

2019年12月

第8卷 第12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 師培生的核心素養

教師素質是近年來世界教育改革重視的議題，因為教師素質決定教育的品質。全球化的趨勢促成了師資培育及教師專業成長的重大變化。近年我國師資培育政策的調整對於師資生的生涯與學習產生重大變革，勢必影響未來教師的素質，進而影響教育現場的教育品質。教師所應具備的觀念態度與基本素養，教師的核心價值與核心能力，是一種內隱的指標，不易由外在觀察。12年國教的推動在考驗著教師課程規劃、統整、設計的能力，教師對於學生1至12年級應備知識與技能應熟知，方能給予不同階段的學生適性教學；對高風險的學生亦能提早預防加以掌握；對於學習不利的學生能予以補救教學；方能達成有教無類、因材施教、適性揚才的理想。可以說12年國教素養導向的理念對於教育各層面有全面的影響，尤其是教師的教學。而今日的師資生即是明日的教師，師資生應具備哪些核心素養？敬邀教育先進撰文暢述。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2019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）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2019年度編輯委員（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）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、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）
巫博瀚（銘傳大學教育研究所助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
汪履維（國立臺東大學教育學系退休講師）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）	

輪值主編

評論	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編

連秀玉（臺中市立潭秀國民中學校長）

文字編輯

鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

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

10048 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

主編序

教師素質是近年來世界教育改革重視的議題，因為教師素質決定教育的品質。全球化的趨勢促成了師資培育及教師專業成長的重大變化。近年我國師資培育政策的調整對於師資生的生涯與學習產生了重大變革，勢必影響未來教師的素質，進而影響教育現場的教育品質。教師所應具備的觀念態度與基本素養、教師的核心價值與核心能力，是一種內隱的指標，不易由外在觀察。12年國教的推動在考驗著教師課程規劃、統整、設計的能力，教師對於學生1至12年級應備知識與技能應熟知，方能給予不同階段的學生適性教學；對高風險的學生亦能提早預防加以掌握；對於學習不利的學生能予以補救教學；方能達成有教無類、因材施教、適性揚才的理想。可以說12年國教素養導向的理念對於教育各層面有全面的影響，尤其是教師的教學。教育的主體為學生，為促進學生的學習，而教師素質的確保，亟需養成滿足課程實施、學生學習、教學實踐等需求的核心能力與素養。核心素養導向之師培理念推行後，如行政支援、課程設計、專業社群及師資培育等其他相關教育措施亦應配合調整，師培生的核心素養務須連結核心素養導向之課程與學生習性，以達「成就每一個孩子，適性揚才、終身學習之願景」。本期主題「師培生的核心素養」，涉及教育及相關領域、教師組織、學術團體、專業組織、政府相關部門、專家學者與社會大眾等不同利害關係人。在有限的時間裡邀請各大學師資培育中心的主管及教育界關心師資培育的學者撰文，並經雙向匿名審查。所收錄之文章從不同面向探析當前國內的師培生素養議題，提出精闢的見解。

第八卷第十二期輪值主編

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

執行編輯

連秀玉

臺中市立潭秀國民中學校長

本期主題：師培生的核心素養

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

- 黃政傑 教師應具備課程素養 / 1
- 黃琇屏 淺談師培生應具備的核心素養 / 6
- 朱如君 師培生的核心素養—批判性反思 / 12
- 吳芝儀 因應新課綱素養導向之師資培育 / 19
- 吳勁甫 師培生之核心素養—以國立中興大學師資培育中心為例 / 24
- 王智弘 素養導向師資培育與課綱轉化—教育 2030 的觀點 / 32
- 顏佩如 政府、師培單位、師培生「師培生核心素養」協作策略之探究 / 38
- 顧瑜君
- 吳明鴻 偏鄉教師的核心素養：文化回應取向的師資培訓 / 43
- 何至柔
- 林和春 師資生所應具備的核心素養 / 49
- 謝曜任 國小輔導教師師資生的專業素養培育困境之探討 / 54
- 容淑華 藝術教師的奇幻旅程 / 60

自由評論

- 薛美蓮
- 潘璿安 周倩 淺談學術倫理案件處分之審酌內容 / 68
 - 楊思偉 李宜麟 日本現代教師教育一體化改革之初步分析 / 76
 - 鄧玉婷 中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導之探討 / 83
 - 葉子超 地方縣市政府教育行政人員面臨的問題與解決之道探究 / 90
 - 林佳瑩 我國推動高等教育衍生新創企業之政策省思 / 97
 - 王則閔 在大學退場機制下，如何保障學生受教權 / 104
 - 林玫君 從校務研究取向探討大學性別教育課程推動之情形與建議 / 109
- 蕭玉玲
- 林玉芬 林國楨 普通型高級中學因應 108 課綱設置課程諮詢輔導中心之推廣與落實 / 115
 - 呂守賢 中小學生教組長之工作現況、問題與解決建議 / 121
 - 林驛哲 國民小學校務評鑑改革之芻議—以英國學校視導制度變革為例 / 125
 - 顏卉青 教保服務人員兼任行政之壓力與解決之道 / 134
 - 呂孟潔 十二年國教素養導向的教科書變革及展望 / 140
 - 梁耀榮 對分課堂教學模式的特徵與應用 / 147
 - 吳秋慧 從戶外教育發展脈絡探討戶外教育之內涵 / 153
 - 林莉諄 Z 世代青少年智慧型手機使用現況之我見 / 160
- 劉芷萱
- 黃慈萱 邱翊嵐 報，不暴—家暴責任通報之校園現況與因應 / 165

專論文章

- 陳玉芳 106 至 108 學年度四技二專統一入學測驗試題分析—以家政群專業科目（一）為例 / 170

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 184

臺灣教育評論月刊第九卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 188

臺灣教育評論月刊第九卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 189

臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 190

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 191

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 192

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 193

入會說明 / 197

入會申請書 / 199

封底

教師應具備課程素養

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

一、前言

國內在 1980 年代左右就注意到教師應具備課程素養的事，即教師要會做課程設計與發展的工作，不能只是做教學而已。時至今日，中小學合格教師必修教育方法學學群的課，其中就有課程方面的科目（教育部，2013.6.17，2018.6；國立臺灣師範大學師資培育學院，無年代）。不過，十二年國教新課綱本年度實施啟動，各界卻發現學校不少教師的課程素養不足，一則不能理解新課綱以落實於教學，二則難以轉化新課綱成為校本課程，三則未能以新課綱為基礎進一步創新發展。因此，有識者紛紛建言，期許強化教師的課程能力，讓新課綱得以更順利地實施，以促進學生的學習與發展。在此同時，卻也有人主張教師照本宣科都教不好，若還要設計課程，豈非天方夜譚。因此，本文先扼要討論師資培育課程由教學焦點導向於課程焦點的重要性，其次分析新課綱的重要改革方向，指出配合新課綱師資培育課程素養的主要內涵，最後提出相關配套建議。

二、師資培育應重視課程素養的理由

早期國內之師資培育，稱為師範教育，培育師資要求其具備教學能力，學校課程依據教育部公布實施的課程標準排課，安排任課教師，國立編譯館依據課程標準編寫及審定教科書，教師據以排定教學進度表，運用教科書教學，並評量學生的學習成果。這個時期的中小學教育著眼於共同標準的教育，也實施嚴格的教育控制，課程在校外規劃設計，學校實施既定的課程，教師履行所授科目之教學，整個過程看起來很單純。不料教育卻流於標準化、形式化，教學受到升學考試領導，不斷惡補考科，教育本質喪失，而受到各方詬病。到了政治解嚴之後，社會發展朝向民主化、自由化及多元化，教育無法置身事外，自由、民主、開放、多元成為教育的重要改革方向，學校不再能停留於教學焦點，也要規劃符合自身需要的課程。

由教學焦點導入課程焦點的過程中，課程內容受到嚴厲的檢討和批判，學校教育目標、課程教學系統、國定本教科書、在校學習評量及升學考試，都被要求改進。教育鬆綁及學校自主的呼聲甚囂塵上，而課程彈性及適性教學的主張亦廣受重視，學校依所在社會環境及就學學生之需求，自主發展適切的課程，得到各界的支持，因而展開學校本位課程發展之運動，延續迄今，十二年國教新課綱開始實施，仍為改革之主要焦點。師資培育在此潮流下，需要從培育師資生教學能力，導入兼顧課程素養之提升，從 1994 年師資培育法公布後，課程領域的理論

與實務受到師資培育的重視和共識，其主要理由乃是課綱做為教育的最低標準及國教課綱規劃思維的改變（教育部，2014.11.28）。

其一，課綱是國家訂定的最低教育標準，為每個學生必須學習之重點，不論是總綱或領綱（含科目課綱）的內容，都只是提綱契領地加以揭示，需要教科書編寫和審定予以詮釋落實，做為教師授課之重要參考教材。然更需要的是，學校教師依據課綱進一步具體規劃任教之課程，自編教材或補充其他可用的教材進行教學。

其二，課綱要求實施必要的跨領域教學，也強調探究實作和學生自主學習，以培養學生的素養，這些都不能採取齊一或僵化的課程來辦理，而需要教師視校內學生特質、學校所在社區環境、任教領域或科目特性、自身任教專長、家長參與支持狀況及其他各項教育條件，綜合研判進行課程規劃。

其三，課綱要求學校實施適性揚才的教育，而學生的資質和能力有別，學習志趣和動機各異，學習速度有快有慢，升學就業進路多元，有的要補救教學，有的需要加深加廣，有的還要分流教育，這些並無法藉由共同標準的課綱來實現，而需要學校進一步規劃以符所需。

其四，課綱把課程分成部定和校訂，連全是必修的部定課程都留有學校自主規劃的彈性空間，學校必須自己規劃運用。例如本土語文／新住民語文，前者包含閩客原三種語言，後者包含越泰菲柬緬馬印尼等七種東南亞言文，雖為必修課程，但由學生在必修的規定下選習所要學習的語文，學校需要評估校內學生需求和選擇，進行課程規劃。在校訂課程部分，國中國小有彈性學習課程，高中有校訂必修和選修課程，這些都需要學校自己規劃出來，安排教師授課，其中教師必須進行該科目之課程設計。例如，國小的彈性學習課程，有的學校就安排低年級的英語課程，及中高年級的資訊課程。普通高中第二外國語文的規劃，學校也需要調查學生的修課意願，檢視師資、圖書、設備等條件，考量學生的升學進路和就業價值，把課開出來給學生修習。

其五，課綱要求學校各領域或科目的教學，必須融入社會重大議題。總綱選定 19 個議題，領綱規劃時選擇適合的議題融入，學校教師仍有彈性自主的空間，自行選擇其他適合的議題，融入於授課領域或科目中。社會持續不斷地變動，其中新興議題也會出現，學校必須適時選擇合適的議題進行教學，不能墨守成規、一成不變，這也是學校教師的任務。

三、因應新課綱教師應具備的課程素養及相關配套

（一）教師應具備的課程素養

課綱實施必須經歷課程轉化的過程，過去的課程理論指出這個過程是由理想課程成為正式課程，再經學校教師之知覺詮釋，成為運作課程，最終學生加以學習成為經驗課程，課程就在這個過程中不斷地被轉化，導出學生的學習。在這過程中，學校教師不只是忠誠的接收者，他還應該是忠誠的調適者，把課綱轉化為學校及教室中教學的課程，而更重要的是他還需要參與開發合乎學生學習需求、社會需要及學校特色的校本課程，即教師要處理的不單是個別或協同的教學層級任務，而是教學的上位課程設計和發展任務。以往課程轉化的討論似較著重直線模式，很少談到過程中的互動性和循環性，即課程轉化過程是反覆運作的，每個轉化階段都可以回到前面的轉化階段，也可以跳躍到其他轉化階段。例如教師知覺時的轉化，不只是思考正式課程的要求，也會思考理想課程的意涵，還會思考運作的情況及學生可能的學習經驗，亦即教師在實施正式課程之際，也可能會把課程理想也接納進來教給學生。課程轉化的過程會不斷出現價值判斷和利弊得失的檢討，進而回饋於校本課程及課綱未來修訂之參考，這又落到課程評鑑的層次了。

歸納前述討論，教師必須具備的課程素養具體條列如下：

1. 探討社會對學校課程的批評、建議和理由，轉化為學校的課程改革行動。
2. 解析核心素養意涵及其於相關教育階段各領域／科目課程實踐的方法。
3. 分析相關教育階段新課綱總綱和領綱的內涵及特色。
4. 執行相關教育階段新課綱實施在學校及教室層級的課程轉化。
5. 配合做好相關教育階段新課綱實施的學校各項配套措施。
6. 評估課綱重大議題融入學校領域／科目教學的可能及具體途徑。
7. 評析社會新興社會議題的重要性，選擇融入學校課程中。
8. 實施跨領域學習和探究與實作的課程規劃與實施。
9. 評估規劃選修課程或彈性課程，並設計科目課程，進而實施檢討和改進。
10. 進行任教領域課綱的校本課程規劃和教學實施的評鑑和改進。
11. 紀錄和彙整校本課程規劃和實施成果的問題與建議供課綱修訂參考。

上述這些課程素養的培育，可依任教學校階段及授課領域（科目）選擇規劃，但也要注意其他教育階段或其他授課領域情況的理解，以期課程設計與發展工作得以促進中小學課程的連貫和統整。師資培育課程把課程設計與發展納入，已有很長的時間，在新課綱實施之際，仍有必要檢視過去以來的授課內容的利弊得失，是否能培養教師教學現場之課程素養，切合教學需要，並將此次新課綱實施

時教師應具備的課程素養納入教學。師資生的課程素養不能單靠一個科目來培養，師資培育課程中還有關係密切的教學原理、分科教材教法、教學實習等課，宜併入進行整體規劃。課程素養的培育必須兼顧師資職前教育與在職教育，因而教育主管機關和學校，也要注意廣大現職教師在課程素養上的專業發展，這當然是工程浩大的任務。在師資職前教育課程方面，建議以實務本位的模式進行培育，從實作的過程中把課程素養培養出來；對於現職教師的在職教育，建議以任務本位的模式培育之，即教師為了完成學校課程發展任務進行學習，有助於提高動機和興趣，並可結合學理於實務中加以運用，產生實際效果。

（二）相關配套

教師課程素養的職前培育，若僅靠少數教育專業科目及實務參與和實踐來努力，要能夠在進入學校職場時立即上陣發揮作用，並不容易；學校常說師培機構把人培養好了讓我們用的主張，很難實現。重要的是師資生修完師資培育課程畢業取得教師資格，進入學校職場後能有優質的導入教育和專業終身教育，逐步提升課程素養，才能落實學校課程發展任務。因此，教師課程素養應該有職前和在職教育的整體規劃。

目前的教師任務是以教學時數為主來安排，專任教師每週應授課一定時數，若擔任導師、行政主管或領域／學科召集人得以減授鐘點。教師在教學之外，從事學校課程發展的工作，屬於個別授課部分，教師自行負責迨無疑義。但跨領域教學、學校總體課程、特色課程，常需教師共同合作進行規劃和實施，因而以組成校內或跨校教師社群的方式進行共同課程發展任務，學校提供規劃所需資源予以支持，有其必要。舉例言之，議題融入可以組成校內不同年級相關領域學科教師，共同探討值得融入之議題及內涵、需要培養的議題相關素養及融入方式和成果的評鑑改進。又如社區文化和環境，可組成校內或跨校跨領域教師社群，共同探討值得融入各領域學科之知能，設計相關教材及教法，回到課堂上執行。

至於近年來風行的地方學教育、原住民文化課程、新住民文化課程，亦可進行校內外跨領域的課程發展合作。涉及到整個縣市或直轄市的課程發展任務，可以強化地方教師中心的功能，納入地方通用課程的發展和執行，或另啟動區域課程發展中心，建置合作平臺，發展各校通用的課程。

教師參與全校性、跨校性或區域性的課程發展任務，建議學校減授其授課鐘點以資鼓勵，可由主管機關訂定辦法讓學校據以執行。學校教師評鑑應檢視教師課程發展的參與及課程素養的開展狀況，表現優良者予以獎勵。

課程領導是學校課程發展成敗之所繫，負責課程領導的校長、行政主管和教師均需具備課程素養和課程領導能力，其進修研習可採工作坊、任務本位和研究發展模式辦理，以利於實務實踐，並能持續檢討改進。

四、結語

長期以來，教育界一直推動學校成為一個有活力能做事的課程發展中心，不是做為照章全收課綱的忠誠實施者，而必須配合社區需求、學生需求和學校條件，把課綱轉化為校本課程來實施，包含學校總體課程及符合學校需要的特色課程。學校課程發展需要全體教師參與，行政主管和校長投入支持，其所遭遇的問題也需要教育行政主管機關協助解決。本文分析了教師由教學關注導向兼顧課程關注的重要性，並探討配合新課綱教師應具備的課程素養，提出相關配套建議。期望本文所提改變方向，得以帶動學校教育邁向卓越。

參考文獻

- 教育部（2013.6.17）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。中華民國 102 年 6 月 17 日，臺教師（二）字第 1020077866B 號令。取自 http://www.tecr.pu.edu.tw/files/archive/1554_6655481a.pdf
- 教育部（2018.6）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080061004500-1070629-1000-001.pdf>
- 教育部（2014.11.28）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 國立臺灣師範大學師資培育學院（無年代）。師資職前教育課程地圖。取自 <http://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/page.aspx?id=269>



淺談師培生應具備的核心素養

黃琇屏

國立臺東大學教育學系教授

一、前言

十二年國教課綱的「核心素養」係指一個人為適應現在生活以及面對未來的挑戰，所應該具備的知識、能力與態度；換言之，「核心素養」不強調學科知識與技能為限，也應關注與生活的結合，透過實踐來彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。新課綱實施由「能力導向教學」邁向「素養導向教學」，新課綱強調的「核心素養」更重視學生的情意、態度與正確價值觀念的培養，綜合知識、能力與態度的價值呈現，合乎教育目的與生活行動力（吳清山、方慶林，2018）。

十二年國教課綱將核心素養列入課程主軸，如何能夠落實在課程與日常生活中，發揮教育的價值與效果，值得關注。具體而言，教育影響個人未來的身心發展，教師肩負引導學生學習知識、技能的責任，所以教師素質是奠定學生成就的最重要基礎，也是教育革新成功與否的關鍵，教育的品質，奠基於良師（教育部，2013），足見教師是教育的關鍵，教師地位的重要性不可言喻。

而培養學生核心素養態度、能力的背後，教師的角色甚為關鍵，教師是課程設計與執行者，在師資培育的過程中，期許師培生能將大學所習得的專業知識、技能與態度，應用在未來的教學情境中。教師若能運用有效的教學方法與內容，幫助學生奠基學習核心素養的基礎，培養其知識、態度與能力，當然也能協助學生為未來的生活做準備。

中、小學核心素養的實踐，教師扮演相當重要的角色，因為教師要能教導出有素養的學生，自身也應具備一定的專業素養。因此，培育教師具備素養，顯然是教師教育的重要任務（吳清山，2018）。本文提出師資培育生應具備的核心素養之構想，希冀在師資培育過程中，師培生能提升並具備核心素養的知識、態度與能力，引導學生學習，藉以協助學生因應未來社會的變遷與教育環境。

二、素養與核心素養的概念

「素養」（competency）是使用知識、認知與技能的能力，也包括態度、情意、價值觀以及動機等層面（崔允潔，2017；蔡清田，2011；Hodkinson & Issitt, 1995），亦是知識、技能、理解、價值、態度的綜合組合（Crick, 2008），可以成功回應個人或社會的生活需求（國家教育研究院，2015）。

李坤崇（2013）認為素養包括認知（知識與理解）、情意（態度、價值與欲望）、技能三層面，是個人與內、外在環境互動溝通所需具備的能力。換言之，素養是指為發展成為一個健全個體，而個體因應社會複雜生活情境的需求，所不可欠缺的知識、態度與能力（蔡清田、陳延興，2013）；亦即在日常生活情境中，可以勝任工作所必須具備的知識、能力與態度（Stein, McHenry, Lunde, Rysst & Harstad, 2001）。

核心素養（key competencies）係指個體在面對經濟、政治、社會、家庭、人與人之間的關係以及個人的發展等生活層面的理解與行動的重要能力（Scottish Qualifications Authority, 2003）。Rychen和Salganik（2003）認為核心素養是一種長期培育的特質，具備促進個人反省思考、行動學習與實現社會發展多元的功能。陳聖謨（2013）指出核心素養是現代公民在生活處事中需具備的涵養與能力，包括基本的讀寫算、運用心智思考判斷、解決問題以及社會參與互動的能力。

綜合言之，核心素養包含認知、技能和情意價值，經過學習後具備的素養，可以運用至不同社會情境與學習領域，因應未來個人生活與社會情境的要求（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005）。核心素養亦是個體在社會中的健全生活的重要能力，能在複雜的環境中完成任務與促進社會發展的能力（Rychen, 2004）。

三、師培生應具備的核心素養

核心素養在呼應「成就每一個孩子」的願景，強調學生的人格發展與獨立性、自主性、可能性，學生的主體性都能彰顯在不同教育階段、領域/科目的課程內涵中（洪詠善、范信賢，2015）。新課綱內涵強調核心素養，學生的學習不僅是以學科知識為範圍，包括能力與態度的涵養（國家教育研究院，2015），核心素養的內涵有三大面向：「自主行動」、「溝通互動素養」、「社會參與」；再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」（教育部，2014）。

要培養學生擁有核心素養的特質，教師本身也應具備這些核心素養。教師素養是提升教師素質的要件，具有素養的教師，本身具備教育專業以及教學方法的相關知識，可提升學生學習的效率（吳清山，2018）。師培生培育過程，是正式教師的專業職前訓練，他們是未來的準老師，師培生如何在多元的教學環境中，具備專業知識解決實務問題，挑戰未來的能力，值得關切。師培生應具備的核心

素養能力，是教師專業的關鍵能力，師培生當然也應具備核心素養為未來的教學做準備。筆者以師培大學教師的角度，提出師培生應具備的核心素養如下：

（一）自我管理

如何在教學工作中維持穩定的狀態，自我管理的態度與能力，對於師培生是相當重要的核心素養。自我管理可包括時間、情緒與壓力等層面，一個具備自我管理素養的個體，意味他能有效設定目標、掌管調整自我的情緒、規劃生涯發展，具備良好的生活習慣。教師若能管控自我情緒與壓力，認識自我的特質，檢視自己的優點以及缺點，在複雜的教學現場上，不僅能強化自我身心健全的素質，在未來教學上，也能發揮穩定的自我情緒管控素養，進而協助學生。

（二）溝通表達與人際互動

溝通是雙方彼此瞭解並能互動回應，「表達」是如何將話說得清楚明確，將想要表達的涵義，確實的說明。口語溝通與表達能力是教師傳授知識不可或缺的重要能力，教師在班級授課，直接面對學生，口語表達溝通以及傾聽能力，相當重要。而在教學現場中，面臨團隊合作，人際互動的態度與能力也相當重要，換言之，教師在教師情境中面對不同的環境，需有傾聽與互動溝通表達的能力，並內化成素養。師培生若具備人際互動與溝通表達的核心素養，在未來的教學工作上，必能協助學生具備表達溝通、互動的素養，並應用在日常生活中。

（三）批判思考與問題解決

批判思考係指個人在解決問題或作決定時，能客觀與廣泛蒐集證據，進而瞭解事實，並依據事實來決定可信度與合理性，並能反省性的思考（Norris & Ennis, 1989）。問題解決是運用既有的知識、經驗以及規劃適宜的方法處理問題，也是教師在教學現場需要的技能。批判思考能力的養成，應鼓勵師培生能深入探討教育與實際教學中問題，培養檢視自己所認知、學習的理論與實際現場是否一致的態度與能力。在未來的教育情境中，師培生也應能養成獨立思考的習慣，運用思考判斷的素養能力，根據學理或理念來判斷教育現場中的對錯；並能適當運用教育理論與教學技巧，協助學生有效處理、解決生活中的問題。

（四）社會關懷與國際視野

關懷是源自關心他人的情感或動機，能對週遭事物的關注是關懷的表現；社會關懷即是個體能以同理與尊重的態度對社會問題加以關注。目前臺灣的學生對週遭事物的觀察較不足，也將影響設身處地為人著想的能力。師培生若有社會

關懷的核心素養，也將協助學生對自己的未來有正向的情緒與想法，從正面思考讓學生能更加關懷周遭環境。此外，在全球化的潮流下，教育如何讓學生具備國際視野素養，促進國際理解，強化他們的競爭力，是重要的課題。師培生是未來的準老師，能主動關心國際情勢與議題，亦能尊重不同文化，具備多元文化價值觀的核心素養，相信在教學現場上，也能以此知識與態度傳遞給學生，培養他們的競爭力。

四、結語

新課綱帶來教育現場學習的變革，以核心素養為課程主軸，不僅涵蓋過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，也蘊涵更豐富的教育內涵。此外，核心素養不以學科知識為學習的唯一範圍，強調學習者於生活情境實踐的特質（國家教育研究院，2015）。簡言之，核心素養的培養是教育的重要目標，也是終身學習的重要內涵。核心素養注重教育中情意與態度層面的價值，培養學生跨領域的學習經驗，協助學生的學習。核心素養若能落實在實際課程和日常生活中，就能發揮其效果。教育要提供給學生不只是知識、技能，還有價值、生活力行實踐的素養。師培生是未來的準老師，本身也應該具備核心素養，落實課程與教學設計，融入教學現場，協助學生適應現代化多元生活需求與面對未來世界的挑戰。

參考文獻

- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**，63（4），261-293。
- 吳清山、方慶林（2018）。國民小學新課綱實施的挑戰與因應作為。**臺灣教育**，711，79-86。
- 李坤崇（2013）。大學生通識核心素養量表之編製。**教育研究月刊**，235，137-155。
- 洪詠善、范信賢（2015）。同行一走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2015）。**核心素養發展手冊**。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/14/pta_8251_9890220_04409.pdf

- 崔允漦（2017）。素養：一個讓人歡喜讓人憂的概念。載於楊九銓（主編），*學生發展核心素養三十人談*（頁7-13）。上海：華東師範大學出版社。
- 教育部（2013）。**102年教師專業發展行動年計畫—專業發展518，學生幸福一路發！** 取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&sms=D4AB88F29491B48F&s=3A2F52145CA354F。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- 陳聖謨（2013）。國民核心素養與小學課程發展。*課程研究*，8（1），41-63。
- 蔡清田（2011）。**素養：課程改革的DNA**。臺北：高等教育。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。*課程與教學*，16（3），59-78。
- Crick, R.D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care? *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Hodkinson, P. & Issitt, M. (1995). *The Challenge of Competence: Professionalism Through Vocational Education and Training*. London: Cassell Education.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. CA: Midwest.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies*. Paris, France: Author.
- Rychen, D. S.(2004). Key competencies for all:an overarching conceptual frame of reference. In D.S. Rychen & A. Tiana(Eds.), *Developing key competencies in education* (pp.5-34). Paris:UNESCO.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.

- Scottish Qualifications Authority (2003). *Key Competencies—Some International Comparisons*. Dalkeith: Author.
- Stein, B. J., McHenry, G., Lunde, J., Rysst, J. & Harstad, J. (2001). *Which key characteristics of graduates will a technology company look for?* Paper presented at International Conference on Engineering Education. Oslo, Norway.



師培生的核心素養—批判性反思

朱如君

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

核心素養指的是為適應現在生活及面對未來挑戰所具備的知識（knowledge）、能力（skill）、態度（attitude）與價值（value）（蔡清田，2014；OECD，2016）。我國自 108 學年度起，新課綱在各級中小學全面上路，其中特別強調素養導向的學習。自九年義務教育課程強調學科知識，至九年一貫課程著重培養學生帶得走的基本能力，至現今的核心素養，課程改革在在與時代的進展以及社會需求人才特質的轉變相互呼應（符碧真，2018）。

為培育具素養的現代國民，教師專業的培育過程亦重視素養的概念。考慮教師教育的未來性，林清山（2017）指出素養導向的師資培育包含以下幾個概念：全人教育、務實致用、統整學習、省思精進、以及專業成長。李淑菁（2018）提出未來教師特質不應只有學科專業，還必須具有輔導以及互動的能力，並且能夠持續學習，調整自身視野，涵養細膩觀察，以增加生命厚度以及視野，如此才能面對多元的學生需求。此外，教育部師藝司鄭淵全司長於 2019 師培主管會議中提出師資培育的改革以及挑戰，擘畫了三個面向，九個內涵的終身學習的教師圖像，包括教育愛：熱忱與關懷、倫理與責任、多元與尊重；教育專業力：專業與實踐、溝通與合作、探究與批判思考；以及未來力：創新與挑戰、文化與美感、跨域與國際視野等等。社會與學界對於合格師資的素養內涵漸次成型。教育部亦於 108 年公佈中華民國教師專業素養指引（教育部 2019），其中明訂各類科師資職前課程中應包含五向專業素養：了解教育發展的理念與實務、了解並尊重學習者的發展與學習需求、規劃適切的課程、教學及多元評量、建立正向學習環境並適性輔導、以及認同並實踐教師專業倫理。以上素養指引揭示了職前師資培育的主要內容，與前一版本的師培課程要求，更強調了「實踐」在教師素養養成以及專業成長上的重要。

二、批判反思能力與師培生素養

師資課程的發展，不能只聚焦於師培生的社會適應（黃政傑，1992），對於政策的效果，社會重建的動態反思，了解新課綱之內容與規範，也要了解形成社會潮流及需求的歷史脈絡，更能夠讓師培生具備面對未來教師生涯的調適能力。師資培育機構在人才培育以及課程發展的軌跡中，應融入並落實實踐，以發揮師資培育多元化的最大功效（楊志穎，2019）。「實踐」可以為師培生帶來了解職業現況、增加實際經驗、提供行動能量、以及奠基批判反思（critical reflection）能力的諸多好處。實踐與批判性反思是一體兩面的，實踐提供了批判性反思的內

容，批判性反思支持了實踐的動力。

基於避免現在的教師接受過去的教育內涵以教導未來的學生的弊病，符碧真（2018）提出探究式師資培育模式，期待藉由強調外在環境的不確定性、無法預知性，師培生對既有機構的安排需抱持懷疑的態度，以培養批判省思的能力，輔以研究本位型的師資培育取向，針對教育理念與實務、學習者與學習歷程、課程、教學與評量，班級經營與輔導，以及教育實踐來整合師培生的個人學習經驗，形塑及反思所學內容與自我角色的認同及未來職涯的關係，成為其理想的師資培育模式。觀察不同教師生涯階段的老師們，需要一個內化的動力，共通性能力，來面對日益複雜以及挑戰的工作，批判性反思能力應是提供各師資素養存在的合理性，以及持續執行實踐的動力。故本文特別強調批判性反思素養在師培生養成的重要性。

批判性反思是幫助教師達到個人解放及專業自主的具體作法，無論是行動前、行動中或行動後的反思，在技術性(technical)，實踐(practical)，批判(critical)等面向對教學的特定問題，或背景脈絡提出更深一層的思考，藉由對話以及挑戰假設的思維活動，進而轉化知識者的角色，最後達到積極的教學改變（陳美玉，1997；Zeichner, 2007）。批判性反思涉及直覺、情緒和激情等複雜的思維活動，也是經驗的再造(reconstruction)和重組(reorganization)。

保持批判性反思可以帶來以下好處：提升教師工作士氣，定期完成教學目標，以及培養積極進取，具批判性反思能力的學生（Brookfield,1995）。那麼批判性反思要如何進行呢？首先要專注於假設(assumptions)。假設是個人對世界以及其在世界中所處位置的理所當然的信念，對於我們來說，這些理所當然的信念很明顯，無需明確說明。在許多方面，假設為「我們是誰，我們是什麼」賦予了意義和目的。意識到構成我們思維和行為方式的隱含假設是我們一生中面臨的智力挑戰之一，雖然在批判這些假設的過程中，我們或許會本能地抵制某些東西，因為擔心我們可能會發現什麼，而改變了我們的行動，但所帶來的影響也是極為珍貴的。教師可以進一步澄清和質疑其在一直以來的假設，清楚了解限制和脈絡，便容易引申行動(action)。批判性反思可以運用在任何教學活動、教師工作場合、與同儕的關係、以及教育組織當中，它可以全面性支援教師生涯的細節，使我們的教學生活更輕鬆。因此，從師培生階段若能培育其批判反思的素養，在未來的教師生涯便能發揮影響自身、學生以及社會的巨大功用。

三、批判反思能力對於教師工作的重要性

教育是為了改變世界。我們希望培育充滿同情心，理解和公正地與環境人事物互動以及富創造力的學生，但這不是個容易的工作，困難的是我們真誠的發

心，但不能保證這些期望都能實現。因為在學習中，文化，心理和權力的複雜性（包括人際關係），意味著教學活動永遠不會是單純的，孤立於社會脈絡之外的。如果我們不能幫助我們的學生對於所學產生意義感，那麼他們的學習常會引發悲觀情緒和疏離，進而影響回饋到教師／師培生，令教師／師培生對於教師生涯產生無力和威脅。反思（reflection）或稱批判性反思（critical reflection），便可以成功地幫助師培生以及他們的學生連結教學活動以及教學內容的意義性，並且增加彼此信任，進而持續增能（empowerment）的一種活動。因此養成持續的批判性反思習慣對教師的生存至關重要。Brookfield（1995）提出了幾點幫助我們理解批判性反思融入教學活動的好處：

（一）幫助我們採取明智的行動，發展實踐依據

這裡所謂明智的行動代表我們對於所採取的任何教學決策、活動、溝通，都源自於對假設的檢視。檢視我們自己和他人。如果學生或同事問我們為什麼要做某事，我們可以解釋我們的行為是如何從我們對教學的某些假設中產生的和學習。然後，我們可以列出證據（經驗和理論），更能理解我們所採取的教學策略，並提供令人信服的理由。例如，教師一貫遵循的上課時間，作業不能遲交等規定，是否為必要？這些規定是在何情境下有助學生？是否能改變？還是必須遵守？經過了檢視，相信許多教師會對班級經營技巧的運用更為活潑並充滿同理，在心靈上也更為踏實。

與程序實用程序相比，批判性反思習慣具有更大的好處。它不僅基於我們的行為，而且還基於我們對自己作為教師的身份的認同以及實踐。我們知道為什麼我們相信某些教學哲學和信念，老師更容易與自身、同事和學生進行交流，練習背後的原理。瞭解行動的原因，老師們便向學生傳達了一種自信的感覺。這種紮根感使老師可以穩定地去面對她無法控制的力量。

（二）幫助我們避免自我裂傷（self-laceration），也幫助我們沉澱情緒

如果我們經常進行批判性反思，我們也不太容易自我裂傷。一個認真對待工作的老師常因學生不學習而責備自己。這些老師認為，在某種程度上，他們是引起憤怒敵對，怨恨或冷漠的原因，即使是資深優良教師，勢必也會不時遇到此種困境。既然相信自己是學生負面情緒和感覺的原因，也就必須為這些現象提出解決方案，但往往得到的結果是一連串的無力感。如果我們片面認定自己的角色以及假設，未能了解學生、同事、組織的限制時，我們如果在教學上追求成功，很大程度上便是取決於運氣。一次小小的成功會使我們充滿雀躍；但隔天，同樣小的失敗（例如一個不好的學生回饋），就被視為是自身的能力不足的大打擊。老師們的心情就像是坐雲霄飛車，這樣的情緒狀態是無法長期下去，並會影響老師

們對自身的信念，甚至影響對學生的熱情。批判性反思型的老師會系統地調查學生的狀況，了解學生在社會和資源上的限制，意識到學生抗拒學習的真正原因，進一步與學生共同建立更健康和更現實的評估，並停止責備自己。所以批判性反思的習慣與教師的士氣是有很強的聯繫。

(三) 老師與學生建立批判性反思的習慣，會使我們的教室充滿活力，增加互信

在此，重要的是要意識到我們自己的批判性反思對我們學生的影響。我們知道學生會密切觀察我們，他們很快就會注意到我們所說的，以及我們所相信的，與我們實際所做的之間的任何矛盾之處，並在心裡加以評判和譴責。學生看到老師在他們面前塑造批判性思維是對他們的思維力是極有助益的。通過公開討論我們自己的想法和假設，即使我們只是解釋了為什麼如此相信這些假設，我們便創造了一種情感氛圍，學生體驗到他們的意見被尊重，而且這些有根據的批判思維在課堂中是受歡迎，受讚賞的，教師會以最認真的態度對待它們，我們就能夠解構傳統的動力和關係。在教室裡，學生和老師的關係，傳統上很大一部份是權力關係，批判性反思可以警惕老師和學生教室中存在的權力關係，以及其濫用的可能性。一位鼓勵學生向自己指出哪些行為是壓迫性的，並且會依據回饋來修正自己的行為，這樣的老師才是真正的值得信賴。

四、師資培育之歷程與實踐批判性反思的途徑

教師以及師培生可以在以下各方面進行持續的批判性反思：從對自己的了解，從學生的觀察回饋，同儕的合作互動，以及參考理論文獻。

(一) 對自己的了解

自我察覺是批判性反思的基礎。教師可以先聚焦於自身的學習經驗，或曾經作為老師的經歷，例如教學日記、評估學生／同伴回饋、個人目標結果、或榜樣簡介，教師可以揭示其教學法中可能需要調整或加強得地方。更甚者，教師可以觀察進行教學活動時，或是在學校的工作場合中，自身的情緒狀態以及士氣，更了解自己的喜好與風格，並檢視原因，如此，便有助於教師角色的認同。

(二) 學生的觀查回饋

學生的經歷對良好的教學至關重要。老師可以基於學生的評量、評量答案和結果、學生的作品心得，或對學生焦點小組或訪談等進行批判性反思，以便增加教學時的敏感性和互動性。更重要的是，學生的視角反映出「那些可以證實或挑戰教室中現有的權力關係」(Brookfield, 1995)。

（三）藉由同儕合作

優秀的老師／師培生也可能尋求同儕的指導，建議和反饋。同儕可以在教學實踐中指出隱藏的習慣，並為教學問題提供創新的解決方案。此外，教師可以通過與其他老師的互動來獲得信心，Admiraal 和 Berry（2016）認為教師與同事和社區相關的關係能力的重要性，師培生需要學習在專業關係中對社交和情感做出回應（Johnson et al., 2014）。Fox and Wilson（2015）研究了在老師在學校中的關係建立，是社會資本建立的過程，通過與其他教師和同伴的聯網，師培生可以獲得認知和情感支持。Le Cornu（2009）亦應用了關係彈性的概念，發現與學校的老師和同伴，是促進教師成長關鍵，其特點是相互交流，賦權和勇氣的發展。

（四）參考理論文獻

在國外的研究教師教育領域，普遍存在一種趨勢，即學生教師將實踐優先於理論（Evans, 2010; Tang et al, 2012）。與課程學習相比，它們更重視野外作業學習，而課程學習通常包括主題研究，教育研究基礎和方法研究。教育理論在臺灣也往往被師培生視為通過教師資格考或取得學分的功能，在教師工作的實踐時，理論和文獻通常也不被重視。然而，教育研究以及理論的發展，可以為教師們提供思考模式的指引，學生行為的證據，同儕的信念的相互理解。

五、結語

關於專業素養和師資培育的討論（van Dinther et al., 2013; Pantić & Wubbels, 2010），學者認為教師專業素養是一套綜合知識和理解，技能和能力，以及教師的信念和道德價值觀的廣泛構思。師培生需要發展課堂能力和更廣泛的專業能力，以便在真實的情況下執行專業任務，並形成他們自己的職業及其與社會需求變化關係的看法。批判性反思可以幫助師培生理解他們的角色，責任範圍，面臨的制約因素，問題的根源，組織衝突以及推動有意義的變革的可能性。對於師培生來說，運用批判性反思讓師培生和教師在教師生涯中產生新的意義感，更深入自己的價值和想法，發展更有效的教學策略以及輔導方法，建立同儕關係，以成為教育革新的推手，批判性反思能力的發展不啻為師資培育過程以及維持成功教師生涯的重要素養。

參考文獻

- 李淑菁（2018）。如何選出適合成為教師的師資培育生？*臺灣教育評論月刊*，7（5），161-171。

- 林清山（2017）。素養導向教師教育：理念、挑戰與實踐。《教育行政雙月刊》，112，14-27。
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。《教育科學研究期刊》，63（4），59-87。
- 陳美玉（1998）。教師專業發展上應用之探討。《中等教育》49（5），60-71。
- 教育部（2019）。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準第三點修正規定。108年5月下載自：<http://cfte.web.nthu.edu.tw/ezfiles/20/1020/img/57/151271236.pdf>
- 黃政傑（1992）。《課程設計》。臺北市：東華。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。《臺灣教育評論月刊》，8（4），51-57。
- 蔡清田（2012）。《課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養》。臺北市：五南。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。《中等教育》，59（1），22-35。
- Admiraal, W., & Berry, A. (2016). Video narratives to assess student teachers' competence as new teachers. *Teachers and Teaching*, 22(1), 21-34.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Evans, L. (2010). Professionals or technicians? Teacher preparation programs and occupational understandings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 183-205.
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R. L., Peters, J., Sullivan, A., & Pearce, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting.

Teachers & Teaching, 20(5), 530-546.

- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teaching Education*, 25(5), 717-723.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: Author.
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016). Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 22(1), 54-69.
- van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M., & Braeken, J. (2013). The construct validity and predictive validity of a self-efficacy measure for student teachers in competence-based education. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 169-179.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.



因應新課綱素養導向之師資培育

吳芝儀

國立嘉義大學輔導與諮商系教授兼師資培育中心主任

一、從關鍵素養到核心素養

國際經濟合作與發展組織 OECD（Organization for Economic Co-operation and Development）率先於 1997 年底啟動跨國性的「素養界定與選擇」(Definition and Selection of Competencies, DeSeCo) 方案，蒐集各國國民邁向成功和負責任生活所必須具備以面對現在和未來挑戰的「素養」。邇後於 2003 年完成 DeSeCo 報告書《成功生活和完善社會所需之關鍵素養》(Key Competencies for Successful Life and a Well-Functioning Society) (Rychen & Salganik, 2003)，統整歸納為(1)異質團體互動 (interact in heterogeneous groups)、(2)自主行動 (act autonomously) 及(3)互動運用工具 (use tools interactively) 等三大類「關鍵素養」，涵蓋了知識、技能、態度和價值等面向 (引自吳芝儀，2012; 2015)。「素養」一詞即風起雲湧地席捲各國 K-12 國民教育體系，成為各先進國家致力於藉由高品質教育內涵來培育卓越人才的目標。

我國教育部於 2014 年 11 月頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，以「核心素養」作為課程發展之主軸。根據總綱的定義，「『核心素養』是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。」包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，分別呼應了 OECD 所揭櫫的自主行動、互動運用工具，以及異質團體互動等三類關鍵素養。

二、教師專業素養與核心素養

標舉培育國民教育階段學生核心素養的新課綱，已於 108 學年度 (2019 年 8 月) 正式上路。為了促使我國師資培育體系能同步培育有能力承擔新課綱素養導向教學任務的中小學師資，教育部特於 2018 年 6 月頒布《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，揭示師資職前教育階段的「教師專業素養」包含 5 項教師專業素養及 17 項教師專業素養指標，並據此勾勒出中、小、特、幼等四師資職前教育課程核心內容。意即，從 108 學年度以降，有效能的高級中等以下學校教師均應致力於精熟(1)教育發展的理念與實務，(2)學習者的發展與學習需求，(3)課程、教學及多元評量，(4)正向學習環境及適性輔導，及(5)教師專業倫理等 5 項教師專業素養，因此各師資類科教育專業課程即是由各師培大學參照這 5 項教師專業素養和 17 項素養指標來規劃課程架構。期許全國所有師資生在修畢師資職前教育專業課程之後，能嫻熟教育基礎理論，精通課程、教學、評量與輔導等教育方法，並能以合於倫理的態度在教育場域中充分實踐，成為經師與人師兼備的良師。

不過，既然 108 學年度後的師資生主要任務在於培育出具備「核心素養」的國民教育階段學生。那麼，師資生們需要具備那些「核心素養」呢？

依據教育部師資培育及藝術教育司（2019）所勾勒的「教師圖像」，可知一位弘揚終身學習精神的教師，應當具備「教育愛」、「專業力」、「未來力」等核心素養，以展開積極的專業行動，幫助學生有效學習，培養學生具備未來社會所需的知識、能力與態度。「教育愛」係指以學生作為主體，在師生互動歷程中時時秉持熱忱與關懷、堅守倫理與責任、強調多元與尊重的「態度」，是教師之所以成為教師的本質，視教師為一項「志業」，不僅是「工作」或「職業」而已。「專業力」是成為教師養成教育所須涵養陶冶的專業知識和技能，以及在教學現場和教師團隊共同合作實踐專業歷程中所激盪出的反思和修正，以引導持續不間斷的專業發展和成長。至於「未來力」則是對於明日良師的高度期許，未來的教師應更積極提升科技與創新、文化與美感、跨域整合與國際視野等能力，不被自身原有的專業知能所侷限，能敏銳覺察和預測到學生將會面臨的未來世界挑戰，引導學生廣泛學習因應未來社會人文和生態環境所需要的跨領域能力。

三、師資生的核心素養與培育

筆者所服務的國立嘉義大學師資培育中心，乃基於上述教育部之教師圖像，勾勒新世代師資生「教學力」（TEACH）的五大面向，包括(1)團隊力（Team-Working）—具備團隊合作的能力，(2)同理心（Empathy）—具備同理溝通的能力，(3)欣賞力（Appreciation）—具備欣賞讚美的能力，(4)創新力（Creativity）—具備創新教學的能力，(5)跨域力（Holistic Vision）—具備跨域整合的能力。其中，團隊力是強化「專業力」的重要機制之一，同理心和欣賞力是「教育愛」的具體展現，創新力和跨域力則是「未來力」的重要基石。為了能有系統的培育嘉義大學師資生具備全方位的「教學力」，師培中心於 108 學年度在教育實踐課程新開設了教育見習、探究與實作和教育實踐行動研究等三門選修課程，並鼓勵師資生以自組團隊方式申請師資生服務學習計畫。運用 Dewey（1938）「由做中學」的經驗教育理論及 Kolb（1984）「體驗--反思-歸納-實踐」的體驗學習模式，引導師資生以小組合作學習方式，實際投身教學現場參與觀課、見習及服務學習等各類操作性學習經驗，促使其透過深度觀察及多元反思歷程以增進其對於現場教師教學準備和學生學習需求的同理了解，鼓勵其表達對於學生有效學習歷程的認知思考，以及對於學生優勢潛能及學習表現的欣賞和讚美；同時提供機會促使已逐漸熟悉教育現場的師資生運用合作式、參與式行動研究方法，積極在中小學教學現場嘗試實踐創新的、跨域整合的課程與教學設計；並在實踐力行歷程中以系統化方式蒐集和分析資料，以擴展和深化教育理念，促進關鍵知識和技能的持續改善和更新。

上述各項因應新課綱素養導向的師資培育作為雖然才剛起步未久，尚無法有系統的評量學生具體的學習表現和成效，不過師培中心已暫定於 108 學年度期末前舉辦成果發表會，由各小組運用多元媒體和工具來呈現和發表其參與教育見習、服務學習及探究與實作等之學習成果，並將藉由「教學力」之標準評量表（Rubric）（呂秀蓮，2017）來進行教師評量和同儕互評，以有效引導師資生的自我覺察和反思修正，強化提升其各面向的教學力。表 1 所示的「教學力」標準評量表乃基於筆者對於素養導向評量任務的認知，除了結合小組實作評量（performance assessment）、檔案評量（portfolio assessment）和口語評量（oral assessment）等經驗本位評量方法之外，進一步以學生的學習表現為基準來訂定各項表現指標的評量標準，使評量者（教師和同儕）可運用客觀觀察的資訊，系統化評量師資生的學習表現是否達成素養導向的學習目標；另一方面亦可促使師資生藉由標準評量指標來自我引導符合優良表現指標的學習歷程，擴大師資生於真實教學情境中體驗學習的效益。

表 1 「教學力」標準評量表

評量等級 評量向度	優良	尚可	待改進
團隊力 (Team-Working) —具備團隊合作的能力	小組學習成果報告和口頭發表中能具體展現出團隊合作的態度和作為，分工明確，且能協同合作為團隊任務和目標貢獻心力。	小組學習成果報告和口頭發表中可觀察到嘗試團隊合作的態度和作為，但互動不頻繁，較傾向於各自為政。	小組學習成果報告和口頭發表中未能表現出團隊合作的態度和作為，分工不均，且無法協同合作完成團隊任務。
同理心 (Empathy) —具備同理溝通的能力	小組學習成果報告和口頭發表中能具體展現出對於教學現場實況、教師身分和任務、被服務者或學生學習需求的同理瞭解，且以雙向溝通方式表達瞭解。	小組學習成果報告和口頭發表中可觀察到嘗試理解教學現場實況、教師身分和任務、被服務者或學生學習需求，但尚未能有效表達瞭解和溝通。	小組學習成果報告和口頭發表中未能表現出對於教學現場實況、教師身分和任務、被服務者或學生學習需求的同理瞭解，且無法有效溝通。
欣賞力 (Appreciation) —具備欣賞讚美的能力	小組學習成果報告和口頭發表中能具體展現出運用各種策略和方法給予被服務者或學生肯定、讚美或鼓勵，同時也能表達對團隊夥伴的感謝或欣賞。	小組學習成果報告和口頭發表中可觀察到嘗試給予被服務者或學生肯定、讚美或鼓勵，或嘗試表達對團隊夥伴的感謝或欣賞，但不夠具體或力道不足。	小組學習成果報告和口頭發表中未能表現出對於被服務者或學生的肯定、讚美或鼓勵，或未能明確表達對團隊夥伴的感謝或欣賞。
創新力 (Creativity) —具備創新教學的能力	小組學習成果報告和口頭發表中能具體展現出運用各種輔助科技、創新媒體、創新問題解決策略或創新教學法，達成小組各項指定任務。	小組學習成果報告和口頭發表中可觀察到嘗試運用輔助科技、創新媒體、創新問題解決策略或創新教學法，但成效不彰。	小組學習成果報告和口頭發表中未能表現出曾經嘗試運用各種輔助科技、創新媒體、創新問題解決策略或創新教學法。

跨域力（Holistic Vision） —具備跨域整合的能力	小組學習成果報告和口頭發表中能具體展現出跨越各學科或專業領域的思維框架，致力於統整各類知識和技能並應用於解決問題。	小組學習成果報告和口頭發表中可觀察到嘗試跨越各學科或專業領域的思維框架，但尚無法統整各類知識和技能來解決問題。	小組學習成果報告和口頭發表中未能表現出跨越各學科或專業領域的思維框架，或未曾嘗試統整各類知識和技能來解決問題。
--	---	---	---

四、結語

師資培育是百年樹人的未來希望工程，唯有培育出具備教育愛、專業力、未來力及全方位教學力等核心素養和專業素養的優質卓越師資，才能真正培育出具有前瞻力、行動力和國際競爭力的國家未來主人翁，開展出足以成功適應現在生活及面對未來挑戰的關鍵知識、技能、態度和價值觀。如果期待未來教師能夠在教學場域善加運用素養導向體驗學習模式來帶領學生達成素養學習目標，唯有在師資培育歷程中融入素養導向體驗學習模式才能畢其功於一役。

參考文獻

- 呂秀蓮（2017）。課綱使用的理論與實例：素養導向課程設計入門概念。台北：大衛營文化。
- 吳芝儀（2012）。大專青年就業力、就業職能與職場職能之內涵探究。當代教育研究季刊，20（2），1-45 頁。
- 吳芝儀、楊育儀、黃財尉、朱樹桑（2015）。取徑志願服務邁向青年提升核心就業力之路—以臺灣為例。教育學報，43（2），27-50。
- 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>
- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001829>
- 教育部師資培育及藝術教育司（2019）。終身學習的教師圖像。取自 <http://203.71.221.9/board/doc/13058.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Retrieved from Organization for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Germany: Hogrefe & Huber.



師培生之核心素養—以國立中興大學 師資培育中心為例

吳勁甫

國立中興大學教師專業發展研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

國內中小學在 2019 年正式推展十二年國民基本教育課程綱要，而在 108 新課綱如火如荼實施之際，國內師資培育制度亦隨之變革，舉其犖犖大者，如和師資培育相關之課程、教學、實習、評鑑，以及教師資格考試等都有非常重大的改變。而在這一波新課綱和師資培育制度之變革中，「核心素養」(core or key competencies)正是上述教育改革的核心理念之一(教育部，2018；蔡清田，2019)。

事實上，國內各大學之師資培育中心在近年來皆積極推動相關改革，以因應教育改革之變局。本文主要聚焦在師培生核心素養議題的探討，在文中係以國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養為例，說明在當今的教育改革脈絡中，師培生所應具備的核心素養究係為何。

二、國立中興大學師培生核心素養之實例

國立中興大學師資培育中心在擬定學生核心能力或素養時，主要係考慮學校和中心之教育目標、多元利害關係人之意見（如師資培育中心之教師、學生、畢業生、校外學者專家等），並且參酌核心能力或素養之概念、《中華民國教師專業標準及表現指標指引》(教育部，2016)，以及《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》(教育部，2018)等考量因素來決定。

以下，茲就核心素養之概念、教育部教師專業標準和教師專業素養指引之主張，以及國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養等加以說明。

(一) 核心素養之概念

就概念的意涵而言，吳清山(2011)表示，核心素養(core or key competencies)亦可譯為核心能力、基本能力或關鍵能力，此係指一個人所具備的最基本和最重要的知識、能力和態度。因此，核心素養可能涵括認知、技能、情意、價值和行動等層面。

李源順(2014)認為，就狹義而言，素養係指個體應有的讀、寫能力，廣義來說，則指個體應有之有教養、有文化的意思，也可以說個體能成功地回應特定情境問題的基本能力，是人格發展學習的基本能力。要言之，在人格發展的基礎

上預設了一組可發展或學習的能力，這組最基本的能力，可稱之為核心素養。

在教育部（2014）《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中，核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。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。

黃光雄、蔡清田（2017）提及，素養是一種根據學理建構的理論構念，是指個人為了健全發展，並發展成為健全之個體，必須透過教育而學習獲得因應社會之複雜生活情境需求所不可或缺的知識、能力與態度。而核心素養係指核心的素養，不僅是共同，更是關鍵、必要和重要的素養，是經精心挑選，並可透過課程設計專業將學科知識和基本能力取得均衡，並加以精密組織及安排先後順序，而且是可學習、可教學、可評量的必要素養。

從上述學者和十二年國教新課綱之看法中，吾人可清楚理解核心素養係指涉個人為因應生活情境需求或未來之挑戰，所須具備之基本和重要的知識、能力與態度。就教師而言，教師的核心能力或素養，此可視為教師在教育生涯過程中，應該擁有基本和重要的知識、技能和態度，它會影響到教師的教學成效和生涯發展，並會深切影響學生之學習品質（施宜煌，2017）。

若依照《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》中之定義（教育部，2018），教師專業素養則指一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。質言之，從教師專業發展的角度來看（吳俊憲，2013；林思騏、陳盛賢，2018；OECD, 2019），師培生在師資職前教育階段所應學習和具備的學生核心能力或素養，乃是朝向成為教師作準備。因之，師資培育大學在擬定師培生之核心能力或素養時，即須掌握住教師專業能力或素養的概念。

（二）教育部有關教師專業標準和教師專業素養指引之主張

教育部在 2016 年發布《中華民國教師專業標準及表現指標指引》，而發展教師專業標準之目的，旨在使教師專業化歷程能形塑我國理想的教師圖像。具體而言，設置教師專業標準的內涵與指標，可達到五項預期效益：(1) 引導師資培育大學規劃職前師資培育課程。(2) 引導師資培育大學與中小學／幼兒園安排師資生實習輔導與評量。(3) 協助教育主管機關辦理教師甄選及精進教師專業成長措施。(4) 協助辦理教師專業發展單位規劃教師專業成長活動。(5) 鼓勵教師終身學習及落實教師專業成長（教育部，2016）。

易言之，國內教師專業標準係以理想教師圖像為引導，以重視學習個別差異，並關注學生學習成效為標的，勾勒以學習者為中心的理想教師圖像，應具備十大專業知能及態度，作為引導教師專業化歷程，以及精進各階段教師表現之依據，此十項標準為：(1) 具備教育專業知識並掌握重要教育議題。(2) 具備領域／學科知識及相關教學知能。(3) 具備課程與教學設計能力。(4) 善用教學策略進行有效教學。(5) 運用適切方法進行學習評量。(6) 發揮班級經營效能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) 致力教師專業成長。(10) 展現協作與領導能力（教育部，2016）。

邇來，在師資培育制度的變革中，教育部（2018）為促進各師資培育之大學更加多元發展，並確保師資培育品質與教師素質，係依法訂定《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，教師專業素養指引和課程基準的施行，其主要目的在：(1) 引導師資培育之大學發展師資職前教育課程，以確保師資生具有教師專業知能。(2) 引導師資培育之大學與中小學／幼兒園安排師資生進行教育實踐活動，以涵養其教育熱忱。(3) 確保師資培育之大學師資職前教育課程之內涵，兼具理論與實務經驗，以有效評量師資生之專業教學能力。(4) 作為師資培育之大學輔導師資生參加教師資格考試與辦理師資培育評鑑之參考，以確保師資培育成果品質。

依照《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（教育部，2018），師資職前教育階段主要包括五項教師專業素養：(1) 了解教育發展的理念與實務。(2) 了解並尊重學習者的發展與學習需求。(3) 規劃適切的課程、教學及多元評量。(4) 建立正向學習環境並適性輔導。(5) 認同並實踐教師專業倫理。

要言之，從上述教育部有關教師專業標準（十項標準）和教師專業素養指引（五項素養）觀之，即可窺見我國對於教師和職前教育階段之師培生在專業上的期待和要求。專業標準本位之師資培育（周愚文，2016；教育部，2016）乃是國家在師資培育政策的發展方向。職是之故，國內各師資培育大學在研擬師培生之核心能力或素養時，由國家所頒布之教師專業標準和教師專業素養指引，此即成為不可或缺的考量因素。

(三) 國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養

就國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養的研擬而言，師資培育中心係透過正式會議之召開（如中心會議、課程委員會等），由中心教師和行政人員、學生代表、畢業校友、校外學者專家（如師資培育之學者和中學校長等）等多元利害關係人，先針對學校層級教育目標（培育兼具人文科學素養、溝通與

創新能力、國際視野與社會關懷之菁英人才），以及師資培育中心教育目標（培育具多元視野、社會關懷、良好溝通與創新能力之優秀中等學校教師）進行討論，例如分析師資培育中心和學校層級教育目標之對照情形，以及探討師資培育中心教育目標與教育相關學理、實務之符應情形。

在確立師資培育中心教育目標和方向之後，才進一步透過相關會議討論，請多元利害關係人表達意見，設法凝聚出眾人共識，以擬定學生核心能力或素養。值得一提的是，學生核心能力或素養會隨著教育理念的革新、教育制度和政策的改變，甚或社會環境的變遷而須與時俱進或調整。因之，學生核心能力或素養亦須滾動式修正，並不會經久不變。

實際上，國立中興大學師資培育中心為因應十二年國教新課綱、師資培育制度（如課程、教學與評鑑等）等變革之問題與挑戰，係一直在滾動修正相關教育舉措。就學生核心能力或素養之修訂而言，近年來最重要的調整，即是須參照《中華民國教師專業標準及表現指標指引》（教育部，2016），以及《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（教育部，2018）進行相關修訂。

具體言之，為達成培育具多元視野、社會關懷、良好溝通與創新能力之優秀中等學校教師的教育目標，國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養在近年來設定為以下五項：(1)「課程設計與教學」。(2)「班級經營與輔導」。(3)「專業發展與創新」。(4)「溝通合作與領導」。(5)「專業倫理與關懷」。以下，茲以表列（參見表 1）方式，摘要整理國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養、中華民國教師專業素養指引（師資職前教育階段），以及中華民國教師專業標準等核心素養或專業標準項目，以作為後續參照之用。

在「課程設計與教學」方面，這是身為教師所須具備的基本素養，更是推展十二年國教新課綱素養導向之課程、教學與評量的關鍵專業知能（教育部，2018；劉世雄，2018），此與教師專業素養指引中之「規劃適切的課程、教學及多元評量」，以及教師專業標準中之「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」、「具備領域／學科知識及相關教學知能」、「具備課程與教學設計能力」、「善用教學策略進行有效教學」和「運用適切方法進行學習評量」相符合。

在「班級經營與輔導」方面，這乃是教師身為人師，能影響學生，引導其向上與向善，和經營好班級之必要素養。此和教師專業素養指引中之「建立正向學習環境並適性輔導」，以及教師專業標準中之「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」、「發揮班級經營效能營造支持性學習環境」和「掌握學生差異進行相關輔導」相互契合。

表 1 國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養、中華民國教師專業素養指引（師資職前教育階段）、中華民國教師專業標準之摘要表

國立中興大學師資培育中心 學生核心能力或素養	中華民國教師專業素養指引 —師資職前教育階段 (教育部，2018)	中華民國教師專業標準 (教育部，2016)
1.課程設計與教學	1.了解教育發展的理念與實務	1.具備教育專業知識並掌握重要教育議題
2.班級經營與輔導	2.了解並尊重學習者的發展與學習需求	2.具備領域／學科知識及相關教學知能
3.專業發展與創新	3.規劃適切的課程、教學及多元評量	3.具備課程與教學設計能力
4.溝通合作與領導	4.建立正向學習環境並適性輔導	4.善用教學策略進行有效教學
5.專業倫理與關懷	5.認同並實踐教師專業倫理	5.運用適切方法進行學習評量
		6.發揮班級經營效能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.致力教師專業成長
		10.展現協作與領導能力

在「專業發展與創新」方面，教師專業發展之理念（如教師專業學習社群）在近年來備受重視（林好蓁、吳勁甫，2017），教師須持續進行專業發展，以不斷進步與創新，如此方能適切因應相關教育變革，並提升教學與學習之成效。此與教師專業素養指引中之「了解教育發展的理念與實務」，以及教師專業標準中之「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」和「致力教師專業成長」具有互通之處。

在「溝通合作與領導」方面，隨著教師領導理念之興起（秦夢群，2019；Bush, 2015; DeMara, 2018; Levin & Schrum, 2016），教師在學校中已實際扮演領導角色（如擔任各委員會之代表、兼任行政職務等），並透過溝通與合作之方式發揮實質影響力，由此即可了解這項核心能力或素養的重要性。此與教師專業素養指引中之「認同並實踐教師專業倫理」，以及教師專業標準中之「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」和「展現協作與領導能力」若合符節。

在「專業倫理與關懷」方面，如同前述核心素養概念之探討，教師除了須擁有教育專門和專業之知識和能力外，更須具備正向的價值與態度，以及實踐作為之意願與能力。換言之，價值觀和態度係教師為人處事之根本，若具有正向的價值與態度，願意關懷社會，並遵守教育專業倫理和法規，則行事作為不致消極偏

差，亦有助其他教育知能之成長。此與教師專業素養指引中之「認同並實踐教師專業倫理」，以及教師專業標準中之「具備教育專業知識並掌握重要教育議題」和「善盡教育專業責任」可互相呼應。

由上述五項學生核心能力或素養的陳述中，可清楚窺知相關核心能力或素養之設定，能符應教育部教師專業素養指引和教師專業標準之主張。可補充說明的是，因教師在其教學歷程中，須不斷透過各種專業成長途徑或參與各種專業成長活動，促進本身專業知識與技能、尋繹自我了解、因應生態改變及規劃生涯發展提升，此即是教師專業發展之意涵（林思騏、陳盛賢，2018）。而國立中興大學除了師資培育中心之外，亦設有教師專業發展研究所，在強調教師專業發展之理念，以及整合師資培育中心和教師專業發展研究所之辦學方向下，特別考量將「專業發展與創新」納入，以顯示對教師專業發展之重視。易言之，結合學校自身條件和特色，此亦是研擬學生核心能力或素養的思考方向。

概而言之，為因應 108 新課綱與師資培育制度往核心素養方向發展之變革，在近幾年，國立中興大學師資培育中心除透過學生核心能力或素養之檢核和修訂外，更依據教育部之教師專業素養指引、教師專業標準，以及師資職前教育專業和專門課程等相關辦法，重新研擬教育專業和教育專門等相關課程。期望以新的正式課程（教育專業和教育專門課程）、教育專業增能計畫或活動（如史懷哲計畫、數位學伴計畫、國外教育見習與教育實習計畫、教學實務能力檢測、教育專業增能研習活動等），以及師資生學習歷程檔案（如師資生自我評估符合核心能力或素養之情形）等教育舉措，培育出具備核心素養之優秀中等學校教師。

三、結語

核心素養是十二年國教新課綱和師資培育制度變革在推展背後的基礎理念，本文從核心素養概念之介紹、教育部有關教師專業標準和教師專業素養指引主張之說明，再進而以國立中興大學師資培育中心之學生核心能力或素養為例，論述師培生之核心素養的面貌為何。專業標準本位雖是國內師資培育之政策方向，然而在多元的後現代教育和社會環境中，各大學在師資培育上還是會擁有自身的特色或發展方向。也因如此，各大學師培生之核心素養其實存在多元面目。希冀本文所提供之說明，能裨益吾人對師培生核心素養之理解。

參考文獻

- 吳俊憲（2013）。**教師專業發展：評鑑、社群與議題**。臺北市：五南。

- 吳清山（2011）。發展學生核心素養提升學生未來適應力。**研習資訊**，28（4），1-4。
- 李源順（2014）。素養。載於李源順、吳正新、林吟霞、李哲迪（主編），**認識 PISA 與培養我們的素養**（頁 1-17）。臺北市：五南。
- 周愚文（2016）。我國教師定位與教師專業標準的建立。載於吳清基、黃嘉莉（主編），**教師專業標準、發展與實踐**（頁 1-22）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 林好蓁、吳勁甫（2017）。教師專業學習社群研究之後設分析：教師與學校背景變項效應之探討。**教育科學期刊**，16（2），27-52。
- 林思騏、陳盛賢（2018）。**教師專業發展：過去與未來**。臺北市：五南。
- 施宜煌（2017）。師資培育應培養師資生哪些核心能力？臺灣當前中小學教育場景的探思。**長庚科技學刊**，26，73-88。
- 秦夢群（2019）。**教育領導：理論與應用**（第三版）。臺北市：五南。
- 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（2016）。**中華民國教師專業標準指引**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CC76BC3215266429688C51908E957AA46905E6341D56A62851A40314B0A05FF07E70DA98A9E44900B9497C0A93BAC587500E24A292E10A6A2BB65507F43766DDB&n=07811C61371B5CA54CBEC56434173F52A8A9D5D76F836A5F3A5AE1424291856B3166B4CDA71986395175AA5CC6480592&icon=..pdf>
- 教育部（2018）。**中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001829>
- 黃光雄、蔡清田（2017）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南。
- 劉世雄（2018）。**素養導向的教師共備觀議課**。臺北市：五南。
- 蔡清田（2019）。十二年國民基本教育課程綱要的核心素養課程改革。**評鑑雙月刊**，80，25-29。
- Bush, T. (2015). Teacher leadership: Construct and practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 671-672.

- DeMara, C. (2018). *Meaningful teacher leadership: Reflection, refinement, and student achievement*. McAllen, TX: DeMara-Kirby & Associates.
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2016). *Every teacher a leader: Developing the needed dispositions, knowledge, and skills for teacher leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>



素養導向師資培育與課綱轉化—教育 2030 的觀點

王智弘

國立彰化師範大學教育研究所副教授

本文從教育 2030 的觀點探究我國於民國 108 年實施的十二年國民基本教育新課綱如何落實素養導向的課程與教學作為。根據 OECD 教育 2030 的觀點，其核心乃基於知識、技能與態度價值的培養，使得學習者成為具有素養或是競爭力的世界公民，以達成個人或是全球社會的幸福（well-being）。OECD 的教育 2030 觀點，與臺灣 2019 年實行新課綱總體綱要之自發、互動與共好的精神一致。藉由培養學生具備所謂三面九向度的核心素養，在生活情境中，能夠自主行動、溝通互動與社會參與，成為具備跨域學習力的終身學習者，可以面對新世代的問題，解決問題。學校為落實上述課綱目標，在學校課程架構中，除了部定課程外，尚有校訂各類選修課程，希冀能培育出符合課綱精神與校本特色的新世紀世界公民。在教師專業的方向，師資培育過程應協助師資生學習如進行素養導向的教與學以及素養導向的評量作為；鼓勵與協助現場教師以素養導向教學與培育未來世界公民方向之本質學能增能進行終身專業發展。

一、前言

我國自 1980 年代即開始研擬將國民教育從小學及國中總共九年的時間，因應世界變化及時代演進，知識經濟的來臨，二十一世紀世界公民的需求，逐年延長至十二年，以維持國家的全球競爭力。而在前一階段將國民小學（小學六年）及國民中學（初中三年）的課程先進行修訂，並於 2006 年開始進行所謂「九年一貫課程綱要」之微調，以期將國民中小學的課程可以上下縱貫式的連結，並可以橫向的相近科目跨域連結。這可以視為我國師資培育系統的一大挑戰。學習的內容分配方式由原先的科目導向轉為領域導向。由分科教學轉為統整教學，但是當時師資培育的方向仍舊是分科，但是在教學現場卻是統整教學（王文科，王智弘，2017）。而於 2014 年起，隨著十二年國民基本教育的法源「高級中等教育法」公佈施行之後，政府宣佈開始施行十二年國民基本教育。

隨著法案公佈實施，十二年國民基本教育的課程綱要並未同步上路，而是由課程審議委員會逐一審查各項新課綱內容，完成後才會全面實施。然而課綱審議中，從委員代表的完整性到課綱內容的審定歷程中，出現些許意見上的不一致，加以課綱審定完成後仍需許多配套措施，如辦法的公佈，教科書編纂與審定等，方能將課綱精神轉化成實質的教科書教學內容。因此，原先預計 2018 年上路的新課綱，延後至 2019 年才上路。另從上述可知，臺灣所使用的新課綱適用法規為九年一貫加上後期中等教育的三年，形成十二年的制度。目前在地方上的教育工程也在修訂原先九年一貫的部分，接軌後三年的高級中等學校教育。

二、十二年國民基本教育課程綱要以素養為導向呼應世界潮流

我國十二年國民基本教育在於針對每位學生藉由教育過程達成適性揚才，具備跨域能力與終身學習力的二十一世紀公民。為因應世界潮流，課程綱要取向從九年一貫的能力導向，轉換為以素養為導向（competency based）的培育目標，並期待孩子具有帶得走的能力，問題解決力與終身學習力。因此，此新課綱與 2007 年歐盟（European Union; EU）所提出的歐洲參考架構（European Reference Framework）中，終身學習的關鍵素養（key competencies for lifelong learning）有許多相似之處。這些關鍵素養包含本土語言溝通素養（communication in the mother tongue）；外國語言溝通素養（communication in foreign languages）；數學與基本科學與技術素養（mathematical competence and basic competencies in science and technology）；數位素養（digital competence）；學習如何學習素養（learning to learning）；社會與公民素養（social and civic competencies）；企業家素養（sense of initiative and entrepreneurship）以及文化察覺與表達素養（cultural awareness and expression）有許多共通之處。經濟合作發展組織（Organizational of Economic and Cooperation Development, OECD）（2007）也認為上述各類素養具有同等的重要性，更包含了現代世界公民終其一生，在其生活脈絡下所需的知識，技能與態度、價值觀（OECD, 2018a）。

參照歐盟提出的素養觀點，同時與十二年國民基本教育總綱一起檢視，我國所提的核心素養，以終身學習者為核心的觀點正與歐盟 2007 年參考架構的觀點契合。除此之外，十二年國民基本教育課綱總綱的核心素養是以同心圓的觀念，以達成終身學習者為核心理念，搭配著課綱「自發」、「互動」、「共好」的基本理念，在培育未來公民之生活情境下，在同心圓的第二圈，延伸了自主行動，溝通互動與社會參與的同心圓中環，再外展自主行動，呼應課綱基本理念；最外圈的則為九大素養，涵括了身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、執行規劃；溝通互動：符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養；社會參與：道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解（請參見圖一）。上述課程綱要九項素養除了包含歐盟的八項關鍵素養外，又加以系統思考與解決問題，規劃執行與創新應變，藝術涵養與美感素養。與歐盟關鍵素養不同的這三項說明了我國的新課綱不僅與世界潮流接軌，考慮我國國情所需，更是超越當時歐盟所訂定的關鍵素養指標。更重要的是各素養所描述的內容皆非單一領域專業所能達成，需要結合跨域及學習遷移。為達成上述素養目標，可以想像從課程前導與師資培育的豐富度到學校現場行政管理與課程教學的挑戰度是極高的。

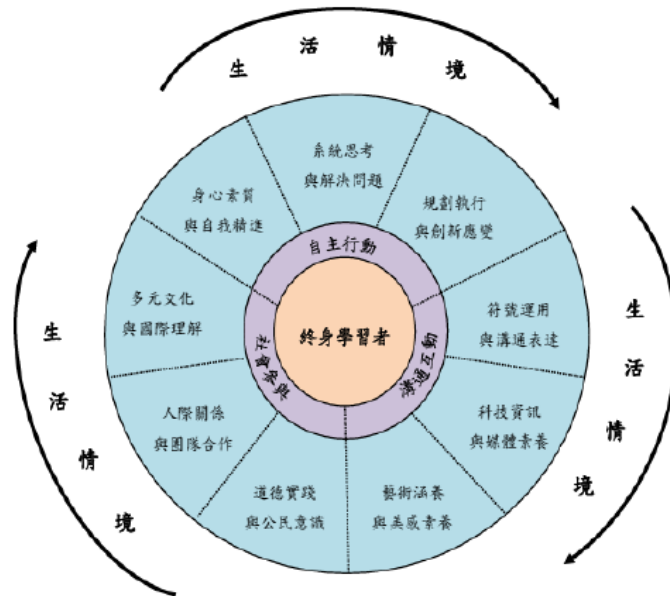


圖 1 十二年國民基本教育九大素養導向示意圖。

（轉載自「十二年國民基本教育綱要總綱」，頁 3。）

三、教育 2030、課程綱要總綱核心與素養師資培育方向

隨著世界趨勢發展，全國人才培育的觀點仍舊一直向前邁進。西元 2007 年，美國聯合國大學組織（the American Council for United Nations University）中的千禧年計畫（The Millennium Project, TMP），從全球化與未來學觀點，針對 2030 年的全球化的教育與學習進行研究，並且研討了未來在教育中所面臨的各項挑戰，因此聯合國教科文組織（UNESCO）于 2015 集合了世界先進國家重要部會首長於韓國仁川辦理 2015 年世界教育論壇，發表「仁川宣言」（Incheon Declaration），揭櫫了西元 2030 年全球教育的未來樣貌（UNESCO, 2015）。一言以蔽之，為「實現包容與公平的全民優質教育和終身學習」提出邁向 2030 的教育新願景。這個願景除了更強調各項人類平等，如種族與性別平等的價值觀外，也強調教育系統仍應構築在知識、態度與技能的基礎上，因應世界潮流培育具備終身學習力的世界公民，仍然持續倡議 EU2007 年的概念（王智弘，卓冠維，2019；孟鴻偉，2018）。

然而 OECD 於 2018 年所提出的教育 2030 的學習架構中（如圖二所示），將素養視為學習歷程的一部份，是根植於個人知識，技能，態度與價值觀而來，最終進入核心同心圓，以達成個人與人類社會的幸福為最終目標。所以較現今課綱所提及之成為「終身學習者」觀點又加以提升，期待教育 2030 可以培育出促進人類幸福的二十一世紀世界公民。

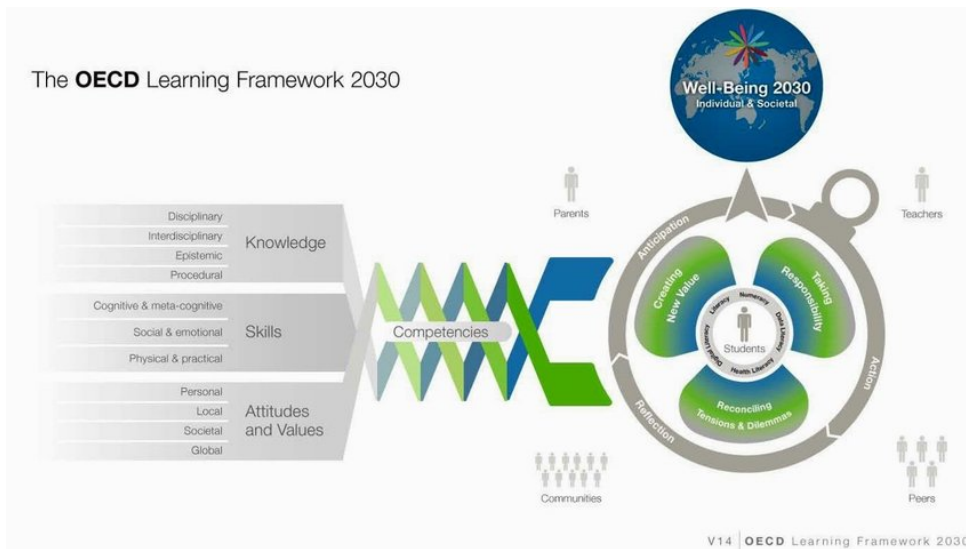


圖 2 OECD 所提出教育 2030 學習架構

（引自 The future of education and skills Education 2030（2018b），頁 4）

就我國 2012 年所提出的師資培育白皮書中，所形塑的教師圖像：富教育愛 的人師、具專業力的經師與具執行力的良師（教育部，2012）。而此三類教師圖像所對應的新內涵有許多是與目前 108 課綱素養一致的，如國際觀與合作能力也可與合作能力整合，與新課綱之多元文化與國際理解，人際關係與團隊互動素養是接近的。所以，對於未來教師，師資培育白皮書的教師圖像已經可以用來培育新的師資。再者，2019 年之全國師資培育大學主管聯席會議中，也提供未來師資培育針對教師的圖像之想像，將執行力改為未來力。如此一來也呼應了可以朝向教育 2030 的方向進行。教育 2030 之歐盟架構最高指導目標為促進個人與社會之幸福感，而此類之師資培育方向勢必與傳統科目及領域之培育方向有所不同，應朝向社會關懷、問題解決與合作共生，創造人類福祉的具有世界責任的未來公民想像。

四、學校改革與素養導向師資培育

回憶早期的教育現場，學生學習的型態以 3R（reading, writing, arithmetic）的方式來進行，亦即所謂的讀、寫、算等較為傳統的方式進行學習，然而這並不是由於媒體科技不發達，使得學生僅能以基本的方式進行學習，反而可能是教師在教學現場、班級經營的方式較容易管控與評量；後來再昇華出 PQ4R 的觀點，預習、提問、研讀、記憶、複習與反思，用一再練習之方式，加上學生個人學習省思方式，期待學生踏實學習以獲得相對應知識。評量方式較機械式的，紙筆測驗型態方式進行學習與評量。然而今日的觀點又較之前更為精進，強調 4C（critical thinking & problem solving, collaboration and building, effective communication, creativity & innovation），以整合型知識為基礎，學習同儕可以分工合作，運用於解決面臨的問題，這一類問題不僅是學習上的，更可遷移至解決工作上與生活上的問題，他們所具備 Bloom

Taxonomy 至少是應用高階的認知學習策略。其實我們新課綱另外三類的素養與 4C 相當類似（王智弘，卓冠維，2019）。因此，我國新課綱的素養面向是和 UNESCO 教育 2030 的觀點很類似的，強調具有問題解決能力的終身學習者，雖然強調了「自發」、「互助」與「共好」，但是仍未達國際經濟合作組織（OECD）所提出教育 2030 的最高境界，幸福感（well-being）。OECD 推動的教育 2030 年的學習框架，以透過培養對未來具備競爭力的人力資源為前提提出了具有跨域知識、實用技能以及宏觀全球的態度與價值觀涵養的素養學習，與我國十二年國教強調跨域力的養成也十分接近（張慶勳，2018）。

綜合我國十二年國民基本教育的課綱方向與 UNESCO 和 OECD 的教育 2030 的方向相當一致，因此依我國課綱加以轉化所培育出來的新世代公民是有機會符合未來世界潮流的。

五、素養導向師資培育需要教師終身專業發展

推動十二年國民基本教育的對象是學生，面對學生第一線的教育工作人員是教師。傳統上師資培育是以領域或是科目為導向，新課綱的理念則是以素養與跨域，生活問題解決，終身學習為方向。因此，十二年國民基本教育的實踐，除了課綱的規範，教師仍有許多需要專業成長的方向，如總綱、領綱的知能，素養導向教學與評量的知能，課程發展的知能，專業學習社群合作的知能等等，方能有效實踐十二年國民基本教育的理念與精神。

其次，十二年國民基本教育的另一個特色在於有較多的彈性學習課程，校定必選修課程的時間。這些時間可以用來協助學校勾勒學校辦學願景，形塑學校辦學特色，辦理學校本位（或是區域本位課程），選修課程等，這些課程都與以往領域或是科目導向的部定課程是完全不同的。新課綱希望藉次以落實校校辦學有特色，達成培育學生圖像的校校辦學目標。而這些新課程皆需要由校內從各科（領域）教學研究會，教師專業社群，乃至於課發會，由上述各組織的成員凝聚共識，按部就班一步步達成。由於現在在教學現場之教師當年師資養成過程是以傳統課程教學與學校行政之學科與術科培育而來。為熟悉新課綱，成為與時俱進的教師；並且呼應教育 2030 圖像，教育具備未來力的新世代公民，教師增能，專業的終身學習是永遠必備的新念與具體作為。

參考文獻

- 王文科，王智弘（2017）。**課程發展與教學**。臺北市：五南出版社。
- 王智弘，卓冠維（出版中）。**教育 2030—本土化實踐的思考、趨勢與因應策略**。

載於**教育 2030**。臺北市：高教出版社。

- 教育部（2012）。**師資培育白皮書**。教育部。
- 孟鴻偉（2018）。OECD 學習框架 2030。**開放學習研究**，**2018**（3）。取自 <http://www.oecd.org/education/2030/>
- 張慶勳（2018）。素養導向的未來師資培力。**學校行政**，**113**，11-18。doi:10.3966/160683002018010113002
- OECD(2008a). *Key competencies and basic skills*. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_en
- OECD(2018b). *The future of education and skills Education 2030*. OECD.
- UNESCO(2015). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf Retrieved Sep 10, 2019.



政府、師培單位、師培生「師培生核心素養」 協作策略之探究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授
臺灣教育評論學會會員

一、前言

良師興國，教育改革的成敗端賴師資培育與養成，十二年國民教育之核心素養理念，有賴師資培育與教師專業素養的學習與成長，須更早從師培生培育與其教師專業成長開始，師培生素養影響我國未來教育政策的實踐與成效。在師資培育上我國於 2017 年訂定「師資培育法」，更是透露出師培教育的關鍵角色為「政府」（中央與地方）、「師培機構」與「師培生」的三者關係；在我國過去師資培育的發展模式也是運用「政府」與「師培單位」合作，共同發展與培育「師資」（周祝瑛，2009），從而確立「政府」、「師培機構」與「師培生」在師培教育間的相互關係。隨著我國師資職前教師專業素養指引及課程基準 108 學年度啟動（師資培育及藝術教育司，2019），以及十二年國教素養型教學與評量的發展，政府、師培單位與師培生各需如何因應「教師專業素養及指標」？各師培單位應如何發展相關規劃，達成師培生的素養指標？師培生如何展現教學素養與專業發展？這些都是必須思考的問題，本文根據個人多年大學師培教學經驗，運用質性研究，研究對象為我國某教育大學大學部各類學程師生，包括個人教學札記、無結構式訪談等，提出以下結論與建議。

二、政府、師培單位、師培生「師培生核心素養」的協作方略

（一）就國家政府而言，應評估現行政策與計畫，制定優化策略

1. 加強各單位與計畫橫向連繫，提供各類各層級師資培育的具體體例

政府應提供各師培大學單位：(1)師資職前教師專業素養指引及課程基準彼此關聯性具體說明；(2)依據教師專業素養指引及課程基準的教師資格考試考題與型態揭示；(3)師資職前教師專業素養指引及課程基準，與現有十二年國教的素養教學與評量相關說明與示例；(4)提供十二年國教教學素養發展之師培課程教學範例與規畫等。

2. 採取「培育與就業」定向的師資培育政策與規劃

政府須做好短中長程師資培育的規畫，控管師培生員額，訂定「培育與就業」定向的師資培育模式。多數師培生訪談中反映，質疑自己日後未來無法就任教

職，因此，對於師培學程投入與學習，變得無法深耕與專心一致，形成修課多頭馬車（同時選修其他就業學位、專長與學程等），無法專心一致投入教育專業的學習，也對於教育專業的學習採取徬徨與擔憂的態度。

3. 制定師培生主修與副修學習領域等跨領域／多領域學習

有鑑於少子化與學校規模日益縮小，參考芬蘭師資培育（顏佩如、歐于菁、王蘊涵，2012），未來教師須具備多科證照與多領域任教資格，中學師培生必須主修至少一個以上學習領域、副修二至三個以上學習領域（教師授課專業），以便日後協助學校發展多科統整課程與協同教學的能力；小教學程生應加強發展包班課程培育（能教授主要學習領域），並加註輔導或是英語等專長。此外，各教育階段師培生必須選修教材研發與製作、學習資源應用、評量與輔導知能，以因應素養型教學與評量的發展。

4. 運用十二年國教師培生課程，同步規劃在職教師短期專業成長

應建置與發展國家層級的在職教師國培計畫（顏佩如、林晏汝，2015），運用半年教育實習已具備教師證之實習教師，其實習期間提供同校其他在職教師短期進修，類似實習支教（顏佩如、黃雅鈴，2012），並優先提供新任教師、有需求在職教師以及適應需協助教師，給予短期就近師培單位進行教師專業發展課程。

5. 制定增列「線上師培學習歷程」、「多科試教」教師甄試型態

教甄考試領導師培教學走向甚鉅！現今教師甄試多以筆試、面試、試教一科為主的考試型態，師培生容易僅以筆試為主，促使以背誦與寫考古題作為師培學習過程的重心。未來可運用現有的實習平台增列學習歷程檔案項目，發展「線上師培學習歷程」，例如：國小教甄可增列試教科目至少三科，以國語與數學為必要試教科目；自然、社會、綜合活動為現場隨機抽選試教科目，促使師培生關注到包班教學的能力（可以任教學習領域）。

（二）就師培單位而言，應發展學校現場夥伴關係與整合教育相關資源

1. 應規畫師培生提早進入教學現場的實際浸潤與學習

素養教學趨近師生互動的歷程模式與締造觀的教學，因此，在師培教育過程中更需要有教學對象-孩童，促使師培生更能以教學對象為中心，開展更多互動性與情境性任務與活動的教學。

2. 需加強十二年國教九大素養與素養型教學評量轉化與教學演示

今日師培生多是九年一貫教育的背景，對於十二年國教實際教學發展與課程設計不甚理解，即便進入實習現場，也多是九年一貫環境的教學實習，無法建立十二年國教素養型教學模組，更無法找到運用十二年國教提升學生學力的教學實例，因此，必須提供學習資源平台與現場教學範例，使師培生可以更具體了解。

3. 更早建立「師徒制度」與「教師專業發展學校」夥伴關係，延長「大學教授+實習輔導教師」之師資培育型態

提早至大三時便建立與實習輔導教師之師徒制度、提前與「教師專業發展學校」建立關係，提早提供師培生教學場域與學童對象練習，以便使師培生在修習學程期間，可以即早進入學校觀課與學習，並延長現有教育實習平台上網時間，提前至大三前線上登錄，提前運用教育實習平台建立師培生與「大學教授+實習輔導教師」與「教師專業發展學校」關係與聯繫，以因應素養型教學與評量的發展，見下圖所示。

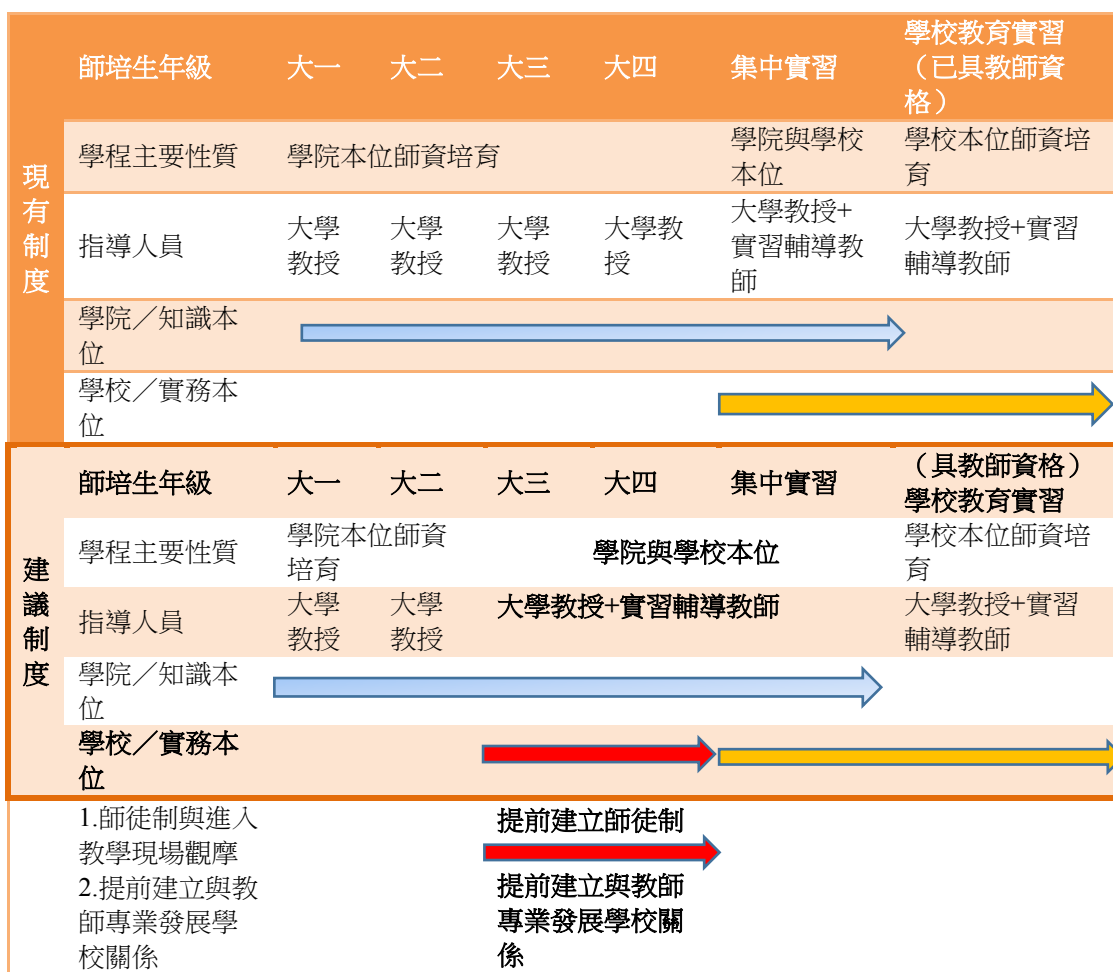


圖 1 提早建立師徒制之「大學教授+實習輔導教師」與「教師專業發展學校」夥伴關係圖

4. 規劃師培生參與學校公開備／觀／議課與教師專業發展社群

納入師培正式課程（例如：實習課）內，並參與觀察學校本位課程與特色課程計畫發展，使學生更具體了解學校課程管理、實施與領導等層面。

(三) 就師培生而言，發展為研究型教師，培養自己轉化教學、發展專業能力

1. 須學習將政府教育政策具體轉化為教育實踐活動

師培生多著重師培規定的學分完成，然而，對於國家與縣市政府政策的理解，流於記憶與背誦，殊不知課程也有理想的、正式的、知覺的、運作的、經驗的課程五種層次（Goodlad, Klein, & Tye, 1979），教育改革的核心在於教師是否能將政策轉化為實際的教學活動與成效，並轉為學生成功的經驗課程，師培生須掌握國家最新政策，參與相關研習與研討會，撰寫教學規劃與設計，積極發展教學活動與評量等，並發展教育實踐學習小組，彼此分享。

2. 需發展自己為研究型教師，加強掌握社會變遷、發展群際與社區關係

師培生需進入教學現場，學習與教學對象孩童互動，並參與教學計畫與活動帶領，學習發展群際與社區關係，重視利他行為與社會公益價值、實踐與態度的培養。

3. 須終身學習、以教育為志業，多應用數位資源與開發教材資源

教師容易依賴與複製過去成功經驗傳統講述為主的教學模式，然因社會變遷與科技進步過快，學生所需的多元與差異化的學習型態、電腦依賴的生活，可能超越教師的想像，現在學生群聚問題與人際關係，已從現場實體轉為虛擬線上攻戰，學習的節奏變快，習慣依賴更動態與有趣的教材，因此，師培生需加強自身教材編制的能力與素養。

三、結語

因應十二年國教改革、素養型教學與評量推動與師資職前教師專業素養指引實施，政府、師培單位與師培生需協作實踐、互相合作。因此，我國未來教師的培育必須具備比以往更多專業知識、技能、態度精神，需要更多現場的觀摩、浸潤與實踐，應考慮以「專業師培學系」的方式，這樣才有足夠學分（大學約 128-148 學分）與學習時程（大學 4-5 年）培養，不應化約為極短期學程／學分性課程（例如：教育學程約 20-40 學分）培養模式，政府單位應積極創建「專業師培學系」的形態，因應教育改革的理念與訴求！

參考文獻

- 周祝瑛（2009）。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。《中等教育》，60（3），8-20。
- 師資培育及藝術教育司（2019）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準（2019.03.15）。
<http://www.syajh.tp.edu.tw/data/pub/201811261359540.pdf>
- 顏佩如、歐于菁、王蘊涵（2012）。芬蘭中小學師資培育碩士化制度與最新師資培育政策發展之研究。《臺中教育大學學報》，26（1），31-54。
- 顏佩如、林晏汝（2015）。中國大陸中小學教師「國培計畫」之研究。《師資培育與教師專業發展期刊》，8（1），45-68。
- 顏佩如、黃雅鈴（2012）。從中國大陸師資培育最新趨勢省思臺灣師資培育問題。中華民國師範教育學會主編／楊思偉、陳盛賢、吳宜樺、陳琦媛、葉憲峻、王欣宜、羅珮綺、顏佩如、黃雅鈴、林彩岫、施宜煌、陳慧芬、呂錘卿、曾榮華著，我國師資培育百年回顧與展望。頁89-110。臺北：五南出版社。
- Goodlad, J. I. & Klein, MF & Tye, KA (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.



偏鄉教師的核心素養：以課程回應孩子的弱勢處境

顧瑜君

國立東華大學自然資源與環境學系教授

吳明鴻

國立東華大學自然資源與環境學系助理

何至柔

國立東華大學自然資源與環境學系助理

一、前言

臺灣偏鄉區域屬高風險／弱勢學生的社群比例甚高，從學業學習到常規遵守等層面，帶給教師挫敗與困擾。弱勢學生多屬社會底層家庭的孩子，基本家庭功能薄弱或全無，甚至是負功能。偏鄉教師所具備的核心能力／價值與素養，影響這類高風險學生的教育品質與維持社會的教育正義甚鉅。本文將論述偏鄉師培生與在職教師在此教育處境下，所必須具備之核心素養，以及以社群學習為導向的培育與長期培力模式，以改善原有師資培育模式難以應對偏鄉挑戰之困境。

二、來自弱勢與底層的教育挑戰

臺灣的師資培育過程對於「差異化」、「地域性」並不陌生，但僅止於概念或認知的理解，在實際操作上，仍有很大的鴻溝。對於弱勢家庭或成長環境對學習主體所造成的影響，往往僅能在學科內容與教室教學中尋求解套，甚至將學生「推出去」，例如在三、四十年前的學校中，導師易將「偏差行為」的管理與矯正移交給訓導處，而近二十年來，禁止體罰、零退學等規範普及後，以及缺乏專業培育與支持系統的雙重困境下，導致「後送」現象浮現：將困難的學生「轉手」移交給輔導、特教、心理諮商或精神醫學（常見的如情緒障礙、過動症或亞斯柏格症），身心病理化標籤變多了。第一線教育者容易「過早棄守」這群弱勢／底層學生，拱手將他們「交給」各類專業進行（廣義的）「治療」。無能為力、高挫折與無力感的教學生涯，使偏鄉教師流動率頻繁。

在美國，2007 年在數起校園殺人與自殺事件之後，政府開始加強教育學生的情緒表達，2016 年開始正式透過社交與情感的學習（social and emotional learning）將社會文化脈絡融入學校教育，提高教師應對這類社會階級、文化差異的學生時所需要的敏感度，認識其許多行為或學習困境如何與其所屬的社會性脈絡緊密關連（彭致翎，2018）。此波課程改革仍以「學生需學習」正確的社會情緒表達為重心——期望提高學生的察覺力、思考變通、表達與自我改善能力（彭致翎，2018）。但在教師培訓與支持網絡的面向上，改變並不明顯，直到 2017 年開始，美國教育研究協會提出「常駐教師」（teacher residency）計畫，常駐計畫著重教師自身，讓教師能「浸泡」在當地的社會情境中，產生教育上的理解。（駐波士頓辦事處教育組，2015）

常駐計畫雖是以教師招聘及留任為目的，其執行策略卻能給予我們啟發：偏鄉教育工作者所需要的專業發展，必須從師培生階段給予未來教師生活經驗層次的支持培訓與增能，盡靠理論與概念的理解是不足夠的。常駐計畫在史丹福、新罕布夏、波士頓等大學的支持下實施後發現：「不同於傳統師資培訓只專注知識教導訓練，卻忽視學生社區生活經驗層次，常駐教師在偏鄉地區四年，訓練結束後，基於對人生願景的薰陶與自我實現，他們比較願意留下來。」（駐波士頓辦事處教育組，2015）。教師願意留任偏鄉的意義，除教師認同了地方教育的本質之外，更顯現出，在面對偏鄉弱勢者不利的教育處境或惡性循環時，這批教師有積極且正向的態度應對之，願意與這樣的教育處境共同探究他種可能性。

三、問題意識：回應「鄉村弱勢教育處境」的師資培育？

本文旨在探問：面對高風險或低社經家庭學生的學習困境，什麼是偏鄉／村教師應具備的「核心能力／素養」？如何以此素養提高教育品質，使教師避免落入無力的負面循環中，逆轉偏鄉社會現實中的劣勢，找有力量的教育位置？

我們主張：偏鄉／鄉村教育工作者除了對教材內容與教學方法的熟稔外，更需具有「與學生共舞」的能力。如何在理解偏鄉社會與家庭處境的前提下，以課程和教學回應偏鄉孩子的需要，是為師資培育中的重要課題。師培生與在職教師都必須以實踐知識（*practical knowledge*）的學習為培訓目標，並以社群網絡給予支持的機制，融入師資養成及在職教師培育的完整歷程中。如此，一則可讓師資培育「接地氣」，二則易於留駐教育工作者，使其願意在資源相對不足的區域投身於相對來說難度較高的教育工作中。

偏鄉地區師資培育及教師成長的促進，需要更周全審慎的規劃和執行。其中，作為培育者的大學教授或專家學者，其角色也必須隨之轉換：其首要工作不再只是傳授專門知識技術（但這依然重要），而在於創造環境的改善與調整，拓展出「空間」，成為基層教師自發性專業成長的基礎。

前述地方基層教師培力社群的核心價值是：將學習的主權還給學生，並且引領社群的教師運用隨手可見的生活事物來創發學習，在引導、分析、釐清與創新的歷程中，協助地方教師以幫助學生「進入學習」為目標，進行課程設計。以一種「生態／環境」式的視框，看見孩子與他的真實生活（學校、家人、部落、消費主義）之間的關係樣貌，認識完整生態系統對人的影響，去看懂與接應偏鄉的孩子，創造「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」之教育願景。

以下，本文將從實踐案例論述鄉村教師對於偏鄉教育處境與學生的「文化回應」能力，並以此「回推」符合偏鄉教學需要的師培生應具備的核心素養為何。

四、核心能力：文化回應（culturally responding）的鄉村教育力

我們認為，未來將任教於偏鄉學校之師培生的核心能力是：從鄉村孩子的生活真實去思考其「生涯」，培養其生涯發展所需的核心素養與能力。這種能力的性質是「文化回應的」（culturally responding），我們就其地域性特徵將其命名為「鄉村教育力」。

在此，我們擴大並轉換了「文化回應教學」（culturally responsive teaching）概念的一般意涵，使其更具備階級意識和區域性意義。因此，本文以「課程意識=看懂孩子的需要」來重新界定（或稱「再概念化」）師者的文化敏感度和文化回應能力。限於篇幅，在此作者並無餘裕說明此理論問題（請參見顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2013）），並僅能討論其中最重要的「課程意識」：

（一）課程意識看／聽懂孩子的真實需要

首先，教師需要能「看／聽懂」孩子的真實需要。偏鄉教師在面對弱勢學習者總是學不好、學不會，甚至逃學、避學或恐學的情形，長期的無力感與師生間的拉扯困境，亟需解套——我們的主張是：所有的教學需回應鄉村學習者的生活與社會處境，而要做到這一點，在課程與教學實施之前，首先需要確認的是教師的課程意識。

案例：一個逃學、缺課令學校束手無策，甚至動用警察才能找到的學生，學校老師的陳述中透露其無奈與無力：「一直調整與放寬，包括柔性勸導、同儕力量、物質鼓勵、降低作業量到幾乎不用寫……，均無成效。孩子還不斷測試學校的『底線』，故意不上學、在家睡覺或在社區遊蕩。」當我們試著詢問該生時，這個孩子淡淡的說了一句意味無窮的話：「我喜歡『看書』，但不喜歡『讀書』」。

經過一番釐清，我們才看懂與聽懂孩子的意思：「讀書」是孩子在命名其在學校教室中如同「客人」一般（蕭昭君，1996）的無歸屬感、無成就感，「看書」是指他喜歡自己閱讀，還指出他喜歡《西遊記》等書。於是，我們試著去引導教師去看／聽懂孩子的需求，建議可先以「讓孩子願意到校、但不入班」為第一步驟，在圖書室或安全的空間中（如保健室，跟溫暖的護士阿姨作伴）自己閱讀與學習，給予一套隱藏的課程設計，將孩子的困境融入閱讀活動中，用一系列閱讀的設計幫助孩子回到學校學習的軌道上。

然而，老師對這個建議不少困惑：「這樣，孩子的進度要落後了」，「那麼，不是該學的都沒學到嗎？」……。經過協商與釐清，教師們理解到，孩子生命處境的當務之急不是課業進度，是其已「墜落在系統之外」：國小階段已然不能準

時到校的學生，不是「學生個體」的層次出了問題，而是家庭處於不利狀態且無支持系統，孩子在家庭中已然缺乏支持，學校又讓他無所歸屬與期待。而孩子的生命狀態是受苦的，其語言與認知又無法表達自身所需。放在更大的生涯脈絡中來思考，我們可預測：這個孩子很難因為教育而「翻身」，在未來透過教育進行垂直向上的社會流動。

後來我們才清楚，教師對「降低課業標準」的焦慮來自於其「教育愛」：這孩子必須靠教育才能「翻身」，而這是身為老師的職責。然而，此刻教師需先釐清：「生涯」並非等於窄義的職業選擇，人應是「全人」(holistic)的生活形態與生命意義定位，教師需要重新檢視課程與教學之設計的各種細節如何回應「教育的鄉村性」(顧瑜君，2014)，讓學生培養其生涯發展所需的核心素養，特別是「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「人際關係與團隊合作」這些十二年課綱所明訂之素養。

在引導教師們思考切合生涯發展之在地課程時，我們運用「教師即陌生人」(teacher as stranger)的概念(施宜煌、賴郁璿，2010)提醒我們調整思考方向——是否要孩子僅僅是追求 PR 值？當第一名的學生的志願是去擔任「除草工」，我們會肯定他嗎？原來，因為這孩子父母的職業就是除草人，他們工作很辛苦，孩子想要分擔爸媽的工作！老師可做的是與家長合作，鼓勵這個「想照顧勞動階層父母親的第一名孩子」。若不能跳脫自己為孩子設的框架，用陌生的眼睛看懂孩子的心意，就可能以「垂直社會流動」的框架去鼓勵孩子追求「更好」的工作，因而無法接應他想孝順父母的心意了。

五、師培模式：學習型社群協作 vs. 專家指導

理解弱勢或社會底層學習者需求之核心素養的培育模式，無法靠專家講述或概念傳授，必須透過開放式的提問與討論、引導團隊對話、主題式的概念講解等方法，使教師們得以自在地表達對於學校、課程、教學的想法，促成互相理解與更好的問題解決方法。多數師資培育模式多屬於 RDD 模式 (Research、Development、Distribution)，缺乏個別化差異，只是執行或實施他人發展出來的成果。不管從師資培育或在職教師社群運作的設計中，都必須使教師習慣於自己去發展出一套適合自己的工作系統，讓工作更有效率。

課程專家的在偏鄉師資培育中的定位，並非單方面地給予意見，而老師們也不應成為單純的「接收者」。課程專家應撐出一個對話空間，讓教師們開始有能力自行討論並產出共識。最終，團隊及老師也將能意識到，即便不再「仰賴」專家，本身也能依靠自己持續地提升自身的能力。而當老師們能依靠自己提升能力、能依靠團隊激發教學能量後，課程也將會被活化，教育便能有所創新。

六、結語：學科內容習得 vs. 問題解決能力

對社會底層的孩子而言，若學校教育能讓他有面對生命中各種挫敗和困境的能力，將是一大福音。然而，教師們對這群孩子在以學科學習為主的教學上，最為吃力與挫折。譬如，數學的抽象概念與英文的疏離陌生，可能使底層學習者從很早就開始跟不上，因而在正式學習上，充滿了老師們不期望的學習態度與行為：被動、懶散、應付、甚至逃避，教了多次學不會，學會了很快又忘記，甚至高漲的情緒正式抗拒、拒絕學習、逃離班級……。若老師持續站在「補救」、「加強」或「導入正軌」的課程教學策略中，將面臨持續的拉扯與緊張關係，就很難去接應學習者的生命處境，也鬆脫了與前述學生的生活脈絡與生存處境之間的連結。

因此，若我們要培育未來的偏鄉教師，那麼師培生的核心素養是：一種能回應鄉村孩子生活處境的課程意識下所進行的課程設計能力。如此一來，教師將不被各種標籤化作用所限制，並發展出「陌生人」的新視野來看待這些邊緣學生的學習現象。在此，學生的生活真實世界成為教師教學的一部分，老師也不斷訓練自己、察覺自己是用什麼問題意識來看現象，並「以弱勢者為師」地讓學生透過其自身「已說的」和「不說的」訊息，「告訴」師者怎麼當一個偏鄉學生需要的老師。

參考文獻

- 施宜煌、賴郁璿（2010）。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示。《當代教育研究》，18（1），111-145。
- 彭致翎（2018）。美國推展社會情緒學習之經驗。《國家教育研究院電子報》，174。取自：https://epaper.naer.edu.tw/upfiles/edm_174_3062_pdf_0.pdf
- 駐波士頓辦事處教育組（2015）。緩解偏鄉教師荒，常駐教師計畫拓寬專業管道及視野。《國家教育研究院電子報》，127。取自：https://epaper.naer.edu.tw/paper_view.php?edm_no=127&content_no=6342
- 蕭昭君（1996）。國小教室的主人與客人：花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。國立臺東師範學院「偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會」。臺東：臺東師範學院。
- 顧瑜君（2014）。尋找教育的鄉村性。《教育人力與專業發展》，31，5。取自：<https://pulse.naer.edu.tw/Uploads/Files/History/%E6%95%99%E8%82%B%E4%B>

A%BA%E5%8A%9B%E8%88%87%E5%B0%88%E6%A5%AD%E7%99%BC%E5%B1%95/2014/005/%E7%AC%AC31%E5%8D%B7%E7%AC%AC5%E6%9C%9F06_2014%E5%B9%B4.pdf

■ 顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2013）。社會受苦學童的接應：談文化與補救教學的手藝。載於陳淑麗、宣崇惠主編，**帶好每一個學生：有效的補救教學**（頁 285-306）。臺北：心理。



師資生所應具備的核心素養

林和春

銘傳大學教育研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

古有明訓：「良師興國」，如國內的吳武典等（2005）就強調：「輸掉教師，將輸掉教育；輸掉教育，必定輸掉將來」；在國外，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural, 簡稱 UNESCO）於 2001 年第 8 屆的「世界教師日」，也清楚的提到「有高素質的教師，才有高品質的教育」(Qualified Teachers for Quality Education)（引自葉婉翎，2015：1）；由此可見，各個先進國家都非常重視各級學校師資的培育與品質之維護，以提升國家的教育品質。

有關師資培育的相關政策，乃攸關全國師資素質之良窳，進而直接影響教育品質與國家競爭力。回顧我國中小學的師資培育政策，自 1994 年 2 月所頒布的《師資培育法》後，為迎合時代的變遷與社會的需求，已做多次變革，如 2017 年 6 月就再次修正通過，將師資生過去「先實習再參加教師檢定考試」的制度，改為「先檢定後實習」，好讓其在半年實習的過程中，不用再忙著因要準備教師資格檢定，而影響教學實習的進行；同時，此政策乃先進行教師資格檢定以檢測學科能力，再透過實習檢測教學實務能力，這樣，透過層層把關和檢測來篩選優秀師資人才，對師資水平之提升應有一定的助力，惟相對的，此制度的變革，對各師資培育大學的教學與師資生的學習，皆會帶來一定程度的衝擊（林和春，2017）。另外，為因應十二年國民基本教育新課程綱要的推動，各級學校都在積極推動素養導向的教學，身為師資生亦應與時俱進，從個人做好教學的基本功，轉為較有深度的核心素養，去做有效的翻轉教學。今筆者有幸在師資培育機構工作多年，想不揣謏陋列舉些許拙見，以供相關之師資培育機構參考，同時，也願對各師資生有所期許，企盼渠等在未來，個個皆能成為一位優質的教師。

二、目前培育師資生專業核心知能之現況

師資職前教育所規劃與設計之課程，是奠定師資生未來任教之專業核心知能的重要基礎，綜觀過去在課程發展與設計之主軸，主要是定位在涵養師資生五育融通、教師專業本位與教學實務為核心；另各教育階段因其所面對之學生身心發展不同，該教師所需強化的專業能力當然必須有所差異，故如何研議整合中小學教育專業課程與規劃普通課程，即兼重學科內容知識、學科教材教法能力與教學實務能力，以及如何落實教學實習，並培養具備議題融入教學之能力，皆是各師資培育大學全面精進師資職前教育課程與教學的重要課題（林和春，2017）。只是經筆者的觀察與體認，部分師資培育大學對師資生培育的重點，顯然都偏重在如何增進師資生未來擔任教職之基本能力，而能順利取得教職而已，相對的，對

師資生本身內在正向核心價值的陶冶與教師專業精神的培養，都還有再著力的空間，諸如可用融入教學、專題講座、標竿學習，甚至是加強情境布置等方式來加以形塑。

今十二年國民基本教育新課程綱要總綱的推動，已將過去九年一貫課程所強調要培養學生十大基本能力，提升為培養以人為本的「終身學習者」，而分為三面九項的核心素養，並積極推動素養導向的教學，故各師資培育大學對師資生專業素養的培育，亦必須跟著翻轉與精進，由是，教育部特別於 2018 年 11 月公布《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定》做因應，此「課程基準」，係指中央主管機關對各師資培育之大學規劃師資職前教育課程（包括：普通課程、教育專業課程及專門課程）最基本、必要及共同的規範（教育部，2018）。然此課程基準雖然在各師資培育大學已經上路，但該課程的有效實施，卻是仍處於起跑與試驗的階段，其對師資生教學專業與其他相關核心素養之培育，應是仍未見大幅精進，這是急需努力與改善之處。

三、師資生與核心素養

（一）核心素養的意涵

有關「核心」這詞，我國《辭海》將其解釋為中心或重心，而「素養」一詞，則主要包含 competence 與 literacy 這兩個涵義（蔡清田，2018），換言之，它是指一種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情意、價值與動機等部分（國家教育研究院，2014）。故論及「核心素養」，應是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014）。也因此，不管是達官顯貴、販夫走卒，或是學生、教師，可謂人人都需具備核心素養，亦即一個人在生活、學習與發展的過程中，都應具備各種切身需要的核心素養，包含擁有科學素養、語文素養、閱讀素養…等，甚至是能做系統思考、團隊合作以及研究創新，都是屬核心素養的範疇。

（二）優質師資生應具備核心素養

師資生考上教師檢定並完成半年的教育實習，就可參加教師甄試，然後踏入教職成為正式教師或做代理代課教師。而教育是改造人類的希望工程，身為教師者，其所從事的是一項助人與教人的重要志業，平日不但要進行教學活動，引導學生學習，也要重視個人的言行與修為，以供學生做典範學習，因此，一位優質的師資生，在職前一定要培養其具有「教師專業」與「人師典範」這兩類相關核心素養。所謂：「教師專業素養」，係指一位教師能勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專

業態度（教育部，2018）。而「人師典範素養」，則指一位教師應有良好的人格特質，正確的價值觀，也能做前瞻的思維與合理的批判思考，更能注意自己的言行舉止，時時以身作則，供學生做典範學習。

四、培養師資生的核心素養—專業、敦品、創新

為人師者，既要做經師，更要做人師，為達此目標，擁有精實的核心素養乃為首要，而「教師專業」與「人師典範」此兩類素養是為人師者的必備條件，因此，師資職前教育要培養師資生所應具備的核心素養，應可綜合歸納出「專業、敦品、創新」這三個面向，茲分述如下：

（一）專業的核心素養

師資生未來進入職場，擔任教學與輔導學生是其本務，尤其是在新課程綱要實施的當兒，要進行以學生學習為主體的翻轉教學，就一定要擁有三大專業素養，包含(1) 學會素養導向的課程設計；(2) 學會素養導向的教學實踐；(3) 能擁有做好班級經營的實力。由是，各個師資培育之大學，一定要積極鼓勵授課教授從自身做起，人人皆應參與新課綱之總綱研習，也要深入瞭解總綱解析與實施準備，更要充分認識核心素養的概念及其課程轉化，而在師資職前教育過程中，能有效教導師資生徹底瞭解新課綱之精神，且能不斷精進「核心素養導向教學」的專業知能，以便真正學會素養導向的課程設計與教學實踐。然要如何幫助師資生精進此專業知能呢？除一般理論課程的講授外，邀請縣市國民教育輔導團之績優教師，前來協助辦理工作坊，教導師資生進行實作、演練，和績優作品發表與分享，這是最有效的方法。

（二）敦品的核心素養

一位稱職之教師，除要具有專業精神以及豐富的專門知識，和嫻熟的教育專業知能外，本身良好的人格特質與正確的價值觀更不可忽略，於是，在師資職前教育的過程中，一定要透過非正式課程有效的加以陶冶與形塑，尤其在這面臨新世代教師理想圖像急待重塑的過程中，更要重視師資生三大敦品性素養：(1) 高尚品格的陶冶；(2) 關懷倫理的形塑；(3) 批判思考能力的培養。溫明麗（2006）從後現代及批判教育學的角度，就極力主張師資培育不僅要重建績效，更要提升品格；不僅要發展師資生的主體與群性，更要提升批判思考的能力；而要維護教育正義，則須先具備關懷倫理。然敦品即是修養品德，那該如何陶冶師資生擁有以上所強調之三大素養呢？除了加強宣導與規範外，邀請榮獲師鐸獎、入選杏壇芬芳錄或有極特殊表現之傑出教師，蒞校做經驗傳承與故事分享，以供師資生做「楷模學習」，這應是既可行又簡便的策略。

（三）創新的核心素養

創意是創新的元素，做任何事如能發揮創意去進行有效的革新，即所謂的「創新經營」，必能發揮最大的邊際效益，由此可見學校實踐創新理念的重要；而教師是學生的啟蒙者，其不但要力行創新教學，以提升學生的學習成效，更要時時培養學生的創造思考能力，這才是一位有為的教師。由是，在師資職前教育的過程中，一定要積極鼓勵創新與提供良好的實習情境，讓師資生實作與演練，以確實形塑其(1) 理念的創新；(2) 教學的創新；(3) 無奇不有的創新，並能有效實踐在其日常生活與教學實習中，好讓個個師資生都能成為富有創意的精靈，時時懂得運用智慧做創新與改變，不再墨守成規，以嘉惠本身及莘莘學子。也因此，定期舉辦各項創意發表之活動，以激發師資生無可限量發揮的腦力，或舉辦創新教學課程設計、創新教學演示之競賽，都可累積師資生發揮創意的能量，未來實際運用在精采的創新教學中。

五、結語

總之，師資職前教育是培育優良教師的起始，所謂：「能力養成在各師資培育大學，成果展現卻是在未來任教的中小學」，故各師資培育大學應一改過去得過且過的心態，勇於改進問題，尤其是在這教育急遽變革的年代，為因應十二年國民基本教育新課程綱要的有效推動，一定要加強師資生核心素養的陶鑄。而師資生所應具備的核心素養，主要應是蘊藏在「教師專業」與「人師典範」這兩個範疇裡，更具體的說，就是要擁有「專業、敦品、創新」的核心素養，即在教育專業上，應能擁有素養導向之課程設計與教學實踐的專業知能；在平日生活與工作中，應有高尚品格、關懷倫理、批判思考等素養以做學生典範；最後，則是要確實實踐在創新的作為中，因為理念的創新與教學的創新，將會擴大邊際效益，讓教學品質大幅提升，同時，學生因為獲得創造力的啟發，必定一生受益無窮，這就是教育的最終目的。

參考文獻

- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳盛賢（2005）。**師資培育政策建議書**。教育部委託專案報告。臺北市：中華民國師範教育學會，未出版。
- 林和春（2017）。臺灣中小學師資的職前教育與教育實習：變革年代的挑戰與因應。**臺灣教育雙月刊**，707，8-16。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要（總綱）。臺北市：作者。

- 教育部（2018）。**中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定**。臺北市：作者。
- 葉婉翎（2015）。**中等學校師資生師資培育政策認知、專業成長需求與學習行為關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 溫明麗（2006）。現代與後現代轉折的師資培育—感恩中的批判教育學觀點。載於中華民國師範教育學會（主編），**新世紀師資培育的圖像**（頁17-44）。臺北市：心理。
- 蔡清田（2018）。**核心素養的課程發展**。臺北市：五南。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引相關附錄及Q & A**。新北市：國家教育研究院。



國小輔導教師師資生的專業素養培育困境之探討

謝曜任

國立臺北教育大學心理與諮商學系助理教授

一、前言

近年來由於社會問題層出不窮，學生問題越趨複雜，適應困難年齡下降，讓國小學校的輔導工作受到重視，從國教法第十條的修法及學生輔導法的立法，都說明學校輔導工作的重要性。因為從國小時期就能開始重視兒童的教育與輔導，就能達到早期發現早期預防的成效，在問題單純較易處理時介入，比較容易達成目標，降低未來問題的複雜與困難。然而兒童的學校輔導工作難度是高的，要能因應兒童的發展需求，也要能跟兒童直接工作，更需要系統合作的能力(王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；王麗斐、杜淑芬，2009)。因此國小輔導教師的培育就值得重視，學生輔導法以及教育部(2013)國民小學學生輔導工作手冊，都詳細說明了國小輔導教師的工作職掌，主要以介入性輔導工作為主，然而修習國小師資培育的加註 26 學分的輔導專長的師培生，在取得證照後，是否就具備了輔導專業的素養，具備處理學校介入性輔導工作的能力，值得關注與探討。

二、本文

國小實務現場的輔導教師需要具備那些專業素養，一直是大家所關心的。本文將就國小輔導教師所需的專業素養、國小輔導教師培育的困境作說明，並提出改善建議。

(一) 國小專任輔導教師需具備的專業素養

在探討輔導教師的專業素養之前，需要先瞭解國小專任輔導教師的工作內容，依據學生輔導法第 12 條：高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。而介入性輔導工作如學生輔導法第 6 條所規定，即是針對經發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。此外教育部(2013：33-34)在國民小學學生輔導工作手冊提到專任輔導教師工作職掌：實施個別諮商與輔導；規劃執行個別介入性輔導議題；小團體輔導；提供家長和教師諮詢；參與輔導團隊會議或個案輔導會議；撰寫維護個案輔導紀錄；匯送每月之個案輔導月報表；提供宣導服務；協助學校危機事件後的心理輔導工作；個案管理；支援輔導工作業務；參加輔導專業知能研習；接受專業督導；建構以學校為本位之輔導資源網絡；參與校內輔導團隊的運作。由此可見，專任輔導老師需具備：個案評估、個案紀錄、個別輔導、諮詢、小團體輔導、班級輔導、個案管

理、系統合作、危機處理等專業素養（教育部 2013；謝曜任，2013）。

然而目前實務現場，專任輔導教師的壓力與工作挑戰更大，包含政策不完備、定位不清楚及工作不明確（鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰，2018），許多專輔教師認為自身專業知能不足（郭宗林，2016；張瑞華，2015）。由此可見實務現場輔導教師有很多工作壓力與困境，許多研究者也認為學校輔導人員的在學校修習的課程，不一定有足夠的專業素養來處理學校實務工作的問題（許育光，2013；許維素、朱素芬 2009）。顯見在輔導教師師資培育過程中，在專業素養部分仍有很大成長空間。

（二）國小輔導教師師資生專業素養培育困境

據「學生輔導法施行細則」之規定：自 106 學年度起，專任輔導教師資格必須是輔導、諮商、心理相關系所組畢業（包括輔系及雙主修），且具合格國民小學教師證書，並有加註輔導專長教師證書，才具有專輔教師聘任資格（全國法規資料庫，2015）。教育部於 101 年 4 月 30 日修正發布「國民小學教師加註各領域專長專門課程科目及學分對照表實施要點」暨「國民小學教師加註輔導專長專門課程科目及學分對照表」，師培生加註 26 輔導學分對於國小輔導教師的定義，必備的 10 學分包含：學校輔導工作、諮商理論與技術概論、兒童適應問題與輔導、危機管理、輔導工作實務與專業成長，以及包含兒童心理學等選備科目 16 學分（教育部主管法規查詢系統，2015）。因為必備科目僅有 5 科，學者認為對於專業程度的要求過低，較難符合實務工作上的需求（吳芝儀，2016）。

由於國小輔導教師的實務專業能力要求很高，並且師培生需要取得教師資格並有加註輔導專長證書，因此在教育與輔導雙重專業的要求下，在輔導專業素養的培育上有下述困境：

1. 需同時修習教育學分及輔導學分

修習 26 輔導學分的師培生，在養成的階段，除了修習教育學分之外，也需要修習輔導學分，並完成本科系的學分規定，因此修習的學分數很多，課業的負擔與要求相對增加，加重了課業壓力，因此目前輔導教師師培生的養成歷程中重教學而輕輔導，的確是對輔導教師專業素養的一大挑戰（吳芝儀，2016）。

2. 輔導與教育雙重實習的負擔與壓力

在大學階段的輔導教師師培生，除了需要教育實習之外，同時也需要進行學校輔導工作實習，面對著雙重實習的挑戰，同一時間除了要學習教學班級經驗的

實習之外，也需要進行個案、小團體與班級輔導的實習，同一時間要完成教育實習與學校輔導工作實習，挑戰與壓力不小。

3. 國小學校輔導專業要求高

因為學校的兒童輔導工作難度很高，除了處理個案之外，也需要對系統工作，工作內容從發展性、介入性到處遇性等細度，輔導策略也包含個別諮商、小團體輔導、班級輔導、教師家長諮詢、個案管理、系統合作、危機處理等，因此師培生需要更多專業課程的磨練。

4. 缺乏對學校生態系統的理解

師資生除了缺乏直接跟兒童工作經驗之外，也缺乏對於學校生態與輔導工作系統全面認識，導致對於個案的處理上面，缺乏個別化與系統化的工作能力，在實務現場中很難發揮效能。

5. 生涯未定向

有許多修習 26 學分的輔導教師，對於自己未來是否要成為一位輔導教師，仍然有諸多不確定性。有的心理輔導諮商系的學生，原本想要成為專任輔導教師，經過了教育實習的歷程，發現自己比較適合當一般教師；部分原本希望走專輔路線的實習生，在教育實習之後，才發現自己並不適合走學校的教育路線，進而改變自己原本的生涯規劃。

(三) 國小輔導教師師資生專業素養培育建議

由於輔導教師師資生專業素養培育的歷程中，需要學習輔導與教育雙專業，並且有可能自身在生涯發展上尚有許多未定向，在輔導專業能力有很多尚在建構，而對於學校的生態系統也不熟悉，因此在師資培育的歷程中有以下的建議：

1. 增加學生對輔導教師的生涯探索與認識

鼓勵有志成為國小輔導教師的師資學生，在求學階段，多增加生涯方面的探索與學習，了解自己的興趣性向與能力，以及了解專任輔導教師的工作內容、待遇以及生涯發展，學校也可以辦理相關的職涯講座，讓專任輔導教師來生涯經驗分享，增進學生對於專任輔導教師的認識。

2. 以實務與問題解決導向的教學模式

長久以來師培課程重知識而輕實務（何緝琪、張景媛，2018），許多的實習學生在考上專輔之後，接觸實務工作，發現以往在學校所學的理论與技術，在實務現場難以發揮（Hsieh & Lee, 2019），因為在國小的專輔經常需要進行大量的系統合作，會讓新任的專輔教師無法適應。因此，在大學時採用實務問題解決的教學方式，運用國小實務現場的案例與實際問題來進行教學，可以培養學生更貼近實務現場的專業能力（Wu, Leen & Hsieh, 2019）。

3. 運用體驗學習法

輔導人員是以自身的生命經驗為利器（曹中璋，2009）。強化學生的自我覺察，增進同理能力是重要的。同理心的訓練在輔導人員的養成的歷程當中是非常重要的，協助學生能體驗個案的感受，發揮同理心，讓學生在日常生活中就能覺察自己的感受，提升學生的輔導技巧。

4. 加強與國小輔導室專任輔導教師的產學合作

大學端在授課及實習過程中，可以與國小輔導室的專任輔導教師進行產學合作，除了尋找適合的具專業的專任輔導教師擔任實習生的實習駐地督導外，也可以邀請有經驗的專輔到學校進行學校輔導工作的分享，藉由產學合作加強大學端與國小端的聯繫與溝通，可以讓學生輔導學習更具效能。在產學合作的過程，學生可以培養輔導專業素養，國小也可以得到實習學生的幫助。

5. 系統合作能力的培育

在國小輔導工作中系統合作的能力是非常重要的，在學校的養成歷程當中，就可以培育學生系統合作能力（趙文滔，2015；趙文滔，2018），另外也可以在學生的生活中培育群性，以及跟別人互助合作的能力，也對於校園系統合作有幫助（謝曜任，2017；謝曜任、劉玉萍、林奕秀，2017）。

6. 協助師資生適性發展

由於國小專任輔導教師是高壓力的工作，也需要進行系統合作，在許多縣市更是綁約，無法轉任一般教師，因此有意擔任輔導教師的師培生其人格特質與工作之間的適配性就非常重要，需要願意投入，能與一般人建立關係。對於師培生的性格過於內向退縮，跟人難建立正向關係，對於輔導沒有興趣與熱情者，在師培的歷程需要更多的輔導，協助學生了解自己並調整，以期未來勝任學校輔導工作，或是改變生涯，選擇更適合的職場。

三、結語

國教法修法與學生輔導法立法，都不斷說明學校輔導工作重要性，而近幾年國小輔導工作也越來越受到重視。由於國小學校輔導工作的困難程度非常高，修習 26 輔導學分的師資生，由於本身專業素養不足，再加上對於學校生態系統缺乏認識，很難在拿到證照後，能在實務現場發揮效能。若是未來要在輔導工作展現功效，則在師資養成歷程中，並需要增加產學合作、實務訓練、系統合作。讓國小輔導教師師資生的專業素養提升，用以發揮未來在國小學校輔導工作的效能。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。**教育心理學報**，39（3），413-434。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，41，295-320。
- 全國法規資料庫（2015）。**學生輔導法施行細則**。臺北：教育部。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070066>
- 何縉琪、張景媛（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。**臺灣教育評論月刊**，8（8），51-56。
- 吳芝儀（2016）「高級中學以下輔導教師資格暨師資職前教育專門規劃」結案報告。（教育部師資培育及藝術教育司委託專案研究報告）。臺北市：教育部。
- 曹中璋（2009）。當下，與你真誠相遇—完形諮商師的深刻省思。台北市：張老師。
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報**，38，57-90。
- 許維素、朱素芬（2009）。學校輔導教師督導工作的省思。**諮商與輔導**，282，35-44。
- 郭宗林（2016）。國小專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以臺南市為例（未出版在職專班碩士論文）。國立臺南大學諮商與輔導學系碩士在職專班，

臺南市。

- 張瑞華（2014）。專任輔導教師工作壓力與因應策略之研究—以桃園市國民小學為例（未出版在職專班碩士論文）。開南大學人文社會學院公共管理碩士在職專班，桃園市。
- 教育部（2013）。國民小學學校輔導工作手冊。臺北市。
- 教育部主管法規查詢系統（2015）。國民小學教師加註各領域專長專門課程科目及學分對照表實施要點。臺北：教育部。線上檢索日期：2019年10月23日。取自：<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000491>
- 趙文滔（2015）。中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。家庭教育與諮商學刊，19，1-31。
- 趙文滔（2018）。系統體驗教學模式：學校輔導與心理諮商人才培育的教學歷程與成果。教學實踐與創新，1（2），79-113。
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）。從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。臺灣教育評論月刊，7（11），10-14。
- 謝曜任（2013）。從WISER模式談專任輔教師的角色與功能。輔導季刊，49（3），25-28。
- 謝曜任（2017）。國小輔導教師的工作壓力與因應策略。輔導季刊，53（3），65-70。
- 謝曜任、劉玉萍、林奕秀（2017）。實習諮商心理師以國小輔導室為實習機構的優勢與困境初探。諮商與輔導月刊，376，42-45。
- Hsieh, I. Z., & Lee, Y. T.(2019). *An Action Research on the Application of Experiential Learning on Theory and Practice of Guidance Course*. International Conference on Education and Social Sciences. Singapore.Feb.
- Wu, Y. Y., Lin Y.S., & Hsieh I.Z.(2019). *Strengthening Motivation and Career Adaptability in Field-Experience-Based Principles and Practice of Guidance Course for Pre-Service Teachers*. International Conference on Research in Teaching, Education & Learning. Dubai, United Arab Emirates.Feb.

藝術教師的奇幻旅程

容淑華

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所副教授

一、從藝術家到藝術家教師

從藝術家到藝術家教師即從專業教育走進博雅教育的領域。學有專精藝術背景的師培生如何從藝術家的角色走向藝術家教師，再更進一步邁向教學藝術家，這是一條不斷反思與翻轉的路程，要兼顧自己的藝術承諾和博雅精神的轉譯，轉譯的過程是否如韓愈在《師說》一文提出「古之學者必有師。師者，所以傳道、授業、解惑者也」呢？其中，傳道是做人的道理，如何處理人倫關係，授業是知識的學習，解惑即澄清觀念，設定判準，教師的工作相當重要，藝術家教師亦復如是。「藝術家教師」從字面上看是一個角色卻有兩種身份，一個人同時兼具藝術家和教師的兩種身份，意義上就是必須同時擔任兩種角色及其工作與責任。在執行教學時，藝術家的最終目標在博雅教育裡是否是該教育的終極目標？這是一趟思與行作為師培生必經之路。

假設，把教學視為一種創作，教學過程亦即創作過程，此時此刻是否可以將藝術家創作態度置於此，在教室中的教學，教師和學生都在創作，共同創作一起完成教與學歷程中的藝術性，這個歷程的藝術性即是去發現事物，並透過行動把它表現出來，以最好的方法來呈現它，不同的主題需要不同的方法，這與演化或進步無關，而是與想要表達的思想和表達方法之間的協調有關。是故，學習歷程有各種的可能性，涵蓋各種想像、即時、互動、偶發、創意等不一而足，透過藝術的途徑完成教育的目標。

二、藝術家教師作為文化工作者

首先，何謂文化工作？先瞭解文化的定義，英國人類學者 Tylor 定義文化是個複雜的載體，舉凡知識、信仰、藝術、道德、律法、習俗，及一個人做為社會的一份子所獲得的一切能力和習慣（陳貽寶譯，1998）¹，幾乎涵蓋所有事物。有些學者認為文化就是社會行為，有些則認為是行為的抽象概念。也有人指出石斧、陶器、舞蹈、音樂、時尚和風格，構成文化。種種論述相當多元豐富。文化工作是泛指在文化範圍內的實踐行為，亦稱之為文化行動。

¹陳貽寶（譯），（1998），Ziauddin Sardar 文字，Borin Van Loon 漫畫，《文化研究》（Cultural Studies for Beginners），台北縣新店市：立緒文化。

Freire 在教育的立場，以教師為例，教師除了自身的專業知識之外，他也必須理解受教學生的文化，重點在於他是否可以接受學生的意見？為何接受？假設學生對教師教學提出質疑，教師回應態度又如何？教師與學生的關係？以上種種都會影響教室裡教與學的情境，教師教學的態度和教學內容的選擇與講授，這些現象的背後因素就是廣義的文化結構層面，身為教師就必須去認識。

假設教師認為師生關係仍是一種上對下的權威關係，知識內容的選擇則在教師端，教師決定學生應該學什麼，上課教學以單向演講方式進行，學生端的成就通常以紙筆測驗為主要評量的方式。這樣的學習方式比較容易造成學生被動學習的態度，因為有一本既定的教科書，書中內容和某些知識有關，卻沒有和學生的生活世界進行連結，讓知識可以因熟習的經驗而延展，引發經驗知識的深刻學習，這樣的教學方式無法回應前面提到的假設：教學即創作。

Freire（1972）認為教育作為一種文化行動，其本質是解放的與自由的。所謂的解放即破除慣性，像藝術家一樣採取時時都在進行創造的行動。自由也不是順其自然的放任行為。為了達到自由與解放，教師身為文化工作者必須以創意瓦解被動性教育，與人民以「勇氣」改變受壓迫的社會現實，進行批判性的文化行動或革命。這些字眼「受壓迫」、「批判性」、「革命」似乎很激進，也讓人讀起來戒慎恐懼，除了理解這些字詞的意義之外，更應該清楚其產生的具體現實因素，才是問題之所在，放入傳統制式的教室教學情境，不就是單向、惟一、不聽話、叛逆。

Freire 於 1998 出版《教師做為文化工作者：給勇於教學者的信》²，在第四封信“On the Indispensable Qualities of Progressive Teachers for Their Better Performance”（2005：71-84），信中提出做為一名積極發展與創造民主價值的教師，應該具備下列的素質，這些素質值得藝術家教師參考：

1. 謙遜（humility）

謙遜讓教師不論學生資質如何都願意傾聽與尊重他，Freire 也指出謙遜需要勇氣、自信、自尊、尊重他人等條件。師長們怕學生輸在起跑點，所以給予學生許多的學習內容，教師是一個「資源提供者」，學生仍是被期待去完成他的學習。

²Paulo Freire. (2005) *Teachers as Cultural Workers*. Massachusetts: Westview Press.

2. 愛 (lovingness)

沒有愛心將使教育失去意義，不僅面對學生，還面對教學過程。但有時，愛心必須是武裝的，才能面對不正義的現況，去爭取應有的權力和應負的責任。

3. 勇氣 (courage)

不要恐懼於宰制的迷思，須進一步了解如何面對與解決。教師所擁有的專業知識不能脫離學生的日常現實，必須轉化，才不會讓學生覺得上課無聊而產生疏離感。這是一種被認可的學習狀態，長期發展的歷史脈絡，很理所當然的慣性傳承。要突破，真的需要有勇氣。

4. 寬容 (tolerance)

尊重差異，與差異共存，避免權威者的性別、種族、階級的偏見。和謙遜一樣，看見學生的文化，聽見學生的聲音，和學生在一起共學。

5. 果斷 (decisiveness)

寬容必須搭配果斷力，基於民主，教師要能夠從多重狀況中做合乎專業，合乎倫理的決定。

6. 耐心 - 看不慣 (patience-impatience)

這是積極的態度，對於看不慣的事情，有耐心等待適當的時機，準備好一切計畫，時機成熟勇於實踐。教師必須清楚自己角色的政治性，懂得檢討與反省，不會盲從與盲動。

Freire 提出上述六項教師素質，幾乎都表現在態度上的溫文儒雅、愛心、關懷與堅定。

三、從藝術家教師邁向教學藝術家

十二年國民基本教育課程綱要總綱，以核心素養強調培育自主行動、溝通互動、社會參與三大面向，成為終身學習者。「核心素養」是實現總綱理念、課程目標與教育願景的關鍵要素。核心素養有以下重要作用：（一）彰顯學習主體。（二）確保基本的共同素養。（三）導引課程連貫統整。（四）活化教學現場與學習評量。高中／職的藝術領域課程包含美術、音樂、藝術生活。在「藝術生活科」包含視

覺應用藝術、音樂應用藝術、表演藝術。十二年國教讓通識的博雅藝術教育，在臺灣一般學制內全面實施並逐步實施。

在資訊多元，素材處處可得，專業的藝術家教師如何轉化並活化教與學的過程，讓自己成為教學藝術家（teaching artist）？什麼是「教學藝術家」？先根據美國 Association of Teaching Artists 組織³說明其定義，即接受過專業訓練的專業藝術工作者，不論是戲劇、舞蹈、音樂、視覺、新媒體等，如何將他們專業之藝術內涵、觀點、技巧「轉化」實踐在學校學生，或是社區的一般民眾。教學藝術家是藝術家，同時必須是教育工作者，不僅具備教育理念與熱誠，還具有教案規劃與教學的能力，以及如何轉化專業藝術知能服務一般民眾，所以，可以針對學校學生及社區居民設計藝術課程，其課程可以是統整式的，也可以是個別型。

因此，作者認為教學藝術家又比藝術家教師更上一層樓，談的是「教師藝術性」。以高中的「生活藝術科」為例，這是一門跨領域的科目。藝術跨域，換個說法就是無邊界的藝術創作，創作素材俯拾皆是，以這樣的觀點看生活藝術科的教學即無邊界藝術教學，也可以說是破除領域框限，跨越固定邊界的可能，創造新知，讓不同領域背景的教師觀點都可以被陳述。生活本身就是跨域的整合，教學的素材比比皆是，就在身邊，如何轉換成為學習的內容與媒介，其中的藝術性要如何掌握，這是每個人更是身為教師的功課。

作者也認為這樣的觀念類似加拿大學者 Irwin 提出 a/r/tography⁴的研究方法論。在以藝術為本的研究中，最早提出 a/r/tography 方法論的是加拿大英屬哥倫比亞（UBC）藝術教育學院教授 Rita L. Irwin 領導的研究團隊逐漸發展形成。最初，Irwin 參與許多藝術家駐校的合作研究方案，擁有豐富的藝術、研究者、與教師的合作研究經驗，慢慢形成研究社群，逐漸勾勒出 a/r/tography 的研究方法論，是生活探究，是跨領域的實踐。A/r/tography 社群的成員們同時以藝術家、研究者和教學者（artist/researcher/teacher）的身分，可以是一個人多重身份或一個社群裡包含藝術家、研究者、教師的組合關係，在過程中游移於此三者「中間地帶（in-between spaces）」漸漸混和不同的主體與知識，不斷地改變，由其所觸發的交流與對話，形成多元面向的新視野與新觀點。Irwin（2012）表示 a/r/tographer 的作品應是反思的（reflective）、回歸的（recursive）、反身的（reflexive）、反應的

³Association of Teaching Artists 的官方網站 www.teachingartist.com.

⁴參閱 Rita L. Irwin, 'A/r/tography: A Metonymic Métissage', in *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Inquiry*. 2004, pp.27-40. A/R/Tography 國內有學者翻譯為「藝游誌」。

(responsive)⁵。

戲劇學者 Taylor 認為應用劇場的元素：人、熱情、平台，這些元素是和教學藝術家的美感體驗是相伴而行的。教學藝術教應具備如此技巧：引導參與者進入想像世界；找到適當的位置、姿勢、態度，或提問引導參與者注意應該注意的地方；在活動中引導參與者互動對話；敏銳地感受建構出的文本，並能掌握後續發展的情境脈絡。⁶

當藝術家教師想讓自己成為教學藝術家，需要具備豐富的技能與知識才能形成。美國教育心理學家 Shulman 認為隨著時代的演變，教師需要的三種知識也跟著調整：(1) 學科內容知識 (content knowledge)，例如：情節、性格、思想、場面、技能和方法；(2) 教學知識 (pedagogical knowledge)，例如：兒童心理、學習理論、課程組織和教學方法、課室管理、教育的哲學和社會目的、民主公民；(3) 學科教學知識 (pedagogical content knowledge)，例如：如何將藝術形式的教學對學生學習是有意義的、讓藝術對學生產生意義進行教學設計；如何教我們的藝術形式，使它對於學生是有意義，讓教學目的、學生認知、課程知識、教學知識都相互關聯。⁷在這教學現場也相當類似美國戲劇學者 Schechner 所指出表演的四種狀態：(1) 存在的狀態 (being)、(2) 行動的狀態 (doing)、(3) 展現行動的狀態 (showing doing)、(4) 研究學習的狀態 (studying showing doing)⁸。首先，教案是為誰設計？文化或成長背景如何？其次，教案設計之後，如何執行？策略為何？第三，參與者在教師引導學習的狀態是如何？如何表現與表現如何？第四，研究分析參與者的學習狀態，反思教學者的教案是否對參與者有意義的連結，換句話說教與學的互動如何。

教學藝術家是教學者、也是藝術家，在教學的過程必要思考的專業知識深度要到如何的程度才適當？專業知識要如何選用？因此 McKean 認為教學的藝術性

⁵國家教育研究院於2012辦理A/R/T藝術為本的教育探究研討會，邀請Rita L. Irwin在台北專題演講。美感經驗的探索與建構：A/r/tography藝術為本的教育探索，頁：10-29。

⁶參閱 Philip Taylor, *Applied theatre: creating transformative encounters in the community*. 2003. Pp. 53-54

⁷參閱 Barbara McKean, *A Teaching Artist at Work: Theatre with Young People in Educational Settings*. 2006. pp. 12-21.

⁸參閱 Richard Schechner, *Performance Studies: An Introduction*. 2002. P. 22.

是一個循環的狀態，她提出了一種思考模式，請見下圖 1：

1. 最內圈是教學的專業、藝術性即教學知識、教學法
2. 第二層為與外在環境的互動，包含學校內部，如與其它教師的互動、校內文化等，還有學校外部，如其他才藝課程不同學習，結合兩方面的學習，提供孩子不同學習的面向。這層還需考慮學生的文化背景、特殊性。
3. 最外層是教學前準備、教學歷程跟教學後反思，都和個人知識與經驗有關，也和藝術形式和教學相連。

而這三個階層是循環的工具，如我們在準備教學知識時，我們還是需要回過頭省思自己教學的藝術性。

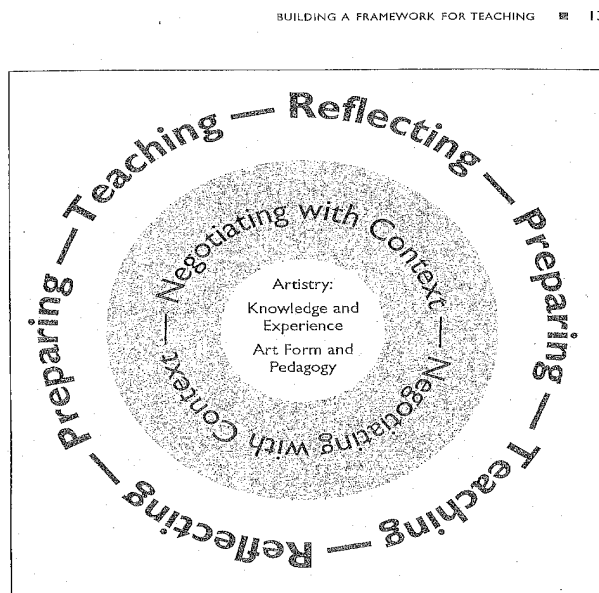


Figure 2-1. A Framework for Artistry in Education

圖 1 Figure2-1. A Framework for Artistry in Education

資料取自 McKean, 2006 頁 13

如何成就教學藝術家的素養，以 Freire 提出六項教師素質為基石：謙遜、愛、勇氣、寬容、果斷、耐心，再進一步想想以下四個面向：第一，以藝術形式教學，提供參與者機會，進入創作的、藝術的、歷史的、美感的藝術體驗，做一位實踐型藝術家。第二，運用各種藝術形式去探索與教學一個非藝術的課題。第三，別忘了教學藝術性，一旦開始工作，教學藝術家必需記得藝術性也是他們教學方法的一部分，教學即創作。第四，行動實踐之外，還必須具有反思能力。作者認為目標就是運用藝術活化教學，跨領域的教學社群就是提供一個機會擾動原來習慣性的想法，產生一個新的想法就可能產生一個新的教案，重新組合成新的藝術形式。

四、終曲

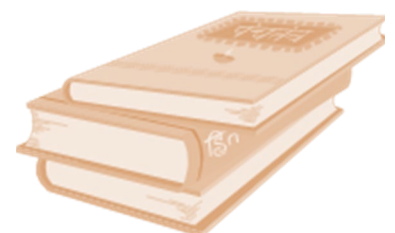
藝術與人文領域的教師大部分具備藝術專業知識和創作能力，藝術家教師從其專業去教學，帶領學生進入專業領域，在學習過程中亦如藝術家一樣的翻轉思考，但還是在藝術領域範疇。例如，表演藝術教師，教學過程就如同展演一般，從身體行動打開感官去學習，從身體的感受力開始進到認知的理解，表藝教師若不能從實務創作或工作中掌握表演藝術的特質，就無法運用表藝策略引導學生學習。所以，戲劇教師在通識藝術教育的角色，「戲劇」是其必要基本核心能力，「教育」為其必備的理念，師資培育中心的課程設計必須兼顧以上二者，才能達到通識戲劇教師基本能力的養成。以北藝大師培中心為例，考進師培的「表演藝術」教程，在課程與教學的學習幾乎等於同時學習第二專長。師培生修業課目，在戲劇與劇場課程：戲劇與劇場史、編劇方法、創造性戲劇、表演方法、導演實務、兒童劇場、舞台技術、排演、戲劇教材教法、戲劇教學實務見習。舞蹈課程：中西舞蹈史、音樂與舞蹈、舞蹈技巧、舞蹈創作。以上表藝的專業領域培養教師具有創造力發展教學能力、應用多元智能教學力、藝術統合教學力、科技應用於教學的能力。另外，還有教育相關課程：教育心理學、教育哲學、教育概論、教育社會學、教學原理、班級經營、課程發展與設計、教育測驗與評量、教學媒體與操作、輔導原理與實務等。以上實際課程的修業都是作為表演藝術教師的基本門檻。

藝術家教師可以再往前邁入教學藝術家的情境脈絡，主動改變教學結構和教室中的學習文化，如同一齣戲不同導演處理就會有不一樣的風格出現。藝術以不同形式：音樂、戲劇、舞蹈、視覺、影像科技，處理人在時間、空間、位置、節奏等一個或多個議題上的相遇，一旦情境轉換，對話就不同，語境不同，關係也就跟著改變。藝術領域的師培生未來在教學現場的情況也會發生類似的狀態，從藝術家到藝術家教師，再到教學藝術家，上述段落提及的核心素養不外乎說明，教師是可以改變教室中學習文化，讓參與的學生可以轉變為有意識的主動學習者，教學即創作，師生在教與學過程共創新的學習文化。

參考文獻

- 陳貽寶譯（1998）。Ziauddin Sardar 文字，Borin Van Loon 漫畫，文化研究（Cultural Studies for Beginners），臺北縣新店市：立緒文化。
- Anderson, Mary Elizabeth and Risner, Doug. (eds.) 2014. *Hybrid Lives of Teaching Artists in Dance and Theatre Arts*. New York: Cambria Press.
- Association of Teaching Artists。取自：www.teachingartist.com。

- Daichendt, G. James. (2010). *Artist-Teacher: A Philosophy for Creating and Teaching*. Bristol: Intellect.
- Freire, Paulo. (2005). *Teachers as Cultural Workers*. Massachusetta: Westview Press, 71-84.
- Irwin, Rita L. (2004). 'A/r/tography: A Metonymic Métissage', in Irwin, Rita L. & de Cosson, Alex. (eds) *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, Rita L. (2012)。A/r/tography。美感經驗的探索與建構：A/R/T 藝術為本的教育探索學術研討會。臺北市：國家教育研究院主辦，10-29。
- McKean, Barbara. (2006). A Teaching Artist at Work: Theatre with Young People in Educational Settings. *Portsmouth: HEINEMANN*, 12-21.
- Schechner, Richard. (2002 1st Ed.). *Performance Studies: An Introduction* (p.22). London and New York: Routledge.
- Shulman, L. S. (1986). 'Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective'. in M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3-36.
- Taylor, Philip. (2003). Applied theatre: creating transformative encounters in the community. *Portsmouth: HEINEMANN*, 53-54



淺談學術倫理案件處分之審酌內容

薛美蓮

國立交通大學學術倫理與研究誠信辦公室博士後研究員

潘璿安

Bioethics Research Center, Washington University School of Medicine in St. Louis 訪問研究員

周倩¹

國立交通大學教育研究所教授

一、前言

近年來，學術倫理受到學術社群及社會大眾的高度重視，而科技部及教育部亦訂定相關之學術倫理規範，作為研究人員遵守之依據。當研究人員之專業行為被認定違反學術倫理時，其學術聲譽、研究誠信、財產權及工作權，將可能受到嚴重影響，其行為亦可能影響我國在國際上的學術聲望，故對違反學術倫理案件之處分，應審慎看待之。

其實任何之科刑、行政裁罰都會影響自由權利，為學術倫理案件之處分亦不例外。基於正當法律程序之要求，《刑法》第 57 條規定科刑時須審酌之事項，作為科刑輕重之標準（郭家豪，2013）；為求公平適當並符合比例原則，《行政罰法草案總說明》提到《行政罰法》規定裁處罰鍰時應審酌之事項。每個涉及學術倫理之案件都有其獨特性、複雜性及相當之專業性，因此對案件之處分應依據個案情況而有不同考量與判斷，絕非一個標準可以概括；更應有如《刑法》、《行政罰法》關於審酌事項之規定，否則難以讓受處分人信服，遂可能提起訴訟救濟²。

然而綜觀科技部訂定之《科技部學術倫理案件處理及審議要點》、教育部訂定之《專科以上學校學術倫理案件處理原則》，皆無關於處分之審酌事項規定，為讓處分符合公平正義及法治國原所要求的比例原則，本文研讀國內外相關文獻與法律，擬提出學術倫理案件處分之審酌內容，希冀能作為各機構就每個學術倫理案件之特性所為處分的參考依據。

二、國內外關於學術倫理案件處分審酌事項之規範

對於違反學術倫理之案件，予以處分輕重之標準，其審酌事項究竟為何，茲

¹兼通訊作者：cchou@mail.nctu.edu.tw

²臺中高等行政法院 107 年訴字第 316 號行政判決中，原告主張：「……，於『部頒審定辦法』中，就著作違反學術倫理之情況，僅規範『蓄意』之『抄襲、造假、變造或舞弊情事』等情況，惟就是否有因過失行為而違反學術倫理之情況，均未有規定，……，從而，『部頒審定辦法』實已違反法律保留原則以及授權明確性原則。」又臺北高等行政法院 107 年訴字第 298 號行政判決中，原告主張：「……有無違反學術倫理情事，作成與審查意見不同之認定，卻未說明判斷標準、理由為何，被告據以作成原處分係屬違誤；……。」

以國內外現有之規範說明之。

（一）國外現有規範

1. 美國國家科學基金會

美國國家科學基金會（National Science Foundation，2012）處理不當研究行為（research misconduct）之程序，係依據聯邦法規 45 C.F.R. PART 689—Research Misconduct（§689.3 Actions [b]），其中提到欲針對當事人進行不當研究行為之裁處決議時，審議委員應考慮之事項如下。

- （1）不當行為之嚴重程度。
- （2）對於不當行為知悉、故意或疏忽之程度。
- （3）不當行為是否為單一行為或為連續行為中之一部分。
- （4）對於研究記錄、研究對象、其他研究人員、研究機構或公共利益，是否產生重大影響。
- （5）其他相關情況。

2. 荷蘭之科學研究社群

荷蘭之科學研究界於其最新之誠信規章《2018 荷蘭研究誠信準則》（Netherlands Code of Conduct for Research Integrity，2018）中，提出對於不當研究行為之評估條件（5.2 Research misconduct, questionable research practices and minor shortcomings: C. Assessment criteria），並建議審議委員應考慮之事項如下。

- （1）違反學術倫理的程度。
- （2）故意違反學術倫理之程度；是否為重大過失、粗心或不知違反學術倫理。
- （3）該違規對於研究之有效性的影響程度，以及對於普及性科學知識與學術造成影響之程度。
- （4）對科學和學術研究以及研究人員之間信任的潛在影響。
- （5）對於個人、社會及環境的潛在衝擊。
- （6）對該研究人員具有多大的潛在利益，或有利於其他利益團體的程度。
- （7）是否涉及科學或學術著作的出版（相較於科普文章、教學素材或諮詢性質的報告）。（本文註：換言之，就內容精確度的要求而言，科學或學術出版著作通常較科普或教學文章嚴格，因此若案件涉及到科學或學術的出版，其嚴重程度當然較高。）
- （8）案件所屬之研究領域認為此案件違反學術倫理的嚴重程度。
- （9）當事人的職級和研究經驗。

- (10) 當事人先前之違規紀錄的程度。
- (11) 當事人所屬之機構是否未能履行其監督管理的責任。
- (12) 案件行為實際發生的時間點，與機構內部或外部委員會開始審議此案之時間點，中間相距多久。

（二）我國現有相關研究

違反學術倫理案件審酌事項之重要性不言而喻，有鑑於此，國外的科學研究社群已開始關注此議題，並且有國家已制定相關規範。反觀我國，僅有學者湯德宗曾在著作中提及違反學術倫理的主觀要件及加重、減免事由，可謂學術界與研究經費獎補助單位（如：科技部與教育部）對此議題幾乎沒有實質的討論，更遑論有相關規範之提出。今茲將湯德宗（2007，頁 25、45-47）主張之內容，介紹如下。

違反學術倫理行為，非出於故意或重大過失者，不罰。

- I. 違反學術倫理而有下列情形之一者，倫理委員會得加重其處分：
 - 一、違反本辦法規定一次以上者。
 - 二、對國科會或所屬學術機構造成嚴重傷害。
 - 三、惡意阻擾調查或審議程序之進行。
- II. 違反學術倫理而有下列情形之一者，倫理委員會得減免其處分：
 - 一、系爭行為屬可受該專業領域或社會大眾公評之範圍。
 - 二、違反行為係屬單一事件。
 - 三、違反行為對國科會或所屬學術機構之影響輕微。
 - 四、於調查或審議程序進行中，坦承其行為，充分配合且有悔改之意。
 - 五、有其他具體事證足認應減免處分者。

綜觀上述，湯德宗與國外科學研究社群就違反學術倫理案件審酌事項主張之內容，其基本原則就是針對違反學術倫理行為之處分，應依據個案情況而有不同的考量與判斷，絕非僅用單一標準來衡量所有違反學術倫理之行為。是以，本文將以該原則之理念為基礎，擬定學術倫理案件處分之審酌內容。

三、學術倫理案件處分之審酌內容

關於學術倫理案件處分審酌事項之內容，我國目前並沒有相關規定，而學者湯德宗所提出的加重與減免審酌事項，內容似顯不夠完備。至於若直接適用國外規範，由於其內容傾向羅列基本原則，缺乏更具體的說明，故在實際應用上亦可能有其難度，或不符合我國的研究情境，故有必要制訂適用於我國學術倫理案件處分之審酌內容。

本文參考湯德宗之見解、上述國外文獻、國內《刑法》與《行政罰法》中有關審酌事項之規定後，從行為人之主觀認知和目的及客觀行為等面向，研擬了「學術倫理案件處分之審酌內容」，包括：行為人之主觀條件；違反行為之類型、因素和程度的輕重；所處情境；加重和減輕事由等，並經由兩位法律專家之書面審查，詳細內容說明如下。

(一) 系爭違反學術倫理行為人（以下簡稱行為人）之主觀要件：違反學術倫理行為之處分，應判斷行為人主觀上是否出於故意或過失，方據之定其處分。

1. 故意：可區分為直接及間接故意。

(1) 直接故意：係指行為人對於系爭違反學術倫理之行為，明知並有意使其發生之謂。

(2) 間接故意：係指行為人對於系爭違反學術倫理之行為，可預見其發生而其發生並不違背其本意之謂。

2. 過失：係指行為人對於系爭違反學術倫理之行為，有過失之謂。至於過失之定義，究竟採刑事上過失或民事上過失之標準，以系爭違反學術倫理之行為是否涉及刑事不法為判斷。

(1) 系爭違反學術倫理之行為涉及刑事不法：過失之認定是採取刑事上的標準³。「無認識過失」係指行為人對於系爭違反學術倫理之行為雖非故意，但按其情節應注意，並能注意，而不注意者。「有認識過失」係指行為人對於系爭違反學術倫理之行為，雖預見其能發生而確信其不發生者。

(2) 系爭違反學術倫理之行為未涉及刑事不法：過失之認定是採取民事上抽象的過失之標準，也就是行為人對於系爭違反學術倫理之行為，違反善良管理人注意義務⁴。

³刑事上過失區分為「無認識過失」及「有認識過失」。「無認識過失」係指行為人雖非故意，但按其情節應注意，並能注意，而不注意者。「有認識過失」係指行為人對於構成犯罪之事實，雖預見其能發生而確信其不發生者，以過失論（蔡蕙芳，2012，頁 55）。

⁴最高法院民事判例 42 年台上字第 865 號指出：「民法上過失，以其欠缺注意之程度為標準，分為抽象的過失、具體的過失，及重大過失三種。應盡善良管理人之注意（即依交易上一般觀念，認為有相當知識經驗及誠意之人應盡之注意）而欠缺者，為抽象的過失，應與處理自己事務為同一注意而欠缺者，為具體的過失，顯然欠缺普通人之注意者，為重大過失。」

(二) 系爭違反學術倫理行為之處分，應綜合下列事項加以審酌：

1. 行為人之違反動機及目的（例如：研究人員為追求經費補助或研究獎項；學生為求學位或榮譽；研究助理或學生為保工作或學業，而在主管或指導教授之威權下不得不為之等）。
2. 行為人之參與意志（例如：主動、被動或被迫參與等）。
3. 行為人之級職資歷（例如：職級、研究經驗等）。
4. 行為人在系爭個案中之地位與角色（例如：主事者、被動參與等）。
5. 行為人之學術倫理教育訓練狀況與表現（例如：機構或單位是否落實所要求的教育訓練規範）。
6. 行為人於行為後之態度（例如：在調查及審議程序之配合程度）。
7. 行為人涉及違反學術倫理之行為類型（例如：造假、變造、抄襲，或其他類型等）。
8. 行為人系爭違反學術倫理行為及其內容之嚴重程度（例如：抄襲或未適當引註的嚴重程度可能不同；涉抄襲的內容是屬於文章的核心或非核心部分，其嚴重程度也可能不同）。
9. 依行為人或系爭學術著作所屬學門或學術研究領域之規範，認為系爭違反學術倫理行為之嚴重程度（此案件是否涉及專業領域內可接受之研究常規；專業領域內視該案的嚴重程度，例如：生物醫學領域一般視造假及變造為特別嚴重，而人文社會領域則認為抄襲會嚴重影響該著作之原創性等）。
10. 行為人之系爭學術著作是否業經學術發表或出版；若有，其發表或出版之類型為何（例如：相較於科普文章、教學教材，或內部諮詢性報告等著作，期刊、專書論文、教科書及會議論文更為重視內容的精確性）。
11. 行為人之系爭違反學術倫理行為，是否受到其他國家或機構之調查或處分。
12. 行為人是否違反與出資單位訂定之協議（例如：違反保密協定、未揭露利益衝突等）。
13. 行為人或其他利害關係人，會因系爭違反學術倫理之行為而享有利益或潛在利益之程度（例如：研究人員因此獲得研究獎補助或獎項、藥廠藉此研發新醫材或新藥等）。
14. 行為人之系爭違反學術倫理行為，對於相關研究之有效性的負面影響程度（例如：變造之數據，對其結論有無重大影響）。
15. 行為人之系爭違反學術倫理行為對於其他研究者、所屬研究機構、相關學術領域之負面影響程度（例如：影響整個研究領域的發展，或誤導了其他研究

者之研究方向)。

16. 行為人之系爭違反學術倫理行為，對於普及科學知識或公共利益造成之負面影響程度（對於現實或潛在之危害或影響的程度，例如：危害醫療從業人員之身心安全、影響病患接受正規醫療之權益、誤導公共政策之制訂、誤導社會大眾對科普知識的認知，或損害國家形象等）。

(三) 違反學術倫理之案件，有下列情形之一者，得加重其處分：

1. 行為人違反學術倫理之行為達一次以上（包括其行為並非單一事件、經評估構成「模式」或曾有違反學術倫理之行為，並應審酌違規的頻率與延續期間）。
2. 行為人故意干擾調查或審議程序之進行。
3. 行為人系爭違反學術倫理之行為對所屬學術機構造成嚴重而難於回復之損害。
4. 行為人系爭違反學術倫理之行為，涉及違反刑事法規。

(四) 違反學術倫理之案件，有下列情形之一者，得減免其處分：

1. 行為人於系爭違反學術倫理之行為被發現（或通報）前，便主動向所屬研究機構、主管機關、研究資助機構或相關權責、執法機關承認違反之行為者。
2. 行為人於被通報（檢舉）前，已主動向發表或出版單位（如：會議主辦單位或學術出版社等）申請論文更正或撤回者。
3. 行為人於調查或審議程序進行過程，主動坦承其行為，且有悔改之意者。
4. 行為人之系爭違反學術倫理行為，其所屬學門或學術研究領域可接受之研究行為。
5. 行為人除有正當理由而無法避免者外，不得因不知學術倫理規範而免除受處分之責任。但按其情節，得為減輕之處分。
6. 系爭個案之發生時點，係於我國相關學術倫理規範之制定前。
7. 行為人之系爭違反學術倫理行為，其情節顯有可加憫恕之處。

四、結語

由於科刑或行政裁罰會對當事人之自由權利造成重大影響，因此《刑法》和《行政罰法》皆規定科刑與裁處罰鍰時應審酌之事項，以落實程序及實體正義。

而違反學術倫理案件之處分，對研究人員權益影響的嚴重性，絕不亞於科刑或行政裁罰所導致之結果，故所為處分的判斷，亦應如科刑或行政裁罰時納入應審酌之事項，不但可以避免恣意決定，而且較易使受處分者信服。為符合法治國原則之基本要求，本文期許科技部與教育部訂定之學術倫理規範，皆應有審酌事項之規定，讓處分程序更加完備。

其次，關於「學術倫理案件處分之審酌內容」論述，國內只有些許文章予以概要的陳述，至於實證的探究卻付之闕如。本文囿於字數之關係，僅先就「學術倫理案件處分之審酌內容」進行初步的理論探討，將來擬以本文為基礎，為進一步之實證研究。

參考文獻

- 行政罰法草案總說明。取自 <https://www.water.gov.tw/public/Data/42111253371.pdf>
- 郭家豪(2013)。以吳敏誠案為例－論死刑於我國司法實務判決之判斷標準。取自 https://www.taie.com.tw/tc/p4-publications-detail.asp?article_code=03&article_classify_sn=66&sn=771
- 最高法院民事判例 42 年台上字第 865 號。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/ExContent.aspx?media=print&ty=J&JC=A&JNO=865&JYEAR=42&JNUM=001&JCASE=%E5%8F%B0%E4%B8%8A>
- 湯德宗(2007)。學術倫理規範之研究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告(計畫編號 NSC94-2420-H-001-022)，取自 <http://idv.sinica.edu.tw/dennis/20070115.pdf>
- 臺中高等行政法院 107 年訴字第 316 號行政判決。取自 https://law.judicial.gov.tw/FJUD/default_AD.aspx
- 臺北高等行政法院 107 年訴字第 298 號行政判決。取自 https://law.judicial.gov.tw/FJUD/default_AD.aspx
- 蔡蕙芳(2012)。未遂犯之故意型態-評最高法院八十二年度臺上字第二八六〇號刑事判決。月旦裁判時報，15，49-60。
- National Science Foundation. (October 1, 2002). 45 C.F.R. PART 689—Research

Misconduct (§689.3 Actions [b]). Retrieved from https://www.nsf.gov/oig/_pdf/cfr/45-CFR-689.pdf

■ *Netherlands Code of Conduct for Research Integrity*. (2018). Retrieved from <https://www.vsnu.nl/files/documents/Netherlands%20Code%20of%20Conduct%20for%20Research%20Integrity%202018.pdf>

致謝

感謝周志宏教授與范建得教授在我們發展「學術倫理案件處分之審酌內容」時，提供了寶貴的意見；亦感謝本篇文章之審查委員給予寫作上的修正建議。



日本現代教師教育一體化改革之初步分析

楊思偉

南華大學人文學院院長兼講座教授

李宜麟

南華大學校務研究辦公室博士後研究員

一、前言

日本教師教育目前面臨的挑戰可分為全球與國內兩大環境。首先，在全球方面，為因應新知識技術的活用與日本社會快速的變化，都非常重視學生學習成效之跨國評比，而其成效會回溯到教師之素質，因此如何提升教師職能成為世界各國在教育政策的重要課題。例如，從 2013 年的 OECD 調查中，參加成員從 2008 年的 24 國逐年增加至 34 國，可見各國對於經由國際教育評比，以了解學生學習成效，都非常踴躍參與和重視；同時，對於下一代的教育成功與否，主要關鍵在於教師，因此培育高品質的教師及教師教育政策比重逐漸加深，是各國對於教師教育發展的重要潮流，但依據國際比較調查顯示，日本中小學教師職業的社會評價性不高，低於新加坡、韓國、荷蘭、加拿大、芬蘭、英國（中央教育審議會，2015a：2），此為日本在教師教育環境中所面臨的國內外挑戰。

其次，日本國內環境正面臨日本中小學資深教職年資結構的崩壞。日本中小學校面臨大量教職員退休，且採用初任教師彌補教職員人數的同時，使得學校在教師教學上產生質量變化。就 2013 年日本教職員統計數據顯示，經驗未滿五年的教師是所有教師經驗中，比例最高者；再者，從 2016 年至 2025 年，日本小學校和中學校的教職員退休人數將達到高峰（中央教育審議會，2015a：3）。採用多數初任教師的結果，除破壞教職年資的穩定結構，也造成資深教師的知識、經驗與技能無法傳承。除日本中小學資深教職年資結構的崩壞，日本教師待遇和一般行政職之相對增加比率，自 2001 年至 2005 年期間，從增加 7.42% 下降至 2.76%，且逐年下降中，直到 2012 年下降至 0.32%，使教師待遇與一般行政職待遇，幾乎接近。教師待遇的逐年降低，造成無法提供優秀學生投入教職的誘因。

因此，在因應全球與國內兩大環境挑戰下，日本文部科學省指出：為提升學習的意願，應充分利用教師的優勢，提供學生需求，尊敬家長，建立可信賴的地區學校，進而培育能持續學習的教師有其必要性；同時，教師教育課程之架構（教職課程）應採取開放的角度（中央教育審議會，2015a：3-4）。另外，為解決日本近年來大量教師將退休問題，逐步新聘許多教師，導致教師之教書經驗年數均衡點開始傾斜，而為解決以往有經驗之教師傳承給年輕教師之機制逐漸減弱之問題，必須建構更完整的教師繼續進修之體系。

基於此，為強化教師之能力，必須推動教師培育、聘用與研習之一體化改革政策，而 2015 年日本教師教育政策改革主軸正是以培育、採用和研修的一體化、適切的人事管理為主，具體策略可包含：教職課程、教師證、教職進修體系的建構、人事管理的靈活運用等策略。所以，本文希冀透過 2008 年至 2015 年的日本教師教育政策回顧與分析，及以 2015 年師培改革報告書為主，分析日本教師教育具體改革措施，進而提出日本現代教師教育一體化改革政策之整體觀點。

二、教師教育政策改革之脈絡分析

日本在第二次世界大戰以後的教師教育政策，結合開放培育制度與專業要求，一方面強調教師教育培育體系的開放，由大學和學院（日文稱學部）負責培育教師，一方面則是以教師資格證書認證體系不斷提升教師專業水準。1950 年代日本政府強調教師教育的職前課程必須包含基本通識教養、學科知識以及教育專業知識；1980 年代進行的教育改革被稱之為日本教育史上自明治改革、戰後改革以來的第三次教育大改革，主導這次教育改革的「臨時教育議審議會」提出四份諮議報告，其中在教師培育方面則要求教師應該不斷藉由在職進修提高專業能力；1990 年代以後由新自由主義精神所衍生之績效責任觀，特別重視教師的教學現場實務能力，礙於篇幅有限，以下就 2008 年至 2019 年之教師教育政策為主，扼要說明如下：

1. 2008 年中央教育審議會提出「教育振興基本計畫-以教育立國為方向的政策」報告書，指出教師教育改革方向以「隨著教師素質的提高，創造每位教師和每位兒童的優質環境」、「強化教育委員會的職能」、「建立學校管理組織的新結構」等（中央教育審議會，2008）。
2. 2010 年中央教育審議會在提出「透過整個教學生活全面改善教師素質能力的措施策略」報告前的討論中，指出：為使教師在每個教學階段從基礎上獲得成長與具備穩定的品質能力，需要建立一個新的教師培訓和教師認證制度；在教師培育方式部分，建置教師培訓機制，以確保教師的素質能力，進而改善教師職業生活；有關教師培訓系統在持續合作發展機制方面，需與相關組織和地方社區有所連結，包括與教育委員會和大學的合作（中央教育審議會，2010）。
3. 2011-2012 年日本教師教育的改革方向，在培育方面強調培育新世代教學指導能力，強化主體學習和協同學習的教學、以跨領域的教學視野進行授課，並且針對教育教學的改革方向，充實教師培訓課程；在聘用方面，確保所培育的人才具有寬廣的視野及專業性，個性上具有豐富性，並且充實培育階段的實際現場教學經驗；在研修（研習）方面，確保教職員研修的機會、結合國

家、地方與學校各層級以達進修體系化、培訓成果具體化；在教師證制度方面，基於不同學校類型的協同合作與教育改革，思考教師發證制度的本質（教員養成部會，2012a；2012b）。

4. 2013 年在第二期教育振興基本計畫中，提出為研究學習，如協同學習，為開發教師在學習上的領導地位、為提高教師協作與合作的力量，教師應具備高度專業化的知識有其必要性；為達到教育委員會和大學的合作，教師須通過培育、招聘和研修一體化方式，透過該制度建立一個系統性架構，以支持教師在教學生活中的終身學習（文部科學省，2015）。
5. 2014 年中央教育審議會提出「依據學童的發展、學習意願與能力建構彈性和有效的教育系統」報告書，在此報告中指出教師教育改革方向，主要是以如何強化教師培育組織、中小學校一貫的教師認證制度、中小學教育一體化的教育性質、教職員認證資格與大學開設課程的認定、大學評鑑實況之改善等（中央教育審議會，2014）。
6. 2015 年中央教育審議會提出「有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群」及另一份報告「作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略」報告書（中央教育審議會，2016）；其中，「有關今後提升擔任學校教育之教師資質能力—朝向建構互學與互相提高能量之教師社群」指出教師教育改革方向，主要是提出培育、聘用和研修的一體化、適切的人事管理。其中，培育、聘用和研修一體化，主要目的為使教師再次被視為高專業化人才，和建立教師為終生學習的形象（文部科學省，2015；中央教育審議會，2015b：9；教育新聞，2016）。另外，第二份文件「作為未來團隊學校的應有做法與今後的改善策略」提出建構以專業知識為基礎的團隊、強化學校管理職能、整備教師人人能發揮能力之環境等三個觀點（中央教育審議會，2015c）；進而，2015 年 12 月同一天同時發布「為實現新時代教育與地方創生，學校如何與社區合作互動之應有做法與今後的推動策略」，將學校和教師應如何和社區互動之策略做法提出建議。
7. 2016 年公布新的一輪的課程綱要（學習指導要領），和教師教育改革完整搭配提出，亦即表示推動新課程時師資培育改革已經在進行中。2019 年 1 月提出「為面對新時代教育，建構具持續性的學校指導與運作體制起見，有關學校各種職務運作改革之綜合策略建議」最後報告，對教師在學校之工作體制作了詳細之調整建議，這些都是全面性一體化改革之階段性政策建議。

三、教師教育一體化改革政策之重點

如前所述，2015 年日本教師教育的培育制度改革現況，主要是以「教員養成、聘用和研修一體化」和「適切的人事管理」作為主軸，在養成階段改革，培育改革有：因應新課題（英語和道德等）及主動學習措施進而培育能持續改善教學的教師、學校實習的導入（納入教職課程中）、有關教職課程品質保證與提升、整合學科相關科目和教職相關科目；在聘用階段，改革方向有：入職相關銜接措施的普及、檢討教師考試聘用共同出題、活用特別免許狀、活用多方人材；在職研修的改革可包含：推動延續的研習機制、初任者研修之改革、十年研修之改革、中堅（中間）管理幹部的研習改革；其中首先在推動延續的研習機制方面，改革方向有：培養校內研習的指導員、推動 mentor 方式的研習、和大學、教職研究所合作以及教師培育協議會的聯絡；其次，初任者研修之改革方向可包含：檢討初任者研修、推動第二、三年和初任研修的結合；另外，十年研修改革方向可包含：實施時期的彈性化、明確的目的和內容、培育中堅幹部；再者，行政管理幹部的研習改革方向有：培育因應新教育課題的經營能力的提升、有體系有計畫的培育行政人員等。最後，為支持教師繼續學習之職涯體制的整備，其方向有：建立教育委員會和大學等之協作和整合的體制（教師培育協議會）、以教育委員會和大學等之協作而制定教師培育指標和研習計畫、基於全球化和新的課題訂定，國家提示教師培育指標的大綱方針、和利益關係人共同訂定教職核心課程等，其改革全部圖像如下圖 1 所示。

四、結論

教師教育改革一直是國際教育比較的重要指標，因教師教育的提升有助於整體國家的教育學力的精進，日本向來是東亞教育地區的領航者，在教師教育上除每年投入大筆經費，提升教師教育品質，更重要的是，教師教育政策發展的背後所呈現的是日本當代教育政策，從計畫、執行至評鑑的需做更嚴密的結合。2015 年教師教育政策的發展，以「教師的培育、聘用、研修一體化」為核心思想時，可發現日本教師教育在政策上的發展，不再是單純的體制的建立或改善，而是以一個有機體之系統構念，以建立教師教育政策的計畫、發展、執行與評鑑，使得教師教育在培育、採用和研習可以持續精進，以達教師教育最終核心目標-培養可以持續學習的教師之目標。所以，若將教師教育政策的發展以一個三維立體空間來論述，首先，教師教育制度為 X 軸，教師持續學習的階段可包含：教師培育、聘用和研習。其次，以教師教育推動及改革組織為 Y 軸，教師培育機構可包含：職前大學端和教職研究所、頒授免許狀機關、都道府縣教育委員會、民間團體研修與研發機構。Z 軸則為教師教育培育指標，依據培育、聘用和研習等三階段，各自對應的職能指標。

簡言之，綜觀目前日本教師教育的發展體制，可顯現日本教師教育改革政策內涵已更具成熟性、執行教師教育政策相關機構的更具互動性，以及建構教師終生持續終生學習在培育、聘用和研修更具一體性。

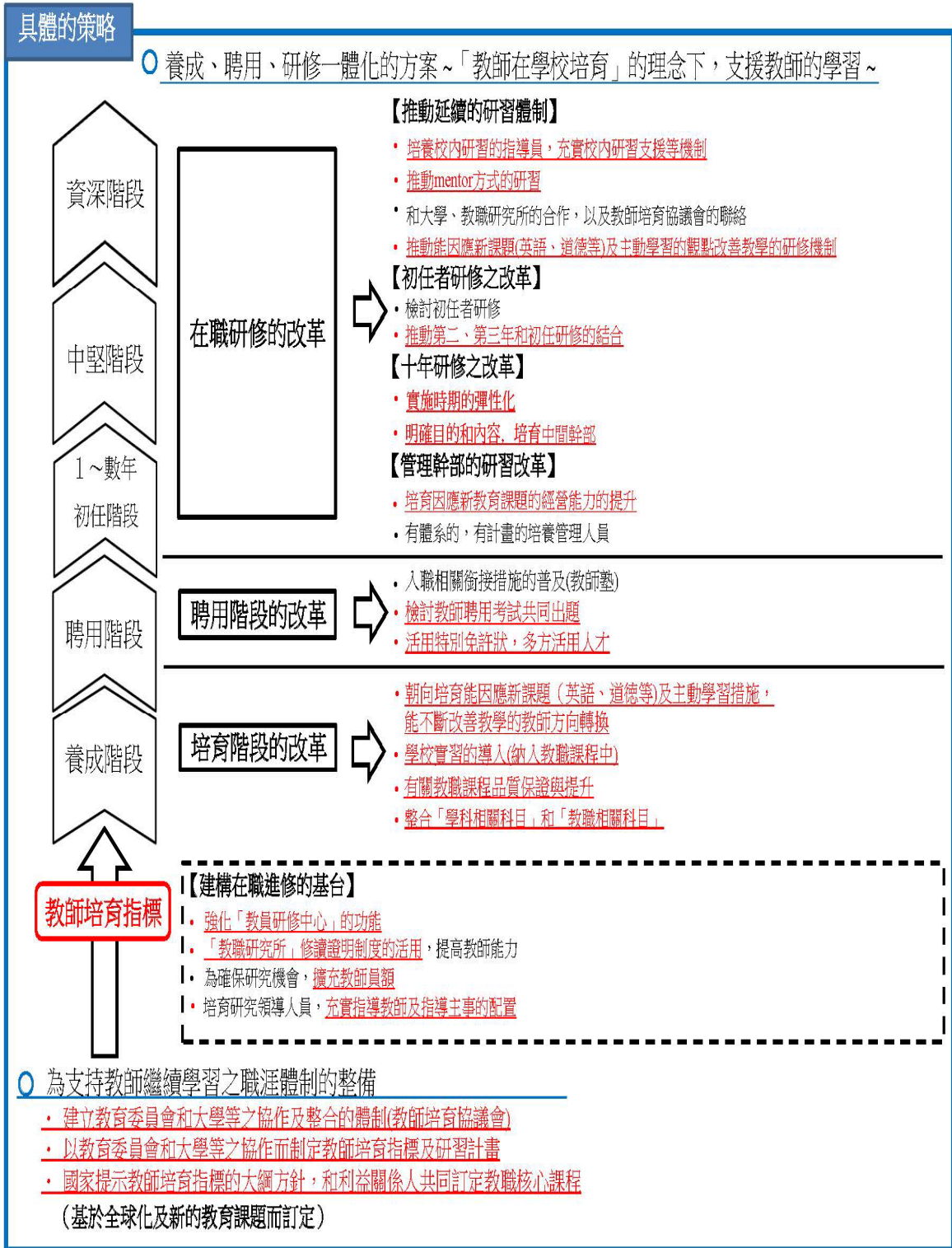


圖 1 提升擔任未來學校教育教師資質策略圖

參考文獻

- 中央教育審議會（2010）。教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について。2016年12月26日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1294550.htm。
- 中央教育審議會（2014）。子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について。2016年12月26日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf。
- 中央教育審議會（2015a）。これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）。2016年12月21日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm。
- 中央教育審議會（2015b）。教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf。
- 中央教育審議會（2015c）。チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について。2016年12月26日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf。
- 中央教育審議會（2016）。審議会別 諮問・答申等一覧。2016年12月26日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm。
- 文部科学省（2015）。第2期教育振興基本計画。2016年12月22日擷取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/06/20/1336379_01_1.pdf。
- 教育新聞（2016）。教員の養成・採用・研修一体改革 改正教特法など提出へ。2016年12月22日擷取自 https://www.kyobun.co.jp/news/20160912_01/。
- 教員養成部會（2012a）。教員養成部会（第60回）配付資料。2016年12月22日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1298020.htm。
- 教員養成部會（2012b）。教員養成部会（第59回）配付資料。2016年12月22日擷取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1289635.htm。

- 教員養成部會（2014）。これからの学校教育を担う教員の在り方について（報告）—小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革—。2016年12月22日擷取自 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/11/27/1353543_02.pdf。



中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導之探討

鄧玉婷

廣東培正學院藝術學院講師

臺北市立大學教育學系博士候選人

一、前言

「雙師型」教師是一個具有中國大陸特色的稱呼，是中國大陸職業教育發展到一定階段產生的一個獨特的概念。「雙師型」教師指的是專業教師必須持有雙證（教師資格證和行業技能等級證），如設計學講師證和高級工藝美術師證、法學副教授和律師執照等。「雙師型」教師除了應熟悉專業學術理論，還要求到企業參加實際項目製作，以更好地在教學中做到與市場接軌，與企業同步，同時包括帶領學生到企業實習等。因此，相對於高校其他教師，「雙師型」教師具有熟練地掌握專業實踐技能、與生存實踐緊密聯繫的特徵；相對於企業中的一般高級知識型人才，「雙師型」教師又具有文化和專業理論水準較高並掌握熟練的實踐教學能力的特點，是既有較強的理論知識又熟練掌握專業實踐技能的教學人員。

中國大陸的民辦大學在極其困難的條件下艱難地走過了 30 多年¹，以其靈活、高效的機制特性，促進了教育思想觀念的更新，推進了辦學體制、管理體制、教育模式和學校內部運行機制等教育改革的深化，創新了人才培養模式，形成了自身的辦學特色。雖然中國大陸的民辦大學自辦學伊始就定位為應用型或職業技術型院校，但大多數民辦大學僅僅停留在概念層次，沒有向縱深發展。還有一些民辦大學提出辦「東方哈佛」、「民辦清華」等脫離實際的目標。在面臨著經濟產業結構調整、高等教育結構完善、政府宏觀政策引導等時代背景下，民辦大學向應用技術型高校轉型發展，是從「偽應用型」向「真應用型」轉變，從形式上的應用型向內涵上的應用型轉變，從傳統的舊秩序向新的結構與型態轉變，其實質是組織變革和制度變遷。

在此背景下，為了促進民辦高校辦學品質和水準的提升，規範和推動民辦高校的健康、可持續發展，民辦大學通過制定應用型教師考核辦法、選派青年教師到企業掛職鍛煉，從企業引進緊缺的「雙師型」教師等措施，積極提升其辦學質量，適應社會需求。中華人民共和國教育部頒布的《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》（2010-2020 年）明確提出要加強「雙師型」教師隊伍建設，共建「雙師型」教師培養培訓基地。「雙師型」教師成為了民辦大學教師隊伍建設的特色和重點，大力加強「雙師型」教師隊伍建設，已經成為社會和教育界的共同呼聲。

¹ 最早一批「民辦大學」乃是伴隨著 1981 年中國大陸採行「高等教育自學考試」制度而產生。（楊景堯，2003）

基於以上研究背景，本文通過分析中國大陸民辦大學「雙師型」教師的課程領導，旨在探討「雙師型」教師在課程領導中所扮演的角色，為「雙師型」教師課程領導的建構提出相應的策略和途徑。

二、中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導的內涵與實質

（一）何謂「雙師型」教師

「雙師型」教師是中國特有的一個界定職教師資的概念，根據中華人民共和國教育部 2015 年 7 月 27 日頒布的《教育部關於深化職業教育教學改革全面提高人才培養品質的若干意見》（教職成[2015]6 號）檔的第二十一條，在加強教師培養培訓的要求中得知，「雙師型」教師是新機制下的新的教師培養模式，目前仍然在探索中，「雙師型」教師是由各地制訂職教師資的培養規劃中，根據實際情況而自行制定的標準，全國院校並未統一「雙師型」教師標準。

因此，對於「雙師型」教師的界定，在研究中存在很多爭議，研究者整理多位學者的觀點（楊潔，2009；孫翠香、盧雙盈，2013；黃巧，2013；闕明坤，2016），主要集中在以下幾個方面：(1)「雙證說」，持這一觀點的人認為雙師型教師必須有「雙證」，即教師資格證和行業技術（技能等級證書、專業技術資格證、專業職稱）。(2)「雙能說」，持這一觀點的人認為雙師型教師需擁有兩種能力，即具有作為教師的職業素質和能力，又具有技師（或其他高級專業人員）的職業素質和能力的專業教師。(3)「雙層次說」，指的是技能講授專業知識、又能開展專業實踐，既能引導學生人格價值、又能指導學生獲得與個人個性匹配的職業的一種複合型教師。

在本文中，綜合上述定義，將「雙師型」教師界定為具有較強的教學能力和專業理論水準，獲得教師系列中級以上職稱，有本專業技術的中級（或以上）技術職稱，加之有從事本專業實踐工作經歷，具有較強實踐應用能力的專業課教師。

（二）「雙師型」教師課程領導的內涵與實質

「課程領導」(curriculum leadership)並不是一個新創的概念，「領導」是影響力的發揮，能影響到別人的行為，使其接受引導，這種影響力也是一種權威(authority)或權力(power)（游家政，2002）。Glatthorn(2000)將課程領導定義為「發揮學校制度與學校本身所有功能，以達成確保學生學習品質的目標」。其基本理念在於發揮領導的力量，有效的進行課程與教學設計，並落實到實際的班級教學上，以提高學生學習效果為依歸（王揚智，2010）。所以，「課程領導」是指在課程權利共用和民主參與的基礎上，具有影響力的個人或集體，在一定的組織機構中，統領、引發、帶動、激勵一個課程共同體實現課程的發展和改革目標的過程

（楊潔，2009）。

「雙師型」教師課程領導即是指「雙師型」教師作為課程共同體的一員，真正參與到學校的課程領導中，與校長及其他課程人員一起溝通、合作、對話，同時逐步形成制度化的工作模式，提昇學校課程設計、組織、實施、評價的品質，從而提高課程的適切性，共同為學校、學生的發展提供支援。因此，「雙師型」教師課程領導是一種持續變化、充滿活力的課程共同體成員的互動過程，也是學校校長、系主任和教師在校園圍繞課程問題謀求共識的互動過程，期間既關注校長、系主任、教師對學校課程的專業參與、決策和發展，也關注學校的情境因素對於教師課程領導的影響。「雙師型」教師具專業能力。教師之教導與學生之學習是學校之重心，而從課程之各種面向觀察，教師都是執牛耳者，因此課程領導應回歸至教師。此外，「雙師型」教師應該是共同的群體。「雙師型」教師是其他教師之領導者，會因為他們同處於一個教學環境，有共同之經驗、難處、關心，因此領導之溝通管道較為順暢。教師在教學中是需要彼此進行生活經驗分享，這種互動是教師專業發展與個人成長的活力泉源（陳美如，2004），而教師知識通常是內隱性知識，教師個人在封閉教室中傳述，並無外顯交流之機會，所以，教師是課程領導者正是可以提供這種經驗之分享。

綜上所述，「雙師型」教師課程領導中既是課程改革的主動參與者，也是課程開發的引領者，還是課程文化的營造者。由於民辦大學的辦學目標要求專業教師要具有較強的實踐能力，而「雙師型」教師是民辦大學中特殊群體，是課程領導之核心主體。

三、中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導的建構與存在的問題

要實現民辦大學「雙師型」教師課程領導，一方面需要學校重視，給予教師一定的課程領導地位和發展空間，另一方面，教師自身也要有課程領帶意識。因而，需要一定的策略和途徑來實施和建構。

（一）「雙師型」教師參與學校課程願景的規劃

課程願景是課程領導區別於傳統課程管理的最重要的標誌之一（汪菊，2004）。課程願景是學校關於未來課程的圖畫，是學校未來課程的理想，建立在對未來課程的預測和規劃的基礎上。課程願景的規劃、設置不僅僅是學校領導幾個人的事，更需要實際參與課程實施具體事務的「雙師型」教師廣泛參與，因為他們比學校領導更熟悉具體課程事務的變化，更知道不同學科發展的特點，更瞭解課程運行層面的問題。

因此，要實施「雙師型」教師課程領導就必須讓他們參與到學校課程願景規劃和制定中，從分析學校課程文化的特點、課程資源的基礎、課程設計和實施的現狀、課程實施主體—教師的條件等方面出發來對學校課程發展的趨勢進行分析，確定在現有條件下，學校課程發展的態勢，確立通過什麼途徑，改變學校的什麼因素，運用什麼措施就可以實現學校課程發展的合理方向，從而確立有一定現實基礎的、可以實現的、長遠的課程理想—課程願景。

但傳統的課程管理模式認為，教師是沒有能力進行課程決策和開發的，他們只能作為既定文件的忠實實施者，是課程決策與規劃的外在因素。就民辦大學現行體制下的課程管理模式，學校在課程的制定和決策方面，主要還是執行自上而下的分層式管理，教師在課程領導方面並沒有地位。要實現「雙師型」教師課程領導，要讓「雙師型」教師在課程計劃、實施和開發中擁有自主權，就要從學校層面著手，改變目前課程領導靠領導者個人或行政部門的命令、權威、控制等手段的現狀，應更多為「雙師型」教師作為課程領導的多元主體發揮創造性提供平台。

（二）建立一支由「雙師型」教師與其他專業教師組成的合作型團隊

「雙師型」教師是中國職業教育發展進程中的特有景象，促進職業教育朝著更好、更高、更快的方向發展的驅動力。在《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》指出，要以「雙師型」教師為重點，加強職業院校教師隊伍建設。

要建立一支由「雙師型」教師與其他領導組成的合作型團隊，首先，教師的態度處關鍵地位，學校要激發「雙師型」教師對教育改革的熱忱，促積極參與課程領導，以達到事半功倍之效果。課程領導者（「雙師型」教師）必須積極引介並支持「教師主導的專業發展」（teacher-lead professional development），讓「雙師型」教師能集「實務者—研究者—專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話與經驗分享，一同探究學校教育的實施與改進。其次，學校應對「雙師型」教師授權賦能，塑造機構對教師角色之期望（外在因素），並激發教師個人之需求（內在因素）。最後，學校主政者應能透過對「雙師型」教師內、外在因素之增強，激發其他教師熱情投入，要鼓勵每位教師能夠積極追求專業成長，「雙師型」教師課程領導者應將學校營造成「學習型組織」，以建立具特色的學校課程發展（遊家政，2002，楊潔，2009）。

課程領導的過程就是組織成員圍繞學校的課程發展和課程實施中的問題展開互動的過程，課程領導的過程就是「雙師型」教師持續不斷地發揮自己的課程特長、專長影響、帶動其他教師理解、認同課程願景，修正、完善課程的過程。更是廣大一線教師對課程現狀發表意見、相互交流、協商和解決課程問題的過

程，實質上是廣大教師分享課程權力的過程。而這一切離不開課程領導組織團隊的建設，離不開「雙師型」教師與其他教師組成的合作性團隊。

然而，大部分民辦大學教師的職稱、學歷、年齡等結構組成不合理，高職稱、有實踐經驗豐富的中年教師較少，剛剛畢業的年輕老師和退休返聘的老教師相對較多。剛畢業的年輕教師缺乏企業實踐經驗，退休返聘的老教師由於年齡和個人追求等原因，他們對實踐教學的精力投入明顯不足。這就造成了「雙師型」教師在與這些專業教師組建合作型團隊時出現經驗溝通困難和不積極不配合的情況。目前，大部分民辦大學已意識到問題的嚴重性，通過一系列措施，如「雙師型」教師參與對青年教師的教學評鑑、老教師兼任實踐教師、課程內容加入學生到企業實訓課時等手段，來加強「雙師型」教師與學校領導、同儕的交流、合作。

（三）建設「雙師型」師資隊伍的有效途徑

首先，產學研一體化是培養「雙師型」教師隊伍的關鍵。要逐步實現民辦大學教師能夠從知識型向應用型轉變，應鼓勵教師積極參加實驗、實訓室的建設，積極申報各級部門和教育廳的科研課題，積極參與政府機構、企業舉辦的活動。要充分發揮教師潛質和潛力，鼓勵他們在業務對口的條件下兼職和創業。學校要充分利用自己的教育資源，實訓基地和社會影響，建立良好的「產學研」創業機制，幫助具有良好素質、能在「產學研」中創造較好效益的教師先「雙」起來。

其次，「內培外引」模式是培養「雙師型」教師的突破口。按照「內培」的模式，增加專業教師中具有企業工作經歷的教師比例，採用「頂崗實習」模式，安排專業教師到企業頂崗實習累積實際工作經歷，提高實踐教學能力。明確「雙師型」意識，每個教師應把「雙師型」教師作為自己不斷提高自我素質的目標。學校可以安排教師到企業、地方單位，通過掛職頂崗、合作研發等多種形式強化實踐技能，提高「雙師」素質。「外引」是在彼此深入瞭解的基礎上，聘請具備良好教師素養，有豐富實踐經驗的專業技術人員擔任兼職教師，從而建立一支相對穩定的「雙師型」兼職教師隊伍。

最後，校外實訓基地是培訓「雙師型」教師的重要陣地。在校外實訓基地的建設中，可根據專業的需要建設 3-4 個校外實訓基地，教師可帶領學生到這些基地進行校外課程、畢業實習。如法律事務所、服裝設計公司、影視公司、會計事務所等。同時引進企業高級管理和技術人員擔任客座教授，聘請校外實訓基地中具有一定理論水準和豐富實踐經驗的專業技術人員擔任專業建設視導委員會委員。邀請這些業界專家參與人才培養方案的制定、課程建設與改革和實踐性教學體系的構建。通過這種開放式的互惠互利的培養方式，增強「雙師型」教師的培養實效，也為企業輸送人才提前做好準備。

四、結論

民辦大學要培養符合社會需求的應用型、技能型人才是當今社會對高等教育的客觀要求，民辦高校要不斷的改革與完善，合理調整結構，培養出更多的複合型人才。教師的專業發展是教育教學改革的熱點主題，也是教師教育研究的內核。對於「雙師型」教師來說，一定要緊扣自己的專業領域，結合自己的真實工作情景，不斷對自身的實踐性知識進行反省才可以促進專業發展。有效的「雙師型」教師課程領導是促進民辦高校課程科學合理建設以及提高人才培養質量，實現教育改革的關鍵。

參考文獻

- 王揚智（2010）。高級商職商業經營科學校本位課程發展的歷程及教師課程領導角色之研究。《台灣首府大學學報》，1，23-59。
- 中華人民共和國教育部（2015年7月27日）。關於深化職業教育教學改革全面提高人才培養品質的若干意見（教職成[2015]6號）。取自 <http://cppcc.people.com.cn/n/2015/0826/c34948-27516385.html>
- 黃巧（2013）。論高職院校「雙師型」教師課程領導的角色定位。《科教導刊：電子版》，16，5-6。
- 孫翠香，盧雙盈（2013）。「雙師型」教師政策變遷：過程、特點及未來態勢。《職業技術教育》，34（28），48-54。
- 陳美如（2004）。教師專業的展現與深化－教師課程領導之為何？如何？與限制。《教育研究月刊》，126，19-32。
- 游家政（2002）。國民中學的課程領導。《課程與教學季刊》，5（2），1-20。
- 楊潔（2009）。高職院校「雙師型」教師課程領導的探索與思考。《浙江師範大學學報》，34（3），70-73。
- 楊景堯（2003）。中國大陸高等教育之研究。臺北市：高等教育。
- 關明坤（2016）。民辦本科院校向應用技術大學轉型的困境與策略——基於全國141所民辦本科院校的實證調查。《復旦教育論壇》，14（2），79-85。
- Chávez, A. F. (2011). Curriculum development in higher education: faculty-driven processes and practices (review). *Review of Higher Education*, 34(2),

337-339.

- Ylimaki, R. M., & Brunner, C. C. (2011). Power and collaboration-consensus/ conflict in curriculum leadership: status quo or change? *American Educational Research Journal*, 48(6), 1258-1285.



地方縣市政府教育行政人員面臨的問題 與解決之道探究

葉子超
澎湖縣政府前教育處長

一、緒論

教育是立國的根本，國家進步發展的基礎，教育發展良劣，是國家興衰主要關鍵，國家教育能蓬勃發展，這個國家必定能興盛不已，可見教育對國家極其重要，絕不可輕忽。而教育發展成敗，教育行政人員及學校教育人員是重要因素，教育行政人員領導管理所有教育人員，影響力很大，是教育興衰主因，足見教育行政人員在教育上地位是很重要，其人員素質好壞，以及所面臨的多元問題與是否有適切的解決之道，影響到國家教育推動成敗，是當前教育很重要議題。

教育行政是處理教育人、事、物的職責與過程，目的在提升教育組織的效能與效率（林天祐，2003）。教育行政是教育各種人事物的處理、領導、溝通與協調，多元且複雜，需有高度教育專業知能與學養，積極有熱誠，以追求卓越教育績效，讓學生更適性發展與成長。

教育是很複雜的工作，牽涉到相當多的人，近年來由於大家較熱中於政治，政治又很詭譎多變，政治影響教育是越來越深，甚至凌駕於教育之上，所以教育行政人員及學校所面臨問題越來越多，而且複雜多元，這些問題一定需要去妥善因應解決，否則對教育發展會很不利。

教育行政人員可分成中央與地方教育行政人員，中央以大方針及政策為主，地方以執行及因地制宜為主，兩者相輔相成，一起為國家教育而努力，關係非常密切。本文主要在探究地方縣市教育行政人員所面臨之各式問題，其解決之道是什麼，如何因應，才能勝任其職，以順利落實教育行政工作，讓教育更進步，學生更適性發展，是本文探究重點。

二、當前地方縣市政府教育行政人員所面臨問題探討

當前地方縣市教育行政人員所面臨問題，分述如下：

（一）工作繁重之問題

教育局處是各地方縣市政府工作量最大的局處之一，而且是工作量數一數二的大。以筆者擔任教育處長之縣，107 年度縣政府 19 個局處公文量統計，每個月平均公文量，最多的局是大約三千多份，第二是教育處(含縣體育場)大約三千份左右，其它局處有些是兩千多份，有些是在一千五百份以下，也有些局處公文量是在一千份以下，甚至有些只有六百多份公文，所以教育處公文量是有些局處的兩到四倍，其公文量及工作量極大。

（二）面對學校及各方壓力大之問題

教育工作繁重，量大且有些事是不好處理，與其它局處人員相比，工作是既累又要面對各方壓力大之問題；經常要出差與加班，很多時候其它局處人員都下班了，教育局處人員還在加班處理業務，假日時也要經常辦活動與進修研習，尤其體育賽事最多，全縣市性、全國性及國際性體育賽事很多，再加上局處所辦其它活動，與學校假日所辦活動，真的非常的多，全年無休，疲於奔命苦不堪言。

當前中小學教育環境，出現行政弱化現象愈來愈嚴重，各縣市報考校長的甄試人數年年遞減，校長難為有責無權，想擔任校長意願已不像昔日那麼強烈（吳清山，2017：3；葉子超，2019：152）；筆者亦曾擔任基層校長 18 年多，加上有擔任過教育處長，深知現今校長的確難為有責無權；而學校與校長無法處理的棘手問題，最後會推向教育局處要去解決，因為局處本身業務與工作量已很大，再加上這些棘手問題，壓力會很大。

（三）內外部組織衝突問題

以組織學理論與實務而言，任何機關組織一定或多或少有其問題，而內外部組織都會有衝突問題產生。中等學校(含)以下大都是各地方縣市教育局處所領導管理，除國立高中職是教育部所管轄，學校多且人員複雜，而學校事更是複雜，各地方縣市教育局處之內外部組織衝突問題時有所聞。

各地方縣市教育局處之教育行政人員，跟其它各局處一樣，因每個人的思想、理念及個性不同，加上個人或派系競爭，繁雜的內外部氛圍，就會很容易產生教育局處之內外部組織衝突問題。

（四）部分人員缺乏教育專業知能與學養之問題

教育工作複雜而多元，所要接觸的層面又極廣，地方縣市教育行政人員應有豐富的教育專業知能與學養，才能勝任這多元且複雜的教育環境，避免因不具備教育專業知能與學養，被譏笑外行領導內行，無法領導各校推動教育，尤其教育局處主官管更需具備此高度專業知能與學養，因為要領導各校，除了行政領導外，還有很重要的教育學術與教學課程領導，沒有具備高度之教育專業知能與學養，是很難服眾的，不容易做好學術與教學課程領導工作。國中小學擁有碩士學位以上，有五成多以上，師資是博碩士很多，一定要具備高度之教育專業知能與學養，才不會產生領導問題。

（五）教育進修及研習機會不多之問題

教育行政人員工作繁忙，進修及研習機會不多，縱使有進修及研習機會，也因公務繁忙而無法參加；教育專業實務與理論日新月異，教育行政人員要有不斷進修學習心，才能跟上教育進步發展與改革腳步，否則，很容易跟不上時代腳步，

無法勝任教育推動。教育局處所辦的進修及研習，大都是針對學校與教師主任及校長們，極少是給教育局處行政人員，而如果有機會，繁重的工作壓力，他們也不敢參加。

(六) 督學科長無教育培訓養成機制之問題

督學科長是各地方縣市教育局處最重要的行政主管，是主要負責教育業務的主管，重要性極大；督學科長以往有教育培訓養成機制，有所謂的督學科長班之考選及儲訓培育，有點類似國中小學校長班之甄選與儲訓，當時甄選儲訓不少優秀傑出的督學科長，對於地方教育行政績效之提升，助益頗大；現今卻沒有教育培訓養成機制，因而產生一些問題，有部分主管缺少教育專業知能與學養，有些很資淺主管對教育業務並不熟悉，致使影響教育之進步與發展。

(七) 政治影響教育之問題

政治是極其複雜，詭譎多變，政治攻防變幻莫測；地方勢力介入教育，時有所聞，當前國家現況，政治往往凌駕一切，教育是政治附屬之一而已，要政治歸政治，教育歸教育，是不可能的事（葉子超，2005：22；楊惠芳，2005；蔡炳坤，2005：44）。所以各地方縣市教育局處行政人員要有熟悉政治運作能力，不被政治所杯葛，化阻力為助力，才能順利推動教育。

筆者從事教育工作 34 年，擔任國小教師、組長、總務主任、教導主任及 18 年多校長職務，以及擔任教育處長。擔任 18 年多校長職務，經營過大、中及小型學校，離島、偏鄉、郊區及市區學校都有經營過，14 年多前取得國立高師大教育學博士，擔任過縣教育會理事長，對縣教育研究多年，實際經營過各類型及地區學校，更曾領導過全縣教育，對縣教育受政治的影響了解頗深，親身體驗過，每個縣市都多少有政治影響其教育之狀況，教育行政人員一定會面對政治運作問題，而且壓力問題會極大。

三、地方縣市政府教育行政人員問題的解決之道

依據筆者多年擔任校長及教育處長實務經驗，加上經常聽取教育界與各界對於地方縣市政府教育行政人員問題解決之道的見解與看法，綜合探究出地方縣市政府教育行政人員問題的解決之道，分述如下：

(一) 減輕教育局處繁重工作量，適度擴大編制及人力，將教育處改為較獨立自主的府外獨立局：

教育局處工作量極大且複雜，是各地方縣市政府工作量最大的局處之一，所以宜減輕教育局處繁重工作量，適度擴大編制及人力，將教育處改為較獨立自主的府外獨立局。

將教育處改為較獨立自主的府外獨立局，非六都其他全國十六個縣市政府教育處，是縣市政府內之處，稱之為府內處；六都直轄市稱為獨立局，編制較大且人員充足，有正式編制的人事、政風及會計主任，可獨立行文，自主性又較高，運作起來較順暢無誤；而縣市政府內之處，稱之為府內處，教育處即是，工作量與業務量極大，府內處編制又較少，沒有正式人事、政風及會計主任，此方面相關業務又很重要，與教育處同位階的文化局，每月公文量不到教育處的一半，反而是府外獨立局，編制較多且獨立性較高。因此，將教育處改為較獨立自主的府外獨立局，是解決教育處工作量繁重，一定要做的事，而且是迫切需要改革的事，這對地方教育提升助益極大。

(二) 對處理學校及各方壓力大之問題，主官管要有優質領導能力，同仁們要積極勇於任事，並都要有良好溝通與協調能力：

要積極面對與處理各方壓力問題，主官管要有懷抱理想追求卓越之優質領導能力，教育局處所有同仁們要積極努力，不可爭功諉過，並都要有良好溝通與協調能力，洞燭機先，消弭問題於無形，讓教育更進步發展。

善用學校領導補教育行政領導不足處，以解決各方壓力問題。學校領導要多元參與，善用教師領導，幫助校長領導之不足處。增進教師領導效能之關鍵，在於校長對教師領導之了解與支持（Cruickshank, 2013；Ringler、O'Neal、Rawls & Cumiskey, 2013）。教師領導可增進教師專業，一同幫助改善學生學習成就（Helterbrann, 2010）。教師領導之發展，校長是重要關鍵人物（Jacobsen, 2011）。因此，發揮教師領導效能，可幫助校長領導，讓學校更有效能；而教師領導效能是否達成，校長是主要關鍵，要多了解與支持，讓學校更進步發展；以減少學校教育問題，更可減輕教育局處壓力。

(三) 勇敢面對教育局處之內外部組織衝突問題，積極妥善處理，發揮正向良性競爭，避免負面衝突對立發生：

適度處理與調解，抑制負面衝突，發揮正向衝突，增進良性競爭，以提升團隊效能與滿足個人需求。個人績效責任會影響組織成敗（Worrall, 2014）；以藉著績效責任，營造社群團體一起負責之氣氛（Green, 2017）。所以教育行政人員個人要多努力，並群體團結負責合作，齊心協力為教育努力作打拼，才能更加提升教育績效，讓學生更能適性發展與成長，受到人民的肯定與讚賞。

要善加運用 Kiel（1989）提出之非均衡系統理論，多元解決問題，化危機為轉機，使教育推行能更順利和諧；並靈活使用 Gleick（1987）所主張的渾沌理論，對地方教育行政問題，能洞察機先，防微杜漸，消弭問題於無形。發揮正向良性競爭，避免負面衝突對立發生；縣市政府教育行政人員在團結合作上，要拋棄科室本位主義，不可想當官不想做事，要大家坦誠相見，積極齊心協力，為教育團隊盡心盡力。

(四) 部分教育行政人員缺乏教育專業知能與學養，宜多加強此方面之學習與成長，不恥下問，努力學習，教育局處長更要多鼓勵與支持同仁他們：

教育局處行政一定要增進教育專業知能與學養；基層學校教育人員對有些教育專業與學養不足的教育局處人員，尤其是非教育體系畢業的人員，沒有在基層教育有過專業素養與實務經驗，沒當過教師、主任或校長；但卻要領導學校教育，經常被基層教育人員譏笑為外行領導內行，教育局處行政人員要有所警惕，要積極努力去充實教育專業知能與學養，才能服眾人。

要解決部分教育行政人員缺乏教育專業知能與學養之問題，可多充實教育哲學、教育行政與政策、學校行政、學校經營與管理、課程與教學、教育心理學、教育社會學、教育研究法、教育統計與測驗、現代教育思潮、教育法規…等等。加上有機會可去兼任基層教師，有教學實務經驗；還有如果能見習與學習，優秀傑出校長領導之經驗，更能服眾且勝任其職，而教育局處長更要多鼓勵與支持同仁他們此方面的進修與學習。

(五) 教育進修及研習機會多開放機會給局處同仁，並與學校結合，多支持與鼓勵進修和研習：

教育局處進修及研習，可開放給教育局處行政人員，讓他們有機會參與教育學習成長；局處也要適度減輕同仁的工作壓力，不會有回來局處內會累積更多公文及工作的負擔，讓他們不會有後顧之憂，如此，才能更提升他們的教育專業知能與學養。

地方縣市教育行政人員進修與學習的管道和方式很多，已經有教育專業科系畢業者，可再進修教育研究所以上之課程，而其它跟工作相關之知能也要多進修與學習；非教育專業科系畢業者，宜多加強進修教育系所之課程，更精進自己專業知能與學養，而其它跟本身工作有關之知能也要多學習，不可輕忽。

(六) 果斷處理督學科長無甄選教育培訓養成機制問題，積極建立前瞻可行機制，多鼓勵支持機制的建立，並確實落實：

督學科長是教育局處最重要的行政主管，局處之棟樑，重要性極大，所以可恢復督學科長以往有教育培訓養成機制，有所謂的督學科長班之考選及儲訓培育，並做適度的修正與改進，就像當前國中小學校長班之甄選與儲訓，機制與制度建立的相當好，甄選與培訓不少優秀傑出的校長，如能參考與改進，必能甄選儲訓不少優異傑出的督學科長，對於地方教育行政績效增進，定能大有助益；不會有少部分主管缺少教育專業知能與學養，更不會有很資淺主管對教育業務並不熟悉之弊病產生。

(七) 努力避免政治影響教育之問題產生，熟悉政治之運作，爭取政治正向的支持，化阻力為助力，讓教育推動更順暢且有成效：

教育局處行政人員要積極面對，多接觸與熟悉政治的運作，勿被政治所牽制束縛，化阻力為助力，方能大力發展教育活動。現今教育與政治關係極為密切，教育是政治的一部分，政治是凌駕於教育之上；教育局處長都是各縣市長所任用，大多數是政務官，隨縣市長共進退，所以政治影響教育極大，加上校長之遴選，最後名單還需縣市長勾選或核定；可見當前政治是可左右教育，影響教育的成敗。所以一定要熟悉與妥處政治上的運作，在依法行政原則下，處理好各方的意見與需求，有政治敏感度，通權達變，多方溝通與協調，讓各界共存共榮，共創多贏局面，如此教育的推動才能更順暢無阻，教育績效定能更加卓著。

四、結語

教育是百年樹人之神聖工作，更關乎國家之興衰存亡，教育工作是繁重且複雜的，地方縣市教育行政人員經常需面臨諸多的問題，宜審慎面對與處理，這對於教育是非常重要的，地方縣市政府教育行政人員問題的解決之道有：減輕教育局處繁重工作量，適度擴大編制及人力，將教育處改為較獨立自主的府外獨立局；積極面對與處理各方壓力大之問題，主官管要有優質的領導能力；勇敢面對教育局處之內外部組織衝突問題，積極妥善處理；部分教育行政人員缺乏教育專業知能與學養，宜多加強此方面之學習與成長；積極處理教育局處之教育進修及研習機會不多之問題，多開放機會給局處同仁，並與學校多結合；果斷處理督學科長無甄選教育培訓養成機制之問題，積極建立前瞻可行之機制；努力避免政治影響教育之問題產生，熟悉政治之運作，爭取政治正向的支持；這些問題解決之道，都是教育行政人員要積極勇敢面對與培養的，不斷地修正與省思以追求卓越，並努力去執行，肯犧牲奉獻於教育上，教育必定更進步與發展。

參考文獻

- 吳清山（2017）。臺灣教育未來發展優先課題。師友，597，3。
- 林天祐主編（2003）。教育行政。台北市：心理出版社。
- 張鈿富（2016）。教育行政如何面對未來發展的挑戰。教育研究月刊，270，30。
- 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（未出版博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 葉子超（2019）。澎湖縣國民小學教育問題與解決之道。學校行政雙月刊，120，152。

- 楊惠芳(2005)。校長不哭道盡常態編班的無奈，家長民代施壓怕升學率低，公視播出教育體制大問題。《國語日報》，2005年5月12日，第2版。
- Cruickshank,E.(2013) . *Perceptions of principals' support for teacher leadership : A qualitative study* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Arizona, UA.
- Gleick (1987) . *Chaos:Making A New Science_* New York:Penguin.
- Green, R. L. (2017). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the professional standards for educational leaders*. Boston, MA: Pearson.
- Helterbrann, V.(2010) . Teacher leadership : Overcoming “I am just a teacher ” syndrome. *Education, 131*(2), 363-371.
- Jacobsen, S.(2011) . Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 33-44.
- Kiel, D. L. (1989) . Nonequilibrium Theory and It's Implication for Public Administration, *Public Administrative Review*, Nov-Dec.
- Ringler, M. C., O'Neal, D., Rawls, J., & Cumiskey, S.(2013) . The role of school leaders in teacher leadership development. *Rural Educator, 35*(1), 34-43.
- Worrall, D. (2014). *The personal accountability code: The step-by-step guide to a winning strategy that transforms your goals into reality with the new science of accountability*. Carlton, AU: The Accountability Codes.



我國推動高等教育衍生新創企業之政策省思

林佳瑩

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

在全球化的浪潮下，人力、資本、產品、科技和資訊快速流動，造就了一個讓個人、企業和國家都難以逃避的高度競爭環境（戴曉霞，2001）。「全球競爭力」與「國家競爭力」已成為眾多國家政府共同的政治語言（Callinicos, 2001）。許多國家逐漸將高等教育在全球脈絡下的競爭表現視為國家重要的成長指標，企圖藉由國家教育與人力資本的累積，擴展國際上的競爭力與影響力（戴曉霞，2001；陳淑敏，2014）。

此種發展模式不僅促使經濟、效益、及市場績效責任成為學術界所擁抱的新價值，學術/知識更被視為可販賣的產品/產出，並以世界各國作為行銷市場，以獲取最大生存利益（陳伯璋，2005a）。諸如美國、英國、日本、南韓及中國大陸等國家皆運用大學的知識創新、傳播、轉移等功能，鼓勵設立衍生企業，以促進產業界與學界相互交流，有效轉化、運用大學之研發成果，以加惠國家整體科技、產業發展（許文瑞，2018），我國高等教育亦積極朝此方向努力。

本文將聚焦於科技部及教育部這二個與大學互動最密切的補助機構，探討當前政府扶植大學研發成果衍生新創企業的主要作法，及其可能造成的影響。

二、我國政府鼓勵大學研發成果衍生新創企業之相關措施

教育部將大學研發成果衍生新創企業定義為學校為協助研發成果商品化與技術移轉，透過人員借調、資金投資、技術入股等方式參與推動新創事業，以鼓勵師生創業及協助產業創新，提供師生教學實習機會，進而建立辦學特色（許文瑞，2018）。為推動衍生新創企業，教育部及科技部等政府部門之具體作為如下：

（一）法規層面

為增進產官學研實質合作效益，政府近年來積極放寬相關法規，鼓勵學研機構投入技術移轉，甚至進一步運用研發成果設立衍生新創事業。106年6月14日修正公布之「科學技術基本法」即針對學研機構運用研發成果時，可能涉及的「財務」與「人力」二大面向進行鬆綁，其中第6條特別明定研究發展成果之收入排除國有財產法第56條等相關限制，俾使執行研究發展的單位得以彈性處分及運用研究發展成果之收入；第17條規定則放寬公立學研機構研究人員得兼任新創公司之職務，另增訂研究人員兼職、利益迴避等事項。

配合上述法規鬆綁，「公立各級學校專任教師兼職處理原則」、「從事研究人員兼職與技術作價投資事業管理辦法」、「產業創新條例」等相關法規亦進行修訂，其影響面向彙整如下表：

表 1 法規修訂影響說明彙整表

影響層面	內涵	
一、學校經營管理	1. 學校得彈性處分及運用研發成果之收入	簡化研發成果收入之處份程序。
	2. 學校應建立研發成果管理運用機制	學校應明訂研發成果保管、運用、智慧財產權歸屬及利益分配等相關規定。
	3. 學校可以自籌收入進行投資	國立大學可以自籌收入投資與校務或研究相關之公司與企業。但不包括學雜費收入及其他自籌收入具有特定用途者。
	4. 學校可作為師生團隊新創事業公司登記之所在地，並由稅捐單位減免課稅	向教育部申請並獲核定後，大學得利用校內場域作為創新創業課程中學生或學員新創公司登記之所在地，並享有房屋稅及地價稅減免之優惠。
二、教研人員權益	1. 放寬研究人員得兼任新創公司職務	教師持有新創公司主要研發技術者，得兼任新創公司董事。
	2. 放寬研究人員持股比例上限	研究人員分得之持股比例不超過 40%；惟為新創公司之股份者不在此限。
	3. 教師個人持股緩課稅	我國創作人依科學技術基本法第 6 條第 3 項所定辦法分配之股票，其薪資所得緩課稅。避免研究人員因研發成果技術作價分配到股票即須課稅，影響技術作價之意願。
三、教研人員義務	利益迴避及資訊揭露	研發成果創作人、簽辦、審議或核決研發成果管理或運用案件之人員，應依相關法規進行利益衝突迴避及資訊揭露。

資料來源：作者整理自相關法規。

(二) 政策層面

為鼓勵大學研發成果衍生新創企業，科技部、經濟部等單位陸續推動「萌芽計畫」、「創新創業激勵計畫」、「產學研價值創造計畫」等競爭型的補助計畫。向來以人才培育為核心的教育部，亦在這波熱潮中祭出政策誘因，陸續推出「大專校院創新創業扎根計畫」及「大學產業創新研發計畫」。

以 107 年度起推動的「教育部補助大學產業創新研發計畫」為例，該計畫為期 3 年，補助範疇為行政院 5+2 產業創新、數位國家創新經濟、文化創意產業科技創新、晶片設計與半導體產業、以及其他創新應用等領域，每案每年最高全額補助新臺幣 600 萬元。獲補助之計畫除了每年至少需有 3 名博士級研發人才參與計畫以外，還須與一家以上之企業進行合作，計畫結案前應於合作企業成立新部門，或成立新創公司。107 年度共計 26 校、46 件計畫獲核定，108 年度共計

23 校、43 件計畫獲核定，且以理工科系為主。

從這些頗具規模的計畫補助中，不難窺見政府對於鏈結學校研發能量與產業資源的企圖心與勢在必行。

（三）執行層面

有鑒於大學教師多半對於創業感到陌生，教育部特別編製「大專校院教師創新創業參考手冊」(教育部，2016)，臚列大學教師創新創業之途徑、流程、資源、各項規定以及常見問題，提供大學教師作為創業指引。

有了法規鬆綁作為基礎，並在競爭型補助計畫的推波助瀾之下，為了獲得外在經費挹注，部份大學教師將更傾向於投入從事市場取向的研究 (Slaughter & Leslie, 1997)，許多大學教師埋首學術研究之餘，也轉而重視產學合作，甚至對於籌設研發成果衍生之新創企業摩拳擦掌、躍躍欲試。

三、評論與省思

（一）學術價值 v.s. 市場價值—高等教育本質的再檢視

當前的高等教育機構雖然從國家手中獲得了較大的自主性，市場機制卻成了高等教育難以掙脫的束縛 (戴曉霞，2000)。Slaughter 和 Leslie (1997) 指出，全球化使得產業重組及研發需求大增，但由於政府對大學的補助經費驟減，高等教育機構需要仰賴政府補助以外的資源，導致大學經營者開始強調學術領域和商業創新之間的連結，以追求更高的學術資本，學術研究因而趨向市場化，此種市場力量對高等教育的滲透即是所謂的「學術資本主義」。

換言之，在市場機制運作之下，能夠創造產值、贏得顧客青睞的學校或學術領域，便能夠獲得較多經費與資源挹注。反之，研究成果難以切合市場需求、無法商品化、或不易量產的學科領域，例如人文社會領域，便可能面臨被邊緣化的危機。高等教育的教學內容亦可能隨之產生變化，就業取向的學院、就業市場較大的學門將獲得較大的發展空間，基礎學門所分配到的資源則遭到壓縮 (黃俊傑，1997)。

對此，前哈佛大學校長 Bok 提醒，學術與商業結合，固然得以學習企業界的效率與精神，可是一旦追求利潤超越一切，學術價值即淪為商業化的祭品，高等教育的使命勢必崩壞 (Bok, 2003；引自陳振遠、李國維、許文瑞，2015)。大學成立衍生新企業，前提在於強化研究成果的產業價值，此舉固然有助於提升學

術知識的實用性，帶動高等教育、乃至於整體社會的發展。惟過度追逐市場價值恐加劇「重理工、輕人文」的失衡現象，甚至導致高等教育喪失公共性，不可不慎。

（二）教育工作者 v.s. 新創公司成員—高等教育成員角色的再定位

過去大學教師時常被批評為不食人間煙火，研究成果往往只能被束之高閣。大學培育出來的人才學非所用、甚至找不到工作的情況亦屢見不鮮。隨著全球性高等教育市場的開放與高等教育機構的擴張，高等教育機構為求永續經營，已不能再維持過去自外於社會的學術象牙塔，轉而必須考量學生需求，或是依就業市場之發展趨勢開設相關之系所或課程（陳伯璋，2005b）。高等教育的知識生產不再只是服務國家內部的利益關係人，而擴大至滿足國際或全球的需要（Delanty, 2001）。

強調產學合作、鼓勵師生創業的氛圍，有助於縮短學術專業知識與實務應用之間的鴻溝。就人才培育而言，此種發展方向對於解決當前的學用落差問題亦不啻為一帖良藥。然而，學校衍生企業的創辦人或主要負責人，通常即是負責該項研發成果或創新技術的教師。若教師要投入大量時間將研發成果商品化或商業化，勢必會影響其時間分配，甚至影響整體教學品質及學生受教權益（丁克華，2015；陳振遠、李國維、許文瑞，2015）。儘管當前的法令已開放大學教師得兼職新創公司部分職務，但兼職的時數畢竟有限，教師仍需以既有的研究或教學等工作為主。穿梭在「教育工作者」與「新創公司成員」的雙重身份之間，大學教師可能面臨角色衝突的問題。倘若涉及師生共同創業，更將進一步打破傳統的師生關係，教師的角色定位也將更為複雜。

再者，與傳統的學術研究相比，無論產學合作或創新創業，都必須承擔更多的業績壓力。當學術研究更加趨於利益導向，從理性選擇的角度來看，在時間、精力有限的情況下，大學教師不免會以容易爭取到資源挹注或較具效益的研究主題為優先，其作為研究者的主體性是否在無意間遭到壓縮，或許有待商榷。

（三）金雞母 v.s. 燙手山芋—高等教育機構經營管理的新挑戰

楊宜興（2015）指出，隨著「科學技術基本法」等法令鬆綁，以及政府研究經費有限，引發國內學術創新創業風潮。具有立即商業化潛力之研究成果，成為產業界創新的重要來源；大學亦成為兼具學術卓越與研究商業化能力之機構。大學支持教師創業，無非是著眼於其所帶來的技術移轉授權金、衍生利益金等實質收益，甚或是提升學校聲譽等無形回饋。

但在追求教師創業的成功果實之餘，也不可忽視失敗的可能性。有人形容創業是一種「燒錢」的行為，差別在於有些創業團隊歷經草創初期的艱辛後，能夠逐漸站穩腳步；有些則不堪虧損，只能認賠殺出。學校雖擁有專業的研發成果或技術，但負責企業成敗之管理階層是否具備足夠的能力、推出的商品或服務是否能為市場所接受，都充滿高度不確定性（丁克華，2015）。即便教育部費心編製參考手冊，但創業並非紙上談兵，更遑論不是所有大學教師均具備充分的企業管理知能，政府鼓勵師生創業，一旦創業失敗，教師、學生該何去何從？每一個環節都需要從長計議。

就學校經營管理和行政運作而言，辦理衍生企業若能成功，固然能為學校帶來額外收入，但如果失敗，則可能使目前國內大學財務普遍困窘的狀況雪上加霜（丁克華，2015）。因此在實務上，教師投入創業，學校技轉中心、育成中心等研發成果管理單位必須給予行政協助或輔導，校方的行政成本將隨之提升；創業的風險與不確定性亦可能增加校方管理上的難度。畢竟依據現行法規，教師在學校的研發成果基本上皆歸屬學校，有意願創業的教師需向學校提出申請，通過校方審核者始得成立公司。在這一連串的過程中，學校應以何種標準評估是否通過創業申請案？如何訂定合理的回饋制度？是否有能力提供專業的創業諮詢與輔導？是否建立完善的風險管理與退場機制？倘若無法針對這些問題給予明確的答案，在成為金雞母之前，大學研發成果衍生新創企業恐怕會先成為學校行政管理者眼中的燙手山芋，不可不慎。

四、結語

大學致力推動衍生新創企業似乎已勢不可擋，平心而論，將學術機構的研發能量導入產業，並借助產業彌補高等教育機構資源的不足、共同進行人才培育，確實可能創造三贏局面。與此同時，卻也不宜忽視高等教育市場化可能引發的隱憂，以及創業背後隱藏的風險。尤其當各校衍生新創企業如雨後春筍般紛紛成立，政府、學校、教師若能夠緩下腳步、謀定而後動，或許能夠使這條路走的更穩健、長遠。

參考文獻

- 丁克華（2015）。學校辦理衍生企業之風險評估與管理。載於楊國賜、胡茹萍主編，*大學衍生企業*（頁119-160）。臺北市：中華民國技職教育學會。
- 公立各級學校專任教師兼職處理原則（2016年11月25日修正公布）
- 許文瑞（2018）。世界主要國家「大學衍生企業」策略對我國高等教育創新

轉型之啟示。教育脈動，13，1-14。

- 科學技術基本法（2017年6月14日修正公布）。
- 教育部（2016）。大專校院教師創新創業參考手冊。臺北市：教育部。
- 陳伯璋（2005a）。學術資本主義下台灣教育學門學術評鑑制度的省思。載於反思工作小組主編，全球化與知識生產反思台灣學術評鑑，（頁205-234）。台北：台灣社會學研究季刊。
- 陳伯璋（2005b）。臺灣高等教育的發展與改革。載於陳伯璋、蓋浙生主編，新世紀高等教育政策與行政（頁1-33）。臺北：高等教育。
- 陳振遠、李國維、許文瑞（2015）。大學校院辦理衍生企業之機會與挑戰。載於楊國賜、胡茹萍主編，大學衍生企業（頁161-188）。臺北市：中華民國技職教育學會。
- 陳淑敏（2014）。論學術資本主義的擴張與效應。高等教育，9(1)，1-25。
- 從事研究人員兼職與技術作價投資事業管理辦法（107年3月27日修正公布）
- 黃俊傑（1997）。大學理念與校長遴選。臺北：通識教育學會。
- 產業創新條例（108年7月24日）。
- 楊宜興（2015）。大學智慧資本與研究商業化績效之研究。教育研究集刊，61(2)，39-66。
- 戴曉霞（2000）。高等教育的大眾化與市場化。臺北：揚智。
- 戴曉霞（2001）。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。教育研究集刊，47，301-328。
- Callinicos, A. (2001). *Against the third way*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.

- Slaughter, S. & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.



在大學退場機制下，如何保障學生受教權

王則閔

國立臺南大學教育學系博士生

一、大學退場是少子化的必然趨勢

依據教育部（2017）大專校院學生人數推估數，從 108 學年度至 118 學年度止呈現雪崩式滑落，人數從 937,832 人一路下滑至 638,893 人，每年以 1.3%~5.1% 縮減共減少 298,939 人。以全臺每年新生數最多的臺大為例每年約招生 3,500 位新生，等於是 85 間的臺大面臨衝擊。臺大做為臺灣最高學府當然感受不到招生壓力，但對於大部分的私校面對這波浪潮無不憂心忡忡，深怕被這股海嘯滅頂。

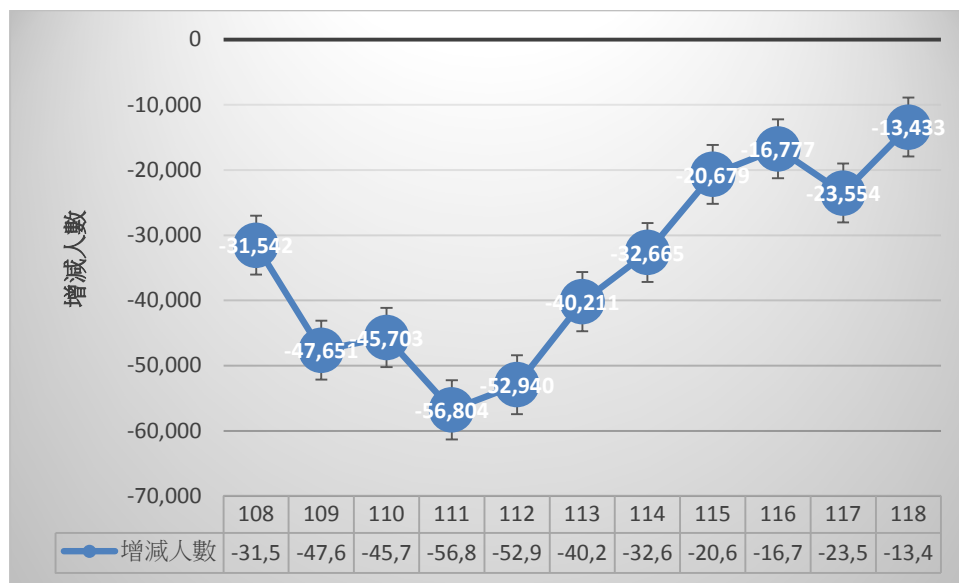


圖 1 108-118 學年度大專校院學生人數推估趨勢圖

資料來源：整理自教育部(2017)。

「私立大專校院轉型及退場條例草案」明訂私立大學的學生不滿 3 千人、連續 2 年新生註冊率未達 6 成，或出現財務惡化、積欠教師薪資達 3 個月門檻者，透過法令強制該校必須在 3 年內退場或完成轉型，否則將會被勒令強制解散清算。從 2014 年「屏東縣高鳳數位內容學院」至 2019 年「南榮科技大學」，6 年內共有七間學校退場或轉型，尤其近兩年開始面臨到少子化的海嘯衝擊，退場的速度越來越快，教育部並握有一份專案輔導學校，事實上就是準退場學校。就「私立大專校院轉型及退場條例」來看，教育部對於退場學校的學生受教權重視程度遠不及於校地校產的處置。學校退場除了校地校產處理之外，學生受教權更是需要主管機關強力介入管控，因為在學校面臨退場的情況下，學生絕對是最沒有能力改變現況、最沒有能力爭取權益、最沒有能力保護自己的受害者，因此政府應該以保障學生受教權為主要考量，以下將說明為何須將學生受教權放在第一優先

考量之原因，以及退場條例中對於學生受教權的不夠重視，最後提出退場後學生協助程序作為學生安置程序參考。

二、學校退場，學生是最大受害者

退場學校為了保留最大化資產，將教師授課時數減少、學生併班上課、非科系專長之教師擔任系所主管與教授系所專業課程，濫用兼任教師等，導致教學品質低落，學生學無所長，受教權益遭受巨大損失。

從 2014 年無預警退場的高鳳數位內容學院、永達技術學院至 2019 年的南榮科技大學，每間退場學校都發生學生還未畢業即被要求轉學的要求，名義上的「被轉學」實際上是「被輟學」（林柏儀，2018）。私立大專校院的學生大多相對弱勢，原本應該要給予更多資源與協助的弱勢學生反而常落在退場學校之中，他們在學校附近租屋打工賺取生活費，甚至於因為家在附近為省住宿費所以選擇這所學校，現在學校退場了卻要求轉到其他更遠的學校，大大提高學生的轉換成本。何況還有學分承認的問題、新環境的適應問題，前者影響修業年限，後者影響學生身心健康，這些問題是否有詳細思考與設置應對措施，學校退場對於學生的傷害是最大的，學生付了金額龐大的學費，而且大部分是學貸，學校拿了學費經營不善卻拍拍屁股退場離開，讓學生蒙受巨大的損失卻求償無門，未來進入職場卻還要償還這所已退場學校的學費貸款，學生永遠的是最大受害者。

三、退場機制忽視學生的權益

108 年 8 月 17 日南榮科大宣布退場，對於在校學生，教育部與校方並未進行需求調查與詳細溝通，而是火速召開安置說明會宣布協助學生轉學到鄰近學校，對於學生與家長希望留在原校畢業的意願，教育部並未尊重反而是語帶恐嚇學校已無資產、將會停水停電等強迫學生與家長接受。轉學並非不可，但應該是出自學生自願且合乎學生受教權益，否則為了趕快解決問題而罔顧師生需求，是一種不負責任的態度。

四、完善的學生安置以維護受教權益

從南榮科技大學的安置說明會來看，教育部的態度明顯是協助學校將學生轉學至鄰近技專院校，而非要求董事會拿出資金維持學校運作，直至學生於原校完成學業。在全國皆面臨到少子化的威脅時，有一所學校釋放出大量學生，對於鄰近學校是多麼大誘惑，除了可以提高生源又可以賺進學費收入，於是乎退場學校的學生變成待宰的肥羊，吸引鄰近學校爭相獵食，而退場學校為了加速退場，舉辦一場場的輔導轉學說明會，半強迫式的協助學生轉學，表面上聲稱保障學生受

教權益，實際上是把學生受教權益當作商品，為避免這樣的情形發生，具有權責單位的教育部其角色十分重要，對於學員轉學與安置的過程中，教育部應扮演重要的監督角色。

在退場機制中，教育部對於學生受教權的重視程度，從「私立大專校院轉型及退場條例」可以看出端倪，全篇 20 條的條例，只有第 11 條明定「保障學生受教權益，主管機關應查核其教學品質，並得視個案受輔導學校之情況，協調鄰近學校協助其開班授課」，以及第 13 條規定「私立大專校院經主管機關停止全部招生者，應確實保障現有學生受教權益，並持續開班授課；學生有轉學意願者，學校應協助學生辦理轉學安置事宜；主管機關得補助學生就學、轉學或教學之相關費用。」，然而對於學校退場後也只是協助轉學，轉學後的安置並無具體做法，更無後續追蹤學生適應狀況。

日本受到少子女化的衝擊比我國還要早，從 1992 年達到 205 萬人的顛峰後逐年下降，目前每年約 110~120 萬大學新生（張國保、黃嘉莉、劉曉芬、胡茹萍、徐昌慧，2012）。因此日本對於大學退場機制的處理相對於我國也更為成熟，基於學生受教權益，建立轉學程序保障學生權益，以下依據日本做法擬出程序圖（如圖 2），提供我國制定學生安置之參考。以下程序圖重點在於教育部的功能，教育部應成立專案小組，監督退場學校對於學生的「安置情形」與追蹤學生轉學後的「適應狀況」，保障學生受教權益。

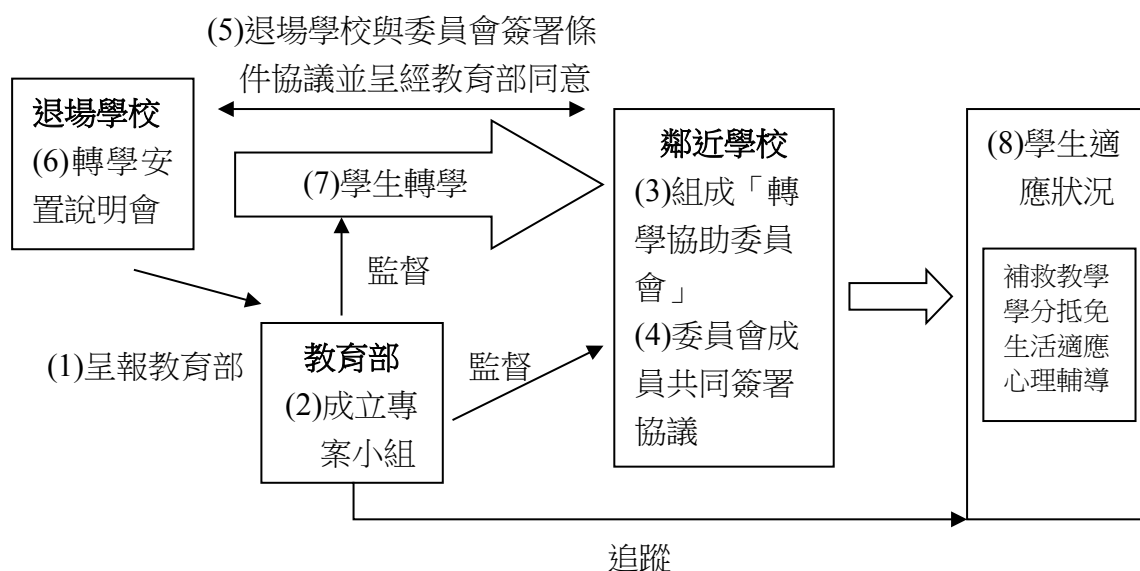


圖 2 學生轉學協助程序圖

資料來源：整理自行政院研究發展考核委員會(2012)，參考自日本文部科學省(無日期)「學生轉學支援程序圖」。

五、建議

（一）教育部應扮演守門員角色

身為主管機關，教育部的角色須更加強硬，應以學生受教權益做為最優先考量，強力介入管控退場學校，對於在校學生的去留與處理安置，不可有不負責任或是便宜行事的心態交由退場學校自行處理，甚至與退場學校站在同一戰線罔顧學生權益。

（二）董事會應立即改組，加入教職員與學生共同監督

確定退場之私校董事會應立即改組，除原先董事會成員外，加入教職員、學生與公正第三方代表共同組織過渡型董事會，除對於校地校產處理之外，亦應對於教職員的安置、資遣以及學生之安置與轉學輔導進行共同監督。

（三）教育部協助學校進行學生調查，擬定轉校方案

針對退場學校之學生，校方有義務進行全面性的調查，確認學生的轉學意願，並規劃轉學方案，並與納入轉學方案之學校開會協調學生轉學事宜，包含學分承認抵免辦法、學生轉學後之生活安置、工讀安置與適應輔導，學校提出學生安置與轉校方案計畫，詳列意願調查結果、轉校之學校名單、兩(多)校學生轉校之共識會議紀錄、安置與轉校說明會議紀錄與等，對於學生轉校務必做到「無縫接軌」，才能保障學生權益。

（四）教育部有義務確認新學校是否符合接收條件

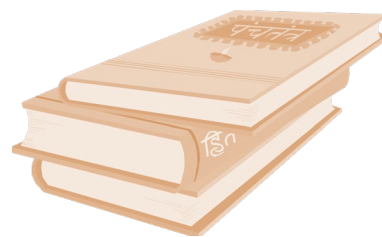
對於有意願接收學生的學校，教育部有義務把關，確認該校的師資、課程、宿舍、活動空間、軟硬體設備等條件，是否具備接收學生入學的資格與能力，於事前完成調查與提出報告，並召開入學說明會，讓學生及家長對於即將轉進的新學校有一定程度的瞭解，有助於轉校後的適應程度。

（五）保障在校生的畢業權益，「先停招，再停辦」的思考

為保障在校學生的受教權益，學校若退場也應採取先停招再停辦的方式，待停招後的在校學生全數畢業或修業年限屆滿才能停辦。且這段過渡期學校以校產進行融資，或是教育部設立基金讓學校以校產擔保借貸繼續辦學並維持正常運作，而且包含專任師資數、課程數等都應足額，教育部也應積極介入監督協助，保障在校學生的受教權益。

參考文獻

- 林柏儀（2018）。大學讀到一半被關閉，這些學生的受教權誰在意？天下雜誌。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/454/article/7489>。
- 吳淑玲（2018）。又一所科大退場，教育部安排南榮科大760名學生轉學。聯合新聞網。取自https://udn.com/news/story/6929/3963288?from=udn-hotnews_ch2。
- 張國保、黃嘉莉、劉曉芬、胡茹萍、徐昌慧（2012）。因應少子女化我國大專校院整併、轉型與退場機制之研究。行政院研究發展考核委員會委託研究報告（報告編號RDEC-RES-100-023）。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 教育部（2017）。中華民國106~121學年度大專校院學生及畢業生人數預測分析報告。臺北市。
- 教育部（2019）。中華民國107學年度大專校院新生註冊率統計。臺北市。



從校務研究取向探討大學性別教育課程 推動之情形與建議

林玫君

國立高雄餐旅大學通識教育中心助理教授

一、前言

自民國 86 年教育部成立「性別平等教育委員會」，並研擬頒布《性別平等教育法》以「促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境」為落實目標，亦為大專院校性別教育之重要法源依據。

查南部某大學通識中心與性別議題較相關的課程有：與婦產科醫師的對話、兩性關係、女性與運動、家庭關係、女性文學選讀、兩性關係與幸福學，可見性別相關之課程，多集中在人文社會領域，學生在獲得性別方面議題的思考範疇較為侷限，可能有礙公民素養學習。然性別議題不僅止於「自身」尚包含「人—我」關係的探討，例如：性別工作平等、同志婚姻合法化、多元成家議題等等，將有助於學生對自身、他人權益的瞭解，課程多由「融入式教學」切入，依課程主軸融入性別議題，引導學生關懷社會文化造成的性別差異、壓迫與權力，故校園師生對於性別議題的知識與自我覺醒相當重要。

二、大專校院學生對性別認知之相關研究

有學者研究大學生，發現性別平等態度與「女性化特質/表達性特質」及「男性化特質/工具性特質」具正相關，且女性性別角色意識形態與性別平等態度間達顯著高相關，即個人愈不被性別刻板印象約束，愈能對性別抱持平等的態度（King & King, 1990; King, King, Carter, Surface & Stepanski, 1994; King, 1997）。國內大學生判斷適合一性而較不適合另一性的人格特質如下：(1)適男特質：剛強的、個人主義的、靠自己的、冒險的、獨立的、有主見的、深沉的、競爭的、膽大的、豪放的、穩健的、自立更生的、善謀的、有雄心的、幹練的、嚴肅的、主動的、行動像領袖的、有領導才能的、好支配的；(2)適女特質：溫暖的、整潔的、純潔的、心細的、伶俐的、動人的、富同情心的、文靜的、親切的、愛美的、慈善的、溫柔的、端莊的、文雅的、純情的、輕聲細語的、天真的、矜持的、愛小孩的、善感的（李美枝、鍾邱玉，1996）。

因性別而導致文化、社會及教育上的次文化，致使性別認知產生差異，因此推動性別平等刻不容緩，且性別平等觀念應融入多元觀點，對性別多樣化予以尊重（畢恆達，2004），亦有研究建議將性別平等觀念分為幾個區塊：傳統女性角色反省、兩性公平和諧相處、角色與職業反省及男性社會角色反省（陳信峰，

2002)，以發展多元觀點性別認知。

三、大專校院性別教育課程推動之挑戰

有鑑於性別相關研究及不斷變動的社會氛圍，高等教育應該做性別教育的突破者，透過課程設計引發師生對性別議題的討論，達到雙向的鷹架知識建構，而非停留在單向的給予性別平等知識，就筆者教學經驗而言，性別教育課程有幾項挑戰：(1)教師教學如何保持立場中立並保持彈性態度；(2)教師自身對性別的價值觀及意識；(3)性別議題接軌國際化；(4)性別議題如何融入教學。針對教師部分，建議教師在性別平等教育過程中，需秉持非批判性的態度接納學生不同觀點，以建立互信的師生關係，才能使師生在互賴的平台上分享性別的體驗或觀點，另外，在教學策略上應保持彈性調整的態度，相信學生能具備正確的性別觀，並且能有效解決問題（引自紀媛，2012）。

教師在性別教育教學上較為棘手的主因，係對於性別議題陳述的困難度，其觸及教師自身對性別的價值觀與自我意識，考驗教師於時代巨輪下的性別觀念與趨勢的掌握程度，學生不僅是知識的接受體，而是在課室外能否喚起性別意識的思辯能力。因此，高等教育的性別課程規劃，宜扮演與社會、國際接軌的角色。另外，融入與專業知識相關之性別議題能有助學生未來面對專業之態度，深化、奠定正確的性別觀，對於教師亦能提供教學相長之功能。

四、從校務研究取向出發，瞭解大學生對性別議題之關懷

校務研究是「透過資料蒐集、分析、報告，以及教職員行動，以促進高等教育機構的運作與決定」（Saupé & Montgomery, 1970），彭森明（2014）認為透過校務研究可作學校行政管理、教學方案的選擇與設計、資源運用及發展策略，最佳的實證決策資訊，因此，透過調查以瞭解大學生對於性別教育課程之喜好，供教學規劃之參考。

據此，為符合校務研究目的，本調查樣本取自同一學校，共 426 位學生，女生 189 位（44.4%），男生 237 位（55.6%），平均年齡 22.2 歲。以性別平等政策綱領所提出之性別教育 7 大目標政策內涵所編製（財團法人婦女權益促進發展基金會，2017）。由於「環境、能源與科技」一領域於預試結果及該性別教育領域目標定義上不甚清楚，為避免受測者填寫問卷之疑慮，從原定的 7 大領域縮編為 6 大領域，調查性別議題如表 1 所示。

受測者針對表 1 性別領域相關議題勾選有興趣之項目（可複選），據此瞭解學生對性別教育感興趣的程度，統計超過 50%之議題為：工作與家庭的性別平

衡、針對多元型態家庭建構家庭照顧機制、消除性別暴力與歧視、安全生活空間的性別平等、友善醫療照護環境以及提升弱勢族群健康照顧過程，等 6 項；另百分比比較低之 3 項為：性別正義的人口政策、幼兒照顧服務及具性別意識的司法環境。

表 1 大學生對性別議題之喜好次數統計（n=426）

性別教育領域目標	領域相關議題	次數	百分比
權力、決策與影響力	1. 探討職業上的性別差距	200	47%
	2. 探討社會參與上的性別區隔	172	40%
	3. 探討決策具備的性別敏感度	177	42%
	4. 國際性別議題	193	45%
	5. 性別間與性別內平等	165	39%
就業、經濟與福利	6. 探討就業福利政策之性別差異	180	42%
	7. 工作與家庭的性別平衡	239	56%
	8. 性別平等勞動力價值	167	39%
	9. 友善就業或創業環境之性別差異	198	46%
人口、婚姻與家庭	10. 性別正義的人口政策	135	32%
	11. 幼兒照顧服務	143	34%
	12. 跨國婚姻移民的友善環境	179	42%
	13. 針對多元型態家庭建構家庭照顧機制	211	50%
	14. 促進婚姻制度中性別平權	189	44%
教育、文化與媒體	15. 性別平等教育	176	41%
	16. 性別相關法律對傳播媒體的他律	172	40%
	17. 突破父權文化，建構無性別歧視的文化禮俗	203	48%
	18. 建立性別弱勢族群在公領域的可見性與主體性	189	44%
人身安全與司法	19. 消除性別暴力與歧視	261	61%
	20. 消除人口販運之性別平等	170	40%
	21. 安全生活空間的性別平等	225	53%
	22. 具性別意識的司法環境	157	37%
健康、醫療與照顧	23. 健康公平與性別意識之政策	203	48%
	24. 友善醫療照護環境	223	52%
	25. 提升弱勢族群健康照顧過程	217	51%
	26. 發展以女性為主體的整合式健康照顧與資訊	160	38%

以不同性別角度分析（見表 2），超過 5 成的女性學生對「探討職業上的性別差距」、「友善就業或創業環境之性別差異」、「針對多元型態家庭建構家庭照顧

機制」、「促進婚姻制度中性別平權」、「突破父權文化，建構無性別歧視的文化禮俗」及「友善醫療照護環境」等議題感興趣；男性同學則在以健康、醫療與照顧領域的「健康公平與性別意識之政策」議題較為關注。最後，不分男女共同關懷且超過半數的議題為「工作與家庭的性別平衡」、「安全生活空間的性別平等」與「消除性別暴力與歧視」等 3 項。

表 2 不同性別對各領域感興趣之性別議題（僅呈現超過半數之結果）

向度	性別議題
女性	<ul style="list-style-type: none"> ● 權力、決策與影響力領域：探討職業上的性別差距、國際性別議題 ● 就業、經濟與福利領域：工作與家庭的性別平衡、友善就業或創業環境之性別差異 ● 人口、婚姻與家庭領域：針對多元型態家庭建構家庭照顧機制、促進婚姻制度中性別平權 ● 教育、文化與媒體領域：突破父權文化，建構無性別歧視的文化禮俗 ● 人身安全與司法領域：消除性別暴力與歧視、安全生活空間的性別平等 ● 健康、醫療與照顧領域：友善醫療照護環境、提升弱勢族群健康照顧過程
男性	<ul style="list-style-type: none"> ● 就業、經濟與福利領域：工作與家庭的性別平衡 ● 人身安全與司法領域：消除性別暴力與歧視、安全生活空間的性別平等 ● 健康、醫療與照顧領域：健康公平與性別意識之政策

五、結語

根據上述校務研究結果，提出性別教育課程推動相關建議與策略如下：

（一）鼓勵並增加教師對性別議題的敏覺度

由於性別課程開設的類別多為人文、社會科學領域，可見性別課程的開設，可能受限於教師學門專長或興趣。據此，不同領域的教師對性別議題之敏覺與關切程度仍有推展空間，宜鼓勵教師拓展專業課程之多元教學資源，並提出不同領域學門的教學範例，並且結合相關性別議題，以提供各樣教學技巧與單元教材使用；另外，授課屬性宜整合不同專業領域教師，集結各領域教師專才，增添性別課程之多元性，以增加學生修習意願及對性別議題之視野廣度。

（二）課程教學融入性別議題之建議

校方可提供教學資源，如：訂定相關規範補助性別融入課程以達到鼓勵及推廣之成效。再者，由於性別議題的論述多參照教師自身對性別的價值觀，宜針對教學設計，參與自組性別相關專業或教師團體，以增加教學知能，有助教師完備性別知能，有效引導學生於性別議題之討論。課程綱要可依國民教育階段的「性

別平等教育」之三大核心能力為指標：性別的自我瞭解、性別的人我關係及性別的自我突破為未來整體課綱發展基礎。

在實務教學單元設計，可酌參表 1 和表 2 整理之結果，課程目標的設計可參考陸偉明（2016）建議：(1)瞭解性別角色發展的多樣化與差異性；(2)瞭解自己的成長與發展，並突破性別限制；(3)表現積極自我觀念，追求個人的興趣，並發展長處；(4)消除性別歧視與偏見，尊重社會多元化現象；(5)主動尋求社會資源及支援系統，建構性別平等之社會；(6)建構不同性別和諧、尊重、平等的互動模式來建構性別相關課程。

（三）規劃系統性性別課程之階段計畫

性別課程目標設計，建議可參國民教育之「性別平等教育」三大能力指標，包含：(1)性別的自我瞭解：瞭解性別在自我發展中的角色，以培養健康的自我概念；(2)性別的人我關係：探討性別發展與社會文化互動的關係，以建立評等的人我互動關係；(3)性別的自我突破：發展積極的行動策略，以建立和諧、尊重、平等的性別關係等為基礎，統整上述建議，性別課程規劃提出各階段目標與內容如下表 3。

表 3 性別課程建構近中遠程目標

目標	內容
近程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提升教師對性別議題之敏覺度，及性別教育的正確認知 2. 擬定性別課程融入之獎勵辦法 3. 鼓勵教師參與性別相關團體之交流 4. 提供教師教學新知與性別相關資訊平台交流
中程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵各學院與通識教育教師開設跨領域融入性別教育課程 2. 可先建構於通識教育中的跨領域通識，或增加為性別學群 3. 提升學生對性別議題之興趣與認知
遠程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 設置性別學程辦法 2. 學程學分可跨校選修認證 3. 深化學生對性別意識之涵養與能力

參考文獻

- 李美枝、鍾秋玉(1996)。性別與性別角色析論。本土心理學研究，6，260-299。

- 紀媛（2012）。性別平等繪本融入國小四年級閱讀教學（未出版碩士論文）。南華大學國際暨大陸事務學系亞太研究所，嘉義縣。
- 財團法人婦女權益促進發展基金會（2017）。性別平等政策綱領。臺北市：內政部社會司。
- 畢恆達（2004）。空間就是性別。臺北：心靈工坊。
- 陳信峰（2002）。學生兩性平等觀念之調查研究（未出版碩士論文）。國立中正大學教育研究所碩士論文，嘉義縣。
- 陸偉明（2016）。性別教育與生活。臺北市：雙葉書廊。
- 彭森明(2014年10月)。大學校務研究：理念與實踐。教育部校務研究辦公室建置與運作實務研討會，國立清華大學。
- King, L. A., & King, D. W. (1990). Sex-role egalitarianism and androgyny: Discriminate evidence. *Psychological Reports*, 67, 1129-1130.
- King, L. A., & King, D. W. (1997). Sex-role egalitarianism scale-development, psychometric properties, and recommendations for future research. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 71-87.
- King, L. A., King, D. W., Carter, D. B., Surface, C. R., & Stepanski, K. (1994). Validity of the Sex-Role Egalitarianism Scale: Two replication studies. *Sex Roles*, 31, 339-348.
- Saupé, J. L., & Montgomery, J. R. (1970). *The nature and role of institutional research: Memo to a college or university*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.



普通型高級中等學校因應 108 課綱設置 課程諮詢輔導中心之推廣與落實

蕭玉玲

臺中市立惠文高中課程諮詢中心召集人

林玉芬

臺中市立惠文高中學務主任

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授

一、前言：提高規格的「課程諮詢輔導中心」

108 課綱如火如荼的展開，許多相關配套因應措施及策略也隨著法規命令的規範因運而生，其中設置課程諮詢教師就是 108 課綱很重要的政策配套之一。為達成十二年國民基本教育「適性揚才」的目標，協助學生在多元教育變革下找出屬於自己的路，包括選課諮詢輔導、生涯定向輔導與未來升學媒合嫁接，都是希望投入更多的人力，運用更多新的策略方法，讓學生成為學習的主角，達到適性發展的目標。

對於高級中等學校造成許多關鍵性的變化的 108 課綱，其中包括選修課學分增加、學生學習歷程檔案在大學升學招生比重增加，而新增彈性學習時間提供學生個人可以依照自己的興趣性向與特質選擇充實/補強性教學、選手培訓、特色課程等自主學習，108 課綱確實將學習的主權釋放給學生，讓學生對於課程的選擇從標準化的套餐學習轉向個人化自助餐的學習（張益勤，2019）。這些改變對如常的高中校園產生偌大的改變，對於 108 學年度入學的新生和家長更是一大挑戰，為緩和不安與未知造成學生和家長對於新課綱的疑慮，希望學生於選課時有輔導機制之協助，透過課程諮詢教師的設置促進 108 課綱的落實。

課程諮詢教師是因應 108 課綱變革所設置協助學生選課的職務，教育部發布高級中等學校課程諮詢教師設置要點，明訂各校設置課程諮詢教師提供學生選課諮詢服務。由於課程諮詢輔導需整合導師、學科教師及專任輔導教師，研究者任職的學校場域（臺中市立惠文高中）慎重其事，遂設立「課程諮詢輔導中心」，整合相關人力及設備相關資源，乃屬於任務型的組織編制（如圖 1 所示）。學校內的課程諮詢教師依設置要點進行遴選，並由主筆者擔任課程諮詢輔導中心召集人乙職，擬定課程諮詢中心設置要點，創設課程諮詢輔導中心網頁，以及課程諮詢輔導中心成立等相關準備工作，以迎接與因應 108 學年度新生的入學。



圖 1 課程諮詢輔導中心組織架構圖

課程諮詢的功能是因應 108 課綱的課程改革所產生的新政策配套，對全體教師、學生及家長實屬「新奇」，職是之故，除一些 108 課綱的前導學校針對這個部分辦理研習外，還有一些已受學校推薦參加課程諮詢培訓的教師，其餘大部分的親師生對於課程諮詢輔導感到陌生，本文希望藉由課程諮詢輔導中心的推廣與落實，發揮協助學生生涯與選課時的抉擇輔導服務，並透過資料文本分析及 SWOT 工具掃描本中心在推廣與落實時具有的優劣勢與機會威脅點，進而提出協助落實推廣中心的行動策略，具體實踐十二年基本國民教育目標。

二、課程諮詢輔導中心之功能：「學生適性發展與學習」的支撐系統

課程諮詢輔導中心的設置最重要的功能就是協助學生適性發展與學習，因課程諮詢輔導係屬 108 課綱產物，業務職掌究竟隸屬教務處亦或是輔導室都未有行政法令規範，惠文高中成立獨立任務編組的課程諮詢輔導中心，是希望透過資源整合，真正落實提供學生課程諮詢輔導的服務。本中心依據以下相關法令規定：十二年國民基本教育課程綱要總綱、高級中等學校課程諮詢教師設置要點、及高中學生學習歷程檔案作業要點，對於課程諮詢輔導中心成員進行責任分工與規範，概略分為初級課程諮詢、生涯轉介諮詢、客製化諮詢與課程資源媒合四種類別，前三項類別依據法規議定職務分工，最後一項有關於「課程資源媒合」，則是本中心考量全方位提供學生服務提供額外的二點服務：1. 學生如有單科課程或多元跨域課程等諮詢需求，將媒合相關教師提供協助。2. 關於大學學群及生涯進路等需求，連結社會資源提供協助。課程諮詢輔導中心的設置與運作，提供學生課程諮詢輔導服務，就是希望學生能了解學校課程，並適性發展與學習，也是具體落實十二年國民基本教育的精神與目標。

達成適性發展與學習的目的之一也希望能夠適性升學，游姿穎(2016)提及：「考招變革試圖藉由備審資料標準化機制的再設計，也就是學習歷程檔案(Academic Portfolio)的機制，引導高中端的教學正常化，落實選修課程發展。」

面對制度設計改變，常有選才的大學端與育才的高中端認知和執行落差，加上大學端對於高中端教學實務現場並不是那麼了解，而高中端對於大學端審查學生學習歷程檔案也充滿了懷疑與不信任，為了降低這樣的疑慮，課程諮詢教師設置也成為兩端的橋樑，連結高中端選課諮詢與學生學習歷程檔案建立，順利協助大學端招收符合該校系期望培育的人才。

課程諮詢教師的設置雖然是法規規範，推廣成效與否與校長的課程領導有一定的相關程度，謝金城（2018）從法制面和實務面分析教育鬆綁後，高中校長為十二年國民基本教育 108 課綱的領導作為，包括：帶領教師解讀總綱、責成處室任務分工、成立各種推動小組、統整各科教師意見、完成學校課程計畫等，現今校長面臨權責失衡下的領導困境，有為的校長們展現出推動新課綱的領導作為，因此校長積極的課程領導作為強烈影響課程諮詢輔導的推動，就像筆者場域中的課程諮詢輔導中心就是校長積極推動十二年國民基本教育 108 課綱的領導作為。

三、推廣落實的運作策略：資料蒐集與文本分析

面臨 108 課綱推動重責大任，除提高課程諮詢輔導中心的設置規格外，也深知肩負對學生提供課程諮詢輔導的重擔，為此運用觀察、會議紀錄、文件分析等方法，廣泛地蒐集有關學校學生使用課程諮詢輔導的各項相關資料（包括實地觀察記錄、開會通知與會議紀錄、工作日誌與諮詢專線電話紀錄等），藉以深入了解課程諮詢輔導的推動與落實，及面臨到的困境與難題，俾供他校推動課程諮詢輔導之借鏡。

為能更加瞭解課程諮詢輔導中心運作情形，透過多方的管道進行資料蒐集，將藉由文本分析、描述性分析及統計分析，做為課程諮詢輔導中心落實推廣影響因素的探究與擬定行動策略。其中蒐集資料管道包含 1.開會通知：確認會議召開時間及與會成員。2.會議紀錄：有關於課程諮詢輔導討論紀錄會議過程與決議。3.課程諮詢輔導手冊：課程諮詢執行紀錄及內容。4.選課說明會回饋單：執行 108 年 8 月首次的課程說明會，透過回饋單了解學生、教師及家長對於課程諮詢輔導的了解程度。5.透過 Google 表單進行學生滿意度調查：了解學生接受課程諮詢服務後的滿意度。6.隨機訪談新生：了解新生接受課程諮詢輔導服務後的成效。7. 課程諮詢輔導中心工作日誌：運用工作紀錄表進行過程的記載，掌握課程諮詢教師工作紀錄及溝通互動。8.諮詢輔導專線電話紀錄：蒐集學生及家長問題及提供課程諮詢輔導服務。最後從資料分析中理出影響課程諮詢輔導中心推廣與落實之因素，作為擬定提升親師生了解課程諮詢輔導中心的行動策略。

四、行動方案基礎：巧用 SWOT 掃描工具做為分析起點

為使行動策略方案能夠更臻於目標，本文運用 SWOT 分析工具進行掃描解析課程諮詢輔導中心之推廣與落實。簡要地說，本中心具有的（一）優勢（Strength）：1.專屬獨立空間；2.清楚的中心設置要點；3.各領域老師皆有代表參與培訓，課程諮詢培訓教師領域多元；4.已有 10 名教師經培訓取得認證的課程諮詢教師。（二）劣勢（Weakness）：1.考招政策仍具有變數；2.正式行政單位編制不願意主責；3.行政處室溝通不足，缺乏行政溝通；4.新政策親師生皆陌生。（三）機會（Opportunity）：1.全國專責課程諮詢學校台南二中綜理課程諮詢教師政策配套措施相關業務；2.教育主管機關舉辦課程諮詢教師回流培訓；3.學校經過多年經營頗具特色。（四）威脅（Threat）：1.學生生涯未定向未能精準提供所需課程；2.課程諮詢教師本身素養及素質不一易造成學生無所適從；3.擔任課程諮詢教師誘因不足，僅有減課鐘點的補貼，易導致教師意願不高；4.課程諮詢教師對於學校特色發展及課程發展認識不清。

透過 SWOT 的分析了解課程諮詢輔導中心的落實與推廣具備的優勢與機會，還有執行的困境與威脅，輔以上述蒐集的資料分析，藉以提出下列十項促進與推廣中心的行動策略：

1. 召開會議：召開行政會議進行課程諮詢輔導中心定位的協調、召開課程諮詢輔導教師遴選委員會討論課程諮詢教師的選聘與責任區分配、召開課程說明會工作協調會，以利規劃並執行課程說明會。
2. 處室協商：對於主責單位的確認，尤其是教務處與輔導室，必須透過對話與協商確認主責的行政單位。
3. 吉祥物徵選（代表課程諮詢中心）：透過吉祥物的徵選爭取師生的關注，並以軟性的方式行銷，讓師生接受並使用中心所提供的服務。
4. 宣傳小物增加對於課諮中心的認同：透過宣傳小物增加中心曝光率。
5. 拍攝微電影宣傳：運用多媒體的方式說明與行銷課程諮詢中心。
6. 製作課程諮詢手冊：提供每一位入學新生課程諮詢手冊，讓新生與家長能有完整具體的書面資料參考。
7. 運用無聲廣播：透過學校無聲廣播播放課程諮詢輔導中心服務內容，藉此也可以提供原屬舊課綱的學生了解。
8. 運用專屬網頁：說明課程諮詢輔導中心服務內容，與相關資源連結提供，並提供互動討論區，藉以了解接受課程諮詢輔導的學生和家長的回饋。
9. 運用網路公告：針對重要時程與選課說明推播提供即時訊息。
10. 製作課諮中心宣傳單：透過宣傳單推廣課程諮詢輔導中心。

五、結論：課程諮詢輔導中心推廣與落實三大行動策略之渠徑

課程諮詢輔導中心的設置最大的功能與目標就是希望將 108 課綱的配套「課程諮詢輔導」徹底落實與進行全方位整合性的系統服務，為使親師生對於課程諮詢輔導服務的了解與運用，透過資料蒐集與文本分析和 SWOT 掃描工具的解析，了解利害關係者（stakeholder）包括中央政策制定者、主管機關、行政處室、教師同儕、學生等無論是在橫向連結或垂直連貫，皆影響課程諮詢中心推廣與落實，而課程諮詢輔導中心的軟硬體設備如能依據學生需求為考量，也將大幅度提升中心服務的效益。

綜上所述，本中心提出下列三大行動策略方案，作為學校服務學生於選課時的諮詢輔導渠徑：

1. 為具體落實並改善課程諮詢輔導中心推廣問題可採取的行動策略：召開會議、處室協商、吉祥物徵選、宣傳小物增加對於課諮中心的認同、拍攝微電影宣傳、製作課程諮詢手冊、運用無聲廣播、運用專屬網頁、運用網路公告、製作課諮中心宣傳單等方式。
2. 掌握下列指標來判斷課程諮詢輔導中心的推廣是否達到成效：108 課綱政策讓師生了解，並懂得運用課程諮詢輔導中心服務；主管機關清楚執行要點；達成行政處室協商，確認主責處室；為學生準備完整的課程諮詢輔導及說明相關配套措施；整合取得合格課程諮詢教師師資，並進行責任分配；讓親師生對於課程諮詢輔導中心有完整的認識與應用。
3. 透過 Scriven 產品檢核表之課程諮詢教師設置與運作檢核清單表（蕭玉玲、黃巧妮，2019：P60-61）作為課程諮詢輔導中心落實與推廣的檢核指標：參考資料包含課程諮詢教師遴選委員會會議紀錄；行政協商決議紀錄；課程諮詢手冊編撰付梓；完成新生團體諮詢紀錄及個別諮詢紀錄；學生使用滿意度調查分析紀錄。

因應教育改革而生的課程諮詢教師與課程諮詢輔導中心的設置，無非是希望整合並運用各項資源協助學生適性發展與學習，藉由課程諮詢輔導中心推廣與落實的具體行動策略，提供給普通型高中做為課程諮詢輔導之借鑑。

參考文獻

- 張益勳（2019）。從標準化套餐學習轉向個人化自助餐。天下雜誌，105，110-113。
- 游姿穎（2016）。配合新課綱大學招生及入學考試調整方案之政策回應與實務探討——高中端育才觀點。國立政治大學公共行政學研究所碩士論文。

- 高級中等學校課程諮詢教師設置要點（2018 年 4 月 10 日）。
- 教育部（2018）。107 年度第 2 梯次高級中等學校課程諮詢專業知能研習手冊。教育部國民及學前教育署，未出版，臺北市。
- 謝金城（2018）。校長推動十二年國民基本教育新課綱的領導作為。中等教育，69(3)，97-110。
- 蕭玉玲、黃巧妮（2019）。從消費者導向評鑑觀點論十二年國教之高級中等學校課程諮詢教師設置與運作。臺灣教育評論月刊，8(5)，57-63。



中小學生教組長之工作現況、問題與解決建議

呂守賢

臺北市立石牌國民中學

一、前言

學校單位是一個教育機構，而行政工作是學校單位達成組織目標、型塑整體校園教學環境的途徑。對行政支援教學而言，學校行政組織之運行，都以完成學校教育目標為依歸，在學校教學目標的達成，具有關鍵的地位，以學校行政人員為例，對外展現熟稔相關業務及熱心服務教學、輔導、學生事務的專業態度，協助家長、學生的問題解決，對內則可透過各種公開會議，結合家長、行政人員、學校教師等團結一致的型塑學校目標及願景去努力達成。

在過去，教師兼任行政工作被視為能者多勞或榮譽，若對行政之路有興趣的教師還希望主任、校長肯定工作能力，提攜後進，規劃期望教職生涯由組長、考上主任、甄選校長的升遷目標，近年來，教育環境轉變，行政不再是教師規劃的首選，由於目前各處室實際行政工作繁重，而面對的壓力來源，也大不相同，導致學校行政人員逐漸成為燙手山芋，無人聞問，以下將以學務處之生教組為探討重點。

學務工作負責學生的行為規範，關乎到學生求學階段的態度與常規的建立，但近幾年來自由開放與人權的重視，使整個的教育現場產生了極大衝擊，尤其在學校的生活教育，到底是否需要再像以前一樣的去管理，或者放寬了原有的規定，避免與學生、家長起衝突而徒生困擾，一直是學校學務工作思考上矛盾的地方，而生教組長則首當其衝的成為師生衝突率風險最高之學校行政人員。在每年暑期期間舉辦的生教組長研習中，主持人在開場時一定問到一個問題，擔任一年以上或兩年以上的生教組長請舉手，人數寥寥可數，但獲得主持人及在場教師的掌聲，這麼一個小動作，已告訴大家，生教組長汰換率非常高，因此，如何培養學校行政-生教組長是一門棘手的課題。

二、生教組長的工作現況與問題

生教組工作職掌業務繁雜，若以學生為對象，如辦理學生缺曠課登記、事病假紀錄、改過銷過、獎懲問題處理，定期實施學生服裝儀容檢查、複檢，並處理學生違規、衝突、意外事故及緊急傷害處理，辦理性騷擾、性侵害、性霸凌之性平案件，校園霸凌事件，校安通報，中途輟(復)學通報，臨時交辦事務，以及舉辦推展法治教育、交通安全教育、反毒、藥物濫用等宣導及國家防災日防震災疏散演練、校園重大事件處理。若對象為教師，工作則有值週導護、秩序評分教師安排，教師課程融入性平、交通教育、國防教育宣導，以上都是生教組例行性的

工作，當然也包含上學時段七點至八點站在門口迎接孩子們到校，放學時間站在門口注意孩子們交通安全及臨時事件的處理。

但主要讓生教組長找不到人願意接班的主因，是輔導與管教學生時可能引起的師生衝突，現今社會家長對教師角色的期待及少子化疼愛孩子的心理，很多家長捨不得孩子在學校受到嚴格的管教，衝到學校對生教組長不客氣的頤指氣使的情節發生絕對不在少數，雖然生教組長即便按照學校獎懲規定給予學生懲處，但是面對來自家長的壓力，若學務主任或校長沒有相挺，或只想安撫家長息事寧人的態度會讓生教組長在未來處理學生事務上會顯得孤軍奮戰並越來越沒有信心擔任好這個角色，另外逾時24小時，未按照規定通報霸凌事件將以一、兒童及少年福利與權益保障法第100條規定，處新臺幣6千元以上3萬元以下罰鍰、二、公立高級中等以下學校校長成績考核辦法第7條第1項第2款、公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第7條第1項第2款規定，其如屬違反法令，而情節重大者，得記大過，性平通報等法定責任通報的行政懲處將進行三萬元以上十五萬元以下罰鍰，這的確是生教工作非常沉重的壓力來源之一。

一般學校正式教師無意願擔任生活教育組長的情況下，通常都等著7、8月份的新進代課、代理老師考進學校後直接披掛上陣，8月1日新學期開始，生活教育組各種業務的推動迫在眉睫，新進代課、代理教師對學校生態不熟悉的情況，相關業務也無處理經驗之下，對於生教工作的掌握度不足時，很容易帶來嚴重的後果，例如：公文的延宕、政令推動的缺乏、處理學生事務的經驗不足、法定通報的延遲等，每一項都需全力以赴完成，由此可知，生教組長的業務與工作量相當繁重，重點是生教組工作內心得滿足之處較少，每日緊繃著神經戮力處理學生違規事件，常常是花很多時間在輔導學生，但是效果卻非常有限，只因家長與學校的理念不一致，常會讓管理者顯得無奈，行政工作上成就感也隨之減少，種種問題導致生教組長每年更換，將對校內學務工作的運行將變得極不穩定，因此，生教組長的培養應是每個學校學務工作的重點。

三、解決教師無意兼任生教組長之建議

生教組長工作繁多且性質嚴謹，在進行相關業務時需要相關法規的充分知能以及學生輔導及管教法的提昇，並豐富自我班級經營的方法，以下列出三種培養策略：

(一) 工作分配與人力支援

生教組長業務繁多，且有的學校無副組長、協助行政的編制，甚至連專職的幹事都沒有，在如此人力缺乏的情形下，生教組長要同時肩負教學、巡堂、學生

臨時違規事件處理、缺曠課查詢、教育局來文交辦事項，導致蠟燭兩頭燒，容易降低處理效率與品質，因此，能在校內主管協調時，能將現有業務在學務處及其他處室組別中進行適切的業務調配或增設協助教師辦理部分生教工作業務，使得行政效率增加，更能專心及時處理眼前事務。

（二）業務相關法律知能研習及社會支援

以工作型態來說，學校應當在生教組長上任之前，薦派自願教師或透過公告訊息，使校內教師知悉報名教育部或教育局所舉辦的相關業務法律進修培訓，比如，校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查人才庫初階、進階研習、防治校園霸凌研習、學生上下學安全維護研習、交通安全教育研習等，待熟捻相關法律條文與處理程序，才能依法行政，目的是為了保護自己與學生，接著再配合教育局主管機關的協助，進行行政通報後續的督導輔導，將減輕生教組長獨自面對性平、霸凌案件的壓力。另外，在追蹤中輟或高風險家庭方面，能建立其他支援管道，例如：少年警察隊、社會局、各區公所、強迫入學委員會，如此一來，責任並不僅止於生教組長，而是打團體戰，各單位透過綿密的合作的進行學生輔導，對於生教組長的負擔減緩，學生也能受到更專業的協助。

四、 建立獎勵制度

重賞之下必有勇夫，學校在擔任行政職務上的獎勵制度，除了原本的行政加給之外，能否增加教師自願擔任生教組長的意願，能否從校內教師積分提高、提供報考主任儲訓資格協助以及記功嘉獎、並保障未來不受超額調校影響能續留，皆是校長、一級主管能透過會議審慎考慮的部分，試問，每年學校的生教組長皆無適合的人選，只能抽籤或用拜託的方式，那為何不建立一套特別的獎勵制度來留住人才並積極培養呢。

五、結論

生教組長一職最辛苦的事情莫過於，每天必須板著臉孔，隨時面對學生違規的管教輔導與臨時校園事件處理，以學校榮譽為己任，真心的愛學校，尊重每條校規，使得校園學習風氣得以維持，為中心思想。而每當學生品行不良需要糾正時，在腦中需快速建立一套模式，想著該如何處理眼前狀況，因管教太兇怕學生情緒上來激烈反彈造成衝突，溫柔輔導又怕學生得寸進尺不會改善，生教組長就像稱職的演員，管教之中富有彈性，柔軟中帶有堅毅，這是需要經驗的累積，現在這個教育環境，很少有人自願擔任這個職位，有聽說過抽籤、每年輪流、新進代課老師擔任的學校，屢見不鮮。因此，生教組長有培養的必要性，一間學校有系統、有效率的推動學務工作需要靠各組合作能順利推展，各組都有其相對的重

要性，但生教組屬於高風險接觸法律問題的職務，更需要發展建立出一套培養制度模式，提升生教組長專業知能，在未來，當教師接任生教組長時，就不會顯得手足無措，影響學生權利及校園學務工作推動的發展。



國民小學校務評鑑改革之芻議—— 以英國學校視導制度變革為例

林驛哲

高雄市六龜區荖濃國民小學校長
國立臺南大學教育經營與管理博士生

一、前言

校務評鑑的主要目的分為「績效責任之確保」與「品質之持續改善」（陳寶山，2014）。然而，隨著國小校務評鑑的實施，問題也逐漸浮現，李安明和溫儀詩（2016）的研究指出，不僅學校未能從評鑑的過程或結果，產生正面的能量，啟動自發性的系統性改善，相反的，各級學校對評鑑已出現「反評鑑」的抗拒聲浪。來自教師團體與學校現場對校務評鑑的檢討聲浪逐漸浮現，包括評鑑造成教師兼任行政職意願低落、淪為形式對學校沒有實質助益、耗費行政人力與時間不符效益、評鑑指標過多干擾學校教育正常運作、評鑑不出真正的辦學績效、效果有限等（黃意涵，2018；周麗蘭，2018）。這股民意也促使臺北市自 107 學年度起暫停辦理校務評鑑 2 年、雲林縣 106 學年度停辦 1 年、高雄市自 108 學年度開始暫停評鑑 2 年，以通盤檢視現行評鑑制度。因此，究竟國民小學的校務評鑑機制應如何改革？有待探討。

二、國民小學校務評鑑相關研究

為進一步釐清校務評鑑實施的缺失，透過文獻的探討大致有以下問題：

（一）評鑑理論與實務上之落差

儘管 Guba & Lincoln 在 1989 年就提出了以協商溝通的評鑑思維、建構主義的觀點，強調所有相關利害關係人（stakeholder）的涉入，在資訊的交流中達成共識，以取代單純由外部評鑑者的價值判斷的評鑑觀點。國內學者也建議校務評鑑可朝此趨勢發展（陳盛賢、楊思偉和許筱君，2015），但是，國內中小學評鑑發展趨勢，卻仍是以「外部評鑑」為主要的評鑑模式，且多聚焦於政策的執行與績效責任，同時多以透過各式各樣指標的建構以及自評與訪評的方式辦理（鄭淑惠，2011）。這也造成政策的制訂者與受評者常常存在一些概念上與操作上的「代溝」，長期執行下來，兩者間的落差其實已直接產生許多「假性評鑑」或「評鑑形式化」的陋習，內化到評鑑者與受評者的基本假定與價值觀，並漸漸形成一種「形式上虛應評鑑」的「負面評鑑文化」（李安明、溫儀詩，2016）。

（二）現行評鑑機制的缺失

在現行評鑑問題的研究上，王博弘（2004）認為學校對校務評鑑的看法有：評鑑方式官樣化、評鑑歷程表面化、評鑑結果主觀化的質疑。吳煥烘、蕭永勝和魏玉縣（2005）指出國民小學校務評鑑有：1.時間過於短促，評鑑委員難以充分了解學校的運作；2.評鑑分組的排定與指標的制訂未能顧及個別差異；3.只重視外部評鑑而忽略內部評鑑；4.評鑑指標繁雜且多有重疊，準備資料耗時費力；5.前後標準不一，讓評鑑期程成為評鑑成績的變因，及 6.評鑑單位未依評鑑成績給予相對的補助或作為經費編列的基礎等問題。郭昭佑（2005）認為以外部評鑑為主的作法，使得訪評前的自我評鑑成為學校準備資料以應對外部評鑑的工具。葉連祺和楊家榆（2010）也發現學校人員對國中小校務評鑑的設計、利用與改善層面的成效同意度較低。陳鴻賢、朱奕潔（2012）指出校務評鑑有評鑑書面資料的真實性、評鑑價值判斷的客觀性、評鑑標準的普遍性與訪評時間的足夠性等問題。李安明和溫儀詩（2016）的研究指出學校評鑑有：偏重行政視導，忽視教學視導、忽略學校地域性的個別需求、視導項目龐雜瑣碎，未能真正了解學校的效能、嚴重忽略學生的學習成果等問題。且實施多年的評鑑制度已明顯脫離其原先政策規劃「提昇專業品質」的目標，漸漸陷入「科層化」的窠臼。

綜上，現行國民小學校務評鑑以外部價值判斷為主的評鑑方式，產生了過度管理主義與形式化的缺失。而對評鑑機制的批評大致有：時間不足、忽略個別差異、過度重視外部評鑑、自我評鑑成為外部評鑑應對工具、評鑑資料準備耗時且真實性存疑、偏重行政忽略教學與學習成果、評鑑指標繁雜重覆瑣碎等問題。在評鑑結果方面則有過於主觀不夠客觀、標準不一與未能針對評鑑結果給予適當的補助或改善等問題。與學者（孫志麟，2004；鄭淑惠，2016）所期待，學校評鑑存在的價值，在於改進學校運作的缺失、確保教育品質、促進學校整體發展、輔助行政決定以及政策說服等，理想仍有相當落差。

三、英國視導制度變革之特色

它山之石，可以攻錯，英國以實地訪視為主要學校視導機制的方式與我國極為類似，因此，進一步探討英國視導機制的變革以尋求可供借鑑之處。英國採取視導（inspection）一詞來架構其學校評鑑機制，其現行規範乃依 2005 年的教育法第 5 條而來，並由英國教育標準署（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills，簡稱 Ofsted）依上述法規訂定教育視導框架（Education inspection framework）（Ofsted, 2019a）和學校視導手冊（School inspection handbook）（Ofsted, 2019b）並據以實施全國的視導工作，而 2019 年的視導手冊和教育視導框架都做了大幅修正，以上兩個規範彙整如下表 1，並針對主要的視導機制變革的特色說明如下：

(一) 以減少受評學校不必要的工作負擔為評鑑原則

英國與我國都面臨因實地訪視工作常造成大量的額外行政負擔而飽受學校批評，因此在最新版的規範中特別強調不因視導而增加學校不必要的工作量、由學校根據本身情況決定而不是視導規定證明其做法的合理性等大原則（Ofsted，2019b）。因此，在佐證資料的準備上無需依照特定資料格式、以學校日常業務流程運作文件資料進行視導，同時不為視導目的產出額外文件，並輔以實地視導的觀察、問卷調查、訪談、學生作品等第一手質性資料。這將有助於受評學校落實日常的運作，並減輕視導負擔，但也因為相當依重視導人員在現場蒐集的第一手資料，因此視導人員的專業能力必須受到信任是必要前提，以英國為例，新視導員會接受可能長達七天的研習並在實習導師帶領下進行實地視導實習。

表 1 英國例行視導機制彙整表

項目	視導規範
自評準備	於視導當天提出學校自評摘要，無特定自評格式，所提供資料是學校業務流程的一部分，不為視導目的而產出。
視導原則	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重點在確認 Ofsted 要求的事實證據，不因視導增加學校不必要的工作量。 2. 不提倡特定的計畫、教學或評量方式，由學校自行決定。 3. 學校應根據本身情況，非視導規定證明其做法的合理性。
實地訪視週期	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校每五年必須接受 Ofsted 完整視導（為期兩天），前次視導被評為優秀（outstanding）的豁免學校除外。 2. 當被評為良好（good）學校時，可改為每四年簡易視導。 3. 當有引起關切之特殊情形時（如投訴）可進行臨時視導。
視導層面/向度 （指標數）	1. 整體成效；2. 教育品質：課程目標(6)/執行(6)/影響(6)；3. 行為與態度(7)；4. 個人發展(12)：精神(5)/道德(3)/社會(3)和文化發展(6)；5. 領導與管理(8)/治理(3)/補助款運用(3)。
視導資料取得原則	不超出視導手冊範圍，無制式格式，以學校日常運作文件資料為主，以蒐集第一手證據為首要任務。
資料取得來源	問卷調查：通過線上問卷蒐集學校工作人員和學生意見，並在視導的第一天下午 3 點前進行問卷調查。 實地訪視：教學觀察、檢閱學生作業與作品、於課外時間與學生交談並觀察、學校行政人員訪談、學校校長訪談等。
視導人員組成	皇家督學（her majesty's inspector），標準局視導員（Ofsted Inspectors）、約聘助理視導員。

（續上頁）

家長參與	由 Ofsted 寄送電子郵件調查在學學生家長和其他利益相關者意見，學校在收到正式評鑑報告後需採取合理可行的方法確保所有學生家長收到報告副本。
總體視導結果等級	1 級-優秀(outstanding)、2 級-良好(good)、3 級-需要改進(requires improvement)、4 級-不合格(inadequate)。
豁免機制	優秀（outstanding）學校可豁免視導，但有引起關切事項時（例如投訴事件）可隨時進行視導。
後續處置措施	3 級-需要改進學校：報告發表後的 30 個月內重新視導；4 級-不合格學校：中央有權終止資金提供協議，另行委託信託機構管理。通常會轉成贊助學院，並在 30 個月內重新視導。

資料來源：修改自 Ofsted. (2019b). *School inspection handbook*.

（二）投入可觀的經費與人力資本辦理視導工作

Ofsted 投入大量的資金和人力資本辦理視導工作，他們由女王任命僱用了數百名視導員，稱為皇家督學（Her Majesty's Inspectors），並與外部機構簽約僱用了約 2,000 名助理視導員以進行實地訪視。根據 2018 年的視導報告，Ofsted 共完成了 35,000 場次的視導，在經費方面，該年度用於視導的經費約 1 億 5 千 1 百萬英鎊，佔所有公共教育支出的 0.2%（Ofsted, 2018b），可見英國為維持視導機制所運用的資金和人力規模相當可觀。

（三）評鑑指標持續簡化、調整並更重視整體教育品質

為回應教學現場的訴求，避免執著過於瑣碎的指標，並更關注學校的整體教育品質。最新修訂的視導指標，包括：整體成效、教育品質、行為與態度、個人發展與領導與管理等五個層面，計 65 個指標。其與 2018 年版指標的主要差異在於評鑑指標的持續優化與簡化，例如領導與管理項目的指標從 29 個刪到 14 個，且調整項目順序，將教育品質放到最優先順位，同時在教育品質又分為課程目標、執行和影響三個子向度，以強化對整體教育品質的掌握。

（四）彈性的視導機制設計並與後續視導連結

英國的視導機制有例行視導（最完整，約五年一次，每次為期兩天）、簡易視導（約四年一次，每次為期兩天，以較少的視導委員，專業對話為主，目的在評估學校是否保持良好狀態）和臨時視導（例如當有風險評估機制中的條件發生

時)三大類，同時將評鑑結果與後續評鑑方式進行連結，前一次評鑑結果表現優秀 (outstanding) 的學校可豁免視導、表現良好 (good) 的學校可實施簡易視導、只達到需要改進 (requires improvement) 的學校在 30 個月內需再重新視導、不合格 (inadequate) 的學校每隔一到兩年就需再接受全面的實地訪視，並在兩者之間進行間歇性的監督訪視，且可能被轉型為公辦民營的贊助學院 (sponsored academies) 等不同結果，且不管學校之前的評鑑等級如何，當學校有特殊情況引起關切時 (投訴案件或有其他疑慮)，即可進行臨時視導。這種制度的設計可以透過豁免評鑑鼓勵表現優良的學校，表現尚稱良好的學校亦可簡化評鑑方式，減輕負擔，同時讓評鑑資源更集中在待改進和不合格的學校。

(五) 建立風險評估預警機制，可即時進行臨時視導

風險評估預警機制通常會在最近一次完整視導後的第三個學年開始實施，在風險評估中主要分析：學校的成績數據和進展、學校工作表現普查數據、家長的線上問卷調查、關於學校的投訴意見、學生流動率、其他視導結果 (問卷)、相關法定的警告通知及引起官方注意的任何其他重大問題。當進行風險評估後，可依法針對關切的重點學校隨時進行臨時視導。

(六) 視導單位每年自我問責並公布問責報告

皇家督學除了視導所屬學校與機構進行問責外，也關注自我問責。他們調查教師、家長對視導結果的認同程度和視導員對資訊取得的滿意度等相關資訊，並每年公布自我問責報告。在針對受評學校教師問及是否認同「視導報告是對學校優缺點的一個公平和準確評估」時，2017 年有 57% 的受評教師表示認同，2018 年有 62% 的老師表示認同；而家長的部分 2018 年就整體平均也有 59% 認為他們的報告是可靠的 (Ofsted, 2018b)，2019 年的報告顯示有 74% 的家長認為視導報告是可靠的 (Ofsted, 2019c)，顯示教師及家長對視導結果的認同逐漸上升。

(七) 進行視導機制的效果研究，即時修訂視導制度

因視導工作受到批評，2015 年 Ofsted 透過研究教師的工作量後做出了回應，從而簡化了視導制度 (對被評為「良好」的學校改為簡易視導，對於被評為「優秀」的學校進行了豁免)，並減少了教師為受評所需呈現的文件 (Berner, 2017)，2019 年他們更進一步修正了新的教育視導架構，更關注於課程、教育的本質、減少不必要的數據收集 (Ofsted, 2019b)，也因此，隨著英國視導機制的不斷修正，評鑑者，受評者及家長的對評鑑結果的信任度也不斷提高。

四、對我國校務評鑑改革之啟示

綜觀以上來自教師團體、學校現場的批評與相關校務評鑑的研究結果，我國國民小學的校務評鑑所延伸的問題，不管是準備耗費過多時間與行政人力、淪為形式對學校沒有實質助益、評鑑時間不足、忽略學校地域性的個別需求、視導項目龐雜瑣碎、忽略學生的學習成果、過度重視外部評鑑等缺失，其背後都是評鑑機制設計的問題。透過英國視導機制變革的探討，其對我國的校務評鑑改革之啟示如下：

（一）以評鑑負擔最小化為目標，建立多元、平衡與彈性的評鑑資料檢證原則

英國透過只檢視學校日常運作與視導之必要文件（且保留學校依實際運作情形提供項目與格式之彈性），再輔以實地視導的觀察、問卷調查、訪談、學生作品等多元的第一手質性資料進行交叉檢證，以改進受評學校須依指標耗時費力產出大量「佐證資料」的缺失，是其最為重要的變革。從其受評學校教師、家長及評鑑人員對評鑑結果的認同度逐年上升，可以看出英國的視導變革已初具成效。雖然目前我國各縣市的校務評鑑也是以文件資料、觀察與訪談等多重管道取得評鑑資料，但是在缺乏「以不增加受評學校額外行政負擔、不為評鑑特別產出文件資料與尊重學校資料呈現選擇彈性」的原則下，實際運作往往容易變成上傳佐證資料的軍備競賽。因此，若能參考以上原則進行評鑑人員專業培訓，並建立評鑑人員與受評學校在評鑑資料準備之共識，評鑑實施時兼顧文件資料與觀察、訪談等多元資料蒐集管道的平衡性，或可改善耗費過多時間與行政人力、忽略學校個別需求、評鑑形式化等問題。

（二）以進行視導成果研究為策略，持續優化評鑑指標，並聚焦整體教育品質

以 2018 年為例，在年度視導工作結束後，英國教育標準署即針對該年度受評學校與教師辦理多場的公聽會、訪談以蒐集來自教育現場的改進意見，同時除公布年度視導成果報告外也立即修訂 2019 年版的學校視導手冊以做出回應與改進，例如：大幅簡化其視導指標數量，並將視導焦點逐漸轉向整體教育品質的檢核，例如將領導與管理層面的指標大幅刪減，並大幅增加教育品質層面的指標。其作法也同時體現了與利益關係人協商溝通的第四代評鑑思維，若能參考以上作法逐年改進，將有助於改善目前國內評鑑項目龐雜瑣碎、忽略學生的學習成果及過度重視外部評鑑等缺失。

（三）視導結果連結彈性化視導機制，減輕學校負擔並更有效運用視導資源

依英國視導機制，每三年一次的學校例行視導結果將影響其下一次接受視導的方式，視導結果優良的學校可以豁免視導、良好的學校可改為簡易視導、待改進的學校將在 30 個月內再度被視導、不合格的學校視情況於一年到兩年內就須再度接受視導，這種視導結果與未來視導方式連結的機制，可讓有限的視導人力資源配置更為合理，一方面可以減輕視導結果優良或良好學校的額外負擔，也有鼓勵學校努力辦學以通過視導的效果；另一方面，節省下來的人力資源可以對於待改進和不合格的學校加強輔導，以促進學校改進，讓視導不致淪為對學校沒有實質助益的形式工作。因此，對我國校務評鑑的改革而言，評鑑結果與未來評鑑方式連結的機制是一個可以思考的方向，除了讓評鑑結果對學校產生意義外，也有鼓勵學校努力辦學以符合標準的效果，更可促進評鑑人力資源的合理運用。

五、 結語

在部分縣市紛紛暫時停辦國民小學校務評鑑並重新檢討評鑑機制之際，正是一個可做出具體變革的良好時機，面對問題，教育主管機關與學校應更務實地對話、省思目前的缺失並朝向更具建設性的方向加以修正，建構一個可行且有助於協助學校維持教育品質且持續改進的評鑑系統，而英國的學校視導機制的諸多變革或可做為我國國小校務評鑑機制改革的借鏡。

參考文獻

- 王博弘（2004）。校務評鑑後的省思。*師友月刊*，**443**，43-45。
- 吳煥烘、蕭永勝、魏玉縣（2005）。國民小學校務評鑑之評析與建議—以臺中市為例。*教師之友*，**46(2)**，64-73。
- 李安明、溫儀詩（2016）。教育改革的困境與挑戰：實施中小學校務評鑑之問題與對策。*學校行政雙月刊*，**101**，1-14。
- 周麗蘭（2018年8月17日）。減輕行政負擔，校長讚德政。*中時電子報*。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20170817000548-260107?chdtv>
- 林信志（2016）。英國中小學評鑑內涵對我國高中校務評鑑指標的啟示。*國家教育研究院教育脈動電子期刊*，**7**，170-176。
- 郭昭佑（2005）。學校自我評鑑可行性探究。*教育政策論壇*，**8(1)**，159-184。

- 陳盛賢、楊思偉和許筱君（2015）。四代評鑑觀論述中小學校務評鑑之發展趨勢-以臺中市國中小校務評鑑為例。 **教育理論與實踐學刊**，32，23-41。
- 陳鴻賢、朱奕潔（2012）。校務評鑑之省思與展望。 **學校行政**，77，246-254。
- 陳寶山（2014）。國民中小學辦學績效的現況與展望。 **學校行政雙月刊**，94，1-25。
- 黃政傑、王麗雲、翁福元、楊坤祥、羅明都（2018）。中小學校務評鑑。 **臺灣教育**，712，1-20。
- 黃意涵（2018年8月17日）。減輕行政負擔，校長讚德政。 **中時電子報**。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20170817000548-260107?chdtv>
- 葉連祺、楊家榆（2010）。國中小校務評鑑之後設評鑑指標及其影響關係模式。 **教育學刊**，35，167-202。
- 鄭淑惠（2011）。介入策略導向評鑑的意涵與實施。載於吳清基（主編）， **教育政策與行政新議題**（頁 331-348），臺北市：五南。
- 鄭淑惠（2016）。地方教育行政機關校務評鑑運用之研究。 **當代教育研究季刊**，24(4)，33-69。
- Ofsted. (2018a). *Annual Report and Accounts 2016–17*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/628005/Ofsted_Annual_Report_and_Accounts_2016_to_2017.pdf
- Ofsted. (2018b). *Annual Report and Accounts 2017–18*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/725797/Ofsted_Annual_Report__Accounts_2017-18_-_WEB-160718.pdf
- Ofsted. (2019a). *The education inspection framework*. (Reference no:190015) Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/801430/Education_inspection_framework.docx
- Ofsted. (2019b). *School inspection handbook*. (Reference no:190017) Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/814756/School_inspection_handbook_-_S5_4_July.pdf

- Ofsted. (2019c). *Annual Report and Accounts 2018–19*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/817247/CCS0519265192_Ofsted_Annual_Report_and_Accounts_2018-19-WEB.pdf



教保服務人員兼任行政之壓力與解決之道

顏卉青

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

中小學教師，每逢 8 月就容易上演行政大逃亡戲碼。老師不願意兼任行政工作主要原因在於學校的行政工作繁瑣，缺乏成就感與充滿無力感，易消磨老師的熱情。兼任行政工作，儼然是中小學教師能逃就逃，能推就推，避之唯恐不及之事。然而，對很多教保服務人員兼幼兒園的行政來說，卻是想逃也無處可逃的無奈。

黃昆輝（2000）在教育大辭書中解釋「學校行政」是指學校教育事務的行政措施，是學校教育人員為達成學校教育目標，依據專業原理，運用科學的方法處理學校內一切事務的歷程。蔡春美、張翠娥、陳素珍（2009）指出幼兒園行政乃是幼兒園依據教育與保育原則，對於園裡的人、事、財、物等業務，應用有效和科學方法，以達成幼兒教保目標的歷程。依上述所言，幼兒園行政如同學校行政，是以專業原理為依據，透過有效的科學方法，達成幼兒園正常運作，讓幼兒有更好受教環境的一種歷程。

二、教保服務人員責無旁貸兼辦行政之原因

依《幼兒園行政組織及員額編制標準》第七條第一項規定「主任：一人，由幼兒園教師或教保員兼任。但招收人數逾一百五十人者，專任。」另外，第七條第七項規定公立學校附設幼兒園「人事、主計及總務：由學校之人事室、會計室及總務處辦理。」（《幼兒園行政組織及員額編制標準》，2019）。爰此，國小附設幼兒園目前因班級數為五班以下居多，故園主任多半是兼任；再者，附設幼兒園行政事務，除了部分人事、主計、總務，其餘的幼兒園仍得自行規劃處理，若僅仰賴兼任主任實在難以包辦所有行政業務。

於此，《幼兒教育及照顧法》簡稱（幼照法）第十六條規定，公立學校附設幼兒園除依師生比例規定配置教保服務人員外，每園應再增置教保服務人員一人，其美意係協助幼兒園處理園務行政工作與班級教保服務。但是，幼兒園行政工作繁縟，是否增置一人即可負荷？以下參考《幼兒園行政組織及員額編制標準》第五條，與筆者自身在公立附幼的經驗，整理出幼兒園行政內容，茲將內容陳述如下：

（一）行政組工作

處理公文、各項幼兒經費補助、代理代課教師之安排、幼兒園相關業務的招標、主管機關要求的事務及其他一般行政業務事項。

（二）教務組工作

招生、註冊、教學活動安排、教學設備規劃、特教相關業務（通報、專團申請、轉銜、IEP 會議等）、教學會議及其他教務相關事項。

（三）保育組工作

餐點設計與登錄、處理廚工與食材供應商相關問題、規劃校外教學活動、配合健康服務中心業務、幼兒平安保險及其他保育相關事項。

（四）總務組工作

採購、圖書與財產管理、園舍管理及其他庶務相關事項。

（五）其他

值班工作、來訪人員接待、與社區及家長的聯繫和溝通等。

幼兒園行政冗雜繁瑣，實非兼任主任一人與增置一名人力就可從容以對，尚須全體教保服務人員群策群力、共同分擔，方能使園務運作順利，讓幼生有更好的學習環境。

三、兼辦行政之壓力來源

教保服務人員是園內的一份子，分擔園務行政，使園務運作得以正常、孩子得以有良好的學習成長環境，是需要戮力以赴的使命。然而，在現實環境中，卻有著極大的壓力與困境，茲說明如下。

（一）幼生年紀小，抽離處理行政，愧對共班夥伴

幼兒年紀小，教保人員須無時無刻陪其在側，時時刻刻顧及安全。依現行《幼照法》之規定，招收三至六歲幼兒，師生比為 1：15，全班三十名幼兒配置二名教保服務人員。但是，兼辦行政有時得抽離班上，例如：園主任參加每週主管會

議、面臨急務性之報表填報、訪客或電話等，得離開處理；負責保育組的遇到食材出狀況，也得中斷教學，聯絡商販了解情形；兼辦總務組的在廠商送貨來時得離開教學，做清點確認。諸如此類的突發狀況，此時，整個壓力就落在另一位協同夥伴身上，若又遇到特殊生需要協助，又或者是小朋友稀鬆平常的打翻水、尿濕褲子、爭吵等不可預知的狀況，那麼迫不得已離開教學活動的教保人員，心中對於幼生與教學夥伴的愧對感便不在話下。長久下來，更難免心生芥蒂，影響教保人員間的共班感情。

（二）犧牲個人時間，兼辦行政工作

國中小行政組織與職掌劃分清楚，層層負責，各處室各司其職、分層辦理業務，且兼職行政的教師，皆得減課，以便有較多時間來處理行政事務，不致影響教學。反觀幼兒園，教保服務人員皆包班制，無減課亦無所謂下課時間，需帶班從幼兒入園至放學，想處理行政事務，就得用午休在微弱燈光下辦理，或是利用下班時間做行政與教學準備。國小行政事務分層負責，兼職行政人員尚且感到力不從心，更何況教保人員得同時面對班級導師與兼任的行政職務，怎能不心力交瘁。

（三）缺乏行政專業知能，耗時摸索

多數教保服務人員於職前教育或在職進修時，並未接受過行政相關的專業知能，例如：未學習採購法，不懂如何進行招標／決標會議；不諳公文書寫，創文時得耗時摸索；不精通營養學，設計菜單時得勞心耗時蒐集資料；不懂烹飪，拿捏食材數量困難重重。舉凡種種與教學無關的行政工作，因為缺乏專業知能，總須向他人請益和討教，既耗時也耗力。

教保服務人員想做好行政與教學，簡直就像蠟燭兩頭燒。更何況幼教工作本來就是一份忙碌的工作，老師又要接手許多和教學無關的行政工作，長久下來，教學與兼任行政的沉重，將使老師身心不堪負荷，造成老師的失控感（簡楚瑛，1996）。

四、因應之道

教保服務人員兼任行政的壓力大多來自班級的高師生比，人手不足，以及無專門的時段處理行政事務。但就目前之現況，許多公立教保人員就是必須同時兼顧教學與行政兩項工作，因此，筆者依目前所服務學校的情形，提供以下因應之道分享。

（一）善用家長資源

於每位幼生入園時即進行家長專長與方便到校服務的時間調查，建立家長義工檔案，於家長可行的時間，安排家長入園幫忙處理部分行政工作，例如：教具圖書的整理、環境的清潔、接待一般性的訪客、接聽電話、影印資料等，亦或是在教學工作上協助整理幼生照片、幼生學習檔案等，減輕教保服務人員部分的行政與教學工作。

（二）依行政內容的輕重緩急，安排辦理時間

無時效性的行政工作，儘早於寒暑假期間完成；有時間性的行政工作，利用幼兒午休或下班時間辦理；急務性的行政工作，則與兼任其他組行政的教保服務人員共同協商欲辦理的時段，商請行政教保員入班協助，讓該名教保服務人員暫時抽離班上處理行政事務。

（三）鼓勵教保服務人員持續專業成長

教保服務人員的角色多元，唯有不斷學習，提升自我專業能力與充實行政專業知能，方能補足職場上所欠缺的。因此，園內會運用園務與教學會議，進行辦理行政事務、帶領教學活動和個案輔導的經驗切磋及腦力激盪。也會在教保服務人員參與校外研習時，給予該班級人力上的支援。

（四）行政資料電腦化，以利搜尋、運用

有些行政工作的內容有周而復始，與變動性不大的特質，例如：招生、註冊、各項節慶活動等，此時，利用電腦將資料建檔可有助於資料的搜尋與再運用，提高行政效率，縮短處理行政的時間。

公幼的行政運作情形，通常是各園有各自內規，在實際運作上也就各有差異。因而，如何讓教保服務人員能行有餘力在教學上全心投入陪伴幼兒學習，尚須教育主管機關的關切。

五、結語與建議

公幼教保人員有很多都是無給職兼任行政，是故，該如何給其一個合理的軟、硬體工作環境，使其能有更多心力放在幼兒身上。以下提出幾點建議俾供參考：

（一）降低師生比

目前幼兒園師生比三至六歲為 1：15，綜觀多數公幼因為要招滿一班三十人，大多採混齡編班。然而，不同年齡層需要被關注的點是不同的，再加上少子女化現象，每位孩子都成為家人心中的寶貝，給予過多呵護、處處代勞，造成孩子生活自理能力差，需要教保人員更多心力協助。在如此的情況下，以及已有 38 年都未調整的高師生比，讓需要兼任行政的教保人員在工作上更加艱辛。因此，建議調降幼兒園師生比，以提升幼兒學習環境和教保人員工作的品質。

（二）實施園主任專任制度

幼兒園的行政工作，大致上並不會因班級數的多寡而有明顯的差異，舉例來說，不論班級為二班或五班，同樣要處理食材品質或短少的問題，也同樣要安撫廚工的情緒。反倒是，班級數少的園所人力相對較少，每個人要負擔的行政工作量相對增加。而公幼教保人員兼任行政工作既不能減課，又無充足人力可專職處理業務，導致工作量又大又雜，故此，若能讓園主任都為專任，附加在其他教保人員身上的行政就相對可以減少，教保人員就得以有更多時間和孩子相處，維護教學品質與幼兒受教權。

（三）增辦行政知能研習

辦理行政知能研習，增強教保服務人員於職前教育或在職進修時未受過的行政相關專業知能，讓教保人員兼任行政時能夠得心應手，順利完成交付的行政工作。另外，依《幼兒園教保專業知能研習實施辦法》幼兒園教保服務人員每年應參加教保專業知能研習十八小時以上（幼兒園教保專業知能研習實施辦法，2019）。建議行政知能研習，亦可納入十八小時的研習時數內。

（四）部分業務回歸專責單位

每每新學期開始，教保人員就得向新生家長索取孩子的疫苗接種手冊，一一比對資料進行統整，再交付給各區健康中心。在這之後又會收到缺打疫苗幼生的補施打單，此時就得一一聯絡家長帶孩子補種疫苗。若今天有三十名新生，每名有十多項疫苗，教保人員就要花上好一段時間紀錄和聯絡家長。另外，每年的學齡前社區整合性篩檢，除了要佈置環境作為檢查場所，檢查後還得追蹤孩子複檢情況。上述種種看似業務量不大，但對於沒有特定專門時段來兼辦行政事務的教保人員來說，就必須犧牲個人時間或教學時間來完成工作。因此，建議部分業務回歸專責單位，不但可以提供更專業的諮詢與服務品質，亦可讓教保人員有更多時間回歸教學。

幼兒是國家未來的主人翁，國家的興衰與幼兒素質之優劣有關。而教保服務人員的專業就在於協助孩子奠定日後發展的良好基礎。爰此，在談改革幼兒教育的同時，是不是亦應重視教保服務人員合理兼任行政的問題呢！

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2018）。
- 幼兒園行政組織及員額編制標準（2019）。
- 幼兒園教保專業知能研習實施辦法（2019）。
- 黃昆輝（2000）。學校行政。國家教育研究院辭書。取自 <https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E8%A1%8C%E6%94%BF>
- 蔡春美、張翠娥、陳素珍（2009）。幼教機構行政管理：幼稚園與托兒所實務。臺北市：心理。
- 簡楚瑛（1996）。幼稚園教師教室管理困擾問題調查研究。幼兒教育年刊，9，273-306。



十二年國教素養導向的教科書變革及展望

呂孟潔

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技碩士生

一、前言

教科書在我們的教育系統中扮演重要的角色，多數的教師在教授知識時，多會運用此一媒材來進行教學；學生也透過閱讀教科書來學習各式各樣的知識。教科書在教學過程中應用廣泛，且具有重要的功能。就有形的功能而言，教科書提供教學的依據、方便學生進行學習、作為升學評量範圍、保障基本的教育品質、實現教育目標、減輕家長的經濟負擔，而品質優良的教科書更成為課程改革的指標（黃政傑，1998；藍順德，2006）。

在黃譯瑩（2000）的研究中提到，早在 1970 年代，美國一研究報告指出所有教室裡所使用的教材就有百分之七十八是印刷製品，而學生所接受的訊息高達百分之九十八來自這些印刷式的教材而非教師（Frymier, Davis & Clinefelter, 1977; McCutcheon, 1982）。另外，國家教育研究院於 2019 年針對國小教師教科書使用現況進行研究，結果發現超過九成的國小教師以教科書來進行教學（陳淑娟，2019）。蔡清田（2012）認為教科書在臺灣是課程落實的重要媒介，也是最具體的教育內容，更是教學主要資源，其在教學過程中扮演著教育系統的核心角色，因此教科書對於師生的教與學習成效密不可分。由此可知，教科書是學生學習知識的主要來源，因此教科書的內容編寫是否能貼近學生生活並讓學生理解極為重要。從上述發現，無論國內外，教科書在教育現場皆占有極大的地位。

對多數師生而言，教科書是傳遞學生學習內容的主要工具，它將我們對教育、課程與教學的理念、願景和目標具體化，將其分門別類，透過循序漸進的過程加以實踐和累積（周佩儀，2012）。教科書的內容，皆依循教育部頒布的課綱進行編寫，因此，我們可以說教科書是課綱精神的實體化。在此概念之下，2019 年八月正式上路的十二年國民基本教育，對於身處教育現場的教師們來說，如何實踐課綱精神尤為重要。教師除了審視自身的教學外，更在乎教科書的內容是否能將課綱精神、目標具體化，並提供教師協助，幫助學生學習。為了符應十二年國教課綱的精神，所謂「學習者中心」或「素養導向」的教科書應該呈現怎麼樣的風貌？這自然是各界關注的焦點，更是新課綱能否順利踏出穩健第一步的關鍵所在。

在眾人企盼之下，各家出版商如火如荼的展開編寫，一方面要符應十二年國教課綱的精神，另一方面要依據時程將教科書送審；但是素養導向的意涵為何及如何讓學生學習，皆是編寫人所面臨的重大考驗。有別於九年一貫課綱已實施多

年，有例可循；十二年國教才剛起步，眾人皆對「素養」二字處在摸索階段，導致今年四月時，仍有部分科目教科書未定案。雖然教育部表示在五月底全部審查完畢；然而今年五月各校在進行教科書選用時，碰到的問題最主要是國小一年級教科書來不及審核完畢，以至於國小教師在選擇時，只能以範本參考，選出他們認為最合適的教科書，對於身處教育現場的老師，尤其是教授一年級的老師而言，無不擔憂惶恐。二到六年級是九年一貫課綱，因此教科書選用上沒有太大的問題，但仍讓人不免擔憂下一學年度小一升小二時，是否又會碰到同樣的情況。此外，筆者發現，雖然教科書宣稱符應十二年國教課綱的精神，但其教科書內容編排和過往並無太大的差異。以數學為例，雖然在每一單元的扉頁有結合生活情境引導學生思考，但一旦進入單元內容時，馬上轉換為過去重點式的教學。另外，雖然課本內容呈現了許多問題，但答案仍是直接在下方呈現，難以讓學生思考……類似這樣的情況仍和過往的教科書一樣，讓人不禁擔憂這樣的教科書是否真能落實課綱精神。

以此為前提，本文先簡單說明十二年國民基本教育之整體圖像，並以十二年國教課綱的精神為架構，試圖梳理教科書的樣貌；並針對教科書編寫提供幾點作為參考；欲藉由此一過程，增進對當前課綱精神的理解，並思考未來教科書發展的方向。

二、十二年國民基本教育課綱的整體圖像

教育部於民國103年公布十二年國民基本教育的總綱，內容提及十二年國民基本教育的課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，並以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，期許孩子成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。為了落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，乃以「核心素養」做為課程發展之主軸，藉此將各教育階段以及各領域/科目間進行連結、統整（教育部，2014）。

此外，十二年國教的課程架構也和過去不同。在所公布的總綱之中，將課程架構劃分為部定課程和校訂課程——部定課程由國家統一規劃，校訂課程由學校安排，皆以達成「基本學力的養成」和「學生的適性發展」為目標。在國民中小學階段，一方面重視基本學力的養成，為各個領域的深化學習打下基礎；另一方面更保有一定比例課堂節數的多元領域學習，以培養學生多元智慧的發展，以及對各領域學習的興趣；其次，更鼓勵學校在彈性學習課程中開設社團活動與技藝課程，讓學生可以自由選擇修習，以發展自己的學習興趣（教育部，2014）。

課程架構確立的同時，教育部（2014）所頒布的十二年國民基本教育總綱中亦提到課程設計上需融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命等十九項議

題，提供彈性多元的學習課程，以促成學生適性發展。教學實施要能轉變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式，轉而根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性需求，選用多元且適合的教學模式與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者。在此概念之下，素養導向教學希望整合知識技能與態度、透過脈絡化的學習、輔以學習方法及策略的運用、實踐力行的表現。

十二年國民基本教育圍繞在三大願景上，分別是提升中小學教育品質、成就每一個孩子，以及厚植國家競爭力。為了達成此一目標，課程編寫變得極為關鍵。在十二年國教課綱精神之下，強調情境化、脈絡化的學習，希望學生透過真實情境思考問題，並進一步將其所學應用到現實生活中（教育部，2014）。

三、十二年國教下的教科書之建議

臺灣教科書的發展已數十年，從一開始的國家統一編寫到現今開放給民間團體參與，教科書樣貌愈加多元。隨著十二年國教課綱頒布，教科書編寫如火如荼的展開。教科書應該要如何呈現？應該要包含哪些知識？這些都是各界所關心的部分。

十二年國教能否順利推動，課綱精神能否落實，教科書在這之中佔有重要的地位。為此，筆者試圖從已頒布的課綱、教科書相關的研究，思索十二年國教下教科書可能的樣貌。在符應十二年國教課綱的精神下，筆者認為教科書應具備四個特點，包括：「以學習者為中心」、「教材呈現著重探究能力及高層次思考的培養」、「強化學科發展及領域連結，並適時融入議題」以及「教材多元設計，提供教學策略」。在此之下，筆者針對教科書編寫提出幾點看法，簡要說明如下。

（一）以學習者為中心

過去的教科書內容多呈現學科材料，卻很少引導學生思考和應用；滿滿的重點卻未考量這樣的編寫是否能引起學生的共鳴，而只是一味的灌輸。而十二年國民基本教育的願景是「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」，並於總綱所揭示的實施要點中提及學生是學習的主體；為落實十二年國民教育的理念與目標，茲以「核心素養」做為課程發展之主軸（教育部，2014）。在此一概念之下，范信賢（2015）認為教材應強調學習的意義，必須把學習內容和過程與經驗、事件、情境、脈絡作適切結合，意義才會彰顯出來。教科書應重視學生的經驗、針對學生所關心的或有所疑問的進行內容編寫。葉錫南（2016）、陳麗華（2017）亦認為教科書應以學習者的興趣與需求為中心，因此筆者認為教科書內容應該以學習者的角度出發，取材自真實的生活情境，以問題引導學生思考，而非單方面

的給予片段知識。

（二）教材呈現著重探究能力及高層次思考的培養

十二年國教以「核心素養」做為課程發展的主軸，提出三面九項，強調培養以人為本的「終身學習者」。核心素養是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，強調學習與生活的結合（教育部，2014）。為了達成此一目標，教科書的編寫應該要能夠引導學生思考和應用。誠如周淑卿（2013）的研究中指出，有些自然科教科書在介紹植物葉子的長法時，直接介紹「對生、互生、輪生」這三個專有名詞和意義，學生雖然背誦記憶了，但對他們而言只是知識的堆砌；不過如果在教此一單元時，先呈現各種生長方式的葉片形狀，引導學生實地觀察、紀錄，歸納出葉片生長方式的類型，並依其類型給予有意義的命名，最後再與正式的名詞對照，學生將更能理解這些專有名詞的意義。

當教科書以此方式呈現時，學生將不只是習得知識，更重要的是在這過程當中，也學會了觀察、紀錄、分析、歸納等技能，而這些能力將可應用於探討其他情境之中。此一例子說明了教科書應一改過去直接給予知識的編寫方式，在教材內容呈現上，應該要有更多的探究、思考和實作，才能增進學生的學習動機以及強化學生與知識的連結。陳麗華（2017）認為教科書要能夠引導學生進行「整合性學習」、「脈絡性學習」、「策略性學習」、「活用性學習」以及「創生性學習」。她指出學習要有脈絡，要能夠後設思維，要有方法策略並應用出來，並進一步把學到的創生成自己的知識。為此，教材呈現著重探究能力及高層次思考的培養是必要的。

（三）強化學科發展及領域連結，並適時融入議題

在十二年國教課綱中，以「核心素養」做為課程發展的主軸，將各教育階段進行連貫以及各領域/科目進行統整（教育部，2014）。由於十二年國教特別重視跨領域的統整，因此教科書在編寫時，除了兼顧縱向與橫向的發展，針對學生要學的知識逐一加深，並連結相關領域進行學習外，應該提供學習者跨學科經驗，以達成此一目的。

除了現有的學科知識外，議題課程亦是十二年國教重視的。議題課程的產生源於時代變遷，而出現一些社會關注的議題。為此，學校有必要針對這些議題進行課程設計與實施（張芬芬、張嘉育，2015）。有鑑於議題課程的重要性，十二年國教課綱於實施要點中的課程發展裡提到「課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等議

題」(教育部，2014)。議題課程通常具有跨學門性質，宜從多學門去探究；此外因學生學習節數已趨近飽和，在不增添學生負擔之下，以融入課程的方式進行是較為合適的(張芬芬、張嘉育，2015)。因此教科書在提供學生重要的學科知識外，亦要能夠融入相關議題，提供學生多元的學習經驗，使學生與社會產生連結。

(四) 教材多元設計，提供教學策略

國家教育研究院於2019年的調查中指出，教師對於教科用書的期待與建議包含了以下四點：教科用書應重視教材內容與學生生活的契合度、教科用書內容應符合時代需求、教材應有多元設計，以方便教師做差異化教學、教科用書的文本應具可讀性(陳淑娟，2019)。由上述可以得知，教師期待教科書可依據目標提供多樣化的教學方式，將適當的學習活動安排於各單元中；教科書除了以文字編寫呈現重要知識外，亦可結合圖、表、圖示等來引起學生的興趣。洪孟珠(2004)的研究中曾提到，教科書中精確、恰當的圖表設計，不僅能引發學習動機，連結文字內涵的重要概念，更可促進學習者理解，發揮解釋作用，增進學習成效。

教科書除了是學生學習知識的主要來源，亦是教師在進行教學時的工具。葉錫南(2016)認為，在教材編選上，如能提供難度不同的素材或延伸教材、活動，將有利差異化教學及適性學習。因此教科書如能提供策略，因應學習差異，例如提供進階問題、動腦思考等，對於教師在進行教學時亦有幫助。

(五) 蒐集資料，建立回饋機制

十二年國教才剛起步，雖然各家出版商已完成新教材的編寫，但是否能夠確實達成課綱精神尚待檢核。一套教材確立，除了編寫、審查、使用外，最重要的是使用者使用後的心得。因此，可建立平台蒐集現場教師們使用的心得與建議，在此之下進行修訂，促使教科書更能發揮其功效。

此外，無論課程編排的多麼精彩，教師更在乎的是是否有足夠的時間去實行，如果教科書在編寫上能將時間考量進去，我想對於現場的老師們來說，會更樂意去實行。

四、結語：教科書的編選問題與展望

教科書在我們的教育系統中一直扮演著重要的角色，多數的教師在進行教學的同時，常會以教科書為主要媒材進行授課，最主要的原因是因為教科書的產生是經過一連串的審核制定而成的。即便內容編排有所差異，但皆依循課綱內容編

寫，具有嚴謹性和完整性。

教科書能否確實呈現課綱精神並發揮功用，有賴於完整的編審制度；新課綱的推動更有賴於此一編審制度把關。然而今年八月上路的十二年國教，其教科書直至今年五月才全部審查完畢，筆者以為除了各領域課綱的確立時程不一外，「素養」二字的理解以及如何透過教材讓學生學會，皆是編寫者所面臨的一大考驗。有鑑於此，筆者針對十二年國教下的教科書提出五點建議：(1)以學習者為中心；(2)教材呈現著重探究能力及高層次思考的培養；(3)強化學科發展及領域連結；並適時融入議題；(4)教材多元設計，提供教學策略；(5)蒐集資料，建立回饋機制。

臺灣教科書發展至今，每每都會因應時代轉換、思潮更迭、國家發展和社會期待而帶動教科書的發展與創新。如今，教科書發展來到了新的篇章，各界無不期盼此次改革能為臺灣教育帶來新的火花。本文以十二年國教課綱精神為主軸，提出符應課綱精神下的教科書圖像，並針對教科書編寫提出淺見，希冀做為日後教科書編寫的參考。

參考文獻

- 周珮儀（2012）。十二年國教與教科書。《教科書研究》，5(2)，126-129。
- 周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距—問題與成因。《課程與教學季刊》，16(3)，31-58。
- 周珮儀、林慶隆、范信賢、秦葆琦、蔡清田、鄭章華、鄭圓鈴（2015）。論壇：十二年國民基本教育教材。《教科書研究》，8(3)，155-180。
- 洪孟珠（2004）。九年一貫社會學習領域教科書審查歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=92>
- 教育部（2012）。十二年國民基本教育：理念、願景、基本內涵。取自<http://12basic.edu.tw/>
- 教育部（2014）。十二年國教基本教育課程綱要。

- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊，4(3)，26-33。
- 黃政傑（1998）。建立優良的教科書審定制度。課程與教學，1(1)，1-15。
- 黃議瑩（2000）。「開放」之後，九年一貫課程中教科書的再建構：以社會學習領域為例。師大學報：教育類，45(2)，17-36。
- 黃政傑、王麗雲、張淑惠、陳麗華、楊國揚（2017）。論壇：符應十二年國教課綱之教科書編審。教科書研究，10(3)，159-185。
- 葉錫南（2016）。由十二年國教課綱草案展望未來中小學之英語文教科書。教科書研究，9(3)，143-168。
- 陳淑娟（2019）。國民小學教師教科用書使用現況研究之結果。國家教育研究院電子報第181期。
- 塗宥騏、陳麗華（2014）。教科書審定委員對教科書設計的關注焦點探討：以國小中年級社會學習領域為例。教育研究集刊，60(1)，115-163。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵DNA核心素養（初版一刷）。臺北：五南。
- 藍順德（2006）。教科書政策與制度。臺北市：五南。
- Frymier, J. R., Davis, D. L., & Clinefelter, D. (1977). *Curriculum materials used by eleven year-o/d pupils*. Presentation at the Annual Meeting of American Educational Research Association. No. ED 138609.
- McCutcheon, G. (1982). *Textbook used in a central Ohio elementary school*. Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. No. ED 216968.



對分課堂教學模式之特徵與應用

梁耀榮

越南孫德勝大學外國語學院講師
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

多年來大學課堂上的多數大學生都深受傳統教育之影響，被動接受知識，沒有真正轉化和吸收知識。因此高等教育必須不斷改革教學模式以適應教學品質之要求，但教學模式是關於整個教學活動的基本結構和活動程序，如何找出一個合適的新教學模式，科學合理地組織設計教學過程以形成有效的教學方式，已成為各大學所關注之問題。時光、張紹學、羅曉芹（2003）都認為新教學模式應具有幾個基本標準：(1) 融拓寬知識、培養能力、提高素質為一體；(2) 強調學生在教學過程中的主體地位；(3) 強化教師與學生的溝通和對話；(4) 採用先進的教學方法和現代教學手段；(5) 實現教學評價模式的多元化。

大學教學模式改革必須注重教師與學生的角色，全面發揮這兩個主體的作用與能力，而且有一周時間準備讓師生之間在課堂上進行互動討論、溝通。基於此，對分課堂教學模式能符合目前大部分教學情形與需求，而且教育的起點和終點皆是學生的成長與發展，與中小學生相比，大學生的獨立思考能力、學習動機與主動性等各方面都很強。基於大學的課堂現狀以及認知心理學，中國復旦大學心理學系張學新教授於 2013 年已提出一種新課堂教學模式——對分課堂（PAD CLASS）。

二、對分課堂的特徵

對分課堂是把一半課堂時間分配給教師進行講授，另一半分配給學生互動學習與討論，教學活動分成三個過程，分別為講授（Presentation）、內化吸收（Assimilation）和討論（Discussion），因此用三個過程的英文首字母組合起來簡稱為 PAD CLASS。對分課堂是先教後學，鼓勵學生獨立思辨，強調學習的主動性和教學的互動性，把教師的「講」與學生的「學」和「思」結合起來。

張學新教授（2014）的研究中已指出對分課堂的幾個優點：

1. 增強學生學習主動性

教師只需講授重點、基本框架，並提出一些有關的思考問題，留給學生進一步探索的空間。課後要學生主動學習，做作業來內化吸收。上第二堂課時，學生帶着作業和思考結果到課堂參加討論與分享。通過這樣的活動可以訓練學

生的獨立思考能力與多元化能力。

2. 減輕教師負擔，實現教師角色轉型

教師備課量少，只需講授重點，其他內容留給學生自主學習，引導學生學習與思辨。

3. 增加生生、師生互動交流

強調生生與師生之間互動，學生帶着作業與問題到課堂互相協作共同解答，加強團隊合作，從此訓練多元能力。

4. 提升評價準確度，關注學生學習需求

注重整個學習過程，關注學生不同學習需求，以「達標式」考核讓一般學生能保底通過，以「開放性」考核讓優良學生能展示優異空間。

5. 提升學習效率

鼓勵平時學習，把學習付出努力分散到整個學期。學生每週都要寫讀書筆記、做作業來內化、深化吸收，有助於記憶力，學習效果必然提高。

基於上述的優點，在此與傳統教學模式進行比較（如下表 1）：

表 1 傳統教學與對分課堂模式的優缺點

傳統教學模式	對分課堂模式
➤ 以教師為中心	➤ 以學生為中心
➤ 被動學習	➤ 主動學習
➤ 缺少思考與創造能力	➤ 思考與創造能力強
➤ 教師負擔大	➤ 減輕教師負擔
➤ 各自學習，少機會交流	➤ 生生互動、師生互動
➤ 不重視學生的學習需求	➤ 重視學生的學習需求
➤ 平時不學，考前死記硬背	➤ 要求平時自主學習、內化
➤ 定期性評價	➤ 過程性與多元化評價
➤ 缺少技能訓練	➤ 多元技能訓練

三、對分課堂之實施原則

依據個體知識獲取的認知心理規律可得出以下對分課堂三個過程的框架：

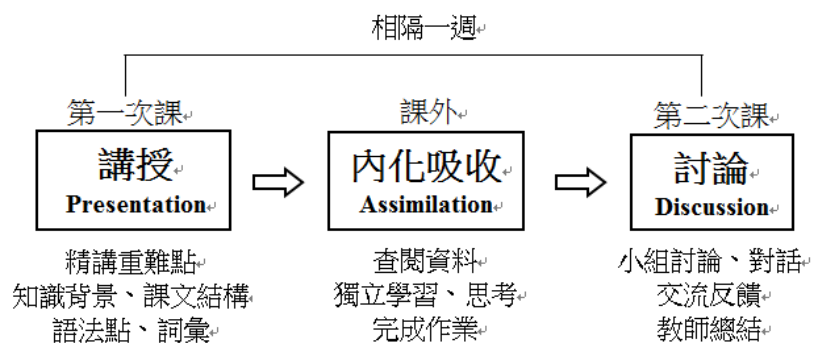


圖 1 對分課堂實施框架圖

楊淑萍、王德偉、張麗傑（2015）認為這三個環節是緊緊相扣的，上一個對下一個起作用，上一個的效果決定着下一個能否有效進行，因而每一環節都針對作為教學主體的教師和學生在該環節所承擔的特定角色提出相應的教學能力要求，唯有如此，才能有效銜接和貫通。因此實施之前師生都要了解并掌握實施方式，而且師生角色在每個不同的階段都要合理定位和轉換。

四、對分課堂在英語教學之應用

對分課堂教學模式的最大優勢是易懂易用、流程清晰，適合各種不同科目與學段，而且激發學生的積極性與主動性，提高互動學習的效率。在此進行敘述對分課堂在英語教學之應用，其具體流程如下：

上課前教師要先做教學大綱安排，上傳到選課系統和教學系統（E-learning/Moodle）上，以便學生參考與了解重點內容、要求以及對分課堂實施方式等。

（一）課堂講授（Presentation）

在第一課堂教師必須先對全班學生講清對方課堂實施方式、學習方法、整個課程的評價比例組成，小組的組成等相關事項，然後再介紹單元內容的重難點如：課文結構、知識文化背景、重點詞彙、句型、語法點等基本框架，其他內容就留給學生課後自主學習、探索的空間，即「有所講有所不講」引起學生的興趣與激發思辨能力。

講授課文結構時，盡量利用課堂時間講授難度較高的課文，對於中低難度的課文，可以讓學生在課餘時間自主學習。在講解重點詞彙時，需要提前給學生安排作業，讓學生自己利用課餘時間選擇重點詞彙，並標註出來，進行課前預習。對於語法句型以及難句翻譯的問題，教師只需要給學生堅守相關的語法句型重點以及翻譯的技巧，然後讓學生模仿文章自主練習。此外還在 E-learning, Moodle 系統上布置一些相關練習和「亮、考、幫」課後作業。「亮」表示自己學到的心

得；「考」表示自己認為的難點，別人可能不懂但自己學懂了，可以在討論中挑戰別人，自己能給出正確的講解；「幫」表示疑問點，在討論中需要求助他人。經過這樣的總結學習，學生的自主學習能力、獨立解決問題能力和批判性思維就會逐漸提升。

（二）內化吸收（Assimilation）

課後一周時間由學生主動自己完成，通過媒體網路或參考文獻來查閱、分析、寫讀書筆記、完成作業等進行獨立學習，通過課後作業深入理解課堂知識要點，為下一堂課做好準備進行討論。

此外教師對學生完成作業情況做出準確而恰當的評價，同時也要關注學生的差異性、學習態度和主動性，建構多元評價標準進行彈性評價學生的整個學習過程。

（三）課堂討論（Discussion）

依原則以學生討論為主，教師指導總結為輔。全班隨機分成四人一個小組，討論設置四個環節：一是小組討論，學生依託課外完成的「亮、考、幫」作業進行組內輪流發言，強調人人參與、交流分享和互幫互助，對於準備充分有條件的組可以推介跨組討論，提高討論品質；二是教師抽查，教師隨機抽點小組中學生發言，建議分享小組討論的精華，提出尚未解決的問題；三是自由提問，全班自由發言，分享觀點，提出問題；四是教師總結，教師在學生討論的基礎上對於較集中提出的問題進行精講與拓展。

課堂討論時要求每個學生都要用英語進行討論，把自己的學習心得、體會以及疑問等與小組成員互相積極討論與交流，以致取長補短，達成共識，形成小組討論結果；然後各小組派出代表將討論結果向全班分享，共性的問題要與教師討論，以獲得解答。從此彼此不僅加強團隊合作，互相了解增進友誼更新，而且還可以練習語言表達、演講能力等多技能。

教學模式改變，學習方式也改變，同時也要求評價方式做相應的調整。對分課堂注重整個學期過程的表現與多元化評價，採用達標式考核讓一般學生能夠保底通過，以開放性考核讓優良學生能展示優異能力，更好地適應了學生不同的學習需求。

五、結論

對分課堂模式豐富了學生參與課堂的形式，學生有備而來，在課堂上進行組員中、小組間及全班有目的交流與討論，不僅成為課堂學習的主體，更在學習過程中獲取知識和信息，培養思辨能力。學生之間、師生之間增加交流，促進合作，有助於學生多元能力的提高。

對分課堂以學生為主，符合學習的科學性，充分地調動了學生的積極主動性，訓練學生主動學習、團隊合作能力、獨立思辨以及靈活運用課程中學到的知識解決實際問題，使課前預習和課後練習順利完成，這對英語教學來說有一定可行性和操作性。

參考文獻

- 宋德發（2013）。如何走上大學講台——青年教師提高講課能力的途徑與方法研究。湘潭大學出版社，540。
- 時光、張紹學、羅曉芹（2003）。高校教學模式改革與「互動式」教學模式初探。西南民族大學學報：人文社會科學版，10，164-168。
- 孫嬌燕（2005）。基於ISO 9000系列標準的高等教育質量觀。大連海事大學學報：社會科學版，3，87-89。
- 張安富（2012）。改革教學方法與探索研究型教學。中國大學教學，2012（1）。
- 張卓玉（2014）。教師職業的邊界。教育家，3，116。
- 張德江（2010）。激發教育：教育教學改革之路。中國高等教育，20，38-40。
- 張德江（2011）。應用型人才培養的定位問題及模式探析。中國高等教育，18，24-26。
- 張學新（2014）。對分課堂：大學課堂教學改革的新探索。復旦教育論壇，5，5-10。
- 張學新（2014）。對分課堂：一種新的教學法。復旦大學教與學專刊，2，

1-2。

■ 張學新（2015）。復旦大學對分課堂。共商改革[EB/OL]，[2015-03-20]。取自<http://www.duifen.org/>。

■ 楊淑萍、王德偉、張麗傑（2015）。對分課堂教學模式及其師生角色分析。遼寧師範大學學報：社會科學版，9，653-658。

■ CROUCH C H，MAZUR E. Peer (2001). Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970.

■ MICHELE M. (2007). Teaching at Stanford: an introductory handbook. *Denver: The center for teaching and learning, Stanford University*, 2007, 29-32.



從戶外教育發展脈絡探討戶外教育之內涵

吳秋慧

國立暨南國際大學教育政策與行政研究所博士生

一、我國戶外教育發展脈絡

近年來，隨著教育改革思潮對傳統教育的批判與對未來教育的尋找，其中，戶外教育（outdoor education）也成為一股新的學習風潮。自 2004 年聯合國教科文組織呼籲推動「課室外的學習方式」，不少國家紛起制定戶外教育相關政策，並投入資源大力推動，例如英國 2006 年的「課室外學習宣言」（Learning Outside the Classroom Manifesto）、2007 年美國的「不讓孩子待在室內法案」（No Child Left Inside Act）及 2012 年「美國大戶外倡議」（America's Great Outdoors Initiative）等（王惠英，2018）。

受國際教育趨勢影響，臺灣社會也開始關注戶外教育。民國 98 年起，教育部「補助直轄市及縣（市）政府辦理校外教學計畫」，鼓勵學校辦理校外教學活動，並發展優良校外教學模組。然而，根據民間團體「優質戶外教育推動聯盟」調查發現，臺灣學生每週在課後接觸戶外自然的時間平均僅 30.2 分鐘，每日九成以上時間仍是待在課室內學習，爰此，於 102 年 1 月，由 60 名立委連署，在立法院第 8 屆第 2 會期第 11 次會議中臨時提案，希望重視戶外教育的常態化、優質化、普及化與法制化等，並整合相關部會資源共同推動戶外教育政策，將之納入十二年國教課綱（優質戶外教育推動聯盟，2013）。此舉也促成公部門展開對戶外教育後續的積極作為。

民國 103 年 1 月，教育部國民及學前教育署公布「戶外教育推動會設置要點」，邀集相關單位和專業人士共謀戶外教育政策規劃與推展；旋即又於 6 月 26 日記者會中發布《中華民國戶外教育宣言》（簡稱《宣言》），正式揭櫫我國戶外教育重要的里程碑；而其中所示「行政支持、場域資源、後勤安全、教學輔導、課程發展」等五大系統，成為日後推動戶外教育重要的行動策略。同年 12 月，委請國家教育研究院草擬《教育部推動戶外教育實施程計畫》（草案）（104 年至 108 年）（之後更名為《教育部推動戶外教育五年中程計畫》），工作重點包括修訂法令規章、召開戶外教育推動會、維護戶外教育資源整合平臺、辦理推廣活動與研習、補助地方政府學校實施戶外教育、進行戶外教育研究、盤整政府現有戶外教育資源、連結民間資源共同推動等（教育部，2014）。

承上，前項計畫分兩階段進行，第一階段於民國 104 年 4 月 21 日修訂公布「教育部國民及學前教育署補助實施戶外教育要點」，並研擬「戶外教育中長程計畫」，包括 15 個推動策略和 48 項行動方案（教育部國民及學前教育署，2015）；第二階段是編製《戶外教育實施指引》，試圖作為協助學校辦理戶外教育之參考

文件，該書於民國 104 年 12 月出版，成為我國第一本由官方出版戶外教育專書（國家教育研究院，2015）。此外，計畫也建議設置國家層級的專責單位，遂於民國 105 年 10 月 7 日在國家教育研究院成立「戶外教育研究室」，以「優質課程與評量研發」、「社群連結與師資培訓規劃」、「統整和評估行動方案執行成效」為主，希冀透過長期且系統性的行動研究或個案研究，逐步累積優質課程及教材教法發展、深化教育哲學論述、掌握國際政策與研發趨勢，推動重要行動方案，研提未來方向與策略，為戶外教育建立更堅實的基礎。

民國 108 年 3 月，教育部攜手文化部、交通部、內政部、行政院農委會及環保署等中央部會，簽署《推動戶外教育合作備忘錄》，期能整合相關資源，共同推動戶外教育；又於 5 月 26 日在「全國戶外教育博覽會」中，選拔出 100 所執行戶外教育成效優良學校做為典範（未來 Family 特刊，2018）。

自《宣言》發布後，戶外教育相關政策陸續進展，而配合十二年國民基本教育新課綱的推動，戶外教育也被納入十九項議題之一，除了以議題融入課程實施之外，亦可規劃於「校訂課程」中的「彈性學習課程」實施，以跨領域/科目發展「統整性主題/專題/議題探究課程」（國家教育研究院，2017）。就學校層面而言，期望能結合校本特色課程，發展優質的戶外教育課程，就學生而言，期望透過實作（實驗）、探索體驗等方式，強化知能整合與運用能力，培養具備全方位發展的核心素養。

二、「校外教學」、「戶外教學」與「戶外教育」涵義之探討

一般常見與「戶外教育」相關的概念名詞主要有「校外教學」與「戶外教學」，學者對三者的涵義有諸多探討與看法（王鑫，2014；吳清山，2015；陳美燕、葉劭緯 2015；黃茂在、曾鈺琪，2015；施宜煌、李佩真、葉彥宏，2017），然一致認為三者皆是以「戶外」為場域。以下略加論述。

（一）校外教學

在《宣言》發布之前，「校外教學」應是最早被作為戶外教育概念的用詞之一。許彩梁（2013）從臺灣教育發展史來探討有關「校外教學」的發展，認為清代劉銘傳開設番學堂之外遊活動為臺灣以學校型態實施校外教學之肇始。日治時期的學校教育中，「校外教學」是置於「體操科」附屬的體能活動，包括跳繩、草地網球、競走等戶外運動，以及假日所實施的遠足、登山或古蹟探訪等活動，且多以「遠足」稱之，並未有「校外教學」相關正式名稱。國民政府實施九年國民義務教育，當時的戶外教育亦稱「遠足」，應是延續日治時期而來，然「遠足」主要是以步行、參觀的方式行之，教學活動並非重點，甚至未見。

民國 57 年實施九年國民義務教育，亦逢科學教育潮流興起，民國 59 年 3 月 18 日臺灣省政府頒佈《國民小學教育革新要項》要求學校加強科學教育所提「調查」、「參觀」、「擴大科學教育之學習環境」等作法（省政府教育廳，1991），與校外教學有關，也使校外教學跟著被提倡，然而，當時其也僅是被視為「教學法」列入課程標準而已。雖然如此，教學者仍可作為依據進行校外教學活動。

民國 76 年解嚴後，本土意識升高，開始重視鄉土教育。民國 83 年，《國民小學鄉土教學活動課程標準》中規定自 85 學年度起國中小正式設「認識臺灣」與「鄉土教學活動」兩課程，並自 1998 年起，自國小三年級以上正式設科教學（林瑞榮，2012）；而戶外踏查是鄉土教學不可或缺的活動方式，因此，鄉土教育的開展也可視為促成校外教學活動進展的推手之一。

然而，傳統的校外教學方式，大多是教師或導覽人員的解說，型式較為單一，也較缺乏與聽者之間的互動，解說內容未必深化、專業，學習者更是處於被動，且常因時間受限，少有主動探索與操作思考的歷程。

（二）戶外教學

國外學者 Hamermans 的著作《*Teaching In The Outdoors*》，經國內學者周儒與呂建政譯為「戶外教學」（1999），以場域範圍之涵義而言，較「校外教學」更為貼切，因為戶外教育不一定只能在「校外」實施，在校園內的課室外也能進行教學活動，班級教師亦可自行辦理學生的戶外教育，或是相關領域科任教師亦可進行指導學生課室外的學習活動。因此，《宣言》就將戶外教育定位為「走出課室外」的學習（教育部，2014），而非僅是「校外」教學。

民國 86 年，臺灣省政府教育廳發給各教學單位的《各級學校校外教學參考手冊》中指出，校外教學的地點可以從學校教室之外，到四周幾公里的路程之內，然而大多數學校的校外教學，不論是全校性或是學年班級一起，經常是學校行政相關處室統一辦理。民國 87 年政府採購法實施之後，學校的校外教學更必須符合相關規定及程序辦理，使校外教學常常淪於民間旅遊業者廠商的標案及套裝行程，在業者專業能力不足之下，缺少適合的課程設計，活動場所也帶向一般大眾遊樂園區，淪於有「校外」之名，而無「教學」之實。

（三）戶外教育

民國 103 年上半年，教育部召集專家學者研擬《宣言》時，在多次討論取得共識後，決定揚棄「校外教學」，改採「戶外教育」作為統一用詞（陳永龍，2015）；係因「校外教學」或是「戶外教學」較為偏重在「教學」，且不一定有課程，多

以活動型態為之。相較之下，「戶外教育」的涵義則較為寬廣、深化，不僅重視課程與教學，更強調「學生的體驗和學習的主體」，認為學生是自發主動的學習者，學校教育應啟發學生學習動機與熱情，而達成有效的學習；此也呼應十二年國民基本教育精神所要強調的「深化學習」、「自主學習」，而非僅只是導覽解說式的戶外活動而已。

民國 108 年 3 月，一群熱愛戶外教育的教師自發性組成「HOPE 創藝力戶外教育聯盟」；「HOPE」是「幸福感 Hoppiness、戶外 Outdoors、實務性知識 Practical Knowledge、體驗 Experiential Contexts」，創藝力是「創意、六藝、培力」。Hope 聯盟以「賦權增能、主題探索」為核心理念，希望藉由系統性的戶外教育培力課程與多元化方式（解說、探究、實境體驗等多元型態），進行體驗式探究活動，以培養學生解決問題的能力和探索知識的興趣。其中，「賦權增能」具有深層意涵，強調以學生自主探索為主軸，讓學生自己選擇有興趣的主題進行探究，讓學生在探究的過程中增強「自主學習」的能力；而教師在學生探索過程中，僅扮演協助者的角色、僅只從旁提供鷹架引導及關鍵提點（許彩梁、王世杰，2019）。此模式最重要要傳達的教育理念就是「將學習的主導權還給學生」，也正是《宣言》所希望達成「……協助教學者反思學習的意義，擴展學校教育的視野和策略，帶給教與學之間的友善互動和深度學習」，更呼應十二年國民基本教育「自主學習」的核心素養。

自《宣言》公布與《戶外教育實施指引》專書出版之後，「戶外教育」(outdoor education) 漸成為官方及學界統一的用詞了（施又瑀、施瑜璇，2019；李淑芬，2018；楊崇德，2017）。

三、結語

綜觀我國戶外教育政策的發展，有從上而下的政策實施，亦有從下而上的草根推動，二者交錯持續，相輔相成；從中也可看出戶外教育的內涵具有整合性，不僅在跨領域課程的整合，也有著學校本位特色、課程教學輔導、在地場域特性、行政協調支援與安全管理配套等面向的整合。

陳永龍（2015）藉由爬梳戶外教育政策推展過程，探討《宣言》的內涵有二：「呼應十二年國教的理念目標」與「五大系統作為行動策略架構」；二者也可說是「優質戶外教育」的重要指標。從探討概念名詞的涵義，可瞭解從「戶外活動」到「校外教學」及「戶外教學」、再到「戶外教育」進程的意涵，以及對「課程」、「學生學習」與「教師教學」之間互動關係的省思，更擴及「將學習主導權回歸學生」的教育意義，這些都是「優質戶外教育」的核心內涵，也是未來的趨勢。

戶外教育是「學習走出課室」，而不是到戶外走馬看花玩一玩；是要透過優質的課程與教學，提供實境的體驗，引發孩子好奇的天性與探索的本能，讓孩子願意學、主動學、深度學、樂於學，以達成「自發、互動、共好」的理念與目標，實現「孩子夢想起飛」的願景。

參考文獻

- 王惠英（2018）。戶外教育可進入課綱。未來Family特刊【戶外教育】，2018/June，20-23。
- 王鑫（2014）。概說戶外教育的要點。學校體育，140，84-92。
- 吳清山（2003）。教育名詞-戶外教育。國家教育研究院教育脈動電子期刊，4，取自<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/b870a06f-42e4-45b2-96c8-6ee27d004762?insId=af2e89d7-4c33-4f9d-a680-9aeb9324095b>
- 李淑芬（2018）。學生戶外教育活動之自主習研究—以「躍·飛」專案學習為例（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林瑞榮（2012）。我國鄉土教育沿革與發展趨勢。教育資料與研究，15，取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/20/pta_5871_2702351_84967.pdf
- 施又瑀、施喻璇（2019）。國民小學戶外教育之探討。臺灣教育評論月刊，8（4），89-97。
- 施宜煌、李佩真、葉彥宏（2017）。十二年國民基本教育課程議題釐析—以「戶外教育」為例。經國學報，33，131-140。取自<http://203.64.136.230:8080/ir/bitstream/987654321/1167/1/v.33-131-140.pdf>
- 省政府教育廳編（1991）。臺灣教育發展史料彙編科學教育篇。南投縣：省政府教育廳。
- 陳永龍（2015）。中華民國戶外教育宣言蘊義與政策推展。國家教育研究院教育脈動電子期刊，4，取自<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/c1d81a05-81c0-4f52-95c1-f718c25462cd?insId=af2e89d7-4c33-4f9d-a680-9aeb9324095b>
- 陳美燕、葉劭緯（2015）。國中小校外教學現況與戶外教育政策認知之調查研究。國家教育研究院教育脈動電子期刊，4，取自<https://pulse.naer.edu.tw/Home/>

Content/e3e8bfb1-c7a0-43f2-b83e-7747bcacdfb?insId=af2e89d7-4c33-4f9d-a680-9aeb9324095b

- 教育部（2014）。**中華民國戶外教育宣言**。取自<http://www.k12ea.gov.tw/ap/epaperview.aspx?sn=3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58>
- 教育部（2014）。**教育部推動戶外教育五年中程計畫（草案）（105年至108年）**。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/95/181723712.pdf>
- 教育部國民及學前教育署（2015）。**「教育部戶外教育中長程計畫暨戶外教育實施指引研擬計畫」結案報告**。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/95/157044600.pdf>
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。臺灣戶外教育內涵與課程優質化初探。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，4，取自<https://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/38439436-e60d-4e9a-b691-60a96c39e41d?insId=af2e89d7-4c33-4f9d-a680-9aeb9324095b>
- 許彩梁（2013）。校外教學在臺灣。**生態臺灣**，41，29-34。
- 許彩梁、王世杰（2019）。自發・互動・共好的戶外教育模式～創藝力戶外教育聯盟：台中經驗。**自然究會**，3，67-72。
- 楊崇德（2017）。國小施行戶外教育之問題與因應。**臺灣教育評論月刊**，6（7），164-166。
- 黃茂在、曾鈺琪編（2015）。**戶外教育實施指引**。新北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2017）。**議題融入手冊（初稿）**。取自http://www.stgvs.ntpc.edu.tw/~tyy/sch_pdf/16.pdf
- 優質戶外教育推動聯盟，2014/06/04【新聞稿】傾聽孩子的學習需求 走出教室、夢想起飛。取自<http://www.tmitrail.org.tw/website/?p=11124>
- 編輯部（2018/June）。核心素養 孩子學習在窗外——戶外教育「飛揚100」金牌學校。**未來Family特刊【戶外教育】**，2018/June，34-35。

- 周儒、呂建政(譯)(1999)。戶外教學(原作者:Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., & Hammerman, E. L.)。臺北市：五南書局。(原著出版年：1994)



Z 世代青少年智慧型手機使用現況之我見

林莉諄

新北市立鳳鳴國中教師

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

美國人口學家 William J. Schroer（2013）將出生於 1995 年後之人群稱為 Z 世代，其出生年代網路高速發展，成長過程與科技之關係及依賴度更高，環境與想法亦新穎於上一代。筆者於 2011 年初任教國中時即碰上 Z 世代族群，當時人手一機之況未顯見，然隨網路普及與智慧型手機結合，智慧型手機價格日趨平易近人，現今 Z 世代青少年不僅普遍擁有智慧型手機，過度使用率也急遽攀升。

偶發現學生上課使用手機，是未將手機交至保管盒的僥倖心態所致；學生間金錢糾紛竟是因手機租借而生；處理學生事務時，發現這又是樁網路霸凌事件；班親會抑或家庭聯絡簿中，筆者時常接到家長反映：「老師，我的小孩回家一直玩手機，怎麼辦？」

行動網路全面普及與智慧型手機多元發展，使人類生活更加便利，但國中階段青少年，不諳世事、未有成熟思想和足夠社會經驗，甚至資訊素養低落，是否能具備正確觀念使用網路？該如何帶領 Z 世代國中生駕馭智慧型手機？這些課題實值得你我深思。

二、Z 世代青少年使用智慧型手機現況

任何資訊於手機 Google 搜尋鍵入關鍵字即能取得，不會的英文單字或國字語詞也毋須像過去翻閱厚重字典或另購電子翻譯機來協助，聯絡簿也可由手機拍攝取代文字書寫，不清楚今日在校老師交代事項或所學課程，訊息一發送，下一秒即獲得解答；若參與班務而留校較晚，也能方便學生與家長聯繫。然而，生活因手機更添便利之時，也衍生許多問題。

為防止上課使用手機而影響學習，每日學生收齊之手機保管盒固定交至學務處保管，學生卻產生不交手機校方也不知之僥倖心態而未按規定交出；手機擁有者為賺取金錢，以每次一百至兩百等價格將手機租賃予想玩手机卻未擁有者；請同學幫忙線上遊戲儲值點數，卻拖欠款項；嚴重者，甚至偷竊錢財到校進行交易，皆使學生間產生金錢來往和糾紛。

放學後，學生各個低頭專注螢幕，不顧安危的走在路上；未先完成作業書寫與複習，便拿起手機翻閱同學更新動態否？有人傳訊給我嗎？開始連線打遊

戲了！甚至將今日在校與同儕間之不愉快，以文字謾罵和言語侮辱等方式將動態散布於社群媒體，亦刻意藉 Line App 建立群組拉攏小團體及翻群踢人之方式建立個人團體威望並產生網路霸凌。

三、智慧型手機使用不當對 Z 時代青少年之影響

智慧型手機結合網路，雖為生活帶來不少優點，但其造成之影響也不容我們忽視，筆者就以下幾點影響做論述：

(一) 降低此年齡該在學習上付出之心力

家長常反應：「我的孩子回家手機玩不停，怎麼辦？」，筆者每日檢查學生前一日回家作業書寫，發現許多作業未寫、考試未準備之情況；教育部（2017）針對臺灣中小學學生網路使用行為調查報告指出國中學生具智慧型手機沉迷傾向的人數接近三成；八成三學生於課後和放學時間每天花一小時在使用智慧型手機（孫佳穗，2016）。筆者藉每節下課十分鐘陪伴孩子寫作業，發現孩子只需四十至五十分鐘即能完成功課，顯見 Z 世代青少年因喜於享受手機帶來之樂趣但不知自制，將多數心力時間耗費於手機娛樂上，而未扎實打穩此年齡最基本的學習功，荒廢學習之精華階段。

(二) 觀照自我及情緒自控力降低

過往求學，同學間產生嫌隙會各自形成小團體，頂多互不往來至該階段畢業，或透過在校由老師排解心結；而今，同學有嫌隙便於課後成立群組聊天室再將排擠之對象加入於言語傷害後剔除，甚至以社群媒體發佈動態斥責對方，創多帳號分身透過網路說三道四，閒雜看戲之人等則截圖傳播，刻意排擠，導致心靈傷害。兒福聯盟文教基金會（2019）在 2019 兒少使用社群軟體狀況調查報告指出，近九成（87.0%）的兒少有社群軟體帳號，平均每個孩子擁有 3.8 個社群軟體帳號。筆者認為青少年們將注意力放置他人身上，在意他人如何看和說自己，卻不懂網路散播謠言之威力，未學會觀照自我內在而受傷甚深，只將眼光放在他人身上之後果。

(三) 削減思考能力及喪失注意力

筆者於導師班觀察早自修、課堂及升旗情形，時有精神不濟趴下睡著直接捨棄學習或熬夜賴床導致未食用早餐造成升旗時暈眩現象，有些看似參與課堂，點名發問時卻沒反應亦不知師長在問什麼。德州大學奧斯汀分校研究者 Adrian Ward 表示：「智慧型手機越容易被注意到，受測者可用的認知容量（cognitive

capacity) 會減少。」(張庭瑜, 2017) 環境刺激過於複雜, 超過視覺系統負荷, 當欲執行某任務需要較多注意力時便會出現選擇性注意力(嚴以文, 2019)。筆者認為手機為多媒體工具, 使用時能輕易切換不同程式, 使人陷入持續多任務狀態, 導致分心, 長久下來削減了學生的專注力, 思考力也大幅下降。

四、因應 Z 時代青少年高頻使用智慧型手機之建議

綜合上述影響, 身為教育工作者, 有以下幾點建議欲給予教師、學生、家長參考, 如何在享受手機帶來的娛樂外, 也能讓生活擁有平衡:

(一) 老師方面: 透過教導, 手機是工具並非玩具

學生一入學, 教師必須鄭重教導學生正確觀念:「手機是工具, 不是玩具。」不會書寫的文字, 不甚了解的觀念, 優先向老師和同學詢問, 若無法求助於師長, 手機可查詢教育部網路辭典, 簡單的英文查詢, 線上學習輔助教學媒材也可提供學生學習機會。筆者班之數學教師即利用均一教育平台, 讓學生於課後可藉線上教學影片和練習題再度練功, 透過平台獎勵制度鼓勵全班進行團體學習並爭取榮譽。引導學生了解手機輔助我們生活及學習之功能, 多加利用它的多元功能, 來增進此年齡該具備之技能。

(二) 學生方面: 透過內省, 使手機成為發表平台

青少年將手機重心放在遊戲和社群軟體, 外界訊息快速灌進孩子眼中, 不善分辨亦不去思考好壞, 在易被牽著鼻子走的年紀, 瞬間大腦被外界牽引, 處於青少年狂飆期的國中生腦子冒出的多是「他們攻擊我」、「我也要在網路上罵回去」等, 再不便是「我又沒做錯, 為什麼被如此對待的挫折」。筆者認為社群媒體有如過往的交換日記或公開版日記, 是抒發心情和展現作品的平台, 可供交流分享同時亦需尊重不同意見, 藉此導正學生想法, 多聆聽內心的聲音, 了解自己的需求和想法, 讓手機可以是彼此交流影音及圖文心情之平台。

(三) 家長方面: 透過陪伴, 以身作則建立楷模

在教育的過程中, 最好的方式莫過於陪伴。父母透過陪伴、傾聽及關心, 在與孩子聊天對談中, 教導孩子課後時間分配及規畫, 可與孩子共同討論, 訂定使用手機之規範, 筆者認為更重要的是以身作則建立楷模。例如:家長可分配一段孩子負責課業, 家長處理家務時間, 建立共同閱讀時間以訓練孩子專注力並以簡短問答了解孩子是否了解其閱讀內容, 開放共同使用手機時間, 睡前大家皆

將手機關閉置於家中公共領域，透過約定並實際監督，幫助孩子做好自我約束和管控，有模範才有說服力。

五、結語

現代科技發達，Z 世代青少年生活多元，學習模式亦改變中，有別於過去傳統社會，許多新穎且多功能之電子產品—手機、平板電腦、網路影音…等，使青少年的學習更加豐富。智慧型手機和網路的結合，確實可輔助學生學習，透過串連的資料庫來學會搜尋資料，並分析及區辨其所需之資料，進而培養獨立思考及解決問題之能力，甚至可藉由與他人討論或交換意見、想法之方式，使其語言及溝通能力增強，若多方接觸、拓展視野及激盪思考力，這將有助於未來社會之進步。

但於教學現場，我們可見教師帶領學生使用網路學習平台或欲訓練學生練習搜尋資料來口頭報告時，學生趁機瀏覽其他無關網站；學生課後以教師請他由網路學習平台練習題目和收看影音教學再次溫習當作不斷滑手機之藉口。科技發展之立意良好，智慧型手機設計便民，在教學場域之應用亦有其可塑性，但延伸之問題也使教師於執行上產生困難，在「水能載舟，亦能覆舟」之利害關係間，如何權衡其得失亦是另一重要課題。

參考文獻

- 兒童福利聯盟（2019）。**2019 兒少使用社群軟體狀況調查報告**。取自 <https://www.children.org.tw/research/detail/67/1525>
- 孫佳穗（2016）。**基隆市國中生智慧型手機成癮之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 教育部資訊及科技教育司（2017）。**106年臺灣中小學學生網路使用行為調查報告**。取自：<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E8B81ED614D7AF43E02B3B53A1AEE5ACB4C996945C575BF2306F6FF1B96F8A5C108EBBCF3DFF07A1F4CFE439C7D56109A19F1138C30DE8C5DBB7F9C2EDA9126D3&n=03247E214173540B038A512BD99F34ED690E661371CA3830A87A2848E2A8D6C1A2A0FC6AF69502E8177BADD4382A1FFE5D55C7B9447328420BB550343BCAD169123EDD689C36A9FC&icon=..pdf>
- 張庭瑜（2017年6月27日）。研究：只要手機在視線範圍，就足以嚴重削弱我們的專注力和記憶【線上論壇】。取自

<https://www.bnext.com.tw/article/45098/smartphone-may-cause-brain-drain>

■ 嚴以文（2019）。行人使用手機分心行為與其對情境感知之影響（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。

■ William J. Schroer (2013). *Generations X, Y, Z and the others*. Retrieved from <https://ccampeador.wordpress.com/2013/05/22/generations-xy-z-and-the-others-william-j-schroer/>



報，不暴一家暴責任通報之校園現況與因應

劉芷萱

國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生

黃慈萱

國立清華大學教育與學習科技學系碩士班研究生

邱翊嵐

國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士班研究生

一、前言

表演當天，導師發現案主全身是傷，立即通報輔導室。在導師與輔導室關懷了解後，發現平時寵溺、不曾責罵體罰的案祖父，因案主的無理衝撞而失控拿起鞋拔，在案主的臉、脖子、身體、四肢留下傷痕。在外地工作的案母接獲訊息，對案祖父難得的動怒感到開心—爺爺終於願意管教小孩了！而案主表示自己有錯，知道爺爺非常生氣，但不能理解為何被打得這麼慘。

在會議中，行政人員認為這是案主第一次被體罰，且案主平時對師長的態度與在校表現不佳，被管教是應當的，只需告知家長適當管教即可，更向導師及專輔老師提出質疑，若類似狀況皆要通報，學校一千多名學生要通報多少案件？此議題引發了雙方劇烈的討論……

二、家庭暴力防治法

家庭暴力防治法第 2 條：「家庭暴力是指家庭成員間實施身體、精神或經濟上之騷擾、控制、脅迫或其他不法侵害之行為；看見或直接聽聞家庭暴力者同為家暴受害者。」（全國法規資料庫，2015）。研究指出受暴學生在面對家暴事件，會影響其生心，如：生活作息、健康狀況或學業表現，甚至為保守家暴秘密，在人際關係上自我隔離，家暴壓力使其思考產生改變，進而影響情緒與行為（蔡麗芳、洪家慧，2013）。根據張景茹、郎亞琴（2011）的研究指出目睹且直接受傷害或是目睹但未直接受傷害的受暴學生，易出現退縮行為。本文所提之受暴學生泛指直接家暴者與目睹家暴者。

兒童與少年保護案件通報來源自 2011 年始就以教育人員為大宗，而 2018 年共有 59,915 兒少保護通報案件，來自教育人員的責任通報量有 18,991 案，佔總通報的 31%（衛生福利部，2018）。隨著學生在校時間增長，師長是發生危機時的第一線人員，亦為家庭暴力防治重要的一環（蔡佩寧、高光義，2013；衛生福利部、教育部、勞動部、內政部，2018）。筆者身處教育現場，蒐尋家暴、兒少保護等相關文獻，發現現有文獻多以社工、警政、司法、醫療之角度進行探討（余毓琦、楊志宏，2006；宋峻杰，2012；陳芬苓，2001；黃姿飴、江宛霖、蘇怡妃、馮瑞鶯，2012；楊維倫，2008），故本文以教育人員之視角就目前學校面對家暴

事件通報之現況與困境進行探討並提出因應。

三、家暴事件通報之現況與困境

（一）學校缺乏對家暴事件的敏感度

受暴學生出現異狀需要仔細觀察，難以在短時間內發現；研究指出在家暴後，因出現創傷後壓力症候群(post-traumatic stress disorder, PTSD)，受暴學生易出現嚴重的憂鬱狀態及不安全感，對日後的身心發展與適應造成傷害（沈瓊桃，2005；孫國丁，2005；張景茹、郎亞琴，2011；蔡麗芳、洪家慧，2013）。筆者發現除非受暴學生有明顯的外傷或異樣，如：瘀青、傷口，或在大熱天穿外套或長褲等異常行為，師長才易發現其異狀；大多數則需透過縣市政府來函密件通知輔導室，才能發現受暴學生目前的家庭狀況。

因此，筆者認為師長身為第一線人員，為避免使受暴學生遭受雙重傷害，需有足夠的敏感度與判斷力，從疑似家暴事件裡確認、釐清後做出適當的處遇。

（二）責任通報的兩難

儘管家庭暴力防治法、兒童及少年福利與權益保障法（兒少法）行之有年，政府及各相關單位也積極宣導，但社會仍對家庭內部事宜均抱持著不宜過度介入的認知，此迷思亦是間接或默許兒少虐待事情不斷發生主因之一（宋峻杰，2012；陳芬苓，2001；楊維倫，2008）。民法第 1085 條規定：「父母得於必要範圍內懲戒其子女。」（全國法規資料庫，2019）。然而，品行不佳、行為偏差或課業表現不佳的學生，常因家長管教過當，滿身是傷，校方擔心證據不足，將「管教」錯判為「虐待」（余毓琦、楊志宏，2006），而部分師長為避免親師關係遭破壞，造成日後雙方的怨懟（蔡佩寧、高光義，2013）而不願通報。校方在引入三級資源時，也擔心社工的介入使受暴學生被緊急安置，而被迫與家人分離；過去曾有的負面合作經驗也都影響校方通報的意願（陳芬苓，2001）。

（三）學校對於危機個案缺乏投入共識

多數教師常忽略學校輔導工作為全校人員共同參與的「綜合性」工作，並非單純分層負責制度（劉念肯，2013）。筆者曾遇危機發生時，校內緊急召開會議，認為通報有損校譽或認定受暴不嚴重而拒絕通報，及對後續處理流程之輔導知能不足，造成教育人員互踢皮球，使得輔導工作未能發揮最大效益，損及受暴學生的福祉與後續適應上的權益。

四、家暴事件之因應

針對以上現況與困境，筆者為此提出以下因應：

（一）提升教育人員的通報敏感度

多數的教育人員雖認為工作上需具備危機處理的能力，但接受此專業訓練的人卻不多（鄔佩麗，2008），也常擔心證據不足而誤報（余毓琦、楊志宏，2006）。雖家庭教育法明訂教師每年應接受四小時以上家庭教育專業研習時數，但研習範圍過大，未必能符合家暴宣導之專業研習。

因此，針對教育人員進行統整且連貫的研習或不定期辦理相關活動，都能提升對家暴防治的態度與因應（張景茹、郎亞琴，2011），使教育人員以有效且不傷害受暴學生的方式進行關懷，為家暴事件處置上重要的細節。

（二）加強教育人員的通報觀念、熟悉流程與法規

遇家暴事件，通報人員多依個人對法令的解讀來決定通報的必要性，甚至不清楚通報、法律等程序（黃姿飴、江宛霖、蘇怡妃、馮瑞鶯，2012），加上學校系統的運作容易因行政考量而影響對個案的處遇。

故筆者認為學校為通報舉發工作中最重要角色，應加強通報觀念、熟悉流程與法規。根據梁榮仁等人（2014）的研究指出校方在事件發生後，應以「系統合作」連結資源，以受暴學生狀態輔以不同的資源連結；面對本文所提的案例，案主有明顯外傷，師長是能夠辨識的，因此，師長應在第一時間介入，連絡輔導室進行緊急關懷，協同校內行政資源介入處理，並請健康中心護理師評估其傷勢嚴重程度及處理傷口，再由校長召集各處室召開緊急會議商討通報事宜。若情節重大需緊急安置，則由校方派員協助社工進行安置，而面對家屬則需知會學校各處室人員，特別是校園警衛，以避免家屬到校騷擾影響受暴學生安置的保護措施；校方須指派一名人員與社工保持連繫，以確保事件後的處理及受暴學生安全。

（三）凝聚教育人員對家暴通報與處遇共識

通報、轉介流程之目的是為了納入各方資源以協助受暴學生。因此，校方在進行通報過程中，須達到內部共識、協調校內各處室資源進行介入。透過個案會議、個案研討會，以案主為本及其問題進行討論，並邀請外部資源，如：心理師、社工師等共同進行溝通協調，以提升教育人員的專業與知能，並建立因應危機事件的 SOP 準則。

五、結論

兒少法第 49 條：「任何人不得對兒童及少年有遺棄、身心虐待及其他不當行為。」、第 53 條：「教育人員等人員有通報責任。」（全國法規資料庫，2018）。教養問題常為兒少受虐的成因之一（黃翠紋、林淑君，2014）。案例中的祖父也因教養問題對案主過度責罰。筆者認為應重視教養問題所衍生的家暴事件，針對問題脈絡，兼顧案主與案家需求及福祉提出相關配套措施。因此，教育人員須立即介入且通報，以評估案主身心狀態，並做後續的輔導與追蹤，協助受暴學生在困境中得以被支持；提供案家親職教育、情緒管理及兒少保護觀念等服務，及其他有助於案家恢復日常功能之相關協助；建構完善輔導網絡，熟習法規及相關資源，將教育、心理、醫療、社會福利等資源緊密連結，使系統間能有效的合作。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2018）。兒童及少年福利與權益保障法。取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050001>
- 全國法規資料庫（2015）。家庭暴力防治法。取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050071>
- 全國法規資料庫（2019）。民法。取自：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawSingle.aspx?pcode=B0000001&flno=1085>
- 沈瓊桃（2005）。兒童知覺的雙重家庭暴力經驗與其適應行為之相關研究。《中華心理衛生學刊》，18（1），25-64。
- 余毓琦、楊志宏（2006）。幼兒保育相關人員對兒童虐待事件與「責任報告制」的態度、信念與認識之研究。《幼兒保育研究集刊》，2（1），69-82。
- 宋峻杰（2012）。兒童人權與婚姻暴力之交鋒—以日本法為主軸思考。《中正大學法學集刊》，37，1-50。
- 孫國丁（2005）。目睹家暴兒童之治療計劃及心得。《臺灣兒童牙醫學雜誌》，5（1），26-30。
- 張景茹、郎亞琴（2011）。家暴目睹兒防治課程對國小高年級學童家暴知識與態度之影響。《教育科學期刊》，10（2），47-68。

- 梁榮仁、鄭益堯、李高財、鍾祥賜、王玉龍、陳志強、陳麗卿、楊敏芸、楊文娟、田春梅、洪孟真（2014）。國民小學專任輔導教師公做現況之個案研究—以三所國民小學為例。**103 國民中小學校長儲訓班個案研究彙編**，193-250。
- 陳芬苓（2001）。私領域公問題—性侵害與家庭暴力的結構因素探討。**臺大社工學刊**，4，243-280。
- 黃姿飴、江宛霖、蘇怡妃、馮瑞鶯（2012）。舉報兒童虐待之臨床倫理困境。**護理雜誌**，59（4），105-110。
- 黃翠紋、林淑君（2014）。不同類型家庭暴力事件成因及特性之研究。**亞洲家庭暴力與性侵害期刊**，10（2），91-129。
- 楊維倫（2008）。法還是不入家門為上？論家庭暴力案件量刑之影響因素。**犯罪與刑事司法研究**，11，99-132。
- 鄔佩麗（2008）。**危機處理與創傷治療**。台北：學富。
- 劉念肯（2013）。心理師在學校危機介入的角色。諮商與輔導，332，4-5。
- 蔡佩寧、高光義（2013）。論教育人員在法律上的通報義務—以兒童保護事件為例。**國教新知**，60（1），75-87。
- 蔡麗芳、洪家慧（2013）。遊戲治療中目睹家庭暴力兒童的家庭暴力認知與行為問題改變情形之個案研究。**台灣遊戲治療學報**，3，113-138
- 衛生福利部、教育部、勞動部、內政部（2018）。**強化社會安全網計畫**（核定本）。取自：<https://www.mohw.gov.tw/cp-4435-47457-1.html>



106至108學年度四技二專統一入學測驗試題分析— 以家政群專業科目（一）為例

陳玉芳

財團法人技專校院入學測驗中心基金會測驗及評量組專案組員

中文摘要

本文嘗試以106至108學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目（一）試題分析作為研究主軸，以量化與質化的觀點綜合討論試卷的命題品質。研究發現106至108學年度試題平均難度介於0.56-0.64；平均鑑別度介於0.36-0.38，顯示試卷難度適中且鑑別度佳。另針對上述三年歷屆測驗在答對率低於40%的考題進行分析，彙整出以下四點結論與建議供師生授課學習參考：一、考生應加強熟悉法規內容並留意法規的更新。二、知識型題目不應忽視，特別是專有名詞的理解應當踏實。三、未來應考考生應以基礎知識為本，結合生活經驗，並靈活應用學習知識，才能做出正確選答。四、未來統測命題趨勢將適度增加情境式命題與跨章節之統整性題型。

關鍵詞：統一入學測驗、家政群、試題分析

Item Analysis of “Specific Subject (1)” Of Home Economics Group in the 2017 and 2019 TVE Joint College

Yu-Fang Chen
Testing Center for Technological & Vocational Education/
Test and assessment group/
Project officer

Abstract

In this study, item analysis of “Specific Subject (1)” of Home Economics Group in the 2017 and 2019 Technological Vocational Education (TVE) Joint College Entrance Examinations was performed. These results were analyzed by quantitative measurements and were also interpreted from a qualitative view. The analysis results showed that the item average difficulty and average discrimination are respectively ranging from 0.56 to 0.64 and from 0.36 to 0.38, which indicating a moderate difficulty level with good discrimination. The following conclusions and reminders for test takers can be drawn from the results of item analysis on the examination questions with correct answer fill rate lower than 0.4: (1) The test taker should be familiar with the related laws and regulations and pay attention to their renewed versions. (2) Recitation and a fully understanding of all professional terms is required and inevitable. (3) For enhancing the correct answer fill rate, it is suggested that the test takers should know how to combine the fundamental knowledge with their life experiences and realize how to apply the knowledge flexibly. (4) The number of situational and integrated questions in TVE joint College Entrance Examinations will be increased in the future.

Keywords : TVE Joint College Entrance Examinations 、 Home Economics Group 、
Item Analysis

壹、前言

自108學年度起教育部全面推動十二年國教新課綱（以下簡稱108新課綱），然而四技二專入學方式仍保有甄選入學、聯合登記分發、申請入學聯合招生、各校單獨招生等多元入學管道。其中，甄選入學、聯合登記分發及各校單獨招生皆可採計四技二專統一入學測驗（以下簡稱統測）成績（技專校院招生策略委員會，108），因此統測試題的良窳仍為大多數家長與師生所關心的議題。本研究即針對106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）進行試題分析，此分析包含考生的平均分數及成績區間統計、平均難度、平均鑑別度、信度及單元主題題數分配原則等，並挑選答對率低於40%的考題觀察考生的作答狀況，希望藉由上述綜合分析結果，提出結論與建議，供未來統測命題作業及技術型高中師生授課學習的參考。

貳、試題分析方法

本文將試題分析依序以量化分析（Quantitative analysis）與質化分析（Qualitative analysis）兩大部分加以探討。量化分析則包含考生的平均分數及成績區間統計、難度分析、試題平均鑑別度、信度等，藉以客觀呈現試卷品質；而質化分析乃是針對試題的能力層次趨勢、答對率低於40%的試題內容作為分析主軸。

一、量化分析

歷年來財團法人技專校院入學測驗中心基金會（以下簡稱測驗中心）皆於統測結束後，將測驗結果進行統計分析，並將統計資料公告於網站供外界參考。茲將測驗中心近三年試題品質分析報告數據進行量化分析，詳述如下：

（一）平均分數及成績區間統計

四技二專統測家政群專業科目（一）的試卷架構共涵蓋兩個子科目分別為家政概論與家庭教育，每個子科目各佔25題選擇題，每題2分滿分為100分。考生平均分數來看，詳如表1：106至108學年度考生平均分數依序為64.08、56.33及60.83分，平均分數約在均在60分上下。由平均分數顯示其試卷呈現穩定且難度適中。

進一步分析近三年考生成績區間統計圖（如圖1）觀察考生的成績分佈情形，得知106-108學年度考生成績區間統計在30分（含30分）以下的佔比相當少約為5-10%；在51-80分（含80分）之區間，依序佔比為68.00、51.48及58.14%；81分以上依序佔比為8.39、11.16及23.69%，由此可見近三年考生成績最大佔比出現於

51-80分（含80分）之區間。

表1 106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）考生平均分數

	106 學年度	107 學年度	108 學年度
平均分數 (分)	64.08	56.33	60.83

資料來源：財團法人技專校院入學測驗中心基金會106至108學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目（一）試題品質分析報告。

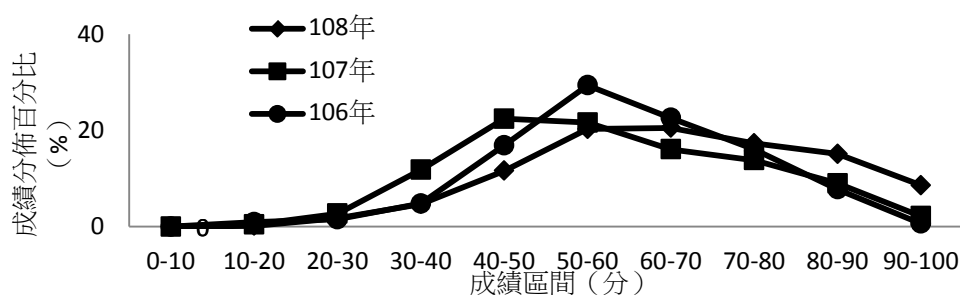


圖1 106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）成績區間統計圖

(二) 試題難度分析

依古典測驗理論將難度共分為3個類別，若難度值小於0.4則該題判別為「困難」，若難度值在0.4以上未達0.7則該題判別為「適當」，若難度值在0.7以上則該題判別為「容易」(財團法人技專校院入學測驗中心基金會，2019)。近三年四技二專統測家政群專業科目（一）試題平均難度介於0.56-0.64（如表2）屬於「適當」。由圖2進一步觀察試題難度與題數分佈情形，難度適中的題目近三年皆維持在23-25題之間，106學年度偏易的題數達22題，導致106學年度考生平均分數64.08分為近三年最高。辦理統測之目的為技專校院選才之用，每年如何研發出高度穩定且鑑別度優良之統測試題成為測驗中心與命題團隊共同努力的目標，唯有如此才能達到公平選才的目標。

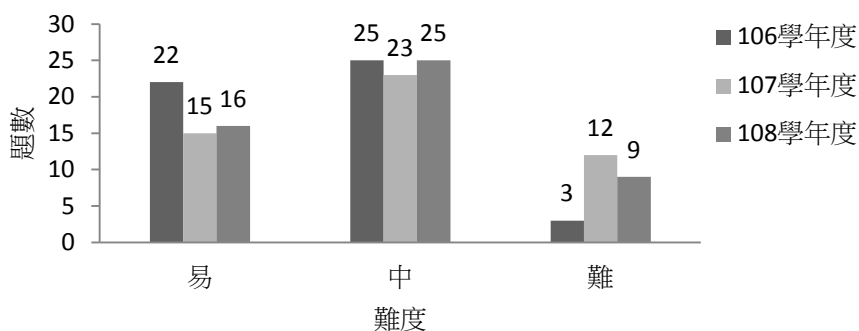


圖2 106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）試題難度分佈圖

(三) 試題平均鑑別度與信度分析

運用古典測驗理論（Classical Test Theory, CTT），其鑑別度可分為4個類別：若鑑別度值未達0.2則該題判別為「不佳」，若鑑別度值在0.2以上未達0.3則該題判別為「可」，若鑑別度值在0.3以上未達0.4則該題判別為「佳」，若鑑別度值在0.4以上則該題判別為「優」（財團法人技專校院入學測驗中心基金會，2019）。106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）試題平均鑑別度如表2，平均鑑別度皆介於0.36-0.38表示鑑別度屬於「佳」；本測驗以Cronbach's α 係數進行測驗的內部一致性分析，獲得近三年試題 Cronbach's α 係數值為0.82-0.88，顯示測驗的可信度高。

表2 106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）試題平均鑑別度、平均難度與信度

	106 學年度	107 學年度	108 學年度
平均鑑別度	0.38	0.37	0.36
平均難度	0.64	0.56	0.61
信度	0.88	0.87	0.82

資料來源：彙整於財團法人技專校院入學測驗中心基金會106至108學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目（一）試題品質分析報告。

(四) 單元主題題數分配原則

統測命題範圍以技術型高中家政群課程綱要之課程目標為準則，各單元的命題題數分配則依據「教育部99年頒布職業學校群科課程綱要-家政群」（教育部，1998）教材大綱中單元主題所分配節數與現行教科書內容領域比重分配為依歸。原則上每個單元主題皆必須加以涵蓋，命題委員不可有個人喜好偏頗，以嚴格謹慎態度執行命題工作。表3即為依據「教育部99年頒布職業學校群科課程綱要-家政群」與現行教科書內容領域比重分配作為指引，將家政概論共可分為12個單元主題，家庭教育分為5個單元主題，彙整出上述共17個不同單元主題與命題題數之間關係提供參考。

表3 四技二專統測家政群專業科目（一）各單元主題與題數關係表

單元主題	題數	單元主題	題數	單元主題	題數
1.家政的意義、範圍與發展	1	7.禮儀	2	13.家庭的本質	2

2.家庭經濟與消費	2	8.膳食與生活	3	14.家庭教育的內涵	11
3.家庭生活管理	3	9.美容美髮與生活	3	15.社會變遷與家庭	5
4.家庭與環保	1	10.服飾與生活	3	16.家人關係與溝通	5
5.嬰幼兒發展與保育	3	11.時尚與生活	1	17. 家庭教育之推展	2
6.高齡者照顧	2	12.家政推廣	1		

二、質化分析

統測命題過程中，為了描述測驗所應該包含的內容以及所評量到的能力，本研究以四個能力層次依序為知識、理解、應用與綜合分析做為試題能力層次之評估，其中不同能力層次所相對應的行為動詞說明如表4。將106至108學年度統測試題對應上述的能力層次進行分類，發現單元主題「家政的意義、範圍與發展」、「家庭經濟與消費」、「家庭的本質」與「家庭教育之推展」可能受限於技術高中教科書內容所致，命題型態多偏向以知識題與理解題的命題型態出現；「膳食與生活」、「服飾與生活」多偏好以應用與綜合分析命題型態呈現。

表4 能力層次與對應之行為動詞關係表

能力層次	行為動詞
知識	1.再認 2.記憶 3.複誦
理解	1.詮釋 2.舉例 3.分類 4.摘要
應用	1.執行 2.實行
綜合分析	1.組織 2.歸因 3.創造 4.設計

今年為新課綱起跑年，108新課綱強調核心素養並重視學生了解所學知識如何應用於生活，實現做中學、學中做的精神。為配合108新課綱的教育理念，家政群將於111學年度四技二專統測之專業科目命題範圍與方向皆有所調整。如幼保類專業科目（二）已由考科「幼兒教保概論與實務」更改為「嬰幼兒發展照護實務」，生活應用類專業科目（二）亦由原本「色彩概論、家政職業衛生與安全」更改為「多媒材創作實務」，此外命題強調朝向「統整題型及實作選擇題型」發展（劉文雅，2018），藉此測驗出考生思考探究與綜合分析能力，為將來不可避免的命題趨勢。

參、試題內容與選項分析

試題內容與選項分析係利用近三年統測家政群專業科目（一）針對答對率低於40%的考題，進行彙整並依測驗內容做分類比較。觀察考生的作答狀況，分析其不易得分的原因，提供考生作為在校學習及未來應試參考。

範例分析一：為單元主題「家政的意義、範圍與發展」，近三年統測命題每年均佔1題。此單元由技術高中教科書發現，內容涵蓋家政學之定義、範圍與國內外歷史沿革敘述，多屬記憶性內容。近三年出自於此測驗內容試題答對率普遍偏低，顯示此單元主題容易受考生忽略。統測試題範例如下：

〔範例1.1〕有關家政教育的沿革，下列敘述何者正確？(A) 日本在第二次世界大戰後，規定將「家庭科」改為「家事科」，成為從小學到大學 男女生共同必修之課程 (B) 因應社會變遷，1980 年以後，美國 大學 的 家 政 教 育 科 系 紛 紛 更 名， 例 如：「人類發展學系」、「人類發展與家庭研究學系」 (C) 民國以後，國立台灣師範大學首先成立家政研究所 (D) 明朝時期，將女子教育正式納入國家教育體制

（正確答案B，107統測第17題；答對率0.33；鑑別度0.30）

〔範例1.2〕關於家政教育起源與發展的過程，下列敘述何者正確？(A) 嫘祖教民養蠶織布，是中國家政教育之始 (B) 歐洲的家政教育發展始於 19 世紀中的英國 (C) 「美國家政學會」成立於紐約柏拉塞特湖 (D) 日本在第一次世界大戰後，男女均須修習家庭科的課程

（正確答案A，106統測第1題；答對率0.33；鑑別度0.49）

範例分析二：為單元主題「家庭生活管理」，此單元主題學習重點除了學習如何建立優良居家環境，還必須了解家事簡化的技巧與家庭意外的預防與緊急處理。關於「家事簡化」章節連續3年統測試卷都有出現，在106及107學年統測試題考生答對率僅三成。建議考生須將家事簡化的概念全盤了解吸收，以因應將來素養題型之考題。統測試題範例如下：

〔範例2.1〕有關提升家事效率的「速、簡、實、儉」原則，下列說明何者配對錯誤？(A) 「速」：在熬煮湯同時，一面將飯後水果以流動水沖洗，一面整理流理檯面的清潔 (B) 「簡」：歲末掃除時，依家人的能力分工，避免因無法勝任而需反覆再次整理 (C) 「實」：家裡的物品依實際的需要採購 (D) 「儉」：將洗米水拿來澆花、洗地板

（正確答案C，107統測第2題；答對率0.31；鑑別度0.46）

〔範例2.2〕關於家事簡化的敘述，下列何者正確？甲：L型的廚房動線有黃金三角之稱，可提高工作效率 乙：工作檯面設置於手肘部下方 10 公分處，最為適當 丙：工作時維持頭、臀、膝於同一直線，比較不會疲勞 丁：在正常工作範

圍外工作，最為省時、省力 戊：第五級手部動作最費精力、時間(A)甲乙丙 (B)甲乙戊 (C)乙丙丁 (D)丙丁戊

（正確答案B，106統測第6題；答對率0.33；鑑別度0.18）

範例分析三：為單元主題「高齡者照顧」，人口老化是台灣因應社會變遷所產生的重要議題之一，此單元主題的學習重點在於高齡者的身心特質與保健常識、人力運用與照護相關行業的介紹。近年統測命題傾向將此單元設計為跨章節綜合分析題而非侷限於單一章節，值得考生留意。例如〔範例3.1〕測驗考生對於高齡者照護機構的了解程度，題幹配合情境式敘述測驗考生判斷力。此題的關鍵在於某乙希望能兼顧工作與照顧父母的安全和起居，由父母的身體條件配合合適的相關服務，選出最不合適的答案。正確答案是D，答對率為35%屬於「困難」且鑑別度為0.53之優良考題。其中錯誤選項C選答率高達44%，表示考生對於「喘息服務」所提供的服務尚未充分了解。

〔範例3.1〕某乙是個忙碌的單身上班族且是家中唯一子女，父母皆七十多歲並希望和子女同住。母親受黃斑部病變影響，視力雖幾乎全盲，但在熟悉的環境裡仍能生活自理；父親近日自行到附近常去的公園運動時竟迷路。為兼顧工作與照顧父母的安全和起居，某乙尋找的高齡者照護相關服務，下列何者最不合適？(A) 居家服務 (B) 日間照護中心 (C) 喘息服務 (D) 養護中心

（正確答案D，108統測第13題；答對率0.35；鑑別度0.53）

範例分析四：為單元主題「膳食與生活」，近三年的統測試卷發現平均分佈在「均衡營養與膳食」、「食物選購與儲存」與「特殊營養需求」章節中，出題型態偏好知識題型。建議爾後命題可嘗試將膳食概念結合生活應用，引導學生靈活學習。

〔範例4.1〕添加物如超出安全值，下列敘述何者正確？(A) 蜜餞上的人工甘味劑會導致鉛中毒 (B) 色素如果長期攝取，輕則頭暈，重則導致肝癌 (C) 塑化劑會引起消化系統問題並造成呼吸困難 (D) 防腐劑是食品重要保存劑，長期食用對人體影響有限

（正確答案B，108統測第15題；答對率0.30；鑑別度0.31）

〔範例4.2〕關於營養素的敘述，下列何者正確？(A) 維生素 K 能維持正常凝血功能，主要來源為綠葉蔬菜 (B) 醣類可抑制胃酸分泌，減緩消化速度，產生飽足感 (C) 菸鹼酸缺乏易使細胞生長與合成受阻，導致生長遲緩 (D) 孕婦若缺鐵，可能產下呆小症的孩童，影響神經與身體成長

（正確答案A，106統測第15題；答對率0.31；鑑別度0.32）

範例分析五：為單元主題「服飾與生活」，此單元主題學習重點在於建立服飾選購的基本原則，了解各織物的特性與應用，包含後續清潔保養的重點與服飾搭配的原則。觀察下列考題，此單元考生最不易得分之處在於對各類織物特性尚未精熟。下列分別以〔範例5.1〕、〔範例5.2〕依序說明：〔範例5.1〕其答對率僅31%，高分組考生在錯誤選項(A)的選答率高達38%，指出高分組考生都未熟知「梭織布」的編織特色。〔範例5.2〕為服飾搭配的綜合分析題，測驗考生對於臉型、服飾與色彩相互搭配的原則與概念，倘若考生觀念正確則此題實為不難。正確答案為選項C答對率為34%，並呈現鑑別度為0.5之優良試題。

〔範例5.1〕關於布料的種類與特性，下列敘述何者正確？(A) 梭織布是以經紗和緯紗在織機上互相平行編織而成 (B) 針織布是目前最常見、運用最廣、最經濟的布料 (C) 梭織布中的緞紋組織，柔軟有光澤，可運用在禮服中 (D) 不織布是將纖維以機械或化學方式處理，廣泛用於學生制服中

（正確答案C，107統測第22題；答對率0.31；鑑別度0.08）

〔範例5.2〕關於服飾的搭配，下列敘述何者正確？(A) 矮瘦體型身材者，適合對比色的搭配，顯得較修長 (B) 方形臉給人較強的角度感及尖銳性，可採用船型領較調和 (C) 膚色偏黃者，宜選用綠色系的服飾，可增加皮膚紅潤感 (D) 穿白色洋裝，搭配黑色腰帶，是一種律動的搭配原則

（正確答案C，107統測第24題；答對率0.34；鑑別度0.50）

範例分析六：為單元主題「家庭教育的內涵」，為子科目家庭教育考科中佔比最大的單元主題（詳如表3），涵蓋學習內容相當廣泛，包括家庭教育的特性、親職/子職，性別與婚姻教育等。下列分別以〔範例6.2〕、〔範例6.3〕、〔範例6.4〕及〔範例6.5〕依序說明：〔範例6.2〕出自於親職教育中章節，測驗父母教養類型之判斷，答對率為37%、鑑別度為0.50屬於高難度且高鑑別度的綜合分析題型，必須充分理解親職教育的內涵才得以正確判斷。〔範例6.3〕測驗的是考生對於婚姻現象的綜合分析題，由於考生誤解「粗離婚率」的計算方式，造成高分組考生對錯誤選項C選答比例高達60%；而正確選項D僅有16%答對率，顯見考生對專有名詞的理解仍需強化。

在〔範例6.4〕及〔範例6.5〕測驗內容皆為家庭生命週期，即以E.M.Duvall 所提出的家庭發展階段其分類基礎是以第一胎孩子為關鍵人物，依循孩子的出生及成長去觀察一個家庭的變化，作為不同發展階段的判斷。依測驗統計結果顯示考生

對於此論述的理解不夠踏實造成答對率僅38%，且鑑別度高達0.58。此單元主題的考題範例皆為知識/理解題型，對於入學選才具有高度鑑別能力，也顯現考生學習上須加強課程內容的理解並加以靈活思考作答，才能獲取高分。

〔範例6.1〕關於家庭倫理教育，下列何者正確？(A) 五倫出自「孟子·滕文公上」(B) 五倫中有四倫屬於「家庭」(C) 家庭倫理教育單指上對下、尊卑位階的家庭倫理價值觀(D) 倫理教育在民國100年納入家庭教育法的範圍中

(正確答案A，108統測第36題；答對率0.27；鑑別度0.52)

〔範例6.2〕教養子女的過程中，如果以「要求(demandingness)」及「回應(responsiveness)」二向度，將父母教養類型分成四類，經研究發現，下列哪一類型相對較佳？(A) 高要求、低回應(B) 低要求、高回應(C) 高要求、高回應(D) 低要求、低回應

(正確答案C，107統測第27題；答對率0.37；鑑別度0.50)

〔範例6.3〕下列有關我國婚姻現象的敘述，何者正確？(A) 近10年來，男性初婚平均年齡小於30歲(B) 近10年來，異國婚姻以印尼籍配偶為最多(C) 若某一年中，有20000對登記結婚，而有10000對登記離婚，則粗離婚率應標記為50%(D) 有一位身高170公分的女性，選擇配偶條件之一為身高必須高於180公分，這種現象稱為婚姻斜坡(marriage gradient)

(正確答案D，107統測第29題；答對率0.16；鑑別度0.22)

〔範例6.4〕有關E.M.Duvall提出的家庭發展階段的敘述，哪些為正確？甲：將家庭視為有機體 乙：將家庭發展視為可預測的 丙：生育的決定不會是家庭發展的重要因素 丁：是以主幹家庭的發展作為分析基礎(A) 甲乙(B) 乙丙(C) 甲乙丙(D) 甲乙丁

(正確答案A，107統測第30題；答對率0.40；鑑別度0.60)

〔範例6.5〕大偉與小珍婚後15年，已有一位14歲的女孩蕙蕙，最近又生了一個小男孩強強，該家庭屬於家庭生命週期中哪個發展階段？(A) 子女嬰幼兒階段(B) 子女學齡前階段(C) 子女學齡階段(D) 子女青少年與青年階段

(正確答案D，107統測第50題；答對率0.38；鑑別度0.58)

範例分析七：為單元主題「社會的變遷與家庭」，近三年統測命題每年均佔5題。針對範例說明依序如下：〔範例7.1〕測驗本國異國婚姻的現況並混合「上嫁婚」觀念之綜合題型，此題答對率36%。B、C與D三個答案選項呈現平均分佈情形，加上鑑別度0.20表示鑑別能力不佳，推測考生猜答結果所致。〔範例7.2〕測驗考生是否清楚留職停薪的申請條件，題幹貼近日常生活情境，本題答對率30%顯示難度偏高。尤其是錯誤選項B的選答比例31%高於正確選項D，顯示考生對於留職停薪半年內享有六成薪的申請條件並未清楚。〔範例7.3〕關於「收養」的綜合分析題，其中「乙、未婚懷孕少女願意出養小孩，他們可以直接至法院聲請收養……」和「丙、某乙的妹妹願意出養女兒給某乙，他們可以直接至法院聲請收養...」為考生出現嚴重混淆的部分，呈現考生未能觀察出養中關於近親與無血親不同條件下，對於收養程序的差異，導致錯誤選項D高分組選答比例高達52%。

又如〔範例7.4〕測驗考生對「總生育」定義的了解程度，發現考生未能了解「人口替代水準」與「總生育率」之定義，導致A和B選項高分組選答比例偏高分別為23%及29%，建議考生應多加強專有名詞的熟悉度。〔範例7.5〕測驗考生是否了解關於「特殊兒童」之判定及範疇。此題答對率僅25%且鑑別度不佳值為0.04，各選項選答比例平均分配，理性推測為考生猜答結果，呈現考生未能把握「特殊兒童」之判定皆需經專業評估。

〔範例7.1〕有關臺灣異國婚姻家庭的敘述，下列何者正確？甲、跨國婚姻在民國102年達到最高峰，之後呈下降趨勢 乙、異國婚姻中的女性外籍配偶，以大陸與港澳地區人數最多，印尼居次 丙、臺灣適婚年齡男性人口多於女性，性別比例不平均，是男性尋求跨國婚姻的原因之一 丁、臺灣男性較多迎娶東南亞國家女性，而非日韓女性，這是受到亞洲地區普遍「上嫁婚」觀念的影響 (A) 甲乙 (B) 乙丙 (C) 丙丁 (D) 乙丁

（正確答案C，108統測第40題；答對率0.36；鑑別度0.20）

〔範例7.2〕志明和春嬌同在公司服務多年，最近喜獲麟兒，當了新手父母。兩人考慮申請育嬰留職停薪，下列敘述何者正確？(A) 春嬌可申請育嬰留職停薪三年，專心陪伴寶寶長大 (B) 志明可申請育嬰留職停薪半年，且享有薪資五成作為育嬰留職停薪津貼 (C) 志明有意繼續進修，夫妻倆可趁此機會同時申請育嬰留職停薪，帶著寶寶全家出國進修 (D) 春嬌考慮委請婆婆托嬰，自己利用兩年時間繼續在職場衝刺，等寶寶兩歲時，可再申請 育嬰留職停薪一年來陪伴寶寶

（正確答案D，108統測第41題；答對率0.30；鑑別度0.27）

〔範例7.3〕某甲和某乙結婚多年無法生育，在他們 42 歲這一年決定收養子女，下列敘述何者正確？ 甲、他們可以透過合格的收出養媒合機構進行收養子女 乙、有朋友認識未婚懷孕少女願意出養小孩，他們可以直接至法院聲請收養 丙、某乙的妹妹願意出養女兒給某乙，他們可以直接至法院聲請收養 丁、建議他們先參加親職準備教育課程，了解如何教養子女及進行「身世告知」 戊、他們應審慎考慮，一旦收養即視為親生，不應該因為孩子稟賦、氣質或身心問題 而中止收養，以免對孩子造成二度傷害 (A) 甲乙丙丁 (B) 乙丙丁戊 (C) 甲丙丁戊 (D) 甲乙丁戊

（正確答案C，108統測第42題；答對率0.39；鑑別度0.07）

〔範例7.4〕下列對於總生育（total fertility rate）的敘述，何者正確？ (A) 總生育率若為 1.3，該社會人口將會正成長 (B) 人口替代水準（replacement level）是指人口長期維持成長的總生育率 (C) 在民國 100 年至 105 年，我國的總生育率高於「超低生育率水準」 (D) 總生育率是指平均每位育齡婦女一生所生的嬰兒數

（正確答案D，107統測第31題；答對率0.27；鑑別度0.17）

〔範例7.5〕當家庭中的子女具有下列哪些特質之一，即可直接確認為特殊兒童家庭？ 甲：經醫師診斷為心臟病 乙：父母發覺其記憶力超強 丙：經專業評估具有領導才能 丁：領有政府核發的視覺障礙手冊 (A) 甲丙丁 (B) 甲乙丁 (C) 乙丙丁 (D) 甲乙丙丁

（正確答案A，107統測第34題；答對率0.25；鑑別度0.04）

肆、結論與建議

108學年度起將全面推動新課綱，四技二專統一入學測驗中雖然部分學群考科已有所調整，但家政群專業科目（一）仍維持不變，可見家政概論與家庭教育仍被視為家政群考生在校學習的重點科目。探究近三年家政群專業科目（一）面貌，獲得結論與建議有以下四點：

一、106至108學年度四技二專統測家政群專業科目（一）試題平均分數在 56.33-64.08分區間；平均鑑別度介於0.36-0.38判別為「佳」；平均難度介於0.56-0.64屬於「適當」，綜合以上分析數據顯示近三年試卷呈現穩定且難度適中。過去家政群專業科目（一）較常為外界所詬病的問題為背誦記憶性考題居多，考題偏易難以顯現鑑別度……等缺失皆已有明顯改進趨勢。如全教會108學年度統測各群

科總評論書家政群中提及「108年試題中綜所稅申報、血壓血糖的判讀、家中長輩的照護需求、居家安全及環保如何處理等概念皆以日常生活為範疇，考生除了具備基本概念外，還需靈活應用知識，才能做出正確判斷」（中華民國全國教師會，2019）。

二、108新課綱雖強調「帶著走的能力」，但傳統知識型題目也不應被忽視。例如近年考題曾出現的家政教育起源及發展、營養素的種類與功能及各織物的特性與應用等章節，經觀察皆是考生答對率較不理想的部分，建議考生宜加強教材內容的熟悉度。再者，專有名詞的理解應當踏實，尤其在家庭教育中常見的專有名詞更是近年常出現的考題，例如「上嫁婚」、「粗離婚率」、「總生育率」、「人口替代水準」等，建議考生牢記專有名詞的定義與並嘗試進一步思考、靈活應用於生活相關議題。

三、家政群統測命題過程中常見的疑義現象多為法規考題，原因是專業課程中涵蓋不少法規相關內容。在技術高中教科書更新不及、政策與法規的改革速度頻繁下，極易造成外界針對「法規考題」提出多重看法。建議技術高中教師適當引領學生熟悉法規內容，舉例說明法規的適用條件，提醒學生隨時留意法規的更新，深入比較新、舊法規的差異性，藉以提高學生對法規的了解。試題中出現的性別工作平等法之相關假別、育嬰假的申請條件及內容、民法中的婚姻要件及收養規定，皆為歷屆考題的重點。因應社會變遷，多元型態家庭中逐年增加的單親、特殊兒童家庭及雙生涯家庭甚至同性婚姻、性別平等議題，亦值得留意。

四、將來命題趨勢將會在維持單一選擇題、題數不變、考試時間不變等條件下，適度增加跨章節及統整性題型與情境式命題。建議考生應以基礎知識為本，結合生活經驗，並靈活應用課程教材，培育帶著走的素養能力。

本文僅以測驗中心家政群專業科目（一）近三年試題品質分析數據與學生作答情況嘗試探討學習上所忽略之癥結點，並透過整卷分析窺究試卷的優缺點，回饋做為未來命題作業參考。

參考文獻

- 技專校院招生策略委員會（2019）。四技二專招生簡介。取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=1>
- 教育部（1998）。職業學校群科課程綱要—家政群。
- 劉文雅（2018）。技專校院考試及招生調整方案（111學年度起適用）—因應

108新課綱之考招變革說明。技專校院招生策略委員會。

■ 財團法人技專校院入學測驗中心基金會（2017）。106學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目一試題品質分析報告。斗六：測驗中心。

■ 財團法人技專校院入學測驗中心基金會（2018）。107學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目一試題品質分析報告。斗六：測驗中心。

■ 財團法人技專校院入學測驗中心基金會（2019）。108學年度四技二專統一入學測驗家政群專業科目一試題品質分析報告。斗六：測驗中心。

■ 中華民國全國教師會（2019）。全教會108學年度統測各群科總評論書。48-54。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

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、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 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、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，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

- 三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」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、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

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：10048 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】劉芷吟 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九卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學課綱研修審議

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第一期將於 2020 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

2019 年實施的十二年國教新課綱，其修訂自始係依照研修審議分立的制度進行研修審議，研修部分由國家教育研究院成立課程研究發展會負責，審議部分由教育部成立課程審議會負責。惟 2014 年教育部發布及實施普通高中社會領域微調課綱，被指為黑箱作業，社會上出現強烈的反黑箱課綱運動，其中高中生參與帶動倍受矚目。立法院於 2016 年 4 月 29 日通過決議撤回社會微調領綱，並要求教育部暫緩十二年國教領域課程綱要（簡稱領綱）的研修審議。同年 5 月 17 日三讀通過《高級中等教育法》及《國民教育法》有關課綱及審議程序的條文內容，中小學課綱審議制度產生大幅度的改變。本刊第 9 卷第 1 期，以「中小學課綱研修審議」為主題，歡迎各界提出相關評論，評析研修審議新制的理念特點及實際運作，剖析實施遭遇的問題，檢視其利弊得失，提出改進之建議。本期也歡迎國際課綱研修審議制度和運作的評論文章。

第九卷第一期 輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

前華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第九卷第二期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

大學社會責任

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第二期將於 2020 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，國內外的高等教育愈來愈重視大專校院的師生在進行專業領域的研究之外，應該主動積極地走入在地的產業或社區，透過知識的傳遞、資源的整合與共享，促進在地區域的發展、人才的培育，以善盡大學社會責任（University Social Responsibility; USR）。然而，欲達到學校與在地區域（社會）共生共榮的效果，學校教育與社會需求之間的連結是個值得關切的議題。此議題涵蓋諸多層面，包括如何培養大專校院師生的社會責任意識，以實踐社會責任？大學如何因應在地產業的特色及需求，培育適合的人才，提升就業，促進地方的創新發展？如何有效地整合學校、產業及社區的資源，進行跨領域或跨機構的合作，以提升實踐社會責任的成效？反過來，實踐社會責任對於學校教育的影響又是什麼？過程中，學校與在地區域所扮演的角色是什麼？再者，如何永續經營此二者之間的關係？本期的評論主題，希望針對大學社會責任的實踐狀況進行探討與分析，瞭解執行過程中可能面臨的困難或影響成效的因素，進而提出相對應的策略，作為未來改善方向之參考。

第九卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

洪川茹

靜宜大學教育研究所助理教授

臺灣教育評論月刊第八卷各期主題

第八卷第一期：**產業與教育的關係**

出版日期：2019 年 01 月 01 日

第八卷第二期：**中小學教師專業發展支持系統**

出版日期：2019 年 02 月 01 日

第八卷第三期：**教師專業社群**

出版日期：2019 年 03 月 01 日

第八卷第四期：**大學退場機制**

出版日期：2019 年 04 月 01 日

第八卷第五期：**非營利幼兒園的經營**

出版日期：2019 年 05 月 01 日

第八卷第六期：**國際教育與國際移動力**

出版日期：2019 年 06 月 01 日

第八卷第七期：**科技大學加設五專部**

出版日期：2019 年 07 月 01 日

第八卷第八期：**十二年國教新課綱的實施**

出版日期：2019 年 08 月 01 日

第八卷第九期：**技職實作評量**

出版日期：2019 年 09 月 01 日

第八卷第十期：**素養導向課程與教學**

出版日期：2019 年 10 月 01 日

第八卷第十一期：**國際生在臺就學問題**

出版日期：2019 年 11 月 01 日

第八卷第十二期：**師培生的核心素養**

出版日期：2019 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：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 劉芷吟助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部別排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
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/tmtegsweb.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：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
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 黃政傑
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：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【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