

2018年8月

第7卷 第8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 翻轉教學

「翻轉教學」目前正在全球各地掀起教育改革的狂潮，……目前國內也有許多教育人員努力推動各種翻轉教育，……針對「翻轉教學」此一主題，本刊邀請各位教育先進針對以下幾個重要方向進行撰文評析：一是，什麼才是翻轉教學？二是，各國翻轉教學經驗與理念為何，值得我們推行十二國教、十二年國民基本教育課程綱要或大專校院教育借鑒之處為何？三是，在目前國內升學主義及考試引導教學的教育體系下，教育如何進行翻轉？四是，翻轉教學這樣的教育理念如何得到家長或社會人士的認同與支持？五是，對現行翻轉教學的反思為何？



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
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）

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 張惟婷（靜宜大學教育研究所研究生）
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. 8 August 1, 2018

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2018 Advisory Board

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

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

2018 Editorial Board

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

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

Editors

Review Articles Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Pan, Ying-ju (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)
Yeh, Kuo-Liang (Instructor, Cardinal Tien Junior College of Healthcare and Management)

Managing Editor

Chang Wei-Ting(Postgraduate, Providence University)

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

本期主題評論為翻轉教學，本期希望透過翻轉教學，找回教室的溫度，同時也思考翻轉教學需要思考哪些事，以及其迷思與意義，從翻轉 12 年國教新課綱教學與實踐，到翻轉教學的春天，本期也說明翻轉教室「FLIP」關鍵理念與內涵。其次本期也有論及學生自主學習體驗、團體探究教學法與參與式翻轉教學，並且探討了偏鄉翻轉教學之問題。此外，本期也分析翻轉班級教學的可能性，並談及教師專業學習社群在學思達翻轉教學聯結及線上發表課程(Moocs)。本期論文也可以看到翻轉大學教室教學、偏鄉高中翻轉教育、學習障礙學生翻轉學習的故事、教師分組合作的學習等。至於本期的自由評論更具豐富性，從全球移動力、大學自治、教育的核心素養、情緒調適、教師專業社群、霸凌、「以學校為核心之社區創新創業計畫」、學前融合教育、多元文化融入繪本教學、本土教育、校長專業發展、高職工業類產學攜手合作、教師轉型領導、教師專業增能、高中綜合活動課、生命教育融、幼兒美感、公立幼兒園教保服務人員專業發展、表達性媒材融入國小藝術教育、同儕作業互評、學思達教學法融入視覺藝術教學、從校園藝術品巡迴展覽談博物館與學校合作、國小校園公共藝術等，各篇都有著精彩的論述與評析，期望讀者從中了解到教育研究與實踐的趨勢。

王振輝

第七卷第八期輪值主編
臺灣教育評論學會監事
靜宜大學教育研究所教授

顏佩如

第七卷第八期輪值主編
國立臺中教育大學教育學系副教授

第七卷 第八期

本期主題：翻轉教學

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

- 蔡寬信 FLIP-從「翻轉教室」出發 / 1
- 劉子瑜 活化翻轉教學，重新找回教室的溫度 / 4
- 黃淑汝 關於翻轉教學，我們需要思考的那些事 / 9
- 陳乙豪 翻轉教育下的新可能—團體探究教學法 / 13
- 曾清旗 談教師專業學習社群在學思達翻轉教學聯結及線上發表課程（Moocs）
發展之可能性研究 / 21
- 李佳容 參與式翻轉教學的挑戰與未來 / 31
- 張奕華
- 許正妹 教學行為數據與翻轉教學 / 35
- 吳權威
- 顏國樑 透過十二年國民基本教育課綱分析翻轉教學之實踐 / 41
- 閔詩紘
- 李淑菁 如何改變死氣沉沉的大學教室風景？ / 49
- 舒富男 翻轉教學裡有春天~深耕分組合作學習教師的奇遇分享 / 55
- 林國楨

- 溫 富 榮 一所高中翻轉教學紀實與分享／ 62
- 李 錫 鑫
- 游 美 雯 翻翻翻 機器人——一個學習障礙學生翻轉學習的故事／ 68
- 林 國 楨
- 周 玉 秀 體驗一場奧地利學生自主學習的教學／ 75
- 尤 筱 瑄
- 黃 彥 文 省思「為何而教」？—論「翻轉教學」的迷思與意義／ 79
- 張 訓 譯 翻轉教學之偏鄉問題再思考／ 82
- 劉 育 忠 翻轉了教學，翻轉得了臺灣社會嗎？／ 88
- 自由評論**
- 黃 玉 玲 初探歐美澳日韓各國提升青年全球移動力之作法／ 90
- 甘 明 珠 實踐學習共同體之挑戰／ 96
- 李 松 大學自治與大學校長遴選制度之省思／ 101
- 潘 玉 龍 探索教育的核心素養之分析與探究—以高關懷青少年為例／ 108
- 林 璟 筠 高中學生情緒調適之我見／ 122
- 李 垣 武 偏鄉小學推動教師專業社群經驗分享—以○○國小為例／ 127
- 施 淑 棉
- 許 崇 銘 高中、職校園霸凌原因與解決策略／ 133
- 范 熾 文
- 劉 婉 琳 從《可可夜總會》影片—探討「死後生命」對生者的生命意義啟發／ 141
- 許 美 觀 一所偏鄉小校發展創新課程之個案研究—以參與「以學校為核心之社區創新創業計畫」為例／ 145
- 馬 敬 涵 把握學前融合教育之黃金期／ 153
- 劉 家 均 多元文化融入繪本教學之初探／ 158
- 翁 瑞 鴻 臺南市本土教育推廣計畫融入十二年國教政策之初探／ 165

- 伍嘉琪 校長專業發展之新途徑—淺談校長專業學習社群的意義、規劃與經營／
黃嘉源 174
- 方慶豐 執行工業類產學攜手合作計畫相關問題之探討—高職端觀點／ 181
- 周欣慧 從電影《怪物來敲門》淺談悲傷輔導與靈性療癒／ 190
謝育菁
- 林君穎 教師轉型班級領導對學童人際互動與情緒管理之影響／ 196
龔心怡
- 蔡百川 普通高中綜合活動課的實施現況與困境／ 200
- 書合瑩 我國公立幼兒園教保服務人員教育專業發展之探究／ 204
- 張家慧 淺談同儕作業互評與實施建議／ 212
蔡銘修
- 何采翌 學思達於臺灣美術教育的價值探究—以新北市為例／ 219
- 劉筱惠 蘇格蘭 CPD 之經驗與教師專業發展／ 227

專論文章

- 林哲瑩 個案教學法應用於社會工作專精課程之成果評估研究／234

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 252
- 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 / 255
- 臺灣教育評論月刊第七卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 257
- 臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題 / 258
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 259
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 260
- 臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 261
- 入會說明 / 265

入會申請書 / 267

封底

FLIP-從「翻轉教室」出發

蔡寬信

國立屏東大學教育學系副教授

一、前言

近年來「翻轉教室」(flipped classroom)已成為學校教育改革的一種新思維。然而，所有學校教育改革的重點永遠都在於「學校的教育工作者應如何改變現有的教育作為，讓學生學習與成長得更好。」所以，學校的教育工作者，尤其是處在教學現場第一線的教師，如何從「翻轉教室」出發，以促進學生的學習與成長，更是重中之重。

教師要從事「翻轉教室」，若只是限於課程相關影片的事先預習，而忽略美國心理學會(The American Psychological Association, APA)，於 1997 年所提出的《學習者中心心理學原則》(learner-centered psychological principles)，則容易讓「翻轉教室」由教師的「教」轉向學生的「學」的中心思維，沒有堅實的心理學理論作為基礎。

隨著社會變遷與經濟發展，具備大學以上學歷，已是我國中小學第一線教師的常態。如何統整(Integrate)所學和所有可及的教育資源，以促進學生的學習與成長，更是「翻轉教室」(flipped classroom)作為學校教育改革的一種新思維所要努力的。

具教育專業的教師更是「翻轉教室」教育改革，不可或缺的一環；因此，以專業的教育工作者(The professional educator)進行或從事「翻轉教室」，更是教師可以努力的方向。

二、本文

本文將此四面向，結合成「FLIP」一詞，以提醒「翻轉教室」並非僅是要翻轉目前的教室教學型態而已，而是要改變既有教學的心理學基礎，掌握「學習者中心」的心理學原則，理解為何要從教師的「教」轉向學生的「學」；統整各種可及的相關資源，以促進學生的學習與成長；以及以教育專業的知能的充實以「翻轉教室」。現將「FLIP」一詞的內涵和意義進一步說明如下：

(一) F 代表 The flipped classroom

身為新世紀的教育工作者，想改變現有的傳統教室教學模式，「翻轉教室」的教學模式應該是很好的教學改變的起點。因此，教師應對「翻轉教室」的理念

與概念應有些初步的了解，並試著讓其成為自己的教學習習成長的一部份。

「翻轉教室」的一般做法是讓學生進入課堂正式學習前，能就課堂要學習的主題內容，以事先觀看影片的方式，自己先獲得初步的了解；而將師生在一起的寶貴課堂時間，對該課堂的主題內容做進一步深度的探究。換言之，就是把 Bloom 對認知領域分類的「知識」層次留給學生自學，而將大部分課堂教學的時間聚焦「理解」、「應用」、「分析」、「綜合」和「評鑑」等較高認知層次的教與學。

許多人的學校教育經驗，大都停留在「記憶」教科書的內容，對「照本宣科」式的教學模式也有深刻的印象；「翻轉教室」是教師改變現有學校教學模式很好的起點。

(二) L 代表 The learner-centered education

以學習者為中心的教育理論與思維是當代學校教育的核心概念。尤其，美國心理學會(The American Psychological Association, APA)，在 1997 年整合過去近百年在包含發展、教育、實驗、社會、臨床、組織、社區和學校等各領域心理學的研究與實務，所提出的《學習者中心心理學原則》(learner-centered psychological principles)，更是可以作為學校教育改革與重新設計的架構。

在近幾十年來，由於教育科學研究的進展，以學習者為中心的學校教育作為成為這一波教育改革的重心。舉凡學習共同體(learning community)、差異化教學(differentiated instruction)、翻轉教室(flipped classroom)、創客教育(maker education)、主題/問題為本的學習(project/problem-based learning, PBL)、無所不在的學習(ubiquitous learning)、終身學習(lifelong learning)...等，皆以學習者中心(learner-centered)為出發點；這也是教師從事「翻轉教室」的教學變革前需要的先備知能。

(三) I 代表 The integration of teaching

身為新一代的教育工作者，不論是本身的學歷、相關的教育訓練、所接觸的教育理論或身邊可及的教學科技和資源，都比上個世代的教育工作者要來得多且廣，應該嘗試統整各式各樣的教與學的相關資源。無論是教育理論的整合與運用，還是大量運用各種教學科技工具在教學中，應該都是現代具備專業訓練的教育工作者的「標準配備」，也是自己教育專業發展的利基所在。

教師若能進一步將「翻轉教室」與「行動學習」(mobile learning)或「混合學習」(blend learning)的理念和做法整合在一起，將帶給「翻轉教室」不一樣的面貌。

(四) P 代表 The professional educator

在一個民主多元的知識社會，各行各業講究專業是自然而然的事，教師的教學工作也應以專業為本，講求證據為本(evidence-based)的教學作為。

「翻轉教室」不是將教師原有教科書「代理人」(agent)的角色轉給學生，而是要教師以教育專業為出發點，藉由「翻轉教室」提升學生的「學」。

三、結語

「翻轉教室」是教師改變傳統「照本宣科」式課堂教學模式可以嘗試的模式，但在實施之前教師必得對「學習者中心」的心理原則有所認識與掌握，加上統整教學資源和以教育專業知能面向教學工作，才能使教室教學由教師的「教」翻轉至學生的「學」。換言之，希望教師先強化教師本身教育專業的 A 面，才能「翻轉」至以學生學習為主的 B 面。如果，沒有教師堅實的教育專業知能作為後盾，「翻轉教室」很容易變成換個人或方式的「照本宣科」而已。

在我國的「十二年國教」課程即將正式實施前，課程的主要實施者-教師，可以考慮「FLIP」四個面向知能的充實與實踐。讓「翻轉教室」教育改革的思維，不只停留於課程相關影片的預習，而有堅實的教師教育專業作為後盾，讓我國的學校教育革新更臻於理想的境界。

參考文獻

- 黃國禎等合著（2014）。**未來教室、行動與無所不在學習**。台北：高等教育。
- Brabec, K., Fisher, K., & Pitler, H.(2004). Building better instruction: How technology supports nine research-proven instructional strategies. Available: http://www.mcrel.org/pdf/educationtechnology/9713IR_buildingbetterinstruction.pdf
- The Learner-Centered Principles Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs (BEA) (1997). Learner-centered psychological principles: A framework for school reform & redesign. Available: <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>

活化翻轉教學，重新找回教室的溫度

劉子瑜

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

國立苗栗高級商業職業學校商業經營科教師

一、前言

目前在推動教育改革（例如「108 課綱」登場）及創新教學（例如「翻轉教學」、「創客（Maker）運動」等）的新浪潮下，教師不能再停留原地，佇足不前。面對時代的改變，我們無法再逃避，只能迎接挑戰，克服教學困境。

當「翻轉教學」大力推行下，教師迷思在認真的錄製影片，讓學生回家先行預習，期待在課堂藉由思考問題、互相討論及教師的回饋中獲得學習成效，但無形中衍生的問題，例如回家拒看影片、家中無電腦（或網路）設備、家長不認同支持等，也一發不可收拾。其實「錄製影片」只是「翻轉教學」的其中一種方式，絕對不是唯一途徑，其最終目的是要改變過去只侷限於單向傳授知能的填鴨式教學，以培養學生自主學習及解決問題的能力。潘奕叡、吳明隆（2016）曾指出，每位學生的家庭背景、人格特質、學習程度等皆不相同，教師如何差異化教學，引導學生適性發展，則是一大挑戰。

二、升學主義及考試引導教學下之現況及翻轉教學困境

教師背負著教學進度及考試成績的壓力下，即使想要給學生更多教科書外的知識，卻總是心有餘而力不足。近幾年來，科技日新月異，家長的教育程度也提升，學生變得聰明且反應靈敏，他們可以從電腦（或手機）網路及家庭教育中學學習到許多的生活知識，對於教科書上枯燥乏味的理論，不再使他們感興趣，他們渴望能得到更多實務上的經驗分享，但為了應付升學考試，強迫他們學習，他們開始排斥而有負面行為，例如課堂使用手機、睡覺、聊天、寫其他科作業、看下一堂課考試的科目等。面對這樣的情況，教師總是無奈地責備喝止，但仍舊無法改變現今教育現場的亂象。

當教師開始施行「翻轉教學」、改變教學模式時，想嘗試改變學習方式的學生，卻又因每天回家總是有寫不完的各科作業及準備不完的各科考試外，還需要花額外的閒餘時間去自學老師在上課前所準備的預習教材（例如課程影片、網路文章等），無形中增添的壓力，而在「維持現狀」及「接受改變」之間產生了矛盾。

此外，教師未考慮學生的負荷能力及各種情況，例如弱勢學生家中無電腦設備及網路、學習低成就的學生不願意主動學習等。而課堂中實施，主要是要激發

學生思考及表達能力，但仍有許多學生害怕說錯而不敢表達，依舊是少數願意自主學習、勇於發問表達、學習力及反應力強的學生，能從中獲得成長。

三、翻轉教學受阻礙之因應策略

(一) 事前溝通及漸進式翻轉

要將學習的發球權還到學生手上，多數學生仍然是抱持著惶恐不安的心情，且認為繳交學費上課，卻要課堂前在家自學，並無法完全認同。因此事前溝通很重要，我們要建立學生正確的學習態度，傳達教學理念，讓學生瞭解用意何在。教師施行「翻轉教學」，是為了讓學生能「翻轉學習」，即將原本在課堂團體學習轉變成個人課前預習，而課堂中轉變為團體互動式討論交流的學習模式（強納森·柏格曼與艾倫·山姆，2015）。

不要每一堂課、每一單元都翻轉，要讓學生立即接受突破性的創新學習模式，會措手不及，把原先計劃回家預習的課程，改在課堂實施，先播放約 10-15 分鐘的短片，發放學習單讓學生思考及文字表達，瞭解學生的學習狀況後，再漸進式調整為回家預習、課堂提問及參與討論等活動。

(二) 彈性調整、多元學習

原則上 2-3 週一次，讓學生有足夠的時間準備考試及作業。誰說翻轉教學一定要先回家看教學影片，在課堂上討論交流的固定模式？我們亦可藉由回家先行預習課程重點後，在課堂上採用其他多元化的教學方式，例如設計遊戲、實作體驗等。而針對學習程度不同的學生，採取差異化教學，教材可分為難、中、易，讓程度佳的學生能夠學習挑戰，而程度差的學生也能引起學習動機。

(三) 成立匿名學習社群，鼓勵回饋

在課堂外的討論空間，建立匿名帳號，只有老師才知道該帳號的學生，讓學生在沒有同儕的比較壓力下，願意嘗試發表意見(例如課程內容及相關時事討論、學習困境及學業壓力抒發等)，主動參與討論的學生，無論回答對錯，平時成績都將給予肯定，並提醒學生失敗也是一個很好的學習經驗。

四、調整翻轉教學，讓學生重拾學習熱情(以高職商科為例)

在高職商業科目中，「商業概論」是一門升學考科，卻也是一門非常生活化的課程，但常見的是教師講述理論，要求學生劃重點，不斷提醒學生考試題型，

而學生在課堂上鴉雀無聲或睡成一片的場景。

身為教師的我，選擇跳脫被侷限的框架，在高職一年級課程嘗試突破。在無法擺脫升學考試制度下，於實行翻轉教學過程中，稍作調整，取消預習課程，將放學的時間還給學生，充分運用課堂時間。

在上冊第四章「商業的經營型態」中之零售業（例如便利商店、超級市場、量販店、百貨公司、購物中心、專賣店等），讓學生回家收集曾經消費過的店家提袋，帶來學校，發現大家非常興奮，與同學熱烈討論各零售業的類型及提袋的設計風格。爾後，再行播放各零售業的介紹影片，讓學生分組，由各組選擇一零售業類型，於課堂參與討論，藉由生活中的實例（如 7-11 便利商店的消費經驗），能快速瞭解此一零售業的特色及發展現況，並由各組指派一名組員呈述之。

「講述法」絕對有其重要性，我們只是必須改變以往的單向教學，而非完全取消講述法。當大家都瞭解各零售業的經營型態及差異性後，再以教科書上的理論，去統整重點，指導學生在考試中如何靈活解題，在練習課本題目時，發現學生不需要再死記硬背，就能判斷出正確答案，讓他們在輕鬆愉悅的環境中學習成長。

表 1 「零售業」教學活動及時間分配表

時間	項目	方式
5 分鐘	提袋討論	討論零售業的類型及提袋設計風格。
15 分鐘	播放零售業影片	從影片中瞭解零售業的經營型態。
15 分鐘	分組討論	將各組負責的零售業類型，藉由生活中的實例，說明其特色及發展現況。
15 分鐘	課程重點整理	教師將教科書上的理論歸納重點。

而在下冊第六章「行銷管理」中之行銷策略 4P（產品策略、價格策略、通路策略及促銷策略），藉由促銷策略中的「廣告」策略，在課堂分享不錯的廣告影片，並請同學參與討論。

從廣告中去引導他們瞭解從產品命名、特色、包裝等，要如何吸引消費者，給學生一個月的時間，分組學習拍攝廣告，產品必須自己設計、命名，並設計情境，讓學生能發揮創客 (Maker) 精神，從做中學，激發他們創意思考的能力，並學習團隊合作。廣告拍攝完成後，在課堂中播放，而提供 NG 片給予加分的鼓勵，讓大家瞭解在拍攝過程中遇到的瓶頸及趣事，帶動歡樂學習。

藉由多元的教學方式，再輔以「講述法」，發現學生在此科目的期中考、期末考成績，並沒有不理想，反而有不錯的表現。因此我們可在兼顧升學考試的制

度下，去翻轉學生的未來，藉由不同的教學方式來引發學生學習動機及提升學習成效。

五、現行翻轉教學的反思

（一）瞭解學生想學什麼，而不是我們想教什麼

我們一味的想翻轉教學、創新教學方法，但教學的內容是否合乎學生所需，他們是否接受這樣的轉變，值得我們省思。學生對學習沒有興趣的原因，可能是老師的教學方法枯燥乏味、抑或教授的知識技能無法學以致用。常有學生問：「學習這門科目，對我將來能有什麼幫助？」因此教師應該思索這門課，能帶給學生什麼助益。

（二）降低預習課程的壓力

翻轉教學讓教師投入相當大的心力去做課前準備，尤其是錄製影片，但影片內容有可能引發不了學習動機或無法確實吸收瞭解，也讓教師的翻轉策略事倍功半。此外，學生每天放學需要完成許多的作業及考試的準備，很難再撥出時間預習課程，如果多科目同時進行翻轉，學生如何招架？若能取消預習課程，直接在課堂引導學生互動式學習，也是另一種翻轉教學。

六、結語

現行的教育制度下，對於成績的迷失仍無法破除，學生就是必須一直唸書準備考試，來應付期中（末）考、模擬考等，直到最終的升學考試。學生就如同考試機器，他們唸書只是為了獲取好成績、考取好大學，真正理解、學習到什麼則是未知數。許多高學歷的學生畢業後踏入職場，無法將所學的理論學以致用，也是枉然。

108 課綱即將上路，提倡降低必修、增加選修及跨領域學習，但在升學考試制度未全面改革下，其實只是換湯不換藥，教師仍須藉由選修課來補足必修課無法完成的教學進度。因此若能改革升學考試制度及修訂教材內容，必能讓新課綱順利推動，也讓學生能夠有多元學習的機會。

而在目前無法立即改革的升學考試制度現況下，我們想要改變教學方法，只能兼顧得宜，加上未來因應新課綱，減傳統考科，增非考科學分的趨勢，教師必須體悟過去以理論為基礎的教學，即將走入歷史，我們必須改變孩子的未來。而翻轉教學最初的目的是要讓課堂不再只是老師教、學生聽的模式，而是要以學生

為中心，若過度地強調預習只會適得其反，我們應該更重視課堂上的教學改革，讓學生重新愛上學習，重新找回教室的溫度。

參考文獻

- 丹尼爾·格林伯格（2016）。用自主學習來翻轉教育。臺北：橡樹林文化。
- 何琦瑜、賓靜蓀、陳雅慧、林韋萱、張益勤、王韻齡（2014）。翻轉教育2.0。臺北：天下雜誌。
- 郝永崑（2015）。翻轉教室：談學生看法。國家教育研究院教育脈動電子期刊，第1期，34-52。
- 強納森·柏格曼與艾倫·山姆（2015）。翻轉學習。臺北：天下雜誌。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（12），161-186。
- 潘奕叡、吳明隆（2016）。翻轉教室的理論與實務。臺北：五南。
- 鍾昌宏、王國華（2015）。別被影片綁架了一逆向的翻轉教室課程設計。中等教育，66（2），69-87。



關於翻轉教學，我們需要思考的那些事

黃淑汝

新竹市茄苳國小教師

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士班研究生

一、前言

隨著大眾對教育的期盼與要求逐日提高，翻轉教學(flipped instruction)蔚為風潮，然而這股風潮在各個現場教師的教室裡，究竟只是一朵稍縱即逝的曇花還是能夠長久經營的涓涓流水？恐怕還需我們仔細討論、釐清。

二、關於翻轉教學

(一) 翻轉教學簡述

翻轉教學有什麼樣的魅力，可以在教育界掀起一股風潮，讓人趨之若鶩？

翻轉教學的模式主要是將傳統「以教師為中心」的授課方式翻轉為「以學生為中心」，透過學生在家的課前預習（可能是看影片或相關文本等方式）對學習內容有了基本概念，再到課堂上與同儕及教師共同討論，期待可以藉此模式調整「教師講述」與「師生討論、小組學習」的時間比例，增加更多師生、學生間的對話機會，以期達到差異化教學。

此外，讓學生願意在課前自主學習本身就是一項挑戰，因此提高學生的學習動機也是翻轉教學很重要的目標。教師運用多元的學習方式引導學生學習、提高學生對於學習探索的樂趣，並期待翻轉教學的過程中進一步將學生的學習目標從較低層次的記憶、理解等技能提升到較高層次的評鑑、分析與創造。

(二) 翻轉教學常見的問題

學者黃政傑（2014）認為翻轉教室要能成功地運作，必須注意它可能遭遇的問題。這些問題包含翻轉教室的教學準備、短片教學及課外作業的屬性問題、短片製作如何切合教學主題和教師風格的問題、學生在課外事先做好上課準備的問題、趕流行及翻轉缺少支持的問題、只為教更多而做翻轉的問題、數位落差及銀幕依賴的問題、學生和家長的抱怨和不信任問題。

筆者亦從教師、家長、學生及行政夥伴等角度歸納出以下常見問題的面向：
1.教師教學專業及態度之面向 2.家長教育知能及態度之面向 3.學生認同及態度之面向 4.行政夥伴之認同及態度之面向，並在後續段落從這些面向提出在翻轉教學

中，我們需要思考的那些事。

三、我們需要思考的那些事

（一）身為教師

1. 是否了解翻轉教學的內涵並且打從內心肯定這個理念？

翻轉教學顛覆傳統的模式不該只是譁眾取寵的教育裝飾品，應從中了解翻轉教學真正想要帶給孩子的引導與成長，再決定是否投身翻轉教學的行列，否則若只是表面上「看起來」是翻轉教學，實質上卻沒有達到核心精神，在操作過程中讓孩子無所適從，恐怕對孩子而言是另一種傷害。

2. 是否做好翻轉教學的準備？

要真正落實翻轉教學、達到預期的教學效果，其實需要下很大的功夫，例如教材準備、學習氛圍的營造、課堂上的引導以及活動設計等，完整的翻轉教學需要的並不僅是教師的熱情，更需要充分的準備與配套措施。

3. 是否與行政端、家長端、學生端達成翻轉教學的共識？

在推行一項新的理念或作法，面臨困難與挑戰是必然的，這時事前做好充分的溝通將可以把不必要的挫折與阻礙降到最低。若能取得行政端的支持、家長端的肯定以及學生端的認同，那麼推行翻轉教學的歷程便會更加順利！

4. 是否擬訂評估成效的策略？

教師在課堂上的設計與執行的最終目的都是為了讓學生有良好的學習品質與成長，因此，時時檢視教學成效是不可或缺的步驟，在進行翻轉教學時，學生的適應狀況以及教學成效都是需要留意之處，如此才能適時調整教學策略，並確保翻轉教學的效益。

（二）身為家長

1. 面對不熟悉的教學方法，應與教師達到充分的溝通。

一般人對於不熟悉的事物多半會有所質疑或感到惶恐，然而教育並不只是教師的責任，家長的共同支持是非常重要的，因此若對教師的授課方式有些疑惑，應先與教師溝通、詢問，取得共識後達到學校與家長教養一致之目標。

2. 如何運用實際行動支持孩子的學習？

翻轉學習的其中一個重要步驟便是在家預習，不論是教師指定的教學影片或是教材，確實完成這些預習是翻轉教學成敗的重要關鍵。家長若能將課後的時間，規劃出專屬於預習教材的時段、鼓勵孩子確實完成課前學習等活動，便是支持孩子學習最佳的具體行動。

3. 如何評估孩子的學習成效？

翻轉教學的重要目標除了讓學生的學習角色化被動為主動外，協助學生培養高層次思考的能力亦是一大重點。然而這些能力並不是光靠傳統紙筆考試可以呈現，因此，家長更應該透過多元評量的觀點觀察孩子的學習成效。

(三) 身為學生

1. 該如何確實參與翻轉教學？

學生用正確的心態與方式參與翻轉教學是不可被忽視的一環，在參與的當下應了解課前預習以及課堂上與教師、同學合作討論的重要性，並且從學習的過程中找到學習的樂趣、建立自主學習的習慣。此外，亦能透過同儕互助合作、彼此鼓勵等方式，展現出良好的學習態度進而影響整個班級的學習風氣，落實翻轉教學的精神。

2. 對於學習中產生的疑問或困難應該勇於提出。

對於翻轉教學的上課方式若有些不適應或疑惑之處，應勇於和教師討論並提出遭受困難的癥結點，同時也讓教師了解學生的學習狀況，以便能夠針對學生問題提供解決方法或策略。

(四) 身為行政夥伴

1. 對於教師的教學專業規劃抱持正向的態度。

行政端是支持教學端的重要後盾，不論行政端認不認同翻轉教學的理念，應尊重教師的教學專業，保持正向的態度支持教師的教學規劃。不需要因為政策走向而強行要求教師推動翻轉教學，相對的，若教師提出翻轉教學的規劃也應該給予正向的支持。

2. 與教師有良好的溝通管道，積極提供教師所需要的行政協助。

當行政端與教師之間有暢通的溝通管道，行政端便能了解教師的教學理念，進而提供適切的支持，例如協調教學場地，方便教師妥善運用教學空間、規劃硬體設備及教材教具的採購經費，讓教師教學時更得心應手等。此外，當家長對教師教學方法有疑慮而向行政端提出疑問時，行政端也可在第一時間協助說明、澄清，以避免不必要的誤會。學生的學習品質是行政端與教師共同的目標，唯有兩方攜手合作，才能確保學生有最好的學習環境與效率。

四、結語

聯合國教科文組織(UNESCO)先後提出學習的五大支柱，分別為學會認知(Learning to know)、學會做事(learning to do)、學會與人相處(learning to live together)、學會發展(learning to be)以及學會改變(learning to change)。而翻轉教學希望達成學生自主學習、提高學習層次的目標也與之相符。

翻轉教學的立意是好的，若能確實推動則有機會為學生帶來學習的新景象，然而，並非每位教師、每位學生都適合參與翻轉教學，在實施之前審慎評估、開始實施的當下認真參與，並且，在實施之後檢討成效。正視翻轉教學需要思考的面向、嚴正以待，如此才能提供學生良好的學習經驗，達成翻轉教學的美好願景。

參考文獻

- 黃政傑(2014)。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論月刊，3(12)，161-186。
- 羅寶鳳(2016)。學教翻轉：翻轉課堂的課程與教學。課程與教學季刊，19(4)，1-22。
- UNESCO(1996)。Learning the Treasure Within—Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

翻轉教育下的新可能—團體探究教學法

陳乙豪

國立嘉義大學研究生

一、撰寫背景

研究者 2011 年仍在嘉義大學求學時，教育學系王清思教授便已開始執行相關的科技部計畫，希望能在尋找兒童讀經與兒童哲學 (P4C)¹ 在理論層次上的相關與教學方式的融合 (王清思，2013)，當時在尚不知道理論基礎的情況下協助過進行教材教法的研發，僅僅覺得是一種新教學的嘗試，並不甚明白其中關竅。

2014 年在因緣際會下有幸能夠再次回到嘉義大學，受到王清思的邀請，有機會協助其指導之大學部學生進行臨床實習，再次接觸到團體探究教學法 (the pedagogy of community of inquiry)²，才針對理論、教學方式進行了解。

正巧，臺灣教育這時普遍正在談論所謂的「翻轉教育」(flipped classroom)，在偶然的狀況下觀看了《親子天下一未來教育》³ 短片，被影片中訴說的翻轉教育理念以及未來教育的展望所感動，也發現兩個理念正巧十分接近，都是希望可以將學習的主權交還給學生，以及教師的角色翻轉。便開始深入了解團體探究法背後的理論發展、操作方式及觀察在教學現場的實際使用狀況，希望能夠達成教室的翻轉，將學習的主權交還給學生。

本文著重在團體探究法的介紹，先從介紹團體探究法的源頭 P4C，並說明團體探究法的進程序與班級經營重點，最後以師資培育為未來展望。

二、兒童哲學 (P4C) 簡介

團體探究法是從兒童哲學的概念而來，是由李普曼 (Matthew Lipman) 提出，若要了解團體探究法，必須要先從 P4C 的發展先著手。1970 年代，由美國哥倫比亞大學哲學教授李普曼創始的一項以兒童為對象的教育計畫。兒童哲學英文原名不是 Philosophy of Children，而是 Philosophy for Children (P4C)，在嚴謹的意義下，不能稱作兒童「的」哲學，因為無法要求兒童解決哲學問題或無中生有一個新的哲學系統，P4C 也就是「為」兒童設計的哲學教育計畫，也就是兒童的哲學訓練。Lipman 將此計畫的焦點放在「思想的思考」(to think about thinking) 上，希望能藉由，帶領兒童親身體驗哲學討論的過程，藉此改進及增加推理能力 (潘小慧，2004)。

但普遍大眾對於哲學的看法都有兩種迷思：第一種，哲學是大學哲學院系師生的權利；第二種，哲學是成人的權力。但潘小慧（2004）卻不這麼認為，她認為哲學最重要的不只是艱澀難懂的詞彙或是術語，最重要的是必須有處處對生活發問的精神，因此哲學是每一個有理性的人（包括兒童）之基本權利。也許這樣說並無法說服所有的人。馬修斯(Gareth.B.Matthews)在《兒童哲學》(The philosophy of Childhood) 書中說到「兒童天生就會做哲學」，「我站在這裡跟大學生講『第一因』的論證，可是我四歲大的女兒卻自己提出一個『第一跳蚤』的論證。」(臺北：毛毛蟲兒童哲學基金會，1998；潘小慧，2004)。研究者也想起曾經在實習的時候，學生興致勃勃的研究他們撿到的蝴蝶蛹，邊欣賞邊問研究者：「老師，蝴蝶是從毛毛蟲變來的，那毛毛蟲怎麼來的？」「就是當兩隻蝴蝶碰在一起之後生下來的啊！」「那這兩隻蝴蝶呢？」「我想就是其他的蝴蝶生下來的吧！」「老師！那第一隻毛毛蟲哪裡來的啊？」真是個宇宙大哉問啊！

那麼兒童能不能夠勝任哲學的思考方式呢？研究者認為答案仍是有點模糊的，我們能夠要求兒童接觸形上學的領域嗎？這時必須要提到「大寫的 P」哲學(Big-P Philosophy) 和「小寫的 p」(small-p philosophy) 哲學，這兩個 P 的區辨是由夏威夷兒童哲學發起人 Thomas Jackson⁴ (2010) 所提出。「Big-P Philosophy」指的是「哲學」作為一個專門領域，內涵重要的哲學家（如柏拉圖、笛卡兒、康德），處理重要的哲學問題（如存有、真理與正義），並細分成次領域（如形上學、認識論、美學）等（王清思，2014a）。凡有上過大學哲學課的人都知道「Big-P Philosophy」所指為何。而 small-p philosophy 是以蘇格拉底的精神為啟發，企圖回到哲學的本源，即 sense of wonder (Jackson,2011；王清思，2104a)。Jackson 認為每個人生來皆是 small-p philosophers，對世界充滿好奇與探究的精神（王清思，2014a），如同「第一跳蚤」、「第一蝴蝶」的論證一般，這些論證都起源於兒童對於世界的好奇心而起，也證實每個人天生就如同 Jackson 所說的生來皆是 small-p philosopher。

Jackson 從實務經驗中發現，Lipman 的兒童哲學小說中仍帶有 Big-P Philosophy 的菁英哲學觀，無法讓夏威夷學校內的學生產生興趣。因此也漸漸發展出有別於 Lipman 的兒童哲學模式，他所發展的夏威夷兒童哲學模式企圖推廣 small-p philosophy。Jackson 的兩位學生 Amber Strong Makaiiau 和 Chad Miller 目前企圖將原本的兒童哲學團體探究理論發展成所謂的「哲學家的教學法」（Makaiiau & Miller,2012；Miller,2013；Makaiiau & Lukey,in press；王清思，2014a），此二人皆為教師背景出身，關注的自然以「教育」本身的問題居多，而非「哲學教育」問題，他們希望能將兒童哲學的教法與理念應用在學校各科的教學中，而非僅使用在「兒童哲學課程」(P4C class) 中。

三、團體探究課程流程與班級經營要點

P4C 在夏威夷發展由 Dr.J (Thomas Jackson) 領導，他認為兒童哲學的重點不只在「探究」重要，「團體」的經營與凝聚也是不可忽視的。因此他設計出一套團體探究課程，這種模式的課程也稱為 **Plain Vanilla**，代表教學策略是一層一層堆疊上去的，如同冰淇淋一樣，教師可以隨學生的背景或是需求加入不同層次的「冰淇淋」。(王清思，2014b)

但基本的 **Plain Vanilla** 有以下幾個步驟：

- (一) 閱讀：閱讀題材可以因教師和學生需求而變動，閱讀的內容長短不受限，甚至可以看一段影片或是賞析一首詩。
- (二) 提問：學生提出一至三個問題（因學生數量而增減）並寫在白板或海報紙等處。
- (三) 表決：所有學生表決想要討論的問題。
- (四) 對話與探究：使用「思考家的百寶箱」和「魔法字」進行團體探究，並使用「Community ball」。
- (五) 反省：反省課堂中的所有表現。

此外，Dr.J 也認為，團體必須要創造出一種安全的氛圍(the community must be intellectually safe)，才能使探究發揮作用。因此除了 **Plain Vanilla** 外，Dr.J 亦針對 P4C Hawaii 的團體探究發展出一套討論規則與課堂互動模式，目的是讓課堂充滿安全的討論氛圍(intellectually safe)，在此前提下，團體才能充分合作、思考(王清思，2014b)，為此，以下介紹幾項在團體探究教學法中常用的課室經營方式與工具。

(一) 發言球 (community ball)

第一堂課由「團體探究」的所有成員（師生皆參與），共同製作一顆毛線球，象徵的是群體的共同參與。討論的過程中，手中握有發言球的人才具有發言權，成員之間皆可將球自由傳遞給有發言意願之學生，亦可邀請團體的其他成員發言，過程不需要老師發號施令。此外也必須將團體成員座位圍坐成圈 (sit in a circle)，使成員能夠看見彼此的手勢與表情，隨時察覺其他人的需求（王清思，2014b）。

王清思（2014）認為發言球的功能十分重要，它將討論的主導權下放給每個參與者，透過增權賦能(empowerment)的作用讓學生學習主動思考與傾聽。除此之外球亦沒有固定的外型或長相，也可以使用其他的物品透過團體共同命名的方式賦予它意義，成為團體中的 Community ball。

（二）魔法字 (Magic word)

魔法字是句子的縮寫，可以協助教師讓討論有效進行，將字寫在紙上，一個魔法字寫一張紙，每個學生（或每一組）都分配一組魔法字卡。

在臺灣，因為語言習慣的不同，王清思（2012）依據 P4C Hawaii 思考家的百寶箱 (Good Thinker's Toolkit) 將魔法字改為「對話卡」，在卡片上寫下意思，利用卡片讓沒有拿到球的成員也可以表達自己的看法。

表 1：對話卡的內容

認知	情意
可以舉例嗎？/我想舉例。 有反例嗎？/我有反例。 我不懂 (IDUS) 你的理由是什麼？ 這個假設有夠奇怪。 這是真的嗎？	我也這麼想，給你按讚。 我們的討論好像有點離題。 我們可以討論下一題嗎？ 請保持安靜。 大聲一點。

但對話卡的製作耗時費力，且成員在使用上也有所不便（翻找需要用的字卡常常花費不少時間），王清思（2014）將對話卡改良為手勢，意即每一張對話卡都有其對應的手勢，方便團體成員可以快速使用表達意見。

（三）「大拇指」評鑑法

在 P4C Hawaii 強調學生的自省及自我評估，評估的項目包括：

1. 「團體」(Community)：團體否安全？成員是否高度傾聽？成員是否高度參與？
2. 「探究」(Inquiry)：探究過程自己是否持續專注？探究過程是否深入主題？是否藉由探究過程習得新知？本次探究是否挑戰自我原本的想法？是否在探究過程中保持興趣？而大拇指評鑑法即是使用上、中、下三階段的評分方式讓學生藉由手勢的不同給予自我評鑑。
3. 三不五多：為了使團體探究更適用於臺灣的文化脈絡，王清思將夏威夷兒童哲學的「上課回饋單」改良並發展出「三不五多」以及「對話卡」。三不：不

爭辯、不恍神、不取笑。五多；多發言、多提問、多傾聽、多讚美、多尊重。

教師可以將這些標語貼在教室牆面上，提醒團體參與者應該注意自己的行為和態度，有適當的行為和態度才有助於團體探究的進行（王清思，2014b）。教師亦可在每次探究進行時、違反團體探究精神時提醒學生要遵守三不五多，增強學生對團體探究精神的內化。

雖然上述許多工具都可以讓班級經營更順利，但開始進行時還是容易碰到很多困境，學生說話秩序大亂、學生私下交談、沒拿到發言球的學生一直在說話、學生間彼此不傾聽、不願意參與團體，都很可能發生，因此對學生說明清楚「團體的意義跟目的」、「每個人在團體中的意義與重要性」、「三不五多」及「發言球的意涵」就非常重要了，若仍然有些狀況，也可以利用小遊戲幫助教師培養學生在團體內的好習慣「快速球」(Speed ball)⁵、「抓住狗尾巴」⁶（王清思，2014b）都是不錯的選擇。

如何引導團體探究的討論，以下有一些王清思（2014）是給予新手團體探究老師的建議：

1. 保持開放的心靈：引導討論的人（通常是教師）如果自認對主題已經有十分正確的了解，聽到不同想法時難免一直想將自己的想法直接告訴他人或是或導正其他成員錯誤的想法，但也容易造成其他成員的反感，也會失去討論的意義。因此，放棄想要糾正每一個錯誤的可能，每一個想法都有再擴充的可能（王清思，2014b）。
2. 保持尊重的態度：尊重孩子有自己看世界的方式，勿以成人的角度去評判孩子。
3. 專注與耐心傾聽的重要：教師們別忘記耐心的等待與傾聽，因為傾聽是給予他人支持的最好表現。
4. 想像語言背後的故事並同理背後的心情：相信他們一定有話想表達，這些表達對他們一定有意義。
5. 保持靈活應變的態度：討論沒有固定的形式與內容，隨機應變能造就學習的契機。
6. 聽不懂勿裝懂：放下教師為全知全能的觀點，不要覺得自己一定都要懂，承認自己的「不知道」也是給孩子一個良好的示範。
7. 我們的一言一行都有示範作用，孩子們都在看、都在學。

四、團體探究之未來展望

近幾年臺灣升學制度出現許多的爭議，諸如八分上大學、少子化的衝擊導致私校招生困難，傳統的升學主義掛帥的教育體制逐漸受到挑戰。許多人開始質疑「擁有高學歷，對我的未來有什麼幫助？」高學歷再也不能成為出社會的免死金牌。這些問題都再再顯示臺灣教育改革的刻不容緩。但反觀最近幾年的教育改革總是不見成效，就如同古羅馬傳說的戈爾迪烏姆結一般的永遠無解。

臺灣教育總是過於急進，我們習慣將很多我們所認為必要的「裝備」硬丟給學生，急迫的希望孩子們趕緊穿上，擔憂他們的未來、出路，我們急著希望他們可以走在「正確」的道路上，因此我們的教育往往受限在固定的課程與教師給的正確答案，最多也只能讓孩子循序漸進，但卻造成孩子的僵化與缺少面對現實社會所需要的彈性。很多孩子在教育中感受不到意義與樂趣，造成他們「從學習中逃走」（佐藤學，2012；王清思，2013）最諷刺的是當我們老師們越急切、努力，也加速了孩子們的「世紀大逃亡」，無益於學生的學習。日本東京大學教授佐藤學於臺灣嘉義國中演講的開場白「改革要慢慢來、越慢越好。」（佐藤學，2013）提醒了我們教育改革不是一蹴可幾的，臺灣的教育改革習慣在制度面下手，卻鮮少聽聞從「內部改革」的聲音，如同學習共同體的改革，也是經歷無數次試驗，才成功地展現在世人眼前，回歸教育改革的根本，不從制度面下手，而嘗試以課程的翻轉，將團體探究法，融入國小教學中，希望藉由這樣的機會能夠找到舒緩現今臺灣教育普遍困境的方法。

除此之外，研究者也認為，這樣的「蝸牛改革」亦必須從師培體系中開始牛步前行，優質的教育源自於有理想且同樣優質的師資，我們能否在臺灣的師培體制下做一個大夢，若我們可以培育出優秀的師資，對我們的教育絕對是有很大的正向幫助。

因此研究者參與了王清思於 103 學年度的「國立嘉義大學精進師資素質計畫」，透過該計畫的實施下，將團體探究的精神與基本實施方式對大學部師資生進行訓練，藉由為期 12 週的教學活動，讓師資生可以接觸不同的教學方式，亦有為數不少的收穫。小學生也對於這種不同的教學方式感到好奇，從學生的回饋中感受到小學生對自己在教室裡的主動性變高了，也有學生認為自己從不敢上課問問題變得更敢發言了，雖然我們不能夠在每週僅一次的活動中讓學生有跳躍式的進步，但希望這樣的教學方式可以在小學生以及大學師資生的心理埋下一顆種子，期待它茁壯的一天。

五、結語

本文分析了團體探究的理論由來，並針對探究的工具進行介紹，再點出了班級經營的要點與建議方式，最後針對研究者參與的計畫內容以及臺灣教育改革的評析及展望。團體探究在臺灣是一個很新鮮的一個教學方式，這樣的教學方式並沒有如同翻轉教育或是學習共同體一般的在教育圈發酵蔓延，但研究者深信，一個好的教學法必須經過時間的淬鍊與印證才有機會成為眾所效法的對象，也許這樣的教學法對於學生知識上的學習不會有如傳統教學的快速，但探究的過程所培養的主動學習、邏輯思辯、思考方式、尊重他人的想法、傾聽的習慣，都是現在一般教學無法比擬的，也許對於升學的幫助不大，但對學生的未來幫助卻不小。《未來教育》這部短片內提到，在科技的發展下會不會數學未來也成為一種運動項目，而不是一個學科的必備知識呢？那麼 30 年後會算數學的孩子以及懂得自發主動學習的孩子哪一個才是贏家呢？我想答案不言而喻，也許團體探究仍有其缺點，但我們不也是在錯誤中學習的嗎？有失敗才有成功，堅持並繼續前進，才有機會成就一個好的想法，成就一個時代的教育改革。

參考文獻

- 王清思（2013）。以團體探究法打造教育改革的希望工程。未出版手稿。
- 王清思（2014a）。我國探究教育的社會性本質，打造小校的「翻轉教室」文化：「哲學家的教學法」之行動研究。臺北：中華民國科技部。
- 王清思（2014b）。如何讓學生成為自己學習的主人？夏威夷兒童哲學團體探究法課室應用之分享。未出版手稿。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（12），161-186。
- 潘小慧（2004）。「兒童哲學與倫理教育」之理論與實踐——以〈偷·拿〉一文為例的倫理思考。哲學論集，37，175-206。

附註：

1. Philosophy for Children（簡稱 P4C）由美國學者 Matthew Lipman 於 1960 年代末發起，主要以哲學之思考教育培養兒童的批判與創意思考 Lipman,1991；王清思，2013）。

2. **Community of Inquiry** 以正確語法翻譯應該為「探究團體」，國內學者楊茂秀、潘小慧等人都用此翻譯，但王清思特別選擇使用「團體探究」一詞，想強調它的教學特色是探究，有別於以往的「講述」。
3. 《親子天下—未來教育》為《親子天下》雜誌為說明教育困境以及翻轉教育理念所使用，版權所有權為 **GOOD Worldwide Inc**。
4. **Thomas Jackson (Dr.J)** 是夏威夷兒童哲學的發起人，是在 **Lipman** 設立的兒童哲學促進會 (**IAPC**) 接觸到兒童哲學的概念，**Jackson** 在夏威夷推廣兒童哲學至今已三十年歷史，2012 年在夏威夷大學的文學院底下設立了推廣中心 **Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education**，目前擔任該中心的主任。(王清思，2014a)。
5. 快速球通常使用在團體一開始的時候，有助於 **Getting to know each other**，接球方必須找一位尚無接球過的成員，說出他的名字並將球丟給該成員。將全部成員傳過一輪之後即為結束，通常會進行好幾輪，讓成員相互熟悉。目的希望學生能藉由快速球的遊戲增加對彼此的熟悉程度以及習慣互相拋接球。
6. 抓住狗尾巴該遊戲的目標為培養團體成員互相傾聽的習慣，接到球的一方必須要說出前一位成員所說的話。



談教師專業學習社群在學思達翻轉教學聯結及線上發表課程（Moocs）發展之可能性研究

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，再探討專業學習社群的意義，進而整合翻轉教學法-學思達在各專業領域群科教學上的應用模式，最後統合教師專業學習的備課、觀課及議課概念，運用數位化平台磨課師（Moocs）分享快速、效率，創造教育新教學法共同學習新願景。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），其他專業領域在學思達翻轉教學聯結及線上發表課程（Moocs）發展之可能性研究。本研究主要是以教師專業學習社群為主體，在操作的執行中融入「學思達」的教師共同討論議題，在集思廣益下，嘗試腦力激盪法的教學模式，實際於教學場域模擬一段時間，將每一次的共同備課、觀課及議課之教師專業互動學習，透過攝影或照片上傳到學校圖書館、數位中心的磨課師平台，上傳的數位教學媒材，任何人、任何地點、任何時間，只要行動數據連接，電腦前及手機上，皆可互動、自主學習，在此創新翻轉教學模式下，提供各級學校、各領域教師專業學習社群，在教學相長的學習環境中，產生教學的正向發展、教師教學愛與提升教師對學生無限無形的關懷等層面的重要參考依據。

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（1996）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，所謂社群（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（蔡宏進，1985；孫志麟 2008）。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。

而學習社群是以社會協商的方法建構知識的團體（趙金婷，2000）；西方學人 Sergioanni（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、教師專業學習社群在學思達翻轉教學聯結

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，2006；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）。

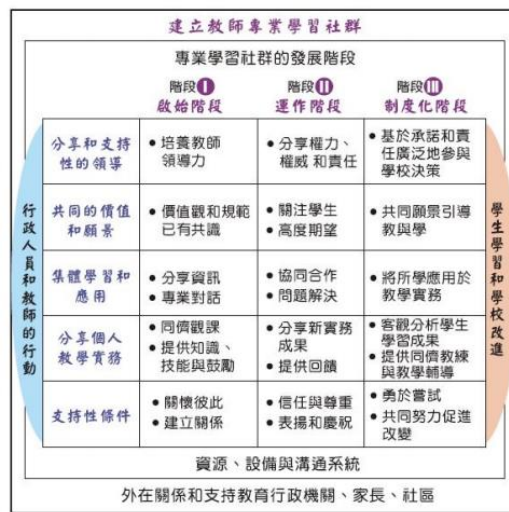


圖 1：教師專業學習社群的發展階段（張德銳&王淑珍，2010，p.14）

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：

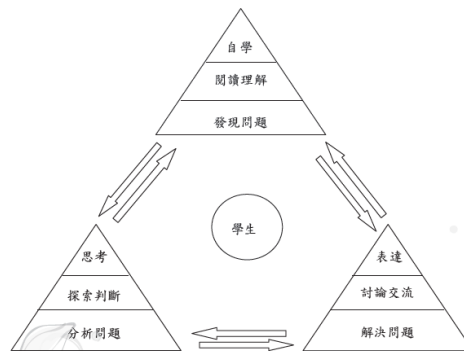


圖2：學思達教學架構圖（吳勇宏，2015）

1.提倡資料導向決定的知識領導，積極投入社群發展；2.形塑資料導向決定文化，營造合作夥伴關係；3.設立資料倉儲整合平臺，提升學習社群效能；4.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、教師專業學習社群整合學思達教學法

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，進行討論，運用腦力激盪法集思廣益，研發製定一套有效的教學發展模式，廣泛應用在國文科及其他跨領域教學，是本研究發展的目的，此發展模式是根據圖2所示。

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，最後的目標是具備解決生活中一切問題的能力，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。

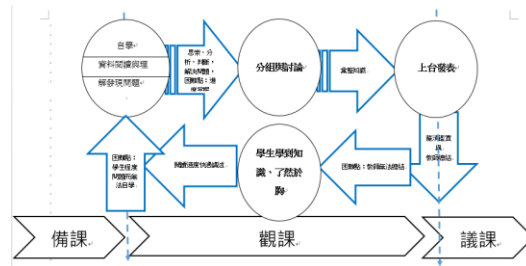


圖 3：教師專業學習社群融入學思達操作模式圖（繪圖：本文作者）

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、磨課師（Moocs）線上發表課程教學模式

磨課師（Moocs）線上發表互動式教學平台，是2008年加拿大學者BA&DC（Bryan Alexander & Dave Cormier, 2008）所創發，其主要的目的及意義是讓教師及學生經由一個共同性的教學議題的聯結，教師在教師專業學習社群的專業性互動備課、觀課及議課，透過數位平台的呈現，一方面讓教師進行教學討論、交流、分享與開放，另一面學生也透過平台上教師觀課的教學數位影集，進行課程預習及課後增強，同時預留學生討論及教師回覆的交流空間，達到教師專業學習成長及學生學習成效快速增強的功效。

磨課師（Moocs）教學互動平台，目前可區分為同步（Synchronous）與非同步（Asynchronous），前者經由遠距教學模式，可同時在遠端進行跨距離視訊會議（Video Conferencing），後者透過高科技傳輸工具：如攝影機、網路、ISDN專業的數位化互動聯結平台（國內空中大學的學分修習模式的一種），提升師生教學成效，而磨課師（Moocs）線上發表平台，較屬於後者的一種。

依據施淑婷（2014）的研究及作者多年來的教學及行政經歷，磨課師（Moocs）線上發表平台對教學的影響及特點有：1.課程開放：打破傳統學校教學空間的限制，將學習空間（教室）移到平台上；2.學生學習的自主性增高：此也完全符合學思達翻轉教學的學生自學的精神，學生自行控制自我學習進度、學習時間的長

短、次數、反覆學習，學習權還給學生；3.分段學習：線上學習讓教師較放心的學習成效是，分段學習不會造形學生的負擔，完全吸收後再進入進階進度；4.互動性增高：學習平台上，隨時有任問題，可即時發問，教師或同儕們線上即時性互動式教學相長；5.教材資源分享廣度大：打破傳統紙本資源的收藏空間不易、節省資源及更快速分享教學資源，提高教學效能；6.社群化：網路平台結合各教師專業學習領域，即時互動、即時分享討論（杜依倩，2014）。如圖4所示



圖4：磨課師（Moocs）教學互動平台教學錄製圖

磨課師（Moocs）教學互動平台介面，目前作者任職學校高職端共分9大科及國、英、數等各大領域，介面的設計及檔案資料的呈現，以清楚易上傳為原則，如圖5及圖6所示，同領域所開設計的所有課程學分，介面同一區域同色彩為原則。

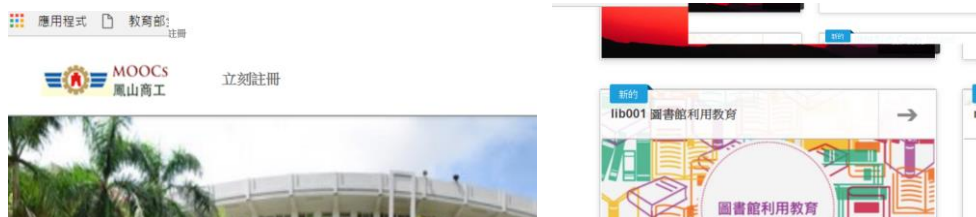


圖5、圖6：磨課師（Moocs）教學互動平台介面（作者服務學校網頁）

六、討論與預期教育貢獻

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的團隊的互動、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。將每一次的共同備課、觀課及議課之教師專業互動學習，透過攝影或照片上傳到學校圖書館、數位中心的磨課師平台，上傳的數位教學媒材，任何人、任何地點、任何時間，只要行動數據連接，電腦前及手機上，皆可互動、自主學習，在此創新翻轉教學模式下，提供各級學校、各領域教師專業學習社群，在教學相長的學習環境中，預期有以下教育貢獻：

- (一) 磨課師（Moocs）教學互動平台，讓教育看見未來：透過平台，校內教師任何人、任何地點、任何時間都可以上傳教學影片、教師專業學習社群討論的影片，讓平台產生互動、觀摩、學習，共創資源快速分享的新視界。
- (二) 創新翻轉教育教學新模式：新的數位學習機制，強調自主式的教學相長的學習法，符合學思達教學法的自學精神，也使平台因師生更多互動而提高學習效能。
- (三) 將學生的學習自主權還給學生：讓學生自我掌控學習的節奏性。
- (四) 跨科系、跨領域學習：學生可以自由選擇自己專長外，有興趣、跨領域的學科學分學習。
- (五) 學生個別化彈性學習管道：學生依個別需求，彈性學習。
- (六) 強化教學效益：透過磨課師（Moocs）數位教學互動平台，產生新型態教學生態與環境，讓全校師生因全新的翻轉教學法而翻動起來，大家動起來、世界跟著翻動。

因此，本文以上述六點預期貢獻，提供全高國中小學教師專業學習社群運作模式及創新教學法作重要參考建議，藉以鼓勵全國各級學校、各領域教師群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法創新，並以提昇全國國民基本教育整體教育品質作為終極目標。

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**。臺北：師大書苑。
- 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。
- 施淑婷（2014）。翻轉教學在通識人文課程的實務應用—以〈文學與人生〉課程為例。通識教育學報，2，177-197。
- 吳清山（2013）。教育名詞磨課師。教育資料與研究，111，267-268。
- 杜依倩（2014）。大學教師參與MOOCs之科技需求及問題研究。國立臺灣師範大學圖書資訊學研究所，台北市。
- 鄭念慈（2016）。翻轉新視界—結合磨課師（MOOCs）的藝術教育。臺灣教育評論月刊，6（9），288-293。
- 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 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



參與式翻轉教學的挑戰與未來

李佳容

社團法人翻轉教育與行動學習學會理事長
臺北市立大學通識教育中心兼任助理教授

一、前言

翻轉教室（flipped classroom）自 2007 年在柏格曼與山姆的教室展開後，開始受到關注。翻轉教室也隨著全球化快速傳播，各式線上學習平台的建立，例如：可汗學院（Khan Academy）、磨課師（MOCS）、Canvas，受到臺灣教育界人士關注。因此，臺灣也快速發展出屬於本土教學與課程的翻轉教學平台，例如：均一教育平台、翻轉教室@臺灣等，截至 2015 年為止，全臺灣約有 4000 名高中職以下教師（約佔全國高中職以下教師的 2%）加入了翻轉教學的行列（方新舟，2015）。當然，隨著翻轉學習（flipped learning）的風潮發酵，也出現了「反翻轉」的聲浪。

本文整理當下對於翻轉教室、翻轉教學以及翻轉教育（flipped education）的定義，並提出教師在遭遇翻轉教學困境時可以採用的法則有哪些。而透過翻轉教育理念的逐漸興盛，教師如何將現今的教育模式轉化為「參與式學習」。

二、本文

（一）翻轉教室 v.s 翻轉學習 v.s. 翻轉教育

Bishop 與 Verleger（2013）認為「翻轉教室」（flipped classroom）包含了兩個部份。第一個部份為「個人在教室外用運用電腦相關載具進行學習」；第二部份，則是「個人在教室內進行的小組學習」。至於翻轉學習（flipped learning）則泛指化被動學習為主動式學習（active learning），並將學習的主題放在高層次的技能學習，這些技能包含問題分析、評析以及創造力等。

至於翻轉教育的範疇，則與翻轉學習的概念比較類似，範圍也比翻轉教室來的廣。較廣泛的說法，即泛指教師要求學生課前預習（或給予課前作業），在課堂上實施討論的一種「以學生為中心」（student-centred）的參與式學習。但若要別於以往一樣是以學生為中心的「合作學習」（cooperative learning）、「問題導向學習」（problem-based learning）、「主動學習」（active learning），翻轉教育所施行的翻轉學習，則必須適度地透過科技，並在專業的教師（professional educator）所營造出的學習氛圍（learning culture）中，來進行參與式的教學。

（二）翻轉教室的出現與所面臨之挑戰

早在翻轉教室一詞出現以前，已有翻轉教室在運作。根據文獻的記載，最早將高單價高等教育課程，免費放到平台上供民眾點閱的，是 2001 年麻省理工學院（MIT）成立的 Open Course Ware（OCW）。繼之，則是 MIT 校友 Salman Khan 在 2006 年將超過 3200 個教學影片以及 350 個練習測驗題放到 Youtube 頻道上，隨後他也創立了可汗學院（Khan Academy）學習平台。線上學習課程平台在此之前，尚無法廣泛的推行，此因與「付費課程是否應該免費提供給大眾」的爭議有關。但是隨著維基百科、Youtube 頻道、臉書等跨國、跨文化網站陸續建制，各個領域的知識，被多元的管道「重組、再製」，因此，教師不再是知識的守門人（gatekeeper），使教師必須重新思考自我的定位，將原本知識「守門人」的角色，轉化成為學習過程的設計師（learning designer）與分析師（analyst）（Mazur, 2011）。

翻轉教室推行至今，最明顯的課程特徵就是：教師將預錄好的影片上傳到學習平台，讓學生可以根據自己的學習進度，重複觀看、學習。當學生進到教室時，教師就可以針對學生在觀看教學影片時所遇到的問題，進行客製化的教導（tutoring）、並透過小組合作學習，強化學習效果。在這個教學流程的過程中，教師通常會面臨幾個主要的挑戰：

1. 教師（與學生）是否有足夠的能力（competent enough）運用科技輔助教學（學習）：這裡面包含了教師是否擁有足夠的自信使用科技輔助教學？教師能否在教學與課程進度壓力下，能錄製對學生有吸引力的教學短片？同時學生也有能力透過科技的輔助，進行自主學習。
2. 教師能否順利帶領討論（facilitate the discussions）：由於傳統教學法著重的是教師針對課程內容授課，教師並不一定擅長帶領學生討論。換言之，當學生已經將課程「預習」好了，教師在教室內要問學生什麼？如何發問？如何透過合作學習的方式，發現學生的問題所在？都是翻轉教室成敗的重要關鍵。
3. 翻轉課程題材的選擇與評量：根據翻轉教學的建議，教師可以選擇一個長度約 15 分鐘的教學單元進行影片錄製。但是教師是否可以將較長的課程「濃縮」成 15 分鐘的教學？假定是大學的教授，教師如何選定使用翻轉教學的科目？若執行了翻轉教學，如何確保教學品質？
4. 教師角色的重新定位：有不少迷思認為，在未來的翻轉教室裡，不再需要教師。

也因為有以上的教學挑戰，我國某高中生曾經在著名的 BBS 網站上抱怨，翻轉教育是個「累死學生又達不到效果的教學」，因為其中一位教師採用的翻轉方式，僅是把教材改用簡報檔播放，然後要求學生輪流針對課程內容進行報告。若根據上述對於翻轉教室、翻轉學習的定義，這樣的教學改變，不能算是翻轉教育的一環！

（三）解決翻轉教學困難的法則

針對上述的實行困難以及一些翻轉教學的迷思，波特蘭大學（University of Portland）的 Peter Pappas（2012）整理出以下的教學法則，供翻轉教師採納使用：

1. 教師必須嘗試尋求校方與家長的瞭解認同。
2. 教師不一定要自製教學影片，也可以善用網路上已有的影片資源。
3. 學習的影片應該製成多個小單元，並搭配練習題或問答題。
4. 提供學生開放式的題目，讓學生養成善用資訊科技工具的能力（digital literacy）。

除此之外，在教材選擇上，筆者建議可以先從教師最熟悉的單元開始錄製，影片錄製完成後，可以找志同道合的教師進行錄製影片的回饋。教師在學生進到教室前，也可以把預計詢問學生的問題寫下來，並搭配「開放式問題」與「是非問答題」來測試學生影片觀後的學習成效。最後，當教師遇到沒有預先觀看影片的學生，也可允許學生快速在課堂上觀看，以便能儘速加入其他同學的討論。當然，在課堂完成學習後，可以要求學生在課後再次觀看影片，並搭配習題、作業，較能確保學生的學習成效。

三、結語

翻轉教室以「翻轉」（flipped）之姿出現，其實是在協助教師解決因為「大班教學」及「教學進度統一」而造成學習落差的問題。如同前述其他以學生為中心的合作教學法、主動式學習法或問題導向式學習法，其教學變革的目的，都是在改善學生學習成效，並讓學習變得更有效率。而在 21 世紀知識爆炸的世代，學生已經有管道（access）可以接觸到多元的觀點與各學科領域知識。「背多分」的時代將會過去，在未來的學習歷程中，學生必須能夠參與學習（engage in learning），將其所學透過講述、提問、討論、辯論的方式來精進。當然，在這個學習歷程中，教師也必須參與學生的討論，扮演提問、促進討論（facilitate

discussions) 以及知識設計與分析的角色。

有學者預言，未來的教育就是「雲端教育」。但在學生知道如何「搜索」、「統整」與「分析」雲端知識前，必須先行透過「參與式學習」(learning engagement) 的訓練，鍛鍊其對於大數據資料的搜尋能力與品味，方能使其具備運用科技輔助學習的能力，這也是翻轉教育最吸引人之處。

參考文獻

- 方新舟 (2015)。方新舟：翻轉教育的現狀與未來。取自聯合新聞網
<https://udn.com/news/story/6887/1028414>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A.(2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 30(9)*,1-18.
- Mazur, E.(2001). Memorizing or Understanding: Are we teaching the right thing? Retrieved from
<https://www.queensu.ca/ctl/teaching-support/instructional-strategies/memorizing-or-understanding-are-we-teaching-right-thing>
- Pappas, P.(2012). The Flipped Classroom: Getting Started. Retrieved from
<http://peterpappas.com/2012/06/the-flipped-classroom-getting-started.html>



