

2019年2月

第8卷 第2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 中小學教師專業發展支持系統

國內中小學教師專業發展評鑑已轉型為教師專業發展支持系統，在中央、地方、學校與教師共同建立夥伴關係下，提供教師專業發展之多元途徑與支持系統，並以教育現場教師及學校為本，且強調一種由下而上的自發性進修學習。更確切地說，教育品質良窳攸關社會發展與國家競爭力，而教師是提升教育品質的關鍵要素，為不斷提升教師素質，以確保學生學習成效與教育品質，持續改善教師專業發展及其支持系統是刻不容緩的重要議題，……。



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 張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）
文章 蔡進雄（國家教育研究院研究員）

專論 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
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 莊雅惠（臺灣教育評論學會兼任助理）

文字編輯 何芃誼、王芳婷、張詠欣（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：何芃誼
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

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 8 No. 2 February 1, 2019

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2019 Advisory Board

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

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2019 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer , Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Li We (Vice-Chancellor, Junyi Experimental High School)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Wu, Po-Han (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Editors

Review Articles Chang, Min-Chieh (Professor, National Taiwan Normal University)
 Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
 Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

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

Text Editors

Ho, Peng-Yi; Wang, Fang-Ting; Chang, Yung-Hsin
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 10048 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Ho, Peng-Yi)

Place of Publication

Taipei , Taiwan

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

主編序

國內中小學教師專業發展評鑑已轉型為教師專業發展支持系統，在中央、地方、學校與教師共同建立夥伴關係下，提供教師專業發展之多元途徑與支持系統，並以教育現場教師及學校為本，且強調一種由下而上的自發性進修學習。更確切地說，教育品質良窳攸關社會發展與國家競爭力，而教師是提升教育品質的關鍵要素，為不斷提升教師素質，以確保學生學習品質，教師專業發展及其支持系統是刻不容緩的重要議題，是以本期主題在於探究中小學教師專業發展支持系統。

令人高興的是本期來稿相當踴躍，可見眾多學者專家及教育現場工作夥伴都十分關切中小學教師專業發展支持系統之議題，而本期經審查後所採用的多篇關於教師專業發展支持系統之論述內容，各篇作者的見解精闢，值得教育政策及學校實務之參考。此外，本期的自由評論能針對目前多項教育議題及學習新趨勢進行研究評析與論述，更豐富了本期的內容。最後，冀望國內中小學教師專業發展支持系統能廣續精進，藉此系統能協助中小學教師專業成長，進而提升學生學習品質，並俾利於學校教育目標之達成。

蔡進雄

第八卷第二期輪值主編
國家教育研究院研究員

張民杰

第八卷第二期輪值主編
國立臺灣師範大學師資培育學院教授

本期主題：中小學教師專業發展支持系統

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

- 許 籐 繼 中小學教師專業發展支持系統架構的探究：規範與自主交織的觀點 / 1
- 鄭 國 強
徐 恩 祖
吳 善 揮
黃 綺 筠
黃 新 民 推動教師專業發展支持系統之省思與策略 / 15
- 任 懷 鳴 「專業對話」才是教師專業支持系統的核心目標 / 22
- 何 岫 容 中小學輔導教師專業發展支持系統精進藍圖-以個人、專業發展系統以及學校系統為例 / 28
- 施 又 瑀
施 喻 璇 務實的教師專業發展 / 37
- 李 美 雀 教師專業發展支持系統之探究：一位技術型高中教師的觀點 / 46

自由評論

- 楊 俊 鴻 如何依十二年國教課程綱要撰寫教學單元的學習目標？ / 50
- 黃 如 意
蔡 銘 修 自我調節學習理論協助技術型高中學生國語文寫作 / 56

- 吳善揮
黃綺筠 香港學生孝親行為的缺失及其改善策略／ 60
文德榮
陳志平 高尚品格，自律為本：品格教育在學校實踐策略／ 67
李淑菁 國小資訊教育發展之反思--以吳興國小教學現場為例／ 71
賴珊伶 論以 iEARN 作為國中推動國際教育之優點與難處／ 75
戴雲卿 從教育觀點與模糊邏輯探討校長的學習領導／ 79
黃宥琳 死亡教育融入國小教學—以低年級學生為例／ 86
張茹亦 從電影「老師，你會不會回來」淺談翻轉教室／90
洪榮昌 以批判性識字觀點增進新住民識字教育師資知能之初探／ 96
廖彥棻 英文能力分級教學的成效與省思／ 100
鍾乙豪 資訊教育實施成效與城鄉差異研究—以打寇島為例／ 109
鄭鈺澄
張聰民 擔任班級幹部與學習表現之相關性研究／ 115
林俊榮

專論文章

- 高芝蘭 知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構之研究／ 124
潘俊宏 新南向政策推動後國際學生來臺留學現況暨影響因素初探／154
張仁家
顏于智 馬基維利《君王論》中的道德觀點／ 176

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 204
臺灣教育評論月刊第七卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 207
臺灣教育評論月刊第七卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 209

臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2019 年 1 月各期主題 / 210

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 211

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 212

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 213

入會說明 / 217

入會申請書 / 219

封底

中小學教師專業發展支持系統架構的探究：規範與自主 交織的觀點

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

一、前言

中國歷史上著名的漢文字學家許慎在《說文解字》一書中說明：「教，上所施，下所效也。」此一詮釋，既指出教師在教育中作為施教者的權威性，也說出教育過程中教師教與學生學的任務性。但是，從現代的教育觀點來看，教師的權威性來自於上下階層的比重日漸降低，而愈發看重的是來自於教師的專業與民主素養。此外，師生在教育過程中所扮演的不同任務角色，亦隨著近來學習型組織或學習共同體等相關教學理念的推展而模糊其界線，學校不再只是教師教學與學生學習的場域，同時也是所有參與學校教育者共同學習的地方。尤其是教師乃是施教的核心人物，不只要會教，更要會學；不只要能自主學習進行系統思考，還要能與學校同儕和學生共學與互學。這樣的學習觀點不只涉及個人，也和學校教育發展脈絡相互聯繫。換言之，教師在學校組織中，不僅要善盡教學任務，也要落實在工作中學習，學習如何學習，學習尊重學習者，以及學習勝任現代良師角色所需的素養等，而此正是教師專業發展所關注的焦點。

我國教育部自 95 學年度開始推動中小學教師專業發展評鑑計畫，期能透過形成性評鑑的手段促進教師專業發展。根據教育部的統計數據顯示，該計畫確實逐漸喚醒了中小學教育人員的參與，唯該計畫的推動仍受到部分教師組織團體的相關質疑，如：該計畫是否被學校校長以評鑑之名箝制教師？計畫推動過程是否出現形式主義、績效主義與造假文化，而影響教師正常教學？如何證明參加教師專業發展評鑑的老師確實比未參加者專業？教育品質因此提升？促進教師專業發展為何獨尊官方指定的教師專業發展評鑑？難道沒有其他提升教師專業發展的途徑嗎？（羅德水，2016）。雖然教師組織對於教師專業發展評鑑有前述諸多科層控制或專業自主的質疑(Beerens, 2000)，但是對於促進教師專業發展彼此是有所共識，並且提出未來能朝向尊重教師專業自主，支持學校與教師提升教學品質的策略與作法（羅德水，2016）。因此，教育部自 106 學年度起將教師專業發展評鑑轉型為「教師專業發展實踐方案」，成為教師專業發展支持系統之其中一項推動方案。而教師專業發展支持系統主要是從中央、地方、學校、教師發展共好的夥伴關係，以自發、互助、共好的概念給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持，提供更貼近現場教師專業成長需求，把教師專業自主權真正還給教師。對於實習生和初任教師提供系統化的教學領導教師機制，而對於 3 年以上的教師，朝向給予由下而上的多元專業發展模式，包括揪團進修研習、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教

學基地學校等（教育部，2016）。

教育部藉由此一政策的轉變，雖回應了尊重教師專業自主權，然而此種政策是建立在所有教師皆能自動自發的假設之上，如果此一假設無法完全成立時，如何獲致教師自主自發的動力，亦是值得深思的問題。此外，轉型後的教師專業發展支持系統，尚缺乏具體的實質內涵，有關其內涵的發展涉及教師專業發展規範性以及自主性交織的多元系統架構。因此，本文即從教師自身在工作現場脈絡的需求為起點，以其所引發的專業發展動機分析為基礎，據以提出中小學教師專業發展支持系統的架構。

二、教師從事專業發展動機之分析

教師為什麼要從事專業發展？就行為主義的動機理論觀點而言，其強調「需求—驅力—行為」的模式，認為人的行為係由驅力所促動，而驅力係生理的需求所致，故可藉由獎勵和懲罰等外控權力，以激發或維持學習動機（朱敬先，2000；葉炳煙，2013；張春興，2000）。此種藉由外控力量的方式，雖然可以收到影響特定行為出現的效果，但卻不容易引發其內在動機的發展。教師作為一個成人，外在的控制即使能強制教師表面的配合，卻也容易引發其內在的抗拒。此亦可說明當教師專業發展評鑑從校本的精神逐漸走向部本的統一標準時，所引發教師對教育部科層控制的質疑。

反觀，從人本主義的動機理論觀點來看，以馬斯洛(Abraham Harold Maslow)的需求層次理論(need- hierarchy theory)為例，其將動機視為追求自我實現需求的內在動力。然而，此種追求高層次需求的產生，則有賴基本需求的滿足（朱敬先，2000；張春興，2000；葉炳煙，2013）。以此推論之，如果希望教師在專業發展上產生追求高層次自我實現的動力，則須滿足教師低層次基本需求。

另外，在認知主義的動機理論觀點中，以溫勒(Weiner)的自我歸因理論(self-attribution theory)為例，其將個體的能力、努力和身心狀況三者歸屬於內在或個人因素，而將工作難度、運氣、他人反應三者歸屬於外在或情境因素。其動機的強弱端視其行為後果的內在或外在因素的歸因而定（張春興，2000）。而在成就動機理論(Achievement Motivation Theory)中，認為個體會在某方面追求成就、追求完美，並不在乎獎勵，這就是高層次之成就動機（朱敬先，2000；張春興，1994）。如果教師具有此種高層次之成就動機，通常擁有較高的自我期待，係屬於自動自發的理想型教師。

再從社會因素影響個體的行為方面來看，其受影響的表現可區分為從眾、順從與服從三種情況。從眾是個體在真實或想像的團體壓力下，改變個體行為與信

念的傾向。順從則是指在他人的直接請求下，答應他人的請求傾向。服從是指在他人的直接命令之下，做出某種行為的傾向（侯玉波，2003）。教師是否採取教師專業發展行動，除了個體的因素之外，也經常會受到現場同儕團體領導者或成員行為與期望的影響，而分別出現從眾、順從與服從的行為。

根據上述分析，有關教師從事教師專業發展的動機，可歸納為兩大類型：其一為內在自主的動機；其二為外在規範的動機。前者主要受到內在因素的影響，包括個體身心狀況、能力、經驗、不同層次需求及高層次追求成就等。後者受到現場情境因素的影響，包括工作性質與難度、團體壓力、他人請求、上級機構的命令和政策要求、社會的聲望與期待等。這些內外因素影響著不同生涯階段教師從事專業發展的動機，也因而表現出不同的參與行為和需求。

三、教師專業發展支持系統的架構

教師專業發展行動可能源自內在自主的驅力，但也可能來自外在規範的要求。前者，教師作為成人專業學習與改變者，具有專業自主與自發的尊嚴動因。後者，教師作為學校組織的公民，必須符合組織或政策的規範與期望。不同生涯階段教師受到前述因素的影響而產生專業發展的行動與需求，其滿足則有賴相應支持系統的協助（許籐繼，2010）。茲就規範與自主二者交織的觀點，將中小學教師專業發展支持系統的架構，規劃如表 1。

表 1 顯示，綜合相關文獻（許籐繼，2010；饒見維，2003；Goodlad & McMannon, 2004），將教師生涯階段區分為初任階段（3 年以下）、勝任階段（3-8 年）、轉型階段（8-15 年）、領導階段（15-25 年）與顧問階段（25 年-退休）。教師專業發展支持系統的架構，考慮教師全教職生涯中不同階段的需求，提出規範性和自主性兩類區分而又可同時進行的支持系統。

在規範性類別上，提供不同生涯階段教師基礎性的支持系統，包括教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）與教師專業評估系統，前者藉由法規提供教師多元進修認證的基礎，後者提供不同生涯階段教師的專業診斷，以作為規劃自我專業發展的依據。另外，針對不同生涯階段教師，提供該階段必要的特殊支持，包括初任階段提供初任教師導入制度，勝任和轉型階段提供教師遭遇困難時的支持，以及領導與顧問階段提供教師領導者或諮詢者的培訓系統。

在自主性類別上，提供不同生涯階段教師，自主選擇符應自身需求的多元支持系統，包括校內或校外、實體或數位、教育專業或學科導向、個別或團體的系統等。

表 1 顯示，不同生涯階段教師因不同的需求，而需要相應的規範性和自主性支持系統。初任階段教師的主要需求在於求生存，目標在獲得生存。因此，教師除了必須參與基於學校整體經營或教育制度的規範性支持系統，如教師專業評估系統、初任教師導入制度或教師進修辦法之外，教師也可以自主選擇有助於其習得生存與適應技巧的多元支持系統，如教學輔導教師制度、薪傳教師制度、教師專業學習社群、學習共同體、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。

表 1 中小學教師專業發展支持系統架構表

階段	主要需求	主要目標	支持系統	
			規範性（基礎）	自主性（選擇）
初任	求生存	獲得生存	教師專業評估系統 初任教師導入制度 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	教學輔導教師制度、薪傳教師制度、教師專業學習社群、學習共同體、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。
勝任	求穩定	穩定模式	教師專業評估系統 教學困難教師支持 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	同儕教練、學習共同體、同儕視導、教師專業學習社群、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。
轉型	求改變	改變現狀	教師專業評估系統 教學困難教師支持 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	翻轉教學系統、教學行動研究、發展性視導、參與課程革新、創新性學習社群、學術研討會及教學翻轉線上學習系統等。
領導	求影響	分享領導	教師專業評估系統 教師領導者培訓系統 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	教師領導制度、帶領國際交流與參訪、帶領同儕行動研究、主持發展性視導、參與課程與教學革新、帶領團隊研發教材與試題、學術研討會發表及提供線上資源分享等。
顧問	求傳承	提供諮詢	教師專業評估系統 教師諮詢者培訓系統 教師專業進修辦法（含教師專業發展認證）	薪傳教師制度、課程與教學領導革新、審查或諮詢教師行動研究與試題、主持學術研討會或擔任評論人、線上諮詢系統。

勝任階段教師的主要需求在於求穩定，目標在建立專業的穩定模式。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教學困難教師支持之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得與穩定模式的多元支持系統，如同儕教練或學習共同體、同儕視導或教師專業學習社群、研習進修、工作坊、主題研討會、群科中心、教學基地學校及線上學習系統等。

轉型階段教師的主要需求在於求改變，目標在改變現狀。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教學困難教師支持之外，教師也可以自主選擇有助於其追求創新與價值的多元支持系統，如翻轉教學系統、教學行動研究、發展性視導、參與課程革新、創新性學習社群、學術研討會及教學翻轉線上學習系統等。

領導階段教師的主要需求在於求影響，目標在分享領導。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教師領導者培訓系統之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得分享與領導的多元支持系統，如教師領導制度、帶領國際交流與參訪、帶領同儕行動研究、主持發展性視導、參與課程與教學革新、帶領團隊研發教材與試題、學術研討會發表及提供線上資源的分享等。

顧問階段教師的主要需求在於求傳承，目標在提供諮詢。因此，教師除了必須參與符應該階段的規範性支持系統，如教師專業評估系統、教師進修辦法或教師諮詢者培訓系統之外，教師也可以自主選擇有助於其獲得諮詢與傳承的多元支持系統，如薪傳教師制度、課程與教學領導革新、審查或諮詢教師行動研究與試題、主持學術研討會或擔任評論人、線上諮詢系統等。

四、結語

卓越師資的維持不是一個靜態的終點，而是一個動態的發展過程。教師在其中有時不進則退，如欲維持教師專業水準的高峰，其關鍵在於教師是否能持續的學習與發展。然而，這樣的發展動力不僅來自教師高層次的專業自主與自律，也來自學校教育發展乃至整個國家教育革新政策的需求。事實上，不論教師專業發展的動力來源為何，所有專業發展方案的規劃都需回到教師作為學習的主體來加以考慮。在學校和各層級教育行政機關的規範性支持系統的基礎上，提供教師自主選擇其所需的多元而差異化的支持系統，才能貼近各現場教師的專業成長需求，裨益各教師課堂實踐，進而提升學生的學習成效（教育部，2016）。希冀本文基於規範與自主交織的觀點，所提出的中小學教師專業發展支持系統架構，有助於未來針對不同生涯階段教師專業發展支持系統的進一步發展。

參考文獻

- 朱敬先（2000）。**教育心理學**。臺北市：五南。
- 侯玉波（2003）。**社會心理學**。臺北市：五南。

- 許籐繼（2010）。**教師啟導、視導與領導**。臺北市：師大書苑。
- 教育部（2016）。**教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明書**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/51815/be4db826-d04a-4c5a-8820-91c7991a4cde.pdf>
- 張春興（1994）。**現代心理學**。臺北市：東華。
- 張春興（2000）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華。
- 葉炳煙（2013）。學習動機定義與相關理論之研究。**屏東較大體育**，16，285-293。
- 羅德水（2016）。最有感的政策——教師專業發展評鑑退場。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/4869>
- 饒見維（2003）。**教師專業發展—理論與實務**。臺北市：五南。
- Beerens, D. R.(2000). *Evaluating teacher for professional growth: Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks, California: A Sage Publications Company.
- Goodlad, J. I. & McMannon, T. J.(2004). *The teaching career*. New York: Columbia University.



香港中學初任教師之專業發展問題及其因應策略

鄭國強

香港明愛元朗陳震夏中學助理校長

徐恩祖

香港明愛元朗陳震夏中學英文科主任

吳善揮

香港明愛元朗陳震夏中學教師

黃綺筠

香港明愛元朗陳震夏中學教師

一、前言

初任教師在正式任職的階段，難免會遇上不同大小的挑戰，特別是任職的第一年，他們必然會發現在師資培訓期間所學的理论，與教育現場的真實情況相距甚遠，並因此而陷入極大的困境，因此，他們極需要得到適切的幫助，以解決他們所遇到的困難，並從中建立起教育專業的自信心（張弘勳、蔡淑苓、沈繡漪，2014）。然而，回歸到真實的教育現場，大部分初任教師在其開展教學生涯之初，一般都不能從輔導及評鑑機制之中得到幫助，致使他們必須透過自己的摸索或學習，來發展出自己的教學能力，這都造成了「瞎子摸象」的情況出現，最終的結果就是「教師難教」、「學生難學」，並使到他們無法實施有效的教學（吳政源、吳福源，2005）。簡言之，由於初任教師欠缺足夠的教學經驗，故此他們在教學過程遇到困難時，難免不知如何解決，並承受著極大的工作壓力。

事實上，初任教師正處於生存時期，經常需要面對各項教學與行政工作之挑戰，這都容易造成他們過大的工作壓力，以及精神和體力上的負荷，最終為他們的教學表現帶來負面影響（黃儒傑，2007）。雖然如此，初任教師卻不會因為其教學經驗淺薄而得到特別體諒或照顧，反之往往被委派更多的教學或行政工作，使他們面臨更大的壓力及困難，而學者指出學校若能為初任教師提供適切的協助，這不但能夠提升他們的教學能力、解決教學困難，而且更能夠讓他們適應教育現場的環境、取得專業成長，最終使他們成為一名優秀教師，而更重要的，就是能夠對學生之學習產生正面的影響（張德銳、李俊達、蔡雅玲，2006）。總括言之，學校應給予初任教師適切的支持，使他們得以安然渡過教學適應期，並成為一個具教學效能的教師，讓學生能夠從他們的教學之中獲益。

因此，本文旨在分析香港中學初任教師的專業發展需要，以及香港中學初任教師所面對的困境，並在此基礎上提出推動香港中學初任教師專業發展的策略，以供相關的教育人員作為協助初任教師專業成長的參考。

二、香港中學初任教師的專業發展需要

（一）提升教學知識

初任教師未能夠掌握相關的教學知識。初任教師經常需要思考自己的教學效能，即其能否有效地協助學生學習，並使他們能夠牢牢地掌握所學，而這是一般初任教師所遇到的困難，這與他們未有足夠的教學知識有關，包括：有關教育目標之知識、學科內容知識、一般教學法知識、學科教學法知識、受教者的知識、情境知識等（陳國泰，2006）。林宜玄、翁美惠（2008）的研究也印證了以上的說法，他們發現初任教師在教學技術的工作方面遭受到極大的困擾。由是觀之，協助初任教師掌握教學知識及教學技巧，使他們能夠克服教學工作的困難及挑戰，正是初任教師在專業成長之中最為需要的。事實上，根據筆者在教育現場的實際經驗，大部分香港中學的初任教師都未能夠完全掌握全面的教學知識，例如：課程實施的方向、學習評估的方法等。因此，學校管理人員需要思考如何提升初任教師不同的教學知識，以滿足他們在這方面的專業發展需要。

（二）提升教學省思能力

初任教師大多未能夠有效地反思自己的教學表現。所謂教學省思，就是指教師能夠就著以下的內容進行反省，包括：教師內在的教學信念及價值觀、學生的學習情況、教學方法的運用、教育環境及脈絡（張德銳、李俊達、蔡雅玲，2006）。然而，初任教師所執行的教學工作內容極為複雜，而且在施教時也需要注意很多不同的事項，因此，初任教師難免在教學的過程出現錯誤，若他們未能夠及時發現並修正，那麼學生的學習成效便會受到負面的影響（魏韶勤、張德銳，2006）。回歸教育現場，由於香港中學初任教師都未具備足夠的教學省思能力，所以他們未必能夠有效地檢視自己的教學成效，這不但不利他們的教學成長，而且更影響到學生的學習成效。故此，學校管理人員需要採取一些有效的措施，以加強初任教師的教學省思能力，進而讓他們能夠反思自己的教學過程及施教方法，使他們能即時修正並優化自己的教學工作，最終促進他們的專業成長。

（三）強化班級經營之技巧

初任教師常因班級經營技巧不足，而影響到師生關係及課堂管理。對於初任教師而言，班級經營是他們最為困擾的問題，這是因為班級的紀律問題將影響到他們的教學效能，而最重要的，就是很多初任教師也會因為課堂秩序問題而感到極為困擾和無助，最終更因此而向校方請辭（陳碧雲、張惠博，1996）。事實上，若初任教師沒有做好班級經營（良好的課堂管理技巧），那麼他們便會遇到極大的阻礙，因此，他們必須要從班級經營出發，建構良好的課堂學習氣氛，強化師

生之間的良性互動，那麼學生便會願意跟從初任教師學習，班級紀律的問題亦自然會隨之而消失（王勝忠，2017）。事實上，筆者也發現大部分初任教師最感困擾的，就是未能透過採取有效而到位的班級經營技巧（課堂管理技巧），以建立良好的師生關係，最終造成教室秩序的問題。因此，負責相關支援及培訓的學校管理人員必須協助初任教師做好班級經營工作，促進他們在這方面的專業發展，以使他們不會因班級經營的問題而影響到日常的教學工作。

（四）提升執行行政工作之效率

初任教師對於學校行政工作認知不足，也使到他們從中產生極大的挫敗感。初任教師經常被指派擔任行政工作，然而，他們對學校的行政架構及運作並不熟悉，而且學校管理人員所交辦的事務極為繁重、他們參與會議的次數頻繁，在缺乏支援下，往往遭遇到不同程度的困難，並且承受著極大的壓力（張弘勳、蔡淑苓、沈繻滄，2014）。事實上，大部分香港中學初任教師因行政工作經驗淺薄，而未能夠有效地執行或完成相關的行政工作，因而對他們造成極大的壓力。故此，學校管理人員需以「如何處理行政工作」為初任教師專業發展的其中一個目標，以使他們更能夠較鬆及順暢地完成學校不同的行政工作。

（五）加強與同事的溝通能力

初任教師在開學之初，未必能夠結識相熟同事，乃至不能融入學校團隊的文化。初任教師剛進入全新的學校工作環境，未必能夠即時掌握行政人員、同事對其之期望及要求，並且，他們也較難進入資深教師之友誼圈，使他們未能夠得到資深教師在各方面的支持（張德銳，2003）。初任教師與同事相處也容易出現困難，例如：關係欠佳、意見出現分歧、欠缺良性溝通等，而這都會對他們構成工作壓力（林宜玄、翁美惠，2008）。根據筆者的觀察，若初任教師未能與資深教師建立較緊密的關係，他們在教學工作上較容易遇上困難。因此，學校管理人員需要為初任教師提供專業發展的機會，讓他們能夠加強與校內資深教師的溝通，使他們得以在資深教師的支援下，盡快熟悉並融入學校的工作環境，最終讓他們自覺為學校團隊的一員，並對學校產生歸屬感。

三、香港中學初任教師專業發展的困境

承上而言，雖然香港中學初任教師有著不同的專業發展需要，可是他們的專業發展卻面對著一定程度上的困擾。首先，香港教師工作量繁重，近九成的香港教師都需要超時工作，近三成教師更每週工作達到 71 小時以上，在這樣的情況下，他們根本沒有可能有空餘時間參與專業發展活動，倘若在這樣的情況下，學校還要求初任教師參與專業培訓，那麼他們自然會產生極大的抗拒（陳茂釗、粟

原慎二，2015)。另外，香港中學都面對著排山倒海的課程改革、教學語言轉變、因少子化問題而收生不足等重大困擾，教師們都疲於奔命地處理著由此產生的教學及行政工作，因此，他們根本難有時間、空間，以及身心健康，去關顧學生的學習問題及個人成長，在這樣的情況下，教師專業發展（提升自身的教學及輔導的專業知識）亦自然不會成為教師們所重視、需要優先處理的問題（余玉珍、尹弘飈，2016）。此外，若香港教育局及學校沒有共同合作，去平衡教師的工作壓力及專業發展需要，那麼教師的專業發展便無從談起（吳善揮，2014）。由此可見，香港中學初任教師正處於高工作壓力的環境之中。而在這樣的情況下，縱使他們有著專業發展的需要，他們也不能夠抽出額外的時間參與相關的活動。因此，如何緩減香港中學初任教師的工作壓力，以及為他們創造空間，實在是香港中學初任教師專業發展的困境。

四、 推動香港中學初任教師專業發展的策略

根據筆者的經驗，以及相關的文獻內容，筆者提出推動香港中學初任教師專業發展的策略，如下：

（一）創造專業發展的空間

香港中學初任教師需承擔繁重的工作，再加上他們剛進入教學現場，在欠缺足夠的教學經驗之下，他們自然會產生極大的精神壓力。在這樣的情況下，他們也自然難以參與任何教師專業發展的活動。因此，筆者建議學校管理人員可以靈活調配資源，例如：以時薪的形式聘請校外人員兼任初任教師部分的工作（如：帶領課外活動等），以使他們可以運用空餘時間，報讀教學及輔導技巧的課程；同時，學校管理人員也應按情況，為初任教師分配合適的工作量，以為他們釋放空間，讓他們在身心靈健康的情況下參加專業發展的活動，使到初任教師能夠得到教學專業的成長。

（二）設置初任教師座談會

初任教師剛到任新學校，難免不熟悉學校的實際情況、辦學理念、管治文化、校長期望等。因此，筆者建議中學校長可以在開學之前，為所有的初任教師舉辦座談會，當中，由校長、副校長、行政組主任為他們講解學校的最新發展和情況（例如：學生背景、學校發展重點等），以及相關的推動政策（例如：教學要求、課程改革等），一方面讓他們加深對工作環境的認識，以消除他們因未知而出現的恐懼或壓力，另一方面也可以讓他們調整自己的心情，使自身能夠有充足的心理預備，以應付新學年一連串的挑战。

（三）設立校園生活導師計劃

大部分初任教師在任職之初，難免需要適應新工作環境的不同轉變，同時也會遇到不少的挫敗、困難，在這樣的情況下，他們自然會受到很大的打擊，並因而感到沮喪。因此，筆者建議學校管理人員可以設立校園生活導師計劃，邀請校內不同的資深教師出任初任教師的校園生活導師，為初任教師排難解憂，並指導他們如何解決在校園工作環境之中所遭遇的困難，例如：與他人合作的技巧、行政工作之注意事項、輔導個別學生之注意事項等。香港師訓與師資諮詢委員會（2009）發展了一套《新任教師專業發展—入職啟導工具》，並鼓勵學校委派富有經驗的同儕當導師，在實際工作環境中與初任教師分享和學習；若學校管理人員能夠安排與初任教師任教相同學科的資深教師出任導師，那麼初任教師更可以從他們身上學習到不同的教學技巧，以及設計或調整課程的經驗，這對於初任教師在增進教學能力有著重要的幫助。事實上，這樣的安排不但能夠有助初任教師融入資深教師的群體之中，而且更能夠使他們與資深教師建立友好的關係，進而強化他們對學校的歸屬感，讓他們熱愛自己的教學工作，並減輕工作壓力，最終學校亦得以留住優秀的初任教師。

（四）定期舉辦初任教師茶會

香港教師工作繁重，既要執行教學工作（每星期平均共有 27-30 節課，每課為時 35 分鐘），也要擔任行政工作（擔任班級導師、定時與家長聯絡、帶領學生參與課外活動、進行課堂研究及共同備課、參與行政組別的工作、校長特別委派的任務等），在如此繁忙的工作環境之中，初任教師根本難以與同事進行交流，使他們難以與同事們建立友誼。因此，筆者建議學校管理人員可以定期舉辦教師茶會，讓初任教師可以藉此機會與同儕進行交流，透過交流的過程，初任教師便可以在較輕鬆的情況下和不同的同事聊天，當中他們可以傾談不同的話題，例如：工作的喜與樂、個別學生的輔導個案、如何減輕工作壓力等，筆者相信他們必定可以藉此而與同事找到共同的話題（打開溝通匣子），之後他們便能夠與同事建立友好互諒的關係，進而減輕他們的工作壓力。當然，學校管理人員也可以透過這些非正式的會談，了解初任教師對於學校行政及發展的意見，以及他們的工作情況，進而為他們提供更合適的支援，減少他們的工作焦慮。

（五）推動課堂研究

初任教師一般都未具備足夠的教學省思能力，故此，他們未必能夠有效地檢視自己的教學表現。針對這樣的情況，筆者建議學校管理人員推動課堂研究，邀請資深教師擔任課堂研究的召集人，並帶領初任教師參與其中。當中，他們可以按照學科的發展及學生之學習情況，進行專題的教學研究，以提升教學素質及效

能。例如：初任教師發現任教班級的學生學習文言文之動機不高，那麼國文科主任（等同臺灣的學習領域召集人）便可以嘗試設計專題教學研究（例如：以創意教學提升學生對文言文的學習興趣之研究），一方面可以解決初任教師的教學困境，另一方面也可以藉此提升初任教師的教學能力。而最重要的，就是初任教師可以透過資深學科教師的意見、研究數據的呈現，來了解自己的教學不足之處，從中反思自己的教學問題，最終提升他們的教學反思能力，而學生也自然能夠受益於此。

（六）設置同儕觀課（教學觀摩）

由於初任教師的教學經驗較淺，所以他們在班級經營、實施教學等方面難免會遇到困難。同時，正如上段所言，他們也未必能夠了解到自身教學的不足之處。因此，筆者建議學校管理人員為初任教師安排同儕觀課（教學觀摩），讓他們能夠進入資深教師的教室，觀察資深教師如何實施教學，那麼便能夠達到「他山之石可以攻玉」之效果，即初任教師可以參考資深教師值得借鏡的地方，並將之調整後於自己的教室之中實施。另外，學校管理人員也可以安排資深教師進入初任教師的教室，讓他們觀察初任教師之教學情況，並且給予他們相關的教學回饋，以使初任教師可以作為參考，而最重要的，就是他們可以根據這些寶貴的意見，修正自己的教學流程及方法，以使教學效能得以最大化。

（七）鼓勵初任教師專業進修

初任教師在進入教育現場後，必然體會到現實與理論之間存有極大的差距，並且發現自己已有的教學知識未能夠有效地解決所遭遇的困境。在這樣的情況下，他們必需持續學習不同的教育知識，以裝備自己解決教育現場的困難。由是之故，筆者建議學校管理人員鼓勵初任教師參與由香港教育局主辦的教學新知活動或講座，讓他們能夠掌握最新的教育發展趨勢及教學技術，並將之於任教班級之中實踐出來。另外，香港教育局經常與各所大學的教育學系合作，舉辦多元化的進修課程，例如：融合教育的運作、學科知識的增潤、輔導學生心理的方法、資訊科技融入學科教學等，若校長能夠善用教育局的補助（例如：代課教師津貼等），又或為他們安排與其他同事調動上課時間，那麼便能夠創造空間予初任教師外出進修，使他們能夠學習到更多不同的教學知識，最終使他們得到教育專業的成長。

五、結語

綜合而言，筆者認為香港中學管理人員應在教學知識、教育研究、班級經營、個案輔導、行政工作五方面，為校內的初任教師專業發展的方向，以加強他們的

教學能力、輔導能力、執行行政工作的能力。同時，學生或校內教師也必定能夠因著初任教師之專業成長而受惠。

最後，所謂「長江後浪推前浪」，初任教師是教育事業的繼承者，也是教育界重要的人力資源。因此，學校管理人員必須思考如何支援初任教師，使他們能夠持續在教育專業之中不斷進步，一方面以承傳教育事業，另一方面也可讓我們所愛的學生可以從他們的教學之中受益，達至「教學相長」之目標。當然，初任教師也要有一顆不斷求進的心，以使自己能夠在教學的旅程之中，建構豐富而多樣化的教學經驗，最終成為一個具有教學魅力的老師。

參考文獻

- 王勝忠（2017）。初任教師如何做好班級經營。師友月刊，603，46-49。
- 余玉珍、尹弘飈（2016）。香港新高中課程改革下的融合教育實踐困境。教育學報，44（2），183-217。
- 吳政源、吳福源（2005）。國小初任教師第一年評鑑指標之建構。花蓮教育大學學報（教育類），21，119-154。
- 吳善揮（2014）。香港融合班中文教師之教學困境研究。特殊教育發展期刊，57，85-106。
- 林宜玄、翁美惠（2008）。我國高級中等學校初任教師工作困擾及解決方式之研究。學校行政雙月刊，53，101-121。
- 香港師訓與師資諮詢委員會（2009）。新任教師專業發展—入職啟導工具。香港：香港師訓與師資諮詢委員會。
- 張弘勳、蔡淑苓、沈繡漪（2014）。學校初任教師導入訓練之研究。學校行政雙月刊，89，121-141。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。教育資料集刊，28，129-144。
- 張德銳、李俊達、蔡雅玲（2006）。教學檔案對國小初任教師教學省思影響之研究。課程與教學，9（3），35-50。

- 陳茂釗、栗原慎二（2015）。從日本相關的經驗探索香港教師專業發展的方向。香港教師中心學報，14，29-49。
- 陳國泰（2006）。學習教學：一位國小初任教師教學知識成長的歷程。彰化師大教育學報，10，33-66。
- 陳碧雲、張惠博（1996）。初任科學教師班級經營的面貌與成長。科學教育，7，60-91。
- 黃儒傑（2007）。初任教師教學思考的負荷及其教學表現之研究：以幼稚園教師為例之初步調查。朝陽人文社會學刊，5（1），51-87。
- 魏韶勤、張德銳（2006）。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。課程與教學季刊，9（2），89-103。



推動教師專業發展支持系統之省思與策略

黃新民

宜蘭縣成功國小教師

一、前言

台灣自教改運動以來，社會大眾對教育議題的重視日熾，加上少子化的趨勢，教師專業素質的議題因而受到各界的關注，故自 1996 年教改總諮議報告書提到規劃教師專業評鑑制度起（行政院教改會，1996），提升教師專業及推動教師評鑑是歷年來教育政策的重點。直至 2006 年所公布的「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（2009 年更名為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫」），對於教師專業發展與評鑑才有較明確的政策文本。然教育部在 2013 年所出版之《師資培育白皮書》中才提到「……儘速修正通過教師法，取得教師評鑑法源依據……」（教育部，2013：94）並「擴大辦理教師專業發展評鑑」（教育部，2013：89），卻在 2016 年宣布教師專業發展評鑑轉型為由下而上、多元專業發展的「教師專業發展支持系統」（以下簡稱教專支持系統），並自 106 學年度起全面實施。

此種政策軌跡的轉變亦象徵「教師專業發展」知識典範(paradigm)的轉移，從由上而下模式—強調教專規準的客觀性與專業標準的普遍性到由下而上模式—以學校與教師為本位及教師自主揪團的多元專業發展。雖然此轉變主要為回應 12 年國教課綱、減化行政程序以減輕行政負擔、開放教師自主自發提出多元專業發展模式，使教師專業發展能更貼近現場，但之前教師專業發展評鑑辦理的方式即是以學校自願申請、教師自願參加為原則，評鑑規準減化為精緻版且評鑑結果與考績及處理不適任教師脫勾，然教師參與率卻仍不高。此狀況顯示出政策文本與實際所執行的政策間並非是水到渠成，往往是變動的非線性歷程，亦是鑲嵌在某些特定的歷史時間、意識型態或社會經濟脈絡中，且是動態的歷程（Taylor, Rizvi, Lingard, and Henry, 1997）。亦即實際被執行的教師專業發展支持系統不易是直線式的依政策文本就能產生實質的政策效益，故本文嘗試省思在推動政策過程中所可能面臨的結構限制並提出相關解決策略，期能真正支持由下而上的教師專業發展以提升教學品質。

二、教師專業發展支持系統面臨的問題

教專支持系統雖已自 106 學年度起全面實施，並欲朝向系統思考、資源整合方向以提供現場教師專業成長需求，但仍可能因既存的結構限制而無法達成實質的政策效益。

（一）講求績效的行政文化

教育部在教專支持系統規劃方向說明中雖提到「...中小學充斥與教學無關之行政工作、訪視、評鑑及研習過量的現象...」，因此，教育部正通盤檢視已推動多年的政策和相關計畫...」（教育部，2016）。但以中小學場域而言，實不易區分那些行政工作是與教學無關，如交通安全、生命教育、性平教育、反毒、設施維護...等似乎皆與教學密切相關，除需辦理相關教師研習、學生宣導及繳交成果與接受考評外，許多經費補助方式為競爭型的計畫補助，增加學校申請與執行計畫負擔，亦即「可計量」、「標準化」、「競爭的」為學校行政工作的主要價值，亦是現今學校「辦學績效」的重要向度。

而教專支持系統主張以教師、學校為本位，其內涵為教學領導教師帶動同儕教師專業成長機制、由下而上的教師多元專業發展模式，似乎具建構取向典範，即主張社會真實(social reality)具多元性、複雜性與不易計量，且專業知識是在特定的脈絡中，同儕彼此分享、合作與開放的對話下，共同創造研究發現產生。換言之，教專支持系統在推動上即會面臨專業發展的知識是具有普遍性還是可以允許殊異性，若實際推動仍是由績效思維主導或所產出的成果若仍是由同一套標準檢證甚至評比，例如明確規範結報成果的格式與向度，那專業發展的知識將仍是客觀且獨立於實際教學脈絡之外，教學者的專業發展仍是被設定往特定方向前進，而不易落實教師自主、學校為本位的多元專業發展模式。

（二）偏重於精進教學技術

教專支持系統以教師自主參與為原則，然欲使教師能自主參與進而與同儕交流合作，應需先理解教師所處的場域及文化脈絡，包括教師個人意願及時間。由於外界及老師自身一般多認為教師職責主要仍是班級教學及學生輔導，且教師的教學場域深受時間與空間結構的限制。教師每日面臨瑣碎而複雜，卻又需立即處理的事務，使得教師必須在極短的時間內處理不同對象的問題，此種現象切割教師的思維，以致簡化教學事務的複雜性及脈絡性。即使有週三下午或各科共同不排課的研習時間，也可能已排滿許多例行或重要的宣導活動而缺乏教師間的交流與分享，遑論產生專業性的對話。故在時空間的限制下，不但難以發展教師真正自我反省能力以覺察所處的結構，更深遠的影響是深化「工具理性」(instrumental rationality)對教師內在思維模式的束縛，形成教師習慣以直覺、經驗的知識處理例行性的教學事務，而無法探究社會文化結構對於教學(pedagogy)的影響（姜添輝，2003），甚至形成教學工作的孤立化與保守化。

故學校教師所處的結構限制並不容易因推動教專支持系統而立即鬆動，多數教師可能亦習慣長久以來由上而下（或行政主導）的研習進修模式，且教師教學的實踐行動雖然看似理性且主觀的決定（教師認知教專支持系統的自主參與內涵），但實際上卻仍無意識的受到客觀條件的制約並視為理所當然（以既存思維詮釋新政策），進而調適自己適應環境，而形成「構成性的自我」（a constitutive conception of the self），此種「慣習」（habitus）形成的歷程是具有客觀性且是習焉不察（Bourdieu, 1996）。因而使得「教專支持系統」的文本與實踐可能容易被詮釋為僅是關於教師教學的新技術化（new-skilled），亦即教師專業發展易被化約成是學習新的教學知能與技能，而忽略不同教學論述所植基的哲學觀或聯結與省思更廣泛的社會公眾議題、社會責任、學生文化差異、以及創造更多公平學習機會等教學脈絡，故此中間的文本意義與實踐落差（gap）或許需有更明確的文本論述（discourse）以及來自實務經驗的反省實踐（reflective practice）以逐漸消弭。

（三）需有適切的政策評估

教專支持系統規劃重點中提到：「.....開放教師提出多元專業發展模式，包括揪團進修、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等，以貼近現場教師專業成長需求，讓教師自主自發增能學習，增進教師學科知識及教學品質」。就上述多元發展模式的觀點而言，專業發展知識的產生是具有其特定脈絡，可以由教學者建構產生，或是和專家、同儕及其他人員共同合作創造而成，因此對於專業發展的知識是否真正回應真實場域的需求（促進學生學習）問題（教師專業發展）亦需有多元的評估方式，例如類似 Lincoln and Guba 所提出的質性研究評判規準：可信度、可遷移性、可靠性及可確認性，以有別於實證主義的信效度檢證方法。

然就目前社會脈絡而言，社會分工與生產技術是日益複雜化，「知識」與「專業」、「績效」已成為重要的社會價值，知識和專業更是要成為專業人員的重要內涵，且專業人員的素質亦朝向更強調從業人員的理性、情感中立、技術性與可被證明，如學習年限、證照，故在社會脈絡中的「專業性」是具有科學邏輯的原則。因此，教專支持系統雖強調多元的專業發展模式，且亦不宜以學生學業成就做為唯一檢驗專業發展是否促進學生學習之標準，但各專業發展模式若未能有合宜適切的成效評估或不同模式相互對話交流，那多元發展或許有眾聲喧嘩的效果，但卻亦可能只是缺乏交集或難為其他專業領域所認可而流於各自的教育獨白。

三、教師專業發展支持系統的反思實踐

教師不僅是專業發展知識的消費者更是生產者，且時常需在不確定的情況下做決定以解決問題，因此專業發展的知識是在教學實踐中認知及反思，且具有經

驗性質的實踐知識(practice knowledge)，若「反思」、「經驗」及「實踐」成為推動教專支持系統之內涵，或許將有助於轉化結構限制或避免完全僅受工具理性所影響。

（一）以學習型組織轉化政策意涵

就中小學校組織而言，校長及兼任行政教師所屬的行政系統多具科層組織性質及採科層化的管理模式；而導師及科任以班級教學輔導為主，屬教學系統並擁有較高的專業自主性。然行政系統若僅依 E. Taylor 管理模式，則推動相關計畫猶如按照規格化的生產流程，行政人員被要求只需忠實的執行政策，有效率的達成目標即可。此種對政策「無意識」的執行之下，政策的推動缺乏理念背景以及在地脈絡及意義聯結，成為只是「依來文說明配合辦理」，執行下來或許仍能產出形式上的豐富成果，但卻未能達到實質的政策目標。為促使行政系統能「有意識」的執行教專支持系統，推動組織成為學習型組織並能在「理想的言說情境」(ideal speech situation)下進行溝通，或許是可行的策略。

學習型組織具有不斷的自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習及系統性思考等內涵，亦即組織成員在有共同的願景下，透過個人省思覺察與系統性的團隊合作共同學習，激起成員願意對共同願景承諾與行動。當組織成員能對所推動的政策產生省思與溝通為什麼要做(why)、那些事情需改變(what)、如何改變(how)及往何處發展(when)，並學習在「理想的言說情境」下溝通轉化政策意涵時，才有可能產生具意義性與實質的實踐行動。「理想的言說情境」關注生活世界中的溝通行動，J. Habermas 認為透過語言進行合宜的溝通，雖能對歷史文化傳統進行過去與現在視域的交融，使得理解成為持續的人類文化開展歷程，但卻未能進一步省思糾結於互動溝通中的權力與意識型態，故需透過「理想的言說情境」以改變被扭曲與誤用的關係（黃瑞祺，2001）。或許完全無權力宰制、反思辯駁、平等尊重與理性表達的溝通情境是一種理念型(ideal type)，但其「解放的」(emancipatory)取向有助於改善組織成員心智模式，共同學習轉化政策內涵以聯結學校實際生活脈絡及成員所經驗到的問題，而產生有意義的理解與詮釋及實質整合行政業務的可能性。

（二）激發教師領導促進同儕合作

建構系統化之教學領導教師機制為教專支持系統的目標之一，並開放多元人才成為教學領導教師。而教師領導是自 1980 年代以來新興的教育領導概念，為回應自 1980 年代末期美國政府更強調學校效能及績效責任的教育變革，所以學校領導除校長領導外，亦強調全校教師應共同承擔與參與領導。故教師領導是在分佈式領導(distributed leadership)的基礎上，教師的角色從重視個人的專業行為

轉變為與其他利害關係人共同參與學校決策，發展由教室擴展至學校整體的合作分享。因此，教師領導不僅是教師在教室內所從事的教學及班級經營領導，亦擴展至教室外從事行政和管理，並與同儕、家長、社區合作，發揮積極正面的影響力（吳清山、林天佑，2008）。教師領導者不一定具有正式的行政職務，但具有專業教學能力的教學專家，且是具有熱情與願意跨出教室觸發(catalytic)他人共同合作、形成決策的專業發展知識建構者。

發展教師成為領導者將有助於突破既存的結構限制，Katzenmeyer & Moller(1996:6-13)提到發展教師為領導者需能思考到以下四個部份：(1)我是誰－檢驗自己在教育脈絡中的工作信念，覺察自己對於所謂教師專業的價值、行為、哲學觀，以及與他人的差異，而成功的合作關係是能接納彼此的差異。(2)我所處的位置－能思考到學校的脈絡，不僅是以班級的觀點，並引發改變的想法。(3)我如何領導－發展影響的行為，學習領導團體、傾聽、運用資料與了解其他人的需求。(4)我可以做什麼－在學校場域中設計行動計畫，將新技能和知識應用在班級和學校。並就實際的學校場域發展出不同的模式，激發同儕願意合作致力於精進專業的教學技巧，進而發展對於更廣泛教學脈絡的敏感度，例如能省思學校變革的意義並追求與改革目的相符合的信念、價值和實踐行動，持續的邁向教師共同學習以提升實質教學品質。

(三) 善用學習社群實踐專業發展

實踐專業發展需教師從孤立的文化朝向共同合作學習，「社群」即是合作的具體型式之一，由一群有共同實踐經驗、共享價值與承諾的人所組成的群體，且學習社群以「學習」為核心，強調實踐、追尋意義的「意向性的學習」(intentional learning)及身分認同的合作學習環境（李子建，2006）。教師專業學習社群的發展亦是持續更新的變動歷程，在此歷程中，專業學習社群以「行動學習(action learning)」、「情境中學習(situated learning)」和「組織學習(organizational learning)」為基礎，社群成員的學習是在脈絡情境下進行反觀和探究的實踐，並以建構的方式作為個人經驗不斷重組與更新，而組織得成為以持續學習為核心的發展機制（陳佩英，2008），其運作型態具有多元化，例如學年會議、領域會議、讀書會、同儕教練、行動探究小組等。

專業學習社群的運作歷程亦是促進教師對自己的教學生活有不同的思考視野，以引發改變而採取變革行動的可能性，其轉變的內涵為(Andrews, 2002: 80-81)：(1)未轉化的意識(消極被動的配合)：未被賦權的個體會採取宿命觀，認為他們是改變不了自己的生活情況，他們活在所謂的"沉默文化"當中。(2)部份轉化的意識(選擇性的配合)：個體相信他們改變部份的生活，但傾向於盲目信仰某一權威或意識型態，這個階段的意識層次缺乏"結構的理解"，他們認為他們的生

活是問題的來源。(3)素樸的轉化意識(價值性的轉化)：開始脫離沉默文化，個人、群體或社群在此階段開始發展社會結構的意識，並開始有政治性的思考。(4)批判省思意識(反思實踐)：具批判轉化思考的人會依個人所處的情況思考與行為，並將這些生活情況連結到更廣大的脈絡中。換言之，此種從個體到集體意識的轉變是在實踐經驗及同儕的互動過程當中而產生，亦當教師能對自己習焉未察的教學生活進行反思時，教師在專業成長的歷程中才不會僅是被動接受者，更是行動的主體，有助轉化十二年國教課綱以「自發」的「互動」、形塑集體專業文化與實踐專業的可能性。

四、結語與建議

綜上所述，教師專業發展支持系統的實踐需學校組織成員透過群體行動、共同分析習焉不察的學校及教學事務，以專業對話深入分析與省思行動背後所代表的價值。故建議：(1)透過大學與中小學建立的夥伴關係，讓外部專家學者引導及協助學校成員；(2)運用政策行銷，讓相關政策文本的分析與詮釋更能符應現場脈絡；(3)培力教師成為教師領導者，將所擁有的技藝知識或隱匿知識表面化與系統化，能將所存在的問題明確化。以讓「教師專業發展支持系統」成為可實踐的政策，同時亦使教師專業發展能兼顧績效責任及實質多元與教育公共性。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北：作者。
- 李子建（2006）。前言：教師領導、專業學習社群和夥伴協作。**基礎教育學報**，**15(2)**，39-43。
- 吳清山、林天祐（2008）。教師領導。**教育研究月刊**，**173**，136-137。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或觀念簡單性的忠誠者執行者？文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，**49(4)**，頁93-126。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展，**教育研究月刊**，**171**，41-57。
- 教育部（2013）。**師資培育白皮書**。台北：作者。
- 教育部（2016）。**教育部辦理中小學教師專業發展支持系統縣市座談會實施計畫**。臺教師（三）第1051041117號函。

- 黃瑞祺（2001）。*批判社會學*。台北：巨流。
- Andrews, M. (2002). Generational consciousness, dialogue, and political engagement. In *J. Edmunds & B. S. Turner(Eds.), Generational consciousness, narrative, and politics(75-87)*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P.(1996). *The State Nobility- Elite Schools in the Field of Power*. Policy Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership Development For Teachers*. CA: Corwin Press.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M.(1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London:Routledge.



「專業對話」才是教師專業支持系統的核心目標

任懷鳴

高雄市教師職業工會教育政策中心主任

“Systems for sharing expertise are a key aspect of an effective system.” ~
Linda Darling-Hammond¹

「在校內構築教師協同學習的『同僚性』，對教師的成長而言，比什麼都重要。」~佐藤學²

一、前言

2016年10月4日，教育部宣布「教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統」，在台灣進行10年的「中小學教師專業發展評鑑」正式走進歷史。2016年12月21日，教育部公布一份名為「教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明」的文件，2017年8月11日又修正公布「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」（原為「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」）；之後，各縣市教育主管機關便依此推出各種有關「教師專業發展支持系統」的方案與實施計畫³。而中華民國全國教師會為了表示對新政策的支持，也著手組建以「教師專業社群為運作核心」、以「各縣市教師會為動員組織」的「教師專業發展支持系統」；並以「全國教師會推動教師專業發展支持系統計畫」的名稱向教育部申請補助，於2017年3月起正式運作迄今。

有鑑於全國教師會此前對教師專業發展評鑑實施成效的質疑，全國教師會「教師專業發展支持系統」的設計便強調以下特徵：（一）進行專業對話之常態性同儕社群。（二）聚焦於現場教學實務。（三）有教練教師之輔導協助。而根據任懷鳴（2018）的研究，全國教師會「教師專業發展支持系統」實施至今的成效，不論在教師教學或學生學習的提昇，都受到參與教師的肯定；而前述該方案強調的特徵，更被參與教師主動指出，顯見教師對這些特徵的重視。

¹ 摘自 Linda Darling-Hammond(2013)所著《Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement》第111頁。

² 摘自佐藤學(2012)所著《學習的革命：從教室出發的改變》第152頁。

³ 以高雄市教育局為例，其107學年的相關實施計畫有：『校長教學領導暨公開授課工作坊』實施計畫、『社群領導人增能暨社群輔導推廣』實施計畫、地方輔導群增能研習實施計畫、輔導夥伴專業成長實施計畫、諮詢輔導實施計畫、輔導夥伴培訓實施計畫、地方輔導群運作實施計畫等等。

教師作為教育成敗的關鍵角色，「落實教師專業成長，提昇教師專業能力」已是社會各界（包括教師組織）的共識，也是世界各國近年來聚焦的政策方向。我國能即時順應世界潮流，固然可喜；但在此重大政策轉折之際，相關決策者能否在實施方向上掌握影響新政策成敗的關鍵因素，避免過多嘗試錯誤的過程，乃本文的關切重點。

二、檢視官方的規劃構想

在教育部（2016）公布的《教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明》中，其所提之規劃構想共有七項：（一）盤點整合教師專業發展相關計畫與資源，窗口單一化。（二）以教師、學校為本位，由縣市規劃教師專業發展支持方案。（三）研習減量，規劃共同備課時間。（四）提供不同職涯階段教師的多元專業發展支持系統。（五）強化師資培育大學之地方教育輔導。（六）「教師專業發展評鑑計畫」轉型為「教師專業發展實踐方案」。（七）協助校長落實課程與教學領導。若分析其中與「教師專業成長」直接有關的內容，則大體符合「全教會支持系統計畫」中受教師歡迎的特質，包括：一、強調同儕專業對話（如提到共同備課、同儕觀議課）；二、由下而上，教師自己主導，符合教學需求（如提到教師專業社群、教師揪團進修）等。

至於教育部（2017）修正公布的「教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點」，其推動的主要項目包括：（一）補助以「教師專業社群」為形式的教師專業成長活動。（二）建立初任教師輔導制度。（三）建立教師專業成長區域網絡。（四）進行專業人才（專業回饋人員、教學輔導教師、社群召集人）之培訓認證。就其內容觀之，教育部的推動方向確實已不同於之前的「教師專業發展評鑑」，不再強調「指標」與「檢核」，而是強調「社群」與「專業對話」；而後者也正是「全教會支持系統計畫」的核心內容。

至於各地方政府的計畫方案，本文不及充分蒐集分析；僅以高雄市教育局的各項計畫⁴觀之，其內涵尚符合教育部所指示的政策方向。

三、避免走向形式主義的老路

事實上，台灣的中小學教師從來不缺專業成長活動，不論官方或民間提供的教師成長活動更是種類繁多～包括學位進修、非學位的研習活動、專業學習社群等等，不一而足；然而，何種活動形式真的對教師成長有幫助？那些「無效成長

⁴ 計畫項目參見註3。

活動」的特徵與形成因素為何？凡此都是未來推動新政策方案（教師專業發展支持系統）該切實體認與掌握的重點。

以作者長年在教師組織工作所獲訊息，基層教師對此前許多官方辦理的教師成長活動（包括單堂講座、主題研習、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群等等）最多的批評即是：「流於形式、並未配合實際教學」；事實上，亦有多篇國內論文分別或共同指出這些批評（劉鎮寧、吳子宏、邱世杰，2015；陳文瑜，2017；許秋燕，2017）。

美國史丹佛大學教育學者 Linda Darling-Hammond（2013）在檢視全美各地的成功案例後，歸納出有意義的教師專業學習(meaningful professional learning)的四個關鍵特徵：（一）時間上要密集與持續，並結合實務；（二）聚焦在特定學科內容的教與學；（三）應與學校實際的改革方案作整合；（四）必須建立教師協同合作的關係。但 Linda Darling-Hammond 卻指出，絕大多數美國中小學教師並未獲得這類有效的成長活動。本文作者也認為，從各種跡象顯示，台灣過去的狀況似乎也好不到哪裡去。

至於 108 學年台灣即將全面實施「公開授課」，則令人擔心會不會走向過去「教學觀摩」的老路。日本知名教育學者佐藤學（2012）就強烈批評日本中小學很普遍的「校內研習」（即台灣所稱「教學觀摩」），認為這種「年輕教師上課，前輩教師觀摩後指出其缺點」的方式，絕不可能構築「相互學習、彼此合作」的同僚性(collegiality)，他甚至批評這種方式簡直就是「流氓的人會式」！

四、促成「專業對話」的結構性調整

「同僚性(collegiality)」是佐藤學在「學習共同體」論述中的關鍵詞，這個最早由美國柏克萊大學教授 Judith w. Little 提出的概念，強調「教師同儕間平等的專業對話」對於促進教師學習、提昇專業的重要性，也是學校能否成功的關鍵因素。因此，佐藤學針對改進校內研習（教學觀摩）的實施原則提出三點建議：（一）研討的重點不是放在「應該如何教」，而是討論「學生在哪裡學習成立，哪裡出現瓶頸」；（二）研討過程中，觀課者不是要提出「建言」，而闡述觀課過程中「自己學到什麼」；（三）研討過程中，觀課者不應默默不語，也不應品頭論足或高談闊論，而是聚焦觀課內容坦率的分享心得。而為了能達成符合同僚性的校內研習（教學觀摩），佐藤學也建議應精簡學校組織與業務，使教師能從繁雜的行政瑣事中解脫。

Linda Darling-Hammond（2013）則指出，建立「教師的合作團隊(collaborative teacher teams)」是提昇同僚性的重要策略。而她也引用研究指出，合作團隊對於

教師成長可產生重大成效，包括：教學穩定性提高、更願意分享教學實務、更願意嘗試新方法、以及解決實務問題上更多成功。

此外，在制度上提供「常態性的專業對話時間」也是一項重要的策略。Linda Darling-Hammond（2013）便指出，那些教育高成就的歐洲及亞洲國家，教師每週與同儕共同工作達 15~25 小時。芬蘭教育家 Pasi Sahlberg（2013）也提到，芬蘭教師的授課時數明顯低於 OECD 國家的平均值，使得芬蘭教師有更多時間參與社群活動、與同事共同工作，包括每週至少二小時的共同備課。

第五屆（2015）的「國際教學專業高峰會議(International Summit on the Teaching Profession, ISTP)」的背景報告《Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches》中，便以「教學與學習國際調查(Teaching and Learning International Survey, TALIS)」的研究結果提出增進教師自我效能(self-efficacy)的四項政策建議：(一) 建立教師處理學生失序行為的能力；(二) 提供支持校內教師合作關係的措施，包括共同時間及共同空間；(三) 制度性的安排同儕間（而非行政單位）的評估與回饋；(四) 鼓勵教師間的合作，包括專業成長活動及課堂事務。

五、結語

當第三屆（2013）的「國際教學專業高峰會議（ISTP）」以「用評鑑提昇教學（using evaluation to improve teaching）」作會議主題時，卻受到芬蘭、瑞典、丹麥等北歐國家教師代表的挑戰，質疑教師評鑑背後隱含「對教師不信任」的態度，將打擊教師士氣、扼殺教師的教育熱情，以致會議最後的結論從原來的「評鑑」變成了「教學回饋」；除此之外，結論也同時提到合作（Collaboration）、教師自我效能與自信（Teacher self-efficacy and confidence）、及信任（Trust）的重要性⁵。

到了第五屆（2015）的 ISTP，相關討論則完全不再提及教師評鑑，而是聚焦在校長的專業領導及教師的專業成長～尤其強調教師間的專業對話與合作。可見國際社會已體認到提昇教師專業的真正有效方法。

台灣這次「提昇教師專業」的政策轉向中，也已開始跟進到國際社會的進步主流中，值得肯定。但在未來推動落實的過程，相關的政策制定者與執行者，仍應注意掌握「落實教師專業對話」的關鍵因素，避免因襲舊有習慣；同時應檢視

⁵ 參見 2013 ISTP 的會後報告文件《Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession》。

現有制度及環境，重新進行組織調整，提供有利於「落實教師專業對話」的制度配套。

參考文獻

- 任懷鳴（2018）。全國教師會教師專業發展支持系統計畫實施成效之研究。臺北市：中華民國全國教師會。
- 佐藤學（2012）。學習的革命：從教室出發的改變。臺北市：天下雜誌。
- 帕思·薩爾柏格 Pasi Sahlberg（2013）。芬蘭教育這樣改。臺北市：商周出版。
- 陳文瑜（2017）。國民小學教師專業學習社群的困境與突破。臺灣教育評論月刊，6（10），54-57。
- 許秋燕（2017）。教師專業發展評鑑轉型之初探。臺灣教育評論月刊，6（2），53-58。
- 教育部（2016）。教育部中小學教師專業發展支持系統規劃方向說明。臺北市：教育部。
- 教育部補助辦理教師專業發展實踐方案作業要點（2017）。2018.12.08.檢索自：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 劉鎮寧、吳子宏、邱世杰（2015）。臺灣與中國大陸國小教師專業發展政策與實施現況之分析研究。師資培育與教師發展期刊，8（3），53-76。
- Asia Society（2013）。*Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession* . Retrieved Dec 22, 2018, from <http://asiasociety.org/files/teachingsummit2013.pdf>
- Linda Darling-Hammond（2013）。*Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. NY: Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. Retrieved Dec 22, 2018, from

http://istp2015.org/documents/istp2015_oecd-background-report.pdf

中小學專任輔導教師專業發展支持系統精進藍圖一個人、專業督導系統與學校系統為例

何岫容

臺中市立豐南國中專任輔導教師
國立嘉義大學輔導與諮商學所碩士生

一、前言

隨著網路資訊時代的蓬勃發展、家庭結構與社會變遷，環境壓力擴及至學生，學生的生心理發展問題具增加趨勢，而學生適應問題與行為問題也有年齡下降的趨勢（宋宥賢、李佩珊、張聖杰，2018；許育光，2011；趙曉美、王麗斐，2008）民國 100 年在桃園市八德國中發生嚴重校園霸凌事件、以及臺北捷運鄭捷隨機殺人等事件，讓學生心理議題浮上媒體，大眾開始更為重視青少年與兒童的校園諮商輔導議題。綜上社會情況，學校急需輔導工作人員針對校園危機事件、重大創傷、暴力或偏差行為、過動或注意力不集中、家人相處壓力、人際社交、精神官能、憂鬱自傷、情緒障礙等特殊需求學生來進行輔導。意即輔導教師需具有學校輔導基本知能以外，也需要精神疾病、特殊教育、個案衡鑑、家庭系統與生態系統觀的知能，並且精進特殊心理情緒議題與高風險個案的輔導知能（王麗斐，2013；許育光 2011）。

然而，在學校輔導工作實務上，輔導教師常覺得對於高風險個案之相關專業知識與效能不足，並希冀能加強個案心理衡鑑、概念化等輔導知能（宋宥賢、李佩珊、張聖杰，2018），許維素與朱素芬（2009）也憂心學校輔導人員的修習課程不足以在畢業後立即處理危機狀況，因此輔導人員須在平時即接受督導，方能提升輔導技巧、敏感度及視野。也因順應社會與時代需求，學生輔導法在 101 年開始草擬，於 103 年通過實施。王麗斐（2013）與王麗斐、杜淑芬、沈惠娟、林世欣及林慧貞（2013）在國中小專任輔導教師工作手冊中則表示，專任輔導教師第一個最需必備的專業知能是了解學校生態系統與校園行政人力資源。可見國中小專任輔導教師，所必備之專業發展能力為如何在實務工作上與系統資源合作的知識、能力。

吳芝儀（2005，2007）、許維素與朱素芬（2009）以及王麗斐等人（2013）參考美國學校輔導學會(ASCA；American School Counselor Association)的學校輔導人員專業知能內容，主張學校輔導人員須具備行政督導、發展適配每一個學生發展需求的學校輔導方案，以及個別諮商與課程設計實施的能力，其中「行政督導」及「輔導方案督導」，在臺灣現今學校輔導工作實務場域，仍是較缺乏的。宋宥賢等人（2018）則建議學校輔導人員需增加「校園常見精神疾患之辨識與處遇」、「個案評估與概念化」的專業知能，以提升學校輔導實務工作效益與效率。在社會快速變遷衍伸問題的浪潮之下，專家學者們不約而同提出輔導教師應具備

的輔導知能、且應不斷地提升輔導諮商專業發展，以下針對輔導教師專業發展重要性、輔導教師專業發展支持系統精進藍圖闡述。

二、專業發展支持系統的重要性:輔導效能與輔導永續性

Vandenberghe 與 Huberman(1999)指出，在教師任教的前三年，最容易產生職業倦怠與專業耗竭，在美國有 5%的教師會在初任教師前 3 年離職轉業，在臺灣也有研究指出教學年資和專業耗竭、工作心厭成反比，意即教學年資越低，越容易產生專業耗竭（林英顏，2002；郭生玉，1992）；而在教師中，輔導教師又屬於學校諮商輔導人員，更是屬於專業耗竭高風險的行業。初任輔導人員亦易在初任前 3-5 年產生專業耗竭感而降低自我效能、甚至亦有生理健康與心理健康的風險(Trotter-Mathison, & Skovholt, 2011)，亦有許多輔導教師在初任 1-2 年因壓力離開輔導崗位、改變生涯規劃的情形（楊馥榮，2016）。

工作壓力與人際關係、專業知能等因素有關（梁榮仁等人，2014），其中，當專業知能越不足，則可能感到壓力更大。壓力過大可能導致輔導人員導致專業耗竭而對於輔導工作感到效能感低落、無力感及工作倦怠（管意璇、陳學志、徐芝君，2011；Trotter-Mathison, & Skovholt, 2011）。

一位專任輔導教師的培育需要多年的學程學習與實習經驗，而能夠具有敏銳的覺察與介入能力，更需要多年的校園實務經驗，若一位專任輔導教師產生職業耗竭或決定離職，那麼將會耗費國家教育及教師個人多年時間成本與社會資本（楊馥榮，2016）。此外，提升專業知能與專業發展，除了提升輔導教師的專業發揮、盡到學校協助角色功能，並且有助於降低職業倦怠（宋宥賢等人，2018；Trotter-Mathison, & Skovholt, 2011），讓輔導專業效能達到一個良性的循環。

綜上，足見專任輔導教師的專業承諾對專業輔導工作重要性，能有效降低一位專任輔導教師的專業耗竭程度。專業承諾即代表其願意堅守教育崗位，專業承諾包含專業認同、專業投入、工作愉悅、研究進修、留業傾向以及專業倫理六個部分（劉福鎔、林清文，2008）。其中，研究進修、專業認同與專業投入三個面向，與專業知能發展息息相關，可見當發展專業知能時，可提升專任輔導教師之專業承諾，使得輔導人員有意願堅守校園輔導崗位，提供更多資深經驗予校園系統；使命感和專業認同感，更會使得專任輔導人員投入更多精力與熱情在輔導工作，提升更多輔導效能。

三、國中小輔導教師專業發展支持系統的精進藍圖

Trotter-Mathison 與 Skovholt(2011)表示，輔導人員的專業發展系統，可分為

個人與專業系統兩個層面，而依林淑君與王麗斐（2013）研究建議，專業系統支持包含學校系統支持，以下將針對專業發展的個人、專業系統以及學校系統，共三個面向，進行整體專業發展支持系統的精進理想藍圖：

（一）專業發展中，個人支持系統之精進

教師的專業耗竭感，常來自於成就感的減退與挫敗感(Vandenberghe, & Huberman,1999)，而各科領域中以特殊教師面臨教學低成就感而產生的無力感，經常也發生在專任輔導教師的輔導工作上而導致專業耗竭、減低專業承諾，最後甚至影響到輔導專業投入（楊馥榮，2016）。

以筆者就讀臺灣師範大學、104年同屆考上正式專任輔導教師的同儕為例，10人當中有6人繼續升學進修（含諮商碩專班與諮商日碩班），若部分教甄同儕不是因已研究所畢業且考有諮商心理師執照，不知是否也會繼續升學進修；而10人當中有4人，在職中有自費尋求諮商督導的經驗，期能更有輔導效能與對學生助益，這也和許維素與朱素芬（2009）的研究結果相似。

當然，每位輔導教師繼續進修的原因可能不同，「鼓勵專業進修」可增強輔導人員的專業承諾與專業發展（楊馥榮，2016），然因遭遇實務困難、系統合作挫折而欲自我提升者大有人在，也有部分教師選擇進修非諮商輔導的碩士專業或長期專業課程，期能滋養自己或培養第二專長。

從上述情形可觀察到，大多數的學校是支持專任輔導教師進行專業進修的，當然也聽聞部分學校對於人力分配的擔憂或是對於專業進修的誤解與不信任，而不支持甚至不同意學校輔導教師申請公假來進行研究所級專業進修。可見專業發展的個人系統，受到校園系統影響是不小的。而減低輔導教師的專業耗竭感，除提供輔導教師持續進修與督導機會，輔導教師的個人復原力、專業知能、專業認同等能力提升也是關鍵所在（梁榮仁等人，2014；楊馥榮，2016；劉福鎔、林清文，2008；Trotter-Mathison, & Skovholt, 2011）。

（二）專業發展中，專業支持系統精進藍圖

1. 同儕督導網絡:提供經驗管道網絡

楊馥榮（2016）指出，專業承諾與專業發展須支持輔導教師「建立資深輔導教師經驗分享的管道」，提供過來人經驗談與支持解惑、更需要提供「專業自主空間」、「鼓勵專業進修」、「給予輔導人員自我生涯探索的知能與機會」、「提升輔導教師工作滿意度」與「尊重」。

同時，楊馥榮（2016）也認為「提供解決、調適輔導教師的壓力與相關輔導知能，讓輔導教師願意堅守輔導崗位」，是輔導教師專業發展工作中，最重要的首要目標。綜上建議，各縣市教育局、學生輔導諮商中心、衛生福利部及教育部，宜共同建立一個分享學校輔導經驗與輔導成功案例的分享平台，並可以建立如業界「師徒制」的學習網絡，能夠在需要前輩經驗分享與支持時，能有可尋找的專業人力資源與支持網絡方向。

2. 輔導教師督導機制的精進

許維素、朱素芬（2009）表示，輔導教師督導機制對於提升輔導教師的專業發展認同有相當大的關聯，其引用美國學者的譬喻：「輔導教師如何沙漠中的仙人掌」是那樣時常面臨危機處理卻缺少滋養，因此督導提供輔導教師自我效能與成長，更是舉足輕重。以下針對督導的分組型態與督導內容兩個層面進行討論：

(1) 督導小組人數精緻化、兼顧各校需求

從 103 至 106 年度各縣市教育局及學生輔導諮商中心協辦之不盡相同的督導小組數及小組人數，以及接受督導人次來看，不同的輔導教師可能有不同的受督導需求、且有同儕督導的需求，許維素與朱素芬（2009）即指出學校輔導工作的實務危機遠遠超過學校輔導人員在學時所遇到的理論或案例，因此不能只有在遇到危機時才來申請/尋找督導，平常即需要督導加強訓練輔導人員的技術、視野，提升專業發展與輔導品質。

因此，若部分縣市的督導採取會議方式，人數是過多無法進行同儕督導機制的，也因此督導小組人數從現今許多縣市的 30 一組到精進如新北市及彰化縣的小組人數，以 6-10 人為一組，更能讓每一個輔導教師的專業發展需求(例如因學校個案類型、個人議題或年資影響之專業發展需求)被兼顧。

再者，以林淑君、王麗斐（2013）強調了解校園環境、組織文化與學生初級輔導基準，有助於建立各學校不同輔導需求的督導機制；誠如彭淑婷和許維素（2013）也建議，每一間學校以及其所在社區擁有之資產、文化與需求不同，具有不同的獨特脈絡，督導模式宜符合學校輔導工作要點與輔導教師需求上進行，建構符合學校獨特脈絡的健全督導體系（許維素、蔡秀玲，2008）。因此，在督導模式建立之前，需先進行各校環境分析與評估，了解各校輔導不同的需求後，再進行督導分組，建立適合各組的督導模式，以調整符合需求之督導內涵。

(2) 督導需求與面向精進

各縣市的督導內容與形式不盡相同，以臺中市等縣市的國中專任輔導教師團體督導會議為例，督導以個案研討為主，但若以美國學校輔導協會(ASCA；American School Counselor Association)學校輔導標準為例，學校輔導教師除了個別輔導，應需具有行政督導、學校輔導方案經營的能力（許維素、朱素芬，2009）。許育光（2011）進行輔導教師的督導需求研究也發現，除了個人諮商知能相關議題，輔導行政系統建構與團隊資源議題，也是輔導教師所期望獲得的督導研討焦點。而美國過去也有研究指出，學校輔導人員對於全校性輔導方案經營的專業發展與督導需求應是最大的，其次是行政督導，第三是諮商專業方面的督導（林淑華、田秀蘭、吳寶嘉，2017）。

綜上所述，專業輔導人員除了諮商專業技術的督導，也相當需要全校性輔導方案計劃督導與行政督導兩方面的督導協助，但在臺灣現今各縣市政府教育局與學生諮商輔導中心的督導方案實施計畫中，針對行政督導與學校輔導方案經營兩面向，尚未具體定期展開。

(三)專業發展中，學校支持系統的精進藍圖

1. 了解校園與社區狀態、調查輔導基準線

林淑君、王麗斐（2013）建議，每個學校有不同的組織文化、並有不同區域的在地文化，學生的違規行為與需求、危險因子和保護因子也大不相同，因此學校人員須對校園學生特質有所了解與共識，方更能達到有效率的輔導決策歷程。輔導教師也可以透過美國學校輔導協會(ASCA；American School Counselor Association)專業知能準則中建議具備統計與整理的能力，透過篩選量表與統計整理，來了解需學生心理發展狀態與校園系統生態，以達到輔導效益與效率。

2. 校長領導全校初級預防、提升凝聚力

林淑君和王麗斐（2013）及鄒秉恩（2001）的研究不約而同指出，校長的領導風格與參與對於學校輔導發展是關鍵的因素，校長帶領全校教師建構一個正向校園氣氛，可調整改善校園師生在輔導中的挫敗氣氛與無力感，林英顏（2002）的研究也指出組織文化氣氛對於組織人員的職業倦怠程度有所影響性。另有部分國小輔導教師認為，專任輔導教師未擔任過輔導教師以外的導師、科任教師等工作，可能導致和導師合作上的困難或是對學校生態系統不了解；也有國小其他科任教師甚至建議輔導教師若有機會，需擔任導師、行政人員或科任教師以了解學校系統（梁榮仁等人，2014），也因為這樣的建

議存在，學校領導者與輔導教師，需尋求其他策略或替代方案以增進輔導教師與行政、導師等不同單位的合作與了解。

綜上所述，林淑君與王麗斐（2013）建議校長可以經由人格氣質來將全校教師分成回饋與討論小組，運用美國正向行為介入與支持方案(PBIS；Positive Behavioral Intervention and Supports)的基本共識，引導教師覺察校園文化價值觀、凝聚全校人員彼此的核心價值與共識，一起討論學校的發展方向、初級發展性輔導的需求，以提升整體校園輔導計畫與友善校園永續發展。

3. 初級發展性輔導的普及與教學正常化

吳芝儀（2005，2007）指出學校輔導應針對全體學生的身心健康與全人發展，以提升學生發展階段的適應力、自我認同與生涯規劃，且需要重視學校輔導方案來為每一個學生提供適合的服務，將輔導工作納入教育的範疇，學校輔導方案應有 80%的時間是在對學生進行個人/社會/生涯三個領域的課程服務上（林淑華、吳芝儀，2017），學校輔導應擴展輔導兼顧於全校學生，而不只是 15%的介入性二級輔導；這和香港提倡發展的學校本位輔導（鄒秉恩，2001）有相同目標，且源自於美國學校輔導協會(ASCA；American School Counselor Association)學校輔導標準。

林淑君（2018）也認為透過綜合活動時間的輔導課程，輔導教師可進而評估學生的班級動力情形、相處狀況和班級/個人需求，藉而推廣更適宜學生的輔導方案（含課程、個人或團體輔導），也更能了解導師的需要與困難，建立系統的合作關係。綜上所述，可見落實班級的輔導活動課程時數與實施內容，對於整體系統合作、學生心理社會發展有相當大的助益。

四、結語

個人、專業督導系統以及學校系統的專業發展支持層面，各有其重點和可精進之處。而當學校系統整體一同參與加入輔導工作，有助於初級預防性輔導工作的施展、提升全體校園的友善發展，可減少二級介入輔導的發生；不但可減輕專任輔導教師的介入性輔導耗能，有助於專任輔導教師提升專業發展的時間與機會，更有助於專任輔導教師因壓力降低而提升專業發展永續力。也因全校共同參與輔導工作，學校人員彼此更加熟悉，也更了解整體校園、學生的輔導需求，達到最佳的輔導效能與效益。學校系統的專業發展支持系統精進藍圖，可謂是最具有助益的專業發展支持環節，學校輔導人員在學校中工作，是一份助人、與人及學校生態系統合作的工作（王麗斐等人，2013；鄒秉恩，2001）。綜上所述，筆者認為輔導教師的專業發展支持系統中，以在學校系統中的支持精進，對輔導工

作有最巨幅的助益。

表 1：輔導教師專業發展支持系統- 系統各層面精進內涵

系統層面	精進內涵
個人系統	1. 提昇專業認同 2. 提昇專業知能 3. 提昇復原力 4. 專業進修與督導
專業系統	1. 同儕督導網絡 2. 督導機制精進
學校系統	1. 了解校園與社區文化 2. 調查學生輔導基準線 3. 校長領導全校合作預防 4. 發展性輔導普及與正常化

資料來源：筆者自行整理。

參考文獻

- 王麗斐（主編）（2013）。國民小學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- 王麗斐、杜淑芬、沈惠娟、林世欣、林慧貞（2013）。國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- 宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）。初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究。中華輔導與諮商學報，51，217-262。
- 吳芝儀（2005年9月）。他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思。我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰。楊深坑（主持人），我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰。「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」，國立嘉義大學。
- 吳芝儀（2007）。輔導與管教學生辦法中的輔導議題。教育研究月刊，164，5-15。
- 林英顏（2002）。組織結構與工作倦怠關係之研究-以年齡為干擾變數。文大商管學報，7（1），53-71。
- 林淑君（2018）。生態系統取向班級輔導活動設計實施與成效：以建立班級

友善氣氛為例。**中華輔導與諮商學報**，**52**，81-112。

■ 林淑君、王麗斐（2013）。君子不器：諮商心理師與校長合作推動初級發展性輔導工作的經驗分享。**輔導季刊**，**49**（3），19-27。

■ 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉（2017）。高中職輔導教師工作困境，因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊**，**20**，87-116。

■ 林淑華、吳芝儀（2017）。美國學校輔導諮商發展史及對台灣學校輔導工作之啟示。**輔導季刊**，**53**（2），48-59。

■ 郭生玉（1992）。國小、國中與高中教師工作心厭之比較研究。**教育心理學報**，**25**，67-79。

■ 許育光（2011）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。**教育實踐研究**，**24**（2），99-128。

■ 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。

■ 許維素、蔡秀玲（2008）。高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究。**教育心理學報**，**39**（4），603-622。

■ 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工作現況之個案研究：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頁）。台北：國家教育研究院。

■ 彭淑婷、許維素（2013）。學校輔導教師督導員的專業發展：「美國學校輔導教師學會全國模式」之介紹與啟發。**中等教育**，**64**（2），98-121。

■ 鄒秉恩（2001）。香港小學推行全校參與模式之校本輔導實施研究。**優質學校教育學報**，**1**，31-44。

■ 楊馥榮（2016）。國小輔導教師樂在工作—專業承諾探討。**臺灣教育評論月刊**，**5**（6），119-124。

■ 趙曉美、王麗斐（2008）。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業

協助需求之研究-以臺北市為例。北體學報，16，351-363。

■ 管意璇、陳學志、徐芝君（2011）。專業助人也需創造力?! 創造力對助人工作者在壓力與專業枯竭關係的影響。創造學刊，2（2），113-136。

■ 劉福鎔、林清文（2008）。高中職輔導教師知覺角色壓力，工作滿意度和專業承諾之關係研究。中華輔導與諮商學報，23，213-248。

■ Trotter-Mathison, M., & Skovholt, T. (2011). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Routledge.

■ Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.).(1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press.

務實的教師專業發展

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

施喻琄

暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

教育品質良窳攸關經濟成長動力與國家未來競爭力(Bade & Parkin, 2013)；而提升教師素質是增進學生學習的主軸與確保教育品質之關鍵(吳清山, 2010)。揆諸實際，教師專業化與教師素質的提升是當前社會關注的課題，唯有確保教師能夠精進專業品質，才能維護教師的尊嚴與社會地位，而教師素質的提升更是教育改革成敗的關鍵。隨著教師來源管道的多元化，一旦通過教師甄試，幾乎等同於捧到鐵飯碗，只要任職中不踰矩犯下大錯，即可安心待到退休。這樣的制度衍生良莠不齊的師資，嚴重戕害教育的發展。爰此，如何建立一套理想、務實且系統性的教師專業發展機制，有效提升教師專業知能，委實為當務之急。

OECD 的國際教與學調查(Teaching and Learning International Survey, TALIS)研究，界定教師專業發展為：透過活動發展教師能力、知識和技術，以及做為教師的其他特徵(OECD, 2009)。張德銳(2013)強調教師專業發展本質是教師在教學現場的實踐、反思、對話與學習，他認為教師主動性學習與反思後所得到的係一種主動性的經驗(proactive experience)而不是被動性的反應經驗(reactive experience)。黃琇屏(2009)認為教師專業發展是教師透過系統性活動、進修與不斷的學習歷程，增進教學知能、技巧，提升教學成效與專業表現，協助學生學習，強化反省能力，促進教師的自我實現。劉鎮寧(2014)則指出，所謂教師專業發展係指教師在教學工作中，為掌握教育發展的趨勢和脈動、精熟和更新教育專業的知能，以及配合個人生涯發展和自我實現，幫助學生有效學習，促進學校教育目標的達成，進而透過不同的方式和管道主動積極的參與各項學習活動，期使個人獲得專業上的精進。綜合以上學者觀點可知，教師專業發展係指教師是一種專業工作，透過多元專業學習管道，經由實踐與自我省思，持續更新精進專業知識、技能與態度，促進個人和組織的改變與發展，進而達到改善教學品質，有效提升學生學習效能。

King 與 Newmann(2000)研究發現，教師專業發展可以提高個人知識與技能，亦能強化組織配置之團體實力。蔡金田(2014)指出，教師專業發展的實踐不僅是教師自我能力的持續更新，更影響學校優質教育的產出，更是國家教育永續發展之重要關鍵。Mizell(2010)提到教師專業發展，是學校和教育行政機關確保教師持續強化其生涯教學實務的策略。綜上，教師專業與學生學習效益關係極為密切，設若教師具備教學應有的專業知能與態度，必能提升教學成效，協助

學生有效學習，而教師專業持續發展，則是確保教師有效教學的關鍵，也是提供學校進步的基石。

誠然，「品質是價值與尊嚴的起點」，優質的教師專業發展不僅能提升教師個人專業知識與增進教學技能，同時亦能促進教師自我省思與洞察，具備改善缺失的能力與意願，催化教師自我的精進。尤其值此政治化、市場化、科層化、複雜化且多元多變的教育環境裡，要能生存、發展和永續，唯有走向專業，才能有效發揮教育的能量，培養孩子坦然迎向未來的挑戰。然而，根據林新發、王秀玲、鄧佩秀（2007）研究顯示，教師進修的實質內容缺乏整體規劃，彼此多有重疊，沒有形成一定的序階，缺乏完整進修體系的建構，教師主動進修的意願存在相當大的個別差異。而國中小學教師間也流傳著，教師研習猶如一場同學會、交誼會，彼此寒暄閒話家常或評論學校是是非非，進修效益如何也鮮少研究，教師回校還要面對趕課的困擾等。爰此，亟待教育當局能正視並積極研商因應，才能有效提升教師專業發展，裨益學生學習。

二、教師專業發展的困境

揆諸實際，教師專業發展的實施，表面上似乎多姿多彩、琳瑯滿目，然而實質上潛藏著許多迷失、晦澀與盲點。多數縣市缺乏周延的教師專業發展制度，沒有專責單位統籌規劃，導致研習進修內容流於零散，甚至大同小異，缺乏系統與層次；而舉辦的研習活動都是上級委請學校承辦，再由各校派員參加，又緣於學校教師數的多寡與肩負的職責不一，有些是被迫參與的，且研習的主題不見得切合參與者的需要，導致研習興趣缺缺。

目前多數國小會安排在週三下午實施進修成長活動，大多以單次、短期及團體共同參與較多，鮮少長期、客製化及系統化的做法，且多數以講座方式進行，缺少產出型的研習課程，衍生理論與實務的落差，無法順利轉化為實際教學。而研習課程的規劃常囿限於法令、規定等行政要求，依循指示排定了多元的課程與議題，活動與內容常缺乏深度，且無法符應不同能力的教師需求，亟待統籌整合、分門別類，提供初階、進階、高階等的需求，才能落實教師專業發展。此外，資訊科技的運用，驅動了教育生態的現代化，為教學場域帶來嶄新的風貌，可惜的是除了資訊教師外，鮮少教師熟稔資訊媒體的操作運用，難以發揮催化、翻轉教育，殊屬可惜，這些教師必備的基本功，有待縣市政府和學校的關注，才能發揮教學的相乘效益。誠如陳美玉（1999）所指，教師專業發展是持續的過程，現今許多教師專業發展大都缺乏長遠性、整體性的規劃，只注重當前問題的解決，極少從教師生涯發展的角度著眼，只一味要求教師研習進修，但是，卻未真正掌握教師所欠缺的能力所在。

此外，國小除了週三下午時段，很難挪出共同的對話時間，而國中的難處更多，肇致教師間難以進行深度匯談；而且緣於教師教學、行政工作繁瑣，要安排共同備課、觀課與議課的時間不多，易使教師心生挫折。至於偏鄉小校更囿限於經費拮据、人力不足、交通不便、教師的孤立性與保守文化等因素，降低校外進修意願與校內研習的次數（曾煥淦，2017），嚴重窒礙教師的專業發展。

整體而言，優質教師凜於教師職責的神聖重大，在「教然後知困、學然後之不足」的良性循環中奮勉精進，抱持持續動態的歷程，以不同的學習及探究的方式催化專業內涵之成長。觀諸國內有愈來愈多的熱忱教師，投入自發性的教師專業成長社群，參與不同地區、不同領域的專業成長活動，漸次蔚為風尚，頗令人欣慰。而抱持以不變應萬變、悠遊自在，教材教法數十年如一日的老師也的確存在，所以進修場合常讓人喟嘆：該來的不來、不該來的老來。

綜觀上述教師專業發展的困境，可以察覺教師專業發展在制度層面、認知層面以及實務層面所顯現的諸多問題，亟需正視並加以匡正解決，才能落實教師專業發展。

（一）制度層面

教育部缺乏週延的教師專業發展制度、各縣市政府欠缺專責的教師專業發展單位，整體教育環境不利於形塑學習型的校園，而且現有教師工作繁雜，不利於進修成長。

（二）認知層面

教師保守文化，對改變存有疑慮與不信任；部分教師的孤立性，阻礙專業發展進步；教師習於多年的教學模式，專業發展意識薄弱。

（三）實務層面

缺乏系統化、整全化、差異化，以及校本化的專業發展規劃；進修研習方式偏向單向灌輸，鮮少運用科技活絡教學；行政未能深入探究教師基本能力的虛實，無法洞察全貌，並予系統性的強化；支持激勵系統未能落實，影響參與意願；進修研習結束後，缺乏回饋支持系統協助成長。

三、落實教師專業發展之道

仔細審視目前國內國民中、小學的教師專業發展，很多是積習已久的弊病，但卻鮮少看到明顯的改善，委實是讓人憂心忡忡的。在制度面上，誠摯殷盼早日建立週延的教師專業發展制度，設立專責單位統籌教師進修，減輕教師工作負擔，充裕師資人力與設施，以利構建學習型的校園，裨益教師專業發展。在認知層面上，有待校長發揮專業領導的魅力，形塑信賴、友善、積極進取的學習校園。以下茲就實務層面提供參考建言，冀期裨益教師專業發展，提升教學品質與學習成效。

（一）打造基本功－厚實專業知能俾靈活運用

教師專業發展應以教師為中心，著重教師的專業知能與態度。教師若能善用適切的教學媒體，可以激發學生學習動機、吸引參與興趣、提供有意義的經驗、解說主題內容、示範操作及自我評量等功能。而現今的媒體具備多樣化、隔空化、互動化、智慧化等的演變，更具有「以學習者為中心」的特性，擴展了學習型態，身為教師如能順應時代潮流，將教學媒體靈活運用於教學活動中，不僅要成為教學媒體的接受者、運用者，更應有能力根據學生的學習需要而成為教學媒體的創作者，如此則一定能提升學生學習效益。

然而，教育千頭萬緒，從微觀處可以捕捉到不一樣的教學風景，也凸顯專業高下的教師圖像，比如批閱學生習作簿的細膩、粗曠，就充分表露教師的行事風格與態度，也深深影響學生的學習成效，不能輕忽漠視。盱衡實際，不少教師仍拙於教學計畫、教材編選、普通教學法的運用、教學評量雙向細目的分析，缺乏操作教學媒體（如互動式電子白板），製作 PPT、編製班級刊物，熟稔閱讀理解策略以及各種文體的寫作技巧等的基本功，遑論駕馭運用？爰此，教育當局應統籌盤點國中、小教師應具備的基本能力，再予以詳細分類，區分輕重緩急，逐年分項列入教師進修項目，責成校長及全體教師都應具備教育基本功，以健全師資體質，才能精進教育品質。

例如，有些委由學校負責檢核認可，有些可以由縣市政府依不同區域的劃分，或依不同項目，遴選學校負責執行，再依不同類別延請專家學者或學有專精的校長、教師負責檢核鑑定。縣市政府應訂定實施計畫，明訂每年應檢定的項次，或明文規定幾年之內應完成哪幾項的檢核，再結合考績制度，俾便在適切的時間內落實扎穩教師的基本功。而揆諸實際，基本功皆為教學實務，評量具體明確，也不必耗費時間準備書面資料，檢核能昭公信，而且攸關教學的良窳，應該能獲取教師及家長的認同，執行較為順暢。

（二）以學校為本－符應學校發展及個人需求

「以學校為本」的教師專業發展，係指以符應學校發展目標、切合教師和學生需求，並針對教師個人的專業發展進行專業對話和輔導，解決待改善問題的進修架構，藉以提供教師教學改進策略、協助教師專業成長，並帶領教師合作從事行動研究，期能達成提升教學品質與學生學習成效的目的。教師進修是學校本位管理的重點，是教師專業發展的途徑，也是所有教師應積極投入與規劃的重點，它不侷限於「由上而下」的研習，應是趨向更多元、更饒富生命的個人與組織的永續學習。

推動學校本位的教師專業發展，不僅符應學校發展也切合個人需求，學校教育現場要促進教師專業成長，下列所提供的策略模式可據以推動：

1. 自我精進策略：包括教師投入自我閱讀，參與學位或學分進修、學術研討會或校外專業研習活動，建立教學檔案、獲取網路資訊、進行行動研究，以及教師自我專業省思能力等。
2. 學習社群策略：學校可以依據教師需求，成立各類學習社群，採年級形式、採學科（群科）/學習領域形式、採學校任務形式、採專業發展主題形式等，精進專業內涵，提升教學效能。
3. 情境學習策略：學校可透過參與生活情境中的活動，或藉由多媒體提供虛擬情境等進行教師進修，如教學實境練習、親臨體驗學習、參與臨床視導、進行個案研究等以提升教師專業知能。
4. 多元彈性策略：高素質的教育，來自高素質的老師。就扎根理論而言，可以多元彈性的策略推動，如研擬學校本位的研習活動、成立讀書會、同僚共同備課、建立教學檔案、案例分析、主題經驗分享、教學媒材研發、教學方法創新、進行協同式研究發展、參加網路知識分享平臺、進行校際策略聯盟，或鼓勵教師參與學術研討會、參與學位或學分進修等。
5. 循環回饋策略：教師專業成長可透過 PDCA 模式，以教師同僚之專業互動，建立專家與生手教師的學習社群循序漸進，增進彼此的專業成長。比如進行教室系統的觀察，或是審視錄影內容之後安排討論、回饋與意見交換，以協助教師教學反省，抑或在學年度結束前提出該年度教學視導實施情形的檢討與建議，以建構同儕學習的校園文化（張信務，2012）。

（三）支持性環境－統籌資源協助與攜手成長

學校行政是達成教育目標的必要手段之一，乃是學校依據教育原則，運用各種有效和科學方法，使校務能順利推展，從而達成學校的教育目標。爰此，學校

行政應摒除威權與形式主義等科層主導思維，形塑支持性的行政環境，同理並滿足教師需求，在互信基礎下彼此精進成長，當可共創雙贏效益。

學校行政執教師專業發展之牛耳，若能充分發揮支持性的功能，祛除橫梗的障礙，必能有效促進教師的專業發展。學校在形塑支持性的行政環境上，能夠著力的地方相當多，比如提供教師夥伴「共同的研討時段」及「優質溫馨的空間」，給予成員適切的研討機會，促進教師的相互對話與批判思考，並明訂於行事曆中，俾利教師將專業成長視為責任和義務。學校行政更應整合校內外資源適切且彈性運用，並透過經費的挹注，充實軟硬體設施、延聘優質的講座或指導教授、購置參考書籍、研發相關課程及添購教學媒材，並落實教學輔導機制等，讓教師能傾力於專業成長。再者，學校應建置跨校資源交流及教師專業學習社群等網絡平臺，提供校際推動經驗與心得分享交流。同時，利用網路平臺的同步與非同步學習，透過知識的擷取、分享、應用與創新等歷程，以落實知識管理。此外，學校應建立完善的分享回饋機制，利用學期末舉辦校內或聯合外校的成果發表會，藉由彼此的交流互動與經驗傳承，可以截長補短，裨益專業發展的成功蛻變。

而教育部及地方政府應成立教師專業發展專責單位，強化教師專業發展支援網絡，驅動進修能量，包括成立輔導小組，厚實校長、行政人員的課程與教學領導專業知能；強化教師學習社群運作，形塑教學領導與學習領導機制；建構揪團進修、學習共同體、線上研習...等多元專業發展模式及相關激勵措施，構築扎實穩健的支持性行政環境，偕同教師攜手成長，奠定永續教師專業發展的根基。

(四) 系統性規劃－循序漸進推展並落實普及

綜觀各縣市教育局（處）及國教輔導團所舉辦的進修研習活動，率皆大同小異，甚至接續幾次參與的研習也大多雷同，常被譏諷為「大拜拜」，渠等研習對教師的專業發展成效為何？頗值得深入探討，才不致浪費公帑，也耗費教師的寶貴時間。盱衡實際，各縣市或國教輔導團籌辦縣市教師研習，應就下述層面統籌規劃、循序漸進推展，才能普及並深化教師專業發展。

1. 落實：以實務為主，以理論為輔

縣市層級舉辦的進修研習，應以實務為主，再輔以理論。切莫偏重於理論的講述與宣導，以避免理論與實務的落差，肇致部分教師對於理論的詮釋與轉化能力不足，衍生實際運用的偏差。比如以產出型的研習為主，教師在經歷實際的操作與體驗後，印象深刻，即學即用，裨益實際教學，也比較能吸引教師熱衷學習，不會虛應了事。

2. 整合：同質性與異質性

教育部或縣市教育局（處）及國教輔導團應就各個領域或各項主題，依其屬性分門別類，性質相同者，以其內容的深淺難易，再細分為入門級、進階級與高階級，循序漸進。若屬異質性者，依其重要性分項、分次實施，若能做到這樣，就不會造成研習的重疊或雷同。

3. 參與：普遍性與特殊性

研習進修的主題與內容，應依參與者的屬性而有所區別。以輔導議題而言，一般教師應熟稔的概念或能力，應歸屬於普遍級的認知，亦即全體教師都必須參與研習進修。而屬於第二層級的輔導專業知能，則為輔導教師或專任輔導教師需要具備的知能，即列為特殊性的研習，委由特定人員參與，藉以深入探討本身的實務，厚實專業能量。

4. 創新：前瞻與務實

教師專業研習進修的內涵與方式，攸關教師的學習動機與教學運用，必須秉持前瞻與務實的精神，不斷推陳出新，才能激發教師學習的熱忱。進修研習內涵應掌握時代脈動具前瞻引導的能量，且不流於空談，才能教導出面對挑戰、迎向未來的新一代國民。此外，值此資訊科技的日新月異，研習也應善加運用多元媒體，藉以增進研習的樂趣，並引導教師靈活運用藉以提升教學效益。

上述規劃，每一層面都可予以詳細分類，再通盤研議哪些由學校負責，哪些由縣市政府教育局（處）籌組負責小組，承接教師進修研習，彼此攜手戮力於追求精進，厚實教師專業能量以提升教學品質。

四、結語

教師專業的提升是教育改革的核心，亦是教育朝向現代化發展的關鍵。面對瞬息萬變的世界，所謂的「典範」總是備受挑戰。不管世界如何變動翻轉，專業做為教師關鍵的基本能力，無庸置疑，身為教育的一份子應念茲在茲，時刻以提升專業能力自我鞭策，以良師典範自我期許，相信能在專業發展中找到樂趣的教師，更能發掘教育中的無限可能，自信的引領孩子邁向寬廣的未來。

教師專業發展不應淪為因應政策的附屬品，不應自我侷限於數字成長的績效迷思，應聚焦於「以學校為本」與教師的自主發展、動態成長與永續性的經營目標，才讓教師與時俱進，共同戮力於學校發展與提升學生學習效能。

未來教師專業發展的內涵，必須符合教育需求、社會脈動和教育趨勢，才能彰顯教師專業發展的價值。而教師專業發展是永續性的，尤其首要「打造基本功」，厚實專業知能才能靈活運用，提升教學品質。其次，教師的專業發展需要支持的機制，爰此，行政應形塑「支持性環境」，統籌資源協助以符應教師的需求，並提供諮詢、排難解紛，協同教師攜手成長，共同形塑學習型的校園文化。再者，教師專業發展並非一蹴可幾，必須透過「系統性規劃」，秉持「落實」、「整合」、「參與」、「創新」的原則，週延審慎規劃，以實務為主、理論為輔；統籌同質性與異質性研習課題，符應普遍化與個殊化的需求，懷抱前瞻與務實的理想，引領教師與時俱進。

科技日新月異，社會變遷急遽，教師應深切體認教師專業發展是時勢所趨，是價值與尊嚴之所繫，惟有教師視教育為終身的志業，視教學為開展他人生命價值的專業，才會樂於將教學專業發展列為個人職涯發展的重要任務，樂於鞭策自己，透過各種學習途徑，奮勉精進以造福學子。

參考文獻

- 吳清山（2010）。師資培育研究。臺北市：高等教育。
- 林新發、王秀玲，鄧佩秀（2007）。我國中小學師資培育現況、政策與展望。教育研究與發展期刊，3（1），57-80。
- 張信務（2012）。學校本位教師專業發展。新北市教育電子報，43。
- 張德銳（2013）。教師專業發展評鑑的檢討與展望－實踐本位教師學習的觀點。教育資料與研究，108，1-30。
- 陳美玉(1999)。教師專業學習與發展。臺北：師大書苑。
- 曾煥淦（2017）。偏鄉國小教師專業發展的困境與策進作為。臺灣教育評論月刊，6（12），122-126。
- 黃琇屏（2009），中小學教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。教育資料與研究，89，71-88。
- 劉鎮寧（2014）。高屏地區國小教師專業發展學習動機與專業表現關係之研究。教育學刊，42，111-150。

- 蔡金田（2014）。國民小學校長領導、教師學習社群與教師專業發展關係之研究。《教育行政論壇》，6（1），91-112。
- Bade, R., & Parkin, M. (2013). *Essential foundations of economics* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- King, M., & Newmann, F. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford, Oh: Learning Forward.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALLIS*. Paris, France: Author.



教師專業發展支持系統之探究：一位技術型高中教師的觀點

李美雀

高雄市立三民高級家事商業職業學校美容科專任教師

一、前言

筆者服務於公立技術型高中，發現一般在論述中小學教師專業發展議題時，往往忽略了中小學內部的歧異性。然而依教育部十二年國民基本教育的學制劃分，包含三個教育階段：國民小學教育、國民中學教育、高級中等學校教育，其中高級中等學校教育分為普通型高級中等學校、技術型高級中等學校、單科型高級中等學校、綜合型高級中等學校共四種類型，而技術型高級中等學校依其職類屬性再區分為六大類別(工業類、商業類、農業類、家事類、海事水產類、藝術類)與十五職群(機械群、動力機械群、電機與電子群、化工群、土木建築群、商業管理群、外語群、設計群、農業群、食品群、家政群、餐旅群、海事群、水產群、藝術群)，最後再依職群特色發展各個不同科別(諸如：機械科、室內設計科、美容科、餐飲管理科、表演藝術科.....等共 85 科)，但是此等異質性普遍未受重視。

本文正試圖從一位公立技術型高中任教多年的教師之觀點，探究中小學教師專業發展支持系統之議題，以下依其緣起、內涵、困境分別探討，最後提出結語。

二、教師專業發展支持系統之緣起

教育部自 95 學年度起推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，目的在藉由常態性辦理教師專業發展評鑑促進中小學教師的專業發展，更在「高級中學以下學校教師評鑑制度規劃報告」中言明，以教專評鑑為基礎，實施多年期評鑑制度，建立專業成長支持系統，協助教師和學校落實專業成長計畫。足見教育部投入相當多的資源建立教師專業發展評鑑支持系統。

另一方面，近幾年來教育現場反映中小學充斥與教學無關之行政工作、訪視、評鑑及研習過量的現象，造成學校行政及教師負擔過重。因此，教育部通盤檢視已推動多年的政策和相關計畫，以系統思考、盤點整合概念，於 106 學年度建立「教師專業發展支持系統」，以積極的策略減輕學校教師與行政之負擔，提供貼近現場教師專業成長需求之實質支持與協助，讓教師有充裕時間回歸教學專業，幫助教師課堂實踐，提升學生學習成效。

三、教師專業發展支持系統之內涵

處在知識經濟時代，各種新知源源不斷，身為一位知識工作者的教師當隨時自我充電、增加教育新知、強化專業知能發展，方能勝任教學工作。目前教育改革如火如荼推動之際，更凸顯教師專業發展的重要性。臺北市政府教育局(2004)、吳清山(2005)曾分別指出教師專業發展應包括下列五項內涵：

(一)計畫專業成長

其經營策略為擬定系統性、發展多元專業成長計畫並建立激勵專業成長的方案與建立專業成長計畫評鑑回饋機制。讓教師瞭解所要進修的時間、方式和內容，做為未來實際執行的依據。

(二)從事教育研究

教師不只是教學而已，它需要從事行動研究來解決實際的教學問題，學校宜營造行動研究的環境和氣氛，並提供教師從事行動研究必要的資源，以利教師從事行動研究，促進教師專業成長。

(三)建立教學檔案

教學檔案是教師有目的的蒐集教學過程中的各種資料，其目的在留下系統性的教學紀錄，以利教師的自我反省、自我成長及同儕間的觀摩學習，增進教師專業養成，提高教學效能。

(四)參與學術活動

教師從學術活動討論中，可以培養自己的學術研究和教學能力，以及擴充自己的學術視野，是強化教師專業發展的重要動力。

(五)評估進修成果

藉由有效能的評估以深化教師專業進修之成果，從質與量兩方面管控，顧及教師進修的深度與廣度，提昇教師對進修之重視。

然而教師專業發展評鑑計畫於 106 學年度起轉型為教師專業發展實踐方案，除簡化學校行政作業外，實施重心亦配合調整著重於教師的教學觀察、結合新課綱公開授課與落實教師專業學習社群之課程實踐。除維持教育部三階段專業回饋人才認證外，配合新課綱落實校長及教師公開授課與社群參與，鼓勵各級學校申辦社群，並持續推動教學輔導教師方案、薪傳教師導入輔導等校內專業成長機制及輔導群到校協助等校際協作機制，持續鼓勵教師從事課程實踐與專業成長行動計畫。

四、教師專業發展支持系統之困境

教師專業發展是教師參與系統設計的專業成長活動，以增進其專業知能、強化其專業態度和改變其專業行為，進而提升教學效能和擴大學生學習效果，本質上而言，它是強化教師專業成長持續性的過程，有效的教師專業發展，一方面有利自己的專業成長、一方面能夠幫助學生學習，乃是利己助人的工作。

筆者在技術型高中場域觀察發現，在此政策環境下所面對的困境如下：

（一）技術層面

如何整合技術型高中眾多科別、多元職群乃至跨域類別的教師發展專業社群？雖然政策一直鼓勵教師們積極成立、發展跨領域專業社群，但往往淪為僅科內教師自行參與的單科研習，溯其原因，主要缺乏推動帶領教師專業發展支持系統的領頭羊，其對跨領域、職群及各科別的整合瞭解層面深淺，值得進一步思索。

（二）時間層面

身為技術型高中的師長們大多積極把握增進專業知能的機會，但觀察學校場域，發現最大問題在於～共同時間難覓。這部分攸關學校教務行政能否給予協助，排定技術型教師至少 2—4 節共同空堂時間，以利推動校內跨科、跨群的特色專業社群，但於教務排課原則的角度，是否有其施行上之困難，值得再研議。

（三）空間層面

在不同時空背景下，政府當下推動的每一個理念政策出發點都是好的，但是，誠如哲學家盧梭在愛彌兒一書提到的「一經人手即變壞」。教師專業發展支持系統的訴求、理念、目的都是非常棒，在此大環境下如何讓教師專業發展具持續性與延展性？在在考驗當代教育專家、學者、決策者的智慧，後續值得再觀察。

現階段教師專業發展支持系統保留教師專業發展評鑑的精神所在，簡化原繁瑣的制式內容，以求符合教學實際並貼近教學場域需求，唯其政策主軸圍繞新課綱與課程規劃構想。雖說學校對於課程設計、教材研發、教學策略、學習評量與學習輔導等，積極開發並有具體事蹟者，應給予必要之協助與獎勵，但是如何兼顧各科別、職群、類別屬性不同之需求，學校行政所能提供之協助支持自然有其侷限。

同樣重要的是，各主管機關與學校也應支持並提供教師專業發展之相關資源，如安排教學研究會或教師專業學習社群的共同時間、支持新進教師與有需求教師的專業發展，提供並協助爭取相關設備與經費等資源。具體而言，除各主管

機關從寬編列經費預算，支持學校因應教學課程計畫研發與實施之所需，也應協助學校克服課務運作、課程選修及師資安排等困難，依實際需要編列人事、業務相關預算，安排共同沒課時間發展教師專業社群，以利教師進行跨領域/群科/學程/科目的課程統整、教師間或業師間之協同教學，並建立各領域/群科/學程/科目之間設備共享機制，以充分發揮其效益。

不論是教師專業發展社群(跨科、跨群或跨校共組發展領域社群)、初任輔導教師、教案發展、觀課……等，教師專業發展支持系統都需闡析其指標內涵及實施策略，不能只依賴高層的倡導，更需要所有教育工作者的支持和配合，才能讓教師專業發展支持系統的理念落實生根。

五、結語

教育革新最終目標乃是增進學生學習效果，而教師專業素養與發展則影響國家整體的教育品質，但要怎麼做才能真正落實各個不同階段任教教師以及同一階段內各種不同學制屬性的教師之專業發展？每每談論教師專業發展皆以共通性為預設，未來應針對異質性予以精緻化、細膩化，也就是說，教師內部也不一樣，卻往往被忽略，而技術型高級中等學校的技術型教師實作發展前景又是什麼？有待教育研究者與決策者進一步加以探究。

參考文獻

- 臺北市政府教育局（2004）。**精緻教育：臺北市優質學校經營手冊**。臺北市教育局。
- 吳清山（2005）。優質學校中課程發展、教師教學與專業發展之指標內涵及實踐策略分析。**教師天地**，134，21-31。
- 教育部全球資訊網（2016）。**教師專業發展評鑑將於 106 學年度起轉型為教師專業發展支持系統**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277
- 教師專業發展支持作業平台（無日期）。**計畫願景**。取自 <https://atepd.moe.gov.tw/>

如何依十二年國教課程綱要撰寫 教學單元的學習目標？

楊俊鴻

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要總綱已於 103 年 11 月 28 日發布，國民中小學及普通型高級中等學校各領域/科目課程綱要也已於 107 年 11 月 2 日前發布完畢，接下來各教科書出版社及學校教育人員，須依據總綱及各領域/科目課程綱要編輯教材。如何掌握課程綱要的精神與內涵，編輯適合該學習階段學生學習的教材，就成為現階段教科書出版社人員及學校教育人員，所關注的重要問題。現行的教科書及教師自編教材，主要係依據九年一貫課程綱要的「分段能力指標」或高中課程綱要的「教材大綱」進行教材編輯與審查。教材中，各教學單元「目標」的敘寫與掌握，影響著後續教材內容的編輯、教學活動的進行及評量方式的選擇等部分。是否能精準的敘寫及掌握各教學單元的目標，則為課綱內涵能否順利地轉化為教材、教學及評量的關鍵。過去教案強調以教師教學的角度來撰寫教學目標，於新課綱，我們則著重以學生學習角度出發來撰寫學習目標。然而，如何依十二年國教課程綱要來撰寫教學單元的學習目標？敘述如下。

二、掌握雙向度、雙層次的學習目標撰寫原則

（一）雙向度原則

各領域/科目學習重點係從該領域/科目理念、目標與特性發展而來，由「學習表現」與「學習內容」兩個向度所組成，用以引導課程設計、教材發展、教科書審查及學習評量(教育部，2014a)。就此而言，教材中各教學單元的學習目標，主要是由學習表現、學習內容所形成的雙向度對應關係發展而成。學習目標需依該單元的設計理念，適切地結合高度相關的學習表現及學習內容以敘寫而成。敘寫的過程，須留意學習目標動詞的使用，是否可以與學習表現的動詞一致或有高度相關性。各教學單元並沒有一定要先決定學習表現或學習內容，可係視該單元的屬性而彈性的選擇與運用。雖然各單元的學習目標需由「雙向細目表」發展出來，但如有特殊情形者，亦可僅就學習表現、學習內容擇一採用。

（二）雙層次原則

領域/科目學習重點需能展現該領域/科目的具體內涵，並能呼應該領域/科目核心素養(教育部，2014a)。故學習重點係反映了該領域/科目既有的屬性與特質，

為構成該領域或學科的重要要素；而各領域/科目核心素養具體內涵，係由總綱各教育階段核心素養結合該領域/科目的屬性與特質所發展而成，反映了各領域/科目與總綱各教育階段核心素養結合的部分。學習目標除了需依學習重點敘寫(層次一)之外，若干的學習目標，亦可依總綱或領域/科目核心素養的具體內涵進行敘寫或改寫(層次二)。然而，並非所有的教學單元，都要對應總綱或領域/科目核心素養；各單元中所有的學習目標，也未必要一一對應總綱或領域/科目核心素養。透過檢視單元學習目標與總綱、領域/科目核心素養對應關係之過程，必要時可再次改寫學習目標，以更符合總綱或領域/科目核心素養的具體內涵。綜合上述，教學單元學習目標除了需依能反映該領域/科目屬性與特質的學習重點來敘寫之外(層次一)，亦可依單元的設計理念，將總綱或領域/科目核心素養的具體內涵寫入或融入於學習目標之中(層次二)。

三、學習目標撰寫之示例解析

教學單元的發展可以由上而下的設計，先找出與該單元高度相關的領域/科目核心素養，再找與之對應的學習表現、學習內容；也可以由下而上的設計，先找出與該單元高度相關的學習表現、學習內容，再找出與之對應的領域/科目核心素養。不管由上而下或由下而上的設計，其係一單元設計理念、總綱或領域/科目核心素養、學習重點、學習目標之間進行「妥善地校準」(well-alignment)的歷程。學習表現、學習內容的結合，可以是以單一科目、領域內跨科或是跨領域的方式進行；總綱或領域/科目核心素養，亦可依單元設計理念，選擇高度相關者進行教學設計。以下滋舉單一科目教學單元「珍珠港事件」、領域內跨科教學單元「二次大戰中猶太人的人權省思」、領域教學單元「黃金葛的觀察成長紀錄」以及跨領域教學單元「二次大戰漫畫創作與賞析」、「我為人人的黃金葛」為例，說明學習目標的撰寫方式；並分別以斜體字、畫底線、粗體字，來說明學習目標與總綱或領域/科目核心素養、學習表現、學習內容之間的關聯性。

(一) 單一科目教學單元學習目標撰寫之示例

社-J-A2 覺察人類生活相關議題，進而分析判斷及反思，並嘗試改善或解決問題。	
學習表現	歷 1a-IV-2 <u>理解</u> 所習得歷史事件的發展歷程與重要歷史變遷 歷 1b-IV-2 <u>運用</u> 歷史資料，進行歷史事件的因果分析與詮釋。
學習內容	單元名稱：珍珠港事件
歷 Kb-IV-2	

日本帝國的對外擴張與衝擊 歷 Qc-IV-2 第二次世界大戰	學習目標： 一、(社-J-A2)了解二次大戰中美、日關係的改變及其對世界局勢的影響。(歷 1a-IV-2；歷 Qc-IV-2、歷 Kb-IV-2) 二、(社-J-A2)運用珍珠港事件的史料，了解日本在當時的情境下，攻擊珍珠港的原因。(歷 1b-IV-2；歷 Kb-IV-2)
--	---

(二) 領域內跨科、領域教學單元學習目標撰寫之示例

社-J-C1 培養道德思辨與實踐能力、尊重人權的態度，具備民主素養、法治觀念、環境倫理以及在地與全球意識，參與社會公益活動。	
學習表現 學習內容	社 2b-IV-1 感受個人或不同群體在社會處境中的經歷與情緒，並了解其抉擇。 社 2c-IV-2 珍視重要的公民價值並願意付諸行動。
歷 Qc -IV-2 第二次世界大戰 公 Ad-IV-2 為什麼人權應超越國籍、種族、區域、文化、性別、性傾向與身心障礙等界限，受到普遍性的保障？	單元名稱：二次大戰中猶太人的人權省思 學習目標： 一、(社-J-C1)能感受二次大戰中猶太人的處境，了解其受迫害的經歷。(社 2b-IV-1；歷 Qc -IV-2) 二、(社-J-C1)從二次大戰猶太人的處境中，理解與珍視人權的普世價值，並願意實踐人權行動。(社 2c-IV-2；歷 Qc -IV-2、公 Ad-IV-2)

自-E-A2 能運用好奇心及想像能力，從觀察、閱讀、思考所得的資訊或數據中，提出適合科學探究的問題或解釋資料，並能依據已知的科學知識、科學概念及探索科學的方法去想像可能發生的事情，以及理解科學事實會有不同的論點、證據或解釋方式。
--

學習表現	自 tm-III-1 能經由提問、觀察及實驗等歷程，探索自然界現象之間的關係，建立簡單的概念模型，並理解到有不同模型的存在。
學習內容	<p>自 INa-III-9 單元名稱：黃金葛的觀察成長紀錄</p> <p>植物生長所需的養分是經由光合作用從太陽光獲得的。</p> <p>學習目標：</p> <p>一、(自 -E-A2)能經由<u>觀察與記錄</u>的歷程，<u>理解</u>光合作用對黃金葛生長歷程的影響。(自 tm-III-1；自 INa-III-9)</p> <p>二、(自 -E-A2)能經由<u>觀察與記錄</u>的歷程，<u>比較並解釋</u>黃金葛在不同環境下的生長差異。(自 tm-III-1；自 INa-III-9)</p>

(三) 跨領域教學單元學習目標撰寫之示例

J-B3 具備藝術展演的一般知能及表現能力，欣賞各種藝術的風格和價值，並了解美感的特質、認知與表現方式，增進生活的豐富性與美感體驗。	
學習表現	視 1-IV-2 能使用多元媒材與技法，表現個人或社群的觀點。
學習內容	<p>視 1-IV-4 能透過議題創作，表達對生活環境及社會文化的理解。</p> <p>歷 Qc -IV-2 單元名稱：二次大戰漫畫創作與賞析</p> <p>第二次世界大戰</p> <p>學習目標：</p> <p>一、(J-B3)能使用漫畫創作的相關技巧，描繪二次大戰的不同觀點，據以了解美感的不同表現方式。(視 1-IV-2；歷 Qc -IV-2)</p>

	二、(J-B3)能透過二次大戰漫畫創作的歷程，了解美感的認知方式，並提出對於戰爭的想法。(視 1-IV-4；歷 Qc -IV-2)
自 -E-A2 能運用好奇心及想像能力，從觀察、閱讀、思考所得的資訊或數據中，提出適合科學探究的問題或解釋資料，並能依據已知的科學知識、科學概念及探索科學的方法去想像可能發生的事情，以及理解科學事實會有不同的論點、證據或解釋方式。	
學習表現	國 5-III-6 熟習適合學習階段的摘要策略，擷取大意。
學習內容	<p>國 5-III-11 大量閱讀多元文本，辨識文本中議題的訊息或觀點。</p> <p>自 INb -III-7 植物各部位的構造和所具有的功能有關，有些植物產生特化的構造以適應環境。</p> <p>單元名稱：我為人人黃金葛</p> <p>學習目標：</p> <p>一、能熟悉摘要策略，找出描述黃金葛構造與功能的重點句。(國 5-III-6；自 INb -III-7)</p> <p>二、能掌握文中的「構造」、「功能」等定義字詞，並擷取其中的邏輯字詞。(國 5-III-6；自 INb -III-7)</p> <p>三、(自 -E-A2)能透過本文閱讀，以辨識黃金葛的構造、生長特性，並解釋其構造、生長特性與所適應的生長環境之間的關係。(國 5-III-11；自 INb -III-7)</p>

四、結語

由於未來學校所使用的教科書需依新課綱加以編輯與審查，學校自編教材的編選、教學活動的設計以及學習評量等，也都須依新課綱的規範而加以進行或實施。在這當中，課程綱要中的核心素養、學習重點，對於教材中各單元學習目標的撰寫，有著相當重要的功能與作用。學習重點回答了領域或

各學科自己內部「如何學？」與「學什麼？」的問題，而總綱或領綱核心素養則回答了「透過各領域/科目/跨領域的學習，如何培養共通的知識、能力與態度？」的問題。核心素養及學習重點可以在單一科目、領域內跨科或者是跨領域教學單元之中彈性運用，各教學單元需依其設計理念選擇高度相關之核心素養與學習重點以撰寫學習目標。教科書編輯者及學校教師需能掌握及理解核心素養及學習重點的精神與內涵，才能順利地轉化為單元的學習目標。由「分段能力指標」、「教材大綱」的思維轉向「核心素養」、「學習重點」的思維，挑戰著教科書編輯者及學校教師於教材編寫、教學活動設計及評量方式的實踐策略，需強化吾人於此方面的課程與教學設計的專業知能。

參考文獻

- 教育部(2014a)。十二年國民基本教育課程發展指引。臺北市：作者。
- 教育部(2014b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部(2018a)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-國語文。臺北市：作者。
- 教育部(2018b)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-藝術領域。臺北市：作者。
- 教育部(2018c)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-社會領域。臺北市：作者。
- 教育部(2018d)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-自然科學領域。臺北市：作者。

自我調節學習理論協助技術型高中學生國語文寫作

黃如意

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

筆者任教於新北市一所技術型高中，擔任國文科教師。學校所處的地理位置為工業區，家長社經地位相對不高，故對孩子的成績並不要求。筆者每年在教學場域中遇到的學生能力都屬於中低程度居多，故本校學生學習狀況普遍是學習動機低落、學習負向態度居多。由於從小習得無助，且家長也沒有時間關心學生功課和成績的表現，於是放棄學習國文變成是本校學生正常的學習模式。

學生對於國字識字量有限，遇到學習問題不會尋找資源解決，唯一選擇就是放棄，於是不學習的藉口就是「我國中都在睡覺啊.....。」面對缺乏學習興趣的學生，讓筆者更感挫折的就是寫作教學。學生寫作能力普遍低落，要學生寫一篇文句順暢、結構完整且能表達充份的文章甚不容易。學生寫作程度糟到文章組織結構零散，無法充份表達文章旨意並夾雜一堆錯字，句子重複語意淺乏，甚至繳交空白的作文。

語文能力是一切學科學習的基礎，面對這些學習上遇到挫折的學生，如何提升寫作，讓孩子能擁有自學能力是身為技術型高中國文教師的責任。筆者認為任教的學生語文基本能力低落原因，是在於無法找到自己學習上遇到的困難和問題，即是自我監控與調整寫作歷程的能力不足，以致空有素材卻忽略組織架構，或是寫作過程難以掌握段落重點，以上總總學習狀況讓學生「學了」卻「學不會」，於是筆者想要利用國文課的延伸課程目標，搭配 Bandura 的自我調節理論，提供一套完整的學習模式，來輔導在國語文寫作上有困擾的學生。Bandura 自我調節理論中的自我調節學習能力發展四步驟依序為(張春興，2003)：

- (一) 自我觀察：先觀察自身行為，並和榜樣的行為相互模仿比較。
- (二) 自我評斷（模仿）：將自己的表現和自己所設定的行為標準比較。
- (三) 自我酬賞：根據自我評斷對自己產生酬賞或懲罰
- (四) 自我調節：表現仿效的行為，以調節自身行為符合期望。

基於上述的步驟，本文將說明以自我調節理論協助技術型高中學生國語文寫作之實施過程及結果。

二、自我調節學習協助學生寫作

筆者每年在高一新生入學第一節國文課時先以 5-10 題問卷調查學生在國中端學習國文的狀況，並於第一次段考和作文寫作後調整上課方法，以利學生在學習上更輕鬆，提升學生學習的成就感。以下為以 Bandura 自我調節學習能力輔助國語文寫作課程之過程：

(一) 課前準備

1. 了解學生先備知識，將學生採異質性分組，每組 3-5 人，組內學生高、低成就人數要相同，以利分組討論和上台發表。上台發表一組推派一人，上台報告人員不可重覆。
2. 自我評斷(模仿)：為自己訂目標，能依學習單計畫寫作，以圖像寫作、生活分享做為主題。利用異質分組學習並上台發表，讓程度高的學生在學習過程中協助程度低的學生，並使其成為行為模仿相互比較的榜樣。
3. 自我酬賞：上台報告由小組依老師設計的評分表做為計分標準，進行自評和互評。老師給予表現優良者立即且正面的口頭表揚，同時可自選少寫一次注釋的酬賞。表現不佳者視情況給予注釋作業當成小小懲處。在自評的評分表中需列寫出本次學習的滿意度，如果覺得自己表現優良，則在評分中寫出「我很棒」，如果不滿意者，則在評分表中列出自己的問題，當成下次寫作時的反省評定。
4. 自我調節：能借由學習模仿，寫作者自我監控與省思，調整並找出自己學習不佳的原因和方式，從中尋找支援修正作品以達成目標，增加學生學習成就，使學生願意提筆寫作，字數由少到多，再要求句子能流暢表達語意，最後達成組織架構由鬆散到完整。

(二) 實施過程中遇到的困難及修正處

1. 因學生初始程度較低，第一次只能使用最簡單的小組間互找錯字做為互評，自評即以字數為基準。但自第十三週即第四次寫作時，筆者認為學生已有較具體的句子和賞析能力，即要求在互評和自評時，不得再僅止於找錯字和計算字數，老師會在寫作學習單上加入範文，以增強學生閱讀提供寫作鷹架。
2. 能力及學習意願低的學生，課程開始時通常不願意參與討論；而程度高者則不願意協助同組組員，後來經由筆者的介入協調和溝通，此情況才逐漸改善。

(三) 實施結果

1. 國語文寫作成效

利用自我調整論協助學生在寫作上的學習，讓原本恐懼寫作的學生能由繳交空白作品到能獨立完成一篇小小短文。筆者從此次的教學過程中得到一個寶貴的經驗，即一般課堂上寫作大多採用的作法皆由教師指定題目，解說題意，讓孩子獨立完成作品，過程看似穩妥，但學生在學習上是被動的，並不能真正了解題目的意思，對於自己審題後再進行寫作是有困難的，尤其是程度低落的學生，連寫字都有困難了，遑論談到寫作。

但利用課程中的課文延伸教學，把課文中的技能學習目標加以設計做為引導學生使用自我調整學習來完成寫作，提供方法讓學生善用拍照以看圖說故事、生活真人真事…等作為寫作的題目。分享或找具體人物做形像描寫可讓學生寫作時不會是憑空想像，建立良善的寫作學習環境，讓同儕間小組成員成為彼此的榜樣，互助合作完成作品，發表時互相打氣肯定、自評、互評、修改以達作品完善，為自己為組員爭取榮耀。學生在寫作上的成就感由然而生，讓學習、寫作、上台發表不再是恐懼、丟臉的苦差事了。同時筆者也意外獲得該班學生上課學習穩定度和專心度的大幅提昇。

2. 國語文寫作滿意度

筆者於期末發放簡單的問卷，以瞭解學生對於自我調節學習能力輔助國語文寫作課程之滿意度。學生回饋如表 1 所示。

表 1 學生國語文寫作滿意度調查表

題目	滿意度百分比
我認為老師在課程設計上對我在寫作上有幫助	90%
我認為老師進度安排符合我的學習速度	92%
我喜歡老師用這樣的方式教導寫作	92%
我認為老師的教學方式能提高我的學習興趣	85%

由上表學生回饋中可得知，大部分學生對於此種教學方式均感到滿意，然而亦有少部份學生表達此課程教學方式不能提高他們的學習興趣，因為上課必須很

認真，無法偷懶，上完課會很累。筆者進一步深入瞭解不滿意課程規畫的學生，發現他們在國中端就已經放棄國語文學習，常在課堂中趴睡，因此覺得現在在國語文學習的改變是件不容易的事。

三、結論

教育改革是為了改變傳統教育的單向填鴨，主張教學「以學習者為中心」，培養學生「學習」、「思考」、「合作」、「表達」的多元學習（張瀞文，2016）。本次以自我調節學習理論協助技術型高中學生國語文寫作，筆者認為對早已放棄國語文學習的學生幫助最大，因為課程設計讓他們有參與感，老師不趕進度讓他們不只有「學」而是「學會了」，學會了如何學習後，他們就可以調整自己的步調找到問題進而能調整學習方式，同學間互相幫助鼓勵，老師不責罵只有讚美。在學習上找到方法，在過程中有自信，學習是有成就感的。而少數程度較好的學生，因提供小組成員的幫助，成為教學者，成就感和學習動機提高，在學習成效上因為教而學到更多，無形中亦符合 108 新課綱中「自發」、「互動」、「共好」的學習精神，讓學生除了學習國語文寫作能力外，亦培養可用於其他學科，甚至終身學習的後設認知能力（教育部，2015）。

參考文獻

- 教育部（2015）。十二年國民基本教育課程綱要。
- 張春興（2003）。心理學原理。臺北：東華。
- 張瀞文（2016）。每年兩萬個孩子，花了九年只學到挫敗。臺北市：親子天下。

香港學生孝親行為的缺失及其改善策略

吳善揮

香港明愛元朗陳震夏中學教師

黃綺筠

香港明愛元朗陳震夏中學教師

文德榮

香港明愛元朗陳震夏中學教師

一、前言

孝道是中國重要的傳統文化精神，而且更是個體道德發展的重要基石，故此孝道必然是教育學生的核心內容，也是教育工作者不能忽視的元素（林志德、歐凱鑫，2007）。事實上，孝道文化的發展已有數千年的歷史，不但是中華民族傳統文化的重要特徵，而且更具有豐富的文化意涵，包括：「孝喪、祭喪和守孝」、「孝敬父母、事奉父母」、「立身揚名，彰顯父母名聲」、「以孝立國、治國」（楊維琴，2011）。而西方先哲黑格爾也曾指出，中國建立在家庭孝敬之上，而且亦為其重要的文化特徵（閻雪麗、王星明，2016）。由是觀之，孝道乃是中華民族的立身之本，透過弘揚孝道文化，每一個中國人都能夠得到薰陶，並且成為有道德的人，同時，也讓中華民族的重要文化精神得以不斷承傳下去。

然而，現今社會的青少年欠缺應有的孝親意識，他們往往只視「子女孝順父母」為「父母養育子女」的等價交換法則，同時，他們凡事自我中心，不但不理解父母對他們的愛，而且也欠缺尊重父母的意識（張萍，2010）。從中，我們可見現時的青少年對孝道文化的認識不足。因此，我們必須了解現時香港青少年孝親行為的缺失問題，並在此基礎上積極推動孝親教育，以使學生能夠成為一個知孝、行孝的人。由是觀之，本文旨在分析孝親教育之重要性、香港青少年孝親行為的缺失，以及改善香港青少年孝親行為的缺失之策略，以供各位關心孝親教育的人員作為參考。

二、孝親教育之重要性

孝親教育能夠讓學生學會感恩。所謂感恩，就是個體對他人、社會、國家及世界給予自己的恩情所產生的認同，並希望以自己的力量來回饋施恩者的一種道德情緒和實踐行為，而孝親教育就是以孝為內容，以喚醒學生的感恩意識、意志及相關的行為（馬榕，2018）。此外，孝親教育能夠讓學生以父母為對象，通過對父母養育之情的體察，感受當中的濃情愛意，明白父母不求回報、毫無條件的愛，讓他們能夠從中誘發出他們對父母的感恩之心，之後，根據由親到疏的原則，他們便能夠在此基礎上培養出對其他人知恩圖報的意識，而這對於他們發展不同的人際關係具有極大的價值（魏紅衛，2006）。由此可見，孝親教育能夠讓學生體會到父母對我們的愛，並因父母無私的奉獻及付出而受到感動，從而由此培養

出他們對父母的感恩之情。

孝親教育能夠讓學生學會自重自愛。現今社會，部分青少年因為學業、感情、就業的問題，而承受著很大的心理壓力，然而，由於他們的挫折復原力不強，所以他們往往因此而以吸煙、酗酒等方式來忘憂，尤有甚者更以自殺的方式來逃避現實的問題，而孝親教育正好能夠讓他們明白「身體髮膚，受之父母，不敢毀傷，孝之始也」的道理，進而讓他們由孝親教育之中學會自愛自重（姜海，2015）。古代志士仁人皆以不辱自己身體、珍惜自己身體，以及不讓父母因我們受傷而感到傷心為行事原則，除此之外，我們也不應作惡事，以免損害父母的名聲，使他們需要承受「養不教，父之過」的責備，相反，我們應多努力讀書，建立功名，以使父母感到驕傲，而要達至這個目標，我們必須要由孝親教育開始著手（李少玉，2012）。由此可見，孝親教育能夠讓學生學會尊重自己、愛惜自己，以免使父母為我們感到擔憂和傷心。

孝親教育能夠讓學生明白到自己在群體之中的身分及責任。在現今的社會，個體的責任意識已經成為衡量個人素質的重要標準，這是因為個人必須先學會對自己負責，然後才能學會對父母、親人、社會負責。然而，現今的青年人對他人的責任意識日漸薄弱，不明白自己對他人的責任，凡事只會推卸責任。因此，針對這個現況，孝親教育以孝順父母為起點，培育學生盡孝養父母的責任意識，只要他們能夠做到孝養父母，那麼他們便能夠向外擴充這種意識，即在不同的人際關係、組織、社會之中擔負起應有的責任（梁明玉，2016）。由是觀之，孝親教育能夠以孝順父母為起點，讓學生學會擔負對他人的責任，使他們能夠凡事學會負責，成為一個敢承擔的人。

三、香港青少年孝親行為的缺失

回歸教育現場，筆者發現任教學校的學生經常與父母發生爭執或衝突，可見他們在孝親行為方面也有不少缺失。因此，筆者便嘗試以國中一年級學生（共計 94 名）為訪問對象，以問卷（五欄式作答）的形式調查他們對於孝親行為的理解，以探討他們在孝親行為方面有何缺失。雖然本次調查只以筆者任教學校的國中一年級學生為對象，而且問卷的問題數目亦相對較少，可是對於了解香港青少年在孝親行為方面的缺失，依然具有一定的參考價值。當中，調查結果如下：

（一）未能學懂感恩

從表 1 可見，大部分受訪學生都未能夠明白父母為我們付出良多，也未明白我們應基於父母對我們無私的愛，而對父母所做的一切懷著感恩之心。（各題之平均數不高於 3 分）

表 1 感恩相關題項

題目	平均數	標準差
我們應時常感激父母對我們的付出。	2.52	1.01
我們應努力學習，以報答父母的養育之恩。	1.87	1.10
我們應花時間陪伴父母。	2.68	0.85
縱使父母責罵我們，我們也應予以諒解，而非惡言相向。	2.53	0.96

(二) 不明白自己對父母的責任

從表 2 可見，大部分受訪學生都未明白自己作為子女的應有角色及義務，不明白自己於家庭之中所擔當的責任。可見，他們未明白到擔負子女應有的責任便是孝親行為的具體表現。（各題之平均數不高於 3 分）

表 2 擔負子女責任相關題項

題目	平均數	標準差
在做任何事情之前，我們都應考慮對父母的影響。	2.68	1.27
我們應主動做家務，以減輕父母的負擔。	2.54	1.07
在任何情況下，我們都要尊重父母。	2.60	1.42
我們應耐心聆聽父母的意見。	2.31	1.25

(三) 欠缺自重自愛的意識

從表 3 可見，大部分受訪學生未明白到自己的所作所為，都會對父母造成不同的影響，也未明白到自重自愛就是孝親的具體表現。（各題之平均數不高於 3 分）

表 3 自重自愛意識相關題項

題目	平均數	標準差
我們應好好照顧自己的身體，以免父母為我們的健康而感擔憂。	2.77	0.83
在做任何事情之前，我們都應考慮對父母的影響。	2.11	1.22

四、改善香港青少年孝親行為的缺失之策略

針對以上的問題，筆者嘗試提出以下策略，如下：

（一）推動經典誦讀活動

中國傳統社會一直推崇孝親文化，自小便讓孩子誦讀《論語》、《孝經》等中國文化經典作品，以讓孩子能夠自小得到孝親文化的薰陶，而且歷史亦證明了誦讀經典對培養孩子的孝親精神具有一定的成效，蓋因「讀書百遍，其義自見」。因此，筆者建議學校應於中國語文科（等同臺灣的國文科）的校本課程之中，加入中華文化經典作品（與孝親主題相關的部分），讓學生自小便能夠從經典之中學習孝親文化，並配以背誦、個人朗讀、集體誦讀等，那麼學生便能夠從小建立對孝親精神的應有認知，而筆者深信，只要假以時日，學生便能夠將之內化，並成為一個孝順的人。

（二）設計具趣味性的孝親教學課程

中華文化學習一向予學生刻板沉悶的感覺，而孝親文化亦當屬中華文化學習的一部分，故學生也自然不願意學習，那麼他們便不能夠建構對孝親文化的應有認知。因此，筆者建議教師可以多元化、切合學生學習興趣、符合學生生活經驗的材料作教學內容，例如：華語流行曲、微電影、漫畫等，那麼他們便會願意學習相關的孝親文化知識。另外，教師也可以設計多樣化的教學活動，以使學生能夠深入掌握孝親文化的要義，例如：辯論（就著個案內容的資料，辯論當中的主角之行為是否符合孝）、繪畫（配合朱自清《背影》之讀文教學，要求學生繪畫自己家人的背影，並說明何解這個背影最令人感動）、給家人的一封信（寫一封信給父親，並就著成長階段所做出的不孝行為，向他致歉）等。透過多樣化而具趣味性的教學活動，筆者深信學生必定可以深化所學，並將孝道文化的精神內化。

（三）舉辦多樣化的孝親教育活動

除了知孝外，學生也應於日常生活之中實踐孝道，這是因為只有做到「知行合一」，學生才能夠真正理解孝的精神。因此，筆者建議教師可以舉辦多樣化的孝親教育活動，以為學生提供行孝的機會，例如：孝親獎勵計劃（表揚學生有關孝親的行為）、感謝咭（請學生向父母撰寫感謝卡，以感謝他們多年來的養育）、孝親攝影比賽（參賽學生需拍攝一張以「孝親」為題的相片，獲獎相片將張貼於學校各層走廊）、孝親電影放映會（播放與「孝親」主題相關的電影，並由國文教師講解）等。透過參與多樣化的孝親教育活動，筆者深信學生必定能夠實踐

所學，學會知孝行孝，同時從中培養出一顆對父母的感恩之心。

(四) 加強家校合作

若學校要成功推動孝親教育，那麼必然需要與家長合作，讓他們也來參與孝親教育的過程。因此，筆者建議學校可舉辦不同的親子活動，例如：親子旅行、親子跑步比賽、親子烹飪班等，透過這些活動，學生便能夠感受到天倫之樂，並且感受到父母的愛，那麼他們自然明白到父母的重要性，進而學會感激父母的養育之恩。另外，學校也可以多舉辦家長座談會，教授他們如何在家中實施正向管教、輔導子女的技巧等，那麼他們便能夠更了解子女的特性及需要，並拉近與子女之間的距離，那麼親子關係便會變得良好。而在這樣的條件下，孩子自然能夠從親子之情中體會到愛惜父母、敬愛父母的價值及重要性，並成為一個孝順的人。

(五) 建構全校的孝親文化氛圍

為了讓學生在潛移默化之下，成為一個孝順父母的人，學校必須於全校建立孝親氛圍。因此，筆者建議學校可採取以下的措施，例如：教師可從經典之中選取有關孝親的句子，並將之張貼於學校的走廊、教室、樓梯等，讓學生可以在路過的時候閱覽，在耳濡目染之下，他們必定能夠從中培養出孝親的意識；學校也可以舉辦「孝子表彰大會」，於全體師生面前表揚學生的孝順行為，以提升全體師生對孝親文化的重視；教師也可以製作「二十四孝故事」展板，讓學生透過駐足閱覽的過程，了解古代傳統孝親文化的精神。筆者相信只要學校能夠於全校建立出良好的孝親文化氛圍，那麼學生必定可以在潛移默化之下成為孝順父母的人。

(六) 引導學生反思愚孝行為

在中國傳統的封建社會裡，儒家的孝親觀念受到不同程度上的扭曲，致使部分古人為了達到所謂孝親的目的，而出現令人心寒的愚孝行為，例如：在《二十四孝·郭巨埋兒》的故事中，郭巨為了節省金錢以供養母親，竟然與妻子商量活埋初生的兒子，這種殺害幼小的行為，不但違反法律的規定，而且更是殘酷冷血、違反人性，是典型的愚孝行為。因此，筆者建議教師在施教孝親教育之時，必須引導學生回歸儒家精神的根本（儒家強調一切的人倫關係都是相對的，如：「君使臣以禮，臣事君以忠」《論語·八佾第三》，當中強調臣子對君主盡忠的前提，在於君主能夠以禮來善待他們），並從正確的儒家觀念出發，思考封建社會或現代社會當中的愚孝問題，那麼學生不但能夠消除對愚孝的迷思，而且也能夠藉此還儒家一個公道，使學生明白儒家是人性化、合情合理的學說，而非封建社會用以箝制人民思維、殺人的學說。最終，學生便能夠更認同中國傳統的孝親文化及

其精神意涵。

五、結語

現今世代，孩子沒有親身經歷戰亂和貧苦，反而自出生起便由父母打點一切。生於這個世代的孩子可謂相當幸福，他們不需擔憂三餐溫飽的問題，然而，他們卻欠缺感恩惜福的意識，只要一不稱心便胡亂鬧脾氣。亦因這個緣故，身在「萬千寵愛在一身」的成長環境下，他們視父母的愛為理所當然。再者，現今父母的教育方式也與古時截然不同，較傾向「溺愛」多於「教育」。這使年青一代不明「孝」之意義和存在價值。長此下去，「孝」的風尚只會在社會變得蕩然無存。因此，筆者希望針對現時學生在孝親行為的缺失，結合中國語文教育，以及相關的教育活動，提升學生的孝親意識，並讓他們能夠做到知孝和行孝。最後，筆者希望本文在傳承中華民族孝道文化的同時，也可以讓各位關心孝親教育的人員作為參考。

參考文獻

- 李少玉（2012）。傳統孝道與家庭教育。太原大學教育學院學報，30（3），18-21。
- 林志德、歐凱鑫（2007）。淺說孝道義理融入香港幼兒教育。香港教師中心學報，6，144-150。
- 姜海（2015）。民辦高校大學生孝道教育研究。湖北經濟學院學報（人文社會科學版），12（11），144-145。
- 馬榕（2018）。以孝為先導，加強青少年的感恩教育。內蒙古師範大學學報（教育科學版），31（5），40-43。
- 張萍（2010）。青少年孝道教育缺失問題的對策研究。商丘職業技術學院學報，9（3），13-15。
- 梁明玉（2016）。略論《孝經》孝道思想與大學生孝道教育。內江師範學院學報，31（1），107-110。
- 楊維琴（2011）。家庭養老之孝文化的變遷與調適—基於文化人類學的視角。東北農業大學學報（社會科學版），9（6），139-142。

- 閻雪麗、王星明（2016）。當代兒童現代孝觀念培育研究。太原師範學院學報（社會科學版），15（3），120-123。

- 魏紅衛（2006）。孝道教育—高校德育的切入點。青島科技大學學報（社會科學版），22（1），114-117。

高尚品格，自律為本：品格教育在學校實踐策略

陳志平

臺中市私立明道普霖斯頓國民小學學務主任

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

孟子曰：「人之有道也，飽食煖衣，逸居而無教，則近於禽獸……」《孟子·滕文公篇》，孟子認為人必須擁有德行，若只懂得飽飯穿暖，過安逸生活而不受教，則和禽獸沒什麼差別了，而《禮記·祭統》中也指出「其德薄者其志輕」；美國知名鄉村歌手及作曲家 Vince Gill 也認為「成功總是暫時的，一切塵埃落定後，你僅存的將會是你的品格。」再再都顯示人存活於世上品格的重要性，但是許多國內外品格相關的調查卻令人憂心忡忡，天下雜誌對台灣國中小學家長、教師進行調查，發現八成以上的家長和老師，認為台灣社會的品格愈來愈壞，國中小整體的品格教育，比十年前更差，而品格教育最具不良示範影響的前三名是政治人物、新聞媒體及電視節目（何琦瑜，2003）。另外 2000 年美國針對全國八千六百名中學生做過一項調查，有 71% 的學生曾在考試中作弊，68% 的人曾打過人，35% 的人曾在商店裡偷竊，但卻有 96% 的受訪學生認為自己擁有良好的品格（周慧菁，2003）。Kovács 和 Kaltenthaler(2006/2009)指出「品德」這個詞在現代的應用上已不多見，它讓人感覺過時、保守或不夠酷，似乎不再適合我們這個忙碌、冷漠、膚淺的競爭社會。1990 年歌手李明依唱出「只要我喜歡，有什麼不可以」，當時雖然在社會上廣被批評，但卻也不難從中一窺時下年輕人以自我中心，品格能力不足的現況。

二、找回心中的那把尺

1985 年，聯合國教科文組織召開「21 世紀研討會」特別提出：「道德、倫理、價值觀的挑戰」會是 21 世紀人類面臨的首要挑戰（引自武藍蕙，2016）。我國在 1994 年四一〇教改大遊行的推展下奠定了九年一貫課程主軸，而即將上路 108 課綱又是另一波的教改潮流，從帶得走的能力到公民應具備的素養，都已將 1975 年所訂課程標準中的「公民與道德」及「生活與倫理」專科轉為融入各領域教學（陳延興，2006），誠如黃崑巖（2009）所提及，個人的教養如風，平常難以窺見，只有在面對特殊狀況的時候才會顯現出來，品格的教學自然也難從固定科目教學中習得，但融入各領域教學卻又該如何教起？孟子認為惻隱之心、羞惡之心、辭讓之心、是非之心，人皆有之，由此可知一般人都具有基本的道德感，多數人都可以寫出一篇具高尚品德、文情並茂的好文章，但面對現實情境所做的卻往往表裡不一。子曰：「克己復禮為仁」，如何約束自己在面對抉擇時做出合乎道德標準的決定，已然是現今品格教育急須落實的重點，2018 年全台 22 個縣市各自制定的品德核心價值中，有 15 個縣市將自律、自省列於其中，在充實各項品

格認知下，能夠自律、自省做出正確行為才是品格教育的重中之重。

三、有感的品格教育

由專科品格教學改為融入式教學，品格不再是教條式的陳述，強調情境教育，顏良宇（2010）認為「品格教育」不僅是傳統的生活紀律，亦非單純的道德課程宣導，而是教導學生要學習人之所以為「人」的全人教育，應著重關懷與尊重他人的心，養成「知善」、「樂善」、「行善」之歷程，最終目的在於使其能表現出來，在家庭教育、學校教育積極努力下，大多孩子都能分辨是非對錯，但在現今社會這個大染缸裡，經由政治人物、新聞媒體、電視節目等不當的示範下，卻反而漸漸學習到所做的行為不一定要合乎所學的道德標準，經由多元的衝擊，孩子容易混淆，身為孩子的師長，對孩子而言是影響力最大的重要他人，必須設法降低環境中的不良影響，指引孩子依照心中的一把尺做出正確的判斷，可以有下列幾點具體作法：

（一）訓練孩子思辨能力

黃崑巖（2009）指出思考是教養的原動力，思考與修正可以導引人成熟為社會人。要讓孩子能夠做出正確的行為，須讓孩子習慣在行動前先思考，即所謂「三思而後行」，師長不必事事指導，讓孩子學著自己思想這麼做的原因是什麼？是否合乎自己所認知的品德標準？Piaget 認為 10 歲以上的孩童即具有自律的能力（引自張春興，1998），給孩子有機會面對問題先自己判斷，養成思辨的能力及習慣，有助於之後面對不同情境時堅定自己正確選擇的能力。Riera 與 Prisco（2002/2004）也指出父母的焦點不在於控制十幾歲子女的行動，而在於教導他們傾聽自己內在的聲音。

（二）運用讚美與懲罰

用讚賞培養品格，是教導品格最好的方法；品格教育是從生活中教導出來的（蘇傳桔，2018）。Watson(2014)也認為師長和孩子培養出溫暖、信任的關係與其道德發展是正相關的。若孩子做出符合道德規範的判斷，不要吝於讚美，以增強孩子良好行為，使其能夠塑造出正確的判斷模式，若孩子犯錯也可適度的懲罰，為了建立正確的行為，Kazdin(2009/2009)認為讚美正面行為以及懲罰不良行為應該分配好比例，例如五比一。

（三）善加討論反面教材

孩子每天接觸的社會充斥著反面教材，若不加以澄清孩子將無所適從，師長

可以和孩子討論這些違反道德的行為不當之處，若自己遇到類似情況時該如何處理，經由師長引導澄清後，反而可以讓孩子經由替代學習，避免產生錯誤的行為。

(四) 師長以身作則

美國歷史學家 Henry Adams 曾說：「老師的影響無窮盡，她永遠不知道這影響力遠至何處。」(引自蘇傳桔，2018)，而這影響力主要來自身教，師長周遭的小細節都是孩子重要的效仿對象，是否言行一致，將會讓孩子習得心中的品德標準是否需要真正身體力行，在師長行為表現的潛移默化下，將深深影響孩子面對事情時的判斷力。

(五) 學習延遲滿足

1966 年在史丹福大學進行的棉花糖實驗，研究發現能夠為了獲得更多獎勵而堅持忍耐的孩子，通常有較傑出的人生表現(Posada & Singer, 2005/2006)，讓孩子學習延遲滿足(delayed gratification)可以讓他避免被當下的利益所誘惑，而做出不符心中價值判斷的行為。

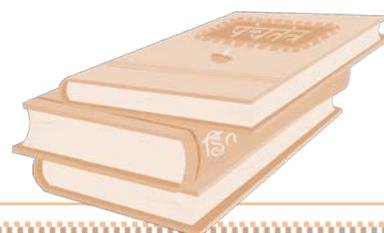
四、結語

品格教育不僅是維持社會秩序的必要條件，也提供人們與他人相處的方式，品格更是一種與自己相處的方式，進而能達到自我實現(Wren, 2014)，在認知上大部分的孩子都能深刻體會到何為是，何為非，但知行必須合一，如何讓孩子的行為能夠合乎自己心中價值判斷是師長們必須努力的方向，現今社會多元複雜，未來孩子所遭遇的情境定是比今日更加難以預測，師長無法一一條列出來教導孩子該如何做，惟有培養他思辨的能力，讓道德判斷在孩子心中成型，知道是非對錯，養成傾聽自己內在聲音的能力及習慣，並能堅持自己心中的道德標準，在他面對各式各樣的狀況時，就算沒有師長在身旁，依然有能力做正確的判斷、做出正確的行為。

參考文獻

- 107年縣市推動品德教育核心價值、推動方式與行為準則一覽表。品格教育資訊網。取自<https://ce.naer.edu.tw/schemezip.php?act=detail&idx=201805100001>
- 杜子倩譯(2009)。品格A+—德國媽媽這樣教(H. C. Kovács和B. Kaltenthaler 原著，2006年出版)。臺北：高寶國際。

- 何琦瑜（2003）。品格，大不如前。天下雜誌，287，42-52。
- 周慧菁（2003）。品格—新世紀的第一堂課。天下雜誌，287，36-40。
- 武藍蕙（2016）。教保人的專業反思與倫理實踐。臺灣教育評論月刊，5（6），50-55。
- 莊綉雲譯（2009）。正面教養，我把孩子變乖了（A. E. Kazdin原著，2009年出版）。臺北：新手父母。
- 陳延興（2006）。英國實施價值教育的發展與啟示。當代教育研究季刊，14（3），25-58。
- 張春興（1998）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 張國儀譯（2006）。先別急著吃棉花糖（J. D. Posada和E. Singer原著，2005年出版）。臺北：方智。
- 黃崑巖（2009）。黃崑巖談教養。臺北：聯經。
- 楊淑智譯（2004）。當孩子做錯事—掌握機會塑造好品格（M. Riera和J. D. Prisco原著，2002年出版）。臺北：張老師文化。
- 顏良宇（2010）。「品格教育」之危機與挑戰。網路社會學通訊期刊，88。
- 蘇傳桔（2018）。從「心」出發的品格教育。臺灣教育評論月刊，7（1），286-290。
- Watson, M. (2014). Developmental discipline and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education*. (pp.159-179). New York: Routledge.
- Wren, T. (2014). Philosophical moorings. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education*. (pp.11-29). New York: Routledge.



國小資訊教育發展之反思—以吳興國小教學現場為例

李淑菁

臺北市吳興國小資訊組長

一、前言

教育部在 108 學年度即將實施的十二年國教課綱建議國小階段科技領域課程以彈性課程方式實施，而臺北市 107 年 8 月修正的臺北市科技領域國小資訊課程教學綱要則明文規定國小三到六年級仍保有每週一節的資訊科技課程。而低年級學習階段(一、二年級)則希望以運算與設計思維、邏輯與簡易生活科技概念的不插電與不接網路的資訊課程融入一般課程進行 12 節授課。本文將分析吳興國小自 100 年 8 月以來八個學年度的資訊課程內容演變以及與 12 年國教課綱銜接問題進行反思。

二、吳興國小資訊課程演進分析(100 學年度-107 學年度)

依據吳興國小 100 學年度迄今歷經八個學年度三到六年級資訊課程教科書的選用以表 1 呈現，加上筆者從 100 年 9 月以來在吳興八年的資訊教學經驗，來對吳興國小資訊課程進行分析。

表 1 100 學年度-107 學年度吳興國小三到六年級資訊教材內容

年度 學期	100 學年度	101 學年度	102 學年度	103 學年度	104 學年度	105 學年度	106 學年度	107 學年度
三上	XP	XP	Windows7	Windows7	Windows7	Word	Word	Word
三下	Internet	Word	Word	Word	Word	Photocap	Photocap	Photocap
四上	Word	Photocap	Photocap	Photocap	Photocap	Power point	Power point	Power point
四下	Power point	Power point	Power point	Power point	Power point	Inkscape	KODU	KODU
五上	Photocap	Gimp	Inkscape	Inkscape	Scratch	Scratch	Scratch	Scratch
五下	Free 小導演	Show 影音博覽 會	Shine Cue 電子書	Scratch	KODU	Inkscape	Scratch	Scratch
六上	自編	Scratch	Scratch	自由軟體	自由軟體	自由軟體	自由軟體	micro:bit
六下	Scratch						Open Shot	KODU

資料來源：吳興國小 100-107 學年度各領域教科書評選一覽表

（一）資訊課程內容分類

除了依表一資訊教科書呈現資訊課程主要內容外，十多年來教育局均提供完備資訊素養與倫理的教材與線上課程平臺，每年也來文明確獎勵推動資訊素養與倫理課程的教師。因此校內不管資訊與非資訊教師均積極進行資訊素養與倫理的課程，歷年資訊素養與倫理教學紀錄都有留存校內與報局。而近年來校內推動行動學習也培養學生正確使用行動載具(科技工具)的習慣。茲就歷年的資訊教科書與實際教學內容將吳興國小資訊課程內容分為以下六類

1. 作業系統介紹: 如 XP、Window7
2. 文書軟體:如 Word、Power point
3. 繪圖、圖像與多媒體影音軟體: Photocap、Gimp、Inkscape、OpenShot
4. 網路媒體: Internet、Shine Cue 電子書、資訊素養與倫體
5. 程式設計: Scratch、KODU、micro:bit
6. 行動載具的操作與應用:平板與各種 APP 的應用

（二）自由軟體推動內涵:

校內的資訊課程教學持續朝著自由軟體的精神的推動，除了臺北市學術環境普遍使用微軟的 Word 和 PointPower，尚未完全被自由軟體取代，其他的繪圖或程式設計軟體均採用可以讓大家不受限制、可以自由使用的『自由軟體』來進行教學。

（三）資訊課程內容的轉變

從表一與筆者在校內八年實際資訊課教學經驗整理分析吳興資訊教育轉變如下:

1. 過去三年級的作業系統逐漸被文書編輯與繪圖軟體取代

由於生活型態改變，大部分學生在三年級之前已對電腦操作有相當的認識，電腦的基本操作只需要稍微重點提示即可，不必再重頭開始學作業系統的所有功能。相較之下，學生更需要學習實用的文書與繪圖處理，這些能力可以在其他課程派上用場，例如與國語課要把手寫作文打成文字投稿或進行

美編輸出、社會課則需要將收集的資料做成簡報上台報告，自然課也要把研究數據輸入電腦分析後製成圖表來分析結果。

2. 程式設計的教學內容與日俱增，提早到四年級開始進行

原本六年級開始進行的 Scratch 程式設計課程實施後，發現才剛學習 Scratch 的六年級學生無法達到每年九月進行全市程式設計比賽的參賽水準，所以改將 Scratch 的課程提早到五年級進行教學，讓學生在學習後有機會學以致用並與他校學生互相切磋。而在六年級的課程中規畫讓程式轉變成創客的自製造課程，讓小朋友體驗程式設計轉化為現實世界溝通的過程。此外，四年級採用另外一種更具活潑的 3D 圖形介面的程式軟體 KUDU，讓國小學生可以接觸多元程式設計介面，破除一般人對程式設計只是冰冷符號指令的刻板印象。

三、資訊課程的問題

(一) 程式設計師資有限

國小的程式設計課程雖不至於艱澀難懂，但一般教師還是對程式設計的刻板印象而有敬畏感。如此導致程式設計的資訊課只有一兩位資訊教師能夠進行教學，這對於校內人力資源調度上，時常造成困擾。

(二) 長期的程式設計課程學習動機不易維持

程式設計課程必須至少一到兩年的學習才能深化與展現成果，但以教科書內容為主的上課方式，容易讓學生在學習到初步的技巧後，常會自認為都會了，甚至認為自己看課本就可以。但真的讓學生自己來時，又是一堆問題。而學生的程度差距大，導致動作快的學生覺得無聊，跟不上的學生又覺得太難，讓授課的老師難以兼顧。

(三) 低年級的運算思維課程如何落實？

以往校內資訊教師對運算思維課程的推動，習慣使用電腦的程式設計軟體的教學來執行，但現在新興的觀念是要強調不插電不插網路線的運算思維資訊教育，這對一般資訊教師已是不小的挑戰，況且對臺北市科技領域國小資訊科技課程教學綱要中希望 108 學年度執行運算思維課程的執行者-大部分不具資訊背景的低年級導師們而言，隨著課綱上路的時程逼近，他們焦慮的心情更是與日俱增。

四、校內資訊課程修正與建議

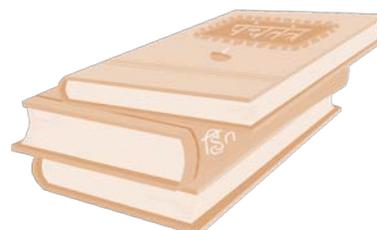
- (一) 建議教育當局協助每個小學聘請資訊與運算思維的駐校人才或巡迴教師，協助改善各校資訊教育專業資源教育人員短缺的情況。
- (二) 在程式設計課程中增加與生活情境相關的任務給學生，讓學生跳脫程式設計教科書按部就班跟著做的機械式學習，而是面對問題，想出解決的方法，照著自己的想法，來撰寫適合程式，完成主題任務(如:用 scratch 設計動畫祝福吳興國小五十周年校慶生日快樂)，學習到真正的程式設計的素養。
- (三) 建議運算思維課程推動初期由教育局推薦專業的運算思維教學人才到各校進行巡迴教學以彌補學校運算思維師資不足的困境。此外，研發運算思維教材直接提供給國小資訊教師教學使用，並且以獎勵取代強制性要求低年級導師執行運算思維教學的艱鉅任務。如以過去推廣資訊素養與倫理教學計畫模式，明訂獎勵辦法，讓低年級教師主動樂意參與運算思維資訊課程教學。

五、結語

資訊科技對每個人的生活影響層面與日俱增，國小學習階段要讓每位學生在畢業前都有擁有可以解決生活中大小事的資訊素養，承接十二年國教課綱內涵與精神的臺北市科技領域國小資訊科技課程教學綱要的內容完善，但如何落實執行是最重要的，這是國小資訊教育者都必須一同持續努力的課題。

參考文獻

- 國家教育研究院（2018）十二年國民基本教育科技領域課程綱要。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/52/pta_17850_4105168_10047.pdf
- 臺北市教育局（2018）臺北市科技領域國小資訊科技課程教學綱要。取自 <http://etweb.tp.edu.tw/106eitco/Page.aspx?CDE=WEB201701022203415LQ>



論以 iEARN 作為國中推動國際教育之優點與難處

賴珊伶

高雄市立鳳林國民中學教師

高雄市立師範大學教育學系課程與教學碩士班

一、前言

在全球化浪潮下，國與國之間不論經濟、產業與人才流通等都日趨頻繁，臺灣身為海島國家，勢必要與國際脈動接軌，才能躋身世界舞台不被淘汰。因此，108 年即將上路的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》已將國際教育列為應適切融入領域課程設計的十九項議題之一，且將國際教育納為核心素養之議題，期望能透過議題融的方式培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才（國家教育研究院，2018）。而目前臺灣已有愈來愈多學校利用 iEARN 作為推動國際教育融入教學的方式之一，盼能以此增加臺灣學生的國際視野，並培養學生瞭解國際文化與國際交流能力。

二、何謂 iEARN？

iEARN (International Education and Resource Network)指的是國際教育資源網，創於 1988 年，為一非營利的網路社群，目前已透過網際網路提供 140 多個國家、5 萬多名教師、200 萬個學生交流與合作機會，藉由跨國專案(PBL, Project-Based Learning)模式促進不同國家與文化的師生交流，並在過程中培養學生主動學習和解決問題能力。目前的跨國合作專案有三大主題，分別是語文與藝術創作、人文及社會科學與自然科學、科技及數學。教師註冊帳號後即可選擇任一專案加入或者自創專案（臺灣國際教育資源網學會，2017）。iEARN 適合各級學校參加，如高雄市立文府國中七年級參加國際卡片交換專案、八年級參加國際泰迪熊交換活動（高雄市立文府國中，無日期）。

除了網路上的交流活動，iEARN 自 1994 年起每年舉辦國際教育資源網國際年會，促使國際師生進行交流活動，讓與會的國際師生分享專案學習成果以及討論下年度想參加的跨國專案，每年都有自 70 多個國家和地區的教育工作者與會，而 2011 年地點則選擇於高雄（臺灣國際教育資源網學會，2018）。

三、iEARN 作為國中推動國際教育之優點

（一）與十二年國教基本理念相呼應

iEARN 以 PBL 模式作為學習根基。PBL 鼓勵學生的主動性與自我管理，能

激發學生學習動機且強調學習者綜合性、跨學科的能力培養（鄭如雯，2008）。現今已是資訊與知識爆炸的時代，學生無法在求學階段習得全部知識，與其給學生魚吃，不如教學生釣魚，教師透過 PBL 引導學生如何求知，更勝於教師將知識整理好給學生。隨著十二年國教課綱即將上路，十二年國教課綱強調學生是自發主動的學習者，教師應引起學生的學習動機與熱情，引導學生發展與自我、他人、社會及自然等互動能力，協助學生將所學應用在真實情境，願意謀求永續發展及群體之間的互惠共好（國家教育研究院，2014）。而 iEARN 的專案學習更具備跨國交流元素，學生必須與不同國家、文化的學生互動，學生不僅在真實情境中進行有意義的學習，且 iEARN 強調每個專案的前提皆是「如何改善人類在地球上的生活品質」，可知 iEARN 精神、原則與十二年國教「自發」、「互動」、「共好」的理念不謀而合。

（二）促進學生跨領域學習

推行國際教育不免會有的盲點，即是認為國際教育只與英語教師有關，而與其他領域教師不相干。其實國際教育不只關係到英語能力，其涉及領域更深更廣，否則英語系國家是否就不必進行國際教育了呢？以 iEARN 「有關錢的大小事」專案為例，參與者需對錢的價值、錢的歷史、錢的設計、孩子的零用錢與錢的諺語等先行理解、研究，才能與他國參與者互動並表達自己觀點。此專案與數學、歷史、語文、藝術與人文等領域都息息相關，可知在 iEARN 專案學習中，其他領域與英語能力的關係猶如樹根與樹幹，必先由樹根吸收養分後，樹幹才能輸送養分至頂端進而開出繽紛花朵。

（三）彌補國際新聞之不足，認識多元文化

劉必榮指出臺灣媒體在報導國際新聞時時，往往只注重其與臺灣之間的互動，而對該國家的史地與所面臨的問題等並沒有設身處地的瞭解（Kenzo，2015）。iEARN 上有 140 多個國家可以進行交流，參加學生通常透過文章、照片、影片、音樂或其他形式的作品分享彼此專案成果，在過程中兩方學生都接觸、認識到多元的文化。因此 iEARN 或許也是一種新聞媒體之外的媒介，以彌補學生平時較無法深度接觸他國文化的缺口，此外學生也藉由認識不同文化的差異，理解其他文化，進而能放棄偏見，尊重不同的文化。

（四）涵養學生人權與感恩精神

參加 iEARN 的國家並非全是先進地區，臺灣學生有時難以想像世界的另一端，有孩子遭遇不合人權的對待，或有孩子遭遇飢餓與戰爭。「女孩站起來」專案讓參與者了解 9 位開發中國家的女孩為了完成夢想面對極大的挑戰，「廣島和

平」專案則研究那些被戰爭影響的孩子們的遭遇。教師可透過 iEARN 選擇參與的專案，帶領學生理解人權議題，並於引導學生對他人的關懷、對生活的感恩。

（五）花費相對較少

以往在推動國際教育上多以辦理「教育旅行」或「境外遊學」或「更改學校推展國際教育的軟硬體機制」等其他方式，然而能參與「教育旅行」或「境外遊學」的學生必須負擔一定的金額，且數量也不多；學校即使有意「更改學校推展國際教育的軟硬體機制」則不見得有可運用的經費。iEARN 可透過視訊直接對話或在論壇留下文字訊息等方式交流，且通常由教師帶領全班同學參加，相較之下是花費較少且能嘉惠更多學子的方式。

四、iEARN 作為國中推動國際教育融入教學之難處

（一）教師：仍有許多老師抱持傳統教學思維與跨領域的不易

以國中教學現場而言，會考成績仍是部分家長或外界評斷學生學力或是學校辦學好壞的指標之一，因此部分老師更傾向以傳統教學方式，將知識以有邏輯、結構地濃縮並傳遞學生。其次，參加 iEARN 大多需結合教師跨領域合作，然國中教師不若國小教師採導師包班制，國中長期分科教學，因此教師在課堂中多是各自為王的狀況，且國中師資培育過程大多僅注重自己科目，較少接觸其他領域，難免有些教師對跨領域合作望而卻步。

（二）學生：英語能力相對低落的學生不熱衷參與

以筆者詢問曾推行 iEARN 的英語教師，發現班級中能以英語和他國師生順利交流者的人數並不多，此外書寫英語對原本英語程度不佳的學生有一定的難度，因此這些學生並不熱衷參與專案，教師要讓這些學生完成專案需要花額外的訓練時間或搭建學習鷹架來協助學生。

（三）課程：教學進度的壓力

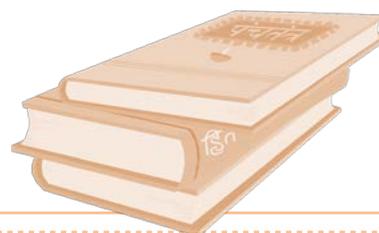
專案學習歷程仰賴教師的引導與學生本身嘗試尋求解決或完成作品的方式，在一來一往中常常花費許多時間，然而國中不免有教學進度需符合段考時程的壓力，若參與的專案無法符合參與領域教學進度的主題或單元，難免造成教師的壓力與家長的不滿，因此即使有些教師認同 iEARN 的理念卻未必願意推行。

五、結語

iEARN 可以促進學生跨領域學習、認識多元文化、培養人道關懷精神，且在較少的花費下嘉惠更多學生，使國際教育不再成為一個口號，而是從真實生活中學習，應用於真實生活的核心素養。而 iEARN 在國中教學現場的推行上則需要教師打破傳統教學模式，各領域教師充分合作，也比傳統備課花費更多心神，加上進度對教師亦是壓力來源，因此亦有些教師不願意參與。現今社會強調終身學習與自學，筆者認為若教師能轉化觀念，將 iEARN 視為自己與學生一同的挑戰，在過程中與學生一起克服難關，甚至教學相長，如此不只增進了學生的國際素養，也促進教師的專業素養。

參考文獻

- 高雄市立文府國中（無日期）。105學年度學校本位國際教育計畫SIEP執行成果。2018年12月4日，取自：<http://www.mtm.ks.edu.tw/SIEP/105web/page03-1.html>
- Kenzo（2015）。台灣學生國際觀有待加強？學者：國際新聞極少，媒體應負責【新聞群組】。關鍵評論網。取自<https://www.thenewslens.com/article/26020>
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/211627388.pdf>
- 國家教育研究院（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>
- 臺灣國際教育資源網學會（2017）。iEARN繁體中文專案手冊2016-2017。高雄：臺灣國際教育資源網學會
- 鄭如雯（2008）。專題式學習探析及其在教育上的啟示。學校行政，57，147-164。doi:10.6423/HHHC.200809.0147



從教育觀點與模糊邏輯探討校長的學習領導

戴雲卿

新北市金山國民小學校長

淡江大學教育學院教育領導與科技管理博士班博士生

一、前言

「學生是學校辦學的重心，學校一切作為都是為了學生。」，此話確切表達了學生是學校教育的核心。近年來提升學生學習能力與成效成為各國關注的議題，也成為社會及家長評估學校辦學的重要指標，因此「以學生學習為中心」的理論學說或教學模式，如學習共同體、翻轉教室等，也應運而生。

受到國際性測驗，如 PISA, PIRLS, TIMMS 評比的興起，各國莫不致力於以提升學生學習表現為教育重點目標，學校也以學生學習成效當成辦學績效指標。學校領導的典範，也從以教育行政思維，如道德領導、轉型領導、權變領導、互易領導等，移轉至教師學生，如分布領導、扁平領導、參與式領導等。再者，學校領導的面向，也從「學校經營管理」逐漸轉向「課程與教學」。

「以學生學習為中心」已成為學校教育的流行語，也有一些對於「校長教學領導」或「教師領導」之研究呼應到「學生學習中心」的理念，但與學生學習有重大相關的「學習領導」研究尚未見到針對「學習領導」構面之探討-彙整學者、校長、行政、老師、甚至家長的研究報告，僅有為數不多之相關主題個案研究，研究成果尚無法做一般性推論，也無法提供原則性的建議，遑論針對臺灣國（中）小學生普遍性學習問題的診斷、提供後續改善策略與作法的研究。此外，與「學習領導」有關的對象包含校長、行政、教師、家長等，而校長為學校的 CEO，自當勇於面對教師對校長實施「學習領導」各構面覺知(perception)情形，做為推動之參考。

本文目的在於評估現今的教育現場中校長及教師對於學習領導各構面重要性的認知是否一致，及校內實施各構面的覺知情形是否存在差異性。研究參與者為分佈於台北市、新北市、基隆、宜蘭、台中及台南市都會及非都會區共計 51 名校長和教師（包含 23 位校長 - 13 位男校長+10 位女校長，及 28 位教師 - 10 為男教師+18 位女教師）。因選取的樣本非為常態分佈，且樣本數為小樣本(<25)，故作者以無母數統計，透過自製的模糊問卷(self-designed fuzzy questionnaire)及模糊統計方法(fuzzy statistics)來收集、轉化區間資料，接著應用威克生符號檢定法(Wilcoxon sign test)檢定校長及教師對於構面重要性的認知及各構面校內實施的覺知情形是否有差異，最後依據研究發現提出建議。

二、學習領導之定義與內涵

Sue Swaffield and John MacBeath (2007) 定義學習領導為：「學習領導為教育實務上的特有形式(distinctive form)，這形式包含明確的對話、關注焦點於學習、致力於有利學習的環境以及共同分享與承擔績效責任的領導模式.....」，「學習領導起因於領導與學習之間規律的交互影響，終於有價值的學習.....」。

國內學者林明地（2013）、吳俊憲（2012）、吳清山與林天祐（2012）認為「學習領導」就是連結學習的領導、它是以促進學生學習為導向的一種領導方式，除了校長的領導角色外，也強調教師領導的重要性。學習領導強調教師參與校務決策與發揮教學專業影響力的重要性。透過教師專業成長、合作與對話省思，改善教學實務問題，以促進有效教學和有效學習的過程。

綜合上述說法，作者歸結學習領導是聚焦於「學生為學習中心」，含有價值及道德的信念，它結合校長、行政人員、教師、家長社區、其他團體之力，形成緊密的夥伴關係，學校成員及家長共享領導權，社區及其他團體提供人物力資源，透過對話與責任分工，達到提升教學及學習效能的目標。而學習領導的五大原則包含：1. 聚焦於學習。2. 學習環境。3. 學習對話。4. 共享領導。5. 共享績效責任。

三、學習領導構面之研究

學校領導人的角色，特別是校長，對於學習領導居於重要影響，他（們）必須致力於學校持續的進步與發展，組織並帶領學校社群進行專業對話以及學生真實的能力展現，因此探討對於學校領導人應有的作為，加以彙整，找出最重要的構面，是刻不容緩的事。

綜合國內外學者（吳清山、林天祐 2012b，林明地 2013； MacBeath & Dempster 2009；Reardon 2011；Dempster, Robson, & Gaffney 2011；Walker & Downey 2012）對學習領導應具備的構面概念，得出「建立學習願景及設立目標」(building learning visions and setting goals)、「專注於學生學習及學習成果」(focusing on student learning and learning outcomes)、「促進及參與教師專業成長」(promoting and participating in teacher professional development)、「形塑學生學習文化」(shaping student learning culture)、「共享領導及績效責任」(sharing leadership and accountability)、「提供教學與學習資源」(supplying teaching and learning resources)、「及與家長及社區建立夥伴關係」(partnering with parents and the community)等構面。本研究僅以前五個構面（以 D1, D2, D3, D4, D5 簡稱）來進行問卷資料分析與統計。

四、研究結果與分析

（一）校長與教師對於學習領導五大構面重要性的認知情形

校長及教師都同意校長學習領導中「關注學生學習」最重要，而「共同承擔績效責任」排序最後，這或許是公立學校體制的校長及教師對績效責任的內涵或壓力感受比較不深。期望值差異較大的是「促進教師專業成長」，這個構面在校長及專家都排名第 2 及第 1，顯見校長及專家都認同教師專業是學生學習品質的保證，因此促進教師專業成長為學習領導當務之急，然而，教師對「促進教師專業成長」的隸屬度並不高，可能教師認為這是自己的本份或對本身專業深具信心，認為校長領導無須凸顯這一構面。

用威克生符號檢定法檢定校長及教師對此五大構面的重要性認知是否一致，除了「建立學生學習願景及設立目標」不一致，其餘四項都呈現一致。教師對「建立學生學習願景及設立目標」重要性的認知高於校長，究其原因應為校長在設定學校願景時，多數均已將教學及學習願景隱含於內，但或許是並非每位校長都會和教師討論學習願景的內涵或定期宣導學習願景，因此教師對學習願景了解不多，甚且認為只是口號或理想，此一現象也提醒校長應利用時間多和教師談談學習願景的實質內涵，甚且校長應該時常和教師對話，以學校願景為基礎，形塑該校的學生學習願景，讓教師也成為學習領導的一份子，共做決定、共擔責任。

表 1 校長&教師對校長學習領導重要性認知分析

	建立學習願 景及設立目 標	關注學生學 習	促進及參與 教師專業成 長	型塑學生學 習文化	共享領導及 承擔績效責 任
專家隸屬度	0.2	0.24	0.26	0.19	0.13
校長隸屬度	0.17	0.37	0.24	0.15	0.07
教師隸屬度	0.26	0.29	0.14	0.22	0.09
專家排序	3	2	1	4	5
校長排序	3	1	2	4	5
教師排序	2	1	4	3	5
檢定結果	* 校長與老 師所認知的 重要性 有差異	校長與教師 所認知的重 要性無差異	校長與教師 所認知的重 要性無差異	校長與教師 所認知的重 要性無差異	校長與教師 所認知的重 要性無差異

註：檢定僅針對校長與教師，專家值僅為參考，故不列入其中

(二) 校長與教師對於學習領導五大構面於校內實施的覺知情形

在此統計中，區分為：(1) 校長(N=23) vs 教師(N=28) (2) 男性(N=23) vs 女性(N=28) (3) 男校長(N=13) vs 女校長(N=10) (4) 男教師(N=10) vs 女教師(N=18) 四組相互對照學習領導五大構面於校內實施的覺知情形。以 D1 為例說明統計假設，其餘 D2 ~ D5 類推：

H_0 = 校長對於自己在校內實施建立學習願景及設立目標的滿意度 = 教師認為校長在校內實施建立學習願景及設立目標的滿意度

H_1 = 校長對於自己在校內實施建立學習願景及設立目標的滿意度 \neq 教師認為校長在校內實施建立學習願景及設立目標的滿意度

註：D1=建立學習願景及設立目標 D2=專注於學生學習及學習成果
D3=促進及參與教師專業成長 D4=形塑學生學習文化
D5=共享領導及承擔績效責任

透過將收集問卷內容（每個構面含 3 個問題，5 個構面共 15 子題）轉化成學習領導的模糊區間資料(fuzzy interval data)，轉化校長及教師的學習領導模糊區間資料、以及所有參與者的模糊平均數(mean)和中心(centroid)，最後用威克生符號檢定(Wilcoxon Rank-sum Test)等步驟，作者得出以下結果並嘗試歸結成因：

1. 校長和教師在學習領導整體面向及五大構面的滿意度均呈現顯著差異

校長的滿意度普遍高於教師，作者推估原因應為校長往往從宏觀角度去看自己的領導，而教師則從微觀角度去看校長的領導，且校長和教師間缺乏固定、時間充足的對話機會，形成滿意度的落差。

2. 男性及女性在學習領導整體面向無顯著差異，在 D2 ~ D5 呈現顯著差異

原因為男女性別包含校長與教師兩類職業別，相同職業者的滿意度均無差異，因此在學習領導整體面向滿意度無顯著差異。在五大向度方面，D1 屬於學習信念與價值的認同，校長和教師比較容易凝聚共識。D2 ~ D5 則傾向於實施面，對教師來說也是比較新的概念，需要在信任關係下透過分享與長時間對話以制定策略，現階段校長和教師仍處於學習領導觀念磨合期，所以滿意度呈現顯著差異。

3. 男校長和女校長在五大構面的滿意度無顯著差異

原因應為校長普遍有相同的信念、價值觀、使命感及領導知能，因此在五大構面的滿意度無差異。

4. 男教師和女教師在 D1, D2, D5 無顯著差異，在 D3 和 D4 呈現顯著差異

原因為多數教師均擁有「以學生學習為中心」的信念與使命感，也都能認同共享領導、共擔責任的共識。但對於教師專業與學生學習文化的內涵與做法，或有性別、人格特質的不同，因此男女教師在 D3 和 D4 呈現顯著差異。

表 2 對學習領導整體面向及五大構面假設檢定結果

類別	校長 vs. 教師	男性 vs 女性	男校長 vs 女校長	男教師 vs 女教師
LL	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	-	-
D1	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	H ₀ 成立	H ₀ 成立
D2	H ₀ 不成立	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	H ₀ 成立
D3	H ₀ 不成立	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	H ₀ 不成立
D4	H ₀ 不成立	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	H ₀ 不成立
D5	H ₀ 不成立	H ₀ 不成立	H ₀ 成立	H ₀ 成立

五、結論

學校文化向來被視為「封閉的組織文化」，在校長和教師之間存在著隱性的鴻溝，雖有對話的平台機制，卻很難收到對話的效益，而學習領導提供進行實質對話的平台，因為在以學生學習為中心的前提下，校長、行政、教師都是校內的領導者，共享學生學習的領導權並承擔績效責任。

本研究應用模糊統計方法以了解校長與教師對校長學習領導構面重要性的認知情形，以及在學校現場校長及教師對學習領導實施構面的覺知程度，透過隸屬度能改進傳統問卷的限制，提供更細微的資訊。

從研究結果，作者發現校長和教師對學習領導五大面向重要性的認知無顯著差異，然而校長和教師對學習領導及五大構面在校內實施的覺知情形卻有不少的差異，基於此差異，作者提出以下建議：

(一) 以校長和教師對學習領導五大面向重要性的認知性共識為基礎，開啟對話

校長和教師都能認同到學習領導五大面向對建立有效能的學校以提升學生學習成效，校長應透過正式、非正式管道以凝聚對本校學習願景的共識，凝聚學習願景及目標是學習領導的第一步，校長和教師唯有在相同信念和價值觀的基石下，才能逐漸發展促進教師專業、型塑學習文化、提昇學習成效等實質面的策略。

(二) 建立校內穩定、多元、靈活的專業對話機制以縮短校長和教師對學習領導覺知的差異性

學校成員要達成溝通與理解的目標非一蹴可及，因此校長和行政應設置長期、每週固定時間的專業對話機制。同時因應學校成員相異的工作性質與時間，對話機制應多元靈活，包含大小或性質互異的群組正式與非正式的實質面談，或應用網路、社群媒體的隨機對話，校長與教師之間的覺知差異需要校長透過主動宣達、溝通，打開教師心中那扇窗，教師也敞開心門，以學校領導的一份子自居，把握與學校、家長溝通機會。學校就是家庭、成員就是家人，透過相互理解以彌平對學習領導的覺知差異。

(三) 營造一所以學校為基底的學習共同體，讓校長、行政和教師都成為共同體的協作學習者

校長和教師共同致力於建立學習願景及設立學習目標、關注學生學習內涵及學習成果、熱誠主動發展教師專業成長、型塑學習型組織文化，及分享領導及共擔責任績效。透過每位成員的專業領導，讓學校如交響樂般各自發揮又共同合作，為學校效能和學生學習齊心努力。

本研究僅為學習領導踏出第一步，期盼能以此為基礎，納入行政人員與家長學生，進一步發展出學習領導於行政層級、教師層級、家長層級、學生層級的策略與行動方案，真正落實扁平式的學習領導於校園中。

參考文獻

- 林明地（2010）。國中校長提升課程品質及師生教與學成效之作為分析。**當代教育研究**，18(1)，43-76。
- 林明地（2013）。學習領導：理念與實際初探。**教育研究月刊**，229，18-31。
- 吳俊憲（2012）。推動高中職學校優質化-「學習領導」之觀點分析。**臺灣教育評論月刊**，1(10)，39-42。
- 吳清山、林天祐（2012a）。學習領導。**教育研究月刊**，217，139-140。
- 吳清山、林天祐（2012b）。校長學習領導的理念與實踐策略。**教育研究月刊**，2(2)，1-21。
- 吳柏林（2005）。**模糊統計導論**。台北：五南出版社。
- 吳柏林、謝名娟（2010）。**現代教育與心理統計學**。台北：Airiti Press。

- 秦夢群（2015）。學習領導的行政策略與實施。「校長學習領導國際學術研討會」論文集，53-76。台北市立大學教育行政與評鑑研究所、學習與媒材設計學系主辦。

- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Canberra, Australian College of Educators.

- Dempster, N., Robinson, G., & Gaffiney, M. (2011). Leadership for learning: Research findings and frontiers from down under. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 143-163). London, England: Springer.

- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, England: Routledge.

- Murphy, J., Elliot, S. N., Golding, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. New York: The Wallace Foundation.

- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.) (2011). *International handbook of leadership for learning*. London, England: Springer.

- Reardon, R. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership And Policy In Schools, 10(1)*, 63-83.

- Walker, D., & Downey, P. (2012). Leadership for learning. *The Educational Forum, 76*, 13-24.



死亡教育融入國小教學—以低年級學生為例

黃宥緝

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所在職專班研究生

一、前言

教育部為宣示重視生命教育之推動，於 2001 年宣布該年為「生命教育年」，規劃從小學到大學十六年一貫的生命教育實施，奠下我國推動生命教育之重要里程碑。在綜合活動學習領域其十二項核心素養中，尊重生命為從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。教師可以透過綜合領域課程實施生命及死亡教育，教導學生體會生命的價值，進而珍惜自己與他人生命。

陳錫琦(2003)發現，第一次經驗死亡的年齡以第一次經驗死亡經驗的年齡，以 7 至 12 歲最多，而此階段孩子就讀國小。在面對死亡的環境中，成人因心理較成熟，都有自己哀悼與抒發的方法，然而孩子年紀還小，他們會模仿與學習成人的行為表達與觀念。因此，孩子們在面對死亡的悲傷情緒，除了透過至親的陪伴、引導外，教師也扮演了重要的角色。

二、教學活動設計

低年級教師運用繪本教學與學生談死亡教育，教師透過《豬奶奶說再見》、《獾的禮物》兩本繪本內容引起學生興趣，學生在聆聽繪本故事時，將故事劇情中的內容和自我生活經驗做結合，讓孩子與書本主角及劇情產生情感共鳴，這些都是孩子在面對處理情緒時最佳的心靈處方箋。教師藉由課程讓學生能坦然面對生命中的生、死、離別，了解愛與悲傷的感受，也希冀能引導學生用想念取代哀傷，用積極樂觀的態度面對未來，更懂得珍惜與把握生命的寶貴與美好。

(一) 第一節課教學流程：繪本閱讀趣-豬奶奶說再見(親情)、敬老狀況劇

師生於《豬奶奶說再見》繪本文意導讀與討論後，進行敬老狀況劇，教師請學生分組合作設計劇本並上台演出，劇本內容以在生活中有哪些時候可以身體力行孝親或幫助長輩為方向。小組在演出時，戲劇內容須呈現人物、地點、發生什麼事情以及如何身體力行或幫助長者。

策略：討論教學、實作、體驗、分享。

第一節課教學目標：學生能專心聆聽故事，並針對《豬奶奶說再見》故事內容進行討論與分享。在討論的過程中讓學生能了解什麼是死亡，並了解死亡是人

生的最後階段，降低對死亡的恐懼。接著透過狀況劇的設計，讓學生以了解如何以實際行動關心並尊敬長輩。

教學放大鏡（教師觀察）：教師在說故事的同時，已有幾個學生默默在擦拭自己的眼淚，事後也和老師表示故事內容讓他們想起自己的長輩，也很擔心自己像豬小姐一樣，沒有豬奶奶的陪伴。但是上完課後，她們了解死亡是人生的必經階段，她們也會用積極樂觀的態度陪伴長輩。接著，在進行敬老狀況劇時，學生熱烈討論，並上台表演，能說出在生活中有哪些時候可以身體力行孝親或幫助長輩為方向（如：搭捷運時，可以讓座給年長的人；年長的人跌倒了，要趕快請其他大人幫忙等）。

（二）第二節課教學流程：繪本閱讀趣~獾的禮物、愛要大聲說

師生於《獾的禮物》繪本文意導讀與討論後，進行愛要大聲說，請學生分享：你最喜歡跟祖父母做什麼事情？你想對祖父母們說哪些感謝或關心他們的話？

策略：討論教學、實作、分享。

第二節課教學目標：學生能專心聆聽故事，並針對《獾的禮物》內容進行討論與分享。在討論的過程中，讓學生能了解對待他人應以不求回報的心態真心幫助朋友或親人，並能珍惜與朋友或親人相處的光陰。在愛要大聲活動中，學生藉由細數自己與祖父母們的相處時光，具體說出感謝或關心祖父母的行為，此外瞭解透過打電話、寄信、視訊、e-mail 等方式以實際行動關心對長輩的關懷與感謝。

教學放大鏡（教師觀察）：在進行故事內容討論時，學生覺得獾是一個講信用又善良熱心的動物，牠不但會教牠的朋友事情，也會主動幫助朋友。雖然獾死了，大家很想念他，但他們都用更積極的態度過生活。接著，進行愛要大聲說活動，學生踴躍舉手表達對自己長輩的愛與關心。

（三）第三節課教學流程：腦筋急轉彎、愛的延長信

教師請各組學生腦筋急轉彎討論：1. 有哪些方式可以讓我們遠離親人離去的悲傷。2. 人的生命有限，請各組討論有哪些事情是我們現在應該要把握當下，積極去做的事情呢？接著再進行愛的延長信活動，學生化為書中角色並寫一封信與其他角色對話，藉此讓學生學習《豬奶奶說再見》與《獾的禮物》這兩本繪本所要傳達的精神，用積極樂觀的態度面對死亡。

策略：討論教學、實作、體驗、分享。

第三節課教學目標：學生能用積極樂觀的態度面對死亡、能用樂觀正向的態度面對身邊的人離世。了解生命有限，進而把握當下、珍惜生命的每一刻。

教學放大鏡（教師觀察）：一開始，學生在討論的過程中，踴躍分享自己心愛的寵物或是親人離開自己的經驗。此外，許多學生都能具體說出若自己是獾，希望朋友們能夠平安健康，過精采的生活，不要為自己的離開而難過。

課程結束後，家長與教師分享學生在家會說出即將要和好友分班的心境，並表示自己會如同豬小姐和獾的朋友一樣，雖然豬奶奶和獾都不在身邊，但是他們並沒有陷在悲傷的情緒裡，反而用正向積極的態度面對離別。

三、結語與省思

（一）繪本教學提升學生學習動機

「貧者因書而富，富者因書而貴」，閱讀能讓學生的生命增添豐富感，並厚植學生迎向未來的能力。繪本的內容豐富，題材廣泛，不論是故事內容或插畫表現，皆可以提供學生無限延伸的教材。繪本的故事具有教育導向，在教學時融入各科課程一直以來深受學生喜愛，藉由「豬奶奶說再見」與「獾的禮物」兩繪本高潮迭起的故事劇情及老師引導討論等活動設計，讓學生們學習到死亡教育的知識內涵。

（二）幫助學生澄清及了解死亡議題

有關「死亡」這個語詞，向來均忌諱討論。孔子曾說：「未之生，焉之死。」生命有生自有死，是自然法則，人人都無法避免遇到親人或是寵物的死亡，我們應該擺脫過去的文化忌諱，協助學生認識生命教育。年紀越小的孩童越難以面對死亡與克服內心的悲痛，當學生發生朋友或親人死亡之重大傷害時，身為導師的我希冀利用此課程幫助學生坦然面對身旁至親的離去，讓學生真正理解生命的終結和存在，對人生的意義有更多的深入思考。

（三）從做中學了解死亡教育的意涵

林季玲（2009）研究發現教師透過課程引導學生以正向的態度面對生死，有助學生提升正向的生死觀。「敬老狀況劇」活動，讓學生組內討論生活中有哪些地方可以實際身體力行幫助長輩，討論後，組員透過演戲的方式呈現所討論的內容。「愛要大聲說」，讓學生回想與祖父母相處的情形，進而感受長輩對自己滿滿的愛，並在討論中了解在平時可以透過話語關心、奉茶、陪伴散步、幫忙長輩，

若長輩不在身旁，亦可打電話、寄信、視訊、e-mail 等方式表達對長輩的關懷與感謝。希冀學生在親身體驗中，養成孝順勤勞的好品德，領悟生命的意義與價值。

(四) 學生透過認識死亡的意義，降低死亡所造成的心理創傷

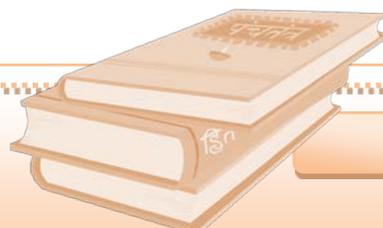
陳淑霞（2002）研究指出在死亡事件的經驗中，假使未得到適時的輔導，其內心受到創傷隱藏於心中，將會引發更多對死亡焦慮與恐懼的情緒，更有可能影響其一生的行為與思想。學生面對至親的死亡，悲傷程度極高，他們的悲傷、焦慮是需要被瞭解並需要讓他們適時表達悲傷情緒。在親人尚未往生之前，藉由預防性的說明與支持，讓學生們了解死亡、接受人會死亡的事實，對學生的影響將會較正面。在親人往生後，教師最需幫助學生接受死亡的事實，耐心陪伴他們，予以即時的支持，也可以鼓勵學生用他們熟悉的方式表達情緒，敞開心胸和我們一起分享心中的痛苦。透過協助學生將負面的情緒降到最低，坦然面對死亡的過程，讓喪親的過程中避免遺憾與內疚的產生，藉由轉化學生對已逝親人的愛，減低學生的心理衝擊，在日後的成長過程走向正面的發展。

(五) 了解人和人相處時間的有限性，進而把握當下

學生在二年級升上三年級時，將會面臨好朋友到三年級與自己各分東西到不同的班別，而產生不捨的情緒，藉由此次的課程設計可以讓學生把握當下，利用每天在一起上課的時間，共同創造美好的回憶，把握當下、珍惜生命的每一刻。

參考文獻

- 林季玲（2009）。生死態度之教學成效的後設分析。《課程與教學季刊》，12(3)，107-128。
- 林真美（譯）（2008）。《獾的禮物》。原著Susan Varley。臺北：遠流。
- 柯華倩（譯）（2006）。《豬奶奶說再見》。文/ Margaret Wild，圖/ Ron Brooks。臺北：東方。
- 陳淑霞（2002）。《幼兒死亡概念與情緒反應之質性研究》（未出版之碩士論文）。私立南華大學生死學研究所，嘉義縣。
- 陳錫琦（2003）。某大學學生經驗第一次死亡事件及其相關問題。《衛生教育學報》，20，45-70。



從電影「老師，你會不會回來？」淺談翻轉教室

張茹亦

國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士班研究生

一、前言

電影「老師，你會不會回來？」英文：**Turn Around** 為改編自臺灣王政忠老師所出版的同名書籍，內容為作者的親身經歷所撰寫而成，是一部有關於教育的電影，電影的起點從老師王政忠於高雄師範大學畢業後，被分發至南投縣中寮鄉爽文國中教書，而開始的一連串的教育心路歷程，電影中描繪出偏鄉教育問題、學生家庭教育的不同、翻轉教學、地震、親情等情節，筆者將分為五個部分進行撰寫，分別為前言、電影介紹、電影觀後感、淺談翻轉教室及結語。

二、電影介紹

王政忠老師於高師大畢業後，滿腔熱血的至爽文國中任教，從開始教學後，發現學生上課不受控制加上當地教學資源匱乏等等情形，王政忠老師開始思考調離爽文國中的方法，從校長那得知老師如獲得考績優良，即可調離爽文國中，於是王老師開始在教學上下苦心，在課堂上進行同學分組比賽、鼓勵學生參加國樂比賽等等，讓同學們成績進步，但實際執行後，並未因此獲得考績優良，而一直想調離爽文國中的心，直到經歷了 921 大地震後才開始轉變...

王政忠老師入伍當兵後，經歷了 921 大地震，在兵中獲准返鄉探視的上級通知，因此他再次回到中寮鄉，映入眼簾的熟悉樓房及爽文國中已滿目瘡痍，到處是傷患、搜救人員及警消人員的混亂場面，此時學生得知王政忠老師回來，滿是淚痕的簇擁上前，說著自身的害怕以及家中地震後的情形，而其中一位學生問王政忠老師說「老師，你會不會回來」？你會不會再回來教書，就因為這句話，喚起王政忠老師想起自己的過往，當年王政中老師家境不好，有一位老師資助他補習費，並鼓勵王政忠老師以後有能力，別忘了去幫助那些需要他幫助的人，因此，王政忠老師知道，此時爽文國中需要他的幫助，於是決定退伍後，重返爽文國中教學。

歷經 921 洗禮的爽文國中，學生們只能暫時在戶外搭建的教室上課，老師與學生們一邊重建家園，一邊努力學習，而王政忠老師在教學上花了許多心力，例如：課堂上表現良好的同學，可以獲得點數，點數集滿可以換到小禮物，或者點數可以用於公開競標，用來換得更棒的禮物，藉由這些激勵方法，增強學生的學習動機，讓學習過程是愉快的同時又可以學到很多，並希望能翻轉學生成績的現況。

王政忠老師對翻轉教學的理念為堅持每天 0.01 的改變，「1 乘 1 乘 1 萬次還是 1，但只要多 0.1，乘 7 次就會大於 2 了，甚至只要多 0.01 乘 70 次也會大於 2。我們只要多付出一點，哪怕只是改變一個學生也值得，不是嗎？」因為這段與爽文國中老師們所說的話，讓其他老師願意一起改變現況，朝著翻轉教學的方向努力。

電影的尾端，爽文國中報名了全國性的國樂比賽，小倫老師帶領著學生練習，而王政忠老師幫忙四處爭取經費，目的是讓同學有更好的環境及資源練習，雖然過程中，有的學生需要幫忙家中顧店，有的則是家長不支持練習，但學生們依然互相扶持，盡可能地排除萬難努力練習，在比賽上台前一刻，小倫老師跟同學們說：「不要把比賽當作比賽，把它當作是要表演給心裡最重要的人聽就好」；而王政忠則是跟同學們說：「放輕鬆，我們今天不只是來比賽，而是要告訴大家我們代表中寮，沒有被 921 地震打倒」，藉此希望同學們能透過音樂，表達中寮人的堅強！

三、觀後感

「老師，你會不會回來？」是一部感人的電影，雖然劇情大部分內容與教育有關，但是相信不分男女老少的觀眾，看完多少會被劇情所感動，在教育領域，老師絕對是影響學生成長的重要角色，尤其對於偏鄉小孩來說，像電影中的學生，家境清寒的佔多數，家長多忙於工作無暇顧及小孩，而學生待在學校的時間很長，從電影中，可以看出許多學生對於老師的依賴性，而爽文國中雖然經歷了 921 地震的無情摧殘，但同學、老師、親人間，反而因此變得更加緊密，王政忠老師對教學的熱情及適性揚才的教學做風，完全翻轉了同學們的學習人生，相信如果每位教育者看完此電影，能獲得許多能量，並且能以王政忠老師為榜樣，堅持每天只要 0.01 的改變，一點一滴累積就會看到改變，這部片也提醒了筆者，不論在任何情況都莫忘初衷，王政忠老師從小立志當老師，目的是讓辛苦且弱勢的學生，跟他一樣能夠擁有翻身的力量，而筆者也希望自己都能夠像王老師一樣，在自己的領域堅持下去！

四、淺談翻轉教室

(一)王政忠的翻轉教育 V.S. 翻轉教室

王政忠老師推廣翻轉教學數年，先是透過教學方式的改變，像是利用競標及競賽分組等方法，使學生成績慢慢變好，翻轉了偏鄉的學習狀況，後來則是在課堂內進行 MAPS 的翻轉教學法，藉此慢慢地改變整個學生的學習環境及學習氣氛，雖然電影中王政忠老師，主要與偏鄉翻轉教育較為相關，但實際上偏鄉與一

般翻轉教室的目標是一致的，都是期許能激發學生學習動機、自主學習力、獨立思考的能力等等，而就老師而言，希望可透過翻轉教育，提升老師的專業能力，從教學的主導角色轉換成協助角色，幫助學生學習。

接著來談論王政忠的翻轉教育與翻轉教室的異同之處，不論是翻轉教育或翻轉教室，老師的角色皆必須翻轉教學模式，也就是將學生當作學習的主角；而翻轉教育涵義較廣泛，主要是為了翻轉、改善學生的學習狀況，在教學中融入創新的教學模式，像王政忠老師的 MAPS 翻轉教學、競賽分組等方法，當然翻轉教育不僅僅侷限於此，每位老師都可以創造各種翻轉教學法來進行教學；而翻轉教室則為翻轉教學的其中一種型態，學生在家透過電腦預習老師的教學影片，在課堂進行中，學生著重探討問題及討論等等，老師則不需再進行教學，而是輔助學生的角色。

基於上述內容，以下將淺談王政忠的 MAPS 翻轉教學法、翻轉教室的起源、定義及優缺點的相關內容。

(二)王政忠老師的翻轉教學法

王政忠在實際教學中創造了 MAPS 教學法，此教學法以學生為主體，包含以下四元素：

1. 心智繪圖法(Mind Mapping)：此法源自於東尼·博贊 (Tony Bazun)發明的心智圖，但實際轉為教學方法已幾乎與原本的心智圖無關，MAPS 法為透過設計不同的提問，引導學生於教室裡小組學習及自我學習來完成整個心智繪圖(I see/I feel/I think)。
2. 提問策略(Asking Questions)：透過提問訓練學生批判思考。
3. 口說發表(Presentation)：透過上臺報告，讓學生有機會展現自我。
4. 同儕鷹架(Scaffolding Instruction)：透過小組合作，依學生的資質分 A、B、C、D 等級，不同能力的學生搭配成組，答題如答對，A 級學生得 1 點、D 級學生可得 4 點，亦就是說 A 級、B 級學生必須帶領 C、D 級學生，才能讓整組分數提高，如此一來可讓學生學習團隊合作的重要性，亦可建立 C、D 等級學生的自信心。

(三)翻轉教室起源

翻轉教室源於 2007 年美國的化學老師強納森柏格曼(Jonathan Bergmann) 和山姆斯(Aaron Sams)，將上課內容事先錄製完成，提供缺課學生能上網自行瀏覽補課，後來此方法適用於所有學生，在課堂上讓學生討論及練習，透過討論及練習，又能更深入教學內容，此方法與傳統教學模式截然不同，傳統教學模式為老師於課堂上不斷講解，相反地，翻轉教室為學生在課堂上討論練習，老師則為輔助角色，此模式即為「翻轉教室」的起源。

(四)翻轉教室定義

程鈺涵(2018)認為翻轉教室為改變了知識傳達和吸收的地點及時間，進而影響學生、教師、過程和學習主導權的教學方法。

吳宥姍(2017)認為翻轉教室是將傳統教學，本來是以上課聽講並將作業帶回家寫的方式，這整個過程進行翻轉的方法，翻轉教室改為讓學生事先利用線上學習聽講，上課中由教師引導完成討論問題、實際操作及作業，讓師生在上課時間能更有效率的進行互動。

由上述可得知，翻轉教室為以學生為中心的教學方法，讓學生自主學習，教師扮演引導的角色。

(四)翻轉教室的優缺點

1. 學生面

優點：

- (1)可培養學生獨立學習、主動思考及表達能力等。
- (2)透過課堂討論，可以讓學生對於問題更加深入了解。
- (3)透過事先預習，讓學生找回學習的樂趣。
- (4)如果想仔細聽曾經上課的內容，可以從教學影片中複習。

缺點：

- (1)學生可能無暇自行預習，或者有專注力不足的情況。
- (2)學生家中可能沒有電腦網路設備，無法先行預習。
- (3)上課過程，未必每位學生都擅於發言及表達，反而造成學生無形壓力。
- (4)習慣傳統教學方式的學生，要再去適應翻轉教室，可能增加學習壓力。

2. 老師面

優點：

- (1)學生事先預習課程，節省老師上課講解時間。
- (2)透過課堂討論，不僅學生受益，老師亦能獲得新的想法。
- (3)老師間可以互相交換教學影片，並彼此給予建議或者鼓勵。

缺點：

- (1)老師需預先錄製影片，可能加重教學負擔。
- (2)未必每位老師皆能適應翻轉教室的模式。
- (3)同學於課堂討論，教室秩序老師較無法掌控。

五、結語

翻轉教室為一種以學生為中心的教學精神，由上段分析得知，翻轉教室有好有壞，執行面可以與傳統教學方法互相搭配，如此一來，不會造成老師與學生的壓力，亦能給彼此學習的新鮮感，而每種科目適合的教學方法皆不相同，老師可以在教學過程中，自由彈性運用及變化，亦可以與同學討論適合的教學模式，讓彼此都獲得最好的平衡點。

參考文獻

- 吳宥姍（2017）。翻轉教室全球競爭時代臺灣已成教育出超國。禪天下。151。16-20。
- 程鈺涵（2018）。翻轉教室對不同學習風格之國中生其學習成效之影響。中原大學。（未出版之碩士論文）。桃園市。



以批判性識字觀點增進新住民 識字教育師資知能之初探

洪榮昌

高雄市鳳山國小教師兼學務主任

一、前言

自民國八十六年起，由於臺灣經濟動向的改變，使得來臺灣跨國婚姻移民與日俱增，造成社會人口結構變遷快速。政府為落實新住民教育，以協助新住民能早日適應並融入臺灣生活，政府擬定多項新住民的實施策略，其中更強調識字教育應作為拓展個人生命視野的途徑及適應日常生活功能的工具（陳盈丹，2009）。為了讓新住民適應環境，教育是增進個人和社會適應最有效的方式（吳清山，2006），將識字教育融入社會脈絡，以批判性識字觀點取代傳統讀寫識字觀點，乃是最重要的一環。

二、批判性識字的內涵

如何藉由批判性識字觀點融入識字教育的實施，協助增進新住民自身及教育子女的能力，識字教育課程師資專業素養能力的增進，有其必要性。面對以往著重於技能性的識字教育內容，對於批判性識字內涵的釐清，將有助於教師進行識字教育概念轉化與實踐（何青蓉，2007），批判性識字的內涵整理如下：

（一）識字是社會實務的理解

教學的過程中，教師需察覺學習者語言背後的價值、信念與態度，才不會在不經意中損及學習者的認同感及信任感，造成文化學習的不連續性、溝通的失誤及學習者的抗拒（何青蓉，2007）。教師要使課堂知識和學生生活相關，使學生有其聲音。要肯定學生經驗是鼓勵師生交流的重要部分，便要提供與學生生活經驗有所共鳴的課程內容（林昱貞，2002）。識字教育並非只是教室現場的活動，仍需對其背後社會文化養成作深切的認同，以作為轉化的基礎。

（二）識字是批判反思的行動

將識字視為一種反思，讓成人透過環境中去分享識字意義和功能，並從互動的角度理解識字的內涵；脈絡視為分析和反省的主體，質疑那些意義，並且認為透過行動改變情境本身（何青蓉，2007）。在教學設計的原則上，應連結學習與學習者的生活經驗；幫助學習者思考與他們自己文化經驗的關係（何青蓉，2004）。讓識字成為思考、理解脈絡的工具，而非只有技能性的反覆練習。

（三）批判性識字觀點的轉化

批判性識字的觀點以識字作為自我與社會增能的先決條件，除積極建構自我能力為基礎，並作為開展可能性及增能性的構想之一（何青蓉，2007）。善用各種教學方法與溝通媒介，靈活地激發學生的參與，並打破以語言為唯一的溝通媒介的主流思考，以創造更平權的教學和溝通環境（何青蓉，2004）。教師在開創識字教育可能性的同時，必須從轉化自己的識字教育觀點出發，進而帶領新住民學者開創學習的新視野。

三、新住民識字教育師資應有的體認

新住民在臺灣的生活與發展，必須適應語言文化迥異的環境，還要對子女的養育和教育付出照顧的責任。面對全然陌生文化的適應，透過對於當地文字的理解，將是快速認識並融入當地文化的有效途徑之一。如何將識字教育學習內容有效轉換成其生活所需能力，將有助於新住民與本地文化的有效連結。

新住民教育需要紮實的課程設計，也要有豐富實用的教材，還要有切合新住民需求的教學和評量方式，才能帶動新住民的學習持續進步（黃政傑，2015）。然而，目前的推動模式是多利用現有學校或由新住民相關單位辦理，相關的課程、教材規劃及教學實施，大多交給學校和教師來實施，對於新住民的文化和學習背景的理解，亦成為現場教學者必須考量設計的因素。

如何讓新住民面對臺灣的語言、文化及教育的認知，作有效的轉化，第一線教學現場的教學者顯得更加重要。教學者對於整個學習者學習需求的了解、課程實施中對於學習者學習狀況的掌握，是促進有效教學的重要基礎。面對不同的教育對象，教學者應有的體認如下：

（一）教與學之本質不同於正規學制的學生

新住民識字教育以成人為對象，由於現行政策推動模式所示，現行教育現場實施識字教育的教師多屬於現職教師，習慣於兒童或青少年教學，對於成人的學習需求需加以理解，以便於新住民識字教育教學做調整。成人的識字學習，可在學習情境中以較著重思考的歸納，進行開放的學習。成人學習者生活經驗豐富，可配合環境進行抽象思考。

（二）教師本身加強對於新住民識字教育認知的理解

實施識字教育教學前，教學者能加強對於成人學習者學習特性的理解，使整

個教學內容與學習者的需求產生緊密連結，勿過於強調技能性的學習，除了必需依據教學現場學生的反應，在課程上做彈性的調整，在設計教學活動方面，更需考量到學生的學習目標與需求（蔡茗香，2017），強化與成人學習者的學習經驗及生活脈絡結合，提升學習成效。

（三）對於識字教育的轉化，跳脫聽說讀寫的概念

面臨成人學習識字教育，需改變成人識字教育就是基本書寫能力的認識，不再只是侷限於反覆書寫能力的機械式練習。學習的內涵上，除技能性的學習外，如何將認知及情意部分有效融入識字教育，也是教育過程中非常重要的內容。例如可運用活潑的工作坊方式，創造互動的對話空間，激勵新住民分享彼此經驗，逐漸建立自信。

四、增進新住民識字教育師資知能的策略

（一）加強新住民識字教育社會實務的轉化

在實施識字教育的過程中，了解學習者學習的動機和背後的社會經驗是必須的。教學者理解學習者對於識字教育認知觀點的落差，以建立文化學習的連續性，增進學習者學習成效，是提供教師對於教育現場更深的理解並提供重新出發的基礎。跳脫課本制式的筆畫教學，以所處社會實境為教學素材，產生文化聯結，增進學習成效。

（二）教育的過程融入批判性識字的理解

識字教育過程，非只有單向傳輸字句意義及練習。從學習者的脈絡出發，新住民識字教育可以用大單元活動設計方式進行，打破分科教學，而改以問題脈絡為中心的教學方式，從團體互動中產生過程反省，從新行動的選擇與實驗，形成轉化學習（黃明月、林宜穎、葉書秀，2008），讓新住民識字教育在文化脈絡中進行，達到順應社會變遷的功能。

（三）批判反思行動從識字教師本身做起

識字教育課程規劃，學習活動的實施，教學者皆具重要的角色。教學者能分析自己本身對於識字的概念，反思對於學習者背後社會脈絡的關注，進而透過互動，改變學習者，將識字視為反思批判社會情境並自我成長的學習過程。

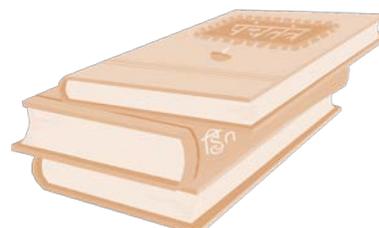
五、結論

增進教師專業素養的同時，對於識字教育的內涵及理解是必須的。教育過程中是功能性的複製還是批判性的轉化運用，教師在實際教學場域對於識字觀點的釐清與實踐，對於學習者學習和能力的培養，影響甚鉅。

在實施識字教育的過程，授課教師始終以「關懷生命」的角度出發，理解學習者的生命歷程及背後的文化脈絡，藉由識字學習的過程中，建立自己與臺灣社會的連結及雙向的互動。如何增進批判性識字觀點內涵的轉化，成為教學者從事新住民識字教育教學的核心概念，應成為建立師資指標及教師增能過程中最主要的方向。

參考文獻

- 何青蓉(2004)。閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實踐經驗。高雄師大學報，17，1-20。
- 何青蓉(2007)。成人識字教育的可能性。高雄市：復文。
- 林昱貞(2002)。批判教育學在台灣：發展與困境。教育研究集刊，48(4)，1-25。
- 吳清山(2006)。讓新住民有翻身的機會：談新住民教育的困境與突破。研習資訊，23(5)，15-20。
- 陳盈丹(2009)。新住民女性對識字教育學習的困境。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/81/81-22.htm>
- 黃明月、林宜穎、葉書秀(2008)。外籍配偶子女教養方式及其轉化學習之方案發展研究。課程與教學季刊，11(4)，75~108。
- 黃政傑(2015)。新移民教育課程政策的侷限與突破，課程研究，10(2)，1-15。
- 蔡茗香(2017)。補校識字教學行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。臺中市。



英文能力分級教學的成效與省思

廖彥棻

國立臺灣大學外國語文學系助理教授

一、前言

科技的日新月異與快速發展拉近了國際間的距離，國際村與全球化的趨勢已然形成。為迎接這波浪潮，增加國家競爭力與國際接軌，提升學生英語文能力已是許多非英語系國家努力的重要目標。過去數十年來，台灣英語教育歷經幾項重大變革，包括：自 2001 年起將英語納入國小正規課程，並於 2006 年向下延伸至國小三年級、2002 年行政院推行「挑戰 2008：E 世代人才培育計畫」，以及 2014 年國中會考英語科加考英語聽力等，可看出我國政府對英語教育的重視，以及亟欲提升學生英文能力的企圖心。

然而，近年臺灣學生不僅在多項國際英語能力測驗成績落後於其他亞洲國家（陳秋蘭，2010），國中生國際成就測驗(PISA)，或是會考成績，更相較其他國家呈現明顯的差異（吳明柱、柯彥廷，2016）。尤其，長期以來令人擔憂的英語能力「雙峰現象」，更是隨著國小英語課程的實施向下延伸（莊惠如、王菀詩、吳怡慧，2014）。甚至隨著雙語學校與全美幼兒園的盛行，產生英語學習起始點的不同（張武昌，2006）。這些種種現象顯示，臺灣學生英語能力的落差正逐年加大（張武昌，2014）。值得注意的是，此種能力的差異並未因學習階段的進程而有所縮短，反而向上延伸至大學端。隨著時間的推移，逐漸拉開同儕彼此之間的英語能力，形成英語學習優勢者愈優勢、弱勢者愈弱勢的「馬太效應」(Matthew Effect)（余民寧，2018）。面對學生英文程度落差逐年擴大、需求各異的困境，實施英文能力分級教學已成為近年臺灣英語教育討論的焦點。

二、英文能力分級教學的意涵與政策

學生英文能力若有明顯落差，不僅對教師的課程規劃、教學方式、活動設計等是一大挑戰；對英文學習適應困難的學生而言，更可能因長期積累的學習挫敗而逐漸放棄英文。對英文程度原就超越同儕的學生來說，也可能因課程內容過於簡單，缺少刺激與挑戰，而產生「制度性的動機喪失」(systematically demotivated)（丘愛鈴，2013，頁 19）。因此，如何將學生適當編班或分組，一直是英語教育的重要議題。尤其，依據英文能力分班或分組的分級教學模式，更是引發各界關注的焦點。

所謂能力分級，指的是依照學生的學習成就、技能或能力，進行分班或分組教學(Kim, 2012)。其目的是透過將學生按能力或成就分組，減少學生之間的相異程度，以利課程的規劃與教學的進行。能力分級方式主要有兩類：依學生程度，

將學生分成不同班級上課(between-class)；或在同一班級內，將學生依程度分成不同小組(within-class)，進行特定學習活動。其中，依照學生英文能力編入不同班級的能力分班方式，為目前常見的分級教學模式，也是頗具爭議性的教育議題。因能力分班所衍生的公平性疑慮，以及對學生自我效能與學習動機與焦慮等情意因素的影響，都是進行能力編班時需考量的因素。

在臺灣中等教育環境中，能力分班是否真能達到「因材施教」的目標，亦或僅為升學考試之故，屢受質疑。相對地，常態編班雖基於「有教無類」的理念，但是否因而容易忽略學生之間的個別差異與需求，也多有疑慮。儘管如此，能力分班所衍生的負面標籤效應，仍促使國中編班政策的制定長期較偏向常態編班，此也反映在相關法規修定的歷史軌跡上。教育部明定禁止國中施行能力分班的規定，可追溯至民國 68 年的《改進國民中學學生編班試行要點》。爾後於民國 71 年改訂《國民中學學生編班實施要點》，後再經歷多次修訂，明確要求國中須進行 S 形常態編班。之後，教育部更於民國 93 年通過《國民教育法》，其中第十二條即明訂：「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之」。也就是採行一般科目為常態編班教學，但特定學科課程則採「跑班制」，將學生重新編班分組。顯示臺灣在常態編班的前提下，對於英文能力分級教學的施行，已逐漸抱持彈性開放的態度。

隨著十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱）即將於民國 108 年正式上路，臺灣教育改革步伐更形加快。教育部於民國 107 年年初甫發布《高級中等學校課程規劃及實施要點》，並於民國 108 年 8 月 1 日起生效。此要點第二條即明確規定，國語文、英語文及數學三科目，得視學生學習需求及其他相關因素，以數個班級為一個班群，並考量學生個人意願及該學科之學習需求，進行適性分組教學。不僅為未來中學實施英文能力分級教學提供法源依據，也用以呼應十二年國教「適性揚才」、「成就每一位孩子」的願景。

三、英文能力分級教學的概況與成效

目前相關研究對英文能力分級教學的成效與看法仍多有分歧，就學習焦慮與動機等情意因素，以及學習成就的實質提升而言，正反面論述皆有。因此，學界對英文能力分級教學的實施成效尚未有定論(Cheng & Shih, 2007)。儘管如此，近年已有愈來愈多的各級學校嘗試施行英文能力分級教學。

以台北市中正高中為例，於民國 103 年正式實施兩次免試入學制度時發現，學生英文入學成績落差超乎預期，因而決定實施英文能力分級教學。依會考成績，將該年度入學新生分成三種不同程度，編成 ABBC 四組跑班上課。A 組學

生英文程度較好，提供較多補充教材；C 組學生英文程度相對較弱，以詳細講解基礎文法字彙等為主。英文老師並於每週撥出一天課後時間，陪 C 組學生複習當週課程。雖然進行分級教學，但各組月段考試卷皆相同，以確保公平性。該校實行後發現 C 組學生放棄英文學習的情形的確有減少，且高中英文聽力測驗不及格的比率也有下降，顯示英文能力分級教學確實有成效（游昇俯，2017）。

此外，臺北市也有些學校開始試行「兩班三組扶弱適性教學」實驗方案。即將國中兩班的英文課排在同一時段，並多增加一位老師，將兩班學生依能力與需求，分成三組進行英文適性教學。林明佳與曾世杰（2016）的研究顯示，此種英文能力分組教學，有助於提升低學習成就者的英文學習成效與學習動機，且授課教師對此實驗方案也多表示正面態度。

事實上，根據學者調查，有高達 82% 的高中校長，認同英文能力分組教學的必要性（胡清暉，2014）。但顯然師生看法不盡相同。Cheng 和 Shih（2007）曾探討台北某所國中於 2002 年時，對七年級學生實施英語能力分組教學。但於隔年 2003 年該批學生升上八年級時，決議取消英語能力分組教學，改採常態編班方式。針對這批歷經兩種分班方式的學生、家長與英語教師、導師、行政人員等，研究者採取問卷調查與訪談方式，以深入瞭解這兩種分班方式的成效。結果發現這兩種分班方式雖然各有優缺點，但英語能力分組教學似乎較有助於高成就學生，而常態編班對低成就學生則較有利，且多數學生仍較喜歡常態分班；家長雖也偏向支持分組教學，但英語教師、導師、行政人員之間的看法仍有所差異。

張玉芳（2009）的研究也發現，儘管教師、主任、家長與學生多半肯定英語能力分班有助於學習成效，但卻也只有約半數國中學生贊成英語能力分班教學。問卷分析顯示學生本身的英文程度會影響其對英語能力分班贊成與否，以及擔憂較低程度的班級可能會較不受重視與仍存有標籤化的疑慮。不過，姑且不論英文能力分班的利弊得失，從行政的排課、英文教師的安排、升學考試的顧慮，到家長的態度等，都增加英文能力分班實際施行的困難。因此，目前台灣多數中學仍以實施常態編班為主。

有別於中學階段受限於課綱的規範、升學的考量、班級的經營、行政的支援等因素，大學階段實施英文能力分級教學的情形顯然普及許多。大學英語教育由於排課彈性空間較大，教師教學自主性較強，升學壓力較少，英文學習目標也朝向實用功能與適性導向。因此，國內許多大學近年紛紛開始施行英文能力分級教學。根據筆者上網逐一查詢各所大學英文課程實施現況，初估現今約有六成左右的大學，大一英文課程皆是採取英文能力分級教學。分別依據英文分班測驗的結果，或是學生英文學測或指考入學成績，編入不同能力級別的班級。

隨著大學英文能力分級教學的普及與此議題的發酵，近年相關研究與日劇增。錢景甯、荊行倫與高麗華（2002）發現，採行能力分班學生的平均托福進步成績顯著較高於未採取能力分班學生。Luo（2005）則比較初級、中級、高級三個不同級別的班級英文進步情形，發現初級班學生的進步幅度最大。李金玲與蘇綉惠（2009）也發現實施分級教學後，學生的英文成就表現有顯著的進步。不過Liu（2009）後來也發現，雖然不同英文能力等級的學生皆有進步，但高級班學生的閱讀能力卻未有顯著差異。

若從師生觀點來看，Sheu 與 Wang（2007）發現多數老師雖然同意英文分級教學有助於學生學習，並能依據不同程度設計適合的教學活動與評量，但並不認為分級教學有助於增強學生的學習動機與興趣。孔長江與吳歆嫻（2010）則發現雖然多數學生對英文能力分級教學制度與效果感到滿意，但也認為此制度必須適時調整，以符合學生的需求。Chen（2016）近期調查接受高、中、低三個級別分級教學的大一學生，對實施英文能力分級教學的看法。結果顯示英文程度低的學生反而對教學成效與學習成果最為滿意；而程度較好的學生則是對不同考試內容，可能影響分數的公平性較有疑慮。

上述這些英文能力分班的實施經驗與相關研究顯示，英文能力分級教學的立意雖然良善，但實施時仍有許多問題待克服，以及不同因素需考量。惟有時時檢討與省思，不斷修正改進，方能有效提升教學與學習成效。

四、英文能力分級教學的問題與省思

臺灣目前不僅已有超過半數的大學實施英文能力分級教學，甚至可預期的是，在未來十二年國教課綱架構之下，英文能力分組教學更是中學實施英語文適性教學的可行方案之一。但英文能力分級教學是否真能達到預期的成效，仍有以下幾點問題有待克服：

（一）負面標籤效應與資源分配不均的疑慮

將學生依照能力分成不同程度的班級，所產生可能的負面標籤效應，一直是各界擔憂之處。因能力分班所造成無形的社會階層，可能對後段班學生自我觀念與學習態度的正向發展產生負面影響（戴曉霞，1998）。尤其是貼上前段班、後段班的標籤後，可能隨之產生教育資源分配不均與「差別待遇」的現象（張玉芳，2009），更是遭受許多質疑的聲浪。

（二）缺乏同儕刺激與典範學習機會

能力混合的班級中，程度較高的學習者不僅可以幫助程度較低的學習者，同時也是很好的學習典範。若將能力相似的學習者集中一班，是否可能導致同儕之間缺乏互相學習與刺激的機會，也是能力分班有所疑慮之處（張玉芳，2009）。

（三）英文分級測驗的準確度不足

多數學校受限於人力與資源不足，較難自行研發與施測英文分級測驗。大多採用學生的英文入學成績，或是依據月段考成績分班。但入學測驗的目的是評量與篩選學生，不一定適合特定學校教學情境分級之用。月段考成績則多是小範圍的紙筆成就測驗，恐也不易同時評量聽、說、讀、寫等語言溝通能力。

（四）英文分級課程內容、教學與評量不盡理想

英文分級教學的各級課程內容、教學方式與評量方法若未能達到不同能力學習者所需，恐怕也會影響能力分班的實施成效。有別於大學英文分級教學，針對各級別分別規劃不同的課程內容與評量方式，中學階段的英文能力分班教學，因顧及升學考試所需，各班仍多採統一的教科書與月考、週考的方式進行。顯見分級教學的成效仍取決於教師是否能運用適切的教學策略，設計適性的教學活動，引導學生進行有效學習。然而，此因素卻也常是實施能力分班時易被忽略的重點。

（五）行政排課困難與班級經營不易

大學階段的英文分級教學排課彈性空間大，較少行政排課與班級導師經營的顧慮。但顯然對中學階段而言，行政排課的困難，以及跑班制可能造成導師經營班級不易（吳明柱、柯彥廷，2016），卻是許多施行英文能力分組教學的學校面臨的主要問題之一。尤其能力分組的進行，牽涉不同班級與不同老師皆需在同一時間進行英文課，增加許多行政排課與教師調度的難度。顯示就實務面而言，分級教學的實施常受到非學術因素的影響（戴曉霞，1998）。

針對上述問題，筆者提出幾點建議如下：

（一）抱持正確開放心態

依據學生的興趣、性向與能力進行分班教學，原是適性教育的基本理念，也有助於學生的學習與發展。但若社會、學校、教師、家長與學生的心態仍停留在以成績決定一個人的價值，恐怕能力分班反而容易變相成為學生好壞價值的標

籤。負面標籤的撕除，有賴正確學習態度與多元價值觀的建立。惟有鼓勵與培養學生發展各自的強項與特色，尊重個別差異與需求，避免負面語言的使用與不當聯想，方能減少能力分級教學的負面標籤效應。

（二）健全分組流動制度

能力分組教學的目的在於，依據學生的能力與需求進行適性教學。若學生的能力經由適性教學已然提升，即應重新調整分組。亦即能力分組應採彈性、流動方式，依據學生的學習情形適度調整，如此也可減少能力分班負面標籤效應的形成(Cheng & Shih, 2007)。同時，各個學校應建立系統性評估與作法，不宜採取任意換組或僵化不變方式，才不會影響學生學習情緒與步調。

（三）提升各級教學品質

英文能力分級教學成效的關鍵在於教師的教學品質。面對不同英文能力級別的班級，教師須適度調整教學策略、內容與活動，鼓勵學生合作學習與批判性思考，設計多元、不同層次的問題、作業與學習單，以因應不同程度學生的需求。惟有各級別的教學皆有良好的教學品質，方能使英文能力分級教學達到預期的成效，也才能提高學生分組流動的意願。

（四）應用多元分級資訊

目前多數學校多以入學成績或月段考成績作為分班依據，但若缺少教師的進一步評估，以及學生的自我評量與意願，恐怕分班的效度與公平性仍會遭受質疑，也會使能力分班的教學效果大打折扣。學生在缺乏意願的情形下，也會影響其學習成效。若能透過教師在教學過程中對學生的記錄與觀察，建立學習歷程檔案，加上學生自我能力的評量與意願調查等多方資料的綜合評估，將有助於提高分班的準確度與設計更切合學生所需的課程。

（五）鼓勵合作資源共享

「合作」概念的建構，對英文分級教學的推動甚為重要。不僅須鼓勵學生之間的合作學習，也須鼓勵教師之間的通力合作，以及學校行政處室的全力支援。除了應建立導師、任課教師與行政處室之間有效的溝通管道與資訊交流平台，也應加強英文同科教師之間的合作與互助，以減輕備課負荷(Cheng & Shih, 2007)。教授同一級別的教師可以共同備課，分享課程設計；教授不同級別的教師也可以互通資訊，將教學資料放上師生共享平台，有利於教師掌握不同班級課程內容，也有利於不同程度學生自我精進（張玉芳，2009）。此種合作模式的建立，一方

面有助於各級別授課教師之間的流動，避免產生好的老師都教程度好的班級的刻板印象；另一方面也有助於提升各班的教學品質與教師的專業能力。

五、結語

臺灣英語教育長期面臨「英語能力雙峰」的困境（張武昌，2006），從全美或雙語幼兒園的崛起，到國小英語課程的正式實施，乃至十二年國教免試入學的即將上路，這些教育環境的改變，加上社會文化與經濟的外在因素，以及學生本身內在學習因素的影響，可能導致國小、中學、乃至大學、研究所各教育階段，學生的英文程度差異逐年擴大。面對學生程度落差的加劇，各級學校近年紛紛開始實施英文能力分級教學，以因應學生程度的差異與不同的需求。然而，英文能力分級教學並非解決英語教學問題的萬靈丹。惟有透過問題分析與不斷省思的過程中，努力尋求改善方法，適時調整分級課程設計與教學策略，方能真正達到因材施教的目標，實現適性揚才的願景，這也正是臺灣未來英語教育努力的方向。

參考文獻

- 孔長江、吳歆燦（2010）。科技大學新生對大一英文分級教學問卷調查研究。**國立虎尾科學報**，**29**（2），65-80。
- 丘愛鈴（2013）。成就每一個學生：差異化教學之理念與教學策略。**教育研究月刊**，**231**，18-32。
- 李金玲、蘇綉惠（2009）。英語分級教學成效分析—以中區某科技大學為例。**新竹教育大學人文社會學報**，**2**（1），233-253。
- 余民寧（2018）。適性教育是緩衝馬太效應的良策。**教育研究月刊**，**285**，20-36。
- 吳明柱、柯彥廷（2016）。宜蘭縣國中英語、數學適性與補救教學實驗計畫實施報導。**中等教育**，**67**（3），75-84。
- 林明佳、曾世杰（2016）。七年級實施英語文兩班三組扶弱適性教學之可行性與相關因素。**臺灣教育評論月刊**，**5**（11），71-77。
- 胡清暉（2014年4月20日）。8成高中校長：英數應分組教學。**中時電子報**。取自<https://www.chinatimes.com/newspapers/20140420000283-260114>
- 陳秋蘭（2010）。大學通識英文課程實施現況調查。**長庚人文社會學報**，**3**

（2），253-274。

- 張玉芳（2009）。「常態編班」政策實施的探討：以國中英語科為例。*中等教育*，60（3），110-127。
- 張武昌（2006）。臺灣的英語教育：現況與省思。*教育資料與研究*，69，129-144。
- 張武昌（2014）。台灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。*中等教育*，5（3），6-17。
- 莊惠如、王菀詩、吳怡慧（2014）。同異質分組並行差異化教學。*中等教育*，65（3），117-131。
- 游昇俯（2017年1月20日）。翻轉火車頭——一個都不能少：中正高中分級教學。*新 一 代 時 報*。取自 <https://fairmedia.com.tw/107%E8%AA%B2%E7%B6%B1/13424>
- 錢景甯、荊行倫、高麗華（2002）。中原大學英文能力分班政策實證研究。*中原學報*，30（4），505-516。
- 戴曉霞（1998）。能力分班與常態編班：美國經驗的啟示。*課程與教學*，1（1），123-141。
- Chen, H.-C. (2016). A study of ability grouping practice in an EFL context: Perspectives of junior college nursing students. *Asian EFL Journal*, 90, 4-27.
- Cheng, Y.-S., & Shih, C.-Y. (2007). Evaluation of ability grouping and mixed-ability grouping practices in junior high English class. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 35-78.
- Kim, Y. (2012). Implementing ability grouping in EFL contexts: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching*, 16(3), 289-315.
- Liu, H.-J. (2009). Assessing the effects of ability grouping on EFL student English listening and reading proficiencies. *NPUST Humanities and Social Sciences Research*, 3(2), 133-148.

- Luo, B. (2005). Achievement grouping and students' progress in Freshman English classes at Feng Chia University. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Science*, 11, 253-279.

- Sheu, C.-M., & Wang, P.-L. (2007). Teachers' perceptions and attitudes to the educational structures of ability grouping in Practical English class. *Journal of Shu-Te University*, 9(1), 41-61.



資訊教育實施成效與城鄉差異研究－以打寇島為例

鍾乙豪

高雄市鼓山區中山國小教師

一、前言

資訊科技教育自 107 學年度（2018 年 8 月）起，已成為 12 年國教新課綱的新設學習領域－科技領域之重要內涵，然而，培養學生邏輯性與系統化思考和運算思維(computational thinking)的資訊科技，卻還沒有一套一致性的評量指標與授課內容。「打寇島」(E-Game)是高雄市政府開發的遊戲式闖關程式設計平台，用以協助中小學推廣資訊教育之學習與競賽。本研究分析打寇島初賽的面板數據(panel data)，探討高雄市（含原縣與原市）國中小資訊教育實施現況的成效與差異，研究結果可作為資訊教育紮根的參考。

二、城鄉區域差異之現況

高雄市有卅八個行政區（含原高雄市十一個行政區與原高雄縣廿七個原鄉鎮市行政區），小學計有 251 所，其中一般小學 201 所、偏遠小學 26 所、特偏小學 24 所，學生數為 129,180 員。國中計有 104 所，其中一般國中 87 所、偏遠國中 11 所、特偏國中 6 所，學生數為 75,305 員（表 1）。

表 1 高雄市國中小學數量統計與區域屬性

原縣市區	現行政區	小學數	一般 小學	偏遠 小學	特偏 小學	國中數	一般 國中	偏遠 國中	特偏 國中
原高雄市	楠梓區	10	10	0	0	7	7	0	0
原高雄市	左營區	12	12	0	0	6	6	0	0
原高雄市	鼓山區	10	10	0	0	6	6	0	0
原高雄市	三民區	14	14	0	0	6	6	0	0
原高雄市	鹽埕區	3	3	0	0	1	1	0	0
原高雄市	前金區	2	2	0	0	1	1	0	0
原高雄市	新興區	4	4	0	0	1	1	0	0
原高雄市	苓雅區	10	10	0	0	9	9	0	0
原高雄市	前鎮區	15	15	0	0	7	7	0	0
原高雄市	旗津區	3	3	0	0	1	1	0	0
原高雄市	小港區	13	13	0	0	5	5	0	0
原高雄縣	鳳山區	22	22	0	0	10	10	0	0
原高雄縣	大寮區	10	10	0	0	3	2	1	0
原高雄縣	鳥松區	3	3	0	0	2	2	0	0
原高雄縣	林園區	6	6	0	0	2	1	1	0
原高雄縣	仁武區	7	7	0	0	3	3	0	0
原高雄縣	大樹區	9	6	3	0	4	3	1	0
原高雄縣	大社區	3	2	1	0	1	1	0	0
原高雄縣	岡山區	8	8	0	0	3	3	0	0
原高雄縣	路竹區	8	6	2	0	2	2	0	0

原縣市區	現行政區	小學數	一般 小學	偏遠 小學	特偏 小學	國中數	一般 國中	偏遠 國中	特偏 國中
原高雄縣	橋頭區	5	5	0	0	1	1	0	0
原高雄縣	梓官區	2	2	0	0	2	2	0	0
原高雄縣	彌陀區	3	3	0	0	1	1	0	0
原高雄縣	永安區	3	2	1	0	1	0	1	0
原高雄縣	燕巢區	6	4	2	0	1	1	0	0
原高雄縣	田寮區	2	0	2	0	1	0	1	0
原高雄縣	阿蓮區	3	3	0	0	1	1	0	0
原高雄縣	茄萣區	4	4	0	0	1	1	0	0
原高雄縣	湖內區	5	4	1	0	1	1	0	0
原高雄縣	旗山區	6	5	1	0	3	1	2	0
原高雄縣	美濃區	9	3	6	0	3	1	2	0
原高雄縣	內門區	7	0	4	3	1	0	1	0
原高雄縣	杉林區	6	0	3	3	1	0	1	0
原高雄縣	甲仙區	3	0	0	3	1	0	0	1
原高雄縣	六龜區	6	0	0	6	2	0	0	2
原高雄縣	茂林區	2	0	0	2	1	0	0	1
原高雄縣	桃源區	5	0	0	5	1	0	0	1
原高雄縣	那瑪夏區	2	0	0	2	1	0	0	1

資料來源：高雄市政府教育局網站、本研究整理

根據吳念周、于富雲（2011）的研究發現，進行線上出題測驗活動的數位學習與一般的課堂學習活動，其學習效能並無顯著差異，且對學習焦慮無顯著之負面作用，因此，近年來，數位學習的方法與載具被廣泛採納、融入於課堂學習活動上。本研究擬探討基於探討城鄉資訊教育學生利用數位載具學習之成效差異，因此，將差異之構面區定義為（1）公立與私立、（2）一般或偏遠或特偏及（3）國中或國小學生等面向，如表 2。其中，參與打寇島競賽初賽的私立學校計有天主教道明中學（110 員）、私立中華藝校（69 員）、私立立志高中（13 員）與私立復華高中（301 員），合計 493 員（占總競賽人數 2%）。參賽的國中（含公私立高中國中部）學生計 9,702 員，國小學生計 14,387 員（占總競賽人數 60%）。利用競賽面板數據紀錄進一步進行奠基於遊戲學習鷹架(coding game based learning)的打寇島學習成效之差異化分析，再將結果進行相互比對，進一步探討其差異化與成因。

表 2 初賽樣本分類數據

差異向度	差異指標	樣本數量	百分比數
公私立學校	公立學校學生	23,596	98%
	私立學校學生	493	2%
城鄉學校	一般學校學生	23,667	98.2%
	偏遠學校學生	337	1.4%
	特偏學校學生	85	0.4%
國中小	國小學生	14,387	60%

差異向度	差異指標	樣本數量	百分比數
	國中學生	9,702	40%

資料來源：本研究整理

三、資訊教育之實施成效

高雄市政府發展的打寇島系統(<http://ap2.egame.kh.edu.tw/>)，利用任務闖關、累計積分等方式訓練學生邏輯思考、程式設計與科學運算思維，並訂有競賽與獎勵辦法，因此，吸引許多學生參與，成為各中小學資訊教育重要的數位學習教材。利用數位學習的模式從單向式學習、非同步雙向學習進步到同步多人共同學習，數位匯流成為一個大平台，除了滿足個人化學習需求，其紀錄學習歷程的工具，更是自我導向與全年無休的教育模式（賴苑玲，2008）。打寇島競賽在解題的過程中，充滿互動、獨立又協同的學習積累，而積累的等級和分數，也會隨機出現該等級的獎勵，藉以吸引學生挑戰新關卡，績效獎勵制度的作法能夠幫助學生從中學習並提升成效（Johnson & Johnson,1999；Thomas,1998；王千倖，2003）。

根據認知學習理論，人類的學習過程，是於學習環境中，利用感覺接收器接收外界的訊息，將其轉換為內在的心理活動，進而吸收及運用知識的歷程（張春興，1996）。打寇島的設計，利用「魔法力」、「司奎爾」(square)等時下流行語與外來語，營造出充滿獨特性、懸疑與刺激感的競爭氛圍，讓每位學生面對的是為個人量身訂做的數位文本以強化學習成效，因此，有助於激發學生批判性思考與知識辯證的效益，也可增進對於數位文本理解的深度與廣度（陳志銘，2013）。

根據面板數據資訊之敘述統計結果，樣本總數 24,089 中，最大值為 3739，最小值 10，標準差達 891.538，成績分布之情形相對十分零散。依據學校屬性區分，發現特偏學校學生平均表現不如一般學校或偏遠學校，差距達 28%（表 3）。

表 3 學校屬性與學生平均表現分數

學校屬性	學生平均表現分數
一般學校	724.5075844
偏遠學校	737.4925816
特偏學校	515.6705882

資料來源：本研究整理

根據打寇島關卡總分與學校屬性、公立學生與國中小學生等構面變數之單因子變異數分析(ANOVA)結果（表 4）發現，學校屬性不同（一般、偏遠與特偏）之學生其學習成效具有顯著差異性；公立與私立學生的資訊教育學習成效差異則不顯著；國中小學生的資訊教育學習成效差異亦不顯著。綜上結果可知，資訊教育之學習成效具有城鄉差異，尤其特偏地區學校學生，與一般學校學生之學習成

效表現具有顯著差異，原意用以縮短城鄉差距的資訊教育，反而因為偏鄉先天的不足等因素，更加距了城鄉差距也加劇了學生數位學習的落差。而值得欣慰的是，資訊教育普及後，人人買得起電腦，也更重視資訊技能，以往為私立學校視為招生秘密武器的資訊科技課程，其學生學習成效與公立學生並無顯著差異，究因為資訊教育普及化同時也打破家庭資本差異形成的學習障礙。至於年齡層（國中小）並未達顯著，說明資訊教育適合在各個年齡層融入、導入於課程中。

表 4 關卡總分與各構面變數之單因子變異數分析

		平方和	自由度	平均平方和	F	顯著性
學校屬性	組間	3756490.894	2	1878245.447	2.363	.094
	組內	19142330660.397	24086	794749.259		
	總和	19146087151.290	24088			
公私立學生	組間	133314932.556	1	133314932.55	168.89	.000
	組內	19012772218.734	24087	789337.494	6	5
	總和	19146087151.290	24088			
國中小學生	組間	495182792.343	1	495182792.34	639.51	.000
	組內	18650904358.947	24087	774314.126	3	2
	總和	19146087151.290	24088			

資料來源：本研究整理

利用數位學習平台進行資訊教育推廣，存在顯著的城鄉差異，推估其成因，偏鄉的網路普及與便利性不足、資訊設備進度與學校資訊教育課程的扎根等是造成這些差異的主要原因。因此，教育部門導入資訊科技縮小城鄉差距，還需投注更多關注，尤其是特別偏遠地區的學童。此外，本研究也發現，資訊競賽過程採用混齡方式進行，導致成效標準差過大，降低其鑑別度，換句話說，打寇島平台僅適合作為學習的輔具，並不是適合作為主要的學習工具或評量系統。本研究也發現，利用數位學習與評量成效的方式，對於國小或國中生的學習成效差異皆未呈現差異，換句話說，資訊教育適合在各個年齡層、學習階段導入與推廣。

四、結語

本研究樣本有 24,089 位學生參與打寇島競賽，約占全數學生的 12%，根據學校屬性與競賽數據，進行統計分析，綜整出三項結論與建議：

- (一) 廿七個原縣與原市十一個行政區的國中小學生，無論私立學校或公立學校學生，其競賽成績未呈現顯著差異。換句話說，在資訊能力整體表現上趨於一致，揭示出公私立中小學資訊教育教學呈現正常化發展的現象，亦即與資訊

教育受到高度重視及資訊課程普及化有關。

- (二) 特偏、偏遠與一般學校的國中小學生競賽成績呈現差異，且特偏學校學生表現遠不及偏遠學校學生或一般學校學生。由此可知，資訊教育具有城鄉差異，教育機關不應該只是以資訊教育縮小城鄉差距為口號，而應投注更多師資、設備與教材在特偏、偏遠的學校。
- (三) 打寇島以遊戲為基礎吸引學童參與，但標準差過大，顯示學習成效呈現非常態分布。換句話說，打寇島不具有資訊能力的高鑑別度，在推廣資訊教育時應該注意，不宜以類似的平台作為主要的資訊學習來源和評鑑系統，而只能作為輔助工具。因此，發展專用的資訊課程用書與評量指標有其必要性和迫切性。
- (四) 清朝的洋務運動主張「中學為體，西學為用」，是要借助西方先進的科學與技術融合中國傳統思想、文化與制度富強的變革(reform)。反觀新課綱的推行，科技領域要以從自然科學為「體」，發展資訊科技和生活科技為「用」，進而培養國家新棟樑，也是一種因應時代潮流的新變革。

參考文獻

- 王千倖（2003）。以「網路同儕教學」建構「網路學習社群」之行動研究。師大學報，48(1)，119-142。
- 吳念周、于富雲。（2011）。學生出題策略融入國小閱讀課程之行動研究。中小學教師專業發展學術研討會。高雄市。
- 張春興（1996）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺灣東華。
- 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。
- 陳志銘（2013）。基於合作式數位閱讀標註知識典藏與分享之雲端高互動閱讀學習社群平台建置與研究。國科會研究計畫編號 NSC 100-2628-S004-001-MY3。
- 賴苑玲（2008）。數位學習平台推動國小學童閱讀之可行性研究。和諧交流發展：第七屆海峽兩岸兒童圖書館與中小學圖書館學術研討會論文集。
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone*:

Cooperative, competitive and individualistic learning. New Jersey: Allyn and Bacon.

- Thomas, A. B. (1998). Embedding Cooperative learning into the design of integrated learning systems: Rationale and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 46(3), 5-18.



擔任班級幹部與學習表現之相關性研究

鄭鈺澄

弘光科技大學校務研究辦公室助理

張聰民

弘光科技大學校務研究辦公室執行秘書

林俊榮

弘光科技大學校務研究辦公室組長

一、前言

大學是培育國家與社會人才的主要機構，大學教育品質攸關國家未來競爭力（李芊慧，2012）。因此，學生學習表現的評估一直都是學校所嚴重關切的議題，學習表現是幫助學生了解自己的起點、學習困難、學習情形與調整學習方式的重要參考。歸納相關研究文獻，影響大學生學習表現的因素主要有個人屬性因素-學生特質與組織屬性因素-學校學習狀況（李芊慧，2012）。因擔任班級幹部會增加與師長同學之接觸，與組織屬性因素-學校學習狀況裡的師生互動、同儕關係相互呼應，也是本研究想探討之要點。

學校因素包括師生互動與同儕關係與社團參與，學生愈滿意校園中的人際關係，他們在有關學習議題方面與教師及其他同學的接觸愈多，學生學習也就愈多，情感發展與批判思考技巧也愈多。師生關係對學生的學習滿意度與教育成果具有相當大的預測力，學生與師長的互動越佳，其學業成績也越高（林明珠、林為森，2014）。

學生在校園裡除了上課期間一般的師生與同儕互動外，社團活動與擔任班級幹部是會有更多的同儕互動與交流。本校先前針對擔任校園社團社長之學生進行學習成績分析，發現社長成績並未較一般未擔任社長的學生表現來得差，但其休退學的比率則顯著低於一般學生，顯示校園社團的領導經驗會影響其在學的意願。而班級幹部是普遍存在每個班級裡，擔任班級幹部的經驗是否與學生的學習表現及其畢業率相關，是本研究所要進行探討的。

二、研究目的與概念模型

本研究的目的是探討弘光科技大學日四技學生擔任班級幹部的領導經驗是否與其學業表現及畢業率相關。

本研究之班級幹部以班級代表、副班級代表、學藝股長及總務股長等四類幹部做為主要研究對象，探討以上四類擔任班級幹部之學生與未擔任幹部學生之學業表現與畢業率差異，同時也分析擔任不同幹部之特性差異，概念模型如表 2.1

圖 2.1 概念模型



三、資料來源與處理

(一) 資料樣本：民國 99 年入學之日四技新生（共 1805 位）

(二) 資料期間：民國 99 年~民國 102 年（共 8 學期）

(三) 資料欄位：各學期平均成績（必修、選修、通識、實習）

(四) 資料來源：弘光科技大學圖書資訊中心

(五) 分析軟體：本研究使用 Excel2016、SPSS24.0 進行資料整理與分析。

四、實證結果分析

首先觀察班代與副班代之關係，如圖 4.1 所示，班級代表有 211 位，副班級代表有 230 位，二種皆有擔任過者有 37 位，總人數為 404 位。

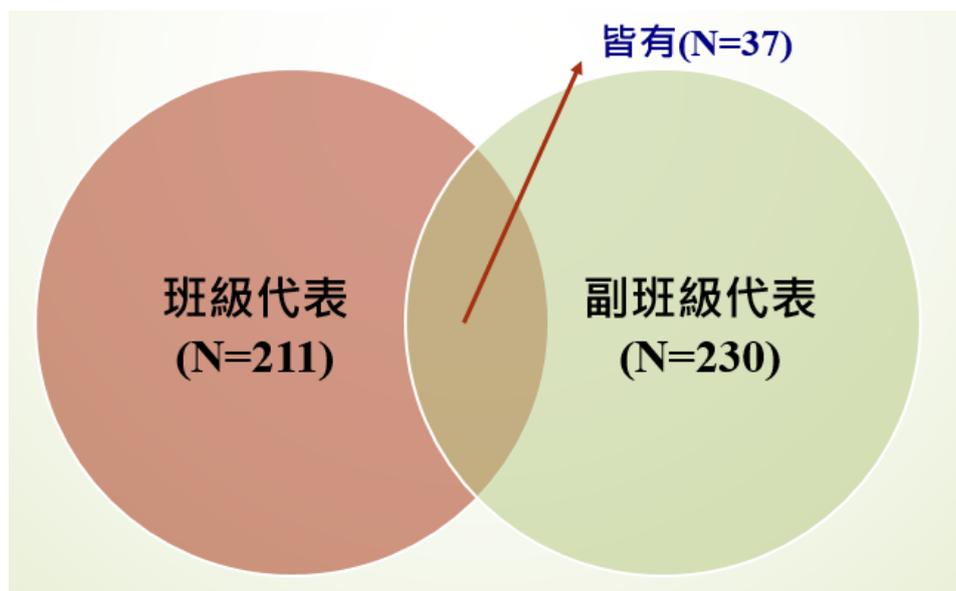


圖 4.1 班代、副班代人數

若加入學藝股長，如圖 4.2，班級代表有 211 位、副班級代表有 230 位、學藝股長有 221 位，三種皆有擔任過者有 93 位，總人數為 569 位。

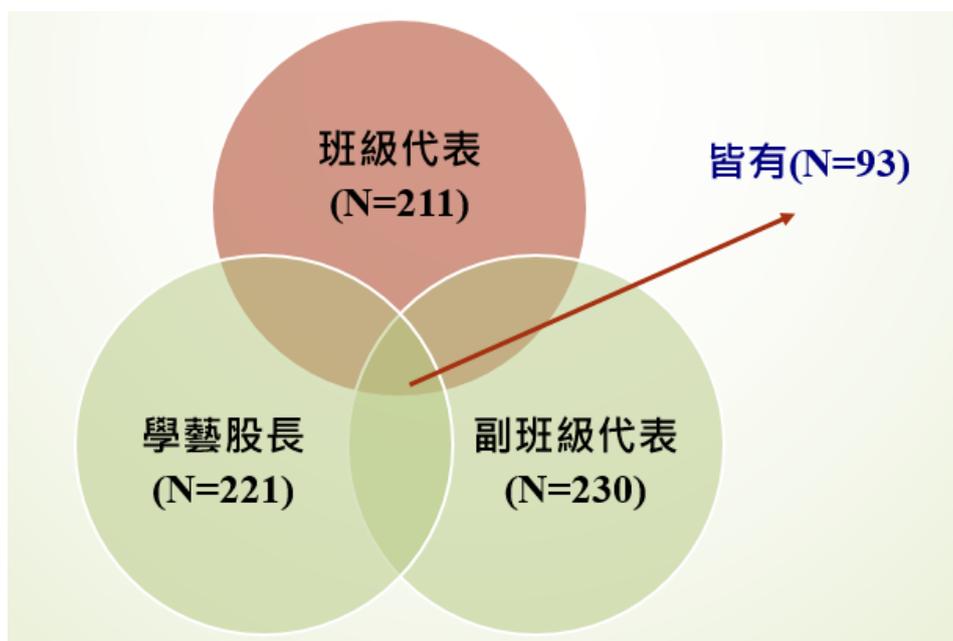


圖 4.2 班代、副班代、學藝人數

由圖 4.1 與圖 4.2 得知，一位學生曾經擔任過不同班級幹部之情況普遍存在且有相當高的比例，故後續研究需分別探討幹部間之差異時，皆有擔任者以班級代表、副班級代表、學藝股長、總務股長進行排序，以順位較前者做為其所擔任之幹部類型。

我們先將有幹部經驗與無幹部經驗學生分組，分析其歷年所有課程平均、歷年必修課程平均、歷年選修課程平均、歷年通識課程平均之平均數與中位數，如圖 4.3 與 圖 4.4，發現兩組學生之差異在統計上呈現顯著($P<0.05$)。

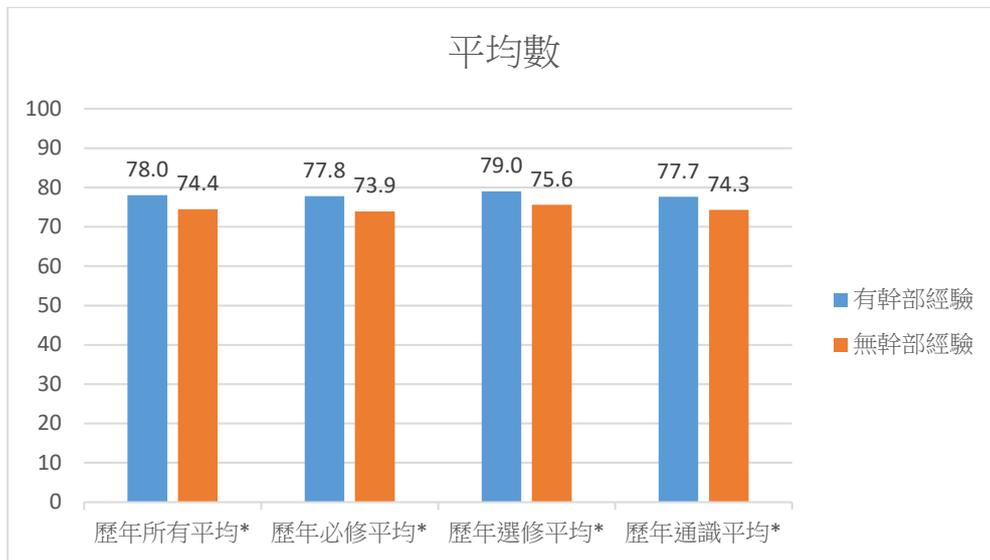


圖 4.3 幹部與非幹部學生之成績平均數比較

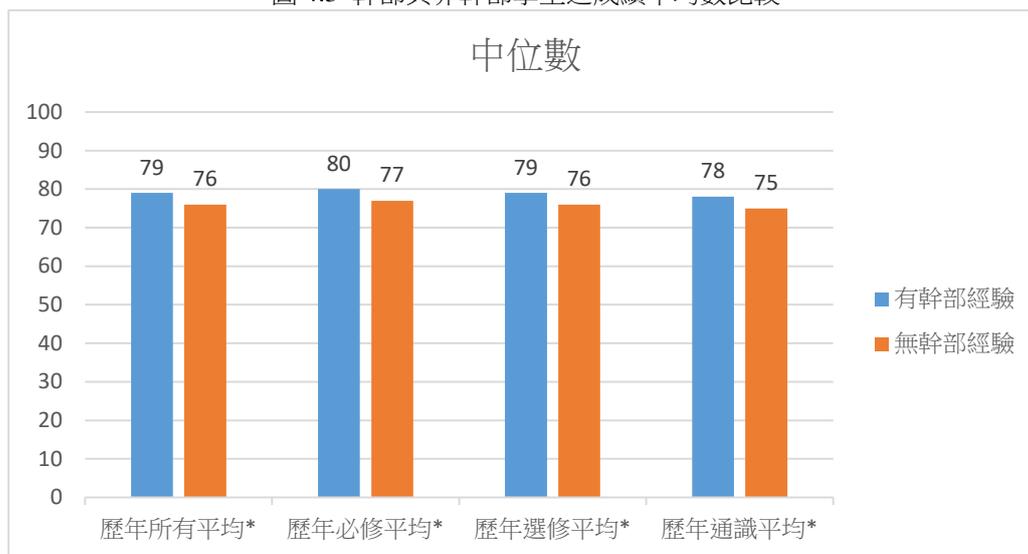


圖 4.4 幹部與非幹部學生之成績中位數比較

接著我們分析有幹部經驗與無幹部經驗學生之學籍狀態，有幹部經驗者共 707 人，無幹部經驗者共 1158 人，再將兩群學生分為準時畢業、延後畢業、休學或退學等三類，其占比如圖 4.5，可得知在三種不同之學籍狀態中，有幹部經驗與無幹部經驗的學生之差異呈現顯著 ($P<0.05$)。

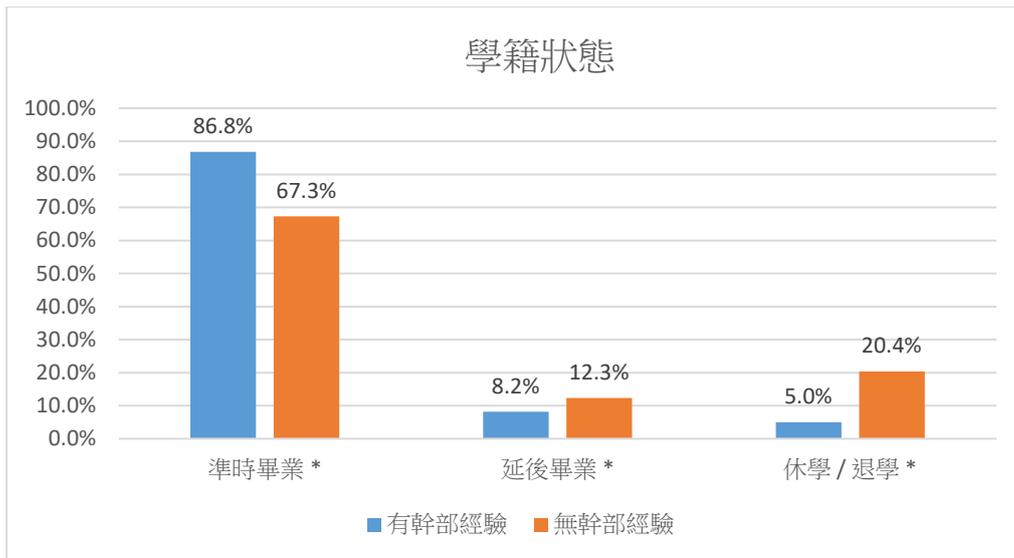


圖 4.5 幹部與非幹部學生之學籍狀態

我們由前述之分析結果可得知，無論是由成績之平均數或中位數進行分析，有、無幹部經驗學生之成績差異皆呈顯著。而從學籍狀態的角度來看，準時畢業、延後畢業、休學或退學在兩種類型學生中的差異也呈顯著，亦即有無幹部經驗會對學生在學習上的表現有一定程度的影響。

我們更進一步的探討，是全部的幹部經驗皆能達到此效果，還是說特定的幹部才較容易有好的表現，於是我們再將幹部分為三種類型-班級代表與副班級代表、學藝股長、總務股長，針對他們歷年所有科目平均成績、歷年選修科目平均成績、歷年必修科目平均成績及歷年通識科目平均成績等四項成績進行比較，如圖 4.6 所示，可以發現彼此間並沒有明顯的差異。

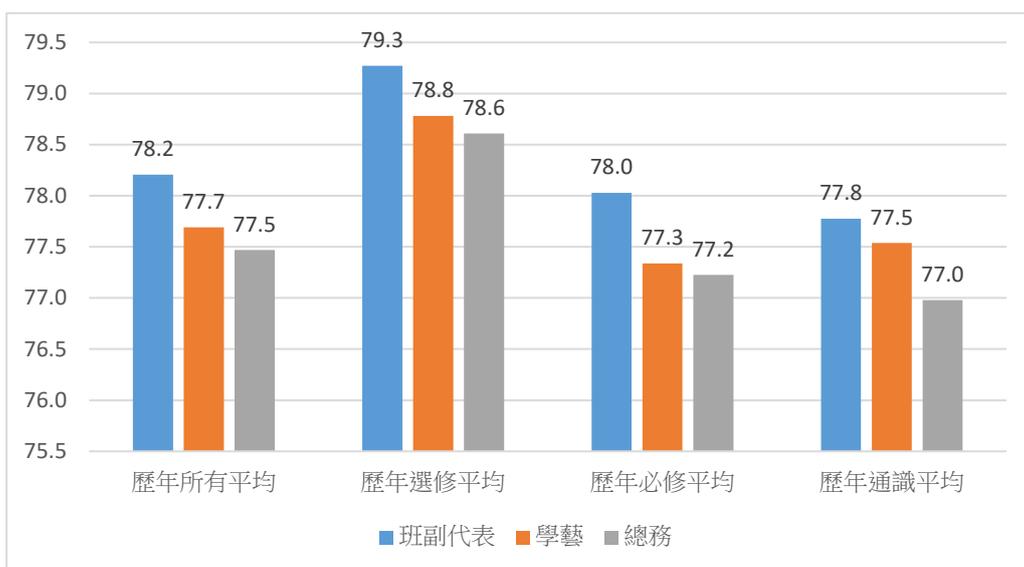


圖 4.6 班副代表、學藝、總務之成績平均數比較

我們也再將三類型之幹部分別與無幹部經驗學生做比較，如圖 4.7、圖 4.8、圖 4.9，發現無論是擔任過班代表、副班代表、學藝或總務之學生，其學業表現皆明顯優於無擔任幹部經驗之學生。

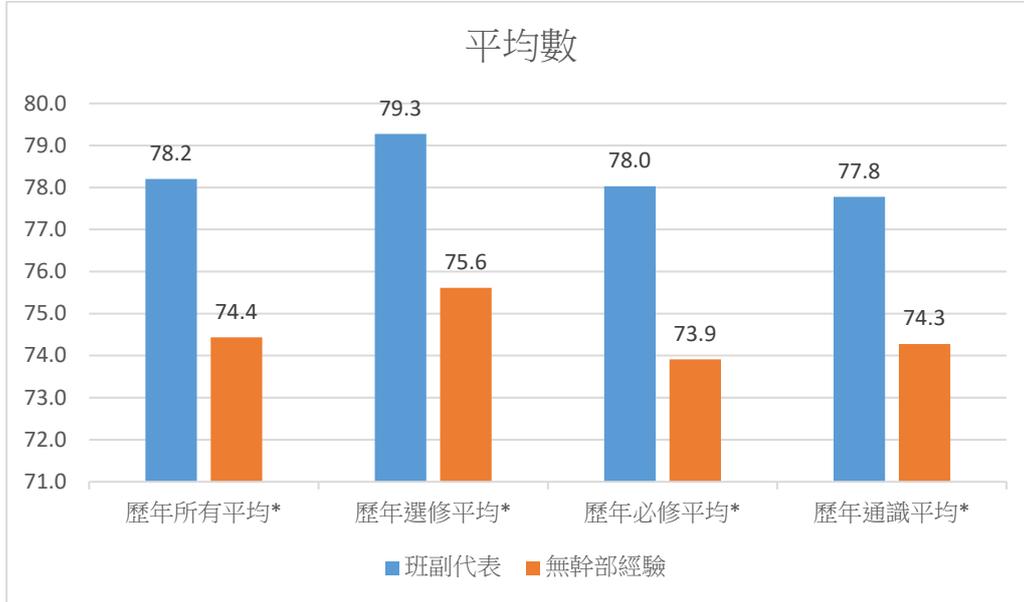


圖 4.7 班副代表、無幹部經驗學生比較

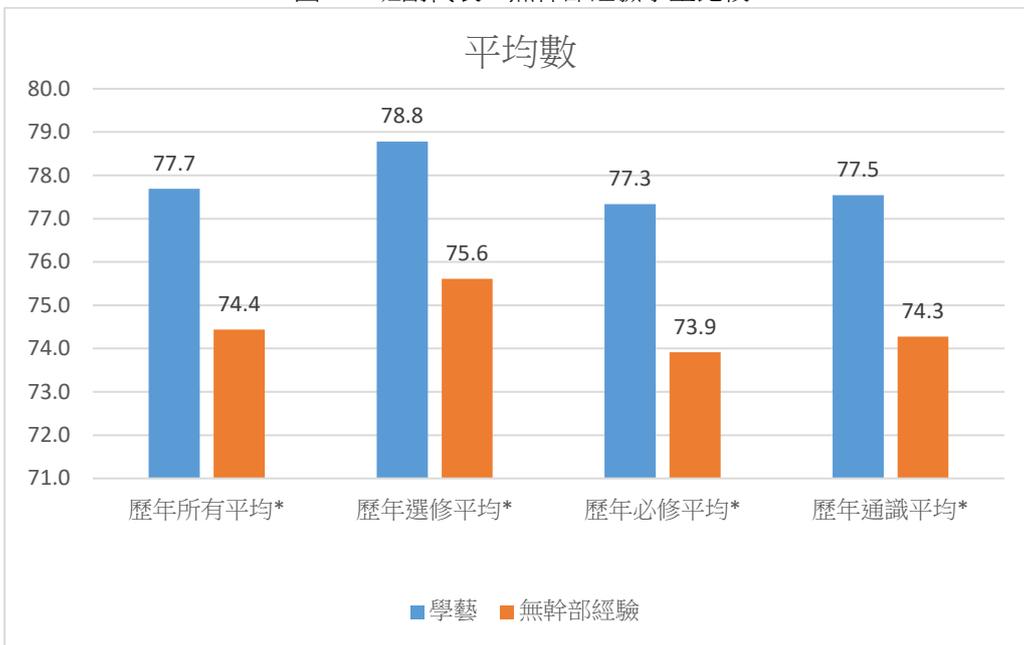


圖 4.8 學藝、無擔任幹部學生比較

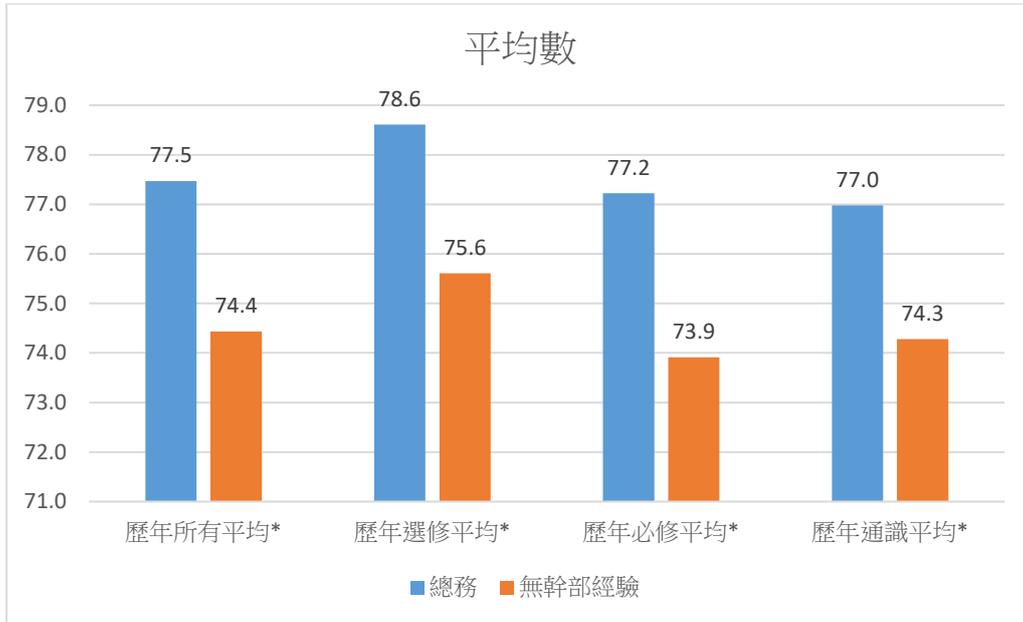


圖 4.9 總務、無擔任幹部學生比較

我們從平均數與中位數來看，有、無幹部經驗學生之學業表現有顯著的差異，而我們可從圖 4.10 了解各類學生歷年所有課程平均分數之散佈程度，發現在扣除極端值以後，無幹部經驗學生之全距明顯大於幹部經驗學生，擔任幹部之學生成績普遍分布於 60 分以上，無幹部經驗之學生分數則較發散(31 分至 90 分)。

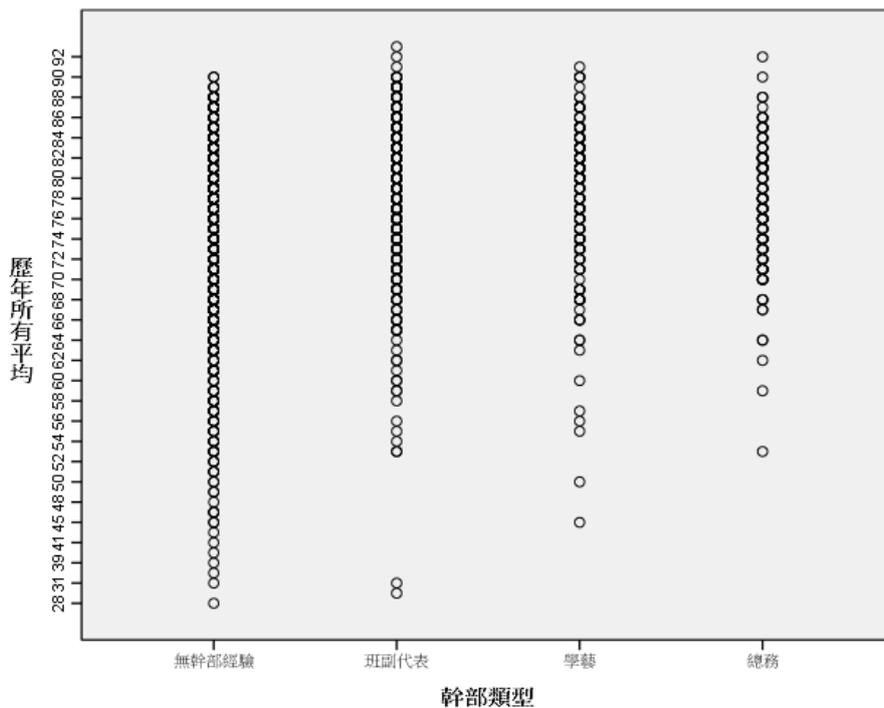


圖 4.10 歷年所有課程平均之 XY 散佈圖

五、結論與建議

綜合以上各項圖表，本研究發現有幹部經驗之學生相對於無幹部經驗之學生，成績有明顯的差異，我們將之歸納為以下原因：

- (一) 擔任幹部之學生較積極參與各項活動，樂於分享，也因此與同學也較有互動其中也包含課業上之交流。
- (二) 除自願擔任幹部者以外，教師通常會推薦成績較優異且負責任之同學擔任幹部，較有責任感之學生通常也會對自己的學習表現較為在意。
- (三) 擔任幹部的同學，因為教師班級經營初期所認識的學生，較有機會與教師互動(例如：協助課前準備、點名)，在課堂間的表現也較為專注，並也為師生之間意見交流的重要媒介。

而從圖 4.10 未擔任幹部學生之成績可得知，低於 60 分之比例明顯高於擔任幹部學生，與其休退比例 (20.4%) 高於擔任幹部學生 (5.0%) 有直接之關係。通常會休退之學生以成績不佳、志趣不合、家庭因素等為主因，其中又以成績因素為影響最甚者。

深入探討未擔任幹部且成績未達 60 分之學生，更發現其學籍狀態皆為休學、退學或延畢，可得知兩類學生最主要之差異為低分群(60 分以下)，使得未擔任幹部之學生平均分數下降。由於擔任幹部必須與其他同學間有更多的互動和交流，較不易成為班級「邊緣人」，會使其有較多同班同學和團體的力量刺激學習和成長，讓校園生活較為豐富，而未擔任幹部的同學則反之，此應是原因之一；擔任幹部更是被賦予協助處理班級事務的責任，過程中也會培養出較佳的責任感，並也有可能擴散至對學業成就上，此應是原因之二。

國內目前高等教育校園經驗的研究，均同時考量學術與人際（非學術）投入對於學生學習成果的影響，研究結果發現，高學習投入學生在所有向度心理社會發展高於低學習投入學生，校園投入與其認知學習及自我發展成果都有顯著正相關，且學術與非學術都投入的學生學習與發展成果最好，而學術與非學術都不投入者，學習與發展成果最不好(劉若蘭、楊昌裕，2010)。與本研究之結論相互呼應，擔任幹部實屬人際(非學術)投入之一環，因較有機會與教師同學互動，進而影響至學術投入而在學習發展上有較好的成果。

因此，我們除了鼓勵學生擔任幹部外，也應請擔任幹部的同學多觀注其他學習表現欠佳同學的狀況與連繫，形塑一個有較佳學習風氣和合作學習的班級團隊

氛圍，使能在提升整體學生的學習成效上有更好的效果。

參考文獻

- 劉若蘭、楊昌裕（2010）。不同身分背景大學生校園經驗與學習成果滿意度之關係模式研究。新竹教育大學教育學報，26(2)，1-21。
- 李芊慧（2012）。影響大學生學習成效的個人及學校因素之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學教育學系。取自 <https://hdl.handle.net/11296/vjypr9>。
- 林明珠、林為森（2014）。學生特質與學習狀況對學習滿意度之影響分析。嘉南藥理大學校內計畫。



知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構之研究

高芝蘭

國立臺灣交響樂團副研究員兼研究推廣組組長
國立勤益大學兼任助理教授

摘要

本研究旨在探討知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構之研究，採 Delphi 調查。藉由訪談曾參與「國立臺灣交響樂團 CMS School 計畫」的國小藝文體驗學習成功導入知識管理的具體作法，據以編製成知識管理導入藝文體驗學習的模式雛型之 Delphi 問卷。經 11 位專家學者三回合 Delphi 問卷調查，建構出適切的知識管理導入國小藝文體驗學習模式。此模式涵蓋關鍵因素、程序因素及成效因素等三大導入因素，共計 13 項具體因素及 48 項規劃內涵。結論中提出三個過往文獻未觸及的議題，包括一、認知覺醒須仰賴專責行政團隊參與而獲得，二、專業成長須內部和外部資源促力協進而落實，三、藝文活動學習與應用須共存以優化流程管理。依本研究結果提出建議提供藝文教師、教育行政機關參考。

關鍵詞：知識管理、藝文體驗、學習模式

A Study on a Model Construct of Introducing Knowledge Management to Experiential Learning in Arts at the Elementary Schools

Kao, Chih-Lan

Associate Research Fellow and Chief of Research Division, National Taiwan Symphony Orchestra
Adjunct Assistant Professor, National Chin-Yi University of Technology

Abstract

The objective of this study is to use the Delphi method to construct a model of introducing knowledge management into elementary school arts experiential learning. Using semi-structured interviews, this study collected data from schools with experience in introducing knowledge management into elementary school arts experiential learning through the project Community Music Schools (CMS) of National Taiwan Symphony Orchestra to learn about their specific practices. and a Delphi questionnaire of the prototype of the model of introducing knowledge management into arts experiential learning was developed. Three rounds of surveys using the Delphi questionnaire developed above were conducted, and a total of 11 experts and scholars participated in the survey. Results from the survey were used to build an appropriate model of introducing knowledge management into elementary school arts experiential learning. This model covers three major types of factors of introduction: the key factors, the procedural factors, and the effectiveness factors. Moreover, there were a total of 13 specific factors and 48 planned contents. Taken together, this study revealed there three issues not yet discussed in the literature. First, the acquisition of cognitive awareness depends upon the participation of a dedicated administrative team. Secondly, professional development is driven by internal and external resources jointly. Last, arts activity learning and applications are both required for process management optimization. Results from this study are useful for arts teachers and education administrative organizations.

Keywords : knowledge management, arts experience, learning model

壹、前言

全球化時代，世界各國的產出、就業及投資，藉由知識管理(knowledge management, KM)轉型為知識密集型產業。學校組織亦為知識產業一環，學校原本就扮演行政領導、傳遞知識、學術研究及發展創新的角色。再者，教育是培養人才的主要管道，如何導入知識管理對教育工作者具有強化學校經營及提升教學品質的實質效益。近年，由於各地文創園區、美術館、博物館及音樂廳等展演活動蓬勃發展，使得藝文體驗成為國小綜合活動中重要的學習領域之一。藝文教育不應只是在教室唱唱歌、畫畫圖、跳跳舞的學習模式，應由藝能的點擴展至藝術欣賞的線，終至藝文面的薪傳。過去藝文教學著重技能面「知」的教學，「情」與「意」的部分往往被忽略，因此應脫離技術本位，探索生活中的人事物啟動學生的美學基因，藝文體驗正可培養藝文鑒賞的生活方式，補隙藝文教學在情意方面的不足。惟體驗學習在課程上常流於大賣場式的內容，教學主體以教師為主，窄化學生的體驗省思，迫使學校面臨許多藝文體驗活動執行上的壓力。

21 世紀是屬於知識管理的時代，學校也面臨全球化知識經濟浪潮的衝擊，保守的成長模式將弱化原有優勢地位，國中國小在 12 年國教改革的步調下，如何運用知識管理經營學校更顯重要。企業管理的概念不斷被引入學校，教育工作者雖認同知識管理的重要性及必要性，惟綜觀國小在經營層面上主要以教育部政策推導為主，聚焦學校行政領導及組織行為面向，而藝文教師大多非科任，仍需教授其他課程或兼任行政工作，對於藝文體驗教學非單一之力可竟全功(陳朝平，2003；夏學理、凌公山、陳媛，2011)。在執行藝文教育工作中，研究者觀察到學校囿於人力、物力，對於運用知識管理系統化藝文教學著墨甚少，面對這個普遍存在的現象，激發本研究動機，期能建構適切的知識管理導入國小藝文體驗學習模式藍圖，幫助學校能運用一套有系統、有組織，落實體驗學習所應實施的行政策略，釐清教學與行政上的偏見與盲點，使行政對教師抱持專業領導，建立行政支援教學的態度，重視教師專業自主權，教師尊重行政權責，裨益知識管理導入藝文體驗學習模式建構，精緻化教學，提升學校創造力及競爭力，學生成為藝文教育真正的主人，以收美感境教之功。

一、研究目的

基於上述，本研究目的係為建構知識管理導入國小藝文體驗學習模式。希望藉由本研究擴展學校對知識管理的應用，並幫助師生能以更有效率的方式從事藝文體驗教學。

- (一) 建構國民小學知識管理導入藝文體驗學習模式。
- (二) 依據研究發現提出建議，提供學校組織等相關單位參考。

貳、文獻探討

一、知識管理的相關研究

(一) 知識管理的意義與內涵

對於知識管理的觀念源自知識將是未來決定競爭優勢之關鍵，知識是下一個社會的生產工具，也是財富的來源(Drucker, 1995; Drew, 1999)。1996年經濟合作開發組織發表的知識經濟報告中更進一步闡述，以知識為本的經濟即將改變全球經濟面貌，知識力量儼然成為組織成長的主要驅動力。企業有效推動組織知識管理的成功要素包括：積極正面知識導向的友善文化、高層領導的支持、具經濟效益的產業價值、植基經驗的過程導向、清楚的目標、實質的獎勵措施、發展系統化與彈性兼備的知識結構、創造知識轉移經驗分享的多元管道(Davenport & Prusak, 1998)。

1. 知識管理的意義

科技無遠弗屆力量引領企業自1980年代起，即關注知識管理對競爭優勢的影響，但在學術上直至1990年始出現於管理文獻。由於知識管理應用性廣泛，隨時代更迭尚難為明確定義。研究者彙整國內外學者對知識管理定義，主要聚焦在重視組織活動的程序面，企業領導、團隊建立等學習的關鍵面，及重視產值績效等應用的成效面(李驊芳、2004；鄭麗娟、唐蕙蕙、王嫦瑛，1999；Spek & Spijkervet, 1997; Zack, 1999)。本研究參考渠等觀點定義學校知識管理，係學校內部專案團隊、科技、經驗、專業等投入，經分享、評估、整合等導入過程轉為外部效益產出，進而回饋學校之學習模式(譚大純，2001；Long, 2000)。

2. 知識管理的內涵

知識管理在政府部門及民間企業的應用非常廣，並依組織目標異其內涵，惟核心概念均立基於組織團隊如何系統化、程序化傳遞組織內隱及外顯知識，結構化知識管理厚實組織核心知識，強化組織競爭優勢(Spek & Spijkervet, 1997; Zack, 1999)。綜合知識管理內涵相關文獻，茲就下列幾個面向思考知識管理內涵：

- (1) 知識管理循環活動：知識管理是經規劃的循環系統，經師徒制、滾動式管理等活動產生共鳴性知識，進而由演繹、引喻等建立觀念性知識，復經做中學、個案教學等操作性知識，最後藉由知識創新的發表會、期刊等外化活動建構系統化知識以創新組織專案，例如將知識管理應用於藝文體驗學習活動。
- (2) 知識管理促動因子
 - a. 資訊平台：知識系統化管理可將組織成員經驗、傳授、學習，藉由資料庫巨大資料使資訊系統提升為知識系統，透過內部社群網絡，經整合應用、擴散、普及知識產生的效能，有助組織優化知識管理活動。
 - b. 經驗分享：文化形塑相當不易，經驗傳遞的分享文化須經時間淬煉方能融入組織環境。運用團隊成員的互信合作、考評獎賞激勵等交流機制，確保核心知識延續，創造管理新價值。
 - c. 知識反饋：藉由知識平台計畫性培訓、評估推行成效、資源協力、專業指導等檢討改進，使核心知識正向循環反饋，流通應用於組織活動形成專案的知識管理系統，發揮組織整體效能。

人是涵養知識核心價值的重要載體，在管理面上，最重要的責任是將知識外化而行創造價值。隨著合作創新意，知識伴終生的教育風潮興起，因應這樣的教育政策，對學校導入知識管理開啟新契機，也為未來國小知識管理推廣奠定良好基礎(教育部，2002)。值此之際，應在知識型組織架構上發展各項學習；再者，教育之良窳繫乎人才培育之健全，廣拓知識流通與累積，建立知識分享與管理機制，有效協助教學讓專業成長，方能完備人才養成(王如哲，2002)。1990 年代以降，知識管理和知識經濟已被視為重要的學術探究領域，Hargreaves(2000)進一步提出〈知識創造學校〉(Knowledge-creating school) 概念，希望學校和教師能以高階的知識管理促進不同於學院派的專業畛域。

目前研究發現愈來愈多學校推行知識管理導入課程模式，在組織層面，將資訊與人員做有效的管理和整合；在行政方面，強調以新思維傳承經驗；在教學層面，整合轉化外顯知識，師生分享內隱知識，促進教師專業成長。然而，著墨更多的是知識管理導入行政及教學應用的模式，本研究知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構，正是教育上知識管理策略的具體化方案。本文所指知識管理並非 1980 年首次提出用於描述人工智慧和電腦的概念，而是指學校可透過知識管理，累積學校核心智慧資產，藉由有系統的導入知識管理規劃藝文體驗教學，提升教師及學校組織的行政與教學績效，建構學校藝文體驗教學特色。雖然組織實施知識管理有成功也有失敗的案例，惟為確

保達到成功的目標，學校須經由周延的知識管理策略建構導入機制，充實課程與教學內涵，活化教學讓專業發光，創造以知識為主軸的組織，同時領導者須進行戰略式的必要變革，挑戰傳統舊思維，成為專案團隊的支持力量，方能減少推行阻礙，讓知識管理導入藝文體驗學習深耕與成長。

（二）學校知識管理之探索

學校知識管理運用成功與否端賴校長領導風格(黃旭廷，2002；陳榮宗，2003；張明輝，2003；Saravary, 1999)，但要特別注意配套措施，如教師專業學習社群、教學輔導制度等。研究發現要建構完整的支持系統，校長需發揮教學領導的帶頭作用，了解教師專業發展，透過觀課和回饋，引導教師採取有效的教學策略和學習評量方法(Goodson, 2001; Zack, 1999)。進一步針對校長風格研究發現，校長強勢領導或干預領導較能使學校成功推動政策；但也有研究發現，近年來教師自主權日漸提高，人事不易整合，校長的理念及願景角色的扮演更形動見觀瞻(陳志強，2003；陳榮宗，2003；張明輝，2003；Nahavandi, 2000)。此外，國小在資訊平台系統模組進行行政與教學的整理、儲存與管理，能作為提高教學效能的輔助工具，完善各學科知識分享與經驗傳承，展現全體師生參與的向心力，形塑最佳核心團隊(周珮儀，2001；張明輝，2003；Matthew, 2005; Nahavandi, 2000)。唯有依靠核心團隊的養成與建立制度，方能克盡其功，僅憑校長一人則力有未逮，例如要有健全的人資、行政等後勤管理系統，系統建立，核心團隊當可發揮即戰力，確保學校知識管理導入教學的穩定度。

前揭關鍵因素導入的發展運作過程具階段性及循環性(陳育仁，2001；陳泰明，2003)。Kotter 和 Cohen(2002)、Schein(1991)、Yukl(2005)發現，在完善的導入指引下，各校可依據本身背景脈絡及目的，自行增減、重覆或排列階段項目。Carvin 和 Roberto(2005)於《Change Through Persuasion》文章中揭示：變革溝通在整體策略布局中扮演舉足輕重的角色，可透過研討會或調查進行交流，提高教師對知識管理的認知，激發興趣，導引動機及參與感，建立危機意識，強化解決問題的能力。但 Matthew(2005)和 Nahavandi(2000)則特別提醒，教師可能會有抗拒的問題，Kotter 和 Cohen(2002)、Yukl(2005)認為，創新政策若沒有數據理論支持，只會淪為標新立異，因此需在既有基礎上整合可運用的資源、經費，配套措施、建立明確目標與願景、訂定評估績效等，將能提高認同感順利推動政策。

針對學校效能相關研究發現，知識管理導入可優化學校效能並具有良好的預測作用(Lunenburg & Ornstein, 1996)。教師經由社群活動、知識平台交流、分享、專業成長及提升滿意度而成為最大受惠者。學生乃教師教學對象，學校導入知識管理，學生亦是受惠者，其學習表現的改變包括：參與意見討論、文章分享等應用力、教師重視與學生的對話歷程、參與競賽且表現優異。Kotter 和 Cohen(2002)

發現，學校分享文化有助形塑和諧團隊運作模式、同步建立良好形象、創造好口碑及引入家長及社會資源。從陳木金(2002)、張德銳(2000)、張明輝(2003)及廖春文(2003)等研究帶來啟示，發現學校在知識管理導入教學模式建構上，可從行政及教學層面加以探究，而學習成果、滿意度及建立形象等則對學校執行知識管理導入時，具有掌握組織脈絡活用成效模式的反饋機制。

二、藝文體驗學習案例

聚焦社會文化取向(Socio-Cultural Orientation)的藝術教育，於 1990 年以後為學界所重視，強調應以生活為中心，結合社會文化脈絡以彌補學校不足，發揮藝術教育在社會的價值功能(黃美賢，2004)，並為社區、館校合作發展提供最佳契機，讓藝文課程走出教室，形塑藝術人文教育新典範。緣此，國立臺灣交響樂團(以下簡稱國臺交) 2007 年起結合社區、學校及藝文場館推動「CMS School 社區館校合作教室-藝文體驗學習計畫」(Community, Museum-School Collaboration School, CMS School)，並與國立臺灣工藝研究發展中心、臺中國家歌劇院「策略聯盟成為藝文教育夥伴關係，共同發展國小藝文體驗學習課程，循序漸進讓孩子產生美的鑒賞力。教育是培養未來人才重要的根本，攸關國力，非單一部門可竟其功。CMS School 計畫以教育夥伴為經，學生主體為緯，經緯交織平衡城鄉藝文資源落差，期創社區藝文均質、城鄉美感均衡，嶄新培育人才教育里程碑，厚植台灣新世代學童競爭力的美感教育環境。

誰說聽音樂會一定要到音樂廳？

為同步世界各國教改脈動，我國課程與教學革新以「人的生活」為中心。Ford(1986)認為戶外教育體驗學習，不只將學校科目搬到戶外來教，更是運用戶外空間與人產生的自然連動網絡，協助藝術、科學、社會等學科的研究發展。Kovalik & Olsen(1994)進一步指出戶外環境處處充滿活生生的教材，這種最真實的空間才是學童最好的課程，因為戶外教育傳遞的美感涵蓋體驗學習、空間、時間、動態、靜態等多元創意類型。

社區是民眾公共生活中最基本的單元，當然也可以是藝文展演場所。藝術生活化，生活藝術化強調的是社區參與、互動與合作(London, 1994)。「CMS School 計畫」係運用 Kolb(1984)四階段學習圈理論，以社區及藝文場館作為音樂會表演場地，旨在帶領學生走出教室，透過與戶外環境接觸，拓展藝文學習視野，以音樂演奏與現場解說為媒介，體驗人與環境的關係，形塑藝文學習活動為藝術教育原點，點燃孩子自我實現的創造力(Maslow, 1968)。活動設計強調音樂啟發的歷程，從教育性的解說(Tilden, 1977)觀點著手，音樂家導引學童用手觸摸樂器、打開耳朵傾聽音樂、用心思考樂曲意境、用眼觀看演奏風采，親身體驗獲得統整概

念，進而激發思辨與解決問題的能力，將美學的幼苗茁壯成台灣的無形競爭力。

參與「CMS School 社區館校合作教室-藝文體驗學習計畫」案例：

A 國小校長全力支持知識管理導入藝文體驗學習專案並指出：「行政是教學的支援載具，教學厚植行政推動能量」。經由資訊及藝文專長的核心團隊由下而上的推動和主導，強化藝文平台建構基礎，持續培訓藝文教師技能。藉由知識分享，在做中學的藝文體驗學習歷程中改善問題，發展適合的策略及方法，透過知識管理創造學校新風貌，優化教學品質。藉由競賽分享內隱知識，形成良好正向的學習風氣，建立獎勵制度，培養師生自信心，進而提升成就感及熱忱。同時也運用非典型人力，如志工、家長等社會資源，強化學校及家長雙向合作，有效解決教師時間不足的問題並減輕其工作負擔。校長深信「有熱情的老師，才有活潑的孩子。」對於知識管理導入藝文體驗學習的經營表示：應以「藝文素養」為核心，「體驗學習」為歷程，用心營造師生情誼，用誠建立專案團隊，用愛灌溉幼苗成長，用力展現社會關懷，累積的藝文體驗經驗經過時間的驗證，才能淬煉成條理一致脈絡分明的有機式知識管理。

B 國小創校至今的努力，使知識管理成效逐步邁入開花結果的階段。透過藝文平台分享機制，讓知識管理內化成學校文化的一部分，藝文體驗過程由校長全程主導及支持並認為，一個領導者非竭盡所能而是讓成員發揮所能，經溝通期、認知覺醒、策略規劃等階段，針對知識管理導入藝文體驗學習提出兩個指導綱領：(1)融合專業與謙抑的領導修煉。(2)建立溝通與合作的人際脈絡。該校導入知識管理的初始階段雖然帶來不少衝擊及壓力，但在校長的領導下，學校在提升行政及教學的知識管理運作上，積極穩定成長並搭配完善的配套措施，組成核心團隊參加研討會，校長在校務會議及家長會中強力宣導政策目標，有效引入社會資源，強化人力、物力，形塑教師專業對話社群，學校與社區互惠共榮，化阻力為助力，有助知識管理導入藝文體驗學習專案之推展。

三、學習模式之應用

學習理論發軔於知識論的經驗主義；學習，可改變人類行為，學習及行為改變之歷程具週期性、規律性及預測性之經驗學習模式，演繹出包含動機、觀察、經驗及應用等四階段循環動態學習模式的 Kolb 經驗學習理論(吳炳綱、吳漢明，2001；Kolb, 1984)，核心精神為任何一個經驗是下一個經驗的先備基礎，環境、學生、教師、團體、組織彼此間不斷互動，產生連續性交互作用的經驗學習與發展模式，因此常被廣泛應用於體驗學習教學實務。參與「CMS School 社區館校合作教室-藝文體驗學習計畫」個案以學習理論為立論基礎形塑學習模式如下：

（一）發展藝文統整多學科(multi-disciplinary)學習模式

CMS School 計畫透過完成一動態的學習歷程達到其他學科的統整，館方與學校協同教學擔任溝通橋樑的角色，透過事先協商討論課程架構、活動內容、教學目標等，設計出兼具學術性及實務面達到體驗效益最大化。學習經驗乃方案成敗關鍵，因此為確保藝文體驗學習是完整的學習歷程，館校互動過程中首重溝通，雙方若沒共識易生衝突，難將計畫付諸實施，從活動的發想、擬定到課程規劃，須彼此專業支持、協力促進，資源分享等，均是奠定雙方合作成功的基石。

（二）建置教學互動模組調整教學策略

CMS School 計畫的教育夥伴以執行力與整合力共同衍化的資源分享、地區聯盟及師資交流等學習網絡，在美感教育層面具有藝文紮根與深化的意義。教師參訪「策劃」、「展演」、「鑑賞」、「典藏」等專業場域，易從音樂、工藝文化脈絡中，延伸相關的人、事、地、物等議題，發展出學校課程與各館主題互動的教學模組，據以改進課程設計及編撰教學方案之修正。藝術學習不再是抽象性的思考，而是一個可探索自己與心靈對話的親身體驗，驅動美感教育再升級。

四、知識管理與體驗學習模式關聯性

知識管理導入係為組織革新，體驗活動中藉由學習管道創新體驗學習新價值。共鳴性、觀念性、操作性及系統化等內外隱知識共同化，結合循環導引體驗學習從情境與生活出發，形塑感官經驗與分享認同。體驗學習以體驗為舞台，學習為道具，使學生從櫥窗展演走向體驗行動，改變體驗行為，介接知識管理與體驗學習為藝文課程找到新價值。以此翻轉藝文教學只停留在古典音樂很好聽，莫札特是音樂神童等這類淺碟層次。由於知識管理逐步應用於學校，在多元化課程欲望尚難滿足師生需求下，學校啟動導入知識管理使體驗課程華麗轉身，為師生提供新的學習選擇，讓知識管理與體驗學習模式產生關聯性，據此應用於藝文體驗學習活動。研究者綜上知識管理文獻分析及藝文體驗內涵，建構如圖 2-1 知識管理與體驗學習模式。



圖 2-1 知識管理與體驗學習模式

綜上文獻探討發展出知識管理導入國小藝文體驗學習模式雛型，涵蓋「關鍵因素」、「程序因素」、「成效因素」等三大構面暨核心團隊、藝文平台、校長領導、專業成長、認知覺醒、策略規劃、全面導入、評估改善、行政效能、教學效能、學習成果、成果滿意、學校形象等 13 項具體因素及相關 48 項規劃內涵。

參、研究設計與實施

本研究採 Delphi 調查，藉由訪談曾參與國立臺灣交響樂團 CMS School 計畫的國小藝文體驗學習成功導入知識管理的具體作法及文獻分析，編製成問卷，並經 Delphi 問卷調查，專家學者意見交流及題項同意評定，提升模式因素等題項設計的嚴謹與適切，使本研究建構的知識管理導入國小藝文體驗學習模式得以完備。

一、建立 Delphi 專家學者名單

表 3-1 邀請之專家學者名單(依姓氏筆劃順序排列)

姓名	現職
王泓	現任北京中央音樂院教授
李建興	前教育部次長
黃源河	現任明道大學教育研究所所長
吳天方	彰化師範大學教育研究所退休教授
邱家麟	現任台中市瑞城國小校長
馮丹白	明新科技大學前校長
郭添財	現任首府大學教育研究所所長
郭金美	嘉義大學教育系退休教授

姓名	現職
陳湘湘	現任國立勤益大學文化創意事業研究所教授
彭作奎	前農委會主委、前亞洲大學講座教授
鄭政宗	現任朝陽大學休閒事業系系主任

二、Delphi 問卷調查

本研究為避免直接引用企業界知識管理相關文獻編製問卷施測，所可能產生不適合學校組織之實務。因此透過兩所藝文導向的個案小學現況及文獻分析，經 Delphi 建構適用於知識管理導入國小藝文體驗學習模式，此模式各個因素與其規劃內涵各題項同意程度評定，係以 Q1 及 Q3 判定各題項同意程度。專家委員對各題項同意程度之離散情形係以四分位差 Q、標準差 SD 判定。 $Q=(Q3-Q1)/2$ ， $Q<1.00$ 表示專家意見較一致， $Q\geq 1.00$ 則表示意見較分歧。另以眾數 Mo 及平均數 M 得知專家對各題項同意程度集中情形之看法，眾數為 6 時表示委員看法多集中在很同意的程度，依此類推。茲將各題項同意程度評定範圍界定如表 3-3，共分六等級。

表 3-2 知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構各題項同意程度評定範圍一覽表

知識管理導入國小藝文體驗學習模式建構各題項同意程度評定範圍					
非常同意	很同意	同意	不同意	很不同意	非常不同意
Q1=6	Q1=5	Q1=4	Q1=3	Q1=2	Q1=1
Q3=6	Q3 \geq 5	Q3 \geq 4	Q3 \geq 3	Q3 \geq 2	Q3 \geq 1
Mo=6	Mo=5	Mo=4	Mo=3	Mo=2	Mo=1

各回合的資料分析與統計，其基本描述統計處理包括次數分配、眾數、平均數、標準差及四分位差，最後以整體題項的一致性達到 80% 以上為 Delphi 問卷調查的停止標準。

肆、結果與討論

為探究歷經三回合 Delphi 問卷調查，委員對知識管理導入學校藝文體驗學習的見解是否達成一致，茲選取精準評價之第三回合模式因素統計分析為說明；進而就全面性三回合之模式因素同意程度及模式因素規劃內涵同意程度為綜合分析與討論；最後說明問卷調查「一致性」與「穩定度」考驗結果而達分析綜效。

一、Delphi 第三回合模式因素統計分析

為嚴謹 Delphi 問卷調查，共進行三回合專家建議修正，蓋第三回合關鍵因素、程序因素及成效因素項目之模式建構，已達整體題項一致性 80% 以上高度共識(Mead, 1992)，遂臚列第三回合模式因素統計分析如下：

(一) 知識管理導入國小藝文體驗學習關鍵因素

表 4-1 所示，委員對核心團隊、藝文平台、校長領導及專業成長等四項導入關鍵因素題項，在眾數方面皆為「6(非常同意)」，在同意程度評定方面，除「校長領導」Q1 及 Q3 皆為 6 評定等級為 6，其餘 Q1 皆為 5，Q3 \geq 5 為 5 等級；另就四項因素 Q 值均為 0.5 可知意見離散小，SD 值介於 0.00-0.58，顯示專家見解已趨一致。

表 4-1 第三回合「知識管理導入國小藝文體驗學習關鍵因素」統計分析

因素名稱	次數分配(N=11)							第一四分位數	第三四分位數	四分位差	眾數	平均數	標準差	評定等級
	非常同意	很同意	同意	不同意	很不同意	非常不同意	缺失值							
A1.核心團隊	6	4	1	0	0	0	0	5	5	0.5	6	5.54	0.58	5
A2.藝文平台	7	4	0	0	0	0	0	5	6	0.5	6	5.63	0.48	5
A3.校長領導	11	0	0	0	0	0	0	6	6	0.5	6	6.00	0.00	6
A4.專業成長	8	3	0	0	0	0	0	5	6	0.5	6	5.67	0.47	5

(二) 知識管理導入國小藝文體驗學習程序因素

表 4-2 所示，委員對認知覺醒、策略規劃、全面導入及評估改善等四項導入程序因素題項，在眾數方面，除認知覺醒為「5(很同意)」，策略規劃、全面導入及評估改善皆為「6(非常同意)」；在同意程度評定方面，除「全面導入」和「評估改善」Q1 及 Q3 均為 6 評定等級為 6，其餘 Q1 皆為 5，Q3 \geq 5 為 5 等級；另就四項因素 Q 值為 0.0 及 0.5 可知意見離散小，SD 值介於 0.37-0.49，顯示專家見解已趨一致。

表 4-2 第三回合「知識管理導入國小藝文體驗學習程序因素」統計分析

因素名稱	次數分配(N=11)							第一四分位數	第三四分位數	四分位差	眾數	平均數	標準差	評定等級
	非常同意	很同意	同意	不同意	很不同意	非常不同意	缺失值							
B1.認知覺醒	5	6	0	0	0	0	0	5	6	0.5	5	5.42	0.49	5
B2.策略規劃	8	3	0	0	0	0	0	5	5	0.5	6	5.71	0.45	5
B3.全面導入	9	2	0	0	0	0	0	6	6	0.0	6	5.83	0.37	6
B4.評估改善	9	2	0	0	0	0	0	6	6	0.0	6	5.83	0.37	6

(三) 知識管理導入國小藝文體驗學習成效因素

表 4-3 所示，委員對行政效能、教學效能、學習成果、成果滿意及學校形象等五項導入成效因素題項，在眾數方面，除學校形象為「5(很同意)」，其餘皆為「6(非常同意)」；在同意程度評定方面，除「教學效能」和「學習成果」Q1 及 Q3 均為 6 評定等級為 6，其餘 Q1 皆為 5，Q3 \geq 5 為 5 等級；另就五項因素 Q 值為 0.0 及 0.5 可知意見離散小，SD 值介於 0.41-0.50，顯示專家見解已趨一致。

表 4-3 第三回合「知識管理導入國小藝文體驗學習成效因素」統計分析

因素名稱	次數分配(N=11)							第一四分位數	第三四分位數	四分位差	眾數	平均數	標準差	評定等級
	非常同意	很同意	同意	不同意	很不同意	非常不同意	缺失值							
C1.行政效能	8	3	0	0	0	0	0	5	6	0.5	6	0.71	0.45	5
C2.教學效能	9	2	0	0	0	0	0	6	6	0.0	6	5.79	0.41	6
C3.學習成果	9	2	0	0	0	0	0	6	6	0.0	6	5.79	0.41	6
C4.成果滿意	7	4	0	0	0	0	0	5	5	0.5	6	5.63	0.48	5
C5.學校形象	6	5	0	0	0	0	0	5	5	0.5	5	5.50	0.50	5

(四) 知識管理導入國小藝文體驗學習模式整體評估統計分析

表 4-4 所示，委員對模式適切性及模式應用性的看法，在眾數方面均為 5；同意程度評定方面，Q1 及 Q3 同為 5 等級，另就二項因素 Q 值同為 0.0，可知意見離散小，SD 值分別為 0.43 及 0.55，顯示專家見解已趨一致。

表 4-4 第三回合「知識管理導入國小藝文體驗學習模式整體評估」統計分析

因素名稱	次數分配(N=11)							第一四分位數	第三四分位數	四分位差	眾數	平均數	標準差	評定等級
	非常同意	很同意	同意	不同意	很不同意	非常不同意	缺失值							
D1.模式適切性	3	8	0	0	0	0	0	5	5	0.0	5	5.25	0.43	5
D2.模式應用性	3	7	1	0	0	0	0	5	5	0.0	5	5.17	0.55	5

二、三回合模式因素同意程度綜合分析與討論

表4-5可知，就三回合的關鍵因素調查結果，除「校長領導」在同意程度等級上有提升一級的變動，同意程度為「6(非常同意)」，其餘題項皆無改變，三回合皆維持「5(很同意)」。顯示委員很同意各題項在導入知識管理時重要的關鍵因素。觀察平均數與標準差變動態樣發現，各關鍵因素在平均數上，第三回合皆大於「5(很同意)」且高於第一、二回合，特別在「校長領導」因素上為最高「6(非常同意)」，「專業成長」及「藝文平台」次之，「核心團隊」最低；標準差則是第三回合最低，僅有「藝文平台」在第二及第三回合維持不變，及「專業成長」在第一及第二回合維持不變。可知委員對於知識管理導入國小藝文體驗學習模式中的「關鍵因素」看法已趨一致並達共識。

在程序因素調查結果方面，除「全面導入」及「評估改善」二題項在同意程度等級上有提升一級的變動，同意程度為「6(非常同意)」，其餘題項皆無改變，三回合皆維持「5(很同意)」。分析結果顯示，委員很同意各題項在導入知識管理時「全面導入」、「評估改善」是必要的。觀察平均數與標準差變動態樣發現，程序因素在平均數上，第三回合皆大於「5(很同意)」且高於第一、二回合，特別在「全面導入」及「評估改善」題項上為最高，其餘依序為「策略規劃」及「認知覺醒」；標準差則是第三回合最低。可知委員對於知識管理導入國小藝文體驗學習模式中的「程序因素」看法已趨一致並達共識。

在成效因素調查結果方面，除「教學效能」及「學習成果」二題項在同意程度等級上有提升一級的變動，同意程度為「6(非常同意)」，其餘題項皆無改變，三回合皆維持「5(很同意)」。分析結果顯示，委員很同意各題項在導入知識管理時重要的成效因素。觀察平均數與標準差變動態樣發現，成效因素在平均數上，第三回合皆大於「5(很同意)」且高於第一、二回合，特別在「教學效能」及「學習成果」題項上為最高，其餘依序為「行政效能」、「成果滿意」、「學校形象」；標準差僅有「學校形象」在第二及第三回合維持不變，其餘均是第三回合最低。可知委員對於知識管理導入國小藝文體驗學習模式中的「成效因素」看法已趨一致並達共識。

表 4-5 三回合問卷調查模式因素各部分題項同意程度評定之綜合分析

知識管理導入 國小藝文體驗 學習模式		平均數			標準差			同意程度評定			前後變 動的等 級數
		第一 回合	第二 回合	第三 回合	第一 回合	第二 回合	第三 回合	第一 回合	第二 回合	第三 回合	
關 鍵 因 素	核心團隊	5.25	5.38	5.54	0.78	0.63	0.58	5	5	5	0
	藝文平台	5.42	5.63	5.63	0.70	0.48	0.48	5	5	5	0
	校長領導	5.83	5.92	6.00	0.37	0.28	0.00	5	6	6	1
	專業成長	5.50	5.54	5.67	0.50	0.50	0.47	5	5	5	0
程 序 因 素	認知覺醒	5.13	5.33	5.42	0.73	0.51	0.49	5	5	5	0
	策略規劃	5.52	5.58	5.71	0.65	0.49	0.45	5	5	5	0
	全面導入	5.54	5.71	5.83	0.64	0.45	0.37	5	5	6	1
	評估改善	5.33	5.71	5.83	0.90	0.61	0.37	5	6	6	1
成 效 因 素	行政效能	5.33	5.54	5.71	0.94	0.71	0.45	5	5	5	0
	教學效能	5.33	5.63	5.79	0.94	0.70	0.41	5	5	6	1
	學習成果	5.42	5.67	5.79	0.64	0.55	0.41	5	5	6	1
	成果滿意	5.17	5.46	5.63	0.85	0.58	0.48	5	5	5	0
整 體 評 定	學校形象	5.25	5.46	5.50	0.78	0.50	0.50	5	5	5	0
	模式適切 性	4.96	5.13	5.25	0.79	0.53	0.43	4	5	5	1
	模式應用 性	--	5.09	5.17	--	0.60	0.55	--	5	5	0

註：表中--表示該回合中無題項及其數值

最後就整體性評定而言，三回合的調查結果，除「模式適切性」此一題項在同意程度等級上有提升一級的變動，同意程度為「5(很同意)」，「模式應用性」則維持不變，第二及第三回合皆為「5(很同意)」。分析結果顯示，委員很同意知識管理導入國小藝文體驗學習模式之適切性及應用性。觀察平均數與標準差變動態樣發現，「模式適切性」及「模式應用性」在平均數上，第三回合皆大於「5(很同意)」且高於第一、二回合；標準差則是第三回合最低。可知委員對於知識管理導入國小藝文體驗學習模式中的「模式適切性」及「模式應用性」看法已趨一致並達共識。

三、三回合模式因素規劃內涵同意程度綜合分析與討論

(一) 關鍵因素規劃內涵方面

表4-6可知，就關鍵因素而言，校長領導平均數最高。此分析結果與Bradley(1985)、Nahavandi(2000)、Saravary(1999)等人，學校領導者應教導成員所缺乏探析問題的知識與經驗，解決其失望、不確定感、時間緊迫、壓力衝突等問題之研究結果相符。Pantelides(1991)和Romberger(1998)亦有類似論點，校長作為校務領導者發展高品質新創項目，對於追求卓越的學校而言自當責無旁貸，惟若無完善規劃，即使有極佳的教學方法亦無法產出高品質學習成效。

Glatthorn(2000)進一步指出校長職司校務之領導，最了解教職員工需要，應善用守門員的角色擘劃創新專案藍圖，發揮教學領導的帶頭作用。值得關注的是，雖然部分研究顯示，或有學校與外部夥伴關係未臻成熟之慮(Bauch, 1998; Epstein, 1995)，但本研究結果卻從校長領導內涵中發現，校長依其職責，溝通統整多元建議，為校務開啟新思維，均是其與外部策略聯盟架構新創方案成功與否之關鍵。推論可能與社會資源多元化有關，蓋校長是學校領導，接受最多外部資源、資訊，得以協助團隊發展潛能而將共同理念落實學校核心價值，各校運用社會資源的動機及方式或許有異，但不見得會弱化教育上的夥伴關係。

此外，團隊的建立與運作，儼然成為學校推動藝文活動不容小覷的人力資源課題(Leigh & Maynard, 1998)。也說明領導者需具有一定的領袖魅力並充分授權部屬引導發展適合的策略及方法，透過知識管理創造學校新風貌，優化教學品質。(Leigh & Maynard, 1998; Thomas & Kenneth, 1996)，分析藝文教師專業成長需求並完備教育訓練課程，形塑藝文平台的人力資料庫，整合師生意見作為校長決策的輔助工具，以杜流於僅有主辦單位的投入與責任，造成力不從心或其他單位因沒有參與而坐視不管之弊，經時間驗證方能淬煉成條理一致脈絡分明的有機式知識管理的藝文體驗學習。

表 4-6 三回合關鍵因素規劃內涵各部分題項同意程度評定之綜合分析

關鍵因素規劃內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	前後 變動的 等級數
核心團隊										
A1-1.透過校長、行政主管及藝文教師組成知識管理導入藝文教學團隊	5.22	5.38	5.38	0.78	0.48	0.48	5	5	5	0
A1-2.廣泛蒐集典範教學檔案及行政管理檔案	5.39	5.63	5.75	0.64	0.48	0.43	5	5	6	1
A1-3.團隊成員定期研討激發創意與分享成果	--	5.42	5.50	--	0.50	0.48	--	5	5	0
A1-4.遴聘藝文場館負責人參與學校知識管理導入藝文教學規劃事項	--	5.29	5.38	--	0.68	0.48	--	5	5	0
藝文平台										
A2-1.建置校內網絡及電腦相關軟硬體設備，以利社群及教學應用	5.50	5.67	5.71	0.65	0.47	0.45	5	5	5	0
A2-2.建置全校師生溝通的藝文共用平台(含意見討論區、交流園地)	5.17	5.33	5.33	0.69	0.47	0.47	5	5	5	0
A2-3.建置藝文知識分類、分享、搜尋及使用的行政與教學的藝文知識資料庫	5.38	5.67	5.71	0.70	0.47	0.45	5	5	5	0
A2-4.安排專人負責藝文資訊平台維護，以提供穩定的網路使用環境	--	5.63	5.79	--	0.48	0.41	--	5	6	1
校長領導										
A3-1.建立學校明確的知識管理導	5.58	5.75	5.88	0.64	0.43	0.33	5	6	6	1

關鍵因素規劃內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	前後 變動的 等級數
人藝文體驗教學願景										
A3-2.扮演問題解決的溝通者、理念宣導者及推動者的角色	5.67	5.88	5.92	0.55	0.33	0.28	5	6	6	1
A3-3.適時引入社會資源及應用典範經驗	--	5.46	5.67	--	0.58	0.47	--	5	5	0
A3-4.具備知識管理導入藝文體驗教學的前瞻思維及行動力，扮演創新領導的角色	--	5.58	5.88	--	0.49	0.33	--	5	6	1
專業成長										
A4-1.辦理學校知識管理導入藝文體驗教學講座及研習活動，強化教師專業知能	5.46	5.83	5.92	0.64	0.37	0.28	5	6	6	1
A4-2.規劃各科協同教學夥伴合作教學模式，以推動藝文教師的專業社群運行	5.00	5.67	5.71	0.85	0.47	0.45	5	5	5	0
A4-3.觀摩典範團隊運作並與藝文場館策略聯盟，擴大藝文教師的視野及內涵	5.38	5.58	5.67	0.70	0.57	0.47	5	5	5	0
A4-4.激勵藝文教師重視及參與知識管理導入藝文體驗教學活動的學習，建立分享成果的價值觀	--	--	5.54	--	--	0.58	--	--	5	--

註：表中--表示該回合中無題項及其數值

(二) 程序因素規劃內涵方面

有關教師專業成長部分，可從表 4-6 關鍵因素分析中發現其核心內涵係教學的外顯行為，更進一步由表 4-7 程序因素分析顯示，教師外部之教學動態行為雖是提升專業之要素，但更關鍵乃在於發乎內心的認知、覺醒而主動自發成為知識追求者(Burns, 1978; Schein, 1991)，誠如 Leigh 和 Maynard(1998)所言，認知促動為教師專業職能添薪火，從策略規劃中各題項離散度小可發現大致與此論點相致。但值得注意的是 B2-5 行政支援配套措施離散度偏高，推測或許是教師擔心時間不足無法充分準備，因而對有關行政方面的議題採取保守態度有關，認為要有完整的配套措施，較能接受學校新計畫的全面導入。這正可說明 B2-3 辦理說明會三回合平均值偏低，推測可能亦與時間因素有關，或許認為不應期待僅透過一次說明會，即能對專案可能帶來的衝擊為充分因應。

此外，B4-5 運用外部評鑑機制亦有離散度偏高情形，可能與教師無法完全信任外部評鑑委員有關，但這不代表教師否定評量，蓋從 B3-1 關鍵績效指標(KPI) 建立的平均數及標準差可發現教師在全面導入項次中首重 KPI。進一步觀察第三回合策略規劃中的 B2-1 SWOT 分析及 B2-4 種子教師培訓兩題項之平均數、標準

差數值幾近一致，更可佐證 KPI 是將專案管理導入藝文教學，此計量工具提供策略執行及檢討改進方向，可降低 B2-3 及 B2-5 兩題項應顧及「人」、「事」、「時」、「地」的外部因素。當藝文教學議題被有效的展開到 KPI 時，可讓團隊成員清楚掌握策略執行的工作重點，並在一定程度的規範及標準，提供師生在藝文平台上的資訊、經驗分享及情感交流(Rumelt, 1974)。

程序因素各因子承續關鍵因素的內涵，進一步將原本僅是學校一項計畫的初始當下，引入外部評鑑機制及建立網絡、改善評估機制並拉長時間軸及空間軸。有助師生體認知識管理導入藝文教學的重要性，改變學生的學習態度及增加師生間的溝通，優化教學品質，並確立本研究模式之建構是動態的過程，兼具學校藝文活動向下扎根向上發展之成長動能。研究結果與Herndon和Fauske(1994)有關教師成長因素，係透過教學經驗分享促使教師再次思考進而調整教學模式，以收知識、實踐、態度綜效的研究相符。

表 4-7 三回合程序因素規劃內涵各部分題項同意程度評定之綜合分析

程序因素規劃內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一回合	第二回合	第三回合	第一回合	第二回合	第三回合	第一回合	第二回合	第三回合	前後變動的等級數
認知覺醒										
B1-1.運用學校重要會議(如讀書會、領域小組會議及學年會議等)探究知識管理導入國小藝文體驗教學模式主題，提升同仁對其重要性的覺醒	5.35	5.63	5.79	0.76	0.56	0.41	5	5	6	1
B1-2.進行學校藝文教師知識管理導入藝文教學的認知及需求調整	5.04	5.33	5.29	0.93	0.55	0.45	5	5	5	0
B1-3.透過倡導與鼓勵，提升藝文教師參與知識管理導入藝文教學的意願	5.17	5.29	5.33	0.64	0.45	0.47	5	5	5	0
策略規劃										
B2-1.進行知識管理導入藝文教學經營發展的 SWOT 分析	5.38	5.65	5.83	0.64	0.47	0.40	5	6	6	1
B2-2.瞭解及檢討知識管理導入藝文教學可能面臨的問題	5.17	5.54	5.71	0.75	0.58	0.45	5	5	5	0
B2-3.辦理知識管理導入藝文教學願景、目標及導入規劃的說明會	5.00	5.29	5.33	0.70	0.59	0.55	5	5	5	0
B2-4.研擬知識管理導入藝文教學團隊及種子教師的培訓計畫	5.46	5.63	5.81	0.64	0.45	0.41	5	6	6	1
B2-5.研擬知識管理導入藝文教學的行政支援配套措施	--	5.06	5.21	--	1.02	0.91	--	4	5	1
全面導入										
B3-1.設計明確及適合知識管理導入藝文教學的衡量指標(KPI)	5.38	5.64	5.88	0.64	0.43	0.38	5	6	6	1
B3-2.決定全面導入的處室及支援團隊	5.21	5.50	5.63	0.82	0.71	0.56	5	5	5	0

程序因素規劃內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一回合	第二回合	第三回合	第一回合	第二回合	第三回合	第一回合	第二回合	第三回合	前後變動的等級數
B3-3.制訂及實施完整的知識管理導入藝文教學計畫	5.38	5.63	5.71	0.63	0.48	0.45	5	5	5	0
B3-4.成立校內、校外的知識管理及藝文專家諮詢網絡	5.29	5.67	5.75	0.93	0.55	0.52	5	5	6	1
評估改善										
B4-1.依據知識管理導入藝文教學衡量指標進行評估，並將成效回饋於運作機制中	--	5.58	5.71	--	0.57	5.54	--	5	6	1
B4-2.檢核、修正並監控知識管理導入藝文教學的衡量指標	5.33	5.29	5.38	0.75	0.61	0.56	5	5	5	0
B4-3.透過量化及質化的研究調查，以瞭解知識管理導入藝文教學的實際效益	5.46	5.67	5.79	0.71	0.47	0.41	5	5	6	1
B4-4.核心團隊能定期檢討，提出知識管理導入藝文教學的持續性改善計畫	5.58	5.75	5.88	0.57	0.43	0.33	5	6	6	1
B4-5 運用外部評鑑機制，參酌及採納專家顧問群之建議，以維知識管理導入藝文教學的良好發展	--	--	5.38	--	--	0.91	--	--	5	--

註：表中--表示該回合中無題項及其數值

(三) 成效因素規劃內涵方面

表4-8可知，就成效因素而言，行政效能及教學效能平均數最高，此分析結果與Nahavandi(2000)、Leithwood和Jantzi(2005)、Saravary(1999)等人，在有效引入社會資源，強化人力、物力，形塑教師專業，如何化阻力為助力讓知識管理內化成學校文化的一部分以建構行政與教學的雙軌發展機制，扎實人力資本根基，帶動學校行政組織創新活力為目標，跨單位協調整合能力，強化行政部門縱向執行、橫向溝通，進而提升教學品質等相關研究結果相符。從第三回合學校形象中的C5-2及學習成果中的C3-3兩項平均值一致均為5.42，可知一方面要營造校內師生樂於參與的誘因，對有功的藝文教師及行政人員給予獎勵，另一方面也要鞏固內部優異的學習展現，進而累加外部因素的肯定，最終回饋於行政及教學效能，驗證前揭程序因素屬動態模式歷程之論述。

成效因素中之行政及教學是學校的核心價值，兩者專業上各自獨立，校務上相互配合優化教學品質，此與Lunenburg和Ornstein(1996)、Schein(1991)認為行政會對導入之資源配置起決定性作用之理論合致。由行政與教學效能之平均數、標準差數值相近，可知行政乃整體校務運作的核心，影響學校推動計畫的經營成效。C5-2題項標準差雖在1以下，但較其他題項數值高，表示此題項的意見離散度偏高，顯示第三回合仍有委員不太認同此題項內涵。詳細探究原因乃有委員認為，

以記功嘉獎等衡量知識管理導入成效不甚理想，可能會喪失教學的本意，這點值得後續關注，因為評價非僅具體的呈現，更須考量人格精神層面內在素養提升(Landers & Petruzzello, 1994)。此外，可從各項次每回合的平均值逐步提高，觀察到內部的行政及教學會對導入的資源配置起決定性作用，而標準差均小於1則說明了外部因素，例如學校形象建立及成果滿意等題項，均是用來調節學校內部運作的工具進而翻轉教學創新學習，藉以有效分享校際學習資源，厚植知識管理導入國小體驗學習成效之永續發展動能。

表 4-8 三回合成效因素規劃內涵各部分題項同意程度評定之綜合分析

成效因素規劃內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	前後 變動的 等級數
行政效能										
C1-1.校長能有效整合資源提升行政運作及彈性	5.58	5.71	5.83	0.64	0.54	0.47	5	6	6	1
C1-2.行政人員能運用知識管理導入的機制促進藝文活動辦理績效	--	5.48	5.67	--	0.57	0.47	--	5	5	0
C1-3.行政人員能有系統傳承實務經驗增進行政管理效能	--	5.40	5.52	--	0.56	0.50	--	5	5	0
教學效能										
C2-1.藝文教師能實施創意教學，精進教學品質	5.67	5.78	5.96	0.69	0.53	0.46	5	6	6	1
C2-2.藝文教師能應用知識管理導入藝文教學概念，創造豐富的教學教材充實教學內容	--	5.53	5.70	--	0.58	0.45	--	5	6	1
C3-3.藝文教師能有效做好藝文課程管理，形塑個人化教學風格	--	5.43	5.48	--	0.55	0.52	--	5	5	0
學習成果										
C3-1.師生具有應用知識管理導入藝文教學平台系統的能力	5.22	5.25	5.38	0.68	0.56	0.47	5	5	5	0
C3-2.透過知識管理導入藝文教學的推廣應用，能促進師生合作學習的機會	--	5.25	5.42	--	0.48	0.45	--	5	5	0
C3-3.知識管理導入藝文教學，能顯著提升學生在藝文領域的學習成效	--	5.38	5.42	--	0.53	0.45	--	5	5	0
成果滿意										
C4-1.師生能對自我藝文專業成長，增加自信心及滿意度	5.38	5.63	5.75	0.75	0.56	0.43	5	5	6	1
C4-2.師生及家長能滿意知識管理導入藝文教學的整體表現	5.46	5.58	5.71	0.64	0.57	0.54	5	5	6	1
C4-3.師生及家長能對學校藝文活動有高度承諾與向心力	5.54	5.71	5.79	0.71	0.54	0.50	5	6	6	1
學校形象										
C5-1.家長、社區及社會大眾能對學校藝文活動正面評價及認同	5.42	5.58	5.67	0.78	0.57	0.47	5	5	5	0
C5-2.學校藝文領域能在各項評鑑	--	5.04	5.42	--	0.91	0.89	--	5	5	0

中獲得佳績(例如記功、嘉獎)										
C5-3.家長、社區能提高對學校藝文活動的參與度	--	5.04	5.25	--	0.65	0.43	-	5	5	0

註：表中--表示該回合中無題項及其數值

本研究結果顯示，各模式因素規劃內涵第三回合的調查結果平均值均較第一及第二回合高且大於5(很同意)，SD值第三回合均小於1，表示委員對國小知識管理導入藝文體驗學習各模式因素規劃內涵，評價已趨一致並達成共識。亦發現渠等模式因素涵攝一個知識管理的循環系統(Sarvary, 1999)，包含投入、過程、產出及回饋等四大歷程層面；其中，導入關鍵因素為投入層面，導入程序因素為過程層面，導入成效因素為產出層面，最後進一步回饋於投入及過程層面中，能符合國小的組織文化並具應用、推廣及執行性，彰顯理想的知識管理運作藍圖。

(四) 模式整體性重要內涵

表4-9可知，就模式適切性而言，D1-1、D1-2、D1-3等題項在同意程度等級上由5變為6有提升一級的變動。就模式應用性而言，D2-1、D2-2、D2-3等題項在同意程度上第二及第三回合均維持5，皆無變動。模式適切性及應用性的各題項平均數，第三回合較第一及第二回合高且大於5，顯示委員對模式適切性及應用性內涵表示高度同意。模式適切性及應用性的各題項標準差，第三回合較第一及第二回合低，顯示離散度低，委員對模式整體性內涵看法已趨一致並達共識。

表 4-9 三回合問卷模式整體性重要內涵題項同意程度評定之綜合分析

模式整體性的重要內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	前後 變動的等 級數
模式適切性										
D1-1.知識管理導入國小藝文體驗學習關鍵因素，包含核心團隊、藝文平台、校長領導、專業成長等四大項目，此四大項目為學校知識管理導入的促動因子組合，透過適當的投入規劃，能對成功導入有重大的影響，具必要性及重要性。	5.46	5.71	5.88	0.71	0.45	0.33	5	5	6	1
D1-2.知識管理導入國小藝文體驗學習程序因素，包含認知覺醒、策略規劃、全面導入、評估改善等四大項目，渠等項目均具步驟性及循環性，係完善的導入規劃指引。各校依據其導入背景及組織，增減、重組內容。策略規劃及評估改善皆具持續性，故在模式設計中，環繞於其它程序因素。	5.38	5.67	5.83	0.81	0.47	0.37	5	5	6	1

模式整體性的重要內涵	平均數			標準差			同意程度評定			
	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	第一 回 合	第二 回 合	第三 回 合	前後 變動 的等 級數
D1-3.知識管理導入國小藝文體驗學習成效因素，包含行政效能、教學效能、學習成果、成果滿意、學校形象等五大項目。各校可依據渠等項目規劃重要願景及目標，建構合宜的評估指標，發展具體的實務指引，再次驗證實質成效。	5.25	5.67	5.83	0.83	0.47	0.37	5	5	6	1
模式應用性										
D2-1.本研究所設計的知識管理導入藝文體驗學習模式及其規劃內涵，能符合國小的組織特性，具推廣性及實用性，提供多元化活動回饋師生。	--	5.29	5.58	--	0.68	0.49	--	5	5	0
D2-2.本研究所設計的知識管理導入國小藝文體驗學習模式及其規劃內涵，提供可執行操作的報告驗證實施程序，掌握有針對性的專案，整體上易於瞭解並具應用性。	--	5.42	5.42	--	0.49	0.49	--	5	5	0
D2-3.本研究所設計的知識管理導入國小藝文體驗學習模式及其規劃內涵，能整合現有藝文資源，發揮教學應用價值，呈現理想導入的運作藍圖。	--	5.33	5.29	--	0.55	0.45	--	5	5	0

註：表中--表示該回合中無題項及其數值

四、三回合 Delphi 「一致性」與「穩定度」考驗

Delphi 三回合問卷資料分析，發現第三回合題項已達 80% 以上一致性，調查遂止，另就平均數及標準差變動態樣，發現模式適切性及應用性在平均數上第三回合數值較第一及第二回合高，且大於五(很同意)；在標準差上第三回合數值較第一及第二回合低，可知委員對知識管理導入國小藝文體驗學習模式中的適切性及應用性整體評定已趨一致並達共識，整體評估能兼具理論與實務的考量。

上開模式各個因素及規劃內涵，經三回合 Delphi 問卷調查實施結果的模式因素分析，已達到模式適切性及應用性之整體評價，其規劃內涵亦通過整體性與穩定度的考驗，進而建構出知識管理導入國小藝文體驗學習之模式。

伍、結論與建議

本研究結果除建構原先設定的知識管理導入國小藝文體驗學習模式，並發現從校長對行政團隊及藝文教師的領導開始，之後會經歷運用策略、成立專案團隊、

建立藝文平台、引入外部資源、建立形象等一連串知識管理導入藝文體驗學習課程，並具有多以教學為主、行政為輔的現象，導入內容包括關鍵、程序及成效因素，同時也產生下列三個文獻較少著墨之議題。補強了知識管理過往學者，主要從績效管理和信息認知的觀點，僅論述如何協力促進成員認知、學習等歷程之際，同時也強化在藝文課程規劃上，大多教師僅能配合學校既定的年度藝文體驗活動，而未能分享如何從事藝文活動的經驗，基於研究結果為下結論並為建議。

一、結論

（一）認知覺醒須仰賴專責行政團隊參與而獲得

學校發展知識管理導入藝文學習體驗核心概念的認知覺醒，除仰賴校長及藝文教師自我探究外，更多是發生在共識的理念下，從專業成長氛圍中形塑，從氛圍形塑出的認知覺醒非專屬校長或教師個人，須仰賴專責行政團隊參與而獲得。其中，更以校長領導最關鍵，不僅帶動藝文師資，及行政部門從保守導入配套措施是否完整的保留態度到認同形成專責團隊，同時也在團隊運作過程中，增強藝文活動本身的能量。

（二）專業成長須內部和外部資源促力協進而落實

學校不僅在兼具教學及行政關鍵因素的歷程投入，更在專業成長的氛圍中不斷藉由投入，進而產出及反饋等整體循環。當藝文體驗學習專案核心精神產生後，仍需要團隊成員實踐及檢討改善，內部領導者的策略方向正確、願景明確，則外部社會資源的挹助，即能有效在知識管理導入的情境中，涵化內外部人際互動與溝通，裨益藝文教學的關鍵啟動到優化有效的流程管理，進而使藝文從櫥窗展演走向社會行動，因為多元藝文領域專業知識的學習過程，偏重館方人力、物力的促力協進，充分交流，方能克盡全功。

（三）藝文活動學習與應用須共存以優化流程管理

對於教學及行政團隊而言，即使暫未受獎勵，但仍可透過爾後修正、調整、精進導入歷程，因為「學習」與「應用」是必須共存的。定期舉辦比賽或參加校外活動來充實、累積師生的實力與競爭力，呈現藝文體驗學習與他校的差異化特質，及師生特有美感的氣質，能有效幫助藝文教師在教學過程中展現自我價值的實踐，更可回歸藝文活動主體以學生為本質之目標。教學與行政成員間，社會互動和外部溝通互動的歷程，也是考量因素，其中又以藝文課程規劃從知識管理導入形成前，即開始與外部藝文場館培養夥伴關係及策略聯盟特別關鍵。

(四) 建構知識管理導入國小藝文體驗學習模式

以往傳統教室，教師想要創造及實踐不同的藝文學習模式相當困難，但透過知識管理的導入幫助，就能讓這個創新的藝文體驗學習容易進行。研究者依據文獻探討、圖2-1知識管理與體驗學習模式及Delphi，建構圖5-2知識管理導入國小藝文體驗學習模式，實現知識管理與藝文體驗學習的應用與深度融合。圖示5-2可知本模式涵蓋三大部分，分別為「關鍵因素」、「程序因素」、「成效因素」。

「關鍵因素」包含核心團隊、藝文平台、校長領導及專業成長，定義為藝文體驗學習導入知識管理時，藉由適當的投入規劃能影響促動因子成功定序。「程序因素」包括認知覺醒、策略規劃、全面導入及評估改善，定義為導入的發展運作過程中，具階段、循環及持續性的不斷指引達其導入目的之流程。「成效因素」包含行政效能、教學效能、學習成果、成果滿意及學校形象，定義為透過導入發展後，學校在經營與發展、滿意度及評價等整體上保證教學品質的核心精神。在實際運作上，本模式呈現投入的「關鍵因素」構面、過程的「程序因素」構面、產出的「成效因素」構面等動態歷程，因而具有即時修正減少錯誤發生的回饋特性，使本研究建構之模式具有循環性、延展性、導引性及包含性的動態活化機制，奠定實務與理論結合的基礎。圖中以箭頭呈現本模式中各因素間之關聯互動性及整體循環性。

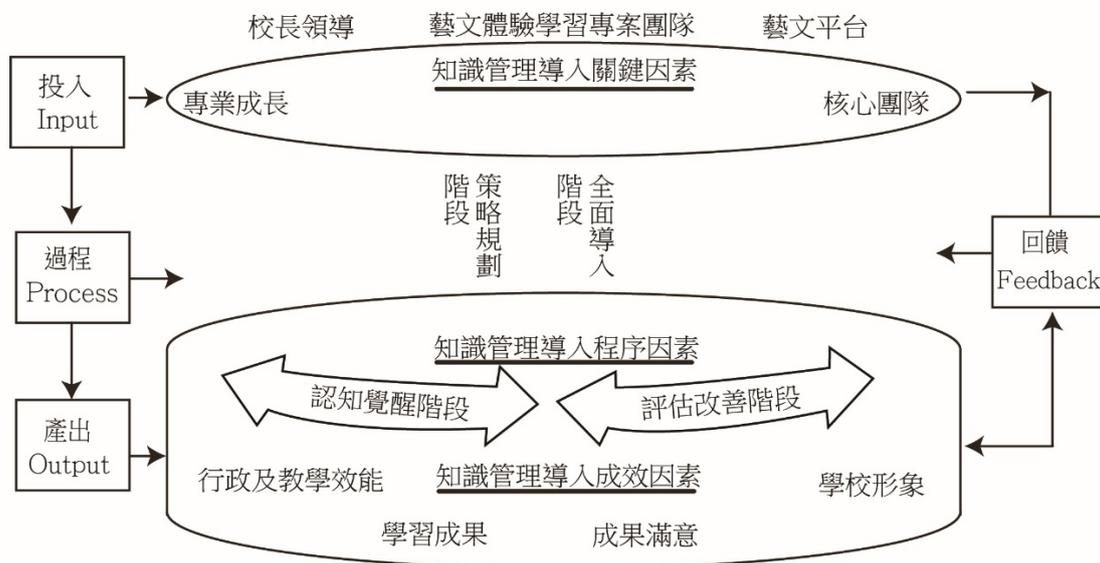


圖 5-1 知識管理導入國小藝文體驗學習模式

二、建議

基於本研究結果，在教育實務應用上提出以下建議，以降低知識管理導入國

小藝文體驗學習之阻礙。

（一）建議探討和藝文團隊有關的議題

本研究選定藝文體驗教學作為知識管理導入的課程，但學校是否選定藝文類課程為導入目標，仍取決於行政考量，藝文教師與行政人員或知識專業關係中互動，可能處於位階不相等結構。譬如，某一方為團隊之領導、有決策權者或提供資源的社會人士，相對的藝文教師即處於未能有充分話語權的劣勢地位。建議，未來可討論行政與教學權力結構對於以管理導入藝文教學運作的影響，使行政及教學團隊的發展趨於穩定狀態。

（二）未來研究可針對資源導入的發展進行延伸

另一個和導入歷程相關論點，則是外部資源的挹注，學校藝文體驗活動類型多元但經費有限。隨著美感教育的政策，藝文體驗學習勢必面對和藝文內容相關的議題。當體驗學習以藝文教學為內容而規劃後，校方應主動尋求公部門藝文場館策略聯盟，建立夥伴關係，這需要校方在管理上提出對學校競爭優勢，永續經營實務上的具體策略。

建議未來得以多元或跨領域的體驗學習為研究對象，以檢視本研究是否得以解釋渠等因素之運作及應用。

參考文獻

- 王如哲（2002）。**知識經濟與教育**。台北：五南
- 吳炳綱、吳漢明（2001）。**72 個體驗活動 - 理論與實踐**。香港：匯智。
- 李驊芳（2004）。以柔克剛－中國鋼鐵的知識管理之旅。**能力雜誌**，575，113。
- 周珮儀（2001）。課程統整的理想與現實。第三屆課程與教學論壇，課程改革的反省與前瞻學術研討會，國立台北師範學院主辦，90年5月至6日。
- 黃美賢（2004）。**我國社會藝術教育政策之研究-以社會文化取向為觀點**。國立台灣師範大學社會教育研究所博士論文，未出版。
- 黃旭廷（2002）。**高級中學推動知識管理實施策略之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版。

- 陳榮宗（2003）。國民小學教師應用知識管理的可行策略及其障礙素－以臺南縣為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版。
- 陳志強（2003）。知識管理在國民小學班級經營應用之研究－以班級經營網站為例。國立台中師範學院國民教育學系碩士論文，未出版。
- 陳育仁（2001）。企業系統開發與導入之知識管理方法與系統架構研發。國立成功大學製造工程研究所碩士論文，未出版。
- 陳泰明（2003）。第二代知識管理建置模式。能力雜誌，567，103。
- 陳木金（2002）。學校領導研究：從渾沌理論研究彩繪學校經營的天空。臺北市：高等教育。
- 陳朝平（2001）。藝術與人文課程理念與目標析論。美育，131，73-80。
- 教育部（2002）。資訊種子學校建置與教師團隊培訓計畫。取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOECC/EDU7892001/information/itpo/itregulations/itseedplan.htm
- 廖春文（2003）。學校本位知識管理模式之建構。台中師院學報，17(2)，1-34。
- 張德銳（2000）。我國民中小學學校組織變革的新方向。初等教育學刊，8，279-296。
- 張明輝（2003）。學校經營與管理研究-前瞻、整合、學習與革新。臺北市：學富。
- 鄭麗娟、唐蕙蕙、王嫦瑛（1999）。ITIS 知識管理先導計畫成果。工研院電通所ITIS計畫。
- 夏學理、凌公山、陳媛（2011）。文化行政。台北市：五南。
- 譚大純（2001）。知識管理策略之策略觀。會計研究月刊，185，59-67。
- Bauch, P. A. (1988). Is parent involvement different in private schools? *Educational*

Horizons, 78-82.

- Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. N. J.: Prentice-Hall.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Raw.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Drucker, P. F. (1995). *Innovative and Entrepreneurship*. New York: Big Apple Tuttle-Mori.
- Drew, S. (1999). Building knowledge management into strategy: Making sense of a new perspective. *Long Range Planning*, 32(1): 130-136.
- Earl, M. J. (1997). Knowledge as strategy: Reflections on Skandia International and Shorko Films. In Prusak, L. (Ed.), *Knowledge in Organizations*(pp. 1-15), Boston, MA: Butterworth-Heinemann,.
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 701-712.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Clearinghouse On Rural Education and Small Schools Las Cruces NM.
- Garvin, D. A., & Roberto, M. A. (2005). *Change Through Persuasion*, Harvard business Review, Feb2005, 104-112.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principle as curriculum leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Hargreaves, A. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.
- Herndon, K., & Fauske, J. (1994). *Facilitating teachers' professional growth*

through action research, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, .

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Perntice-Hall.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *The heart of change: Rreal-life stories of how people change their organizations*. Boston , MA: Harvard Business Review School Press.
- Kovalik, S., & Olsen, K. (1994). *Integrated thematic instruction* (3rd ed.). WA,MA: Books for Educators.
- Landers, D. M., & Petruzzello, S. J. (1994). *Physical activity, fitness, and anxiety*. In C. Bouchard, R. J. Shephard., & T. Stevens (Eds.) *Physical activity, fitness, and health*.
- Leigh, A., & Maynard, M. (1998). *Leading Your Team: How to Involve and Inspire Teams*, London, UK: Nicholas Brealey Publishing.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Leadership and policy in school. *The World's Knowledge*, 4, 201-227.
- London, P. (1994). *Step outside: Community-based art education*, Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Long, D. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The Academy of Management Executive*, 14(4): 113-128
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration: Concepts and practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*, New York: D.Van Nostrand.
- Matthew, C. T. (2005). *Creativity as a predictor of leading change in organizations*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.

- Mead, J. V. (1992). *Looking at old photographs: Investigating the teacher tales that novice teachers bring with them* (Report No. NCRTL-RR-91-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346082).

- Nahavandi, A. (2000). *The art and science of leadership* (2nd ed.). Glendale, AZ: Arizona State University West.

- Pantelides, J. R. (1991). *An exploration of the relationship between specific instructional leadership behaviors of elementary principal and student achievement*. Unpublished manuscript, Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

- Romberger, J. E. (1998). *Curriculum development for elementary principals*. Unpublished Ed. D. Dissertation. University of Massachusetts, Bostons.

- Rumelt, R. P. (1974). *Strategy, Structure, and Economic Performance*. Boston: Harvard Business School Press.

- Saravary, M. (1999). Knowledge management and in the consulting industry. *California Management Review*, 41(2), 95-107.

- Schein, E. H. (1991). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Spek, R. van der, & Spijkervet, A. (1997), Knowledge Management: Dealing Intelligently with Knowledge, in J. Liebowitz, and L. C. Wilcox (Eds.), Knowledge management and its integrative elements(pp. 31-59). Washington: CRC Press.

- Thomas, J. B., & Kenneth, P. De Meuse. (1996). "Diagnosing Whether an Organization Is Truly Ready to Empower Work Teams : A Case Study", *Human Resource Planning* , 19(1), 38-47.

- Tilden, F. (1977). *Interpreting Our Heritage*. University of North Carolina, Carolina.

- Yukl, G. (2005). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Zack, M. (1999). Developing a knowledge strategy. *California Management Review*, 41(3), Spring, 125-145.

新南向政策背景下國際學生來臺留學現況 暨影響因素初探

潘俊宏

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

中華民國華語、外語導遊

張仁家

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

中文摘要

高等教育機構在「全球化」的壓力下務必找出適應和因應的方式，在這過程的同時也帶動世界各國的教育改革潮。臺灣的高等教育早已進入這個滾動的浪潮當中。從 1987 年臺灣解嚴至今，高等教育機構不斷地擴增，卻因社會結構改變而面臨重重危機。近年來，臺灣不斷推動、吸引並吸收國際人才，許多政策、計畫已經實施並獲得一定的成果。本文透過搜集近幾年來相關文獻及政府機構數據資料，進行分析、探討並初步呈現在臺的國際學生之現今處境、樣貌以及影響他們選擇來臺留學的主要因素。包括臺灣提供的獎學金、地理位置因素、以及新南向政策對東南亞及東協國家學生來臺意願之影響。此外、本文也針對這些影響國際學生來臺的主要因素提出建議，盼望能協助改進，完善目前教育部及政府所實施的現行政策；或激發更多想法，讓臺灣的高等教育有機會向國外輸出，提升國際學術聲譽並吸引更多國外人才進來。

關鍵字：國際學生在臺灣，新南向政策，留學因素，高等教育

Preliminary Investigation of the Current Situation and Influencing Factors of International Students in Taiwan under the Background of New Southbound Policy

Nguyen Tan Hung

Graduate student, Graduate Institute of Technological and Vocational Education,
National Taipei University of Technology
Chinese/Foreign-language Tour Guide · ROC

Jen-Chia Chang

Professor, Graduate Institute of Technological and Vocational Education,
National Taipei University of Technology

Abstract

Under the tendency of "Globalization", higher education must find ways to adapt and respond. Such a process has also led to a wave of educational reforms in countries around the world. Taiwan's higher education has already entered this rolling wave. From 1987, after the martial law was settled in Taiwan, higher education institutions continued to expand, but they faced many crises due to changes in social structure. In recent years, Taiwan has continuously promoted and implemented many policies to attract international talents, which have achieved certain results. This article analyzes, explores and preliminarily displays the current situations of international students in Taiwan and the main factors affecting their choice to study abroad by collecting relevant literature and government agencies' data. The potential factors include the scholarships offered by Taiwan, the geographical factors, and the influence of the new southward policy on the willingness of students from Southeast Asia and ASEAN countries to come to Taiwan. In addition, this article also provides suggestions for improving the current policies implemented by the Ministry of Education and the government, or encouraging more ideas for higher education in Taiwan according to the main factors that affect the international students coming to Taiwan. In order to make higher education output, promote international academic reputation and recruit more foreign talents.

Keywords : International students in Taiwan, New Southbound Policy, study abroad factors, higher education

壹、前言

經濟合作發展組織(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)的研究報告中認為「全球化」的趨勢促使各國在國家發展與利益的雙重考量下更積極的發展跨國學術研究與交流 (OECD, 2004)。同時，跟著網路資訊與科技的快速進步也讓「全球化」概念在二十一世紀拋棄巨大的浪潮 (王保進、林妍好，2010)。其趨勢使得「全球化」成為世界各國在教育改革上的核心因素。OECD 2012 年的統計數據中，在國外註冊留學的學生數量從 1975 年 80 萬人到 2010 年已經高達 410 萬人。臺灣也不列外，自從 1987 年，臺灣宣布解嚴至今，高等教育發展已邁入興盛時期，在教育政策推動廣大設立大專校院，大增學生進入高等教育唸書的機會。如此，一方面雖然可提高整體教育普及化程度與人口素質；但另一方面，因民眾的意向會受到時代環境改變的影響，導致臺灣少子女化情況嚴重 (孫得雄，2009)；使得大學招生狀況不樂觀，學生人數嚴重減少 (林文樹，2013)。面對這樣的難題下，政府和教育部積極規劃因應對策。

2004 年，行政院提出「擴大招收外國學生來臺留學案」並委託教育部進行策劃，報告中也強調高等教育全球化之必要性 (教育部，2011)。馬英九在 2009 年 11 月曾強調臺灣的高等教育不能繼續封閉，希望把行銷臺灣 — Study in Taiwan 放出去，讓更多優秀學生進來 (王保進、林妍好，2010)。政府除了在教育推廣行銷和政策上的改革，在學習資源方面也提供境外學生各種獎學金鼓勵學生來臺求學。如教育部臺灣獎學金(MOE Taiwan scholarship)、外交部臺灣獎學金(MOFA Taiwan Scholarship)、科技部臺灣獎學金(MOST Taiwan scholarship)以及各校院自行頒發的獎助金等。

行政院 (2016) 推出「新南向政策」之後，教育方面強調以人為本作為核心理念，臺灣對外新的經濟戰略以五年為期，積極推動臺灣跟東協與東南亞國家的人才、產業、教育投資、文化、觀光、農業等雙向交流與合作，為了建構與東協與南亞國家 21 世紀的新夥伴關係 (行政院，2016)。高等教育方面，政府也強調向東南亞國家招生，吸引更多學生來臺灣留學。目標為人才資源的共享夥伴，並深化雙邊學者、學生、產業人力的交流與培育，促進與夥伴國人才資源的互補與共享 (行政院，2016)。教育資源規劃方面，2016 年教育部對東協國家及印度提供「教育部臺灣獎學金」新生名額 97 名，到 2017 年已經擴增為 182 名 (教育部，2017a)。另外，這些地區的僑生來臺留學也可以申請清寒僑生補助，助學金增加 700 個名額，此舉動為了提升東協及南亞國家在臺留學人數，未來每年均能以 20% 之逐年成長，預計到 2019 年，可增加至 5.8 萬國際學生 (教育部，2017a)，此為一項非常重要的教育政策。藉由上述背景，本文透過分析與探討近幾年來之相關文獻和官方數據資料的過程去概括臺灣留學環境與政策及在臺國際學生現況，並在留學理論支持的前提下，初步呈現目前影響其選擇來臺留學的主要因素。

貳、留學之相關理論及其影響因素

一、主要留學理論

關於學生出國留學動機因素目前國內外有許多研究，這些研究主要從五個基本理論的架構去展開探討，包括推拉理論 (push-pull theory)、理性抉擇理論 (rational choice theory)、社會階層理論 (social stratification theory)、依賴理論 (dependency theory)、與世界體系理論 (the theory of world system)。其中理性抉擇理論原本被引用在政治學類，為了瞭解到底人們做決定時究竟是否經過理性的思考，因此提出理性抉擇的相關模型，不過有學者認為此理論對很多現象都無法提供合理的解釋（盛治仁，2003），因受制於個人認知及接收訊息的能力，理性往往變得相對的主觀；社會階層理論又分為結構功能論 (Structural-Functional Theories) 和衝突論 (Conflict Theories)，提供了不同的解釋模型。結構功能論以 Durkheim 的社會分工理論為先驅，Parsons、Davis 和 Moore 為其代表。衝突論以 Karl Marx 和 Max Weber 的理論為基礎，Dahrendorf、Wesolowski、Tumin 等人為代表。結構功能論學者主要關懷社會秩序與社會統整問題，他們視社會為一個整體結構，藉分工使整體有效地運作，透過共識使成員彼此不會分崩離析。反之，衝突論則關懷社會變動的問題，其理論認為社會並不是一個和諧的整體，而是由許多不同價值、利益衝突的社會團體所組成；既存的社會秩序並非基於社會共識所形成，而是權力壓制的結果。依賴理論出現於 1960 年代後期，由於經濟學與政治學界對於現代化理論 (modernization theory) 解釋「第三世界」(the third world) 的「低度開發」現象時有所窮，而發展出來的一種研究取向；在教育方面，此理論主要發揮於比較教育研究上，其開拓了相當寬廣的空間。此理論通常從以下四個角度出發，以檢討國際或社會之間教育制度之發展情形：(1)中心與邊陲(center vs. periphery)；(2)新殖民主義 (neocolonialism)；(3)再製 (reproduction) 或文化疏離 (cultural alienation)；(4)支配 (hegemony)（教育大辭書，2001）。世界體系理論則認為世界體系也就是社會體系，有其邊界、結構、成員團體、合法性規則及凝聚性；由各種衝突的力量構成，以張力聚合之，又隨著各團體試圖為己重塑這套體系而拆解之 (Wallerstein, 2011)。

關於國際學生的留學動機相關研究，臺灣國內大部分以推拉理論為研究架構（張芳全&余民寧，1999；韓光俐，2009；薛家明，2015；張芳全，2017）。推拉理論原本是應用於人口遷移方面之研究，此理論認為當某個族群的人群因受到原居住地之某些不良因素影響，同時又被其他環境之優良因素吸引而導致遷移居住地的現象。譬如原本居住的生活環境差、工作環境不好、失業率高、交通不便等因而造成某些居民想往其他地方居住，此為推力。同時，這些人嚮往的居住地也存在一定的吸引力，足以滿足他們食、衣、住、行、育、樂各方面的需求，例

如生活品質佳、工作好找、交通方便等因素，此為新居住地的拉力。然而，國際學生的流動也可歸納為人口遷移其中一環，而其遷移不僅是一個國家裡面的人口流動更是跨國和跨文化的人口遷移（張芳全，2011）。本文藉此理論去初步探討臺灣教育環境幾個主要的拉力因素並用官方數據來佐證。

二、影響國際學生留學動機之因素

（一）國外相關研究

國外學者研究指出，有眾多因素可影響一個國家的學生到國外留學的意願，例如提升語言能力、追求學問及專業知識、學生原國家的高等教育在學率低、留學接受國的教育環境、社會經濟環境、大學排名、學術聲望、獎學金提供、畢業後的生涯發展，或甚至學生本身的家庭環境、社會地位、性別等內在因素都可能成為留學動力（Kim, Bankart, & Isdell, 2011）。Gonzalez、Mesanza 與 Mariel (2011)在探討歐洲國家國際學生留學潮內部雙向影響的結果指出，原國家的人口、接收留學生國家的人口、語言、大學排名、原國家的高等教育在學率、是否有接受歐盟國家的獎學金對於歐洲各國在海外留學的留學生人數有正向顯著影響，同時，兩國之間的距離與接收國家的物價指標對留學生的人數有顯著負向影響。此外兩國之間的地理位置對留學生的選擇性也有相當的影響程度。Findlay、King、Stam 與 Ruiz Gelices (2006) 的研究同樣以歐洲留學潮為背景，對赴歐洲其他國家留學和打工的英國留學生進行調查，並結論出這些學生所在乎的最大因素為經濟和語言。由於此二因素減少了英國學生在歐盟範圍出國留學的動機，使得大部分英國學生有越來越往北美或澳洲留學的趨勢。

不能否認語言能力在學生選擇出國留學的關鍵要素，Schwieter、Ferreira 與 Jackson (2018) 考察一群加拿大留學生赴西班牙交換的表現發現，曾經有留學經驗和語言能力較好的學生對在地陌生的文化和環境較容易適應。Marginson (2006) 則認為國際學生的語言能力、尤其英文的能力，加上學校的課程和師資之多樣性、學校的其他學習資源如學習空間、軟硬體設備、學校對學生的輔導機制、獎學金等方面如果能夠健全即可提供出一個有品質的學術環境。尤其如果留學的國家能夠更完善的提供一個友善的居留政策，畢業後能留下來工作或繼續升學為前提下，可能會成為吸引更多國際學生到具有這些條件的國家留學之重要因素（Ziguras & Law, 2006）。

除此之外，學生的家庭經濟背景和社會地位對於選擇到國外留學也有影響的可能性，Orr、Schnitzer 與 Frackmann (2008) 通過文獻分析和統計資料調查並在研究報告中指出，歐洲學生通常來自教育背景較低端比來自教育背景高端的學生

容易對於財務問題產生危機感，因此經濟狀況和母國的支持將為他們在海外留學的最大影響因素。Presley、Damron-Martinez 與 Zhang (2010) 也認為留學生所在乎的除了語言能力問題之外，留學費用、和學雜費和生活費之支持程度也是一個非常重要的因素影響學生決定留學與否。

（二）國內相關研究

關於國際學生為何選擇臺灣為留學目的國目前有許多相關研究並提出許多觀點。劉品佑（2007）對國立清華大學及國立交通大學的 26 位外國學生，不限來源區域、進行深度訪談，結果發現國際學生來臺就學的主要動機包括學習華語、體驗不同文化、本身就有赴海外求學的意願以及臺灣學術資源豐富等。如此來說，來臺的國際學生不管是來自比較鄰近的亞洲地區或其他地區，大部分都對於臺灣的語言、文化有感興趣，而被吸引而來。

除了全球範圍的國際留學潮之探討外，在地理範疇內，亞洲國家之間的留學互動也受到關注，例如東南亞國家的學生除赴歐美國家的選擇外，其他亞洲經濟條件較好、教育環境較先進而開放的國家像日本、韓國、臺灣也常列於選擇名單中。大部分選擇來臺灣求學的東南亞留學生都認為臺灣留學大環境跟東南亞比起來相當開放，距離也比較靠近，其他因素如文化、生活水準、大學發展也符合他們的期望。此外，先前留學經驗、兩國之間的經貿活動增加、臺灣入學條件較寬、畢業後可以留臺找工作、留學生活保障與生活體驗豐富等因素亦強烈吸引他們前來臺灣就讀（張芳全與余民寧，1999）。至於這些留學生為何不留在祖國就學的原因也有許多研究去探討，張芳全（2017）的研究去訪談十幾位來自東南亞的學生並指出這些學生想出國留學的原因主要是想來臺灣體驗與學習華語文、臺灣學費較低、學校科系又多元、臺灣高等教育品質比東南亞國家好、而目前東南亞國家大學入學條件嚴格及行政手續不完善、以及有些地方像馬來西亞、印尼有排華現象。

然而，語言和社會文化的差異也造成不少在臺國際學生適應方面的困難。韓光俐（2009）曾經針對就讀國立臺灣師範大學，遇過學業或社會文化方面適應問題之 5 位大學部國際生進行研究，除了訪談他們的授課教師和導師、探討這些學生在臺灣讀書期間的環境適應問題、也研究這些學生來臺讀書的各種左右影響之因素。例如在臺灣的華語文老師推薦與鼓勵下而想完善中文的學習環境、培養第二語言能力、獲得留學獎學金，覺得臺灣合適他們的政經社會觀念與對教育環境之期待。另外也有人因原生家庭或親友的影響，甚至高中成績不理想等因素。

表 1 主要影響學生留學動機的因素

	地理位置	追求學術及專業成長	提升社會地位、增加更多政治自由	文化體驗/學習語言/語言能力	留學費用	獎學金	工作機會	留學國家的教育環境
Kim, Bankart, & Isdell (2011)		V	V		V			
Marginson, (2006)				V		V	V	V
Orr, Schnitzer, & Frackmann (2008)					V			
Ziguras & Law (2006)				V		V	V	V
Findlay, King, Stam & RuizGelices (2006)				V	V			
Presley, Damron-Martinez, & Zhang (2010)				V	V			
González、Mesanza & Mariel (2011)	V			V	V	V		
劉品佑 (2007)				V				V
張芳全&余民寧 (1999)	V			V			V	V
張芳全 (2017)			V	V	V			V
韓光俐 (2009)			V	V		V		

說明：研究者根據國內外相關研究結果綜合整理出出現頻率較高的主要影響學生留學因素

資料來源：研究者自行整理

參、臺灣留學環境與政策

一、國際化教育政策

全球化過程使得很多國家促進高等教育市場化，在這樣的趨勢裡頭，高等教育成為國家與國家之間的關係催化劑。過去數十年來，國際學生的流動可說是一股無法抵擋的洪流趨勢，在許多國家的民眾對於留學早已習以為常。留學是最佳的文化交流和交換途徑，也是一種尋求並培養人力資源成長的方式（林彥宏，2010）。在全球化之大環境下，臺灣的留學政策成為符合趨勢發展之必要因應。然而，大學的國際化過程需要兼顧不同的面相，比如教師、學生、課程以及學術研究的國際化等（戴曉霞，2004）。招收和培養國際學生亦其中重要環節。

戰後，臺灣社會開始轉型從傳統農業社會逐漸成為一個新興工業化的國家。從 1953 年，臺灣農業政策已經明確的呼號「以農業培養工業，以工業發展農業」為最高指導原則。而自從 80 年代開始，為了應付國內外的政治、經濟情勢變化，臺灣經濟開始走向貿易國際化以及自由市場的模式。隨之，2002 年臺灣加入 WTO，入會協議中的教育服務貿易項目裡面有四大教育服務開放的項目，包含：開放外國人士來台設置高中、高職及其以上之學校與教學機構；遠距教學；設立短期補習班；留學服務業（黃美珠，2002）。

此一行動表示臺灣正式進入一個充滿的機會但也處處挑戰的國際化開放式市場。教育政策上，教育部在 2004 年的「擴大招收外國學生來臺留學方案」報告中指出臺灣在面臨全球化及自由市場開放的趨勢，為了提昇國家的競爭力，高等教育得必須朝國際化的傾向發展。同時，行政院也將「擴大招收外國學生來臺留學」列入「國家發展重點計畫」中（薛家明，2015）。接著 2008 年，為了增加臺灣的國際學生人數，加快高等教育國際化進程的速度，行政院繼續推動「萬馬奔騰」計畫，此計畫強調擴增國際青年交流機會，鼓勵臺灣學生與境外學生進行交流與互相學習，勵勤臺灣學生出國深造。同時，臺灣也開始注重把重心放在東南亞地區，提出「陽光南方政策」，希望能吸引更多東南亞學生來臺留學，增加其地區學生來臺，培養多樣化人才，並且鼓勵國際學生來臺學習或研習華語（教育部，2011）。

二、高等教育創新與轉型

教育部在 2015 年提出「高等教育創新轉型方案」中強調臺灣高等教育轉型需要擴大境外學生。其內涵、目標與理念為創造更多誘因吸引並廣增國際學生的來源。具體作法以營造臺灣教育品質的口碑為要點，使用多元方式去招收國際生。如通過短期訓練課程、華語文進修、短期或長期實習課程並利用臺灣的產學合作環境之優勢建立良好的留學形象。為了拓展臺灣高等教育輸出市場，著重在邀請新興國家的行政官員、教育部門的主管、教師等菁英份子來臺培訓或留學。結合研習華語和文化體驗，建造留學的磁吸效應。技職教育方面則加強聯結雙方課程模組，發揮技職教育優勢（教育部，2015）。

另外，臺灣高等教育具有輸出優勢，因此可廣增全英語學程和提升授課品質、同時建構一個友善的國際化校園環境。從 2011 年，政府積極計畫並進行臺灣高等教育國際宣傳、媒合優秀的境外學生人才與全球臺商企業。政府也將「高等教育輸出－擴大招收境外學生行動計畫」列為國家十大重點服務業之一，估計投入新臺幣 56.8 億元為計畫實施經費。近四年，2014 年已創造新臺幣 234 億元之產值（教育部，2011）。

人才是臺灣最重要的資源，也是國家發展及強化國家競爭力的關鍵因素。然而，教育卻是培育社會需要的多元優質人才之工具，鑑於人才的重要性，為了擘劃未來人才培育藍圖，教育部特自 2012 年 7 月開始著手辦理研訂「人才培育白皮書」之相關事宜（教育部，2013）。2013 年教育部公佈之「人才培育白皮書」中，從人才培育的角度指出臺灣高等教育需從大學教育國際化及全球人才佈局著手並推動國際化的未來藍圖，內容包含：創新課程教學、靈活大學治理、多元培育機制、布局全球人才及訂定人才轉發五大策略以及 12 項行動方案。故此，臺灣教育政策一直以來都非常注重培育多元化的國際人才（教育部，2013）。

肆、國際學生現況

一、國際學生類型

目前，世界的大學排名標準中，普遍把國際學生的數量和品質作為重要的指標之一。除了政府的政策之外，許多臺灣的大專院校提倡吸引外國學生來台學習的政策，其中有鼓勵外國學生來學華語以及就讀學位。國際學生來臺學習對臺灣學生而言可建造一個良好的交流環境，刺激不同文化背景的學生相互學習，互相成長，使得臺灣學生培養國際觀。根據薛家明（2015）的研究指出，招收外國學生來臺就學也可以增加臺灣的經濟效益，減緩少子化衝擊和促進大學及本地生國際化。臺灣大學環境越來越符合國際化趨勢，政府的努力加上高等教育機構的配合和各自發揮其優勢，至今已吸引大量世界和亞洲各國來臺留學，讓許多臺灣的大專院校在世界大學各排行榜上獲得優異的成績。

表 2 2011-2017 大專校院國際學生分類

年度	總計	外籍生	僑生	陸生
2011	25107	10059	14120	928
2012	28,696	11,554	15,278	1,864
2013	33286	12597	17135	3554
2014	40,078	14,063	20,134	5,881
2015	46470	15792	22865	7813
2016	51,741	17,788	24,626	9,327
2017	55,916	21,164	25,290	9,462

資料來源：教育部（2018a）。教育統計查詢窗口，取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>

行政院（2012）年在「黃金十年國家願景」計畫中預設目標，盼望外國學生來臺讀書人數至 2021 年可達 15 萬人，並在大專校院在學學生人數占約 10%。赴臺研習華語學生人數至 2021 年希望可達到 4 萬人以上。實際上，在臺國際學生相當多樣化，其中外籍生和僑生（含港、澳地區）佔大多數，同時逐年比例越來越重（表 2）。

國際學生的類型分類上，目前佔較多數的還是非學位生，2017 年有 6 萬 2 千多名，其中大專附設的華語文中心學生有 2 萬 3 千多名學生，大陸研修生有 2 萬 5 千名。不過其部分的陸生年增率在減少，2017 年為 -20.9% 年增率，同時華語文學生卻增加了 20%。學位生方面占比例最多的是僑生(含港澳)部分，2017 年為 2 萬 5 千多人但年增率（2.7%）卻遠低於就讀學位的外籍學生（19%）（表 3）。

表 3 2017 年國際學生類型及人數

學生屬性	學生類型	學生數(人)	年增率(%)	占比(%)
學位生	正式修讀學位外國學生	21164	19.0	17.9
	僑生(含香港)	25290	2.7	21.4
	正式修讀學位陸生	9462	1.4	8.0
	小計	55916	8.1	47.4
非學位生	外國交換生	4301	0.0	3.6
	外國短期研習及個人選讀	5870	0.0	5.0
	大專附設華語文中心學生	23539	17.8	20.0
	大陸研修生	25824	-20.9	21.9
	海青班	2520	7.8	2.1
	小計	62054	-4.7	52.6
國際生總計		117970	0.9	100.0

資料來源：教育部（2018a）。教育統計查詢窗口，取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>

二、國際學生在臺的分佈

對於這些對臺灣環境還陌生的國際學生來說，選擇學校和學校所在地的參考資訊幾乎都是從網路資訊而來，所以大部分本來具有著名度、聲望、資源和地理位置較優勢的學校，相對比較偏僻、缺少資源、交通不便的學校來得更有吸引力。臺灣在教育國際化的重點策略，多年來投資不少資源，鼓勵並呼籲高等教育機構增加招收國際學生來補缺學生來源。不過基於每間學校的條件有所不同，每年招收的國際學生人數也有所差異。

教育部（2014）統計處所展示的數據中，目前在臺國際生主要集中在北部地區，占比 58% 全臺大專院校國際學生人數，其中最多位在雙北地區（臺北市和新北市，占 43.8%）。其次為中部地區和南部地區，各占比將近 20%，其中臺中市較多（占 14.5%）。東部地區雖然擁有一些高等教育機構，但僅有 1.8% 全臺國際學生。離島地區更為稀少，占比只有 0.4%（圖 1）（薛家明，2015）。

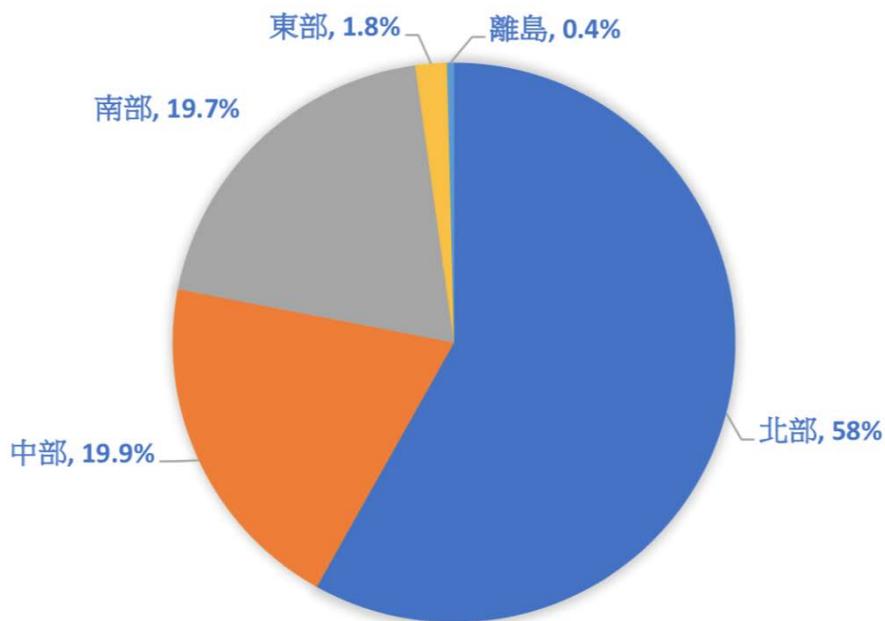


圖 1 2014 年國際學位生區域分佈圖（單位：%）

資料來源：改自薛家明（2015）。我國招收境外學生之現況與思辨。

伍、近年來影響國際學生來臺留學動機之主要因素

一、臺灣的獎學金政策為吸引國際學生之重要因素

臺灣高等教育的國際化政策除了注重增加國際學生人數，亦相當重視學生品質。因此每年臺灣政府在教育資源分配上，提供不少獎學金、獎助金名額給部分優秀的國際學生來臺就學。申請最多的為臺灣獎學金，其包含外交部獎學金、教育部獎學金及科技部獎學金；此外，華語文獎學金也提供國際生來臺短期研習華語的機會。申請管道主要透過臺灣駐外代表，通過國外設立的臺灣教育推動中心，積極辦理各種臺灣教育展介紹台灣的環境優勢，鼓勵外國菁英來臺就學 (Elite Study in Taiwan)。臺灣大專院校根據各自學校的財力積極赴境外招生，提供不同的獎學金創建磁力效果，吸引不少外國學生來臺進修學位。

目前每年申請名額最高的臺灣獎學金，獎勵優秀的外國學生來臺攻讀學士、碩士和博士學位，受獎者可享受國內所配合的大學之學費及雜費每學期新臺幣 4 萬元以內之補助，超過新臺幣 4 萬元的部分由受獎者自行繳交給就讀學校。雖然所減免的學雜費不包括保險、住宿等費用，但其餘領取的生活補助費也得以負擔大部分在臺就學期間的費用：譬如大學生每月能領新臺幣 1 萬 5 千元；碩士及博士生每月新臺幣 2 萬元。近幾年來受獎人數逐年廣增，特別是東協國家。如表 4 所展示：

表 4 103-106 學年度臺灣獎學金新生核配名額（單位：人）

國家	學年度			
	2014	2015	2016	2017
東協 10 國合計	73	77	85	146
馬來西亞	20	20	20	30
越南	23	24	28	30
印尼	10	12	16	30
泰國	11	11	11	20
緬甸			2	10
新加坡	2	2	2	2
菲律賓	5	5	2	12
汶萊	2	2	1	2
柬埔寨		1		5
寮國			3	5
南亞 6 國合計	8	10	12	36

國家	學年度			
	2014	2015	2016	2017
印度	8	10	12	30
尼泊爾				1
巴基斯坦				1
斯里蘭卡				2
孟加拉				1
不丹				1
紐澳合計	3	3	3	3
紐西蘭	2	1	1	1
澳洲	1	2	2	2
總計	84	90	100	185

說明：2010 年馬英九時期，政府通過「陸生三法」，其中「三限六不」原則規定，政府不編列預算作為陸生獎助學金，但各大學或社會團體提供的獎助學金不在此限。參考 <https://www.npf.org.tw/13/8392>

資料來源：教育部（2018b）。國際及兩岸教育司。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2500/>

如表 4 所示，政府所提供的臺灣獎學金名額逐年增加，從 2014 年共有 84 名國際學生受獎至 2017 年增加為 185 名，受獎者總數增加超過一倍。受獎人主要來自東協 10 國，2017 年總共有 146 名領取其獎學金來臺就讀學位，其中受益學生最多的國家分別為馬來西亞、越南和印尼，在 2017 年皆為 30 名。南亞地區的國家其次，總受獎者為 36 名，其中主要為來自印度的學生 30 名。近年來，臺灣政府和大專校院提供的獎學金名額大幅增加，國際學生來臺人數也隨之攀高，彼此之間有一定程度的因果關係，尤其反映在東協與東南亞國家提供較高的獎學金及名額，因此，獎學金政策是影響國際學生來臺的因素之一。

二、地理位置之影響

地理因素為目前臺灣吸引大多數亞洲國家留學生的原因。根據 2018 年教育部統計數據顯示（表 4），在臺就學的國際學生不論是就讀學位、短期交換、或是學習華語大部分都來自亞洲地區的國家。2017 年，在 11 萬 7 千多名國際學生當中就有 10 萬 1 千多名來自亞洲地區。近十年來，亞洲各國的學生來臺總人數逐年攀高，從 2008 年的 2 萬 5 千多人至 2017 增至 10 萬 1 千多人（圖 2），成長了五倍之多。2008 年的國際學生中，來自亞洲國家的學生占比 74.7%，但到 2017 年已經提升為 86.4%。這樣的成長速度跟東亞地區的日本、韓國相比表現雖然不是最佳，但以臺灣的人口、面積和接受高等教育的本國人的比例佔比而言，可說是相當樂觀的教育國際化政策推動之效果。

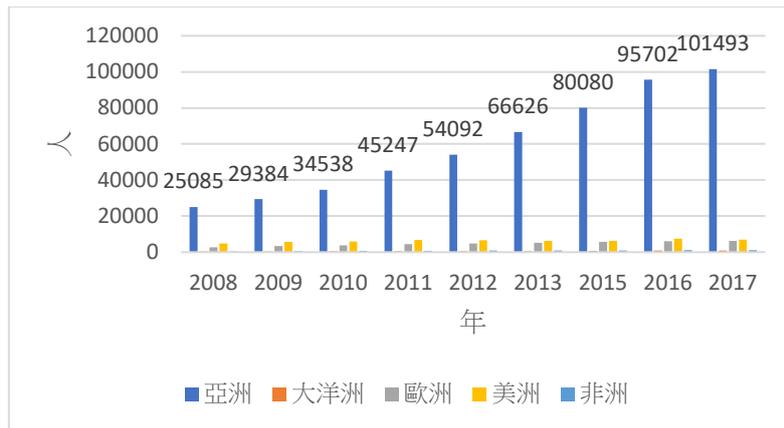


圖 2 國際學生來源分佈圖

資料來源：教育部（2018a）。教育統計查詢窗口。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>

隨著高等教育國際化的趨勢，除了北美地區的國家如美國、加拿大能持續穩定的高等教育輸出以及吸收來自各國的國際學生之外，亞太地區和甚至歐洲地區也明顯呈現國際學生區域化現象（戴曉霞、潘琇櫻，2006）。張芳全（2017）的研究中，訪談內容也提出來臺留學的亞洲各國學生對於地理位置上的考量，例如：

「來臺灣留學是因為跟越南的距離很近，文化也相似，再來是臺灣的大學提供不錯的獎學金，因此選擇臺灣為出國進修的國家。」（A1）

「選擇臺灣留學是因為臺灣的大學教育在亞洲數一數二，加上臺灣的生活水平比較高，很文明，這裡的人民非常熱情。」（A2）

「物價水平較低，與香港距離較近，沒有時差、生活習慣較為接近。」（A13）

世界各國的學生越來越嚮往接受不同的學習環境和體驗不同的文化，尤其懷抱著學習新語言的心態、為自己未來生涯發展建造更多機會。然而，有此類需求的學生越來越多，部分學生除了本來對臺灣的教育、語言和文化有興趣外，另一部分也因地理關係對遙遠的歐美國家卻步，故這些學生較偏向以臨近國家做為留學目的地，前往距離母國不會太遠，教育環境和生活品質相當好的國家。故此日本、韓國、臺灣在經濟、教育和地理因素上都為亞洲學生最佳的留學選擇。

表 5 國際學生來源區域概況

年份 區域	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2013	2015	2016	2017
亞洲										
人數（人）	25085	29384	34538	45247	54092	66626	80080	95702	101493	101933
年增率（%）	11.3	17.1	17.5	31	18.5	23.2	20.2	19.5	6.1	0.4
占比（%）	74.7	74.3	76.1	78.1	80.8	83.6	85.5	86	86.8	86.4
大洋洲										
人數（人）	452	477	530	584	603	640	729	876	908	1131
年增率（%）	-2.8	5.5	11.1	10.2	3.3	6.1	13.9	20.2	3.7	24.6
占比（%）	1.3	1.2	1.2	1	0.9	0.8	0.8	0.8	0.8	1
歐洲										
人數（人）	2735	3497	3753	4513	4783	5273	5635	6154	6291	6431
年增率（%）	13.3	27.9	7.3	20.3	6	10.2	6.9	9.2	2.2	2.2
占比（%）	8.1	8.8	8.3	7.8	1.7	6.6	6	5.5	5.4	5.5
美洲										
人數（人）	4829	5664	5902	6808	6575	6205	6207	7448	6997	7248
年增率（%）	5.4	27.9	7.3	15.4	-3.4	-5.6	0	20	-6.1	3.6
占比（%）	14.4	8.8	8.3	11.8	9.8	7.8	6.6	6.7	6	6.1
非洲										
人數（人）	481	511	690	768	908	986	994	1160	1186	1227
年增率（%）	-7.1	6.2	35	11.3	18.2	8.6	0.8	16.7	2.2	3.5
占比（%）	1.4	1.3	1.5	1.3	1.4	1.2	1.1	1	1	1
Total	33582	39533	45413	57920	66961	79730	93645	111340	116875	117970

資料來源：教育部（2018a）。教育統計查詢窗口。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>

除此之外，開放陸生來臺也是一個讓臺灣國際學生人數大量增加的重要因素，在 2014 至 2017 短短四年的時間內，在臺學位生人數中，陸生人數從 5881 人增到 9462 人，增加將近一倍。除了地理位置鄰近外，語言、文化相通也是臺灣對亞洲國家學生求學的吸引力之一，特別為具有華人血統或受中華文化圈影響的國家像馬來西亞、越南、日本、韓國、港澳地區等的國際生和僑生。在此四年期間，在臺留學的學位生佔人數最多的是具有僑生身分的學生，2017 年為 2 萬 5 千多名學位僑生，而同年外籍生只有 2 萬 1 千多名（表 6）。由此可知，地理位置也是影響國際學生來臺的因素之一。

表 6 2014-2017 大專校院國際學生在臺學位生人數

學位生	2014	2015	2016	2017
外籍生	14,063	15,792	17,788	21,164
僑生（含港澳）	20,134	22,865	24,626	25,290
陸生	5,881	7,813	9,327	9,462
合計	40,078	46,470	51,741	55,916

資料來源：中華民國統計資訊網（2018）。教育、科學、文化及大眾傳播。取自 <https://www.stat.gov.tw/mp.asp?mp=4>

三、新南向政策之影響

2016 年蔡英文政府所推動的「新南向政策」中強調「以人為本」，跟以往的政策理念和內涵有所改變。除了繼續重視與東協和東南亞各國經貿合作外，人才交流是其中最凸顯的重要理念。行政院（2016）所提出的「新南向政策推動計畫」書中，教育政策方面特別注重建設臺灣與東協和東南亞國家的學術交流和吸收此地區人才的策略。內容包括：

1. 教育深耕：為來自新南向國家的國際學生廣增獎學金，配合國內企業建立產學合作機制和就業機會。鼓勵臺灣大專院校設立東南亞語言學程，新住民子女母語教學。推動臺灣教育機構赴國外設置分校，開課教學學科學程。
2. 產業人力：為國內企業尋才需求強化人才媒合，簡易化新南向國家人才來臺之申辦程序。針對在臺服務的東南亞移工從事技術性或專門性工作來建立評點制度，培訓和考照讓符合條件者可延長在臺工作年限。
3. 新住民力量發揮：主要著重在新住民第一代和其子女，協助和培訓他們發揮語言和文化背景優勢來考取專業證照，如有母語教學和觀光領域相關證照。鼓勵學校設立有關新南向國家相關的專業科系和學科學程，培育語言和專業知識增加學生工作機會，讓新住民二代成為新南向的種籽。

經過兩年時間的實施，「新南向政策」的教育理念獲得初步+成果。行政院（2018）年統計指出「新南向政策」推動後，2017 年的上半年來自新南向國家的留學生增加了 4 萬 1 千多人，反之，臺灣學生也不少人選擇或計畫選擇新南向國家作為留學目的地，尤其是新住民二代。2017 年臺籍學生在新南向各國留學總人數增加將近 20%。近 10 年來，來自新南向國家的學生也不斷逐年攀高，2008 年總共有 1 萬 3 千多名至 2017 年已成長到 3 萬 8 千多名。雖然從 2008 到 2015 年間，全國國際生的比重下滑，但從 2016 年「新南向政策」推動後，其比重開始往上提升，從 2015 年為 25.8% 到 2017 年增為 32.2%（行政院，2018）。

「新南向政策」的「新南向人才培育」以「以人為本、雙向交流、資源共享」為其核心目標（教育部，2017b）。其中強調以語言、文化及產業人才培訓為重點。此政策的走向除了有效宣傳臺灣高等教育的優勢之外也打開一扇門讓這些國家的語言，文化，教育成果在雙向交流精神下有機會來到臺灣。

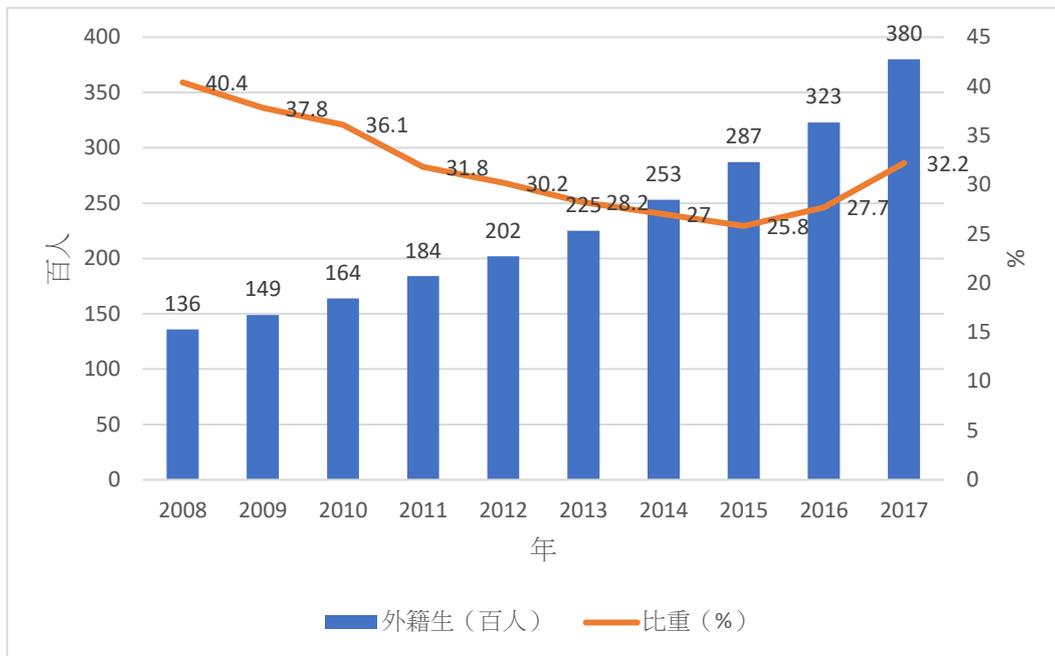


圖 3 近 10 年新南向區域外籍生人數與比重

說明：新南向區域包含東協十國（印尼、馬來西亞、菲律賓、泰國、新加坡、汶萊、柬埔寨、寮國、緬甸及越南）、南亞六國（印度、巴基斯坦、孟加拉、斯里蘭卡、尼泊爾及不丹）及紐澳兩國。

資料來源：教育部（2018a）。教育統計查詢窗口。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>

如此可見，近年來政府所推動的「新南向政策」成為東協和東南亞國家學生來臺讀書的最佳誘因。此現象對於臺灣教育國際化的進程而言，除了可讓臺灣的高等教育機構開拓與東協及南亞國家的實質教育交流外，在較遠的未來，也可協助加強深化雙方雙向互動及聯盟關係，儘速達成創造互利共贏的人才培育合作、促進區域經濟發展的願景。

陸、結語

一、結論

如本文所分析可見，臺灣留學環境相當開放。尤其在教育政策方面，為了因應全球化趨勢和加速與世界接軌，高等教育開始轉型推動創新及多元化教學，吸引越來越多世界各國的留學生來臺讀書。目前來源地區最多還是以亞洲地區為主，特別是東南亞地區國家。國際學生的類型豐富多樣，大部分還是以外籍生和僑生為主，其中非學位生比學位生來得更多，展現出臺灣教育環境開放性的優勢和特色。選擇來臺學習語言、體驗文化、進修專業課程或實習等目的的人才逐年攀高。國際生在初來異國陌生環境的臺灣生活時，通常都會選擇生活便利、環境較發展的都市為居住目標。導致大部分國際學生註冊於位在北臺灣地區的學校。

除了相當開放的教育環境和教育政策的優勢外，論臺灣內部因素而言，近幾年來，尤其臺灣新南向政策推動以來，臺灣可吸引國際學生的最大拉力因素主要為何？本文透過資料分析與探討的過程初步提出幾個重要的因素：

1. 對於選擇來臺留學的國際學生而言，顯然主要影響因素還是財務方面的考量，尤其爭取到獎學金為重要的動力也是誘惑的拉力因素催動他們選擇來臺讀書。
2. 臺灣的國際學生大部分以亞洲地區，尤其東南亞國家為主要招生市場。這些國家的學生因許多不同原因，除了選擇歐、美、日、韓之外，臺灣也是其中一項極佳的選擇，原因主要為地理位置的優勢、氣候條件相似、交通方便、距離上離母國較近。
3. 2016 年，政府所延續「南向政策」的基礎而推動「新南向政策」，在精神理念上有所改變。「以人為本」和人才交流的教育理念之政策實施成果吸引了許多南方國家的學生來臺尋求知識。

二、建議

1. 獎學金為吸引國際學生來臺留學的重要因素，因此除了逐年提高受獎名額外，獎學金的類型、額度也需要具體的檢討、調整。針對不同對象、經濟狀況、學業成績等因素的優秀人才而提供不同的獎學金、獎助金類型。獎學金審核過程需更嚴格，不同國家需有不同的審核配套。另外，教育部與學校加

強與國內外企業和非政府組織合作，增加多樣性的獎學金種類。

2. 臺灣國際生招生主力市場目前還是以鄰近國家的東南亞地區為主。因此可針對其地區國，利用臺灣的地理位置，氣候環境優勢來規劃更具體、詳細、有願景的招生策略。譬如在東南亞國家設立專責、單一的留學窗口，可透過臺灣駐外的代表單位協助教育部來實施。同時對準這些正在發展的國家人力資源，雇用當地人員來培訓、協助宣傳。善用網路資訊，除了中英文外，可以該國的當地語言建立提供資訊的網站。善用社群軟體，加強多元的宣傳模式。
3. 積極善用新南向資源，建立完善的高等教育品牌形象，改進並完整國際學生的生活及學習環境，如設計更完善的華語文課程、改善生活、住宿環境、娛樂、運動場所的服務品質。可邀請新住民及其子女於母國宣傳，或協助接待、服務來自東南亞的新留學生們，以創造更友善、親切的留學環境。
4. 居留政策方面，截至目前，新南向國家其中的東南亞地區人民因諸多因素，使入境臺灣的手續還相當複雜、不夠友善。因時代不同，提高臺灣在國際上的友善指數同時也可以幫助提升臺灣對外的吸引力，因此可先針對留學生簡化入境流程、加長留學生在學和畢業後的居留期限，或簡化居留證延期之手續流程如經由線上申請等。
5. 近幾年來，來臺留學的國際學生雖然人數逐年攀高，但在注重量的同時也需要重視學生的品質。優先學業成績良好的學生，加強國外校園推廣，減少民間仲介入學管道。除了多元化入學的形式外，學生畢業、取得學位的方式可更彈性以及多元化。

參考文獻

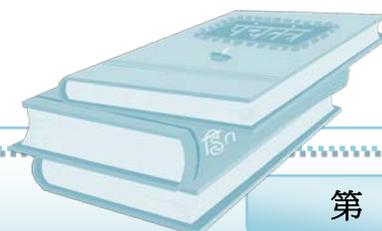
- 中華民國統計資訊網（2018）。教育、科學、文化及大眾傳播。取自<https://www.stat.gov.tw/mp.asp?mp=4>
- 王保進，林妍好（2010）。我國大學校院推動國際化之困境及其可行策略。教育研究月刊，198，89-102。
- 行政院（2012）。黃金十年國家願景。取自<http://www.ndc.gov.tw/dn.aspx?uid=13858>
- 行政院（2016，9月5日）。「新南向政策推動計畫」正式啟動。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/87570745-3460-441d-a6d5-486278efbfa>

1

- 行政院（2018）。**重要施政成果**。取自 <https://achievement.ey.gov.tw/cp.aspx?n=53E4AD5EA2AE7FA6>
- 林文樹（2013年，10月）。**國家教育研究院計畫**。國內外少子女化教育因應政策之比較分析研究結案報告。臺北市：國家教育研究院教育制度及政策研究中心。
- 林彥宏（2010）。一廂情願抑或兩情相悅？陸生來台政策之匯流與轉變。**教育研究與發展期刊**，6（2），145-180。
- 孫得雄（2009）。台灣少子女化的前因後果。**社區發展季刊**，125，44-55。
- 國立編譯館（2001）。**教育大辭書**。臺北：文景書局有限公司。
- 張芳全（2017）。**東南亞國家學生留學臺灣的經驗與建議之研究**。臺北市立大學學報，48，1-27。
- 張芳全、余民寧（1999）。亞洲國家與美國間留學互動因素之探索。**教育與心理研究**，22，213-250。
- 教育部（2011）。**高等教育輸出-擴大招收境外學生行動計畫**。取自 <https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL1JlbEZpbGUvNTU2Ni81MjQxLzAwMTQ0NDVfMS5wZGY%3D&n=6auY562J5pWZ6IKy6Ly45Ye6LeaTtOWkp%2BaLm%2BaUtuWig%2BWkluWtuOeUn%2BihjOWLleioiOeVq%2BewoeWgsS5wZGY%3D&icon=..pdf>
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/5/pta_2189_2524507_39227.pdf
- 教育部（2015）。**高等教育創新轉型方案**。取自 https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=495C1DB78B6E7C7A
- 教育部（2017a）。**教育部針對全教總公布「2017十大教育新聞」回應說明**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3F5F5097CB9347BA

- 教育部（2017b）。新南向人才培育計畫。取自 http://www.edunsp.gov.tw/news_c1013.html
- 教育部（2018a）。教育統計查詢窗口。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/>
- 教育部（2018b）。國際及兩岸教育司。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed2500/>
- 教育部統計處（2014）。大專校院大學 1 年級學生人數預測報告。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103higherstudent.pdf>
- 盛治仁（2003）。理性抉擇理論在政治學運用之探討。東吳政治學報，17，21-51。
- 陳怡如（2013）。臺灣與越南跨國合作辦學之現狀探討。教育資料與研究，110，77-110。
- 黃美珠（2002）。高等教育國際化的方向：臺灣加入世界貿易組織（WTO）之後。文教新潮，7(1)，7-12。
- 劉品佑（2007）。外國學生的生活適應與生涯發展—以清華大學和交通大學的攻讀學位外國學生為例（未出版碩士論文）。國立清華大學，新竹市。
- 戴曉霞(2004)。高等教育的國際化：亞太地區外國學生政策之比較分析。教育研究集刊，50(2)，53-84。
- 戴曉霞，潘琇櫻（2006）。全球化或區域化？主要地區及國家之外國學生來源分析，9（4），21-48。
- 薛家明（2015）。我國招收境外學生之現況與思辨。高等教育研究紀要，3，1-19。
- 韓光俐（2009），來臺大學國際學生課業學習經驗與學習適應歷程之研究--以國立臺灣師範大學大學部學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Findlay, A., King, R., Stam, A., Ruiz-Gelices, E. (2006). Ever reluctant Europeans: the changing geographies of UK students studying and working abroad. *European Urban and Regional Studies* 13 (4), 291-318.

- González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62, 413-430.
- Kim, D., Bankart, C. A. S., & Isdell, L. (2011). International doctorates: Trends analysis on their decision to stay in US. *Higher Education*, 62, 141-161.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*, 52 (1), 1-39.
- OECD (2004). *OECD Principles of corporate governance*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/development/dcr2012.htm>
- Orr, D., Schnitzer, K., & Frackmann, E. (2008). *Social and economic conditions of student life in Europe: Synopsis of indicators - Final report - Eurostudent III 2005-2008*. Germany: W. Bertelsmann Verlag.
- Presley, A., Damron-Martinez, D., & Zhang, L. (2010). A study of business student choice to study abroad: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Teaching in International Business*, 21, 227-247.
- Schwieter, J.W., Ferreira, A., Jackson, J. (2018) . When ‘domestic’ and ‘international’ students study abroad: reflections on language learning, contact, and culture. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 1-14.
- Wallerstein I. (2011). *The modern world-system*. California, CA: University of California Press.
- Ziguas, C., & Law, S.-F. (2006). Recruiting international students as skilled migrants: The global ‘skills race’ as viewed from Australia and Malaysia. *Globalisation, Societies and Education*, 4, 59-76.



馬基維利《君王論》中的道德觀點

顏于智

臺灣師範大學教育系博士生

中文摘要

當前道德教育的探討仍多半聚焦在如何教育活動中使受教者具有正向合宜的道德價值。不過這種不談現實世界中的暴力、亂德之事的取向，或有可能讓人們在面對現代社會中的「惡德」問題時，變得進退失據。基於此項理由，本論文從《君王論》(The Prince)中，探究馬基維利對於道德的詮釋，試圖提供道德教育不同的思維與視角。研究發現《君王論》的道德視角凸顯出現實世界的複雜與多元，據此，道德教育有賴具備教育智慧的教育工作者的指導，適時回應人性需求，重視個體發展之差異。並且教導學生建立自我保護的觀，發展面對問題情境的應變權衡能力。

關鍵詞：馬基維利、《君王論》、道德觀

Machiavelli's moral thoughts in *The Prince*

Yu-Chih Yen

Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The current discussions on moral education largely focus on how to educate person to form positive and appropriate moral values in educational activities. However, such approach of moral education without considering evils in real world which probably make people become lost when dealing with the issue of evil in modern society. For this reason, this essay tried to inquire Machiavelli's interpretation of morality in *The Prince* and propose recommendations for moral education. This study found that the moral perspective of *The Prince* revealed the complexity and diversity of the real world. Thus, moral education requires the guidance of educators whose are familiar with the wisdom of education, responding to human needs and paying attention to the differences in individual development for students, teaching students to establish a self-protection concept and develop the flexibility in problem situation.

Keywords : Machiavelli, *The Prince*, morality

壹、前言

在倫理學的領域中，一項重要的主題即是對於人類生活的道德概念與道德判斷進行系統性的了解，探討道德原則的合理性。並期盼透過相關討論研究，歸納出基本的道德原則，作為人們日常生活面臨道德問題時的指引（林火旺，2004）。道德之所以受到人們的重視，其原因在於道德被普遍視為是維持人類社會秩序的重要基礎。臺灣社會深受儒家文化脈絡的影響，使得道德教育長久以來一直是人們關注的重要議題。同時，臺灣的教育制度與內容在去中心化與鬆綁的改革訴求下，呈現了多元、開放的嶄新態勢。在道德教育方面，道德教育的進行不再侷限於傳統的灌輸與說教，改以多方參與理性論辯的方式進行。希冀透過學者專家、學校成員（校長、行政團隊、教師、學生、家長）、社區、教育行政機關、民間組織，以及媒體等社會成員之間的互動對話，建立起教育夥伴關係，以期學校教育能夠擴展到家庭教育與社會教育等層面，形塑一位具備有品德、富教養、重感恩、懂法治、尊人權之現代公民（教育部，2004）。

儘管教育改革使得道德教育的施行更符合民主和理性的原則，但其重視的面向仍多聚焦於「善」面向的探討，強調的多半是如何在教育活動中指導受教個體，使之具備正向積極的道德價值或態度。由於教育具有價值性的特點，教育的實踐活動必須符合一切正向發展的價值，不能與其道德規範相悖（Peters, 1966）。不過爾等強調道德理想，不談現實生活中暴力、亂德之事的取向，並無法完全阻止人們在教育殿堂之外的不同道德論述。甚至，或有可能忽略了現實生活中的困境，使得道德教育所推崇的價值規準，於面對複雜社會中必然存在的「惡德」問題時，變得進退失據。基於此項理由，本論文嘗試從《君王論》（*The Prince*）這部經典著作中，探索馬基維利（Niccolò Machiavelli, 1469-1527）對於道德的獨特詮釋，了解馬基維利違背西方主流傳統的道德思維，希冀從中獲取可供當前社會參酌之建議。

本文以下將先敘述馬基維利道德思想於當代學界中的解讀與詮釋；第二，探究《君王論》的成書背景，檢視馬基維利所面臨的時代困境；第三，闡釋《君王論》中的道德內涵；最後，根據馬基維利對於的道德詮釋，提出可供道德教育參酌的思考與建議。

貳、馬基維利道德思想於當代學界中的解讀與詮釋

馬基維利可謂是西方思想史上一位獨特且極具爭議的人物。他於 1532 年出版《君王論》一書，該著作衝撞當時西方的主流傳統，主張政治的運作只需考量最終的結果和效益，君主為達成其目的，可以不需顧慮世俗的道德規範施予惡行。此無德政治的主張，讓《君王論》一書受到後代世人的注目。即便在馬基維

利去世後的幾個世紀，世人對於馬基維利思想的研究仍一直持續著。根據相關研究資料顯示，近代西方學界對於馬基維利的研究題材頗為豐碩，在政治、道德、歷史、文學、語言學等各領域皆有其為數不少的研究與探討(Cochrane, 1961)。不過整體來看，關於馬基維利的研究仍以政治領域為大宗，其研究的角度大抵包括了馬基維利所身處的時代背景、其政治生涯對政治思想的影響、《君王論》和其他著作的寫作緣由與目的、《君王論》與《佛羅倫斯史》(History of Florence and of the Affairs of Italy)兩書之間的關聯和矛盾、馬基維利政治觀點對於現代政治哲學的影響.....等。在這些不同的研究題材中，又以馬基維利的「德行」(virtù)概念的分歧最受到矚目(Geerke, 1969)，也因而形塑近代對馬基維利政治道德思想的多重詮釋。

隨著近代學界對於馬基維利研究的開展，馬基維利的政治無德的理念出現了一些不同的看法。部分研究者依循傳統的看法，對於馬基維利的思想提出批判。認為馬基維利缺乏虔誠與神聖的信念，對於政治和道德之間的關係顛覆了古典政治哲學的傳統(Strauss, 1958; Mansfield, 1996)。不過，亦有部分研究者對於馬基維利道德思想提出辯護，馬基維利的道德思想從原本的飽受指責逐漸地受到諒解與讚揚。關於馬基維利道德思想的全新詮釋大致有著以下幾個不同的角度。一是重新檢視政治與道德之間是否存在必然的關聯，提出政治與道德切割分離的看法。該派別認為馬基維利並不從道德的視野來檢視政治的生活，政治的運作應當超越傳統善惡的禁錮(Villari, 1891)。因而在理解馬基維利的思想時，不應當只侷限於道德面向來評價，而是應當了解馬基維利如何思維國家治理的政治問題(Burckhardt, 1958)；另一方面，也有些研究者從產生馬基維利思想的特殊歷史文化背景去理解馬基維利的政治主張。透過分析義大利與佛羅倫斯的歷史情勢，認為馬基維利出版《君王論》的用意是為了解決當時社會與道德的危機，試圖回復佛羅倫斯的共和光榮(Barincou, 1961)；除此以外，亦有部分研究者從現實主義的角度，評述馬基維利以國家人民的實質福祉為理由，拒絕基督教的道德理想，認為不道德的統治手段仍具有其合理及必要性(時殷弘，2008)。

綜合上述的研究概況，學界對於馬基維利在政治和道德兩者關係的詮釋觀點並不一致。其中一項主要的原因在於馬基維利的著作文本中存在著大量彼此對立的觀點論述。馬基維利時而對於當時的基督教道德提出批評，時而肯定道德在的社會中所扮演的角色；又或者肯定讚揚仁慈與守信等傳統美德，但也推崇殘酷與狡詐等惡行。在《君王論》，馬基維利針對人性的善惡與理想的君王形象進行論述。但特別的是，馬基維利並不從單一的道德框架中去衡量政治運作過程中的善行惡舉。馬基維利試圖強調國家政治的公共性質，主張部分不容於一元道德框架下的惡行，或許在其國家公共事務領域中仍有被認可的正當性與合法性。儘管當前對於馬基維利道德思想的研究多集中在政治層面想。但從廣義的角度來看，政治是人們透過制定、維繫和修正其生活事務規則的活動，此規則運作勢必牽涉到

了「應然」與「必然」等與道德教育相關的思辨議題。唯國內對於馬基維利道德思想與教育之間的關係探討卻甚少。因而本論文分析《君王論》中的道德思維，或有可能提供教育領域在道德議題上若干不同的視野，豐富道德教育的思考與討論。

參、《君王論》的成書背景

一個人的思想多非偶發奇想，常為回應時局趨勢之產物。因此，若想了解馬基維利在《君王論》中所主張的道德論述。進一步檢視他當時所面臨的處境，或許有助於更貼近其思想核心。

一、義大利境內的分裂與對抗

馬基維利《君王論》的一項成書原因，來自於義大利境內紛亂不斷的政治情勢。回顧義大利的歷史發展，義大利因其特殊的地理條件，促使著義大利成為地中海東西兩邊國家貿易經商的必經之地。到了十三世紀時，義大利成為歐洲的商業重心，經濟的發展也為文藝復興時期的輝煌奠定了基礎。在這個時期，人文主義的思潮對於當時的社會風氣產生極大的影響力¹。個人意識受到重視，人被視為世俗世界的主宰，此這種以人為本、著重現世的思潮在義大利逐漸地成為主流，並且在文化與藝術上締造了輝煌燦爛的一頁。但是個人主義也相對地帶來了另一項危機，因為在人文主義強調自主性的思維底下，人們獲得一種絕對自主的感受，其所作所為根據的是自身的利益、個人的榮譽及激情的心靈（花亦芬，2007）。這種個人意識過分橫溢的結果，使得宗教與道德的界線被打破，人們在世俗世界中開始爭權奪利，進而發展出各個城市國家之間以及與不同國家之間的戰爭，導致整個義大利境內陷入了四分五裂，征戰不斷的狀況。

在十五世紀上半葉，義大利進入了米蘭大公國、威尼斯共和國、羅馬教皇廳領地、那布勒斯王國以及佛羅倫斯共和國這五大城邦並立的時代。它們之間彼此運用外交、秘密結盟、戰爭等手段，在義大利境內維持著一個分裂、彼此勢均力敵的穩定狀態（晏楊清，1993）。當時義大利境內多數國家都維持的共和政治的體制，這種政治體制距離真正的民主政治仍有相當大的距離。以馬基維利所服務的佛羅倫斯共和政府為例，佛羅倫斯當時政治權力被少數富商階級所把持。不過，由於富商階層具有開放流動性，此開放流動的民主特徵，讓佛羅倫斯的人民

¹ 文藝復興歐洲現代史的初期階段，時間在 1350 年到 1600 年這 250 年之間，這是一段廣闊且又多變化的時期，因此單一地將它與人文主義畫上等號並不是一個十分個客觀的看法。雖然人文主義一詞無法精準地代表整個文藝復興思潮發展，但不可諱言地，人文主義確實是整個文藝復興時期的主流思潮，對於當時的社會風氣產生極大的影響力。詳可參閱董樂山所譯著的《西方人文主義傳統》一書。

引以為自豪，整個社會對於佛羅倫斯的共和制度甚為推崇（王芝芝，1995）。然而，也因為佛羅倫人民崇尚民主自由，政府當局在施政決策上必須同時兼顧貴族的權益與人民的觀感，致使得佛羅倫斯的國力在貴族與人民之間的對抗擺盪中逐漸地消耗殆盡。

有別於義大利境內共和政體的普遍，同時間的歐洲的英國、法國、西班牙等地，逐漸地形成了以民族為基礎，以君主為中心的統一國家。相較於義大利境內四分五裂的大小共和國家來說，這些歐洲的新興國家與他們最大不同之處是國家的君王具有較大的權威性，政治事務的操作上極具中央集權的色彩。因而，君王能夠有效地貫徹國家的政策，弭平國家內部的對立情勢，同時也有較大的機會能夠蓄積國家能量，使之朝向持盈保泰，成為左右國際情勢發展的強國。共和體制與君主集權這兩種不同類型政治體制的差異，也影響了日後國家命運的發展。到了 1494 年，一直彼此猜忌、相互征戰的義大利各城邦，只能任由處在對列分裂狀態的義大利，受到法國軍事力量的入侵而無力抵抗。

二、佛羅倫斯政府的腐敗與《君王論》的問世

除了義大利境內複雜的政治情勢外，與馬基維利思想最為相關的還是佛羅倫斯政府的衰敗。馬基維利所在的佛羅倫斯在中世紀歐洲是文化、商業和金融的重心。佛羅倫斯之所以能夠在義大利佔有一席之地，與當時的麥迪西家族的強盛力量息息相關。儘管，或有部分人士認為麥迪西家族是把持佛羅倫斯政府權力的獨裁者。但從客觀的角度來看，麥迪西家族的確對於平衡佛羅倫斯內部複雜的權力爭鬥，以及在經營、協調對外的商貿、軍事事務上有很大的貢獻。在麥迪西家族掌權的期間，佛羅倫斯的發展被帶向高峰（周春生，2008）。不過這種仰賴單一家族或單一強人的治理型態，一旦領導者出現斷層時，即是危機開始產生的時候。在麥迪西家族的重要領導人物羅倫佐(Lorenzo de' Medici, 1449-1492)過世之後，這座長久以來由麥迪西家族小心翼翼地行駛在動盪時代的城市，必須開始獨自地面對自己長久以來內政腐化與軍事孱弱的缺點²。

在麥迪西政權下台後，佛羅倫斯歷經了修道士薩沃納羅拉(Girolamo Savonarola, 1452-1498)的神權政治統治後³，改由佛羅倫斯共和國所治理。馬基

² 在馬基維利的另一部史學作品《佛羅倫斯史》中清楚的揭示了佛羅倫斯長久以來在內政上與軍事問題。佛羅倫斯在內政方面一直存在著貴族與平民之間的鬥爭，在軍事方面佛羅倫斯對外作戰的軍隊組成幾乎仰賴傭兵，素質上不僅良莠不齊，在精神上也缺乏為佛羅倫斯奮戰的凝聚力。詳可參閱 Niccolo Machiavelli (1901). *History of Florence and of the affairs of Italy: From the earliest times to the death of Lorenzo the Magnificent*. New York: M. Walter Dunne. pp. 108-109, pp.251-253.

³ 薩沃納羅拉的政權從 1494 年開始只維持了短暫的四年，薩沃納羅拉最終因為得罪了佛羅倫斯的強權集團於 1498 年被處於火刑，佛羅倫斯的政權隨即由馬基維利所任職的佛羅倫斯共和國所取代。詳可參閱 Maurizio Viroli (2001). *Niccolo's Smile: A biography of Machiavelli*. London: I.B.

維利在佛羅倫斯共和國的政權中擔任外交官的職務。當馬基維利接掌佛羅倫斯的外交工作時，原本義大利境內各國的勢力平衡已被法國的軍事入侵所打破，整個義大利正值風雨飄搖之際。馬基維利為了佛羅倫斯的存亡，遠赴巴黎洽談結盟事宜；他出使到神聖羅馬帝國面見皇帝麥克西米利安(Maximilian, 1459-1519)，避免佛羅倫斯捲入神聖羅馬帝國皇帝和教宗的戰爭之中；他亦跟義大利境內的教皇國與其他強權國家進行交涉(Skinner, 1981；沈寶慶，1998)。然而，到了 1512 年，在西班牙軍隊的攻佔下，佛羅倫斯仍然難脫陷落的命運。過往被佛羅倫斯共和國所驅逐的麥迪西家族趁勢再度入主佛羅倫斯，佛羅倫斯引以為傲的共和體制此也制宣告瓦解。隨著共和體制的瓦解，馬基維利在 1512 年的 11 月被解除職務，並且被逐出佛羅斯。隔年，馬基維利更因為被麥迪西政權懷疑涉嫌參加反麥迪西政權的組織團體而遭到逮捕，受到嚴刑拷打、沒收財產等處分。所幸後來恰逢麥迪加家族的成員出任教皇職位，麥迪西政權大赦囚犯，馬基維利才幸運地獲得釋放，保全其性命。

自此以後，馬基維利已不再是昔日國家政治中樞的事務人員，在他的政治事業結束後，馬基維利因為沒有了穩定的收入，讓他最後不得不搬遷到至郊外的山莊定居。在這段期間，馬基維利白天從事田園工作，用以維持生計。晚上則是將自己寄託於讀書寫作，並且從古典書籍之中探求一些行動的智慧。他想像自己返回古代並與當時的古人對話，向古人請教他們一切行動的原因，並且將自己的心得所獲整理成一篇小小的論文(Warburton, Pike, Matravers, 2000；何欣，2000)。到了 1513 年，馬基維利將從古典書籍中所獲得的智慧，以及過往外交工作上的實務經驗予以融合，完成了一部當時典型的帝王之鑑，這部著作也就是馬基維利所有作品中最負盛名的《君王論》。

肆、坦承人性需求的論述基礎

人渴望認識自己和周遭萬物，因而才會有歷史這一門「關於人類生活往事知識」的學問產生(Collingwood, 1994)。對於「人是什麼？」這個涉及歷史經驗與政治實務的問題，也是馬基維利在《君王論》中試圖想帶給讀者進一步深考探究的主題。

一、跳脫「應然」的善惡道德價值

在中西方的教育哲學中，對於人性問題的不同詮釋，衍生出不同的道德教育觀點。而馬基維利在道德上的特殊見解，與馬基維利對人性的看法有其密切的關係。在《君王論》中馬基維利對於人性提出了如下的看法：

Tauris. pp.19-28.

關於人類，一般會認為他們忘恩負義的、是善變無常的，是扯謊與詐欺者、冒牌貨，是逃避危難和追逐利益的。當你對他們有好處的時候，他們是整個都是屬於你的。他們願意為你流血，奉獻自己的財產、性命和自己的子女。……但這都是毫無危險的時候，到了危難當頭需要他們的時候，他們就棄你而去了(Machiavelli,1992: 46)。

另外，在《君王論》最受到世人非議的還是以下這段告誡君王的說詞，馬基維利說道：

最重要的一件事就是，他（君王）萬萬不能奪取他人的財產。因為人們忘記父親的死比起忘記遺產的喪失還要來得快些(Machiavelli,1992: 46)。

從上述《君王論》中的引言來看，有別於過往稱頌宣揚人性光明面的思想論述，馬基維利直白且赤裸地描述了人類自私自利的一面。馬基維利將人性與忘恩負義、善變無常、扯謊欺瞞、避難逐利此類令人觸目不堪的形容詞彙畫上了等號；他甚至解構了人世間至為重要的親倫關係，將人性的物質錢財欲望排序在倫常關係之前。從馬基維利的字句論述可以清楚地看到，他跳脫傳統社會中應然的道德價值框架。他並不是提醒君王該如何地教導他的子民，弘揚人類的善良本性。相反地，馬基維利試圖凸顯傳統價值中一直被貶低壓抑的人性慾望本質。也因此，馬基維利往往被世人認為他是性惡論的支持者，而他在道德觀點的詮釋更是招致他人的撻伐。

二、凸顯「實然」的人性本質慾望

然而，馬基維利之所以會在《君王論》中寫下這些論點，其實與他當時所面臨的時空背景有緊密的關係。《君王論》乃是馬基維利回應時代的著作，這本書寄托著馬基維利對於國家命運的關切，以及心中對於統一義大利的期盼。為了這個目的，馬基維利在《君王論》中描述了他從歷史與當時社會狀況對於人性的細膩考察，作為國家統治者在這個亂世中管理國家人民的指引。

從時間上看，馬基維利的生平恰逢西方個人意識覺醒的一個重要時期。過往人類的視野，無論在觀察客觀的世界，或是認識自己時，往往受制於宗教信仰、無根據的幻想或先入為主的印象等因素所構成的紗幕所遮蔽(Burckhardt, 1958)。隨著人文主義思潮的推波助瀾，人成了主宰世俗世界的主要關鍵，並且相信人的現世生活具有一種直接的內在價值。人生的目的從中世紀對於來世精神命運關注，轉向了現世生活的享受。除此以外，基督教「原罪」(Original sin)的說法也開始受到質疑，人類的欲望不再被視為一種罪惡，必須加以壓抑。相反地，

在人文主義思潮興盛的時刻，欲望乃是出於人性的正當要求，應當予以滿足（王又如，1993）。坦承人性欲望需求的觀點，正是當時佛羅倫斯社會的寫照。佛羅倫斯在當時是整個義大利的商業中心，在商業社會中，階級間的流動性大，人各依其才能決定社會地位，人與人之間的競爭十分劇烈。利之所在，眾之所趨。為了達成目的，人往往不擇手段，在這個過程中也就顯露出人性中惡的一面（王芝芝，1970）。

綜合以上可知，在這種強調世俗個人思潮與現實社會情境的影響之下，馬基維利對於人性的論點，自然與傳統上肯定人性價值的看法有所不同。馬基維利在《君王論》談了許多的人性之惡。然而，馬基維利的人性論述想要聚焦強調的並不是「人應該是什麼？」的應然道德價值。相反的，他重視的是在當時的時空背景之下，人究竟是何樣貌，以及該如何予以回應的實踐問題。他希冀透過這個問題的探尋，找到一個客觀忠實的解答，用以解決當時的社會和政治亂象。這種坦承人性需求的觀點，較少顧慮到理當如何的道德善惡標準，這也正是《君王論》對於道德進行判別解讀的與眾不同之處。

伍、《君王論》中的道德詮釋

從《君王論》的成書背景可以了解到，馬基維利與過往政治上將至善與人的德行完美的追求，移轉至國家政治的長治久安。而也就在這個部分，馬基維利對於道德的理解與前人不同，顯現了多樣的道德詮釋與判斷。以下將針對馬基維利在《君王論》所呈現的道德內涵予以說明分析。

一、強調能力才學的色彩

在分析馬基維利《君王論》中的道德意涵時，首先必須探究的第一個概念，應當是馬基維利的「道德」的定義到底為何？而在《君王論》中，與馬基維利的道德思想最為相關的莫過於是 *virtù* 這個詞彙。不過，讓人產生困惑的是，馬基維利並沒有明確界定 *virtù* 一詞的內涵。因而，後人對於馬基維利 *virtù* 這個含混不清、語焉不詳的概念提出批評(Strauss, 1958)。

在馬基維利的文本中，*virtù* 一詞被運用在多種場合與語境，用來代表各種互不相同的性質。例如：在《君王論》第六章中 *virtù* 便作為技能(skill)、力量(power)、實力(strength)、精力(energy)、才能(ability)等不同的概念解釋；到了第七章，*virtù* 則又詮釋為活力(vigor)、機敏(astuteness)、精明(shrewdness)等概念。

⁴如果進一步分析《君王論》的文字脈絡，可以發現馬基維利對於 *virtù* 的解釋頗有強調才學能力的意味。以《君王論》第一章的最後一段為例，在亞當斯的英文譯本裡，其文本所呈現的內容為：

像是這類新獲得的領土，其本身原本可能是已經習慣在一位君王所統治下生活或者本身就是獨立自由的狀態。而若是想要在這兩種情況下建立新的國家，要麼不是依靠他人的武力或者君王自己的武力，要麼就是仰賴運氣或是君王自己本身的實力(Machiavelli, 1992: 4)。⁵

而根據亞當斯的翻譯內容，可以看見他將 *virtù* 譯為實力(strength)⁶，而 strength 在中文的解釋為實力的意思，顯然地，這裡可以看出馬基維利的 *virtù* 與我們一般概念上所泛稱的誠實、守法、禮讓、寬恕……等美德(virtue)的概念有不太相同。

針對這一點，馬基維利的研究者季柏特(Gilbert, 1989)在其著作中提出解釋。在馬基維利的著作中，*virtù* 一字常被譯為實力(strength)或是智慧(wisdom)，而不是將它同一般英文的美德(virtue)解釋。這是因為馬基維利對於這個字的用法就如同和他同時代的人或是他的前輩但丁(Dante Alighieri, 1265-1321)一樣。在當時，*virtù* 這個字的用法與道德倫理的關聯性甚小。如果真的有任何例外的話，那就是馬基維利偶爾會賦予它比我們一般認知上更多的涵義。但大部分的時候，*virtù* 這個字與美德(virtue)是沒有任何關係的。⁷因而，在《君王論》中 *virtù* 這個字的語意及用法，有別於現在一般熟悉認知的道德。如若能夠了解到這個差異，從能力的角度去解讀馬基維利對於 *virtù* 的詮釋，也就比較能夠理解馬基維利在《君王論》中的舉例論述。

第一個明顯的例子就是第八章所談的阿加佐克利斯(Agathocles, 316-289

⁴ 鑒於《君王論》有許多不同的譯本，而此處的舉例皆摘自 Robert M. Adams 譯本。

⁵ 在 Adams 譯本中，此段文字的英文翻譯為「New acquisitions of this sort are either accustomed to living under a prince, or used to being free; they may be acquired either by force of other people's arms or with one's own, either by fortune or by strength [*virtù*]」

⁶ 在中文譯本方面，潘漢典（1985，3）亦將此處翻譯為能力。

⁷ 學界對於馬基維利 *virtù* 一字意涵討論上頗豐。Viroli（1998）與 Skinner（1981）將 Machiavelli 描述為一個從柏拉圖和亞里士多德的政治哲學以及羅馬歷史和羅馬修辭學家那裡獲取政治智慧理解的思想家，因而馬基維利對於 *virtù* 含有傳統美德的意涵；但 Femia（2004: 32）認為馬基雅維利的 *virtù* 更像是一種力量本質，其意義包含了“雄心 (ambition)”、“魄力 (drive)”、“勇氣 (courage)”、“精力 (energy)”、“意志力 (will-power)”和“精明 (shrewdness)”，這些特質與傳統基督教育美德的概念範疇不同；而 Bielskis（2011）則是認為馬基維利的 *virtù* 概念保留了亞里斯多德共同善 (common good)，但其意義性已從倫理層面轉向政治層面。亞里士多德和馬基雅維利的美德概念的一項主要區別在於他們對最終善的不同理解。對於亞里士多德來說，最終的人類善良體現在哲學思考的理性生活中，而對於馬基雅維利而言，它體現在共和政治的光榮生活中，成功地統治了自己的城市，並保持了政治權力。

BC)，馬基維利他在這個章節的一開頭便指出阿加佐克利斯的惡行，認為他屠殺市民、出賣朋友、缺乏信用、毫無惻隱之心的作為是缺乏德行的。然而，馬基維利在這之後又說，如果考量阿加佐克利斯出入危殆之境的能力，以及忍受困難和克服困難的勇氣，他卻是具備德行的(Machiavelli, 1992: 24-25)；第二個例子則出現在第十一章，馬基維利在此章節的開頭便指出像是教皇國這類的國家是靠美德⁸與幸運才得以建立的，並且在此章節的後半段馬基維利又期許當時的教宗李奧(Pope Leo X, 1475-1521)能夠在前幾任教皇所奠定的基礎下，依循著善行⁹與其他無數的美德¹⁰，則教皇國將因此變得更加強大，更受到人們的敬重(Machiavelli, 1992: 31-33)；第三個例子則是馬基維利在第十七章時以漢尼拔(Hannibal Barca, 247-183 BC)為例，指出漢尼拔之所以能夠統御龐大的軍隊，並且維持團結良好的軍紀，在他國的領土上征戰行動，這是因為他的殘酷與他數不盡的才能¹¹，使得他在他士兵心中的形象是既可敬又可畏。倘若缺乏殘酷的特質與無數的才能的話，光是仰賴其它的品性¹²是無法達到這樣的效果的(Machiavelli, 1992: 46-47)。

從這上述的三個例子中，可以發現馬基維利的 *virtù* 其實存在著兩個層面亦的意涵。關於阿加佐克利斯屠殺市民、出賣朋友、缺乏信用...等的惡行、教皇國倚靠著美德建立了政權和期許教宗抱存寬容行事，以及漢尼拔的優良品性，這些部分，馬基維利顯然從傳統的道德價值觀點去進行陳述。然而，關於阿加佐克利斯出入危殆之境的勇氣、教宗使教皇國強大的美德以及漢尼拔天賦的才能的部分，很明顯的，這裡的 *virtù* 與傳統道德價值的性質截然不同，其所側重的是個人的能力才學。從這三個舉例中，也顯露出馬基維利認為一個領導人的才學能力比起他是否真的能夠堅守道德價值行事要來得更為重要。

二、務實多元的道德解讀與判斷

根據史金納(Skinner, 1981)的著作，古希臘、羅馬的道德家認為一位真正的男子漢應當具備智慧、公正、勇氣、節制等四種德行。在這股氛圍之下，一位理想的君王除了必須具備前述四項特質之外，在他的實際作為更被要求必須是誠實待人、胸襟寬宏、慷慨大方的。而與馬基維利同時期的義大利作家，在撰寫獻給君王的建言著述時，通常會依循著相同的道德觀點，他們認為君王的所作所為必須遵循合理的道德原則，更將道德視為君王獲得真正的榮耀與良好的聲譽的必要條

⁸ 在亞當斯的譯本中，此處將 *virtù* 直接譯為美德 (*virtue*)。

⁹ 在亞當斯的譯本中用的是寬容 (*generosity*) 這個字。根據亞當斯的註解，亞當斯認為由於馬基維利撰寫《君王論》時正是教宗李奧在位，為了表示尊敬，此處的 *virtù* 以美德 (*virtue*) 作為解釋會較為恰當。

¹⁰ 在亞當斯的譯本中，將 *virtù* 譯為天賦 (*talent*)。

¹¹ 在亞當斯的譯本中，將此處美德 (*virtù*) 譯為天賦 (*talent*)。

¹² 在亞當斯的譯本中，用的是品性 (*qualities*) 這個單字，此處具有道德層面的意涵。

件。

然而，當我們檢視《君王論》的內容時，卻可以發現馬基維利對於前述傳統道德論述，提出了一些不同的看法。馬基維利在《君王論》中大致從情境、結果、效用這幾種不同的角度去所探討一位君王應當具備的德行。因此，本文此處將進一步從這幾個角度將針，探討馬基維利在《君王論》中呈現的務實多元的道德觀。

（一）依情境進行道德判斷

在《君王論》的第十五章〈論世人特別是君王受到讚揚或是責難的原因〉的內容中，馬基維利開始顯現出他與過往傳統在道德觀點上的差異。他在此章的開頭清楚地表示：「我知道之前已經有很多人寫過這類的文章，如今當我在探討這些議題的時候，由於我的觀點與他人不同，因此，我擔心別人會認為我的論述過於輕率(Machiavelli, 1992: 42)。」從這段文字來看，馬基維利雖然謙稱擔心自己與他人不同的言論會招致輕率的評價，但事實上，他卻意圖地從他外交事務的經驗家，以及身為一個史家的背景，對於現實生活以及歷史事蹟進行考察，針對這個已經被無數人談論過的道德議題，提出他的觀點，試圖擺脫自中世紀以來的基督宗教道德觀，以及傳統人文主義道德觀的束縛。

然而，馬基維利直說自己欲探討的觀點於前人有所不同，那麼，馬基維利的道德觀點與前人的差異之處又在哪呢？如果不依循舊有基督宗教或是人文主義這兩者的道德原則，那麼馬基維利的道德判斷所遵循的標準又是什麼呢？面對這些可能遭受的質疑，馬基維利在該章節中陳述了他道德判斷的依歸：

我打算想寫一些東西，對於那些了解它的人是有用的東西，我覺得最好談論一下事物的真相，而不是去重複人們對於事物的想像 人們實際上是如何地生活與人們想像中應當怎樣生活，這兩者之間卻有很大的不同，因而一個人要是忽視了現實中的狀況去仿效那些美好的理念，那麼他不但不能保存自己，而會導致自我毀滅(Machiavelli, 1992: 42)。

在這段文字中，馬基維利指出他想要談論的重在於事情的真相，而不是人們對於事物的想像。在這裡所指的事情的「真相」，就其章節內文來說，包含了兩個層面。第一個部分指的是道德上的認知，談的是從人類理性思維所構成的應然面。這也就是他本章中所分析探討的慷慨(generous)與吝嗇(stingy)、樂善好施(givers)與貪得無厭(gabbers)、仁慈(humane)與殘酷(cruel)、信實(faithful)與奸詐(treacherous)、勇猛強悍(fierce and spirited)與無力柔弱(feeble and effeminate)、謙遜(modest)與自大(proud)、純潔(chaste)與好色(lustful)、直率(straightforward)與狡詐(sly)、溫順(gentle)與惡劣(harsh)、認真(serious)與嬉鬧(playful)、虔誠(religious)

與懷疑(skeptical).....等兩兩相對的正反德行(Machiavelli, 1992: 43)。然而，關於第一個部分，就如他所說的，在他之前已經有無數的人對此有所著墨，這不是他所要關注的焦點。因此，馬基維利將其焦點關注在第二個部分，這個部分談的現實生活中所遭遇的狀況，以及在真實情境下，人們遵守或是違反道德原則所可能產生的結果。這是馬基維利認為自己與其他人在道德觀點上最大的差異，也是馬基維利在上述引言中想要強調的「事情真相」。

相較於傳統道德上的認知原則，馬基維利傾向於以真實的情境，來做為進行道德判斷的一個重要依據。馬基維利毫不諱言指出傳統的道德觀點與人們現實的生活情境間，存在著一段不小的落差，他更用「想像」(imagine)一詞暗喻，傳統道德觀點在現實生活中能夠徹底實踐的薄弱。

儘管讀者確實可以在《君王論》中，找到馬基維利贊成一位君王如果表現出慷慨、樂善好施、仁慈、信實、勇猛強悍、謙遜、純潔、直率、溫順、認真、虔誠這些優良的特質的話，那麼這位君王應當受到讚揚的觀點，但這個部分卻不是馬基維利想要突顯的。馬基維利真正想要試圖突顯的其實是那些不被認同的惡德確切存在於我們世界的事實，以及它實際生活中所扮演的角色。也因此，馬基維利在文中並沒有依循道德支配政治的傳統思路，否定吝嗇、貪得無厭、殘酷、奸詐、無力柔弱、自大、好色、狡詐、惡劣、嬉鬧、懷疑等德行。馬基維利在這裡顯現出了他道德思想的特殊之處，他突破了傳統的道德價值判斷，僅將道德視為在政治運作中與其他諸多方法並存的一條路徑。

在馬基維利的思想中，道德除去了傳統上善惡優劣的劃分，而實際的情境成了一項關鍵的決定因素。因而，馬基維利告訴我們，在探討這些所有的德行之前，我們應當被暫且放下那些所有關於君王的想像，來好好看看實際上存在的事實。這個事實就是，沒有人可以在任何的狀況下都一直保持良善，馬基維利說：

想要具備這些全部優良的品質是不可能的，由於人類的生存狀況不可能僅是順從著這些規則。因此君主必須夠精明，知道如何地避免那些致使自己亡國的惡行，如果可能的話，他應該要防範自己遠離那些惡行(Machiavelli, 1992: 43)。

由於在馬基維利人性論點中，他告訴我們人性並不完美，人性存在著太多的負面特徵，人性並不值得信賴。因此，一位君王若想要這種充斥著不完美的人性的環境中，仿效那些美好的、想像的道德理念行事，這不僅是件困難的事情，更有可能遭遇到相當大的危險。在此種嚴苛惡劣的現實條件下，馬基維利認為一位君王能做的最大程度，不過就是讓自己避免那些可能亡國的惡行。這個觀點，顯然與傳統道德中期待君王能夠有更進一步的善舉，有著相當大的差異存在。除此

之外，馬基維利接著再說：

如果沒有那些惡行，就難以挽救自己的國家的話，那麼他也不必要對這些惡行所招來的責備感到不安，因為如果好好地考慮一下每一件事情，就會察覺某些事情看來好像是德，可是如果君主照著辦就會自取滅亡，而另一些事情看來是惡行，可是如果照辦了卻會給他帶來安全與福祉(Machiavelli, 1992: 43)。

在這段文字中，馬基維利以一種間接的口吻宣告了君王為惡的正當性和必要性。其理由是一位君王的責任當然是維繫邦國的生存，並且落實前述中的優良德行，為自己帶來榮耀。但是在現實的狀況中，這各世界不可能只存在著善良之士，就如同在陽光灑落的大地上，也相對存在著暖煦陽光無法觸及的陰冷與黑暗。面對這些隨時可能侵犯自己國家的勢力，君王必須思考的是如何在這些政治情勢之下，採取實際的措施因應以對，而不是向眾人乞求道德信念上的支持。即便君王採用的些對策可能是有違善良道德的惡行，但君王仍然有其履行吝嗇、貪得無厭、殘酷、奸詐、狡詐……等惡德的必要，因為，在這個敵人環伺的情境之下，一位君王若是罔顧情境的考量，還想要在任何事情上一昧地守著這些良善，這是一個明顯且致命的謬誤。

綜合以上所述，可以看得出馬基維利的不同之處在於他的道德判斷，強調的是現實的情境。他顛覆了傳統上對於惡德的評價，給予那些被嫌惡的惡行更大的寬容度，使之成為君王持盈保泰的因應對策。而這也正是他所說的：「一位君王如果想要保有他的權勢，他就必須要知道如何做些不好的事情，並且視其情況的需要來決定是否如此行事(Machiavelli, 1992: 42)。」

(二) 依結果進行道德判斷

除了前面所提的情境因素之外，在馬基維利的道德觀中，另一個顯著的特色乃是講求結果的務實觀。《君王論》的作品性質是一部帝王之鑑，這本著作的內容其所談所論，多半是關於一位國家的統治者應當如何有效地保有自己的權勢，並且達到使自己的國家強盛安定的目的。為了達到目的，君王所採取的作為是否被認同？是否合乎道德原則？也就變成是較次要的問題。這種強調結果的務實觀點其實在馬基維利的另一部著作《論李維》中也可以找到清晰的脈絡：

一位國家的創建者，如果他不是為了自己個人或是他的後代的利益，而是為了他國家著想的話，那麼就應該賦予這個人完全的權力……即便他的作為過程有所爭議，但是最後的結果卻能夠為他辯護。就像是羅

穆勒斯(Romulus,771-717 BC)¹³一樣，好的結果合理化了他的所作所為(Machiavelli, 1883: 42)。

在這段描述中，充分地顯示出馬基維利強調目的不問手段，不在乎聲譽與社會觀感的道德觀點。他以羅穆勒斯作為舉例說明，就羅穆勒斯殺害一同建立王國的夥伴，甚至殺害了自己的手足的事蹟來看，這些作為確實有違道德倫理。但是這些不被認可的作為卻讓他取得了政權。並且，在其政權穩固之後，羅穆勒斯替羅馬奠定了良好的制度，使人民得以享有一個穩定良好的公民生活。從傳統的道德思維來看，儘管羅穆勒斯後續的政治作為為羅馬來了福祉，但是這種靠著弑親達到最終善果的手段，留下權力鬥爭的惡性榜樣，因而無法被認同許可。¹⁴但是，馬基維利的想法則大不相同，他跳脫了傳統的視野，提出了更實際的觀點。他認為，當一位國家的創建者所考量的是眾人的利益，最後的結果若是好的，君王在過程中的不法作為不過是一種手段，君王終將會獲得原諒，而他所開創的功業也將成為他最佳的辯護。

這種務實的道德思維，馬基維利在《君王論》的第十六章談得更多，也說得更加仔細。在第十六章以前，馬基維利談論了過往歷史上建國的方法、國家的不同類型，以及分析雇傭兵與擁有自己軍隊的優劣……等，最後循著傳統的論述歸結出，一位君王想要獲保有他的國家，他必須具備卓越的才能；如果想要進一步追求更遠大光榮的聲譽，還需要具備仁德之心，並且尋求人民的支持。特別是尋求人民支持的部份，因為君王本身所表現出來的形象，往往左右了人民對於統治者的觀感。所以，傳統上認為能夠展現出優良德行的君王，也就自然地容易贏得人心的支持。然而，馬基維利卻在這個章節打破這個形象的幻想，從一個結果的角度分析那些良好的德行，在實際上對於君王卻可能是有害。他說：

慷慨的名聲無疑地是好的，但是這個你所獲得的慷慨聲譽卻會替你帶來很大的傷害。如果你真的依循著這個名聲慷慨地行事，卻沒有人知道，那麼你將逃脫不了與此相反的惡名……而一位具備此特質的君王也註定在這些展示賣弄慷慨的過程中耗盡了他的財力。到了最後，如果他還想要保有慷慨的聲譽，他將會加重人民的稅徵負擔，攢取金錢。這將使得他的臣民開始對他產生怨恨；當他變得貧窮拮据時，沒有人會尊敬他……當他了解這些後果想要改變他的作為時，他將立即獲得吝嗇的惡名(Machiavelli, 1992: 43-44)。

¹³羅穆勒斯，為羅馬神話中羅馬市的奠基人，在羅馬神話中與雷穆斯（Remus）是一對雙胞胎，兄弟兩人被母狼扶養長大。而按照傳統羅馬歷史記載羅穆勒斯是羅馬王政時代的首位國王。

¹⁴西塞羅在《論義務》中便對於羅穆勒斯的殺害兄弟的邪惡手段予以批判。詳見 Cicero, M. T. (1991). *On Duties*. (M. T. Griffin & E. M. Atkins, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, p.115.

在這段論述中，馬基維利展現了極為務實的思考，他揭下慷慨的面具，告誡君王，倘若為了博得良好聲譽，而不去思考慷慨的作為在實際上的可能帶來的負面效果，那麼在一片短暫的掌聲與讚美之後，緊接而來的將是對於君王毫不留情的傷害。因為，基於人性的忘恩負義、短視近利，即便君王曾經對於人民如何地慷慨施予，只要這個恩惠消失，君王建立在利益交換基礎上的形象，也將隨之迅速的破滅。君王若是想要繼續保有慷慨的聲譽，勢必得耗盡他的財力，在自身財力無法負擔的狀況下，很有可能落入壓榨人民的惡性循環之中。即便君王能夠及時醒悟，並且立即縮手，也會無可避免地被貼上吝嗇的標籤。因此，不管從哪個結果來看，慷慨行事都是一件吃力不討好的事情。

馬基維利在《君王論》中更以當時的人物為例來加以說明，例如：教皇朱理奧二世雖然是借助慷慨之名讓自己登上教皇的位置，但是在這之後為了能夠進行征戰，他也就不考慮保持慷慨的名聲了；當時的法王路易十二，之所以能夠連年進行許多場戰爭，沒有向他的屬民再增加賦稅，這必須歸功於他先前長時間的節約作為；另外，當時的西班牙國王倘若為了享有慷慨的聲譽，遂行了慷慨的作為，那麼，他也就不可能有充沛的實力去建立他的豐功偉業。藉由這三個寧願忍受吝嗇之名，但卻做出一番偉大事業的成功案例，馬基維利再度告誡君王，必須回歸到實際的層面，認清自己的目標。因為一位君王最重要的任務，終究還是在保有他的國家、落實他的統治。與其盲目的追求慷慨的聲譽，倒不如忍受吝嗇之名，透視此種迎合世人脾胃的美德所潛藏的危險性，保存國家面危難之際的實力。

（三）依效用進行道德判斷

除了重視結果之外，馬基維利同時也相當重視道德行為所帶來的效用。馬基維利在《君王論》的第十六章以慷慨與吝嗇作為舉例，帶領讀者從不同的視野洞悉那些所謂的美德所潛藏的害處與可能導致的負面結果。他在第十七章再度以仁慈與殘酷作為舉例說明，試圖以反向的立場操作論述，顛覆傳統上對於殘酷這個惡德的看法，並且說明施行惡德，確實能夠替君王帶來不少的好處。

馬基維利在這一章的開頭說，為每一位君王都想要被人認為是仁慈的，而不是被視為殘酷的。但是延續著第十六章的觀點，馬基維利認為君王必須要小心提防仁慈所可能帶來的負面效用，並且不要濫用這種仁慈。因為，如果一味地仁慈行事，那麼社會秩序可能會因此產生動亂。由於仁慈的手段無法有效地遏止暴行，因此，倘若不以殘酷的鐵腕制止，那麼這個國家的人民將因此蒙受更大的災難。在仁慈與殘酷的議題上，馬基維利則是以鮑吉亞(Cesare Borgia, 1475-1507)¹⁵

¹⁵鮑吉亞在占領了羅馬納之後，為了恢復當地的秩序，就派遣了自己麾下的一位將領，賦予他完全的權力，運用殘酷無情的手段治理這個地方。而這位將領也果真在短時間內恢復了當地的安定與統一。詳見 Machiavelli, N. (1992). *The prince: A revised translation, backgrounds, interpretations*,

的事蹟為例作為說明：

人們認為鮑吉亞是殘酷的，但是他的殘酷卻統一了羅馬納，並且為它建立了秩序，恢復了它的和平與忠誠。任何人要是好好實際地思考這件事，他就會發現鮑吉亞要比佛羅倫斯的人們要仁慈得多了。因為佛羅倫斯的人們為了想要避免殘酷的名聲，反而讓皮斯托亞被毀滅了(Machiavelli, 1992: 45)。

在這段引言中，馬基維利的論述讓人不禁思考：「善德與惡德之間是否真有一個清楚可依的界線？」顯然地，這是一個即使至今也無法解答的問題。馬基維利並沒有提供讀者一個解答，他亦無意去劃清善與惡之間的界線，他所重視的是一位君王如何地在這個兩難模糊的地帶中斟酌情勢，決定接受或是拒絕惡行，並進一步地評估此行為所產生的效益(Mansfield, 1996)。而從馬基維利舉鮑吉亞與佛羅倫斯人的例子來看，嚴峻殘酷的治理方式能夠讓一個動亂不堪的國家短時間內，達到建立和平與秩序、恢復臣民忠誠的目地。就這一點而言，殘酷這個惡德比起仁慈更有其存在的價值與必要性。

除此之外，馬基維利更從君王與軍隊的關係，去分析討論殘酷在實際統御軍隊上的所能發揮的效果。馬基維利說：

當君王和軍隊在一起並且統御指揮龐大軍隊的時候，他就不應該介意被視為殘酷的。因為，要是沒有這個殘酷的聲譽，他將無法使他的軍隊保持團結並且執行任務(Machiavelli, 1992: 46)。

從上述的內容中，馬基維利認為君王要能夠統御一個龐大的軍隊，使之團結聽令於自己，就得需要借用殘酷的手段來執行軍令，建立自己的威信。為了要印證這樣的說法，馬基維利從歷史中尋求借鏡，以漢尼拔和西比奧(Scipio, 235-183 BC)這兩個截然不同性格的君王，來作為說明比較的案例。漢尼拔是歷史上一位被公認為殘酷的君王，他靠著他本身能力與殘酷之名建立軍紀，並且藉著軍隊的力量建立了他的功業；而西比奧則是與之相對的仁慈代表，不過西比奧卻因為過分仁慈，使得他在軍隊中的威信受到挑戰，甚至為自己帶來危險。馬基維利在《君王論》中對於漢尼拔的殘酷以及西比奧的仁慈做了一番對比的陳述。在漢尼拔的部分馬基維利說：

他率領一支由無數民族組合成的大軍，在外國的土地上作戰，無論運氣是好或是壞，他的部屬絕不彼此爭鬥或是起而反抗他。他之所以能

marginalia. (Robert M. Adams, Trans. & Eds.). New York: Norton..p.21。

夠維持他的威嚴的原因在於他不僅具備無限的才能，更具備了殘酷無情的特質，這使得他在士兵的心目中感到可敬又可畏。但如果他不是殘酷無情的話，光憑其他的能力是無法產生這樣的效果的(Machiavelli, 1992: 46)。

而在西比奧的部分，馬基維利則說：

我們可以從西比奧的例子看到事情的真相。他不僅是那個時代的傑出人物，而且也是歷史上罕見的人物。然而，他的軍隊卻在西班牙背叛了他，原因無他，而是由於他過分的仁慈，使得他的士兵享有了比軍隊紀律所允許的更大的自由所致(Machiavelli, 1992: 47)。

從上述馬基維利對漢尼拔以及西比奧的描述中，馬基維利從殘酷與仁慈在統御軍隊的效用差別上，對於殘酷與仁慈這兩種德行給予了不同於傳統觀點的評價。在馬基維利的言辭之中，殘酷的漢尼拔顯然地比起仁慈的西比奧更值得稱許。即便漢尼拔的作為讓他蒙受殘酷之名，但是殘酷的聲譽卻遠比西比奧的仁慈要來得更有助於於軍紀的建立，治軍也更具效果。相較於西比奧遭受軍隊的背叛，並且一再的損及自己的威信，漢尼拔的殘酷的治軍方式，讓他的軍隊不管在承平或危難時期，都能夠忠心耿耿、團結一致。

綜合上述，馬基維利透過案例的對照，巧妙地指出不經思考而因循習俗舊規的不妥之處。認為君王不該盲目地遵從美德，而忽略了評估任何一種德行所能帶來效用，以及必須承擔的風險。特別是對於當時任何一位義大利境內的君王來說，想要建立自己國家的或是繼續保有自己國家，就必須學會運用這些德行，掌握權力要素，避免讓自己暴露在危機當中。

陸、慎思權變為道德實踐的核心原則

馬基維利道德思想的特殊之處，如同先前述，它是一種依其情境判斷、重視結果目的、強調實務效用的道德思想。這些作為道德判的標準在表面上看起來似乎各異，但仔細分析這些不同面向的規準，大抵上仍不脫「權變」二字。

在《君王論》的內容中談論最多的，乃是關於一位君王在處理國家事務上的應對進退。在以國家利益為前提的命題之下，一位的理想君王必須同時是寬容且彈性、果敢且機敏的，簡單的說，也就是君王必須要能夠針對情境事務的差異通權達變。《君王論》的著書原意，乃是希冀君王能夠藉由閱讀這本著作，使之成為一位深具權謀、明辨時機、善用方法及手段，達到保存自己國家實力的明君。所以，馬基維利在《君王論》中用了許多的舉例以及事件的分析，來闡述他的權變精神，而關於這些權變的論述，也就是此書探討道德實踐的核心原則。

馬基維利從《君王論》的第十五章開始展現了他與前人不同的道德思維，並且在第十六章與第十七章，分別針對慷慨與吝嗇、仁慈與殘酷這些古典道德家所探討過的主題，提出他新穎的道德觀（蔡百銓，1983）。雖然馬基維利在《君王論》裡分別就情境、結果、效用這幾個不同的角度來闡述他的道德觀點，表面上看起來道德判斷的標準似乎不同，但其背後所蘊含的卻是一種共通的權變思慮。

這種權變的精神，更是第十八章內容所欲呈現的主題。馬基維利在這一章的開頭先是闡述了一般人的看法，認為一位君王要是能夠信守承諾並且正直地行事，那是一件值得嘉許的美事。不過，這樣的讚美之詞仍舊只是馬基維利的鋪陳。緊接其後，馬基維利延續了在先前凸顯惡德的論調又說：「然而，從我們近來的經驗來看，那些曾經建立偉大功業的君王們，並不重視守信這件事情，反而是知悉如何狡詐地操弄人心，並且最終勝過了那些正直的人(Machiavelli, 1883: 47)。」到這裡為止，馬基維利強調惡德，與傳統的道德觀點針鋒相對的色彩相當鮮明。不過，馬基維利並沒有將這另類的惡德作為他所有行動的基準，在這之後他開始顯露出慎思權變的訊息，他提醒君王，不管是善德或是惡德，光憑著這兩者中的任何一方行事，都是不夠的。馬基維利說：

你應該懂得，有兩種鬥爭的方法，一種是法律，另一種則是武力。第一種是人類的方法，第二種則屬於野獸。但是由於前者常常有所不足，有時候得求助於第二種方法。因此，一位君王必須要懂得如何使用野獸與人類的鬥爭方式(Machiavelli, 1992: 46-48)。

在這段引言中，馬基維利告誡君王必須同時懂得運用人類與野獸的這兩者的鬥爭方法。特別是後者，因為礙於人類生活條件的嚴苛，那些理性思維下所制定的法律，在現實層面的應用上必然有所缺漏，這使得人們不得不從野獸的鬥爭方法中，尋求有效的對策。然而，倘若真要效法野獸的鬥爭方法，那麼君王又該如何行事？針對這一點，馬基維利認為君王應當懂得效法狐狸與獅子：

由於獅子無法預防自己落入陷阱，而狐狸則不能抵禦豺狼。因此，為了洞悉陷阱，君王必須是一隻狐狸，而為了威懾豺狼，君王也必須是一頭獅子(Machiavelli, 1992: 48)。

而在馬基維利的《君王論》中，同時具備獅子的勇猛與狐狸的機敏形象的人物首屬鮑吉亞。如同先前所提，鮑吉亞在占領了羅馬納之後，派遣了自己麾下的一位將領，以無情殘酷的手段治理這個地方，恢復當地的秩序。鮑吉亞知道這些恢復安定的殘酷手段，可能引起人們對他的仇恨。鮑吉亞便在當地設立了人民法庭，並且表明過去的任何殘忍統治並非他所願，全是出於那位將領的意思，並且在這之後，鮑吉亞在一個早晨迅速地將這位將領殺害，藉此獲取民心(Machiavelli, 1992: 21)。鮑吉亞之所以受到馬基維利的推崇，並不只是鮑吉亞懂得如何善用殘

酷手段所帶來的效用，更是鮑吉亞在其行動中所展現的權變智慧。從上述鮑吉亞的事蹟中，很明顯地能夠看到鮑吉亞在決策行動上展現了如同獅子般地迅猛，敢當敢為，而在權術的運用上則是展現了如狐狸般的機敏，巧妙地因應時勢需要，獲取民心，建立良好的君王形象。而獅子般的行動以及狐狸般的機敏這兩者，也正是馬基維利在《君王論》中認為君王最應該具備的特質。

獅子般的行動與狐狸般的智慧這兩項特質，體現出了馬基維利實事求是且應變以對的精神。在《君王論》的各個章節中亦可以找到不少相對應的陳述內容，例如：在談論新獲得領土的統治制度時，馬基維利主張應當採用殖民的方式，必要的時候可以犧牲當地少數人民財產與生命(Machiavelli, 1992: 7)；奧利佛羅托(Oliverotto da Fermo, 1475-1502)靠著邪惡的手段成為一國之君，雖然在道德上面有瑕疵，但馬基維利卻肯定這樣的做法有助於政權的穩固(Machiavelli, 1992: 25-26)；亞歷山大六世雖然靠著金錢與武力讓自己取得更強大的世俗權力，但這些作為卻替後來的教皇國奠定了良好的基礎(Machiavelli, 1992: 33)。上述的這些例子，指的其實就是馬基維利所談的獅子般的果敢行動。¹⁶

在狐狸般智慧的部分，馬基維利則是透視人性之惡，分析被人民愛戴或被人民畏懼這兩種關係，主張一位被人民所畏懼的君王要比一位被人民所愛戴的君王要來得安全無虞(Machiavelli, 1992: 46)；對於君主是否應該信守承諾的議題，馬基維利認為倘若當遵守諾言反而對自己產生不利的時候，或是原本讓君王做出承諾的原因不存在時，一位英明的君王就不應該也沒有必要遵守諾言(Machiavelli, 1992: 48)；另外，馬基維利亦告誡君王，應當十分地注意自己的言行，切勿從自己的口中說出有違道德的話語，營造一個慈悲憐憫、信守承諾、重視人道、正直行事、虔誠信仰的形象(Machiavelli, 1992: 49)。

儘管我們在上述《君王論》的部分內容中，找到了馬基維利所說的這兩項特質。但是馬基維利在書中所採用的舉例，大多是針對某單一情境下適用，又或者是在某一種極端情形下的例證。究竟該如何地判斷情勢，然後權衡行動，又或者該如何地結合獅子的迅猛與狐狸的機敏，馬基維利在《君王論》中並沒有一個具體說明。正因為如此，馬基維利道德觀中的權變精神，在此書中也就顯得相當地隱晦不明。在這種情形之下，倘若又以一般世俗理解的道德規範，去檢視馬基維利在《君王論》中的論述，則更無法了解馬基維利所欲傳達的權變的道德觀點。事實上，馬基維利在《君王論》所傳達的權變精神與近代心理學暨管理專家費德勒(Fred Edward Fiedler, 1922-)所提出的權變理論有其高度的相似之處，該理論所

¹⁶ 在潘漢典的譯本中，馬基維利的獅子一詞，指的是如獅子般地行動，公開使用暴力。詳見潘漢典所譯的《君主論》，頁 84。

關注的乃是一位領導者如何地在不同的領導情境下，¹⁷發揮他的影響力，達到該組織預定的目標（蘇文賢、江吟梓，2009）。唯一較為不同的地方在於，《君王論》中的君王必須更從現實主義的眼光考量，馬基維利直接指出君主的權力乃是維繫國家統治的關鍵核心，君主在權力的運作與掌控應當更加的果斷明確。

而這位馬基維利心中同時具備獅子般行動與狐狸般智慧的君王，其所言所行所具備的彈性甚大，在這兩項特質之下，馬基維利的君王產生一種時而冷酷殘暴、欺瞞偽善，又時而仁慈愛民、誠實正直的形象。但是對於馬基維利而言，這些正反面形象所招致來的評價，並沒有優劣好壞之分。只要對君王有利，只要能夠獲得實質的好處，那麼殘暴與仁慈或者被愛戴與被畏懼之間，不過是表現形式的不同，不外乎就是一種手段與方法罷了。君王唯一要考慮的，只有該不該這樣做？該用何種方式去做？所以，這也是為何在《君王論》中，馬基維利所給的建言不見容於制式的道德規範。在馬基維利的論述中，亦很難找到完全符合道德範疇的道德實踐，更沒有任何的原則可循。因為，馬基維利在《君王論》中說得甚是明白：「一位君王必須有一種精神準備，針對命運的風向以及多變的情勢情況而有所改變(Machiavelli, 1992: 48-49)。」而這種權變的精神，也就是馬基維利在道德實踐上的最大特色。

承上所述，馬基雅維利的道德思想是以人性的需求為基礎，他考察人性在政治、社會和宗教問題的各種呈現。基於政治的考量，他將人描繪成一種不合人情的、自私的動物，只注意權力、名譽、功利和安全，並且主張性惡論，他更從經驗出發，指出性善與道德論說在政治生活中的荒謬與不切實際。基於義大利國家民族利益的考量，馬基維利認為政治必須脫離道德的約束，他認為為了完成義大利的統一，君王需要的是殘忍、暴力、欺騙、背信忘義……等無德的權術手段，這是當時義大利所不得不面對的實際情勢，也是義大利獲得和平統一的唯一途徑。從這些證據來看，馬基維利在《君王論》似乎並不信任道德在政治事務中所能產生的效用，但這也不能斷然地直指馬基維利完全否定道德存在的價值，或是對道德漠不關心。從某個層面上來說，馬基維利將道德與政治予以切割，純粹地只談論政治，其實蘊含了更深一層的思考，那即是，唯有在實現國家統一和穩定政治秩序之後，道德才有進一步被維護與實踐的可能。

柒、馬基維利或可為另類的良師益友—代結語

馬基維利的道德思維與當時動盪不安的時代背景有關。馬基維利在從政的期間，不斷地為佛羅倫斯的外交事務奔走。即便在他被迫離開官職，他仍然心繫國

¹⁷ 權變理論中的領導情境包含領導者與工作的關係、工作結構與職務權力，參照《君王論》的內容來說可以依次相對應為君主與臣民的關係、君王的職責、君王的權力與能力。

家的命運。但礙於已經無法在實際的政治舞台一展長才，使他只能致力於著述。《君王論》乃是匯集馬基維利多年政治經驗，以及研究歷史心得的代表性著作。此書充滿著馬基維利對於義大利統一的渴望。也因為這份渴望，促使著馬基維利在《君王論》中展現出一種不為當時主流價值所苟同的倫理道德觀念，並且試圖在理型世界與現實世界的衝突中，找到一條全新的路徑，將政治行動從道德約束中解放出來。馬基維利揭示了那些不被人們認同的不道德行動，在實際政治運作中卻是最有效果、最能達到目的的事實(Gilbert, 1965)。根據以上各個面向的討論，在此提出若干可供道德教育進一步思考之處：

一、《君王論》的道德論述突顯出現實世界的多元與複雜

從學界對於馬基維利相關研究來說，其中一項重要的聚焦面向在於馬基維利的道德論述與在政治之間的關係。後代世人基於不同的立場與視野給提出評論，並且給予了馬基維利褒貶不一的評價。然而，這也正是馬基維利道德觀點值得人們反覆探索思考之處。因為廣義地來說，政治即是生活，政治於人類的生活中無所不在。馬基維利對於道德在政治事務上的多元詮釋，其實也若干反映了人類社會中多元且又複雜的諸多道德問題或情境。

然而，在傳統的教育模式中，教育多半教人如何仿效聖賢，如何問心無愧、光明正大地行事，對於實際社會中的陰暗面以及人性中可能的惡甚少談論。教育一個重要的目的在於讓受教者在完成教育進入社會後，能夠去追求個人的幸福生活。當個人進入社會後，會發現在實際的生活中，其周圍的人都未必遵從那些理想的教育圭臬行事。同時，現實世界中也充斥著許許多多違背善良風俗的怪異現象。作為在此複雜多元社會生活的個體，如果他想要追逐個人的幸福生活，那麼他勢必得了解在追求個人幸福過程中，總是會有若干人士以不正當的手段來達到自己的目的。了解這些亂象的目的不在於鼓勵或是認同這些負面的行為舉止，但是，一個完整的教育至少應當讓受教個體能夠對於真實世界有一定程度的認識，具備一定程度的戒心。才不至於對於人生的各種怪異現象喪失其免疫力，在面對問題情境時備感挫折（但昭偉，2008）。

二、道德教育應當回應人性需求、重視個體發展之差異

臺灣社會深受中華文化影響，儒家追求完美人格的思維對於道德教育具有一定程度的影響力。以顏淵為例，即使一簞食、一瓢飲，也無法改變顏淵恪守道德的意志與決心。這種堅持絕對道德理念的價值觀，成為道德教育的重要核心，甚至成為了一種不容質疑的信念。道德教育被視同如其他學科的教學一般，假設學生們在精熟了基礎知識之後，便理所當然地躍進到更高一階的層次，履行道德的行動。然而，這樣的教育方式，卻有可能忽略了回應人性需求與個體發展差異

的面向。

而在《君王論》中馬基維利認為人性具有追逐金錢、享受物質的欲望需求，儘管馬基維利對於人性採取了較為負面的描述，但是這種檢視人性需求觀點卻與當代若干教育理論有其向契合之處。例如，馬斯洛(Abraham Harold Maslow, 1908-1970)需求理論主張，當個體的基層需求得到滿足時，便有機會能夠往更高層的人格發展邁進（張春興，1996）；史賓賽(Herbert Spencer, 1820-1903)在〈什麼知識最有價值？〉(What knowledge is of most worth?)一文，對於知識的價值進行分析與探討，並且更將與個人直接相關的自我保護(self-preservation)的部分，列在所有教育活動的序列首位。從這些論點來看，馬基維利從人性需求出發的道德觀點，提醒了我們一件重要的事情，那就是道德教育的進行有其必要正視受教個體的需求，才不至於使得教育脫離實際。

此外，個體的道德發展往往受到社會環境的影響而或有差異。柯爾伯格(Lawrence Kohlberg, 1927-1987)認為個人認知、家庭關係、人際期盼、社會系統...等因素都可能對於個體的道德判斷產生影響；而艾瑞克森(Erik Erikson, 1902-1994)指出人格發展的每一個階段，會受到家庭照護、社會化過程、同儕團體、價值統合、親密關係、經驗傳承...等因素影響（李素卿，1999）。但學校道德教育的進行多半維持著理想化的形態，鮮少針對上述的問題提出因應之道。這種將焦點擺在於道德理想上，並將之視為道德教育最終目的的作法，滿足了在上位者的理想與期待。對於學生而言，道德教育不過是另一種傳統文化下的包袱與框架。即便或有部分學生願意在生活中秉持著道德理想例行實踐，卻可能遭遇到種種困難與限制，產生極大的挫折感受，進而對於道德教育產生質疑與抗拒（林逢祺，2004）。

三、學校教育應教導學生建立自我保護的觀念

馬基維利在《君王論》中向讀者表明人性中確有其存在的性惡面，更列舉了許多人物作為例子，說明這些運用惡德的人如何成功的達到他們的目的，或是因為這些惡行致使自己滅亡。從學校教育的觀點來說，並不是要鼓勵學生們去仿效這些惡德。不過，從馬基維利的書中，我們卻能夠對於這些惡德有其進一步的認識，並且學習到可能的因應之道，這個部分正巧或能夠成為因應真實世界的策略。因為，從現今社會的複雜程度來看，那些在我們的日常生活中存在的惡德，是學校教育不得不教導學生認識的事實。在這一點上，馬基維利的思想提供了另一個不同的視野，讓我們更加了解這個世界的真實面貌。如若能夠在學校道教育中教導學生對於這些惡德行徑的認識，便能夠從而讓學生建立起自我保護的觀念，免除讓自己落入危險。同時透過對這些惡德的察覺，也能夠建立起彼我尊重的概念，節制自己不去侵犯他人的權利，並以此為基礎，逐步地邁向一個彼此

尊重的有品社會。

四、道德教育應當重視應變權衡能力的培養

在《君王論》中，馬基維利道德思想上最與眾不同的特點，在於他強調道德的上的權衡變通。馬基維利主張依據情勢需要、因應以對的道德思維，其背後要求的是個體應變權衡的判斷。馬基維利主張依其情勢進行判斷，計算正反兩面不同作法所帶來的利害得失，選擇能夠帶來最大利益的一方去實行。這樣的道德思維不免因為帶有濃厚的功利主義色彩，而可能遭受他人非議。但如果我們能夠了解這個功利計算的目的乃是為了減低最小的傷害，追求最大的幸福。從一個較為宏觀的角度來看，馬基維利所強調的權變應對其實仍具有其參考價值。

由於我們期待學生能夠在生活中根據自己的角色與情境，表現出適當的行為舉止，成為一位具有道德的人。但往往現實環境中可能充滿了太多的變化與限制，在無法堅守道德理想的狀況下，個體只能根據自己的應變權衡能力，對於當下的道德情境，做出最好的判斷與處置。是故，學校的教育活動應當採取更彈性積極的作為，而不是一味地坐困在照本宣科的胡同中。道德或品格教育的工作應當更加重視學生在問題情境的觀察與思考，使其能夠發展出合宜的權衡判斷能力。這不只能夠賦予道德教育更多積極性的動能，同時亦有助於學生尋求雙贏策略，解決未來所可能面臨的兩難情境。

五、道德教育需要教育工作者的圓熟教育智慧

儘管馬基維利的道德觀點，對於道德教育帶來了若干新穎的參照觀點，但亦有它的缺點與限制存在。首先，它缺乏明確的施行與應用方式。如上所提，雖然主張應變權衡的道德判斷或可為兩難問題情境找出最佳解答。但由於不同受教個體之間的認知能、能力、發展階段差異甚大，在缺乏明確準則的狀況下，若想將馬基維利的道德觀點落實在道德教育上，將可能面臨缺乏方向的窘境；其次，《君王論》所訴諸的對象是中世紀的國家君王，它一方面希冀人民畏懼君王，另一方面也希望人民擁戴君王，是故在道德價值上的詮釋也往往出現衝突矛盾之處。

然而，隨著在現今社會文化、價值、環境的快速變動，人們對於道德的思考也愈趨多元，而上述馬基維利在道德觀點上所產生的多元甚或自我衝突的詮釋，其實也成為學校道德教育在進行時不得不面對的一種普遍現象。面對這樣狀況，則需要仰賴具備「圓熟教育智慧」¹⁸的教師來進一步解決此道德教育教育的困境

¹⁸ 關於圓熟教育智慧一詞之背景與涵義，可參見楊深坑（2007）。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。教育研究與發展，3（1），35-55。

（楊深坑，2007）。因為教育作為對教育實踐一項學科來說，其主要研究的對象不是普遍性的法則，而在教育過程中具有發展性的受教個體。基於這項理由，道德教育本就無法生硬地將其「法則」套用在實際的道德情境中，道德教育更應當重視的是在教育實踐中的應用問題。

因而，道德教育需要仰賴具備圓熟教育工作者的努力，將不同觀點的道德論述與道德實踐之間的距離拉近，融合琢磨。而具體展現在道德教育方面，教師首要必須，建立融洽信賴的師生關係，引發學生參與學習，維繫其學習的動機與熱情。並且，在此基礎上，根據其教學情境之所需，運用最佳的道德教學方法與策略。在道德認知方面，仍可採用以講述的方式進行道德認知的建構，教導學生知道這個社會的結構組成以及自己在這個環境中所扮演的角色，並且了解這個社會運作的秩序規則與現階段自己所肩負的任務；而在道德實踐方面，可結合社區服務的方式，讓學生在教師的指導下，跨出學校的場域，參與社區或社會的活動，以此獲得良好的道德實踐經驗，與學校內的道德認知教學相互呼應；至於在道德情意方面，由於個體的內在價值觀點，往往左右了外在的道德行為表現。因此，教育上，教師可以借助討論思辨的方式，在道德認知的基礎上，激發學生進行自主性的思考，佐以在道德實踐中獲得的正向經驗，培養出一位兼具理性判斷力與感性同理心的有德之人。

參考文獻

- 王又如（譯）（2000）。**西方激情的心靈**（原作者：Richard Tarnas）。臺北：中正。
- 王芝芝（1970）。馬基維利的政治思想(下)。新時代，10（10），29-36。
- 王芝芝（1995）。歐洲中古城市政治—以佛羅倫斯城為例。輔仁歷史學報，7，35-56。
- 但昭偉（2008）。馬基亞維尼哲學中的教師圖像—叫我們坦承現實人生的教師。載於林逢棋、洪仁進（主編），**教師哲學：哲學中的教師圖像**（頁65-78）。臺北：五南。
- 何欣（2000）。**君王論**。臺北：臺灣中華。
- 李素卿（譯）（1999）。**當代教育心理學**。（原作者：Thomas L. Good & Jere Brophy）。臺北：五南。

- 周春生（譯）（2008）。**馬基雅維里——一個被誤解的人**（原作者：Michael White）。長春：東北師範大學出版社。
- 林火旺（2004）。**倫理學**。臺北：五南。
- 林逢祺（2004）。**教育規準論**。臺北：五南。
- 花亦芬（譯）（2007）。**義大利文藝復興時代的文化：一本嘗試之作**（原作者：Jacob Burckhardt）。臺北：聯經。
- 時殷弘（譯）（2008）。**馬基雅維裡主義 「國家理由」觀念及其在現代史上的地位**（原作者：Fredrich Meinecke）。北京：商務印書館。
- 晏楊清（1993）。馬基維利與其「君王論」。 **實踐學報**，26，115-133。
- 張春興（1996）。**教育心理學**。臺北：東華書局。
- 教育部（2004）。**教育部品德教育促進方案**。取自教育部品德教育資訊網。
<http://ce.naer.edu.tw/policy.php>
- 楊深坑（2007）。德國師資培育中心歷史發展與組織結構。**教育研究與發展**，3（1），35-55。
- 董樂山（譯）（2000）。**西方人文主義傳統**（原作者：Alan Bullock）。臺北：究竟。
- 潘漢典（譯）（1985）。**君主論**（原作者：Niccolò Machiavelli）。北京：商務。
- 蔡百銓（譯）（1983）。**獅子·狐狸·劍——馬基維利**（原作者：Quentin Skinner）。臺北：時報文化出版事業有限公司。
- 蘇文賢、江吟梓（譯）（2009）。**教育行政與組織行為**（原作者：E. Mark Hanson）。臺北：學富文化。
- Barincou, E. (1961). *Machiavelli*. (H. R. Lane, Trans.). New York: Grove Press.
- Bielskis, A. (2011). Virtue and politics: An Aristotelian reading of Niccolò Machiavelli. *Problemas*, 80, 7-18.

- Burckhardt, J. (1958). *The civilization of the renaissance in Italy* (S. G. C. Middlemore, Trans.). New York: Harper and Brother.
- Cicero, M. T. (1991). *On Duties*. (M. T. Griffin & E. M. Atkins, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochrane, E. W. (1961). Machiavelli: 1940-1960. *The journal of modern history*, 33(2), 113-136.
- Collingwood, R.G. (1994). *The idea of history*. Oxford: Oxford University Press.
- Femia, J. V., (2004). *Machiavelli Revisited*. Cardiff: University of Wales Press.
- Geerken, J. H. (1976). Machiavelli studies since 1969. *Journal of the history of ideas*, 37(2), 351-368.
- Gilbert, A. (1989). *Machiavelli: The chief works and others, Vol.1*. Durham: Duke University Press.
- Gilbert, F. (1965). *Machiavelli and Guicciardini: politics and history in sixteenth-century Florence*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Machiavelli, N. (1883). *Discourses on the first decade of Titus Livius*. (Ninian H. Thomson, Trans.). London: Kegan Paul, Trench and Co.
- Machiavelli, N. (1901). *History of Florence and of the affairs of Italy: From the earliest times to the death of Lorenzo the Magnificent*. New York: M. Walter Dunne.
- Machiavelli, N. (1992). *The prince: A revised translation, backgrounds, interpretations, marginalia*. (Robert M. Adams, Trans. & Eds.). New York: Norton.
- Mansfield, H. C. (1996). *Machiavelli's virtue*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin.
- Skinner, Q. (1981). *Machiavelli*. New York: Oxford University Press.

- Spencer, H. (1866). *Education: intellectual, moral, and physical*. New York: D. Appleton and Company.
- Strauss, L. (1958). *Thoughts on Machiavelli*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Villari, P. (1891). *The life and times of Niccolò Machiavelli*. New York: Charles Scribners.
- Viroli, M. (2001). *Niccolo's Smile: A biography of Machiavelli*. London: I.B. Tauris.
- Viroli, M., (1998). *Machiavelli*. Oxford: Oxford University Press.
- Warburton, N., Pike, J., Matravers, D. (2000). *Reading political philosophy: Machiavelli to Mill*. New York: Routledge.

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

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 6,000 字

為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

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

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：(02) 2311-6264；（二）掃瞄或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

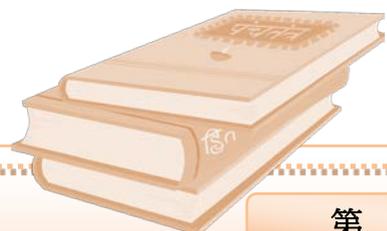
10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

何芄誼 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八卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「教師專業社群」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第三期將於 2019 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

如果課程與教學的改變是教育改革之核心，教師的專業發展則是課程與教學改革之關鍵。由教師組成專業社群是最符合教師專業需求，且能有效促進專業成長的一種方式。民國 90 年九年一貫課程改革時為因應課程變革，除了中央與地方教學輔導團的帶動和示範外，更有教學輔導制度、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、教師專業支持系統等作法陸續推出。這些運作均是鼓勵志同道合有意專業成長之教師聚集在一起，互相研討、進行公開授課及教學觀察，並在專業回饋中得到專業成長。期間，民國 100 日本佐藤學教授帶來學習共同體的教師社群新思維，加上十二年國教新課綱將於民國 108 年啟動和推展，總綱中明定每位校長和教師每學年都要接受公開授課一次並接受專業回饋，這更使得專注於以共同備課、觀課、和議課為主的教師專業社群也在臺灣漸漸形成一股良性循環的風氣。

然而這樣的教師專業社群的建立，也需要對各種條件和配套的反思，使之可以永續發展，讓教師間教學相長的切磋與琢磨，可以獲得內化的效果，落實到教學、最後使學生受惠。例如：教師專業社群在城鄉間，各有何需求和發展空間？學校行政如何支援教師專業社群的積極活動？教師專業社群可以舉辦那些有意義的社群活動？跨校的教師專業社群如何成長？中小學不同層級間、不同學年和領域的社群間，如何克服時間和空間的因素而交流？可交流什麼？研習型和產出型的教師專業

社群，各有何成長空間？如何維持良性運作？大專校院的教師專業社群又該如何有效運作？以上及相關課題都歡迎撰文評論。

第八卷第三期輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第八卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學退場機制」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第四期將於 2019 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近來，因少子女化的衝擊，造成大專校院招生不足，引發財務危機及經營管理的困境。少子女化的谷底是民國 117 年，但現今卻已有不少學校面臨退場的壓力。而已經決定退場者，對教師、學生、職員權益之保障，以及校產處理方式，引發不少爭議。如何協助大專校院有效因應，甚而成功轉型，或有尊嚴的退場，有必要借重各界方家惠賜卓見。

因此，本刊第八卷第四期的評論主題訂為「大學退場機制」，主題評論請於主題範圍自訂題目，撰稿請針對當前及未來大學退場相關政策方針、法令規範、實施方法、退場實例、遭遇問題及解決策略等加以討論，並提出評論見解，以供政府機關、大專校院、學校教職員工、學生、校友、家長及社會人士等之參考，亦可做為未來政策研議與法規修正之重要參酌。

第八卷第四期 輪值主編
張國保
銘傳大學教育研究所副教授兼所長
巫博瀚
銘傳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

第八卷第三期：教師專業社群

出版日期：2019 年 03 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

第八卷第四期：大學退場機制

出版日期：2019 年 04 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：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

(一) 引用論文時

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

(二) 引用專書時

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

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

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

(一) 如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

(五) 請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

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

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

(八) 實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

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

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

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

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

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

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

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

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/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 何芄誼 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明何芄誼助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(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