

2018年7月

第7卷 第7期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 營利與非營利私校類型

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」。……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」，……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？……。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（中臺科技大學秘書）

2018 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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

2018 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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

輪值主編

評論
文章

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）

專論
文章

潘瑛如（中臺科技大學秘書）
葉國良（耕莘健康管理專科學校數位媒體設計科講師）

當期執編

莊雅惠（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟、朱繡延（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 7 No. 7 July 1, 2018

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2018 Advisory Board

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

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

2018 Editorial Board

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

Tsai, Chin-Tien (Professor, National Chi Nan University)
Tsai, Yi-Chou (Assistant Professor, Cardinal Tien Junior College of Healthcare and Management)
Tsau, Saiau-Yue(Professor, National Taipei University of Technology)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
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	Lin, Hai-Ching (Chair Professor, Central Taiwan University of Science and Technology)
	Tsai, Chin-Tien (Professor, National Chi Nan University)
Essay Articles	Pan, Ying-ju (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)
	Yeh, Kuo-Liang ((Instructor, Department of Digital Media Design)

Managing Editor

Chuang, Ya-Hui (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

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

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

面對社會變遷消費市場的改變，學校經營者為回應利害關係人之期許與需求，必須要力求改變與發展，尤其是符應時代需求有效合理的經營模式。本期針對私立學校的營利與非營利之觀點論述私立學校經營的改造構想。對於非營利組織（Non-Profit Organization，NPO）即是以營利為目的的組織，它的目標通常是支援或處理個人關心或者公眾關注的議題或事件。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。私立學校的興辦，主要是以「私立學校法」為主要的規範即是規定，「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，依據「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」，作為「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。

私立學校雖然是私人出資設立，但本質是捐資興學而非投資興學，更非投機興學。而是屬於社會公益的財團法人。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私立學校改革的重要目標，私立學校面對少子化的影響經營受到許多考驗。

本期共收錄主題評論 6 篇，包括林松柏的營利性私立學校設立可行性探討；蔣姿儀的從教保服務人員與家長之觀點談非營利幼兒園；忻彥融的以經濟學觀點探討私立大學營利的可能性；徐千惠的從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運；施又瑀的公私協力模式推動非營利幼兒園之探究；黃舒蓉的營利與非營利私校幼兒園經營特色之探討與比較等俱屬有創意之見解。而自由評論 25 篇、專論文章 1 篇、共 32 篇文章等其出自於作者的肺腑之言與用心論述，內容各有所專，但都有一顆對教育的熱誠與使命，期望藉由此一平台的分享，激勵大家關照此一議題之改善與發展，也是本刊的宗旨。感謝投稿作者的用心撰述與熱誠分享，也謝謝審稿與編輯的辛苦，敬請踴躍指教與分享。

林海清
第七卷第七期輪值主編
中臺科技大學文教所講座教授

蔡金田
第七卷第七期輪值主編
國立暨南國際大學教育政策與行政學系主任

第七卷 第七期

本期主題：營利與非營利私校類型

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 松 柏 營利性私立學校設立可行性探討／ 1
- 蔣 姿 儀 從教保服務人員與家長之觀點談非營利幼兒園／ 4
- 忻 彥 融 以經濟學觀點探討私立大學營利的可能性／ 13
- 徐 千 惠 從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運／ 16
- 施 又 瑀 公私協力模式推動非營利幼兒園之探究／ 20
- 黃 舒 蓉 營利與非營利私校幼兒園經營特色之探討與比較／ 29

自由評論

- 羅 銘 維 以「領航模式」政策隱喻模式評析實用技能學程學制／ 32
- 邱 錦 屏 論中小學教師落實十二年國教「以學生為主體」的教學實踐策略／ 39
- 林 玉 筑 從林奕含的寫作談靈性逃避／ 47
- 林 辰 芬
- 許 素 娟 學習障礙學生的補救教學／ 51
- 李 松 「國立大學法人化」于「大學自治」之論見／ 55
- 徐 育 婷 教師面對共備與觀課之困境／ 59

黃 苡 瑄	情緒教育－以依附理論探究青少年親密關係中之困擾／ 63
黎 士 鳴	青少年復原力團體之建構／ 68
蔡 宗 延	
楊 靜 玟	中輟生復學及輔導困境／ 75
甘 明 珠	以英國經驗省思臺灣中小學階段國際教育之實施／ 82
黃 千 宜	淺談遊戲融入英語節慶活動／ 87
顏 嘉 璟	特教教師情緒管理教學經驗談／ 90
張 蔣 耀 文	學習者中心與學生中心之內涵解析／ 94
施 登 堯	
黃 宥 琳	運用彰權益能評鑑模式探討教師班級經營：以新北市某國小二年級學童為例／ 99
蔡 佳 吟	
曾 清 旗	翻轉教學－談學思達教學法在教師專業學習社群發展模式之可能性探討／ 105
蕭 美 雯	國中教師制握信念初探／ 112
王 聖 元	空氣汙染對特殊教育的警示／ 121
施 亦 婕	體育師資生實施 TPSR 模式教學之個案研究／ 125
林 靜 萍	
張 訓 譯	泰國電影《模犯生》的啟示：教育是鞏固既有階級，還是有助於階級流動？／ 131
游 超 翔	提升國小三年級負責之品格教育／ 133
陳 書 婷	我國融合教育的發展與實施困境／ 137
黃 聰 惠	科學態度與科學素養之相關研究／ 142
涂 維 瑋	運用繪本教學融入低年級學生人權教育／ 146
劉 筱 惠	澳洲中小學的樣貌與特色及對臺灣教育之啟示／ 150
林 永 安	大學校院高休退學率形成原因及因應之道／ 158

專論文章

- 張 蔣 耀 文 學生中心教學之概念解析／ 164
施 登 堯

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 ／ 178
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 ／ 181
臺灣教育評論月刊第七卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 ／ 182
臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題 ／ 184
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 185
臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 186
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 187
入會說明 ／ 191
入會申請書 ／ 193
封底

營利性私立學校設立可行性探討

林松柏

國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授

一、前言

我國私立學校現行設校規範為非營利性質，為因應社會發展、市場需求、經營管理、財務治理等因素，遂有設立營利類型學校可能性的討論。本文就我國現行設校規範、相關國家規範，以及營利性設置規範研議等三個部分探討營利性私立學校設立之可行性。

二、現行規範

根據《私立學校法》第 2 條：「各級、各類私立學校之設立，除法律另有規定外，應由學校財團法人（以下簡稱學校法人）申請之。前項學校法人，指以設立及辦理私立學校為目的，依本法規定，經法人主管機關許可設立之財團法人。」

《學校財團法人設立辦法》第 2 條：「本辦法所稱學校財團法人（以下簡稱學校法人），指以設立及辦理私立學校為目的，依本法規定經學校法人主管機關（以下簡稱法人主管機關）許可設立之財團法人。」復依前司法院行政部 66.5.4.台函民字第 03696 號函，捐助人捐助財產成立財團，係為辦理公益事業，並非以自該財團獲得經濟上之利益為目的，對於財團法人即不得享有財產上之權利。學校財團法人之成立須以公益為目的，所謂公益係指社會不特定之多數人可以分享之利益而言。因此，我國現行所設立之各級私立學校不得為營利性質，係依據《私立學校法》與《學校財團法人設立辦法》，以及對學校法人之定位。未來若要開放設立營利類型之私立學校，則應討論是否准許非學校財團法人（如社團法人）得予設立學校招生，以及依循營利事業相關規範是否合宜，否則將有違現行規範。

三、相關國家規範

為滿足民眾接受教育的需求，我國私立學校設置係為公共性質，即非以營利性目的所設立，然許多國家的法規允許營利與非營利兩種類型並存。加拿大依憲法規定教育事務為各省權責，於安大略省（Ontario）與卑詩省（或稱英屬哥倫比亞省，British Columbia）所申請的中等教育私立學校經審核設立後，學校類型可為營利或非營利性質，並依循商業公司法（Business Corporations Act）或社會法（Society Act）設立（Government of Canada, 2018; Ministry of Education, Ontario, 2013），但僅有非營利性質學校才能獲得省政府補助（Government of B.C., 2018; Ministry of Education, Ontario, 2018）。在紐西蘭所設立的學校則是依據《1989 年教育法》section 2（1），學校型態有公立學校（State schools）、政府資助私立學校（State-integrated schools）、公辦民營特許學校（partnership school kura hourua），

以及基於該法案 section 35（A）規範所設立的私立學校，其中私立學校則可為營利或非營利性質，招收 K-13 教育階段學生（Education New Zealand, 2016）。於越南所設立學校則係依循 73/2012/NĐ-CP 號函頒布之關於教育領域之國外合作與投資（Quy định về hợp tác, đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực giáo dục）規定辦理，若是外國人於越南所設立之一般學校和國際學校均為營利單位，故需依據越南法令規定完成租稅義務（第 67/2014/QH13 號越南投資法）（Viet Nam Net, 2017）。前述國家均允許私立學校性質可為營利性質，惟須依循營利事業的相關法規，或者經當地主管機關核可後得為營利性質，並且不予以補助。因此，我國若要開放私立學校為營利性質，必須由主管機關核可，並依循營利事業的相關規範，如《公司法》，然學生的學習與教師的教學仍應獲得足夠的保障，以免引發更多的社會問題。

四、設置規範研議

觀之他國私立學校設校規範，並非全面禁止營利類型，而是採取非營利與營利併行的模式，所依循的法規則有所不同。我國若要開放營利類型的私立學校則可參酌國外相關規範。本文進一步基於學校管理、教師績效與學生學習等三個面向簡述營利性私立學校設置規範的主要原則。

（一）辦學資訊透明公開原則

現行私立學校設校經費來自私人、企業、慈善團體，所捐獻經費不屬於捐資者，也不得主張資產或盈餘的權力，然一旦開放營利，難保不肖經營者以不當手段危害辦學，影響師生權益。為確保營利性私立學校所提供的教育服務品質，應全面公開辦學資訊，使接受教育服務者能有充分的選擇資訊。

（二）辦學績效盈餘分配原則

教師於營利性私立學校應被視為投資合夥人的角色，當學校辦學獲得盈餘時，應就教師的績效表現獲得報酬，教師亦得「入股」學校，除了擔任教學工作者之外，亦有權監督學校的校務經營運作，並獲得辦學盈餘。

（三）政府監督保障學生原則

鑑於教育的不可逆性，並且學生於接受教育過程時係為相對弱勢的角色，即使辦學資訊透明公開，但難保學校為追求利潤之餘無視學生的學習權，此時政府應扮演執行公權力的角色，嚴格監督學校辦學，並提供學生轉介輔導安置的重要功能。

五、結語

教育被視為一項服務，但也是公共財，不應為投資獲利之產品。營利性私立學校係基於營利目的申請設立，將有違一般視教育為公益性質之理念，但在教育市場化、教育選擇權、教育品質提升、激發教育績效、辦學更為彈性等挑戰下，營利類型的學校型態可能成為另一種趨勢。然而，為了避免營利性私立學校的設立衝擊現行教育生態，本文認為應在有條件開放的前提下討論此議題，例如義務教育階段仍不宜開放營利類型，可設限開放校數與招生規模，以及設校的門檻應該比非營利性私立學校嚴格等條件，並可參酌主要國家的法規，再基於上述三個原則進行研議，更為完善相關教育政策的制定與執行。

參考文獻

- Education New Zealand. (2016). *Taking New Zealand education to the world*. Retrieved from <https://enz.govt.nz/about-enz/>
- Government of B.C. (2018). *Independent school information for administrators*. Retrieved from <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/administration/kindergarten-to-grade-12/independent-schools>
- Government of Canada. (2018). *Education in Canada*. Retrieved from <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada/enrol-school.html>
- Ministry of Education, Ontario. (2013). *Private schools policy and procedures*. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/privschr/PrivateSchools_PolicyManual.pdf
- Ministry of Education, Ontario. (2018). *Private elementary and secondary schools*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/privschr/>
- Viet Nam Net. (2017). *New policy attempts to entice foreign investment into education*. Retrieved from <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/172053/new-policy-attempts-to-entice-for-eign-investment-into-education.html>

從教保服務人員與家長之觀點談非營利幼兒園

蔣姿儀

國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

本研究主要從幼兒園教保服務人員（以下稱幼兒園教師）與家長的觀點談非營利幼兒園，並進一步說明其與公立與私立幼兒園之間的差異，有助於家長選擇幼兒園或幼教相關科系畢業生進行職涯工作選擇的參考。從幼兒園教師的角度而言，其最想瞭解的無非是非營利幼兒園教師的權利義務，包括薪資、福利、上班時數與工作內容；從家長的角度而言，非營利幼兒園的環境、收費、報名方式、收托時間等。基於上述，本研究首先說明何謂非營利幼兒園、政府成立非營利幼兒園的背景、目的與現況等，進而從幼兒園教師與家長的角度，分析非營利幼兒園教師的薪資福利、工作時數、內容，以及幼兒園的收費、招生機制、師生比與人力配置等，乃至與公私立幼兒園之差異。

一、緒論

（一）非營利幼兒園之定義與設立目的

根據內政部戶政司統計，2017 年我國總生育率僅 1.13%，排名全球第三低，僅次於新加坡（0.83%）與澳門（0.95%）（黃天如，2018）。經濟壓力與沈重的育兒成本，是年輕夫妻選擇不生的主要因素之一，為提高生育率，提供新婚夫妻更多元的教育選擇與降低其育兒的負擔，是政府可以思考著力的地方，因此，學前公共化教育政策應運而生。根據教育部統計處（2018）統計資料顯示，2017 年公立與私立幼兒園之幼兒人數比約為 3：7，優質平價的公立幼兒園供不應求，因考量到公立幼兒園教師長期人事成本的負擔，因此，近幾年來政府積極在各縣市推動所謂的非營利幼兒園。

教育部在其宣導的簡報中指出，非營利幼兒園即學費接近公立幼兒園，收托時間接近私立幼兒園，兼具優質平價，且收托時間更符家長需求的幼兒園。主要係由政府委託公益法人申請興辦，不以營利為目的，以弱勢優先的私立幼兒園。因此，非營利幼兒園成立之主要目的，為協助家長育兒及令家長安心就業、並促進幼兒健康成長，以及推廣優質平價及弱勢優先的教保服務。

（二）非營利幼兒園之核心價值與意義

教育部推動非營利幼兒園之核心價值與意義有以下四點（教育部，2018a）：

1. 平等尊重：落實平等尊重，無歧視的教保理念，促進幼兒、家長及教保服務人員間的平等尊重與合作互惠。

2. 專業整合：根據「非營利幼兒園實施辦法」（2018），非營利幼兒園的人員編制，除教保服務人員外，依法可以聘任學前特殊教育教師、社會工作人員、護理人員、職員、廚工人員等若干人。由跨專業領域之各類人員的投入，相互合作，致力於提升教保品質專業的整合。
3. 社區互動：非營利幼兒園績效考核指標之一為協力服務，包括幼兒園與在地社區互動、分享資源及協同合作，為社區內有學齡前幼兒的家庭，提供育兒相關資源的連結與交流。期整合與運用社區資源，融入幼兒園課程活動中，與社區夥伴互助，培養幼兒認同自己的社會文化。
4. 公私協力：由政府提供國中小有剩餘的教室，撥付經費，再經由招標的程序，由公益法人進駐經營，經由公私部門資源共享、協力合作，建立夥伴關係，落實公私部門之間的合作與互動關係。

（三）非營利幼兒園之現況與相關資訊

根據教育部統計處（2018）統計資料顯示，2017 年全國已成立之非營利幼兒園共 77 家，招收之幼兒人數為 7,863 人。以臺中市目前成立之四家非營利幼兒園為例，其大多為滿招的情形，各約 90 人，招收人數共約 360 人，因此，非營利幼兒園之設立，確實對學齡前弱勢或不利條件家庭幼兒之入學，有一定的助益，尤其能減輕其學前教育成本支出的負擔。行政院於 2018 年 5 月 16 日召開「我國的少子女化對策——0-5 歲幼兒教育及照顧篇」記者會，會中提到公共化托育將在 110-111 年，優先於尚無附設幼兒園或非營利幼兒園的公立國中小學，增設幼兒園 1,000 班，藉以提高生育率（謝雅柔，2018）。

教育部為讓廣大的民眾瞭解非營利幼兒園，設立了非營利幼兒園相關訊息網站，提供想進一步瞭解非營利幼兒的人士可以進入蒐尋，該網站位於全國教保資訊網（<http://www.ece.moe.edu.tw/?p=6740>）之下，從該網頁的左上角點入即可，內容包括目前全國非營利幼兒園的分佈、非營利幼兒園的相關法令規定，以及有關宣導短片，對想瞭解非營利幼兒園的教保服務人員、家長或相關人員提供即時的資訊。

二、從教保服務人員的角度看幼兒園差異

根據「幼兒教育及照顧法」（以下簡稱「幼照法」）第 2 條規定：教保服務人員是指在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員。除了公立與私立幼兒園之外，非營利幼兒園的設立，著實提供教保服務人員另外一個不錯的工作選擇。從教保服務人員的角度看自己的工作職場，與其有關的考量，不外乎包括薪資待遇、福利、工作時數、假期、工作內容與師生比等。

（一）薪資福利：薪水、保險、相關福利

1. 根據非營利「園長、教師及教保員薪資支給基準表」（教育部，2018b），大學剛畢業具學士學位的教保員或教師之起薪最少為 31,060 元，最高可編列到 35,180 元，而碩士學位者約 33,120 到 37,240 元，公益法人可在上述範圍內，報縣市政府教育處核定後支給，每年考績若獲甲等，亦可晉升一級，加薪 1,030 元。且薪資不包括雇主繳付之勞保費、健保費及勞工退休金提撥（投保薪資之 6%）。若兼任 90 人以上非營利幼兒園園長者，職務加給為 10,000，組長為 5,000 元。此外，尚可領取政府給付之導師費（教師 2,000，教保員 900）。非營利幼兒園每年會有一次的績效考評，若獲通過，分數達 90 分以上，每位教師約可獲得一筆一萬元以上的獎金，若每日工作時數超過 8 小時，依照勞基法規定則須發給加班費。
2. 私立幼兒園任教之教師薪資，以目前全國最低薪資為 22,000 元為主，部份偏遠或鄉下的幼兒園教師之薪資，與基本薪資差異不大，大多數的私立幼兒園會運用其他名目外加津貼，例如全勤獎金、招生獎金、加班費等。私立幼兒園大多數的教師為教保員或助理教保員，有合格教師證的教師人數不多，根據幼照法的規定，幼兒園師資，大班 30 位幼兒只要有一位是合格的幼教師即可、全園助理教保員人數不超過三分之一，故以一位合格的教保員任用，大多數教師的薪資大約在 24,000 元上下，但城鄉教師之薪資差距頗大，都會地區普遍會有 28,000 元左右。大部份的私幼其投保薪資大都以最低薪資投保。平日的加班費、額外的獎金或年終獎金，則依其幼兒園自定，但大部份的相關福利，不如非營利幼兒園與公立幼兒園。
3. 公立國小附設幼兒園教師薪資：根據「公立中等以下學校教師及幼兒園教保服務人員薪額」（新北市政府人事處，2018）。若同樣以一位大學學歷剛取得教師資格及第一年任職的教師為例，包括導師費 3,000 元，公幼教師的薪資大約為 46,000 元，若為碩士學歷則大約為 53,000 元；若擔任教保員職務，大學學歷為 35,180 元，碩士學歷為：37,240 元，再外加 900 元的導師費。幼兒園教師之相關福利，比照軍公教人員，適用公保，教保員則適用勞基法。

由上述可以得知，以薪資、保險、獎金等而論，非營利幼兒園的薪資福利，介於公幼與私幼之間，較私幼來得好，但不及公幼教師。

（二）幼兒園人力運用

1. 非營利幼兒園：若以 3 班 90 人（大中小班幼兒）規模為例，非營利幼兒園為考量成本，幼兒人數會招收額滿，共 90 人，分三個班，每班 2 位老師，共計 6 位老師，6 位老師中，其中 1 位兼任有給職的教保組長，除此之外，人力尚可包括專任園長一人，社工師、學前特教師、行政人員或護理人員共 3 人，以及廚工 1 人，人力配置共約有 11 人，若招收有特殊生，則可申請特教教助理員進班協助教保工作。六位教師除一位兼任教保組長外，大都不必兼任幼兒園的行政工作。

2. 依「幼照法」第 18 條規定，幼兒園應設立園長，招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級，每班招收幼兒 15 人以下者，應置教保服務人員 1 人，16 人以上者，應置教保服務人員 2 人，而私立幼兒園班級人力的配置，也同是 1：15。此外，私立幼兒園應設有專任園長，可視需要配置行政人員，6 位老師中應有一人擔任教保組長，一般而言，老師不用兼任學校行政工作。
3. 公立幼兒園班級人數，會因有特殊生而酌減人數，三個班通常會有 80 餘人，每個班級也會配置 2 位老師，根據「幼照法」第 18 條規定，公立學校附設幼兒園除依規定配置教保服務人員外，每園應再增置教保服務人員一人。目前各公立幼兒園會再增置 1 位契約進用的教保員，共 7 人，7 人中會有 1 位老師兼任園主任，1 位兼任教保組長，另外會有 1 位專任或兼任的廚媽，園長則由小學校長兼任之，行政工作由老師們分別分配，協助分工負責，班級師生比規定為 1:15。

上述人員的編制，除了參考「幼照法」之相關規定外，亦可參考「幼兒園行政組織及員額編制標準」（2012）。由上述可知，非營利幼兒園的人力，相較之下均較公私立幼兒園充裕。

（三）上班時數與放假日

1. 非營利幼兒園教師之工時係依「勞動基準法」（2018）規定，每日上班時數為 8 小時，若超過則可以請領加班費，每日上班時間，從上午 7：30 到下午 5：00，採輪值的方式計算 8 小時，中午有休息的時間。依「非營利幼兒園實施辦法」（2018）第 14 條，非營利幼兒園全年服務日，比照行政院人事行政總處公告之行政機關辦公日辦理。但為進行環境整理、清潔消毒及課程討論等，每學期開學前，得停止服務三日，並列入年度行事曆。由此可知，非營利幼兒園教師可以週休二日，但寒暑假須照常上班，在開學前三天可停止服務，但老師們通常會利用這三天到園準備開學前的課務。若教師擔任課後托育工作，可以 1.33 倍支領，每小時約 200 餘元的課後托育鐘點費。
2. 依「勞動基準法」（2018）規定，私立幼兒園教師上班時數每日不得超過 8 小時，但大多數私立幼兒園教師的工作時數不一，經勞資協商進行，大部份教師若需處理教保相關簿冊或進行環境規劃，則有可能會超過上班規定時數，加班費是否能加以請領，則視幼兒園而定，加班時數與鐘點費，也因不同幼兒園而有差異。若幼兒在下午 6 點前未接回，則由老師採輪值的方式負責托育。
3. 公幼教師比照一般小學教師，幼兒在下午 4 點後放學，教師採責任制，但 4 點之後，若幼兒人數滿 10 人以上，則須開設課後托育班，對家長酌予收費，以臺中市西區某附幼為例，課後托育之教師，可以外聘教師擔任，一小時鐘點費可以高達 400 元，若校內教師兼任，以上述附幼為例，鐘點費約為 280 元。

茲舉同為三個班級（大中小班幼兒共 90 人）的幼兒園為例，從教師的角度說明上述三種類型幼兒園之差異，內容統整如表 1 所示。

表 1 非營利幼兒園與公私立幼兒園之差異（教師視角）

項目	非營利幼兒園	私立幼兒園	公立幼兒園
全園人力配置	園長 1 人，6 位老師；學前特教師或社工師 1 人；行政人員 1 人、護理人員 1 人	6 位教師 園長 1 人	6 位教師，加 1 位教保員（主任為兼任），校長為園長
師生比	2:30	2:30	2:30；有特殊生可依法扣抵幼兒數，各縣市規定不一
薪資	大學 31,060 元-35,180 元 碩士 33,120 元-37,240 元	最低工資 22,000 元起跳，城鄉差距大	1.教師:大學 46,000 元 碩士 53,000 元。 2.教保員:大學 35,180 元；碩士 37,240 元
員工保障	勞保(勞基法) 保全額	勞保(勞基法) 保最低薪資	公保(教師法)
工作時間與時數	7:30-17:00 8 小時	7:30~17:00(18:00) 責任制	7:30-16:00 視服務單位
假期	課托（17:00-19:00） 無寒暑假（休園三天）/ 週休 休假比照勞基法規定	課托（18:00 前不收費） 無寒暑假/週休 休假比照勞基法規定	外聘課托 （16:00-18:00） 享寒暑假支薪/週休 休假比照政府相關規定

三、從家長角度分析幼兒園差異

（一）幼兒園收費

1. 非營利幼兒園：從表 2 可以看出，非營利幼兒園沒有註冊費，一學期收費依各地物價及幼兒人數稍有別，例如以臺中市三個班的非營利幼兒園為例，一般家庭幼兒收費一學期約為 33,732 餘元，家長要先行繳費，俟政府的補助款撥付之後，再退回 15,000 元之補助款，一學期繳費約 18,000 元。
2. 私立幼兒園：如表 2 所示，私立幼兒園除了月費之外，每學期初尚須繳交一筆註冊費，各幼兒園不一，一般大約從 15,000 元至 25,000 元不等，此外，私立幼兒園每個月尚須繳交每個月的費用，月費的高低和幼兒所處的地區或幼兒園的教保模式有關，大概從 6,000-15,000 元不等，月費之收取城鄉有別。

3. 公立幼兒園：以臺中市附設幼兒園為例，106 學年度第 2 學期公告之學費，大班 5 歲幼兒入學免收學費，其學費由教育部補助，中班以下（2-4 歲）也免學費，學費由臺中市政府教育局補助，月費、保險費與家長會費，中大班一學期收費合計約 11,300 元左右。

由幼兒園的收費可以看出，非營利幼兒園的收費是介於公立與私立之間，而私立幼兒園的收費，確實較公立幼兒園或非營利幼兒園高出許多。

（二）收托時間與交通之便利性

1. 非營利幼兒園：非營利幼兒園提供的收托時間，從上午 7:30 至下午 5:00，並辦理課後托育，以臺中市北屯區某非營利幼兒園為例，其提供家長延長托育至下午 7:00，與公幼不同的是，其收托包括寒暑假期間，接送時間也較為彈性等，這是家長考量的優點之一。非營利幼兒園也可備有娃娃車，提供居住較遠之家長的需要。
2. 私立幼兒園：私立幼兒園的收托時間，較另二類幼兒園彈性，大多數也是從上午的 7:30 開始，但不同的是，大多數的私立幼兒園，通常可以托育到下午到 6 點，若超過 6 點，則家長須付擔一小時 100 元不等的延托費。此外，部份的私立幼兒園會在下午 4:00 以後開設課後各類才藝課程，提供家長多元的選擇，而課後才藝課程，家長必須自費讓小孩參加。
3. 公立幼兒園：通常為家長上班需求方便，幼兒園會用輪值的方式，於 7:30 開始提供收托服務，幼兒下午 4 點放學，下午 4:00-6:00 會依家長需求，只要 10 人以上，即可開設課後托育班，臺中市市區的公立幼兒園，大都因應家長之需求，開設課後托育班，可以對外聘請教師，協助教保工作，公立幼兒園一般沒有設立娃娃車。

（三）幼兒學習環境

1. 非營利幼兒園：誠如前述，非營利幼兒之設立場地，以目前閒置空間較多的中小學校園為主，學習環境較為寬敞，但因屬委託辦理的幼兒園，其經營與所在之公立中小學並無隸屬關係，故在空間或資源的運用上，仍須和中小學協商借用。
2. 私立幼兒園：幼托整合前之托兒所，教室的空間明顯較小，因此角落的設置也因園方而定；筆者多年來參與中部各縣市基礎評鑑發現，有部份私立幼兒園設置的角落數太少，角落的素材也明顯不足，而在戶外環境空間方面，相較於非營利幼兒園與公幼是較為不足的。
3. 公立幼兒園：因附屬在小學之內，小學的校長就是園長，因此與小學部共享空間，只要與小學部使用時間沒有衝突，時間錯開，其在空間的運用上，是較為自主與便利的，因此幼兒的活動空間，相較之下是最大的，也是資源最豐富的。

(四) 幼兒園招生

無論是公立幼兒園或非營利幼兒園，其招生辦法均相同，兩者的招生順序如下：1.五足歲不利條件幼兒；2.四足歲不利條件幼兒；3.三足歲不利條件幼兒；4.五足歲優先入園幼兒；5.五足歲一般身份幼兒；6.四足歲優先入園幼兒；7.四足歲一般身份幼兒；8.三足歲優先入園幼兒；9.三足歲一般身份幼兒。

上述不利條件幼兒的順位為：1.身心障礙、中度以上身心障礙者子女；2.低收子女；3.中低收子女；4.原住民，及 5.特殊境遇家庭子女。而優先入園幼兒資格之順位為：1.政府安置的幼兒；2.輕度身障者子女；3.雙胞胎或多胞胎幼兒；4.幼兒家庭有同胞兄弟姊妹三人以上者；最後 5.是幼兒園或所在地中小學員工之一等親直系血親幼兒。

從表 2 可以得知招生的優先順序，若人數超過，則依抽籤決定，目前臺中市成立的非營利幼兒園，招生狀況非常良好，幼兒都必須透過抽籤補滿名額。每年五月適逢幼兒報名幼兒園時，因非營利幼兒園與公立幼兒園數嚴重不足，都會造成幾家歡樂幾家愁的景象。

私立幼兒園之招生，只要符合立案招收人數的規定，不要超收即可，而家長可依自己的喜好自由選擇，幼兒園也可以自訂選擇家長的條件，例如理念是否相同，可否接受幼兒園的教保模式或相關的規範等，只要雙方達成共識即可，屬於自由選擇的市場機制。

目前在臺中市成立之非營利幼兒園，每園 90 個名額，和公幼一樣供不應求，僧多粥少，最後均須抽籤決定能否入園，連教職員工子女，有時入園也難。

茲從家長的角度將上述三種類型幼兒園之差異，統整成表 2。

表 2 非營利幼兒園與公私立幼兒園之差異（家長視角）

項目	非營利幼兒園	私立幼兒園	公立幼兒園
學費	依各地物價或幼兒數有別，約 33,000 元左右(補助款 15,000-30,000 元)	註冊費 15,000-25,000 元 月費 6,000-15,000 元 (補助款 15,000-30,000 元)	扣掉學費補助款後約 11,377 元 (補助款 6,000-15,000) 元
方便性	依交通可有娃娃車	大部份有娃娃車	無娃娃車
收托時間 (課後托育)	課後托(17:00 至 18:00 或 19:00) 收費: \$60/1hr	延托(18:00 後) 延托費: 各園自訂 (\$100/1hr)	課後托(16:00-18:00) 收費: (\$35/1hr)

項目	非營利幼兒園	私立幼兒園	公立幼兒園
環境	位於國民中小學內，教室與戶外空間較為寬敞，校園運用視國中小而定	室內空間依政府規定，戶外空間，各幼兒園差異較大，有的在騎樓，部份有庭院	公立國小附設，室內與戶外遊戲場空間較寬敞，與國小共用，故使用較為便利，不受限
入學困難性	抽籤（入園難）	較多選擇	抽籤（入園難）
招生方式 （非營利與公 幼相同，如右）	1.招收順序為五足歲不利→四足歲不利→三足歲不利→五足歲優先→五足歲一般→四足歲優先→四足歲一般→三足歲優先→三足歲一般。 2.不利條件免抽籤優先錄取順位：身心障礙經鑑輔會鑑定安置者→中度以上身心障礙子女→低收入戶子女→中低收入戶子女→原住民→特殊境遇家庭子女。 3.優先入園免抽籤優先錄取：社會局轉介輔導之危機家庭或機構安置之幼兒→輕度身心障礙者子女→雙胞胎或多胞胎幼兒→幼兒家庭有同胞兄弟姊妹 3 人以上者→幼兒園編制內現職教職員工之一親等直系血親幼兒。		

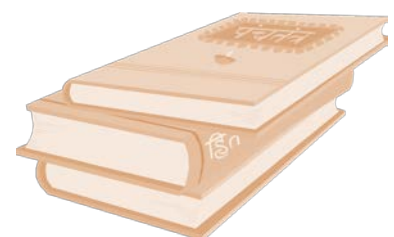
四、結論

綜上所述，政府為配合「擴大幼兒教保公共化計畫」（106-109 年度）（教育部，2017），目前積極協助各縣市政府增設公共化幼兒園，期能達到設立 1,000 班的目標，並以非營利幼兒園為主，在近日更指出於 110-111 年，將預計於尚無附設幼兒園或非營利幼兒園的公立國中小學，增設幼兒園 1,000 班，藉以刺激提高生育率（謝雅柔，2018）。期此政策的執行能提供家長平價且優質的教保服務，同時保障教保服務人員的工作權益與福利，提升臺灣目前面臨嚴重的少子化問題。相較於公私立幼兒園的考核，非營利幼兒園每年必須接受教育部的績效考核，以及 5 次的主管機關訪視，以及五年一次的幼兒園基礎評鑑，政府的把關應可維護其教保的品質。

此外，從國中小空餘教室的妥善運用，提供多元公共化托育選擇，在不致過度造成政府沈重的人力成本負擔，並給予教保服務人員更多元的就業選擇等方面來看，非營利幼兒園有其重要的意義與價值，但宜須注意的是，目前最早成立的非營利幼兒園，均尚未達到四年一次的續標問題，且園數尚不多，當各縣市廣為推動成立的同時，有關承接的非營利團體的專業性與品質，是政府宜須加以慎重注意與把關的，或考量非營利社團或法人機構的素質與來源是否充足、續約的問題，以及續約與否教保服務人員的流動等問題，均是未來是否能維持教保品質非常重要的關鍵之一。期望在政府與法人之間的合作與溝通下，能共創另一種成功的幼兒教育模式，提供幼兒一個快樂成長的園地。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2015年07月01日）。
- 幼兒園行政組織及員額編制標準（2012年08月01日）。
- 非營利幼兒園實施辦法（2018年01月15日）。
- 教育部（2017）。擴大幼兒教保公共化計畫(106-109年度)。臺北：教育部。
- 教育部（2018a）。全國教保資訊網：非營利幼兒園宣導簡報。取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/?p=6740>。
- 教育部（2018b）。園長、教師及教保員薪資支給基準表。臺北：教育部。
- 教育部統計處（2018）。中華民國教育統計（107年版）。取自 https://stats.moe.gov.tw/bookcase/Education_Statistics/107/index.html
- 黃天如（2018年4月13日）。少子化風暴！台灣生育率全球第3低 逾半家庭僅有獨生子女。取自 <https://www.businessweekly.com.tw/article.aspx?id=22481&type=Blog>。
- 勞動基準法（2018年01月31日）。
- 新北市政府人事處（2018）。公教員工權益--公立中等以下學校教師及幼兒園教保服務人員薪額一覽表。取自 <http://eps.ntpc.gov.tw/peolab/people03.htm#0>。
- 謝雅柔（2018年5月16日）。政院3招救少子化 育兒津貼擴大為0到4歲。取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20180516002368-260407>。



以經濟學觀點探討私立大學營利的可能性

忻彥融

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑所研究生

一、前言

過去談到私立大學，其非營利、公益性被視為理所當然，然而從經濟學的觀點來看，這種無私、捐贈的行為並不理性、且不是最好的選擇。因此本文將會從經濟學的觀點，探討私立大學營利的可能性。以下會分為兩段分別討論私立學校需要營利的理由，以及營利的方式。

二、私立大學需要營利

私立大學的學雜費通常較公立大學高昂，但品質又看似與公立大學差不多、甚至更差，其原因出自營運學校需要大量資金，且公私立大學主要財源不相同。以下會分述兩項原因，以及說明為何私立大學需要營利。

（一）辦學需要金錢

首先不論公私立大學、營利與否，教育可以大致定義為人發展對社會有積極價值的能力、態度及行為的歷程（黃炳煌，1983）。本文討論的範圍主要在學校教育，也就可將上述定義轉化為：教育是讓學生到學校培養可用的知識、技能，及塑造其良好品格。

學校要達成這項功能，完備的教學材料、合適的教學者、學習者間的正向連結是很重要的元素（Garrison & Anderson, 2003）。要齊備這幾項重要的元素及發揮良好的功用，需要具經驗且有能力的管理者來維持學校運作，也要聘任合適的師資、營造適當的環境氛圍。

考量以上這些重要的因素，要辦好一個學校要有好的教學材料，像是館藏豐富的圖書館、教學工具齊備的教室（如投影機、數位講桌等）、網路教學資源等等，這些器材、資源需要金錢才能獲得；要辦好一個學校要有好的教學者，從經濟學來看，吸引優秀人才最直接的誘因是收入；要辦好一個學校要有學習者間正向的連結，也就是學校需要有好學生相互激盪，吸引好學生除了學校良好的名聲外，獎學金也會有重大的吸引力；最後要辦好一個學校要有好的管理者，如同好的教學者，收入會是最直接的誘因。綜上所述，金錢對於辦學是重要且必要的資源之一。

（二）私立大學主要財源來自學雜費

根據蓋浙生（2006）整理的資料，公立大學的財源主要來自政府補助及校務基金，私立大學則是學雜費。在政府補助需同時顧及公私立大學，無法大幅變動的情況下，公立大學若需增加收入要使校務基金營利；私立大學則是調漲學雜費，然而顧及學校之公益性質，調整學雜費必然引起民怨，因此較不可行。

以上這點差異，讓私立大學在獲取資源上產生劣勢，在上一點有提到：「金錢是辦學的重要資源。」金錢不足會使辦學難度上升，在辦學成效不如公立學校時，家長選擇私立大學的誘因減少，收入再度減少的惡性循環於焉展開。

（三）營利的需要

對比起公立大學，私立大學需要自己挖掘更多資源，而從非營利的方式：提升學雜費、尋找捐贈，是較不可行的，若要拓展新的方式，就會牽涉到營利的問題。因此在學雜費、政府無法支應學校開銷的情況下，私立大學增加營利的性質似乎就有必要了。

三、私立大學增加營收的方法

在學校財源不足時有兩個方式解決：增加收入、減少支出。若要減少支出而不影響教育品質，最直接的方式便是縮減學校規模，然而從實務上來看，經營一所大型學校，每位學生要分擔的費用較低，其原因也可以從規模經濟（economies of scale）或俱樂部財（club goods）來解釋。總之，減少支出、縮減學校規模到頭來可能還會增加每位學生要付出的學費，因此增加收入是較為可行的方式。

為了使私立學校的辦學品質、財務穩定性增加（分散風險），以下提出私人捐助及成立投資基金來增加學校之收入的兩種方式，並提出營利時兼顧學術倫理的配套措施。

（一）私人捐助

此處所說的私人捐助，是同美國私立大學有對價關係的捐助。若將學校設想為商店，它將是販售知識的店家，然而有些人並不具有踏入此商店的機會（分發考試）。學校可以藉由這個「機會」獲得資源，也讓學生得以踏入知識殿堂，並且這份捐助也有利於學生自身的學習。

（二）成立投資基金

私立大學可以成立投資基金，可將部分校務基金放入基金進行投資操作，同時也公開募資，歡迎大眾投資，獲得更多資金進行操作，以增加基金之收益。而基金的收益可以部份與投資人分紅、部分轉入學校營運使用。

（三）有道德操守的營利方式

雖然私立大學增加營利取向，會有利於其永續經營，但筆者認為這些營利的最終目的仍是教育：讓學生到學校培養可用的知識、技能，及塑造其良好品格。除了要追求更多的收入，以增加教育品質，也要維護學術的價值，保護它不被金錢所取代。因此除了提出兩點營利的方法外，關於私立大學營利的法規提出三點建議：

1. 基金獲利主要用於改善投資環境，次要為投資人分紅。
2. 私人捐贈只能用於改善教學環境。
3. 私人捐贈不得影響課程教學。

四、結語

臺灣私立學校議題，大多聚焦於如何永續發展、創造亮點，以及後續退場機制的探討，較少從經濟學的角度分析這個議題；從如何創造好的學校出發，固然是一件重要的事情，然而學生數量有限，學校品質上升後仍然不可能全數滿招，探討該如何獲取足夠的資源，使每個好學校得以永續經營也是非常重要的。

本文從經濟學的觀點認為：藉由使私立大學營利化、增加財務來源，能夠讓私立學校辦學品質上升；此外在收入多元化的情況，也能避免被特定財源影響營運的危機。最後除了獲取的辦學資源外，也使學校兼顧教育之本質。

參考文獻

- 黃炳煌（1983）。**教育與訓練**。文景書局：臺北市。
- 蓋浙生（2006）。大學商機—臺灣大學校院財源籌措的新策略。**教育研究集刊**，52（2），67-93。
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century : a framework for research and practice*. New York, NY: RoutledgeFalmer.

從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運

徐千惠

康寧大學嬰幼兒保育學系助理教授

一、前言

臺灣的生育率屢創新低，少子化的社會現象不僅動搖社會結構，也對未來國家的經濟及發展產生重要影響。因此學前教保品質已不再只是單純的教育或是衛福部門問題，儼然升級為與全民相關的公共政策問題。根據《非營利幼兒園實施辦法》對非營利幼兒園的定義為：「指政府委託公益法人或核准公益法人申請興辦，以協助家庭育兒及家長安心就業、促進幼兒健康成長、推廣優質平價及弱勢優先教保服務為目的之私立幼兒園。」針對非營利幼兒園的設立需求，是由主管機關分析所轄區域內教保服務之供需情形，對優質、平價教保服務供給不足或不利條件之幼兒比率較高之地區，按委託辦理或申請辦理方式優先考量規劃辦理。從上述法規詮釋及政府對於非營利幼兒園的宣導，有意將「非營利幼兒園」的定位作為「公立幼兒園」名額不足與收托時間限制的解套，同時透過政府的相關補助在收費上與「私立幼兒園」產生價格競爭，這樣的營運模式是一種公私協力的典型合作方案，但在過去一年中，在有些校園中卻產生公幼與非營利幼兒園並存，甚而必須要區分校園公共場地使用範圍的矛盾現象，「非營利幼兒園」的設立與營運值得吾人從公共政策的角度進一步提出探討。

二、從幼兒教保公共化的政策思考操作定義

「幼兒教保公共化」的初衷根據行政院提出的方案說帖，是為了減輕家長的經濟負擔，提供價格合理、品質有保障的教保服務，因此「擴大幼兒教保公共化方案」，於 106 年至 109 年合計投入約 62 億元經費，規劃以增設非營利幼兒園為主及公立幼兒園為輔的方式，協助各地方政府增設公共化幼兒園計 1,000 班，提供家長更多平價、優質之公共化教保服務，協助家庭育兒(行政院，2016)。檢視臺灣的幼教發展歷程，廣設非營利幼兒園一舉對幼兒園生態產生的變異，在產官學間不僅衍生許多討論，對許多私立幼兒園而言，非營利幼兒園的異軍突起，在少子化的招生隱憂下更是雪上加霜，甚而也對部分公立幼兒園也產生品質競爭的漣漪效應。

「非營利幼兒園」的政策之推動，從國家政策的主訴求為提供「平價、優質、普及、近便」，根據《教育部國民及學前教育署補助辦理非營利幼兒園作業要點》提出補助辦理非營利幼兒園的目的在於：「為支持家庭育兒，促進幼兒健康成長，以結合公部門與民間力量，提供平價優質之教保服務，減輕家庭育兒支出、滿足家長托育需求、維持專業人員薪資水平，並確保幼兒教保服務之品質。」剖析此政策的內隱面，在姜欣怡(2014)的研究便指出，以往政府所辦理的小型的非營利

幼兒園實驗計畫，都顯示出國家在稅收、財政無法普及公立，幼教服務長期仰賴私立，造成供應結構失衡下產生幼教商品化、市場化的問題。

美國學者 Thomas Dye 認為公共政策就是政府所選擇去做或者不去做的所有事項（whatever governments choose to do or not to do），從這個定義出發可以看到政府在學前教育的政策規劃上選擇以推動民間力量辦理非營利幼兒園為主作為目前最主要的政策方案，淺層在於提供民眾優質教保服務，深層則進一步解套現有資源無法廣設公幼的實際現象。這樣的公共化措施，在空間及硬體設備上雖然由政府提供對應補助，但是在教保服務人員的就職穩定度上，由於無法提供如公立幼兒園現職人員等同的穩定願景，即便在起薪待遇上略勝一般園所，但仍存在著師資流動的實際問題，進一步也影響教保服務的品質穩定度。教育是對人長期陶成的歷程，在追求公共化「有」的同時，如何確保所提供的教育服務可達到「優質」標準，是「幼兒教保公共化」必須要面對的重要議題。

三、從教保生態變異的觀點檢視教保品質

學者吳定（2001）提出「政策制定」，係指決策者或政策分析人員為解決政策問題，採取科學方法，廣泛蒐集資訊，設計一套以目標取向、變革取向、選擇取向、理性取向、集體取向之未來行動替選方案的動態過程。他也提到，替選方案應以目標為取向，必須能夠解決問題也應注重價值取捨，以變革為取向，即替選方案必須能夠解決問題、使未來變得更好才得以成立。一個政策的推動與執行，完全符應了古語「牽一髮而動全身」的詮釋。公共行政的施為目標是公共利益，但是，不論在方法上或是實務上，公共行政卻常常妥協於現實政策環境，因此，要如何從利害關係人分析中找出公共利益的維繫本質，是研究利害關係人指認最重要的任務之一（陳敦源、劉宜君、蕭乃沂、林昭吟，2011）。

「非營利幼兒園」政策已經上路，就教育發展的向度評析，非營利幼兒園的確提供家長更多樣的就學選擇，但從公共政策所謂的公共利益進行思考，卻不得不關注在此政策中的另一長期利害關係人(stakeholders)，也就是私立幼兒園被影響的層面。長久以來，臺灣的公立幼兒園與私立幼兒園的數量比為 3:7，私立幼兒園長期對學前教育的支柱性不可抹滅，然而多數的私立幼兒園為小型私人興學，伴隨非營利幼兒園的增設，在少子化壓力下若辦學缺乏特色，亦欠缺妥善的經營策略，短期間勢必對現有招生產生影響，連帶影響目前服務於私幼的教保服務人員工作權益。

四、再檢視「非營利幼兒園」的背後

「非營利幼兒園」在臺灣並非新興概念，起源是從鼓勵民間力量進入辦學以提升幼教品質，由公家提供場地降低辦學成本的「公辦民營幼兒園」開始，再二次轉型成為「非營利幼兒園」。根據《非營利幼兒園實施辦法》第 29 條之規定：「採申請辦理方式辦理之非營利幼兒園，連續三學年通過績效考評者，於契約期間屆滿後得繼續辦理，每次辦理年限為四學年。依前項規定繼續辦理者，應於期間屆滿八個月前，提出後續四學年之經營計畫等，向直轄市、縣（市）主管機關申請。」簡單計算，非營利幼兒園一次的經營權最長可續至八年，也透過政府的監督管理把關品質，但是猶如俗語所云：「機構不會死，流動的只有人」，因此從教保服務人員的角度來看，由於非營利幼兒園的經營權與課程領導者的變動可能性，在工作永續性的選擇上，仍無法提供足夠的穩定安全感，再加上近年來許多新設的非營利幼兒園，在辦園首年教保服務人員必須同時面對來自新生、家長及新同事關係建立的挑戰；從法人經營者而言，承接與營運非營利幼兒園的過程中，事實上也不如理想般「有教保理念就好」，必須同時在行政及財務上都有一定的後援，以面對比一般幼兒園更多的行政表單及不能完全自主的經費運用，上述種種非營利幼兒園經營實務面的問題，更是在推動幼兒教育優質化同時必須思考到的執行層面問題。

五、總結

從幼兒教育整體發展面而言，非營利幼兒園的設立不僅緩解了目前政府財政無法廣設公幼的窘境，同時透過現有資源達到學前教育優質平價及弱勢優先教保服務的目的，也為臺灣托育問題提供選擇方案，從公共政策推行的角度分析，肯定其為國家關注學前教育發展的重要施政，然而在快速推動同時，宜同時關注其對幼教整體生態所產生的影響，提供更多相關扶植措施，讓學前教育的質與量在擴充同時都能得到優質的提升機會。

參考文獻

- 行政院 (2016.10.20) 擴大幼兒教保公共化規劃情形。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/430bf617-c849-42fc-8bbc-dc028520a10a>
- 吳定(2001)。公共政策。台北：華視文化。
- 姜欣怡（2014）。《非營利幼兒園實施辦法》之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立大學幼兒教育學系研究所，台北。

- 陳敦源、劉宜君、蕭乃沂、林昭吟(2011)政策利害關係人指認的理論與實務：以全民健保改革為例，**國家與社會**，10，1-29。



公私協力模式推動非營利幼兒園之探究

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

一、前言

近年來，公共服務的供給效率普遍不彰，加上全球化、資訊化快速發展的影響，民眾參與公共事務的意識愈趨高漲，對生活品質和公共服務水準的要求也愈發提升。傳統公部門所提供的服務已難以滿足一般民眾的需求，面對急遽變遷的社會與多元需求，政府如何有效的經營管理社會資源以符應民眾需求，委實是一個亟需正視與解決的課題。

非營利組織（non-profit organization, 簡稱 NPO）是社會力活絡與民主化之後普遍被討論的議題之一，尤其攸關公共事務的參與，一方面涉及政府公權力的執行角色，一方也需要探討民間組織與民眾意志的融入問題。揆諸實際，它是具有公眾利益目標，不以營利為目的的民間組織，因此又稱為非政府組織（non-governmental organization, 簡稱 NGO）。它扮演著整合公私部門，彌補社會需求和政府供給間落差的積極角色，發揮民間組織的參與力量，共同為全民的公共利益與社會改革而努力。馮燕（2000）指出，這類組織雖不以營利為目的，但仍須收取合理的費用以維持組織生存，只是它們不以利潤為營運的目標，即使有盈餘，也必將回饋給其他有利組織宗旨達成的運作或組織擴充，而不會分配給組織的成員、管理人或任何私人的帳戶。

政府大力推廣非營利幼兒園，提供公立幼兒園收費、私立幼兒園服務的幼兒教育與照顧服務。依據教育部『非營利幼兒園實施辦法』第 2 條的規定，非營利幼兒園是指政府委託公益法人或核准公益法人申請興辦，以協助家庭育兒、家長安心就業、促進幼兒健康成長、推廣優質平價及弱勢優先教保服務為目的之私立幼兒園。「公益法人」：指學校財團法人、幼兒教保相關工會組織，及章程載明幼兒與兒童、家庭或教保服務人員福祉相關事項之財團法人或公益社團法人。簡言之，非營利幼兒園旨在形塑一個互利、共享、共決的托教體系，以普及化、平等化、專業化、公私協力與符應幼兒身心發展為基礎的制度設計，介於公立與私立之間，落實公私部門的合作與互動關係，以執行公益的概念。

非營利幼兒園實施辦法於民國 101 年 9 月 14 日發布施行，由政府無償提供土地、建物、設備，彼此公私協力合作，其收費依營運成本計算，保障教保服務人員薪資福利，提供友善教保環境，冀期幼教生態朝向合情合理，並兼重品質的保障運行。依據全國教保資訊網（2018.4.30）資料顯示，目前全臺公幼約 2,000 所，私幼約 4,700 所，非營利幼兒園僅有約 80 所。乍看，非營利幼兒園猶如一種雙效合一的制度，結合公幼的政府監督和合理價格，而且又有私校的彈性和客

戶導向。但若真是這麼完美，為什麼園所數量這麼少？而公私協力之間究竟隱含那些迷思與弔詭，實有進一步探究之必要。

二、臺灣非營利幼兒園發展概況

臺灣幼兒教育的發展先後出現了三種公私協力模式的非營利幼兒園，依序分別為：1995 年臺北市政府辦理公設民營正義所；2005 年依據內政部實驗計畫辦理，在臺中市成立的社區自治幼兒園；2007 年由教育部推動在新竹成立的友善教保實驗計畫非營利幼兒園。

邱志鵬（2012）實地訪視六所公私協力幼兒園，發現渠等皆具有持續成長之可能。由於公私協力的幼兒園須受政府契約規範，故其所提供之托育服務皆能展現一定的水準。主要有以下的特點：1.有公立幼兒園之平價優質，也能滿足家長對服務時間及孩子需求之彈性服務；2.在自負盈虧的壓力下，亦能不斷提升服務態度及教保品質；3.母機構或承辦組織扮演支持、協助及監督的角色；4.園所長及整個經營團隊，保有相當獨立自主性，及擁有教保服務實踐的自主權，並能逐漸發展園所的特色。

劉毓秀（2010）則指出，政府幼托機構公辦民營的政策，若沒有一套有效的參與管理辦法，等同於將公共資源轉給私人，不僅有圖利特定民間社團的疑慮也有推卸責任之虞。劉毓秀（2009）對「內政部兒童局辦理社區自治幼兒園實驗計畫」提出針貶，認為此項計畫並未成功，明言地方政府參與意願低落，政府高層沒有擔起遊說社會的責任，而且資源投入不足，僅給開辦費，其後由承辦團體自負盈虧，包括自籌弱勢兒童的補助，造成地方政府及間組織的負擔過重，而鮮少投入者。

至於「友善教保服務計畫」亦秉持非營利的經營理念，採公私協力，由公部門提供閒置空間，依政府採購法招聘經營團隊，並以成本價格營運，比照公立幼兒園標準平價收費，不足部分由教育部補助。依友善教保服務計畫其所收托的對象，以身心障礙幼兒、低收入戶家庭之幼兒、中低收入戶家庭之幼兒、原住民族幼兒、經縣市政府轉介之高風險家庭幼兒等，其人數不得少於全園所就托人數 20%。此計畫主要有兩種推動模式，其一以國中、小學現有閒置空間，增設公立幼稚園或托兒所，以推動實驗幼兒園，並試行勞務採購派遣人力方式進用教保人員，提供彈性多元之教保服務。另一推動模式為不以獲利模式營運之非營利實驗幼兒園，且以提供平價教保服務為宗旨，各園是型都能發展出各自的特色。

姜欣怡（2014）研究發現，公辦民營模式是因為民營化風潮產生，呈現出較私有化、各園所的樣貌差異性也較大；其次，小型的公共化運動產生了社區自治

模式，但公共化的概念尚在初期摸索階段，其所產生的效益不大；繼之，再推出的友善教保實驗計畫模式，則可窺見出政府規範管理，對園所的要求相對都高於前兩者。上述非營利幼兒園模式的經營，雖然發揮了些許成效，但收費過高、服務品質不一、收托時間不符家長期待、專業教保人員待遇過低等問題，依然亟待解決。

教育部於 2012 年發 9 月 14 日發布施行《非利幼兒園實施辦法》，引起各界廣泛討論，激起很多漣漪效應，紛紛提出改進建言。「公共托育化」是藉由「公共投資」以取得「服務供應」的所有權或使用權，如果不是公共所有就沒有理由由公眾來參與管理並分享。姜欣怡（2014）認為，目前臺灣現有的公立幼兒園，尚缺乏民主的參與與管理，從非營利幼兒園的功能與目的來看，非營利幼兒園和公有化的公立幼兒園並不相同，非營利幼兒園不應是作為替代或補充公立幼兒園不足之角色。嗣後，台北市政府、托育政策催生聯盟及普及照顧政策研議小組會議也提出呼籲，促使教育部修法改善，爰此，2013 年 11 月公告第二版本辦法，戮力推動公共化托育政策，以符合安全衛生及照顧法規的制度面營運，幼教生態朝向合情合理，保障權益及薪資所得的保障運行。

三、公私協力之意涵及效益

溯自 1970 年代，各國政府普遍面臨財政吃緊及民眾對公共事務需求增加的雙重壓力，迫使政府不得不進行組織重組，為解決此一困境，「公私協力」觀念乃應運而生（林瑞榮、劉健慧、楊智穎，2011），且被行政機關普遍視為是提升行政效率，以及減輕國家財政負擔之良方，而廣泛應用於各行政事務領域（詹鎮榮，2016）。詹鎮榮（2003）認為，公私協力（Public Private Partnership, PPP）泛指公部門與私部門共同處理事務之情形。陳恆鈞（2008）指出，為了公私部門尋求目標、策略及資源整合，共同分擔經營社會責任，及共創可分享之成果，此種關係的建立，希冀將民間企業精神與成本效益觀念引進政府服務功能之中。黃秀琴（2014）將公私協力定義為「跨部門的組織間，為了實現彼此的需求，而進行長期的合作與資源分享」，是一種動態過程；在協力過程中必須建立共事的互信基礎與相互間學習調整，才能共同進行資源聯結、責任共承與利益共享，而協力的產出必與公眾利益有關。

而在教育領域中，由於教育問題紛擾龐雜及教育需求多元化等因素，公私協力治理儼然成為教育政策規劃與執行的重要策略，並被視為有效提升教育品質及促進教育公平正義的手段（詹志禹、吳璧純，2015；張奕華、劉文章，2012；Scott & Thomas, 2017）。其所顯示的主要效益，茲依據相關文獻摘要說明如下（陳恆鈞，2012；陳盈宏，2017；曾冠球，2011；Hatcher, 2014；Agranoff, 2006；Ansell & Gash, 2007；Hogan, 2016）：

（一）擴大政策參與決策落實民主化治理精神

公私協力強調政府、學校、公民社會及其他部門的共同參與與多元互動，藉此擴大教育政策的參與決策，進而落實民主化的教育政策治理精神。

（二）統整資源互補交流協力達成教育目標

公私協力強調各公私部門行動者所擁有的不同治理資源，可以透過相互協力合作，統整資源的運用，以發揮政策資訊交流、資源互補的功效，進而達成教育政策目標。

（三）適時適切回應政策裨益解決教育問題

公私協力重視各部門行動者的相互溝通，可以從各自的視角，盱衡利弊得失，提供教育政策規劃及執行時的考量，互補互利，以迅速回應各種新的挑戰及解決教育問題。

（四）平等自主相互學習促進教育政策創新

公私協力強調各部門行動者的平等自主的互動，並進行資源的統整，互補互惠，能形塑出互相分享學習的情境，裨益於精緻卓越教育的政策內涵，催化教育政策創新的可能性。

四、經營非營利幼兒園的困境

近年來由於臺灣民主政治思想日漸成熟，民間所成立的非營利組織漸次增多，因此非營利組織主動參與教育公共政策活動逐漸受到重視，但是囿於參與幼兒園經營尚屬起步階段，因此在這方面的研究不多。經由臺灣博碩士論文加值系統搜集「非營利幼兒園」只有八篇，茲就其中研究所發現的非營利幼兒園經營困境彙整臚列於下（劉淑娟，2017；劉芸英，2016；姜欣怡，2014；林美筑，2012；楊宛育，2017；呂偉豪，2018；李淑麗，2016；黃秀琴，2014）：

（一）場地主管的政策及定位缺乏永續性

新設的非營利幼兒園優良場地難尋，在場地選擇上較無主控權，多數從國中、小學的空間去爭取設置，寄人籬下造成適應上的困難，如此就需要考量其長遠性。其次，缺乏成熟公益法人且公益法人承辦意願低落，盱衡實際，非營利組織領導者首要任務是為新的組織構建願景，建立使命與任務的共識。一般非營利

組織在這些使命的定位上，往往會出現搖擺不定，甚至出現理想崇高卻無法落實的窘境，因此必須審慎遴選合作對象。再者，園所的永續發展更需仰賴場地主管（園長）的專業知能及管理領導能力，才能克盡其功，因此，強化非營利幼兒園領導人培力及專業知能委實是重要的課題。

（二）法規限制多、政策訊息宣傳不足

非營利幼兒園的法規依據主要有四個，分別是非營利幼兒園實施辦法、幼兒教育及照顧法、政府採購法及委託營運管理非營利幼兒園契約書等。在公私協力關係下，彼此原本就存在履行契約的權利義務關係，法規的訂定及契約的規畫應著重政策目標之達成。爰此，適度的彈性才能吸引承辦者青睞，並裨利於發展符合在地需求及特色的非營利幼兒園。此外，多數非營利組織取得協力相關訊息的管道大多為官方網站或其他非營利組織等處，多數人，甚至相關利害關係人未必都瞭解非營利幼兒園的概念，而公私部門對「協力」一詞認知的落差，導致信任關係難建立，凡此皆影響整個政策的運作，亟待督導改善，才能提升經營成效。

（三）行政及財務稽查繁瑣，財務運用缺乏彈性

「非營利幼兒園會計、財務及經費處理注意事項」之設計良善，此舉讓非營利幼兒園財務透明，但非營利組織卻覺得受到框限，特別是經費流用及勻支原則之規定，雖有部分經費可以報局、處核准後調整預算編列，但也造成園所行政負擔。而非營利幼兒園的運作經費悉源自幼兒家長繳付及政府差額補助，再加上每三個月經督導小組審議通過的「維持家長一定繳費水平」差額補助，爰此，非營利幼兒園在財務上必須精打細算，才不致淪落借貸周轉的窘境，而這種墊錢的狀況在非營利幼兒園初期常常發生，直接影響非營利幼兒園後續第二期接辦的意願。另外在教保方面，各園的教學型態不同，卻只能有限的預算下執行，較難發揮特色；而且若遭遇天災人禍，恐沒有多餘的經費做立即處理。

（四）人事異動頻繁、工作負擔重，對組織承諾較薄弱

非營利幼兒園經營權不穩定，是否繼續接辦以及能否得標，都沒有肯定的答案，因此教保員的異動高。通常，在實施正常化教學狀況下，教保員到校就孜孜矻矻力於教保服務工作。此外，還忙於配合幼托整合工作實施「新課綱」並接受負責教授進行教學現場的觀察及教學研討，而且每季都要面對教保學者督導入班訪視等，這些給予新手教師或教保員帶來很大的壓力，這些不安定感趨使他們想要找到較穩定的工作，因此對組織的承諾就相對薄弱。

（五）地方政府不熱衷及人事不穩定，影響推動經營的成效

黃東益（2007）指出，在科層體制的官僚體系內，決策權利大多在首長掌控中，而其本身的觀念及好惡直接影響政策執行的成效，況且辦理非營利幼兒園之相關行政作業流程相當繁瑣，尤其是公開招標作業與審議委員會的籌組、履約管理等，也是許多首長及承辦人員裹足忌憚的業務。通常各縣市政府設有特定窗口與專職人員負責相關業務，但囿於業務繁瑣及不熟諳，衍生人員流動率高，這些人士的不安定直接波及非營利幼兒園業務的推展，亟需政府正視，務必在人力的投資培訓上更加著力，才能發揮加乘效益。

五、提升非營利幼兒園經營成效的策略

（一）前瞻政策、優質法人與穩定人力是永續發展之道

非營利幼兒園的穩定與永續，首要是前瞻政策的導引。爰此，政策之核心價值應建立在平等尊重、專業整合、社區互動、公私協力等的基礎上，明確揭櫫非營利幼兒園之目的與價值，以建構完善優質的教育與照顧服務，並提供家長優質且易於負擔之教保服務，因此，政策之研擬或修訂應具前瞻性，才能裨益經營發展。再者，優質法人與穩定人力是永續發展的關鍵，這亦需仰賴永續性的政策及協助法人共同推動，有效結合中央、地方公部門與非營利團體的資源和能量，協力發展因地制宜的幼托服務，確保教保人員享有合法及合理之工作條件以穩定人力，裨益園所、家庭與社區之互動，連結共享育兒資源，以利永續發展。

（二）強化非營利幼兒園領導人培力，厚實經營執行能力

非營利幼兒園經營的良窳，繫於所委託教保專業團隊的計畫領導人，職司幼兒園經營及管理，領導組織內部的員工，堅定教育信念與目標，戮力提升專業知能，凝聚向心力；對外部事務敏於圓融的溝通協調，妥善運用資源。其執行能力築基於扎實的教保專業及行政管理能力，尤其在創園籌備期及開園伊始是最關鍵的時期，職是，領導人或園長的培力在計畫應該列入未來的非營利幼兒園規劃中。

（三）賦予地方政府更多權限，因地制宜展現特色

中央宜儘速修訂非營利幼兒園實施辦法，賦予地方政府審議會更多功能與權限，使非營利幼兒園經營能夠符合公共利益，以利永續發展。比如取消中央統一訂定之僵硬、不合理薪資、晉薪及管理制度，藉由地方政府民主審議機制，因地制宜，增加非營利團體的用人權及鬆綁管理，以符應師生需求，激勵就學及員工經營。

六、結語

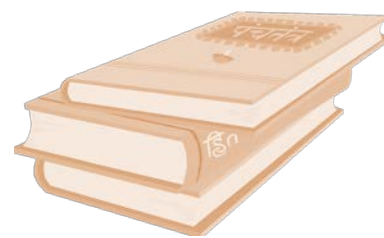
面對少子化的衝擊，非營利幼兒園被賦予提供優質、普及、平價與近便性的教保服務是亟需正視的課題。目前臺灣的非營利組織未臻成熟，許多組織運作不健全，本質仍在私益，亟待澄清與輔導。今後，基於非營利與民主參與兩大前提下，應透過社會共同承擔與共治的審議會制度，因地制宜，提供平價優質服務，不僅關注弱勢，也關注所有經濟階層的人，以減輕家長的負擔及有效提振生育率，紓解國安危機的壓力。此外，非營利幼兒園的經營與管理必須摒除傳統老舊的經營模式，採取創新策略，形塑自己的辦學理念和特色，掌握非營利幼兒園優勢利基，整合多方資源，發展創新策略，才能永續經營發展。

參考文獻

- 呂偉豪（2018）。幼兒教育與照顧之公私協力研究：以非營利幼兒園為中心（未出版之碩士論文）。高雄大學，高雄市。
- 李淑麗（2016）。非營利幼兒園公私協力關係之研究（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 林美筑（2012）。教育部「友善教保服務計畫非營利幼兒園」之成效評估（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。
- 林瑞榮、劉健慧、楊智穎（2011）。公私協力模式推動課後補救教學之探究——以播撒希望種子課輔計畫為例。《教育研究學報》，45（1）：26-27。
- 邱志鵬（2012）。我國幼兒托育制度之研究。行政院研考會委託專案研究（編號：RDEC-RES-100-015），未出版。
- 姜欣怡（2014）。非營利幼兒園實施辦法之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 馮燕（2000）。非營利組織之定義、功能與發展。載於蕭新煌（主編），非營利部門——組織與運作（頁1-42）。臺北市：巨流。
- 陳恆鈞（2008）。協力治理模式之初探。《T & D飛訊季刊》，6，26-37。
- 陳恆鈞（2012）。治理互賴理論與實務。臺北市：五南。

- 張奕華、劉文章（2012）。教育正義的實踐觀點與各零分析。**教育資料與研究**，106，1-22。
- 陳盈宏（2015）。從協力治理觀點探討國立大學自主治理試辦方案之執行。**教育研究與發展期刊**，11（3），31-54。
- 陳盈宏（2017）。國小課後照顧班公私協力議題之探討。**教育行政論壇**，9（1），96-115。
- 曾冠球（2011）。協力治理觀點下公共管理者的挑戰與能力建立。**文官制度季刊**，3（1），27-52。
- 黃東益（2007）。審議過後—從行政部門觀點探討公民會議的政策連結。第一屆法律與政府學術研討會：公法與公共政策的整合。臺北：政治大學公企中心。
- 黃秀琴（2014）。非營利幼兒園公私協力關係之研究—以花蓮縣為例（未出版之碩士論文）。東華大學，花蓮。
- 詹志禹、吳璧純（2015）。偏鄉教育創新發展。**教育研究月刊**，258，28-41。
- 詹鎮榮（2003）。論民營化類型中之「公私協力」。月旦法學雜誌，102，8-29。
- 詹鎮榮（2016）。公私協力與行政合作法。臺北：新學林。
- 楊宛育（2017）。地方型公私協力模式之探討—以非營利幼兒園為例（未出版之碩士論文）。臺北大學，新北市。
- 劉芸英（2016）。非營利幼兒園政策執行之評估-以台北市、新北市為例（未出版之碩士論文）。政治大學，臺北市。
- 劉淑娟（2017）。非營利幼兒園創新經營策略之研究-以桃園市某非營利幼兒園為例（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 劉毓秀（2009）。北歐普及照顧與充分就業政策及其臺灣轉化。信任、效能、社會創新研討會，臺北市。
- 劉毓秀（2010）。托育公共化：幸福生活基石。**臺灣思想坦克雙月刊**，9，10-13。

- Agranoff, R. (2006). Inside collaborative networks: Ten lessons for public managers. *Public Administration Review*, 66 (1), 56-65.
- Ansell, C. & Gash, A. (2007). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- Brinkerhoff, J. M. (2002). Public-Nonprofit Partnership: A Defining Framework. *Public Administration and Development*, 22, 19-30.
- Hatcher, R. (2014). Local authorities and the school system: The new authority-wide Partnerships. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 355-371.
- Hogan, A. (2016). NAPLAN and the role of edu-business: new governance, new privatisations and new partnerships in Australian education policy. *Australian Education Researcher*, 43(1), 93-110.
- Scott T.A. & Thomas, C.W. (2017). Unpacking the collaborative toolbox: Why and when do public managers choose collaborative governance strategies? *Police Studies Journal*, 45 (1), 191-214.



營利與非營利私校幼兒園經營特色之探討與比較

黃舒蓉

國立彰化師範大學工業教育與技術學系

一、前言

臺灣少子女化現象日益嚴重，近年來我國政府積極推動幼兒教育福利措施，希望藉此鼓勵家庭生育。因少子女化的衝擊，也造成國民中、小學教室閒置，為能妥當管理、善加利用閒置教室，為此政府相關單位積極辦理「擴大幼兒教保公共化」方案（教育部，2017），鼓勵民間單位開辦「非營利幼兒園」，由地方政府無償提供土地、建築物及硬體設備等，委託專業的社（財）團法人、基金會經營（教育部，2018），以提供比私立幼兒園較為平近的價格、保障弱勢家庭名額，也提供課後及寒暑假延托服務，希望能讓家長在公幼與私幼之中，多一個選擇。

透過本文的探討與比較，能夠更清楚分析現行營利與非營利幼兒園在經營特色上的差異，提供家中有學齡前兒童的家長更多元選擇的資訊。

二、營利與非營利私校幼兒園經營特色探討

本文透過訪談的方式，與彰化縣私校幼兒園負責人員及老師進行訪談與交流，呈現營利與非營利幼兒園的經營現況，並透過幼兒園相關人員的解說，本文能更詳細比較營利與非營利私校幼兒園之間的差異，本文透過「收費成本」、「評鑑制度」、「教學方式」、「教學品質」等項目進行比較說明如下。

（一）收費成本上的比較

在非營利私校幼兒園營運成本上，約有 30% 的成本由政府給付，70% 由家長給付，另外場地也不收場租費，大幅的降低營運成本。因為有政府的補助，所以在學雜費收費上，非營利私校幼兒園會比營利私校幼兒園便宜，希望得以減輕家長負擔。

因非營利私校幼兒園是公家與民營的合作，非營利幼兒園接送孩童下課時間為下午 5 點之前，因大部份家長約下午 5 點才下班，為了讓雙薪家庭放心就業，下午 5 點至 6 點前提供課後照顧服務，對雙薪家庭提供較彈性的時間，此與一般私立幼兒園提供的服務是一致的。

(二) 接受政府定期評鑑

非營利私校幼兒園因接受政府補助，因此需要定期配合政府相關部門執行政策及支援相關活動，例如成立社區教保支援中心，幾乎約每兩週就要辦理一次活動。每 3 個月接受政府教育單位評鑑，到園檢查一次，遠比公私立幼兒園每五年實地評鑑一次的次數高出許多，此可顯示出政府在品質把關上對非營利幼兒園較為嚴厲。

(三) 教學方式上的比較

在教學方面，非營利私校幼兒園以正常化的教學方式，不使用坊間編輯的教材，全部由園所教師自行編輯教材；在課程內容安排上，採主題式教學，不分科單一教學、不針對特定才藝進行訓練，語文、美術、數學各個科目融為一體，將主題式教學融入學習空間中，透過不同學習區域的主題教學活動讓孩子走入校園每個學習環境的角落。

學齡區分上，非營利私校幼兒園中班及大班（約 4~6 歲學齡）可採用混齡教學方式，讓較幼小學童以兄、姊為模仿對象，也讓兄、姊學習照顧較為年幼同班弟、妹的機會。

(四) 師資品質上的比較

非營利私校幼兒園算是公家與民間單位的結合，給教保員的薪資（含起薪）相較於營利私校幼兒園高且穩定有保障。因此，教保員流動率較低，在師生比方面，嚴格規定一個老師對 15 個學生，一個班級固定兩個老師對 30 個學生，比照政府規定，並接受公部門稽查。

表 1、非營利幼兒園與營利私校幼兒園之比較

類別	非營利幼兒園	營利私校幼兒園
入學方式	登記+抽籤	優先報名優先錄取
延托服務時間	18：00 前	19：00 前
場地	政府提供	私人財產
經營模式	30%由政府補助 70%由家長支付 不得有盈餘	100%由家長支付 盈虧自負
師資起薪	31000 元	最低基本薪資

(續下頁)

類別	非營利幼兒園	營利私校幼兒園
師資流動率	低	高
換單位年資	可累計	重新計算
師生比	3 歲以上 2:30 2 歲~3 歲 1:8	依招生人數而定
教學方式	主題式教學 自編教材	特色教學 坊間教材
混齡教學	中大班混齡	分班教學
實地評鑑	每 3 個月一次	每 5 年一次

資料來源：本研究整理。

三、結果與建議

非營利私校幼兒園為家長提供一個新的人學選擇，具備品質保障且價格合理的托育服務，透過本文分析家長能夠適切的瞭解在非營利私校幼兒園與營利私校幼兒園之間的差異，進而能夠作為選擇的參考依據。

面對少子女化或多或少會為幼兒園的經營帶來衝擊，唯有提升教學品質，發展學校特色，尊重學生個別化差異，採用個別化教學，成為一間優質學校，才會是幼兒園永續經營的方向。而透過本文的分析與比較，家中有學齡前孩童的家長可依自身的需求選擇適合的幼兒園，檢視上下班時間，自身能力所及的經濟能力，以期待孩子想學習的課程內容等條件作為決策的參考。

參考文獻

- 教育部（2017）。擴大幼兒教保公共化計畫。取自
file:///C:/Users/USER/Downloads/%E6%93%B4%E5%A4%A7%E5%B9%BC%E5%85%92%E6%95%99%E4%BF%9D%E5%85%AC%E5%85%B1%E5%8C%96%E8%A8%88%E7%95%AB%E6%A0%B8%E5%AE%9A%E7%89%88.pdf
- 教育部（2018）。非營利幼兒園實施辦法。取自
file:///C:/Users/USER/Downloads/%E6%93%B4%E5%A4%A7%E5%B9%BC%E5%85%92%E6%95%99%E4%BF%9D%E5%85%AC%E5%85%B1%E5%8C%96%E8%A8%88%E7%95%AB%E6%A0%B8%E5%AE%9A%E7%89%88.pdf

以「領航模式」政策隱喻模式評析實用技能學程學制

羅銘維

高雄市立立德國民中學輔導主任
國立高雄師範大學學校行政領導研究所在職專班

一、前言

實用技能學程是以學生為中心、學校為本位的教育，注重學生多元性向與適性發展，配合學生特質、結合學校師資、設備與社區資源，建置實務技能學習核心，發展學校特色的教育環境。為提升學生的就業競爭力，教育部持續修正實用技能學程課程綱要，100 學年度開始實施新的「職業學校實用技能學程課程綱要」，除強調辦理實用技能學程之學校應規劃以就業為導向之課程，確立實用技能學程之特色與功能外，在新課綱的修訂目標中，特別強調學習需結合職場實務，提升學生學習信心（教育部，2011）。

在政府的積極介入下，高中職容量擴增，升學機會比起以往有增無減，學生並非無校可唸。但沈重的升學壓力及家長「望子成龍、望女成鳳」的高度期待下，更導致學生把進入前三志願的高中就讀視為使命必達的階段性目標，而講求學用合一的實用技能學程又該何去何從呢？

此外，隨著政府積極努力的推動十二年國民基本教育政策的同時，眾人的目光聚焦在免試入學、高中職免學費等方案上。相對地實用技能學程可能就變得不再具有吸引孩子選讀的誘因，未來恐將因培養技術性優質人才之不足，而造成技術產業斷層。研究生欲以此「領航模式」為隱喻模式對實用技能學程學制加以評析。

二、「領航模式」政策隱喻模式

政策隱喻係指學術、研究者、教師、學生及大眾，以不同經驗與認同，用一組語言彼此競爭詮釋意義，藉此嚴肅看待權力關係，挑戰現存遊戲狀態、假定及探詢政策問題（楊智雄，2010）。但一個政策往往要處理許多問題，而這些問題間又會交互影響，使原本要解決的問題失焦或被模糊化，讓政策效果大打折扣。身為政策的領導人如何凝聚大家共識，妥善解決各界雜音，而非一味地橫衝直撞，才能讓政策能一步步順利推動。本研究以 Fowler 政策階段模式理論為主要參考架構，並融合 Easton 政策過程系統模式概念，藉以發展本研究所建構之「領航模式」政策隱喻模式。

（一）勇闖新世界，劃出航海圖（議題界定）

發現新大陸（新議題），設定目的地（主張），劃出航海圖（解決方案）。依當時的文化、背景、世界潮流等形成的社會共識，各個地區、不同規模的利益團體開始產生，提出各自的口號與解決方案，並廣泛呼籲以引起共鳴。

（二）設計船隻藍圖（議程設定）

每艘船都有其「空間與運送容量」，在眾多利益團體彼此關注與競爭，蒐集資料、展開討論、結盟、組織、集中火力、快速行動，使藍圖（議程設定）確立。

（三）量身打造船隻（政策形成與採用）

瞭解程序，緊隨政府活動、建立政府關係、尋求盟友，加入專業團體、遊說民代，集中資源與焦點，最好掌握介入時機，越能發揮作用形成法案，通過三讀立法程序，形成船（政策）的骨架。

（四）航行（政策執行）

由船長（掌握權力）與船員（利益團體）駕駛船隻（執行政策），船艙內載著乘客（無權力且資訊不足），一步步航向目的地。期間定時與不定時地視目前航線與狀況，並隨時修正航線。

（五）天候海況（政策環境）

未知天候海洋狀況（晴天、起霧、狂風、雨天），利於或不利於航行。

（六）停泊港口船塢（政策評鑑）

每航行一段路程，就必須停靠港口船塢（定期、偶發事件、選舉），進行補給與檢修（政策評鑑），同時參考各國船隻與航海圖，判定船隻行駛之可能性、航行路線正確性、新大陸的未來性、甚至更換船長與船員的必要性，重新設計（或搭乘）另一艘船再出發。

三、從「領航模式」政策隱喻模式評析實用技能學程學制

(一) 天候海況（政策環境 Policy Environment）-第一次航行

民國 69 年，教育部為奠定延長國民教育年限的基礎，提供未升學、未就業或已就業之國中畢、結業生獲得進修及習得一技之長。

(二) 勇闖新世界，劃出航海圖（議題界定 Issue Definition）-第一次航行

實用技能學程是源於「延教班」。民國 68 年行政院長孫運璿指示教育部，根據「復興基地重要建設方針-文化建設部門目標與策略」，規劃「延長以職業教育為主的國民教育，加強職業教育及補習教育」，教育部依指示於民國 72 年規劃完成「延長以職業教育為主的國民教育實施計畫」，並同年開始選擇部分高中職試辦。

採循序漸進的穩健步驟，從近程、中程而遠程，由自願就學至強迫入學，並在試辦過程中，不斷進行研究、檢討與改進，俾使此項政策更加落實。並有效掌握十八歲以下失學失業青少年，使之納入延長以職業教育為主的國民教育體系，減少青少年犯罪事件的發生，促進社會的安定與和諧。亦可提高國民知能水準，增加勞動生產力，加速國家現代化的步伐。

(三) 設計船隻藍圖（議程設定 Agenda Setting）-第一次航行

延教班自民國 72 年實施以來，實施成效普獲肯定，顯示了延教班繼續存在的價值。行政院以此為基礎於民國 82 年推動「發展與改進國中技藝教育方案-邁向十年國教目標」輔導國中不想升學之學生，自國三起至少接受二年技藝教育課程，於國三開辦技藝教育班，並以延教班（一年段）予以銜接，提供無意願進入一般升學體系就讀之國民第十年的技藝教育。至此，正式進入技藝教育時代（教育部中部辦公室，2003）。

(四) 量身打造船隻（政策形成與採用 Policy Formulation & Policy Adoption）-第一次航行

經立法院於民國 83 年三讀通過，總統於民國 84 年公布實施。此後延教班正式納入學制，並更名為「實用技能班」。

(五) 航行（政策執行 Policy Implementation）與停泊港口船塢（政策評鑑 Policy Evaluation）-第一次航行

該方案自民國八十二年試辦以來，對落實職業陶冶及生涯輔導、建立學生職業觀念、培育健全基層技術人才、導正國中升學為導向之教學、提供學生多元學習發展課程、落實適性教育、輔導身心障礙學生接受技藝教育與訓練或養護與復健、減少國中中途離校學生比例、降低國中層級青少年犯罪比例等頗具成效。

(六) 天候海況（政策環境 Policy Environment）-第二次航行

教育部為繼續推動技藝教育，曾於民國 88 年 4 月 5 日，由當時之技職司黃司長政傑將「技藝教育改革方案草案」向當時之教育部楊部長朝祥提出口頭報告並簽請部長核准，作為技藝教育改革之重要依據。但由於產業與社會結構的變遷、國民教育法第七條條文修改及符應教育改革的潮流，民國 88 年所提出的「技藝教育改革方案」為因應社會需要，迫切面臨修正。

(七) 勇闖新世界，劃出航海圖（議題界定 Issue Definition）與設計船隻藍圖（議程設定 Agenda Setting）-第二次航行

經由技職司前司長陳德華擬定新版「技藝教育改革方案草案」，改革方案兼顧了「有教無類」、「因材施教」及「適性教育」之全人教育理念，並於 90 年 6 月 7 日由陳前司長向前任教育部曾部長志朗做口頭報告，並於同年 12 月 10 日（台 90 技（四）字第 90176445 號函）正式公告上路，作為繼續推動技藝教育之重要依據（教育部，2003）。

(八) 量身打造船隻（政策形成與採用 Policy Formulation & Policy Adoption）-第二次航行

其後在 92 年 1 月，職業學校法條文也做了修訂，將「實用技能班」名稱定為「實用技能學程」。實用技能學程課程係依民國 94 年頒布之「職業學校實用技能學程暫行綱要」及民國 99 年頒布之「實用技能學程課程綱要」實施。

(九) 航行（政策執行 Policy Implementation）-第二次航行

民國 94 年，高中職改以學年學分制方式開設實用技能學程，提供具有就業意願的國中畢業生或高中職學生選修就讀，同時建立了可轉銜至高中職的機制，以利學生的生涯試探及準備，期能利於其未來之就業及生涯發展（教育部中部辦公室，2005）。

(十) 停泊港口船塢（政策評鑑 Policy Evaluation）-第二次航行

依「實用技能課程綱要」中規定：主管教育行政機關得就課程設計、教材編選、教學實施、教學評量及教學輔導等作整體或抽樣評鑑，並依據評鑑結果，提供各校具體的改進措施。不斷地推動及改革下，實用技能學程在課程的規劃、教學方法、教學成效等方面愈來愈能符合學術傾向低的學生在技能領域的學習，並且能照顧到社會上較為弱勢的學生。總之，實用技能學程對於學生、學校、社會及企業均有所貢獻。

四、評析

(一) 實用技能學程學制是成功的政策設計

無論從政策目標、因果模式、政策工具、目標群體、政策執行等因素考量，實用技能學程學制皆是十分成功的政策設計。部分家庭教育功能不彰、家長無心管教、經濟狀況拮据、社會不良誘因叢生，都是造成青少年中輟的主因。近年來，實用技能學程發揮其功能，以技能學習為主促進適性發展，免學費政策以減輕經濟負擔，減少青少年在校外遊蕩之機會，促進社會安定和諧，並藉由技能學習，以提升產業人力素養。

(二) 十二年國民基本教育政策方案中提出「高職五專前三年免學費」，對實用技能學程學制造成不小衝擊

原本吸引學生就讀實用技能學程之免學費誘因消失，再加上社會上大多數人仍普遍存在著「唯有讀書高」的價值觀之下，學生很可能選讀高中、五專或高職職業類科，而將實用技能學程列為最後選擇，自然會對該學制有一定的衝擊。且對「落實職業陶冶及生涯輔導、建立學生職業觀念、培育健全基層技術人才」目標也造成不小衝擊。

(三) 實用技能學程與十二年國教政策目標模糊且重疊

實用技能學程教育政策目標是「學用合一」，綜觀教育部針對十二年國教所推動之三大理念、五大願景與七大面向，十二年國教政策理念中所規劃之方案與實用技能學程之設計理念部分重疊，無法凸顯實用技能學程之特色。

五、建議

（一）政策執行應凸顯實用技能學程學制之利基與優勢，以避免十二年國教之影響與衝擊

政府提出之許多計畫屬於多元參與，相較之下並無法凸顯實用技能學程學制之特色，應多凸顯實用技能學程學制之利基與優勢，明顯區隔出正規班、實用技能班與建教班三者之間的差異，確實在適性揚才與多元進路的理念下，協助學生達成課程目標。

（二）應增加公立高職日間實用技能學程科系與名額，以吸引學生選讀

實用技能學程是很不錯的政策，但現今開設實用技能學程大多以私立高職或公立高職夜間部為主，應多增設公立高職實用技能學程科系與名額，以吸引學生就讀，增加學習意願，真正照顧到需要被照顧的目標學生。

（三）實習設備應比照業界模式，以利就業之銜接

實用技能學程強調學用合一，以能力培養為導向，其所需之專業教室與設備，應汰換老舊機台與設備，比照現今職場所需之規格，於課堂上讓學生實際操作練習，增加就業準備，以利未來之就業銜接。

（四）實用技能學程學制政策目標對象擴及家長

將實用技能學程的政策目標、實施內涵與相關配套措施都應確實向家長宣導，瞭解此學制之優點與好處，幫助學生選擇，確實達到適性揚才之理念。

參考文獻

- 教育部
- 十二年國民基本教育資訊網
- 朱玉仿（2007）。技職教育改革文獻回顧與前瞻。**研習資訊**，24（3），127-134。
- 何金針、陳聖賢（2005）。12年國民教育中的高職定位與發展。**商業職業教育**，98，18-23。

- 李隆盛、賴春金（2007）。技職教育現況及其未來發展。國家菁英季刊，3（1），35-46。
- 王羿佳（2014）。十二年國民基本教育政策對實用技能學程學制之衝擊與影響研究（國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文）。取自 <http://ncl.nknu.edu.tw/cgi-bin/cdrfb3/gswweb.cgi?o=dstdcdr&i=sid=%22G0610171303%22.#>
- 劉旭倍（2014）。高雄市實用技能學程學生就讀動機及學習滿意度之研究（國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文）。取自 <http://ncl.nknu.edu.tw/cgi-bin/cdrfb3/gswweb.cgi?o=dstdcdr&i=sid=%22G0M10071322%22.#>
- Easton,D.（1965）. *A systems analysis of political life*. New York: John Wiley and Sons.
- Fowler,F.C.（2004）. *Policy studies for educational leaders:An introduction*. Upper Saddle River, New Jersey:Merrill.



論中小學教師落實十二年國教「以學生為主體」的教學實踐策略

邱錦屏

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班

一、前言

面對全球化教育革新的潮流與內外部社會環境的因素，諸如升學壓力、少子化高齡化社會、生態永續發展問題、數位科技蓬勃發展等衝擊，教育改革的聲浪從未停止過。行政院明訂於 2014 年 8 月全面實施「十二年國民基本教育」（以下簡稱「十二年國教」），同年 11 月教育部頒布「十二年國民基本教育課程綱要」（以下簡稱「總綱」），總綱以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，以「自發、互動、共好」為理念，其所擘劃的「核心素養」為十二年國教課程發展之主軸，以「核心素養」落實「以學生為主體」的課程實踐，為此波課程改革中最大的特色（教育部，2014）。

課程變革的過程中，身為第一線的教師總是被賦予課程實踐與執行的任務，近年來，教師的「主體性」在課程發展的脈絡中，更逐漸由課程傳遞者或執行者轉變為「課程創制者」（curriculum maker）（甄曉蘭，2004）。教師成為選擇、研發課程的專業角色，自九年一貫的課程革新開始，教師的角色朝向專業自主邁進，而十二年國教總綱中亦指出「教師是專業工作者，須持續專業發展以支持學生學習」（教育部，2014）。由此可知，教師於課程發展中的重要關鍵地位。

本文先剖析十二年國教的課程理念，其次，探討教師的課程意識與轉化能力，再進一步提出教師落實「以學生為主體」的教學實踐建議，作為教育工作者教學時之參考。

二、十二年國教的課程理念

總綱強調「學生是自發主動的學習者」、「學生是學習的主體」，凸顯學生在學習歷程中的主動性。洪詠善與范信賢（2015）指出，十二年國教課程綱要的價值在於能培養孩子成為得以發展潛能的「人」，而課程要能支持孩子多元適性發展，並在快速變遷時代，學會如何學習。邱婕歆與吳連賞（2017）更指出，總綱中「學生」角色轉化為「學習者」，而「學習者」為具體、有主體性與能動性的主詞，是擁有經驗、情緒、行動與姿態的個體。十二年國教課程中學生的主體性一再被強調，而實踐的方法則是透過核心素養的教學來彰顯學生的主體性。

九年一貫課程強調的是帶得走的「能力」，然而，考試領導教學使課程未能有效的整合所學的知識、能力與態度（蔡清田，2014）。有鑑於此，十二年國教轉而以「核心素養」做為課程發展的主軸，「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。並強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展」（教育部，2014）。質言之，「核心素養」築基於「基本能力」的基礎上，進一步強調態度與情意價值的涵養，期許學習者能將知識內化為自身的態度，而能學習遷移至其他情境中，是一種內蘊的涵養與素質。「核心素養」的滾動圓輪意象圖中，以「終身學習者」為核心，蔡清田（2014）指出，「終身學習者」牽涉到與自我、生活世界與他人之間的相遇與對話，並交織成終身學習者之學習歷程與結果，合乎佐藤學的學習共同體「三位一體」之論述。而滾輪的外圍為「生活情境」，則著重學習者在學習上的主體性，強調與情境互動，於情境中實踐力行。由上觀之，「核心素養」強調學習者在真實情境中培養自發、互動、共好的全人發展，「終生學習」的目標與「以人為本」的哲學觀是此波課程革新的重要觀點。

綜上所述，十二年國教呼應全球教育變革，逐步朝向「學習者為中心」挪動，強調學生在學習歷程中的主體性，因應此教育革新的趨勢，教師應具備符應課程改革的課程意識與轉化課程的能力，運用以學生為主體的教學模式，培育學生核心素養，成為主動的學習者。

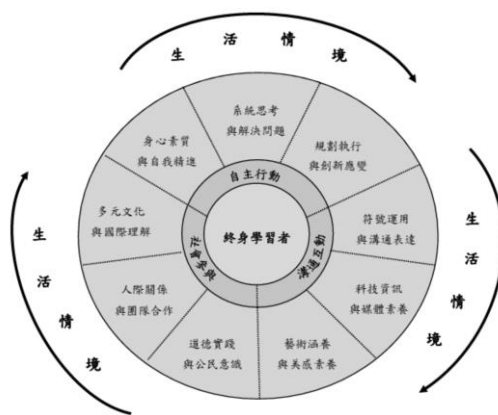


圖1 核心素養的滾動圓輪意象

資料來源：十二年國民基本教育課程綱要總綱

三、教師的課程意識與教學轉化

新課綱若想真正落實於教學現場，教師是教改是否成功的關鍵，唯有第一線的老師認同課綱的理念，體認到改變的重要性，願意將理念課程（ideal curriculum）、正式課程（formal curriculum）轉變成可執行的運作課程（operational

curriculum)，新課綱的理念才能於課堂中遍地開花，呈現新的教學風貌。十二年國教對教師的衝擊主要來自於對核心素養精神與內涵的重新理解與調適。面對課程的變革，教師若能重新反思自己的教學信念與思維、檢視自己的教學實務，重新建構或調整教學方法，課程實踐才能真正落實。甄曉蘭（2004）強調，教師要有新的思維才能激起「課程意識」，使課程改革產生個人的意義，並落實於教學實踐中。因此，在教育改革的浪潮下，教師若能吸收新的教育思維，並覺知自己的主體性，別只當課程的執行者，而是投注熱情與使命於教學中，翻轉自己的教學，才能帶起此波改革的真正實踐。正如目前有許多教師自發性的參與教學社群，如溫老師備課趴、王政忠老師推動的「夢的 N 次方」實體工作坊及線上支持網，這股由下而上的改變力量正翻轉著臺灣許多教育現場的教學型態，形成一股教育革新的風潮。

依據「概念重建理論」（reconceptualization）的觀點，課程是師生間共同建構與追求意義的經驗與歷程（周淑卿，2004）。換言之，課程除了課程文本之外，也包含師生在教學場域的互動經驗的總和（陳美如，2007）。九年一貫革新中「彈性學習節數」、「統整課程」的規劃，賦予教師更多專業自主空間，期許教師更多角色的任務，強調教師是課程的設計者、主動的研究者、教師專業發展及能力的引發者（饒見維，1999）。而十二年國教亦延續對教師專業的期許，於總綱中明訂「教師專業發展」內容，透過專業學習社群，研發課程與教材，進行課堂教學研究。因此，教師在專業認同上，應將自己視為轉型的知識份子（transformative intellectual）、實際工作者及文化工作者（歐用生，2003），在教室現場不只是照本宣科按照課程、教科書的內容完成教學活動，而是根據自己的經驗與對課程的理解、詮釋與批判，關注於學生的學習需求、評估學生的狀況與反應，調整課程的走向，因此，課程是以學生為主體加上教師的教學專業不斷的修正、流動的。

教師進行課程的轉化時，應運用經驗和智慧覺知學生的學習歷程變化，並隨時在教學的過程中思考、抉擇與判斷，「學生需要哪些學習內容？」「學生學到了什麼？」「學生如何學到知識？」「哪些學習可以再深入探究？」，更需敏銳地察覺於真實情境脈絡中活化課程的可行性，合宜的選擇有效教學策略作為實踐的方法，才能裨益於學生。

綜言之，面對十二年國教的教育革新，教師應具備課程意識，先透過專業發展的各種途徑，如專業學習社群、研習、實作工作坊、閱讀，對新課綱進行理解、探究與批判。在課堂上，應透過實踐智慧，感知與察覺教學情境的綜合表現（蔡清田、陳延興，2013）。創造「課程即經驗」的價值（黃光雄、蔡清田，2015），凸顯學生的主體性，才能呼應「學生是學習的主體」的理念。

四、教師落實「以學生為主體」的教學實踐建議

從世界教育革新的潮流觀之，美國的「翻轉教育」、日本佐藤學教授推展的「學習共同體」、芬蘭所倡導的專題導向學習（project-based learning），皆朝向「學生中心」的教學模式靠攏，翻轉了「教」與「學」之間關係，將焦點從「教師如何教」轉而為強調「學生如何學」。而臺灣為符應全球教育革新的趨勢，符合社會發展的需求，從九年一貫課綱「以學生為主體，以生活經驗為重心」，到十二年國教「學生是自發主動的學習者」，皆強調學生的主體性。美國心理學家 Rogers 提出「以學習者為中心」的理念，他認為當學習者察覺到學習與他們的目的有相關時，有意義的學習才會產生，而且也才會持久。身為第一線工作的教師，應如何落實「以學生為主體」的教學實踐？以下為筆者的建議：

（一）教方法、策略，給予學習任務，培養自主學習能力

傳統的「教師中心」教學模式為教師講述，擁有「舌尖上的魅力」的講述者是大家所推崇的有教學策略的教師。然而，學生學得如何？學生的想法是什麼？卻是被隱藏、忽略的。「給孩子魚吃，不如教他釣魚」，王政忠老師看見教育現場的狀況，從精彩的講述型教師改變教學型態，自創「MAPS」教學法，強調從心智繪圖、口說發表、提問策略、同儕鷹架發展學生的自學能力，當學生學會了策略，擁有能力，學習的成效自然提升了。例如教導學生「心智繪圖」策略，透過共學、自學的過程，讓學生學會統整作者觀點並形成讀者觀點，提升閱讀理解能力（王政忠，2016）。Bruner 主張教師應「啟發」學生主動地求取知識與組織知識，強調教師須提升學生的「學習準備度」（readiness for learning）（引自甄曉蘭，2004）。因此，「以學生為中心」的教學模式並非放任學生自由學習，而是要引導學生具備組織知識的方法，因為大部分的學生若抓不到方法，學習是沒有成效的。教師是啟發者、引導者的角色，應提供有效的學習方法，搭起學生的學習鷹架，並提供有挑戰性的學習任務，讓學生練習以學習策略解決問題，當學生的基礎打穩了，教師要適時拆鷹架，讓學生獨立學習，建立自主學習能力，才能學習遷移至其他類似情境。

（二）以合作學習提升學習表現力

Vygotsky 認為知識是在社會互動和合作下，藉由協商或討論而獲得共識的結果（引自甄曉蘭，2004）。從「建構學習論」的理論觀之，合作學習能透過同儕的合作、對話，達到建構學習的效果。不同於合作學習所強調的「團體一致性」，日本佐藤學教授提出的「學習共同體」，主張「協同合作」透過教師與同學的對話能促動「伸展跳躍」，對話過程追求的是學生思考與見解的多樣性（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。綜言之，學生在合作中能促進思考的表達與對話，使學生從

被動的聆聽者轉而成為主動的思考者與行動者，透過同儕互動與團隊合作啟動學習的主動性，能激盪學習的火花，在同儕鷹架下，拓展思考的廣度與深度，共學成長，提升學習表現力。而要讓學生從合作學習中達到學習成效，應先教導學生合作學習應有的態度，學習對話與聆聽的方法，否則，流於漫談聊天、各說各話或無法聚焦的狀況，是無法有效合作學習的。此外，合作學習為以學生為主體的學習型態，教師的任務在於聆聽與引導學生的有效對話，統整學生的觀點，並促進更深入的探究，達到佐藤學所主張的「伸展跳躍」的層次。

(三) 在真實情境中培養問題解決能力

十二年國教「素養導向」的教學強調知識與情境脈絡的連結，學生能於情境中學習，也能將所學應用於情境脈絡中（林永豐，2017）。於真實情境中整合知識與技能，培養問題解決能力，才能使學習變得有意義。例如從校園情境發現走廊奔跑嚴重的問題，引導學生規劃走廊慢行創意宣導活動，以自編安全宣導歌曲於走廊遊行宣導、並以簽名連署方式呼籲他人響應走廊慢行，以解決校園公共議題。此外，「動手做」的實作課程引導學生設計、實作、產出成品，能培養學生系統思考與問題解決能力。設計思考大師大衛·凱利曾說：「創造貴在動手嘗試，從嘗試中吸取教訓經驗，而不在精心籌畫。」（引自何琦瑜等人，2014）。「動手做」的歷程中，失敗與成功的經驗同樣珍貴，學生能從一次次失敗的經驗中修正與調整，找到有效解決問題的方法。然而「動手做」並非模仿，教師應避免讓課程流於讓學生如工廠作業員般，只會透過模仿製作一模一樣的成品，而應從「做中學」中啟發學生的創思與問題解決能力，學生經過失敗與再試驗的歷程，才能真正學習解決問題的方法，活用知識於生活情境中。

(四) 以問題導向學習提升探究能力

Beane（1998）將統整課程分為經驗的統整、社會的統整、知識的統整以及課程設計的統整（引自歐用生，2003）。而問題導向學習（problem-based learning）符合此統整課程的精神，強調結合學習者的興趣與經驗，探究生活中的議題，將知識整合運用至真實情境中，注重學習者主動參與課程的歷程，從中培養探究未知與解決問題的能力，世界許多國家紛紛將問題導向學習列為學生學習的重點，如芬蘭提倡「以現象為本的學習」（phenomenon-based project），強調「跨界能力」的培養，引導學生於真實世界中進行議題的探究，並解決問題（洪詠善，2016）。

問題導向學習使學生整合知識，從資料的蒐集整理、執行歷程的訪談、調查、溝通到成果發表，能培養行動力、問題解決能力、創造力、溝通力，以及關注社會的公民意識，是全方位的學習整合。而教師進行問題導向學習課程時，可引導學生對真實情境產生問題意識，從感知環境與自己的關係，關注生活問題、社區

文化發展、環境的永續經營等議題，探究改變、解決問題或創新的可能性，使學生的學習與真實情境連結，產生有意義的學習。

以探究「校園資源回收問題」為例，引導學生覺察校園中資源垃圾沒做好的現象，調查資源回收站的分類情形，訪問校園環保義工，了解資源回收的流程與工作人員的辛苦，並蒐集資源回收做不好對環境的影響等相關資訊，從資料的分析、歸納結果，反思作為地球公民對環境保護的責任，規劃解決校園資源回收問題的具體策略並執行策略。

（五）落實歷程性評量，關注學生的學習表現

以考試領導教學的教育現象，讓學生成為考試的機器，不會靈活運用知識。十二年國教的素養導向課程強調知識、技能、態度與價值觀的整合，以往的紙筆測驗只能評量知識，而學生的技能、態度與價值觀卻無法透過紙筆測驗評量學習成果。以學生為主體的教學，在評量方式上，應關注學習歷程的表現，並從中給予回饋與肯定，察覺學生的困惑與迷思，運用多元評量方式取得各項學習證據以了解學生的學習狀況，例如實作、探究、展演、口說、檔案評量、態度量表等方式，了解學生在知識整合、技能展現與態度表現等方面的學習表現，而非只關注學習的最終結果。並可運用學生自評，讓學生檢視自己的學習歷程，反思、覺察自己的學習表現，即「評量即學習」（assessment as learning）（吳璧純，2017），培養後設認知能力，為學習的歷程負責，彰顯學習的主體性。

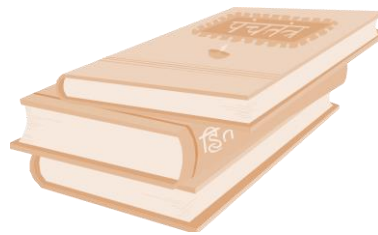
五、結論

我國的十二年國教與世界教育的潮流方向一致，課程皆朝向「學生中心」的教學模式邁進。本文分析十二年國教強調「以學生學習為主體」的理念，進一步探討教師由課程傳遞者或執行者轉變為「課程創制者」（curriculum maker）所應具備的課程意識與專業認同，並透過實踐智慧轉化課程，與學生共創有意義的學習經驗。最後提出「以學生為主體」的教學實踐建議。要落實「以學生為主體」的教學模式，教師的主體性並非被抹煞，而是要轉變為引導者的角色，如蘇格拉底的詰問式教學，教師如何提問與引導，攸關學生的學習品質與成效，因此，教師應提升引導策略的專業素養，讓學生在學習過程中，激勵學習動機，促使學生主動學習，凸顯學習者的價值，協助學生達成有意義的學習。

參考文獻

- 王政忠（2016）。我的草根翻轉—MAPS教學法。臺北市：親子天下。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6（3），30-34。
- 何琦瑜、賓靜蓀、陳雅惠、林韋萱、張益勤、王韻齡（2014）。翻轉教育2.0從美國到臺灣：動手做、開啟真學習。臺北市：天下雜誌。
- 邱婕歆、吳連賞（2017）。從十二年國民基本教育課程綱要總綱再定位教師角色。教育學誌，38，101-123。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，275，4-17。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 洪詠善（2016）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134，取自<https://www.naer.edu.tw/bin/home.php>
- 洪詠善、范信賢主編（2015）。同行-走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10121,c1179-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳美如（2007）。課程理解—教師取向之研究。臺北市：五南。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。課程發展與設計新論。臺北市：五南。
- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改變（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。（原著出版年：2006）。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務—解構與重建。臺北市：高等教育。
- 歐用生（2003）。誰能不在乎課程理論？-教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，280，373-387。

- 蔡清田（2014）。國民核心素養 十二年國教課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊，16（3），59-78。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會（主編），九年一貫課程研討會論文集~邁向課程新紀元：305-323。臺北市：中華民國教材研究發展學會。



從林奕含的寫作談靈性逃避

林玉筑

國立臺北教育大學生命教育碩士在職專班

林辰芬

國立臺北教育大學生命教育碩士在職專班

一、前言

根據衛福部保護服務司統計：105 截至 9 月為止共有 473 件公共場所性騷擾事件；教育部學生事務及特殊教育司統計：校園性侵害事件 1562 件、性騷擾事件 3522 件、性霸凌事件 92 件，性騷擾甚至於性侵害事件，其實一直都存在於我們的生活之中，每一個數字都代表一個受害事件，而且是敢於舉報的受害事件，那些隱忍的受害者不知會是一個多大的數字。

學校教育常教導：「該如何保護自己？」、「身體界線」、「兩性平等」……等議題，但真正的性騷／侵等真實面相甚少談論，以及最重要的：如果，當自己真的不幸遇到這樣的事情，到底該如何解決問題？以及該如何進行自我療癒？這是我們教育上的確缺少的重要一環，也是社會上真實發生卻隱晦避談的部分。

裸露生殖器、公然自慰、強暴、猥褻這樣的字眼，出現在學術的文章裡很刺眼、很唐突，但，這些情為就是現實生活組成的一部分，且每日不斷重複發生在各個角落的真實事件。

二、本文

（一）靈性逃避中的掙扎

Stephan Bodianm（2008）認為：當人們宣稱自己已覺醒已釋放內在，卻時常做出麻木的行為，且不願為己負責徹底檢視問題所在，只是把個人已達靈性體悟當作口號，藉此逃避己身問題行為、內心的困擾。這種讓「自我」保有對生活的控制的模式，是無法讓自己真正在每一刻活出當下體悟的。這種情形就像有些曾被性騷擾後的人常常會受困於：想將自己的維持住表面現象中的「正常化」，而逼迫自己執行「應當」有的生活，每天頭腦在壓力下都充滿期待地「改善自己」的計劃，讓自己可以擁有小小控制的範圍，覺得自己就是放下過去那些不愉快。

但真正的覺醒，是讓自己不受制約地自由思考，是完全不會固著於世俗所認同的表像。然而，困難的是，人是一種必須活在團體的生物，每天一睜開眼就必須接受外界大眾評斷。所以當遇到令自己過不去的人生議題時，往往就陷入靈性逃避的掙扎中。自我不斷督促自己努力當個外在心平氣和、無事太平，彷彿心中

理念與表像行為合一的執行者。但，其實內心充滿矛盾、思緒紊亂，對於外在所認同理念充滿抗拒，過著雙重生活的靈性逃避者。

（二）林奕含寫作中的靈性逃避

林奕含的生平、相關經歷、事件的始末與對錯，大家可以輕易在各大媒體上或得大量的資訊，也因為事件有太多尚未釐清的法律責任，所以此處僅就自己在觀看林奕含生前最後對於書、對於自己剖析說明，作摘要為靈性逃避闡述的主軸。

根據 Readmoo 電子書（2017）實記，林奕含：「我不可自拔地寫文章時，會有點恨自己，沒有起到任何實質上的幫助。雖然聽起來有點浮誇，但寫出這個故事是我一生最在意的事。寫作並非工作的狂熱，而是故事與自己太相關，導致每次寫作，情緒反覆崩潰，一邊寫作一邊大哭，沒辦法吃食，在極度痛苦情況下，過每天寫作的八個小時，書也是在情緒的深淵裡面完成。」

「作為一個小說的寫作者，這個故事它折磨、它摧毀了我的一生。多年來我打磨、拋光我的筆，清醒地想達到某種所謂藝術的高度。當你閱讀時感受到痛苦與美，那都是真實的。」

林奕含聲稱自己是一名惡意的作者，不為了救贖自己、不為了控訴誰。我非常佩服林奕含像義務般，天每天的不斷在檢視、修正的循環中，驅動自己的指頭一字一句的堆疊出整本著作。透過以上林奕含的自呈分析，或許她的終極信仰就是將房思琪的初戀樂園完成。因為她就在這樣一切非常強迫卻又非常主動的狀況下進行著。這樣的行為是如信仰強烈的虔誠信徒，被儀式束縛著，卻又每日每日的遵循著儀式，即使出現了負向的情緒與困擾著自己的行為，也仍未休止。

若是如林奕含在媒體發表上所說言：「此作只是個真實事件改編的故事」，那這樣的行為，是否可以解釋為林奕含想發揮潛能、實現自我達成某種自己想追尋的信仰目標？結果讓自己成了自我投射出來的受害者。而若是如林奕含父母所言：「故事的內容是真實發生在奕含年少補習時的真實事件」，則這樣的行為是否即是：因為林奕含想逃避內心的痛苦、身體受到的侵犯與虐待，所以開始寫作，並將自己定調為導演的旁觀角色，將現實用愛轉化為愛上誘姦犯的女孩。一種運用寫作將內心情感取替的靈性逃避？

（三）個人性騷擾事件中的靈性逃避

順應社會慣於「先」檢討被害人的模式，在此簡短說明，求學與工作階段，所遇到的幾次性騷擾事件時，我都穿著符合校規標準，可以完美遮蓋住上身輪廓

的毛背心與制服、裙子及膝；不然就是短袖長褲的運動服，如此「適當」的穿著還是遇到了襲胸、摸臀的性騷犯。當下我都有立即報警並致電給家人。

後來都有聯繫我確認抓到的嫌疑犯，家人也以此結果善解我釋懷。我應該以此為安慰？我只慶幸自己的內心與是非觀念尚未因此而崩壞，為自己在經歷性騷後的倖存感而驚覺自己原來還活著，為自己說出口的勇氣感到驕傲，但是，時至今日我仍然覺得噁心，為在如此平凡的生活中，做出無法自控的事情，為他們失控的情慾、無視他人感受的行為感到噁心。

我不敢說自己是虔誠執行宗教信仰的信徒，只能勉強稱自己是民間信仰的忠實粉絲。依照信仰，我應該讓自己看破這現象，畢竟性騷犯已受到法律的制裁，並登上地方新聞足以令其家人蒙羞，我應該放下，我預期自己現在打下這些文字時應該已放下釋懷，但我錯了，此刻的我依然感到噁心，回憶起當時仍然覺得想吐，連動手記錄下詳細過程都覺得強迫自己，不想逼迫自己所以我選擇簡短描述，任由自己因回憶被翻攪起的情緒，在腦中將性騷犯處以極刑。

我在理智上知道這一切都是現象，應該放下回歸本體並進行靈性療癒，當我是如此有意識的分析著處於感受中的我；卻總是在感受上感到困擾，並感覺當下某部分無力的自己已然被「兇手已繩之以法，我應該要走出來」這個教義給殺死。這就如同林奕含正常寫作的表像，卻痛苦又主動的過程，與我正常的工作、努力擁抱信仰主張的放下，紮實的體驗靈性逃避在理性的應當與感受的痛苦不斷交雜的過程。

三、結語

在所有的性騷擾／性侵／性霸凌事件發生的當下，不論事件大小、受害程度的輕重，都沒有所謂的比較值可言。每個人都承受著當下各自感受到的痛苦，每一則新聞、每一個事件，包含林奕含所寫的故事，當旁觀者所感受到文字敘述所帶來的不舒服，都無法比擬當下受害者所感受的痛苦。但可以確定的是，受害者因痛苦而生靈性的逃避；旁觀者因事件帶來視聽感官不舒服所產生出僥倖的情緒，兩者的感受都是如此真實。

菩提本無樹，明鏡亦非臺，本來無一物，何處惹塵埃？所有的感受與所見皆是因有我而有，當有我的意念時，表示仍停留在現象界中，進行禪修探究靈性時，是否有進行與探究的動作而生，也是處於現象界。信仰有時是希望自己得到救贖、得到靈性的療癒，所以常會堅持著信仰的虔誠儀式，或是堅守著自己對於信仰的闡釋，無非都是希望自己可以自在順從本心，然而現實中常常也是因為這些堅持所以產生了靈性逃避，知道但是很難做到，所以我仍在學習也仍有期待。

參考文獻

- 易之新 譯（民99）。**當下覺醒**（Stephan Bodianm原著，2008年出版）。臺北：心靈工坊文化。
- Readmoo電子書（2017）。這是關於房思琪的初戀樂園這部作品，我想對讀者說的事情。取自<https://www.youtube.com/watch?v=2p3qyon03Vs>
- 衛 福 部 保 護 服 務 司 。 性 騷 擾 事 件 查 詢 。 取 自 <https://www.youtube.com/watch?v=2p3qyon03Vs>
- 教育部學生事務及特殊教育司。校園性騷擾／侵害／霸凌通報事件。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2800/cp.aspx?n=4A61FCA3705AF327&s=C527413F7300192A>

學習障礙學生的補救教學

許素娟

花蓮縣卓楓國民小學總務主任

一、前言

在實際的教學現場上，其實有一群孩子是弱勢中的弱勢，他們生長在社經地位低下、文化刺激不利的家庭中，學習上有不知名的困難，他們學不會最基本的聽、說、讀、寫、算，在老師的口中是懶惰、愚笨、不聽話、愛打架、吵架的學生，通常這類的學生會被歸類為學習障礙的特殊學生身份，而補救教學是當前政府的重大教育政策之一，其實施的目的以「關懷弱勢，弭平落差」為原則，也是給弱勢族群提供學習鷹架，讓弱勢族群競爭能力能提升至平均水準的最佳方法。所以，每當學生發生學習困難時，便應獲得適當的診斷式教學（唐淑華，2013）。因此，補救教學的實施，應先要瞭解學生學習障礙的特質，才能給予適切的教學，並從實證研究中找出有效的教學原則與方法，讓投入補救教學行列的教學者有所依據，才能發揮效益、事半功倍（曾柏瑜，2008）。總之，學習障礙的學生需要更精緻化、時間更長的補救教學服務，依據他們的學習困難點，來設計屬於個人的個別化教育計畫，這樣最終才能期以真正落實教育機會均等理想，並實現社會公平正義。

二、學習障礙學生的定義及特質

（一）定義

依教育部（2013）「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，學習障礙的定義如下：「學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果」，而「神經心理功能異常」指的是個體因中樞神經系統受損，使知覺、記憶、注意、概念形成、推理、理解、語言表達等心理活動異常（周台傑，2005）。由於學習障礙多半造因於中樞神經系統功能異常，但也會出現社會的障礙，這則是來自於大眾對學習障礙的負面態度所造成的（王瓊珠，2008）。因此，學習障礙會有兩個層面的障礙：生理的以及社會的，生理的學習障礙是因個體的內在因素所造成，社會的學習障礙才是外在環境因素所造成的。

（二）特質

學習障礙學生的主要外顯困難，會出現在聽、說、讀、寫、算的課堂表現上，但學習障礙學生也會有心理歷程上缺陷，如注意力、記憶力、思考力、表達等問題，也會直接影響其學習的情形，這類學生通常會有下列的特質表現（教育部，2013）：

1. 智力一般在正常或正常以上，感官敏銳程度正常。
2. 智力正常，但是學習成就低下，也就是潛在能力與實際學習效果有顯著的差距。
3. 內在能力有顯著差異，即個體本身不同能力間的差異大，某些能力還不錯，但是某些能力非常低落，造成令人難解的能力差距。

所以，學習障礙學生雖然智商正常，但是幾乎沒有明顯的外貌或外表特徵，因而被稱為「隱形的障礙」（孟令夫、洪儷瑜，2000）。以至於許多時候，卻無法表現出能力預期的水準，學校老師或父母當不清楚學生的學習發生什麼問題時，也許會以一些負面的字眼如偷懶、不用功、不專心、不聰明、缺乏學習動機等字眼來斥責有學習障礙的學生，因而影響學生的補救教育，真正的困難也不易被瞭解，也無法達到適性的教育目標。

三、學習障礙學生的補救教學原則

在一般資源班中的補救教學多偏向學業性補救教學，而較忽略發展性補救教學，這不僅是師資養成部分的問題，也是社會價值觀較重視學業成就，希望盡速看到學業成績的提昇，無法忍耐通常需要費時較久才能看到效果的發展性補救教學，也較無法容忍教師在教室中從事不符學業進度與內容的補救教學（孟瑛如，2013）。從融合教育的觀點認為，學習障礙學生在普通班級學習是最好的方式，但學習障礙是屬於「隱性障礙」，從外觀上不容易察覺，且因其「內在能力有顯著差異」（孟令夫、洪儷瑜，2000）。但為能達到適性教育的目標，同時找出這些兒童發生學習困難的原因並進行補救教學，確實有其必要性。

學習障礙學生無法靠藥品或任何速成的療法來治療他們，唯有提供適當的教育、運用有效的補救教學策略，才能彌補他們的缺陷。其補救教學的目標為直接針對學生缺陷能力或學業學習困難的項目加以補救教學，一般的補救教學原則如下（柯華葳，2000）：

（一）關注學生的需求

我們在表面上看起來，學習障礙學生的學業困難，主要是來自於他們無法適應班級日漸複雜的課業和進度，因此，目前對學習障礙學生的補救教學大都以學科為主，或是基本讀寫算的補救為主。但這樣的課程設計，是無法滿足其真正學習障礙需求的，針對一特定學生的學習需求提出的個別化教育方案設計（IEP, Individualized Educational Plan），對學習障礙的學生是有必要性的（孟令夫、洪儷瑜，2000）。其方案需要熟悉各種學習障礙的教學方式，以及可利用的資源設計出來的。

另外，從多元智慧的觀點來看，對學習障礙的學生最直接的協助，就是幫忙找出自己的有效學習方法，發掘屬於自己獨特的學習方式，開啟有利孩子的學習技巧，替他們發現學習路途的另一扇窗，透過有效的教學策略，例如：直接教學法、多感官教學、系統化教學和控制教學環境等，都是對學習障礙學生有幫助的教學策略，教學的老師按著個別方案的目標，隨時檢驗目標達成與否，適時變更教材或教法，才能有效進行對學習障礙學生的補救教學。

（二）勤能補拙、多樣練習

不以時間或速度為要求，學習障礙學生的一個特色是在有障礙的科目上，他或許可以做，但要費很長的時間去完成，所以，需要更多的練習，然而練習應採不同變化方式，讓學習障礙學生以各種方式學習內容，或是以各種學習管道練習，當發現學生在某一方式學習內容，或是以各種學習管道練習，發生某一方式的學習效果不彰時，則應改變另一種方式，對於學習障礙學生運用固定一種無效的練習方式，不只徒勞無功，而且易增加學生的挫敗感。

（三）科技輔助教學

生活中有許多可應用的材料，將問題重點定位在一個問題情境中，透過教學者的電腦輔助教學情境設計的導引，讓學習者能習得解釋問題的能力，且學到可應用到各種情境的知識（林生傳，2004）。因此，科技輔具的使用，可讓學習障礙學生避免「習得無助感」，而能得到成功的自信心，如：讓他們以電腦文書輸入，代替手寫完成寫作、或是以計算機代替心算等，運用電腦多媒體教材輔助教學，使用有系統的教學策略補救其學習，讓學生的天賦得以自由，總之，科技運用於教學中，讓這些獨特的孩子可以無礙表達，還有能夠理解他們對孩子而言才是最重要的，順應孩子的優勢能力，培養出他們不同的才華，才能讓他們有機會揮灑出自己的一片天空。

（四）作業與評量方式的改變

學習障礙學生有時需要以替代的作業練習，或是彈性的評量方式，才能表現出真正的內在能力，因此，老師可以提供多元化的評量方式，來幫助或評量學生真正的程度。如可以口頭考試代替紙筆測驗，或允許學生再考試時使用計算機運算等，最終方能取長補短、創造成就。

總之，學習障礙學生的補救教學原則分然雜陳，教學效果亦待多方驗證，但皆強調「個別化教學」、「診斷教學原理」則無二致，另外，控制教學環境、運用感覺統合治療的訓練也均受到普遍重視，此外，注重學習策略的指導、矯正不良學習習慣、增進注意力與記憶力、培養學童的自信心與成就感，也都能收到補救教學的效果。

四、結語

面臨全球化的競爭與少子化的壓力，教育工作者必須認真且嚴肅地面對「帶好每一個孩子」的使命與任務，翻轉教學模式思維，尋找適合學生學習的新方法，給予學習障礙學生學習的新鷹架，建立其學習的自信心，激發學習動機，提升學生的自學能力，發現更多可能的學習架構，此外，學習障礙學生的補救教學是沒有單一萬靈藥可尋的，但愛與正確的教育信念卻是尋求正確教學法的不二法門，學習障礙學生的補救教學法繁多，只要我們能秉持愛學生的信念，相信沒有教不會的學生，在以愛為主軸的情形下，最適合孩子的適性教育萬靈藥才會出現，終有一天才能翻轉補救教學面臨的缺失與難題，期許，在教育工作者共同的努力下，讓每個孩子都能適性學習與自信成長，再造教育新契機。

參考文獻

- 王瓊珠（2008）。學習障礙：家長與教師手冊。臺北：心理。
- 周台傑（2005）。學習障礙者教育。新特殊教育通論，14，71-105。
- 林生傳（2004）。教學新世紀理論與實務。臺北：心理。
- 孟瑛如（2013）。學習障礙與補救教學：教師及家長實用手冊。臺北：五南。
- 柯華蕓（2000）。學習障礙學生輔導手冊。臺北：教育部。
- 孟令夫、洪儷瑜（2000）。閱讀障礙兒童大腦形態學的發現。中華民國復健醫學會雜誌，28（3），125-137。
- 唐淑華（2013）。帶著希望的羽翼飛翔：談補救教學在十二年國教的定位與方向。教育人力與專業發展，30，1-11。
- 教育部（2013）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。臺北：教育部。
- 曾柏瑜（2008）。職前補救教學教師專業成長歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東市。

「國立大學法人化」于「大學自治」之論見

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

應對政府行政效率效能之改善、大學自治權利之保障、大學國際競爭力之提升等問題，臺灣國立大學法人制度改革于 90 年代後期呼之欲出。行政院在 2003 年 6 月 25 日公佈大學法修正草案，並將「行政法人國立大學」以專章形式置於草案第二章，其內容重點為賦予董事會較大權力、以及對財務會計適用法規彈性化等。然而，相關團體或人士對董事會權力過大可能防礙大學自治頗有疑慮；對大學補助經費減少，系所須因應市場需求發展感到憂心；對行政法人所追求之效率與大學所欲追求之學術發展與競爭力於目的上未必一致等問題提出了質疑。立法院經協商後於 2005 年 1 月 18 日刪草案中之「行政法人國立大學專章」，並增訂「國立大學得為公法人，其設立、組織、運作、監督、解散及其他應遵行事項，另以法律定之。」

近年來，經濟增長遭遇下滑，政府財赤擴大，大學經費預算增長趨緩；在廣設大學與少子女化的衝擊下，高等教育供應過剩，大學整並、轉型與退場成為常態機制；教育部干預大學校長遴選事件也時有發生。於是，「國立大學法人化」的議題又再度成為公眾熱議的焦點。暫且不論「國立大學法人化」究竟能發揮多大的功效，就憲法保障學術自由、大學自治之觀點，本文欲重新審視「國立大學法人化」之必要性，並進而提出相關建議。

二、「國立大學法人化」之初衷

參照日本公立大學行政法人化之案例，行政院自始就將國立大學法人化定位在行政法人的方向。行政院於行政法人法草案總說明中指出：

「行政法人制度之內涵，是藉由鬆綁現行人事、會計等法令之限制，由行政法人訂定人事管理、會計制度、內部控制、稽核作業及相關規章據以實施，並透過內部、外部適當監督機制及績效評鑑制度之建立，以達專業化及提升效能等目的。」（李仁淼，2017，頁 346）

顯然，政府明確行政機關之法人地位，賦予其人事會計等許可權，是為提升專業治理效能為目的。就國立大學行政法人化而言，政府亦應透過賦予國立大學人事、財務等自主權後，能提升其運作效能。

然而，依大學法修正草案之總說明，草案提出之背景及主要原因在於：

「（一）大學法自 1994 年 1 月 5 日修正公佈後，在實施過程中，由於大學內部組織設立過於僵化，法令消極限制而不能充分發揮組織自主運作功能。（二）校務會議為校內最高決策會議，形成校長有責無權，校務會議成員眾多，議事效率不彰，學術專業責任難以建構。（三）校長由校內教師遴選結果，形成派系對立，影響校園安定；大學內部運作體系失衡下，難以提升教學研究之品質。（四）為因應我國加入世界貿易組織（WTO）之衝擊，及回應國立大學法人化之強烈籲求，擬具大學法修正草案，以建構更有利大學創造學術發展環境，提升我國大學之競爭力，達成追求卓越的目標。」（李仁淼，2017，頁 348）

首先，大學競爭力之提升與卓越目標之達成涉及眾多影響因素，且別國大學也在透過各種策略競相追趕，國立大學法人化能否發揮此般功效還有待實證檢驗。其次，大學內部組織設立、校務會議運作與大學校長遴選原為大學自治之權利。政府若透過大學法人化改革施加外部干涉，不僅涉嫌侵權，而且有違「行政法人法」簡政放權之立意。

三、國立大學自治權之限制

一般而言，大學自治的內涵包括學術自治、組織自治、人事自治與財政自治。

目前大學的系、所、院等主要內部組織及職位，均是根據大學法中的相關規範所設置。但是，根據《大學法》第 36 條的規定，大學訂定之組織規程，教育部享有核定權。換言之，大學在組織運作上須受教育部的監督，其組織自治權受到限制。另外，有關大學教師資格檢定、聘任與升等之人事權利亦受到教育部的限制。例如，《教師法》第 10 條規定：「專科以上教師資格審定辦法由教育部定之」；《教育人員任用條例》第 14 條規定：「大學、獨立學院及專科學校教師之聘任、升等均應辦理資格審查，其審查辦法由教育部定之」；《專科以上學校教師資格審定辦法》第 23 條規定：「教師資格審定，由學校辦理初審及本部辦理複審」，第 24 條又規定：「……經學校教評會通過者，報本部複審。」政府若是想通過行政法人化改革實現專業治理、簡政放權之目的，就應修訂相關法令賦予大學以上權利。

然而，2003 年 6 月 25 日行政院公佈之大學法修正草案第 5 條規定：「行政法人國立大學應自行或聯合數校成立董事會。」第 27 條規定：

「前項董事，由教育部就學校校務會議通過推薦之人士及高等教育審議委員會推薦之校外聲望卓著人士遴聘產生之；校外董事人數，不得低於全體董事總額

之二分之一。」（李仁淼，2017，頁 348）

第 29 條第 1 項規定：

「董事會之許可權包含：校長之遴選、聘任、續聘及解聘。學校經費籌措之協助。學校預算與發展計畫之建議及校務報告之審核。董事會所屬學校或跨校資源整合之提案及審議。學校自有不動產或重要資產之購置、處分及設定負擔。學校貸款、擔保或接受重大捐贈之審議。學校投資與校務或研究相關之公司或企業之審議。其他法律或本法所定有關董事會之職權。」（李仁淼，2017，頁 348-349）

第 29 條第 4 項規定：「董事會行使職權時，發現學校有重大違失，應立即報教育部。」從上述條文來看，董事會有如教育部派出機構，直接滲入大學內部組織，凌駕於校務會議之上，代位行使重大校務之權利。另外，董事會成員之任命權在教育部及行政院，政府實際上通過董事會間接控制了大學，大學自治已名存實亡。

在財務自治上，目前大學所獲財政撥款受到政府預算控制，「預算」經立法院審議通過後，再由各主管機關向大學發放，經費動支須遵行一般行政機關之法律。國立大學行政法人化之後，大學除須自行籌資外，國家仍基於憲法義務對其進行必要補助。雖然經費動支權利得由大學自主制定和審計，但經費編列和審議方式換由教育主管機關決定，大學可能為爭取補助而受到政府牽制，其財務自治權仍有名無實。

四、結論與建議

《行政法人法》之設立目的系為簡政放權，且改善政府效率效能。國立大學原為教育部附屬之行政機關，如經行政法人化改造後，其法律地位為相對獨立於政府的行政法人，在學術、組織、人事與財政上應具有較大自主權。「國立大學法人化」應奉行憲法保障學術自由、大學自治之原則，切實賦予大學獨立自主的權利。任何企圖「以獨立之名行干預之實」的做法都很難獲得社會認可，「國立大學法人化」亦因此失去施行的必要。

現階段，「國立大學法人化」未獲實施並不影響大學自治權利之保障，針對大學自治權利不盡完善且屢受侵犯的現況，本文擬提出以下對策：

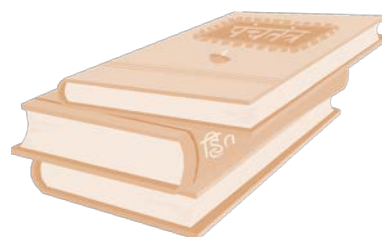
第一，加強大學自治之法制建設，切實保障大學自主權。依據行政明確性原則，大學自治之相關主體的權利、義務與責任須有清楚之界限與範圍，政府與大學能有所預見且切實遵行，社會亦能減少爭議且達成共識。依據法律保留原則，

政府應依法行政，不能逾權干預大學自治；司法部門應秉持公平正義原則維護大學自主，不能讓政治或行政權力凌駕法律之上；公共輿論亦應擔負起監督權力運作與教育社會民眾之義務。

第二，從本土化脈絡出發，起草「國立大學行政法人設立許可及監督準則」，切實保障大學自主權利。之前，「國立大學法人化」大多參考日本之做法，忽略了本土化的研究。相較日本，臺灣於近代經歷較長時間之威權統治，且未發生過為大學自治抗爭之重大歷史事件，大學自治之基礎比較薄弱。當前，與其急功近利促成「國立大學法人化」，不如耐心夯實「大學自主」之法治基礎。通過參照更多他國公立大學法人化改革的成敗得失經驗，加強研究與法人化有關的本土經濟、政治、法律與歷史等文化脈絡，適時推動「國立大學法人化」改革，以妥善處理政府與大學之關係，營造雙方互利共贏的局面。

參考文獻

- 李仁淼（2017）。教育法與教育人權。臺北市：元照。
- 許育典、李佳育（2014）。從大學的法律地位探討大學自治的落實：以大學法人化為核心。當代教育研究季刊，22（1），189-195。



教師面對共備與觀課之困境

徐育婷

銘傳大學教育研究所在職專班研究生
臺北市立文山特殊教育學校特教教師

一、前言

猶記得過去在接受特教評鑑時，全校教師需接受追蹤輔導，面對如此重大的事件，學校提出課程共備的概念，共同設計課程與教學，以落實理論與實務的結合。然而，在過程中，教師忙於應付評鑑，難以從中感受到專業成長的實質意義，加上，於 107 學年度起，十二年國民基本教育課程課綱總綱，規定校長及每位教師每學年至少公開授課一次，以提升學生學習成效與教學品質，型塑教學文化(張德銳，2017)。由此可知，改變教學模式勢在必行，如此才能精進教師文化，以促進教師專業發展。

二、實施共備與觀課的重要性

影響教師進行共備與觀課的因素之一，是對於共備與觀課的不了解。因此，佐藤學提到若要提升教師專業成長，需要熱忱參與並落實共備與觀課的過程(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)。透過教師夥伴間的對話、分享與交流，將彼此間的對話凝聚分析之後，集思廣益，形成教學優先的概念，成為教師的行動指引(Spee & Jarzabkowski, 2011) 以促進教學準備更為完善，安排更多元化的學習活動，促進師生互動，以提高學生學習成效(張孝慈、賴素卿、林淑惠，2014)。透過觀課過程中，能建立可用的教學資源，並且能在遇見教學問題時，提出個人見解，以促進教學經驗的交流(Xu, 2015)。

由此可知，提升教師專業能力可透過共備與觀課的教學模式，增進個人在教學上的省思，改善教學策略等，落實以學生為主體的學習方向。

三、共備與觀課之困境

在特殊教育現場，教師對於共備與觀課的教學方式以較為負向的看法對待，因此在推動上必有其困難度，其原因如下：

(一) 學生異質化特質

特教教師面對的是一群具有特殊性的孩子，無論是在課堂上或是下課之餘，都需要無時無刻的關注著每一位，導致教師間彼此共同討論教學的時間甚少，更何況是一同進行備課(林政逸、吳珮瑩，2016)。同時，考量學生的特殊性，在

課程的安排則是需要針對其需求而設計，以符合個別化教育計畫的需求。

（二）專業自主性受到侵犯

保守封閉的教師文化，一直是許多教師們的慣性，因此對於公開教室和同儕教師合作尚未能建立其觀念，故難以進行教師專業間的對話與交流。面對共備與觀課常視為是行政或家長對教師的不信任（張德銳，2017），或是覺得觀課者對授課者的教學產生質疑等，故對共備與觀課感到威脅，進而阻礙專業成長的機會或管道。

總而言之，對於共備與觀課的態度上，教師常覺得專業自主受到了侵犯，而不願意配合政策的推行；加上，學生的個別差異性過大，使得教師在備課上，難以有時間與同儕教師共同討論與設計課程。

四、共備與觀課之因應策略

（一）建立信任關係

充分理解共備與觀課的目的、功能與歷程等，讓教師有正確的認知（張德銳，2017），建立授課者與觀課者彼此的信任關係，以降低授課者被觀課的壓力（林政逸、吳珮瑩，2016），同時給予在過程中保持中立態度，不宜給予價值判斷，且態度讓基層教師充分表達其見解，以建立彼此信任關係。

（二）溝通開放教室的態度

入班觀課是壓力，也是教學助力，以增進教師嘗試進行多元化的教學方式（吳俊憲、吳錦惠、紀釐珊、姜宏尚，2016）。同時，教師在面對共備與觀課時，需要適時調整自我的心態，以更開放的胸襟和支持的態度，積極與同儕培養協作精神，建立推動模式，提升學生學習及教師專業成長（林政逸、吳珮瑩，2016）。因此，108 新課綱明訂校長與教師每年必須公開觀課的態度，必須再溝通及調整。

（三）落實行政支持

學校營造信任合作的學習合作氛圍，建立專業而溫馨的環境，讓教師有「時間」（time）、「在一起」（together）、「思考」（think）解決教學問題，以提升教學策略或者教學創新（張德銳，2017）。同時，協助安排授課教師彼此的共同時間，並減少與教學不相干的行政工作，讓教師思考與規劃具體做法，如此更有利於在共備階段，設計更符合學生為主體的課程（林政逸、吳珮瑩，2016；邱淑娟，2016）。

是以，欲讓教師落實共同備課與觀課，行政上宜確實讓教師有時間、有機會去配合施行，使教師專業更能發揮無遺。

綜上可知，教師對於共備與觀課有了正確的認知後，對於學校的推行、入班觀課等一事便不再有所壓力，反而更能敞開胸襟正向看待共備與觀課。

五、結語與建議

（一）結語

促使教師改變原有的教學行為，提升教師專業成長是刻不容緩的事。透過共備與觀課建立相互關懷的同儕夥伴，彼此分享及交流教學經驗，培養反思習慣，也是新課綱的期待願景，而現場的困境，若能加以重視及克服，更能聚焦在學生的學習上，無形中也提升教學效能，促進教師專業的成長。

（二）建議

1. 加強教師專業社群的功能

鼓勵教師成立專業學習社群，以共備與觀課方式，共同討論發揮集體之智慧，並關注學生的能力與教學策略或教材內容的關聯性，設計全方位的課程，如此才能進行符合學生的教學方式，提升學習成效，並提升教師專業教學之能力。

2. 持續推行「在職資深教師續航計畫」

鼓勵資深教師輔導及協助資淺教師進行相關的共備與觀課。以教師協同的方式，進行教學對話，發揮集體智慧，成為教學夥伴。透過自發力量，形成由下而上的自主學習，持續增進教學知能，活化教育現場，提升教師專業能力。

3. 舉辦相關研習及研討會

當前教育行政機關及學校行政單位宜重視教師教學負荷及專業提升的困難度，建議宜編制派代課務費，讓教師無後顧之憂的參加研習或研討會，使共同備課觀課的政策能確實施行，全面提升我國教師專業成長。

參考文獻

- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚（2016）。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式－以學習共同體為焦點。**臺灣教育評論月刊**，5（10），164-196。
- 張孝慈、賴素卿、林淑惠（2014）。有效教學一點訣：開放課堂行思學藉由共同備課、公開授課、觀課議課與組成教師專業團隊等策略，提高英語教學效能之教學分享。**國教新知**，61（2），63-74。
- 林政逸、吳珮瑩（2016）。學習共同體前導學校實施情形、困境與因應策略之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，9（2），59-88。
- 張德銳（2017）。教學觀察與回饋三部曲：備課、觀課、議課。**師友月刊**，597，40-44。
- 邱淑娟（2016）。與107新課綱「慢慢」同行～課程發展策略與實務分享。取自 <https://tieg.files.wordpress.com/2016/09/e585a8e69687e4b88be8bc89e5a393e7b8ae-compressed.pdf>。
- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北市：親子天下。
- Spee, A. P., & Jarzabkowski, P. (2011). Strategic planning as communicative process. *Organization Studies*, 32(9), 1217-1245. doi:10.1177/0170840611411387
- Xu, H. (2015). The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System*, 52, 139-148.



情緒教育－以依附理論探究青少年親密關係中之困擾

黃苡瑄

國立臺灣師範大學教育學系研究所研究生

一、前言

對青少年而言，常常會面臨情感課題，譬如一段感情的離去無庸置疑會導致壓力和衝擊，其影響層面涵括身心理、人際關係與生活秩序等。透過教育心理學中的依附理論作為媒介，可幫助青少年釐清感情上的困頓。J. Bowlby 的依附理論（attachment theory）提出，幼童會因情感之需求與一位照顧者（重要他人）產生親密關係，而當重要他人不在幼童身邊時，會產生焦慮感。而後期的心理學將此理論擴張，用以解釋成人的愛情觀，原因是當幼童在成長的過程中會經歷多重的依附關係，這些依附關係會間接影響其對未來戀愛時的態度。

本研究以一位青少年敘事其生命故事的案例分享，使同樣有此困頓者能藉由自我不斷建構與詮釋，重新理解親密關係的離去，讓經驗產生意義；Neimeyer（2001）認為能自己說故事的人，就已經開始建構故事的意義，並使故事能成為生命的新意義。

二、依附理論其發展意義

Bowlby 主張的依附理論認為嬰兒具有依附行為的本能，這個本能驅使幼童會依賴他認為信任且成熟的個體。透過與特定對象形成強烈的情感連結，在個體成長的過程中具有連續性的影響，且有關人際關係之互動與交流會內化至個體生活經驗之中；無論個體認知、感受、人格、生活品質等，其源皆是由早期的親密關係為原型（prototype），原型對個體的未來發展產生深遠的影響（引自王雅玲，2008）。此外，依附理論是一種空間配置關係，意思是當我靠近我愛的人時，能滿足於我因遠離對象而產生的焦慮與難受，獲取情感回應，如此舒適又安穩的感受，就會對降低周遭給予的不安全感。

三、依附理論運作模式的擴展

Collins & Read 認為 Bowlby 提出的「內在運作模式」對人際關係有不同之影響，不同依附的人在相關信念和目標策略會有所差異。舉例來說，當幼童遇到不同依附情境，就會在淺意識中進行自動化的行為。換句話說，幼童尚未意識到與他人互動時，是內在模式引領他們的行動。

當幼童發展出內在運作模式時，會認為自己是可愛且可以信任他人，幼童會以這個信賴依附對象為安全堡壘。在對外建立情感連結時，能同時發展對自己的

肯定與自我價值，最終可成為獨立的個體（蘇建文，1993）。但，值得注意的是，幼童在發展依附關係時是單向模式，被依附的對象是不會期望能從幼童那獲取同等的照護。爾後隨著幼童的成長，依附關係的範圍也會隨之被擴大，除了親子關係外，將會拓展至人際關係、社會關係、情感關係等，且會在不同關係中扮演不同的角色，他也能從中獲得多元的情感體驗，因此幼童長大至成人後的依附關係則會是雙向模式。

根據 Bowlby 所研究的內在運作模式，Bartholomew & Holowitz 則提出不同的依附風格，如下表 1 所示：

表 1：依附風格類型

安全依附型 (secure)	焦慮依附型 (preoccupied)
對自己或別人具有正面態度，認為自己存在是有價值的、可愛的，且認為他人是可信的，在親密關係中具有自主性，覺得自己值得被愛。	對自己或別人具有負面評價，認為自己是沒有價值，也對自己沒信心，在親密關係過度緊張，非常在乎別人對自己的看法，在做事態度與行為上極需他人認同，因此自主性低。
害怕依附型 (fearful)	拒斥依附型 (dismissing)
一方面覺得自己沒有價值與不可愛，另一方面也覺得他人不可信任，為了怕自己受到傷害、害怕被拒絕，所以逃避與他人建立親密關係。	對自己持正面評價，覺得自己可愛又具有價值，但事無法相信別人，因此逃避他人。與害怕依附者不同的是，他們逃避是為了免於依附後可能會有的失望，因此尚保有個人自主性。

資料整理於白嘉玲（2010）

四、個案敘事歷程

研究者是透過教授引介，才得知個案 T 同學具有感情上的困擾，在面對一段感情的離去時，於自我悲傷調適的過程中，會有許多有別以往的情緒反應，諸如、憤怒、悲傷、思念等。此個案 T 同學目前是高三的女學生，原教師轉述說 T 同學的學習動機開始出現低落的現象，且對什麼事情都提不起興趣，很常時候會獨自一個人不斷哭泣。某天午後剛與 T 同學會談時，T 總是三言兩語就把一個問題結束掉，我觀察到在答題時，對方會展現鬱悶的神情，對我似乎又有些不信任感，因此研究者決定把訪談的時間拉長至六次，先與受訪者建立信任關係。以下會透過敘事研究的方式瞭解個案：

（一）找到自我是心理探討的核心

依據個案所言，他與前男友 B 是從小青梅竹馬的關係，倆人經歷一起讀書考試的日子、一起出遊、用心為對方製造驚喜，但他們難免會有爭吵。

T 同學表示：「我自己也沒有想太多，我和 B 都互相有對方通訊軟體的帳密，吵架的時候由於好奇心的關係，我會去偷看他有沒有和別的女生聊天，若被我撞見我鐵定發脾氣，因為我從小就把 B 當我的情人與朋友，他是我生活的重心，我不需要其他朋友，他們對我來說只是泛泛之交。」

人際關係的建立對於個體社會化的過程具有重要影響，而最早的人際關係建立應從與父母建立為開端，引用蔡秀玲、楊智馨（2013）所述，在生理需求上父母盡量給予足夠的照顧與滿足，卻常忽略子女心理上的需求，即使子女感受到父母關懷與愛護，卻不易察覺父母的尊重與信任，許多青少年必須靠自己的情緒解決問題。學校宛如一個社會化初期的圖體生活，參與這階段的生活皆以同齡期的人為主，若無法適應這時期的生活，在成長之路上會感受到格格不入之感，也會影響後期的生活品質。

（二）反思成長歷程

從心理學的角度去看待依附理論，從小與父母親是否有產生強烈的連結會影響日後人際互動的關係，換句話說，與父母的互動模式會內化在與朋友的交際過程中。

T 同學說：「我在成長過程中覺得爸媽對我很不信任，喜歡翻遍我私人物品，當我努力達成他們對我的期待時，父母對我都是以責備大於鼓勵的方式，連平常說話都像在命令我。」

父母親對於子女有時會怕孩子受傷而有過度保護的行為，對於子女所做的事情會過度干預，諸如 T 同學所言，翻私人物品會給子女無形的壓力，久而久之子女會感受到父母的焦急感，且會失去對自己的判斷能力，無法建立起個人自主能力與信心，而時常感受到挫折、猶疑不定的情形，即會影響人格的發展。若能在早期克服負向的依附經驗，心理不適的風險雖能減低，但卻難以泯滅早年的影響。因此，原生家庭建立起的關係或互動的情緒原型，可能會一脈相承（蔡秀玲、楊智馨，2013）。於此事可以看出早期父母對 T 同學的不信任，讓她對 B 有不信任的感受。

（三）與情緒相處的難題

英國兒童心理學家 Winnicott 認為在兒童身心發展上必須要有「擁抱性的環境」、「夠好的母親」以及他所處的社會脈絡下才能形成適切的情緒，若兒童的需求受阻，便會產生焦急感。這些需求抑鬱、焦慮及無助有關聯，是個體無法滿足需求感時產生的知覺，因此無法分割於生活脈絡之中。

T 同學淚眼汪汪地說：「我克制不住想要見到 B 的心情，分開後我一直打電話給他，不斷哭喊求他回來，買了好多東西送他，我不知道該怎麼做，過程中我好像是被搶走玩具的嬰兒，不知道自己求些什麼，就是直接表達我當初的情緒。我每天都過得很煎熬，心裡面有壓力，我一直處於絕望的狀態，壓力讓我大到三不五時會耳鳴。」

認知行為論認為人對於問題所詮釋的角度，才是問題的開始，我們可以說心態是由信念、情緒、行為所形成。對於特定對象的執著無法得到回應，而產生悲傷的負面情緒，以致在行為上不受控制。情緒困擾會造成身心產生極大的壓力，這些知覺的產生也無法讓人處理問題。

五、四種依附關係對個案之分析

根據 Bartholomew 和 Holowitz 的四種依附風格去分析，發現研究對象屬於焦慮依附型，對親密關係有負面的緊張感與恐懼分離，這種分離焦慮無法滿足個人需求，而沒有歸屬感。對有情緒困擾者而言，不能強迫自己或說服自己的情緒，反而必須要讓情緒找到出口，讓情緒做本質上的移轉，減少它對我們行為的影響。而個案在與父母相處的過程中，發現似乎是以「條件式的接納自我」為核心，覺得自己欲透過努力的行為來獲取他人的認同，才會接納自己，因此自主性較低。

此外對好友的依附若有產生焦慮與逃避，青少年憂鬱程度越高，對學習或學校持負面想法，在王櫻芬《情緒調節在青少年人際依附與心理困擾之中介角色分析研究》中發現臺灣許多青少年，對雙親的依附焦慮及逃避和憂鬱情緒為正相關。

六、結語與建議

在成長的道路上每人都會遇到關於情緒上的困擾，而每個人一定會經過愛情帶來的情緒體驗。唯透過覺察的分析才知問題所在，才能做出不同的回應，因此如何找回自己對情緒的控制權亦是一大挑戰。根據本文可瞭解，幼童倘若是想讓身心發展皆健全，則大部份必須在關係（relationship）中學習，無論是親情、友情、愛情。李元親、陳瑜慧（2014）提及協助者（父母、教育工作者等）可以透過心理治療發現影響內在運作模式的事件、找出有影響力的信念等，以矯正那些自我挫敗的姿態：

（一）留意與關係有相關連的主題

可以先瞭解個案的過去或現在與其他人的關係，或嘗試找出對依附產生負面影響的事件，例如分離、威脅。

（二）幫助個案了解自己

除了讓個案了解自己的處境，觀察關係的變化之外，更重要的是個案能創造影響改變的因子，主動連結新的關係經驗，來改變舊的感知。

（三）親子教育措施

親子之間的依附關係會間接地影響情緒調節，父母尤以身教言教為重要，應多用正向管教的方式、包容、耐心的教育子女，在教養上可多涉略相關情緒管理書籍，善用溝通技巧來有效處理與子女之衝突，或協助解決情緒或行為上之困擾。

參考文獻

- 王雅玲（2008）。華人依附焦慮傾向與忍耐調控機制：對偶資料之多層模式分析（碩士論文）。取自國立臺灣師範大學博碩士論文系統。
- 王櫻芬（2012）。情緒調節在青少年人際依附與心理困擾之中介角色分析研究。《教育心理學報》，2，273-294。
- 白嘉玲（2010）。不同背景變項的單身成人依附風格、宗教認同態度和人際親密能力之關係研究（碩士論文）。取自國立臺灣師範大學博碩士論文系統。
- 李元親、陳瑜慧（2014）。依附理論與依附型態的改變與連續性探討。取自 http://www.epc.ntnu.edu.tw/download.php?filename=793_1a04816e.ppt&dir=community_forum/108&title=%E6%AA%94%E6%A1%88%E4%B8%8B%E8%BC%89
- 蔡秀玲、楊智馨（2013）。《情緒管理》。揚智文化事業股份有限公司。
- 蘇建文（1993）。幼兒與母親間依附關係與其學校社會能力表現之研究。《花師幼兒教育學報》，2，263-292。
- Neime, R. A. (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss* (Neimeyer ed). Washington, DC: American Psychological Association.

青少年復原力團體之建構

黎士鳴

成大教育所博士班

蔡宗延

成大醫院斗六分院

一、前言

創傷的心理復健是一個長期改變的歷程，心理學家 George A Bonanno(2004)將創傷事件後的功能改變狀態分成慢性化、延遲反應、康復，以及復原力四種狀態，同時發現在復原力狀態下，對個體生活功能的影響最低，並且較可以持續維持正常的生活狀態。這顯現出，具有復原力的個體在面對創傷後的身心功能狀態明顯地較佳。在黃君瑜與許文耀(2003)針對 921 災區高中生的縱貫性研究中發現，越樂觀的學生越會採取正向詮釋、主動因應或社會支持等正向心理策略來因應災後的心理症狀。更加顯現出正向心理特質在長期災後心理復健的重要性。

從 921 地震、到 88 風災到 0206 地震，我們參與許多青少年心理復建與安心服務工作，透過這些工作經驗的統整，本文將從正向心理學的角度出發，來談如何建構一個青少年復原力團體。

二、何謂復原力

復原力(resilience)源自於拉丁文中的 *resilire*，意思為“to leap back”，在大英字典中的意思為「有能力快速地從不同狀態回到原來狀態」。對其定義有三種取向：特質取向、結果取向，以及歷程取向(Hu, Zhang & Wang, 2015)。特質取向認為復原力是一種人格特質，能夠幫助個體有效因應生活壓力與促進成長。結果取向將復原力當作是適應環境變遷的一種正向功能展現。歷程取向則是將復原力當成是個體與環境變遷中的一個動態改變歷程，其中包含三個重要核心概念：1.顯著的壓力產生，此壓力會造成長期的負面後果；2.個人或環境資源可供個體適應環境壓力；3.與個人成長階段相關適應狀態

近期對於復原力的想法已經從創傷後成長的模式轉變成主動適應環境的模式，可分成 1.減害模式：學習面對難以改變的現況；2.保護模式：減少疾病發生的可能性；3.促進模式：主要提供正向心理因子與幸福感提升策略 (Davydov, Stewart, Ritchie & Chaudieu, 2010)。對於災後的長期心理復健中，促進模式會是一個長治久安的心理復健策略，也就是透過提升正向心理元素來讓個體的幸福感提升。Seligman(2011)所發展的賓州復原力方案就是一個促進模式的應用，本文將以提升復原力為核心目標，來發展一個青少年復原力團體。

三、正向心理治療簡介

21 世紀是正向心理學的時代，正向心理學之父 Seligman(2006)針對憂鬱症患者進行正向心理治療(positive psychotherapy)之療效評估，發現實踐優點、感恩日記、發現好事等正向活動可以減低個人的憂鬱情緒或症狀。近年來，正向心理治療將正向生活模式(positive living)應用到思覺失調症的患者，經修正後也用於自殺防治工作以及戒菸等問題上。而正向心理治療的三大幸福基石為：

(一) 愉悅生活(the pleasure life)

來自於享樂理論(hedonic)的幸福觀，就是對於自己的生活可以保持正向的情緒。對過去的自己感到滿意、對於現在的生活感到愉快，以及對於未來的人生充滿希望。透過感恩與原諒活動來活化個體的正向回憶，以及透過品味(savor)來增進當下的愉悅感。

(二) 投注生活(the engaged life)

我們需要將心力投入在工作、人際關係，以及休閒活動中，透過專注於活動，來讓自己活得更好。在生活中，發揮自己的優勢是一種投注生活的策略，在休閒活動中，感受心流經驗是一種持續幸福的方法。

(三) 意義生活(the meaning life)

活出生命的意義自然就會感到幸福，從自身轉向群體，透過善行來讓這個世界更美好。

透過這三大基石相關活動的實踐，個體可以提升幸福感以及減少痛苦經驗，甚至可以達到自殺預防之效果(Parks, 2015)。

四、復原力提升方案之內涵

正向心理治療中對於復原力建構的六大元素為(Boardman & Doraiswamy, 2015)：

(一) 自我覺察

了解自我當下的想法、行為與感受。在本次復原力方案將針對個體的認知、行為與情感三大層面來設計活動，以增加個體在自我認知、情感與行為反應上的正向知覺。

(二) 自我調節

有能力達成自我的生命目標。於本次的復原力方案中，在行為面的活動將是協助個體設定生活目標以及達成目標之活動。

(三) 樂觀

留意自我與他人的正向面。本次的復原力方案將採用正向心理活動中的正向書寫，透過書寫正向的我以及正向的親友來增進樂觀態度。

(四) 思考彈性

彈性的思考將增進個人的因應能力。本次的復原力方案將透過面對傷痛的書寫以及慈心禪的練習，讓個體從傷痛中鬆綁，增加對於苦難的思考彈性。

(五) 個人優勢

實踐正向自我、增加自我效能是走出傷痛最快的策略。在本次復原力方案中的自我層面練習，如發揮優點，都是發揮正向自我優勢的策略。

(六) 人際連結

在災難中的社會支持系統助於個體因應創傷，本次復原力方案中的人際層面練習就是透過許多活動(如行善活動)來協助個體促進人際連結。

本方案參照這六大元素來建構，所使用的活動內容為正向心理活動之內涵。另外，Seligman 於 2011 年在三大正向心理基石中，增加了「成就」與「正向人際」兩個元素，成為幸福感提升的五大基石。本次方案中的自我層面即是強化正向成就的產生，人際層面則是產生正向的人際。由表一呈現出本方案活動與幸福感提升五大基石的關聯性。

表 1 復原力方案的活動安排

	自我層面 成就自我	人際層面 正向人際	正向心理基石
外在環境	發現好事	感恩日記	愉悅生活
創傷經驗	記錄不幸	慈心禪	意義生活
認知面	正向自我	正向人際	愉悅生活
情感面	品味水果	感恩拜訪	愉悅生活
行為面	實踐目標	行善活動	意義生活
資源面	發揮優點	參與活動	投注生活

五、青少年復原力團體規劃

此青少年復原力團體規劃為八週、每週 90 分鐘之課程，根據團體發展階段以及青少年復原力之特性進行團體介入，由於成就自我與人際親和兩大核心動機的滿足會是青少年階段的發展重點，並且成就感與正向人際也是 Seligman(2011) 的幸福感中的兩大核心基石，因此每次團體皆會進行強化成就自我與人際親和的活動。以下分述各週的執行重點與介入策略

表 2 青年復原力團體規劃

團體 次數	團體階段	主題	目標	正向活動
1	起始期	相見歡	1. 領導者與成員間的認識 2. 讓成員了解團體性質 3. 建立團體規範	正向自我介紹
2	起始期	正向的環境	1. 建立團體的正向互動氣氛 2. 增進成員正向知覺與正向情緒 3. 增進樂觀態度	發現好事 感恩日記
3	轉化期	創傷經驗轉換	1. 協助成員分享創傷感受 2. 協助成員轉化創傷經驗 3. 自我覺察與彈性增加	紀錄不幸 慈心禪
4	轉化期	轉化觀點	1. 增加成員改變動機 2. 產生正向自我建構 3. 發現個人優勢	正向自我 正向人際
5	工作期	正向情緒	1. 了解拓建理論 2. 學習產生正向情緒 3. 促進正向人際連結	品味水果 感恩拜訪

(續下頁)

團體 次數	團體階段	主題	目標	正向活動
6	工作期	正向行為強化	1. 加強成員正向改變 2. 增進正向行為習慣 3. 促進自我調節能力	實踐目標 行善活動
7	結束期	保有正向資源	1. 強化學習效果 2. 增進正向自我概念 3. 強化個人優勢	發揮優點 參與活動
8	結束期	統整學習	1. 讓成員統整彼此的成長與收穫 2. 讓成員彼此回饋支持與祝福 3. 保持良好人際連結	祝福卡 學習回饋單

第一週相見歡為團體的起始期，主要目標是成員間的認識以及團體規範之建立。透過成員間的自我介紹以及認識彼此的活動，讓成員之間有正向的互動經驗，減少參加團體的人際壓力。在成就自我面，透過自我介紹的引導(如：我喜歡的顏色、我喜歡的運動等等)，讓成員增加正向自我的呈現。在人際親和面中，透過參與動機地分享以及規範的討論來強化青少年與團體同儕正向互動。

第二週主要目標是，同時從外在環境出發，來增加成員的正向知覺。以發現生活中的好事為開啟，藉由轉移注意力至生活環境的正向層面來增進個人的正向情緒，回家作業以感恩日記為正向人際經驗的強化。

第三週為團體的轉化期，主要目標是讓個案將創傷經驗進行正向的轉化。使用書寫活動，讓成員沉澱內心創傷經驗，同時透過在團體中的分享與支持，讓成員可以自由在地表達心中的各種正負向感受。經由領導員的引出與連結技巧，使成員間產生普同性來提升改變的動力。並且藉由慈心禪的練習來增加自我內在的正向支持力量。

當成員願意面對傷痛經驗並且具有改變自我的動機時，第四週為延續第三週將傷痛進行正向轉化的歷程，將透過成員正向自我與正向人際的建構，來增加成員看待事件的正向觀點，催化個體將創傷經驗產生正向轉化。

第五週為工作期，主要目標就是產生改變的行動。由於本方案為正向心理介入模式，因此增加正向的感受為一個重要的練習。根據正向情緒的拓建理論(broad-and-build theory)，正向情緒有助於增加個體的因應資源，因此透過品味(savor)水果的練習，來增加個體的正向飲食習慣以及正向情緒的產生。在討論中，可以針對知覺歷程來探討正向情緒的產生，增加成員生活中的正向感受。在回家作業中，採用感恩拜訪來增加正向人際互動經驗。

第六週持續為工作期，主要目標是增加正向行為。透過實踐正向生活目標以及行善活動，來強化個體的正向自我行動以及正向人際行動。在此週，正向的支持與增強是重要的團體領導技巧，有利於成員正向行為的養成。

第七週為結束期前期，團體目標為強化學習效果，由於本團體的核心目標為復原力的強化，因此在本週將增加成員的內在抗壓資源，透過實踐優點以及參與休閒活動來增進個體的內在資源。在實踐優點的活動中，可以採用優點大轟炸的暖身活動來增加個體對於自我優點的了解，並且透過分享與討論來增加成員實踐優點的策略。另外，透過心理教育來說明休閒活動的增能效果，並鼓勵成員放假外出充電。

第八週是最後一週結束期，主要目標有三，一為統整所學與在生活中的應用、二為處理未竟事宜、三為因應分離焦慮。由於失落經驗是成員的共通經驗，領導員需要聚焦於此議題的處理，透過有效地帶領團體的結束來轉化為成員失落經驗的疏通。

六、實證分析與結語

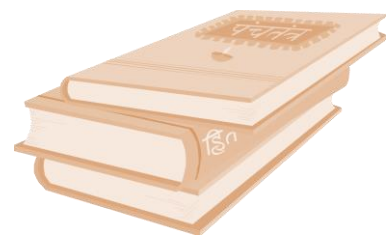
在台南 0206 地震後，我們採用復原力團體模式來協助災區之青少年，以其中一個 8 人青少年團體為例。該團體採用心理健康量表(涵蓋:自我悅納、人際關係、家庭和諧、情緒平衡以及樂觀進取等五個分量表)，作為成效分析，透過無母數檢定結果發現經過八周復原力團體後，成員的情緒平衡有明顯的進步。可見正向心理活動融入青少年復原力團體，有助於提升青少年的情緒平衡能力。

根據青少年活動治療的觀點認為透過團體活動模式可促進青少年的心理功能與復原力，本方案融合正向心理活動作為團體核心內涵，採用復原力之理論作為提升青少年復原力與幸福感之介入模式。

參考文獻

- 黃君瑜與許文耀(2003)。九二一地震災區學生因應型態、樂觀與心理症狀的關係：一年後的追蹤研究。教育與心理研究，331-3
- Boardman, S. & Doraiswamy PM(2015). Integrating positive psychiatry into clinical practice. In Jeste DV & Palmer BW Ed Positive Psychiatry: a clinical handbook. pp239-257.

- Davydov DM., Stewart R., Ritchie K & Chaudieu I (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30. 479-95.
- Bonanno GA (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-8. 53.
- Park CL (2015). Integrating positive psychology into health-related quality of life research. *Qual Life Res.*, 24, 1645-51
- Hu T, Zhang D., & Wang J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*. 76, 18-27.
- Seligman MEP., Rashid T., & Park AC. (2006). Positive Psychology. *American Psychologist*, 774-788
- Seligman MEP (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. 73-114



中輟生復學及輔導困境

楊靜玟

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

「教室中，每一個空著的位置，都有一個屬於他的故事……」不禁回想起每個中輟生輔導歷程之甘苦，讓從事輔導工作多年的我，心有戚戚焉。除了心疼著個案的特殊境遇外，更著實感恩每位陪伴各案主的重要他人。因為中輟生能否順利完成復學、回歸校園並穩定入班，以及輔導這群中輟生找回學習目標、生涯方向，實在是談何容易？輔導的過程往往是稍有不慎，結果便是前功盡棄，常讓相關訓輔人員氣餒不已！

外子非教育人員，他認為「中輟」乃因政策所貼予孩子的標籤。讓我不禁想起，在協尋孩子、訪遇家長時，常會不時抱怨：「我們以前不唸書，就去工廠做學徒，要不就待在家裡幫襯著！哪有什麼中輟問題？」然而，環境不同，全面實施的九年義務教育及十二年國教，盼讓教育機會均等，希冀教育帶來翻轉力量，卻因孩子中途輟學，讓教育的初衷大打折扣。究竟教育是孕育希望的搖籃，抑或成了羈絆孩子夢想的阻力？這個兩難常讓筆者陷入沉思。

筆者服務於公立國中，和多數學校一樣，並無設置慈輝班級，亦未成立資源式中途班，這群中輟的孩子若願意朝技職方向努力，多半會輔導其九年級進入合作式技藝班學習。因此，若中輟現象肇始於七年級，往往得耗費更多人力、心力及資源。以下筆者將這些年所接觸的中輟生現況及輔導實務上所面臨的困境，做一初步探析，並提出具體策略以供參考，期為中輟輔導工作盡棉薄之力。

二、我國近三年中輟現況分析

依據《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》中指出，中途輟學（簡稱中輟）學生乃指「未經請假、請假未獲准或不明原因未到校上課連續達三日以上」，以及「轉學生因不明原因，自轉出之日起三日內未向轉入學校完成報到手續」。而我國《強迫入學條例》及《強迫入學條例施行細則》所規範之對象為六歲至十五歲國民，其中亦明訂「全學期未經請假而無故缺課累積達七日者，應通報長期缺課」。易言之，除針對連續三天缺席學生進行中輟通報外，若缺課日數達全學期七日以上，亦得進行長期缺課通報。由上可知，政府無非希望透過法律強制力，以保障兒少之教育權利；更希冀從嚴把關，藉以督促監護人協助兒少就學，並善盡受教之義務。

根據「教育部全國中輟統計數據分析」（表 1）顯示，我國近三年輟學人數自 103 學年度 4,214 人逐年減少為 105 學年度 3,446 人，輟學率也從 103 學年度 0.21% 下降為 105 學年度 0.19%，可知政府及各方單位積極預防學生輟學之發生，已有初步的成效。讓人憂心的是，每學年雖有約八成五的學生完成復學，然近三年的復學成效卻也呈現逐年遞減的趨勢，復學率從 103 學年度 86.33% 下降為 105 學年度 84.79%。顯示即便全力挹注心力協助中輟復學及輔導，仍不足以有效提升整體復學率，可知學生中輟議題複雜性更高，輔導任務也較以往更為艱鉅。

表 1 我國 103 至 105 學年度國民中小學輟學暨復學情形

	103 學年度	104 學年度	105 學年度
該學年輟學人數及比率	4,214 (0.21%)	3,934 (0.20%)	3,446 (0.19%)
該學年復學人數及比率	3,638 (86.33%)	3,373 (85.74%)	2,922 (84.79%)
男生輟學率	51.95%	54.22%	55.95%
女生輟學率	48.05%	45.78%	44.05%
國小輟學率	10.65%	11.03%	11.87%
國中輟學率	89.35%	88.97%	88.13%

資料來源：整理自教育部全國中輟統計數據分析

附註：①中輟率=中輟生人數÷全體學生數×100%。

②復學率=輟學後又復學之人數÷中輟生人數×100%。

檢視近三年中輟概況，國中輟學的比例占了近九成，男同學中輟率皆高於女同學，而來自單親家庭的中輟生亦接近六成（表 2）。由此可知，國中的中輟情形遠較於國小嚴重，進入青春期的國中生更會以實際行動缺課，男生的行動力又較女生為高；而近六成的中輟生來自單親家庭，顯示家庭結構的不穩定，確實是導致中輟行為出現的重要因子。

表 2 我國 103 至 105 學年度國民中小學中輟生家庭背景分析

	103 學年度	104 學年度	105 學年度
雙親家庭	39.37%	38.08%	39.02%
單親家庭	58.47%	59.56%	58.47%
失親家庭	2.16%	2.36%	2.29%

資料來源：整理自教育部全國中輟統計數據分析

導致輟學的因素（表 3），近三年並無太大差異，位居首位的「個人因素」占了五成，而後依序為家庭因素、社會因素、學校因素等。再進一步檢視其內涵（表 4），個人層面中有高達七成為「生活作息不正常」；社會層面亦有七成比例為「受校外不良朋友影響」，而學校層面則有七成肇因於「對學校課程不感興趣」，此三者皆有明顯的集中趨勢。不同於前三項，「家庭因素」中顯示出的樣態則較多元，前三名分別為「父母監護人管教失當」、「其他家庭因素」、「受父母或監護人職業

或不良生活習性」，另外尚有「親屬失和」、「父母或監護人離婚或分居」等因素，在家庭因素中的內涵，各分占一至二成，並無特定的集中趨勢。由此可知，導致中輟行為的產生，其家庭面貌是很複雜的。然而，原生家庭的問題非一夕能改，實乃輔導困境之緣。

表 3 我國 103 至 105 學年度國民中小學生各項輟學因素比率

	103 學年度	104 學年度	105 學年度
個人因素	53.58%	50.76%	53.63%
家庭因素	19.22%	22.65%	22.63%
社會因素	14.47%	14.13%	11.49%
學校因素	11.12%	10.45%	10.24%
其他	1.6%	2.01%	2%

資料來源：整理自教育部全國中輟統計數據分析

表 4 我國 103 至 105 學年度國民中小學各項輟學因素內涵比率

因素	學年度	103 學年度	104 學年度	105 學年度
(一) 個人因素				
生活作息不正常		78.26%	75.31%	76.95%
其他個人因素		16.35%	18.13%	16.99%
精神或心理疾病		2.21%	3.36%	3.95%
(二) 家庭因素				
父母或監護人管教失當		24.26%	20.76%	21.67%
其他家庭因素		17.30%	19.08%	21.54%
受父母或監護人職業或不良生活習性		18.38%	16.27%	19.10%
親屬失和		12.99%	14.25%	10.26%
父母或監護人離婚或分居		13.50%	12.12%	10.13%
(三) 社會因素				
受校外不良朋友影響		73.50%	72.3%	73.74%
受已輟同學影響		16.59%	16.55%	13.64%
加入幫派或組織		4%	4.68%	4.29%
(四) 學校因素				
對學校課程不感興趣		77.42%	75.43%	72.80%
缺曠課太多		15.51%	17.52%	17.56%
與同儕關係不佳		2.36%	3.16%	4.25%

資料來源：整理自教育部全國中輟統計數據分析

三、中輟生復學輔導之困境

從「教育部全國中輟統計數據分析」可知我國學生中輟概況，然面對中輟個案，其問題的複雜性，實甚為棘手，絕非如通報系統中至多勾選三項中輟因素可歸結。以下筆者就實務現場，將復學輔導困境臚列如下：

（一）輔導目標不易達成共識

國中階段除導師外，尚有多名科任教師，訓導人員也會提供中輟生適當關懷與協助。這些重要他人因角色互異，對中輟生的行為樣態常有各自的解讀；再者，訓導與輔導在管教立場及策略常不盡相同，溝通不良使目標各異，各方缺乏合作默契，個案無所適從，輔導成效便大打折扣。

（二）輔導彈性標準難界定

基於教師專業自主權，教師們常有不同的課堂要求，若一味通融中輟生，教師擔心恐引發群起效尤，進而影響教師班級之經營。有的教師對「彈性」二字嗤之以鼻，甚或扣以「你們輔導教師都只想當爛好人」的帽子。部分教師在班級經營與管理上有其原則，不輕易給予變通之空間，常讓師生間關係惡化，進而導致親師間不信任，復學目標更難達成。

（三）輔導作為僅賴校方執行

監護人的態度及作為，往往是復學成功的關鍵。然不少辛苦的輔導案例，便是因家長的態度不明以及不合作使然。而監護人的反覆態度也常讓校方為難。當孩子出現缺課情形，有些家長反怪罪學校不通情理，不予請假彈性，甚至將中輟行為推諉孩子一人或歸因學校環境使然。有的家長不提供實際協助或調整親子溝通方式及期待；有的則央求校方網開一面，表示願請假在家，希望校方別「逼」孩子上學，因此常讓復學輔導失焦，更無益於協助孩子解決所面臨的困境。

（四）輔導人力不夠充足

近年來各縣市普遍增聘「專輔教師」，盼能投注更多心力，落實學生關懷與輔導，然輔導教師常擔任輔導網絡中聯繫之要角，除與教師溝通外，更要與案家、社會資源連結。也因為學生中輟，家訪的次數相較其他類型的案件更為頻繁，工作負荷量實在沉重。過去幾年，學校單位多半有中輟替代役男協助中輟生輔導、陪同協尋或家訪。這些專長役男非但擁有教師證，更是心理、社工、社會、教育、輔導、諮商、兒童福利等大學相關科系的人才，且役男能以「大哥哥」的角色，

和個案建立關係，或藉由相同興趣，去理解個案的生活及行為，不失為一好客體。然隨著中輟替代役男走入歷史，此一人力資源盡失，卻又無配套方案之提出，實讓輔導人力不足的問題更顯困厄。

（五）輔導課程不好安排

政府為有效加強中輟高關懷學生與學校的連結，另推出「高關懷適性化課程」、「高關懷探索體驗教育」、「高關懷小團體」等計畫，盼校方能依個案實際需求，安排些不同於正規科目，如：探索教育、活動體驗等多元的課程，讓這群較低學術取向的孩子有更多元的學習試探。立意良善，然執行起來卻非易事。最大的爭議點，在於家長、導師甚至同班同學覺得不公平，曾聽聞學生抱怨：「老師！我是不是表現得愛來不來的樣子，就能參加魔術課？」讓老師也一時語塞。規劃這類課程，是相當辛苦且需耗費很多心力的，若家長、導師不支持，興辦課程更顯吃力不討好。

（六）輔導資源間過於鬆散

有些中輟問題根源於家庭，甚需社會資源服務，如：協助案家親職功能之提升、經濟資源之挹注等，然社工或輔導員案量頗大，或經評估後並無立即危險，便會不予開案處理；或因委外單位不夠積極，久久家訪或僅致電校方探問，因此效果實在非常有限，有時通報後並無實質的協助，復學之路自然連帶受阻。

（七）輔導成效常受到質疑

各方對輔導教師的過多期待，也常使輔導教師備感壓力。當目標沒有達成或孩子再次中輟，往往就得出「輔導無效」的結論，常讓輔導教師深感無力。

四、中輟生復學輔導工作之建議

（一）做好初級預防，提前追蹤且即時轉介

三級輔導工作各有其功能，若能在學生問題發生之始，適時介入與輔導，儘早追蹤其出席不穩的狀況，或能成功化解中輟危機。筆者的學校每日會登記這群中輟之虞的孩子出缺情形，對象包括：屢次請假者、經常遲到者、提前返家頻仍者、曾無故曠課者……，除導師關心外，訓導人員自校規約束、法律面提醒，輔導教師從個案背景關懷起。也建議在學習階段轉換之時，適時提出輔導轉銜，杜絕中輟的發生。

（二）尊重班級導師，多予肯定並提供諮詢

導師面對的是班級整體的經營，在個案重回班級之前，應和導師事先討論，並連結各處室資源，持續予以支持及協助；而孩子回班前，也可引導其他同學，讓班級的環境更為友善及接納。陪伴孩子成長的導師尤應獲得支持，要去理解導師們所面臨之處境，切莫施予其不必要的壓力，而應投以更多真誠的讚美與肯定，如此也會讓合作過程中充滿更多正能量，讓正向循環祝福彼此。

（三）訂定輔導目標，多元輔導協助

輔導成效往往難短期內就立竿見影，應彈性調整輔導策略，輔導歷程也可設定漸進式的目標。除關切孩子復學後班級適應問題，從實務經驗得知，家庭在復學過程中扮演極為重要的角色，當家人改變其管教態度與策略、協助督促其正常作息或提升家人關係連結等，皆能有助於孩子復學。當外在環境系統功能提升後，相信亦能激發孩子內在動力，而能找到新目標。

（四）強化輔導網絡，定期建立共識

衛生福利部、教育部、勞動部、內政部也在 107 年度共同研擬「強化社會安全網計畫」，無疑就是希望提升網絡中各單位彼此的聯繫。和中輟相關之單位，諸如：社會局、區公所、警察局、學生校外會、少年輔導委員會、家庭教育中心等，皆為重要合作之夥伴。因此，各單位間的聯繫斷不可少。

校內復學輔導相關會議之召開，能增進處室間的聯繫，並整合多方資源。而監護人也應列席，除復學流程及法律規定之佈達外，也希望透過會議，理解彼此應盡的責任。系統間合作愈有效率者，其復學之路往往也更順暢。

（五）通報系統之中輟因素，應重新修訂

誠如本文表 4，在個人因素及家庭因素中占次高的皆為「其他」，可見尚有許多常見因素並未納入考量，如：「沉迷電玩或手遊」，在系統中並無呈現；再者，學校因素中「缺曠課太多」也不該是輟學因素，建議可再調整修訂。

（六）分析歷年數據，擬定對策並辦理增能課程

善用歷年通報資訊，統整中輟現況及趨勢，並由各縣市輔諮中心或專家學者研擬對策，再藉由教育訓練或輔導技巧之培訓課程，讓第一線的教育人員可以掌握輔導方向。如此才能對症下藥，進而提升整體復學率。

（七）增加輔導人力，設置駐校人員或培訓輔導志工

在二、三級輔導處遇上，輔導教師、心理師及社工師應彼此合作，此類議題，近幾年也引起不少討論，諸如：「減置輔導教師改聘社工師」、「社工師、心理師進駐校園」、「輔導主任、組長的專長條件」等，然而在輔導機制的完備上，輔導、心理、社工三者同等重要，建議可增派專業輔導人力進駐校園。有鑑於輔導人力不足，建議可讓有輔導熱忱的退休教師加入志工行列。

五、結語

進行中輟生輔導，別把焦點放在「中輟」二字！當輔導者能洞察其行為背後的原因，筆者相信，我們就能和這些孩子更靠近，而復學輔導也將更順利，以達十二年國教「成就每位孩子」的共同願景。

參考文獻

- 國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法（2017 年 8 月 23 日）
- 教育部（2015）。103 學年度教育部全國中輟統計數據分析。取自：
<http://203.68.64.40/six/main/data/103%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E8%BC%9F%E7%B5%B1%E8%A8%88%E6%95%B8%E6%93%9A%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>
- 教育部（2016）。104 學年度教育部全國中輟統計數據分析。取自：
<http://203.68.64.40/six/main/data/104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E8%BC%9F%E7%B5%B1%E8%A8%88%E6%95%B8%E6%93%9A%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>
- 教育部（2017）。105 學年度教育部全國中輟統計數據分析。取自：
<http://203.68.64.40/six/main/data/105%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E8%BC%9F%E7%B5%B1%E8%A8%88%E6%95%B8%E6%93%9A%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>
- 強迫入學條例（2011 年 11 月 30 日）
- 強迫入學條例施行細則（2004 年 7 月 23 日）

以英國經驗省思臺灣中小學階段國際教育之實施

甘明珠

國立高雄師範大學教育學系研究所學生

一、前言

臺灣為海島型態，受全球化之影響甚為深遠，唯有擴大人民的國際視野，提升國際競爭力，才能避免被邊緣化。臺灣社會日趨多元，是以國際教育政策為教育改革之趨勢，又以中小學階段在培育國際化人才歷程中扮演關鍵角色，故從中小學教育期間深化國際教育思維，俾利創造競爭優勢。

世界各國政府無不重視國際教育，相繼提出相關政策，例如澳洲於 1999 年提出「阿德雷德宣言」、美國在 2000 年提出「美國邁向國際教育政策」、英國於 2004 年提出「將世界融入國際級教育」、歐盟在 2007 年提出「康米紐斯計畫」，以及紐西蘭於 2007 年提出「國際教育議案」（吳宗憲，2014）。我國教育部亦於 2011 年發布《中小學國際教育白皮書》，以回應全球化的教育需求，期能培養學生具備國際素養。

二、英國國際教育現況分析

英國實施國際教育的經驗相當豐富，不僅有政府支持，亦由非政府組織之國際教育機構發起計畫，同時透過國際學校之課程進行認證，整合出跨文化與互動式的教育交流和研究系統。跟據 DfES（2005）、陳弘哲（2010）、潘珍琪（2014）針對英國中學階段實施國際教育內容涉及層面之研究，茲將方案分門別類如下：

（一）建立各國學校夥伴關係

全球學校夥伴關係（DFID Global School Partnerships）、基督教青年之全球夥伴關係（Global Fellowship of Christian Youth）、教室連結（Connecting Classrooms）、歐盟康門紐斯學校夥伴關係（Comenius）。

（二）健全國際教育連結網絡

國際教育網站（Global Gateway）、國際面向之世界處處是教室（Global Dimension the world is your classroom）、全球思維（Think Global）、國際性啟發（International Inspiration）、電子語言（eLanguages）、歐盟 e 姊妹校（Etwinning）。

(三) 啟發教師國際交流互動以提升教學專業能力

教師國際專業成長（Teachers' International Professional Development）、福爾白教師交流計畫（Fulbright UK / US Teacher Exchange）。

(四) 創造各校領導人國際互動

校長國際領導研習計畫（ILLP）與校長國際訪問研習（IPH）；涵跨將研究融入實務之國際教育研討會（Above and Beyond Conference）。

其中與臺灣相關者有三，一為「全球學校夥伴關係」，臺灣於 2005 年加入全球通道（global gateway），跟英國及其他參與國家建立夥伴關係。二為「參與國際教育研討會」，校長、教師與地方教育局人員透過博覽會、研討會和工作坊等方式，由對發展國際教育具備豐富經驗的人員分享交流成果，亦可與其他國家的夥伴關係學校資源互通和合作。三為「教室連結」，該方案提供臺灣學校與英國和各國學校建立交流、線上合作之機會，以及相關教師專業成長課程，協助提升教師專業知能、加強學生各項才能並具備全球化視野。

陳弘哲（2010）與潘珍琪（2014）認為執行「教室連結」方案，能啟發學生不同思維模式，導引楷模學習。進行溝通時，讓雙方瞭解課程內容的過程能學到問題解決策略，亦有助於強化外文能力，提升國際視野。只是學校軟硬體設施必須不虞匱乏，且若教師為被動配合，課程進度與新教材實施之壓力，可能磨滅其教學熱情。

三、我國中小學階段實施國際教育之現況

實施國際教育，主要體現在課程融入、學校國際化、國際交流、教師專業成長等四面向。學校實施全球教育的課程設計方式，一為增設科目，自學校課程新增相關科目，另為融入已有課程，將國際教育的課程要素融入學校既有的課程科目，而融入式課程之實施與執行成效較佳（游家政，2010）。

我國教育部為中央國際教育政策之推手，各縣市亦規劃相關政策，例如高雄市是首位將國際教育行政運作加以制度化之地方政府，於 2008 年設立國際教育股，期欲提升學生外語能力與國際視野（黃文三，2014）。桃園縣啟動國際教育中程計畫，並設立國際教育事務中心負責國際交流、師資發展、教材研發、活動推廣，以實現「教育新視野，親善國際城」之願景（桃園市政府教育局，2011）。而臺北市則根據《2011-2016 年臺北市全球教育白皮書》及「臺北市高級中等以下學校國際教育深耕方案」，訂定國際教育實施綱要，推動全球公民責任、國際

友善校園、數位溝通學習、跨境專業協作、全球移動能力等五大主軸之行動方案（臺北市政府教育局，2018）。

四、建議

英國自官、產、學三層面合力推廣，透過政府與歐盟積極推行政策，採取多元並進的實際行動方案，實施於學校、社區之間，與全球環境進行連結，瞭解國際趨勢之同時，亦重視國際公民責任。英國國際教育透過理論研究與實務相互交流，修改而再調適的概念，從做中學並進行持續性的精進與改善，對於各種議題有整體進程與課程內容之規劃，這種嚴謹的課程設計態度可為我國之效法。以下提出五點可參考之發展方向：

（一）結合民間企業、非政府組織以及國際文教機構的資源

實施國際教育最大障礙為經費與資源短絀，政府能提供的資源有限，而非政府組織力量更可提供學校實質、在地的強力支援。英國國際扶輪社與半官方機構「英國文化協會」（British Council），以及致力於促進全球面向融入課程，提升全球國民素養的樂施會（Oxfam）（陳弘哲，2010），皆為著名案例。

（二）強化外語之表達與應用能力

潘珍琪（2014）提到大部分教室連結方案的學習對象為學校語文資優班或是語文社團之學生，可見語文能力之重要！因此，強化學生外語能力、鼓勵勇於發表意見，兩者並重更能進行有效溝通與交流。

（三）軟硬體的分充分支援

欲促進全球化最便捷方式乃是提升軟硬體系統，強化學校資訊管理能力，以利連結國外夥伴學校之資源，同時應善用教育部之中小學國際教育資源網，連結各單位之資源及最新訊息，舉辦相關推廣活動，強化國內外師生交流。

（四）培養具有外語能力與國際觀的教師

教師必須具有國際視野、充分理解國際議題，才能順利於教學活動中，培養學生批判思考能力。師資素質蔚為重要，政府應有計畫性地進行培訓，如英國在校園內設立學校國際教育專員（international coordinator），鼓勵教師申請，還可減少授課鐘點以協助學校國際教育事務發展（陳怡如，2011）。同時，教育部及各縣市主管機關亦應辦理有效的研討會、工作坊，進行課程學習與認證。

（五）重視探索臺灣文化

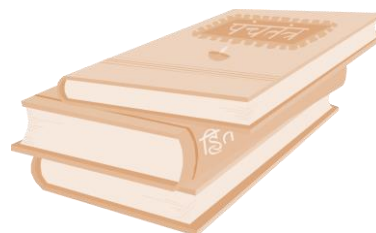
除了瞭解國際新知外，教師和學生更應認識臺灣社會原有文化，亦不可忽略新興之東南亞文化。透過城鄉、族群文化互動，使學生掌握現今社會之面貌，並思考如何傳承、發揚自身文化體系之特色於國際之間。

參考文獻

- 王澤瑜（2014）。臺北市中學推動國際教育融入課程之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思—以《中小學國際教育白皮書》為例。嘉大教育研究學刊，30，1-20。
- 吳宗憲（2014）。新北市國民中小學教師國際教育認知與議題融入教學相關之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 邱玉蟾（2012）。中小學國際教育政策與行動。國民教育，53（2），64-71。
- 桃園市政府教育局（2011年11月25日）。向世界邁進---桃園縣國際教育計畫。教育局電子報。取自 <http://e-news.smes.tyc.edu.tw/Module/Home/Index.php>
- 陳弘哲（2010）。英國中小學階段國際教育策略之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南大學，南投。
- 游家政（2011）。全球教育融入學校課程的原則與模式。教育研究月刊，206，5-16。
- 黃文三（2014）。比較中等教育。臺北：高等教育。
- 楊怡婷（2015）。本位國際教育計畫推動之現況與省思。臺灣教育評論月刊，4（1），157-160。
- 臺北市政府教育局（2018）。臺北市國際教育實施綱要。取自 https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=6418F23C254DFEED&sms=69B4E6B26379EE4E&s=C133E6AB44F19B19

■ 潘珍琪（2014）。嘉義縣國民小學國際教育之推動與發展：英國經驗的借鏡（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義。

■ DfES(2005)。 *Developing the global dimension in the school curriculum*. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/6152/7/globald_Redacted.pdf



淺談遊戲融入英語節慶活動

黃千宜

桃園市龜山區大坑國小教師

臺東大學教育學系課程與教學碩士班

一、前言

談及遊戲，是兒童的本能也是天性，而遊戲在其成長及生活過程中均扮演著重要的角色，也對兒童的心理及社會層面產生重大的影響。遊戲理論可分成兩大學派，即古典遊戲理論學派和現代遊戲理論學派，前者代表學者有 Schiller&Spencer 的精力過剩說（Surplus Energy Theory）認為遊戲能消耗兒童過剩的精力，Lazarue 的心弦理論則認為遊戲有助於恢復消耗掉的能量，Hall 的重演論（Recapitulation Theory）倡導遊戲可反映出人類的發展歷程，及 Groos 提出練習論（Practice Theory）主張兒童可透過遊戲學習及實踐未來生活所需之技能；後者的現代遊戲理論學派中，心理分析論學者 Freud 認為遊戲有助於宣洩情緒，認知發展論學者 Piaget 認為遊戲可反映兒童的認知發展階段，Vygotsky 的社會文化互動論提出遊戲中的鷹架學習有助於認知發展，Bruner 主張遊戲的方法與過程的重要性勝於遊戲的結果（吳杏玲，2003）。綜觀以上兩大學派，遊戲對於兒童的學習與發展的重要性不容忽視，具有其意義及價值。近年來，遊戲融入課堂教學中掀起一股熱潮，遊戲化的學習能幫助提升孩童的學習動機的，透過寓教於樂的學習情境以增進教學樂趣及學習興趣。此外，相關研究指出遊戲融入英語教學能獲得學習上顯著成效，也能提升學生的學習動機與興趣。因此，筆者進行遊戲與英語節慶主題做結合的課程設計，讓孩童在輕鬆自在的遊戲情境中透過不斷的練習與應用，進而達成語言習得及體驗西方文化的目的。

二、遊戲融入英語節慶活動課程之實施

遊戲是孩童們愛好的首選，總是散發強大的魅力能讓孩子在快樂的氛圍中學習。筆者每每思索著如何讓課程變得活潑有趣、創新多元的方式來吸引孩子學習，在英語節慶融入教學課程中，除了節慶由來介紹、直接式單字教學、動手實作及歌曲律動等，透過遊戲融入的多元化學習模式帶給學生不同的體驗。

節慶活動課程以「萬聖節」為主體，「遊戲」為核心，進行「遊戲融入萬聖節的英語活化課程」，課程主要目的為透過遊戲化的方式以學習萬聖節相關單字與韻文，輔以情境學習角的規劃以營造節慶氣氛，希冀學生能從遊戲中學習以體驗學習英語的樂趣並激發其學習動機，藉此學習英語單字及感受西方文化的節慶氛圍。

萬聖節主題活動課程分別為「節慶講述教學」、「遊戲學習角」及「趣味闖關體驗」三部分。第一部份的「節慶講述教學」為學生搭建鷹架，從學生對萬聖節的先備知識概念為出發，運用繪本介紹萬聖節的由來及背景，透過歌曲及韻文律動學習萬聖節相關單字，讓學生對萬聖節能有完整的認識及其文化特色。

第二部分為「遊戲學習角」，透過學習角的設置將學習延續到課室外，讓孩子能在課餘時間進行自主學習。學習不僅止於課堂上和教室內，提供多元的學習方式與環境，能激起孩子的好奇心及興趣。語言教學活動的目的在於讓孩子們能開口說而實際運用，而語言的習得透過反覆的練習與活用更能印象深刻。遊戲學習角是一個有規劃且具趣味性的學習環境，孩童能依自己的能力有效的完成某種學習活動，配合萬聖節主題佈置背景以營造節慶氛圍，放置教具及手作桌遊讓學生能自行運用和學習。遊戲的發想源自於適合各年齡層的拼圖、圖片配對和井字遊戲，以萬聖節單字及圖片為題材設計，希冀學生在下課之餘能透過遊戲進行自主學習。

第三部分的「趣味闖關體驗」為深化學生的萬聖節英語字彙學習與句型應用，透過遊戲過程加強學生口語表達及認字練習，讓學生在闖關過程中能獲得學習英語的趣味性、參與感及成就感。闖關遊戲的目的在於整合學生課堂習得的內容，藉由動態的活動讓學生呈現學習結果並從中感受到學習英語的樂趣。關卡設計方面依據字彙多寡及難易度共區分為六大關卡，闖關內容以萬聖節的相關單字及韻文為主軸，著重於辨識及唸讀英語單字及句子，並設定時間限制以增加遊戲時的刺激感。

闖關內容如下：1.「拼拼湊湊（Puzzle）」，在指定時間內完成拼圖，並說出圖片中的英文單字。2.「天生一對（Matching）」，考驗學生對單字的辨識度，完成萬聖節圖卡與字卡的配對即可過關。3.「地鼠打通關（Hitting）」，學生需聽辨單字並拿玩具槌依序敲擊單字卡。4.「幸運輪盤（Spinning Wheel）」，闖關者轉動輪盤，當指針停止時，唸讀指針所指的短句，唸讀正確即可過關。5.「咬文嚼字（Chanting）」，透過有節奏的唸讀「Trick-or-treat」韻文，讓學生練習英語口說。6.「猜一猜（Guessing）」，從恐怖箱內拿出一項萬聖節代表物並依提示運用句型完成造句。

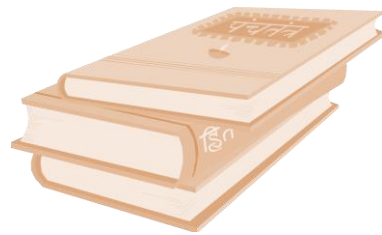
三、結語

從傳統制式的課堂講述教學過渡到生與生及師與生互動的學習模式－遊戲學習角及趣味闖關體驗，在這轉換的過程中可發現到，透過遊戲的融入除了能增加學習英語的趣味性，也激發學生主動學習的可能，讓學生成為學習的主角。學生因著遊戲的吸引而能在課餘時間主動運用遊戲學習角的手作小遊戲進行學習，

此外，遊戲也能提升學生彼此討論與互動的機會。而闖關體驗的過程讓孩子在輕鬆好玩的環境中學習並帶給孩子成功的學習經驗，看到學生能在遊戲活動過程中快樂的學習，是教學最大的樂趣，學生能從遊戲活動中學會英語，是教學者最大的成就感。

參考文獻

- 吳杏玲（2003）。**兒童遊戲與發展**。臺北市：揚智文化。
- 高鵬家、陳渝苓（2011）。遊戲與兒童發展之關係論述－理論與實際。**大專體育**，113，15-21。



特教教師情緒管理教學經驗談

顏嘉璟

臺東大學教育學系碩士在職專班（暑碩班）

臺東市寶桑國民小學特教教師兼衛生組長

一、前言

「您一定很有耐心及愛心！」此句話為自身擔任特教教師，最常聽見他人對己的評語與刻板印象。但我想身為「人」必有情緒，每一天面對不同的事物，包含教學、行政、學生、家長及自身家庭等人事物，不同的壓力來源，免不了會有喜怒哀樂的情緒轉變。特教教師真的比他人更具有耐心及愛心嗎？記得，參加某次特教研習的講師曾問臺下特教教師：「您認為學特教最大的好處是什麼？」大家思考後並彼此分享了自身答案，而講師的答案令大家哄堂大笑，講師說：「學特教最大的好處是一當你遇見某些令你生氣的人，你會自動將他歸類，然後就不會生氣了！」也許這句話看似玩笑話，但思考此句話之涵義包含的卻是「同理心」與「無條件接納」。

當自己面對他人說自己一定很有耐心及愛心，我總是笑笑的說：「面對學生也是會有生氣爆怒的時候，自己也還在學習選擇不生氣怒吼的方式解決問題！」因為當自己選擇生氣處理學生問題行為時，學生卻沒有進一步的行為改善，反而受教師情緒而怒上加怒，同時也習得教師情緒反應的方式，自己察覺後就必須冷靜並調整情緒及處理策略，找出解開孩子學習改變心門之鎖！

在教育現場中，我發現自己不良情緒主因多源於「期待」與「現實」不相符，例如我期待孩子的學習達到八成，但孩子現實的學習成效卻是低於自身所預期，即會產生難過、生氣、失望等負向情緒，筆者認為自身並非特別有耐心，而是自己不斷再學習控管情緒與正確選擇對事件的反應！在特教職場中，面對最困難的孩子，孩子卻是我最好的學習良師！

二、教學經驗與自我省思

筆者自身擔任國小特教班教師已邁入第三年，這三年中我所面對的孩子剛好有階段性的轉換，所以每年我所面對的是新的班級與孩子，這讓我感覺自己每年好像是菜鳥老師，所以必須要「歸零」學習，重新瞭解孩子與安排適當課程。以下將分享這三年中，我從孩子身上所學習的情緒管理之經驗與自我省思：

教學經驗與自我省思一：第一年順利通過教甄考試，成為正式特教教師，初任教師最缺乏的就是教學經驗。面對第一年的孩子，因為孩子學習需求之個別差異大，我花了很多時間在備課，卻看見孩子龜速成長，這令我感到相當挫敗，認

為自己沒有能力幫助孩子成長進步，每天一甦醒的心情，我總是覺得心煩想逃避上班。但有一個特別的孩子，每天總是笑臉迎人，即使他前一天被我責罵過而沮喪難過，新的一天仍是開心待人，反觀自身，為何總把昨日情緒帶至今日，甚至明日？於是，我開始學習「今日情緒今日畢！」而透過此心態之改變，也慢慢增進自身的教學能力，正向情緒使我激盪出更多的教學想法與策略，讓孩子學習不卡關，看見孩子逐漸成長進步，也符合與自身擔任特教教師的初衷—成為孩子的貴人！

教學經驗與自我省思二：第二年擔任班導師，面對的是不同障礙類別的孩子，其中最令我印象深刻的是一位自閉症的孩子，這孩子是我第一個擔任班導師的自閉症孩子，因此相處時間長，同時也使我能在教學現場中，印證理論中的自閉症孩子特質，此孩子會有「鸚鵡式仿說」，有時候會聽見此孩子說話的態度很像大人，仔細觀察，原來這孩子是我的「鏡子」，他所說的話與情緒反映出我自身對孩子的態度！教師是孩子的學習楷模，改變孩子前最先改變的是自己！我從孩子身上照見自身的不足，發現自己常使用負向語言，如「你不能」、「你不要」等，而當我越是叫孩子不能或不要做什麼，孩子的行為卻是如了我的負向語言期待，我開始刻意學習與練習使用「正向語言」，這是需要時間練習的，除了覺察自己使用哪些負向語言之外，還必須思考該如何將「負向語言」轉換成「正向語言」，我花了很長的時間成長學習，而孩子們的行為表現也逐漸如了我的「正向語言」之期待，且在使用正向語言時，我的情緒也較緩和，間接正向影響了孩子的情緒行為表現！

教學經驗與自我省思三：第三年擔任班導師，班上有四位是自閉症孩子，另一位是「情緒行為障礙」的孩子，剛開始接任此班級導師，我再度面對新的挑戰與學習，此情緒行為障礙的孩子，每天總是會為了小事情上演爆炸劇，而他的負向情緒也影響了我的情緒，當我越大聲斥責他，他的情緒也就越高張不下，我發現，自己被他的情緒所控制了！有一次當我大聲對孩子說：「冷靜！」當下，我突然察覺自己卻是最該冷靜的人，後來，我教導孩子使用「深呼吸吐氣」的調整情緒策略，並給予適當時間與緩和的正向語言鼓勵，慢慢地，此孩子沉浸在負向情緒的時間也逐漸縮短，爆炸劇的頻率也減少許多，面對事件的發生，我與孩子能選擇不同的情緒反應，原來，情緒是可以控制的！

以上三個經驗使我學習了重要的自我情緒管理策略，包含「正向思考」、「正向語言」與「作情緒的主人」。唐璽惠（2005）曾指出使用任何一個字詞，會立即帶出一個相對的心像，使用正向語言引發正向心向，使用負向語言則引發負向心向。教學經驗使我察覺自我負向情緒，透過省思與學習改變，翻轉我的負向思維情緒，改善我的教學品質，亦能帶給孩子快樂的學習環境。

三、教師情緒影響與調整策略

「情緒」影響了許多層面，包含身心健康、工作效率、人際關係及個人行為等，而人是情緒的個體，會感受到自身「正向情緒」與「負向情緒」，擁有「負向情緒」是正常的，只是該如何將「負向情緒」轉換為「正向情緒」是重要的學習課題。

（一）教師情緒影響

教師是孩子的學習楷模，當教師面臨事件所展現的情緒反應，也間接影響孩子的學習與班級氣氛，故教師的正向情緒對孩子的學習影響甚大，良好的學習環境，能夠讓孩子感受到安全與喜悅，增進學習成效；若孩子感受到教師的負向情緒，內心亦會忐忑不安，影響學習成效與行為表現！王財印（2005）認為教師應以身作則，在情緒處理樹立良好的身教典範，間接感染給學生，使學生能以和緩及合理的情緒，面對與解決問題。

（二）情緒調整策略

情緒是可以控制的！每個人的個性皆不同，故面對事件所選擇的情緒反應也不盡相同，而教師也需要學習紓壓負向情緒的調整策略，邱永林（2009）以樂活（LOHAS）的觀念，提出以下有效的情緒保養方法：

1. 愛（Love）：「關愛」家人與朋友，主動關心他人。
2. 戶外活動（Outdoor）：走出戶外並吸收陽光，讓體內分泌「多巴胺」快樂因子。
3. 嗜好（Hobby）：從事喜愛「嗜好」，成為工作忙碌時，自身所期待的喜悅活動。
4. 活動（Active）：善用時間讓自己「動」起來，保身又保腦，亦增進個體抗壓性。
5. 保障（Security）：當自身遇到無法突破的情緒障礙時，可尋求信任之朋友傾訴或專業醫師之「保障」協助，做出有效的改變，解決問題。

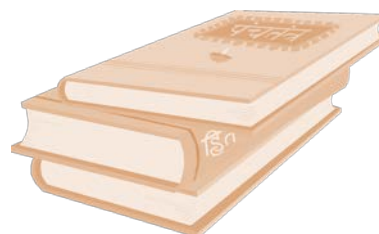
四、結語

教師的情緒會影響身心健康、工作效率、人際關係、生活品質與孩子學習等，情緒不但可以控制，更能進一步的做好預防，如睡眠不足會影響情緒，故須建立良好規律生活作息，以預防負向情緒。教師擁有正向情緒不但能營造出好的生活品質，亦能正向影響孩子學習成長。

情緒紓壓的方法有很多，重要的是自身必須覺察自己內心的「負向情緒」，正視負向情緒的根源，找出解決的方法與策略，學習控管負向情緒，勿讓負向情緒控制自己，以免讓衝動成為行動，造成憾事！學習情緒管理不單只是特教教師所面對人生課題，而是身為「人」皆須面對學習成長的人生課題，相信你我皆能成為具有愛心及耐心的人！

參考文獻

- 邱永林（2009）。**不生氣的工作—第一本情緒問題的解決指南**。臺北市：高寶國際。
- 唐璽惠、王財印、何金針、徐仲欣（2005）。**情緒管理與壓力調適**。臺北市：心理。



學習者中心與學生中心之內涵解析

張蔣耀文

國立臺灣師範大學體育學系碩士研究生

施登堯

國立臺灣師範大學體育學系副教授

一、前言

以學生為中心與以學習者為中心此兩種概念常常被交互使用，但事實上此兩者概念是有很大的區別，原因在於學生對應的是老師；學習者則不一定要有老師。（施 XX，課堂筆記，2015.4.）

上述內容為作者在擔任體育科教材教法課程助教時，由指導老師為了解釋文本之中內容，對於學生中心與學習者中心經常交互使用的狀況，所提出的觀點。此觀點與現今國內相關文獻所提出之定義是有極大衝突，國內文獻主要分為三類，第一類是稱為以學生為中心的教學（蘇敏鴻，2011；林佳瑜，2013；王淑麗，2015；林紫玉，2015）；其次是稱為以學習者為中心的教學（江南發，2002；陳曉慧，2008）；也有些文獻將兩者定義為相同的詞彙，是可以互相使用的（簡麗瑜、黃湘萍，2006）。

根據以上文獻的描述，我們能得知對於學生中心與學習者中心之描述存在著不一致的解釋，如何判定還是處於一種模糊的地帶，容易使閱讀者產生疑惑，這是一個需要被重視的問題，因此呼應了本研究，欲建立基礎性的研究，探討何謂學生中心以及學習者中心的內涵。本研究方法，透過相關文獻的蒐集與分析，來檢視學生中心與學習者中心的內涵，並且釐清兩者之間的關係。

二、學習者中心與學生中心之內涵解析

本節將進行三個部分的討論，首先為探討相關之理論依據，其次探討學習者中心內涵解析以及學生中心內涵解析，最後根據文獻分析所得資料，試圖解釋兩者之關係為何，以下就逐一論述：

（一）相關理論依據

最早追溯到 1969 年 Rogers 在《Freedom To Learn》一書中就出現類似之概念，作者 Rogers 是人本心理學家的代表人物，人本主義學習論的基本原則是必須尊重學習者，必須把學習者視為學習活動的主體，在此書中，Rogers（1969, 1983）認為學習應是由個體主動、自發的探索，學習的權力也應該是學習者本身能夠選擇的，Rogers 之所以會提倡以學生為主體的學習，原因在當時傳統教

育體制下，學習往往是由教師擔任知識的傳遞者，學生只是接收者，等待著教師發令，再來，他認為更嚴重的是，教師長期使用講述法、命令式教學這樣單調的教學模式下，形容這樣的學習僅是咽喉上的吸收，並無法產生有意義的學習，學生進而無法獨立思考以及培養批判之能力，所以從批判傳統式教育的角度，Rogers（1969, 1983）認為學習應該要以學習個體為出發，讓學習者意識到自主性的學習，且能夠主動選擇學習內容，以及為自己規劃目標與負責任的達成。

總結以上內容，Rogers（1969, 1983）認為每個人都擁有對自己的控制權，學生獲得了控制自己學習和生活的權力，所以教師釋放了對學生的控制權。以人本主義的觀點，教師角色將不再是主導者，而是轉變為學生在學習上的催化者，許有學習內容都是由學生們去操作、主動完成的，教師重視的不只是學生是否學會此技能，教師降低了對內容目標的重視，更強調了學生在過程中學習到的能力。決定權的歸屬，會依情況而有所不同，但能發現的是，教師不再是唯一的決策者。學習者為中心的教育，教師能夠信任每一位學生即是獨立自主的學習者，而每位學習者藉由自我訓練，調整感情、思想、行為和價值的模式，更重要即是能為自己的學習負責。

（二）學習者中心之內涵解析

Rogers（1969, 1983）的觀點得到了後續許多學者的重視與引用，像是 McCombs & Whisler（1997）從教學的角度來定義學習者中心，認為每個學習者都是獨特的，這些獨特的特性包括每一位學習者的學習速度、學習風格、能力、情感等等。其中又以 2002 年 Weimer 的《Learner-centered teaching: Five key changes to practice》之文獻最具代表性，Weimer（2002）是從大專教師的角度來分析，她認為大學應是學生發展作為學習者的階段，她開始思考什麼樣的大學經歷會使學生獲得有信心且又熟練的學習技巧，因此 Weimer（2002）將此概念衍伸稱為以學習者為中心的教學，並說明了當教學是以學習者為中心時，將會有五項的變化，分別有權力的平衡、內容的功能、教師的角色、學習的責任、評量目的。

Weimer（2002）所提權力的平衡、內容的功能、教師的角色以及評量的目的，皆是敘述教師應該做的改變，但在於學習的責任這部分時，則是完全強調這是學生應該要改變的地方，所以也就是說學習者中心的教學，教師勢必會有很大的改變，但更強調的是學生本身是要成為負責的個體，以及自主學習的特質，因此關鍵在於學習者能主動學習且為自身學習負責，才是學習者中心最關鍵的要素。

（三）學生中心之內涵解析

本研究發現此概念最早從 Rogers 人本心理學觀點而來，進而發展了以學習者為中心的概念（McCombs et al., 1997），接著 Weimer（2002）將此理念延伸在教學會發生的五個關鍵的要素，並詳細說明其意義與內涵。接續才有相當多以學生為中心教學之實徵性研究產出，根據以學生為中心教學之內涵，分別有王淑麗（2015）學生中心教學的實施方式，教師不會直接告訴學生今天老師要教什麼，而是會先思考學生該如何學習，依照學生的需求，再設定目標，內容確定後，會再一邊實施一邊進行修正，以達成最好的教學方式為教學目標；ÇUBUKÇU（2012）也提到與其要求學生記住訊息，不如讓學生主動獲得訊息來得更有價值。綜合以上兩位學者觀點可以知道以學生為中心的教學，最大的改變在於教師的改變，教師希望教學是從學生的角度來出發，並且在知識上的傳遞是由學生主動獲得而非教師給予。

而以學生為中心教學文獻裡又以 Froyd, & Simpson（2008）最為關鍵，所提到學生中心教學的核心要素中，其中之一即是包含以學習者為中心，這就表示學習者中心與學生中心這兩種概念是有差異存在的（Froyd et al., 2008），認為學生中心的教學能夠實踐，學生必須擁有學習者中心的特質。

（四）小結

透過文獻分析後，就以上分析內容可得知，學習者中心地概念，是指學習者能夠主動學習、自發性以及自主性學習，自己成為自己的導師，所以學習者中心是以學習者的角度來看待學習這件事；而學生中心教學則是從教師的角度來看學生的學習，也就是說，教師改變了傳統教學知識傳遞的方式，而是由學生本身建構、發現和理解，這樣的改變是讓學生不只學習到知識，還能培養如何學習的能力。

三、結語

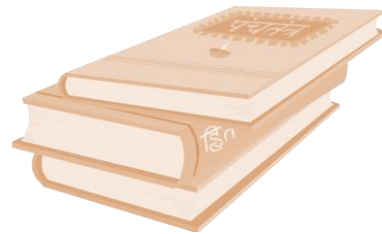
綜合以上結果發現，就發展脈絡來說，兩者之間是存在一定的交互關係，也就是先有學習者中心的概念產生，而後才有實務上以學生為中心教學的發展，因此許多研究會將兩者交互使用也是有跡可循，但就學習者中心與學生中心的概念的確還是擁有不同的內涵存在，學習者中心內涵強調的是學習者本身，學習者能自主學習，並且為自身學習負責，因此學習不一定是需要老師，自己即是自己的指導者；而學生中心內涵強調的是教師的改變，教學從教師的角度轉移到學生的角度，關注於學生的需求以及改變，適時給予回饋與指導，並且強調知識是學生主動獲得而非教師給予。

最後由上述得知，學習者中心是基於個體本身所產生的學習意識，而學生中心是教師所進行設計或調整之教學，主要是從學生的立場出發。因此兩者之內涵是有明顯差距存在的。本研究希望未來能夠進行實徵性研究，更進一步釐清以學生為中心教學的概念。

參考文獻

- 王淑麗（2015）。新一代教師專業發展策略：談學生中心的教練。《學校行政雙月刊》，96，39-53。
- 江南發（2001）。營造以學習者為中心的教學環境之探討。《高雄師大學報》，13，1-20。
- 林佳瑜（2013）。國小高年級社會教科書中學生中心取向設計之研究（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林紫玉（2015）。融合教師與學生中心之翻譯教學與評量-以新聞編譯課堂為例。《國立彰化大學英語文暨口筆譯學集刊》，13（2），83-106。
- 陳曉慧（2008）。學習者中心教學規準之發展研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 簡麗瑜、黃湘萍（2006）。以學生為中心的教學在護理教育上之運用。《護理雜誌》，53（6），59-64。
- 蘇敏鴻（2011）。雲林縣國民小學教師閱讀態度與學生中心取向閱讀教學行為之相關研究（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- ÇUBUKÇU, Z.（2012）。Teachers' evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133（1），49-66. Abstract retrieved from <http://essentialconditions.wiki.pbworks.com/w/file/attach/61153049/Teachers%20Evaluation%20of%20Student-Centered%20Learning%20Environments.pdf>
- Froyd, J., & Simpson, N（2008）*Student-centered learning addressing Faculty questions about student-centered learning*. Texas A&M University. Abstract retrieved from http://cclconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf

- McCombs, B. L, & Whisler, J. S. （1997）. *The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Rogers, C. （1969）. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Rogers, C. （1983）. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Weimer, M. （2002）. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.



運用彰權益能評鑑模式探討教師班級經營：以新北市某國小二年級學童為例

黃宥琳

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所在職專班研究生

蔡佳吟

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所在職專班研究生

一、前言

因現今社會型態轉變，個人自主意識漸漸抬頭，若僅是一味要求學生的行為，學生未必能夠順服，傾聽學生內心想法是班級經營中一大重要的環節。班級是一個小型的社會，也是學校最基層的小團體。班級經營已不再像過去由教師以強力的規定來要求學生行為，而是藉由關懷與尊重每一位學生，讓學生對於班級有隸屬感。研究者認為，若將班級經營事項賦權給學生，讓學生透過為自己的行為設定任務、檢視評估，進而讓學生產生自覺，體驗自主的學習機會，才使學習具有實質的意義。

彰權益能評鑑是一種自我評鑑，參與人員就是評鑑人員，整個評鑑的過程，從界定任務到擬定計畫與執行計畫，都是一個引發個人及團隊的內在動機、自我決定、組織學習的過程，增進個人及團隊的發展與革新（曾淑惠，2004）。因此，若將彰權益能評鑑內涵運用在班級經營裡，將班級事務授權給學生，提高學生自主決定的能力。學生從權力的分享中，提升其道德與自尊層次，使學生更具有自我約束能力，更象徵著權力背後的義務與承擔責任。

透過上述內容之探討，本文探究彰權益能評鑑在班級經營中運用的可行方式，探究彰權益能評鑑在班級經營應用之情形。期許運用彰權益能評鑑不只是授權學生決定，更使學生具有自我管理和做規劃的能力，達到授權與增能的雙重效果。

二、彰權益能評鑑的定義

各領域廣泛運用彰權益能，其目的是透過彰權益能的實施，使組員具有共同目標。彰權益能評鑑最重要的核心概念是彰權益能。彰權益能是個人掌控對自己的需求，並具備批判素養，發展有效實現的規劃能力，並付諸行動執行。（潘慧玲，2006）

Fetterman 的彰權益能評鑑理論將評鑑分為五大面向：訓練、促進、提倡、啟蒙、解放。評鑑者教導方案參與者自己做評鑑，使其學習成長，而評鑑也成為方案的一部分。當評鑑者離開時，人們從增權益能評鑑過程中提升能力（曾淑惠，

2004)。教師運用彰權益能評鑑在教室班級經營裡，訓練學生自己參與評鑑，自己設定任務及目標，學生能在評鑑的過程中，產生的新觀點，從中檢視自己的行為並獲得成長。教師建立班級經營方案目標與評鑑設計時，提倡並推動整個評鑑，扮演著教導及促進學生主動執行方案的人，在進行的過程中，教師會引導學生，教師既是評鑑者也是方案的參與者，一方面帶領學生進行討論，擔任促進者的角色，一方面也在學生發表想法時適時表達自己的意見，協助學生將所陳述的內容能夠更加完整，並讓學生產生自我決定的價值。學生透過在討論的過程中，解放教師上對下教導的傳統型態。

三、彰權益能評鑑實施過程

國小二年級學生較難理解彰權益能評鑑的意涵與內容，因此在進行評鑑訓練前，教師以「與成功有約：培養七個好習慣」兒童繪本版一書的故事內容做為評鑑內容引導。「與成功有約：培養七個好習慣」兒童繪本版一書分七則故事，每一則故事內容都在探討一個好習慣。此繪本討論獨立自主、計畫擬定與實踐、團隊合作、雙贏策略、知己解彼、身心平衡七個重要的人生課題，探討重要的品格教育。教師以習慣二：我想要一個昆蟲收集箱-「以終為始」，以及習慣三：我的功課還沒做-「要事第一」兩個習慣，作為評鑑訓練的課程，透過故事內容、師生進行互動討論，讓學生思索「要事第一」，共同思考班級中什麼事情是最重要的。接著讓學生以「以終為始」的概念，為班級設定共同目標，並列計畫執行，使其學生具體了解實施彰權益能評鑑三步驟：界定共同任務、檢視評估、規劃未來。

四、評鑑實施階段

(一) 界定共同任務

教師以「要事第一」與「以終為始」這兩種好習慣引導學生發想如何讓班級更棒，並將方法以便條紙貼在黑板上進行全班擴散性思考。教師統整歸納學生所設下的目標任務，在統整歸納的過程中，發現學生的任務與學校五大標竿「有禮貌、懂規矩、勤讀書、愛整潔、常運動」相呼應，教師因而將學生們最熟悉的五大標竿做為班級學生的五大任務：(一)有禮貌(二)懂規矩(三)勤讀書(四)愛整潔(五)常運動。最後，教師將學生的便條紙貼在海報上，並張貼在班級公布欄，讓學生時時提醒自己的任務。

(二) 檢視評估

在檢視評估階段有兩大重要任務：尋找需要評鑑的主要活動項目以及針對所選出主要活動項目進行現況的評估。教師發下超級任務的表單，此表單有兩大重點：

1. 教師請學生以打 V 方式進行投票，從十二項活動選出六個自己所認為現階段班級內最需改進的項目，成為班上的任務。教師統計統計最多 V 的前五個列為優先改進活動（表 1）。
2. 教師請學生自評已選出的五個優先改進的活動：使用 1 至 10 的量表分數（10 代表最高評分；1 代表最低評分），評量每一項活動依目前的執行情形評分（表 1）。

表 1 學生票選完的點數統計分數一覽表

任務	具體目標	V 數統計	自評平均
有禮貌	常說請、謝謝、對不起	26	7.1
守規矩	做錯事要勇敢面對	25	6.4
愛整潔	主動撿垃圾	22	6.6
常運動	每天練習跳繩	24	5.0
勤讀書	作業確實訂正	28	7.4

（三）規劃未來

教師針對檢視評估中的活動，讓全班腦力激盪擬訂策略（表 2），並請學生每天填寫在聯絡簿上的檢視紀錄小卡（表 3），除了成為進步證明外，也可以確認學生每天是否達到目標。為鼓勵學生們能夠完成，檢視紀錄小卡將與班級獎勵制度結合。

表 2 五大活動新階段目標及發展策略簡表

具體目標	發展策略
常說請、謝謝、對不起	1.每天做到有禮貌 2.期末票選禮貌天使
做錯事要勇敢面對	做錯事先冷靜思考再回答問題
主動撿垃圾	每天幫忙撿垃圾或是協助打掃工作
每天練習跳繩	每天跳 150 下
作業確實訂正	早自習或午休檢查抽屜是否有訂正

全班將於 2 週後檢視成效，學生針對五個優先改進的活動進行第二次的評分。評分後，請學生上台自願發表評分的理由，並進行評分的說明與感想，在評分的過程中，從中檢視活動是否有確實落實所設定的目標。學生在自評分數都有顯著提升。在表達回饋時，皆表示能力及興趣皆有提升，也感受到自己在活動中的進步。

表 3 檢視紀錄小卡

任務	具體目標	是否做到
有禮貌	常說請、謝	☐ 好棒棒
	謝、對不起	☐ 再加油
守規矩	做錯事要勇敢	☐ 好棒棒
	面對	☐ 再加油
愛整潔	主動撿垃圾	☐ 好棒棒
		☐ 再加油
常運動	每天練習跳繩	☐ 好棒棒
		☐ 再加油
勤讀書	作業確實訂正	☐ 好棒棒
		☐ 再加油

在期末，老師詢問學生下學期是否繼續執行彰權益能評鑑，全班一致舉手表示同意繼續執行，在反省學習單中，有學生反應自己變得更愛跳繩；也有學生表示為達到每天跳繩次數的目標，和好友們相約到操場上跳繩成為他每天最期待的事情。經過彰權益能評鑑，學生對於和班級成員所約定好的事情，更具責任心學習成效也更加顯著。

五、運用彰權益能評鑑於班級經營之成效

（一）有助於改善班級和諧的氣氛

學生在參與彰權益能評鑑過程中，認同自己是班上重要的一份子，具有向心力及歸屬感。在下課時間，學生會相約一同完成每天所約定好的行為目標，學生間發生衝突的次數減少，班級正向融洽的氣氛明顯提升。

（二）有效提升學生學習成果

在彰權益能評鑑的過程中，學生學習步驟性的規劃任務，從設定目標到訂定計畫，養成自動自發的行為。全班進行討論時，學生很在意是否每天完成作業的訂正，學生將此事情列為重要任務。在執行彰權益能評鑑，學生每天早上或中午都會主動交訂正。於省思學習單中，多數學生表示一拿到教師批閱好的作業就會馬上訂正。學生每天確實訂正，了解錯誤的題型，有助於提升學生學習成效。

（三）有助於養成學生具有好品格

賦予學生訂下事情優先順序的權力，學生自行規劃行為目標，教師在一旁成為達成目標的促進者，幫助學生有紀律、有組織的做事。在討論的初期，涵蓋內

容廣泛，因此，為了讓學生清楚聚焦在學習及生活中能具體實踐，共同討論具體可行的策略，教師導入成為學校好孩子的五大標竿，讓學生更清楚明白自己所需盡的責任及義務，有助於增加對生活周遭學習機會的敏感度，進而培養學生自信、誠信與做正確做事的勇氣，更能培育有自信、能獨立、好品格且勇於推己及人的好孩子，貫徹五育均衡發展的全人教育。

(四) 有助於鼓勵學生建立好習慣

班級共同目標需要在生活及學習中落實，在班級中，教師藉由每天登記未完成的學生，可以確實了解學生在執行上是否有遇到困難需要幫助。學生每天都有需要該完成的事項，養成學生每天負責任的好習慣，成為一個自律的學習者，無形之中亦會增強學生各方面的能力。

(五) 增加學生個人能力的自信

當學生的成就一一達成目標時，往往會更激發他的自信心與榮譽感，願意投入更多的時間與努力去完成所該完成的事情。同時也會發揮正向的影響力，帶動同儕共同邁向成功。

(六) 培養學生具備自我管理的能力

學生在每一階段的討論，都可以再次檢視自己的行為並思考所需努力和改進的地方。學生每天在勾選檢核表時，能確實瞭解及面對自己的完成率，促使學生具備自我管理的能力。多數學生屬被動式學習，透過彰權益能評鑑實際參與決策，學習為自己的成長負責。

六、結論

彰權益能評鑑與班級經營相結合，以學生為本位，尊重學生的個別差異，以適性引導的方式，找出最適合學生發展的方向。學生實際參與、規劃策略，教師一方面讓學生賦予權利，一方面亦可以增加學生各項能力。賦予學生制定任務的主導權並非指教師順從學生意見，而是讓學生在討論的過程中，能自覺改進之處，進而增加面對問題、解決問題的能力。藉彰權益能評鑑三步驟：界定共同任務、檢視評估、規劃未來，共同營造和諧溫馨的班級氣氛，發展學生團結合作、自主自律、主動積極的好品德，帶動全班共同成長。

參考文獻

- 曾淑惠（2004）。賦權增能評鑑模式理論探源。教育評鑑模式（161-185頁）。臺北市：心理。
- 潘慧玲（2006）。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究，14(1)，1-23。
- 呂衍慶編譯（2010）。與成功有約：培養7個好習慣兒童繪本版（The 7 habits of happy kids, Sean Covey著）。臺北：明天國際（原出版於2008年）。



翻轉教學－談學思達教學法在教師專業學習社群發展模式之可能性探討

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

本研究主要是以教師專業學習社群為主體作發展，首先先定義社群的定義及學習社群的意義，其次是剖析專業社群的意涵，最後再探討專業學習社群的意義，進而整合翻轉教學法-學思達在非國文專業領域教學上的應用模式」。也就是說：探討教師在專業學習社群中除國文專業領域的學思達教學法外（張輝誠，2015），其他專業領域在改變翻轉教學法中於教師專業學習社群發展模式可能性探討。本研究主要是以教師專業學習社群為主體，在運作的過程中融入「學思達」的討論議題，在集思廣益下，嘗試腦力激盪法，以此教學模式基礎下，實際於教學場域模擬一個段考時間，比較一般傳統教學法與本教學發展模式之成效（發表於下一篇論文）。腦力激盪法為藉教師專業學習社群組織、團體來發想，尋求發展此模式的可能性方法，我們將廣邀不同領域的代表，組成層面愈廣，效果愈好，討論發想重「量」而不重「質」，短時間內相互刺激聯想，不可相互批評，最終得以記錄大量聯想的「意念」腦力激盪法藉由大量聯想，產生此模式的「構想」案，並於本篇論文後寫出研究結語，後續研究結果及成效於下篇論文再作發表。

二、教師專業學習社群的意涵

有關教師專業學習社群的意義及教學應用，「首先先定義社群的定義、及學習社群的意義、其次是剖析專業社群的意涵、最後再探討專業學習社群的意義，進而論述其在教學上的應用」。歐用生（民 85）認為教育社群是由教師建立的一個團體，聯結同事情誼，凝聚同心，在平等、溫暖的基礎下，進行專業討論與對話，彼此反省、批判、分享、達成共同的理解。

要談教師學習社群前，我們先從「社群」談起，先確定社群的字義，根據理想國、黃維等譯、孫志麟及蔡宏進的說法，作者重新詮釋，社群（community）有「同胞」或「共同的關係和感覺」，有時亦稱之為「共同體」，也就是說有「一個特定的地方，共同的生活方式的社會性活動現象的總稱。而孫志麟（2008）認為社群是由一群具有共同目的、承諾的人所組成，彼此相互協助並分享知識，成為具有共同經驗及價值的生命共同體，以達成共同追求的目標。綜上所述，作者認為社群乃是指由一群有共同的理想、價值、目標、承諾的人所組成，透過學習、互動（助）、分享、交流彼此的思想、知識、及資源，以建立共同的生活經驗與核心價值的生命共同體。

而以社會協商的方法建構知識的團體都可以稱為學習社群（趙金婷，2000）；西方學人 Sergiovanni（2000）則認為教師在學校致力於思考、一起成長及探索、學習態度及生活方式的活動及過程等。在彼此平等對話、彼此分享、討論、學習，以提升專業學能的團體總稱。綜上所述，學習社群是一群人以團體組織性質的學習合作模式，在對團體深具歸屬感與認同感，彼此共有的價值、目標下，透過平等對話、知識分享、互動討論、學習互助等方式，不但幫助個人學習成長，也促進團體的學習成長，最後提升個人專業知能，激發自我學習的動力與潛能，促成組織團體目標的達成（邱貴發，1996；林思伶、蔡進雄，2005；陳麗慧，2006；林劭仁，2006；張淑珠，2008）。

專業學習社群（professional learning community）主要是來自各種教學領域結合於同一場域之中，彼此相互對話與理解各種教育相關議題（Kruse, Louis, & Bryk, 1995；引自孫志麟，2008）而教師專業學習社群的定義是在學校各專業社群中，校長及主管願意支持並授權，在各專業社群中具有熱誠及意願的教師，因享有外在的物質環境及個人良好潛質的條件支持下，積極共創、分享價值及共同的願景並互相觀摩教學方式下，教師們自發性以及自願性的歷程，且基於平等互惠的原則，彼此合作，互相學習，並透過彼此不斷反思、對話以及辯證的歷程等，如此不僅增加教師專業發展的機會，更使整個學校有持續進步的動力，增加對學校的認同感與歸屬感，觸發專業對話並提升專業知能，促進學校效能的提高，以實踐社群成員對於學校組織的共同願景（李佩玲，2002；何文純，2006）。綜上可知，教師專業學習社群的概念是由學習社群而來，其成效，不僅增加教師同仁對學校的認同感與歸屬感，榮辱與共的深層認同，更能提高教師專業對話機會並提升專業知能，發揮「一加一大於二」的整體力量，再創學校組織的共同願景。

三、教師專業學習社群的教學應用策略

教育部 95 學年度開始試辦中小學教師專業發展評鑑，即以專業發展為主軸；希望藉由學校本位教學視導與評鑑，透過專業對話機會的增加，建立學校專業社群。並透過專業社群的力量，協助教師的專業發展（教育部，民 95；林瑞昌，2006）。本文希望藉由教師專業學習社群概念，作文獻探討，具體歸納國內外教師專業學習社群在教學上的作法與應用，以促進教師專業成長與教學的具體實踐。

一個學習社群的發展主要包含禮貌互動（politeness）、焦點關注（focus）、衝突管理（conflict）、團結一致（solidification）以及有效運作（performance）等五個階段（Diaz-Maggioli, 2004），而教師專業學習社群動態發展三階段觀點，則較為簡要，在實務上也許會有較高的運用價值。其認為教師專業學習社群的發展分為啟始階段、運作階段以及制度化階段，而每一階段分別在「分享和支持性的領

導」、「共同的價值和願景」、「集體學習和應用」、「分享個人教學實務」、「支持性條件」等層面具有不同的發展特徵（Huffman & Hipp, 2003, p.25，張新仁，2009，p. 15，張德銳&王淑珍，2010，p. 14）

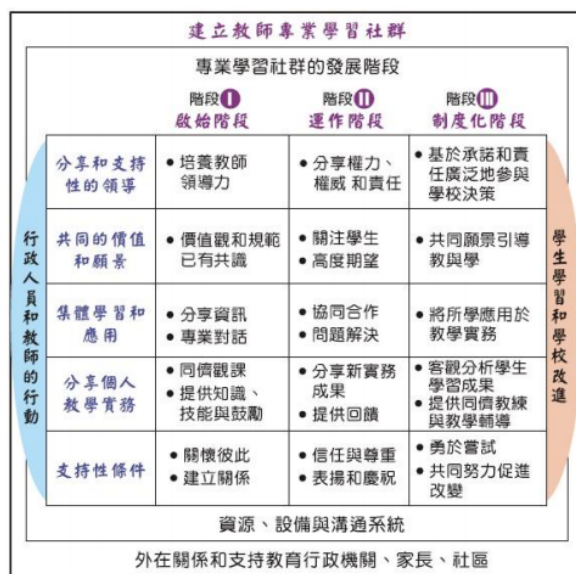


圖 1：教師專業學習社群的發展階段（張德銳、王淑珍，2010，p.14）

黃建翔、吳清山（2013）以資料導向決定的觀點，探討促進教師專業學習社群的四大可行策略，其包括：一、提倡資料導向決定的知識領導，積極投入社群發展；二、形塑資料導向決定文化，營造合作夥伴關係；三、設立資料倉儲整合平臺，提升學習社群效能；四、有效蒐集各方資料觀點，凝聚社群共同願景。吳秀春（2014）在探討中小學教師專業學習社群運作之有效作法中，提出九個有效作法與具體措施分別為：（1）激勵教師參與；（2）以合作學習帶動對話與省思；（3）建立教師領導的風氣（4）行政的全力支持；（5）研擬獎勵措施；（6）營造和諧氣氛，凝聚向心力；（7）調整校長領導角色；（8）規劃社群的增能研習或課程；（9）建置社群交流平臺。

四、教師專業學習社群在學思達教學法的發展模式

根據張輝誠（2015）研究，學（自學）、思（思考）、達（表達）教學法，此法完全以學生學習所設計的教學法，目的在訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等等能力。而教師的部份在於透過專業學習社群討論如何製作全新的以「問題」為導向的講義、將導向性的講義，透過學生分組間「既合作又競爭」的新學習模式、將講臺移給學生、讓老師轉換成問題討論的引導人，將學習權完全轉交給學生。促進學生學習興趣、閱讀、思考、表達、寫作等綜合能力。

如何透過教師專業學習社群，運用討論、腦力激盪法集思廣益，研發製定一套有效的教學發展模式，廣泛應用在國文科之外的其他教學領域，是本研究發展的目的，此模式的發展是根據吳勇宏（2015）所建構的學思達教學架構圖，如圖 2 所示

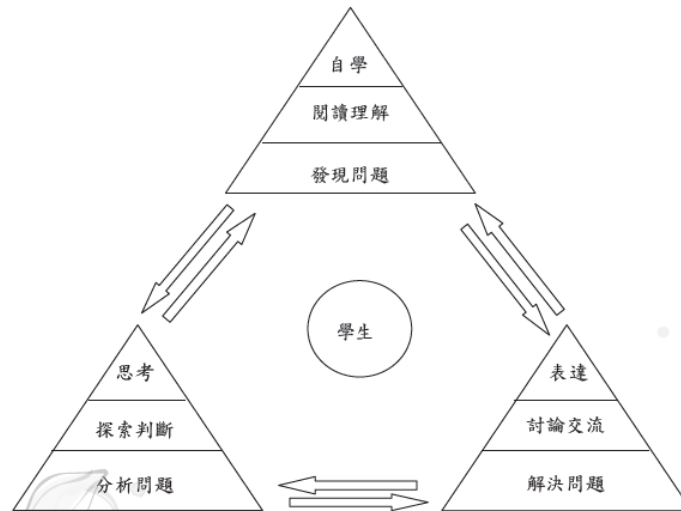


圖 2 學思達教學架構圖（吳勇宏，2015）

學思達核心精神與架構，教育以完成學生學習目標，使其在學習中逐步分層建構基礎能力，從國民基本教育各階段，分層建構各類科基礎能力，最後的目標是解決生活的一切問題的能力，也是實踐國前署終身教育司促進社區大學永續發展及樂齡學習的教育目標（活到老學到老的精神），如何培育學生透過學思達中自學、思考、表達，養成並深化習得知識能力。如何落實以學生為主體，其精神為學思達教學的教育核心，從吳勇宏以張輝誠的學思達理論基礎建構發展出學思達的教學構架圖，圖中三角形正中心是以學生為主體，正圓代表學生善用頭腦的智力效用，透過「自學」、「思考」、「表達」為三角形的尖頂架構，象徵主架構三個重要頂點，正中頂點的「自學」要求學生主動積極學習，進而從做中學（杜威），當遇到問題>收集資料閱讀資料，進而解決問題；「思考」要求學生對閱讀資料做思考分析、訊息的判斷，進而解決任何問題；「表達」要求學生及訓練學生口語溝通，清楚表達的綜合性能力，從而激發出人生的價值與生命的成長。圖中第 2、3 層彼此形成金字塔狀雙向循環架構，正上三角形學生透過自學>閱讀理解大量資料>發現問題、解決問題，左下正三角形學生遇到問題進行思考>作綜合性探索判斷>分析問題，右下正三角形在班上各小組分組交流討論>進行表達>解決生活上或學習上的所有問題。

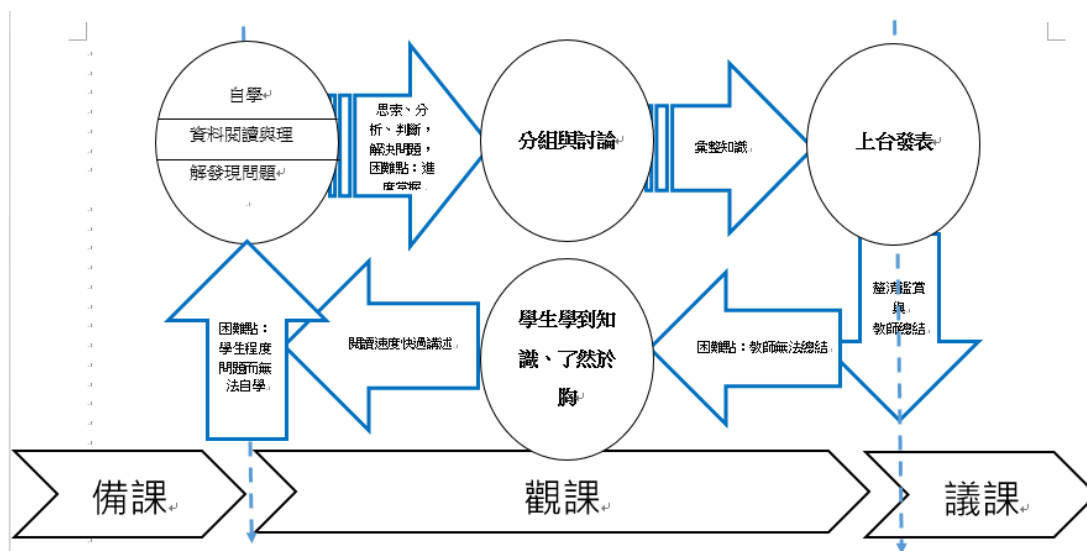


圖 3：教師專業學習社群融入學思達操作模式圖（繪圖：本文作者）

圖 3 為教師專業學習社群融入學思達操作模式圖，在高中職各科各領域中，同科同領域每一相同進度的教學單元中，各相同領域教師於社群中進行所備課、觀課及議課的教學教案討論、評估及檢討，並共同討論學思達在進行時的所有細節，包括上課講義設計、分組討論細節、討論議題等等，逐步引導學生自學、收集資料、思考如何找到解決問題的答案，並彼此透過分組討論、整理匯整成知識，最後訓練口語表達能力、建構學生學習心得、教師作最後教學目標總結，圖 3 在教師專業學習社群融入學思達操作模式圖中，透過教師專業學習社群相同領域教師互動討論，凝聚教師向心力、共同製作單元學習講義（備課）>研議如何進行操作學思達並進行教學觀摩（觀課）>課後進行討論與檢討（議課）。

五、討論與建議

教師專業學習社群是一群志同道合教師，自願集結的教學專業團隊，理念上教師既可以單兵作戰，又可團隊合作的「和合狀態」（holonomy）。它根植於社會建構、合作學習以及情境學習等理論，深具反省對話、專注於學生學習、教師同仁的互動、分享、合作，以及共達的價值核心與標準等特徵（張德銳、王淑珍，2010）而張輝誠（2015）學（自學）、思（思考）、達（表達）教學法研究，此法以學生學習所設計的教學法，目的在訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等等能力，將此法引進教師專業學習社群的研討，透過同科同領域的教師學習社群團隊的互動、分享、合作，進行備課、觀課及議課的創新教學模式，有別於傳統教學模式。以此提供中小學教師專業學習社群運作之具體建議，藉以鼓勵教師主動成立專業學習社群，以促進教師教學專業成長及翻轉教學創新提昇整體教育品質為終極目標。

參考文獻

- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔡宏進（1985）。社區原理。臺北：三民。
- 張新仁主編（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。取自：
<http://140.126.30.96/upfiles/fileupload/44/downf01251257142.pdf>
- 邱貴發（1996）。情境學習理念與電腦輔助學習：學習社群理念探討。台北：師大書苑。
- 黃維（譯）、E. Wenger, R. McDermott, & W. M. Snyder（著）（2003）。實踐社群。臺北：天下文化。
- 楊振富（譯）、P. Senge 等（著）（2002）。第五項修練 IV ----學習型學校（下）。臺北：天下文化。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。臺北市立教育大學學報，41（1），61-90。
- 黃建翔、吳清山。（2013）。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。國立臺南大學「教育研究學報」，47（1），39-58。
- 林瑞昌（2006）。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。國立臺北教育大學（編）：熱情卓越新典範，67-76。
- 孫志麟（2008）。〈專業學習社群：促進教師專業發展的平臺〉。《九十七學年度教師專業發展學術研討會論文集》，16-29。臺中市：國立中興大學。
- 吳秀春（2014）。加強中小學教師專業學習社群運作有效作法之探討。臺灣教育評論月刊，3（9），145-162。
- 林思伶、蔡進雄（2005）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。教育研究月刊，132，99-109。
- 趙金婷（2000）。學習社群理念在教學上的應用。教育資料與研究，35，60-66。

- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。中正教育研究，5（2），79-111。
- 陳麗慧（2006）。學習社群應用於國小教學之行動研究。國立台北教育大學碩士論文，台北市。
- 張淑珠（2008）。輔導員學習社群專業發展之研究：以彰化縣九年一貫課程與教學輔導團為例。東海大學教育研究所碩士論文，臺中市。
- 李佩玲（2002）。教師分級制對教師專業發展的影響-專業學習社群教師的觀點。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 何文純（2006）。國民小學社會資本與學習社群關係之研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 吳勇宏（2015）。可以說話的國文課—學思達教學法的操作與應用。中等教育，66卷2期，pp16-29。
- Hord, S. M.（2004）。Professional learning communities: An overview. In S. M. Hord（Ed.），Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities（pp. 5-14）。NY: Teachers College Press.
- Diaz-Maggioli, G.（2004）。Teacher Centered Professional Development, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K.（2003）。Reculturing schools as professional learning communities. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Sergiovanni, T. J.（2000）。The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. & Bryk, A.（1995）。An emerging framework for analyzing school-based professional community. In Louis, K. S. & Bryk, A.（Eds.），In Professionalism and community: Perspectives on Reforming Urban Schools（pp. 23-42）。Thousand Oaks, CA: Corwin

國中教師制握信念初探

蕭美雯

彰化縣萬興國中總務主任

國立暨南國際大學教育學院教育政策與行政學系博士生

一、前言

Linville（1987）以及 Brooks（1994）提到教師終其教職一生都會遇到很多的衝突與壓力，如果沒有正向積極地管理，將對教師的身體健康與心理幸福造成影響。可能戕害教師的自尊、改變教師的生活作息、導致倦怠、降低工作滿意度，甚至帶來疾病。面對工作的負擔，對國中教師而言是一種挑戰還是生活壓力的來源，引發筆者的探究的動機。

許多關於國內國中教師幸福感現況的調查研究，發現國內的國中教師對於自身幸福感的評估傾向於中高程度（王冠堯，2008；古婷菊，2005；邱惠娟，2009與龍昱廷，2009）。這些研究結果提醒我們，即使身處現今工作壓力如此巨大的教學現場，國中教師對於自身幸福感的評估還是屬於中高程度，是何種力量、還是何種特質，在國中教師生涯中發揮影響？

Friborg, Hjemdal, Rosenvinge 與 Martinussen（2003）的研究指出個體維持對環境的控制感是心理復原力很重要的成份，另外 Eizenman, Nesselroade, Featherman 與 Rowe（1997）的研究結果也顯示個體對於環境的控制感是認知、生理與心理正向輸出相當重要的決定性關鍵。江國樑（2000）以及紀翠玲（2001）的研究提到，教師個人的內在動機與面對行為活動結果的態度與看法，將影響教師日後從事類似工作之時的評估結果，不僅牽動著教師從事教學時所採取的行動，亦左右著教師在面對挫敗、壓力時的自我評價。

二、本文

回顧以往的文獻，對於國中教師的適應情況與因應方式等相關研究，大多都是從工作壓力、職業倦怠或是組織承諾等負面的向度來進行探究與瞭解，鮮少有研究是從制握信念、復原力或是幸福感這些正向、積極的角度來進行探討。直到近年來正向心理學蓬勃發展後，研究者才漸漸改由正向、積極的角度，來探究教師教學生涯中對於環境適應的情況或因應的狀況（何金針，2009）。以下分別說明制握信念的意義、內涵、理論基礎與常用的量表。

（一）制握信念的意義

制握信念（the locus of control）是指人們對於個人行為結果責任歸屬來源的相關信念，就如 Rotter（1966）提出他對於制握信念的定義：當個人強烈的覺知行為增強或者行為後果是伴隨著個人無法掌控的成份，像是運氣、機會、命運或是周遭有力的人士而來的時候，也就是伴隨周遭複雜、個人無法掌控的力量時，將這種對於控制的信念標示為外控信念（external control）；但如果個人是將行為的結果或是增強物視為是個人行為表現的結果，特別是導因於個人某些穩定的特質時，將這種對於控制的信念標示為內控信念（internal control）。

Maes 與 Anderson（1985）發展教師制握信念量表的時候，提到 Rotter 發展的內外控量表，指出這個由 Rotter 主導發展的量表其主要的目的是，希望能夠測量出人們關於生活中重要事件制握來源的一般性期望。也就是，希望能夠測量出個人對於生活中重要事件是由自我掌控還是由外在環境掌控的信念程度。如果是由自我掌控就是內在制握，如果是由外在力量掌握就是外在制握。

另外，洪有義（1975）提到內外制握是人格特質中，一項非常重要的變項，影響個體行為表現的不同層面，造成不同的人即使是在類似情境中，也會有不同的選擇與行為的表現。另外也提到，內外制握是一個連續的心理變項，雖然，這兩種不同的制握態度會造成不同個體在類似情境中展現出極端不同的看法或是作為，但是，不同的個體只是致握的重心不同而已，如果制握的重心在內的為內制性，制握的重心偏向外的為外制性。內控與外控傾向是種人格特質還是個人信念評估的結果，按照 Rotter（1966）的看法制握信念是一種類化的期望，是個人對於自己行為與行為後果增強間關係的信念。也就是指個人在日常生活中對於自己與周遭環境之間互動關係的一種看法，是一種連續的變項，並非可以明顯區分的兩個類別，只是個人在對於控制信念的判斷上有內控與外控傾向上的程度差別而已。

綜觀以上幾位研究者的觀點，都傾向將制握信念看成一個連續的變項，一個主要描述個體對於生活中關注事件的增強或是結果能否由個人控制的信念評估結果的變項。但是，也可以看得出來，不管是哪位研究者，都是根據內外控制來源的兩種向度，來測量個體的整體制握信念。筆者將制握信念視為一種人們對於自身控制環境程度的信念評估結果，評估焦點在於個人行為結果的責任歸屬可否由個人掌控，能夠透過內在制握與外在制握兩個向度來加以測量。

（二）制握信念的內涵

Joe（1971）歸納相關研究結果提出，外控傾向的人常會表現出以下的特質：容易焦慮、喜好攻擊、偏向武斷、不易信任他人、缺乏自信、較不具洞悉能力、社會讚許需求較低，以及較喜愛使用防衛式的策略。

Hersch 與 Scheibe（1969）的研究結果，則顯示內控傾向的人們，對於描述自己時所使用的語言多傾向使用以下詞彙，包括像是：比較主動的、比較積極的、比較獨立的、比較有成就感的、表較具有上進心的、比較有力量的，也同時是比較有效率的。

Butterfield（1964）文章中提到，內控傾向的人是較為自動、較能夠專心於自己看重的事上，而且也較能夠致力於自己真正感興趣的事物上；而外控傾向的人則是較為他人導向的、較容易依賴別人，特別是生活中權威的人士。

Maes 與 Anderson（1985）提到 Rotter 為主所發展的內外制握量表時，指出這份制握信念量表發展的基礎正是社會學習理論，並且對於內外控信念分別做了說明。如果個體的社會學習歷程是行為決定結果的，個體就較會傾向做出，我的行為對於結果會造成影響的判斷，這樣的判斷傾向就是內控信念；但是，另外一方面，如果個體的社會學習歷程是與行為的結果無關的，個體將會容易做出，我的行為對於結果並無影響的判斷，這種表現就較傾向於外控信念。

Seligman（1975）提出相當多的理論與實徵上的研究結果證明的這個觀點。筆者傾向採取 Rotter 的觀點，認為內在制握傾向的人容易做出個人的行為能夠影響結果的判斷，相信行為結果與增強是由自己的個人特質所決定；而外在制握傾向的人則較會做出行為對於結果不造成影響的判斷，相信自己的行為結果或是增強由外在因素所決定。

（三）制握信念的相關理論

在 Rotter（1975）另一篇回顧制握信念相關研究的文章中提到制握信念根基於社會學習理論，是一個企圖整合刺激－反應與認知兩大理論的人格特質理論。在社會學習理論中四個相當重要的變項分別是行為、期望、增強與心理情境。在進行個體行為預測時可以使用的最基本、最簡單的形式是：一個人在特定情境中表現出特定行為的機率是導致特定增強的行為期望與對增強價值評估的函數。在社會學習理論中，我們假設當個體覺察兩種心理情境類似時，對於一種或是一類別增強的期望，將會從一種心理情境類推到另一種心理情境（Bandura, 1997）。

這並非意味著兩種心理情境中對於增強的期望會一模一樣，而是暗指：在一種心理情境中的期望改變，將會些微影響另一種相似心理情境中，對同一種或是同一類增強物期望的改變。也就是說人們在特定情境中的期望不只由該特定情境的經驗決定，也會受到其他類似情境的經驗所影響。所以，Rotter 所提出的社會學習理論相當強調個體與對個體有意義的心理情境兩者之間的交互作用。

(四) 制握信念的量表

洛氏內外控量表（Rotter's Internal-External Control Scale）是 Rotter 等人首度於 1966 年發表使用。在 Rotter（1990）回顧近 40 年來關於制握信念研究的時候，提到這個量表發展的過程，不同於大部份心理測量量表發展的過程，洛氏內外控量表是同時採用兩組截然不同的歸準與兩組不同族群的行為表現來進行設計。當量表中所使用的題目能夠預測其中一項規準，而且與其他題目間的相關高過與 the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale（Crowne & Marlowe, 1964）填答結果間的相關時就保留這個題目。

另外，洛氏內外控量表選擇採取強迫式選擇的答題方式，而非選擇採用常見的 Likert 7 點或是 5 點量表的答題方式，是因為在洛氏內外控量表研發的過程發現：如果採取 Likert 量表的答題方式得到的結果與研究對象填答 the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale 的結果間會存在過高的相關性，這個現象是研究者所不願意見到的。因此在研發洛氏內外控量表的過程中，是將這份量表定位在能夠測量不同情境中類似的行為表現，而非特定情境中出現的行為表現。

洪有義（1974）在一項與社會文化環境相關的研究中，將洛氏內外控量表翻譯成中文，並邀請三位對測驗學有專精的心理學學者共同校正，三位學者中有兩位曾旅居美國多年，中英文造詣皆深。而且進行研究前，曾以此份中文量表測驗國立台灣師範大學英語系學生 32 名，兩星期後以英文量表進行相同的測量後，發現兩個結果間存在著極高的相關性（相關係數為.89）。

(五) 教師制握信念的相關研究

制握信念是人們對於自身控制環境程度的信念評估結果，評估焦點在於個人行為結果的責任歸屬可否由個人掌控，能夠透過內控傾向與外控傾向兩個向度來加以測量。制握信念是根基於社會學習理論之上，筆者採用廖相如（2002）源自洛氏內外控量表，參考洪有義（1974）翻譯修訂之「內外控量表」中文本以及江國樑（2000）之量表編製而成的量表為工具，以中部地區 500 位國中教師為研究對象進行調查，使用描述性統計、t 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關與簡單多元迴歸等統計方法進行資料處理與分析。進行研究後發現下列結果：

1. 中部地區國中教師整體制握信念偏中高程度。中部地區國中教師的制握信念是以內控傾向為主。
2. 不同師培管道與不同任教年資之中部地區國中教師其制握信念各層面與整體間都未達顯著差異。但不同任職職務之中部地區國中教師在內在制握層面與整體制握信念達顯著差異。
3. 中部地區不同制握信念傾向的國中教師之復原力各層面與整體都存在顯著性差異，內在制握傾向的國中教師之復原力各層面與整體平均得分皆高於外在制握傾向的國中教師。
4. 中部地區不同制握信念傾向的國中教師之幸福感各層面與整體幸福感都存在顯著性差異，內在制握傾向的國中教師其幸福感各層面與整體得分皆高於外在制握傾向的國中教師，負向情緒層面之平均低於外在制握傾向的國中教師。
5. 制握信念與復原力各層面及整體間皆達顯著相關，復原力各層面及整體與內在制握及制握信念整體之間的相關性皆呈現正相關；與外在制握間的相關性則呈現負相關。
6. 內在制握、外在制握、個人強度、社交能力、未來組織結構等層面之標準化迴歸係數皆達顯著性，其中內在制握、個人強度、社交能力與未來組織結構對於幸福感具有正向的影響，外在制握層面對於幸福感有負向的影響。

三、結語

本節分別就國中教師、師資培育方案、國中主任儲訓與學校行政團隊四個方面來給予建議，希望能夠對於未來研究、國民中學教育以及相關領域有正面、積極的貢獻和幫助。

(一) 國中教師可抱持開放態度多加嘗試行政工作

研究的結果顯示，兼任國中主任的教師與兼任國中導師的教師在制握信念、心理幸福感部分層面、社會幸福感部分層面與整體幸福感上的差異都達顯著性，兼任國中主任的教師在這些構面與部分層面上對於幸福感的自我評估結果都高於兼任國中導師的教師。

就像西方諺語所說：「多種的就多收，少種的就少收」一樣，兼任國中主任需要站校長的高度，落實執行校長的理念、貫徹校長的意志，需要溝通、協調各處室業務以利工作推行，同時也需要觀照教師、學生與家長和社區人士各方的觀點與期待，工作性質相當多元、全面與複雜，雖然需要付出的時間、力氣和資源

比較多，不過收穫、成長和變化可能也較其他性質的工作來得更多、更圓滿。所以，國中教師如果有機會參與或是接觸行政職務時，可以抱持開放的態度多加嘗試。

(二) 一般大學師培管道宜在師資培育時，關注職前教師的情緒管理與專業自主，以利其就職後之適應

研究的結果顯示，一般大學管道培育的國中教師與其他師培管道的國中教師在情緒幸福感與心理幸福感的部分層面達顯著差異，提醒我們一般大學的師培管道，除了需要關注教師的教學專業之外，也需要關注教師在情緒管理與專業自主這些方面的陶冶，一般大學管道培育的教師除了關注教師本身的權益之外，也需要提醒自己關注教師專業的本質與價值。

(三) 主任儲訓課程需考量協助候用主任發展反省思考的能力

研究的結果顯示，制握信念越傾向內控的國中教師其復原力與幸福感各層面及整體自我評估結果越高，兼任主任的國中教師在制握信念的表現傾向內控，可以預期也有較高的復原力與幸福感，但是面臨工作壓力逐年增加的工作環境，這種內控傾向對於兼任主任的國中教師而言，究竟是助力還是阻力可能需要加以評估。相關單位在進行主任培訓課程時，可以在課程規劃設計時考量這種可能性將此議題列入培訓課程之中，提醒候用主任在職場上需要時時省察自己的制握信念運作情況，並且常常累積提升復原力所需的相關資源，以期達到更圓滿、更圓融的國中主任生涯。

(四) 學校行政團隊需致力於營造學習型組織

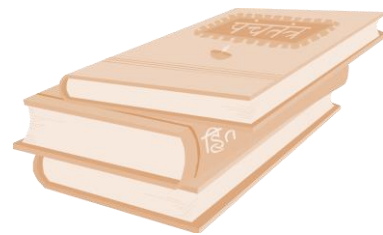
學校行政主要的任務是要協助教師有效率且有效能的進行教學，除了這個主要的目標之外，也希望教師能夠獲致更圓滿、更圓融與更幸福的人生。經由研究結果顯示，提升教師的幸福感，除了要關注教師的情緒管理之外，也需要關注教師在心理幸福感與社會幸福感兩個構面上的評估情形。除了關注教師個人的成長之外，也需要專注教師與周邊同儕互動相處的狀況。學校行政團隊可以試著開發學校各樣的學習社群營造與學習型組織的建立，透過學習社群與學習型組織的發展，學校可以提供一個支持、正向與滋養內在制握傾向、復原力與幸福感氛圍的環境。

參考文獻

- 王冠堯（2008）。國中教師幸福感與教學效能之關係研究—以臺北縣為例。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 古婷菊（2005）。國中教師幸福感及其相關因素之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士論文，未出版，臺北市。
- 江國樑（2000）。高屏澎地區國小教師自我概念、內外控信念與工作滿足感關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 吳武典（1975）。兒童之性別、制握傾向與學業成就。師範大學教育心理學報，8，107-114。
- 何金針（2009）。從正向心理學論教師心理健康。諮商與輔導，280，35-39。
- 邱惠娟（2009）。國中教師工作壓力、工作倦怠、復原力與幸福感關係之研究—以臺灣中部地區六縣市為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 洪有義（1974）。社會文化環境與內外制握的關係。中國心理學會中華心理學刊，16，187-198。
- 洪有義（1975）。大學生之內外制握與其適應問題的關係。國立臺灣師範大學教育心理學系教育心理學報，8，81-94。
- 紀翠玲（2001）。國小兼任行政教師制握信念、工作特性與工作壓力關係之研究。國立臺南大學國教所初等教育學系學校行政碩士論文，未出版，臺南市。
- 黃堅厚（1979）。國小及國中學生內外控信念之研究。師大教育心理學報，12，1-12。
- 曾一泓（1977）。國中學生的控制信念與父母的控制信念及教養方式的關係。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖相如（2002）。桃竹苗四縣市國民小學教師成就動機、制握信念與工作倦怠關係之研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。

- 龍昱廷（2009）。高雄市國中教師休閒參與、休閒滿意、幸福感與教學效能之相關研究。樹德科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- Butterfield, E. C. (1964). Locus of Control, test anxiety, reaction to frustration, and achievement attitudes. *Journal of Personality*, 52,355-370.
- Brooks, R. B.(1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 172-79.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York:Wiley.
- Crandall. V. C., Katkovsky, W., & Crandall. V. J. (1965). Children's belief in then own control of reinforcement in intellectual academic achievement situation. *Child development*, 36, 91-109.
- Eizenman, D. R., Nesselroade, J. R., Featherman, D. L., & Rowe, J. W. (1997). Intraindividual variability in perceived control in an older sample:The MacArthur successful aging studies. *Psychology and Aging*, 12, 489-502.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience:What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, 65-76.
- Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1969). The reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychility*, 31, 609-614.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external construct as a personality variable. *PsychologicalReporty*, 28, 619-640.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.

- Maes, W. R., & Anderson, D. E. (1985). A Measure of Teacher Locus of Control. *Journal of Educational Research*, 79(1).
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 40, 149-154.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psycho-logical Monographs*, 80(1), 609.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness on depression, development and death*. San Francisco: Freeman.



空氣汙染對特殊教育的警示

王聖元
國立東華大學教育碩士

一、前言

近年國內少子化漸趨嚴重，但特殊生的需求卻逆向成長。對此有許多的可能性，如鑑定制度、家長觀念成熟等。筆者亦持續關心此項議題，而最近蒐集資料時，發現空氣汙染對於孩童腦部之危害，即使空汙和特教沒有研究顯示其關聯，但筆者仍嘗試以本文作簡略討論，以空氣汙染作為特殊教育之警示，盼拋磚引玉，給各界參考、關注與研究。

二、特殊教育與空氣汙染

（一）特殊教育人數景況

根據教育部統計處（2014）及教育部特殊教育通報網（2018）的近年資料顯示，特教生的人數有上升之趨勢，而過去報導（楊湘鈞，2009、譚淑婷，2012、李鴻典，2016）皆指出特教學生人數上升的議題。雖然臺灣少子化趨勢嚴重，但特殊生的教育需求卻呈現逆向成長（譚淑婷，2012）。

對於特教生人數的趨勢，有諸多的可能原因，如教育部統計處（2014）提及：「...受融合教育潮流影響外，政府積極強化身心障礙學生升學機會，《身心障礙者權益保障法》擴增身障類別、家長觀念漸趨開明及鑑定制度更為完善...」等原因，與吳武典所見：「首先是孩子少，所以個別需求越來越受重視；其次是鑑定制度變得成熟，容易發現孩子問題；第三是社會對特殊生的接納度提高，改變了家長的態度；最後是政府投入資源越來越多，讓家長不再擔心孩子讀特教班會被貼上標籤，反而希望藉此得到更多協助。」（引自譚淑婷，2012）大致相同。

除了上述的原因，筆者亦關注是否有其他的原因，有可能會造成、間接造成或有潛力去造成上述狀況。據此，筆者蒐集相關資料，發現「空氣汙染」也是教育界尤其特殊教育領域需要注意的議題。即使目前尚無證據顯示特殊教育學生的人數與空氣汙染有關聯，但筆者認為有需要簡單說明為何空氣汙染是重大且緊迫的教育議題，以作為各界參考。

（二）空氣汙染景況

雖然據《中華民國空氣品質監測報告 106 年年報》（行政院環境保護署，2017）結果顯示：「近 10 年監測數據顯示，自 97 年起懸浮微粒、細懸浮微粒、二氧

化硫、二氧化氮及一氧化碳年平均濃度均呈下降趨勢，臭氧則呈上升趨勢。」但此結果並不代表我國從空汙危機解脫。重要的是，三年前 Peterson（2015）等人的研究已顯示空氣汙染對於孩童的大腦會有威脅與損害；Emily（2017）等人的研究及伊佳奇（2017）亦提出空汙甚至有造成失智症的風險，而亦有其他文獻，都指向空氣汙染對於大腦的危害。

去年底，聯合國兒童基金會（UNICEF）提出《Danger in the air》報告書（UNICEF，2017），此報告書綜合諸多文獻，明確指出空氣汙染對兒童的危害，甚至有終身傷害的危機，包含降低語言及非語言智商(verbal and nonverbal IQ)、記憶力、學業成績，以及其他神經性行為問題。此外，出生前母親暴露於空汙環境，也會造成孩子兒童時期的發展問題，如體重偏低、發展遲緩、ADHD、焦慮和抑鬱等。

由上可知，空氣汙染著實不僅僅是環境問題，也不僅是對於成人的健康危害，乃至學齡兒童和懷孕的婦女及胎兒，都是嚴重的威脅。醫師葉光芃表示：「空汙對人體的危害是全面的，尤其 pm2.5、pm10 吸進去後隨著血液循環全身，引起全身血管的發炎反應，腦血管、心血管、肺泡、全身，甚至可透過胎盤，連胎兒都受到危害，不是影響一代，甚至影響三代，影響胎兒不只是畸形而已，甚至影響腦部發育，尤其汞若經過胎盤會影響智力，美國每一年有好幾萬的孩子因此智力減少，今天空氣汙染不只是影響人，更影響下一代，影響孩子的競爭力。」醫師林鴻志也表示：「空氣汙染不只傷害成年人，孩子從胎兒起就可能影響其智力發展，產生自閉症，影響呼吸道，最近發現許多 5、6 月大的孩子，感冒就出現喘息聲，這是過去沒有看到的，pm2.5 甚至影響人體長壽的基因，這是多麼可怕的事情。」（引自歐素美，2017）。空氣汙染已然是全國民眾都需要面對的重大議題。

回歸正題，空汙的危害是全面的，並非哪一個年齡層的民眾可以在暴露於危害下而毫髮無損。而空汙對於懷孕中的胎兒、學前及學齡的孩童，也有大腦損傷的風險，造成諸多問題。由此可知，即使現在空氣汙染和特教學生人數沒有直接的證據證明有關聯，但若空氣汙染狀況持續，而著實造成兒童的傷害，大腦上的損傷，那麼未來有特殊教育需求的人數比例，也有上升的可能。

三、結論與建議

回歸正題，空汙的危害是全面的，並非哪一個年齡層的民眾可以在暴露於危害下而毫髮無損。而空汙對於懷孕中的胎兒、學前及學齡的孩童，也有大腦損傷的風險，造成諸多問題。由此可知，即使現在空氣汙染和特教學生人數沒有直接的證據證明有關聯，但若空氣汙染狀況持續，而著實造成兒童的傷害，大腦上的損傷，那麼未來有特殊教育需求的人數比例，必然也會上升。

如何管制與減少空氣污染的主要來源，以及罰責訂定和醫療方式，不在本文中討論與贅述。筆者就教育場域的長官及第一線老師能做的，提出以下建議：

（一）空氣污染教育落實

讓學生以及家長認識到空氣污染的重大危害，而對於空汙有敏感度，知道空氣較不好時，落實待在室內或是外出戴口罩等預防性的行為。

（二）學校主動保護師生

學校每日依據空氣品質監測數據，即時通知並嚴謹執行相關對應的措施，不能睜一隻眼閉一隻眼。

（三）空汙假標準再研擬

各縣市政府及教育局處，可會同醫學專業機構，依各地現況研擬可行的空汙假標準。教育為百年大計，但身體健康為先，這是需要立即研擬與落實的防護措施。

另外，對於大專院校專業學者與研究生，不論領域，皆可持續關注以及研究此議題。在少子化的時代，每一個孩子都很重要，對於任何一個會危害到孩子身心健康的因素及潛在因素，都要謹慎的加以檢視。筆者仍要重申：即使現在空氣污染和特教學生人數沒有直接的證據證明有關聯，但空汙會造成孩童大腦的損傷已經有研究證實。空汙議題不僅是課堂上的時事討論，而是真正影響每一個人健康的重大議題，在教育場域，亟需具體可行的防護措施，這就是教育工作者目前可以做的事了。

參考文獻

- 伊佳奇（2017）。空氣污染也成為阿茲海默症的元兇之一？。2018年5月24日取自 <http://www.commonhealth.com.tw/blog/blogTopic.action?nid=2147&typeUuid=3af9d197-eb1f-429d-84c5-42228d1efb03>
- 行政院環境保護署（2017）。中華民國空氣品質監測報告106年年報。2018年5月24日取自 <https://www.epa.gov.tw/public/Attachment/8521111631.pdf>

- 李鴻典（2016）。低齡化 國內自閉症童人數15年來激增3倍！。三立新聞，2018年5月24日取自<http://www.setn.com/News.aspx?NewsID=135158>
- 教育部特殊教育通報網（2018）。特殊教育統計查詢。2018年5月24日取自https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp
- 教育部統計處（2014）。教育統計簡訊，20，2018年5月24日取自<http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 楊湘鈞（2009）。特教學童 今年暴增五成。聯合報，2018年5月24日取自<http://cab23511296.pixnet.net/blog/post/275576930>
- 歐素美（2017）。空污危害 醫師說：中南部孩子輸在起跑點。自由時報，2018年5月24日取自<http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2285773>
- 湛淑婷（2012）。吳武典：落實無障礙生活環境 加強生涯規畫與輔導，2018年5月24日取自<https://depart.moe.edu.tw/ed2800/News.aspx?n=98D52D5BD48ACC6D&sms=4E4FC20742593EE0>
- Emily Underwood（2017）。*THE POLLUTED BRAIN Evidence builds that dirty air causes Alzheimer's, dementia.* Retrieved May 24,2018, from <http://www.sciencemag.org/news/2017/01/brain-pollution-evidence-builds-dirty-air-causes-alzheimer-s-dementia>
- Peterson BS, Rauh VA, Bansal R, et al(2015). Effects of Prenatal Exposure to Air Pollutants (Polycyclic Aromatic Hydrocarbons) on the Development of Brain White Matter, Cognition, and Behavior in Later Childhood. *JAMA Psychiatry.* 2015;72(6):531–540. doi:10.1001/jamapsychiatry.2015.57
- UNICEF（2017）。*Danger in the Air.* Retrieved May 24,2018, from https://www.unicef.org/environment/files/Danger_in_the_Air.pdf

體育師資生實施 TPSR 模式教學之個案研究

施亦婕

國立臺灣師範大學體育學系碩士研究生

林靜萍

國立臺灣師範大學體育學系教授

一、背景

Hellison 發展的個人與社會責任模式 (TPSR)，是一個透過身體活動促進青少年正面發展的課程模式 (闕月清，2013)。TPSR 模式其將責任分成五個層級：(一) 尊重他人；(二) 努力合作；(三) 自我導向；(四) 幫助他人；(五) 遷移出體育館 (顏宛平、掌慶維，2013)，而引導學生達成 TPSR 模式的責任層級是教師的重要責任，Hellison 認為在體育活動中需要有一套教學實施的基本架構，課程中要包含五個程序，分別為 (一) 關係時間；(二) 認知對話；(三) 身體活動；(四) 小組會議；(五) 自省時間 (潘義祥，2012)。

教師是影響教學品質的關鍵人物，而師資培育過程是影響教師專業資素質的重要因素。但在 2002 年公布之「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，把一年全時實習制度改為半年，半年實習之效用備受質疑，因此大學四年級的教材教法課程中的「教學實習」經驗更顯重要 (張甄玲，2012)，黃政傑 (1999)、李小惠 (2002) 也認為師資生若能善用大學四年級的教學實習，可學習到多元與良好的教學模式，使其於初任教職時能順利進入職場，減少新手教師應付教學工作可能面臨的教學困境，由此可知，教育實習是影響師資生的教學品質因素之一，而 Pajares (1992) 也指出，教師的價值取向也會影響教師在課程目標的設定、教學策略與評量之教育理念 (蔡欣延、周宏室，2006)，所以了解體育教師價值取向，對於提升有效的體育教育是重要的 (張春秀，1996)。

綜上所述，本研究透過個案研究瞭解體育師資生在教材教法課程中所學習到的 TPSR 教學模式，實際到了執教現場能否順利應用及所遇困難及其價值取向與教學之間的關聯性。

二、研究方法

(一) 研究對象

本研究以 105 學年度修習師資培育課程「教實」之某大學四年級的一名師資生為研究參與者。

（二）資料蒐集

1. 半結構式訪談

試教四週後進行兩次訪談，訪談時間約 30-40 分鐘。訪談大綱為 1.你的教學理念為何?；2.執行模式與理念的衝突?；3.對體育教學的看法?；4.實施 TPSR 時遇到的困難以及解決方法?；5.你對 TPSR 模式教學的掌握情形如何? 6.以後你會繼續使用 TPSR 模式進行教學嗎?為什麼?

2. 檔案分析

檔案類別包括 1.教案；2.參與觀察表；3.教學反思札記；4.中學生責任行為調查表，將取得資料依研究問題歸納分析。

（三）資料分析與信效度

1. 資料的分析與整理的步驟

研究者將兩次的訪談錄音檔打成逐字稿，仔細校對錯誤及疏漏的地方，若分析歸納中有疑惑，將馬上向研究參與者求證，直到資料正確無誤。接著將逐字稿請研究參與者檢核，在確認無誤後，將蒐集到的檔案資料與訪談後所製成的逐字稿加以編碼，從中分析歸納出有意義的概念，進而歸納統整出重要的原則與理論，整理出與研究主題相關的資料，最後撰寫研究報告結果與建議。

2. 資料的編碼

在分析資料的過程中，為了方便資料的整理與分析資料時的取用，因此對所有的文本進行編碼的工作，將半結構訪談的內容詳實的謄寫成逐字稿後依「訪談次數-頁碼-行號」進行編碼。

三、結果與討論

（一）結果

1. 實施 TPSR 模式情形

- (1) 從試教現場觀察發現，師資生並未將責任層級與策略整合到身體活動中，又未關注學生學習成果是否轉移到體育課以外。統計後整合和遷移皆未得分，由此發現，師資生並未能有效實施 TPSR 模式，統計結果如圖 1 與圖 2 所示：

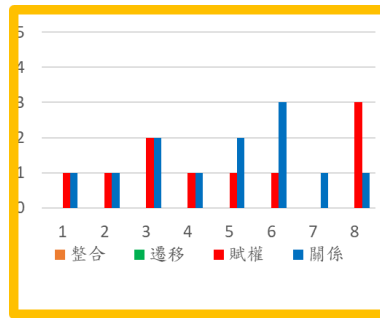


圖 1. 國中班-師資生實施 TPSR 模式掌握情形

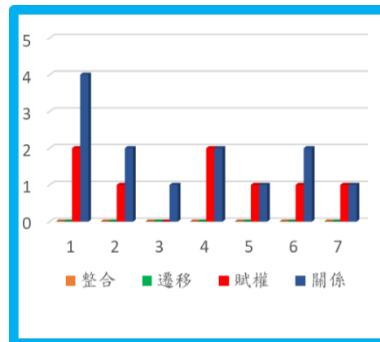


圖 2. 高中班-師資生實施 TPSR 模式掌握情形

- (2) 師資生未具體規範學生責任行為表現方式，皆讓學生自己摸索，而每位學生對於責任表現認知不同，此作法造成師資生無法順利發展學生責任行為主要原因。

我要他們自己去理解什麼是尊重什麼是不尊重 (訪 1-5-184)

2. 使用 TPSR 模式的困難

- (1) 實習指導教師未能給予有效指導。實習指導教師比較命令式教學法，對於 TPSR 也不是太瞭解 (訪 1-5-168)
- (2) 教學時間不足。一節課時間不夠用 (訪 1-8-273)
- (3) 實習週數少，不了解學生無法掌握學生責任層級。不知道學生的責任層級在哪裡 (訪 1-4-122)

3. 教師價值取向變化情形

- (1) 師資生價值取向為社會重建 (SR)，與 TPSR 模式理念相符，此結果降低模式精神與教育信念產生衝突的狀況。家庭教育教導如何與他人相處，怎麼尊重人 (訪 1-6-215)

- (2) 自我實現 (SA) 分數差異最大，因實習前預期學生自我控制力佳，實習後學生表現不如預期。又不照規則走又在擾亂同學，我一直再管秩序 (訪 1-7-248)

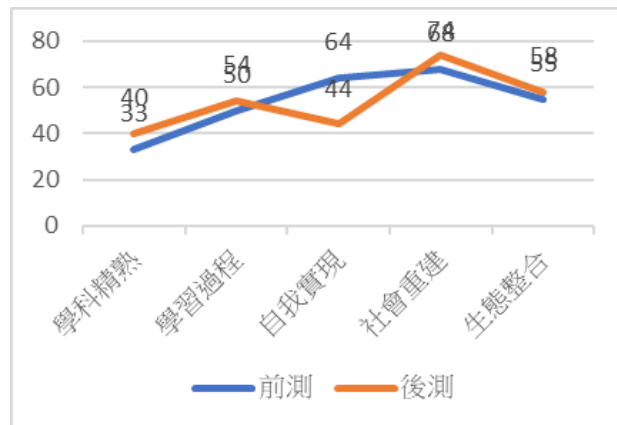


圖 3. 師資生價值取向前後測結果

(二) 討論

1. 未能掌握 TPSR 模式精神

師資生在教學實習期間，實習指導教師須扮演重要角色，但礙於實習指導教師對於 TPSR 教學模式瞭解有限，因此無法及時給予師資生應用 TPSR 之建議。這與 Tannehill, D. & Zakra-jsek (1988) 學者研究中發現相似，部分實習指導教師給與師資生回饋、討論與觀察師資生教學都相當有限。

2. TPSR 模式的困境

師資生實施 TPSR 模式的困難是教學時間不足，與多位學者研究結果相符 (丁立宇，2011；林憶如，2013；顏宛平、掌慶維，2013)，實施 TPSR 模式時間是最大的挑戰。

3. 教師價值取向改變原因

師資生價值取向為社會重建與模式精神相符。前、後測分數差異最大是自我實現取向。而自我實現的基本理念是以學生為中心強調個人成長及自主性 (張春秀，1996)。實習前師資生認為學生能自我負責，實習後自我實現取向分數降低，原因是學生的自制力低，師資生為了控管上課品質，將較無法重視自我實現取向，這和蔡欣廷與周宏室 (2006) 研究結果相呼應，教師價值取向等於理論信念的系統，它可以影響到教師課程之決定。

四、結論與建議

（一）結論

1. 實習指導教師能力影響著師資生在教學實習期間之表現。
2. 實施 TPSR 模式教學，時間是最大的挑戰。
3. 教師價值取向與教師教學理念有一定程度的相互影響。

（二）建議

1. 在師資生正式教學實習前，可與實習指導教師多進行溝通，以利實習指導教師確實掌握師資生所應用之教學模式。
2. 可利用學習單方式完成小組討論與自省時間的部分，彌補時間不足之限制。
3. 累積更多的研究證據，俾使 TPSR 模式能訂定有效的課程設計及班級管理對策。

參考文獻

- 丁立宇 (2011)。品格教育的體育教學模式—TPSR責任模式之介紹。學校體育，127，71-76。
- 李小惠 (2002)。生物科職前教師專業成長之個案研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林憶如 (2013)。個人與社會責任融入國中體育教學實務分享。中等教育，64 (2)，178-191。
- 張春秀 (1996)。體育課程之價值取向理論探討。中華體育季刊，10 (1)，15-22。
- 張甄玲 (2012)。體育師資生試教經驗之探討。臺灣運動教育學報，7(1)，45-56。
- 黃政傑 (1999)。臺灣教改 1999 上篇。一週教育論壇系列叢書之十。臺北：漢文書店。

- 潘義祥 (2012)。體育課程個人與社會責任模式之研究發展趨向。中華體育季刊，26 (4)，491-497。
- 蔡欣延、周宏室 (2006)。體育教師課程價值取向形成歷程之論述。國立體育學院論叢，17 (4)，43-57。
- 顏宛平、掌慶維 (2013)。國中體育課實施個人與社會責任模式之學生經驗。中等教育，64 (2)。
- Hellison, D. (2003a). Teaching personal and social responsibility. In S. Silverman & C. Ennis(Eds.), Student learning in physical education (pp. 269-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construe. Review of educational research, 62(3), 307-332.
- Tannehill, D.& Zakra-jsek. (1988).What's happening in supervision of student. Teachers in secondary physical education. Journal of teaching in physical education; 58(1),pp1-12.



泰國電影《模犯生》的啟示：教育是鞏固既有階級，還是有助於階級流動？

張訓譯

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

泰國電影鮮少以教育作為主題，尤其是跟考試作弊相關。臺灣最新上映的《模犯生》這部電影有四位主角，分別為琳（Lynn）、阿派（Pat）、Grace（葛瑞絲）和班（Bank），Lynn 和 Bank 從小就是資優生但是家境不好，Lynn 的父親需要賣車付學費，而 Bank 家中則是靠洗衣店維生，相較之下有錢人家的 Pat 和 Grace 則是住豪宅、讀貴族學校一路升學上來。這讓我們不由得再次想起，教育到底是鞏固既有的階級，還是有助於階級流動？

二、校內期末和跨國 STIC 的兩場作弊遊戲

泰國《模犯生》電影一開始就是以教育問題為導向，從電影中可以看出 Lynn 為了減輕父親的負擔，鋌而走險為 Pat 和 Grace 以及許多有錢但是成績不好的同學作弊以賺取高額的「補習費」（事實上是花錢買答案），幾次之後 Lynn 的生意越做越大，最後在使用 AB 卷的期末考時，失風被抓，這時校內作弊告一段落。接著，最精采的部分是 STIC 的跨國作弊，Pat 和 Grace 為了能夠順利到美國波士頓大學念書，請來了全校最頂尖的兩位資優生 Lynn 和 Bank 來商討利用時差來跨國作弊的可能性，一開始 Bank 是拒絕的，但是受到金錢的誘惑，還是參與了這場跨國作弊，跨國考試開始後 Bank 和 Lynn 分別在 STIC 失風被抓，而花錢買答案的人則是順利上榜了。電影最後的結局是 Lynn 向 STIC 主辦單位自首，Bank 失去了出國留學的機會並回到了洗衣店繼續工作，而 Pat 和 Grace 則是順利到美國波士頓大學註冊入學。

三、《模犯生》中的四位主角各自展現出不同的天賦

凡是人都是生而不平等的，但每個人的生命樣貌都無法完全盡如人意，含金湯匙出生但資質普通和擁有天才金頭腦但家境小康或清寒這兩項對比正是劇中四位主角的寫照。Lynn 和 Bank 有的是天資聰穎的天賦，Pat 和 Grace 有的是錢，劇中的 Lynn 和 Bank 用他們的聰明換取了 Pat 和 Grace 的金錢，在現實生活中，聰明是不是真的可以換取金錢而脫離貧窮呢？

四、主角命運大不同，貧富差距與階級再製的展現

如果從社會階層化的角度來看一個人的社經地位，通常都是用職業、教育和收入來衡量，個人職業和收入的高低會受到教育歷程的影響，而教育有助於個人脫離貧窮以及向上流動，也有助於個人鞏固原有的階級。電影中的四位主角如果用社會階層來區分，Pat 和 Grace 則是在社會的上層，Lynn 和 Bank 則是中下層，尤其是 Bank 的處境更為下層，從電影中可以看出已是人生勝利組的 Pat 和 Grace 透過金錢的轉換，讓自己有了出國留學的機會，未來學成後更可能繼承龐大的家業，複製父母親的階級，而 Lynn 和 Bank 雖然聰明，但是在入學考試時已經錯過了翻身的機會，只能永遠留在中下層當個中產階級。現實生活中，每個人都靠著不同的手段和努力不斷的力爭上游，前往成功的彼端，但是，有的人出生就在終點，有的人則是一輩子都到不了。

五、金錢至上，教育真的有助於向上流動？

泰國的高等教育和臺灣一樣，從 2004 年以後也開始實施多元入學政策，成績好的保送名校；不然就是參加各大學的獨立招生考試；或是參加全國統一的入學考試，且只有四分之一的高中生有進大學的資格。多元入學意味著，如果不想輸，就必須在高中時大大小小的考試都非常優秀，所以 Pat 和 Grace 才會希望每科都及格，所以每科都作弊。

六、結語

電影中我們看到了，用錢可以買的到答案，等於買到了高中學歷與高等教育的入場卷。換個場景來到臺灣，相同的可以用金錢的累積來讓小孩一路讀名校直到頂尖大學畢業。這樣的教育現象，法國社會學者 Bourdieu 曾經提出「經濟資本」、「文化資本」與「社會資本」的概念來解釋，也特別強調「文化資本」與「社會資本」必須建立在「經濟資本」之上，「經濟資本」最簡單的理解就是金錢，有了金錢就能讓子女補習、學習才藝、參加各種藝文活動，這也是上層階級子女日常生活的寫照，透過金錢的累積，慢慢的換到名校的學歷。反觀，中下階級的父母則無法提供子女優渥的學習環境，因此在學習上經常輸人一截，這樣的現象在高等教育の入學考試時就能分出高下，上層階級的子女進入頂尖大學，中下階層子女則進入一般大學或技術大學，藉由教育的分配再一次的鞏固了階級。

教育通常都被當成促進社會流動的管道，但是國家的高教政策與選才方式卻不斷的加深階級分化，使得貧富差距越來越大，導致教育原本的功能消失了，我想高等教育會走到今天這一步，應當和高教擴充與多元入學的選才方式有關，因此希望大學能發揮教育的正向功能，吸納真正的人才。

提升國小三年級負責之品格教育

游超翔

彰化縣社頭國小正職教師

臺東大學課程與教學研究所暑期在職專班研究生

一、前言

孩子剛升上三年級，從低年級進階到中年級有很多轉變，這個時期的孩子學習焦點逐漸從教師轉移到同儕身上，孩子會開始重視同儕關係，會分男生、女生團體或是建立自己的親密朋友圈，開始關心同儕，在意對方的想法和看法，也學著嘗試表達自己的想法，同時學習也逐漸加深加廣，思考也開始進入抽象思考，社交技巧亦變複雜，在這時候人際關係是孩子所重視且必須要學習的成長道路。

孩子在轉換過程中，面臨了這麼多的變化，如沒有好好給予正確觀念，常常會產生偏差行為或是錯誤的價值觀，所以期盼要讓孩子學習到正確的品格概念，良好的品格包含健全的自我概念、積極的人生態度、尊重他人及穩固的學業根基（陳埤淑，2004）。是這階段刻不容緩的重點，其中讓孩子懂得如何「負責」更是其核心品格，自動自發完成屬於自己的工作，同時也能夠認同自己的所作所為，進而能思考自己的為人處事和態度，培養屬於自己的個性，建立自己的人生觀。我想，這對於孩子才是真正能夠影響一輩子的事情。

二、小學三年級負責現況

由於研究者所任教的小學位於該鄉鎮的中心學校，其學區居民多為務農或在家庭式工廠工作。隨著社會結構的轉變及維持生活經濟的考量，造成學生隔代教養和父母忙於工作缺乏照料的情形普遍嚴重，學生放學後幾乎都到安親班報到，致使這些家庭的孩子缺乏陪伴，缺少父母的關愛之下，容易讓孩子衍生出許多問題。

孩子在生活學習或人格形成上較疏於關心，不僅學習容易遇到阻礙，學生在個性上也較缺乏自信心，有些甚至情緒上容易有失控的情形，容易與同儕之間發生衝突與摩擦；所以，在班級經營上，老師總是要花很多時間在處理學生偏差行為、解決學生所製造的問題，不僅影響教學進度，孩子的學習狀況也相對較為弱勢。

在研究者擔任導師期間，學童每天上學都有遲到的狀況，詢問之下，學童表示，這是因為「弟弟吃早餐太慢，而讓他晚來學校」、「因為要等妹妹，所以晚來學校」、「因為睡太晚了，媽媽太晚叫起床了」，觀看種種理由，幾乎都不是自己導致上學遲到，總是第一時間將發生問題的過錯推卸給他人而不反思自己本身。

甚至，學童作業未完成，所得到的理由也是「作業簿忘了帶回家」、「因為安親班上到太晚回家，回家後沒有時間寫」、「因為出去玩，時間太晚了，媽媽就叫他休息，不要寫了」，細細探索詢問之下，孩子其實應是可以完成而未完成，並非所謂有無法完成的情形；而且現在作業趨勢為減量很多，均能夠在 30 分鐘內完成。

種種情況來看，可以合理推測此時學童的心理是為了保護自己不受到責罵而衍生出的機制，但是這種將過錯推卸給其他人的心態，即沒有面對自己的問題，而只想一味逃避！對於學習，以及自己的人生態度，均有不良影響，因此尋找教學方法讓學童在於對自己的所作所為、自己的需求想法和自己的人生態度上能夠有所「負責」，這將是身為老師的重要任務。

三、解決策略

研究者剛從高雄市的國小調回家鄉的學校服務，並擔任導師，成為教育的第一線人員，感於現今的孩子，雖然在知識及資訊發展能力大幅提升，但在道德品格方面卻不如往昔，良好的品格可以培養一個負責盡職，願意主動幫助關懷別人的孩子。因此，思考有何種方法能夠讓學童了解並學到品格教育但是又不失趣味，且能夠引起孩子濃濃的學習動機，苦思良久加上蒐集了多方資料後，提供以下三個方向：

（一）繪本教學

繪本是近幾年非常暢銷的教學工具，繪本的樣式也五花八門，其主要目的還是希望藉由繪本文采並茂的圖畫內容及生動活潑有趣的故事引導兒童，以提昇兒童品格的內涵。康米紐斯（John Amos Comenius, 1592-1670）是第一位在教科書中插入圖片的人；他的用意是希望讓學生從實體的形象得到具體的印象（林禎川，2002）。優良的圖畫書儘管文字淺顯，卻富文學價值，其所蘊含的意義，不只兒童合宜，就成人讀者而言，可能也具有嶄新發現與獨特詮釋方式（林煥彰，1998）。

（二）錨式情境教學

「錨式情境教學」起源於「情境認知」（situated cognition）的提出，引起學界對傳統教學的反省；CTGV（1990, 1991& 1997）更進一步提出了具體教案及理論結構（汪明傑、王漢忠、陳德海，2004；徐新逸，1998）。其透過相關影片知識的傳達，孩子經過視覺的傳遞，能將情境印入腦中，對片中所要傳達的意涵能更深刻印象。再加上現在影片會加入很多元素，例如：趣味、可愛...等因素，能引起學生更大的學習動機。

（三）情境教學

透過布置相關教學情境，孩子都可以是情境教學裡的主角，親身實地就像發生在自己身上，讓學生更能夠深刻體驗。尤其學生格外喜愛親自嘗試，透過實際的體驗，能像雕刻家雕刻木頭一般，深深的將相關知識烙印在心裡。孩子不僅將所學深深印在腦海，同時因為身歷其境的關係，更能夠提起孩子的共鳴。

四、結論與建議

（一）結論

研究者小時候所受的教育和所接收到的訊息，無非是為自己所作所為、為自己的所需求的、為自己所需要的負責。求學過程會遇到很多形形色色的夥伴，有各種不一樣的學習態度，認真細看，真正能夠在接下來的日子有好的學習成就，或是在工作崗位上有好表現的人，面對自己或事件的態度，絕對是認真且積極的。因此能夠有負責的人生態度，對於學童來說是重要的，在學童還小時就能夠灌輸此種想法，並使其茁壯，相信對於學童在接下來的人生道路上，定有莫大助益。

（二）建議

1. 對於老師的建議

對於品格教育之負責的指導，並非一朝一夕就能完成，也不是課堂下課了就結束了。負責應該是一種態度，一種面對事情時孩子所展現出來的態度。所以除了品格教育課程時要提醒孩子，平時也要抓住機會叮嚀孩子正確面對事情的態度。美國著名的品格教育學者 Lickona（1998）認為，品格教育是幫助學生持續的表現出自律行為，譬如仁慈、謙恭有禮等，直至他們認為做到這些是很自然的；如果他們做出與良善品格相違背的事，就會感到不自在。如此才能落實於生活之中，培養良好的生活態度。

2. 對於家長的建議

孩子的成長只有一次，切莫因為工作而忽略了親子關係，學校、安親班或是其他任何場所，均無法取代家庭的功能。而父母親溫暖的陪伴，對於孩子來說是需要且非常重要的。當孩子心裡被滿足了，迎接任何事情也才能夠用正向且積極的態度去面對。也因為這樣我們才能創造更美好的下一代。

參考文獻

- 汪明傑、王漢忠、陳德海（2004）。淺談錨式情境教學法。**遠東學報**，21（4），693-696。
- 林禎川（2002）。國小四年級學童對LEO LIONNI 故事繪本主題詮釋之研究。國立嘉義大學，未出版，嘉義縣。
- 林煥彰（1998）。尋找夢想、歡樂與美麗—圖畫書的閱讀隨想。**美育**，91，49-56。
- 陳埤淑（2004）。多元智能理論融入幼兒品格教育課程。**學報**，18，91-112。
- Lickona,Thomas.（1998）.Character Education:Seven Crucial Issues.*Action in Teacher Education*, 20,77-84.



我國融合教育的發展與實施困境

陳書婷

桃園市中壢區中平國民小學教師

一、前言

由於民主思潮的覺醒與人權運動的興起，身心障礙者的受教權益受到許多關注，融合教育（inclusive education）已成為世界潮流。我國也順應這股特殊教育改革的浪潮，於民國七十三年公布並實施特殊教育法，迄今已歷經三十餘年，融合教育的推動持續不斷的將身心障礙學生的安置往最少限制環境為努力方向。

然而在面對融合教育的思潮下，普通班教師面臨比以往更大的挑戰。過去的研究顯示，多數的教師對於融合教育的實施保持肯定且正向的態度（邱上真，2005），即便如此，仍有許多研究顯示教師對於自己的班上安置身心障礙學生容易感到困擾及焦慮，也因此對融合教育的成效存有疑慮並持較為負向的態度，連帶影響工作成效與學生的學習成就。在這樣的教育環境之下，不僅融合教育的理念無法充分展現，教學品質也因此下降，無論是教師或是學生均受到負面影響，因此了解教師的教學困擾並予以協助有其必要性。

二、融合教育的發展沿革

融合教育在二十世紀以來已成為特殊教育主要關注的焦點議題，回顧歷史上特殊教育的發展演變大致可區分為四個階段：第一階段指在基督教興起之前，身心障礙者大多受到社會的漠視與拒絕；第二階段則為基督教擴展的時期，身心障礙者開始受到保護與憐憫；第三階段為十八、十九世紀時期，養護機構盛行，多數身心障礙者被安置於療養院等隔離機構；第四階段則為二十世紀中葉，家長及人權團體開始推動回歸社會主流的運動，融合教育逐漸成為特殊教育的主流（何華國，2004）。

我國的融合教育推動多參考自美國之政策與法案，由早期的隔離式教育逐漸走向融合，朝向最少限制環境的目標前進，主張讓不同障礙類別及程度的身心障礙學生皆安置於普通班級中，與一般學生共同學習。回顧我國特殊教育的發展歷程，特殊教育之實施最早出自於人道主義之善意，最後再由政府立法以維護身心障礙兒童之相關權益；特殊教育之對象起始於聾、盲等學童，再漸擴至肢體障礙、智能不足、資賦優異等其他類別（何華國，2004）。總結我國融合教育的發展沿革，對身心障礙者的態度由排斥、漠視到憐憫、同情，再到積極性的協助、支持；特殊教育的法令政策從選擇性的接納，到零拒絕的全方位照護；教育安置則從隔離式的特殊學校轉變為最少限制環境的普通學校（吳武典，2013）。

三、融合教育的內涵

融合教育的產生是順應世界各國歷年來特殊教育的改變與革新，並受到多元文化的刺激與影響而成為當前的教育新趨勢。美國教育重建與融合研究中心（National Center on Educational Restructing and Inclusion, NCERI, 1994）指出融合教育並非拒絕特殊教育服務，也不是為了少數學生的利益而犧牲其他學生的教育權益，而是將所有學生（包含重度障礙者）安置在其住家附近的普通學校就學、並依照其生理年齡安排適當的班級就讀，同時提供身心障礙學生及教師各項必要性的支援服務及協助，並協助調整學生之個別化課程，確保身心障礙學生在課程學習、行為及社交方面都能獲得成功，使其能充分參與社會活動、並且對社會有所貢獻。

鈕文英（2008）指出融合教育的指標為：（1）每位學生不分障礙類別皆隸屬於班上，且所有學生都能共享教育資源；（2）建立相互依存的支援網絡；（3）按照學生的個別需求，而非標記式的提供服務；（4）學生的個別差異受到尊重；（5）在普通班級中提供融入式的服務（push-in service）；（6）普通班教師及特殊教育教師能充分合作，學校行政亦能支持；（7）學生與其家長能完全的參與。

張蓓莉（2009）認為融合教育的理念是身心障礙學生為社會的一份子，其與普通學生無異，擁有均等的參與機會，特殊教育的提供強調的是服務而非場所，即學生在哪裡，特殊教育就在哪裡，特殊教育的實施並不受限於特殊場域。

綜合上述，融合教育係指將所有學生安置於普通班級，並且依據學生能力及其個別差異進行課程調整，使所有學生皆能獲得均等的學習機會與共享教育資源，此外透過學校行政，以及普通教師與特殊教師的專業合作，建置全面性的支持網絡，將師生所需的相關服務與支援系統帶入班級，使學生能充分參與學習，完全落實融合教育之精神。

四、融合教育的實施困境

我國的融合教育在特殊教育法令及政策的推動下已逾三十年，在特殊教育安置課題中有了長足的進步，然而在教學現場中融合教育的實施仍然受到相當大的爭議。國內學者指出，融合教育的實施困境有以下幾點：（1）普通班教師之反對聲浪：任教於普通班之教師因特殊教育專業知能的限制或在教學中需做調整而因此對融合教育持反對意見；（2）特殊教育教師之考量：特殊教育教師可能因需與普通班教師及其他相關專業團隊之合作與整合，導致其專業地位與教學自主權受到限制，造成融合教育的實施困難；（3）學校行政支持的困難：學校行政方面可能因人力、設備、制度等限制而不願提供相關協助；（4）家長之顧慮：身心障礙

學生之家長擔憂其子女無法受到適當的教育，普通班學生之家長則可能擔心子女的教育權益受損；（5）個別化教育計畫落實與否：多數普通學校未能落實個別化教育計畫；（6）相關專業的服務問題：相關專業人員的整合與溝通，及相關服務是否能及時支援；（7）教學職責的承擔問題：教學現場中各個環節是否均有負責的教師、學校行政及相關人員（胡永崇、蔡進昌、陳正傳，2001）。

高宜芝、王欣宜（2005）認為我國當前融合教育的實施可能遇到以下困境：

- （一）支援系統方面：學校行政缺乏清楚的支援方案，加上校內設備及制度層面的限制，導致支持系統無法充分發揮應有的功能。
- （二）課程與教學方面：身心障礙學生的個別化教育計畫難以落實、普通學生的學習權益容易被忽略，教師的教學品質遭到質疑。
- （三）教師方面：普通班教師因特殊教育的專業知能受限，加上進度壓力，難以兼顧所有學生；普通班教師與特殊教育教師及相關專業團隊間的溝通與合作難以整合，難以落實身心障礙學生的個別化教育計畫。
- （四）家長方面：普通學生及身心障礙學生之家長均擔心子女教育權益受到影響，導致融合教育推行困難。

鈕文英（2008b）指出國內對於身心障礙學生的學習輔導大多採用「資源方案」（resource program），提供抽離式的特教服務（pull-out services）。然綜合國內外的相關文獻（鈕文英，2008b；Fuchs & Fuchs, 1994；Will, 1986）發現抽離服務可能導致以下問題：

- （一）學生因離開原班接受特教服務，導致在普通班的課程學習時間較少，因而與同儕互動的機會降低，甚至受到標籤化的負面影響。
- （二）特殊教育教師與普通班教師間不同的教學方式可能導致學生混淆。
- （三）特殊教育教師與普通班教師的權責難以釐清，對於學生在學習及行為上的輔導，兩類教師的職責難以劃分，普通班教師甚至可能將學生的相關輔導全交由特教教師進行處理，導致學生回到原普通班級後學習及行為問題依舊存在。
- （四）抽離服務的時間有限，若普通班教師未能配合特殊教育教師進行教學調整與輔導，則學生的學習效果難以延續。

(五) 未取得特殊教育資格但有學習或行為問題的普通班學生，無法獲得特殊教育的協助。

鄭津妃（2012）就文獻整理與其實務經驗提出，國內在融合教育的推動上面臨三大問題：特殊教育沒有真正帶進普通班級中、特殊教育相關政策在規畫上仍有隔離及特殊的想法與做法、普教與特教政策有清楚的界線，特殊教育政策未具體說明如何配合普通教育之政策與改革。

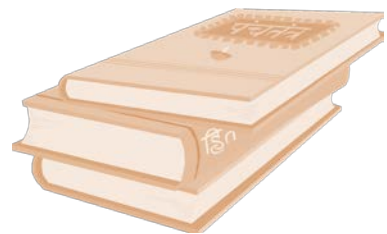
五、結語

目前臺灣的融合教育在推行中由於準備不足及相關配套措施的缺乏，使得融合教育難以真正成功（吳武典，2005）。郭又方、林坤燦、曾米嵐（2016）認為融合教育並不是單純將身心障礙學生及普通學生安置在一起，而是為了促使身心障礙學生能夠進入普通教育環境，並且達到實質參與學習活動的目的。目前國內身心障礙學生的安置上，融合教育的比例已達九成（張蓓莉，2009），但教學現場中仍有許多實務問題需克服，包括直接面對學生的第一線教師，其教學困擾與工作壓力亟需解決，以及相關的支援系統與專業團隊是否到位等，都顯示出融合教育的實施仍有許多努力的空間。

參考文獻

- 吳武典（2005）。融合教育的迴響與與檢討。**教育研究月刊**，136，28-42。
- 吳武典（2013）。臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色。**特殊教育季刊**，129，11-18。
- 何華國（2004）。**特殊兒童心理與教育**。台北市：五南。
- 邱上真（2005）。**特殊教育導論—帶好班上每位學生**。台北市：心理。
- 胡永崇、蔡進昌、陳正傳（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，9，235-257。
- 高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。**特殊教育教學與趨勢**，55-68。
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐（2016）。臺灣融合教育的實施與展望。**東華特教**，56，1-9。

- 張蓓莉（2009）。臺灣的融合教育。中等教育，60（4），8-18。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範－融合教育。台北市：心理。
- 鈕文英（2008b）。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：邁向成功的融合，31-56。
- 鄭津妃（2012）。臺灣普教與特教的現況與未來。特殊教育季刊，124，21-28。
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. （1994）. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion （1994）. *National Study of Inclusive Education*. Retrived from ERIC database （ED375606）.
- Will, M. （1986）. Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, 411-415.



科學態度與科學素養之相關研究

黃聰惠

國立台北教育大學教育創新與評鑑碩士班研究生

一、前言

科學是價值中立的嗎？就科學產物而言，是中立，若加入人為的因素，則不易價值中立。為使人文與科技能平衡，科學態度與理念的養成，成為平衡的支點。

二、科學素養的現況

(一) 科學教育的隱憂

放眼現今臺灣社會，科學素養日漸提昇，然而迷信而不理性的行為仍有所聞，科學教育使人明白自由思想的價值且懂得如何理性思考，只是，現今的科學教學內容知識多來自於西方的研究為多，而在中西文化間，就探究自然事理中所具之基本假定及使用的方法有所差異，因此對科學學習產生影響，傳統士大夫動腦不動手的觀念易使科學學習不經意地滑向重視思想、輕忽實做。並且在臺灣學校教育普遍為升學考試而準備，學習多為片段性知識，缺乏過程技能、基本原理及情意目標之養成，乃使知識與日常生活脫節（靳知勤，2007）。

(二) 科學素養的養成

素養的內涵包括知識、能力與態度（蔡清田，2012），科學素養的提昇包含科學知識、能力與態度的養成，為解緩現今社會如前所述的隱憂，科學態度的培育尤為重要。具體的解緩之道試擬如下：

1. 科學教與學同時重視過程技能，能確實在實驗的過程有充分與完整的體驗，建構科學概念。
2. 以科學探索過程培養科學知能與建立良好求知習慣。
3. 科學實驗課堂落實動手操作與討論歷程，同儕討論促進自省與科學原理知識的建構。
4. 教師教學內容能與學生日常生活連結，促進學生學習興趣，更進而主動探索生活所遇科學相關議題，對於環境有責任感且能關懷。

三、科學態度的養成

(一) 科學態度的培養

1. 原因（為何培養）

- (1) 科學態度是平衡現今社會人文與科技社群所產生問題的解答：雖然現今社會存有人文與科技相當程度功能運轉上有所衝突，所生問題複雜盤錯，具科學態度涵養的公民，能有機會在社會實踐的過程中，轉化當前社會現況，逐漸消融如冰山的問題，促進實現更圓熟的社會。
- (2) 對於學生而言，科學態度的培養具跨領域學習的優勢：「科學態度」包括「對於科學的態度」與「科學的態度」。對於科學的態度所指的是對於科學學習的喜好程度，科學的態度所指的是如科學家般地思考處事方式，綜合科學態度所具內涵，促使學生具備跨領域學習的優勢。

2. 如何（如何培養）

- (1) 以科學探索教學歷程培養學生科學態度：科學探索教學使學生能務實學習科學實驗操作所需之過程技能，培養學生探究的能力與態度。
- (2) 以完整的實驗操作體驗獲取自省能力與抽象科學知能以養成科學態度：科學實驗使學生能將自然真實環境經實驗設計的操作得到驗證，實驗過程同儕的合作討論促進科學知識的建構與態度的培養。
- (3) 以議題的思辨培養科學態度：科學相關議題能促進學生積極去思考與自身深切相關的問題，進而培養態度，以更周延的方式來面對與解決問題。

3. 科學態度的具體表現

- (1) 在九年一貫課程綱要中，自然與生活科技領域課程綱要提及「科學態度」，「科學態度」為處事求真求實、喜愛探究之科學精神與態度、感受科學之美與影響力（教育部，2006）。
- (2) 科學態度包含延遲下斷語、懷疑與批判的精神、客觀、尊重證據、誠實，且內含好奇與虛心的心緒（龍麟如，2007）。
- (3) 科學態度分兩層面，分別為情緒層面與知性層面（劉德明，1999）。

四、尋找人文與科技兼容並蓄的可能---科學態度與素養

(一) 科學知識的發生並非封閉獨立於自然科學系統，而是深具人文氣息

以建構論與社會學的觀點探討科學知識的發展，可得知科學知識如同其他學門的知識，並非總是一層不變的絕對答案，而是仍有相當自由空間受社會與人為因素的影響，而此自由空間正是可以彌補人文與科技未穩妥接連的縫隙。科學自己並不能教人們知識，是人們因為生活累體會經驗而學會知識。科學態度的培養使人能合宜地運用科學知識，使知識的發生，對於人們的每日日常生活產生最佳運用與果效。

(二) 藉由科學教育歷程培養科學態度與素養，教師扮演關鍵角色

學生在學習自然科學的過程，即在建構自己的「世界觀」，教師以何種方式帶領與引導、多數與學生共同討論的情境中，如何避免有自身價值的介入歷歷考驗著教師。當課室裡的師生以互為主體性共識來溝通，同時彼此體認這是彼此懇認的學習共同體，師生與同儕間能以關懷、以尊重並自我要求以責任感來學習生活。學生帶著這樣體驗投入社會，將有益於潛移默化中促進社會更邁向圓熟。

(三) 科學課程教材適切融入敘說性科學史實，有助於學生科學素養與態度的陶冶

現今基礎教育階段所使用的科學教材大部分已納入與科學史料相關的小故事。省視敘說性科學史實的比例是否合宜仍待商確，可以確認的是這些科學相關小故，能促進學生對於科學知識發展有更深入瞭解，也易因瞭解進而培養良好科學態度同時提昇人文與科學素養。

參考文獻

- 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市；教育部。
- 靳知勤（2007）。科學教育應如何提升學生的科學素養---臺灣學術精英的看法。科學教育學刊。(15) 6，627-646。
- 劉德明（1999）。小學自然的科學態度之研究。花蓮師院學報。9，83-120。
- 蔡清田（2012）。素養：課程改革的DNA。臺北市；高等教育出版。
- 龍麟如（1997）。國小學生對科學的態度與相關變項關係之研究。國立臺灣師範大學生物研究所碩士論文，未出版，臺北市。



運用繪本教學融入低年級學生人權教育

涂維瑋

彰化縣三潭國小正職教師

台東大學課程與教學研究所在職專班研究生

一、前言

基於人權教育在我國益受重視，甚至正式成為國民教育階段，學校課程之一環，關於人權教育領域的探究已屬必然。

在研究者的班上，學生剛進入國小階段，還在熟悉校園環境和建立同儕關係。一不小心就容易發生爭吵，一言不合就大打出手。學生經常將錯誤推給他人，動不動就說是別人的錯，卻忘了反思自己，是否給予他人尊重和包容。

研究者想藉由人權教育來提升班上學生素養，除了提升自己的價值觀外，更要教導學習如何尊重自己、尊重他人及關懷、包容他人。低年級學生對於繪本的接受度較高，且顯現高度興趣，也能引起學習動機。因此，研究者依學生的程度，選擇接近學生年齡層及生活經驗的十本人權教育繪本。希望以人權教育繪本教學，提升學生尊重與包容的能力。

二、人權教育之重要性

人權是人與生俱來的基本權利和自由，不論其種族、性別、社會階級皆應享有的權利（教育部，2003）。人權教育（human rights education）的中心思想是不斷地探索尊重人類尊嚴和人性的行為法則，促使社會成員意識到個人尊嚴及尊重他人的重要性。由此可知，「尊重」與「包容」是人權的基本概念與核心價值。因此，人權教育即是尊重與包容、自由與平等、公平與正義等觀念的教導，進而促進個人權利與責任、社會責任、全球責任的理解與實踐（教育部，2012）。因此，依據研究者班上的問題，選擇了尊重與包容的議題，來進行課程教學，實施人權教育課程。

湯梅英（1999）認為人權教育的目的，是在教育每一個人對人權概念的理解與實踐，從而為維護、爭取基本人權而努力。人權教育是幫助保護個人的一個重要的方式，藉此創造一個拒絕暴力和不正義的歧視的輿論環境。因此，每一個人都有責任必須承認、尊重，並且維護他人的權利，真切落實人權的保障。

三、繪本教學融入人權教育

人權教育的內涵非常多元，教學方式更是十分多元。國小低年級是培養學童閱讀能力的開始，運用繪本教學融入人權教育課程，其目的不僅在達成人權教育教學之目標，更希望藉由這樣的人權教育，提升學生對人權的了解與認識，並期許能達到多元智慧的目標。繪本又是能引起學童興趣的讀物，透過繪本閱讀教學的教學設計，運用有效教學策略，增進學童閱讀的能力。

研究者配合九年一貫課程綱要之人權教育內容相關概念，選取適合學生的繪本內容，發展多人權教育教學單元，提升學生人權教育素養。本研究以「了解自己」、「尊重他人」、「尊重差異」、「接納他人」和「人權你我他」共五個主題為研究內容。

(一) 從教學活動中學習了解自己

透過「我是獨特的」和「小小的也很好」兩本繪本的討論，讓學生能夠更認識自己，了解到每個人都有優缺點，充分發揮自己的長處，讓自己更有信心，進而尊重獨一無二的自己。

(二) 從教學活動中學習尊重他人

透過「我不喜歡你這樣對我」和「你不可以欺負我」兩本繪本的討論，讓學生了解到每個人都有被尊重的心理需求，懂得怎麼尊重別人，才能受到別人的尊重與敬愛。

(三) 從教學活動中學習接納他人

透過「頑皮公主不出嫁」和「威廉的洋娃娃」兩本繪本的討論，讓學生了解不要因為偏見而對特殊族群或特定團體的人，給予不公平的對待，而是要學習開放自己的心胸，並且容忍人與人之間差異的存在，減少無謂的偏見與歧視產生。

(四) 從教學活動中學習接納他人

透過「巧克力黑妞」、「是蝸牛開始的」兩本繪本的討論，讓學生學習能夠隨時敞開心胸，包容不同的意見，接納各種朋友。

（五）從教學活動中學習人權權利公約

透過「好心的國王：兒童權利之父—柯札克的故事」和「我們都應該知道」兩本繪本的討論，讓學生能夠了解人權與自身的權利，進而知道自己該盡的責任和義務。

四、改變與成長

正式課程結束後，研究者可以感受到班上的風氣正在逐漸提升，也觀察到學生們面對問題處理態度的轉變。從日常生活中發現，學生在口語表達和人際互動上的轉變。學生們開始懂得互相尊重，也常常說請、謝謝、對不起。對於意見不同的人，也能夠給予理解和包容。這是之前很少見的情況。

研究者發現學生們在彼此意見相左時，會盡量嘗試溝通，不會逞一時之快、固執己見，而是會趕緊承認疏失和道歉。由此可知，學生在接觸繪本教學課程後，逐漸能夠反省自己，在言語和行為上，是否會造成別人的傷害或是誤會。在和同儕相處時，也可以先退一步替對方著想。

五、結論與建議

（一）結論

在人權教育課程中透過繪本的講述，或是同儕與老師的對話，都能幫助學生建立積極正向的人生觀。當學生學會尊重與包容時，他的視野會更開闊，並學會體諒他人。也因此在人際相處上會更從容和充實。

我們也希望透過課程，在小朋友小小的心靈裡，能夠種下一個小小的果實，一個能夠認真了解自己、尊重彼此、理解彼此差異的種子，並冀望其有天能夠成長並且茁壯。因為我們知道，唯有人與人之間能夠真正彼此互相尊重、理解和接納，這社會才能夠真正消除仇恨、罪惡及其負面消息。這看似是一個遠大的夢，有點那麼的遙不可及，但是萬事起頭難，既然往前邁開了步伐，相信會越走越接近成功。

（二）建議

1. 針對老師的建議

人權對於低年級是屬於較為抽象的課程，學生只知道遵從老師的教導，常容易忽略了教導之後的本質，而這個本質就是對於人權的了解並且尊重。所以在課程的設計上就要額外的費心，不僅融入課程，更要融入生活，就像呼吸一樣自然。

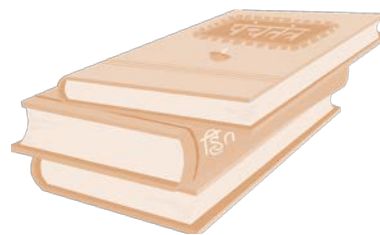
就研究者的經驗來說，把這些人權教育當成理所當然的知識，是人之所以為人必須具備的知識，慢慢潛移默化，融入學生在學校的生活中，如此對於學生來說才不會像是一門課程，而更像是一種生活的「態度」。

2. 針對家長的建議

學生除了在學校和安親班之外，更多的時間是待在家裡，因此家裡父母親的態度就很重要了！不僅是孩子模仿的對象，更是心靈上的依靠。所以如果父母親能夠表現出來對於人的尊重、理解和接納，必定能夠起到帶頭和仿效的作用，無形中讓孩子仿效的身教，更是能夠讓孩子深深印在腦海裡。孩子能夠在這種環境長大必定是充滿尊重、愛與關懷，而這不就是我們人權教育所追求的目的嗎？

參考文獻

- 教育部（2003）。**人權教育——推廣與深耕**。台北：教育部。
- 教育部（2012）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北：教育部。
- 湯梅英（1999）。人權教育理論與實際——以教師工作坊為例。**初等教育學刊**，7，173-198。



澳洲中小學的樣貌與特色及對臺灣教育之啟示

劉筱惠

臺北市立大學教育學系博士候選人

桃園市楊梅區瑞埔國民小學校長

一、前言

當國內對於北歐教育形成一股風潮的關注之餘，與我們同在太平洋南端的澳洲，其教育的成果亦逐漸嶄露頭角——中小學生在世界 PISA 的競賽中名列前茅、十一位諾貝爾獎得主...等，如此豐碩的成果其教育的力量不容小覷，常言道：讀萬卷書不如行萬里路，在閱讀有關澳洲教育相關的資料後，踏上澳洲這塊土地，親身進入中小學教育現場，將理論與實務進行一場完美的對話，進而對澳洲教育有更深入的瞭解與體悟。

自從 1870 年澳洲有公立教育制度以來，中小學課程就是一直由州來主導。當然，各州之間的課程有一定程度的相似度與穩定性，但也存在著關鍵性的差異（陳明印，2011）。澳洲的教育體制起初受到英國影響頗深，但是在 1994 年進行教改並參考了美國能力本位的思想，成為日後「能力核心」的教改計畫，一直影響至今（李曉雯、許雲傑，2010）。澳洲所謂的「學校教育」，意旨「中小學教育」，主要有政府設立的公立學校、教會或獨立的私立學校，其中小學教育共計 12 年，包括小學教育（Y1-Y7），初中教育（Y8-Y10）及高中教育（Y11-Y12）；一般在領取初中畢業證書完成所謂的義務教育後，可選擇就業或繼續就讀職業學校，而繼續升學者完成高中教育領取文憑後可參加大學入學考試（江愛華，2007a）。

本文是筆者參與桃園市國民中小學校長儲訓課程國外參訪見習的所見所聞，有幸在國立臺北教育大學田耐青教授的指導及桃園市卓越師傅校長的引領下，與二十位候用校長一起飛越太平洋，進行十一天的學習之旅，藉由拜訪昆士蘭省教育培訓部國際教育處及進入四所澳洲公立中小學的實地觀察，企望勾勒出澳洲學校教育的樣貌，除了將所思所感與教育工作者分享交流外，並透過澳洲教育的特色提供臺灣教育些許省思與啟示。

二、踏尋的足跡：澳洲中小學的樣貌

在踏尋澳洲中小學教育之前，先介紹一處澳洲的教育行政機關——昆士蘭省教育培訓部國際教育處（Education Queensland International, 簡稱 EQI），該單位的任務主要管理所有到昆士蘭省公立學校的教育旅遊（study tour）、專業研習以及參訪（professional visits）。由於澳洲將教育視為產業經營，參訪當地學校除了必須透過官方單位（例如：EQI）接洽外，而且是必須付費的。在 EQI 的細心規劃與品質把關下，筆者得以領略了澳洲四個不同型態與風格的公立中小學。

（一）Community College

以筆者參訪的昆士蘭州來說，涵蓋國小到高中的新制學校稱為 community college。以 Calamvale Community College 為例，為能服務不同階段的親師生，各階段分別設置一位校長（JS Principal、MS Principal、SS Principal）負責相關事務，全校則由總校長（College Principal）統籌學校。除此之外，由於 Calamvale Community College 是一所 Prep-Y12 的新制學校，所以我們也得以瞭解澳洲 Senior School（簡稱 SS）的簡單樣貌。SS 在 11 年級時採取分流，主要分為上大學、技職及混合等多元模式，其制度規劃是要讓孩子能有充分的時間找到自己的興趣與未來的生涯規劃，尊重孩子的興趣及選擇是家庭與學校共同努力的方向，這與臺灣總是輕技職培養重知識建構截然不同；筆者在 Calamvale Community College 停留時，進行午餐接待的便是該校選讀餐飲類的學生，外賓的參訪讓孩子能有一場實務與理論結合的機會。

在 Calamvale Community College 的 JS 階段有部分是採混齡編班，這與臺灣的班級經營模式不同，但與筆者曾參訪的德國中小學大致雷同，筆者認為這樣的編班方式不但合乎學生未來所要面對的社會模式與型態，並且有助於合作學習與人際互動。在進班觀察過程中，令筆者非常感動的是，「Quiet」是班級學習的共同特色，每個孩子專注於自我的學習、也尊重他人的學習權益，沒有同學的吵鬧聲也沒有老師的喝叱聲，學校的核心價值－尊重（Respect）在這樣的細微處顯現無疑。在澳洲，每個學校都有屬於自己學校的核心價值（類似臺灣所謂的學校願景），以 Calamvale Community College 來說，價值（Values）、學習（Learning）、團隊合作（Teamwork）、尊重（Respect）及環境（Environment）是師生所共同遵守的信念。

從該校 2009 年的學校年度報告（School Annual Report）中可以看出，學校的辦學績效與學生學習成就表現非常卓著，筆者想這也是 EQI 之所以安排我們從 Calamvale Community College 一窺澳洲教育之全貌的關鍵因素之一。

（二）State High School

告別 Calamvale Community College 新制學校後，我們來到一所具有 50 年歷史的傳統公立中學－The Gap State High School。一進到 The Gap State High School 的校長室便引發一場震撼，不但有精通中文的老師，更有以中文進行歡迎詞的學生。原來這項精湛的成果來自於該校以中文為 LOTE（Language Other Than English），能在異鄉看到自己國家的語文受到重視，感動之餘更看到教育無限的力量。據校長的簡報，校名源於位居 Gap 地區，整個校園環境非常優美宜人，校長戲稱是城市裡的鄉下學校。該校目前有 1,074 位學生，學校的核心價值為學

習（Learning）、獨立（Individuals）、互動（Relationships）及學校與社區的連結（Our School and Our Community）。由於該校在國家考試的語文及數學均高於標準值 30%，成就表現卓越而獲得社區家長的認同與支持，所以目前是額滿的狀況。

The Gap State High School 除了以中文為 LOTE 令我們這一行人驚豔之外，還有另一項與眾不同的特色便是以冒險及探索等相關體驗的核心課程，配合這項特色課程，校內有一座領導能力訓練中心（Leadership Training Centre），裡面有各種不同的設備與設施讓學生可以挑戰個人的極限，厚植體能訓練與潛能開發，培養領導人才應有的特質，建置這些設備的資金來源有來自政府的援助也有來自家長會的募款所得。另外，為了拓展學生不同層面的學習（dimension of learning），學校也致力於資訊與科技（Information Technology）能力的精進與培養，目前 Y9-Y12 學生每人有一部電腦，每位老師配有一部筆記型電腦且每三年進行更新汰換。

澳洲是個多民族的國家，根據 2011 年進行的人口普查資料，澳洲目前有 21,507,717 人，26% 的人口在海外出生，至於原住民則有 548,370 人，這些數據都顯示澳洲人口結構的多元。自 1911 年開始實施人口普查以後，歷次的數據顯示人口結構從主要移民來自歐洲，逐漸轉變為越來越多的亞洲人加入，這些移民就是打造了澳洲多元文化的基礎（Australian Bureau of Statistics, 2013）。

筆者認為，The Gap State High School 之所以在眾多公立中學中脫穎而出，成為 EQI 選定讓我們參訪的另一個重要原因，在於該校推展國際交流上的投入。該校在 15 年前開始接受國際學生，目前有 45 位來自中國、臺灣、韓國及日本等國的學生在此就讀，學校安排有專人為這些國際學生提供學習及生活上的協助，一般而言，來自亞洲的國際學生在數理上的成就比較優異，透過這樣的交流，也促進了澳洲學生在數理學習上的精進，而國際學生因融入當地生活也深入了解澳洲的歷史與文化。

（三）Aspley East State School

來到 Aspley East State School 是陽光燦爛的午後，樸實的校舍宛如社區的一部份，整個校園寧靜的只聽到鳥叫聲，就連要前往戶外參加體能活動課程的孩子們，也是「Quiet」且守秩序的前進，這讓筆者再一次領略到澳洲教育培養孩子自律的展現。穿梭在 Aspley East State School 校園裡，沒有宏偉亮麗的建築，卻是落實綠建築的理念與建材的使用，讓孩子不受酷熱暑氣的折磨，只有徐徐的微風伴著孩子們專注的學習。

Aspley East State School 是一所 Prep-Y7 的公立小學，學生人數約有 840 名，這在當地來說是一所大型學校。由於該校參加國家評量方案 NAPLAN（National Assessment Program_Literacy And Numeracy）成績卓著，吸引了多元種族學生就讀，目前有 35 位國際學生，主要來自亞洲及少數的非洲難民，當天接待我們的便是一位說著一口流利中文，有著甜美笑容的港裔小女孩，從她自信的笑容中不難看出，澳洲教育對於多元種族的接納與包容已成為教育特色與核心價值。雖然該校家長社經屬於中低地位，但對於學校的關心與投入不遺餘力，從班班有電子白板設備，其經費源自家長會募款贊助而設置的可以深切感受家長支持校務的用心。

該校還有一項重要特色是特殊教育的投入與展現。在 Aspley East State School 進入類似臺灣所謂的資源中心裡，筆者深切地領略到教師的「專業」。為符應不同特殊學生的各種需求，教師所製作以及研發的輔助教具都讓筆者非常敬佩，筆者認為這除了教師對於自我專業的信心外，政府對於教師的相關專業訓練更是不可或缺。在與一位教師對話過程中得知，為了讓特殊教育發展的更紮實，昆士蘭州將進行特教的資源再統整與精進，而教師對於這項政策的推動都抱持配合與樂觀的態度，希望經過更完善的資源系統，讓弱勢族群獲得很好的照顧，落實澳洲教育「平等」的教育堅持。

(四) Junction Park State School

Junction Park State School 是我們在澳洲參訪的最後一個學校，是一所具有百年歷史的老校，從學校建築可以看出昔日的風華。該校創建於 1888 年，雖有悠久的歷史，卻是參訪過程中感受到最有朝氣與活力的一所學校。筆者之所以會有這樣的感受，來自於校長爽朗的笑聲以及教師毫無保留傾囊相授的專業分享，著實感動不已。雖然這所學校在 NAPLAN 的表現不如前面幾所學校的亮眼，但全校致力於願景及核心價值的形塑所做的努力是有目共睹的。

Junction Park State School 近年來因學習成就表現部分未達平均標準及地處市郊等因素導致學生流失，老校正面臨轉型的困境。即使面臨學生流失的考驗，學校仍於 2009 年重新思考與定位學校的核心課程，引進校友 John 爺爺畢生研究的高層次思考為主軸的課程架構，透過全體教職員工的共同討論，並將教師分為四個社群進行專題研究，透過內部與外部環境及資源整合，企望提升學習成效。在傾聽教師分享這段核心價值建構的過程，深刻體認到，Junction Park State School 的願景改變不但收集並分析外部得來的資訊外，亦訪談內部人員的心聲，並以 7 年的時間來進行課程與願景的質變，這過程絕非躁進而一蹴可及，反而展現穩健務實的教育本質。

澳洲學校的 Values 總是簡單且務實，Junction Park State School 亦如此，Justice、Do myself 是該校師生所共同堅持的信念。從校長的簡介中不難看出，該校學生來源的多元性，有來自非洲的難民、也有來自印度、巴基斯坦等醫療人員的後裔，整個學校宛如一個小型聯合國一般，再次為澳洲教育尊重多元文化的精神做了最好的見證。

我們的參訪行程在 Junction Park State School 劃下完美的句點，離開之際，校長與學校一行人站在具歷史意義的百年鐘樓前與我們揮別，澳洲教育平等寬容的特質以及友善親切的人民終將在生命的扉頁中留下深刻的記憶。

三、沉靜的反思：澳洲中小學的特色

「教育決定孩子的未來，孩子決定國家的未來」。教育的思維應與時俱進，臺灣的教育因應世界潮流亦急遽的變革與發展；然而在追求變革與進步之際，教育本質的掌握與堅持是必須重新檢視與反省的。

有幸能與一群懷抱教育使命與承諾的教育先進及伙伴們踏上澳洲這塊土地，除了是生命中難忘的經驗與回憶外，也讓筆者對澳洲教育有了更進一步的認識，相信這一切經過時間與經驗的淬煉，終將成為筆者建構教育理念與辦學藍圖的動力。於是，筆者將這次參訪澳洲教育所見、所聞、所思、所感整理如下：

（一）以人為本的核心價值

教育是培養人之所以為人的歷程，獨立思考、解決問題是不可或缺的能力，尤其任何的教育作為不能跳脫社會的脈動，而是必須與生命連結。澳洲教育是完全尊重孩子的自主學習，教師則扮演適時引導及從旁協助的角色，從學習的過程培養孩子自律及 do myself 的潛能展現，在信任與自我負責的態度引導下，孩子更能獲得多元化的學習機會與學習責任。

「學習是為了自己，而不是為了別人」。在孩子真正瞭解學習的意義之後，我們所觀察到的每一位孩子對於學習都抱持著主動積極的態度，不論上課的形式是以獨立學習、分組學習或全班學習等形式，沒有一個孩子在學習的過程中是聊天打混的，這樣認真投入的學習態度，自然成就其優質的學習效果。

除此之外，在確定國外參訪以澳洲為地點後，為了想對澳洲教育有初步的認識，特地先閱讀了介紹澳洲教育相關的書籍與文章，得知澳洲教育對於特殊需求學生的支援可以說是全方位的，除了政府進行系統與支援的整合外，對於教師的專業支持與訓練更是完善，而這種種的教育作為無非秉持以人為本以及平等的堅持，讓每一個孩子無論資質為何，都能受到個別適切的照顧。

（二）教育即生活的實踐智慧

飛越太平洋，帶著一身的疲憊及稍許的時差抵達布里斯本，一下飛機，迎接我們的，是澳洲夏末秋初燦爛的陽光。在澳洲，常常可以看見人們悠閒的享受生活及體驗生命，廣闊的草原、浩瀚的大海，伴隨著暖暖的陽光、藍藍的天空以及蟲鳴鳥叫聲；這樣的生活方式，連帶地影響了他們的生活哲學與教育氛圍。

在澳洲的校園中，處處可見寬闊的大草原是校園的一景，孩子在自然環境中學習親近大自然並與生態環境共生共存與共容。教育學家盧梭曾說：「大自然是最好的老師」，在澳洲的校園裡為盧梭的教育理念做了最好的見證－遍地是教材、處處可學習。

除此之外，在參訪過程中，我們更不斷體認澳洲教育的本質，學校的一切作為以學生為主體，以教育為目的，給孩子無限的可能；多年前參訪德國一所小學時，一位老師說了這樣一句話：「School is life, not prepare for life！」深深震撼了我。沒錯，學校就是生活的一部分，孩子在學校裡生活、學習、互相合作，而澳洲教育再次體現了杜威「Education is life」的真諦！

（三）嚴謹踏實的評鑑機制

澳洲的教育能在全世界佔有一席之地重要的原因之一是一套國家級的評量方案 NAPLAN (National Assessment Program_Literacy And Numeracy)，施測的年級為 Y3、Y5、Y7 及 Y9，其施測的內容有：reading, writing, spelling, grammar & punctuation, numeracy，主要了解學生在語文及數學的能力。這些測驗的結果除了必須公布在學校網頁供民眾及家長瀏覽查詢外，也是州政府對於提供學校補助的參考依據，所以每個學校對於 NAPLAN 是非常重視的，在參訪四所學校行程中，校長進行簡介時都會把學校近年參加評量的結果視為辦學績效分享給來賓中可以看出受重視的程度。

除此之外，每個學校每年也都要完成學校年度報告 SAR (School Annual Report) 和 NAPLAN 的結果一起公布在學校的網頁。這份年終報告內容包括學校概況、課程內容、家長參與、師資組成、教師專業成長情形、親師生的滿意度、學生學習成就、學生出席率、教師留任率...相關資料。學校資訊的公開透明除了將教育視為公眾之事共同關心與重視外，也是激勵學校努力展現優質績效的一種良善手段。

教育的歷程在於嘗試、實踐與反省，持續且有制度的評鑑機制，才能時時檢視並掌握教育目標的達成與否。所以嚴謹且務實的評鑑機制對於教育政策的執行與落實是重要且必要的。

(四) 簡樸自然的學習環境

與臺灣宏偉亮麗的學校建築、先進的教學設備相比，這四所參訪學校的校舍可以說是非常簡樸。在澳洲，學校常常是坐落在街道旁，宛如社區的一部分，沒有美輪美奐的宏偉建築，也沒有傲人的先進設備，卻擁有務實的教學內容與態度。每每看見臺灣的地方政府每年編列巨額的預算，用來增建幾所自認頗具特色的學校，除了證明臺灣經濟不落人後外，是否注重那建築背後應具備的教育意義與價值，實在值得我們深思。

除此之外，在校園裡或課堂上，我們經常可以看到學生、師生、親子或親師所共同完成的教學成果展現，無疑是「做中學」的教育思維的極致表現。其實，教學就是生活的一部分，課程與實際生活相結合，這樣才能引發學生主動學習的興趣；而教具則重在操作及啟發，而不是當作裝飾品般的置之不用，失去其原有的價值與目的。反觀臺灣教育現場對於教學設備與教具使用的心態，往往只求齊備及美觀，卻常常擺著備而不用，失去其原有的功能，對學生更無實質的意義，我想這是我們有待努力調整的心態。

(五) 務實專業的校園文化

在澳洲，學校是強調並重視專業的，也由於秉持教師是專業的前提，所以學校可以成為實踐教育理想的地方。有了為理想而努力的堅持，才能塑造專業的形象。在參訪的四所學校裡我們都親身感受到良好的協同教學夥伴機制，在 Calamvale Community College 及 Junction Park State School 有老師為因應 2012 年全國課綱微調所進行的對話與討論，在 Aspley East State School 有特教老師為了州政府即將展開特教資源再統整與精進而準備，我們看到所有團隊夥伴互相討論激盪與專業對話，大家敞開心胸接納、彼此經驗交流、互相激勵專業成長，進而蘊育出務實與專業的校園文化。

另外值得一提的是，澳洲教師生涯規劃的彈性制度反而減輕老師對工作的倦怠。記得在 Calamvale Community College 的 JS 簡介時，副校長提及兼任教師的編制時，引起我們的好奇，在詢問後得知，專任老師因為家庭因素或繼續深造是可以申請轉為兼任教師，更彈性的時間運用可以讓家裡的孩子得到更完善的照顧或專心於學業，這在澳洲是被允許且鼓勵的。從相關的資料中我們也得知，許多正式老師在個別因素考量下，有時候會辭去正式教師的職缺，轉任代課教師；在澳洲，代課老師自成一個系統，由地方政府成立一個統籌單位主導，負責全州代課老師的雇用及區域分配，減少學校人事行政的壓力，有減輕代課老師資訊不足的不安與焦慮。由此可知，澳洲的平等精神不但落實在學生及教師上，對於代課老師的權利也一併設想到。

四、結語

「他山之石，可以攻錯」是桃園市校長儲訓課程中精心安排國外參訪的目的之一，希望借取國外的經驗與特色，引領我們未來辦學的教育哲思。然而，一路為我們辛苦接洽並精心導覽的導遊－阿中先生分享的一句話「不要望著天邊的彩霞，而忘了腳底的玫瑰」卻帶給我們另一種省思：當我們領略澳洲教育的樣貌與特色的同時，是否也該回頭審視屬於臺灣教育的核心價值所在？！

在參訪澳洲的行程中，我不斷思索，澳洲的教育特色何在？有許多是政策面的層次，但有一些是可以起而行的－Calamvale Community College 女校長的分層負責及嚴謹負責的態度，將這樣一所大規模的學校經營的有條不紊；The Gap State High School 男校長善用資源形塑學校特色，建立優質品牌形象；Aspley East State School 那位行動派、讓我們誤以為年紀很輕的男校長，每進一間教室一定親切與孩子問好並向老師說明的尊重的態度，以及有著爽朗笑聲，即將退休卻仍對教育懷抱熱忱的 Junction Park State School 女校長，這都是我未來在經營學校時，自許擁有這些特質的領頭羊形象。

雖然參訪行程是辛苦的、是疲累的，但經過時間的思考與沉澱後，我終於明白：其實教育是無國界的，一切教育的作為，都應回歸教育本質的檢視。飛越太平洋，我們在澳洲領略到，孩子是教育的主體也是主人，而我們所要做的，是相信孩子，給孩子舞台，教育的力量將是無限延伸、無限可能的。身為一個教育工作者，擔任領頭羊的重任，不管未來教育政策如何逆轉或是受意識形態所左右，只要我們堅持回歸教育本質的思考，以務實的態度從事教育活動，與時俱進並充實專業知能，掌握團隊合作的機制與對話，不斷反省與行動實踐，在教育之路邁出堅定與穩健的步伐。

參考文獻

- 江愛華（2007a）。澳洲高等教育品質保證制度：背景、政策與架構。臺北市：高等教育。
- 李曉雯、許雲傑（2010）。沒有教科書：給孩子無限可能的澳洲教育。新北市：木馬文化。
- 陳明印（2011）。澳洲中小學課程發展趨勢分析－從 2010 年國家中小學統一課程綱要來看。教育研究與發展期刊，7（2），53-83。
- Australian Bureau of Statistics. (2013). "2011 Census." ed. Australian Bureau of Statistics. Canberra: Australian Bureau of Statistics.

大學校院高休退學率形成原因及因應之道

林永安

中臺科技大學副教授兼體育室主任

一、前言

各大學校院目前遭遇到最大問題與危機，即是少子化造成生員的短缺，嚴重者甚至面臨學校停辦。事實上招生人數是學校能否穩固的一根台柱，另外高休退學率則可能是導致學校傾倒的另一根柱子。高休退學率對學校影響甚巨，根據教育部統計處全國資料，近年國內光是四年制大學每年近百萬在學生，每年都有 5、6 萬人辦理休學，最新統計 104 學年度，全國更有多達 6 萬 1036 名大學生向校方申請休學手續，比例佔全國大學在學生 99 萬 1472 人中的 6.16%，不但創下國內近 5 年來的新高紀錄，且來年還有持續攀高的趨勢（黃天如，2018）。近年來既失學又無業之尼特族群（NEET）的出現與人數增加，在日本及歐美各國，動輒幾十萬年輕人，漫無目標、無所事事地過日子，臺灣也有為數不少的尼特族群，而且有愈來愈多的趨勢（于國欽，2013），這些人口跟高休退學率也有密切的關係。

另外，中輟生的增加，也是社會一大問題，尤其大專校院近年休退學生人數均占相當比率，此種正規學習歷程的中斷，不僅可能影響學生個人的生涯發展，也隱含人力與教育資源的浪費（林政荷，2014）。因此大學校院休退學生，如果沒有適切的輔導與安排，形成中輟，那也將是社會一大隱憂，因為學業沒完成對前途又沒有方向與目標的年輕人，容易對自己失去信心，對人生茫然，進入社會則可能誤入歧途，造成社會問題，日前有許多的社會事件，即是年輕人沒有好好地接受正規的學校教育，方向走偏而所導致（黃明鎮，2009）。

二、造成高休退學率的原因

探究大學校院高休退學率原因眾多，其中以志趣不合為最多（自由時報，2015），課業問題居次，其他如家庭因素、經濟因素等等不一而足……，如果是課業問題，那不難理解，因為課業無法跟上，最後只得選擇休退學一途（簡采羚等，2013），但是志趣不合則顯得模糊，未必真正如字意上「志趣」兩字的解釋，應該有更深層的內在因素，讓這些學生選擇休退學，筆者跟多位轉入本校學生及即將休退學學生有過深入討論，依討論結果，歸結出兩個因素，簡易地說一個是「不好玩」，另一個因素即「沒有伴」。

本文就針對這兩個因素做探討：

（一）不好玩

當臺灣的大學教育普及，幾乎是人人可進大學的同時，學生素質參差不齊，素質高的學生有自己的目標、理想，主動性高，自我要求能力強，基本上朝自己的人生藍圖規畫前進。另有一群學生，在高中職時已沒有專心在學業，平日又不努力積極，沒有人生目標，一旦畢業又輕鬆搭上大學列車，在報考大學的同時，其實很可能憧憬大學是一個由你玩四年的好地方，從此是所謂的「大學生」了，可以自由自在地享受人人稱羨的大學生活了！殊不知事與願違，一進入大學，除了一開始的幾天迎新活動，之後便是各科系的專業課程，原文書、實驗課和考試等接踵而來，如果之前的高中職沒有打好基礎，這時候便開始升起打退堂鼓的念頭。

（二）沒有伴（沒有關懷）

許多大學生進入大學，首先就是想要認識新同學，如果較為主動的同學或許能夠快速融入群體找到朋友，但是有些較為內向或不擅表達的人，就可能默默一人，獨來獨往。孟瑛如（2013）指出學習障礙依診斷方法的本質及使用定義的不同，據估計經診斷為學障的約有 2%到 10%，在美國約有 5%的公立學校學生被認定有學習障礙，而這些問題大部分源自家庭。在學習障礙裡面，與人互動困難，即缺乏人際關係互動，正是目前 E 世代學生的一大問題，因為電子化產品的普及，人手一機，幾乎人人都成了低頭族，因此一旦進了大學殿堂，如果還是緊盯著小銀幕，無法融入群體，終究會淪為所謂的「邊緣人」，亦即與人互動冷漠，不受歡迎的一群！

美國一家多年以來收集關於學生滿意度調查研究顧問公司（YouthSight），調查一萬多名大學生的反饋，根據調查數據結果顯示：美國大學對於新生的歡迎度，以及新生對大學的滿意度與他們後來的休退學率有直接關係（Pascarella & Terenzin, 1980）。因此當這一類型的學生進入大學，如果沒有導師、學長姐、或者同學的主動關懷，他們通常會獨自一人上課、下課、獨來獨往，如果遇到問題沒人詢問，幫忙解決問題，遇到困難沒人關懷得不到溫暖的情況下，這時也可能會興起休退學的念頭。

三、高休退學率的因應之道

首先就「不好玩」來討論，部分學生認為大學就是來玩樂的，青春不留白，事實上這就是對人生沒有目標的一群！要去導正這種思維，就必須靠導師、學長姐來引導，當然引導者必須具備莫大的愛心與耐心，並且要有相關的配套方式才行。另外對於沒有伴、沒有關懷而萌生休退學念頭的學生，同樣需要的是師長的

關懷。在教育界服務 30 幾年龍山國中校長鄭秀琴指出（2009）：如果每個家庭的家長與學校老師，都有盡到責任，對孩子苦口婆心叮嚀，給他們正確的學習方向，今日的學子是不會這樣的（王一芝和高宜凡，2009）。

以下為解決休退學的因應方案：

（一）溫情網脈

為因應學生因為不好玩及沒有伴、沒有溫暖，而興起休退學的念頭，學校應該要組織由下列三道力量形成的溫情網脈。讓學生感受到溫暖與關懷，不至於輕易休退學。

1. 導師（甘道夫）

導師是站在第一線直接面對學生，也是影響學生最大的力量，就像電影《魔戒》裡面的甘道夫一樣，帶領眾人經歷艱難的險界，引導學生前進，同時也是學生尊重與信任的力量。當一個新鮮人進入學校，帶著期待又緊張的心情，通常導師的態度與熱忱能帶給他們安定的作用，一個用心又投入的導師，一定能在第一次與同學見面時，讓新生感受到親切與信任，一個優秀的導師應該要從下面幾個方向去著手：

（1）導師時間（班會）

要善用導師時間，規劃與學生互動的主題，而不只是宣達學校交辦事項即解散下課。至於規劃的主題內容最好能包含鼓勵學生，提升學生自我責任心，以正向積極的態度去面對人生、面對挑戰，燃起學生自發性的意識，對自己、對家人和對班上負責任，並再三反覆地強化他們。利用班會時間亦可講述社會上、歷史上成功人士的例子，甚至是導師自己的成功經歷，都能收到一定的成效。唯有學生了解自己要的是什麼、該做什麼，如此才能事半功倍地帶領學生走向成功之路。

（2）課餘時間

每週一次的導師時間事實上不夠導師去經營班級的，因此可利用課餘時間，帶動班級活動。例如選擇一項班球（如：排球或籃球），可以多人同時上場，將班上分成幾組打比賽，下課就到球場打球，使其成為常態活動，如此不但學生能養成運動風氣，鍛鍊體魄，並且能提高班級的活動力與凝聚力，在運動和競賽過程中，學生也可以從中體會運動帶來的快樂（阮妮、王金國，2016），幾場比賽下來同學之間的情誼，很快即能加溫，如果導師也下去參賽，熱鬧的氣氛更是不在話下，對班級經營有很大的幫助。

(3) 關懷學生課業

課業問題也是學生休退學的一個因素，因此導師要掌握學生的成績好壞，如果有程度較弱的同學，一定要加以關懷。比如請班上同學擔任小老師，或者麻煩任課教授給予適度指導，通常在第一次期中考就可以看出成績好壞，有些學生可能有幾科不及格，這時一定要去了解原因，給予適時的幫助。

(4) 特殊學生輔導

這個層面是比較棘手，但也是攸關整個班級風氣的關鍵，因為大學普及化的緣故，有許多行為偏差的學生也都進入大學殿堂，如果班上有比較特殊、愛鬧或行為乖張的學生，導師一定要掌握，並加以輔導，不能讓這些學生影響整個班級！輔導的最高原則還是出自於愛與關懷，不斷的溝通、了解、陪伴、請吃飯、打場球賽……都可以派上用場，讓這些特殊學生感受導師的關心。

2. 系學會

系學會是學生自治組織代表，主要功能是在各該系學生活動的規劃、統籌與管理，在凝聚與活絡系的功能上扮演舉足輕重的角色。

(1) 學長姐制

許多大學在學長姐制的領域，有十分完善的傳統與辦法，學長姐的親切帶領與照顧，對新生的影響深遠，善於照顧人的學長姊除了一開始迎新活動的關懷，就連之後在課業上或生活上也會聯繫與幫助學弟妹。如此新生在課業或者其他事情發生困難，也能夠有人支援、幫忙度過難關，因此系學會應該要健全學長姐制，讓新生多一道關懷的力量。

(2) 系學會活動

A、迎新活動

系活動最重要的是迎新，許多新生最期待的就是學校的迎新活動，新生會帶著期待又新鮮的心情來接受學長姊的安排與歡迎。因此一場美好的、成功的迎新活動，可能會讓新生一輩子難忘，所以在系學會在安排時，就得要費心的籌劃，最好能結合一至四年級家族成員共同來參與，可設計遊戲或比賽方式，結合系特色，比如說應外系可舉辦英文話劇比賽，由四人分別扮演個中角色如：三隻小豬與大野狼，或者白雪公主與老巫婆……。另外如：比手畫腳遊戲、團康活動，趣味競賽等等，帶動整個家族活絡的氣氛。

B、系，校代表隊

系上可組成球類代表隊，如籃球隊、桌球隊、網球隊、羽球隊……。球隊每週有集訓時間，除了系上活動外，還可以與其他系聯誼或參加學校比賽，如此能讓新生感受到學校活力及提升生活樂趣。筆者曾經有位原住民學生成績不佳，五專讀了九年，讓他沒選擇休退學的動力來自於他是網球校隊的一員，他熱愛網球每天必定到球場報到，讓他撐到最後終於拿到畢業證書。除了球隊之外，各科系如能針對科系本身特色，組成相關的團隊，如中臺科技大學組成觀音山健檢隊為民眾服務深受好評，建國科大組成紙飛機隊參加兩岸四地比賽獲得金牌，遠東科大則在國內外各項發明大賽中屢獲佳績……，這些活動都能激發學生潛能熱心參與，從中獲得樂趣並對學校有高度認同感。

3. 死黨

人是群居的動物，不能離群索居，但是人都有自己的性格與磁場，所謂「趣味相投」，因此班上性格相近的學生會自然吸引，不出一週就會自動歸位，靠攏在一起。但是有一種學生在與人互動是有障礙的，如之前所提及的人際關係溝通不良，因此這群學生必須要有適度的推動或者是拉引的力量，這部分則需要導師來掌握。導師可以在開學時宣布，在第二週起將要與同學午餐約會，學生們必須至少兩人一組或兩人以上同行，跟老師一起用餐閒話家常。於是新生們就會想辦法主動去認識其他同學，閉塞的學生就必須想辦法走出自我封閉的藩籬，去和新同學們結交朋友，即所謂的「死黨」。有了友誼的聯繫，在生活與課業上相互照應，如此也會形成一道留住學生的力量，老師順便將同行的同學名字記錄起來，以便必要時進行關懷與聯繫。

四、結語

有句諺語說道「戲法人人會變，只是巧妙各有不同」，導師的工作是百年樹人的行業，需要的是真正投入，以教育學生為志業，不斷地因應不同學生的資質及時代的變遷，而能有一套完善的方式去教育不同類別的學生。即所謂運用之妙，存乎一心。

事實上一個班級會出狀況的學生不超過五人，導師只要能確實掌握這五名學生，隨時保持聯繫並不厭其煩的給予關懷，相信休退學的人數會大幅降低。

各大學校院針對休退學人數的提高，應該會有不同的因應措施，「不好玩」跟「沒有伴」這看似平凡的兩句話，或許正是學生休退學的真正原因。如何讓學生不排斥到學校上課，甚至是喜歡到學校上課，相信是目前大學校院需要正視的問題。

參考文獻

- 于國欽（2013）。尼特族青年去年達47萬人。工商時報財經要聞。取自：
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20130422000133-260202>
- 王一芝、高宜凡（2009）。中輟生不能不救，中輟不能不改進。遠見雜誌280，
（頁192-194）。
- 阮妮、王金國（2016）。體適能的提升不能靠口號——在班級經營中培養學生
體適能 2016，5（6），（頁221-224）。
- 孟瑛如（2013）。學習障礙與補救教學：教師及家長實用手冊，（頁9）。臺
北：五南。
- 林效荷（2014）。近年各級學生輟學及休退學概況分析。取自：
https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103_all_dropout.pdf
- 黃天如（2018）。大學生6.16%休退學創新高「志趣不符」占多數。風傳媒。
取自：<http://www.storm.mg/article/444292>
- 黃明鎮（2009）。「失翼的一群——中輟學生問題與青少年犯罪」。取自：
<http://life.fhl.net/Desert/980903/010.htm>
- 簡采羚、李永山、黃錦川、陳飛龍（2013）。應用資料探勘技術於學生休退
學預警模式之研究，2013國際ERP學術及實務研討會。
- 自由時報生活新聞（2015，2月8日）。大專退學創新高31%因志趣不合。
- Pascarella E.T.&P.T.Terenzin，（1980），Predicting freshman persistence and
voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher
Education*. 51（1），60-75.

學生中心教學之概念解析

張蔣耀文

國立臺灣師範大學體育學系碩士研究生

施登堯

國立臺灣師範大學體育學系副教授

中文摘要

以學生為中心的教學模式已成為教育界關注的議題，許多文獻都提到，相較於傳統以教材或教師為中心的教學模式，學生中心的教學更能讓學生獲得「有意義的學習」。然而從過去的研究文獻中可以發現，倡議學生中心教學模式的學者們，對於此一概念，存在著不同的意義，缺乏操作性的解釋，或只是在概念上進行描述。因此，使得嘗試改變教學模式的老師們在設計教案並試行教學時，對自己所設計的教學內容與操作方式，常會提出「這究竟是不是學生中心的教學？」之類的問題。本研究之目的，即是在探討何謂學生中心，並建構實踐學生中心教學的準則。本文的研究方法是透過相關文獻的蒐集與分析，來描述出學生中心教學的本質涵義，並統整出能夠判斷、檢視是否符合學生中心之教學的標準與原則。本研究發現學生中心教學的模式，必須包含了四項原則，分別為：（1）教師與學生共同建立學習環境、（2）知識傳遞方式以學生主動發現為主、（3）讓學生了解學習狀況的學習評量、（4）培養學習責任的教學。

關鍵詞：有意義的學習、學生中心、教師中心

An analysis of the concept of “student-centered” instruction

Jhang Jiang, Yao-Wen

Graduate student, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Shy, Deng-Yau

Associate Professor, Department of Physical Education, National Taiwan Normal University

Abstract

Student-centered instruction models have become one of the primary issues in education. Literature has mentioned that comparing to the traditional content- or teacher-centered instruction model, students can have meaning learning in the context of student-centered instruction. However, it is obvious that scholars who advocate the benefits of student-centered instruction interpret the concept of “student-centered” instruction in diverse ways and provide more conceptual descriptions of it rather than operational definitions. Practical teachers who try to change their usual lesson plans as well as implement alternative instruction models regularly question about their trials and ask the question of “whether it fits in with student-centered instruction”. The purposes of present study were to analyze the concept of “student-centered instruction” and to construct the criteria if it is to be implemented and evaluated. Related literature was collected, analyzed and carefully interpreted to achieve two purposes of this study. This study concluded there are at least four criteria should be identified if an instruction model can be described as “student-centered” one: (1) the learning environment is constructed collaboratively by instructor and students; (2) the method of knowledge translation accentuates students’ active discovery; (3) students know the ways of how to assess their own learning; (4) leading students to become an active and responsible learner.

Keywords : Meaningful learning 、 Student Centered 、 Teacher Centered

一、前言

在九年一貫的課程改革中，以學生能具有人本情懷、統整能力、民主素養、本土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民為基本理念，也強調學校本位的課程發展，課程設計應以學習者為中心，以學生的生活為重心，培養帶得走的基本能力（王全興，2009）。

教育部在十二年國教基本理念中，也強調了課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」為理念，強調學生是自動自發的學習者。學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力（教育部，2014）。

從九年一貫到十二年國教，我們能發現在兩者的基本理念下，目標都是希望學生是能夠自主學習的學習者（林佳瑜，2013），以及學校教育能以學生的生活經驗為主來設計課程，幫助學生探究自身之興趣，成為自動自發的學習者，同時也發現近年來在教學上的研究特別針對以學生為中心的探討，尤其是打破以往傳統以教師為中心和考試領導教學的觀念，例如像是教改的核心素養，都希望能符合以學生為中心的教育精神，培養學生帶著走的能力，尤其透過教學能使學生團隊合作、促進主動學習和探索的態度、以及獨立思考與問題解決的能力。

以學生為中心的教學思維，亦影響體育課程與教學研究的關注，像是有樂趣化體育教學、理解式教學、問題導向模式以及合作學習等教學模式被提出，使得現階段的體育教學型態呈現多元的發展。就上述的模式如理解式、問題導向學習等模式，皆是強調以學生為中心的教學模式，但研究者發現研究文獻中對於學生中心的描述，大多屬於概念上的解釋，缺乏操作性的解釋，如「問題導向學習」教學法及理念是以問「問題」為教學方式，因此學生從問題中培養解決問題的經驗、強化學生思考及判斷的能力等是符合「以學生為中心」的教學方法（王文宜，2011；楊幸鈞，2014）；合作學習是一種教學型態，透過組員的互動互助及責任分擔，達成共同的學習目標，在過程中每位學習者皆要為自己 and 組員負責，此種教學是以學生為中心，能夠提供學生主動思考及更多互動溝通的機會（王奎元，2015；呂亦航，2017）；理解式教學強調由戰術教學到技能教學，由上到下一種整體的過程，認為這型態的教學法符合以學生為中心（宋俊穎，2006；王愛麟，2006）。

根據以上文獻的描述，我們能得知學者們對於上述之教學模式，皆認為是符合學生中心的概念，但同時也發現這些描述並沒有一致性的判定方法，事實上，針對學生中心教學判定標準的研究在現今也是缺少的，以至於我們沒有一種標準去判定什麼樣的教學才是學生中心，所以雖然學生中心教學為國家教改的核心重

點之一，但我們發現體育教學文獻中對於如何判定是否符合學生中心教學還是處於一種模糊的地帶，這是一個需要被重視的問題，因此呼應了本研究，欲建立基礎性的研究，探討何謂學生中心教學，及剖析學生中心教學的概念。本研究採文獻分析並依循形成研究問題、文本概念的描述、文本概念的對照與比較的過程進行分析與詮釋，目的來描述出學生中心教學的涵義，並為將來能夠判斷、檢視是否符合以學生為中心之教學的標準與原則。

二、以學生為中心教學之理論依據

本文提及以學生為中心的教學亦有稱學生中心的教學之文獻（林紫玉，2015；簡麗瑜、黃湘萍，2006），其相關性皆說明教學是以學生的角度出發，去發現學生的改變與需求，並給予學生適時的回饋與指導。在探討學生中心教學的相關理論，必須追溯到最原始的文獻去進行探討。本節主要分為兩部分進行討論，首先以最早出現類似學生中心教學概念的文獻是在 1969 年 Rogers 的《Freedom To Learn》這本書來進行討論，人本心理學的 Rogers 說明教學的主體應該是以學生為主，接著探討 2002 年 Weimer 的觀點，來敘述教學以學習者為中心時，會發生的五關鍵變化。以下就上述提及相關理論做一論述。

（一）人本主義

以學生為中心的概念最早追溯到 1969 年 Rogers 在《Freedom To Learn》一書中就出現類似之概念，作者 Rogers 是人本心理學家的代表人物，人本主義學習論的基本原則是必須尊重學習者，必須把學習者視為學習活動的主體，在此書中，Rogers (1969, 1983) 認為學習應是由個體主動、自發的探索，學習的權力也應該是學習者本身能夠選擇的，Rogers 之所以會提倡以學生為主體的學習，原因在當時傳統教育體制下，學習往往是由教師擔任知識的傳遞者，學生只是接收者，等待著教師發令，再來，他認為更嚴重的是，教師長期使用講述法、命令式教學這樣單調的教學模式下，形容這樣的學習僅是咽喉上的吸收，並無法產生有意義的學習，學生進而無法獨立思考以及培養批判之能力，所以從批判傳統式教育的角度，Rogers (1969, 1983) 認為學習應該要以學習個體為出發，讓學習者意識到自主性的學習，且能夠主動選擇學習內容，以及為自己規劃目標與負責任的達成。

人本主義思想的 Rogers (1969, 1983) 將此概念稱之為個人為中心的教育，描述個人為中心教學模式之特徵分別有：

1. 教師必須得以讓學生信服，以及教師與學生之間能夠彼此信賴：在這裡教師必須能夠得到學生的信任，雙方建立信任後，才能達成共識，教師相信學生能為自己的學習負責，並且分享權力給學生。

2. 催化學習的角色：教師轉變為學習的催化者，讓學習者參與更多的學習，然而這樣學習的責任要所有人一起承擔的，不只有教師，包含了學校、社會團體、家長以及學生。
3. 學生獨立或與他人合作：學生發展出自己的學習計畫，探索自己的興趣，面對豐富的資源，學生可以根據自己的學習方向來做選擇。
4. 需要催化學習的氣氛：在班級或學校裡，有真實、關懷和瞭解的傾聽之氣氛，這種氣氛也許一開始是由領導者、教師所營造出來的，當學習過程繼續進行時，這種氣氛就越來越多是由學習者來提供。
5. 學生需要達到自訂目標的訓練：這是一種自我訓練，學習被學習者當作是自己的責任時，自我訓練將取代了外在訓練。

總結以上內容，Rogers (1969, 1983) 認為每個人都擁有對自己的控制權，學生獲得了控制自己學習和生活的權力，所以教師釋放了對學生的控制權。以人本主義的觀點，教師角色將不再是主導者，而是轉變為學生在學習上的催化者，許有學習內容都是由學生們去操作、主動完成的，教師重視的不只是學生是否學會此技能，教師降低了對內容目標的重視，更強調了學生在過程中學習到的能力。決定權的歸屬，會依情況而有所不同，但能發現的是，教師不再是唯一的決策者。學習者為中心的教育，教師能夠信任每一位學生即是獨立自主的學習者，而每位學習者藉由自我訓練，調整感情、思想、行為和價值的模式，更重要即是能為自己的學習負責。

(二) 五項關鍵改變

Rogers (1969, 1983) 的觀點得到了後續許多學者的重視與引用，以 2002 年 Weimer 的《Learner-centered teaching: Five key changes to practice》之文獻來看，Weimer (2002) 是從大專教師的角度來分析，她認為大學應是學生發展作為學習者的階段，她開始思考什麼樣的大學經歷會使學生獲得有信心且又熟練的學習技巧，因此 Weimer (2002) 將此概念衍伸稱為以學習者為中心的教學，並說明了當教學是以學習者為中心時，將會有五項的變化，分別有權力的平衡、內容的功能、教師的角色、學習的責任、評量目的，由以下論述。

1. 權力的平衡

把學習過程的焦點從教師轉移到學生的系統，這意味著權力關係的改變。然而權力是如何轉換的，當教學是以學習者為中心時，與其說權力是被全盤轉移，更精確形容是被分享了，Weimer (2002) 認為教師仍然對學習做關鍵的決定，但是他們已經不再做全部的決定，而且有些決定也經常會有學生的參與，讓學生有更多的自由去做學習的選擇。

然而，當學生真正明白了權力分享的意義時，卻是極力的排斥，想把權力全部交還給老師，原因是學生習慣了以往的學習模式，等待教師給予解答，課程的決策都是由教師做出，那這是學生所想要的。Weimer (2002) 描述了當今學生缺乏自信、上進心，因此建議大學教授分享權力，讓學生自己去選擇，然後能夠實踐。這種改變對教師提出了職業道德方面的問題，舉例來說，如果教師讓大學新生去選擇他的社會學概論這門必修課教材的話，那麼就褻瀆了他的正當權力和權威，因為學生們沒有經驗也沒有這門學科的知識去做好教材選擇的決定，因此，權力的分享是按照學生的能力，來分配比例的。Weimer (2002) 以學習者為中心的教學包含了對課堂權力的再分配，她要求教師給學生一些能直接影響學生們在學習過程中的控制權，目的使學生在能掌控的情況下，經驗到參與做決定，以及面對問題、解決問題的過程。

2. 內容的功能

Weimer (2002) 教材內容不是越多越好，而是用對內容能產生新思考的作用。過分的依賴教材內容反而阻礙了以學習者為中心之教學的發展。由此可知，教材內容仍應是教學的焦點，但當要做出教學決策時，內容就不再是唯一的中心或最重要的要素了。舉例來說，籃球教學裡的動作技能固然重要，但從 Weimer 的觀點來看，學生從籃球課裡學習到如問題解決、獨立思考等的能力，才是內容功能的精神。然而，以學習者為中心的教學中，內容的功能得以三種階段來促進學生學習。

首先，是運用內容，也就是說這是屬於培養學生學習技能的階段，意味著教師幫助學生能掌握全部的學習策略、技能和方式。這些技能包含了從基本技能，如時間管理、交際和使用電腦等，到特定複雜的技能。

第二，使用內容來提升學生自我學習意識，學生需要意識到自己是學習者，也需要培養自己的處理任務的能力與自信心。學生不僅會學習，還需要懂得如何學習，自我意識是進一步使自己成為自信、自主和自我控制的學習者的基礎。

最後，當我們讓學生使用他們能直接學習、經歷的方式進行學習時，內容才起到促進學習的作用。在以學習者為中心的課堂裡，學生不僅僅是接收老師所講述的內容，而且還要親自操作過；不是讓老師告訴學生如何收集資料，而是學生自己收集資料；不是讓老師告訴學生一個實驗的結果，而是學生得到數據後對結論進行假設。所以教師需要做的不僅僅是教會學生這些內容，教師必須用它去發展學生的學習技能和學習者的自我意識。

由以上三種特徵可得知，首先內容不是被覆蓋，而是被用作發展知識的基礎；其次，內容被用作來發展學習的技巧；最後，它被用來創造學習者的意識。這種變化是通過積極的學習策略完成的，而這些策略讓學生去親自實踐課程內容。

3. 教師的角色

以學習者為中心的角色的轉變，教師從舞台上的聖人（簡麗瑜等，2006），轉變成對學生的指導者，引導學生培養能力的發展。Weimer (2002) 以學習者為中心的教師就好像是助產士。好的老師知道何時應該退後並保持沉默，因為他們知道學習是需要學習主體和學習目標物之間的互動，在必要時，他們會及時推一把或拉一把，就像助產士一樣。

當教學是以學習者為中心時，教師的角色所做的改變就如同 Rogers (1969, 1983) 教師從教學者轉變為催化者，主要是讓學生主動去探索問題、解決問題，必要時才給予回饋和提示，Weimer (2002) 將此一重點列出了七項原則，說明了當以學習者為中心的教學時，教師該做些什麼，不該做些什麼。

- (1) 教師減少替學生完成學習任務：教師必須停止總是替學生完成各式各樣的學習任務，此部分的關鍵是“老師總是替學生完成任務”，所以這原則是使教師逐漸地少做這樣的事情，讓學生有更多的機會去參與學習。
- (2) 教師少講，學生多發現：教師有一個很嚴重的問題，就是想把什麼都告訴學生，當教師把一切都告訴學生，那還有什麼是能讓學生自己去發現的呢？因此這個原則主要是在強調，教師不該將所有自身已知道的訊息，一字不漏的傳遞給學生，相反地，讓學生有更多機會去主動尋找解答，教師的任務即是適時給予回饋和指引方向。
- (3) 教師做更多的設計工作：符合以學習者為中心的教學，教師教學設計的能力顯得更為重要，目的即是能促進學生學習、激發學生參與活動，以及學生自我意識的提升。
- (4) 教師做更多的示範：此原則所提的示範是指，教師應能不斷精進自己，不只專精自身的專門學術，更能嘗試學習自身領域以外的知識，作為主動學習、終身學習的最佳代表。
- (5) 教師應該給學生創造更多的互相學習、共同學習的機會：增進學生之間的互相學習，以及合作的觀念。

- (6) 教師創造學習氛圍：以學習者為中心的學習氣氛能對學習者產生積極學習的結果，也能夠增進學習者的學習動機，雖然學習動機不是教師可以強迫或要求的，但是營造學習者中心的學習環境是能培養學生的學習動機。
- (7) 教師做更多的回饋工作：這原則不是說教師就應該少做評量，而強調的是關注的改變，在教學的過程中，教師應該能有更多回饋的方式去給予學生，而學生在學習過程中所表現與發展能決定他們的分數。因此教師能在過程中適當的給予回饋，並且指導學生正確的學習，即是此原則之重點。

以上七項原則，皆敘述了教師不再是課堂裡的中心，Weimer (2002) 遵循這些原則，有助於教師成為學習的促進者、教學設計者和優秀的學習者。

4. 學習的責任

前三者都是針對老師該做的改變，這裡的變化是指責任將轉移到學生的身上，以學習者為中心的教學，學生必須承擔學習的責任，學生能成為積極主動且負責的學習者，即是以學習者為中心之教學能夠實踐的必要要素。Weimer (2002) 要使學生成為負責任的學習者，提供兩項原則，供教學者參考。

- (1) 教學過程中誰對什麼負責：在教學過程中，學生必須意識到學習是跟自身相關，教師的責任不必強迫學生或告訴學生必須學會些什麼，而是能夠讓學生對學習的事物產生渴望，自然地，學生就會主動積極的學習，並且對學習負責。
- (2) 言行一致：以學習者為中心的教學，教師必須言行一致，對於規範或規定之事宜，必須遵守，不能有例外，也就是說，教師的言行舉止將會樹立起學生負責任的榜樣。

當一名自動自發的學習者，必須意識到學習是自己的事。而學習的責任，在學習者中心的教學是能夠自己選擇學習內容、設定目標和建構個人的學習方式，體悟學習的價值是為了增進個人的理解能力，促成一名終身學習的學習者。當然，要實施學習者中心的教學，學習者的自我意識是必要的條件，這意味著他們需要更成熟、明白主動學習的態度。

5. 評量目的

Weimer (2002) 認為評量也是促進學生學習的要素之一，評量在教學裡是不可或缺的，但評量如果只重視成績與分數的話，是無法讓學習者真正明白學習的意義，所以在學習的過程中，發生的一切事物，學生的反應，各個的面向都應採納評量的範圍，例如評量不單單只是分數上的呈現，而是透過評量去瞭解學生學會了什麼及還不會些什麼，讓學生在每一次的學習都能進步一些，也讓學生明白

自己的分數只有自己能掌握，進而培養負責任的態度。而學習者本身也能針對個人的學習做自評，所以在學習者中心的評量，不是只有教師對學生評量，還有學生對學生、學生對自己，如此，學習者才能真正學習到分析、評鑑的技能，並藉由自評與同儕間互評，來培養自我修正的能力和促進同儕之間的學習。

Weimer 實踐學習者中心的教學勢必遇到的改變，並以上述之五項關鍵要素，來描述以學習者為中心之教學的概念，但仍欠缺實際的操作，儘管如此，Weimer 仍然是對於學習者中心概念的研究有相當大的貢獻，也影響了後續許多學者的重視，已經有許多大專教師關注到這一點，並也嘗試將教學從教師中心改變為以學生為中心的方式 (Wright, 2011)。

(三) 小結

本研究發現此概念最早從 Rogers 人本心理學觀點而來，進而發展了以學習者為中心的概念 (McCombs & Whisler, 1997)，接著 Weimer (2002) 將此理念延伸在教學會發生的五個關鍵的要素，並詳細說明其意義與內涵。而本研究即是透過兩學者的觀點作為理論基準，發現學生中心教學的概念是認為每個人皆是獨立的個體，說明了人是瞭解學習是為了自己，而學習應該是主動去追求，不是被強迫的行為，因此反對所謂教師中心或教材中心那樣強迫以及填鴨式的教學，學生中心教學更強調以人為本。

三、以學生為中心教學之設計原則

如何將學生中心教學的核心概念發展實踐在教學上，以及如何從教師中心的教學走向學生中心的教學，教師必須符合哪些條件以及遵守那些教學原則。根據上述關於學生中心的意義與脈絡，透過詮釋學的方法，持續的循環過程以及文本概念的書寫等進行資料分析與詮釋，可以得知以學生為中心的教學，教師不在是以主導的方式，而是設計更多讓學生能主動參與學習的機會，因此命令式教學、教材為主教學，就一定不是以學生為中心的教學；學習是支持每一位學生，以學生的角度，讓學生能發展屬於自己建構知識的方式，所以學生中心的教學，教師不會直接告訴學生答案，答案必須由學生主動去尋找，增進理解力和問題解決能力；最後，學生中心的教學一定是以培養獨立自主的學習者為目標，不是生產聽從命令的學生，所以讓學生培養負責任的特質、能夠做決定的能力，即是以學生為中心教學的重要要素。

因此本研究將學生中心教學歸納了四項原則，分別為「教師與學生共同建立學習環境、知識傳遞方式以學生主動發現為主、讓學生瞭解學習狀況的學習評量、培養學習責任的教學」，以下就學生中心之四項原則做一論述：

（一）教師與學生共同建立學習環境

Weimer (2002) 教學內容的功能，主要是能促進學生的學習，讓學生在課堂中能實際操作而不是只聆聽教師的講述，由此可知以學生為中心的教學是需要大量的活動讓學生來實作，而這些活動又必須與教學內容產生關聯。ÇUBUKÇU (2012) 也認為學生中心的教學設計是考慮到學生的興趣、需求和能力，而設計出的活動內容，並且重視學生能夠獲得訊息的能力比起只記住訊息的能力來得更具有價值。

所以教師應確認學生的興趣與能力，作為教學目標的設定，雖然大部分主導權仍然在於教師，但從教學目標的設定就能區辨學生中心與教師中心的差別，教師可以透過訪談或學習單方式，去瞭解學生的興趣以及能力，進而去設定教學目標以及設計教學內容，讓學生有參與做決策的權力。

（二）知識傳遞方式以學生主動發現為主

Froyd, & Simpson (2008) 認為學生中心不同於教師中心的教學，是知識的傳遞從傳授或指令的方式轉變到發現或建構的模式，以學生為中心的教學是一種經由學習內容、活動、教材和節奏而影響的教學方式，這種學習模式是將學生置於學習過程的中心，目的包含培養主動學習、創造性思維以及問題解決的能力，其方法有角色的扮演，同儕的合作學習或自學。主要是採用學生的合作學習法以及小組討論法來實踐以學生為中心的教學，並發現教學的過程中包含了幾項關鍵要素，是會影響學生的學習方式。

1. 知識轉移

即是強調學習者發展他們的知識，教師能夠運用學生生活經驗與教材內容產生連結，藉此幫助學生更容易理解和應用教師所要教授的知識和技能。

2. 學習者中心

學習者中心強調了，學習者在學習過程中被視為共同創造者，是具有決定權和想法的，也就是說學習者能夠參與教材教法的内容和進度，並認為學習者必須具備能夠主動學習、團隊的合作學習和同儕教學的能力。所以一旦學生能夠主動學習以及意識到負責任的學習態度，即是以學生為中心教學能夠實踐的關鍵要素 (Froyd et al., 2008)。

3. 社區環境

社區中心強調的是環境，學習者在學習情境中不論是獨立完成任務或是與同儕間合作，最重要是學生能夠從環境中發現線索、進行推論或是與人互動、合作學習來促進學習和增進理解力。認為學生中心裡的教師，在教學時會減少說話、給越少的任務提示，相反的讓學生去思考更多，體悟的更多，來培養學生的獨立思考以及問題解決的能力 (Froyd et al., 2008)。

就以上論點可知，學生中心的教學是由老師所引導，活動內容的依據來自觀察了學生的能力、需求而決定的活動內容，內容的難度是可以被調整的，依學生在學習過程、經驗中產生的變化而有所調整，知識的價值也從學生學到的知識轉移到學生是如何學習到知識的能力，所以學習知識不是唯一的目的，每一位獨立的學習者，將各自產生的學習方法以及建構屬於自己理解的內容 (林紫玉，2015)。

(三) 讓學生瞭解學習狀況的學習評量

江南發 (2001) 評量中心強調的是學習目標與評量之間的一致性，以及強調以學生為中心之教學，使用的是真實性評量而不是標準化評量，且形成性多於總結性。

陳曉慧 (2008) 評量的過程與目的不僅僅是分出等級，應該要讓學生參與其中，更要建構回饋機制。教師從教學過程中，做紀錄以及觀察，進而調整教學方法與目標，使得教學內容持續修正和改善，以及學生更能提升學習成效。透過多元評量，利用同儕互評與自評，讓學生了解自己的學習成果，還有清楚了解評量的方式與標準，進而培養學生理解學習是自己的責任，以及自己才是能決定分數的人。

(四) 培養學習責任的教學

情意的教學對於學生中心的教學是很重要的，如同上述原則，以學生為中心的教學大多會讓學生實際操作，教師釋放權力讓學生自主學習，例如討論、觀察和評量，在過程中學生們很有可能會各自扮演不同的角色，可能有人會是該組的領導者，跳出來整頓組員，又或是有紀錄員，幫忙紀錄在活動中隊伍的討論過程或比賽情形，這些都是學生自己分配的，沒有被逼迫而產生的，這些都是學生逐漸在學習為自己負責的開始。

陳曉慧 (2008) 認為學生要對學習負起責任，學習的責任在學生身上，協助學生了解自我潛能，讓學生主動思考，主導學習歷程。讓學生意識到自己可以掌控學習且負有責任，學習才是有意義的，學習經驗才是深刻的。在教學過程中，教師要釋放權力，讓學生主動去探索發現，在有一定的規範之內，如時間、品質的要求下，刺激學生的學習態度，促進學生去意識到學習是自己的責任，讓學生學會自我管理以及自省的能力，才能真正成為一位主動學習的學習者。

四、結語

本研究透過分析相關文獻後，釐清學生中心教學之概念，最後回答本研究提出的問題，以及發展出符合學生中心教學之四項原則，分別為「教師與學生共同建立學習環境、知識傳遞方式以學生主動發現為主、讓學生瞭解學習狀況的學習評量、培養學習責任的教學」。學生中心教學核心概念即是以人為本，學生中心教學關注的是學生的成長與改變，教師透過瞭解學生的能力及舊有經驗後，利用學生的學習風格、特性，設計教學內容，並不斷地觀察與調整，教學內容多屬於以任務導向的設計，讓學生能夠實際操作與練習，也透過權力的釋放，讓學生培養獨立思考的能力，促進學生的自主性，最終目標使學生成為自動自發的學習者。

這樣以學生為中心的教學逐漸被重視，原因在於傳統教師中心的教學，學生往往都是透過教師講述而得到知識的，這樣的學習不僅無法使學生真正的理解，也無法被帶入到日常生活，因為學生可能無法真正了解學習的目的，目標都是來自於教師所決定，因此只有讓學生實際操作，讓學生自主發現與探索，才能激發學生的好奇心以及學習自主性。因此本研究透過學生中心教學相關文獻的概念敘述，發展出四項關於學生中心教學的原則供諸位參考，希望能實踐於體育教學上，落實以學生為中心的體育教學，以及作為能夠被檢驗的標準。

為使「學生中心教學原則」有其實踐之價值，在教學上可作為教師在進行教學中自我檢核的標準，也可讓教師進行教學時有明確的目標與準則；在未來能夠將此原則帶入到體育教學現場進行觀測與檢驗，有助於將學生中心的教學原則更詳細與完整的建立出來，也期許有更多關於學生中心教學的研究產出，共創優質的教學。

參考文獻

- 王文宜 (2011)。「問題導向學習」教學模式介入護專生健康體適能課程之成效 (未出版博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 王奎元 (2015)。體育師資生應用合作學習策略之探討 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王愛麟 (2006)。理解式球類教學法對國中學生籃球學習效果之研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王全興 (2009)。九年一貫課程改革理論構念落實之評估研究 (未出版博士論文)。國立中正大學，嘉義市。
- 江南發 (2001)。營造以學習者為中心的教學環境之探討。高雄師大學報，13，1-20。
- 呂亦航 (2017)。合作學習在體育課不同分組方式對動作技能學習成效與學習動機之影響 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 宋俊穎 (2006)。國小五年級體育課互動研究-以理解式籃球教學為例 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林佳瑜 (2013)。國小高年級社會教科書中學生中心取向設計之研究 (未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林紫玉 (2015)。融合教師與學生中心之翻譯教學與評量-以新聞編譯課堂為例。國立彰化大學英語文暨口筆譯學集刊，13(2)，83-106。
- 陳曉慧 (2008)。學習者中心教學規準之發展研究 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 楊幸鈞 (2014)。問題導向學習應用於高中體育課之行動研究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 簡麗瑜、黃湘萍 (2006)。以學生為中心的教學在護理教育上之運用。護理雜誌，53(6)，59-64。

- ÇUBUKÇU, Z. (2012). *Teachers' evaluation of student-centered learning environments*. Education, 133(1), 49-66. Abstract retrieved from <http://essentialconditionswiki.pbworks.com/w/file/61153049/Teachers%20Evaluation%20of%20Student-Centered%20Learning%20Environments.pdf>
- Froyd, J., & Simpson, N (2008) *Student-centered learning addressing Faculty questions about student-centered learning*. Texas A&M University. Abstract retrieved from http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf
- McCombs, B. L, & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 1,000 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

- (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。

- (二) 實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

- (一) 傳真：（04）2239-5751

- (二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第七卷第八期

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，值得我們推行十二年國教、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第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「程式設計入課綱」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第九期將於 2018 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

為培養下一代邏輯性與系統化思考的運算思維(Computational Thinking, CT)，以增進解決問題、協同合作及創新與思辨能力，英、美各國紛紛自 2014 年起紛紛要求教育單位為全體學生提供電腦程式設計課程；愛沙尼亞甚至早自 2012 年即開始先導計畫，讓不到 10 歲的學生已經懂得使用簡單程式工具拼湊出自己的第一個小遊戲。有鑑於此，十二年國教課綱新增包含生活科技和資訊科技的「科技領域」，其中「資訊科技」課程是國、高中必修課程，導引學生嘗試拆解（decomposition）複雜問題，識別、理解、歸納與分析問題的特徵模式（pattern recognition），找出具代表性的重要細節訊息（abstraction），進而提出解決問題的可行方法或程序思維模式，透過演算法（algorithm）建立問題解決的步驟會規則，並運用程式設計（programming）實現運算思維或驗證問題解決方案。

有別於以往的「能力導向」，十二年國教課綱著重「素養導向」，強調學科知識及技能學習與生活的結合。未來從國小、國中、高中到大專學生都將學習如何運算思維與程式語言以解決生活與學習問題的「核心素養」，以與世界潮流接軌。然而，除了各先導學校落實「程式設計入課綱」時所面臨各種挑戰外，不同學制與專業領域教師、學生、家長也擔憂實施後，諸如課程設計、教材選用、師資培育或增能、教學方法精進、教學評量機制，乃至程式語言選擇、教學設備規劃及偏鄉資源分配……等，都將影響學生的學習興趣，以及此一政策的執行成效。

本期主題「程式設計入課綱」，主要是希望教育及相關領域教師組織、學術團體、專業組織，民意機關及政府相關部門等專家、學者與社會大眾，參酌他國或各方的實行經驗，並從不同利害關係人的角度提出評論與建議，讓此議題有深入的探討，以解除大眾對此議題的疑慮，提昇下一代的運算思維與程式設計核心素養。

第七卷第九期輪值主編

蔡逸舟

耕莘健康管理專科學校數位媒體設計科助理教授

戴建耘

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

臺灣教育評論月刊第七卷各期主題

第七卷第一期：**實驗教育如何實驗**

出版日期：2018 年 01 月 01 日

第七卷第七期：**營利與非營利私校類型**

出版日期：2018 年 07 月 01 日

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 月 01 日

第七卷第九期：**程式設計入課綱**

出版日期：2018 年 09 月 01 日

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第十期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 10 月 01 日

第七卷第五期：**教師會與教師產業工會**

出版日期：2018 年 05 月 01 日

第七卷第十一期：**中小學輔導機制與人員**

出版日期：2018 年 11 月 01 日

第七卷第六期：**特色課程與招生**

出版日期：2018 年 06 月 01 日

第七卷第十二期：**高教深耕計畫**

出版日期：2018 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

（一）引用論文時

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

（二）引用專書時

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

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

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

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

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

臺北:師大書苑。

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

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

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

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

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

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

(7) 英文學位論文格式(美國國內,未出版之個別學位論文)

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

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區,未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料:當不知出版年代時,中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：（04）2239-5751（請註明莊雅惠助理收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com （主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、 會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072

戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛

2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

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



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw