第一年一律住校，且與外籍學生同住，形成自然的跨文化生活空間與跨文化溝通的能力。英語是 AIU 校園的公用語言，除了課程是全英語授課，各行政處室人員也都具有英日雙語對應能力（譚君怡、周祝瑛，2014）。

為了克服秋田地理位置之缺點，中嶋校長提出「東京羽田機場大學城」構想，希望結合企業、政府、大學資源，活用東京羽田機場之國內外航空交通樞紐的特性，將其建構成區域學術據點的角色。與國內外大學聯合，舉辦公開

課程、大規模學術研討會、遠距離連線教學等學術活動。藉以促進海外學者、學生進入日本，帶動日本各大學的國際化。

由此可見，中嶋校長的遠見與魄力，其國際化視野與執行力，對於當前面對少子化浪潮而招生困難的大學，如何突破慣有的習慣領域，尋找大學本身的利基與定位，建立市場區隔，與當地合作。尤其國內也有許多緊鄰機場、港口、科學園區、博物館等重要交通、科學與文化樞紐等大學，值得參考中嶋校長當年試圖將秋田國際教養大學與羽田機場合作的模式。這些類似的跳脫高教習慣領域與異業結合的思維方式，十分值得臺灣教育主管當局、各地方政府與相關大學之參考。

參考文獻

- 楊景堯 (2014)。東亞地區學生遷移與磁吸效應。臺北：高等教育。
- 譚君怡、周祝瑛 (2014)。日本高等教育國際化與國際化人才培育－秋田國際教養大學之個案研究。教育資料與研究，115，193-222。
- Tan, Chun-Yi (2017) Transition from university to work in Japan: Approaching expectations of international students. In: R. Tsuneyoshi (Ed), *Globalization and Japanese "Exceptionalism" in Education: Insider's Views into a Changing System*. New York: Routledge, 112-127.

生命教育與藝術教育融合之原則

楊琬曾

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

前教育部長曾志朗博士非常重視「生命教育」，他在教育部長任內成立「教育部生命教育委員會」，積極規劃推動各級學校的生命教育，並於 2001 年宣布該年為「生命教育年」（教育部，2001；教育部資訊網，2001）。

曾志朗（1999）曾表示：「生命教育的推動是教育改革最核心的一環。」洪蘭（2004）也認為，孩子天性是善良的，但仍需我們及早教育，讓他們不要因為無知而作出後悔一輩子的事來。所以在教育理想上，希望能藉生命教育的推動，幫助學生認識自我，學習關懷他人，尊重人我的生命，更能愛護自我及自然環境。

因此，如果能將生命教育融入探討美與善的藝術課程，不但能夠符應當前的社會趨勢，也能適時而有效的進行生命教育，使生命教育更豐碩圓融且臻於完美。

二、生命教育與藝術教育的關聯性

生命教育是一種整合性教育，他的目的是關注整個的教育體系要有生命力（黎建球，2001），教導學生從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義與存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷（教育部，2003）。

藝術教育可以促進學生「建立健康的生活方式，並培養對體藝活動的興趣和鑑賞能力」（香港特別行政區政府教育局，2011）。而課程的宗旨是（香港特別行政區政府教育局，2011）：1. 發展創造力及批判性思考能力，培養美感，建立文化認知及有效的溝通能力；2. 發展藝術創作的技能、建構知識及培養正確的價值觀態度；3. 從參與藝術創作活動中獲得愉悅、享受和滿足；4. 培養對藝術的終身興趣。因此，藝術教育的推行不但可以培養學生的創造思考力亦可提升學生的美感，確實有其重要性。

長久以來，臺灣因為升學主義與考試制度主導教學的結果，藝術類的科目一直並未受到學校、學生及家長的重視。然而，藝術能陶冶人的性情，藝術亦能培養人的創造力、想像力、感性 與美感……等，這也是眾所皆知的事情。

因此，我們更應該重視藝術教育的推行，並且與生命教育做結合。兩者同樣都是注重情意的教育，都是以人為主體、尊重他人、關懷生命為內涵的課程，同時也是促進學生了解生命的意義與內涵（教育部 2003）。所以，如何將生命教育與藝術課程統整，才能讓學生的學習更具意義，實在是有其必要性。

三、生命教育與藝術教育融合之原則與施行之策略

生命教育融入藝術課程可採取跨學科統整，將相關的生命教育媒體、活動、作業融入藝術課程，一方面進行藝術教育，另一方面進行生命教育。

（一）可行的原則

1. 統整原則

課程統整性主要是在統合學生被分割的學習狀態，使各個學習領域的學習得以串聯起來，以增加學習的價值與意義性，增加學習效果（Oliva, 2001）。教師在課程規劃時應加以統整，將社會的問題以及學生的生活經驗納入整個課程設計的脈絡之中，學生可以因統整化的學習，了解到生命教育的多個面向。

2. 文化情境原則

不同的文化有其不同的精神特色，生命的意義在不同的時代或不同的文化有著不同的表徵（黃天中，1992）。因此融入式的課程內容，要能符合學生的生活經驗，滿足社會文化的需求。

3. 結合課程原則

生命教育課程並不只是傳授知識、內容而已，更重要的是要引導學生養成具有批判思考及反省的能力。因此，課程的設計除了與學生的日常生活層面相結合，並透過藝術教育與生命教育跨領域課程設計的學習，使學生對生命教育有更進一步的體會。

4. 積極性原則

生命的啟發要有正向的典範與楷模，故教師本身應有積極、正向的生命理念與人生觀，才能適切的引導學生省思「生命」的價值。

5. 銜接性原則

為了培養學生適應生活的能力，課程的內容與活動必須和社會生活相關聯起來，才能讓學生在實際面對問題時，知道如何解決。因此課程的內容應儘量選擇學生熟悉的經驗，較能引起他們的興趣，教師也可藉社會上發生的新聞事件，當作教材的內容，提供學生討論（黃政傑，1991）。

（二）施行之策略

1. 實施影片教學：透過影片的教學，不但能夠提升學生的學習興趣，還能夠符應社會的脈動。藉由影片教學，可讓學生們共同討論與分享，更可幫助學生養成批判思考與自我反省的能力。
2. 統整課程的設計：課程內容的設計可以結合學生的生活經驗，並且採取跨學科的統整，也就是將生命教育相關的議題或是活動融入於藝術課程，以促進學生了解生命教育的意義與內涵，進而對生命教育與藝術教育有更深的認識與體會。

由此可知，生命教育融入藝術課程，除了採取跨學科統整外，若是能與生活中息息相關的事件相結合將會更具效果。教師在課程統整時，可自

行編製適合學生的教材與活動，畢竟生命教育不是教育口號，只有教師的引導才能讓學生有情意的感受並且發揮其功效。

四、結論與建議

（一）結論

教學情境中，教師是學生直接仿效的對象，教師若具有開朗的人生觀與正確的價值觀，自然而然就能散發正向積極的能量。在潛移默化中，為學生樹立熱愛生命、關懷生命的典範。在多元化社會中，藝術與生活的關係密不可分。而藝術活動不僅豐富民眾的日常生活，亦能提升國民的生活品質。再者，藝術的學習是學生多元智慧成長的要素之一，透過藝術教學活動的實施與發展，可將原本枯燥乏味的課程內容轉化為生動活潑的型態。

（二）建議

生命教育的推行雖然進行多年，卻缺乏統整和規劃，大多由教師自行規劃與實施，如何讓生命教育與藝術教育有更緊密的連結。本文建議：

1. 生命教育專長教師人力嚴重不足，建議教育主管機關與各校持續鼓勵校內其他教師取得生命教育第二專長。
2. 落實「將生命教育融入藝術教育的教材」課程中確實實施。
3. 定期舉辦生命教育融入教學研討會，使生命教育和藝術教育融合，更能透過教師們的集思廣益而加深加廣，裨益學生。

參考文獻

- 洪蘭（2004）。**潛移默化的生命教育**。2004年9月15日，台北市：生命教育全球資訊網，取自 <http://210.60.194.100/life2000/indexhome1.asp>
- 香港特別行政區政府教育局（2011）。**藝術教育**。2011年10月3日，取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>
- 孫效智（2013）。**高級中學生命教育校園文化推動模式結案報告**。教育部委託執行「高級中學生命教育校園文化推動模式」研究計畫。
- 孫效智（2015）。生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展。**教育研究月刊**，251，48-72。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：教育部。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。台北市：東華。
- 黃天中（1992）。**死亡教育概論—死亡教育課程設計研究**。台北市：業強。

■ 黃王來（2009）。生命教育融入中小學藝術課程。2012年10月3日，取自 <http://www.yct.com.tw/life/98lift/98brainstorm24.pdf>

■ 曾志朗（1999）：生命教育—教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著，**享受生命—生命教育**。台北市：聯經。

■ 鄭崇趁（2001）。生命教育的目標與策略。**教育資料與研究**，39，18-20。

■ 黎建球（2001）。生命教育的理論與實踐。**教育資料與研究雙月刊**，39，1-5。



蝶舞翩翩，舞動生命—談蝴蝶飼養融入生命教育課程

楊玉珍

新北市板橋國民小學教師

陳嫻婷

新北市興南國民小學教師

一、前言

我國生命教育推動的沿革過程十分具有歷史性，自教育部宣布 2001 年為生命教育年，生命教育的推動在校園中更如同遍地開花似的開展。許多教師都努力將生命教育融入於所任教的科目，期望生命教育是符合統整性、延續性、多元性、扎根性、全面性五大實施原則（教育部，2014），而非僅是曇花一現的，然而，在實際操作上，確有其難度。黃德祥、吳沐馨(2015)指出目前臺灣生命教育實施之時多以日常經驗為生命教育的素材，但是卻停留於生命經驗表象的討論，很少與學童進行對生命議題的較為深度生命智慧思考。筆者在國小任教多年，亦深刻感覺校園中重視生命教育的老師不少，但學生學習領域多，學習時間被瓜分，目前國小階段生命教育未獨立設科，生命教育須融入各領域，課程的編排若只是蜻蜓點水，未能進行深度的討論，是十分可惜的，因此如何能在現有課程中，設計能夠能深入的探討以引導學生做到哲學的思辨與探討的生命教育的課程，便顯得十分重要。

二、蝴蝶飼養融入生命教育課程實施建議

生命是個很抽象的議題，孩子尚未經過時間的淬煉，生命經驗十分有限，要與孩子談生命教育，若能由具體的生命議題導入，我想更能幫助孩

子瞭解生命。筆者曾於國小擔任自然領域教師，近年來曾經多次帶領學生飼養蝴蝶，發覺蝴蝶是指導中小學生研究生命科學的最佳材料，因為蝴蝶不僅美麗，並具備了完全變態的特質，很容易激發學生的興趣(謝承恩，2012)，學生能透過其中的過程，對於生老病死有深刻之體會，也更能尊重其他人。而在四年級自然課程，每次進行昆蟲單元時，課程內容除了介紹昆蟲構造、食性、居住環境……相關知識外，也學習如何飼育各類昆蟲，例如：竹節蟲、獨角仙、紋白蝶等昆蟲，並帶領學童進行昆蟲飼養，學童們對於飼養活動均十分熱衷與期待。建議教師們在最不影響自然環境的前提下，可以選擇校園中經常出現的美麗鳳蝶為主題，並將原有的飼養活動與自然知識性教學，加入生命教育相關議題討論。如此一來，當昆蟲飼養課程進行時除了知識性的討論，亦有其他如：環境保育、生與死、情緒管理、與人合作等生命議題的討論，使學生能從體驗出發，再藉由課堂的公共對話進行延伸跳躍性的思考，讓學生的學習更加活潑，促使原本知識性的自然教學更有意義，幫助孩子體會生命的意義及存在的價值以及生命態度的轉化，且在蝴蝶飼養活動的前、中、後與學童進行深度的對談，讓學生不只僅僅是「知道」，更要讓他能感動、讓他願意主動將所知實際於生活情境「做到」。

筆者認為以實施蝴蝶飼養融入生命教育課程，不僅僅只是飼養觀察蝴蝶而已，建議教師們在將蝴蝶飼養活動融入生命教育課程時，應注意下列重點，再行規畫：

（一）蝴蝶飼養前

「老師，蝴蝶怎麼養？」這是許多學生曾經問過筆者的問題。蝴蝶也是生命，須注意避免在飼養過程中對蝴蝶造成傷害，反而形成了負面的生命教育教材，因此在進行蝴蝶飼養活動之前，對於主題蝴蝶選擇、季節性、先備知識與飼養技巧，均需先進行規畫，並提醒孩子對小小生命負責，進行飼養的承諾。

1. 主題蝴蝶選擇：臺灣舊有「蝴蝶王國」的美稱，近年來雖然因為蝴蝶的棲地遭受破壞、幼蟲食草不足、民眾對於自然生態保育觀念不足，而造成許多蝴蝶面臨絕種或瀕危的命運，本課程雖因自然領域課程需要而進行昆蟲的觀察與飼養，但是亦應注意必須將對環境的影響減到最低，建議可以校園現有的蝴蝶種類進行飼養觀察，或是採用容易種植的種植十字花科或芸香科植物來吸引蝴蝶產卵，較不建議以刻意捕捉蝴蝶幼蟲來進行。
2. 季節性：蝴蝶生長及繁衍有其季節性，一般而言在春夏兩季較為容易進行，課程進行前須特別注意課程時間規劃。
3. 先備知識與飼養注意事項指導：在飼養之前務必指導學生正確的蝴蝶相關知識，例如：毛毛蟲食草、蜜源植物、飼養技巧等，使學童更

懂得照顧蝴蝶，幫助蝴蝶順利羽化。

4. 進行飼養承諾：飼養前學童須承諾對害怕毛毛蟲的同學尊重、負起蝴蝶負責的責任，培養正確的生命態度。

（二）蝴蝶飼養中

飼養過程中，可能會有五花八門的問題，須注意應將人為介入因素降到最低，重視蝴蝶的生命，並由師生共同解決，並引導學生仔細思考，由學生自己說出、寫出在飼養過程中的心得與體會，以了解學生是否從中有所獲得。

1. 將人為介入降到最低：飼養時，在尊重生命的理念之下，建議將人為因素降到最低，學校若有蝴蝶園或校園棲地，可直接於原地進行觀察，只需使用紗網罩住，即可在低人為因素的情況下輕易的進行觀察。否則再改以盆栽飼養或飼養箱飼養，並引導學生試著由校園中的花草樹木中，尋找鳳蝶幼蟲，透過親手飼育蝴蝶，由卵、幼蟲、蛹一直到羽化成蟲(蝴蝶)後，野放回大自然。
2. 飼養問題紀錄：飼養過程中引導學生進行仔細觀察，例如可以讓孩子假想自己是蝴蝶，使用第一人稱日記的方式，讓孩子對於蝴蝶更加重視，也能用另一種角度思考生命。
3. 飼養問題解決：飼養的問題出現，恰是進行生命教育的好時機，需引導學生進行討論，進行深度思考，以提升生命態度。

（三）蝴蝶飼養後

飼養活動尾聲，將蝴蝶野放後，教師可針對整個蝴蝶飼養過程再行回顧，總結本主題課程，能透過深度的思考討論，引發內心愛惜生命、保護生命的基本信念，促進學生正向思考、管理情緒、勇敢說愛，進而珍惜自己的生命，也尊重別人的生命，並可融合其他領域進行蝴蝶回顧展，製作蝴蝶小書、戲劇表演等活動，使活動更加完整，並作為未來規畫相關活動之參考。

三、結語

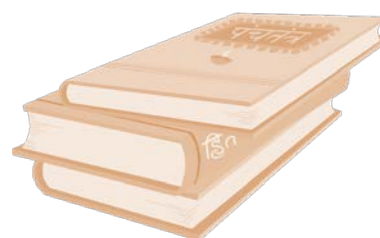
筆者深深感受到透過飼養活動的安排設計，若是能提供孩子們不同親身體驗的活動和親眼觀察的機會，我們就可以開發孩子最純真善良的天性，引導孩子用正向的觀點去尊重不同的生命個體，讓他們有機會去體驗更美好的世界。期望增加孩子親近自然的機會，藉由認識生活環境中常見的蝴蝶，學習愛護、珍惜及尊重生命，並且可以在學習如何照顧及與其相處歷程中，體驗飼養蝴蝶成長的樂趣、養成負責與人合作的能力與同理心，進一步啟發他們對於生命的感知能力，使他們了解生命的可貴，進而珍惜生命、保護生命。

每當進行飼養活動時，孩子們總是小心翼翼的保護幼蟲及蝴蝶；在課程中學生們主動的撰寫飼養日記、課堂中熱烈精彩的討論，顯示出對於小

小生命的重視與尊重，學生透過與人合作照顧昆蟲之中學習到珍惜自然環境，對於不喜歡昆蟲的人也能予以尊重，尤其有幾位學業成就不佳的孩子，因為從中所獲的成就感而對自我更加有自信，令我印象深刻。每當蝴蝶順利羽化時，親手野放順利羽化的蝴蝶時，孩子們驚喜的表情總自然展現，溢於言表，我經常聽到孩子們在讚嘆生命的美好，「老師！蝴蝶從蛹裡面出來了」、「好神奇喔！」、「哇！蝴蝶好美啊！」、「老師，牠會去哪裡？希望牠可以順利找到對配對的蝴蝶。」孩子們對生命應予的尊重，透過行動付出，相信早已深植於心啊！

參考文獻

- 教育部(2014) 教育部生命教育推動方案，103 年 3 月 3 日臺教學（三）字第 1030027799 號函訂定
- 黃德祥、吳沐馨(2015)。臺灣生命教育之發展與前瞻。教育研究月刊，251，5-15
- 謝承恩(2012)。國小學童在真實情境中學習生態教育之研究：以蝴蝶生態教學為例。國立交通大學理學院科技與數位學習學程碩士論文，未出版，新竹市。



新加坡教師評鑑制度之啟示

鄒玲基

臺南市永康區復興國小附幼教師
南臺科技大學教育領導與評鑑研究所研究生

一、前言

「新加坡」小小彈丸之地，能讓全世界無法忽視其國家競爭力，不得不令人思考，他們是如何做到的呢？曾被英國殖民（1819~1942）、又被日本佔領（1942~1945）、歷經政局動盪的自治合併期（1945-1963）、馬來西亞時期（1963~1965）終於在 1965 年新加坡共和國正式成立，短短立國 50 餘年，能發光發熱讓世人無法忽略它的存在，我想最大原因就是其重視「人力資本」的概念，換言之「人」就是新加坡最大的優勢與資源（許宛琪、甄曉蘭，2015）；臺灣與之相較，1960~1990 年代，臺灣、香港、韓國與新加坡，號稱亞洲四小龍而其中之一的我們，正面臨經濟衰退、人才外流等等問題，卻苦無改進之道，他山之石，可以攻錯，看看新加坡的做法如何，「見賢思齊」也許這是臺灣目前正面臨經濟、教育等等問題，有待解決困境的良方。

二、新加坡與臺灣教師聘任、評鑑制度結果應用之比較

要提升國家整體競爭力，國民基本素質為重要關鍵，而「教育」絕對是增進國民素質最關鍵的一環，新加坡於 2005 年推動的以教師能力為本位（competency-based）的「提升表現管理機制」（Enhanced Performance Management System，EPMS），更是引導教師專業能力發展最主要的評鑑機制，不僅影響現職教師改變過去教師評鑑方式，也影響了職前師資培育與在職教師專業發展系統（許宛琪、甄曉蘭，2015），反觀臺灣歷時十餘年的中小學教師專業發展評鑑，在教育部政策改變下，2016 年已戛然而止，2017 年起將轉型為教師專業發展支持系統，雖說教師法修正後會將教師評鑑列入教師考核，但在未正式入法前，教師評鑑制度運用在教師之聘用與解聘上似乎還顯得漫長，因此以下針對新加坡與臺灣在教師聘任、教師評鑑結果在薪資與晉升，獎金與福利，教師職涯發展進路與專業成長的應用上，各面向上做一整理比較。

新加坡與臺灣中小學教師聘任、薪資、晉升與獎勵及職涯發展之對照表

	新加坡	臺灣
聘任方面	採先入職後培訓，有志者提出申請，透過遴選、培訓等階段完成後成為教師，新加坡教師具公務員身	修畢教育學程（實習），參加教師檢定取得教師資格，參加教師甄試，成為正式教師，不具

	新加坡	臺灣
	分，每年須接受教師評鑑。	公務人員資格，採聘任制。
薪資、晉升與獎勵	一般教師、行政領導者、教育專家三種職涯進路，不同職級甚至同一職級還會有不同薪資等級，評鑑結果將會影響教師級別是否晉升，薪資、年度考績獎金也受到評鑑結果影響，評鑑結果未達標準者還有可能面臨淘汰或解聘。	教師薪資分本俸、學術研究費，教師受教師法保障，聘任後除非違反教師法第 14 條各款之一情事外，不得解聘、停聘或不續聘，薪資依年資逐年增加，考績獎金只要教師符合「公立學校教職員成績考核辦法」四條一款者都能領取。
福利與表揚	表現優良的教師，政府會提供進修機會和進修獎金，以作為獎勵，精神上透過頒發各種國家級教育獎項，表彰教師，培養人才，鼓勵教師持續投入教育熱忱，發揮影響力。	全時或部分辦公時間進修學分補助教師進修費（2013 年 2 月 1 日起國內全時進修或部分辦公時間進修者進修費不予補助）。
教師職涯發展進路與專業成長	在教師職涯規劃上依教師能力，分層分級訂定目標，協助其選擇適合之職涯發展進路，實施「提升績效表現管理系統（EPMS）」中的教師評鑑制度，促進教師專業成長。	教師並無分級，原中小學教師專業發展評鑑，已於 2016 年度停止辦理。

資料來源：新加坡相關之聘任、薪資、福利等資料來源：許宛琪、甄曉嵐（2015）。

三、新加坡教師評鑑結果應用之啟示

綜觀新加坡這個國家，從他們的土地、資源、人口數等各方面來看，實在沒有值得誇耀的資本，但是他們的進步發展卻是令世界矚目，總結原因有以下三點

(一) 完善的薪級福利，吸引高素質人才投入教育

因新加坡教師具有公務員身分，國家亦提供高薪資、獎金、進修機會、休假等福利、以吸引優秀人才加入教師行列（洪榮炎，2016）。同時歡迎不同背景、不同學歷，其有意擔任教師者，先提出申請，透過遴選、培訓，經過嚴格的篩選、管控，一步步的選出適任的優秀人才，教師工作面對的是人，每個人都不同，因此工作是複雜且充滿挑戰性的，培訓過程中不論是職前或在職教師，提供輔導與回饋機制，透過此機制能給予教師支持協助，改進缺失提升能力。

(二) 訂定教師層級制，協助教師選擇職涯進路，提升教師專業

明確的訂定教師分級，有明確目標及要求，並將教師職涯分成三個進路，經過評估，結合興趣、專長，選擇成為一般教師、行政領導者或教育專家，人人適得其所，有志教職教者，心態由職業提升為志業，開展個人最大潛能。

(三) 終身學習人盡其才

從他們 1997 年提出「思維的學校，學習的國家」到目前實施的「提升績效表現管理系統（EPMS）」中的教師評鑑制度，都能見到他們將「人」的資產放在第一位，資源會匱乏，人口會老化，國家政策目標是讓下一代透過教育使其潛能發揮極致，才能順應世界潮流變化，立於不敗之地。

四、臺灣教師評鑑未來發展之建議

臺灣的評鑑制度多年以來是以協助教師專業發展為目的，以形成性評鑑為取向，評鑑參與與否採志願申請，評鑑方式採教師自評及教師互評，評鑑結果亦不會影響教師的工作權利，因此教師是可以選擇參加或不參加評鑑並無強制性，就算礙於學校壓力，參加後評鑑方式是否嚴謹具公平性、真實性，評鑑結果是能鑑別出教師的專業性，都是受到質疑，因此建議

(一) 盡速訂定教師評鑑相關法規

教師評鑑的全面推行須具合法強制性，結合形成性評鑑與總結性評鑑，同時也能發現教學不力教師改進教學，或篩選出不適任教師，予以淘汰，為教學品質把關。

(二) 推動教師分級制度

臺灣的中小學教師並無分級制度，透過教師評鑑，設立教師分級制

度，激勵教師設立目標，持續投入熱情、追求自我、提升專業，成為終身學習的榜樣。

（三）評鑑結果與獎懲制度做連結

評鑑績優者頒發獎金與表揚，除了實質的獎金誘因外，表揚也可以提升教師自身的榮譽感，教師評鑑結果如搭配彈性的薪資與獎懲制度，更有助於激勵教師追求專業能力的動機，實現自我價值。

參考文獻

- 公立學校教職員敘薪辦法。法務部全國法規資料庫。取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcode=H0150012>
- 教師待遇條例。法務部全國法規資料庫。取自
http://law.moj.gov.tw/News/news_detail.aspx?id=114769
- 教師法。教育部。取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 許宛琪、甄曉嵐（2015）。促進教師表現與專業能力發展之評鑑機制。學校行政雙月刊，96，（118-142）
- 洪榮炎（2016）。日本新加坡中國大陸與台灣中小學教師評鑑制度比較研究（未出版之博士論文）。國立台中教育大學，台中市。



論國小高年級學生偶像崇拜對自我概念之影響

陳淨紋

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

「昨天 Twice 出的新歌你們聽了嗎？」「你們覺得英雄聯盟全球聯賽裡面哪一隊最強，我最喜歡……」下課時間，學生們除了打球運動，追逐嬉戲以外，也喜歡在下課時間分享自己喜歡的偶像資訊、流行音樂、分析手遊角色攻略，這樣的話題隨著學生年紀漸長，情形越普及。

資訊變革影響，青少年大量接觸到家庭、學校、國家以外的生活資訊、流行議題，並從中尋找模仿、認同的對象，於是「偶像崇拜」成為青少年成長過程中很重要的話題。特定的偶像崇拜，在媒體的報導渲染之下，已經成為年輕人共同的心理現象，不同國家的年輕人，可能因為崇拜同一位偶像，便渴望在言行舉止、外觀職業等方面，都跟自己偶像有相同的表現，在這樣學習模仿的過程中，可以讓年輕人在心理情感和自我認知達到滿足，還能讓他們在特定團體中，找到擁有共同話題，能相處融洽的同儕。

然而筆者在教育現場觀察，青春期的兒童正值自我統整、認同的階段，偶像崇拜不僅為青春期的兒童帶來正面的積極功能，同時也具備了消極的負面情緒和行為，其選擇的偶像所表現出的言行舉止，是他們模仿學習的目標，若父母師長不從旁注意、關心，分析背後的形成因素，學者林進材（2000）認為兒童便會盲目的模

仿、追隨偶像的一言一行，將寶貴的時間虛擲在幻想中，最終影響了正常的生活、課業學習，抑或是一味追逐潮流，造成認知誤差，自我概念錯誤。

因此，本文擬探討國小高年級偶像崇拜的情形，以及整理歸納偶像崇拜對學生自我概念的影響，分析國小高年級學生偶像崇拜可能遭遇的問題，最後提出教學及輔導方面的解決策略。

二、國小高年級學生偶像崇拜的情形

在筆者成長的年代，師長總會舉古代偉人事蹟作為學生仿效的榜樣，然而在近期研究認為學生認同的對象類型已和過去不同（林淑貞，2009），筆者整理相關文獻分述如下：

（一）偶像崇拜類型的改變

以往兒童的偶像崇拜對象，因為最早接觸的對象是父母親，因而對父母產生認同與崇拜，希望擁有像父母一樣的特質，但隨著年齡的增長，接觸類型範圍也逐漸擴大，接觸對象從家庭擴展到學校，甚至整個社會，因此，崇拜的對象也由一開始的父母親或重要他人，逐漸轉變成其他的對象，如老師、同學，甚至電視上的影歌星。以往我們對偶像總抱持著崇高形象、遠不可攀的認知，如：崇敬之神祉、古代之聖賢、世代之偉人等，

直至今日，大眾對於偶像的定義已不侷限在這些形象當中，而是把現今生活周遭的人事物通通納入。學者傅國樑（2003）在「偶像崇拜與消費行為之研究—以高中職為例」研究中，證實高中職階段青少年偶像崇拜的對象有 81.5% 為影視明星，顯示影視歌星已成為青少年偶像崇拜的主流。

（二）偶像崇拜對象不再侷限於真實人物

鄭慶宗（1989）將「崇拜偶像」一詞定義為人們為了宗教信仰、祭祀膜拜神明之用，以土木、金屬為原料製造而成的人偶；後衍生為對古代之聖賢、志士們，其立德、立言、立功之行為，表示尊敬之意。由此可知，偶像在宗教上原指以各種材料雕塑而成，供人膜拜、信奉的神像、佛像；後來對象衍生為真實人物或古代聖賢，更成為個人模仿、自我激勵的目標。

隨著時代快速改變，社會結構日趨開放，青少年所追求的偶像，已不侷限在傳統認定的典範或楷模人物，還可因自己喜好、興趣之不同，選擇一個或數個對象作為模仿、崇拜的目標，再加上大眾傳播媒體的推波助瀾，「偶像」的類型可說是相當廣泛，從傳統書籍報紙上的典範或楷模人物，到父母、師長、同儕，電視媒體上的影歌視明星、運動明星、部落客、YouTuber、網紅、素人明星等，甚至小說、漫畫、卡通、電玩手遊創造的虛構人物，都可能成為青少年的崇拜對象。

三、偶像崇拜對學生自我概念的影響

偶像崇拜對學生自我概念會產生正、負面的影響，對於正值青春前期期的國小高年級學生來說，此時正是需要正向楷模、榜樣學習的關鍵時刻，而偶像崇拜對他們會有哪些影響呢？

（一）正向影響

張總磁、蔡馨沂、劉奕蘭（2016）在研究中指出，過去研究認為偶像崇拜可能為青少年帶來不切實際的幻想，因為偶像崇拜行為屬於感性、直觀和全盤接受的心理認同狀態，容易傾向於欣賞偶像的外在、流行和名利特徵等，因此過去編製的偶像崇拜量表皆從病態角度進行測量；但近期研究指出，偶像崇拜除了帶給青少年情感依戀外，在他們由兒童邁向成人的過渡時期，需要藉由對不同偶像的認同和依戀來確定自我價值，尋求自我發展（岳曉東，2010），當他們開始欣賞偶像的才華、成就及成功歷程時，便會驅動社會學習功能，進行模仿和學習，也會提高自我認同，特別是身處在認同危機的青少年，藉由認同成年人或同年齡的偶像，可促使他們尋求更高的價值，並做好進入成年角色的準備。相關研究發現，其中有令人感到欣慰的個案，例如：張智雅（2000）經由深度訪談歌友會的歌迷，發現有受訪者因為迷上「歌星張惠妹」，所以想要考上演藝學校，接受專業音樂訓練來為她譜詞作曲，而後開始奮發讀書。綜上所述可知，青少年可以藉由對偶像的認同來確定內在自我價值，也可以提高內在的學習動機，產生正向的影響。

（二）負向影響

水能載舟亦能覆舟，雖然部分研究呈現「偶像崇拜」為青少年帶來了許多對自我概念正向的影響結果，但「偶像崇拜」仍對身心發展尚未成熟與不穩定的青少年之自我概念形成了負面作用。岳曉東（2002）所發表的研究報告中指出，香港的中學生越是崇拜明星偶像，其與好友的親密感愈低，且明星崇拜的負面影響在香港中學生或男學生當中特別明顯，國內研究也顯示，情緒我愈負面、學業自尊愈低的青少年，對偶像崇拜的強度愈強（陳燕珠，2004；郭致君，2001）。從相關研究中可知，過度偶像崇拜行為，對青少年的社會人際關係、自尊和內在自我情緒管理都會帶來負面的影響。

四、解決策略

偶像崇拜對國小高年級學生帶來正、負向的影響，教育現場該如何輔導學生，才能將偶像崇拜的負向影響降到最低，而讓正向影響的效果發揮到最大，筆者提供以下解決策略：

（一）偶像榜樣化教育

青少年應多從不同特徵來認同偶像（如形象特徵、才能特徵、人格特徵和偶像的奮鬥成功經驗等），像是：偶像如何走過事業低潮，偶像如何利用高EQ應對社會大眾的負評，將不同偶像的同一特徵化為可以學習的榜樣；除此之外，還要提高青少年追星中的批判意識，引導青少年理智客觀、實事求是地看待偶像人物，透過

認同這些榜樣和模仿的實質行為來增強自我的信心和成長動力。

（二）關心青少年情感需求

偶像崇拜不但可以緩衝青少年面臨的課業學習、生活環境、人際關係的壓力，還能紓解情緒上的苦悶，更具有協助青少年發掘自我及肯定自我的能力。當青少年出現嚴重的偶像崇拜傾向，是否代表他在父母手足、同儕團體或其他生活環境中出現極大的情感匱乏，導致他要尋求偶像崇拜的途徑來滿足自己的內在情感需求，父母師長應適時觀察了解，協助青少年兒童找到不同的方式來解決內在情感需求問題。

五、結論與建議

（一）結論

偶像崇拜對青春期的青少年兒童來說是十分普遍的事情，而教師在教育現場若能透過偶像榜樣化教育，引導學生聚焦不同偶像的單一正向特質，鼓勵學生學習模仿，同時多關注學生不同層面的情感需求，相信偶像崇拜對學生自我概念能發揮最大的正向影響。

（二）建議

1. 對教師的建議

提供多面向的題材讓學生主動了解、觀察、批判不同類型的偶像，並引導學生學習成功的正向特質。

2. 對家長的建議

多聆聽陪伴青春期的兒童，了解他們認同的同儕或偶像，不批評，不隔絕，成為孩子的情感支柱。

3. 對大眾媒體的建議

正值自我認同危機的青少年對於媒體流行資訊的接受度很高，因此在提供藝人新聞報導時，應避免過度腥羶色的描述字眼，雖然吸引了讀者的眼球，但也可能因此毒害了國家未來的主人翁。

參考文獻：

■ 林進材（2000）。成長路上親子行。臺北市：商鼎。

■ 林淑貞（2009）。國小高年級學童偶像崇拜現象之研究：以臺南縣市為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 岳曉東（2002）。分析青少年偶像崇拜。拓思德育期刊，37，3-7。

■ 岳曉東（2010）。偶像榜樣化教育：談青少年追星行為之引導策略。亞洲輔導學報，17（1），23-40。

■ 張智雅（2000）。偶像崇拜與青少年認同 - 以臺灣流行音樂歌迷為例（未出版之碩士論文）。慈濟醫學院，花蓮縣。

■ 張總磁、蔡馨沂、劉奕蘭（2016）。「青少年偶像崇拜量表」之信度與效度考驗。測驗學刊，63(2)，111-132。

■ 郭致君（2001）。臺北地區國中生偶像崇拜行為及其相關因素之探討（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

■ 陳燕珠（2004）。青少年自我概念、行為困擾與偶像崇拜關係之研究—以臺灣地區高職生為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

■ 傅國樑（2003）。偶像崇拜與消費行為之研究 - 以高中職為例（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。

■ 鄭慶宗（1989）。青春偶像青少年次文化。教與愛，26，7-8。



運用悲傷輔導原則協助一位喪母家屬之護理經驗

黃筑平

國立高雄師範大學生命教育所研究生

一、前言

南丁格爾曾說：『扶持人的軟弱與提升人生命的價值，兩者的交集就是護理的工作』在護理工作中，有著許多悲歡離合的感人故事，常令人鼻酸。本文分享一位年輕女性在母親從住院到過世，僅有兩週時間，承受極大壓力，筆者於照顧的過程中深刻感受其遽失親人的悲痛，故運用悲傷輔導概念照護個案，協助走出喪親陰影，適應新生活。

在近親經歷死亡事件中，人們從感覺、想法，到行為都會經歷極度混亂，Neimeyer（1998/2007）指出可能失去部份自我認同，若無法認識或處理這種哀傷，可能會導致病態悲傷，或增加心理、職業、社會調適上的障礙（Doka,1996/2002），甚至也會增加罹患癌症、高血壓、心臟病或有自殺意念之風險。因此在失去親人後，才去支持陪伴家屬是不夠的，應提早讓家屬了解喪親的過程並預備死亡的來臨（Julian, 2008）。

二、悲傷反應及理論

（一）家屬經歷的悲傷歷程與悲傷反應

Parkes（1998）指出當人們開始意識到自己所愛的人即將面對死亡，感受到死亡迫近的時候，出現預期性的悲傷反應，即是悲傷歷程的開始。美國心理學教授 Worden 博士

（2002/2004）由感受、生理感覺、認知及行為等四方面來說明悲傷的反應。

1. 感受方面：會出現哀傷、生氣、罪惡感及自責、焦慮、寂寞、疲憊、無助、震驚、思念、解脫、鬆一口氣、麻木等情緒。
2. 生理方面：胃部空虛、胸口悶、對聲音過於敏感、呼吸急促、全身無力、缺乏活力、口乾及「去個人化」的感覺（覺得周遭人事物都不真實，包括自己）。
3. 認知方面：不相信、思緒混亂、沉迷對逝者的思念、感覺逝者仍存在、短暫的幻覺。
4. 行為方面：失眠、食慾障礙、心不在焉、社交退縮、夢到親人、尋找及呼喚親人、嘆氣、不休息的過度活動、哭泣、舊地重遊及隨身攜帶珍藏遺物等行為。

（二）哀悼任務模式

分別是：接受失落的事實、經驗悲傷的痛苦、重新適應一個逝者不存在的新環境及將對逝者的情感重新投注在未來的生活上。

為了達成這些目標，可運用的悲傷輔導原則包括：協助生者體認失落、強化死亡的真實感、鼓勵悲傷者適度地表達悲傷情緒、幫助悲傷者適度地處理依附情結、將情感從逝者身

上轉移、允許時間去悲傷、從短期危機處理到長期悲傷療程、界定正常及病態的悲傷行為、避免採用陳腔濫調來撫慰悲傷者。

（三）護理計劃

照護過程中筆者以悲傷復原的四個任務為目標，運用悲傷輔導的概念與原則提供照護，陪伴並支持個案經歷悲傷過程，協助其完成體認喪親的哀慟，依目標分述如下：

1. 協助個案接納失落的事實，如：協助生者體認失落的原則、闡明「正常的」悲傷行為原則並允許以時間來化解悲傷、鼓勵悲傷者適度的表達悲傷情緒當個案悲傷哭泣時、從短期危機處理到長期悲傷療程。
2. 協助個案經驗悲傷的痛苦，如：鼓勵悲傷者適度地表達悲傷情緒的原則、幫助悲傷者適度地處理依附情結的原則、強化死亡的真實感。
3. 協助個案適應逝者不存在的新環境。
4. 協助個案對逝者的情感重新投注在未來的生活上。

三、討論

護理評值照護期間，筆者運用悲傷輔導的概念與原則，以悲傷復原的四個任務為目標，陪伴並支持個案經歷悲傷過程，協助其完成體認喪親的哀慟。筆者於病患往生後三個月與個案電話聯絡了解其生活狀況，她表示現在盡量保持忙碌，放假時會與同事

去運動，若不安焦慮時就誦讀聖經禱告，願母親離苦得樂，透過此方式漸漸接受母親離世的事實，雖然心裡仍難過，但筆者發現個案已能正向自我調適，妥善安頓自己的身心。個案在喪母後三個月已逐漸完成接受失落的事實，重新適應母親不在的新環境及將情感重新投注在生活上等四個哀悼任務。

四、結論

國內除了安寧療護強調運用悲傷輔導技巧陪伴家屬經歷死亡歷程外，加護同仁較少接受悲傷輔導的教育訓練，因此在面對重症病患家屬的悲傷反應時往往不知如何提供協助。此個案照顧中，運用悲傷輔導原則讓筆者更有系統的了解臨終病患家屬的處境，針對其需要提供支持，協助其經歷悲傷。經由此個案的照護經驗，筆者體驗到當家屬面臨親人瀕死，會反覆經歷否認而無法好好面對失落，故建議臨床工作人員可在照護過程中鼓勵家屬參與照顧，多思考家屬可以為病患做的活動，如身體清潔、按摩、活動肢體…等，鼓勵其談論其生活點滴，都可以加強家屬認知即將面對的失落事實，協助其經歷正常的悲傷過程。

參考文獻

- 黃鳳英(1998)。喪親家屬之悲傷與悲傷輔導。《安寧療護雜誌》，10，69-83。
- Doka, K. J.(2002).與悲傷共渡——走出親人遽逝的傷慟(許玉來、成蒂、林方皓、陳美琴、楊筱華、葛書倫、呂嘉惠等譯)。台北：心理。(原著出版於 1996) [Doka, K. J. (2002). *Living with sadness: Dealing effectively with bereavement felt over the loss of a loved one*(Y.L.Xu,F.H.Hao,M.Q.Chen,X.H.Yang,S.L.Ge,J. H. Lu, et al. Trans.). Taipei, Taiwan, ROC: Psychological. (Original published 1996)]
- Neimeyer, R. A.(2007).走在失落的幽谷——悲傷因應指引手冊(章薇卿譯)。台北：心理。(原著出版於 1998)[Neimeyer, R.A. (2007). *Walking in a lost glen – A guide to dealing with sadness* (W. C. Zhang, Trans.). Taipei, Taiwan, ROC: Psychological. (Original work published 1998)]
- Worden, J. W.(2004).悲傷輔導與悲傷治療(李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯)。台北：心理。(原著出版於 2002)[Worden,J. W. (2004). *Grief counseling and grief therapy* (K. M. Li, F. H. Lin, Y. S. Zhang, & S. L. Ge, Trans.). Taipei, Taiwan, ROC: Psychological. (Original work published 2002)]
- Julian, G. (2008). When a parent dies. *Learning Disability Today*, 8(6), 32-34.
- Parkes, C. M. (1998). Bereavement. In D. Doyle, G. W. C. Hanks, & N. MacDonald (Eds.), *Oxford textbook of palliative medicine* (pp. 995-1010). New York: Oxford University Press Inc.



展望十二年國教的功能性領導—談校長公開授課的意義、挑戰與因應之道

熊治剛

高雄市小港區鳳陽國小校長

伍嘉琪

高雄市前鎮區鎮昌國小教師兼總務主任

一、前言

即將於 108 學年度實施之十二年國民基本教育課程綱要總綱實施要點載明：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形成同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」（教育部，2014），此為校長公開授課奠定法源基礎。但綜觀教育實務現場，多數中小學校長耗費大部分精神和時間在行政領導與管理上，在教學領導方面則著墨較少，也因與教學現場脫離太長的時間，在教材教法、任教學科知識等方面也逐漸生疏。近年來教育改革風起雲湧，校長過去的教學經驗，是否能與現階段的教育潮流接軌，成為校長進行公開授課的一大挑戰。

二、校長公開授課之實施方式

以高雄市為例，教育局公布的「105 學年度試辦三級學校校長公開授課實施計畫」，其目的為：營造專業信賴分享的團隊文化，支持校內專業社群運作；校長能確實瞭解教師教學與學生學習狀況，提高教與學的效能；展現校長教學的態度，透過真誠聆聽與專業對話，成為學習社群的帶領者（高雄市政府教育局，2016，頁 1）。

有關校長公開授課之實施流程包含了共同備課、教學說課、教學觀察、專業回饋等，與「教師專業發展評鑑計畫」或「教師專業發展實踐方案」的教學觀察三部曲及參與專業學習社群等，其實施流程幾近雷同；其流程如下：

（一）共同備課

共同備課係指授課人員於公開授課前透過正式對話與溝通，與教學研究會或專業學習社群夥伴一同進行課程、教學設計與深究學科內容知識等活動。

（二）教學說課

由授課人員於公開授課前，說明課程與教學設計原則、理念、教學流程、班級經營、學生學習概況等，提供觀課人員能有效掌握觀課重點及教學情境脈絡等資訊。

（三）教學觀察

授課人員提出教學活動設計、教學媒體或教具等，提供專業回饋人員及參與觀課人員參考；學校或授課人員得提供觀課教師相關紀錄表件，包含觀課規準、軼事紀錄空白表、學生座位表等，以利後續專業回饋能客觀地提出專業教學建議。

(四) 專業回饋

於公開授課後，授課人員及觀課人員就該堂公開授課之學生課堂學習及教學觀察情形、結果，進行專業討論與回饋建議。

三、校長公開授課的意義與挑戰

行政院教育改革總諮議報告書曾強調校長為首席教師兼行政主管，應該以教學領導為重（行政院，1996，頁 29）。2012 年教育部修正之「公立高級中等以下學校校長及幼稚園園長成績考核辦法」第五條明訂「領導教職員改進教學之能力占百分之二十五」，顯示子校長除了行政領導與管理外，仍須善盡其首席教師兼行政主管之責，透過教學實踐，型塑校園共學文化，領導教師進行教學專業對話，給予教學支持，深耕以學生為中心的教學策略與方法，提升學生學習成效；而公開授課則是促進學校課程與教師教學專業發展可選擇的方式之一。

然而，校長公開授課初起步，必然會面臨窒礙難行之問題，筆者就教育實務現場所觀察到的現象陳述如下：

(一) 行政事務與時間配合

多數校長每日在校時間通常忙碌於主持校內各項委員會會議、進行內外部溝通聯繫、教學走察、批閱公文、經費資源爭取、緊急事件處理等，還可能須公出至他校、機關或教育局等

單位開會和洽公，繁多的行政事務與行程通常讓校長分身乏術；校長在校時間通常非固定且規律，而公開授課的教學觀察雖僅一節課的時間，但為有效實施課程，應完整授課一個單元，方能真正了解學生學習狀況與教學成效。就課程時間配合上，實施校長公開授課有其困難之處。

(二) 教學時數與課程進度

學校教師授課節數自課稅方案實施開始，已固定其授課節數，教務處於開學前，已完成全校教師之授課領域、時數分配及課表編排，為配合實施校長公開授課，教務處須再進行課務協調或調、補課作業；再者，因各領域課程計畫已於前一學年期末經課程發展委員會審查完成，並於開學前公告於校網，各領域教師須依據課程計畫進度上課，校長或因行政事務繁忙之故，無法依據已排定的課表，完整授課一個單元課程，將會影響學生學習的完整性，亦會造成課程進度落差的問題。

(三) 科層體制系統與教學專業系統

校園中普遍存在著雙重系統（dual system），包括教師所組成的教學專業系統，以及校長、主任、組長所形成的科層體制系統（楊振昇，2018）。校長進行公開授課前必須與教師進行共同備課，共備強調與共學夥伴間之地位平等，方能藉由專業平等對話，激盪出更多創新教學策略；校長與教師之間由上對下走向平等關係，考驗了校長角色轉化與教師關係轉變的適應力。

(四) 學科知識與教材教法

教學，是一個同時涉及多個元素的活動（王金國，2018）。整個教學活動中，包含教學活動目標、教學策略、評量實施、教學媒體運用等；授課教師應視學生課堂學習狀況，適時彈性調整課程與教材，並落實課中補救教學；倘授課教師無充足備課，對於教材地位不甚熟悉，則無法依據學生個別差異調整教學，其教學成效亦將大打折扣；另學科知識亦須長期深耕研究，授課教師對於學科中重要概念的內含意義與外衍舉例，與其正例、反例、非例等清楚說明與解釋，亦應充分掌握，方能增進學生學習理解與遷移，提升教學成效。

多數校長長期投身學校行政領導與經營管理，疏於任教學科知識（content knowledge）與教材教法（pedagogical content knowledge）等專業知能成長，校長須於短時間內快速熟稔授課領域的學科知識與教材教法，以保證公開授課之教學品質，無疑也是一大挑戰。

四、實施有效的校長公開授課

(一) 提升行政管理運作效能，善用彈性課程時間

身為校長須綜理、統籌全校校務，在有限的時間內，須糾合行政團隊夥伴眾志，設法提高行政服務與支援效能，強化時間管理。同時，為使公開授課能順利實施，校長可預先選擇某一班級，擬定週作息表，排定會

議、公務、教室走察或入班觀察等時間，先行了解班級特性、學生特質、教室座位安排、班級經營方式等，並先與班級導師熟絡互動和進行共備，為公開授課做前置工作暖身。

即便已經預先安排了週作息，然偶發事件仍可能打亂原已排定的計畫；為落實教學正常化，公開授課及各項前置工作，除了領域教學時間可運用外，晨光、課間活動及彈性課程等，亦是校長可充分運用的時間；校長公開授課非僅有象徵性的宣示意義，更是形塑校園共學文化的起點，為達成公開授課的目的和確保學生學習品質，完整的授課時數和教學實踐為不可或缺的必然條件。

(二) 參加回饋人員培訓認證，精熟教學觀察規準

雖校園內普遍存在著雙重系統，然由教育行政領導趨勢來看，學校領導風格逐漸轉變，從傳統型教育領導過渡到整合型教育領導，近代更走向功能型教育領導，越發重視校長在課程、教學及學習領導之表現；同時，隨著教改蓬勃發展，教學領導權更由過去集中於校長一人之手走向分布式型態展現，校園內分布式領導之崛起與發展，更有利於構築學習型組織及形塑校園學習文化。

因此，校長更應強化自身教育專業素養，對於觀課之實施流程及規準指標須深入理解和研究，建議校長參加「教師專業發展實踐方案」初階、進階及教學輔導教師之培訓認證，轉

化觀課規準指標於教學實作中，並能達到心領神會境界，除了有助於提升公開授課之教學品質外，亦能在專業回饋時，深刻省思教學，與專業回饋人員開啟具實質意義的專業對話，真正進行調整修正教學，表現於次一回公開授課中；一步一腳印的實在作法，為校內公開授課帶動共學風氣，也樹立了典範。

（三）籌組跨校域共備工作坊，探究學科內容知識

欲落實有效教學，授課人員須對學科內容知識概念能有所掌握，並靈活運用，其能連結學生的新舊知能或生活經驗，引發並維持學生學習動機；同時，清晰地呈現教材內容，更是引導學生理解重要概念、原則或技能的重要教學知能。

為不讓公開授課之實施流於形式化，「共同備課」扮演關鍵性角色，若由參與共同備課的教師一同來研討課程與教學設計，共同關注學生的學習，則觀課後的專業回饋，容易引發授課人員與回饋人員的聚焦討論，討論主詞也會自然地從「你」轉變為「我們」，讓觀課者「善意的眼神」自然地流露。

同時，若囿於學校班級規模及教師員額數之限制，則可考慮採行跨域或跨校共備模式，整合與鄰校資源，施行策略聯盟，籌組跨域跨校社群工作坊，並定時定期召開共備會議，讓共同備課為有效的公開授課暖身與奠基。

（四）組織教師專業學習社群，創建學共價值文化

公開授課要能持續有效實施，學校行政應提供一個促進教師學習的環境，組織教師專業學習社群（或稱學習共同體，英文均為 learning community）是可選擇的教師增能模式之一；教師專業學習社群可以共同備課、教材分析、檢視學生學習歷程、討論教學評量、教學策略的選擇、核心素養的課程設計等議題為主，在「系統規劃」、「平等對話」、及「實踐回饋」的經營模式下，促使教學知識與實務交融並改變；校長參與教師專業學習社群，除能在學科知識與教材教法方面增能外，也能從議題討論中，更貼近教學實務，真正察覺教學現場問題與學生學習需求，更有助於學校行政有效規劃、分配與挹注教學資源，發揮學校行政功能。

此外，教師專業學習社群的形成，促使組織內的成員從被領導者到享有領導權，從專業成長、對談與實作中，增能課程、教學專業，從而使課室內的風景變得不同，是用生命影響生命的領導，如此共學文化才能於校園中蔓延與生長。

五、結語

「教導是領導工作的核心。」（戴國良，2012），校長公開授課的帶動示範，能主動投入和參與教學活動，建構學校教學合作的氛圍與支持體系，營造教師間社群與同儕協作的組織文化氣氛，也展現校長經營學校課程與

促進教師專業發展的期望、決心與勇氣（黃貴連，2016）。校長公開授課之有效實施，帶來的實質意義為促進學校組織變革與發展，更加重視以學生學習為教育主體的核心本質，實踐課程、教學與學習領導之真諦。

參考文獻

■ 王金國（2018）。重視學科內容知識與教材分析的能力。**臺灣教育評論月刊**，7（1），217-222。

■ 行政院（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。

■ 高雄市政府教育局（2016）。**105學年度試辦三級學校校長公開授課實施計畫**。高雄市：高雄市政府教育局。

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。臺北市：教育部。

■ 黃貴連（2016）。用一堂課，促發更多公開課。**教育評論月刊**，5（9），86-93。

■ 楊振昇（2018）。我國中小學校長推動學校發展之挑戰與策略。**學校行政**，113，1-10。

■ 戴國良（2012）。**圖解策略管理**。臺北市：五南圖書。



十二年國教之國小各領域學習節數調整可能造成的影響

尤偉安

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班

一、前言

原訂 107 年上路的十二年國教課綱，經教育部審慎評估後，決定延到 108 學年（民國 108 年 8 月 1 日）開始全面實施（余祥、趙雙傑，2017）。此意味著我國的國民基本教育正式由九年延長至十二年。教育部以九年一貫課程綱要為基礎進行課程改革，提出因應未來生活所需學習獲得的「核心素養」概念，其內涵遠比九年一貫課程之基本理念、課程目標、基本能力包含更為深廣，亦更加完整（王全興，2016）。在十二年國民基本教育課程的理念與目標中，本於全人教育的精神，以核心素養做為課程發展之主軸，期望能夠強化學生擁有面對未來社會環境不斷變遷的能力（林含諭，2017）。

從九年一貫的七大領域到十二年國教的八大領域，無論領域如何變動，在國民小學至高級中學各學習階段的學習總時數卻是固定不變的，一日學習時數就是八小時，然而每次課程改革便是各個領域學習節數的搶奪戰，因此筆者認為課程改革最直觀的反應將顯於學習節數上，學習節數的調整將實質的影響了教育現場的教與學，因此本文將從九年一貫課綱與十二年國教課綱的學習節數比較來討論學習節數調整後可能造成的影響，並給予具體建議以提供有關單位進一步研究與討論。

二、九年一貫課綱與十二年國教課綱之學習節數比較

現行九年一貫課綱針對學生之學習課程分為「領域學習」與「彈性學習」，依照低、中、高年段不同規定「領域學習節數」為 20 節、25 節、27 節，「彈性學習節數」則為 2-4 節、2-4 節、3-7 節（教育部，1998）。其中領域學習節數中各領域的學習節數則規定一定範圍比例的學習節數，在其學習節數範圍內，學校則可自行選擇多寡。

在 108 學年度施行的十二年國教課綱中針對學生之學習課程的分類與九年一貫雷同，其學習節數亦大致相同，筆者統整九年一貫課綱與十二年國教課綱的學習節數（如表 1）後，發現高年級（五年級與六年級）的「領域學習節數」與九年一貫課綱相較之下少了一節，而「彈性學習節數」實則多了一節。然而從九年一貫到十二年國教之學習節數的比較看來似乎沒有太大的變化，不過從九年一貫中的七大領域改革至十二年國教的八大領域後，其領域中的學習節數則有許多實質的改變，以下將由各領域分項比較其學習節數的變化。

表 1：九年一貫與十二年國教之學習節數

年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
一	領域學習	20	20
二	彈性學習	2-4	2-4
三	領域學習	25	25
四	彈性學習	3-6	3-6
五	領域學習	27	26
六	彈性學習	3-6	4-7

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（一）語文領域

在九年一貫課綱中，語文領域包含本國語文、英語等，注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習。其中本國語文中尚包含國語文與本土語文，而語文學習領域共占領域學習節數之 20%-30%。但國民小學一、二年級語文領域學習節數得併同生活課程學習節數彈性實施之（教育部，1998）。

王碧君（2015）認為因社會變遷，臺灣的新住民人口逐年成長，而新住民子女人數也是不斷攀升。這樣的轉變使生活週遭的人事多樣化了，人與人的聯繫多了外來元素。為尊重人權、多元文化及增進族群關係和諧，總綱鼓勵學校評估學區新住民學生人數，聘請合格師資，開設新住民語文課程（教育部，2014a）。

根據九年一貫課綱之規定，國語文、英語文、本土語文是共同分享領域學習節數，計算後低年級為 4-6 節，中年級為 5-8 節，而高年級則為 6-8

節。而國小階段本土語文學習節數為 1 節，英語與國語文學習節數依各校選擇而學習節數不等。此外，低年級的國語文得併同生活課程學習節數實施。

不同於九年一貫課綱的彈性規定語文領域學習節數，十二年國教課綱則直接明定其學習節數，且基於國語文是學習其他領域的重要工具，故在國民小學階段明定較多的學習節數，讓學生獲得充分學習的機會（教育部，2014a）。

表 2：九年一貫語文領域與十二年國教語文領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	國語文	3-5 （得併同生活課程學習節數）	6
		英語	0	0
		本土語文／新住民語文	1	1
中	三 四	國語文	4-7	5
		英語		1
		本土語文／新住民語文	1	1
高	五 六	國語文	5-7	5
		英語		2
		本土語文／新住民語文	1	1

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（二）數學領域

在九年一貫課綱中，數學領域占領域學習節數之 10%-15%，計算後低年級為 2-3 節，中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節（教育部，1998）。

然而在十二年國教課綱中，則明定國民小學階段數學領域皆為 4 節，較九年一貫課程學習時數多。由於數學被稱為科學之母，其領域課程培養學生應用運算符號、進行論證以及抽象邏輯思維的素養，同時數學亦是其他領域學習重要工具，故在國民小學階段規劃較多的學習節數，讓學生獲得充分學習的機會（教育部，2014a）。

表 3：九年一貫數學領域與十二年國教數學領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	數學	2-3	4
中	三 四	數學	3	4
高	五 六	數學	3-4	4

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（三）社會領域

在現行九年一貫課綱之中，社會領域占領域學習節數之 10%-15%，計算後中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節。

十二年國教課綱中的社會領域訂定中、高年級的學習節數為 3 節，與現今教育現場實際學習節數雷同。

在九年一貫課綱與十二年國教課綱中，皆將低年級之社會領域與其他領域統合成生活課程，因此低年級之生活課程將於後面小節再進行比較。

表 4：九年一貫社會領域與十二年國教社會領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	生活		
中	三 四	社會	3	3
高	五 六	社會	3-4	3

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（四）自然與生活科技（自然科學）領域

九年一貫課綱中的「自然與生活科技領域」於十二年國教課綱中改分成「自然科學領域」與「科技領域」，「自然科學領域」學習範疇在國民小學階段即是現行九年一貫課綱中「自然與生活科技領域」，而「科技領域」將於國民中學階段開始實施，國民小學階段則無任何「科技領域」的學習節數，故在此不比較「科技領域」之學習節數。

現行九年一貫課綱中，自然與生活科技領域占領域學習節數之 10%-15%，中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節。

十二年國教課綱中的自然科學領域訂定中、高年級的學習節數皆為 3 節，與現今教育現場實際學習節數相同。

在九年一貫課綱與十二年國教課綱中，皆將低年級之自然與生活科技領域（自然科學領域）與其他領域統合成生活課程，因此低年級之生活課程將於後面小節再進行比較。

表 5：九年一貫自然與生活科技領域與十二年國教自然科學領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一、二	生活		
中	三、四	自然與生活科技（九年一貫） 自然科學（十二年國教）	3	3
高	五、六	自然與生活科技（九年一貫） 自然科學（十二年國教）	3-4	3

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（五）藝術與人文（藝術）領域

自九年一貫課綱實施以來，便以「藝術與人文」作為學習領域，名稱過於廣泛，往往成為領域課綱推動之困擾議題。因為人文脈絡是創作與鑑賞的基石，為各領域／科目所普遍共享，非藝術的學習所可獨攬。因此，「藝術與人文」宜聚焦在「藝術」，且以「藝術領域」命名可以整合國民中小學階段與高級中學教育階段之學習領域名稱差異（陳瓊花、洪詠善，2017），故九年一

貫課綱中的「藝術與人文領域」於十二年國教課綱中則更名為「藝術領域」。

現行九年一貫課綱中，藝術與人文領域占領域學習節數之 10%-15%，中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節。

而十二年國教課綱中的藝術領域則規定中、高年級的學習節數同為 3 節，雖與九年一貫課綱略些不同，但雷同於教育現場的實際實施節數。

在九年一貫課綱與十二年國教課綱中，皆將低年級之自藝術與人文領域（藝術領域）與其他領域統合成生活課程，因此低年級之生活課程將於後面小節再進行比較。

表 6：九年一貫藝術與人文領域與十二年國教藝術領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一、二	生活		
中	三、四	藝術與人文（藝術）	3	3
高	五、六	藝術與人文（藝術）	3-4	3

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（六）健康與體育領域

在現行九年一貫課綱之中，健康與體育領域占領域學習節數之 10%-15%，計算後低年級為 2-3 節，中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節，而各年級學習節數其中 1 節為健康課程。

十二年國教課綱的健康與體育領域中則明定國小階段的學習節數為 3 節，其體育課程與健康課程節數比為 2：1。

表 7：九年一貫健康與體育領域與十二年國教健康與體育領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	健康與體育	2-3	3
中	三 四	健康與體育	3	3
高	五 六	健康與體育	3-4	3

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（七）綜合活動領域

在現行九年一貫課綱的綜合活動領域占領域學習節數之 10%-15%，計算後低年級為 2-3 節，中年級為 3 節，而高年級則為 3-4 節。

不同於九年一貫課綱，十二年國教課綱中綜合活動領域僅於中、高年級實施，其學習節數皆為 2 節，低年級之綜合活動領域與其他領域統合成生活課程，因此低年級之生活課程將於後面小節再進行比較。

十二年國教課綱的綜合活動其學習節數，較九年一貫課綱的學習節數為低，經筆者交叉比對後發現，低年級因將綜合活動領域與其他領域統合成生活課程，故多出來的學習節數則加入語文領域的國語課程與數學領域之中，以提升其學習節數。而中年級則是將減少的綜合領域學習節數併入

數學領域，高年級則是將其減少的學習節數改為彈性學習課程，因此高年級的領域學習節數自 27 節降為 26 節，彈性學習課程節數則由 3-6 節變為 4-7 節。

表 8：九年一貫綜合活動領域與十二年國教綜合活動領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	綜合活動（生活*）	2-3	
中	三 四	綜合活動	3	2
高	五 六	綜合活動	3-4	2

*註：十二年國教中，社會、藝術、自然科學、綜合活動領域統合為生活課程。

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（八）生活課程

生活課程設置的目的在於引導學童從生活中開展學習，開啟他們對周遭人、事、物的好奇，引發學習的興趣與動機，由生活中的體驗與探索而認識世界的樣貌，以提升其對周遭人、事、物與環境的覺知及互動能力，增進其適應生活及改善生活的態度、知能及實踐的能力。生活課程以兒童為主體，以生活為主軸，視生活為整體（教育部，1998；教育部，2016）。

在九年一貫課綱中，低年級的生活課程是由社會領域、藝術與人文領域、自然與生活科技領域三大領域合併為生活課程，而語文領域則可視情況合併實施。

社會領域、藝術與人文領域、自然與生活科技領域各占領域學習節數之 10%-15%（教育部，1998），因此共占領域學習節數之 30%-45%，經計算後學習節數約為 6-9 節。

不同於九年一貫課綱，十二年國教課綱中的生活領域則由社會領域、藝術領域、自然科學領域、綜合活動領域四大領域統合而成，其節數為 6 節。

表 9：九年一貫綜合活動領域與十二年國教綜合活動領域之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	生活	6-9	6

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

（九）彈性學習節數（彈性學習課程）

九年一貫課綱的彈性學習節數由學校自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動（教育部，1998）。

十二年國教課綱將彈性學習節數改成「彈性學習課程」，與校訂課程綁定，並針對「彈性學習課程」訂定學習規範：1.學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動。2.發展「統整性主題／專題／議題探究課程」。3.社團活動。4.技藝課程。5.特殊需求領域課程。6.其他類課程，包括本土語文／新住民語文、服務學習、戶外教育、

班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習等各式課程，以及領域補救教學課程。7.原住民族地區或重點學校應規劃原住民族知識課程及文化學習活動（教育部，2014b）。

表 10：九年一貫彈性學習與十二年國教彈性學習課程之學習節數

年段	年級	領域科目	九年一貫學習節數	十二年國教學習節數
低	一 二	彈性學習（彈性學習課程）	2-4	2-4
中	三 四	彈性學習（彈性學習課程）	3-6	3-6
高	五 六	彈性學習（彈性學習課程）	3-6	4-7

資料來源：筆者根據九年一貫課程綱與十二年國教課程綱要（草案）自行整理

三、學習節數調整可能造成的影響

關於十二年國教的課綱中各領域學習節數的分配，主要參考現行九年一貫課程各領域的學習節數比例、學校現場的各領域節數實施現況，並以不增加現行每週學習總節數為原則（教育部，2017）。然而學習節數的調整，勢必帶來教育現場教師授課與學生學習型態的改變。以下筆者將舉四點來闡述學習節數調整可能造成的影響：

（一）學習節數延長帶動學習深入

在十二年國教課綱中，語文領域的國語文學習節數與數學領域的學習節數較九年一貫課綱增加，將會影響學生的學習成效。

語文領域中的國語文學習節數的上提使得教師在教學中有更多時間深入探析文本內容，不再總是背負著趕課壓力。此外，也能為學生額外補充更多與文本及生活相關之知識或是概念，促進學生的知識水平遷移，達到觸類旁通的統整學習。

數學領域的學習節數也於十二年國教課綱中提高，教師能花更多時間釐清概念與迷思，亦能放緩教學腳步使學生能有充分練習。根據 Geary（2011）研究發現如果學生在早期學習階段（指國小一至五年級）的數學學習成果處於落後狀態，則將有極高機率導致終身成就的重大差異（引自胡惠純，2014）。因此拉長數學領域學習節數能協助學生學習，減少因學習節數少而產生的落後學生數量。

（二）缺少新住民語文師資培訓

語文領域中新增加的新住民語文則將帶來一大隱憂——師資來源，新住民學生家長多源自於越南、印尼等東南亞國家，而以現況而言，師資培訓卻未能跟上政策的腳步，大量缺少新住民語文的教師，一旦十二年國教實施後，學生學習權益的勢必將受到影響。

此現象其實於九年一貫中亦有所見，九年一貫的客語與原住民族語面臨同樣的困境，尤其是原住民族語更是艱難，往往無法聘請到具有本土語言中高級檢定且具有教師證的師資，便退而求其次改聘請該族或當地之族老／耆老教授本土語言，甚至有些地方僅能聘請到會說該本土語言的當地人。其師資良莠不齊，未能好好保障學生學習權，此現象在九年一貫之中未能獲得妥善解決，卻於十二年國教課綱中新增新住民語文，其後續影響則可以料想而知。

（三）彈性學習課程並不彈性

現行九年一貫課綱的彈性節數可由學校或教師進行年級活動、實施補救教學、班級輔導或學生自我學習等活動。在教育現場經常性運用彈性學習節數推廣閱讀、進行校慶表演練習，甚至教師會利用彈性學習節數進行班級事務處理，以達到輔導之初級預防的功效，亦會運用彈性學習節數安排領域選修學習。

不過，十二年國教課綱將彈性學習節數改成「彈性學習課程」，一旦冠上「課程」後便不再如以往彈性。十二年國教在課綱中明訂規範七種實施課程，其中將於彈性學習課程中學習校本特色課程，甚至規範原住民族地區或原住民重點學校應於彈性學習課程，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。如此一來，彈性學習課程的學習節數東扣西減後，其實並無可供彈性運用學習節數，彈性學習節數名存實亡，不再彈性。

（四）資訊課程的難題

在九年一貫課綱中，資訊課程原自然與生活科技領域，每週都有資訊課程的安排。到了十二年國教課綱則將生活科技與資訊教育整合為「科技領域」。

十二年國教課程綱要的科技領域從國中階段才開始，故國小階段並無任何領域涵納資訊課程。十二年國民基本教育課程綱要科技領域綱要（2015）卻建議國小階段的相關課程於彈性學習課程實施，並規畫從高年級實施。目前教育現場三年級學生開始上資訊課程而言，相較之下，將短少了二年的學習時間。

此外，葉士昇（2017）提到有些學校校長說因為部分地區缺乏資訊師資，原本就以「配課」方式為之，將來正好可以「彈性」的去除掉資訊課程。如此一來，我們可以預見未來國小資訊課程的難題與困題。

四、建議

針對上述四點學習節數調整可能造成的影響，筆者依序給予四點具體建議，以期有關單位能進一步研究與討論：

（一）刪減教科書內容

在十二年國教課綱中，基於語文與數學是其他領域學習重要工具，故將語文領域的國語文與數學領域的學習時數增加，促使學生學習深入，以

強化學生的學科素養（教育部，2014a），然而其他領域能否比照辦理，是否意味著其他領域不如國語文及數學重要？學習時數有限制，不可無限增加學習時數，而且動一髮牽全身，如何使學生深入學習就是一大問題。

總學習時數有限，欲在有限的時間內達到深入學習，或許可以考慮刪減教科書內容。十二年國教課綱中明列各領域的學習重點，教科書中的內容並非得全盤學習，因此國家教育研究院於審定教科書時，能嚴謹審查並將教科書的內容去蕪存菁，留下與十二年國教課相輔的學習重點，便能在總學習時數不改變的情況下，教科書內容較以往少，帶動學生的深入學習。

（二）增加新住民語師資培訓課程

為配合政府新南向政策，將新住民語列入本土語文之內，且十二年國教課綱實施迫在眉睫，卻不知道師資從何而來，在全國教師在職進修資訊網中關於「新住民語」的教學研習僅有 7 筆（截至 2018/4/18 為止），由此可知政府並無採取積極措施。

為了避免十二年國教上路後無新住民語師資的困境，希望政府能及時開設新住民語的師資培訓課程，補足缺少的師資；或同閩南語師資，辦理新住民語能力認證研習，輔導教師通過相關認證，取得教授新住民語的資格，以避免師資開天窗。

(三) 鬆綁彈性學習課程

十二年國教課綱將彈性學習節數改為彈性學習課程，且須與校訂課程綁定，彈性學習都不彈性了。國小教師並非僅有單純上課而已，時常得針對班級進行初級輔導，因此彈性學習節數變為課程後的不彈性，將壓縮國小教師在班級輔導與級務處理的時間，若能鬆綁彈性學習課程，將有利於國小教師進行班級初級輔導，建立良好班級經營。

此外，十二年國教課綱中國小階段無科技領域課程，在國中階段則將科技領域列為必修，故若欲在國小階段教授資訊課程，則只能如同十二年國教課綱所建議般，將資訊課程於彈性學課程中實施，但彈性課程又綁定校訂課程，因此必須得將資訊課程發展成校訂課程後，才能於彈性學習課程實施。若能將彈性學習課程鬆綁，則資訊課程便能直接於彈性學習課程中實施，無須再經由轉換先發展成校訂課程，再實施。

(四) 科技領域向下延伸

資訊課程在彈性學習課程中實施的方式僅為治標之道，為了確保銜接國中階段的領域課程，其根本解決之道應是將科技領域向下延伸，從國小階段開始實施。如此一來科技領域的學習經驗才能確實縱向銜接，而非如斷層般將國中階段與國小階段分開來，卻又在十二年國教課綱中「建議」實施科技領域相關課程，最後淪為「建議」。

此外，科技領域向下延伸能保障科技領域的實施節數，不會因學校未發展與資訊相關之校訂課程而在排課時「彈性」排除資訊課程，使得資訊課程於國小階段逐漸式微，到了國中學生科技領域的素養參差不一，最後形成另一問題。

五、結語

十二年國教的推行與課綱的審定正如火如荼進行，這已是不可逆的過程，108 學年度的教師與學生將會正式適用十二年國教的課綱，九年一貫課綱將正式落幕。從十大基本能力到核心素養，我們期許學生從「帶著走的能力」成就成「在生活情境中解決問題的能力」，因此在十二年國教的課程理念中推行跨領域統整的學習模式，然學習節數的編排卻未能如跨領域統整學習般打破隔閡，仍然各自為政。

十二年國教學習節數的調整反映了學習比重的改變，更影響了學生的學習與教師的教學，期盼政府當局提供解決之道減少學習節數調整後帶來的影響——師資與彈性學習問題，以及教師於教學現場中妥善運用學習時數延長之改變，提升學生學習成效，落實核心素養概念，使學生具備社會適應力與應變力，並進一步地達到自發、互動與共好的基本理念與教育創新。

參考文獻

- 王全興（2016）。十二年國民基本教育國民核心素養的內涵。**臺灣教育**，700，34-38。
- 王碧君（2015）。新住民及其子女的教養問題與改善建議。**臺灣教育**，695，21-28。
- 余祥、趙雙傑（2017）。教育部宣布十二年國教新課綱延後一年實施。**中時電子報**。取自：
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20170428002458-260405>
- 林含諭（2017）。從九年一貫課程到十二年國教課程探討教師教育的策略因應之道。**臺灣教育**，704，35-37。
- 胡惠純（2014）。教育制度如何影響教學行為：十二年國民基本教育對小學數學領域教師教學策略之影響。**嘉大教育研究學刊**，32，91-106。
- 教育部（1998）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。取自：
https://www.k12ea.gov.tw/97_sid17/%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf
- 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）Q&A。取自：
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/19/pta_2672_8964825_77332.pdf
- 教育部（2014b）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育課程綱要-科技領域。取自：
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/92/pta_10228_4560168_94274.pdf
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要-生活課程。取自：
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/35/pta_10137_8375735_02406.pdf
- 陳瓊花、洪詠善，（2017）。創作與轉化：十二年國教藝術領域課程綱要草案之研析。**教育脈動電子期刊**，10，1-20。
- 葉士昇（2017）。國中必修，但國小資訊課將從小三延後到小五的隱憂。取自：
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/3850>



高國中小教師兼任行政工作意願分析

曾清旗

國立鳳山商工教師兼進修部主任

國立成功大學工業設計學系研究所工學博士

一、前言

以往，在教育場域裡，教師兼職行政工作被視為是一種榮耀，因為傑出的教師會藉著兼任行政，證實自己的能力而逐步更上層樓，那是對個人能力的肯定，也是教職生涯裡的重要規劃。曾幾何時，現今暑假八月，變成教師兼行政工作大逃亡，去年 8 月 1 日適逢筆者新接任進修部主任一職，說起來這也不是新鮮事了，真是教育界的老問題燒出新野火，行政拖垮教學，主任、組長大逃亡（陳芳毓，2015），但就筆者找組長經歷而言，加深了八月教師兼行政工作大逃亡的印象，然實際了解大多數教師對於行政工作毫無興趣，造成新任教師剛到學校報到即被指派接任行政職務，在新任教師沒有意願及行政歷練下，只能奉行「不做不錯，多錯多錯」的行事風格（陳啟榮，2014），因此教師兼任行政職務意願偏低，也造成人員流動率高，且職務穩定性不足（魏昌國，2005），於此兼行政的教師同仁，真的是為了：（一）行政加級；（二）正式擁有休假及不休假獎金；（三）國旅卡；（四）銓敘部的恩賜（放寬公務員兼差）嗎？應該不是的。

既然教師兼行政好處有限，為什麼還有人會去做？是真的有人不會教書才接行政、有人是為了當校長而接行政？或亦是因「校長的教育理念與魅力領導而接行政，的確是一個非常

關鍵的因素，很多時候，跟對人了，做事做死了也甘願。」然而為了當校長是堅持著教育愛與教學理念，在行政場合上為更多的孩子奮鬥，真心實意奉獻自己的時間，堅持到底的在這條教育路上奮鬥？

好奇心使然，燃起了研究此議題的心思，所以把相關文獻議題作了研究與分析，總結歸納，試圖作高國中小教師兼任行政工作意願分析，並以此分析整理評論發表，以提供每年學校校長、主任尋找教師兼行政工作的對應參考之道。

二、原因分析

本研究廣泛收集相關文獻作探討與分析，統整出為何教師不太有意願兼任行政工作，分析歸納出前 5 大原因，於內文三，對應增強兼職策略提出對策，最後作出本研究的建議與結論。

賴岳聰（2015）認為教師無意願兼行政工作原因有：（1）各項專案計畫下業務量大增，伴隨專案而來的是讓人聞之色變的諮詢輔導訪視，但並無新增學校人員編制，壓力讓人深覺度日如年，得等至訪視結束；（2）教師在兼任行政工作時，並無接受太正規之教育訓練，又因學校類型或學校教師員額受控管之故，得肩負教學及行政工作，使其無法專心學習行政工

作；(3) 教師在接受師資培育時，多數不曾修習有關學校行政課程，即使選修學校行政課程，也缺乏對行政工作的實務及教育政策之認知，使教師對行政工作產生距離感。張昱騰（2017）認為教師無意願兼行政工作原因有：(1) 工作業務項目等層面不斷增量與複雜化；(2) 兼職加給誘因薄弱：例如，本薪在 190~230 元以下者，行政加給固定就是 3630 元，比導師費多 630 元，但要負的責任，及工作業務量卻比導師多很多；(3) 行政業務推動困難。游玉英、陳清煌（2014）認為教師無意願兼行政工作原因有：(1) 兼職主管職務加給與導師費 3,000 元相比，相較之下，大學畢業前五年組長加給每月高於導師 740 元、處室主任每月高於導師 2,140 元到 3,740 元（依薪額高而定）。若換算為兼代課的鐘點費，導師每週兼代 0.5 節課薪資即可超過組長的主管職務加給；(2) 兼任行政組長、主管面臨的挑戰和工作負荷，不僅在量的增加，更帶來繁重的質性要求，這現象的背後，在在凸顯現有薪資結構、職務加給面臨挑戰；(3) 平常例行的繁重行政工作外，沒有寒暑假還要增加時日，導致留下給予家庭的時間有限，甚至闕如，成為教師無意兼任行政的因素之一；(4) 鳳凰花開，每年畢業季來到，在學生及家長心目中認為導師是最直接教導者，卻忘記在背後默默支持的行政團隊。

三、增強兼職意願策略

賴岳聰（2015）認為教師無意願兼行政工作如何增強兼職策略：(1)

師資培育的教育學分中增列「學校行政」、「公共關係」為必修課程，可促進其對行政業務之瞭解，有助於提升教師與行政人員之合作及善於作壓力、情緒管理、時間管理及危機處理等能力養成；(2) 於在職訓練階段規劃教師兼任行政人員教育訓練課程；

(3) 增進兼任行政工作的誘因，如學歷升等、敘薪及職務加級等。張昱騰（2017）認為教師無意願兼行政工作如何增強兼職策略：(1) 修正教育法規：在教師法中有明文規定有擔任導師的義務，卻沒有規定要擔任行政，如進行修法將第九項改為教師有擔任導師、及行政工作的義務，如此豈有法源及依據不就更清楚，學校也可像遴選導師一樣有一個公平的機制；

(2) 職務與人力的重新建構：減少行政人員的負擔，重新檢視各行政的工作職掌，或是朝向專人專職化的方向推動，並整合評鑑機制，減少行政繁瑣的文書工作。盧威志（2013）以社會系統理論及績效責任制來進行教師無意願兼行政工作原因評估，並以下列各點作為增強兼職策略：(1) 明訂角色功能之內涵：明訂校長、主任、組長等兼職工作職掌；合理分配工作，使個人的工作勞逸平均；(2) 獎勵福利措施及升遷或進修符合兼任人員之需求；(3) 簡化流程：計畫、執行、考核、回饋的流程均建立 SOP 及電子文書檔案；不召開不必要、沒準備的會議；(4) 建構關懷、服務型的校長領導的氛圍；(5) 改善評鑑機制；

(6) 法令修正：如提高主管加給、職務加給；目前除附設補習學校、進修部兼任組長、主任每週依班級數 4 班至 16 班以上不等，加給工作費從 3.5

節鐘點到 5 節鐘點，也建議日校提高兼職主管加給；給予補休假、旅遊、工作費、誤餐費等之勻用權限；教師員額編制調高，減輕業務工作負擔；盡量聘足正式員額，減少代理、代課、兼課之部分工時人員；性別平等調查小組修正成全市(縣)共同規模，共設數組員，擔任調查及報告撰寫，並給予調查報告及逐字稿撰稿費，減輕行政業務量；(7) 簡化評鑑內涵，評鑑方式建議以電子檔上傳取代書面呈現，環保意識減少紙張作業量。游玉英、陳清煌（2014）認為以下列各點作為增強兼職策略：(1) 提高兼任行政人員待遇與誘因；(2) 修法可規範正式教師兼任行政職務之義務；(3) 代理教師兼任行政職務者暑期期間應予以支薪；(4) 職前研習及輔導機制：以提升行政執行能力、適時鼓勵、獎勵關懷、舒緩工作壓力與人際溝通協調能力的增進；(5) 整合行政業務：重新檢討與整合行政業務，屬同性質之業務合併，減少不必要的公文書及行政程序。

四、建議

由上原因分析及增強兼職意願策略知教師無意願兼行政工作原因的前五名有：(1) 業務量大；(2) 教學及行政工作難並行，致使無法專心學習與推動行政工作；(3) 教師對行政工作的實務及教育政策之認知，始終有距離感；(4) 兼職加給誘因薄弱；(5) 沒有寒暑假還要增加時日，導致留下給予家庭的時間有限；除上因素，尚有整體教育環境、社會氛圍、津貼待遇、校長領導、校園團隊、體制設計、

人力編制、個人願景、業務數量、家庭支持等等有關，無法指向某一單一因素。而增強兼職策略有效的前五名有：(1) 增設在學在職兼職行政人員「學校行政」相關學分或研習；(2) 增進兼任行政工作的誘因，如學歷升等、敘薪及職務加級等；(3) 修正教育法規：教師有擔任行政工作義務」之法條；(4) 重新檢視各行政的工作職掌，減少行政人員的負擔；(5) 簡化流程：計畫、執行、考核、回饋的流程均建立 SOP 及電子文書檔案；不召開不必要、沒準備的會議。

綜上可知，教師無意願兼行政工作的具體的原因，清楚的講，總結性歸納 2 點：第 1：前 5 名的原因，歸屬同一質性，行政業務量大，教學及行政工作上難並行，致使無法專心學習行政事務及推動行政工作，使教師對行政工作的實務及教育政策之認知，始終有距離感；第 2：兼職加給誘因薄弱一直是無法讓行政人員產生兼職動力的主原；再者行政人員沒有寒暑假，即使有固定的休假及不休假獎金，在行政業務量大的情況下，也無法產生誘因。據上，增強兼職策略有效的前五名中第 3 名修正教育法規：「教師有擔任行政工作義務」法條，此策略百分百有效，但無法留住人心，必然在如導師輪流制的形式主義下，每個老師輪流當行政，但教師無心也留不住人才，也非國家教育之福。

五、結論

因此筆者認為真正有效的方法，就是：第 1 如何減少行政業務量及第 2 如何提高兼職行政人員的加給誘因，對症下藥，方能解決教師兼職 8 月行政大逃亡多年的沉痾。在如何減少行政業務量，具體的作法有重新檢視各行政的工作職掌，減少行政人員的負擔，簡化流程，如計畫、執行、考核、回饋的流程均建立 SOP 及電子文書檔案；不召開不必要、沒準備的會議；在如何提高兼職行政人員的加給誘因，筆者建議：有，（一）、行政人員加給比照大學兼職主管，如校長有 36,260 元的主管加給；副校長有 29,370 元的主管加給；主任秘書、教務長、學生事務長、總務長、圖書館長、進修暨推廣部主任、學院院長、通識中心主任、學系(所)主任、處、室中心主任(由教授兼任者)有 26,480 元的主管加給；處、室中心主任(由教授兼任者)有 26,480 元的主管加給；處、室、中心主任(由副教授兼任者)有 17,160 元的主管加給；（二）、基於「校校等值」及 12 年國民教育同工應同酬的概念，兼職高國中小教師兼任主任、組長酌減的節數及主管加給應一致，並且應減輕小型學校主任、組長的授課負擔，不應以學校班級數規模大小而有差別待遇，讓行政工作回歸專業；（三）、建立同層級職務輪動制度，促進勞逸均等，以增進教師兼任行政工作的意願，認識彼此業務，減少本位主義。

如此定可留住人才，並解決教師無意願兼行政工作的學校行政難題。

參考文獻

- 陳芳毓（2015）。教育界老問題燒出新野火行政拖垮教學、主任、組長大逃亡作者。《遠見雜誌》第353期。
- 陳啟榮（2014）。臺灣中小學教師兼任行政工作議題之探析。《臺灣教育》，686，44-48。
- 魏昌國（2005）。教師兼任行政職務工作滿意度之探討。《師說》，187，22-26。
- 賴岳聰（2015）。公立高級中等以下學校教師兼任行政工作之初探。《臺灣教育評論月刊》，4（5），109-111。
- 張昱騰（2017）。淺談國中學教師兼任行政人員困境與發展。《臺灣教育評論月刊自由評論》，6（6），124-129。
- 盧威志（2013）。提升國中教師兼任行政意願之初評-中小學的勞逸爭議主題評論。《臺灣教育評論月刊》，2（10），56-58。
- 游玉英 陳清煌（2014）。談國民中學教師兼任行政之職務加給與業務負荷之合理性。《臺灣教育評論月刊》，3（8），41-48。

高中教師教學文化對課程改革的影響：以高中教師觀察為例

劉育瑄

國立旗山農工教師

國立高雄師範大學課程與教學碩士班研究生

一、前言

邁入二十一世紀，世界各國均致力於教育改革及尋求發展方向，我國的教育也有很大的改革與變動。教育部自 2000 年實施九年一貫課程，課程大幅度的革新與統整融合，並且運用多元創新的教學及評量方式，協助學生發展個人潛能。即將實施的十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」），更希望藉由受教育人數的增加、年限的延長、學費的減免、免試入學等多方面措施，帶動整體教育環境的改善與品質的提升。而在十二年國教倡導「以學生為中心」的理念之下，教師身為課程運作的引導者，不得不重視教師教學文化。（周淑卿，2005）。

猶記 2000 年台灣推動國民中小學實施九年一貫課程之時，倡導課程統整、協同教學、多元評量、及差異化教學等，這些重大變革讓許多教學現場的教師措手不及，而短暫的準備期更是打擊教師們自信心，倉促上路的課程統整更迫使教師們表面的課程計畫呈現完美合科教學，實際卻是陽奉陰違的各自為政。政府帶頭由上而下的變革，希望能喚起教師自身專業自主的做法，並無法真正深入教師心中，也註定了九年一貫課程的失敗（黃騰、歐用生，2009）。

筆者在普通型高中及技術型高中皆有任教經驗，本文將根據筆者曾在某個案高中校園親身參與及觀察，探討現今高中教師教學文化對於十二年國教的推動有何改變與影響。

二、教師教學文化現況之觀察

（一）教學文化概念

教學文化可拆解為「教學」與「文化」兩種概念探討。根據國內外許多學者的研究都指向教學是施教者「教」和受教者「學」，兩間之間的一種互動，透過教與學的互動模式以實現教育目標（郭丁熒，2005）。而文化的涵義更是充斥不同的觀點，人類學家 Taylor 的說法最廣為人知，「Taylor 認為文化是由知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗以及社會成員所習得的其他能力與習慣，共同構成的複合體」（引自郭丁熒，2005，頁 44）。

簡單來說，文化是一種生活方式，相類似的團體成員會發展出屬於自身群體的生活方式。將教學與文化兩者概念合併後，會發現教學文化中的教師，是一群特殊的團體，在不同場域的教師也會發展出不同的學校教師文化。

另外，周淑卿（2017）提到有些學者直接將教學文化視同為教師文化，這樣的界定，則忽略學生的存在，教學文化的範圍應更為廣大。教學文化是動態、多因素影響，教師、學生、行政人員及家長彼此環環相扣，都是教學文化重要的角色，這點與郭丁熒（2005）表示教學文化是多維盤錯的概念不謀而合。教學文化不應只局限於教師本身，應該要從多面向解構，只是在這一波十二年國教課程改革政策的期待，往往都加諸在教師們的身上（王郁雯，2017）。

（二）教學文化中的教師保守文化

「教師」長久以來被視為保守，不願意改變的團體。取得正式教職工作後，穩定且優於社會水平的薪資結構，以及不犯錯就能教書到退休終身職的工作保障。大同小異重複性的教學工作，使得教師相較於其他行業，對於外界的接觸甚少，也較不關心社會的脈動。根據簡紅珠（2005）研究國內外學者對教師文化的描述，中小學所呈現的教師文化，有忠於同事與平庸化的特質、教師保守與懼怕改變，還有著濃厚的個人主義色彩。

個人主義的特性，筆者自身經驗也發現，在參加跨領域的教師專業社群時，每個教師對於課程的規劃有不同意見與想法，也曾因意見不合和社群同仁產生摩擦與不快。由此可知，與同事間有經常性的合作，摩擦就有可能發生，摩擦或衝突會帶來不好的職場氣氛，因此不論是教學或是班級經營，教師往往都是自己決定，不受

其他教師干涉；反之，教師也不會去干涉其他教師的教學與班級經營。

十二年國教上路後，勢必要打破這樣一堵高牆。議題式的統整課程，光靠自身的專業知識必然不足，必須有賴各領域教師的協同教學。單打獨鬥的時代已經過去，專業能力的教師，應具備與他人合作，能共同規劃出對學生更適切更豐富的學習內容。

（三）教學文化的改變—關鍵在「人」

筆者有幸因應十二年國教即將上路，曾擔任跨領域教師專業社群（以下簡稱「社群」）的召集人。在社群初期，的確面臨如何說服其他教師參與的困境，許多教師擔憂參加社群，規劃一系列跨領域統整課程，會增加教師教學與班級經營以外的負擔而卻步。此時，教師同仁的情感是維持社群運作的強大關鍵。筆者所任教學校屬於偏鄉學校，偏鄉地區流動率高（高富美，2014），校內多半是年輕初任教師，加上地處偏遠，教師們大多住校，與同仁相處時間相較於都會型學校更多。筆者與同事間的好情誼，使他們願意「試試看」加入社群，奠定社群運作的基石。雖然在討論過程偶有摩擦，但在學生參與統整課程後引起熱烈的迴響，社群教師們的成就感不言而喻。

這個過程使筆者深深感受到教學文化的改變，其實最關鍵是「人」。只要社群同伴間有情感的連結，大家同心協力進行課程的共備，不論過程歷經吵架、衝突，或是不愉快，一但看

到學生參與課程後滿足的笑容，教師們就會心甘情願的再次投入改變。

三、教學文化對課程改革之影響

（一）分科教學文化對課程改革之影響

十二年國教承襲九年一貫，希望教師能有「課程統整」的能力。但是在課程統整這部分，在莊惠如(2010)研究中提出一些問題，整理如下：

1. 高中長久以來以分科教學為主，任課教師以自身教授的學科為重心，學科與學科間壁壘分明，學科之間缺乏適當的互動交集，教師們亦不關注於與其他學科之間的聯結。
2. 在整體課程推動的脈絡中，是以學科中心為發散地，由於學科中心負責人有時並非是授課該科的教師，這種由上而下的課程改革體系，在領域課程的實踐上可能會產生問題。

筆者在 2017 年加入授課科目的學科中心教師社群時，也觀察到如上述的現象產生。在社群的運作中，社群成員們討論的議題，以及講師分享十二年國教的多元選修課程實施成果，似乎都著重在自身學科，較少去連結其他學科發展跨領域課程。

筆者在高中校園也發現，行政主管提出希望教師籌備跨科跨領域的教師專業成長社群時，大多數教師第一時間反應是抗拒及無意願參與。面對要與不同學科的教師們合作，教師是擔心害怕、不知所措的。雖然明白課

程改革的立意良善，但高中教育一直以來奉行分科教學、升學主義掛帥，要轉變為統整性主題、跨領域課程，以及素養導向教學與評量，對高中教師來說是極大的挑戰（王郁雯，2017）。

由上述可知，許多高中教師聽聞 12 年國教要發展多元選修、跨科跨領域的統整課程時，腦中常出現「進度都上不完了，哪來時間進行課程改革」的想法。以學生為中心的課程統整學習方式，在升學壓力下，教師們的分科教學觀念不改變、學校無法提供資源來支持，想要透過 12 年國教的上路，就立刻使教師們願意合科教學，雖非不可能，但將會是一漫長的歷程（簡紅珠，2005）。

（二）教師保守文化對課程改革之影響

另外，教師也擔心跳脫以往的教學模式，不僅會額外增加教學的負擔，又因教師特有的保守文化氛圍（姜添輝，2000），造成大多數教師不願意在職場表現太過於突出，簡紅珠（2005）也指出平庸化與忠於同事的特殊教學文化，導致教師個人若是積極參與學校推動的課程改革，會破壞與同事間的微妙平衡。沒有勇氣跨出第一步去改變，以及害怕與同事「不一樣」，是眾多教師面臨的一大困境。

對此，筆者有深刻的體悟，在自身的課堂帶領學生進行分組教學時，曾遇到有某班在小組搶答時，過於熱烈的競爭氣氛，引來教務主任的關切。主任表示，希望筆者能減少分組

的教學活動，因為過於「熱鬧且歡樂的上課氣氛」會影響他班教師上課，也可能會引發他班學生及家長的抗議。學校場域中，學生應該安靜且穩定的，教師把該科課程進度上完即可，不希望因為少數的個人表現，而影響整體教學環境。

由上述可知，保守的教師文化氛圍，造就願意改變的教師反而成為同事眼中的「異類」，的確是打擊教師想要改變課程的因素之一。

（三）課程改革—關鍵在「人」

陳怡霖（2014）指出每一波的課程改革其實都反映出當代社會的期待，當前十二年國教的改革亦是前幾波教育改革的綜合體。目前高中針對十二年國教的改革重心在課程架構，以及學校校本及特色課程的規劃。這兩者都需要全校教師一同參與，政府也積極地以各種形式在宣導，例如舉辦工作坊或相關研習，試圖減低教師們的焦慮。但政府政令宣導、舉辦研習、培訓種子教師、獎勵或補助等，效果是有限的。教學現場有許多教師擔心專業能力不足，更別說又有多少教師認真的研讀過課綱？

汗顏的是，筆者本身也是經由進修，才體認到課程改革的重要性，有教學實踐的動能。因此，在教師職責只限於「教學」及「班級經營」的定位下，在校園中就出現怪現象，想做的拼命做，不想做的不必做，一定要做的就輪流做或新進教師做（劉蔚之、黃春木，2017）。

教師專業的能力養成是重要的關鍵，如何讓教師將課程改革「內化」為教學使命感，劉蔚之、黃春木(2017)建議，可透過教師分工制，讓對於規畫課程有興趣的教師，可以從「課堂教學」及「班級經營」中釋放出來，也能減少教師們的負擔。

對此，筆者在教學現場中發現，有些教師教學心態是只要不違法，教師職業是終身保障，何必要多做改變，依舊進行不合時宜的教學模式。由於教師缺乏明確的淘汰制度，不適任教師的認定困難且流程複雜，教師沒有危機意識。若能建立定期的教師審核制度，類似日本十年為期限的換證制度（鍾建和、林靜萍，2017），或是有一套不適任教師的退場機制，基於自身利益，相信教師不得不改變。

四、建議

課程改革受到教師教學文化很大的影響，其中「人」是很重要的因素。如何使第一線的教師願意改變，筆者建議如下：

1. 教師分工制：規劃多元選修或特色課程教師應酌量減授鐘點，或免除擔任導師職務，以利教師專心規劃課程。
2. 排課彈性化：不論跨科或跨領域社群，需要有空堂討論課程，若行政端在排課上能給更大的彈性，相信會有更多教師願意參與課程改變。
3. 提供教學案例：政府應盡速收集好的教學案例，以編列手冊方式，使教師有所範本仿效，可減輕教師的焦慮與負擔。

4. 鼓勵教師開放教室：觀課時將焦點轉向學生學習，非關注教師教學。不批評教師教學，只呈現客觀教室樣貌，使教師不害怕他人觀課。
5. 行政主管支持：改變課程的教師，很多時候會受到同事與家長們的質疑。行政主管若能成為背後支持的力量，教師會更有動力改變。
6. 政策執行嚴謹度提高：現階段不少高中教師認為政府「不一定玩真的」。政府可實地訪查，多訪談教師與學生，了解學校現況，不讓學校有「掛羊頭賣狗肉」現象發生。
7. 建立教師換證制度：透過教師證照的換發，可迫使教師去熟悉課程綱要。利用換證制度搭配退場機制，更能激發教師的教學理念與初衷，並且保障學生的受教權。

五、結語

相較於小學及國中教師經歷九年一貫課程的洗禮，高中教師多年來習慣孤軍奮戰的教學模式，擔憂必然比起小學及國中教師更為巨大。

正因為如此害怕，我們更應該積極參與更多的研習、更新教育實況。學習，是一輩子的事，高中教師教學文化的保守及個人主義，雖不容易打破，但相信只要發揮教師彼此間情感的力量，以團隊合作的模式進行課程改革一定能有所突破。

最後分享一句話：「If not me, who? If not now, when? 」讓我們一起從自己、從現在，開始改變。

參考文獻

- 王郁雯（2017）。普通高中課程改革下的教師專業發展回顧與前瞻。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁243-259）。台北市：五南。
- 周淑卿（2005）。論教學文化更新為課程革新之基礎。**課程與教育季刊**，8(3)，15-25
- 周淑卿（2017）。課程改革對小學文化的影響：九年一貫課程之後的觀察。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁125-144）。台北市：五南。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。**教育與社會研究**，1，1-24。
- 高富美（2014）。改善偏鄉小校教師流動率之淺見。**台灣教育評論月刊**，3(5)，75-76。
- 莊惠如（2010）。**台灣課程改革實踐體系問題與可行途徑之研究**（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 郭丁熒（2005）。「為何我們如此相近，卻又如此不同？」—從批判教學論談「關注差異」之教學文化。**課程與教學季刊**，8（3），41-54。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。台北市：教育部。

- 陳怡霖（2014）。臺灣與南韓普通高中課程改革之比較研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃顯華、朱嘉穎（2005）。課程改革：香港和上海的比較研究。**教育學報**，33(1-2)，25-50。
- 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。**課程與教育季刊**，12(2)，161-192。
- 葉肅科（2014）。面對十二年國教的教師態度。**師友月刊**，(567)，19-23。
- 劉蔚之、黃春木（2017）十二年國教「課程統整」之道。載於白亦方（主編），**課程改革2016回顧與展望**（頁165-191）。台北市：五南。
- 鍾建和、林靜萍（2017）臺灣與日本中等學校體育師資培育及任用制度之比較。**中華體育季刊**，31(3)，189-197。
- 簡紅珠（2005）。對台灣中小學教學文化的幾點思考。**課程與教育季刊**，8(3)，1-13。



綜合活動領域教材教法的現況、趨勢與展望

方德隆

國立高雄師範大學教育學院院長

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

一、前言

綜合活動領域成為我國國民中小學的學習領域，首見於 2000 年教育部頒布的《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，接著於 2003 年、2008 年修訂課綱。2008 年綜合活動學習領域課綱，其基本理念為：善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐，建構內化意義與涵養利他情懷，提昇自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力（教育部，2008）。教師教學應注意以下幾個要點（教育部，2008）：1. 以學習者為中心；2. 強化體驗學習；3. 著重省思分享；4. 強調生活實踐；5. 建構內化意義；6. 善用多元教學策略；7. 落實領域教學；8. 結合學校行事活動。

9. 宜採多元評量方式。綜合活動領域實施的年級方面，包括國小低、中、高年級和國中均有實施，每週實施節數為各學習階段的學習領域節數的 10-15%，約是 2-4 節，參見表 1。

目前在國小教育階段的綜合活動領域的授課可以分由導師授課及科任教師授課，由級任導師授課，比較能夠和其他領域的教學做統整，但也容易被挪為進行其他領域的學習活動；由科任教師授課，可以使綜合活動課程有確保的授課時間，但較無法和其他領域做統整（王為國，2017）。在國中教育階段的綜合活動領域的授課，視學校班級規模與師資專長，由童軍、家政、輔導活動科教師實施合科領域教學，或實施分科教學。

表 1 2008 年綜合活動學習領域課程綱要之項目和內涵

項目	2008 年綜合活動領域課程綱要之內涵
總目標	培養學生具備生活實踐的能力
課程目標	1. 促進自我發展 2. 落實生活經營 3. 實踐社會參與 4. 保護自我與環境
主題軸	4 個主題軸、12 項核心素養
內涵架構	能力指標 核心素養
實施的年級	國小一至六年級，國中一至三年級
實施節數	各學習階段的學習領域節數的 10-15%
銜接	九年一貫
融入議題	未提到要融入的議題

資料來源：教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。臺北市：教育部

目前國民小學師資類科教育專業課程，包含教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程及選修課程等。其中教材教法與教學實習課程包含教學實習、國民小學國語教材教法、國民小學數學教材教法、國民小學自然與生活科技教材教法、國民小學社會教材教法、國民小學藝術與人文教材教法、國民小學健康與體育教材教法、國民小學綜合活動教材教法。其中教學實習、國民小學國語教材教法、國民小學數學教材教法列為必修，其餘領域教材教法則至少修習 2 科以上，因此國民小學綜合活動領域教材教法並非必修，師資生不一定會修習此科。

目前師資培育之大學培育國小師資類科計有 16 所，王為國、曾文鑑（2016）的調查顯示「國民小學綜合活動教材教法」之開課狀況，僅有 8 所大學在 102 至 104 學年度開設此門課程。就 104 學年度開課情形而論，授課教師為該校編制內的專任教師者有 5 人，其餘 8 人皆為兼任教師，含中小學校長 6 人、教師 2 人；而在學分規劃方面，僅有 3 門課將綜合活動教材教法列為必修、1 門列為必選修。由此可知國民小學綜合活動教材教法的專任教師仍然偏少，且大都未列為必修課。國民中學綜合活動領域教材教法雖列為必修，但相對於其他領域而言，綜合活動領域的專任教師亦偏少。

二、問題分析

綜合活動領域自實施以來，產生了若干問題，茲分別說明如下：

（一）綜合活動領域授課時間被挪用

某些學校在綜合活動課時間安排校外團體到校授課，或者安排行政單位的宣導活動。而各班導師在國語、數學等科目進度來不及時，也運用綜合活動時間趕課，或者進行國語和數學的補救教學，或者有時體育課要上游泳時，也占用綜合活動課程時間，如此將綜合活動課變成了彈性運用的時間。上述現象導致了綜合活動領域被邊緣化（丘愛鈴，2006a；周水珍，2004），未受到學校教師的重視。

（二）教師不理解綜合活動領域的內涵

某些教師認為綜合活動領域是可有可無的課程，綜合活動課類似以前的生活與倫理或是道德與健康課，或者認為綜合活動是彈性運用的時間，這些都是教師不理解綜合活動領域的課程綱要和能力指標所致（林彩雲、王為國，2013；周水珍，2004）。上述現象導致了綜合活動領域被邊緣化（丘愛鈴，2006a；周水珍，2004）。

（三）教師綜合活動領域的專業知能仍需加強

綜合活動領域強調體驗、省思與實踐，但在現場的老師，對體驗學習之課程發展及教材編寫困難，教學不易使所有的學生都參與學習，學生在體驗之後難以進行反思和建構內化的意義（丘愛鈴，2006a）。有些老師則因為教學時間有限或者未體認省思的重要性，不見得都會在活動完成後要求學生進行反思，或者產生重實踐輕

反思的現象使得省思活動不見得落實（王為國，2015），故而教師綜合活動學習領域的專業知能仍需加強（丘愛鈴，2006a）。

（四）學習內容與其他領域重覆

綜合活動領域課綱內容和低年級的生活課程重疊性高，教科書部分學習內容與健康與體育、社會領域、自然與生活科技領域等內容重複（丘愛鈴，2006b）。在十二年國民基本教育108新課綱中，國小低年級的綜合活動領域融入生活課程中，以解決課程內容重覆性的問題。

（五）師資生綜合活動領域教材教法知能仍待加強

師資培育大學的師資職前教育課程中，綜合活動領域教材教法大部分都列為選修，並非每一位師資生都有修習，本學習領域相關教學知能在師資職前培育階段的養成仍未普及（王為國，2015；王為國、白雲霞，2016），且師資培育大學具備國民小學綜合活動領域師資逐漸流失，實是亟需師資培育各級單位關切的問題。但國小教師的任教生涯中，教導綜合活動的機會很大，故而師資培機構應該確保未來的準教師都具備此領域的任教能力。

三、未來發展趨勢

（一）全人教育、終身學習理念下培養具有全球視野「生活能力」的未來公民為課程目標

2019年將實施的綜合活動領域新課綱呼應「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱「十二年國教總綱」）「自發」、「互動」及「共好」的理念，參酌各國中小學全人教育（holistic education）和終身學習理念下，以跨學科的「生活能力」（life skills）促進學習者日常生活所需的核心素養，培養學生具備「價值探索、經驗統整與實踐創新」的能力。

田熊美保、秋田喜代美（2017：281）研究先進國家課程發展趨勢，發現2016年澳洲課程、評量和報告局（The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA），負責發展幼兒園到12年級的國家課程，提出為了培養成功的學習者、擁有自信、豐富創造力以及學識豐富的積極公民，澳洲的年輕人要具有基礎計算能力、資訊與通訊科技（ICT）能力、批判和創造思考能力、個人和社會的適性發展、倫理的理解、多元文化理解等生活能力。

新加坡的中小學課程結構亦以生活能力為核心，透過培養年輕人認識自己、自我管理、認識社會、人際關係、負責任的決定，成為一個有自信的公民、自我導向的學習者、積極的貢獻者、關心社會的公民（丘愛鈴，2014）。

日本文部科學省 2017 年公布之《小學校・中學校學習指導要領》說明「綜合學習時間」在認知目標上，透過探究性學習的過程中，獲得有關課題（學習對象）的概念性知識，使自己具備解決課題所必要的知識和技能，努力理解探究學習的好處。在思考力、判斷力、表現力的目標上，從真實社會和實際生活中找出問題點，自己設定課題，培養收集資訊，整理和分析，彙整總結與表現能力。在向學力、人格特質的情意目標上，努力培養學生主動學習、合作學習、探究學習，發揮彼此的優點，同時能積極參與社會事務的態度（奈須正裕編，2017）。

（二）統整課程理念下同時實施跨學科/跨領域或分科統整課程設計

「綜合活動領域」（Integrated Activities Area）具有「統整課程」（integrated curriculum）和「活動課程」（activity curriculum）的意涵，統整課程受到進步主義教育哲學「學校即社會、教育即生活」理念，知識社會學統合型（the integrated type）課程組織（Bernstein, 1971），以及認知發展理論知識建構觀的影響，期望學生在真實的問題情境中，透過有意義的活動（學習任務），統整應用所學並能從自我經驗統整的學習遷移到社會和自然情境的學習（丘愛鈴，2015）。

從先進國家課程發展趨勢可知，例如，芬蘭 2016 年 8 月開始實施的新課綱，強調培養橫向統整的跨領域學習，學校提供學生每年至少一次合作

學習情境下的跨領域學習機會，學生能夠在幾位老師的指導下從事跨領域以及現象為本的方案學習（phenomenon-based project），如如城市規劃、恐攻、歐盟、水資源、能量等（洪詠善，2014）。

日本佐藤學（2010）提出「主題—探究—表現」的「登山型課程組織」，日本中小學在「綜合學習時間」進行跨學科和跨領域的統整學習，統整應用各學科的見解和思考方式，以多樣化的角度去看廣泛的事物，把這樣的見解和思考方式與真實社會、真實生活、或是自己的生存方式產生連貫，並持續地對事物抱持懷疑的態度（奈須正裕編，2017）。

臺灣 108 新課綱綜合活動領域為符應社會發展及國際趨勢，在課程設計上，發展跨學科/跨領域的統整課程，並在領域課程學習內涵中納入「自主學習」、「生活美感與創新」、「未來想像」、「道德思辨」與「環境永續」等概念，以彰顯本領域在新一波課程中的特色與價值；綜合活動領域的學習內涵是由三個主題軸和十二個核心項目建構而來（國家教育研究院，2016），參見圖 1。

在橫向統整方面，國中小學統整了家政、童軍、輔導，高中則實施生命教育、生涯規劃、家政三科分科教學，在縱向連貫方面，國小、國中、高中各進行不同的主題軸的學習以逐步累積式培養領域核心素養，並適度融入重要的議題。

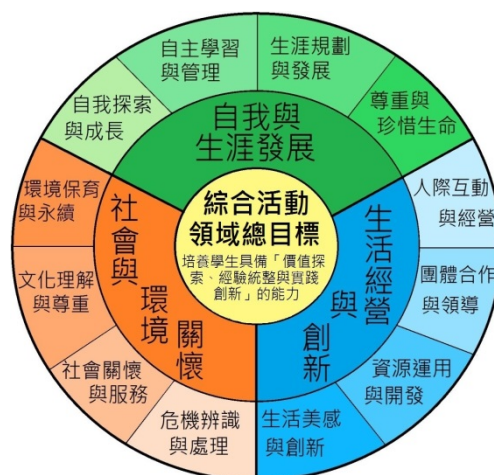


圖 1 我國綜合活動領域的總目標與學習內涵(草案)

國家教育研究院（2016）。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（草案）。頁 2。

(三) 建構學習理論下實施體驗學習、探究學習、對話學習、合作學習等深度學習

建構學習理論認為學習是主動建構知識的過程，學習者在學習歷程中，以自己既有的知識和先前經驗為基礎，透過親身體驗、探究、合作、協商討論或互動對話建構認知發展、思考技能、價值觀或行為表現等歷程和結果（丘愛鈴，2016c）。奠基於建構學習理論之下的 108 新課綱綜合活動領域為強化全體學習者能體驗、省思、實踐與創新，建構內化意義，提出六項教學原則：1.以學習者為中心，2.強化體驗學習，3.注重省思分享，4.強調生活實踐，5.力行實踐與創新，6.建構內化意義（國家教育研究院，2016）。

從先進國家課程發展趨勢可知，例如，芬蘭於 2016 年 8 月開始實施的新課綱，讓不同領域／科目教師共同備課與協同教學，並且採取探究學

習、問題導向、方案與檔案等學習方法，以真實與 E 化的學習情境引導學生學習。此外，學習過程中，學生必須參與其中，鼓勵能夠和專家社群一同工作，同時能夠分辨、分析與善用訊息、資料與知識，在實作體驗中深度學習（洪詠善，2014）。

日本文部科學省（2008：12-13）現行實施之《小學校學習指導要領~綜合學習時間編》敘明綜合學習時間實施的「探究學習」是解決問題的活動，探究的過程是不斷反覆進行的一連串學習活動。透過「課題的設定，資訊的蒐集，整理、分析，摘要、表現」等四個學習活動，以螺旋方式逐漸提升學生發現問題、自己學習、自己思考、主體判斷以提出較佳解決問題的資質和能力。在解決問題和探究活動的過程中，相互提出自己的意見，也要能接受他人不同的思考和價值觀，同時培養同儕合作的態度。

四、結語與展望

（一）綜合活動領域將持續作為具有學理基礎的活動課程

自本世紀(2000 年)綜合活動領域成為國民中小學的學習領域以來，從早年「課外課程」(extra-curriculum)或課外活動，表示著與正式課程較不相關以及較不重要甚至負面的意含，社會學習甚於認知學習、學生主導而非教師規劃、課餘時間而非正式排課；接著有了較正面的名詞，稱為「聯課活動」(co-curricular activities)，意指強調學生教室學習和活動統整的重要性，以及課外活動和正式課程是等同重要的(Berk, 1992)；在九年一貫課程中，原國中小的輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動等，因頗能符合本領域的課程目標，故包含在本學習領域的範圍內。本學習領域經過多年的實施經驗，上述課程名稱及活動內涵已逐漸涵括為一個獨立的學習領域，納入正式課規劃並強化學習內涵之建構。最後發展為「十二年國教綜合活動領域」，強調認知、情意、態度、技能與價值觀的素養導向的課程與教學，在課程史上具有重大意義。

（二）綜合活動領域的總目標在培養具備全球素養的世界公民

「綜合活動學習領域」誕生之際，所謂的「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動，學習者對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。2008

年修訂國民中小學九年一貫課程綜合活動領域課程綱要，本領域之內涵架構即揭示具有前瞻性的「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」、「危機辨識與處理」四大主題，以及十二項核心素養。直到十二年國民基本教育課程綜合活動領域，沿用主題軸及十二個主題項目，呼應「十二年國教總綱」之「自發」、「互動」及「共好」理念，確認「培養學生具備價值探索、經驗統整與實踐創新」的總目標，綜合活動領域是所有課程領域最早使用核心素養的內涵架構，而綜合活動領域肯定是落實素養導向課綱的主要學習領域。本領域也符應世界主要國家課程改革趨勢，培養具備「自主學習」、「生活美感與創新」、「未來想像」、「道德思辨」與「環境永續」全球素養(OECD, 2016)的世界公民。

（三）綜合活動領域具有符合本領域的課程發展模式、教材編選原則、教學實施策略及學習評量方式

依據「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（草案）」（國家教育研究院，2016）實施要點中，對於本領域在課程發展、教材編選、教學實施、學習評量等有明確規範，分別摘述重點說明如下：

1. 課程發展模式

- （1）學校課程發展應重視本領域與其他領域/科目間的適切統整，各教育階段間的縱向銜接，以及性別平等、人權、環境、海洋教育等各項議題核心概念與價值的適切融入。

- (2) 能解讀和轉化本領域學習重點內涵，以螺旋式課程理念，運用情境分析、歷程模式、目標模式等多元課程設計方式，發展符合各教育階段的教材內容。

2. 教材編選原則

- (1) 符合本領域基本理念與課程目標，並充分達成各階段的學習重點。
- (2) 以展現情意、技能與認知為主要內涵，圖文的編排與選用應適合學生身心發展並兼顧性別平等、人權、環境、海洋教育等相關議題的融入。
- (3) 結合生活經驗及校園、社會等重大時事與相關議題，引導學生在生活中實踐、省思與創新。
- (4) 適時提供各種提問，引導學生在思辨過程中習得尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展等多元價值。
- (5) 教材研發包括教科用書、各類圖書、數位教材、適性學習教材、診斷工具及各種學習資源等，以提供學生更豐富的學習。
- (6) 除審定的教科用書外，學校得在符合本領域基本理念及學習重點的基礎上，因應科目屬性、地區特性、學生特質與需求等，選擇或自行編輯合適的教材，並加以檢核，避免潛藏的刻板印象、偏見或歧視。

3. 教學方法

- (1) 教師應依據本領域核心素養、學習表現、學習內容、教學目標與學生差異性需求，選用適合的教學方法與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作，成為主動的學習者。
- (2) 教師應善用多元的教學策略，如：體驗學習、價值澄清、合作學習、問題解決與創意思考等，以落實體驗、省思、實踐與創新的領域基本理念。
- (3) 對於不同學習能力的學生，可依其特殊需求，調整教學與輔導；必要時宜與特殊教育專業人員協同輔導。

4. 學習評量方式

- (1) 高層次紙筆評量：依重要知識與概念性目標及學習興趣、動機與態度等情意目標，採用活動心得學習單、紙筆評量、問卷、檢核表、評定量表等方式。
- (2) 實作與口語評量：依問題解決、技能、參與實踐及言行。
- (3) 表現性目標，採書面報告、問答、口頭報告、口語溝通、晤談、實際操作、作品製作、表演、行為觀察等方式。
- (4) 檔案評量：依學習目標指導學生彙整或組織紙筆評量及表單、表現評量等資料及相關軼事紀錄，製成檔案，展現學習歷程與成果，進行回饋與反思。

自 2000 年綜合活動領域成為國民中小學的學習領域，直到十二年國教課程綱要的研修，確認「培養學生具備價值探索、經驗統整與實踐創新」的總目標，亦逐漸建構本領域獨特的課程發展模式、教材編選原則、教學實施策略及學習評量方式。

參考文獻

- 文部科學省（2008）。小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編。取自
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/
- 王為國(2015)。國小綜合活動領域之實施建言。臺灣教育評論月刊，4（1），127-128。
- 王為國(2017/11/24)。綜合活動領域的課程實施：以釋意理論為觀點。國立清華大學竹師教育學院主辦：「2017教育創新國際學術研討會：跨領域教育的現在與未來」。新竹市。
- 王為國、白雲霞（2016/4/30）。十二年國民基本教育-綜合活動領域之國小教師專業需求分析。教育部國民小學綜合活動學習領域教學中心主辦：「2016統整課程與創新教學研討會」。新竹市。
- 王為國、曾文鑑（2016）。教育部國民小學師資培用聯盟綜合活動學習領域教學研究中心105學年度推動計畫書。
- 丘愛鈴（2006a）。臺灣綜合活動領域研究的回顧與展望。高雄師大學報，20，21-44。
- 丘愛鈴（2006b）。國小高年級綜合活動教科書之評鑑。課程與教學，9（3），121-138。
- 丘愛鈴（2006c）。綜合活動學習領域的理論基礎初探。教育學刊，27，145-174。
- 丘愛鈴（2014）。十二年國教課程與教學革新。高雄市：麗文。
- 丘愛鈴（2015）。國中綜合活動領域迷思概念之解構與重構：課程社會學觀點。臺灣教育評論月刊，4（1），120-126。
- 田熊美保、秋田喜代美（2017）。載於佐藤学、秋田喜代美、志水宏吉、小玉重夫、北村友人等編。学びとカリキュラム (岩波講座 教育 変革への展望 第5卷)(頁273-309)。東京都：岩波書店。
- 佐藤学（2010）。教育の方法（放送大学叢書）。東京都：左右社。
- 周水珍（2004）。國小綜合活動領域的實施困境與改進策略之研究。花蓮師院學報，19，61-84。

- 奈須正裕（編）（2017）。よくわかる小学校・中学校新学習指導要領全文と要点解説(「新教育課程」ポイント理解シリーズ No.2)ムック。東京都：教育開発研究所。
- 林彩雲、王為國(2013)。國小教師綜合活動領域課程實踐之探究。教育研究月刊，234，121-138。
- 洪詠善（2014）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134期。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 國家教育研究院（2016）。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（草案）。新北市：同作者。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要--綜合活動學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動領域。臺北市：教育部。
- Berk, L. E. (1992). The extra curriculum, In P. W. Jackson (ed.) *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association*. New York : Macmillan Pub. Co.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>



談都市原住民幼兒教育——一個幼兒園教師的觀點

魏淑卿

東海大學教育研究所在職專班研究生
臺中市大肚區大忠國民小學附設幼兒園專任教師

陳淑美

東海大學教育研究所副教授

一、前言

臺灣原住民族目前有阿美族、泰雅族、排灣族、布農族、卑南族、魯凱族、鄒族、賽夏族、雅美族、邵族、噶瑪蘭族、太魯閣族、撒奇萊雅族、賽德克族、拉阿魯哇族、卡那卡那富族等 16 族（行政院原住民族委員會，2018 a），這 16 個原住民族群各擁有自己的文化、語言、風俗習慣和社會結構。在這小小的臺灣土地上有四大族群：福佬人、客家人、外省人及原住民族，其中原住民族的內部文化複雜性與豐富性超過我們想像（李淑菁，2016）。就多元文化角度而言，文化的歧異性造就了文化的豐富度，從臺灣的歷史演進史來看，原住民族的歷史與文化的是臺灣原有的文化特色，並非後來移入的，是臺灣發展史的重要根源，也因為其文化的豐富度，對臺灣來說是非常可貴的美麗珍寶。

1960 年左右開始，臺灣經濟起飛，山地部落的生活方式，無法使原住民同胞獲得足夠的經濟所得，因此原住民開始大量遷移至平地鄉或都會區謀生（林瑤棋，2001）。根據原住民族委員會統計顯示，2017 年底臺灣原住民族目前共 16 族，總計 557,920 人，其中設籍在山地原住民原鄉之原民共計 163,640 人，佔整體之 29.33%；居住在平地原住民鄉的人口共計 132,532 人，佔整體 23.75%；居住在都會區共

261,748 人，佔整體 46.91%（行政院原住民族委員會，2018b）。

從上述數據中可知約有四成以上的原住民人口設籍生活在以漢人為主的行政區域，原因如同林瑤棋(2001)指出原住民認為都會區的資訊較發達，工作機會也比原鄉部落多，雖然在以漢人為主的都會區裡，原住民們通常都是任職較勞動且不穩定的工作，但為了讓下一代有較好的學習環境，寄望子女將來能出人頭地，希望透過得到較多的工作機會增加經濟來源，讓下一代有足夠的經濟條件受到良好的教育，透過教育增加社會階層流動的機會，他們還是遷往到都會區發展，成為「都市原住民」。根據行政院原住民族委員會的定義「都市原住民」是指「居住在都會區的原住民」，不過，施正鋒(2008)指出都市原住民乃指那些離開原鄉(55 個原住民鄉鎮市)，移居都會地區的第一代原住民或其後代「都市化」的原住民。

二、我國原住民幼兒的教育政策

根據行政院原住民族委員會(2017)的 2016 年原住民族就業狀況調查報告書中指出，比較原住民與全體民眾從事行業發現，原住民從事「營造業」的比率(18.40%)，較全體民眾高 10.41 個百分點，而從事「農林漁牧業」的比率(10.69%)，較全體民眾高 5.74

個百分點。2016 年原住民就業者所擔任職業中，以擔任「技藝、機械設備、基層技術勞力工相關人員」的比率(47.37%)最高，其次為「服務及銷售工作人員」(18.25%)，再其次為「專業人員」(11.63%)。從以上統計資料中可知，都市原住民多數從事薪資不佳且需要付出大量的體力與時間的工作，對於需要家長親自陪伴、細心照顧的都市原住民幼兒早期家庭教育，著實使不上力。然而學前教育階段對於幼兒的人格陶冶、智能發展、生活探索能力培養等皆有助於其未來性向、能力、興趣之正向成長(劉金花，2009)，於是當都市原住民幼兒進入幼兒園就讀後，其學習及團體常規適應的能力可能有較多的挑戰。

我國於「2001 年教育改革檢討與改進會議」暨「2003 年全國教育發展會議」皆提到五歲幼兒應納入國民教育正規體制(教育部，2003)，但考慮全面實施國幼班將造成政府財政窘迫，加上國內公立幼兒園與私立幼兒園比例失衡，要做到國幼班普及化與優質化兼具實為困難，又鑑於部分因社會不利條件的限制而無法順利就學之幼兒，若能及早介入，將有助於實踐教育機會均等。於是教育部將國幼班的計劃調整為「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」(教育部，2004)。「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」實施對象包括弱勢地區與一般地區經濟弱勢之五足歲至未入小學幼兒，期能達到弱勢地區與一般地區經濟弱勢之五足歲幼兒充分就學的機會、建構滿五足歲弱勢幼兒優質的幼教環境、規劃全面實施國教向下延伸之年之配套機制等目標。

考量國家整體財政、政府照顧弱勢及人口政策，並參考世界潮流及秉持教保品質提升之基本價值，「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」逐年滾動修正，並逐漸擴大服務對象，於 97 學年度將計畫名稱調整為「扶持五歲幼兒教育計畫」(教育部，2008)。有鑑於政策之原意與精神為五歲幼兒之教育能比照國民中小學學生就讀免繳學費之作法，將計畫名稱訂為「五歲幼兒免學費教育計畫」，計畫內容參採國民義務教育之精神，將五歲幼兒教育視為準義務教育，提供五足歲幼兒學費補助。

在教育部「五歲幼兒免學費教育計畫」提到，國際上多數先進國家皆認為整體社會福祉是植基於對未來主人翁的投資，兒童是國家未來的資本，所以許多國家在及早兒童教育與照顧上的公共投資逐年增加(教育部，2010)。2012 年 1 月 1 日教育部頒佈施行「幼兒教育及照顧法」，其中第七條明文規定，對處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會。幼兒教育及照顧法施行細則第四條也明訂，不利條件之幼兒乃指當學年度低收入戶子女、中低收入戶子女、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女、中度以上身心障礙者子女(教育部，2012)。對於弱勢族群的原住民家庭來說，讓原住民子女及早入學接受教育，直接提供教育資源給原住民家庭，幫助他們免於落後，一直是這幾年來我國教育當局努力的方向。

「五歲幼兒免學費教育計畫」中的優先入園計畫能透過公立幼兒園進行保育原住民幼兒的工作，讓原住民家長能無後顧之憂進入工作職場打拼經濟，另能直接提供教育資源，幫助原住民幼兒學習免於落後。周惠民（2012）指出，原住民因為教育程度低，在都會區從事低技術且高危險性之勞力工作，這樣長期下來造成都市原住民處於社經弱勢，而在教育現場，原住民家庭子女通常是屬於經濟弱勢的族群。因此，在政府的原住民幼兒可於公立幼兒園優先入園教育政策下，原住民家庭之幼兒在公立幼兒園就讀率相當高，105 學年 2-5 歲全國幼兒粗在學率為 59.2%，原住民幼兒粗在學率則高達 66.7%（教育部，2017）。以原住民幼兒在公立幼兒園就讀的情況，公立幼兒園教師如何對原住民幼兒提供適切的教育與保育服務策略，讓原住民幼兒能適性的發展與成長，打好未來學習的基礎，應是每一位幼兒園教師一直不斷努力的目標。

三、都市原住民幼兒的學習困境

研究(李佩嫻、黃毅志，2011；林慧敏，2012)結果指出原住民學生之在學業的學習成就往往落後於漢人。而高元杰（2016）的研究亦指出（一）因地處都會地區，族群多元且行政負荷重；（二）受現行教師甄選辦法，原住民族身份之教師聘用不易；（三）升學本位主流文化的壓力，導致文化傳承等活動相互排斥；（四）部份家長忙於工作、疏於照顧，家庭功能有待提升，為都會區的原住民重點學校在執

行上的困難因素。根據布爾迪厄(Pierre Bourdieu)的理論，學生的經濟資本(economic capital)與文化資本會影響學生之學習成就。而蕭仲廷、黃毅志(2015)對原漢族群之研究結果發現，原住民父母教育期望越高、校內課輔時間越多、校外補習時間越多、家庭教育設備越多，有助於提高原住民子女的學業成績。

然而就筆者的教學現場觀察，都市原住民幼兒的家長大多是臨時工人、收入較不穩定、無多餘的時間看顧幼兒的學習進度、也沒有多餘的金錢負擔課輔的費用，因此都市原住民家庭在經濟資本上的不足，使得幼兒們在學習及團體生活常規上往往表現不佳。另外，文化資本是幼兒在社會化過程中從家庭繼承而來的。每個家庭原有的文化各有不同，而在筆者與都市原住民幼兒家長的接觸經驗中觀察到，不少原住民家庭為了爭取工作機會才到都會區工作，但如同周惠民（2012）研究指出，原住民因為教育程度低，在都會區從事低技術且高危險性之勞力工作，以致原住民家庭的收入僅能支應生活所需而已，原住民家長無力尋求更多的收入機會來提高生活的品質，更無法在孩童教育上多做投資，這樣的世代傳承下來，造成階級差異的再製。

都市原住民幼兒的學習困境，除了經濟資本與文化資本的不足外，被標籤化也是一大危機。都市原住民幼兒雖然是少數，但在教室裡，也許是因為他們的膚色明顯較不同於漢族群的學童，所以很容易被標示出來，但

因已是少數，卻又常在不合乎社會規範的場合中看見他們如：遲到、被罰站、衣衫不整等。筆者在任教學校中常看見都市原住民幼兒，因為好動吵鬧而被請到教室角落休息、暫停活動（20170516 園區觀察記錄），或是在課後留園時間結束後等不到家長來接回（20170607 校門口觀察記錄），也常發生老師交代準備的物品沒能帶到學校來（20170926 教學記錄）以及未能完成親子功課（20171225 教室日誌記錄）等情況。

如同 Pang（2001）指出人們在和其他人互動來往時，可能對於他人的語言、腔調、性別、性傾向、外表，產生偏見。他認為偏見是認識他人的最大障礙，因為心中所存在的偏見，受限了對他人理解的機會。如果教師漸漸地，對原住民幼兒及其家庭產生偏見與歧視，認為他們就是天性懶惰、家長不重視教育、好玩、只擅長體育和唱歌跳舞、無法遵守規矩等偏見，容易使教師陷入「他們原住民就是這樣了...」，而放棄幫原住民幼兒找到適合的學習方法及規劃更合乎他們需求的學習課程，阻礙教師幫助都市原住民幼兒學習，最終可能使得都市原住民幼兒的學習更陷入不利的情況。

四、建議

（一）教師多元文化教育的增能

教師，是改變教育的舵手，身為教師的我們，具有多元文化教育的正確觀念嗎？我們能做到拋棄成見、打

破歧視、尊重每一個族群與個體嗎？這樣的多元文化教育觀，需要建立在每一位人們的心中，尤其是教育界的夥伴們，教師培育課程規劃、在職進修、研習課程等，都應該做好多元文化教育相關的規劃設計。當然，最重要的是我們教育者的心，我們應該用心去看見、去聽見每一個學生，甚至是每一個家庭的真正需求，協助他們找回自我的認同及價值，儲備面對生活及未來的能量。

（二）加強親師溝通及親職教育

筆者在教育現場的觀察看到，都會區原住民學生的家庭照顧常常是由祖父母負責，但學習要有成效必須靠學校與家庭共同努力，原住民的祖父母在這一塊較無法給予有效的協助，而幼兒的父母終日為經濟奔波，幼兒們回到家後，無法獲得足夠的學習輔助，若能透過學校或是社教單位，多舉辦一些有實質幫助的活動，像是課後輔導班、親子共學的成長營等，透過有別於學校的正式課程及生硬的親職講座，引發原住民的家庭共學功能，配合學校教師積極的親師溝通，相信一點一滴累積起來，一步一步往前走，原住民學生的進步是指日可待的。

（三）提供原住民職訓及人才培育機會

都市原住民常處於社經弱勢，在都市裡的競爭力相對低落，其社會適應及生活技能，都需要政府及相關單位重視。以臺中市勞工局職訓網站資料顯示，許多短期訓練課程，原住民

是可享受免費受訓機會的，但如何加強推廣此資訊，並持續地讓原住民們願意接受訓練，進而找到適合且穩定的工作，這部分或許是我們可以積極努力的。期待透過經濟條件的改善，增加都市原住民幼兒學習的有利條件。幫助都市原住民家庭不應是無止盡的金錢補助或升學加分，筆者認為更為重要的是協助他們獲得改善生活經濟的能力，將基本的溫飽問題解決後，再往教育的面向繼續努力。

五、結語

「教育」是改變階級再製的一大力量，教育的成功除了國家教育政策的方針正確外，最重要的是親師合作的力量，如何幫助屬於少數的都市原住民幼兒於都市學校中不受主流文化的偏見與霸權的影響，在學習的過程中都能透過教師依多元文化教育觀念而規劃的教學與保育服務計劃，幫助都市原住民幼兒自主學習、快樂成長；都市原住民家長也能透過與教師的溝通交流及親職教育活動，對幼兒教育有更多的認識及培養積極陪伴幼兒學習的態度與知能。

筆者相信只要教師們有正確的多元文化教育觀念，以及願意不斷省思調整教學策略及教學態度的心，正向積極的面對都市原住民幼兒的學習問題，摒棄成見與歧視，成為都市原住民家長的教育資源與支持，一同為都市原住民幼兒教育而努力，這樣才能真正幫助都市原住民幼兒獲得適性的學習。

參考文獻

- 行政院原住民族委員會（2017）。2016原住民族就業狀況調查報告書。取自
<https://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?CID=19F6DD25969C101D>
- 行政院原住民族委員會(2018a)。原住民族介紹。取自
<https://www.apc.gov.tw/portal/cateInfo.html?CID=47FCF4D7F9A4F1A7>
- 行政院原住民族委員會（2018b）。原住民人口數統計資料。取自
<https://www.apc.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=940F9579765AC6A0&DID=0C3331F0EBD318C233AD31DA9128A3D9#>
- 李淑菁（2016）。原住民教育。載於劉美慧、游美惠、李淑菁（編著），**多元文化教育**（113-141）。臺北市：高等教育出版。
- 李佩嫻、黃毅志（2011）。原漢族群、家庭背景與高中職入學考試基測成績、教育分流：以臺東縣為例。**教育科學研究期刊**，56(1)，193-226。
- 林瑤棋（2001）。台灣都會區原住民的困境。**歷史月刊**，156，79-85。
- 林慧敏（2012）。造成原漢族群高中入學考試基測成績不同之影響機制：以臺東縣國三生為例。**教育研究與發展期刊**，8(2)，151-182。

- 周惠民（2012）。從教育機會均等的理念省思原住民族教育。臺灣原住民族研究季刊，5(3)，1-18。
- 施正鋒（2008）。都市原住民政政策初探。法政學報，21，1-20。
- 高馨寧、林啟超（2016）。原住民學生學業成就之不利歸因之探討。臺灣教育評論月刊，5(4)，50-54。
- 高元杰（2016）。看見校園中的多元文化教育：從都會區的原住民族教育到新住民教育。原教界，70，24-29。
- 教育部（2003）。2003全國教育發展會議實錄。台北市：教育部。
- 教育部（2004）。扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL038076>
- 教育部（2008）。扶持五歲幼兒教育計畫。取自 http://www.grow22.com/download/school/school_1.pdf
- 教育部（2010）。五歲幼兒免學費教育計畫。取自 <https://www.ey.gov.tw/Upload/RelFile/27/82782/182610113171.pdf>
- 教育部（2012）。幼兒教育及照法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000542>
- 教育部（2017）。105學年原住民族教育概況統計分析。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=7C4CA1A5C32137DC&sms=1A40B00E4C745211>
- 黃泰豪（2005）。都會區學校原住民教育需求調查研究－以臺北縣三多國小為例。國教新知，52(1)，74-83。
- 劉金花（2009）。兒童發展心理學。台北市：五南。
- 蕭仲廷、黃毅志（2015）。臺灣國三生原漢族群與其他出身背景透過社會資本、文化資本、財務資本對學業成就之影響。教育研究學報，49(1)，29-54。
- 蘇船利（2009）。原住民學生的學業成績：文獻回顧與評論。慈濟大學人文社會科學學刊，8，1-26。
- Pang, V. O. (2001). Multicultural education: A caring-centered, reflective approach. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.

十二年國教下私立技術型高中現況與應變

杜海寧

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所碩士班研究生

一、前言

為了時代的變遷與教育求好的情勢，自馬前總統於民國100年元旦祝詞表示啟動十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）後，從103學年度開始，高中職實施全面免學費，以及部分免試入學。在國中方面，根據劉裕仁（2005）的研究，國三生在在學階段接受適性輔導之國中會考，考完國中教育會考後可參加免試入學與特色招生，選擇多元，期望達到適性教育的目的和願景。對高職端來說，由於時代的變遷、產業結構的轉變，學生對於升高中、念大學的需求增加，於是教育改革政策要求高中職校生比例由3：7 調整為5：5，而專業能力部分則有賴技能領域的完善規劃..，而公立高職又因為資源較不受到少子化的影響，相形之下，私立高職面臨了招生和生存的挑戰（謝增學，2015）。因此，為能找到屬於私立技術型高中的競爭力與可能性，確切落實十二年國教對於技術型高中的永續發展及長久經營，應是未來首要努力的方向。

二、十二年國教下技術型高中的教育理念

在十二年國教的新課綱中，強調要適性揚才並成就學生，而為了培養學生帶著走的能力，將其本質分為核心素養與專業能力兩部分。

核心素養的三大理念分別為「自發」、「互動」、「共好」，透過學生的自主行動、溝通互動及社會參與，讓學生具有社會適應的能力，成為不被時代淘汰的終身學習者。學習不宜以學科及技能為限，應關注「學習」與「生活」的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展；而專業能力部分則有賴技能領域的完善規劃，包含群共同專業科目、群共同實習科目、跨領域學習等，讓學生能不單只是學習單科技能的專業能力，還能培養其他相關技能領域，有助其拓展職涯或是進修的多元選擇。（引自廖興國，2017）

綜言之，十二年國教新課綱盼望學生在一般科目上擁有知識能力以及核心素養的精神，加上技術型高中給予的專業能力，讓技術型高中的學生能成為不被時代淘汰的終身學習者。

三、私立技術型高中所面臨之現況

（一）產業結構改變

過去由於人民所得偏低，對知識的需求度不高，加上經濟建設的年代，傳統產業的盛行，需要的基礎技術人力是供不應求，因此職業學校大量設立（謝增學，2015）。隨著時代與產業結構的改變，傳統的產業外移，學校的科系開始以服務業為主，使得傳統產業式微，相對影響到職業學校的生存。私立的技術型高中所遭遇的難處更是不在話下。（引自謝增學，2015）

（二）社會傳統價值觀困境

相較於高中，職業學校在大家的眼中是較為次等的。在文憑主義觀念濃厚、傳統的士大夫觀念作祟、學生選校就讀意願強烈的結果下，致使高職畢業生素質日益低落，許多業界管理者即認為高職生缺少應有的基本技能及學識素養。在教改的政策下，廣設高中的結果，加上少子化的情況，使得公立高中吸收了原本欲就讀公立技術型高中的學生，私立高職更無法成為學生的優先選項。（謝增學，2015）

（三）招生不足

由於僧多粥少的情況，國中升學率百分之百，根據教育部統計顯示，101 學年度每一位國中畢業生可以繼續升學的比率高達 164%。造成學生寧願去公立高職也不願來私立高職就讀。其中有些屬性較為冷門的科系，讓私立的高職在招生難上加難（引自謝增學，2015）。

因此，在臺灣產業結構改變、社會傳統價值觀困境及少子化所影響招生不足等問題的相互影響下，技術型高中要繼續存在於中等教育的可能性相對於一般普通高中是更加的困難與充滿挑戰性。若無法有良好的因應策略，學校生存與否將是一個很大的問題。

四、私立技術型高中的可行應變

在當前少子化和教改的趨勢已成定局的情況下，私立技術型高中要在其中取得生存與發展的空間，有賴政府政策的調整及學校本身的策略相互配合，並將十二年國教的精神融入其中，方能凸顯其價值和功能性。

（一）政府的政策

政府目前已推動私立技術型高中免學費政策，降低了私校生存的困境。根據國教署 104 學年統計數據，免納學費加上獲補助的高一至高三學生人數，約 54 萬人，占整體 7 成，補助金額約 152.75 億元，預計到 105 學年，受益人數將達 8 成，期盼透過弱勢助學措施，協助學生減輕負擔，讓中等教育機會普及，促成十二年國教教育均等目標（吳伯軒，2016）。

免學費的政策讓私校可以不用因為學費較貴而招不到學生，大大增加了私校的吸引力，使其得與公立學校在相對公平的基礎上，各以特色相互競爭。

（二）學校轉型與自我要求

研究顯示，以桃園市為例，影響國中畢業生選擇高中職最具影響力的核心關鍵因素共有七項，其中包含學校聲譽、就近入學、學雜費高低、校園安全性、親師友評價、各項獎學金補助及提供與學校規模。其中，學校聲譽、校園安全性、親師友評價、各項獎學金補助與學校規模為私校本身

可以有所努力的地方。求學環境的品質與校園設備的完備，將會影響到家長與學生選擇的信心度，而校譽和師親友的評價，除了硬體的完善，師資的品質也是影響評價重要的一環（引自劉裕仁，2005）。

因此，學校如果能夠兼顧內在的教學品質、師資陣容，與外在的學習環境、硬體設備維護，發展其良好的校譽和口碑，相信無論是公立或是私立學校都能各自發展出其專屬的特色和氣象。

（三）十二年國教落實於技術型高中

過往的技術型高中強調一技之長，終身受用；現在的十二年國教盼望學生能有跨領域的學習，配合社會進步的趨勢，讓技術型高中的孩子能做多方面的探索，適性發展，因此技術型高中若能有效規劃群科跨域課程，則可提供學生擁有多元探索的選擇。除此之外，十二年國教的核心素養強調自發、互動與共好，若能適時從教學中融入這些精神與理念，即各科若能規劃出實質的課程架構，相信技術型高中的價值必定會有所凸顯與提升。只有把事情做對是一技之長即可完成，但要把事情做好則有賴人格與技術的平衡發展。

根據方德隆（2012）的研究指出，優質高中職辦學目標應是「提升教學品質及適性輔導」，課程規劃應有各校特色，以利銜接國中課程，強調基本能力的達成，同時適應不同學習能力之學生的學習需求。前述目標若能在

政府和與學校之間努力並進、協力同行，相信私立技術型高中依舊能打造出屬於各校的特色風格與未來氣象。

五、結語

教育只能不斷的求好並與時俱進，十二年國教的推行，無非是一個讓學生擁有創新與自主學習的一項策略。即便相較於普通高中與公立技術型高中，私立技術型高中更受到社會傳統價值影響與少子化的衝擊。期望現在透過政府的免學費政策實施，各校發展各科特色，以及軟硬體設備的求新求好，能夠發展出與時並進的新氣象。

參考文獻

■ 方德隆（2012）。「優質高中職」與十二年國民基本教育的推動。**臺灣教育評論月刊**，10，1-3。

■ 吳柏軒（民105年10月17日）。**優質高中職辦學目標應是「提升教學品質及適性輔導」費補助54萬高中職生受益**。取自

<http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1858784>

■ 廖興國（2017）。**我國職業學校課程發展之研究**。（臺灣師範大學工業教育學系博士論文）。取自

<http://etds.lib.ntnu.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=dstdcdr&s=%22GN0893700069%22.id.&#XXXX>

■ 劉裕仁（2005）。國中畢業生於十二年國教下選擇高中職之關鍵因素—以桃園市為例。（中原大學企業管理研究所碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/mg3gxr>

■ 謝增學（2015）。應十二年國教及少子化趨勢私立高職招生策略之研究—以高雄市某私立高職餐飲等四科學生為例（國立高雄餐旅大學碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/736efg>



幼兒園教師視角的課後留園政策

劉佳鋁

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

臺灣女性意識抬頭，加上經濟需求，單靠一人的薪資收入來支撐家庭略為吃力，於是女性紛紛加入就業環境，雙薪家庭為普遍趨勢。因為父母必須離開家庭外出工作，托育機構成為重要的需求，而托育的費用又相當高，利用公資源提供服務的聲浪逐漸提高（邱瓊慧，2012）。現今臺灣的工時逐年升高，臨時加班的狀況也時有所聞，當父母無法準時下班接送孩子時，孩子在學校的課後照顧持續拉長，而課後照顧的教師們的家庭及安全性又該誰來照顧呢？

二、幼兒園課後留園政策立意與目的之對立

《教育部國民及學前教育署補助公立幼兒園及非營利幼兒園辦理課後留園服務作業要點》的目的為支持家庭育兒，並讓學齡前幼兒在健康安全之環境成長。（民 106，教育部）在各縣市辦理課後留園服務時間由各縣市訂定；從新北市探究辦理課後留園的立意，新北市公立幼兒園的課後留園時間可依家長需求延至晚上七點。

幼兒從上午八點即可入班園，加上參與課後留園至晚上七點，那幼兒足足在園所內待了 11 個小時，回到家中到睡覺的時間所剩不多，親人能夠瞭解自家孩子的時間就在吃飯、洗澡等基本所需的照顧上流逝，更不用說

陪伴孩子參與課業上的時間還有多少。

課後留園是為支持家庭育兒，但從幼兒園教師的視角看到家庭功能逐漸喪失，幼兒階段最需要的愛與關懷被爸媽工時所剝奪著。課後留園的孩子等待父母來接回家時，接送時間最晚可至六點到七點，工作一天的父母，能夠心有餘力為家庭成員的健康，自己親手準備料理晚餐時，孩子早已飢腸轆轆；若是購買外食，又欠缺完整的均衡飲食，本應該是讓孩子獲得最健康照顧的家庭，卻因為提供課後留園後，讓應有的健康生活大打折扣。

課後留園至七點的校園總是一片寂靜，教室長廊皆無燈光，課後留園的孩子集中在空蕩校園內的一角，成為校園中醒目的一盞燈，唯有校門旁的警衛室有警衛一同駐守。駭人的社會新聞時有所聞，入侵校園的有心人士防不勝防，2015 年臺灣北投區國小就曾發生過小二女童遭陌生人闖入校園割喉命危，如此嚴重的問題，應該要正視校園安全的議題，尤其幼兒園的弱小孩子更毫無抵抗能力，幼教師有多數是女性，最需要受到保護的一群人，卻又是全校待最晚的一群孩子，安全要靠誰來把關？

三、幼兒園教師實施課後留園的困境

因應政府辦理課後留園，幼兒園教師必須陪同幼兒至照顧者前來接送，幼兒園孩子都接走時，教師一人還必須關閉教室，現在多數的教師皆為女性，真遇到有心人士要如何自保，若還有孩童尚未接走，教師更難兼顧全面性的安全。

幼兒園教師的家庭也會受到課後留園的衝擊，當教師七點離園，教師能陪伴自己家人的時間就所剩無幾。教師留在校園的時間要比實際上班時間的上午八點至晚上七點還要長，需要比孩子早到教室開門、打掃；課後結束要整理、關門，工時及壓力大，教師自身臨時有急事也必須有人幫忙接替職責，才能離開園所（鄭雅慈，2016；黃美瑛，2006；葉權慧，2018）。

此外，延誤接送的例子繁多，但卻無有效的政策去保障教師被強制留園的時間，許多家長因各種理由姍姍來遲，教師只能默默的接受政策上的缺失，教師願意擔任課後教師的意願必然不高，政府應制定逾時接送辦法，還給教師一個友善的教育環境（鄭雅慈，2016；葉權慧，2018）。

幼兒園教師除了照顧校園的孩子，也面臨母親的角色相互衝突，一面擔心家長未來接回幼兒，一方面也擔心自己也會延誤接送自己的孩子，尤其面對襁褓的孩子，容易有發燒、生病等突發狀況，經常讓幼兒園教師分身乏術。

四、解決策略

透過社會整體性的需求，提出以下幾點解決策略，期望能真正對幼兒、教師、家長之間，能有更好的幫助。

（一）政府應該輔導企業降低工時或是提供家長彈性子女接送假

讓家長能夠有接送子女的彈性時數，避免幼小子女無人可接離校園的情形，並同意家長可在工作場域中，有彈性的空間及時間，讓家長能夠陪伴小孩成長。

（二）放寬課後留園人員資格限制

課後留園人員得準用兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法第二十三條第一項及第二項規定辦理（民104，教育部），若是能放寬至幼教及幼保相關科系學生接任課後留園，讓未來想進入幼兒園任教的學生，來接替課後留園的職務，能減輕人員不足，亦能讓有意願的人多認識幼兒園的面貌。

（三）利用公權力避免家長延誤接送的機制

延誤接送時，給予家長方便的空間與機會，若超過延誤接送的次數規定，可強制家長禁止參與課後留園的機會，避免家長經常性延誤接送。

五、結語

課後留園的立意在於讓家長能安心於工作上，但現今該正視的是家長普遍工時過長的問題，而非繼續延長孩子在學校的時間，犧牲家庭的功能，來因應家長工作上的需求。

孩子是國家的棟樑，家庭給予的照顧，才會是全面性的愛與關懷，「支持」家庭育兒，學校無法取代家庭的功能，現今許多孩子失去對家的觀念，家庭不應該只剩洗澡睡覺的功能，充滿愛與陪伴的成長才能讓孩子擁有健全的身心。

政府應正視家庭教育的問題，提供家長正確陪伴幼兒的觀念，避免家長習慣將責任外包，讓家長懂得傾聽幼兒的想法，找回社會的道德倫理，鼓勵友善育兒政策的企業，才能讓家長安心，家庭功能落實。

參考文獻

- 邱瓊慧（2012）。國立臺北護理健康大學臺北市公立幼稚園辦理課後留園現況與困境分析研究。*幼兒教育*，305，4-21。
- 教育部（2015）。兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000660>
- 教育部（2017）。教育部國民及學前教育署補助公立幼兒園及非營利幼兒園辦理課後留園服務作業。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL039672>
- 黃美瑛（2006）。幼稚園實施課後留園活動現況調查及成效評估之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 葉權慧（2018）。教保服務人員對課後留園政策執行意向之研究-以臺北市公立國小附設幼兒園為例（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹縣。
- 鄭雅慈（2016）。屏東縣國小附設幼兒園教保服務人員課後留園服務信念，執行問題與解決策略之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 蕭承訓（2015年05月29日）北投8歲女童校園廁所遭割喉 命危送醫急救【中國時報】。取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20150529004229-260402>

如何選出適合成為教師的師資師培生？

李淑菁

政大教育系副教授

一、前言：優秀師資是教育靈魂

就如《親子天下雜誌》在 2015 年 11 月「芬蘭教育贏在未來的能力」專刊報導，芬蘭教育靠的是完整扎實的師資培訓教、緊密的支持系統、卓越的教學和研究能力，以及強烈的熱情及使命感，優秀的師資是芬蘭教育的靈魂。筆者在 2017 年九月初參與「勇於學習、學習勇敢」(Dare to learn; learn to dare) 芬蘭教育研討會，過程中彼此自我介紹時知道同桌有幾位是芬蘭學校老師。在工作坊結束換場之際，趕緊抓住她們問：「你們當初是如何被篩選出來成為教育相關科系的學生，而能成為未來合適的老師？」

一位老師說：當初有連續兩天的考試(例如寫作)，中間也有類似工作坊、團體討論；在過程中，大學教育相關科系老師會觀察她/他們彼此互動、表達、興趣、對工作的熱忱，決定哪些學生適合走教育，並在未來擔任教師的重要工作。

「能夠進來的比例只有 7%，相當競爭！」她特別強調。

之後，我進到學校進行觀察時也有機會訪談一位高中老師，她談到當時應徵工作的過程，學校會先看履歷、面試、確認專業能力，而人格特質是他們重要的考量點。她也強調，每個老師在其領域都必須是專家！

二、跨文化經驗與能力

在這中學的田野過程，我發覺每位老師都能自在用英文跟我聊中國、聊臺灣、聊世界，該校的中文課程學生已持續多年跟上海某中學合作，也有固定的交換學生計畫。

不同於臺灣許多中學門口貼滿紅榜，這中學的教育目標為「教育我們的學生成為能夠敏覺文化的人，透此在生命旅程中成為負責任的個體。」讓我聯想到一位在挪威工作的朋友說：北歐都自稱是小國家，因此他們想辦法讓年輕人的語言能力夠好，能有機會到各國看看，所以小學三年級開始學英文，高中開始就很多交換學生的活動。

「我挪威同事幾乎九成以上在高中、大學都有到其他國家去交換學生、工作的經驗」朋友說。

108 課綱上路在即，我們做了多少準備？不管制度如何改變，核心靈魂還是在教師，倘若教師自身都缺乏自學能力、統整能力、國際移動能力、公民意識、溝通互動、社會參與等能力，我們又能如何期待教師能夠將這些素養融入、統整並能夠跨領域的規劃到課程當中？

三、找什麼樣的人當老師，決定臺灣的未來

許多人往往都因認同、喜歡某教師而學習，因此教師並非只是知識性的傳授而已，她/他本身的特質都是能夠觸發學習的重要關鍵。作為有機知識份子，有些教師在各鄉鎮角落讓自己不只是老師而已，更是努力讓整個村落跟著學校茁壯，雲林華南國小陳清圳校長即為一例，帶著孩子幫農民賣柑橘和咖啡，從社區總體營造為社區再注新活力，學生學習也找到定位，讓學校與社區相輔相成，共同打開了一個新格局。

然而，未來將如何挑選出更多具備有機知識份子特性的教師呢？筆者整理幾個大學甄選師資、師培生的條件及辦法(如附錄)，也透此思考臺灣師資師培生甄選制度可能的變革方向。

分析甄選條件，我們可以發現，學業成績在臺師大、政大都是很重要的門檻條件，臺師大並有語文測驗、選擇題的教育測驗考試。試想：修習教程之前給予教育測驗考試的意義何在？教師潛能發展測驗真能測出適合的教師人格？這些師資、師培生未來還要通過教師檢定、教師甄試，才有機會成為老師。師資、師培生多半抱著補習班秘笈背誦，因此能念書、會念書的都能通過，這樣的教檢能考出什麼樣的教師能力呢？若將未來 108 課綱的素養能力與之比對，我們到底想選出什麼樣的學生成為未來的教師？或者，未來師資師培生甄選制度，應如何相對應的做出修正？

教育的關鍵在於教師，師資培育制度因此是最直接的鉅觀因素。不容否認的，「師範教育」制度在臺灣社會發展的脈絡下曾經在社會流動、地方菁英人才培育、教育品質某程度的均質化等方面扮演非常重要的角色。民國 83 年臺灣社會改革與鬆綁的氛圍讓師資培育「去師範教育化」開啟了「多元」的可能，但如何讓這個「多元」能夠維持不同族群、性/別、階級與障礙等多元文化師資的多樣性，藉此提升教育品質，也達成社會公平正義的理想，是大家共同努力的目標。

結論：未來教師的特質

一位當了七年代理教師的學生感嘆說：他慢慢發覺在臺灣作為一位老師最重要的不是學科專業，而是輔導與互動能力。學科的部分，學生在外面補習班就解決，輔導與跟學生、家長的互動能力，反而更為重要。

當然，學科的專業能力絕對有其重要性，教學能力也只是條件之一，未來教師的特質可能不只於此，就如筆者在天下獨立評論寫過的文章〈新好老師的條件〉、〈師培教育缺了什麼？未來教師需要的能力〉，期待未來教師能夠是一位好的學習者、必須是具備細微觀察能力的人類學家，能夠感知學生的需求進行調整，也必須是個社會學家——能從鉅觀（macro-）面綜觀全局，能夠「看見」社會變遷的樣態、「看見」問題的全貌、「看見」社會主流價值對學生行為的影響等。面對未來高度複雜的社會經濟發展，教師的生命厚度、視野與生活體驗必

須夠廣、夠厚實，才能具備跟下一代學生斡旋、溝通的能力。

未來的教師不能再是乖乖牌而已、不能再高同質性、不能再單一資歷，不能再那麼知識導向與太多框架。如果新課綱是以素養為課程發展主軸，如何選出適合成為教師的師資師培生、教檢與教甄的意義與形式恐怕需要相對應的重新思考。

當教師具備面對未來與未知的能力，臺灣才有能力迎向未來！

參考文獻

- 李淑菁 (2017)。新好老師的條件。取自
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/354/article/5473>

- 李淑菁 (2017)。師培教育缺了什麼？未來教師需要的能力。

取自

<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/354/article/6262>

- 賓靜蓀 (2015)。【芬蘭教育】國家代表隊師資，撐起教育。取自

<https://www.parenting.com.tw/article/5068885-%E3%80%90%E8%8A%AC%E8%98%AD%E6%95%99%E8%82%B2%E3%80%91%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E4%BB%A3%E8%A1%A8%E9%9A%8A%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%BC%8C%E6%92%90%E8%B5%B7%E6%95%99%E8%82%B2/>



附錄一 大學中等學程甄選條件及辦法

學校	中等學程甄選條件及辦法
臺師大	一、師培生：大一上成績前 70%、大一下前 40% 二、教程生：成績前 70%→教育測驗考試 ● 體育、國文、歷史、音樂→大一上前 70%、大一下前 40% ● 東亞、社教、應華、企管→沒有教程，雙輔修其他科系跟其制度 ● 特教→一定有教程，沒有任何條件
	師資培育生甄選 (一) 第一階段：學士班學生於一年級升二年級前（約 5 月初），由各學系依申請學生一年級第一學期之學業平均成績高低排序，篩選前 70%之學生，得於二年級開始修習教育專業課程。 (二) 第二階段：經篩選得以修習教育專業課程之學士班學生於二年級第二學期選課前（約 11 月底），由各學系甄選當學年度一年級新生人數 40%之學生繼續修習教育專業課程，其甄選方式除依學生一年級之學年平均成績高低排序擇優錄取外，並得參酌其他表現，其參酌項目及標準由各學系自訂。 前項學生每學期應無記過以上之處分，並不得有其他違法之情事。
	二、中等教育學程生甄選：成績前 70%→考試 各學系未獲甄選為上述師資培育生資格之學士班學生（含轉系生、休學生及轉學生），申請時前一學期學業平均成績居該班排名前 70%、碩博士班學生前一學期學業平均成績達 80 分（GPA3.38），且無記過以上之處分者，均得依當學年度中等教育學程甄選簡章之規定，申請中等教育學程生甄選，取得修習教育學程資格。 ● 題型：選擇題。 ● 甄試科目： (一) 教育測驗 (二) 語文測驗：國語文（佔 60%）、英文（佔 40%）。
政大	師資生：寫申請表，當屆兩個導師面試 ● 成績 ● 前一學期學業平均成績 80 分以上或排名達全班前 50%。 ● 前一學期操行成績 80 分以上。 ● 採書面審查 ● 含學業成績占 60% ● 操行成績占 20%及

學校	中等學程甄選條件及辦法
	● 其他有利於審查之資料占 20%為主 ● 並得視需要辦理面試(若當年度辦理面試，則書面審查成績審查占 60%，面試成績占 40%)。 師培生：教師潛能發展測驗(類似人格測驗)，資料審查 ● 操作性成績：各學期操行成績均須達八十分以上 ● 碩博士班(不含碩士在職專班)申請學生在校前各學期學業成績總平均達八十分以上 ● 學士班學生申請前各學期總平均成績須達班/系上前百分之七十五或七十分以上。 ● 初審:申請甄選修習本中心課程之學生應繳交申請表件（含修習計畫表等）及申請前各學期成績單（含在校成績排名書）與學生證正反面影本；研究生申請者（碩士在職專班學生不得報考）另應再檢附學士學位證書影本；特殊境遇學生(含少數民族、低收入戶及教育優先區者)，須檢附相關證明文件，於期限內送至本中心。 ● 門檻測驗：申請學生應參加教師潛能發展測驗，未參加測驗者，視同未完成申請手續，不予錄取；本測驗之題向設計方式以反向記分，分數高於該測驗常模一個標準差者，亦不予錄取。 ● 複審:先依甄選委員會按師資供需核算各申請者所屬系（所）錄取名額，再請各該系（所）依其另行訂定之甄選方式(如口試、筆試或資料審查等)進行複審，並請各該系(所)參考各申請者之成績及教師潛能發展測驗結果等，排定錄取優先順序，送請甄選委員會審議通過後，簽請校長公告正備取名單。
清大	在學期間學業總平均成績 C 或 66 分(含)以上。 (一) 初審(佔 50%) 1. 學業成績排名(佔 20%)： ● 大學部考量系所成績與排名 ● 研究生考量其研究所成績與大學成績排名 2. 資料審查(佔 30%)：依學生繳交之自傳、修習計畫書及推薦函等資料進行評分。 (二) 複審(佔 50%)：面試。 1. 準備 3 分鐘的簡短演講，演講內容/題目不限，介紹人、事、物皆可（報考中等學校英文科同學，需用英文進行演講）。 2. 複審過程中不提供投影機或電腦等電子設備，但有黑板可供使用，需要教具者請自備

從英美教師罷工事件看臺灣公教年金改革之對策

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

鄭文惠

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

因為退休金給付方式的新變革，致使包括教師、公務員、警衛隊、職員等公共部門工作人員發動大規模罷工，雖然英國政府表示 75% 的公務員沒有罷工，但其教育部表示，在英格蘭和威爾士（England and Wales）有約一半（超過 11,000 所）的國立學校受到罷工影響（BBC News, 2018, March 11），甚至罷工風潮也吹進大學校園，讓許多大學部與研究所之課程嚴重落後，只因新退休金給付方式會讓教職員每年損失約 10,000 英鎊之訊息溝通不良（The Guardian, 2018, February 23）。無獨有偶，美國西維吉尼亞州 3 萬多名教師與員工亦因低薪而罷工抗議（Hauserfeb, 2018, February 23）。雖然罷工權是為保障勞工爭取勞動權益而存在之基本權力，但行使與否或如何行使，仍需兼顧工作專業倫理與學子受教權益，不能只圖短期震嚇效果展現，而忽視長期無形價值減損。

臺灣於 2017 年亦適逢年金制度變革，公教人員之退休後的福利，確實受到不小之影響，但是臺灣面對出生人口數量驟降、經濟欲振乏力、銀行常態低利、薪資停滯不前的大環境不利條件，致使以前看似合理之退休金制度，目前卻變成政府財政龐大資金缺口與無比沉重負擔，倘若不思變革，自 2020 年起，將會有退休基金陸

續出現無力給付之違約危機，因此適度變革乃是迫在眉睫（陳建仁，2017），但大眾是否具備共識、願意支持變革，則是政策改革能否順利推動之關鍵因素。

事實上，預期（expectation）在凱恩斯經濟學中，具有舉足輕重之影響，然而預期不是面向過去、而是朝向未來之思維，雖然目前之預期取決於現況與過去情形，但當未來實現之回報改變，資本積累與就業水平亦將隨之變化，因為未來的不確定性將對短期或長期之經濟行為產生決定性的影響（Keynes, 2013）。de Carvalho（2015）亦指出，感知不確定性意味著人們試圖採取預防措施，雖然植基於猜想與有限資訊之預期，可能導向偏差之決策過程，但承認信心之作用以及信心狀態的變化，則是扭轉未來情勢之關鍵因素。因此如何保持信心與蒐集正確資訊，實為面對不確定未來之不可或缺之重要資產。

有鑑於此，本研究藉由文獻與內容分析，探究臺灣年金改革之核心原因與潛藏問題，並進一步分析其可能衍生之影響，期能思考妥適的因應及解決之道，並作為研究者後續研究之前導探索。

二、文獻與情境回顧

（一）臺灣人口變化趨勢

依據內政部戶政司之歷年人口統計資料顯示，臺灣自 1958 年總人口數量突破一千萬（10,039,435 人）到 1989 年突破二千萬（20,156,587 人），32 年間人口數量增長 100%，若按照相同成長率，至 2021 年，臺灣總人口數應突破四千萬大關，然而 2017 年總人口數量實為 23,571,227 人（內政部，2018a）。易言之，臺灣人口數量於過去 29 年間，僅增長 17.86%，而人口增長減緩亦間接顯示人口結構逐步趨於老齡化社會。

相對而言，1958 年之粗出生率為 41.7‰以及新生兒人數有 413,679 人，時至 1989 年，粗出生率降為 15.72‰以及出生數亦降為 315,299 人，到 2017 年，粗出生率僅為 8.23‰以及出生數亦僅有 193,844 人（內政部，2018b）。易言之，60 年來，粗出生率銳減至僅剩 1/5，即使從 100 學年度（2011/08-2012/07）開始，政府大力推動五歲幼兒免學費與生育津貼政策後，粗出生率亦僅曇花一現地於 2012 年增加為 9.86‰，之後盤旋下降至 2017 年之 8.23‰。事實上，新生人口數攸關未來勞動力供給與退休基金提撥人口數量，當出生率銳減，意謂未來工作人口與退休基金提撥人口數量將呈現不足，其應對方式不外乎是提高提撥率、或是降低給付率，否則將面臨入不敷出之困境。

（二）臺灣公教年金改革概述

立法院於 2017 年 6 月 27 日與 29 日分別三讀通過《公務人員退休資遣撫卹法》及《公立學校教職員退休資遣撫卹條例》，除了育嬰留職停薪、請領退撫給與權利等條文自公布日施行外，其餘條文自 2018 年 7 月 1 日起實施，同時上述兩項法規亦依序於第 93 條及第 98 條明訂 2023 年 7 月 1 日以後之初任人員，其退撫制度由主管機關重行建立及法律訂定（公立學校教職員退休資遣撫卹條例，2017 年 8 月 9 日；公務人員退休資遣撫卹法，2017 年 8 月 9 日）。因此，國家年金改革委員會（2017）即指出，兩者修法皆採取階段性變革思維，目前以解決財務危機為主要考量，未來則是預計為新進人員重新規劃退撫制度。

事實上，臺灣公教人員之退撫制度已於 1995-1996 年依序由恩給制改為儲金制，雖然皆屬確定給付制（defined benefit），但以往是由政府逐年編列預算給付，而 1996 年後，皆採用提存準備機制以由退撫基金給付，亦即由參與人員與政府雇主依法定比例事先按月提存累積於基金之中（王儷玲、林盈課，2011；銓敘部，2017）。而 2017 年之公務人員與公立學校教職員退撫相關條例修法，多採用一致性標準，故以公立學校教職員退休為例，作為陳述之基礎。其中，退休條件包括屆齡退休、符合條件自願退休、彈性自願退休、身心失能命令退休等。退休金給付皆設有過渡期間指標數，諸如，退休所得替代率、退休金計算基準、優惠存款利率、退休金

起支年齡等，皆是以 10 年時間過渡，逐年調降退休所得替代率 1.5%，直到 2029 年之年資 40 年 62.5%及年資 25 年 45%等範圍；退休金計算基準由 2018 年之 5 年平均薪額，逐步增加至 2029 年度之 15 年平均薪額；支兼領月退休金者自 2018 年 7 月起優惠存款利率減半，到 2021 年 1 月歸零；高中以下校長與教師之月退休金起支年齡皆為 58 歲，但其餘教職員則自 2018 年之 58 歲逐步遞增至 2032 年之 65 歲。然而制度變革也設定最低保障金額以兼顧人道關懷與弱勢保障，亦即原月退休總所得低於最低保障金額者，維持原金額。易言之，優存利息加月退休金之總額低於 32,160 元，則維持原所得，以保障基本生活水平（公立學校教職員退休資遣撫卹條例，2017 年 8 月 9 日；教育部，2017）。

此外，此次修法調升法定提撥率為 12%至 18%，但將由行政院會同考試院，定期依財務精算結果，適時檢討調整實際提撥率，而繳費分擔比率仍維持政府分擔 65%之比例，且年金改革中所節省之經費，全數挹注退撫基金。且日後已審定退休所得後，不再依現職待遇調整而重新計算，但月退休金給付標準則會由行政院與考試院，依據未來人口成長率與平均壽命、國家財政收支及經濟成長狀況、退撫基金投資績效、物價水準等指標而權酌調整（公務人員退休資遣撫卹法，2017 年 8 月 9 日；銓敘部，2017）。期能藉由提高提撥率、降低給付額、延後支領年齡、重定合理退休所得替代率、廢止不合時宜相關機制，以達到開源節流之變革目標。

（三）退休金給付方式與衍生思維

退休金給付方式大致可分為確定提撥制（defined contribution）與確定給付制（defined benefit），前者係指依據退休條款，由雇主與員工固定提撥約定之金額至退休基金，以利未來退休時將基金獲利與孳息給付予退休之員工，但最後退休金給付之金額則無法確知，其結果完全植基於歷年提撥數額與投資獲利；後者則是依據雇主承諾，亦由雇主與員工提撥固定金額至特定基金，但員工未來退休時，可獲得契約明定之特定數額的退休給付，但雇主將承擔長期財務負擔與投資風險（Bertocchi, Schwartz, & Ziemba, 2010; Munnell, Aubry, & Crawford, 2015）。Poterba、Rauh、Venti 與 Wise（2007）研究指出，以往公共與私人部門之退休金給付方式曾經皆是以確定給付制為主，但在過去的二十年中，私人部門之退休金給付方式已經明顯改變成確定提撥制，而且私人部門之確定給付制計劃幾乎都比確定提撥制計劃，產生較低之平均退休財富積累，因為員工可以在不同的投資選擇中分配資產。Merton（2014）則指出，從確定給付制轉向確定提撥制，是將投資風險從組織轉移給員工，其潛藏未來出現重大危機之可能性。但 Mohan 與 Zhang（2014）亦指出，依據美國公共基金調查結果，大多數確定給付制計劃皆存在資金不足之困境，且資金缺口持續擴大。

然而歐美許多國家早已採用世界銀行於 1994 年提出之養老金三大支柱系統的概念，讓退休者並不完全依賴

退休金給付，以期能更周延設計整體性之退休養老的社會安全體系（World Bank, 1994）。Du、Muysken 與 Sleijpen（2011）指出，分別由集體和個人儲蓄類累積的第二和第三支柱，能夠在老齡化社會中提供更好之解決方案。Giarini（2009）則認為，面對平均餘命逐年增加之老齡化社會，傳統三大支柱系統之觀點，恐需再逐步增加退休業餘就業收入之第四支柱的可能性，亦即在強制性基本生活水平維持之國家保障養老金，作為第一個支柱的基礎上，結合部分強制性職業退休提撥機制，以及個人資產與保險之儲蓄收益，作為第二、三個支柱的支持下，再加上兼職報酬之生產性活動的津貼，作為第四個支柱以補充前三個支柱。因為在健康提升、終身學習、生命週期延長之環境中，強化兼職工作不僅可以扭轉退休者是社會累贅之負面印象，亦能有效促進經濟發展與內外財務健全。

三、影響與對策

政府透過年金改革，期能解決退撫基金財務缺口以及消弭世代落差剝奪疑慮之問題，又能兼顧公教退休人員穩定生活之保障，但是面面俱到之方法難尋，政策效果可能尚未顯現，卻須先面對因為預期未來所得減少而產生目前消費意願下降之遞延效應，對總體經濟、消費支出、相關產業造成之衝擊（賴偉文，2018）。事實上，經濟發展與公平正義皆非常重要，但各有其成本效益結構，倘若無法兼顧而要二擇一時，即必需盡量降低反作用力，因為物質不滅定律讓機會成本

與外部成本，往往會以出乎意料之形貌呈現或移轉，亦即經濟學諺語提到「天下沒有免費的午餐」（There is no such thing as a free lunch.）之意涵。爰此，茲簡列可資思考之對策如下：

（一）強化訊息透明以消除資訊不對稱之副作用

建構退休資產是一個複雜之過程，將隨著薪資收入、家庭成員、工作樣態、健康狀況、個人選擇以及獲利波動等因素而變化，因此政策制定者必需知曉退休條款之些微變革，皆對退休生活具有重大影響（Butrica, Iams, Smith, & Toder, 2009），是以政府應該提供正確完整訊息以便參與者能夠評估變化影響，以利預行自我判斷抉擇。

（二）慎選投資標的以提高基金獲利率之實現性

此次公教人員年金制度改革，皆仍屬確定給付制之儲金準備制度，亦即政府依舊承擔長期財務負擔與投資風險。雖然如何操作基金投資組合是技術性的細節，但仍應遵循投資組合理論，亦即從收入角度界定，選擇風險資產與無風險資產之混合平衡，並可隨著時間推移而自由轉換，以優化實現投資目標的可能性（Merton, 2014）。易言之，避免讓退撫基金成為穩定股市之政策操作工具，而是應該投注更多心力於如何穩定提高基金投資組合之長期獲利率，始能獲得更多社會支持度。

(三) 建構社會共識以形塑三支柱系統之認同度

Merton (2014) 指出，一個優良的退休給付框架是將收入分成：最低保證收入、保守靈活收入、所需額外收入等三類，其中，最低保證收入即是藉由政府福利措施，以保護退休人員免受長壽風險、利率波動以及通貨膨脹之衝擊；保守靈活收入乃是藉由退休年金措施，以提供可資靈活使用之保守安全的額外收入；所需額外收入則是藉由個人儲蓄措施，以實現較高退休收入之期望與滿足預期生活水準之目標。其想法及做法與歐美國家退休金體系之三大支柱系統不謀而合 (Du et al., 2011)。易言之，政府宜宣揚三大支柱系統之思維，逐步建構理應自我累積足夠退休資產之大眾共識，以修正完全依賴政府退撫基金之盲點。

(四) 著眼正向效益以蓄積正循環功能之方程式

公教人員年金制度改革或許會導致延後退休申請之人數增加 (鄭惠仁, 2017 年 6 月 29 日)，甚至降低工作投入熱誠與意願。但是魚與熊掌不可兼得，取捨之間更顯智慧，公教人員應以永續服務、無私奉獻為宗旨，參酌美國第 35 任總統約翰·甘迺迪 (John F. Kennedy) 於 1961 年演說中指出「不要問國家可以為你做什麼，你應要問自己可以為國家做什麼」 (Ask not what your country can do for you; ask what you can do for your country.) 之精神 (Kennedy & Sorensen,

2007)，因為只要社會大眾之規範價值趨於一致，即能展現情感承諾與行動連結，以促使組織公民行為之貢獻，永續發揮價值提升之無形影響力 (Popper & Lipshitz, 1992)。易言之，公教人員應著眼整體國家社會之正向效益，深化自我規範價值，讓組織承諾發揮正向循環之強大功能。

(五) 提振信心作用以扭轉負能量蓄積之抑制力

雖然因為預期心理會使目前消費出現抑制或延緩之情形，但此次年金改革已採取過渡期之緩進配套措施，期使能讓因應不確定性之預防措施，在資訊透明完整之情境下，不致出現過度影響決策之結果，同時聚焦於信心提升，以利於逐步扭轉未來情勢 (de Carvalho, 2015)。易言之，提振信心以落實政策，讓未來不確定性降至最低，以使限縮消費支出與移轉資本累積之情形，迅速找到動態平衡點，減少對未來經濟行為之影響。

四、結語

為達到永續經營之承諾，年金改革乃是必要之措施，因為個人損益事小，但國家社會之效益，絕不能等閒視之，所以於個人權益降低、成本增加之時，更需關注社會正義之伸張與效益之延展，諸如，公教人員在職期間涉貪污瀆職或假借職務權力犯罪，既使先行退休離職後經判刑確定，將剝奪或減少給與，且已支領部分亦將追繳，對提高行政廉潔度與行為端正度絕對有正向助益。此外，退休後再

任政府機關、行政法人、政府捐贈之財團法人及轉投資公司、或私立學校之職務，每月支領薪酬總額超過法定基本工資者，將停領月退休金，對提升職涯工作機會與新進人員比例亦應有不小幫助。

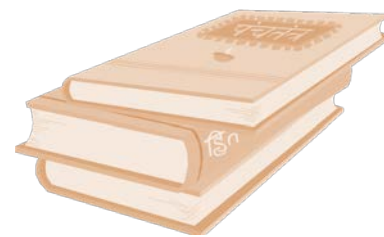
因此針對尚未釐清之部分，可以透過科學分析與理性溝通以實事求是，盡力發現盲點以妥適思考解決之道。同時亦可運用創新思維規劃未來於 2023 年 7 月 1 日為初任人員建立之新退撫制度，權衡採用確定提撥制之觀念，增加員工自行配置資產之參與選擇權，並建構三大支柱或四大支柱之社會共識，結合各類可資運用之資本，共構穩健之退休保障制度。易言之，個人亦需為自己偏好之退休生活型態與水準預作規劃，不能完全依賴國家與公部門之財源挹注，因為跨期消費傾向與消費對財富彈性皆因人而異，所以學習為自己人生負責之紀律態度，以及培養為難題思辨分析之抉擇能力，應是不容推託的自我認知與管理。

參考文獻

- 內政部（2018a）。村里鄰戶數及人口數。**歷年全國人口統計資料**。取自<https://www.ris.gov.tw/346;jsessionid=7992022C26FB13B000174591FDEDDB45>
- 內政部（2018b）。出生數及粗出生率。**歷年全國人口統計資料**。取自<https://www.ris.gov.tw/346;jsessionid=7992022C26FB13B000174591FDEDDB45>
- 公立學校教職員退休資遣撫卹條例（2017年8月9日）。
- 公務人員退休資遣撫卹法（2017年8月9日）。
- 王儷玲、林盈課（2011）。我國退休基金管理制度之研究。研究報告 RDEC-RES-099-022。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 國家年金改革委員會（2017）。公教人員退撫制度修正重點。取自https://pension.president.gov.tw/Content_List.aspx?n=F33873F3FF13A38E
- 教育部（2017）。公立學校教職員退休撫卹條例草案。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=4F8ED5441E33EA7B&sms=B69F3267D6C0F22D&s=D1B178E27A03CA96
- 陳建仁（2017）。國是會議全國大會開幕典禮召集人逐字稿。臺北市：總統府國家年金改革委員會。
- 銓敘部（2017）。公務人員退休撫卹法草案總說明。取自[http://www.mocs.gov.tw/FileUpload/38-5249/Documents/公務人員退休撫卹法\(年金改革\)草案\(106.2.23函陳考試院版\).pdf](http://www.mocs.gov.tw/FileUpload/38-5249/Documents/公務人員退休撫卹法(年金改革)草案(106.2.23函陳考試院版).pdf)
- 鄭惠仁（2017年6月29日）。年金改革影響？南市教師放棄退休人數再增。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/7326/2554371>

- 賴偉文（2018）。年金制度改革對總體經濟及勞動市場之影響。《經濟前瞻》，175，32-37。
- Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), *Contemporary critics of education* (pp.43-50). New York: Harper & Row.
- BBC News (2018, March 11). *UK public sector strikes: Key points*. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/news/uk-13957122>
- Bertocchi, M., Schwartz, S. L., & Ziemba, W. T. (2010). *Optimizing the aging, retirement, and pensions dilemma*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Butrica, B. A., Iams, H. M., Smith, K. E., & Toder, E. J. (2009). The disappearing defined benefit pension and its potential impact on the retirement incomes of baby boomers. *Social Security Bulletin*, 69, 1-27.
- de Carvalho, F. J. C. (2015). Keynes on expectations, uncertainty and defensive behavior. *Brazilian Keynesian Review*, 1(1), 44-54.
- Du, C. C., Muysken, J., & Sleijpen, O. (2011). *Economy wide risk diversification in a three-pillar pension system*. Maastricht University. RM/10/055. Retrieved from <https://cris.maastrichtuniversity.nl/portal/files/1609492/guid-388411b1-b158-426c-948a-275f856ccb38-ASSET1.0>
- Giarini, O. (2009). The four pillars, the financial crisis and demographics-Challenges and opportunities. *The Geneva Papers on Risk and Insurance-Issues and Practice*, 34(4), 507-511.
- Hauserfeb, C. (2018, February 23). West Virginia teachers, protesting low pay, walk out. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2018/02/23/us/west-virginia-teachers-strike.html>
- Kennedy, J. F., & Sorensen, T. C. (2007). Ask not what your country can do for you. *Guardian News & Media*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/theguardian/2007/apr/22/greatspeeches>
- Keynes, J. M. (2013). *General theory of employment, interest and money*. Cambridge: Cambridge University Press: For the Royal Economic Society.

- Merton, R. C. (2014). The crisis in retirement planning. *Harvard Business Review*, 92(7/8), 43-50.
- Mohan, N., & Zhang, T. (2014). An analysis of risk-taking behavior for public defined benefit pension plans. *Journal of Banking & Finance*, 40, 403-419.
- Munnell, A. H., Aubry, J. P., & Crawford, C. V. (2015). Investment returns: Defined benefit vs. defined contribution plans. *Issue in Brief*, 15(21), 1-14.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1992). Ask not what your country can do for you: The normative basis of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 41(1), 1-12.
- Poterba, J., Rauh, J., Venti, S., & Wise, D. (2007). Defined contribution plans, defined benefit plans, and the accumulation of retirement wealth. *Journal of public economics*, 91(10), 2062-2086.
- The Guardian (2018, February 23). *UK university staff strike over pension changes*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/live/2018/feb/22/uk-university-staff-strike-over-pension-changes>
- World Bank (1994). *Averting the old age crisis: Policies to protect the old and promote growth*. Washington, DC: Oxford University Press.



臺灣地區 Maker 教育實證研究之分析

葉俊巖

國立高雄師範大學工業科技教育學系博士生

程毓明

樹德科技大學資訊工程系教授

羅希哲

國立屏東科技教育大學技職教育研究所教授

石儒居

國立屏東科技教育大學應用外語系副教授

一、前言

Maker 教育擁有「強化課程與生活連結」的特性，學習者除了「知」以外，還須具備「用」的能力，並保有「想」的熱忱，透過「製造」活動，培養學習者擁有適應現今生活和參與未來世界的實力。葉俊巖、程毓明、羅希哲與石儒居（2017）等人有鑑於目前在學校正式的場域中，並未對 Maker 教育有明確的指標，因此嘗試將「素養導向的核心概念」、「Maker 推動者的理念」、「教育學者對 Maker 的詮釋」及「Maker 教育實證研究的成果」進行交互論證與整合，最後歸納出三個核心概念，並提出相對應的操作型定義：

1. 動手實踐：對於理論知識能有所了解，並將其轉化在實作應用的歷程中，面對挑戰時能有正確的自造心態(Maker's mindset)去超越困難。
2. 團隊合作：個人能夠積極參與團體活動，並和同儕有良好的互動技巧，達成團隊目標。
3. 知識分享：對知識與資訊具有分享動機，並能以合適的方式進行分享。

Maker 相關的議題自 2011 年以來逐年增加，不管是在課程設計或學術研究都有豐碩的成果，綜合發現這些文獻對於學生的學習情形都給予正面的肯定，觀察到的學習成長包括：電腦科學概念(Kafai et al., 2014)、3D 設計能力(Leduc-Mills & Eisenberg, 2011)、自我效能、興趣與動機(Chu, Quek, Bhangaonkar, Ging, & Sridharamurthy, 2015)等。在臺灣，Maker 教育仍處於萌芽的階段，因此本文嘗試分析臺灣地區 Maker 在教育上的發展情形，依此提出相關的建議，供未來發展 Maker 教育參考。

二、文獻探討

本研究係依據國際社會教育科技組織（The International Society for Technology in Education [ISTE]），對教育科技促進教學成效的標準來分類分析向度，故先討論教育科技標準，其後再探究國外 Maker 教育研究成果。

（一）教育科技標準

「教育科技」是有關「教育」的「科技」，也就是「教育」活動歷程中，善用科技提升教學效率的相關知能(朱耀明，2004)。在現代學習環境中，「科

技」是促進成功的必要元素，ISTE 對此提出「全國教育科技標準」(National Educational Technology Standards [NETS])，適用對象包含學生、教育者、管理者等。ISTE 對 NETS 採滾動修正，如 2008 年為 ISTE Standards for Teachers。至 2017 年則改版為 ISTE Standards for Educators，將教師重新定位為教育者的角色，認為教師除了教學外，需具備研究的特質，能對學習結果進行分析與應用。ISTE Standards for Educators 分成 7 個面向與 24 個指標，7 個面向分述如下(ISTE, 2017)：

1. 學習者：教育工作者持續以向他人或共同學習的方式提升自己的實踐能力，探索能夠促進學生學習成效的技術。
2. 領導者：教育工作者尋求領導的機會來促進教學，支持學生擁有足夠的能力並達到成功學習。
3. 世界公民：教育者激勵學生對未來的數位世界能有積極的貢獻與責任感。
4. 合作者：教育工作者願意投入時間與精力，與同事、學生進行合作提高實踐能力，發現、共享資源及想法並解決問題。
5. 設計者：教育者必須設計真實以學習者為導向的活動及教學環境，並滿足學生的多樣性。
6. 促進者：教育工作者透過科技來促進學生的學習，支持學生達成 ISTE Standards for Students。
7. 分析者：教育工作者能理解並分析資料數據，據此來推動教學，幫助學生達成學習目標。

由上述 ISTE Standards for Educators 可知，有效教學應包含前瞻性的「教學目標」，教育者須規劃合適的「教學活動」輔以「教學策略」，善用「教學工具」與「分組模式」讓學生在學習歷程中有效學習，並透過「評量工具」來分析並改進教學成效。故本研究在文獻的分類上，將針對 1.教學目標、2.教學活動、3.教學策略、4.教學工具、5.分組模式與 6 評量工具。六類分向進行探究。

(二) 國外 Maker 教育研究成果

Papavlasopoulou, Giannakos, and Jaccheri (2017)從國際線上文獻資料庫選出 43 篇具代表性的 Maker 教育實證研究並針對教學目標、教學活動、教學工具、分組模式進行分析。

在教學目標的調查中發現，認知、能力與態度三向度的目標均是強調的面向，如：以增強程式設計與運算思維的目標的研究有 32 個(占 74%)，有 6 個研究著重在 STEM 能力(占 14%)，還有態度向度的目標，如：自我效能、興趣與動機的增長、對電腦科學，數學與工程的正向學習態度。

對教學活動調查中發現，Maker 的教學活動具有多元性，但均含有製造的本質，如：電腦遊戲製作(Denner, Werner, & Ortiz, 2012)、iRobot 創作(Lane et al., 2013)、穿戴裝置製作(Kafai et al., 2013; Searle & Kafai, 2015)等。

在使用的教學工具調查中發現，最常被使用的為 Scratch(占 23%)、其次為 LilyPad Arduino(占 21%)、Arduino(占 14%)、而這些工具也會隨著科技的進步而推陳出新。

在教學分組模式的調查中，發現有 37 個研究(86%)使用團隊合作，其研究結果指出團隊合作對於激勵與促進學習是重要的因素之一。

三、研究方法

本研究採內容分析法進行資料的分析，而本研究的資料來源係針對系統性的文獻，故同時參照 Kitchenham (2004)所提出的「系統評價程序」(Procedures for performing systematic reviews)進行資料的處理。為了確保效度與信度，邀請 3 位 Maker 教育專家共同參與，包含 1 位在學校場域具有兩年以上推動 Maker 運動經驗的教師與 2 位近五年在 Maker 教育領域有期刊發表的研究學者。研究之初，依據 Papavlasopoulou et al. (2017)所建議的評估協議，並取得專家共識後，確立以下 4 個研究程序：

(一) 資料蒐集的範疇

本研究之目的主要在了了解臺灣 Maker 教育的發展現況，故以臺灣地區的資料庫為蒐集來源包含：(1)臺灣期刊論文索引系統、(2)臺灣全文資料庫與(3)華藝線上圖書館。考慮到 Maker 在翻譯用詞上的差異與資料的相關性，採用「Maker」、「自造 Or 自造者 Or 創客」、「動手做」、「Arduino」進行篇

名與關鍵字的檢索，調查的時間範圍為 2011 年到 2018 年，資料的類型以電子期刊為主。

(二) 排除與納入的準則

第二階段的資料檢索中，排除準則包括：(1)重複檢索文章、(2)內容過短、(3)未經審查、(4)非教學實證研究、(5)與 Maker 教育主題不相關。納入準則為：(1)屬實證資料、(2)正式和非正式教學環境皆可。在這個階段，我們針對文章的標題和摘要進行檢索與篩選。

(三) 文獻內容篩選標準

文獻內容篩選，參照 Papavlasopoulou et al. (2017)的建議，採用下列 9 項具體標準進行文獻內容的篩選：(1)具有明確的目標。(2)充分描述研究背景。(3)針對研究目的採用合適研究法。(4)採用合適的研究工具。(5)資料的蒐集和主題相符。(6)結果數據的分析足夠嚴謹。(7)對於研究結果有明確的說明。(8)研究結果能夠清楚的回應研究問題。(9)對於 Maker 教育在研究或實踐上有提出具體建議或貢獻。

(四) 資料分析

本研究依據 ISTE Standards for Educators([ISTE], 2017)，針對教育科技促進教學效能的要素進行分類，並經三位 Maker 教育專家討論並取得共識，包含以下的 6 項分類：教學目標、教學活動、教學策略、教學工具、評量工具、分組模式。

四、研究結果

第一階段盡可能的大量蒐集資料，故採取聯集的方式從三個資料庫中搜索文獻，總共檢索 792 篇文章。

第二階段依據排除與納入的準則進行篩選，排除的文章類型諸如:Maker 運動的發展歷程(鄭鴻旗, 2016); Maker 運動文化的論述(邱誌勇, 2016); Maker 教育課程發展現況描述(張玉山, 2017; 趙珩宇, 2018; 鄭國明、王仁俊, 2017); Maker 教育政策(林坤誼, 2018; 張玉山, 2018); 以 Maker 教育的觀點評判目前課程(葉俊巖、羅希哲, 2015); 雖然強調動手做但未有產品產出未符合 Maker 精神(張美珍、莊楊峻偉和王裕宏, 2017), 最後保留了 19 篇。

第三階段針對文章的內容品質進行篩選，排除文章包含:未清楚論述教學目標(栗天佑, 2017); 未清楚論述研究工具(陳玉芬、高靖岳, 2017; 蔡依帆, 2017); 未清楚論述教學執行方式(陳章邑, 2017); 未清楚論述學生學習結果(周家卉, 2017; 莊智鈞、汪殿杰、黃鈴惠與吳致娟, 2017)的文獻。最終篩選出 5 篇符合嚴謹度、可信度與相關性的文獻，分別給予 1 至 5 的編號: 1. STEAM 取向之 Maker 教學(簡佑宏、朱柏穎與簡爾君, 2017)、2. 在不同課程順序下學生對鎖具構造概念建立之研究(余安順, 2014)、3. 知識來源對學生動手做活動學習影響探究分析(黃一峯、朱耀明, 2013)、4. 博物館裡的自造者運: 以國立科學工藝博物館「明日世界--地球」3D 列印展示活動為例(蘇芳儀, 2016)、5. 潛水艙

的創新動手做實驗裝置(周建和、楊美嫻, 2014)。

(一) 教學目標與教學活動

在教學目標的調查中發現，強調認知向度有 5 篇，能力向度的有 4 篇，態度向度的有 5 篇。活動的內容也都屬於製造活動。

表 1 教學目標與教學活動分析表

編號	教學目標	教學活動
1	1.作品創意 2.STEM 知識	二氧化碳 賽車設計
2	1.機械概念的建 立 2.科學學習興趣 3.自我效能	動手做鎖 具
3	1.主動思考 2.認知知識的建 立 3.問題解決	做氣墊船
4	1.了解科技本質 及科技系統之運 作 2.運用科技解決 問題 3.使用技術與技 能，改良及創新	3D 列印
5	1.物理概念 2.創意能力 3.問題解決	製作潛水 艙活動

(二) 教學策略與分組模式

在教學策略方面，專題製作占最多(4 篇)，其次為 5E 探究式教學模式與 STEM 整合模式(1 篇)。分組模式的部分，皆採個人學習的模式。

表 2 教學工具與評量工具分析表

編號	教學策略	分組模式
1	STEM 整合模式 專題製作	個人
2	專題製作	個人
3	專題製作	個人
4	未說明	個人
5	5E 探究式教學模式 動手做創意培養教學模式	個人

(三) 教學工具與評量工具

在教學工具的部分，有 4 篇為傳統物理工具，有 1 篇融入 3D 列印的數位軟體教材。評量工具的部分則是以問卷(5 篇)、學習單(3 篇)為主。

表 3 教學工具與評量工具分析表

編號	教學工具	評量工具
1	二氧化碳賽車	1.創意產品語意量表 2.學習單
2	鎖具	1.活動前後測問卷 2.學習單 3.競賽紀錄
3	氣墊船	1.訪談 2.問卷
4	3D 列印軟體與 3D 列印印表機	1.問卷 2.作品實作
5	潛水艙	問卷

綜合以上的結果，我們可以發現在教學目標向度的部分，Maker 教育對於認知、能力與態度的培養都非常重

視，期望透過動手做的歷程，去增強認知概念(黃一峯、朱耀明, 2013)，並將知識概念轉化為實際應用的能力，具體目標和 Papavlasopoulou et al. (2017)的調查結果有所差異，在國外有 74%的比例以運算思維或程式設計做為具體目標，但是臺灣地區大多以增進科學方面的認知為主。在活動內容的部分則都強調產品製作的重要，在使用工具方面不同於 Papavlasopoulou et al. (2017)的調查結果，國外的資料中約有 63%的文獻結合數位工具，進行作品的創發，但是臺灣則偏向傳統的物理工具，藉著物理工具進行作品產出。在教學策略方面由於 Maker 教育也屬於科技教育的範疇，因此大多以專題導向的教學模式，或採用 STEM 整合模式與 5E 教學法，以科技教育的策略引導學生學習。在分組模式的部分，臺灣的自造教育活動較少提及團隊合作，皆仍屬個人活動居多，這和 Papavlasopoulou et al. (2017)的調查有所出入，在國外有 86%的教學活動是採團隊合作方式進行專題。在評量工具方面，國外常使用的為訪談、觀察評量與專題評分，在臺灣的部分則重視測驗或問卷工具與實作作品。

五、結論與建議

整體而言，符合篩選標準的教育實證研究文章僅有 5 篇，顯示臺灣的 Maker 教育實證研究仍處與萌芽階段，大多 Maker 教育的文獻屬於宣導或課程政策建議或評論的文章，雖然能夠針砭目前的現況，但對於教育工作者在教學執行上的具體建議較為不足。

Maker 教育的內涵和素養導向相符，因此蠻適用於臺灣新課綱的課程規劃，但如同林坤誼 (2018)的建議，要在學校正式場域實施時，需要有具體的目標，並確保課程的縱向延續性與橫向的連結性。

製造為 Maker 教學活動重要的特徵，透過實作培養出學習者真實情境中能夠應用的能力，建議在教學活動的安排上，也要將學習者的特質或地方特色納入考量。

Maker 具有科技教育的本質，因此在教學上可以參照該領域的策略，如:6E 教學法，在執行時也應該盡量依照其建議的流程，循序漸進深化學習。

教學工具的選擇係配合教學活動內容而定，有鑒於運算思維與程式語言將是未來的趨勢潮流，故本研究建議將數位工具納入其中。

在分組模式的部分發現所選擇的研究並未提及團隊合作的概念，根據 Fields, Vasudevan, and Kafai (2015)的研究指出:學習者在團隊合作的歷程中，能透過想法交流或同儕相互指導而更深入的參與其中。故本研究建議，在進行課程分組編排時也能採用團隊合作的模式。

評量工具除了用來檢視學習者的學習成效外，也是提供修正教學的依據，在實作評量的部分建議加入評量指標(Rubric)提供統一的評分標準，對於作品實作的評定會有更清楚的依據。

誌謝

本論文感謝科技部計畫 MOST105-2511-S-366 -003 -MY3 的經費支持。

參考文獻

- 朱耀明 (2004)。科技教育與教育科技之關係。**生活科技教育**，37（6），頁 2-8。doi: 10.6232/te.2004.37(6).2
- 余安順 (2014)。在不同課程順序下學生對鎖具構造概念建立之研究。**科技與工程教育學刊**，47（1），66-85。doi: 10.6232/jtee.2014.47(1).4
- 周建和、楊美姍 (2014)。潛水艙的創新動手做實驗裝置。**物理教育學刊**，15（2），87-95。doi: 10.6212/cpe.2014.1502.03
- 周家卉 (2017)。自造者精神的國中生活科技課程。**中等教育**，68（2），98-115。doi: 10.6249/se.2017.68.2.08
- 林坤誼 (2018)。臺灣推動自造教育的省思與建議。**臺灣教育評論月刊**，7（2），6-9。
- 邱誌勇 (2016)。實體與虛擬的並置參與：當代自造者運動的社群集結與想像。**考古人類學刊**(85)，83-107。doi: 10.6152/jaa.2016.12.0004
- 栗天佑 (2017)。育賢國中自造教育的發展。**中等教育**，68（2），頁 168-175。doi: 10.6249/se.2017.68.2.14

- 張玉山（2017）。STEAM Maker 創客／自造教育的課程思維。**中等教育**，68（2），8-11。doi: 10.6249/se.2017.68.2.01
- 張玉山（2018）。STEAM Maker 跨域整合，實踐12年國教。**臺灣教育評論月刊**，7（2），頁 1-5。
- 張美珍、莊楊峻偉、王裕宏（2017）。科學博物館辦理偏鄉科普推廣活動之成效分析。**科技博物**，21（2），5-26。
- 莊智鈞、汪殿杰、黃鈴惠、吳致娟（2017）。跨領域創客教育課程 設計與實踐的經驗分享。**中等教育**，68（2），127-135。doi: 10.6249/se.2017.68.2.10
- 陳玉芬、高靖岳（2017）。落實生活科技課程，推動自造教育—新北市立永和國民中學。**中等教育**，68（2），136-149。doi: 10.6249/se.2017.68.2.11
- 陳韋邑（2017）。生活科技課程與自造者的思維—以桃園市建國國中為例。**中等教育**，68（2），160-167。doi: 10.6249/se.2017.68.2.13
- 黃一峯、朱耀明（2013）。知識來源對學生動手做活動學習影響探究分析。**工業科技教育學刊**（6），45-56。doi: 10.6306/jite.2013.6.5
- 葉俊巖、程毓明、羅希哲、石儒居（2017）。國小Maker能力指標建構之研究。「第21屆全球華人電腦教育應用大會2017」發表之論文，北京。
- 葉俊巖、羅希哲（2015）。以Maker的角度來看臺灣小學的資訊教育。**臺灣教育評論月刊**，4（12），110-114。
- 趙珩宇（2018）。從在地發展而起的Maker教育。**臺灣教育評論月刊**，7（2），67-70。
- 蔡依帆（2017）。MAKER精神的初探—螺旋式生活科技課程設計。**中等教育**，68（2），150-159。doi: 10.6249/se.2017.68.2.12
- 鄭國明、王仁俊（2017）。國中小學自造教育發展與現況。**中等教育**，68（2），116-126。doi: 10.6249/se.2017.68.2.09
- 鄭鴻旗（2016）。關於臺灣Maker運動這幾年發展的看法。**新社會政策**（43），8-10。
- 簡佑宏、朱柏穎、簡爾君（2017）。STEAM取向之Maker教學。**中等教育**，68（2），12-28。doi: 10.6249/se.2017.68.2.02
- 蘇芳儀（2016）。博物館裡的自造者運動：以國立科學工藝博物館「明日世界--地球」3D列印展示活動為例。**科技博物**，20（2），71-91。

- International Society for Technology in Education [ISTE] (2017). ISTE STANDARDS FOR EDUCATORS. Retrieved from <http://www.iste.org/standards/for-educators>
- Chu, S. L., Quek, F., Bhangaonkar, S., Ging, A. B., & Sridharamurthy, K. (2015). Making the Maker: A Means-to-an-Ends approach to nurturing the Maker mindset in elementary-aged children. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5, 11-19. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.08.002>
- Denner, J., Werner, L., & Ortiz, E. (2012). Computer games created by middle school girls: Can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, 58(1), 240-249. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.006>
- Fields, D., Vasudevan, V., & Kafai, Y. B. (2015). The programmers' collective: fostering participatory culture by making music videos in a high school Scratch coding workshop. *Interactive Learning Environments*, 23(5), 613-633. doi:10.1080/10494820.2015.1065892
- Kafai, Y. B., Lee, E., Searle, K., Fields, D., Kaplan, E., & Lui, D. (2014). *A Crafts-Oriented Approach to Computing in High School: Introducing Computational Concepts, Practices, and Perspectives with Electronic Textiles*. ACM Transactions on Computing Education, 14(1), 1-20. doi:10.1145/2576874
- Kafai, Y. B., Searle, K., Kaplan, E., Fields, D., Lee, E., & Lui, D. (2013). *Cupcake cushions, scooby doo shirts, and soft boomboxes: e-textiles in high school to promote computational concepts, practices, and perceptions*. Paper presented at the Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education, Denver, Colorado, USA.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews* (Keele University Technical Report TR/SE-0401 ISSN: 1353-7776 and NICTA Technical Report 0400011T.1). Retrieved from https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf

- Lane, H. C., Cahill, C., Foutz, S., Auerbach, D., Noren, D., Lussenhop, C., & Swartout, W. (2013). The Effects of a Pedagogical Agent for Informal Science Education on Learner Behaviors and Self-efficacy. In H. C. Lane, K. Yacef, J. Mostow, & P. Pavlik (Eds.), *Artificial Intelligence in Education: 16th International Conference, AIED 2013*, Memphis, TN, USA, July 9-13, 2013. Proceedings (pp. 309-318). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Leduc-Mills, B., & Eisenberg, M. (2011). *The UCube: a child-friendly device for introductory three-dimensional design*. Paper presented at the Proceedings of the 10th International Conference on Interaction Design and Children, Ann Arbor, Michigan.

- Papavlasopoulou, S., Giannakos, M. N., & Jaccheri, L. (2017). Empirical studies on the Maker Movement, a promising approach to learning: A literature review. *Entertainment Computing*, 18, 57-78.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.entcom.2016.09.002>

- Searle, K. A., & Kafai, Y. B. (2015). *Boys' Needlework: Understanding Gendered and Indigenous Perspectives on Computing and Crafting with Electronic Textiles*. Paper presented at the Proceedings of the eleventh annual International Conference on International Computing Education Research, Omaha, Nebraska, USA.



如何兼顧工作與家庭－陪伴孩子一同成長

蔡佩蓉

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士在職專班

一、前言

經由時代的變遷，現今社會已跟過去大不相同，父母總是希望給予孩子最好的，為了賺取更多的生活費用，家長們投身於工作之中，孩子們於生活中雖然吃的飽、穿的暖，但孩子們幸福嗎？開心嗎？而當孩子生病無法交由托育機構照顧，父母工作無法隨意請假，找不到任何人可協助照顧孩子時，父母對於工作與照顧孩子常陷入兩難的困境。

二、本文

(一) 雙薪家庭與幼兒照顧現況

如今雙薪家庭已然成為趨勢，2015 年人力資源調查報告，由「歷年性別與婚姻狀況勞動力參與率」資料中發現，有配偶或同居之女性勞動參與率逐年增加，1980 年~2015 年間由 33.23% 增加至 49.72%；而由「已婚婦女育有 6 歲以下子女之勞動參與率」資料進一步了解，已婚婦女育有 6 歲以下子女之勞動參與率，於 1980 年只占 26.43%，至 2015 年增為 62.89%，34 年間相差 2 倍之多（行政院主計處，2015）。現今已非男主外女主內的時代，許多女性雖育有子女，但為了家庭經濟會選擇工作。

如夫妻兩方因生活所逼，皆不得不工作時，誰能幫忙照顧小孩？2014 年臺閩地區兒童及青少年生活狀況調

查報告「學齡前 3~5 歲兒童之主要托育安排狀況」顯示：核心家庭中，母親在家中照顧孩子的比例只占 14.6%，送至托嬰中心或幼兒園的比例占 78.9%（臺北市政府社會局，2014），許多核心家庭都將孩子送至托嬰中心或是幼兒園。一般幼兒園上課時間從早上 7：30 至下午 16：00，許多家長因工作關係，幼兒需參與課後留園至晚上 6：30，安親班或私立幼兒園甚至可收托至更晚，幼生耐著飢餓等待著父母，回到家後吃晚餐、洗個澡即準備要就寢，親子共處的時間相當短暫。

(二) 父母工作忙碌對幼兒造成的影響

當父母皆需要工作時，會減少許多與孩子相處的時間，導致無法與孩子建立良好的互動關係，家庭休閒活動頻率愈高，親子互動關係愈佳，休閒活動與親子互動呈正相關（汪慧玲、沈佳生，2014），如何於工作時間與陪伴孩子時間上做調配是父母需要思考的新課題。父母花時間煩惱要送什麼禮物來搏取孩子歡心，倒不如問問孩子假日時希望爸媽能陪伴去那裡遊玩？家裡擁有再多的玩具、再炫的遊戲如果沒有人相陪，也只剩孤單。

另外，父母忙於工作也會影響幼兒均衡飲食。職業婦女家庭用餐頻率比兼職和無工作者來的少，職業婦女也較少有時間準備食物，導致孩子蔬菜與水果的攝取量不足（Bauer, Hearst, Escoto, & Devine, 2012）。婦女參與勞

動市場的工作，家庭主婦從事家務的時間縮短，為完成所有家務，對於家務項目需有所取捨，對於飲食可能不得不選擇替代方式，如購買外食（陳宗玄，2010），雖購買外食相當方便，但恐損害身體之健康。

加上有些家長平常工作已經很疲累，回到家只想休息，依賴 3C 產品來陪伴孩子，沒有心思陪同遊戲，使孩子沉迷於 3C 產品中不只損害孩子視力，還會影響上課時的專注力（林碧珠，2016）。

（三）增進親子關係的好方法

父母陪伴孩子時間的長短，並不一定會影響親子關係的品質，影響親子關係品質更重要的因素是：父母陪伴孩子共同相處的時間裡，是如何渡過的？（Roeters, Van der Lippe, & Kluwer, 2010）父母陪同時需專心、用心才能具有高品質的親子關係。

對孩子來說與家人一同參與各項活動是很開心的事情，不少家長有週休二日的時間，即能安排適度休閒活動，在參與家庭休閒活動過程裡，家長給予幼兒正向回饋能增加親子互動，與孩子一起討論規劃家庭休閒活動內容，亦能增進幼兒參與休閒活動之意願（李穎，2017）。另外，「社交類」與「知識藝文類」之休閒活動，例如：「去圖書館、郊遊、拜訪親友等」，具有溝通性質，能增進親子依附關係，反觀「康樂性」之休閒活動，例如：「看電視、看影片、打牌等。」親子依附關係較差（王建文，2007）。

良好溝通能促進親子關係，孩子與父母一起生活，彼此一定有交談的機會，而較好的親子溝通模式，採取「開放式溝通模式」，親子依附關係較佳（陳寧，2017）。例如：「你今天在學校做了那些事情？你今天為什麼很開心？」避免使用封閉式的語句例如：「學校好不好玩？有沒有吃飽？」

另外平常上班日父母下班回家後能陪伴孩子的時間較短，通常陪孩子吃晚餐、洗洗澡，孩子就需準備就寢，這時父母就能把握睡前時間，唸一本故事書給孩子聽，將床邊故事當成睡前的儀式，父母和緩的唸讀故事有助眠效果，也透過親子共讀增進親子關係，有助於幼兒語言能力之提升（廖瑞怡，2012）。

三、建議

父母因工作忙碌，忽略孩子的照顧，恐影響幼兒飲食營養、親子關係、3C 產品的濫用也間接導致幼兒視力受損，對於幼兒健康的部份請家長工作忙碌之餘能隨時留意。

而對於親子關係的部份，雖因工作的關係能陪孩子的時間很短，但如能極力把握時間，在有限的時間內，專心陪同孩子，對於親子關係即能有有效的改善。以下提供幾點陪同孩子增進親子關係的好方法：

（一）每天積極傾聽孩子的心聲

孩子從早上 7：30 一直上課到下午 16：00，有人的孩子還另外參加課

後安親班直到七點才回家，與同學老師相處的時間比父母還長，孩子返家後，父母應珍惜晚間相處時光，多花時間與孩子分享每天在學校中所發生的事情。建議父母每天抽出一些時間，透過親子間彼此分享，例如：「今天最開心的事情？或最有趣的事情？」以開放式問句進行溝通，並積極傾聽孩子的回答，瞭解孩子的想法，關心孩子的生活，給予適當的回應進而拉進親子關係。

關心孩子當天的心情是很重要的，每天於晚餐時間或是睡前時好好聊聊，藉著互傾心情，能了解孩子喜歡什麼、討厭什麼，孩子願意與父母訴說心情與想法，是一種信任的表現。

(二) 週末安排適當的家庭休閒活動

平常工作無法較長時間陪同孩子，可於週休二日時給予補償，但有些父母從事服務業無法於週休二日陪同孩子，會特地安排休假時間，帶著孩子一同旅遊，家長如果真的很忙碌需全年無休的工作，那想辦法抽空半天或者甚至僅 2 個小時，陪孩子散散步，欣賞一下大自然風景，相信孩子會感受到父母的重視而感到開心。

假日建議安排多元性休閒活動，例如：「外出踏青、觀看兒童劇、騎腳踏車等。」盡量減少滑手機，在家觀看電視的時間，全家人窩在家中滑手機，彼此無交談互動，那跟獨自待在房間中滑手機有什麼差別！

(三) 睡前唸一本故事書

睡眠對幼兒來說很重要，孩子上課一天，返家後父母的陪伴是段很快樂的時光，面對孩子捨不得睡覺，仍想繼續與父母互動遊戲時，床邊故事就是父母的好幫手。透過睡前唸讀故事的習慣，不僅增加孩子相處的時間，也拉進親子的關係，此外，孩子安心上床睡著後，父母也能有自己的獨處時光，安心與享受自己想做的事情。

四、結語

受經濟環境影響家長們不得不工作，但不管如何盡量抽空陪同孩子吧！孩子成長相當迅速，年幼的孩子極需父母陪同，隨著年齡增長，慢慢地孩子會尋找自己的朋友，反而不會再一直黏著父母，幼兒階段是與孩子建立良好親子關係的黃金時期。

自己身為教育工作者，常問孩子：「爸爸媽媽平常在家都在做什麼？」有些孩子回答：「一直滑手機」或「一直玩遊戲不陪我們玩。」有趣的是當親師溝通告知家長孩子刺激不足，希望家長有空能多陪陪孩子時，家長會回覆：「有啊！我有陪他啊！」加以深入了解後發現，父母與小孩共同待在同一個房間裡無任何互動，對家長來說就算是陪伴！但對於孩子來說只感受到孤單與寂寞。

如何於工作與育兒兩方面取得平衡？相信是每位父母都會遇到的難題，夫妻雙方的溝通與合作是很重要的，除了工作之外，在生活中撥出時

間用心的陪同孩子吧！養育孩子是一種責任，不只需要滿足幼兒生理、物質需求，也需顧及心理需求，希望家長能將專心陪同孩子成長當成是很重要的事情，帶給孩子一個充滿歡笑的童年。

參考文獻

- 王建文（2007）。國小學童家庭休閒參與與親子依附關係之研究（國立體育學院休閒產業經營學系碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/9pq9jg>
- 行政院主計處（2015）。人力資源調查性別專題分析取自
<http://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=39412&ctNode=516&mp=4>
- 汪慧玲、沈佳生（2014）。學齡兒童家庭休閒活動與親子互動關係之研究。美和學報，33（1），259-276。
- 林碧珠（2016）。使用3C產品對幼兒的影響之研究（亞洲大學資訊工程學系碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/w3uxpn>
- 李穎（2017）。學齡前家長安排家庭休閒活動的動機及親子互動之研究（國立東華大學幼兒教育學系碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/q4jxef>
- 陳寧（2017）。國小高年級學童親子溝通模式、依附關係及情緒智力之相關研究—以臺南市為例（國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/469suv>
- 陳宗玄(2010)。臺灣家庭外食消費支出影響因素之研究-世代分析之應用。朝陽學報（15），45-68。
- 廖瑞怡（2012）。親子共讀對親子關係影響之研究-以楊梅市幼兒園為例（萬能科技大學經營管理研究所碩士論文）。取自
<http://hdl.handle.net/11296/bwqxmnp>
- 臺北市政府社會局（2014）。一○三年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告-兒童報告書。取自
<http://www.dosw.gov.taipei/lp.asp?ctNode=71192&CtUnit=38462&BaseDSD=7&mp=107001>
- Bauer, K. W., Hearst, M. O., Escoto, K., Berge, J. M., & Neumark-Sztainer, D. (2012). Parental employment and work-family stress: associations with family food environments. *Social science & medicine*, 75(3), 496-504.
doi:10.1016/j.socscimed.2012.03.026.
- Roeters, A., Van der Lippe, T., & Kluwer, E. S. (2010). Work Characteristics and Parent-Child Relationship Quality: The Mediating Role of Temporal Involvement. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1317-1328.doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00767.x

臺灣原住民族語言復振之實施－以春天國小幼兒園沉浸式族語教學為例

梁有章

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士候選人

一、前言

母語不斷流失，為復振母語，原住民族委員會（以下簡稱原委會）委託世新大學進行「原住民族語言調查研究3年實施計畫」。調查研究結果發現，16族42個方言別之族語使用情形，在日常生活中族人最常使用的語言以「國語」(89.37%)為主，其次為「族語」(64.62%)、「閩南語」(28.63%)、「客語」(1.32%)（原住民族委員會，2016）。另在原住民族語言健康普查結果，20歲以下的年輕原住民使用族語的比率約25.6%、21-40歲使用族語比率為34%、41-60歲使用族語比率60.9%、61歲以上則有79%會在日常生活中使用族語。由上可知，年紀愈輕，愈不會使用族語之情形（原住民族電視臺，2016）。

原委會於2014年啟動臺灣原住民族幼兒園沉浸式族語教學之語言復振計畫，於2014年與2015年二梯次中，共有23位族語教保員參與，而春天國小幼兒園即是參與推動沉浸式族語教學的學校之一（中央社訊息平臺，2017）。本研究在探討春天國小幼兒園沉浸式族語教學，在學校、家長與社區共同努力下，依據課程的規劃，並融入社區人文與自然生態，且兼顧認知、情意、技能等能力培養，期待復振族語，使原住民語言的教育能永續發展。

二、沉浸式族語教學之學理探討

有關語言的學習，Tabor(1997)以容器做為比喻。「單一容器理論」認為語言學習的空間有限，學習多種語言將造成語言混淆，此理論主張學習第二語言時，將母語視為學習第二語言的阻礙。幼兒若同時學華語與母語時，勢必影響華語學習的效果。因此張學謙(2011)認為若獨尊華語的政策，而不重視母語的教學，將造成母語快速的流失。

Tse (2001)曾以語言氣球為比喻，表達出單一容器理論的語言學習觀及其影響：許多人認為我們的大腦和胃一樣，若要飯後吃點心，就不能吃太飽。就像膨脹的氣球一樣，而我們的腦袋裝了太多母語，就沒有辦法給英語足夠的成長空間。這樣的錯誤認識，導致許多家長和教師誤認必須唯禁止母語發展，才能為新語言留下寬廣的學習空間。

Tabor(1997)「多容器理論」認為不用煩惱空間不夠的問題。同樣以杯子為比喻，學習第一語言時，有第一個杯子出現，學習第二語言時，卻不需要放棄第一語言。因為，學第二語言時，會有第二個杯子，而第二個杯子的杯底，會有第一語言內化的學習經驗轉移類推，具有增益語言的能力。所以 Tabor(1997)強調母語是語言學習的重要基礎，不但能增進多元語言的學習，又能同時保存和發展母語。

又依據 Grenoble & Whaley(2006) 和 Hinton(2001)研究指出，學校推動沉浸式族語教學方式有三：1.完全沉浸式課程；2.部分沉浸或雙語課程；3.族語作為第二語言或「外語」。其中又以全部沉浸式的課程最為有效，且有助弱勢族群語言能力的提升；部分沉浸式課程則次之，但實施雙語時，應讓母語使用的優勢比率在五成以上，否則會流於學習「外語」的模式，比較沒有效率(張學謙，2011)。

依據上述理論，以沉浸式教學復振弱勢語言，是非常有效的方式。所以，有愈來愈多的社區採用沉浸教學模式，來挽救語言的流失(DeJong, 1998)。母語學習應是家長的責任，家庭傳承母語即可，不需要學校的額外增加母語的教學。但若家庭失去傳承母語的能力與環境時，學校族語教學就成為可能的重要選項，其中又以沉浸式族語教學，被視為最有希望成功的方式(DeJong, 1998)。

當然，推行族語沉浸教學並不是否定家庭母語的重要，而是希望透過學校的沉浸式族語教學，能有效地提振母語，使母語能重新成為有活力的家庭語言。因此，DeJong(1998)提出建議：「長久以來母語透過家庭環境傳承，現在社會、學校環境則成為語言主要的習得場所，今日學校和家庭必須攜手合作，打造語言使用的環境，提升語言學習成效」。確實點出推動母語的復振方式。

三、沉浸式族語教學課程方案的三種課程模式

黃光雄、蔡清田(2009)研究指出「課程綜合定義至少包括科目、經驗、計畫、目標與研究假設等五種課程」。規劃課程時，學校應邀請專家學者、行政人員、老師與家長共同參與，並考量社會文化價值、學科知識與學生興趣等素材，根據課程目標、內容、方法、活動與評鑑等因素，進行課程的選擇、組織與安排等課程設計，以建構完善的課程方案。

本研究依據(黃光雄、蔡清田，2009；蔡清田，2002)之研究，規劃出以下三種重要的課程模式：

(一) 目標管理模式

美國的泰勒（Tyler）認為學生學習結果是可以預期的。學校老師有能力做學習經驗的課程設計，透過發展規劃，達到學生的學習目標。但過程中忽略教室情境中，師生互動學習歷程的多樣性與複雜性，是其限制。

(二) 歷程模式

英國的史點豪思(Stenhouse)認為教育是一種成功的知識引導與啟發的歷程，學生的學習行為是無法事先準確的預測。運用史點豪思與艾略特（Elliott）主張的程序原理的行動指引，來考驗教室情境的師生教學相長，使學生探索具價值的教育過程與目標的研究假設。

另一代表人物為美國的布魯納（Bruner），以行為科學和人類學為基礎，強調以學科結構及螺旋式課程的教育理念進行課程設計，由易而難、由淺而深的概念，循序漸進發展學生認知結構。歷程模式的限制是重視認知而忽略情意的發展，主因為重視老師素質，而在過程評鑑上較為主觀。

（三）文化情境模式

英國的史克北（Skilbeck）主張將課程設計與課程發展置於社會文化架構中，由老師提供學生了解社會文化、詮釋架構與符號系統，以改善及轉變其經驗，具有目標模式與歷程模式的精神折衷。

以上三種模式，各有不同的理念、假設、原則、要素與步驟，然皆依學生不同的教育層次需求，選擇最適當的課程設計模式。本研究將其應用並融入於沉浸族語課程的規劃與實施，以使其能統整運用於各領域課程中（郭至和，2002；陳添球，2004；黃政傑，1994）。沉浸式族語教學，即是以學生主體、多元文化、生活經驗為前提，進行沉浸式族語教學，並推動課程發展（Grenoble & Whaley, 2006；Hinton, 2001）。

四、春天國小沉浸式族語教學課程方案之介紹

本研究之春天國小幼兒園，在進行沉浸式族語教學前，學生完全以華語對話，無原住民族族語的上課經驗與對話。2014 學年上學期參與沉浸式

族語教學之單元課程方案。以下簡述主題教學活動與教案設計：

（一）沉浸式族語教學單元課程方案設計

2014 年上學期的沉浸式族語教學主題單元課程方案，共計 7 個主題分 20 週完成：我和我的學校、主食、蔬菜、水果、肉類、商店、族語複習等。以幼兒園兒童生活中的人、事、物為素材，以族語的相關用語編成教材，使兒童沉浸在以族語為媒介的課程中學習知識，族語也在自然學習歷程中完成學習。

（二）沉浸式族語教學單元課程方案實施

沉浸式族語教學單元課程方案，第一學期實施期程自 2014 年 9 月 1 日起，至 2015 年 1 月 27 日止，共 20 週。實施對象為南投縣春天國小幼兒園大、中班學生，教學者為族語教保員，幼教師從旁協同教學。過程中研究者依據課程進行教學資料蒐集與錄影觀課，並以半結構式訪談大綱，對老師、家長進行訪談與記錄。

五、研究設計、研究工具與研究倫理

本研究採半結構式訪談法及文件分析法，以春天國小幼兒園大、中班學生共 33 人為實施對象，探討在實施沉浸式族語教學單元課程方案後，其母語能力提升之情形。研究設計與實施、研究倫理說明如下：

（一）半結構式訪談法

本研究為探討春天國小沉浸式族語教學實施之現況與背後理念，以訪談為最主要蒐集資料之方法，期能藉以了解實際參與者之想法與建議，以供教育行政單位之參考。訪談對象包含春天國小幼兒園主任(T1 代表)、族語教保員(T2 代表)及家長(P1 代表)。每位訪談 1 次，每次約 1 至 1.5 小時。訪談大綱如下：1.請問原住民語沉浸式語言教學單元課程方案的主要內容為何？；2.請問您認為應以何種方式推廣原住民語沉浸式語言教學？；3.請問您推廣原住民語沉浸式語言教學的困境為何？有何因應策略？；4.請問您認為原住民語沉浸式語言教學之特色與應省思的內容為何？另外，訪談後如仍有不明白之處，將另以電話訪談，以釐清內容。

（二）文件分析

為了解沉浸式族語教學實施之情形，除訪談外，研究者將蒐集相關單元課程方案、學習單、活動照片與錄影檔案等，以補訪談資料之不足（潘淑滿，2003）。

（三）研究倫理

為提升本研究之信效度，並兼顧研究倫理，採用以下方式：1.將訪談逐字稿 mail 給受訪者，以確實掌握受訪者觀點與想法；2.採用不同資料蒐集方法，如訪談、與文件分析，同時將所得資料交叉檢核印證，確保資料之可靠性；3.為使分析初稿具客觀性，除由

受訪者審閱外，並請其提供回饋意見；4.研究者本身為春天國小校長，實際參與沉浸式族語教學之觀察，時時自我省思，以避免有個人主觀或偏見之缺點。

六、沉浸式族語教學課程方案之資料分析

以下分別從沉浸式族語教學課程方案之內容、沉浸式族語教學的推廣方式、沉浸式族語教學遭遇的困境及推廣的策略、沉浸式族語教學之特色與省思等層面分析。說明如下：

（一）請問原住民語沉浸式語言教學單元課程方案的主要內容為何？

經半結構式訪談結果，族語教保員與家長都支持沉浸式族語教學。族語教保員對族語的認同與歸屬感，使其願意投入語言保存、傳承的教學工作。而家長談到年輕時期，因族語不同，常無法融合相處，甚至受到排擠。因此，族語讓他有強烈的歸屬感。族語教保員及家長的訪談內容如下：

小朋友的話，他們一開始我在教的時候他們說「奇怪！老師為什麼講聽不懂的話，這個是什麼話？我就跟他們解釋說，這個是我們賽德克的話，以前的人都常常在講的，然後，現在很少在講，是因為阿公阿嬤要配合你們都講國語，所以都不講這個，所以妳們都聽不懂啊，現在我就跟他們講說，現在老師要講母語，讓你們知道你們以前阿公阿嬤是講這些話，對啊！語言也是很重要的！跟他們講語言的重要性。我就是透過很多

方式去做教學，小朋友也覺得其實我們的話也很特別，因為我們沒有聽過覺得很新鮮，就在這個族語會有蠻大的興趣，就讓他們多聽多學！沉浸式母語使祖、孫理解與認同。（族語教保員/T2-20150209）

人家都講族語，自己講國語，或者是自己講其他語言，那種感覺有差很多啦！民族上無法完全達到融合啦！對自己在民族上沒辦法跟其他小朋友達成融合，會覺得有點被排擠的感覺！哈哈！歸屬認同感。（家長/P1-20150213）

另外，幼兒園主任以課程領導方式，在原有六領域的指標下，協助族語教保員進行語文化的融合，希望能以在地賽德克的素材，設計符合幼兒沉浸式教學的課程方案。族語教保員訪談內容如下：

我們會以當地、就地取材的材料來融入我們的課程，所以其實我們已經有編了，但是我們又重新把它放再重新編過，因為我們覺得這樣還不夠在地的教材，所以我們一些課程其實已經編好了，但是我們又重編，我們請玉玲那部份重編，就是對真正地在地的課程，而不是只是表面上的。（幼兒園主任/T1-20150130）

兩者其實是沒有衝突，很實際的東西，其實我們會隨機教學，孩子該學到的能力我們把它融入到課程裡面去，所以兩樣是沒有衝突的。（幼兒園主任/T1-20150130）

再者，掌握幼兒期是母語學習的黃金期，且在無壓力快樂學習場域中學習，可以避免族語的流失與溝通落差。族語教保員訪談內容如下：

我們是幼兒園，我們沒有考試，對他們而言，他們也會很希望快樂上學，比較不會牽扯到競爭性這一塊。（幼兒園主任/T1-20150130）

語言是所有民族裡面最，族群裡面最重要的文化資產，我們沒有推這個沉浸式教學的話，我們的資產就會嚴重地流失掉，對下一代都會不好啦！（族語教保員/T2-20150213）

綜上所述，幼兒的賽德克語言課程方案的校本課程，須與語言文化素材相融合，且其必需建構在認同、歸屬感的基礎上，老師、學生及家長，才會願意投入語言保存、傳承的教與學。加上，若能掌握幼兒快樂無壓力的母語學習黃金時期，必能有效學習到族語，並以族語溝通的能力。

（二）請問您認為應以何種方式推廣原住民語沉浸式語言教學？

經半結構式訪談結果，老師認為從生活的食糧名稱教起，小朋友回家也不忘的練習聲及勤快的數數聲，引起家長的驚奇反應。訪談族語教保員內容如下：

ㄟ！這個是玉米啊！這個是地瓜啊！家長就嚇一跳！怎麼會講！隔天家長就來告訴我，昨天我的孩子在講母語呀！怎麼會講啊？我就跟家長說，現

在有母語這個課程，要盡量說母語，在家裡盡量跟小朋友用母語講話、用母語溝通。(族語教保員/T2-20150209)

另外族語教保員是主要教學者，教學歷程要以流暢的族語及鼓勵兒童及家長的方式，激發兒童學習族語，使學童在沉浸教學中童言童語。

我是有想過說，之後要舉辦的活動要讓家長和孩子一定要參與的，如果有參與的話，給予獎勵，用競賽的方式，或在遊戲的過程中，又表現的很好，又有另外的獎品，吸引家長。兩個都要給，對家長、學生才公平，學生可能給個小餅乾、小糖果家長的可能是一般文具用品。(族語教保員/T2-20150209)

對小朋友的成長來講，小朋友與小朋友之間，在玩的過程中，同時講母語，對他們來說是最輕鬆的學習方式，.....，真正對他們完全沒壓力，同儕間玩在一起，對!遊戲學習，最沒有壓力，他們可以學最快的。(族語教保員/T2-20150213)

由上可知，沉寂許久的母語未被重視，透過沉浸式語言教學，讓引發學童好奇興緻，也發現自己語言的新生命。然而，過程中需要族語教保員來掌舵教學歷程，以激發童言童語在校園與家庭中產生互動。

(三) 請問您推廣原住民語沉浸式語言教學的困境為何？有何因應策略？

經半結構式訪談，族語教保員認為語言的轉變學習，讓學生學會自己

的母語，學生的學習成效，也鼓勵學校教師同仁加入推動族語教學的行列。訪談內容如下：

家長是沒有這樣的想啦！我自己覺得沒有影響呢！同樣是做這樣的事情，只是用不同的語言去教，其實我們也可以用族語去教數學啊、算術啊！用族語去畫畫啊！那都可以，只是把語言轉換而已，教的內容沒有變的，是語言在變。(族語教保員/T2-20150209)

族語教保員表示若老師共同合作，以團隊方式推動沉浸式族語教學，必能在協同教學中，將族語運用於生活情境中。

有！其實我們的老師他們都很支持，因為你們是原住民，剛好這學校有作族語教學，是可行的，可以配合，他們很願意配合，其實我遇到在職場上的老師就是都很好，我很幸運碰到這些老師，我還蠻珍惜的，我只要遇到什麼事，都會跟我講，都會幫我、協助我，也蠻感謝他們的啦，沉浸式教學也辦了很多活動，不嫌累，繼續幫我，因為我的這項工作反而比一般教保員還要多，一開始覺得說，哇!怎麼這麼多，因為是學校有做沉浸式教學，就盡力而為。(族語教保員/T2-20150209)

綜上觀之，教學者要有以課程內容為基礎，但要不斷地轉換語言學習的概念，透過教學者及學習者熟悉的生活經驗學習沉浸式語言。再者，若能影響其他教師同仁，共同加入推動學習族語的教學團隊，必能使沉浸式語言教學獲得良好的學習成效。

(四) 請問您認為原住民語沉浸式語言教學之特色與應省思的內容為何？

經半結構式訪談，族語教保員認為沉浸式族語教學，可運用於日常生活中，也是最佳的傳承方式。自己的語言透過家庭與學校的合作，使母語在平時中使用。若當孩童不願說，長輩無法傳承時，致使語言文化流失，那將是很遺憾的事。

對這個政策的想法，我覺得這個政策想法很不錯！因為，其實，就像我們在學那個在平地學英文一樣，人家都希望有那個環境，然後小孩子才可以真正學習到那個語言，因為他們有哪個環境的話，就可以每天講，跟爸媽練習，或者是跟老師練習，因為族語本身就是我們的語言，族語在部落就應該像平地學英文那個方式一樣，要時常用到啦！（族語教保員/T2-20150213）

所以覺得提供我們這個機會是給這些原住民的孩子的語言傳承啦，要不然沒有這一塊，其實以後真的就會中斷，因為現在年輕媽媽不說，孩子一定也更不說，那未來就沒人說啦，因為等老一輩的都去世了以後，其實這個就沒人傳承的那個啦，就變成大家都同化，成為講華語了啊！（幼兒園主任/T1-20150130）

另外，推廣及行銷母語，除須學校及教育單位廣為宣傳外，更需要家長與社區教會的支持與合作，使母語可以落實在日常生活中。訪談家長的內容如下：

教會我覺得-教會也是很好學習母語的地方，據我所知牧師都是講母語啦！講母語比較多，對於村民來講—長輩、晚輩來講都是好處，因為他用母語來祈禱、來讀聖經，已經是算很厲害的地方了，剛好也把這個語言帶到環境中，讓那些信徒們都不懂的會問啦，懂得當然是加深她的語言能力，畢竟多聽多讀多說，對於自身的語言有很大的幫助，當然教會對小孩子很好。（家長/P1-20150213）

家長也認為教導兒童學習母語，並帶回家中與父母對話，是找回與提升年輕家長母語能力的最佳方式。

我是會每天問孩子在學校學了哪些母語？因為我覺得第一個我本身母語不太會講，第二個我的女兒是我的老師，互相學習。（家長/P1-20150213）

另外族語教保員表示，如何落實族語教保員的培育制度，並立法保障其工作權，也極為重要。

在培訓那段期間，因為我們也有到園所實習，第一次踏入這個工作，有很多地方不是太了解，受訓的時間有5個月，在這5個月中，有安排課程就是早上在園所實習，下午跟語言文化輔導老師去田調，在這過程當中，我也在摸，也在想到底之後進入職場怎麼做教學，二個禮拜在學校實習，二個禮拜回去在崑山集訓，我們都有在討論要怎麼進行教學，我有一點...會害怕，不知道如何著手對於沉浸式教學，嗯!...我從畢業以來，我也只待過2年的私立幼兒園，經歷還不多，這次又加上族語的工作，心裡有點沒有很有自信，（很沒把握啦），經歷不

多又要再教族語，會有一點膽怯的心！！

(族語教保員/T2-20150209)

綜上所述，沉浸式語言教學立意非常好，使語言能永續傳承。若能引入家長支持與社區教會的合作，做好政策的行銷宣傳，集眾人之力，使之蔚為風潮，還要提升年輕家長母語的能力，除了透過與學童互相學習外，更要參與母語課程找回自己的語言。至於，推動族語教學的族語教保員，其培育制度應兼顧教學與族語的能力，應加強其師資培訓，並明訂保障其工作權之法令，使原住民語沉浸式語言教學的政策能永續發展。

七、結語

澳洲原住民語言學家謝柏格(引自張學謙，2011)，提出保存族群語言的七項理由：1.族語是國家的資源；2.族語有助於社會整合；3.族語是自我及群體認同的表徵，同時連接族群的歷史和文化；4.語言的多樣性包含著不同的哲學觀、科學隱喻、生活方式；5.有助於保存傳統文化；6.有助於發展認知及健全人格；7.有助於實踐社會正義。值得探究與深思。

據此，臺灣推展原住民族沉浸式族語教學，必有其價值與重要性。家庭原應是學習母語的最佳場所，但目前由原民會選定學校幼兒園，實施將母語回推到家庭、社區的教學工作，現已跨越了艱辛的 4 年歷程。研究者以文件分析及半結構式訪談等研究方式，提出以下結論：

- (一) 結合校本課程與語言文化素材，設計沉浸式教學單元課程方案，以符實際。
- (二) 建構孩子語言習得的教學策略，營造學生使用母語的機會。
- (三) 推動沉浸式族語教學課程方案，宜採行政支援及同儕團隊合作等方式，並依遭遇困境提出因應策略。
- (四) 強化家長、社區及教會的參與率，以提升家長的族語能力，並立法保障族語教保員的工作權。

參考文獻

- 中央社訊息平臺(2017年3月2日)。**推動原住民族語復振，崑山科大辦理族語教保員培訓**。取自 <http://www.cna.com.tw/postwrite/Detail/209412.aspx#.WtbT8y5uapo>
- 原住民族電視臺(2016年2月24日)。**原住民族語言健檢，年紀愈輕愈少使用**。取自 <http://titv.ipcf.org.tw/news-19131>
- 原住民族委員會(2016)。**原住民族語言調查研究三年實施計畫：16族綜合比較報告，第1-3期報告研究報告摘要彙編**。新北市：原住民族委員會。
- 郭至和(2002)。**鄉土教育在國小的實施與展望**。社教資料雜誌，286，1-4。

- 陳添球（2004）。鄉土教學素材融社會學習領域教科書之模式。花蓮師院學報，18，159-190。
- 黃光雄、蔡清田(2009)。課程發展與設計。臺北市：五南。
- 黃政傑(1994)。鄉土教育的課程設計。師友，324，9-12。
- 張學謙(2011)。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。臺中市：翰蘆。
- 鄭良偉(1990)。演變中的臺灣社會語言-多與社會及雙語教育。臺北市：自立。
- 蔡清田(2002)。學校整體課程經營。臺北市：五南。
- 潘淑滿(2003)。質性研究：理論與應用。臺北：心理出版社。
- DeJong, D. H.(1998). Is immersion the key to language renewal ?*Journai of American indian Education*,37(2):31-46.
- Grenoble,L.A.&Whaley,L.J.(2006). *Saving Language: An Itroudaction to Language Revitalization*.Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, L.(2001). *Language revitalization: An overview*.In L.Hinton & K. Hale(Eds.),*The Green Book of Language Revitalization in practice* (pp.217-226).Academic Press.
- Tabor, P. O.(1997). *One child, Tow Language: Children Learning Englushg as a Second Language*. Baltimore: paul Brookes.
- Tse, L. (2001). *Why Don't They Learn English? Separation Fact from fallacy in the U.U. Language Debate*. New York: Teacher's College Press.



國中實施關懷社區的服務學習教學方案之實務探討

李采霞

國立高雄師範大學課程教育所研究生

一、前言

2014 年實施十二年國民基本教育將「多元學習表現」列入十二年國民基本教育免試入學超額比序項目，目的在改正過往教育只重視升學考科學業能力的增進，而忽略生活教育、品德教育、弱勢關懷、社會服務等面向。也因為如此，服務學習突然被關注與重視。

但是從 12 年國民基本教育推動以來，超額比序中服務學習一直是爭論的重點，學生為升學加分而搶當志工，恐將扭曲服務學習本質。服務學習原本是一種利他與自我成長的學習過程，但因加分而使學生的價值觀扭曲，形成變調的服務學習。筆者有感於國中生終日在學校、補習班和住家奔波，卻鮮少接觸瞭解所居住之社區，興起了將服務學習課程與社區連結的想法。透過課程，從本身出發，體悟人與人的互動與關懷社區。

服務學習是一種經驗學習（experience learning），可以協助學生在服務中學習，學習中成長，因此服務學習應包括：經驗、知識與反思（教育部青年發展署服務學習網，2016），而服務學習課程在學校的實施，常常流於服務學習概念的宣導，在課程中常常遇到引導學生反思的時間不夠，又或者流於表面，並未帶領學生真正實施服務學習活動。筆者思考如何讓課程不只是了解服務學習的概念，而

是讓學生有機會透過體驗、省思、實踐之課程設計，在社區進行服務活動，真正實踐 Dewey 的做中學。

本文將分享筆者於國中任教班級實施服務學習方案之內容、教學成效與教學省思。

二、服務學習教學方案

本服務學習方案，採用林勝義（2001）提出的「準備」、「服務」、「反思」、「慶賀」四階段模式為架構設計，設計主題式的教學活動，包含老人關懷、環境保護與課後輔導三個社區關懷主題，命名為「愛我家鄉」服務學習方案，結合社區資源，編擬適合的服務學習課程方案，讓學生透過實際參與的方式，從活動中達到學習的效果。

筆者運用童軍課在國中八年級任教班級進行服務學習課程，希望達到下列目標：能瞭解服務學習的意義及其重要性，並培養關懷他人的情懷，進而能瞭解服務對象的處境與需求，並設計規劃符合個人特性的服務活動，最後能實踐服務學習活動，並省思服務學習意義，培養服務學習的態度與能力（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2016）。

以下說明筆者設計之國中服務學習方案「愛我家鄉」與分享教學省思。

（一）課程內容

本教學方案包含六個單元共計六節課：

1. 第一堂課：服務的真諦

課堂一開始先進行體驗遊戲「誰是畢卡索」，一人戴上眼罩擔任被服務者，另一人擔任服務者指引被服務者完成任務，只能用口語指引對方。進行三分鐘後，角色互換。特別提醒：小隊內兩人配對，分組同步進行，每一個人都是對方的導引者，透過彼此的信任，正確的指引對方安全完成任務。請學生分享當自己分別擔任「服務者」與「被服務者」的感受，從遊戲中瞭解被服務者的需求，體認日常生活中需要幫助的人們會感到無助、不安的感受。

分享佐賀的超級阿嬤的小故事（陳寶蓮，2006）：佐賀家裡窮，便當裡只有白飯和梅子，老師和佐賀說他肚子痛要和他交換便當，後來他才知道這是老師不著痕跡的體貼，服務時必須考慮服務者的需求，並且照顧被服務者的感受。

2. 第二堂課：愛的交流

介紹服務楷模的故事，闡述服務的真諦。

（1）想幫助人，不必等長大

林駿宏成立志工隊搶救老樹、搶救白海豚、防治登革熱，小小年紀致力於社區環境的關懷行動（林思宇，2010）。沈芯菱 11 歲就投入公益，用

鍵盤和滑鼠改善世界，貧困的環境讓沈芯菱知道，真正的窮不是沒有錢，而是沒有能力去付出（王曉晴，2014）。

（2）服務是發自內心，不求回報的

高雄市公園陸橋下「10 元便當嬤」莊朱玉女為了幫助困苦人，供餐 50 多年來幾乎不間斷，期間還為此賣掉 7 間房屋，只為償還開銷（林建成，2015）。陳樹菊是臺東中央市場的一名菜販，她靠著賣菜「50 塊錢三把」，53 年內不停弟捐款救助孤兒、幫學校蓋圖書館...等，捐款總金額高達 1000 多萬元（王一芝，2010）。

讓學生瞭解服務不需要等到長大，每個人都可以依照自己的能力幫助他人。服務學習是透過一起分享責任，一起努力，分享成果。

3. 第三節課：身心加油站

觀看「心靈點滴」電影片段，主角因為憂鬱症自願入院，但卻因為在精神病院中幫助了其他病患後，得到了療癒，進而決定成為助人工作者—醫生，在關懷他人、治癒他人的同時，也治癒了自己。教師引導學生思考影片主角運用了什麼內在特質與能力幫助其他病患，可以歸納出接納、傾聽、幽默、同理心等。讓學生瞭解服務學習是「服務」也是「學習」，在幫助人之前，我們應具備協助他人的專長與能力，接納與傾聽是助人的第一步，服務時必須考慮服務者的需求，並且照顧被服務者的感受。

電影主角觀察每位病患的個性與需求，分別幫助他們，故請學生善用觀察的能力，提出所居住的社區待解決之問題，教師歸納出三種服務內容：老人關懷、環境保護與課後輔導，請小組利用曼陀羅思考法的九宮格，討論服務他人應具備什麼樣的能力，應該如何具體運用在老人關懷、環境保護與課後輔導三個服務項目。

請學生依照自己的專長與能力，從三個項目中選擇適宜的服務學習，預告下週將擬定服務學習活動計畫。

4. 第四節課：愛的約定

教師介紹社區內老人關懷、環境保護與課後輔導三個服務學習項目與服務機構。

(1) 老人關懷

街頭募集發票捐給華山基金會獨居老人與探訪社區內長照中心。

(2) 環境保護

認識社區內的海灘與濕地保育，以環保淨灘的方式進行服務。

(3) 課後輔導

擔任課後輔導小老師，利用放學時間至社區內兒少照顧中心，輔導國小學童。

小組討論決定服務活動，並依照1H5W寫下計畫，服務時間、地點、器材等等，並定下日程與行事曆。小組

依據服務活動計畫討論小組分工，預計在四週內完成，並在第五週進行課堂成果發表。

5. 第五節課：成果發表

經過四週的服務活動實施，到了小隊成果發表的時間，發下小隊互評表，並說明聆聽報告規定與工作。小隊依序發表服務成果，並由小隊互評，給予其他小隊回饋。教師總結服務活動成果，並給予評語，預告下週將進行小隊討論反思與個人反思，展望未來志工服務。

6. 第六節課：愛的禮讚

教師回顧上週小隊成果報告內容。票選小隊服務之星。頒發服務證明。透過六頂思考帽反思服務學習活動，詢問學生服務過程中，印象最深刻的是什麼？完成服務活動後的感覺是什麼？服務過程中曾感到挫折的是什麼？如何克服？服務學習活動的意義和價值？未來想要進行服務的方向？

透過服務歷程的回饋與反省，找出心目中的學習榜樣，鼓勵學生參與社區活動，關心社會議題，繼續帶著這份成就與肯定，相互激勵，試著讓服務學習的體驗，化成服務的人生觀與價值。

(二) 教學成效

1. 學生能瞭解服務學習的意義及其重要性

學生在實施服務學習課程之前對於服務學習一知半解，對服務學習誤解為勞動服務，只知道為了升學應該要有服務時數。在進行服務實踐之後，筆者再一次詢問學生「服務學習是什麼？」學生的回答是：

表 1 學生回應服務學習意義

編號	學生回應
S1	學習怎麼幫助人
S10	幫助別人並在幫助的同時學習到更多事情
S23	用心付出去幫助你需要幫助的人，不求回報
S13	從服務別人當中學習到知識
S23	就是幫助別人，讓自己和對相手都能感到快樂
S2	在服務的過程中學習
S21	服務別人同時還可以學習到一些課本裡沒有的知識

資料來源：筆者自行整理

在實施服務學習方案之後，學生從中體會服務的意涵，並且能用自身的經驗來解釋意義。

2. 學生能培養關懷他人、關懷社區的情懷

學生能主動關懷他人的表現，是本服務學習行動中，最重要的目標之一。Noddings(1984)的關懷倫理學提到關懷的承諾能力需要在社會脈絡中學習，透過服務學習體驗，學生對於社區弱勢團體有了更深的體會。從學生的回饋、可以感受，學生對於社區的

熱情：

表 2 學生關懷社區回饋

編號	學生回饋
S5	去了養老院，陪伴老人一個小時，有了很多回憶，也是個很棒的體驗，跟老人接觸、主動和老人說話需要很大的勇氣，但大家都做得很好，大功告成！
S26	遠遠的看還以為沒有什麼垃圾，後來才發現我太天真了！其實我住的離沙灘很近，但我很少來這裡，今天和同學一起來淨灘才知道，原來要細心去看才會發現藏在沙灘裡的垃圾。我以後會常來看海並且撿垃圾
S14	而令我最難忘的事是，到課輔中心分發禮物，有些小朋友家中的經濟狀況並不是那麼好，也很難得能拿到禮物，就算他們嚮往也不一定會有。所以當他們拿到我們的貼心小禮物時，他們好開心，開心的手舞足蹈，而他們那滿足的表情，讓我感受到，原來幫助人也可以那麼快樂。

資料來源：筆者自行整理

3. 學生能省思自己在團體參與中的表現，與人合作並有效溝通

在服務學習方案實施時，學生藉此看到其他同學的不同面向，懂得相互接納與瞭解，透過服務學習體驗，學生被迫長時間一同規劃、執行服務學習，彼此相互溝通、觀摩、合作，深化彼此的認識，並懂得去欣賞他人的優點。表 3 為小組合作狀況的回饋整理：

表 3 學生小組合作回饋

編號	學生回饋
S25	服務學習後就一整個開心，發現小組員們其實都很有愛心
S10	一開始的募集發票的生意不怎麼好，只有幾個人有捐，好在有 S11 同學，不管什麼店都敢進去，非常自然地店家詢問有沒有要捐發票，漸漸的大家也跟著敢跟陌生人說話了
S24	如果不是這次的服務學習，我都不知道 S6 這麼有親和力，其實我有點生氣他都不參與討論，但到達長照中心之後他卻第一個主動和阿公阿嬤接觸，因為他這麼容易辦到，我們其他組員也跟著不害怕了，所以我覺得他是服務之星
S21	在最後一堂去時，我跟小朋友因為熟了，所以開始聊起天，忘記了自己去的本意，所以當 S16 提醒時，我顯得特別愧疚，因為沒有做好自己的本分

資料來源：筆者自行整理

4. 學生能持續主動的進行服務學習

本方案透過「愛的禮讚」進行課程方案的結尾，便透過同儕以及教師的鼓勵嘉許，激勵學生持續進行服務學習的動力。學生選擇小隊服務之星之理由如下：

表 4 服務之星評語

編號	學生回饋
S10	我覺得 S15 是小隊服務之星，因為他在礁岩區把一個一個垃圾夾出來，裝了足足兩個垃圾袋
S23	我覺得 S25 是小隊服務之星，因為他主動去陪伴（怕移動插管）被綁住的那位阿嬤，並陪在他身邊幫助她

編號	學生回饋
S22	我覺得 S6 是小隊服務之星，因為他們會一直逗老人笑，也會陪陪老人聊天
S20	我覺得 S26 是小隊服務之星，因為他做事非常認真，對小朋友講解仔細不含糊，也非常有耐心的一字一句教導他們，真的很有責任心。

資料來源：筆者自行整理

而在服務學習後，部分學生主動繼續進行服務，詢問「老師我們想在段考前繼續去給小朋友課輔，可以嗎？」，也有學生想念服務的阿公阿嬤「有些想念那時候開心的氣氛了，想再去看看阿公阿嬤」，這些並非課堂中服務學習課程，但學生自發性的踏出服務學習的一大步

(三) 教學省思

透過這次的服務學習方案的課程實施，筆者的省思與成長如下：

1. 累積教學經驗，精熟服務學習知能

以往筆者雖曾教授服務學習課程，但只限於講述服務學習之內涵，並未嘗試完整的服務學習設計，並讓學生能服務學習計畫、執行與實作服務學習行動。為設計出關懷社區之服務學習方案，筆者研讀服務學習相關理論，並熟悉服務學習實施階段，在實踐過程中反覆修改，使筆者能順利實施服務學習方案。

2. 教學活動走入社區，建立協同夥伴

劉慶仁（2000）指出服務學習和 Dewey 倡導的「做中學」教育理念相同，學生參與社區服務，並將服務融入學科課程，將能更有效的學習並成為更好的公民。規劃關懷社區服務學習方案，就必須先瞭解我們的社區，並與社區機構建立夥伴關係。藉由本服務學習方案，筆者與華山基金會、林園紅樹林保育學會、長照中心、林園弱勢家庭課輔中心皆建立了夥伴關係，促進學生成長。

3. 服務的感動，繼續前行的動力

筆者第一次進行服務學習的規劃與執行，對於學生的學習成果有許多擔心，但在服務過程中，筆者看到在課堂之外學生的亮點與潛能。在長照中心時，雖然一開始學生不知如何與老人家接觸，但這時在課堂上時常調皮搗蛋、不喜歡和同學合作的 S6，主動地走到阿公旁邊和他聊天，在旁邊看著他們的笑容，深受感動。讓筆者會持續帶領學生實踐服務學習，讓學生能被看見。

三、結語

因長期考試掛帥，於國中階段實施社區關懷取向之服務學習課程實屬不易，但所獲得的成效卻非在教室中課程可以比擬。服務學習課程實施後的寒假，班上幾位學生主動參與了華山基金會的服務工作，擔任送年菜給獨居老人的志工，在過年前把熱熱的年菜送到長輩們手中，溫暖他們的

心。到了三月，社區在學校附近的中芸海灘舉辦淨灘活動，除了曾經實踐淨灘服務的學生之外，還有其他同學們報名參加，持續關心社區環境保護。可以見得，埋在學生心中的服務學習種子，已慢慢萌芽。

參考文獻

■ 劉慶仁（2000）。服務學習與教育改革。**教師天地**，104，16-21。

■ 林勝義（2001）。如何建立服務學習的支持體系。**社教雙月刊**，103，4-5。

■ 陳寶蓮譯（2006）。佐賀的超級阿嬤（島田洋七原著，1987年出版）。臺北：先覺。

■ 林思宇（2010）。以珍古德為師 環保尖兵林駿宏獲獎。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/10/3/28/n2859373.htm>

■ 王一芝（2010）。陳樹菊用一輩子的力氣還願。取自 <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=14164>

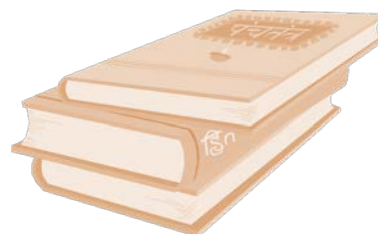
■ 王曉晴（2014）。青年公益家沈芯菱：不拚一百分，拚一四〇分。取自 <https://www.parenting.com.tw>

■ 林建成（2015）。為勞工遊民煮飯五十餘載 十元便當阿嬤告別。取自 <https://pnn.pts.org.tw/>

■ 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2016）。國民中學學生學習成就評量標準。取自 <https://www.sbasa.ntnu.edu.tw/>

■ 教育部青年發展署服務學習網（2016）。服務學習指導手冊。取自：<http://servicelearning.yda.gov.tw/>

■ Noddings (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press



「愛我家鄉」～自己家鄉自己救

附件一

一、服務學習分工表：

依照小組選擇的服務項目，寫下你們的服務規劃

What 服務項目	Who 服務對象	Why 被服務對象的需求	How 服務方式（你可提供的服務）
Where 服務地點： 交通方式：	When 服務日期： 服務時間：	器材： ☐ 相機 ☐ 感謝卡或慰問卡 ☐	注意事項： 1. _____ 2. _____ 3. _____

分工表

工作項目	姓名（座號）	服務活動計畫	服務成果報告	完成日期
小隊長		掌握準備情形及服務進度，帶領隊員解決困難	統籌服務計畫、確認完成進度	
文書		紀錄準備及服務的過程	彙整服務成果	
美工		海報、文宣以及小道具製作	書面報告設計、美編	
總務		準備服務器材、報告材料購買	協助美工、文書完成	
報告		負責對內、對外的聯絡工作	將小隊成果於課堂中口頭報告	
攝影		用影像紀錄服務經過	整理服務活動照片、影片	

※注意事項：

- 一、服務時間為期四週，服務次數依照服務活動內容而自行訂定，服務時請注意衣著、禮貌，應事先約定時間，拍照前需經過同意。
- 二、小隊長每週向童軍老師報告進度，如遇到困難無法解決應立即報告老師。
- 三、第五週（ 月 日）將服務活動成果於課堂上口頭報告，當天繳交書面報告。

二、小隊發表互評

請仔細聆聽其他小隊的發表，並依照小隊默契、製作內容、報告呈現、美工設計四個項目給分，並寫下小隊總分。

內容	評分依據				
	40 分	32 分	24 分	16 分	8 分
小隊默契 (執行度)	小隊能互助合作平均分配工作，積極主動一同完成服務活動，並能上台發表	小隊能互助合作平均分配工作，一同完成服務活動，並能上台發表	小隊能互助合作，一同完成服務活動並上台發表	小隊未能互助合作，由少數隊員完成服務活動與發表	小隊未能互助合作，無法完成服務活動
	40 分	32 分	24 分	16 分	8 分
製作內容	介紹內容清楚完整，且包含小隊與個人服務心得及服務省思，且連結未來服務方向	介紹內容清楚完整，且包含小隊與個人服務心得及服務省思	介紹內容清楚完整，且包含小隊服務省思	內容有掌握重點，但不夠完整	內容乏善可陳
	20 分	16 分	12 分	8 分	4 分
報告呈現	報告生動活潑，與聽眾互動良好	報告重點講述清楚，但缺乏互動	報告紙本內容照本宣科	只能摘要紙本報告內容	無法口頭報告
加分項目	5 分		3 分		1 分
美工設計	美工設計用心，富有巧思，設計精緻		有嘗試美工設計，但缺乏美感		除了版面編排，未額外美工設計

內容	第 組	第 組	第 組	第 組
小隊默契 40% (執行度)				
製作內容 40%				
報告呈現 20%				
美工設計				
我的回饋(鼓勵與建議)				
總分				

三、想一想我還能做什麼

透過六頂思考帽反思此次服務學習活動

服務過程中，印象最深刻的是什麼？ 	完成服務活動後的感覺是什麼？ 	服務過程中曾感到挫折的是什麼？如何克服？ 
服務學習活動的意義和價值？ 	對於你參與的服務學習活動，還有什麼創意的服務方法嗎？ 	未來我想要進行服務的方向？ 

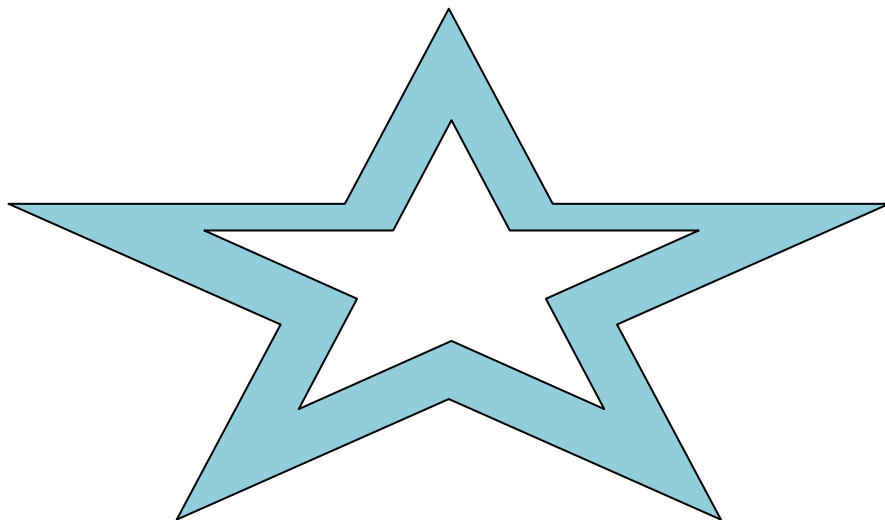
附件二

服務的真諦

班級 _____ 座號 _____ 姓名 _____

一、我是畢卡索

小隊內兩人一組，其中一人先當服務者，另一人閉上眼睛扮演被服務者，協助被服務者用筆沿著星星的軌道畫一圈，進行三分鐘後，角色互換。



☆當我指引他人時，
我感覺_____

☆當我被他人指引
時，我感覺_____

二、服務是什麼？

1. 賣菜小販陳樹菊阿媽捐了好多錢做善事，還出國接受表揚。我看還是等我長大，賺了大錢再來服務！這樣的服務觀念是對的嗎？為什麼？



2. 我想要幫忙募發票、幫弱勢；規定全班每個人，每週要交五十張發票！這樣的服務觀念是對的嗎？為什麼？



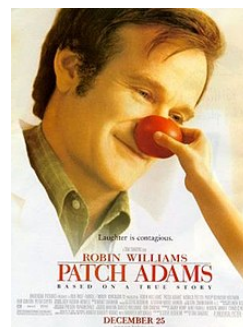
3. 老師請學生幫忙，學生詢問是不是有獎勵。這樣的服務觀念是對的嗎？為什麼？



一個人為何會想要幫助他人呢？助人的動機是什麼？（至少寫出三項）

三、觀看完電影「心靈點滴」片段後，Hunter 因為憂鬱症住進精神病院，卻也找到自己人生的方向，請問

1. () Hunter 為何住進精神病院 (A) 殺人 (B) 家人勸他就醫 (C) 自行就醫
2. () Hunter 的室友不敢去上廁所是因為 (A) 害怕廁所有鬼 (B) 有松鼠會咬他 (C) 雙腳無力無法走動
3. () 因為在精神病院的經歷，Hunter 決定了自己的未來要成為一位 (A) 護理師 (B) 老師 (C) 醫生
4. Hunter 被大企業家亞瑟問了一個在簡單不過的問題：「有多少根指頭(How many fingers)?」，因此領悟了什麼道理，從此改叫自己「Patch」？



5. Hunter 用什麼方法讓室友主動去上廁所？

6. 在幫助室友的過程中，主角 Hunter 瞭解到幫助他人的第一步是什麼？

四、與大家分享你的服務經驗吧

f 搜尋人、地點和事物		首頁	尋找朋友	通知	更多
動態時報	關於	朋友 172	相片	更多 ▾	
👍 讚 💬 留言 ➦ 分享					

1. 服務時間
2. 服務地點
3. 服務內容
4. 服務過程
5. 服務感想
(至少一百字)

附件三

主題名稱	愛我家鄉	適用年級	國中二年級	
學習科目	綜合活動領域－童軍	教學時間	六節(中間4週課餘實作排其他課程)	
設計背景	服務我們的芳鄰，就像把福氣帶給周遭的社區，也讓學生從付出中，能建立對自己家園的認同			
能力指標	綜合活動 3-4-3 瞭解各地弱勢團體所需要的協助,並提出可行的服務方式			
教學目標	1. 能瞭解服務學習的意義及其重要性。 2. 能培養關懷他人的情懷。 3. 能瞭解服務對象的處境與需求，並設計規劃符合個人特性的服務活動。 4. 能省思自己在團體參與中的表現，與人合作並有效溝通。 5. 能實踐服務學習活動，並省思服務學習意義，培養服務學習的態度與能力。			
活動方式	影片欣賞、小隊討論、服務學習實作、上台發表			
第一節課： 服務的真諦				
教學活動			時間	教學歷程與 評量方式
一、 引起動機： 體驗遊戲「我是畢卡索」 1. 遊戲說明：一人戴上眼罩擔任被服務者，另一人擔任服務者指引被服務者完成任務。進行三分鐘後，角色互換。 2. 特別提醒：小隊內兩人配對，分組同步進行，每一個人都是對方的導引者，透過彼此的信任，正確的指引對方安全完成任務。 3. 從遊戲中瞭解被服務者的需求，體認日常生活中需要幫助的人們會感到無助、不安的感受。考慮服務者的能力			15	教師講述 口語評量 服務真諦學習單
二、 發展活動 引導反思：請學生分享當自己分別擔任「服務者」與「被服務者」的感受如何？ 1. 當你是被服務者的時候，眼睛看不見有什麼感覺？會覺得沒有安全感嗎？當服務者耐心指引的時候，你的感受是？如果一直犯錯，服務者失去耐性，對你態度不佳時，你的感受是什麼？ 2. 當你是服務者時，你協助的過程順利嗎？遇到被服			25	

務者一直無法依照你的指示行動時，你的感受是什麼？那你做出什麼行動呢？會覺得緊張或生氣嗎？ 3. 教師統整學生的感想，我們可以知道日常生活中需要幫助的人們會感到無助、不安的感受，如果服務者缺乏耐心引導，無法和被服務者有效溝通，那更會讓被服務者感到害怕、沮喪，使得服務失敗。 三、 綜合活動 分享佐賀的超級阿嬤的小故事：佐賀家裡窮，便當裡只有白飯和梅子，老師和佐賀說他肚子痛要和他交換便當，後來他才知道這是老師不著痕跡的體貼，服務時必須考慮服務者的需求，並且照顧被服務者的感受。	5	
第二節課： 愛的交流		
教學活動	時間	教學歷程與 評量方式
一、 引起動機： 請學生分享服務他人或被人服務的經驗。 二、 發展活動 介紹服務楷模的故事，闡述服務的真諦。 ● 想幫助人，不必等長大：介紹林駿宏成立志工隊搶救老樹、搶救白海豚、防治登革熱等服務，小小年紀致力於社區環境的關懷行動，成果非凡。沈芯菱 11 歲就投入公益，用鍵盤和滑鼠改善世界，貧困的環境讓沈芯菱知道，真正的窮不是沒有錢，而是沒有能力去付出。 ● 服務是發自內心，不求回報的：高雄市公園陸橋下「10 元便當嬤」莊朱玉女為了幫助困苦人，供餐 50 多年來幾乎不間斷，期間還為此賣掉 7 間房屋，只為償還開銷。陳樹菊是台東中央市場的一名菜販，她靠著賣菜「50 塊錢三把」，53 年內不停弟捐款救助孤兒、幫學校蓋圖書館... 等，捐款總金額高達 1000 多萬元。 教師引導學生討論助人的原因，這些服務楷模助人的契機為何，你自己助人的理由是什麼。從利己至利他都是服務的動機，進而引導人們仍然可能為了增進他人的利益而助人，甚至可能犧牲自己的利益，而並非只考慮自己是否得利。 三、 綜合活動 教師提問服務是什麼？總結服務的真諦：服務是發自內心，並不需要別人強求，是不求回報的；服務不需要等到長大，每個人都可以依照自己的能力幫助他人；	10 25 5	教師講述 口語評量 服務真諦學習單

服務必須考慮服務者的需求，並且照顧被服務者的感受。		
第三節課：身心加油站		
教學活動	時間	教學歷程與 評量方式
一、引起動機 觀看「心靈點滴」電影片段，主角因為憂鬱症自願入院，但卻因為在精神病院中幫助了其他病患後，得到了療癒，進而決定成為助人工作者-醫生，在關懷他人、治癒他人的同時，也治癒了自己。	15	教師講述 小隊討論 口語評量 服務真諦學習單
二、發展活動 1. 教師引導學生思考：影片主角運用了什麼內在能力幫助其他病患，可以歸納出接納、傾聽、幽默、同理心等	20	
2. 教師提問服務學習是什麼？服務和服務學習有什麼不同？服務學習是「服務」也是「學習」，在幫助人之前，我們應具備協助他人的專長與能力，接納與傾聽是助人的第一步，服務時必須考慮服務者的需求，並且照顧被服務者的感受。	10	
三、綜合活動 1. 電影主角觀察每位病患的個性與需求，分別幫助他們；請學生善用觀察的能力，發現並提出社區待解決之問題與需求，教師歸納出三種服務內容：老人關懷、環境保護與課後輔導		
2. 請小隊進一步利用曼陀羅思考法的九宮格，討論服務他人應具備什麼樣的能力，應該如何具體運用在老人關懷、環境保護與課後輔導三個服務項目。未來將請學生依照自己的專長與能力，從三個項目中選擇適宜的服務學習實際實施，預告下週將介紹三個服務項目的內容。		
第四節課：愛的約定		
教學活動	時間	教學歷程與 評量方式
一、引起動機 教師介紹社區內老人關懷、環境保護與課後輔導三個服務學習項目與服務機構。	15	教師講述 小隊討論 口語評量 服務學習評量
1. 老人關懷：街頭募集發票捐給華山基金會獨居老人		

第 217 頁

教師總結服務活動成果，並給予評語，預告下週將進行小隊討論反思與個人反思，展望未來志工服務。	10	
第六節：愛的禮讚		
教學活動	時間	教學歷程與 評量方式
一、 引起動機 1. 教師回顧上週小隊成果報告內容。 2. 票選小隊服務之星。 3. 頒發服務證明。	5	口語評量 服務學習評量 學習單
二、 發展活動-服務後的反思 教師透過六頂思考帽反思服務學習活動 1. 服務過程中，印象最深刻的是什麼？ 2. 完成服務活動後的感覺是什麼？ 3. 服務過程中曾感到挫折的是什麼？如何克服？ 4. 服務學習活動的意義和價值？ 5. 對於你參與的服務學習活動，還有什麼創意的服務方法嗎？ 6. 未來我想要進行服務的方向？	30	
三、 綜合活動 1. 分享服務管道，鼓勵學生參與社區活動，關心社會議題 2. 透過服務歷程的回饋與反省，找出心目中的學習榜樣，繼續帶著這份成就與肯定，相互激勵，試著讓服務學習的體驗，化成服務的人生觀與價值	10	

社區型翻轉教室—以織品文化為例

黎士鳴

國立成功大學教育研究所博士班

王瀨苡

國立雲林科技大學文化資產維護系助理教授

一、前言

2007 年在高中任教的兩位老師 J. Bergmann 與 A. Sam，在教學課程中錄下了他們的簡報短片，給沒上到課的同學看，這個舉動原先只是希望能透過網路科技讓無法到教室上課的同學有機會學習，但帶來的學習效用超過了原來的想像，產生了翻轉教室這種教學模式的風潮。翻轉教室引發的不只是科技的使用，最重要的是學生學習動機的提升，透過翻轉教室來提升學習動機。受到科技革新的因素以及自導式學習(self-directed learning)翻轉教室日益受到國內教育體系的重視(黃政傑，2014)，本文將先回顧翻轉教室的發展，然後以編(織)品文化範例來說明近期發展的社區型翻轉教室之特性與應用。

二、翻轉教室的演進

翻展教室的進程(表 1)可分成翻轉 1.0、翻轉 2.0 以及翻轉 3.0 三個階段，目前已經推展到翻轉 3.0，也是翻轉教室百花齊放的時期(Cockrum,2014)，本節將分這三階段翻轉教室特性與應用。

(一) 翻轉 1.0 時期

W Baker 於 2000 年初發表了【翻轉教室-運用網路課程管理系統】一文(Baker,2000)，成為翻轉教室課程的引導者，這是最早使用翻轉一詞的研

究。在文中 Baker 除了使用網路於課程中，更是強調教師的身分從授課者轉成教學引導者；延續此精神，美國科羅拉多州的高中化學老師 J. Bergmann 與 A. Sam 將翻轉教室的策略有效也系統地用到課堂中，解決了學生程度不一以及出缺席的問題(潘奕叡與吳明隆，2016)。此時期的翻轉教室將課程內容透過網路或科技來跨越時空，減少學生接觸知識的距離，這是典型的翻轉教室 1.0(王素蓮譯,2015;黃瑋琳譯,2016)。

此模式將學習時間跨越上課與下課時段的藩籬，透過科技之使用讓學生可以產生課前學習、課間討論以及課後複習之模式，產生隨時可學習之無時不學之學習效能。這種採用科技策略，讓學生可以在家中預習或者是學習課程重點，到教室由老師引導互動與討論，增進學習樂趣以及增強主動學習之動力，也產生了教學時空上的翻轉，也謂為一時風潮。

唯此模式著重在科技的使用以及影片的拍攝，許多教師沉溺於製作影片，而忽略的課室的經營，導致科技凌駕於教育本質的危機；在翻轉教室 1.0 的特性是採用科技來造就隨時可學習的翻轉效能，重視何時學(when to learn)這個議題，重點在於學習跨越上課時間與下課時間之藩籬，產生隨時可學習之效能。

表 1 翻轉教室發展進程

階段	階段一 翻轉 1.0	階段二 翻轉 2.0	階段三 翻轉 3.0
翻轉 議題	何時學 (When to learn)	如何學 (How to learn)	何處學 (Where to learn)
範例	傳統翻 轉教室	精熟型 翻轉教 室	社區型翻 轉教室
解決 問題	顧及學 生學習 權益	提升學 生學習 自主性	社區資源 融入校園
特色	科技之 使用增 加課程 彈性	學習自 主之培 養	社區與校 園資源整 合
困境	課前準 備花時 間 數位落 差	師生角 色轉換 不易	校園資源 與社區資 源整合
學習 內容	傳統課 程	深度學 習	學用合一
老師 角色	教學者	協同學 習者	催化合作 者
評量 方法	傳統評 估方法	標準參 照	自評 同 儕互評
學習 方式	課前預 習上課 討論	主動學 習	整合社區 資源進行 在地化學 習
範例	傳統型 翻轉 寫作工 作坊翻 轉	精熟型 翻轉 同儕型 翻轉	地區基礎 學習 計畫基礎 學習

作者自製

(二) 翻轉 2.0 時期

翻轉 2.0 統稱為精熟型翻轉教室，即是將學習目標從表現行目標翻轉成精熟型目標，也就是在翻轉 1.0 的

基礎上，將精熟型教學的內涵融入其中(王素蓮譯,2015;黃瑋琳譯,2016)。Ames(1992)以教室(classrooms)為標題的經典文章，以學習內容(task) 教師面(authority)以及評量面(evaluation)三大課室結構內涵，透過安排適合學生程度的學習內容、老師輔助學生主動學習以及評量方式採用個體內的能力成長模式，來將表現型的學習模式轉變成精熟型的學習模式。

林宴瑛與程炳林教授(2014)與吳忠勤(2015)統整了目標導向理論(goal orientation theory)發現課室目標根據任務(task)、以自我(self)以及他人(other)三種參照點，加上焦點面向(成功/失敗)，將精熟型成就取向之學生分成工作趨向目標(task approach goal)、工作逃避目標(task avoidance goal)、自我趨向目標(self approach goal)以及自我逃避目標(self avoidance goal)四大類，而表現型成就取向的有他人趨向目標(other approach goal)以及他人逃避(other avoidance goal)兩大類。可以發現學生之學習目標之多元性，課室目標需要配合學生之特性來發展，不難發現，對於精熟型的學生(如工作趨向目標等四類)，翻轉 2.0 正好適合他們的學習方式；但是對於傳統課室環境所培育出的表現型成就取向的學生(如他人趨向目標以及他人逃避目標)而言，面對精熟型翻轉 2.0 課室的學習模式則是需要一段適應的歷程。

然而，台灣的教育模式長期培育出表現型目標的學生，因此精熟型翻轉教室 2.0 的推展需要一段師生間的適應期。誠如，Ames(1992)所言教學

情境會影響學生的學習狀況，細心地安排精熟型學習的情境長期有利於學生的學習狀況，因此面對以考試排序為主的台灣教育環境，翻轉 2.0 的推展正是調整學生學習方式的重要轉折點。翻轉 2.0 在如何學(how to learn) 這個課題，將學習模式從傳統的既定課程與排序比較翻轉為精熟型教學模式，透過以學生為主，發展教學策略來提升學習動機、著重自主學習以及著重在個人改變的評量方法，著重個人循序漸進的成長(Ames,1992;王素蓮譯,2015;黃瑋琳譯,2016)。

(三) 翻轉 3.0 時代

Cockrum(2014)認為目前進入了翻轉教室第三波改革，出現了许多新興的學習模式，如主題性教學(project based learning)、問題聚焦教學(problem based learning)等，其特徵在於學習內容與生活所需智能密切整合，特別是學習場域從傳統學校走向社區或者是引入社區資源進入校園，這種學習場域的革新，為翻轉教室 3.0 的特性。基本上，主題性/專題式學習(project based learning) 可以根據真實情境(Authenticity)、學生自主權(Agency) 以及專家參與(Adult connection)等 3A 元素分成以下四個等級(林奇賢,2017)(表 2)：

第一級：陽春型，在傳統教師導向的課室教學中以學生為中心之問題導向的學習模式，在教學現場採用的方式為分組蒐集資料與小組報告；是在傳統的課程架構下，加入一些探索性的學習活動。

第二級：模擬型，此模式加入了實際的應用，如模擬法庭、模擬個案等模擬情境的練習。

第三級：專業型，由專業人員採用 PBL 模式，引導學生發現問題、探索問題以及解決問題的策略，其學習作品往往是實際可行且運作成功的範例。

第四級：未來型，這是將學習與社區資源產生融合，透過學生與社區間的連結，來學習某個特定主題，並深入解決問題。

場域基礎教育理論(place based education theory) 著重在學習者的生活場域與教育內涵的結合；早期應用於偏鄉教育、原民教育等易產生學生與學校間失聯的特殊族群，透過將學習問題與生活經驗結合，產生在地化的關懷與省思，促進學生的深度學習動機，並且參與學校與社區活動來解決生活所面對的問題(洪萱芳、姚宗威、林淑芬與顏瓊芬,2017)，而未來型的主題性學習(project based learning) 可作為融入生活場域的教育典範。以原住民傳統編織文化為例，洪萱芳等人(2017)及採用主題性的學習策略，將原住民傳統編織文化融入科學教育課程中，讓泰雅族與賽德克族的學童來學習文化與科學，在其中原住民的教師以及當地的耆老與社區人士扮演著重要的教育協助者的角色。這即是一種未來型的主題性學習策略的推展，也是場域基礎教育理論的實踐，更是強調學習無所不在的翻轉教育 3.0 之典範，在此稱之為社區型翻轉教室。

表 2 四種類型的 PBL 特性分析

	陽春 型	模擬 型	專業 型	未來 型
真實 情境	課室 環境	模擬 情境	實習 情境	社區 環境
自主 權	小組 報告	主動 學習	問題 解決	主動 探索
專業 參與	教師 引導	教師 引導	專家 協助	專家 共學

作者整理 資料來源：林奇賢(2017)

翻轉教室 1.0 模式是將傳統的課室教學與回家作業作倒轉，在家裡觀看老師的教學影片，在教室透過合作學習來完成作業。在此模式下，老師需要將講授的內容預錄成影片至於網路上由學生課前觀看學習，在課堂上，透過實作、練習、討論等歷程來達到更高層次的學習效果，稱之為傳統翻轉教室，在翻轉 1.0 的時代，透過學習時間的翻轉，透過網路科技讓學習隨時可上手，無時無刻都可學習。到了，翻轉教室 2.0 時代(稱之為精熟型翻轉教室)，透過學習模式的翻轉，將傳統性的群體間比較的學習模式轉向個體內比較的精熟模式，讓學習變成持續成長的歷程，也產生學無止境持續存在的終身學習時代。目前為翻轉 3.0 的時代，承接了翻轉教室的核心特質為彈性環境 (Flexible environment)、學習文化 (learning culture)、翻轉內容(intentional content) 以及專業教師 (professional education)，以主題基礎或問題基礎的教學內容，透過整合社區資源來將課室從校園轉向社區之社區型翻轉教室，讓學習場域無處不在。從翻轉 1.0 到翻轉 2.0 演進到當前的翻轉 3.0，讓學習成為個人主動、隨處可學、隨時可學以及持續學習的內在動機驅動的

主動的終身學習者(羅寶鳳，2016)。

三、社區型翻轉教室案例說明

我們將學習的內涵分成認知面、技能面、情緒面及社會面四大層面，認知面所涉及的是知識的吸收與理解，翻轉教室 1.0 採用課前預習課間討論的方式來提升學生學習效能以及思考深度；在技能面上，所涉及的是實質技術的學習，翻轉教室 2.0 的精熟型學習模式，透過以學生為本位的學習模式，依照學生現有的能力來增進其相關技能，透過上課時的演練以及教師當下協助指導來達到學生本身的學習目標；再翻轉 1.0 及 2.0 的基礎上，翻轉 3.0 將社區相關資源引入課程中，以將情緒面的熱情與喜愛強化，更進一步地走進社區達到社會實踐之效能。

透過相關課程的主題連結，並且透過課室、展館、社區與生活多場域的融入(圖 1)，讓同學可以從不同層面以及學習場域來習得知識。以織品文化為例，可以透過參訪故宮南院的織品展來達到織品文化的認知面學習(認識織品)、透過在手作坊(編織教室)中的編織學習來達到行為面的學習(織品技法)、透過認識社區織品相關達人的熱情與互動來強化學生情緒面的學習(樂在織品)，最後透過一些活動將學習到的織品文化內涵應用到生活中(生活實踐)。透過認知面的學習、強化行為面的練習以及情緒面的樂在學習，最後展現在習得知識與技能可應用於生活中並產生社會關懷與實踐之融入社會之學習。

以下將以織品相關課程為例，透過社區資源引入校園的模式，分別分析認知面、技能面、情緒面以及社會面四大層面社區型翻轉教室的應用(表3)。

表3 社區資源引入校園

學習 內涵	主題	場域	參與 人數
認知 面	認識織 品文化	故宮南院	80 位
行為 面	編織技 巧練習	教室(邀請 苗栗泰雅編 織文化保存 者到校指 導)	37 位
情感 面	刺繡達 人	教室(邀請 台北的飛針 繡協會理事 長與理事到 校指導)	32 位
社會 面	愛滋被 單	教室 (參與比賽)	52 位參 賽

作者自製

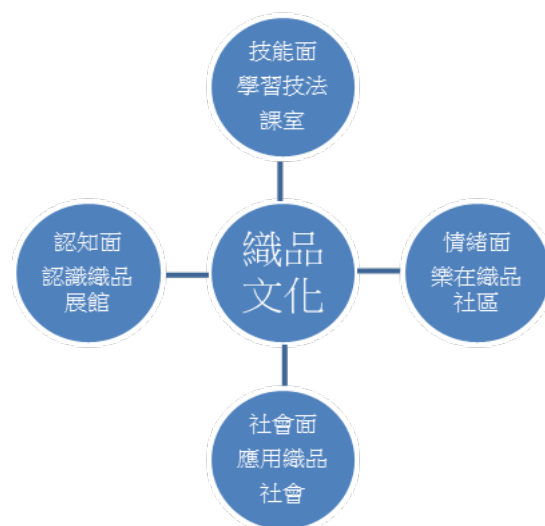


圖1 多場域之學習模式(學習層面、主題與場域) 作者自製

(一) 認識編織品：認知面的學習

故宮博物院是臺灣指標性的博物館，故宮南院為故宮博物院的分館，定位為「亞洲藝術文化博物館」，典藏近年來更積極徵集亞洲織品的服飾文物，包括常設展：「錦繡繽紛—院藏亞洲織品展」與特展：「天孫機杼——明清緋繡精萃」。是帶領南部學生認識亞洲織品文化的好教學場所。故在認知面的學習，改變傳統的課室講授模式，改成利用社區資源故宮南院主題展覽來引導學生認識織品文化。這學期辦理了兩場故宮南院之旅，共計約80名學生參與。學生們在參訪的過程中，亦須同時完成一份問卷，以進行深入的文物觀察與分析。

(二) 女紅技巧：技能面的學習

課程為培養同學的女紅知識與美感，透過女紅相關議題探討與實作，邀請臺灣文化部所登錄的「重要傳統藝術保存者」泰雅編織技術保存者苗栗野桐工坊創辦人尤瑪·達陸女士來擔任業界講師，進行織繡技藝實作教學，讓同學能具備基礎的織繡實作能力，親身體驗從事織繡創作的感受與美感。並會透過主題議題之探討，讓同學能從中了解織繡藝術的人文意蘊與生活美學，從而思考織繡藝術的前景與發展契機，培養其未來從事文創產業或生活美學相關工作的能力與素養。

透過參與民間手作坊的課程，培育學生實作之技巧，特別是這次課程以刺繡為主，來增進同學女工的技

巧，此技巧除了是文化藝術也是重要的生活技能。

(三)樂在編織：情緒面的學習

刺繡工作坊是透過業界講師的教授培養同學的女紅知識與基礎技能。課程邀請中華民國亂針繪繡協會蔡文恂理事長擔任業界講師，教授其所傳承與開創的飛針繡技藝。學生將運用課程所習得之刺繡技法來創作自己的刺繡文創作品。

一幅刺繡作品所需要經歷的歷程有：繡框、理線、繪製草稿、剖線、穿針引線、一針入畫。繡框考驗著力道的拿捏以及釘框時快狠準的感官認知搭配動作協調、理線也是一門大學問，在過程中若遇到線打結時，需要耐心來梳理線材，磨練細心與頂真精神。刺繡如作畫，走勢會因應線的角度、長度而呈現不一樣的氣度，風景主題及動物主題所需要用到的技巧有所不同。從下面同學的心得回饋，可以發現刺繡達人出現對學習產生一種更深的體會。

我覺得選到這門課真的非常幸運，本身很喜歡手工藝品，所以平常會稍微注意像是拼布、刺繡的商品。這次有飛針繡第二代大師來教授，覺得很榮幸。從一開始理線到刺繡法都是非常珍貴的藝術價值，我想到刺繡是一種修身養性、培養耐心，自我沉澱的一門課程，在刺繡的過程中非常享受，若是以後還有這種機會，一定會好好學習（學生回饋心得 4）。

(四)愛滋被單比賽：社會面的學習

愛滋紀念拼布是 1987 年 6 月由美國舊金山所發起的活動，透過製作愛滋拼布被單，用一針一線把生者對逝者的愛、感傷、緬懷、惋惜等各種情緒和情感交織在針線來紀念死於愛滋病的親友。一張張愛滋紀念拼布上乘載著對親友的緬懷與對愛滋議題的警示。從一塊愛滋拼布被單上可欣賞不同創作者的巧思與美感；愛滋被單同時具備藝術性、公益性與人道精神。製作被單不僅需靈活使用複合媒材、針法，部份創作者也運用轉印技巧將已逝的愛滋親友相片印在被單上，並運用蠟筆來增添色彩。因而課程規劃藉由製作愛滋紀念拼布來教導學生愛滋病防治的觀念，以及人文關懷與工藝的應用，讓學生能運用同理心來看待愛滋病患。

課程安排了 4 小時來進行愛滋拼布被單設計與縫製，先由每位學生製作一小塊愛滋紀念拼布，再將所有同學的小拼布分類排列於大拼布被單上，確定好合適的排列組合後，即以針線將小拼布固定於大拼布被單上，最後完成作品。因正巧收到有世界愛滋病日系列活動『針線情·愛滋被單』設計製作比賽，大家就將作品完成寄出，幸運獲得全國第二名。因此 52 位參賽同學每人都分別獲得一張獎狀與 100 元獎金，對大家而言，是耐心創作後的一大驚喜。

根據 Roehling(2018)整合近年來的翻轉教室研究認為翻轉教室的核心元素為 FLIP(彈性環境、學習文化、翻

轉內容以及專業教師)，以下將翻轉教室元素統整如下：

(一) 彈性的學習環境 (Flexible environment)：傳統的課室教學外，強化融入社區的學習模式，如故宮南院、編織工坊。

(二) 學習文化 (Learning culture)：由於織品文化之學習內容非傳統的 STEM 內容，因此在此課程中，強化的學員的主動及深度學習的學習模式。如：實作練習、參與愛滋被單活動。

(三) 翻轉內容 (Intentional content)：主要的議題在於透過多元模式讓學員了解織品文化以及生活的應用，特別是弱勢族群的關懷。如：愛滋被單活動。

(四) 專業教師 (Professional educators)：由專研織品研究的教師與長期製作織品的民間達人來進行課程教學。如：達人教學。

可以發現透過此學群的學習，同學可以在認知、技能、情緒以及社會四大層上學習織品文化(包含編織、刺繡、服飾等)，更重要的是參與社會活動並獲得肯定。

四、主題融入課程

社區型翻轉教室也可以透過主題融入某門課程的方式來推動，以下以生命教育課程為例，該門課將編織扣環作為社區型翻轉教室的主題(絲絲入

扣)，透過融入生命教育課程中的 4 堂課來進行(表四)，其學習歷程包含認知面的認識織品文化、技能面的編織技法實作以及情意面的樂在編織，還有社會面的拓展應用於弱勢團體。

表 4 織品文化學習與關懷弱勢課程之安排

課程	活動	編品主題	學習歷程	生命教育主題
1	參訪織品展	認識編織品相關文化(認知面)	與育幼院學童一起參訪故宮織品展	認識弱勢族群與社會關懷
2	織法學習	學習扣環編織(技能面)	討論適合自己的能力技巧	
3	準備禮物	製作扣環(情意面)	思考要送怎樣的扣環	
4	聖誕餐會	送出扣環與祝福(社會面)	參與身心障礙協會之活動	

作者自製

Reohling(2018)統整了翻轉教室的學習領域，包含：基本知識、高層次思考、專業技能、情意層面、人文向度以及學習態度等六大學習領域；另外將學習活動分成團體學習、同儕學習、討論以及個人等四大類型；從表 5 可以了解絲絲入扣的課程內容與學習領域的關聯性。

表 5 絲絲入扣的課程內涵

學習領域	內涵	絲絲入扣內容
基本知識	獲取與理解知識	扣環的起源與歷史文化意涵
高層次思考	分析 整合 創意思考	創作扣環
專業技能	技術學習	絲變線 線繞環
情意層面	高度投注以及學習熱情	編織的樂趣
人文向度	了解自己與他人 人際技巧 合作能力 文化敏感度	人際互動 關懷弱勢
學習態度	自我調節 自主學習 時間管理	體驗課程 自我修正 作品 教學影片使用

作者自製

在這學期，生命教育課程中有安排關懷弱勢的主題，搭配此主題我們融入的編織扣環的課程。在關懷弱勢這個主題中，採用了接觸假說（contact hypothesis）為基礎（Tausch & Hewstone, 2010），希望透過大學生與身心障礙者間的實質互動來促進大學生對於身心障礙者的關懷力。因此設計四週的課程絲絲入扣（表五），讓同學認識織品、學習編織技能、製作編織產品到送出禮物等認知、技能、情意以及生活應用等四大層面的織品文化學習，同時透過與育幼院以及身心障礙協會的學員一同活動，來促進族群間的融合與合作。

從以下的心得摘要，可以發現絲絲入扣對大家而言是一個有創意且需要花心力的編織活動，特別是在聖誕餐會中的交換禮物活動，將親自做的扣環送給身心障礙者，他們展現的笑容是帶給學生最大成就感與歡樂的一個際遇。

我認為用了一堆不要的現把它做成一個環是一件有創意的事(心得 4)

我做的手工藝品雖然沒有很好看，但做得很用心。把它送給夥伴，他們都很開心，似乎感到我們的心意，這趟校外活動真的很有意義，我也學到了很多(心得 3)。

生命教育是我這學期上過最好玩也最有意義的一門課，從第一次的故宮南院，後來到了身心照護協會的聖誕餐會，每一堂課都讓人期待。手工藝是我最不擅長的 部分，花了我好多時間最後做出來得作品雖然也沒很漂亮，但很有成就感(課程心得 1)。

這學期下來，看到許多需要幸福和關照的小孩們，明明同樣被生在世上，每個人的處境各有不同。家中也有一個身心障礙的弟弟，所以非常清楚要用多大的心力才能照顧好，以前常在想，他又不自願的。我能做的只能是盡力幫助跟弟弟一樣需要幫助的人(心得 2)。

五、代結語

社區型翻轉教室透過融入社區資源來增強學生在認知、技能、情緒以及社會面四個層面的學習，並且透過精熟學習策略以及網路科技之使用來增強學生的學習動機，特別是社會面的學習，更是透過人際互動來強化社會面的學習成果，本文兩種翻轉模式為例，都是透過參與社會關懷活動(如：愛滋被單)來展現所學與社會關懷。

古代時期，民眾透過編織來織起人際脈絡。本次社區型翻轉教室透過認識編織、學習編織、樂在編織以及應用編織等四大學習元素，除了讓同學更了解編織文化以外，最重要的是透過走進社區來產生與其他社群的交流。除了在課室中同學互相幫助來完成作品以外，還透過參與社區活動來認識身心障礙者並且透過合作與互動來編織起正向人際網絡。可以發現透過織品文化本身的人際交流特性，還強化了當代 Z 世代所需要的助人利他之正向人際功能。

參考文獻

- 王素蓮譯(2015)。翻轉學習：10個老師的跨學科翻轉手記，讓學習深化、學生更好奇。天下雜誌。
- 吳忠勤(2015)。課室目標結構知覺量表之修訂與信、效度之衡鑑。教育實踐與研究，28，89-116。
- 林奇賢(2017)。創世代的創新學習模式：互聯網+PBL理論與實施操策略。高等教育出版社。
- 林宴瑛與程炳林(2014)。超越四項度：六向度目標導向模式之驗證與分析。教育心理學報，46，117-140。
- 張映芬與程炳林(2017)。課室社會目標結構之建構既其與個人社會目標、求助行為之關係。教育心理學報，48，509-30。
- 洪萱芳、姚宗威、林淑芬與顏瓊芬(2017)。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究－以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。科學教育學刊，25，245-276。
- 黃瑋琳譯(2016)。翻轉教室－激發學生有效學習的行動方案。聯經出版社。
- 羅寶鳳(2016)。學教翻轉：翻轉課堂的課程與教學。課程與教學季刊。19，1-22。
- 潘奕叡與吳明隆(2016)。翻轉教室的理論與實務。五南出版社。
- Ames C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 4,261-271.

- Baker, J. (2000). The 'classroom lip': Using web course management tools to become the guide by the side. In J.A. Chambers (Ed.), *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17). Jacksonville, FL US: Florida Community College at Jacksonville.
- Cockrum T. (2014). *Flipping Your English Class to Reach All Learners: Strategies and Lesson Plans*.
- Roehling P.V. (2018). *Flipping the college classroom: an evidence-based guide*. Palgrave.
- Taush N.& Hewstone M. (2010). Intergroup contact. In Dovidio JF, Hewstone M., Glick P. & Esses VM ed *the SAGE Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. Sage press.



淺談數位遊戲式學習與 APP 設計應用實施

蔡仕筌

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

由於電腦資訊與通訊的科技進步快速與高速通訊網路建置的普及，使得隨時隨地進行學習的可行性大幅提升。同時，運用電腦數位科技與建置完善的高速通訊網路來促進學習，使得學習的場域室內的家庭、學校教室擴展至戶外；學習的時間由固定轉換為隨時；學習的同伴人數由多人變成個人；傳統學習上的知識傳播者，老師被電腦軟體所取代。

在這生活科技大爆發的 21 世紀裡，電腦、手持行動裝置與通訊科技所帶來的各式新型態的運用方式，直接的對傳統知識學習型態產生了諸多的影響，而遊戲式學習 APP 如雨後春筍般，大量的湧現，讓學習方式多了一種跨時代的選擇。了解遊戲式學習是很重要的，它可以幫助學習者選擇更好地與更適切的數位學習方式，同時滿足學習者的需求並達成想要的學習目標。

二、遊戲與學習結合的目的

學習動機是驅使學生進行有效學習的主要動力來源，但傳統的學習方式經常使學生感到無趣，致使學習動機無法有效提升（黃國禎、蘇俊銘、陳年興，2015）。Keller（1983）也提到學習內容若不具備足夠的注意力與

學習興趣，將大大的降低學習效果。因此，為了提升學習成效提出了 ARCS 學習動機教學設計四個要素，分別為 Attention、Relevance、Confidence、Satisfaction。「遊戲」早已被證實可以有效提升參與者的專注力與成就感，因此，利用遊戲來提升學生的學習動機是一種非常合適的教學策略（黃國禎、蘇俊銘、陳年興，2015）。教育思想家福祿貝爾（Froebel）認為：「遊戲是最純潔、最神聖的活動。而活動所獲得的能力，日後將會逐漸發展成創造能力」（教育百科，2018）。

三、遊戲式學習的意涵

數位遊戲式學習（Digital Game-Based Learning）為學習活動與電腦遊戲緊密的結合，或者是在電腦或網路線上進行的教育性活動（Prensky，2001）。遊戲式學習的定義大多強調它是一種具有明確學習成果的遊戲玩法（Shaffer, Halverson, Squire, & Gee, 2005）。遊戲式學習是將線上遊戲整合到學習過程中，以教授特定技能或實現學習目標（Pappas，2015）。

（一）遊戲式學習的內涵

Prensky（2001）指出數位遊戲式學習具備 12 項要素：

1. 娛樂性－遊戲是一種有趣的學習形式，給予學習者樂趣和愉悅。
2. 遊戲性－提供一種強烈而徹底的遊樂形式，帶給學習者熱情與高度的樂趣。
3. 有規則－運用具結構性的遊戲內容，使學習者依循規則進行遊戲並在遊戲中學習。
4. 有目標－遊戲具備明確的目標，而目標推動學習者獲取標的並贏得勝利。
5. 人機互動－遊戲介面反饋形式多樣化，給學習者透過更多電腦硬體操控與互動來進行遊戲學習。
6. 適性化－遊戲設計可依學習者的能力不同，給予不同難度的任務，讓學習者沉浸在遊戲中。
7. 結果與回饋－遊戲提供學習者快速的衡量進步的程度，並獲取知識與反思的機會。
8. 贏的感覺－在遊戲中讓學習者獲得成功經驗，給予學習者自我滿足與喜悅。
9. 衝突、競爭、挑戰與對立－讓學習者在遊戲中感受到興奮，卻免去了真實世界中的危險傷害。
10. 問題解決－遊戲之中設置多項問題以激發學習者創意。
11. 社會互動－遊戲讓學習者們可以組成社群，產生更緊密的互動。
12. 表現形式與故事－透過抽象或具

體、間接或直接的表現形式和多樣化的故事情節，使學習者更融入遊戲中。

(二) 成功的遊戲式學習策略

遊戲式的數位學習策略中，內容旨在適應遊戲的規則限制。成功的學習策略有下列三點（Pappas，2015）：

1. 沉浸和互動性是非常重要的

學習者必須沉浸在數位學習遊戲中才能真正從中受益。例如，如果他們參與互動式場景遊戲，他們必須感覺自己可以與角色和情境相關聯，否則他們不會有動力去完成關卡。

2. 在挑戰和沮喪之間選擇適當的設計路線

許多數位教學遊戲引發的問題是，它們如果太容易完成，這會讓學習者感到厭煩，並使他們脫離數位學習體驗。那些具有太高挑戰性，太困難的遊戲讓學習者無法在關卡中取得進展也會讓學習者失去興趣。

3. 學習目標是主角

儘管數位學習遊戲應該具有娛樂性和刺激性，但最終學習目標才是最重要的。透過它為學習者提供修正學習行為或強化個人技能，才能顯現遊戲式學習的真正的價值。

四、APP 設計與課堂應用實施

物理中的簡單機械原理與應用為機器人機械結構的基礎知識，因此，筆者在教授機器人課程時，一般會由簡單機械課程引領學生進入機器人創作的世界。每一個學習單元教學結束後都會對學生實施評量，用以了解學生的學習成就。然而傳統的課本複習與紙筆測驗並不受學生歡迎，於是筆者就試著運用遊戲式數位學習的原理，將遊戲元素與遊戲機制放入課程複習與評量的 APP 設計中。

（一）APP 遊戲設計

為了節省程式設計時間，筆者使用麻省理工學院 MIT（Massachusetts Institute of Technology）開發的視覺化程式設計軟體 App Inventor 2 來設計程式，圖 1 為程式設計流程。



圖 1 程式設計流程

為了吸引學生的使用興趣，將程式背景趣味化，另外要清楚的讓學生明瞭複習單元內容，直接在程式起始頁標示出，如圖 2 所示。



圖 2 程式起始頁

單元複習頁面除了會有動態圖示顯示，還有語音解說，另外也提供與學生互動的操作，由學生使用手指點及畫面上的圖示或拖拉移動畫面上的角色，產生遊戲的效果，融入了 Prensky（2001）所提及的 1、2、3、4、5、6、7、12 等項目元素（如圖 3）。在評量的畫面畫面除了有背景音樂，答題後會依照正確或錯誤發出不同的聲音，答題分數也會直接顯示在螢幕右上角，融入了 Prensky（2001）所提及的 2、4、7、8、9、10 等項目元素（如圖 4）。

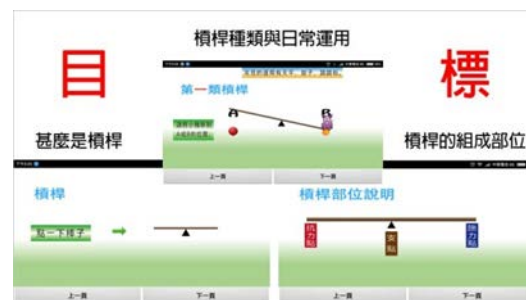


圖 3 複習頁面



圖 4 評量頁面

（二）實施過程

APP 設計與測試完成後即在課堂上直接讓學生操作運用。實施時間為 40 分鐘。

1. 受測對象與條件

參與 APP 受測的學生有六年級與七年級生，學習機器人課程時間都在一年內，距離此單元授課時間都在三個月以上。

2. 複習時間

APP 複習單元內容時間大約 5 分鐘左右，依個別學生自己的需要，可以反覆觀看，直到認為可以進行評量為止。

3. 評量時間

測驗題目共有十題，每一題十分，總分共一百分。答題成績會立即顯示，答題不同於內容複習頁面可以反覆觀看，不可逆反操作。

（三）結果與討論

在實施過後，對學生實施個別訪談，彙整訪談結果與討論如下：

1. 參與測驗的學生都表示使用 APP 在複習比傳統的紙本複習與紙筆測驗有趣，不會讓人想打瞌睡。這點符合遊戲化學習應該達成的目標。

2. 參與測驗的學生中有一位學生表示複習內容無助於回復課程內容的記憶，其餘同學皆表示有幫助。這點符合遊戲化學習應該達成的目標。回答沒有幫助的同學測驗成績為 60 分，顯然需要另外去了解學生對課程內容感到疑惑的地方在何處，並給予額外的輔導。

3. 參與測驗的學生都表示評量的試題困難度為普通。但是實際上評量成績落在 50 至 80 分之間，平均分數落在 65 分，學生的自我感覺與實際的評量結果顯然是有明顯出入。

另外，測驗題目第九題「拿掃把掃地時支點在哪一處？」，全部學生都答錯，顯示學生對於日常生活中的少數槓桿運用方式還是要另外解說。

五、結語

嘗試設計遊戲式的 APP，融入學生的知識學習，確實具備提升學生學習動機與學習興趣的成效。在設計規劃程式內容與腳本時，隨時都會想到研究所授課教師提醒很重要的一點「遊戲的方式與課程內容的關聯性要高度的連結，並不是把遊戲中的元素硬塞進來就是遊戲式學習」。遊戲式數位學習可以為學生提供他們需要的學習動力，從數位學習課程中獲得真正的價值，重點在於選擇正確的方法，透過滿足學生的特定需求來達成期望的成果和學習目標。以學習為目的使用數位遊戲的優點是在安全和虛擬的環境中學習嘗試錯誤的發生；一個優良的數位遊戲通常具備更高的吸引力，使得學習者更容易保持積極性；

縮短學習知識或技能的時間。另外，程式設計與開發並不是每一位從事教育的人員都有能力去做的一件事，需要耗費的資源與成本必須考慮進去，這是學校教育的一個難題。

參考文獻

■ 教育百科（2018）。詞條名稱：福祿貝爾。取自

<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E7%A6%8F%E7%A5%BF%E8%B2%9D%E7%88%BE>

■ 黃國禎、蘇俊銘、陳年興（2015）。*數位學習導論與實務*（第二版）。新北市：博碩文化。

■ Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, 384-429. Hillsdale, NJ: Lawrence.

■ Pappas, C. (2015). *Gamification vs Game-Based eLearning: Can You Tell The Difference?* Retrieved from <https://elearningindustry.com/gamification-vs-game-based-elearning-can-you-tell-the-difference>

■ Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning-Ch5*. Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>

■ Shaffer, D. W., Halverson, R., Squire, K. R., & Gee, J. P. (2005). *Video games and the future of learning*. Retrieved from <https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/23-pdk-VideoGamesAndFutureOfLearning.pdf>



營造良好學校閱讀環境的因素與策略探討

王文吟

新北市重慶國小科任教師

陳一銘

桃園市大湖國小導師

一、前言

全球化的趨勢下，所有人都將面臨無國界的競爭與挑戰，學校課程所教導的知識，已不足以因應時代變遷所帶來的衝擊，只有透過自主的閱讀、持續的學習新知，學生才可能超越有限的學校教育，隨時吸收必要的知識，並內化為己所用，以立足於急遽變動的環境之中。因此，閱讀素養可說是個人終身學習的基本能力，也是國家競爭力的重要指標。經濟合作暨發展組織(OECD)在學生能力國際評量計畫(PISA, Programme for International Student Assessment)的報告中便指出，國家最大投資應在於國民閱讀能力的強化（引自呂瑞蓮、周倩，2013：30）。

在PIRLS、PISA等國際評量的閱讀項目表現優異的芬蘭，於2001年至2004年開始推動「閱讀芬蘭計畫」(Reading Finland)，規劃促進閱讀與寫作技巧課程，促進學校圖書館與市立圖書館合作，藉此培養學生閱讀興趣，進而提升學生閱讀素養（張貴琳、黃秀霜、鄒慧英，2009）。香港從2001年開始，教育局有系統的提供訓練課程，培訓了兩千兩百個國小中文教師、六百個中學教師，每個學校都配備「專職」的圖書館主任（何琦瑜，2009）。日本在1997年修訂《圖書館法》，規定學校規模只要超過12個班

級，都須指派圖書館員，並提撥特別預算，改善學校圖書館藏書和設備，並於2001年頒布的《兒童閱讀推進法》中指出，國家及地方公共團體，都有義務協助推廣兒童閱讀活動，改善兒童的閱讀環境，還將4月23日訂為「日本兒童閱讀日」（王薇，2013）。由以上種種措施可看出各國對國民的閱讀素養相當重視，以政府的力量將閱讀列為教育的重點目標，直接統整各界的資源，使家庭、學校與社會共同配合，為從小培養兒童的閱讀習慣而努力。

談到培養閱讀素養，環境可以說是息息相關，依據Morrow(1992)對兒童的調查發現，閱讀環境對兒童閱讀行為影響很大，兒童處在不強調閱讀的環境中，即使學習能力較佳的孩子，其閱讀興趣也會變得較低。除了家庭，小學生在學校的時間佔了大部分，故學校、班級可以說是推廣閱讀的另一重要環境。在學校環境中，學校的閱讀政策、教學安排、學校所能提供之資源、學校風氣、教師的閱讀教學策略和活動，以及教師資歷與訓練等不同的面向，都影響了學童的閱讀態度、行為和興趣（柯華葳，2009）。

PIRLS 2011的報告指出，臺灣家庭學前親子閱讀活動、父母閱讀態度與習慣在國際間偏低（柯華葳、丘嘉慧、詹益綾、游婷雅、楊芝瑜，2013），對於

家庭無力提供良好閱讀環境或父母未重視培養其閱讀動機的學生而言，家庭條件的不足，更需要仰賴學校補足。因此，要推動閱讀教育，首先要營造良好的學校閱讀環境，使學生從小涵養閱讀習慣，進而掌握閱讀能力以終身學習。

二、影響學校閱讀環境的因素

閱讀環境泛指影響讀者閱讀的所有外界力量的總和，由整個周圍事物構成，是一個立體的、多層級的子系統（曾祥芹、韓雪屏，1992）。因此，學校閱讀環境不僅指館（室）建築、書籍資料等物理環境，還包含學校或班級中推動閱讀的措施、獎勵制度等社會環境，以及教師推動閱讀所使用的教法與教材、教學行為等教學環境。

關於「學校閱讀環境」的影響因素，從 Aidan Chambers(1991/2001)的閱讀循環理論、Gambrell(1996)的班級閱讀文化研究以及許義宗(1989)的兒童閱讀環境論可以發現，要營造良好的學校閱讀環境，豐富多元的藏書、合宜的閱讀設備與場所是最基本的條件，另外，適切的閱讀推廣活動與措施、教師的支持與鼓勵、師生或學生之間的閱讀互動等也都是重要因素。

三、營造良好學校閱讀環境的策略探討

為提升學生的閱讀動機，從而自生活中養成自主閱讀的良好習慣，可從下列面向來營造學校的閱讀環境：

（一）提供多元而豐富的圖書資源

Krashen(2004/2009)指出孩子在生活環境中接觸越多書籍，就閱讀越多。且根據研究，增加書籍供應量、延長圖書館開放時間等，都會提高借書率。

學校中的圖書資源不僅數量要多，還要有多元的種類以及優良的品質，讓學生能從中找到自己感興趣的好書，從而啟發對閱讀的動機。另外，圖書館、班級、校園圖書角的書籍都需要定期更新，並做好分類、借閱、陳設等書籍管理工作。Morrow 與 Weinstein(1982)的研究發現，把圖書擺放在孩子能看到、易於拿取的位置，調整圖書角的座位，以及將圖書角布置的美觀舒適，讓處於遊戲時間仍選擇使用圖書角的孩子增加了 25%。因此，要吸引學生駐足於班級或校園圖書角，可以設計主題書展、新書或推薦書展示，使用方桌、圓桌做為展臺或運用書架、書櫃，或平放或斜立做排列變化陳設，也可配合書的主題擺放相關物品裝飾，設立標識牌或小黑板介紹書籍。先抓住了學生的眼光，才能創造親近書籍的契機，並藉由便利的借閱管理，使學生能時時、處處沉浸於書香世界。

（二）讓學生自主選書與獨立閱讀

Schiefele(1991)的研究發現，被允許、鼓勵自行選擇閱讀材料的學生，願意更努力的去學習以及理解。而 PIRLS 2011 的資料也顯示，越常有獨立閱讀行為的學生，成績表現越好（柯華葳、丘嘉慧、詹益綾、游婷雅、楊芝瑜，2013）。

俗話說：給他一條魚，不如教他釣魚，宋怡慧（2016）提到，選書不外乎「有趣」、「有用」兩個簡單的指標。給孩子方法，讓他們自行找到合適的一本本好書，並有時間自己安靜的閱讀，才可能讓孩子逐漸成為一個獨立閱讀者。

（三）增進與他人閱讀互動的機會

Gambrell、Palmer、Codling 與 Mazzoni 等學者（1996）認為與他人分享和討論書籍的機會，對於培養積極而樂於閱讀的讀者是一個重要因素，且社會互動對於閱讀成就也有正向的影響。

不論是教師與學生還是學生同儕間的互動，不論是閒談或是讀書會，在各種閱讀的人際交流之中，都可能促進孩子更深入的思考、開啟新的閱讀循環。因此，教師可以藉由好書交換、推薦書單、晨間共讀、問題討論等活動，引導、鼓勵學生彼此分享閱讀的經驗或感想，營造美好的班級閱讀氛圍。

（四）推廣生活化的閱讀活動與措施

推廣閱讀的活動與措施有很多，例如晨讀、說故事、與作家有約、書展、心得報告、閱讀護照、閱讀策略指導等，然而不少學校仍然常採用閱讀護照或紀錄、閱讀心得或學習單的方法，以量化呈現推廣閱讀的成果看來豐碩，但也可能致使學生將閱讀活動視為學校、教師規定的例行作業，而對閱讀失去興趣，甚至視為畏途。

因此，學校與教師舉辦閱讀推廣活動與措施需要多樣而富變化，除了紙筆的心得報告，還可以透過書談（Booktalk）、好書推薦、讀者劇場、接力朗讀、故事創作、讀者票選活動等方式，提升學生對閱讀的興趣。另外，還須將閱讀融入各學習領域之中，而非只在國語或閱讀課進行閱讀的教學活動，並可考量學校與社區之特色，適當調整活動設計，使閱讀活動與措施更貼近學生的日常生活。

（五）鼓勵班級教師給予閱讀支持

Kontos 指出，當孩子在環境中看到成人有意義的閱讀、書寫，了解閱讀的意義後，他們才會變成好的閱讀者（引自謝美寶，2003：29-30）。

班級教師若希望學生能閱讀，要先以身作則，拿起書來、陪伴學生一起閱讀，並連結生活、學習與閱讀，安排多元的閱讀活動與舒適的班級閱讀環境，引導學生認識、接觸各類良好的兒童讀物，教導學生閱讀的相關策略與技巧，並在孩子需要的時候，適時給予各種協助。

四、結語

根據 Gettys 和 Fowler(1996)研究顯示，學校和整體環境的策略設計，對提升學童的閱讀行為有積極正向的效應。

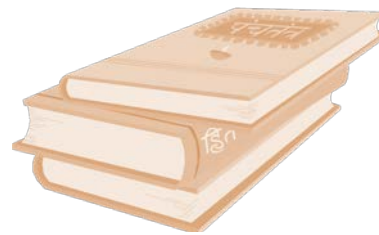
要推廣閱讀教育，應從整體學校閱讀環境進行統整性的規劃，由班級教師與行政一起致力於充實圖書資

源，配合學習領域及社區特色，設計、安排多元而有趣的閱讀推廣活動，增進學生獨立閱讀以及與同儕間閱讀互動的機會，營造學校的閱讀文化，創造良好的學校閱讀環境，才能提升學生的閱讀興趣，從生活中建立學生的閱讀習慣，厚植孩子的閱讀素養。

參考文獻

- 王薇（2013）。日本兒童閱讀狀況和推廣活動考察。**圖書館雜誌**，32(3)，70-74。
- 何琦瑜（2009）。學會學習，從閱讀開始，載於天下雜誌教育基金會主編，**閱讀，動起來2：香港閱讀現場**（頁43-61）。臺北：天下。
- 李玉梅譯（2009），**閱讀的力量——從研究中獲得的啟示**（Stephen D.Krashen原著，2004年出版）。臺北：心理。
- 呂瑞蓮、周倩（2013）。臺灣地區國中小學校圖書館經營管理調查研究。**圖書資訊學研究**，7(2)，29-79。
- 宋怡慧（2016）。**大閱讀：讓孩子學會27種關鍵能力**。臺北：寶瓶文化。
- 柯華葳（2009）。**教出閱讀力Ⅱ——讓孩子成為有策略的優質讀者**。臺北：天下雜誌。
- 柯華葳、丘嘉慧、詹益綾、游婷雅、楊芝瑜（2013）。**PIRLS 2011報告——臺灣四年級學生閱讀素養**。取自 <https://sites.google.com/site/reading8learning01/pirls/pirls-2011>
- 張貴琳、黃秀霜、鄒慧英（2009）。從國際比較觀點探討臺灣學生 PISA 2006 閱讀素養表現特徵。**課程與教學季刊**，13(1)，8。
- 許義宗（1989）。兒童閱讀的環境。**師友月刊**，133，34-36。
- 許慧貞譯（2001），**打造兒童閱讀環境**（Aidan Chamber原著，1991年出版）。臺北：小魯。
- 曾祥芹、韓雪屏（1992）。**閱讀學原理**。鄭州：大象。
- 謝美寶（2003）。**國小學生閱讀態度、家庭閱讀環境與閱讀理解能力關係之研究**（未出版之碩士論文）。屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533。

- Gettys, C. M., & Fowler, F. (1996, June). *The relationship of academic and recreational reading attitudes school wide: A beginning study*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Regional Education Association, Tuscaloosa, AL.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- Morrow, L. M., & Weinstein, C. M. (1982). Increasing children's use of literature through program and physical design changes. *The Elementary School Journal*, 83(2), 131-137.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 299-323.



運用合作學習提升學生寫作表現之策略探討

陳一銘

桃園市大湖國小導師

王文吟

新北市重慶國小科任教師

一、前言

寫作能力為說話、聆聽與閱讀能力的綜合，是人類最複雜的語文成就(賴銳霞，2001)。二〇〇三年美國國家寫作委員會(National Commission on Writing)推動美國各級學校寫作改革的報告書中主張：學生必須「學習寫作」與學會「透過寫作學習」(何琦瑜、吳毓珍，2007)。而我國自二〇〇五年來，國中基本學力測驗恢復加考作文，由此可知，寫作能力愈益到重視。

研究者於國民小學近十年的教學歷程，由自身教學經驗以及與同事交流中，瞭解現場老師們深感寫作教學的不易實施。「寫作」本應該為自然地將想法與情感，用合理的邏輯、正確的文法，將文字、標點符號組成句子，按脈絡組織成段，並進而構成一篇完整的文章(張新仁，1992)。對學生何以成為沉重負荷，進一步對師與生造成焦慮與畏懼。

為了改善現場學生對寫作所感到的困難，與提升學生對寫作的表現，筆者思索找尋有效的學習策略，而相關研究發現合作學習相較於個人主義學習，更能使學習者獲得更高成就，對教學內容有更好的保留與轉移(Johnson& Johnson, 2017)。合作學習的特色，分別有「面對面的互長性互動」、「積極依賴」、「個人績效責任」、

「重視社會技巧」、「著重團體歷程」，尤其是它不強調結構化的過程，讓教師更能考量自身班級的教學情境(黃政傑、吳俊憲，2006)。

當前十二年國民基本課程實施在即，課程以「自發」、「互動」、「共好」理念，期盼學生學習品質的改善與提升(教育部，2013)。合作學習策略亦涵蓋此理念，本文即為運用合作學習策略提升學生寫作表現之策略探討。

二、合作學習提升學生寫作表現之策略探討

(一) 學生寫作上的困難

欲就當前寫作教學困境進行探討，就需先瞭解寫作這項心智活動，學生因何感到困難？困難學生特質為何？以進一步尋找出適合的寫作教學方法。

因此筆者參考「教育部國中會考寫作評分規則」，並參酌文獻(歐惠娟，2001；劉明松，2003；林佳杏，2006；林怡君，2015)以立意取材、結構組織、遣詞造句等面向探究國小學生寫作上的困難：

1. 立意取材：立意取材面向過少，內容貧乏，學生不知道寫什麼，絞盡腦汁卻仍難以下筆，受限生活經驗，缺乏情感的描寫。

2. 結構組織：寫作困難學生，缺乏文體結構知識，在產生與組織想法上有困難，所以很少進行計畫活動，亦缺乏方法組織全篇文章，如結構、寫大綱等。即便部分學生知道要分段書寫，但是段落內容缺乏連貫性。
3. 遣詞造句：遣詞造句過於口語化，錯別字多，標點符號運用不當。
4. 其它：學生對於寫作主題背景知識的不足、教師教學方法未掌握要領、教學時數不足都是可能的原因。此外，王嘉燕(2007)於《臺北市國小教師國語文寫作教學實施之調查研究》明白指出缺乏有系統的寫作教學指引，是造成教師寫作教學課程設計無所適從的主因。

(二) 寫作歷程探究

思索如何運用合作學習策略於寫作教學，需先瞭解寫作活動的心智歷程，再設計發展有系統、合適的寫作教學方案。因此就 Flower&Hayes(1980) 提出之「認知歷程模式」探究，其認為寫作行動包含了「寫作環境」、「寫作者長期記憶」、「寫作歷程」等三個層面交互作用。

「寫作環境」包括影響寫作表現的外在所有事物，諸如與寫作任務有關的寫作主題、讀者、刺激、線索等等。

「寫作者長期記憶」指的是作者內在的長期記憶，包含與寫作主題、寫作計畫相關的知識等。

「寫作歷程」包含著計畫、轉譯、回顧、監控等四過程：

1. 計畫：由設定目標、產生想法和組織想法三部份組成。
 - (1) 設定目標：是確定文體、主題的出發點。
 - (2) 產生想法：意即「立意取材」，指從長期記憶中提取與寫作有關的訊息。
 - (3) 組織想法：意即「結構組織」，作者將提取的資料選擇有用的材料，並加以組織，將相關的想法放在一起，使其脈絡分明。
2. 轉譯：指將寫作計畫的構思放在文本。
3. 回顧：包括評估和修改兩個部份，對於寫出的內容隨時進行評估，是否符合原先的寫作目標，並針對有問題的內容進行修改或重寫。
4. 監控：覺察機制，展現維持與改善文章的功能。

(三) 合作學習策略運用於寫作教學

合作學習是一種合作型態的教學，學生以異質性分組的方式一同學習，每位成員為個別的學習負責，並完成團體的共同任務（黃政傑、林佩璇，1996）。

合作學習適用多種領域學科，當然也可以用於寫作教學，以下茲就立意取材、結構組織、遣詞造句三寫作

成果面向，探討提升學生表現相關之合作學習策略(教育部，2013；林怡君，2015；陳佳秀，2016)，臚列如下：

1. 立意取材

(1) 對主題集思廣益，各組回想、選擇、蒐集與題目相關的材料，分享共同的生活經驗。

(2) 說明文文體可以分工閱讀、觀察、訪問等方式，分擔蒐集資料的困難。

(3) 以思考引導單、心智圖、九宮格聯想單、剪報方式，協助學生合作學習。

2. 結構組織

(1) 小組合作討論出各段大綱，並各自協調小組成員負責主筆各段，完成後，再針對各段是否依循大綱寫作內容，前後各段是否邏輯連貫，共同檢視、修正。

(2) 採「異質性分組」與「角色任務」的分配，讓程度較高的學生帶領、澄清運作，使得程度較低的學生有鷹架學習的機會。

(3) 文章完成的回顧階段，依照教師回饋與小組擬定的大綱表，共同修正，提升自我監控與寫作的成效。

3. 遣詞造句

(1) 在寫作前請各組成員，每人查詢寫作主題相關的成語，並在課堂討論

中，共同選擇出適合的成語或名言佳句，讓個人在書寫時能夠運用於文章段落之中。

(2) 在文章完成的回顧階段，提供作文批改符號表，檢視與修改不通順語句、錯別字、標點符號。

除以上的寫作教學合作學習策略之外，亦需透過酬賞結構，提高組員之間的互助性，促進寫作學習活動的運作，使每一位學生都能達成學習目標，亦可安排小組進行社會技巧的訓練，以增進合作學習的效果。

三、結語

國內外寫作教學日益重視的今天，已經有各式各樣的寫作教學方法推陳出新，然而能感動人心的作品，往往是因其中的思想與內涵，而不是技巧。

回首筆者自身尚為學生時的寫作經驗，對寫作總是感到苦惱，除了關於主題的經驗缺乏，段落結構也是不知該如何安排，即便成為了教師，仍對寫作教學感到困惱，一直想將單純用文字表達情感思想的寫作活動，讓學生得以學會寫，更是喜愛寫。

本文由寫作力培養的重要性為開端，進而瞭解現場學生在那些地方感到困難，而對寫作的歷程進行探究，接著思考如何運用合作學習策略於寫作教學之中。期盼透過運用合作學習策略的寫作教學，建構能讓學生分享與支持的寫作環境，悠遊於文字裡的美好。

參考文獻

- 王嘉燕 (2007)。臺北市國小教師國語文寫作教學實施之調查研究－運用 SWOT 分析(未出版博碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 林佳杏 (2006)。故事文法教學對國小寫作困難學生寫作表現之研究(未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 林怡君 (2015)。運用共同學習法進行國小五年級寫作教學之行動研究(未出版博碩士論文)。國立臺北教育大學：臺北市。
- 何琦瑜、吳毓珍主編 (2007)。教出寫作力。臺北市：天下雜誌。
- 張新仁 (1992)。寫作教學研究。高雄：復文圖書出版社。
- 教育部(2013)。十二年國民基本教育實施計畫。臺北，教育部。
- 教育部國民及學前教育署 (2013)。分組合作學習教學手冊。臺北市：教育部。
- 陳佳秀 (2016)。合作學習融入國小高年級描述型說明文寫作教學之研究(未出版博碩士論文)。國立清華大學：新竹市。
- 黃政傑、吳俊憲 (2006)。合作學習：發展與實踐。臺北市：五南。
- 黃政傑、林佩璇 (1996)。合作學習。臺北市：五南。
- 劉明松(2003)。結構性過程取向寫作教學對國小作文低成就學生寫作學習效果之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 歐惠娟 (2001)。關於學障學生的寫作表現。學習障礙資訊站，28-29。
- 賴銳霞 (2001)。寫作過程及「過程」導向寫作教學之探討。教師之友，42(1)。37-47。
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31- 50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall



國中數學奠基活動實施於課前教學

陳怡潔

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

數學是科學理論知識的語言，每一位國民都要有基本的數學素養能力（教育部，2016），學習數學語言人們才得以在科學領域中溝通、傳遞、思考及組織。數學作為中小學的基本學科之一，但是越高年級的中小學生展現出來對數學的學習興趣卻越顯得低落。

黃敏雄（2013）分析學生在四年級與八年級的數學成就表現，結果有兩項重要發現：一是臺灣學生小四到國二的數學能力表現大幅提升，達到進階國際標竿的比例由 16% 增為 45%；二是學生之間的數學表現差距拉大，數學成績落後的學生比例約增加為五倍。由上述的研究結果得知，同一屆的學生從小四到國二前段學生數學能力變好了，但在數學學習上落後的學生也增加了，從國小到國中階段數學學習的難度漸漸增高，而跟不上的學生最後的結果可能是放棄與被放棄，因此學習的落差只會越來越大。十二年國教數學課程綱要中提到同齡學生的數學認知發展會有個別差異，學生如果不能充分理解前一階段的概念，必然影響後續階段的學習（教育部，2016）。

為了改善此一現況，教育部於 2014 年執行「就是要學好數學（JUST DO MATH）」計畫迄今，主張以「數學奠基活動」激發學習興趣為目的，從課前就為學習準備不足的學生奠立數學學習之基礎。數學奠基活動是指在課前提供有趣的數學活動，對學習數學準備不足的學生，建立先備知識，奠定具象化的數學概念基礎（教育部，2014）。筆者參與此計畫中舉辦的數學活動師培訓課程，期望將數學奠基活動帶入校園，為需要奠基的學生做好課前的準備。

數學奠基活動根據 Bruner 的三種學習表徵：操作表徵、圖像表徵、符號表徵（張春興，2007），設計讓國小到國中學習階段的學生，可以用動手操作的方式，搭配具體圖像化的教具，學習符號化的數學內容。Dienes 提出數學概念可以經由六個階段逐步建立：自由玩耍、有規律遊戲、發現共同結構、圖像化、符號化、一般化（引自鄭肇楨，1982），數學奠基活動以學習六階段為基礎，將數學概念融入其中，讓學生在玩耍的同時從過程發現其中的數學結構，並學習用數學符號表示，最後將其一般化轉變成數學的通式；課程以遊戲、魔術的形式設計，同時也可激發學生的學習興趣。

有別於一般的課後補救教學，奠基活動是課前強化的補救教學。學生在學習中接觸到最抽象的概念就是數學，且有前後連貫的結構性，若先備基礎沒有建立好，後續概念則無法建構，因此數學基礎概念的奠定是非常重要的（林碧珍，1985）。趙曉美（2015）建議教師可在新單元尚未開始前，針對學生不足的先備知識，於課前給予補救，協助學生完成新單元學習前的準備。

筆者任教於新北市一所私立完全中學，發現多數學生學習數學的意願是越高年級越低落，學生認為數學越來越困難，許多跟不上學校課程的學生就選擇放棄。然而數學概念的學習是層層累積的，前段概念的學習必然影響後續階段，在面對抽象的數學概念時，若沒有適當媒介幫助學生思考來建構自我知識，則可能產生數學學習困難（洪郁雯，2006）。而數學奠基活動的主要精神是透過有趣的數學活動以及具體得操作在單元學習前為學生建立該單元的具象經驗，可做為學習前的補救教學。根據近幾年國內學者的研究，實施數學奠基活動能提升學生數學的學習成效及學習興趣（梁仲容、韓弘偉、黃建中，2014；蕭新雄，2017；蘇漢哲，2015），因此筆者實施數學奠基活動於教學對象上，希望在教學上能夠先建立起學生足夠的先備知識，幫助往後數學概念的學習；另一方面透過活潑有趣的學習內容，希望能激發學生對數學的學習興趣。筆者偕同校內參加數學活動師培訓課程的教師舉辦暑期好好玩數學營，參加對象為國一升國二學生，主要由各班教

師推薦數學低成就及數學學習興趣低落的學生參加。

二、數學奠基活動實施

本次好好玩數學營共實施兩個數學奠基活動，活動皆是以小組的模式進行，將參加的學生隨機分為四人一組，學生透過分組的模式，同儕之間互相競爭也可以互相學習。

（一）幾何釘板實驗活動

活動目的是透過「幾何釘板」操作，發展「邊長為無理數的正方形」之先備具體心像，搭配「平方根與畢氏定理」單元，建立根號數的概念，以利相關正式課程之進行。

活動一開始發給各小組幾何釘板實驗活動的道具（幾何釘板、橡皮筋、遊戲地圖、機會卡、命運卡、跳棋），幾何釘板活動是以大富翁的形式讓學生完成任務，學生收到道具後顯得興奮雀躍，對於活動進行的方式非常好奇，活動設計已經吸引到學生的注意力，接著教師講解活動規則時學生也能夠專注的聆聽。

接著由學生實際操作在幾何釘板上圍出指定面積大小的正方形（機會卡）如圖 1，以及在指定範圍內圍出各種面積大小不同的正方形（命運卡）如圖 2，讓學生能由具體的形體了解無理數的概念，完成題目任務即可得分前進，並將完成任務的圖形紀錄於學習單。

學生在釘板操作活動結束後，教師即引導學生根號數的概念，並且讓學生練習用根號數表示正方形邊長；進階教學利用學生畫出的正方形面積，讓學生觀察出根號數的數值，找出根號數值介於哪兩個連續整數之間。

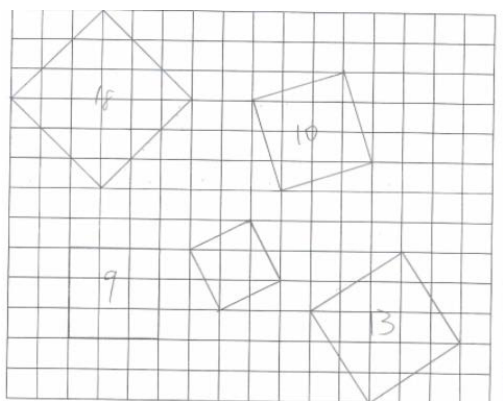


圖 1 幾何釘板學習單：圍出面積為 5、9、10、13、18 的正方形

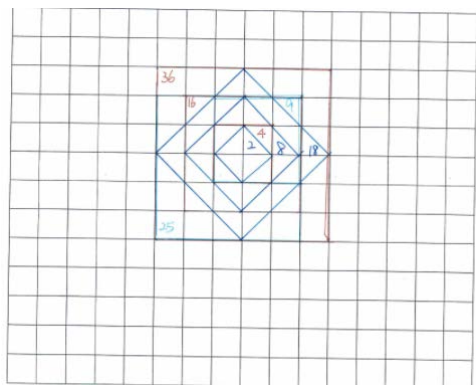


圖 2 幾何釘板學習單：在 6×6 範圍內圍出面積大小不同的正方形。

1. 學生的困難與學習

- (1) 建立無理數邊長：學生對於要直接在釘板上圍出邊長為根號數的正方形一開始花了很多時間在嘗試，有些小組卡關

無法進行下去。

- (2) 跳脫整數邊長的概念：針對在指定範圍內圍出各種面積大小不同的正方形的任務，一開始學生只能圍出 1×1 、 2×2 、 3×3 等整數邊長，經過幾次回合後，學生練習至圍出「邊長為無理數的正方形」，才能有較多的變化。
- (3) 互相協助完成任務：同組組員遇到有人卡關，會互相討論、互相教學，發揮合作的精神，在學生之間互相教學的過程，也會聽到「我圍出來了」這樣子喜悅的歡呼。

2. 教學檢討與省思

- (1) 用畫圖方式找出邊長：活動開始前可以準備格子紙，利用正方形分割計算面積，讓學生先練習在格子紙上畫出邊長為根號數的正方形，也可以讓學生熟悉根號數的組成，待學生熟練後再正式進行小組活動。
- (2) 可延伸教學導入畢氏定理：有些學生已經認識畢氏定理的公式，在遊戲中會教其他學生直接用畢氏定理算邊長，但是學生對於公式的原理一知半解，此活動也能銜接至畢氏定理的單元，作為進階教學，若活動時間足夠可以給予學生畢氏定理的完整概念。

3. 學生心得感想

用心思考主動探索：學生在活動的過程中，覺得自己是在玩大富翁，但是前進得分的條件是要完成機

會與命運的任務，他們會努力的完成自己的任務，在時間的限制下有學生提出：「時間太少了，我要想比較久。」活動進行的過程中，學生自己發現圖形跟畢氏定理有關，主動告訴筆者：「這可以用畢氏定理來算邊長。」、「這種正方形的邊長一定是斜的，不是整數。」，學生慢慢發現這些正方形邊長的特性，引發學生的探索與思考。以下是學生活動後的心得回饋：

S1：有些數學我根本還不懂，所以玩起來還蠻吃力的，不過我的夥伴人很好，很有耐心的教我。

S2：學習到團隊精神和良性競爭。

S3：會讓我更想要學習數學。

S4：可以由遊戲學到數學的畢氏定理，在過程中為了要贏，而絞盡腦汁覺得非常的快樂。

S5：抽到要用根號覺得有點難，如何快速解根號。

（二）魔法數列活動

魔法數列活動搭配「等差數列」單元，由撲克牌的魔術表演做為課程的開始，教師利用事先準備好的撲克牌讓學生檢查牌堆是混亂的，透過技巧性的洗牌並且讓學生動手切牌，讓學生從看起來混亂但卻有其數列規律的撲克牌中抽走一張牌，接著教師猜中學生抽走那張牌的點數及花色，吸引學生的注意力，引發學生的好奇心，接著開始學生問答（S 代表學生，T 代表教師）：

S：可以洗牌嗎？

T：是。

S：撲克牌有排列過嗎？

T：是。

S：猜的牌跟前一張有關係嗎？

T：是。

S：可以讓我們洗牌嗎？

T：不行。

...

T：問答完如果沒有問題請你用單一花色練習猜牌魔術。

從學生跟教師一問一答的過程中，引導學生發現牌堆中的秘密。在活動中讓學生動手操作把混亂的撲克牌變成有規律的序列（點數花色），學習過程中學生用所得到的經驗去認識數列，藉由破解魔術的策略過程中體會規律在數列中的意義。活動的最後，教師邀請各組成功完成魔術的學生上台表演，並且解說牌堆數列的規律，台下的學生可以思考各種不同規律變化的數列。

1. 學生的困難與學習

不習慣用規律來推測數字：學生練習一種花色的排列還蠻輕鬆的，練習幾次就可以成功猜出被抽走的牌，但是增加到兩種花色 26 張牌的時候，很多人沒辦法完成，有些學生只是在死背數字，沒辦法用規律的數推測出猜牌的數字。

有技巧的洗牌才不會讓數列的規律亂掉：學生在活動中反映洗牌之後就沒辦法按照規律順序猜牌了，此時應先引導學生先思考「怎麼洗牌才不會讓排序亂掉呢？」

2. 教學檢討與省思

由淺入深的帶領學生思考：一開始可以引導學生利用最簡單的規律 12345.....，練習魔術猜牌的手法後，再讓學生思考可不可以排出讓人看不出有排列順序的數列，在活動過程中需要多舉例不同規律的數列，讓學生有不同的發想。

3. 學生心得感想

思考更多不同規律的數列：開放學生排列撲克牌的時間，有些人跟組員討論，有些人自己低頭思考，排好數列後要練習變給組員看，有學生提出：「老師這樣排 1234 的順序一下子就被看穿了。」、「要記住數字的規則很難。」，學生對於有規律的數列還不熟悉無法快速的推測數字，但練習一段時間後，也開始有歡呼聲出現，學生變成小小魔術師，興奮的喊著：「老師老師，我變給你看！」以下是學生活動後的心得回饋：

S6：這很好玩，可以去思考說如何變出魔術，這樣的思考模式可以使我的腦袋更活用。

S7：很神奇但很難玩，難度五星。

S8：很難想到方法，不過想到會覺得非常的簡單。

S9：很困難，因為要同時在腦海中進行加減。

S10：懂了之後，可以變給家人看。

三、結語

數學奠基活動是讓學生從動手操作的過程中建立數學概念，藉由遊戲競賽、魔術的任務要求，讓學生與同

儕討論如何完成題目，並且不自覺地思考數學概念。為了讓遊戲順利進行，在過程中學生會踴躍的發問，營隊講師加上觀課的教師，全都成了學生詢問解惑的對象。十二年國教數學課程綱要中提到教學上需藉由鷹架作用加以啟導，適時進行差異化教學及課程規劃，提供每位學生每節課都有感的學習活動機會（教育部，2016），筆者在這場活動中看到平時對數學興趣缺缺甚至有些懼怕數學的學生，也積極投入活動，並且主動跟組員討論，最後發出「喔，我懂了！」的讚嘆聲，筆者希望數學奠基活動可以燃起學生對數學的好奇心、主動探索的精神。亦期待未來在教學設計中，也能融入與各單元相關的奠基教學活動，為學生搭起學習的鷹架。

參考文獻

■ 林碧珍（1985）。數學概念的形成與學習。《國教世紀》，21（2），1-4。

■ 洪郁雯（2006）。具體表徵融入數學教學之探究。《屏東教大科學教育》，23，30-38。

■ 張春興（2007）。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。臺北市：東華。

■ 教育部（2014）。就是要學好數學（JUST DO MATH）計畫。

■ 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要草案。

- 梁仲容、韓弘偉、黃建中（2014）。小數奠基活動模組的補救教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 黃敏雄（2013）。十二年國教實施之前臺灣中小學生的數學表現：跨國、跨年級及跨屆比較。中央研究院週報，1442，3-5。
- 趙曉美（2015）。補救教學 vs. 有效教學。臺灣教育評論月刊，4（4），21-25。
- 鄭肇楨（1982）。應用田尼氏數學學習歷程於數學教學。數學教學，5，6-9。
- 蕭新雄（2017）。以奠基活動進行七年級一元一次方程式補救教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 蘇漢哲（2015）。探討桌遊對於國中七年級數學科的學習成效—以整數的加減運算為例。新竹縣教育研究集刊，16。



即時回饋系統活化補習班教學

顏予萱

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

筆者目前為臺北市某補習班的生物科教師，補習班的課程是將教學時數集中，在三小時內讓學生有系統的吸收知識，減少盲目摸索。而囿於補習班課程教學時數集中，又有一定以上的人數，教師必須有效的規劃課程且善用教學資源，才能使學生在有限的課堂時間內，有系統的讓學生理解課程內容並且提升學習成效。若課後評量才發現學生學習成效不彰，再來進行補救教學，會造成時間上的浪費又消磨學生的體力。

近年來，不論是歐美或者是國內教育發展的趨勢，都逐漸將教學方式改變為「以學習者為中心」的教學方式，希望學生可以積極參與課堂討論，並且強調師生間和學生間的互動，積極的以培養學生主動學習的精神為目標（d’Inverno, Davis, & White, 2003; Poirier & Feldman, 2007; Rocca, 2010）。因筆者過去常以講述方式授課，為了不讓學生習慣於在課堂中扮演被動的聆聽者角色，加上智慧型手機與行動網路的普及，鼓勵自攜裝置（B.Y.O.D. Bring Your Own Device）結合教室現場教學（蔡銘修，2014），筆者想要嘗試利用即時回饋系統輔助補習班教學。

所謂即時回饋系統（Interactive Response System，簡稱 IRS）是一種透過電子裝置（如智慧型手機等行動裝置），讓學生即時回饋資訊給教師的一種應用系統；即時回饋系統讓學生使用手機或平板電腦即時表達意見，系統可自動統計學生的回答情形，讓教師立即掌握學生的學習狀態；學生藉由回饋系統得知自己學習狀況，因此即時回饋系統可提供師生在課堂上即時互動的管道（龔心怡，2016）。

即時回饋系統的優點除了即時回饋，讓學生有表達意見的通道外，亦可增加課堂上的互動性和參與感，加深學生對議題討論的思考和上課內容的了解程度，以及提高學生的學習興趣以及對課堂活動的投入程度，更增添課堂上的趣味性（黃建翔，2017）。由於即時回饋系統有助於授課教師即時掌握學生的學習情形，因此本文將闡述筆者使用即時回饋系統輔助補習班生物科教學的實施情形、實施過程的困難處與修正方式、以及學生使用後的回饋。

二、即時回饋系統輔助補習班生物科教學

（一）即時回饋系統選用

目前國內在教育場域常用的即時回饋系統大致為 Socrative、Kahoot、Plickers、Quizizz、Zuvio 等，這些系

統的共同特色是只要能上網的工具就能使用，因此除了支援目前行動裝置常見的作業系統 Android 及 IOS 外，亦可以使用 Windows 電腦透過任何網路瀏覽器來進行。但各即時回饋系統仍有其不同的特色，例如 Socrative 題目出現於行動載具中，因此教學現場不須提供所有學生都能看到的顯示設備(液晶螢幕或投影機等)，常用於高等教育；反之 Kahoot、Plickers 就一定需要在現場有共同顯示設備才能進行，Kahoot 的搶答方式強調遊戲性，但其最長 2 分鐘的答題時間，造成了一些如數學、理工科目等需要時間運算題目的使用限制；Plickers 讓學生使用紙卡回答，由教師使用手機掃描，減少了學生上課使用手機亦造成分心的缺點，卻也限制了題型只能是選擇題和是非題；Quizizz 和 Socrative 使用方式近似，好處是可以提供特定時間開放或關閉讓學生回答，因此有些教師將其當成課後作業使用；Zuvio 為國內自行研發，一開始用於大專院校等高等教育，因其介面為正體中文，相較於其他即時回饋系統均為英文而言，較易讓國內教師接受，故近幾年許多中小學教師也開始使用，筆者此次也使用 Zuvio 系統輔助課堂教學。

Zuvio 即時回饋系統可支援多種題型設計，除了一般教師們常用的選擇題和是非題外，也可以設定問答題和題組題，開放性的問答題可以應用在多元評量上，題組題則可使題型設計上更為靈活。該系統即時記錄學生的作答紀錄後，立即呈現統計結果，除了讓教師可以立即得知學生的學習情況，也可以匯出資料統計，進而調

整教學進度。該系統也提供不同種隨機抽點模式，可針對全班同學隨機抽點，也可針對單題選項投票的同學抽點，一次可以抽點多人，有助於增加學生在課堂的參與度，以及促進師生間和同儕間的互動交流。

(二) 實施方式

1. 課堂開始：預習

進入單元主題之前，先讓學生登入 Zuvio 回答教師事先編寫好的前測題，隨後公布全班答題的結果，可做為暖身活動，評估和了解學生所具備的先備知識之用。

2. 課堂中段：掌握

筆者將每個單元根據概念拆成數個小單元，依照內容編制 Zuvio 隨堂練習，每個小單元所搭配的隨堂練習由 5 到 10 題不等。Zuvio 隨堂練習的內容是以觀念型的題目為主，加上基本題型，每個小單元講解後，立即進入 Zuvio 系統進行線上作答，教師依據系統所統計的回答情況來進行不同程度的回饋和補充；若遇到某個題目學生答對率不高，除了仔細講解該題目外，亦會對該單元的內容重點再重新整理一次；反之，則會加快講解的速度，進入下個小單元。

3. 課堂結束：評量

在單元主題結束前統整當天授課內容，確認學生是否正確理解內容。因此除了準備課後作業，讓學生可以於課後練習找出學習盲點外，亦提供

題目詳解於 Zuvio 上讓學生複習之用。同時並鼓勵學生在討論區提出問題和同學討論，教師會依學生討論的情況再給予回饋或修正觀念。

(三) 實施過程的困難和修正

1. 未攜帶行動載具：基於自攜裝置的概念，上課使用的行動載具是學生自備，偶有學生會忘記攜帶行動載具，導致無法進入 Zuvio 作答。

■ 修正方法：

補習班提供三部平板電腦讓學生可以於上課時使用。

2. 無線網路不穩定：上課地點提供無線網路，但仍有學生表示網路不穩或者是效率有時不好。

■ 修正方法：

補習班增添兩台無線基地台並且設定密碼，每次上課更換新的密碼，上課前才公布，避免有非該班上課的學生占用無線網路。

3. 使用手機分心：由於 Zuvio 必須透過網路使用，對國中生來說能使用手機又能上網是極大的誘惑，常發現學生在上課時間開啟其他的程式，影響上課專注度。

■ 修正方法：

非作答的時間要求學生將行動載具放在桌面上，不能拿在手上或抽屜中。

4. 學生反應題目變得比平時上課多了很多，感覺壓力變大。而且每次只能看到一個題目，無法像紙本的時候一樣可以比較，作答時覺得變

得困難許多。

■ 修正方法：

- (1) 減少題數，並且利用 Zuvio 可以在題目中增加彩色圖片特色，幫助學生理解題意。
- (2) 在測驗後的回饋和補充時，利用 Zuvio 隨機抽點答錯的學生回答問題，確認學生有正確理解。
5. Zuvio 有作答時間的限制，有學生反應增加學習壓力和緊張感。過去使用紙本作答時，若有未作答完畢的題目，學生可以繼續作答。有些學生反應有些人總是作答很慢，導致影響到上課時間。

■ 修正方法：

- (1) 教師會依據學生作答完畢後將行動載具放在桌面上的人數來控制是否增加時間，避免學生有壓力和莫名緊張感。
- (2) 在屏幕上顯示有多少人已經作答完畢，使本來會拖拖拉拉的學生加速完成作答，以加快進行速度。

(四) 實施結果

1. 讓學生勇於發問：剛開始實施的時候遇到很多情況和問題，在調整方法和解決問題的過程中發現，這種上課的方式比傳統上課方式讓學生覺得輕鬆愉快，不再只是單方面聽教師講解。另藉由回饋區和討論區和老師同學討論，可提高學生的學習意願讓學生勇於發問。有學生提到：「和老師同學有互動比較會專心聽講，

現在敢問問題，可以和同學討論覺得很不錯。」

2. 激發學生的學習意願：系統馬上知道對錯用圖表顯示出來，增加學生的學習興趣和學習成就感。過程中甚至有同學告訴筆者說：「上課太有趣，現在上課都不會分心了。」筆者也觀察到，即便在非上課時間學生也會討論做錯的題目，學生藉由討論把正確的觀念建立起來。學生回饋：「可以馬上知道對錯，會激起我的勝負慾；做對的題目越多就會感覺自己越來越厲害了。」

三、結語

筆者會想使用即時回饋系統輔助生物科教學，最初想法是希望能夠快速了解學生的學習情況，以利調整教學進度和課程安排。但實際使用後發現，一開始雖然有學生表示時間不夠會造成壓力和緊張，但隨著對軟體的熟悉和時間的調整，讓學生越來越熟悉系統，作答速度也越來越快。而課程進行中的互動性能提升學生的專心程度，學生能立即得知答對與否亦能提升其在學習上的成就感，因此作為課堂教學輔具的適用性是受到學生肯定的。

此外，筆者認為相較於學校，即時回饋系統在補習班是較易推行的。當前十二年國教課綱「自發、互動、共好」基本理念中的互動即為「溝通互動」，其下亦包含「科技資訊與媒體素養」項目（范信賢，2016），因此許

多中小學教師也開始在課堂中使用即時回饋系統輔助教學。但就筆者曾任國中生物科教師的經驗，雖然一週有三堂課，但可能是考量中小學生的專心程度，通常會拆成三個上課時段，每堂課 45 分鐘，較少有連堂上課的排課方式。在短短 45 分鐘內要授課教師依照課程進度講解課程，然後再使用即時回饋系統瞭解學生的學習情況，對一些資訊科技輔助教學操作較不熟悉的教師而言實屬不易。而因補習班教學時數較長且集中，在時間充裕的情況下比較適合使用即時回饋系統，即使進行需花費較長時間的問答題或回饋討論，也都能完整進行，因此比學校課堂的使用更為有利。

筆者亦考量補習班給人的既定印象往往是給學生過多題目，且反覆演練讓學生達到一定的學習成就，導致學生只會解答題目也只想做題目，卻沒有深入高層次的思考而失去了學習的本意。如果再導入即時回饋系統，是否會更加重學生此種錯誤的思維？為了避免此種現象對學生日後的學習會有不良的影響，筆者在題目設計中除了選擇題外，亦設計了問答題與題組題等需要高層次思考的題型，以及要求學生在回饋區中張貼自己的實驗成果和分享做實驗的經驗。也建議日後有意願使用回饋系統的教師，在給學生的回饋上，應提供相關補充資料和討論議題，鼓勵學生用更開放的學習態度主動學習，提供學生課外相關的閱讀資料，讓學生的思考可以更多元。

參考文獻

- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。教育脈動，5。取自 <https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/10ac37e9-5d11-4498-92a1-c7e29812b25c?paged=3&insId=73152776-7fd5-440f-a457-e0975ca1382e>
- 黃建翔（2017）。淺談IRS即時反饋系統運用至大學課程教學之策略。臺灣教育評論月刊，6(10)，81-87。
- 蔡銘修（2014）。教學App了沒？推行與不行。臺灣教育評論月刊，3(12)，157-160。
- 龔心怡（2016）。運用紙本IRS即時反饋系統翻轉高等教育統計課程-Plickers教學之反思。高等教育研究紀要，5，35-48。
- d’Inverno, R., Davis, H., & White, Su. (2003). Using a personal response system for promoting student interaction. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 22 (4), 163-169.
- Poirier, C. R., & Feldman, R. S. (2007). Promoting active learning using individual response technology in large introductory psychology classes. *Teaching of Psychology*, 34(3), 194-196.
- Rocca, K. A. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213.



幼兒園教師應具備多元文化素養

鄭雅婷

亞太創意技術學院兒童與家庭服務系教師

一、前言

隨著婚姻移民來台的人數逐漸累積，由內政部統計處針對 104 年的調查統計結果可知，截至 104 年底外籍與大陸配偶人數已高達 510,250 人，原住民人數為 546,698 人，而 104 年非本國籍生母的嬰兒出生數為 13,253 人，占該年度出生比的 6.2%。（內政部，無日期）。也就是說，隨著多元文化社會的來臨，會有越來越多不同文化背景的幼兒出現在園所班級中，例如：一個班級中可能同時存在漢人、原住民族、客家人、新住民等不同文化背景的小孩。中華民國師資培育白皮書指出，國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師（教育部，2012）。以教師而言，學齡前幼兒仰賴幼兒園教師提供教育及保育上的協助程度較高，依附關係較為密切，所以幼兒園教師可謂幼兒的「第一位教師、第二位母親」，其影響層面甚廣，也極具影響力（劉乙儀、張瑞村，2014）。因此，教師如何與文化脈絡、家庭背景不同的學生互動，與其本身具備的多元文化素養息息相關。也就是說，教師不僅需教導幼兒還得使自身具備多元文化素養以增進其教學成效。

二、多元文化素養的重要性

多元文化素養可使人在多元文化社會中具備和不同文化背景的人適切溝通的能力（楊傳蓮，2000），而這包括了教師對自身文化的瞭解與認同、

對不同文化的認知與支持的程度以及無偏見與刻板印象的文化觀等（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。因此，教師若缺乏多元文化素養的相關知能，便無法教導不同文化背景的學生，且容易造成族群的偏見或歧視（侯靖男，2005）。然而學校教育是培養多元文化素養的有效途徑（Banks, 2007），幼兒園教育不僅是教育體系中最基礎的教育階段，更是最早面對多元文化洗禮的時期，此階段幼兒的敏銳知覺與及早接觸族群文化間的差異事實，將有助於屏除不當的偏見與刻板印象，並且為幼兒人格、社群觀感奠定和未來的發展有著深遠影響（黃儒傑，2010；張耀宗，2006；鍾芳玲、曹俊德、賴文宗，2013）。

因此，身為教育工作者應自省本身專業素養的問題，特別是尊重多元與差異的文化態度，以及寬闊的國際視野（何青蓉，2003）。當教師具備多元文化素養不僅有助於教學與師生互動，亦有助於與不同文化背景之家長溝通（陳美如，2004；黃郁婷、葉嘉瑜 2014），換言之，教師是落實多元文化教育之關鍵（王千倖，2013）。因此，在面對不同文化背景的幼兒時，教師若能在多元文化層面具備更多的認知，擁有相關的態度以及教學的技能時，對教師自身的教學內容與成效等等，應是有所助益的。再者，根據研究發現（周佩諭，2012；常雅珍，2010；陳伶姿、陳世佳，2007；陳儒晰，2011；黃郁婷、葉嘉瑜，2014；Seefeldt,

2005)，研究結果多傾向於主張幼兒園教師面對多元文化的教學現場時，必須具備多元文化素養，所以幼兒園教師之多元文化素養對於教學的影響有其實質上的重要性。

三、多元文化素養的相關研究

由近年來的相關研究發現，多元文化教育的研究在國內已受到越來越多的關注，其相關研究也順應時勢的轉變與需要而蓬勃開展，其中與教師相關的議題包括多元文化師資培育、多元文化教育的觀點、多元文化教育的信念與實踐、多元文化教育的態度與多元文化教學效能等（巫鐘琳等，2008）。

然而，教師的多元文化素養包括認知、情意及技能等層面的探討，且為多元文化教育是否能順利推展的重要因素。就相關研究而言，各研究者的著重焦點皆不同。例如，Capella-Santana(2003)發現參與教師準備課程與師資培育課程後，準教師的多元文化態度與知識的改變是正向的。Seefeldt(2005)認為幼兒多元文化教育應強調文化相似性的概念，課程要能融入人類共享的經驗與多元的文化，增加幼兒的文化認同，對他人的瞭解、關懷與尊重，亦即，教師在教學時，應將不同文化相似之處進行連結，以增加幼兒對不同文化的了解與認同。常雅珍（2010）在幼教老師實施多元文化課程與教學之個案研究中發現，站在教育第一線的幼教老師是僅次於家長的重要啟蒙者，若教師對不同族群心存偏見，將會影響幼兒對

不同族群的想法，亦即，教師的身教與言教都將成為幼兒學習模仿的對象，因此需強化幼兒教師的多元文化素養，建立其正確的信念，以免造成幼兒不當的學習。再者，陳儒晰（2011）針對幼教人員對多元文化教學實踐之思考所進行的研究結果顯示，幼教人員對多元文化認知傾向於文化多樣性、文化相對論、尊重包容等方面，屬於表面性的多元文化教育理解，距離建構主體性或彰顯文化行動意識的批判與轉化之多元文化素養尚有一段距離。此外，周佩諭（2012）的研究結果也發現，即使幼教人員意識到多元文化教育的重要性，也會因多元文化教育素養不足，以致於發展的多元文化課程容易流入片段式的學習經驗。

綜觀上述可知，教師的多元文化素養方面雖已逐漸受重視，但仍多著重於現況的瞭解。但多元文化觀點要從小扎根，要帶領學生認識不同的世界，必須仰賴教師宏觀的文化視野（Merryfield,2000）：當教師無法察覺不同文化的重要時，儘管有不同文化資源出現時，亦無法形成多元文化教育的過程，無法為學生開啟看待不同文化的視野（陳美如，2004）。換句話說，當教師在多元文化素養上具有對不同文化的認識與了解、無偏見的觀點、尊重差異與欣賞的態度以及具有處理文化差異問題的能力等，都有助於教師在教學活動的準備、教學策略的使用、班級經營以及教學評量的善用上有所幫助。因此，隨著多元文化社會的來臨，使幼兒園教師本身具備多元文化素養，以增進其教學內容的豐富度與成效更為必要。

四、建議

綜合上述，使幼兒園教師本身具備更多的多元文化素養以為必要，因此提出下列建議。

（一）各縣市教育局以及園所應提供幼兒園教師增進多元文化素養的機會與管道

各縣市教育局應提供幼兒園教師更多增進其多元文化素養的機會與管道，並鼓勵教師將多元文化素養積極地融入教學活動中，引導幼兒瞭解、接納、尊重與欣賞不同的文化，使教師在與不同文化背景的幼兒群體溝通或互動時能更加流暢。例如：各縣市教育局可利用「教保服務人員每年至少參加教保專業知能研習十八小時以上。」的規定，將多元文化素養的相關研習納入專業知能研習中，除了讓幼兒園所教師能依其現況所需選擇有益增進自身多元文化素養的研習來進行。再者，園所可聘請不同文化背景的家長或是針對不同文化背景有深入研究的專家學者到園所來舉辦講座或舉辦體驗活動，讓教師們能對不同文化有更深入的認識，進而運用於教學活動中。

（二）幼兒園教師應多充實本身在多元文化方面的素養，藉以提升本身的教學效能

教師應覺知自己本身的多元文化素養將會影響自身教學成效的高低。所以幼兒園教師應省思自己在多元文化素養方面是否能欣賞不同族群的文

化，並考量其文化背景，且將其文化融入教學活動中，進而採用多元評量的方式來了解幼兒的學習成效。正因如此，幼兒園教師應積極的參與多元文化素養相關的知能研習或培訓，省思自己的不足點並加以補強，如此才能使自己本身的教學效能得以提升。例如：幼兒園教師應多參與各縣市教育局所舉辦的多元文化相關的研習，藉以增加自己對不同文化背景的認知，了解在面對不同文化背景的幼兒時，有哪些多元文化方面的技能可以運用，以及該如何進行教學評量等相關的知識與能力。

參考文獻

- 內政部（無日期）。內政部戶政司人口統計資料庫。取自 https://www.ris.gov.tw/zh_TW/346
- 王千倅（2013）。教師多元文化教育專業發展之可能途徑。**教育與多元文化研究**，9，37-69。
- 何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育的核心議題：一個行動研究的省思。**教育研究集刊**，49(4)，33-60。
- 何縉琪、蔡純純、范德鑫、張景媛（2009）。師資生多元文化教學能力量表。**測驗學刊**，56(1)，99-128。
- 巫鐘琳（2008）。幼稚園教師多元文化教育觀點之個案研究。**幼兒教保研究期刊**，2，119-130。

- 周佩諭（2012）。幼稚園多元文化課程實施之探究－以新移民主題為例。**教育人力與專業發展**，29(2)，41-48。
- 林冠良、李宏才（2009）。幼兒教保人員多元文化教育之培育課程現況探討。**長庚科技學刊**，10，45-58。
- 侯靖男（2005）。由多元文化教育觀點談新臺灣之子教育問題及因應之道。**南投文教**，23，16-19。
- 徐明（2008）。學前教室多元文化教育環境研究：以三所幼兒園為例。**康寧學報**，10，41-61。
- 常雅珍（2010）。幼教老師實施多元文化課程與教學之個案研究。**立德學報**，7(2)，39-60。
- 張耀宗（2006）。幼兒園所的多元文化教育實踐。**幼兒保育學刊**，4，107-122。
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書-發揚師道，百年樹人**。臺北：作者。
- 陳伶姿、陳世佳（2007）。國小教師多元文化觀之探究：以臺中市三位國小教師為例。**學校行政雙月刊**，49，107-122。
- 陳美如（2004）。側寫一位教師與異文化的相遇-從理解行動到發現。**教育研究月刊**，117，2-33。
- 陳儒晰（2011）。幼教人員對多元文化教學實踐之思考。**幼兒教保研究**，7，31-48。
- 黃郁婷、葉嘉瑜（2014）。國小教師的多元文化素養與新移民女性家長親師互動之研究。**學校行政雙月刊**，09，16-35。
- 黃儒傑（2010）。新手與資深幼稚園教師教學效能信念及其教學承諾之研究。**新竹教育大學教育學報**，27(2)，1-36。
- 楊傳蓮（2000）。國小教師的多元文化教育素養指標初步建構之研究。花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 劉乙儀、張瑞村（2014）。幼兒園園長分布式領導與教師專業發展關係之探究。**學校行政**，89，23-43。
- 鍾芳玲、曹俊德、賴文宗（2013）。以無母數統計真實呈現-南投縣幼兒園園長多元文化之重要性知覺與實踐現況。**國立嘉義大學幼兒教保研究期刊**，10，60-89。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。臺北：空大。
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.) 247-270. Boston: Allyn and Bacon.

- Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, 96, 182-190.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and teacher education*, 16(4), 429-443.
- Seefeldt, C. (2005). *Social Studies for The Preschool/ Primary Child*. (7th ed.) . NJ: Pearson.



從十二年國教課綱看自然科學素養導向的探究教學

薛雅純

屏東縣隘寮國小教師

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱）即將於 108 學年度正式實施。教育部為穩定銜接新舊課綱而規劃相關配套措施，包括「編列相關經費、擴大前導學校規模、持續強化素養導向教學的專業實踐與支持、解決學校師資數不足及待增能問題、完善各項法規配套」等五大面向（黃啟菱，2017）。吳清山（2017a）認為教育影響學生極為深遠，而教育實施過程中最關鍵的人物是教師，其教學品質良窳關係到學生學習成效。因此，面對改變即將到來的教學現場，教師應積極強化新課綱的了解，而實踐其核心素養的教學活動。本文以自然科學領域為例，希冀透過領域課綱與教學理論的整理，提出符合自然科學領域課綱之核心素養導向的教學活動內涵。

二、自然科學領域的核心素養

在教育部（2015）所公布之自然科學領域的課程綱要草案中，可知自然科學領域核心素養的內涵包含：提供學生探究學習、問題解決的機會並養成相關知能的「探究能力」；協助學生了解科學知識產生方式和養成應用科學思考與探究習慣的「科學的態度與本質」；引導學生學習科學知識的「核心概念」，其中「探究能力」及「科學的態度與本質」兩個向度為各階段學生的「學習表現」，而「科學核心概

念」則呈現各學習階段具體的科學「學習內容」。由此可見，新課綱重視學生對科學議題的探究能力與科學態度的學習表現，教師應讓教學現場有更多元化的課程活動（如探究教學、科普閱讀、實作活動等）以促進核心素養的涵育。

余曉清教授也曾在 2017 年親子天下雜誌第 61 期發表過，新課綱的實踐應更加重視科學探究的教學比重，以落實培養學生的邏輯思考能力，她明確指出科學探究（scientific inquiry）包含三個步驟：形成假設⇒找出變因（即操縱變因、控制變因、應變變因）⇒設計實驗與進行操作，使學生在一連串的科學操作與探究學習下，找出實驗情境的最佳解（賓靜蓀，2017）。然而過往的實驗活動，若為照本宣科式的流程交代，學生僅是跟著教師或書本的步驟把實驗做過一遍，沒有讓學生先去預設或形成假設，也沒有深入探討實驗結果的不一樣之處，淪為死背科學知識、過程與技能，學生缺乏主動思考的參與過程，這樣的步驟式實驗根本不同於上述所指的科學探究流程。

探究教學為的是提供學生未來生活與就業的基礎能力，學生能把三個步驟確實學好有利於主動建構科學概念與解決問題。然而據余曉清教授在 2015 年 PISA 線上問卷分析，發現國內教學現場很少要求學生自己形成科學實驗問題並進行設計與實驗，亦很

少允許學生自行設計實驗過程，此皆不利於科學探究的素養學習，遑論學生可以在未來提出問題及找出解決問題的能力（賓靜蓀，2017）。

三、素養導向的探究教學

承上論述，探究教學模式較符合新課綱自然科學領域的核心素養，在此先透過相關文獻整理出探究教學的內涵，作為後續教學實踐的基礎。

楊秀停與王國華（2007）認為自然科學的探究學習活動富含多面向的學習表現：在認知上，能使學生習得科學概念並理解科學知識的產生過程；在技能上，學生藉由實驗操作與體驗而熟知科學方法與過程技能；在情意上，學生參與實際探究歷程後能培養對周遭環境的好奇與求知的態度。他們整理出探究教學的成效包含促進和他人溝通的技能、培養學生主動建構知識的能力、學生對科學的學習有更積極正向的態度、提高學生科學知識及技能方面的學習成效。此外，根據學者的分類依據－教學者的介入程度（提供探究問題、提供解決方法、提供正確答案），探究教學被分為以下幾種不同層級（Bell, Smetana, & Binns, 2005；Hansen, 2002），依序為層級 1 的驗證性探究（confirmation inquiry）－提供問題、方法與答案，層級 2 的結構性探究（structured inquiry）－提供問題與方法，層級 3 的引導性探究（guided inquiry）－僅提供問題，層級 4 的開放性探究（open inquiry）－全由學生主導。另有融合性探究（coupled inquiry）為開放性探究與引

導性探究的結合，即是學生經歷一次引導性探究後，接著由學生提出研究主題，再進行一次開放性探究。從上述內容可以發現層級越高教師介入的程度愈少，學生自主性跟著提高。然 Hansen（2002）建議探究教學的實施需要循序漸進，若未有適當練習與引導，要直接進行較高層級的探究學習會有困難，故教師應視教材內容與學生先備經驗挑選合宜的探究教學。

劉湘瑤（2016）綜合探究教學歷程與新課綱自然科學的核心素養，提出探究活動的歷程，即是發現問題；根據提出的問題執行資料的收集與分析並擬定可行的研究計畫；針對相關性的資料進行分析統整、呈現證據和推理、做出解釋、提出結論或解決方案；表達與分享，其中表達與分享的歷程乃呼應新課綱自發、互動、共好的課程理念，使探究的學習任務藉由溝通協商、合作創新而激盪出最有效的問題解決方案。

四、素養導向的教學實踐

筆者參酌上述文獻整理與相關教育思維，提出可實踐出自然科學核心素養導向的教學作為，供作參考運用。

（一）教師共備－課程活化

隨著新課綱的推動教學現場重視共同備課，可使教師藉由共同學習的備課形式，而凝聚以探究教學做為自然科學領域的主要教學策略。共備也是教師專業對話的最佳取徑，能讓教師建立專業社群並深思：在教學前制

定哪些單元較適合融入探究教學活動？在教學中聆聽與觀察實際現場的探究教學活動，並討論教師與學生所產生的瓶頸在哪？在教學後深入探討學生在探究教學的學習活動中，發生哪些關鍵認知或行為？以作為後續修正探究教學的依據。教師能進行以上共備作為，才有可能共同面對與提升學生探究學習的自主挑戰。

（二）教學活動－有效探究

考量探究教學層級有深淺不同，教師應審慎因應教材難易與學生經驗，分別就探究問題、解決方法、正確答案予以適配性的探究教學。所謂適配性是指在不造成學生認知負荷的情況下，施以不同自主性的探究學習。如同劉湘瑤（2016）所言，對於年齡層較低或探究能力略顯不足的學生，較適合結構性探究；引導性探究則是教師布置一個主題或方向，引起學生的問題意識，最後由學生決定具體的研究問題並且設計研究流程。開放性探究則適合探究能力較高，且興趣、動機較強的學生。

（三）教學策略－協同合作

協同教學模式提供學生學習上更完整與充足的教學能量，透過教學分工合作，可完善規劃協同教學的探究學習活動。由於探究教學的實施多採分組進行方式，能有另一位以上的教師立即給予鷹架輔助，除了大為提高學生學習成就感外，也讓其他協同教師做出採用探究教學之改變的可能（Adams & Krockover, 1997）。黃泮翔、高慧蓮、陳淑敏與黃楸

萍（2012）的研究，明確指出協同合作的教學團隊社群可有效建立教師實施科學探究的專業成長。Keys 與 Bryan（2001）的研究亦認為鼓勵教師以合作的方式進行課程改革，有助於改變教學文化並發展具特色的探究教學。

（四）教學評量－真實實作

評量為教學的一部份，所以完整的探究教學應有符合科學探究精神的評量活動。誠如劉湘瑤（2016）所指，「實作評量」相當適合作為探究學習的課室評量。

藉由學生從事真實的、有意義的任務中所表現出來的各項知能，據以評定學生的學習成效。實作評量的資料來源可以包含課室觀察、計畫方案、學習目標檢核表、技能測驗、實驗報告、口語表達、論文等多元項目。（劉湘瑤，2016，頁 6）

不同的探究學習階段亦有不同的評量重點，如資料搜尋、數據解析、表達溝通、驗證研究等。

五、結語

吳清山（2017b）認為當代教育思潮已轉向致力於素養導向的推動，這是一個新教育典範的轉移（從知識本位、能力本位轉移到素養本位），故培養下一代能夠適應現在和未來社會應該具備的核心素養已刻不容緩。諸多國際評比也顯示臺灣學生習慣標準答案的解題模式，對於未確定的問題普

遍缺乏面對與探究的能力，吾人應體認及實踐新課綱中探究實作是學習自然科學的大蠱，須盡早幫助學生養成主動探究的學習態度，將能扎實奠定學生面對未知問題的信心及能力。

參考文獻

- 吳清山（2017a）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。*學校行政*，**112**，14-27。
- 吳清山（2017b）。素養導向教育的理念與實踐。*教育行政與評鑑*，**21**，1-24。
- 教育部（2015）。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（自然科學領域草案）。取自
https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/90/pta_9815_4838347_48681.pdf
- 黃啟菱（2017）。全面配套，新舊課綱穩健銜接。*未來Family*，特刊，004-007。
- 黃泮翔、高慧蓮、陳淑敏、黃楸萍（2012）。教師實務社群專業成長研究-以小學科學探究教學為例。*現代桃花源學刊*，**2**，47-64。
- 楊秀停、王國華（2007）。實施引導式探究教學對於國小學童學習成效之影響。*科學教育學刊*，**15**（4），439-459。
- 賓靜蓀（2017）。臺灣學生缺乏探究力，*親子天下雜誌*，**86**，60-63。
- 劉湘瑤（2016）。科學探究的教學與評量。*科學研習*，**55**（2），5-11。
- Adams, P. E., & Krockover, G. H. (1997). Beginning science cognition and its origins in the preservice secondary teacher program. *Journal of Research in Science Teaching*, **34**(6), 633-653.
- Bell, L. R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction: Assessing the inquiry level of classroom activities. *The Science Teacher*, **72**(7), 30-33.
- Hansen, L. M. (2002). Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom. *The Science Teacher*, **69**(2), 34-37.
- Keys, C. W., & Bryan, L. A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform. *Journal of Research in Science Teaching*, **38**(6), 631-645.



正向心理學在班級個案輔導的實踐與省思

張靜云

高雄市鳳山區中正國小教師

高雄師範大學生命教育研究所在職班研究生

一、前言

Martin Seligman (2009):「就像美好的生活會超越愉悅的生活一樣，有意義的生活則會超越美好的生活。」

去年，筆者參加一場正向心理學幸福工作坊的研習，工作坊內容探討如何從逆境中探尋人生的意義，走出自己的康莊大道。筆者在聽演講的當下就想到在教育現場裡，常會遇到一些有學習困難和行為的偏差的學生，他們毫不在乎的眼神彷彿控訴這世界的冷漠。

筆者發現這些學生對人生沒有方向，也找尋不到自己存在的意義。然而，這些學習困難和行為偏差的學生，倘若教師只把他們視為班上麻煩製造者或無聲無息者忽略不去關懷，孩子的學習和成長只會漸趨谷底。因此，教師如何應用正向心理學融入班級經營，引導學生適性發展，使學生在家庭和學校中獲得發揮的舞台，找到自我的價值感與人生意義，正是筆者所要探討的重點。

二、正向心理學內涵

曾文志（2006）曾指出美國心理學家 Sligman 與 Csikszentmihalyi 有鑑於過去心理學界都致力於心理疾病與心理問題的探討與治療，卻忽略了追求個體的圓滿與社會繁榮之面向，

於是在心理學領域創造新的導向，稱為「正向心理學」。2000 年，藉由「美國心理學家期刊」發行特輯與專題探討正向心理學，並提出正向心理學之三面向：正向情緒、正向特質、正向組織環境，美國就此展開一連串正向心理學運動，並擴展至全世界。以下就正向心理學三面向作簡要說明：

（一）正向情緒

正向情緒可以擴展我們的智慧、身體和社會資源，增加我們在威脅或機會來臨時可動用的貯備；正向情緒能開展我們的心智視野，增加我們的容忍度和創造力。（Seligman，2009）

（二）正向特質

正向特質指正向心理或人格特質，一般人稱之為美德與特徵長處的正向個體特質。Peterson 和 Seligman 在 2004 年將人性正向特質歸納成六種美德，包括智慧與知識、勇氣、人道、公義、修養及心靈超越和二十四種特徵長處，其中智慧與知識的正向特質：好奇心、愛好學習、創造力、開展心智等有助於開展學習潛能。（曾文志，2006）。

（三）正向組織環境

正向組織強調的是「某種環境」，這個環境容易誘發或是促成個人之

「正向情緒」或「正向特質」的建立與培養，進而促進學生學習與發展。

三、正向心理學與學習關係

郭淑珍（2010）提出五點正向心理學與學習之關係：

（一）可以增進學習動機

正向心理學中，發掘個體的正向特質：勇氣、創造力；引發正向情緒：興趣、自信、樂觀、快樂都可以激起內在的好奇心及強烈求知慾，使學生產生較高的學習動機，感受到學習的快樂與滿足，進而提升學習成效。

（二）可以提高學生自信

教師從旁協助學生以自己或他人的成功經驗建立自信心及了解自己，發掘自己的長處，進而自我肯定，增進學習力。

（三）導引學生挑戰高難度學習

在正向心理學應用下，增進學生學習動機，提高學生自信心，增強解決問題企圖心及面對挫折與挑戰的容忍力後，教師可再進一步導引學生挑戰高難度的問題。

（四）締造更好的創造力

發掘學生正向特質、長處，引導學生發展正向情緒，提高學生內在學習動機與自信心，這些都能激發學生締造更多創造力。

（五）促進學生自我實現

教師發掘學生正向特質，發展正向情緒，提高學生學習潛能與創造力，都能促進學生自我實現。

曾文志（2006）指出正向組織環境的發展、創造與維持，可發展公民美德、創造美好家庭。因此，筆者認為塑造正向環境氣氛，可以培養個體獲得正向發展。學校是師生學習成長的重要場所，倘若教師能在班級經營中，融入正向和諧的學習氣氛，學生在人際關係上，不僅能建立師生與同儕互動溝通良好；在學習上，也能引發學生向上的學習動機。

綜上所述，以下為筆者運用正向心理學內涵融入班級經營，來輔導班級學習困難和行為偏差的學生之實務分享。

四、班級個案問題描述與輔導策略

（一）小彥（化名）問題陳述

筆者中途接任四年級導師時，甫開學就發現班上有一位名叫小彥的男學生，無時無刻都趴著睡覺，也不做打掃工作。老師和同學跟他講話都沒有反應，班上其他學生跟筆者說，他以前就這樣，什麼事情都不會做，以前老師都不理他。

本以為小彥母親會在班親會和筆者聊一下孩子在學校的狀況，但母親似乎也不太在乎，並沒有出席班親

會。然筆者實在無法坐視不管，於是主動跟母親以電話溝通，但母親口氣很不耐煩，說孩子現在的狀況，是前任導師過於嚴格所致，大不了轉學，轉學就能恢復正常。

透過前任導師及輔導紀錄，追溯他的家庭背景及過去學習情形，了解小彥是單親家庭，父親在他讀幼稚園時過世，目前由母親獨自撫養他和兩個雙胞胎弟弟，母親擔任幼教行政人員，工作忙碌，對於小彥較疏於照顧。

缺乏家庭關懷，再加上學校的課業學習也讓小彥備感壓力，導致他缺乏自信心和安全感，因此小彥展現出對任何事都漠不關心，不想交朋友，也不想學習，把自己關在自己的象牙塔，拒絕和其他人往來。

（二）輔導策略

1. 給予關懷，使其有安全感

筆者了解個案狀況後，選擇打電話和小彥母親溝通：「我是接任的新導師，我很關心他，但我也需要媽媽的從旁協助，希望和媽媽一起努力來幫助他，讓孩子的學習步上軌道。」溝通後，母親口氣變好，也願意配合筆者協助小彥找回學習的動力。筆者在教室內和母親講電話，小彥也有聽到，筆者明確讓小彥和班上同學知道，師長和母親都很關心他，也願意幫助他。

2. 營造成功經驗，引發建立自信心

筆者利用國語聽寫測驗營造小彥學習成功經驗。小彥在國語聽寫測驗是呈現放棄的狀況，即使考前會個別幫他複習，成績也僅有及格或是七十幾分。有一天，筆者無預警的抽考國語聽寫測驗，批改完請班長發下簿本時，班長發現他的成績跟大家差不多，其實是我拉低他測驗批改標準，多給他分數，因此使小彥七十幾分的成績和大家無異，於是全班同學都稱讚他很厲害。然全班正向的鼓勵激發小彥的學習動力，他覺得他是可以做到，於是他國語聽寫測驗沒有再考過低於 80 分。

3. 給於個案挑戰任務，協助個案找尋在家庭和學校的意義

經過一番努力，小彥漸漸願意信任筆者，因此進行下一階段的輔導工作。

筆者告訴小彥，母親一個人工作外還要照顧他和弟弟，他是家中長子，必須協助分擔家庭事務，身為哥哥，要有責任感，要學著幫母親減輕負擔，所以第一個任務，就是做好學生的本份，上課認真聽課，回家完成作業。在學校遇到任何問題，都要主動求助，老師和同學都樂於幫忙。第二個任務，在家裡要主動分擔家務，協助母親照顧弟弟。筆者也和母親連繫，希望母親讓小彥分擔家務，並在小彥完成後多給予鼓勵。

五、營造班級正向學習環境

除了將正向心理學內涵應用於班級個案輔導外，同時也將其融入班級經營，營造班級正向學習氣氛，以期藉由班級正向學習氣氛，誘發班級個案正向特質與情緒，實施策略列舉如下：

（一）引發學生正向情緒，增進學習動機

1. 利用繪本教學，引導學生展現正向情緒-樂觀、自信心、同理心

利用晨間閱讀時間，全班共同閱讀「精彩過一生」、「祝你生日快樂」、「沒有做不到的事」、「謝坤山的故事」等書，透過師生問答，讓學生了解即使身處困境與挫折，仍然要以正向、樂觀去面對與解決。

有緣成為師生一起學習成長，筆者期望大家能適時互相幫助和關懷同學。實施一個月後，驚喜地發現，原本獨來獨往的小彥，開始和班上男同學一起到操場玩，與他同組的同學也會主動提醒和協助小彥做事。

2. 體驗活動-小天使小主人

常雅珍（2005）研究指出可藉由體驗「同理心」，進而誘發學生產生利他行為。故筆者在班上進行「小天使和小主人」體驗活動，讓學生抽號碼，體驗當小天使和小主人，讓學生從中學習如何發揮同理心去關懷同學，再透過討論與分享，讓學生了解「助人的快樂」。小彥在這個體驗活

動中，受到同學關懷及幫助，他也常要筆者幫忙送東西給小主人，透過這個體驗活動和同儕關係更加緊密。

（二）製造成功經驗，促進學生自我實現

1. 測驗內容由簡單到困難

在教學後，筆者會給予基本簡單的題目測驗學生學習成效，一來了解課堂吸收程度，二來就是希望製造滿分經驗，增進學生自信心。

2. 發掘學生其他才能，給予鼓勵

每個孩子都有不同的潛能，只要能獲得適當的培育，必能發揮所長。筆者常告訴學生，你們每個人都有不同才能：有人在學業成績好；有人擅長跑步；有人籃球打得好；有人很會畫畫，大家都很優秀。而當學生展現其他才能時，筆者會立即給予鼓勵，此外，筆者發現同儕的鼓勵有時比師長更能增加學習動機，因此筆者會在班級進行優點大轟炸，讓同儕間彼此互相鼓勵對方。

在師生共同努力下，小彥逐漸打開心房，走出象牙塔。

在家庭關係上，母親了解小彥在學校學習狀況後，願意配合筆者多製造和小彥的親子時間，也讓小彥試著幫忙照顧弟弟和家務，並給予鼓勵，母親在學期末也向筆者致電表達感謝，她有感覺受到小彥的學業進步與成長。

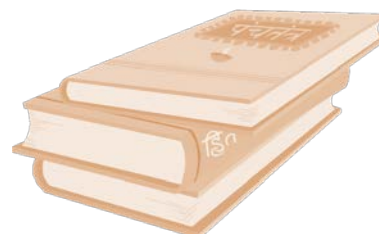
在學校生活方面，小彥能主動繳交作業，遇到問題也都會詢問同學或老師，學業學習上逐漸進步。在人際互動上，同學不再說小彥什麼都不會，也會邀約個案到操場玩耍，並主動協助小彥完成班級事務。

六、結語

現今社會多數家庭親職功能失調，造成許多學習困難和行為偏差的學生，也導致師生之間衝突不斷，身為導師，時常感到自己的班級經營信念和能力遭逢挑戰，然班級經營絕對不是處裡學生行為問題而已，更重要的是，教師能營造正向的學習環境，讓班級學生提升自我價值感和意義感，使其對人生具有正面樂觀的態度，引領學生向上、向善。

參考文獻

- 洪蘭譯（2009）。**真實的快樂**（Martin E.P. Seligman原著，2002年出版）。臺北：遠流。
- 常雅珍（2005）。**國小情意教育課程：正向心理學取向**。臺北：心理。
- 郭淑珍（2010）。正向心理學的意涵與學習上的運用。**銘傳教育電子月刊**，2，56-72。
- 曾文志（2006）。活出生命的價值-正向心理學的認識。**師友月刊**，464，1-7。



從學生分流談分組教學現況

蘇郁文

高雄市立瑞祥高中國中部教師

一、前言

參加任課班學生畢業十年同學會，看到同學們在社會歷練後仍不失純真，大家一邊看螢幕上播放過去相處的畫面，一邊七嘴八舌熱絡談笑。「老師！那些成績好的今天都沒有來！」我回應：「你們也都很棒啊！」但仍疑惑詢問誰沒到場？「小不點在美國讀書；小老師去瑞士讀公共衛生；小瑜建築系畢業後去澳洲；禎禎醫學系準備期末考不能來。」那.....還有誰沒來啊？「阿芬國中畢業就結婚，在家顧小孩沒辦法來，小如兼兩份工作.....。」

聽著學生敘述，發現即使過了十年，社會階級中弱勢族群向上流動並不明顯，不同家庭在文化資本傳遞上，所持態度及資源充沛的程度皆相去甚遠。但回頭檢視學校資源分配時是否符合公平正義？能否提供一般勞工階級學生向上提升的助力？席間有學生提到當時國三依成績分組跑班，主辦人說：「對阿！我是 A 班最後的，每次未達標準都好有壓力！」另一個女孩則說：「我在 B 班，那時候真的有夠輕鬆！」

這樣的對話讓我反思在學校中，教師的注意力、協助、尊重、情意、管教，都是稀有資源。而資源分配除一視同仁，亦需考慮「需求」的原則，學習較弱的同學應該予以較多的關注（楊巧玲，2016）。在當時升學至上的

氛圍下，資源分配卻是與需求背道而馳，忽略犧牲掉的學生潛能與尊嚴難以計數。以學生成績為導向能力分流同時，是否教師與學生對彼此，對自己的期望也跟著分流了？究竟學生分流的情況，過去和現在有什麼不同呢？

二、過去臺灣國中生分流情況

能力分流的措施涉及學校如何對學生分類、選擇的機制，以往就是備受關注與爭議的教育課題。過去臺灣國中生能力分流的歷程大致如下：

（一）能力分班時期

民國 59 年教育部通過《貫徹實施九年國民教育方案》，期望透過能力編班提高教學成效（馬向青，2005）。其優點是學生同質性高，方便教師依學生程度準備一致性的教材，但負面效應也不少。例如：

1. 學生教育機會不均等

校內有限的資源多傾注於學業成績較佳的前段班，以考上第一志願人數作為建立學校口碑依據。前段班學生所學習的課程通常較複雜並重思考。後段班課程則較淺顯，偏重背誦與基礎理解，教師對學生學習表現的期望與要求也較低（戴曉霞，1998）。

2. 中上階級家長參與學校教育，以自身的經濟、政治及文化資本，運作關係讓子女進到能力較佳班級或挑選教師。

Lareau 在家庭優勢（李怡慧譯，2015）中提到，中上階級和勞工階級家長同樣望子女成龍，但勞工階級家長認為學校教育應交給專家，也就是學校教師負責。而中產階級家長積極試著影響教育體系的核心，讓自己的孩子比其他人更具優勢，除了獲得更多參與學校決策的機會，也合理化自己子女有資格接受比別人更好的教育。反觀後段班的學生家長參與班級事務，由於學業上教師常採較低標準看待，家長參與的多半是子女在校行為表現，較少涉及學業狀況的討論。

3. 能力分班對學生能力標籤化而形成社會階層。

期望同質性分組達到因材施教的目標，卻流於將學生能力以形象表徵的符號分類。

4. 以多元智能的觀點來看，能力分班否定了學生多元發展的可能性。

非考試科目的優勢能力多半被忽視，傳遞給學生「成績至上」的價值觀。

（二）能力分組跑班時期

民國 93 年通過《國民教育法》明訂「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分

組學習準則，由教育部定之。」（馬向青，2005）。通常是二至三班為一班群，學習成就相近的學生集合同一班，並針對英、數或數、理實施適性化或個別化的教學。師資與資源分配雖不再壁壘分明，依舊造成標籤化的結果。在此思維下，其實不論任何學科皆有學生程度差異的問題，是否皆有分組跑班的需要？教育界開始反思能力分班並非解決學生學習問題的萬靈丹，從學校的課程、教法、評量等都需要有相對應的改變，以利常態編班的進行（戴曉霞，1998），並輔助個別學生學習及適應未來生活。

三、現今課堂內分組教學的興起

近幾年出現許多分組教學模式。以有系統組織的分組方式進行教學，藉此讓小組成員間彼此交流、互教、互學。此類教學模式強調多元智慧觀，並融入差異化教學及文化回應教學，讓學生從生活背景及學習經驗出發，從教師、同儕、自己三方面去建構專屬自己的學習鷹架，進而有效提昇學習認知與技能。從合作學習法到近期的翻轉教學，都顯示出新的教學思維不只是知識的傳遞，而是強調批判思考、問題解決能力的重要性。例如：葉丙成教授（2015）倡導的 BTS 翻轉教學法強調 “For the student, by the student, of the student.” 張輝誠老師（2015）學思達教學法主張自學、思考及表達。國文王政忠老師（2015）的 MAPS 小組合作教學法則以 Mind-Mapping 進行 I see/ I feel/ I think 三步驟。教學重點與運作模式各有不同，但皆強調班級內分組進行。這樣

的模式與過去的能力分班在本質精神上有何不同？或只是學生能力分流的縮小美化版？筆者綜合這些教學方式特色如下所示：

（一）分組方式

都是異質性分組。從多重觀點、不同學習起點出發，期望透過同儕彼此激勵與扶持，啟發學生學習動機，降低學習焦慮，提高學習成效。有組間競爭的關係，也有組內合作、互相激勵督促的功能。

（二）教師操作方式

避免學生被標籤化的感受，教師闡述的方式很重要。葉丙成（2015）建議翻轉教學應從簡單的課程開始培養，尤其是新生對教學模式尚未產生固著的看法，等到較複雜的教材時，學生已習慣自學與小組互助的組織模式，分組教學就能更有效率的進行。王政忠（2015）提到他會告訴全班，課堂將採取分組合作學習模式進行，沒有人可以放棄或是被放棄。

（三）教材與教法

教材內容除基礎理解外，重視學生自學能力，目標培養批判性思考及共同做決定、行動的能力。教學中多以提問、討論、報告或分組競賽的方式進行。

（四）學生的學習歷程

異質性分組，同質性競爭。王政忠（2015）提到，觀察班上有些同學的閱讀理解及口說發表能力在水準之上，在分組中將他們定位為教練和明星球員。但多數優秀學生只想明哲保身，並沒有拯救同學的大愛，僅「以愛為名」恐難以說服學生互助；應訴之以理，以科學研究說明，教會別人是一種可以讓自己達到 90%以上理解的雙贏學習方式，協助同學理解的同時，也幫助自己融會貫通。另一方面，其他人在分組中被設定為黑馬、與球隊老闆，目標是提供這些同學即時的協助，並感謝彼此提供的學習機會（王政忠，2015）。而就情意角度來看，高學習成就學生助人時被需要的滿足感及團隊的隸屬感有助於自我肯認（梁彩伶，2003）。並期望低學習成就的學生在成員接納扶持中，逐漸建構學習的鷹架，並達到成功的經驗。

而最大的改變是教師開始重新檢視那些長久以來被視為理所當然的教育作法。非教育部由上而下頒布政令，而是教師開始檢討自身教學並嘗試更多可能性；基層教師由下而上，帶動整個教育環境反思目前教育政策的適切性及未來性。

四、直擊分組教學現場

為瞭解目前分組教學在教學現場的實施情況，筆者採觀察法、個別訪談及問卷調查法，試圖釐清一般教師及學生對分組教學的看法。筆者觀察自己的導師班，發現多科皆實施分組

教學，而在實施分組教學最徹底的數學科，可觀察到下課中學生不斷討論數學的情景，以及扶搖直上的學業成就表現，因此筆者訪談了任教本班兩位實施分組教學的老師，包含數學與公民科；以及任教他班兩位以分組進行教學的英、數教師。並採問卷調查法瞭解筆者導師班及另一任教班學生對於分組教學的看法，採開放性問題的填答，依自由意願回答並繳回，共 40 位學生交回問卷。

首先發現實施分組後，並非教與學就能從此一帆風順，實際經驗中，教師在教學中觀察各任教班級適合的分組模式，一再循環修正調整，沒有完美適合所有班級的教學模式，端賴教師觀察並參考自身及教師間的經驗分享。另一發現是：在教學現場中，教師實施分組教學的動機分成兩類：

（一）企圖透過同儕合作學習的力量，喚醒同學潛在的學習動機

學生分組後成績共享。顧自己也要顧隊友，同儕的壓力比起老師及親情的呼喊銳利百倍，沒有人願意承認自己對不起同組組員，大家「禍福與共」！例如數學科分組有賞有罰，被處罰者要上台表演、甚至在校園中演出歌舞節目，間接也訓練了表達能力及膽量。

（二）不願放棄任何學生，同學互助向前走

讓落後的同學可以詢問、依靠同組組員，得到即時的幫助，不會以不參與、不講話、安靜就沒事的態度參與課堂。

而筆者訪問教師分享實施分組教學的優點如下：

（一）大幅提升課前準備及自主學習的意願

在未分組前，課堂中可能有人打瞌睡、不寫功課或不專心，但是異質分組的機制下，同學會主動幫助，互相提醒（打瞌睡會被別組糾舉扣分，組員會馬上叫醒，提醒午睡快去休息），不流於只是多了抄功課的對象，因為無論上課報告、搶答、上課前五分鐘小考或作業完成度，全部都要更俱戰力，不花時間把觀念搞懂都不行，因為大家都想有貢獻。

（二）教師給予適切的期望，學生和自己比較或同質性比較，容易產生成功的經驗

保持彈性的分組，學生在每次段考後皆可能轉換不同的角色及定位；以本班數學科為例：五分鐘小考卷題目相同，題數少，學習目標明確，學生準備意願相對提高。分組時組內依數學能力安排棒次（分別為 1 至 6 棒），依棒次遞增難度與題數，只要願意往前挑戰下個棒次的題目，就可以為自己的小組貢獻加分。每位學生的考卷及教材內容相同，僅題數及難度不同並保持彈性，可兼顧學生的差異性。並讓教師課前準備時，不至於因負擔過重而退怯。而學生有了成功的經驗後，才能進而改變學習態度，甚至是熱愛學習。

(三) 同儕激勵，提升團隊士氣

學習成就最好的組長不一定學習意願最高，也不見得願意熱情協助同學，但組內只要有不服輸、有鬥志的一兩位成員，就會彼此提醒，推著所有組員向前進。

(四) 多科皆採分組教學時，學生的優勢智能容易顯現

在某一科受提攜的同學，其他科卻可能十分擅長；也可能發現某同學成績不好，但小組間協調能力最佳或有良好的口語表達能力。老師可從中鼓勵，讓學生看見自己優勢、找到興趣，進而肯定自己，對適應未來生活與生涯發展皆有建設性的幫助。

筆者以問卷調查的方式訪問學生發現：

(一) 明確表達喜歡分組的學生有 19 位；不喜歡有 7 位；不一定則有 14 位。

1. 喜歡的原因是：不會時可以問同學、上課不沉悶、討論時可以知道別人的想法和觀點、喜歡分組對抗的感覺還有可以偷聊天……等。
2. 不喜歡的原因是：有人不願討論或分工，只想坐享其成；會分心聊天；討論很浪費時間。
3. 回答「不一定」的學生，認為組成份子、實施科目和實施方式是影響他們看法的主因。有些人表示好朋友同組會互相配合，並祈禱別遇到懶散的同學；部分學生認為有些科

目需討論才能完成，有些科目則不分組較能專心。

(二) 明確表達分組對自己學習有幫助的有 37 位

學生表示分組讓自己較積極面對弱的學科，盡量去弄懂；不敢問老師的可以和同學討論；還有同儕的壓力會強迫自己學習；沒抄到的重點可以及時補上；討論後思考會更周全；對原本差的科目有幫助，原本好的科目就不一定。

(三) 人際相處上的正面影響

有 32 位學生表示透過分組學習，學到如何團隊合作、和平相處；看到同學受歡迎的特質；增加同學間交流；還有學到小組運作模式及學習領導和解決問題。

五、結論與建議

本次受訪的老師們皆肯定分組教學能提高學生學習動機和增加課程的多樣性。並提到教師需要更多課前準備，以及和教學進度之間的拉鋸戰，還有必需適度實施個別的補救教學，每位學生的學習策略與錯誤類型其實都不同，理解之後才能真正給予幫助，進而提高較低學業成就學生的戰力和自信心，否則在基礎知識不足下，光要「用愛發電」是不夠的。

從學生問卷的回饋中也發現無論喜不喜歡分組，幾乎皆肯定對自己學習有幫助。教師應根據班級屬性或課

程需要，彈性調整分組方式，以明確的問責制度及實施方法，減少學生提到的缺失。也透過分組合作提升學生道德意識，從「我」到「我們」的學習，修正升學主義下，學生自我價值的迷失，「利己」之外其實還有「共好」的選擇。

針對實踐分組教學與合作學習的精神與目標，筆者歸納有下列要領與建議：

（一）教師專業成長的必要

透過進修或社群討論，教師能快速並大量的獲取教育資訊，對於改變教學模式的接受度相對會提昇，更有助於激發自身教學中的靈感，從觀照他人經驗和自身教學實踐中省思；課程共備亦減輕教師教學前的備課負擔，有助於課程流暢度及課程架構系統化。

（二）理解學生的學習歷程

以學習者為中心，依學生需求、學習狀況與回饋為依據，保持調整分組的彈性。分組的重要意義在於避免以單一觀點、單一學習策略去看待學習的內容與待解決的問題，透過充分的討論能讓「卡關」的部分獲得解決。師生是動態的學習共同體，需不斷反思及調整。

（三）分組時避免以具有社會階級意味的名稱分配角色

不被學生的背景資料及目前學習表現所框限，才能讓所有學生適性發展，發展潛能。

（四）掌握課程的節奏與連結，協助學生增能賦權。在同一主軸核心概念下，小組成員有不同的任務指派，考量討論題目的規劃和課堂流程節奏快慢，讓學生培養同組分享、批判思考、負責決策與執行的能力，避免產生學生所形容「和優秀的同組—輕鬆愉快；和懶散的同組—做到氣死」的情況。

參考文獻

- 王政忠（2015）。MAPS教學法。中等教育，66（2），44-68。
- 李怡慧（譯）（2000）Lareau,A. 著 家庭優勢。新北市：群學。
- 馬向青（2005）。國民中學學生編班法規與現況之探討。學校行政，39，193-200。
- 張輝誠（2015）。學·思·達--張輝誠的翻轉實踐。台北市：天下雜誌。
- 梁彩玲（2003）。合作學習：能力分班的另一種選擇。白沙人文社會學報，3，265-288。
- 楊巧玲（2016）。教學中的分配正義：從批判教育學觀點探討教學倫理。教育研究，272，74-87。

■ 葉丙成（2015）。如何確保翻轉教學的成功？BTS翻轉教學法。中等教育，66（2），30-43。

■ 戴曉霞（1998）。能力分班與常態編班：美國經驗的啟示。課程與教學，1（1），123-141。



中小學實施專題式學習的策略

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

一、前言

今（2018）年三月份，我到一所學校擔任該校教師進修的講師，在該校校園步行前往研習會場的途中，我看到在走廊上有許多展示看板，上面張貼了學生的作品。內容是學生以小組合作的方式，完成學校附近古蹟與景點的介紹海報（以下簡稱「古蹟巡禮」）。我把這些海報作品拍下，詢問任教於中小學的教師朋友：學生在這項專題式學習（project-based learning）活動中，可能可以培養哪些知能或核心素養¹（core competences）？之後，我們歸納出兩大項，一是學生可以對探討的主題有更深的瞭解；二是學生可以在此學習活動中，培養資料蒐集、關心社會、語文表達、美工編輯、團隊合作、問題解決等許多現代公民應具備的核心素養。類似的專題式學習在學校中很常見，只不過，從前述學生的成果中，卻有許多在推行專題式學習中值得注意的地方。

本文主要目的即在於介紹在中小學推行專題式學習應注意的細節，畢竟「細節決定品質，品質影響結果」。

二、專題式學習的意義、案例與要素

專題式學習法是一種「讓學習者調查（investigate）或回應真實並具複雜性的問題或挑戰，以讓學生獲得知識及技能的教學方法」（王金國，

2018；BIE, 2017），相關的教學案例包括：在國語／國文科中，讓學生將課文內容轉成圖畫、訪問名人；在英語／英文科中，讓學生去蒐集學校週遭的英文字或句；在數學科中測量教室的地板面積。另外，學生參加科展比賽、網際博覽會競賽、參與協助接待外賓、園遊會的準備也都是專題式學習的樣貌。

從前述這些案例中，可以歸納出幾項專題式學習的要素（王金國，2018），包括：

- （一）學習任務：在專題式學習中，學習任務是其核心，師生均以專題為主軸。
- （二）統整學習：專題式學習中，學生為完成學習任務，必須同時使用不同學習領域習得的知能，且常必須統整應用。例如：前述的「古蹟巡禮」專題，學生需應用在語文、歷史、地理、綜合活動等學習領域習得的知能。
- （三）讓學生使用多樣感官來學習：專題式學習中的專題固然不同，但從既有的專題式學習案例來看，專題式學習通常會讓學生手腦併用，學習過程中，會讓學生探索、討論或發表，學生不只使用「眼睛」（看）及「耳朵」（聽）兩種感官來學習。

(四) 學生需更多的主動思考、探索、回應、提出假設、自我監控等認知活動：學生為了完成專題，他們不再只是聆聽與記憶，他們必須有更多的構思、探索、問題解決等認知活動，這樣的活動，有助於學生深化學習（deeper learning）。

整體來說，專題式學習提供學生統整學習、運用多感官及更多認知涉入的機會，它會比單純的聆聽有更好的學習成效。

三、中小學實施專題式學習的實務策略

基本上，中小學教師應該都曾實際參與或聽過專題式學習，例如：自己在大學就讀期間的分組（專題）報告、中小學的科展比賽。不過，也可能因這些既有的經驗，反而影響了中小學教師實施專題式學習的動機，教師們可能會擔心學生沒有能力完成，或擔心專題式學習影響教學進度。對此，筆者依據觀摩中小學專題式學習之經驗與省思提出幾項實施專題式學習的實務策略供中小學教師參考²。

(一) 設計與選擇合宜的學習專題

在專題式學習中，專題的設計與選擇是最核心的工作。專題的設計與選擇宜考量以下原則：

1. 具備教育性、安全性及可行性。
2. 結合素養導向教學的四項策略。包括：(1) 把知識、技能、態度整合

在一起，強調學習是完整的。(2) 強調情境化、脈絡化的學習，更朝向學習意義的感知（making sense）以及真正的理解（understanding）。

(3) 強調學習歷程、策略及方法。

(4) 強調讓實踐力行表現的空間，讓學生可以整合所學（范信賢，2016）。

3. 全面參與，非擇優參與：中小學有許多專題式學習並非所有學生全部參加，而僅是挑選某些學生來參與，如科展比賽。筆者認為，專題式學習是很好的學習方式，教師在推行專題式學習時，應設計全部學生都能參加的專題。

4. 結合學習領域（學科）的學習：專題的題材相當多，難度也不一。中小學教師在設計及選擇專題時，宜結合學習領域（學科）的學習，把專題當成學科學習的延伸或應用，而非獨立於學科學習之外，以降低對教學進度的影響。

5. 推行之初，專題規模不要太大：教師推行專題式學習之初，可考慮小型的專題為主，一來可以讓學生可以在短時間完成專題並看到成果，再者，小型的專題，比較好掌握教學進度。

(二) 將專題再細分為不同子題

專題可大可小，時間有長有短。有些大型的專案需要一學年或一學期，有些則在一週、一天或一節課即完成。值得注意的是，教師在實施專題式學習法時，可以將一個專題再細分為幾個小子題，讓學生分別完成小子題後，再組成較大的專題。以前述的「古蹟巡禮」為例，學生要完成這

項專題（成果），教師可以將它分為幾個小子題，例如：古蹟A、古蹟B、古蹟C。每次探討一個子題（古蹟），併起來，就變成學校附近的古蹟巡禮。

另一種子題的分類是依完成該任務所需的能力來分，例如：攝影技巧、資料蒐集、海報製作技巧等，學生完成這些前置子題的學習後，再實際前往踏察、拍照、蒐集資料等，相信其完成的成果品質會更好。有位朋友曾跟我分享他求學時的專題式學習經驗。他跟我說：他以前修習一門有關程式設計的課，授課老師在學期初就跟學生說明期末的作業～要設計出一個電腦輔助教學（computer-assisted instruction, CAI）的程式。為了完成期末報告（專題），教授每週會教導一個小技巧，當他們把這些技巧學會了，期末就能順利完成專題報告。

（三）以終為始，提供鷹架協助

要進行專題式學習前，教師必須從學生的角度分析完成該專題所需的知能，然後，提供適切的協助及鷹架（王金國，2018），讓學生可以逐漸培養這些知能，最後完成作品。以前述的「古蹟巡禮」為例，教師在教學前，即分析出完成此專題學生需要具備的知能，包括：古蹟的基本知識、攝影的技巧、資料蒐集與整理的能力、看地圖的能力、與人合作的能力等。針對完成專題所需的能力，教師需提供相應的鷹架協助學生發展這些知識或能力。有了這些知能，學生就能完成此專題。

專題式學習中，教師切勿訂定專題名稱及說明作業要求後，就「放牛吃草」，然後，期待學生呈現完美的成果。專題式學習中，教師宜提供講解、示範、半成品、引導等，讓學生獲得必要的協助（王金國，2018）。倘若學生在學習過程中，無法獲得協助、未獲得正向的學習經驗，他們將可能不再喜歡專題式的學習。

（四）後設監控～重視品質，重視學習

專題式學習具有許多優點與功能（王金國，2018），不過，這些優點與功能係建立在優質的課程品質之上。若教師未妥善規劃、引導與協助，其預期的優點與功能就不見得能顯現與達成。

教師在實施專題式學習時，必須把「學習」排在第一位。無論選定哪項專題，教師必須時時思考著要學生學習什麼（培養什麼知識、技能、態度或素養）？要如何協助他／她學習？在學習過程中，學生是否有高參與？學生是有獲得學習？倘若教師沒有這樣的意識與覺察（後設監控），則可能會出現「熱鬧有餘、內涵不足」的情形。

此外，學生完成專題不是主要的教學目標，他們獲得優質的學習、培養出相應的國民核心素養才是。教師必須時時覺察，是否有把「學習」放在首位。

四、結語

108 課綱即將實施，此課程以「素養導向」為核心。配合新課綱的推動，近期有關素養導向的研習相當多，相信參與過課綱研習的中小學老師應該了解核心素養的意義與重要性。就教學實務上，也已有許多教師著手進行素養導向的教學。

培養國民核心素養的作法理應不少，其中，專題式學習是一項可以採行的方案（王金國，2018）。有鑑於對專題式學習的肯定，筆者撰寫此文闡述其推行的策略，期許中小學教師對它有更多的認識，進而在教學中採用，並獲得正向的教學經驗。

參考文獻

■ 王金國（2018）。以專題式學習法培養國民核心素養。**臺灣教育評論月刊**，7（2），107-111。

■ 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，5。

<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf>

■ 蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」之本質。**研習資訊**，28(2)，67-75。

■ 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。**課程與教學**，16(3)，59-78。

■ BIE (2017). *What is project based learning (PBL)*. 2017/12/15 Retrieved from http://www.bie.org/about/what_pbl

附註：

1. 素養（competence），是一個綜合性多個概念的專有名詞，它不是知識、也不是技能，而是知識、技能加上態度。素養是兒童為了發展成為一個健全個體，以因應生活情境需求所不可欠缺的知識、能力及態度（蔡清田，2011；蔡清田、陳延興，2013）。
2. 實施專題式學習之前、中、後的教學建議請參考「以專題式學習法培養國民核心素養」（王金國，2018）一文。



高齡學習課程之探討—以臺中市樂齡學習中心為例

李文題

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

依據內政部人口年齡結構重要指標顯示，民國 106 年我國擁有 13.86% 的 65 歲以上人口(內政部，2017)。面對高齡人口逐年遞增的現象，如何促進高齡者健康需求，提高生活品質，實為高齡社會重要課題。

教育部推動高齡教育，結合各級學校、機關、民間團體，合力建置各鄉鎮市區「樂齡學習中心」，開創高齡者終身學習管道 (教育部，2017)。透過各地方政府辦理樂齡學習中心計畫，開設活躍老化課程，促進其健康安全，提升生活品質，達成樂齡學習目標。

二、樂齡學習中心課程類型及學習活動

教育部辦理樂齡學習活動實施要點指出，樂齡學習中心課程應以目標導向為實施原則，課程之架構及內涵規範如下(教育部，2017)：

(一) 樂齡核心課程

以活躍老化課程為主，從中發展成為樂齡中心之特色課程，並強化中高齡者對於老化生活之準備。

(二) 自主規劃課程

課程由樂齡中心依地方資源、特色、中高齡者興趣、需求等條件，自行規劃課程，以能吸引樂齡族參與學習為主。

(三) 貢獻服務課程

以各樂齡中心志工團隊之進修課程及自主服務課程為主。各類課程可採多元模式辦理，例如講習、讀書會、生命故事敘寫、戲劇、影片欣賞、到宅服務、觀摩旅遊、小組討論及社團等方式進行，課程名稱可依據樂齡中心需要方式呈現。並鼓勵學員於學習階段完畢後，轉型成為樂齡自主學習社團，以利永續經營。

各樂齡中心每年課程時數亦有規範(教育部，2017)：1.示範中心（624 小時）：樂齡核心課程（占 35-50%）、自主規劃課程（占 30-40%）、貢獻服務課程（占 10-40%）。2.優質中心(520 小時)：核心課程（占 35-50%）、自主課程(占 30-45%)、貢獻課程(占 10-20%)。3.續辦中心(312 小時)：核心課程（占 30-40%）、自主課程（占 40-50%）、貢獻課程（占 10-20%）。4.新辦中心(208 小時)：核心課程（占 30-40%）、自主課程（占 40-55%）、貢獻課程（占 5-15%）。

洪淑宜(2012)認為，活躍老化、運動保健、交通安全、睡眠品質、正向思考、家人相處及動手做等學習主題最重要；而老年疾病、規律運動、用藥安全、社會重要議題、性別知識及人力資源則較不重要。林麗惠(2016)指出，高齡者生活知能需求，依序為：1.養生保健；2.健康的運動；3.疾病預防；4.用藥安全；5.飲食與營養；6.現代科技；7.保護自己(如防詐騙、消費保護、交通罰則、財產繼承等)；8.規劃生活；10.興趣的語言；11.培養才藝技能；12.老人福利與服務；13.良好的人際關係；14.他人溝通互動。

三、臺中市樂齡學習中心課程實施現況及問題

(一) 樂齡學習中心之建置

臺中市政府教育局為提供長者學習機會，達到活躍老化及高齡友善城市的目標，積極推動樂齡學習工作，在全市 29 個行政區域皆設有樂齡學習中心(教育部，2017)，提供多樣化的學習課程。

本研究依辦理機構，將 29 個樂齡學習中心歸為四類，分別為 1.地區農會 3 處：大甲區農會、東勢區農會、龍井區農會；2.各類協會 16 處：大肚區蔗廊社區發展協會、大雅區橫山社區發展協會、石岡區萬興社區發展協會、南區西川社區發展協會、神岡區溪洲社區發展協會、大安區東安社區發展協會、霧峰區文化創意協會、大里區生活美學協會、中區台語文化協會、東區國際語文教育協會、北屯區

厝邊關懷協會、西屯區善護協會、新社區天使守護關懷協會、北區天主教曉明社會福利基金會、西區社區大學教師協會、和平區健康促進推廣協會；3.學校 9 所：太平區建平國小、南屯區鎮平國小、烏日區烏日國小、清水區三田國小、豐原區富春國小、潭子區新興國小、外埔區外埔國中、后里區后綜高中、沙鹿區弘光科技大學；4.醫院 1 所：梧棲區童綜合醫院。

辦理樂齡學習中心之機構，以各類協會 16 處最多，可能原因是各類協會最為貼近高齡者日常生活，許多高齡者可能也是協會一員，參與學習機會增多。其次則為學校辦理，共有 9 所，理由為學校是學習場所，師資、設備及行政等教學比其他單位較為完備。

(二) 樂齡學習中心課程實施現況

臺中市在各樂齡學習中心課程及開設時數方面，大致上均能符合教育部課程之架構及內涵，唯各中心在核心課程及自主課程各類型開設情況各有特色。全市以 106 年 12 月及 107 年 1 月二個月份各區課程活動表來看(教育部，2017)，在核心課程中，運動保健類以體適能及舞蹈開設的時數較高，心靈成長類以桌遊及樂智金腦開設的時數較高，人際關係類以采風參觀開設的時數較高。自主課程中，在地特色類以資訊、手動創作、編織縫紉、書法及素描繪畫開設的時數較高，均超過 50 小時(表 1)。

從開設較高時數的課程可發現，許多樂齡學習中心已發展出其獨特特色的課程，個別樂齡學習中心開設超過 20 小時的有：大里區樂齡學習中心的舞蹈課程，2 個月共計開設 162 小時、人際關係 38 小時及咖啡藝術 24 小時；大雅區樂齡學習中心的體適能課程開設 36 小時及教育宣導 20 小時；大甲區樂齡學習中心的資訊開設 60 小時、歌唱 40 小時、劇團 36 小時及編織縫紉 36 小時；西屯區樂齡學習中心的素描繪畫課程開設 20 小時；東區樂齡學習中心的英語學習課程開設 24 小時。梧棲區樂齡學習中心的志工培訓課程開設 32 小時。

上述項目包括了運動保健、心靈成長、人際關係之核心課程，也涵蓋了在地特色、興趣課程之自主課程以及志工進修，值得各樂齡學習中心在規劃課程時參考。

（三）樂齡學習課程實施之問題

臺中市多數樂齡學習中心，在辦理樂齡學習課程活動展現出活躍老化及地區特色之成效，唯在課程的安排及實施，仍有一些問題亟待克服。

1. 樂齡學習中心，除了有 9 區由學校辦理之外，其他各區樂齡學習中心的設立並非以教育為主要目的，因此在師資、設備、場地以及教室等軟硬體較不完善。
2. 臺中市樂齡學習中心，在核心課程中開設運動保健總時數高達 456 小時，而生活安全卻僅有 74 小時，未能充分符合高齡者對課程的需求(洪淑宜，2012；林麗惠，2016)。

3. 臺中市樂齡學習核心課程時數佔總課程時數 48.98%(1005/2052)，比例偏高，而自主課程時數佔總課程時數 41.86%(859/2052)，比例稍低，與教育部訂定之規範有落差。
4. 部分樂齡學習中心拓點不足，上課教室或活動場所大受限制，因此參與樂齡學習者機會降低，以致無法開設多元課程。
5. 各樂齡學習中心的課程及活動，年年均須向教育部提出辦理申請，加上辦理樂齡學習機構更迭，難以有系統性及持續性的規劃。

四、結語

樂齡學習是一種權利，提供高齡者安全和優質的學習環境和機會，讓高齡者再度發揮能量，持續參與社會及生活，協助高齡者終身學習、成為社會重要的資產。因此，解決樂齡學習課程實施之問題為當務之急，建議各樂齡學習中心於規劃課程及安排時可考慮以下之作法：

（一）課程規劃應彈性和增設自主課程

各樂齡學習中心視高齡者的身心狀況，整體評估彈性安排滿足高齡者需求的課程，妥善規劃各個月份各種類型的學習方式，並增開自主課程。

（二）特色課程應有進階及連續性設計

在地特色之資訊、手動創作、編織縫紉、書法及素描繪畫開設的時數均高，為期能永續經營，在課程安排上，應有階段性及連續性之規劃。

（三）學習成果必須能應用於實際生活

各樂齡學習中心在核心課程中之運動保健、心靈成長及人際關係課程開設普遍，顯示參與及需求均高，唯學習成果要能夠應用於實際生活，幫助高齡者過更有意義的人生，才能彰顯樂齡學習的價值。

（四）擴展生活安全及精神層面的課程

除藉由樂齡核心課程提供高齡者各種知能外，同時也要有個人生活安全及精神層面的學習，例如大里區樂齡學習中心的舞蹈及大甲區的資訊課程等，開設時數最高並成為該中心之亮點，期能幫助高齡者達成活躍老化、延緩老化之成效。

（五）拓點並鼓勵學校辦理樂齡學習

提高辦理樂齡學習誘因，鼓勵在軟硬體各方面較充裕的學校環境設置樂齡學習中心。此外，各中心應積極開拓村里間學習活動地點，讓高齡者就近學習，提高參與動機，實現終身學習之目標，提升生活品質。

參考文獻

■ 內政部(2017)。人口年齡結構重要指標。取自

https://www.ris.gov.tw/zh_TW/346

■ 教育部 (2017)。樂齡學習中心計畫撰寫原則。取自

<http://moe.senior.edu.moe.gov.tw/Home/About-1>

■ 教育部 (2017)。臺中市政府教育局轄屬樂齡學習中心。取自

http://moe.senior.edu.moe.gov.tw/Home/senior_center_pdf/107/107taitiong.pdf

■ 教育部 (2017)。臺中市樂齡學習中心。取自

<https://moe.senior.edu.moe.gov.tw/Home/Son/Taichung/TaichungIndex>

■ 林麗惠(2016)。全國樂齡學習服務效益分析及需求調查計畫-期末報告。取自

<https://moe.senior.edu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160726094200610.pdf>

■ 洪淑宜(2012)。中高齡者對於活躍老化課程認知與學習參與差異之研究—以新北市樂齡學習中心為例。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文。



表 1 臺中市政府教育局轄屬樂齡學習中心課程活動

課程名稱		106 年 12 月時數		107 年 1 月時數	合計	
核心課程	居家安全	沙鹿 9 龍井 2		北屯 2 沙鹿 2 神岡 2 后里 2	19	
	交通安全	西區 1 神岡 2 清水 3			6	
	總計 74 時	用藥安全	西區 3	大里 2 北屯 4	9	
		食品衛生	北屯 2 龍井 4	北屯 2 梧棲 2	10	
		財務管理	東勢 2	后里 2	4	
		預防詐騙	大里 8 龍井 2	大里 8	18	
		消費保護	中區 4	外埔 2 沙鹿 2	8	
	運動保健	體適能	大雅 18 中區 2 沙鹿 3 東勢 12 神岡 2 梧棲 4 新社 2 后里 4		大雅 18 太平 6 北屯 10 東勢 18 后里 2	101
總計 456 時		活力瑜珈	沙鹿 3 清水 6		9	
		槌球	太平 4		4	
		舞蹈	大甲 16 大里 86 北屯 10 豐原 6 后里 6		218	
		養身之道	大里 2 太平 2 沙鹿 9 梧棲 2 新社 12 西區 2 北屯 6 豐原 4		63	
		健康老化	沙鹿 6		24	
		經絡穴道	沙鹿 6 清水 8		37	
心靈成長		音樂生活	霧峰 4 新社 4 北區 8 清水 2		新社 2 北區 8	28
	總計 198 時	桌遊	大里 8 中區 2 西屯 8 東區 8 豐原 6		67	
		烏克麗麗	西屯 10		20	
		樂智金腦	沙鹿 9 新社 2 北區 15		59	
		樂學翻轉	北區 12		16	
		金剛經			8	
	人際關係	采風參觀	大里 38 外埔 4 中區 2 豐原 9 大安 20		大安 12	85
		總計 113 時	人際關係	大安 8 清水 2		19
		科技運用			外埔 4 西區 5	9
社會參與	社區美學	霧峰 11 西區 3 新社 14		霧峰 3	31	
	總計 164 時	數獨	大里 8		16	
		香米之美	太平 3		3	
		預防失智	太平 2 沙鹿 4		新社 4	10
		貢獻舞蹈	大里 17 東勢 2 后里 4		23	
		成果展示	大里 5 中區 5 西區 5		15	
		生命故事	外埔 4 東區 8 太平 1		大里 2 東區 6 后里 2	23
		手機攝影	西屯 8 西區 19 豐原 4		西屯 8 豐原 4	43
自主課程						
在地特色	資訊	大甲 24 大里 8 外埔 8 西區 6 沙鹿 3 東區 8		大甲 36 大里 2 沙鹿 2 東區 6	103	
	總計 606 時	手動創作	大雅 2 大里 8 神岡 5 西屯 9 沙鹿 7 龍井 6 霧峰 2 后里 3		大雅 2 大里 8 西屯 9 沙鹿 4	65
	咖啡藝術	大里 16 太平 4		大里 8	28	
	編織縫紉	大里 8 神岡 10 后里 3		大甲 36 豐原 6	63	

課程名稱		106 年 12 月時數	107 年 1 月時數	合計
書法	大里 4 外埔 2 中區 8 和平 6 清水 4 豐 外埔 4 中區 10 南區 15 豐原 4 潭子 8			69
童玩黏土	大雅 8 太平 2 北屯 2		大雅 8 大里 8 北屯 4	32
茶道	太平 5 東區 8 神岡 8		神岡 8	29
電影欣賞	太平 2		太平 3 神岡 6	11
美食料理	北屯 8 沙鹿 7 北區 12 霧峰 3		北屯 6 外埔 2 沙鹿 4 南區 3 北區 6	51
花草樂趣	太平 2 西屯 8 和平 2 東勢 2		西屯 8 和平 2	24
素描繪畫	西屯 10 東區 8 北區 8 龍井 8		大里 8 西屯 10 東區 8	60
打鼓樂團	南區 8 梧棲 2		太平 4	14
海洋教育	神岡 2			2
歌仔戲	龍井 6		龍井 4	10
民俗文化	后里 4		外埔 2 東區 8	14
蝶谷巴特	后里 5		豐原 2	7
家庭水電			大里 8	8
藝術欣賞			太平 4 北屯 6 和平 6	16
興趣課程	歌唱	大甲 24 大里 1 太平 2 中區 8 東勢 8 南區 8	大甲 16 中區 8 東勢 10 新社 2	87
總計 253 時	劇團	大甲 18	大甲 18	36
英語學習	大里 8 外埔 6 西區 8 東區 8 東勢 4 潭子 8		大里 8 西區 6 東區 16 東勢 8	80
日文學習	西屯 6 西區 6 東勢 8		西屯 6 東勢 10	36
越南語			大里 4	4
說話生態	北區 8		外埔 2	10
貢獻課程				
志工進修	教育宣導	大里 8 大雅 8 北屯 2	大雅 12 外埔 2	32
總計 91 時	志工培訓	梧棲 16 清水 4	大里 3 外埔 8 東區 4 東勢 2 梧棲 16 大安 6	59
志工服務	貢獻服務	大里 8 外埔 7 南區 8 沙鹿 3 和平 6 東區 8 東勢 5 梧棲 8	大里 4 太平 3 沙鹿 2 和平 6 東勢 5 中區 15 龍井 9	97
核心課程總時數 1005		自主課程總時數 859	貢獻課程總時數 188	2052

資料來源：本研究綜合整理

美國高等教育高學費政策對臺灣之啟示

許淑酌

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

美國高等教育在開放且競爭的市場和社會監督的建構下，各自豎立有效率的行政管理體系，尊重學術自由、注重學習成果，和執行績效責任制，不斷催化美國大學創新、追求卓越、以及自我提升的原動力，也提供學生多元的選擇（Lombardi, 2013）。美國大學雖以自由市場經濟哲學立基而收費偏高，然聯邦政府、州政府、地方及高等教育機構本身均提供相對的多元獎、補助金辦法與管道，建立起「高學費、高補助」(high-tuition, high aid)的高等教育學費體系(蓋浙生，2010；劉子彰，2013)。美國高等教育政策明確指出與社會產業需求相連結，這種連結使美國成為世界各國發展高等教育參考的國家(張珍璋，2014)。本文藉由探討美國高等教育高學費政策做為我國之啟示。

二、美國高等教育學費政策之演變

美國高等教育學費為市場機能型，但近年受到全球經濟不景氣影響導致美國政府財政緊縮，因而改變徵收標準。為瞭解其演變，依序探討美國高等教育學費制定之沿革、美國制訂高等教育學費之主要影響因素，當前美國大學學費政策分析及美國高等教育經費來源管道。

(一) 美國高等教育學費制定之沿革

美國州立大學與州政府兩者的關係決定高等教育學費制定之模式。州立大學及州政府的關係是屬於「政府管制模式」，其學雜費水準的訂定機關是州議會，但州政府財政短缺，則會對州立大學的預算管制較多，因而傾向於「政府機關模式」，所以其學雜費水準的訂定機關仍是州議會。自 1984 年後，州政府逐步放寬不必要的管制措施，讓高等教育機構擁有較多的自主權，州政府與其州立大學與學院授予各校董事會較大的職責，由學校董事會制定學雜費水準。另美國私立大學大部分經費一直係由教育機構本身自行負擔，故各校董事會則依其學校的教育品質、績效，以及成本決定學雜費之徵收標準(林彥志，2003)。

(二) 當前美國制定高等教育學費主要影響因素分析

影響美國當前制定高等教育學費徵收標準轉變因素，主要歸納為經濟、社會、政治以及世界主要思潮等因素(陳蓮櫻，2006)。

1. 經濟因素

根據 Paul Cavey 在《經濟前瞻》(Economic Outlook)(2004)曾針對美國進行經濟預測，他指出 2004 年政府主要支出為國防、伊拉克重建經費、健康醫療及教育支出，而這些支出使美

國政府的財政出現赤字，迫使政府採取緊縮性財政政策。高等教育面對政府財政赤字及經費補助不足，又必須與其他各項公共事務爭取有限的經費，對公私立大學均有所衝擊，使得公私立大學紛紛藉由調漲學費以彌補經費之不足。美國認同對人力資本的投資，因其具備引領國家的經濟發展、提升國家的競爭力，故各大學調漲學費之時，政府也提出各類獎助學金方案以維護低收入家庭子女的受教權。高等教育在高學費、高補助的財政結構下，各方以合作關係提供財政補助，使達成促進美國國民可負擔之合理費用進入大學且完成學業的目標(蓋浙生，2010；劉子彰，2013；張珍瑋，2015)。

2. 社會因素

美國在十八世紀脫離英國殖民的統治，建立世界第一個民主政府，強調自由市場經濟、個人及平等主義。美國人民認為政府應減少干預任何活動讓私有企業得以充分發展(周祝瑛，2000)。自 1963 年成立哈佛學院，造就美國高等教育制度機會普及、體制簡單、內容多樣、公私並存，以及優勝劣敗等特色。聯邦政府在不干預大學學雜費徵收標準，完全授權各校依其教育成本與經營品質決定，使得各大學學費徵收標準差距頗大(蓋浙生，1999)。

美國政府的補助是大學經費來源之一，各大學正面臨政府撥款日漸減少，需透過調漲學費補足部分的經費；導致更多的高等教育成本轉嫁至

學生身上，迫使中低收入家庭的學生轉而就讀社區學院，放棄就讀大學的機會或必須藉由工作或貸款才得已就讀大學(謝雅惠，2003)。這是家庭社經地位不利的子女在社會變遷下所面對的現象，儘管美國學費徵收標準是由價格機能運作，政府仍非常重視人力資本的培育。故美國為避免調漲學費損害學生就學權益、影響社會流動，政府與大學乃提供學生獎助學金、工讀機會或其他相關的補助措施。

3. 政治因素

全球經濟景氣的低迷，也影響美國的經濟，且大學學費持續增加，對低收入家庭用於支付學費成長部分已達至上限。政府為改善此一困境，乃提出相關法案、政策，以及補助措施，以保障低收入家庭子女的受教權(謝雅惠，2003)。

4. 世界主要思潮

民主國家的校務與財務資訊是大學績效成果的展現與人民參與大學運作的依據，因此，主要國家政府都盡量要求學校公開財務資料，以取信於民。美國高等教育是一個開放且多元的系統，擁有公私立並存的高等教育體系，以及遵循市場競爭法則的良好傳統，政府鼓勵高等教育機構在自由的經濟市場中相互競爭，以滿足多元的教育需求，並讓高等教育體認政府補助並不是唯一的經費來源。將透過學校競爭力向外籌措教育經費(王如哲，1999；McLaughlin & Wenk, 1994)。徵收學費方面，在政府不干預各大學

之學雜費徵收標準，其差距頗大，符合彈性收費原則(蓋浙生，1999)。聯邦政府於 2008 年 7 月 31 日通過《高等教育機會法》(Higher Education Opportunity Act, HEOA)，規定自 2011 年 7 月起，聯邦教育部與各大學校院應將與高等教育成本有關的訊息公布在網路上，讓高等教育利害關係人能隨時上網查閱，藉此讓社會大眾更瞭解學校運作成效。美國堅持對大學資訊的公開，建立一高品質、具代表性與可推論性，能提供重複驗證比較的高等教育資料庫(劉秀曦，2014)。

(三) 當前美國大學學費政策之分析

1. 美國大學學費計算方式

Cunningham(1980)認為當前美國大學學費政策制定的計算方式有全職學生費率和兼職學生費率兩種；學校每學期規定學生統一費用及限定其修習之學分數，此乃以全職學生費率計算，但學生如超過限定的學分時數，則另依兼職學生費率徵收學費。美國大學學費計算方式是每個學分的費用乘以這個學期你所選的學分，就是你的學費。

2. 美國大學學費之特色

美國大學學費特色可分為四方面：(1)所有學生均需負擔學費。(2)學生無限定支付最高金額，高等教育最近因教育成本增加，各公私立大學皆增加學費方式，尤其私立大學提高更多。(3)公私立學科費用差異大：四年制公立大學每年平均學費 4,694 美元，四

年制私立大學每年 19,710 美元。(4)費用不可延期。表 3-1 為美國四年制公私立大學學費增加幅度，公私立大學的學生學費明顯增加，且學生就讀大學需在規定的期限內繳交學費(陳蓮櫻，2006)。

表 3-1 美國四年制公私立大學學費增加幅度

項目 年度	10年之間的增加幅度	
	1986/1987~1996/1997	1996/1997~2006/2007
公立四年制大學校院	47%	52%
私立四年制大學校院	37%	34%
家庭收入中位數(45-54歲)	3%	-1%
平均每生財務援助	67%	43%

資料來源：整理自The College Board(2007:23)。

3. 落實教育機會均等

美國公私立大學學費差距頗大，然對於落實教育機會均等不遺餘力。聯邦政府雖然不具備直接管轄教育的權力，卻對教育制度扮演輔助性角色。目前聯邦政府對於大學教育經費上具備提供直接撥款作為補助捐贈學院土地的功能，以及特殊的獎補助金計畫，例如研究基金及學生財物獎補助等(王如哲，1999；陳麗珠，2000；McKeown-Moak,2001)。在州及地方政府方面，教育經費之提供以公立大學為主(National Center for Education Statistics,2002)。需注意的是私立大學徵收較高的學費，故相關研究報告呼籲州政府在規劃州內高等教育時，應關心私立學校的福祉，並提供學生財政上的補助。

4. 學生的財政補助

學生可以獲得的財政補助途徑包括：(1)獎學金、助學金及學費減免，補助來源來自各級政府與社會團體所設的基金；(2)貸款，係指由美國聯邦政府、州政府、教育基金會、工商團體與其他私有借貸機構開辦大學生貸款；(3)工讀，係指學生可在大學的實驗室、辦公室、餐廳、圖書館與運動場擔任不同工作；以及(4)服務獎勵，係指學生以其特殊天賦與才能為學校服務而獲得補助（李秀鳳，2000）。

綜上所述，美國大學雖然是市場機能型，也未完全將高等教育任由市場操作。隨者學費的高漲，聯邦政府與州政府在提供獎學金、助學金及學費減免、貸款、工讀，以及服務獎勵，其補助金額也有增加的趨勢。美國政府以協助學生獎補助制度確保能兼顧教育機會均等與社會正義。

(四) 美國高等教育的經費來源管道

美國大學可以分為兩種類型：一種是州立大學，也叫公立大學，由美國州政府創辦並補助，向本州居民提供較便宜的教育；另一種是私立大學，其財政來源主要來自私人捐款，學費、研究資金以及校友捐款，私立大學的學費一般比州立大學昂貴，在美國高等教育的經費來源管道茲分述如下：

1. 政府撥款

美國政府永遠是高等教育財政來源的主要提供者。公立大學有 50%以上的經費來自政府的財政撥款，私立大學的財政撥款也佔有 30%左右，逐年形成以聯邦、州、地方三級政府為主體的財政撥款體系。聯邦政府投入高等教育的經費一般約占整個高等教育收入的 12%，主要用於貧困學生資助和高等教育科研資助。州政府保證本州高校 60%左右的經費來源，州政府的高等教育經費主要分給州立大學，並為私立大學的學生提供助學金和獎學金。地方政府的高等教育經費主要用於社區辦的或以社區為主辦的社區學院或技術學院，用以提供低學費的兩年制學位教育(周祝瑛，2006)。

2. 學費收入

美國高等教育的學費是逐年增加，2014 年上完 4 年私立大學需要 13 萬美元，公立大學需要 5 萬美元，明星大學需要 30 萬美元。明星大學、重點大學、熱門專業的學費要比一般大學、冷門專業高些；教育成本高的專業的學費要比教育成本低的專業高些；教育成本投入多的學年要比教育成本投入少的學年學費高些。事實上，美國的學費政策仍然屬於相對溫和的收費政策，公立大學的收費標準占學校經費成本的 15%，私立大學也不足 50%，即便像耶魯大學，向學生收取的費用也只占學校運作經費收入的 14%。況且，美國政府每年仍然會提供一定金額的經費來資助學生以減輕學生的壓力，各類學校的學生凡符

合條件的，都可以申請聯邦和州政府的獎學金和貸款，學校也為學生提供各種資助。

3. 教育捐贈收入

在美國，私人向高等教育機構進行捐贈的歷史悠久。教育捐贈主要是爭取校友會、個人、公司和基金會等社會各界的支持。為鼓勵更多的企業、組織和個人把巨額財富捐贈給高等教育機構，美國政府制定了免稅等優惠政策。在財政預算緊縮的情況下，教育捐贈逐漸成為與政府投入、服務收費等並列的重要經費來源，有效地緩解了教育經費的緊張。

4. 科學研究費收入

美國公私立大學的科學研究經費收入或研究成果轉讓收入都是十分重要的收入。它不僅占學校經費比重大約 1/4，也是學校研究能力和水準的象徵。研究經費來源管道廣泛，聯邦、州、地方政府以及大企業、大公司都會以合同招標等形式提供大學研究經費，進行基礎研究和產品開發。政府資助的基礎研究經費，不僅支持了學校的科研活動、活躍了學術氣氛，也是學校儀器設備的主要經費來源。專案研究所需的儀器設備，列入合同計畫後，由研究經費開支。在項目研究經費中，學校可以提取多少，則由學校和聯邦、州政府每兩年商定一次，所提比例各校不一。由於研究經費基數大，學校每年所提出可以自由支配的經費數量也是很大，這對學校來說是一筆相當可觀的收入。

5. 社會服務收入

社會服務收入主要包括學校舉辦的公寓、飯店、醫院、書店以及體育場館、影劇院等，按照市場價值規律，通過為師生提供服務所取得的收入，社會服務收入約占學校總收入的 1/4~1/5。雖然學校不能從這一龐大的收入中提取多少，但這些舉辦單位需自負盈虧、自收自支，對學校來說等於增加了收入或減少了支出。這些項目的收費標準，由學校自行確定，並不強求師生必需租用或使用學校的這些設施條件。由於價格略優於社會或使用比較方便等原因，保證了學校社會服務收入的穩定性(周祝瑛，2006)。

三、美國高等教育學費政策面臨的困境及其因應策略

美國大學學費連年上漲，演化出特有的美式學生貸款及獎助型態；現在全球已成一個互為依存的經濟體，科技、研發及創新為生存及成功之首要關鍵。35 年前美國是世界上擁有高中以上學歷比例最高的國家，今天擁有大學學位比例者，美國僅居世界第七。依「經濟學人」報導，印度每年培養 40 萬名工程師、20 萬名電腦資訊專家的大學畢業生；僱用一名印度大學畢業生僅需美國畢業生費用的 12%。人才已為當今最有價值的商品。今日全球各大學的排行已是明日各國經濟成就的指標。研究者整理美國高等教育學費政策面臨之困境及因應策略說明如下：

(一) 美國高等教育學費政策面臨之困境

1. 經濟不景氣

高學費政策壓力轉嫁到學生與家長身上，很多大學由於聯邦與州政府撥款受限於經濟衰退，因此將學校壓力轉嫁給學生跟家長，令學生和家長苦不堪言。近十年來，美國學生債務快速上漲，聯邦大學貸款債務已經超過 5000 億美元。在如此高壓之下，不少學生只能選擇靠救濟糧生活。

2. 逃避高學費，美國人到歐洲免費讀大學

在美國有學生為逃避高學費到歐洲免費讀大學(宋凌蘭，2016)。歐洲地區至少有 44 間大學可讓美國學生免費取得學位文憑，其他需要支付學費的大學，若與美國大學相較之下，學費金額根本稱得上「微不足道」(林意茹，2016)。這些學費支出讓許多美國學生開始思考是否要赴歐求學，無論是學習新語言、多了旅行的機會以及具備因應全球社會的職場能力都成為學費之外的誘因。德國、冰島、挪威和芬蘭的所有公立學校，居民和國際學生都免費。

3. 日益膨脹的高等教育助學貸款

全美 100 多所大學學院學生舉行「百萬學生大遊行」，抗議日益膨脹的高等教育助學貸款，要求公立學院免學費、減免所有學貸，並提高校園工讀生基本薪資(大紀元，2015)。學生抗議活動發起人在網站聲明表示：「教育

應該是免費的。美國是全世界最有錢的國家，學生卻必須背負沈重的債務，才能接受大學教育」。

(二) 美國教育部對高等教育學費政策之因應策略

美國為避免逐年調漲的學費成為青年接受高等教育的阻礙，美國國會於 2008 年 7 月 31 日通過《高等教育機會法案》。根據該法案，政府陸續推出相關措施以抑制高等教育學費的調漲，其辦法如下(李艾妘，2009)：

1. 統整學生貸款計畫
2. 簡化聯邦獎學金申請程序
3. 擴大弱勢族群就學機會
4. 提高聯邦培爾助學金
5. 提高教學品質

此外，聯邦教育部也要求各大學從 2013 ~ 14 學年開始，必須將學校重要校務或財務資訊轉化為學生能理解的簡單格式，增加學校運作透明度，讓學生和家長們能據此更明智地選擇大學，並瞭解籌措教育費用之各項途徑（教育部電子報，2016）。美國公立大校收費多在 13 萬到 17 萬餘元間，而私立名校收費則相當昂貴，收費都在 70 到 90 萬元間。另一個考慮學費高低的標準是教育的品質，如果繳交高學費而相對的得到高品質的教育，當然也就無學費「太高」的問題。以美國的私立名校為例，學費極高，但校風良好、教學品質極佳，大家仍

然爭相入學。在美國，大學採申請入學制度，學生除依自己的志趣選擇學校、科系之外，也依自己財力負擔的能力選擇學校，家庭窮困者除有獎助學金外，大多選擇學費較為低廉的公立大學。大學學費 30 年上漲 12 倍，據美國中文網報道，美國大學學費已經成為許多家長最大困擾，在美國很多學生都是靠著貸款讀大學。

(三) 美國州政府對高等教育學費政策之對應措施

美國大學學費的調幅速度每年成長都高過通貨膨脹的速度，1990 年至今的漲幅更高達 161%；2 年制校院也達 102%。美國大部分的州政府與立法機關並沒有直接訂定各校的學費；他們是以編列年度預算的過程，間接去影響各院校的學費標準，以下為幾種控制學費調漲的政策(教育部電子報，2016)：

1. 限制年度學費漲幅

部分州政府以消費者物價指數 (Consumer Price Index，簡稱 CPI) 為指標；以密蘇里州為例，若院校的學費高於該州院校學費之平均，則該院校的調幅不能超過 CPI 值；若院校的學費低於州內院校學費平均，則該院校的調幅可以州內院校平均學費乘上 CPI 值來訂定，有些州政府則直接規定每年的調幅上限。

2. 以院校表現為學費調整指標

如德州；德州參議院 778 法案提議，通過主要評量標準的院校才可在通貨膨脹率上加 3% 的學費漲幅（如頒授的學位數、學生取得學位的進展、畢業生數及行政支出等）。

3. 設置學費穩定基金

在 2007 年馬里蘭州設立「高等教育投資基金」(Higher Education Investment Fund in 2007)，以挹注公立高等教育與在職進修，並確認學費對馬州的學生及家庭來說是可負擔的。

4. 凍漲學費

在立法機關與院校間協調補助過程中，常會非正式的同意在限定的期間中，凍結學費漲幅，以此得到州政府增撥補助款。但加州法案分析，則以為此項僅能嘉惠目前的學生，凍漲之後，學費將快速成長。

5. 提供學費免稅額及退稅款

有些州政府將學費計入州退稅款或免稅額；至少有 33 州提供退稅款或免稅額於學生家庭的大學儲蓄計畫中。

6. 保證或固定學費機制

校院為新生制定單一學費，在固定的期間學費維持不變，通常這個期限是 4 年。在這個政策之下，學生入學後即不須面對每年學費調漲的問題；在經濟規劃上給了學生及其家庭很大的幫助。

7. 連結學費與補助金

調高學費對於低收入家庭的學生是很大的負擔，學生們可能因此而休學；所以當學費調漲，補助金也須跟著增加，確保學生的自付額不受太大的影響。

8. 本州生與外州生學費的折衷政策

在州政府降低單位學生補助標準的同時，許多院校提高外州學生的學費來增加收入，在一些公立研究機構中，外州學生學費提高的同時，並不調漲本州學生的學費。大多數的州，學校及董事會有充分權限訂定外州生學費標準。

四、給我國高等教育學費政策之啟示

所謂他山之石可以攻錯，以下就美國高等教育學費政策的分析與探討，提出對我國之啟示(楊朝祥，2007)：

(一) 挹注更多教育資源，提升高教教學品質

大學辦學成效、學術水準的提昇，最主要的是依賴聘用良好的師資、吸引優異的學生、不斷的更新儀器、設備、課程內容，聘請良好的研究團隊、挹注充分的研究經費、從事尖端的研究工作，而這些措施都需要充裕的經費支持。目前因少子化因素，學生人數減少，私立大學招不到學生，形成裁撤或併校的危機。且教育經費補助有限，學校需自籌經費，

結果使每位學生單位的成本下降，不僅高教的品質堪虞，就是學生要負擔的學費也因而暴增。為了高教的品質，為了減低學生的負擔，提供充裕的經費支援所有的大學校院，是政府刻不容緩的要務(陳玉娟，2017)。

(二) 縮小公私立大學學費差距

臺灣公私立大學收取學費恰與美國情況相反，我國辦得較好的公立大學反較私立大學收取較低廉的學雜費，以致公私立大學在一個不公平的環境中競爭。為了改正這種不公平的現象，多年來政府一直致力於拉近公私立學校的學雜費，以提升私立學校的競爭力。為提升私立大學的競爭力本應從增加私校的補助，減輕學生的負擔著手，但政府卻從增加公立大學學費著手，使公私立學校的競爭力都一蹶不振。現今教育部應增加私校的補助，方能有助於私校競爭力的提升。

(三) 提高研究案、自辦產業、產學合作、募款以增加學校收入

以知識為本的經濟時代，誰能掌握知識、應用知識，誰就能創造利潤。大學的主要功能是研究、教學、及服務，也是知識創造、傳遞的主要場所，是以大學比任何的機構更有能力去掌握知識的脈動，主導經濟的發展。因此，大學應可與企業合作，成立產學合作中心，除可促進企業的發展外亦可增加大學的競爭力，甚至於政府應允許大學經營企業，一來可以增加收入，二來可以提供學生實習及就業的機會，三來還可以吸引國際學生就讀該校，留住人才。

(四) 引進管理制度、提昇辦學效能、
尊重學術自由、注重學習成果

公私立大學，都是為社會創造知識、培育人才、提供服務，因此政府的補貼是必然的，而學校法人化後，雖不再遵循公務機關的會計制度，但追求財務績效並沒有改變。因此不管公私立大學都應引進現代的管理制度，設置公正公開的財務制度，對預算的編列，經費的使用、財產的管理，都有明確的制度，且都有詳細的資料公佈以茲查核。尊重學術自由，不斷創新，追求卓越，以及自我提升。

(五) 多提供獎助學金、工讀服務的機
會，讓學生自食其力

根據統計資料，美國的大學生中約有三成有專職的工作，另外未有專職的工作的大學生中亦有七成有兼職的工作，以賺取讀書的經費。我國年輕人就讀大學，其經濟來源大多依賴家庭的資助，近年來一方面是經濟低迷，失業率上升，家庭對子女經濟支援的能力降低，一方面由於觀念的改變，已有許多的年輕人願意自食其力，自己賺取上大學的費用。因此，不管學校也好、企業界也好，應提供大量工讀、實習的機會，讓學生不但可以吸取工作經驗，亦可賺取學費，可謂一舉多得。另外，對成績優良的學生以及需要特別協助的學生，應該設立更多的獎助學金的機會，讓這些學生沒有後顧之憂，致力於學業的研習，為社會培育未來的中堅人才。

(六) 延遲失業大學畢業生助學貸款還
清期限，度過經濟低迷難關

助學貸款是政府幫助經濟弱勢學生就讀高中職以上學校的德政。政府為徹底協助學生就學，學期間助學貸款不必攤還本金，利息亦由政府墊付，直到學生畢業一年之後，工作較穩定時才開始攤還本金與利息，這樣的規劃設想極為周到。但問題是現今失業率高漲，除中高年的就業人口外，受到衝擊最嚴重的莫過於大學新的畢業生，往往畢業一年半載之後仍在待業狀態，對這些大學畢業生，在其就業前，政府應可再延緩其還清助學貸款的期限以體恤其清苦（楊朝祥，2007）。

(七) 建立終身教育體制，學生可先就
業之後再就學

知識的快速成長，造成知識量的爆增，個人「活到老、學到老」的終身學習社會已正式的來臨。在這樣的終身學習社會，學習的型態與過去大不相同，學生，可在任何學習階段之後進入職場就業，而在任何時刻，只要有需要，隨時都可自我學習或有回到學校接受回流教育的機會。對許多因經費因素而無法就讀大學的學生，應認清現今學習型態的不變，不必急著短時間內完成大學的學業，可先到職場就業一段時間，不僅習得工作經驗，亦賺得就讀大學的學雜費，落實回流教育。

五、結語

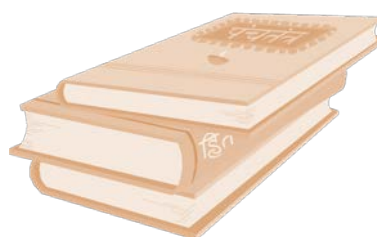
本文透過文獻分析探討美國高等教育高學費政策的困境及其因應措施，期望國內當局能參考美國大學高學費的具體政策，以提昇我國大學教育的品質及培育人才。我們可耗費國家龐大的資源於國防預算及社會福利，為何吝嗇投資於國家未來希望所繫的青年學子的教育。

參考文獻

- 大紀元 (2015)。(中央社華盛頓12日綜合外電報導) 2015, 2015-11-12 11:54 PM
- 王如哲 (1999)。比較教育。臺北市：76，57-85。五南。
- 李艾妘 (2009)。社會正義與高等教育學費政策—當代自由主義觀點。國立交通大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 李秀鳳 (2000)。我國大學教育階段學費補助之研究。全國博碩士論文資訊網，088NTNU0051002。
- 林彥志 (2003)。我國大學學雜費政策規劃之研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 林憶茹(2016)。太貴讀不起！歐洲的免學費大學漸漸成為美國學生的求學選項。發佈日期：2016.02.25
- 宋凌蘭(2016)。逃避高學費美國人到歐洲免費讀大學
2016-02--02-25 08:50:23 世界日報記者／即時報導
- 周祝瑛 (2000)。他山之石：比較教育專題研究。文景。
- 周祝瑛 (2006)。高等教育助學貸款之探討:從美、日、澳、德、英五國談起(無日期)
- 黃茂樹、楊振昇 (2014)。美國高等教育行政管理體系及其啟示。教育資料集刊，64，27-46。
- 陳連櫻 (2006)。英美兩國大學學費制定及其相關因素對我國大學學費之啟示。彰化師大教育學報，9，143-170。
- 陳怡如 (2014)。美國學費政策與扶弱措施。教育研究月刊，238。
- 陳玉娟 (2017)。美國高等教育經費補助方式及其對臺灣高教資源分配之啟示。臺灣教育評論月刊，6(4)，15-18。
- 陳麗珠 (2001)。我國高等教育財政改革之趨勢與展望。高雄師大學報，12，51-69。

- 陳舜芬譯(2003)。Philip G. Altbach, Robert O. Berdahl, Patrica J. Gumpert主編。美國高等教育的背景。載於陳舜芬(主編)，21世紀美國高等教育-社會、政治、經濟的挑戰(American Higher Education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges)(頁5-13)。台北：高等教育。
- 張珍瑋 (2014)。美國高等教育學費政策與助學措施之探討。比較教育。
- 蓋浙生 (2010)。高學費、高補助：大學教育消弭經濟隔離現象的作為與省思。
- 劉子彰 (2013)。美國高等教育財務現況與挑戰：從新自由主義到創意經濟。教育資料集刊，60，29-60。
- 教育部電子報 (2010)。美國新任總統歐巴馬教育政見。
- 謝雅惠 (2003c)。國外教育訊息。教育資料與研究，55，146-159。
- 蓋浙生 (2004)。臺灣高等教育市場化政策導向之檢視。教育研究集刊，50（2），29-51。
- 教育部電子報(2016)。美國學費政策與扶弱措施。駐舊金山辦事處教育組編撰參考資料來源：2015年9月8日National Conference of State Legislatures 710期，2016,03 31
- 謝雅惠 (2003a)。國外教育訊息。教育資料與研究，53，162-170
- 楊朝祥 (2007)。大學學費調漲的成因與對策。國政研究報告。
- 戴曉霞 (2000)。高等教育的大眾化與市場化。台北：揚智。
- Clark,B.(1983). *The higher education system*. Berkeley, CA:University of California. Press.
- Giroux, H. A. (2002) .*Neo-liberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere*. *Harvard Educational Review*,72（4）,425-463.
- Hughes,O.E.（1994）.*Public management and administration*. New York: St. Martin`s.
- Lombardi, John V. (2013). *How Universities work*. Baltimore, MD: JohnsHopkins University press.
- McKeown-Moak (2001). *Financing high education. Third annual report from the states*. Denver, Co:State Higher Education Executive officers.
- Simon,H.E.&McClelland,A（1985）.*Private Industry and university research*. In J.H.Blits（ed.）*The American University: Problems, Prospects and Trends*. Buffalo:Prometheus Books.

- Trow, M. (1973) .*Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.



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六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「特色課程與招生」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第六期將於 2018 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本月刊第 6 卷 12 期出刊的主題是「高級中等學校特色招生」，所對應的教育政策乃是 103 學年實施高中職「免試入學」及「特色招生」兩種入學管道，後者規定具有特色課程的學校始得申請特色招生。然而，特色課程之特色招生實施後面臨許多問題，故廣邀各界方家撰文以針砭政策問題並研提改進之方。本期以「特色課程與招生」做為主題，邀請教育同好針對議題撰文評論，撰稿人可以針對以下三個方向撰文：其一，為高中職特色課程之特色招生提供政策或實務評析意見。其二，面對少子化並因應十二年國教改革趨勢，各教育階段的學校如何發展特色課程、創建學校特色，雖說學校特色課程不一定有助於招生，但是要招生就一定要有特色課程，才能增進學校的能見度及品牌行銷，提升家長和學生選校就讀意願，故撰稿人可以針對特色課程與招生之關聯性做為方向。其三，撰稿人亦可引介並評析學校的特色課程或特色藝才班級(或社團等)的相關問題，或是學校課程如何輔導學生發展具學術或職業技能傾向的潛能表現。

第七卷第六期輪值主編

吳俊憲

國立高雄科技大學通識教育中心教授

臺灣教育評論學會第四屆理事

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

臺灣教育評論月刊第七卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「營利與非營利私校類型」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第六期將於 2018 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

非營利組織（Non-Profit Organization，NPO）指非以營利為目的的組織，其目標通常在支援或處理個人關心或公眾關注的議題或事件。非營利組織所涉及的領域非常廣泛，從藝術、慈善、教育、政治、宗教、學術、環保等等。非營利組織包括有公法人、公益社團法人、中間社團法人、財團法人以及各式非法人團體。其中較為活躍且重要的非營利組織型態，主要有財團法人、社團法人以及非法人團體三大類。

我國私立學校的興辦，主要是以「私立學校法」為主要規範依據，其目的依法「為促進私立學校之健全發展，提高其公共性及自主性，以鼓勵私人捐資興學，並增加國民就學機會」。所以「私立學校法」的精神是以鼓勵私人「捐資興學」為目標，所謂捐資興學，就是「捐獻」資金，「興辦」學校。因此，雖然設校經費來自私人、企業、慈善團體，但經費一經「捐獻」，就不再屬於捐資者，而是屬於社會公益的「財團法人」，捐資者除可以擔任「創辦人」、「當然董事」之外，對學校的資產、盈餘，已不能再有任何「主張」的權利，也就是私立學校係「捐資」興學而來，不能有任何「營利」的行為。

亦即，我國當前私立學校雖然是私人出資設立，但本質是捐資興學的社會公益財團法人，而非投資興學，更非投機興學。當前私校必須在相關法規的規範下，由政府的監督、管理，學校自主經營。私立學校既是非營利組織，不得謀取合理利潤，所有的盈餘，都需存入學校基金，非經董事會、教育行政主管機關核備，基金不得動用。私立學校是為國家執行教育權，提供教育機會與需要的民眾，因此提高其公共性一直是我國私立學校改革的重要目標。但是，許

多國家的法規允許營利與非營利的私校類型並存。我國在當前私立學校法規範下經營成效為何？遭遇那些困難？尤其是少子化之衝擊下營利與非營利之掌握可如何透過修法予以因應？.....歡迎提供寶貴評論文稿。

又，近年政府在幼教服務公共化上鼓勵增設非營利幼兒園，各地方政府在此政策下如火如荼展開，其經營成效如何？也期望有多元觀點的評論。

第七卷第七期輪值主編

林海清

中臺科技大學文教事業經營研究所講座教授

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

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：**中小學輔導機制與人員**

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：**議題融入課程**

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

壹、

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

（一）引用論文時

1.根據艾偉（1995）的研究.....

2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....

3.根據Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

1.艾偉（1995）曾指出.....

2.有的學者（艾偉，1995）認為.....

3.Watson（1925）曾指出.....

4.有的學者（Watson, 1925）認為.....

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2)，和2.(2)。

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

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

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded

children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

<http://163.21.239.2.utorpa.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: Normal-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。**國民教育九年一貫課程規劃專案報告**。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/ww>

wsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 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