2018年6月
第7卷 第6期
ISSN 2225-7209
本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論 月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 特色課程與招生

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，……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。

臺灣教育評論學會 出版

40601 台中市北屯區廍子路666號

臺灣教育評論月刊

第七卷 第六期
2018 年 6 月 1 日出刊

Taiwan Educational Review Monthly

2011 年 12 月 1 日創刊

發行人

李隆盛 （臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛 （中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（中臺科技大學秘書）

2018 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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

2018 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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

輪值主編

評論 吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）
文章 吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）
專論 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
文章 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 蘇元煜（台中市大甲區西岐國小代理教師）
文字編輯 邱欣榆、莊雅惠、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 劉宛苹 （靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

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

聯絡人：莊雅惠
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 7 No. 6 June 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, Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
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 , Proffessor 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

Review Articles: Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Essay Articles: Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang,Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

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

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; 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

本月刊第 6 卷 12 期出刊的主題是「高級中等學校特色招生」，所符應的教育政策乃是 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」作為主題，乃擴大 6 卷 12 期的主題，續邀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，續為高中職特色課程之特色招生提供政策評析意見。其二，面對少子女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作為方向。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，或是學校課程能夠輔導學生發展具學術或職業技能傾向的潛能表現。本期公開徵稿後獲得廣大迴響，收稿並經過匿名雙向審查後，共刊登主題文章 11 篇、自由評論 30 篇及專論文章 3 篇，合計 44 篇，相當感謝所有來稿作者的盛情投稿，對於作者用心觀察教育時事及高水準的評論意見，致上萬分敬意與謝忱。最後也要感謝蘇元煜老師協助擔任本期執行編輯及聯絡事宜。

吳俊憲
第七卷第六期輪值主編
臺灣教育評論學會第四屆理事
國立高雄科技大學通識教育中心教授

吳錦惠
第七卷第六期輪值主編
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

第七卷 第六期

本期主題：特色課程與招生

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

林 國 楨
舒 富 男　臺中市立惠文高中特色招生及課程的實踐與展望／ 1
林 玉 芬

陳 啓 東　如何透過形塑特色課程強化學校招生優勢－以政大附中為例／ 10

廖 志 強
蔡 銘 修　特色課程與招生－以北市一所私立職業家事商業學校為例／ 22

吳 承 典　從高職特招入學趨勢探討學校特色發展之方向與定位／ 28

廖 翠 霧
廖 年 淼　免試入學超額比序機制催生台南區的特色招生／ 32

蕭 仕 祥　技術型高中汽車科特色招生發展與現況／ 39
吳 俊 憲

呂 麗 蓉　學校本位特色課程發展～以嘉南國小「嘉南囝仔的水綠旅程」為例／ 42
許 敏 惠

施 惠 珍　偏鄉地區小型學校的特色課程實踐～以新北市瑞平國小「綠玉紙」特色課程為例／ 48

黃 繼 仁　特色課程就是實驗教育嗎？／ 56

徐 敏 榮　都會區傳統大型國民小學招生面臨的問題與挑戰及其因應策略／ 63
洪 維 宏
周 玉 秀　東京完全中學的特色課程／ 70

自由評論

洪 幼 齡
曾 靜 榕
吳 俊 憲　核心素養教學活動設計的可行途徑—以國中英語領域為例／ 74
林 和 春　教師班級經營應加強重視的議題／ 83
林 怡 君
吳 錦 惠　「玩」自然—符應素養導向的教學設計／ 87
劉 筱 惠　杜威「民主教育價值」對現今臺灣教育之啟示／ 91
趙 秋 英　國小初任校長校務經營困境與因應策略之探析／ 96
鄧 宇 君　臺灣特色學校相關研究之初探／ 100
賴 信 豪　淺談程式設計實習課程對於學生培養問題解決能力之障礙與改善策略／ 104
林 均 瑋　以六頂思考帽融入國小環境教育課程之研究／ 109
梁 暐 陳　淺談軍訓教官退出校園政策之影響與學務創新人力替代現況／ 119
李　　松　臺灣學生管教法制對大陸之啟示／ 126
張 訓 譯　淺談學校型態實驗教育原住民大學設立之問題／ 131
向 念 華　國小附設幼兒園主任之壓力與困境／ 136
林 欣 怡　高等教育發展問題與因應策略／ 139
曾 清 旗　百善孝為先—談校園品德教育推動與發展之我觀／ 143
蔡 明 學　我國當前教育資料庫建立之發展趨勢—以原住民族教育資料庫為例／ 147
翁 崇 文　我國學校午餐供應問題與解決之道／ 151

蘇 傳 桔
伍 嘉 琪　從行政實務現場析論國中小兼任行政教師之困境與其專業增能之可行途徑／ 155

蔡 百 川　高中職辦理日本教育旅行之困境與迷思／ 160

竇 佳 惠　天生如此特別－論特殊學生輔導策略／ 163

蘇 照 雅　新北市國小高年級學生閱讀行為之初探／ 169

吳 侑 倢　談數位時代國小教師之網路使用行為現況／ 172

張 懿 華
張 慧 如　談學童生命教育中的潛在課程—以「述美國小」環境教育為例／ 179

林 辰 芬
林 玉 筑　我們都該正視這樣的問題－談國小生潛在的關係霸凌／ 184

張 慧 如
張 懿 華　由《大師在喜馬拉雅山》一書談生命教育／ 187

馬 鈺 真　以杜威經驗教育思想探討特色學校之實施—以臺南一所生態小學為例／ 191

鐘 梅 菁　學前融合教育方案之建構要素／ 197

吳 昇 儒　教育再製的反思：探尋心中好老師的樣貌／ 203

黃 天 頌
黃 玫 蓉　青少年自殺意念與預防策略／ 210

劉 品 均
張 綾 芳　從【我們的強強】看到你我的不一樣／ 214

專論文章

倪 士 峯　教育政策論證之探究—以教師專業發展評鑑政策為例／ 218

梁 益 慈
游 自 達　國小四年級敘事類記敘文寫作表現與問題分析之初探性研究／ 246

梅 瑤 芳　心靈環保融入組織學習之課程初探／271

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 ／ 293

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 ／ 296

臺灣教育評論月刊第七卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 ／ 298

臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題 ／ 300

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 301

臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 302

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 303

入會說明 ／ 307

入會申請書 ／ 309

封底

臺中市立惠文高中特色招生及課程的實踐與展望

林國楨
國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長
舒富男
國立彰化師範大學教育研究所博士生
林玉芬
臺中市立惠文高中教務主任

一、前言

十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，以展開生命主體為起點，期望透過適性教育，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好（教育部，2014）。

為達成前述願景並舒緩國中升學考試壓力，展現學生多元優勢能力，自 103 學年度起，國中畢業生就讀高中、高職及五專以「免試入學」為主，「特色招生」為輔。雖然特色招生不是十二年國教的升學大宗，卻擔負了社會培育精英人才的重要指標（張益勤、陳雅慧，2013）。就人才培育而言，特色招生有其積極性的教育功能，學生可以選擇適合其能力、性向和興趣學校就讀，有助於開展潛能，並有助於未來生涯規劃（吳清山，2016）。然而，特色課程之特色招生實施後面臨課程發展、學習評量、教師專業發展及經費短缺等問題（蔡玉卿、吳俊憲，2017），以致實施特色招生的學校有逐漸減少的趨勢。

本文藉由訪談曾實施特色招生但現已停辦的惠文高中前任與現任兩任校長（任期分別為 97-104 學年度，105 學年度迄今）及擔任特色專班導師和授課的五位教師（由 101 學年度第一年創班至 104 學度之導師及任課教師中抽樣），並透過問卷調查 106 學年度入學的 10 班高一學生共 393 人，期能回顧學校特色專班創班緣由、特色課程發展歷程，及分析特色招生與課程的實施成效與困境，以供學校推動相關政策及未來招生與課程發展的參考。

二、以 HIME 商數為學校辨識的標誌

位於臺中市中心的惠文高中成立於民國 90 年，是中部地區首座完全中學，現有國中部與高中部各 30 班，高中部另設有田徑、輕艇、足球等專項的體育班。國中部學生主要來自學區內；高中部學生除了約有一成五為國中部直升，大多數為臺中市其他國中畢業生，另有少部分來自南投、彰化及苗栗地區。學校於 2004 年經校務會議通過以「Hi-Me」四個商數指標「HQ（Health Quotient）、IQ（Intelligence Quotient）、MQ（Moral Quotient）及 EQ（Emotional Quotient）」作為培育學生全人教育的願景圖像。

學校創校十年多來，除了在國際教育、第二外語、天文課程、文藝創作、國樂等方面皆有亮眼表現外，並創辦中臺灣高中模擬聯合國、國際交流締結姊妹校，積極參與臺灣文學獎發表詩創作、小論文寫作，也與鄰近大學進行策略聯盟發展課程、高瞻計畫、行動學習計畫。歷年來學校除了在藝術、科技、天文等特色課程，已三度獲得教育部教學卓越獎銀質獎，也榮獲高中優質化推動績優及校務評鑑六項一等總評一等，更獲頒世界網界博覽會金獎殊榮。

三、特色班的緣起及特色課程發展

(一) 創班緣起：變革中求發展、提升競爭力

惠文高中在近年入學方式的變革中，新生報到率一直維持九成五以上（惠文高中，2013）。然而，學校雖然具備良好辦學條件、特色明確、教師專業素養佳，但面對社會環境的快速變遷，企盼藉由特色招生與特色課程發展，使學校競爭力再向前推進，遂於 2010 年著手推動成立特色專班。劉前校長指出成立特色專班的理由如下：

首先，特色專班是發展特色課程最佳試煉場：學校許多特色多屬活動，即使每年常態性辦理，但實施對象分散，成效不易追蹤，資源沒有整合，整體系統性不足，若能透過特色班成立，可以將特色活動轉化成正式的特色課程，產出課程計畫、教材、評量、教學策略、跨域資源流通，進而發展出更為完整的課程地圖。

再者，學生學習適性化之需求：創校之初曾辦理過數理資優班，但在 2007 年之後資優鑑定門檻加高，對於社區高中招生素質分布，雖擬成立科學班、語文班，然條件仍有不足，也無法滿足具備專長和興趣學生的需求，成立特色班可因應學校現有發展方向，進行更為「客製化」的規劃。

再其次，同儕學習促發競爭力提升：把具備相同專長、相同興趣孩子聚在一起，有助於老師選取合適的教材及教法，引入外部的教學資源，學生同儕因為志趣相投，可以彼此間激盪，獲得更好的表現。另一方面，也可與設有資優班、藝才班的其他高中形成具有「市場區隔」的競爭力，對於招生的誘因顯而易見。

最終的理由，成立時機的成熟：學校陸續申請外部競爭型計畫，諸如：高中優質化、高瞻計畫、CCOC（Connecting Classrooms Online Community）、第二外語的實施，在 2008 年之後陸續導入，連結大學端的師資，具備更寬廣的資源可供挹注特色課程的規劃及實施。

曾於其他高中服務過亦辦理過特色專班的現任校長補充意見，表示：在過去服務學校的特色專班在各方面表現上經過分析，確實明顯較佳，除本身特長優勢，師生在「霍桑效應」被關注下學習動機更為強烈，表現更加積極。在家長關心成班訊息的詢問度也頗高。

(二) 特色課程發展：整合資源、發展特色

因應未來十二年國教學生學習差異化日漸提高，相對在課程設計須符合需求才能適性發展。因此，惠文高中校依學校特色成果發展設計了三個特色專班，包括有外語特色班、文創特色班、高瞻特色班，讓社區內具備性向、興趣、專長的同學，有更為明確的選擇。在進入特色班後，提供比一般同學更多揮灑的時間與空間，用以激發其才能，也為未來相關大學校系預作更多試探及能力培養。以下分別說明三個特色專班的設班目標與課程規劃：

1. 設班目標

(1) 外語特色班：旨在語言應用學習、國際視野與第二外語習得。圖中飛機橫跨國界，象徵語言的力量。縮短人與人的距離，藉由語言和文化的流通，讓學生放寬視野，走向世界。

(2) 高瞻天文特色班：旨在培養科學素養、數理基礎、高瞻天文與實驗操作等能力。圖中以望遠鏡、數學符號、實驗儀器為表徵，期待在眾多自然科能力培養下學生能高瞻遠望。

(3) 文創特色班：旨在文藝創作、創意發想、繪圖影音創作的軟實力培養。以圖中筆、畫、書、影、樂作為創作介面。在文化的陶冶下，發揮創意，透過智慧激盪的形成與運用，創造可貴的文創價值。

2. 課程規劃

學校的三個特色專班依發展需求各規劃六學分的專題課程，用以整合串聯各面向的特色課程，包括：相關學科的融入式特色課程、學校本位特色課程、學習營隊、社團、校內外講座參訪課程，並以在畢業前成果產出為目標。特色班的課程規劃如表一。

表一 特色班的課程規劃

班別	外語特色班（學分數）	文創特色班（學分數）	高瞻天文特色班（學分數）
特色課程	文案設計（1） 影視設計（1） 實體發表（2） 文創展演（2）	第二外語（4） 國際議題（1） 廣播專題（1）	高瞻專題（4） 新興科技（1） 專題發表（1）
外加課程與活動	模擬聯合國、CCOC、姊妹校交流、外交小尖兵、檢定、歌德學院合作計畫	網界博覽會、文學獎、詩創作、古蹟踏查、創意文創、人文講座、達人面對面、小論文寫作	天文營、自然探索營、數理學科能力培訓、奈米科技實驗室實作、科學展覽

班別	外語特色班（學分數）	文創特色班（學分數）	高瞻天文特色班（學分數）
策略聯盟大學	靜宜大學 逢甲大學	臺中教育大學	暨南大學 中興大學 大葉大學 中央大學
師資來源	1. 本校對特色課程有熱情、有興趣的教師 2. 策略聯盟大學專長教師 3. 社區具有專長人士		

3. 特色班發展簡述

惠文高中自 101 學年度成立特色班迄今，期間歷經數次轉型，茲摘要特色班的開班及考招相關資料如下：

(1) 自 101 學年度成班，以入學成績（按相關專長學科加權及特殊專長表現加分）

(2) 102 學年度按前一年方式續辦。

(3) 103 學年度十二年教上路結合招生政策，結合特色招生，開設班別同前。

(4) 104 學年度，考量執行效益，文創專班與外語專班整合為國際專班，總班數縮減為兩班，招生方式延續前一年。

(5) 105 學年度，不再辦理特色專班，改普遍發展各班級特色課程。相關特色課程仍保留第二外語（德、法、西、日）學分，其餘課程採外加方式辦理（如臺中學等課程）。

(6) 106 學年度加入十二年國教新課綱前導學校，持續實施課程研發。

四、特色班及特色課程的劍與盾

惠文高中特色班的實施前後共計四屆，歷時六年。從五位特色班導師及授課教師的訪談分析中，可以得知特色班的成立對學校特色的穩定發展具有再確認的功能，在十二年國教的校本課程及特色課程的規劃亦隱含前導作用。然而，特色班在推動過程中亦遭遇困境，以致暫時終止特色班的招生。以下為五位受訪教師回顧當時特色班實施的成效及所遭遇困境，分別歸納整理臚列：

(一) 正面效益

1. 同儕之間良性分享，興趣目標一樣連結更強。

2. 學習動機強，班級氛圍佳。

3. 更完整的資源，學校能夠引入更多的外部課程，也帶學生走進世界。

4. 班級凝聚力向心力更好，升上高二不需再重新分班，對未來更有期待。

5. 符合適性發展，至少有三分之一在畢業後選相關類科。

6. 課程豐富，像開設專題討論，開闊孩子視野學習並非只有校內現有課程。

7. 專題討論與分組課程，對學生能力部分有很大的幫助。

8. 霍桑效應產生作用，師生自我期許和自我要求高。

9. 對於招生具有誘因，可吸引優秀或具有特長教師前來就讀。

10. 有助於國際教育及第二外語課程發展的推動，特色專班學生參與率相當高，動機相當強。

(二) 實施困境

1. 有些同學進入特色專班可能是誤打誤撞，或應家長要求，或認為受到比較完整的照顧而勉強進入，並非特質適合或具有興趣專長，素質不易掌握。

2. 部分班別課程過於繁雜，不易定位及聚焦，例如文創專班面向包含太多種類，課程及學生訴求差異太大。

3. 教師供給和學生需求未必一致，教學上會不同調。

4. 班級教師會有砸招牌的壓力，具有熱情教師較難長期擔任。

5. 特色專班與其他班級師生間，容易有所謂「優」、「劣」的標籤作用。

6. 其他班級無法獲得相同資源，不利於教育公平。

7. 課程設計可能因學生來源不同、背景條件，對教師形成很大的壓力。

五、學生視角的特色課程觀感

「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014）。學生作為教育活動的施教對象，教育措施卻不必然確實彰顯學生的自主性（陳延興，2010），特色課程的發展必須因應十二年國教新課綱以學生主體的「核心素養」在思考，本研究試圖從學生角度再檢視。

首先，學生在問卷調查題目「我覺得學校開設特色課程有助於未來的能力培養」的分析結果顯示，將近八成的高一學生認為特色課程有助於未來能力的培養（見圖一）。由此可見，雖然歷經高度學業競爭，但高一學生入學後並未如想像中的陷入「功利的」學科本位而忽略能力培養的重要性。

第二，學生在「我期待學校還能開設更多的特色課程」的分析結果顯示，83%的高一學生對學校特色課程是有期待的（見圖二）。

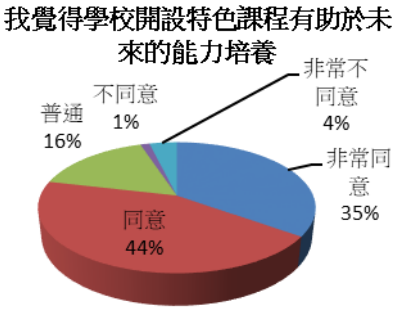


圖 1

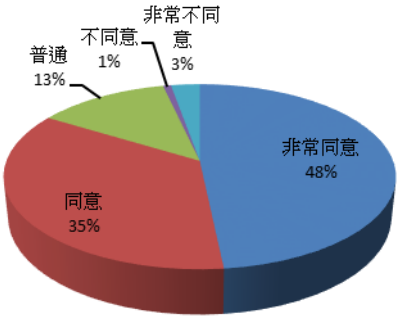


圖 2

第三，從學生在特色課程選修意向的分析結果可知，學生對國際教育（佔 89.76%）與第二外語課程（佔 62.60%）遠高於其他課程（如圖三），此和近年來學校特色課程的發展趨勢頗為一致。

第四，針對學生在「學校開設特色課程，有助於吸引高一新生入學」的回應所做的分析結果顯示 78%的學生認為開設特色課程有助於學校招生（如圖四），值得學校規劃及推動特色招生及課程開發的關注。

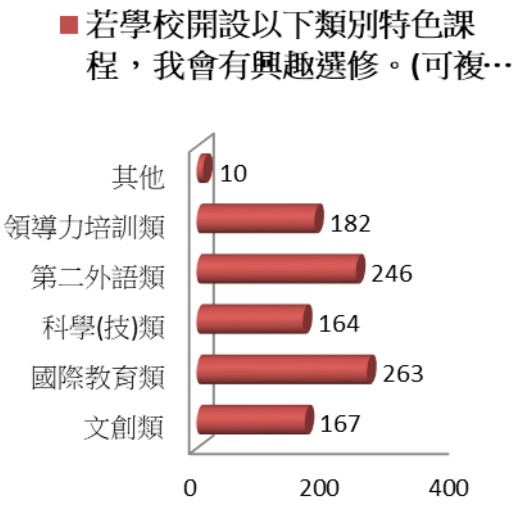


圖 3

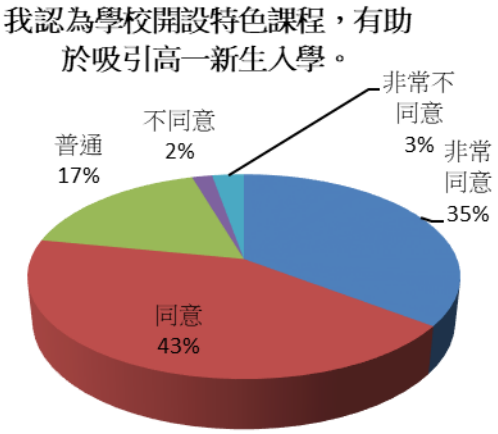


圖 4

第五，由於學校最後一屆特色專班為 104 學年度入學，距今已有一段時間，以致有 66%學生對於學校曾設立特色專班並無印象（如圖五）。然而，卻有高達 77%的學生表示會因學校設有特色專班而推薦其他人就讀該校（如圖六），此一結果與兩位校長及部分受訪教師的看法一致，咸皆認為特色專班有助於學校招生。

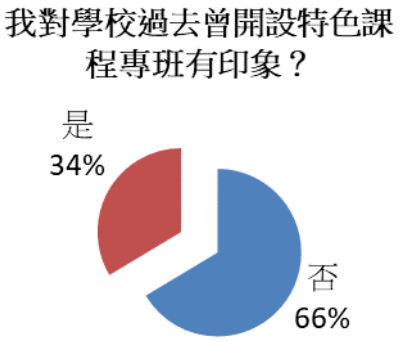


圖 5

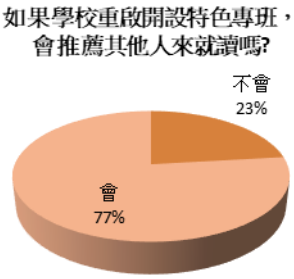


圖 6

最後，學生針對開放性問題「對學校特色課程開課或專班，有何具體建議？」的回應，可大致分為以下三類：

1. 課程的期待感：例如，課程多元性、課程生活化、課程深層專業化、課程活潑性與吸引力、課程分級…等

2. 教師的專業性：聘專業教師、升學導向的競爭力、充足的授課時數…等。

3. 對學生的宣傳：先調查學生意見、不要強制安排、多多宣傳以了解特色班…等。

六、結論：HIME 商數的未來實踐

這個世界變化太快，但學校的改變太慢，新課綱有助於學校檢視現況、放眼未來（未來 Family, 2017），從學生「消費者」角色需求到學校及教師「生產者」角色供應，兩者間在思考及行動有相呼應之處，也有落差的地方。實踐是檢視真理的方法，該校透過特色專班來發展特色課程，事實上也是推動新課綱前導一種過程樣態，經由本研究校長、教師訪談及學生問卷分析結果，提出以下具體建議：

(一) 政策引導學校實踐：

1. 十二年國教政策，招生部分應該鬆綁：目前特色招生受限於期程、方式的統一，學校很難依學校特色客製化設計，例如：外語班向下開放國中已取得外語檢定通過學生可以有加分機制，直升學生可以六年一貫參採國中階段所學課程。

2. 十二年國教新課綱可以再增加彈性，讓特色專班具有「實驗性」，可以減少課綱限制發展各種可能的特色課程。

3. 大學端互相承認高中階段先修之 AP 課程學分，有助於高中階段進行更適性特色課程選擇。

(二) 學校落實特色課程：

1. 開設特色專班，過程應更透明，溝通應更充分，建立完整的互信的基礎和分工的機制，減少參與教師的壓力和學生的標籤作用。營造人人有特色，班班有特色的氛圍，利用各種可能的平台讓每一種特色都

有露出的機會，達成「不放棄任何一個人」的目標。

2. 特色課程發展涉及各處室及各教學領域，而特色專班的基礎在於特色課程的發展，推動規劃課程應擴大參與層面。

3. 資源進行合理分配，於學期初或期末課程評鑑時進行盤點，研議各班別享有的內外部資源。

4. 各班別教師相互流通，以教師專業成長社群相互增能，建立對話、共備、教學成果共享機制。

5. 建立學生學習回饋系統，達成後設目標，提供教師課程設計及教學改進之意見。

6. 落實學習輔導及補救教學，對於落後及適應不良學生進行追蹤，必要時加開補救教學課程或輔導轉班。

7. 配置行政支援專責人力，輔助教師推動課程所需之配套及聯繫工作。

8. 善用策略聯盟學校人力資源及成功經驗，降低校內過度的負擔與成本。

9. 給予參與教師精神鼓勵及獎勵。

10. 實施分組合作學習，降低教師講授課的負擔，以「教是最好的學習」的理念出發，激發同儕互助及領導力的培養

11. 運用協同教學及跨尻合作，設計主題式跨域、跨班教學，教師間相互合作，兼具分責及增能的功能。

12. 儘早進行性向探索，充分瞭解孩子本身在學習上的需要。

13. 掌握擬就讀高中發展的特色課程

14. 「特色班」是思考具有適合學習的課程和資源，而非思考只是想取得更多不見得適合自己的資源。

15. 學校可由 HIME 商數的課程開發與實施成熟後，再行申請 HIME 專屬的特色班級，也是「水到渠成」之實踐智慧。

參考文獻

■ 未來 Family（2017 年 11 月）。**解讀十二年國教新課綱**。臺北市：遠見天下。

■ 吳清山（2016）。教育名詞----特色招生。**教育脈動，6**，175-176。

■ 張益勤、陳雅慧（2013）。**一次看懂特色招生**。載於親子天下《2014 免試入學・特色招生》專刊。取自 https://www.parenting.com.tw/article/5050416-一次看懂特色招生/?page=1

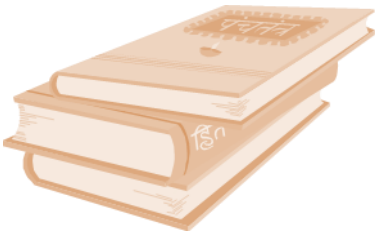
■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：作者。

■ 教育部（2014）。**十二年國基本教育**。取自 http://12basic.edu.tw/。

■ 陳延興（2010）。為了誰的教育？學生作為教育主體之探討。**教育資料與研究雙月刊，96**，71-91。

■ 惠文高中（2013）。**惠文高中中投區高中高職特色招生申請計畫書**。

■ 蔡玉卿、吳俊憲（2017）。學校參與特色招生特色課程的發展與實施困境：以兩所個案高中為例。**臺灣教育評論月刊，6**（12），38-41。



如何透過形塑特色課程強化學校招生優勢－以政大附中為例

陳啓東
國立暨南國際大學通識教育中心副教授
國立政治大學附屬高級中學校長

一、前言

臺灣於 2014 年正式實施十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教），係植基於公平、正義、適性及特色發展理念，在後期中等教育階段的高級中等學校全面實施免學費且以免試入學為主的十二年國教。在實施之初，由於國中會考、免試入學超額比序、志願選填、一免試、特招、二免等的入學制度設計，造成家長與學生的極度恐慌、焦慮和抗議（黃政傑，2014），使得前兩年的焦點都在處理入學制度的修正，而與十二年國教成敗最關鍵的核心—「十二年國民基本教育課程」在 2014 年 11 月 28 日公布總綱後，原訂 2018 年正式實施，但因各領域課綱尚未完全審查通過，加上各校準備不及等因素，預計延至 2019 年實施，使得目前實施的只是「形式上的十二年國教」，離原先預定的願景、理念的落實與目標的達成等，都還有很大的努力空間。

而十二年國教的政策重點之一係鼓勵並協助學校特色發展，規劃與實施「特色課程」，以促進學生的適性學習與創造學校的亮點及優勢。為支持各校特色發展，教育部於 2006 年起開始推動高中職優質化輔助方案，每年投入大量資源提供學校申辦；然而，在各高中職校申請計畫時，特色課程係在原有課程綱要框架下發展，由於課綱彈性不足，所規劃特色課程內涵與時數難以符合學生需求；加上大學與四技二專升學制度的箝制與學科本位思考的影響，均讓各校所發展的特色課程很難兼顧原訂的教育本質與核心理念（李隆盛，2011；張嘉育，2010），致使優質化輔助方案從 2016 年起調整為以協助各校規劃十二年國教新課綱為重點，並讓前導學校能先試行，以利學校特色課程能順利發展。

此外，臺灣各階段教育正面臨少子女化的巨大衝擊，學校招生已成為多數學校賴以維繫辦學績效甚至存續的重要工作。根據宋修德、蘇景進（2010）的調查發現，國中學生及家長在選擇各類型高級中等學校時，考慮因素最主要都是學習興趣，而交通因素和學校排名也是重要關鍵因素之一，至於課程則是排序第五的考量因素。據此，雖然學校發展特色課程不一定有利於招生，但學校要招生就一定要有特色，特色課程就是形塑學校特色的主要方式之一，可以強化學校招生的優勢，也是後期中等教育階段各類型高級中等學校所應持續努力的方向。

基於前述原因，本文以「如何透過形塑特色課程強化學校招生優勢」為題，主要是依序探討特色課程意涵、國中畢業生選擇各類型高級等學校影響因素、及高級中等學校特色課程規劃後，復以國立政大附中為例，

說明新舊課綱實施前後，學校如何發展特色課程，以強化學校招生優勢，克服學校交通不便的劣勢，建立學校品牌，並增進學校的能見度，進而期望逐步成為特色學校的過程，最後則提出高級中等學校發展特色課程的建議，期能對未來各高級中等學校發展特色課程時有所助益。

二、特色課程的意涵

時下許多教育工作者常將學校本位課程（school-based curriculum）（以下簡稱校本課程）與特色課程（feature curriculum）的概念有些混淆，在學校課程發展時期望能透過發展校本特色課程，來建立並彰顯學校特色。就校本課程而言，吳清山、林天祐（1999）指出係由學校本身對於學生之學習內容或活動所進行的設計、實施和評鑑。換言之，就是以學校為主所發展出來的課程，所以它是「由下而上」（bottom-up）的課程發展；而不是「由上而下」（top-down）的課程發展。因此，就其本質而言，它是一種學校教育人員所發動的一種草根性和自主性活動。而特色課程的概念雖是由在地性、草根性及自主性的校本課程發展而來（林志成、田耐青、林仁煥、田育昆，2013），但特色課程與校本課程具有二個鮮明的特點差異：一是特色課程是凸顯學校獨特風格，具有人無我有、人有我長的鮮明色彩；二是特色課程具有顯著的人才培育的效益，可以協助學生適性發展，在社區內有一定的影響力，且獲得社區人士的廣泛認同。

就特色課程的涵義而言，鄭淵全（2003）認為特色課程是指某所學校不同於一般學校的課程；曾坤輝（2007）進一步指出，特色課程係學校依據課程法制層面、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，由下而上凝聚共識，結合全校人力資源與社區資源，審慎規劃課程方案，所自行發展出來具學校特色的課程。而林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2013）整合上述涵義，指特色課程學校利用學校及社區利基資源，凝聚利害關係人的教育共識，考量學生學習需求，兼顧教育目標、學生潛能、公平正義、永續發展的原則，發展具教育價值、在地文化、特殊創意及市場競爭力的課程內涵，以凸顯學校的品牌價值及經營績效。

此外，教育部（2012）在〈十二年國民基本教育高中實施特色招生之特色課程規劃〉中提到十二國教中的特色課程是「學校以創新思維，基於十二年國教與課程綱要，考量學校校史、內外部優勢條件、願景目標及社會需求，為全體學生所規劃有助於提升學習成效之課程內容或實施方式」。而十二年國教的重要政策之一係鼓勵並協助高中職規劃與實施「特色課程」，其原因有二：(1)從高中職優質與均質化的角度，鼓勵學校發展「特色課程」係落實校校有特色亮點的目標；(2)從入學方式的角度，「特色課程」係各類型高級中等學校辦理特色招生時，在課程與教學方面的規劃與實施之實質內涵（劉欣宜、洪詠善，2013，p.4）。

由上述論述可知，特色課程是校本課程之一部分，校本課程並非就一定是特色課程，所以學校發展特色課程必須植基於全校全體同仁對於學校願景的共識，彙集整體的創新的智慧，在既有的基礎和能量下，整合並運用校內外可用資源，規劃並發展出符合教育本質，獨特唯一、他校沒有且能有助於學生發展與人才培育，最終能獲得社區高度認同的理想課程。

三、國中畢業生選擇各類型高級中等學校影響因素

在探討各類型高級中等學校如何透過特色課程發展，強化學校招生優勢前，首要必須先瞭解國中畢業生面臨生涯抉擇下，課程因素是否是學生或家長選擇各類型高級中等學校的影響因素之一。

就國中生升學選校影響因素而言，宋修德、蘇景進（2010）曾對 45 個適性學習社區內的國中三年級學生與家長對於升學選校的考慮因素進行研究，調查結果顯示，國三學生在選擇學校時，考慮因素依序為：(1)學習興趣、(2)公私立別、(3)離家遠近、(4)升學率、(5)課程類別、(6)學校設備、(7)學校師資、(8)生活管理、(9)是否提供獎學金；另國三學生家長在協助孩子選擇學校時，考慮因素依序為：(1)孩子的學習興趣、(2)離家遠近、(3)學校師資、(4)公私立別、(5)課程類別、(6)升學率、(7)學校設備、(8)生活管理、(9)是否提供獎學金。而張炳煌（2011）的研究則指出，國三學生選擇學校的影響因素，係以學習品質因素為最重要，其次為交通距離因素，再者為行銷宣傳因素。另學生在選擇各類型高級中等學校係同時考量多個選校影響因素，除重視學校的學習與辦學品質外，也重視上下學的交通方便。

除此之外，研究者觀察對明星學校與分數排名的迷思亦為國三學生與家長的選校影響因素之一，而明星學校的產生除因歷史發展的因素外，係因為過去學校招生採行聯考制度的緣故，國中畢業生必須先參加高中、五專或高職聯考後，依據學生考試成績高低與志願序分發至不同選擇的學校；由於各聯招會放榜時會一併公布各校最低錄取分數，造成學校被以分數排名，加上前端學校因為菁英群聚的效應，因此逐漸形成學生、家長與社會大眾公認的明星學校。現今明星學校經過多年聯考制度的形塑，在社會大眾的心目已根深蒂固，成為許多國三學生與家長選校的重要參考依據，欲迅速削減其對十二年國教政策的影響，實為不易（郭添財，2010）。

綜上所述，可以發現國三學生及家長在選擇各類型高級中等學校時，首要考慮因素主要均為「學習興趣」，其他離家距離、公私立別、升學率等加上明星學校與學校排名的迷思等，都是選校的重要影響因素，至於排名均為第五的課程類別因素雖然不是最重要的因素，但也有一定的影響，因此致力於發展特色課程，形塑學校特色，提升辦學的品質，藉以加強學校的行銷，強化學校招生的優勢，是後期中等教育各類型學校所應持續努力的方向。

四、高級中等學校特色課程發展型態

就高級中等學校特色課程發展歷程而言，最重要的推手就是教育部於 2006 年開始推動的「高中職優質化輔助方案」，計畫目標有三：(1)促發高中學校團隊精進能量，協助各高中優質化及特色發展；(2)提高國中畢業生就近入學比率和免試入學比率，落實本部高中職及五專多元入學方案；(3)均衡各地高中教育發展，穩健推動十二年國民基本教育。此外，本計畫並以「全面優質、區域均衡、特色發展、績效責任、分期推動」為五大辦理原則（教育部，2018）。該方案自 2007 年度起共分三個期程辦理，由學校主動提報競爭性計畫，經教育部審查通過後辦理。第一期程為基礎發展階段，自 2007 年度起至 2012 年度止；第二期程為焦點計畫階段。自 2010 年度起至 2015 年度止；第三期程由 2015 年度迄今。就學校特色課程發展型態而言，薛雅慈（2012）以文件分析法針對 37 所學校的特色課程內容分析，發現高中優質化特色課程的內容發展型態共分為以下十二種：

1. 「學校既有的優勢學科」或「可發展成特色的學科」做為重點特色課程；
2. 以「跨領域或跨學科課程」作為特色課程；
3. 結合「教師創新教學」或「自行研發課程教材」作為特色課程；
4. 結合「教師專業學習社群」作為特色課程；
5. 以學校重視推動的「○○教育」作為特色課程；
6. 以「議題融入教學」作為特色課程；
7. 以「在地自然生態」或「社區人文特色」發展特色課程；
8. 結合「社會資源」或與協會合作發展特色課程；
9. 以「學校特色」發展特色課程；
10. 以「多元創意課程理念」發展多樣特色課程；
11. 與大學合作發展特色課程；
12. 其它：以發展課發會或校本課程作為特色課程。

以上所提及的十二種特色課程的內容發展型態，可作為各類型高級中等學校在發展特色課程時的參考，唯薛雅慈（2012，頁 27）進一步指出，建議各校在發展特色課程時應注意必須有課程目標、教師的參與、課程活動與教材的投入、學習成果的檢核、以及普遍性學生參與而非少數人享有…等要素。如果只是行政主導的研習、營隊或學校活動，終將只是一場熱鬧的嘉年華會，而不具有課程深化創發與知識建構創新的深遠意義。

五、透過學校特色課程發展強化招生優勢的歷程—以政大附中為例

為瞭解特色課程與提升學校招生優勢之關聯性，本節以國立政治大學附屬高級中學（以下簡稱政大附中）特色課程發展歷程進行探究，以提供有意透過特色課程發展強化招生優勢的學校參酌該校發展經驗。

(一) 創校時特色課程規劃

政大附中是一所年輕的學校，於 2005 年創校之初，以全校跑班與無制服的自由學風，在仍未有辦學實績的情況下，甫一招生即擠入北市頂尖高中的行列，其中課程差異化是關鍵因素之一，以下為創校之初學校所形塑的特色課程：

1. **AP 課程**：即預修大學課程（Advance Placement Program）。利用政大各系所師資設備教學資源，政大附中高中二、三年級學生於在校修業期間，可至政大繳交學分費後修讀大一課程，成績及格由政大發給學分證明，未來就讀政大，取得學籍，可申請抵免大學學分（湯志民，2007，頁 5）。。

2. **獨立學習課程**：為使學生多方面地發展自我潛能，高一、高二每週必選一節「獨立學習」課程，學生可以選擇一項（或多項）自己有興趣的主題來學習，由校內、校外老師或聯合指導，每學期至少與指導老師會面四次，導師和指導老師於期初審查學生自訂之學習計畫，期末按計畫內容檢核其是否達成及達成之程度給予成績，評量之依據為「進步」，至少達成自訂學習目標的六成以上（湯志民，2007，頁 5）。

3. **專題研究課程**：為培養學生獨立探索研究的能力，開設「專題研究」選修課程，如數學、物理、生物、英文演辯等專題研究，聘請大學教授和高中名師教導（湯志民，2007，頁 5）。

4. **外國語文課程**：辦理語言實驗課程，針對高一新生，英語學科表現優異及對英語文、第二外語及世界風俗文化學習有興趣，並且有志於赴英美等地區之大學學習發展者，經嚴格的筆試和口試，錄取 42 名，加強英語文和第二外語能力。另與政大外語學院與相關外語師資合作，實施第二外國語課程，目前開設有德、法、西、日、韓語等課程供高一學生選修（湯志民，2007，頁 6）。

5. **語言學習角（Language Corner）**：國立政治大學為外籍生最多的大學，為提昇政大附中高、國中生學生的語文能力，提供優質的學習環境，特請政大外籍生「駐校」志願服務，協助政大附中建立生活化外語學習環境，國高中學生皆可自由與之對話、互動，以達到隨時學習外國語言的目標（湯志民，2007，頁 6）。

6. **跨班選修課程**：於高一上下學期各 2 學分，由各科教學研究會依據學生興趣、性向、能力與需求，開設多元課程提供學生選修，課程開設以能力養成、生涯探索為主。

綜觀上述課程，所採用的特色課程發展型態最主要為「與大學合作發展特色課程」其次為結合「教師創新教學」、「自行研發課程教材」或「教師專業學習社群」作為特色課程。

(二) 現行特色課程規劃

而上述課程經過課綱變動與時空轉移，目前獨立學習課程已停辦，專題研究課程中的數理科專題研究部分專由「數理資優班」來進行，社會科於高二第一類組普及開設「社會專題研究」課程；至於外國語文課程部分則是已停辦英語實驗課程，並增設「國際教育多益課程」，協助同學在高中階段取得英語國際檢定證書。

另外，在政大附中特色課程發展歷程中，值得一提的是在十二年國教實施第二年（即 2015 年）申辦的特色招生考試分發入學—「英語國際特色班」，此特色課程發展型態是採取「學校既有的優勢學科」或「可發展成特色的學科」做為重點特色課程，係在原有 99 課綱架構下進一步發展並深化學校原有之「國際學院」及「大學預修 AP 學程」，其作法係立基於近年來已發展之校本課程特色之上，在英語國際特色班課程中規劃開設「大師開講」、「學生大使」、「國際教育多益課程」、「國際社會專題研究」、「世界論壇」、「TOFEL 課程」、「SAT 課程」，並延攬政大外交系、外文系、傳播學院或國際學院教授到校授課，以深化並更進一步發展學校特色課程（陳啟東、溫宥基，2017）。就本特色招生考試入學管道而言，在會考高錄取門檻下（5A、4A+或 3A++），每年都吸引基北區與全國其他招生區共約 300～400 人前來報名應試，辦理三屆以來每年錄取率均維持在 10～14%左右，而且連續三屆英語國際特招班錄取新生英語程度逐年提升，經開學前進行多益英語測驗前測平均成績顯示，2015 年新生為 760 分，2016 年新生為 795 分，2017 年新生更達 866 分，顯見特色課程確實有助於提升學校招生優勢。

其次，政大附中創校迄今持續開設的高一「跨班選修課程」，也是學校特色課程發展的基地，表 1 為 2016～2018 年間四學期於高一開設的跨班選修課程一覽表：

表1 政大附中跨班選修開課一覽表

學期	105學年度 第一學期	105學年度 第二學期	106學年度 第一學期	106學年度 第二學期
課程名稱	1.電影與文學 2.英文小說與電影 3.耍心機，玩數學 4.社會科學探索課程－地理生物篇 5.如何成為科學人? 6.臺灣茶與飲食文化 7.大師開講	1.電影與文學 2.英文小說與電影 3.耍心機，玩數學 4.探索課程－歷史與化學 5.How to be a scientist? 6.運動挑戰 321 事 7.大師開講	1.華文影像與文學 2.家戶財務管理 3.探索經濟 1 4.四葉草創科學－環境永續綠科技 5.發現與探索 6.料理科學 7.大師開講	1.華文影像與文學 2.法律與金融初探 3.探索經濟 2 4.四葉草創科學－環境永續綠科技 5.發現與探索 6.運動挑戰 123 事 7.大師開講

資料來源：國立政治大學附屬高級中學（2018）。**國立政大附中教務處教學組跨班選修課程列表** http://140.119.99.9/fdownload/fdlist.asp?id={1C926458-E8D6-4838-89F0-DCAD324649FF}

如表 1 在「跨班選修」時段開設的特色課程中之「大師開講」係由政大教授群合作開設，「家戶財務管理」、「法律金融初探」等課程係與中信金融管理學院教授群合作開設，上述特色課程發展型態皆為「與大學合作發展特色課程」；而部分課程則是過去持續開設的課程，後續運用教育部高中優質化輔助方案補助經費加以精緻化；另有部分課程是由運用教育部高中優質化輔助方案與科技部第三期高瞻計畫的經費補助，目標為實施十二年國教新課程所研發的新特色課程，上述政大附中所發展特色課程採行的發展型態非常多元，包括以「跨領域或跨學科課程」作為特色課程、結合「教師創新教學」或「自行研發課程教材」作為特色課程、結合「教師專業學習社群」作為特色課程、以「在地自然生態」或「社區人文特色」發展特色課程、結合「社會資源」或與協會合作發展特色課程等，以下舉兩門具代表性特色課程來加以說明。

1. 發現與探索（Discover & Explore）

發現與探索課程起源於各自辦理的生物科的生態觀察校外教學與地理科的實察活動，進而結合成跨科的教師專業社群，逐步發展成橫跨歷史、地理、生物、化學與家政等科的特色課程。此課程教育理念為把學習舞台還給學生，讓學生成為學習的主人。課程目標包括：(1)認識所在的環境；(2)引起觀察環境的積極度；(3)培養對於環境探索的能力；(4)愛護所生活的環境（陳敏雀等人，2018）。

根據課程目標，發現與探索課程發展了六項教學模組，如：(1)校園實察；(2)石燈籠與指南宮探究；(3)宜蘭冬山河實察；(4)小坑溪實察；(5)政大暨週邊環境實察；(6)貓空茶產業實察等探索活動，其中(1)～(3)於上學期實施，(4)～(6)為下學期實施，其中除宜蘭冬山河實察、貓空茶產業實察為半日之一日的行程規劃，其餘均為兩小時可完成的教學單元。以上每一個教學模組均包含「行前說明會」、「野外探索活動」、「分享與評析」等三部分，在行前說明會部分，各科融入先備知識及技能，如地理科的地形觀察與探索、WebGIS 應用、手機「我的足跡」App 使用，生物科的觀察與紀錄要領，歷史科的宜蘭前世與今生，以及化學科的防蚊液製作等（陳敏雀等人，2018）。

另就學習成效之評估而言，發現與探索課程採用多元評量，包括靜態作業與動態報告。靜態報告含學習單、創意分享（如挑戰 30 分鐘手繪海報、報刊式海報、簡報式海報、微電影拍攝與製作）；動態報告則為口頭（Oral）發表和海報（Poster）發表。綜而言之，發現與探索課程的至少採用以「跨領域或跨學科課程」、結合「教師創新教學」或「自行研發課程教材」、以學校重視推動的「環境教育」、以「在地自然生態」或「社區人文特色」等至少四種特色課程發展型態，而此課程的研發經驗，可促進校園內更多跨學科課程發展的體現，而多元評量的做法也可推廣到各科教學活動中，另課程模組化的作法則可以推廣到未來新課綱的校定必修課程、加深加廣課程及多元選修課程的研發參考。

2. 四葉草創科學ㄧ環境永續綠科技

四葉草創科學—環境永續綠科技課程是科技部與教育部共同規劃推動由下而上輔導式的「第三期高瞻計畫：新興科技融入中學之創新課程發展研究」的課程研發成果。此課程係與臺北市立大學教授合作，選擇跨學科之綠色能源與環境永續議題為主軸，並以 Toulmin 的論證架構（Toulmin Argumentation Pattern, TAP）為探究學習理論基礎，進而融入虛擬實境技術（virtual reality, VR）與 STEM 課程理念，所形成專題導向之跨學科特色課程，課程架構如圖 1 所示。此課程目標包括：(1)透過以學生為中心的課程設計，讓學生在課程中發現歸納與建模，訓練自主學習能力；(2)結合新興科技，如虛擬實境 VR、Arduino 等工具，使學生在這科技新世代，具備跨領域與應用新科技的能力；(3)運用適當的科學知識與方法解決問題，並養成正確的主動探究的正向科學態度（陳啓東、姚月雲、趙晉鴻，2017）。

根據課程目標，四葉草創科學課程發展了五項教學模組，如：(1)科學閱讀—臺灣水汙染；(2)實作培力—基礎電子電路；(3)科學探究—水質檢測；(4)科技行動—非破壞性檢測；(5)科技實作—太陽能敏化電池等教學模組，其中(1)～(3)屬於科學培力課程，(4)～(5)為環境永續綠科技。此外，此課程研發團隊亦透過資策會媒合科技公司合作開發出「天然指示劑 VR 教學單元」，讓學生能在虛擬實驗室中進行化學實驗，最後並透過任務導向的遊戲來檢測學生學習成果。下一階段階將選擇「能階躍遷」、「原子軌域」、「分子世界」等單元製作等 VR 沉浸式互動教材，進一步協助學生釐清抽象或概念模糊的科學觀念（陳啓東、姚月雲、趙晉鴻，2017）。



圖 1 四葉草創科學課程架構
資料來源：陳啓東、姚月雲、趙晉鴻（2017）。**國立政大附中執行科技部第三期高瞻計畫第一年期中報告。**未出版。

另就學習成效之評估而言，四葉草創科學課程亦採用多元評量，包括學生學習態度、實作評量、學生口頭報告、學生作品分享（含學生互評）及遊戲式評量。綜而言之，四葉草創科學課程的至少採用以「跨領域或跨學科課程」、結合「教師創新教學」或「自行研發課程教材」、以「議題融入教學」作為特色課程、結合「社會資源」或與協會合作發展特色課程及與大學合作發展特色課程等至少五種特色課程發展型態，而此課程的研發經

驗，可促進校園內更多跨學科課程發展的體現，而多元評量的做法也可推廣到各科教學活動中；另透過 VR 的新興科技的融入教學亦可協助學生熟悉實驗流程，並理解抽象性概念，預期能提升學生科學探究學習成效。

(三) 未來特色課程規劃

在十二國教新課綱中，最主要能彰顯學校特色的課程為「校訂必修課程」及「多元選修課程」，其次為「加深加廣科目」與「彈性學習時間」的規劃。依據教育部於 2014 年公布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》規定，其中所謂校訂必修課程係：(1)依學校願景與特色發展之校本特色課程；(2)校訂必修課程係延伸各領域/科目之學習，以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。而多元選修課程則是由各校依照學生興趣、性向、能力與需求開設，各校至少提供 6 學分課程供學生選修（教育部，2018）。

就前述政大附中所發展的學校特色課程，係以「政附小大學」的架構來進行課程規劃與發展。「政附小大學」的概念植基於政大附中創校以來所秉持的「自由（Freedom）、自律（Autonomy）、創意（Creativity）、活力（Energy）」的四大辦學核心價值，發展出「人文社會學院」、「科學學院」、「國際學院」以及「通識書院/AP 課程」四大主軸。為配合十二年國民基本教育之多元入學及特色課程發展精神與因應 108 年新課綱的實施，且符合輔導學生適性揚才和學校永續發展之目的，首先成立課程核心小組，每學期舉行 3～4 次的討論會議，規劃 108 課綱的學分表與校本課程的研發，並藉由優質化相關經費協助教師成立社群進行教師增能與課程研發工作。目前已完成校本核心素養、學生圖像校訂必修、多元選修、彈性學習等課程的研發與開課作業，其中校本核心素養內涵包括「問題解決力」、「探究實作力」、「溝通表達力」及「國際移動力」等四大素養（陳啟東、陳敏雀、黎勉旻，2018）。

就校訂必修課程而言，總綱規定普通型高級中等學校須規劃為 4～8 學分，政大附中規劃了三門課程—「國際視野」、「科學透視」、「溝通表達」等共計 6 學分，以下為分別說明之（陳啟東、陳敏雀、黎勉旻，2018）：

1. **國際視野**：本課程系結合社會科文化相關課程以及家政科的茶道課程所形成的跨領域課程，希望透過完整的課程，能讓學生先了解自己文化的特性，再認識不同文化區的特色，以期望在國際交流過程能更了解彼此文化的差異性，而能彼此尊重；更希望學生能將所學介紹給外國學伴，促進雙方的文化交流。學生必須完成本校主要姊妹校所在地的環境介紹與瞭解文化特性，故學生要能擔任接說員介紹臺灣給外國學伴。

2. **科學透視**：透過書報的閱讀與部分的實作，帶領學生更加了解科學的不同面相。先透過跨科的共備，進行教材研發與課程設計，並針對不同性向的學生設計不同層次的課程。

3. **溝通表達：**由國文科及英文科老師透過不同的語言來協助學生進行口頭的論文發表以及口語表達，包含多媒體簡報的呈現與表達能力的增進。透過課程裡的演講、企劃撰寫、面試技巧、簡報製作與呈現，既可配合升學面試所需，更能融合四大能力，擔任學校大使介紹校園，繼而把簡報力帶走成為隨身能力，人人都可以當 TED×AHSNCCU 網紅。

另就多元選修課程而言，總綱規定普通型高級中等學校須至少提供 6 學分課程供學生選修，政大附中的規劃係以創校以來所建立的特色課程為基礎，配合校本核心素養，規劃 8 學分的時段供學生選修。其中 4 學分的空間開設於高一，係延續第二外語選修的特色，開設德、法、西、日、韓語等課程供高一學生選修。另其他 4 學分的空間則以前述「跨班選修」為基礎，於高三上下學期開設「華文影像與文學」、「英文小說閱讀」、「金融與博奕之數學探索」、「如何成為科學人」、「GIS 與生活」、「料理科學」、「法律與金融初探」、「四葉草創科學」、「發現與探索」、「大師開講」等課程，提供學生自由選修 2 門課程(共 4 學分)。

最後，就原先 AP 課程的深化而言，過去礙於課綱的彈性不足，造成學生選修僅能運用正式課程結束後時間到政大選修課程，因此選修課程多數以通識課程為主；在新課綱的規劃中，政大附中規劃運用彈性學習時間及加深加廣選修等時間，讓學生能直接到政大選修各院大一的專業基礎課程，提早為進入大學學習做好準備。

從上述政大附中特色課程發展歷程來看，除創校時受人注目的自由校風外，持續發展的政附小大學特色課程架構—「人文社會學院」、「科學學院」、「國際學院」及「通識書院/AP 課程」亦已逐漸成形，再加上英語國際特色課程已形成學校最重要的特色之一，未來將持續以「全校共享」與「全員共好」的原則將特色課程拓展到全校。咸信上述學校特色將有助於學校在面臨少子女化浪潮下，應能有效增進學校的能見度與品牌行銷，強化學校競爭優勢。

六、結語

本研究之目的主要探討高級中等學校如何透過形塑特色課程強化學校招生優勢，首先釐清學校本位課程與特色課程的差異，進而歸納與分析國中畢業生選擇各類型高級中等學校影響因素及高級中等學校特色課程發展型態，最後以政大附中特色課程發展歷程為例，瞭解學校如何持續發展特色課程，以及透過特色招生加以深化，持續帶動學校特色朝正向發展循環邁進。

特色課程是學校本位課程之一部分，學校本位課程並非一定是特色課程，學校發展特色課程具有符合教育本質，獨特唯一、他校沒有且能有助於學生發展與人才培育的特質。另就國中畢業生選校因素而言，課程因素也有一定的影響力，因此各校應致力於發展特色課程，形塑學校特色，提升辦學的品質，藉以加強學校的行銷，亦可以強化學校招生的優勢；建

議主管教育行政機關除挹注學校資源協助發展特色課程外，可透過更多元的宣導方式，導引學生與家長選校時能更加重視學校課程特色，是後期中等教育階段中主管機關應與學校共同合作並持續努力的方向。

最後，就學校發展特色課程而言，本研究建議各校在既有的課程發展基礎下，應透過持續溝通，建立共識，形塑學校願景、建構學生學習圖像後，積極爭取外部資源與內部認同，並參採前述十二項「高級中等學校特色課程發展型態」與他校發展經驗，以單一或多元型態方式，從學校本位課程發展出發，在滾動式修正原則下，規劃並發展出學校獨有的特色課程，並以「全校共享」與「全員共好」的原則將特色課程拓展到全校，讓每一學生都有機會修習，這樣除能滿足不同學生適性發展的學習需求，以呼應十二年國教因材施教、適性揚才、多元進路的基本理念外，相信亦能有效提升學校招生優勢。

參考文獻

■ 吳清山、林天祐（1999）。教育名詞學校本位課程。**教育資料與研究，28**，74。

■ 李隆盛（2011）。**後期中等教育：高職課程發展基礎研究**。新北市：國家教育研究院。

■ 宋修德、蘇景進（2010）。高中職社區化之學生就近入學成效及其影響因素。教育政策論壇，13(4)，pp.1-32。

■ 林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2013）。特色課程的涵義與理論。載於林志成（主編），**特色學校理論、實務與案例**（120-128）。臺北市：高等教育。

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。2018 年 4 月 15 日取自 http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf

■ 教育部（2018）。**教育部高中優質化輔助方案資訊網－方案目標。**2018.04.10.取自 http://sap.cere.ntnu.edu.tw/sap/orign/orign1.php

■ 陳啓東、姚月雲、趙晉鴻（2017）。**國立政大附中執行科技部第三期高瞻計畫第一年期中報告**。未出版。

■ 陳啟東、陳敏雀、黎勉旻（2018）。**107 學年度教育部高中優質化輔助方案申請書**。未出版。

■ 陳啟東、溫宥基（2017）。高級中等學校特色招生考試分發入學課程規劃與學習成效－以政大附中英語國際特色班為例。**臺灣教育評論月刊，6**(12)，20-37。

■ 陳敏雀、黎勉旻、洪佩鈺、江映瑩、黃雅惠、楊智傑、劉正暱、張凱傑徐靜欣、李美慧（2018）。**106 學年度教育部教學卓越獎初審簡報－國立政大附中發現與探索課程團隊**。未出版。

■ 郭添財（2010 年 2 月 4 日）。**擴大高中職及五專免試入學方案政策評論**。2018 年 4 月 15 日，取自 http://www.npf.org.tw/post/2/7046

■ 黃政傑（2014）。十二年國教高中高職入學制度啟動的問題與展望。**臺灣教育評論月刊，3**（9），102-132。

■ 張炳煌（2011）。影響國中畢業生高中職選擇學校因素之研究。**教育政策論壇，14**(2)，pp.145-177。

■ 張嘉育（2010）。**中小學課程政策之整合研究－子計畫二：學校本位課程與重大議題探究**。新北市：國家教育研究院籌備處。

■ 湯志民（2006）。政大附中的創新經營理念與策略。**教育研究，145**，59-42。

■ 湯志民（2007）。**二十一世紀的優質學校－政大附中的經營理念與策略**。教育政策與行政學術團體聯合年會論文集。2018 年 4 月 15 日取自 http://www3.nccu.edu.tw/~tangcm/21th.doc

■ 薛雅慈（2012）。**因應十二年國教下我國高中特色課程政策的發展趨勢：兼論當前優質化高中特色課程發展型態。**發表於「十二年國教的築夢與踏實」國際學術研討會。2018.04.08 取自 tkuir.lib.tku.edu.tw:8080/dspace/retrieve/52764/師大_1.doc



特色課程與招生－以北市一所私立職業家事商業學校為例

廖志強
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、緒論

十二年國民基本教育於 2014 年實施，因應十二年國教之三大願景：提昇中小學、成就每一個孩子及厚植國家競爭力，教育部規劃並啟動七大面向以及 29 個方案。其中在「優質化與均質化」面向中，強調促進高中職特色發展，使校校都有特色亮點。在「入學方式」面向中，規劃免試入學達 75%以上，特色招生 0%-25%之範圍，希冀達成引導學生多元發展，鼓勵學生適性入學；開展學生多元智能，舒緩過度升學壓力；強化學校辦學特色，持續推動創新教育；以及提供多元入學管道，培育國家優良人才之目標（教育部，2012）。

儘管後中教育階段學校特色課程發展目的與模式不一，然而，在少子女化趨勢下，學校已面臨招生壓力。因此，特色課程對各職業學校而言，係重要教育行銷策略。如何發展出具特色與競爭力的特色課程係各職業學校當務之急(董又瑋，2016)。

學校若欲辦理特色招生，主要採甄選入學與考試分發兩種方式。有關甄選入學之特色課程的規劃乃依循現行各類特殊班別設立之規定辦理。筆者身為臺北市一所私立職業家事學校之教師，本校自 2011 年開始辦理特色課程，本文將說明本校辦理特色課程之方式，並陳述如何將特色課程結合招生活動，近而維持近幾年本校招生率的過程。

二、特色課程定義

鄭淵全（2003）指出，特色課程（feature curriculum）是指某所學校不同於一般學校的課程，或為提及某項特色就聯想到某所學校所實施的課程。曾坤輝（2007）也說明特色課程是學校依據課程法制層面、未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師專長能力等，經由校長課程領導，並透過學校發展條件分析，即由下而上的凝聚共識，結合全體教職員工和社區資源，審慎規劃課程方案，所自行發展出來的具有學校特色的課程。

簡單來說，特色課程就是學校充分利用學校的資源及教師專長能力及社區資源，凝聚學校利害關係人的教育共識，並考量了學生學習過程及未來銜接的學習路上的需求，且兼顧了教育目的的達成，學生潛能的發揮，學校永續經營發展的原則，發展具有教育價值性，在地文化性，創意特殊性及市場競爭性的場域課程內涵。其目的是引導學生有效學習，發展優質品牌，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值。

三、本校之特色課程定位

吳明清（2003）認為欲了解「學校特色」的意涵，必須先確定學校特色的「對象」和「規準」，唯有確定「對象」才知道學校的哪些方面或哪些項目有可能表現特色；唯有確定「規準」，才能判定何種表現才稱得上是「特色」。

學校中的任何教育活動均可能表現出「特色」，故「對象」係指與學校相關的「人」與「事」；此外，吳明清也指出五項「規準」作為定義「學校特色」參考，因此本校考量該五項基準，定位本校特色課程如下：

(一) 學校特色應發展獨特性

本校自創校以來，一直僅招收女生，且本校制服榮獲網路票選第一，故學校以此特色發展校本特色課程「美姿美儀」融入各科。

(二) 學校特色必須符合教育目標

職業學校教育目標以教導專業知能、涵養職業道德、培育實用技術人才，並奠定其生涯發展之基礎為目的。本校「美姿美儀」特色課程，融入各科專業課程之中，期盼在培訓學生專業技能外，同時涵養學生的氣質才藝，讓每一科的學生都能展現出具有校本特色的儀態。

(三) 學校特色必須具有優良品質

本校優質目標，多年來經由課程發展與評鑑的各種作為，敦聘課程教授與業界專家蒞校指導，並實施校內外課程評鑑機制，持續修正課程精進發展，活化教與學，以期符應務實致用及適性揚才之技職教育目標(吳清山，1998)。

(四) 學校特色必須反映社會正義

現今臺灣多數學生仍以升學為導向，而強調培育就職能力的職業學校予社會大眾的感覺就是比較不受重視，間接的，亦影響了學生的學習態度。然而本校透過校本特色，教授學生正向自信的一面，讓學生學習過程中，皆積極、認真、審慎地看待。

(五) 學校特色應能發揮學校效能

本校之校本特色課程實施於學生生活平常教育之中，期能更充實學生的技職養成教育、並提升專業能力，成為社會有用之人才。

四、本校辦理特色課程之行政措施

為符應務實致用及適性揚才的教育趨勢，本校自 2011 年迄今，依據學生特質與科別屬性，發展「各科專業特色課程」結合「美姿美儀課程」，兼容並蓄、相輔相成，循序漸進實施。並藉由有機循環運作精進課程發展機制，增進師生有效教與學，締造親師生三贏效應。其行政措施如下：

(一) 校長領導課程發展

校長依照學校願景目標及學生圖像發展、推動符合本校特色之課程。由教務處依學校特色規劃校本特色課程、各專業類科依學生屬性、師資及設備規劃科特色課程，並將校本特色課程融入教學實施。

(二) 課程規劃及發展

各科依據科教育目標及學校特色、學生屬性、師資設備發展具吸引力之特色課程，期盼藉由特色課程實施強化學生學習成效及學校特色，並依此強化招生效果。

(三) 課程實施與檢核

各科主任於特色課程實施後，帶領科內專業教師於教學研究會議一同研議科特色課程發展、完備課程計畫、自編特色課程教材、檢核特色課程實施，並成立教師專業學習社群，不斷精進科特色課程。

(四) 課程評鑑再精進

教務處於特色課程實施後，每學期召開期中、期末課程發展委員會及課程評鑑會議，共同檢核特色課程實施。檢核內容依據學生問卷調查及教師實施自省，調整改善特色課程內容，強化教師教學效能與學生學習成效，課程評鑑檢核系統如表 1 所述。

表 1 課程評鑑檢核系統一覽表

會議	次數	評鑑工具	參與教師
教學研究會	每學期 3 次	教師教學評鑑、領域教材評鑑、特色課程評鑑	各領域教師
教師專業社群	每學期 6~12 次	專業成長計畫、研習回饋	各領域教師
課程評鑑小組會議	每學期 2 次	學校課程計畫自我檢核、領域教材評鑑、特色課程評鑑	課程評鑑小組委員
課程發展委員會議	每學期 3 次	學校課程發展規劃、成效評鑑	課程發展委員會委員

(五) 符應學生學習

每學期課程檢核完畢後，於新學期依據檢核結果賡續實施，並隨時針對課程實施問題檢核及改善，反映學生學習需求。

(六) 有機循環運作

課程規劃由寒暑假開學前，先由各科召開各科的課程設計，然後將其課程送至課程發展委員會審議。經審議通過後，由教師實施課程教學，再舉行觀課後的檢討會議，並研議精進課程，送至課程評鑑委員會再審。最後再回到教學研究會實施，再進行下一步驟，依此循環，不斷修正精進的課程內容，給予學生最好的教與學(如圖 1 所示)。

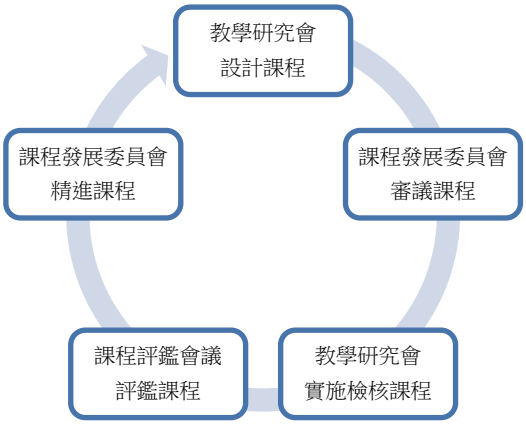


圖 1 課程評鑑有機循環運作圖

五、各科特色課程的目標及招生

本校由課程發展委員會及教學研究會擬定課程架構，再由教學研究會及專業學習社群凝聚共識持續敦聘課程教授及業界專家指導，發展出下列特色課程：

(一) 校本特色課程

全校必修美姿美儀課程，涵養學生優雅氣質儀態，規劃六大主題單元：禮節、優雅儀態、舞台展演運用、溝通技巧與魅力、工作職場應有態度及禮儀、專業類科之職場運用。整合各科專業課程，融入美姿美儀教學，形塑學生專業技能、知、情、意兼備。

(二) 各科專業特色課程

1. 家政科：創意飾品與經營行銷

(1) 規劃服飾實務、生活工藝、飾品設計與製作等課程，奠定學生基礎能力並增進創作知能。

(2) 創意市集課程符應產業發展趨勢，經由創意商品行銷、實體設攤及網路銷售，整合所學，展現學習成效。

2. 時尚造型科：新娘時尚造型

(1) 培養學生基本美感、具有新娘創意設計的專業知能與技能，結合社區資源及時尚流行產業實地見習。

(2) 整合美髮、美甲、彩妝等時尚創意新娘造型，成果展演。

3. 幼保科：全方位幼兒表演藝術

(1) 透過音樂科唱及幼兒韻律的學習，結合理論與實務。

(2) 學生皆精熟兩種以上的幼兒樂器，配合社區機構、幼兒園實地展演。

4. 流行服飾科：流行服裝製作

(1) 培養學生兼具服裝製作及設計的專業知識與技能。

(2) 提升學生基礎藝術及美感，配合產業發展與時尚潮流趨勢，統整所學創作流行時尚服飾。

5. 餐飲管理科：精緻西點烘焙達人

(1) 傳授有關烘焙食品之專業知識及實用技能。

(2) 培養烘焙職場基礎實務人才，增進與西點烘焙業界交流，掌握產業脈動，俾利就業無縫接軌。

6. 應用日語科：日語說臺北

(1) 介紹日本史地與生活文化，節慶活動了解臺日差異。

(2) 訓練學生以日語介紹家人、學校、興趣嗜好及臺北一日遊好去處。

7. 應用英語科：英語任我行

(1) 以日常生活相關的主題進英語情境式活動課堂學習。

(2) 學生能流利、正確地說出生活及職場情境中的詞彙，強化英語溝通表達能力。

(三) 特色招生

招生方面，為了讓學校的特色課程招生能讓臺北市、新北市的國中端學生知悉，各科專業科目專任教師，也在學期間配合國中端學校，辦理國中生於每週二下午國中技藝班的課程。讓國中端的學生可以藉由此實作體驗課程，了解未來在校可學之特色課程，藉以了解自己的興趣方向。同時專業科目老師也配合國中端輔導室及本校實習輔導處的安排，進入國中校園辦理體驗特色課程活動。

除此之外，學校平均一個半月的週六或寒暑假期間，辦理與各科特色課程有關的體驗營，讓學生及家長更了解學校的上課內容及未來三年各科入學後的學習方向。另配合特色課程，各科亦於附近鄰里內辦理敦親睦鄰活動，如時尚科的關懷社區老人義剪，幼保科到養老院表演布偶戲、帶動唱的活動，重要節慶時餐飲科手做月餅、肉粽送給老人家們，家政科也會做手工香包給這些長者們保佑身體健康、長命百歲等等，這些都是結合特色課程所學用於附近里鄰活動中，無形中也間接宣傳了本校各科的特色(朱燦煌 等人，2015)。

本校素來以時尚科展演走秀為招生重點，學生及民眾每每被學生的作品呈現驚豔。結合美姿美儀的校本特色課程招生後，學生走秀時氣質更為提升，讓國中端學生及家長讚嘆不已。而不僅時尚造型科走秀，各科加入校本特色課程後，亦展現出不同之氣質，有別於一般職校給予社會較粗俗之觀感，而是氣質才藝兼備的展現。

六、可改善或加強處

上述特色課程與招生策略已行之有年，其作法與規劃皆是大方向、大原則，且持續進行當中。隨著校長的帶領，雖是抵住了臺灣現今少子女化的現實，但畢竟時代潮流一直在變，本校雖師資精良，教學時皆獲得學生之讚譽，然仍有可改善處。

現今企業間的專業設備與日俱進且疊陳出新，本校雖然教學設備皆保持良好，但有些設備已過時，與職場使用之設備脫軌；而專業教室的器具、硬體設配亦需要淘汰換新，以強化學生學習成效。所以期盼若有機會，學校可再投入資金，增設新式設備器材，不僅可以再次強化學習成效，讓學生可在校內使用業界標準之設備學生，在招生上更可以藉由新穎、現代化之設備吸引學生及家長的重視。

此外，本校實施特色課程已屆 6 年，原先特色課程之規劃乃築基於 99 暫綱之架構，然因應 108 新課綱之推動，課程架構已全然不同，所以本校特色課程規劃勢必要依新課綱調整方向。加以 108 新課綱強調職業學校需培育各類產業之人才，而本校特色課程之發展亦應結合社會趨勢及產業需求，進而調整課程規劃，以培育各類產業人才為中心規劃。如此不僅可以協助學生畢業後於職場工作之銜接，更能夠強化招生成效，建立以培育職場可用人才的特色課程，讓家長能夠更放心將學生送入本校就讀。

七、結語

藉由前述說明本校辦理特色課程之方式，各校在發展特色課程時，應以學校願景及學生圖像為中心，先規劃出學校整體的校本特色課程，再往下發展出各科特色課程，並以校本特色課程為主軸，連結各科特色課程，如此才能有一貫的學校特色、強化招生能見度及學生與家長之印象。

另發展特色課程時，應不時邀請學界學者及業界專家蒞校指導，不僅更能符應未來課程發展，更能結合業界，發展出既實用又符合教育目標之學校特色課程。讓學生於特色課程中強化其學習成效及提升職涯接軌之能力。

職業學校之課程發展應不斷調整與精進，方能跟上時代的潮流與產業的需求。而在私校招生壓力與日俱增的景況下，私校更需發展出亮眼、吸睛的學校特色，方能在多方競爭中脫穎而出。而特色課程不僅能彰顯學校特色外，更能以特色課程為學校招生亮點，吸引學生目光，強化招生成效。

參考文獻

■ 朱燦煌、郭淑蕙、陳振祥、許嘉玲、宋書瑀、蔡品希 (2015)。**精進特色課程活化教與學~~成就技職美少女。**臺北市2015年度優質學校參選申請書

■ 吳明清 (2011)。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。**教育資料與研究雙月刊，103**，143-172。

■ 吳清山 (1998)。**學校效能研究**。臺北市:五南。

■ 教育部 (2012)。**國家教育研究院十二年國民基本教育高中、綜高、高職、五專學校實施特色招生之特色課程規劃研究研究報告**

■ 曾坤輝（2007）。**臺北縣「特色學校」課程發展之研究—偏遠小學的危機或轉機**(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，臺北市。

■ 董又瑋 (2016)。**學校面對少子女化危機之經營策略研究-以一所國中為例**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。

■ 鄭淵全 (2003)。特色課程的涵義與理論。學校層級課程方案發展：以竹師實小家庭生活課程方案為例。**管理與教育研究學報，創刊號**，67-88。



從高職特招入學趨勢探討學校特色發展之方向與定位

吳承典
雲林縣口湖鄉金湖國民小學校長
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

本文主要透過以高職為主之特色招生專業群科甄選入學（以下簡稱特招），探討學校特色發展應有之定位與方向。透過特色發展與特招的法源、105-107 年特招辦理的趨勢，分析學校特招群科人數及屬性的轉變，提出學校在經營特色時，應有之定位與方向，以及符應技職學校特色發展之未來。

二、特色發展與特招的法源

溯源學校特色發展之根本，在於 103 年十二年國民基本教育課程總綱之頒訂，而特招的辦理，則是依循「高級中等教育法」、「高級中等學校多元入學招生辦法」、「高級中等學校特色招生核定作業要點訂定應遵行事項」辦理。進一步闡述由此演繹而來的重要理念如下：

(一) 發展特色為學校必然的趨勢

教育部 103 年頒布十二年國民基本教育課程總綱，明訂各級學校可妥為運用「校訂課程」及「彈性學習時間」節數，規劃補強性課程及發展學校特色（教育部，2014）。而在技術型高級中等學校課程規劃說明中也明訂，課程架構分「部定必修科目」與「校訂科目」兩類，包括「一般」與「專業及實習」，並區分必修、選修，其中「選修科目」由各校開設規定選修學分 1.2 倍之選修課程，供學生自由選修。此部分在校定課程的授權開放，成為支持與引導學校發展特色的根本。而「高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備查原則」（教育部，2012）在特色課程招生實施理念上更明白揭示，「校校皆應發展特色，但非校校均要特色招生」之重要理念。

(二) 實用選才務實致用的特招初衷

教育部自 103 年起開辦高中職專業群科特色招生，乃植基於推動「實用選才」培育「務實致用」的技職人才初衷，鼓勵具職業或技能傾向潛質學生，在升讀高級中等學校時提早就定位，依據自己的興趣性向、不受到國中學籍學區限制，接受學校特色課程的適性化教學（教育部，2018）。此甄選方式除採計會考成績，並以術科測驗成績做為錄取依據，更重要的是以 12 年國教課綱素養導向，採多元方式辦理包含：機器人組裝、烘焙、飲料調製等多元方式的評量，選才緊扣特招初衷。

三、近年特招辦理概況

有關 103 年起辦理特招的名額人數成長，以及各專業群科分組的人數成長，得以窺見此特招入學管道發展的脈絡，分述如下：

(一) 辦理校數與招生名額快速成長

群科特招核定人數，在不足名額不得再辦理續招的限制下，能由 105 年的 55 校 175 科，增加至 106 年的 65 校以及今年共 70 校參與特招的規模（如表 1），人數從 103 年的 2667 人發展迄今的 9725 人（如圖 1），近 4 倍的成長，足見此招生管道發展之快速，並且日益受到重視。

表 1 103-107 學年度特招辦理情形一覽表

學年度	就學區	學校數	班組數
103	7	32	68
104	8	44	131
105	8	55	175
106	9	65	222
107	10	70	268

資料來源：103-107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章

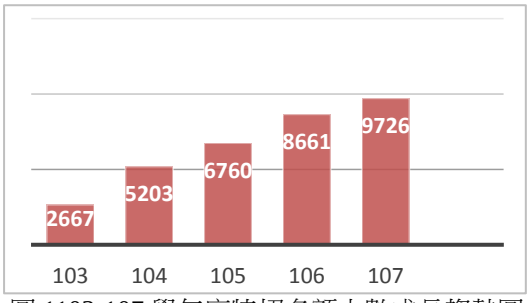


圖 1103-107 學年度特招名額人數成長趨勢圖

(二) 專業群科特招學生人數穩定倍增

107 年參與特招的職群計有機械群、動力機械群、電機電子群、土木與建築群、商業與管理群、外語群、設計群、農業群、食品群、家政群、餐旅群、海事群及藝術群等共 13 類（107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學委員會，2018）。統計近 3 年專業群科特招人數總計 25147 人，其中以餐飲群 5651 人（佔 20.95%）人數最多，高於其他群科人數近 2 倍之多（如圖 2）。

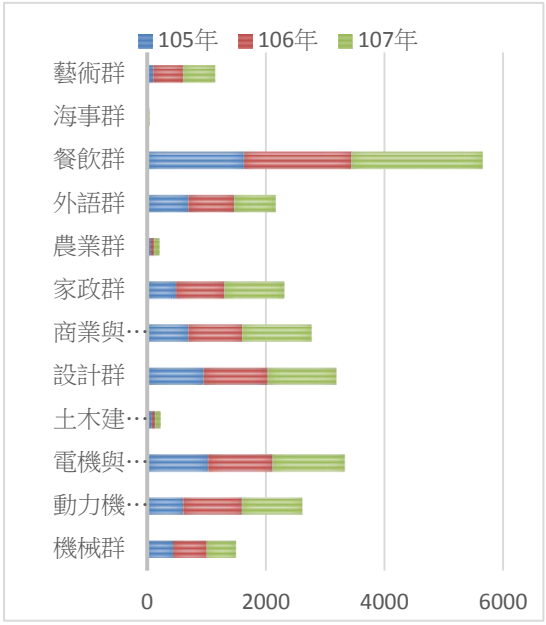


圖 2105-107 學年度特招群科累計人數統計圖
資料來源：105-107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章

107 年特招人數再推新高後，餐飲群將預計錄取 34 校 49 科（班、組）2,212 名，仍是各類群之冠，而海事類連續 2 年各招 19 名，共 38 人最少。此外電機電子群（1216 人）、設計群（1159 人）、商業管理群（1168 人）、動力機械群（1018 人）招生人數也都達千人以上。顯示整體群科的發展，朝向穩定成長的趨勢。

四、發展特色應有的方向與定位

綜合前述，顯示特招在招收人數與科別分配均能快速成長，對於提供國中畢業生更多元適性的選擇，已然達成目的。亦可藉此洞悉學校在發展特色和辦理特招時，只要能夠妥善規劃，將可以在辦學與招生上獲至相輔相成的效果。因此，針對學校在發展

特色時所應有方向與定位，提出以下五點看法：

(一) 傳統中求突破、紅海中拼創新

特招群科組中顯現許多在傳統職業類科中尋求突破的改變，例如：汽修類中的進口車輛技術專班、重機、柴油車等專業班組；餐飲管理類更有各國特色餐飲的多元區分；傳統木工也多在實用取向上積極追求精緻與設計感，朝向設計取向創作手作傢俱。另有汽修科積極結合大學與國防部的各項教學資源，讓汽修科轉型提昇，投入飛機修護領域的行列。此外，電子科中有關電競與電商的不同面向，也都讓學校在建立特色識別上，能有更亮眼的展現。

(二) 區域中擁特色、在地化顯價值

有關運用地區特色的部份，例如位處農業縣就學區的學校，在農業類、食品加工類應以「共農共好」為目標。意即善用地方產業發展需求，顯現培育在地人才的優勢，讓技職的學用合而為一有效延續。相反地，在都會型就學區的學校，因應市場所在，比如在表演藝術、汽修市場獨特性，以及專業的海事群科的特殊性上，也應有有各自區域特色的考量，呈現即訓即用、產學合一之規畫。

(三) 均衡區域發展、產學充份合作

對於學區群科的設立與人數的分配方面，温富榮、李錫鑫（2017）就曾提出應針對各就學區國三畢業生人數，調整招生名額的做法，才得以合理調配想要透過特招入學者就近入學之需求。此外，也應在學校提供之特色課程方面，廣為連結國中端技藝班和大學端專業學程，同步做好招生行銷和未來進路的銜接規劃，以期更能完整發展特色，適性揚才，達厚植技職人才培育之目的。

(四) 證照競技並重、建立品牌口碑

發展學校特色時常落入兩極化的思維，以建立品牌形象，行銷辦學成效。其一是著重精英培訓，在技能競賽的選手表現上，為學校爭得全國或國際級的榮耀；另外一種方式則是強調學生技術專業證照取得數量，與高通過率的績效。對此，筆者認為應以永續經營的思維，採雙軌並進的方式，在學校特色經營的群科上提供不同需求的滿足。透過學校軟體硬體的配合，在一般學生基本專業證照取得之外，具潛質學生也能有專業的師資團隊給予指導，爭取更高的榮譽，對於學生、家長、教師以及學校都是正向利多的做法。

(五) 配合課綱革新、發展職能導向

108 課綱已然啟動，更重視專業課程與實習課程，兩者都強調與產業需求人力的培養，而產業所需要的人力專業必須藉由職能(career competency)為核心來培育。從共通核心職能到各技職類群科專業職能的培養，都需要設計對應的課程，實施有效的教學與評量方法，以確保所需職能的獲得。

五、結語

學校特色、群科特色的擘劃，就目前特招現況顯示，多以符應招生市場需求為優先，為此不免擔憂群起仿效爭相設立之後，陷入供需失衡的窘境。在以「特色課程招生實施理念」所揭示，「校校皆應發展特色，但非校校均要特色招生」的前提下，期許學校回歸到建立學校群科特色品牌，以技職人才培育質量並重的思維，營造普及化的入學滿意，以及優質化人才培育環境的基本定位與方向，讓學校特色成為校務經營真正的亮點。

參考文獻

■ 107學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學委員會（2018）。**107學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章彙編**。臺南市：臺南海事學校。

■ 教育部(2012)。**高中高職特色招生核定作業要點訂定及報備查原則**。臺北市：編者。

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程總綱**。臺北市：編者。

■ 教育部（2018）。**107學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章公告**。2018.1.18取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=D9EDC9BFFAC0E2A3

■ 温富榮、李錫鑫（2017）。特色招生專業群科甄選入學現況分析與探討。**臺灣教育評論月刊，6**(12)，01-04。



免試入學超額比序機制催生台南區的特色招生

廖翠雰
國立雲林科技大學技術與職業教育研究所博士生
廖年淼
國立雲林科技大學技術與職業教育研究所特聘教授

一、前言

高雄、中投與基北區之明星高中已陸續揚棄特色招生，部分學校除了科學班外，已全面改採免試入學，反觀台南區從 103 年起國中畢業生雖有 75%採免試入學方式進入高中職或五專，但台南區明星高中卻堅持要開放一定名額採特色招生、經考試或甄選入學，原因為何？是因為台南區的免試入學的超額比序機制造成具學術傾向的學生，無法進入明星高中就讀嗎？難道其他區的超額比序機制就沒有這個問題？為確認問題根源，本文試圖比較基北區、高雄區免試入學超額比序機制，並進一步深入解析台南區的超額比序方案，藉以釐清為何全國僅有台南區至今仍需緊抱特色招生策略。

二、台南區明星高中特色招生現況

面對現行免試入學制度，台南區明星高中的特色招生現況簡述如下。

(一) 107 年保留特色招生的六所學校

107 年台南區高中特色招生聯合考試分發入學，總共有台南一中、台南女中、台南二中、家齊高中、南大附中、南科實中等六校參與。採同日舉行聯合考試，各校採計不同科目與門檻，學生得填選志願，採分發入學。

從特色招生的測驗科目來看，2 校採計數學一科、4 校採計英數兩科，核定班名分別是數理科學教育班、科學人文班、數理特色班、國際資訊科技特色班，總名額為 668 人如表 1 所示。106 年台南區高中特色招生聯合考試分發入學，總共有 5 校參加總名額為 742 人。107 年新增南大附中加入，人數減少的主因在於台南女中將招生名額從 296 人降至 198 人。

表 1 107 年台南區高中特色招生聯合考試分發入學招生資訊彙整

學校	核定班名	測驗科目	招生名額	外加名額
台南一中	數理科學教育班	數學	304	14
台南女中	科學人文班	英語、數學	190	8
台南二中	國際資訊科技特色班	英語、數學	38	2
家齊高中	數理特色班	數學	38	2
南大附中	數理特色班	英語、數學	38	2
南科實中	科學人文班	英語、數學	30	2

(二) 台南一中的特色招生

台南一中台南區的第一志願，除科學班有招收女生外，其餘全數為男生，全年級 19 個班(1 個科學班、2 個資優班、16 個普通班)，每年約 17 個班為自然組、2 個班為社會組。從 103 年起，除免試入學外，年年舉行特色招生。

以 107 年為例，將招收 8 班數理科學教育班，每班 38 人，合計 304 人，占全校高一核定招生名額的 43.6%，測驗科目為數學一科。特色招收入學後採 S 型分班，並在多元選修課程中，開設數理相關課程，供學生選修。這樣的特色招生方式，除了可以招收到數學較強的學生外，也讓學術傾向較強，但是在免試入學的制度下(超額比序項目積分、超額比序順序)，其他項目呈現較弱的學生，有另一個管道可以進入台南一中就學。

104 年有位考生在國中教育會考拿到 5 個 A++，也就是國中教育會考滿分，卻因為沒有參加競賽、先天體適能較差，而無法以免試入學方式進入台南一中就讀；在參加台南一中特色招生後取得榜首，並考取數理資優班，三年後進入國立大學醫學系就讀。學業表現優異的學術傾向學生，成為制度設計下的犧牲品，這樣的學生不在少數，因此透過特色招生，能減少遺珠之憾。

三、三區的國中教育會考成績採計標準國中教育會考的積分計算

以下先解說國中教育會考的各科的成績評量標準，接著例舉台南地區的計算方式並與高雄及基北區稍作比較。

(一) 國中教育會考的成績評量標準

國中教育會考採三等級、7 個加註標示的評量標準。將國文、英語、數學、社會、自然等 5 科的成績，採用「精熟」、「基礎」、「待加強」3 個等級的評量標準，再透過加註標示的做法，劃分出 A++、A+、A、B++、B+、B、C 等 7 個。精熟（A）等級中答對題數較高的前 50%學生，分別標示 A++（前 25%）及 A+（前 26%～50%）；基礎（B）等級中答對題數較高的前 50%學生分別標示 B++（前 25%）及 B+（前 26%～50%）。其劃分標準如表 2 所示。

表 2 106 年國中教育會考五科能力等級加註標示與答對題數或加權分數對照表

等級	標示	國文	社會	自然	數學	英文
精熟	**A++**	46-48 題	60-63 題	52-54 題	96.73-100.00	98.05-100.00
	A+	44-45 題	58-59 題	51 題	93.46-95.00	96.10-97.14
	A	41-43 題	55-57 題	47-50 題	83.65-92.50	90.24-95.24
基礎	**B++**	36-40 題	47-54 題	38-46 題	70.58-83.46	80.49-89.52
	B+	31-35 題	39-46 題	30-37 題	58.27-70.38	66.88-80.00
	B	20-30 題	23-38 題	20-29 題	38.46-58.08	39.70-66.83
待加強	**C**	0-19 題	0-22 題	0-19 題	0.00-37.88	0.00-39.65

資料來源：台師大心測中心、107 國中教育會考問與答

(二) 台南區免試入學的會考成績採計標準

台南區只要是精熟等級(A++、A+、A)，每科都給 6 分；基礎(B++、B+、B)，每科都給 4 分、待加強(C)1 分。但是高雄區與基北區，每科的分數是依據加註標示給分，精熟 A++給 7 分、精熟 A+給 6 分、精熟 A 給 5 分、基礎 B++給 4 分、基礎 B+給 3 分、基礎 B 給 2 分、待加強 C 給 1 分。而基北區更針對寫作測驗給分。如表 3 所示。

表 3 台南區、高雄區、基北區的國中教育會考成績採計標準

等級		精熟			基礎			待加強	最高採計上限	最高分數	教育會考績分 / 總積分
加註標示		A++	A+	A	B++	B+	B	C			
台南區	五科	每科 6 分			每科 4 分			每科 1 分	-	30 分	$\frac{30}{100}$

高雄區	五科	每科 7 分	每科 6 分	每科 5 分	每科 4 分	每科 3 分	每科 2 分	每科 1 分	-	30 分	$\frac{30}{100}$
基北區	五科	每科 7 分	每科 6 分	每科 5 分	每科 4 分	每科 3 分	每科 2 分	每科 1 分	35 分	36 分	$\frac{36}{108}$
	寫作測驗	6 級	5 級	4 級	3 級	2 級	1 級		1 分		
		1 分	0.8 分	0.6 分	0.4 分	0.2 分	0.1 分				

(三) 三區的國中教育會考成績與免試入學

以 107 年為例，台南區免試入學的總積分為 100 分，其中教育會考總分 30 分。超額比序的 11 個項目中，國中教育會考總積分排序第 3、寫作測驗排序第 7、排序 11 的則是會考加註標示。

基北區免試入學的總積分為 108 分，其中教育會考總分 36 分。超額比序的 5 個項目中，排序 3 是國中教育會考總積分、排序 5 是各科會考等級加標示。

高雄區免試入學的總積分為 100 分，其中教育會考總分 30 分。超額比序的 5 個項目中，排序 4 是國中教育會考總積分、排序 5 是各科會考等級加標示。

基北區與高雄區的考生，若是國中教育會考的成績表現較為優異者，按照其國中教育會考成績採計標準，可以在教育會考總分中取得高分，並且與其他考生拉開一定距離的分數差距，在免試入學的總積分計算上，將佔得優勢，大幅度增加進入以學術傾向為主的明星高中。

台南區的國中教育會考採計標準，無法讓成績好的學生具有分數上的優勢，因此明星高中恐無法在免試入學制度下，招收到具學術傾向的學生；反觀基北區、高雄區在國中教育會考採計標準，讓具學術傾向的學生享有分數上的優勢，明星高中也可以收到具有學術傾向的學生，因此紛紛停辦特色招生，改採全面免試入學。

四、結論

本文從超額比序機制檢分析比較何以數年來台南地區始終保留特招政策，從上面討論不難得知國中教育會考採計標準與計算方式應該是最主要的因素，如果此一措施仍持續的話，可能產生的影響歸納如下。

(一) 對學術傾向的學生不公平

對台南區的國中生而言，國中教育會考成績的計算，對於成績好的學生不利，無法拉出分數的距離；對考生而言，亦是不公平的計算方式。從表 1 資料得知，以數學科為例，精熟等級是 83.65-100 分，其中 A++(96.73-100.00)、A+(93.46-95.00)、A(83.65-92.50)三個加註標示，都給 6 分，而 A++與 A 之間可以有 16.35 分的差距，學生程度存在明顯高低差異；A 與 B++之間最少只差 0.46 分，學生之間的程度幾乎沒有顯著差距，卻差 2 分。

若將此擴及到 5 科的計算，甲考生都拿到 A 的最低分，卻可以拿到 30 分的國中教育會考總積分；乙考生都拿到 B++，卻只拿到 20 分；甲、乙考生程度差不多卻有 10 分差距存在，顯見此採計標準存在不公平性。

特別是對於具有學術傾向的學生而言，分數考得再高，卻與拿到 A+、A 的學生一樣拿到相同的 6 分，並無法凸顯出其學術傾向的優勢。

基北區與高雄區在國中教育會考的成績採計，根據 7 個加註標示分別給 1-7 分，讓具有學術傾向的考生能取得應有的優勢，在總積分上更加突出與有利。

(二) 明星高中被迫減招具學術傾向學生

由於台南區採計國中教育會考成績的計算方式，僅採三個等級分別給 6、4、2 分，具學術傾向的學生無法在此取得優勢，藉以拉開總積分。再加上免試入學的總積分項目中，其他採計項目中，只要有心與努力就可以拿到滿分；國中教育會考是唯一的學術傾向項目，且能有效拉開考生間總積分的差距，卻因為只給三個等級的分數，讓拉開差距的效果不大。國中教育會考成績占總積分的 30/100，也因為比率過低，而無法讓具有學術傾向的學生享有總積分上的優勢地位。

以學術傾向為主的明星高中，在免試入學的國中會考成績的計算方式下，將無法招收具有強烈學術傾向 A++的學生，而拿到 A+、A，甚至 B++的學生都可能有機會進入以學術傾向為主的明星高中就學，將造成明星高中的學術傾向產生動搖。

(三) 明星高中漸被消滅、造就明星私校

當明星高中所招收到的學生不再屬於學術傾向金字塔頂端的 A++，而是 A++、A+、A、B++的學生群混雜而成，在教學現場勢必狀況連連。學生程度出現參差不齊，教師上課在課程的深淺、寬廣的拿捏更加困難。教師可能被迫針對中等程度學生設計課程，卻讓中下程度學生跟不上進度、學習效果差，程度好的學生卻因為課程簡易而放棄學習。以菁英教育為主的明星高中恐因上述因素，造成高升學率不再、光芒漸退，進而造成明星高中社區化，菁英教育被犧牲。

從家長角度來看明星高中的困境，當明星高中社區化，學生不再是具學術傾向的菁英、教學不再具有深

廣度、教師維持上課秩序時間高於課程講授時間時，家長開始會降低讓具有學術傾向的孩子將明星高中列為第一志願，轉而投向私立學校。私立學校得以單獨招生、自訂入學標準，若是私校只採計國中教育會考成績，或是自行舉行考試入學，強調招收具有學術傾向的學生，並強調素質齊一。此時具有學術傾向學生的家長，勢必向私校靠攏，將具有學術傾向的學生送到私校就讀。

從 101 年開始，小六報考私立中學的盛況頻傳，有如小學的聯考。家長期望小孩在唸完私校國中部後能順利直升高中部，透過教學的精緻度以有利於高三的學測或指考，以順利進入理想大學科系就讀，因此造就一批明星私校崛起。

每間高中都有它的特色，有學術傾向、專業群取向，應該讓各校能錄取符合學校特色的學生入學。國中生經過三年的課業學習，參加國中教育會考後取得的會考成績，以精熟等級(A++、A+、A)、基礎(B++、B+、B)、待加強(C)的三個等級、7 個加註標示來進行評量標準。然而台南區卻僅以精熟、基礎、待加強三個等級來進行免試入學的積分計算，讓 A++與 A 相差兩個加註標示的學生拿到相同的 6 分，A 與 B++相差一個加註標示的學生各自拿到 6 分、4 分的分數，這樣的積分計算方式不僅沒有辦法有效呈現出具體差距，讓學校成績較高的學生認為不公，也讓學術傾向的明星高中紛紛跳腳。於是特色招生，招考具有學術傾向的學生入學，成為補救之道。

參考文獻

■ 高雄市政府教育局（2018）。**高雄區高級中等學校免試入學-超額比序項目採計說明**。取自 http://www.hhhs.kh.edu.tw/ftp/12%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99/106%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E9%AB%98%E9%9B%84%E5%8D%80%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%85%8D%E8%A9%A6%E5%85%A5%E5%AD%B8%E8%B6%85%E9%A1%8D%E6%AF%94%E5%BA%8F%E9%A0%85%E7%9B%AE%E6%8E%A1%E8%A8%88%E8%AA%AA%E6%98%8E.pdf

■ 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2018）。**107年國中教育會考問與答**。取自 https://cap.nace.edu.tw/documents/107CAP_QA.pdf

■ 教育部（2018）。**臺南區107學年度高級中等學校特色招生聯合考試分發入學簡章**。取自 file:///D:/Downloads/20180102_1107%E9%87%8D%E8%A6%81%E6%97%A5%E7%A8%8B%E5%8F%8A%E7%B0%A1%E7%AB%A0.pdf

■ 教育部國民及學前教育署（2018）。**十二年國民基本教育**。取自 http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8

■ 臺北市政府教育局（2018）。**基北區高中高職特色招生核定作業要點**。取自 file:///D:/Downloads/106%E5%9F%BA%E5%8C%97%E5%8D%80%E7%89%B9%E8%89%B2%E6%8B%9B%E7%94%9F.pdf

■ 臺南市政府教育局（2016）。**臺南區高級中等學校特色招生核定作業要點**。取自 http://12basic.tn.edu.tw/UpLoadFiles/111D93121.pdf

■ 臺南市政府教育局（2018）。**臺南區107學年度高級中等學校特色招生申請計畫書**。取自 https://cap.nace.edu.tw/documents/107CAP_QA.pdf



技術型高中汽車科特色招生發展與現況

蕭仕祥
國立臺北科技大學附屬桃園農工汽車科教師

一、前言

「國家建設靠人才，人才培養靠教育」(教育部，2007)，國家競爭力的基礎在於人才的培養，提升教育環境的品質，產出優良國民素質，保持國家競爭力的優勢。十二年國民基本教育其中的特色招生入學方式，便是應多元人才的培育而生。

特色招生入學在高級中等教育上有正向的教育功能性與積極度，吳清山(2016)曾指出「學生可選擇適合其能力、性向和興趣學校就讀，有助開展潛能及未來生涯規劃。」。學生若在國中階段，已能認識自我興趣，並自發性進一步瞭解未來就讀學校的科、班別特色內容，選擇適合自身能力的學校就讀，而高中學校也發展並提供多元且具特色的課程內容，無疑是相輔相成、適性教育。其中技術型高中職業類科課程本身已深具各類特色，本文係針對技術型高中汽車科為主之特色招生發展與現況進行探討。

二、汽車科特色發展與現況

(一) 專業群科特色招生法源

高級中等學校專業群科特色招生法源係依「高級中等教育法」第 35 條：為發展多元智能、培育創新人才，高級中等學校應採多元入學方式辦理招生。多元入學，以免試入學為主；經各該主管機關核定者，得就部分名額，辦理特色招生。並且依「高級中等學校多元入學招生辦法」第 3 條: 依其術科或學科能力，分別以術科甄選或學科考試分發方式，進入辦理特色招生之學校就讀。

(二) 職業類科特色招生開始辦理年度

職業類科特色招生開始辦理學年度，依 103 學年度特色招生職業類科甄選入學簡章公告說明:「十二年國民基本教育，將於 103 年 8 月正式實施。為使所有國中畢業生能達成適性選擇及就近入學的目標，教育部 103 學年度首度辦理特色招生職業類科甄選入學，以展現技職教育特色，提供國中畢業生適性入學多元選擇。」(教育部，2014)。

(三) 汽車科特色招生學校、班級、學生數發展情形

技術型高中特色招生自 103 年開始，首年汽車科特色招生學校數為 5 校 5 班，招生學生數共 179 人，經 104、105、106 學年發展至 107 學年，根據「107 學年高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章」(2018，教育部)，全國汽車科特色招生學校、班級、人數已經來到 18 校 21 班 729 人，如表 1，有持續上升趨勢。

表 1　103-107 學年度汽車科特色招生情形

學年度	學校	班級	人數
103	5	5	179
104	8	8	315
105	4	5	81
106	13	18	704
107	18	21	729

資料來源：103-107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章

(四) 汽車科特色招生入學測驗及特色班別內容

特色招生甄選入學內容及配分由各校決定，其中多數學校包含書面審查、面試及術科測驗，而特色招生班別依「107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章彙編」，整理出各校開設特色班別，如表 2。

表 1　107 學年度汽車科特色班別情形

學校	特色班別
惇敘工商	進口車輛技術人才班
	柴油車輛維修班
	汽車生活顧問養成班
	車輛板噴技術人才班
協和祐德高中	重型機車維修班
永平工商	動力鐵道特色班
	維修實務特色班
啟英高中	電動車修護特色班
北科附工	汽車工程特色班
新興高中	汽車科工藝特色班
僑泰高中	綠能動力應用科技班
彰師附工	汽車工程專技班
協志工商	汽車科全方位服務班
陽明工商	汽車技術特色班
南英工商	先進檢修實務特色專班
中山工商	環保綠節能暨動動車輛班
立志高中	綠能智動車輛專班
泰山高中	汽車科
三重商工	汽車科
開明工商	汽車科
南強工商	汽車科

資料來源：107 學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章

三、討論與建議

(一) 特色班別資訊內容

依據 107 學年度甄選簡章內容整理，可發現汽車科特色招生班別相當多元，且班級數呈現明顯上升趨勢，符合十二年國民教育培育創新人才、發展多元智能之目的，尤其各校為使特色顯出，招生班別需在部定課程以外投入相關特色師資、時間、設備、區域產業資源、特色課程安排，產生業務執行的繁重，值得為開設汽車科特色招生班別之學校給予鼓勵。

只是，甄選入學簡章內，部份學校汽車科特色內容無具體進一步說明特色班別課程與一般班別課程內容安排的差異，以及相關特色課程設備、區域產業資源公司名稱、實施時間及特色師資內容，未能讓符合能力有意入學的學生有更深認識，實屬可惜。若能在簡章內容補足上述具體作法，加上辦理特色班別之成效，必能吸引更多人才就讀。

(二) 獎勵制度

103 學年專業群科特色招生開始辦理迄今，教育部並無針對職業類科特色招生給予計畫補助，辦理特色招

生之專業群科學校多從其他競爭型計畫補足經費，加上努力經營周圍區域產業關係，獲得特色設備資源及業界師資給予課程上的合作支持，才能推動特色課程實施，建立特色班別，達成多元人才之養成，並且已有多數專業群科學校辦理特色班別成效獲得學生、家長稱許，難能可貴。

但雖然部份專業群科學校特色招生已有明顯成效，但仍有許多新辦理特色招生之學校持續努力經營當中。未來，政府若能針對辦理特色班別之結果考核，給予傑出特色辦學獎勵、補助經費，一來將可讓已有口碑之學校增加特色課程之深度、廣度，讓特色課程進入更深的聚焦及跨領域、創新之可能，二來則能讓新辦理特色招生之專業群科學校更有追求卓越成效之目標動能。

四、結語

正向且積極的特色招生帶來學校嶄新的改變，職業類科學校更擁有與區域產業資源合作的特色重點優勢，可進一步著手修正特色課程內容的安排，讓前來甄選就讀的學子，學習到務實致用的技能，跨域、聚焦的知識力量，讓未來的畢業生有能力選擇投入產業或攻讀高等教育的殿堂。

讓特色招生班別更顯成功是辦理招生單位的重責大任，當中勢必面臨許多挑戰，不僅是特色課程規劃須仔細周詳，其中包含了特色師資、設備補足與更新的需求問題。特色招生不是口號，更不希望如陳大魁(2016)的研究「招生學校誤把特色招生當成招生的工具」，理當更兢兢業業，如履薄冰。

參考文獻

■　吳清山（2016）。教育名詞-特色招生。**國家教育研究院教育脈動電子期刊，6**，1-2。

■　陳大魁（2016）。高級中等學校特色招生執行研究。**臺北市立大學教育行政與評鑑研究所碩士論文**，146-155。

■　教育部(2007)。**推動十二年國民基本教育說帖**。臺北市。

■　教育部 (2018)。**107學年度高級中等學校特色招生專業群科甄選入學簡章彙編**。臺南市。

■　教育部(2014)。103 學年度特色招生職業類科甄選入學簡章公告，取自:http://t.cn/Rutp2UH。

■　溫富榮、李錫鑫(2017)。特色招生專業群科甄選入學現況分析與探討。**臺灣教育評論月刊，6(12)**，1-4。

學校本位特色課程發展
～以嘉南國小「嘉南囝仔的水綠旅程」為例

吳俊憲
國立高雄科技大學通識教育中心教授暨臺灣教育評論學會第四屆理事
呂麗蓉
臺南市嘉南國小校長
許敏惠
臺南市嘉南國小教導主任

一、前言：學校本位特色課程之意涵分析

學校本位課程（school-based curriculum）是指以學校為主體，考量社區特色、教師專長、家長期待、學生經驗，並配合學校願景所發展的課程，課程設計透過教師團隊、社區人士、校外專家共同規劃，設計出符合學校特色和社區文化的課程，教師角色由課程忠實者到調適者再轉化為課程締造者，乃是一種「由下而上」、草根模式的課程建構歷程，因此其課程目標能符合地區特性，能充分發揮學校特色與提升學生學習成效（白雲霞，2003；林志成等，2011；張嘉育，1999；黃政傑，1999）。

特色課程（feature curriculum）則是指某所學校不同於一般學校的課程，或為提及某項特色就聯想到某學校所實施的課程（鄭淵全，2003）。林志成等（2011）指出，學校發展特色課程的特性包括：1.課程目標符合教育本質；2.課程規劃以學生為主體；3.課程內涵具獨特創新性；4.課程學習由教室到社區；5.社區資本轉為課程資本；6.課程活動重視體驗學習；7.課程實踐需能分享推廣；8.課程發展需具有綜觀性。

研究者認為，學校本位課程與特色課程在概念上是相通的，這是因為學校發展本位課程需考量在地社區環境的特性，一旦課程產生亮點就會形成學校特色課程，綜整來說，這就是學校本位特色課程。不過，學校特色課程不見得等同本位課程，例如某校發展國際教育作為特色課程，乃是基於校內有一個國際教育社群教師所發展出來的成果，未必是全校教師都參考，也可能只是某一群學生或社團學生參與而已。

基於上述，本文倡導學校發展本位特色課程(以下簡稱校本特色課程)，尤其是偏鄉小校的經營發展可以聚焦於此。接下來，本文將以臺南市嘉南國小為例，介紹「嘉南囝仔的水綠旅程：遊大圳、巡埤塘、親生態」之學校本位特色課程，說明學校如何聚焦學生學習的生活經驗出發，融入在地社區特性、家長期望及相關規劃等，藉以拋磚引玉，激發其他偏鄉小校更多想法與作法。

二、學校本位特色課程發展歷程與內容

(一) 發展的動機與目的

1. 走讀世界文化遺產潛力點：大圳歷史文化軌跡的探訪與記錄

(1) 打造小小水利工程師的萌芽地：本校鄰近烏山頭水庫及八田與一紀念園區，肩負傳承在地文化的教育使命，讓學生認識烏山頭水庫及嘉南大圳之水利系統，認同及感念家鄉情。

(2) 延續「水庫情懷在嘉南•遊學走讀話八田」校本課程：嘉南國小的學生透過此課程，達成以下教學目標：

a.認知：認識嘉南國小歷史源起、認識烏山頭水庫與嘉南大圳、認識八田與一、認識嘉南平原。

b.情意：愛無國界滋養嘉南大地，家鄉父執輩胼手胝足跟著八田技師不畏艱辛建造烏山頭水庫及嘉南大圳成就嘉南平原。緬懷前人，更能愛護自己生長的家鄉。

c.技能：能解說八田與一與家鄉父執輩建造烏山頭水庫的過程、工法，現在水資源的重要性及從古至今對生活的重大影響。

2. 撒下生態環境保育種子的萌芽地：水圳埤塘生態教育課程

(1) 親近家鄉的埤塘—尋找嘉南平原上的藍寶石：嘉南大圳以及先民開墾的埤塘成就了嘉南平原的重要穀倉，星羅棋布的埤塘伴隨著川流期間的水圳，形成了臺南市平原獨特而美麗的地景。臺南市埤塘多達四、五千個數量冠全台，官田區就有 543 個，六甲區則有 355 個，居全市一、二，在如此得天獨厚的環境下成長的嘉南國小學生，更應該認識家鄉埤塘保留的生活及文化軌跡、生態美景、特殊水利設施及灌溉。

(2) 知道家鄉的埤塘—生命之水也是保命之水：臺灣被世界銀行列為天然災害易受災地區，尤其地震及水、旱災，如果天旱不下雨，水庫淤積，埤塘就是我們的保命水；而當水荒成為年年危機，在有限的水資源下，爆發搶水大戰，然而蓄水不能只靠水庫，在臺灣還沒有水庫前，已經存在數百年的埤塘，就是生活與農業的重要水源。因此，唯有透過水圳埤塘生態教育課程，讓學生都能體驗知水、護水與惜水的重要性。

(3) 愛護家鄉的埤塘—打造水圳生態保育小尖兵：親鄉知鄉

進而愛鄉，家鄉父執輩過去仰賴埤塘安居生活並傳承一代接一代，身為嘉南國小學生肩負愛護家鄉的使命，應當盡力保留家鄉的美好，發展保有嘉南文化與傳統，因此我們希望透過此課程，以人文化、科技化的基礎，讓嘉南的學子以在地精神，兼具國際視野，積極保存維護家鄉的埤塘生態，並從過程中培養自身及面對未來世界的能力。

3. 成為嘉南大圳生態廊道的起點：嘉南水生池的再生與永續

(1) 永續：本校自 2004 年開始推動永續校園營造，極具特色的生態池水道綿延約 100m，其中水生動、植物生態多元豐富，是臺南市僅存不多的水生池，相當值得珍視及保存、維護。

(2) 再生：經過十多年的損耗，生態池的物種多了也雜了，池底漏水、馬達損壞…等問題也不斷發生，加以小校人力不足，清理不易，藻類繁生造成的水質優氧化問題，也常造成生態池平衡失調。

(3) 為了持續維持並保護嘉南生態池的發展，唯有結合課程與教學，在軟硬體上重新規劃，才能讓生態池更發揮其教育功能，並再現其繁榮樣貌。

(4) 硬體設備：重新規劃水生植物物種及分布設計，並於其中一獨立區塊結合魚菜共生系統，融入食農教育；在軟體規劃上，引入專業學者，積極協助教師增能，結合校本課程，透過教學及學習活動建構學生知識鷹架，體驗生態養護，經由內化產出，培養學生能蒐尋、能學習、能投入、能導覽的能力。

(二) 發展的歷程

嘉南國小校本特色課程發展大致歷經三階段：課程籌畫、課程實施、成果回饋。

1. 課程籌畫階段：學校申請 104 年度校校教學卓越發展課程研發計畫，104 學年度研發出「水庫情懷在嘉南•遊學走讀話八田」為主題的校本課程。申辦 105 年度校校教學卓越發展課程研發計畫，105 學年度第 1 學期完成高年級—水圳埤塘生態教育課程。申辦 106 年度校校教學卓越發展課程研發計畫。目前正在研發兩個教學單元：單元一是嘉南水生植物圖譜，重點在於製作校園水生植物圖譜及建立水生植物資料庫；單元二是打造生態水道，重點是嘉南生態池的養護與照顧及生態解說導覽員(融入自然 2 節、綜合 2 節、藝術與人文 2 節)。

2. 課程實施階段：參見附錄一課程架構。

3. 成果回饋階段：

(1) 課程與教法的創新：課程上重視生態池水道之延續與再生，建構校本生態課程，並藉以培養學生「做中學，學而現」的能力。教學上採協同教學和合作學習以利思考啟發，採實作體驗和討論學習以利情意陶冶。

(2) 學習評量的創新

a.實作評量：生態池養護、文史調查及訪談。

b.內化展能：生態池、烏山頭水庫、八田與一紀念園區導覽。

c.學習檔案：圖鑑運用、影像紀錄、資料蒐集整理。

d.分組合作：校園水生植物圖譜製作、資料分析及報告。

(3) 整體方案創新及特色

a.建立史籍般的在地課程，體現臺灣世界遺產潛力點的價值。

b.記錄在地的故事，說家鄉的故事，開啟學生創意的想像。

c.連結生活情境，動手操作及觀察，探究埤塘生態影響。

d.培訓具備國、臺、英、日多種語言的小小導覽專家。

e. 打造以臺灣原生水生植物為主體的生態水道。

f.課程結合世界水質監測網站與國際接軌。

(4) 各年級學生實作成果

a.一年級課程「八田來了」：知道水的重要性；認識八田與一及其貢獻。

b.二年級課程「烏山頭處處是美」：認識烏山頭水庫之景點；體會烏山頭水庫之美；畫下最美的回憶。

c.三年級課程「水圳好鄰居」：認識嘉南國小及周邊環境的地理位置；認識嘉南國小及周邊環境的動植物生態。能指出烏山頭水庫、嘉南大圳等地理位置；能喜愛嘉南國小及周邊地理的環境及動植物。

d.四年級課程「來趣水圳」：探索嘉南大圳水路的興建與運作；能蒐集有關嘉南大圳及市定古蹟渡槽橋的故事；能完成一本有關渡槽橋的小書。

e.五年級課程「看天田到良田」：能瞭解嘉南大圳的發展歷史與文化；能瞭解嘉南大圳建設對臺灣所帶來的影響。

f.六年級課程「水田灌溉知多少」：能知道水從哪裡來；能知道水與我們生活的關係；能認識學校的省水設施；能知道烏山頭水庫的功能；能知道臺灣水庫遭遇的共同問題；能知道如何愛護水庫資源；能透過集體創作方式，完成藝術作品；能運用想像彩繪嘉南平原的多種面貌；能培養關心生態環境的態度。

(5)　國際教育課程成果

辦理「AMP 計畫—日本金澤市花園小學」，以及「Friendship—日本沖繩縣山田中小學」，內容包含雙方學生交換禮物並自我介紹，音樂課交流，小朋友以戲劇方式向日本交換學生介紹八田與一與嘉南大圳的故事，以及日本學生介紹日本傳統文化。

三、結語

本文倡導偏鄉小校應致力於學校發展本位特色課程，本文以臺南市嘉南國小為例，介紹「嘉南囝仔的水綠旅程：遊大圳、巡埤塘、親生態」之校本特色課程，課程實施後可以帶來以下效益：1.提升偏鄉小校發展可能性；2.提升學生認同在地文化；3.發揮潛在課程的教育功效；4.培養學生多元智慧、創新、欣賞的能力；5.校園閒置空間活化再利用；6.對弱勢學生提供更多幫助；7.給少數群體擔任主角的機會；8.擴大學校服務的範圍。希冀透過本文可以激發更多偏鄉小校可以投注心力發展學校本位特色課程。

參考文獻

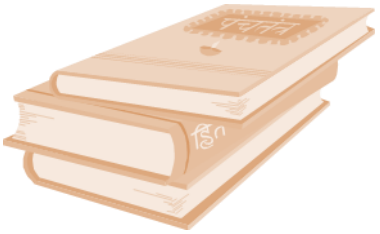
■　白雲霞（2003）。**學校本位課程發展理論、模式**。臺北市：高等教育文化。

■　林志成、林仁煥、田耐青、郭雄軍、蔡淑玲、田育昆（2011）。**特色學校理論、實務與案例**。臺北市：高等教育。

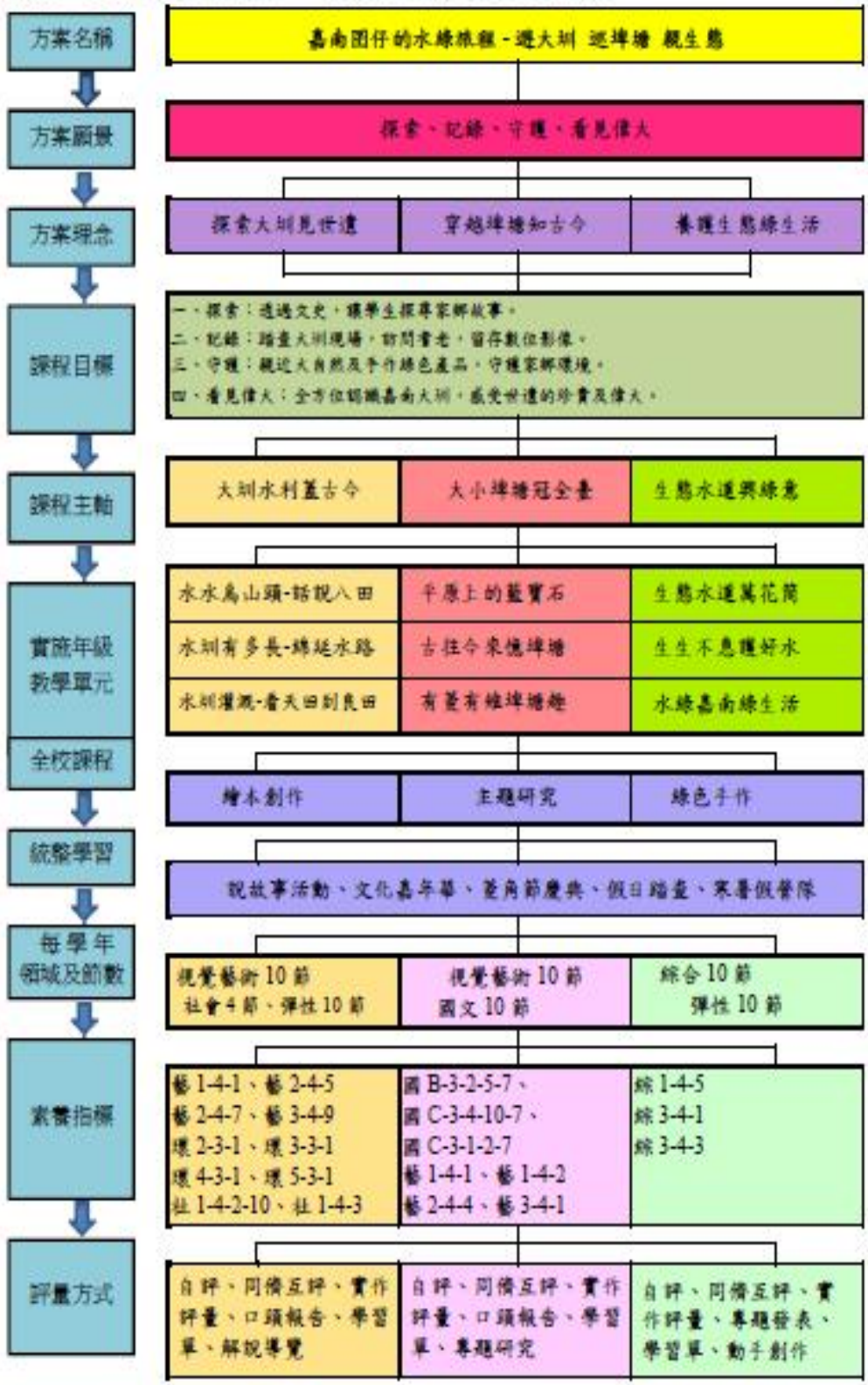
■　張嘉育（1999）。**學校本位課程發展**。臺北市：師大書苑。

■　黃政傑（1999）。**課程改革**。臺北市：漢文。

■　鄭淵全（2003）。**課程發展與教學創新**。臺北市：五南。



附錄一 臺南市嘉南國小106年度校本特色課程架構圖



5

偏鄉地區小型學校的特色課程實踐～以新北市瑞平國小「綠玉紙」特色課程為例

施惠珍
新北市瑞平國小校長

一、緒言

特色學校是教育部推動精緻國教基礎設施建設之重要政策，其政策目的期盼鼓勵學校經營以學生為主體，聚焦學生學習以生活經驗出發，適度融入在地區域特性、家長期望及未來規劃等，藉此落實學校的多元創新經營與發展特色學校。

另外，關於學校創新經營、特色課程實施、教師教學，近年來已由教師中心轉變為學生中心，加上最近自造者運動、創客教育的興起，師生們如何成為活用智慧的創客能力者的議題受到矚目。

新北市瑞平國小屬於偏鄉小型學校，面對招生不易、交通不便、教養不力、經費短絀與學習不利的多重困境挑戰，學校思索如何創新經營？如何加強招生？由學校願景構思，培育孩子五力均衡與智慧創客來規劃特色課程，並融合在地資源成為特色課程主軸，設計編撰成「綠玉紙」特色課程，師生並加以實踐成為「智慧創客」，期望藉此特色課程實踐以解決現場困境，由提升學童的學習成效與精進教師自我專業的努力，能助益學校招生與創新經營。

二、文獻探討

關於特色課程的設計與實施，其相關的教育理念及理論，分述如下：

(一) 特色學校、特色課程

林志成、林仁煥(2008)指出：特色學校係學校整合並善用各種資源，以優質教育為基礎，兼顧教育目標、學生潛能、創意經營、社會正義公平、永續經營發展等原則，透過空間活化、課程教學活化、學習活化、創新經營、授權增能、人員觀念活化、特色品牌與策略聯盟，發展具有教育價值性、在地人化性、創意特殊性及市場競爭性之場域特色課程，突顯學校經營成效，使教育活化而創造學校教育新價值。

特色課程是指學校能夠以創新課程的思維與行動，在十二年國民基本教育與課程綱要之架構下，考量學校文史、願景、內部或在地資源條件、教育目標及社會需求，為全體學生所規劃有助於提升學習成效之課程內容或實施方式(賴協志，2012)。

(二) 知識教育學

鄭崇趁(2017)認為教育的實體是知識，知識教育學是定位人類學習知識之後，所產生「知識、技術、能力、

價值」四者之間的關係。如圖 1，圓形外圈「知識、技術、能力、價值」四者之銜接界線隱藏著知識遞移說知識的「解碼、螺旋、重組、創新」的影子。因此，教師使用「KTAV 學習食譜」來轉動教育，幫助學校成為新五倫智慧學校、智慧創客學校，讓教師與學生都成為創客。

知識教育學揭櫫之新教育理論(知識遞移理論)與新教學方法(四位一體的智慧教育及四創一體的創客教育)，是知識資源統整為教學模式的範例：智慧教育、創客教育等皆可使用此一教學模式，作為有效的教學模式，得以優化、創新教與學的歷程，加上統整各種教育資源，精進創新師生的知能模組及創價行為表現，得以彰顯教育的價值。故知識教育學可引導學生「用智慧」、「做中學」、「有作品」、「論價值」，藉由學校內外部資源統整，逐步實現教育目標，終能創新教育價值。

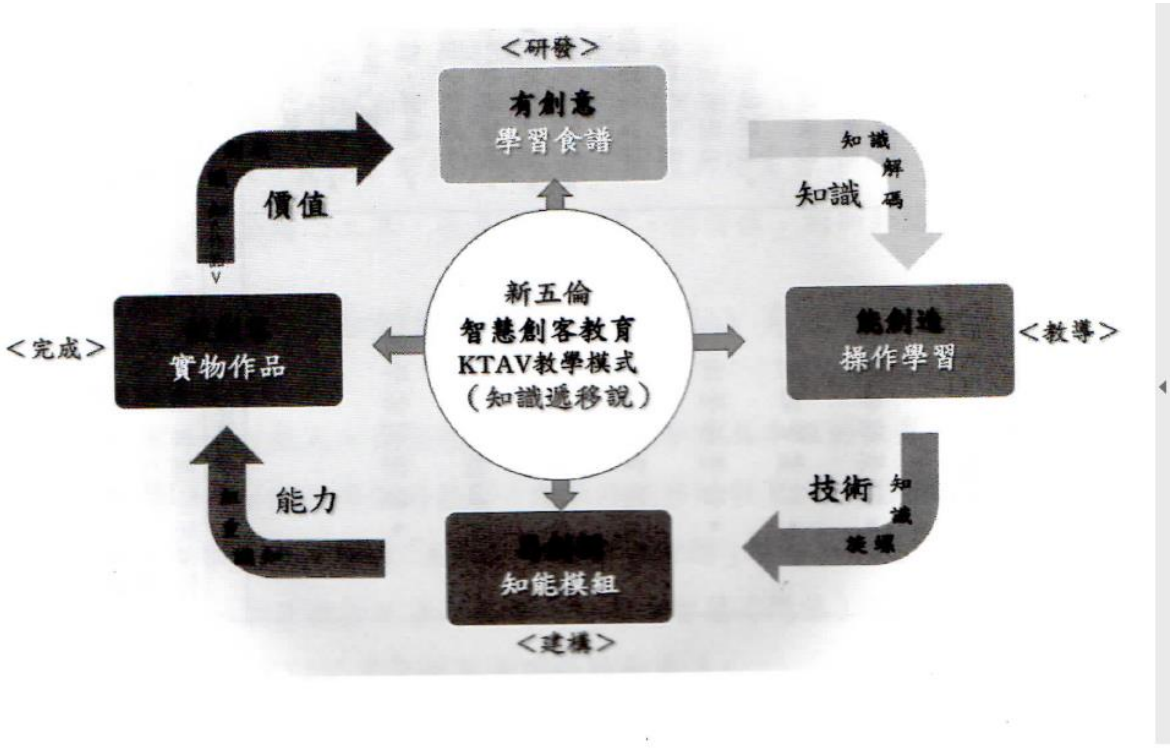


圖 1 智慧創客教育 KTAV 教學模式

資料來源：鄭崇趁(2016，頁 132；2017，頁 74)

(三) 知識遞移理論

教師能把自己所學的知識或教材上的知識，將知識為本位(實體)，探究人「學習知識」之後，經由「知識解碼」→「知識螺旋」→「知識重組」→最終能夠「知識創新」的歷程，四位一體的知識遞移模式能產生出具有創新知識與價值特色課程。「知識能遞移」理論是肯定各教育活動的實體，知識是特色課程之智慧主要統整運作的對象，學習者要將教師或特色課程實踐的知識遞移到自己的身上，導引學生自身的知識創新，即經由特色課程的教育實踐歷程在學生身上經歷「知識遞移」後產生出有價值的作品。

(四) 智慧創客教育理論

智慧創客是以創客教育活動為媒介，打破學習領域界線，讓學生進行跨領域的知識整合的學習或應用，對學生而言，可以涵養學生個人的知識觀，進而構建自我中心兼具量與質的知識系統，將所習得的知識，透過學習、整合、分享、實作與創造的過程，把知識解碼到內化成為自身的知識體系，形成個人智慧的循環累積，並養成知識管理的能力 (吳偉全，2016) 。綜言之，教育創客的意涵如下：1.創新知識的人 2.能夠操作知識的人 3.有教育產品的師生。所以，透過特色課程之實踐，希望培育出許多的教育創客。

三、「綠玉紙」特色課程之實踐

(一) 學校簡介

瑞平國小成立於民國 52 年，居民以農耕、打漁為生，係新北市林口區的偏遠地區的小型學校為自由學區，緊鄰西部濱海公路(台 15 縣)旁，無公車可搭，屬交通不便，校區背山(觀音山、林口山群)面海(臺灣海峽)，鄰近設施有：焚化廠、掩埋場、台電電廠、下罟漁港、臺北港等，學校有國小 6 班共 92 位學生，幼兒園 1 班共 30 位幼兒，23 位教職員工，校地面積狹小僅 0.49 公頃，學校 SWOTS 分析如表 1。

近幾年，學校受到少子女化的危機影響，新生人數逐年下降，而社區居民從事農漁業亟需人力，故外籍配偶人數多；另外，偏鄉地區青壯年就業人口外移至城市，造成隔代、單親或新住民子女教養諸多問題。再加上，學童學業檢測成績未臻理想，面對家長教育選擇權與教育市場導向更影響招生不易，學校思索如何能有助於招生？爰此，創新經營與特色課程迫切之需求，所以規劃實施「綠玉紙」特色課程。

表 1 學校 SWOTS 分析表

因素	S(優勢)	W(劣勢)	O(機會點)	T(威脅點)	S(具體策略)
教學設施	教學大樓內所需各項硬體設備可配合課程與教學。	各專科教室(含自然、美勞、電腦、圖書室之環境或設備多數老舊。 學校經費諸多仰賴政府補助，經常捉襟見肘，無法顧及教學需求。	積極向政府、民間企業或掩埋場、焚化廠及台電廠提出計畫經費，補助增購各項教學設備。	申請補助款尚待政府核定、核定後仍需依政府採購法辦理採購程序，恐緩不濟急，影響教與學之效果。	以計畫爭取機關並結合民代或社會資源，充實學校增購軟硬體設備。
學生特性	學生天性純樸、天真、熱情，沒有過多社會化保有孩童純真。	學生從小刺激較少，對人事物較不熟悉，需要教師花更多心力。 學生學習興趣偏低落。	學生社會化較少、天性純樸，教師較易依據教育目標教導學生。	學生從小少刺激與學習較少，學習起點較低，學習興趣低落，致師生都需花更多心力教與學。	透過計畫或活動之申辦，提供學生多元化的學習，強化學生各經歷與見聞，培養其獨立自主能力。

因素	S(優勢)	W(劣勢)	O(機會點)	T(威脅點)	S(具體策略)
家長資源	家長尊重學校辦學專業自主權，較少干涉學校教學安排，讓學校可全力以赴各教學活動。	家長社經地位較弱勢，能提供教學資源較少且無暇參與校務，學校較無法獲得家長的助力。	多數家庭偏向弱勢社經，較易獲得社會善心人士或團體捐贈與幫助。	家長忙於生計無暇照顧學童，單親、新民子女或隔代教養問題較嚴重影響學童學習。	規劃親職教育，建構家長參與協助學校，另外，培養學生獨立自主的能力。
師資結構	合格教師其中研究所有 10 位。 教師樂於學習，專業增能。	代課教師多位，及教師流動率偏高，偏鄉又無教師宿舍、生活食宿、交通較不便。	師資來源多樣化，對學校發展特色多有助益。	教師流動率高，交通不便、周邊無住戶或商家，對於社區與風俗民情較不熟悉。	積極建構親師、社區網絡，瞭解家長或社區需求，建立在地人脈資源。
社區特性	社區濱海與山林之自然景觀資源較多，對教學有多元之助益。	位於偏遠地區，社經文化、交通不利，社會資源取得較匱乏。	垃圾掩埋場、焚化廠及台電廠提供地方回饋金，補助多元社團與水電修繕等費用。	緊鄰焚化廠恐環境空汙之慮，如無有效監控管制，將影響本地自然生態景觀及資源利用。	彙整社區人物等資源，規劃社區學習步道，培養學童愛自然、鄉土情懷。

(二) 構築教師創客教學新知能模組

教師首次接觸智慧創客教育理論之際，多數教師們內心惶恐不知如何面對智慧創客理論的核心概念、目標等，更遑論要操作、設計或實施理論，學校邀請國立臺北教育大學鄭崇趁教授的團隊蒞校指導，初始，鄭教授以「智慧創客教學模式」的理論闡述與案例分享，提供教師們智慧創客相關專業培力課程、進行 KTAV 學習食譜設計、研討如何實施智慧創客之特色課程與教學、實作學習等，逐步建構教師的創客教學新知能模組，隨後教師著手研發 KTAV 特色課程學習食譜，輔以多次團隊的專業諮詢輔導，為教師們逐步澄清撰寫時所遇到的困惑，逐漸孕育特色課程實踐的知識遞移模式，使能產出創新的知識與價值。

(三) 特色課程之實踐

學校採用智慧創課理論，實踐素養取向的教育，教師先能了解與運用「知識遞移理論」，據以設計撰寫特色課程之 KTAV 學習食譜，輔以專家或教授蒞校指導，設計出特色課程如下：

1. 「綠玉紙」課程

「綠」意謂：綠色環保、節能減碳的環境教育為課程主軸，融合藝文領域課程的創客實踐。學生透過回收舊的紙類再利用、再生新，手工製成環保永續的再生紙，再進行發想與藝術創作。首先，將回收舊紙泡水數日後，加些糙糊、學校農園栽採後的玉米葉，一併放入果汁機打碎成紙漿，過濾淬出水分，瀝乾壓製做出富含玉米葉脈的天然纖維紙質的“玉米”再生紙。接著融合各年級語文、美術、

海洋或綜合領域之教學，創作出栩栩如生立體彩色的魚塑、平面的卡片、書籤等實物作品，接續指導學生於再生紙上面創造出作品，可書寫文詞或繪圖上彩，用於傳遞感謝與溫情贈送親友，可以體驗愛與關懷的價值。

2. 「閱之樂」課程

以瑞平國小重視學生「語文力」的培養為主題，透過「閱之樂」特色課程實施，辦理的活動有：晨光全校寧靜閱讀、親子共讀、好書推薦會、讀者劇場、瑞平 DJ 說好書等，採取綜合聽、說、讀、寫多元化方式，這項特色課程想要讓學生們體驗閱讀的快樂。其中以竹簡書、立體書為例，說明如下：

(1) 「詩畫竹簡書」：先讓學生以回收的冰棒棍洗淨曬乾，手工串繩拼製成「竹簡書」，接著引導學生發想，先填寫上詩詞，再彩繪出詩的意境圖像，藉此學生習得珍惜書本之價值與了解圖文並茂之真意。

(2) 「瑞平好料理立體書」：先由學生以手工自製之再生紙，接續延伸設計與創作製成立體書，並以農園栽種收成作物：玉米、小黃瓜、番茄等有機無毒作物為食材主題，師生共同發想，做出創意料理食譜，最後以文字書寫及插畫繪圖等方式描述烹飪做法，最後創作於立體書上面，「瑞平好料理立體書」即完成。

3. 民俗舞「腰鼓」課程

腰鼓舞是中國傳統民間舞蹈，其源於古代的戰鼓。屬集體舞蹈，男女舞者都有身穿彩服，腰間掛一隻橢圓形小鼓，雙手各持一根鼓槌，邊打鼓邊舞蹈，鼓點變化豐富，節奏強烈用於歡慶、熱鬧的場面。

在瑞平國小腰鼓是一項精神傳承的特色課程，課程內結合健康與體育、音樂和表演藝術等學習領域，全校學生都參與，藉著腰鼓、鼓棒、飄帶等演練學習，讓學生體驗力與美的創作演出。教師著手撰寫以民俗舞蹈「腰鼓」特色課程的 KTAV 學習食譜，找出學習腰鼓的舞碼、動作等相關的致用主題知識、能操作的技術、實踐行為能力與群己團隊共好價值，讓腰鼓特色課程更加系統化、精緻化與結構化可實踐，讓師生都成為腰鼓特色課程中的最佳創客。

4. 「CORN 之鄉」課程

瑞平國小擁有新北市第一座成立的溫室栽培農園，所以深耕食農創客教育成為特色課程之一。教師結合低年級的生活領域與農園特色進行創思發想，撰寫「食農創客」KTAV 學習食譜，先以學生自己栽種、採收的青江菜、大頭菜、玉米等，先取菜梗的橫切面，沾染顏料進行拓印圖案方式，用於再生紙上作畫，製成書籤、卡片等裝飾畫，藉此教師設計食農創客的 KTAV 學習食譜的實施，學生們體會到蔬菜除了食用之外，還開啟創新作畫的另類體驗，孩子們都覺得有趣，很開心能成為食農藝術的創客。

四、特色績效展價值及省思

(一) 特色課程之實踐，體驗教育共好價值

在創新特色課程的進行，即是教師的教與學生的學的互動歷程，箇中學生是學習的主人翁，也是教學的最終目的，而教師則是扮演課程與教學的設計者、引導者與協助者，在特色課程實踐歷程中，讓學生探索與實作體驗領會學習的真正意義，進而培養孩子獨立思考、問題解決、分享共好價值與品味審美的能力。

(二) 特色課程之挑戰，永續學校創新經營

特色課程實施之後，省思如何透過特色課程實踐，學校達成永續創新經營及因應招生困境的目的呢？特色課程實施面對的挑戰，分述如下：1 教師的專業待增能、待銜接，偏鄉地區學校師資異動頻繁，導致教師專業不足因應特色課程實施。2 課程與教學待深化、待融合，綜觀特色課程與教學的深耕，宜採系統思考跨領域的融合。3 學生學力與核心素養提升，應以研究分析檢證特色課程教學的成效。4 招生人數多寡與特色課程實踐成效之關係待研究。5 特色課程實施經費短絀，待彙整多方資源。

五、結語

從特色課程實作體驗學習中，教師們看到學生統整能力之展現，孩子們從食農教育之中，學習農園整地、播種、澆水、除蟲、照顧、觀察、記錄到收成，再到烹調、品嘗、回收再生紙、藝文創作與食農分享等，孩子從無到有的學習創作之歷程，每個細節中都可窺見他們的學習與成長軌跡，這一切都是孩子由做中學成為創客，綜合多元能力的成果展現，落實學校的教學目標，更能培育孩子的核心素養。

此外，在特色課程教學的過程中，教師扮演至為關鍵的角色，他們不僅只是「課程規劃者」，要做為學生的「學習引導者」、「學習支援者」，也要作為家長的「教育夥伴者」、社區的「教育行銷者」，倘如教師能深耕著力，則學校特色課程之實踐定能激發學生閱讀語文力、創客實踐力、創意美感力、創新自然力與共好價值力。

參考文獻

■ 吳偉全（2016）。創客教育於國小校園推動與實踐。**新北教育季刊，18**，49。

■ 林志成、林仁煥（2008）。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。**學校行政，58**，1-20。

■ 林麗惠、楊琮萍（2018）。智慧創客的美學生活實踐。**教師天地，205**，38-50。

■　賴協志（2012）。特色招生、特色課程、學校特色之意涵與關聯。**國家教育研究院電子報，37**。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=37&content_no=976

■　鄭崇趁（2016）。**教育經營學個論：創新、創客、創意**。臺北：心理。

■　鄭崇趁（2017）。**知識教育學：智慧人，做創客**。臺北：心理。

■　鄭崇趁（2018）。「資源統整4.0」的教育價值及實踐作為。**教師天地，205**，1-18。

■　薛德永（2008）。**澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究**（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄市。



特色課程就是實驗教育嗎？

黃繼仁
國立嘉義大學教育學系專任教授

一、前言

體制外的「森林小學」於 1990 年由人本教育基金會創立（人本教育基金會，1993），草創初期舉步維艱，踽踽獨行，1994 年民間發起「四一○教育改造」大遊行（吳清山，2008；周愚文，2000），與所提出四大訴求中的「制定教育基本法」和「推動教育現代化」相互呼應，演變至今，終於在 2014 年 11 月 19 日正式通過「實驗教育法」（教育部，2014a, 2014b, 2014c），意味著體制外的教育實驗既可以取得合法地位，也能進入正式的教育體制當中，象徵著重大的教育里程碑。

根據親子天下雜誌的報導評估（張益勤，2014/11/05），如此一來，公立學校將有更多空間和彈性導入實驗教育，在家自學也具有法源依據，學校經營將趨向多元化和特色化，對家長來說，也預示著「擇校世代」的來臨。不過，後來的發展卻令人感到憂慮。聯合報 2017 年 8 月 24 日報導指出（鄭惠仁，2017/08/04），實驗教育三法通過後，自 2016 年起各縣市開始設立實驗學校，2017 年台南市又增設四所實驗學校，已成立的實驗學校校數僅次於嘉義縣，令人質疑這樣的作法只是充數而已，只具有特色課程的學校，不見得就是實驗教育。

該項報導也同時指出，教育部實驗教育推動中心委員鄭同僚教授提出質疑，台南市政府只求不落後市場，卻未能形成長遠統整的實驗教育規劃與政策，也缺乏師資培訓的配套措施。事實上，他的確曾在臉書貼文指出（鄭同僚，2017/07/26），因為曾經受邀到台南參與計畫的評審，在瀏覽相關計畫之後感到相當憂心，也有提出相關計畫的修改建議，之所以提出評論是期望實驗教育能做到最好，不要玩個幾年就垮掉了。

從這件事的發展來看，此一跡象顯示實驗教育和特色課程的概念之間產生了混淆。這正是作者書寫本文的出發點，期望能針對這兩者進行概念的釐清，探究的問題包含：究竟特色課程和實驗教育兩者是否相同？如果不同，那會有什麼差異呢？換言之，特色課程可以稱作實驗教育呢？或者是，實驗教育就一定是特色課程呢？

二、特色課程與實驗教育的辨析

從古德拉等人（Goodlad, Klein, & Tye, 1979）對課程決定的層級來看，理想課程（ideological curriculum）的設計可以由基金會、政府或利益團體成立的委員會提倡，也可以是個人所提倡，屬於一種理想或模範的課程（黃政傑，1999）；無論是機構或個人所倡議，此一理想課程最關鍵的部分就在於其中的特定教育理念。

在美國政府的教育體制下，理想的課程一旦被州和地方教育委員會同意，藉由選擇和命令的方式，由學校

或教師採納，即可成為正式的課程（formal curriculum）。而正式課程必須以書面方式呈現，屬於官方且被正式認可，具有課程指引（課程綱要）、科目大綱、教科書和學習單元等內容（黃政傑，1991）。從這種情形來看，理想課程和正式課程好像可以是相同的課程。

從前述的課程決定層級來看，實驗教育正是一種理想的課程，為教育領域的學者或工作者針砭教育問題或流弊，提出一套完整而有系統的教育理念，甚至創設一所學校實踐其理念，探究並建構出完整的獨特教育體制。例如，杜威（John Dewey）在芝加哥大學任教時於 1896 年創立的實驗學校，提出生活中心的課程（Mayhew & Edwards, 1966; Tanner, 1997）；進步主義教育學會（Progressive Education Association, PEA）在全美中學發起的「八年研究」，是針對中學的課程與教學改革進行大規模的教育實驗（Aikin, 1942）。其他還有尼爾（A. S. Neil）所創辦英國的夏山學校為開放教育的先驅，以及在德國創立以實踐魯道夫・史代納（Roudolf Steiner）教育理念的華德福學校（鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。

其實，實驗教育並非洪水猛獸，也未必將學生視作實驗的白老鼠（吳俊憲，2016）；教育實驗三法通過之前，在我國的教育體制內外，早已有少數的教育實驗進行著。例如，在臺灣省時期的成功中學初中部（1953-1963 年）和五福國中（1973-1979 年），受到杜威教育理念影響，所進行的「生活中心教育實驗」（單文經，2004）。而夏山學校引發的開放教育風潮，也促成了我國的開放式實驗學校，包括森林小學、種籽學苑（原為毛毛蟲學苑）以及 1990 年代中期臺北縣（如今已升格為新北市）和台北市學校全面推動「開放教育」實驗（盧美貴，2000）；1919 年以實踐史代納教育理念而在德國創立的華德福學校，近年來也開始在臺灣風行起來。

從這些教育實驗的實踐來看，均是一種針對傳統教育的反動，尤其是針對學科中心或教科書中心進行的反抗運動，轉向強調以生活為中心，甚至是以學生為中心，重視人本的價值；從另一個角度來看，則是針對過度重視認知學習的單一面向流弊，轉而重視較為統整的全人發展。而且，這些實驗學校的課程與教學的確相當具有特色，如生活中心課程（單文經，2004），或是統整的課程或協同教學（Beane, 1997）。不過，更重要的是，其學校組織不同於傳統的學校組織，位居關鍵地位的是其不同於傳統的創新教育理念的嘗試和實踐。

杜威當時創辦實驗學校的主要目的在於，「以實驗學校的行政措施、教材的選擇、乃至學習、教學與管教等做法，把學校辦成一個人人合作的社區，並且使每個人的潛能都得到充份的發展」（Mayhew & Edwards, 1966, pp.xv-xvi; 單文經，2004，頁 5）；而他在創設和實踐這一所實驗學校的同時，建構其教育理論，也在 1916 年完成其《民主與教育》這本重要的著作（單文經，2004）。

因此，教育實驗進行同時，除了在課程和教學進行創新之外，在學校行政、學生管教和學習，也有和傳統教育具有截然不同的舉措，而這些做法的用意均在於實踐其教育理念。而且，參與其中課程和教學的教師，也能從中獲得充分的自由，在掌握實驗教育的重要理念為依據的架構下，進行學校組織、課程和教學的創新（黃繼仁，2015； Aikin, 1942; Mayhew & Edwards, 1966），實踐其教育理念。

如同〈學校型態的實驗教育條例〉第 3 條所規範的：「依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育」（教育部，2014 b）。由此可見，實驗教育囊括的範圍相當廣泛，包含學校內外等相關因素，也將社區和家長的參與納入其中，絕對不是只有單純的特色課程而已。

單文經（2004）指出，如果在推廣此一重要的教育理念過程中，未能同時進行優質的師資培訓，當它進入一般學校體制時，會有相當高比例的教師傾向採用傳統的課程和教學；一旦缺乏有效的師資培訓，即使賦予教師充份的自由，在傳統思維成長的教師可能會無所適從，甚至產生如八年研究當時部分教師不知如何是好的窘境，遑論對其增權賦能（empowerment）（Aikin, 1942），其特定的教育理念就很難真正地落實，甚至停留在表面功夫，只是形式上應付而已。

由此可見，在實踐其教育理念的同時，良好的師資培訓扮演重要的角色，否則容易發生理念實施程度不一的參差結果，導致教育品質差異過大，這也正是鄭同僚教授所強調優質師資培訓攸關實驗教育成敗的重要因素。

然而，即使擁有優質的師資培訓，課程革新的實驗也未必就能永久維持下去；常見的情況反而是，這些教育實驗學校通常隨著創辦人離開，無以為繼，而逐漸式微，導致後續的學校經營未必能夠真正地符合創設的教育理念（單文經，2004）。從過去的課程歷史演進來看，即使被認可為教育實驗的學校，也有可能發生鄭同僚教授所擔心的命運，數年後即可能消失不見，或是被迫終止。不過，前述這些教育實驗所強調的重要理念，一直都是課程與教學改革的趨勢，也是歷年課程綱要修訂的重要依據。

我國自 2014 年所推動的十二年國民基本教育政策，當年度也公佈了課程綱要的總綱，陸續審議並公佈各個領域的課綱，預計於 2019 當年的學年度正式推動，逐年實施（教育部，2014d；國家教育研究院，2014）。此一新課程綱要總綱的架構，仍延續九年一貫課程的重要理念，包括課程連貫、課程統整、學校本位課程發展、以及以學生為主體（歐用生，1999； 甄曉蘭，2002a、2002b）。此外，新課綱也因應社會變遷及時代的需求，改以

三面九項的核心素養取代十大能力指標（蔡清田，2014；黃繼仁，2016），同時也在高中教育階段提供較多選修課程的空間，使其得以發展特色課程，可作為招生的重要訴求。

在十二年國民基本教育的課綱架構下，學校的課程包含了部定課程和校訂課程兩個部分，前者係必須依照教育部頒訂的內容實施，後者的校訂課程可根據學校的願景，採納學校本位課程發展的理念進行，考量校內外因素，藉以發展具有學校特色的課程，並在彈性學習課程和選修課程中落實此一特色課程；不過，如果是在此一課程架構所發展的特色課程，必須符合前述課程綱要的規範，未涉及有關學校行政組織、教職員進用和學生管教或輔導等制度性的重大改變，仍不足以稱作實驗教育。

當前之所以會產生特色課程和實驗教育之間的概念混淆現象，或許可以從近年來課程改革的發展軌跡，來看出其中的端倪和癥結。在實施九年一貫課程之前，原來的課程架構稱之為課程標準，屬於從小學到高中教育都有各自嚴謹規範的課程架構，自從受到教育改革運動的衝擊，開始朝向鬆綁的反集權和去中心化的思潮（行政院教育改革審議委員會，1996；陳伯璋，1999），轉而重視生活中心的教育，強調課程統整，因而催生被稱為「一綱多本」的九年一貫課程，採納學校本位課程發展的理念（甄曉蘭，2002a）。從過去的課程標準到當前課程綱要的轉變，涉及重大課程架構的改變，產生廣泛的影響（黃政傑，2004）。

而如此巨大幅度的整體課程變革，開始賦予學校發展課程的空間，課程不再全然仰賴學科專家或學者，使教師不只是課程的執行者，還要是課程的設計者和發展者，以結合家長和社區的資源，發展具有特色的校本課程。此種課程變革屬於國家層級的課程改革，其改變程度相當接近實驗教育的性質；不可否認的是，也有學校和教師對這樣的變革感到無所適從，由於未必具備課程設計和發展的能力，落實程度紛歧，因而衍生不少爭議，導致一般大眾誤以為此一課程政策徒然只是將學生當作白老鼠的實驗教育。

單文經（2004）分析指出，過去的實驗教育雖然式微，其中所標舉的重要教育理念，仍有相當的機會成為爾後課程改革的重要依據。如杜威的實驗學校揭示的生活中心課程，八年研究發展的核心課程、協同教學和多元評量，後來也成為九年一貫課程的重要基礎，也是一種理想課程進入並成為正式課程的實例，因而改變了傳統的課程和教學組織的結構。不過，如此的轉變並未改變學校的制度和行政組織的體系，教職員進用仍需符合教育人員任用的相關法規，和所謂的實驗教育仍有重大的差異。

三、結語

總而言之，某一實驗教育所倡導的教育理念或舉措，一旦被正式教育採納，就有可能進入正式的教育體制之內，甚至改變整體的課程架構。如此一來，理想課程和正式課程似乎不

再那麼地涇渭分明。然而，這種根據某一重要理念所發展的理想課程，不見得會被教育行政主管單位或學校所採納。在課程的概念上兩者仍然屬於不同的範疇，不能被等同視之。所以，實驗教育一定要有特色課程，但特色課程不見得就是實驗教育。

參考文獻

■　人本教育基金會（1993）。**森林小學綠皮書**。臺北市：書泉。

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

■　吳俊憲（2016）。實驗教育三法：內容、影響及其應有的認知。**靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊，22**，1-4。

■　吳清山（2008）。**解讀臺灣教育改革**。臺北市：心理。

■　教育部（2014 b，11 月 19 日）。**學校型態實驗教育施條例**。總統華一義字第 10300173321 號令公布。臺北市：教育部。

■　教育部（2014 c，11 月 26 日）。**公立國民小學及中委託私人辦理條例**。總統華總一義字第 10300177151 號令公布。臺北市：教育部。

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

■　周愚文（2000）。影響我國近百年教育發展的重要教育改革述評。載於中國教育學會主編，**跨世紀教育的回顧與前瞻**（頁1-20）。臺北市：揚智。

■　國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。2014年11月28日，取自：http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf。

■　張益勤（2014/11/05）。**「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制**。親子天下2018年4月16日，取自：https://www.parenting.com.tw/article/5062231-「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制。

■　教育部（2014 a，11 月 19 日）。**高級中等以下教育階段非學校型態實驗施條例**。總統華一義字第10300173311號令公布。臺北市：教育部。

■　陳伯璋（1999）。九年一貫課的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會編印，**邁向課程新紀元—九年一貫課程研討論文集**（頁10-18）。臺北市：中華民國教材研究發展學會。

■　單文經（2004）。論革新課程實驗之難成。**教育研究集刊，50**（1），1-32。

■　黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北市：東華。

■ 黃政傑（1999）。**課程改革，第三版**。臺北市：漢文。

■ 黃政傑（2004）。躍登九年一貫課程的政治舞台。載於林生傳主編，**國民中小學九年一貫課程理論基礎**（頁 6-28）。臺北市：教育部。

■ 黃繼仁（2015）。十二年國民基本教育政策下國中課程改革潛能。載於溫明麗主編，**國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新**（頁 27-52）。新北市：國家教育研究院。

■ 黃繼仁（2016）。課程改革的慎思探究：以十二年國教中學國文的課程改革為例。載於張芬芬和方志華主編，**面對新世代的課程實踐**（頁 247-276）。臺北市：五南。

■ 甄曉蘭（2002a）。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：高等教育。

■ 甄曉蘭（2002b）。學校本位課程發展的理念與實務策略。載於潘慧玲主編，**學校革新：理念與實踐**（頁 141-169）。臺北市：學富。

■ 歐用生（1999）。**新世紀的學校**。臺北市：臺灣書店。

■ 蔡清田（2014）。**國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA**。台北市：高等教育。

■ 鄧麗君、廖玉儀譯（1998）。**邁向自由的教育：全球華德福教育報告書**（F. Carlgren 著）。新北市：光佑。

■ 鄭同僚（2017/07/26）。**2017 年 7 月 26 日，臉書發文**。取自：https://www.facebook.com/tungliao.cheng/posts/1479876815394026

■ 鄭惠仁（2017/08/24）。台南實驗學校遍地開花 學者憂心粗糙潦草。**聯合電子報，文教**。取自：https://udn.com/news/story/6887/2660524

■ 盧美貴（2000）。夏山學校（Summerhill）。**教育大辭書：國家教育研究院雙語詞彙**。台北市：國家教育研究。取自：http://terms.naer.edu.tw/detail/1308151/

■ Aikin, W. M.（1942）. *The story of the eight-year study.* New York: Harper & Brothers.

■ Beane, J. A.（1997）. *Curriculum integration: designing the core of democratic education.* New York: Teachers College.

■ Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A.（1979）. The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad and associates. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice,*（pp.43-76）. New York: McGraw-Hill.

■ Mayhew, K. C., & Edwards, A. C.（1966）. *The Dewey school: the laboratory school of the university of Chicago, 1896-1903.* New York: Atherton.

■ Tanner, L. N.（1997）. *Dewey's laboratory school: lessons for today.* New York, NY: Teachers College.



都會區傳統大型國民小學招生面臨的問題與挑戰及其因應策略

徐敏榮
高雄市獅湖國民小學教師兼輔導主任
國立台南護理專科學校兼任助理教授
高雄市中小學校長協會總幹事

一、前言

近年來，少子女化日益嚴重的現象，直接的影響就是招生人數減少，讓學校的規模產生變化。以筆者服務的高雄市國民小學為例，105 學年度的國民小學有 242 所，共有 5,442 班，合計小學生 129,926 人。與 104 學年度比較，在國民小學部分學校數並沒有刪減，但卻一共減少 159 班，合計 5,023 人（高雄市政府教育局，2016），直接影響的就是學校的班級數與規模。

少子女化現象不論在偏鄉或都會地區都發生，並且不斷延伸至臺灣各教育體系。林佳賢（2016）利用教育部統計處的全國小學學生數統計資料，對臺灣六都小學進行總體檢，以觀察明星小學與非明星小學的招生情況差異。他並指出，從國小到大學，招生未滿額的學校愈來愈多，但弔詭的是，同時，那些所謂的「明星學校」招生卻年年滿額。吳昭儀（2011）研究發現高雄市學生有集中少數特定學校之趨勢，主要分佈於人口衰退的市中心，一所學校規模之消長可能與多所學校有關，顯現家長擇校行為越加明顯。

申言之，面對少子女化危機與家長教育選擇權市場化的機制作用下，傳統的學區劃分已經不再是學校規模的保障。原本採學區制國中、小安穩的學區生態，如今卻必須展開搶人大戰，各校均使出渾身解數，用盡心思招生（宋慶瑋，2016）。現今家長面對辦學不力、績效不佳、名聲低落、沒有特色的學校，往往都給予最現實的回饋，「用腳投票」、「用交通工具接送」越區就讀，這樣的情況已讓都會區傳統大型學校備感壓力。

當班級數縮減、學校的規模縮小，學校所面臨的問題是教師超額、教育資源縮減、教育經費不足、學校教室空間閒置等。學校經營者若不能即時因應使用有效策略來吸引學生就讀，以維持班級數量與學校規模，最終將使學校面臨併校與廢校的困境。

是以，本文擬就目前都會區傳統大型國民小學招生時面臨的外部的問題與挑戰，以及學校經營者要採取何種策略因應，以達成學校永續經營的目標。

二、當前面臨的問題與挑戰

(一) 鄰近新設學校的影響

學校的設立向來都是隨著都市發展與人口遷移、增加而定。學校設立通常位於市中心、交通便利與人口密集地區。但是，當鄰近地區因為都市開發或工商業發展人口增加而設立新

的學校時，原來傳統舊有的大型學校立即面對嚴峻的挑戰。首先，學區立即被劃分，學生一定會被移播，家長多數會選擇較近的學校；其次，因為新學校的設備、校園建築和景觀等，對於家長和學生都有比較有吸引力，傳統的舊學校往往會被犧牲；第三，全新的師資與新設學校的願景與目標，讓家長們燃起了新的希望，而考慮新設學校。

(二) 明星學校的影響

長久以來，臺灣的家長對於明星學校的嚮往，可謂不爭的事實。為了子女的未來，家長不惜千金租屋，甚至是萬金置產購屋以獲得學籍，時有所聞。而這些明星學校通常是設有特殊班別，例如資優班、音樂班、體育班等特殊才能班等，對外競賽屢獲佳績；或者是經常負責辦理大型或全國性的競賽或活動，學校聲名遠播。影響所及，讓其他學區家長趨之若鶩，紛紛設法跨區就讀擠進該校。

(三) 辦學績優學校的挑戰

當學校辦學績效優異時，往往是指學生參與各項競賽與活動表現優異。特別是學校必須要獲得全國性的競賽成績，才更能獲得家長與社區民眾的認同。績優學校對於家長的意義是不同的，學校必定要投入相當的資源、時間與精力來指導學生，學生的表現才會如此傑出。近年來教育現場受到多元智能理論的引領，學校除了在教師教學團隊專業認真負責之外，音樂、體育、科技資訊、閱讀、課後社團等全方位的發展，各項成績表現亮眼；甚至對於學生生活教育，常規、舉止、品德和儀態等要求嚴謹，讓家長能安心將學生交給學校。因此，同樣學區中的傳統大型學校必須以辦學績效來彼此競爭，吸引學生就讀。

(四) 大校的磁吸效應（西瓜效應）

當學校規模擴大後有利於學校經營效益的提昇。在教學方面，隨著教師員額的增加，教師能做有效率之分工，適才適所；在行政方面，具有足夠的行政人力與規模，能建立合理行政程序及制度，甚至有專門人力發展學校特色專案，行政素質較高；在課程與活動等各方面之安排上，有較大彈性空間，可提供更多類型的課程或教學活動，增加學生參與與學習機會（諶亦聰，2008）。方正吉（1999）的研究也證實規模大型學校，教學專門化、課程廣度表現較佳。

濮世緯（2015）指出，大校的磁吸效應也推升了「西瓜效應」，大校吸引到更多優質的學生前來就讀。江嘉杰和張鴻章（2015）亦認為家長深受傳統刻板印象的影響而認為大型學校學生人數多競爭力較強，對於學生的學習較為有利。林佳賢(2016)的研究更可看出大校磁吸效應的端倪，例如高雄市路竹區和仁武區（原高雄縣），轄內有不少小學的學生數減少幅度較小，路竹區的路竹國小學生數不減反增，與其他高雄市郊區形成對比。

(五) 教育行政資源的支持

一所學校的發展除了學校本身所處的地理條件、人口密集因素之外，是否得到教育行政主管機關的青睞與行政資源的支持，亦是影響學校發展與規模重要因素。茲以高雄市苓雅區的四維國小為例，學校學區原屬於苓雅區，學區家長的社經地位原本就高，再加上四維國小位於遷址後的高雄市政府旁（高雄市政府於 81 年遷移至苓雅區），高雄市政府員工子女通常會跨區就讀，以利照顧。是以，四維國小因地緣的關係受到教育局「就近照顧」，往往是教育政策執行的重點學校，也是教育行政資源豐富的學校。從林佳賢（2016）的報告可以看出，當苓雅區四維國小的四周，圍繞許多學生數銳減的小學校時，四維國小招生狀況卻絲毫不受影響。

(六) 社區家長和志工的支持與認同

一般而言，在都會地區家長會及班親會的組成較具經濟優勢，家長社經地位高且願意投入教育資源，讓學校辦理學生活動比較沒有經費考量的壓力。社區家長和民眾都支持學校，認同學校教育理念，人力資源自然充沛，志工的招募與組織較容易（江嘉杰和張鴻章，2015）。社區家長和志工的支持與認同，社區資源的投入與配合，亦為學校吸引家長就讀的重要因素。

(七) 學校的校風與評價

學校是一個有機體組織，它必須與社區、環境人事物互動，這些交互作用就成為外界對學校的印象，也就是俗稱的「校風」（宋慶瑋，2016）。校風體現在學校各類人員的精神面貌上，例如學生的學習風氣、教師的教學風氣、學校行政人員的服務態度和行為模式、各班級的班風，以及潛在於學校的各種事物和環境之中。家長在決定就讀學校之前，往往會向親朋好友、左鄰右舍打聽一番，看看這所學校的校風是否良好？而這些口語相傳的「評價」往往造成家長們根深蒂固的印象，也是決定家長選擇就讀與否的關鍵。

三、因應策略

根據上述之分析，筆者認為可實施以下之因應策略，以解決其癥結。

(一) 發展學校特色與課程

林天祐（2009）指出，發展學校特色對於當前教育環境與校務經營是非常重要的，主要原因是受到少子化之衝擊、家長參與教育之法制化，以及學校創新經營之轉變。特色課程是學校充分利用學校及社區利基資源，凝聚學校利害關係人的教育共識，考量學生學習的需求，兼顧教育目標之達成、學生潛能之發揮、公平正義維護、永續經營發展的原則，發展具有價值性、在地文化性、創意特殊性及市場競爭性的場域課程內涵，其目的是導引學生樂活有效學習，產出優質

獨特品牌價值，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值（林志成主編，2011）。

具體而言，特色課程的特性如下：課程目標符合教育本質、課程規劃以學生為主體、課程內涵具獨特創新性、課程學習由教室到社區、社區資本轉為課程資本、課程活動重視體驗學習、課程實踐需能分享推廣、課程發展需具有綜觀性。周淑卿（2012）更指出，特色課程應當有兩個基本規範：一、特色課程應當以教與學的創新而展現特色-課程要有特色，不是看學生的優異表現，而是看學校提供的學習經驗。二、特色課程須為全校學生共享，並提供適性設計-特色課程若要能彰顯學校特色，就應讓全校師生都有機會參與。

綜上所述，筆者認為學校在發展本位課程或特色課程時應考量以下之策略：

1. 盤點學校特色與既有課程內容與資源，並經由 SWOT 分析以掌握學校之優劣強弱等因素，藉以規劃未來創新永續之課程。

2. 成立課程發展推動小組，除了延攬學校課程核心領頭教師，更考量學校願景、地方特色與學校優良傳統，凝聚全校親師生之共識，共同商討研擬發展課程，並發揮正面積極能量，影響各項領域課程會議或專業社群運作。

3. 善用激勵策略，鼓勵優秀教師及學習社群進行各項進修、行動研究或知識分享，將教師專業發展社群成果與績效，擴散至學校與社區家長。

4. 鼓勵教師間進行跨領域探究及合作，並善用適當的教學方法及策略引領學生適性學習及發展，並藉由多元評量評估學生多元學習成效，活化教學領域，豐富學習成果。

5. 學校經營者應以身作則，對於教學領導與課程領導之相關會議與研習應積極參與、不遺餘力，以收風行草偃之效。

6. 學校經營者應領導行政團隊充分支援教學，解決教師實際參與特色課程執行之困難，例如學校在辦理共、備、觀、議課時，教師的課程編排要合適，避免讓教師必須額外負擔過多的行政工作。

(二) 建立良好學校外部公關

隨著教育的普及與開放，資訊科技媒體的發達，教育改革家長參與權利的釋放，學校以不再是遺世獨立的封閉王國。相反地，現今社會的家長由於「小孩個個都是寶貝」，因此對於學校教育品質和績效、教育的權利、公平與正義、經費使用的合理性、以及社會資源的借助與利用等，皆投以「關愛」的眼神，讓學校不得不主動出擊，期待與社會建立良好的公共關係，以幫助學校經營者脫離政府經費有限的困境，增加學校優秀績效，以吸引學生就讀。

廣義而言，學校的公關對象應包括（1）校內成員（2）相關教育行政機構（3）社區團體（4）傳播媒體（5）

社會公眾等五大類（秦夢群，2000）。申言之，學校公關的對象包含了內部群眾（校內成員）及外部群眾（機關、社區、媒體等）。然本文僅就學校對外公共關係的策略為重點，茲臚列如下：

1. 教育行政機關方面

(1) 與教育局承辦人員保持聯繫並維持良好關係，及時了解教育局長官的策略及風向，維護學校權益。

(2) 積極承辦教育局推展的業務或委託辦理的活動，樹立學校行政團隊的口碑與形象，有利學校行銷。

(3) 學校辦理重大競賽活動或學校重要節慶時，邀請教育局相關長官蒞臨，建立學校與教育局密切關係，加深社區家長之良好印象。

(4) 詳列學校經需求與預算，必要時備妥執行計畫與經費明細表等資料，向教育局積極爭取，解決學校需求。

2. 社區家長、民眾及團體（家長會、校友會）方面

(1) 親自拜訪社區重要人士（村里長、鄰長、幹事等），以了解社區生態及樣貌，並表達合作誠意，創造學校社區融合氛圍。

(2) 舉辦各項活動，邀請學生家長（會）、校友（會）及社區民眾參加，以創造社區家長（會）、校友（會）及民眾了解學校機會，宣導學校績效與活動成果，提升學校向心力。

(3) 訂定學校場地使用相關辦法，並對學校社區家長、志工及民眾在合於規定下提供相關優惠，以便利社區民眾，創造雙贏局勢。

(4) 辦理親職教育講座或親子活動，以協助家長瞭解如何在家有效地教導孩子，促進親子關係融洽，提升家庭教育品質。

(5) 積極參與社區各項活動，並提供學校社團活動成果及學生展演機會，以宣揚、展示學校教育成果，贏得社區信任。

3. 大眾傳播媒體方面

(1) 認識地方媒體、新聞、電視和雜誌等記者或負責人，了解不同媒體對於教育的觀點與其政治意識形態，並熟知新聞處理之過程，妥適因應。

(2) 學校舉辦各項活動或競賽，應主動出擊，可邀請媒體朋友參加，並藉機宣傳學校特色與績效，以建立優良形象，創造口碑。

(3) 當學校發生校園危機時，應先了解掌握事件始末，並按照危及處理程序，以負責的態度，誠懇理性面對現實，由學校發言人統一口徑，並主動說明清楚，不隱瞞負面消息，並給予新聞稿和聲明書，尊重媒體報導的權利。

(4) 若發現媒體報導錯誤，應主動聯絡媒體，溝通事件發展的原因和過程，了解媒體處理的緣由，並請媒體作更正報導，或尋其他管道澄清，避免正面衝突，造成日後影響。

(三) 行銷學校特色

學校行銷是將行銷的概念和理論應用在學校經營上，透過學校內、外環境的情勢分析，據以形成行銷方案，經由行銷策略的社會互動歷程，爭取教育消費的社會大眾對學校教育活動的了解與認同（吳宗立，2006）。近年來國民生育率不斷下降，學校如何透過有效的行銷策略，爭取家長認同、學生就讀以及更多的資源投入，以提升教育效能，是刻不容緩的重要課題（羅明忠，2008）。茲將行銷學校特色策略分述如下（參考自吳宗立（2006）、吳明隆和許詩旺（2004）及張淑貞和楊杏琳（2009）等）：

1. 國民小學的行銷活動，有助於教育品質的提昇與增進校外人士對學校的了解與支持，學校經營者應給予正視，並加以推廣。

2. 學校應設立相關組織或專責單位策劃行銷，建立行銷機制與獎勵制度，並且應公開表揚行銷績優的教職員工，以激勵士氣，提高行銷成效。

3. 學校經營者應以身作則，領導行政同仁積極推動行銷，並鼓勵教師參與相關進修與研習，建立教職員工正確理念，以落實各項行銷策略，提昇學校整體形象。

4. 學校應編列經費與預算，整合學校內外人力，靈活運用社會資源，投入行銷行列，以彰顯學校績效。

5. 與家長或社區人士的互動過程中，應善用互動行銷的技巧，主動、積極、真誠與同理心，有效傳達專業知能，並使他們能感受服務的品質，贏得信賴與口碑。

6. 學校經營者應掌握且創造有利時機，透過文宣、媒體、刊物、網路傳播、親職活動的辦理，行銷學校特色，並積極參與社區活動、拜訪地方仕紳，建立友善關係。

四、結語

少子女化浪潮和家長教育選擇權的行使所帶來的相關問題與挑戰，讓都會區傳統大型國民小學的經營愈加困難。學校經營者往往必須使盡渾身解數「招生」，企圖在這洶湧的浪濤中引領學校同仁逆爭上游，並擦亮學校的傳統招牌，不被淹沒。為解決上述問題，首先，唯有回歸教育本質，將學校本身經營做好，並結合地方資源，發展學校特色課程，產出獨特品牌，凸顯學校優質經營績效，超越利害關係人所期待之需求，以永續創新學校教育價值；其次，建立良好的學校外部公共關係，學校經營者應主動出擊，積極地與當地社會建立良好的關係，以幫助學校脫離經費有限的窘境，增加學校績效，並營造學校的口碑、形象與品牌；最後，利用策略行銷學校特色，藉由外部公共關係的建立及行銷理念的配合（許筱君和林政逸，2011），讓大家清楚了解學校運作方式與目的，藉此提升學校教育的品質，跨區爭取家長與民眾認同，吸引學生就讀，降低少子女化的影響，以解決學校招生的困境，達成學校永續經營的目標。

參考文獻

■ 方吉正（1999）。學校規模在教育品質的效應探討，**教育資料與研究，27**，頁51-57。

■ 江嘉杰和張鴻章（2015）。國民小學大型學校可能面對問題之思維與作法，**臺灣教育評論月刊，4（2）**，39-42。

■ 宋慶瑋（2016）。少子化－學校搶學生，競爭白熱化。**ETtoday旅遊新聞(論壇)**。2018年3月29日取自 https://travel.ettoday.net/article/803853.htm#ixzz5B6ZMpmFr

■ 吳宗立（2006）。國民小學學校行銷策略之研究：以高雄縣為例。**初等教育學刊，24**，13-36。

■ 吳明隆和許詩旺（2004）。國民小學教育人員對行銷策略認知及其運作之研究。**學校行政雙月刊，32**，64-78。

■ 吳昭儀（2011）。**高雄市國民中學鄰近學校規模差距成因及其教育機會均等意涵之研究（未出版之碩士論文）**。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

■ 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。吳清山等編，**臺北教育111 學校經營手冊**（18-27）。臺北市：臺北市教師研習中心。

■ 林志成主編（2011）。**特色學校理論、實務與案例**。臺北：高教出版。

■ 林佳賢（2016）。少子化加劇小學教育資源落差？11張圖看六都明星小學和非明星小學的招生落差。**The News Lens 關鍵評論**。2018年3月28日取自 https://www.thenewslens.com/article/29269

■ 周淑卿（2012）。量製一件國王的新衣？-談12年國教高中直特色招生課程的規劃。**臺灣教育評論月刊，1（12）**，59-61。

■ 高雄市政府教育局（2016）。高雄市各級學校歷年學生數，**中華民國105學年度高雄市教育統計**。2018年3月30日取自 http://www.kh.edu.tw/filemanage/upload/2869/105educational%20statistics.htm

■ 許筱君和林政逸(2011)。學校行銷策略對學校公共關係推展之應用。**臺中教育大學學報，25（1）**，121-137。

■ 張淑貞和楊杏琳(2009)。國民小學學校行銷運作之研究。**學校行政，64**，78 –97。

■ 濮世緯（2015）。酷斯拉國中大校問題之反思。**臺灣教育評論月刊，4（2）**，48-51。

■ 羅明忠（2008）。國民小學學校行銷的研究評析及對學校行銷策略的啟示。**學校行政，58**，133-149。

東京完全中學的特色課程

洪維宏
國立臺北教育大學教育創新與評鑑所碩二研究生
周玉秀
國立臺北教育大學教育學系副教授

一、前言

研究者於 2017 年 12 月參訪位於日本東京都的東京大學教育學部附屬中等教育學校（後簡稱東大附中），這是一所完全中學（亦即國中可直升高中）共有六個年級十八個班。團隊觀摩了國一數學課、高二英文課以及國三與高一混齡教學的工藝、美術和民俗舞蹈等三堂不同的主題課程。

國一數學課的教學內容運用真實的火車時刻表，以學習共同體的互動方式，四人一組一同討論與計算出教師給予的任務，課堂中可以發現到每一位學生皆快樂的參與在討論與實作活動中。進到國三與高一混齡的綜合課程的工藝課、美術課與民俗舞蹈課中，研究團隊看到每位學生皆面帶笑容並且非常投入在工作與課堂中，這個混齡合班學習的現象就如同書本讀到的學習者中心理想目標：「沒有教室裡的客人」般（佐藤學，2012）。

課程如何呼應「學生是課室的主人」呢? 探究其課程架構與目標時，發現與臺灣十二年國教總綱中的基本理念：「培養學生自發、互動、共好的精神」；啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任的四大課程目標；核心素養中強調的各教育階段間的連貫以及各領域／科目間統整的跨域學習精神十分相近（教育部，2014），在新課綱上路之際，東大附中的案例特別值得我們參考與學習。

二、學生為學習的主體

在參訪過程中沖濱副校長表示可以隨意走查並進入課室觀摩，在此研究者觀察到東大附中所有班級座位的安排都是採取ㄇ字型，左邊兩排學生面向右邊，右邊兩排學生面向左邊，亦即左邊學生與右邊學生面對面，教師在前方黑板授課。在授課的過程中，學生可以自由的對於課堂內容直接發表意見，其他學生也可以如同聊天般自然地參與討論，在這樣的學習環境中，當學生明顯感受到自己是教室的主人，並且自發主動的學習、愛上與同學、課堂甚至與社會互動，並懂得與彼此互助共好，怎麼還捨得從學習中逃跑呢？

其課程架構也是以學生的需求所設計，主要分為學科課程與綜合課程兩大類。學科課程依照年級區分所需修習的科目，雖然國一至高一前除了藝術之外其餘皆列為必修，但國三至高一間，學校利用無升學壓力的優勢，將一些原本期待高中後才能學習的內容以及一些實用技能的科目加入選修課程中；在高二至高三期間，則是大量運用選修的制度，讓學生自主選擇所需的課程，目的即是為了符合學生的意願及未來的發展。

三、跨域學習

學生除學科課程可以修習外，為了配合其教育目標：「透過多元化以及有系統的利用所有學科互相配合學習，開拓每個學生的未來，培養其問題解決的能力，亦即培養生存的能力。」因此，每個禮拜校方規劃兩節綜合課程供學生自由選修。

綜合課程是以年級來區分學習的主題；國一至國二期間，綜合課程為一般學習概論（基礎階段），主要是透過教師引導並利用小團體的活動讓學生開展學習以及尋找未來方向，並奠定其自主學習的基礎，以為習得「生存能力」做準備；國三至高一則是主題式學習（充實階段），學生可以選擇自己有興趣的主題，20 人為一組，一組一位教師，採取混齡教學的方式，每一個組別學校會事先規定幾項任務，學生必須要學習綜合所有所學得的知識深入研究，並且在兩年內解決兩個問題。主題大致有四大方向，第一個為自然與環境，學習的內容如：農業學；第二個為人文社會學，學習的內容如茶道、生死議題、身心狀態…等議題；第三個為科學、產業學，學習的內容如纖維的使用、生產技術概論、天氣模擬圖預測技術…等；第四個為創作與表達，學習的內容如手語、生活與工藝、英文舞台劇…等；高二至高三則是畢業研究的課程（發展階段），學生必須考量自己的力量、特質以及與未來生涯發展有關的議題，設定一個主題（題目），並綜合四年來所習得的學習經驗與知識，深入研究並做總結，最後必須發表，類似我們的畢業專題。

在整個綜合課程中所需的知識以及技巧，除了透過教師教導外，也會另外邀請專家一同進入教學現場，除了提供更專業以及更新的技術或技巧外，另外也可以讓學生透過專家更進一步的對於自己有興趣的職業方向做更進一步的了解或探討。此種課程設計，對照於我國十二年國教總綱的課程目標，可以發現不僅落實了啟發學生的潛能、陶養面對生活挑戰的知能，更進一步促進了學生對於生涯發展的規劃與展望，並達到核心素養中所強調的統整與跨域學習，讓學生具備了面對生活與未來挑戰所需的知識、能力與態度。

四、課程－教學－評量一貫化

除了課程架構外，在座談會上雙方最關心的議題莫過於是考試方式，畢竟「考試引導教學」是一個鐵律。副校長自豪的表示為了配合教育目標：「透過多元化以及有系統的利用所有學科互相配合學習，培養學生問題解決的能力。」考試題目是由所有的任課教師共同討論出題。

上述考試方法與 Barley 和 Beesley（2007）的研究結果：「課程－教學－評量一貫化為成功有效教學的四大要素之一」互相呼應。雖然對於教師是一種負擔與壓力，但對於學生無疑是一種助力。此種跨域考試的方法，讓測驗變得更加生活化，學生必須運用並結合所學來解決問題（考試題目），無疑是一種培養「生存力」的方式。

五、探索式的生涯發展

除了學科與綜合課程外，校方非常注重學生生涯的發展，在國高中六年中，安排了許多職涯發展的活動與課程，並且依照年級區分為不同階段，分別為基本階段（國一、國二）、履行階段（國三、高一）、發展階段（高二、高三）。

國一校方會安排職業講座以及職業能力傾向測試，幫助學生思考未來；國二校方除了安排講座外，另外會辦一場職業模擬面試，讓學生切身的思考未來，並且具體的學習職場態度與技巧；國三除了會邀請不同職業的專家到校進行職業指導與討論，提供學生更深入了解自己有興趣的職業以及可能會面對的問題外，校方還會安排入學考試研討會，此研討會是讓學生了解關於大學、專科、職業學校等的入學考試種類以及培養其未來選課必備的知識。

升上高一時，學校除了安排職業適宜性測試外，會要求學生利用暑假時到大學作深入的探究，提交報告，旨在讓學生可以了解大學與大學之間存在的差異，並且盡早地讓高中生意識到大學各科系尋求的是什麼樣的學生；高二及高三時則是透過外部講師的講座、研討會讓學生挑戰自我、探討未來的選擇，不論是準備就職或是繼續升學，目的皆是能讓其意識到自我的能力與自信。

六、結語

從課程規畫、職涯發展到整個架構可以看得出，東大附中培養學生並非只是單單希望能考上頂尖的大學，而是希望透過跨域課程培養出具備能面對未來挑戰，並可以實際運用所習得的知識來解決未來遇到的一切問題的學生。

十二年國教於 108 年起分階段上路，核心素養取向的課程看重的是學生的學習內容，教學目標不再是唯一參考，學生的多元學習表現才是最重要的。十二年國教如何培養學生成為未來社會的中間份子，面對跨域學習的趨勢，東大附中的教學與課程架構研究者認為有兩個面向值得我們參考。

十二年國教分成「部定課程」與「校定課程」，部定課程主要是基本領域學習的課程；校定課程則是彈性學習課程。雖然部定課程是學習各領域基本知能的課程，內容難以更動，但研究者認為考試的方式可以效法東大附中，將考題生活化且不分科，讓學生習慣運用跨領域思維去解決問題。而校定的彈性課程可以以東大附中的綜合課程為參考，設計有利於學生探索生涯的探究式學習課程，並且依年級漸進式的開放學生自行選擇想修讀的主題，並適時地邀請專家前來授課，如此不但能提供學生跨領域學習的課程，還能提供學生提前摸索未來志向的機會，以陶養學生生活知能、促進生涯發展並自發主動的學習。

從生涯發展面向來看，學生在臺灣的教育體制中太晚探索生涯的可能性。國中到高中雖有類似職涯之旅的機會讓中學生概略地了解大學面貌，但多數學生早面臨高一升高二決定組別的抉擇，若能參考東大附中，國中早期開始提供生涯講座、職業能力傾向測試、模擬面試、以及讓學生了解關於大學、專科、職業學校的研討會，甚至透過彈性課程邀請專家進入教學現場教學與分享，讓學生了解業界生態，才能讓學生在面臨選擇高中或在高中分組時，更謹慎且有依據的選擇自己的志向。

參考文獻

■　佐藤學（2012）。**學習的革命：從校是出發的改革**。臺北市：親子天下。

■　東京大學教育學部附屬中等教育學校官方網站。取至：http://www.hs.p.u-tokyo.ac.jp/

■　教育部（2014）。**十二年國民機教育課程綱要總綱**，1-6。臺北：教育部。

■　Barley,Z. and Beesley, A. (2007). Rural School Success:What Can We Learn? In Journal of Research in Rural Education,2007,22(1).1-16



核心素養教學活動設計的可行途徑—以國中英語領域為例

洪幼齡
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士候選人
臺中市國教輔導團語文領域國中英語文輔導小組召集校長
曾靜榕
臺中市立大道國中英語教師
臺中市國教輔導團語文領域國中英語文輔導小組專任輔導員
吳俊憲
國立高雄科技大學通識教育中心教授暨臺灣教育評論學會第四屆理事

一、前言

臺灣自 108 學年度起正式推動十二年國民基本教育(以下簡稱十二年國教)課程綱要總綱。此次課程改革強調適性發展教育，激發學生自主學習的動機與創新思考的能力，盼能「成就每一個孩子」。其中特別值得推崇的是「核心素養」的學習觀，與課程教學革新的新取徑，期許教師透過素養導向學習策略的引導，使學生具備適應當前生活，及因應未來挑戰所應該具備的知識、能力與態度；同時，也提醒教師教學要特別關注學生學習與生活的聯結，並能落實於生活中。與九年一貫課程強調的「基本能力」相較，素養導向教學更加豐富了學習者在情意態度、情境學習、學習策略的整合運用，未來也能搭配實施領域課程綱要的學習重點(包含學習內容與學習表現雙向細目表)促進學習的真實學習及提升學習成效。

課程綱要總綱裡所論及的核心素養，主要有三個面向，包括自主行動、溝通互動及社會參與。再據此發展出九項具體內涵，如圖 1。各領域及各學習階段皆以此三面九項內涵轉化其領域學習內容及學習表現，落實於課程及教學。



圖 1 十二年國教核心素養圖
資料來源：教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。頁 3。

英語為全球通行的共同語言，隨著全球化、國際化、地球村時代的來臨，英語在跨國及跨文化的角色上，不僅具有多元的功能，其在文化理解及溝通功能上，也愈發重要。過去英語教學在國中階段始終是重要的考科，教師教學主要著重語言知識，在溝通功能及文化理解方面，則礙於授課時間無法深入。在新課綱中，國中英語節數固定為 3 節，與九年一貫課程綱要中部定課程英語節數 3-4 節相比，已減少了 1 節課。再加上新課綱的課程實施中，彈性學習時數改為彈性學習課程，必須進行主題、專題、議題之探究式課程，不能再以單一學科教學，英語教學時數勢必更加減少。教學現場的英語老師，一方面擔心時數減少，課程教不完；另一方面，

教師對於規劃素養導向的教學活動設計，也相當陌生。因此，本文先介紹素養導向教學設計的參考流程，再以臺中市在今 (2018) 年主辦世界花卉博覽會(以下簡稱臺中花博)為主題進行課程設計，臺中花博提出 GNP 做為理念，即綠色(Green)、自然(Nature)、及人(People)。因此，課程上也以三大理念進行核心素養進行跨領域課程設計示例，提供全國國中英語老師進行素養導向教學設計之參考。

二、素養導向教學活動設計的原則、流程及參考示例

有關素養導向教學活動課程設計原則、流程及參考示例，說明如下：

(一) 素養導向課程設計原則：核心素養課程設計，係依據素養導向教學四大原則，如圖 2。

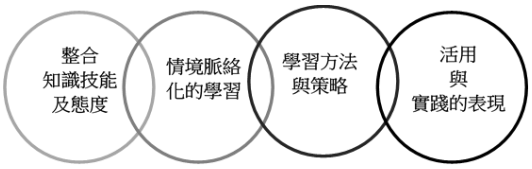


圖 2 素養導向課程設計原則
資料來源：教育部(2018)。面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊。臺北市：教育部。

素養導向教學活動設計並不繁複，透過知識、技能及態度的整合，並以貼近學生實際生活情境的學習內容及材料，發展脈絡化的課程設計；以隨時提供學習者適切、可依循的學習方法與策略，協助學生自主學習，期使學生能確實運用在日常生活中，並成為真正的實踐者。

(二) 素養導向課程設計研發示例

國中英語教師可從現行的教科書中擇一單元，思考該單元所要呈現的學科價值或目標，再對照總綱或領綱的核心素養，開始設計相關的情境脈絡，再將此單元的學習重點轉化為學習目標，發展學習任務，設計學習活動。同時思考每一個學習任務的學習評量檢核點。過程中，即以素養導向教學活動設計原則相互呼應。

(三) 素養導向課程設計案例

茲以臺中市國教輔團語文領域國中英語文輔導小組，由 2018 年 11 月即將舉行之世界花卉博覽會作為發想，所研創之教學活動設計作為示例，說明如下：

1. 在知識、技能及態度的整合方面

過去的教學往往著重知識的傳授和技能的培養，而學習者的學習態度，往往因為評量不易而屢遭忽略，而現場的教師也不曾將其正式納入學生學習歷程所需檢視的規劃中；然而學生的學習態度，常常是影響師生教與學互動的主要因素，因此值得正視與關注。而過去所認為評量不易者，不代表無法評量。而在此示例中，教師透過學生小組互評，及個人自評的活動設計，不僅建立了學習者正式學習歷程中態度的重要性，也以此建立學生正向的學習態度。

2. 在情境脈絡化的學習方面

設計情境脈絡化的學習，目的是為了藉著舊經驗的引導，創造新的學習經驗，促進學習者對新學習產生理解，並將學生所應該具備的知識、技能與態度，加以融會貫通；至於情境種類不必多，同一個情境，如果能夠好好予以運用，也是一種教學藝術及專業的展現。而本示例跨三個年級，皆以臺中花博作為發想，不但貼近本市學生們共通的生活情境，更具時事性，頗能引起學生的學習興趣與動機。而教學的脈絡，則各依三個年級部定課程的學習延伸，所涉獵的層面以及廣度、深度，而有所不同。

七年級以美感素養為學習重心，課程以跨藝術領域的設計為主軸，藉著場域設計帶入自己的生活圈中，在日常活中落實美感素養教育。

八年級則著重科技及資訊能力的培養；語言的學習則以英語為外籍人士做嚮導，甚至發展因應不同景點、不同參訪目的的英語導覽手冊，藉此進行國際交流；此外，對於大眾運輸的路線，以及不同種類的運輸工具，對地方帶來的正反面效應，也進行分組討論加以分析、思辨；進而能對大環境交通運輸，提出更具綠能的建議，以增進學生對社會的理解與參與。

至於九年級則進行探究式學習；在使學生將視野向上提升至對生態環境的關懷；藉著花博的開展，當學生們在欣賞不同的花卉－原生的甚至來自國外，或來自其他國度植物之餘，可針對原生物種與外來物種，對於本土環境所造成的影響或衝擊，進行探究；尤其是當經濟發展危及環境永續生存時，如何取捨？學生透過所蒐集的資料，進行分組討論、思辯，除培養其獨立思考與分析的能力外，更對環境保護盡一份心力。

3. 在學習方法與策略方面

本示例除提出教學者在授課時所運用的方法與策略外，更提供學習者適切、可依循的學習方法與策略，以協助學生自主學習，期望學生能確實運用在日常生活中，而成為真正的實踐者。

4. 在活用與實踐的表現方面

本示例皆採用任務導向的學習模式，屬實作模式；學生透過學習完成任務，便已達到活用與實踐。

七年級學生透過自己居家場域的設計與布置，將美感教育落實在生活中，並藉著分享與欣賞同學的作品，實踐美感的素養。

八年級學生透過製作電子地圖的學習活動，實踐所養成之科技與資訊能力；此外，學生針對運輸工具及系統與環境的關係製作 ppt 進行討論，並由小組透過分享，省思臺中市大眾運輸系統的利弊得失及改善之道。

九年級學生透過海報製作，小組討論及分享，省思臺中市舉辦花博的意義（是否兼顧行銷臺中及照護家園）把對生態環境的關懷，付諸實踐。

「Taichung World Flora Exposition」素養導向教學活動設計及課程規劃，說明如後：

(1) 主題名稱：臺中好行—(七-九年級跨領域主題課程規劃設計架構表）

a. 場域佈置－我好行(七年級架構表)

b. 大眾運輸－大家行(八年級架構表)

c. 生態環境－永續行(九年級架構表)

(2) 核心概念：源至花博 GNP 的發想，結合部定課程內容及校訂課程，積極設計七~九年級跨領域主題課程，期盼花博不僅是短暫的絢爛，而是恆久知識及能力的養成：

a. 七年級架構：跨藝術領域之課程設計

學生能夠用英語清楚表達人及物品和場域的關係為主軸，融入美感教育，開拓學習者場域佈置的美感素養。

b. 八年級架構：跨科技領域或環境教育議題融入之課程設計：

(a) 以 Asking and Giving Directions 為學習主軸，讓學生能瞭解進而運用大臺中的交通網絡，並且以適切的英語為外籍人士導覽去花博或其他目的地。

(b) 大眾運輸與節能、環保息息相關。因此，搭配臺中市的交通網絡，從人走的人行道、自行車道、公車、火車、高鐵，甚至到未來的捷運……經營運作的目地，除了便民，更該思考到綠色、環保、永續的目標。

c. 九年級架構：環境教育議題融入之課程設計

以關懷生態環境議題為主軸，藉由花博的設置激發學生對生態環境的關注，進而探索原生物種的存歿及外來物種對態環境的影響。

(3) 學習重點(學習目標)

a. 七年級：

(a) 學生能夠以英語清楚表達人與物品及場域的關係。

(b) 學生能在日常生活中融入美感教育，並實際運用在個人生活環境中，開拓學生場域布置的美感素養，以提升居家生活品質。

b. 八年級：

(a) 學生能以適切的英語，結合大臺中運輸網為外國旅客引導動線，把語言的學習透過聽、說、讀、寫，實踐於真實生活情境中。

(b) 學生能運用科技能力，將大臺中交通網絡依不同目的，重新規劃、建置功能性的英語版交通網絡，以服務更多外籍人士，行銷臺中。

c. 九年級：

(a) 學生能辨識本土及外來物種。

(b) 學生以保護生態環境為發想主軸，探索物種人為遷徙的利與弊；尤其是針對原生物種的存歿及外來物種對態環境的影響。

(c) 學生根據所討論或分享到的觀念為環境的永續經營設計或規劃最好的出路。

(4) 主題、單元

a. 七年級：我好行－場域佈置。

b. 八年級：大家行－大眾運輸。

c. 九年級：永續行－非原生物種對生態環境的影響。

(5) 學習內容

a. 七年級：

(a) J-B1 具備運用符號的素養以同理心與人溝通，並理解美學等基本概念，應用於日常生活中。

(b) J-B3 具備藝術知能，了解美感特質、認知與表現方式，增進生活的豐富性與美感體驗。

b. 八年級：

(a) J-B1 具備運用符號的素養以同理心與人溝通。

(b) J-B2 具備善用科技、資訊以增進學習的素養。

(c) J-C3 具備靈敏查核接納多元文化的涵養。

(d) J-A2 理解全貌，做獨立思考與分析知能，運用適當策略解決生活議題。

c. 九年級：

(a) J-A2 理解全貌，做獨立思考與分析知能，運用適當策略解決生

活議題。

(b) C-J1 培養環境意識，主動參與團體活動，關懷生態環境議題。

(c) 環 J1 了解生物多樣性及環境承載力的重要性。

(d) 環 J4 了解永續發展的意義。

(6) 學習表現

a. 七年級：

(a) 聽力方面：學生可以聽得懂外籍人士詢問物品方位的需求。

(b) 口說方面：學生可以以適切的的英文語句回應外籍人士的需求。

(c) 解決問題：學生在回應外籍人士解決問題歷程及場域實際佈置中，具備提出解決方法的能力並採取行動。

(d) 學生藉著有實際展現自己英語能力的表現機會進而樂於參與社會行動。

b. 八年級：

(a) 聽力方面：學生經過學習及角色扮演，可以聽得懂外籍人士詢問交通動線的需求。

(b) 口說方面：學生可以以適切的的英文語句，回應外籍人士的需求。

(c) 解決問題：學生在發現及解決問題歷程中，具備應用科技及資訊提出解決方法的能力並採取行動。

(d) 學生藉著有實際展現自己英語能力的表現機會，進而樂於參與社會行動。

c. 九年級：

(a) 聽力方面：學生聽得懂臺中市世界花卉博覽會中花卉的英語名稱。

(b) 口說方面：學生可以說出臺中市世界花卉博覽會中花卉的英語名稱。

(c) 解決問題：學生主動探索生態環境面臨的問題，並在發現生態環境遭受破壞時，能提出解決方法的能力，並採取行動。

(d) 學生藉著有實際展現

自己英語能力的表現機會，進而樂於參與社會行動。

(7) 授課時間：10 節課

(8) 教材形式

a. 七年級：英語(自訂版本)、藝術 (自訂)、ppt、學習單。

b. 八年級：英語(自訂版本)、網路資訊搜尋(臺中市街道圖 google map、中華郵政全球資訊網)、ppt、學習單。

c. 九年級：英語(自訂版本)、自然領域教材、課外閱讀(植物的秘密、The Lorax)、ppt、網路資訊搜尋、學習單。

(9) 學習策略

a. 七年級：分組合作 Collaborative Learning、Think-Pair-Share、Field Designing Skill。

b. 八年級：分組合作 Collaborative Learning、角色扮演(聆聽與表達)、Making ppt and Sharing in English。

c. 九年級：分組合作 Collaborative Learning、Six Thinking Hats、Poster Making、Presention Skill。

(10) 教學流程

a. 七年級：

(a) 聽力方面：學生經過學習及角色扮演，可以聽得懂外籍人士詢問物品方位的需求。

(b) 口說方面：學生能以適切的的英文語句，回應外籍人士的了解場域布置或動線的需求。

(c) 學生將所習得的 Field Designing Skill 運用在自家生活環境的布置上，設計出理想家園，並能分享。

(d) 學生藉著發表自己的作品及欣賞他人的作品的機會參與團體活動，一方面增進人際和諧，一方面提升美感素養。

b. 八年級：

(a) 學生能以適當的英文進行問路的 Q & A。

(b) 學生能以適當的英語為外籍人士人指路。

(c) 學生運用資訊及科技能力，設計如何利用大眾運輸前往花博三區的英文地圖，進而延伸出因應不同功能所需之地圖。

(d) 學生利用角色扮演，以適切的英語演練問路及指路的情境。

(e) 學生利用製作電子地圖的學習活動，實踐所養成之科技與資訊能力。

(f) 學生針對運輸工具及系統與環境的關係製作 ppt，小組透過分享來省思臺中市大眾運輸系統是否方便，是否兼顧節能減碳等功能，如否，如何改善？

c. 九年級：

(a) 學生學會以英語介紹臺中市世界花卉博覽會中花卉的名稱。

(b) 學生運用資訊及科技能力探索認識原生物種的存歿及外來物種對態環境的影響。

(c) 學生分組討論，論辯外來物種對本土環境影響之利與弊。

(d) 學生透過分組討論，尋求維護生態平衡的方法，並藉由報告分享探究所得。

(e) 學生利用參與製作海報及分享的學習活動，省思臺中市舉辦花博的意義（是否兼顧行銷臺中及照護家園）？

(11) 評量：聽力評量、口頭評量、任務評量、作品評量、小組票選出最佳作品、學習者自評。

a. 七年級：

(a) 聽力評量：學生可以聽得懂英語描述場域中人物，及物件的位置及動線關係。

(b) 口頭評量：學生學會用適當的英語描述場域中人物，及物件的位置及動線關係。

(c) 任務評量：學生在角色扮演時，能以適切的英語演練描述場域中人物，及物件的位置及動線關係。

(d) 作品評量：學生分組合作進行主題式的場域設計並分享。

(e) 學生透過討論綠建築概念、建築之美與生活舒適之省思。

b. 八年級：

(a) 聽力評量：學生可以聽懂英語詢問交通動線的需求。

(b) 口頭評量：學生學會以適當的英語為他人指路。

(c) 任務評量：學生在角色扮演時，能以適切

的英語演練問路及指路的情境。

(d) 分組討論，產出小組作品：學生完成英語交通運輸地圖。

(e) 學生透過討論分享臺中市大眾運輸系統是否方便、是否兼顧節能減碳等功能之省思。

c. 九年級：

(a) 聽力評量：學生聽得懂臺中市世界花卉博覽會中花卉的英語名稱-matching games。

(b) 口頭評量：學生學會用適當的英語解說原生物種的存歿，及外來物種對態環境的影響。

(c) 任務評量：學生在辯證時，能以適切的英語表達不同的看法。

(d) 學生透過所製作之海報討論、分享，進一步省思臺中市舉辦花博的意義（是否兼顧行銷臺中及照護家園）。

三、 結語

綜上所述，素養導向教學並沒有固定模式。面對新課綱，教師可循二條路徑來設計素養教學：其一，是十二年國教課綱總綱中核心素養三面九項滾動圖，其二，是素養導向教學四大原則。教師可視其單元特性，檢視教學目標是否顧及這些原則，以及培養學生所需具備的素養。本文提出以臺中花博為專題的核心素養導向教學活動及課程規劃，其涵蓋不同年級、學習內容、學習表、教學策略、學習策略及評量等，期能拋磚引玉，不僅藉由「核心素養」的學習觀，激發國中英語教師更多創意教學的新想法，亦使學生透過教師的引導與新的教學策略，使其更能具備適應當前生活，以及面對未來挑戰所應具備的知識、能力、態度與勇氣。

參考文獻

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

■ 教育部(2018)。**面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊**。臺北市：教育部。



教師班級經營應加強重視的議題

林和春
銘傳大學師資培育中心暨教育研究所

一、前言

筆者從事中小學師資培育工作已有多年，在講授「班級經營」這門理論與實務兼俱的課程時，於理論篇，一定先和學生談班級經營的概論，包含其意義、目的、內涵，以及所能發揮的教育功能；然後說明其相關理論計有教育哲學、教育社會學、教育心理學和行政領導理論等；再接著，則是針對班級經營的各類模式，進行比較分析。至於在實務篇，難免會從教務、學務、總務與輔導等層面，列舉實際案例做研討和實作，這是學生最感興趣，也覺得最實用的課程，尤其是在課堂裡，總有多位已有代理代課經驗的師資生，他們所提的案例，總會帶給其他師資生極為熱絡的討論；惟學生所愛探討的議題，通常都只侷限在班級的行政管理、環境規劃、學生自治、班級常規和親師溝通等層面。同樣的，在前往各校做「地方教育輔導」時，每當在講授「教師的班級經營」時，亦有感於教師們所關心的班級經營，仍不外是課程與教學管理、班級風格型塑、良好師生關係、學生行為問題輔導和發展班級特色等，而鮮少對班級經營更深層的內涵與重要議題做探究，這是比較美中不足的地方，因此，筆者不揣譾陋，想列舉些許拙見以供中小學的教育同仁參考。

二、班級經營的意義與目的

教師所做的「班級經營」（classroom management），通常可譯做班級管理或教室管理，它是由班級（classroom）與經營（management）這兩者所結合而成，茲將其定義與目的分述如下：

(一) 班級經營的意義

有關班級經營一詞，張民杰（2012）認為其乃指教師能對影響班級運作的相關人、事、時、地、物等各項因素做有效的管理，以達成班級存在之目的。而謝金青（2016）則專指班級導師應用專業知識和能力，針對班級事務去進行有效的計畫、組織、領導和控制，以發揮教學和輔導的功能，進而帶領班上學生達成學習目標的實踐過程。至於顏火龍、李新民、蔡明富（2001）則提到班級經營做不好，教學就難以進行；教學教不好，班級經營也將出現危機，其乃將班級經營的有效掌握擴及到每位教師身上，且班級經營與教學進行兩者有極為密切的關係。是故，綜合以上便可瞭解「班級經營」應是指：每位教師與學生在共同建構班級內、課堂上的各項生活規範與意義之過程中，教師所採取的種種作為，其目的是要讓學生能有效加以實踐，進而順利達成學習目標與班級目標。

(二) 班級經營的目的

綜觀國內各學者專家對教師班級經營目的之論述，如吳清山（2000）、郭明德（2001）就提到其主要目的在：1.維持良好的班級秩序；2.提供學生良好的學習環境；3.提升學生的學習效果；4.培養學生的自治能力；5.增進師生情感的交流；6.幫助學生人格成長。而張民杰（2012）則說明是在：1.讓學生有更多的學習時間和機會，以增進學習效果；2.班級事物能夠井然有序、運作順暢；3.讓班級成員能互動良好、感情融洽；4.讓學生能學習到自治、自律，以表現出合適的行為；5.使班級能提供整全的課程，以進行有效的學習。另謝金青（2016）更強調班級經營的核心在班上全體學生，即讓班級學生身心能夠得到最和諧的發展，應是班級經營唯一的目標，換言之，就是讓學生學業得到最佳的學習效果、品行上有良好的表現，以及擁有健康的身心應是主要目的。今綜合以上各學者專家之看法，便可歸納出教師做好班級經營的主要目的，不外是要培養學生擁有良好的「品格力、知識力、健康力、學習力、適應力」等五力，以達到全人教育的最終目標。

三、教師班級經營的主要內涵

凡是教師應該都會相信：「班級經營做得好，其教學已成功一半；而教學能多樣化以引起學習興趣，自然可減少課堂中學生行為問題的發生」之道理，於是便會積極去學會班級經營的相關策略與做法；而坊間所出版各類「班級經營」的教育叢書，通常都會寫班級經營的實施內涵與案例分享，包括：從教務、學務、總務與輔導等層面，去依序探討教師班級經營所應有的作為；或是從行政經營、教學實施、常規管理、班級特色、情境布置、人際關係、親師溝通等實務面，去闡述合理班級經營的原理原則。或是寫班級經營的理論與實務，如分別探討班級經營研究之方法、班級經營的基本模式、相關策略研究等理論；至於實務方面，則會先探討教師在班級經營過程中所應扮演的角色、職責，然後再詳盡列舉各類有效班級經營的成功案例供讀者參考，諸如：如何建立班規與制度、培養班級良好風氣、做好親師生關係、輔導學生自治活動、爭取各項教學資源等；因此，一般教師在參與眾多觀摩學習與閱讀各類文本資料後，所做班級經營的主要內涵，則不外是重視學業成就、培養基本能力、陶冶良好品格、規範生活紀律和發展班級特色，當然也會用心去處理班級行政事務、營造良好學習情境、促進師生情感交流、凝聚班級向心力以及做好親師溝通...等，這些都是屬於淺層班級經營所應有的作為，至於比較深層與更重要的議題，則應加強掌握，如此，教師班級經營的所作所為才算功德圓滿。

四、教師班級經營應再加強重視的議題

那麼處在這後現代與激烈變動的社會氛圍中，一位有為的教師，在班級經營的過程中，應再著力於哪些比較深層的議題上？好讓我們的學生除了主學習外，在副學習與附學習中，能有更優質與完善的學習，個人的淺見如下：

(一) 型塑正向人格

人格是極為複雜的心理現象，它通常泛指一個人所特有的特質模式及行為傾向，其有正向與負向之分，大家都希望每個個體都能擁有正向的人格，故凡是為人父母或教師者，都應用心加以型塑。而一般教師的班級經營，通常都會重視學生品格的陶冶，惟良好品格只是正向人格內涵的一部分，由是，每個為人師者一定要有正確的觀念，且應知道班級經營首重學生正向人格的型塑，也因此，除要端正自己的品行以做學生的表率外，舉凡學生的人生觀、價值觀以及各種言行舉止，都要細心給予關注引導，以厚植學生的「品格力」，好讓其能成為堂堂正正的好國民。

(二) 激發創造力

創意是創新的元素，沒有創意就無法創新，而創新是時代的趨勢，更是每個國民未來面對工業 4.0 科技時代所需具備的重要能力之一，故人人都應積極培養創造力。惟在國內，儘管教育部早在 2002 年就公布《創造力教育白皮書》，明確宣示以創造力教育作為教育改革的重點，但其效果顯然不彰。也因此，每個教師應是責無旁貸，除了在課程與教學的實踐過程中要進行創新教學，以提升學生的學習興趣外，在班級經營的各項作為，都應運用創意起帶頭作用讓學生效法，同時，也要運用策略激發學生發揮創造力，好讓每個學生都擁有創新素養的「知識力」。

(三) 培養挫折容忍力

人生旅途常是佈滿荊棘，即使是年幼的中小學生，在升學與交友方面難免都會遭遇挫折，而必須有效加以調適。儘管十二年國民基本教育的實施，其重要目標之一是在舒緩學生的升學壓力，惟受少子化的衝擊，造成許多父母管教方式的偏差，不是過於溺愛就是缺乏磨練，甚至造成許多「媽寶」的案例出現，這對青少年生心理的正常發展，可說有極其不利的影響。也因此，教師的班級經營不論在規範生活紀律、輔導行為問題，或激勵同儕互動與情感交流的過程中，都應以實際案例加強培養學生的挫折容忍力，以增長其身心靈的「健康力」。

(四) 教導與人協同合作

在未來的社會，做許多事往往是獨力難成而必須與人密切合作，惟要如何與他人協同互助，則是一門大學問，因為在群體中，一定有人要當領導者，有人是被領導者，而身為一個成功的領導者，是應有其必要的領導特質與作為，相對的，一個被領導者，也應有被領導的氣質與配合度，因此，教師在班級經營所規劃的學生自治活動、人際關係經營，或其他相關引導作為中，就應時時教導學生不但要用心學習當稱職的領導者，當然也要學會如何被他人領導，進而能與其協同合作，這些都是適應未來生活所必須具備的「適應力」。

(五) 訓練善於表達與提問

表達、溝通與提問應是人們在日常生活中極為重要的核心素養，故從小就應積極培養學生勇於表達、善於發問的知能，惟綜觀國內之各級學生，顯然特別缺乏此素養，以致在課堂上，每當有教師提問，總是沉默以對，尤其是在眾多有國際學生的場合，更可深刻感受到我們學生的冷漠與不知如何提問，這在個人的學習歷程中，顯然吃虧很大，因此，教師平日在班級經營培養學生基本能力的過程中，不但要加強鼓勵，更要有效訓練其有條理的表達己見，也要學會簡明扼要的提問，以培養此兩種極為重要的「學習力」。

五、結語

總之，班級經營與有效教學應是息息相關，它是每個教師最基本也最需要掌握與充實的專業知能，其目的旨在培養學生具有良好的品格和豐富的學識，同時，還能擁有健康力、學習力、適應力，以便順利達成全人教育的最終目標。而其推動的主要內涵，則不外是透過各種教學、活動、制度、體驗和實作，來訓練、輔導、啟發學生，使其在學業、品格與身心健康上有良好的表現。惟教師所做這些班級經營的相關作為，都是屬於比較例行性與淺層的作為，如果能加強學生正向人格的型塑、創造力的激發、挫折容忍力的培養，同時，也能注意其與人協同合作、善於表達及提問等相關知能的磨練，則教師的班級經營才算周延又能掌握核心；同時，也才算是一位能掌握時代脈動的好老師。

參考文獻

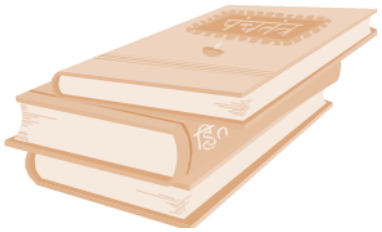
■ 吳清山（2000）。班級經營。臺北市：心理。

■ 郭明德（2001）。班級經營—理論、實務、策與研究。臺北市：五南。

■ 張民杰（2012）。班級經營—學說與案例應用。臺北市：高等教育。

■ 謝金青（2016）。班級經營—理論知能與實務技巧。臺南市：黃金學堂。

■ 顏火龍、李新民、蔡明富（2001）。班級經營—科技整合取向。臺北市：師大書苑。



「玩」自然—符應素養導向的教學設計

林怡君
高雄市九如國小教師
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

一、前言

作者一的教學年資已逾 10 年，還記得甫執教鞭時曾經教導過小學高年級的自然與生活科技課程，當時常覺得上起來課很痛苦。作者在課堂上很認真仔細講解學習內容，段考前也都有幫學生做複習，因此學生的評量成績都還不差，但令人頭痛的是，在帶領學生實驗操作及戶外觀測時，秩序亂哄哄，有些學生因為沒有聆聽清楚老師講解的流程而胡亂操作，有些學生則擺明了對於自然科就是興趣缺缺、不想參與，上述種種印象就在作者心中留下些許的教學陰影。

相較於級任導師來說，由於比較熟悉班級學生特質，平日互動也多，因此上起課來容易得心應手。然而擔任自然與生活科技課程的科任老師來說，每周只有少少的三節課，每一堂課不是只有教授課程內容，還得要耗費相當大的心力進行班級經營，十分辛苦。

後來作者有機會選擇擔任班級導師。事隔 10 年後，如今又有機會教導自然與生活科技中年級課程的科任教師。或許是因為教學歷練累積產生對於課程思維的改變，抑或是教養子女過程會帶領參與許多操作性的活動，所以對於自然課程的設計與實施有了不一樣的想法和作法，開始領悟到課本(教科書)不是最重要的，應該說，不是唯一重要的，課本只是教學依據和參考的工具之一，最重要的在於教學者是否了解課程綱要與核心知識概念，至於使用什麼教材教法來達到同樣的核心知識概念，本應屬於教師個人的教學專業，而不應該被課本給侷限住。

綜之，作者發現了自然課程可以發展出「玩」的可能，透過「玩」實驗和「玩」科學玩具的元素，讓學生更能體會到科學原理原來也有可愛有趣的一面。此外，作者在教學省思後也發現，這樣的教學活動設計能符應十二年國民基本教育之素養導向教學四大原則，故本文在底下呈現參考示例。最後為結語。

二、素養導向教學原則與參考示例

臺灣自 108 學年度起即將正式推動十二年國民基本教育(以下簡稱十二年國教)課程綱要，此次課程改革強調「適性發展，成就每一個孩子」，其中特別提出「核心素養」作為課程與教學革新的新取徑，期許教師透過素養導向學習策略的引導，讓學生具備適應當前生活及因應未來挑戰所應該具備的知識、能力及態度(教育部，2014)。

素養導向教學為了體現「學習者中心」的教育思潮，特別關注學生學習和生活的聯結，並強調在生活中實踐力行，期待能促進學生具有真實學習並提升學習成效。換言之，素養導向教學活動設計有四項原則可資依循：(一)整合知識、技能及態度；(二)以貼近學生實際生活情境的學習內容及材料，發展脈絡化的課程設計；(三)隨時提供學習者適切、可依循的學習方法與策略，協助學生自主學習；(四)促使學生能確實運用在日常生活上，成為真正的實踐者(教育部，2018a，2018b)。

底下提出簡要的參考示例，分別闡述中年級自然課程如何符應素養導向教學原則。

(一) 毛細現象的觀察操作

四年級自然課程中對於毛細現象的觀察，作者為了增進學生理解，在觀察操作上改使用生活物品(如毛巾、衛生紙)讓學生去觀察毛細現象，結果發現學生很容易就理解了，這是因為很貼近生活經驗。

不過，學生對於物品間的毛細現象就會比較陌生，這是因為除了解水在間隙的移動也屬於毛細現象之外，還需要辨別間隙大小對水移動速度的影響，但這對學生來說會有容易混淆的迷思概念產生。

因此作者增加「紙花開花」(圖 1)的觀察操作方式，讓學生自己剪出花型的紙片，將花瓣摺好後丟入水中並觀察花瓣是否會打開，以及不同紙質(孔隙大小不同)是否會有開花速度的差異。結果有學生與作者分享回家後在浴室洗手臺繼續玩紙花，並且試著玩不同的造型的紙花有否影響到開花速度。由於提供了脈絡化的情境和學習策略，於是就能見到學生對於好奇嘗試與觀察操作的熱情，也激發了學習動機。



圖 1：紙花開花實際操作。

(二) 色散現象的觀察操作

作者利用一面鏡子和一盆水，在陽光斜照的上午或下午，就可以做出美麗又清楚的彩虹。讓學生真的可以數出七種色光，比課本用噴霧器做出來的彩虹還要清晰可見。

學生們透過觀察操作可以清楚的知道，水的色散現象發生在水面(水與空氣交接之處)，經過教學講解後，多數學生都知道原理乃是因為水分子與空氣折射光線的角度不同所導致，而這也正印證了課本中的雷射光束打進水中之實驗結果。

(三) 橡皮筋動力車單元

課本中教導學生利用紙盒子，加上粗吸管當作輪圈，細吸管當輪軸，再使用泡棉輪子及橡皮筋，組裝成一輛橡皮筋彈力作為動力的小車。原本預估一節課就能完成且調整性能，製作過程看似簡單，但實際上要讓作出來的小車可以跑得快卻不容易。

對於四年級的學生來說，有些原以為是很基礎的生活概念，卻會在很多意想不到的地方出錯。例如：綠色(當輪軸)吸管剪太長，卡住輪子，輪子不能轉動，卻來問我「為什麼車子不會跑?」學生可能從未仔細觀察過問題成因，或實際上不具備生活基本常識(輪子要能活動，才有可能被帶動)。其次，透明珠子陷在泡棉輪子中，因為摩擦力太大，幾乎不能動，橡皮筋就沒有辦法動。第三，固定橡皮筋的細牙籤沒有固定住，在橡皮筋轉的時候跟著轉，一下子就釋放掉橡皮筋的彈力了，當然車子也就跑不動。

由上可知，需要指導學生細心觀察，並有耐心且不斷的測試，可惜兩節課的操作時間看似很多，對學生而言卻不夠用。更重要的是，作者發現，真正有耐心去觀察調整並解決問題的學生真是「鳳毛麟角」，多數學生只要一遇到問題就習慣性的一直跑來找老師索取可以快速通關的答案。

因此，作者決定增加延伸操作活動課程(橡皮筋動力玩具車)，讓學生增加許多操作與實作經驗，希望能藉由動手作讓原本抽象的知識更加具像化，也在製作玩具車的過程中練習如何正確使用工具及培養解決問題的思考能力。不過，後來發現在課程施作上不是很容易，尤其是不少學生對於工具使用不熟悉，教師要一直提醒安全使用規則(如熱融槍、螺絲起子，圖2)，這讓教師感到心驚膽顫，所幸教學後有多數學生都有很正向的反應和成果。

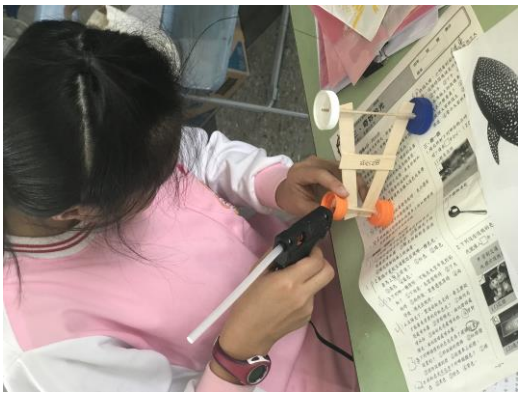


圖 2：橡皮筋動力車從無到有需具備工具使用能力。

少數在過去課堂中一直懶得動手的男學生，實作橡皮筋動力玩具車時顯得興趣高昂，而且還會不斷的研究如何讓自已作出來的玩具車可以跑得更快，作者則欣見學生的探究實作動機被順利啟動。

此外，作者省思現下的學生甚少自製玩具，買來的玩具便宜又好玩。但是從無到有，蒐集生活中的廢棄塑材，設計並製作出自己的玩具度，這對多數學生來說是少有的經驗，因此可以看到他們在調整與「試車」(圖 3 及圖 4)的過程非常積極投入，連平常學習動機不強的學生，這時反而是厲害的高手，是許多人爭相討教的對象呢！

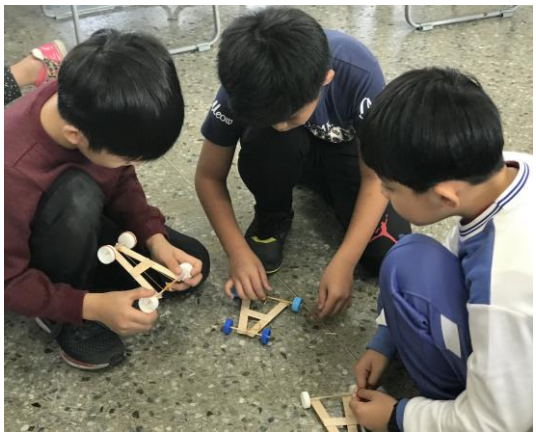


圖 3：橡皮筋動力車試車中。



圖 4：紙盒橡皮筋動力車距離賽。

三、結語

過去的教學較著重在知識傳授和技能培養，而學習者的學習態度和動機則較少被考量進去，或是遭到忽略，導致學習成效不彰。然而從以上示例可知，學生的學習態度和動機才是導致學生成功學習的關鍵要素，值得正視與關注。透過多元的觀察實作而不依賴課本教學，方裨益於建立學生正向的學習態度和動機。其次，教師要設計情境脈絡化的學習，鼓勵學生藉由舊經驗的引導，創造出新的學習經驗，並促進學習者的理解。而其中以貼近學生共通的生活情境最能引發學習興趣與動機。第三，要提供學習者適切且可依循的學習方法與策略，以協助學生自主學習，期望學生能產生學習遷移並轉化應用在日常生活中，成為實踐力行者(教育部 2018b)。

綜之，作者提出「玩」自然的教學活動示例，一方面可以符應素養導向教學原則，另方面在課程實後後也發現到，自然課程可以透過「玩」實驗和「玩」科學玩具的元素，讓學生更能體會到科學原理原來也有可愛有趣的一面。最後期能本文能拋磚引玉，激發自然課教師更多素養教學的創新想法與作法。

參考文獻

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

■ 教育部(2018a)。**面向未來的能力：素養導向教學教戰手冊**。臺北市：教育部。

■ 教育部(2018b)。**素養導向教學設計參考手冊**。臺北市：教育部。

杜威「民主教育價值」對現今臺灣教育之啟示

劉筱惠
桃園市楊梅區瑞埔國民小學校長
台北市立大學教育系博士候選人

一、前言

杜威是廿世紀美國實用主義哲學家、思想家及教育家，他的教育思想不但在美國本土產生深刻的影響，對於近代教育亦扮演引領思潮的重要地位。誠如他在 1916 年出版的《民主與教育》（Democracy and Education）所言，教育的價值是所有關心教育的人所要思考的問題。在當前臺灣教育流行「回歸教育本質」、「重拾教育價值」口號之際，本文從《民主與教育》一書中有關教育價值的探討深入探究，進而重新思索教育的本質及其價值的意義，提供當前臺灣教育些許啟示，企望走出高喊口號的迷思。

二、杜威「民主教育價值」之概念分析

(一)「價值」（value）的概念分析

杜威在《經驗與自然》（Experience and Nature）一書中提到，價值（value）是不可定義的，價值就是價值，它是具有內在性質的東西；他更進一步說明，價值本身，乃是具有價值的事物，在其直接存在的狀況下是不能為我們所反省的；它們只是存在或不存在；被享受或者不被享受（Dewey,1924）。由此可知，杜威認為價值是現實存在並且可以被人們直接享受和經驗的，這是界定價值的重要前提。

(二) 杜威對二元論的批判

杜威在其著作中多次批判西方哲學二元對立的觀念，這種二元對立在價值問題上有理想與現實、目的與手段、主觀與客觀…等表現形式。杜威不但批評西方傳統哲學把目的與手段分開、崇尚理想與輕視手段的思想外，他更批評亞里斯多德對於內在善與工具善的劃分。杜威在《人的問題》一書中曾說，主觀與客觀都是實際發生的事情，兩者的性質是相同的；它們的區別在於發揮實際作用時有沒有能力站得住腳。這是杜威對傳統形上學及邏輯方法的否定，展露其經驗主義的主張，並將價值從理性轉向了經驗的具體表現。

在《民主與教育》一書中，杜威多次批判了理性與經驗、智力與體力、自由教育與實用訓練、人文與科學、精神與物質等的對立；他認為歷史上只肯定前者而否定後者二元對立的價值取向阻礙了社會進步，於是他從經驗主義的哲學基礎出發，根據近代科學的進步、經濟的發展及社會的需要，主張理想的社會中，科學、勞動、職業…不但有實際的價值，亦即改變人的生活狀況、增加人的經驗、增進社會的進步之外，其實也具有人文的價值。杜威認為，要解決人類的問題不是非彼即比的二元對立，而是相互調和以達到最好的功效。

三、杜威「民主教育價值」之探究

(一) 教育活動以生活經驗及做中學出發

杜威在〈教育的價值〉一文中提到，日常生活中，我們往往真正體驗某個事物的意義後，才會進一步理解或欣賞這個事物，所以如果沒有直接的經驗或真正的體驗是無法理解和欣賞該事物及其意義的。杜威認為，我們大部分的經驗都是間接的，這些間接的經驗依靠介於事物和我們之間的符號，而這些符號所代表的就是事物。

因此，有些經驗是直接的、有些經驗則是透過符號來傳遞；杜威認為，透過符號作為直接經驗與間接經驗之間的媒介其實隱藏著危機，那就是符號有可能無法把人們所缺少的、未知的事物帶進現在的經驗當中，甚至讓符號取代了直接的經驗。

所以杜威提出學校教育應該在運用符號傳達事實及觀念之前，提供實際的情境讓學生能在親身參與中領會教材的含意，經過這樣的過程，學生所學習到的經驗才是有價值的，換言之，教育應是從行動中求知，知識也來行動而完成，知與行相輔（林秀珍，2007）。杜威在他的書中不斷強調活動的重要性，這雖然和當時的教育趨勢有相同之處，但他提醒大家，手工勞作、實驗操作以及遊戲等活動是否具有教育的價值，要看學生能不能覺察這些活動有什麼意義以及這些活動在培養實用技能上的用處。這也是杜威教育主張中為人所熟知的「做中學」。

(二) 課程內容兼具內在與實用價值

杜威認為每個學科對學生的經驗來說都有不可取代的功用，也具有豐富人生意涵的特性，尤其是有其獨特的內在價值。由於當時的傳統教育主張，教育的目的在準備未來的生活，所以學校的課程成了謀生的工具，而忽略了課程及教材內容作具備的內在價值。杜威強調，教育的價值不是獲取謀生的工具，而是經營一個活得更有收穫、更有意義的生命；所以教育的終極價值（ultimate value）在於生命過程的本身，而學校所進行的課程及活動便是實踐生命價值的要素。杜威主張，教育是一種動態的歷程，學校的課程以及安排的活動應該以增加學生的經驗為出發，從活動中產生愉快的經驗，進而領略各種學科的內在價值，以豐富生命的意義。

另外杜威更進一步指出，用不同的學科來區分價值的種類也是一種錯誤的作法。以科學為例，它可以是軍事的、也可以是工業的價值；它可以是商業的、也可以是慈善的價值，所以科學的價值是多面向的，這要視情境來判定。從教育的觀點來看，科學的課程之所以有價值，在於科學對學生的生活有其獨特的、內在的貢獻，所以當學校在進行科學的課程時，應該使科學與學生的生活經驗相連結，如此才能使科學在學生的生活中產生意義。

杜威一向主張，學校的課程和教學的主題不但要提供引起學生興趣的內容外，更應該是以豐富學生生活為教育的價值所在；但就現實面來看，當前的課程或教材所呈現的往往是成人或上一代的價值觀，而與兒童或現今學生的生活脫離，甚至學校的課程是一些有權力的人或團體的利益互相角力下的產物。所以杜威強調，學校課程應該不斷的檢視（inspection）、批判（criticism）及修訂（revision），才能確保課程所應具有的使命。

雖然杜威強調，課程必須對學生的生活產生意義，這樣的課程才是有價值的，但是如果課程內容或教學方式可以對學生產生立即的吸引力，我們就不需要問這教材對學生有何益處。同理，對渴望求知的學生來說，不需要藉由老師或教材內容讓他知道學習的目的，只要想辦法讓他的學習動機能夠持續下去，那麼學科本身對學生生活所產生的意義及益處自然隨之而來。杜威認為，學科對學生是不是有益，最好的證明就是應用，也就是學生如何把學習到的知識應用在日常生活當中。

然而，學校進行教學的時間畢竟有限，我們如何去選擇既有內在價值又兼具工具性價值的學科來學習呢？杜威在這裡所強調學科的工具性價值，所指的是這門學科之所以有價值，是因為學習這門學科是為了達到某些目的。所以杜威強調，學校課程應該提供實用的教材，才能讓學科知識和學生的生活經驗產生連結，所以杜威在最後提醒我們生活本身就是它之所以存在的理由，而提出實用價值不過是因為它們不但豐富了生活經驗的意義、強化生活經驗的內涵，這正是實用價值之所以存在的理由。

(三) 教育的價值以整體性為終極考量

杜威指出把達到生活中各種不同的價值當作是教育最終的目的，反而把學生生活當中具體的經驗當作是次要的，那麼就犯了嚴重的錯誤。例如健康、財富、效率、合群、實用、文化、快樂…等，都是一些概念抽象的名詞，假如我們把這些抽象的名詞拿來當作評價學科價值的標準，這其實是本末倒置的作法；因為這些概念抽象的名詞原本就是從生活經驗當中歸納來的。杜威這樣的比喻其實是想要強調，不論是教育的目標或是教育的價值，如果不能具體實踐在學生的生活當中，那麼談教育的目標或教育的價值都是緣木求魚的作法。

杜威認為有些人認為不同的學科代表不同的價值，所以課程必須整合各種不同學科以顧及到各種獨立的價值，這樣對學科價值作分類無疑是為自己所熟悉及規劃的課程作辯護進而證明它們是值得教的。以數學為例，它助於學生準確性敘述和嚴密性推理的訓練；它的實用價值則是讓學生熟練商業及工藝計算的技巧；它的文化價值則是增進想像力來幫助我們理解事物的相對關係；而數學中無限大的概念正蘊含宗教價值中宇宙無止境的神秘意義。然而，數學這門學科會因為我們賦予它神奇的價值而達到上述推理訓練、熟練計算技巧、增進想像

力…的種種結果嗎？照這樣看來，數學必須達到上述諸多的結果才能證明它是有價值的。這種說法往往會掉入一個陷阱，那就是為了把數學納入課程中而認為它原本就具有這些能力，不管這些能力是否達到，數學都應該是一門有價值的學科，假如這些價值或能力沒有被發揮出來，那過錯不在學科本身，而是學生不肯好好的學習。杜威在這裡是想要提醒我們，每一門學科都具有其獨特的價值，無須為了把一門學科納入課程中而劃分它的價值。

所以杜威認為，學校教育的紛爭，在於每一種興趣都要受到重視，並且要在課程當中佔有一席之地。假如這種作法在現行的學校制度中行不通，那麼就應該主張重新制訂另一種學校教育以滿足這樣的需求。杜威在這裡一面批評傳統教育的課程是以成人的觀點出發，另一面批評進步主義教育一味地想制訂新的學校教育只為了兼顧各種興趣及滿足不同利益的需求，在這樣各持立場、相互激烈競爭下，教育的本質似乎被忽略且遺忘了。因此杜威一一批判傳統教育思想的得失，認為以往高度影響力的學說都有其一偏的價值，卻未必代表全部的眞理。另外杜威也將思想史上對立的學說一一加以調和，其中主張民主教育理念絕不堅持「成人至上」說，也不主張「兒童中心」論（林玉体，2011）。

最後杜威認為民主是一種生活方式，而參與是最直接的學習策略；民主社會中的學校正扮演著民主教育的重責大任，學校是一個社會環境，也是民主社會的雛型，它提供給每一個新社會的成員較為寬廣的生活空間（林玉体，2011）。

四、杜威「民主教育價值」對現今臺灣教育之啟示

科技改變知識傳遞及擴展方式，進而造成「知識爆炸」的趨勢，現在這一秒所習得的知識是否可運用在下一秒的環境，沒有人可以預知得到，所以如何在知識以幾何倍數快速累積演變的今日，強化學習者的學習能力及適應社會能力，這是杜威「民主教育價值」哲學概念對於現今教育的啟示，學習者想要適應日新月異的社會生活，重要的就是提升自己的競爭能力，而提升競爭能力的方法則是不斷地接受教育與學習，順應變化快速的環境最重要的就是「改變自己」。

綜觀杜威「民主教育價值」的哲學思想為現今臺灣教育及學習者提供了一個重要的理論基礎，歸納如下：

(一) 突破場域限制的學習模式

學習範圍不再侷限於學校，透過新興及迅速的科技媒介讓學習成為 anytime、anywhere 及 anyone 的模式，每個人不僅是學習者，也是教導者，學習和教導成為雙向的聯結。

(二) 重視個人經驗的學習內涵

學習應與個人的生活實務相互聯結，對個人生活或改變其生命價值有意義的學習，才具有教育意義。

(三) 以學習者的學習需求為中心

提倡自我導向的學習，也就是了解學習者的先備經驗與未來需求，選擇適合學習者的教材內容以進行有效的學習，才能內化學習意涵及學習者的成長。

(四) 善用社會資源及擴展學習歷程

學習應結合生命歷程成為終身事務，非一時一刻之終結，所以如何結合「做中學」的理念，讓學習者從實踐的過程中獲得知識增長及擴充基模的經驗，並養成主動了解、探究及改變的精神與態度，才能促成學習有機體的循環價值。

參考文獻

■ 傅統先、邱椿譯（2006）。**人的問題（一版）〈原作者 Dewey, J.〉**。南京市：江蘇教育出版社。

■ 林玉体（2011）。**西洋教育思想史**。臺北市：三民書局。

■ 林秀珍（2007）。**經驗與教育探微-杜威教育哲學之詮釋**。臺北市：師大書苑。

■ Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NY: Macmillianco.

■ Dewey, J. (1938). *Experience and education*. NY: Macmillianco.



國小初任校長校務經營困境與因應策略之探析

趙秋英
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士候選人
臺中市北屯區大坑國小校長

一、前言

新任校長面臨最大的困境，在於校務經營上的經驗傳承斷層，往往需靠自己摸索，但常不得其門而入，如校務推動、師生衝突、家長溝通、敦親睦鄰等，致使新任校長適應不良，對教育生態造成嚴重的衝擊。如同 Crow 與 Mathews（1998）研究指出，初任校長正處於工作性質生涯轉換發展的重要階段，應降低其工作困擾與挫折，並減少尋求因應之道的時間，提升繼續留任的意願。作者目前擔任國民小學校長，回顧初任校長階段在學校領導與經營實務上，也同樣遭遇到諸多挑戰與困境，感同身受。擬彙整文獻資料及個人經驗，對初任校長校務經營所遭遇的挑戰與困境，提出因應的策略，期能降低初任校長的工作困擾與挫折，並使其順利推動校務。

二、初任校長之挑戰與困境

有關初任校長入職的挑戰與困境，作者參考相關資料（如林文律，1999；張德銳、簡賢昌，2001；陳佩英、林子斌，2015；賴慧玲，2002；蘇俊華，2005；Daresh，1997），以及個人經驗，歸納為以下四個層面，說明如下：

(一) 行政管理層面

Daresh（1997）研究發現初任校長顯著的一致性反應是發現自己能力不足，而挫折來自於校務經營基礎的專門管理技巧上的缺乏。林文律（1999）曾訪談五個縣市 31 位現職校長，也有類似的發現。而陳佩英與林子斌（2015）研究發現，教育環境變遷的適應與教育政策的執行及行政事務管理，使初任校長備受挑戰。

(二) 課程領導層面

賴慧玲（2002）研究初任校長所面臨的工作挑戰之一，即為課程領導層面，如鼓舞、提昇教師的教學能力及學生的學習需求表現。林文律（1999）研究也指出，初任校長欠缺提升教學品質的方法。

(三) 人際溝通層面

張德銳、簡賢昌（2001）研究發現初任校長的三大困擾之一，即為人際溝通。賴慧玲（2002）、蘇俊華（2005）及陳佩英與林子斌（2015）也有相同的研究結果，特別是與教師團體、家長團體的溝通，也是初任校長的困境之一。

(四) 資源整合層面

賴慧玲（2002）研究將學校財政資源的爭取與管理列為初任校長的困難之一。可見學校資源爭取和整合，甚至人脈的建立，皆是初任校長的重要課題。

初任校長的挑戰與困境，除上列四個層面外，依據作者多年輔導初任校長的經驗，「危機處理」也是初任校長的困擾之一。特別是面對學校各類突發狀況的處理，親師生衝突的處理，以及熟悉處理申訴事件處理流程的方法等。

三、校長師傅制是解決初任校長困境的最佳策略

面對初任校長經營學校可能遭遇困境，國外早有針對初任校長提供支持系統的作法。根據研究顯示，校長支持系統的實施，除有助於初任校長角色的釐清與扮演外，更減低校長的行政孤立感（Bush & Chew, 1999）。陳金生（2000）的研究也顯示：中小學候用校長儲訓學員或是國小校長，皆認為職前儲訓教育應採「師徒制」，讓新手能跟在師傅校長身邊，學習各種校務的運作與處理。Olson（2007）研究指出，即使有最好的職前課程，新校長在最初幾年的工作還是需要額外的支持。因此，國外許多初任校長支持方案，都以教練制或師傅教導來培育新手校長。可見解決初任校長困境最有效的策略，還是須藉重先進國家行之有年的師傅校長的經驗傳承與輔導制度之經驗。

所謂的師傅，根據 Enrich、Hansford 與 Tennent（2004）研究發現，係指管理者藉由師傅對情況與事件的了解，透過指導增加其對實務工作的知識與經驗，使其有成長機會的專家。Tomlinson（1997）也表示，師傅校長的角色是在幫助初任校長分析其專業發展的需求，以及訂定個人的生涯發展計畫，並協助和支持初任校長分析學校的組織狀況及評鑑學校的表現。

所謂「他山之石，可以攻玉」，國外對於校長師傅制的重視，已蔚為教育潮流，可以做為我國建立初任校長師傅制的參考，茲列舉英國以及我國雲林縣目前實施狀況，說明如下：

(一) 英國初任校長師傅制

英國 2015 年赫特福德郡發展中心（Herts for Learning, HFL）為初任校長提供入門課程。全套入門課程方案包括專業合作夥伴（Hertfordshire Professional Partners, HPP）和初任校長導入課程（New Headteacher Induction programme）。所謂專業合作夥伴（HPP）是在初任校長開始領導學校時，提供初任校長支持的人。

HFL 目前已經有 50 名以上受過訓練登記有案，且經驗豐富的專業合作夥伴（HPP），至少具有三年以上領導經驗的在職成功的校長。他們定期接受訓練以維持最新指導技能。在與初任校長簽訂合作協議後，HPP 會與初任校長面對面會面至少一次。每月至少以電話或電子郵件聯繫一次。若初任校長臨時遭逢困難時，也可以電話聯繫提供支持。

(二) 雲林縣「師傅校長制」

2012 年我國雲林縣規劃「師傅校長制」帶新手上路，由教育處從現任或退休校長中，選出令人肯定、讚賞者，初步採一對一方式由退休及現任校長傳授經驗；現在則是由初任校長選擇師傅校長，採一對一，或一對多的配對方式。師傅校長至少每 2 個月以電話聯繫或到校輔導一次。如初任校長臨時需要協助，也可以電話或 line 與師傅校長聯絡，請其提供諮詢。師傅校長提供的陪伴為期一年。另外也建置師傅校長經驗傳承資訊網，提供各種相關資訊及經驗分享。

(三) 解決初任校長的挑戰與困境－校長師傅制

為解決初任校長的困境，降低其工作困擾與挫折，並使其順利推動校務，茲根據英國初任校長師傅制及雲林縣「師傅校長制」，以及作者個人的輔導初任校長的經驗，提出以下策略：

1. 尊重雙方意願的配對方式：可為一對一或是一對多，亦可由初任校長與師傅校長自行配對決定人數。

2. 密集的輔導安排：剛開始的輔導可以密集隔月一次，慢慢地改為 2 個月一次。至於輔導的次數，每學期最少 4 次以上，但可以依初任校長的個別需求彈性調整。

3. 多元的輔導方式：可以使用電話、line、網路、e-mail 或到校輔導等方式進行。

4. 輔導採「需求制」：以符合初任校長需求的實務經驗的傳承與指導為前提，並在指導過程中讓初任校長自己做決定。

5. 慎選師傅校長及培訓師傅校長：由資深的校長或是退休校長擔任師傅校長。另外，長期培訓師傅校長，以持續的專業成長，協助初任校長，並成為其楷模。

6. 建置支援輔導網絡系統：建置完善的師傅校長輔導系統，落實校務輔導機制，以協助初任校長解決其所遭遇的問題。

四、結語

師傅校長輔導制在國外已行之多年，是許多國家重要的教育政策之一，且獲致良好成效，並深受初任校長的支持與肯定。反觀我國是由各縣市政府自行規劃與推動，惜未見國家層級的政策制定與實施。特別是國內外文獻在在顯示，初任校長勢必面臨諸多挑戰與困境，對師傅校長制有極其迫切之需求。校長是學校教育的掌舵者，為使教育更加穩定與前進，為初任校長提供輔導支持系統，實屬重要與必要。期盼在臺灣也有普遍完善的初任校長輔導支持系統－師傅校長輔導制，以協助初任校長降低困擾與挫折，俾利其及早熟悉校務，使學校的經營不論在行政管理、課程領導、人際溝通及資源整合等層面，更加穩定與進步，以創造更美好的教與學的優質環境。

參考文獻

■ 林文律（1999）。校長職務與校長職前教育導入階段與在職進修。**現代教育論壇—校長專業教育與專業發展**。1-16。臺北市：國立教育資料館。

■ 陳金生（2000）。**國小校長職前儲訓課程與相關措施之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義市。

■ 陳佩英、林子斌（2015）。以異業合作的行動研究發展校長專業增能課程。**教育實踐與研究，28**（1），131-166。

■ 張德銳、簡賢昌（2001）。我國中小學校長導入輔導之初探。**學校行政，12**，76-84。

■ 賴慧玲（2002）。**英國初任校長領導與管理**專業**進修方案(HEADLAMP)應用於我國之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 蘇俊華（2005）。**臺南縣國民小學初任校長工作困擾及其因應方式之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南教育大學，臺南市。

■ Bush, T.,＆Chew, J. (1999).Developing human capital and mentoring for principals,*Compare*,*29*（1）,41-52.

■ Crow, G .M., & Mathews, L. J. (1998).*Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

■ Daresh,J.(1997). *Research on beginning school leaders: Where do we go next ?* (ERIC) Document Reproduction service No. ED 408678 .

■ Enrich, L. C., Hansford, B. C., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, *40*(4), 518-540.

■ Hallinger, P. (2001). ” School leader ship development state of the art at the turn of the century ” paper presented at the *International conference on school leader preparation licensure certification selection evaluation and professional development*. Taipei ,R .O. C., March 3-4,2001.

■ Olson, L. (2007). Getting Serious About Preparation. Leadering For Learning .*Education Week, September 11*.

■ Tomlinson, H. (1997). *Managing continuing professional developmentin school：HEADLAMP—a local experience in partnership*. London：BEMAS.

■ Teacher Recruitment Homepage, UK .https://www.teachinherts.com/

臺灣特色學校相關研究之初探

鄧宇君
屏東大學教育行政研究所研究生

一、前言

根據內政部(2018)統計數據顯示，1995 年至 2000 年間，嬰兒每月平均出生人數為 2 萬人以上，2001 年後便逐年下降，2018 年 2 月甚至下跌至 13468 人。面臨少子化的衝擊，各縣市學校招生人數逐年遞減，校園出現空餘教室及多處閒置角落，部分學校也因而減班或面臨廢校等危機。鍾任琴(2015)曾說：一個學校要吸引學生，就是要有自己的特色。因此，面對減班、廢校等壓力，何惠麗和曹俊德(2016)認為，學校希望利用自身特色並結合地方資源，發展學校獨特的魄力，以證明學校價值。

教育部自 2007 年起開始推動國民中小學校園空間活化及發展特色學校計畫，目的在有效利用校園空間，結合當地特色環境與人文特質，並依據各校需求規劃優質、豐富及多元的課程。在教育改革浪潮下，以往課堂中傳統的講述、制式的教學方式與學校的經營理念，應當有所改變，加上面臨少子化危機，應求新求變來開創教育新機，使學校有永續存在的價值(何惠麗、曹俊德，2016)。由此可見，發展特色學校為近年來值得研究的議題之一。

二、相關研究文獻之探討

近年來，特色學校的發展已成為教育部及各民間教育機構首要推動的工作。筆者為了探討目前特色學校發展現況，以「特色學校」為主題從臺灣碩博士論文知識加值系統中蒐集從 2007 至 2017 年相關研究之學位論文，共計 55 篇。以下針對此 55 篇整理歸納如下：

(一) 研究議題

55 篇論文中，相關研究議題整理如表 1：

表 1 特色學校研究論文之相關研究議題分析表

議題	篇數
學校的發展	14
發展的策略及行銷	9
校長領導	6
經營困境與因應策略	13
學校本位課程	9
空間美學	3
品德教育	2
社區發展	2
其他	10

資料來源：研究者自行整理

由表 1 可知，目前有關特色學校之研究議題多為「學校的發展」和「經營困境與因應策略」，「發展的策略及行銷」、「學校本位課程」和「校長領導」等也是常被作為討論的議題，除此之外，其他層面之研究議題也有超過 10 篇，可見有關特色學校之研究議題相當廣泛。

(二) 研究區域

針對 55 篇論文，以研究對象的區域來歸類，整理如表 2：

表 2 特色學校研究論文之研究區域分析表

區域	篇數
北部	22
中部	14
南部	5
東部及離島	3
臺灣全區	9
大陸	1
未說明	1

資料來源：研究者自行整理

由表 2 可知，有關特色學校之研究地區目前以北部居多，其次為中部，南部、東部及離島地區相對較少，而部分研究則以臺灣全區為主，建議未來研究方向可往南部、東部及離島來進行特色學校研究。

(三) 所關注的教育階段

針對 55 篇論文，依所關注的教育階段歸類整理如表 3：

表 3 特色學校研究論文之所關注的教育階段分析表

教育階段	篇數
國小	41
國中	1
國小和國中	9
未說明	4

資料來源：研究者自行整理

由表 3 可知，有關特色學校之論文所關注的教育階段以國民小學居多，國中則相對較少，建議未來研究方向可在國中部分進行探究。

(四) 結果分析

依特色學校相關研究議題中的「學校的發展」與「經營困境與因應策略」整理研究結果。針對「學校的發展」歸納出能夠成功發展特色學校的因子為：校長領導規畫、校園空間活化、資源整合、課程規劃、結合在地文化與社區資源等，因此，有關特色學校之研究議題也多針對此些變項進行探討。針對「經營困境與因應策略」歸納出的因子為：社區資源不足、教師人力編制與經費不足、少子化、家長認同度較低、教師行政工作繁重與對特色課程缺乏了解等，都是在經營特色學校上常遭遇的困境，而面對這些困境，在因應的策略上，學校可尋求專家協助、找尋穩定資源、建立教師專業學習社群、並與教師及家長溝通，如此一來，便能降低特色學校在經營上所遭遇的困境。

三、 結論與建議

根據目前一些相關研究的歸納，有關特色學校研究文獻整理結論與建議如下：

(一) 針對某些議題深入探究

特色學校相關 55 篇論文中，研究議題多為「學校的發展」和「經營困境與因應策略」，根據教育部(2018)發展特色學校計畫原則中提及，建議學校發展特色可朝建立素養導向深化校本課程、活化創新教學、優化學生學習、營造空間美學、擴大家長與社區參與、優質品牌建立與永續發展經營等面向思考，因此筆者建議若研究層面針對此相關議題深入探究，便能協助更多學校發展自身特色，也會使研究更具廣度與價值。

(二) 延伸研究區域之探究

由先前特色學校相關文獻中得知，目前相關文獻研究區域大多集中在臺灣北部與中部，南部、東部及離島地區相對較少。近年來，教育部力推各校發展自身特色，因此全臺各區之特色學校皆有逐漸增多趨勢，建議未來研究者可將研究範圍擴及南部、東部及離島地區，如此便能增加推論範圍並精確比較出各區差異情形。

(三) 向後延伸所關注之教育階段

特色學校相關 55 篇論文中，所關注的教育階段以國小居多，即佔了 41 篇，而單獨針對國中階段討論之論文僅只 1 篇，可見目前發展特色學校以國小居多，因此研究多偏向國小階段進行探究，但近幾年，多所國中也逐漸發展為特色學校，因此建議未來研究者可往國中階段進行研究，如此便能比較其差異情形，讓資料更趨完善，也讓未來特色學校之推動能更為順暢。

為落實十二年國教之精神，培養學生具有核心素養，期望未來能有更多學校發展出自校亮點，開創教育新機，進而提升教育品質，也期望有更多相關研究文獻產出，使研究結果更趨完備，也能為臺灣各地保存更多特色。

參考文獻

■ 內政部（2018）。嬰兒出生人數。**統計處**，取自 https://www.moi.gov.tw/stat/chart.aspx?ChartID=S0301

■ 江岳洲（2016）。**新北市米倉國小特色學校經營之研究**（未出版之碩博士論文）。臺東：臺東大學。

■ 何惠麗、曹俊德（2016）。國民小學推展特色學校之研究。**學校行政雙月刊，106**，178-198。

■ 何惠麗（2016）。**國民小學推展特色學校之研究**（未出版之碩博士論文）。臺中：朝陽科技大學。

■ 邱乙馨（2010）。**國民小學發展特色學校之研究—以新竹縣國民小學為例**（未出版之碩博士論文）。高雄：高雄大學。

■ 林仁煥（2008）。**臺灣地區特色學校經營發展現況、困境及其因應策略之研究**（未出版之碩博士論文）。新竹：新竹教育大學。

■ 教育部（2018）。公立國民中小學發展特色學校實施計畫。**特色學校資訊網**，取自 http://ss.delt.nthu.edu.tw/plan_con.php?id=56

■ 陳思涵（2016）。**虎山國小營造空間美學與發展特色學校之研究**（未出版之碩博士論文）。新竹：新竹教育大學。

■ 陳盈志（2008）。**桃竹苗四縣市特色學校創新經營現況、阻力與因應策略之研究**（未出版之碩博士論文）。新竹：新竹教育大學。

■ 張進成（2012）。**百大特色學校創新經營成效之研究**（未出版之碩博士論文）。南投：暨南國際大學。

■ 曾坤輝（2007）。**臺北縣「特色學校」課程發展之研究--偏遠小學的危機或轉機**（未出版之碩博士論文）。臺北：臺北教育大學。

■ 楊智蛟（2011）。**國民小學推動特色學校遊學之研究—以桃竹地區三所國小為例**（未出版之碩博士論文）。新竹：新竹教育大學。

■ 廖婕婷（2010）。**臺北縣國民小學特色學校行銷策略之研究**（未出版之碩博士論文）。臺北：臺灣師範大學。

■ 蔡綉鈴（2013）。**特色學校發展要素-以中部地區小學為例**（未出版之碩博士論文）。新竹：中華大學。

■ 薛德永（2008）。**澎湖縣國民小學推動特色學校發展之研究**（未出版之碩博士論文）。高雄：中山大學。

■ 鍾任琴（2015）。師鐸獎得主朝陽科大校長鍾任琴再獲臺中市優良教育人員表揚。**中央通訊社**，取自 http://www.cna.com.tw/Postwrite/Detail/178985.aspx

■ 魏敏茹（2011）。**國中推動特色學校及其創新經營之研究-以新竹縣市三所國中為例**（未出版之碩博士論文）。新竹：新竹教育大學。

■ 蘇秋碧（2017）。**校長領導與成功發展特色學校之研究-以信念、角色、能力為焦點**（未出版之碩博士論文）。臺南：臺南大學。

■ 蘇漢彬（2010）。**校長領導與特色學校發展之個案研究**（未出版之碩博士論文）。花蓮：東華大學。



淺談程式設計實習課程對於學生培養問題解決能力之障礙與改善策略

賴信豪
國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生
臺北市立內湖高級工業職業學校教師

一、前言

在現今資訊爆炸的時代，程式設計（Coding）的能力逐漸受到重視。2016 年 1 月底，美國總統歐巴馬做出政策宣示：「電腦科學不再是選修能力，而是基本能力。」美國投入大量預算至電腦科學教育，從小學二年級開始學習程式設計（黃維玲，2016）；而 2017 年，蘋果公司執行長庫克：「如果我是一個 10 歲的男孩，我會認為學習程式語言遠比學習英文還來的重要（魯皓平，2017）。」上述案例中皆可看出程式語言的重要性，面對世界都如此重視的問題，臺灣自然不落人後，十二年國教科技領域課綱草案規劃國中與高中生必修「程式設計」，希望能透過程式設計課程培養學生問題解決能力與跨域結合能力（教育部，2016），讓學生在國高中階段便能具備資訊時代下所需要的基本能力。

二、淺談程式設計實習課程對於學生培養問題解決能力之障礙

研究者發現，程式語言在臺灣對大多人來說仍認為是資訊專業人士才需具備的能力，外加學習不易、需要數學及邏輯推理能力、必須使用英文撰寫等原因導致許多人尚未嘗試學習便興致缺缺。相關研究也發現，程式設計課程未能有效培養學生問題解決能力，反而因為教學的問題，導致師生雙方對課程失去興趣；例如：老師上課只有課本例題的教學，學生單方面吸收，無法了解程式語言實際生活的應用為何（鐘大定，2003），每次上課僅將老師指派的習題完成便交差了事，忽略思考與解決問題的過程（陳彤宣，2011）；這樣的教學方式造成學生只能跟著老師講解的步驟進行，當遇到老師尚未教過的問題時沒有自行解決的能力，也不知道自己的疑問究竟為何，學生低落的學習成效也會使老師喪失教學信心（王子玲，2004）；即便老師想利用時間一一解決學生的狀況，最後也是分身乏術，因為一位老師要在有限的課堂時間內同時解決數十位學生所遇到的各種問題是不可能的（劉淑芬，2007）。

三、改善程式設計實習課程對於學生培養問題解決能力之策略

(一) 專題導向學習對程式設計之效益

其實，新世代程式設計軟體不再像以前一樣使用艱澀難懂的語言，而是利用方塊（Block）的方式，滑動滑鼠，依靠直覺拼湊方塊就能學習程式，學生很容易就能上手。當遇到困難也可以像打電動一樣，失敗時可以從記錄點重新來過，與同學共同思考破關策略，最後完成程式設計並解決問題。學習團隊合

作、勇於嘗試錯誤、培養自學能力，這些皆是程式設計的過程中所產生的附加價值（王惠英，2016）。

研究者認為藉由專題導向學習（Project-based Learning, PBL）融入程式設計實習課程能夠改善學生問題解決能力，其理由如下所述。（1）專題導向學習採用分組的方式進行，若是遇到問題，可藉由小組討論，分享彼此的想法並共同擬定策略來解決，讓學生學習與他人分工、溝通、合作的能力。（2）在組員的教學與互動中培養問題解決能力，並將所學轉化為自己的長期記憶（張春興、林清山，1988）。（3）專題導向學習能讓學生發揮創意、創造力及實作能力，經由探索的歷程培養學生的思考能力，達到「Learning How To Learn」（Grant & Branch, 2005; Gubacs, 2004）。（4）在專題導向學習的過程中，老師僅扮演一位輔助者，改變傳統教學法「老師講授、學生聽講」的模式，讓學生自己學習，培養資訊的探索與分析能力，同時在自主學習的過程中反省與思考（林志隆，2008）。這麼一來，學生能夠整合自己所學的知識與技能，並利用這些能力面對生活或工作中遇到的各種問題，進而擬定策略，有效的解決問題（Hsiao, 1997; Boaler, 1997）。

(二) 專題導向學習與問題解決能力之定義

根據張春興（2005）提出之問題解決的歷程如下所列：（1）發覺問題的存在。（2）瞭解問題的性質。（3）蒐集相關資訊。（4）問題解決行動。（5）檢討與評價。而徐新逸（2001）提出之專題導向學習的教學模式則分為五個階段：（1）發覺問題的存在。（2）瞭解問題的性質。（3）蒐集相關資訊。（4）問題解決行動。（5）檢討與評價。詳細內容如表 1 所列。

表 1 徐新逸（2001）專題導向學習的教學模式

階段	實施內容	
準備階段 Preparation	1.確定專題範圍 2.確立教學目標 3.確認進度計畫 4.評鑑方法	5.資源確認 6.先備知識 7.組織團隊 8.教師培訓
實施階段 Implementation	1.確立分工職責 2.腦力激盪 3.擬定計畫 4.提出假設 5.蒐集資料	6.分析驗證 7.分工合作 8.撰寫進度報告 9.統整分析結果 10.發展結論
發表階段 Presentation	1.書面報告	2.口頭報告
評鑑階段 Evaluation	1.自我評鑑 2.同儕評鑑	3.專家評鑑
修正階段 Revision	1.修訂最後版本 2.準備結案	3.省思記錄

資料來源：徐新逸（2001）。如何利用網路幫助孩子成為研究高手-網路專題式學習與教學創新。臺灣教育，25-34。

由表 1 可得知，專題導向學習是一套具完整流程的教學模式，此外，其學習歷程中所培養的能力也與問題解決能力十分相似，若將專題導向學習融入程式設計實習課程中，可作為學生培養問題解決能力之指標。

(三) 專題導向學習與學生培養問題解決能力之策略

專題導向學習的起源與建構主義理論有關，建構主義認為，知識不是經由傳達而獲得，而是學生本身在認知過程中建構而成，因此知識的建立是學生自身的知識與學習環境交互作用的結果（鄒慧英，2000）。專題導向學習除了讓學生自行發掘與生活相關的應用問題，並在一連串的過程中找出解決方法外，教師的腳色也做了改變，以往的傳統教學法都是「老師講課、學生聽講」，在專題導向教學中，教師從知識的提供者變為環境的提供者，必須營造適當的環境才能讓學生主動建構知識；同時教師也是知識的輔導者，在適當時機下引導學生探索與學習，讓學生主動參與活動，與同儕討論問題的解決方法，最後在互動當中建構屬於自己的知識（沈中偉，2004）。因此，專題導向學習是能發揮課程統整的一種教學模式，學生在學習的過程中不僅得到問題解決的能力，同時也能活用知識（朱韻婷，2002）。

四、結語

新課綱上路在即，許多中學已經著手進行設備的改善與師資的研習，但是即便有先進的設備與專業的師資，教學過程的主體終究會回到學生身上，學生面對一個全新的課程，如何吸引學生的興趣？讓學生明白為何現今不再只有資訊相關科系才需要學習程式語言，使學生不排斥這門課程，這些才是老師首要思考的問題。

現今正處資訊爆炸的時代，想要學習任何事物，只要上網搜尋都能夠找到資源使用，因此學生逐漸對學校制式的課程產生排斥，「我只想學自己想學的」，這是許多學生會告訴老師的答案，所以，老師的腳色將不再只是傳授知識而已，而是必須帶領學生，使其對這門課程產生興趣的引導者。

以往的程式設計都是晦澀難懂的邏輯語言，學生若採用傳統教學法，學習狀況普遍低落，但結合專題導向學習後，學生不是照著老師的指示去完成課本的題目，而是自己思考想要完成什麼問題，符合學生自己的期望才能有效提升學習興趣，而程式設計能夠解決的問題相當廣泛且生活化，舉凡路上的交通號誌、室內的溫度計或是遊樂的遙控車等等，任何與生活相結合的事物都能變成專題的題目，學生找出現有物品可以改善的問題並試著利用程式語言解決，最後完成一個專題成品，這便是專題導向學習；而在專題導向學習模式下，學生可以學習分工合作、蒐集資料、討論解決方案，從這些過程中培養問題解決的

能力，如此一來，即使未來遭遇程式設計或是其它領域的問題時，學生也能善用問題解決的能力，由發覺問題所在、界定問題性質、蒐集相關資料、擬定解決方案，最後解決問題，經過這樣的歷程後，學生面對問題將不再不知所措，而是懂得與他人合作，一起面對，這也正是學生所需要培養的帶得走的能力。

參考文獻

■ 王子玲（2004）。**運用合作學習於程式設計專題教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學資訊教育研究所，臺北。

■ 王惠英（2016，4月8日）。**未來人才必備能力！程式設計納入107課綱，Coding成為必修語言**。取自 https://www.gvm.com.tw/article.html?id=32108

■ 朱韻婷（2002）。**應用網路專題導向學習於國小統整課程之行動研究**（未出版之碩士論文）。淡江大學教育科技學系，新北。

■ 沈中偉（2004）。**科技與學習：理論與實務**。臺北：心理。

■ 林志隆（2008）。**運用專題導向學習策略與無所不在學習環境於國小六年級生態環境教育之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育科技研究所，屏東。

■ 徐新逸（2001）。如何利用網路幫助孩子成為研究高手-網路專題式學習與教學創新。**臺灣教育，607**，25-34。

■ 教育部（2016，6月1日）。**高級中等教育法**。取自 https://www.near.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/30/1050601.pdf

■ 張春興、林清山（1987）。**教育心理學**。臺北：東華。

■ 張春興（2005）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。

■ 陳彤宣（2011）。**專題式程式設計教學對國小學童問題解決歷程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育傳播與科技研究所，臺北。

■ 黃維玲（2016）。歐巴馬、Google施密特鼓吹 超過180個國家響應 22億人玩程式 擁抱跨界力。**遠見雜誌，358**，158-159。

■ 鄒慧英（2000）。專題學習的概念介紹與評量設計示例。**發展小班教學精神宣導專書（5）—新世紀優質學習的經營**。臺北：教育部。

■ 魯皓平（2017，10月16日）。**蘋果執行長庫克：學程式語言比學英語重要**。取自 https://www.gvm.com.tw/article.html?id=40477

■ 劉淑芬（2007）。**同儕配對與親子配對在國小學童學習Logo程式設計之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學資訊教育學系，臺北。

■ 鍾大定（2003）。**專題導向學習應用於程式設計課程之研究**（未出版之碩士論文）。銘傳大學資訊管理學系，臺北。

■ Hsiao, H. C. (1997). *The improvement of creativity and productivity of technical workers through partnership between university and industry.* Taipei, Taiwan: The International Conference on Creativity Development in Technical Education and Training.

■ Grant, M. M., & Branch, R. M. (2005). Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(1), 65-98.



以六頂思考帽融入國小環境教育課程之研究

林均瑋
國立台北教育大學課程與教學傳播科技研究所研究生

一、前言

環境教育是當今社會刻不容緩的重要議題，九年一貫課程也於 2003 年將環境教育納入重大議題項目之列；實行在即的十二年國教更將環境教育相關議題明訂於總綱之中，希冀能培養學生主動關懷生態環境的心。根據國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（環境教育）（2012）所揭示之環境教育的基本理念可知，環境教育不僅是對於自身所生活之土地所展現的關懷，更須擴展至全球意識，從關心周遭事物，直至社會正義與環境保育等多面向的發展。

環境教育議題是從關心自己所生活的社區開始，察覺社區中的環境變遷與環境問題，因此須從學生能夠著手的面向開始引導實踐。教師可帶領學生到戶外觀察自然，使學生具備生態環境相關素養，也可以引領學生發掘社會中的環境問題。而環境問題又可以分為自然產生與人為因素兩種，在經濟考量與環境保育間該如何拿捏分際，也是環境教育中極為重要的討論面向之一。

二、課程緣起

本課程實施的時間是 105 學年度下學期中後段，五年級的社會課正在進行《生活與環境》這一主題。在這個主題中，課程跳脫課本，不再以單元教學為主，改為主題式教學，依據班級的學生人數，分別將兩個班級的學生分為五大組與六大組，並且分配給每個組別一個臺灣地區的景點，請學生利用 iPad、課本與課外書等，查找該區的相關資料，並且將內容製成海報，上台向其他同學進行報告。報告的內容分別為：（1）該地區有哪些自然資源?（2）以前的人們如何利用這些自然資源?（3）現在的人們如何轉型利用自然資源?（4）該地區有哪些環境問題?（5）該如何解決這些環境問題？

在學生製作專題的過程中，研究者發現學生對於環境問題的解決方式有諸多誤解，例如：墾丁的珊瑚白化問題，有學生提出可以放冰在海裡或拿北極的冰放入墾丁近海；雲林地區的地層下陷問題，有學生提出可以架高屋子；蘭嶼地區的核廢料問題，有學生認為是因為錢給的不夠多，所以蘭嶼的居民才會一直抗議。以上的答案有的是完全的謬誤，有的是無法從根本解決問題，有的則是無法設身處地的為他人著想。因此研究者欲從環境教育的面向切入，帶領學生發現環境問題，並引導學生提出正確的解決方式，除此之外，也希望能培養學生對於他人的同理與關懷。

三、課程設計模式

就課程結構而言，本課程採用 Banks（1995）的附加模式，即不改變原來課程的結構，而是在課程中加入

不同的概念，課程目標希望能讓學生培養同理心與正確的環境保育觀念，此模式能夠避免中斷學生的學習過程，並能在原有的課程上增加多元的觀點與內容，透過不同的文本與人物的詮釋，豐富學生的學習經驗。

四、環境課程結合六頂思考帽

六頂思考帽教學法（Six Thinking hats）不會要求學生寫出正確答案，也不追尋特定答案，而是在提供一個跳脫自身角色、全面檢視所有面向的機會，在完成六頂思考帽後，學生能夠以更中立的觀點去看待問題。本課程從六頂思考帽中選出四頂帽子作為課程的中心，分別是：紅色帽子（直覺、情緒）、綠色帽子（創意發想）、黃色帽子（正面、優勢）、黑色帽子（負面、劣勢）。

本課程的實施對象為國小五年級的學生，以「花蓮亞洲水泥展延案」相關影片做為課程的起始，請學生在觀看影片的同時，配合使用六頂思考帽記下自己的想法，待影片結束後提供與小組成員討論的時間，最後經由教師提問檢核六頂思考帽技法是否能使學生展現對於環境問題與他者的同理心。

五、教學歷程－問題探究與學生回饋

影片開始之前，研究者先向學生介紹六頂思考帽的使用方法，請學生在觀看影片時，以六頂思考帽之創新思考技法記下自己的想法，於影片結束後與小組成員分享自己的看法。最後由教師進行相關提問，以確認學生是否能對他者環境問題展現同理心，這也呼應到主題初始報告的第五個提問：該如何解決這些環境問題。以下為教師提問時學生的回饋，由學生的回應可以得知，使用六頂思考帽技法有助於學生思考從不同面向檢視問題，並展現解決自然環境問題的認知與技能。

(一) 紅色思考帽：能對該地區的居民展現同理心

在課程開始之前，有約四分之一的學生展現出鄰避效應（NIMBY），或許是因為報告的地區不在學生的生活範圍，學生無法親眼所見，也或許是自身的生活環境沒有出現相類似的問題，學生沒有實際經驗。但是在此課程過後，能夠發現大多數的學生對於非自身生活環境的環境問題有了關懷之意。

教師：你贊同繼續開發嗎？為什麼？

小儒：我覺得繼續開挖可能是不好的，因為看起來很可怕。

小諺：我不喜歡繼續開發，因為會帶來危險，而且是未經居民同意的。

小齊：已經挖了六十年了，而且也一直炸，灰塵又會飛起來，不管居民的意見就直接開採。

小妘：我不喜歡，因為繼續開挖會破壞環境，也容易造成土石流意外。（20170616 五年 A 班課堂討論）

小宇：我覺得繼續開挖不好，因為會造成空氣汙染。

小涵：我不喜歡，因為這樣有可能會破壞生態。

小如：我覺得應該要保留自然生態的原本樣貌。

小偉：我覺得對當地居民不公平。（20170616 五年 B 班課堂討論）

雖然大多數的學生對於環境能展現關懷之意，但也有學生對於他者的環境問題無感。

小佺：我沒什麼感覺，因為對我沒什麼太大區別。（20170616 五年 B 班課堂討論）

(二) 黃色思考帽：能認同水泥礦業對人類生活的貢獻

在影片播放的同時，能發現學生對於開發呈現一面倒的批評，但是因為黃色思考帽的關係，又非得找出開發的好處，因此在討論的時候，雖然學生們對於亞泥是否要繼續開發，抱持著反對的態度，但是當問到開發的好處時，學生仍能列舉出其優勢。

教師：你覺得繼續開發有什麼好處？

小家：可以讓臺灣經濟變好。

小樂：如果挖到稀有的礦石的話可以賣錢。

小齊：水泥可以蓋房子，是我們生活中不可或缺的東西。

小翔：我們的房屋需要水泥。

小佳：賣給外國的話就可以賺很多錢，可以將錢留在臺灣。（20170616 五年 A 班課堂討論）

小依：可以提供當地居民工作權。

小佺：可以賺很多錢。

小如：挖礦可以維持經濟。（20170616 五年 B 班課堂討論）

(三) 黑色思考帽：能指出水泥礦業對環境的負面影響以及產業撤出後的經濟衝擊

學生在觀看過一系列的紀錄片後，能站在當地的居民的角度去評論水泥礦業所帶來的危險。

教師：水泥礦業有哪些負面影響？

小庭：開發會帶來危險，可能會有土石流。

小洋：空氣中會有很多的灰塵，容易造成呼吸道的疾病。

小樂：開挖會破壞環境，原本很漂亮的地方都變得不好看了。
（20170616 五年 A 班課堂討論）

小恩：會有空氣汙染的問題。

小家：為了開挖，都把綠樹砍掉，空氣就會越來越糟糕。

小鳳：自然生態才是比較重要的。
（20170616 五年 B 班課堂討論）

學生除了能提出上述「水泥礦業對環境的負面影響」外，當探討到「水泥礦業撤出後的負面影響」時，學生也不再以單一的角度審視問題，因為受到黃色思考帽的影響，學生也能站在經濟利益的角度綜覽全局。

教師：水泥礦業撤出後，會有哪些負面影響呢？

小婕：有些居民可能就會沒工作了。

小翔：臺灣可能會少賺很多錢。
（20170616 五年 A 班課堂討論）

小宇：有些居民已經在水泥廠工作很久了，他可能會突然失業。

小昕：水泥廠可能會找另一個水泥礦區，這樣問題還是存在。
（20170616 五年 B 班課堂討論）

(四) 綠色思考帽：能展現對大自然的關懷

學生在課程開始之前，對於大自然已有一定程度的認識與關懷，但是面向大多圍繞在日治時期大量開採巨木上，每當討論到相關的議題，學生大多是憤恨不平，但幾乎沒有學生提到保育與復育的相關概念。經過此次的課程，發現學生對於「已遭受破壞」的環境，能提出相關的復育措施。

教師：已遭受破壞的環境，我們可以怎麼改正缺失？

小澤：原本的山都凹下去了，我們就這樣失去了一座山。

小佳：把樹砍掉，就應該要種回來，因為那也不是亞泥的地。

小婷：開挖會破壞生態，造成土石流，應該要多種樹。

小叡：政府應該要多收一點租金，然後把這些錢拿去做環境保育。
（20170616 五年 A 班課堂討論）

小涵：他們越挖越深，最後山就倒了，而且會有空氣汙染。

小璇：開挖可能會引發土石流，如果再不種樹的話，會很危險。

小憲：如果挖到一公斤的水泥的話，就要種三棵樹。應該要拿獲利的 30% 做環境保育。
（20170616 五年 B 班課堂討論）

六、結語

這個課程源於五年級社會課堂，學生進行專題報告時的一番發言，研究者才赫然發現五年級學生對於環境保育的概念還需要再加強才行，因為其中有非常多謬誤與誤解的部分，學生也無法為他者設想。在課程開始之前，學生對於環境問題大多無感，也並未察覺自然環境並非獨立存在，而是緊密相連的，當一個地區的自然環境遭受破壞，對於附近地區甚至是大環境都會造受危害。

而從上述的問題探究與學生回饋可以看到，因為在課程之中融入六頂思考帽，讓學生能夠站在地方居民的角度看當地的環境問題，也能夠以不同立場去檢視問題。除了瞭解當地遭受的環境問題外，也探究當地居民反對與同意繼續開發的原因，並站在經濟的角度看待環境議題。於環境教育議題上融入六頂思考帽技法，能使高年級學生以不同立場看待問題並展現對於環境的同理心。透過融入創造性思考技法，讓學生站在不同的角度去看待事情，提供學生不同的學習策略。

參考文獻

■ 江麗美（譯）（1996）。**六頂思考帽**（原作者：Edward de Bono）。臺北市：桂冠。

■ 李莘綺（譯）（1998）。**多元文化教育概述**（原作者：James A. Banks）。臺北市：心理。（1995）

■ 教育部（2012）。**國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（環境教育）**。台北：教育部。取自：https://goo.gl/LWw2KY

■ 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（草案）**。台北：教育部。取自：http://www.fssh.khc.edu.tw/UpLoadFiles/E2AEA34.pdf （2016.01.02）

■ James A. Banks （2004）. Teaching for Social. Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289-298.



淺談軍訓教官退出校園政策之影響與學務創新人力替代現況

梁暐陳
臺北市私立方濟中學生活輔導組組長

一、前言

近年來，由於社會環境變遷迅速且伴隨民主風氣高漲，高級中等學校教育的諸多措施亦不斷隨之調整，其中在校園穿著軍服、表情嚴肅，隨時扮演黑臉角色的軍訓教官，除因過往歷史時空因素所賦予任務不同外，更因肩負管教學生及生活輔導、校園安全維護之責任，囿於面臨教育現場第一線，時常處理學生、家長及教師等三方衝突之情形，更較易成為廣大社會輿論討論之議題，隨者教育制度轉型改變，軍訓教官之軍人身份是否存在校園之合理定位性成為社會大眾討論焦點。

本文目的係針對軍訓教官退出校園決策之影響及後續替代方案執行現況實施探討，尤其在面臨校園安全與學生輔導等問題日益嚴峻之考驗下，「學務創新人力」能否無縫銜接，更係需要關注之議題。

二、軍訓教官退出校園之淵源

我國軍訓教育源於民國初年教育家蔡元培先生主張，係以德國教育為參考下所引進，直至二次世界大戰結束後方暫停實施。然政府撥遷來臺後，鑒於政局穩定及教育青年學子基礎軍事訓練，故再度恢復施行（軍訓處，1978）。

自 1987 年政府宣布解嚴後，社會與政治環境起了巨大變化，亦隨者時代的進步，進而影響社會價值觀的改變，加上部分大眾媒體對於教官負面渲染的影響下，軍訓教育也遭受到若干批判。部分政治、人權團體及教育學界認為，軍訓制度係屬威權時代的產物，代表者「控制思想」、「監控學校與學生」等角色，故「軍人退出校園」之聲音不斷出現(李欣芬，2006)。

軍訓教官制度擾嚷多年後，2003 年 6 月 27 日立法院於 12 年國教協商中，由民進黨以「軍訓教官回歸國防體系」之訴求，列入「高級中等教育法」之附帶決議條款，採用總量管制下，以多退少補方式，漸進聘用專業人員，現擬於 2023 年後讓軍訓教官退出校園（自由時報電子報，2013）。

三、教官於校園之職責

軍訓制度的創始，其目的係以振奮民族精神、培養青年軍事基礎知識訓練，並協助學生生活管理，軍訓制度經幾番變革，軍訓教官的角色已轉變成「校園安全的守護者」、「學生生活輔導者」及「全民國防的教育者」，統合全國各中學教官辦理業務摘述如下(全民國防教育學科中心，2009)：

(一) 專業教學

1. 擔任全民國防教育等相關課程授課。
2. 擔任學生「實彈體驗射擊」之射擊預習、安全維護等授課及勤務。
3. 規劃辦理「全民國防教育」相關輔教、參訪活動等。

(二) 校園安全維護

1. 規劃校園災害管理機制。
2. 校園意外事件防範及災害事件通報、處理與管制。
3. 學生校外意外事件防範及災害事件通報、處理與協助。
4. 辦理防制暴力霸凌與黑道進入校園相關工作。
5. 執行春暉專案。
6. 校園內外安全巡查(含學生違規違紀糾處)。
7. 擔任學校校安中心輪值勤務工作。
8. 負責學生上、下學交通安全維護工作。
9. 實施反毒、拒菸、檳榔工作推廣及宣導。
10. 各項安全教育宣導與示範觀摩。

(三) 學生生活輔導及轉介

1. 學生暴力事件及偏差行為處置與初級輔導。
2. 管教衝突事件協處、輔導。
3. 協助兒童及少年保護事件追蹤、協處與管制。
4. 學生校外賃居及工讀輔導與訪視。
5. 高關懷及弱勢學生輔導與訪視。
6. 協助學生急難慰助及學產基金申請。

(四) 執行專案任務

1. 支援國中小學協助全民國防教育課程規劃與教學。
2. 聯合巡查工作(含配合春風專案、青春專案等)。
3. 協助國中小學防制學生藥物濫用工作。
4. 替代役訓練及認輔工作。
5. 國軍人才招募宣導。
6. 其他執行學生校外生活輔導委員會交付支援及協助任務。

(五) 視學校需求負責下列工作

1. 兼代生輔組、生教組組長或其他行政職務。
2. 擔任社團輔導老師。

3. 協助學生宿舍及交通專車督導與管理。

4. 學校籌辦活動(測驗考場、競賽評鑑、慶典表演等)之安全維護。

表 1 軍訓教官業務簡表



四、學務創新人力之職掌

教育部為因應高級中等學校軍訓教官遇缺未補後之學務人力缺額，並營造友善安全的校園環境、培養學生新世紀所需核心能力，遂於 2017 年 11 月 8 日實施「教育部國民及學前教育署推動高級中等學校學務創新人力要點」，並就其職掌工作制訂原則要點，摘述如下：

(一) 安全校園生活維護與危機處理

1. 校園安全生活之促進與維護。

2. 危機管理與校園安全通報。

3. 學生校外生活輔導、賃居生輔導訪視、校外聯合巡查、校外駐站輔導。

4. 學生兵役、清寒或急難慰助金申請。

5. 其他學生安全教育與宣導。

(二)學生自我實現之教育

1. 實施正向管教與學生自主學習。

2. 協助輔導人員推動情緒管理生命教育活動及宣導。

3. 推動性別平等與尊重多元等相關事宜。

4. 建立生活輔導章則之擬訂。

5. 其他促進學生發展與自我實現等工作等相關事宜。

(三) 協助推動公民教育實踐與學習

1. 推動校園民主加強人權與法治教育，並強化學生自治之實踐與學習相關事宜。

2. 教育學生縱向協調，橫向溝通之行為；學習組織領導及衝突處理知能等事宜。

3. 推動服務合作學習、社會關懷、多元文化等相關事宜。

4. 教導學生創意、多元活動等相關事宜。

5. 其他促進學生公民自主學習相關事宜。

(四) 學務工作創新及專業化

1. 結合各校辦學理念，發展學務工作創新與特色，健全學務工作組織與制度等相關事宜。
2. 建立專業學務工作，並加強學務工作觀摩與交流，以及發展學習型組織等相關事宜。
3. 建構現代化的學務工作與環境，以強化服務效能。
4. 建立學務工作績效評估作業，俾維強化學務工作改善。
5. 其他學務創新提昇相關事宜。

五、執行現況及決策影響分析

以臺北市 71 所高級中學為例，軍訓教官員額總計 362 員，現員計 280 員，其中全數採用學務創新人力計 6 所，採用部分學務創新人力計 12 所(結算自 2018 年 3 月)，針對已施行 1 年試行學務創新人力之學校執行情況及決策影響分述如下：

(一) 人力品質不穩定，流動率過高

囿於學務創新人力經費源自於教育部補助，故依據勞動基準法規定，其公立學校招聘方式須透由臺北市就業服務處依法予以篩選後，由申請單位責派人員口試挑選，俱以避免公帑循私情事發生，惟招聘人力資質參差不齊，肇致部分學校所需人力未能符合期待，另私立學校雖可調增薪資待遇招聘人力，但私立學校負責業務、工作時數確較公立學校多，且現前須申請創新人力之部分私校地處偏遠，交通不便，導致招聘人員離職率居高不下。

(二) 輪值勤務工作

過往軍訓教官係依據教育部頒布「教育行政機關及學校軍訓人員值勤規定」執行輪值勤務，現由規劃由學務創新人取代軍訓教官執行勤務，囿於學務創新人員係屬勞工身分，為配合勞動基準法之相關規定，故各校於安排工作職掌時，亦須考量工時之計算與加班費問題。

(三) 生活輔導功能未能熟稔

高中生正處於成長性格較易影響階段，面臨課業、同儕、情緒紓解、感情問題、價值疑惑、親情等壓力，這個階段的孩子半大不小，心理、智慧卻還不成熟，非常容易受外在環境影響，確實潛藏危機因素，故透由具有專業及豐富經驗的學校輔導及學務人員合作下，給予學生適當輔助，故教育部為增進軍訓教官教育及輔導知能，並提升教學及輔導品質，除要求各軍訓教官完成 1 個月職前訓練外，並於 104 年 3 月 27 日提出「教育部軍訓教官教育及輔導知能學分班作業要點」，規定軍訓教官須於前揭計畫施行之日 3 年內完成 24 學分教育課程，相較部分未接觸教育界之學務創新人員，僅受儲備人員培訓課程 70 小時(如表 2)，處理學生輔導問題時，不僅因經驗不足外，且因平時未能進班上課與學生建立信任感，其輔導效果未具軍訓教官顯著。

表 2 教育部高級中等以上學校(含校安)儲備人員培訓課表。

教育部高級中等以上學校學務(含校安)儲備人員培訓課程表			
課程項目	課目名稱	授課時數（小時）	備考
專業知能（36小時）	1. 教育部重大教育政策說明(含校園安全政策)	2	
	2. 網路權益與資訊安全	2	
	3. 學務工作理念、架構與運作	2	
	4. 資居安全、工讀安全與相關法令探討	2	
	5. 性別平等、校園性侵害或性騷擾事件及兒童少年保護事件處理(含相關法令)	4	
	6. 基本輔導諮商技巧(含家長個案諮商)	4	
	7. 校園法律實務與學生人權(含個人資料保護法)	4	
	8. 校園精神疾病與自我傷害危機管理(含緊急事件處理及生命教育)	6	
	9. 交通法令與事故處理	4	
	10. 教師輔導與管教學生辦法	2	
	11. 媒體應對與實務	2	
	12. 正向管教親師溝通理念與實務	2	
校安實務課程（26小時）	13. 學生事務輔導現況與相關輔導態度調整	4	
	14. 通報作業程序及要領（含實務操作）	6	
	15. 校園災害應變處理作為	4	
	16. 藥物濫用個案探討與相關法律實務問題	4	
	17. 校園霸凌事件及涉入幫派之防制輔導	4	
	18. 校園安全事件狀況演練與探討	4	
體能訓練（4小時）	19. 體適能訓練	4	
	20. 晨間體能活動	8	不列計總時數
其他（4小時）	21. 開、結訓與禮	1	不列計總時數
	22. 夜間研討及自習	16	不列計總時數
	23. 學科、術科及體能測驗	4	
合計		70	

資料來源：教育部主管法規查詢系統（2015）。

(四) 學務創新人力錄用限制

教育部為使軍訓教官退出校園後，由學務創新人力無縫銜接學務工作，於日前頒定「推動高級中等學校學務創新人力要點規定」，律定各校校如進用創新人力，應公開徵聘經由教育部培訓合格、具有相關學務工作專業訓練或具有學務相關工作經驗 2 年以上者；前揭敘明錄取資格，其中工作經驗已限縮相當人員，雖亦得以「先用後訓」，由原校先行進用，並於半年內取得培訓合格證明，但仍無法滿足規定條件，惟開放條件過寬，亦可能肇致人員不符合條件情況，故其相關限制規定顯應再翔實檢討。

(五) 校外會功能弱化

教育部為維護學生於校外生活安全及促進身心健全，故設置學生校外生活委員會(以下簡稱校外會)，其組織成員係透由教育局、警察及學務人員、教官、教師所組成，現因應軍訓教官退出校園，鑒於其去處尚未有定案，未來校外會功能亦勢必弱化。

(六) 國防教育授課師資不足

我國雖在世界政治、經濟及軍事均有不錯成績，惟近年經濟部分對中共依賴性卻逐年增加，另一方面中共亦未放棄以武力犯臺的可能性，爰此，全民國防教育係為培育人民基本素養，增進全體國民國防知識及防衛國家意識，政府遂於 2005 年訂頒「全民國防教育法」，並列於高級中等學校必修科目之一，然在軍訓教官逐漸退出校園的影響下，授課師資將逐漸減少，以臺北市為例，現計有 6 所高中職之全民國防教育課程呈現無人授課窘境，皆由教育局調派其他學校軍訓教官前往協助授課。

教育部雖於日前針對「各級學校全民國防教育課程內容及實施辦法」第八條辦理修頒，律定 2023 年前全民國防課程須由「全民國防教育人員培訓」合格教師擔任；師資不足時，得由教育部認可之相關培訓合格軍訓教官擔任或協助教學，惟現況因軍訓教官現採遇缺不補之政策及在面臨師資培育不易情形下，勢必部分學校授課權益亦將受到影響。

六、結語與建議

回顧近年來有關重大緊急危安事件及校園安全事故，如八仙塵暴、澎湖空難、高雄氣爆及南臺大地震、0206花蓮大地震、內湖區小燈泡事件、東方工商挾持未遂事件及北投區文化國小割喉案...等，教育部皆指示駐地教官予以協助受傷或困難學生，並組織轄區巡防隊協助鄰近國中小學安危，其相關表現接獲社會大眾肯定。

然軍訓教官制度隨我國民主發展而轉型，其業務已有大幅度調整，近年更因來因應社會潮流及學校需要，其實質工作內涵已朝向「全民國防教學」、「學生生活輔導」及「校園安全維護」...等，尤其在「校園藥物濫用」及「學生暴力霸凌」等事件日趨嚴重之情況下，軍訓教官肩負維護學生安全及校園安定的責任更加艱鉅。因此過往的權威角色已轉化成校園守護者，惟軍訓教官終究是為軍人，其職業性格講求紀律、服從與忠誠，熟悉團體約束及規範，面對時下青年的高度自我意識，管教過程當中常因恨鐵不成鋼的情況下，或多或少產生些許衝突，故持教官退出校園政策者，認為教官非教育人員，未授予專業教育訓練，無法實施輔導功能，且舉凡世界各國尚未有相同制度，持支持意見者，則認為軍訓教官除以接受相關輔導知能訓練外，其服務經驗大都獲得學校認同。

現今「學務創新人力」政策已然如火如荼地在全國各地執行，為避免學務創新人力銜接學務業務空窗期過長或到任人員不熟悉教育工作方向，肇致學生權益受損，建議透由教育局主動輔導轄下部分學校完成新制人員業務熟稔後，建立種子教導組織體制，遂後由各校互助協行及彙整執行窒礙概況問題，俾以建立校園事件處置標準程序規範，另針對生活輔導及校園安全...等重大任務，編定回訓課程及實施各校議題研討，盼以延續軍訓教官務實、主動、服務之精神。

綜上所述，舉凡世上任何職業皆有一體兩面的好與壞，無論是創新學務人力、教師或教官皆是亦然，在軍訓教官制度即將走入歷史的當下，期許創新學務人力能夠完美的接下校園安全的工作，並採用滾動式的修正策略，逐一檢視進行方向，俾以維護校園的每個角落，期以建立每位莘莘學子及家長能夠安心的教育環境。

參考文獻

■ 教育部軍訓處（1978）。學生軍訓五十年。臺北：幼獅文化出版社。

■ 全民國防教育學科中心(2009)。高級中等學校軍訓教官工作精進與調整方案。取自 http://ad.pymhs.tyc.edu.tw/board/html/announce/images/200902/2009216-095616.doc

■ 李欣芬（2006）。軍訓教官應該退出校園了。2006 年10月4日。取自 http://www.southnews.com.tw/polit/polit_00/11/01768.htm

■ 自由時報電子報（2013）。12 年國教附帶決議教官 8 年內退出校。2014年11月10日。http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/691620

■ 教育部主管法規系統(2015)。教育部軍訓教官教育及輔導知能學分班作業要點。取自 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001426



臺灣學生管教法制對大陸之啟示

李松
國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士生

一、前言

現代教育是以維護人性尊嚴為出發點，以達成開發個人能力、實現個人理想為目標。國際社會多以此理念達成公約或建構法律。例如，聯合國在《世界人權宣言》第二十六條中宣稱：「教育之目標在於充分發展人格，加強對人權及基本自由之尊重」；在《經濟社會文化權利公約》第十三條中約定：「締約國公認教育應謀求人格尊嚴意識之充分發展，增強對人格與基本自由之尊重」；在《兒童權利公約》第二十八條與二十九條分別約定：「締約國應採取一切適當措施，確保學校執行紀律的方式符合兒童的人格尊嚴及本公約的規定；締約國一致認為教育兒童的目的應是：最充分地發展兒童的個性、才智和身心能力；培養對人權和基本自由以及《聯合國憲章》所載各項原則的尊重。」在這種國際大環境之下，學校與教師的管教權力受到法律的約束。教師在教育活動中管教學生稍有不慎，即有觸犯法律法規之嫌，輕則受到行政處分，重則需承擔刑事責任。然而，維護教育場域之他人權益與公共利益、糾正學生的偏差行為又是學校與教師不可回避的義務。針對學生擾亂教學秩序、侮辱毆打教師、霸凌同儕、攜帶違禁品等嚴重不良行為，學校與教師更是責無旁貸。為此，臺灣業已推出相應的法令以解決學校與教師管教學生的兩難困境。雖然，大陸在《教育法》、《義務教育法》、《教師法》和《未成年人保護法》中對學生基本權利有所保護，大陸教育部也於 2005 年頒佈了《普通高等學校學生管理規定》，但是，大陸還未有一部普遍適用於所有教育層次的學生管教制度。面對國際社會對學生管教問題的普遍重視和依法治教的基本國策，大陸有必要借鑒發達地區的成熟經驗，並結合現實的國情、法情、社情與學情構建學生管教制度，以有效解決學生管教的法律難題。

二、臺灣之學生管教法制

(一) 目的與定義

臺灣教育部現行的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中明確提到管教之目的為：「增進學生良好行為及習慣，減少學生不良行為及習慣，以促進學生身心發展及身體自主，激發個人潛能，培養健全人格並導引適性發展；培養學生自尊尊人、自治自律之處世態度；維護校園安全，避免學生受到霸凌及其他危害；維護教學秩序，確保班級教學及學校教育活動之正常進行。」當中還將管教定義為：「對學生須強化或導正之行為所實施之各種有利或不利之集體或個別處置。」從以上部門規章我們可以看出：臺灣之學生管教目的較為中性，既希望學生能符合社會規範，又強調學生能夠適性發展。從管教定義透露出臺灣教育部門在提倡正向管教的同時也允許強制管教。

(二) 立法模式

臺灣現行的學生管教制度沒有得到法律的明確授權。雖然其《國民教育法》第二十一條規定：「直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定。」其《教師法》第十七條第一項第四款規定，教師有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務，同一條文第二項亦規定輔導管教學生辦法由各校校務會議定。但是，根據司法院大法官會議釋字第 313、390、514 號解釋，法規命令若由法律授權行政機關訂定時，其授權目的、內容及範圍應具體明確始得據以發佈。上述二法顯然於此司法解釋不符。因此，若相關立法涉及學生權利剝奪或懲戒處分有違反憲法或教育基本法保障人民權利之意旨恐被判定為無效。臺灣教育部現行之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》無上位法律之明確授權，各地方教育局訂立之《學生行為分級管教措施參考表》以及各校訂立之《教師輔導與管教學生辦法》也同樣沒有得到法律明確授權，其效力只能約束學校及教職員，不能直接限制或剝奪學生權利或賦予家長義務。如果以上學生管教制度有違反憲法保障之基本人權、《教育基本法》第 2 條規定之教育目的、第 8 條規定之學生權利、第 15 條規定之權利救濟或行政法之一般法律原則，則會被判定無效。

(三) 法律原則

臺灣教育部在 2016 年修訂的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中明確了兩項法律原則。第一項原則是平等原則。即學校與教師管教學生非有正當理由不得有差別待遇。第二項原則為比例原則。即管教措施除了要與學生違規行為之情節輕重相當外，還應遵循下列原則：採取之措施應有助於目的之達成；有多種同樣能達成目的之措施時，應選擇對學生權益損害較少者；採取之措施所造成之損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡。地方教育局訂定的《學生行為分級管教措施參考表》也充分體現了比例原則。此外，上述行政規則還在「學校訂定之程式」與「處罰之正當法律程式」條文中適用了正當法律程式原則。例如，在「學校訂定之程式」一條中規定：「學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程式，經有合理比例之學生代表、教師代表、家長代表及行政人員代表參與會議討論後，將草案內容以適當之方法公告，廣泛聽取各方建議，必要時並得舉辦公聽會或說明會；前項學生代表人數于高級中等以上學校，宜占全體會議人數之五分之一以上；於國民中小學，宜占全體會議人數之十分之一以上；教師輔導與管教學生辦法應經校務會議通過後，由校長發佈實施；學校應依相關法令之規定，參考學生、教師、家長等之意見，適時檢討修正教師輔導與管教學生辦法。」

(四) 管教措施

臺灣對義務教育階段的學生向來不採用強制轉學、長期停學或退學等嚴厲懲戒處分。教師可以採取的一般

管教措施包括口頭糾正；調整座位；要求口頭道歉或書面自省；列入日常生活表現紀錄；通知監護權人，協請處理；要求完成未完成之作業或工作；適當增加作業或工作；要求課餘從事可達成管教目的之公共服務（如學生破壞環境清潔，罰其打掃環境）；取消參加正式課程以外之活動；經監護權人同意後，留置學生於課後輔導或參加輔導課程；要求靜坐反省；要求站立反省，但每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時；在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限；經其他教師同意，於行為當日，暫時轉送其他班級學習；依該校學生獎懲規定及法定程式，予以書面懲處；教師得視情況於學生下課時間實施前項之管教措施。教師管教無效或學生明顯不服管教，情況急迫，明顯妨害現場活動時，教師可以請求學務處派員協助將學生帶離現場。當學生具有攻擊教師或他人，毀損公物或他人物品，或有攻擊、毀損行為之虞；自殺、自傷，或有自殺、自傷之虞時；有其他現行危害校園安全或個人生命、身體、自由或財產之行為或事實狀況，教師在不能制止、排除或預防危害的情況下，才能對學生身體施加強制力。學務處實施管教時可以請監護權人到校協助學校履行輔導與管教之責任。學務處多次管教無效且影響到其他學生之基本權益時，學校可以委請家長代表召開班親會，邀請其監護權人出席，討論有效之輔導管教與改進措施。學生違規情節重大需交由其監護權人帶回管教時，學務處應於事前進行家訪或與監護權人面談，並提交學生獎懲委員會討論後執行。學生交由監護權人帶回管教以每次五日為限，在此期間學校需與學生保持聯繫繼續提供適當輔導並評估效果。交由監護權人帶回管教結束後，學校可以視需要予以補課。為明確學生行為管教措施的適當性，地方教育局還專門訂定了《學生行為分級管教措施參考表》。此外，教師不得體罰學生，情節重大者，依教師法進行處理；教師應避免有誹謗、公然侮辱、恐嚇等構成犯罪之違法處罰行為，避免有構成行政罰法律責任或國家賠償責任之行為，避免有侵害學生權利，構成民事侵權行為損害賠償責任之行為；除避免緊急危害者外，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品。對教師不當管教學生行為者及違法處罰學生之行為者，學校應按情節輕重，依相關辦法或規定予以懲處。為此，臺灣教育部還專門訂立了《教師違法處罰措施參考表》。

臺灣獲政治解嚴後，人權保障成為社會轉型正義之最高呼聲。為保障學生權利不被恣意侵害，較為嚴厲的學生管教措施既不適用也不被允許。從管教主體來看，教師只有一般管教權；懲戒處分權在於校長與上級主管行政機構。家長雖具有協力配合管教的義務，但其責任較輕。

三、結論與建議

通過分析臺灣學生管教法制之目的定義、立法模式、法律原則與管教措施，本研究得到如下結論：

首先，學生管教之目的與定義受到教育理念的影響而不盡相同，管教既要保護學生基本權利，又要兼顧他人權益與公共利益；

其次，學生管教制度之立法模式受到國家行政管理體制的影響，既要有中央的集中管理，也要考慮到地方自治的彈性；

再者，學生管教制度至少要遵循一般法律原則；學生管教措施既要考慮實際需要，又要避免侵犯學生基本權利，家長的管教義務需要得到重視。

大陸學生管教制度的建構既要吸取臺灣的經驗，也要結合國情、法情、社情與學情進行綜合考慮。亦即在依法治教趨向國際潮流的同時，又要適應本土化的發展需要。根據以上原則，本文提出以下建議：

第一，大陸的學生管教制度既要符合國家辦教育之目的，也要與國際潮流趨勢看齊。作為大陸教育根本大法的《教育法》規定：教育必須為社會主義現代化建設服務、為人民服務；教育活動必須符合國家和社會公共利益。由此可以看出大陸之教育奉行以國家主義、集體主義、公共利益優先的原則。臺灣雖然強調個人權利的重要性，但在學生管教方面還是以維護公共利益為先。這種做法不僅有利於維護教育教學秩序和公共安全，也有利於促進社會穩定。學生管教以國家、集體與公共利益為先並不代表對學生權利的輕視，它只是強調學生行為不能危害到國家、集體和社會公共的利益，兩者的利益在大體上還是保持一致的。日後，大陸在制定學生管教制度時也應當遵循這一原則。

第二，大陸雖採用中央集權的行政管理體制，但地方仍具有相對獨立的立法權。臺灣與大陸在這方面的情況相似，其學生管教立法模式也值得借鑒。當前，大陸教育部訂立之《普通高等學校學生管理規定》比較接近於大學階段的學生管教制度。這部規章系依據教育法、高等教育法等相關規定訂立，具有合法效力，可以有效避免法律授權不明的缺陷。因此，大陸未來之學生管教制度不僅也要做到「有法可依、授權明確」，而且還應該通過層層授權的方式使地方、學區與學校能夠制定符合自身需要的實施辦法。

第三，為了保障學生管教制度的民主性、正當性與合法性，大陸在立法與實施階段至少應該遵循行政法之一般法律原則。行政法之一般法律原則包括依法行政原則、不當聯結禁止原則、平等原則、比例原則、正當法律程式原則。大陸屬成文法國家，遵行依法行政原則既要加強學生管教法制建設，又要依法管教學生行為。不當聯結禁止原則要求我們在立法時要盡可能明確法律與事實之相關要素，並對所欲達成目的與要素之關聯性進行「正當性」與「合理性」的判斷。對法律未明確之處，我們也應當通過實施細則、實施辦法、工作條例或司法解釋等形式予以補充說明。平等原則既要對不同國籍、族群、性別、宗教、文化的學生一視同仁，適用統一

管教規定，又要對學生存在的合理差別進行區別對待。例如，不同年齡段的學生心理發展程度不同，有必要授權不同教育層次的單位制定管教辦法。比例原則強調當正向管教無效時，我們要以最少的懲罰使學生改過自新。它集中體現在禁止對義務教育階段的學生處以體罰、退學等嚴厲懲戒措施，並對學生偏差行為實行分級管教。正當法律程式原則要求我們在立法、實施與提供權利救濟時需要符合民主參與、公開討論等正當法律程式，從程式上保障學生基本權利能獲得公正之待遇。

第四，家長的協力配合是有效管教學生的重要舉措。就大陸家庭管教子女的情況而言，有的家長過分溺愛孩子，對其偏差行為不予重視；有的家長整天都在忙碌，就是沒有時間管教孩子；還有的家長仍堅信「棍棒底下出孝子」的傳統管教觀念，對孩子使用簡單粗暴的體罰措施。這些行為看似極端，但又最為常見。為了使管教能實現教育之根本目的，我們在訂立管教制度時不僅要賦予家長一定的管教義務，促使家長能盡職教養子女，承擔不當管教的法律責任，而且還應當建立一套家長參與事前預防、事中應急、事後補救的協力管教機制，增進家長與學校的良性互動，為共同管教學生提供有利條件。

參考文獻

■ 教育部（民105年5月20日）。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。取自http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001536

■ 教育部（2015年12月27日）。中華人民共和國教育法。取自http://www.moe.edu.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193. html



淺談學校型態實驗教育原住民大學設立之問題

張訓譯
國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

2017 年 12 月 29 日實驗教育三法修法通過後，首度將實驗教育從中小學延伸到高等教育。因此，未來臺灣將不只有實驗高中、國中及國小，還會有「實驗大學」。臺灣第一所實驗大學將可能會以原住民作為主要招生對象之「原住民大學」。從過去歷史來看，臺灣是個移民組成的社會而存在著眾多的族群，原住民則是存在時間最為長久，但人口卻只占有臺灣人口總數的 2%，因此原住民的各方面處境都較為弱勢。直至 1996 年成立「行政院原住民族委員會（簡稱：原民會）」開始，將原住民族的事務由主管機關提升到了中央層級，開始保障原住民族基本的權利與教育文化。1998 年公布實施的《原住民族教育法》即揭示：政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化。在《原住民族教育法》的保障下，原民會於 2011 年開始籌辦「民族學校」，2013 年則是由大專院校開始設立「原住民專班」招收原住民學生進入大學就讀。然而，大學階段中「原住民專班」是漢人教育體制下所建構的多元文化想像，原住民的傳統文化則被排除在外，許多開設原住民專班的學校都希望招收更多的學生，因此都將原住民專班設置於各個系所之下，導致學生與師資方面的問題良莠不齊。可以想見，原住民讀大學內所設置的專班所面臨的是傳統文化的消失，取而代之的是漢人多元文化的刺激。原住民的教育問題包含了課程結構與升學優待以及師資培育的問題。課程結構方面，周惠民（2012）即指出現今學校正式教育的教材仍然是以漢族為出發點，對原住民族的認識也流於零碎片段。升學優待方面，雖然「積極性差別待遇」的做法確實提升了原住民學生的升學機會，然而教育政策若只對原住民學生進行升學加分優待，只會淪為一種補償性的消極做法，同時也讓原住民學生背負著污名（李淑菁，2016；林文蘭，2006）。師資培育方面，教師多元文化素養的觀念有賴於師資培育的養成，如果能夠培育理解並認同自身文化的原住民師資，對原住民教育的發展有著正向的關聯。除了上述的課程結構、升學優待以及師資培育的問題之外，李淑菁（2016）亦指出學校文化、教學方式與班級經營策略更是原住民教育背後所隱藏的重要議題。而原住民大學之設立希望可以解決目前原住民所遭遇到的困境與問題。

二、原住民多元文化教育

原住民教育法是以原住民為主體第一個法律專法，法律條文用以確立原住民之教育主體性。並以多元文化的精神來推展原住民族教育。「原住民族教育」與「原住民民族教育」有其差別。依據《原住民族教育法》第 4 條：「原住民族教育為原住民族之一般教育及民族教育之統稱」。而「原住民民族教育」則是指原住民族的民族教

育，為原住民族教育之一部分，主要在傳承原住民族文化內容（周水珍，2009）。「原住民民族教育」是屬於多元文化教育政策中的一環，而多元文化的產生是對於傳統種族同化政策的一種反制，因而提出多元文化的種族教育。在這樣的社會脈絡之下，原住民民族文化在本質上應該要符合族群部落的文化特性與需求，並且啟發原住民對於自身族群的認同與主體意識（方文慧，2008）。

三、原住民族教育政策發展與原住民專班之推動

臺灣從古至今歷經了不同的殖民統治，原住民同樣遭逢統治的命運。早期的荷蘭（1624-1661）與西班牙（1626-1641）統治初期賦予原住民族相當大的自治權。直到清朝統治時才將原住民視為蠻番，開始和原住民劃清界限，禁止原、漢往來。原住民教育受到重視是日本統治後期的同化政策，開始設置山地公學校、番童教育所來將原住民進行同化。1945 年之後的原住民教育，周惠民（2010）根據臺灣社會發展脈絡、政府的相關法令與教育政策的實施，以及參考相關學者的著作後，將原住民族教育政策的發展分為三個時期，分別為：國民政府主政到戒嚴之前的同化融合時期（1945-1987）、解嚴之後到 1996 年的多元開放時期（1988-1996）以及 1997 至今的主體發展時期（1997-至今）。值得注意的是主體發展時期的原住民教育，原民會於 2011 年開始籌劃推動「實驗型第三學期制民族學校」，並規定部落是申請與經營民族學校的主體。而政府首度公告設立的 3 所民族學校也於 2012 年正式成立。同時也代表臺灣的教育更加成熟與民主，表示國家更尊重多元差異與重視原住民族的主體性。

原民會為了落實《原住民族教育法》，於 2013 年起開始鼓勵各大學開設原住民專班，直至 2018 年有 1 所碩士專班；24 所學士專班；6 所五專有開設原住民專班。原住民專班的設置讓過去零散的原住民外加名額能夠統整成一個系，同時也能夠營造出大學內的多元文化氛圍。如果從原住民專班的畢業學分來看，與其它一般科系相同，皆為 128 學分，如果扣除了校院系必修課程之後，能夠容納原住民傳統文化的課程僅只有 6 學分，顯得相當不足。

四、實驗教育與原住民大學

教育部與原民會為了推動原住民教育，自 105 年起共同推動「發展原住民族教育五年中程計畫（105-109 年）」，以「自主、平等、尊重、多元、共榮」為思維，以「培養具原住民族文化內涵與族群認同為本體，並結合民族智慧與一般教育形塑社會競爭力之下一代」為主軸，以「回歸法制基本權利，堅固基礎學習素養，開創民族教育新局，實踐多元文化理想」為目標，詳細規劃原住民族教育未來 5 年發展。其預期關鍵指標為強化原住民族幼兒教育品質、提升原住民族國民教育成效及精進原住民族中等教育成效等（教育部，2016）。該計劃重點除了提升原住民的學習品質外，也積

極規劃和推動原住民族實驗學校和課程。國教署也在 2016 年邀請原住民族教育專家、學者、學校、民間團體及原民會召開原住民族實驗教育諮詢會議，來建立溝通平台。105 年至今透過學校型態實驗教育的設立之小學已經有 16 所，高中職 5 所。可見教育部國教署對於原住民教育越來越重視，也願意投入相關經費並鼓勵學校辦理原住民實驗教育。

2014 年，實驗教育正式開始實施至 2017 年為止，實驗學校的數量已經達到 61 所，其中「學校型態」54 所，「公辦民營」7 所，再加上「非學校型態」的學生總人數為 12,181 人。過去的實驗教育三法所規範的是高級中等學校以下才能設立實驗學校。而 2017 年實驗教育的修法重點除了放寬實驗學校數量、實驗教育師資培育、擴大補助實驗教育辦學之外，就是成立實驗大學。過去的實驗學校只設立到高中，導致實驗學校的學生畢業後難以透過體制內的升學方式進入理想的大學就讀，成為實驗教育中升學銜接上的缺角（劉以正，2017）。2017 年 12 月實驗教育三法修正案通過之後，原民會即委託東華大學執行「國立原住民族大學設立可行性評估」，希望落實轉型正義與重建原住民對於文化和語言之認同。

五、設立原住民大學的可能困境

透過實驗教育的方式設立第一所原住民大學有其必要性，但也會面臨許多問題。然而在辦理原住民大學時政策規劃走向為何？如何落實真正的原住民教育？未來原住民大學如何回應社會需求？當每個環節都緊扣原住民教育並落實執行與協助。以下就課程結構、師資培育、學校文化與教學方式來探討設立原住民實驗大學之可能困境：

(一) 課程結構問題

臺灣的原住民族目前有 16 族，42 種方言，分佈於臺灣各個地區。除了原民會原本統整的各項資源外，教育部目前尚未有整合性的資源。原住民大學未來設立之後將有可能招收來自不同族別的原住民學生，將會面臨教材的規劃與學分的設計上的問題，現行的設立在各大學系所底下的原住民專班大部分集中在人文、護理、藝文、餐旅等領域，就業導向的成分居多。將來原住民大學所設立之科系如果要仿照原住民專班，那就必須要將多元文化融入教材，這並非一蹴可成，必須要有完善的課程規劃與畢業學分之認可。課程規劃方面可以成立原住民教材研發中心，協助教師提升專業知能與多元文化素養，另外原住民教材研發中心可以自行研發相關教材，或者是依照不同科系教師的要求進行教材之編撰，教材編撰結束之審核可以透過原住民耆老的經驗及熟悉度對教材進行批判與審查，來提升原住民大學之特殊性與文化性。

(二) 師資培育問題

原住民大學之設立是為了要重建與發展原住民文化和語言，除了一般課程之外，還必須納入原住民的傳統

文化做為課程內容，師資明顯不足。因此，原住民大學設立初期必須招聘認同原住民大學之理念且充滿熱忱並對原住民族文化有興趣之漢人教師來協助開班授課。依據《學校型態實驗教育實施條例》第 8 條規定，於該規範之範圍內，得不適用教育人員任用條例、教師法、國民教育法、高級中等教育法、特殊教育法、私立學校法及其相關法規之規定。實驗教育的其中一項特色就是教師來源可以不受教育部管控，因此，部落的「耆老」將可以進入實驗大學擔任學校教師，教授有關原住民傳統文化與族語，部落的耆老雖為原住民文化的重要來源，但是有許多的耆老並未受過正式教育，在課程安排與評分上可能會產生問題。原住民大學設立之時，師資確實是很重要的問題，許多大學設立原住民專班，但全校卻只聘用不到 5 位原住民教師。原住民大學設立之後可以採用原漢各半的師資結構，雖然原住民大學強調的是正統的原住民師資，但相較於原住民專班，原住民大學的正統原住民教師已經足夠。

(三) 學校文化與教學方式

原住民大學之設立可以營造出一種以原住民學生為主體的學校文化與學習氛圍，過去原住民經常在漢人的教育體制下遭受不當的壓迫、標籤化甚至歧視，對於原住民學生來說都是不利於學習的。原住民大學設立之後將以原住民為招收的主要學生，但如果將原住民學生與漢人學生隔離，有可能讓原住民學生脫離主流文化。如果將漢人與原住民學生各半招生，將有助於多元文化的融合，使得原住民學生不會因為少數而屬於弱勢族群。教師的教學方式也是一個重要的問題，當來自不同族群的原住民學生都進入原住民學就讀後，如何兼顧每一個族群的傳統文化，同時面對著不同族群的原住民學生，傳統的文化回應教育或者是文化相容教育可能就不適用於原住民大學之課堂。或許教學方式可以配和師資與課程結構進行差異化教學，分別對來自不同族群的原住民學生進行不同的教學策略，以達到多元化的學習目標。

六、結語

原住民實驗教育的推動成為了臺灣教育史上的一大創新。同時代表著臺灣轉型正義的成功以及多元文化的重視與接納。原民會透過實驗教育的方式開始慢慢建立起從小學到高中的原住民教育體系，2017 年更藉由實驗教育三法的通過開始評估原住民大學設立之可行性。原住民族都有相同的教育理念，透過實驗教育的管道來達成，是大家共同的信念。原住民大學目前雖為評估階段，但是從原住民專班的經驗可以發現原住民大學設立的適當性與問題。對於原住民大學而言，師資、課程結構以及學校文化與教學方式都是相當重要且會影響原住民大學設立之成敗。對於原住民學生來說，原住民大學可以免於外在的歧視與壓迫，並且學習原住民族文化，有效提升學習興趣。最後，原住民大學的設立該如何發展將端看東華大學的評估結果而定，筆者認為原住民大學的設立有其必要性，也是促進原漢

民族文化交流的機會，透過大學自由的學風來破除原住民與漢人之間長期的歧視與壓迫，也期望原住民大學的設立能對臺灣的實驗教育做出卓越貢獻。

參考文獻

■ 方文慧（2008）。**原住民「民族文化教育」課程設計與發展行動研究－以一所都市國小為例**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。

■ 李淑菁（2016）。原住民族教育。載於劉美慧、游美惠、李淑菁主編，**多元文化教育**（頁116-144）。臺北市：高等教育。

■ 周水珍（2009）。**原住民民族教育課程發展之研究－以三所原住民小學為例**（未出版之博士論文）。國立東華大學國民教育研究所，花蓮縣。

■ 周惠民（2010）。臺灣社會變遷下的原住民教育：政策的回顧與展望。載於黃樹民、章英華主編，**臺灣原住民政策變遷與社會發展**（頁259-296）。臺北市：中央研究院民族研究所。

■ 周惠民（2012）。從教育機會均等省思原住民族教育。**臺灣原住民族研究季刊，6**（4），147-168。

■ 林文蘭（2006）。優惠或污名？臺灣教育補助政策的社會分類效應。**教育與社會研究，11**，107-152。

■ 教育部（2016）。**發展原住民族教育五年中程計畫（105-109年）**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=0F1D3AAB61372569

■ 劉以正（2017）。**非典型人生：另類教育畢業生流向調查**。論文發表於臺灣社會學會主辦之「社流感：集體行動新視界」學術研討會，新北市。



國小附設幼兒園主任之壓力與困境

向念華
新北市文聖國小附設幼兒園主任

一、前言

教學現場「有誰自願擔任主任嗎？」教師們鴉雀無聲，分別詢問意願，「之後另有人生規劃，要結婚、帶孩子。」、「家中有長輩需照顧，沒有太多時間。」、「資歷不夠，還需適應環境。」、「已經當過了，將機會讓給別人。」等，這些話語是每年在進行職務分配時，經常會出現的景象。

國小附設幼兒園主任為依據《幼兒教育及照顧法》第 18 條：「公立學校附設幼兒園置主任，由校長就專任幼兒園教師中聘兼之，其達一定規模者，應為專任……」，幼兒園主任雖由校長聘兼之，但校長還是會尊重教師之個人意願。然而，多數國小附設幼兒園教師因主任一職需擔負過多的責任、行政業務繁瑣、協調溝通繁雜……等因素而望之卻步。

二、國小附設幼兒園主任之職務內容

依據《幼兒園行政組織及員額編制標準》第 6 條：「公立學校附設幼兒園之員額編制中，人事、主計及總務由學校之人事室、會計室及總務處辦理。」因此，除了人事、主計及總務事務外，幼兒園主任必須負起教務、學務、輔導、以及營養衛生等職責（陳惠珍，2014）。此外，國小附設幼兒園主任之職務內容就好比私立幼兒園園長般，且工作內容依據園所規模及園內共識亦有所差異。以下歸納幼兒園園長工作內容（許玉齡，2012）：

(一) 園務行政

評鑑、園務計畫、召開會議、處理公文、執行政策與法令、招生、註冊、編班。

(二) 財務管理

規劃預算、控制經費支出、核銷經費、財產管理。

(三) 人事管理

工作分配、溝通協調、考核、徵選人員、人力調配。

(四) 健康安全

設備與環境安全檢核及維修、環境規劃設計、餐點管理、緊急與意外事件處理、幼兒輔導、校安通報、環境衛生。

(五) 課程管理

園所理念、課程發展規劃、推動統整性課程與幼兒園教保活動課程大綱、召開教學會議、課程發展會議。

(六) 親職社區

社區資源合作、推廣親職教育、與家長溝通協調。

(七) 專業進修

辦理研習、鼓勵老師研習與進修、幼教政策與新資訊蒐集、教學觀摩。

(八) 處理偶發事件

啟動緊急調查小組、調配人力、追蹤輔導。

國小附設幼兒園主任需一人肩負上述龐大的工作內容，讓許多教師感到十分有壓力，也造成多數教師不願意勝任幼兒園主任一職。

三、國小附設幼兒園主任所承受之壓力與困境

以下敘說國小附設幼兒園主任所承受之壓力與遭遇到的困境：

(一) 教師兼任主任蠟燭多頭燒

國小附設幼兒園主任依據《幼兒園行政組織及員額編制標準》第 6 條：「主任：一人，由幼兒園教師兼任。但招收人數在一百五十一人以上者，專任。」因此，依照園所規模不同，國小附設幼兒園主任由教師兼任或專任，且目前專任主任佔極少數。兼任主任需肩負教學、保育以及園務行政，雖班級上多了一位增置教保員協助，但身為導師還是需要花大量的時間在幼兒身上，繁雜的行政業務只能運用中午幼兒午睡時才能進行，甚至下班後繼續加班至夜晚。這樣身兼多職，蠟燭多頭燒，兼任主任實為辛苦。

(二) 突發狀況孤軍奮戰

在面臨突發狀況，像是家長提告老師傷害幼兒需即時處理時，礙於幼兒年紀較小有安全上的顧慮，且《幼兒教育及照顧法》有師生比 1：15 之限制，主任就需將被告老師抽離班級並安排增置教保員入班協助。幼兒園當下能夠處理調查程序的人力只剩下主任一人，如遇到較支持幼兒園的校長，國小部會適時提供資源，如遇到事不關己的學校行政，幼兒園主任往往得孤軍奮戰。

(三) 協調溝通考驗領導能力

每位老師各自有其教育理念，當園所規模較龐大時，更是考驗著主任的智慧與領導能力。曾聽過資深主任說過一句話：「做事（行政業務）不難，難在處理人事。」在擔任主任後，深刻感受到這句話的真諦。每位老師成長背景、個人特質都不同，主任需花費許多心力凝聚共識，讓園所得以順利運轉。

四、結語與建議

國小附設幼兒園主任對於園所極其重要，但現今龐大的行政業務、人力資源缺乏以及國小與上級支持力不足……等因素讓教師對於主任之職務避之唯恐不及。以下提出改善現況之建議供教育單位參考：

(一) 減少繁瑣行政業務，將老師還給幼兒

近來行政業務繁瑣，像是園所配合衛生所之業務極劇加重，主任會議多次反應仍未獲得重視。食品衛生安全近年嚴格要求，老師雖願意為幼兒食品安全把關，但每日食材登陸追蹤過於繁雜費時。建議上級機關減少行政業務，並依照園所規模調整增置教保員之人數（新北市每園皆為配置一位增置教保員），增加幼兒園專任行政人力，將老師還給幼兒。

(二) 降低師生比

目前幼兒園師生比為 1：15，高師生比的情況下讓兼任主任更為艱辛，建議政府比照 OECD 之標準降低幼兒園師生比為 1：12，讓幼兒與老師有更良好的教育環境。

(三) 增開主任培訓研習

幼兒園主任輪替頻繁，每年都有許多新手主任，建議政府能夠增加開設培訓課程，讓新手主任能夠更快上手並順利經營領導園務。

(四) 增加主任之職務加給

幼兒園主任加給與資深組長加給相同，造成老師寧願擔任組長也不願當主任，建議政府能夠提高主任加給額度，以提高教師兼主任之誘因

參考文獻

■ 幼兒教育及照顧法（104年07月01）

■ 幼兒園行政組織及員額編制標準（101 年 08 月 01 日）

■ 陳惠珍（2014）。國小附設幼兒園主任編制之立法與落實性析論。臺灣教育評論月刊，3(10)，13-17。

■ 許玉齡（2012）。新手幼兒園園長專業培訓之研究。幼兒教保研究，9，1-24。



高等教育發展問題與因應策略

林欣怡
新北市立安康高級中學輔導組長

一、前言

高等教育的競爭力牽動國家未來的發展，是不容忽視的重要議題；然而，目前臺灣高等教育卻面臨許多問題與困境。首先，少子女化的衝擊造成招生不足的窘境；其次，由於入學門檻降低，導致學生素質低落；另外，高等教育尚有經費嚴重不足、教師年齡分配結構錯誤、產學脫節、國際競爭力下降、缺乏發展性等問題存在。在這關鍵的時刻，唯有大刀闊斧採取具體而有效的策略：如積極開拓生源、調整師資結構、精進教學品質、加強產學合作等，才能擺脫目前的困境，讓高等教育維持競爭力，國家未來的發展才有希望！

二、高等教育發展歷程

臺灣高等教育歷經 30 年快速成長，大專校院學校數從 1986 年的 105 所，至 2015 年已成長為 158 所，其發展歷程大致可分為四個時期（黃雯玲，2017）：

(一) 管制期(1984 年以前)

政府對高等教育擴充予以管制，高等教育被視為菁英教育。

(二) 成長期(1985~1994 年)

高等教育快速成長，新學校紛紛成立、三專及師專亦升格為大學校院。1994 年更修正《大學法》，強調學術自由與大學自治。

(三) 普及期(1985~2004 年)

專科幾乎全面升級為技術學院，高等教育由菁英教育型態轉變為普及教育。

(四) 盤整期(2005 年迄今)

學生人數成長趨緩，甚至呈現負成長。2016 年出現第一波少子女化衝擊。

高等教育淨在學率，從 1995 年的未滿 30%，至 2015 年已成長至 70%，顯示我國高等教育已由大眾化教育邁向普及化教育。雖然近 20 年來，大專校院之學士、碩士及博士班學生數皆呈現成長趨勢；然而，從人口結構的變化來看，在不久的將來，學生人數驟減將對高等教育造成劇烈衝擊，甚至會衍生學校退場停辦、高學歷高失業等社會問題，確實令人擔憂。

三、高等教育發展面臨的問題

(一) 少子女化的衝擊

近年來，我國出生率不斷下滑，2016 年已降至 1.53 ‰（內政部統計年報，2016），到了 2023 年，高等教育的學生數預估將只剩 186,015 人。學生人數銳減所產生的生源不足問題，將造成學校經營困難，進而導致教學品質的下降。

(二) 入學機會大增，學生素質降低

近 30 年來，大專校院數量快速成長，而少子女化的趨勢卻導致學生數不斷減少，兩相消長之下，大學指考錄取率屢創新高，到了 2016 年已高達 97.1%（教育部統計處，2017）；而各大專校院為了招滿學生而將入學門檻降低，導致學生素質也跟著持續下降，影響到學校的競爭力。

(三) 教育經費不足

2014 年我國大專學生平均教育經費僅 182,901 元（評鑑雙月刊，2017），和開發程度相近的國家相比，略顯不足。學校在經費不足又無法招滿學生的狀況下，將導致教學品質嚴重下滑；如此一來，學校風評變差又更招不到學生，這樣的惡性循環對學校經營無異是雪上加霜。

(四) 師資老化

近十年來，大學校院 40 歲以下年輕教師比例愈來愈低，已由 2007 年的 24%降至 2017 年的 10%（教育部統計處，2017）。大學校院教師年齡分配結構錯誤、再加上少子女化和年金改革這些現實狀況，未來十幾年，大學校院裡的年輕教師可能幾乎絕跡。然而，年輕的教師不但可以為學校引進新時代的潮流，甚至較能與學生產生共鳴，年輕教師的短缺將會導致經驗無法傳承，亦阻斷高教的新陳代謝與創新發展。

四、提升高等教育競爭力的因應策略

為了擺脫困境，筆者認為高等教育應採取下列因應策略：

(一) 積極開拓學生來源

目前積極推動的「新南向人才培育計畫」除了利用網路行銷、提供獎學金增加誘因，並推動科普及體育運動交流活動，讓臺灣與國外學校之間的國際交流更加緊密，吸引國外優秀人才來台就學。同時，亦致力培養臺灣學生熟悉東南亞的語言、文化及產業等，並辦理青年至新南向國家進行國際體驗學習，以擴大雙邊人才交流。

(二) 善用高教資源，落實終身學習

身處知識半衰期愈來愈短的現代社會，有學習需求的對象不再侷限於學生，範圍包括在職人員，甚至擴及退休人士。因此，政府應積極輔導經營困難的大專校院轉型，滿足現代社會大量的學習需求，提升全民的人文素養，達成終身學習的目標！然而，若無法成功轉型，政府亦應建立完善的退場機制，以達到去蕪存菁的目標。

(三) 擴增資源，引進年輕師資

高等教育若沒有新世代年輕教師的挹注，將會面臨人才斷層的危機。然而，若能重視並積極栽培年輕教師，他們就會成為重要的種子，將寶貴的知識與經驗傳承下去，學校的未來也會更有發展性。因此，教育當局應把教師年齡

分佈列為評鑑時的重要指標，也必須比照國中小的做法，降低生師比，才能促使學校多聘用年輕教師。

(四) 落實高教深耕，提高教育品質

目前推動的「高教深耕計畫」是先傾聽大專校院的需求後，再擬訂計畫的方向與目標，教育當局由裁判的角色轉化為站在輔導與協助的立場。這種由下而上的方式，使大專校院可以擺脫評鑑指標的框架，直接把經費挹注於與學生最有關係的教學之中，讓各校真正強化教學，達成精進教學品質的目標。

(五) 輔導職涯定向，加強人才培育

學校應提供多元的人文及通識課程，亦可安排學生進入職場實習接受工作歷練，或擔任志工累積生活及國際體驗，使學生多接觸產業與外國文化，增加自我探索的機會。

(六) 調整科系，接軌產業

許多大專院校開設的科系及課程大同小異，同質性過高的狀況下，自然無法使學生產生強烈的就讀意願。因此，各校應「改善共通性，發展特殊性」，致力發展特色課程，並與產業接軌，才能吸引學生就讀。

(七) 強化國際觀，培養國際移動力

除了增加英語授課比例、創造雙語環境，提升學生的英語能力外；應多開設國際政策與議題研究之課程，並增加共同研究、合作學習及協同教學等深度的國際交流活動。另外，並積極鼓勵學生進行海外交流，無論是交換學生、擔任志工或工作實習，不僅有助於開拓學生國際觀，也能建立起雙方友善的互動關係。

另外，由於高等教育的人才是可以到處流動、不分國際的。因此，各大專院校應極力爭取國際頂尖大學排名，提高臺灣在國際間的能見度，才能吸引更多海內外學生前來就讀。

(八) 增進研究，加強產學合作成效

高等教育機構作為科學研究中心，應致力於學術研究，提升論文發表的數量及品質，讓國家在產業、科技、醫療等方面，有突破性的進展；同時，也應積極培育各領域之優秀人才，才能使研究持續進行，不致中斷。

(九) 鬆綁教育政策，授權大學自主

除了開放高等教育機構不受總量管制，招收外籍學生外；更應協助高等教育機構設立海外專班，進行更深入的學術及文化交流。而且，藉由學習國外優秀的教育制度，也能有效提升臺灣高等教育的競爭力。

五、未來展望

在教學方面，高等教育機構必須精進教學品質，透過產學合作的模式，積極與產業界接軌，培育產業所需人才；在學術研究方面，高等教育機構作為科學研究中心，應致力於發

表出質量並重的研究論文，提升國際競爭力；在社會服務方面，高等教育須滿足社會大眾的學習需求，帶動終身學習之風氣；在外交方面，高等教育要積極與國際接軌，透過雙方交流活動，以培養學生之國際觀。總之，高等教育無論在教學、研究、社會及外交方面，始終扮演著舉足輕重的角色，我們也期盼，高等教育可以培養出能夠自主學習、批判思考及反省思辯的人才，才能真正提升國家整體的競爭力，發揮高等教育真正的功能！

參考文獻

■ 內政部（2016）。**內政部統計年報**。台北市：內政部。

■ 池俊吉（2017）。臺灣大專校院教育經費變動趨勢分析。**評鑑雙月刊，70**，31-32。

■ 張國保（2016）。永無止境的高等教育評鑑機制。**臺灣教育評論月刊，2016，5**（3），59-64。

■ 張國保、王娜玲（2013）。第六章大學教育。柯華葳、張鈿富等主編，**中華民國教育年報102年**，195-244。新北市：國家教育研究院。

■ 張國保、袁宇熙（2014）。我國學用合一之現況、問題與解決之道。**教育研究月刊，248**，5-22。

■ 張國保、袁宇熙（2014）。第六章大學教育。柯華葳、張鈿富等主編，**中華民國教育年報102年**，207-273，新北市：國家教育研究院。

■ 張國保、潘扶德、林和春、連倖誼、巫博瀚（2017）。**高等教育國際競爭力發展面臨的問題**。銘傳大學 2017 高等教育國際競爭力發展論壇，桃園縣：銘傳大學。

■ 教育部統計處（2017）。**大專校院概況統計 (106學年度)**。台北市：教育部。

■ 黃雯玲（2017）。**當前高等教育發展問題與策略**。銘傳大學 2017 教學視導雙師演講，桃園縣：銘傳大學。



百善孝為先—談校園品德教育推動與發展之我觀

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

在臺南市 105 年度十二年國民基本教育精進國中小教學品質「惟孝幸福」品德教育教學工作坊研習開宗明義談「百善孝為先」，知孝道、樂孝道、行孝道、宣揚孝道，是維護家庭人倫及社會安定的穩固基礎，重要性不言而喻。張淑湍在雲林國教 55 期，以一篇「借鏡《詩經》談品德教育」，提到：《孝經》：「夫孝，德之本也，教之所由生也。」《論語》：「其為人也孝悌，而好犯上者，鮮矣；不好犯上者，而好作亂者，未之有也。」由上知孝思是品德教育的起點，是家庭人倫社會安定的基石、是古代帝王將相、百姓傳家皆以孝治國及傳家寶。

隨著時代經濟脈動飛速及社會生活型態改變，在出生率逐年下降造成少子女化對社會結構各方面的衝擊，當家長愛子女心切，疼惜之心有加，更多的寵愛大於教導，形成學生患了「公主病」或「王子病」，不堪更多的訓練及磨練，加上升學主義掛帥，品德行為每況愈下，如何推動孝行重品德的正確價值觀乃是首要之務。鑑此，教育部於民國 103 年修訂「品德教育促進方案」，提及「品德核心價值」：係指人們面對自我或他人言行，基於知善、樂善及行善之道德原則，加以判斷、感受或行動之內在根源與重要依據，其不僅可彰顯個人道德品質，並可進一步形塑社群道德文化。

本研究發表，運用質的研究為基礎，在校園中品德教育的推廣的案例中，不管是專注、順服、誠實信用、尊重生命、勤奮、井然有序、誠懇、感恩、節儉、孝親尊長、負責盡責、自主自律、公平正義、行善關懷等，其推廣方式有的是（一）每月集會實施品德核心價值宣導教育；（二）融入各領域教學與學校行事活動中；（三）結合週主題閱讀及班級班會共讀；（四）實施跳蚤市場活動、舊衣回收活動；（五）結合故事媽媽戲劇表演；（六）品德大使選舉、推動友善校園、說好話、經典閱讀；（七）結合學校品德教育，由教師設計教材教案，將孝道融入語文、社會、生活、綜合活動等各學科領域中；（八）設計幫忙父母長輩做家事卡，透過積點，累計一學期點數，於週會表揚，並進行師長作孝行的故事性分享；（九）透過故事講述、影片及新聞報導等，讓學生知導母親懷孕時的辛苦及父母工作栽培、養育之恩，進而飲水思源，懂得體貼與孝敬父母等。最後依據筆者多年教學及行政經歷的觀察，提出校園中孝道的推動與教學融入的發展可能性之彙整，最後作一完整性研究，作為全國各級學校在品德教育孝道推動的重要參考依據及實施的方向。

二、校園品德教育（孝行）的推動

品德教育已漸在諸多學校獲得重視並納入校務發展計畫或是透過融入課程及活動將品德教育的推動活潑化、生活化。（103，教育部品德促進方案）而各學校在推動品德教育運用各種策略與方法，如新北市仁愛國小，陳昭宏（2014）在新北市教育電子報中一篇名為：「淺談學校品德教育的推動」論文中提到運用下列方法：

(一) 規劃校園廣播劇，聆聽智慧的聲音

以每週四晨間三十分鐘，以廣播教育方式進行品德教育-品德核心價值，先以主題式（如孝道）的校園生活故事劇，將學生帶入故事情境中，達到潛移默化教育效果。

(二) 表揚品德小楷模，提供典範的學習

在每個月第四週為班級時間，先進行與推舉符合當月中心德目之行為準則的同學，填寫優良行為事蹟，並於升旗、朝會時公開表揚。

(三) 結合人權教育月，學習尊重與包容

於世界兒童人權日，發起「守護人權」活動，讓學生學會尊重、包容異己的觀念，涵養學子從「我」到「我們」的人權公民素養。

(四) 運用品德聯絡簿，檢核鼓勵好行為

利用班會或導師時間、家庭親子共處時間與孩子一起討論與分享品德的核心價值。

(五) 發起三聲有禮貌，以禮節實踐品德

於友善校園週響應「三聲有禮、棄霸凌」活動。

(六) 宣導學校有校規，叮嚀生活好常規

國立台中教育大學（104）依據教育部品德教育促進方案，肆、實施策略（教育部，103）創新品德教育 6E 教學方法及成效評量，於多功能教室舉辦，創新品德教育 6E 教學方法有:（一）典範學習（Example）、（二）啟發思辨（Explanation）、（三）勸勉激勵（Exhortation）、（四）環境形塑（Environment）、（五）體驗反思（Experience）、（六）正向期許（Expectation）（教育部，103），作成效評量，邀請蔡諮商心理師教導參與學員認識與培養同理心，參加人數 38 人進行生活之應用與成效評量。

臺北市內湖區康寧國小以【品德玩創意】為主題於 98 及 104 學年度榮獲教育部頒發「全國品德教育績優學校」，及品德教學卓越金質獎，結合學校、教師、家庭與社會，以跨領域的方式，分別以「攜手合作，你好我也好」、「誠實守信，你我都安心」、「有

禮有節，走遍天下」、「百善孝為先，體貼父母心」等 8 大主題活動，在各班綜合活中實施，每學期安排兩項品德核心價值，每項品德核心價值需安排 4 週 8 節課進行三個發展活動與統整，共需 8 週 16 節課，以遊戲、小小劇場、故事引導、體驗活動等方式，讓品德教育在玩遊戲及搞創意的課程中，趣味的學習與成長。

三、校園品德教育（孝行）的發展

筆者縱觀各級學校及校園內推廣品德教育常見的方式、計畫、專案、社群，整理出二大類：有（一）教學類；（二）活動比賽類：

(一) 教學類

最見的教學類不外是將品德教育孝親尊師的教材，透過課程融入課堂教學及靜態的境教宣導、或運用上學進校門向校長、主任問早道好，品德教育從實際中學等，如（1）境教：在校園內設置品德教育走廊、在圖書館品德教育閱讀專區及圖書專櫃，讓學生耳濡目染的境教下，接受品德教育；（2）推動「上下學向校師長問聲好」的生活品德教育：透過進出入校園遇到校園師長，向師長問好道早及教師節感恩活動讓教師度過一個難忘的教師佳節，感恩尊長的品德教育活動，表達內心教誨之恩；（3）將品德教育中孝親尊長之內容，作每學期週五班會、讀書會、生活週記討論之主題。

(二) 活動比賽類

擬定各種品德教育計畫，爭取經費，發展均優質計畫，舉辦校園各種活動及比賽，如（1）愛要說出口：舉辦校園孝親尊師活動，表達對老師長輩的教養之恩；（2）希望閱讀成長營：結合品德教育與人才營，讓趣味性與勵志性養成教育；（3）辦理飢餓 30 活動，讓學生體會父母教養之恩；（4）辦理校內孝親楷範選拔活動；（5）辦理校內生命、品德教育歌唱比賽，讓學生體現每首歌的歌詞與自己成長過程、說出一段故事；（6）辦理二手衣物捐贈活動，所得捐學校學生家境清寒，緊須救助的家庭，讓社會關愛透過同學一分心傳遞給需要幫忙的人；（7）均優質化品德教育計畫：讓均優質化品德教育計畫活動的經費支援各項計畫活動經費；（8）學校辦理每學期一次的親師生座談會：將品德教育-孝親尊長融入活動及時程中。

四、結語

透過創意發想的品德教育的創意活動有助於發展校園品德教育發展與推廣，如校方舉辦典範學習人物專訪並製作閱讀專刊，邀請傑出校友、社會孝親賢達，進行專訪並撰寫文章比賽；邀請成功的校友回母校演講：分享成長過程及心中感謝母校師長教誨之恩；校園校舍整潔比賽（個人賽），讓學生體會，媽媽整理家務的辛苦；校園內成立品德相關社團，或戲劇社，定期發表或於校慶時以孝親尊長為主題發表演出；獎勵學校教師設計孝親尊長為主題之教案，參加比賽並

作為校內推廣品德教育融入課程之教材，並發行校園專刊；於學校各領域中的教師專業學習社群中，成立品德教育教師學習專業社群，讓學校教師成為一個學習型的組織與道德的專業社群，在這個社群中，教師學習德品教育相關專業知能，並承擔起品德教育的責任，堅持作好學生品德教育的基礎，以減少未來學生步出學校後因品德衍伸問題造成的國家、社會再教育的成本。

校園品德教育推動與發展是每位行政及教師同仁的責任，希望本評論所記錄的各種方法，能提供各級學校在推動品德教育時的重要參考方向。

參考文獻

■ **教育部品德教育促進方案**（民103年03 月11 日）。取自 http://ce.naer.edu.tw/index3-1.html

■ 台南市政府教育局（2016）。**105年度十二年國民基本教育精進國中小教學品質「惟孝・幸福」品德教育教學工作坊研習計畫執行成果**。台南市政府教育局，1-42。

■ 陳昭宏（2014）。**淺談學校品德教育的推動**。新北市教育電子報，第140期。

■ 賴麗卿、曾清旗（2017）。**品格教育實踐與全人教育之養成─以優質化計畫實施成效分析為例**。新北市教育季刊，第25期，頁34-39。

■ 張淑湍（第55期）。**借鏡《詩經》談品德教育**。雲林國教55期。



我國當前教育資料庫建立之發展趨勢—以原住民族教育資料庫為例

蔡明學
國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

一、前言

隨著數位科技演進與革新，藉由數據以提供決策價值的概念是不斷被強調著，然而，政府現行所面臨的挑戰不在於缺少資料，而在於缺乏有效整合及後端詮釋、具價值性延伸應用，故建立教育資料庫與有效的分析機制，誠為解決相關問題的途徑之一。

潘文忠、蔡進雄、林信志、曾建銘、謝名娟、吳慧珉、賴協志、蔡明學、鍾廣翰（2014）對於我國教育資料庫進行盤點後發現，我國教育資料庫在業務單位需求下孕育而生，發展數十年來所儲存的資料量十分龐大。然，黃榮村（2015）更直指臺灣教育不缺資料庫，而是欠缺如何把這些資料儲存、串接起來，做有效的存取，以及如何檢討缺了哪些關鍵性的資料，再透過資料採礦（data mining），找出教育事件或是政策的關鍵影響因素。職是之故，如何建立教育資料交換機制，整合教育資料，以利節省教育行政成本，當為我國教育資料整合與資訊電子化工作的當務之急。本研究將針對原住民族教育資料庫發展，提出相對應的思考，供後續研究者或資料庫建立者進行參考。

二、建立學生學籍交換標準以整合我國教育資料

教育資料整合與資訊電子化益處在於可建立以證據為基礎的決策（evidence-based decision making）概念，透過實務政策推動以執行；臺灣各級教育資料庫過去十多年來如雨後春筍般的建置。根據潘文宗等（2014）的研究報告指出，教育部資料庫共 148 個，排除研究型、資源網、教學網等類型以及尚未實際運作之資料庫後，共計 60 個行政型資料庫。共分為六大類：學校行政與校園安全、評鑑獎補助與專業發展、體育競賽、特殊教育、衛生保健及原民與少數民族等。

根據蔡明學、陳鏗任、謝進昌（2017）認為整合當前資料庫，可參考美國教育資料共通標準（Common Education Data Standards, CEDS）之作法，在承認既有資料蒐集與報告機制繼續運作的基礎上，先建立能讓資料有意義交換的共通標準。然交換標準可參考國家發展委員會「政府資料開放跨平臺介接規範」以 JSON Schema（JavaScript Object Notation）作為「交換文件檔案格式」，使資料庫建置完成後能與其他政府部門資料庫介接使用，並以資料倉儲彙整所有相關資訊，使資料整合有其完整性。

潘文忠等（2014）認為各單位所建置資料庫型態差異頗大，唯一共同形態資料庫為「校務行政系統」。然，系統所蒐集資訊主要依據過去學生學籍交換標準所建立，就現況而言，各縣市對於學生資料的掌握都有一定的基礎環境，在此條件下建立全國性學生學籍資料整合平臺有其必要性。透過資料庫相關資訊的介接，將國小、國中、高中，乃至於大專校院所需資訊進行彙整的蒐集（詳見圖 1）。

三、整合原住民族教育作為資料庫發展模式

我國有關原民住民教育資料，依行政院所頒訂「各級政府及中央各機關統計範圍劃分方案」，原住民人口、社會福利、經濟與就業、教育與文化等統計，由原住民族委員會統籌，其他關係部會協助相關資料提供。在教育與文化方面，教育部統計處自 87 學年起，利用 現有之各級學校公務統計填報系統，附帶蒐集原住民族教育相關統計資料，並自 96 學年起按年進行原住民教育概況統計分析與比較，藉以了解原住民族學生之教育現況，俾利教育資源更能有效地予以分配與運用，增進原住民族教育的品質及水準（許雅玲，2017）。

為使原住民族學生教育資料更具可分析性，檢視當前教育資料庫，有關學生資料最為完整的則是各縣市政府中小學校務行政系統。而其中，有關原住民族學生相關資訊包含可分為三大區塊，分別是：原住民族識別、個人基本資料與學生學期資料。（一）原住民族識別可由校務行政系統中原住民族_居住地與原住民族_族別獲得相關資訊，識別該筆資料者是否具備原住民族學生身分。（二）個人基本資料則包含就讀學校、姓名、身分證號（需以個資加密或去識別化相關方式處理）、性別、監護人資料；（三）學生學期資料包含學期成績資料、出席狀況與輔導資料等。由於中小學學生資料分散在各縣市政府之中，如何介接各縣市資料建立完整數據的原住民族教育資料庫成為一大挑戰。

四、結語：以資料介接建置資料庫避免人力負擔與降低資料錯誤率

檢視我國目前資料庫的發展，主要以調查型為主，又缺乏資料庫整合的機制下，常造成資料散落與資源浪費。故在後資訊化的時代下，如何將原民教育資料庫進行資料介接獲取相關資訊，則是我國當前資料庫發展之趨勢。蔡明學、謝進昌、謝名娟、吳慧珉、林信志、陳鏗任（2016）認為學生資料交換應有共同標準較有利於資料介接與資料庫建置。故建請各資料庫發展時應參閱國家發展委員會「政府資料開放跨平臺介接規範」，以 Json Schema 進行資料檢核，採機器對機器的交換模式（伺服器交換），並使用規範中所述 JSON Schema 進行資料檢核，以增加資料填報率。

資料庫完成後預期能從各項原住民族學生海量資料，建立族語熟悉度、使用度與學生學習狀態等規律性存在的原民教育模型，並得知學生是

否學習到教育的內容、原民文化傳承情況、如何適時啟動預警性的輔導機制，降低中輟與霸凌比例，並藉由資料看出原民學生的學習性向，進行適性輔導，協助升學與就業等。承如上述，原民教育資料目前仍散見各資料庫中，希冀未來原住民族學生教育資料庫之建置，能以資料間接的形式進行發展，除豐富資料的完整度外，並建立資料的正確性，此法較符合臺灣地區當前資料庫發展之趨勢。

參考文獻

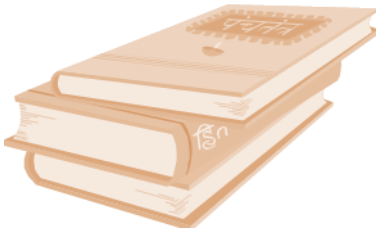
■ 許雅玲（2017）。**105學年原住民族教育概況分析**。資料來源 http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/105native.pdf。

■ 黃榮村（2015）。大學IR資料庫與決策機制之建立。**評鑑雙月刊，57**。資料引自於 http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2015/09/01/6401.aspx

■ 潘文忠、蔡進雄、林信志、曾建銘、謝名娟、吳慧珉、賴協志、蔡明學、鍾廣翰（2014）。**臺灣各級教育資料庫運用模式**。教育部委託國家教育研究院專案計畫。國家教育研究院：新北市。

■ 蔡明學、陳鏗任、謝進昌（2017）。世界各國教育資料標準制訂與借鏡-論述臺灣國民中小學學生學籍交換規格標準4.0建構歷程與內容。**比較教育期刊，82**，97-128。

■ 蔡明學、謝進昌、謝名娟、吳慧珉、林信志、陳鏗任（2016）。**國民中小學學籍資料交換系統規劃及其數據模擬**。教育部委託國家教育研究院專案計畫。國家教育研究院：新北市。



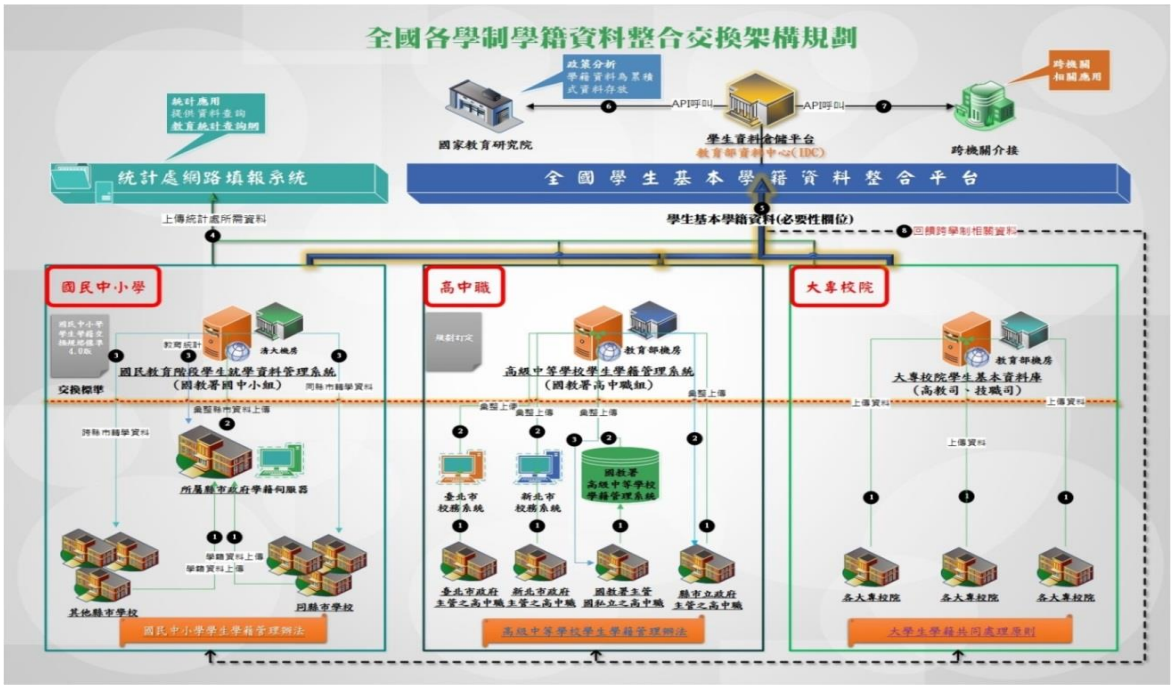


圖 1 學生學籍資料整合平臺系統架構

資料來源：蔡明學等（2016）

我國學校午餐供應問題與解決之道

翁崇文
嘉義市僑平國小校長

一、學校午餐供應之目的

民國 40 年我國在國際組織援助下開始提供學校午餐，當時主要係以濟貧與改善學生營養不足，因此多以偏遠地區學校為推動重點（吳仁宇，2013）。然而，隨著臺灣經濟的起飛與發展，供應學校午餐的目的已隨之改變。

現在學校辦理午餐的目的，除了藉由政府的政策，持續照顧經濟弱勢之學生外，更期望透過教師的午餐指導，建立學生正確的營養知識及飲食行為，並培養群體合作觀念及養成良好的衛生習慣。

二、當前學校午餐供應面臨的問題

隨著時代與社會背景的轉變，當前學校午餐供應面臨下列問題：

(一) 法規零散，統合不易

當前我國學校午餐之法源依據，多應一時之需，以指導手冊、實施計畫、作業規定等作為工作準則，不但法源依據薄弱，且各縣市各校見解不一，造成執行上的紊亂。

(二) 餐費未隨物價調整，學校午餐把關不易

經濟、實惠、營養是學校午餐供應的方向。根據天下雜誌的調查，目前全台營養午餐收費，各校不同，平均每人 35～37 元不等。大台北地區收費最高，中南部較低 (李建興，2016)。學生午餐收費並不是全數花在食物上，午餐炊事費包括人事費、燃料費，設備維護費、食用油與調味料等相關費用也佔相當的比例。這樣一來用在學生食材上的費用就更低了。

所謂「一分前一分貨」，在夾縫中求生存的餐商，為了要求生，只好想盡辦法降低成本，其中食材選用的品質就令人擔憂。

(三) 學校類型與地理差異，影響供餐品質

學校午餐受學校地理環境、經營方式、供餐型態、市場規模、經濟條件及學生人數等不同，存在城鄉差距，例如偏鄉學校午餐辦理情況受限地理位置或經濟規模，往往面臨包括採購、食材運送、營養師編制、午餐執秘工作負擔等問題（江振陸，2001；鍾建民，2002；卓榮權，2003）。讓最需要「營養」午餐的偏鄉小校學生不只供餐品質不穩定，甚至面臨斷炊的窘境。

(四) 人員角色及權責不清，易生弊端

目前學校午餐事務多由「午餐執行秘書」簡稱「午餐執秘」辦理，午餐執秘得業務繁重，舉凡設計菜單、營養教育、食材管理、指導廚工烹煮、午餐費收繳、菜金結算、廚房人員管理、廚房衛生……等。午餐執行秘書非學校正式編制，多由學校同仁兼任。

近年來，也因此政府的重視，將學校午餐業務納入學校衛生法、食品安全衛生管理法等相關法規管理，但學校限於人員編制不足，卻仍需要非專業的同仁兼辦，角色及權責不清，難以兼顧，易生品管不易之弊端。

三、解決之道

學童是國家未來的主人翁，其在成長階段，必須要有充分的營養，才會健康、茁壯，是以供應營養的學校午餐是不可忽視的問題。但由以上的分析可知，學校午餐的供應有相當多的問題存在，中央政府與地方政府不能再互推責任，而應針對問題研擬解決策略，落實學校午餐及食品安全管理。

(一) 研訂中央層級之法規政策

民國 91 年「學校衛生法」、民國 92 年「學校餐廳廚房員生消費合作社衛生管理辦法」等相關辦法陸續頒布，對學校午餐專業人力的充實、廚房食材衛生之管考幫助頗多，建議能仿效美國、日本等先進國家訂定中央層級的學校午餐法，讓學校午餐供應宗旨、組織人力、設備基準、衛生管理、食材規範、營養教育、經費來源與管考制度等有所依循。

(二) 中央編列經費，補助學校午餐相關費用

學校午餐供應受學校地理環境、經營方式、供餐型態、市場規模、經濟條件及學生人數等不同，存在城鄉差距，遭遇的問題也不盡相同。在目前尚無法達到全面「免費」學校午餐之際，除了落實經濟弱勢學童補助之外，中央應寬列預算，全額補助各校午餐炊事費及相關費用，確保家長繳的午餐費全數用在食材上，讓學生吃到營養及健康。

(三) 訂定合理收費標準，全面照顧學生午餐品質

讓發育中的孩子吃得飽確實重要，讓他們吃得均衡、營養、健康，更能符合現在學校午餐供應的真諦。目前各縣市午餐收費標準不一，存在明顯的南北差異，但與市場價格相比，仍屬偏低。扣除廚工人事費、午餐運送費等相關費用，真正用在食材採購的費用就變少，學生午餐食材品質令人擔憂。教育部若能訂定分區學校午餐收費參考級距，讓各縣市午餐收費能有較明確合理參考值。在合理的費用下，學校午餐供應品質會更合理，更正常。

(四) 增置營養師，回歸專業專職化

學校營養師主要職掌包括營養設計、食物採購儲存管理，膳食準備和供應督導，並且進行學校午餐的研究發展工作。另外有部分的營養師與教師合作，教導學生養成良好的用餐習慣與營養教育推廣，其功能不可謂不大。目前「學校衛生法」雖規範學校班級數達四十班以上者，應配置一名營養師。為擴增學校午餐功能，各縣市政府應依規定盡速補足營養師員額，偏遠學校則採區域整合或數校合聘的方式辦理，為學校午餐品質與安全把關。

(五) 建立多方管理機制，營養午餐資訊透明化

除了外部管考機制外，為了建立多方參與的管理機制，各校須成立「學校午餐供應委員會」，邀請行政、教師及家長代表參與，親師共同為學生的健康把關。

此外，校園午餐食材也需每天上網登錄，再由食材供應商或團膳業者加註食材來源與認證標章，讓家長監督營養午餐變得更容易。

(六) 重視「食育」教育，深化學校午餐教育功能

目前臺灣已有不少學校將「食育」教育包含：飲食、農業、環境、教育融合一體的精神帶入校園之中。因此學校午餐不僅僅是學生健康與食品營養的課題，更應結合了農業與環境、食物里程、地產地消、節能減碳與公平貿易等概念，經由教師或營養師等食育相關人員，融入於相關課程的教學或活動。讓學生透過學校「食育」教育從各個面向落實永續生活。

四、結語

不同類型、規模、地區的學校，推動學校午餐會面臨不一樣的挑戰，包括因牽涉範圍從中央跨部會到地方、學校、家長與供應業者，整合不易。因此，惟有透過中央跨部會合作，與地方、學校、家長及廠商之間不斷的溝通協調，才能使政策順利推行

我們不只在辦學校伙食，我們更應把學校午餐當作教育在辦。期待臺灣的午餐教育能得到更多的支持，各中小學有更多的經費，可以聘請足夠的營養師及調理人員為小朋友的營養把關。讓小朋友在良好的「食育」環境下，擁有責任、服務、感恩、愛物、環保及衛生等等的觀念，從小均衡飲食，培養健康身心。

參考文獻

■ 李建興(2016) 。**180億營養午餐市場，為何淪為燙手山芋？**台北：遠見。線上檢索日期：2017年2月11日。網址：https://www.gvm.com.tw/article.html?id=21313。

■ 江振陸（2001）。**高雄市國民中小學學校午餐民營化之研究。**未出版之碩士論文，義守大學管理研究所，高雄市。

■ 吳仁宇(2013)。我國學校午餐發展史紀要。**學校衛生，63**，89-102。

■ 吳仁宇（1992）。學校午餐新紀元－發展與改進國民小學學校午餐五年計畫。**師友，300**，45-50。

■ 卓榮權(2003)。**國民小學實施學校午餐之研究-以台中市為例**。未出版之碩士論文，東海大學公共事務碩士在職專班，台中市。

■ 陳美芬(2015)。與「食」俱進談學校食育的推動與規劃。**新北市教育，15**，14-17。

■ 楊朝祥 (2007)。**國中小學童午餐問題與紓解**。台北：財團法人國家政策研究基金會。線上檢索日期：2017年2月1日。網址：https://www.npf.org.tw/2/1872。

■ 鍾建民 (2002)。**高雄縣國民中學學校午餐相關問題之研究**。未出版之碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。



從行政實務現場析論國中小兼任行政教師之困境與其專業增能之可行途徑

蘇傳桔
國立屏東大學教育行政研究所博士生
伍嘉琪
國立屏東大學教育行政研究所博士生

一、前言

近年或因教師課稅配套方案實施，或因中小學學校行政未曾落實行政減量等因素，致使教師兼任行政職務意願不高，往往視行政工作為畏途，甚至年年上演學校行政大逃亡的戲碼；然而，「學校行政的成敗，卻關係著學校的成敗，也關係教育的成敗，更關係著社會的榮枯」（謝文全，2002）。

「專業發展」是世界各國推動教育改革時，提升教育品質的核心要素，唯有透過專業發展增進教師改革的動力，方是教育革新的關鍵因素（鄭明長，2005）。學校效能有效提升，須仰賴具有能力、願力、行動力三者兼備之行政人才。學校行政工作包含教務、學務、總務、輔導、人事、會計等，業務項目既繁眾也煩重，唯有以行政專業知能為基礎，在工作經驗的累積、不同職務的歷練下，配合長期專業增能活動，方能培育學校行政人才。

二、學校行政專業化相關意涵

學校行政面對嚴峻的挑戰，下列幾個學校行政專業發展的問題值得省思與探究：學校行政專業人員須具備什麼特質、能力與素養？學校行政專業人員如何因應未來的挑戰？能否有效解決學校面臨的問題（林志成，2016）？以下就「學校行政專業化的意義」及「學校行政教師的角色」進行探討。

(一) 學校行政專業化的意義

謝文全（2007）綜合專家學者的論點，歸納出專業化標準如下：透過專業培育具備專業知能，訂定並信守專業倫理規範，落實專業自主與自律，實施專業證照制度，建立專業組織以提升專業水準。

所謂「行政專業化」，即在建構人才培育系統及專業體系，扎穩學校行政人員專業知識的基礎，配合其生涯發展階段建立長期培育制度，並養成專業倫理與責任感，擁有獨立的專業自主權，以促進人員之專業成長等（林海清，2000）。

學校行政人員於任職期間，為實踐教育理念與學校教育目標，及成為行政、管理與知能兼具的卓越專業者，須經由各種正式與非正式進修管道，進行各類行政職務的知識、技能及態度的專業發展，並能落實於校務推展，達成自我實現，奉獻教育熱忱與行動力，進而以提昇教育品質為目的。

(二) 學校行政教師的角色

謝文全（2007）認為學校行政職務具專業性，但並非每位學校行政人員都是專業人員，唯有受過學校行政專業培育，擁有專業知識與精神，並能有效完成工作的人，才足以稱為學校行政專業人員。

舉例來說，學校行政主管的專業角色中，各處室主任係扮演單位主管、幕僚輔助、計畫執行、溝通協調及各處室相關業務專家的角色。至於其他學校行政人員，如專任組長、各處室幹事、管理員、人事人員及會計人員等，則隸屬於公務人員系統，各依其職位而有不同的法定職責，通常係扮演幕僚者及執行者的角色。一般而言，學校行政人員係透過學校行政運作的方式，包括：例行公文處理、召開各種會議及非正式的協商與溝通等，而履行其專業角色及職務。

然而，大多數教師對於行政工作毫無興趣，造成新手教師們剛到學校就被指派接任行政工作，而新手教師可能無意願或無行政歷練，但只能奉行「不做不錯，多做多錯」的原則行事（陳啟榮，2014）。在多數教師不僅有教學工作，更要肩負行政業務的責任及身兼多職的情況下，須扮演多元化與複雜化的角色，也因此面臨到角色衝突、角色模糊與過度負荷的壓力等困境(Culbreth, Scarorough, Johnson & Solomon, 2005)。

三、兼任行政教師之工作困境

以下試從「行政事務管理」、「學校組織文化」、「個人系統思考」、「組織人員編制」等方面，探討兼任行政教師之工作困境。

(一) 在行政事務管理方面：行政事務範疇廣及業務繁多，全面及熟稔的行政管理經驗不足

學校行政組織包含教務、學務、總務、輔導、人事、會計等部門，因應學校規模大小，依法設置各行政處組，以利學校行政運作，然而學校行政事務範疇廣泛，各處組執掌業務繁多，行政教師要能全面熟絡學校行政事務，不是一件簡單的事情，同時，為準備學校各項業務評鑑工作，除了費盡心力、時間和精神籌畫外，超時超量的行政工作，也帶給行政教師一些困擾。

(二) 在學校組織文化方面：行政科層與教學專業的雙重系統並存於校園，形成矛盾的組織文化現象

校園中並存著行政科層與教學雙重系統，有時因雙方立場、考量等不同，引發對立與衝突現象，讓學校組織文化充斥矛盾、詭譎的氣氛，學校行政若無法妥善處置，可能引發不和諧的學校氛圍瀰漫，長久之後，亦會營造緊張、對立的組織文化，將會影響學校未來推動各項教育發展計畫甚鉅。

(三) 在個人系統思考方面：缺乏系統思考與周延規劃，面臨溝通與協調問題

多數行政教師於職前教育或在職進修時未有系統性的行政專業知能學習或實習機會，故於計畫、組織時未能系統性思考及周延規劃，而在計畫執行時，招致批評，因而面臨困擾或產生困頓。行政教師所提計畫未能獲得上下支持的原因可以歸納如下：或因於行政教師未能思考計畫執行時可能面臨的問題而貿然提案，或因行政教師提案時未能先行凝聚共識及未思慮學校特定發展方向和預期結果，且未能充分說明或論述，因而無法得到支持。

同時，面臨溝通或協調時所遭遇的困境，也讓行政教師感到困擾，例如行政教師與教師無對等、暢通的溝通管道，因而造成行政例行性業務的執行困難與溝通上的誤解與困擾。

(四) 在組織人員編制方面：囿於學校組織編制，小校行政教師須身兼多職

學校行政事務繁雜且範圍廣，各校皆會面臨人手不足的問題，特別是學校規模較小的學校，也同樣得處理教務、學務、總務、輔導等各處的大小行政事宜，且因人員編制不足，常常要身兼數職，每天總無法準時下班，因而影響其個人家庭生活。

四、兼任行政教師其行政專業增能之可行途徑

(一) 實務型工作坊主題研習，獲取新知與時俱進

透過行政實務研習、工作坊或主題研習能獲取行政新知，對行政業務的相關法令有更深層的認識與瞭解，對其執行行政業務與管理有極大幫助。除了日後在執行業務能與時俱進，獲取新知外，更可以利用多元的教育方式持續發揮行政服務、支援、引導的功能。

(二) 行政師傅領航輔導支持，智慧經驗永續傳承

除了實務經驗對行政教師相當重要之外，學校行政專業知能、原理原則常引導教師行政思維及做決定、決策方向，如有行政師傅長期給予指導、諮詢、支持，其行政智慧及經驗能在行政領導與管理上永續傳承，發揮有效能的學校行政功能。

(三) 加入行政夥伴網絡群組，線上討論尋求解答

資訊時代來臨，網路無遠弗屆，加上即時通訊軟體 APP 發達，多數人非常依賴智慧型手機處理事情，學校行政教師也不例外，以筆者為例，因方便行政業務及教學討論、聯繫，即時通訊的網絡群組高達數十個，拜網路無遠弗屆的便利性功能之賜，因此無論何時何地，遇到行政問題或議題討論，都能利用網絡群組線上討論尋求解答與共識，以便快速解決問題。

(四) 參觀訪問典範理念學校，學習行政管理策略

長期處理繁雜的行政事務，如無創新思維注入，很容易讓行政教師落入傳統與制式框架，無法創新、變化且活絡行政事務與管理，久而久之，便會失去對學校行政的熱情；因此，若有機會參訪典範、理念學校，學習創新領導與管理模式，為學校行政領導與管理注入一湖活水，未嘗不是另一種行政增能的方式。

(五) 系統行政專業課程規劃，扎穩行政專業素養

多數行政教師於師資培育時期皆未能接受系統化之行政專業課程培訓，大多是投身教職服務之後，因緣際會地兼辦行政工作，從陌生到熟悉行政業務的歷程，多半仰賴實務研習、向行政前輩請益或自主學習等，有志於擔任主任或校長職務者，或選擇進修行政類之研究所，或於主任和校長儲訓專班時，方有機會接受具有系統性之行政專業課程，然學校行政可鑽研之領域相當廣闊，從組織文化、行政領導、決策管理、組織經營、管理策略、行政政治哲學等，皆是專業行政人員可悉心研究、琢磨的專業知能，如若能將理論運用行政實務上，落實學用合一，方能展現行政專業素養，引導學校從優秀到卓越。故建議縣市政府教育局能因應行政教師所需，為其量身打造行政增能課程。

五、 結語

教育改革須落實在學校才不會落於空泛，而實施的關鍵主要在於學校行政人員及教師。組織是一個有機體，有賴源源不絕的活力注入，始能持續成長和進步。國中小雖為基層教育的專業機構，卻無完備的專業成長制度，也缺乏有效的獎懲體系，以致學校教育人員不分優劣，心志疲勞，活力漸失，此乃學校的隱憂，也是亟待突破的困境（吳明清，1998），此乃有待兼任行政教師以各種可行途徑進行專業增能，結合理論與實務，落實有效能的行政管理，以創新思維經營學校，達成學校教育目標，打造優質學校的好口碑。

行政乃整體學校運作的核心，一向是學校經營的主軸，並能影響經營成效。未來，學校行政人員必須重新思考自身專業角色的內涵，並積極加以調適及因應，才能順利達成學校經營的任務。

參考文獻

■ 吳明清（1998）。學校教育改革的趨向與課題。**教育資料與研究，22**，1-7。

■ 林志成（2016）。學校行政專業的困境與突破。**學校行政，102**，019-028。

■ 林海清（2000）。新世紀教育行政人員之專業修練。**人力發展月刊，83**，24-31。

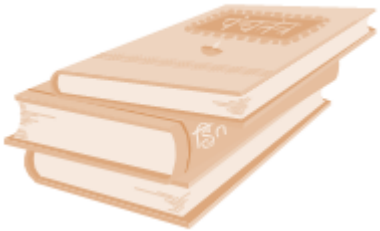
■ 陳啟榮(2014)。臺灣中小學教師兼任行政工作議題之探析。**臺灣教育，686**，44-48。

■ 鄭明長（2005）。教師實務知識與專業成長。**教育科學期刊，5**（2），126-137。

■ 謝文全（2002）。**學校行政。**臺北：五南。

■ 謝文全（2007）。**教育行政學。**臺北：高等教育。

■ Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Johnson, A. B., & Solomon, S. (2005). Role stress amongpracticing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 45-71.



高中職辦理日本教育旅行之困境與迷思

蔡百川
國立岡山高中教師

一、前言

教育部為拓展學生國際視野，並與外國學生充分交流，體驗參訪國家之文化與生活，於民國 90 年制訂「教育部推動高中職學生國際教育旅行策略」，同年底偕同交通部觀光局及台灣觀光協會規劃推動台灣學生的國際教育旅行，之後成立「推動國際教育旅行策略聯盟」，並擬定「推動高中高職學生教育旅行策略」及「推動國際教育旅行倍增計畫策略」等計畫，逐步建構策略機制與資訊平台，全面鼓勵學生從事國際教育旅行。根據臺灣國際教育旅行聯盟統計，93 年度至 105 年度臺日國際教育旅行訪問校數及人數統計數字如下(臺灣國際教育旅行聯盟 2018)：

臺灣高中訪日國際教育旅行統計表

年度	出訪校數	出訪人數
93	39	1,375
94	78	3,692
95	110	4,430
96	116	6,307
97	130	6,170
98	110	4,650
99	131	5,402
100	67	2,680
101	157	6,233
102	176	7,194
103	186	6,971
104	257	9,391
105	260	9,873

日本高中訪臺國際教育旅行表

年度	來臺校數	來訪人數
93	37	1,423
94	94	3,177
95	98	3,387
96	91	6,600
97	48	5,357
98	47	7,141
99	61	4,250
100	82	9,307
101	126	12,137
102	159	14,166
103	111	16,444
104	254	24,212
105	322	36,192

由數據可看出臺、日高中職生交流的密切與頻繁，且有逐年上升之趨勢，這是政府與學校端努力推動之下的成果，然而我們也觀察到亮麗數據背後的一些困境與待解決的問題，若能正視這些難題並試圖解決，則此政策方能永續穩定推行。

二、教育旅行辦理之困境與迷思

(一) 學生招募不易

高中職辦理日本教育旅行通常都是六天五夜的行程，在匯率及通膨等因素影響下，以南部某高中而言，每次招標後金額約在三萬九千至四萬五千元台幣不等，這對小康家庭絕不是

一筆可輕鬆負擔的金額，學生往往興沖沖跑去報名，等到要繳費時變數就產生了，尤其在偏鄉或家長社經背景較不利的的學區，學校要招募成行簡直天方夜譚。或說可跨校辦理，這也不是不可行，然牽涉許多跨校行政作業以及經費核銷問題，加上不同學校學生也不易管理，合辦產生的問題勢必比單一學校辦理來的多。

(二) 承辦人員更迭頻繁

一般學校將日本教育旅行的業務多歸屬在學務處訓育組(或活動組)底下，這些組的工作量原本就吃重，加上此業務從招募學生到結案，歷時約半年，招募完成後尚有諸多行前訓練，包括才藝表演、簡易日語及日本文化等相關課程的開設，或至大學日文相關科系參訪等，出國回來後還得呈報成果彙編，在在都增加組長的負擔，能在這職務待超過三年者少，一兩年離開者所在多有，因此日本教育旅行業務的承辦人員不斷更新，這對業務的推動及辦理都是不利的。

(三) 行前訓練課程規畫的難處

教育旅行不淪為走馬看花，必得事先做足功課，因此各校在行前無不費盡心力幫學生安排相關課程，期許同學出國後能迅速融入當地文化習俗，立意是良善的，但執行面卻有困難之處，首先這些課程講師鐘點費來源就是一個問題，此外安排學生去日文相關科系參訪的交通費、保險費也需籌措；另外，抽離學生做行前教育也會影響原本的學校課程。

(四) 國際觀的迷思

現代學子常被教育要具備國際觀，有機會應多出國看看，日本教育旅行搭上這股熱潮，然而國際觀與多出國並不必然是絕對關係。「Mr.6 行銷團隊」負責人、網路趨勢觀察家劉威麟(2017)在商周撰文指出：

> 與其一趟旅遊，只能「看」，不能「做」，倒不如井底蛙有一台電腦，從事某國際級的研究，或參與國際性專案，甚至報名一場國際比賽…，雖然人在小島，但卻對外保持暢通連線，在國際上「做」一點大事，而不是買機票到其他國家「看」一棟偉大建築…以為一直出國玩就會產生「國際觀」，反而愈來愈變井底之蛙，小心，別不小心把這樣的觀念教給了下一代了。

剖析六天五夜的行程，學校參訪數約 1-2 間，每校交流約六小時，通常安排分組課程如音樂、書法、美勞、體育…等活動，讓同學一起入班學習，但實際上每組體驗的時間相當有限；整個教育旅行除了一天學校交流，其餘天數則是日本風土民情的探索，扣掉來回飛行時數、拉車時間，所餘異國體驗學習時間已不多，不可諱言，日本教育旅行能給學子不同的異國體驗，但能否增進國際觀卻有待商榷。

三、結論

筆者就參與過日本教育旅行經驗指出其中辛苦與困難所在，這項政策目前仍如火如荼地在高中職進行著，針對上述的難處個人有如下的建議：

(一) 為使業務能持續穩定的推展下去，建議訓育(活動)組的職員要協助承擔行政業務，或一起到日本進行參訪以增進對這項業務的熟悉感，因為職員在職務上穩定度較教師兼職行政來的高，以推動業務的角度來看是較有利的。

(二) 臺日校方可安排雙方學生在交流前就先進行網路的交流，大家可提前互相認識亦可做一些議題意見的交換，更重要的是，到時見面會彼此更快速熟悉，而且回國後交流也可持續，不會因離開學校而畫下句點。

(三) 針對弱勢或經濟不利家庭，其實也有變通方式，如到台北、台中或高雄的日僑學校參觀，因為這些學校是完全日本式的風格，讓我們的學生有機會在臺灣也能進行日本學校的參訪。

(四) 隨著 108 課綱的即將推動，高中端的選修課程將增加，許多行前教育的訓練我們可用此方式來開課，這樣不僅充實了我們的選修課，又能與日本教育旅行去扣合，學以致用，也解決講師鐘點問題。

日本教育旅行未必與國際觀畫上等號，但有機會出去走走，讀萬卷書行萬里路，讓臺日高中學生建立深一層認識與互相理解，也為臺日關係奠下良好基礎，這些都是好事，但政策實施至今，我們也必須面對辦理這活動所衍生的相關問題，交流人數遞增不全然代表這項政策的成功，面對已浮現的問題，從教育部到學校端一起努力為這些困境尋求解決之道，如此方能讓政策的美意延續，嘉惠更多的學子。

參考文獻

■ 臺灣國際教育旅行聯盟 (2018)。**設立宗旨**。取自 http://travel-edu.com.tw/about/

■ 臺灣國際教育旅行聯盟 (2018)。**高中職國際教育旅行統計資料**。取自 http://travel-edu.com.tw/statistics/

■ 劉威麟 (2017)。報名旅行團、自助團.....台灣人拚命「出國」，竟以為這就是「國際觀」。**商周.COM**。取自 http://www.businessweekly.com.tw/online/article_20209_Blog_2.html

天生如此特別－論特殊學生輔導策略

竇佳惠
桃園市平鎮區平興國小附設幼兒園教師

一、前言

當筆者的大兒子要就讀國小之前，學校班導師打電話來做家庭訪問，筆者告知班導師說:「老師，我的兒子可能需要您多一些的協助，他在人際溝通方面很弱，看不懂別人的臉色，某些行為可能較固著，因為他是亞斯柏格症的小孩。」班導師沉默了一下，回答筆者說：「 媽媽，你怎麼能這麼直接的陳述這件事呢？」 我說：「因為我自己本身是老師，所以我希望能先告知老師關於孩子的狀況，讓老師知道，他不是故意搗蛋或惹麻煩，如果他有不適當的行為時，也希望老師能給予協助，不至於讓他很無助的面對。」很幸運的，筆者大兒子的班導師能同理他的特殊狀況，適時的給予協助，即使遇到一些情況讓老師打電話和筆者溝通，筆者和學校老師都能對孩子維持一致的要求與規則，建立孩子的團體生活常規，因此孩子逐漸適應學校生活，雖然在融入團體方面仍有困難，但至少能正常的接受學校教育。

接受孩子的「特別」，一開始其實並不容易，從孩子兩、三歲去診所看病一直無法安靜等待，診所醫生建議要不要帶孩子去評估，其實最初，心理層面是難以接受的，「為何我的孩子是有狀況的孩子？」，「為何他不像其他孩子那樣可以乖乖坐好等待？」，甚至被親戚當著面說：「孩子是不是需要去看醫生？」心理上的壓力與挫折是十分強烈的。然而筆者的先生，卻比筆者更早接受這樣的狀況，上網尋找資料，至林口長庚兒童心智科掛號看診，只為確定孩子真實情況，能找到和孩子溝通及正向的教養方式。於是我們開始了看診、測驗評估、確診、再看診、申請手冊、個別諮商的歷程，這樣的歷程，多虧夫妻間有共識，而有了支持下去的勇氣。胡永崇(2012)指出，許多特教生的家長，會不願承認自己的孩子有狀況，或擔心孩子被標籤化，進而被同學排擠，被老師不喜。身為特殊生的家長，這些矛盾的心路歷程，筆者都曾經歷過。要承認自己的孩子有狀況，有時就如同承認自己是失敗者或殘缺一樣，就像是因為自己的緣故，造成孩子今日的狀況。尤其孩子如果在學校接受輔導服務或進資源班，其他同學又會如何看待自己的孩子呢?大部分家長對資源班的印象，都停留在需要課業輔導、狀況不好或學業成績很差的孩子，才需要去資源班，那自己的孩子去資源班，不就是被歸類為此類的孩子嗎？筆者相信，多數的家長對如此的情形並不樂見，因此多數家長會有「我的孩子只是頑皮，我教訓他就會好了」，「我的孩子怎麼可能會有問題? 一定是老師的問題」，甚至還有家長認為「老人家說：大隻雞慢啼(俗諺)，我的孩子只是比別人慢一點」……等，找尋種種自我合理化的說法來安慰自己，卻讓孩子因本身狀況的關係，在學習方面及與師長、同儕相處方面吃盡苦頭。老師因為不了解孩子的狀

況，無法適切的幫助孩子，甚至覺得孩子是故意擾亂班上秩序；同儕不接納孩子的表現，進而排擠孩子；而最應該給予孩子支持與協助的家長，只能不斷應付孩子在學校製造出的衝突與狀況，形成惡性循環，讓親、師、生在誤解、排擠、爭執中彼此分裂與造成傷害，而這一切源於家長無法接受孩子的「天生如此特別」！即使每位孩子都是家長心目中的寶貝，但要接納自己孩子不同於其他孩子，其實，是一道很難跨越的鴻溝。

筆者身兼一位特殊生母親與老師的角色，較能去注意並同理班上孩子的特質，進而與家長溝通並提醒家長注意孩子特殊狀況。然而，有些家長可以接受，並嘗試讓孩子進行診斷或尋求幫助，但有些家長，仍是不覺得自己孩子有狀況。《特殊教育法》第十七條規定：「幼兒園及各級學校應主動或依申請發掘具特殊教育需求之學生，經監護人或法定代理人同意者，依前條規定鑑定後予以安置。」即使老師評估孩子有狀況，仍需經監護人或法定代理人同意，才能實施特殊教育服務。因為尊重家長的權利，即使孩子有特殊服務需求，老師也不能任意實施。其次，孩子在班上有狀況，老師只能自行處理，特教助理員人力之不足，再加上孩子並無申請特殊教育服務，形成班級老師單打獨鬥，一方面要處理孩子的特殊狀況，另一方面又要照顧其他孩子學習的權益，因而顯得疲於奔命。再者，學校輔導老師、巡迴輔導老師、心輔老師與行政團隊是否能針對孩子的特殊狀況，協助老師給予適切的處理方法及擔任親、師、生互相溝通與協商的支援，都是攸關孩子是否能得到應有之受教權之關鍵。

二、輔導學生之策略

蘇淑茹（2007）指出，要能成功實施融合教育，讓特殊需求學生融入班級的首要關鍵，是普通班教師要對有特殊需求學生抱持正確的認知、正向態度以及具備教導技巧，而這些專業知能與態度的養成，除了普通班教師本身積極主動地尋求專業成長外，政府、學校端所提供的充分支援不可或缺。巡迴輔導教師亦能提供特殊教育資源的人力，以彌專業人力之不足(汪慧玲，沈佳生，2012)。因此筆者提出以下建議：

(一) 家長方面

1. 愛，從接納孩子開始

每位孩子都是獨一無二的個體，紀伯倫曾說：「你們的孩子並不是你們的孩子，他們是生命對自身的渴求的兒女。」接納孩子的天生如此，將更有益於孩子自我的認知，進而接納自己，喜愛自己!也唯有家長的接納，孩子才能不孤單的面對所有問題。

2. 積極與老師及學校輔導老師配合

孩子在家中的表現可能與在學校的表現有所落差，如果老師或輔導老師有相關建議，請先傾聽，再做回應。只要是為孩子著想，家長與老師、輔導老師三方面一起實行對孩子的規則與要求，將更能達成其效果。

(二) 老師方面

1. 專業特教知能之增進與老師特教輔導團之分享

老師除依政府規定每年修習特殊教育三小時學分外，應主動參與其他相關之特教研習，並邀集帶過特殊生之教師共組特教輔導團，分享帶領特殊生之經驗與方法，以實例之講解輔助學理上的解釋，讓老師更加認識與同理特殊生之行為表現與背後代表之意義。

2. 與學校輔導老師及巡迴輔導老師之配合

老師是最能掌握孩子特殊狀況的第一線教育人員，可將自己觀察到孩子的表現告知學校輔導老師及巡迴輔導老師，以利其做進一步之評估與輔導，老師亦可針對孩子的特殊問題請教輔導老師及巡迴輔導老師，是否有更有效之解決方法。

3. 對家長的同理心與耐心

沒有人希望自己的孩子有特殊狀況，即使身為老師，也可能面對相同的情形。因此在與家長溝通時，更需以委婉而溫和，不帶偏見或情緒的語詞解釋孩子的狀況，讓家長放心且信任老師的出發點是注意到孩子需要協助的地方，而非是挑剔孩子的缺失。

(三) 學校方面

1. 積極發掘需要協助的孩子

學校可於開學初請老師觀察需特別協助的學生，主動請輔導老師進班觀察與協助，並宣導特殊教育的相關概念，讓孩子認識並了解特殊教育的涵義與接納特殊學生的不同表現，Malloy（1994）提出融合教育是透過學校人員的共同合作，融合所有學生，對於孩子的教育改革策略，重新建構學校，讓學生接納差異與多樣化的社會學習環境。

2. 標準作業流程之特教處理規則

紐文英（2006）提出生態的融合教育支持模式，建議將特殊教育融入教育情境，面對特教學生不是老師一個人的工作，而是學校整體團隊的動員，學校可設置一套標準化之流程，如老師發現學生有特殊狀況後，需通報校長與輔導老師，再由輔導老師先進班評估，提出處理方法，經由老師施行後，與輔導老師討論實施效果，再視情況看是否需與校長、巡迴輔導老師或心評老師進行團體討論，共同協商處理方式

3. 擔任親、師、生之間的調和者

在老師及輔導老師與家長和學生進行溝通時，如有需介入之必要時，可適時介入，一方面提供家長相關訊息，讓家長安心；另一方面，調和老師與家長、學生之衝突，以利三方之溝通了解。

三、結語與建議

因為有著身為家長與老師的切身之痛，面對孩子在學校有狀況時，除了輔導老師與班級導師，家長還能尋求什麼樣的協助呢？而身為一位老師，在同理與接納的同時，我們又能為孩子做些什麼，讓孩子可以更順利的融入學校生活呢？所以希望能從實際經歷與實務處理方面出發，提出相關建議。

(一) 家長方面

身為家長，一方面在心理層面的接納已是不易；另一方面，面對老師及學校，其實相對弱勢。如何申請相關資源？如何申請補助？孩子會不會被標籤化？如果孩子進資源班是否會被同儕排擠？是不是會影響孩子在學校的人際發展？建議如下：

1. 參與學校各項活動，觀察孩子在學校表現

筆者孩子被霸凌之狀況，是因筆者參與孩子學校運動會時，觀察到孩子與同學互動情況不良而察覺，進而詢問老師與溝通孩子在校情況。

2. 主動與學校輔導老師聯絡，從不同方面了解孩子狀況

因孩子上小一即確診並領有手冊，所以輔導老師也會進行輔導與觀察，告知家長孩子在資源班之情形，提供另一角度對孩子狀況之陳述，當筆者孩子在班上有狀況時，也會商請輔導老師對老師提出建議並進班協助，讓孩子在學校有不同的管道可尋求幫助。

3. 傾聽並同理孩子，但也要相信老師

孩子陳述在校狀況時，先給予支持而非責備，進而詢問孩子：我該如何幫助你？我需要和老師反應嗎？有時一些孩子可處理的狀況，就當作是給孩子的挑戰與歷練，畢竟沒有一帆風順的人生，家長也無法陪伴孩子一輩子，只能多給予其處理事情之能力。而向老師詢問時，著重事情的處理經過，避免加入太多的情緒，將更有益於事情之處理。相信老師是為孩子好，如果可以，親師間盡量保持良性的溝通，才能有效處理孩子在學校遇到的問題。

(二) 老師方面

身為老師，一方面在協助孩子特殊狀況處理時，能否有其他老師及學校的支援？另一方面，面對家長時的溝通與協商該如何處理？告知孩子狀況與表現時的用詞，需能以同理心的觀點出發，多讚美孩子在其他方面表現良好的部分，減低家長面對孩子教養的焦慮感，可從以下幾點出發：

1. 學期初觀察孩子狀況後，通報輔導室與校長

預防重於治療，如果能於學期初先注意孩子狀況，請輔導老師協助觀察，進行有關特殊教育之宣導，一方面在孩子出狀況時能得到立即性的支援，其次，讓班上孩子能接納每位同儕的特殊性及多樣性，尊重個別差異，將減緩班上霸凌弱勢孩子的情況發生。

2. 尊重與同理孩子的多樣性

紐文英（2006）指出教師應保持開放與接納的態度迎接特殊的孩子，每個孩子都有自己天賦的優勢能力，能看到孩子表現好的一面並給予讚美，相信對孩子來說，是充滿正向能量的。正向語言的力量，往往比負向批評來得強大，唯有孩子對自己有信心並信任老師，教育才更能深入孩子的心靈，滋養孩子的學習。

3. 積極提供特教相關資訊，卻不強勢主導家長決定

老師可透過班親會的宣導、特教資訊的發放與對班上孩子的引導，讓家長注意特教相關資訊。與家長溝通孩子狀況時，盡量採取建議的方式，詢問家長是否願意讓孩子和輔導老師談一談，了解孩子狀況，幫助孩子解決與調整目前狀況，而非主動告知家長孩子應接受藥物治療。

(三) 學校方面

秦麗花（2001）指出教師能獲得資源與支持的關鍵，在於學校行政人員對融合教育的支持與了解，學校應調整分配學校行政、輔導、專業老師及班級老師之資源，隨時介入並協助處理特殊學生之事務，落實多元與差異的融合教育。

1. 透過學期初班級導師與輔導老師之全校性評估，了解特殊學生之狀況，以利第一時間協助老師處理學生問題。
2. 組織學校行政、特殊教育老師、輔導老師及帶過特殊生之教師的專業輔導團隊，針對需個別處理的案例，對班級導師與家長提出相關建議與支援。
3. 積極將融合教育加入學校課程安排，讓學生培養接納多元與差異的融合教育情境。

目前融合教育的實施，在學校及家長兩方面，都有需調整與進步的空間，身為家長與老師，真心的期盼孩子能在學校快樂的學習，不會因他的「天生如此特別」而被排擠、歧視或貼標籤，而這樣的期盼，需要學校、老師與家長三方面的協商配合，互助信任，才能讓我們的教育，有愛無礙，無限寬廣！

參考文獻

■ 汪慧玲、沈佳生（2012）。學前特殊教育巡迴輔導服務現況與需求之研究。**人文社會科學研究，6**（3），70-93。

■ 胡永崇（2012） 如何促進家長同意其障礙子女接受特殊教育之鑑定與安置，**雲嘉特教**，11 （16），1-5。

■ 紐文英（2006）。國小融合班教師班級經營策略之研究。**特殊教育學報，23**，147-184。

■ 紐文英（2008）。建構生態的融合教育支持模式。**中華民國特殊教育學會年刊，12**，31-56。

■ 秦麗花（2001）。破除融合教育的迷思建立應有的正見。**特教園丁，16(4)**，51-55。

■ 蘇淑茹（2007）。**普通班教師對與特教教師合作之觀點**。未出版碩士論文。國立台北教育大學特殊教育研究所碩士論文，台北市。

■ Malloy, W. W.（1994）. *Inclusion: An educational reform strategies for all children.* Reston, VA: The Council for Exceptional Children (ERIC Document Reproduction Service No. ED379856).



新北市國小高年級學生閱讀行為之初探

蘇照雅
新北市泰山國民小學教師

根據天下雜誌進行的「全民閱讀大調查」中顯示，臺灣民眾每天花在看書、看雜誌、看報紙的時間不超過一個小時(李雪莉，2012)，筆者希望透過校園現場的調查來瞭解目前國小高年級學生的閱讀情形。

一、閱讀能力是二十一世紀必須具備的基本工具

二十一世紀是個知識競爭時代，能透過閱讀掌握知識的人才有勝出的機會。因此，學生的閱讀素養就是國家未來的競爭力指標。洪蘭(2012)曾說：「閱讀不但會影響創造力，也培養我們的品格，使我們吸收前人的智慧，鍥而不捨去實踐我們的想法」。培養閱讀能力需要長時間的累積，學生要能先喜歡閱讀，閱讀才能變成學生學習的工具。

柯華葳(2016)指出，要先知道如何閱讀，我們才可以運用相關資訊來滿足求知、工作、休閒和娛樂的需求。李家同(2010)認為，閱讀不足的結果導致學習任何課程都會產生困難，大量閱讀可以訓練讀者很快看懂文章並掌握重點、正確清楚表達自己的想法及文章能合乎邏輯並具有獨到的見解。

二、透過學習興趣有利於提升學生的閱讀行為

閱讀素養強調終身自主學習，但是國內教育卻仍以升學導向為主，認為學生缺乏什麼老師就應該上什麼課程，導致許多課程進度、各項議題與活動填滿了學生的時間，卻忽略了學生在生活中自主學習的能力與興趣，導致學生沒有時間去發展閱讀素養(洪儷瑜，2011)。因此，如果閱讀行為沒有和生活密切結合，學生離開校園後，自主閱讀的情形也會每況愈下。

余民寧與韓珮華(2009)指出，學習興趣是指透過對事物的喜愛與好奇而產生動機，進而提升努力程度與成就表現。Hidi(2006)指出，興趣可以幫助學生克服學習能力上的缺陷，並願意投入時間繼續學習。也就是說，當學生對於某一門學科有興趣時，雖然他在學習成就方面並沒有獲得滿足，但因為有興趣的驅使，卻仍然願意花時間繼續投入學習，並且透過閱讀來尋找解決的方法以補救本身能力的不足。

Adams(1990)提出，兒童在小學四年級如果沒有發展出良好的閱讀素養，當教育機會減少時，他們會出現逃避閱讀的行為或顯示出低水平的閱讀動機。

分析 PIRLS 2011 資料，發現臺灣國小四年級學生雖然在國際閱讀成就的表現上不如香港和新加坡，但是學生高閱讀動機以及喜愛閱讀的比率卻高於香港和新加坡，顯示香港和新加坡的學生雖然有較高的閱讀成就，卻不一定喜愛閱讀。

表1 PIRLS 2011臺灣、新加坡和香港國小四年級學生讀素養成績統計

國家	成績	學生高閱讀動機的比率		學生喜歡閱讀的比率	
	排名	人數比率(%)	閱讀平均分數	人數比率(%)	閱讀平均分數
臺灣	9	62	566	23	585
香港	1	52	577	21	596
新加坡	4	60	576	22	610

資料來源：整理自國際教育成就調查委員會(IEA)

三、國小學生對公共圖書館的使用率偏低

陳昭珍(2003)指出，不是每一個人都有喜歡閱讀及鼓勵孩子閱讀的父母陪著長大，因此公共圖書館必須以各種活動，設法吸引孩子及父母進入閱讀的世界，養成閱讀習慣。

吳茜茵(1990)指出，公共圖書館舉辦各項活動可以激發兒童的課外閱讀興趣以彌補家庭和學校教育的不足。加強鄉鎮圖書館的功能不但能增進學生的閱讀習慣而且還可以對社區中的家庭提供閱讀資源及閱讀活動以及提供學童課後與假期的協助(賴苑玲，2009)。

四、新北市國小高年級學生閱讀行為之情形

在新北市國小高年級學生閱讀行為部分，如表 2 所示。在閱讀時間各向度的題目中，新北市國小高年級學生「星期一到星期五期間，你大約每天花多少時間看課外書籍(含報紙、雜誌和漫畫書)」以及「在寒、暑假期間，你每天大約花多少時間看課外書籍(含報紙、雜誌和漫畫書)」高於平均值，顯示多數高年級學生在星期一到星期五以及寒、暑假期間，每天超過 30 分鐘以上閱讀課外書籍；反之，在星期六和星期日看課外書籍的時間則不到 30 分鐘。在閱讀頻率各向度的題目中，「你平均多久看一次課外書籍」高於平均值，顯示多數的高年級學生最少 2~3 天會看一次課外書，甚至每天都會看課外書。而「你每個星期去家裡附近圖書館借書的次數大約幾次」低於平均值，顯示高年級學生每星期很少去公立圖書館借書或從來不去。

表 2 國小高年級學生閱讀行為之情形
(N=886)

題號	內容	平均數	標準差
閱讀時間		2.63	0.87
1	星期一到星期五期間，你大約每天花多少時間看課外書籍(含報紙、雜誌和漫畫書)?	2.61	0.94
2	星期六和星期日，你每天花多少時間看課外書籍(含報紙、雜誌和漫畫書)?	2.43	1.03
3	在寒、暑假期間，你每天大約花多少時間看課外書籍(含報紙、雜誌和漫畫書)?	2.86	1.04
閱讀頻率		2.24	0.60
4	不含寒、暑假期間，你每個星期去學校圖書館借書的次數大約幾次?	2.00	0.91
5	你每個星期去家裡附近圖書館借書的次數大約幾次?	1.78	0.89
6	你平均多久看一次課外書籍?	2.75	0.92
7	對於有興趣的課外書籍，你會重複閱讀精彩部分嗎?	2.44	0.82

資料來源：研究者自行整理

五、結論與建議

綜上所述，學生閱讀行為的養成就是訓練他們在未來把閱讀當作工具的一種終身學習能力。在知識競爭的現代裡，學習者本身除了基本的讀、寫程度之外，還應該具備透過閱讀，尋求解決生活中所遇到問題的能力。因此，筆者提出以下幾點建議提供參考：

(一) 隨著網路普及，國小學生對實體圖書館的運用逐漸式微，政府單位應效法網路書店的經營模式來

讓公共圖書館轉型。如此一來，不但能增加電子書的借閱率還能讓臺灣每個角落都是閱讀角。

(二) 在國小課程的設計上，圖書館利用教育可納入正式課程中，每學期可安排固定的週次與節數，結合各鄉鎮館所推動各項閱讀活動，讓國小不同家庭背景的學生對鄉鎮圖書館有更一步認識與接觸的機會。

(三) 學校老師及家長應重視學生的閱讀興趣，從日常生活中及在校學習中，老師應不斷提供活潑化的教學方式及引導學生學習，讓學生閱讀興趣提高。

參考文獻

■ 余民寧、韓珮華(2009)。教學方式對數學學習興趣與數學成就之影響:以TIMSS 2003 臺灣資料為例。**測驗學刊，56**(1)，19-48。

■ 余民寧、趙珮晴、許嘉家(2009)。影響國中小女學生學業成就與學習興趣因素以臺灣國際數學與科學教育成就趨勢調查(TIMSS)資料為例。**教育資料與研究，87**，79-104。

■ 洪蘭(2012)。閱讀讓你靈光乍現。**親子天下，39**，24。

■ 洪儷瑜(2011)。學歷或是學力─談閱讀素養對教育之啟示。**教育研究月刊，210**，15-26。

■ 李雪莉(2012)。台灣的閱讀危機。**天下雜誌，263**，212-218。

■ 李家同(2010)。**大量閱讀的重要性**。臺北市：博雅書屋

■ 劉潔玲(2011)。從國際學生評估計劃(PISA)的結果反思香港語文課程、教學與學生的閱讀素養。**課程與教學，14**(4)，49-72。

■ Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

■ Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Reaearth Review, 1* , 69.



談數位時代國小教師之網路使用行為現況

吳侑倢
桃園市建德國小教師
國立台北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

一、前言

資訊是現代生活的必要條件，隨著網際網路的進步，現代人能夠更輕易獲取資訊，以面對複雜多變的工作及生活環境。各種現象都顯示，從工作上的需求到休閒娛樂，人們的食衣住行育樂已經離不開網際網路的使用。這樣龐大的使用需求，也加深了現代社會對網路的依賴性。隨著網路與科技的普及，教育部也不遺餘力地提倡資訊教育，十二年國教新課綱中也欲培養學生科技資訊與媒體素養，教育部也在資訊素養藍圖中提出「深度學習，數位公民」的願景。虛擬的網際空間興起，近年來網路上各種侵犯人權、相互攻訐、霸凌的問題層出不窮，現實社會的公民素養已不足以面對現實與虛擬交錯的生活，因此網際空間公民人權素養的培養已是勢在必行。

目前有許多研究，主要研究學生的網路素養、網路使用行為或網路霸凌的問題，但對於執行網路素養教學或處理學生網路不當使用問題的教師的網路使用行為了解太少，而為人師者教育學生更應同時檢視自身的行為與素養，且國小教師是一種經常仰賴資訊進行教學的知識工作者，愈來愈多的國小教師開始使用網路來進行班級經營、行政工作或輔助教學。

近年來隨著網路社交 APP 的盛行，親師溝通或學校事務的處理也開始使用網路社群或群組作為聯繫的工具，例如:學年事務會建置學年老師的群組或是與家長利用班級群組作為聯繫班級事務的媒介。但是，由於網路軟體的高互動性以及便利性，教師與家長或同事在網路互動中不時會出現互相謾罵攻訐的現象，教師使用線上社群網站經營班級網頁上傳學生照片時也有隱私權與肖像權的問題。因此本研究著重於教師的網路使用行為，從站在教育第一線的教師角度探求資訊使用者的資訊使用習慣，進而從教師的使用習慣中以網路公民素養的給予教師使用時應有的認知與建議。

二、網路使用行為的內涵

本文欲探究教師之網路使用行為之內涵，整理探討各研究者定義之網路使用行為後發現，所謂網路使用行為乃是指「使用者運用網際網路之連結，用以從事各項活動之情形」。

臺灣網路資訊中心（2017）調查發現，使用者運用無線網路的原因大多為可以即時查詢資訊以及隨時與朋友交談聯絡。林珊如（2002）在分析網路使用行為指出查詢與溝通常是一般使用的兩大目的。從楊憶如（2013）研究臺灣國小教師網路使用行為一文來看，當時教師上網動機強烈，並認為網路具有的工具性功能最為重要，

且上網大多是以工作為優先考量，愈年輕的教師上網動機愈強烈，有使用網路時間愈長的現象，為自我需求而上網的比例也愈高，更重視網路的娛樂與社交功能。吳啟豪（2013）在高雄市國小高年級學童網路使用行為與生活適應關係之研究中將網路使用行為分為教育學習人際溝通生活休閒之行為三面向進行研究。黃志航（2015）探究人格特質網路使用行為人際關係一文，將網路使用動機分為「工具性動機、社交性動機、參與性動機、娛樂性動機」四面向；卓怡秀（2015）綜合國內多位學者研究將網路使用行為分為網路搜尋行為、人際溝通行為、休閒娛樂行為三面向進行探討。因此統整各研究於網路使用行為定義如下：

(一) 網路搜尋行為

網路搜尋行為意指運用網際網路搜索引擎或各網站之連結，查詢生活所需之各類資訊。近年來，由於便利的網路查詢功能，只要使用智慧型手機、平板設備，就能隨時隨地透過搜尋引擎、各種連結、入口網站，便能輕易獲得所需訊息內容。本研究將網路搜尋行為分為教師從事與教育學習相關的行為〈如查詢教學課程內容資料、線上閱讀等活動〉；或是使用網路做為生活資訊查找〈如瀏覽資訊、查找地圖及看新聞氣象等)之功能的搜尋資訊行為。

1. 教育學習行為

本研究所指教育學習行為意指教師運用網際網路查詢與個人工作或進修學習相關的資料、知識，以達到增加學生學習成效或自我精進的網路使用行為。

由於現今網路查找學習相關網站或是教學資料分享資料庫極為便利，例如教育部各類辭典、碩博士論文網、課程資源網站等；或各類教學分享網路社群平臺、電子書等，使教師於準備教學、個人學習的過程多了許多資源來源管道，不再只是透過紙本書籍查找閱讀，而可利用網路連結之特性，在學習資料的來源已經沒有空間地域的限制。

2. 生活資訊查詢

目前臺灣行動上網使用者搜尋或瀏覽的資訊以「觀光／旅遊」比例最高，占 24.7%，其次為「氣象」15.9%，及「政治報導/ 政論」占 15.6%〈臺灣網路資訊中心，2016〉。而臺灣地區使用網路的消費族群高達 81%的消費者在購物前，有使用網路搜尋口碑訊息的習慣，前三名分別為社交網站（45.8%）、討論區（44.7%）、部落格（33.1%），其中男性偏好「討論區」，女性則偏好「社交網站」〈資策會，2014〉。因為資訊容易獲得，使用網路搜尋、查找資料時，更要進一步篩選及證實內容的真實可信度，以免失真(Coiro., Knobel,M., Lankshear,C. & Leu,D, 2008)。Fogg 和 Tseng（1999）就指出，幾種情況下使用者較容易相

信電腦產物：（1）面臨較不熟悉的情況（2）無法解決自身的問題時（3）對資訊有較為強烈的需求。他們的研究也指出，當人們對於資訊的內容較熟悉時，比較可能嚴格地評估資訊，對資訊本身的可信度也採質疑的態度。

(二) 人際互動行為

本研究所指人際互動行為意指教師透過網路進行電子郵件、社群網站、聊天 APP、部落格、論壇、BBS 等，進行人際互動或交換資訊等聊天對話之行為，隨著無線網路以及智慧型手機的普及，許多人使用痞客邦 PIXNET、Xuite、微博、Facebook、Istagram 等經營粉絲專業、個人線上社團或部落格；或是使用如 Facebook Messenger、WeChat、Skype、Line、Whatsapp 等線上聊天軟體聊天室進行一對一或多人群組的對話行為。人們從使用電話、書信聯絡轉變成線上即時溝通，因為網路互動的便利性，使用過 APP 的受訪者中，「最常使用」的 APP 類型以「社交」的比例最高（臺灣網路資訊中心，2017）。

(三) 休閒娛樂行為

本研究所指休閒娛樂行為意指透過網路連結使用各種休閒娛樂性質的網頁、APP，以達到打發時間或休閒娛樂目的之網路使用行為，例如：使用線上影音、圖片，閱讀網路文章、小說；玩網路或線上遊戲;線上購物等。無線網民用無線網路看線上影片、聽線上音樂或玩線上遊戲之經驗中，使用無線網路「看線上影片」的比例最高，占 64.8%，其次是「聽線上音樂」，占 59.6%，再次是「玩線上遊戲」，占 49.0%（臺灣網路資訊中心，2017）。

三、教師工作常見的網路使用

(一) 班級經營

網路社群以及即時通訊軟體的高度使用，使網際網路對教育模式造成不小的衝擊與突破，致使教師必須將網路融入日常授課。此外，教師面臨親師、師生及其他外在環境問題，傳統的班級經營已無法負荷（陳世芳，2013）。有許多教師會在網路上表達教學的心得並上傳班級照片分享與學生的互動，或是使用部落格 Facebook 粉絲團作為班網。現今我國學生幾乎每人都擁有自己的 Facebook，許多班級也會成立專屬的 Facebook 社團，學生皆會上網瀏覽（陳世芳，2013）。教師透過 Facebook 班級社團的文章和照片回覆，可使家長了解教師與學生以及與其他教師的互動關係，並且了解學生在班級裡的情況，以及公布的重要資訊（郭昭佑、魏家文， 2016）。目前許多教師使用 Line 或 Facebook 建立班級群組或社團，Facebook 的即時性、方便性及可減少直接接觸的情緒性反應或口誤，使家長與教師之間建立一座新的溝通橋樑。因此，立即性的功能已成為親師溝通的重要因素之一，目前家長也較願意嘗試使用 Facebook 與教師聯繫（陳美純、陳美素，2013）。

(二) 網路學習社群

近年來教師網路社群蓬勃發展，目前在 Facebook 上有溫老師備課趴、學思達教學社群等。黃美玲（2017）探討教師網路學習社群對教師專業成長影響，從不同服務年資分析參與的教師發現，服務年資越高，其參與多個網路學習社群的比率越高，若以參與 2 個以上社群者分析，以服務 15-20 年之 75%為最高，21 年以上為 72.6%其次；而服務 10 年以下〈28.4%〉及 11-15 年〈31.7%〉者，則以參加 1 個社群居多。而以不同任教年資來看，不同任教年資在每天上網時數及國小教師網路使用行為均有顯著差異。（簡瓊雯，2005；黃馨慧，2010；李慧雯，2016）。

黃美玲(2017)在教師參與網路學習社群的研究中指出從不同行政職務分析，每周上網 22 次以上者以級任老師〈31.1%〉為最高、兼任行政職務之教師〈19.6%〉為最低、科任教師〈22.4%〉居次。且在下班以後的觀覽時段中，級任老師高達 69.7%，時常按讚或回應貼圖中級任老師達 40.2%。

(三) 資料蒐集

邱雅鈴〈2010〉的研究發現：國小教師最常使用的網路資源為「搜尋引擎」，並認為「搜尋引擎」可以增進教學知能和研究發展，而「教育類網站」則可增進班級經營和學生輔導。王鴻原〈2016〉指出高自我效能的教師能使用精熟的搜尋技巧，能比較不同網站的資訊之後，再自行編輯出教材內容。而低自我效能的教師則是太過依賴搜尋引擎所提供的教學資訊，甚至未曾過濾網路資訊的真假，而且編輯教材的行為主要以剪貼網站的內文再編輯。擁有成熟知識觀的教師則是在搜尋引擎與搜尋結果中持續搜尋多元資料，而擁有較不成熟的網路知識觀的教師同樣有以剪貼為主的編輯行為。

(四) 線上研習

林姝如〈2015〉針對臺中市國小教師線上研習行為調查發現，多數教師利用空堂在學校參與線上研習，且為屬於配合主管機關要求被動參與研習。教師最常使用研習網站為「教育部數位學習服務平台」而最常最常參與研習課程為「十二年國教」相關類別。林紀慧〈2006〉則發現教師參與網路在職進修以取得研習時數為主，其目的在促進專業發展，滿足自我革新的需要；教師參與網路在職進修意願高昂，同時此種進修機制正可彌補傳統進修模式之不足；此外，教師參與網路在職進修的課程需求以教育專業知能為核心，而課程品質為影響其網路在職進修意願的主要關鍵。

四、教師網路使用之建議

(一) 網路禮儀

現實生活中，人們面對面互動時會注意適當的禮節，所以能維持人與人之間相處的和諧，而在網路世界中，人際間應該有相同的禮儀存在。網路禮儀如同日常生活中的禮節，最

基本的就是「尊重」。由於網路的虛擬性，人們往往比較不受到道德或現實規範的束縛，網路使用者經常利用網路的匿名性，躲藏在暗處發表互相攻訐、謾罵、汙衊等具破壞性極攻擊性的言論，除了造成虛擬世界中的衝突嚴重者甚至在現實世界裡會造成法律問題。現今許多教師運用網路進行班級經營，教師使用網路社群與家長溝通聯繫應時時注意網路禮儀：如與家長建立默契規範討論群組內班級事務的時間，不打擾他人的作息；避免發表過度激動或使用不尊重他人的言語，造成班級內的衝突與謾罵；在班級網路社群分享網路資訊時應與班級事務相關並注意內容是否會造成他人感知的不愉快。

(二) 網路著作權

現今網路上資訊大量開放，需要的資料都能夠快速的獲取及複製，卻也造成大量複製、抄襲等侵犯著作權的事件發生。根據我國著作權相關規定，在個人創作完成之時，會立刻受到法律之保護，無須向政府申請或接受審查，即能享有一定之著作權，網路世界中的各項創作亦是如此。（全國法規資料庫，http://law.moj.gov.tw/）。因此，教師在從事備課或分享網路學習社群蒐集資料時，應註明課程資料的來源及出處，在引用或分享時也應徵得原創者之同意。教師除了以身作則，也應提醒學生網路上各種文章、音樂、影片、圖片都受到著作權之保護，養成良好的法律認知。

(三) 網路隱私

隱私權是身為一個人的基本權利，雖然網路世界是一個開放式的空間，然而每位使用者還是有不被他人騷擾、或不想讓他人知道的私密資料與資訊，如個人的電話、地址，或是談話的紀錄。因此，在班級的網路社群中，教師與家長需特別注意學生個人隱私部分，不可在班級網路社群上討論學生個人資訊、考試成績或以截圖的功能任意散布談話內容等。此外，在臉書的廣泛運用下，教師常利用社團及粉絲專頁的功能，由於社團隱密性較高，可被設定為公開、不公開或私密，所以教師多會以此作為班級網頁；粉絲專頁的內容可被任何人看見，因此考慮到隱私權的部分，教師在建置班級網頁時，也應特別注意社群類別的選擇。

(四) 網路言論自由

由於網際網路的跨時空性，網路上有各式各樣發表意見的平台，如BBS、網路論壇、討論區及部落格等平台之應用，提供了人們隨時隨地參與公共事務以及發表辯論闡述個人理念的機會，如今虛擬世界的言論，確實會影響現實世界的公共事務運作。越來越多的學校事務透過資訊科技共同參與，身為網路世代的數位公民，教師在討論學校行政或班級事務時理性地判斷資訊、適當地發表自我意見。因此，教師在網路世界中創作、分享與表達想法，但仍須注意到言論自由的範圍，避免以言論攻擊他人、侵犯隱私，與違反著作權規範。

五、結語

教師身在教育最前線，網際網路已成為二十一世紀生活場景的重要部分，學校與教師必須認識這一波挑戰，做好必要的生活教育與輔導培養學生正確的使用方法與態度（盧浩權，2006）。正因網路科技的發展，促進了教師在教學、班級經營以及處理學校事務的便利性；面對數位化時代的來臨，身為教學者的我們，更當格外留意資訊科技所帶來的負面影響。網路上經常有使用者運用各種網路的特性，發表言論攻擊他人，造成對他人言語上的侵犯與霸凌，或是散播不實的文章或言論侵犯了他人的權益。由此可知，現今網路上中其實有諸多有意或無意侵犯他人的現象，嚴重者甚至會觸犯法律，在科技如此發達的時代，保障自身在網路上的權益已經成為相當重要的議題。為人師者除了在使用時要更審慎面對相關的議題，在課堂上教育學生在網路上保護自己，培養學生從小以正確的觀念面對網際網路並以正確的知識、技能與態度使用，對教育長期發展而言相當具有重要性。

參考文獻

■ 林珊如（2002）。網路使用者特性與資訊行爲研究趨勢之探討。**圖書資訊學刊**，(17)，35-47。doi:10.6182/jlis.2002.17.035

■ 林珊如（2010）。數位時代的閱讀：青少年網路閱讀的爭議與未來。**圖書資訊學刊**，8(2)，29-53。doi:10.6182/jlis.2010.8(2).029

■ 李慧雯（2016）。**教師參與網路專業學習社群的使用動機、使用滿意度與集體效能感之研究-以 Facebook 社群為例。**

■ 吳啟豪（2013)。**高雄市國小高年級學童網路使用行為與生活適應關係之研究**（碩士論文）。取自：http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/47804402790173936 22

■ 卓怡秀（2015）。**新北市國中學生網路使用行為與閱讀理解表現之研究**。國立台北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班碩士論文。

■ 許怡安（2001）。**兒童網路使用與網路媒體素養之研究--以台北縣市國小高年級學童為例**(碩士論文)

■ 陳世芳（2013）。**高中教師在班級經營上運用臉書與學生互動之研究**（未出版之碩士論文)。私立中原大學，桃園縣。

■ 陳美純、陳美素（2013）。**網路社群對親師關係建立與互動之研究－以 Facebook 平台為例**。「第九屆知識社群國際研討會」發表之論文，中國文化大學推廣教育部。

■ 黃志航（2014）。**人格特質、網路使用行為與人際關係之關聯性研究－以台東地區大專院校學生為例**(碩士論文)。取自：http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/58820101834980679152

■ 黃美玲（2017）。**教師網路學習社群對教師專業成長影響之研究**(碩士論文)。 取自：http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/73801626768331383876

■ 黃馨慧（2010）。**桃園縣公立國小教師網路使用功能、社交整合及幸福感之研究**(碩士論文)。 取自：http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/39444819633685622338

■ 郭昭佑、魏家文（2016）。創新班級經營：網路社群媒體之應用。**臺灣教育評論月刊**，5(4)，26-32。

■ 楊憶如（2014）。**臺灣國民小學教師網路使用動機、使用行為與網路成癮之調查研究**（碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

■ Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Handbook of research on new literacies. New York, NK:Routledge.Nasir,

■ Fogg, B., & Tseng, H. (1999). The elements of computer credibility.

■ N. S., McLaughlin, M. W., & Johns, A. (2009). What does it mean to be African American: Construction of race and academic identity in an urban public high school. *American Educational Research Journal, 46*(1), 73-114



談學童生命教育中的潛在課程—以「述美國小」環境教育為例

張懿華
國立臺北教育大學研究生
張慧如
國立臺北教育大學研究生

一、前言

筆者在國小附幼任職了快到退休的時刻，每天都在這個國小中生活和工作著。由二十出頭的青春年華，直到現在的哀樂中年，每天看著無數小孩進進出出的笑臉，卻依然懷念兒時就讀的國小—述美國小。那個座落在蓊鬱的翠綠中，繁花盛開的花園，在我們的回憶中，不啻是我們心靈中的天堂。


圖 1：校門口。


圖 2：槭樹林蔭大道—冬天風情。


圖 3：夕陽西下


圖 4：高粱田中的小學。


圖 5：槭樹林蔭大道—盛夏風情。



圖 6：黃金麥浪搖曳。

二、孩子的祕密花園

(一) 優美的環境－難忘的兒童樂園

筆者就讀於金門縣金沙鎮官澳村的述美國小，校園坐落在離海不遠的綠油油農田之中，這座小學校只有十二班，是合併附近三個村落的國校成一所小學。有時校外是一片片搖曳的麥浪，有時是直挺挺的高梁田，或是花生田、西瓜田、地瓜田、菜田…。有時是可以控窯、烤地瓜的休耕的農田，常看到堂哥和同學，上一堂下課去堆土窯、燒火，下一節下課就有烤地瓜吃。這時，旁邊總會有幾隻老牛，在搖頭晃腦的吃著草。

學校有大門、二個側門、隱形門，但都沒有關門。只要一下課大家就往校園、校外去探索，膽子大的哥哥、姐姐多成群結隊到校外探險，探險古墓、抓蛇、抓蟲、奔跑、爬樹…。膽子小的弟弟、妹妹，就跟在後面跑，或留在校園內玩跳房子、跳繩、闖五關、爬樹、跳橡皮筋繩、挑石子……。

校園內有很多種的花和植物:每一種花都會有一個鐵製的小小身分證，用油漆寫上名字、產地、別名、功用……，讓我們認識了梔子花的馥郁和濃烈，他也是一種黃色的染料。很多對植物的常識和四季的變化，是環境中的花草向我們展示了他自己，當你領略了大自然之美時，他也同時在幼小的心靈種下了美的種子。

從大門口到大馬路的小徑兩旁種滿槭樹，四季各有不同的風情:春天樹葉剛萌發，嫩嫩綠綠的小芽，爬滿了樹梢；夏天綠葉滿枝頭，變成林蔭大道，為我們遮擋了酷熱的太陽。還有又肥又大的的毛毛蟲，掛滿枝頭。到了秋天，金門冷冽的寒風，將滿滿的綠葉染紅，讓整條馬路鋪滿紅葉地毯。冬天時，樹葉都掉光光了，只剩下光禿禿的樹枝在風中搖擺。但大樹下，穿梭嬉鬧的小孩，在打掃和追逐中，看到了四季的風華。

校園內還有番石榴園、木瓜樹、桃樹、龍眼樹……，那時全校只有十二班，比較大的中年級、高年級的小朋友，都被要求要照顧一棵果樹。

我們每天要澆水、拔草、除蟲，還要培土－將果樹旁的土堆壘高、夯實。風太大，怕她被風吹斷，要為她做堅固的支柱；陽光太烈，怕她曬乾，要為他勤灑水，每天盼著他長大。

我的第一棵樹是小小的龍眼樹，每天我都會幫他澆水、拔草，去挖土來保護他的根。但常覺得遠遠大哥哥的樹長得比我的好，土堆壘得比我的漂亮，常覺得自己不是好主人。但由照顧小樹中，我們學會了負責和關心環境中的事物，也得到了由照顧植物中，校方對我們全面的信賴和肯定。

但等果樹長大了，卻已是十年之後，筆者回母校當代課老師時。看著全校的龍眼樹結實累累，小朋友吃著龍眼，雖然小小的長得不太漂亮，大家卻都吃得很高興。這更令人體悟到：「十年樹木，百年樹人。」「前人種樹，後人吃果果。」也得到了付出的喜悅。

(二) 孤單孩子的陪伴－好美的玫瑰花

四年級時，老師分發教室前大花圃的植物給我們照顧，我分到一棵比我還要高的玫瑰花，她真的很漂亮，開出的花像一個大碗公那麼大，花的顏色有點紫，有一點粉紅，有點像芍藥，也像牡丹，我真的很喜歡她，每天都為她澆水，唱歌給她聽，和她聊聊天。每次只要開出一朵小花蕊，我就充滿其期待，每天等待她長大，看他一層一層的綻開，她似乎感受到我的期待，總是開得又大、又漂亮，真以她為榮，她是全校最漂亮的一棵花。

小時候，因提早一年就讀小學，同學都不太理我，他們常對筆者說的話就是：「跟你說你也聽不懂。」，那時陪伴筆者的就是玫瑰花和薔薇花，和防空洞上草地上漂亮的小野花，有時我真的覺得，自己好像卡通中阿爾卑斯山脈上的小天使，心情真的非常快樂!很感謝你們的陪伴，讓那一段孤單的童年，充滿美麗的色彩。

(三) 消失的學校－不再的校園風景

很多年過去，每次回家都會繞到母校去看那時的玫瑰花，雖不知她是什麼品種，叫什麼名字，只要知道她安好就好了。但前幾年回去，大門口前的槭樹仍在，長得比以前更高，偶爾也可以在網路上找到她的身影，現已變成旅遊、賞鳥的熱點。但校園已全部改建，所有懷念的學校的樣子都已不見了，變成一間新的學校；記憶中的小學已不再，只剩一個校名。所有的果樹園、薔薇花籬笆、梔子花圃、黃蟬軟枝牆、大理花、秋海棠、天竺葵、變葉木……，還有兒時的玫瑰花都不見了。心理感覺缺了一個口，好難過。雖然不能因自己的念舊，而阻止別人的成長，但很想念那些陪伴我們兒時的一切，也很感謝那些年陪伴我們的花兒們。



圖 7：改建後的大門。



圖 8：改建後的校舍。

那是一個活著的小學，似乎如坐在一旁陪伴孫兒的老爺爺，任小朋友們穿梭、奔跑，學習、歡笑。下課鈴一響，沒有人坐在教室內，校內校外到處都是小孩。對比今日的國小，高聳的電子圍籬，關緊緊的鐵門，輪班的警衛，進出登記、更換訪客背心，到底還是隔離住冷漠人心、無情社會的入侵，關住了小孩生命的安全，還是限制住了孩子心靈的成長。如果，沒有在孩子的心中放入愛與溫暖，他們也將學不會如何去有溫度的愛人。校園應有更多的活性和功能，如一個活著的有機體，靈活、溫暖、彈性、豐富，成為孩子優美、又豐富的潛在課程境教環境。一個好的校園環境，再加上溫暖、包容的人心，給予孩子豐富和自由的探索成長機會，成為一種無形又看不見的力量。而一個優美的環境，有時只要存在，就是一種陪伴。

三、結語

在這二十一世紀人類面臨了三大問題：「自我」之迷惘與意義感之失落問題，傳統文化之斷裂與歷史感之流失問題，環境巨變與人類永續發展之問題。所以，二十一世紀之生命教育需聚焦在三個新方向:「心靈覺醒」教育、經典閱讀教育、環境素養教育。

在這二十一世紀的重多新挑戰中： 環境日益惡化，因此呼籲要多多加強環素養境教育，以浸潤式的境教，使人尊重「自然」、親近「自然」、喜歡「自然」。從以「人類中心主義」到深信「人」與「自然」能互為主體，進而使「人」與「自然」皆能永續生存。

在生命教育中，可引導學習者在從「自然」中探討「人文」的價值意涵，因為「自然」與「人文」互動是有機的、不是機械的、對立的。因為在「自然」已潛藏了「人文」的價值。如:孔子說:「智者樂水，仁者樂山。」因從自然中可已契悟很多的人生大道理。(黃俊傑 2014)

因人文、生命與經濟、科技之間的失衡發展，從自古以農立國的生活型態，進入西方的工商業社會，我們失去了自己的文化，又無法認同西方的生活方式，我們急需一種力量，讓大家可以安身立命，實踐生命意義的力量!十二年國教中的孫效智的「人生三問」:「人為何而活?」、「人應如何生活?」及「如何能活出應活出的生命?」與「生命三學」:「終極關懷與實踐」、「倫理思考與反省」及「人格統整與靈性發展」互相呼應。使孩子們珍惜生命、關愛他人和社會。始能有心的覺醒與實踐，能當自己生命的主人，不被外在的現象所控制，使煩惱漸輕，智慧漸明，活出自由自在的生命境界!

這是一個充滿危機的時代，但也是一個充滿機會和轉機的時代，人類在經濟富裕、人文多元、資訊充滿爆炸的時代，太忙亂的腳步，和太多的選擇權和太快速的變遷，讓現代人類的「心」太忙亂了。所以，何不反求諸己，探索內心本已俱在:維持人類對美好追求的本性，以教育、經典、和對自己、對他人、對環境的愛為出發點，追求另一個更圓融、更美好的世界。如日常法師所言:「教育是整個人

類升沉的樞紐」，而身為教師的我們，更肩負著不可推卸的職責，期許人類與自然能找到平衡的支點，讓世界更幸福美好。

在生命教育之實施，除了正式課程:由教學來完成。另一大部分是潛在課程:包括學校物質、精神環境、社區關係及生命關懷服務。因此一個豐富的自然情境的校園，不僅可以讓孩子增廣見聞；也可以讓孩子在接觸大自然四季的更迭中，感受生命的悸動與美感，使孩子的心靈的到養分，而成長得更堅強與茁壯。那是孩子人生中的大禮，因很多時刻人都必須獨自面對黑暗幽谷，而那盞明燈卻一直藏在心中，照亮他的當下，帶領他面對光明。如諺語:「給孩子魚吃，不如給孩子釣竿。」。因我們無法永遠、隨時為孩子點燈。所以，讓生命教育成日常活動的一部分，期許家庭、學校、社會，都能成為孩子的境教，將生命教育中的三項核心內涵，生命智慧、生命關懷、生命實踐，隱含於學習環境之中，經由潛移默化中領會生命教育的內涵，並內化為自己的思想，以能自主的對生命教育有所學習與啟發，而獲得生命的成長。「給孩子燈，不如給孩子火種。」，讓他可以自己點燈吧!

參考文獻

■ 孫效智（2009）。生命教育的挑戰與願景。課程與教學，**12**(3)，1-26。

■ 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。**國民教育**，**53**（3），1-6。

■ 黃俊傑（2014）。21世紀生命教育的新取向：心靈覺醒、經典研讀與環境教育。第九屆生命教育研討會論文集，231-243。臺北：臺灣生命教育學會。

■ 教育部（2014）。教育部生命教育推動方案。臺北：教育部。。



我們都該正視這樣的問題－談國小生潛在的關係霸凌

林辰芬
國立臺北教育大學生命教育碩士在職進修研究生
林玉筑
國立臺北教育大學生命教育碩士在職進修研究生

一、前言

「老師!同學都不跟我玩...」、「老師！他們都欺負我...」在成長過程當中，你曾經是被拒絕的孩子嗎？別人不願意和你分享彩色筆、一起畫圖時不願意給你一塊著色的邊角，或是不願意坐在你旁邊的座位。這些場景，即使我們不是當中的主角，他也曾經在我們的成長過程裡上演。而現在，換了一個時空，我們成為了教育的前線，對於這樣的問題，我們又該如何來看待？

(一) 所謂的關係霸凌

「關係霸凌」通常是團體的關係中，霸凌者透過說服同儕排擠被霸凌者，使其弱勢同儕被排拒在團體之外，並且切斷他們的社會連結，讓他們覺得遭受冷漠對待的排擠。這是最常見也最容易被漠視的問題。而被霸凌者，總是讓孩子在團體中，顯得無助和無奈。

「我只是跟他開玩笑啊!」「我們沒有給他一起玩啊!」「是他自己不跟我們玩啊!」在處理關係霸凌中，往往我們會聽到被霸凌者這麼回應，關係霸凌之所以不好處理，正是霸凌者或霸凌團體會用言語來警告、慫恿、鼓動只要誰和你一起玩，誰就會是下一個倒楣鬼。或是在背後散播不實的言語，讓對方不知不覺中被孤立。

(二) 處理關係霸凌的焦點

學者 Christina(1996) 曾將校園霸凌事件分為主要發動霸凌行為的霸凌者、協助霸凌者、助勢者、被霸凌者、旁觀者、以及挺身者六類。其實在處理關係霸凌問題時，我們常會聚焦在主要霸凌者和被霸凌者身上，但其實「旁觀者」更是在這個關係中很重要的一環。因為旁觀者如果能成為挺身而出的那一方，或許就不會讓這關係霸凌中的霸凌者有孤立感與人際的疏離感。

兒童福利聯盟文教基金會（以下簡稱兒盟）自 2004 年開始研究校園霸凌事件，有七成五民眾過去曾接觸過霸凌事件，且影響深遠，而這當中近四成是被霸凌者；旁觀者佔 41.6%，只有不到一成是挺身者。而在這旁觀者之中，我們是不是也是那一個關係霸凌的旁觀者呢? 假若旁觀願意轉為深具同理的挺身者，霸凌事件的嚴重程度降低，而被霸凌者的傷害或許也因此大幅減少。

二、教師的以身作則與態度

你是否曾注意過，下課時間總是靜靜坐在自己位置的孩子，或是分組時總是站在教室最邊邊，用無助的眼神等待同學邀請的孩子。而你，又是用什麼樣的心情回應他？

任教的第一年，筆者擔任學校的社會科任，筆者很喜歡讓孩子們討論思考一些問題，於是在課堂上會讓孩子分組討論。有天下課，有個小女孩到教室跟筆者說：「老師...以後上課可以不要分組嗎？」筆者有點驚訝，因為他是個那麼可愛的女孩子。問她：「為什麼不想要分組呢？」她頭低低的不發一語：「因為...我不喜歡...」說完，她就跑出了教室。多令人心疼啊！

即使我們不去探討這背後的因素，我們都不希望自己身邊的孩子擁有這樣的心情，抱著這樣的忐忑來學校上課。隔了一週，同樣遇到了分組活動，主題是用繪畫設計自己的創意民宿，筆者看見這孩子又把自己縮在人群的角落中，透露著期待與害怕。筆者興奮的說：「哇!這個主題太有趣了!需要很有想像力的人才呢!像我們班上有好多很有想像力的人，像是美美、燕燕等...他們都很棒耶!」說完，筆者就發現班上一群女生走向她。同時筆者也走向了她們，對她們說：「你們真是幸運耶!可以和燕燕同一組!有她的參與妳們一定會表現很棒的!」在那次的活動中，她們的表現也真的相當優秀。

而筆者覺得自己做到很重要的兩件事情，第一：讓其他孩子看見她的優點，並適時的誇獎她，第二:不斷的正增強他們的信心，讓他們知道自己是最棒的!我想不論其他孩子剛開始的是什麼原因排斥他，都是出自於不瞭解，我們可以找出他的優點，並且讓大家知道，帶他們走向人群。

三、結語

處理霸凌的事件，我想沒有既定的準則，每個老師都會有她自己的一套對待孩子的方法，除非情況已嚴重到需要通報的程度。

不論是在哪一個年齡層，人與人的相處向來都是難以處理的一件事，我們不能去勉強孩子一定要跟每個人當好朋友，因為在我們大人的世界裡這本來就有些難度，但至少我們必須告訴孩子，不論是言語還是肢體，我們都不能去傷害別人。

而身為老師的我們，必須正視、聽見他們的求救，甚至給予這些孩子機會，在大家面前展現自己的、接納他人。或許有一天，這些在成長中面臨人際課題的孩子他們都會長出堅強的翅膀，但是在他們未成熟前，身為教師的我們是該牽起他的手，陪著他學會面對人群；更要發揮我們的影響力，正視他們的求助訊號，引導身邊的孩子看見他們，並且適時的給他們表現的舞台與機會，在這樣充滿愛的環境中，他們必定能快樂的成長。

參考文獻

■ 王莉莉（譯）（2011）。為什麼她 們都不跟我玩：第一本探討女性霸凌 真相的專書。（原作者R. Simmons）。 臺北：旺旺。（原著作出版年：2003）。

■ Christina,Salmivalli(1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1–15.

■ 兒童福利聯盟文教基金會（2017）。2017年臺灣校園關係霸凌調查報告。



由《大師在喜馬拉雅山》一書談生命教育

張慧如
國立臺北教育大學生命教育研究所在職專班研究生
張懿華
國立臺北教育大學生命教育研究所在職專班研究生

一、前言

從小到大的生活環境總在離「山」不遠之處，山的沉穩、山的力量、山對生命萬物的包容、山的多樣性……，總在不經意中顯露出來，筆者一向對山的自然之美和多變的面貌著迷，又懼於山的力量與神秘氛圍，矛盾與迷惑之處，從<<大師在喜馬拉雅山>>（馬孟大等譯，1988）書中獲得開解，由於無知和不了解所產生的幻相，因為執著所產生的恐懼，透過書中描述的修行歷程而產生不同層次的思索，而聖者自高山所覺察，蘊藏在大自然的真理，正是我們身體、心靈上的修行之鑰。另一方面，近幾年政府大力提倡生命教育，自教育部宣布 2001 年為「生命教育年」後，在各級學校積極推動生命教育，開啟了國內生命教育全面性發展的歷程（陳錫琦，2013）。當今社會發展進入科技高度發展的階段，往往影響學子在追求人生價值時受環境、同儕與科技社會影響而迷失自我，甚至踏上歧路造成終身遺憾（林香河、林進材，2015）。政府與民間對於探究人的生命中身、心、靈存在意義與價值亦逐漸受到重視；禪修者的生命哲學觀點正足以提供探索生命意義的參考典範，由於身為教師的敏感性，對於禪修者的禪修教育也甚感好奇，對聖者的生命教育觀與教育方式深深著迷，相較於現今教育發展，能提供相當大的啟發。

二、體現「身體物質」之根本

喜馬拉雅山上的聖者的教導認為，一旦人學會欣賞自然之奧妙，其意識亦將隨感官而受到自然界的吸引（馬孟大等譯，1988）。先開放身體感官的聽覺去欣賞自然之音，從孕育生命的大自然中尋求自己的根本，重視它的美並找尋源頭之愛。為了達到這個目標，除了開放自己身體感官之外，以靜坐的方式閉起雙眼讓意志力越來越集中，並能控制與沉澱內心的雜念，得到最真實的感受與體會，進而以正確的方向學習思考宇宙自然的真理。

對於身體物質的慾望，聖者以斷絕執著為首要修行之方，從樸素的生活促進思想的提升。執著乃是最強力的束縛，使人衰弱而無知，無從了解宇宙本身絕對之真實，我們迷失的根源就是想得到什麼而對其產生執著時，當執著越減少，內在就越堅強，也就會越能接近目標 （馬孟大等譯，1988）。由於執著於身體感官與滿足慾望的追求，便會產生得不到的失落與恐懼，我們因此被執著所束縛，成為產生痛苦的根源。人應學習放下佔有慾，因為所有擁有的事物都並不是真實恆存的，好比鑽石即使能長存百萬年以上，人的生命又能存在多久?因此，我們不需認為自己擁有些什麼，也不必放棄些什麼，要放下的，只有

執著於世俗事物的想法和欲望罷了。唯有切切實實的鍛鍊自己放下執著，就能夠擺脫行為上的束縛並獲得自由。

但是想要鍛鍊自己，作者嘗試了許多種方式，甚至親身感受藥草的力量，卻發現那僅收一時之效，並不能達到真正的自我控制，就像有些人遭遇痛苦，借酒澆愁只是暫時麻痺自己，痛苦依舊存在著，唯有放下執著方能讓自己擺脫痛苦。能夠「放下」，就能獲得「自由」的力量。作者認為，聖者們教導他透過「靜坐」去對言、行、思維自我歷練，得到正知正見，也就是說，經過陶冶的純淨心靈，才能對事物進行深層的思考與真正的理解，產生有價值的意識。而我們獲得的知識越多，就應該將所知實行於日常生活之中，喇嘛尊者(1988)指出，知識僅是侷限在「知道」罷了，所謂真正的知識在於付諸實行而非在於理悟。王陽明曾道：「知是行之始，行是知之成。」(傳習錄　卷上　徐愛錄)，就是這個道理。筆者多年幼兒園教學經歷，教育模式從教師上對下的教導逐漸演變為翻轉式的學習，教師的指導角色逐漸成為引導者角色，幼兒才是學習的主體，在課程中對學習主題進行思考、討論及體驗，產生學習興趣，建構班級的學習方向與探討內容。在生命教育學習層面上，幼兒在實際感知與體會後，能連結生活周遭人、事、物，對生命內涵產生認知與體悟。現代教育趨勢摒除過去教條式的教學模式，著重讓學生從實際的體驗中觀察、體會，與聖者引導弟子修行的法門有異曲同工之妙。從與生俱有的身體感官去用眼睛看、用耳朵聽、用口鼻去嘗和嗅、以身體觸覺去感受這個世界，這些原本就是老天賜給人類的天賦本能，放下想法和成見開放內心，專注當下不預設立場，以最真實的覺察看待生命所處的自然世界，教育孩子在生命中對於人的所處環境進行了解，進而能專注體悟世界萬物運行的道理。

人際間相處的問題是複雜的，相較之下，從自然界的動物身上能夠發現，動物間的情誼是可靠的、無條件的；而人類處處講條件來處理人我之間的關係，使得人的內在本性囿於自利而失去本質，也無法與他人真誠坦率的溝通。喇嘛尊者（1988）認為，一些讓我們沒有勇氣去面對的事，同樣也會反映到他人身上。」，因此人的行為不可以自私執著於任何事物，而應以無私而適當的方式去面對和執行。

書中強調不執著是指以純潔的動機和正確的方法去控制感覺，認為當控制住感覺，不接觸外在世界的事物之時，感官的知覺作用便不在心靈中創造出影像（馬孟大等譯，1988）。除此之外，時時存著博愛慈悲之心來行事和盡責任，就是在生活中進行開悟；這段話應該是告訴我們，只要常懷慈悲博愛之心待人處事，就自然能夠消弭自私自利的慾望，也就能夠從中獲得對執著之心的控制，也不會使自己和他人受到痛苦的束縛了。

臺灣教育普及使我國在政治、經濟和科技獲得高度發展和成就，但教育體制上過於偏重理工實用、輕忽人

文理想的觀念，造成家庭功能式微、政經亂象不斷、倫理不彰和暴力猖獗，人性偏向自私、貪婪，現實功利的生活態度，與自己、他人及自然的連結關係漸趨疏離而不自知（孫效智，2001）。在教育上的觀點看來，放下執著意味著以謙虛、真誠的心教育學生，不強加期望與要求去控制孩子，而是遵循自身教育價值觀投入教育工作；相對的，孩子在成人的示範與薰陶之下，學習到真誠、坦率的面對他人，有助於學生在人我間發展適當人際相處模式，更能從中探尋生命中合乎道理的生活價值與品德操守。

三、探索「內在心靈」之真實

喜馬拉雅山上的聖者秉持慈悲、博愛的意念修行著，除了對人類之外，還將所有的愛灌注於自然、生物與萬有；他們視善性為人生重要課題並努力進行自我修煉，作者的師父也認為弟子應該自我了解自己思想的過程，而不是去控制弟子的思想。這讓筆者想到我們平日自覺應該教孩子學會多少，經常想要控制學生的思維按照我們所規劃的方式學習，反而讓學生失去了自我學習與深層理解的機會，這何嘗不是一種執著啊，想要控制的欲望反而造成雙方的痛苦，聖者的教育方式的確值得教育者效法和深思。

由於人的內在心靈很容易被物質欲望牽引而蒙蔽，缺乏對事物的瞭解所產生的錯覺、觀念、想法等皆非心靈的本來面目(馬孟大等譯，1988)，若要破除無明與幻相，便應有堅強的信心和決心去學習自我控制和調整，作者提醒我們，唯有誠信之心才能幫助我們觸及內在心靈深處，而決心則能幫助我們超越艱難和阻礙。在學習心靈成長的過程中，保持謙虛的態度更為重要，欲走過危險的人生旅程，便要學習謙虛。人生旅途中的兩塊絆腳石，一是自大，另一個則是傲慢。(馬孟大等譯，1988)，謙虛能使人保持開放的心接納生命中的哲學思想，傲慢則像是在自己周圍砌牆，讓自己坐井觀天，只看見自己想要的，妨礙心靈的學習。生命教育所探究的，依循永恆哲學的思維觀點來看，人為何活著？該如何活著？應如何活出該活出之生命？此人生三問，自古至今即是一直存在人類意識中共同的問題（陳錫琦，2009）。人類在浩瀚無垠的宇宙中如此渺小，教學者以謙遜的學習態度為身教示範，引導學生透過觀察學習，以珍惜和尊重的心去接納和面對萬事萬物的存有，從根本放棄成見，才能以全方位的思慮，去探究自己的心靈和生命方向。

「心靈在無意識層次裏不起任何念頭時，平衡的心靈便導向更高的意識狀態，在意識悅性的狀態下所達成的完美平靜狀態，就是最高的開悟狀態。」（引自：馬孟大等譯，1988），修行時想要朝向開悟的境界邁進，須要保有平衡的心靈，使意識成為完美平靜的狀態，作身、心、靈三方面的鍛煉，使內在真我的自性覺醒，看破生命線的生死桎梏，擴展自己的心靈視野。對於生命哲學，不輕易收受或拋出幾乎僅屬於一己之願望、偏見、或利益和習性之物，亦非被任一權威

或傳統所宰制，而是對生命賦予既嚴謹又具批判的反思（蔡耀明，2008）。經由先人代代相傳的智慧，加上自身堅定的信念和虛懷若谷的學習精神，幫助內在心靈擺脫煩惱、痛苦，建立有價值的生命存在。

四、結語

修行絕不是一條快捷的道路，筆者認為，從作者睿智的體悟中，我們得以瞭解到生命中最可貴的是放下執著，以慈心面對萬物。而想要追尋自性、真理，要先從身體感官對外在物質進行本質上的體會與思考，再將所思考的智慧與體悟內化於心靈。幼兒園為孩子接觸團體生活之始，是培養良好態度與品格情操的關鍵階段。在課程安排上，教師應於教學過程中，學習聖者在修行教育的開放、接納模式，融合幼兒生活經驗，安排參觀、討論對話、角色扮演、遊戲、音樂律動等具體驗性、思考性及多元性的學習活動，並引導幼兒分享經驗與心得，讓孩子從人我經驗中獲得生命體悟、內化為自己的生命價值。在生活上，以身教示範培養孩子珍愛生命周遭的態度，學習放下自我的私慾，以開放的胸襟面對生命萬物，有助提升孩子追求生命價值的內涵，達成肯定自我與他人及接納萬物的「善」境界。

為人師者應清楚自己身、心、靈的根本內在價值，在生命教育的實施上，從引導學生以單純的心，用身體感官覺察接納自己的存在為起點，探究事物的道理；再以信任的態度讓孩子主動開放內心，從以真誠的態度思考與體會生命的不同層面，學習思考探究的方法，學習修行者從生活經驗中認識生命千變萬化的現象，並從無常的現象中體會放下執著與善待萬物的真義，讓孩子在生命中擁有一座山，如同內心長駐一座沉穩、包容與蘊藏無限智慧的喜馬拉雅山，隨時提醒自己的身、心回歸事物本然，學習放下執著並獲得心靈的成長與平靜。

參考文獻

■ 林香河、林進材(2015)。台灣生命教育研究議題之趨勢與發展：以2010~2014年學位論文為例。教育研究月刊，251，90-108。

■ 孫效智(2001b)。生命教育的內涵與實施。哲學雜誌，35，4-31。

■ 馬孟大等譯(1988)。大師在喜馬拉雅山(原著:喇嘛尊者)。中國瑜珈出版，臺北市。

■ 陳錫琦（2009）。生命與健康之融匯---靈性教育。國民教育，50（2），7-13。

■ 陳錫琦(2013)。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育，53(3)，1-6。

■ 蔡耀明(2008)。生命與生命哲學：界說與釐清。國立臺灣大學哲學論評，(35)，155-190。

以杜威經驗教育思想探討特色學校之實施—以臺南一所生態小學為例

馬鈺真
國立臺北教育大學課程與教學傳播課技研究所碩士生

本篇旨在透過杜威經驗哲學思想，並以臺南一所友善生態小學（化名）的生態特色課程為探究對象，藉以探討其教育論點對該校實施特色課程之啟示。全篇共分四部分：第一部分為前言；第二部分論述友善生態小學在特色課程的實施歷程；第三部分則探討杜威經驗教育思想對友善生態小學特色課程在課程設計、教學實施上的啟迪；第四部分為結語。

一、前言

教育部自 2007 年推動「活化校園空間與發展特色學校實施計畫」，讓學校能充分運用特色資源利基，發展系列性的校本特色課程，創增教育的新價值與新生命力。然部分特色課程只在課程前面冠以「特色」兩字，實際上則由其校本課程換個名稱而成，並無實質上的成效；林志成（2017）在特色學校有關領導智慧的研究中也提到，檢視特色學校發展來時路，發現許多自稱為特色學校者，並不了解教育部特色學校方案的精義，而常陷入為特色而特色，非為學習而特色的誤區，產生目的與手段置換的惡果，導致形式化、偽特色及無特色的「特色」學校。

由前述觀之，在教育轉型的時代中，學校對於特色學校如何形成倍加關注，亦是每個學校所注重的方向（何惠麗、曹俊德，2016）。因此，面臨教育多元化，教育部所評選出的優質特色學校，是否具備真正的「特色」價值？而所實施特色課程的成效，又是否實質反饋於學生本身？筆者認為皆是值得繼續探討的地方。 基此，本文以臺南一所友善生態小學為例進行探討，曾經面臨廢校命運的它，近年來因營造「生態小學，孩子的探索樂園」的特色課程，終能突破少子女化危機，翻轉小校命運，成為連年增班的學校（林志成，2017），從此成功翻轉廢校命運。此巨大的轉變不僅值得相關人員借鑒、深入探究，亦是研究者選擇該校作為探討的主要原因。

二、打造「生態小學，孩子的探索樂園」特色課程

(一) 友善生態小學歷史背景

友善生態小學創校於民國 6 年 4 月，當時屬於日本臺灣製糖株式會社—車路墘製糖所，僅提供日、台籍所屬員工子女就讀，校名稱為—車路墘尋常小學，現同時也開放附近社區孩子就讀。原本該校只有 6 個班級，學生人數僅 80 多人，曾面臨廢校命運，但在校長親自帶領的團隊下，近幾年成功營造出「生態小學，孩子的探索樂園」的特色課程，善用學校周邊豐富的自然資源，透過多程卓越，發展特色品牌學校，成功翻轉廢校命運。自 2016 年 8 月起，友善生態小學轉型

為實驗小學，配合生態特色課程，實驗四學季制教育理念，創增教育新價值（林志成，2017）。

(二) 生態小學特色課程的發展與實踐

友善生態小學的營造核心理念來自於聯合國 Eco School 生態學校系統，此系統以友善環境為核心精神，作為友善生態小學聚焦於推動學校特色課程的整體架構；進一步討論其所發展的生態特色課程的有利契機，便是學校四周種植面積達百公頃以上的多重樹木林相，周邊更有百年歷史的仁德糖廠、古蹟保安車站、臺南都會公園以及新奇美博物館等；且為能修補友善生態小學學童與大自然的聯結陷入斷裂的關係，該校整合學校周邊豐富的自然生態及森林資源，積極發展 Eco School 生態小學森林課程，由友善教師、社區、家長及民間團體的合作下，以「大自然是最棒的老師」為出發，發展了低年級「樹的倫理」、中年級「森林備料庫」及高年級「蓋亞料理」三大主軸的特色課程。其特色課程架構規劃，整理如表 1。

表 1　友善生態小學特色課程架構規劃

名稱	低年級	中年級	高年級
課程目標	師法自然	藝術創作	創意展演／徜徉自然
教學主題	樹的種子	永續森林備料庫	大地之母蓋亞料理/生態小學創意遊學
融入領域	生活、綜合	自然、語文、社會、藝文	自然、英文、綜合、藝文
課程活動	「拜訪大地的家」、「植物敲拓印」、「我的植物手工書」	「打造小樹屋」、「打造備料庫」	「校園堆堆肥」、「打造開心農場」、「友善森林遊學」

資料來源：整理自友善生態小學營造空間美學與發展特色學校計畫

由上表可知，友善生態小學將生態特色結合至各科學習，且能配合不同年級，設計符合於該年級的課程目標、教學主題。如低年級特色課程融入了生活、綜合等領域課程；中年級特色課程融入自然、語文、社會、藝文等領域課程；高年級特色課程則融入自然、英文、綜合、藝文等課程，並透過相應的專案學習活動，提供孩子多元探索的機會，迄今已成為臺南市唯一一所連續三年增班的小校，亦於 2015 年度榮獲教育部全國教學卓越金質獎、行政院國家永續發展獎等榮耀，也成為臺美合作「ECO CAMPUS」生態學校聯盟代表。

換言之，友善生態小學的教師們善用生態的豐富知識，傳授別於教科書上的智慧給孩子，便是結合在地森林的自然生態及豐富的人文環境，透過生態小學特色課程的具體實踐，讓學生能在大地之母的環繞下，充分學習所需知能與涵養。此在何惠麗、曹俊德（2016）推展特色學校的研究中也指出，在多所特色學校的案例中，許多學校皆以特色課程為出發點，鼓勵學生學習，配合學校所處環境的資

源，發展出屬於自己學校的獨特效能，學生能藉著課程活動學習各項技能，並且結合各項領域指標及能力標準，與學校特有的社區文化結合課程，使課程多元化、精緻化，發揮學校在地課程，發展出具有教育價值意義的課程。

綜觀上述，友善生態小學位於森林環繞的地理環境，使其發展出生態小學的特色課程，雖此與許多學校在特色課程的發展上，大部分圍繞於自然生態的主題課程無具體差異；此外，這樣的特色可說是一種為了轉型所發展出來的「特色」，但仔細探究下來，友善生態小學所實施的特色課程，卻實實在在打造了一個可以給孩子盡情歡笑、快樂學習的探索樂園，同時讓師生在充滿自然生態美學的校園空間中，落實「美的感受力」、「美的欣賞力」及「美的創造力」，也讓美感教育在校園生活中體現。

三、以杜威經驗教育思想觀點評析

以下將由杜威經驗教育理念在課程設計、教學實施的影響，分述友善生態小學推動特色課程的實施層面：

(一) 教學實施緊扣學生學習興趣，符應杜威以兒童為本位的課程設計理念

許多學校在特色課程的發展方面，大部分著重於結合自然環境的課程主題，就此點而言，友善生態小學的確善加利用其周邊的樹林環境，提供孩子一所生態小學的探索樂園，知識的傳遞便不再僅透過課堂上教師的單向灌輸，一反單文經（2004）所指傳統學校教育過分注重書本知識的傳授，忽略人類實務活動經驗的缺點，此可在其特色課程中得知。如表 1 所示，低年級特色課程著重於生態美學課程，所設計的課程有觀察、實作等活動；中年級特色課程則重視藝術美學課程，規劃如分組合作、分享等課程；高年級特色課程強調生活、創意美學課程，學習活動著重於分組討論、實作展覽及走讀踏查課程。因此，不難發現其課程會配合不同年級的學生，而有不一樣的課程設計，低年級從事師法自然的課程活動，中、高年級則會實施藝術創作、創意展演的課程學習。可知其教學方法的實施緊扣以兒童為本位的前提，確實符合杜威教育思想的主張。

由前述可知，友善生態小學多以其校園周邊的自然生態進行特色課程的規劃，以此讓學生聯結生活周遭，將教育與地方文化、生態特色緊密結合；且前述所舉例的課程中，皆是讓學生能深入參與、動手實驗的活動，不僅重視學生實務活動的經驗，學生亦可藉由體驗過程，引發其求知慾、學習動機；但有一點令筆者思考的地方是，若非教育轉型所趨，全臺灣面臨裁併校的生態小學，其課程設計是否還會意識到規劃符合學校本身的特色課程，並可供學生深入進行學習探索？

(二) 教師設計適合兒童學習興趣及具備教育意義的情境，系統性地實施探索教育

承第一點，友善生態小學推動的特色課程重視兒童的學習興趣與經驗。此在吳木崑（2009）於杜威經驗哲學對課程與教學之啟示的研究中，同樣強調教學必須從兒童的經驗出發，視學生親身經驗為學習的主要資源。因此，在低、中、高年級的課程上，皆有引發學生學習興趣的動機。如「植物敲拓印」課程，學生可藉拓印的過程，認識植物的顏色、形狀等特徵，並再進一步認識植物的相關知識；再如，「大地之母蓋亞料理」則是讓學生烹飪當季料理，並自行決定如何擺盤裝飾，藉此也能夠進一步認識在地食材。由此可知，友善生態小學所設計的特色課程，在課程的設計、規劃方面，確實有誘導學生學習興趣的成份。

另一方面，在學習環境的營造上，友善生態小學結合周遭地理特性，學生學習的地方由教室擴展至學校周邊的森林環境。以高年級遊學方案為例，友善生態小學以校園為核心，整合臺南市東區邊陲的友善區域，整合學校、社區、鄰近大學與機構資源共同進行「綠活・藝術・人文・產業」四個面向的創意美學遊學課程。其中，1.「綠活」著重於學生對於自然環境導覽、生態工法的認識，其課程規劃如「友善林場森林步道」、「綠色與濕地生態教學」等；2.「藝術」則著重於學校傳統特色經營與創新、藝術展演與體驗的文化內涵，其課程規劃如「兒童樂隊」、「糖廠閒置空間活用」等；3.「人文」則重視文史深度導覽、古今地圖比對的學習活動，其課程規劃有「糖廠產業演進」、「文化體驗」等；4.「產業」則著重於蒐集特色產業、專訪產業達人及品嚐農製品，其課程規劃如「大江南北眷村美食」、「農特產開發」等課程。

由此可知，友善生態小學在每個課程主軸的面向，皆能營造出適當的學習情境，而此情境不但能讓學生透過不同的主題課程，認識多元的自然美學風貌，當中也具備充足的教育意義。

(三) 重視「做中學」(Learning by Doing)，強調實際生活體驗與問題解決能力

友善生態小學的系列特色課程重視培養學生的實務知能，此可在其中年級規劃的特色課程─「打造小樹屋」得知。該課程便是結合藝術教育、環境教育與創造力教育，以小樹屋創作、裝置藝術、展覽、發表等形式，提升學生藝術概念與素養，同時帶領孩子們認識全球暖化、氣候變遷議題與綠色概念，並以環境藝術、環境行動的概念來設計小樹屋，讓每個小朋友都有不同的發想與功能設計，發揮藝術力、想像力與創造力來實做自己的小樹屋；此外，「打造備料庫」則是由學生共同整理、蒐集校園中回收的自然、人工資材進行分類後，做為進行其他創作活動的材料來源。

由上述課程可知，友善生態小學結合學校周邊資源，讓學生藉由親身體驗感受在地文化，並在大自然中培養學生對美的感受力、欣賞力，且透過「做中學」的理念，如同前述提及的「打造小樹屋」，學生可從中發揮想像，設計樹屋；「打造備料庫」，則可動手將校園裡的資源有效回收，不僅能讓學生學習環保知識、綠色概念等議題，並能與同儕共同解決過程中遭遇的難題，進而完成學習任務。

綜觀以上，友善生態小學在規劃不同年級的特色課程時，共同點是讓學生有親身感受、參與其中的機會，格外重視從經驗中學習、實務活動的累積。此在王倩（2013）從杜威的經驗觀探析中國傳統語文教學經驗的研究中也指出，杜威認為順應實際經驗的過程，和教育活動之間存在緊密的聯繫，教育的過程應適應學生的經驗和個性，即「教育是在經驗中、由於經驗、為著經驗的一種發展過程。」唯有如此，才能使得經驗「與未來的聯結」這一根本特徵不受破壞，也才能真正落實教育即生長的價值。因此，友善生態小學一系列的特色課程，擺脫師生單向傳遞方式，學生不僅要學習動手做，更需融入團體活動習得團隊合作精神，著實體現了「做中學」的教育理念。

四、結語

現今教育的轉型已成必然趨勢，而如何轉？怎麼轉？對於許多面臨遭裁併的學校而言，皆是一場重要的考驗。檢視友善生態小學發展歷程及其轉變之時，可發現其所推動的生態特色課程，確實以學生學習為課程規劃的立基點；就此點而言，許多學校所推動的特色課程無不是以此為號召、出發點，但此在何惠麗、曹俊德（2016）於小學推展特色學校的研究中指出，一所學校能成為特色學校需經過多方審核與考驗，以及學校師生共同努力推廣與發展，乃以學校的整體性為基礎，學生發展為原則，融合學校內的特色而發揚光大，成為具有獨特成就的指標性學校。

換言之，友善生態小學推動環境教育的自然特色課程，學生得於在地生物多樣性的校園生態空間，學習國際觀環境素養，同時呼應全球環境等議題。此一系列課程的戮力推動，使得其由廢校命運轉變為連年增班且獲獎無數的小學，便是其辦學成功的最佳證明。依此觀之，友善生態小學所實施的特色課程，能具體融入、落實探索教育及美感教育於課程當中，加以其課程設計的理念、教師設計的學習情境，及著重「做中學」的體驗概念，亦符合杜威經驗教育的思想觀點，此皆值得我們在現下教育轉化趨勢的潮流中借鑒與深思。

參考文獻

■ 王倩（2013）。從杜威的經驗觀探析中國傳統語文教學經驗。**教育學報，9**（4），91-96。

■ 何惠麗、曹俊德（2016）。國民小學推展特色學校之研究。**學校行政，106**，179-198。

■ 吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。**臺北市立教育大學學報，40**（1），35-54。

■ 林志成（2017）。特色學校願景實踐之領導智慧。**教育研究月刊，274**，55-68。

■ 單文經（2004）。論革新課程實驗之難成。**教育研究集刊，50**（1），1-32。



學前融合教育方案之建構要素

鐘梅菁
國立清華大學幼兒教育學系教授

一、前言

國內身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學人數逐年增多，因為相關法規內容支持身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學，《特殊教育法》第 23 條「為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自二歲開始。」、第 10 條「學前教育階段特殊教育學生以就近入學為原則」與第 32 條「對於就讀學前私立幼兒園或社會福利機構之身心障礙幼兒，得發給教育補助費，並獎助其招收單位」（教育部，2014）。依據特殊教育通報網的統計資料，106 學年度學前教育階段安置在普通班接受特殊教育的幼兒 4107 名，接受不分類巡迴輔導的幼兒為 10912 名（教育部，2018），已經占全國 21 縣市身心障礙幼兒總人數的 89%。

然而，不論是公立幼兒園優先入學，或是私立幼兒園接受教育補助費用的情形，幼兒園收托身心障礙幼兒一直存在許多問題與挑戰，包含教師專業知能不足、個別化教學、教師合作、行政支持、人力短缺、經費不足、家長質疑、幼兒行為問題等議題（王天苗，2002；王天苗，2003；張美雲、林惠芬，2004；李翠玲，2006；許素彬，2006；許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧，2009；謝惠娟，2011），有待相關專業人員積極面對與改善。究竟應該如何提升學前融合教育的品質，因應國內障礙幼兒進入幼兒園融合的趨勢呢?本文提出學前融合教育建構要素，期待有助於學前融合教育品質的提升。

二、學前融合教育方案建構要素

經由文獻分析與現況探討，筆者歸納出五項學前融合教育方案的建構要素：（一）教職員分工與合作；（二）融合課程的架構與調整；（三）幼兒需求的觀察與解析；（四）人力經費的持續支援；（五）專業合作與成長，茲分述如下：

(一) 教職員分工與合作

融合教育必須建構在「融合學校」的基礎，除了幼兒的融合(including children)、家長的融合(including parents)，更重要的是教職員的融合(including staff)，因為融合教育不僅止於一個班級的經營，也非班級教師單獨的責任，而是需要整體團隊的支持(Nutbrown, Clough, & Atherton,2013)。

國內部分幼兒園的融合流於班級教師單打獨鬥的困境，非常需要幼兒園團隊的支持，包含園長、職員、教師/教保員、廚工、護理師等，從行政、教學、保育等不同角度協助身心障礙幼兒進入幼兒園就學，例如：協助申請特教巡迴輔導服務、申請特教補助、申請輔具無障礙環境設施、疑似身心障礙幼兒通報、引導幼兒生活自理、教材教具的準備、幼兒健康的維護、辦理親師溝通會議等。整體而言，所有教職員工以分工合作方式，分擔融合的任務，教師不至於因為單獨負擔過重而對融合心生恐懼。如果教職員感受分工合作的愉快與專業成長，融合方案自然能夠永續發展。

如果是跨單位的融合計畫，機構必須提出具有教學與實務經驗的人力支援，誠如 Allen 與 Cowdery (2015)認為學前融合教育情境中的教師，必須兼具課程知識與實務經驗，成為專業團隊中可以合作的成員(a member of a team)。開學前，機構與幼兒園的互訪活動，加強單位之間的情誼，也藉由交流的課程，認識幼兒的學習環境與特殊需求、熟悉教師的課程規劃與輔導經驗，進一步溝通彼此對於幼兒融合的期許，建立融合的共識與合作的基礎。

(二) 課程的架構與調整

一般而言，優質的幼兒教育是「學前融合教育課程建構模式」的重要基石(Sandall & Schwartz, 2008)。教育部為了提升國內幼兒教育品質，在《幼兒園評鑑辦法》第 5 條規定「基礎評鑑由直轄市、縣（市）主管機關自行規劃辦理，至多以每五學年為一週期，進行轄區內所有幼兒園之評鑑」（教育部，2012）。優質的幼兒教育課程通常包含計畫性活動、學習區活動、例行性活動、轉換活動等，引導幼兒經驗室內活動與戶外活動，同時也兼顧幼兒參與個別活動、小組活動、大團體活動的經驗。融合教育課程應該以普通班課程為主，進行部分的課程調整，Horn、Palmer、Butera 和 Lieber (2016)將課程調整策略簡要分為三大領域：(1)內容的調整：內容簡化、幼兒喜好的運用；(2)過程的調整：同儕支持、成人支持、隱性支持等；(3)學習環境的準備：環境支持、素材調整、特殊器材等，更有助於融合教育實務現場的運用。

融合教育的規劃與實施，如何尊重班級課程且兼顧特殊需求幼兒的學習，達到普幼與特幼雙贏的局面呢？普教教師與特殊教育教師的協同教學是關鍵影響因素。Vaughn、Schumm 和 Brick(1993)認為理想的融合教育方案不僅應該重視特教教師的角色與職責，也應該重視普教教師的角色與職責。幼教教師發揮幼教專業知能，運用同儕互動支持策略，營造理想的融合氛圍；特教教師運用幼教場域與課程，發揮個別化教育的精神。惟有協同教學才能夠協助班級幼兒獲得理想的學習經驗。

反觀國內幼兒園，普通班聘任特教教師與幼教教師搭檔教學的情形仍然相當有限，只有非營利幼兒園得以園所為單位聘任一位專任特教教師。雖然各縣市規劃專業巡迴輔導團隊進入幼兒園提供相關諮詢服務，但往往因為人力與經費問題，造成服務品質的挑戰，導致教師在最需要協助時無法獲得及時的支援。再者，各縣市政府為了充實幼兒園教師之特殊教育專業知能，規定學前普通班教師每學年需要參加特殊教育知能研習至少三小時以上，幼教教師開始接受更多研習、研討、工作坊、個案研討、實際參訪等。然而，國內學前融合教育相關文獻仍然不斷提出幼教教師缺乏特殊教育專業知能的議題，究竟真正的問題為何?對於幼教教師合理的角色期待為何?如何提出更適切的解套方式保障融合班課程的品質，維持班級中普幼與特幼的學習權利? 筆者認為需要有更多的實作與研究加以評估與建議。

(三) 幼兒需求的觀察與解析

融合教育方案應該優先考量每一位學生學習的需求，主要的理由有四：（1）每一位學生在融合方案中的學習成效皆影響融合方案；（2）每一位學生的社會發展與情緒需求影響融合方案；（3）學校應該為適應不佳的學生提供不同介入模式；（4）方案的規劃應調整課程配合學生需求，而不是要求學生適應課程 (Vaughn, Schumm, & Brick, 1993)。

McWilliam 和 Casey (2008)強調障礙幼兒能夠參與(engagement)幼兒園作息活動才是真正「融合」，教師必須協助幼兒進行系統性評量，落實多元的教學策略，才能達到真正的參與。然而，障礙幼兒參與在不同的課程主題、不同活動類型，通常面臨有不同的挑戰，需要不同專業的支援，需要結合物理治療師、職能治療師、語言治療師入班評估與建議。

國內大多數縣市仍以經費補助方式，由家長帶幼兒往返醫院進行治療課程，僅有少數縣市聘任學校系統治療師進入幼兒園提供評估與建議，協助教師運用幼兒園情境與活動進行動作與溝通的練習，並協助解決教師教學歷程的相關疑問。因此，如何結合治療師的專業並進行有效的溝通，協助特殊需求幼兒獲得理想的學習成效，是建構融合教育方案的重要課題。

幼兒園的環境提供幼兒較多社會適應、溝通領域的學習機會。Soukakou(2016)在融合教室評量手冊 (Inclusive Classroom Profile，簡稱 ICP)，說明成人與幼兒互動、同儕的互動、溝通領域支持等項目，是評估學前融合教室的重要項目。因此在融合方案中應該重視幼兒社會適應、溝通領域與生活自理能力的觀察與評估：(1)社會適應領域：包含成人打招呼、和同儕打招呼、參加學習區活動、參加小組活動、維持穩定情緒等；(2)溝通領域：對象包含成人與同儕，內容包含表達與理解部分等；(3)生活自理領域：包含穿脫衣物、收拾整理、餐點、如廁等。整體而言，教師在融合的情境，藉由系統性的觀察與評估，並進行課程調整，能夠豐富幼兒的學習與成長。

(四) 人力經費的持續支援

融合教育方案是一種投資而不是特殊教育經費的縮減，方案必須有足夠的資源支持，特別是安排足夠的人力以維繫有效的融合方案，安排合宜的師生比例滿足學生的學習等 (Vaughn, Schumm, & Brick, 1993)。學者 Gupta(2014)也提出檢視幼兒園融合的條件、搜尋幼兒園可以運用的融合資源、熟悉如何進行團隊合作、克服幼兒園融合的阻礙等步驟，作為幼兒園落實融合教育的參考。

雖然《幼兒教育及照顧法》規定「幼兒園有招收身心障礙幼兒之班級，得酌予減少班級人數，其減少班級人數之條件與核算方式，由直轄市、縣市主管機構訂之」（教育部，2015）。但是，許多幼兒進入幼兒園就學後才被篩檢出身心障礙，教師受限

於學期中無法減少班級人數的壓力，同時又兼任許多行政工作，在沒有人力支援的情形，往往嚴重影響教學的品質，實在非常需要教育行政單位編列助理人員的費用，提供經費與人力的持續支援。

同樣地，在機構與幼兒園進行部分時間融合的方案，人力與經費的配置也是重要議題。機構必須考量於幼兒園團體活動、分組活動的人力配置、緊急情形的因應措施與交通往返的安全等。同時考量陪同幼兒融合的保育人員專業素質，避免保育員在幼兒園有不適當表現，例如：干擾教師教學、無法安撫幼兒情緒等問題發生。

再者，學期初新生入園與適應，學期末則是評量與畢業季節，皆是全園教職員比較為忙碌的時段，如果沒有充足人力支援的情形，建議「部分時間融合」的方案，等待教師班級經營穩定後再進入幼兒園，這樣地安排有利於師生互動品質的提升，也有助於幼兒建立成功融合的經驗，建立長期融合的基礎。

(五) 專業合作與成長

專業團隊建立對融合教育的理念與共識，不斷地評估與修正融合教育模式，是理想的融合教育方案必需具備的條件(Vaughn, Schumm, & Brick, 1993)。國內幼兒園對於學校系統治療師、教學助理員、無障礙空間等資源並不是非常熟悉，或因為特教巡迴輔導教師、治療師以抽離方式給予幼兒療育，專業人員未能有效進行溝通協調，尋求共同的療育方向與策略，導致零散片段的服務型態，影響幼兒學習的成效。

理想上，建構學前融合教育方案的初期，需要不同專業人員一起構思相關的支援服務，例如：人力支援、治療師支援、交通服務、保育服務、親師溝通與餐點服務等，由團隊分工合作提出支援，開啟跨領域的溝通合作。藉由人力的支援增加融合的助力，啟動普教教師與特教教師協同教學的機制，發揮幼兒教育與特殊教育的專業知能，創造普幼與特幼雙贏的局面。

團隊溫馨的情誼是融合教育的動力來源。專業的合作除了任務外，應有更多情感與互動機會。開學前彼此的互訪，瞭解雙方幼兒經歷的課程與環境，家長會溝通融合方案的內容，並徵詢家長的意見；節慶或期末教職員溫馨聚餐等，都是維繫專業團隊合作與成長的基礎。不同領域間的專業分享提升融合教育的成效，團隊定期溝通與修正，提升團隊的合作與專業成長。

三、結論

綜合上述，學前融合教育方案之建構要素如圖一所示：建構學前融合教育方案應該以幼兒為中心，兼顧普幼與特幼的需求，尋求雙贏的局面。過程必須藉由教職員的分工合作提供支援，選擇優質幼兒教育為基礎進行課程調整，結合專業治療師深入解析幼兒的個別差異，加上持續人力經費

等資源的整合，並藉由定期溝通與修正，提升融合教育的品質。最後，期許日後學前融合教育方案能夠依據建構要素，累積教學現場實作的經驗，再針對幼兒的學習、教師的教學、家長的滿意度等多元面向，進行方案成效的評估，作為改善學前融合教育方案之依據。

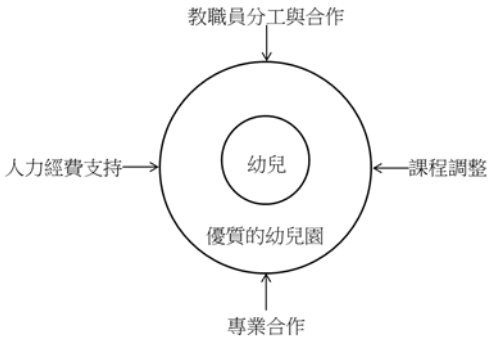


圖 1 學前融合教育方案之建構要素

參考文獻

■ 王天苗（2002）。發展遲緩幼兒在融合教育環境裡的學習。**特殊教育研究學刊，23**，1-23。

■ 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題和對策－以臺北市國小附幼為例。**特殊教育研究學刊，25**，1-25。

■ 李翠玲（2006）。學前階段合作模式融合教育之探討－以新竹市融合班為例。**特殊教育與復健學報，15**，1-19。

■ 許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧（2009）。三位幼教老師實施融合教育的故事。**臺北市立教育大學學報，40**（2），73-106。

■ 許素彬（2006）。從生態系統觀點探討保育機構於融合教育實施過程之困境。**特殊教育學報，23**，85-104。

■ 教育部（2014）。**特殊教育法**。2018年3月26日，取自 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009136。

■ 教育部（2015）。**幼兒教育及照顧法**。2018年3月26日，取自 http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031。

■ 教育部（2018）。**特殊教育通報網**。2018年3月26日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_All_cls_A/stuA_city_All_cls_A_20180320.asp。

■ 張美雲、林惠芬（2005）。幼兒園實施融合教育之個案研究。**醫護科技學刊，7**(2)，149-162。

■ 謝惠娟（2011）。**學前機構間融合教育合作模式困境與解決策略之研究**。朝陽科技大學未出版碩士論文，臺中市。

■ Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). The exceptional child: Inclusion in early childhood education. Stamford, CT: Cengage Learning.

■ Gupta, S. S. (2014). First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

■ Horn, E., Palmer, S., Butera, G., & Lieber, J. (2016). Six steps to inclusive preschool curriculum: A UDL-based framework for children's school success. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

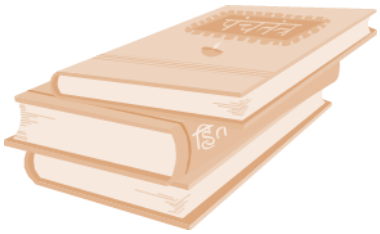
■ McWilliam, R. A., & Casey, A. (2008). Engagement of every child in the preschool classroom. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

■ Nutbrown, C., Clough, P., & Atherton, F. (2013). Inclusion in the early years. London: Sage.

■ Sandall, S. R., & Schwartz, I.S. (2008). Building blocks for teaching preschoolers with special needs. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

■ Soukakou, E. P. (2016). Inclusive classroom profile. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

■ Vaughn, S., Schumm, J.S., & Brick, J.B. (1993). Using a rating scale to design and evaluate Inclusion program. Teaching Exceptional Children, 30(1), 41- 45.



教育再製的反思：探尋心中好老師的樣貌

吳昇儒
國立高雄餐旅大學餐旅研究所研究生

一、故事緣起

偶然之下，觀看了林奕含的著作《房思琪的初戀樂園》，這本令我愛不釋手、相見恨晚的一本現代文學作品。書中環繞著補習班的李老師性侵了主角房思琪，反覆地、用極度貼近被侵害者的視角闡述很多悲劇，令人震懾。我開始感到當一名老師的學問與使命，因為利益、野心而轉向操弄人心，使得對這個地位崇高的職業，抹上了一個黑點、充滿著失望與徬徨。

二、故事緣起

研究生在修讀教育學程的過程中，重新檢視學校課程內容，以及學校在階層化社會中教師所扮演的角色，卻透視出教育改革焦點總是聚焦於學校內部，卻忽略了更大的社會結構問題，使得教師成為了被宰制的執行者。而此本篇評論從 Bourdieu 的理論出發，探討學校教育的再製現象，進而批判現代的教育活動，攸關教育體系的成敗加以反思。究竟不同階級背景的學生，擁有不同的慣習與資本，是如何在學校這特定場域中周旋，再製要如何抵制？

一般對於教師角色的形塑與意象是「傳道、授業、解惑」。然而，在當代社會裡對教師的角色象徵則不僅囊括如此，似乎有愈來愈多視角的趨勢。其中最為寫實的現象則是，社會大眾總是將各種問題皆轉推給教育系統來著手，期望著教育團隊能切中問題解決並貢獻心力，連帶了對教師的期許，卻也因此突顯出教師角色的多樣化。

「教師」作為學校教育的實際執行者，可以合法在學校中進行教化學生的工作，是確保社會文化再製與國家統治存續的主要關鍵。結構面上，教師無法逃脫身為科層體制[1]一員須擔負的價值傳遞者；但在個體的層次上，基於不同的個人生命歷程，又時時檢視著自我對教師角色與教育本質的體認，呈顯著不斷游移、變動的位置與狀態。

面對再製，教師們出自於幫助孩子提昇的純粹，常常會有各種作為，那是對再製的一種抵制。或許，於研究生而言，抵制可以是一條新繪製教師樣貌的路徑。而這條路，無時不刻與再製迂迴交錯；這條路，也總在無意之中悄然隱歿。倘若能在老師內心中，捕捉成為好老師那條繩子，讓面對現實生活中的老師除了有所依循，更可以有明確的方向在教育這條路上有意義的前進，則好老師的培育即成了重要的課題。剖析在師資培育的兩個核心問題：一個好老師應該具備哪些特質？我們如何幫助他人成為好老師？惟其答案可能隨著時空脈絡的不同而轉變，所謂「好老師」也不太可能有絕對的定義。

從師資生以及研究生個人經驗的臨摹，會發現成為學生眼中「好老師」之原因往往不是老師淵博的專業知識或精湛的教學技巧，而是來自於老師對學生的「尊重、關心、信任、支持與鼓勵」。

「別人到底是怎樣當老師的？我該如何當一個更好的老師？」這樣的疑問，僅能在教師相互渲染中，才能有所收穫與解答嗎？或者是如何分解及修飾自我的輪廓？這些問題與不足的地方，令我決定展開具體的求知行動。

三、窺探再製的神祕面貌

在 Pierre Bourdieu（1990）所論述的教育再製理論，是啟動我反思的原點，深深糾結我的是論述中所指：「文化資本[2]透過學校系統的運作而轉化為學習成就」的現象。雖說，教育這一項人類原始活動，本質就是再製，但我所擷取的「再製」，又聚焦於：「教師對學校選訂一套與高階文化接軌的符號系統視而不見，使教育再製的機轉無聲無息地披上隱身斗篷，使教育再製社會階層的結果變為理所當然[3]」。也是這樣一廂情願的斷章取義，推動我一路思變、思辨。

除了讓其他教師體悟遂行再製的不安之外，還想挖出抵制的故事，與教師們一起瀏覽教學生命中的坑坑疤疤與神來一筆。我們在學校這個機制中，究竟如何助長再製，如同 Bourdieu 所指控，讓文化資本高的孩子攀著青雲扶搖直上？藉著經驗的溯源與檢視，觸動更深沉的省思，拒絕當大機器中物化的一隅。而不時浮現於日常實踐的抵制，又是基於何種信念？以身為教師的角色，自然而然會想要捍衛何種價值？又對抗何種價值？我們的作為，無論自覺或不自覺，皆可以在反芻中得到釐清與強化，重整出自己的腳步。

教室裡學生學習成就的雙峰現象，呼應著校園之外，貧富差距所帶來的 M 型化社會。其探討學校教育與社會結構之關係的「衝突論[4]」控訴，學校事實上只符合資產階級的價值，透過價值的選擇，對不同出生階級的學生進行篩選，利用教育歷程，在所謂客觀標準、公平競爭的護航下，再製社會中既存的階級，使不平等的關係得以延續，以維護既得利益者的優勢。Bourdieu 將此觀點精緻化，加入文化資本此一看不見的文化因素，提出再製不是赤裸裸地以機械化的形式運作，而是隱晦地、以習以為常的模式，先再製文化資本，進而再製社會階級。

而教師對學生的評量與分類，其實也投射出教師所身處之階級位置的心理分際，教師賴以區分學生優劣的，就是教師自己對文化、知識與價值之優劣的認知。身為中產階級的一員，教師的各種認知，透過日常活動的一言一行，不斷地釋出訊息，成為一種隱匿的假設，直到學生的認知結構，形成難以撼動的潛在課程。

有人說：「教育是一條翻轉出身的活路」。難道，我們脫離不了對既得利益者友好包裝，要眼睜睜看著這條路越來越窄、幾近閉鎖？研究生想探究學校教育中，尤其是教師信念上，如何自覺或不自覺地，助長文化資本高的孩子獲得更高的學習成就，或者是拉拔文化資本不足的孩子，讓他們不致淪為不夠大的碎石子，在教育篩選的過程被放逐流逝。

四、捕捉慣習的日常結構

教師本身對「教師」概念的認知、解釋與相應的行動，並無一固定不變的面貌，其所呈現於外在的現象與作為，是教師自身「慣習[5]」與外在環境或外部力量衝突、對話後的結果。換言之，是行動主體在客觀的歷史脈絡與社會結構交錯影響下不斷形塑與實踐的一個動態過程。

Bourdieu 認為「慣習」是日常生活的樞紐，慣習的形成有著相當精密的過程，同時也在日常生活中扮演了極為重要的角色，在 Bourdieu（1990）的論述中，顯然的是指在特定的歷史條件下，在個人的意識層面上內化了外在的社會結構所形成的總結果，特別是在個人受教育的過程，個人更容易受到外在制約力量的影響，將外在個人的結構內化為屬於個人面對社會生活的一套運作系統，而這樣的過程往往是不為個人所察覺的過程；在此，我們可以發現 Bourdieu 對於「慣習」的論述在相當程度上接受了現象學的對於日常生活中「習而不察」[6]。

當個人自初生開始即開始接受家庭撫養人的教養，姑且不論這教養人是誰，不可避免的，個人的成長過程必然與人進行溝通，在溝通的歷程中，除了運用肢體表意之外，語言成為個人與他者溝通的主要工具，個人在學習語言的過程在此可以視為是「被結構化的結構」，同時也是「結構化的結構」，語言就某種程度上而言，可以被視為一種象徵性結構，在個人的生活中不斷地藉由溝通將不同的語詞內化到個人的溝通能力上，同時也由於個人的能動性不斷地在運用與學習語言的過程中創造出適用於當下的語彙。

從 Bourdieu 對於慣習所下的定義可以發現，慣習是具有其歷史性的特質，也因為如此，行動者對於所屬的慣習系統是具有其辯證的色彩；Bourdieu 認為[7]慣習是一種結構化的結構（主體），同時也是被結構化的結構（客體），同時實踐在慣習系統中也被視為具有溝通主體與客體之間的特質，這點與慣習的形成則有異曲同工之處。

以及 Paul Willis 在《學習成為勞工》一書中所透視出的骨架，因為語言類型與文化的差異，學校教育讓差距不大的兒童，逐漸區辨成兩個不同的族群，文化資本較高家庭的子弟，學習取得更多的文化資本，而社經地位不利家庭的子弟，透過教育與學習，在社會分類架構中反倒被安置在文化資本較低的範疇。高教育族群的日常生活世界，充滿了增加其文化資本的諸多環境，它們是用符合增加文

化資本的生活方式成長；而務農族群子弟的日常生活世界，對其受教育與學習而言，反倒成為不利的因素。

這說明教師教育信念受到文化霸權的宰制，以致形成了以中上階級價值觀為規準的現象。此種以崇尚抽象思考和運用精緻語彙，特別是重視權力指揮與控制的特有徵候是，自以為遵守課程標準以進行教學，並且要求高規格的考試成績和安靜的教室秩序以規訓學生，同時獎勵尊敬教師權威和具主動探索的學生，便能成為家長心中的好老師。

殊不知受到文化資本差異影響的勞工子弟，並沒有中上階級價值觀的養成環境，使得教師已經落入無意識的遂行文化再製工作而不自知。由此可見教師角色以及教師內在思維體系和教育信念的的重要性與影響性。

此外，受制於學校文化具有高度強制性與保守性，因而教師往往淪為聽命行事的執行者，此種現象根源於教學事務的技術控制，亦即透過課程、時間的綿密切割，以及給予教師精美套裝教材在教學便利的誘惑，因而無意識的將上層階級的意識與教育信念，透過學習成效來篩選學生，此種過程正符應工具理性的思維，因而學習成效成為學生個人的因素，而非教育體系本身，這種結果與教育信念的結合使教師「合理化」教育結果。也就是說組織文化的特性將影響教師教育信念和教師角色的專業走向。

綜合而言，結構功能學派[8]強調教育主要的功能是提供社會大眾，特別是勞工階級向上流動的機會，然而衝突理論認定階級再製仍是社會現象的重要一環，其主要目的在於探討存於教育和社會流動間的關係，衝突學派者認為學校課程內容存有不利某些團體向上流動的文化因素，此些文化因素指的是存在於不同社會階級間的文化差異，使得來自不同階級家庭的學生在不同文化家庭的教養下，內化了不同的教育信念與態度，這些要素未來更將轉換成為競爭能力，進而成為學校學習能力的起點。

五、角色拉扯的意象調色盤

在「教育再製」的視野中，教師的角色是宿命論的。教學現場中的教師，機械性地擔任傳輸工作，穩固地操作學校教育中的種種機制，讓孩子自然而然地適應其與家庭社經地位相符的學習成就，從學業表現中再次確認自己的身家背景，從而維繫早已存在、令人習以為常的社會秩序。透過 Bourdieu 的視框，我恍然於自己在「教育再製」過程中的角色。

未來身為一名教師，從認識了「再製」、檢視自己的教學實踐是否正是「再製」、想辦法與「再製」相抵制，種種的掙扎，一步步都膽顫心驚。在一個既有的結構中，重新辨識自己的位置、認清自己所扮演的角色，過去那種正當地有如「倫常」的道徑，要怎麼顛覆？要怎麼重新建構價值？又要怎樣依新的規範行事？就好像從一個陷阱爬出來，趕緊摘除自己的黑框

眼鏡，從此看得見環境中的險惡，但卻又無力拆解，內心還暗自疑惑，摘除掉眼鏡是不是只讓我看到局部？研究生掙脫一套價值，又陷入另一套價值，內在的矛盾似乎無休無止。

這才發現，有另外一種視框，擺脫宰制與再製的視框，以全然不同的視神經看待教師工作，重返「教育學」的本質，關注的是師生之間一對一的關係。教師如何走進學生的世界？如何讓眼前的這個學生有所不同？又如何導引學生走出原本的世界？伴學生走出屬於自己的路線？這是一種敘事性的理解，忘卻結構中使人木然的作用力，聚焦在能動者如何施為、如何一點一點地創造不同。

研究生所排斥的「再製」，是立基於家庭中父母所灌注的文化資本；如果希望學生在學校面對知識的傳遞時，可以平起平坐，或許也應該就文化資本予以補足。可是，文化資本與慣習的養成絕非一朝一夕，能夠給予學生的，也許是另一種資本，一種愛的力量、精神的資糧，使學生在面對挫折考驗時，仍然可以樂觀開朗；使學生在成長的路途上，即使困頓失足，仍然對成人的世界保持嚮往。

如果我想知道什麼是老師，怎樣做會是一個能夠真正幫助學生的好老師，我就必須先和這個未知，「建立聯繫、發生作用」。也就是說，我必須先努力當一個老師，在這之間疑惑、嘗試、過濾、追尋，在這之間自白、剖析、反省、改變，最終將自己成為答案的一部份，將答案成為自己的一部份，這才是在本質上有意義的求知。

雖然中上階層的既得利益者常以課程為媒介，在學校組織中透過空間和時間雙重操控，讓教師在既忙碌又安定的矛盾生活中，漸漸喪失課程知識的批判思考能力，以致即使有心協助學生取得向上流動的鑰匙，卻顯得心有餘而力不足。這些發現指向，應有必要進一步以文化視野的角度來進行深度的意涵探索和批判思考，如此才能使教師免於落入工具理性思維的陷阱中。

價值，會改變，當然，也可以形塑。透過教學前、教學中、教學後的反思，對反思的反思，透過教學經驗的分享與專業對話，聆聽自己，同時也傾聽別人。教師可逐漸摸索出自身價值的樣貌，這份價值，是有生命的，源於生活背景與經驗，也因生命歷程而有不同階段的轉化。對自身價值的體悟並開放其生成，是不致淪為教學機器的最佳抗體。

教師在每一刻當下所做的抉擇，到底是受什麼力量拉扯？是在什麼之間擺盪？教師的一言一行，都透露著價值，但教師卻常常渾然未覺，只有透過一次次的反思，才有可能提升覺察，發現自己的所依所循。

參考文獻

■ 王志弘（譯）（2002）。社會空間與權力象徵。載於夏鑄九、王志弘（主編），空間的文化形式與社會理論讀本（頁429-450）。台北：明文書局。

■ 李猛、李康（譯）（2009）。布赫迪厄社會學面面觀。台北：麥田出版。（Pierre Bourdieu · Loic J. D. Wacquant，1986）。Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), *Contemporary critics of education* (pp.43-50). New York: Haper & Row.

■ 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證 。教育研究集刊，49（4），93-126。

■ 郭木山（2012）。學校課程知識－階級再製的隱形篩網？。教育學誌，（27）1-37

■ Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture.* (R. Nice, Trans.). London, England: Sage Publications. (Original work published 1970)

■ Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power.* (L. C. Clough, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original work published 1989)

附註：

1. 科層體制（Bureaucracy）：一種以法定的權力為基礎，以實現「效率」和「合理性」為主要目標的組織學說。科層體制的發展必須和溝通並行，才能改進教學和行政效率。（姜添輝，2003）。《教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證》。

2. 資本（Capital）：Bourdieu區分了資本的三種主要形式，即經濟資本、社會資本和文化資本。夏鑄九、王志弘（2002）。《空間的文化形式與社會理論讀本》。

3. Pierre Bourdieu（1996）.《The state nobility: Elite schools in the field of power》。

4. 衝突理論學派（Conflict Theorists）：強調社會結構中團體之間彼此對立的現象；一個團體的目的往往與另一個團體不一致。而每一個團體都想奪取優勢地位以獲得更多利益，因而形成兩者之間永無休止的傾軋鬥爭。

5. 慣習（Habitus）：引用在社會學上是指一整套習得的思維、行為，及品味，這些「氣質」，是個體將外在文化內化的結果。慣習就是調節實踐的機制，隨著人在不同場域中的選擇及經驗，慣習會作出回應或挑戰，也會持續地重新再造，是一個不斷重新建構的內在結構。

6. 郭木山（2012）。學校課程知識－階級再製的隱形篩網？

7. 李猛、李康（2009）。布赫迪厄社會學面面觀。

8. 結構功能學派（Structural Functionalism）：強調社會結構中各部門對社會整體生存的貢獻，這些貢獻就是所謂功能。且認為社會中各部門之間相互依賴、彼此協調，具有互補的關係。



青少年自殺意念與預防策略

黃天頌
國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生
黃玫蓉
國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生

一、前言

「自殺」這個字（源自 Latin 拉丁語 suicidium 一字，是 sui 「本身的」與 cidium「殺」的結合，代表「殺害自己」的意思），是故意殺害自己的行為。自殺在中文又名自盡、自絕。依據字典上的定義，自殺是指個人有想殺死自己的行動或是指個人已經殺死自己（Wikipedia,2007）。目前台灣依據行政院衛生署在 2015 年十大死因中，「自殺」是 15-44 歲主要死因的第二位，本文探討自殺意念與可能原因及青少年該如何預防自殺。

二、自殺意念、自殺威脅、自殺未遂、完全自殺

與自殺相關行為及想法有關的，可以分成自殺意念、自殺威脅、自殺未遂以及完全自殺（Bridge,Goldstein,& Brent,2006）。自殺意念（suicide ideation）是指個人有出現想要結束生命的念頭，但是並沒有付諸實行；自殺威脅（suicide threat）是指個人出現想要自殺的語言或用書面表達自殺的想法，但並沒有實際行動；自殺未遂（suicide attempt）是指有自殺想法並有付諸自殺行動，但是並沒有死亡；完全自殺（com-plete suicide）是指有自殺想法且也付諸自殺的行動，因此導致自己死亡（O'Carroll,& Berman,1996），這是一個連續性及互相影響的過程，如果沒有自殺意念也不會有後面三項，如果發現有自殺意念或是自殺威脅時，就要即時的處理，以免走到自殺未遂或是完全自殺的危險性。

三、自殺意念出現可能因素之不同層面的探討

(一) 個人因素

1. 人格特質：自我要求高但是挫折容忍度低、對於環境適應能力及問題解決能力較弱、人格及情緒處理之模式較不成熟、對死亡的概念不正確，缺乏正面積極的生命價值觀。

2. 生理因素：精神疾病，例如重度憂鬱症患者、精神分裂症……等、內科疾病，例如癲癇、內分泌疾病 AIDS……等(李淑美，2008)。

(二) 家庭因素

1. 功能不良的家庭：例如單親家庭或是偽單親的家庭。孩子在成長的過程中被迫必須擔任父親或母親的角色，或是長期處在父母爭吵的壓抑環境中，家庭父母有疾病、酗酒、吸毒、個性倔強、身體虐待等。孩子都會較缺少父母能提供的關愛、溫暖、安全等，因而影響子女的焦慮、不信任感、甚至出現自殺傾向。所以父母在家庭扮演的角色非常重要，能夠影響子女的個性發展。

2. 家庭的支持程度：這會影響每一個時期往前的動力，從小到大如果常常遭到父母指責批評，也會讓孩子變得沒有自信，認為活在這個世界上價值，甚至對別人也是只會指責批評，進而影響到人際關係。（Shaffer,2005）

(三) 學校因素

在臺灣的社會，青少年的生活當中，學校就佔去了三分之一的時間，學校就像是一個小型的社會一樣，升學壓力、功課壓力、課業表現、師生關係及學校生活適應等，是校園中青少年最常遭遇到的問題。

(四) 同儕因素

在青少年時期的社會互動過程中，同儕關係(peer relationship)扮演了一個非常重要的角色，尤其是同學的認同（黃德祥，1994），同儕的友誼使得青少年學習在人際互動上有密切關係，青少年重視互相信任、情感依賴，當朋友彼此之間不能分享時，會帶來壓力和沮喪。

(五) 社會影響

Teicher(1979)提到三階段模式，第一階段是早期形成因素， 第二階段是問題升高期，第三階段是近期突發事件（張如杏、胡幼慧，1993）。媒體的自殺報導是在第三階段，媒體的自殺報導成為已有潛在自殺危險性的青少年中扮演最終的催化劑。就像自殺意念、自殺嘗試，因為本來就有想要自殺的傾向，因有人率先自殺，甚至是名人，藉由媒體的報導，相對的會引起模仿的連環效應(Phillips,1980)。

四、自殺的警訊及徵兆

自殺通常不是突然有個念頭出現的行為，而是已經經過一段時間，從自殺意念到自殺威脅，就會流露出一點想要自殺的跡象(林家興，1992)。研究指出，完全自殺的青少年，幾乎 70%左右曾經出現想要自殺的徵兆(劉念肯，1996)，如果能夠及早發現，就能夠達到預防自殺的效果。Kalafat(1990)統整多項青少年自殺的警訊，以「FACT」四個字做代表，透過感覺（Feelings）、行動或事件（Action or Events）、改變（Change）、惡兆（Threats）來辨別青少年是否有想要自殺的徵兆。

五、自殺預防方法

(一) 自殺防治守門人(gatekeeper) 三種介入層次

依據 Rickgarn (1994)提出自殺防治可以分成三種介入層次：人人指任何人都可以成為自殺防治者；技術協助者指半專業輔導者；專業人員指醫護人員、心理師、社工師等專業輔導者。

(二) 一問、二應、三轉介

衛生署自殺防治中心提極力宣導的「守門人 123 步驟」，一問：主動關懷與積極傾聽，二應：適當回應與支持陪伴，三轉介：資源轉介與持續關懷。

(三) 自殺評估的溝通技巧

Rickgarn(1994)建議「4W1H」、「三要(Do)」，找出想要自殺原因的細節，協助自殺危機者釐清造成困擾的事件。1.What：「發生什麼事件引發你有此決定？」2.When：「計畫何時自殺？」3.Where：「計畫在哪裡自殺？」4.Who：「有無其他的人牽涉其中？」「有無讓你牽掛的人？」5.How：「打算用何種手段或方法尋死？」6.要傾聽、要建立關係、要正確評估。

(四) 家庭教育

1.學習合宜的親子溝通，建立良好的親子關係。2.多用心陪伴，少給予責罵。3.教導孩子學習自我思考並解決問題的能力。4.適時給予孩子自由空間去探索生命。5.不在孩子面前爭吵，多給予關愛及肯定和讚美。6.改善製造壓力的情境。

(五) 生命教育

透過學校、基金會、輔導處等單位，體驗生命教育相關等課程，例如終極關懷與實踐：人生哲學、死亡教育（生死關懷）、宗教生死學。倫理思考與反省：道德思考與抉擇、生命科技與倫理及性愛與婚姻倫理。人格統整與靈性發展的內涵：知行合一與靈性發展(孫效智，2004)。

(六) 關懷專線

守住當事人完成自殺的最後一道防線，透過關懷熱線也是非常重要的，有些人不願意露面，選擇用電話方式接受關懷，也幫助了許多人從想要自殺中身亡中逃脫。例如各地社會服務電話 1999、生命線專線 1995、張老師專線 1980、防止自殺專線 0800 788 995、宇宙光關懷熱線 **2369-2696 等。**

六、結語

降低青少年自殺的可能性，人人有責。透過個人、家庭、同儕、學校、社會、宗教團體及政府的力量，大家共同努力協助青少年在面對挫折與壓力時能用正向、積極方式應對並能有效預防自殺意念的出現。使青少年在探索生命的人生道路上，走的更充實、更穩健，讓他們為國家注入更強大的活力與建立美好的願景。

參考文獻

■ 李淑美（2008）。 預防青少年自殺－教師與父母應該知道的事。**諮商與輔導。271**，55-58。

■ 林家興（1992）。如何處理青少年的自殺行為。**諮商與輔導**，**75**，2-6。

■ 邱紹一、薛雪萍、李介至（2002）。青少年家庭功能、親子衝突、因應策略與生活適應之相關研究。**香港社會科學學報**，**22**，141-177 。

■ 孫效智（2004）。當前臺灣社會的重大生命課題與願景。載於**哲學與文化月刊，364** 。台北：五南。

■ 黃德祥（1994）。 **青少年發展與輔導**。台北：五南。

■ 劉念肯（1996）。青少年自殺行為的防治對策。**諮商與輔導，122**，15-20。

■ Bridge, J. A., Goldstein, T. R., & Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 47*(3-4), 372-394.

■ Kalafat, J. (1990). Adolescent and the implications for school response programs. *The School Counselor, 37*, 359-369.

■ O'Carroll, P. W., & Berman, A. L. (1996). Beyond the tower of babel: A nomenclature for suicidology. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 26*(3), 237-252.

■ Phillips, D. P. (1980). Airplane accidents, murder, and the mass media: Towards a theory of imitation and suggestion. *Social Forces, 58*(4), 1001-1024.

■ Rickgarn,L.V.R.(1994).Perspectiv s on College Student Suicide. *Baywood Pub.Com.,Inc.*

■ Shaffer, D. R. (2005). Social and personality development. *Belmont, CA: Thomson/Wadsworth*

.



從【我們的強強】看到你我的不一樣

劉品均
國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士研究生
張綾芳
國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士研究生

一、前言

在多元文化式的特殊教育裡，希望透過不同群體的文化相互理解，進而改進教學的過程和課程教學過程無形之下所帶來的偏見和不平等，促進教育和社會的平等（譚光鼎、劉美慧和游美惠，2008）。

在學前教育中，繪本扮演一個不可或缺的角色，因此我們希望透過繪本，讓目前學前階段大多都在進行融合教育的班級裡面，一般幼兒與特殊幼兒有機會聽見彼此的聲音、不同文化能有公平的機會被型塑，幫助每個幼兒發展多元的價值觀、欣賞與尊重差異的能力與雅量。

二、主題探討

我們將使用曾煥棠（2002）所提及生命教育的三個步驟：（一）關懷議題、（二）教育作為和（三）思考方向，以這三個步驟為脈絡，作為本文的主題探討，希望藉此教育的過程，引導幼兒欣賞、尊重、接納每一個人的不同與美。

(一) 關懷議題：每個人都有優點

我們時常在班級中討論特殊需求幼兒在班級內一起生活時的差異，但這樣的詞彙和形容通常很抽象，並非每個幼兒都能夠理解。儘管每個幼兒都有不一樣的地方，我們主張每個幼兒都有其獨特之處。在【我們的強強】這本繪本裡，透過淺顯易懂的故事內容，讓幼兒進而能思考到當面臨即使眼前是一個不同於自己文化的人時，可以用什麼樣的眼光來面對。

以下簡單介紹【我們的強強】的故事內容：一個晴朗的春天早晨，鴨子在草地上發現一顆美麗的蛋。他興奮的拉著母雞來看，並說：「等小鴨子孵出來以後，我要教他游泳.....他一定會成為游泳高手，像我一樣！」母雞葛蕾則說：「要教他生好多蛋。」蒼鷺巴強則說：「一定要讓這個小傢伙變成抓魚高手！」接者也引起貓頭鷹說：「我一定會把他教得非常聰明！」夜鶯則說「我來負責把他教成歌唱高手。」在一旁的信天翁說：「我來教這隻小信天翁飛行，他一定會飛得很高！」蜂鳥表達說：「我要教他吸花蜜，跟我一樣！」鴕鳥一邊跑過來，一邊大叫：「我一定會把他教成快跑高手！」大家都對這顆不速之「蛋」發表許多看法並充滿期望。儘管蛋孵化後跟他們的期待不同，但他們也紛紛教導這隻「小鱷魚」他們的專長。

(二) 教育作為

透過繪本的故事，我們能從中帶領孩子們發現自己的優點，學會接納不同，也能擁有一顆樂以助人的心。

幼兒的生活經驗常侷限在周遭的家人和朋友的關係之間，從繪本多的多元內容，幼兒能從中體驗到不同的生活方式、不同的人事物及人生百態，許多無法直接接觸的生活經驗，透過繪本的媒介，間接讓幼兒了解和體會其中的道理，無形中開拓視野，豐富生活經驗。

然而，幼兒天生喜歡遊戲，在遊戲中自發的探索、操弄與發現，也在遊戲情境中，學習與人互動及探索素材的意義。透過參與和體驗，幼兒以先前的經驗為基礎，逐步建構新知識，並學習在群體中扮演適當的角色（幼兒園教保活動課程大綱，2017）因此，我們希望能透過繪本的故事，搭配遊戲的活動，讓幼兒能從遊戲中學習，進而欣賞到彼此的不同。

我們將設計以繪本為主，針對幼兒園中大班的幼兒，使用繪本帶入教學活動中，讓幼兒能發現到你我不同之外，也能學著接納不同的人。

(三) 思考方向

我們會透過兩個面向去思考，一是以幼兒為中心，透過班級內的活動進行繪本的探討及延伸，另一方面我們會以家長為出發點。幫助幼兒不只在學校內有融合情境下培養多元的價值觀，而是透過家長，讓幼兒在生活當中就可以浸泡在尊重並且接納多元的價值觀內。

第一個部分我們先探討幼兒的活動設計，以【我們的強強】繪本為教學的核心，進而設計活動，從過程中引導幼兒思考到同儕與自己的不同，也能欣賞到自己與他人的優點和特質，進而懂得包容。

從【我們的強強】繪本延伸到出三個活動：

1. 看見你我都是獨一無二的

老師講完故事後帶領孩子討論故事內容，會提問孩子說：「你們發現故事中講了好多鳥，這些鳥類都是一樣的嗎？」、「有那些不同的鳥呢？」作為引起動機，再將焦點轉到班級內每個幼兒，並讓他們畫出自己的自畫像，在團討中鼓勵每個幼兒介紹自己。老師從中引導出每個幼兒都是獨一無二的且在班上沒有任一個幼兒是多餘或是重複的。

2. 發現自己的優點

團討中，老師引導幼兒分辨請故事中每種鳥類的長處是什麼？再拿出幼兒的自畫像張貼於班上，問問大家，每個同學的優點是什麼？老師用便利貼記下每個幼兒被稱讚的優點，貼在幼兒自畫像上，也在美勞區放置許多的便利貼，讓幼兒也能主動寫下同學優點貼上，老師也可以在日常中觀察幼兒，主動表達幼兒的優點有哪些。透過這樣的活動，讓幼兒們知道每個人身上都有不同的優點，也可以在生活中繼續培養優點。

3. 我是你的愛心小天使

在故事中，不同的動物運用自己的長處教導鱷魚寶貝，由老師提問：「那如果是你遇見小鱷魚時，你想教它什麼呢？」

以抽籤的方式，選出自己在這段時間內要幫助的同學小天使是誰後，在第一個星期內，要幫忙小天使做三件事情。

過一星期後，由老師引導大家討論看看「有沒有誰發現小天使為你做甚麼？」、和「你身為小天使，有為同學做什麼事情嗎？」從中也分享助人的喜悅，讓幼兒能養成時時助人的好習慣，懂得幫助需要的人。

第二個部分，是以家長為中心，不僅從幼兒為起點來探討，我們也會思考到身為父母的立場，用什麼樣的眼光和期許，來看待寶貴的孩子們是更值得期待的！

給父母的話：看到孩子的優點

在每個父母心中有一片領地，那裡充滿許多愛和期許，期待孩子成為比自己更好的人，抑或是完成爸媽未完成的願望，期望孩子能循著自己的足跡，像是一心一意要孩子的成績各科得一百，或是沒能實現出國念書的夢想，滿心期望把孩子送出國外，但卻因為少了陪伴和了解，影響孩子人格的養成等。

在養育和細心呵護子女時，忘記了每個孩子都擁有獨一無二的特質，以及潛能，這些才能不全都是父母過去的想像和期望。

孩子有權利讓自己的才華和才幹受到尊重。倘若能站在孩子的立場，聆聽他的聲音，也欣賞他的才能，如此一來，父母的愛、奉獻與犧牲，都會更加燦爛發光，也會更有價值。

三、結語

臺灣是一個多元文化的社會，從幼兒園裡就可以看出多元性。而幼兒階段是個體形塑價值觀的起點，亦是發展對其他團體態度的關鍵時刻（吳雅玲，2009）。

目前臺灣幼兒園階段正在實施融合教育的策略，因此班上會有一般幼兒、特殊需求幼兒及新移民的子女，再加上原本臺灣就有客家人、閩南人、原住民…等。在這樣多元的社會裡如何營造一個包容接納的環境，正是老師甚至家長需要努力的。透過幼兒熟悉的繪本故事，幫助孩子從概念上面理解如何接納不同，也看到繪本裡每個角色獨一無二的特質，像是信天翁擅長飛得很遠、貓頭鷹是聰明的小天才，而小鴨子則是游泳的高手等，首先懂得愛自己後，也能發現這世界上存在著各式各樣的人事物，讓孩子們懂得欣賞不一樣的美好，再透過老師所設計的活動甚至班級經營得氛圍，幫助幼兒可以更了解尊重不同的價值觀念。

參考文獻

■ 幼兒園教保活動課程大綱（2015年8月1日）

■ 吳雅玲（2009）。以社會階段為主題之幼兒多元文化課程方案發展。**課程與教學季刊，12(2)**，47-76。

■ 吳庶深、魏純真（2010）。幼兒繪本的生命力─幼兒生命教育繪本的內涵及教學指標之初探。**幼兒教保研究期刊，36**，19-34。

■ 曾煥棠（2001）社會關懷教育與生命教育。**教育資料集刊，26**，131-152。

■ 黃迺毓(2005)。《遇見圖畫書》看見生命花園(曾心悌採訪)。**好消息雜誌，128**，18-19 。

■ 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。**多元文化教育**。台北：高等教育。

■ 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.



教育政策論證之探究—以教師專業發展評鑑政策為例

倪士峯
國立臺中教育大學教育學系研究生

中文摘要

教育政策的制定過程，並非全然理性與完美，而正式實施之政策，由於需要兼顧各政策利害關係人的需求，政策實施成果亦可能無法盡如人意。本研究以教師專業發展評鑑政策為例，探討公共行政的政策論證在教育政策的政策形成、規劃及推動上的應用情形。具體研究目的乃從公共政策的論證角度，探討教育政策論證過程所發生的問題，以至於影響政策的執行成效。最後依據研究結論，提供政府教育政策部門今後訂定教育政策的參考。本文採文獻分析為研究方法。研究過程中以教師專業發展評鑑政策為例，藉由政策論證的理論框架，瞭解公共政策之論證的過程與模式，以政策論證的角度，對教師專業發展評鑑政策做深入的剖析。根據此研究目的及文獻分析的方法，本研究獲得下列結論：1.釐清政策理念與目的，才能避免以錯誤的方式解決政策問題；2.定錨論證方式與立論依據，增加政策說服力；3.澄清政策爭議之處（駁斥理由），固守政策立場；4.理解政策論證價值論述之兩面性─水能載舟，亦能覆舟；5.規劃者與執行者，共同參與政策決策過程，實現民主的價值。根據研究結論，本研究建議：1.教育部與教師團體、家長團體應建立互相協助與信賴的關係；2.政策協商過程，應擴大參與空間與善用媒體，以求獲得政策認同；3.教師應體認自身為公共服務提供者角色，善盡公共責任。

關鍵詞： 教師專業發展評鑑、政策論證、公共政策

Exploration of Educational Policy Argument.Taking Teachers Professional Development Evaluation Policy as an Example

Shih Feng, Ni
The graduate student of National Taichung University of education.

Abstract

The process of formulating education policies is not entirely rational and perfect. However, due to the need to take into account the needs of policy stakeholders, policy implementation results may not be satisfactory. This study takes the teacher professional development assessment policy as an example to discuss the application of policy formulation of public administration in policy formulation, planning and promotion of education policies. The purpose of the specific study is to discuss the problems that have occurred in the process of demonstrating education policies from the perspective of public policy argumentation, and thus affect the effectiveness of policy implementation. Finally, based on the research conclusions, the government education policy department will provide reference for future education policies. This article uses literature analysis as a research method. In the course of the study, taking teacher professional development evaluation policy as an example, through the theoretical framework of policy argumentation, we understand the process and mode of demonstration of public policy, and conduct an in-depth analysis of teacher professional development assessment policy from the perspective of policy argumentation. According to the purpose of this research and the methods of literature analysis, this study has obtained the following conclusions: 1. Clarify the policy philosophy and purpose in order to avoid the solution to the policy problem in the wrong way; 2. Fix the anchor argument method and argument basis, increase the persuasiveness of the policy; 3 Clarify policy disputes (refutation reasons) and adhere to policy positions; 4. Understand the two sides of policy argumentation value discussion--Hydropower can carry a boat, can also overturn it; 5. Planners and implementers, participate in policy decision-making process, realize The value of democracy. According to the research conclusions, the study recommends that: 1. The Ministry of Education and the teacher groups and parent groups should establish mutual assistance and trust; 2. The process of policy consultation should expand the space for participation and make good use of the media in order to gain policy recognition; Teachers should recognize themselves as the role of public service providers and do their best to fulfill public responsibilities.

Keywords：Teachers Professional Development Evaluation, Policy argument, Public Policy

一、研究動機與目的

教育政策的制定過程，並非全然理性與完美，為了解決政策問題，政策規劃者經常是在極有限的時間內，根據有限的資訊與資源規劃政策。民主的社會中，面對政策利害關係人的質疑與反對，政策規劃人員於政策協商階段時，必須經常耐心溝通與協商，尤其當面臨價值性議題時，各執己見的情況特別明顯，為尋求共識，常需適度修正政策內容。政策論證的理論，則是給予政策規劃者，於政策溝通與協商階段，可供依循的說服方式，以及檢視論述內容的正當性與合理性。根據秦夢群等（2012）針對教師專業發展評鑑政策實施成效之調查研究顯示，雖然參與評鑑之教師能夠在此過程中獲得專業的成長；但由於平日教學工作忙碌、對評鑑結果之應用有疑慮、過於重視檔案整理、評鑑結果的獎勵與輔導及流於形式，導致繼續參與意願不高。從秦夢群的研究中可知，教育政策的規劃、推動與政策執行的過程需與相關利害關係人充分的討論與溝通，取得利害關係人的認同，亦即論證過程是否完備是影響政策達成的重要關鍵。本文以 Dunn 的公共政策論證的角度，探討教師專業發展評鑑政策的論證過程是否符合該理論的內涵，蒐集政策制定者(教育部)及政策利害關係人(教師團體、家長團體)等，在教師專業發展評鑑政策規劃與推動過程中所陳述的意見、對相關議題論述的過程與內容，從中剖析在論證過程中所產生的問題。最後再根據研究結果，提出研究建議，以供教育主管機關未來規劃制定教育政策時，能透過政策論證的視角，做更周延的考慮，而能對於政策規劃有正面的助益。

二、文獻探討

欲研究教育政策的規劃過程，理解政策的內涵與精神，公共政策學者 G. Majone 認為：「在所有政策過程各階段中，辯論是核心。」(Argument is central in all stages of the policy process.)(引自丘昌泰，2013)。政府規劃政策，期望政策能夠順利執行，解決政策問題，就必須與各方政策利害關係人溝通，並說服其接受政策。此時，如何論述政策，便十分重要。因此本節文獻探討內容將以論述的特色與政策論證的理論內涵為主，藉此理解政府論述與溝通政策的可能方式，方能深入探討我國教師專業發展評鑑政策的論證方式。

(一) 政策論述分析的特性

論述是一種語言運用的型態，強調以語言邏輯的重組進行詮釋的行動(Bertens, 1995)。然而論述作為教育政策的解決問題的方式，常常被忽略，主要是受到現代重視技術理性科學的影響 （黃乃熒，2006）。而教育政策的分析，卻又是一門跨學科的學門，牽涉層面極廣，政策規劃者必須具備社會學、政治學、教育學等專業領域知識背景（張芳全，2004）。因此，廣泛蒐集政策資訊來源，

徵求社會各界對於教育政策的看法與意見，有助於彌補政策規劃者，因時間與能力的有限性，造成思考與規劃政策的盲點。而 Seeley(1985)更進一步指出，政策常由政府召集專家學者進行理念與內涵的規劃與設計，透過管理者的個人意志主導，再依靠官僚體制要求教師配合執行政策，導致產生官僚與專業權益的問題，更常因此導致教育政策失敗。因此，透過政策論證的理論，有助於使政策規劃者力求政策設計之周延性，增加政策的接受程度，除此之外，擴大政策討論與協商的參與程度，讓政策利害關係人共同參與政策論證過程，除了讓政策規劃更周延，更能夠體現民主社會共同參與政策制定的民主精神。

關於政策的分析，Portney (1986)政策分析的三大方向為：(一)政策制定過程的分析；(二)政策的原因與結果分析；(三)政策方案之分析。政策制定過程之分析的主要精神在於將政策當成是「政治的過程」而非「政策行動的結果」，若以此為政策分析的大方向，教育政策的分析，亦能參考此概念著手進行然而，國內外學者認為，進行教育政策分析時，固然可以依照政策分析相關理論進行，然而教育政策雖為公共政策的一環，欲分析其政策，卻必須進行各種學科的理論知識，例如：統計學、經濟學、行政學、教育學、政治學、行政學等（張芳全，2004）。事實上，教育政策制定者並非全知全能，在所學限制下，難以將上述學門進行統合整理並進行政策分析，因此探討政策分析的侷限性，有其必要性，如此方能從務實的角度，進行教育政策的分析。

關於政策論述分析的探討，整理各家學者的觀點，公共政策之論述的特性有以下點（丘昌泰，2013；林水波、王崇斌，1998；陳恆鈞、林原甲，2005；劉明德譯，1991）：

1. 界定政策問題

對於問題可以視為單一大問題，也可以視為相對各自獨立的小問題、複雜與不充分的信息、確立目標或價值觀的困難、對分析的抵制。Lindblom 以「收入分配不均」的問題為例，低收入戶無法得到充分的教育；退休金不足；離婚造成家庭收入不足；出賣勞力工人收入微薄，都和收入分配不足有關，但問題之間卻明顯不同。

2. 複雜的政策問題，不充分的訊息

對於決策者而言，在窮盡所有分析之前，早已筋疲力盡，在「時間限制」的情況下，政策尚未分析完成之前，政策制定者就被要求做出決定；「分析的代價極為昂貴」，為了解政策問題背後的原因，必須進行全國性的調查研究與資料蒐集，若問題複雜度高，必須針對不同的成因進行研究，等同於反覆進行全國性的

調查資料蒐集與分析，對政策制定者而言，經費有限的情況下，是極為艱鉅的任務。

3. 組織目標與價值評估的困難

政策分析的另一個困難，是找出確切的指導政策制定的價值觀，然而價值觀卻也常是意見爭執的焦點。許多價值觀例如：「無法驗證的價值觀」難以衡量，例如：快樂、公平應如何證實？「如何達成共識」，對於衡量政策之標準，大家各說各話，難以達成一致性的共識。「如何達成符合公共利益的標準」，政策如何實施，才能夠達到教育公平的標準，都是讓政策制定者傷透腦筋的問題。

4. 政策論述並非價值中立，而是承載價值的媒介

論述本身除了描述現實情況之外，描述的同時也在創造與建構現實，政策於規劃過程中，參與者經常探討政策「為什麼要制定」和「如何達成政策結果」，在瞭解政策制定原因之後，便研擬解決問題的方法，此過程與結果，基本上就是一種「價值的選擇」，而非毫無立場之「價值中立」；而不同立場的參與者，由於透視角度的不同，而提出不同的論述，以建構有利於己的政治現實(policy reality)。

5. 多元觀點的溝通與檢證的過程

受到政策直接或間接影響的政策利害關係人，在參與政策規劃的過程中，各自表述符合其團體的利益之價值觀，決策者統整各方的觀點與價值觀，去蕪存菁之後，必須提出證據導向的政策主張(evidence-based policy claims)，以面對各界的質疑與批判，最後獲得社會大眾的認同。因此政策的論述必須具備融合各方觀點與經得起證據檢驗的特色。

6. 發揮潛在教育功能

經過各方參與論述的政策規劃過程，決策者融合各方價值觀，並提出可供檢證的政策論述，取得社會各界的認同之政策，不僅能夠提出有效的解決問題之技術，並傳遞該項政策之理念與價值觀，對於社會大眾具有良好的教育功能。

而袁振國（2013）、張芳全（2004）對於教育政策的特殊性與複雜性提出看法：綜合性、社會性、外在性，皆類似於 Lindblom 的見解，同樣認為教育政策有其整合學門的複雜性。關於「價值性」的議題，張芳全（2004）也有類似的看法：以聯考政策與多元入學政策為例，社會上各有其價值擁護者，而吳定（1998）更進一步對於價值觀的多元性的來源進行分析，他認為政策的決策者受到五種價值觀的影響：

1. 「機關組織的價值觀」：組織中所秉持的價值觀（例：保守或創新）。

2. 「專業的價值觀」：各行業的價值觀（例如：企業界與教育界對教育政策的價值觀就有極大差異）。

3. 「個人的價值觀」：個人有其偏好的某種思考方式。

4. 「政策的價值觀」：基於公共利益對於教育政策所秉持的看法。

5. 「意識型態的價值觀」：偏好某種思想或主義所堅持的看法。

從國內外學者對於政策論述分析的看法，可以發現其共通點為「政策的複雜度」與「價值觀的衝突」兩大主要因素，以決策者而言，人非聖賢，亦非全知全能，盤根錯節的政策問題，必須在極有限的時間與資源之情況下，有效率的作出決策，可想而知，追求教育政策品質，達到完美的境界，有其相當的困難度；各方政策利害關係之多元的價值與立場，皆須兼顧與滿足的情況下，最終可能將難以達成政策設計之初，所欲解決的政策問題。由此可知，教育政策從規劃到執行，必須歷經無數次的溝通與協商，最終定案的政策，勢必是與多方政策利害關係人妥協的結果。

(二) 從政策論述分析的特性與政策成效之角度論述政策論證的重要性

教育政策分析與執行成效，容易因為多元的價值觀而受到影響，在政策仍須執行、問題仍待解決的困境之下，固然不能以此為藉口，作為政策執行不利的推託之辭。民主的社會裡，既然獨斷獨行的政策規劃與執行不被允許，政策制定者就必須以務實穩健的態度，從上述矛盾的癥結之中，探尋衝突的緩解之道，本節嘗試以論述的角度，探討決策者與執行者的意見溝通與價值交流，作為提升政策的規劃設計與執行品質另一可能性之視角。

1. 將價值觀轉化為論述性的論證觀點

Fairclough(1992)教育政策價值體系形成的歷程與結果，若具有論述性，則有助於促進權力的對稱性。論述強調詮釋的行動，透過對執行者（政策利害關係人）立場之理解與關注，作為政策規劃的基礎。因此教育政策的價值體系若具論述性，將也會提升其倫理性(Gilligan,1988)。而具有倫理價值論述的政策，應能夠使執行者心悅誠服，藉此提升政策的執行力。Bottery (2000)主張論述強調具啟蒙意圖之語言邏輯的表達，會對於現存文化結構之不公平性進行探索，並以此作為教育政策規劃的基礎，所以教育政策價值體系之形成若具有可論述性，會提升教育政策倫理的機制。

2. 檢視教育政策意識型態，提升政策執行效果

Bell(1988)認為教育政策的意識型態，是指教育政策在推動過程中，將其理念轉化到政策中，並且使執行者採用其理念的價值體系。由於該價值體系乃隸屬於政策制定者們（或官僚體制的決策者）所建構，其轉化過程所採用的手段，便攸關於教育政策意識型態屬於正向或負向的評價。若該意識型態是透過「權威」或「制度」由上而下的傳遞，執行者（教師）在增加工作負擔的情況下，執行該政策，對於該意識型態的感受將日漸趨於負面；若以「互動」或「批判」的方式，在經過價值觀的論述與辯論求證（論證）的過程後，讓執行者願意接受其意識型態，則該意識型態感受將趨於正面。教育政策的規劃與執行，若屬於後者，阻力自然比前者少，執行效果自然也優於前者。

3. 改善政策決策者與執行者的信賴關係

當教育政策意識型態，由決策者的理念轉化為執行者的行動之整個過程，係經由「論述」、「批判」等互動過程，雙方會在互動過程中，會探尋彼此之間的權力關係，並將不合理之處進行再度的論述與批判，藉此機會，雙方皆可省思自己的價值觀是否完整與合理，並將不合理之處進行論述，探討造成該項不合理之價值觀的形成原因，是由於思維之周全性不足，或是基於權力、地位之不對等，所形成的偏見，若彼此都能夠經過這個反思的過程，最後所形成的共識，不但是雙方都能夠接受的結果，而且是經過重新整合的意識型態（價值體系）。除了有助於政策的執行效果，更能夠改善決策者與執行者之間的信賴關係。

論述、批判、求證等過程，有助於價值的修正、澄清與整合，並改善教育政策決策者與執行者（政策利害關係人）之間的信賴關係，緩解執行者對於教育政策的抗拒，減少政策在執行過程中所面臨的錯綜複雜的問題。

(三) 政策論證的理論內涵

政策論證(policy argument)係指政策運作過程中，政策制定參與者依其政策目的，尋找具說服力的政策資訊，並提出反面的論述，對於反對者或其他不同意見者提出反抗或論辯，使政策主張能夠被採納（張世賢，2005）。從公共政策的角度而言，政策的推行並非一蹴可幾，政府需要和政策利害關係人表達主張，同時也必須給予他們表達意見的機會，透過討論、辯論，說之以理，化解對方的疑慮。透過雙方多次的論辯後，澄清疑問後，政策才能夠克服障礙，順利推行。

Ball(1995)認為「政策論證」是一種結合多元論證方式、多元參與者之機制，提供政策制定者、各利益關係人表達政策主張的機會，並透過論述、說明、價值批判、道德倫理多元性辯論等方式，使政策制定者與利害關係人在理性論辯的情

況下，達成政策的共識並順利執行政策。因此，政策論證主要的目的政策在資訊公開的情況下，透過多元參與者彼此對於政策主張進行理性論述與辯論，讓受到政策影響的群體能夠願意接受該政策的執行。研究政策論證理論的相關學者有 Toulmin 與 Dunn，其中 Toulmin 為政策論證研究之先驅(Toulmin, 2003)，而 Dunn 則是以 Toulmin 政策論證結構為基礎，經過修正調整後，讓政策論證理論內容更加完整（李明寰譯，1994），並成為政策論證理論中，最受政策研究者廣泛引用的學者。以下從「論證結構」與「論證模式」等兩方面簡要介紹 Dunn 之政策論證理論之內涵：

1. Dunn 政策論證結構

Dunn 的政策論證理論內涵，包含政策之「論證結構」與「論證模式」，源自於 Toulmin 的論證結構模型，加以修改後提出「六段式論證結構」有助於我們對於政策傳播、論證、辯論過程進行理解（丘昌泰、余致力、羅清俊、張四明、李允傑，2001）。認為可以被社會大眾所接受的改革，應該是在辯論的程序中所得到的修正後政策方案（張世賢，2005）。

(1) 政策相關資訊(Policy-Relevant Information)

與政策有關連的資訊，都是政策論證的起點。雖然如此，政策的相關資訊並不會直接影響政策的結果，即使是相同的資訊，經由不同的人接收之後，經過論證的過程，會產生不同的結果，最後將轉化為可用知識(usable knowledge)。

(2) 政策主張(Policy Claim)

政策主張是經過反覆論證之後的結論，例如：應該設立更多的高中與大學，通常是社群中各個團體爭論或衝突的焦點，當許多政策的相關資訊出現，各團體表達立場之後，政策主張就會逐漸浮現。接著跟隨而來的是因此(therefore, so)，政府應該設立更多的高中與大學。

(3) 立論理由(Warrant)

立論理由是指政策中的「假定」，通常以「因為」作為敘述的開頭，立論的理由可能包括許多不同的論證模式，例如：權威、直覺、分析、因果、實用及價值批判等。立論理由重點在於支撐政策主張，畢竟政策主張提出之後，勢必面臨排山倒海的爭論。所以，立論理由必須要能夠說服眾人，使眾人認同並接受政策主張。

(4) 可信度(Qualifier)

可信度是指政策的立論理由的正確、可信賴的程度，通常以「可能」、「非常可能」、「極為可能」等語言呈現，若立論的理由支持的程度，大於反對該理由的程度，則可信度成分較高，反之則反。因次，在分析政策的過程中，政策主張必須特別加強立論理由的強度，否則容易被各種不同角度的反對理由突破，造成政策立論可信度不足。

(5) 支持理由(Backing)

支持理由就是支撐、支持立論的基礎，通常會以各種形式表示：訴諸專家權威、提出統計數據分析、科學定律等等，或者以符合道德價值的敘述，尋求大眾的認可。

(6) 駁斥理由(Rebuttal)

駁斥理由就是針對「反對理由」的敘述，透過質疑反對理由的假定、論述、條件等等，為政策主張站穩腳步。如果駁斥的理由，無法駁斥反對的理由，原本的政策主張就無法成立。政策主張與駁斥理由共同構成政策議題的本質，看似針鋒相對，實則以開放的態度，讓各方正反意見並陳，政策倡導者以堅實、可信度高的論述，讓反對者的反對的理由無法成立，政策的主張才能夠讓社會大眾接受，也讓反對者心服口服。

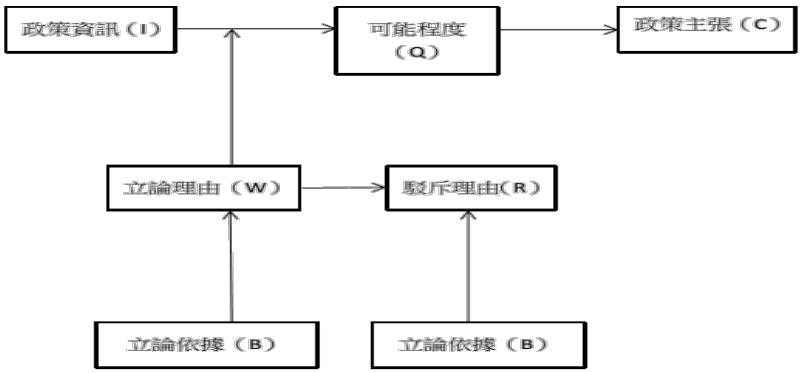


圖 1 圖示說明：Dunn 政策論證結構。資料來源：取自馬群傑譯(2010：391)

2. Dunn 政策論證模式

Dunn 的政策論證的基本結構即所謂的「三段論法」：政策資訊為「大前提」，提出立論理由與立論依據（小前提），在反駁駁斥理由之後，形成政策主張（結論）。論證結構建立之後，政策規劃者便選擇有利於政策主張的「說法」，政策論證模式就是政策論證整強化「論述正當性」的工具，即為將「政策資訊」以聽眾能夠信服的方式，轉化為「政策主張」，政策論證者可以視政策客觀環境的實際狀況，選擇並運用對自己有利的論證模式，將資訊轉化為主張（李明寰譯，2002）：

(1) 權威模式(Authoritative Mode)

政策主張以「權威」作為論證的基礎，這裡所指的「權威」通常是指政策行動者在該政策領域中，具有高地位、高聲望等....，且值得尊重與信賴，藉此讓政策相關利害關係人接受該政策。

(2) 統計模式(Statistical Mode)

政策主張以「樣本」作為論證的基礎，透過抽樣(sample)的方式，整理出共同性的主張，藉此推論母群體（多數人）的主張，與樣本的主張相近。

(3) 分類模式(Classification Mode)

政策主張以「組成份子」所具有的特質，作為論證的基礎，成員的主張或喜好皆類似，就會被歸類為相同的群體。

(4) 直觀模式(Intuitive Mode)

政策主張以「洞見」(insight)作為論證的基礎，政策行動者本身的心智狀態已具備睿智的判斷力，而且這樣的判斷力是值得相信的，政策利害關係人能夠認同其判斷力，並且接受該政策。

(5) 分析中心模式(Analycentric Mode)

政策主張以「方法」(method)，作為論證的基礎。政策從設計到推行的過程中，通常經由數學的計算、系統性的分析及經濟學的推理而成，具備科學理論的邏輯性。

(6) 說明模式(Explanatory Mode)

政策主張以「原因」(cause)作為論證的基礎。政策的設計通常以組織行為或政治決策理論的一般性命題（假定）為基礎，基於該假定設計政策，就可能會有特定的結果，以此模式進行政策論證。

(7) 實用主義模式(Pragmatic Mode)

政策主張以動機(motivation)、個案類比(parallel case)或類推(analogy)作為論證基礎，政策的立論焦點在於為了達到目的、實現價值，或是將兩個或兩個以上的政策，彼此之間的關聯性、相似性或成功經驗，作為論證的基礎。

(8) 價值批判模式(Value-Critical Mode)

政策主張以「倫理」(ethic)作為論證的基礎。政策的規劃與設計，乃是基於某些道德原則（例如：公平、正義等…）或倫理價值（例如：達到有效率的社會）為基礎，並以此為訴求，企圖讓社會各界認同並接受該政策。

以上的政策論證模式，並非僅能擇一使用，亦可多種模式交互運用。事實上，政策論證的模式，也可以解釋為「論述的策略」，政策論證者可以依照政策資訊的來源與特性，選擇較有說服力的論證模式，產出政策主張，澄清、說服政策執行相關人員的質疑。透過該政策論證的模式，可以將蒐集而得的資料經過整理之後，進行系統化的討論與分析，並且提供政策規劃者與政策利害關係人，就其各自的立場，分析政策資訊的，選擇論證方式，同時為各自的立場進行辯論。因此本研究即以 Dunn 的政策論證結構與論證模式，論證教師專業發展評鑑政策。

三、研究設計與實施

(一) 研究方法

本研究主要係以公共政策論證理論為視角，分析我國教師專業發展評鑑政策規劃過程中，教育部、教師團體、家長團體對於該政策的論證方式，並分別剖析其說法與論述之依據，再將三方知論證方式進行分析，並探討彼此之間的異同之處。由於教師專業發展評鑑政策推行至今已逾十年，因此本研究之研究方法為文獻分析法，透過回溯當時的討論會議紀錄與實徵研究論文，進行事後的歸納分析。

由於時空久遠，並非所有的文件記錄都會完整保存，本研究的文獻分析將著重於「立法院公報」中之教育與文化委員會的會議紀錄、立法院會記錄，和「中華民國全國教師會」各期之會訊等資料等三部分之文件資料，進行閱讀與整理，再歸納相同之處進行分類，藉此提出政策規劃過程中重要政策利害關係人的論證結構與模式，該政策主要之利害關係人共有下列三個：

1. 政策規劃者：教育部。

2. 政策利害關係人（直接）：教師團體（政策規劃當時之名稱為中華民國全國教師會，今已轉型並更名為全國教師工會總聯合會）。

3. 政策利害關係人（間接）：全國家長團體聯盟。

(二) 研究信效度

本研究採取三角檢證方式，同一論點論述，分別蒐集教育部、教師團體與家長團體的意見，綜合分析歸納，以強化信實度，Lincoln & Guba(1985)提出可信賴度(trustworthiness)，藉以轉化量化研究中對於信度與效度的考量，作為提升質性研究之研究品質的重要依據。信賴度的四大標準為：可信賴性(credibiltity)、可靠性(dependability)、可確認性(confirmability)與可轉化性(transferability)。

1. 可信賴性：可信賴性是指質化資料的真實度，以及研究者能否依照其研究目的，有效觀察所欲了解的資料。

2. 可靠性：可靠性指的是資料內容，對於研究結果具備之重要性。

3. 可確認性：可確認性試指研究的客觀程度。

4. 可轉化性：可轉化性係指質性資料蒐集的過程中，受訪者所表達的經驗與立場，能夠有效的轉換成文字並且進行「厚實的描述」(thick description)。

呈現政策利害關係三方各自的論述後，分別繪製其政策論證結構圖，並於該圖中指出其所使用的論證模式。接著再將三方的論述進行比較，整理其中的相似與相異之處，最後歸納出研究結論，並依據研究結論，提出具體建議，提供政府日後規劃其他教育政策時之參考。

四、我國教師專業發展評鑑之政策論證

教師專業發展評鑑政策的規劃推動與執行，必須經過政府與政策利害關係人的不斷協商，取得利害關係人的認同後，政策才能順利執行，若忽視其不同聲音，一意孤行，政策執行勢必面臨爭議不斷的困境，政策執行者面對政策強制力的約束下，也可能會以陽奉陰違或敷衍等消極態度，執行該政策。如此的結果將導致政策失敗與加深決策者與執行者矛盾對立的雙輸情況。因此，本段落以政策論證的觀點，呈現政策協商者各方的論證方式與觀點，以及論證內容中論述支持度不足之處。再以政策實施後，相關學術論文對於該政策成效之探討，藉此探討教師專業發展評鑑政策目標的合理性與價值性。

(一) 教師專業發展評鑑政策分析相關研究回顧

我國教師專業發展評鑑政策，主要在於過去教師考核制度設計缺陷，導致幾乎所有教師年年甲等的問題，以及凝聚民意需求的情況下，在西元 1999 年與 2000 年在臺北市與高雄市當時兩大直轄市的方案試行之後，教育部為了凸顯教師評鑑的重

要性，召集了當時的全國教師會（今日的全國教師工會總聯合會）、全國家家長聯盟與學者專家，於 2002 年 11 月共同組成「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，進行教師評鑑的政策研擬的初步討論與協商，此舉動也是廣徵各利害關係人與利益團體的主張與看法，希望透過協商的方式，研擬具體的教師專業評鑑方案。

由於教師專業評鑑方案事涉教師考績等第等攸關於全國公立高中小學的重大權益，在利益團體各自立場與追求的利益大相逕庭之下，原本打算共同擬定的「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」草案的協商，但因為實施方式各執己見，使政策協商陷入僵局，全面推動試辦也同時無法實施。事實上該小組自 2002 年 11 月至 2003 年 8 月近一年的時間裡，共進行 25 次的政策協商會議，但仍無疾而終。

2004 年 1 月起教育部陸續多次召開「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法（草案）」座談會，繼續召集全國教師會、全國家長聯盟、學者專家等，再次進行該辦法（草案）的辦法、內容、標準、方式、程式及相關事項，進行深入意見交換與協商（秦夢群等，2011）。委員們的意見依然有很大的落差，於是教育部一方面持續推動試辦教師專業發展評鑑制度，一方面也在 2005 年 3 月至 8 月成立專案：調查國外教師評鑑制度，以作為推動的重要參考依據。在此期間，臺北縣政府教育局亦於 2005 年 2 月徵求 15 所國中小試辦「推動『教學精進、專業昇華』方案-以試辦學校『形成性導向之教學專業評鑑工作試辦計畫』」，將教育部的構想在教學現場中嘗試落實，並瞭解其方案的可行性。

教育部在瞭解各國辦理教師評鑑的實際情況後，繼續於 2005 年 7 月份召集全教會、全國家長聯盟，學者專家等召開 4 次座談會，以整合彼此的意見，最後於 2005 年 10 月 25 日會議中決議開始政策的試辦（秦夢群等，2011）。並且將原本之「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」在專業二字之後加入「發展」二字，以促進教師專業發展為政策精神，以及形成性評鑑方式辦理評鑑，從 2006 年起正式實施，直到 2016 年政策轉型為「教師專業發展支持系統」為止（教育部，2016）。

本段落以文獻回顧的方式，透過國家圖書館─全國博碩士論文資訊網，以「教師專業發展評鑑」為主要關鍵字，搜尋有關教師專業發展評鑑政策相關論文，得到 370 個結果，基於本研究以政策論證為研究主軸，為蒐集政策執行者（教師）對於政策的認知態度，以近五年內的研究論文為主要研究對象；此外，相關的研究期刊亦為研究對象之一，藉此探討我國各地區對於教師專業發展政策實施後，對於政策實施後的成效與困境，經過歸納得到以下之共同現象，有助於回顧政策規劃設計時，政策的協商與論證內容與方式適切程度。（孫惟鳴，2014；張媛甯，2016；張德銳，2012；黃政傑，2013；黃靖伶，2014；黃馨嫻，2015；蘇元煜、連建皓、蔡玉卿，2016）

1. 對於教師專業發展評鑑的政策目的：「提升教師專業能力」方面，皆能夠認同政府的政策方向。

2. 實際參與教師專業發展評鑑的老師，普遍都認為能夠提升教師專業能力，並認同透過同儕教師的善意第三者觀點，檢視教學仍待加強之處。且參與政策的老師對於政策提升教師專業能力之認同度，高於未參與教師。

3. 共同討論時間難尋乃普遍且明顯的困境。

4. 評鑑形式與填寫相關文件資料，對於參與評鑑政策老師而言是明顯的負擔與壓力。

5. 自願參與的政策精神，缺乏法律強制力，讓參與評鑑的老師產生無力感。

6. 參與教師專業發展評鑑的老師，缺乏實質的鼓勵，會降低參與的熱情。

政策的執行有利有弊，贊成或觀望的態度並陳，皆為可預期的情況，對認真投入教師專業發展評鑑的教師而言，缺乏實質鼓勵與強制力，日久熱情容易退卻、評鑑文件的填寫過於繁瑣、教師工作繁忙，缺乏共同時間討論等，接為政策規劃者認真評估與修正之處。此外，回顧教師專業發展評鑑的政策研究論文，偏重於政策執行後的政策觀點與態度，藉此作為政策分析研究之模式，也凸顯教師專業發展評鑑政策分析角度不足的問題。

(二) 教師專業發展評鑑政策論證結構與模式的探討

政策的規劃設計，決策者通常會透過與利害關係人協商，了解政策立場並修正政策目標與執行方式，有鑑於政策分析集中於實施成效探討，本段政策論證的資料來源，以「立法院議事公報管理系統」中，以「教師專業評鑑」為關鍵字，搜尋西元 2002 年到 2013 年，立法院教育委員會議紀錄、立法院會議質詢議事紀錄，取得教育部官員對於政策的論述內容，以及立法委員對於教師專業發展評鑑政策，質詢教育部官員的論述內容記錄，共計 51 筆，再以政策論證的觀點，呈現多方政策相關者，對於政策的不同主張，以及支持其論述的證據，綜合探討該論述的可信賴程度，除了呈現立場之多元性外，也能夠讓政策執行者瞭解政策協商過程歷程為何，理解政府在政策協商過程中的角色，並指出論述或證據不之處，增加執行者與規劃者的信賴關係。

1. 政策利害關係人的論證結構模式─教育部

根據立法院教育委員會議紀錄，本研究的政策利害關係人包括：政策規劃者（教育部）、家長團體（全國家長團體聯盟）與教師團體（全國教師工會總聯合會），探討其各自的政策立場與論證（論述與證據）內容。本段落將介紹教育部對於教師專業發展評鑑政策論證之結構與模式，並整理為圖 2 所示：

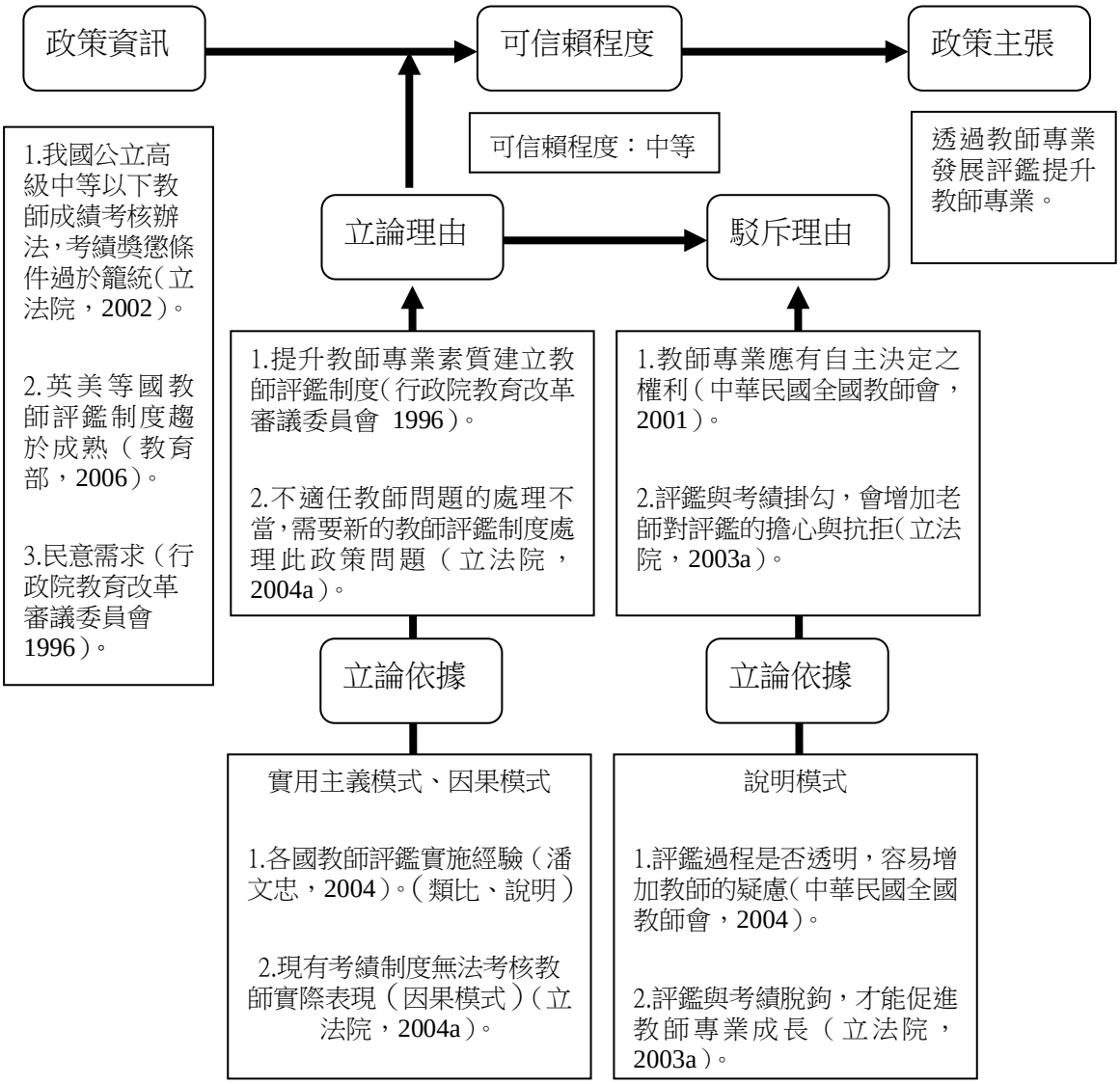


圖 2 教師專業發展評鑑政策論證結構(教育部立場)。資料來源：研究者自繪。

教育部作為教師專業發展評鑑政策之規劃者，政策論證的資訊來源，主要是以「過去政策的缺失」（公立高級中等以下教師成績考核辦法）、「評鑑的國際趨勢」與「民意的需求」為主，政策資訊之正當性充足，根據資訊規劃政策的理由同樣也具備適切性，採行的政策論證模式與可信賴程度為：

(1) 因果模式：即透過評鑑提升教師的專業能力，以及需要「結合評鑑與考績」的新制度取代以往的考績制度，才能有效考核教師的實際表現。

(2) 類比模式：以各國的教師評鑑政策為例子，作為我國推行教師專業發展評鑑的政策規劃參考。

(3) 說明模式：根據政策資訊，說明政策能夠促使教師提升專業能力。

(4) 可信賴程度：中等。既有的考績制度，的確有其修正的必要，就論證的可信賴程度而言應為高信賴度，然而各國的教師評鑑制度，有其文化與時空背景，不應完全照單全收。劉美慧、黃嘉莉、康玉琳(2008)認為，參考國外教師評鑑指標時，絕不能忽視文化的差異性，應避免文化的殖民化。我國教師在師資培育過程，與教師資格取得方面，皆有一定的訓練與制度，實際教育現場，教師的並非只是單純的「導師」，亦有必須兼任行政工作的教師，訂定符合本土脈絡的評鑑指標，才是相對合適的做法。

由於必須關注政策利害關係人的聲音，政府的政策立場必須盡可能中立，開放各界的聲音，進行政策的討論，並納入政策利害關係人的想法，以利規劃後的政策順利推行。

2. 政策利害關係人的論證結構模式─家長團體

除了主要的政策利害關係人─教育部，受到政策直接或間接影響的學生家長，亦是政策利害關係人之一，本文所述之家長團體，是主要參與政策規劃過程的「全國家長團體聯盟（以下稱全家盟）」為主，茲呈現家長團體的政策論證結構與模式如下，並呈現如圖 3 所示：

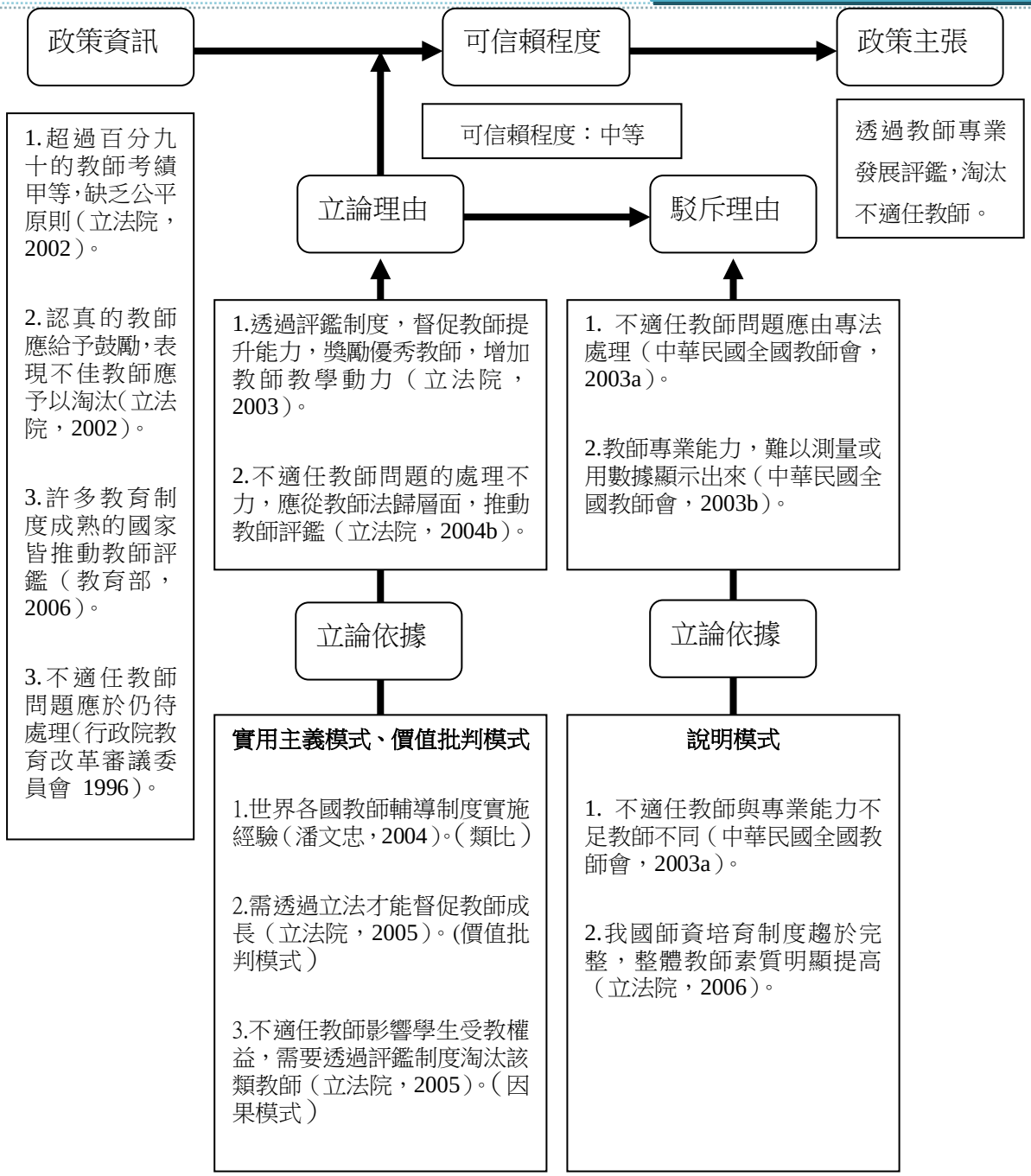


圖 3 教師專業發展評鑑政策論證結構(家長團體立場)。資料來源：研究者自繪。

學生的學習表現，直接受到教師專業能力的影響，家長團體自然成為受到政策之間接影響者，在希望子女能夠接受更好的教育之期望下，對於教師專業發展評鑑政策必然有殷切的期盼，政策資訊的選取，勢必以當前急需解決的教育問題為主，凸顯政策問題的嚴重性與急迫性，並企圖透過政策論證的方式，表達強烈的需求，呼籲教育部正視家長的聲音。此外，為強化推行教師專業發展評鑑的正當性，其政策之資訊內容集中於「幾乎所有老師考績甲等」(立法院，2002)、「獎優汰劣」等焦點。茲列述其政策論證模式與信賴程度：

(1) 因果模式：不適任教師問題叢生，教育部缺乏完整的處理制度，影響學生的受教權益，透過教師接受評鑑，獎優汰劣，才能解決此問題。

(2) 價值批判模式：提升學生競爭力，促進學生受教權益等價值觀。

(3) 類比模式：透過英美國家的評鑑實施經驗，制訂屬於我國的教師專業發展評鑑制度，此模式與教育部相同。

(4) 可信賴程度：中等。教育部對於教師專業發展評鑑政策的規劃，與民意的需求有一定程度的關聯性，其中較具爭議之處為「透過評鑑汰除不適任教師」，所謂的「不適任教師」屬於價值性議題，如何準確定義此命題，例如：教學專業能力普通者，是否為不適任教師？行為觸犯國家法律規定，嚴重危害學生學習權益，固然可定義為不適任教師，然而在實際教學現場，這樣的教師比率極低，和一般教師放在同一個標準進行評鑑，有違比例原則。

(5) 使得教師團體和家長團體產生意見上的爭論，家長團體的政策論證模式，主要以「考績制度不合理」、「不適任教師問題懸而未解」作為強化政策正當性的資訊來來源，此二個問題教育部的確有審慎面對之必要，然而「因果模式」的論述中，不適任教師的認定，涉及主觀價值認定標準，容易出現各說各話的爭議，而解決不適任教師問題，教師專業能力必定提升，其因果關係之嚴謹性，亦值得商榷。

3. 政策利害關係人的論證結構模式─教師團體

作為受到政策直接影響者與執行者，教師團體可說是最重要的政策利害關係人，畢竟政策執行上路，將影響數十萬教師的工作權益。茲呈現教師團體對於教師專業發展評鑑政策論證的結構與模式，並繪製如圖 4 所示：

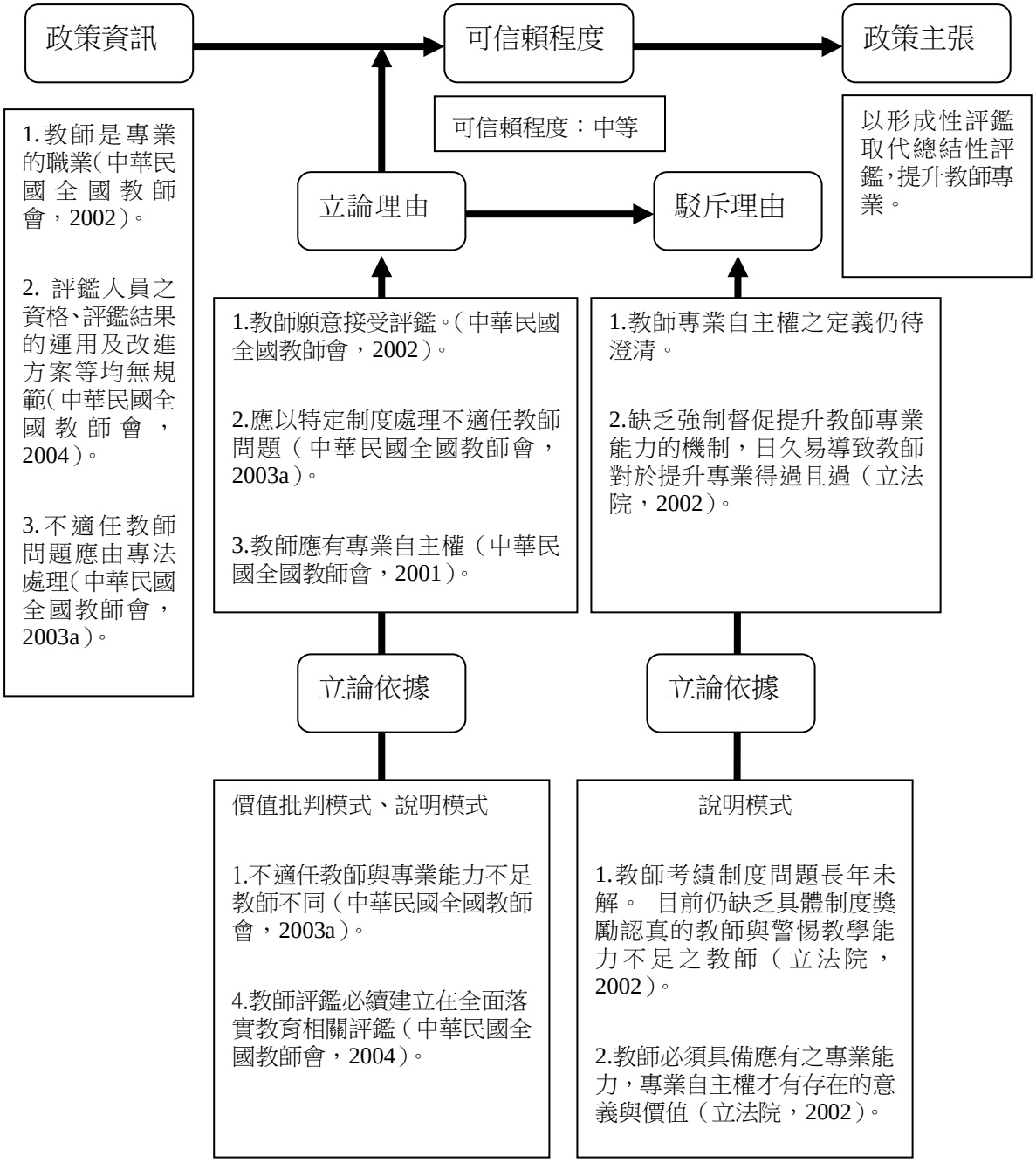


圖 4 教師專業發展評鑑政策論證結構(教師團體立場)。資料來源：研究者自繪。

作為政策之主要利害關係人，面對教師專業發展評鑑政策，必有其維護自身利益之基本主張，其政策論證模式與可信賴程度如下：

(1) 說明模式：面對教育部與家長團體的對立立場，教師團體的政策論證之資訊來源勢必截然不同，主要都是以說明模式，例如：不適任教師與專業能力不足教師不同，不存在相等之關係；評鑑制度應從全方位的角度進行，不應只是針對教師本身。

(2) 價值批判模式：教師團體主張「教師專業自主」的精神應被優先重視。對於「考績制度的長久缺陷」問題，則以教師願意在全方位教育評鑑之情形下接受評鑑為回應，但並未提出具體的因應或改進方式。

(3) 可信賴程度：中等。教師評鑑是否侵犯教師專業自主權的命題，存在相當大的歧異性，透過評鑑標準，能夠界定教師專業的「普遍共識」，對於認真的教師而言，評鑑標準每天都能夠落實；對於專業能力不足的教師，可以具備警惕作用，此論述並應無重大可議之處。然而在實際教學現場，教師的身分多元且非固定。實際情況則是：數十年的工作生涯中，其身分經常在「班級導師」、「科任教師」與「教師兼任行政人員」之間轉換，同樣的評鑑標準，對於不同的身分所必需的專業能力之衡量，難以一體適用。而書面的評鑑結果之呈現，可能真實，同時亦可能造假，經過美化與包裝的書面成果，難以呈現教師真實的專業能力。

五、教師專業發展評鑑政策論證之比較─三方觀點之分析

從教育部、家長團體、教師團體三方對於教師專業發展評鑑歸納教育部、教師團體、家長團體三方的不同的論證方式與政策立場，各政策利害關係人就其所屬團體，提出符合該團體成員需求之政策論述，爭取團體的最大利益，即使立場南轅北轍，在民主化的公共政策討論場域仍屬合理，政策規劃者的最終目的在於在多元立場中，在解決政策問題的前提下，滿足各方需求之最大公約數。以下針對三方對於教師專業發展評鑑政策論證之比較：

(一) 考績制度待修正之政策資訊具有論證之「正當性」

我國教師專業發展評鑑政策的政策論證過程中，最具說服力的主張應在於考績制度的法律規定方面，長久以來存在灰色的模糊空間，導致只要不違反消極不作為的主張，即符合法律的規範，得到較佳的考績。此制度上之缺陷，長期受到忽略，幾乎所有教師考績甲等的情況下，對於教師專業能力提升，並沒有正面效果，對於具有教育熱忱、認真負責的教師，很可能是個打擊，日久可能削弱其工作熱忱。而教師團體並未以此政策資訊作為論述，可能與保障其團體的需求立場，有密切之關係。

(二) 因果模式之論據說服力仍不足

以因果模式作為論種手段，是常見的論證方式，然而需建立在充足且間堅實的證據基礎之上，論證才有其說服力。透過教師專業發展評鑑，能夠提升教師專業發展之因果論述，在表達與說明層面，對於論證接受度，或許有影響力；然而當駁斥（反對）理由出現時，政策規劃者若準備不足，理由不夠充分，往往會讓論證站不穩腳步，影響論證的可信程度（評鑑與提升教師專業的因果關聯度），間接影響政策的公信力與正當性。

(三) 家長團體與教師團體之矛盾關係與立場，影響政策論證品質

望子成龍，望女成鳳的心態，使家長格外關注教師的教學能力表現，而家長和教師之間，本應相互合作，然而面對關鍵問題（教師評鑑與工作權）時，彼此合作關係，可能轉變為針鋒相對。教師專業發展評鑑政策的協商過程，面對教師評鑑與擇優汰劣等敏感議題，使得家長團體與教師團體的關係面臨質變，形成既「依賴」卻也「對立」的矛盾情結，使得政策協商面臨僵局。

(四) 教育部的政策立場，在協商陷入僵局時尤其重要

教育部中立的立場，於協商初期有其正面效果，有助於各政策利害關係人，開誠布公、暢所欲言表達其立場。然而當政策協商進入深水區（涉及利益分配）而陷入膠著時，應透過適當方式（利用媒體進行政策行銷、宣導），適度表達其政策立場，促進社會大眾的支持。

(五) 沒有絕對完美政策論證方式

如前所述，三方政策論證的可信賴程度類似，論述之「正當性」與「質疑性」，皆並存於各方論證模式中，同時凸顯政策論證理論實用價值與限制，畢竟任何的論證都有其政策立場限制，且並無所謂絕對正確、完美的論述，畢竟為達成各自之目的，勢必涉及擷取有利於論證的政策訊息。政策論證理論對於教育政策規劃與協商的幫助，應該是理解檢視自身立論基礎的堅實程度，以及尋求達成目標之政策論證模式，並且體認「政策論證過程的多元表述精神」。而多元表述正是民主化社會最值得讚許的價值，畢竟一言堂的意見表達方式，只會在獨裁的政治制度出現。在多元論述的過程中，沒有所謂的「絕對真理」，此時政策規劃者在共識難尋的情形下，應企圖爭取更多數人支持，或在多方協商，彼此各退一步的情況下的新結果。

六、結論與建議

政策論證理論，提供政策分析的新視野，過往的教育政策分析，集中於政策實施成效的分析與評鑑，缺乏政策過程論證表述內容之分析，容易忽略決策者與執行者的對於教育政策意識型態（價值體系）的分析。而透過政策論證對於教育政策規劃的影響，可得到以下結論：

(一) 釐清政策理念與目的

教育政策的規劃，目的應是解決教育現場長年的問題，政策規劃者面對教育現場待解決的問題時，必須廣泛蒐集政策資訊，釐清問題的根源，透過政策論證的方式，為政策進行辯護；政策利害關係人（家長團體或教師團體）在政策協商與論證的過程中，所提出的各種質疑與駁斥意見，可以彌補政策規劃者思考的侷限，避免政策流於意識型態或行政首長的個人意志實現，減少政策執行後規劃與實際執行的落差所導致之未解決當前問題，反而製造更多新的問題的窘境。

(二) 定錨論證方式與立論依據

政策論證是一個有限理性而非完全理性的過程，它不是一種政策決策論，而是在確定性與不確定性的共存狀態中，發展完善的論證過程，換言之，對一個政策問題而言，並非經過一次或幾次政策論證就會形成統一的政策主張，而需經過反復多次的政策論證與協商（歐陽友權、江曉軍，2018）。因此，政策論證不但可以提升政策規劃與制定的品質，更可以讓政策規劃與制定者，於政策協商階段不斷自我反省與多元觀點回饋，思考當初政策制定階段，未思考與處理的角度，或是該堅持而未堅持的觀點，找出可以讓政策論述更具說服力的方法。

(三) 澄清政策爭議之處（駁斥理由），固守政策立場

以家長團體之論述為例，透過教師評鑑淘汰不適任教師，以增加學生學習競爭力，此論述有不少之商榷空間。以家長角度觀之，殷切關心學生未來發展的出發點，固然值得理解；然而從教育部之角度出發，我國師資培育的過程，早有一套完整的培養制度，並且在取得教師資格方面，有明確的把關程序，通過教師資格檢定之準教師，其專業性已一定之水準，聘用教師之甄試過程，因僧多粥少，更足以凸顯通過教師甄試的教師之專業能力。此外，該論述亦有其再討論空間，例如：對於不適任教師定義模糊、教師評鑑是否真能提升學生學習競爭力等尚待澄清之處。待澄清之論述，亦將導致駁斥（反駁）論點薄弱。

此時，教育部或教師團體，應把握時間再次蒐集政策利害關係人之政策相關資訊，尋找駁斥論證似是而非之處，並於下次政策協商會議時，重新回應政策爭議，於就事論事的基礎上，勇於指出對方論證理由與論證依據薄弱之處，捍衛政策立場。倘若政策規劃與制定者，畏懼表明政策立場，以迴避爭議，卻又任由各政策利害關係人相互辯論指責，除了徒增協商時間與成本，造成利益團體彼此關係惡化且對立，此舉對於政策規劃品質將毫無助益之外，甚至可能導致政策利害關人，為維護自身利益、影響政策規劃，選擇放棄檯面上之政策協商，轉而透過檯面下政治遊說，將喪失政策論證的民主精神。

(四) 理解政策論證價值論述之兩面性─水能載舟，亦能覆舟

本文中政策論證分析對象─教師專業發展評鑑政策，政策規劃者「教育部」雖有其政策基本立場，但面對各方政策利害關係人的價值立場競逐，盡可能保持中立立場，家長團體與教師團體，對於政策的立場則明顯屬於天平兩端，家長團體以「績效責任與效率」為基本價值，認為評鑑應該以淘汰不適任教師，留下優良教師；教師團體則以「專業自主」之價值為基礎，認為教師本身已具備應有之專業，教師專業發展評鑑政策，應該以提升教師專業能力為主要目的。但由於各自的論證方式，皆有使用「價值批判」論證模式，雖然容易炒熱話題，同時也易使論證之爭論，形成各執己見而缺乏交集。因此政策論證的模式，若採用價值批判的方式進行，必須慎考慮意見針鋒相對，徒增彼此對立的風險。

(五) 規劃者與執行者，共同參與政策決策過程，實現民主的價值

民主化的時代，政策論證的分析，兼顧決策者與執行者雙方的論述、辯論、求證的攻防。對決策者的幫助是：面對諸多政策利害關係人基於各自維護自身利益的立場，開始對於政策進行各自表述，政策的論述就會進入政策協商的「深水區」，政策規劃者或論證者必須有充分的準備，預想反對者的駁斥主張，事先準備以更堅實的政策論述或統計、研究資料，強化論證基礎，鞏固政策的正當性。

而對於政策執行者─教師而言，政策論證理論則是提醒教師，身為受到政策直接影響的人，必須把握表達參與政策協商的論述機會，採用最具說服力的論證方式，並結合利益團體（教師團體），以最佳論證模式，表達政策立場，使決策者尊重政策執行者的立場與理念訴求。因此，政策論證理論除了闡述論述的方式之外。更重要的是提醒決策者，於規劃教育改革政策時，若無法察覺執行者所面臨的處境，教育改革便容易失敗(Edwards et all., 2004)。畢竟教育政策付諸實施後，其政策執行之氛圍，無法掌握在一個可以幫助實現理念的範圍時，政策的推動可能有失控之虞（黃乃熒，2006）。

政策論證理論，本身具備「民主性」與「批判性」，讓政策利害關係人都能夠暢所欲言，表達自己的立場與主張，而論證中據理力爭的過程，更是民主的精神的具體表現。面對多元價值的社會，政府教育政策推行時，經常面臨動輒得咎之窘境，為加強政策論證的效果，與增加政策規劃與執行的品質，研究者有以下建議：

(一) 教育部與教師團體、家長團體應建立互相協助與信賴的關係

教育部為負責全國性教育事務的規劃者，教師為教育工作的執行者，在教育行政體系的隸屬關係中，雖然有上下之階層關係，然而教育政策能夠順利推行，彼此缺一不可，強化彼此的信賴關係，有助於政策的執行，倘若基層教師覺得不受尊重，同時卻又需負責執行政策，在內心矛盾的情結之下，容易以「上有政策，下有對策」的心態敷衍了事，如此對於政策執行將毫無幫助。而家長與教師雖然關注的利益與立場不同，仍需彼此互相尊重信賴，才能促進教育品質的提升。此時，政策規劃者（教育部）必須扮演調和立場的協商者，唯有三方建立一定的信賴程度，政策的執行才能夠順利，並且解決教育問題。

(二) 政策協商過程，應擴大參與空間與善用媒體，尋求獲得政策認同

以教師專業發展評鑑政策為例，教育部政策協商會議之參與者，主要以各利益團體為主，雖然有利於會議討論的效率，但無形中卻犧牲未加入利益團體者的表達意見空間，教育部應擴大參與空間，並適時善用媒體，傳達政策理念與論證內涵，擴大政策討論空間，獲取較具共識性的意見，緩解利益團體協商僵局，以爭取更多群眾支持政府政策。

(三) 教師應體認自身為公共服務提供者角色，善盡公共責任

教師身為政策執行者，而在論證過程中，據理力爭，堅守其專業立場與價值觀，針砭決策者規劃之政策當中，其不夠周延之處，並呼籲政府尊重教育第一線工作者的尊嚴，這些都是民主社會中，法律賦予教師與教師團體的應有的權利，社會各界應予以尊重，並且避免以「刻板印象」要求教師「理應」順從政策，否定其表達意見與參與協商的基本權利；然而教師也必須反思工作角色的獨特性在於肩負教育之公共責任，必須適度自我要求，並且以提升教學能力，凸顯教師的專業性，才能贏得社會大眾更高的肯定。

政策論證提供政策規劃者執行者一個共同論述與批判政策的平台，教師身為教育政策的執行者，與公共服務的執行者，面對教師專業發展評鑑政策，應以肩負教育使命，為廣大公眾的教育服務，並且在「維護權益」與「肩負義務」之間尋求平衡，更應順應時代潮流之變遷，妥善拿捏且適時調整其平衡點，勇於接受評鑑檢驗其專業，相信此舉應能贏得社會大眾對教師專業的信賴與尊敬，並且彰顯政策論證的基本價值—民主精神與理性思辨。

參考文獻

■ 中華民國全國教師會（2001）。教師工會的大迷思。**全國教師會訊第十三期**，取自：http://www.nta.org.tw/

■ 中華民國全國教師會（2002）。別讓教師評鑑嚇到了。**全國教師會訊第十四期**，取自：http://www.nta.org.tw/

■ 中華民國全國教師會（2003a）。請注意！稍有不慎，您可能就是教育部「不適任教師處理辦法」中的犧牲者。**全國教師會訊第十七期**，取自：http://www.nta.org.tw/

■ 中華民國全國教師會（2003b）。教師法施行細則在立院委員會答詢實錄。**全國教師會訊第十九期**，取自：http://www.nta.org.tw/

■ 中華民國全國教師會（2004）。教師專業評鑑試辦(草案)之本會意見。**全國教師會訊第二十一期**，取自：http://www.nta.org.tw/

■ 立法院（2002）。立法院第五屆第二會期教育及文化委員會第二次會議紀錄。**立法院公報**，**91(62)**，41-197。

■ 立法院（2003）。院會紀錄。**立法院公報**，**92(39)**，616-817。

■ 立法院（2004a）。立法院第五屆第四會期教育及文化委員會第十三次會議紀錄。**立法院公報**，**93(7)**，297-375。

■ 立法院（2004b）。立法院第五屆第五會期教育及文化委員會第四次會議紀錄。**立法院公報**，**93(7)**，297-375。

■ 立法院（2005）。立法院第六屆第二會期教育及文化委員會第十三次會議紀錄。**立法院公報**，**93(7)**，223-248。

■ 立法院（2006）。院會紀錄。**立法院公報**，**95(25)**，381-477。

■ 丘昌泰（2013）。**公共政策：基礎篇**。臺北市：巨流。

■ 丘昌泰、余致力、羅清俊、張四明、李允傑（2001）。**政策分析**。新北市：國立空中大學。

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

■ 吳定（1998）。**公共政策辭典**。臺北市：五南。

■ 李明寰譯（1994）。**公共政策分析**。臺北市：時英。

■ 林水波、王崇斌（1998）。政策論述與政策變遷的關聯性。**台灣政治學刊，3**，245-273。

■ 袁振國（2010）。**教育政策學**。臺北市：高等教育。

■ 孫惟鳴（2014）。**國民小學教師專業發展評鑑實施困境與解決策略之研究-以桃園縣為例**（臺北市立大學教育行政與評鑑研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。

■ 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑 (2012)。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究，**教育資料與研究，108**，57-84。

■ 馬群傑譯（2010）。**公共政策分析**。臺北市：巨流。

■ 張世賢（2005）。**公共政策分析**。臺北市：五南。

■ 張芳全（2004）。**教育政策分析**。臺北市：心理。

■ 張媛甯（2016）。教師專業發展評鑑支持系統之實施、困境與建議。**台灣教育，697**，35-41。

■ 張德銳（2012）。教師專業發展評鑑的檢討與展望─實踐本位教師學習的觀點。**教育資料與研究，108**，1-30。

■ 陳恆鈞、林原甲（2010）。政策論述思考架構之探討。**T&D飛訊，38**，1-19。

■ 黃政傑（2013）。**教師專業發展：評鑑、社群與議題**。臺北市：五南。

■ 黃靖伶（2014）。**教師專業發站評鑑實施困境與學校支持之研究**（臺北市立大學教育行政與評鑑研究所碩士論文）。取自：http://hdl.handle.net/11296/2g8e32

■ 黃馨嫻（2015）。**新北市完全中學教師專業發展評鑑實施成效之研究**（國立臺灣師範大學教育學系碩士論文）。取自http://hdl.handle.net/11296/7pz29n

■ 教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北：教育部。

■ 教育部（2016）。**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**。取自：http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277。

■ 黃乃熒（2006）。**教育政策科學與實務**。臺北市：心理。

■ 潘文忠（2004）。**教師專業評鑑制度─從試辦教師專業發展評鑑政策開始**。取自：www.dyjh.kh.edu.tw/teacher/files/1207_wen_jung_01.ppt

■ 劉明德譯（1991）。**政策制定過程**。臺北市：桂冠。

■ 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2008）。臺灣中小學教師評鑑方案之分析。載於潘惠玲主編，**教師評鑑理論與實務**（頁197-225）。臺北市：師大教評中心。

■ 歐陽友權、江曉軍（2018）。問題聚焦與政策論證：我國文化產業政策演變分析。**國家行政學院學報，1**，132-137。取自：http://kyhz.nsa.gov.cn/xzxy_kygl/pf/xzxywz/yksInfoDetail.htm?infoid=3480

■ 蘇元煜、連建皓、蔡玉卿（2016）。教師專業發展評鑑實務困境與建議。**臺灣教育評論月刊，4(1)**，199-202。

■ Ball, W. J. (1995). A Pragmatic Framework for the Evaluation of Policy Argument. *Policy Studies Review, Spring/Summer, 14*(1/2), 3-24.

■ Bell, D. (1988). *The end of ideology: On the exhaustion of political ideas in the fifties*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

■ Bertens, H. (1995). *The idea of postmodern: A history*. New York: Continuum.

■ Bottery, M. (2000). *Education, Policy, and ethics*. New York: Continuum.

■ Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N., & Usher, R. (2004). *Rhetoric and*

educational discourse: Persuasive texts? New York: Routledge Falmer.

■ Fairclough, M. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, MA: Polity.

■ Gilligan, C. (1988). Adolescent development reconsidered, In C. Gilligan, J. V. Ward, & J. M. Taylor (Eds.), *Mapping the moral domain*, (pp. vii-xxxix). Cambridge: Harvard University.

■ Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

■ Portney, K. E. (1986). *Approaching public policy analysis: An introduction to policy and program research.* Englewood Cliffs, NJ: Prentic-Hall.

■ Seeley, D. S. (1985). *Education through partnership*. Washington, D. C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.

■ Toulmin, S. E. (2003). *The use of argument*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

國小四年級敘事類記敘文寫作表現與問題分析之初探性研究

梁益慈
國立臺中教育大學課程與教學在職專班學生
游自達
國立臺中教育大學教育學系副教授

中文摘要

本研究採用內容分析法，以研究者任教的 25 名四年級學生為研究對象，透過蒐集與分析學生兩篇寫作作品，探究中年級學生在敘事類記敘文的寫作表現與寫作問題。其結果發現，中年級學生常於寫作歷程中的思考過程、語彙表達能力、遣詞造句應用中產生困難，而多有「流水帳、重複性語句、無過渡句」等問題。因此，本研究在蒐集學生作品後，即深入探討學生敘事寫作的困境，並根據研究結果，提出相關建議與看法，以期成為研究者未來進行高年級寫作教學時的參考依據。

關鍵詞：敘事類、記敘文、寫作

A Preliminary Study of Forth-Graders' Performance and Difficulties on Narrative Writing

Liang, Yi Tzu
Department of Curriculum and Instruction, National Taichung University of Education / Researcher
Yiu, Tzu Ta
Department of Education, National Taichung University of Education / Associate Professor

Abstract

This research adopts content analysis method, focusing on 25 fourth-grade students from a public elementary school in Taichung where the researcher taught. The researcher collected and compared two narrative writings from each student in class in order to analyze the problems of their writing performance. In elementary school, fourth-grade students are encountering the elements of writing for the first time, from the formation of letters, to organizing their ideas, to using correct grammar, punctuation, and vocabulary, if not addressed, eventually writing problems can lead to bigger problems, such as excessive complaining and procrastination, and lack of transitions from one main idea to the next main idea within the paragraph. Based on the research results and findings, inspirations and suggestions were provided for future research reference, with the hope that the findings will benefit and aid the aspects of instructional design and the teacher's role for the fifth and sixth grade elementary school.

Keywords：Narrative, writing

一、前言

在資訊爆炸的時代中，學會應用文字傳遞訊息是近來教育的趨勢。於此，教育部（2003）在九年一貫課程綱要中，羅列十項基本能力，其中在第四項「表達、溝通與分享」裡，特別提到學生應具備應用各種符號（例如：語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等），以表達個人的思想或觀念、情感。教育部（2011）在國語文課綱中，亦將「識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力」等，訂定為學生學習的能力指標，顯示當前國語文教學注重運用文字的表達。誠如謝文忠（2011）指出寫作能力的重要性，認為寫作是一種高層次思考的認知運作能力，需以有意義的陳述方式與邏輯性的組織，將腦海中的知識與想法，透過文字進行系統性的表達。換句話說，寫作的培養在國語文教學中，著實扮演了不可或缺的要角。

然而，在一週五堂國語課的教學條件下，教師該如何運用有限的時間進行有效的寫作教學，儼然成為現今教師教學的課題。況且學生在資訊產品日新月異的誘導與薰陶下，對聲光效果吸引力遠遠勝過文字媒介的張力，對文字的敏感度漸失，對文字的美感度降低（蔡青橋，2016）。在這些誘因的衝擊下，使得學生寫作的表達能力，不易與教育部十大基本能力相契合。以研究者本身的教學經驗為例，學生敘事類記敘文寫作內容，充斥著語句不通順、重複語句、堆砌文字、流於表層……等問題，使得文章內容缺乏內涵與可看性。

因此，研究者期望透過學生作品的分析與探討，瞭解中年級學生的寫作表現與問題。接著，結合理論與個人教學實務經驗，針對研究結果提出相關建議，以做為未來高年級寫作教學時的參考依據。

二、文獻探討

本研究主要分析敘事類記敘文寫作的問題，所以在文獻探討部分，先探討敘事類記敘文的意涵，接著闡述敘事類記敘文寫作的歷程與模式、寫作要點及其常見的困難。最後，再羅列各寫作教學之相關研究，如下分述：

(一) 敘事類記敘文的意涵

記敘文是所有寫作題材中，習寫頻率最高的文體，所以別於其他文學創作，須記載和描寫生活中真實發生事件或真實存在的人、景、物。誠如林惠真（2015）認為記敘文是寫作者將親身所看到、聽到、想到或做到的動作與感想敘寫出來的文章。然而，記敘文也不是對生活現象直接抄錄，而是透過寫作者的選擇、組織而來，所以記敘文又可謂為一種以敘述、描寫為主的表達方式，記錄真人真事，表達思想感情的文章（楊裕貿，2008）。許雅惠、楊淑華（2010）亦認為記敘文

寫作除了培養學生觀察力之外，也須著重想像力的發揮，並在掌握文體（記敘文）特色後，透過立意、選材組織等過程，進而完成一篇文章。

而敘事類記敘文是記敘文分類其中一項，指的是對於某一發生於生活中的事件，寫作者採用敘述與描寫的寫作手法，安排事件結構，並抒發個人所感，而後組織成文的文體（許俐雅，2016）。換句話說，在這類記敘文中，主要是用以記敘事件，表達事情的前因後果，再依其事件表達寫作者的見解與感受（楊梅芳，2016）。而陳肇宜（2006）則認為敘事類記敘文應在構思事件的經過時，就先決定事件的主軸，將其他細微末節視為陪襯，然後再依其主軸線佈局、延伸，才能有系統撰寫文章。

綜合上述學者看法，敘事類記敘文不僅記錄了事件從發生、發展、經過到結果之間的演變，也從中闡述一個道理（楊裕貿，2008）。亦即敘事類記敘文是寫作者在事件當下透過各感官接受訊息後，藉由主觀判斷和選擇後，採用記述、描寫手法，依事件的發展順序來安排段落，並從中抒發個人思想與感情的一種寫作方式。

(二) 敘事類記敘文寫作的歷程

教育部（2011）於國民中小學九年一貫課程綱要中提出寫作的步驟為：從蒐集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成章。揭示寫作的開端在於寫作素材的蒐集，然後根據題旨設定中心思想，選擇寫作材料，再以適當的文體結構組織成文。換句話說，寫作是生活經驗積累的展現，須藉由感官的開發，收錄寫作的素材，讓單有骨架的文章不再流於空泛的論述（高敬堯，2006）。況且各感官經驗的積累，也是學生未來寫作可汲取的感官訊息。因此，寫作又可謂為一種藉由感官收錄訊息，以文字方式表達寫作者的思想與情感，從而鍛鍊寫作者思考與評斷語文學習的綜合活動（羅秋昭，1999）。

然而，敘事類記敘文寫作偏重「敘」的特性，主要描述人事物景的動態變化與過程，所以寫作者更需在情境當中，透過各感官的經驗，汲取動態的訊息與感受。如此一來，敘事類記敘文才能在釐清事件的順序和過程中，在開頭點出事件的原因，在結尾總結事件的結果，在經過中描述事情的過程，然後再對重要的事情進行詳寫，以凸顯敘事的主題。

綜合上述，敘事類記敘文寫作的歷程，首先仰賴感官汲取環境訊息，收錄與積累寫作的素材。然後針對題目審題，再思考以寫作主題的範圍、意圖與意義。接著，計畫構思時，設定寫作目標、組織寫作者的想法，與依事件發展過程架構文章。待下筆寫作時，再將其腦海裡構思的內容，以文字表達呈現主旨、遣詞造句與修辭等技巧。最後，透過外部言語與寫作者的互動，進行讀改修正（高敬堯，2006）。

(三) 敘事類記敘文的寫作要點

誠如上述的敘事類記敘文的寫作歷程，顯示敘事類記敘文寫作之初，仰賴寫作者對環境的觀察，以蒐集寫作的素材。所以，楊裕貿（2017）認為敘事類記敘文應具備：時間、地點、人物、事件等四要素。而譚正璧（2014）亦主張敘事類記敘文應有：敘述主體、事實、時間、地點等四要素。

接著，寫作者須針對題目審題以產生文體判斷，進而分析題目的重點、範圍（楊裕貿，2017）。亦即寫作者在確立題旨與中心思想、文體結構後，須透過自己對題目的詮釋，挑選來自環境的感官訊息，並以記述、描寫手法，勾勒出自己在活動當中的真實經驗。

然後，依據文體結構的安排，理清事件的發展順序。所以，楊裕貿（2017）提出六種文體結構：時間式（按照時間的先後順序）、事件式（按照事件的先後順序）、方位式（依腳步移動、視線移動的方式安排內容）、因果式（按照事件的原因、經過、結果的次序）、並列式（將與題意相關的主題並列呈現）、總分式（總分分總、總分分、分分總等結構）。而譚正璧（2014）則分為二種：從起點到終點（以作者的經歷或觀察點為主，從開始到終了，依著經歷或觀察的先後順序來記錄）、從大體到細部（以事蹟、景象的本身為主體，先寫出全部材料，再從大到小按次寫出）。

最後，在文中加入個人情感與想法，以闡述出一個道理。所以，應永懷、鄭仁水（2014）認為敘事類記敘文最重要的要素為情感，因為透過寫作者的情感抒發，才能讓敘事類記敘文益發完整。

綜合上述，可歸納出敘事類記敘文寫作的要點有：寫作材料可從時間、地點、人物、事件等來著眼，並依據審題對題目的詮釋，選擇出合適的感官訊息。然後運用記述、描寫手法與相對應的文體結構，將自己親身經歷組織成文。接著，再從中傳遞寫作者的情感。換句話說，寫作者在撰寫敘事類記敘文時，須針對多感官訊息進行挑選，而不是一味的流水帳式記錄。而在寫作表現手法上，應靈活運用感官摹寫、詞彙抽換、連接詞（句型）與想像力，以避免呆板、單一、概括性的說明與重複性語句。並依照文體結構的安排，有邏輯性、有系統性地組織文章，適時的安插過渡句，使時空、場景與事件的變動，能更為流暢、自然。其中，敘事類記敘文的精髓在於情感的抒發，所以文章內容須融入寫作者的思想，否則容易流於事件表層的紀錄。

(四) 寫作歷程與模式的流變

早期，寫作歷程大多依直線循序漸進，偏重寫作各階段活動的外在描述，缺乏呈現寫作的內在認知歷程，誠如在當時最為著名的 Rohman(1965)的寫作歷程，將寫作歷程分為寫作前、寫作中、改寫等三階段。Draper(1979)將寫作分為寫作前、構思、轉譯為文、再構思、修改五階段。這些學者的觀點，皆顯示出寫作歷程忽略了寫作者自身的影響因素，也過於簡化寫作歷程中反覆循環的過程，因而促成認知心理學觀點受到重視。

1980 年代起，轉而從認知的觀點探討寫作歷程，其中以 Flower 和 Hayes(1981)的認知歷程模式最受矚目，認為實際的寫作過程並非依照寫作環境、寫作者的長期記憶、寫作過程三者的順序直線進行，而是相互影響、隨時穿梭交替。而且在寫作過程中，個體會經歷計畫、轉譯、回顧三個階段，依據設定好的目標及依目標組織寫作內容，將其轉換為文字，然後再檢查與修改。尤其在計畫與轉譯階段，是寫作過程中最耗時的部分，所以被視為寫作歷程中，建構全文的最重要地方（林清山，1990）。

1980 年代末期受到社會建構論與情境認知的影響，使得寫作歷程的模式逐漸由認知歷程模式轉移為社會互動模式，著重寫作任務的情境脈絡以及社會互動歷程，認為寫作者不應只是單方面使讀者理解文章，而應強調寫作者與讀者能夠進行互動、理解與協商，最後達成溝通目（陳瑋婷、蕭金土，2012）。例如：Nystrand(1989)在「社會互動模式」中，強調寫作者和讀者之間的意義協商、情感和後設認知，把焦點放在心理互動，希望寫作者與讀者能達成相互關係，視寫作為一種具真實目的的溝通活動。Dale(1994)亦指出社會互動模式，著重寫作中的社群關係，強調社會互動、重視分享、討論等社會活動。

另外，隨著寫作歷程模式的發展，Flower 和 Hayes(1981)的認知歷程模式亦受到不少質疑與批評。於此，Hayes(1996)修訂原先模式，發表「個體—環境模式」，主張寫作歷程是由寫作環境和個體兩部分所組成。其中，寫作環境包括社會環境和物理環境；而個體則有四個部分，包含動機和情感、認知過程、工作記憶和長期記憶等。其主要差異在於：新模式將工作記憶獨立出來，特別強調工作記憶在寫作中的核心；也因應寫作環境和寫作媒介對寫作的影響，新模式增加寫作過程中寫作者對文章的視覺、空間以及語言的表徵；並有感於舊模式對動機、情感的忽略，新模式融入動機、情感等非認知成分；並重新組織認知過程，以文本轉譯、反思和文本產出取代原來的計畫、轉譯和修訂(Hayes, 1996)。

從上述寫作歷程模式的流變，可歸納出近年寫作歷程模式深受個體與社會等因素所影響。因為寫作歷程，不僅包含階段性的行為表現，也涉及個體內在心智的認知歷程和共享社會實體的溝通目的，顯示各寫作歷程模式的關係，是相互相輔相成的。

(五) 寫作常見的困難

羅秋昭（1999）主張國小學生在寫作上最常見的困難是「不知寫什麼」和「該如何寫」，所以常無法掌握題目的範圍和重點。楊梅芳（2016）認為學生寫作時大部分會依照老師給的段落分配，但內容卻像是在回答問題一樣，不僅段落之間無連貫性，就連書寫內容也大同小異，缺乏自己的想法。張新仁（1989）指出在寫作過程中，學生飽受「起頭難」、「無以為繼」之苦。鄭世杰（2006）提到學生在寫作時，常花時間思考「寫什麼」、「怎麼寫」、「用怎麼樣的順序呈現」。蔡玉貞（2010）指出學生在敘事類記敘文中常出現流水帳、文題不符、無選材觀念等問題，導致主題性不明確。在文字表達上，也常出現冗長描述與記事型態，甚至到了末段便草草結束。

綜合上述，要將文章組織成有條有理、完整通順、有自己的想法，對學生而言相當不易。再加上，僅透過親身經歷與感官觀察，即要進入寫作過程，也常讓學生不知如何將心中所想轉譯成通暢的文章。因此，教師若能根據學生寫作的困難與寫作歷程，提供相對應的鷹架策略與協助，將較能減輕學生寫作的困難。

(六) 寫作教學之相關研究

廖淑伶（2006）在《以多感官教學法進行寫作研究—以國小二年級為例》一文中，曾指出多感官教學法是藉由活動化、遊戲化的觀察活動展開教學，符合學生的學習心理，能有效提升寫作興趣與引導班級學生提早寫作，讓他們覺得有話可說、有材料可寫，而在字數、句數、分數三方面獲得成長。

吳綉鳳（2013）在《感官體驗活動結合國語寫作教學之行動研究》一文中，主張實施寫作教學時，應使學生與生活作連結，啟發其想像力、觀察力與思維力，讓他們在真實情境中，與感官做連結，以觸動學生「內在思想」，使其在「組織結構」、「遣詞造句」、「創意呈現」等方面上，有明顯的進步。

鄭依琳（2014）在《從知識結構的 ACT-R 模式論國小寫作教學的新方向》一文中，認為教師在寫作教學時，應協助寫作者同時兼顧長期記憶與工作記憶，因而建議教師指導學生於寫作前先訂大綱，或先撰寫草稿，架構寫作方向；或運用放聲思考、同儕評閱等，提供學生自我檢視與自我監控；並允許學生先將不會

寫的字以注音符號標註，以降低學生轉譯時的認知負荷。

陳可欣、戴汝卉、吳清麟、陳學志（2014）在《想像力技法融入寫作教學課程設計暨效果評估》一文中，主張寫作順利與否，視學生否能將寫作內容及自身經驗做有意義的連結而定。若未具備足夠的生活或閱讀經驗，其寫作過程中，將無法提取相關的心理表徵，而缺乏靈感或適當題材；或雖然具備足夠的生活或閱讀經驗，但卻無法將其經驗與作文主題、內容做有意義的連結，亦可能產生作文題材不夠精緻、細膩的問題。

綜合上述學者的觀點，可歸納出有效的寫作教學，依賴教師對學生提供寫作鷹架與教學引導，以降低學生「不知道怎麼寫」的困難。同時，也注重學生觀察力的培養，讓他們藉由感官對環境的覺察，發現生活當中隨手可得的寫作材料，使其不再受「不知道要寫什麼」所苦。為使文章不再流於表層，亦著重喚醒學生內在長期記憶與舊經驗，以觸動內在思想，並透過文章結構、遣詞造句、想像力等寫作表現的運用，使文章更深層、更有系統性的表達。

三、研究設計與實施

本部分主要在說明研究方法的選取和進行方式，共分六部分。因此，如下分述研究方法、研究對象、研究流程、研究規準、資料處理與分析、研究信效度等。

(一) 研究方法

本研究採內容分析法，探討國小四年級敘事類記敘文寫作表現與寫作問題。因此，研究者於 2016 年 2 月至 6 月在自身任教班級中進行課室觀察，並以學生作品做分析。

(二) 研究對象

本研究對象為研究者擔任四年級導師時的學生，班上男生十三人，女生十二人，共二十五位學生。該班學生詞彙的運用普遍較為單一、直接、概括性，所以有重複性語句、缺乏想像力等問題。對連接詞（句型）的運用亦不熟練，常以慣用的句型或不懂得運用適當的連接詞（句型），而使得句子與句子之間的連接不夠通暢。

(三) 研究流程

有感於敘事類記敘文的寫作材料來自於寫作者對生活的觀察與覺察，研究者挑選了兩個學生親身經歷且較為投入的教學活動，作為寫作教學的主題。第一篇「四〇九有約」的作文，為研究者邀請家長入班指導學生製作鹹酥雞與奶茶，期望學生在參與烹飪活動後，能自行寫出敘事類記敘文。不過，因為前置作業（例如：邀請家長、SNG）等系列活動課程較複雜，且時序拉得較長，導致學生產生寫作上的困難。因此，在第二篇「游泳課」作文上，則調整為請學生回憶與感知自己在為期六週的某一堂「游泳課」，分別寫出各感官經驗摹寫的短文。

待收集完學生作品後，研究者針對這兩篇作文進行統整與分析，並歸納學生在敘事類記敘文可能面臨的困境與寫作問題，並於文末提出相關建議與看法。

(四) 研究規準

為確實反映學生敘事類記敘文寫作之表達見聞與思想的寫作情形，本研究參考國中教育會考寫作測驗評分規準（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2018）與文獻探討之敘事類記敘文寫作要點，羅列如下評分規準。

1. 立意取材

在此面向中，將據以判斷寫作者能否針對真實的生活情境，對題目產生正確的審題，並從眾多的感官訊息中，篩選合適的寫作素材，來闡述說明或融入情感，凸顯文章的主旨，以診斷文中流水帳、表層紀錄等問題。

2. 結構組織

在此面向中，將據以判斷寫作者能否針對審題結果，挑選適當的文體結構與安排過渡句，將寫作材料做有邏輯性、有系統性的組織，以診斷文中內容脈絡不連貫、時空與事件轉場不流暢等問題。

3. 遣詞造句

在此面向中，將據以判斷寫作者能否精確使用語詞、連接詞（句型）、感官摹寫與想像力（例如：譬喻句、擬人法等修辭法）等，以診斷文中語彙呆板、單一、概括性的說明或重複性語句等問題。

(五) 資料處理與分析

內容分析法在於分析學生寫作作品，因此為深入了解學生的寫作問題，研究者整理學生「四〇九有約」、「游泳課」二篇文章，進行資料重整、編碼及歸納，如下表 1 所示。接著，再根據文獻探討與作品的內容分析，瞭解學生在寫作歷程中與其寫作文字表現之背後的意義。

表 1　轉錄符號

編碼與符號	編碼與符號意義說明
文 **1**	表示「四〇九有約」的作文
文 **2**	表示「游泳課」的作文
文 **1S09**	表示節錄班上九號學生寫的「四〇九有約」的文章
文 **2S02**	表示節錄班上二號學生寫的「游泳課」的文章

資料來源：(研究者自行整理)

(六) 研究信效度

本研究所蒐集的資料以質性資料為主，因此在研究過程中，除研究者本身對該班長期的課堂觀察之外，亦依據學生作品與校內兩位擔任多年導師一起分析，共同討論出該班中年級學生的敘事類記敘文寫作的問題，從而檢核研究資料與研究者在脈絡情境下的原始經驗及深度詮釋之呈現。

四、研究結果

本研究根據蒐集到的文獻、教學的過程與結果，進行分析與綜合討論。因此，以學生在「四〇九有約」與「游泳課」的寫作表現，分析與探討學生的寫作問題與困境，如下分述：

(一) 流水帳式的寫作

寫作的過程當中，學生確實把所發生的事件記錄下來，但卻沒有從中選擇最有價值、感受最深的部分來寫，使文章像「流水帳」一樣乏善可陳。因此，以下將針對學生在「四〇九有約」與「游泳課」的寫作情形，分別提出「流水帳式的寫作」常見的問題。

1. 以活動時間的起始進行敘事寫作

為了詳實記錄活動發生的經過，發現大部分學生在較多活動的「四〇九有約」的經過段部分，直接以活動開始的時間作為段落中句子的開頭；而在「游泳課」的文章裡，因為活動時序僅以一節課為限，時間較為短暫，所以較沒有「以活動時間的起始進行敘事寫作」的現象。因此，僅列出「四〇九有約」的文章，進行分析與探討，如下分述：

> 星期一，我們下午的時候，老師請各位做前置作業……星期三到了，老師幫大家整理了問題，所以我們星期四就可以直接 SNG 了。星期四，我們問完了，大家分兩組一起寫邀請、感謝卡……等到禮拜五，張媽媽要回去的時候……（文 1S11）

> ……在星期三時，老師就說我們來討論要問媽媽的問題……再來星期四老師就用 LINE 讓 SNG 問問題……等到了星期五，大家連早餐都沒吃就到了教室……等到了八點二十分，警衛就叫我們去拿東西，再來拿完東西，就我們先去醃肉……再來，媽媽就下去炸了……（文 1S09）

> 星期二時，老師叫我們先做前置作業，這樣阿姨來時，才不會手忙腳亂；星期三我們第三節課時，我們有訪問阿姨一些問題；我們等到了星期五，我們等到了星期五，我們期待已久的「四〇九有約」終於到了……（文 1S07）

從文 1S11 所示，學生為詳實記錄活動過程，每個句子皆以活動的起始時間作為句子的開頭，然後再簡單敘述時間點下所進行的活動。顯示學生無法針對情境做取捨，且句子與句子之間也缺乏連接詞（句型）的運用，使得上下文句沒有承先啟後，亦無因果關聯，讓文章淪為句子與句子的組合。

另外，在文 1S09 中，顯示學生會運用連接詞（句型），但變化性不高，其中「再來」一詞就用了四次。另外，亦可看出情境與情境之間的轉換，多以活動時間起點作為轉銜，表示學生在寫作時，為了便於記錄整個活動流程，而慣於以活動起始的時間，作為情境先後轉場的媒介。

而在文 1S07 中，學生也是以活動時間作為句子的起點。雖然較 S11 與 S09 較能挑揀重要的情境進行描寫，但仍顯現出學生在轉場時，對於連接詞的運用或使用句型較為不熟悉，導致在描述情境的轉換時，仍以活動時間的起始做為連接詞。

綜合上述，學生對於情境較為複雜或時序拉得較長的敘事類記敘文，常有場景選擇的困難。其可能原因是學生為了方便記錄、克服敘事類記敘文寫作的困難，或因應對連接詞（句型）不夠熟悉等問題，而習慣「以活動時間的起始進行敘事寫作」，使文章呈現機械式的流水帳紀錄。

2. 以感官直接經驗進行敘事寫作

為求詳實記錄事情發生的經過，學生在撰寫經過段時，常在運用感官觸及外在活動後，將其感官直接經驗訊息記錄下來，使內文感官經驗淪為概括性說明，或僅顯示感官經驗的來源與對象，缺乏深層意義的延伸與發展，如下文所示：

> 老師在下午時跟媽媽用 LINE 說，想請他來我們班做菜這件事……我們用投票的來選這幾樣料理……再來我們大家都投鹹酥雞、奶茶……也有說要 SNG……星期三時……討論要問媽媽的問題……再來星期四老師就用 LINE 讓 SNG 問問題……等到了八點二十分……我們先去醃肉，再沾一些地瓜粉、喝奶茶……（文 1S09）

> 少維媽媽來了……教我們裹粉在雞胸肉上面，要炸兩次外皮才會脆，要不然吃只炸過一次的會不好吃，所以一定要炸兩次才會好吃，再來是奶茶，先去買紅茶包，泡在熱水裡半小時再拿起來，再加牛奶，就會變奶茶了……（文 1S05）

> ……在水裡時我們會聽見教練說話的聲音，也會聽到別的國小同學的聲音，也會聽到非常大聲的廣播，在水裡時教練會說下課，當全班聽到下課時大家都用跑的，跑到浴室，在浴室裡都會聽到同學的尖叫聲……也會聽到大家開心的笑聲，沖完以後大家都會把泳帽拿去脫水，脫水機的聲音非常吵……也聽到吹風機的聲音，吹完了老師開始整隊整隊……（文 2S14）

> 一下水就有一鼓（股）涼意，感覺很冷，可是做完暖身後，下水就不覺得冷了，習慣了後，就覺得很熱，也不會那麼冷了，潛入水中時，也不會再那麼的熱，上岸時感覺有人把我的泳褲拉下來，也覺得很不舒服，可是熱水衝（沖）到我身上感覺就好溫暖……（文 2S03）

從文 1S09 文章當中，可發現學生對「視覺」的活動細節瞭若指掌，舉凡前置作業到炸鹹酥雞之間的小活動，大多能詳實記錄下來。但敘事類記敘文寫作須依據活動的重要性，分成詳寫與略寫。一般而言，詳寫會運用在與活動較相關的段落，而略寫則是用在詳寫的補充或襯托。但文中學生未將「視覺」感官直接收錄的經驗，分成重要與不重要，導致經過段內容充斥活動內容，且皆以略寫的方式呈現，使得文章缺乏學生自己在情境當中的感受與想法，而充斥活動表層的紀錄。

而在文 1S05 文中，也是以「視覺」直接經驗進行敘事寫作，但別於文 1S09 的是學生已知從活動中挑選最生動、有趣的情境來撰寫。不過，文中卻僅記錄了媽媽下廚烹調食材的過程，忽略了表情、動作、說話、講解的過程等細節，以及自己在參與活動中的收穫與感想，使內文流於活動表層的紀錄。

在文 2S14 文中，學生以「聽覺」與「視覺」的直接經驗進行敘事寫作，其中以「聽覺」的比例比較高。因此，乍讀之下，會讓人覺得文中充斥了許多不同聲音的來源。但深究後，發現學生為了詳實記錄自己注意到的聲音，而將自己在當下感官接收到的訊息直接抄錄下來，例如：僅針對「教練、學生、廣播、脫水機、吹風機、老師」等聲音進行的概括性說明，卻沒有運用較精緻的形容詞、狀聲詞等來摹寫或鋪陳，或與作者本身內在心理歷程產生連結。在視覺部分，也僅以「跑到浴室、老師整隊帶上車」等文字表達，簡要的描述自己的所見。不過，仍可發現學生在各個場景中，確實能留意到並接收到不同的感官直接經驗。

而在文 2S03 中，則是以「觸覺」直接經驗進行敘事寫作，舉凡「一下水、適應水溫、上岸、沖澡」，皆能運用「冷、熱、溫暖」等直接感覺詞彙做觸覺摹寫，顯示學生能在各場景中，留意並確切感受到各種不同觸覺感受，但卻未能深入或細部刻劃。

綜合上述，從「四〇九有約」與「游泳課」這兩篇文章，可發現學生在寫作時，慣於運用「視覺」感官收錄的訊息。且在進行敘事寫作時，會「以感官直接經驗」進行概括性的描述，忽略寫作者本身在活動當中的感觸與收穫，使得內容不夠深入，不易使人產生共鳴。

3. 以較不重要的場景進行敘事寫作

寫作時，學生常因參與的活動流程較多或前置作業較為繁雜，而導致在撰寫經過段時，不知如何下手，甚至出現未依據審題，擇選較適合或重要的場景進行敘事寫作，如下文所示：

> 要做這個活動，我們大家會先做前置作業……我們這一組做的是邀請卡，一開始我們先做裝飾讓板子變得超漂亮也讓封面變得亮眼，板子後面我們在（再）做邀請卡給張少維的媽媽讓我們班邀請張少維的媽媽進來四年九班作……（文 1S25）

> 前置作業就是要想 SNG 的訪問內容，和製作邀請函跟感謝函。我們花了很多心思去做……但我又多了一份成就感。我們 SNG 訪問時大家都笑場，連阿姨也不例外，阿姨說她這一道料理是在 FB 上的社團學來的……阿姨還說是她自己愛吃，所以才喜歡烹飪……（文 1S22）

下車後，我聽到響亮的烏克麗麗聲，我走進帝亞的門口原來是一群叔叔阿姨談（彈）著悅耳動聽的音樂，下水後，我聽到馬達轉動的「嗡嗡」聲，又聽到有人叫老師，還聽到有人排氣的聲音，就像一個噁心又歡樂的水上遊樂園。（文 2S22）

在文 1S25 文中，可看出學生有場景選擇的問題，而誤將重點放在應略寫的前置作業上（製作邀請卡與邀請函）。這種以較不重要的場景進行敘事寫作，可能是研究者在寫作教學初期，未明確提供寫作主線，或學生本身未針對題目深入審題，而導致寫作時，僅以自己較為共鳴的部分來寫。不過，仍可看出學生在描述邀請卡的外觀時，會運用視覺感官來摹寫，只是用字遣詞上僅以漂漂亮亮、亮眼等直接形容詞來描寫，顯示其形容詞彙的運用，仍需多加練習與蒐集。

別於文 1S25，文 1S22 中將重點放在與張媽媽 SNG 過程，一樣是將較不重要的場景視為敘事主線，但仍可發現學生懂得說出自己的感受，例如：從製作卡片中獲得成就感，而且亦懂得運用聽覺摹寫還原阿姨在 SNG 中說過的對話。

在文 2S22 中，亦出現場景選擇的問題，因為寫作題目是「游泳課」，所以寫作時應著重在描寫游泳時所聽到的聲音。但在此文中，卻描寫踏進游泳池外部阿姨、叔叔們所彈奏的烏克麗麗聲與馬達轉動的聲音，少了重要場景「游泳池」中的同學嬉鬧、教練指導、腳打水、划水的聲音摹寫。不過，仍可看出 S22 懂得運用狀聲詞描寫馬達轉動的聲音，若能將其引導到挑選適切的寫作場景，應能提升其寫作的生動度。

綜合上述，發現學生在寫作時，大多會以自己有共鳴的部分進行敘事描寫，忽略審題、或無法從眾多活動中，選擇重要的場景來描述。因此，進行敘事類記敘文寫作教學時，教師可提供寫作大綱，並運用多感官教學策略，來引發學生各感官的收穫，以撰寫更生動有趣、且較為重要的場景。

(二) 重複性語句的寫作

寫作時，常發現上文提及的詞彙或句子，在下文中以同樣的敘述方式重現。導致同一段文章中，大量重複出現相同或類似的描述語句，使得文章拗口而不流暢。因此，以下將針對學生「四〇九有約」與「游泳課」的寫作情況，分別提出「重複性語句的寫作」常見的問題。

1. 稱謂名詞的重複

撰寫文章時，會透過稱謂名詞讓讀者了解人物之間的關係。所以在文章前面或介紹新角色時，「稱謂名詞」擔任了釐清人際關係的角色。待人物關係確立後，文中會以代名詞取代稱謂名詞，或運用複句結合句子，減少稱謂名詞的重複。但該如何確切使用，卻造成學生寫作上的困難，如下文所示：

……星期五英文老師要回高雄，所以星期五都是老師的課，老師覺得星期五會很無聊，老師又在 FB 看到少維媽媽很會在上面 PO 美食，引起老師的注意，老師就決定邀請少維媽媽來學校教大家要怎麼做才能做出美味可口又香甜的鹹酥雞和奶茶，老師本身也不會美食，請少維媽媽教我們做，老師也會有收穫。（文 1S21）

……當我一進去游泳池裡面就冷的（得）發抖。發抖完之後就來了一位女教練女教練就叫我們坐在岸邊練習踢腳過了一下子女教練就用著她的溫暖的手來教我們游泳在這一時刻讓我感動了很久，過了一下子大家都擠在一起然後教練就說開始但是只剩下我和另外一個同學不會游泳這時候教練就叫我們放輕鬆……（文 2S25）

在文 1S21 中，可觀察到「老師」、「少維媽媽」第三人稱分別出現七次與三次。深入分析後，發現若能正確使用「因果」與「遞進」複句，就能減少使用稱謂名詞的數量，例如：「因為星期五英文老師要回高雄，所以星期五都是老師的課。老師覺得星期五會很無聊，而且在 FB 又看到少維媽媽在上面 PO 美食。於是就決定要請阿姨來學校，教大家要怎麼做，才能做出美味可口又香甜的鹹酥雞和奶茶……」。而且文中「老師」稱謂名詞又過於籠統，若能運用不同的詞彙替換（例如：導師），文章中的人際關係就能更清楚。

另外，在文 2S25 中，教練的稱謂名詞即用了五次。分析其句型，發現少了「承接複句」與「代名詞」的運用，例如：「……然後，就來了一位女教練，她叫我們坐在岸邊練習踢腳。過了一下子，她就用著溫暖的手來教我們游泳。在這一時刻，讓我感動了很久。接著，大家都擠在一起，教練就說開始，但是只剩下我和另外一個同學不會游泳。最後她就拉著我們走……」，就能避免稱謂名詞的重複。

綜合上述，稱謂名詞除了在文章中擔任釐清關係的角色之外，也常在文中擔任主詞。不過，由於學生對複句使用並不熟悉，且也無法適切的運用代名詞，導致文中的稱謂名詞不斷出現，使文章顯得累贅而不俐落。因此，可透過複句習寫與練習代名詞使用的時機，來減少稱謂名詞的重複。

2. 代名詞的重複

撰寫文章時，除了使用稱謂名詞當作句子的主詞之外，也會利用「代名詞」代替文章前面已出現過的人、事、物，以使讀者在閱讀時形成連貫性的理解。不過，該如何適切的運用，不讓文章版面充斥重複性的代名詞，卻形成學生寫作上的困難，如下文所示：

> 四〇九有約我們就開始討論上禮拜一的我們就先討論要什麼辦，討論完了，就到了上禮拜四我們就 CMG（SNG）老師就一組一組的叫，叫完我們就開始做邀請卡、和感謝卡我們就做完，我們就討論誰要帶鍋子誰要帶別的東西，老師就說我們明天要做的事情，和說要注意的有那些要注意的是（事）情。（文 1S04）

> 星期三車子接我們時我聽見呼呼的聲音上了車我聽見大家講話的聲音和老師驚（警）告聲到了帝亞我聽到水的聲音，到游泳池那兒有許多人的講話和討論聲，潛下水時我聽見了波波波的聲音……（文 2S07）

在文 1S04 中，可發現這樣短短的內文中，「我們」就出現了七次。可能原因是學生對句型的運用不夠熟悉，而誤將代名詞的當成連接詞，使「我們」這一代名詞不斷重複出現。若能使用正確的「承接複句」來修正，應能解決句子斷開與代名詞重複的問題，例如：「上禮拜一我們先討論怎麼做，接著到禮拜四就一組一組進行 SNG。結束後，我們就開始做邀請卡和感謝卡，最後就討論誰要帶鍋子或別的東西以及注意的事項……」。

而在文 2S07 一文中，「我」即使用了五次，且每個句子都是獨立完整的句子。若應用以「承接複句」、「遞進複句」來修改，應能減少代名詞使用的次數，且場景轉換也會較為流暢。例如：「星期三車子接我們時，我聽見呼呼的聲音。然後上車後，都是大家講話的聲音和老師警告聲。到了帝亞，我有聽到水的聲音，還有許多人的講話和討論聲。最後，潛下水時，又聽見了波波波的聲音……」。

綜合上述，重複使用代名詞的原因可能來自於學生對於「複句」運用不熟練，或為了增加篇幅；或為了讓句子直接串接在一起，而把「代名詞」當成連接詞；或因句子都是以完整單句串聯，使得「代名詞」出現的頻率變高。因此，在教學時，可多練習「複句」造句，讓學生多熟悉使用的方式以及時機。

3. 形容詞的重複

「形容詞」是一種以直接或間接的方式來修飾名詞或代名詞的字詞。所以寫作時，普遍被運用來修飾文字表達。不過，該如何適切的應用而不重複出現，是學生寫作上的一大難題，如下文所示：

……老師讓我們吃炸第一次和炸第二次的鹹酥雞有什麼不一樣，我覺得，炸第一次的像才剛發射出去的散彈一樣還沒跑出小鋼珠，炸第二次的像是跑出小鋼珠一樣，味道也不同，炸第一次味道都包在裡面，口感吃起來沒有很酥，也很油，炸第二次味道都散發出來，口感吃起來很酥，沒有很油。（文 1S12）

……一跳下水就有一股濃濃的漂白水味，也有一股非常非常濃的放屁的味道，一聞到漂白水的味道我會覺得漂白水的味道太重，聞到濃濃的放屁味我會覺得不舒服也會覺的（得）想吐，剛下水的時隧（雖）然會聞到非常濃的消毒水味但是聞久了就不會有漂白水的味道游完泳以後大家身上會有一股臭臭的味道……（文 2S14）

在文 1S12 中，可將其形容詞分成直接與間接兩種，直接形容詞是指直接點出名詞特性，例如：文中的「酥、油」；而間接形容詞則是透過譬喻方式形容名詞的特性，例如：文中的「剛發射出去的散彈」。在直接形容詞部分，僅用「酥、油」與「不酥、不油」來形容鹹酥雞，變化性不高且不斷重複，若能將其修改成「香脆、不膩口」等其他同性質的形容詞，會使直接形容詞更有變化。不過，在間接形容詞的部分，學生則以「散彈是否跑出小鋼珠」來比擬味道，顯現學生已能掌握並運用自身的生活經驗進行感官摹寫。

而在文 2S14 中，發現學生形容詞全部都是直接形容詞的類型，例如：文中的「濃濃的、重、臭」，且「濃濃的」就重複四次。深入分析後，發現學生可能閱讀量不多或語彙量不足，所以在寫作時，形容詞顯得不夠精緻且過於單一。

綜合上述，重複使用形容詞的原因可能跟學生生活經驗、語彙量、閱讀量有關，所以在引導寫作時，可透過多感官教學策略引導學生去感受，並以筆記本記錄自己所學的形容詞，以便於未來寫作時的提取。

4. 動詞的重複

動詞是用來說明人或物的動作、存在與狀態的字詞，所以寫文章時，很常被運用來描寫人或物。不過，該如何不重複的使用且富變化性，則成為學生寫作上的困難，如下所示：

老師星期三讓我們討論要訪問的內容，老師也想出了一些問題，老師還將一些好問題印在一張紙讓我們大家訪問。老師利用星期四的早上第三節讓我們訪問，老師一組一組的叫出來訪問，所以有十二題，所以我們一組要訪問二題，我們問的是阿姨在哪裡學做菜……（文 1S13）

下車的時候我們一直講話，講到帝亞裡面，才不講了，可是我又聽到五年級一直講話，到了游泳池那邊的時候，別的國小又一直講話，我覺得吵，可是我沉在水裡面就聽不到了，我覺得很安靜……（文 2S05）

在文 1S13 中，「訪問」這個的動詞，即出現了五次。究其原因，發現學生可能對於「近義詞」的語彙量不足，才會大量使用「訪問」作為人物動作的描寫。例如：訪問可以換成「訪談、採訪、請教」等詞彙，所以在寫作時，就能降低大量運用相同的動詞進行描寫。

在文 2S05 中，「講話」這個動詞，即運用了三次，與上述學生一樣有「近義詞」的語彙量不足的問題，若能將「講話」改成「說話、聊天」，就能提高語彙的變化性。

綜合上述，重複使用動詞，與學生生活經驗、平常收集「近義詞量、閱讀量」有關，所以可以透過多感官教學策略，讓學生針對人或物的動作進行觀察與描寫，並將其記錄下來，就能網羅大量相關動作詞彙，擴展其可運用的範圍。

5. 連接詞（句型）的重複

連結詞是用來將字、詞、句子相互連接的字詞，不過在此研究中探討的是寫作問題，因此本研究著重在學生句型的運用，如下文所示：

……英文老師說我要去高雄看病，英文老師就跟老師調課，老師就有四節課，老師怕我們很無聊。老師就說在手機的 FB 看到張少維的媽媽在 FB 放美食的照片，老師就請張少維的媽媽來教我們做美食的鹹酥雞和珍珠奶茶。（文 1S16）

我們到了外面知（之）後就聽到裡面有人在彈吉他，我們也聽到有人在裡面叫我們也可以聽見教練在說話教我們什（怎）麼遊（游），還可以聽到有人在踢水的聲音，也可以聽到跳水的聲音一個一個人跳下去水的聲音，也可以有人在玩華（滑）水到（道）的聲音流下來的時候都有人在叫，我們也可以聽到了很多人在游勇（泳）池裡面說話，也可以聽到水聲。（文 2S04）

在文 1S16 中，可發現學生運用「……就……」承接複句，即套用了四次，顯示學生在對於其他同類型的「承接複句」並不熟悉，若能抽換成「然後、於是、再」等承接複句的句型，就能使句子富變化性。

而在文 2S04 中，可發現學生使用「……也……」並列複句，即採用了六次，顯現出學生對於運用其他「並列複句」不是很熟練，導致句型一成不變，若能將成改成「又、同時、並且」等並列複句，就能使句子變得更有層次。

綜合上述，學生敘事類記敘文寫作時，不易留意到連接詞（句型）的重複性，常依照自己在寫作的當下，自然而然的把腦中想到的語句記錄下來，而使得句子之間的連接出現重複、跳針的情形。於此，教師可針對學生所學過的句型，進行統整與分類，以供學生寫作時作為參考與依據。

(三) 無過渡句的寫作

過渡句是指一個句子用來承接或總結上面的內容，同時提示或領起下面內容的句子，所以常在事件與事件的轉移、時間變化的情形下使用，目的是讓文章通順連貫，使句子間過渡自然，以提高文章的品質。不過，對於四年級學生並不容易，因為他們常在揀取事件中的重要訊息後，直接將句子連接起來，使得文章不順暢，如下所示：

> ……張少維的媽媽終於來了，一開始我們把東西都排好，然後在（再）開始炸鹹酥雞，終於炸好了第一次，老師和張少維的媽媽就先把炸第一次的鹹酥雞發給我們吃然後剩下來的在（再）拿去桌子炸第二次，在（再）把全部的炸第二次的鹹酥雞給我們吃，最後我們在（再）把碗盤都拿去洗一洗。（文 1S25）

> 在下水的那一剎那，我全身起雞皮疙瘩……一開流動廁所的水龍頭，跟（根）本來不及洗手水就結凍，但是，一到教學游泳池，全身像在泡北投溫泉一樣溫暖……但一離開水池又冷了起來，我在學游泳的過程中，我把手往下推，這時，我的手感覺到了有一股力量把我的手往上推……（文 2S22）

在文 1S25 中，可將時空場景分成「等待、準備材料、下廚、品嘗、善後」五個部分。但學生並未針對有趣的場景進行詳寫或對不重要的地方進行略寫，而把活動內容直接串接在一起，產生前述「以感官直接經驗進行敘事寫作」的現象。再深入分析句子，句子之間亦無使用過渡句，而出現以活動串接活動的問題。

在文 2S22 一文中，時空場景分成「下水、流動廁所、教學游泳池、離開水池」四個部分。但時空場景由下水到岸上流動廁所，然後又回到教學游泳池與離開水池，最後又回到游泳池裡，發現其時空場景轉換邏輯性不足。若能適時引入過渡句來承接上下文，文章就會順暢許多。

綜合上述，發現學生在敘事類記敘文寫作中，常出現時空轉場的問題，其原因可能是他們慣於以視覺感官做為訊息蒐集的媒介，而將視覺所及的訊息直接進行記錄，忽略場景之間的流暢性。因此，教學時可先從口述作文開始練習，讓學生透過感官收錄訊息後，直接口譯所見所聞，以訓練句子的流暢性。

五、研究討論

在眾多文獻資料中，發現運用多感官等教學策略於寫作教學中，大多能有效提升學生學習動機與學習成效。但在本研究中，卻發現引起學生學習動機及喚醒學生各感官經驗注意後，學生在寫作上仍缺乏情境鋪陳、感官經驗刻劃、場景揀取與從「心」敘事等問題。

與專家學者討論及參考自身教學經驗後，瞭解到教師在寫作教學過程中，除了引起學生寫作意願、感官經驗之外，仍須透過各種教學引導與鷹架策略，才能使其在設計的情境中，喚醒較為深層的感官經驗。例如：不斷的透過師生對話，引發學生反思自己在寫作歷程、回憶活動當下的情形等經驗，意識自己平常容易忽略的細節，以發掘寫作的材料；或讓學生重新檢視舊有的文章，抽換重複性語句及補充過渡句，提升自我監控的能力；亦可進行詞彙、句型、想像力的練習，以擴展詞彙、精熟各複句運用的時機，並掌握擬人法與譬喻句等修辭的寫法等。

由此可知，敘事類記敘文寫作教學除了須設計引發學生寫作動機的情境之外，更需要透過一連有系統的鷹架引導，一步一步引導學生進行敘事寫作。如此一來，在寫作上就較有機會從「心」賦予文字情意的想像與感動。

六、結論

從上述研究可統整出該班四年級學生在敘事類記敘文寫作時，常有「流水帳式、重複性語句性、無過渡句」等寫作問題。因此，研究者統整目前研究結果，如下所示：

(一)「流水帳式」的寫作問題

進行敘事類記敘文寫作教學時，學生容易深陷在活動當中而抓不到重點，而常有「以活動時間的起始進行敘事寫作、以感官直接經驗進行敘事寫作、以較不重要的場景進行敘事寫作」的問題。不過，根據研究過程中發現，學生在情境中，是視而有見、感而有覺、聽而有聞，只是空有寫作材料，卻無法深入表達自己的想法，使得事件流於表層。換句話說，學生在充滿感官感受的活動中，常因無法依據敘事主軸，選擇較能陳述敘事的重點，而使得文章流於機械式的感官紀錄。

(二)「重複性語句」的寫作問題

作文中出現重複性語句，通常寫作者本身都不自覺，故而成為寫作教學中常見的現象。因此，根據研究結果顯示，大致可分成：稱謂名詞、代名詞、形容詞、動詞、連接詞（句型）五種重複性語句的類型。

究其原因，發現學生：對稱謂名詞、代名詞的運用不夠成熟，誤把稱謂名詞與「你（們）、我（們）、他（們）」等代名詞視為連接詞，而出現單句與單句的連結，讓文章出現句句不流暢的問題；對複句（句型）的使用，也有單一（慣用）或不精熟的問題，常以「……就……」、「……也……」等句型來連接句子，顯示學生對於複句的運用，不夠熟練。另外，由於學生生活經驗不足，或經常對生活經驗習以為常，或閱讀量不足等原因，使得詞彙的運用出現單一、簡要、概括性的現象，反映出學生對近義詞、擬人法與譬喻法等修辭法的掌握度不佳，使得能夠提取的詞彙或句子相當有限。

(三) 無過渡句的寫作問題

在寫作過程中，學生常透過感官直接經驗後，將收錄到的場景與訊息串接起來，使得句子間缺乏過渡的句子，而有不連貫或場景切換太快等問題。究其原因，可能與學生慣用「視覺感官」收錄情境訊息有關，且為了快速記錄自己的經驗，學生常在未經思緒整理、或未安排敘事寫作軸線，逕自產出文章，而使敘事出現場景紊亂、邏輯性不足等問題。

七、建議

根據研究結論，研究者提出以下建議，供教師及師資培育機構參考，茲分別說明如下：

(一) 設定敘事寫作的文章核心

敘事寫作教學之初，應請學生設定敘事寫作表達的核心，然後根據敘事的主線，從主線中羅列出幾項寫作的主要事件，然後對重要的事件細節進行詳述，把不重要的事情略述帶過。除此之外，教師也可訓練學生自行規劃寫作的大綱，使其依據敘事主線進行發揮，這樣在提取訊息時，學生較能在漫天的感官經驗中挑選材料，刪除不必要的訊息，凸顯敘事的核心，降低流水帳的問題。

(二) 以口述作文突破寫作心防

一開始就要讓學生從各「感官」經驗進而從「心」深度寫作會產生困難，所以可先從口述作文開始引導，以增加學生表達的意願。因為口述作文較紙本寫作產出來得快，學生只要在思考後，便能以口語表達方式直接產生。雖然表述內容可能較為粗糙，但仍可作為寫作材料的參考。因此，在口述作文練習時，教師可以將其表達過程與思考過程記錄下來，待其思緒卡關時，再重複播放，讓學生自行參考自己口述的內容，以減少思緒斷層的問題，並增加寫作的流暢性。

(三) 設計簡單情境訓練各感官表達

無「心」紀錄的寫作問題大多來自學生沒有實際體驗，或就算有了實際體驗，也僅用各感官直接觀察，延伸出表層作文。因此，教學時不宜貪快、求多，可先設定一個簡單的主題，運用多感官策略引導學生去感受與思考，這樣學生在進行寫作時，較有跡可循。例如：觀察一個「杯子」，讓學生分別從視覺、嗅覺、觸覺等感官進行觀察。待蒐集到各感官訊息後，再將各訊息連接起來。

(四) 重新檢視舊有的作品

學生寫作時也常忽略連接詞（句型）的應用，使得句子間的連接，產生句句不連貫與重複性語句的問題。因此，學生完成作文後，可重新複印作品，讓他們透過重新檢視，在複印的作品上直接修改「稱謂名詞」、「代名詞」與「連接詞」或使用適當的連接詞，訓練自我監控的能力。

另外，也建議教師針對學生所學過的句型，進行統整與分類，讓學生在每次寫作時或修改作文時有個參考依據。如此一來，學生便能根據上下句意，運用或更換適切的連接詞（句型），使句子變得通暢而富有變化性。同時，也可找出文中缺乏過渡句的地方，以插入符號直接插入文句，修改文章流暢性與完整度。

(五) 透過生活經驗蒐集語彙

重複的「形容詞、動詞」，較仰賴學生本身生活經驗、閱讀量與語彙的累積，所以可運用多感官教學策略，引發學生在同樣的感官經驗下，思考不同的表達方式，然後再將其記錄在筆記本中，以便於未來在寫作時的提取。

參考文獻

■ 吳綉鳳（2013）。**感官體驗活動結合國語寫作教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

■ 林清山譯（1990）。**教育心理學－認知取向**。臺北：遠流。（原著Mayer, R. E. (1986).Educational psychology: A cognitive approach.）

■ 林惠真（2015）。**如何讓孩子喜歡作文？——國小作文教學之探究**。苗栗縣：桂冠。

■ 高敬堯（2006）。**國小學童記敘文的擴寫研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

■ 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2018）。**國中教育會考寫作測驗評分規準**。取自https://cap.nace.edu.tw/exam_3_1.html#

■ 張新仁（1989）。不同學科的認知力成分析。**教育研究，3**，43-49。

■ 教育部（2003）。**九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。

■ 教育部（2011）。**國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域**（國語文）。臺北市：教育部。

■ 許俐雅（2016）。**層次分析策略對國小學童敘事類記敘文寫作成效之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

■ 許雅惠、楊淑華（2010）。中部地區小四學生記敘文寫作能力檢測與分析-以狀物類記敘文為例。**教育學誌，23**，37-82。

■ 陳可欣、戴汝卉、吳清麟、陳學志（2014）。想像力技法融入寫作教學課程設計暨效果評估。**創造學刊，5**（2），25-47。

■ 陳瑋婷、蕭金土（2012）。寫作教學介入實　驗效果之後設分析。**教育研究學報，46**（1），21-41。

■ 陳肇宜（2006）。**華麗的寫作鋼管秀**。新北市：小兵。

■ 楊梅芳（2016）。**教導寫作步驟對國小六年級學童寫作成效之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

■ 楊裕貿（2008）。**寫作教學**。載於王珩、周碧香、施枝芳、馬行誼、彭雅玲、楊淑華、楊裕貿、劉君王告、魏聰祺、蘇伊文（合著），**國語文教學理論與應用**（253-329頁）。臺北市：紅葉文化。

■ 楊裕貿（2017）。**課堂寫作教學指導**（研習講義）。臺北市：康軒文教。

■ 廖淑伶（2006）。**以多感官教學法進行寫作研究—以國小二年級為例**。國立新竹教育大學，新竹市。

■ 蔡玉貞（2010）。**計畫寫作教學對於國小中年級學童在敘事類記敘文的學習成效**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

■ 蔡青橋（2016）。國小高年級學生寫作表現與寫作創意相關指標之研究。**資優教育季刊，13**，23-33。

■ 鄭世杰（2006）。**國小高年級學生寫作困難調查研究——以石岡、東勢兩鄉鎮為例**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

■ 鄭依琳（2014）。從知識結構的ACT-R模式論國小寫作教學的新方向。**教育資料與研究，112**，133-149。

■ 應永懷、鄭仁水（2013）。**記敘文寫作導航**。福州市：福建人民。

■ 謝文忠（2011）。**限制式寫作提升國小學童寫作能力之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

■ 羅秋昭（1999）。**國小語文科教材教法**。臺北市：五南。

■ 譚正璧（2014）。**文章體例**。北京市：北京教育。

■ Dale, H.(1994).*Collaborative writing interactions in one ninth grade classroom. Journal of Educational Research, 87*(6),334-344.

■ Draper, V. (1979). *Formative writing: Writing to assist learning in all subject area* (Curriculum publication No. 3). Berkeley: Bay Area Writing Project, University of California.

■ Flower, L., & Hayes, J. R.(1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

■ Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah*, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

■ Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Writing Communication ,6*(1), 66-85.

■ Rohman, D. G.. (1965). Prewriting, the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication ,16*, 106-112.

專論文章

心靈環保融入組織學習之課程初探

梅瑤芳
法鼓文理學院社會企業與創新學程兼任助理教授

中文摘要

本研究目的在設法將組織學習理論實務與心靈環保佛法互相對應連結，探索現代人可以如何將心法（即佛法）運用於組織學習的互動心智模式中。具體作法是實施此跨領域整合創新課程，培養學習者多元的觀點與實踐的能力，以符合學生需求、學校願景與社會期望。

課程對應的能力是覺察力、團體動力與組織學習能力之三者正向循環。教學過程除運用合作學習教學法，促進班級團體中成員的互動外，並參採組織知識之成長螺旋（共同化、外化、結合、內化）思路，依此循序漸進傳授四種組織學習學說，鼓勵學生將各種組織經驗帶入分享、檢視、重新理解、再體驗，每周於課堂討論而集體探究之。因此師生、同儕間的對話可以成為當下最佳的學習素材，加深、擴展受教者對於組織學習的領悟層次與面向。更特別的是嘗試將心靈環保的四它作為學習者修練的心法，不只引導學生如實接受看待組織問題，並於處理問題後學會放下得失心，而助於組織發展的調和持續。

本課程研發採取行動研究法，研編量化工具，安排觀察員，蒐集質性敘事素材加以詮釋，設法將個體的學習經驗到組織的學習知能融貫起來。研究受限於實驗課程於 2016、2017 年前後共僅教兩班、樣本小，但課程設計與教學方法已初步驗證具可行性。歸納三項課程研發成果如下：(一)課程能力架構整合個人、團體與組織的學習能力，可以實施操作並有參採的教學方法與活動設計；(二)研編有關的評量工具，包括「覺察力的自我評量表」與「個人在團體討論中的反應習慣量表」等供運用；(三)歷經全學期教學，學生：(1)對於實驗課程很滿意，並經由每周教學對於自己學習表現的滿意度也隨之提高；(2)覺察力自評結果明顯提升；(3)個人在團體討論中的反應習慣也有變化，更懂得內省與體諒；(4)回饋從課程學習到觀察描述組織的學習型態、分析組織發展的學習困境，但對於化解組織學習障礙的方法尚感不足；和(5)都認同心靈環保可以融入於組織學習，可培養覺察力，有助於化解組織溝通障礙。未來尚需擴增實驗團體人數與長期發展此創新的課程設計，研究者期勉繼續改良靜心練習、左右欄例法等情境模擬的案例活動教材，以激發學生個人、班級團體與組織學習的潛能，相輔相成。

關鍵詞：組織學習、心靈環保、雙圈學習

專論文章

An Exploratory Investigation of the Organization Learning Course Infused Mind-Life & Environment

Mei, Yau-Fang
Dharma Drum Institute of Liberal Arts/ Master Program in Social Enterprise and Innovation/ Assistant Professor

Abstract

Our study develops a creative course which integrates organization learning theory and the vision of Mind-Life & Environment from Dharma Drum Mountain. The framework of this course includes interaction between self-awareness, group dynamics and organization learning capability. In addition to inducing interactions between classmates by using cooperative learning methods, we apply a knowledge-creating spiral circle (socialization, externalization, combination, internalization) to enhance students' abilities in observing, analyzing, and taking initiative in organizational learning. The major elements of Mind-life & Environment include four steps in dealing with any problem: face it, accept it, deal with it, let it go. Accordingly, such four steps are also embedded into this organization learning course to improve students' learning ability. With quantitative and qualitative research, we accomplished the following outcome: 1. The framework of this course is practical and comes with some creative learning activities. 2. Research instruments to measure self-awareness and group dynamics were developed. 3. Students were satisfied with the teaching activities and their performance after the course was monitored. The students' capabilities improved in terms of awareness, communication and comprehension of organization learning. In addition, all students highly recognize that the four elements of Mind-life & Environment significantly help them to develop the skills highlighted above. Using an integrated design to enhance students' capability in self awareness, group dynamics observation, and cooperative learning together with four steps of Mind-life & Environment is the proven effective course we investigate and it is worthy to keep on developing.

Keywords：Organization Learning、Mind-Life & Environment、Double-loop learning

一、緣起與目的

研究者服務的學校特色之一是學生來源大多是虔誠的佛教信眾。創辦人的遺志在於推動「大普化、大關懷、大學院」教育；2015 年整併成立文理學院後，將佛教的淵博學問修行與人文社會的淑世專業才能交流薈萃於此。但是跨領域整合需要課程配合，有必要探究之。學院中人文社會學群包括：生命教育、社區再造、社會企業與創新、環境發展共四個碩士學程，其核心能力涉及到個人覺照力、團體的動力之外，組織學習能力正是因應現代社會所需的整合性專業知能。「心靈環保」則係學校教育體系的核心主軸，研究者探索如何將「心靈環保融入於組織學習」的課程研發，以符應學校文化，精進自身教學品質，培育具宗教情懷與專業才能的跨領域人才。圖 1 簡示本研究的場域脈絡，作者傳授的課程歸屬於人文社會學群，而所服務的大學院教育深受創辦人的教育志業體系所支持與影響，故依上述四場域的大小呈現一環包含於一環。

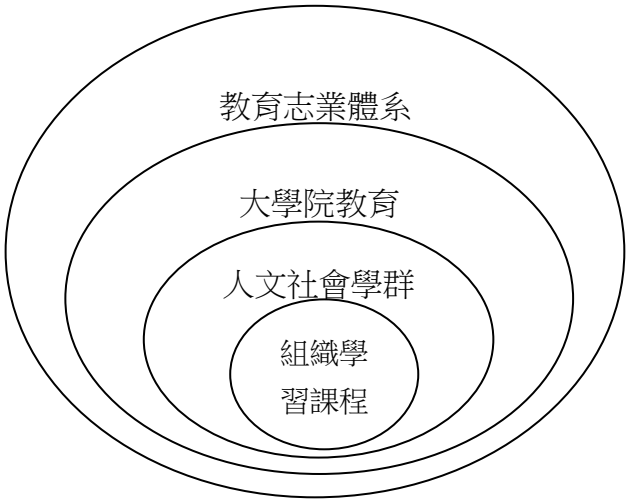


圖 1. 研究場域關係圖

研究者自 2016 年起教授組織學習課程，期許能讓學生瞭解如何解析組織、診斷組織、澄清問題、化解溝通障礙，進一步設想出各種可行方法與改善策略，同時無形中抒解對身處組織的抱怨與對自己的無力感。故課程研發者需探討應該提供學生的知識體系為何？適合參採何種教學法以帶領學習活動與準備教材？教學過程中值得加強師生間那些互動的關係？以及潛在課程(hidden curriculum)中宜再加強深化些什麼？

組織學習課程的心法為何？研究者以為核心在於培養學生對於自己反思、人際互動的敏感度、覺照力（meta awareness）。因為組織學習很需要化解人我的防衛屏障。許多組織面臨著相當大的生存壓力，領導者的催促反而會讓所屬成員更消極被動，組織中瀰漫著不易察覺的集體潛意識在抵制著組織期盼的建設性作為。如果我們能學習到經由每個人的放鬆安定，團體的接納溝通，組織的開放多

元，練習「四它：面對它、接受它、處理它、放下它」，或許就能迎刃而解、突破組織學習的心理障礙？故研究者嘗試活用心靈環保的「四它」，課堂加入放鬆靜心練習，循序漸進催化學生自我覺察與同理他人的體驗，冀能助益學生對於組織學習課程的理解與體悟。

心靈環保可將微妙精深的佛法做為現代社會人心所需的福慧良方；佛法「覺知的智慧」能否創造出對組織與對自己新的理解與詮釋？能否對於身心狀態與人際互動的覺察與接納產生良好的影響？為回答問題，本研究目的在設法將組織學習理論實務與心靈環保佛法互相對應連結，探索現代人可以如何將心法（即佛法）運用於組織學習的互動心智模式中。具體作法是實施此跨領域整合創新課程，培養學習者多元的觀點與實踐的能力，以符合學生需求、學校願景與社會期望。茲條列研究目的如下：

(一) 研發組織學習的創新課程，設法將心靈環保（學校特色）融入之。

(二) 建構此課程的能力架構，整合個人、團體、組織的學習向度，發展出有系統的認知教材，並搭配各單元的教學活動設計。

(三) 編製多元的評量工具，進行過程、總結與追蹤評鑑，供教師反思、探究以提升教學品質的行動研究。

二、文獻探討

為研究目的，進行文獻探討關於「心靈環保」、「組織學習」之精義；以及組織學習之父 Argyris 首創的「行動科學」、「單圈學習與雙圈學習」等理念，均有待釐清。

(一) 心靈環保

1. 法鼓山聖嚴師父於 1992 年因應全球變遷議題而首創「心靈環保」，做為法鼓山的核心主軸。佛法可說是「心」法，用現代語言來講可說是「心靈環保」。法鼓山落實「心靈環保」之目的為「提升人的品質，建設人間淨土」。

2. 心靈環保主軸中具代表性的教化理念是「心五四」等，包括：四安、四它、四要、四感、四福，係由聖嚴師父陸續提出的。1995 年提出「四安」與「四它」，1998 年提出「四要」、「四感」與「四福」，1999 年提出「心」五四運動。本研究探討組織學習課題，係從「四它：面對它、接受它、處理它、放下它」，當作「組織學習心法」的切入點，因為「四它」已經涵蓋組織解決問題之道，尤其「如何接受它」觸及「組織防衛機轉」的對治，可藉以進一步帶動組織學習。

(二) 組織學習

個人需要不斷學習，以求自我成長、自我肯定、自我消融。組織是一個結構性的社會體，由成員與部門因工作需要組成，以達成共同認可的目標。組織不只依循傳統的管理制度，也需要不斷地學習、發展與創新。組織如何學習？組織並非自然人，未必有天賦的學習能力，但透過組織文化、管理制度、作業程序、知識運用及互動的組織行為等，可以滋長呈現出組織的整體學習能力。

學習型組織是一種因應變革的理想組織狀態，也是一種策略的運用。在這種組織中，組織成員能營造共同的學習環境，致使組織中的每一成員，都會主動找出工作上的問題，再經由工作時的持續實驗，以解決這些工作上的問題，並改善作業方式，因而增加組織適應外在環境的要求，而成長、學習、達成目標的能力。Peter Senge 曾表示：「學習型組織的實質是一種心靈的轉變—把自己與世界分離的狀態，轉變為和世界相連的狀態；將問題看作是由『世界』中的某些人或事所造成的，轉變為看到自己的行動如何造成了自己經歷的問題。學習型組織是一個地方，在這裡人們可以不斷發現自己如何造成目前的處境以及可以如何改變目前處境的地方。」（楊子江、王美音譯，2000，頁 64）

組織學習理論的發展相當豐富可以概分為三種學術觀點：(1)規範觀：認為學習型組織為組織的理想型態，組織必須修正員工的能力、組織文化、組織正式架構，以符合規範性（特徵觀）的情境。(2)發展觀：認為組織可從過去的經驗加以學習，學習的風格以及過程會隨著時間而改變，學習型組織可能是所有組織發展階段中的最高階段。(3)能耐觀：關鍵點在於學習程序是什麼—如何進行？在那兒發生？以及學到了什麼？重點不在於該組織是否為學習型組織。（Nevis&DiBella,1998, pp.5-18）。

(三) 單圈學習與雙圈學習

人們於組織目標下，採取行動策略，產出組織結果。當事後結果與事前目標不相符合一致，組織就會浮現出問題。Chris Argyris 將這種不一致稱為「錯誤(error)」的情況下，人們就會尋找原因；這時存在兩種見解因應：第一種是僅將這不一致的錯誤回饋到行動策略的步驟，通過改變行動策略來修正錯誤，這就是「單圈學習(single-loop learning)」。單圈學習是一種改良性學習、維持性學習，適用於常規性波動的環境中的組織，有利於改善日常程序。但是一旦環境變動的不確定性加劇，如果企業仍以單圈學習應對的話，就會導致組織知識的僵硬而阻礙企業靈活地適應環境。

第二種的見解因應是將不一致回饋到確定事件前提目標的主導價值觀層面上(即主控變量)，首先檢查需否改變主導價值觀？幫助和鼓勵人們審視自己的行為，讓能夠引發真正變革的、有潛在威脅性或令人難堪的資訊都浮現出來，然後通過已更新的主控變量去改變行動策略，進而更正錯誤，這時就發生「雙圈學習(double-loop learning)」。雙圈學習也被稱為「創造性學習」，它是一個不斷提出問題的過程，所考慮的不僅僅是事實本身，而是深入到探究事實背後的原因和動機的層次上，由事實後面的原因和動機探究到價值觀念上。當組織中塑造出創造性學習環境，提高人們反思性學習能力，能促進組織的不斷發展。Argyris 的單圈與雙圈學習如圖 2 所示。

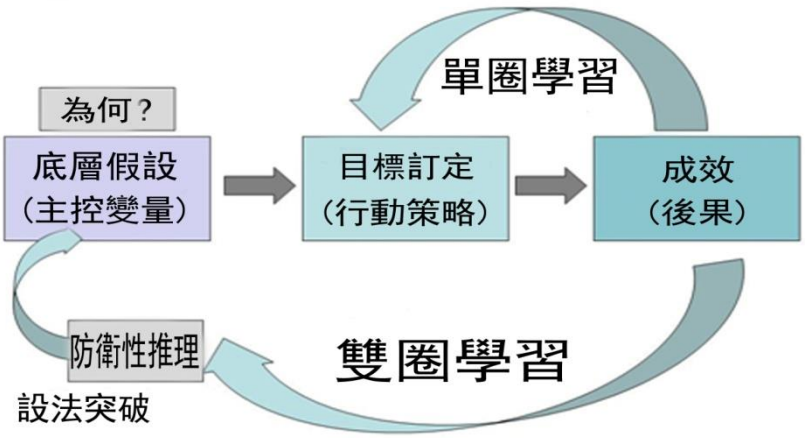


圖 2. 單圈學習與雙圈學習示意圖
資料來源：翻自 https://www.slideshare.net/mrnelson/chris-argyris-4903367

(四) 行動科學

傳統的科學研究的標準模式下，中立的觀察者對個人和群體進行客觀的觀察，以此來取得資料、發現問題並進行進一步的分析。但這種研究模式不可避免地產生偏差，偏差往往來自於研究者的「介入」或「干預」。因此，Argyris 認為社會研究的方法要有一個根本性的變革，社會科學研究不能僅僅停留在觀察和描述的層面上，而應該透過人們的行為本身，將注意力放在探索和研究躲在行為背後的動機上：是什麼使組織和個人這樣做？找到了原因才能實際解決問題。

所謂行動科學(action science)，是一個符合科學的介入式研究分析過程，即不斷地把研究所得到的知識和結果應用到研究過程本身，而不像傳統科學那樣試圖保持研究的客觀公正。Argyris 提倡這種方法應該由組織中的管理者和員工自己進行，它建立在「循環連續」的基礎上。對行為的研究產生知識，而在知識產生的同步又要使該知識反饋於行為，由知識改變過的行為又產生新的知識，更新的知識又同步反饋於新的行為。這種循環不是原地踏步，而在循環中實現知識的

更新積累和行為的改善發展。（Chris Argyris 等著，夏林清譯，2000）

本課程研究採取的是行動研究法，每周將教學經驗與學生表現適時回饋於課堂討論而集體探究之。因此師生、同儕間的對話都可以成為當下最佳的學習素材，加深、擴展受教者對於組織學習的領悟層次與面向。當班級形成開放互信的氛圍，即可揭示組織防衛機制，引導學生嘗試從以往慣常的單圈學習邁向創造性的雙圈學習。如此不斷將知識反饋於集體探究的行為，不只能吸引學生興趣，課程內涵也隨之越來越精進。此外，運用心靈環保的四它、靜心練習以培養學生的覺察力，可能有助於醞釀與啟發新的雙圈學習。

三、方法與程序

(一) 研究架構

本研究目的為開發創新課程，研究架構係從課程設計的能力建構為核心起點。課程所欲開發學生的能力架構如圖 3，需促成覺察力、團體動力和組織學習能力之三者正向循環。

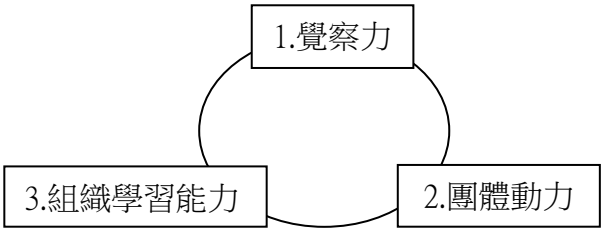


圖 3. 學生能力架構

1.覺察力（self-awareness）的薰習
1.1.靜心練習
1.2.反思寫作

2.團體動力的催化
2.1.合作學習教學法
2.2.模擬敏感度訓練

3.組織學習能力的剖析與統整
3.1.系統化觀察描述組織的學習風格
3.2.深入分析組織發展的學習困境（單圈學習的心智模式）
3.3.設法超越學習障礙轉向開放的循環（雙圈學習、左右欄例法）
3.4.嘗試融入心靈環保的四它（面對它、接受它、處理它、放下它）

依據上述能力架構，發展出課程大綱單元、運用教學方法、設計學習活動，以及考量如何進行課程評鑑。

(二) 研究設計

本課程研究係採行動研究方法，以班級實驗團體模式為雛形，設計量化工具，安排觀察員，蒐集質性的敘事發展素材加以詮釋，致力將個體的學習經驗到組織的學習知能融貫之。

如何研發本課程所需的組織學習知能內容與教學歷程呢？研究者參考日本學者 Nonaka 和 Takeuchi（1995）所提知識轉換的過程，開展圖 4 所示組織知識之成長螺旋(knowledge-creating spiral circle)。假設人們的知識創造係經由內隱和外顯知識互動而得，四種轉換模式說明如下：

1. 共同化(socialization)：藉由經驗分享而達到創造內隱知識的過程，例如：學徒傳承、心領神會。

2. 外化(externalization)：將內隱知識明白表達為外顯觀念的過程，例如：書寫、會談、集體探究。

3. 結合(combination)：將外顯的觀念加以系統化而形成知識體系的過程，經由分類、擴展、重新組合以導致新的知識，例如：管理學程。

4. 內化(internalization)：將外顯知識轉化為內隱知識的過程。當經驗透過共同化、外化、結合，最後內化到個人的內隱知識基礎時，它們就成為有價值的智慧資產。

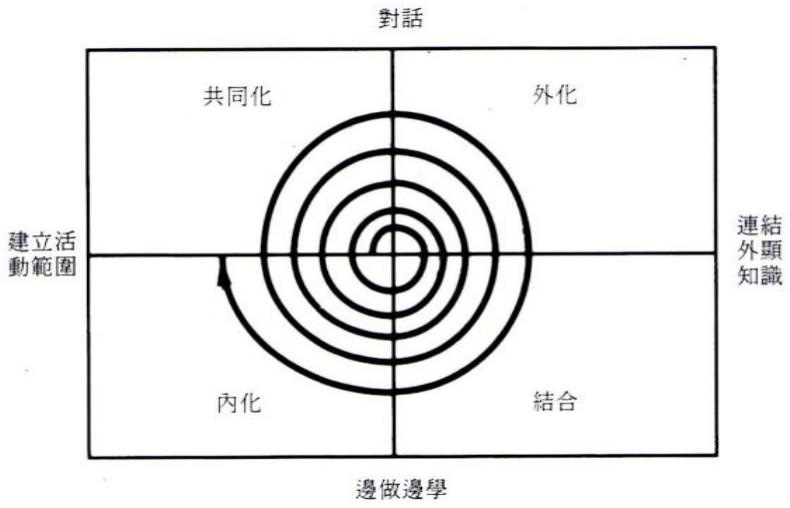


圖 4. 組織知識成長螺旋
資料來源：Ikujiro Nonaka&Hirotaka Takeuchi 原著，楊子江、王美音譯，2000。

參考圖 4 模式帶入教學現場的實際作法：(1)在引導學生將彼此內隱的認知分享「共同化」前，教師提供有系統的學識講授。(2)鼓勵學生口語與書面表達意見心得呈現「外化」後，(3)教師適時帶領集體探究之，以協助學生將理念與實務的外化知識進一步「結合」成一套深刻的思維。(4)而當每周結束課程之前，輔導學生靜心練習、反思寫作，將學習知識「內化」於個人習性。

綜上，教師運用合作學習法經營出班級的團體互信氛圍，鼓勵學生將各種組織經驗帶入分享、檢視、重新理解、再體驗，模擬 T-group 精神加強敏感度訓練以覺察複雜的組織發展理念。而更特別的是嘗試將心靈環保的四它作為學習者修練的心法，不只引導學生如實接受看待組織問題，並於處理問題後學會放下得失心，而助於組織發展的調和持續。

研究者設計此課程時考量的目標包括：

1. 認知方面需考量傳授學生一套有系統的組織學習理論與方法。

2. 培訓技能方面則活用教學方法以催化學生的多方回饋與提供集體探究的學習經驗與演練。

3. 針對易被忽略的情意部分，嘗試將心靈環保的「四它」與靜心練習融入於教學活動與溝通氛圍中，讓學生心有所感、所悟，而開展深廣的理解與隨緣應對的選擇。

(三) 教學對象與設計

研究者以社會企業與創新學程「組織發展與組織學習」課程的學生為主要研究對象，包括 2016、2017 年度各 6 名選讀的學生。實驗對象的特性：(1)年齡差距相當大，最年輕者 24 歲，最年長者 62 歲，平均約 44 歲；故適宜採行合作學習法引導此異質性高的班級團體之互動。(2)這些碩士生於大學曾修讀過的科系相當多元，包括：管理、工管、商學、銀保、國貿、社工、中文、德文、化工、資訊、電機等各種不同的專業領域；因此教師兼研究者盡量從大家共同的生活與職場經驗切入引導解析，不只翻譯詮釋學術專業名詞，俾引起學生共鳴、激發興趣。(3)多數學生已有職場資歷或志工經驗，其中不乏對於法鼓山具使命感的奉行者，相當不同於一般大學的年輕研究生。這群學生的共同點不在於相近的年齡、相關的科系，而是人生價值觀不謀而合，他們較追求內心的覺醒、有意義的行動所帶來的助人喜樂。

基於受教者特性，研究者的教學方式設法力求生動與雙向，概述如下：

1. 此實驗團體傳授組織學習的知能，全學期每周三小時課的班級。

2. 團體開始起，即建立有利於學習的互動關係（採合作學習法）。

3. 每周講解組織學習的知識，伴隨著學習活動，讓學生思維與當下經驗相銜接激盪，鼓勵同儕檢視、分享親身體驗與深入共同的焦點問題。

4. 每周課程結束前，身心放鬆練習約十分鐘，培養其覺照力回顧團體學習歷程，引導學生們自覺、反思，進而啟發對於他人的覺察與理解。

5. 輔導學生將課程所學與自己規劃的方案相聯結而持續改進發展，師生間肯定式探詢，以化解大家的自我防衛而超越以往單圈學習。並安排觀察員提供班級互動的回饋分析，促進更活絡的集體探究學習。實驗課程單元與活動設計詳如表 1：

表 1 課程單元主題與教學活動

周次	課程單元	教學活動	預期目標
1	課程簡介	1.調查「這一班」 2.分享職場、志工、禪修經驗 3.合作學習 CO.遊戲 4.覺察力、團體行為量表前測 5.課末放鬆練習、寫心得表 6.回家作業讀 CO.譯文	1.知悉課程大綱 2.經遊戲體驗到合作學習的特色 3.啟動學習
2	組織發展上	1.分享 CO.所提「班級互動經驗」 2.播放 CO.影片 3.分組討論波特(看到→感受→改變)不同於李文(分析→思考→改變)之處 4.課末放鬆練習、寫心得表	1.知悉組織發展概念 2.覺察班級互動 3.辨識知識與體驗的影響力 4.學生開始主動閱讀
3	停課		
4	組織發展下	1.分享讀書心得 2.回饋前周分組討論結果，引發同學公開提問。 3.課末放鬆練習、寫心得表	1.知悉組織結構、組織行為與組織文化 2.理解組織如何創造知識
5	Nevis 組織學習能耐	1.分享「知識創新螺旋」心得 2.示範以公司、學校為例之組織學習能耐表如何評量分析 3.回家作業選定自己探討的組織或單位 4.課末放鬆練習、寫心得表	1.理解 Nevis 學說 2.知悉組織學習能耐表之操作

周次	課程單元	教學活動	預期目標
6	Argyris 行動科學	1.分享每人選定的「組織之願心」 2.分組討論單圈與雙圈學習存在嗎？曾經驗的困境瓶頸在那？ 3.作業上網查詢有關資料並摘要心得 4. 課末放鬆練習、寫心得表	1.知悉行動科學 2.理解 Argyris 單圈與雙圈學習 3.培養對於雙圈學習的興趣
7	單圈&雙圈學習	1.分享每人查「雙圈學習」的心得 2.播放"What reality are you creating for yourself？"TED 短片 3.分組討論個人心理防衛、組織防衛機轉的舉例 4.課末放鬆練習、寫心得表 5.回家閱讀組織學習第五章	1.理解防衛機轉 2.知悉其模型一與二的異同 3.好奇如何由模型\一突破邁向模型二
8	左右欄例法實作	1.分享每人閱讀心得 2.角色扮演前放鬆練習 3.角色扮演左右欄例法 4.分享演練心得 5.改寫腳本，再演練與回饋 6.寫心得表	1.理解左右欄法 2.練習左右欄法 3.創作左右欄法案例
9	期中報告	1.期中報告包括組織學習能耐分析與溝通情境模擬 2.報告前放鬆練習 3.同學互評敘寫於心得表	1.分享組織學習能耐表實作 2.觀摩同儕實作表現
10	科技公司經驗分享	1.課前提供該公司組織文化資料 2.課末放鬆練習、寫心得表	知悉組織發展與學習的個案
11	報告回饋&學習型組織	1.回顧 Nevis、左右欄例法 2.分享期中同學互評結果 3.引導集體探究期中報告 4.課末放鬆練習、寫心得表	1.分析組織學習能耐表實作 2.觀摩同儕實作表現與集體探究 3.培養對學習型組織的興趣
12	學習型組織&系統創新	1.播放林清江部長演講影片 2.播放系統思考創新演講精華 3.回家請看完系統思考創新演講 4.課末放鬆練習、寫心得表	1.理解學習型組織 2.理解 Argyris 與 Peter Senge 的異同 3.知悉系統思考的應用
13	楊國安組織	1.分組討論各類組織學習障礙	1.理解組織學習能

周次	課程單元	教學活動	預期目標
	學習障礙	的舉例 2.課末放鬆練習、寫心得表	力的障礙 2.將學理與實務連結
14	公部門實務經驗	1.介紹每一服務機關後，引導學生探詢其發展策略？ 2.課末放鬆練習、寫心得表	1.知悉多種組織發展策略 2.理解策略的變化與機緣
15	法鼓山組織發展	1.邀請法鼓山資深主管傳承經驗 2.課末放鬆練習、寫心得表	感佩師父辦學弘法的艱辛
16	期末報告	1.期末報告(組織學習能耐分析、學習策略與溝通方法) 2.同學互評於心得表	1.綜合練習組織學習理念與方法 2.觀摩同儕實作表現
17	課程評鑑&團體回顧	1.覺察力、團體行為量表後測 2.分享上周同學互評結果 3.引導集體探究期末報告 4.全學期班級團體之回顧（含前、後測改變等）	1.複習組織學習理念與技巧 2.回饋同儕表現與集體探究 3.反思全班學習歷程

(四) 研究工具

本計畫兼採質性與量化的研究工具，注重於研究過程的探索與互動回饋。2016 年課程即要求學生每周寫「學習心得表」，俾利即時回饋該周學生的問題與檢視教學的效果。2017 年更為關注學生的合作學習技能與個人的覺察力，研修「個人在團體討論中的反應習慣自評表」，再加設計編製「覺察力的自我評量表」，於學期開始與結束時分別進行前、後測。2017 年並安排一位觀察員協助觀察記錄（學生每周座位圖、每人發言次數、時間、發言類型、發言目的係為分享自己經驗、對別人發言回饋、協助探究反思、或其他主題等），裨益更多面向掌握每位學生的參與動態。

質性的研究素材包括：學生平時表現與學習心得、期中報告、期末報告、角色扮演的錄影、觀察員回饋等的教學歷程文件記錄，以及教師的課程大綱、教學簡報 ppt.、講義、教材教具等。最珍貴的是教師與學生互動的當下體證，實很難以具象與量化。

本研究主要量化工具簡介如下：

1. 每周學習心得表部分：包括對於當周教學活動的接受度、對於自己學習表現的滿意度；至於對班級的回饋、個人的心得，則以文字質性表述。學生期中報告與期末報告的當周心得表中開放性題目改為對於發表者的回饋。最後一周的心得表增列整體評量（對各種教學方法接受度、對各項學習目標達成度、以及其他建議等問項）。

2. 個人在團體討論中的反應習慣量表：研究者將曾經編製的團體裏的個人行為量表共 70 題中挑選出精華問項，再補強合作學習法強調的溝通技巧，最後修訂精簡為 26 題的自評量表，內含 12 題負向表述問項穿插其中。

3. 覺察力的自我評量表：為研析學生修課前後對於覺察力的敏感度，研究者自編覺察力量表，問卷設計考量當事人身處的情境（包括在聽教師講課時、聽同學發言時、自己表達意見時、工作職場中、獨處時），與當事人覺察的對象（對自己、對他人）、可覺察到的部分（身體反應、情緒感受、意念想法）三主軸，發展成為 30 題自評量表。

四、發現與討論

美國訓練與發展學會（ASTD）前董事長 Donald Kirkpatrick 教授倡導四層次的新模式(The new world Kirkpatrick model)之各層次評鑑項目及其定義或解說如下（李隆盛、李慧茹，2014；Kirkpatrick Partners, 2009-2014）：

層次 I—反應

參與度(Engagement)：受訓者主動參與和貢獻於學習經驗的程度。

關聯度(Relevance)：受訓者將有使用或應用在訓練中所學於工作崗位上之機會的程度。

顧客滿意度(Customer Satisfaction)):受訓者對訓練的滿意程度。

層次 II—學習

知識(Knowledge)：我知道它，

技能(Skill)：我現在能實作它，

態度(Attitude)：我相信值得在工作崗位上實施它，

信心(Confidence)：我認為我有能力在工作崗位上實施它，

承諾(Commitment)：我打算在工作崗位上實施它。

層次 III—行為

必要的驅動因子(Required Drivers)：增強、鼓勵和酬償在工作崗位上之關鍵行為績效的程序與制度。

層次 Ⅳ—結果

領先指標(Leading Indicators)：顯示關鍵行為正朝向對預期結果產生正面影響的短期觀察和測量因子。

研究者自我評鑑此課程的教學成效，分別為**層次 I** 包括：平時學習心得、每周教學滿意度、每周學生自我滿意度等；**層次 II** 包括：期中簡報內容、期末報告成果、學生個人覺察力的變化、個人在團體討論中的反應習慣的變化等。

當 2016 年第一次實驗課程時，研究者研究焦點在於建構組織學習的知識體系與設計啟發性的教學活動；經過檢視該班學生期末報告的成果尚未能達成完整的組織學習方案，2017 年教師調整教學單元順序將較為容易上手的整體性、結構化的 Nevis 組織學習能耐的理念做法提前教導，而將較流行的學習型組織的單元順序置後，俾利學生循序研擬完成報告。此外對於經試教效果相當好的左右欄例法實作於 2017 年加長演練時間，並構思增添了每周討論的議題，以催化同儕互動，熟練關鍵的組織溝通技巧。

2017 年改進的課程實施重點在於再強化研究工具，俾利收集更多元的評鑑資訊以供繼續研發課程。以下分項說明教學實施成果。

(一) 學生滿意度

為瞭解 2017 年改進的課程設計讓學生滿意的程度，尤其每周不同的單元主題與教學活動是否有不同的效果？由表 2 每周學生滿意度調查結果顯示：學生們對於各周教學滿意度都相當高，尤其當課堂有交流或活動時特別高，相對若單採講授方式則不易讓學生感觸深刻。學生對於自己學習表現的滿意度隨著每周教學內容雖有些起伏，而整體是逐漸增高的趨勢，似乎學生越來越滿意自己的學習表現、越接納自己。

表 2 實驗課程每周學生滿意度

周次	課程單元	教學方式	課程滿意度	對己滿意度
1	課程簡介	合作學習活動	93	80
2	組織發展上	講授為主	89	77
3	停課		-	-
4	組織發展下	講授為主	93	80
5	組織學習能耐	講授,示例	91	80
6	行動科學	講授為主	91	83
7	單圈&雙圈學習	講授為主	89	80
8	左右欄例法實作	角色扮演	97	87
9	期中報告	簡報,討論	97	87
10	科技公司經驗分享	講授為主	95	90
11	報告回饋&學習型組織	交流,講授	100	87
12	學習型組織&系統創新	講授,影片	91	80
13	楊國安組織學習障礙	講授為主	91	83
14	公部門實務經驗	講授為主	90	85
15	法鼓山組織發展	講授,影片	97	83

周次	課程單元	教學方式	課程滿意度	對己滿意度
16	期末報告	簡報,討論	93	83
17	課程評鑑&團體回顧	講授,交流	97	91

為彌補樣本數少，研究者於最後一周針對教學方式進一步徵詢學生的回饋意見而再加確認：學生最喜歡的教學方式是模擬情境角色扮演，其次喜歡本班運用的合作學習法；再次，能接受每周約十分鐘的靜心練習，對於下課前的反思寫作會覺得有些壓力但也可以接受配合做到。並且很贊同老師讓全班共同為每名學生提供各自的建議，經由教師彙整出經匿名的同儕回饋意見讓學生們感觸格外深刻，如此將全班多方意見完整呈現的作法相當能催化團體中的互動與建立互信。

(二) 學生的行為改變

1. 「個人在團體討論中的反應習慣量表」的變化

從表 3 可見學生們修課前即具有很好的團體討論的反應習慣，依照前測總分依序包括：專心傾聽、留意每人發言機會、說出鼓勵對方的話、表達對別人意見的讚美、針對主題避免離題、提問題請教對方、表達對別人意見的支持、提供別人改善的建議、期待別人對我建議、歸納多人意見並表達之、分析意見差距並請討論等。進而發現：學生願意但未必習慣公開表達內心感受；不會不習慣當領導者，但未必喜歡擔任之；女性比男性較常說出鼓勵對方的話、願將內心感受公開表達，但女性也可能較習慣當旁觀者，不參與。

比較前後測較明顯改變的行為包括：修課後比較不再常常提供別人改善的建議，比較會為了安全而不隨便說話，比較不常說自認為對的話而不管別人；但更不會選擇當旁觀者，也更能接納別人的批評。似乎修課後學生對於溝通會更內省而更深層的理解彼此，不迴避衝突或害怕被批評。

表 3 個人在團體討論中的反應習慣自評結果分析表

題號	個人在團體討論中反應習慣	全班平均分數		
		前測	後測	後測－前測
1	和別人談話時，我會專心傾聽對方的話。	83	77	-6
13	團體討論中，我會表達出對別人意見讚美的話語。	77	80	+3
14	團體討論時，我會留意每位成員的發言機會。	74	74	0
2	和別人談話時，我會說出鼓勵聽對方的話。	74	71	-3
10	團體討論中，我能夠針對主題發言，避免離題。	74	69	-5
12	團體討論中，我會表達出對別人意見支持的話語。	74	74	0
16	團體討論中，我會樂於提供給別人參考改善的建議。	74	57	-17
11	團體討論中，我會提出問題來請教對方。	71	71	0

題號	個人在團體討論中反應習慣	全班平均分數		
		前測	後測	後測－前測
19	團體討論中，我期待聽到別人對於我的建議。	71	74	+3
17	團體討論中，我會歸納多人的意見並把它表達出來。	66	69	+3
18	團體討論中，我會分析大家意見的差距並提出討論。	66	54	-12
5	我願意在許多人面前，將自己內心的感受表達出來。	60	71	+11
15	在團體中，有人發表意見以後，我會針對那個意見，說出我個人的看法。	51	54	+3
24	團體中，我還是說我認為對的看法，不去管別人說什麼。	49	31	-18
25	團體中，我還是做我認為對的做法，不去管別人做什麼。	49	43	-6
6	我喜歡在團體中扮演領導者的角色。	46	54	+8
23	團體討論中，我習慣當一位旁觀者，不參與其中。	46	29	-17
4	我不習慣在許多人面前，把自己內心的感受說出來。	43	40	-3
7	我不習慣在團體中扮演領導者的角色。	40	40	0
20	團體討論中，我不喜歡聽到別人對於我的批評。	40	26	-14
3	為了自己的安全，我在別人面前不隨便說話。	37	51	+14
26	身處在不同的團體中，我會表現出相當不一樣的個人行為。	37	31	-6
21	團體討論中，我會害怕成員之間意見的對立。	34	40	+6
8	和別人討論時，我都不容易把自己的意思表達清楚。	29	31	+2
22	團體討論中，我會逃避成員之間意見的衝突。	23	26	+3
9	團體討論時，我很少注意別人發表了什麼意見，而只注意自己要說什麼意見。	17	29	+12

2. 「覺察力自我評量」結果的變化

從「覺察力的自我評量表」的前測結果表 4 發現：(1)個人對於自己的意念想法的覺察力可能較強於自己的情緒感受，對於自己的身體反應則較不敏感。(2)當己獨處時、或當向人表達意見時，對於自己的覺察能力較敏感。(3)課堂中，聆聽老師或同學發言時，能夠覺察到他人的想法、情緒與身體反應；相對當自己說話時，可能較不易同時覺察到聽眾的想法。

表 4 學生覺察力的自評前測結果

覺察程度	獨處	聽講時		聽同學表達支持時		聽同學不同意見時		我在課堂表達時		工作時	合計
	對己	對己	對講者	對己	對講者	對己	對講者	對己	對聽眾	對己	
身體反應	63	54	60	49	49	46	60	57	54	49	**541**
情緒感受	63	60	63	57	60	60	60	69	60	71	**623**
思考想法	69	63	71	57	63	63	66	69	54	71	**646**
總平均	**65**	**59**	**65**	**54**	**57**	**56**	**62**	**65**	**56**	**64**	**603**

比較覺察力量表前、後測結果表 4 與 5 的改變顯示：(1)修課後，學生覺察力明顯提高，無論對於自己的想法、情緒，而對於身體反應的覺察力更大幅提高。(2)修課後，聆聽老師講授時，對於自己的覺察度明顯提高。(3)當同學表達意見時刻可更敏銳到自己的想法、情緒與身體反應。

表 5 學生覺察力的自評後測結果

覺察程度	獨處	聽講時		聽同學表達支持時		聽同學不同意見時		我在課堂表達時		工作時	合計
	對己	對己	對講者	對己	對講者	對己	對講者	對己	對聽眾	對己	
身體反應	74	71	69	63	66	66	71	74	66	69	**689**
情緒感受	74	74	71	69	63	63	71	74	66	71	**696**
思考想法	71	80	71	74	66	74	71	77	69	71	**724**
總平均	**73**	**75**	**70**	**69**	**65**	**68**	**71**	**75**	**67**	**70**	**703**

(三) 課程教學目標的達成

期末學生對於全學期課程整體目標與各教學單元提供回饋摘要如表 6。

表 6 學生回饋課程目標達成度

課程目標	組織學習知能	學生自評達成度
一	學習到觀察描述組織的學習型態	86
二	學習到分析組織發展的學習困境	86
三	學習到化解組織學習障礙的方法	80

關於組織學習課程目標包括培養學生觀察、分析與解決問題的能力，從表 6 學生回饋的意見反映：此實驗課程確能教導學生觀察描述組織的學習型態，學習到分析組織發展的學習困境，不過對於如何化解組織學習障礙的方法，學生自評似尚感不足。

學生覺得最受益的教學單元的知識或方法包括：(1)合作學習（coperative learning）、(2)組織學習障礙與策略、(3)Nevis 組織學習能耐（organizational learning capability）、(4)Argyris 左右欄例法（the left-hand column technique）、(5) Peter Senge 系統思考（systems thinking）、(6)組織知識螺旋(knowledge-creating spiral circle)等。建議課程尚可補充組織學習的知能包括：(1)增強實務及應用面、(2)再多角色模擬的範本並解說、(3)戶外禪、境教教學。(4)增加佛法部分，並分享道場案例。(5)左右欄例法現場錄影收音效果差，或許要做好前置作業。(6)讓年輕人更快瞭解組織的運作。

研究者嘗試將心靈環保理念融入於此課程，徵詢受教的學生意見都覺得心靈環保可以融入於組織學習，其見解包括：(1)非常好，心靈環保很重要、是個核心，它可以融入於組織學習。(2)可以心理建設為重點，提高對社會的覺察，提供改善方案，回饋社會。(3)當然可以，所謂誠於中、形於外，以組織學習方式更具體、科學。(4)可將四它與組織學習的對應再強化之。(5)可將佛法調心、修心，融入到管理者和團隊中，善良的心態可結善緣，共造善業。(6)可能要花更多的時間去配課。

(四) 學生於課堂中的人際溝通

組織學習通常由組織中的團體學習所帶動起，故當實施組織學習課程中宜關注到課堂中團體的互動，設法從學生們共同的此時此地體驗，予以引導入對於組織學習型態的覺察、分析與改善方法。然而催化學生間的互動不易，欲分析學生的互動表現更具挑戰性。為此研究的觀察員陪同學生上課，從旁記錄學生的發言次數、時間、發言類型與發言目的等。茲選取數周的紀錄統計於表 7 與表 8 反映出每名學生的溝通習慣表現相當不同，教師可以從中留意到那些默默不言的學生而適時激勵他，對於熱衷表達個人經驗者則設法將其發言切入組織學習主題，以集體探究之。在此實驗課程中學生們發言的類型包括：詢問、澄清、補充、建議等；表達目的較明顯者為分享自己經驗，其次是對別人發言回饋，偶而也能協助探究反思。

表 7 觀察學生發言類型紀錄表

學生	詢問	澄清	補充	建議	其他	合計
A	0	0	0	0	2	2
B	7	3	1	1	9	21
C	4	3	1	0	5	13
D	0	1	0	0	7	8
E	3	3	2	0	7	15
F	0	1	2	0	14	17
計	14	11	6	1	44	76

表 8 觀察學生表達目的紀錄表

學生	分享自己經驗	對別人發言回饋	協助探討反思	其他	合計
A	1	0	0	1	2
B	2	4	3	12	21
C	2	1	1	9	13
D	2	1	0	5	8
E	3	2	2	8	15
F	7	2	2	6	17
計	17	10	8	41	76

(五) 課後整理與追蹤輔導

為輔導學生反思與即時回饋學生的學習狀態，教師審閱每周學習心得表於下周即發回給每名學生參閱之。期中與期末簡報過程，要求學生需填寫對於發表者的回饋，交由教師悉心彙整成表，提供給每位當事人參考，並開放全班意見交流。對於學生的簡報過程、學生們情境模擬的角色扮演過程，攝影記錄之，提供當事人拷貝留存。所以此實驗課程文件不只有課程大綱、每周教學簡報檔、學生期中期末報告，並蒐集了學生每周心得表、兩種心理量表前後測、觀察記錄表、期中期末報告錄影、左右欄例法角色扮演錄影等，相當豐富的研究素材可供繼續解析。

鑒於 Kirkpatrick 倡導教育訓練成效的層次 III（行為）與層次 IV（結果）通常難於課程期間就能奏效，而必須等待當事人回到工作崗位能否表現出培訓的行為而促成組織績效的提升？所以研究者於課程結束後仍保持與學生的聯繫，關切他們於職場的表現。2016 年 6 名學生的期末報告（闡述該組織的學習能耐分析、研擬的學習策略、如何進行溝通等）中具體可行者僅半數，可惜事後未見其身體力行。2017 年接受改進課程的 6 名學生期末報告中具體可行者已達 5 名，其中 1 名很快落實了推動組織志工制度的革新，並邀請研究者參與指導。由此可見課程教學效果未必一蹴可幾，教學單元的順序流暢性可能影響期末學習報告的品質，而教學互動的激盪與技巧的演練也可能導致學生後來對於工作的助益。

五、結論與建議

本文理學院社會企業與創新學程的組織學習課程設計將心靈環保理念融入之行動研究，經試行可以深化學生的學習效能。對於受教的學習者而言，不只可以熟練組織學習專業知能，同時也符應其對於本校文化的使命感。研究受限於實驗課程只前後教兩班、樣本小，但課程設計與教學方法已初步驗證具可行性。歸納三項課程研發成果如下：

(一) 實驗課程研發的能力架構包括：1.覺察力→2.團體動力→3.組織學習能力之三者正向循環，可以實施操作並有參採的教學方法與活動設計。

(二) 對於覺察力、團體動力、組織學習能力，已研發可使用的評量工具，包括研究者自編「覺察力的自我評量表」與「個人在團體討論中的反應習慣量表」；而學者 Nevis 的組織學習能耐的評量分析表件也可以被我國學生接受與運用。

(三) 歷經全學期教學，學生(1)對於實驗課程很滿意，並經由每周教學對於自己學習表現的滿意度也隨之提高。(2)覺察力自評結果明顯提升。(3)個人在團

體討論中的反應習慣也有變化，更懂得內省與體諒。(4)回饋從課程學習到觀察描述組織的學習型態、分析組織發展的學習困境，但對於化解組織學習障礙的方法尚感不足。(5)都認同心靈環保可以融入於組織學習，可培養覺察力，有助於化解組織溝通障礙。

本文係屬教師為研發特色課程的行動研究，目前達成組織學習課程的能力建構、教材與教法，但實驗規模小，未來仍需要研發改良課程設計，增加實驗樣本數，才具有推論統計的信度。為增進教學效益，研究者期勉精進課程，包括再補強靜心練習、左右欄例法等情境模擬的案例活動教材，以激發學生個人、班級團體與組織學習的潛能。冀望長期發展出系列課程以培訓管理人才，可提供給學校職員、志工、學生幹部等學習進修。或許此跨領域整合課程也可應用於道場悅眾研修、社會企業菁英班、企業禪等之推廣教育。面對環境的變遷愈益快速，當前所需的組織學習知能，建議結合個人的覺察力、學習團體或工作團隊的動能，可更加發揮組織群策群力的學習綜效。

參考文獻

■ 方怡蓉譯（2012）。**放下禪：解脫習慣束縛的十一種練習**（Martine Batchelor原著，2007年出版）。臺北市：法鼓文化。

■ 任凱譯(2014)。**團體動力學:理論與技巧 Joining Together**(David W. Johnson和Frank P. Johnson原著，2003年出版)。臺北市：學富文化。

■ 李芸玫譯（2016）。**靜心冥想的練習：28天在家自修的正念課程**（Sharon Salzberg原著，2010年出版）。臺北市：橡實文化。

■ 李隆盛、李慧茹（2014）。訓練課程的目標設定。**T&D 飛訊第199期**，1-16。臺北市：國家文官學院。

■ 邱昭良譯（2016）。**系統思考：克服盲點、面對複雜性、見樹又見林的整體思考**（Donella H. Meadows原著，2008年出版）。臺北市：經濟新潮社。

■ 夏林清、鄭村棋等譯（2006）。**組織學習－理論、方法與實踐**（Chris Argyris和Donald A. Schon原著，1996年出版）。臺北市：遠流。

■ 楊子江、王美音譯（2000）。**創新求勝**（Ikujiro Nonaka和Hirotaka Takeuchi原著，1995年出版）。臺北市：遠流。

■ 楊蓓（2012）。默照禪修對心理健康影響之初探。**聖嚴研究第三輯**，387-416。臺北市：法鼓文化。

■ 楊蓓（2016）。默照禪修中促進轉化的慈悲與智慧。**聖嚴研究第八輯**，285-310。臺北市：法鼓文化。

■ 聖嚴法師（2008）。**工作好修行：聖嚴法師的38則職場智慧**。臺北市：法鼓文化。

■ 聖嚴法師（2010）。**帶著禪心去上班：聖嚴法師的禪式工作學**。臺北市：法鼓文化。

■ 鄭伯勳、郭建志、任金剛編著（2001）。**組織文化：員工層次的分析**。臺北市：遠流。

■ 蔡美華譯（2008）。**行動研究法：教育研究者的指引**（Geoffrey E. Mills原著，2007年出版）。臺北市：學富文化。

■ 樊學良、黃政仁、周齊武（2015）。組織學習推動臺灣企業創新的新動能。**產業管理評論，8(2)**，39-51。取自Airiti Library eBooks & Journals - 華藝線上圖書館。

■ 釋果光（2016）。「心靈環保」組織—二十一世紀之「修行型組織」。**聖嚴研究第七輯**，173-229。臺北市：法鼓文化。

■ 夏林清譯（2000）。**行動科學**（Chris Argyris等原著，1985年出版）。臺北市：遠流。

■ Dashe& Thomson, Inc. (2012). How to evaluate learning: Kirkpatrick model for the 21st century. Retrieved from http://www.dashe.com/blog/instructional design/how-to-evaluate-learning-kirkpatrick-model-for-the-21st century-a-revision/

■ Kirkpatrick, J. D. (2013). *The new world Kirkpatrick four levels.* Retrieved from http://knowledgeadvisors.com/wp-content/uploads/2013/02/Mar8_The_New_World_ Kirkpatrick_Model_Raphael_Kirkpatrick.pdf.

■ Kirkpatrick Partners. (2009-2014). *Kirkpatrick foundational principles.* Retrieved from http://kirkpatrickpatrickpartners.com/OurPhilosophy/KirkpatrickFoundationalPrinciples/tabid/304/Default.aspx

■ Nevis, E. C. & DiBella, A. J. (1998). *How organizations learn— An integrated strategy for building learning capability,* San Francisco,CA :Josscy-Bass.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 日 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) 掃瞄或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、 收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、 如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、 審查及文責

一、 本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。

二、 所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。

三、 請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。

四、 本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）

五、 請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、 文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(http://www.ater.org.tw/)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、 投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第七卷第七期

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第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「翻轉教學」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第八期將於 2018 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 6 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「翻轉教學」目前正在全球各地掀起教育改革的狂潮，這股翻轉教學改革所訴求的核心概念大致包括：1.扭轉過去課堂上純粹「老師說、學生聽」的單向填鴨，轉而重視「以學生學習為中心」的教學，把學習的發球權還到學生手上；2.更看重啟發學生學習動機，幫助學生建構自主學習能力，並認同多元評量與多元價值……等，這些核心價值都是目前我國所推動的十二年國教及即將公布的十二年國民基本教育課程綱要中所強調的價值與精神。

目前國內也有許多教育人員努力推動各種翻轉教育，甚至也建構了一些翻轉教育的資訊平台，許多現場教師也都費心於教育的翻轉。因此，對於這樣一股教育改革的思潮與現象更值得我們一起致力探討並嘗試為我國的教育找尋一種有價值且有用的翻轉教育模式。針對「翻轉教學」此一主題，本刊邀請各位教育先進針對以下幾個重要方向進行撰文評析： 一是，什麼才是翻轉教學？二是，各國翻轉教學經驗與理念為何，值得我們推行十二國教、十二年國民基本教育課程綱要或大專校院教育借鑒之處為何？三是，在目前國內升學主義及考試引導教學的教育體系下，教育如何進行翻轉？四是，翻轉教學這樣的教育理念如何得到家長或社會人士的認同與支持？ 五是，對現行翻轉教學的反思為何？

第七卷第八期輪值主編
王振輝
靜宜大學教育研究所教授
顏佩如
國立臺中教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論月刊第七卷各期主題

第七卷第一期：**實驗教育如何實驗**

出版日期：2018 年 01 月 01 日

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 月 01 日

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第五期：**教師會與教師產業工會**

出版日期：2018 年 05 月 01 日

第七卷第六期：**特色課程與招生**

出版日期：2018 年 06 月 01 日

第七卷第七期：**營利與非營利私校類型**

出版日期：2018 年 07 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第九期：**程式設計入課綱**

出版日期：2018 年 09 月 01 日

第七卷第十期：**中小學輔導機制與人員**

出版日期：2018 年 10 月 01 日

第七卷第十一期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 11 月 01 日

第七卷第十二期：**高教深耕計畫**

出版日期：2018 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬[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 臺中市北屯區廍子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

<table>
<tr><td colspan="2">投稿日期</td><td colspan="2">民　國　　年　　月　　日</td></tr>
<tr><td colspan="2">投稿期數及名稱</td><td colspan="2">民　國　　年　　月　，　第　　期
該期主題名稱：</td></tr>
<tr><td colspan="2">投稿類別</td><td colspan="2">□主題評論　□自由評論　□專論文章</td></tr>
<tr><td colspan="2">字數</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">文稿名稱</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="4">作　者　資　料</td></tr>
<tr><td rowspan="5">第一作者</td><td>姓名</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>服務單位及職稱</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">作者簡介</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>聯絡資訊</td><td colspan="2">TEL：
FAX：
E-mail：
Address：
□□□　縣（市）　鄉（鎮市區）　村（里）　鄰
路（街）　段　巷　弄　號　樓</td></tr>
<tr><td rowspan="5">第二作者</td><td>姓名</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>服務單位及職稱</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">作者簡介</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>聯絡資訊</td><td colspan="2">TEL：
FAX：
E-mail：
Address：
□□□　縣（市）　鄉（鎮市區）　村（里）　鄰
路（街）　段　巷　弄　號　樓</td></tr>
</table>

《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

蘇薾雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded

children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。**邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究**（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自 http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgsweb.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: Morma-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 fromhttp://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。

二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。

三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。

四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。

二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。

二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：（04）2239-5751（請註明莊雅惠助理收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com （主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、 **會費繳交方式**：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072

   戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛

2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【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 臺中市北屯區廍子路 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

臺灣教育評論學會 Association for Taiwan Educational Review

www.ater.org.tw