教學行為數據與翻轉教學

張奕華

政治大學教育行政與政策研究所教授兼所長

許正妹

中國科技大學視覺傳達設計系助理教授

吳權威

臺灣科技領導與教學科技發展協會榮譽理事長

一、緒言

2007 年起源於美國的翻轉課堂（flipped classroom）是一種新的教學模式，此教學模式會先由學生在家中看教師或其他人準備的課程內容，到學校時，學生和教師一起完成作業，並且進行問題及討論。由於學生及教師的角色對調，學生在家學習，在學校完成作業的方式也和傳統教學不同（維基百科，2018）。進入數位化時代，傳統課堂上有限的教學時間、教材容量，學生學習與教師教學方式已不符時代學習需求，因此，身負教育責任的教師不能再以「過去」所學來教導「現代」學生去適應「未來」生活（吳耀明，2010）。然而，伴隨著新興科技（emerging technologies）的日新月異，數位原民（digital-native）世代的學生們，正要求教育人員必須與時俱進，提升教師資訊素養，以培育學生們在此日益科技化的先進時代中，能夠迎接成功的未來（Brooks-Young, 2006）。新興科技正在改變我們的教育，在不斷發展與創新的科技形式中，像是擴增實境、3D 列印、雲端運算、線上社交網絡、軟性顯示器、生物識別技術、多點觸控螢幕、遊戲式學習等正應用於現在與未來的教室中（Hongkiat, 2017）。上述科技元素所組成的多元型態的未來教室，正影響世界各國的教師與學生及學校使用科技的型態，也影響國內的教學現場的創新與改變。因此，教師要創新教學，就從現在開始；專業的教師要以「創新」教學模式來教導「現代」學生，去適應「未來」生活；教師要避免落後於這個時代，為現在及未來做好創新教學的準備。

教學現場的創新與改變除了受到日益多元的創新科技影響之外，隨著資訊科技與網路科技的爆炸性發展，數據的累積與解析越來越受重視。大數據又稱「巨量資料」，現在舉凡天文學、大氣學、醫療、社群網路、警政治安、交通路況、電子商務等，都有藉由數據的分析來提高作業效能或開發商機（維基百科，2017）。現在教育界也搭上了這一個大數據的潮流，從教學中產生的大數據來促進教師專業成長。以美國 2016 年國家教育科技計畫（National Education Technology Plan）為例，就包含了類似 AltSchool 的概念：用非侵入性、及時、隱含在日常活動的方式蒐集學生學習資料。大數據已改變了金融、健康、消費科技、零售商和專業運動等等，跟隨其他行業的腳步，大數據也為教育界帶來系統性的改變（教育部電子報，2016）。面對十二年國教新課綱，教師如何利用教學行為數據來翻轉教與學，進而提升教師專業發展，值得教師進一步思考。

二、教學行為數據採收與分析

（一）美國「華盛頓數據品質運動」

美國「華盛頓數據品質運動」(the Washington-based Data Quality Campaign, 以下簡稱 DQC) 對教師專業發展提出了提升教師數據智慧的要求；2014 年美國有 19 個州將數據智慧納入了教師資格認證的要求 (Herold, 2014；引自王萍，2015)。上述 DQC 自 2005 年開始實施，主要目的是鼓勵和支持美國各州政策制定者改善收集、取得和使用高品質教育數據；DQC 也提出十項「各州行動策略」(10 state Actions)，以協助各州確保使用縱貫性資料系統 (longitudinal data systems) 以持續改善教育，其中一項即是專業發展：執行政策和提升實務包含專業發展和認證，以確保教育人員了解是適切的取得、分析和使用數據 (Wikipedia, 2017)。綜上所述，收集、分析與使用教育數據，是改善教育品質的方式，也是教師專業發展的必備能力，以期改善教與學。

（二）教學數據決策與個人化學習

108 課綱與九年一貫課綱最大的不同是，希望學生從每人學習都一樣，變成按學生差異給予不同教育 (彭漣漪，2017)；對應到教室教學現場，教師須按照學生差異給予不同教學。透過數據，學習是個人化、持續於教室外，更具擁有感及精熟化 (見圖 1)。但關鍵的問題是教與學的「數據」如何「取得或採收」？教師又如何採收即時的數據進行教學決策、進行差異化教學？學生又將如何在課程進行中，表示難易程度？課程結束後如何進行複習？更重要的是教師在教學結束之後，如何依據教學行為數據，精進教學專業發展？



圖 1 數據與個人化學習

資料來源：Data Quality Campaign (2017)。

(三) 蘇格拉底（Sokrates）數據分析系統

蘇格拉底分析系統的「課堂教學行為數據採收」架構如圖 2 所示。蘇格拉底分析系統可以自動收集相關教學行為並進行數據分析。這些數據如下：1.主動趨勢數據：顯示這堂課的師生互動情況，是由教師主導或以學生主導為主。2.有效互動數據：顯示這堂課的有效互動頻率，計算師生、生生間互動行為數據後，產生有效互動點數，包含全班與各小組互動點數。3.工具使用數據：顯示這堂課的智慧教室工具使用情況，呈現工具使用頻次統計、時間比率，以及各項工具使用時，所引發的互動強度。4.方法應用數據：顯示這堂課的方法應用趨向，系統根據教學片段，分析教學行為數據後，呈現課堂中教學方法應用的特徵。5.提問標記數據：顯示這堂課中，專家使用蘇格拉底議課介面認可的有效提問標記，以補充、或修正 AI 的不足。6.回應標記數據：顯示這堂課中，專家使用蘇格拉底議課介面認可的有效回應標記，以補充、或修正 AI 的不足。教師在課堂中的教學行為會透過 HiTeach 互動教學系統自動記錄，並自動上傳至雲端平台，接著教學行為大數據雲服務就會自動生成「教學行為數據分析報告」（見圖 3）。

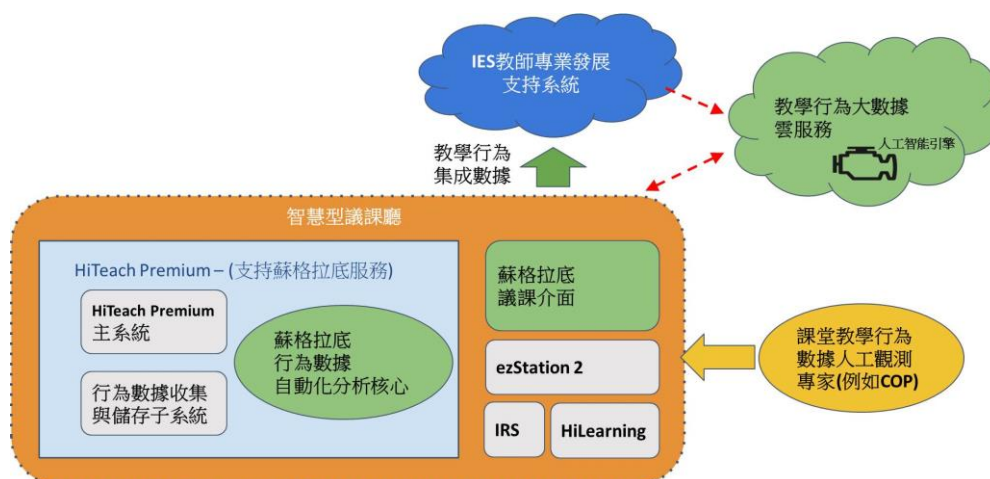


圖 2 課堂教學行為數據「採收」架構

資料來源：張奕華、吳權威（2017）。

蘇格拉底分析系統能協助專家與聽課教師們，以更科學的、有效的方式進行議課（張奕華、吳權威，2017）。在蘇格拉底分析系統採收的大量教與學大數據，透過客觀的數據分析，加上教學專家的專業知識，就能即時對教師的教學模式、教學方法等面向進行指導建議，讓以往教研時對教師評價的主觀因素影響減少，其即時性更是大幅提高對教師專業指導的效率。教師可透過每堂課後所產出的教學行為數據分析報告比對自己的教學設計，即能精進自己的教學內容，確認自己的教學可達到教學目標，這就是教師自主專業成長的自主模式。透過數據化分析，對於教師發展以學生為中心的課堂教學會有幫助；同時，透過蘇格拉底分析統計之教學行為數據分析，教學中教師所使用的教學方法能統計且數據化，對於

教師找出最能提升教學成效有所幫助。更重要的是，課堂中教師與學生之間的提問與回應都能有效記錄，對於改善師生之間的互動有所幫助。



圖 3 教學行為數據分析報告

資料來源：張奕華、吳權威（2017）。

三、結語

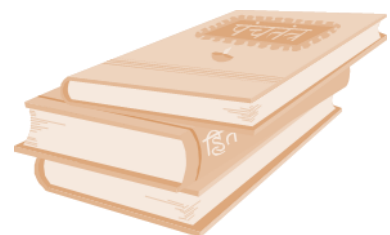
過去專家們透過入班觀察，拍攝影片，透過自行設計的表格與協定來記錄老師們的教學內容，再將這些內容帶回實驗室分析。近年來由於科技的進步，專家們也開始透過科技，試圖以更有效率的方式來記錄與分析老師們的上課內容。相較於較為傳統的教學分析如 FIAS 互動分析系統（Flanders, 1970）、S-T 分析（藤田廣一、吉本英夫，1980）、座位表觀察記錄（Seating Chart Observation Records）（Gall & Acheson, 1980），近代教學分析應用如「靠譜 COP」（Communities of Practice, COP）（王陸，2012）、師生教師互動（Teacher-Student Classroom Interactions）（Hershkovitz, Mercer, & Shamaly, 2015）、穿戴式感測器（Wearable Sensors）（Prieto, Sharma, Dillenbourg, & Jesús, 2016）等，提供記號體系的分析方法等。然而，上述分析系統能協助精進教學，但是限制大、困難多，包含人力成本過高，部分系統需要安排多名人力在教學現場進行記錄，儘管紀錄方式已經從紙筆轉向電腦輔助輸入，但人力成本仍相當高，分析結果不易理解，須倚賴專家解釋。數據來源間接，有些系統建立於網路教學平台上，採集到的資料是學生的學習結果，或是僅限於師生的口語互動，而非老師上課的第一手數據。數據採集不易，需額外設備，部分系統需要老師或是專家配戴或攜帶額外設備。拜科技之日益推陳出新，「人工智慧」致力於機器智慧化的發展，而「智慧化」是指該機器在所屬環境中能夠對該機器所面臨的狀況作正確處置並對未來事件有進一步的預測與準備的能力（Nilsson, 2009）。透過智慧化的教學數據採集系統，將

能改善上述限制與困難，以採集教師行為數據、分析教學行為特徵與收錄議課紀錄。在「蘇格拉底分析系統」的輔助之下，可以採集教師教學行為特徵，透過「蘇格拉底分析系統」採集課堂中的教學訊息並進行數據分析，教師不僅可以翻轉教學，更有助於提升教師專業能力，進而實踐適性揚才的智慧教育。

參考文獻

- 王陸（2012）。教師線上實踐社區COP的績效評估方法與技術。《中國電化教育》，1，61-72。
- 王萍（2015）。大數據時代提升教師數據智慧研究。《開放教育研究》，3，30-39。
- 吳耀明（2010）。未來學校理想教育發展趨勢：以焦點訪談分析為例之建構。《臺中教育大學》，24（2），1-21。
- 教育部電子報（2016）。大數據分析的未來：K-12教育。取自 http://epaper.edu.tw/mobile/windows.aspx?windows_sn=17977
- 張奕華、吳權威（2017）。大數據趨勢下的教師專業發展平台：「醍摩豆智慧型議課廳」之發展與應用。輯於中華民國學校建築研究學會主編，學校建築與課程發展（168-181頁）。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 維基百科（2017）。巨量資料。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%A4%A7%E6%95%B8%E6%93%9A>
- 維基百科（2018）。翻轉課堂。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/翻转课堂>
- 藤田廣一、吉本英夫（1980）。Binary表示による教師教育のための授業分析—S-T授業分析—。《日本教育工学雑誌》，5（3），119-128。
- Brooks-Young, S.(2006). *Critical technology issues for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Data Quality Campaign (2017). *You Need Data to Personalize Learning*. Retrieved from <https://2pido73em67o3eytaq1cp8au-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/08/DQC-You-Need-Data-to-Personalize-Learning.pdf>

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Gall, M. D., & Acheson, K. A. (1980). *Clinical supervision and teacher development preservice and in-service applications*. New York, NY: Longman.
- Hershkovitz, A., Merceron, A., & Shamaly, A. (2015). In *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining*, 254–255.
- Hongkiat (2017). *8 Technologies That Will Shape Future Classrooms*. Retrieved from <https://www.hongkiat.com/blog/future-classroom-technologies>
- Prieto, L. P., Sharma, K., Dillenbourg, P., & Jesús, M. (2016). *Teaching analytics: Towards automatic extraction of orchestration graphs using wearable sensors. Paper presented at Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. Retrieved from <https://infoscience.epfl.ch/record/216918>
- Nilsson, N. J. (2009). *The quest for artificial intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wikipedia(2017). *Data Quality Campaign*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Data_Quality_Campaign



透過十二年國民基本教育課綱分析翻轉教學之實踐

顏國樑

國立清華大學教育與學習科技學系教授兼系主任

閔詩紘

國立清華大學教育與學習科技學系碩士

一、前言

「翻轉！」是近年全球教育改革熱潮中，相當受矚目的議題，我國目前對於「翻轉」的定義不一，廣義至我國教育需要被改變，走有別於過往的路（呂冠緯，2015）；狹義至教學順序的改變（郭靜姿、何榮桂，2014）皆有闡述。雖然對於「翻轉」的詮釋不盡相同，但已足見翻轉教學被賦予改善我國當今教育困境的新使命。翻轉教學最關鍵的精神在於一「以學生為主體」，此與十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱十二年國民基本教育課綱）所明定的價值與精神不謀而合。然而，新課綱的訂定是否真能有助於教育現場落實翻轉教學？未來素養導向教學是否能夠結合翻轉教學的理念？值得深究。本文試圖從課綱中的素養導向教學與評量實施的觀點來分析，期望為翻轉教學的實踐另闢蹊徑。

二、翻轉教學的要素

自 2007 年兩位美國教師翻轉教室的創新教學模式受關注後，翻轉教學的思潮蔚為一片風氣，代之而起的是多元的仿效與實施，根據英國高等教育學會研究指出，翻轉教學四大要素為(Flipped Learning Network, 2014)：1.彈性的環境(flexible environment) 2.學習的文化(learning culture) 3.目的性的內容(intentional content) 4.專業的教育者(professional educator)。

然而，每種教學模式都免不了被檢核其有效程度。是故，郭靜姿、何榮桂（2014）即針對翻轉教學提出「教學五角模式（Pentagon Model）」，其強調翻轉教學的實施必須在過程中同時考慮「人」、「時」、「地」、「物」、「略」等五變數，方能彰顯翻轉教學之成效。

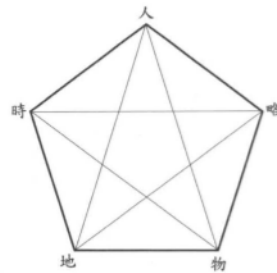


圖 1 教學五角模式。

細究可發現，前述四大要素的「專業的教育者」、「學習文化」與此處「人」的意涵相近；「目的性的內容」與「物」、「略」相似；「彈性的環境」與「地」相似。

過去翻轉教學的研究常針對教師觀點闡述，提供教師翻轉教學實施的方法、策略等。劉怡甫（2013）的研究即指出，翻轉教學有助於提升教師的工作滿意度，且教師表示翻轉教學能改善學生成績與學習態度。

然而，就學生觀點出發，辜輝趨（2017）的研究指出，實施翻轉教學後學生讀書習慣、讀書時間會發生改變，知識、技能、成績也會有進步，伴隨教師教學型態的改變、學習活動的增強，皆有利於提高學生對課程學習的興趣和欲求等正向回饋。

由此可知，翻轉教學不僅能改善教師的「教」，更能提升學生的「學」。因此，若能更有系統地強化教師翻轉教學的專業知能，並彈性地配合情境、時間、空間與策略等輔助，便能促使翻轉教學成效達成最大效益。

綜合上述文獻，可以明顯看出素養導向教學與翻轉教學實施原則的互通性與可連結度，彈性環境著重情境脈絡的連結，允許多元學習模式、方法或策略讓學習產生意義，同時給予學生自主學習的時空；學習文化強調學生主動積極參與學習過程，未來能學以致用；目的性內容則是依照學生年級、科目等去思考素養導向教學設計之內容；專業教育者，此項關鍵在於教師，教學者必須能透徹分析學生個別化差異，懂得針對核心素養項目設計不同學習重點與內容，兼顧每位學生的學習。

三、素養導向教學的實施

素養導向教學應具備四大原則：(一)連結實際的情境脈絡，讓學習產生意義；(二)強調學生參與和主動學習，得以運用與強化相關能力；(三)兼顧學習的內容（學習內容）與歷程（學習表現），以彰顯素養乃包含知識、技能、情意的統整能力；(四)針對不同核心素養項目，應有不同設計重點（周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。上述原則說明素養導向教學是以學生為核心精神，而十二年國民基本教育課綱的理念（自發、互動、共好）以及核心素養三面向之精神（自主行動、溝通互動、社會參與），也正與翻轉教學的三動—主動、互動以及行動（詹志禹，2014）相呼應，其關注的都是學生的學習主動性誘發後續互動、行動產生的可能。換言之，即是讓學生完成必要的知識汲取與準備，而後可直接應用其主動學習之成果，進而針對各種情境與環境做出互動、行動的學習遷移，強調應用在日常生活中，實踐解決問題的表現。

綜上所述，誘發學生的主動性、互動度與行動力，其實是素養導向教學的關鍵，也正是翻轉教學實施的目的。

四、素養導向評量的實施

素養導向教學之評量有兩大特點—學習內容與學習表現，無疑是檢視學生在課程結束後的學習成果，以及所獲知識、能力與態度的展現。十二年課綱之標的為學生核心素養之養成，素養導向是教學實踐的策略，而「評量」則是檢核學生學習成效達成的程度，並促進學生素養的發展與形成（吳璧純，2017）。換言之，評量應當回應到學生應學習到的課程事物（王金龍，2011），以及要能明確指出課程結束後將可培養學生達成的核心素養為何。而既然教學和評量是一連續而累進的歷程（吳璧純，2017）。那麼，素養導向教學的學習評量也應該是持續且漸進的，透過形成性評量與總結性等評量並存與使用，對學生學習歷程的各種表現與其學習表現是否達成預期的目標進行評估。

然而，不論是以正規之形成性和總結性評量作為學習評量之依據，或以非正規的方式取得學生學習過程的訊息，其最終都得回歸於教學目標的達成與其達成的程度（Linn & Gronlund, 2000）。過去教育現場的教師未能確實掌握多元評量的意義，產生多元評量即是廢除紙筆測驗的錯誤認知（曾淑惠，2015），導致最後以多元評量為目的，為多元而多元，反而忽略了課程目標才是整個教學與評量的宗旨。

由此可知，課程、教學及評量三者間的關係是密不可分的，評量與教學要能確實緊扣課程目標。誠如十二年課程總綱所述，其課程目標與理念有賴核心素養做為課程發展的主軸。因此，評量要能確實對應學生各教育階段核心素養具體內涵之習得，方能實踐十二年國民基本教育核心素養—不僅教知識，也注重能力與態度之理念。

同理，翻轉教學未來若要在十二年國教課程教學中擴大實踐，則有必要掌握十二年國教課程目標之規準。

五、新課綱實踐翻轉教學的作法

以下就學校與教師兩方面，從十二年國教新課綱中分析實踐翻轉教學的作法：

（一）學校方面

1. 學校課程發展委員會應確實把關校本課程，實踐翻轉教學

新課綱與翻轉教學都強調「以學生為主體」，在此精神下，成就每一位孩子的理念在新課綱之課程發展所列的內容中表露無遺。學校課委會組織及運作要能以學生需要為核心發展課程，因應不同教育階段的教育目標與學生身心發展之特色，提供彈性多元的學習課程，以促成學生適性發展。

然而，過去任何翻轉式型態的教學往往都欠缺了一套完善的評鑑準則（王全興，2015），以至於教師無法評估其課程設計與教學時的優劣勢。據此，建立一套完善的翻轉教學評鑑準則實為必要之務，而此正也是攸關翻轉教學是否能確實達成其成效的重要環節之一！

新課綱規定的校本課程包括部訂與校訂課程（彈性學習課程），建議學校應發揮學校課程委員會組織的功能，除了共同討論校本課程的規劃與實施之外，並邀請專家學者進行課程評鑑，以協助教師教學精進與改善學生學習為目標。同時，適當結合校外專業資源（如：社區資源、專業人士、民間組織、研究機構、大專院校等），提供經費、空間、人力、物力及專業成長活動，鼓勵教師進行增能、個人反思以及參與社群專業對話，達到既能評估新課程翻轉教學實施成效，又能引導課程與教學變革以及創新的學校文化，進而創造學生學習的最大效益化。

2. 確實執行教師公開授課，有助於翻轉教學的推動

新課綱規定校長與教師每學年要實施公開授課，根據教育部（2017）年所提出的公開授課五項功能：(1)是教學研究與教學經驗的平臺；(2)是課程改革的推手，對於新的理念、新的教學策略之推動具有加乘的作用；(3)可瞭解教師在專業上展現的情形；(4)共同備課（含跨校、跨領域）能擴展教育的視野、提升教學的能量；(5)有助於教師反思，繼而提升學習的品質。

而翻轉教學本身即是一種擴展課堂時間，讓學習有更多的師生互動、生生參與並得以深入思考的教學策略。翻轉教學有賴專業的教師對學生的學習進行觀察、教學與評估，而公開授課透過共同備課、觀察前會談、公開觀課、共同議課的公開教學過程，在友善、互信的氛圍下，與同儕互相合作、分享、對話教學經驗。可以發展教師的學科教材知識，改進教師的教學過程，提升教師的教學專業素養，促進教師持續專業成長，提升學生學習效果（顏國樑，2017）。因此，學校若能確實執行教師公開授課並訂定校內相關教師公開授課的明確規範，將可帶

動翻轉教學的實踐。

（二）教師方面

1. 彈性組織多元教師專業學習社群，建立共學、共備、合作共享的學校文化

提到翻轉教學，許多人的疑慮會來自大量時間運用在讓學生進行討論、實驗及互動，比傳統教學模式更花時間（曾明安，2016），加上事前的教學準備（教材、教具等）會造成教師額外的工作負擔，成為翻轉教學在實施上的阻力。

因此，建議教師可以組成專業學習與成長社群，不固著於單一社群，而是基於對專業的共同信念、願景或目標，由下而上以彈性的方式自發性組成多元教師專業社群，尋找有志翻轉教學的相同或跨領域／科目教師參與課程共備、教學資源共享、協同探究等，致力於精進自身的教學專業素養。透過社群互動，教師能在日常專業對話中，共同商議並分析學生學習經驗、族群文化特性等，形塑有效率的教學模式、分享優良教學經驗，打破教室王國的藩籬，發展利於信任、分享、學習與專業認同的學習型組織文化，以提供多元適性且合乎學生需求的素養導向教學活動，提升學生學習興趣。

此外，社群應利用充裕的寒暑假期間做好整體的課程設計與情境式素養導向之教學規劃，使學生能有多元的思考與想像發揮，進而提高學生學習主動性，促使翻轉教學進行時能不慌亂，並打破翻轉教學會造成教師額外負擔之疑慮。同時，社群又可提供教師在實施翻轉教學時所遇困境、問題等的經驗分享與改善建議等，使翻轉教學得以聚焦且達成成效。

而從新課綱柒、實施要點中提及：「支持教師進行課程研發與創新，採用經實驗有效的教學方法或教學策略來進行課程教學」，便可知新課綱無疑想提供教師們一個彈性的教學實施環境，此美意確實有助於翻轉教學在十二年國教擴大落實與實踐的可能。

2. 善用素養導向教學轉化翻轉教學核心精神，達到相輔相成之效

當前推動翻轉教學的作法，著重於學生進入課程學習前後的差異，課程學習前學生以自主學習之方式習得有關課程內容的相關知識；而課堂學習時間則是教師可以用來與學生討論、互動，使學生能運用其課前主動學習的知識，在教師的引導下產生更深層の後設認知與行為、態度等，此種著重知識、能力與態度共同涵育的教學，與素養導向教學的理念一致。

因此，翻轉教學的實施原則應當融會素養導向教學之原則，課程與教學應針對核心素養項目，設計不同重點，同時連結實際的情境脈絡，使學生得以運用其所知、學、用來強化相關素養。此外，教學也應兼顧學生學習內容與學習表現，讓整個學習歷程始終都能產生意義，促進學生願意參與並主動學習的態度。

3. 學習評量宜確實掌握並結合總綱與科目之核心素養內涵，作為評估學生學習之準則

要落實學生核心素養的培育，各領域或甚至各科目之課程發展，就不能再只是以學科知識的學會與習得作為評量學生學習的唯一準則，畢竟核心素養的態度與技能的評量，不易量化。因此，在素養導向評量的有效策略，應該是學習內容與學習歷程的並重，結合總結性評量、形成性評量、量化數據與質性描述等多元形式。

換言之，總結性評量可以針對學生學習內容（學科知識）的獲取與吸收度做可量化的數據呈現；而形成性評量則著重於學生學習歷程（學習動機、參與情形、態度等），視教師不同課程目標的訂定，選取多元且兼顧可量化與不可量化的評量方式，例如：可量化的紙筆測驗、學習單、檔案評量、實作評量等；不可量化的學習過程中的口語問答、行為表現、觀察、記錄等方式，瞭解學生的付出程度、盡力程度、行動實踐等，促使教學現場與學習評量的活化與彈性運用，致力於成就每一個孩子，突破個別學習心防與盲點，增進學生對學習的企圖心與動力。

4. 教師應提升本身的課程教學與評量之專業素養，適時融入翻轉教學模式

教師專業課程教學與評量的重要性在於，教師必須從課程、教學及評量三者間決定其所要課程內容、教學模式以及評量方式的實施，這些都有賴教師課程教學與評量的專業知能，方能使學生有好的學習。

然而，翻轉教學的要素其中一項就是專業的教育者，可見教師角色與專業的重要性。為因應教育的轉變與需求，教師應持正面心態，確實並主動積極參與校內外研習、工作坊等專業成長活動，從中學習並激盪自身在教學與評量中可用的方式與途徑，依照學生的年級與科目思考如何教學內容的設計，包括課程決定、教材決定等，學生課前自學內容設定、進行哪些課堂活動以及如何進行等，持續精進以給予學生最佳的學習為依歸，實踐翻轉教學課堂時間最大化的效益，而非為研習而研習，提升自我課程教學與評量的專業知能，為教學創新尋找新的價值與定位。

5. 翻轉教學應促使學生自主學習，培養學生成為終生學習者

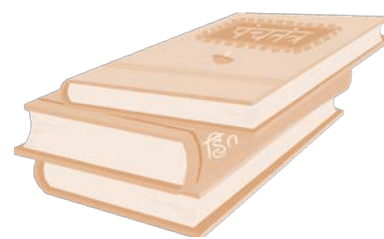
十二年國民基本教育課綱中，強調人才培育的價值與重要性，唯有涵育學生成為終生學習者方能因應未來的困難與挑戰。因此，教師若能於教學時多元、彈性運用各中學習策略協助學生能在過程中建構自我學習的行為、習慣與態度，則有助於深化學生的學習，這與翻轉教學強調以學生為主體的學習不謀而合。

因此，教師在教學過程中應適時導入以學生為主體的教學模式，透過多元的學習策略，如：合作學習、個案研討、議題辯論、師生討論、問題導向、科學實驗等策略，來誘發學生的學習主動性與持續性，使學生能依照自己的學習節奏，培養學習興趣，進而投入學習，達到學習成就，以實踐十二年國民基本教育課綱之核心價值與目標。

參考文獻

- 王全興（2015年1月）。翻轉教育要怎麼翻？—談翻轉學習的可行策略與作法。親子天下。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/81>
- 王金龍（2011）。銘傳大學學習成果評量實施之經驗分享。評鑑雙月刊，34，21-27。
- 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。
- 呂冠緯（2015）。跨越翻轉教學的鴻溝。教育脈動電子期刊，1。取自<http://www.stjh.mlc.edu.tw/attachments/article/627/20150524%E8%B7%A8%E8%B6%8A%E7%BF%BB%E8%BD%89%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%9A%84%E9%B4%BB%E6%BA%9D.pdf>
- 周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（2018）。素養導向教學設計參考手冊。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。教育部辦理十二年國教課綱—教師公開授課與教學精進研習手冊。臺北市：作者。
- 郭靜姿、何榮桂（2014）。翻轉吧教學！臺灣教育，686，9-15。

- 曾明安（2016）。翻轉教育對國小教師預期壓力的影響（未出版之碩士論文）。元培醫事科技大學，新竹市。
- 曾淑惠（2015）。翻轉教學的學習評量。臺灣教育評論月刊，4（4），8-11。
- 辜輝趨（2017）。翻轉教室教學模式情境下學生的學習成果暨學習成果與滿意因素互動之研究。龍華學報，38，47-62。
- 詹志禹（2014）。翻轉教學：從「三定」到「三動」。親子天下，59，136-138。
- 劉怡甫（2013）。翻轉課堂—落實學生為中心與提升就業力的教改良方。評鑑雙月刊，41，31-34。
- 顏國樑（2017）。國民中小學教師實施公開授課的做法、困境及因應策略。新竹縣教育研究集刊，17，205-222
- Flipped Learning Network. (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. Retrieved from http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_hando ut_FNL_Web.pdf
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



如何改變死氣沉沉的大學教室風景？

李淑菁

國立政治大學教育系副教授

一、前言：大學課堂的挑戰

有任教許久的教授抱怨他開的通識課的中間休息時間，學生跑了一大半，到最後一節的 TA 時間，再跑一大半。他說他決定以後每次上課要點兩次名。聽到他的做法，我很為她擔心，一則這只會讓學生更惱怒，讓師生關係更雪上加霜，對學生的學習更為不利；再則，這作法只會讓自己更為洩氣、對教學更沒自信。

有些老師要點名，因為害怕。害怕可能出現空蕩蕩的教室、害怕學生自主能力不足，流於懈怠，以致於動不動不來上課，使得學習無法銜接。因此，寧願將學生立置在固定位置上，想像著「多多少少可學一些」。然而，學生睡成一片或身在座位、心在手機世界中的景象，反而進一步讓老師自己的心更受傷。

中小學教師在養成過程中都有教學相關訓練，但許多大學教授從小可能就很會念書，或擅於考試、解題、研究，直到拿到博士學位，將自己置放在大學教室中。他/她可能不擅於表達、不擅於設計讓學生感興趣的課程，唯一的方式就是把教材內的知識囤積塞進學生腦袋裡。這些無法跟生命、社會、世界連結的知識，較難激起這一代學生的興趣，因此大學教室中的人形立牌或一片睡海現象就不難想像。

筆者想先從社會變遷開始談大學課堂的挑戰與回應。在過去工業時代，以往福特主義（Fordism）教育方式帶領著臺灣經濟與社會的發展，有其不可抹滅的貢獻；然而今日の後工業時代，臺灣社會需要後福特主義（post-Fordism）的教育型態。「福特主義」指涉福特汽車公司在 1910 年代採取的生產模式，以機械化、自動化、標準化形成的線性作業模式，提高了產品標準化程度，然而工作任務被分割為小塊，很快即可訓練勝任的低技能工人能夠上生產線。1970 年代之後，由於全球化、資訊科技、傳播媒體、消費文化等快速發展，工業國家先後進入後工業時代，臺灣約在兩千年左右，生產模式也由福特主義的大量生產轉為以彈性、及時生產為主的後福特主義。

當然，教育不一定要為產業服務，然而隨著時代推演，教育如何調整以因應全球化與社會變遷，是教育界必需共同思考的重要議題，尤其即將進入人工智慧時代的教育方式，該如何隨之調整？

我們先思考大學大班制授課（lecture）能否培養未來需要的人才。從產業歷史發展來看，在工業社會，我們靠體力賺錢；進入資訊社會，腦力是一切；隨著機器人、AI 人工智慧的發展，進入互動社會，你那顆溫暖的心與互動溝通能力，才能讓學生不為機器所取代。

換言之，講授式的課程可能再也無法符合現在大學教學現場的需求，至少在我的專業課程領域中如此，唯有高度參與，才能激起學生興趣與熱情。講授式課程，很容易、也很快就被線上教學取代，而且可能教得比我們都好，大學教授在教室中的角色與作用也應隨之改變。

二、將舞台還給學生，讓學生成為學生的老師

2009 年開始在大學任教以來，一開始我回想著以前大學教室的樣子，思考著大學教授「應該」怎麼教，再加上個人的學習經驗，從一開始純粹講授、部分影片引導討論，到近四、五年來，我逐漸退位，將舞台還給學生，讓同學之間彼此學習。每一學期，我都有新的實驗式做法，例如讓學生自行連結實際場域、觀察問題、解決問題，在這學期，我嘗試把評分權交到學生自己手上。

課程不以理論先行，也不以「囤積知識」(banking knowledge) 為目的 (Friere, 1990)。課程中，文獻的閱讀只是帶領我們思考、並反芻臺灣的狀況，並非「教科書」般的定理或定律。課程希望藉體驗、實作、影片討論、相關閱讀與討論，以及問題提出的訓練，使學生能夠具備教育與終身學習基本素養，俾使不但能轉化自我，也能重新用教育與終身學習的觀點省思教育與自己、自己與社會的關係，重新理解社會現象，產生改變的力量。就如一位學生所言，從一開始害怕自己的想法不一樣，到後來發現沒有所謂的對或錯。他在期末總作業中寫著：

我非常喜歡大家分組討論的部分，期初時，我會有點害怕自己的想法會不會跟大家相左，但經過一個學期的練習，我發現多樣化的想法才能讓我們成長，用各種角度跟面向去討論，都是沒有對錯的。

也有同學談到這課程最具價值的是「總能聽到來自不同背景、不同立場的想法」，自己也在過程中成長。

每一次的討論都會由衷佩服其他同學的邏輯還有觀點，但也同時發現自己一點一滴的成長，尤其是每次討論的分組方式都不太一樣，所以總能聽到來自不同背景、不同立場的想法，我想這也是這堂課極具價值的地方。

播放的短片能夠引發學生思考，之後接續的小組討論，也有許多的釐清。

很喜歡老師在上課播放的影片，很多內容都是不曾看過的，甚至是不曾想過的，常常都會在看影片的過程中意識到自己其實可能也是個很封閉、不懂的敞開胸懷的人。從影片中的很多細節會反思自己的經驗，在與同學討論後，會得到更豐富的看法。

義大利教育學家馬拉古茲（Malaguzzi）的名言，學生的首位老師是同儕，其次是學校老師，而不說話的校園空間是第三位老師。將舞台還給學生，讓學生成為學生的老師，成為有效學習的重要關鍵。在有機連結的教育中，大學教師扮演引導者的角色，激發學生對外在世界與學習的興趣，養成學生自主探索新事物的習慣、自主學習的能力，並培養思考、分析與做判斷的能力。

三、利用課程設計，觸發引導探索學習

在整體課程設計上，筆者會以紀錄片、讀本，配合小組討論與思考充實、深化學生的理解，接著訓練學生的田野能力，包括認識人、認識環境、訪談、觀察與參與等。在學期前段，邀請相關演講，讓同學先思考有興趣的主題，學期中安排小組圓桌論壇，並與實作交錯進行，旨在行動中引起學生學習動機、深化學生的理解、增加學生課程參與、學習、思考與行動的連結能力。

行動過程中，學生要嘗試自己去找資料、尋找方法解決問題；遇到任何難以解決的困難，可與老師會面討論。過程中也將安排「專題工作坊」，讓同學將疑惑帶回到教室，進行議題與解決策略研討。課程結束前進行整體課程之檢討與反思。這是個由外而內的學習過程！上學期末，一堂高達一百二十人修習的通識課，許多學生在期末作業寫下團隊合作、創意分享帶給他們的莫大收穫，摘錄一位學生所言：

這堂課的咖啡廳分享模式，不會讓某些部分的組員覺得壓力很大，因為是大家輪流講解，也因為如此，每位組員都必須清楚知道自己那組要報告的內容；而讓我們最興奮的是要到每組的「攤位」聽別組的分享，就好像是去逛市集，每一攤都會很吸引人，我們帶著好奇心但不帶壓力的，獲得新觀點新想法或是得到新的刺激來源。

在分享的過程中，大家相處很融洽也是滿歡樂的，而且是互相交流的。不像其他課堂的「上台」報告，台上的同學單向的給予，台下的同學也只有聆聽的份，雖然之後老師都有問其他同學有沒有問題要提問，但是大多數的同學們還是不喜歡在多人面前發言，那麼就算了不問了！真心喜歡這種咖啡廳的分享模式，也希

望老師會將這個模式繼續延續下去，相信多數的同學們應該也會認同，而且還有小點心吃是多麼幸福的事……

有學生寫道：

我覺得咖啡館的形式非常好玩、收獲也滿滿，一開始我以為只是把教室這個場域轉換到另一個沒有桌椅、講台的開放式空間而已，所以報告人和聽者的關係還是不會有任何改變，但事實證明我大錯特錯啊！過程中，大家更像是在互相分享故事，而不是單方面的制式化報告念稿，而聽者給予的反應也很能激發報告者的熱情。在 Q&A 和回饋時，聽者提出的問題和意見大多都很有趣，甚至有些評論還能實質幫助報告組別修改他們的缺漏，畢竟旁觀者清，有些盲點是身在局中的報告組無法看見的。

明顯的，絕大部分學生喜歡這種透過同儕學習、高度思考、行動與操作性的課程設計，這種具某種程度的挑戰性，也是學生成就感與學習的動力。由於臺灣學生往往不習慣在眾人面前問問題，小組討論成為非常關鍵的課程設計，在小組中讓學生談出來，一旦話匣子一開，班級氛圍也就熱起來，利於之後的綜合討論與思辯。就如 bell hooks（2009，劉美慧主譯）所言：「對話」作為跨越邊界的開始（p.127）。

四、溫度，會讓學生課程參與度更強

由於有些課程時間在下午四到七點，考慮到有些學生可能肚子有些餓，因此若恰好手邊有蛋糕或餅乾，會帶到班上分享。偶爾的溫度，會讓學生課程參與度更強。就有學生談到，原本他上通識課的態度是經常翹課，或者漫不精心，但細數這學期，他竟然沒缺過課「不知不覺就會想走進課堂！」，雖然筆者在課程中不點名，他也在期末總作業中談到這有趣的反思。

除了課程設計本身的拆解與顛覆性，如前所述，小組同儕的情誼、相互學習，成為一個重要的支撐。這種高度學生參與、涉入，強調透過經驗或體驗，與知識的學習、生活與生命經驗產生連結，是一種對社會變遷下學生特性改變、產業需求改變，並對未來人才需求之回應。

五、經驗性知識的重要性

bell hooks（2009，劉美慧主譯）在《教學越界》一書強調「經驗性知識」的重要性，透過札記書寫，讓學生們彼此分享、讓他們了解經驗的多樣性，她的觀點對於主流的大學「知識」殿堂而言，不僅引起一些教授的質疑，在課堂上也

是另一挑戰，這挑戰與我在課程中遭遇到的問題一樣，學生腦袋裡已然存有「知識」的樣子—拗口、難懂、專業詞彙、理論優位，才是「知識」。

在臺灣，部分學生認為不必念太重的課本、不必考試的科目，就是「涼課」。尤其一路念上來，已經習於囤積式教學方式、習於知識的填鴨或餵養，對於「經驗性知識」或互動式教學方式，有些同學感覺「知識純度不夠」，有些學生不習慣，因為無法可以立刻抓到重點、也沒有人可以幫他畫重點，也不清楚為何要如此做。

就如我在通識課出了「一個人旅行」的作業，有些學生還沒做，就覺得這作業很無聊，質疑這對他未來前途發展沒什麼助益！更有些人一開始就批評作業「不夠具體」，或不知道這作業的意義何在，或許他抓不到想像中的「知識」樣態。他們以為缺乏傳統形式，就是缺乏嚴謹。

對於所謂後段班大學教授與學生而言，面臨的課題又是不同，這是階級的議題。當大學不再是菁英教育後，「大學生」的意涵已經在改變中。學生來自不同階級背景，有更多學生來自貧窮、勞動階級，然而大學教授較少出身於勞動階級。當中上階級的教授遇上勞動階級的學生，他/她們使用的語言不同、符碼不同、慣習（habitus）不同，菁英階級擅長的高度抽象的知識無法一開始引起學生的興趣，教室氛圍因此變得死氣沉沉，也難怪這些學生神遊去了。

換言之，「經驗性知識」對於不同文化背景的大學生產生不同的意義。對於不擅細緻符碼的勞動背景學生，「經驗性知識」可以增加知識的可近性，以及強化上課參與度；對於中上階級家庭的學生，可以學習瞭解社會多樣性、學著尊重不同生命經驗的知識。一位學生作業中檢視課程的收穫。

實作部分，也讓我感受到老師想傳達給我們的理念：學習不應該只局限於教室，不應該只是教師單方面的傳達知識給學生，應該是拋開課桌椅講台，自己去發現、自己去動手、自己去學習；透過期中的牙牙學語看文化，我了解到事前做足功課是多麼的重要，尤其想了解的是與我們語言文化差異都很大的對象，因此在溝通的字彙挑選，還有訪問題目都要特別設計，臨場更要針對訪談者的狀況不同適時做調整；一個人的旅行讓我知道學會調整自己心態是多麼重要的課題，當面對同一件事情時，用不同的態度處理將會有截然不同的結果，以及截然不同的視野。

我更從沒想過期中期末咖啡館的成效會這麼好，原以為進行時不會太熱烈，然而實際情況卻是每位同學都很認真的在聽報告組的分享，更令我驚訝的是同學們的回饋都很有參考價值，兩方互動激起的火花非常的美好。儘管一學期下來實

在不太輕鬆，而這點老師學期初也提醒過我們，但有付出才有收穫，每當敲著鍵盤打著各個演講、實作、小旅行等作業心得時，都很慶幸自己的付出與努力，一字一句都在記錄回顧著我這學期的成長，只能說這堂課讓我收穫甚多，期待未來的自己，儘管缺少了這門課，仍然用心體會世界、包容了解每個與自己不同的人，及持續隨時隨地自主學習，帶著善良、樂觀、積極進取面對未來。

bell hooks 在《教學越界》一書對大學課堂提出檢討，她觀察大多數的教授缺乏基本的溝通技巧，她/他們無法自我實現，因此時常在課堂上施行宰制及濫用權力的控制儀式，這種方式無法激起學生的興趣。她認為大學的教室應該能夠鼓勵興奮的氛圍，因此不能有一套固定流程來主導教學實踐，教學流程本身必須具有彈性，且能夠隨時調整。

六、結語：讓大學也翻轉吧！

我不追求所謂「流行」，但為了下一代，我覺得大學教室有翻轉的必要。第一，大學教室內學生特性不同，如何讓不同背景學生（性別、階級、族群）對學習都充滿興趣，是作為一位教育系的教授必須要思考與實踐的議題；第二，知識半衰期縮小，讓學生自己學會如何學習，比我們現在能給他什麼內容更為重要；況且「知識」的內涵也在改變之中，透過學生的參與，可以讓他們理解知識的過程，比給予知識更具意義。第三，如何讓知識與生命連結，讓學生感受到學習對自己的意義，她/他們很自然就會走到學習的路上了。

學生學習型態也在改變，這一代的大學生不再像上一代人願意乖乖被塞知識，因為 google 或臉書大神提供他們更多即時的訊息。在女性主義與多元文化思維的教室之中，我時時提醒自己不用傳統的權威、控制的方式、不濫用權力來維持出席率。大學教授如何嘗試從「經驗性知識」入手，讓不同階級或文化背景的經驗，都能被看見與珍視，並連結到理論層次的思索，這是未來教師可以不被科技取代的價值。

參考文獻

- hooks, b. (2009)。《教學越界：教育即自由的實踐》（劉美慧主譯）。臺北市：學富文化。（原作1994年出版）
- Friere, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.

翻轉教學裡有春天~ 深耕分組合作學習教師的奇遇分享

舒富男

臺中市立日南國民中學校長

國立彰化師範大學教育研究所博士生

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

我知道很多人在猶豫要不要學？要不要做？我的答案是：對的事，去做就對了。但是這個「對」的標準，是以「學生為主體」，以「教師專業」為學生評估設計教學方式，然後做出的決定。~友友老師

一、前言

友友（化名）老師任教的班級不只平常有讀書聲，有歡笑聲，在 FB 上也總能看見分享令人驚豔的學習心智圖創作和逗趣的課文戲劇角色扮演。去年擔任導師的畢業班，是三年全程以分組合作學習帶領的班級。會考前，成績績優的同學竟自發性地主動揪團帶領一群同學組起了讀書會，討論規劃考前複習計畫進行考前大作戰；會考結果一出，全校會考寫作高分群同學幾乎都落在了這個班，不但沒有任何人繳白卷甚至沒有低於三級分的。一個偏鄉學校的普通班級，學習動機和效能的展現是來自何種魔力？

在臺灣的教學現場透過分組合作學習實施教學雖不陌生，但依舊可以看到實施失敗、績效不彰或惹來非議而打回原形的例子。Akinbobola (2009)、Johnson & Johnson (1998)、賴光真 (2016) 指出：受到知能欠缺、心態錯誤、安排不當、教學進度壓力、學習謬誤、或者時間侷限等因素之影響或限制，而導致分組合作學習的歷程與結果不如理想。

研究參與者所服務的學校，曾於 2017 年獲教育部全國分組合作學習計畫深耕績優學校，友友老師也參與本計畫，也曾於 2017 年榮獲市教師會 special 教師。友友老師擔任國文科教師，年資 16 年，5 年前由傳統講述式教學轉化為以分組合作學習為主要教學策略。本文採個案質性研究，透過訪談、觀察及 FB 經驗紀錄，以成功實例及重要經驗作為因應十二年國教新課綱即將實施之際，供擬改變教學，嘗試教學翻轉之研究參考之用。

二、分組合作學習的意涵

分組合作學習 (cooperative learning) 是一種教學策略或方式，意旨將個別學生組成小組或團隊，鼓勵小組成員間互助合作，一起討論和澄清想法、探究、

思考、推理及解決問題，以達成特定的教學目標，教師則扮演主動的角色，在小組間巡視並適時給予協助和鼓勵，也提供良好的問題以引發小組成員思考。不僅使學生和同儕成長，教師也獲得專業成長，是一種利人利己的教學策略（Davidson&Worsham1992;Jacob,1992;Jenkins,2003）。

以友友老師為例，每個精心設計的課程，以分組合作學習進行教學的操作，安排利於共同學習的環境，導入閱讀理解、仿劇角色扮演、心智圖繪法（Mind Mapping）、腦力激盪（Brain Storming）、團體動力（Group Dynamic）...，過程中重視正向的相互依賴，有需要共同完成的目標，將待解決問題和任務，以角色互補與責任分擔組，同心協力作組間競爭、榮辱與共以及小組表揚，有助於正確對待班級內學生差異、提升學生參與的學習動機、激發學生的學習潛能（張新仁，2013）。

三、教室裡的春天到來

十二年國教課綱強調素養導向的教學，強調以學習者為中心，其教學實施要能改變課堂教學的生態，透過教學活動，發掘學生各自的優勢智能，適性揚才，成就每一個孩子，進而培養在「溝通互動」、「社會參與」、「自主行動」三面向素養都能均衡發展的終身學習者（蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐，2011；張新仁，2013）。孩子學習的成功，就教育的成功，列舉友友老師以分組合作學習的策略教學帶領下，同一個班包括資優生、缺乏自信、總在趴睡、資源班特殊生等不同類型的孩子，有著不一樣的成功經驗。

（一）資優的孩子，不是用他人的失敗來證明自己成功，而是發現幫助其他人的成就比自己的成就更為快樂

「開始分組，有一位資優生幾節課以後就哭了，他認為自己學比較快樂，還有為什麼要跟別人分享分數?內心他可能也懷疑我到底會不會分組?後來我採用溝通以及重新分組的方式來使他適應，後來很快的他就進入狀況，也成為我的得力助手。」（訪談-20180515）

研究者參與者也觀察到這孩子在會考後又自行錄製線上會考題目解析，提供給明年準備參加會考的學弟妹觀看自學，幫助他人的快樂，讓他欲罷不能。參加學校機器人社團，過去為自己征戰多次，即使輸了依舊自在，畢業前扮演「顧問」的他，看到學弟未獲獎，竟哭了！因為他在意「我們是同一個團隊」。

(二) 孩子內心都有一炬自信的火把，只要幫他點燃，可以照亮世界

「一位班上女孩，經過分組合作的教學法之後，從國一的害羞寡言，到現在國三可以大方起身發表，在被老師抽中念課文時，大聲朗讀，跟以前聽不見聲音，或默不作聲簡直天壤之別。當初，她也試著表達內心的感受，她一直忍耐有人會笑她，而沒有告訴我。國三時她終於開口對我說過去，並且哭著希望我幫她，於是我開導她，在正向肯定了她的改變，他的大方讓那位同學開始對她刮目，並停止無意義的嘲笑。」(訪談-20180515)

(三) 搖動鈴鐺聲，沉睡的孩子會被喚醒；給他一個舞台，就能活出他的精彩

「有一位同學，上課時常睡覺，但是有一次我雖然發了印得密密麻麻的補充資料，要他們分組演出蘇軾的生平，他不但沒有睡覺，還向同學請教講義的內容，令我十分感動。」(訪談-20180529)

(四) 每棟雄偉的建築，開窗的位置不同，走對地方了，就能看到窗外的美景

「在我們班上有一位資源班學生國二回歸，上國文課時有點分心跟不上，也對自己沒信心。結果他們那一組要演張釋之執法時讓他演縣人，他默默的背課本上縣人那不算短的文言對話，沒想到在演出時流暢而大聲的了出來，讓大家為他鼓掌，他也更有自信了。」(訪談-20180529)

四、春風化雨下的基石

以分組合作學習帶領三年的孩子，有的孩子培養的自信、專注力、團隊合作，也讓低學習意願孩子產生學習動機，共同參與，更善用孩子的多元智慧，讓每位孩子有屬於自己的舞台，在最後的學習成就上也有亮麗的表現，如今友友老師仍以謙卑的態度，總覺所學不足。在與友友老師的多次訪談及相關資料的整理，歸納出以下幾項教師須具備的重要條件，才能持續以分組合作學習帶來不凡的教學成效：

(一) 堅定的信念、彈性的態度、柔軟的愛

1. 有教無類，友善才能打開孩子的真心

教育是一門因材施教的藝術，要求自己發自內心認為，沒有一個孩子是不如人的，我一視同仁並且給予肯定。只要是學校裡的學生都是我的學生，我一律對學生微笑，給予鼓勵與關心。

2. 終身學習，唯謙卑彈性得到新的飽足

教育這份工作，看似一成不變，但在這侷限的時間與空間之中，卻時時充滿挑戰與彈性，身在其中必須不斷充實與提升自我的身心靈，才足以應付。

3. 氛圍推手，幽默寬容欣賞愛還有自信

這看似有限的時間與空間，一名渺小的教師，卻可以營造優質環境氛圍並帶給學子們瞻望未來的遠見與能量。

4. 教學萬千，可以開啟視野的無限浩瀚

教學已是一件藝術、一段歷史、一本小說，甚至是一生中所能到達的最遠疆界。開放跨域的思維，學習會穿越學科

5. 學習上的需要，永遠會是老師的第一思考

可以不追求有趣的上課，但我堅持有收穫的課堂教學。應該要給的，老師想辦法！「需要嗎？老師去學！再來教你。」

(二) 終身學習，積極投入專業成長

1. 教學技巧做中學

不同場次和類別邀請的研習或工作坊所邀請的講師，都有其最拿手的看家本領，可以從他們身上學到不同的教學技法，在無法確定這樣的方式要花費的時間以及課程進行的步驟，就是做中學。

2. 用學習檢視自我的教學，並學習彈性與活用

分組方式十分多元，不見得都適用所有的課堂，在設計課程時要用這些方法檢視自己的特質和優勢，以及任教學生的需求和上課的狀況，思考是否可以用。有時在不同題目時，可以使用不同的分組法，或是再學生顯得彈性疲乏時，將異質分組變成同質分組，也是能有效提升學習興趣的方法。

3. 先求有，再求好

老師如果沒有實際在教學上使用教學法，是無法學會新的教學法的，所以不可能等老師完全學會了才去實施新的教學法，先求有是肯定自己改變的決心，再

求好是期許自己不斷精進，不斷修正。

4. 傳統教學不是分組合作學習的敵人，而是相互為用的朋友

「分組合作學習」並不是揚棄「傳統方式」或「講述法」的教學方式，也不需揚棄一切尚未改變但應該改變的現實，例如：考試。在課堂上提供更貼近遇到學生的方式，只要有幫助，都應該嘗試，並非只顧自己的自我實現，其實莫忘初衷最核心的一個意義就是：莫忘學生！不要忘了教學是為了教會他學會而存在的。如果他需要，紙筆測驗和額外的補充教材都是需要的。

(三) 和孩子一起當課堂的主人

1. 時間與進度的掌握

時間是固定的，但是能做的事有輕重緩急，也有些事情是可以利用其他時間完成的，必須在上課前估計所需耗費的時間，在每一天分配一些功課讓學生回家完成，就不須完全佔用課堂時間。如果課程進行真的超出估計進度，可以利用早修或空白課程的時間補救。

2. 建立分組加扣分制度，讓孩子養成習慣

安排檢討的時間，讓學生分組對答。而且每天檢查，有加扣分制度，開始不可能百分之百學生會自動，但時間久了會形成一種習慣和默契。

3. 學生背景經驗不足，必須點出明確的目標

實施分組合作發表一開始都要花一點時間去教分組合作的技巧與精神，用案例舉例說明，讓學生更清出知道老師要達成的目標是什麼。

4. 教師應具備洞察孩子學習狀態的敏銳度

雖然上課睡覺的同學沒有趴下去睡覺，但他們都在做什麼？他們學習的狀況怎樣？更是老師要十分敏銳去感受的部分。教學不僅只一堂課，其他時間可以針對個別學生進行補救教學，但如何發現他需要？考試檢驗學習成效、作業書寫狀態、以及最直接的課堂反應，都是求救訊號！對於多元智慧和不同專長的孩子，在教材教法的设计也要思考，給予表現的可能與機會。

5. 成績看現在也看未來，要成果先要栽

成績是是教學成效指標，和孩子溝通打開心胸，找回對學習的熱情與好奇，以及受教的謙虛，為自己努力，會看到更遠處的好成績。

五、結語

分組合作學習可以提供給孩子更多的學習和潛能發展的可能性。具備熱情，保有教學方法與策略的彈性，教室結構將不是一成不變的硬體，而是可以發揮無數創意的軟體。以友友老師為例，在不減的熱情驅動下，同時保有分組合作學習教育理念的堅實，對於不同的教學策略不斷學習並加以活用，更成就了不同類型的孩子。學習力強、學術成就高的懂得合作，以幫助他人為樂，具備其他不同多元智慧的孩子不但找回自信，也能創造屬於自己的一片天。

教學就是要讓學生由「知之者」進入「好之者」，最高境界是不用勉強他也會專注投入的「樂之者」。劉向（西漢）：「少而好學，如日出之陽；壯而好學，如日中之光；老而好學，如炳燭之明。」終身學習不只是學習者的終極目標，也是教學者的職責。保有個人優勢，主動尋找參與相關專業成長研習，或者共備社群，透過任課班級的實施試煉，隨時洞察孩子學習過程的班級的屬性以及需求，有問題立刻修正，就能看見翻轉教學裡有春天。

從一開始的：「蛤！又要分組喔！」到之後的「可以分組了嗎？」

~友友老師的學生

參考文獻

- 張新仁（2013）。**教室教學的春天-分組合作學習教學手冊**。臺北：教育部。
- 賴光真（2016）。分組合作學習歷程學習謬誤之警覺。**臺灣教育評論月刊**，5（5），92-96。
- 蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐（2011）。K-12中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究。**國家教育研究院研究報告**。國立中正大學課程研究所。
- 劉向（西漢）。說苑，建本。

- Davidson,N.& Worsham,T.(1992).*Enhancing thinking through cooperative learning*.New York:Teachers College of Columbia University.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1998). *Learning together and alone: Cooperative, and Individualistic Learning*(5th ed.).Boston: Allyn & Bacon.



一所高中翻轉教學紀實與分享

溫富榮

南投縣草屯鎮中原國民小學校長
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

李錫鑫

南投縣立旭光高級中學秘書

一、前言

自2007年提出翻轉教育後開始蔚為一股風潮，是近幾年來臺灣教育現場中熱烈討論的教學模式（張裕程，吳佩倫，2017）。換句話說，翻轉教育的真諦在於促進教師與學生對話、學生與學生對話（陳錦鴻，2014）。

翻轉教學是指將教師講解與學生自學作業翻轉過來，是一種教學順序地翻轉（黃政傑，2014；郭靜姿、何榮桂，2014；劉怡甫，2013；Brame，2013）。進一步來說，即是課前理解和記憶教學內容，上課時間學習應用、分析、評鑑與創造等高層次能力，使得學生較有自信（Marshall & DeCopus,2014）。因此，翻轉教學強調的是一種教學思維的改變，也就是在師生一起建構的課堂中，思考如何讓學生成為教學歷程中的主角，而不是配角（曾榮華，2014）。因此，翻轉教學及其對學生的評量，更是這波教育新知浪潮的尖峰（曾淑惠，2015）。

本文以南投縣一所高中為例，探究該校為提升學生整體學習力，落實翻轉教育，透過行動學習方案，逐步翻轉教學，讓教師教學改變，學生學習深化。此所高中如何實施翻轉教學？本文將做深入探析，並提出建議。

二、現況分析

此所高中於 102 學年度開始申請教育部行動學習方案，至今已屆五年，主要為探究行動學習輔具應用於教室教學情境之優勢，並利用資訊科技輔具，尋求創新且可行的教學方法，以形成校內資訊融入教學創新應用的典範，讓學生透過行動載具，翻轉學習模式，以激發個人特質和潛能。

在硬體方面從無到有，透過計畫經費與校內預算一點一滴的籌措，歷經三年時間，完成全校無線網路建設；在軟體部分，透過辦理多場行動學習研習，學校超過五成的教師開始學習如何操作平板電腦，進而與教學現場進行連結，學生也開始逐漸接受行動學習帶來的改變，開始體驗到「無所不在的學習」。

105 學年度起，學校連續兩年利用預算或專案補助採購行動載具，目前共計擁有逾 100 臺 Apple iPad 平板電腦及數臺充電車，將行動學習普及到全年級的學生，經過學校教師社群成員多方思考，取得一個推動本校行動學習共識，就是行

動學習的課程內容，是要採取一種「碎片化學習」的微課程設計，讓每個學習活動單元的時間，設計成幾分鐘就可完成學習，課程章節也要更有彈性，讓學生自由選擇，卻又不會妨礙系統性學習。

三、教學團隊運作模式

(一) 學校核心團隊

組織成員涵蓋了行政人員、各學科教師，其中多位為教育科技碩士，成員定期開會討論，鎖定創新學校及創意課程議題，研擬推動策略及解決推動現況遭遇之困難。擁有優秀的資訊團隊，為學校最佳人力資產。

(二) 參訪學習，汲取經驗

自 102 學年度開始，陸續參訪學校，汲取相關經驗，作為發展與推展之基礎藍圖，交流學校計有北一女中、臺中女中、東山高中、惠文高中、光華高工、名間國中、大成國小。有鑒於教育部近幾年推廣翻轉教學、學習共同體，團隊教師熱衷參與相關研習與教學觀摩。

(三) 教師專業學習社群運作

定期召開教師專業發展社群之聚會，邀請各科教師分享使用經驗，並會安排行動學習相關專家蒞臨介紹多元的使用方式，讓參與教師相互觀摩使用經驗，並瞭解不同的使用方式，提升教師教學效能。

(四) 聘請專家輔導教師

邀請臺北市立大學黃思華教授擔任諮詢輔導教授，約定日期召開輔導會議，初期針對教師預訂執行之教學計畫進行研討，計畫執行中針對教師實施問題進行討論。

(五) 教師資訊能力增能研習

配合資訊教育推動政策與發展，每學年均安排資訊科技相關進修，例如：使用 Google 平臺融入教學、APP 跨平臺使用、PagamO 應用於語文科目的模式、Office365 Sway 應用模式、Google Classroom & Google 表單應用等課程，期許教師百分之百擁有資訊科技能力。

四、實施方式及推動成果

（一）實施年級及學科

主要以高中部一年級及二年級普通班共 12 個班，合計約 500 位學生。參與計畫之學科包含國文、英語、數學、自然、藝能。

（二）學生行動載具使用時機

教師可在課前、課中與課後視情況將載具應用融入學習，配合雲端教材的預備與延伸，讓學生的學習可不限時空，也可選擇免費適用的 Apps 進行融入，讓載具不只是一臺小平板，或課間的教學與學習工具，更是中英辭典、相機、錄影機、錄音機、隨身碟、音樂播放器、收音機、掃描器、鬧鐘、碼表、計算機、影片剪輯器、記事本、閱讀器、網際網路、樂器、古文詩集、星象觀測器、頻譜分析儀...等多元學習利器。

（三）學生行動學習使用規範

為使學生於使用行動載具學習時，能更專注於課程活動之內容，訂定「行動學習推動計畫平板電腦使用暨管理要點」，約束學生使用平板電腦時之注意事項，並提醒師生尊重智慧財產權，遵守校園網路使用管理規範及臺灣學術網路管理規範。

（四）行動學習教學策略及使用工具

參加行動學習之教師，依據科目屬性及課程內容，使用直接學習法、遊戲式教學等不同的教學法及工具設計課程，詳細內容如表 1。

表 1 教學策略及使用工具

科目	使用策略	班級數	使用之軟體工具
國文	錄影分享法、遊戲式教學	4	GoogleClassroom、YouTube、FB、Line、PaGamO
英文	直接引導學習法	6	Kahoot、GoogleClassroom、GoogleForm、PaGamO、Jeopardy Labs...
數學	直接引導學習法	1	GoogleClassroom、GeoGebra、YouTube
音樂	直接引導學習法、錄影分享法	6	GoogleClassroom、Youtube
美術	專題導向學習法	6	GoogleClassroom、Camera
輔導活動	直接引導學習法	2	GoogleClassroom、Youtube

資料來源：研究者自行整理

（五）實施成效

據歷年來的學生問卷調查結果顯示，有 78% 的學生認為，只需短暫時間，即可學會如何操作；有 77% 的學生認為，能隨時隨地提供學習功能，不中斷學習過程；有 76% 的學生認為，能紀錄學習歷程行為，以利學習活動的進行。

在質性問卷方面，教師多數認為，導入行動學習後，學生對於課程內容與活動的接受度高，學習過程中的反應也較為投入，學生對於 3C 產品與網路的使用能力也非常佳，更能引發學生學習熱忱、提升學生課堂學習的參與度；學生則認為行動學習讓師生互動更良好、班級氣氛更為融洽，運用 App 能讓他們增加課程的熟悉度，課後也有較好的複習平臺。

整體而言，學生對於使用行動載具學習之態度呈現正面的看法，另外，由於團隊的認真投入，此所高中也獲得 105 年高中職行動學習優良學校獎，106 年高中職行動學習期中展演優等獎。

五、問題探討與建議

（一）計畫申請及執行方面

教育部推動行動學習以翻轉教學的立意良好，補助款項幫助校方添購更多數位設備，舉辦各式增能研習以提升教學品質，讓教師們能享受新科技所帶來的教學模式，學生也能體驗新的學習樂趣，然而大多數學校申請後，常因過多的行政程序，而無法持續進行專案，造成對行政資源的浪費。

科技的進步是要讓教與學的互動更良好，建議教育部除了鼓勵各校申請行動學習外，也能簡化申請流程，或是以三至五年為計畫申請的期程，讓學校端可以完整規劃，不用每年寫都寫計畫書及成果報告。

（二）教師團隊方面

翻轉教學得從教師本身做起，唯有教師拋棄成見、打開心房，在「教」與「學」中無私地付出與討論，才能喚起孩子的學習力，學校每年人事變動頻繁，教師常因身分不同，而影響其參加專案之意願，也因此每年參與社群的教師成員變化很大。

為了讓推動團隊穩定，除了給予行政人員更多支持，建議各校將專案資料及研習活動的內容，都放在雲端，對於新手或已入門的教師而言，都能從檔案中分

享傳遞教學的內容或資訊，另外，透過不同領域的社群討論，也能讓整體團隊更有向心力。

（三）學生學習方面

平板內建搶答、隨機抽選的功能，增加學生學習的專注力，也增加師生之間的互動性，但學校所提供的行動載具及教學軟體，學生無法攜帶回家自學，使學習場地受限於學校之內。

當老師播下一顆學習的種子，學生就能願意將自己的行動載具用來學習，使得翻轉教學的推動更加快速，建議教師在設計課程時，多使用跨平臺的軟體，讓學生不論使用個人電腦、平板或手機，皆能享受學習的樂趣，而透過社群軟體的互動，也能即時讓師生做最有效的溝通。

對於學生的學習成效，建議未來能和學生之學期成績及學測成績做連結，分析使用行動學習輔具對學生成績之影響，希望能透過數據之統計分析，做為教師調整教學之依據，讓學習成果更有效果，達到翻轉教學之目標。

六、結語

十二年國民基本教育其目標為成就每一位孩子。其中有效教學、差異化教學與多元評量三大主題，其核心均為提升並確認學生的有效學習（曾淑惠，2015）。

經過五年來的投入與探究，此所高中已建構出一種有效學習策略與教學模式，以行動載具為工具，翻轉學生學習方式，行動學習讓學生能共同思考解決問題，經由即時回饋與主動獲得學習資訊的特性，讓學習者成為學習模式的中心。

學校參與計畫另一層目的就是縮減數位落差，每個同學都有自己的平板，在課堂教學中載具不再是共用的，激勵每一位學生積極參與課堂，能夠更有自信的展現自我。展望未來，在學科方面，將以目前的教學模式為基礎進行，改善課程分科與教師進度壓力造成行動學習不易推動的狀況；在藝能科方面，將以協同教學模式，讓學生能適性學習，發展整合能力與競爭力。

參考文獻

- 郭靜姿、何榮桂（2014）。翻轉吧教學。臺灣教育，686，9-15。
- 陳錦鴻（2014）。翻轉教育成功的關鍵。臺灣教育，688，45-46。

- 張裕程，吳佩倫（2017）。我們都需要的翻轉教育。臺灣教育，707，29-31。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念與展望。臺灣教育評論月刊，3（12），161-186。
- 曾榮華（2014）。偏鄉與翻轉教育省思。臺灣教育評論月刊，3（11），56。
- 曾淑惠（2015）。翻轉教學的學習評量。臺灣教育評論月刊，4（4），8-11。
- 劉怡甫（2013）。翻轉課堂—落實學生為中心與提升就業力的教改良方。評鑑雙月刊，41，31-34。
- Brame, C. J. (2013). *Flipping the Classroom*. Retrieved January 20, 2015. from Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Marshall, H. W. & DeCapus, A. (2014). *Making the transition: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

翻翻翻 機器人——一個學習障礙學生翻轉學習的故事

游美雯

彰化縣大村鄉大西國民小學校長

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授兼所長

一、緣起

Abeysekera & Dawson (2015) 描述「翻轉課程」的若干特徵：諸如：課堂時間運用的改變、課外時間運用的改變、課堂上做傳統課程所謂的「家庭作業」、課外上進行傳統課程所謂的「課堂學習」。翻轉課程注重學生的主動學習 (active learning)、同儕學習 (peer learning) 及問題解決 (problem-solving)、課前學習活動、課後學習活動、科技的使用等等；自 Lage、Platt 與 Treglia (2000) 「反轉教室」(inverted classroom) 以及 Baker (2000) 提出之「課堂翻轉」(classroom flip) 的概念發展至今，已成為最受歡迎的課程進行方式之一。本文即以此教學模式來探究，R4M 機器人任務課程如何翻轉一個學習障礙學生（化名：少平）學習的故事，本研究對於翻轉課程比較偏重在學生課堂上主動學習、同儕合作學習以及問題解決的運用及其對學生產生的影響。

研究者以質的方式，進行個案研究，資料蒐集則透過深度訪談，邀請少平的媽媽、任課老師及四位學生進行半結構訪談，謄寫逐字稿，文中以標楷體表示訪談內容的引用，並進行詮釋、歸納。以表 1 說明資料編碼及其意義。

表 1 資料編碼及其意義

資料編碼代表	代表意義
2018061001 師訪談	2018 年 6 月 10 日訪談 1 號老師
2018061001 生訪談	2018 年 6 月 10 日訪談 1 號學生
20180620 少平媽訪談	2018 年 6 月 10 日訪談少平媽媽

二、一個善良但沒自信的孩子

本研究的主人翁少平（化名），在五年級的時候被鑑定為學習障礙的學生，主要的障礙在於語言學習，認識的國字很少，導致除了國語科外，也影響了其他科目的學習，學業成績低落，學期評量經常是全班最後一名，害羞內向，對自己沒有自信。

我（少平）不喜歡國語，因為學很久都不會，生字認不起來（2018061001 生訪談）

從一二年級知道他（少平）國字比較弱，我們會一星期複習一課的生字，我（少平媽）叫他寫幾次他就乖乖地寫幾次，我唸，他寫。但很快就忘了，他很配合我，吃過飯，每天複習一個小時，叫他寫注音他就寫注音，就他寫圈詞他就寫圈詞，一個星期一個星期複習，但沒效果，每次考試都讓他更沒信心，成績不好就認了，我也不敢逼他，唸他，看他表情就知道，責備他他會更難過，我每天幫他複習效果不彰（20180623 訪談少平媽）

他連比較亮的衣服都不敢穿，他不活潑，悶悶的，太內向，對國字認識太少，有障礙，信心一點一點消失（20180610 少平媽訪談）

但少平很善良，謙和，會禮讓同學，對媽媽更是貼心，想要買個貴重一點的東西（如腳踏車），一定會等家裡葡萄（家裡唯一的收入來源）收成有收入的時候，即使不能如願，也不會怨天尤人，埋怨家人，是個貼心乖巧的孩子。

他（少平）很善良，同學霸道，他會讓同學，不要跟同學起衝突，他可以讓就讓，而且很聽老師的話，很禮讓同學，比較沒個性。（20180610 少平媽訪談）

我（少平媽）種葡萄，這兩年天氣不好，重創，不敷成本，少平五年級想買腳踏車上學，他就要等採收有收入，但葡萄被颱風吹光，沒收入，他也就沒跟我說他要，他也不會跟我鬧，靜靜地等，到六下，我心想：還是要買給他練習，等他上國中才能藉此上下學，最後，他指定要腳踏車當生日禮物。他會體貼葡萄沒收成，不會鬧。如果他要買比較大的東西，他會跟我說：你什麼時候要賣葡萄？很貼心，會看情況。（20180610 少平媽訪談）

三、翻轉的機器人

機器人任務課程主要是讓學生知道科學與創造的態度與認識，並且將創意思考融入積木，讓學生可以透過巧思及創意設計一個會跑、能夠執行指定任務的機器人，其運用歐巴馬提倡之 STEAM（Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics）等五個領域發展，培養學生在科學（Science）、科技（Technology）、工程（Engineering）、藝術（Art）以及數學（Mathematics）五個構面的學習和發展。（取自 https://www.worldgreenmech.com/tw/tw_about_01.asp?id=2），其運用的科學原理詳如下表 2

表 2 STEAM 的意義及其運用的科學原理

縮寫字母	意義	運用的科學原理
S	Science（科學）	藉由實際拼裝的過程中，可應用所學科學原理，幫助學童更理解科學知識。
T	Technology（科技）	能讓學生了解能源科技和運輸科技，更可以實際運用資訊科技，操作軟體讓資訊互通，以落實科技實踐的目的。
E	Engineering（工程）	學生在操作的過程中，必須讓機關結構更為穩定，物體運作更為流暢
A	Art（藝術）	透過組裝，培養美感概念
M	Mathematics（數學）	學童必須運用公式，了解比例和對稱方式，更要能掌控物件彼此力道的平行，能充分應用數學概念

資料取自 https://www.worldgreenmech.com/tw/tw_about_01.asp?id=2

少平在六年級開始接觸機器人課程，學習的過程中，改變一點一點在進行...

（一）種下希望的種子—同儕分組合作學習

呂文郁（2016）指出，分組合作學習，能以異質性的組成團體，運用學生的差異，使不同特質的學生在團體中能各盡所能，發揮所長，各得其所。透過角色分派與責任分配，讓孩子肯定自己能為小組盡一分心力，貢獻其所長。在小組中，每個人的角色都是獨一無二且不可或缺的，都有必須承擔的責任，所以必須培養責任心，才能為小組貢獻一己之心力。並且產生互賴的關係，機器人任務課程是採同儕分組合作學習，少平在這個過程中，習得

1. 學習人際互動，型塑互賴關係

少平在機器人任務課程分配在 B 組，該組共有四人，每一位任務不同，少平負責機器人組裝、測試、修改等任務。在任務執行時，少平會和他人合作，一起討論，學會表達自己與他人互動，並培養互賴的關係。

學機器人碰到困難會測試、討論，有時候會幫助其他人，其他人也會幫我（少平）.....喜歡假日來上機器人，很喜歡和同學組裝、喜歡和同學一起破關卡，遇到卡住的時候，會一起討論改裝.....在小組的任務為測試，不好的地方會跟寫程式的同學反應，改善。測試成功很開心。.....組裝也是我，不會的話他們會教我，他們不會我會教他們，一起幫忙。（2018061001 生訪談）

碰到困難時會問老師，一起想出解決辦法，我出意見，他（少平）幫忙想出怎麼做，跟他合作的感覺很好，他可以無怨言的付出，有耐心的組裝，碰到困難時，有解決的能力。（2018061002 生訪談）

2. 天生我材必有用，建立學習信心

少平他在分組任務達成率高，同組的同伴肯定少平對小組的貢獻，證明少平的價值，是同組不可或缺的一員，少平也承擔起責任，能為小組貢獻一己之心力；如此，有效建立起自信心、成就感，大大提升學習成效。

他（少平）對任務的達成率大概會在八成，基本上他不要太過緊張，只要正常的操作，他會很穩定的。他的表現其實很穩定，在拿分數上是很穩定的，該做哪些事情，他都有做到，確實地做到，除此之外還會去觀看其他人的狀況。（2018062301 師訪談）

他（少平）測試，我負責寫程式，還有組裝機器人，他很厲害的是可以記得住機器人的模組，怎麼組裝，車體是他最會的，他能夠做出一些小東西來完成任務，他有耐心。（2018061002 生訪談）

他們同組會信任少平，少平練習時常常達成所有的任務，同學對他有信心。（2018061004 生訪談）

（二）枝葉扶疏—主動學習的能力

學生是學習的主體，學習權自然要回歸到學生身上，激發學生在學習上化被動為主動，學習成效才能事半功倍。少平在學習機器人任務課程的過程中，並未受學習障礙的影響，常常展現主動學習的動機，非常難能可貴。

1. 孩子你是教室的主角，提高學生參與學習

我上課方式：主要是採取提點的，我不會希望學生只是為了參加比賽而參加比賽，可以從中學到很多玩機械的方法，我會告訴他們：你可以怎麼做？我不會主動組裝給他們看，除非是技術上的東西，他們轉不過去，只要是他們做得到的東西，我都會用提點的方式，告訴他概念，讓他自己完成後續的組裝（2018061001 師訪談）

2. 鼓勵學生自我指導

A、B 組是互相學習，互相幫忙，比如說：我的方法比較好，你就來看我的方法，你的方法不錯，我教你怎麼做這樣，我們現在遇到什麼狀況，我們一起改善。少平是 B 組，他會跟同伴一起討論。（2018061001 師訪談）

組裝時，他（少平）會加了零件，加那些東西，比同學做起來的更強，更厲害，以前都沒有參加活動，參加機器人之後比較有目標，然後找到自信，想要改

變，加什麼東西會更強，裝了什麼東西比同學更厲害，我聽了，比較安心。參加機器人，讓他贏過別人，信心增加。（2018061001 少平媽訪談）

（三）滿室馨香--問題解決能力的養成

蔡麗娟，陳芳慶（2008）問題解決可以說是學習者在學習知識的過程中，經由訊息處理而找出合適的解決方法或途徑之思考過程或能力。少平在學習機器人任務課程的過程中，會不厭其煩地從反覆練習中，找到合適的解決策略，陷入瓶頸的時候，會發問，找出方法，主動地去做，養成主動解決問題的習慣。

碰到困難，會問老師，老師會過來看程式，然後告訴他們（少平他們）怎麼修改，反覆的測試找出解決辦法。（2018061004 生訪談）

他（少平）會幫助其他同學，C 組一開始比較不好，他有試著幫忙一起解決，還有同學的車子功能限制太少了，後來改成功能比較齊全的車子，在改的過程中，他有去教他（別組的同學），幫忙一起想解決的策略。（2018061001 師訪談）

當學習陷入瓶頸，基本上他（少平）不太會放棄，他會一直尋找方法解決，找不到就會問我，跟我一起討論，當我提點他一些方法，他會馬上主動地去做，我講 A 他就會馬上想到 B、C、D，他會說，老師我可不可以做這個？我說：好，那你去做。他就會主動地完成後面的 B、C、D，因為有些學生他們還是會等我做完 A、B、C，留 D 給他，他才會說：好，謝謝老師。所以我覺得他是一個很主動會解決問題的學生。（2018061001 師訪談）

四、我不一定出類拔萃，但絕對是獨一無二—省思、建議與結語

雖然不能改變少平學習障礙的事實，但經過近一年機器人任務課程的學習，發現少平本身及他人對他看法，有明顯的改變。

（一）上帝關了這扇門，但開了另一扇窗

少平他在傳統的學科學習不如人，但在機器人任務課程的學習，老師發覺他身上有優於他人的智能，甚至是天分。

我覺得他（少平）上機器人課是有天份的，也肯努力，叫慧根吧！有時候有些學生對這種東西，想努力也不見得可以馬上搞懂很多程式的邏輯。對空間掌握的 SENSE，我覺得他有這方面的慧根，還不到才能，但是經訓練或練習，一定是有機會的，而且他本身也夠努力，他會很認真地操作，會一直想辦法解決、練習。（2018061001 師訪談）。

老師除了覺得少平在機器人的學習上有天份外，也讚賞他的學習態度。

很認真在玩機器人，基本上他（少平）的自律的情況比其他人好很多，因為電腦教室有電腦、有網路，學生看到電腦很喜歡上網玩遊戲，一般而言，大部分的學生都要我多講很多次，少平我講一次就會離開，我覺得他的自律能力很強。（2018061001 師訪談）。

（二）信心是命運的主宰

少平在一次一次機器人任務挑戰達成目標，漸漸構築對自己的信心，也贏得同儕對他的信任，尤其參加縣長盃比賽獲得全縣第三名的殊榮，更加強化對自我的認同。

成功的話會很有成就感，出去參加比賽拿到獎，讓我（少平）覺得成功，很開心，覺得自己很厲害。學國語數學不覺得自己厲害。（2018061001 生訪談）

他（少平）學機器人比較快速，比較容易學起來，他對機器人比較有興趣。想對少平說：少平加油，你很棒！（2018061002 生訪談）

比賽得第三名很滿意、開心……我（少平）有信心再參加世界賽，繼續改得更好……中午會自願來練習，想把機器人改得更好，可以拿獎，我願意花更多的時間來學機器人，因為我覺得我什麼都不會，在學機器人讓我有成就感，比較有自信，一開始覺得不會拿獎回來，但比賽拿了獎很開心，覺得自己是有實力。……我相信有努力就會有成果……想對一起學的同學的說：不要放棄，跟同學一起學機器人很開心。（2018061001 生訪談）

信心也讓少平開朗了

還沒學機器人時，蠻內向又沒自信，有問題都講不清楚又不敢講，什麼都不敢講，學機器人後，有成就，回去之後都一直講，他（少平）表現多厲害的本事，在家裡講個不停，參加一節回去講好幾天，有好多心得。（20180610 少平媽訪談）

他（少平）上了機器人之後變得比較活潑，之前他在教室幾乎都不跟別人講話的，他寫程式的能力也變得比較好，比較有自信（2018061004 生訪談）

（三）具體建議

從上述的研究，翻轉教學，也翻轉了一個學習障礙的孩子，透過同儕分組合作學習、課堂的主動學習以及問題解決能力的培養，我們找到孩子不同的亮點、成功的經驗，做到了傳統教學做不到的事。據此，機器人任務課程在特殊教育教

學與實踐的具體建議如下：

1. 特殊生也許有障礙，但教學方法可以多元運用，並可減少使用其障礙的教學媒材，藉由適宜他的教學方式，達成有效的教學。
2. 身心障礙的學生，除去其障礙的感官，其他的智能也許與正常發展的學生差異不大，應給予相同的受教機會。
3. 教育主管機關應鼓勵學校廣設不同性質的社團課程，提供給不同智能的學生選擇，藉以開發學生職能的自我探索。

(四) 結語

教師的最大幸福是把孩子送往理想的彼岸。當勤於給一棵棵稚嫩的幼苗鬆土、澆水、捉蟲、施肥的園丁，迎來爭奇鬥妍的春天時，心中的喜悅是無以言喻的。教育影響深遠但緩慢，身為教育工作者，願意一步一腳印耕耘這塊園地，在孩子的需要裡，發現我們的責任，讓更多的孩子肯定自我、實現自我，老師的成就，莫過於此。

參考文獻

- 呂文郁（2016）。分組合作學習樂。師友月刊，586，56-60。
- 高博銓（1999）。善用教學策略促進學生主動學習。師友月刊，389，44-47。
- 蔡麗娟，陳芳慶（2008）。問題解決模式的合作學習--以紙飛機為例。生活科技教育月刊，5，41-90
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and call for a research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Baker, J. W. B. (2000). The "classroom flip": using web course management tools to become the guide on the side. Paper presented at the 11th international conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, Florida, US
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

體驗一場奧地利學生自主學習的教學

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系副教授

尤筱瑄

國立臺北教育大學教育學系四年級學生

一、前言

2016 年榮獲奧地利「永續發展與責任」教育獎（*Österreichische Schulpreis*）的 *Stiftgasse* 小學，深獲評委肯定。筆者有機會執行教育部學海築夢計畫前往學校參訪研究，該小學位於維也納第七區諾因堡，是一個博物館區，充滿文教氣息，有自然史博物館、現代藝術博物館、*Leopold* 藝術博物館等，校內課程常連結社區文化資源。全校一到四年級共有 11 個班級，約有 250 位學生，發展閱讀教育與跨領域的課程特色。

到訪第一日，校長就提到學生的家長來自許多國家，如芬蘭、土耳其、英國……等，校方掌握多語言文化主題，發起一個計畫，請這些原生母語不是德文的家長，組成各個不一樣的語言社群，教導有興趣的學生不同語言，並在學期末的時候舉辦發表會，邀請家長、社區一同參與。校長說：「如果學生們能在學校裡說其他的語言，除了能增加他們的自信心，其他學生也會對這些語言產生興趣，進而主動學習第二外語或第三外語。」透過自身體驗與活動的設計，讓學生產生主動求知的動機，發展學生自主學習的能力。

筆者向三年級的 *Martina* 老師深入了解班級學生的學習狀況時，*Martina* 老師拿出許多資料並說明，每學期教師都需製作學生的學習歷程檔案，如入學的評估紀錄、學生的自我檢核表、優勢弱勢、學習目標……等內容。從這些檔案紀錄中可以看出教師非常重視學生個別的差異，每一個學生都是獨立的個體。此外，教師也可以透過「檢核表」的評量方式讓學生、家長和老師三方都能清楚的知道學生在這一個學期裡面的學習目標是什麼，也能讓學生依照自己的學習步調，達到個別化的教學與學習，最後再透過家長、老師與學生之間的檢核評量成績。

二、任務取向的統整課程

筆者在觀課班級中，觀察到課程中有一個共通的自由活動時間。在這段學生學習環節裡，每位學生都有一份學習任務，任務內容包含練習數學、閱讀（德語書）、學英文……等各種不同領域統整；也有利用電腦、桌上遊戲、教具……等媒材體驗學習。印象最深刻的活動（如圖 1）：一盒許多六個面的木頭正方體，每一個正方體的面，分別被漆上一個、二個、三個或四個面藍色，學生要用這些不一而等的小正方體堆疊成一個大立體，只能讓藍色的面都排在外面，在操作中，學生不斷嘗試，培養空間概念以及表面積應用的能力。類似的任務都涵蓋在一個星期內得完成的項目任務單（weekly task）中，從拿到任務單的一個星期中，他們要自己安排，一天要完成幾個項目，哪些要在學校完成，哪些需要和學生一起完成，學生能學習並培養規劃順序和自主學習的能力。



圖 1：學生操作積木活動



圖 2：兩位女孩在走道上完成作業本

Martina 老師叮嚀學生一些規定後，便開始進行任務，筆者內心十分好奇學生會有怎麼樣的行動：學生非常有秩序，想玩教具小女孩看到已經有同學在操作，她就自動回到位子完成圖畫。另兩位三年級的小女孩很自在地寫作業（如圖 2），就像在家中一般。學習的地點從教室延伸到走廊和轉角，學生可以選擇喜歡的地方；除此之外，學生會很自然的形成兩人小組，彼此之間互相討論，共同解決問題。老師非常信任學生，學生自己也非常獨立和主動，教師的功能是教導在過程中遇到困難的學生，引導他們解決問題。

三、關注弱勢，增加自信

由於奧地利政府接收國際難民，因此我們特別關注這個問題。老師先請我們猜猜看這個班級中有幾個難民學生，很顯然地，我們都猜一個，但老師說有兩個學生。一般難民學生在學校會遇到一些語言、人際和課業……等方面的困難，一位男孩能和同學融洽相處，只是在課業方面需要老師多加輔導；另一位男孩，比

較沉默寡言，與同學之間的互動很少，會有另一位語言輔導老師協助他。

班導師希望能夠幫助他們改善語言和人際問題，因此讓兩位男孩每週有一次的分享發表，內容包含他最近讀過的書，或是有趣的事，目的是讓學生多接觸德文、用德文發表，除了訓練他們的語言能力外，也能增加與同學之間的共通點，幫助他們融入班級中，建立他們的自信心，透過這樣的方式讓學生自然而然與其他人產生連結並培養其自身的能力。

我國每間國小幾乎都有新住民學生，這些學生的學習弱勢與奧地利國小經歷的問題大同小異，唯有透過教師更多樣、更多元的教學，才能增加學生的自信心以及認同感。

四、彈性學習時間

Stiftgasse 小學表訂一節課的時間是 50 分鐘，第一節課從八點開始一直到中午十二點或下午一點，正如臺灣國小的課程一樣，教學節奏都是以「節次」來區分，然而，奧地利的小學沒有鐘聲！筆者一早跟隨著班級導師的腳步踏入教室，觀察教師的教學時間分配：第一節課老師教動詞文法變化，講述 15 分鐘，學生利用 35 分鐘自主練習；第二節課教師給學生 90 分鐘的時間完成學習任務，第三節課由教師帶領學生靜心活動，最後有一位小男孩上午到校時，男孩主動跟老師說，他想向全班同學分享他上周和家人一起去義大利的經驗和照片，因此老師在課程的最後讓全班圍成一個圈，專心聽他的旅遊點滴。教師能夠視自己課程的進度、學生的學習狀況、情緒狀態……等因素調整教學時間，因此教學彈性非常大，能確保學生一個完整的學習時間。

筆者發現奧地利教師的課程中，強調學生自主的學習和練習，課程中幾乎有一半以上的時間都是交由學生自主學習，正如我國即將實施的十二年國教課綱目標將學習主動權還給學生，培養學生自發、互動、共好的情懷。（十二年國民基本教育課程研究發展會，2017）個別化的內容設計，翻轉的教與學，學生能夠完全參與，每一個孩子都能按照自己的步調學習，學的穩、學的好。

五、結論

奧地利聯邦教育部於 2008 年起，每年針對不同的趨勢與主題選拔優秀學校，積極展現奧地利政府對於教育的重視以及未來發展（BMBWF, 2018）。持續 8 年推動實作取向的 Stiftgasse 小學，因著跨學科課程、閱讀夥伴式學習、共同體（Gemeinschaft）、學習目標及自我評量……等正向成就導向，實至名歸獲得「永續發展與責任」的殊榮。

翻轉的開始取決於教師角色的轉變。筆者在見習觀察的班級中，看到教師引導學生主動學習，不論是學生的情緒、學習力、人際關係，教師都能即時應變。跨領域的統整學習，在我國常會讓許多教師望之卻步，但筆者體驗到教師非常自然地結合日常作息、氣候等簡單議題，細膩準備，回應每一位學生的個別差異，鋪陳一種讓學生樂在其中的氛圍。因此，若能在我國實施的翻轉教育，多注重學生差異，結合學生的興趣和生活情境，當能點燃學生學習的熱情，更重要的是提升教師自主規劃課程的能力，挑戰學生的潛能，讓教室內、外都成為自主學習的場域，學生的臉上都掛著笑容學習，就是身為教育者最大的幸福。

「專業的教師在日常教學生活中堅持教育的傳統與未來。」這是 Stiftgasse 小學教學團隊共同描繪的教育圖像，也在學校日常生活中體現，觀課者深切地感受到他們的教育堅持。

參考文獻

- APA-OTS (2016)。Österreichischer Schulpreis 2016: Sechs Schulen im Finale. 取自 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20160629_OTSO192/oesterreichischer-schulpreis-2016-sechs-schulen-im-finale
- Bundesministerium, Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018)。Österreichischer Staatspreis für Schule und Unterricht. 取自 <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/preise/schulpreis.html>
- 十二年國民基本教育課程研究發展會 (2017)。十二年國民基本教育課程綱要總綱發布版。國家教育研究院。

省思「為何而教」？—論「翻轉教學」的迷思與意義

黃彥文

國立臺南大學教育學系助理教授

一、前言

近年來，「翻轉」已成為教育的全球熱門新議題；其主要源自 2007 年美國兩位高中化學老師 Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 為了缺課學生錄製教學短片，並掛在網路上做為補救學習之用，亦讓一般學生上網觀看進行增強學習。於此，由於學生在家已收看教師講解的課程內容，在正式課堂之中，即可提供教師對學生個別適性化的指導的時間，同時開創了讓學生能透過與同儕廣泛討論、互動、協作等合作學習空間，進而提升學生高層次的學習（黃政傑，2014）。

在臺灣，由於非政府組織「TEDxTaipei」及《親子天下雜誌》持續積極推廣，諸如臺灣大學教授葉丙成呼籲「為未來而教」所提出的「BTS 教學法」、中山女高教師張輝誠提議「教師應成為學習設計師」進而提出「培育自學、思考、表達能力未來人才」的「學思達教學法」、偏鄉學校教師王政忠懷抱「草根教改，夢的 N 次方」而提出「MAPS 教學法」、以及財團法人誠致教育基金會董事長方新舟在 2012 年創建的「均一教育平臺」...等等，都為臺灣翻轉教育注入活水。於是，在學者專家及明星老師的倡議下，許多老師和家長也都開始談著翻轉；「翻轉」似乎成為目前最流行的教育模式，也成為廣為使用的詞彙，好像什麼東西都得翻轉一下，才顯得真的有創意、有新意（鍾昌宏、王國華，2015）。

然而，儘管許多教師開始標榜「翻轉教學」（flipped teaching），其教學實施其實只是提供影片供學生課前觀賞，在課堂中仍採用傳統技術性的教學，雖然實現了「課程回家自己學，作業學校討論寫」（school work at home and home work at school），卻缺乏了讓學生從中進行有意義的深度學習。這種情形，逐漸引發「學者專家叫好，學生不買單」的質疑聲音。例如：臺南女中學生葉田甜，即在網路上發表《一名高中生的觀點：翻轉教室，還是「翻桌教室」？》一文，表達了「翻轉教室，在筆者眼中是一座工廠，學生就是工人，老師就是管理員。這個工廠產出以知識為名的貨物，看起來很多樣，實際上還是一樣的內質。」的批評，她質疑當前翻轉教學的發展，可能存在「並非將重點放在改變學習方式，沒有真正回到本質上思考自己要的是什麼」的情形。面對來自學生的批評聲音，本文試圖藉由「為何而教？」的問題檢視老師在實施「翻轉教學」時可能落入的迷思，從而重新反思「翻轉教學」的意義。

二、當前「翻轉教學」在實務運用中的主要迷思— 混淆了「教育科技」於「翻轉教學」中的角色

從學生文章中的質疑：「線上教材的運用，其讓學生花費的學習總時見並未減少，並沒有解決效率的問題」、「讓學生看影片只是嚐鮮，課堂中依舊讓學生分組上台報告，缺乏了互動和討論，仍是單向吸收」、以及「利用學生比較心態而促進答題意願，仍是屬於被動學習」，我們可發現，其實很多爭議都圍繞著「技術」和「效率」的範疇，再對照她將翻轉教學比喻為「工廠生產」，更是和 20 世紀初課程之父 Bobbitt 所倡議的課程科學管理主義的「社會效率論」及行為主義學派後期所發展出來的代幣制度、精熟學習、或搭配教學機或教學媒體的「編序教學」等，仰賴教育科技致力於學生學習成效提升的作法，大同小異，都反應出「技術理性」的思維，而缺乏了更多對「人類情意價值」的關注。

筆者認為，當前翻轉教學存在的迷思，主要即是一誤將教師事前拍攝的「數位教學影片」視為最重要的必備條件，關注學生課前的線上觀看影片情形，著重於「教育科技」對於教學效能或精熟學習度上的功用；卻忽略了真正的重頭戲乃在，當原本記憶性或基礎性的知識概念，不必被限定得由教師於課堂上的講述時，那麼空出來的課堂時間裡，如何提供學生有別於傳統填鴨式的被動學習方式，透過主動參與的、發現式的、問題解決的、團隊的、合作的、多元學習策略的方式，進而建構出自身認同及有感的有意義學習經驗。換言之，教育科技在此，僅是輔助性的角色而已，目的在於提供學生課堂活動進行時，所需的「先備知識」，扮演著協助學生進行「預習」的角色，而並非是翻轉教學的真正重點；畢竟，影片中的教學方式，仍是仰賴「教師中心」的「傳統講述法」，儘管可以搭配內嵌於影片的線上測驗，然而，具備人際情感交流的互動過程，並未能仰賴預先拍攝的教育科技影片而真正實現的。

細究此項迷思，其成因可能源自：被視為「翻轉教學」先趨 Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 或是 Salman Khan 一開始拍攝影片的目的，都是為了提供學生精熟學習的補救教學管道，主要訴求透過教育科技讓學生依據自己的學習情況彈性的反覆練習，或是從事個別化學習，而教師頂多是事後再進一步提供個別指導而已。儘管，Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 後來針對「翻轉教室」的技術性原則，修正為重視課堂更豐富可能的「翻轉教學」原則，但人們根深蒂固的理解及傳播，也讓其他人們接收到「影片是重點」的迷思訊息。再者，許多國內推廣「翻轉教育」的學者專家或社會知名人士，其專業背景往往與「數位科技」密切關連，加上線上學習頻道與平台資源的大量增設、「行動載具」及「虛擬」技術的日益完善與成熟，這些學者在倡議教學革新理念時，多取徑數位科技的學習資源來提升學生學習動機及學習成效，因此，儘管他們持續闡明「學生中心」的教育理念，然其「科技形象」，卻容易使人們誤認為那才是「翻轉教育」的重點。

綜言之，當我們不加思索的將「教育科技」和「翻轉學習」在教育上的應用，完全畫上等號時，即容易導致「空有翻轉形式，缺乏翻轉目的」的問題。

三、重新反思「翻轉教學」的意義—邁向「師生協作的學習者中心」

翻轉教學並非僅是讓「教」與「學」的時間互換，教師除了理解「翻轉是什麼？」、「如何翻轉？」以及「如何拍攝好的教學影片？」，更應思考「為何翻轉？」或「為何而教？」的意義，惟有澄清自己的教育理念，明白實施翻轉的教育目的，才不會讓課堂教學實施，空有翻轉的形式，而沒有翻轉的靈魂。

或許很多教師的答案是「以學習者為中心」，只是誠如學生文中展現出不信任老師的態度—「翻轉教室是為了替逃課小孩擦屁股、讓老師不那麼傷腦筋的補舊教學需求而成立的」、「老師讓學生成為授課者，但是課程內容仍為學生對學生的單向傳授知識，教授的內容也不會被討論」、「討論型式其實已先被老師預設，學生在無意中跟著風向走」。顯然，同樣是「以學習者為中心」，還涉及了「誰的學習者中心」的問題—授課教師「以學生為中心」之課程構想，不見得符合學生對於「自主學習」的期待。然而，若教師僅主觀武斷的指派課堂學習內容，會剝奪了學生自主做決定的權利；若教師無為而治，亦可能重蹈當年進步主義遭受「軟性課程」(soft curriculum) 批評之問題。

筆者認為，當我們期待學生在課堂中透過自主學習、互動學習、差異化學習、或做中學，將所學與自己生活可能遇到的問題銜接起來，甚至是轉化為終身學習的核心素養，並非意謂著教師就要缺席者、成為旁觀者；相反的，教師更應將課堂活動視為重責大任。教師除了開放更多彈性自主的時間外，亦應多元慎思課堂中高層次思考或問題解決的各種可能方案，此外，教師更應成為「即興演奏」的教學專家，透過傾聽學生的反應，針對各種課堂中突然狀況隨機應變，適時調整與改變課程節奏，進而引導學生真正學習。換言之，惟有師生透過持續的相互傾聽與溝通對話，致力於生成一種「師生協作的學習者中心」的課程實踐時，方能真正體現翻轉教學的精神。

參考文獻

- 黃政傑 (2014)。翻轉教室的理念、問題與展望。**臺灣教育評論月刊**，2014，3 (12)，1-20。
- 葉田甜 (2017/6/9)。一名高中生的觀點：翻轉教室，還是「翻桌教室」？。**關鍵評論**。Retrieved from: <https://www.thenewslens.com/article/70365>
- 鍾昌宏、王國華 (2015)。IPAD AIR--一個翻轉教學策略IPAD AIR- A Flipped Teaching Strategy。**教育脈動**，2015，5 (1)，1-9。

翻轉教學之偏鄉問題再思考

張訓譯

國立中正大學教育學研究所博士班研究生

一、前言

近幾年來，臺灣的教育現場開始流行翻轉教學（Flip Teaching）或是翻轉教室（Flipping Classroom）的概念。不論是日本佐藤學的學習共同體、臺大電機系葉丙成教授的 BTS 教學法或是中山女高教師張輝誠的學思達教學法，都是各領域教師搶著學習的教學方法。然而，這些教學法跟過去的講述式教學法最大的差異就在於將學習的主導權還給學生，不再是由老師講課，學生被動接收知識的學習模式。

隨著臺灣教育改革的发展，越來越多的現場教師願意為學生改變，以「學習者為中心」的教育理念與課程設計慢慢的在各領域的教師身上發展開來。並且再課程設計方面尊重學生的差異，使用多元的學習內容與教學策略來激發學生的學習興趣。

翻轉教學從 2014 年開始於臺灣風行之後，大幅度的改善了過去的教學模式與成效。3 年後，教育部將 2017 年訂為「教育創新行動年」，全面推動實驗教育與翻轉教學來促進偏鄉教育的教學發展（林柏安，2015）。為了更落實偏鄉教育的發展，教育部在 2016 年時即提出「偏鄉教育創新發展方案」，其方案著重於各項教育實驗方案，促進課程與教學創新，整合社群網絡與資源，打造偏鄉特色，以翻轉偏鄉教育並達成教育公平（郭俊呈、侯雅雯，2017）。然而，翻轉教學能不能適用於偏鄉或者是偏鄉的教育問題能不能透過翻轉教學而改變，是本文想要探討的問題。

二、翻轉教學的發展

這幾年，大家都在講翻轉。然而，什麼是翻轉？該如何翻以及如何轉都是大多數教師心中的疑問。翻轉教學的概念起原於 2007 年由美國科羅拉多州立高中 Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 兩位化學老師為了缺課學生錄製了教學影片，上傳至 YouTube 之後所創造的翻轉教學方式。錄製影片讓學生學習的教學方法很快就得到美國教師的效仿，爾後成立的「可汗學院（Khan Academy）」其主要操作模式也是將課堂講授內容錄製成影片，讓學生可以在家裡自行觀看教學影片，到學校中的課堂時間就專注於寫作業、分組討論、問問題或其它更深入的學習活動。同時，翻轉教學所強調的也是教師與學生在課堂當中的互動性，包含師生與學生和學生之間。這樣的教學模式相當程度的改進了過去教學現場花過多時間在強調的低層次記憶與瞭解認知內容，使得較高層次的應用、綜合、評鑑與創

作等的內容沒有多餘的時間可以教授給學生。翻轉教學則強調課堂上的互動性，可以提高學習者高層次的認知與思考能力（蔡進雄，2014）。臺灣的教育方法也不落別國，國外風行的翻轉教學法在 2014 年時由臺大電機系教授葉丙成引進，並提出 BTS 新教學思維：For the student, By the Student, Of the student。讓學生能夠自主學習與獨立思考。爾後中山女高張輝誠教師所提出的學思達教學法也是類似的概念，讓學生能夠學會自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等一生受用的能力。翻轉教學尚未引近臺灣時，教育方式都停留在填鴨文化與考試文化的夢魘當中，只要學生秉持著「背多分」的學習模式，必定能夠應付大小考試，取得佳績。教育部十二年國民基本教育的課綱審議即將完成，其核心理念是在於培養學生成為一位終身學習者。新課綱的理念必須搭配新的教學模式才能讓教學現場不再是過去傳統的樣貌，而是以更活潑有生氣的方式呈現。因此，臺灣由下而上的教學改變不斷的展開，讓臺灣的教育現場開始有了新的發展。

三、翻展教學的特性

使用翻轉教學的教師都認為可以提高學生的學習成效、學習負起責任、專注精熟學習以及專注於高層次能力的學習等等。黃政傑（2014）將國內外對於翻轉教學的理由歸納如下：1.翻轉教學可幫助忙碌和奮鬥中的學生；2.讓教師教學有彈性；3.促進學生對學習的控制；4.協助各種能力的學生邁向卓越；5.可促進師生互動並增進教師對學生的了解；6.翻轉改變教室管理；7.翻轉讓教學透明化也讓學生和家長更容易接近；8.翻轉改變與家長的對話方式。蔡瑞君（2015）提出翻轉教學的特性包含：1.從以教師為中心的教學法到以學生為中心的教學法；2.將學習的過程營造成為一種「共學」的歷程；3.科技運用開啟權力共享的新局；4.教師進行課程規劃與數位科技應用能力的統整；5.知識的建構不是填鴨式累積，而是學生主動發現與經由互動建構而成；6.師生地位改變從傳統權威或層級分配轉向朋友與朋友的概念；7.翻轉教學訓練學生的批判思考力、創造力與生存能力等等。

由上述的特性可以發現，翻轉教學的功能主要是讓學生的知識轉化為能力。讓教室內的學生成為學習的主體，老師則轉變為學習歷程中的引導者，而學生也必須參與學習活動，讓不同程度的學生能夠相互扶持，才是真正有利於學生學習的方式。

四、偏鄉教育的問題

政府長期以來致力於偏鄉教育的發展，不斷的透過教育政策來改善學生的教育機會。民主國家當中受教育機會均等是人民普遍享有的權利。近幾十年來教育部不斷的透過「教育優先區」、「數位學伴計畫」、「縮短城鄉學生學習落差專案」等等來改善城鄉差距所造成的學習落差問題。

臺灣的偏遠學校到底有多少？根據教育部（2016）資料顯示，105 年偏遠地區之國民中小學共計有 1,261 間，佔全臺灣國民中小學總數的 37.4%。教育部的統計資料顯示出臺灣有將近三分之一以上的中小學都被列為偏遠學校，值得教育部進一步的關注。然而，隨著國民教育的普及，城鄉差距的問題不但沒有改善，還不斷的有逐年攀升的趨勢。黃敏雄（2015）使用 TEPS 於 2001 年針對國中一年級與高中二年級學生進行全國性的研究調查後發現，雖然城鄉差距不會直接影響到學生的學習表現，但是越往鄉村學生的學習表現就會越低落。根據教育部偏鄉教育巡迴論壇手冊（2017）顯示，偏鄉多年來的問題來自於教師流動率高（104 學年度一般國小教師的流動率為 2.6%，國中教師流動為 1.7%；至於偏遠地區國小教師的流動率為 8.3%、國中教師流動率為 5.8%）與資源缺乏。為了縮短城鄉差距與數位落差的問題，教育部開始投入大量的資源與經費在偏鄉教育上面。然而，投入大量資源的結果只解決了表面問題，沒有解決到根本問題。高流動率的師資問題依然存在，使得偏鄉學校充斥著代理代課教師

學生的學習成就經常是教育部衡量城鄉差距政策的主要指標。然而，城鄉差距的問題並不是透過各種的教育政策就可以彌補的，透過教育社會學的視角來看偏鄉學童學習成就低落的原因多元且複雜，牽涉到家庭環境、學校教育與高流動率的師資等因素（郭俊呈、侯雅雯，2017）。

五、偏鄉融入翻轉教學的困境

對於偏鄉教育的問題，南投爽文國中國文教師王政忠（2017）說：

愈是偏鄉，愈是弱勢，愈是需要有人帶領這些起點遠遠落後的孩子們翻轉。

王政忠的這段話清楚的描繪出了偏鄉教育的狀況。目前偏鄉教育在專業師資與學生態度方面都相當缺乏，教育部已經在偏鄉砸入大量的經費，目前已經不是前的問題，而是「人」的問題，如同王政忠說的：越是弱勢，越要有人帶領這些孩子翻轉。但是問題是，偏鄉長期師資人力缺乏，更遑論有專業的翻轉教學師資可以改變學原有的教學生態。另外，學生的學習態度更是許多問題的核心，上課睡覺、翹課、請假是常態的狀況下，學生的學習態度就出了很大的問題，如何要求他們能夠自學。種種的限制之下，導致偏鄉教育的發展寸步難行。黃政傑（2014）也指出教師採用翻轉教學會受到遇教學準備、教材屬性、教師教學風格、學生學習準備度、家長的支持與數位落差等問題的影響。以下就偏鄉教育實施翻轉教學時可能會遇到的困境作一探討，分別從學校、教師與學生的角度來分析翻轉教學實施時的可能困境：

（一）學校設備與專業師資

小而美是臺灣偏遠地區學校的特色，由於學校位處邊陲地帶且學校規模小，自然分到的資源相對就會比都市的學校來的少很多。推行翻轉教學的第一個工作就是完善學校的教學設備，讓教師可以進行課前的影片錄製供學生事先預習；第二是可以找到相對應的專業師資來協助進行翻轉教學的實施，依照目前偏鄉學校的師資狀況，代理代課教師眾多，要找到能夠具備教師專業又能夠協助維護設備的師資恐怕是偏鄉小學的一大挑戰。

（二）教師負擔增加

翻轉教學最重要的就是教師的事先備課。也就是除了預先準備上課內容之外，還要錄製教學短片。目前的偏鄉學校教師除了教學工作之外，還需要負擔行政業務，教學與行政的雙重負擔下，以及偏鄉的教師高流動率都是影響偏鄉教師是否願意實施翻轉教學的因素。另外，偏鄉的學生可能因為家庭或者是經濟因素而使得教師更需要有耐心的引導高層次的思考問題，比起課堂講授，預錄影片需要花更多的時間講解課程內容。

（三）學生難以落實課前預習

翻轉教學成功的最主要因素除了教師預先錄好課程影片供學生預習外。學生是不是有正常預習才是最主要的成功關鍵，否則教師錄再多影片也是徒勞。偏鄉由於經濟與文化的雙重不利，導致學生可能沒有電腦或其它設備可以在家中學習，而無法進行預習。偏鄉兒童無法選擇自己出生的家庭，被迫於現實又會產生學習無助感，間接的剝奪他們的學習機會。使得學生在上課時無法和老師與同學進行討論與練習等活動，成為推動翻轉教學中被遺忘的一角。這也是偏鄉學校實施翻轉教學所要面臨與克服的一大挑戰。

（四）教師教學方式

翻轉教室最重要的就是教學影片。教學影片的錄影對教師來說有可能是教學的彈性也可能是侷限性。過去尚未出現翻轉教學以前，教師上課大部分都是使用講述法，講述法是在實際的教學環境中進行，隨時接受發問、進行師生互動或調整授課內容都具有彈性，且依照班級特性也會有不同的教學進度與授課方式。對於教師而言，有些教師喜歡使用講述法的方式上課，但有些教師則喜歡使用課堂討論的方式上課。有的老師將上課內容預錄成影片沒有問題，有些老師則是面對學生侃侃而談，面對鏡頭時確會結巴，修正多次才有辦法錄好一課。

六、結論

教育部近幾年為了要平衡城鄉差距與教育資源，開始投資人力與資源在改善偏鄉問題上面，然而成效卻不顯著。建議教育部可以研擬一套有效的人力資源管理系統，讓偏鄉學校的教師能夠受到鼓勵且願意長期留下，否則高流動率的師資將成為偏鄉教育改革失敗的源頭。建立好教師人力資源系統之後，學校方面也可以開始透過研習或者是教師專業發展的方式讓學校教師能夠不斷的學習新的知識與技能，增加教師的留任率。翻轉教學也非一蹴可及，實施的過程中需要不斷的修正，學校必須研擬相關的配套措施來協助教師來獲得更多的支持。最後，翻轉教學能不能成功就在於教師和學生的配合度，教師要能夠於課前預錄，課堂帶領討論，課後協助學生解決問題。學生也必須學會課前預習、課中討論與課後預習的學習態度，才能讓教育資源不致於浪費。翻轉教學除了學校之外，最重要的因素莫過於學生要自行在家預習，前面（偏鄉融入翻轉教學的困境）有提到，偏鄉的學生在網際網路的運用以及設備的更新上不如都市的學生，可能會發生老師辛苦錄好的影片卻無人觀看的狀況，當教育要成功不只是金錢的投入，更是要滿足學生的需求，否則就會成為半套的教育政策。臺北市曾經實施「一生一平板」的計畫，透過無紙化學習教師與學生能夠透過平板即時互動。數位教育依賴的是科技產品，然而科技產品汰舊換新速度極快，如果要跟上時代的趨勢，政府勢必要砸入更多的經費汰換。偏鄉的學生人數以及資源取得不如都市來的方便，要在偏鄉學校實施翻轉教學，建議除了降低教師流動率之外，也能效仿臺北市「一生一平板」政策讓偏鄉的學生也能有機會透過數位學習。要建立起學校的翻轉教學風氣有賴於家庭與學校整體文化的改變，唯有改變原有的思維，才能讓教育不斷進步。

參考文獻

- 王政忠（2017）。一片好評的翻轉教育，為什麼翻轉不了孩子的人生？一個偏鄉老師的現場觀察。取自 <https://www.businessweekly.com.tw/article.aspx?id=19390&type=Blog>
- 林柏安（2015）。實驗創新·翻轉偏鄉教育。教育部國民及學前教育署電子報，43。取自 http://www.k12ea.gov.tw/ap/epaper_view.aspx?sn=3d94898d-0cb3-494d-ba33-512092a8f31a&esn=4b9b7c9c-51f6-40ad-9730-f3eca7f67605
- 教育部（2016）。教育部統計查詢網（各級學校數）。取自 <https://stats.moe.gov.tw/>

- 郭俊呈、侯雅雯（2017）。翻轉教室觀點融入偏鄉教育之省思。師資培育與教師專業發展期刊，10（1），33-48。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（12），161-186。
- 黃敏雄（2015）。學生數學表現的城鄉差異。教育研究集刊，61（4），33-61。
- 蔡進雄（2014）。學得更多、學得更深、學得更好的學習評量。教師天地，189，13-18。
- 蔡瑞君（2015）。數位時代「翻轉教室」的意義與批判性議題。教育研究與發展期刊，10（2），115-138。
- 教育部（2017）。偏鄉教育巡迴論壇手冊。取自 http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/upload/news_file/2017%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A1%E8%BF%B4%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A_0919%E5%AE%9A%E7%A8%BF_778.pdf



翻轉了教學，翻轉得了臺灣社會嗎？

劉育忠

國立屏東大學教育學系教授兼國際事務長
南臺灣實驗教育協作中心籌備計畫主持人

一、前言：再思翻轉

從「翻轉教室」到「翻轉教學」與「翻轉教育」，一時之間，臺灣教育改革運動的大旗，全都換上以「翻轉」為名的系列講座與種種推動計畫。尤其，少子化的衝擊加上十二年國教政策的推展，這次教改運動的舞臺，不但是義務教育階段的中小學，更加演到高中階段與高等教育的大學階段。既有了舞臺，自然也需一批教育明星/名師，挾著雜誌媒體的報導行銷與官方資源挹注配合，於是教育界開始流傳「翻轉」成功的教育故事，有了「翻轉」有效的案例、模式，終於開始行銷島外、名聞國際，成為「教育」領域的臺灣之光。

所有的成功絕對得來不易，所有改革者的初心、初衷也多是良善、單純的，但「無心插柳」卻「柳成蔭」的結果與後效是什麼？這樣的「翻轉」浪潮，到底鼓動了什麼？成就了什麼？又對臺灣教育的生態與整體社會發展的方向，促成了什麼樣的演化進路？這些是本文企圖思考的問題。

二、「翻轉」的原意：以創新科技解決教育現場課堂教學時間的安排問題

這波以「翻轉」為名的教改浪潮，一開始來自於美國「翻轉教室」（Flipped Classroom）理念的提倡。通過科技的創新，讓教師更容易以自製教學影片的方式，來改變原先在教育現場將大量教學時間花費在基本知識傳遞的教學活動設計。藉由將基本知識的學習活動改到課前，以學習者數位學習的方式進行，教師就得以將原先的教學時間用來設計成更高階的學習能力之師生互動活動，進而提升學習成效、提高學習者的學習能力。這樣一來，學習者也承擔了自身的學習任務，必須在課前完成基本能力的學習與準備，藉此提升學習者原先在課堂時間內所進行的學習活動，因此，許多「翻轉」推崇者，強調「翻轉」所可能發生的，學習者的自主學習以及高階能力的學習成效，還有所謂的以「學習者學習為中心」的創新教學。

從「翻轉教學」理念進而衍伸發展出張輝成的「學思達」、葉丙成的「B T S」模式，都在臺灣的教育圈引起了諸多的迴響，也鼓舞了許多現場的教師願意投入創新教學的行列，但也誠如王政忠（2017）提出的擔憂，「一片好評的翻轉教育，為什麼翻轉不了孩子的人生」？他以身為偏鄉教師，說出自己在偏鄉教育現場看見缺乏足夠的專業教師來穩定引領孩子，以及翻轉教育若不關注學習者的

「自學能力」與「自學態度」可能加劇城鄉學力差距的隱憂。但問題是臺灣社會當前的教育問題，真的能夠從教育現場教與學的創新和翻轉，或者是增加偏鄉專業教師與提高學習者的自學能力和態度來解決嗎？

如果無法真實地正視城鄉教育現場差異所各自面對的教育困境，以及更為關鍵的，因忽視臺灣民眾普遍的「文憑主義」、「主試教育」和「主智教育」之價值傾向，而貿然走向高教普及化所導致的教育「地位」（positional）功能之系統性失靈問題，一味只強調翻轉教學與偏鄉教學的成功案例與創新教學模式，恐怕只會是強化了當前教育界的功績主義與競爭主義，強化了以升學與就業為單一價值的教育目的，卻還是無法真正促成臺灣當前教育生態的多元演化，改善當前臺灣教育系統性功能失靈的社會問題。

三、結語：不光是翻轉教學，更要翻轉社會

也因此，臺灣需要翻轉的，不單是教育現場教學者與學習者二者之間教與學任務的調整與重心轉換，也不只是從基本知識的自學能力提升到更高階的問題解決能力。這樣的翻轉教學，充其量只是在現存的社會制度與權力結構下，用同樣的遊戲規則，無法突破主流教育的階層複製迴圈。

但真正的翻轉，唯有當我們開始翻轉，被現代經濟制度馴化，將人「物化」、「工具化」的工具理性思維，轉向強調永續的生態思維與價值理性。帶領學習者真真正正面對真實的生命情境與存在處境，體認人類存在本質上無條件具有的意義感與價值感，勇於成為獨一無二的自己，唯有如此，才能真正翻轉社會裡既成的階級與結構，恢復人之所以為人的施予性/能動性。2014年，臺灣社會通過實驗教育三法之後，臺灣各地所蓬勃發展的實驗教育，或許正體現了另外一條更徹底的翻轉社會單一價值觀的多元教育演化進路。

參考文獻

- 王政忠（2017）。一片好評的翻轉教育，為什麼翻轉不了孩子的人生？一位偏鄉教師的教育觀察。取自 <https://www.businessweekly.com.tw/article.aspx?id=19390&type=Blog>
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70 (6), 16-20.

初探歐美澳日韓各國提升青年全球移動力之作法

黃玉玲

美和科技大學企業管理系講師
國立屏東大學教育行政研究所博士生

一、前言

根據 2014 年經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）的統計資料顯示，全球的留學生人數由 2000 年約有 210 萬人數，至 2012 年已超過 450 萬人數，且主要留學生來源國以亞洲國家為主，其中以中國大陸、印度及南韓的留學生人數最多（教育部，2016），反觀我國留學生人數在 2007 年有 34,491 人取得留學簽證，2012 年下降至 28,702 人，2014 年再上升至 34,423 人（教育部電子報，2015），可知我國留學生人數呈現停滯不前之現況。

當今全球企業已高度競爭，全球青年跨國工作、工作無國界之趨勢，已是一個臺灣必須面對的事實，我們必須培養學生國際移動的能力，以因應全球化帶來的競爭與合作，讓國民有能力及有尊嚴地在國際間自由移動（何國旭，2016）。

自 2013 年起，我國在國際上的經貿主要夥伴及競爭對手如歐盟、美國、澳洲、日本及韓國等國，相繼推出青年全球移動之計畫，教育部也於 2015 年推出提升青年全球移動力計畫，本研究將探討各國提升青年全球移動力之相關政策及做法，了解值得借鏡與參考之處，提出對政府規劃及執行相關政策之建議。

二、何謂全球移動力

黎士鳴、湯堯（2018）指出全球移動力（global mobility）係指個體為提升個人競爭力，願意參與國際交流及活動，積極從事各種學習，讓自己開拓心胸並具備宏觀思維，及能夠融入當地社會和認同多元文化之能力。陳文彥（2016）則提出能夠順利跨越國界進行學習或工作的能力，便是全球移動力。

吳清山（2015）也提到全球移動力應包括下列能力：1.外語能力、2.多元文化能力、3.積極正向的特質、4.宏觀思維能力以及 5.融入不同社會的能力。

陳超明（2013；引自何國旭，2016）認為國際移動力包含：1.具國際視野的多元能力、2.流暢的國際溝通力、3.跨文化思維、4.適應生活的能力。

全球移動力就是一種帶著走的能力，無論是學習或工作，不管在何時或何地，讓自己具備與全世界優秀青年合作及競爭的能力。

三、各國提升青年全球移動力現況與作法

（一）歐洲

歐盟在 2014 年推出 Erasmus+計畫，計畫前身為已實施超過 25 年且成效顯著的 Erasmus 計畫，歐盟期望透過此計畫，資助高等教育學生 200 萬人出國學習、職業教育學生 65 萬人至國外接受教育與訓練、碩士生 25 萬人能有貸款支持出國留學、提供超過 2 萬 5 千個碩士獎學金、50 萬個青年參與國際志工或青年交換機會、80 萬個從教授到青年工作者出國授課或受訓之機會（陳文彥，2016）。

陳文彥指出 Erasmus+計畫包含三個關鍵行動力及其具體作法如下：

1. 個體的學習移動力：個體的學習移動力是整個 Erasmus+計畫的核心，共提出四大方案，包含提供青年、教師、教授、教育機構與社會組織的員工等，至其他國家學習或獲取專業的機會、提供 17 至 30 歲之青年至他國進行最長兩個月的志工服務、Erasmus Mundus 碩士聯合學程獎學金供全球學生申請，期間必須至歐盟至少兩個國家修習學位、及本計畫歐盟參與國之青年，可申請至他國修習碩士學位之貸款等。
2. 創新合作及良性的務實交流：透過高等教育的策略夥伴關係、高等教育與企業發展長期關係的知識聯盟及提升高等教育教學能力，培養青年的積極性、企業精神、外語能力、資訊能力、社會能力及文化能力、並對不同國家的教育政策及實務訓練有更深一層的體驗與了解，改善專業力及提升就業與創業能力。
3. 支持政策革新：為歐盟國家間，政府更高層次的策略，主要用於合作與發展青年教育訓練，包含以證據為基礎的政策制訂與監控、發起具前瞻性之提案，促進政策革新、歐盟間學分及證書之認可及彈性的學習路徑、與高度專業之國際組織合作，強化在青年教育訓練上的影響與價值、進行政策的行銷，提升各界對 Erasmus+計畫之瞭解等。

（二）美國

美國國際教育協會（IIE）自 2015 年開始推動「留學世代（Generation Study abroad）」計畫，該計畫宗旨認為：「國際經驗是 21 世紀履歷表上最重要元素，有跨國文化能力或具備國際經驗的人才，正是雇主們最想聘用的。」（教育部，2018），鼓勵大學生前往海外留學、實習、擔任志工或工作，計畫重點在於透過教育和訓練，改變目前美國大學生對出國的看法，並且針對大學生不願出國的原因，提出解決策略如下（張曉琪，2016）：

1. 解決學生出國留學所需的費用問題：「留學世代」計畫邀請政府部門、企業及國內外高等教育機構共同合作，贊助美國大學生出國留學之獎學金。
2. 課程之銜接：為解決海外留學之課程規劃與原學校之課程無法銜接，導致學生面臨延畢之問題，目前該計畫在全世界 42 個國家皆有合作之高等教育機構和組織，協助學生在出國增長見識之餘，也不會耽誤學生大學畢業之期程。
3. 增進對留學國家及文化之認識：「留學世代」計畫並且出版留學手冊，除協助學生及家人在出國留學之前的心理準備，也能先認識留學國家之文化及感受可能面臨的文化衝擊。

「留學世代」計畫也與企業合作，由企業出資贊助學生出國實習或服務學習等，或至國外合作的研究機構學習等。

(三) 澳洲

由澳洲政府所主導的新可倫坡計畫（New Colombo Plan），鼓勵澳洲學生於印度太平洋區進行研習及從事實習工作（臺灣澳洲辦事處，2018）。目標在培育澳洲青年學生放眼亞洲，深入了解印度太平洋地區國家政經發展及社會文化，為澳洲在亞洲各國深耕奠基更好更有利的基礎（畢祖安，2016）。

畢祖安（2016）提出新可倫坡計畫成功之因素如下：

1. 提升政策高度及能見度：澳洲政府高層為推廣新可倫坡計畫，經常赴亞太國家演講及列為與各國高層晤面必談之議題，並且也獲得日韓印尼等多國政府及大使正面之回應與承諾。
2. 有效之宣傳策略：澳洲政府對於宣傳策略非常積極，如赴澳洲各大學辦理說明會、留學生研習歡迎會、校友聯誼會及新可倫坡計畫論壇等、各類活動必邀請當地官員、大學生及企業與會，並且善用社群平臺分享計畫等。
3. 鼓勵企業共同參與：該計畫特別注重實習、臨床工作及實務經驗之重要性，所以特別鼓勵澳洲及亞太合作國家提供澳洲學生實習機會，目前已超過 200 企業加入。此外，澳洲政府並鼓勵企業捐資，創造更多澳洲青年出國研習之機會。

(四) 日本

少子及高齡化問題越趨嚴重的日本，則在 2013 年提出「飛翔吧！留學 Japan」計畫，目標是 2020 年之前日本的大學以上留學生人數能夠由當時的 6 萬人倍增為 12 萬人，高中以上留學生人數由當時的 3 萬人倍增至 6 萬人（楊武勳，2016）。

日本與臺灣都有海外留學人數減少的情況，為此，日本政府調查其原因有：1.就業活動提前與就業機會減少、2.學分抵免問題及學期制度的差異、3.家計部門的負擔重、外國大學學費昂貴及 4.英語能力不足的現況（楊武勳，2016）。

楊武勳（2016）歸納「飛翔吧！留學 Japan」計畫的特色臚列如下：

(1) 選送不同專業與階段的學生出國

分理工、新興國家、世界一流大學、區域人才及高中生等不同組別人才選送出國。

(2) 由國家、大學及企業共同培育人才及出資。

(3) 符應日本各地區之需求與企業出資贊助。

(4) 學校輔導學生提出申請與中央政府或地方政府統一甄選。

(5) 考量個別學生家庭經濟條件後給予獎學金。

(6) 重視政策的宣傳及社群平臺的建置。

(五) 韓國

由韓國政府推動的「K-Move」(Korean Move，韓國人移動計畫)，將海外研習、海外志工、海外實習、海外就業與海外創業等層面進行整合，發展國民至海外就業（經濟部，2016）。

「K-Move」之主要特色在培育各國與企業所需的人才，並且建立海外支援系統，依政府相關部門之專業進行分工與整合，以發揮最大功能與效益。另一大特色在建置 world job+整合平臺，將分散在各機構的海外職缺與實習資訊統整，並設立生活導師制度，協助海外求職者了解當地情況、生活條件及求職技巧等，並於 2013 年起陸續於超過十個國家設立 K-Move 中心，以協助求職者順利於海外就業(經濟部，2016)。

「K-Move」的執行成效非常亮眼，求職者經政府協助就業，成功率高達 95%，除整合海外平臺、政府投入資源，韓國政府也建構「海外基地」，核心國家為北美、中國及日本，其次為東協國家，透過韓國政府所建立的平臺，持續送出青年到各國學習，去面對面接觸與學習，深入當地以了解各國能夠勝出的地方（天下，2014）。

綜觀各國青年全球移動力的現況與做法，互有相似之處，也有因各國不同之國情、需求及背景條件，而採取之不同策略，都有不少臺灣推動或修正相關政策時，可借鏡之處。

四、結語

歐美等各國積極培育青年全球移動力之政策，大都從各國所面臨之困境及挑戰上提出對國家、企業及青年有利的解決方案，在拓展青年國際觀及專業競爭力 and 企業人才的培育上，都有不錯的成效。

以下就歐美澳日韓各國青年全球移動力之政策與現況做法，提出對我國政府在規劃相關政策之建議：

(一) 積極鼓勵企業出資，共同培育所需人才

建議我國政府邀請企業參與相關計畫，除了解企業所需之專業人才，鼓勵企業選送青年至海外學習，並以優厚條件吸引這些青年學成回國後至該企業服務。

(二) 地方政府盤點人才需求，培育當地青年至海外研習後回國服務

建議政府可將部分經費支持地方政府，地方政府依據地方特色與人才之需求，共同遴選在地青年至海外學習，並在學成後回歸當地服務。

(三) 提供更多留學獎學金，積極培育頂尖優秀人才

過去十餘年來各國留學生人數逐年攀升之際，我國不僅停滯不前，有幾年甚至大為減少，政府應積極探討箇中因素。此外，美國及日本皆針對優秀大學生投入不少留學獎學金，解決優秀青年之經濟困境，政府應更積極投入頂尖優秀人才之培育，方能持續保有臺灣競爭力。

參考文獻

- 臺灣澳洲辦事處（2018）。新可倫坡計畫。取自 <http://australia.org.tw/tpeichinese/newcolomboplan.html>
- 吳清山（2015）。全球移動力。《教育研究月刊》，259，119-120。
- 何國旭（2016）。從多元文化的思維談國際移動力的培養。《學校行政雙月刊》，102，65-78。

- 林佳慧（2014）。韓國青年把世界當遊樂場。天下雜誌，550，144-147。
- 畢祖安（2016）。澳洲政府「新可倫坡計畫」之探討。教育研究月刊，271，42-52。
- 陳文彥（2016）。歐盟提升青年全球移動力之政策設計：Erasmus+計畫分析。教育研究月刊，271，17-31。
- 教育部電子報（2015）。培育移動力，青年暢行全球無國界。取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=903
- 教育部（2016）。提升青年全球移動力計畫。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD520A397E8DE50DACA80454FCE29A5CACE03A7A07A64885396005F3BC7749D7B57ED3C03DB72E24BBE062DB61F9C8E2D550CBDB17795ECE3&n=619F0A2085EEC55CD6A65CDDDF47DE49AB1A44ED087EA74D4D3F22427B3932B2F8A7AC5FEC38AC3C94637C7890F1358B6&icon=..pdf>
- 教育部（2018）。學習無國界。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=AB29929CE23E4E51
- 張曉琪（2016）。國際移動力：美國新世代留學計畫。教育研究月刊，271，32-41。
- 楊武勳（2016）。日本提升全球移動力之探討—以「飛翔吧！留學Japan」計畫為例。教育研究月刊，271，53-69。
- 經濟部（2016）。韓國K-Move計畫推動青年海外就業。取自 <http://itriexpress.blogspot.com/2016/01/k-move.html>
- 黎士鳴、湯堯（2018）。全球移動力GLOBAL模式之初探。臺灣教育評論月刊，7（1），259-264。
- OECD iLibrary（2018）。Education at a Glance 2014。取自 https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014/evolution-in-the-number-of-students-enrolled-outside-their-country-of-citizenship-by-region-of-destination-2000-to-2012_eag-2014-graph187-en。

實踐學習共同體之挑戰

甘明珠

國立高雄師範大學教育學系研究所學生

一、前言

面對學生程度差異化日益增加、教育制度改變、科技進步而資訊爆炸等狀況，近年來臺灣掀起一股翻轉教室的風潮，諸如 MOOC、學思達、MAPS 等教學方法，提倡把學習主體還給學生，重視啟發學生學習動機、幫助學生建構自主學習能力，達成讓天賦自由及因材施教之目標（方新舟）。日本佐藤學教授（2012）所提出之學習共同體（learning community）的理念，亦受到教育工作者之重視和認同，實踐於當下的臺灣教育現場。

二、學習共同體之理念

學習共同體結合學生、家長、教師、校長與社區人士等改革的主角成立學習圈，鼓勵與他人切磋學習、互相支持及發展。另外，提倡教師透過開放教室和共同備課、觀課與議課等方式，提升專業知能、改善教學實務。在不放棄任何一位學生的理念下，教師應尊重每位孩子的學習權、發揮鷹架作用，帶領學生探究、合作、聆聽、討論、批判、反思與實踐，建立主動學習的興趣以及解決問題的能力，達到有效的學習（佐藤學，2012、2013a、2013b；吳清山、王令宜，2012；林文生、歐用生，2013；連俊智、林明地，2013；余肇傑，2014；倪思穎，2015；林政逸、吳佩瑩，2016）。

三、實踐學習共同體之挑戰

雖然學習共同體蔚為風潮，但每個學校待解決的問題各不相同，若僅直接移植其設計及精神，恐怕無法順利進行。目前已有學者分析相關文獻、實際進行研究，試圖瞭解學習共同體於臺灣實踐之情況，但其研究對象各不相同，故本文試著從學生、教師、社會環境三方面綜合討論實踐學習共同體之挑戰。

（一）學生改變學習方式之困境

長久以來，學生大多習慣單向、有快速或明顯學習成效的傳統教學法，也習慣於「標準答案」，亦缺乏討論風氣。再者，學習共同體所強調的探究合作，該如何與同儕溝通、傾聽、思考、批判與表達等，對學生而言皆為一大考驗，若不適應創新的教學方式，可能因此使小組討論變成獨白式對話、學生學習經驗流於片段，且討論時的秩序問題也影響著學生學習成效（歐用生，2012；曾春榮、陶道毓，2013；新北市重慶國中學習共同體小組，2013；鄭淑慧，2013）。

（二）教師實踐授業研究之困境

學習共同體鼓勵教師跳脫單向知識灌輸的傳統授課方式，並透過授業研究（共同備課、公開授課、課後研討）來提升專業知能（歐用生，2012），但要落實理論或因地制宜去操作，可能會面臨下列困境：繁重的課務壓縮教師共同備課的時間；公開觀課與課後研討會議使教師擔心自己的授課表現備受檢視，因而失去安全感與信心；授課者與觀課者的教室主客體問題；公開觀課對於教學進度之影響；如何衡量學生程度及需求，持續調整教學方式與內容等（佐藤學，2012；林文生，2013；曾春榮、陶道毓，2013；姜宏尚，2014；張家榮，2015）。

（三）社會環境信任不足之困境

目前提倡適性選填、就近入學等升學模式，亦致力於打破明星學校的光環，但不能否認，成績導向、重視升學的教學仍是多數家長心中的第一選擇。而學習共同體將學習改變為經過反思與實踐的歷程，重視培養學生探究、合作、表達等解決問題的能力，且課程運作方式難免影響進度，又其教學成效非短時間可呈現，使得教師的教學效能和創新教學方法受到家長或教育主管單位之質疑，教師因此對實踐學習共同體抱持觀望態度（佐藤學，2012；莊侑晰、吳珮瑩、許涵絜，2013；張家榮，2015；楊家惠，2015）。

四、建議

隨著時代改變與十二年國教之推行，學習的革命如今正在臺灣熱烈進行著，如何在嘗試翻轉教學過程中發現問題，善用資源加以改進，使得教育能依據學生需求更為落實，是現場教師們的重要工作。面對上述實踐學習共同體之挑戰，以下綜合筆者與其他學者（新北市重慶國中學習共同體小組，2013；鄭淑慧，2013；姜宏尚，2014；方竣憲，2015；許猷琳，2015；張家榮，2015；倪思穎，2015；林政逸、吳佩瑩，2016；池禎宜，2016）之看法，提出三點建議，期盼能達到師生共好之目標。

（一）學習模式之轉變

目前相關研究（倪思穎，2015；張家榮，2015；楊家惠，2015；吳淑英，2016；許芷芸，2017）顯示應用學習共同體對學生的學習表現有正向影響。若要學生能順利落實學習共同體的概念，需要有教師的帶領，教師應營造主動、正向、支持、友愛的氛圍，塑造良好的班級文化，尊重每個學生不相同的個性，引導學生思考、表達、討論，鼓勵每一個答案都是最好的，適時給予協助並肯定學生的表現，使之獲得成就感，讓學生樂於、勇於嘗試不同的學習型態，逐漸養成自主學習的興

趣以及解決問題的能力。

（二）教師心態之調整

能夠順利推行學習共同體，關鍵為教師的實踐。在尊重與信任的環境中，教師才能建立專業承諾與合作（王淑麗、丁一顧，2017），以積極、開放和支持的心態參與增能研習、授業研究等活動，提升自己的專業知能；透過事前溝通、相關配套措施、同儕支持等，提高觀課者與授課者間信任關係，並將討論聚焦在學生的學習，減緩教師進行公開觀課、議課的壓力；重新審視課程內容、教學目標、學生需求與程度、教育制度走向，拋棄過去對教學進度的執著，有耐心地等待學生提升學習能力、表現有效的學習成果，勇敢地實踐學習共同體。

（三）行政協助與支持

學校行政應營造溫馨、平等的校園環境，並向家長宣導校務工作、徵求其認同，連結親師共同為學生的成長來努力；減少教師處理與教學無關的行政工作、安排共同專業對話之時間，讓教師有更多時間投入於專業成長；導入專業團隊與資源、充實校內軟硬體設施、協助調整學生段考範圍或測驗方式，由上而下提供教師支援；建立獎勵教師實施創新教學之制度、設置交流平臺，給予教師專業成長之動能和其所需的環境。

參考文獻

- 方竣憲（2015）。南投縣實施學習共同體教師之課程意識研究（未出版碩士論文）。國立暨南國際大學，南投。
- 方新舟（無日期）。認識翻轉教育。取自 <http://flipedu.parenting.com.tw/knowledge>
- 王淑麗、丁一顧（2017）。教師專業學習社群運作成功的關鍵：信任。臺灣教育評論月刊，6（10），14-19。
- 池禎宜（2016）。中小學推動學習共同體的成功關鍵因素之研究（未出版碩士論文）。中華大學，新竹。
- 余肇傑（2014）。淺談佐藤學「學習共同體」。臺灣教育評論月刊，3（5），122-125。

- 吳佩瑩（2014）。新北市學校教育人員對「學習共同體」理念知覺情形及實施現況之研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 吳淑英（2016）。國中英語教學以學習共同體為課室風景之行動研究（未出版碩士論文）。銘傳大學，桃園。
- 吳清山、王令宜（2012）。高等教育評鑑沿革。載於財團法人高等教育評鑑中心基金會（主編），我國高等教育評鑑發展與實務，2-15。臺北：高等教育。
- 林文生（2013）。別讓臺灣成為教育的歷史博物館。載於親子天下（主編），學習共同體臺灣初體驗（54-60頁）。臺北：天下雜誌。
- 林文生、歐用生（2013）。從佐藤學研究的系譜分析學習共同體的概念及其實踐反思。國民教育，53（5），67-77。
- 林政逸、吳佩瑩（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。
- 姜宏尚（2014）。學校發展學習共同體之個案研究以臺南市一所國小為例（未出版碩士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 倪思穎（2015）。學習共同體理念應用於國小六年級教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東。
- 張家榮（2015）。新北市國民中學語文領域國文科教師實施學習共同體經驗與反思之探究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學：臺北。
- 莊侑晰、吳佩瑩、許涵絜（2013年9月）。新北市寧靜國民中學學習共同體實施現況、困境與因應之研究。2013年E時代教學專業與研究學術研討會，國立臺中教育大學。
- 許芷芸（2017）。學習共同體模式融入國中公民科經濟學教學之研究（未出版碩士論文）。國立雲林科技大學，雲林。
- 許獻琳（2015）。學習共同體新手種子教師教學轉變歷程之個案研究（未出版碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆。

- 連俊智、林明地（2013）。教育領導的學習共同體－學校領導動力剖析。《學校行政》，85，137-155。
- 曾春榮、陶道毓（2013）。新北市立土城國中學習共同體的實踐與先導經驗分享。《新北市教育，學習共同體特刊》，92-97。
- 黃郁倫（譯）（2013a）。《學習共同體：構想與實踐》（原作者：佐藤學。臺北：親子天下。（原著出版年：2012）
- 黃郁倫（譯）（2013b）。《學習革命的最前線：在學習共同體中找回孩子的幸福》（原作者：佐藤學）。臺北：親子天下。（原著出版年：2012）
- 黃郁倫（譯）（2014）。《學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐》（原作者：佐藤學）。臺北：親子天下。
- 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：親子天下。（原著出版年：2006）
- 新北市慶國中學習共同體小組（2013）。學習、跳躍、分享、成長－學與教的饗宴重慶國中學習共同體之經驗分享。《新北市教育，學習共同體特刊》，73-91。
- 楊家惠（2015）。《新竹縣中小學推動學習共同體實驗試辦計畫之研究》（未出版碩士論文）。靜宜大學，臺中。
- 歐用生（2012）。打開潘朵拉的盒子。載於佐藤學著黃郁倫、鍾啟泉譯，《學習的革命：從教室出發的改革》，16-20。臺北：親子天下。
- 鄭淑慧（2013）。當生活課程遇到學習共同體：以促進學生學習為目的的生活課程備課。《新北市教育，學習共同體特刊》，139-144。

大學自治與大學校長遴選制度之省思

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

自從德國開創學術自由的先河以來，大學自治已有 200 多年的歷史。時至今日，學術自由、大學自治的理念與做法已為世界各國所公認，並為人類理性免受權力壓制以及知識的創造做出了不朽的貢獻。然而，在法制領域，相關制度仍不盡完善；在實務領域，大學自治亦紛爭不斷，主要表現在大學涉嫌侵害教師或學生權利，大學校長遴選適法性疑慮等等。近年來，又以 2018 年初發生的國立臺灣大學校長遴選案最為典型。

該案經過如下：國立臺灣大學校長遴選委員會于 2018 年 1 月 5 日選出管中閔為校長。臺大於 1 月 10 日報請教育部予以聘任。因管中閔被校內外人士質疑論文抄襲違反學術倫理、擔任臺哥大獨董身份未揭露、違法赴中兼職兼課，1 月間教育部曾 3 次去函要求臺大說明疑義。對於論文抄襲的質疑，臺大聲明該論文非屬本校送審教師資格規定及學術倫理案件之處理對象，決定不立案審查。1 月 27 日教育部再次去函要求臺大遴委會厘清疑義。1 月 31 日臺大遴委會經討論認為管中閔未違反學術倫理，未揭露獨董身份不影響高票當選結果，最終決議管中閔當選臺大校長無疑義，決議結果隨後以公文形式發往教育部。教育部為了調查核實管中閔涉嫌違法赴中兼職兼課的案子，未於計畫之 2 月 1 日予以發聘。3 月管中閔開始於「臉書」給教育部下聘任之最後通牒。3 月 12 日臺大召開臨時校務會議厘清管中閔出境未違反校規，擔任廈門大學客座教授只是榮譽頭銜，只有短期講學，未授課未領薪。之後，臺大校友委託律師于 3 月 22 日向臺北地檢署控告管中閔未揭露獨董身份涉嫌偽造文書，控告臺大代理校長、遴委會召集人、人事處主任放任管中閔違法兼職的行為涉犯圖利罪。3 月 24 日，臺大召開臨時校務會議對校內五項討論案予以擱置，並請教育部依法行政。4 月 1 日管中閔再於「臉書」聲明教育部已超過 3 月 18 日聘任的法定期限，教育部及相關人員應承擔法律責任。4 月 10 日，教育提出成立跨部會專案小組調查管中閔赴中兼職兼課案。4 月 11 日，國民黨通過 7 個立法委員會要求潘文忠說明教育部的業務，計畫通過「卡潘」來反制「卡管」。4 月 12 日，「臺大自主行動聯盟」向臺北地檢署提告教育部長瀆職。4 月 13 日，教育部長潘文忠因不堪內外壓力提請辭職。第二日行政院長賴清德獲准。4 月 27 日（週五）晚，教育部聲明駁回臺大遴委會決定，所提四項理由如下：遴委會委員與被推薦人存在經濟法律重大利益未回避之司法疑慮；臺大對被推薦人偏頗，造成不公平競爭；學術倫理基本誠信未被彰顯；遴委會未遵守各階段遴選基本原則。5 月 12 日，臺大臨時校務會決議要求教育部應盡速發聘給管中閔，必要時校方將依法尋求行政救濟。教育部依舊不

認可臺大決議，重申臺大應促請遴委會重啟遴選程式，補正瑕疵。5月31日、6月4日、6月5日，臺大學生、臺大、管中閔先後向教育部提起訴願，教育部希望藉由司法裁決平息紛爭。

臺大校長遴選案不僅影射了當下社會大學自治之現狀，而且暴露了大學校長遴選制度所存在的問題。現有制度雖透過合法程序產生，但合法制度並不意味其完全符合正當性。為此，本文欲透過回顧大學自治與大學校長遴選制度，並結合案例分析，以揭示問題之所在，並提出改善之建議。

二、大學自治與大學校長遴選制度

（一）大學自治之淵源

1809年，德國教育家洪堡（Wilhelm von Humboldt，1767-1835）在創立柏林大學時提出「寂寞與自由」的觀念，即大學教授雖須忍受做學問的寂寞但應享有高度自由。該觀念的原初目的在於提倡大學教授的講學與研究權利不宜因當道之不悅而受到限制。然而這種理念在當時未能實現。直到1849年，德國在《法蘭克福憲法》第152條中明確了「學術以及講學為自由」的規定。其後，1919年的《威瑪憲法》與1920年的《普魯士憲法》亦延續了該傳統並在此基礎上進行了修善。二次大戰後，德國《基本法》第5條第3項仍然沿用《威瑪憲法》「藝術、學問以及講學為自由」之規定。自《威瑪憲法》頒佈以來，學界均認為大學自治為憲法上有關學術自由的一種制度性保障。

德國有關學術自由、大學自治的理念與做法傳播到了世界各地。臺灣於1947年《憲法》第11條開始有了「講學自由」之規定。司法院大法官釋字第380號指出：

「憲法第十一條關於講學自由之規定，以保障學術自由為目的，學術自由之保障，應自大學組織及其他建制方面，加以確保，亦即為制度性之保障。為保障大學之學術自由，應承認大學自治之制度。」（司法院大法官，1995）

另外，《大學法》第一條第二項規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」（教育部，2015）從以上法源可以看出：臺灣的大學自治亦為保障學術自由之制度設計。

（二）大學自治須受適法性監督

臺灣《憲法》第一百六十二條規定：「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家監督。」（中華民國國民大會，1947）司法院大法官釋字第 563 號指出：

「國家依憲法第一百六十二條對大學所為之監督，應以法律為之，並應符合大學自治之原則……教育主管機關對大學之運作亦僅屬於適法性監督之地位。」（司法院大法官，2003）

以上法源說明，大學雖具自治權，但仍須接受教育主管機關的適法性監督。與此同時，教育主管機關惟于適法監督範圍內行使權力，亦不得逾權干預大學自治。

（三）大學校長遴選制度

《大學法》第九條規定：「新任公立大學校長之產生，應于現任校長任期屆滿十個月前或因故出缺後二個月內，由學校組成校長遴選委員會，經公開徵求程式遴選出校長後，由教育部或各該所屬地方政府聘任之。私立大學校長由董事會組織校長遴選委員會遴選，經董事會圈選，報請教育部核准聘任之。」（教育部，2015）

從遴選自主權來看，公立大學之當選校長無須教育部核准即得聘任，而私立大學之當選校長于聘任前需要經過教育部的核准。從遴選法定時限來看，公立大學校長遴選存在時限，當選校長應獲準及時上任，學校、遴委會與教育部均不得無故拖延，而私立大學卻無此保障。

此外，《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》第二條規定：「遴委會置委員十五人至二十一人，以單數組成，由學校就下列人員聘請擔任之：一、學校代表：由學校校務會議推選，占全體委員總額五分之二。二、校友代表及社會公正人士：依學校組織規程或其他相關規定產生，占全體委員總額五分之二。三、教育部遴派之代表：前二款以外之其餘委員。前項各款代表于推選（薦）或遴派時，應酌列候補委員。第一款學校代表應包含教師代表，其人數不得少於三分之二。遴委會任一性別委員應占委員總數三分之一以上。」（教育部，2012）

就以上規定的合理性而言，學校代表占比五分之二（教師占其中三分之二），有利於保護學術自由；校友與社會公正人士占比五分之二，有利於保障遴選的適法性；教育主管機關代表占比五分之一，有利於行使適法性監督權力，保障遴選的正當性；單一性別委員占比三分之一以上，有利於保障性別平等。

《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》第三條規定：「遴委會應本獨立自主之精神執行下列任務：一、決定候選人產生方式。二、決定遴選程式。三、審核候選人資格。四、選定校長人選由學校報教育部聘任。五、其他有關校長遴選之相關事項。」（教育部，2012）

從以上法源可看出，遴委會具獨立自主之地位，為完成任務，得決定遴選程式與候選人資格等事務。在臺大校長遴選案中，該辦法與臺大遴委會之遴選規則並未要求候選人揭露兼任獨董之職。依罪法定原則，法無明定不為罪，管中閔未揭露臺哥大獨董身份並無違法。依法不溯及既往原則，教育部亦不可另定規則與標準認定管中閔過往的行為違法。

《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》第六條規定：「遴委會委員為校長候選人者，當然喪失委員資格；有下列情形之一者，經遴委會確認後，解除其職務：一、因故無法參與遴選作業。二、與候選人有配偶、三親等內之血親或姻親或曾有此關係。三、有學位論文指導之師生關係。」（教育部，2012）

從以上法源可看出，遴委會委員僅具有兩項利益回避的義務，但不包括「副董與獨董之關係」。在臺大校長遴選案中，作為遴委會委員之一的蔡明興雖擔任臺哥大副董事長，與兼任該公司獨董之候選人管中閔存在同儕關係，但依據此法他亦無須進行利益回避。

三、結論與建議

（一）結論

綜上分析，本研究發現大學校長遴選制度存在如下問題：

第一，教育部之聘任權尚不明確

依《憲法》第一百六十二條與司法院大法官于釋字第 563 號規定，大學自治須接受教育主管機關的適法性監督。同時，教育主管機關惟于適法監督範圍內行使權力，亦不得逾權干預大學自治。大學校長遴選屬大學人事自治之重要內容，教育部亦可對此行使適法性監督。再依《大學法》第九條規定，新任公立大學當選校長由教育部聘任之，私立大學當選校長由董事會報請教育部核准聘任之。從字面上看，兩者差別在於「無核准」與「有核准」上，「無核准」自然比「有核准」要求寬鬆，「有核准」自然比「無核准」要求嚴格。從意義上看，教育部對私立大學校長之核准屬主動性適法監督，其意義在於不論遴選結果有無爭議，教育部均須核實後才予以聘任。由此可以推斷教育部對公立大學校長之聘任屬被動

性適法監督，其意義系如果遴選結果無校內外爭議，教育部則聘任之；如果遴選結果存校內外爭議，教育部得啟用適法性監督。當選人如被查獲違法，教育部自不得聘任。然而，《大學法》卻沒有將教育部之聘任權解釋清楚，以致社會上眾說紛紜，遴選案亂象叢生。臺大校長遴選案中，對於教育部駁回臺大遴委會決議，要求重啟遴選程式的聲明。有的人說：雖公立大學當選校長無須核准即聘任，但教育部亦有權不予聘任；另有人說：教育部不應幹預大學自主，須依此法履行聘任義務。孰是孰非？只因法未明確。

第二，重大利益回避之義務責任亦未明確

《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》第六條已有利益回避原則之規定，該條列舉了三種利益回避樣態，包括成為校長候選人、配偶及 3 親等親屬關係、學位論文指導關係。顯然，「副董與獨董關係」並未屬於利益回避規定之範疇。但是，教育部仍認為臺大校長遴選存在經濟法律重大利益未回避的司法疑慮。按常理來說，獨立董事的角色絕大部分是擔任上市公司的門神。如果候選人與公司實控人無特別信賴或者缺乏作為門神的政商關係，公司很難以重金聘請。而接受公司高報酬的獨董，沒有當此門神的準備，恐怕也不現實。因此，「副董與獨董關係」未屬利益回避情形不具說服力。有一些評論員認為如果作為遴選委員的臺哥大副董事長蔡明興需回避，那麼中研院院長是否也該回避？臺大前校長、副院長是否也該回避？無論是大學或中研院的行政職，大多身兼教授及研究員的身份，受領有限的行政加給，其上下級關係不存在大額金錢交易，利益關係相對淡薄，比較接近一般的人情關係。然而，上市公司的獨董經常需要介入公司巨額資產的決定。作為領取高額給付的獨董，不得不與公司背書利益與共。兩相比較，副董與獨董之間存在的利益關係較為巨大，如未回避則有可能影響到遴選結果的公正性。

依據法律明確性原則，教育部宜重新修訂《大學法》與《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》，明確相關主體的法律關係，系為保障大學校長遴選適法性之根本。

(二) 建議

依據大學校長遴選制度所存在問題，本研究從理論與實務兩方面提出如下建議：

首先，大學自治為學術自由之制度性保障，大學校長遴選為大學人事自治之重要內容，大學校長遴選應遵循適法性原則，教育主管機關亦應在法律保留原則下行使適法性監督。在臺大校長遴選案中，雖然管中閔未揭露臺哥大之獨董身

份，蔡明興亦未因利益關係而回避，但其行為並未觸犯遴選之相關法律與規則。教育部以有經濟法律重大利益未回避之司法疑慮為由駁回臺大遴委會之遴選結果，違反了罪行法定與適用法律之原則。此外，臺大、臺大遴委會亦對教育部之三項質疑做出了合理回復，其行為亦未違法。教育部所提出的駁回理由亦未具體說明違法之事實及證據，其行為涉嫌侵犯大學自治權利。因此，教育部應盡速依法聘任管中閔為臺大校長。對於管中閔涉嫌違法的訴爭，教育部可以依據司法部門的裁決於後作出解聘處分。

其次，臺大校長遴選案暴露出大學校長遴選制度存在的缺陷。為避免重蹈覆轍，適時修法則勢在必行。針對教育部之聘任權尚不明確的問題，《大學法》應補充說明教育部在大學校長遴選中的適法性監督地位。針對來自校內外的爭議，教育部得採取適法性監督措施，作出是否聘任的決定。對於重大利益回避之義務責任未明確的問題，《國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法》應將具營利事業機構之董監事關係明列於有關利益回避的條文中。個人如若違反應當承擔去職及失信的責任，遴委會如若違反亦應承擔決議無效的責任。

參考文獻

- 中華民國國民大會（1947年1月1日）。中華民國憲法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E6%86%B2%E6%B3%95>
- 司法院大法官（1995年5月26日）。釋字第380號。取自 http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?expno=380
- 司法院大法官（2003年7月25日）。釋字第563號。取自 http://www.judicial.gov.tw/constitutionalcourt/p03_01.asp?expno=563
- 李仁焱（2017）。教育法與教育人權。臺北市：元照出版有限公司。
- 教育部（2012年10月26日）。國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%9C%8B%E7%AB%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E9%95%B7%E9%81%B4%E9%81%B8%E5%A7%94%E5%93%A1%E6%9C%83%E7%B5%84%E7%B9%94%E5%8F%8A%E9%81%8B%E4%BD%9C%E8%BE%A6%E6%B3%95>

- 教育部（2015年12月30日）。大學法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%B3%95>



探索教育的核心素養之分析與探究—以高關懷青少年為例

潘玉龍

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

十二年國教本於「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，從而體驗學習的喜悅，增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展（教育部，2014a）。十二年國教課程綱要強調「核心素養」，希望培育適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力、情意與態度，且應關注學習與生活情境的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。

在探究取向的教育觀下，探索教育正是幫助學習者做中學、自我反思與挑戰、團體合作與信任價值，並且有目的、有計畫執行教育的過程，擴張自己的潛能來學習、成長，最後終能學到自己和整體環境的主要目標。本文試著提出探索教育意涵與立論基礎，再探討十二年國教核心素養與探索教育之關聯，進而深入探究高關懷青少年的發生原因與處理機制，並爬梳與整理出探索教育對高關懷青少年的益處，再提出探索教育的課程轉化與設計，最後則依論述結果進行建議事項，擬對學校領域提供更具體且清楚執行探索教育的方式，受惠更多高關懷學子。

二、探索教育意涵與立論基礎

（一）意涵

探索教育在臺灣近年來國內逐漸興起的教育型態，探索教育亦是一種體驗學習，其學習的方式符合當前課程目標的自然化、生活化，以及培養互助合作的團隊精神，包含從暖身、破冰活動到溝通合作和建立信任活動，以及解決問題活動、社會責任活動與個人責任活動，且由教學者引導學習者從活動中體驗、省思與實踐。故可知探索教育的訓練是透過一系列經過設計的活動，建立信任，塑造共識，努力達成個人與團隊的目標，提供學習者一個學習經驗，發揚杜威時代倡導「Learning by Doing」的概念，並且不斷創造學生學習上的高峰經驗（Peak Experience）。過往探索教育的發展大多偏向戶外活動的模式，但後來逐漸融入一般學校課程中與其他課程相結合，進而加入輔導諮商的要素，漸由體能的挑戰而轉至強調心靈的挑戰，且有各種學會組織的理論研究和領導人才的培養訓練，而為教育界注入一股新的教學理念與模式（余紫瑛，2000）。

因此，本研究定義之探索教育乃強調學習者對其核心價值的轉變，深化學習體驗、省思與實踐，非侷限於室外的冒險性活動，以下特別針對探索教育的立論基礎與核心價值深入探究之。

(二) 立論基礎

本研究透過文獻分析綜整，將探索教育之理論區分為經驗學習、學習歷程、學習轉移、團隊發展、價值分析各層面，以下分別詳細介紹之。

1. 經驗學習

- (1) 經驗主義：經驗主義 (empiricism) 的知識論認為，一切知識都來自經驗，而經驗的來源有二，一為感覺，一為反省。經驗和反省正是探索教育的核心概念之一，因此探索教育的哲學思想起源和經驗主義有關，圖 1 為 Priest and Gass (1997) 提出 Dewey 的經驗學習歷程。

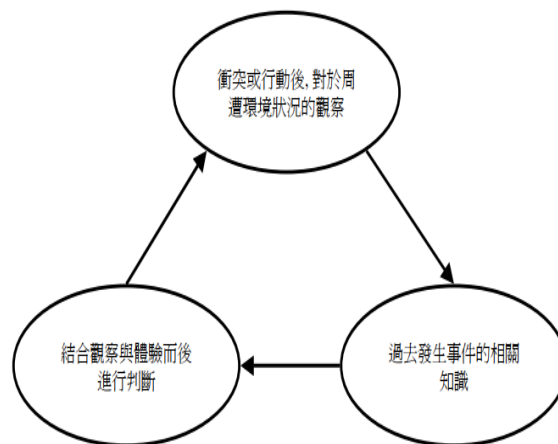


圖 1 Dewey 的經驗學習歷程。

取自 Effective leadership in adventure programming (p. 154), by Priest, S., & Gass, M. A., 1997.

- (2) 自然主義 (naturalism)：強調人與自然和諧共存，自然為人類知識之來源，可說是理性主義的反動。而探索教育同樣關切人與自然的關係，主張在自然情境裡學習，強調感官經驗的應用，頗符合自然主義學者以具體感官的實物教學順應自然的主張。
- (3) 實用主義：提倡做中學的教學方法，就是藉著各類工作與活動引發學生自動自發的探索與反省思考，主動思考的習慣一旦建立，學生面對新的環境條件時，就能隨時重組舊有經驗，將舊經驗改造創新，而不會只是機械式的重複過去的經驗。

2. 學習歷程

Nadler（1993）指出探索教育為使學習者離開安全、熟悉、舒適、可預期的環境，並進入不自在的陌生領域。如此一來，處於陌生的環境，參加新的活動，與新夥伴相處，成員的新情緒、新思維都將激發獨特結果的產生。圖 2 代表的是 Luckner and Nadler（1997）所提的探索諮詢的進程：成員經歷失調的狀態，藉置身於新奇且相互合作的環境中，接受解決問題的情境設計，體會成功的經驗，再經由轉化經驗，增強成就感，促進概念化，轉移至未來的經驗中。

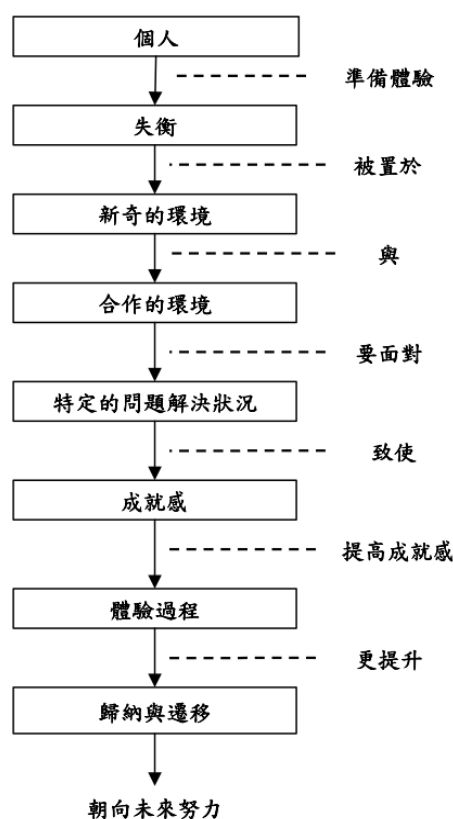


圖 2 以探索為基礎的學習歷程模式。

取自 Processing the experience: Strategies to enhance, by Luckner, J., & Nadler, R., 1997.

3. 學習轉移

探索教育真正的價值在於能否有效的運用到未來實際生活中，Kolb 的四階段經驗學習圈主要在說明經驗的轉移過程（Kolb，1984），包含具體經驗、反思觀察、產生新原則、實際運用於新經驗，如圖 3 所示。

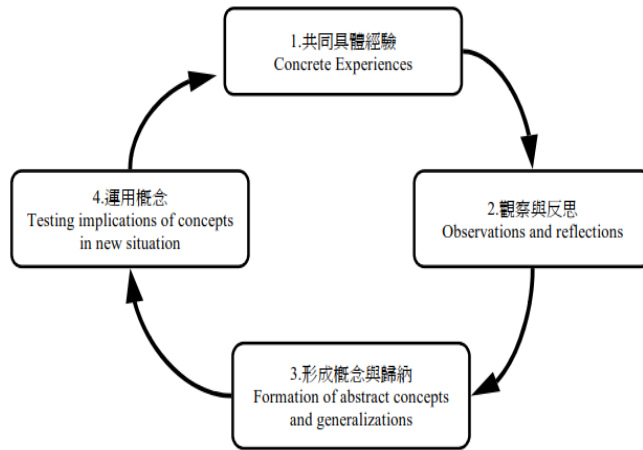


圖 3 Kolb 的四階段學習圈。

取自 *Experiential learning: Experience as the source of learning*, by Kolb, D. A., 1984.

4. 團隊發展

蔡居澤、廖炳煌(2007)表示在探索教育中，共分成四期，包含 (1) 形成期：透過活動的呈現及自我表達的方式，使參與者可以瞭解彼此的價值觀和差異；(2) 風暴期：參與者在活動中去發現彼此的價值，透過真實、內在的對話去談談彼此；(3) 規範期：討論團隊如何互動，以及面對任務處理過程中的各種主題。(4) 成果表現期：創造團隊高峰經驗，讓參與者討論這經驗的價值以及如何被創造出來，如圖 4 所示。

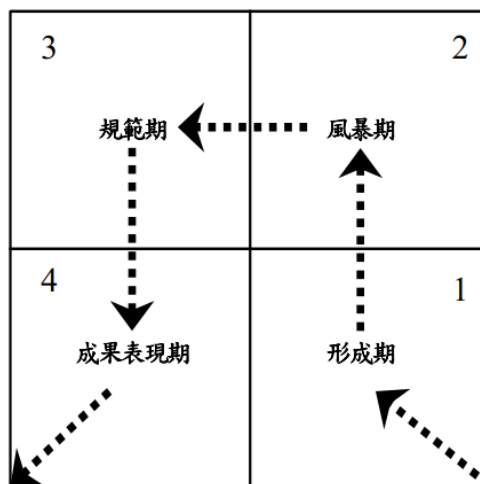
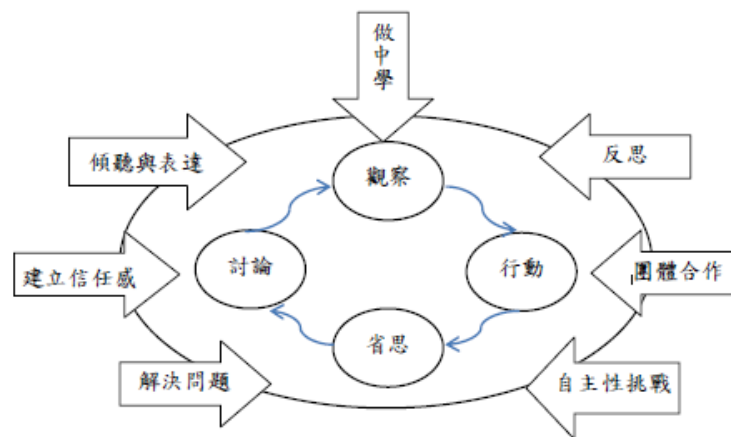


圖 4 Tuckman 的團隊發展階段。

取自探索教育引導技巧培訓手冊，蔡居澤、廖炳煌，2007，桃園：中華探索教育發展協會。

5. 價值分析

探索教育活動是一種在活動中觀察、行動、省思、討論的歷程，故所創造出來的價值是無限的，石偉源、李一聖、郭添財（2013）針對探索教育相關研究結果歸納其價值分析，如圖 5。



圖一 探索教育基礎概念圖

圖 5 探索教育基礎概念圖。

取自探索教育在學校領域應用之探討（頁 38-45），石偉源、李一聖、郭添財，2013，國教新知，60（2）。

學校教育的深遠價值是在培養學生將來適應困境的能力，也可以說是培養學生遇到困難時，獨立思考解決問題的能力，而探索教育正是提升學生的問題解決的關鍵能力，包含做中學、反思、團體合作、自主性挑戰、解決問題、建立信任感、傾聽與表達。另外蔡居澤、廖炳煌（2001）亦提出全方位價值契約是藉此讓團體成員共同努力，發現正價值的一種過程，促使團體肯定自我、他人、學習團體、和學習的經驗與機會四種價值，每個人均須同意承諾團體所訂定的價值契約。

三、探索教育與核心素養

探索教育在世界各國掀起學習革命，經由體驗、思考、歸納、運用四步驟，學習自我覺察、探索問題，最終目的是引導學員自主反思，並培養學生的核心素養。十二年國民基本教育強調學生是自發主動的學習者，就目前教育而言，探索教育目的在提升學生的內在動機和興趣，發揮潛能學習的動力，強化系統知識的領悟，讓知識能力更貼近生活。

「核心素養」的表述內容指出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。課綱所謂的「核心素養」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，2014a）。十二年國教核心素養的三個面向為「自主行動」、「溝通互動」

與「社會參與」，每個面向皆包含三個子項目的素養，如圖 6 所示；再者，因應不同教育階段學生的身心發展條件，在每個教育階段分化出更細微的具體內涵。各領域可因其學科特色與學習階段需要，選取其中幾項的核心素養進一步發展成為領域的核心素養，領域的核心素養用以作為領域或科目課程發展垂直連貫與水平統整的主要組織核心，並具體落實為領域的「學習表現」與「學習內容」。

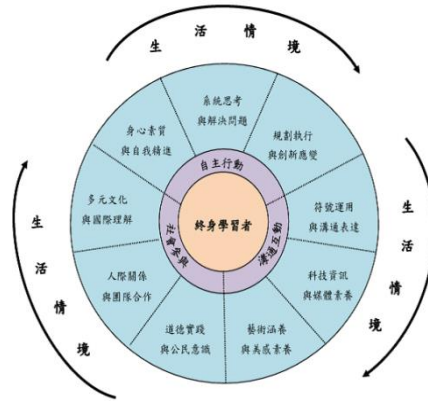


圖 6 核心素養的滾動圓輪意象。

取自十二年國民基本教育課程綱要總綱，教育部，2014b，臺北：作者。

「探索教育」與十二年國民教育所推廣的「核心素養」有極大相關。許多核心素養之項目可由探索教育的教育內涵及所設計的團體活動來達成，包含三面九項皆是核心素養的重要面向；而探索教育即可與溝通互動、社會參與、自主行動等作結合，進而加以連結，引導學生實踐、體驗與反思，將所得應用於日常生活，獲得課程的教學成效。

綜觀十二年國民基本教育課程總綱之核心素養意涵，其實與探索教育核心精神不謀而合。而本文所強調的探索教育非侷限於活動類型，而是強調核心素養的中心價值。

四、高關懷青少年的定義與處理機制

(一) 高關懷青少年 (highly-cared adolescents)

高關懷青少年意指生活陷入困境或有可能有偏差行為的中輟學生；也泛指需要提供更多社會福利資源協助成長的青少年（曾華源、胡慧葵、李仰慈、郭世豐，2005）。12 歲至 18 歲之青少年生活經驗不足，若是再經歷家庭經濟不穩定、家庭衝突，以及學業表現等問題壓力下，生活照顧及與保護、教育輔導以及休閒育樂等需求未被滿足，就容易產生不健康的自我形象、低自尊、學習低成就、破壞性行為，甚至誤觸法律。高關懷學生通常來自於高風險的家庭，在面對挫折與壓力之下，高關懷學生的情感依附以及情感需求會變得非常強烈（吳采晴，2010）。

本研究之高關懷青少年定義為失能家庭、中輟或中輟之虞、逃學逃家、行為偏差或社會適應不良等行為偏差邊緣，泛指需要提供更多社會資源協助成長的青少年。

(二) 高關懷青少年處理機制:

高關懷青少年是現代社會問題日異複雜情況之下，所衍生之校園問題的輔導重點。在面臨高關懷學生時所提供的輔導處遇方式，對於該生日後是否能擺脫高風險家庭、環境所加諸之傷害，回覆正軌生活，並創造成功的人生經驗，具有關鍵的影響力（王俊凱等，2010）。研究者整理出高關懷青少年處理機制，如表 1。

表 1 高關懷青少年處理機制

父母關懷	高關懷學生的家庭，大多是功能不全。但家庭是每一個人的第一個學習場所，更是社會的縮影，孩子若能在有愛的環境下成長，在生理、認知、情緒、與行為上的表現，差異會很大。(陳有安 2014)
學校連結	學校應多了解、關注到高關懷青少年的需求，陪伴、關懷，並找到高關懷青少年的優勢，連結資源、強化保護因子，培育高關懷青少年面對生活困境之能力，使高關懷學生能快樂、學習成長。
團體合作	高關懷青少年正需要同儕，團體合作即建立一個正向的同儕關係，滿足其需求，也提升正向的人際互動能力。
教育宣傳	透過初級預防，採取彈性多元教學方式，導正並加強宣導高關懷群學生之學習觀念、生活態度及法治觀念。以青少年常見的困擾為主題進行預防性教育宣導。
社區資源	主動進入社區與高關懷青少年建立關係，並針對標的服務對象提供服務。藉由品德、生命教育，社區服務課程、多元技藝專長學習及諮商輔導等活動，協助中輟復學或有中輟之虞等高關懷群學生之校園學習及生活適應。
輔導諮商	透過二、三級預防，滿足高關懷青少年情緒抒發等需求，並帶領高關懷青少年心靈探索與心理矯正，培育人際互動、問題解決、挫折忍受力。

註：研究者整理

五、探索教育對高關懷青少年的益處

社會大眾認為高關懷青少年抗壓性低、學習態度不佳、團體互動不良以及缺乏解決問題的能力。choel（1988）證明透過探索教育的方式能培養高關懷青少年的責任感，進而消弭青少年的越軌行為。高關懷青少年具有特殊之背景特性與需求，若能將高關懷青少年透過探索教育轉化至日常生活中，此引導轉移過程相信會對高關懷青少年更有正向幫助。

探索教育對高關懷青少年的改變包含人際關係、內控信念、自我概念、生命意義、復原力、自我調節、短時間生活效能優於長時間生活效能、自我效能及工作者角色，其中人際關係、信念、自我概念及自我效能較有明顯影響效果，達到健全心理發展。另外青少年可從探索教育中學習從挫敗得以不斷的嘗試錯誤修正行為，勇敢的面對問題，更能夠珍惜成功所帶來的喜悅（蔡居澤，1995）。透過

探索教育，青少年可以在團隊的學習及遊戲中，體認團隊溝通、協調、互相信任及合作的重要性，破除個人本位主義，幫助個人培養參與高績效工作團隊表現所需之技能，獲得團隊歸屬感。

探索教育除了提供團體建立活動外，可以從各種方法嘗試中培養擴散性思考，啟發創造思考。故教師安排有意義的學習活動，讓學生親自體驗，從過程中強化認知、情意和技能，進而培養問題解決的技巧和能力。國內對於探索教育的實證研究發現探索教育對參與者產生許多正向效益，例如提升自尊、情緒智力、品格與領導才能（李美珠，2007；鄭欣如，2007；張國振，2008）。

是故探索教育課程與一般課程的比較上，無論是溝通方式、實施環境、活動設計、團體動力形成歷程均有所不同，因此得以發揮其心理治療與經驗學習的雙重效果，尤其在青少年的犯罪預防與矯治上，更勝於一般傳統的防治輔導方式。

六、探索教育核心素養融入高關懷青少年案例之設計與轉化

高關懷青少年可以透過探索教育健全心理發展、促進團隊凝聚、啟發創造思考，以培養青少年成為健康、有自信、具社會適應力的全人。探索教育的活動類型與目的透過相關文獻觀點可分為解凍活動／熟悉活動、低阻礙活動、信任活動、溝通活動、做決定／解決問題活動、個人責任活動七大類（金車教育基金會，1998；李芳芝，1999）。本研究活動方案設計，由研究者根據李芳芝（1999）提出的探索教育的活動類型與目的，並參考價值契約作為基礎，依據本研究案例分析將活動成果用到情境化、脈絡化的課程，其架構如表 2、表 3。

表 2 探索教育核心素養融入高關懷青少年之設計方案一

次數	活動類型	活動目標	活動名稱	核心素養面向與項目
1	解凍活動	降低緊張感 拉近距離， 培養默契	* <u>第一類接觸</u> 事先得知個案問題，藉由個案關心，之後利用機會語個案攀談。	B 溝通互動 B1 符號運用語溝通表達 具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上
2	低阻礙活動	培養自信心 與改善彼此 的關係	* <u>探索心世界</u> 持續關懷個案，聆聽個案內心話，協助個案釐清困境並透過課程肯定其動手做的能力。	B 溝通互動 B1 符號運用語溝通表達 具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上

3	信任活動	克服恐懼、信任他人	<p>*信服 100</p> <p>經過篩選，鼓勵個案參加活動。並藉由分組，放下對他人的不友善，學習信任同組組員。</p>	<p>C 社會參與</p> <p>C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。</p>
4	溝通活動	表達意見、建立共識、彼此互助合作	<p>*搭起橋樑</p> <p>A.課程進行時，老師會先講解步驟，個案須專心傾聽，然後進行實作。</p> <p>B.實作過程中，個案須跟組員溝通，遇到問題時或步驟錯誤時須提出請教老師。</p>	<p>C 社會參與</p> <p>C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。</p>
5	做決定/解決問題活動	確定目標、團隊互助	<p>*超級任務</p> <p>A.每次課程會有一個實作主題，同組組員必須分工合作，處理突發問題，共同完成成品。</p> <p>B.遇到突發問題老師會鼓勵同組先思考自行解決再予以協助。</p>	<p>A 自主行動</p> <p>A2 系統思考與解決問題具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。</p> <p>A3 規劃執行與創新應變 具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。</p>
6	社會責任活動	學習評估與解決問題的策略，進而提升個人能力、技巧	<p>*看我 72 變</p> <p>為完成成品，個案須思考如何成品成型，逐步進行，改善個案耐心不足。並請個案將成品與他人分享，得到自信及肯定。</p>	<p>C 社會參與</p> <p>C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。</p>
7	個人責任活動	透過高難度活動挑戰，了解自我、建立自信心，已達成既定目標	<p>*超越自我</p> <p>鼓勵個案參加競賽，透過練習時間的安排，幫助個案改善缺課，將奪佳績當成目標</p>	<p>A 自主行動</p> <p>A1 身心素質與自我精進 具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。</p>

註：研究者整理

表 3 探索教育核心素養融入高關懷青少年之設計方案二

次數	活動類型	活動目標	活動名稱	核心素養面向與項目
1	解凍活動	降低緊張感 拉近距離， 培養默契	* 破冰活動 利用個案的特殊興趣，訂下要上課約定，並給予彈性，避開人群	B 溝通互動 B1 符號運用語溝通表達 具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上
2	低阻礙活動	培養自信心 與改善彼此的關係	* 翻轉心世界 肯定個案的興趣，再介紹課程內容，引發個案學習動機。	A 自主行動 A1 自心素質與自我精進 具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。
3	信任活動	克服恐懼、 信任他人	* 勇者無懼 教導個案相信指導者的回饋，並給予作業，並提醒個案隨時調整自我，自我學習。	C 社會參與 C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。
4	溝通活動	表達意見、 建立共識、 彼此互助合作	* 從心開始 詢問個案參賽意願，學習主動發表，透過不斷溝通與共識建立，讓個案做好參賽準備。	C 社會參與 C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。
5	做決定/解決問題活動	確定目標、 團隊互助	* 心靈勇者 A.讓個案學習面對人群。與組員進行團隊練習，並在不同場所模擬。 B.透過故事分享，鼓勵個案排除恐懼，勇敢走入人群。	A 自主行動 A2 系統思考與解決問題具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。 A3 規劃執行與創新應變 具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。

次數	活動類型	活動目標	活動名稱	核心素養面向與項目
6	社會責任活動	學習評估與解決問題的策略，進而提升個人能力、技巧	* 正義者聯盟 持續由輔導端給予心理建設。在競賽現場，透過隊友的協助，降低對人群的恐懼。	C 社會參與 C2 人際關係與團隊合作 具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。
7	個人責任活動	透過高難度活動挑戰，了解自我、建立自信心，已達成既定目標	* 攻無不破 若臨場退縮時，堅持事先約定，由個案自發學習，順利完成競賽。	A 自主行動 A1 自心素質與自我精進 具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。

註：研究者整理

以上方案設計編排著重在問題解決的訓練，每次皆安排合適的問題解決活動，由淺入深，藉此培養問題解決能力；並配合探索教育發展階段，搭配少許破冰活動目標設立活動，以及溝通活動，以利探索教育轉化與設計活動之策略。

七、結論與建議

(一) 結論

教育是一種「零拒絕」的事業，高關懷青少年在學校教育上是頗為棘手的難題。但探索教育是促使高關懷青少年達到經驗學習與行為改變，並且強化問題解決力。日本管理大師大前研一曾表示問題解決力是新世代菁英的必備能力之一。荀子《儒效篇》提到：「不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之；學至于行之而止矣。」。面對十二年國教「核心素養」，高關懷青少年要如何理解學習重點與核心素養的關係，可先透過實際的活動參與及同儕回饋，並配合教案設計以實踐力行核心素養理念在探索教育中之轉化。

（二）建議

針對高關懷青少年要在探索教育達核心素養理念之轉化與實作，研究者建議以下各方面探討。

1. 理論方面

探討探索教育課程的理論基礎及研究方法，以作為進一步結合於高關懷青少年。如探索教育課程與經驗學習及多元智能、合作學習、課程整合、跨領域、問題解決與批判性思考等方面關係的探討，並將之運用在高關懷青少年與學校教育結合或與矯治單位課程結合的研究上。

2. 課程方面

研究探索教育課程內容、實施程序、評鑑方法，並從事課程實施高關懷青少年的課程試探研究，以瞭解其特性與成效，並可分別在學校、社區、私人場地、矯治單位進行，發揮其不同面向之功能。

3. 師資方面

加強教師進行探索體驗的能力，包含實作、反省、運用等能力、以達多元經驗與意義等內涵。實施歷程可包含設計、體驗、反省與回饋、評量等循環階段，例舉辦專業成長活動與工作坊，從中體會探索教育的作法，落實於高關懷青少年課程中。

4. 學生方面

深化高關懷青少年探索學習的後設認知之反思活動，引導高關懷青少年進行深刻後設認知之反省。例如探索教育過程中，想到哪些事？看到了甚麼？感覺到甚麼？有哪些態度和感受是過去沒有的？藉由活動探索自己知識、技能或者態度方面有哪些改變？有哪些可以向其他人分享？

5. 後續輔導

研究與探索教育課程銜接的後續輔導網，以便持續追蹤高關懷青少年行為改變結果，如何在家庭、學校、社區等方面加以持續追蹤輔導，或邀請相關人員（學校、社區、家長）一起參加課程，以進一步穩定高關懷青少年行為改變的結果。

參考文獻：

- 石偉源、李一聖、郭添財（2013）。探索教育在學校領域應用之探討。國教新知，60（2），38-45。
- 李芳芝（1999）。突破休閒－冒險性教育活動設計（Adventure-based Recreation）及指導要領。國立臺灣體育學院休閒運動學系系刊，2，32-69。
- 李美珠（2007）。自然體驗方案對國中生正向情緒之影響（碩士論文）。取自 <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22096NTNU5051008%22.&searchmode=basic>
- 金車教育基金會（1998）。打造EQ 希望工程休閒教育推廣研討會。臺北：金車教育基金會。
- 洪裕宏（2008）。界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC 95-2511-S-010-001）。
- 張國振（2008）。探索教育活動方案對國中資優班學生實施成效之研究（碩士論文）。取自 <http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0021-0804200910153336>
- 教育部(2014a)。十二年國民基本教育課程發展指引(中華民國 103 年 2 月 17日，臺教授國部字第 1030007735 號)。臺北：作者。
- 教育部（2014b）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國 103 年 11 月 28 日，臺教授國部字第 1030135678A 號）。臺北：作者。
- 蔡居澤（1995）。冒險教育與心療活動之探討。公民訓育學報，4，409-432。
- 蔡居澤、廖炳煌（2007）。探索教育引導技巧培訓手冊。桃園：中華探索教育發展協會。
- 鄭欣如（2007）。以探索教育活動方式進行品格教育之行動研究（碩士論文）。取自 <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=dnclcdr&s=id=%22096NHILT5576043%22.&searchmode=basic>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning*.
- Luckner, J., & Nadler, R. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance*.
- Priest, S., & Gass, M. A. (1997). *Effective leadership in adventure programming*.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Island of healing: A guide to adventure based counseling*. Hamilton, MA: PA



高中學生情緒調適之我見

林璟筠

銘傳大學教育研究所在職碩士專班研究生

一、前言

青少年的界定標準依不同觀點而有不同的定義，但大體來說年齡約在 12~24 歲之間（劉玉玲，2016）。我國高中學生三個年級普遍在 15~18 歲之間，此時正值介於童年與成年之間的青春期的。過去研究指出臺灣青少年的快樂感發展係呈現負成長的趨勢，隨著年齡的增長而愈趨不快樂（巫博瀚、陸偉明、賴英娟，2012），而 Weinberg 與 Klonsky（2009）研究發現情緒失調與青少年憂鬱、焦慮、自殺意念等情緒問題有顯著的正相關。正值青春期的初中學生面臨生理與心理上的劇烈變化，面對各種挑戰與情況時，如何適時調適其情緒，並建構、發展其正向情緒，是我們必須正視的教育議題。

二、高中生的特性

資訊科技迅速發展，現今社會網路傳播媒體發達，多元的休閒娛樂、電玩充斥在高中學生之間；另一方面，開放多元的思想與國際文化的刺激，高中學生多半擁有許多創意的想法且積極參與各項社團活動，校際間甚至是出國交流的機會也比起過去來得多，在資源豐碩的教育環境下，高中學生擁有更多自主的選擇，比起過去他們已不再只以讀書為唯一目標，而在新課綱改革的趨勢下，不少學校提前準備試行跑班選修，學生更能在高中階段進行未來科系與職涯的探索，每位學生也較能從中試探並提早找尋自己的人生發展目標與方向。同儕之間的相處、學習方式與內容也隨著時代發展改變，現今的高中學生獨立、自主，懂得從各項學習活動中獨立思考及培養問題解決能力，進而朝下一人生階段邁進。

三、高中生情緒調適的問題

（一）同儕溝通相處問題影響情緒調適

網路科技的發達，人與人之間的溝通從過去的面對面到現在許多人變得只與電腦溝通，在網路世界除了通訊媒體外，電玩遊戲也是學生最愛的媒介之一，而在學生之間也已經幾乎是人手一機的情況，有些學生甚至於課堂中不使用手機會令其感到焦慮，令人擔憂的是，長期使用通訊軟體固然非常便利，但作者過去訪談學生發現，學生因為經常使用通訊軟體做為朋友間的溝通媒介，造成實際與人面對面溝通會出現障礙與無法溝通等問題。過去研究發現，好友之依附逃避愈高，則青少年情緒調節能力愈差；相同的，好友依附焦慮愈高，情緒調節能力亦愈差（王櫻芬，2012）。這顯示，當學生出現與同儕之間溝通或相處出現問題時，

對於情緒調適上會造成一定程度影響。

（二）未經把關之多元媒體內容造成負面影響

在學生間非常受到歡迎的電玩遊戲或者手遊，常充斥著砍殺等血腥暴力情境畫面，有不少學生沉溺於虛擬世界的廝殺遊戲中，長期下來恐影響其身心發展，著實讓人擔心。另一方面，開放多元的環境給予相當大的言論自由，且不少負面新聞赤裸裸的詳實陳述與報導，往往讓還未成熟發展之學生遇到過去未曾經歷的困難或挑戰，會不自覺的模仿或依循。

雖然我們的教育資源與教學不斷的提升，但其功能與內化至每個學生中的程度仍然有限，當學生面臨到挫折與壓力時，其情緒調適能力還有很大的進步發展空間。

四、解決策略

過去有許多國內外學者針對情緒調適做相關研究，江文慈（1999）認為情緒調適分為五個層面，包括情緒覺察、情緒表達、調整策略、情緒反省以及情緒效能，而擁有較高的情緒調適能力的青少年，能覺察自己情緒的發生原因，運用多樣化的調整策略，適度的表達或控制情緒，同時對自己調整情緒的能力較具信心及反省能力。

Gross（1998）提出之「情緒調適」（emotional regulation）理論中，將情緒調適分為五個階段——情境選擇、情境修正、注意調配、改變認知及調適反應。根據情緒調適發生的時間點，在情緒產生之前或情緒發生之後再細分為先行關注調適與反應關注調適。與先行關注調適所對應之情緒調適策略為情境選擇、情境修正、注意調配、改變認知與反應關注調適，所對應之情緒調適策略為調適反應。而最常被使用的情緒調適策略是改變認知及調適反應。在情緒調適策略的應用上建議將改變認知及調適反應融入我們的教育歷程，幫助學生在情緒調適上的提升，以協助學生在紛雜無法自主的資訊科技時代，找回自己的真實自我，勇於面對真實的社會情境，開創更真實美麗的前程。

（一）利用「改變認知」策略，解決面對面溝通遇到之衝突

鼓勵嘗試回到與人直接面對面溝通，練習正向溝通。人與人之間的相處有想法或觀點不同的地方是非常正常的，相處與溝通的過程中，遇到意見不合或衝突時，透過「改變認知」策略調適負面情緒，一次次的對話中可以更了解如何做好人際溝通與相處，以解決長期透過通訊媒體交流而無法當面表達自身想法等困擾。

（二）透過「調適反應」策略，提升因應問題能力

在真實世界中是充滿各式挑戰與困難，很多未知的事物正等著年輕學生們去探索、去學習，但在面對新的問題時，應如何面對該課題，除了師長從旁正向引導外，讓學生學習應用「調適反應」策略，更是積極作為。避免因還未成熟發展的階段在虛擬世界或紛亂的媒體環境中陷入迷思自我的困境。

五、結論與建議

（一）結論

政府自 2014 年開始實施十二年國民基本教育，配合規劃的課程綱要強調素養導向，所謂素養就是一個人面對現在生活及因應未來挑戰所應具備的知識、能力和態度。亦即新課綱改變以學生學習為主體的學習方式，Gross 於 1998 年提出的情緒調適理論，更是每位學生找到自我，從新聽出發、適應人群、改變認知及尊重他人必要的關鍵。因此，即使高中階段的學生已接受 10-12 年的教育，但在情緒調適的發展歷程，仍需仰賴家長、學校及教師給予更多必要的輔導和協助，達成十二年國民基本教育「成就每位學生」的願景。

（二）建議

1. 對校的建議

除了平時傳導正向價值觀，並利用潛在課程，教導情緒調適策略，協助建構與發展正向情緒，另一方面，配合新課綱實施，加強資訊教育課程的提升，建立學生正確資訊媒體素養培養思考與評判能力。

2. 對教師的建議

除了課堂知識教授外，給予學生積極正向的課堂氛圍營造，在授課內容舉例等應用正面的例子。高中學生亦是非常需要鼓勵與支持，在青春期情緒容易受到周遭環境影響，適時給予孩子幫助與創造正向能量，必定能讓他們在學習上事半功倍。

3. 對家長的建議

正值青春期的高中孩子，身心與環境都深影響其發展，電腦、電玩遊戲等相關 3C 用品並非完全不能夠給予孩子，應培養孩子正確使用方法與習慣，另一方面，建立家庭良好的親子溝通並適時關心孩子各方面狀況，尤其在交友以及課業上，若有困難或討戰，給予正向支持並運用情緒調適策略從旁引導。

4. 對高中學生的建議

高中時期是個精彩且豐富的學習階段，面對的挑戰與困難也不再僅限於課業、同儕相處，對於未來的規劃與想法也逐漸開始萌芽，在現今多元與資訊爆炸的年代，培養自己是非判斷與思辨之能力，不迷思自我並尋找屬於自己道路更是重要的課題。資訊發達的年代，擁有豐富資源是一項優勢，如何正確利用這些工具幫助自己在課業與生活上事半功倍更是重要課題，各項學習的背後都有其重要性，這個重要性或許不會當下明白，而可能過了好幾年後才在某個機緣下體會到，學習體會並用心參與課業與生活上的每一件事物，去感受這個年紀的一切美好。

參考文獻

- 王櫻芬（2012）。情緒調節在青少年人際依附與心理困擾。**教育心理學報**，44（2），273-294。
- 江文慈（1999）。**情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北。
- 巫博瀚、陸偉明、賴英娟（2012）。臺灣青少年快樂發展之縱貫性研究：二階層線性成長模式的發現。**中華輔導與諮商學報**，34，1-18。
- 劉玉玲（2016）。**青少年發展與輔導：認知、情意與關懷**。臺北市：高等教育。

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.

- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21, 616-621.



偏鄉小學推動教師專業社群經驗分享-以 OO 國小為例

李垣武

教育部國教署簡任視察

國立暨南大學教政策與行政學系博士生

施淑棉

敦和國小主任

國立暨南大學教政策與行政學系博士候選人

一、前言

專業社群（Professional learning community, 以下簡稱 PLC）其意係指組織中志同道合者，為求專業成長所組成之學習團體；而教師專業學習社群則為學校中志同道合之教師，基於共同的信念與目標，彼此相互合作，以協助學生獲得更佳的學習成效（吳清山、林天祐，2010）。而 PLC 之建立歷程與實施，是一種能促使教師同合作、持續專業發展與對話的活動（陳佳萍、王瑞堦，2011）。學校本身是教育團體，透過有組織系統推動專業社群，有助於提升教師專業知能和促進組織良性發展，更有利於學生學習（吳清山、林天祐，2014）。在團隊抬頭，英雄落幕的時代，教師除了自身不斷反省與改進之外，亦需要靠團隊合作的方式，共同探究解決問題，以提升學生學習成效。簡言之，PLC 的運作與效能增進，其模式與策略不唯一，而其主要考量係以學生的學習需求為核心，配合上述步驟漸進實施。

二、OO 國小推動教師專業社群之現況

（一）學校背景

偏鄉 OO 國小（匿名）位於南投縣中心，信義鄉的最北端水社大山下的濁水溪支流台地上，群山環繞，景色秀麗。1958 年由地利國小分校獨立，因於日月潭南邊故稱為 OO 國小。北距日月潭德化社六公里，有 63 號縣道連接日月潭國家風景區，來訪遊客可順道遊覽日月潭及九族文化村。南距水里車程約 30 分，來訪遊客可順道遊覽水里蛇窯、水里車埕木業、集集特有生態中心等。

學校坐落於社區中央為布農族卡社群聚落，家長以務農、外出打零工為主，全部是布農族原住民，校地面積 0.33 公頃，學生有 6 班 52 人，教職員工共 14 位，是一個迷你的偏遠小學。「921 大地震」校舍全毀拆除。2000 年浩然基金會認養捐建本校，校舍仿傳統布農家屋形式設計。重新定位學校，迎接未來符合時代。溯源尋根，吸取布農傳統文化養分及特質。建築師引進新觀念、新設備，藉由建築及網路平城鄉差距。量身訂作新校園，融入社區需求，讓學校成為社區學習中心。

（二）推動條件

1. 建築優勢：921 大地震，潭南村許多建築都被震倒，OO 國小也無法倖免；104 學年度國小部 6 班 52 人國幼班 2 班 40 人學生數合計 92 人。生員沒有超過百人，但是學校是社區的精神堡壘，OO 國小經過族人參與重建，將布農族的小米倉融入學校建築之中，就是學校的圖書館，象徵知識的糧倉；圖書館外的一樓層面留有許多半戶外的平台空間，既可以展演又可以舉行祭典，充分和部落活動結合；二樓的教室則是布農少年的學習場所；高聳的瞭望台作為鐘塔、水塔、旗架等。OO 國小是村民的驕傲，更是族人的希望。
2. 藝術深耕：目前學校藝文發展特色主要是森巴鼓及布農族語合唱團，屬動態藝文演示，已多次於公開場合進行展演，除了保留並傳承原住民的文化特色之外並融合異國文化。在靜態類的藝文教學方面，延續 104 年以繪畫為主軸的規劃，本次藝文深耕計畫以視覺藝術類為申請方向，期能提升學童繪畫創作上的藝文能力。融合低、中、高年級作品佈置出專屬原鄉布農特色的人文色彩，提升學生美學素養。
3. 在地資源：人力方面，擁有在地長老提供布農族原民歌曲傳唱及八部合音傳承。生態人文方面，每年三月是潭南地區螢火蟲祭典，學校結合布農年曆串成夏日樂學計畫。安排收穫祭儀及史說新語兩個主題，配合信義鄉閱讀行動，讓部落走查落實其中，讓布農文化透過走查而深化學生部落學習。排布農串珠情、狩獵記趣，配合補救教學課程，讓體驗探究透過耆老經驗傳承，深耕學生學習。安排狩獵記趣、原聲原舞兩個主題，透過部落探究與部落行動，達到布農文化尋根探源，藉由原聲原舞之實際體驗探究達到學習與成果發表之目標。
4. 豐沛的外部資源：英文教學結合 Boyo 博幼基金會；合唱混齡教學結合彩霞基金會；閱讀方面透過策略聯盟、欣榮圖書館、天下閱讀專車、臺中故事協會、部落故事 mom 等；夜間課輔方面結合般若學園、君鑑建設、玉德慈善會等；森巴鼓方面結合林賴足基金會、世界和平會、夢想基金會等；戶外教學則結合浩然基金會經費挹注。

（三）推動的挑戰

1. 行政心態流於形式，虛應了事：所謂上有政策下有對策，當主事者的心態停留於只要有照片交代成果，政策的執行的實質面，每下愈況，最後流於形式，對於教師的精進成效，就無成長可言。
2. 教師安逸現狀，無心精進：當大部分老師安於現狀，察覺不到微小的變化，缺乏危機意識，煮蛙效應因應而生，加上少子化趨勢，未有新血輪進入組織，組織老化現象日趨嚴重，缺乏良性競爭。除此之外，學校組織為養護型態，大家眼中的鐵飯碗，只要不違反教師法的十四條之規定，安然教書教到退休，何須精進。

3. 缺乏系統性的社群規畫：由於本校教師流動率高，校長任期 3-6 年不等，在地師資教少，超過 10 年以上老師更是缺乏。同事之間彼此情誼融洽，對於行政業務配合度高，但對於精進社群並不熱衷，也缺乏系統的規劃，整個社群之推動缺乏目標，續航力不足。

三、偏鄉小校推動教師專業社群經驗分享—OO 國小

OO 國小於 103 學年度透過新血輪校長與教師的加入，辦理一系列精進教學社群，在閱讀推動上更是聘請專家入校及申辦欣隆閱讀計畫、混齡教學等。於 104 學年度在調入本校的新進教師，已有教師專業初階人員的實施經驗，透過標竿學習及典範轉移，104 學年度全校教師皆通過初階教師專業認證，令人感動的是代理代課教師也為了教育初衷配合此項認證。105 學年度教育部推動教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，以系統思考、盤點統整概念實現教育價值，提供更貼近教師專業成長的需求，給予由下而上的專業發展模式多元的肯定與支持。在校長積極規劃引導之下，以典範轉移、示範觀課及攝影精進社群配合之下，全體教師參加積極共備及觀課。茲將 OO 國小推動經驗分述如下：

(一) 出現曙光，看見改變

隨著少子女化浪潮的到來，學校面臨減班的壓力，加上學校人事的異動，新血輪校長呂校長與教導主任、教師 O 瑜的加入，產生鯨魚效應，在行政的推波助瀾，全體教師包含代理代課教師 O 環、O 可及 O 竹，均參加 105 學年度教師專業支持系統，聘請縣內教師專業輔導教學教師施 O 國主任進行共備觀課研習進行觀課「有效教學」紀錄，為今年精進教師專業社群主題，展開一系列對話機制。在教導主任、教師 O 瑜的參加教專經驗的分享及校長發揮雁型理論積極投入引領同仁邁向教專精進社群的航向，讓偏鄉小學出現曙光，也藉由這樣的氛圍讓同仁願意為偏鄉教育而改變。

(二) 進行標竿學習，典範轉移

適逢調入本校的新進教導主任及教師，已有教師專業初階人員的實施經驗，以及行政職務的輪動，出現自願參與教師專業發展支持系統，校長掌握引領改變之契機，以關鍵人物為 O 瑜領頭羊，找到教導主任具影響力的「正向吸引子」，在有前例可循之示範者之下，校長排除所有教師包含資深教師 O 璋、O 信及代理代課教師 O 環、O 可及 O 竹心中的抗拒心理及疑慮，實踐教師專業支持系統的教學三部曲，聚焦有效教學示例，促進教師專業成長落實攝影精進教學社群之運作。在 105 學年度輔導所有同仁完成正式評鑑及完成教學檔案製作。該年全校教師均取得初階教師認證，更於校務會議中推薦 O 棉、O 麗教師進行 106 學年

度進階教師認證規劃。

(三) 主任示範觀課，激勵教師向前行

教師實施過程中，不斷透過積極共備對話及透過教導主任體育課示範教學共備觀課，釐清教師的疑慮，並透過教學輔導教師進駐進行的有效教學專業觀課實用技巧，提升教師的未來續航力。並於教師專業成長社群運作中示範觀課實例，並由教師觀課中提出修正舉例藉以解除教師心中的疑惑，且提供相關的文件範例、架設錄影機、雲端的檔案存取、協助上傳表件、報名研習、滿足教師物質的需求，除此之外，也不斷的信心喊話，同理教師在實施過程中的擔憂，定時的詢問實施的進度，提供專業諮詢及透過專業社群提供專業對話機制。

(四) 攝影精進社群-善的啟航

在校長帶領之下以校長攝影專長以六年級學生為授課，進行數位攝影教學示範，透過親師生共備觀課及專業對話機制，為精進教學社群撒下善循環的種子。在教導主任積極推動行動方案促進教師進行數學社群由 O 環、O 可及 O 慧為從是數學領域錄影教學典範並上傳至雲端分享使用。再由教導主任辦理學校行動學習方案研習工作坊，將學校社群由「點」擴展到「面」。並藉由教專申請全校全面實施包含代理代課教師以三人一組的共備對話，互相觀課，教學後議課的教學三部曲實施，依據教學專業支持系統的指標，檢視教學歷程，協助掃描學生學習歷程，辦理「有效教學發表發表會」、參加相關教案、學習單工作坊，循環檢視省思修正教學歷程，促進有效教學。

在校長的帶領下，學校三年級白老師說：我看到校長的認真及示範，我不僅有了方向，也在教導主任教學檔案分享之下更看見自己努力的目標。

四、偏鄉小校推動教師專業社群運用相關理論

在本實例中，學校由校長透過雁行理論之運用激勵同仁，同時也透過社群領頭羊之運作及經驗分享化解教師心中疑慮。其次更透過教學輔導教師案例實作標竿學習，以及正向心理的吸引法則，讓偏鄉教師願意多做那 0.1 的責任，而且在這樣努力引導下，OO 國小看見改變更讓教師邁向成功的續航力。茲將偏鄉小校推動教師專業社群運用相關理論分述如下：

(一) 雁行理論之運用

雁行理論首先強調的是團隊合作。尤其在教師專業社群的運作，課程的統整

和學校本位課程的建構都需要靠團隊合作的力量，雁行理論也強調輪流領導，由狀況最好的雁子來帶頭，雁群可以繼續飛行，不會因為帶領的雁子體力不支，而使得整個團隊的飛行速度降低。就像 OO 國小一樣有經驗的主任擔任前導經驗分享。雁行理論的第三項，飛行在後的野雁會利用叫聲鼓勵前面的同伴來保持整體的速度，繼續前進。而這就是激勵同伴。在本例中學校以申請行動學習方案及教師專業實踐方案激勵同伴前進。在教育崗位上，校長更能營造出良好的組織氣氛，彼此鼓勵，而且同事間要互相關心和鼓勵，共同打造美麗的未來（陳妍伶，2005）。

（二）領頭羊理論之運用

根據蔡曉楓、林佳慧（2016）研究發現六位領頭羊教師，不管是否曾兼任行政職，都會或多或少地帶入經營管理的角度去看待課程發展，他們尋找讓創新課程永續經營的因子，並從中反思學校體制、教師專業社群應該扮演的角色，這已經超越了一個單純的「課室教學實踐者」的視角。本例中除了 O 瑜初階教師認證分享擔任領頭羊教師之外，尚有數學社群教師 O 環、O 可及 O 慧的行動學習方案之實踐。

（三）標竿學習理論

本案例中以施仁國主任為教學輔導教師，入校協助專業進進社群之共備觀易課，並於周三研習進行一系列校長攝影精進社群運作之指導，透過校長攝影教學為例，將共備觀議課流程實際操作一遍，安定全校教師教專認證的軍心。更為在偏鄉小學推動教師專業社群上啟航，在數學經進社群上透過行動方案之結合邁開成功的第一步。而在閱讀經進社群更聘請專家入校及申辦欣隆閱讀計畫等為落實教師專業社群開啟永續經營之大道。

（四）正向心理學理論

OO 國小除校長運用雁型理論、教師領頭羊、標竿學習外，辦理專業教師精進教學社群的行政團隊，在教導主任以體育課共備觀議課為示範，引發同仁正向心理的吸引效應，因為相信帶來希望，因為凡事正向看待，所以同仁願意改變願意精進，也帶動全校教師願意為教育多付出那 0.1 的責任，在自己的崗位上盡力。

五、結語-成功來自堅持

在爽文國中任教 17 年的王政忠有一個理念：1 乘以無數次，還是 1；但只要多 0.1，1.1 乘七次，就會大於 2。這是投資的複利威力。他呼籲，當每個都老師

願意多做 0.1，教室的風景就會不一樣。陳芳毓（2015）當老師願意 0.1 的改變時，學校翻轉的氛圍即刻上升，學生學習能夠持久，動機來自自身願意嘗試改變，共識一旦形成，在教學現場累積行動的次數，從先求「有」再求「好」的教學三部曲，習慣漸漸形成，發揮共好效應，影響學校周遭老師，透過分享領導權，讓教師擁有較大的專業自主性，不僅希望教師素質提升，其最終的目標乃在提升學生的學習成效。校長在推動教師專業社群也是很重要的一環，培養團隊溝通及共備能力更是重要；在「會前對話」－「課堂教學觀摩」－「會後回饋與分享」的工循環，可發現會談技巧在教師 PLC 運作中，扮演十分重要之功能（丁一顧，2011）。會談工作包含信任、傾聽與提問、避免價值判斷，並提供對話者有效之回饋。在偏鄉小學老師願意多做 0.1 改變將是推動教師專業社群的最重關鍵，而其中更不能缺少對教育的熱衷與堅持及團隊動能不斷的合作分享。



圖 1：校長攝影精進教學社群 圖 2：校長攝影示範精進教學 圖 3：學生進行實際攝影教學操作

參考文獻

- 丁一顧（2011）。會談技巧：教師專業學習社群運作成功的關鍵。《教育研究月刊》，201，28-38。
- 吳清山、林天祐（2010）。教育名詞解釋：專業學習社群。《教育研究月刊》，191，125-126。
- 吳清山、林天祐（2014）。《教育U辭書》。臺北市：高等教育出版。
- 陳佳萍、王瑞堦（2011）。教師專業學習社群之探究：以學校文化發展為例。《教育研究月刊》，208，53-68。
- 陳芳毓（2015）。全台熱血教師 掀起教育的草根革命0.1的改變。《遠見雜誌》，2015年8月號。
- 陳妍伶（2005）。從雁行理論探討課程發展委員會之執行成效--以桃園縣國民中學為例。中原大學教育研究所碩士學位論文，未出版。
- 蔡曉楓、林佳慧（2016）。領頭羊教師於教師專業社群能動性之探究。國家教育研究院2016研討會資料。

高中、職校園霸凌原因與解決策略

許崇銘

東華大學教育行政與管理學系研究生

范熾文

東華大學教育行政與管理學系教授

一、前言

面臨少子化衝擊的臺灣，父母對於子女的成長與教育比以前更加重視，而十二年國教正式施行後，學業成績不再是學生與家長選擇學校的唯一門檻，而除了學風之外友善的學習環境也顯得更加地受到家長與學生的重視，而研究者曾於高中擔任生輔組長並負責霸凌防治業務，深知霸凌防治是友善校園營造不可或缺的重要工作，因為校園霸凌對學生、家長及學校乃至於整個社會都會有一定程度的影響，如果霸凌個案處理失敗，對於學生、家長及學校來說會是三輸的局面，受凌學生可能因此而喪失了求學的機會，人生就此轉變，霸凌學生沒有記取教訓，恐將成為社會問題，而校方無法提供友善學習場域，家長可能每天都要擔心受怕；反之霸凌事件若處理得宜，將形成三贏局面，受凌學生獲得學校支援，學會如何正確面對霸凌問題，霸凌學生知錯能改也可能因此變得更加成熟，學校適時啟動霸凌應變機制跨處室整合校內資源妥處霸凌事件，有效降低社會成本並提升學校形象，形成三贏的局面，綜合上述，我們可以知道霸凌防治成功與否所帶來影響是截然不同的，而從教育行政單位人員角度看來，瞭解任教地區霸凌態樣並培養妥處霸凌事件的能力與正確的觀念是當務之急。

研究者採用文獻分析法，藉由蒐整霸凌相關書籍、期刊、論文及自身經驗等方式進行探討，瞭解高中、職校園霸凌行為成因並提出解決策略，提供教育主管機關、學校及教育人員校園霸凌防治處理之參考依據。

二、霸凌的意涵

（一）霸凌行為定義

因國人早期對霸凌行為的認知，多以肢體欺負方式呈現，而常被定義為暴力行為，但 Olweus（1999）以圖 2-1 清楚說明，暴力與霸凌皆包含在攻擊行為之中，但霸凌與暴力僅在表現方式上部分相同，而定義只有部分重疊，故霸凌行為不等於暴力行為，因暴力行為的成因通常為單一因素，而霸凌行為的構成因素可能極其複雜，因此具備辨識霸凌與暴力行為之能力是教育工作者必要的知能。

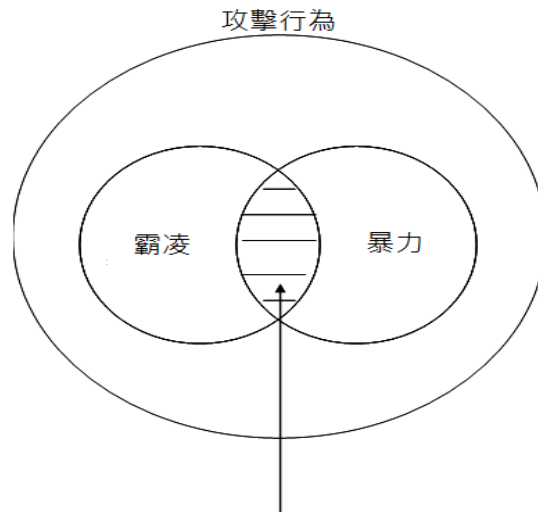


圖 2-1 攻擊行為、暴力與霸凌三概念之關係

資料來源：引自 Olweus (1999:P.13)

行政院教育部於 2010 年 12 月 24 日召開全國高中、職校長會議，確立了教育部對霸凌的定義如後：1.具有欺侮行為。2.具有故意傷害的意圖。3.造成生理或心理的傷害。4.雙方勢力（地位）不對等。5.應經過學校防制校園霸凌因應小組確認（教育部，民 2010）

(二) 霸凌類型

教育部於 2012 年明訂校園霸凌行為類型區分為肢體、言語、關係、反擊型、性及網路霸凌等 6 類（教育部，2012），分述如下：

1. 肢體霸凌：霸凌者以肢體或武器等暴力傷害受凌者之霸凌行為。
2. 言語霸凌：霸凌者以言語方式來傷害受凌者之霸凌行為。
3. 關係霸凌：霸凌者利用良好的同儕關係，對受凌者進行排擠、孤立之霸凌行為。
4. 反擊型霸凌：受凌者因長期遭受霸凌壓力而無處釋放，遂對霸凌者施以反擊，或對比自己弱小的學生施以霸凌行為。
5. 性霸凌：霸凌者以性或性議題有關方式來傷害受凌者之霸凌行為。
6. 網路霸凌：霸凌者利用網路散布圖片、謠言或恐嚇方式來傷害受凌者之霸凌

行為。

（三）霸凌角色區分

兒童福利聯盟文教基金會（後稱兒福聯盟）是我國是最早致力於霸凌研究的機關團體，於 2004 年時將霸凌角色區分為霸凌者、受凌者及旁觀者三類（兒福聯盟，2004），分述如下

1. 霸凌者：霸凌事件中為加害人的角色，在學校或同儕團體中，不停地對某些特定對象進行傷害、威脅或刻意排擠的霸凌行為者。
2. 受凌者：霸凌事件中即為被害人的角色，被霸凌者強迫接受直接、間接的霸凌行為者。
3. 旁觀者：霸凌事件中即為知道霸凌正在發生的人，其態度對於霸凌事件走向有一定的影響的中立旁觀者。

三、霸凌相關研究與案例分享

（一）霸凌相關研究

研究者蒐整霸凌相關研究文獻後，欲瞭解霸凌行為的成因?結合學者、研究人員研究結果，可得知影響霸凌發生原因如下（兒福聯盟，2004；雷俊新，2009）：

1. 家庭因素

霸凌學生家庭特質多是缺乏陪伴、疏忽管教、專制威權、高度衝突與經常有打罵行為。Bandura 提及孩子的所有行為，最初都是藉由模仿而來，學生在高度衝突的家庭環境下，容易模仿父母表現出來的行為與態度，而習慣以暴力來解決事情；另有些學生因缺少父母關愛，有時會利用偏差行為得到父母的重視；而專制權威的父母對於孩子幾乎都是用命令式的口吻，也可能導致學生與同儕相處時常會出現言語霸凌的情況；綜合上述這些都可能是造成校園霸凌行為增加的重要因素。

2. 個人因素

霸凌者所展現出來的人格特質較為傾向激動易怒之性格，亦或是患有心理或神經系統的疾病，均可能對霸凌行為的發生產生影響。學生對於自己的情緒管理是失控的，常常會因為與別人意見不合就展現出「小則動口、大則動手」的易怒性格，教育人員其實可以從學生平時的外顯行為去觀察，並小心預防。

3. 學校因素

學校未能訂定有效管理政策營造溫馨和諧的友善校園，人權、法治與生命教育宣導未能落實。而學校霸凌防治政策是否周詳明確、師生關係是否密切良好、同儕之間是否真誠關懷，其實都與霸凌事件的發生息息相關。

4. 社會因素

孩子接觸過度渲染暴力行為的新聞或媒體報導時，若無人給予適時引導，可能會讓孩子有「要欺負別人，才不會被別人欺負」的錯誤認知，導致孩子在學校與同儕相處時，若遇到問題就會以霸凌行為來處理，使校園霸凌事件層出不窮。

(二) 霸凌事件處理案例分享

本案例為東部地區的某高中、職校（化名太陽高中）的實際霸凌事件，一個連假後的星期一，小明（受凌者）的家長帶著縣議員及民意代表一行人，到校瞭解小明在校期間遭受同學欺負狀況，太陽高中校長接待小明父母等一行人並瞭解相關訴求後，啟動學校緊急應變機制，召集教務主任、學務主任、輔導室主任、生輔組長及班級導師召開會議，會議中由小明敘述班上有四位同學（後以小虎、小龍、小超、小王同學稱呼）總是會欺負他找他麻煩，小虎同學曾用雨傘頭部尖銳部分戳他，小龍同學常常會藉故找麻煩並一言不合就拳腳相向，小超跟小王同學則是會在上課期間用橡皮筋射他。小明家長等人聽完後氣憤不已，要求學校給一個滿意交代，並揚言如處理結果家長無法接受就要訴諸法律並披露媒體讓學校名譽掃地，經詢問導師對於小明遭遇的狀況是知悉但並未即時妥善處理，而當下校長及導師向小明家長一行人表示未盡到應盡的責任而深感歉意，並保證盡速妥處此事，俟家長等人離校後，校長指派學務處生輔組瞭解事實真相、輔導室對於受凌學生進行初步關懷與諮商、教務處對於受凌學生之學習狀況給予彈性調整與處置，隨後生輔組在還原並釐清事實真相後，連絡渠等學生家長到校，並由生輔組長統一在所有與事件有關家長及學生面前，說明調查結果並以一問一答方式釐清小明遭小虎、小龍、小超、小王欺負經過概況，讓相關學生確實瞭解錯在哪裡及問題嚴重性，說明完畢後小虎等人表示不會再犯相同錯誤，同時由輔導室專業老師對小明實施輔導諮商及自信重建，並讓小明知道以後若遇相同情形之正確處理模式，最後在學校跨處室的通力合作下，孩子們間的心結解開了，雙方家長達成共識，小明的家長也表示「孩子知道錯誤也有心要改最重要」，並同意讓小明繼續留在太陽高中求學，隨行的議員及民意代表因學校緊急機制處理得宜，表示不再追究外轉而感謝校長，讓學校的事就在學校裡面得到妥善的處理，大幅降低社會成本，會後生輔組依校規完成霸凌學生的相關行政程序建議與執行，小明也在輔導室專業老師持續觀察與約談輔導下發現不再有恐懼之心理，而霸凌的學生

對其他同學也不再類似行為，本案相關人員都在隔年鳳凰花開之際順利完成學業，邁向人生新的旅程。

雖然上述案例為霸凌防治的成功案例，但還是有精進的空間，分述如下：

1. 小明導師對於霸凌敏感度及相關處理經驗不足，延誤了處置的黃金時期。
2. 太陽高中的霸凌防治宣導不盡理想，導致學生對於霸凌認知不清，進而出現霸凌態樣。
3. 太陽高中並沒有繕造易受凌或霸凌者名冊，並定期觀察、掌握。
4. 太陽高中只做了霸凌者與受凌者的處置，但是卻沒有對旁觀者進行相關處置作為。

四、解決策略

經過上述討論，研究者想對教育機關、學校和教育人員等三方面，提出下列建議作為消弭霸凌之策略，期望對校園霸凌預防能有所貢獻。

（一）對行政單位的建議

1. 綿密督導作為、強化宣導成效

霸凌防治宣導雖然已在這幾年成為教育部的重點工作，但在實際執行層面常會出現敷衍了事、無用之功的錯誤宣導方式，不但無法發揮預期效果，甚至會讓學生有種學校是為了宣導而宣導，而非真正重視霸凌預防工作的負面認知，但是在預防霸凌事件發生的工作上，綿密的宣導做為其實是不可或缺的一環，因為有效的宣導作為是可以讓每位學生熟知霸凌態樣、罰責及可能導致的嚴重後果，進而達到預防勝於治療之效果，因此教育主管機關有效活化與督導各級學校宣導工作，小從班級經營，大到全校性活動，其實都可以與霸凌防治觀念相互結合，讓霸凌防治就像一顆種子種進了每位參加宣導活動的師生心中，當種子發芽時，霸凌者會知道自身行為的不當而克制、受凌者會懂得如何去尋求協助、而旁觀者亦可能停止袖手旁觀轉而協助受凌者，如此一來自然能消弭霸凌發生之機率。

2. 掌握高關懷群、適時給予援助

第一線的教育工作者是相對容易去觀察教育現場中學生間的互動情形，故教育主管機關可規劃專責人員，針對與同儕互動過程中常會出現霸凌與受凌者特質

的學生，進行高關懷名冊建立，並定期約談渠等學生，瞭解與同儕相處情形以利進行評估與觀察。若專責人員發現高關懷學生有異常表現或與同儕有互動不良情形時，可先派遣較具正義感的同學去鼓勵陪伴高關懷學生走過易受霸凌危險期，或直接向其導師反應並適時介入給予援助，在事件尚未白熱化前，協助高關懷學生與互動不良同學進行問題澄清，並在處理完畢後將事件經過告知家長以整合家庭力量，並請家長關懷學生在家狀況或非在校期間與同學互動情形，讓高關懷學生不再感到害怕，並能在相對安全環境下培養易受霸凌學生正確處理霸凌行為之能力，期能降低霸凌對學生帶來的傷害程度。

3. 旁觀不是配角，重新定義比重

霸凌事件發生時，校方對於霸凌者不當的行為會進行嚴厲的懲戒，對於受凌者令人同情的遭遇亦會安排事後輔導與諮商，但是旁觀者因為沒有實際的傷害行為出現，故常被施以薄懲後就不再注意。但對於霸凌行為而言，旁觀者的態度其實是有可能左右霸凌事件的導向或嚴重程度與否的關鍵。雖旁觀者角色時常是中立的，但如果其態度一旦轉變為霸凌協助者時，受凌者將會面臨到更大的傷害；反之如果旁觀者因對於受凌者之遭遇感到同情，轉變為協助受凌者的正義之士，受凌者就不再是孤軍奮戰，而霸凌者也會有所顧忌，進而降低或消弭霸凌行為發生。正因如此行政主管機關應重新定義霸凌角色比重，而重視旁觀者角色。

(二) 對學校的建議

1. 定期辦理傳承、提升教師知能

教師也可以說是霸凌防治的守門員，但教師真的瞭解何謂霸凌？霸凌的類型與型態有哪些？如何預防霸凌？如何妥善地處理霸凌事件？實際上甚至連資深教師都有可能不是非常清楚，所以學校可結合各項集會時機，聘請專家或處理霸凌事件經驗豐富人員，到校分享並進行霸凌防治經驗傳承，讓霸凌工作不在只是一項業務，而是每個教師都能擔負起霸凌防治的責任，人人都有能力在霸凌發生的第一時間採取適切、快速而有效的處理程序，給予受凌者力量，並矯正霸凌者之偏差行為。

2. 標準作業程序、杜絕忽視冷漠

發生霸凌事件第一時間，學校若未能依規定程序處理霸凌事件，或見到受凌者態度較為內向或不敢表達意見，就以息事寧人的方式選擇不通報此霸凌事件，如此一來除了不能遏止霸凌歪風，更會讓霸凌者及旁觀者誤認為學校是默許它們的行為而變本加厲。若教育人員發現疑似霸凌行為發生時，應針對學生當下行為進行釐清，使其瞭解學校是不會以姑息養奸的態度處理此類事件，並使霸凌者或

旁觀者產生得不償失的感覺，反之，絕不可漠視霸凌行為的發生或未依標準作業程序妥處霸凌事件，讓霸凌者得寸進尺、變本加厲，而引發更多霸凌事件。

（三）對教育人員的建議

霸凌行為無法被有效嚇阻的原因，極大部分可能是因為教育人員的漠視或對霸凌態樣不熟悉而導致霸凌事件處理黃金時間被延誤，因此研究者建議教育人員應熟稔下列觀念：

1. 受凌不是成長的洗禮

早期霸凌尚未被重視之前，學生的受凌行為常被看成是成長必經之路，彷彿只有歷經霸凌洗禮的學生才會變得更成熟、挫折忍受度也會隨之提升。但這樣的孩子不但可能沒有更成熟，反而在受到霸凌行為後變得更沒有自信、意志消沉，甚至還會有拒學之現象產生，教育人員不得不慎。

2. 杜絕忽視冷漠的態度

若教育人員漠視單一型態霸凌事件而未能警覺妥處，或是認為那就是孩子間的嬉鬧行為而輕忽，時間拉長後受凌者可能就會面臨複合式的霸凌型態，如原本受凌者只被關係霸凌，但沒有師長的力量介入，接踵而來的可能就是霸凌者與旁觀者，有恃無恐對其進行直接性的言語霸凌、肢體霸凌及性霸凌，另長時間的霸凌壓力，可能導致受凌者情緒爆發轉變為反擊型霸凌，故面對霸凌多變的型態與嚴重的後果，教育人員應該以「慎於始」的態度來認真面對。

五、結語

校園是學生學習與潛能開發的重要場域，不容許部分學生以霸凌方式影響同儕學習、危害校園安寧，故掃除校園霸凌，打造友善校園，還給學生安全快樂的學習環境，對教育而言是刻不容緩的工作（吳清山、林天祐，2005）。而校園霸凌其實是可以預防的，但只靠還在認知發展學習階段的孩子是不夠的，所以需要家庭、教育人員、學校及教育主管機關共同努力分層負責。如家長或教育人員發現孩子的行為舉止異常，應主動與學校聯繫，確認其行為異常之成因，若是霸凌行為所致，教育人員應通報學校，啟動緊急應變機制並進行跨處室力量整合，協助事件責任釐清、進行相關輔導機制，解開學生心中的結，學校完成霸凌事件處置後向教育主觀機關回報處置結果，並豐富教育主管機關之霸凌案件資料庫，以便於日後進行霸凌防治準則或反霸凌政策修訂之重要參考依據。

參考文獻

- 行政院教育部（2010年8月2日）。教育部辦理2010年度「維護校園安全（反霸凌）工作研習」。取自https://csrc.edu.tw/bully/new_view.asp?Sno=1387
- 吳清山、林天祐（2005）。校園霸凌。教育研究月刊，130，143。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2004）。【2004年國小兒童校園霸凌（bully）現象調查報告】。取自<https://www.children.org.tw/research/detail/69/232>
- 教育部（2012）。【教育部全球資訊網】。取自防治校園霸凌專區：https://csrc.edu.tw/bully/announce_view.asp?Sno=1389
- 雷俊新（2009）。校園霸凌事件的防治與輔導。國教之友，60（4），35-36。
- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J. Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds). The nature of school bullying: A cross-national perspective. (pp.7-28) London, England: Routledge.

從《可可夜總會》影片－探討「死後生命」對生者的生命意義啟發

劉婉琳

國立高雄師範大學教育學院教育學系生命教育所研究生

一、前言

《可可夜總會》這是迪士尼和皮克斯動畫合作的一部電影。這部電影以墨西哥亡靈節作為背景，不但對墨西哥的特有文化有多一些的認識外，片中也用「死亡」教會我們對於生命的態度以及意義價值；另外也滿足我們對於「死後生命」續存的想像。

墨西哥亡靈節的由來，源自於一個俗諺“Hay mas tiempo que vida”意思是：死亡不是終點，而是生命輪迴的死亡觀。這點與東方的死亡觀倒是有幾分相同，認為雖然祖先已不存在，但精神還是在另一個世界存續著，繼續陪著他們一起過生活。

在東方文化，談論死亡是一個禁忌，也不願正視這個議題；因此在面臨「死亡」時，不管是亡者或是生者，都會不知所措。其實生老病死是一種自然循環，沒有一個人可以避免的，既然是必經過程，所應思考的是如何在這有限的生命中，創造出新的人生意義與價值，就如電影中男主角跨越生死界線，與已故親人見面解開了家族間長久的誤會，並幫助家族的人重新找回新的生命態度與意義價值。

二、電影介紹

故事的主角 Miguel，因為曾曾祖母 Imelda 年輕時，被知名音樂家丈夫拋棄，所以從那時開始，家族裡就禁止出現跟音樂相關的人事物。在一年一度的亡靈節，Miguel 想要報名參加才藝比賽，且又意外發現曾曾祖父竟然是舉國聞名的已故音樂家，但因無法說服家人參加比賽，且比賽用的吉他被祖母摔壞，使得 Miguel 憤而離家而去。

到處借不到吉他的 Miguel 突發奇想，想向他的曾曾祖父借當年用過的吉他；當他觸動吉他的那一瞬間，便進入了亡靈的世界。而要回到人間的方法，就是必須在日出前由已逝的家人給予祝福，才能再次回到人世間。但是死去的曾曾祖母雖願意給予祝福，但因與丈夫的誤會而不想讓 Miguel 接觸音樂，因此 Miguel 決定去找他的曾曾祖父，希望透過他的祝福，讓他既能回到人間，又能繼續從事喜歡的音樂工作。

尋找曾曾祖父的過程中，遇到了一位即將被親人遺忘的音樂家，在他的陪伴下，Miguel 順利找到了曾曾祖父，此刻才發現原來即將被親人遺忘的音樂家才是他的曾曾祖父，而那位知名歌手則是竊取 Miguel 祖父的歌曲，並毒死曾曾祖父的惡人；因曾曾祖母的怨恨，使得曾曾祖父無法被後代家族祭拜，因此隨著時間的流逝，使得 Miguel 的曾曾祖父已快要被親人遺忘，將沒有人會記得他。

經過一連串的波折，Miguel 終於回到了家，並為曾祖母 CoCo 彈奏她父親為她寫的歌曲，當曾祖母聽到音樂時，也慢慢想起了自己的父親，因此也使得音樂在家族中不是禁忌。而一年後曾祖母 Coco 過世並在死後的世界和父母相遇，在一片歡樂之中，圓滿落幕。

三、觀後省思

這部電影他為「死亡」下了一個定義，就是：「真正的死亡，是世界上沒有一個人記得你。」前體育主播傅達仁先生對於死亡也有相同的看法：「.....如果你心裏有我，死亡就不是離別！」因此如果曾與家人有過特別的回憶，並讓亡者感受到自己曾經存在的價值及意義的話，那麼這個回憶，也可以促使後世子孫活的更有意義及價值。古希臘哲人蘇格拉底則認為：「死亡就是『靈魂從肉體中的釋放』（劉見成，2001）。」他認為應該多關心靈魂，肉體是靈魂的牢獄，而真正的死亡是靈魂擺脫肉體得到解脫，這樣靈魂也才能得到完全的淨化以及提升。

另外從這部電影中，看不到亡靈節日裡哀愁無限，或是恐怖萬分的感覺；反而大家是用歡欣愉快的心情，以及籌辦慶祝活動的方式來準備祭祀，而對於死後的世界，也充滿喜悅、歡愉氣氛的想法，完全翻轉我們對於死後另一個世界的想像，且對於死後的生命也有不同的詮釋。原來死後的世界可以是這麼歡樂愉快，而死後生命是續存著的。神學家 P.Badham（1995）說：「死後生命的信仰可以說幾乎是一切宗教的共同點之一，它構成信仰結構中的一個核心部分。」依此信仰，死亡並非生命的全然終結（the totally end of life），更精確地說，形體的死亡（bodily death）並非人的死亡，形體死亡之後仍存在某種的生命型態，一種不具形體之精神實體的存在型態，此即構成人死後的生命世界（劉見成，2001）。而著名的生死學大師伊莉莎白·庫柏蘿絲（Dr.Elizabeth Kubler-Ross）也提到：「解開死亡的神秘實在是打開生命之門的鑰匙。因為死亡是人類生命最終的歸宿，這種對於死亡的了解，將使人認清生命終極的實境；不管發生在墳墓之外的是『存在』也好，『不存在』也好，這種對死亡的認識將告訴我們生命是荒謬或有意義的，進而使我們在這種認知中更正確的過生活。」（Tim LaHaye 著，陳公亮譯，1982）。

在遭遇喪親後，會有一段時間沉浸在哀傷情緒中，除了無法接受「死亡」這件事之外，若在世時，彼此之間還有心結沒有解開，那不光是只有難過，也有可能是因為對亡者還是有一些怨懟的心情存在。在電影裡因為 Miguel 關係使得所有人對曾曾祖父的誤會解開後，不但繼續祭拜，家人間感情也變的更好。所以，改善彼此之間的關係並得到圓滿，也是非常重要的生命課題。美國著名的哲學家也是醫學家的 Dr. Raymond A. Moody（2012），他也認為：「死亡不只是生命的熄滅，他可以改變我們生命的洞見。」當然，重點還是希望死後生命對於我們是有其正向的影響，以及對於死亡不再是那樣的恐懼。

綜合上述，不管是「死後生命」或「死後世界」的存在，在醫學上或哲學甚至精神醫學方面，都有一番不同的論點，甚至在科學上也對於「死後生命」或「死後世界」有不同研究及論證，但其目的就是希望可以透過「死後生命」或「死後世界」這樣存在的方式，帶給在世的人有新的生命意義及不同的生命態度。

四、創造「超越生死，提升靈性」的生命觀

存在主義思想家曾說，生命中最寶貴的歷程，就是每一步走出來的那個感受，唯有在那當下所體會的，才是一種活著的感覺；所以可怕的並不是「死亡」，而是對「死亡」這件事的恐懼。（辜琮瑜，2010）所以，談論「死亡」對於許多人來說都還是一個禁忌，因為不但對死亡懼怕，其實更害怕的是在死亡之後會到哪裡去並不知道。但「生死大事」所牽涉到的範疇與相關的問題都非常廣泛，所以我們除了要增進個人對死亡的覺知外，更重要的是，透過「生是偶然，死是必然」這樣的覺知，來了解與認識生命的意義、尊重與愛惜生命的價值，並且可以發展出獨特的生命觀。所以我們除了透過死亡教育來思考死亡的問題外，也可以用來幫助個人提升幸福的生活；更重要的是可以用更積極的生命態度來面對生命，不會恐懼死亡，而是培養正向的死亡態度，珍惜每一天並善加規劃人生。

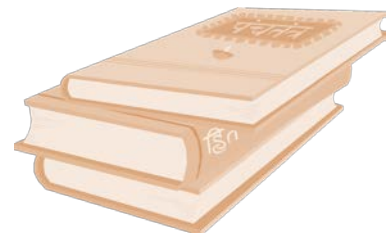
另外，哲學家雅斯培（Karl Theodor Jaspers）也指出：「學習如何生與學習如何死，其實是同一件事，這也是存在主義的思想，認為生與死是一體兩面。」（辜琮瑜，2010）所以我們要學習的藉由對「死亡」的覺知，來觀照生命的真實性，並重建生命的意義價值，這樣我們才可以面對死亡、超越死亡，並創造一個不一樣的生命觀。

五、結語

了解「死亡」只是在面臨「死亡」到來時，不會對「死亡」有所恐懼，並透過「死後世界」或「死後生命」的概念，教導我們「生」的價值，並對生命有正向、積極的生命態度，進而洞悉生命的真義，進而提升生命的靈性。

參考文獻

- 辜琮瑜（2010）。生死學中學生死。臺北市：法鼓文化。
- 劉見成（2001）。論柏拉圖的死後生命觀及其道德意含。宗教哲學，7（1），37-38、39、41。
- RAYMOND A.MOODY.JR.,M.D（2012）。死後世界（林宏濤，譯）。臺北市：商周出版社。
- Tim LaHaye著（1982）。死後生命之研究（陳公亮，譯）。臺北市：財團法人基督教中國主日學協會出版社。
- P. Badham，”Death and Immortality: Toward a Global Synthesis”，in Beyond Death: Theological and Philosophical Reflections on Life After Death，Edited by D. Cohn-sherbok & C. Lewis，Macmillan，1995，P.119。



一所偏鄉小校發展創新課程之個案研究— 以參與「以學校為核心之社區創新創業計畫」為例

許美觀

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生
苗栗縣圳頭國小校長

一、前言

近年來，少子化問題影響偏鄉小校的發展，依據教育部統計處 2016 年資料顯示，我國出生率近十幾年來一路下滑，出生率下降造成小班小校比率逐年上升。苗栗縣自 97 學年至 105 學年間，國民小學一年級之學生從 6,175 人減至 4,087 人，共減少了 2,088 位學生（教育部，2017），如圖 1。

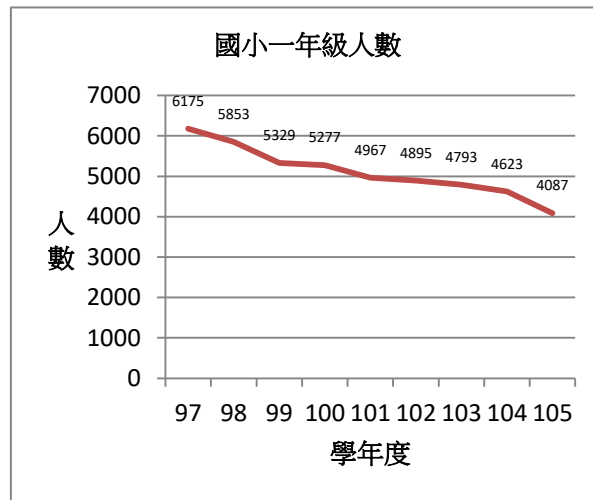


圖 1 苗栗縣 97-105 學年國小一年級學生人數

資料來源: 2017 年 12 月教育部統計處 <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=NgA4AA2>

研究者認為，少子化嚴重影響學校的經營與發展，造成偏鄉小校生存的危機。如何提升學校經營能力、發展學校創新課程，提高家長認同，是偏鄉學校努力的方向。

教育部於 2015 年推行「偏鄉教育創新發展方案（民國 104 年試辦計畫）」，為偏鄉學校的經營注入活水，期望透過該項試辦計畫能為偏鄉學校找到兼具社區、學校及學生三贏的結果。魏士欽（2016）指出，偏鄉學校的規模普遍都不大，學生學習動機薄弱，學校及教師扮演偏鄉地區學生學習與生活支援的關鍵角色。教育部（無日期）均衡城鄉差距與發展，讓每個偏鄉孩子都能獲得相同照顧，為偏鄉教育努力的方向。

教育部資料顯示，本研究之個案國小為苗栗縣偏鄉小校，在面臨少子化的壓力，為落實學生教育機會均等，學校經營更需要有創新的思維和作為，於是個案國小 103~105 年度積極參與教育部多項創新方案，學校變革的歷程中力求發展學校亮點、永續發展。本研究以「快樂」國小為個案國小的匿名稱之。

本文首先說明發展「以學校為核心之社區創新創業計畫」之內涵，進而對快樂國小背景分析、參與「以學校為核心之社區創新創業計畫」創新課程之實踐歷程及所運用的策略，最後提出研究結果，提供其他學校經營者的參考。

二、發展「以學校為核心之社區創新創業計畫」之內涵

教育部於民國 100 年至 103 年推行「未來想像與創意人才培育」中程計畫。104 年「教育創新行動年」，在偏鄉教育議題中納入「實驗創新」新要素，協助偏鄉教育發展，期望藉由創新政策能翻轉偏鄉教育教學。推動偏鄉教育創新發展方案，包含四大面向，其中「資源媒合－社群互聯」面向的「社區交流協作」推動重點為整合在地教育及文化資源，協助學校成為偏鄉文化中心或社區創新創業之重要基地。教育部於民國 104 年至 105 年推動後續延伸計畫為「發展以學校為核心之社區創新創業計畫」，該兩項計畫均委託中山大學來執行。該計畫目標、策略及構想如下：

（一）計畫目標及執行策略

中山大學（無日期）指出，該計畫依循教育部以「實驗創新」課程為出發點，「發展以學校為核心之社區創新創業計畫」融入未來想像教育內容，於偏鄉教育納入更多教育創新及前瞻性規劃實踐，以大學協助偏鄉中小學模式，引進大學與社區能量協助偏鄉，活化校園閒置空間，擴展偏鄉學校功能，整合在地教育及文化資源，讓學校成為偏鄉、文化中心與社區創新創業之重要基地，創新翻轉偏鄉教育。執行策略為建立中小學、大學以及社區之間的夥伴關係，並且逐步合作發展社區創業、創新之計畫。

（二）計畫執行構想

本計畫的構想主要為偏鄉中小學發展社區創新創業為課程主軸，運用未來想像教育模組融入教學設計，引導中小學生想像未來學校與社區之樣貌，由課程中發掘出在地有利發展之產業優勢，並尋求創新創業與文化之資源整合，串連社區家長與大專校院團隊將想像落實於校園及社區之中，以及提供計畫實踐場域。大專校院團隊及社區家長則是投入資源協助實踐偏鄉中小學未來發展及社區創新創業，計畫辦公室則廣邀專家學者加入諮詢團隊，提供協助輔導及諮

詢（中山大學，無日期）。

研究者認為，學校的經營，除了發展特色外，如何在發展學校本位課程時，結合社區或與家長的需求，為校長經營學校時應考量的重要因素。教育部所推動的「以學校為核心之社區創新創業計畫」，其目的在藉由社區年青人回鄉就業，活絡在地經濟，進而提供偏鄉小校穩定學生來源，而解決偏鄉小校基本的學生入學問題。

三、快樂國小創新課程研究

(一) 快樂國小簡介

快樂國小全校 6 個班級，學生數 30 人左右，教職員工 16 人，是一所迷你山城小校。由於社會快速變遷，經濟結構改變，使得學校社區人口嚴重外移，再加上少子化影響，快樂國小從學生數 100 多人至今僅剩 30 人左右。

(二) 研究方法

本研究以訪談法與文件分析法為主要的研究方法。分別說明如下：

1. 訪談

本研究方法係以快樂國小 102 年度~105 年度周校長（以下匿稱快樂國小校長）為研究參與人，研究者經與校長進行訪談與對話。訪談主要內容係先由快樂國小校長說明該校以創新理念建構校本課程，推動以學校為核心之社區創新創業計畫的脈絡背景統、教師教學與學生學習的實施與困境，及其解決的策略與方法。快樂國小校長以課程領導者的角色，帶領學校教師、學生及家長發展素養導向的課程與教學模式。

研究者在整理文件資料及撰寫文本後，與快樂國小校長多次確認文本內容而使本研究能具有真實性與可靠性。

2. 文件分析法

除了訪談快樂國小校長外，研究者以快樂國小校長所提供「發展以學校為核心之社區創新創業」的相關資料，及該校發展校本課程相關檔案資料為文件，做為資料蒐集來源與分析的基礎。其他的文件資料則包含有中山大學創意與創新研發中心網站等，是本研究資料的來源。

四、快樂國小創新課程之實踐

快樂國小校長民國 102 年 8 月上任時，學生人數為 34 人。對於學校的現況，校長認為，只要全校師生努力，相信學校是有所作為的。快樂國小積極尋找外部資源，內部進行學校變革，期望學校能永續生存及學生能安心就學。快樂國小於民國 103 年至 105 年具體參與教育部推行的計畫，如下所述：

（一）103 年「培育人才」~「未來想像、人才培育」

快樂國小於 103 年度參與「未來想像與創意人才培育」計畫--動手玩創意快樂想像 GO，規畫：「科學想像、藝術想像、語文想像」三項以學生為核心的主題創新課程。透過討論、分析等方式，培養學生知識力，表達自己對未來想像的見解；並藉由探索各種媒材、技法與形式，擴展想像新視野，提升學生豐富多元的視野，培育學生創意能力。

（二）104 年「梨想家園」~「圓夢工場、遇見未來、看見快樂」

快樂國小於 104 年度發展以學校為核心之社區創新創業計畫--「梨想家園，看見○○」，本計畫之課程執行過程，透過中山大學的媒介與中原大學及臺南大學合作，課程規畫涵蓋「圓夢工場、遇見未來、看見快樂」三個課程架構，持續引領全體師生，繼續建構科學、藝術、語文夢工場，發展未來想像學習地圖。實踐小校大夢想：以「“梨”想家園，看見○○」為主題，並以「實驗創新」課程為出發點融入未來想像教育內容，於偏鄉教育納入更多教育創新及前瞻性。

（三）105 年「創新創業」~建立學校特色、共創雙贏

快樂國小於 105 年度發展以學校為核心之社區創新創業計畫--「雙手連心，遇見大未來」，透過師生創意想像課程，翻轉偏鄉教育，共創學校與社區雙贏，設計未來理想家園。本計畫更積極運用在地教育及文化資源，引進大學資源產學合作，協助活化、美化校園空間；透過中山大學的媒介與中原大學及臺南大學合作，於民國 105 年 7 月 28 日至 105 年 9 月 2 日以「梨想家園，賣大梨救小校」為主題進行募資，募資目標如期達成；並成功的將○○梨行銷至市場，社區捐贈部份利潤給學校。學校運用此捐贈經費於發展校本課程，建立學校之特色。

本計畫課程規畫涵蓋體驗與操作學習，透過做中學，培養學生主動積極的學習態度；整合在地產業與文化資源，發展創新在地特色教育課程激勵教師系統思維，研擬創新課程，創造學生多元學習機會，提昇國際視野，

五、研究結果

快樂國小經過三年的計畫執行，研究者歸納結果如下：

（一）快樂國小推動創新理念建構校本課程之策略

快樂國小以創新理念結合十二年國教新課綱所強調以核心素養為導向的教學及學習，建構校本課程。

「課程與教學是學校教育的核心，學校課程的目的在促進學生個體健全發展。學校的校本課程是融入創新理念強調知識、能力與態度為導向的課程與教學，結合十二年國教新課綱所強調的核心素養而制定。」（校長、訪談）。

「學校除積極發展創新創業特色課程，建構學校本位課程，並發展合作學習，強調以學生為主體的體驗探索，創造多元、在地自然文化與國際視野。」（校長、訪談）。

研究者綜合快樂國小 102 年度~105 年度三年的課程設計發現，快樂國小的創新課程特色包含：建構未來想像學習地圖，活化創意作品展示空間，激發學子創新能力，整合跨領域教學資源，實施學生分組培訓與實作，教學及評量則強調學生的實作。善用各項競賽展出機會，追求肯定、製造亮點。為學校永續經營奠定基礎。

（二）快樂國小創新課程的發展理念與目的

校長指出，「我們學校課程發展的理念是基於培養學生問題發現與解決力，實踐解決問題的能力；並且特別用心規畫培養學生創作表達力，勇於實踐突破自我限制。」（校長、訪談）。經研究者的研究與分析，快樂國小發展創新課程的理念包含：培養學生知識力，擴展想像新視野；培養學生創作表達力，營造未來想像新家園；培養學生情意表現力，培養學生敏銳感受力，創造友善幸福環境。

快樂國小創新課程發展的目的為：透過討論、分析、判斷等方式，表達自己對未來想像的探討與見解；以多元想像創作的技法、形式，表現個人的想法和情感；認識環境與未來的關係，反思環境對未來家園的影響；覺知人與環境互動互依關係，建立積極的問題解決能力；發展創新在地特色教育課程，整合在地文化資源，翻轉偏鄉教育。

（三）整合社區資源、共創學校與社區雙贏

快樂國小參與「以學校為核心之社區創新創業計畫」，積極整合社區資源，學校與社區結合的方式為：邀請參與計畫的二所大學之教授團隊與在地農民一起討論：如何建立品牌與行銷，學校依據教授團隊所需要的各項配合事項來規劃學校創新課程，使得學生在校所學到的知識技能都能應用於日常生活中且能具體呈現其用處，讓學生習得活用的知識。

「學校這幾年努力整合在地文化資源、環境及文化資源，並引進大學資源產學合作，去分析、整合、掌握未來進而實踐翻轉偏鄉教育。」（校長、訪談）

「學生不再外流，社區經濟活絡，資源充裕，翻轉偏鄉教育，共創學校與社區雙贏。這就是共創學校與社區雙贏的特色教育課程。」（校長、訪談）

「學校發展創新課程包含：活化校園創意展示空間，激發學生創造力、表達力、想像力、執行力、未來力，五力全開的新世代公民。我們的創新課程整合跨領域教學資源，透過分組合作學習強化溝通與表達能力。」（校長、訪談）。

研究者認為，快樂國小校本課程的實踐，建立學校之特色。協助社區產業發展微型企業或在地經濟創業，共創學校與社區雙贏。

（四）活化校園創意空間，培養學生創意展現力

「學校課程的設計，我們用規畫了師生創意想像的課程與教學，用心激盪學生創造力與想像力，積極培養學生團隊合作、以及解決問題能力。」（校長、訪談）。

「我們運用在地教育及文化資源，積極引進大學資源協助活化、美化校園空間」（校長、訪談）。

快樂國小發展創新特色課程，同時兼顧活化校園創意空間。快樂國小校園中規畫了多處活化校園創意空間，快樂國小更發展建構科學、藝術、語文等創新課程，並且整合社區人文、自然、環境與生態特色。

（五）困境與因應之道

偏鄉小校師資的流動率偏高，教師的更動，要花更多的時間傳承校本課程理念，例如，訂定各領域的主題對新到學校的老師更是大考驗，如何帶領新到校的老師繼續推動校本課程，發展學校特色，傳承及銜接是偏鄉小校的一大困境。

「在新學年度繼續傳承，教導孩子參與各項活動，除了傳承，團隊的合作更是重要」（校長、訪談）。

快樂國小校長在發展學校創新課程與十二年國教新課綱結合的過程，感受到「十二年國教教改最大的關鍵在老師，要讓老師了解新課綱的轉化和核心素養的內涵，這是很不容易的。」（校長、訪談），校長是課程領導者，所以「必須引領老師，從概念到討論主題等的過程，鼓勵、陪伴並支持老師創新與突破」（校長、訪談）。

研究者認為，發展學校創新課程最大的困境是師資的流動。如何穩定偏鄉學校的師資，為偏鄉學校校本課程能否具體發花與結果的重要關鍵。

六、結語

吳清山與林天祐（2009）指出，偏鄉學校受到地理位置的影響，政府對偏遠地區教育應該投入資源來提升教育品質。研究者認為，除了資源投入，更需要新的思維與策略。學校要生存與提昇教育品質，唯有全校師生具有新的思維，校長要有創新的變革策略方能達成。快樂國小經過 3 年的努力，在計畫執行期間，民國 105 年 1 月教育部長官到校觀看計畫期中成果，民國 106 年 3 月於教育部發表期末豐碩成果。

研究者認為，偏鄉小校的未來，要靠自己的力量勇於創新。快樂國小經過該三項計畫的執行，社區經濟繁榮、年輕人回流、家長認同學校、學生來源穩定；學生透過該三項計畫的創新課程學習，學生變得有信心，不再是文化不利；教師也因創新課程教學，逐步累積課程與教學成果而發展校本課程，學校也因而邁向特色學校發展。

參考文獻

- 中山大學（無日期）。發展以學校為核心之社區創新創業計畫。2017年03月日，取自<http://rcci.nsysu.edu.tw/files/11-1158-13832.php?Lang=zh-tw>
- 吳清山、林天祐（2009）。教育名詞：偏鄉教育。教育資料與研究雙月刊，90，177-178。
- 教育部（2017）。國民中小學學生數。2017年12月，取自教育部統計處<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=NgA4AA2>
- 教育部（無日期）。偏鄉教育創新發展方案。2017年03月14日，取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=D7ED6080F3B0BB2D
- 魏士欽（2016）。從創新經營談偏鄉學校的發展策略，臺灣教育評論月刊，6（2），59-62。



把握學前融合教育之黃金期

馬敬涵

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

熙熙攘攘的幼兒園，一群孩子們正在學習區進行活動，老師陪伴小朋友進行積木建構的遊戲。突然，砰的一聲，小佳將教室裡的玩具全部翻倒，並且把玩具一件一件的丟出去，老師立即制止小佳的動作，並將小佳帶至一旁冷靜，了解小佳發生什麼事？小佳怎麼了呢？原來小佳有情緒困擾的問題，每當有不合他意時，便會情緒高漲伴隨攻擊性的行為出現。玲玲在家中安靜地玩著裝有半瓶水的寶特瓶，奶奶讚賞玲玲只要一個寶特瓶，玲玲就可以玩一整個下午，真是乖孩子，但恕不知玲玲卻有可能是自閉症幼兒的潛藏案例。德德兩歲，原本應該是咿咿呀呀愛說話的年紀，但他卻靜靜地坐著不言不語，因為德德有先天性的聽力障礙導致德德的語言發展也跟著遲緩，致使德德到了兩歲都還不會說話。以上這些案例大不相同，父母往往會忽略孩子的發展，也或許是抱持著大隻雞慢啼的心態，認為孩子年紀小，長大就好了，但就在這過程中，有時就會錯過了幫助孩子發展的黃金時機，當孩子還不會自己說出需求，父母更需要細心觀察孩子的行為，給予孩子最需要、最適切、最適當的協助，更重要的是用心對待、給予溫馨陪伴與成長。

二、認識早期療育

(一) 什麼是早期療育

早期療育是指藉由持續和系統化的努力，協助出生至五歲可能發展遲緩的嬰幼兒及其家庭服務（Meisel,1990），而依兒少法第八條早期療育，是指由社會福利、衛生、教育等專業人員以團隊合作方式，依未滿六歲之發展遲緩兒童及其家庭之個別需求，提供必要之治療、教育、諮詢、轉介、安置與其他服務及照顧（兒童及少年福利與權益保障法，2015），也就是說兒童發展的專業人員會針對出生至學齡前階段有特殊需求的幼兒提供各項專業治療服務，身心障礙幼童類別包含智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、語言溝通障礙、學習障礙、情緒障礙.....等等，在幼兒時期，幼兒各方面的發展尚未定型，仍有可塑性與進步空間。因此，藉由早期療育可促進發展遲緩幼兒之發展狀況，對遲緩現象可以減輕甚至消除，達到早期發現及早協助及療育的功能。

（二）把握 0~6 歲黃金早療期

國內外發展學專家將學齡前視為幼兒成長之關鍵期，幼兒在此時期不管是語言、認知、粗大動作、精細動作、社會情緒與自理能力都是發展十分快速的，家長可以利用兒童發展檢核表，檢視寶貝發展情形，當您發現寶貝的發展里程碑有所落後時，建議您帶著寶貝至醫療院所做進一步的評估，如果寶貝在評估鑑定之後，有療育需求，則可尋求醫療院所、社區早療中心、學校……等等資源協助，讓發展異常的幼兒有機會同享快活的幼年時光。

三、學前融合教育

（一）何謂學前融合教育

「在學校的環境內賦予所有學生相同的教育機會，身心障礙學生經由融合教育的策略，可獲得未來進入社區的準備（鄭麗月，1999）。」簡而言之，在幼兒園有特殊需求的幼兒也應與一般幼兒一樣，擁有相同學習的權益與機會。

（二）學校教育的資源協助

根據民國八十七年教育部（教育部，1998）修訂《特殊教育法施行細則》第七條，強調「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」，而各縣市政府因應第七條「普設學前特殊教育設施，提供適當之相關服務」之規定，鼓勵公立幼兒園接受特殊需求之幼兒，實施融合教育。臺北市教育局更規定公立幼稚園不得拒絕特殊幼兒，並且釋放名額讓特殊幼兒能優先入學，聘請巡迴輔導老師以及學前特殊教育之幼教師進行相關的輔導與教學，而普通班的幼兒園教師也必須接受特殊教育專業知能之在職訓練（王天苗，2003），原為每學年須接受 3 小時的特殊教育訓練，但於 107 年修正為每學年 6 小時的專業知能訓練。根據上述相關法令的規定，政府在於推行學前融合教育找了許多法源依據與管道，讓特殊幼兒除了進入到特殊學校，還有普通班融合教育的選擇，讓特殊需求之幼兒能進入到普通班上課，給予幼兒相同學習的機會，教師為讓特殊需求的幼兒能有更專業的學習機會，園方會依照幼兒需求申請專業的服務團隊包括治療師、社工人員等專業人員組成的團隊，以增加幼教老師與家長的知能，針對特殊需求幼兒的能力給予建議，落實融合教育，提升幼兒各方面發展。

（三）學前融合教育之困難

綜上所述，政府極力讓特殊需求幼兒能有入普通班同等學習的機會，進行融合教育，但在教學現場往往仍有落實的困難。從其他美國學者的研究結果也說明了學前融合教育是複雜的、困難的例如：Marchet（1955）以半結構訪談了十位普幼老師結果發現，老師雖然對課程規劃、個別教育化教學等會遭遇困難，但是認為實施融合教育最大的問題並非來自教學，而是行政和教學時間的分配，學校組織與行政程序、經費或空間設備等行政的問題（王天苗，2003），同樣在我國教學現場筆者觀察學前融合教育的情形，最常看到心有餘而力不足的幼兒園教師，因種種困難而無法幫助有需求之幼兒，例如：幼兒園一個班級裡有 30 位幼兒 2 位老師，其中若有特殊需求的幼兒，需要老師的協助，那其餘 29 位幼兒只剩一位老師照顧，在教學現場老師很難抽出額外的時間去關注特殊幼兒，無法給予有需求的幼兒完善的引導與關注，進而影響教師之教學品質。然而，也有部分有特殊需求的幼兒是在開學後經過發展篩檢發現的，也就是說班上有需求之特殊幼兒可能增加至多位以上，幼兒的需求增加了，但教師人數並沒有增加，如此繁重的師生比，加上教師不僅有繁忙的班務又可能兼任行政工作，特殊幼兒的個別化教學該用什麼機會？用什麼時間去執行？而若教師多關注在特殊幼兒上，那其餘幼兒的受教機會是否會被影響呢？兩者間又該怎麼平衡？值得關心幼兒學前融合教育之同道們深思。

四、結語與建議

（一）結語

臺灣近年出生率越來越低，但發展遲緩兒的數量並沒有減少，發展遲緩的原因有很多，已有多篇研究顯示嬰幼兒發展是取決於先天「遺傳特徵」及後天「環境經驗」的交互影響（陳培濤，2004），而造成後天幼兒發展遲緩可能的原因多屬：環境刺激不足、家長的過度保護導致幼兒活動量不夠，造成孩子的動作發展落後；或者 3C 保母的出現，家長不想帶孩子時就讓孩子與 3C 產品獨處，久而久之可能會影響幼兒的視力，甚至語言刺激不足，所以當孩子發展落後、有需求出現時，請不要再抱持大雞晚啼想法，早一點給予孩子多一點的刺激，或調整自己的教養態度，多多陪伴孩子學習與成長。

（二）建議

1. 加強宣導早期療育的重要性

政府應積極宣導外，可以透過更多元的單位，例如：醫療院所、衛生所、社會教育機構、非營利組織及學校單位，甚至是文化中心、家庭教育中心或親子館等，都能藉由文宣、親職講座來加強宣導早期療育之重要性。

2. 提供多元管道方便取得資源

在資源部分，像是政府的政策、經費補助、專業人員對特殊幼兒的發展評估與鑑定、醫療單位的早療服務；學校的行政系統以及人力支援、專業團隊的合作性計畫與決策等，應持續而不間斷的給予特殊教育服務，以促使融合教育的有效實施。（廖又儀，2006）且因應資訊化時代，政府應建置豐富的資訊平臺、APP，提供更多元的管道與訊息，讓家中有特殊需求幼兒的家長，能快速取得資源，例如：臺北市政府社會局早療通報轉介中心網頁的常見問題，能清楚為有特殊需求的家長解惑。

3. 建立全新的學前融合環境

兒童是國家未來的希望，政府應重新檢視學前教育現場，若欲執行融合教育，相關的配套則需因應現場學前教師的實際需求，例如：針對學前融合教師提供有效的在職訓練、提供相關醫療人員或特教社工進入班級支援、降低師生比紓減老師壓力以招收一名特殊需求幼兒可減少二至三名普通幼兒（賴美智，2005），給予幼兒與教師擁有一個友善溫馨的學習與教學環境。

參考文獻

- 王天苗（2003）。學前融合教育實施的問題和對策—以臺北國小附幼為例。《特殊教育研究學刊》，25，1-25。
- 兒童及少年福利與權益保障法施行細則（2015年11月11日）。
- 特殊教育法施行細則（2013年7月12日）。
- 陳培濤（2004）。發展遲緩的幕後黑手～淺談兒童發展高風險因子。取自：<http://www.cth.org.tw/plan/children%20center/notice14.html>

- 廖又儀（2006）。淺談幼教新趨勢—學前融合教育。《特殊教育文集》，8，63-88。
- 賴美智（主編）（2005）。手拉手我們都是好朋友：學前融合教育實務工作手冊。臺北市：第一社福基金會。
- 鄭麗月（1999）。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。《特教新知通訊》，6（1），1-4。
- Shonkoff, J., & Meisels, S. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S. Meisel & J. Shonkoff (ed.). *Handbook of early childhood intervention*, 3-31. Cambridge University Press.



多元文化融入繪本教學之初探

劉家均

臺北市立大學習與媒材設計系課程與教學碩士班研究生

一、前言

多元文化概念（multiculturalism）或是「文化多元論」（cultural pluralism），最初皆是以「族群」（ethnic group）做為文化差異的判斷基準。換句話說，「多元文化」的原始意涵是「多元的族群文化」（李台元，2017）。

臺灣 1987 年解嚴後，政治運動、社會運動、多元文化運動，以及女性與原住民權益的運動，開始風起雲湧。臺灣於 2003 年實施九年一貫課程後，將鄉土教育融入各領域教學，加強學童對鄉土文化的認識。除此之外，早在 1988 年，政府即公布「原住民教育與文化政策規劃」，並將其教育目標訂為「培育民族菁英、厚植生計能力、永續文化發展」，一方面保障原住民的教育自主權，一方面營造了多元社會真實環境（龔詩鈴，2015）。近年來，跨國婚姻在臺灣為一新穎議題，也代表著其對臺灣社會的影響力不容小覷。因此，以新住民人數比例最高的新北市為例，不但辦理了許多多元文化系列活動，更開辦了許多新住民成人基本教育班別，看的出來，在新住民教育這一塊，政府做了極大的努力。

二、多元文化教育之意涵

多元文化教育植基於文化多元主義（cultural pluralism），是強調尊重文化差異與追求教育均等的新興教育改革運動（蔡玲津，2015）。多元文化教育希望透過學校以及其他教育機構，提供學生認識不同文化團體的歷史文化與貢獻，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化（Grant & Ladson-Billings, 1997）。

多元文化教育的意義及範圍非常廣泛，針對國內外學者的主張，研究團隊將多元文化教育的定義分為五大部分，分別為：多元文化教育是持續改革的歷程、多元文化教育以所有學生為對象、多元文化教育能因應差異、肯定多元的價值、多元文化教育關注教育機會均等（引自劉美慧，2009）。

多元文化教育的提倡，深深影響了後續的課程發展。十二年國民基本教育課程綱要總綱有 19 項議題，而「多元文化」即為其中之一。多元文化教育議題的「基本理念」為：我國憲法肯定多元文化的理念，多元文化教育的精神亦納入《教育基本法》第 2 條中，顯示我國以法律維護多元文化之價值（國家教育研究院，2017：82）。

（一）多元文化教育目標

根據多元文化教育議題的「基本理念」，國教院設定了三項多元文化教育的學習目標：1. 體認文化的豐富與多樣性；2. 維護多元文化價值；3. 養成尊重差異追求實質平等的跨文化能力（國家教育研究院，2017）。另外，國內研究亦指出，學者對於多元文化教育的目標持有許多不同的看法，筆者整理多元文化教育的目的如下：1. 促進族群和諧；2. 維護教育機會的均等；3. 改變學校結構與教學；4. 促進各種不同文化間的相互了解、尊重與學習，培養學生多元開放的文化觀；5. 培養學生的批判思考能力（張聖山，2012）。

劉美慧、陳麗華（2000）亦綜合學者的看法，將多元文化的課程目標歸納為三大面向，整理如下：

1. 認知方面：除了對自己的文化，包括歷史、傳統、價值等，有基本的瞭解與認同外，能夠支持文化多樣型，進而支持，肯定多元文化之美。
2. 情意方面：能培養學生培養自我概念、自尊自重之心，除此之外，更能減低其偏見與刻板印象，消除種族、性別與階級中心主義。
3. 技能方面：第一，提供不同族群的學生相互合作學習的機會；第二，培養其多元觀點，使其接觸多元議題，發展批判思考之能力；第三，培養其社會行動能力，主動關心弱勢族群並願意共享資源與權力。最後，培養學生適應現代民主社會的能力，同時建立開闊的世界觀。

（二）多元文化課程設計模式

為達成多元文化教育目標，許多學者提出不同的多元文化課程發展模式，張聖山（2012）整理如下：

1. Banks（1989）將課程架構的改變情形分為以下四種模式：(1)貢獻模式；(2)附加模式；(3)轉化模式；(4)社會行動模式。貢獻模式是指教師特過教學活動，在特定的節慶，讓學生接觸少數民族的文化；附加模式是指將不同族群的文化融入在課程架構中實施；轉化模式是將課程架構大幅改變，目的在使學生瞭解不同文化對整體社會之貢獻；社會行動模式是指讓學生從不同的族群觀點探討社會議題。
2. Grant 與 Sleeter（1996）則將課程設計目標分為五種模式，主要是在探討種族、階級、性別、特殊教育和教育改隕之間的關係：(1)特殊性與文化差異模式；(2)人際關係模式；(3)單一群體研究；(4)多元文化模式；(5)社會重建教育模式。特殊性與文化差異模式之課程目的在縮短弱勢學生之表現與學校期望的差距；人際關係模式之課程目的在提升每一位學生之自我概念；單一群體研

究之課程目的在促進每一位學生對某一特定族群的瞭解、尊重與接納；多元文化模式之課程目的在促進學校內學習機會均等，並強調學生批判思考之能力；而社會重建教育模式之課程目的在培養學生促進社會結構均等的社會行動能力。

3. 黃政傑（1993）則針對學校每位課程設計，提出十種多元文化之課程設計模式：(1)補教模式；(2)消除偏見模式；(3)人際關係模式；(4)非正式課程模式；(5)正式課程附加模式；(6)族群研究模式；(7)融合模式；(8)統整模式；(9)社會行動模式；(10)整體改革模式。補教模式之課程係根據優勢族群之文化觀點設計，因此需透過補教教學提升弱勢學生的學習成就；消除偏見模式是在不改變課程結構之情況，消除課程的偏見與歧視；人際關係模式將人際關係的內容納入課程，促進族群間之和諧；非正式課程模式即在正式課程之外，提供學生與慶店相關的課程內容；正式課程附加模式將有關族群的內容分散至正式課程中來教學；族群研究模式係探討某一族群之文化背景；融合模式是將各種多元文化的內容，融入相關科目的教學；統整模式是以某一社會事件為核心，探討各族群對其的觀點及感受；社會行動模式將各文化的觀點與經驗，進一步付諸行動，進行社會改革；整體改革模式則從社會、課程到學校系統，做完整的規劃。

三、繪本之意涵

「繪本教學」是指以繪本為教學體裁，以精采有趣的故事吸引學習者閱讀，使學習者在閱讀的樂趣中發揮無限的想像力，並藉由圖文訊息進行省思，已達成培養其閱讀習慣與自主學習能力的教育目標（許瑞芬，2015）。利用繪本進行教學可以讓孩子走入一個超越現實的世界，並在享受閱讀的過程中，同時增加其之事的廣泛性，提升其對於世界的好奇心，進一步了解與自己不同的各種族群及文化。

多元文化繪本帶給學童的影響非常多元，Yokota（1993）認為多元文化文學作品對學童的影響如下：（一）建構學生多元觀點，使其在社會中能了解其他文化，以欣賞的態度看待他人；（二）有助於多元經驗的養成，從文學作品察覺不同文化之價值，擴展其文化經驗的生成（引自劉美慧，2009）。

四、多元文化融入繪本教學之運用

近幾年來臺灣社會組成更為多元，多元文化的精神除了已經認可為基本國策之外，多元文化理念的推動也開始進入校園，希望從國民教育階段起開始紮根，培養富有多元文化素養的未來公民（劉美慧，2009）。

（一）《新北市多元文化繪本》

新北市政府為因應新住民問題，積極推廣多元文化教育，以實現《新住民教育白皮書》之政策目標。新北市政府於 2008、2009、2011 年分別與多元文化相關學者專家合作，一共出版《多元文化繪本東南亞篇》、《多元文化繪本第二輯》、《多元文化繪本第三輯》共三輯套書，希望配合《國民小學多元文化教材東南亞篇—我們都是一家人》，增進學童對異國文化的認知、理解、關懷與接納（蔡姪津，2015）。

蔡姪津（2015）的研究結果指出，將多元文化實際融入國小課程能同時提供國小學童文化體驗的機會。例如設計「媽祖繞境七部曲」文化課程，可以讓學童理解文化的來龍去脈，相較與以往的社會領域教科書，內容總是只有相關基本常識的簡單介紹，多元文化課程實施的歷程帶給學童很不一樣的文化體驗機會。

（二）多元文化與繪本教學相關研究

姚美蘭（2015）於臺灣博碩士論文資訊網以「繪本教學」為論文名稱，搜尋到以「多元文化」為主題的繪本教學研究僅有汪妮箴（2009）、洪映姿（2010）、王秀華（2011）、林淑娟（2011）、張聖山（2012）與張如莉（2012）六篇碩士論文。另參考劉美慧（2009）為新北市教育局所作的研究專案，一共七筆資料。研究者於今年（2018），以同樣之方式，於臺灣博碩士論文資訊網搜尋，僅獲得三篇較新之碩士論文，包括蔡姪津（2014）、陳美年（2015）以及姚美蘭（2014）。由此可見，運用繪本於多元文化教學之研究仍稍嫌少許，也代表此研究領域值得後續研究者開發、深究。

綜合以上所提及之碩士論文，筆者發現其研究對象皆針對國小學童，且研究結果大部分皆呈現繪本運用於多元文化教學之成效佳，也呼應了姚美蘭（2015）所言：國小階段適合推動多元文化教育，且因繪本圖文並茂、形式豐富多樣，具趣味與創意性，多元文化教育課程採用繪本為教材的設計可獲得良好的成效。

五、結語—預見多元文化繪本之未來

韋士勒（Clark Wissler）將文化解釋為「文化是一種生活模式」，筆者也認為多元文化教育應該建立在日常生活中，並且將「繪本教學」融入到各個領域中，不但能提升國小學童之學習動機及興趣，同時也能使其真正認識不同的文化知識，實為一值得推崇的教學策略。雖然低、中年級的學生對於多元文化的先備知識不足，但是此階段被認為是學習成效最佳的階段，因其對於價值觀、刻板印象仍未成形，教師在實施繪本教學的過程也較易影響其固有的想法。因此，於小學階段

透過繪本進行多元文化教育為國內外許多研究者所提出的建議。現今坊間的繪本作品非常多，內容更是包羅萬象，「多元文化」所佔之比例也日益增長。若教師在教學上能有效利用此媒材進行多元文化教學，相信在不久後的將來可以在學童的多元文化素養上看見成效。

除了課程上教學成長之外，身為教育前線的教師們應該藉由與學童的互動過程中，進一步省思教師的角色扮演。Sleeler&Grant 主張使不同文化背景的學生能夠有能力發展各自的認知策略。因此，教師必須協助學童發現屬於自己的學習型態、考慮到每位學童的文化背景，才能使學習型態設計課程達到最高效益。

參考文獻

- 王秀華（2011）。**新北市政府出版品「多元文化繪本」之探討—以東南亞篇與第二輯為例**（國立臺北教育大學社會與區域發展學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 099NTPTC204071）
- 何三本（1998）。**幼兒故事學**。臺北：五南。
- 李台元（主編）。（2017）。從多元文化到多元文化教育。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，12。
- 汪妮箴（2009）。**運用繪本進行族群教學之行動研究—以國小二年級為例**（國立台中教育大學教育學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 098NTCTC205016）
- 林敏宜（2000）。**圖畫書的欣賞與應用**。臺北：心理。
- 林淑娟（2011）。**「來說多元文化故事」—運用新北市新住民多元文化繪本於低年級教學之行動研究**（國立台北教育大學社會與區域發展學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 099NTPTC204067）
- 姚美蘭（2015）。**繪本教學對國小三年級學生多元文化素養之影響**（國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103NTNT1576006）
- 洪映姿（2010）。**繪本對於小學多元文化教育的影響**（雲林科技大學應用外語系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 099YUNT5615007）

- 國家教育研究院（2017）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊（初稿）。取自<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/352>
- 張如莉（2012）。多元文化繪本教學活動之探究－以國小低年級為例（私立東海大學教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 100THU00331011）
- 張聖山（2012）。繪本教學對國小五年級學生多元文化素養之影響（國立台南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 100NTNT5212007）
- 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>
- 許瑞芬（2015）。繪本教學在新住民親子共學上之行動研究（中國文化大學華語文教學碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103PCCU1612013）
- 黃政傑（1993）。多元文化教育課程設計途徑。載於中國教育學會（主編），多元文化教育（頁 343-373）。臺北市：臺灣書店。
- 劉美慧（2009）。運用多元文化教才提升學童多元文化素養之成效研究－以台北縣溪洲國小為例。台北縣政府教育局研究專案，未出版，台北。
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師院學報，10，101-126。
- 蔡姵津（2015）。以《新北市多元文化繪本》教學提升國小四年級學童多元文化素養之行動研究（臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103UT005464013）
- 龔詩鈴（2015）。以繪本進行低年級多元文化教育之行動研究（國立臺北教育大學社會與區域發展學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 103NTPT0204037）

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1989). *Multicultural education :Issues and perspectives*. M A: Allyn and Bacon.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G.. (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1996). *After the school bell rings*. W A : Falmer Press.



臺南市本土教育推廣計畫融入十二年國教政策之初探

翁瑞鴻

臺南市政府教育局國教輔導團本土語言組輔導員

一、前言

一個國家教育政策從無到有須經許多學者、專家、政務官員們共同協商與討論方可訂定之，由試驗階段至正式執行亦是層層關卡及考驗，國家領導人、決策制定者等願意投入諸多心力，無非希望提升國人知識與生活水平及帶動國家整體競爭力。由中央制定計畫、地方政府全面執行貌似理所當然，但，地方政府需能理解中央制定計畫初衷，倘中央與地方政府之政策大相徑庭，人民必無所適從，甚而引起國家動盪不安，因此，地方政府依據中央所制定政策擬定計畫輔佐之，是政策實施之連貫及一致性。

依現代功能理論而言，美國社會學者 T. Parsons（1959）認為教育制度係在維持並推行現代民主社會發展之功能，特別是「機會均等」。譚光鼎（2010）教授在《教育社會學》一書提到，如果教育的結果是創造或擴大更多的不均等，教育會被視為一種沒有效率的政策。因此，我國自民國 103 年 8 月起推動十二年國民基本教育，即欲打破機會不均等之藩籬，以多元入學之精神及適性揚才之理念來成就每一個孩子。Durkheim（1961）曾在研究中提到，在不同時代及地區，教育雖具有不同的形式，但於其原則上，教育是社會創造「道德統整」的最重要途徑。然而，教育所產生的功能則會影響社會的統整及和諧與否（Ballantine & Spade, 2001）。

國內有關十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）及政策之研究為數頗多，除少數幾篇係以中央及地方政府之政策關聯性進行探討，並未有關於十二年國教與地方政府推動本土語言政策關聯性之研究，本研究擬彌補此一缺口，藉由文獻探討及資料分析法，探討十二年國教之精神及臺南市本土教育推動政策概況與範疇，進而瞭解二者關聯性及評析，以作為後續相關議題及研究之基礎。

二、十二年國教理念精神

十二年國教著重各教育階段核心素養內涵；核心素養，可說是一個人為了生存、延續生命和未來發展應具備的素養（吳清山，2017）。十二年國教將教育階段分為國民小學教育、國民中學教育及高級中等學校教育，其核心素養有三大面向，分別為自由行動、溝通互動及社會參與，以紮實培育學生具備三大面向之能力。

依據十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2014），國民中小學階段之課程規劃，有領域學習課程、彈性學習課程及本土語文和新住民語文課程。領域課程綱要之學習內容為跨科統整型、探究型或實作型，藉以整合學生所學及其運用於日常生活之素養。本土語文及新住民語文課程係結合其他領域做主題統整教學，為了尊重多元文化及增進族群關係，應依學生需求可擇閩南語文、客家語文、原住民族語文或新住民語文等其中一項進行學習。

課綱的訂定、課程的安排其重點在於學生之學習重點。林永豐（2017）根據國家教育研究院（2014）資料說明，學習重點分有二個向度「學習表現」與「學習內容」，他認為學習表現之中心應是學習者，所重視關鍵在於認知歷程、情境及技能；而學習內容則是領域及科目中的重要事實、概念、態度、後設認知等知識。

綜上所述，本研究研參教育部所訂定十二年國教之精神及課綱，進而探究其與臺南市本土教育整體推動方案是否具適切性與關聯性？值得本研究深入探討。

三、臺南市本土教育整體推動方案

臺南市本土教育推動計畫目標在紮根學生對於本土語言之聽、說、讀、寫及鑑賞文學作品之能力等，能應用且落實於日常生活中，同時對本土語言及其文化得以相互認識與尊重。

學者徐柏蓉（2016）研究指出，地方學校在執行上多少會遇到困境，他認為學校在實踐方面應有師資安排、經費申請核結與網站填報、課務編排、專科教室及校園情境資源運用、「臺灣母語日」一日課程活動設計、成立課外社團及多元文化融入校園活動之規劃。而學校態度亦是計劃執行成敗因素之一，學校在作為上應鼓勵教師發展本土語言教材及教學設計，透過調查掌握各種族系，開設多樣化本土語言課程，並辦理多樣化學習社團，布置各種本土語言學習體驗之情境（林素琴，2009）。以推動策略觀之，臺南市 106 年度本土教育推動計畫規劃出 33 項子計畫，結合課程教材、師資專業、學生學習、教育推廣及評鑑考核五大面向，協助學校推行課程或教學實驗及教材編製，也期許老師能加強及進行本土語言能力認證，無非是希望將這份資源讓學生、甚至全體市民共享，在本土語言之學習及傳承上，使本土文化得以永續發展。其目標在於研發教材接軌國際、強化專業提升教學、多元活動沉浸學習、巡迴推廣擴大參與及服務支持鼓勵協助，其願景在於使臺南市學生可從認識、了解、熟悉、運用本土語言，進而熱愛自己的母語以及在地文化。

四、十二年國教理念與臺南市本土教育整體推動方案之分析與討論

（一）情報活動、設計活動及抉擇活動

國內學者吳清基（1986）於《賽蒙行政決定理論與教育行政》指出，Simon 行政決定理論提及決策制定過程需由情報活動、設計活動及抉擇活動。而臺南市提出本土教育整體推動方案在多方評估及審視，以 SWOT 分析了解後，進而分析出作決定的條件及環境，藉以搜集資料與分析，作為情報活動之評估，然而，臺南市本土教育整體推動方案在分析過程中發現，臺南市因地理環境單純、學校規模有都會與鄉村並存、現有任課本土語言教學之教師認證合格率高、文化資源底蘊深厚、同時融入至課程與教材、以及多年籌劃與試辦而有所成果，成就本土教育整體推動方案之優勢。

個人偏見不利於決策（Miller，2010）。故查明各地區資源並梳理出各優、劣勢後，成為作決定之關鍵，循優勢處加以運用，發揮極大效力，劣勢處則找出可協助之方法，利用現有資源進而改善及輔佐，將絆腳石轉化為整體推動方案之墊腳石。

（二）事實命題與價值命題

根據臺南市整體資源優劣勢之分析，本土教育整體推動方案設計出五大方向：課程教材、教師專業、學生學習、教育推廣以及評鑑與考核等活動，由各項子計畫做為配套，即為抉擇活動。

決策之制定至執行等歷程必有實質意義存在，1978 年榮獲諾貝爾經濟學獎並被譽為「行政大師」—Simon（1976）於「邏輯實證論」中認為作決定的問題性質分為「事實命題」（factual elements）和「價值命題」（value elements）二個層面，事實決定在於事件真實之樣貌，價值決定在於個人或組織判斷事情是非之依據。吳清基（1986）認為，價值命題是一種對事物未來狀態的陳述，其在嚴格實證意識上可真可假，具有命令好惡特性，通常藉用「應該的」、「好的」、「較喜歡的」等倫理性或命令性語句示之。

十二年國教強調「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，期能達臻全人教育之理想（教育部，2014）。其所揭示之「自發」、「互動」、「共好」即屬價值命題，含有倫理性（ethical）之價值觀期許，於此價值命題之願景下，臺南市本土教育政策具體作為即成就出事實命題，呼應前者價值命題抽象之意義性。「事實命題（factual proposition）乃是一種對可觀察的世界及其運作情形的敘述……可加以驗證，以決定他們是真是假，以及它們所說到的世界會在實際現況中發生或不

發生。」(吳清基，1986，p.86)，據此，臺南市本土教育政策以各項具體子計畫活動為事實命題，橋接十二年國教強調的價值命題。例如，臺南市本土教育推動方案之子計畫「『微電影』自製競賽中」，學生於參與競賽活動時，主動尋找母語題材故事，企劃與發展敘事，設計母語主題對白與情節，乃至執行拍攝與演出，終至微電影作品產出，藉頒獎影展活動彼此欣賞並交流成果，其涉及價值因素與事實因素之連結如表 1 所示：

表 1 價值因素與事實因素之連結

價值命題	事實命題
12 年國教	以臺南市「微電影」自製競賽為例連結
自發	學生主動尋找母語題材故事，為戲練習並深就母語辭彙。
互動	學生設計母語主題對白與情節，執行拍攝與演出。
共好	學生彼此欣賞並交流成果，期許新作品新題材加入，思索如何再豐富母語的表現形式並能提出建議與表達想法。

資料來源：本研究整理

又如，十二年國民教育課程總綱之基本理念中（教育部，2014），提及「尊重多元文化與族群差異」、「關懷弱勢群體」、「提升學生學習的渴望與創新的勇氣」、「善盡國民責任並展現共生智慧」等願景，亦為價值命題之設定，對應臺南市本土教育推動方案之子計畫—「原民小子夏令族語文化體驗教育營計畫」之事實因素：每年皆擇定不同族別原鄉部落，供原住民學生與一般學生於營隊中深度體驗與學習族語、歌謠、舞蹈、工藝活動等部落文化，原住民不分族別乃至漢族學生一同傳習每年主題族別之先民智慧結晶與瑰寶，促使學生發現己身/他者文化之美與風情之別，進而珍視之，並藉傳習過程與活動尊重與親切他族知性脈絡，不僅給予學生學習元素的刺激與豐富創新的基模，更類化至其他族群文化，進而關懷與珍視相異群體。

(三) 行政決定的合理性和限制

教育行政決定者在作任何決定時，無不期望提高產值及效用，其合理性係共同追求之目標。所謂合理性（rational），Simon（1976）認為完全取決於決策的行為與目標間的關係，若前者能配合後者，則可名之為理性，包含特定的知能與態度，使所選擇的行動能確切位於達成目標的跑道上。有關教育行政決定之合理性，國內學者吳清基（1992）則區分為性質、思慮過程及目標導向，合理性有時偏於抉擇的過程（The Processes of Choice），有時則偏於抉擇的本身。本研究以思慮過程之合理性審視之，思慮過程分有意識上及慎思上之合理性，在意識上著重於手段所達成目的之調適程度，係作決定者對於事件有事先了解且承擔責任；

而慎思上著重於組織或關係人抱持著審慎態度共同討論而成。

十二年國教之核心素養分有三面九項，其目標在於使學習者能擁有該列能力，本研究以臺南市本土教育計畫整體推動方案為本，評核符合十二年國教之核心素養之子計畫，予以臚列對應之，如表 2 所示：

表 2 臺南市本土教育推動方案與十二年國民基本教育之核心素養對應表

三面九項 核心素養		臺南市本土教育推動方案 對應之子計畫
A 自主 行動	A1. 身心素質與自我精進	<ul style="list-style-type: none"> ■ 原民小子夏令族語文化體驗教育營
	A2. 系統思考與解決問題	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽 ■ 臺灣閩南語學生認證指導班
	A3. 規劃執行與創新應變	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽 ■ 「魔法一頁書」競賽
B 溝 通 互 動	B1. 符號運用與溝通表達	<ul style="list-style-type: none"> ■ 增開本土語言授課節數 ■ 推動客家語沉浸式教學 ■ 推動閩南語沉浸式教學 ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽 ■ 「魔法一頁書」競賽 ■ 臺灣閩南語學生認證指導班教學 ■ 客家初階認證親子加強班 ■ 原住民族學生族語認證精進輔導
	B2. 科技資訊與媒體素養	<ul style="list-style-type: none"> ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽
	B3. 藝術涵養與美感素養	<ul style="list-style-type: none"> ■ 原民小子夏令族語文化體驗教育營 ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽 ■ 「魔法一頁書」競賽 ■ 客家文化列車到校巡迴表演 ■ 原住民族文化饗宴巡迴列車 ■ 閩南語戲劇閱讀巡迴列車

三面九項 核心素養		臺南市本土教育推動方案 對應之子計畫
C 社 會 參 與	C1. 道德實踐與公民意識	<ul style="list-style-type: none"> ■ 原民小子夏令族語文化體驗教育營 ■ 「小小解說員」競賽
	C2. 人際關係與團隊合作	<ul style="list-style-type: none"> ■ 原民小子夏令族語文化體驗教育營 ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽
	C3. 多元文化與國際理解	<ul style="list-style-type: none"> ■ 原民小子夏令族語文化體驗教育營 ■ 「微電影」自製競賽 ■ 「小小解說員」競賽 ■ 「魔法一頁書」競賽 ■ 客家文化列車到校巡迴表演 ■ 原住民族文化饗宴巡迴列車 ■ 閩南語戲劇閱讀巡迴車

資料來源：本研究整理

透過計畫決策者及制定者集思廣益審慎規劃，子計畫中亦列出目的及應達目標，諸多繁鎖溝通協調之目的在於作決定過程係以客觀價值為前提，但合理性亦有其限制處，學者吳清基（1992）於《教育與行政》提到：合理性之限制因素易受沉澱成本、知識零碎不全、預期困難及個人能力之影響。例如：臺南市本土教育計劃於執行階段，曾遭遇「成本」因素導致計畫執行受限，其於 101 年編著「閩南語 ABC 真趣味」補充教材，從拼音系統基礎扎根出發，引導閩語走向系統教學，用意在使本土語言教育邁入新里程碑，但礙於經費，導致一段時間中斷印刷，後續則續編列經費使能繼續執行，讓更多學子獲益，此即 Simon 所提之沉澱成本現象。

五、結論與建議

臺灣多元社會中，由若干民族共存之象，即可推之此土地存有數種語言。臺灣本土語言在 1945 年後，執政黨為鞏固政權而推行國語運動（陳美如，1998），本土語故遭禁用。解嚴後，雖漸漸恢復之，但因多年禁用，使得本土語文消逝，加上全球化衝擊，多數學者及家長皆以外語為主要學習語言，如此態度更證明對本土文化漠視，種種影響致本土語言傳承面臨危機。爰此，本研究提出政策執行層面與規劃向度之建議，供教育決策者及相關研究者參酌：

（一）政策執行層面

1. 政策研擬過程中，除善意與美意外，真正需要者的聲音宜多聆聽

無論中央或地方政府所制定之政策，用意在於改善現況或彌補不足之處，但政策制定者往往非該政策之受惠者，因此，所訂定之內容看似完善，但易因不切合真正需求者之期望而遭受抨擊，使得善意盡失，故建議於研擬過程中，除了收集資訊之餘，真正需要者的聲音應作為政策制定之考量關鍵。

2. 定期追蹤政策之執行程度與檢討缺失

政策之落實仰賴執行者之積極作為，執行者於活動過程必能有所斬獲，優點或缺失皆是政策成敗之關鍵因素，因此，執行者除了抱持積極態度，若能發掘過程中尚未被重視之面向而省思，得增添該政策之效能。

3. 切實檢討政策連結關聯性是否有助於政策之推行

中央與地方政府之政策制定，相互關聯性實為必要，然而想法因人而異，解讀與執行之間易生落差，因此，使政策關係者理解根本，能有助政策之進行，須關注政策之配合與相互連結是否能讓執行者、受惠者等真正理解該政策之用意及未來發展。

（二）政策規劃向度

1. 本土語言課程與學校本位及地區特色交融

十二年國教新課綱中，將多元文化列為核心素養之一，在課程方面則依需求，學生可選擇閩南語、客家語、原住民族語或新住民語文學習，學校可依地區特性及學校資源開設其他本土語，不囿限於本土語言課程中實施教學，同時也可結合其他領域或校本課程作主題統整之教學。

2. 檢視政策與目標，巧用在地資源，連結創造出情境化、脈絡化學習活動

臺南市規劃本土教育整體推動方案，不僅於因應中央政策，其目的在於本土語言保留與傳承，河野俊昭、山本忠行（2004）在《多言語社会がやってきた》提到，語言學者 Bernard Comrie 指出，保存語言被分為三種類型：保存、再啟動及復活。臺南市本土教育政策之推動，除了致力於保存，同時也再啟動且復活該文化，例如藉由西拉雅語的復育過程，在地發展出相當富特色的西拉雅古調新唱的童謠與團唱，也豐富了部落文化資產，於慶典儀式及學校藝文活動中，成為新

的亮點，更加深了族人的自我認同意識。

3. 立足本土，放眼國際

陳美如（1998）認為，未來世界的語言發展將是極強調本土化及國際化的年代。臺灣於此多元開放的時代，在追求國際化過程中，本土的多元亦需深耕及發揚，地方政府所策劃之政策除與中央政策相呼應外，真正從中提取資源者及學習者之所獲才是主要關鍵，臺灣歌仔戲、原住民歌謠、原鄉合唱團等屢屢於國際獲得青睞而大放異彩，已有多數案例於國際文化舞台上獲有一席之地，均歸功於深耕本土的努力！

族群的文化係透過語言、文字、物品、祭典、儀式等多項因素方得以傳承，一旦語言及文字消失，該文化傳承必會受阻，甚至滅亡，以此觀之，語言及文字對文化傳承具有重要性。漢人文化中，以社會學角度析論，自古存有社會階級現象，孟子騰文公上：「物之不齊，物之性也。」階級無法打破，許多資源必無法使用於真正需要之處，教育亦然，從過去科舉、聯考至多元入學方案，其實際驅動力在於社會階層之突破，以國家而言，教育是富國強兵之機制；以人民而言，教育乃求取功名之跳板；就臺灣論之，自戰後起，社會急劇變遷以致價值衝突、個人行為失調，使教育制度與規範無法滿足其需求，形成嚴重教育問題（劉世閔，2004）。據此，本研究認為當代本土教育，需打破科層與階級，由現場與田野向上影響，決策者當接受此「向上領導」之勢，將資源做效益化的分配，並能關注個殊，如此，將是本土教育發展之福！

參考文獻

- 吳清山（2017）。邁向核心素養的基礎教育變革。**師友月刊**，**595**，9-15。
- 吳清基（1986）。**賽蒙行政決定理論與教育行政**。臺北市：五南。
- 吳清基（1992）。**教育與行政**。臺北市：師大書苑。
- 林永豐（2017）。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。**課程與教學季刊**，**20**（1），105-126。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引**。臺北市：國家教育研究院。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**，臺北市。

- 陳美如（1998）。臺灣語言教育政策之回顧與展望，高雄市。
- 劉世閔（2005）。社會變遷與教育政策，臺北市。
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。
- 林俊宏譯（2010）。群的智慧（Miller Peter原著，2010年出版）。臺北市：天下文化。
- Ballantine, J. H., & Spade, J.(2001). *Schools and society: A sociological approach to education*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. Glencore, New Yourk: Free.
- Parsons, T. (1959). The school as a social system: Some of its functions in America society. *Harvard Educational Review*, 29（4）, 297-318.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior; a study of decision-making processes in administrative organization*（3 ed.）. New York, NY: Free Press.
- Toshiaki Kawahara & Tadayuki Yamamoto. (2004). *多言語社会がやってきた*, Japan.

校長專業發展之新途徑—淺談校長專業學習社群的 意義、規劃與經營

伍嘉琪

國立屏東大學教育行政研究所博士班研究生

黃嘉源

國立屏東大學教育行政研究所博士班研究生

一、前言

校長是一所學校的靈魂人物，亦是學校發展與經營效能的掌舵手；根據 Leithwood、Harris 與 Hopkins（2008）之研究指出，學校領導對於學生學習的影響，僅次於教師教學，學校領導者提升成員動機、承諾感和工作環境等，影響了學生學習成就，由此可知，成功的學校領導者扮演了重要角色。然而，欲使學校經營有良好績效，學校領導者須先行克服學校經營的效能壓力，如：鄰近學校的競爭性、受教者的選擇性、政策與領導的變異性、媒體與家長團體的督導性等；加上一波波教育改革浪潮及後現代主義思潮的影響，學校教育面臨了組織經營之困境，如：校園生態的多元衝突、多元期待的壓力、資源貧乏與短缺、教師心態轉變等造成領導權力的式微、學生行為與心理問題的繁複和社會各界對學生學習成效的質疑等。校長面對越來越多的衝擊，使得校長專業發展的必要性大大提高（林信志、劉藍芳、洪啟昌，2017），唯有透過不斷精進自我，積極參與校長與教師團體的專業發展活動，方能視組織生態變化，靈活施展領導策略，帶領學校教師一同突破困境，建立優質學校。

二、校長專業學習社群的意義

校長在引領導校務發展的過程中，應持續展現教育的合自願性、合價值性與合認知性，掌握時代的脈動與環境的變遷，創新經營校務以激勵教師專業發展和提升學生學習成效，在在顯示中小學校長專業發展之重要性（林信志等，2017，頁 132）。

然而，我國至今尚未有公認的校長專業能力標準、檢定、頒發、換證等措施的校長專業證照制度及校長專業發展的規定。雖然多數的教育改革方案多會將校長列入專業發展的參與行列中，但目前仍缺乏全面、整體、有系統的規劃，而且純粹投入於校長專業發展的經費也不多，亟需未來加以改進（林明地、梁金都，2016，頁 297）。

爾來，教師專業學習社群（或學習共同體）因教師專業發展評鑑與教育部精進課堂教學計畫之大力推動而在各校遍地開花；學習社群被視為是有效的學校進步模式，透過學習社群的成員合作、權力共享與不斷學習有助於建立學校特色與

專業發展 (Roberts & Pruitt, 2003)。因此學習社群的成立是一種透過成員的合作、分享來創造理論與知識進而促成學校進步的有效模式，是高品質學校教育不可或缺的校園成長團體 (蔡金田，2014)。

校長專業學習社群是由一群具有校長共同教育願景、目標與價值信念的校長所組成的專業學習團體，透過平等對話及合作探索等方式，進行教育實務或學校經營等問題的交流討論、經驗分享與深度學習，將校長專業知能付諸實際行動，校長專業學習社群成立的目的在解決或改善學校經營問題，及激盪或激發創新經營策略等，期能增進校長專業素養、改善並學校經營效能、規劃並實踐教育政策和學生學習成效等。

三、校長專業學習社群主題規劃

Hallinger 和 Heck (1996) 的研究指出學校成果可歸納為三個部分：一、學校和環境效果 (家長滿意、社區參與、學校功能運作)；二、組織過程 (員工士氣、課程組織、教學效能)；三、學生效果 (學業成就、態度、維持率)。而葉子超 (2005) 指出學校效能乃指學校在「行政服務及領導績效」、「教師專業和教學品質」、「學生成就與行為表現」、「上級社區家長之支持」、「學校環境建築及設備」、「學校各項組織氣氛」等，都有良好之表現和績效。而以校長學的理論與實際觀點來看，校長專業領導表現之四大內涵，包括行政領導 (經營管理)、教學領導 (專業發展)、課程領導 (核心規準) 及關係領導 (人際公關)。

陳佩英、林子斌 (2015) 比較分析英、美、新加坡及香港四國之校長專業發展內涵發現：除著眼於未來，強調經營管理與問責、組織學習與動能、課程與教學領導、組織文化，也重視個人的能力與價值傾向的自覺、倫理和平等，以及領導思維的創新。

綜上，在校長專業學習社群的主題規劃上，建議可聚焦於二大面向，以強化校長處理學校事務的能力及解決實務問題為主，期待能落實學用合一，強化領導實踐。

（一）學校經營與領導

社群主題可規劃為新課綱校訂課程發展、素養導向的教與學、公開授課規劃與實施、專業學習社群規劃與推動、校園空間營造、創新行政管理、內外資源統整等。

（二）人際關係與互動

社群主題包含情緒管理、衝突管理、團體動力、溝通技巧，與同仁、家長、社區、校際間互動與公共關係等。

校長專業學習社群之主題規劃得宜，能有效提升校長專業領導能力：能建構願景的「倡導力」、能創新統合、系統思維的「統整力」、能說理論證、勇於負責的「果斷力」及具備人文關懷、民主素養、宏觀氣度的「親和力」。

四、校長專業學習社群的經營

校長專業學習社群經營著重於「領導實踐」、「對話氛圍」、「凝聚共識」三大原則，營造良好的對話氛圍，有助於凝聚成員情感、彼此互信互賴和建構支持性環境；來自各校的社群成員也因能共享價值及願景、關注學生學習，並經由集體探究及省思對話而凝聚共識，期待發揮校長領導效能與形塑優質學校文化組織之領導實踐。

以下從「掌握原則」、「執行方法」、「反思檢討」三大步驟，提出校長專業學習社群經營策略。

（一）掌握原則

社群組織之始，應掌握「系統化」、「協作化」、「客製化」之原則，以利社群經營順暢並具有成效。

「系統化」係指社群領頭羊與成員能共同掌握社群經營的核心架構，以健全專業社群發展，如：於第一次社群時間，先行建立檢視自我尚待精進、成長之學習內容及學校經營成效等，再與社群夥伴共同規劃社群活動期程，定期定時且系統化的社群活動，能有效促進社群夥伴深層的專業對話，使對話更為聚焦。

「協作化」係指社群成員能結合個人與各校資源，善用夥伴聯盟，建立合作與經營關係，其目的欲使社群成員間持續對話分享與合作。

「客製化」係指社群成長主題能連結學校經營需要與校長專業發展，以學校經營、校長專業發展的需求，選擇專屬於社群的客製化主題；並能規劃社群每年度需求與進程，進行有層次的客製化成長。

（二）執行方法

Daresh 與 Playko（1992）曾研究指出：在職前培育階段，專業發展較偏重有關未來擔任校長有效表現的學術理論之學習，以及部分的實務實習；在導入輔導階段，學術理論則與實務演練是並重的；而在職專業成長階段則著重在結合現職需求、研習進修以解決實務問題。顯見校長專業發展在各時期雖有不同的需求，惟，藉由校長專業發展以解決學校實務問題，是校長專業發展的重要面向之一。因此校長專業學習社群宜掌握以下執行方法，期使社群成員將習得的專業知能付諸實際行動，以有效解決或改善學校經營問題，並能提升校長專業能力、學生學習成效和學校經營效能。

「對話分享」係指由校長同儕間的專業對話，重視實務情境的探討，相互切磋請益，如營繕工程法令與實務、衝突管理、溝通協調技巧、教學領導等實際案例分析，以專業立場彼此對話與反省，以持續精進學校經營與領導能力。

「講座指導」係以專題演講、教育論壇、研討會或座談會的形式為主，邀請專家學者給予指導，社群共同研討。可針對新課程發展、領導新趨勢、教學媒材研發運用、教學領導創新、實驗教育等教育新知及政策內涵進一步了解，有助於提升校長專業領導的內涵與作為。

「典範學習」則是透過對典範人物的認識、覺察與感受，體悟其價值，進而認同學習之，運用在人與人的範疇裡，是極佳的學習途徑。藉由聘請資深績優校長，如校長領導卓越獎得獎校長進行實務智慧分享，發揮隱性知識的傳承，針對校務創新經營系統觀，課程與教學創新領導、校長職場規劃、社區關係營造、情緒與健康管理等分享，不僅可做為校長同儕間的楷模學習，亦具有型塑發展校長職業角色的功能。

「實作探究」係指著重透過討論與操作過程中產生新想法，提升解決問題的能力。如善用世界咖啡館形式針對各項教育議題作小組討論的實作探究，帶動同步對話、反思問題、分享共同知識，藉由成員間的多元觀點，產生激盪與共鳴，匯集眾人的集體智慧，有效地在對話中為各項教育議題創造新的意義以及各種解決問題的可能性。

「專家請益」指藉由聘請專家進行專案徵詢指導。現今社會環境多變，校務經營所遇問題日益複雜，針對特殊性議題，如校園建築規劃、校舍耐震補強工程、採購法、勞基法及工會法等相關問題，可運用外部資源如建築師、結構技師、律師、專家學者之諮詢輔導，以符應校長專業發展及解決校務經營問題的「客製化」需求。

「實踐回饋」係指針對校務經營的各項議題，具體實踐後進行分享省思，校長同儕間給予回饋分享，如「12年國教前導型學校」、「雙語實驗學校」、「行動學習試辦學校」、「小校教育翻轉在地」、「風災後學校復原」等實踐經驗分享、藉由實踐後的自我省思及校長同儕給予回饋，互為鷹架，促進相互觀摩學習。

(三) 反思檢討

反思檢討是社群運作過程中相當重要的一環，透過反思和檢討，不僅能使社群成員分享學習心得，從中累積智慧的資產，亦將反思檢討意見供為日後修正微調社群運作的重要參考。

「反思回饋」指藉由回饋單及社群成員期末的心得回饋，提出關於校長專業學習社群運作模式、課程內容安排、校務經營與領導能力……等面向，進行問卷及質性描述，了解社群實際運作的成效與困境，如檢視社群目標、預期效益、及成員的反思回饋間是否有落差，進而提出檢討，供日後規劃社群運作之參考。

「專業成果」係指辦理年度社群成果發表會，分享參與社群成果發表後之實踐行動案例，供不同社群成員學習觀摩，彼此相互激盪與影響。並建置網路平台，提供社群運作之相關資料，擴大交流範圍與資源分享，產生擴散作用。

「成效評估」可採用 Kirkpatrick 評估模式或 CIPP 評估模式，運用問卷、檢核表、訪談、成果報告、相關資料分析……等，分析社群成員學習成果，輔助自我評估社群的運作特色或校長專業學習社群的成效，提供定期檢討改進。

五、結語

面對教育改革的衝擊與校園內外環境的挑戰，國民中小學校長的領導攸關學校效能的表現，校長為追求領導品質之提升與學校效能之增進，在專業發展生涯中必須不斷的充實自己，持續專業發展。

專業是一項永續成長與發展的歷程。校長於參與專業學習社群時，應秉持「領導實踐」、「對話氛圍」、「凝聚共識」三大原則，型塑同儕共學文化，並藉由「增能、實踐、對話及分享」方式，不僅能提供現職校長改善專業表現的策略；且經由社群夥伴關係的建立，提供情緒支持及協助問題解決，厚實校長專業知能。

同時，為實踐十二年國教政策精神與內涵，校長亦應規畫、組織校內教師專業學習社群，型塑學校共學組織氛圍，與教師共同深究課程與教學議題，落實課程與教學領導。爰此，希冀本文喚起教育當局重視並編列經費，鼓勵校長與教師專業學習社群的成立，並提供校長與教師專業學習社群規劃與經營之參考。

參考文獻

- 林明地、梁金都（2016）。**校長領導與學校集體智慧**。高等教育：臺北市。
- 林信志、劉藍芳、洪啟昌（2017）。國小校長專業發展實驗課程之探究：蘇格拉底對話法之應用。**教育科學期刊**，**16**（1），131-156。
- 陳佩英、林子斌（2015）。以異業合作的行動研究發展校長專業增能課程。**教育實踐與研究**，**28**（1），131-166。
- 葉子超（2005）。**地方勢力介入學校事務、校長因應策略與學校效能關係之研究**（博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號093NKNU0332084）
- 蔡金田（2014）。國民小學校長領導、教師學習社群與教師專業發展關係之研究。**教育行政論壇**，**6**（1），91-112。
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1992). *The professional development of school administrators*. Sydney: Allyn and Bacon.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). *The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995*. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Halling, & A. Weaver-Hart(Eds.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp.723-783). New York: Kluwer.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Roberts, S. M., & Pruitt, E. Z. (2003). *School as Professional Learning Community: Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. Sage Publications, Inc. of US, London and New Delhi.



執行工業類產學攜手合作計畫相關問題之探討— 高職端觀點

方慶豐

國立西螺農工實習輔導主任

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

教育部自95學年度起開始試辦推動產學攜手合作計畫。初步選定7所高職、8所技專校院及約50家合作廠商辦理此項計畫，96年度隨即正式辦理。12年國民基本教育將產學攜手合作計畫訂為技職教育與產業發展子計畫中的一個方案。全國技術型高中和科技大學隨即配合教育部的政策，全力發展各種類型的產學攜手合作計畫。期望可以達成「做中學，學中做」這個目標並做到與業界無縫接軌。

本研究採用101學年實用技能學程（夜間上課）班級辦理3+4精密機械產學攜手合作專班（目前大三生）和102學年度實用技能學程（日間上課）班級辦理3+4精密機械產學攜手合作專班（目前大二生），這二個專班學生來探討。主要是因為合作的科技大學科系和事業單位相同，但學生上課時間不同而且入廠時間不一樣，因此以某些條件相同之下，針對不同處做探討。另外，這批學生大部份課程研究者由高一指導至高三，所以研究者所蒐集的資料內容確實而且可信度高。

二、產學攜手合作計畫的發展

（一）產學攜手合作計畫（Industry-academia cooperation project）

教育部為解決產業缺工與高職與技專校院學生以升學為導向之問題，遂結合高職（或五專）與技專校院縱向之進修管道並與產業界攜手合作，培育符應產業需求之技術人才，型塑兼顧學生「就學」與「就業」為之教育模式（圖1）。



圖 1 產學攜手合作計畫三方關係
（取自教育部產學合作資訊網）

產學攜手合作計畫推動是以結合高職（或五專）與技專校院（四技、二專或二技）縱向之進修管道，並在不同階段以各種模式結合產業資源達成學校與產業界攜手合作，培育技術人才能符應產業需求之人力的質與量（圖2）。高職學校銜接技專校院，再加上合作廠商工作崗位實習、津貼，除提供學生升學與就業機會，也促進技專校院因應社區發展與需求發展科本位課程，並且建置業界與學校緊密之教學實習合作平台，結合證照制度，發揚技職教育「做中學、學中做」之實務教育特色。（產學攜手合作計畫資訊網，2018）



圖 2 高職與技專的關係
（取自教育部產學合作資訊網）

產學合作是一套建立學校、產業界及政府機構三方面溝通及運作的機制，並整合產業與學校雙方的資源、提升研究能量、促進技術與經濟發展，以達到雙贏局面所進行的一種合作契約關係（張仁家、林育如、邱秀玲，2007）。而產學合作教育利用學校與產業、科研單位等在人才培養方面各自的優勢，把以課堂傳授間接知識為主的教育環境與直接獲取實際經驗和能力為主的生產現場環境結合起來（黃議正、宋修德，2007）。

(二) 產學攜手合作計畫辦理模式

教育部推動的產學攜手合作計畫辦理的方式有三種方式：

1. 採 3 合 1（高職+技專校院+合作廠商）的合作方式（圖 3）

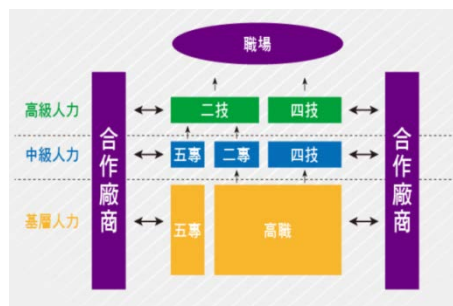


圖 3 三合一產學攜手合作計畫
（取自教育部產學合作資訊網）

型式有3+2（高職+二專）、3+2+2（高職+二專+二技）、3+4（高職+四技）或5+2（五專+二技）縱向學制。高職生透過甄審升讀技專，並成為合作廠商正式員工。師資、課程及設備彈性規劃運用，107學年度開始並得依合作廠商產業條件於高級中等學校三年級開班。（圖4）



圖4 四種三合一型式

（取自教育部產學合作資訊網）

2. 採 4 合 1（高職+技專校院+合作廠商+勞動力發展署各分署）合作方式（圖 5）

型式有3+4（高職+四技）之縱向銜接學制，搭配勞動部勞動力發展署所屬分署發展攜手合作方式，兼顧學校課程、職業訓練及就業。高職一年級開辦，第一年於學校上課，第二年同時接受高職課程及職業訓練，第三年兼顧就業並完成高職課程，再透過甄審升讀技專校院。（圖6）

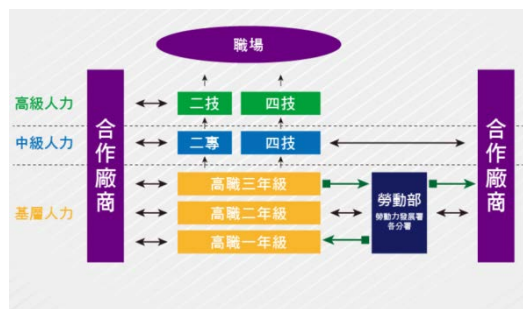


圖5 四合一產學攜手合作計畫

（取自教育部產學合作資訊網）



圖6 四合一型式（取自教育部產學合作資訊網）

3. 採 2 合 1（技專校院+合作廠商）的合作方式。（107 學年新規劃的模式）

型式有2+2N（二專日間部加二技進修部）及5+2（五專加二技）縱向彈性銜接學制。2+2N開辦專班模式，二專日間部以階梯式為原則，於修業最後一學期辦理，二技進修部以白天上班晚上上課為原則；5+2配合合作廠商產業條件辦理。各專班應由學校及合作廠商共同規劃課程，並由合作廠商提供業師協助，且學校應事先訂定相關遴選成班之規定。

（三）產學攜手合作計畫歷年辦理狀況

教育部自95學年開始推動產學攜手合作計畫至106學年申請通過的計畫件數、參與計畫的技專數以及核定班級數一覽圖（圖7）。由下圖可以看出由100學年度核定90班至104學年核定232班其班級數是遞增，但105學年驟降為72班，分析其主要原因就是技專端班級數由外加班級數改為內含班級數，導致國立臺灣科技大學和國立臺北科技大學帶頭紛紛打退堂鼓。

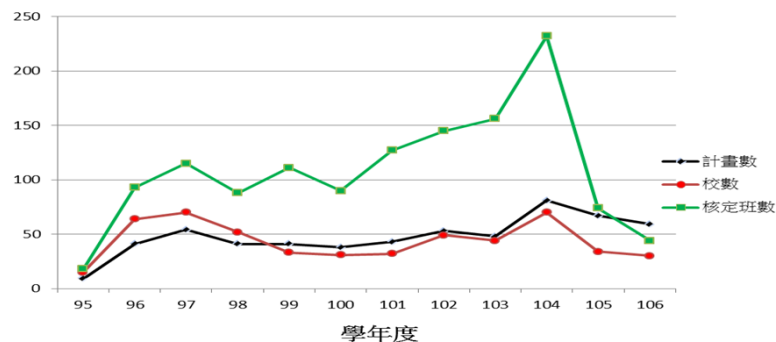


圖7 歷年計畫數、校數和核定班級數之比較（作者自行繪製）

三、中南部一所公立高職辦理現況

研究者從96學年即參與纂寫並執行產學攜手合作計畫案，迄今辦理7件工業類產學攜手合作計畫。97學年度辦理3+4電力電子產學攜手合作專班採用進修學校班級、101學年辦理3+4精密機械產學攜手合作專班採用實用技能學程（夜間上課）班級、102學年度辦理3+4精密機械產學攜手合作專班採用實用技能學程（日間上課）班級，之後陸續採用職業類科班級等不同學制與國立科技大學辦理產學攜手合作計畫。今年（107年）持續與某國立科技大學的動力機械系合作開設3+4產業精密機械專班和另一所國立科技大學的機械系合作開設1+4鑄造智能示範產學攜手合作專班（表1）。本篇主要以參加3+4產學攜手合作計畫案的二個班級學生做探討，以研究者在執行計畫時發生的相關問題來加以探討。

表 1 承辦產學合作專班一覽表

名稱	97 學年 電力電 子產學 專班 (3+4)	101 學年 精密機 械加工 產學專 班(3+4)	102 學年 精密機 械加工 產學專 班(3+4)	102 學年 精密機 具與機 電技術 產學專 班(1+4)	103 學年 精密模 具加工 與自動 化技術 產學專 班(1+4)	105 學年 產業精 密機械 專班 (3+4)	106 學年 產業精 密機械 專班 (3+4)	107 學年 產業精 密機械 專班 (3+4)	107 學年 智能示 範鑄造 產學專 班(1+4)
種類									
國立 OO 科 技大學	電機系	機械與 電腦輔 助系	機械 設計系	機械 設計系	機械 設計系	機械 設計系	動機系	動機系	動機系
公司數 量	1 家公 司	1 家公 司	1 家公 司	2 家公 司	2 家公 司	1 家公 司	1 家公 司	1 家公 司	3 家公 司
備註	高一入 廠實習	高一入 廠實習	高三下 學期 5 月 入廠實 習	高三畢 業後入 廠實習	高三畢 業後入 廠實習	高二寒 假實習	高三下 學期 5 月 入廠實 習	高三下 學期 5 月 入廠實 習	高三下 學期 2 月 入廠實 習

四、討論

(一) 學生在工廠實習期間工作崗位輪調機制不確實，學生無法學習到廠內工作崗位技術

每次參加產學攜手合作會議、親職座談會時學生都會要求工廠應該要按產學攜手合作計畫書的規劃實施工作崗位的輪調。但工廠主管回應：學生在該崗位的技術尚未熟練、換至其他崗位要重新指導而且產品的良率會變差，最重要的是該單位的主管認為該生表現很好，不願意讓該生離開等等理由來推辭。導致專班學生只在該課小幅度調動，無法全面性學習各工作崗位的技術，這樣未來如何成為公司的主要幹部。因此，推斷公司僅要作業員而非有心培養專班學生成為公司未來主要幹部。

(二) 同一家事業單位申請產學攜手合作專班的班級數量不宜太多班級、應做適當限制

1. 可避免公司萬一經營困難時，無法妥善安排產學攜手專班學生

目前某家上市公司申辦之產學攜手合作計畫同時間有4個計畫以上在執行，雖然該工廠的工作崗位數是足夠的，但若再發生類似2008之金融風暴臨時，要妥善安排產學攜手專班學生的實習工廠就非常困難。

2. 確保產學專班學生不會排擠到正式員工

產學攜手合作專班學生人數太多對資深正式員工會有排擠效應。因為資深員工和專班學生待遇差距大，大約聘請二位資深員工可以請三位專班學生，而且專班學生比外勞還好用，因為年輕體力好、配合度高、工作勤勞而且待遇不高，導致資深員工容易被資遣。所以公司申請專班一定要受限制，否則會造成正式員工

的工作權被剝奪，進而造成他們的強力反彈。

(三) 申辦產學攜手合作計畫限制增多，愈來愈沒有特色

產學攜手合作計畫在96學年度辦理初期各校可以天馬行空、各自設計特色來爭取此競爭型計畫。研究者在97學年度以進修學校班級申辦產學攜手合作計畫案，但98學年度即將進修學校排除在外，其原因是進修學校為留級制，學生實習無法抵免學分，但進修學校有非常多弱勢家庭子弟是非常需要參加此計畫賺取薪資來養家。在101學年度採用實用技能學程（夜間上課）申辦，到102學年度限制要增加勞動力發展署各分署才可以申辦。但是產學攜手計畫要求高二學生要至勞動部實習，然而勞動部要高三學生才准實習，因為一畢業即算就業，才能列入績效。此外，最重要的改變是技專端班級數由外加改成內含，應該是受少子化影響考慮私立科技大學招生問題才更改，導致國立科技大學配合的意願低落。

(四) 產學攜手專班學生入廠會受排擠，輔導人員要適時介入輔導專班學生

有些產學攜手專班學生是公司要培養成未來的主要幹部，故在產學攜手合作計畫書即載明薪資待遇，入廠的待遇較優渥，導致正式員工心中不平，不願意用心指導專班學生甚至排擠。分析原因有二：一來專班學生入廠沒有任何技能待遇又較高，正式員工心中有怨言。再來深怕自己的工作將被專班學生取代。因此工廠務必依產學攜手合作計畫書確實設置輔導人員，在必要時介入輔導專班學生。

(五) 上課時間不同、入廠實習不一樣時間的產學攜手合作專班學生，在職場上的表現口碑不一樣

這二個專班學生，一班為實用技能學程夜間上課在高一即入廠實習，另一班為實用技能日間上課在高三畢業才入廠實習，在經由工廠主管和教授的評語得知：高一入廠的學生在配合度、穩定性和績率達成率等各方面表現比另一專班學生突出。

主要原因應該有下列幾點：

1. 雲林縣為農業縣有很多弱勢家庭子弟想讀書就必須參加升學與就業兼顧的產學攜手合作計畫，唯有如此才能熊與掌兼得，所以這些實用技能學程（夜間上課）的學生韌性佳在職場上獲得主管的認可。
2. 實用技能學程（夜間上課）的學生其學習弱勢佔大多數，但學生很勤勞，透過產學攜手合作計畫才有機會就讀國立科技大學減少學費，故他們珍惜這難得的機會。

3. 實用技能學程（夜間上課）部份學生為有心人士，因本身的成績在同儕屬中上，又很認同產學攜手合作計畫，得知透過此計畫可獲得國立大學學歷、習得職場實務經驗、取得勞健保年資、存得人生第一桶創業基金。
 4. 參加 3+4 產學攜手合作計畫的實用技能學程（夜間上課）在高一即白天入廠工作晚上回學校讀書，已經習慣其作息，故穩定性高。不像高三日間部學生在畢業前夕才入廠，還不習慣其作習，故工作態度不佳。
- (六) 專班學生入廠實習，教師到工廠關心學生的工作情況，但針對學生提出的問題無法有效解決。即學校對事業單位無約束力來要求改善問題

行政人員和輔導教師至事業單位針對學生反應在工作崗位輪調不公平、工作負荷太重、績效計算不公平等等相關事情，向公司反應，但公司皆消極的反應。經分析主要是學校對公司無任何的約束力，即學生至公司實習，學校皆無權要求公司改善，導致專班學生對學校亦產生不信任感，認為學校未協助解決問題。

五、結論與建議

(一) 產學攜手合作計畫自 95 試辦、96 學年正式辦理迄今已經 12 年，教育部持續推動此計畫，研究者分析其重要性有下列幾點

1. 增強技職教師務實專業技能

技術型高中專業教師大多數皆是順利完成大學學歷即進入職場服務，有專業知識但實務操作能力不足。剛好可以藉由辦理產學攜手合作計畫，請合作廠商協助提供專業教師赴企業深度研習並與合作廠商內的業師學習實務操作之機會，加強專業教師的本職學能。

2. 提供在地學子升學就業機會

雲林縣是農業縣，在本校所在地西螺鎮和鄰近的二崙鄉和崙背鄉很多都是務農子弟，產學攜手合作計畫可以提供在地弱勢家庭子弟一個改善家庭環境和繼續讀書的好機會，即就業與升學可以兼顧。另一方面，也可以讓在地優秀的子弟根留在地發展，不用離鄉背景外出發展，相信在此良性循環之下，必定可以造就地方日後的繁榮。

3. 樹立技術高中全國唯一特色

承辦產學攜手合作計畫案可以為學校樹立特色。目前各學校受少子化之影響，各高中皆要創造特色才能吸引學生就讀。本校從97學年即開始辦理產學攜手合作

專班，截至目前為止皆與國立科技大學合作，而且所辦理產學攜手計畫皆有很好的口碑。研究者以執行過的計畫參加中國工程學會的產學績優單位遴選，在98年和103年榮獲中國工程師學會產學合作績優獎。

4. 培育事業單位優質穩定人力

產學攜手專班學生提供事業單位4~7年穩定無虞的人力，若培養得宜日後必成為公司優秀的技術工程師和主要幹部，可以為公司創造業績是公司重要的無形資產。目前我們3+4二個產學攜手合作專班即為他們提供60幾位專班學生，7年後若還留在工廠者表示對公司有信心而且是優秀的人才，公司才願意再雇用他。

5. 創造專班學生獲得多項福利

以大一入廠的專班學生為例：學生大學畢業即可取得國立大學文憑、4年的勞保年資和勞退基金（勞工退休金雇主至少每月須提撥工資的6%基金）、賺到人生的第一桶金，最重要的是習得業界的實務經驗，遙遙領先正規班的同儕學生。若是男生待退伍之後，在公司應該很快可以爭取到主管級的職務。

(二) 經研究探討之後，有四點建議

1. 產學攜手合作計畫申辦限制不宜太多，才能發展出各式各樣之特色

- (1) 進修部和實用技能學程（夜間上課）主要學生來源都是在地弱勢家庭子弟，產學攜手合作計畫案對這批學子是一個可以翻轉家庭經濟狀況很好的機會，故不應該排除或鄙視他們。
- (2) 實用技能學程（夜間上課）辦理產學攜手計畫務必與勞動力發展署合作才可以申辦，並要求高二至各分署實習。但勞動力發展署要求高三學生才可以實習，因為高三實習接著畢業成為公司的正式員工即視為就業，如此一來就業率高、績效佳。因此教育部應放寬學生可以高三再至勞動力發展署分署實習。
- (3) 技專端招生的班級數由外加改成內含，可能是因為少子化要限制國立科技大學辦理此計畫，深怕國立科技大學搶走私立科技大學的生員，才有此重大改變。故教育部亦應適時放寬此規定。

2. 輔導人員要確實設置並實施，才能全方位有效輔導專班學生

(1) 學校輔導人員

學校方面僅承辦行政人員會至工廠關心學生生活和課業的輔導，但專業的輔導教師並未到廠關心學生。分析原因主要為計畫書沒有要求固定時間一定要至工廠針對專班學生予以輔導。另外，就業導向專班計畫可以編列輔導鐘點費，但產學攜手合作專班則無法編列經費，請專業的輔導教師入廠實施輔導工作。

(2) 工廠輔導人員

目前產學攜手合作專班採師徒制，師父只負責指導技術層面。學生在工廠適應方面、職業道德和心理輔導等等無專業的輔導人員，導致有學生受資深員工在績效方面、工作崗位不合理的安排都申訴無門。

3. 教育部應該結合目前建教合作的專責單位，由專家負責至事業單位進行考核

建議結合目前建教合作的專責單位，由專家、學者組成現場訪查團，實際且不定時至職場訪察，尤其針對崗位輪調問題、工廠環境、工作內容、工作時間、工作地點和福利等等問題給予督導並適時糾正，限期改善。否則即開罰或下一學年度的產學合作計畫甚至其他政府相關的計畫皆不准申請。如此一來，才不致於產生疊床架屋，浪費公帑。

4. 符合時代的潮流，採用軟硬體設備即時監控工廠現況

網路的發達導致愈來愈多工廠採用即時監控系統。經理人可以透過此系統隨時掌握產品的生產過程又可以監控員工的工作狀況給予最合理的待遇。當然亦可以透過此系統瞭解工廠是否有實施工作崗位的輪調、工作時間是否符合規定等相關問題。目前我們實習工廠即自行架設網路搭配攝影機，透過網路隨時掌握農工科選手的訓練狀況。

參考文獻

- 產學攜手合作計畫資訊網（2018），取自<https://iacp.me.ntnu.edu.tw/>
- 張仁家、林育如、邱秀玲（2007）。我國技專校院產學合作的機制與結果。載於國立臺灣師範大學工業教育學系舉辦之「2007 技職教育策略聯盟暨產學攜手」國際學術研討會論文集（307-326），台北市。
- 黃議正、宋修德（2007）。產學攜手共創雙贏。論文發表於國立嘉義大學師範學院舉辦之「教育策略聯盟與經營管理」國際學術研討會，嘉義縣。

從電影《怪物來敲門》淺談悲傷輔導與靈性療癒

周欣慧

國立臺北教育大學教育系生命教育碩士班研究生

謝育菁

國立臺北教育大學教育系生命教育碩士班研究生

一、前言

《怪物來敲門》(A Monster Calls) 改編自美國作家派崔克·奈斯的同名小說，於 2016 年上映。電影講述的是剛進入青春期，12 歲的康納在紫杉樹怪的帶領下，從逃避到真實的面對自我，願意接受母親莉西罹患癌症逐漸走向死亡的過程。這是一部以「失落的悲傷」為主題的電影，結合奇幻的特效與故事情節，虛實交錯中娓娓道出對生死的領悟。就內涵而言，本片融入了父母離異、霸凌事件、至親罹患重大疾病、死亡、靈性療癒等議題，故筆者想藉由此電影探討在教育上如何運用悲傷輔導與靈性療癒幫助學生在面對生命重大失落事件時，能勇敢的面對衍生出來的悲傷情緒，以維持身、心、靈的安適。

二、電影省思

(一) 電影概述

12 歲的康納·歐麥利熱愛畫畫，自幼父母離異，和母親莉西相依為命。康納的母親罹患癌症，接受多次治療仍不見效，康納成熟獨立，一肩扛起照顧母親的責任。在學校的康納沈默寡言，被同學欺負毆打卻故作堅強，拒絕老師的關心。但隨著母親的病日益嚴重，父親在美國已重組家庭，無力照料康納，於是康納被迫前往嚴肅又古板的外祖母家居住。此外，康納還遭受惡夢的侵擾，面對種種壓力如暴風雨襲來，康納內心複雜的情緒與孤獨感卻無處宣洩。此時紫杉樹怪出現在康納面前，要求和康納說三個故事，當故事說完時，康納必須把自己的惡夢說出來。紫杉樹怪總是在 12:07 分出現，康納與紫杉樹怪的互動中，逐漸敞開心房，壓抑已久的憤怒與悲傷情緒得到釋放，和祖母與父親的關係得到修復。正當康納認為新療法能夠治好母親時，治療卻宣告失敗，母親將不久於人世。康納生氣的跑到墓園找紫杉樹怪理論。此時重現了康納的真實惡夢：康納死命抓住母親，但最終體力不支，母親墜落深淵。在紫杉樹怪的重重逼迫下，康納終於坦承面對自己內心的痛苦與矛盾：希望這一切的痛苦可以隨著母親的過世而消失，但深愛著母親的康納並不願如此，因而對萌生罪惡感，覺得自己應該要被處罰，甘願被同學霸凌。紫杉樹怪告訴康納，這些反應都是人之常情，唯有擁抱真相，擁抱所愛之人，才能夠真的放手，祖母找到了康納，帶著康納前往醫院見母親最後一面，車上康納和祖母盡釋前嫌，康納終於對母親說出真心話，表達了對母親的愛，接受了母親死亡的事實與恐懼。

（二）觀後省思

標題中的怪物究竟是什麼？可以從三個角度解讀，其一是康納和母親一同觀賞電影「金剛」，其二是「紫杉樹怪」，其三是「康納」自身。

1. 「金剛」——未知的恐懼

金剛被擊落的一幕在電影中代表的是「人對未知的恐懼」。康納問母親為何大家要消滅金剛，母親回答道「人對於未知的事物總是感到恐懼。」死亡之所以令人感到恐懼，正是因為死亡是個未知的謎團，於是人試圖與之對抗，極力否認，不計一切代價想逃避死亡。當失去母親的恐懼來敲門時，康納顯得無能為力不知該如何應對，只能極力地逃避、壓抑自我，甚至做出錯誤的歸因，認為自己罪有應得。

2. 「紫杉樹怪」——心靈療癒者

紫杉樹怪總在 12:07 分出現，暗示康納母親死亡的時間。葛羅夫（1985）指出人類的出生與死亡皆和靈性交織在一起，瀕死過程釋放的能量可以轉化瀕死者與其周遭之人。死亡清除生命中許多不重要的雜音，使人看見真正重要的事情，結束未竟之事，與人產生愛的關係，並注意生命意義與靈性問題，心靈轉化的契機也由此展開。（易之新譯，2005）紫杉樹怪正是扮演心靈轉化的重要角色，「是你召喚我來的，我不是來治癒你的母親，我是來治癒你的。」紫杉樹怪是一個療癒者，其療癒的不是肉身的疾病與痛苦，他療癒了康納與祖母、母親、父親間的關係、療癒了康納受創的心靈。最後一次惡夢的重現，紫杉樹怪以近乎面質的方式，在生死交關的瞬間鬆動了康納的心理防衛，讓康納說出折磨自己心靈最大最真實的想法。康納終於認清生命當中最重要的事——真誠坦率的表達對母親最想說的話：「我不想要讓你走……。」儘管仍會感到害怕與不捨，但此時的康納已經能夠真正的面對、直視自己的恐懼與痛苦並加以轉化，道愛、道別，在身心靈上都充分獲得療癒。

3. 「康納」——宣洩與求救訊號

康納也可被視為是怪物的化身，但在電影中顯得較為隱晦。電影中出現康納和紫杉樹怪行動合而為一的畫面，一次是康納破壞故事中牧師的房子，在現實中對應的是外祖母的房子；一次是康納不願被霸凌者忽視而揮拳痛擊。若從英文片名「A Monster Calls」觀之，可視為是康納的呼喊，是痛苦情緒的宣洩，也是求救的訊號。如何發現、辨別這些呼救，並能夠給予合適的回應與陪伴，幫助在生命中迷途的羔羊，悲傷輔導與靈性療癒便顯得特別重要。

（三）悲傷輔導

早期對悲傷輔導的研究，Freud 認為應切斷與逝者情感的連結，才能夠從失落中復原；Kubler-Ross 提出否認、憤怒、討價還價、沮喪與接受的五個階段理論；Worden 的任務模式，透過完成哀悼的任務走出悲傷；Stroebe 與 Schut 的雙歷程模式，認為喪親者在失落導向與復原導向間來回擺盪；Neimeyer 的意義重建模式則強調對失落事件意義的追尋與建構，以及生命的轉化。可以發現悲傷輔導的焦點，從將失落與悲傷視為一種應去除的病態，斬斷與逝者的連結；到逐漸重視個體面對悲傷時的反應與協助個體完成哀悼的任務與適應；甚至更進一步重視個體悲傷的獨特性與主動性，並珍視與逝者的連結與意義的建構。靈性成長也被視為悲傷輔導的重要目標。Marrone (1999) 的研究將喪親經驗分為四個面向，包含認知重建、情感表達、心理重整、心理靈性轉化。喪親經驗會帶給人生命存有層面的轉化，改變生活的核心信念與態度（引自石世明，2008）。面對生命苦難的巨變，悲傷輔導要處理的層面極廣，同時也必須考量個殊性的問題，給予適當的輔導。

Neimeyer 認為：「兒時所習得的愛與失落的經驗會一路帶進我們往後的生命當中，形成我們成長因應失落的模式。」。只要人活著一天，都無可避免面臨失落事件的襲擾，無論是死亡、罹患重大疾病、人際關係的斷裂、金錢的損失、失業等等。失落帶來的悲傷是一輩子的功課與修行，悲傷不該被視為懦弱的象徵，也不該被視為必須處理消滅的負面情緒。根據黃禎貞 (2002) 對臺北市某國中學生的研究，97.1% 的國中生有失落的經驗，包含能力的失落與關係的失落。多數國中生對失落有負面的聯想，選擇獨自面對失落，很少向外尋求資源，或是以個人的方式轉移注意力或抒發情緒。此外，有些人面對死亡時可能會因難過而影響日常作息；有些人則可能陷入迷思，認為自己應該要悲傷卻「沒有感覺」而產生內疚之情。Worden (1995) 的研究也發現有些孩子在面對祖父母或其他長輩去世時，因為自己沒有情感上的反應，而產生罪惡感。Bowlby 認為孩童之所以無法適切表達悲傷，是因為他人與社會環境未給予死亡正確的相關知識、避談死亡議題以致忽略孩童內心的真實感受（何長珠、釋慧開等，2015）。陳俐伶 (2005) 認為兒童會複製家人面對死亡的態度，若家人選擇避談死亡，兒童心中對死亡的疑或與負面情緒也不敢輕易透露，較無法坦然面對人生的生老病死議題。

由此可知這些被壓抑的悲傷情緒若未被引導、疏通、破除錯誤迷思，並佐以適當的因應方法，對於正在發展中青少年的身心健康有重大的影響，更甚者可能產生偏差行為與物質濫用。因此學校作為青少年生活的重要場域，教師作為青少年成長階段的重要他人，在青少年面臨失落時，應教導學童正視自己的悲傷、支持其走向復原，並體認生命的意義，深入探尋靈性的轉化。悲傷輔導的介入，對其未來的人生具有長遠且正向的影響。

(四) 靈性療癒

靈性療癒的基礎，和超個人心理學有關。超個人心理學被視為是西方心理學的第四勢力，結合主流心理學與靈性傳統的知識，將自我放在更廣闊的靈性架構中，期待更深入探索人性和意識的面貌。超個人心理學觀點對於「療癒」的看法，涵蓋了傳統心理治療的方法，同時唯有開放靈性存有，才能徹底解答人的問題與轉化痛苦，形成改變。超個人心理學也試圖超越疾病模式，探究這些觀念能否發展成為助人成長、療癒的方法。若能進入更深層的靈性存有，便能產生深遠的轉化（易之新譯，2005）。李雪菱（2004）認為療癒是一種朝向內在經驗的改變，療癒並不是去除疾病，而是人的轉化，在面對生命極度痛苦與存在空無當下的經驗感受，將其轉化為自身的意義。若由基督教的觀點看待「療癒」，基督宗教認為上帝賜予人信心、盼望與愛。了解上帝的心意在醫治人，對上帝越有信心與盼望便越有療效，使人痊癒；療癒本身就是上帝對人的愛，透過愛人如己、愛上帝可以達到療癒的效果。此外，聖靈、上帝的話、禱告、認罪與饒恕皆具備療癒的效果（林甄君，2011）。美國心理學之父詹姆威廉斯，其 1902 年的著作《宗教經驗之種種》蒐集了許多案例，以論證宗教信仰與體驗如何促進信徒身心靈的健康與靈性的轉化。精神分析學家榮格認為，人先天潛意識中即存在對宗教與靈性的追求，靈性的整全關乎人類的精神健康。許多患者並非沒有宗教信仰，而是無法在宗教信仰中找到更深層的靈性連結，而喪失了人生的意義，故心理治療應提升至靈性的層次。（陳玉璽，2008）二戰期間曾受困於集中營的弗蘭克認為，在意義治療的架構中，靈性一詞不只有宗教上的含意，更是指人類生命中一種特殊的層次。渴望存在的意義與存在的挫折是靈性的產物，存在的挫折與空虛嚴重者可能導致心靈性精神官能症，而意義治療必須進入人類生命的靈性層次，幫助患者真誠的面對存在意義的問題，找出生命的意義並加以實踐。（趙可式、沈錦惠譯，2012）弗蘭克的學說立基於現實的處境，並深受存在主義哲學影響。Chao、Chen 及 Yen（2002）探討末期病人的靈性本質，從個案訪談中分析出靈性的四個要素：和自我的深度交流、和他人者的深度交流、和自然的深度交流以及和高力量的深度交流（引自石世明，2008）。石世明（2008）認為靈性的內涵展現在天、人、物、我整體的關係中，而根據臨中照顧的臨床經驗，可以發現在生死交關的情境下，世俗的關係被瓦解，人我的交流得以深入心靈的層次，解決生命的課題，療癒的效果也逐漸展現。

由以上可知，靈性的療癒並非單純病理上的治癒，而是針對靈性部分，透過宗教、哲學、心理治療與安寧療護等方面，給予人內在的力量和意義、價值。療癒就是轉化痛苦的歷程，生命的苦難，例如瀕臨自身的死亡、親人的死亡、肉體的衰敗、個人角色與生命意義的崩解，對靈性而言都是極大的損傷。Wainrib（2006）認為創傷事件除了影響人的生理與心理，同時也衝擊人的靈性層面（林甄君，2011）。但也因為靈性作為人不可或缺的、深層內在的一部份，在面對身

心皆無法治癒的創痛時，靈性提供了轉化的契機與空間，讓人更趨向於完整的、整全的人，在身、心、靈各方面都能夠獲得安適。

表 1 心理學勢力概述

	模式	概述
第一勢力	行為學派的轉化模式	痛苦歸因於人所接受的不良制約，但不可能達到脫離所有制約的境界，僅是習得較新較好的制約，獲得多一些彈性和適應力。
第二勢力	精神分析的轉化模式 (病理的人)	潛意識是問題所在，重視成長過程中的創傷，為了去除創傷所帶來的痛苦，而使用防衛機轉，轉移注意力。
第三勢力	人本心理學的轉化模式(健康的人)	未能達到自我實現，無法發揮潛能時，會導致心理的痛苦。可透過提升存有需求的動機得到更大的滿足，獲得更多可能性。軟化盔甲、緊繃的情感。真誠的存在、負起責任。
第四勢力	超個人心理學的轉化模式	綜合以上內容，淨化靈性，進入更深的靈魂存有。

資料來源：Cortright, Brant. (1997) 筆者自行整理

三、結語

《怪物來敲門》是一部適合觸發學生思考死亡、生命重大失落事件、調適悲傷情緒、療癒心靈的電影。生命中當疾病、死亡來扣門，往往沒有任何道理和緣由，也無法避免，這是真實必須面臨的生命處境，這些壓迫與痛苦可能對身、心、靈都造成極大的戕害。我們該如何回應這些生命處境的叩問？悲傷輔導的理論發展提供我們在面對失落事件時，能夠有一套基本因應悲傷的方法，但每個人的悲傷經驗與反應都是獨特且個人的，同時受到與逝者的關係親疏與社會文化的影響而有差異，絕非某一套理論能夠涵蓋解決所有問題，因此悲傷輔導理論也必須不斷吸納更多領域的學說。悲傷輔導除了哀悼、情緒的緩解、照顧陪伴與外在資源的引介外，同時也必須引導活著的人，在面對生命的苦難中，尋找生命的意義，使其在身、心、靈各層面都能夠受到妥善的撫慰與成長，找回整全的自我。悲傷輔導若欠缺靈性療癒層面，勢必難以深入人的內心，幫助人解決生命的課題，達到生命的轉化。心靈療癒也必須仰賴悲傷輔導中具體實際的有為作法，步步接納那些阻擋我們正視失落，看見自己靈性需求的障礙，例如恐懼、逃避、否認、陷入情緒風暴等。悲傷輔導的工作也絕非在有人過世後才開始介入，平時就需要初級的悲傷輔導工作，增加學生對失落與悲傷的正確認識，並透過相關的影片、繪本，提供討論的情境，讓學生思考生死存在的議題。初級的悲傷輔導工作雖然無法有立竿見影的效果，但卻是幫助學生儲存內在力量的重要工作，學習為自己的生命負起責任，回應生命的苦難。死亡、失落、悲傷等議題無所不在，一味避談並不是真正的保護，反而容易導致錯誤的認知與心理壓抑，造成更嚴重的後果。

身為第一線教育輔導工作者，應時時關注學生的狀態，及時發現這些「怪物的呼救」，才能第一時間轉介專業的輔導人員，並從旁協助引導他們正確認識死亡與失落、陪伴他們渡過悲傷、轉化痛苦，維持健康的身心靈。

參考文獻

- 易之新譯（2005）。**超個人心理治療：心理治療與靈性轉化的整合**。臺北市：心靈工坊文化。（Cortright, Brant 原著，1997年出版）
- 何長珠、釋慧開等（2015）。**悲傷輔導理論與實務：自助手冊**。臺北：揚智文化。
- 章薇卿譯（2007）**走在失落的幽谷：悲傷因應指引手冊**。臺北：心理。（Robert A. Neimeyer 原著）
- 趙可式、沈錦惠譯（2012）**活出意義來：從集中營說到存在主義**。臺北：光啟文化。（Frankl 原著）
- 黃禎貞（2002）。青少年死亡概念、失落經驗及其教育需求之研究。**學校衛生**，41，46-68。
- 陳玉璽（2008）。西方心理學的靈性治療研究-以詹姆斯、榮格與弗蘭克為例。**新世紀宗教研究**，7（1），1-34。
- 李雪菱（2004）。在病苦與療癒之間的轉化-萬德佛寺療癒社群的形成。**新世紀宗教研究**，2（4），147-202。
- 陳俐伶（2005）。繪本融入生命教育課程教學對國小學童生死態度影響之研究。**教育研究**，13，93-103。
- 石世明（2008）悲傷輔導新觀念-從心靈成長到悲傷轉化。**腫瘤護理雜誌**，8（1），27-33。
- 林甄君（2011）**靈性療癒歷程分析：以三位基督徒為例**。未出版碩士，國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所，嘉義縣。

教師轉型班級領導對學童人際互動與情緒管理之影響

林君穎

彰化師範大學教育研究所碩士生

龔心怡

國立彰化師範大學教育研究所教授

一、前言

學校是學童繼原生家庭之後所接觸的最重要場域之一，學校中的關鍵角色又非教師莫屬，而身為一位教育現場的國小教師，在現今的課室環境常常觀察到學童在人際關係與情緒管理上已經不同於以往，例如：有些學生在面對人際互動的問題時，通常會採取口角與肢體衝突，或是欺負其他較為弱小的同學等；而追根究柢，學童在人際互動有相處不易之情形，起因來自於自身的情緒管理不佳，許多人際關係不良的學生是因為無法控制自我情緒，使用最原始的方式來紓解壓力，就會造成與同學人際間的衝突。

在國小這個成長階段若不重視孩子的情緒覺察與管理能力及人際互動的關係，在其未來的青少年成長階段與成人階段可能會產生嚴重的問題。然而綜觀過去的研究，大多將重點放在父母對學童情緒管理與人際互動的影響上，但研究者認為在國小階段的教師是身負重任的，東漢許慎的《說文解字》中也提到「教，上所施，下所效也。」顯見在學校場域中教師的重要性，因而探究教師轉型班級領導是否對學生情緒管理及人際關係產生影響，應是值得探討的問題。本文依據研究者身為教育現場工作者的經驗，提出教師轉型班級領導對學童的情緒管理與人際關係之淺見，期望藉由本文之論述，歸納發現與建議，作為國小階段教師了解學生情緒管理與人際關係參考之用。

二、教師轉型班級領導對學童人際互動之影響

教師領導風格源自於領導理論，在所有的領導理論中，轉型領導大概是最廣為人知的一種類型，轉型領導主要的概念由行政領導學者 Burns 於 1978 年獲普利茲獎之名著-《領導》（Leadership）一書中所提出。其概念為領導者與部屬的共同成長，領導者要了解部署潛在的動機及需求，提升部署積極的道德價值及滿足其較高層次需求，讓部屬能全心全意的投入工作；Bass（1990）曾指出轉型領導一般區分為「魅力」、「智識啟發」、「激勵鼓舞」、「個別關懷」四個層面。

許多研究者將轉型領導應用在學校的教師領導上（張德銳，2010；賴志峰，2009；York-Barr & Duke, 2004），研究者認為若將轉型領導套用在學校教室班級的情境之下，可將教師轉型班級領導定義為教師在領導班級與學生的過程中，運用個人魅力及影響力適切的領導，協助班級學生共同努力，進而達成學習目標的

歷程；也可指教師建立目標，運用個人魅力吸引學生，鼓勵並關懷學生個別需求，啟發學生的智能，改變其認知，激發學生學動機，使學生有解決問題的能力，並達成目標。

而教師的轉型班級領導對學童的人際互動會有什麼影響呢？施佩芳（2010）曾指出以教師個人魅力而言，若教師個人具有獨特吸引力及高尚品德等，則能吸引學生相互尊重、信任與學習，進而培養同儕間良好的人際互動。若以智識啟發來看，如果教師對學生有高度期望，尊重並鼓勵學生，與學生享有共同目標，提升學生動機，就能達成人際關係良好的情意目標。再以激勵鼓舞來說，教師若能提供學生社會技巧學習的機會，鼓勵學生有創新的想法與作法，藉此改變學生的認知，培養其遇到人際關係問題時的解決能力。至於個別化關懷部分，由於人際關係來自於個體與個體之間的互動、聯繫而形成的關係，教師如能關懷每一位學生的個別需求，給予協助、了解、改善等個別化關懷，學生就能透過這些心理和情感上的交流，感受到教師藉由語言、想法、價值觀等不同領導風格的交互作用而產生心理性的連結，進而產生與同儕、朋友、師長等良好的動態互動。

三、教師轉型班級領導對學童情緒管理之影響

張春興（1989）曾指出情緒是一種複雜的心理歷程，是當個體接受外在環境刺激或是內在因素時，引發的內在感受、生理上的變化及外在的行為反應。Lazarus（1991）認為情緒管理是指察覺並面對自我內心的負面情緒，調適自我內心情緒，並以正面的態度表達情緒，用適宜的行為來解決問題。情緒的理論中較具代表性的理論，分別是 Salovey 與 Mayer（1990）、和 Goleman（1995）的情緒智力理論。Salovey 與 Mayer（1990）將情緒智力定義為察覺自我及他人的感受，區辨情緒進而運用情緒的訊息來引導個體思考與行動的能力，且將情緒智力分為下列層面：認知自己的情緒、認知他人的情緒、調整自己的情緒、調整他人的情緒。Goleman（1995）也將情緒智力視為認知自我情緒、妥善管理情緒、自我激勵、認知他人情緒、人際關係的管理。

情緒對於人與人之間的互動有舉足輕重的地位，儘管情緒管理能力的根本來自於觀察父母的日常行為表現，但關鍵可能在於而後在學校環境中教師對學童的教導與培養，因為在學校與教師、同儕的良好互動之下，可以成為一種較佳的情緒品德，兒童若有較佳的情緒管理能力也會有較佳的人際關係，故教師的身教、言教是極為重要的。

而教師的轉型班級領導對學童的情緒管理會有什麼影響呢？Goleman(1995)曾指出情緒管理中會涉及(一)察覺自我情緒：包括評估自己並適當對他人反應自己的情緒；(二)管理自我情緒：包括忍受挫折、尋求方法紓解壓力；妥善處理

自我情緒，擺脫負面情緒；(三)認知他人情緒：像是具有同理心，察覺他人情緒及需求，將心比心，站在他人立場設身處地為他人著想；(四)處理他人情緒：除了調整自我情緒之外，也要能處理他人情緒使之積極向上。這些情緒的管理都與教師的領導風格息息相關，不論是透過智識啟發中教師對學童的高度期望與形塑管理自我情緒之共同目標，或是激勵鼓舞學生充分察覺他人情緒及需求，培養其同理心，抑或透過個別關懷給予學生協助、了解同儕的情緒，並改善自我情緒管理等，教師都可以運用不同的領導風格幫助每個學童管理自己的情緒與理解他人的情緒，用正向的態度積極面對挫折及艱難的挑戰，掌握並控制自我情緒才能保有愉快的心情，迎向正向的未來。

四、結語

由上述可以得知教師的領導風格，特別是常用的轉型班級領導內涵對於學童的人際互動與情緒管理是有相關性的，此外，研究者也以臺中市的市區、海線、山線、屯區的 880 位國小高年級學童為研究對象進行實徵研究，藉由問卷調查方式探究教師轉型班級領導與學童的人際互動與情緒管理之關係，結果顯示教師轉型班級領導與學童的情緒管理及人際關係各層面皆有顯著相關，其中以教師轉型班級領導中的激勵鼓舞最為顯著相關。由文獻探討與實徵研究可以適度推論教師的班級領導風格對於學童的人際關係及情緒管理都可能產生影響。基此，研究者建議教學現場之教師要使用合適於學童的領導風格與方式，特別是以教師若對學生有高度期望，尊重、鼓勵學生，與學生享有共同目標，提升學生動機，就能使學童的情緒管理日趨漸好，而有好的情緒管理才能進一步擁有好的人際關係，這樣不僅能減少很多學童在人際關係上的衝突，也能擁有好的班級氣氛，進而達到較好的教學成果。

參考文獻

- 施佩芳（2010）。國小學童知覺到的導師權力類型、人際關係與學校壓力關係之研究。**國立嘉義大學國民教育研究學報**，24，155-185。
- 張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。臺北市：東華書局。
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立教育大學學報：教育類**，41（2），81-110。
- 賴志峰（2009）。教師領導的理論及實踐之探析。**教育研與發展期刊**，5（3），113-144。

- Bass, B. M. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.



普通高中綜合活動課的實施現況與困境

蔡百川

國立岡山高中教師

一、前言

據教育部（1998）規定，綜合活動領域課程占領域學習節數之 10% 至 15%，基本理念乃在提供反思訊息、擴展學習經驗、推動整體關聯及鼓勵多元自主，提供學生獲得直接經驗的機會，使學習者驗證知識與體會意義，讓學生將所瞭解的、所感受的、所熟練的知能實踐於生活中，並藉由活動的多樣化，以提供學生多元之自主的學習。

另普通高級中學必修科目「綜合活動」課程綱要提到，「綜合活動」課程目標為銜接九年一貫課程「綜合活動學習領域」，培養學生具備生活實踐能力的總目標，先從「自我」出發，強化體驗、省思與實踐，激發潛能與促進適性發展。再延伸到「人我」，涵養互助合作與修己善群之團體精神，促進個性與群性的調和發展。後擴及「大我」，體現社會正義的熱忱與知能，涵養關愛自己、社會與自然環境的情懷。因此現行高中有兩節綜合活動課，提供學生多元學習舞臺，可進行班級活動、社團活動、學生自治會活動、學生服務學習活動及學校特色活動等課程，有別於傳統教室學習，也呼應十二年國教強調的核心素養，本文針對綜合活動課的實施現況及困境進行初探，希冀此課程更臻理想。

二、實施現況

綜合活動課在普通高中每週兩節課，目前實施有如下特點：

（一）通常兩節連排，以利活動進行

綜合活動課程的實施如演講、社團活動、班際活動、各類研習……等皆需長時間去進行，因此高中端幾乎都採兩節連排方式，以利課程連貫，至於那一天實施因校制宜，無強制規定；另外兩節連排的方式對聘請校外社團指導老師也相對容易，不用多花一倍時間到校。

（二）兩節綜合活動，導師有一節固定鐘點

綜合活動內容多元，換句話說，未必每週都是導師主導的課，因此誰該在這時段去掌握學生可能形成模糊空間，基於學生在那裡導師就在那裡的教育愛，不管進行什麼課程，導師若能從旁關心勢必對學生更有保障，綜合活動課綱考量到這點，明文規定每週配一節固定鐘點給導師，這也是體貼導師辛勞的具體作法。

（三）綜合活動課已走向多元選修，建立核心素養

12 年國教新課綱強調多元學習，打破科目界限，從能力導向變成以素養為導向，而綜合活動課打破教室及課本界限，從社團選修及各項跨班級活動中培養核心素養，符合新課綱的精神。至於什麼是素養，「素養」是指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可欠缺的知識、能力與態度之全人素養或全方位的素養（蔡清田、陳延興，2010），包括知識、能力、態度，不只是知識，也不只是能力，更有態度的意涵（蔡清田，2009）。

三、困境

綜合活動的實施，讓學生多元適性學習，然實施過程中有以下困境，亟待思決：

（一）課程含括層面廣，恐淪為蜻蜓點水

綜合活動課綱第四大點教材綱要提到：「綜合活動」是指依據學生興趣、需要及身心發展情形，並兼顧學校發展與社區資源，透過體驗、省思與實踐，以建構自我價值觀與意義、增強解決問題的能力、強化團隊合作服務及促進全人發展的活動。其內容包括班級活動、社團活動、學生自治會活動、學生服務學習活動及學校特色活動。

以一學期 20 週上課週數來算，共有 40 節綜合活動課，但課綱規定一學年社團活動至少要 24 節，平均一學期社團至少要排 12 節，所剩 28 節課要排入其餘四大項目活動，可分配時間就相當有限，各項活動課程可能淺嘗即止，若因國定假日或段考導致綜合活動停課就更雪上加霜。

（二）每個活動結束至下次活動間隔時間不一，造成課程進行不易

因排入課程眾多，同一門課每次上課間隔距離不一，增加課程執行難度，以社團活動為例，前兩次社課時間有可能很接近，之後可能又隔好幾週才上到，對於課程連貫有一定影響，若練習性質較高的社團如音樂性或體育性的活動，影響更是鉅大；同樣情況也發生在班級活動，對於導師班級經營也產生困擾。

（三）高三綜合活動課實施的為難

綜合活動是全校一律實施的課程，普通高中以升學為導向，綜合活動課如何兼顧高三升學及學生多元學習，常讓行政單位傷透腦筋，以社團活動為例，筆者

觀察有學校將高三社團調整為學術性社團，以課業方面探討為主，雖與學生期待有落差，仍是實施社課的一種方式；除社團外，其他綜合活動課程對於高三生也有類似權宜作法，都是為了幫學生爭取較多學術研究課程的時間。

(四) 受限於場地，有些學校各年級要規畫不同課程

各校規模資源不一，未必全年級安排同樣綜合活動課程，如學校演講廳或視聽教室不足無法進行全校週會演講或研習活動；又如運動場地無法容納運動性社團全數使用；當這些情況發生，學校會彈性讓各年級進行不同課程，如高一週會演講、高二社團活動，高三則班級活動，但如此又會增加訓育組課程安排上的難度及複雜性，且學生會計較或抱怨彼此所上的課程。

四、結論與建議

綜合活動課在普通高中行之有年，多元學習豐富了高中生的學習內涵，社團活動、學生服務學習或學校特色活動，更是打破班級界限，提早體驗多元選修跑班上課，強調實作解決問題的核心能力，然實施過程出現困境，筆者有如下建議，期望更能滿足學生上綜合活動課的渴望：

(一) 規劃行事曆盡量避開段考及國定假日

學校行政單位在討論下一學期行事曆時，需留意是否會適逢學校段考及國定假日，因為這會導致該週兩節綜合活動課消失，在可人為控制情況下，應盡量維持這兩節課正常實施。

(二) 辦理活動時可融入不同類型課程

僧多粥少情況下，為實現綜合活動多元學習理想，可在同一時間排入不同課程，如兩節週會演講，若經講者同意稍微提早結束，留一些時間進行學生自治會活動，因為這場合也是班聯會、畢聯會進行民主素養課程的絕佳機會，這樣充分利用時間安排課程，也是權宜之計。

(三) 亦可利用段考結束空檔實施綜合活動

在綜合活動課綱第三大點時間分配的第一項說明提到：「各校可因應實際需求，於每週兩節的綜合活動課程或課餘時間，安排班級活動、社團活動、學生自治會活動、學生服務學習活動及學校特色活動。」至於課餘時間最理想的莫過於段考考完後的空白時間，因為學校通常不會把 2-3 天的段考排滿，所剩時間正好

拿來實施綜合活動課，除了彌補時數之不足，也協助學生考完試紓壓。

面對十二年國民基本教育新的教育改革，綜合活動領域課程仍將持續進行，且要能體現「自發、互動、共好」素養導向的特色，深入理解核心素養，掌握學習重點，融入相關議題，整合認知、情意與技能的教學設計，並從真實情境脈絡中，培養學生探究問題、自主學習的能力，以增進學生價值探索、經驗統整與實踐創新的素養。綜合活動領域課程架構為三大主題軸及 12 個主題項目，不僅呼應十二年國民基本教育的理念與精神，也符應培育 21 世紀人才的國際趨勢。因此實不可輕忽這門課，學校行政單位及教師同仁也應互相配合致力推動這門課程，造福更多學子。

參考文獻

- 普通型高級中等學校綜合活動學科中心（2018）。普通高級中學必修科目「綜合活動」課程綱要。取自http://www.whsh.tc.edu.tw/wh_study/classDeatil.php?id=10
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 蔡清田（2009）。國民教育素養與課程改革。教育研究月刊，188，127-137。
- 蔡清田、陳延興（2010）。中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向。國家教育研究院籌備處委託研究報告。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。
- 十二年國民基本教育課程綱要 總綱（2014）。中華民國103年11月 28日臺教授國部字第1030135678A號 令訂定發布。



我國公立幼兒園教保服務人員專業發展之探究

書合瑩

國立臺北教育大學家庭與幼兒教育研究所

一、前言

臺灣的社會型態變遷及人口結構轉型，出現「少子化社會」現象。不少年輕世代傾向於「重視自己的生活品質為優先考量」，因此愈來愈多夫妻不願生育孩子、甚至最多只願意生一個，獨生子女的比例也不斷往上升。因為父母生的少，故集中所有資源，教養唯一的孩子，針對孩子的學習品質及需求甚是重視，因此孩子進入人生中第一個教育階段—「幼兒教育」定是家長積極重視與期待的，其選擇幼兒園的因素包括：環境、安全、生理需求，而幼兒園教師專業能力甚是重要考量之一。

近年來，政府因應「少子化」社會，推行了許多與教育相關的政策，其中與「幼兒教育」相關的政策包括：(1) 擴大公立與非營利幼兒園供應量、(2) 建置準公共化教保服務機制、(3) 提升幼兒教保服務品質等，其目的為減輕家長負擔，增進誘因以提升年輕家長生育（教育部，2018）。由此可知，政府正積極地廣設公立幼兒園班級數量，其年齡層也下降至開設 2 歲專班，以評論者為現場教師的觀點來看，欲想了解政府針對提升公立幼兒園教保服務品質的因應對策有哪些？現場公立教保服務人員對專業發展的看法與建議為何？

二、我國幼兒園教保服務人員教育專業發展之內涵

「教師專業發展」係指教師生涯發展的階段中，為提升專業水準，促進專業成長，改進教學效果，透過相關制度、資源之配合，不斷從事學習與探究的活動，以達到自我實現之目的（郭明雪，2010）。何福田及羅瑞玉（1992）認為教師專業發展的特性包括：(1) 具有系統的學理基礎、(2) 具有高度的知識構成、(3) 必須經由長期的訓練培養、(4) 擁有一套服務、客觀、公正無私的行事規範、(5) 有同事取向（Colleague-oriented）的參照團體、(6) 擁有高度的專業自治、(7) 依據專業知識和標準而訂立的行規倫理等。

我國政府也從立法面與政策面針對幼兒園階段推動教保服務人員專業發展，例如「幼兒教師專業標準及專業表現指標草案」第六版指出，幼兒園教師應具備十項專業標準知能：(1) 具備教育專業知識並掌握重要教育議題、(2) 具備學科/領域知識及相關教學知能、(3) 具備課程與教學設計及教材調整能力、(4) 善用教學策略進行有效教學、(5) 運用適切方法進行評量診斷、(6) 發揮班級經營技巧營造支持性學習環境、(7) 掌握學生差異進行相關輔導、(8) 善盡教育專業責任、(9) 致力於教師專業成長、(10) 展現協作與影響力（教育部，2012）。

從以上對幼兒園教保服務人員專業發展的定義與教師專業標準的說明來看，由此可知，教師專業能力乃是擔任教職最基本條件，亦是幼兒園教保服務品質的關鍵角色。因此以下評論者針對政策面及影響公立教保服務人員專業發展的因素與建議等兩個面向討論公立幼兒園教保服務人員專業發展的現況。

三、從政策面了解公立幼兒園教保服務人員教育專業發展之歷程

幼兒教育及照顧法第二條第四款所定：「教保服務人員」旨在幼兒園服務之園長、教師、教保員及助理教保員。其中公立幼兒園教師的資格是依據「教保服務人員條例第九條」所定：修畢幼兒園師資職前教育課程成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書，其具有大學畢業學歷，通過教師資格檢定考試且完成教育實習成績及格者，由中央主管機關發給教師合格證書，另外教師須再經正式教師甄選通過後方得取得合格正式教師一職；而公立教保員的資格需修畢經中央主管機關認可之國內專科以上學校教保相關系科之幼兒園教保專業課程且取得專科以上學校畢業證書外，亦得參加各縣市政府舉辦聯合教保員甄選通過後方可分發至公立幼兒園就職。

由上述可知，教保服務人員均皆經過長期的幼兒園教保相關專業培訓並須透過嚴謹、公正公開的教師或教保員筆試及面試甄選通過後，才能進入公立幼兒園擔任教保服務人員一職，證明其公立教師專業能力係具備相當的成熟度與專業度的。

此外，幼兒教育與照顧法第 15 條規定已任職的教保服務人員每年至少參加教保專業知能研習十八小時以上，除此之外，由各直轄市、縣（市）政府教育局（處）主辦或委託學校及幼兒園辦理多元的教師進修研習活動，以建立教師終身學習成長機制，整合規劃教師專業發展，目的為提升教師專業知能。

另外，教育部定期舉辦「教學金質獎」、「教學卓越獎」、「全國幼兒教育優良教案案例徵選暨教學演示競賽」、及各縣市機關舉辦相關幼兒專業知能競賽活動，例如：「幼教之光」、「幼鐸獎」、「績優教師獎」...等，皆是提供教保服務人員多元的專業發展學習管道及增加幼兒教育正向交流的機會，從中提升教保服務人員專業知能，亦能增加幼兒園團隊的專業發展。

幼托整合以後，教育部執行政府監督的責任，為了檢核幼兒園持續符合法令相關規定，採取「基礎評鑑」機制；而「專業認證評鑑」機制係確認幼兒園達成專業品質，並建立自我改進之良性循環機制。以上機制促進公私立幼兒園積極申請「專業發展輔導」，希望藉由專精於課程、教學領域之學者及資深幼教人員，進入幼兒園協助教保服務人員，將理論融入實務工作，並透過實務工作實踐教育

理想，以提升幼兒園教保服務品質及支持幼兒園與教保服務人員專業發展（取自：全國教保資訊網 <http://www.ece.moe.edu.tw/>）。

綜合以上從政策面瞭解公立教保服務人員專業發展歷程與內涵，我們得知從幼托整合至今，政府針對幼兒教保服務人員專業發展政策已建立完整的專業成長架構與相關專業知能內容，然而現場教保服務人員針對這些政策對自我專業成長的看法為何？以及政府因應現代社會變遷實施的相關對策下，對公立教保服務人員專業發展的影響為何？皆是我們更須關心的議題。

四、影響公立教保服務人員專業發展的因素與建議

（一）師生比過大，影響教育品質

《幼兒教育與照顧法》第 18 條說明：招收二歲以上至未滿三歲幼兒之班級，其師生比為 1:8，以十六位學生為限；招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級，其師生比為 1:15，以三十位學生為限。又以第 7 條說明公立幼兒園應優先招收不利條件之幼兒，其中包括低收入戶子女、中低收入戶子女、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女、中度以上身心障礙者子女等。由此來看可以了解政府希望能提供幼兒優質、普及、平價及近便性之教保服務，尊重且重視處於經濟、文化、身心、族群及區域等不利條件之幼兒的受教權。然而政府卻忽略公立幼兒園須要遵從法規的師生比例及優先入學之幼兒等規定進行招生，表示在每個班級皆是滿額學生人數的情況下，其中包含多數的特殊需求幼兒，兩位教保服務人員須要秉持著尊重個別化差異的教育理念經營班級，但同時亦須顧及每位孩子的生、心理需求、安全保育需求、親職溝通..等多方面的專業教保服務工作，著實壓力甚大，導致現場公立教保服務人員皆有心有餘而力不足的工作無力感，進而對自己的專業能力失去信心。

現場教保服務人員表示同意且支持政府尊重不利條件幼兒之受教權的美意，但政府應須慎重考量公立幼兒園的人力比例，因此現場教保服務人員提供兩項建議：

1. 降低師生比例

建議招收二歲以上至未滿三歲幼兒之班級，其師生比為 1:4；以十六位學生為限；招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級，其師生比為 1:12，其優點為現場教師更能顧及每位幼兒的個別需求及受教權益，教師本身更能發揮自我專業能力，提升幼兒教育的品質。

2. 增加教保服務人員人力

建議依照公立幼兒園班級招收不利條件之幼兒的狀況與人數，相對比例增加人力與服務時數，提供更安全的教保環境，教保服務人員亦能分工合作協助每位幼兒的個別需求，針對特殊需求的幼兒提供更多的輔導與陪伴，從中設計多元的活動，激發幼兒的優勢與潛能。

(二) 特殊教育專業知能不足

近年來，因先天基因影響或因後天家庭功能不足、生活環境刺激不足、少子化導致家人寵溺教育、意外等原因，造成身心障礙幼兒的人數有逐漸增加的趨勢。依據公立幼兒園應優先招收身心障礙幼兒之法規，現場教保服務人員在經營融合教育的環境中，必須積極了解多元特殊需求之身心障礙幼兒的各種情況。然而現場新進教保服務人員面對融合教育的環境，著實擔心自己無法同時兼顧特殊需求幼兒的個別行為問題及一般生的學習權益而感到無力且疲乏。為了增進教保服務人員的特殊教育專業知能以及更優良的教育環境品質，提供以下兩點建議：

1. 改善學前特教相關政策及積極落實支援服務

教育部於 2011 年發布《身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法》第四條提及：身障學生就讀之普通班，經鑑輔會就前條各款人力資源及協助之提供綜合評估後，認仍應減少班級人數者，每安置身障學生一人，減少該班級人數一人至三人。並由各地方機關訂定相關實施要點，例如新北市於 2011 年發布《新北市身心障礙及發展遲緩幼生優先就讀公立幼稚園及學前特教班實施要點》，提到公立幼稚園招收領有身心障礙手冊或持有衛生署指定之合格身心障礙鑑定醫院所開具之發展遲緩證明者之各類身心障礙幼兒，每班以三人為原則。

現場教保服務人員實施融合教育的現況發現，大部分的特殊幼兒皆鑑定為發展遲緩幼兒，因此每個個案幾乎採減少班級人數一人為主（例如最多安置三位發展遲緩幼兒，該班級人數為 27 人），但經過期中鑑定後，班級中幾乎多增加 1-3 位疑似發展遲緩幼兒，教師必須自行吸收更多特殊需求的幼兒，造成人力嚴重不足的情況。建議中央政府或鑑輔會應更詳細的針對各類別學前特殊幼兒行為問題，在融合教育班級中須減少班級人數的比例，不應至多減少三人為限，尤其是嚴重攻擊行為、重度情緒問題及重度身體病弱之幼兒應減少更多班級幼兒人數。

另外，特殊幼兒人數逐年增加的趨勢，公立教保服務人員面對更多不同需求的幼兒，然而每班申請特教助理時數卻是缺乏的，產生供不應求的情況。建議政府審核特教助理時數的內容應公開透明，地方機關應培訓學前特教助理團隊，提供公立幼兒園更多的人力支援。並應於學期中追蹤各幼兒園特殊幼兒的人數與狀況，配置相關支援服務，如此能正向且實質上的支持現場教保服務人員，亦能把關融合教育的教學品質，教師在受重視且備有安全感的環境下，更能積極充實自我的特教專業知能。

2. 鼓勵公立幼兒園合格正式教師參與心評人員之培訓

建議政府可採相關措施，積極鼓勵公立幼兒園合格正式教師進修培訓為心理評量人員（簡稱心評人員）之身分，優點有：（1）能提升對特殊幼兒個別需求的了解、（2）能增加特殊教育專業知能能力、（3）能協助園內期中鑑定之個案評估，成為支援系統裡的專業人員之一。

（三）教保服務人員專業成長管道

1. 研習

上述提及政府規定教保服務人員一年內必須參加教保專業知能研習十八小時以上，以提升其教育專業知能。公立幼兒園教師建議，中央機關統一亦須訂定教保服務人員一年內必須參加特殊教育專業知能時數之要求，尤其是以公立的教保服務人員為優先。另外，政府可採獎勵機制鼓勵教保服務人員主動參與多元的教保專業知能研習活動，增加教保服務人員提升自我專業發展的動機。

2. 組織教師專業成長社群，結合社區與家長之三角協作

除了申請專業發展輔導，以提升幼兒園整體專業知能之外，透過校方及行政上的支持，成立教師專業成長社群，經由個人和組織間的互動和協作，追求持續不斷的學習和實踐，以改進組織成員的知識、技能、態度及行為，提高組織進步和發展的能量，最終實現滿足學生需求的共同目標（孫志麟，2008）。現場公立教保服務人員建議，幼兒園教師專業成長社群建立之內容，可以結合社區資源以及親職合作，從中建構出三角協作關係，進而形成完整且長遠的教師專業成長計畫。家長在參與社群計劃活動中可以了解教保服務人員的專業能力，同時亦能正向回饋與行動支持園方。由此可知，與家長協作亦是促進幼兒園教師專業發展的重要因素之一。

五、結語

教師專業發展是教師的基礎能力且根據社會變遷趨勢，必須不斷增進相關專業知能是我們的職責。依據以上討論結果，針對影響公立教保服務人員專業發展的因素：政策、幼兒園相關行政單位與教師本身提出建議，茲分述如下：

（一）對教育相關政策之建議

因應少子化的現象，政府越來越重視幼兒園的教育品質，教育部在 2018 年 5 月公布「我國少子女化對策-0 到 5 歲幼兒教育及照顧篇」裡提及針對私立幼兒園，政府給予提高薪資與福利支持教保服務人員專業發展與品質，但對於公立幼兒園，僅著重於減低家長負擔給予補助等相關政策，卻尚未進一步討論公立幼兒園現況之問題並給予對策與支持，建議教育相關單位在積極增設公立幼兒園班級之前，需落實了解公立幼兒園所面臨的問題，包括：師生比例過大、特殊需求幼兒比例過多、人力匱乏、軟硬體資源不足等，皆是影響幼兒園教育品質以及公立教保服務人員專業發展的因素。並從政策上能提供公立幼兒園更詳細、更完整的相關對策與支援系統，讓在公立幼兒園裡充滿教育理想的教保服務人員們，在被受重視與安全感的環境下，實踐自己的理念並增進自我的專業發展能力。

（二）對公立幼兒園行政單位的建議

針對行政主管來說，公立幼兒園包括國小附設幼兒園及獨立幼兒園，其園長身分大多數非幼兒教育背景出生，例如國小附設幼兒園的園長為國小校長；獨立幼兒園園長多數為政府專派行政人員來管理，此現象可能造成主管對幼兒教育專業發展的看法產生質疑和衝突，其影響教師專業自主性。建議行政主管應先尊重教保服務人員教育專業能力，再透過研習、講座進一步了解幼兒園教育專業的內容。最重要的是，必須重視學前教育單位，積極給予相關軟硬體設施設備及資源，別讓附設幼兒園成了弱勢的團體。

針對幼兒園行政人員來說，建議園主任職位採輪替式進行，有助於每位合格正式教師皆有導師及行政管理的專業能力，並產生同理心了解行政或導師所面臨的困境，適時給予協助與支援。另外，透過行政單位組織教師專業成長社群，結合社區及家長，成立完善且具長遠性的教育專業成長團體，增進教師間的專業度與情長，亦能與家長連結互信的關係。

（三）對教保服務人員的建議

幼兒園教保活動課程大綱說明幼兒園教保服務實施總目標為（1）維護幼兒身心健康、（2）養成幼兒良好習慣、（3）豐富幼兒生活經驗、（4）增進幼兒倫理觀念、（5）培養幼兒合群習性、（6）拓展幼兒美感經驗、（7）發展幼兒創意思維、（8）建構幼兒文化認同、（9）啟發幼兒關懷環境（教育部，2017）。建議教保服務人員應採主動積極的態度，透過研習課程、培訓、講座或進修研究所，因應社會變遷因素增進自己稍些不足或感興趣的教育專業知能。並時時反省自己的教保服務專業能力以及記得自己對幼兒教育的初衷，唯有自己主動進取，方能提升自我實現的能力，對幼兒教育才能永遠抱持著熱誠和希望。

參考文獻

- 何福田、羅瑞玉（1996）。**教育改革與教師專業化**。載於中華民國師範教育學會（主編），**教育專業**（頁 1-30）。臺北市：師大書苑。
- 教育部（2011）。**身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法**。取自：
<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1>
- 教育部（2012）。**幼兒教師專業標準及專業表現指標草案**。取自
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3336&Page=16918&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>
- 教育部（2015）。**幼兒教育與照顧法**。取自
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070031>
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。
- 教育部（2018）。**全國教保資訊網**。取自
http://www.ece.moe.edu.tw/?page_id=159
- 教育部（2018）。**我國少子女化因應對策與目標（0-5歲幼兒教育與照顧篇）**。取自網址：<http://www.ece.moe.edu.tw>

- 郭明雪（2010）。從人本觀念談教師專業發展。《教師天地》，165，57-62。

- 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。



淺談同儕作業互評與實施建議

張家慧

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

近年來教育改革方興未艾，由以教師為中心的教學模式，演變為以學生為中心的教學模式，教師退為輔助學習者的角色，學習以學生為主體，強調師生間的互動及學生的自主學習。此外，自從 Gardner（1983）提出「多元智慧理論（the theory of multiple intelligences）」，打破傳統智能侷限在邏輯推理或語文能力方面，指出人們至少有八種智慧，每種智慧同樣重要，且彼此互補。多元智慧理論強調學習者的個別差異及學習的多元變化，教育工作者應致力於此八種智慧的整體發展，學習成為一個高度個別化事項。

因著多元智慧論的提出，評量典範出現轉移。評量旨在了解學習目標與學習成效之間的差距，以做為縮短差距的依據，朝向學習目標而努力。傳統評量著重總結性評量，測到的是學習者當下的理解程度，學習者往往為準備考試而囫圇吞棗，並未真正了解到學習內涵，學習內容處於短期記憶，隨著考試結束，學到的東西也就被遺忘。學習成效評量，應是學習者將內顯的知識，表現於外顯行為，是一連串的動態歷程，應融於教學活動中，而非片段的截取某一刻的表現或以某種單一的角度來評斷學習者的學習表現。多元評量，於是被專家學者提出，應用於教學現場。

學習是高度個別化的事項，教師所面對的學生，絕非少數，要做到因材施教，個別指導，教師的教學負擔，可想而知，非常沈重。為減輕教學者的負擔，Topping（1998）提出同儕互評的概念，讓有相同學習背景的同儕，針對彼此的作業，以貼近彼此的語言，相互評量。藉由同儕互評，學習者在評量同儕的作業時，同時也反思自身的作業，此舉不但可以達到合作學習之效果，也可藉由學習者認知基模之衝突、失調，達到高層次思考的能力（劉勝鈺，2003；沈慶珩、黃信義，2006）。

筆者任職於大學校院計算機中心，主要工作之一便是負責管理校內數位學習平台（Learning Management Systems, LMS）。久聞同儕互評的諸多益處，但苦於校內的數位學習平台未支援此功能，直到年初時平台版本更新後，才有同儕互評的功能。於是筆者和「英文字彙與閱讀」課程的任課教師合作，在課程中實施同儕作業互評，也就是課後作業的評分，而非課堂上報告的即時互評。同儕作業的內容、評分標準及作業評分均由任課教師負責；筆者則負責協助同儕作業互評在平台上的設定與執行（使用平台為智慧大師 5.0 版本）。

透過該平台實施同儕作業互評，系統可根據教師設定的作業評量份數，隨機分派作業給每位學習者，學習者在評分時，並不知道自己所評分的對象（匿名評量）。此外，評分人員有同儕（互評）、學習者自身（自評）及教師，可分別設定分數的比重，互評及自評亦可設定優先順序，如：先互評再自評、先自評再互評或沒有優先順序。自評、互評結束後，才會進入教師評分。學習者必須在作業繳交期限前上傳作業，並且在評分開放期間，根據教師設定的評分優先順序，進行互評、自評。待教師評分完成，開放成績後，學習者便可到系統上查詢作業成績及評語。

因著協助教師於學習平台上實施同儕作業互評，在實施過程中，觀察到一些問題，後續的實施上，也根據這些問題做了修正。所以，本文先探討同儕互評的理論基礎，並根據實施同儕互評的經驗，提出改善策略。

二、同儕互評的理論基礎

同儕互評讓一群知識背景相近的學習者，同時扮演評量者及受評者的角色，藉由觀模學習來促進認知成長。以下將簡介同儕互評的理論基礎：

（一）社會建構論（Social Constructivism）

社會建構論（Vygotsky，1978）主張知識是在社會情境與文化脈絡的影響下建構出來，學習者透過自身的經驗與他人互動，知識的建構是持續的動態歷程，透過團體中的社會互動、經驗分享、價質溝通，從衝突及不一致中，修正並建立一致性。社會建構論認為知識的建構，是學習者主動建構知識的過程，並非被動的接受或吸收。個體透過與社會團體的互動，進而建構知識主體。

同儕互評時，透過同儕間的互動，可提供學習所需的鷹架，並且學習者在互評的過程中，發現自身作業與同儕間作業的差異，進而產生認知基模的失調。學習者為解決認知上的衝突，被迫擴大認知基模，因而促進認知的發展，有助於學習的進步（李皓銘，2016）。

（二）後設認知（Metacognition）

後設認知指的是個體對自己的認知歷程、認知結果的自我覺知、自我監控、自我評估及自我調整的知識和能力。白話來說，就是學習者知道自己在學什麼、學的如何，自己是如何學習到此知識。唯有了解自己的學習歷程，才能將此學習策略應用到其它方面的學習上。若說原來的認知是「知其然」，後設認知就是「知其所以然」，二者的區別在於對知的程度，前者較淺，指的是知識；後者則較深，

則是指駕御知識的知識（張春興，1995）。

Brown（1987）認為後設認知包含了二個要素：認知的知識和認知的調整，二者之間互有關連。認知的知識，指的是個體對自己認知歷程的知識，並且覺知自己對學習情境需求的知識，認知的知識，可能發展的比認知知識晚，但隨著年齡的增長，後設認知知識是穩定的，且會增加。認知的調整，是指高層次的心理歷程，包含自我計畫、自我監控、自我評估，運用計畫策略去設定目標、思考執行方式、克服困難；運用監控策略去確保朝向目標邁進；最後運用評估去做效果的判斷。認知的調整，簡單來說，就是個人在解決問題中的自我調整機制，這種知識，不像後設認知知識是穩定的，且與年齡的增長無關（陳李綢，2000）。

同儕互評中，學習者不但是評量者，也是受評者。就評量者面而言，學習者要依教師給予的評分標準，觀摩、推敲並評量同儕的作業；就受評者而言，學習者要學習接受同儕給予的建議。徐雍智、蔡今中、陳明璋（2002）等學者認為，同儕互評可促進高層次思考能力，如批判思考、迷思概念澄清、自我反思及後設認知策略等深層思考能力。

（三）社會學習理論（Social Learning Theory）

社會學習理論主張觀察學習是社會學習的基礎，學習者在社會情境中，藉由觀察他人的行為表現及行為後果，間接學習到（Bandura，1986）。如，幼兒觀察到父母親使用吸管喝手搖杯冷飲，幼兒下次拿到手搖杯飲料，為了順利喝到，會模仿父母使用吸管，這是個體透過觀察他人行為表現而學習到的行為。個體也能透過觀他人的行為後果而獲得學習，如，幼兒在醫院看到小朋友因為施打疫苗而哭泣，因而學習到打針是一件會痛的事（即使幼兒尚未注射過疫苗）；耳濡目染、見賢思齊，即是社會學習理論最好的註解。

模仿是間接學習的歷程，楷模則是指模仿的對象。學習者對楷模對象進行模仿時，會為自己訂定標準，稱為「自我規範（self-regulation）」，學習者會用此規範來評量自己，並改正自己。在同儕互評的過程中，當學習者擔任評量者角色時，透過不斷觀察同儕的作業，而產生楷模學習，模仿並內化而學習到重要技能，有助於學習成效的提升。

三、實施同儕作業互評遭遇之問題與改善策略

同儕互評具有促進學習者高層次思考、提升學習成效的優點，但也有以下缺點：（1）每位學習者皆需扮演評量者和受評者的角色，容易造成學習者的學習焦慮（2）並非每位學習者都能善盡評量者的職責（3）人際因素會造成評分的不公

正（4）評量者專業知識不足（黃乙珊，2015；李皓銘，2016）。為達到同儕互評的最佳效果，Segers 及 Dochy（2001）認為實施者應謹記兩個主要的原則：（1）同儕互評的標準應該事前訂定（2）同儕互評標準的運作方式應讓所有參與互評的學生熟悉運用。

本次「英文字彙與閱讀」課程，共實施六次同儕作業互評，在實施同儕互評的過程中，遇到的問題如下：（1）學習者錯失互評、自評期限：由於同儕互評，有多個階段時間，包含學習者作業上傳期限、評分期限（自評、互評），每個階段完成後，才能進行下一個階段。剛開始進行同儕作業互評時，很多學習者繳交了作業，但卻錯過互評或自評階段，導至自身作業自評分數為 0，而影響到作業成績；或是未幫同儕進行評分，導致互評作業份數不足。（2）學習者未評分同儕之作業：系統可設定先互評再自評、先自評再互評，或是沒有優先順序。但筆者發現，若未設定優先順序或選擇先自評再互評，有些學習者自評完成後，便不再進行作業互評，如此將導致有些學習者的作業沒有被同儕互評到。（3）學習者自評及互評分數與教師評分有差距：少數學習者為提高作業分數，會膨脹自評分數。或是同儕互評的分數與教師的評分，有某種程度的差距。

根據 Segers 及 Dochy（2001）對同儕互評的實施原則，本文對「英文字彙與閱讀」課程的實施問題，參考相關文獻，提出以下建議：

（一）須讓學習者確實知道評量期限

由於同儕互評，有多個階段時間，教師須確保學習者知道每一階段的期限，除了課堂上叮嚀外，系統若能在介面標示各階段時間，將有助於互評作業順利實施。初期使用系統進行作業互評時，由於使用者介面只標示作業繳交期限，常有許多學習者抱怨無法進行互評或自評，經過調查，發現原因是學習者錯過評分階段的期限，導致無法進行互評或自評。後續於系統介面上標示各階段繳交期限後，此狀況即得到大幅度的改善。若數位學習平台（LMS）未於同儕作業互評的使用者介面上標示各階段期限，可透過系統管理單位，向系統廠商反應；若無法利即改善，亦可透過多種方式提醒學習者，如課堂上多加提醒、利用平台公佈欄公告作業各階段的繳交期限。

（二）教師需留意自評、互評順序

系統可設定自評、互評順序，為避免學習者完成自評後，不再進行同儕互評，造成同儕作業互評人數不足，教師可設定完成互評後，再進行自評。學習者為要完成自評，必須先進行同儕互評，如此可減少不進行同儕作業評分的狀況發生。

(三) 自評、互評、教師評分的比重分配

同儕作業互評中，學習者的分數是由自評、互評、教師評分所構成，教師需權衡三者的比重分配。初期實施同儕作業互評，學習者對同儕作業互評的運作機制及評分標準尚未完全掌握前，建議教師評分的比重可多占一些。

(四) 匿名評量

考量評分的公平性及人際關係的和諧，實施同儕互評時應採匿名評量。支援同儕作業互評的數位學習平台（LMS），一般均有匿名評量機制，但教師需告知學習者不要在作業檔名及作業內容透露個人線索，以免學習者藉由這些線索被識別出來（沈慶珩等人，2006）。

(五) 互評作業的數量須適當

教師需依據課程性質及學生特性，權衡互評作業的份數。份數太多，會造成學習者的負擔過重；份數太少，則刺激太少，不易達到同儕互評的效果。以此門課程實施的經驗而言，讓學生進行三次同儕作業互評是較適宜的。

(六) 事前告知評分標準

教師應於作業進行前告知評分標準，並於課堂上與學習者討論此評分標準。藉由課堂上的討論，可讓學習者了解每個評分向度，如此學習者在構思作業時，可依此評分標準去建構自己的作業，也可依此標準去檢視同儕的作業。事前告知評分標準，有助於引導學習者監控自我學習的歷程（于富雲、鄭守杰，2003）。

(七) 提供適當的回饋機制

教師除了提供明確的評分標準，讓受評者可看到量化的分數回饋外，教師及評量者可提供質化的評語，一方面可增加學習者的學習動機，一方面可訓練評量者的溝通表達能力（林珊如、劉旨峰、袁賢銘，2001）。

四、結語

108 年課綱上路在即，新課綱願景是「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」，核心理念是「自發」、「互動」、「共好」（國家教育研究院，2017）。新課綱強調素養導向教學，不只要學知識，更要學習素養，因此延伸出三大面向核心素養：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。其中，有許多理念與同儕互評不謀

而合。「自主行動」，強調個人是學習的主體，學習者要能系統思考、解決問題、具備創造力與行動力。同儕互評可以促進學習者高層次思考，提升解決問題的能力。「溝通互動」，學習者要能運用各種工具（人造物、科技、資訊、語言、文字、數學符號及藝術），與人和環境互動。高等教育是中等教育的延伸，透過同儕作業互評，學習者可以利用文字（符號）來表達自己的想法；擔任同儕互評評量者角色，則可透過受評者的文字（符號），來了解他人的想法，並以分數或評論回饋其想法，進而達到溝通的效果。「社會參與」，每個人需要以參與的方式培養與他人或群體互動的素養。透過同儕互評，學習者能夠學習如何去批判別人和接受別人的批評，並發展包容異己、自我認同及尊重與欣賞不同想法的素養。

因為計分的複雜性、評量的匿名性、作業的隨機傳遞等問題，造成同儕互評無法普遍的應用在教學上。隨著科技的進步，有愈來愈多的教學平台，提供同儕作業互評的功能，可以讓前線的教育工作者，透過平台來實施同儕作業互評，大幅度的減低教師的負擔。在實施同儕作業互評時，教師應事前訂定互評標準，並讓參與互評的學習者熟悉標準的運作方式（Segers 等人，2001）。透過平台進行同儕作業互評時，教師可留意以下事項：讓學習者知道各階段的評量期限、留意自評及互評順序、評分比重的分配、作業中不洩露個人線索、互評作業以 3 份為宜、事前告知評分標準及提供適當的回饋機制。期待有更多的教師，可以透過平台實施同儕作業互評，將資訊科技融入教學中，進而促進學習者高層次思考、合作學習、包容異己的能力，培養新課綱要求的素養。

參考文獻

- 劉勝鈺（2003）。使用資訊科技學習數學：以網路同儕互評為例（未出版之碩士論文）。國立交通大學網路學習學程，新竹市。
- 沈慶珩、黃信義（2006）。網路同儕互評在Moodle系統上的應用。教育資料與圖書館學，43（3），267-284。
- 李皓銘（2016）。使用線上同儕互評機制探討學生學習成就與同儕互評觀點之關係研究（未出版之碩士論文）。淡江大學資訊與圖書館學系，新北市。
- 張春興（1995）。現代心理學。台北：東華書局。
- 陳李綢（2000）。後設認知知識。取自 <http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%BE%8C%E8%A8%AD%E8%AA%8D%E7%9F%A5%E7%9F%A5%E8%AD%98>。

- 徐雍智、蔡今中、陳明璋（2002）。數學創意類比與同儕評量及其網路案例設計之初探。師大學報：科學教育類，47（1），1-14。
- 黃乙珊（2015）。網路同儕互評對大學生學習動機、自我效能與學習成效之探究 - 以「影像繪圖設計」課程為例（未出版之碩士論文）。屏東科技大學幼兒保育系，屏東縣。
- 于富雲、鄭守杰（2003）。同儕互評的理念與實踐。教育研究月刊，107，112-124。
- 林珊如、劉旨峰、袁賢銘（2001）。以大學生學習動機與學習策略預測網路同儕互評之學習成就。教育科技與媒體，57，2-11。
- 國家教育研究院（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。取自：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 118.
- Seger, M., & Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.

學思達於臺灣美術教育的價值探究—以新北市為例

何家翌

臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士研究生

一、美術教育改革的旋風

（一）臺灣美術教育的演進

臺灣近百年來，美術課程與教育由：1.傳承的文人書畫-傳統臨摹；2.日據時期引入西式教育的圖畫與手工；3.六十年代現代繪畫與七十年代鄉土繪畫崛起，主要內容以技巧之教授訓練為主，使藝術教育之內涵呈現一元化的狹隘傾向；4.戒嚴後，是兒童中心的創造性取向，美勞與勞作合科；5.八十年代，政策方面有研訂第一、二期「發展與改進藝術教育五年計畫」（教育部，1993年）、「藝術教育法」（1997年公布），以學科本位之藝術教育思潮成為我國藝術教育課程規劃之精神，藝術學科應兼具鑑賞、創作與生活實踐（簡彤紘，2014）；6.九年一貫的藝術與人文，強調藝術、文化與生活的結合，打破原先個藝術學門分科教學，進行跨學科的統整教學，開展藝術教育新世代；7.民國一百年左右，科技發達、資訊暴漲，多元文化、視覺文化藝術推波的状态，推行「美感教育中長程計畫」（教育部，2013），新世紀藝術教育以「全人教育觀」為前提，培養「藝術涵養」、「生活藝術」與「人文素養」的文化新國民（王麗雁，2008）；8.即將推行十二年國教的藝術，以提升自主、溝通、社會參與素養導向（教育部，2016）。

（二）當代美術教育遇到的問題

回顧臺灣中小學之藝術教育，經歷這些課程改革，我們的社會重視美術了嗎？美術素養提升了嗎？

歐用生提出九年一貫課程重視基本能力，這和加強課程統整與強調學校本位課程，其所隱含的課程觀、知識觀和教學觀相矛盾。余安邦也批評九年一貫課程缺乏深厚紮實的教育哲學思想，而十項基本能力與七大學習領域看起來像是學習的大雜燴。陳文輝指出「藝術與人文研修，重返體制窠臼，以舊酒裝新瓶方式上市（頁76）」。這正是政治協商的結果：新的權力分配與社會控制原則，影響課程改革的過程與結果，下次的課程改革，也會如此循環不息（黃嘉雄，2002）。

在實際教育現場發現，九年一貫的藝術教育還沒紮實地培養出學生「探索與表現、審美與理解、實踐與應用」的能力，緊接著又要推行十二年國教，即將實施前夕，卻仍還在草案階段，連教育部長吳思華都坦言「十二年國教是倉促上路」，實令人堪憂，其重視「表現、鑑賞、實踐」，雖然立意良好，迎合後現代思潮，但歸咎根本原因，課程綱要骨子裡仍是由上往下設框架，課程和教學並沒有

做完善的連結，更沒將美術老師教學素養提升，再多的課程改革也是徒然，學生依舊停留在藝術創作與美術知識（Elliot.W.Eisner，1997），而且被動學習技法的後果是成效有限，鑑賞與評鑑能力也不夠深入。

（三）教學內容與方法需要轉變

趙惠玲（2004）認為藝術教育在大環境的變動中，必須解除現代主義所關心的精緻藝術取向的限制，要將「藝術活動」的思維擴及於「視覺文化活動」，換為後現代主義所聚焦的社會文化議題。1960 年代以後，國際藝術思潮邁入後現代氛圍，藝術創作不再「為藝術而藝術」，而是將藝術創作視為手段，探索人類所處時代中的意義；面對此一影像時代的來臨，藝術教育工作者不能再自限，除了教學取向調整外，需有面對「藝術教學本質」轉變的準備。

近二十年來教改讓人堪憂，於是近幾年在臺灣各地，興起一股新興的教改風景，是老師從自己的教室啟動改革。國內進駐美國的「翻轉教育」概念，日本佐藤學教授引入的「學習共同體」，被政府廣為推導，有學校做學習共同體策略聯盟的共備課、觀課、議課，這些引發臺灣一連串不同的「翻轉教育」思維，老師們著手做課程與教學創新，冀望扭轉教學成效的弊端（莊裕程、吳佩倫，2017）。

例如：爽文國中老師王政忠，提出「MAPS 教學法」、「學習護照」制度，並發起全臺「夢的 N 次方」系列課程，掀起教師自主研習風潮；2013 年，臺大的葉丙成教授積極投入「翻轉教育」的工作，以「遊戲式學習」、建置共同討論網路平臺來讓老師們相互打氣做翻轉；隨後同年，中山女高的張輝誠老師創「學思達」教學法，以問題為導向的教學（陳侶安，2015）。

其中，學思達創辦人張輝誠老師，於今年辭去學校職務，到處演講與輔導老師運用學思達教學法，並籌備創辦學思達學校，從國文科到許多科目老師紛紛投入，這當中有多大的教學成效魅力，能夠引起這樣的教學旋風？身為美術教育工作者，觀察這樣對於美術教育的影響，深感興趣去探討。

二、學思達於美術教育的魅力

「術科也能學思達？」這是很多人的疑惑。但它就是颳起一陣旋風，在新北市成立一個「視覺藝術學思達共備社群」，由中和國中美術教師孫菊君老師自行組團，和江玄文老師共同成立，2015 年 10 月起每月一個晚間舉辦夜間咖啡館聚會，共同做藝術教育激盪，是什麼力量讓渴望改變的老師們在沒有研習時數、沒有便當和車馬補助狀態，願意不辭千里來共備聚會？

（一）學思達教學法精神與傳播

學思達教學法是一套完全針對學生學習所設計的教學法，真正訓練學生自「學」、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」，輔以老師課前的補充資料和討論後老師給予的補充知識。透過製作全新以問題為導向的講義、透過小組之間「既合作又競爭」的新學習模式、將講臺還給學生、讓老師轉換成主持人、引導者，為此，學思達老師也得充實本身能力，才能勝任。

張輝誠老師的熱情與有效教學，大量曝光，尋找共鳴；許多想改變的教師們受到感動，紛紛透過不同管道取經，有線上：均一平臺、個人臉書、學思達教學社群臉書、線上演講影片，有實體課程：開放教室、跨區演講、自主研習……等（張輝誠，2015、2016）。孫菊君老師、江玄文老師，也學習運用臉書、開放教室，於 2015 年成立設立「跨區視覺藝術學思達共備社群」，每月一個晚上在咖啡廳討論與共備，每次共備經由不同主題，提供教師解決教學難處的支持系統，有學思達課堂操作技術、自學講義製作研討、提問策略引導設計、師生互動情緒覺察、教材及教學點子分享，以及專家增能講座等（學思達專題，頁 8），期望集結大家的熱情和想法來讓美術教育更加踏實，並符合時代脈絡。

（二）學思達於美術課程發酵

以發起人孫菊君老師來探討。由「鑑賞課」發跡，因為這類課程容易趨於僵化，學生對知識性學習意願極為低弱；面對術科，菊君老師反思原先教術科時，會先示範給全班看，但很多數學生會恍神放空，而且在創作時間，老師個別指導時，其他學生會容易脫序，雖然一對一教學，對學生是完全適性教學，但整體的教學品質卻大打折扣；此外，在升學課業已重的國中，不太敢規定術科功課，但術科又需要練習精熟。這些問題，在嘗試使用學思達精髓，轉化成美術學思達，教授技法變成提問、觀察筆記、競賽與合作創作課程，提升學習興趣和熱情，產生極大學習成效。

而原本以為美術班學生學習動機足夠，不需要使用學思達方法，但把學思達教學模式帶入傳統術科學習，卻也取得了意想不到的師生互動和深度學習效果。

（三）學思達於美術課程的運作模式

美術學思達提供生活美學自學素材，問題導向的翻轉講義，運用知識點拆解、提問策略、自學觀察，引導學生討論、思辯，再進行小組發表與互評；採用老師少講、學生多發現和多分享技巧，不但加深學生印象，也提升專注力。更運用特有的班級經營「三模組」，來操作異質性分組和組內合作（特質分工和強帶

弱)、組外競賽的模式來引起學生興致，如下：

1. 「累進式海螺計分表」，按該題註記之分數和不同身分之學生答題，給予不同分數，移動海螺計分圖上的數字磁鐵計分：數字磁鐵表示組別，圖上數字表示累計分數；各組在同一軌跡上前進。



圖 1 海螺計分表

2. 「藝術聯盟選秀分組法」，依課程分不同身分，例如創作課程，先備能力區分「優勢-藝術家」、「中等-策展人」、「稍弱-美術館長」、「弱勢-收藏家」，發表時有不同得分，收藏家的加權分最多；讓弱勢學生不會再被排擠或貼標籤，反而成為大家爭取入組的成員，遇課程有技巧或知識性時，組員會想盡辦法讓該生快速學會來為組加高分。
3. 「撲克牌加分卡」，在提問時馬上給予舉手答對的學生正增強，下課後納入海螺計分表的組加分。讓老師可以走入學生當中，增加互動並關注每位學生、給予立即回饋。

課程內容呈現方式多元，近期有青花瓷結合桌遊、燈飾美感結合紙藝的競賽。以下就基本類型舉例：

以孫菊君老師的技法課-水墨課程為例，步驟：1.異質性分組；2.老師技法示範（簡單提點但不解說）-自學；3.學生看老師示範，紀錄步驟和重點-自學、思考；4.小組討論並於小白板寫出共識-共學、思考；5.發表重點-表達；6.老師歸納講評；7.學生個別練習（老師個別指導）；8.兩兩 PK 作業，互找問題點，再次挑戰自我-互評、修正。對於學習較低弱的學生，有另一種效果極佳做法，第 1 至 3 點步驟相同，其後的步驟如下：4.老師指定學習低弱生做 PK 參賽者，現場指定共同練習作業；5.由小組成員共同出言示範、指導自己的參賽者，不得代筆；6.訓練成果，老師歸納講評。發表作品時善用實物投影機，方便全班觀看。

設計或鑑賞的課程，舉「製作電視廣告的分析資料海報圖」為例：用選秀分組法，假想每組有一間廣告公司，1.成員分配不同工作，2.老師讓學生觀看一個廣告數遍，3.老師逐步深度提問（學生討論再提問），4.再觀看廣告數遍，指定不同工作者要記錄觀看的內容，分工方式是「畫圖優勢者-藝術指導：畫角色圖」、「活潑好動者-客戶總監：寫下廣告特質」、「有想法者-創意總監：寫下創意點」、「文靜者-文案：寫廣告精典句」，每個工作者寫於專屬代表顏色的便利貼，5.老師再提問，6.分工將便利貼內容轉化到海報製作，7.發表，8.學生總結、歸納，

9.老師補充。

(四) 學思達於美術教育的成效

「學思達教學法」正式運用於美術課程是 2014 年 9 月，致力於開發「美術學思達」的教學模組；2015 年 3 月正式開放觀課教室，2015 年 10 月成立「視覺藝術學思達共備社群」，許多老師投入此教學與分享，舉凡孫菊君老師、江玄文老師、黎曉鵬老師等，都會在社群與臉書分享美術學思達教學心得與做法，一直到今年六月，吸引全臺各地藝術老師不遠千里，歷經 23 次的實體共備聚會，超過 50 場的全臺及海內外的講演分享與觀課互動，學員紛紛於臉書反應感動與成效，認為學生在課堂更加專注，也沒有被排擠的學生或學習低落的狀態，教學起來順暢愉快，學生喜歡美術課，老師也很有成就感。孫菊君老師更於 2017 年榮獲「親子天下教育創新 100 選」專案、今年榮獲 Super 教師獎，也受邀到多校、多縣市藝文輔導團（南投、桃園、新竹、宜蘭等）推廣分享，備受肯定。

「美術學思達」理念的觸及人數已超過千人，打破地域及學層框架，社群成員有正式、代理及師培生、學齡前教師至大學教授、自學家長等；這股在翻轉教育下的新教育浪潮，著實在自主性增能共備的氛圍下，有了極大的改變能量。幾份文獻也證實這教學法成效良好。宋心平（2017）做了學思達教師的個案研究，研究顯示：透過分組與加分機制增強學生的學習動機與興趣，並發展藝術大聯盟的命名方式，減少標籤化效應，透過活動，提升學生課堂參與度。林惠敏（2016）研究結果顯示：以學思達的教學策略「大聯盟分組選秀法」、「海螺計分方式」在教學上受到師生的喜好；師生皆認為本課程增加藝術（美感）知能、思考與表達力，提高視覺藝術學習意願，並提昇高層次的思考與說話溝通能力。林宜玟（2016）研究指出：學思達教學法能提升學生在美術課的學習興趣，分組競爭方式能培養學生的團隊合作，並提升課堂參與程度，也提高美術科藝術鑑賞知能的學習成效。

三、結語

藝術教育很重要。Read（1943）提出「藝術應為教育的基礎」；劉豐榮（2006）翻譯艾斯納理論：強調藝術的內在價值；順應後現代環境，劉豐榮（2003）舉出臺灣藝術教育的方向要與社會文化連結，這與「視覺文化藝術」的內涵不謀而合，其重視多元思維和鑑賞、批判養成，以學生為主體、日常視覺經驗為重心，涵蓋多元、在地文化（趙惠玲，2004），但這只是大方向準則，而未提出具體教學方法，許多老師沿以舊法，但不敷需求，「視覺藝術學思達」應運而生，提出三模組，再用問題、觀察、討論、互評等導向來引導學生學習。

（一）推廣快速又廣泛，研判有幾點原因

1. 「低限制、理念簡單易學」：不需要學校行政、特殊政策許可或支持，不一定要有他人進行共備、觀課和議課，自己願意備課和改變課堂方式，便可以實施學思達於美術。
2. 「熱情影響熱情，傳教士精神推廣」：像孫菊君老師等人努力開發新自編教材，不辭辛勞透過共備聚會、演講、網路平臺，無私分享教學的心得，讓教育的喜樂、熱情和無限可能，彼此渲染與支持；老師就是需要這樣的不斷充電，才能有高能量產生高度教師魅力去教育、引領學生。
3. 「選秀大聯盟創舉的異質性分組很有創意和效益」：菊君老師用意便是讓弱者成為大收藏家級的大老闆，對團隊有責任感，而優勢藝術家因被賞識而對團隊更用心，促成強帶弱、弱想強的共學氛圍，符合新課綱「自發、互動、共好」，更無形中讓弱者至少能達到有鑑賞力等級。
4. 「開放教室，踏出自我設限，讓更多人可觀摩學習」：繼學習共同體的公開觀課，學思達也認為教室不應該是封閉場域，因此開放教室供人觀課，讓學思達沒有神秘面紗，呈現公開、可行、有效的教學，交流學習；讓面對新政策規定每位教師每年要有公開觀課情況下，這也順應趨勢。
5. 「符合教育需求」：「自學、思考、表達」的教學法，強而有力地符合現今多元思維、獨立自主和批判的社會能力需求，然而政策和教科書沒有提供具體深度思維的教學方式，重要的是師培對老師課程翻轉方面能力培養不足，在翻轉教育思潮的衝擊下，學思達這「草根」改變力量的崛起，教法完全適合民情，無非是讓保有赤子之心的老師們看到一片曙光，因此引起廣大迴響，也反映出教育者對教育改變的渴望。

（二）疑慮摒除

獎勵制度存有功利主義色彩？個人分數與團體榮耀綁在一起計算，激起的是團隊合作，享受的是激烈有趣過程，而非重視結果；對於弱勢學生的回答計以高分，有被貼標籤？學習程度大家都知道，讓他名稱不貶抑又有加權分，反而能讓同組不排斥該生，反而想幫助他學會而讓組得高分，這對於整體都是利大過於弊，老師也要正向引導，畢竟，希望被「翻轉」的教育，不要同時翻轉了平等受教育的機會，讓學生有自覺、尊嚴地學習，才是「教育」應成就的態度。

（三）困境

學思達老師主持功力要很強、也要有相當雄厚的知識背景，否則課堂提問容易淪為表象，沒能真的引領學生到深層境界；另外，藝術科教材多自編，產出困

難，耗時耗力。所以如何培養恰當的主持和班級經營技巧？以及紮實的課前備課和資料如何有效準備？是需要克服部分。

(四) 未來展望備受肯定

「一個人走得快，一群人走得遠」。不管是做什麼教學法的改革，找到夥伴共備、共同勉勵和分享，都能減少教學改變所帶來的阻力，就能帶來改變的力量。「視覺藝術學思達共備社群」定期有熱情的夥伴，腦力激盪、資源共享，努力地分享與感召志同道合的教師，盡力補足老師主持功力和資料不足缺失，成為一股熱忱又活躍的翻轉暖流，不但不斷創新教學內容，更會配合需求搭配輔導技巧，引入薩提爾成長模式（Satir Model）以「心教」為主題，讓老師經由自我內在的一致性，進而運用溝通姿態、語態來幫助孩子發展覺知能力、感受自我價值，幫助班級經營與主持。由於方向符合現今需求，筆者持正向肯定，看到這些熱血老師，等同看到臺灣教育一股溫暖的希望。

謝誌：感謝孫菊君老師提供美術學思達的教學模式與經驗，以及本系劉光夏老師於藝術教育課程研究課堂中的教導與引領，讓筆者觀點更加多元與完整。

參考文獻

- 王麗雁（2008）。臺灣學校視覺藝術教育發展概述。國立臺灣藝術教育館。臺北：105-162。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。新北市：心理出版社。
- 趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。臺灣教育，628，14-22。
- 簡彤紜（2014）。我國中小學藝術教育政策之探究。社團法人中華民國學校行政研究學會，93，132-149。
- 陳侶安（2015）。「翻轉教育」新思維 -- 探討美國、日本、臺灣教育之轉變。舞蹈教育，13，145-158。
- 張輝誠（2015）。推廣學思達教學法的十年策略。中等教育，66（2），6-15。
- 張輝誠（2016）。翻轉教學：學思達的自學能力培養與圖書館新教養。國立成功大學圖書館館刊，25，1-7。

- 林惠敏（2016）。翻轉教室應用在視覺藝術教學之行動研究 -- 以「大家藝起來：美&醜的藝術對話」課程設計為例。《藝術論壇》，10，63-96。
- 張裕程、吳佩倫（2017）。我們都需要的翻轉教育。《臺灣教育》，707，29-31。
- 林宜玟（2017）。學思達教學法在國中視覺藝術領域教學之行動研究（大葉大學設計暨藝術研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。
- 宋心平（2018）。國中教師運用學思達教學法於視覺藝術課程之個案研究（國立彰化師範大學美術學系藝術教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。
- 陳瓊花（2004）。《視覺藝術教育》。臺北：三民書局股份有限公司。
- 劉豐榮（2002）。臺灣藝術教育的發展取向。《藝術與人文教育下冊》。臺北：桂冠圖書股份有限公司。
- 劉豐榮（2006）。《艾斯納藝術教育思想研究》。臺北：水牛出版社。
- 張輝誠（2015）。《學思達：張輝誠的翻轉實踐》。親子天下出版社。臺北。
- 黃國禎等（2016）。《翻轉教室：理論、策略與實務》。高等教育。臺北。
- 教育部（2008）。《國民中小學九年一貫課程綱要》。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php
- 教育部（2013）。《教育部美感教育中長程計畫第一期五年計畫》。取自 http://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=2BB080CF6DA7B089
- 劉豐榮編譯（2006）。《艾斯納藝術教育思想研究》。（Elliot W. Eisner 原著）。臺北：水牛圖書出版事業有限公司。
- 呂廷和編譯，郭淑儀校訂（2007）。《透過藝術的教育》。（Herbert Read 原著，2004）。臺北：藝術家出版社。
- 郭禎祥編譯（1997）。《藝術視覺的教育》。（Elliot W. Eisner 原著，1972年出版）。臺北：文景書局。

蘇格蘭 CPD 之經驗與教師專業發展

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

近十幾年來，世界各先進國家與我國無不積極投入各項教育改革，希望藉由教育品質的提升以達到促進經濟發展的終極目標；其中，教師專業一向被視為教育改革成功的重要關鍵。就美國、英國等帶領教育改革潮流的國家來看，許多教育政策及作為離不開強化教師專業素質、提升教學品質為主軸，廿一世紀儼然成為追求教師專業的時代。

本文先以剖析教師專業發展的實質意涵為起點；接著以蘇格蘭推動教師專業發展（CPD）的歷程、現況及困境作為分析的實例；最後，從蘇格蘭推動 CPD 的經驗中提出以下我國推動教師專業發展時的省思與建議。

二、教師專業成長的內涵

教師專業發展是一連串複雜的過程，教師必須提供學生更好的教學品質、提供課程與專業技能、和輔導學生對自己未來的生涯可以做出正確的選擇，將自我的知識轉化成學生成長的實踐(Á valos, 2011)。

饒見維（2005）認為教師專業發展的內涵：1.教師通用知能：人際關係與溝通表達能力、問題解決與個案研究能力、創造思考能力、批判思考能力、情緒涵養與資訊素養；2.學科知能；3.教育專業知能：教育目標與教育價值的知識、課程與教學知能、心理與輔導知能、班級經營知能及學校行政與教育環境脈絡知識；4.教育專業精神。

張媛甯、郭重明（2010）提出教師專業發展蘊含下列幾個概念：1.教師應被視為「專業人員」：應用各種專業的角度去看待教師的專業性。2.教師應被視為「終身學習者」：為了符合社會大眾和學生的期待，教師應該不斷的精進自我能力，藉在職進修予以充實，有系統的整合各領域的新知，以符合時代的潮流、學生的需求，並經常自我反思問題與改善教學方式。3.學校的行政組織和教師應該在策略上取得平衡點：以有系統、有內涵以及不間斷的提供教師專業發展規劃活動。

蔡怡汝（2010）提出教師專業成長內涵的主要架構包括有：1.教師通用知能：意指適用在各種情境的一般性知識和能力。2.專業知識：指教師任教某一學科，

對該學科內容所具備的知識與技能。3.教育專業知能：包含課程與教學、心理輔導、班級經營、教育環境脈絡知識。4.教育專業精神。

綜上所述，教師專業成長主要內涵為：

- (一) 教育專業知能：指教師將專門學科課程傳授給學生。
- (二) 教師專門學科知能：指教師對學生在課業、生活適應、身心發展與特殊行為給予之協助與輔導能力。
- (三) 教師專業態度：指教師對教育工作產生認同與承諾，在教師專業精神態度的基礎下，提升教學專業知能。
- (四) 教師的成長知能：指教師於教學情境中，積極面對困難，解決困境或改善教學效能的能力。

三、蘇格蘭 CDP 推動教師專業發展之經驗

在蘇格蘭推動教師專業發展的過程中，McCrone 報告書及 McCrone 協議書扮演推手的角色。其中 McCrone 協議書主要是針對 McCrone 報告書中的建議事項所簽訂的協定，內容包括：教師生涯結構、教師服務的要求事項、教師薪資、專業發展與支持...等，透過這項協定，企圖從職責與薪資的基礎上找回屬於教師的教學專業。

然而，不論在 McCrone 報告書或 McCrone 協議書中，「專業發展」(professional development) 始終是一項重要的議題，教師持續性專業發展 (CPD) 不但是評定教師服務態度的重要指標，也是精進教師教學能力的重要策略，更被教育當局視為提升教育服務品質的重要計畫。

(一) 蘇格蘭 CPD 的架構及內容

1. CPD 的架構

1999 年 11 月，蘇格蘭教育部 (SEED) 建立了一個符應教師持續性專業發展 (CPD) 的架構，其內容包括：初任教師培育計畫 (ITE)、教師入職培訓計畫 (Induction)、特許教師計畫 (Chartered Teacher project) 以及各項計畫中相關標準的訂定.....等；SEED 除了建置 CPD 的架構外，也設置了「內閣策略委員會」(ministerial strategy committee) 為專責單位，以落實 CPD 政策及相關的視導工

作，這個委員會的成員囊括了教育界及商業界的人士，並有專責的團隊來執行相關的任務。

不論是初任教師培訓、教師入職培訓或是特許教師，為了確保教師教學能力的精進，McCrone 報告書及協議書中規定所有教師每年必須進行 35 小時的專業發展，這項規定在 2003 年 8 月已全面實施。除此之外，CPD 的計畫當中也規定，每位教師必須接受一年一度的專業評估，並要建立個人教學表現及專業發展的歷程檔案，而這些相關的規定都是申請升等特許教師（Chartered Teacher）不可或缺的條件。

2. CDP 是持續的動態歷程

蘇格蘭 CPD 之推動，從 ITE、Induction 到 Chartered Teacher Project，其架構與內容除展現專業發展應該是持續的、動態的歷程外，教師經由不同階段訂定專業發展上的要求進而獲得專業能力與專業表現的提升是無庸置疑的；除此之外，蘇格蘭 CPD 之規劃也與教師的薪級升遷作了連結，這對教師進行專業發展產生了實質的效益，我們規準中以服務社會為鵠的是否產生價值上的衝突，但我們不能否認這確實是激勵教師進行專業發展的一大誘因。

(二) 蘇格蘭 CPD 實施的概況

1. 教育當局為教師專業發展之舵手

就蘇格蘭 CPD 推展的現況來看，地方教育當局扮演著中介的角色，主要職責是組織教師專業發展的進修課程；依據學校的共同需求或國家重點方針進行規劃，然後將規劃內容交給教師培育機構（Teacher Education Institutions）或高等教育機構來執行。通常地方教育當局會依據需求及方案來尋求高等教育機構加入的意願，高等教育機構所扮演的角色是與這些官方機構平行對等的伙伴關係。至於教師培育機構，除了提供教師學位進修外，也會接受地方教育當局委託針對特定主題開辦的一些在職課程，這樣的合作關係就 CPD 而言是雙邊互惠的，就學校教師而言可以獲得較多元化的機會，像是輔導諮詢、行動研究，與教師培育機構的人員對話...等；對教師培育機構人員來說，也有較多機會與實務現場的教師們、校方甚至雇主進行交流，如此正好可以彌補理論與實務間的歧見，破除 McCrone 報告中所言，多數教師培育機構人員未能與實務現場的教師們互動的情況。然而這樣的合作關係是需要長期策略的規劃以及必要的經費與資源的投資，而這也正是 CPD 亟欲努力的目標。

2. 經費核撥予學校，更具彈性

推動 CPD 所不可或缺的經費，從早期中央將經費撥給地方教育當局及高等教育機構的作法，轉而將更多經費撥給學校，各學校在獲得經費後可以依據學校的需求進行教師專業發展相關的課程或訓練；如此一來，CPD 的發展趨勢從原先以教師培育機構及高等教育機構為中心轉向一種更貼近教師專業發展需求的學校本位方式。儘管如此，學校本位的發展形式不應該變成專業發展的唯一方式，因為教師培育機構及高等教育機構所能提供的學位進修或專題進修在教師專業發展上仍有其必要性。

(三) 蘇格蘭 CPD 實施的困境

1. 缺乏全國一致性且系統性的標準

一般認為，CPD 的架構中初任教師培育計畫是最不切實際的，原因在於缺乏一套明確且可遵循的規準（clear evidence）；尤其初任教師培育計畫（ITE）及教學協會（GTC）各自訂定一套不同的教學規準，使得初任教師為了獲得教師資格必須達到 ITE 所訂定的教學規準，另一方面又必須通過 GTC 所訂定的另一套規準，如此一來，規準不一成了初任教師專業發展上的一種障礙。

無獨有偶地，相同的爭議也發生在特許教師標準（Standard for Chartered Teacher）的訂定上。特許教師計畫（Chartered Teacher project）是由 Arthur Andersen 顧問團、愛丁堡大學以及 Strathclyde 大學所組成的計畫團隊共同訂定的，這個計畫團隊直接對 CPD 策略委員會負責，主要任務是針對特許教師的素質及相關資格的認定，並建立一套適合的指標。雖然特許教師標準的訂定與 Induction 標準的訂定是異曲同工的，但 Induction 卻由教學協會（GTC）發展架構，而特許教師標準的訂定卻由 CPD 策略委員會負責，這樣的作法不禁讓人質疑，McCrone 協議書中各項標準訂定的過程不但不一而且失去一致性。

2. 性質相同的單位造成權責不分

1999 年 11 月，蘇格蘭教育部（SEED）宣稱將創立一個符應教師持續性專業發展的架構（Framework），並成立策略委員會（ministerial strategy committee）作為專責單位來落實國家政策及視導的工作。這個委員會的成員囊括了教育界及商業界的人士，並有專責的團隊來執行任務；然而事實上，教學協會（GTC）、教師培育機構（TEI）、教育領導與生涯經營子群（LAMPS）以及一些顧問團（如 Arthur Andersen 顧問團）等不同單位卻分別負責 CPD 中的各項工作，如此一來，跨機構間的溝通與協商增添許多困難。

另外，為推動 CPD 所設置的策略委員會在 2000 年才成立，然而與 CPD 相關的措施卻早在組織成立前便已經發起如：教師資格註冊標準之規畫，專家教師的概念、教育領導者資格認證...等，這些原本在策略委員會成立前已經進行的相關措施都面臨必須進行重新評估，才能與 McCrone 協議書及 CPD 的架構相連結。如此一來，SEED 一再宣稱 CPD 所有現行措施都是經歷了深思熟慮、審慎辯論、精密規劃下的產物，並且為各利益關係人所認同的說法產生了質疑。

四、CDP 推動教師專業發展之啟示

臺灣自 1996 年「教育改革總諮議報告書」提出，教師生涯發展中應以積極性進階制度鼓勵進修，才能不斷提升教師教學品質，企圖將教師專業發展與教師分級或進階連結；且於教師法明文規定，教師進行專業發展是權利也是不可逃避的義務。筆者從蘇格蘭對於教師專業的重視以及推動 CPD 的經驗，提出下列建議：

（一）提升教育工作者對於專業角色的認同與使命

蘇格蘭 CPD 的推動，除了在早先 1997 年蘇塞蘭報告（Sutherland Report）中已具備全國性的雛形外，2000 年的 McCrone 報告書以及 2001 年的 McCrone 協議書更是扮演推手的角色；其中 McCrone 協議書以「迎向 21 世紀教學專業」（A Teaching Profession for the 21st Century）為標題，並在前言即開宗明義闡述其政策的推動是為了實現一個「讓蘇格蘭孩童享有世界級的教育服務品質」的目標，這些教育政策的宣言，不但提升教育工作者對於專業角色的認同與使命外，也喚起社會大眾對於教育議題的重視，更成為政府推動教育改革時強而有力的說帖。

（二）完整且有系統的架構有助於教師專業發展的落實

以蘇格蘭 CPD 的經驗來看，缺乏一個系統性的架構以及專業規準是 CPD 執行上所面臨的困境，這正是我們在推動教師專業發展時的借鏡。建立一個持續且系統化的專業發展機制以及統一的規準不但使教師在進行專業發展時可以有遵循的依據外，對於資源的整合以及經費的籌幄上亦可達到較高的經濟效益。另外，蘇格蘭政府雖然以策略委員會作為 CPD 的專責單位，但在實際執行上卻又出現 GTCS、TEI、LAMPS 以及一些顧問團等不同單位來負責 CPD 中的各項工作，如此造成跨機構間的溝通與協商的困難，所以建構一個推動教師專業發展的專責單位是必要的。

(三) 多樣性的專業發展機會為滿足教師專業發展需求的重要途徑

從教師專業發展的進程來看，這是一條漫長且耗費強大人力、物力以及財力的工程，而我們也不能否認國家的經濟發展將會影響教師專業發展所投入的經費。所以單靠教育當局或學校本身提供教師專業進修的機會畢竟有限，有效運用及整合師培機構、高等教育機構以及民間團體的資源是必要的。尤其企業團體擁有創新與多元的作為勢必對封閉且保守的教育領域造成衝擊與激盪，然而不可否認的，這對於開拓教育人員的視野與思維實有助益。當然，企業團體以效益為考量可能將教師專業發展帶向市場化的趨勢，但在滿足消費者需求的前提下，企業團體提供教師在專業發展上更多樣化的選擇，這也不失活絡教師專業發展的作法。

(四) 以學校為本位的專業發展形式更能落實學校本位管理

在蘇格蘭 CPD 推動的過程中，教師專業發展的課程是經由地方教育當局依據學校的共同需求或國家重點方針進行規劃，然後再尋求師培機構、高等教育機構或企業顧問進行合作，這樣的作法雖然可以顧及地方與國家重點方針的要求，但每個學校的實際情境終究不同，發展學校本位的專業進修，讓教師在實務現場所面臨的教學問題可以獲得解決，如此一來對於提升教學校能也才有實質的幫助，從學校為本位的專業發展形式更落實學校本位管理以提升學校整體效能之目標。

(五) 制訂評鑑機制提升教師專業發展的成效

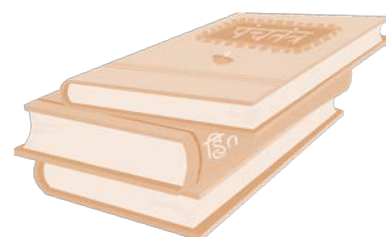
蘇格蘭政府為確保 CPD 實際執行的成效，設定一些評鑑的規準與措施，而地方教育局除了監督學校如何使用政府所提供的專業發展經費外，對於教育局所開辦的課程亦有評鑑的機制；另外，受委託協助辦理教師專業發展的師培機構或高等教育機構也會採取內部及外部評鑑的措施。所以要提升教師專業發展的成效，制訂評鑑機制是不可免的，不論是學校本位的專業發展，地方教育局本於權責所規劃的專業課程，或是進行合作的高等教育機構等，都應設置專責人員負責評鑑工作以掌握執行的成效，隨時調整或作為規劃下一年度計畫之依據。然而評鑑機制應有系統性的規劃，避免多頭馬車或權責不分而失去評鑑原有的意義與目的。

目前教育的氛圍，可見國家整體教育的理想需要透過教師來實踐的意味，因此提高教師專業地位以符應教育改革的期望是必要的。在透過專業發展讓教師對於自我專業角色重新定位外，政府在教育政策或制度上也要擬定有利教師專業發展的機制與條件，將福利、升遷、進修及生涯規劃做完善且系統性的連結，以提

升教師專業發展的意願及提高教師專業地位的目的。檢視過去教師專業發展的推動上，不管是政策的擬定、課程的安排、進行的方式，甚至成效的評鑑上實有許多需要改善之處，面對社會、政治、經濟、科技等層面的急遽變遷，教師專業發展應掌握與時俱進的守則，那麼教師專業的本質才能在改革的浪潮中得以彰顯。

參考文獻

- 張媛甯、郭重明（2010）。大學教師教學專業發展之初探。《學校行政雙月刊》，71，pp.194-213。
- 蔡怡汝（2010）。國小教師的教師評鑑態度與專業成長之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所，未出版，屏東市。
- 饒見維（2005）。《教師專業發展：理論與實務》。臺北市：五南。
- Á valos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27, pp.10-20.
- Scottish Executive（2002a）*Continuing professional development*. Retrieved June 10, 2008, from www.scotland.gov.uk/library5/education/cpd.pdf
- Scottish Executive(2001).*A Teaching Profession for the 21st Century:Agreement reached following recommendations made in the McCrone Report* . Retrieved June 13, 2008, from <http://www.scotland.gov.uk/library3/education/tp21a-00.asp>
- Bryce T.G..K & Humes W.M.（eds）.（2003）.*Scottish Education Second Edition : Post-Devolution*.Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Scottish Executive(2002b)Professional review and development 2002 Retrieved June 18, 2008, from <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2002/12/16014/15709>



個案教學法應用於社會工作專精課程之成果評估研究

林哲瑩

亞洲大學社會工作學系助理教授

中文摘要

如何讓社會工作學系學生在學的期間就學會如何面對不同個案並處遇個案的問題，進而學習成為一位專業的助人工作者，是現今社會工作教學現場的一大挑戰。因此，可以激發學生學習熱情的個案教學法，在此扮演了一個改變現況的重要角色。但將個案教學法應用於社會工作專精課程中之成果，則必須加以評估，以確保個案教學法應用得宜。本研究採用新柯式訓練評估模式（The New World Kirkpatrick Model）所建議的評估項目，來蒐集接受過個案教學法的 157 份社會工作學系學生的意見，以獲得客觀性的數據及結果，以評估個案教學法應用於社會工作專精課程中的成果。資料分析方法為次數分配、平均數、標準差、t 檢定、積差相關分析、路徑分析。本研究發現：接受過應用個案教學法的課程的社會工作學系學生，對應用個案教學法的課程給予正面的評價，且在反應、學習、行為、和結果等四層次，均受到個案教學法的顯著影響。因此，建議全面性地推動社會工作專精課程以個案教學法為主，以利學生能有效地將社會工作專業知能和技巧與實務案例結合。

關鍵詞：個案教學法、社會工作專精課程、評估研究

Evaluation research of applying case method to social work specialty course

Che-Ying Lin

Assistant Professor, Department of Social Work, Asia University

Abstract

The challenge for current social work teaching is to facilitate social worker students to learn to manage different cases and different problems at student stage in order to become a professional helper in the future. Therefore, the case method which can inspire students' passion for learning plays an important role in changing current situation. However, it is necessary to evaluate the application of case method to social work specialty course to ensure its appropriateness in teaching. This study employed the New World Kirkpatrick Model to collect 157 copies of questionnaire from social work students who have been to case method course. The data were analyzed through frequency distribution, mean, standard deviation, t-test, and path analysis. All social work students gave positive feedback from case method in the study. The significant effect was on 4 levels. They were reaction, learning, behavior, and results. Therefore, case method can be promoted for all social work specialty courses in order to construct the model for case method in social work specialty courses.

Keywords : Case method, specialty course of social work, evaluation research

一、前言

如何讓社會工作學系學生在學的期間就學會如何面對不同個案並處遇個案的問題，進而學習成為一位專業的助人工作者，是現今社會工作教學現場的一大挑戰。因此，可以激發學生學習熱情的個案教學法（Case method），在此扮演了一個重要角色。個案教學法在強調批判性思考（Critical thinking）的美國教育，可以成功地執行，但在以講述法為主，學生不習慣於提出個人見解的台灣，其可行性確實有待突破。然而，個案教學法是一有效的讓學生學習如何進行批判性思考的教學方法（Cossom, 1991）。學生從個案教學法中，不僅學習到如何應用知識，更學習到如何面對未來的類似個案的問題（Austin & Packard, 2009）。

個案教學法的進行方式是提供一個個案給學生們，當學生閱讀此個案的情況並確認他們所面對的問題時，學生已將自己放在決策者的角色。接著進行必要的分析-檢視原因並考慮其他可能的行動選項，然後提出一套建議。為了充分利用個案，課前暖身時，學生在與學習團隊見面之前，要先閱讀並反思個案問題，然後和其他同學們討論他們的發現。在課堂上，在教師的提問和引導下，學生探討潛在的問題，比較不同的選項，最後根據組織的目標提出行動方案（Harvard Business School, n. d.）。

個案教學法有助於學生經由學習如何處遇複雜的案例而精熟社會工作專精課程。社會工作學系學生將來是從事以服務人為我的工作，社會工作學系的學生在修完社會工作基礎課程後，依據其志趣，選修社會工作的專精課程，以作為大三暑假的實習預做準備。社會工作是運用社會工作方法（社會個案工作、社會團體工作、社區工作、社會工作行政、與社會工作研究），協助案主處理問題個人問題（精神疾病、自殺、藥物濫用、愛滋疾病、犯罪等）、家庭問題（依賴、兒童虐待、離婚、街友等）、社區問題（失業、種族、住宅、休閒設施等），進而協助案主社會適應和增強社會功能（Skidmore, Thackeray, Farley, Smith, & Boyle, 2000）。而專科社會工作師分科甄審及接受繼續教育辦法（2016）中明訂專科社會工作師之分科為「醫務」、「心理衛生」、「兒童、少年、婦女及家庭」、「老人」、「身心障礙」。將之對應到社會工作學系的大學部的課程，即為社會工作專精課程。若依人口群區分有兒童社會工作、少年社會工作、老人社會工作、身心障礙者社會工作、新移民社會工作、原住民社會工作等課程；依服務設施區分則有長期照顧社會工作、醫務社會工作、精神醫療社會工作、學校社會工作、矯正社會工作、工業社會工作等課程。而社會工作學系學生修習完社會工作概論領域課程（社會工作概論、社會福利概論）、社會工作直接服務方法領域課程（社會個案工作、社會團體工作、社區工作或社區組織與社區發展）、人類行為與社會環境領域課程（人類行為與社會環境、社會學、心理學、社會心理學）後，才能修習上述之專精課程。

個案教學法自從被哈佛大學法學院研擬出來之後，現已經被廣泛地應用於各個學科。在社會工作方面，亦有研究指出將個案教學法運用在符合美國社會工作師考試資格的社會工作碩士課程，有其潛在的效益（Austin & Packard, 2009; Jones, 2003）。而台灣只需社會工作學系大學學歷即可報考社會工作師；所以，社會工作學系大三學生如能在實習前的課堂上，開始演練面對個案時的情境和個案的問題，並思考處遇方式，將有助於增進其實習和將來從事社會工作時，面對個案和其問題的自信心。但在台灣尚未有將個案教學法應用於大學部的社會工作專精課程並加以評估此教學方法的成果。因此，本研究之目的如下：

- (一) 評估個案教學法應用於社會工作專精課程之執行成果與品質。
- (二) 建構社會工作專精課程之個案教學模式，以協助社會工作學系教師有效能地教授社會工作專精課程。
- (三) 評估全面性地推動以個案教學法為主的社會工作專精課程之可行性。

二、文獻回顧

(一) 個案教學法的意義與特色

個案教學法是將學生放在決策者的角色，在資訊有限和不完整的情況下，去完成在社會工作實務工作中所面臨的最大挑戰的真實議題。沒有簡單的解決方案，然而透過交換觀點、反駁與辯護觀點、和建立彼此的觀念的動態過程中，學生成為具有純熟領導力的特點，亦即精於分析議題、做出判斷、與做出艱難的決策（Harvard Business School, n. d.）。所以，個案教學法是用來建構知識的一種教學方式。建構主義強調個人以自己的知識或經驗為基礎，來解釋和建構現實，且會因為每個人的知識或經驗不同而對外部世界的理解或詮釋而有所差異，而知識就是藉由彼此不斷地批判與反思而創造出來的（Henson, 2003）。社會工作專精課程中的個案教學法是在學生具備社會個案工作、社會團體工作、與社區工作等社會工作先備知識的基礎後，經由學生間和師生間的互動與討論，鼓勵學生針對真實事件提出個人的見解，並對問題解決方式有所反思與批判，最後建構出新的知識。因此，將個案教學法應用於社會工作專精課程和建構主義的學習原則一致。

個案教學法是一教學相長的教學模式，教師是專家但很少直接提供他們的專業知識，教師是適時的提問、給予答案的回饋、持續地討論個案的意義（Ellet, 2007）。個案教學法是一個以學生課堂參與為主的學習模式，學生主導了 85% 的個案問題的討論，教師只是透過其觀察學生討論所得，用提問來引導對話（Harvard Business School, n. d.）。所以，個案教學法可以讓學生學習如何根據事

實和明確的價值而不是依據假設來做出判斷；將概念性的和理論性的知識應用於複雜和毫無章法的真實生活中；從眾多的競爭性的替代方案中作出決定；學會處理同學間分歧的意見；將同學當作潛在的資源；透過口語表達、影響他人、和辯論的技巧，來呈現個人的想法和分析（Cossom, 1991）。然而，唯有師生緊密合作，個案教學法才得以發揮其應有的功能（Harvard Business School, n. d.）。因此，個案教學法運用在社會工作專精課程的實施過程，必須是在準備進行個案教學法之前，需先蒐集並撰寫個案，這些個案必須是和各個教學單元主題一致，以供學生分組討論。教學過程是先由教師做單元重點說明，講授該單元之專業知識，接著提供案例給學生，學生在閱讀個案書面資料之後觀看由該個案所製作而成的教學影片，之後學生分組討論，然後由各分組進行報告，此時教師適時地提問與回饋，最後由教師就該個案進行綜合討論。

個案教學法所使用的個案之所以會有撰寫困難或取得不易的情形，乃是教學者缺乏任教課程的實務工作經驗所致，但仍可以透過運用有提供實務個案的教科書，來彌補此不足之處。而真實的案例有助於縮小教學個案與實際情境的差距，因此，個案來源如能是教師個人於實務工作中的個案、學生自己或同學遭遇到的問題或困境、和社會事件中的個案，才能讓學生藉由真實個案的探討，以了解實務社會工作現場中的個案或事件，進而將每一個實例以作為學生自己未來從事社會工作時的基礎。

因此，當將個案教學法運用在社會工作專精課程時，個案教學法是依據教學目標，以真實個案為教學材料，與教學主題結合，經由學生間的不斷分析、討論、和評估，與教師的適時提問和回饋，讓習慣要有標準答案的台灣學生，學習到分析個案問題與做決策的能力的教學方法。

（二）個案教學法之成果評估

方案評估是運用多元的方法、技巧與對人的需求敏感度，來收集資料，以評估方案的成效（Posavac, 2011）。為了確認學生學習的成果，有必要對教育方案的教學品質做評估，而教學方案最終的產物是受教育的學生（Posavac, 2011），因此，學校老師的教學成效如何，應由學生的學習成果來評量。方案評估的主要任務是提供充足的資訊，以協助評估者來判斷方案的優點與價值（Stufflebeam, 2001）。而成果評估所提供的完整性與有效性的驗證資訊，可以確定方案的價值（林哲瑩、鄭晏甄，2016）。因此，為了能夠完全反應出教師的教學品質，針對不同的教學方法，應該有不同的教學評量方法。但現今台灣各大學的教學評量尚未針對個案教學法的特性來設計教學評量，只是使用通用型的教學評量問卷，來評量運用個案教學法的課程之教學成果。教學評量的內容要能夠反應出一個教師教學的所有面向，雖然現今台灣各大學的教學評量內容包含教學出勤、課程內

容、教學準備、教材內容、教學方式、教學態度、師生互動、評分方式、學生學習成效.....等等構面的教學評量，由學生來對教師的教學做評量，但學生在填答教學評量時卻不一定會依不同的構面來填答，反而是受到對教師整體印象影響較大（呂文惠，2011）。而運用個案教學法的課程有其特殊性，更需要有其專用與適用的教學評量內容，以測得學生在個案教學過程中，所學習到的各個層面的學習成果。因此，此類一體適用的教學評量並無法有效地對於實施個案教學法的課程作評量。

雖然 Wassermann（1994）以開放性問題來讓學生提出對個案教學法的看法，Lynn（1999）亦以開放性問題請教師自我檢視個案教學法的實施情形，以作為教師將來改善教學的參考依據，但兩者均未對個案教學法的教學與學習成效做評估。對於即將進入實習場域的社會工作學系學生而言，為了確認個案教學法對其將來實習的影響，運用新柯式訓練評估模式（The New World Kirkpatrick Model）所建議的評估項目，來評估個案教學法之成果，將是較為適切的評估工具。

使用新柯式訓練評估模式來收集學生參與個案教學法後的反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次等相關資訊，有助於獲得包含個人到組織整體的全面性的教學成果評估資訊。J. D. Kirkpatrick 和 W. K. Kirkpatrick（2016）提出新柯式訓練評估模式之四層次（反應層次、學習層次、行為層次和結果層次）的訓練方案評估模式，是一是低至高的層次之系統化評估模式，四個層次是正相關，亦即反應層次佳的，學習層次、行為層次和結果層次也會較佳；且四層次之間有因果關係存在，亦即四個層次是由低向高影響。

新柯式訓練評估模式之四層次的訓練方案評估項目包含第一層次：反應，評估受訓者參與訓練的想法和感受，評估反應的指標是課程與工作的關聯性、學員滿意度、學員參與度；第二層次：學習，評估受訓者參與訓練後所增加的知能和態度的改變，評估學習的指標是學員在態度上的改變以及知識和技能的成長情形（我知道、我立即會做、我相信對工作有幫助）、以及自信心（我能夠運用於工作上）、承諾（我會將之運用在工作上）；第三層次：行為，評估受訓者參與訓練行為改善及能應用所學的程度，評估行為的指標是學員的行為改變情形（將之運用在工作上的程度）、必要的驅力（可以監控、強化、鼓勵、獎勵工作表現的流程和制度）；第四層次：結果，評估受訓者參與訓練行為改變對其組織的影響，評估結果的指標是訓練對組織的預期成果（提高服務品質、增加服務量和獲利、減少員工流動率、增進人際關係與凝聚力、提高工作倫理與組織承諾、降低意外事故、提高員工滿意度）和短期造成正向影響的領先指標（Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K., 2016）。本研究僅限於由參與個案教學法的社會工作學系大學部學生，來對個案教學法的社會工作專精課程之反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次進行評估。因此，有必要修改此四個層次的評估內容，以符合社會工

作真實的實習場域情況，並作為評估個案教學法應用於社會工作專精課程之執行品質與成果的項目。

三、評估過程及方法

本研究運用實地研究法和問卷調查法，來評估個案教學法應用於社會工作專精課程的執行成果。實地研究法是以研究者為觀察中心，來蒐集資料（簡春安、鄒平儀，2012）。因此，本研究首先是透過對學生參與個案教學法的社會工作專精課程的學習過程之實地評估，以充分了解此教學方法之運用情形，並且對此教學方法的教學成果作綜合性的評估，進而提出縮小執行成果與教學目標間的差距之改進建議。

個案教學法應用於本研究之兩門社會工作專精課程（醫務社會工作和學校社會工作）之教學過程主要分為單元重點說明、觀看個案教學影片、學生分組討論、分組報告、及綜合討論。

（一）醫務社會工作之教材內容與實施方式

醫務社會工作的 10 個和授課單元相關的個案，包含經濟補助、家庭暴力、路倒遊民、自殺未遂、遭網友性侵、精神疾病、器官捐贈、腫瘤、醫療爭議、出院準備服務等。學生在觀看每一個案之影片後，接著分組做角色扮演來進行會談，視個案的問題性質，進行資料性會談（蒐集資料）、評估性會談（了解案主特性和條件）、諮商性會談（紓解情緒和強化疾病認知）、治療性會談（修正或改變案主的認知與行為）。最後完成一份一般醫院通用型的個案紀錄，內容包含基本資料、家庭狀況（含家庭生態圖）、SOAP（Subjective 是案主的主述、Objective 是社工觀察到的客觀事實資料、Assessment 是社工對案主問題的評估、Plan 是處遇計畫）。最後各組學生提出其處遇模式，全體學生一起來討論此處遇模式的可行性。

（二）學校社會工作之教材內容與實施方式

學校社會工作的 10 個個案則都是學生自身或其同學曾經經歷的主要困境或問題，包含自傷與自殺、校園霸凌、校園暴力、高風險家庭、資優學生、物質濫用、網路沈迷、家庭評估、校園危機、經濟問題等。學生在觀看每一個案之影片後，接著分組做角色扮演來進行會談，並完成一份一般學校通用型的個案紀錄，內容包含基本資料、家庭狀況（含家庭生態圖）、處遇模式的過程式紀錄，接著各組學生提出其處遇模式，全體學生一起來討論此處遇模式的可行性。

在完成該社會工作專精課程第 10 個與授課單元相關的個案之會談紀錄後，接著進行成果評估問卷調查，來蒐集接受過個案教學法的社會工作學系大學部學生的意見。根據回收之成果評估資料，加以整理及評估成果。最後，根據評估結果，提出結論及建議。

四、評估資料來源

(一) 研究工具

好的成果評估須有能夠把方案的執行成果準確地測量出來的量表（簡春安、鄒平儀，2012）。而且成果評估指標亦必須能夠反映方案目標的達成程度（Posavac, 2011）。因此，本研究採用研究者本身和新柯式訓練評估模式建議的項目等兩種研究工具，來評估個案教學法應用於社會工作專精課程的執行成果。第一重要的研究工具就是研究者本身，透過觀察並與學生確認學習成果，研究者並將所觀察到的個案教學法應用於社會工作專精課程之優點、改善事項、以及學生的文字回饋加以記錄並編碼。

表 1 社會工作學系學生對參與個案教學法課程之研究問卷

層次	題 項
反應	1.個案教學法的內容與社會工作實習相關。 2.對於社會工作專精課程運用個案教學法感到滿意。 3.我有參與個案教學法的案例討論與練習。
學習	4.我從個案教學法中有學習到專精社會工作的知識和技能。 5.我可以立即應用從個案教學法中所學習到的知識和技能。 6.我相信從個案教學法中所學習到的知識和技能對實習有幫助。 7.我有信心能夠將個案教學法中所學習到的知識和技能應用於實習中。 8.我會將個案教學法中所學習到的知識和技能應用於實習中。
行為	9.實習期間一有需要，我就會應用個案教學法中所學習到的知識和技能。 10.應用個案教學法中所學習到的知識和技能，可以強化我的實習能力。 11.應用個案教學法中所學習到的知識和技能，可以提高我的實習效能。 12.應用個案教學法中所學習到的知識和技能，可以增進我的實習成就感。
結果	13.社會工作專精課程運用個案教學法，能夠提高實習的品質。 14.社會工作專精課程運用個案教學法，能夠提高實習的效率。 15.社會工作專精課程運用個案教學法，能夠提高工作倫理。 16.社會工作專精課程運用個案教學法，能夠提高實習生的滿意度。 17.社會工作專精課程運用個案教學法，對實習單位整體有正向的影響。

另一研究工具是採用新柯式訓練評估模式建議的項目之問卷，此部分採用李克特十點量表，對問項的同意程度由非常不同意（1）到非常同意（10）。本研究將新柯式訓練評估模式之四層次的評估項目修正如表 1 所示。

本研究問卷是修改自新柯式訓練評估模式建議的項目設計而來，因此，為了確認本研究所建構的個案教學法之教學評量指標具可靠性和價值性，在問卷編製完成後，除了進行預試外，使用項目分析(Item Analysis)來確定每一題項是否能夠鑑別不同受試者的反應程度，以做為是否刪除該題項的依據。為了求出每一個題項的「決斷值」(Critical Ratio, CR)，本研究將所有受試者在量表的得分總和依照高低排列，依照 Kelley (1939) 的建議將得分前 27% 列為高分組，得分後 27% 為低分組，以求出高低二組受試者在每題得分平均數差異的顯著性考驗，如果該題項的 CR 值達顯著水準，即表示這個題項能夠鑑別不同受試者的反應程度，此題項應予保留。問卷題項極端組比較結果，17 題的 CR 值在 8.391 至 21.775 間，17 個題項均達統計上的顯著水準 ($p=.000<.001$)；同質性檢驗中，17 個題項與總量表的相關在 0.647 至 0.875 間，呈現高度相關 ($p=.000<.001$)，17 個題項刪除後的量表 α 係數與總量表的 α 係數相差不大，因而 17 個題項均可保留採用。

本研究乃是根據新柯式訓練評估模式的構想來編製此問卷的內容。且進行過預試，並依建議進行修正，因此確信應有相當之內容效度。用探索性因素分析 (Exploratory Factor Analysis, EFA) 來求得問卷的建構效度，本問卷以主成份因素分析 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。以 Varimax 直交轉軸法進行轉軸。以特徵值達 1.0 為選取標準，特徵值小於 1.0 的因素即不予選取。經探索性因素分析後，得到 4 個特徵值大於 1.0 的構面，累積的解釋變異量達 77.24%。因此，確信本研究問卷具建構效度。

本研究採用 Cronbach's α 係數來評定個案教學法應用於社會工作專精課程的執行成果問卷的信度，本研究問卷經信度分析結果，反應層次 ($\alpha=0.74$)、學習層次 ($\alpha=0.87$)、行為層次 ($\alpha=0.88$)、和結果層次 ($\alpha=0.92$) 等四層次的 Cronbach's α 值都大於 0.74，及整體信度為 0.96。亦即本研究問卷的 Cronbach's α 值符合 Loewenthal (2001) 建議的介於 0.70 至 0.80 間為相當好，介於 0.80 至 0.90 之間為非常好。因此，確信本研究問卷具有良好的信度。

(二) 研究範圍與對象

由於時間、人力與財力的限制，加上學系在課程規劃上不易的關係，本研究對象僅以同一學程在大三升大四的暑假實習前必選醫務社會工作，實習後大四必選學校社會工作此兩門運用個案教學法的社會工作專精課程的學生做為研究對

象。本研究發出兩次各 85 份問卷共 170 份，回收有效問卷 157 份，有效回收率為 92.35%，第一次修習個案教學法且尚未實習的學生有 75 位填答，佔 47.78%，第二次修習個案教學法且已經完成實習的學生有 82 位填答，佔 52.22%，並蒐集完成一份實地評估結果。

(三) 資料分析方法

本研究是將兩次修習運用個案教學法於社會工作專精課程之問卷調查所得資料收回，1.以次數分配、平均數、標準差來說明變項的分佈情形。為了評估個案教學法應用於社會工作專精課程之執行成果與品質，針對兩次修習運用個案教學法於社會工作專精課程之所得資料為二項類別變項（參與次數別、高低分組）與等距變項（反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次）進行 t 檢定，檢定某二項類別變項在某等距變項上是否有顯著差異。從實習後修習學校社會工作學生所獲得的資料，使用皮爾遜積差相關（Pearson product-moment correlation）分析反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次者的相關程度；最後將所有的變項置入迴歸模式之中，透過路徑分析來確定變項間之因果關係，以找出具統計顯著意義之影響因素。2.分析實地評估所得資料和本研究目的之一致程度，來建構社會工作專精課程之個案教學模式，以協助社會工作學系教師有效能地教授社會工作專精課程，進而評估全面性地推動以個案教學法為主的社會工作專精課程之可行性。

(四) 研究倫理

本研究的對象為社會工作學系的學生，需要做到告知同意、自願參與、匿名與保密、無條件退出研究、沒有傷害性、後續學習權益不受此研究的影響等原則。而且實施研究之前會先徵得受訪者之同意，才進行研究。問卷調查時會先給予說明書並加以說明研究目的，且為了確認接受問卷調查者願意參與此研究，並且同意可以將其觀點，以匿名方式發表於相關的報告或學術出版品上，會請其填寫同意書。所以，本研究者會在完成以下步驟之後才會開始進行研究：1.要確認接受問卷調查者已經閱讀且了解此研究的說明書的內容；2.接受問卷調查者知道此研究之目的；3.接受問卷調查者知道將回答參與個案教學法之相關議題；4.接受問卷調查者有機會可以詢問與討論和此研究有關的問題；5.接受問卷調查者知道可以在任何時候且不需任何理由的退出此研究；6.接受問卷調查者知道其參與與退出此調查研究，都不會影響其應有的學習權益；7.接受問卷調查者同意本研究者可以以匿名方式，將其的意見呈現在成果報告或學術出版品。

五、評估發現

（一）個案教學法成果分析

在本研究之間卷中，得分越高，表示越同意個案教學法應用於社會工作專精課程並肯定其成果；反之，則越不同意。學生參與次數別對新柯式訓練評估模式四層次的同意程度，經獨立樣本 t 檢定結果，實習前後都參與過一次運用個案教學法課程的學生，在反應、學習、行為、和結果等四層次，皆未達顯著差異，但平均數都在 8.36 以上，亦即表示學生不論第一次或第二次參與個案教學法，都同意運用個案教學法於社會工作專精課程並肯定其成果。

傳統的教學法可能會有教師給學生的評分對學生給教師的教學評量之影響不大的情形（呂文惠，2011），但因個案教學法有別於傳統的教學法，尤其是個案教學法是以學生參與學習為主、教師引導為輔的教學方法。因此，為了檢視運用個案教學法的教學評量是否會受到學生的學業表現所影響，本研究採用 Kelley（1939）的建議，用低分組後 27% 和高分組前 27% 來檢視各層次是否具鑑別度，以避免因為樣本數太少，而影響到資料分析結果的可靠性。

學生學期總成績之高分組和低分組對新柯式訓練評估模式四層次的同意程度，經獨立樣本 t 檢定結果，如表 2 所示，第一次修課的高分組和低分組學生只有學習層次未達顯著，其餘三層次均達顯著。表示反應層次、行為層次、和結果層次均具鑑別度，此三層次能鑑別出不同受試者的反應程度，但學習層次不能鑑別出不同受試者的反應程度，此乃可能學生尚未去實習，因而尚無法確定自己能否將從個案教學法中所學到的知識和技能運用於工作上。

表2 第一次修課之高、低分組學生對新柯式訓練評估模式四層次之獨立樣本 t 檢定

層次	身分別	人數	平均數	標準差	t 值
反應層次	低分組後 27%	20	8.45	1.09	-1.89*
	高分組前 27%	20	9.05	.91	
學習層次	低分組後 27%	20	8.17	1.03	-1.63
	高分組前 27%	20	8.72	1.10	
行為層次	低分組後 27%	20	8.21	1.10	-2.59**
	高分組前 27%	20	9.08	1.00	
結果層次	低分組後 27%	20	8.28	.95	-2.28*
	高分組前 27%	20	8.98	.99	

註：.低分組後27%：64分(含)以下；高分組前27%：80分(含)以上。

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$ 。

然而，如表 3 所示，第二次修課後的高分組和低分組學生在反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次均達顯著，表示此四層次均具鑑別度，此四層次能鑑別出不同受試者的反應程度。將表 2 和表 3 加以比較，可以看出當第二次修習

運用個案教學法的社會工作專精課程之後，該科成績屬於高分組的學生在反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次的同意程度除了顯著高於低分組的學生，第二次修習個案教學法的課程的高分組學生在四層次的同意程度亦高於第一次修習個案教學法的課程的高分組學生。此結果和呂文惠（2011）的研究不一致，亦即修習了第二次運用個案教學法的社會工作專精課程之後，該科成績屬於高分組的學生，更加肯定個案教學法的教學成果。

表3 第二次修課之高、低分組學生對新柯式訓練評估模式四層次之獨立樣本t 檢定

層次	身分別	人數	平均數	標準差	t 值
反應層次	低分組後 27%	22	7.65	0.97	-6.57***
	高分組前 27%	22	9.30	0.67	
學習層次	低分組後 27%	22	7.53	0.89	-4.62***
	高分組前 27%	22	8.77	0.90	
行為層次	低分組後 27%	22	7.63	0.93	-5.59***
	高分組前 27%	22	9.10	0.82	
結果層次	低分組後 27%	22	7.69	0.94	-5.20***
	高分組前 27%	22	9.04	0.77	

註：低分組後27%：60分(含)以下；高分組前27%：75分(含)以上。

*** $p < 0.001$ 。

新柯式訓練評估模式四層次之相關分析結果，由表 4 可以看出：反應層次與學習層次的相關為.822**，二者有顯著的正相關，表示愈同意反應層次項目者，也愈同意學習層次的項目，雙變項間的決定係數 r^2 為.6757，表示反應層次可以被學習層次解釋的變異量為 67.57%；相對地學習層次可以被反應層次解釋的變異量亦為 67.57%。學習層次與行為層次的相關為.875**，二者有顯著的正相關，表示愈同意學習層次項目者，也愈同意行為層次的項目，雙變項間的決定係數 r^2 為.7656，表示學習層次可以被行為層次解釋的變異量為 76.56%；相對地行為層次可以被學習層次解釋的變異量亦為 76.56%。行為層次與結果層次的相關為.891**，二者有顯著的正相關，表示愈同意行為層次項目者，也愈同意結果層次的項目，雙變項間的決定係數 r^2 為.7939，表示行為層次可以被結果層次解釋的變異量為 79.39%；相對地結果層次可以被行為層次解釋的變異量亦為 79.39%。

由上述資料可知，社會工作學系的學生在參與個案教學法的社會工作專精課程後，反應、學習、行為、結果等四層次有顯著地正相關，此結果和 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick（2016）提出新柯式訓練評估模式之四層次一致。亦即參與個案教學法的社會工作經課程後，高度同意可以達成反應層次的評量項目所預期的目標的學生，亦高度同意學習層次的評量項目所預期的目標，同時也高度同意行為層次和結果層次的評量項目所預期的目標。

表4 新柯式訓練評估模式四層次之相關分析

層次	1	2	3	4
1.反應層次	-	.822**	.781**	.820**
2.學習層次		-	.875**	.872**
3.行為層次			-	.891**
4.結果層次				-

** $p < 0.01$.

反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次四變項的效果分析，由圖 1 路徑圖的路徑係數可以看出：在對結果層次的影響路徑中，有六條顯著路徑：

1. 反應層次直接顯著影到結果層次，這條影響路徑是「直接的」，其直接效果值等於.224；
2. 反應層次亦透過行為層次而影響到結果層次，這條影響路徑是「間接的」，其間接效果值為.191*.485=.093；
3. 反應層次亦透過學習層次和行為層次而影響到結果層次，這條影響路徑是「間接的」，其間接效果值為；.822*.718*.264=.156；
4. 學習層次直接顯著影到結果層次，這條影響路徑是「直接的」，其直接效果值等於.264；
5. 學習層次亦透過行為層次而影響到結果層次，這條影響路徑是「間接的」，其間接效果值為.718*.485=.348；
6. 行為層次直接顯著影到結果層次，這條影響路徑是「直接的」，其直接效果值等於.485。

由上述資料可知，在反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次的影響路徑方面，反應層次有顯著地影響學習層次。反應層次、與學習層次有顯著地影響行為層次。反應層次同時直接和間接顯著影響結果層次，學習層次亦同時直接和間接顯著影響到結果層次，而行為層次則是直接顯著影到結果層次。此結果和 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick（2016）提出新柯式訓練評估模式之四層次一致。亦即將個案教學法應用於社會工作專精課程和其成果，可以達成反應層次、學習層次、行為層次、和結果層次的評量項目所預期的目標。

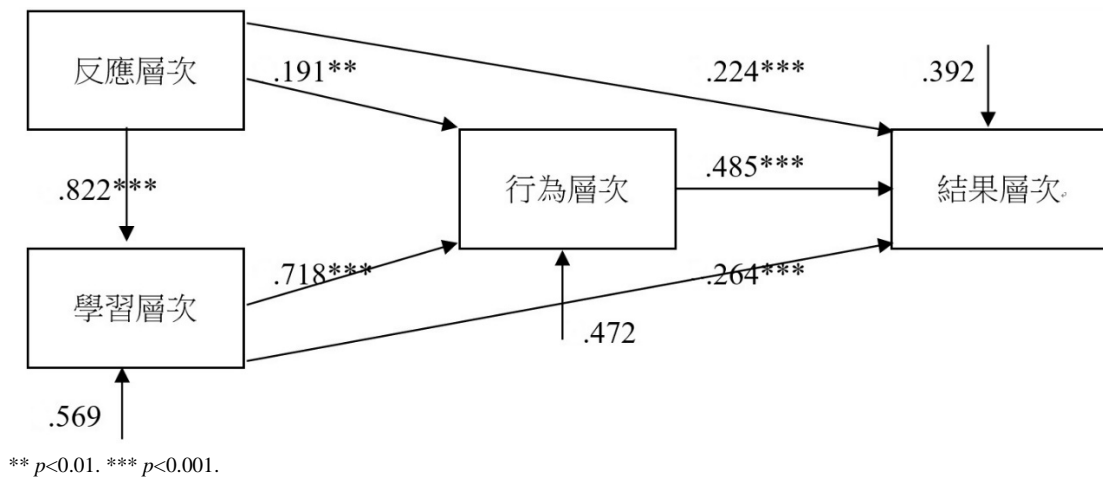


圖 1 變項間因果關係影響路徑圖

(二) 實地評估結果

1. 學生的手機在課堂上，不再用於聊天或玩遊戲，是用來做為討論個案的工具

時間壓力下，手機反而成了討論個案時最有效的工具。學生須於一小時內完成一份包含處遇模式/方式的完整的個案紀錄，如果用傳統的紙筆書寫方式，來進行一面討論一面書寫記錄，然後再加以統整後才打字，並完成上傳到學校的教學網頁（Moodle）的動作，會因為時間的有限性，而無法完成，尤其是初次參與個案教學法的學生（1S1, 1S2, 1S3）。此時手機反而成為可以一面討論一面紀錄，並可以快速統整同組同學意見的工具。

2. 學生學會如何將社會工作的基礎知識與技巧，加以統整並應用於實務案例中

學生在參與將個案教學法應用於社會工作專精課程時，小組成員都能積極地參與討論並提供意見。加上時間壓力，學生們更加地專注於討論。而學生在參與將個案教學法應用於社會工作專精課程後，學生們回饋他們滿意於此教學方法。例如：上課很快樂（1S4）；對目前的教學方法很滿意（1S5）；我完全滿意授課模式（1S6）；很喜歡上課可以練習（1S7）；試著實際應用能夠比較清楚，比看課本好（1S8）。

個案教學法對學生是有實質助益的。例如：對我們非常有幫助（1S9）；課堂都有演練，可增加實務的經驗（1S10）；實際的操作令我對課堂內容更為深刻（1S11）；課堂的討論學習到很多（1S12）；讓我們在學習時可以吸收更多的知識（1S13）。

學生也認同個案教學法可以「讓我融會貫通了之前基礎課程的所學，應用在專科社會工作的實例討論上，也讓我更了解課程目標及其知識（2S1）」；透過個

案教學法，學生反思到「基礎的社會工作必備技能需熟練，以後實習才能妥善應用（1S14）」；可以檢視自己到底吸收多少（1S15）；會於實習期間將學校所學用於撰寫實習週誌與個案記錄，著實蠻實用的（1S16）。

總之，學生不只滿意於個案教學法，透過個案教學法可以學習如何整合社會工作基礎知識與方法，並將之運用於社會工作專精課程中的實務案例中，達成學用合一的目標，不再有抱怨理論歸理論和實務歸實務的情形。

六、結論與建議

（一）綜合評論

1. 社會工作學系學生對應用個案教學法的專精課程給予正面的評價

本研究結果顯示參與個案教學法的學生，能夠專注且樂於參與個案討論，並學會如何將社會工作的基礎知識與技巧加以統整並應用，且對個案教學法應用於社會工作專精課程之教學成果，給予高度的肯定。

2. 建構了社會工作專精課程之個案教學模式

個案教學法應用於社會工作專精課程之要旨為課程進行中，教師是激勵者和觀察者的角色，由學生們針對個案的問題來探討，以培養學生學會反思、批判性思考、和問題解決能力，學生於小組討論之後，提出處遇模式或方式。因此，經由本研究所建構的社會工作專精課程之個案教學模式為：課程一開始先由授課教師講授該課程單元的主要理論、倫理、技巧，然後提出與授課單元相關的個案，而為了提升學生的學習興致，特將每一案例拍成微電影，學生在觀看每一案例的影片之後，學生們加以思考與討論，身為一位社會工作人員如何處遇與協助個案，並運用角色扮演方式（社會工作人員、案主）來進行會談，視個案的問題性質，進行資料性會談（蒐集資料）、評估性會談（了解案主特性和條件）、諮商性會談（紓解情緒和強化行為/疾病認知）、治療性會談（修正或改變案主的認知與行為），然後各組學生提出其處遇模式或方式，並依該社會工作專精課程的性質，完成一份個案紀錄。最後全體師生一起來討論此處遇模式或方式的可行性。

3. 全面性地推動以個案教學法為主的社會工作專精課程是可行的

本研究是以社會工作專精課程中的醫務社會工作和學校社會工作二門課程，來進行個案教學法，執行成果受到學生正面的評價。亦即依據個案教學法的精神、原則、和方法，將個案教學法應用於社會工作的專精課程是可行的。因此，只要是需要將社會工作概論領域課程（社會工作概論、社會福利概論）、社會工

作直接服務方法領域課程（社會個案工作、社會團體工作、社區工作或社區組織與社區發展）、人類行為與社會環境領域課程（人類行為與社會環境、社會學、心理學、社會心理學），加以整合與運用的課程，例如：專科社會工作師分科所對應的「醫務」、「心理衛生」、「兒童、少年、婦女及家庭」、「老人」、和「身心障礙」等相關專精課程、社會工作倫理、社會工作管理、或其他被教學者認為合適的課程，均可以採用個案教學法作為主要的教學方法。

（二）建議

依據本實證研究結果，提出下列具體建議，以供社會工作教學人員以及學校之參考。

1. 對社會工作教學人員的建議

應用個案教學法的社會工作專精課程，可以更為貼切學生的需求且有助於未來實務工作上的練習。讓學生瞭解機構之特性，以及該科社會工作專精課程的主要內涵、實施理論與倫理。訓練並協助學生習得該科社會工作專精課程的方法與技巧，及其在實務上的運用，以協助個案及家屬因應問題。進而培養學生從事該專精社會工作的興趣，並成為一位兼顧案主權益及提升機構形象的社會工作專業助人者。

教學者可以依據課程需要來規劃個案數量。但因為有必須將一學期的時間加以適當分配的限制，本研究的兩門課程，各就採用了 10 個實務工作中最常需要處遇的個案，來進行個案教學法。個案都是實務中的案例或是學生自身或其同學曾經經歷的主要困境或問題，雖然由教師針對每一個個案引導同學們加以思考與討論身為一位社會工作人員如何處遇與協助案主，然而畢竟社會工作人員仍有其限制與極限，導致學生會有所質疑為何社會工作人員無法完全解決每一類個案的問題。因此，透過全體修課學生腦力激盪討論個案問題之後，讓學生最終理解到只要竭盡所學與所思的社工專業知能與技術，並秉持社會工作的倫理守則去協助所服務的案主即可。

2. 對學校教學評量承辦單位的建議

為了能夠完全反應出教師的教學品質，針對不同的教學方法，應該有不同的教學評量方法。然而，現今台灣各大學的教學評量尚未針對個案教學法的特性來設計教學評量，只是使用通用型的教學評量問卷，來評量運用個案教學法的課程之教學成果。而運用個案教學法的社會工作專精課程有其特殊性，更需要有其專用與適用的教學評量內容，以測得學生在個案教學過程中，所學習到的各個層面

的成果。正如 Posavac (2011) 所說教學方案最終的產物是受教育的學生，因此，針對社會工作科系採用個案教學法的課程，可以採用本研究所建構的 17 項具信度和效度的學生學習成果評量指標，來評估教師的教學成果。

參考文獻

- 呂文惠(2011)。教學評量結果能否反應教學品質? **臺灣教育評論月刊**, 1(2), 46-47。
- 林哲瑩、鄭晏甄(2016)。以利害關係人觀點評估失智症老人團體家屋照顧模式之執行成果。**臺灣老人保健學刊**, 12(1), 1-21。
- 專科社會工作師分科甄審及接受繼續教育辦法(2016年06月07日)。
- 簡春安、鄒平儀(2012)。**社會工作研究法(第二版)**。高雄：巨流。
- Austin, M. J., & Packard, T. (2009). Case-based learning: Educating future human service managers. *Journal of Teaching in Social Work*, 29, 216-236.
- Cossom, J. (1991). Teaching from cases: Education for critical thinking. *Journal of Teaching in Social Work*, 5(1), 139-155.
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Harvard Business School (n. d.). *The HBS case method*. Retrieved from <https://www.hbs.edu/mba/academic-experience/Pages/the-hbs-case-method.aspx>
- Henson, K.T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.
- Jones, K. A. (2003). Making the case for the case method in graduate social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(1-2), 183-200.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17-24.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, VA: ATD Press.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). East Sussex, England: Psychology Press.

- Lynn, L.E. (1999). *Teaching and learning with cases: A guidebook*. New York, NY: Chatham House Publishers.
- Posavac, E. J. (2011). *Program evaluation: methods and case studies* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Skidmore, R. A., Thackeray, M. G., Farley, O. W., Smith, L. L., & Boyle, S. W. (2000). *Introduction to social work* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models. New Directions for Evaluation*, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching. A guide to the galaxy*. New York, NY: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

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

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

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

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

 - (一) 傳真：(04) 2239-5751
 - (二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。
- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

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第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「議題融入課程」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第十期將於 2018 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 8 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

由於社會的快速變遷，許多受到社會關注的議題接續出現。例如：性別平等、人權、環境及海洋教育等。這些議題必須透過學校教育以促成學生的理解與應對。但考量學校時間有限，為避免加重學生的負擔，議題的進行以「議題融入課程」方式最為理想。然而，議題的類型繁多，如何取其重要者融入課程？又議題融入課程時應注意那些原則？議題應該融入正式課程、非正式課程或潛在課程？如何融入教科書？教師又該如何進行課程設計？此外，從課程決定的角度思考，不同層級的課程決策者(如：課綱審議、研議和研修；各校課發會、各領域/科目教發會、班級教師等)在「議題融入課程」上應該扮演何種角色？「議題融入課程」的效果如何評估？學生學習成果該如何評量？這些都是本期可撰稿評論的方向。

第七卷第十期輪值主編

張芬芬

臺灣教育評論學會理事

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

臺灣教育評論月刊第七卷各期主題

第七卷第一期：**實驗教育如何實驗**

出版日期：2018 年 01 月 01 日

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 月 01 日

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第五期：**教師會與教師產業工會**

出版日期：2018 年 05 月 01 日

第七卷第六期：**特色課程與招生**

出版日期：2018 年 06 月 01 日

第七卷第七期：**營利與非營利私校類型**

出版日期：2018 年 07 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第九期：**程式設計入課綱**

出版日期：2018 年 09 月 01 日

第七卷第十期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 10 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	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 專論文章				
字數					
文稿名稱					
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.tmue.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: Morna-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】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw