

2019年3月

第8卷 第3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 教師專業社群

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。



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 方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

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 何芃誼（臺灣教育評論學會行政助理）

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. 3 March 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 Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Ho, Peng-Yi (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

教師專業社群是一種學習社群，是教師專業不斷精進的重要組織。

民國九十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，更有教師專業發展評鑑和教學輔導等的教師專業社群，讓教師可以在各種初階進階研習、和教師間互相教學觀察的專業回饋中，得到專業成長。民國一百年日本佐藤學教授帶來學習共同體的教師社群新思維，加上十二年國教將於民國一百零八年啟動和推展，新課綱提出每位校長和教師每學年都要有一次公開授課和二次觀課紀錄，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。

本期公開徵稿後，經收稿及匿名雙審後，共刊登 46 篇，包括：主題評論 18 篇、自由評論 28 篇。本期主題「教師專業社群」稿件多元，探究到教師專業社群的專業資本、分享成長、溝通模式、游藝誌、知識素養、陪伴支持、評鑑系統之運用等，對象範圍上也涵括了跨領域、跨校、大學、中小學、區域性、民間教育組織的專業社群等，呈現出國內教師專業社群的多樣化和多面向發展。自由評論部分，主要有關於技職教育、國際教育、有效課程設計、樂齡教育、孝親教育、適性教育、偏鄉教育、弱勢教育、毒品防制、生命教育、建築美學、數位教育、食農教育、寫作教學、班級經營等，也呈現出當前大家關心的重要課題。

方志華

第八卷第三期輪值主編

臺灣教育評論學會理事

臺北市立大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授

葉興華

第八卷第三期輪值主編

臺灣教育評論學會秘書長

臺北市立大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授

本期主題：教師專業社群

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

- 丁一 顧 善用教師專業學習社群提升教師專業資本 / 1
陳佳 琳
徐慧 鈴
許育 健
- 張國 保 中小學教師專業學習社群角色 / 15
- 成虹 飛 教師專業社群發展需要新的溝通模式 / 19
- 陳雪 麗 融合 Artography 游藝誌發展教師專業社群芻議—以華梵大學「覺智與人生」教師成長社群為例 / 22
- 劉玉 玲 教師專業學習社群協助國中生對數學有興趣和信心—尚缺哪些知識或素養 / 35
- 陳延 興 大手牽小手—教師專業社群的陪伴與支持 / 41
- 李筱 倩
洪浩 偉 淺談教師社群—以高科大 USR 計畫跨領域教師社群為例 / 47
- 尤雅 智
黃妍 綾 CIPP 評鑑模式運用於教師專業學習社群—以 SSVS 「有」老師行動研究社群為例 / 51
- 黃春 木 高中教師社群運作的制度局限與突破之道 / 62
- 顧翠 琴 以教師專業對話促進教師專業成長—基隆市教師會的共備觀議課 / 65
- 黃昭 勳 教師專業社群有效推動之我見 / 74
- 黃新 民 教師領導促進國小教師專業社群之歷程與省思 / 79

- 林麗玲 教師專業社群之運作與展望—以社團法人專注力訓練推廣協會為例／86
- 吳宜寧 我所參與的生命教育教師專業社群／90
- 郭品妤 跨校的教師專業社群如何成長 以亮亮生命教育教案設計推廣社群為例／94
- 陳嫦娟 教師專業成長三部曲「說課、觀課、議課」之探究／97
- 江姿瑩 十二年國教一備觀議之我見／101

自由評論

- 林志城
林哲揚 臺灣醫事技職教育面臨的挑戰與因應對策／ 105
- 袁宇熙
王湘月 課程國際化在高等教育在地國際化角色之探討／ 112
- 呂秀蓮 有效的課程設計與教學從持久概念開始／121
- 何妍儀 樂齡教育中銀髮藝術之課程與教學／ 128
- 文德榮
吳善揮 香港中學推動孝親教育的困難及其改善策略／ 144
- 黃綺筠
潘玉龍 學校創新經營在校務經營之評析／ 151
- 黃玉鈴
林官蓓 四技多元入學管道之評析／ 160
- 徐淑敏 臺灣自由主義教育途徑的思辨／ 168
- 謝為任
謝文英 淺談偏鄉教育之優勢力／ 170
- 游美雯
黃介朋 國小建築美學初探—以彰化縣村東國小社區閱讀中心／179
- 楊忠斌
楊松諺 試論提升弱勢區域的教學品質—從《NCLB 法案》借鏡／ 192
- 楊雅涵
陳信宏 差異化教學應用於混齡課後照顧班之實施、困境與因應策略／ 197
- 溫富榮
趙元炤 南投縣適性教學之實踐與探究—以國小為例／ 205
- 傅美華 《第 56 號教室的奇蹟》中對經濟弱勢學生的關懷教學／ 210

- 徐玉琴 特教助理員對教學現場助益之探析／ 217
- 鍾乙豪 談班級經營—進教室脫鞋好不好？／ 224
- 曾清旗 淺談高中新課綱前導試行之推廣及教師所面對的問題／ 227
- 劉又慈
許文娟 以學校系統觀探討現行高中校園藥物濫用處遇方式／ 233
- 李秉澤 毒品防制—揚湯止沸，不如釜底抽薪／ 241
- 陳韋伶 淺談生命教育議題融入校園輔導—以輔導黑板設置為例／ 244
- 施又瑀
施喻琮 善用智慧教室驅動教學變革／ 246
- 鄭雅尹 虛擬實境應用於教學之分析—以 Google Cardboard (VR 裝置)融入教學為例
／ 256
- 李佩綺 數位時代之媒體素養教育融入中小學課程／ 259
- 謝佩芳 家有 3C 寶貝—「陪」塑比 Say No 更重要／ 268
- 陳詩娟 「拍桌驚嘆」—桌球發球動作教學科技媒體教材設計／ 272
- 康淑惠 運用自我調整學習模式進行國小國語文寫作教學／ 278
- 王懋勳 以國小自然科學特色教學推動食農教育／ 283
- 戴雲卿 「問題導向的資訊融入小組合作學習」對國小學生英語學習態度影響之研究／ 290

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 299
- 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 / 302
- 臺灣教育評論月刊第八卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 303
- 臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 304

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 305

臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 306

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 307

入會說明 ／ 311

入會申請書 ／ 313

封底

善用教師專業學習社群提升教師專業資本

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

陳佳琳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

一、前言

教師是學校教育重要角色之一，也是學校中影響學生學習最關鍵的人物，因此，教師教學專業應是當前教育改革活動重要的議題之一。而提升教師教學品質則可從教師在職教育著手，亦即，可透過各種教師專業發展活動之推展，藉以提升教師教學專業與品質。而以當前國內所推動的各種教師專業發展活動中，教師專業學習社群（以下簡稱專業學習社群）可說是較為大多數教師喜歡的方式之一。

Brown、Horn 與 King(2018)指出，專業學習社群可提供一個鼓勵教師專業發展、合作以及創新的機會，因此，國內外不管是理論與實務專家，都積極鼓勵學校教師成立並運作專業學習社群，臺灣亦復如是。然而，DuFour 與 Reeves(2016)卻提及，許多學校都能有目的地發展專業學習社群，但卻是沒有將真實的專業學習社群推動策略運用於實務當中；此外，Wilson(2016)也指出，真正的專業學習社群應該要包括成員間的共享治理，藉以產生學校的改進。顯見確實推動並深化專業學習社群之運作，藉以提升教師教學與學生學習應該是有其必要性、價值性與重要性。

Hargreaves 與 Fullan(2012)曾倡導專業資本的概念，認為專業資本乃是有效教學的必要因素，且是改進教師自我教學、提升教師團隊表現的重要成份(Hargreaves & Fullan, 2013)，更是提升學生學習成效相當重要的關鍵因素。此外，相關研究也發現（陳佩英，2017；譚欣欣，2018；Osmond-Johnson, 2017），專業學習社群可以擴展與累積教師專業資本。因此，如何透過專業學習社群的推展與深化，藉而提升教師專業資本，並進而提高教師教學專業與學生學習成效，應該是當前重要的教育改革議題之一。

準此而論，本研究旨在探究如何善用專業學習社群之運作，藉以提升教師專業資本。具體而言，本文首先闡述專業學習社群相關概念；其次，則說明教師專業資本相關概念；再者，分析專業學習社群與教師專業資本之關係；最後，則提出善用專業學習社群以提升教師專業資本之相關策略。

二、專業學習社群相關概念

專業學習社群乃是指具有共同願景的一群教師，在社群中不斷地集體學習，此專業學習社群之特性包括：共享領導、共享願景與價值、集體學習、共享教學實務、支持情境(Hord & Sommers, 2008)，而且，專業社群運作的原則有：關注學生學習(focus on learning)、關注合作文化(focus on collaborative culture)、關注結果(focus on results)(DuFour, DuFour & Eaker, 2008; Roberts, 2011)。具體而言，專業學習社群運作強調五大原則：(1)教師組成合作團隊，並負起學生學習之責；(2)教師合作並逐步發展符合學習者需求之課程；(3)教師團隊基於實務課程發展出相關的評量；(4)教師團隊使用共通式形成性評量來瞭解哪些學生需學習協助、確認教師教學的優缺點、以及具體說明教師無法協助學生之處；(5)教師共同發展出足以提供需要額外支持的學生能真正接收到學習上的支持(DuFour & Reeves, 2016)。

所謂「關注學生學習」的原則，則係指專業社群運作之際，參與之教師應時常提醒自己要關注並共同討論四大問題：(1)我們要學生學習什麼？(2)我們如何知道學生已經學會？(3)當學生學習有困難時，我們該如何回應？(4)當學生對於學習已達精熟層次時，我們要如何加深及擴充學生之學習？(DuFour et al., 2008; Dufour & Fullan, 2013; DuFour & Reeves, 2016; Hughes & Kritsonis, 2006)此外，Sacks(2017)認為，要有效推動專業學習社群則應掌握五大準則：(1)確保每一位成員有話語權及參與機會；(2)確保每一位成員都有足夠的時間來思考他的關注；(3)確保每一成員於回應前都有足夠時間進行省思；(4)要能提供具體明確的運作結構；(5)階層是扁平的，以確保每一位成員都共享領導。

值得一提的是，僅「關注學生學習」只是專業學習社群運作較為低層次的階段，如能兼顧「關注學生與教師的學習」，才是較高層次專業學習社群之運作(Gates & Watkins, 2010)，而針對此概念，Marzano (2016) 則進一步省思並提出專業學習社群運作時，教師可增加同儕間對話的兩大問題：「我們如何增進教學能力？」、「我們如何將合作與努力轉化為學校層級的領導作為？」

進一步探究及分析專業學習社群相關概念發現：(1)就定義而言，由於社群、學習社群與專業學習社群之概念是有所不同的，其中，專業學習社群更應強調合作改善、集體判斷與專業對話，而非僅是為符應教師的需求與興趣而成立；(2)就特性來看，專業學習社群更應關注共同願景、共享領導以及共享教學實務，易言之，參與專業學習社群的教師皆應共同討論專業學習社群發展願景並建立願景共識；而共享領導之真諦，乃是期盼每一位參與者皆能共享領導權，一起分享與擔負專業學習社群運作之責任，簡言之，每一個教師都應具社群召集人的角色與職責；再者，共享教學實務則是強調專業學習社群之運作，應善用教學觀察與回

饋，以落實教學實踐、省思與回饋；(3)就原則而言，專業學習社群之運作，理應同時兼顧學生學習、教師學習以及教師領導之提升，而非僅是強調學生學習之層次。

此外，當前我國雖然如火如荼於中小學推展專業學習社群，但仍有部份教師持觀望態度，並質疑其實施成效。然就結構理論來看，專業學習社群是屬於一種結構(structure)，多少會限制教師專業發展之方向與內容，但此結構其實也具使動(enable)的功效(Giddens & Dembo, 1984)，所以，唯有鼓勵教師願意參與，並於參與過程省思專業學習社群運作之優缺點，進而發展出深具校本特色的專業發展活動，才會更顯示出專業學習社群之意義性與價值性。

三、教師專業資本相關概念

專業資本(professional capital)的概念乃是 Hargreaves 與 Fullan (2012)所倡導，其認為專業資本是廣續專業學習的要素，是由人力資本(human capital)、社會資本(social capital)與判斷資本(decision capital)三種成份所構成，且有效教學亦是此三類資本相互發揮的產品，亦即，專業資本乃是有效教學不可或缺的要素。易言之，專業資本乃是教師個體相互學習（社會資本）所得的知識與技能（人力資本），並透過集體專業引導教師同儕學習（判斷資本）(Osmond-Johnson, 2017)。

人力資本乃是一種人力資源或個體的能力，其概念強調個體可透過教育或培訓，以發展個體具有價值的知識與技能，所以，當對個體進行教育之投資，將會獲得經濟上的回報。而對教師教學而言，專業發展與培育也是一種資本的投資，因為，唯有持續發展教學上的專業知識與技能，才足以提升教學的人力資本。(Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012)。

社會資本乃是透過個體間合作與同儕關係以分享資源與訊息 (Osmond-Johnson, 2017)，亦即，係指透過個體間社會關係與互動來影響個體獲得知識與訊息，因為，透過社會資本可擴展個體的機會與影響網絡，進而增加個體接近並獲取他人人力資本的知識與技能(Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012)。

專業資本不僅是發展與分享知識與實務，更重要的，也能促使個體作明智的判斷、決定與行動(Osmond-Johnson, 2017)。其中，判斷資本則是整合專業與實務以進行專業判斷，所以，判斷資本係作較佳判斷的核心，特別是當個體決定要如

何結合人力資本與社會資本來達成任務目標的重要決定之時，更顯重要，所以，當教師身處無固定規則或證據資料時，判斷資本將更足以促進教師能作出更明智的判斷(Fullan, 2016; Hargreaves & Fullan, 2012)。

Hargreaves 與 Fullan(2013)指出，專業資本乃是改進教師自我教學、提升教師團隊表現的重要成份，而且，專業資本是廣續專業學習的要素，因此，要培養學生具備高層次的能力，則教師應具備更多的專業資本。另外，專業資本亦是教師有效教學的必要因素(Hargreaves & Fullan, 2012)。因此，如果要有效提升中小學教與學專業素質，則積累與擴展教師專業資本應是重要的策略之一。

四、專業社群與教師專業資本之關係

國內外當前有關專業學習社群和教師專業資本間之相關實徵研究仍不多，顯示此領域仍有待進一步開發，茲將相關實徵研究呈現於后，以供推動與研究之參考：

陳佩英(2017)採深度訪談、焦點訪談、觀察紀錄、問卷與文件分析等方式，藉以了解網絡學習社群之教學探究活動及其專業資本積累之實踐路徑和意義。研究結果發現，社群中教學探究言談與文本遞迴和循環，有助於學習社群中教師專業資本之積累。

譚欣欣(2018)採訪談法並佐以觀察記錄與文件分析，探究五位參與教師實踐社群的教師，藉以瞭解教師實踐社群的運作及其對教師專業資本積累之影響。而研究發現，透過教師實踐社群之參與，教師專業資本的積累與運用上，乃是以社會資本為關鍵，而且，透過信任關係的連結，得以提升人力資本與判斷資本的積累運用。

Walker(2017)曾採半結構訪談及教師自評量表，藉以瞭解小學教師對專業學習社群中教師專業資本的看法，研究結果發現，大多數參與專業學習社群的教師在專業學習社群中皆能覺知專業資本之概念與實務。

Osmond-Johnson(2017)採取問卷調查、訪談及觀察等方法，探究專業學習社群中教師專業資本的改變狀況。研究發現，專業學習社群乃是一個擴展參與教師人力資本、社會資本及判斷資本的有效平臺，而且，在專業學習社群運作過程當中，可藉由教師領導者領導教師進行學習，進而有效提升教師的專業資本。

綜上相關實徵研究發現，教師參與專業學習社群的運作，不但能對專業資本有所理解，也能有效擴展及積累其專業資本，此外，善用教師領導作為，亦能有效提升專業學習社群中教師之專業資本。因此，不管是教育行政機關、學校行政單位、乃至於教師個人都應理解，宜積極推動與善用專業學習社群，以提升整體教師專業資本，並進而提高學生學習成效。

五、善用專業學習社群提升教師專業資本-代結語

所謂百尺竿頭更進一步，即說明永續發展與持續精進的必要性與價值性，而專業學習社群之推動亦復如是。本文發現，專業學習社群乃是提升教師專業資本的重要方式，而教師專業資本則是促進教師專業素質與學生學習成效的重要良方。因此，未來除應持續鼓勵更多的教師參與專業學習社群，親自體會此活動對個人所帶來的助益與問題，進而省思與改善專業學習社群之運作，此外，本文也將於此提出運用及深化專業學習社群的策略，藉以提升教師專業資本，並進而就教各教育先進：

（一）強化社群運作願景討論之歷程

專業學習社群的申請有時是召集人決定後即提出，因此，有關專業學習社群之願景與任務可能僅是召集人個人的看法，而此往往會影響專業學習社群實際運作之效益，因此，為推展及深化專業學習社群之效果，建議於籌組或運作專業學習社群之際，所有成員應共同針對專業學習社群運作之願景與任務進行討論，以凝聚專業學習之共識，並透過此討論與學習過程，有效提升教師之專業資本。

（二）落實成員共同承擔領導之責任

共享領導乃是專業學習社群重要特性之一，也是專業學習社群成功與否的重要關鍵。然而，專業學習社群實際運作之際，往往都是召集擔負專業學習社群籌組與推動之所有任務，其不但造成召集人之身心俱疲，也減低個體與其他成員間密集接觸和互動。準此，為推動與深化專業學習社群之效果，建議所有成員皆應積極參與及分享專業學習社群領導之任務，並藉由擔負領導責任之歷程，持續擴展教師之專業資本。

（三）關注學習與教學之診斷與改善

學生學習與教師教學乃是學校教育的核心，且是牽涉教師專業素質與學生學習成效的重要基石，此外，同時「關注學生與教師學習」，才是較高層次專業學

習社群之運作，因此，為推展及深化專業學習社群之效果，建議未來專業學習社群之運作應同時於學生學習與教師教學之診斷與改善，並經由對學習與教學問題之診斷、改善與對話過程，累積與擴展教師之專業資本。

(四) 確實實踐公開授課與專業回饋

十二年國教課綱實施規範，教師每年皆應在社群的整體規劃下公開授課一次並進行專業回饋，因此，教師如何善用專業學習社群推展公開授課與專業回饋，實是相當重要的課題之一。準此，為推展與深化專業學習社群之效果，建議應確實於專業學習社群中進行備觀議課，透過成員間的對話、省思與決定，提供授課者專業、正向與溝通式之回饋，以精進教師課程與教學效能，並藉此學習成長過程，富化與提升教師之專業資本。

(五) 積極營造成員之合作信任關係

關注合作乃是專業學習社群運作的原則之一，而專業學習社群其實是一群教師在社群中不斷的學習，也就是說，專業學習社群之運作乃是成員間不斷的互動、交流、合作與學習，而要促使成員有效學習，則信任關係之營造更顯重要。因而，為推展及深化專業學習社群之效果，建議專業學習社群之運作過程應能積極營造成員間的合作與信任關係，並藉以提升教師之專業資本。

(六) 建立成員真實對話與學習模式

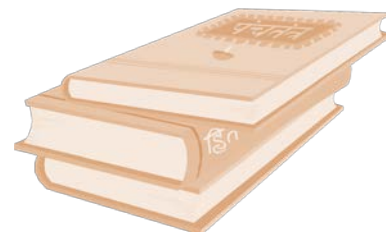
對話乃是一種高層次的雙迴圈學習，其不但讓說話者進行有意義的學習，亦能對聽話者產生正向之收獲。尤其專業學習社群成員之互動過程當中，如果能透過深層且真實之對話模式運作，促使成員針對課程發展、教師教學與學生學習等議題進行省思、批判、判斷與決定，相信不但能有效推動及深化專業學習社群運作之效益，也能進而提升教師之專業資本。

參考文獻

- 陳佩英（2017）。對話即實踐：網絡學習社群專業資本積累之個案研究。教育科學研究期刊，62（3），159-191。
- 譚欣欣（2018）。以生命影響生命-教師實踐社群和專業資本發展之個案研究。國立臺灣師範大學（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學，臺北市。

- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53-59.
- DuFour, R., DuFour, R. B., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., & Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at works*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71.
- Fullan, M. (2016). Amplify change with professional capital. *Journal of Staff Development*, 37(1), 44-48.
- Gates, G. S., & Watkins, M. (2010). The place of autonomy in school community: Taking a closer look at teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 20(3), 272-303.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The power of professional capital: With an investment in collaboration, teachers become national builders. *JSD: The Learning Forward Journal*, 34(3), 36-39.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2006). A national perspective: An exploration of professional learning communities and the impact on school improvement efforts. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 1(1), 1-12.

- Marzano, R. J. (2016). *Collaborative teams that transform schools: The next step in PLCs*. Bloomington, IN: Marzano Research.
- Osmond-Johnson, P. (2017). Leading professional learning to develop professional capital: The Saskatchewan Professional Development Unit's Facilitator Community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(1), 26-42.
- Roberts, M. (2011). *Improve student achievement through professional learning communities*. Saarbrücken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Sacks, A. (2017). Empowering teachers to respond to change: With high levels of change expected, schools must set up structures that help teachers share their best thinking and manage change effectively. *Educational Leadership*, 74(9), 40-45.
- Walker, A. D. (2017). *Elementary teachers' perception of professional capital within their community of practice* (Unpublished doctoral dissertation). Mercer University, Georgia.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45-62.



走過教師專業社群這條路—共享、互學與反思

徐慧鈴

臺北市文山區志清國民小學教師

許育健

國立臺北教育大學語文與創作學系副教授兼系主任

「惟有好教師，方能成就學生的卓越」。教師的素質不僅關係到國民教育的成敗、決定明日公民的素質，也牽引著國家競爭力的強弱(林新發、王秀玲、鄧珮秀，2007)。由我國教育政策觀之，教育部自 2006 年開始推動教師專業發展評鑑，並於 2017 年轉型為教師專業發展支持系統，鼓勵教師藉由參與「教師專業學習社群」(professional learning community, PLC)精進教學品質，提升專業能力及教學效能。十二年國民基本教育課程綱要實施要點中，強調教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習(教育部，2014)，皆展現對提升教師專業的重視。

然而，在教育現場，中、小學教師的專業成長，只能仰賴行政領導發展運作嗎？近年來，校園中的教學創新發展，除了由上而下、強制主導的規範性模式 (Top-down decision making)，由持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決的教師專業學習社群，亦成為學校教育創新的重要推動力。下面就一個實踐案例說明：

一、起心動念：成立教師專業學習社群之契機

2016 年研究者透過個人過去一年的研究經驗及成果分享，在校內得到其他教師的認同，隨著教師同儕日益增加的共備需求，加上學校正期待教師進行語文教學創新發展，在同儕與校方支持下，智慧語文專業學習社群於焉成立。為了發揮 PLC 的價值，擬定社群運作模式為成立之初刻不容緩的要務。

二、定向定位：專業學習社群與教師專業發展相關研究

「教師專業學習社群」是近年來重要的教師專業發展模式之一，由一群有共同的價值信念、教育目標或學習願景的教師，透過合作、互動、省思、對話、分享經驗，共同探究教育現場所面臨的問題與解決之道，致力於促進學生獲得最佳學習成效，是自發性、平等互惠的學習組織（吳俊憲，2010；張德銳、王淑珍，2010；陳佩英，2009）。

國內外學者對於教師專業社群的相關研究指出，教師專業成長對於教學效能具有顯著的預測力，而教師自我教學信念及效能可以有效預測教師專業發展與學習；教師專業發展則須透過「教師專業發展活動」與「教師專業評鑑」的交互循環以促進開展（張媛甯、岳美秀，2012；黃永和，2008；Thadani, Breland & Dewar, 2015）。國內許多學者肯定「教師專業學習社群」對於教師專業發展的實質正面效益有其重要性（丁一顧，2014；張新仁，2009；張德銳、王淑珍，2010；黃健翔、吳清山，2013）。Lee、Smith 與 Croninger(1995)研究發現，透過專業學習社群推動的教學方案，能有效提升學生學習表現、縮小學業成就落差。因此，教師專業學習社群發展具有三個核心原則：1. 要建立教師間分享合作的文化；2. 學習活動要聚焦於教師的專業成長與學生的學習結果；3. 要確保學生學到什麼，而不是教師教了什麼（張德銳、王淑珍，2010）。

依據 Huffman 和 Hipp(2003)的教師專業學習社群動態發展觀點，教師專業學習社群的發展分為啟始階段、運作階段以及制度化階段，每一階段具有不同的發展特徵(引自：教師專業學習社群平台 <http://www.teachernet.moe.edu.tw>)：

- (一) 啟始階段：透過專業對話、知能分享、關懷支持以學習新知識、新技能，並凝聚共識，培養成員分享及支持的能力。
- (二) 運作階段：藉由合作解決問題、分享行動成果、回饋反思的歷程逐漸聚焦學生學習，賦予社群成員規畫專業行動的高度期望，並建立尊重互信的態度。
- (三) 制度化階段：社群能持續性的由共同願景引導教與學，社群成員之間會提供同儕教練，且將所學應用於教學實務，對於學生學習成果也加以客觀分析，並且勇於嘗試、共同努力追求進步，同時更主動廣泛參與學校決策。

綜言之，教師專業學習社群運作時，首應培養成員對社群的正向價值觀及態度，凝聚共同願景後再發展教學方案，方能有效提升教師專業知能、改善學生學習，最終產生持續性的影響。

三、邁步前行：基於自我導向的教師專業學習社群運作 PIR 模式

由文獻回顧可知，教師專業學習社群的運作初期應以激勵成員建立共識、提高自我效能為要。而教師專業學習社群的另一特點是，此一學習組織為成人組成，每位成員擁有高度學習選擇意識，因此，善用自我導向學習(self-directed learning)，將社群成員視為學習者，社群召集人為促進者，依序進行學習者的能力分析、診斷個人的學習需求、訂定學習目標並記錄在學習契約中、執行並管理

個人學習、反省並評估個人學習，透過上述自我導向的技術，最終達成內在意識的改變，使社群成員成為主動的行動者。

因此，在此實踐案例中，為提升成員信心與專業能力，讓社群成為教學專業發展的支持系統，社群運作以 **PIR**(peer sharing, interactive study, reflection) 模式逐步累積成員教學實務知識的成長，透過理論增能、討論對話、共同備課、互相觀課與專家指導，提升教學規劃能力，進而主動在教學中實踐應用。



圖 1 教師專業學習社群運作 PIR 模式

在此模式中，社群每兩週進行一次共備對話，每月一次專家晤談指導；成員需定期完成教學設計與實踐、教學省思紀錄、專家晤談或專題培訓心得及讀書會（指定閱讀）；同時，依個人準備度，擬定公開課期程。社群共守的合作原則為「尊重、關懷、分享、支持、互信」，以期每位成員都能依自己的步調，在教學專業學習實踐中，獲得成就感，提升自我效能，成為積極的行動者、同儕的教練。

四、回顧反思

此社群第一年運作定位在「啟始階段」並進入「運作階段」，因此著重於語文教學專業知識與技能的提升。在教授每月專題講座及實務對話晤談中，激勵成員專業發展的動力；並規劃藉由公開授課賦予成員責任，加速專業成長。

社群召集人在這個時期需隨時關注成員，提供諮詢協助、支持鼓勵，凝聚社

群向心力，也因此原本的教學實踐和級務外，召集人的工作量勢必增加。而社群成員在「啟始階段」透過定期共同備課及專家指導，更能掌握語文教學內涵；在「運作階段」的觀摩中獲得啟發，提升教學實踐動機，但對於公開授課皆感到壓力。能克服者在教學後大多獲得成就感，奠定持續投入社群專業研究的信心；然而少數成員因個人教學理念不同，或無法承受定期完成教案、公開授課的壓力，而逃避退縮，逐漸退出社群活動。第一年運作的社群成員反饋歸納為：1. 參與本社群能提升語文教學專業知能；2. 社群共備研討有助於提升教學設計成效；3. 教授定期指導有助於提升語文教學專業與信心；4. 社群同儕的對話討論有助及時釐清教學實踐中遭遇的問題；5. 社群願景確實有助提升教與學的成效，但在既有工作之外增加社群的研究任務，負擔太大，影響持續參與的意願。

第二年社群運作在評估並修正第一年實施策略後，定位在「運作階段」並進入「制度化階段」，仍採基於自我導向的 PIR 模式，而為了達成高效的自我導向機轉，社群共同學習契約修正為更符應個別化專業發展需求的彈性做法。受到全體成員支持的每月教授專題講座及讀書會維持不變；因個人準備度不同而造成較多疑慮的教案設計及公開授課的次數改由成員個別擬定；若選擇僅觀摩，則需在社群中擇定一位同儕教練，定期跟隨教練觀課討論，並在教練協助下完成一份至少一節課時的教學設計。

這一年社群遭遇新的挑戰。經過第一年的實踐，吸引他校語文社群加入共備共研，也因此擴大成為由四所學校教師組成的跨校社群。人數遽增、先備差異度大，都可能影響原有校內社群的專業發展進程。挑戰也是成長的轉機！雖然所有成員都必須共守「尊重、關懷、分享、支持、互信」的合作原則，但因為來自不同學校，每月定期的培訓及研討中，存在著既合作又略帶競爭的微妙關係。人人都希望獲得較多與教授對話的機會，而這樣的機會有賴於每月跨校社群會議前做足準備——閱讀、行動、反思。觀察發現，成員因此更積極管理個人的學習，提升專業發展效能。跨校社群成員反饋歸納為：1. 參與本社群因有教授定期指導能提升語文教學專業知能；2. 社群同儕的對話討論有助於拓展教學思維；3. 社群共備研討有助於提升語文教學實踐的信心；4. 觀摩他校夥伴公開授課能激發個人見賢思齊的挑戰動機；5. 經歷聯合公開授課感受個人教學專業的成長，強化持續參與專業學習社群的需求。

在教學專業成長方面，經歷第二年跨校社群的學習，各校成員中都出現主動進一步挑戰參加語文教學競賽的教師。由此可推估，基於自我導向的教師專業學習社群運作 PIR 模式確實有助於改變成員內在意識，提高自我效能，成為積極發展教學專業的行動者。在學生學習方面，四校成員的執教班級學生透過經專家審定的閱讀理解標準化測驗，在前、後測表現上都有明顯進步。

由校內社群走向跨校社群，茲提出以下實踐策略，供作參考：

- (一) 藉專書閱讀奠基知識、覺察問題
- (二) 由行動實踐中反思評估
- (三) 在同儕分享支持下合作共好
- (四) 透過專家定期對話指導，厚實專業素養

五、結論：「以為走過了，其實我們一直在路上」

回顧整個教師專業社群發展的歷程，我們從起心動念、定向定位，到堅定目標的邁步前行，乃至於回顧反思，兩年來的諸多互動與紀錄歷歷於前。本以為我們走過了這條「教師專業發展」的路之後，飽滿了行囊，應該就足夠了；然而，身為社群的召集人，在這條路上，固然獲得了許多，卻也發現自己以及社群的夥伴，需要更多的學習、更多的嘗試，我們需要持續的精進與增能，不啻呼應了「學然後知不足」的境況嗎？

無論社群方向將有什麼調整或修正，此行我們建立的共識即是「偕行共往」，只要人對了，願意一起持續為教育，為我們所選擇的這條路篤然前進，即可不枉當初教師專業發展社群成立的初衷。所謂一個人走得快，但一群人可走得遠。

於是，面對教育的未來，我們將一直「在路上」。

參考文獻

- 丁一顧（2014）。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。《課程與教學季刊》，17(1)，209-232。
- 吳俊憲（2010）。《教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務》。臺北市：五南。
- 林新發、王秀玲、鄧珮秀(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），57-79。
- 張新仁(主編)(2009)。《中小學教師專業學習社群手冊》。2009年9月6日，取自：<http://140.126.30.96/upfiles/fileupload/44/downf01251257142.pdf>。

- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。 **臺北市立教育大學學報**，41(1)，61-90。

- 張媛甯、岳美秀（2012）。臺南市公立幼兒園 教師覺知專業成長與教學效能之研究。 **學校行政雙月刊**，82，70-89。

- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。 **中等教育**，60(3)，68-89。

- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2019年12月30日，取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。

- 黃永和(2008)。實務社群在教學專業發展的應用。 **國民教育**，48(4)，50-59。

- 黃建翔、吳清山（2013b）。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係之研究—以 TEPS 資料庫為例。 **師資培育與教師專業發展期刊**，6(2)，117-140。

- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1995). *Another look at high school restructuring: Issue in restructuring schools*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, School of Education, Center on Organization and Restructuring Schools.

- Thadani, V. Breland, W., & Dewar, J. (2015). Implicit theories about teaching skills predict university faculty members' interesting professional learning. *Learning and Individual Differences*, 40, 163-169.



中小學教師專業學習社群的角色

張國保

銘傳大學研究所副教授兼所長

一、前言

社群(community)是一群基於志同道合而匯聚在一起的團體。專業社群(professional community)則是由具有專業人員身分組成的團體，如醫師、律師、會計師及教師等所組成的專業自主性強，有相同的任務與目的，成員的認同度高，願意自發自主性的參加社群活動。一般沒有正式申請立案，屬於自發自主性的聚集者，事實上都是一種非正式的專業社群。中小學教師負有相同的教學任務，教學的對象同屬未成年的學生，由學校統一要求參加的領域/群科/學程/科目/學年會議/教學研究會或教師自發組成的非正式組織，都是教師專業社群。在終身學習時代，教師專業社群的存在更有其必要性，因教師組成的專業社群，強調同儕學習(peer learning)的價值與重要性，而每位教師都是菁英，也都具有其任教或大學畢業系所學程的專長領域或喜歡投入有興趣主題的成長活動，教師專業學習社群(professional learning community)不僅強調同儕教學的專業知識、技能與態度成長，也讓自己從中學習到其他教師的經驗與專長，以補自己之不足，更重要的是跨領域的融合，不但讓教師自我成長、貢獻智慧，促進教師專業發展，其跨領域產生的綜效，讓學生學到更多元、更豐富、更能拓展視野，讓每位學生多元展能，適性揚才。

美國威斯康辛大學(University of Wisconsin)曾任中學校長多年的 Richard Halverson 教授，於 2015 年應邀來台演講，曾有聽眾請教「如果教師不願意參加教師專業學習社群，該如何處理？」Halverson 教授說「這在美國是不會發生的，因為美國的教師深知教師專業學習社群是利己、利他的一種學習活動。不參加反而是孤立自己，失去自我成長的機會，那是吃大虧的。」但在國內才正要開始大力推動，是一個值得大家多關切的議題。是以，本文先略教師專業學習社群的規範，再探討中小學教師專業學習社群的角色，以供學校或教師參酌。

二、教師專業成長與學習社群的規範

政府為提升教育品質，厚植國家競爭力及成就每位學生，自 2014 年 8 月開始推行十二年國民基本教育（教育部國民及學前教育署，無日期），並於當年 11 月頒發《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱總綱），相關領域之課程綱要（簡稱領綱）亦相繼於 2018 年頒布，預定 2019 年 8 月正式上路（總綱及領綱簡稱新課綱）。十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學生是學習的主體，且課程總綱強調核心素養導向，特別要支持中小學教師在專業上的課程研發及創

新（總綱，2014）。依據《總綱》柒、實施要點五、教師專業發展之規定「教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效。」與教師專業成長及教師專業學習發展有關者略如下：

- (一) 參加專業學習社群：《總綱》明定「教師可透過領域/群科/學程/科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。」
- (二) 公開授課與回饋：教師的共同任務就是教學，為使每位教師都有機會發揮教學專長，《總綱》明定「校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」
- (三) 教師專業發展支持系統：欲讓教師發揮所長，《總綱》明定「主管機關與學校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。」
- (四) 有效提供教學資源：成功的教學需有豐富的資源支持，《總綱》明定「主管機關與學校應鼓勵並支持教師進行跨領域/群科/學程/科目的課程統整、教師間或業師間之協同教學，以及協助教師整合與運用教育系統外部的資源，例如社區、非營利組織、產業、大學院校、研究機構等資源，支持學生多元適性的學習。」

綜上可知，課程有如菜單，需有一流的廚師，才能上菜。為配合十二年國民基本教育的實施，政府特別於《總綱》明定主管機關、學校、校長及教師在專業發展上的相關規範，更重要的是明訂教師可透過參與專業社群的多元方式，讓教師的專業發展資源更豐富，專業成長更精進。

三、中小學教師專業學習社群角色

新課綱一改過去由「教師教、學生學」的上對下單一傳統教學模式，學校的課程規劃設計，教師已不是被動的接受者，相反的教師在新課綱的角色，是一位積極的課程規劃參與者、社群的實踐者、共同備課議課的行動者，更是一位具有

專業對話的支持者與持續自我成長的研究者：

- (一) 課程規劃的參與者：教師應主動且積極參與教學研究會議(年級、年段、學科、領域、學群)，以便提出建言、貢獻智慧與經驗，讓課程更有內涵，更符合學校本位特色，更能吸引學生熱愛學習。
- (二) 教師專業學習社群的實踐者：教師專業學習社群之模式含校內、跨學科/領域、跨校/跨領域等不同組成模式。固然教師可專業自主選擇，但筆者以為，學校為落實學校本位課程的實施，亦得透過課程發展委員會的討論議決，採由上而下的模式，據以鼓勵教師參加具有發展學校特色及專業成長的社群活動。
- (三) 共同備課、議課與回饋的行動者：透過教師專業學習社群的共同備課、議課、共同研發課程教材、工作坊、專題講座、參訪、線上學習、多元研究、多元專業發展等，讓教師學習多元化，更能勝任與樂於教學的創新與挑戰。
- (四) 專業對話的支持者：因應校長及每位教師，每學年至少一次公開授課及相互專業回饋，教師專業學習社群就是最好的學習共同體，藉相互激勵、共同省思、對話與切磋成長，讓每位教師都是其他教師的好夥伴及好榜樣。
- (五) 持續自我成長的研究者：學是持續的歷程，教師必須持續參加主管機關或學校辦理之領域/跨領域/科目/課程之研習或進修，一方面增進專業知識的成長，精進教學的專業化，從而在教學互動中找出問題、提出解決問題的方法或行動研究，促進教育的改革與進步；另一方面，教師也需具備核心素養，扮演終生學習者的身分，提高自己的專業、能力和態度。

由上可知，教師參加教師專業學習社群，已成為新課綱規範的一種義務，如公開觀課、議課、備課、授課、參加主管機關或學校辦理之領域/跨領域/科目/課程之研習或進修、參加校內、跨學科/領域、跨校/跨領域等不同的專業活動，當然，教師參加哪類的教師專業學習社群也是一種自主選擇的權利。綜言之，無論是權利或義務，參加教師專業學習社群是一種責任與不可避免的任務。

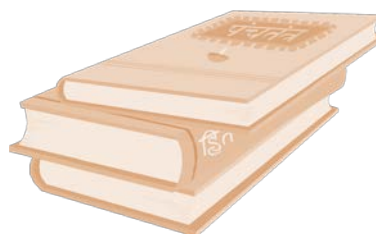
四、結語

教師是影響教學成效的關鍵者，過去孤軍奮戰及包班的時代，因應新課綱的到來，教師需有更多觀念與教學方法的改變與突破。〈禮記·學記篇〉有云：「學然後知不足，教然後知困」，參加教師專業學習社群不但使教師不寂寞，同時也讓每位教師有機會增權賦能(empowerment)展現自己最專業、熱忱的一面。德國

文化教育學派的教育家斯普郎格(E. Sprager,1882-1963)曾指出教師都是具有相同社會型的人格。這種人格的特質就是喜歡關心他人，願意與人溝通互動，較具有同理心與為追求價值而不惜付出及為教育愛無私奉獻的人，參與教師專業學習社群就是志同道合者的結合。新課綱的實施，強調創新、翻轉教學、多元與彈性學習，強調學生為主體及素養導向的學習，對教師而言是一項挑戰，當然也是一個創新變革的好機會，期待教師們的共同努力，翻轉下一帶的未來。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014年11月28日）。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf
- 教育部國民及學前教育署（無日期）。十二年國民基本教育。取自 <http://12basic.edu.tw/>
- Halverson R. (2015). *Mapping leadership*. A speech on Graduate School of Education, Ming Chuan University.



教師專業社群發展需要新的溝通模式

成虹飛

國立清華大學教育與學習科技系副教授

過去這些年，參與了好些教師專業社群的運作與發展，有一個觀察心得，就是社群內部最難做到的是坦誠有效的溝通，尤其在面對衝突與挑戰的時候。然而，要做到坦誠的溝通，說起來容易，要做到卻非常困難。

因為在我們的文化裡，我們重視合群，重視社會倫理，甚於個人主體性的展現，使得我們要在團體中表達不同意見，說出真心話，變得很不容易。久而久之，社群內部的歧見因為沒有即時溝通處理，而持續累積，加上其他的歧見也先後加進來攪和，最後糾結成一團，變得更難處理，對於社群造成難以挽回的傷害。我在許多教師社群，都看到這樣的困局，甚至最後分崩離析，徒留令人唏噓的遺憾。

為了不要反覆重蹈覆轍，我們需要共同覺察，社群內部無法有效溝通的成因。

我的德國好友Nicole，有一次分享了她私人的閱讀筆記，裡面畫了一幅圖，乍看之下有幾分神秘。原來，那是她多年來與台灣人一起工作的觀察心得！她參考Erin Meyer (2014) 所著The Culture Map一書中提供的比較架構，繪出了美國人、德國人與台灣人組織行為模式的差異。我看了有恍然大悟之感！從跨文化的參看中，可以幫助我們更覺知自己的行為模式，同時也看到別人與我們的差異，因而開啟了文化學習的空間。

徵得Nicole的同意，我把她畫的「藏寶圖」展示出來，配上中文的翻譯（如下圖一）。小方塊■代表德國人，x代表美國人，小黑點●代表台灣人。

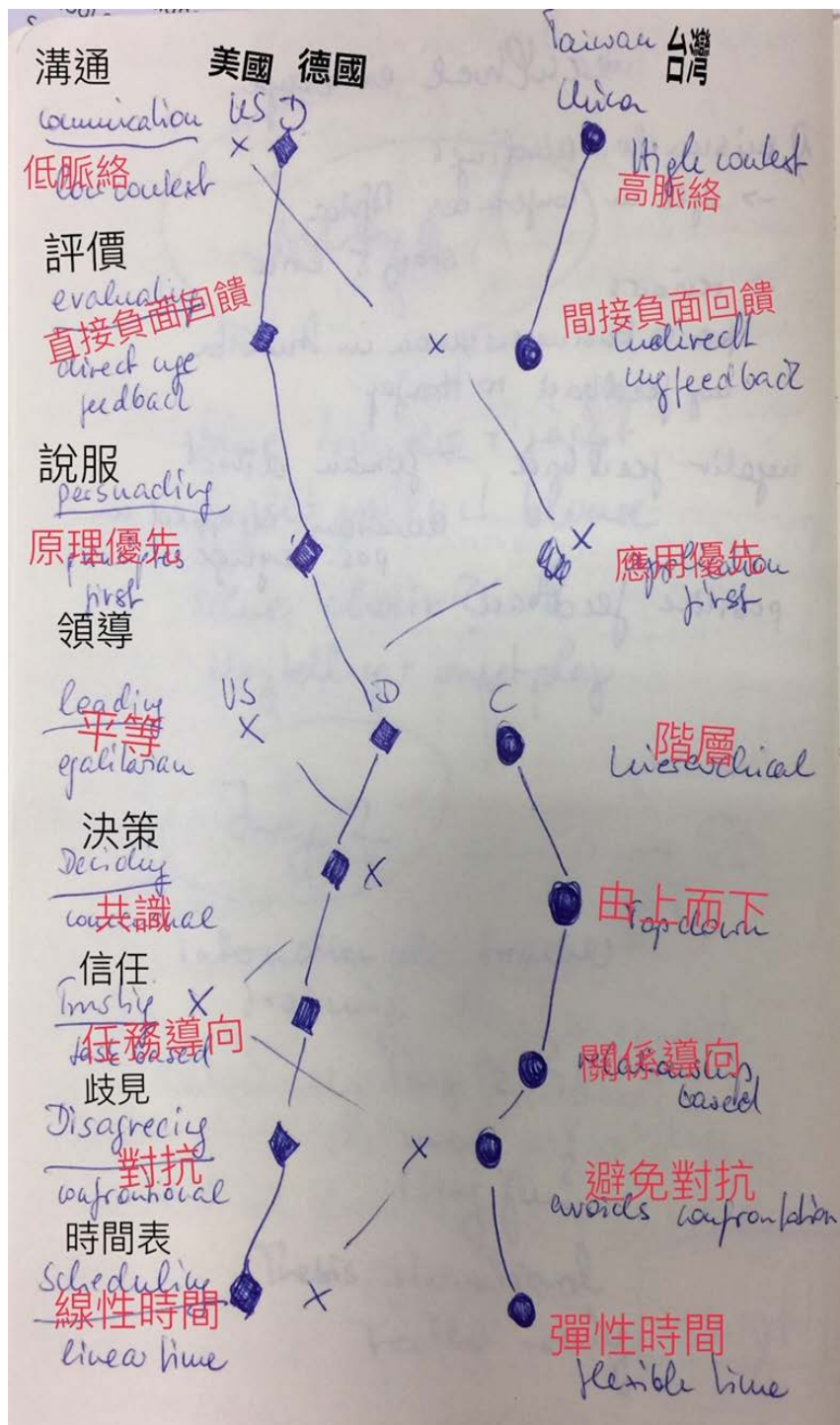
溝通習慣上，美國人與德國人講話會直指核心，不會在周圍的話題環繞打轉，所以是「低脈絡」(low context)，台灣人則不然，有話不明說，老是透過一些委婉的話語傳達弦外之音的暗示，屬於「高脈絡」模式。

在給負面評價時，德國人會一針見血，台灣人會避免直陳人非，美國人則介乎其中。

在說服他人時，美國人和台灣人會訴諸實用的理由，德國人則會談理念。

就領導模式而言，美國人最平等，台灣人偏向階層化，德國人在兩者之間。在決策方式上，德、美皆重共識，台灣則由上而下。

至於夥伴間的信任基礎，美國人非常任務導向，公私分明；德國人次之；台灣人則是關係導向。



圖一

有歧見時，德國人會直接面質，台灣人會迴避衝突，美國人則在中間。

在時間安排上，德國人的時間感是直線不轉彎的，所以重守時；美國人尚可；台灣人的時間感是彈性的。

當然，這張文化地圖只是概略性的描述集體的傾向，不能普遍套用在每個人身上。而且，這張圖略去了每種文化內部的多元差異，並非是完全真實的寫照。

但是，我覺得這張文化地圖仍然很有啟發性，它讓我意識到我們集體的溝通模式的限制與可能性。尤其在全球化的今天，人與人的跨界接觸越來越頻繁，互相理解與學習，翻轉舊模式，變成基本的世界公民素養，我們很容易就可以獲得他山之石的借鏡參考機會，讓社群不斷成長進步，而不是畫地自限，固步自封。

對於教師專業社群的發展而言，我們要面對團隊內外的複雜挑戰，更需要坦誠有效的溝通。此時，就必須覺察到舊文化模式的侷限，嘗試建構新的有效溝通模式，讓教師專業能透過社群的學習不斷精進。

參考文獻

- Meyer, E. (2014). *The Culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. New York, NY: Public Affairs.



融合 A/r/tography 游藝誌發展教師專業社群芻議 —以華梵大學「覺智與人生」教師成長社群為例

陳雪麗

華梵大學哲學系教授

中華儒道研究協會儒道書院國學經典講師

國立臺灣師範大學教育博士

一、前言：喚起覺性靈明，安放仁義良心

在世道詭譎多變、人心殆喪的價值混淆時代，人蛇集團、毒品走私、炫富詐騙、黑心食品、當街殺人、逆倫命案、恐怖情殺等駭人聽聞之事件層出不窮，我們離歲月靜好、單純快樂、幸福安寧的日子越來越遙遠。何以致之？關鍵在於人慾溝壑難填平、心靈惴惴難安寧、生命漂泊無所依。

人心難測一夕間，人人天生本具那顆溫熱如煦的仁心，只要被酒色名利財權等慾望攪動，日失道德良心準繩，不惜為名利鋌而走險，為財權黑了心肝，為眼前臘肉獵鷹豪奪。於是，那顆原應清淨的本心，也從撲通叮噹、無處安放，變為鐵石心腸、面目全非，任憑良知吶喊也難喚回！

孟子曰：「人之所以異於禽獸者，幾希，庶民去之，君子存之。舜明於庶物，察於人倫，由仁義行，非行仁義也。」《孟子·離婁下》、「人之有道也，飽食煖衣、逸居而無教，則近於禽獸。聖人有憂之，使契為司徒，教以人倫：父子有親，君臣有義，夫婦有別，長幼有序，朋友有信。」《孟子·滕文公上》

孟子指出人若只求吃飽穿暖、放任生活安逸，物質富庶卻無禮義教化，其實離禽獸不遠。人禽之辨的幾希處，在於君子能以道德良知為主宰，知是非、明善惡，行仁義之道。教育的珍貴處，也在施予學生明人倫之道，實踐五倫之教，隨時自反覺知、去惡遷善，透過教化與心性鍛煉，逐漸蛻變為心存仁禮、愛人敬人的君子。君子之所以為君子，以其仁義禮智根於心，氣稟清明，沒有物欲之累，表現於外的氣象，面目清和潤澤，動作威儀氣象萬千，自顯天性本質內涵¹。故曰：「君子所以異於人者，以其存心也。君子以仁存心，以禮存心。仁者愛人，有禮者敬人。愛人者，人恆愛之；敬人者，人恆敬之。」《孟子·離婁下》、「君子所性，仁義禮智根於心。其生色也，睟然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」《孟子·盡心上》

¹ 詳見陳雪麗撰寫之《教育大辭書》「君子所性」條目，收錄於國家教育研究院「雙語辭彙、學術名詞暨辭書資訊網」，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1305531/>

大學教師執教於高等教育學府，社會聲望崇隆，角色任務形同為舜帝掌管文教的司徒官〔契〕，面對仁義禮智信五常不彰、五倫關係蕩然的世紀難題，理應鐵肩承擔人類良知守護者，守住人心沉淪的最後一道防線。黃俊傑教授觀察現代大學的教學活動中「外馳」遠大於「內省」，學生的價值意識多半處於沉睡的狀態（黃俊傑，2009）。孫效智教授意識到大學功能與課程失準的問題：今日大學，毋寧更像是高級職能培訓所，而非體現大人之學的學府。著重專門知識的傳遞，而輕忽生命智慧的啟發，重視 know-how，遠勝於 know-why。連專門知識的教育，也隨著學科的日趨分化而日漸片段化、密閉化，從而不再有能力提供整全統合的世界觀與人生觀（孫效智，2008）。

人性價值裂解、人慾橫流高漲，大學生迫切需要安頓生命的意義與價值，面對當前大學教學困境，筆者呼籲且主張向來以博雅素養、人本關懷、終身學習為訴求的大學通識教育課程，當亟思以「生命的覺醒：喚起覺性靈明，安放仁義良心」為施教核心。黃俊傑教授也提醒通識教育是「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」，也就是一種完成「人之覺醒」的教育（黃俊傑，1999）。

華梵大學創辦人曉雲法師²，秉持「現代佛教教育的耕牛」初衷，以「覺之教育」為創校理念，開啟學生內在覺性靈明。她指出：

科技昌明，物慾橫決，乃斯世人心現象造成的矛盾，究其底蘊無非源於「人心多已失中和」。（曉雲法師，1998a）

一般教育之得失，知識的灌輸，科技的高壓與誘惑，幾乎忘掉人生還深藏肉體中的心靈覺知，於是驅之不散的感念；青年人的疏於家教，及社會教育不太健全的時代中，飄風驟雨，和物質的誘惑經驗不得力時，於是人海中沒頂沉溺的迷途……（曉雲山人，1995）

覺性教育是啟發覺悟性的人生，使人充滿同情感，進而體悟人與萬物是相生而非分生；亦即透過自然教育、濟生教育、心理教育、自我教育，使人能從自己的世界通會到他人的世界，透過對自己的認識進而擴展到對他人的瞭解。（曉雲法師，1991）

² 曉雲法師（1912-2004），1933年，任教香港聖保羅中學，教授美術、國文。1955-1958年，以31個月辦畫展寰宇周行23個國家，勤參學訪各國教育理念。1958年冬，依止倜虛大師易服出家，選擇做「現代佛教教育的耕牛」。1959-1962年，先後籌辦慧仁、慧泉小學、蓮華夜校、慧海中學。1965年，受聘於中國文化學院哲學、藝術研究所。1970年，創辦蓮華學佛園。1987年，獲准籌設華梵工學院（華梵大學前身），開墾大崙荒山堅毅辦大學，1990年招收第一屆學生。

華梵大學通識大一必修「覺智與人生」，即為落實「覺之教育」理念的代表性課程。2012年，蔡傳暉教授³邀請來自各系不同專長之教師，共組「覺智與人生」教師成長社群⁴，定期討論研發「覺智與人生」課程。筆者身為授課教師，曾任師資培育中心主任⁵，也是曉雲法師教育紀錄片導演，被授予為社群教師援引後現代課程理論，協助書寫曉雲法師創校故事，協同建築系、環設系教師，發展華梵故事導覽地圖（詳見附錄一）等任務。

本文試以華梵大學「覺智與人生」課程之教師成長社群為例，分享筆者如何援引後現代課程理論，融合 A/r/tography 游藝誌社群的概念，逐步發展教師成長社群的芻議。

二、鼓勵成長社群教師嘗試解構現代課程，勇於開創萬花筒式的課程

建構的後現代課程取向認為：課程並不是一套預先準備好的套裝教材，而是與豐富的情境「交遇」所產生的意義；這種意義並非來自四散分立的碎片，而是學生置身自我、教師、同儕、教材、家長、學校、社會、教學、人類本質和學習的知識等等眾多動態變遷因素的網中，洞察其中蘊涵的關係所產生的多樣性連結；是學生主動進行內在的組織和建構，而非外在「增強」或是環境塑造。（周珮儀，2002）

³ 華梵大學教務長蔡傳暉教授，也是文山社區大學開疆闢土的首屆校長，曾任《通識在線》期刊總編輯。在華梵大學推動多元學習教學卓越計畫，深知師生不能關在象牙塔內，號召組織「覺智與人生」教師成長社群。親自為本課程撰文宣導理念，詳見（蔡傳暉，2014）。

⁴ 成長社群教師9人，分別來自中文系、哲學系、環境設計系、建築系、機電系、通識教育中心，專業背景迥異多元，分工支援華梵故事編寫、製作華梵故事地圖、分享個人課程實踐與發現。其中多人在專業之餘，從事攝影、植物生態研究、評論寫作、紀錄片拍攝等，屬於跨域異質教師成長社群。

⁵ 1997年，筆者甫獲國立臺灣師範大學教育博士，一心嚮往曉雲法師「覺之教育」辦學理念，直奔華梵大學，承擔草創中等師資培育學程，前後培育12屆師資生，終究難抵師培政策衝擊，2009年，「師資培育中心」莊嚴自裁。筆者在師培期間，致力培育具「理念熱情想像力，視野情懷行動力」之溫柔情懷、行動淑世的中學教師（約四百多位，散佈於海內外中學，成為散播「覺之教育」理念的種子教師）。師培之後，筆者身懷影像創作、媒體教育之跨領域能量，陸續在通識教育、哲學系、應用傳播學程，開展諸多引導大學生書寫探索自我生命故事、以心智圖創寫故事，以及「做中學」等影像創作、媒體實作課程。有關「覺智與人生」之課程實踐，已撰寫兩篇教學實踐論文，詳見（陳雪麗，2014）、（陳雪麗，2016）。

筆者引介後現代課程的精神，鼓勵參與成長社群的教師，嘗試解構現代課程世界，勇於開創萬花筒式的課程，採取非線性的 (nonlinear)、視覺的 (visual)、精神的 (spiritual) 和非理性的 (nonrational) 後現代課程觀點，藉由觀念、文本、人格、建築結構、故事等因素互動組成動態的課程文本，著重師生與豐富情境「交遇」(encounter) 產生的意義。

筆者提醒社群教師：課程不必具備固定線性、分析、理性等模式，它不必然是套裝教材，而是強調在豐富情境中「交遇」(encounter) 的意義，交遇者包含人、事、物、空間、萬物有情等。筆者建議社群教師，練習放下長期以來認為課程應該如何如何的刻板印象，先行練習自我探索：松崗沉思、松林低語賞茶花、漫步梅園、駐足小徑攬停雲、縱身狂奔於山林、停腳歇息於綠地、登遠山眺白雲悠悠，凡此皆可在與學生在課堂相遇後，與之同行且共享。

社群教師討論如何透過曉雲法師的辦學理念、創校故事、詩文畫作賞析，踏查校園人文景觀，攀爬華梵山林稜線等，讓大一新生在體驗中與環境互動，啟發心中感知與體悟。討論如何與學生在華梵的豐沛山林資源與校園文史情境中「交遇」，進而彼此分享生命意義、共創課程文本？

例如，創校者故事可做為重新創化的課程文本脈絡之一。曉雲法師留有大量日記、隨感、筆記、散文、論文、詩、畫作、畫題、詩歌、素描草稿，卷帙浩繁嘆為觀止。不同時期的情緒感懷、性情志向、心之所嚮、價值理想、學識智慧、莊嚴潔淨、生命經歷、人生事件，一一躍然紙上，令人崇仰敬佩。晚年以「大崙心語」乙文，寫下為華梵創校，早已無暇感受曉風拂面，無暇寫日記，流光塵影化為日常流水帳的感嘆：

為了大崙山的開發，為了華梵的創校，無暇於曉風拂面的感受，於是流光塵影，是在日記中偶然的心境（可憂慮難過的，連日記有時都沒時間寫，不過仍然要身邊的學生為我記載某日做什麼事……，這不過是流水帳的記述）。（曉雲法師，1998b）

曉雲法師信手拈來，皆是深入人心的文章，只要有緣閱讀任一本，即刻能感受其畫藝禪心、雄健心力、教育悲心。1996 年秋，筆者於教育博士畢業前，竟爾因緣際會拜閱《寰宇周行前後》乙書，被一股不可思議的力量震懾，為文寫下與此書動心相逢的心境，也種下隨後奔赴華梵、承辦師培，追隨其教育理念的二十餘載因緣。諸如此類親身的心境轉折，教師皆可與學生分享。

定睛細看，這個藉畫展環宇周行，畫藝精湛、禪情洋溢、大開大闔、雲遊四海的藝術家，竟是曉雲導師的前身？她靈動精彩的前半生，與潛心入佛門只為佛教教

育的悲心大願，讓我深深動容，冥冥之中，強力撞擊生命深處的某一根神經……，一種說不清楚的孺慕之情殷切地召喚著我，於是，一畢業就義無反顧，直向千山萬山去了。（陳雪麗，2005）

華梵大學的創校故事，堪稱一頁不可思議的傳奇！曉雲法師以 78 歲高齡踏遍群山，尋清幽寧靜校地，開道路、尋水源、辦大學。一個兩袖清風、身無長物的藝術家，竟發苦心孤詣出家辦教育的大願，只為啟學子內在覺性，為挽青年於沉淪。還有諸多護持者終生護持的感人故事，都是最直接動人的人格典範。

因之發展創校故事的教學單元，佐以筆者拍攝之「兩千年來一曉雲，乞士女中無二人」紀錄片（陳雪麗，2006），透過影像的穿透力量，重現曉雲法師當年開荒山辦大學的身影與艱難。筆者將真實人物的教育實踐故事拍攝成紀錄片，極易讓學生跨越時空融入當年情境，藉以喚起內在某些溫柔敏感仁心，乃至過去受教經驗的連結等。本教學單元係以曉雲法師紀錄片為經，授課教師自行斟酌不同系級學生狀況，穿插其他資料文本為緯，進行生命故事敘說、師生共創新文本。

三、向 A/r/tography 游藝誌取經

具體的教師成長社群運作方向，除以後現代課程理論為社群教師進行觀念革命外，筆者深切考量成長社群教師的專業分佈及異質性，向 A/r/tography 游藝誌社群取經，促使社群教師游移於多重身分，發展個人的課程實踐知識，嘗試開拓課程理論新境界；引導學生開發五感，學習創造知識，生產自己的媒體。

（一）鼓勵社群教師游移於多重身分，從生活探究歷程中發展個人的課程實踐知識

2000 年前後，加拿大 Rita Irwin 組織 A/r/tography 社群，這是由一群身兼藝術家、研究者、教師身分者，為促進教學實踐而組成的社群，社群成員之研究理念與專業實踐，帶著不同身分的混雜性。他們在網站記錄專業生涯中如何整合三種身分的生命故事⁶。

A/r/t 的概念，強調教師游移於藝術家(A)/研究者(R)/教育者(T) 的角色之間，在個人、專業和社會的領域中，進行研究、教學和創作，由此將理論（求知，theoria）、實踐（做，praxis）和創造（poesis）結合起來。A/r/t 重視更多元、精緻的描述方式（graphy），包含視覺、影像和書寫文本。某些知識並非語言可以獲得，還有其他求知方式，如感官的、實踐的和真實的世界。因此要利用圖

⁶ 有關 A/r/tology 社群運作的具體內容，詳見（許楓萱，2010）。

文並茂的文本，例如電影、漫畫、詩歌、戲劇、音樂、故事和自傳等，將這三種角色連接起來，善用隱喻或類推，使抽象的教育理論具象化，亦提供想像的空間，使成為美感經驗的一種形式（歐用生，2012）。

筆者引介 A/r/tology 游藝誌的概念，提醒成長社群教師，先認清自身角色可兼具混雜與游移，進而思考自己具備那幾重身分游移的可能性。教師可以是課程研發者，請先喚醒沉睡已久的文藝青年或文藝少女時代的文學、藝術、繪畫、攝影才華，恢復曾經舞文弄墨的年歲，思考如何將這些元素融入教學中？教師也可以是個人生命故事的敘說與分享者。筆者不斷提醒社群教師可以自我開發全新課程的可能性，結合教師個人潛能才華與教學實驗的多元可能性，可以放心自在地游移於教師、藝術家、研究者的身分中，鼓勵教師從生活探究的實踐歷程中建構課程實踐知識。

（二）鼓勵社群教師嘗試詩性智慧的方法，探索未知的旅程，開拓課程理論新境界

Macdonald（1988）強調詩性智慧（mythopoetic）的方法，以彰顯學校經驗中靈性、神祕、美學、個人和人際的層面。詩性智慧由神話和創造兩個字組成，即創造神話（故事）以傳遞知識的意思。教師要和學生一起說、聽故事，覺醒自我敘說的深層意義，將個人的、地方的故事（脈絡化於地方和時間），與智慧的傳統和神話學的故事關聯起來。詩性智慧和A/r/t 都強調創意、想像力和敏感性的重要性。例如，藝術教育關心個性、冒險，探究未預測的東西，其最好結果通常是在目標「盒」子之外的創造性、想像力和原創力。教師要覺醒其想像力，以突破習慣的惰性；並從渾沌中產生秩序，讓經驗接受神秘的、奇異的事情，讓自己探索未去過的旅程，才能開拓課程理論的新境界（歐用生，2012）。

社群教師以詩性智慧為思考前提，創造「交遇」為其重點，教師可創造許多教學活動與學習成果。例如，以師生一起敘說自己的故事、一起聆聽別人的故事為題。可融入華梵創校者曉雲法師的生命故事、師生個人的成長故事、山林環境與人互動的故事，讓個人與地方的故事發生情感與地理方位的連結。亦即透過人與人、人與詩文畫作、人與攝影、人與環境的交融感悟等，嘗試開發師生的原創力與想像力。學生學習成果可包括攝影作品、詩文創作、故事書寫、素描寫生、綜合媒材的藝術創作等。

（三）鼓勵社群教師引導學生開發五感，創造自己的知識、生產自己的媒體

詩性智慧和A/r/t 都重視身體和五感的課程，存有論的辯證觀亦強調感官是了解事物素質、獲取意義的主要工具，經驗的深化和擴充不僅要靠聽和看，更要靠嚐、聞、觸和感覺，因此教師如何善用他們的感官，統合視覺、味覺、嗅覺、觸覺、聽覺和動覺的系統，以深化和擴充意義的範圍，便成為課程理論化的重要課題（歐用生，2012）。

筆者建議成長社群教師，可依個人情性志趣專長，考量不同系學生的特色與彼此互動交遇狀況，自主發展多元豐富如萬花筒般的課程文本。例如，引導學生生產自己的媒體，進行對環境感悟的詩文創作、影片製作，乃至於整理記錄過去的自己，反思現在的自己、書寫築夢未來的人生計畫等⁷。

四、執行困難與建議實施方式

(一)後現代課程理論的課程實踐極具難度，教師必須打破對傳統課程強調線性的 (linear)、語文的 (verbal)、分析的 (analytical) 和理性的 (rational) 觀點，拔除過去對固定文本的依賴，朝向詩性智慧，開發心靈、感悟與直覺。教師要跨出這一步確實有難度，但值得嘗試，建議參考 A/r/t 的社群運作發展歷程。

建議實施方式：

1. 導入 A/r/tography 社群的運作，創造社群教師的分享機會：社群教師可依個人專長與特質，分享如何導入非線性、視覺、精神、非理性等方式於共創文本中。社群成員彼此截長補短，互助共享文本，再與不同學生交遇，共創有意義的知識與文本。

許楓萱 (2010) 以實際運作的 A/r/tography 社群為例，探討兼具「創造」、「實踐」、「反思」等目標的教師社群如何運作？從 A/r/tography 社群的運作與發展歷程，從中獲取教師專業的啟發，即是「學習擁抱陌生性」，帶著好奇心 (curiosity)、熱誠 (enthusiasm) 和創造力 (creativity) 運作每個例行公事，從既定教學指引中，看到更多的學想像力。在社群活動中共享美感經驗的教師，也較容易引導學生產生新的創見、感覺、想像與行動方式，並在互為主體中進行教學實踐。A/r/tography 社群的運作與發展，突破身分的藩籬，充滿多重性和實踐的多元性，社群中的個體在發展專業成長時，仍可同時擁抱多重身分，自主地拼湊、揉雜出一個主體性豐富自我圖像，讓教師專業的主體性發展更為自由與開闊。

2. 可藉教學敘說的對話方式，協助成長社群教師回溯過往，以詩性感懷的柔軟心，引導學生彼此交融生活經驗，從中尋得此時此刻互動的意義，與內心的感懷悸動。

後現代觀點認為改變是轉型的，而非累積的；即使看似平凡、平淡、平常的事物和

⁷ 蔡傳暉教授將本課程定位為大學生「情感教育的第一課」，詳見 (蔡傳暉，2014)。另筆者有關本課程之課程實踐知識，已發表兩篇論文，論述課程理念與進行方式，詳見 (陳雪麗，2014)、(陳雪麗，2016)。此三篇論文，可視為本教師成長社群之研發成果初分享。

不起眼的改變，隨時都有可能透過開放系統的回饋作用而擴大效應，直到全面轉化為整體性的問題，產生所謂的「蝴蝶效應」(butterfly effect) (Briggs & Peat, 1999)。創意可以在對話的過程中產生，錯誤是發展過程必要的行動。看似漫無目標的發問和交換意見，往往會帶引出對某事敏銳的新見解或是事實的表達方式。(周珮儀，2002)。

(二)師生交互共創文本，教師先示範融入個人生活經驗與故事，困難在於教師能否對學生敞開生命？能否在大自然中與學生暢聊過往的挫折傷痛、希望與夢想？能否在華梵後山水源地效法孔門師生「盍各言爾志」？師生有可能在自然環境中進行詩性吟唱嗎？

建議實施方式：教師社群藉著 A/r/t 的歷程互動成長，感性開放心靈覺知力。教師要有自我鍛煉、孕育心靈風景的能力，信手拈來找到可切入與學生對話的話題與方式。例如，全班自由坐在毛毯般的草皮聊天吃水果，每樣水果都可能蘊藏一段生活小故事，教師引導學生回憶以前吃某種水果的經驗，於是就可能有機會聊及成長過程中的歡欣悲苦與故事。教師並不企求全班學生都能一次到位清楚敘說某種水果與自己的小故事，但是可隨緣觀機逗教，藉機點醒柔化幾位學生，逐步開發學生的心靈感受力。

顏淵、季路侍。子曰：「盍各言爾志？」子路曰：「願車馬、衣輕裘，與朋友共。敝之而無憾。」顏淵曰：「願無伐善，無施勞。」子路曰：「願聞子之志。」子曰：「老者安之，朋友信之，少者懷之。」《論語·公冶長》

彷彿重現孔門師生各言其志之對答實況，孔子與弟子子路、顏淵的日常真情對答，極像筆者提倡之師生各自敘說生命故事、人生嚮往與夢想等。這也是筆者心嚮往之的師生誠懇交流、真情互動的教學情景。

(三)教師如何走入學生生活感同身受其學習挫折之苦，及其對未來生活的茫然，同情理解學生鎮日躲在電子產品背後的心情？對於懷著悲涼恐懼，不知前途何所蹤的學生，要讓他放下武裝戒備，放心與山林環境、教師、同儕彼此交融感懷，的確有困難。

建議實施方式：教師可細思那些與之相應的生活經驗能引起學生注意？創造學生與同儕彼此分享生活經驗的機會。例如，真心話大冒險、驚奇小遊戲，善用手機進行同儕故事採訪錄影，告知學生互相採訪時，可以談天說夢想，也可高歌長嘯。教師引導同儕採訪互錄，再使用手機軟體製作影片，嘲笑互槓皆可，目的在於軟化學生心中那條戒備森嚴的防線。

五、結語：解放課程觀點框限，師生共創特色文本

後現代課程不是分立套裝的物件，而是學校、教師、學生、社會、學科教材等交織的複合體。後現代課程理論在大學通識教育的課程實踐，是亟待開發的處女地。需要更多有心有願的教師投入深心耕耘。教育實踐的成功，從來不缺開創性理論與方法，而是第一線教師們的意願與情懷，若有意願有情懷，遇到教學實踐的困難，皆可藉由教師社群互相扶持，共同面對解決。

關鍵的實踐者是教師，教師必須打破長期對固定文本的依賴，後現代課程理論才有機會轉入實踐面向。教師意欲喚起學生覺性靈明，安放仁義良心前，必先喚醒自己，包括教學法的鬆綁與心靈的解放。走出象牙塔，勇於告別慣性教學模式，嘗試接受後現代課程理論的觀念，體察人性幽微沉浮、感悟人我心靈脈動，悠然自在游移於多重身分轉換，開發原創力、想像力，再創教學的全新境界與心靈巔峰！

華梵大學以跨域異質教師共組「覺智與人生」教師成長社群，開創多元課程實踐，積極創造機會讓師生在人與人、人與文史、人與創校者故事、人與山林景物中，分享意義，促使師生共同創造專屬「我們這一班」的特色文本，文本創造巧妙織入師生個別的生活經驗故事，讓彼此共融於人格典範、山林、建築、文史、觸景生情的詩性智慧中。

課程發展是將教育的想像 (image) 和渴望 (aspiration)，轉換為實際方案的過程 (Eisner, 1993)。本課程的設計執行，也是嘗試喚醒學生自我意識覺醒的歷程，必然迥異於傳統教學的實施方式，對教師而言，是極大的挑戰與冒險，心智突破與自我超越的掙扎拉鋸勢不能免。但是，教師要敢冒自己的險、敢造自己的反，走出學術象牙塔，突破教學困限，在高教環境險峻衝擊中，勇闖活路開創教學新局。

不只課程發展是一趟陌生旅程，人生更是全然陌生的未知旅程，誰知途中會遇到什麼風景？發生什麼事？結識什麼人？學生是教師日日能度可度的對象，教師亟思設想如何度其「鍛煉學習、陶鑄心性」的各種法門，成就學生之餘，亦在令己得度！

筆者期許學生「覺知煩惱、覺知衝突、覺知困限。啟動美感、啟動情性、啟動靈明。」全面打開個人生命覺知的偵測雷達，看清生命中煩惱、衝突、困限的真相；啟動圓陀自性的活水源頭，長養個人的美感、情性、靈明的質地。

淑世情懷心魂熱，不信東風喚不回！即便高教環境冷冽冬寒，也阻擋不了教師想帶領學生掙脫心理牢籠，突破課程重圍，走出燦亮人生的決心與熱情。試問：教師有膽識冒自己的險，學生為什麼膽敢跟著勇闖築夢？那是來自深深的信任，師生從課程相遇的那一刻起，老師的溫暖信任、包容理解，在山林中與之共哭共笑的生命經驗敘說分享，細心呵育學生心靈柔軟善感的一隅，這個曾經被呵育守護的學習經驗，引領學生勇敢無懼，邁向築夢未來的人生路！

參考文獻

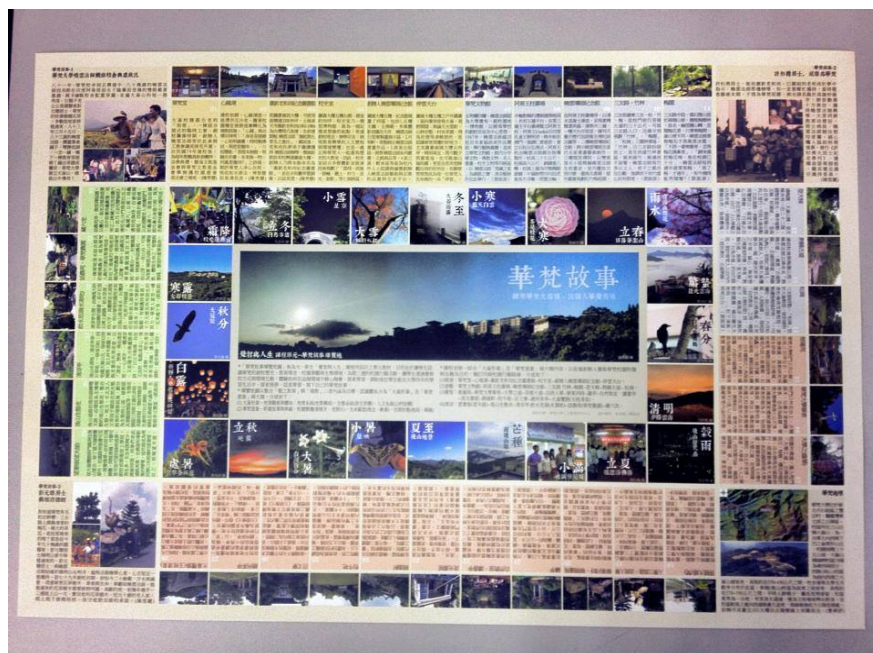
- 孟穎集註 (1992)：新編四書心德 (孟子)。台南：龍巨。
- 周珮儀 (2002)：後現代課程取向的萬花筒。教育研究月刊，102，40-53。
- 孫效智 (2008)。以生命教育為核心的通識教育。通識在線，19，3-5。
- 許楓萱 (2010)。在邊界上與藝術共舞：談A/r/tography社群的發展與運作。中等教育，61(3)，98-113。
- 陳雪麗 (2000)。「君子所性」條目，載於賈馥茗主編：教育大辭書。台北：文景。收錄於國家教育研究院「雙語辭彙、學術名詞暨辭書資訊網」，詳見 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1305531/>。
- 陳雪麗 (2005)。群力補綴百衲衣，步履雄健教育燈—「兩千年來一曉雲，乞士女中無二人」影片緣起。載於華梵大學主編，華梵大學建校十五週年特刊，頁67-72。
- 陳雪麗 (2006)。兩千年來一曉雲，乞士女中無二人 (DVD紀錄片)。台北縣：華梵大學真傳映象工作室。
- 陳雪麗 (2014)。以創校者故事開展自傳文本的課程實踐—華梵大學通識核心課程「覺智與人生」實施經驗。紀念創辦人曉雲導師圓寂十週年：思想與實踐暨覺之教育學術研討會，華梵大學主辦。
- 陳雪麗 (2016)。以創校者典範故事引導大學生書寫築夢計畫之研究。2016中華大學通識教育課程與教學發展學術研討會，中華大學。105年5月27日發表。
- 黃俊傑 (1999)。大學通識教育的理念與實踐。台北：中華民國通識教育學會。

- 黃俊傑 (2009)。知識的深化與生命的深化：論提升大學通識課程的策略。《慈濟通識教育學刊》，5，39-53。
- 蔡傳暉 (2014)。覺智與人生：情感教育的第一課。《通識在線》，50，42-44。
- 歐用生 (2012)。教師的課程理論化：從詩性智慧到A/r/t。《教育學報》(香港)，40(1-2)，15-30。
- 曉雲山人 (1995)。《寰宇周行前後》。台北縣：原泉。
- 曉雲法師 (1991)。《覺之教育》。台北縣：原泉。
- 曉雲法師 (1998a)。《覺之教育講話》。台北縣：原泉。
- 曉雲法師 (1998b)。《三山行跡》。台北縣：原泉。
- Briggs, J., & Peat, F.D. (1999). *Seven life lessons of chaos: Timeless wisdom from the science of change*. Harper Collins Publishers.
- Eisner, E.W.(1993). Invitational conference on the hidden consequences of a national curriculum. *Educational Researcher*, 22(7), 38-39.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 101–113). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

附錄一：華梵故事導覽地圖

華梵大學「覺智與人生」教師成長社群，集結中文系、哲學系、環境設計系、建築系之動植物生態、攝影、影像創作、詩文寫作等專長教師，整理景觀文史寓意、地貌、氣候、人文、水文等資料，共同編撰華梵風景、創校人物故事。

華梵故事導覽地圖正面，收錄華梵大崙山二十四節氣風景、校園景觀故事、校園節慶活動、大眾護持曉雲法師艱辛創校的感人故事等。導覽地圖背面採模擬水墨畫的方式，繪入全校路線圖與校園景觀境教導覽。



圖一 華梵故事導覽地圖 (正面)



圖二 華梵故事導覽地圖（背面）



教師專業學習社群協助國中生對數學有興趣和信心— 尚缺哪些知識或素養

劉玉玲

銘傳大學師資培育中心教授

一、前言

數學教師在精進十二年國民基本教育強調創新教學，面臨傳統教學與教育改革行動的挑戰。多次國際數學評比的結果顯示國中生的數學成就表現兩極化、高成就學生學習自信與興趣低落現象，國人對數學的教學與學習有更多的翻轉期。誠如 Lin(Lin, Wang, & Chang, 2018)透過台灣社會文化的視野，探究台灣經歷了幾次成功和不成功數學教育的政策制定和實踐的因素，包括數學課程的政策舉措，評估改革，針對特定學生群體的數學教學和學習方法，以及初等教育的標準學校老師認證等。許多因素影響數學的課程與教學，數學教師需揚棄過去單打獨鬥與孤島型教室文化，並透過社群成員之間對話，來促進個人的專業成長。數學教師的專業成長是一個緩慢的過程，甚至是一個終身發展的過程（李源順、林福來，1998、2000）。陳美玉（2002）指出教師在生涯發展過程中，從師資生、實習教師及新任教師的教師專業成長需求、知識管理的內容與重點並不相同，影響因素亦有差別。事實上，同一位數學教師面對不同代間或班級也有階段性教學研究與教學實務需求。教師面對和回應無止盡快速變革的方式，就是建立專業學習社群 (Fullan, 2007)。

二、專業學習社群的意涵

社群的基礎存在於成員之間的信任，它反映出人與人之間高度的親密性、社會凝聚性以及道德上的承諾。此外，社群也能給予人們認同感、歸屬感及滿足感等各種社會功能；並且在平等、相互尊重和信任的基礎上，鼓舞成員分享想法、進行對話（張淑宜、辛俊德，2011）。教師專業學習社群(professional learning community, 簡稱 PLC)是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得最佳的學習成效（教育部，2009）。換言之，數學教師專業學習社群努力的方向是努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決，以及關注於學生學習成效的提升。然而教師經常忽視本身的專業知識，造成教師無法分享與應用這些知識；同樣地，教師也往往不清楚自己所缺乏的知識，很難找出需要創造的新知。數學教師的專業成長是一個緩慢的過程，甚至是一個終身發展的過程，它不是經過短時間能達到顛峰（李源順、林福來，1998、2000）。

三、數學教師專業成長的途徑與阻攔

教師專業發展的實踐模式有教師本位模式(teacher-based)、學校本位模式(school-based)與大學本位模式(university-based)，教師專業發展的實踐策略有教師本位策略、進行知識管理、發展教學檔案、從事行動研究、自我調整與反思，以及協作學習與教學。數學教師專業成長的途徑很多，可參加學分或學位進修、研討會或工作坊、專題演講、專業成長團體、讀書會。劉致演、秦爾聰、尤昭奇（2017）的研究顯示，國中數學教師常見的專業成長模式是參加研習或工作坊，但教師多半被動參與研習，難以有效促進教師進行教學改變與專業成長。教師面對一連串新的教改方案，工作不再侷限於教室的班級經營，而是延伸到行政事務，包括擔任教師評議委員、教師會代表、課程發展委員會、領域或年級召集人，與縣市級的深耕輔導團的種子教師等。教師角色改變且任務多元，雖然讓教師擁有更多的影響力；但也可能無暇參與教師增能活動，落實於課室的教學。

四、關注教師專業發展的認知與情意需求

筆者從關注教師專業發展的知識觀點出發，有關教學知識的研究有學科內容知識 (content knowledge, CK)、一般教學知識 (general pedagogical knowledge)、課程知識(curriculum knowledge)、學科教學知識 (pedagogical content knowledge, PCK)、學習者及其特性的知識、(knowledge of learners and their characteristics)教育情境知識(knowledge of educational context)、教育目標與價值的知識(knowledge of educational purposes and values) (Shulman,1987)。Kleickmann, Richter 等人(2015)從師資培育的觀點切入，他們比較德國與台灣的教師，研究顯示台灣教師的學科知識(CK)與學科教學知識(PCK)都比德國強，表示我們的數學老師有不錯的專業知識。但是，這些知識可能還不能讓學生覺得有趣。余民寧、韓佩華（2009）的教學風格對數學學習興趣與數學學習成就之影響的研究結果為，影響國二學生數學學習成就表現的成因，包含教學方法、能力知覺、數學有效性與數學興趣。數學教師需具備哪些知識或能力，協助學生不害怕數學和對數學有興趣。在教師專業發展中，那一類的教學知識比較重要？有意義和有效的數學教師專業成長模式的圖像為何？

五、數學專業發展的學習模式

數學教師專業成長社群的發展有二方向：(1) 教師藉由探究探索課室中教學任務、問題及活動的設計及執行，教育者（或研究者）以探究作為工具協助教師

發展教學（2）數學教學發展研究中的探究：教師及教育者研究數學及數學教學過程中使用探究的歷程。社群裡的成員在周邊合法參與者的協助下，在教學與學習的實踐過程中探究與學習或者成為研究者，成員透過偕同探究(collaborative inquiry)驅動探究關鍵聯盟成為發展性研究的基礎（劉致演、秦爾聰、尤昭奇，2017）有關數學專業學習社群議題，國內相關文獻並不多見，筆者以年代與研究啟示分述說明。

（一）李源順、林福來（1998）學校內的互動模式可成為教師長期專業發展的機制

研究啟示：學校內數學教師可組成的討論小組利用課餘時間，討論、解決自己有興趣的教學問題。教學問題是聚焦在關心學生的學習，而解決教學問題的中心想法是營造數學感的教學和診斷教學。校內數學同事間互動方式影響教師在教室內進行師生互動，而師生互動的經驗又為數學同事互動引入活水。師生互動是引動教師內在專業發展的一個外部循環系統，它的運轉引動了教師本身對教學問題的反覆察覺、解決與反思所組成的內在循環，外循環與內循環間又相互連動，形成了教師專業發展的互動模式。

（二）李源順、林福來(2000)瞭解數學教師教學策略的專業發展軌跡

研究啟示：研究前，參與教師偏向使用講述教學法的單一教學取向；與研究團隊互動後，參與教師因為關心學生的需求和考量學生的學習問題，開啟了多元教學取向的新頁。第三年開始和年末，由於兩位參與教師對多種教學策略的運用缺少信心，而導致第三階段的改變，他們轉趨保守使用教學策略。如何鼓勵數學教師從教師即是研究者的觀點，發展批判與學習多種教學策略，思考各種教學策略的適用性，以適時利用最佳的教學策略，幫助學生學得數學知識。

（三）林勇吉、秦爾聰、段曉林（2010）瞭解教師發展數學探究教學之信念與實務

研究啟示：個案教師初期的信念與實務立基於過去學習經驗與家人的影響；在專業成長活動中，透過文獻閱讀、觀摩資深教師教學、反思課室實務、與同儕間的互動與討論，促進了個案教師改變這些信念與實務。

（四）劉致演、秦爾聰、尤昭奇（2017）藉由實踐社群協助個案教師進行專業成長

研究啟示：教師教學增能應由教師自主發展，最有力的學習經驗發生在其所屬的課室裡，藉由自己或觀察者對於教學實務檢驗的反饋進行教學實務改。教師在發展探究教學專業成長歷程中，漸次覺察教師角色認同與教學實務深受初始信念影響，藉由與研究社群成員反覆磋商、討論以及教學實務的反思實踐。最終，個案教師在重新發現自身核心教學價值與信念後，理解學生是學習的責任中心。

(五) Chen、Lin、和 Yang(2018)探討生手師培師輔導在職數學教師的專業成長

研究啟示：臆測是數學思考的重要心智活動，教師學習設計臆測活動是落實臆測於課室教學的主要手段。師培師規劃與實施臆測活動的設計工作坊便是協助教師學習建構臆測活動的鷹架，有助於學生數學能力的養成。

上述研究均說明教師專業化是一種持續學習和發展的過程，教學是在實務中學習。有效的數學教師專業成長模式，藉由融入教師日常教學並透過教師專業成長社群協助共同備課（共同準備教學、探究教學主題、交流理念與經驗、擴展專業知識、解決教學實務問題）、設計課程、研發教材、創新教學方法、精進教學策略、完成專案任務…等等。教師在磋商、討論、反思與實踐建等過程中降低理論與實務磨合，進行教學改變並促進學生學習的理解（李源順、林福來、陳美芳，2012）。因此，瞭解建構專業成長的學習機制，不但有助於教師個人知識的加深與增廣，亦可改善教學品質與學生的學習。

六、結語—尚缺哪些知識或素養？

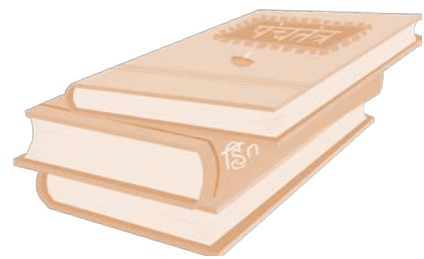
Arbaugh(2003)藉由實徵性研究實證教師教學專業成長來自四個領域的支持：建立社群及關係、建立跨越理論及實務的連結、課程改革以及發展專業感(sense of professionalism)。國內相關實例，以新竹高中與清華大學組成的高瞻計畫研究團隊為例（陳佩英、焦傳金，2009），我們可以看到該校研究社群之建構歷程，是透過跨領域多元專業組合之小組行動、溝通、磨合，逐漸建構以團隊合作之行動研究模式。竹中研究團隊研發新課程和教學方法，符合專業學習社群的分享領導，同時也蘊含協同研究與行動意義的專業成長之特性。

回顧新加坡在 PISA 2012 的表現與臺灣大致雷同，但新加坡學生中高分群更多，成績差的學生卻少臺灣許多，新加坡學生認為學數學是相當好玩且有用的。德國在 PISA 2012 研究結果顯示，學生的數學成就表現有很大的改善。特別是低學習成就的學生減少(Sälzer & Prenzel, 2014)，Sälzer 與 Prenzel 的研究顯示要顧及學生學習數學的情緒。教師要關照學生的數學情緒，誰關照數學教師的情緒？數學是科學之母，數學教師如何透過教材、情境脈絡的營造、教學與師生互動，展現數學之美？或是喚起教師的詩性智慧，激起學生的好奇心、想像力的詩性智慧，尚缺哪些知識或素養？李源順與林福來（1998、2000）指出數學教師的專業成長是一個緩慢的過程，甚至是一個終身發展的過程，它不是經過短時間能達到顛峰。

參考文獻

- 余民寧、韓珮華（2009）。教學學習興趣與數學成就之影響：以TIMSS 2003臺灣資料為例。*測驗學刊*，**56**（1），19-48。
- 李源順、林福來、陳美芳。（2012）。理論與實務持分者對不同身分國小教師所需學教學專業知能觀點之比較研究。*科學教育學刊*，**26**（6），539-562
- 李源順、林福來（2000）數學教師的專業成長:教學多元化。*師大學報:科學教育*，**45**（1），1-25。
- 李源順、林福來（1998）。校內數學教師專業發展的互動模式。*師大學報:科學教育類*，**43**（2），1-23。
- 林勇吉、秦爾聰、段曉林（2010）。以敘說探究探討一位國中教師發展數學探究教學之信念與實務。*教育科學研究期刊*，**55**（3），1-32。
- 張淑宜、辛俊德（2011）。學習社群與教師專業表現關係之研究。*臺中教育大學學報:教育類*，**25**（1）83-103。
- 教育部（2009）。中小學教師專業學習社群手冊（再版）（頁8）。台北市：教育部。
- 陳佩英、焦傳金（2009）分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。*教育科學研究期刊*，**54**（1），55-86。
- 劉致演、秦爾聰、尤昭奇（2017）。探討一位國中數學教師發展探究教學之專業成長。*臺灣數學教育期刊*，**4**（2），33-68。
- Arbaugh, F. F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teacher. *Journal of Mathematics Teacher Education*, **6**(2), 139-163.
- Chen, J. C., Lin, F. L., & Yang, K. L. (2018). A novice mathematics teacher educator–researcher’s evolution of tools designed for in-service mathematics teachers’ professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, **21**(5), 517-539.

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *The Learning Professional*, 28(3), 35-36.
- Lin, F. L., Wang, T. Y., & Chang, Y. P. (2018). *Effects of large-scale studies on mathematics education policy in Taiwan through the lens of societal and cultural characteristics*. *ZDM*, 1-14.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2015). Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6, 115-126.
- Sälzer, C., & Prenzel, M. (2014). Looking back at five rounds of PISA: Impacts on teaching and learning in Germany. *Letnik*, 25(5-6), 53-72.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.



大手牽小手—教師專業社群的陪伴與支持

陳延興

國立臺中教育大學教育學系教授

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要實施在即，依據實施要點，教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；具體而言，教師專業發展的做法除了可透過領域或科目之教學研究會、年級或年段會議，可由教師自發組成校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效（教育部，2014）。然而上述教師專業學習社群的建立，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。

教師進行專業發展的歷程中，需要校外各種專業人員之協助與支持，除了其他中小學在實務或研究方面具有經驗之實務工作者之外，更需要大專院校的教授或研究員協助中小學校教師進行專業發展。然而，外部專家應該扮演怎樣的角色方可有效協助學校教師專業社群進行發展？外部專家如何陪伴學校行政人員積極支援教師的專業社群活動？大學與中小學不同層級、不同學年和領域間的社群，如何克服時間和空間的因素而交流？本論文研究者透過文獻探討與個人經驗的敘說，先從學理針對教師專業社群的相關概念進行分析，並以親身帶領中小學教師專業社群的經驗進行敘說與分享。

二、本文

本文將分別說明教師專業社群的概念，其次說明大學教師與中小學教師專業社群的陪伴與支持，再者說明教師專業社群之陪伴經驗與提供建議。

（一）教師專業社群的概念

近年來，鼓勵教師成立社群進行專業成長已經越來越普遍，而與教師專業社群相關的概念有數個，在此需要為該概念進行探討。教育部（2014）在十二年國民基本教育課程綱要總綱提到教師應組「專業學習社群」，本期主題為「教師專業社群」，也有學者提及「教師實務社群」（王為國，2007），或 Wenger（1998）提到的「實務社群」（communities of practice）等。研究者參考王為國（2007）對於「教師實務社群」的定義：係指一種非正式之組織，其組成份子乃是跨越目前學

校之正式組織，由教師自願形成或學校指派之成員共同組成，其主要焦點著重於重要的教育議題或主要之課程實務，在同一個課程實務社群中，老師們會藉由互動與分享，彼此互相學習，他們會發展出社群內共同的知識，分享相同的資源。由此可知，上述幾個名詞的共同交集為：「社群」，而教師進行課程與教學本身亦即展現教育專業的實務工作，透過教師成員組成社群進行互動、分享與學習，本身亦帶有「相互學習」的意涵，因此研究者不對此加以區分，在本文以教師專業社群指涉上述的概念。

教師進行教學實務工作，必須強調其實務的重要性與獨特性。McLaughlin (2003) 建議身處在當前價值多元、多樣差異與自由民主的社會，建構一致與整體性的教育專業社群是必要的。Wenger (1998)指出，實務社群的概念係指在主動參與社會社群的實務中，建構與社群相關的認同；而這一概念包括四個要素，意義(學習即經驗)，實踐(學習即實行)，社群(學習即歸屬)，認同(學習即形成)。換言之，Wenger 的實務社群概念聚焦於社會性的學習角色，包括主動參與、社會歸屬感與認同的建構。Pendlebury (1990a; 1990b)提到實務工作者的社群成員彼此之間應該公平尊重且相互關心，任何成員行使個人的自由需要有所限制，因為成員間需要考慮其他社群成員。因此，她進一步說明實務社群成員所包含的重要能力，包括對於情境的感知力、想像力、洞察力與實踐智慧的經驗。

依據前述，實踐智慧是實務社群運行的重要能力，Chen (2007) 指出實踐智慧係指行動者針對特定情境的感知能力、同時重視慎思熟慮的歷程、透過想像力、重視情緒或情感、並依據長期累積的經驗智慧，以開展人類長遠生活的幸福成長 (*eudaimonia, human flourishing*) 為目的，時常進行道德層面的考量，以作出適當的決定。然而，面對教師實務社群的運作歷程，作者建議以教學實踐智慧作為教師實務社群的重要概念，教學實踐智慧係由學者 McLaughlin (2003) 依據亞里斯多德的實踐智慧，提出教師教學所應該採取敏銳的洞察力並進行審慎的判斷，進而變成經驗豐富且敏銳感知情境脈絡，透過慎思作出合乎倫理的決定，成為一位教學實踐智慧者。

換言之，教師專業社群係為個別教師教學實踐智慧的集體展現，教師宜走出舒適圈，破除孤立的教室之王的觀念。實務社群的教師成員應有良善的目的，以考量學生學習與精進教師教學專業為核心，透過累積的經驗與形成的智慧，展現對於教育或教學情境的感知力，敏銳的洞察力，豐厚的想像力，進而為了教育本質的內在目的而努力。

(二) 大手牽小手----教師專業社群的陪伴與支持

當前面臨十二年國民基本教育改革之際，國民核心素養的理念課程，可能轉化為官方正式的課程、知覺課程、運作課程、經驗課程，但重要的關鍵是教師宜透過教學實踐智慧進行國民核心素養的課程轉化，主動積極參與課程改革過

程，透過貢獻課程教學實踐智慧，彰顯教師專業素養與教育專業價值，讓十二年國民基本教育課程綱要更能貼近理念課程、官方正式的課程、知覺課程、運作課程、經驗課程的共同交集（蔡清田、陳延興，2013）。因應新課程改革，教育部建議學校應該鼓勵教師依照個人的教育專業或興趣，以跨學年或領域科目的方式，組成教師專業學習社群（洪詠善、范信賢主編，2015）。教育部國民及學前教育署希望透過由下而上的教師專業成長社群自主改變課程與教學，協助學校教師自發性組成社群，以學生為學習主體之方式自主活化教學，並邀集專家學者到校給予諮詢或指導，促進教師專業成長與改變教學方式（何雅芬、張素貞主編，2017）。

學校的實務社群是校內專門探討學校相關議題的團體，藉由教師對社群的認同，密切的互動，來共同分享知識與實務，在這個過程中，藉由參與及人際互動中獲得學習，並可以培養教師之專業能力（王為國，2007）。實務社群在教師專業發展方面，可以促進教師學習、提供教師學習機會、激發教師專業熱情、激發教師學習動機、促進教師專業知能、協助輔導新手教師、塑造學校積極的文化及建立多元化溝通管道（王為國，2007）。由此可見，教師專業社群有許多正面的意義與價值，如何有效落實與發展是可以精進教師專業成長的有效途徑。

以往教師的課程發展進修模式多以專家領導與協作，中小學端多是希望專家學者能協助其產出一套完整的校本課程為目標，然而課程發展之引導權仍在專家學者手上，事實上學校實務工作者應該先從認識自身的教學困境出發，並從實際的計畫中找尋解決問題的資源、設計提升能力的方案，因此由大學端團隊與中小學教師社群，係以「增能模式」作為合作發展指引，教師不再是接收者，而需展現實務工作者的專業，提升解決困境的能力，進而從自身作起活化課程與教學（顧瑜君、吳明鴻、黃彥瑜、李珊，2017）。

大學教師到中小學進行專業支持與陪伴應是一種互惠的關係，儘管教育部和許多學校教師認為專家學者所扮演的是一種所謂的指導關係，研究者認為教師之所以作為實務工作者，即她們在教育實務中發揮其專業知能，透過累積的教學實踐智慧進行教學與輔導，大學教師儘管可以掌握許多教育學術的新穎專業知識，但是需要透過學校教師的實踐與從實作中進行省思，研究者認為她們才是真正的教學專業，大學教師則是一種支持與陪伴的關係。這也是研究者一直秉持的理念與作法。

（三）教師專業社群之陪伴經驗與建議

研究者在擔任國小教師的初期，即與幾位志同道合的同事自發組織一個教師讀書會，利用課餘時間進行專業支持與陪伴，至今與這一群教師仍保持適切的聯繫。到了大學服務，也透過教學發展中心的支持，多次組織教師專業社群進行專業成長。研究者曾多次陪伴學校教師進行社群的專業發展，在此分享擔任中小

學教師專業社群的陪伴經驗，一次是陪伴一群南部的小學教師設計品德教育課程的教師社群，另外是陪伴一所作為 108 課綱前導學校的經驗，人人國小(化名)採取全校教師參與社群的方式進行課程革新。

1. 鼓勵學校行政人員積極參與並提供協助

針對指派的任務型教師社群，例如當前學校推動十二年國教的校訂課程，學校行政如何支援教師專業社群的積極活動？首先，校長願意積極參與教師專業社群，本文作者與人人國小互動的兩年歷程中，校長均全程參與，主要協助的主任與組長等行政人員均能協助參與。該校的做法，係將各處室主任與組長打散分成六組，融入她們主要授課的年段之中，譬如，教學組長在該學期授課主要在六年級，便將其編入六年級教師那一組。兩年下來，作者發現因為校長和主任都會全程參與，教師也更願意全程參與，逐漸形成一種習慣與責任，也讓該社群得以順利運作。

2. 與學校行政人員培養默契與建立互信關係

每間學校均有特定的教師文化與學校行政人員的文化，校長或各處室主任也有其領導風格，研究者會先到學校的網頁了解一下學校的基本資料，並提早一些時間到學校與校長或承辦主任閒聊，想了解領導者對於該社群陪伴工作的期許，表明大學教師的立場在於協助學校教師進行專業成長，先與她們培養默契，逐漸建立互信互惠的關係。也會適時請問學校行政人員該校推動專業社群的目的，以及需要學者專家協助的具體做法，大部分學校教師較為信服外部專家的觀點，有時候適時地由學者專家傳達正向的教育理念或政策，借力使力，讓學校行政人員得以順利推展，也認參與的成員對於社群產生認同感。

3. 運用教師較能理解的庶民語言分享

大多數學者專家在針對中小學教學實務經驗有限，不是對於中小學的實務經驗所知有限，就是會以學者的崇高理想與專家的專業理念進行思考，常常希望學校教師「應該」怎麼做，較為忽略中小學教師「實際上可以」怎麼做。因此研究者本身在中學服務兩年，小學服務八年，且在大學十一年的經驗中，持續擔任在職碩士學位專班進修學位的中小教師的教學，或是具有指導論文的經驗，且利用機會到中小學進行研習進修或陪伴專業社群，能夠將較為高深或學術的用語適當轉化，以學校教師較能夠理解的庶民語言進行分享，藉此也讓學校教師較能理解與接受。有一次，作者到某一所國中進行研究訪談，想了解國中教師的實際想法與經驗，有一位受訪教師對於作者表示不以為然，認為大學教師都是待在冷氣房裡上課和辦公，無法了解第一線教師之辛苦，我先傾聽她的心聲與訴苦，再適時

採取理解與認同的角度，分享個人的實務經驗且說明個人肯定實務工作者辛苦的立場，進而獲得該位教師的認可，得以順利完成研究的訪談。

4. 適時分享專業新知讓社群成員有所收穫

絕大多數參與社群的教師均抱持學習的心態，大學教師可以適時地運用庶民的語言提供新穎的學理、或是分享在其他學校陪伴的經驗、甚至是提供國外的新知或實際作法，讓參與的成員有收穫的感覺。譬如，作者會利用與社群分享的機會中適時地結合某一些教育的專業概念讓教師理解，提供其他學校的校訂課程或彈性學習課程的作法，或是提供自身到美國或日本參訪中小學所拍攝的班級經營照片，或國外的學校教育作法等，讓參與社群的教師也能覺得收穫良多。換言之，大學教師陪伴學校教師社群是一種互惠的歷程，除了讓大學教師可以結合政府的研究案或是施展個人的理念之外，也能協助參與的教師社群獲得專業新知。

三、結語

教師參與專業社群的目的有自發性與被指派的，自發性的教師認同社群的程度當然比較高，但是如果是因為政策被指派成立或參與，需要透過前述的建議進行社群的發展。特別是當前許多學校因應十二年國民基本教育課程綱要所欲發展的校訂課程，有些學校採取由校長邀集部分行政人員與教師組成專業社群，無論陪伴的大學教師或是參與社群的中小學教師都是在展現各自的教學實踐智慧，兩者均需要具有較高的道德目的，一種堅持以教育本質或內在價值為主的動力，如何關照學生的學習與增進教師的專業知能，透過夥伴的協助與支持，在面對各種教育實務情境時，能夠透過累積的經驗與形塑的智慧，做出適當的教學決定，不僅考量學生學習的幸福成長，也讓教師本身專業工作獲得自我實現與心靈富足。

參考文獻

- 王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。《課程研究》，2（2），41-63。
- 何雅芬、張素貞主編（2017）。《總綱種子講師實地宣講問題解析Q&A》。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 洪詠善、范信賢主編（2015）。《同行~走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》。新北市：國家教育研究院。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。臺北市：教育部。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。《課程與教學季刊》，16（3），59-78。
- 顧瑜君、吳明鴻、黃彥瑜、李珊（2017）。回應鄉村教育處境的教師專業社群發展歷程。載於葉興華、方志華、陳昱宏主編：《探訪桃花源：中小學活化課程與教學社群經驗實錄》（頁26-43）。臺北市：臺北市立大學。
- Chen, Y. H. (2007). *The professional ethics of teaching: A philosophical discussion with special reference to the thought of Isaiah Berlin*. Unpublished Doctoral thesis. Institute of Education University of London, UK.
- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching as a practice and a community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339-352.
- Pendlebury, S. (1990a). Practical arguments and situational appreciation in teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171-179.
- Pendlebury, S. (1990b). Community, liberty and the practice of teaching. *Studies of Philosophy and Education*, 10(3), 263-279.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



淺談教師社群—— 以高科大 USR 計畫跨領域教師社群為例

李筱倩

國立高雄科技大學海洋事務與產業管理研究所副教授

洪浩偉

國立高雄科技大學計畫助理

一、教師社群的意義

近年來在教育改革的趨勢下，教師組織學習與教師領導被視為是改善學校文化的重點，同時為了有效提升教師素質與教學品質，將教師間彼此結合並相互學習儼然成為教育改革的新課題（陳佩英，2009）。而以往教師專業發展是一種個體行為，而非群體行動，因此缺少組織連結、缺乏社群觀念，難以兼顧教師個人與學校組織的同步發展（孫志麟，2010）。然而，有組織合作的成長與學習是教師專業成長的重要目的，也勢必行手段，因其具有分享、支援的優點，而且，將共同目標的教師組織起來，一起團隊合作、行動、反思，發揮整體力量，這種合作式、團隊式的學習觀念，在近代的教育思潮中，已經演變為「專業學習社群」的理論與實務（Hord, 2004）。至於專業學習社群（professional learning community）一詞並非獨一無二的用詞，例如，有學者偏好使用「實務社群」（communities of practice）（Foulger, 2005；Wagner, 2004）、「專業社群」（professional communities）（King & Newmann, 2000）或「學習社群」（learning communities）（Haberman, 2004）來表達同一概念。而此種「學習社群」，廣義是指一群人對所屬團體具有歸屬感及認同感且有共同的目標和價值，群體間透過平等對話和分享交流的討論與學習，以提升專業知能，最後促進組織目標的達成（林思伶、蔡進雄，2005）。由上述定義可見，教師專業學習社群即是以教師合作為本質，具有工作導向、結果導向的實務實踐特性。學者明訂教師專業學習社群具有三個核心原則：（1）教師專業學習社群要能建立良好文化，並善用與促進教師彼此之間合作分享；（2）聚焦於教師專業成長與學生有效率的學習結果；（3）教師專業學習社群要確保學生學到什麼，而不是教師教了什麼（DuFour, 2004）。整體而言，建立「教師專業學習社群」的意義，除了社群間彼此交流分享而不斷學習與進步外，更重要的遇到待解決的問題時，社群運作過程與思考方向能藉由各方所長來解決，以強化組織更有效率並達成目標的能力（吳清山，1998）。

二、跨領域教師社群的功能與意義

教師社群的結構與組成可以是不同學門的領域相結合，形成跨領域的教師社群，而教師社群既有的優勢之一，即是社群知識的總和大於個別參與者知識的總和（Gherardi & Nicolini, 2000），除了知識面，良好的教師社群必須兼顧知識與情

感層面的互動，可以直接促進教學上的創造性轉化（楊智先，2007）。而「跨領域學習」近年已成教育圈和企業圈熱門的時興項目，跨領域學習不像通識有個別的學科，跨領域課程主要是以議題為導向，透過真實存在的問題，以不同角度切入、不同的思維、不同的做法以達到最終的目標（JWU-TING CHEN，2016）。設定一個主題，讓學生「學以致用」，透過一個目標、一個活動了解各類型學科學習的必要性，以及對未來就業、對改善社會、對改善環境提供實質的幫助。而教師本人也就需要具備各項專業知識來支持達到上述目標。例如：為了達到海洋永續的目的，就需要海洋相關的各項學科專業背景的教師來參與，因為海洋本身就是極為多元層面的組成，涉及各面向的人類活動與不同的生態面貌，因而需要結合採取各類性質不同的措施（陳鎮東，2010），而跨領域人才的彙整也因此顯得十分重要。國內目前也有許多跨領域教師社群的組成，例如：臺北市中崙高中於2012年以電子書包實驗計畫為主題，成立了校內資訊特色課程工作小組，及愛i工作坊(iworkshop)，號召校內高中部有意願之教師，包含歷史、地理、音樂、數學、公民、資訊，及數學、理化、英文、地理等科，成立一個以使用行動學習裝置(ipad2)融入教學的專業學習社群，並進行教學教案與課程之研發（謝念慈，2013）。南華大學也為了促進教師專業成長，並有效整合教學資源，鼓勵教師自發性結合不同領域專長之同儕共組社群，提出以華語文學與寫作教師社群。高雄醫學大學教師則發展學能提升中心，設立各項教學社群供教師進修，其中包括「發展跨領域居家照護微學分課程照護指引教師社群」、「環境毒理資訊跨領域社群」、「IPE 跨領域教學工作坊」等等，皆是將不同專業的人才整合，並為達到教學或各種目的而結合的社群。

三、國立高雄大學 USR 計畫跨領域教師社群

國立高雄科技大學(以下簡稱高科大)配合教育部政策，提出「漁鄉關懷與產業競爭力提升計畫」大學社會責任實踐(University Social Responsibility，以下簡稱 USR)計畫，為將食漁教育落實在漁村小學並振興在地產業，結合了產(如魚塢業主及地方漁會)、官(如漁業署、屏東縣農業處及屏東縣教育處)、學(如國立高雄科技大學及林邊、佳冬地區結盟國小)，本計畫教師團隊除高科大外，尚結合華夏、屏科大、長庚及嘉南藥理大學等校，共計 15 位教師聯合組成；而所帶領之學生團隊則依場域發展需求採任務編組，共分 4 小隊，包括安全養殖輔導、創新產品研發、特色行銷漁鄉設計與推廣及食漁教育與在地關懷實踐。高科大 USR 計畫團隊也因此組成跨領域教師社群來共同推動食漁教育，並廣納各方建言，使食漁教育課程之規劃及落實更為周延。其跨領域教師社群包含有海洋事務與產業管理研究所、資訊管理系、水產養殖系、水產食品科學系、通識教育委員會、創新設計工程系等系所教師，過程中高科大海管所更與屏東縣政府合作，共同舉辦食漁論壇，並廣邀中央與地方各機關如教育部、漁業署、農委會等代表與會，也與實際在教育第一線的教案設計教師、在地養殖業者如嘉南漁場等，由不同面向

去規劃真正符合在地性的食漁教育課程，期望藉由這些活動，有效推動並且落實食漁教育。

為執行此 USR 計畫，各系所教師發揮各自專業背景所長，例如：水產養殖系老師除了提供養殖技術的輔導外，也將友善環境的養殖模式導入漁村，以益生菌取代傳統用藥。水產食品科學系老師則將食材與其副產品進行加工再製，包含碎魚肉、魚皮、魚鱗等，提高食材的附加價值。通識教育教師則著重在關懷當地漁鄉人文風情，將漁鄉文化與水產品中的知識以繪本形式傳遞，藉以涵養漁鄉兒童與大學生之海洋關懷情操。資訊管理系與創新設計工程系老師則協助養殖業者建立新型產銷通路，包含品牌與包裝設計，並提供行銷管理與行銷人才培育專題講座。最後由海洋事務與產業管理研究所老師進行全面性的整合，更將漁業資源與漁業政策的相關資源納入討論，使地方文化與地方產業接軌，並進而提升漁鄉產業競爭力。

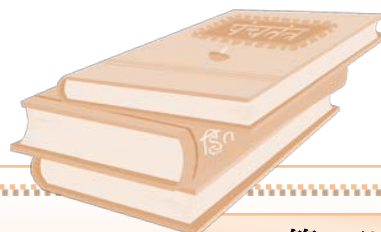
計畫執行的過程中，更重要的是，不僅各學術背景教師提供專業知識與技能以利解決問題、達成目標，尤其因為跨領域教師社群的建立，使得在各個面向工作項目實施時，老師們都能彼此支援，且因為偕同參與團隊不同領域的活動，包括初期的計畫目標於執行策略討論，到期中的計畫活動執行，乃至期末的成果展現與省思回饋，教師社群成員均需親自參與與體驗，除了貢獻一己之長外，尤其藉由跨領域教師的互動及活動參與，因而提升了各自專業以外的知識，使團隊中各個成員都能有所成長。綜觀之，此教師社群即發揮其跨領域的核心理念，不但使教師間彼此專業達到充分發揮，也能有效率地提升教育對象之學習，教師團隊成員間更藉由彼此力量達到充實知識技能、同儕共學的結果，而成為更具跨領域教學及學習的全方位教師。

參考文獻

- JWU-TING CHEN (2016)。關於跨領域學習(Interdisciplinary Learning)，**跨閱誌**，取自：<http://shs.ntu.edu.tw/shsblog/?p=32419>。
- 吳清山（1998）。**學校效能研究**，五南圖書出版股份有限公司。
- 林思伶、蔡進雄（2005）。**論凝聚教師學習社群的有效途徑**。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台，**學校行政**，69卷，138-158頁。
- 陳佩英（2009）。一起學習，一起領導：專業學習社群的建構與實踐，**中等**

教育，60卷，3期，68-88頁。

- 楊智先（2007）。教師社群互動、工作希望感受與創造性轉化之關係：量化模式建構與典範案例分析，**國立政治大學教育研究所博士學位論文**。
- 謝念慈（2013）。高中特色課程建構－以 Ipad2 融入教學資訊特色課程為例，載於吳清基(主編)，**教育政策與學校行政**，145-176頁。
- 南華大學教學發展中心（2017）。教師專業成長社群申請公告，取自：<http://ctld2.nhu.edu.tw/app/news.php?Sn=900>
- 高雄醫學大學 學分學程公告網頁（2019），取自：<https://cfip.kmu.edu.tw/index.php/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E5%AD%B8%E7%A8%8B>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Foulger, T. (2005). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 442(1), 62-89.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. *Organization*, 7(2), 329-348.
- Haberman, M. (2004). Can star teaches create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. *Teachers College Press*.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- Wagner, T. (2004). The challenge of change leadership. Transforming education through "communities of practice." *Education Week*, 24(9), 28-30.



CIPP 評鑑模式運用於教師專業學習社群—— 以 SSVS「有」老師行動研究社群為例

尤雅智

國立台北科技大學技術與職業教育所博士生

黃妍綾

臺北市立松山高級商業家事職業學校商業經營科代理教師

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要總綱提及教師是專業工作者，需持續專業發展、支持學生學習並自發組成專業學習社群。108 學年度新課綱主力推行素養導向學習。前教育部長葉俊榮認為新課綱核心精神係以素養為中心，培養學生的知識、能力與態度，讓學生可以解決未來可能面對複雜萬端的問題，及多元社會人際溝通的能力（王韻齡，2018）。整合以上背景因素並積極因應十二年國民基本教育課程綱要公開授課及回饋提供支持，本文作者之一自主性發起名為「SSVS『有』老師行動研究社群」。（SSVS 為「臺北市立松山高級商業家事職業學校」之英文簡稱。）

「SSVS『有』老師行動研究社群」核心理念與價值在引領師生彼此的「覺察、思辨、選擇與負責」，意即教師時刻覺察班級經營或教學困境、願意思辨造成困境的關鍵因素、選擇兼具效率效能的教學方法與學習策略，提升教師教學專業知能與教學成效、引導學生對自我學習負責；社群運作模式採取完整呈現當前公開授課及回饋強調「備、觀、議課」三道流程為主，並輔以鼓勵夥伴教師提出建議與看法。社群召集人嘗試與夥伴教師一起挑戰並解決過去教學現場社群教師偏愛同儕對話較不喜歡協同共備、發展新課程、分析教學歷程和輔導新進教師的困境。順此達到教學現場師生雙贏目的也同步符應 108 課綱之素養導向教學之自發、互動與共好的精神。

每個社群成立與運作不可避免會經歷或多或少的人、事、時、地、物等相關資源決策，而王全興（2009）指出 Stufflebeam 所大力倡導的 CIPP 評鑑模式，是以幫助行政人員作好決策為主，他認為評鑑是一種歷程，將評鑑設計與教育計畫相連接，從教育目標的選擇、決定到教育活動進行時會運用到的資源、實際進行狀況，以及最後的成效等，每一部分都加以評鑑，且前後又可相互提供修正、調整與回饋。

綜上所述，本研究擬融入 CIPP 評鑑模式於「SSVS『有』老師行動研究社群」，希冀透過當前依舊頗具好評的教育評鑑模式之一 CIPP 模式，協助本研究系統且完整地達成本研究目的：

- (一) 融入 CIPP 評鑑模式紀錄並分析「SSVS『有』老師行動研究社群」運作歷程。
- (二) 探討公開授課之「備、觀、議課」運作方式對社群夥伴教師在高職經濟學課程與教學面向能否達成精進的預期目標。

二、「教師專業學習社群」基本內涵與運作困境

十二年國民基本教育課程綱要總綱提及教師是專業工作者，需持續專業發展、支持學生學習並自發組成專業學習社群。「教師專業學習社群」意義是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決；積極目的在提高教師自我效能與集體效能、促進教師實踐知識的分享與創新、提升教師素質與學生學習成效，消極目的在激發教師進行自我反思與成長、甚或減少教師之間的孤立與隔閡；常見類型為年級、學(群)科或領域、學校任務、專業發展主題、跨校、網路及其他形式(教育部，2017)。而潘文福、莊蕙瑛(2012)研究顯示，一般社群教師成員偏愛同儕間的對話與主題式的探究，比較不喜歡協同備課、新課程發展、教學歷程分析和新進教師輔導。

三、「CIPP 課程評鑑模式」緣起發展與概念架構

CIPP 評價模式，亦稱決策導向或改良導向評價模式，是美國教育評價家 Stufflebeam 倡導的課程評價模式。論起「CIPP 評鑑模式」的緣起與發展，主要係由美國著名教育評價專家 Stufflebeam 於 20 世紀六七十年代提出的，並經過許多階段的實驗與修正後建構而成。CIPP 基本架構包含四個面向，分別為背景(context)、輸入(input)、過程(process)及成果(product)，一般簡稱為 CIPP。Stufflebeam 並於 2003 年正式定義「評鑑是描述、獲取、提供，及應用描述性和判斷性資訊的歷程。這些資訊涉及研究對象之目標、設計、實施及結果的價值與優點，有利指導決策，增進對研究對象的了解。」(王全興，2003)。其實教育評鑑模式的數量甚多，然而彭重恩(2004)的研究表示現階段的教育評鑑一般皆採用 CIPP 模式。曾淑惠(2008)除指出 CIPP 評鑑都是環繞一個核心價值來執行(如圖 1)。林建良等(2013)更指出課程評鑑應著重接受評鑑的課程是否達到其預先規劃的教學目標，而評鑑的內容與結果也可用來改善課程與教學方式的參考，教師更可透過專業成長社群的相互交流，激發改善課程的能力與潛力。

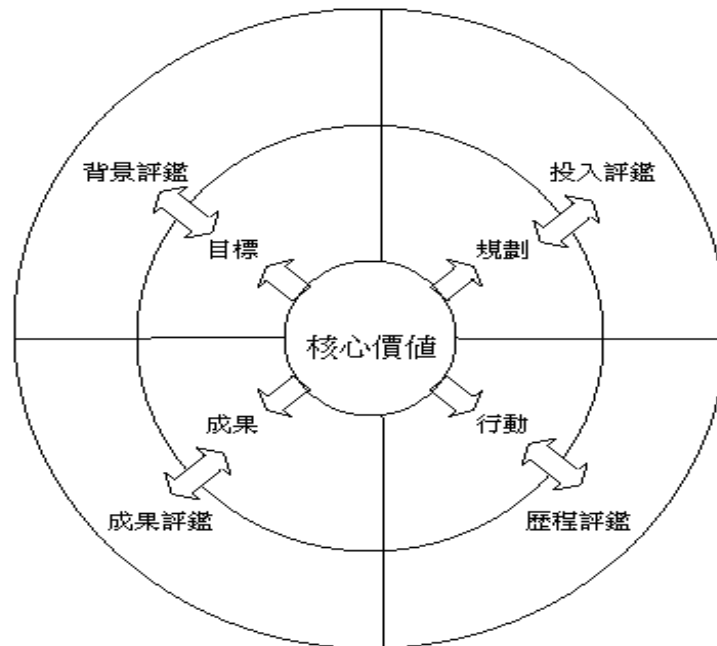


圖 1：CIPP 評鑑概念架構圖

綜上所述，本社群夥伴教師經過討論及綜合意見後，決定嘗試以 CIPP 評鑑模式融入教師專業學習社群運作，並挑戰過往較不受一般社群教師成員喜愛也較費時但卻較深刻的備觀議之公開授課類型，期望透過協同備課、教學法的開展、教學歷程分析...等後，達到教學精進與專業知能再提升。

四、CIPP 評鑑模式於 SSVS 教師專業學習社群運作歷程與發現

CIPP 模式的基本觀點認為：評鑑最重要的目的不在證明，而在改進。也主張評鑑本身應是一項系統工具，在評鑑歷程中聽取他人提供的信息，以協助方案達到成效。所以在各項評鑑活動中，掌握評鑑架構與實施流程是必要的。執是故，本研究以 CIPP 評鑑模式對融入教師專業學習社群於高職經濟學教師公開授課之「備、觀、議課」歷程進行背景、輸入、過程與成果各面向資料的收集、分析、討論與溝通如下：

(一) 融合 CIPP 模式於本研究之教師專業學習社群運作歷程

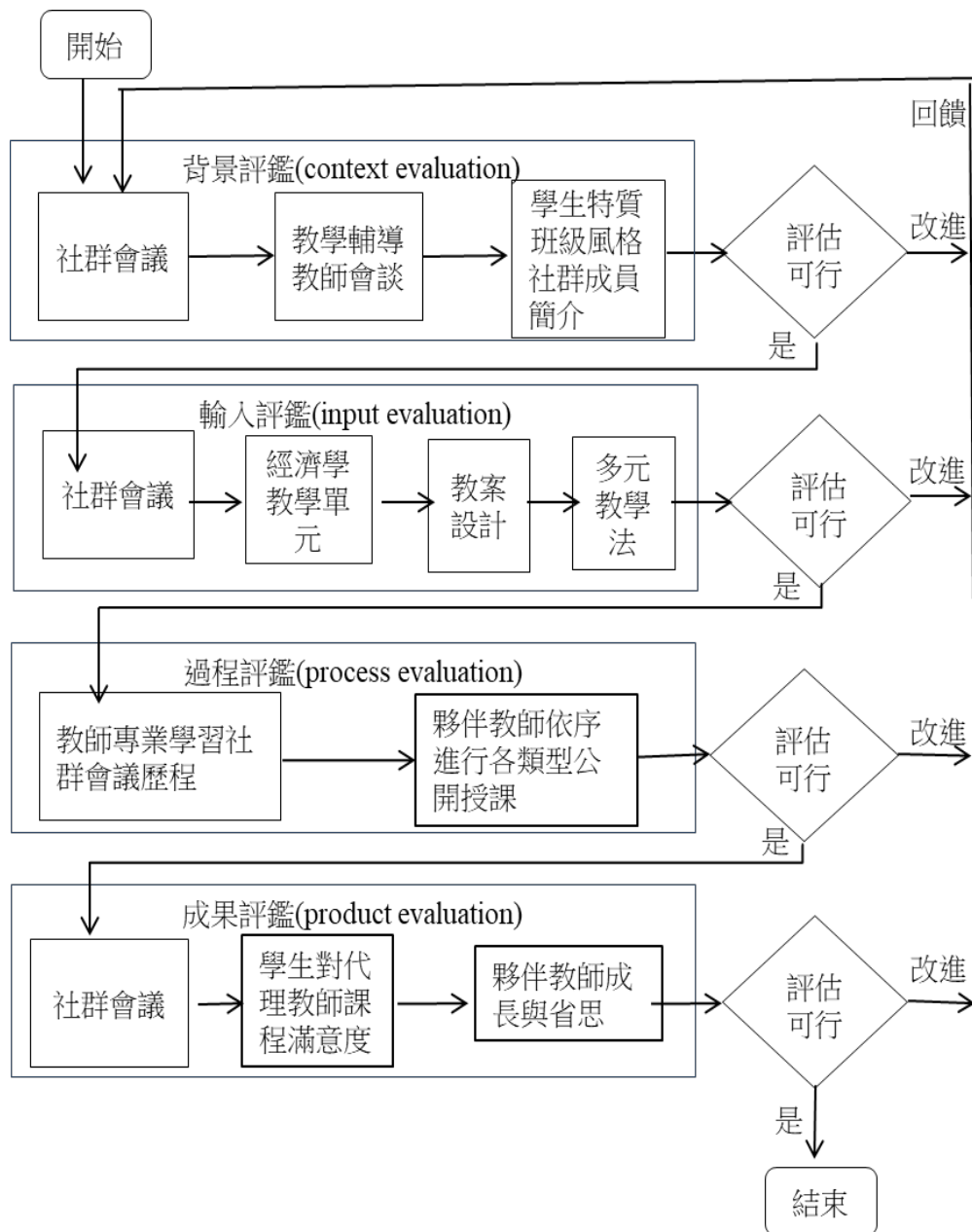


圖 2：「SSVS『有』老師行動研究社群」運作歷程流程圖

(二) 融合教師專業學習社群運作之本研究 CIPP 課程評鑑模式

另針對環繞著「覺察、思辨、選擇與負責」社群課程核心價值來運作四個評鑑向度，本研究融合教師專業學習社群運作之 CIPP 課程評鑑模式圖呈現出 CIPP 評鑑模式如圖 3 所示。

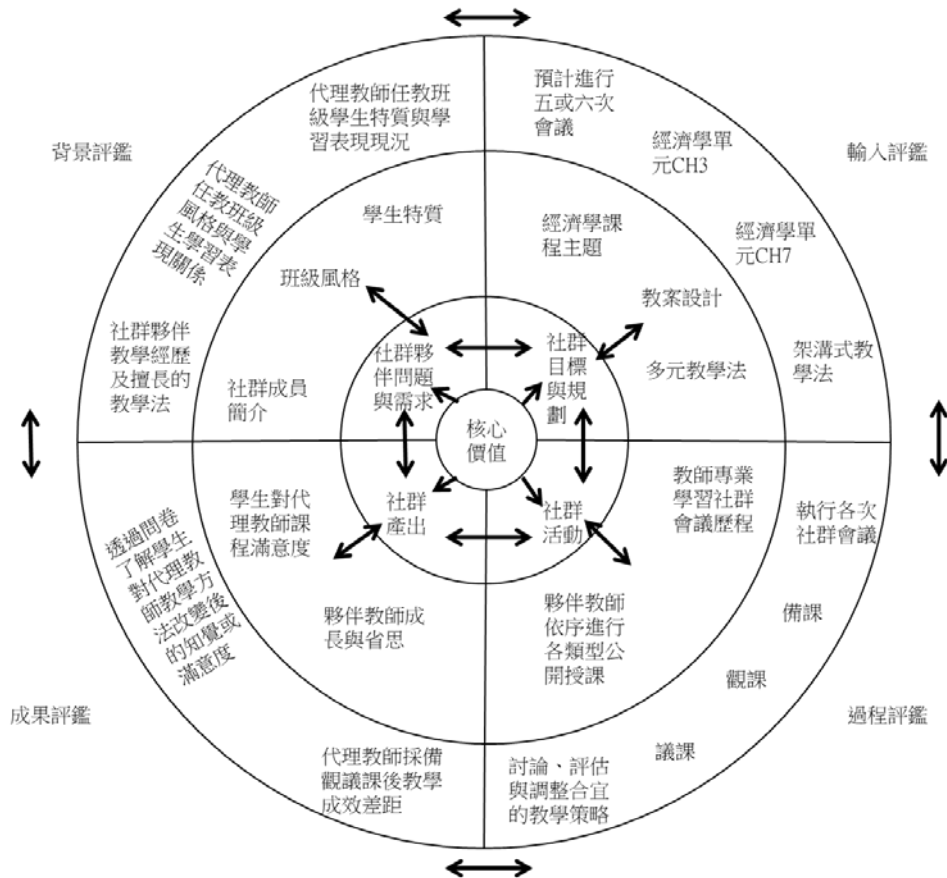


圖 3：SSVS「有」老師行動研究社群經濟學課程評鑑模式圖

(三) SSVS「有」老師行動研究社群經濟學公開授課實施歷程與發現

茲將融合 CIPP 課程評鑑於「SSVS『有』老師行動研究社群」的運作歷程與發現，細項說明如下：

1. 核心價值

「SSVS『有』老師行動研究社群」核心價值為提升教師「覺察、思辨、選擇與負責」的教師專業知能，協助夥伴教師覺察班級經營或教學困境、思辨造成困境的關鍵因素、選擇兼具效率與效率的教學方法與學習策略，除強化教師教學專業知能、提升教師專業成長及教學成效之餘，亦能透過教師有效教學後之餘力以引導學生對自我學習負責，進而達到教學現場師生雙贏的目標。

2. 背景評鑑

Stufflebeam 的背景評價一般就是指在特定的環境下評定其需要、問題、資源和機會。本研究界定的背景評鑑項目包含學生特質、班級風格與夥伴教

師教學資歷(教學法)等三大構面，茲整理如下表一所示。

表一 背景評鑑三大構面

構面	說明	
學生特質	學習力弱、遇不解時亦呈現放棄狀態。另教師根據過去課堂經驗判斷半數學生課堂表現認真、回家亦有複習，而少數學生課後為生計打工、影響課堂反應。	
班級風格	班級欠缺讀書風氣、需等到段考到才想進行課程討論。	
夥伴教師教學資歷(教學法)	教學輔導教師	25 年（並擅長經濟學多元教學法）。
	代理教師	17 年（採取傳統教學法）。
	實習教師	跟隨教學輔導教師進行教育實習。

3. 輸入評鑑（社群規劃及目標）

Stufflebeam 的輸入評價一般是在背景評價的基礎上，對達到目標所需的條件、資源以及各被選方案的相對優點所做的評價，其實質是對方案的可行性和效用性進行評價。本研究界定的輸入評鑑項目是以代理教師備課前教案及自編講義為主。

(1) 經濟學單元主題：3-1 慾望與消費、3-2 效用的意義

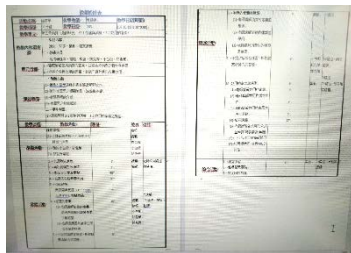


圖 4：CH3 教案流程

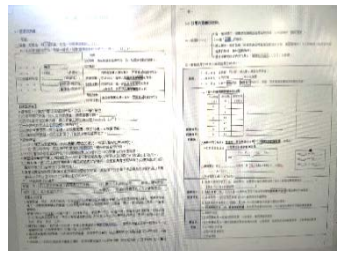


圖 5：CH3 教學講義



圖 6：CH3 教學簡報

(2) 經濟學單元主題：7-1 完全競爭市場短期均衡數量與價格



圖 7：CH7 教案流程

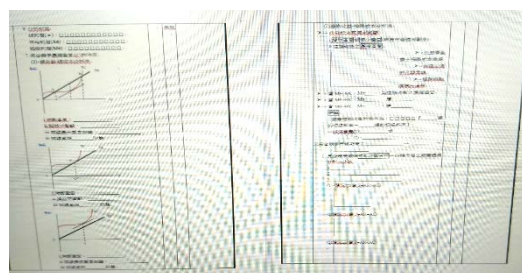


圖 8：CH7 課程講義

4. 過程評鑑

Stufflebeam 的過程評價是對方案實施過程中作連續不斷地監督、檢查和反饋。本研究界定的過程評鑑係透過五次教師專業學習社群會議，並依序進行教學輔導教師示範型公開授課、代理教師備觀議課型公開授課與實習教師教學演示型公開授課，透過三者公開授課及交叉觀課，協助夥伴教師解決過去教學困境並發展經濟學新課程。

(1) 五次教師專業學習社群會議歷程



圖 9：107.9.27 社群成立，教學輔導教師說明社群願景與方向



圖 10：107.10.18 代理教師詢問單元教學流程與活動安排是否合宜，教學輔導教師提出可修正空間的建議

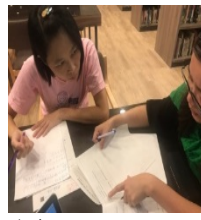


圖 11：107.10.23 代理教師專注傾聽教學輔導教師分享課程與教學脈絡並學習教學輔導教師傳授的教學技巧



圖 12：107.11.29 教學輔導教師採步驟化教學法逐步統合兩位夥伴教師教學流程的矛盾



圖 13：107.12.11 教輔教師示範學一反三兼具效率效能的跨單元教學法

(2) 夥伴教師各類型公開授課暨備觀議課歷程

教學輔導教師進行示範教學並提供專業教學建議；接引夥伴教師進行教學流程與觀課指標的討論；透過課程共備以協助夥伴教師精進教學，並確定代理老師欲精進教學的策略與指標。歷程如下列各圖所示：



圖 14：107.10.18 備課：教學輔導教師提供實習教師脈絡架構教學法



圖 15：107.10.23 觀課：教學輔導教師觀課代理教師

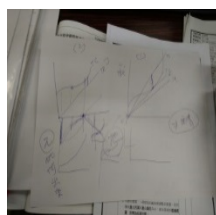


圖 16：107.12.11 再備課：教學輔導教師提供代理教師 ECO7-1 脈絡式教學法

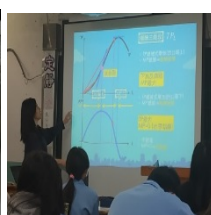


圖 17：107.12.3 再觀課：教學輔導教師觀課實習教師



圖 18：107.12.11 議課：教學輔導教師說明代理教師應如何修正讓課程進行更流暢

教學輔導教師安排夥伴教師相互入班觀課，並引導夥伴教師進行「ECO 7-1 完全競爭市場短期均衡」教學方法的討論，從討論中診斷社群教師教學應注意的核心問題，除讓代理教師達到精進教學外，實習老師從旁體會更多講義的編排、教學策略與班級經營技巧。茲整理如下表二：

表二 夥伴教師公開授課

公開授課者	公開授課類型	觀課者進行專業回饋
教學輔導教師	示範型	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 代理教師：整體教學除了能統整新舊課程，亦融入生活哲學素養。 ➤ 實習教師：透過脈絡架構式統整教學，讓學生除了能串聯新舊課程外，也更具備多元素養能力，活絡了經濟學這門課程。
代理教師	備觀議課型	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 教學輔導教師：整體教學流程順暢，讓學生了解市場學的相關性及相同觀念；適時總結上課重點，將新舊知識相串聯與觀念重新建立；實施補強課程，重複強調觀念，透過題目練習增強學生的記憶力。 ➤ 實習教師：整體教學流暢，但可以再多加強基本觀念，並運用更佳的教學策略讓學生更熟悉課程與圖檔。
實習教師	教學演示型	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 教學輔導教師：整體教學流程順暢；簡報的方式教學，有助學生學習，概念講授清晰；運用抽號碼提問，使學生更專注。 ➤ 代理教師：整體教學流暢度佳，透過簡報與口述、講義教學，讓學生清楚了解圖檔與本章重要觀念。

備註:透過教學輔導教師示範教學及「備觀議課」流程，給予代理教師「ECO7-1 完全競爭市場短期均衡」課程上專業教學建議，透過觀課了解代理教師長久以來的教學盲點。事後的議課，讓代理教師瞭解更深層教學核心價值與專業教學技巧，透過專業成長社群，學習如何將正確教學觀念具體步驟化融入班級經營，達到社群目標。

代理教師的覺察與選擇：覺察到任教班級學生同儕互動較少，透過教師教室走動可協助同學互動與教學輔導教師帶領下，代理老師重新選擇適合的教學法並了解應如何修正「ECO 7-1 短期均衡」之「TR-TC」分析技巧，透過議課更能將課程內化成全面的教材。除了得到許多教學技巧與提昇自我教學品質外，對「完全競爭市場產量與價格」的教學更是一大盲點得突破。

實習教師的覺察與選擇：覺察上課前的引起動機除了複習內容外，同時試著讓學生靜下來，或是抓住學生的專注力；可將重要的符號意義，寫在黑板旁，讓學生能隨時對應與回顧；學習單可分段設計，或以團隊方式完成，提高學生參與度；可更積極介入上課睡著的學生，讓他們能回到課堂上。例如可試著讓他去廁所洗把臉，或是請學生上台畫圖，了解他的學習情況；因使用簡報教學，較容易忽略左半邊的學生；可多舉實際的例子，或是新聞案例，增加與社會的連結。

5. 成果評鑑

Stufflebeam 的結果評價是對目標達到程度所做的評價，包括：測量、判斷、解釋方案的成就，確證人們的需要滿足的程度等。本研究界定的成果評鑑主要在夥伴教師成長與省思、學生對代理教師課堂滿意度等兩大構面，茲呈現代理教師與實習教師歷程所得之心得語句紀錄如下並摘要教師成長與省思於下表三所示：

表三 社群運作成員與學生滿意度摘錄

構面	細項	摘錄
學生對代課教師課程滿意度	內容表達	多數覺得清楚流暢，少數認為講課速度太快而產生觀念不清楚
	課程講授	多數覺得能引起學習興趣與動機。少數覺得若遇太難題型，講解速度過快，會讓想學的動力減弱，並產生放棄感
	課堂互動	認同老師所採用的課堂活動，且能營造良好的上課氣氛
	其他	大致上可理解，語速太快，還未熟悉的課程將會直接放棄，容易產生新舊知識無法連結，導致不想繼續聽課。希望老師可以先將基本觀念建立後，再帶入較深的教材，也可以讓我們有自主學習和獨立思考的時間
夥伴教師成長與省思	代理教師	透過專業社群與教學輔導教師無私得傳授脈絡架構式教學技巧，解惑代理教師多年教學盲點，除了精進自我教學能力，在教學上更完整順暢串聯新舊知識。讓學生在學習經濟學不再有陌生感，也慢慢增加學習信心與動力，達到師生雙贏局面。
	實習教師	透過跟隨教學輔導教師實習半年，學習到不只有專業技能提升，在班級經營更是有所獲，發現老師常舉大量貼近生活的例子，及使用淺顯易懂的詞語串成有架構的邏輯來解釋經濟課程，並於日常生活中善用例子加入要帶給學生的「素養」意識，使學生在潛移默化中吸收。如此的教育方式能同時讓學生將學科與道理結合，是師生雙贏的局面。

伍、結語

教師們除自發性組成專業學習社群探求各種增能機會，透過教師之間有意義的對話，將彼此的教學想法做合乎脈絡的分享將有助於提升教師的教學效能。另若能掌握隱含脈絡如上之（1）新課綱素養導向課程與教學、（2）了解教師專業發展的制度與政策、（3）學習教師專業學習社群的規劃與運作、（4）熟悉教師公開授課規劃與實施流程等要點並以系統化科學方法落實於課堂實踐，相信無論職前或在職教師時刻願意持續專業增能且落實教室後，不只領導教師專業成長社群的社群召集人、執行公開授課之夥伴教師、從旁觀摩並參與學習且自發進行歷程紀錄的實習生三者得以在備觀議課式教師專業學習社群運作中受惠，受益匪淺的最終更是教室裡的千百孩子們，這豈不就是十二年國教新課綱及吾等期待教學現場師生雙贏的樣貌乎？！

參考文獻

- 王全興（2009）。CIPP評鑑模式的概念與發展。《慈濟大學教育研究學刊》，5，1-27。
- 王韻茹（2016）。CIPP評鑑模式應用於幼兒園小田園教育體驗學習。《台灣教育評論月刊》，5（9），110-116。
- 王韻齡（2018年1月10日）。〈教育部長葉俊榮專訪：「108課綱準時上路，大考朝向素養導向改革」〉。《親子天下》。<https://www.parenting.com.tw/>。
- 林建良、黃台珠、莊雪華、趙大衛（2013）。發展一延伸性CIPP課程評鑑模式運用於高瞻計畫課程－以高中機器人課程為例。《科學教育學刊》，21（3），237-261。
- 孫婧雅、李培鈺（2017）。CIPP課程評鑑模式運用於合作學習課程－以三重某國中合作學習課程為例。《台灣教育評論月刊》，6（9），216-223。
- 彭重恩（2004）。從CIPP評鑑模式的觀點省思國中生活科技教學之實施。《生活科技月刊》，37（6），33-41。
- 曾淑惠（2004）。《教育評鑑模式》。臺北市：心理。
- 劉欣華（2017）。CIPP評鑑模式應用於教師專業學習社群發展國小高年級作文課程。《台灣教育評論月刊》，6（9），203-209。

- 教育部（2017）。教師專業學習社群的理念。臺北市107學年度教師專業學習社群與同儕輔導社群召集人培訓研習手冊，8-10。
- 潘文福、莊蕙瑛（2012）。教師專業學習社群組成型態與運作方式之個案研究。教育研究月刊，215，98-103。
- Stufflebeam, D. L.(2003). *The CIPP model for evalutaion*.Paper presented at the 2003 annual conference of the Oregon program evaluator network.October 3,2003.Portland,Oregon.



高中教師社群運作的制度局限與突破之道

黃春木

臺北市立建國高級中學教師

一、現況分析：徒有苦勞而不計功勞（Hard work but no credit）

對中小學老師而言，「教師社群」的組成和運作是一個不算太久之前的新經驗，在此之前，大約只有結構鬆散、功能往往僅是分派學期工作的教學研究會，差可比擬。

近年來幾經摸索，「教師社群」從一開始的和教學研究會糾葛不清，到少數「想做事的人」跳脫出來辦研習，再到被一些競爭型計畫半推半就，得做點教學改進的事情，然後終於開始關注課程研發設計，「教師社群」逐漸可以和「教學研究會」區分開來，「教學研究會」的功能及形式不變，「教師社群」則以一種更加彈性、任務導向型態發揮功能。在十二年國教推動中，課程結構變動最大的高中，最能反映上述景況。

不過，絕大部分的高中教師社群還是局限於單一領域，甚至實際上仍是單一學科運作。這種現象的形成，一方面是多數教師沒有跨學科、跨領域工作的意願、觀念或能力；另一方面則是日常工作的時間及空間安排，都很難讓跨學科，尤其是跨領域工作成為可能。

此外，社群運作往往是將「想做事 / 不得不做事」的部分教師集結起來，這種樣態的好處是許多重要或迫切的課程教學專業工作有人做，但缺點則是讓「不想做事 / 可以不做事」的部分教師更能置身事外。值得注意的是，從現有攸關教師工作職責或成績考核的制度而言，「參與 / 經營社群」並非必要，是「多出來的事」，「原來的事」（授課時數、班級經營等）絲毫不減，因此，「社群的事情」這類苦差事做得再好，制度上並未認帳(no credit)。至於「不參與社群」，當然就是「平安如意」。

簡言之，「教師社群」的存在更加凸顯現今高中行政及人事制度設計上的落伍、偏差，這對於教師工作士氣或專業實踐的格局與品質，都已經形成局限，乃至打擊。

二、功能轉型：協力與培力（Collaboration and empowerment）

就高中而言，十二年國教的推動已經很明顯地將經營學校的關注，逐漸從「行政領導」轉型為「課程領導」，而課程實施也不再局限於傳統的教室或固有的班級之內，教師的工作內容、性質、份量都有顯著的改變，整體而言，負擔是加重的。尤其，死抱教科書及考卷、單兵作戰的時代差不多過去了，這也促使教師更加需要進修成長、共備分享、做中學，因此，「在地培力」已事屬必然，教師社群的組織及運作提供了很大的可能性。

從工作的分配、分派，逐漸發展成工作過程、成果的對話分享、協力合作，這是近年來教師社群跳脫教學研究會窠臼，令人稱許的發展趨勢。然而在學校現場觀察，這些具備效能及品質的高中教師社群，幾乎都是「人治」的；學校裏頭總會有幾位優秀的教師願意，而且有能力來組織及運作其學科社群，甚至有一兩位足以經營跨學科或跨領域社群，但這些教師在現行制度下往往是「做功德」、「做健康」的，也可能在下一年，因為一些主客觀因素轉變，這樣的關鍵教師退出，社群隨即無以為繼。

其次，由於十二年國教新課綱即將於 108 學年度正式實施，從 107 至 109 學年度應是這一波課程發展的高峰期，教師社群的經營動能隨之增強，學校整體課程架構和個別課程的實施應該都會在這段期間上路、到位。

109 學年度之後呢？普遍可能出現的狀態是進入高原期，開始停滯不前，比較糟的情形則是盛極而衰，逐步頹壞。癥結何在？就是因為教師社群不是體制內的組織，僅是任務導向的鬆散而隨機之組合，社群工作不在教師職責之內，總是倚靠熱忱或人情來運作。

如何維繫、擴展普遍在 107 學年度已蓬勃發展的教師社群動能，轉化成為學校經營的常態、結構性力量，這是我們眼前必須積極規劃及實踐的一個重大教育課題。

三、重新定位：藉由社群來開展發動（Develop by the community）

教育部為推動十二年國教，已經大幅度地將課程決定的權力下放給高中，往後，做為一個「課程發展」，而非僅是依據國家課綱進行教學的學校，教師專業人力的質或量都應該擺脫教室本位、班級框架的局限，轉而從學校整體格局、在地脈絡中重新衡量、規劃及配置、培力所需的人才。這意味著教育部在課程權力下放之餘，還應該至少再完成兩件事情：

（一）重新評估教師編制，依據學校今後所有必要的專業任務來核算人力，而非依

舊按照班級數設定，例如高中是每班配置 2.25 名教師，這種僅估算課堂教學、班級經營需求的模式，必須拋棄；別的人力需求先不說，單單是因應十二年國教所產生的多元課程類型，「班」的數量已經大幅增加，這些多元的課程（及其教學、評量、學生諮詢輔導），無論研發、試行、定型、實施，乃至後續的再修改，或與時俱進而研發新課程，都需要教師社群持續的維護或改革。這些人力，必須算進來，這樣的人才也應該透過在地培力而養成。

- (二) 規劃教師社群成為學校內的正式組織，最簡便的方式是將領域教學研究會再制度化，賦予其「委員會」(committee)的正式定位，而不只是開開會(meeting)而已。教學研究會就是教師社群，應該依據學校願景及學生圖像，進行領域內單一學科或跨學科的課程發展，以及在教務處協調支持下進行跨領域課程發展。經營教學研究會，以及參與相關的課程研發或領導、在地培力等工作，均屬制度上的職責，必須依據專業素養的標準來委任，而非逐年輪替或推給菜鳥做；有能力承擔且實質承擔的教師，其勞務理應核實計入基本的工作量中，不該以超鐘點（類如「加班」）、感謝與敬佩（類如「無償奉獻」）處理之。

十二年國教的推動若要成功，當下最關鍵的一步就是讓教學研究會再制度化，並配合進行學校整體組織及運作的調整。再制度化的教學研究會，轉型成足以共備分享、協力合作的教師社群，定位為「課程發展」學校的「中間領導」組織，在行政處室與個別教師之間扮演課程教學專業工作轉化、整合的角色，集思廣益、凝聚共識而發展課程、活化教學、在地培力，真正成為學校本位課程發展的中堅力量。



以教師專業對話促進教師專業成長 —基隆市教師會的共備觀議課

顧翠琴

基隆市深美國民小學教師

一、前言

教師專業發展是教育成功的基本要素，教育主管機關為了提升教師專業常會有統一的教師專業發展的要求，需要達到那些指標、那些項目內容或多少研習時數的研習，而這些研習往往不符教學現場所需。教師個人在專業發展的需求也因服務年資、擔任職務、教學領域、個人教育價值觀或個人專業生涯規畫方向而有不同的需求。由有相關需求老師組成的學習社群進行的專業發展較能反應在提升教學現場學生的學習成效上，本文作者以親自參加多個教師社群共備觀議課的經驗探討教師社群以教師專業對話的方式，進行共同備課觀課和議課的進修方式能達成教師專業發展的目的，共備觀議課能成為發展教師專業的一種途徑。

二、教師專業成長的成果要展現在學生的學習成效

歐用生（1998）指出專業成長是教師展現專業的重要部分，教師需要不斷專業成長才能面對隨時在改變的教育現場。周善柔（2008）提出教師專業發展從個人進修轉向學習社群合作分享；從接受技能灌輸轉向自我省思研究再修正的學習模式；從被動接受轉向主動建構與創新。103年11月教育部所公布十二年課綱實施要點提到「為持續提升教學品質與學生學習成效，形成同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋」。從108學年開始課室的教學觀察與回饋將成為中小學教學現場的常態，善用教學觀察與回饋，促進「教」與「學」是當今的課題（張德銳，2017）。教師社群對教師教學、學生學習、甚至是學校文化等學校成功的關鍵因素確實有正向影響力（王淑麗、丁一顧，2017）。

教師在教學工作上除了專業知識和專門知識外，教學實務上應具備了解學生多元差異、察覺學生學習歷程與內在心理、設計學生協同學習和分組合作學習、運用差異化教學的專業能力（劉世雄，2017），才能跟上十二年國教「適性揚才、成就每一個孩子」的教育願景。

以教師社群進行專業成長是當前教育行政機關覺得實施成效良好的方式，專業學習社群強調合作的概念，透過省思對話及分享討論等方式，討論教學實務。實務問題的討論會聚焦於提升學生學習成效，學生學習成效提升也達成教師

追求教學專業提升的目標（吳俊憲，2015）。達到提升學生學習成效要在課堂實踐，課堂實踐是指以共同備課、公開授課與觀課、議課的方式做為教師進修的方式（劉世雄，2017）。

三、以教師共備觀議課的進修方式促進教師專業成長

劉世雄（2018）從研究中得知教師若能相互刺激思考，發揮集體智慧，可提升教師教學實務知識，教師相互協助是基於社會建構理論的協同學習，對專業成長有很大成效。因應十二年國民基本教育課程綱要公開授課及專業回饋提供支持，需要強化學校內部的教師專業發展機制，成立教師社群及進行公開授課，進行課程研發及教學實踐方式，促進更精緻的教師專業成長（吳俊憲，2017）。

共備觀議課是落實教學工作提升教學成效必要之作為，吳國松（2018）認為為達成十二年國民基本教育課程綱要之核心素養，在教學現場，校長及教師須具備課程的轉化能力，共備觀議課之教學研習也提供許多有心於教學改變的教師自我成長與省思的機會，教師應該追求有效共備（王金國，2017）。共同備課-觀課-議課是教師同儕間教學專業對話的三部曲，會讓專業對話更聚焦也更有效果（董書攸，2018）。

從106學年度第二學期起，作者組織基隆地區的老師成立教師學習社群，向中華民國全國教師會申請了教育部補助全教會的教師專業發展支持系統計畫（表一），開啟以學習者為中心理念的共同備課、以觀察學生如何學習為觀課重點、討論如何創設鷹架協助學生學習為主的議課內容，希望從共備觀議課帶領社群老師達到有發展性的教師專業成長。

這個計畫以教師會會員組織四至十二位成立一個基地班（社群），一學期至少三次共同備課，一次公開觀議課，分享三份教學活動設計至少六張的活動照片，及參加成員至少三百字的心得。

表一：基隆市教師會參加中華民國全國教師會教師專業發展支持系統各教育階段別基地班數量統計

期別	計畫起訖時間	基地班（社群）數量	參加教師總人數	高中基地班數量、（教師人數）	國中基地班數量、（教師人數）	國小基地班數量、（教師人數）	幼兒園基地班數量、（教師人數）
一	10603-10607	16	86	4(18)	4(19)	8(49)	0
二	10608-10707	21	110	4(17)	6(27)	10(58)	1(8)
三	10708-10807	27	140	5(23)	7(35)	9(49)	6(33)

資料來源：作者整理基隆市教師會資料

四、以學生的學習需求作為共同備課的起點

共同備課關係到備甚麼和如何備，教師們願意貢獻各自教學經驗就能讓備課產生實用、專業、信任、合作和知識分享的價值（劉鎮寧，2016）。共同備課是教師們共同思考學習目標、設計教學活動、發展教學策略以及編製教學素材或資源準備，也會對於學生可能遇到的學習困難做討論，提出合適的教學策略（劉世雄，2018）。共備的優點能發展良好的教學活動設計、提高教學品質及學習成效、拓展教師間情誼及促進教師專業（王金國，2017）。

第一期每個基地班（社群）的共同備課與公開課，我都到場參與，認識基地班成員、了解基地班共備主題、感受基地班團體氛圍（圖1、圖2）。第二期以參加新進社群為目標，繼續參加的社群藉聯絡人會議（圖3）或輔諮教師培訓（圖4）等碰面時間了解各社群狀況。第三期固定參加的社群有三個幼兒園、兩個國小社群，其他同計畫的基隆地區國中高中社群的觀議課也都會出席跟大家一起共學。無論是哪個社群，我們的共同語言常是學生的先備經驗是什麼？學生學完這個單元要會什麼？我們要用什麼方法或策略引導孩子學習？一個教師的思維有限，教學省思也可能疏漏，一群人相互對話，相互刺激思考，可以獲得高層次的知識（劉世雄，2018）。



圖 1：跨校高年級數學基地班共同備課



圖 2：深美國小語文基地班共同備課



圖 3：基地班聯絡人會議



圖 4：輔諮教師培訓研習

共同備課的教師並不侷限於任教相同年級相同領域的老師，除了領域共備，教學策略、學生表現等都可以是共備的主題，只要是符合一起共備教師關心的主題就是共備的好主題，基隆市的基地班有各種共備主題（表二）。共備的程序可以從個人先自備開始，個人先思考自己班上學生在某個單元的學習表現，自己會想到什麼策略或教學流程要怎樣進行，先做簡單紀錄。接著社群教師進行相互對話，內容是思考學生學習需求涉及的學科知識、學習策略、學習評量及高層次能力的培養（劉世雄，2018）。推行共備活動時，必須致力讓參與的教師有正向的共備觀議課的支持與教學經驗。當參與者的收穫大於付出時間時，較願意持續參與共備活動（王金國，2017）。

表二：基隆市教師會參加中華民國全國教師會教師專業發展支持系統各領域基地班數量統計

期別	基地班（社群）數量	參加教師總人數	語文領域基地班數量（教師人數）	數學領域基地班數量（教師人數）	自然領域基地班數量（教師人數）	藝術領域基地班數量（教師人數）	特教領域基地班數量（教師人數）	跨領域基地班數量（教師人數）	主題教學（學習區）基地班數量（教師人數）
一	16	86	5(29)	8(43)	1(4)	0	0	2(10)	0
二	21	110	6(33)	7(37)	2(8)	1(6)	1(5)	3(13)	1(8)
三	27	140	5(29)	4(20)	2(10)	1(5)	1(6)	8(37)	6(33)

資料來源：作者整理基隆市教師會資料

五、觀課夥伴以協助的立場觀察學生，提供課堂上學生如何學習的訊息

早期的教學觀摩是以對教學者品頭論足，做評鑑的思維在進行。現今雖說是共同備課後的公開課，但參與者可能因欠缺足夠技巧或相互信任感不足，逐漸流於形式。也會擔心在合作中顯露出自己的教學缺失，也害怕因給予其他教師不中聽的意見而傷害彼此情感（劉世雄，2014）。現今教師社群逐步實踐共同備課後的觀議課，是同儕之間教學專業對話的某種型式。觀課是社群內教師進入社群內某位教師的課堂，紀錄學生學習行為，目的在了解學生面對教師的布題或提問是如何思考與反應，老師因應學生的迷失概念怎麼搭出學習鷹架，提升學生學習效果（董書攸，2018）。觀課是一個分析的過程，目的是找到影響學習效果的課堂原因（董書攸，2018）。一個學生在上課經常發出爆笑的語言是想獲得同儕的認同，教師要能詮釋學生表現的意義，理解學生內在想法，結合心理學理論，轉化成可協助學生正向成長的教育行為（劉世雄，2017）。

社群進行觀課活動時，若有非社群老師或不熟悉觀課的老師參與，一定要先「說課」，說明上課主要教學設計，學生會做那些學習，觀課老師要看什麼，觀課倫理等等。確保觀課能在不干擾到學生學習的狀況下進行（圖5）。觀課過程要謹守觀課倫理，在共備或說課時依據受課教師的期待，先約定是全教室或是小組觀察，也可以兩者同時進行。也要約定每位老師在教室中觀察的位置，教師進入觀課時就定位在觀察的位置，不在教室內遊走，也不與其他觀課人員交談。要事先知道可拍照範圍及那些學生是可拍攝對象，不要將學生學習資料散播或公告。觀課中不與學生交談、不指導學生，觀課時只做紀錄，觀課完畢後每位觀課教師先整理自己的紀錄，準備在議課時作為發言重點。

小組觀察重點是教師觀察某一個小組，各個學生發言內容及成員彼此互動情形，從中發現學習的關鍵點、困難點、或影響學習的原因。全教室觀察重點是班級氣氛、師生互動、各組學習狀態、學生理解度等等（董書攸，2018）。觀課的目的在於發現影響學習效果的原因，觀察的重點就會在學生的學習歷程。觀課教師就可以是授課教師的另一雙眼睛，以客觀的角度幫忙觀察學生的在課堂的學習行為，協助授課教師收集更多學生學習行為的資訊。（圖6）



圖 5：五堵國小數學基地班公開課



圖 6：尚仁國小跨領域基地班公開課

六、進行專業對話與互學共好的議課

議課重點在於學生的學習，議課目的是透過觀課人員的分享，讓授課老師得到更全面的學生學習概況，之後可對教材是否需要調整，教學策略是否需要改變，做出準確的評估（董書攸，2018）。

議課流程由授課教師先分享自己安排流程與內容跟實際授課狀況、自己覺得進行順利或不順的地方，需要大家一起討論的難題等。接著觀課人員就各自的觀察紀錄提出觀課心得。授課教師可再接著回應或是社群成員繼續針對某個話題對話，例如某一題每一組都發生一樣的卡住狀況，是不是設計的題目需要調整之類的對話。議課要聚焦在當次的學習活動，要根據學生互動情形、學生學習與困難

解決過程的對話、學生如何達成挑戰性任務等觀察到的事實做發言，授課教師反思教學的收穫，觀課老師分享學習的收穫（董書攸，2018）。

議課主持老師先請教學績效優良、觀察敏銳、溫暖正向的教師擔任，等大家有經驗後再輪流擔任。發言要先感謝授課者提出大家學習的機會，所有觀課人員都要有發表的機會，敘述要明確有建設性，以建議代替應該，採用以學生為中心的敘述方式取代以教師為中心的敘述方式。若對課堂內容的教材或教法需要釐清，宜採討論徵詢的方式做對話（董書攸，2018）。

七、以教師專業對話方式進行共備觀議課

專業對話是專業自主的表徵（陳德興，2000），專業對話是專業人員之間，經由自我修練或參加專業團體活動，針對理論、實務、專業自我建構等專業課題，所進行的對話、討論、互動、交流與分享活動（林志成，2003）。在社群中最常聽到的對話就是授課教師在觀議課後運用大家給的意見，做了教學策略或學習單的調整，學生有更好學習表現的分享，或是同一個教學設計在幾個不同的班級進行後的學生學習成果分享，在老師七嘴八舌的分享中可以看到每位教師因為學生有好的學習表現，高興滿足的成就感溢於言表，這樣的共學氛圍是教師建立教學實務知識的最佳情境。共備觀議課是基於協同學習的學理基礎，原點是維高斯基的近側發展區，教師可以透過共備觀議課時的觀點分享，刺激思考，在每個人自己的近側發展區發展自己的教學觀點（劉世雄，2018）。

基隆市教師會的教師社群有校長參與其中，八堵國小和八斗高中兩校校長與該校的教師社群一起對話，一起備課，也擔任公開課授課教師（圖7、圖8），對話省思是教師針對教學進行專業對話或是自己的教學省思、給他人教學回饋等。



圖7：八堵國小柴校長小學六年級寫詩的語文領域公開課，家長和老師一起觀議課。

圖8：八斗高中黃校長參與共同備課，擔任高中一年級地理公開課授課教師。

基隆市教師會教師專業發展支持系統的教師共備社群，一學期至少有三次共備，完成符合社群主題的三份教學活動設計上傳分享，在共備時會提出教學單元的難點，一起釐清教學重點，一起產出學習單，或是分享之前共備單元實施後的成效及需要修正的討論。除了三次共備活動，每學期會找一位成員在任教學校舉行公開課，歡迎社群成員及學校教師參加觀議課活動。計畫結束上傳活動照片及成員撰寫參加心得在分享平台。運用臉書社團放置教學活動設計及每單元佈題題目，建立LINE群組連絡各人在學校使用共備內容執行教學時的紀錄、即時回報讓大家互通訊息，適時給予回饋，保持密切聯繫。

我們的社群在扁平無上下階層關係的情況下，每人貢獻自己對於課程與教學的想法，在備課時針對課程內容如何轉化成學習內容、教學步驟怎樣安排、評量如何進行、設計佈題的題目等等教學進行會關注的問題做對話並產出結果。觀課時紀錄學生的學習狀況，個人學習或是小組學習的表現。議課時，授課教師報告自己的觀察和教學進行的感受，觀課者報告自己觀察學生的學習狀況，全體在一起討論整個教學流程中促使學生學習有成效的是那些原因，需要再搭設學習鷹架的部分在哪裡，希望對話結果能促進下次的共備活動。共備觀議課的教師專業對話落實在教師從教學理念建立開始，一步一步設計教學目標與活動，並省思著每一個發生的事，調整、改變或保留教學思維（劉世雄，2017）。

八、結語

劉世雄（2017）從研究中得知，教師是有能力省思自己，透過教學省思，建構自己教學理念的價值。共備觀議課的進修方式提供教師充分的教學省思機會，逐次長期建構的教學理念作用在班級教學上，教師能知覺班級學生的氣氛、社交關係、社會情緒發展、觀察敏銳度、才能提供學生在心理安全情境下同儕互動的學習（劉世雄，2017）。

社會對於教育的要求已經改變了，我們要將學校重塑為積極的、精力充沛的、有內涵的、有知識的工作場所與求學聖地，讓在其中的學生與教育人員都有大放異彩的機會，一起邁向卓越（解志強、顏美芳，2006）。

參考文獻

- 王金國（2017）。談共備與有效共備之建議。臺灣教育評論月刊，6（11），92-95。

- 王淑麗、丁一顧（2017）。教師專業學習社群運作成功的關鍵：信任。臺灣教育評論月刊，6（10），14-19。
- 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。doi:10.6791/TER.201205.0010
- 吳俊憲（2017）。教師社群的活化運作與輔導教授成為協作夥伴。師友月刊，（606），13-20。doi:10.6437/EM.201712_（606）.0003
- 吳國松（2018）。12年國教新課綱共備觀議課問題與課程領導之探討。臺灣教育評論月刊，7（9），104-107。
- 林志成（2003）。批判省思、專業對話的理念與做法。學校行政，（23），3-14。doi:10.6423/HHHC.200301.0003
- 周善柔（2008）。我國國小教師專業自主權之研究。國立臺灣師範大學政治學研究所在職進修碩士論文，未出版。
- 茱迪·蘭格/Judith A. Langer（2006）。邁向卓越：如何創造更好的學校。（解志強、顏美芳，譯）。臺北市：文景。（原著出版於2004年）
- 高雄市教師會輔諮小組、董書攸（主編）（2018）。觀議課實務手冊。臺北市：中華民國全國教師會。
- 張德銳（2017）。教學觀察與回饋三部曲：備課、觀課、議課。師友月刊，（597），40-44。
- 歐用生（1998）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 陳德興（2000）。校長能為「專業對話」做什麼？。師友月刊，（393），80-81。doi:10.6437/EM.200003.0080
- 劉世雄（2014）。教育改革中教師應有的角色與作為。師友月刊，（568），0-4。doi:10.6437/EM.201410_（568）.0001
- 劉世雄（2017）。臺灣國中教師對共同備課、公開觀課與集體議課的實施目的、關注內容以及專業成長知覺之研究。當代教育研究季刊，25（2），43-76。doi:10.6151/CERQ.2017.2502.02

- 劉世雄（2017）。**教學實務研究與教研論文寫作**。臺北市：五南圖書。
- 劉世雄（2018）。**素養導向的教師共備觀議課**。臺北市：五南圖書。
- 劉鎮寧（2016）。我對共備觀議課的省思與圖像建立。**臺灣教育評論月刊**，5（12），62-65。



教師專業社群有效推動之我見

黃昭勳

高雄市仁美國小輔導主任
國立高雄師範大學教育學系博士

一、前言

前教育部長鄭瑞城曾指出：「臺灣的未來在教育，教育的未來在良師。」教師為教育現場第一線的執行者，其專業是教育品質良窳的關鍵因素（教育部，2009）。聯合國科教文組織(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO)與國際教育計畫機構(International Institute for Education Planning, IIEP)於 2003 年共同發表的促進和提升教師專業發展宣言中，亦說明了教師專業發展是教育改革成功的核心要素（孫國華，2008）。

為回應全球化趨勢及教育改革的需求，教育部自 102 年度起推動「十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質計畫」，輔導各地方政府督導所屬國中小深化校本進修活動，倡導教師學習社群，促進教師專業成長。此外，十二年國教新課綱於 108 學年度正式實施後，依規定校長及教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。而這都顯示了在教育現場中專注於同儕共學，以共同備課、觀課和議課為主的「教師專業社群」之重要性。

二、教師專業社群的意涵

「專業學習社群」(Professional Learning Community, PLC)是強調以「專業發展」做為核心概念的學習社群，乃由一群專業工作者所組成的學習成長團體，基於專業上的共同信念、願景或目標，透過協同探究方式來精進自身專業素養，以促進服務對象的最大福祉或專業效能的提升（教育部，2009）。其概念源自於美國 1980~90 年代，檢討學校革新政策推動成效不彰而採取的改進措施，強調學校必須重視組織與團體的專業學習動力，學校成員積極參與決策與內省。故「教師專業學習社群」係一群志同道合的教師齊聚在一起，以追求教學專業的提升為目標，形塑教師共同學習的文化，並聚焦於提升學生學習成效而努力（吳俊憲，2014；教育部，2009）。

三、推動教師專業社群所面臨之挑戰

由於教師專業學習社群的成立，為當前教育部推動「十二年國教精進教學計畫」的行動方案之一，故各縣市政府教育局無不積極推動，鼓勵所屬中小學校踴躍提出申請。目前方案的規劃是，通過核定的教師專業社群，每年度至少可獲得 5000 元以上的經費補助，且必須在一年內執行社群活動至少 6 次。然而根據筆

者實際推動經驗，並參酌相關研究後發現，當前教師專業社群在學校的運作與執行上，普遍仍存有尚待解決的困境與挑戰（辛俊德，2009；周啟葦，2006；高博銓，2008），茲分述如下：

（一）忽略自身專業考量及學生學習需求

教師專業社群的推動，乃是協助教師專業增能及教學行為技術的改變，以達成有效教學，促進學生學習成效的提升。但事實上，或許因為政策倡議及理念說明不足，部分的教師專業社群在成立之初，只有考量到教師的興趣與喜好，並非皆以學生學習需求和自身專業成長為焦點，導致成立的僅是「興趣」導向的「教師社團」，而非以「專業學習」為導向的「教師社群」，故未來學校在專業社群的組成型態及主題選擇推動上，勢必需要更加審慎。

（二）教師同儕共學氛圍尚未形成

教師專業發展的過程不僅是個人的行為亦是團體的行動。教師專業學習社群的實施，使學校打破舊有的教師獨立教學文化，重新思考如何運作教學共備、觀課及議課等合作學習模式，以形塑學校成為學習型組織，藉此提升教學成效。然而在實際操作上，卻常因各種因素導致流於形式，包括教師因工作或家庭因素而無暇參與；個人學習意願與動機不足；成員間關係陌生、防衛心態，導致不願或不習慣分享，共識難以凝聚等，造成許多社群的運作都只能由行政來主導，而非教師自主「由下而上」的專業精進。

（三）教師擔任社群召集人的意願不高

社群領導人是社群運作能否成功的重要關鍵之一。馮莉雅、林惠儀及張翠倫（2012）發現，召集人參加越多教師專業社群的增能課程訓練，越能整合社群，提昇社群的效能。故社群召集人肩負社群發展「領頭羊」的責任，不僅要能掌握運作進度，還要凝聚教師對社群的向心力，主動發覺和解決問題，並且做為教師和行政溝通的橋樑等，足見其角色及任務的辛苦。在吃力不討好的情況下，若學校領導者給予的奧援不足，或是缺乏獎勵制度的激勵等，都可能導致社群召集人熱忱降低、缺乏意願，自然對專業社群的運作發展產生負面影響。

（四）社群發展成效未能系統評估和追蹤

俗話說：「凡走過必留下痕跡」，然而研究發現，專業社群的建構是學校組織價值實踐之歷程，需經過長時間的體驗才能覺察其效果，故短時間內不易看見社群的功能（周啟葦，2006；張心怡，2009）。當前對於教師專業社群成果的檢核，上級僅要求書面成果報告的繳交，不僅缺乏追蹤回饋機制，對於教師專業成長的學習效益也不易評定，更遑論其能否落實於學生學習成效的提升。因此，如何建立完善且系統的機制加以檢視，成為專業社群是否發揮功效的重要課題。

四、強化教師專業社群運作之有效作法

綜上可知，在教師專業社群發展的過程中，學校應透過各種條件和配套的協助，提供教師個人或團體必要的結構支持，促進其成功運作。茲就強化教師專業社群有效運作的作法與策略提出個人建議，分述如下：

（一）校長分享權力凝聚推動共識

校長分享領導權是促進教師專業社群成功運作的重要力量（教育部，2009）。部分學校為避免教師專業社群屬性淪為社團性質，在社群的申請與推動上採「由上而下」的方式，等計畫通過後再邀集教師共同執行。但如此一來，不僅規劃者未必瞭解教師們的實際需求，教師也容易流於「任務分工」的形式參與，而缺少共同探究「專業合作」的共識。

故筆者認為，具有「行政首長」與「首席教師」雙重身分的校長，應利用各種場合倡議說明教師專業社群的理念與價值，以釐清觀念、建立同仁專業發展共識；此外，還可利用課發會、學年或領域會議等，先行調查教師們的專業發展需求，作為未來社群主題設定或修正的參考。透過領導權力的分享，提供教師參與學校決策的機會，不僅能讓教師自動自發的積極投入，更能凝聚全體成員的向心力，讓每位成員都願意共同承擔社群運作的成敗責任。

（二）行政全力支持提升參與意願

俗話說：「工欲善其事，必先利其器」。張淑宜和辛俊德（2011）研究發現，若結構支持愈高，社群運作愈容易成功，可見學校行政端的支持，對於教師專業社群運作的重要性，也是影響專業社群能否長久經營重要因素。

故筆者認為，為激勵教師主動且樂於參與社群活動的意願，並營造出同儕對話、省思的共學風氣，規劃強而有力的配套措施，乃展現行政支持的必要手段，例如：1. 可提供溫馨的環境作為社群專屬空間或教室，讓教師進行專業對話與分享，培養團隊的隸屬感及向心力；2. 透過經費申請及設備的挹注，添購數位媒體或實物投影等科技器材，強化社群教師進行教學研討或共同備課、觀課及議課的運作成效；3. 規劃社群成員共同不排課的時段，方便夥伴進行協同討論、彼此省思交流，滿足成員專業對話的需求。

（三）研擬獎勵辦法擴大成員參與

教師專業社群表徵的是教師團隊以提升學生學習為目的而產生的合作文化（Fullan，2000）。由於社群召集人在社群運作發展中扮演重要角色，故給予適時的協助，擬定實質或精神上的獎勵辦法，以維持其熱忱與動力，並建立社群成員合作共學的文化，進而引領更多成員願意投入社群召集人的行列，便成為社群有

效推動的關鍵。

筆者認為，目前教育現場教師教學工作日益繁重，不僅要兼顧課程進度、教學品質，還需花費精力與家長建立良好關係，小校教師甚至還得兼任行政工作，為避免分身乏術，對於擔任社群召集人的夥伴，可適當酌減課務，減輕其壓力負擔；其次，學校可邀請專家學者提供諮詢輔導，或薦派社群成員參訪典範學校，提供社群夥伴專業增能以及可吸取他山之石經驗的管道，一方面讓成員增權賦能 (empowerment)，提昇其參與社群發展的能量，同時也藉由分散式領導，廣泛培育社群的領導人才，降低因召集人異動、倦勤等個人因素影響所造成的社群運作弱化或中斷。

(四) 落實檢核機制確保運作成效

教師專業社群推動的目的，乃是讓教師同儕透過切磋與琢磨，獲得內化的效果，進而能落實到教學實踐，使學生受惠 (林劭仁，2006)。然而，許多專業社群的發展因為上級或校內缺乏評鑑檢核的機制，導致成效不彰或運作流於形式。

Daniel Stufflebeam 曾說：「評鑑的目的不是為了證明，而是改進」。故筆者認為，為了讓專業社群發揮功效，學校可定期於期末辦理社群成果發表，透過心得交流與經驗傳承來見賢思齊，進而調整並增加社群產出的效能，提升學生學習成效；其次，可以透過錄影、錄音等方式詳實記錄社群運作歷程，定期蒐集與分析學生學習數據與前後測資料，以科學系統的方式，將專業社群的效益最大化；也可建置教師專業學習社群數位平臺，讓社群成員可以不受時間與空間的限制，進行即時的交流討論與分享。

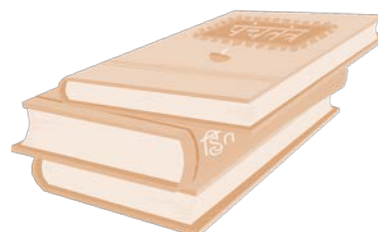
五、結語

加拿大社會學者 Michael Fullan 曾說：「專業學習社群與合作文化是開啟學校效能之鑰」(Fullan, 1999)。教師專業社群的推動，除了促使教師專業發展成為教育改進與學校永續經營的內隱機制外，目的還是在關注學生的學習成效，希望教師能將社群運作所學落實於課堂實踐，以促成學生學習的實質改變。期盼未來在教師專業社群的蓬勃發展下，促使全體教育工作者不斷追求專業成長與精進，為即將實施的十二年國民教育新課綱，建立堅實而穩固的基礎。

參考文獻

- 辛俊德 (2009)。國民小學社群特徵與教師教育信念及專業表現關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 周啟葶 (2006)。以「學習社群」促進教師專業發展之分析。《中等教育》，57 (5)，94-113。

- 吳俊憲（2014）。**教師專業發展－評鑑、社群與議題**。臺北市：五南。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。**中正教育研究**，5(2)，79-111。
- 高博銓（2008）。學校學習社群的發展與挑戰。**中等教育**，59(4)，8-20。
- 孫國華（2008）。UNESCO 對教師專業發展的啟示。**師友**，497，40-44。
- 教育部（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。
- 張淑宜、辛俊德（2011）。學習社群與教師專業表現關係之研究。**臺中教育大學學報**，25(1)，83-103。
- 張心怡（2009）。**學校組織中社群之研究以一所國民中學為例**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 馮莉雅、林惠儀、張翠倫（2012）。教師專業學習社群協助國小教師增進十二年國民基本教育教學知能之研究。**國民教育學報**，9，175-197。
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.



教師領導促進國小教師專業社群之歷程與省思

黃新民

宜蘭縣羅東鎮成功國民小學教師

一、前言

「教育鬆綁」是台灣教育改革以來的趨勢，例如九年一貫課程到十二年國教課綱的實施，即賦予學校及教師在課程與教學方面擁有更高的自主性。然就小學的教學場域而言，包班制以及緊密的教學進度與學生事務，壓縮了教師同儕研討教學議題的機會，使得學校的教學文化是偏於個人而非群體合作，限制教師專業自主與教學反思的發展。因此，「專業學習社群」(professional learning community)為突破此種限制的有效教師專業成長途徑，強調「意向性的學習」(intentional learning)以構築同僚性(collegiality)，並追求專業為社群的發展核心，老師也因此不僅是侷限於教室內的領導者或學校計畫的執行者，更可以是基於專業自主與同儕合作取向，透過專業學習社群引領學校變革、形塑學校專業文化。誠如 Katzenmeyer 與 Moller(1996)在其著作《喚醒沉睡中的巨人》(Awakening the Sleeping Giant: Leadership Development For Teachers)一書中所提到：教師是有潛力執行由下而上且動態的學校領導，進而提升學校效能與促進社會改革的可能。

陽光國小(化名)是位於市區的國小，歷年皆有申辦「中小學教師專業學習社群」相關計畫，惟所申請的社群主要以承辦之行政人員為召集人、爭取經費推動相關計畫，如閱讀課程、國際教育課程等，幾年推動下來，亦常獲獎與媒體報導，雖似乎具良好績效，但因主要是行政主導，老師在參與社群的運程中較像是執行者或配合者的角色。且大部份老師認為某個社群主題有參與過就好，雖認知參與社群的經驗有助於專業成長，但仍會覺得是影響日常的「額外」教學活動，所以社群主題每一二年就會有所更迭，而社群的運作似乎亦變成了某種制式的儀式。至有機會參加十二年國教課綱工作坊後，覺得十二年國教課綱的實施可能是省思目前校內社群運作、以及為「停滯感」注入活水的契機。本研究即是以陽光國小為研究場域，嘗試探討教師領導在陽光國小專業學習社群的歷程並進行省思。

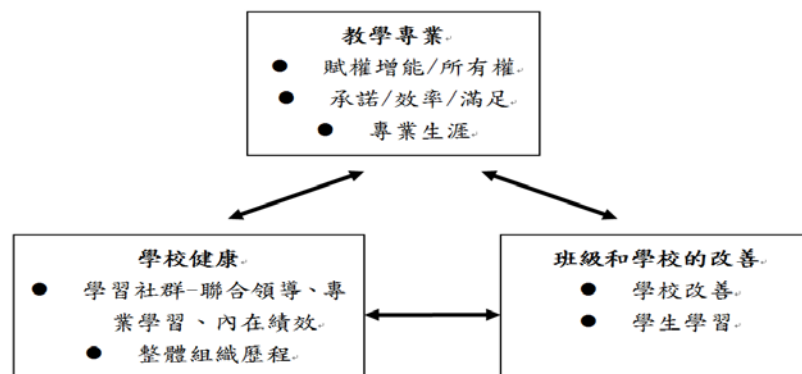
二、教師領導與專業學習社群之關係

教師領導的發展與學校改革的歷程有關，1970 年代的學校改革試圖結合研究以發展所謂教師標準(teacher-proof)課程，但因未重視教師的觀點以及現場需求，強調教師需忠實的執行課程內容與進度，使得教師仍是用自認為對學生有效的方法進行教學(Hall & Hord, 1987)。至 1980 及 1990 年代，美國政府對於學校改革更強調績效責任與標準化測驗，即強調學生的讀、寫及數學等基本能力。此歷程因更關注於教與學並強調學校成員應擔負起更多的責任，故亦使得傳統的學校領導模式轉變為分享式的領導，而開啟教師領導的發展(Smylie, 2008)。教師領

導者不一定具有正式的行政職務，但能發揮其影響力以致力於改善學生的學習與成就，促進學校同儕專業成長與學校效能的進步，其過程重視教師專業發展歷程，目的在促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並能提升學校效能（林欣儀，2009；吳百祿，2010）。綜言之，教師領導並非僅是名稱上的定義，而是需從所發揮的功能來理解，不僅在職場上能精進專業的教學技巧，並發展對於教育議題的敏感度，例如能省思學校改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，甚至能延伸與家庭及社區的合作進而深化學生學習與專業。

學校文化的改變不易採命令或由上而下的方法，而是需來自成員自願性的改變(Fullan,1993)，專業學習社群在概念上與學習社群並無太大差異，但更強調「意向性的學習」(intentional learning)，以追求專業為社群的發展核心（林劭仁，2006），且具有多元化的運作型態，例如學年會議、領域會議、讀書會、同儕教練、行動探究小組等。教師專業學習社群係指一群具有共同價值、願景與承諾的學校成員，藉由專業對話、經驗回饋、反省思考、蒐集資料並採取改變行動，主要關注在教師教學與學生學習，例如領域或學科專業知能、課程設計與教學、班級經營與輔導等相關議題，致力於尋求提升學生有效學習的最佳途徑（吳清山、林天佑，2010；張德銳、王淑珍，2010），進而達成學校教育目標與提升學校效能，而教師能否在社群的脈絡中發展出專業意識，進行產生行動，成為啟動教師專業成長的重要關鍵。

由於教師領導是在建構和參與式領導的脈絡下進行思考與實踐，並以此改進學生學習，故有由下而上轉變學校為學習型組織與形塑專業文化的可能性，亦因教師領導的促發，才能使社群成員共同參與「意識化」的歷程，例如對十二年國教、學生學習及專業學習社群產生意義化的理解與聯結（為何而做到如何做），進行願意與持續的產生改變行動。教師領導內涵與學習社群之關連如圖一所示，其顯示出教師領導的內涵與專業成長社群的發展有著動態的連結性，且與學生學習及學校效能形成一循環歷程。



圖一：教師領導內涵與學習社群之關連

資料來源：引自吳百祿（2009：57）。

然教師領導與專業學習社群亦並非是水到渠成的過程，涉及學校所處的脈絡、學校的組織結構（如時間、空間和角色互動）、學校文化和教師學習等因素。因此，教師專業學習社群的發展是持續更新的變動歷程，在此歷程中，專業學習社群仍應以「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）。在專業學習社群的不同發展階段中，教師領導能否適時發揮促進的功能，亦成為社群運作是否能深化、持續與真正改善教與學的重要關鍵。Huffman & Hipp(2003:51)曾提出教師專業學習社群動態發展三階段觀點，分為啟始階段、運作階段、制度化階段，不同階段的社群運作各有不同重點與特色，例如社群在啟始階段的重要任務之一是在培養教師領導力，但此階段的成員亦在形塑共識與開始分享經驗，此時的社群召集人即是教師領導者，透過教師領導開始凝聚社群成員「我們可以再為學生做些什麼」的共識，讓社群能真正導向「意向性學習」的發展。

三、教師領導在陽光國小專業學習社群的實踐歷程

陽光國小調整專業學習社群的運作方式實際上亦是進行領導典範(paradigm)的轉移，亦即由行政主導的成果導向模式調整為建構取向的教師領導模式。然陽光國小並不是一開始就清楚的運用教師領導，而是老師在參與社群幾年下來後產生了所謂的「停滯感」，所以調整社群為具有教師領導內涵的推動方式。歸納結果顯示其實踐歷程為：(1) 衝突磨合，從召集人個人的改變促進其他人的共同參與；(2) 實踐專業，共備、觀課、議課成為同儕可進行「設計、執行、省思、修正」的合作歷程；(3) 省思循環，教師領導並非僅是教師層級的領導，更是有其功能性，其具有反思性實踐的內涵，開展出由下而上的專業發展。

(一) 衝突磨合—領導教學變革

陽光國小為一所位於市區的 32 班規模學校，歷年皆有申請教專社群與每年的精進教學計畫社群，但社群主題與參與成員並未具有持續性，甚至在期末會議中，社群召集人提出大多數的社群成員反映參加社群覺得「好累」、「期末課都上不完，沒有時間進行社群所規劃的活動」....，因此便在會議中決議修正下學期的社群運作內容。而校長、主任、組長及社群召集人亦因參加十二國教課綱的工作坊以及社群召集人研習後，決定以「自發、互動、共好」的精神，重新省思學校推動專業學習社群的意義，並在既有的社群主題下，以行政提供資源、社群自主發展的模式發展社群，其中有一位社群召集人也願意再嘗試擔任「領頭羊」，和社群的成員們共同再討論之後社群發展的內容。

推動模式似乎是從之前由上而下轉變為由下而上，讓社群成員有更高的自主權與參與決定，但實際上當社群召集人與社群成員討論如何發揮「自主權」時，大部份的成員卻反而表示沉默或沒意見、或對於此種轉變提出質疑：

之前學校都會先規劃或提出要做那些活動，再希望社群來配合，現在卻要我們來想活動，當然這樣子也是為了讓學生的學習更多元，而且可能會比較和課程有關，但這樣是不是要花更多的時間，現在都已經沒有時間可以討論了，且接下來學校下學期例行的活動就已經夠多了，那還有時間討論(1070316G)。

行政端在與社群召集人就此情況討論後，認為要讓老師們覺得參加社群除了有助於專業成長外，更重要的是應該能對學生的學習有所幫助，因此，要讓老師對改變產生意義感很重要，有召集人提到：

我覺得可以從「班級教學」出發，可以試試先不要為了社群所規劃的進度而一定要完成這些活動，而且學校老師目前大多都有共備、觀課及議課的經驗，所以或許可以像此次工作坊有提到，先從原來的領域課程進行延伸或補充的概念，就學生學習比較不足的地方，再把社群的主題融入課程中，而不是獨立出來教一個單元或完成一個活動(1070316E)。

行政端亦支持這樣的想法，並向社群成員說明不預設各個社群一定要有什麼進度或先規劃好學期行事，社群召集人亦就此想法在社群聚會時與成員討論，所以社群所討論的重點就不是在想這學期要設計那些活動，規劃完成的期程，而是嘗試先從目前的課程內容及學生學習切入，再把社群的議題元素試著加進去，且社群召集人亦自願擔任第一次的教學者，這樣的社群運作方式亦讓社群成員們覺得花時間討論的東西可以直接運用在教學上，而且讓所做的事情更具有意義感。

社群召集人在社群運作轉變之際扮演了促進變革的領導者，因召集人與社群成員有共享的教學經驗，同樣感受到時間不夠的限制和對於之前社群所規劃活動的疏離感，所以從"課堂教學"做為轉變的切入點不僅貼近利害關係人的經驗與教學需求，且嘗試參與社群及公開課能與實際教學產生意義連結，並且能真正聚焦在教師教學及學生學習。

(二) 實踐專業—合作轉化課程

之前各社群主要的運作模式是依社群主題規劃相關課程，並以體驗活動為主，雖有提高學習動機的效果，但老師們也開始思考這樣是不是真的有提升學生的學習成效。且學校也願意支持社群能有更高的自主性，老師們對於社群運作內容有更多的決定權，所以希望之後社群的運作是能以個別班級教學的改變帶動整

體朝向分享與共同合作，且社群召集人願意結合領域課程與社群運作並進行公開課，不僅提供其他成員可具體參考的實踐模式，同時也促進同儕合作的可能性：

我認為公開課不是要做教學觀摩，比較像是請其他老師一起來看我和學生之間的"實驗"過程，因為來看的老師是我們社群的成員，來觀課的老師都會教這樣的內容，所以在社群聚會時也一起共備課過，而且也不是重新設計教材，就是依原來的領域課程內容，大家在共備時一起討論怎樣把學校菜園的元素加進去，讓學生能學的更有趣也更紮實。(1070420C)

所以參與觀課的老師在參與社群的過程中就不僅只是建議者，建議怎樣做會更好而已，由於自己也會進行相同單元的教學，因此會以所處的位置為基礎，並進一步思考自己會怎麼教，在進到教學者的班級後，就會試著從看老師教得好不好，轉向想看教學者這樣教，學生學到了什麼：

觀課的時候會習慣以勾選的方式來看老師的教學是否有達到規準內容，但此次最主要是要看召集人的班級中，學生對於我們社群所設計出來的補充內容，有什麼學習反應，因為我也會教這個補充內容，所以之前在共備時，我也會預想一下我們班的情況，那這次正可以先看看召集人班級學生的反應。(1070617F)

社群召集人從自己的「班級教學」開展了教師領導的實踐方式，透過專業學習社群的運作，增加成員參與分享與合作的機會，且願意從自己的班級採取行動，讓課程設計與實際教學成為「設計－實踐－檢驗－修正」的循環歷程，而且是一群共同參與的歷程。

(三)省思循環—邁向專業之路

在不大幅更動原有領域課程且減少老師因變革所產生的抗拒，所以由社群召集人開始進行以「班級教學」為核心的教師領導，讓教師對於「教師教學及學生學習」產生意義聯結及共同參與行動，亦即老師能意識到且經驗到所謂的改變：

現在慢慢覺得討論的過程不是要拿出所謂最好的東西，而是可以拋出問題，大家一起討論可以怎麼做更省力但更有效，但是剛開始的時候，自己還是會不太習慣，因為以前在討論的時候就是感覺要講出內容很豐富的活動，或者當自己覺得別人提出的東西要花很多時間去完成時，其實自己是不敢表達真正的想法，因為講自己真正的想法是不夠專業的，但現在比較覺得既然是大家共同做一件事，講出真正的想法也是為讓事情做的更好。(1071005G)

當成員彼此的處境能被理解、實際的教學經驗能被重視，以及所面臨的教學問題能透過共同討論並產生一些新的策略時，所關注的視野就會逐漸的看見教室以外的脈絡：

這學期的社群推動下來，比較有踏實的感覺，因為在社群討論的時候，要常思考自己班級學生的學習情況是什麼？現在要加進入的元素怎樣進行會較有效果？而且這學校這樣的歷程也讓自己會想一下學校舉辦某些活動的意義是什麼？是真的對學生有幫助嗎？如何做可以是對學生真的有幫助等。(1051020H)

學校也將根據老師們在這段期間所設計的延伸教材，以及所面臨到困難，做為編寫新學年度的課程計畫時的回饋資料，老師和學校共同邁向專業發展之路。

四、省思與建議

教師領導的實踐使得「反思」、「經驗」及「實踐」成為發展學校本位專業發展的重要內涵，並有助於發展由下而上的教師專業成長模式，且強調領導的功能以建立平等互惠的對話與交流，使社群的「互動」而真正「共好」，並讓專業的文化能在學校紮根。依研究結果有以下建議：(1)讓學校成員能理解教師領導的意涵：在發展教師領導力的過程中，首要釐清其理論內容，例如分佈式領導的內容，重視合作分享，而不是僅強調分工，也就是學校發展這件事應是全體教職員工的事，因此討論的重點應在每位成員如何可以就自己的職權把這件事做對、做好且真正對孩子有幫助，而不僅是過於強調分工，遇到事情可以有教師領導這個冠冕堂皇的「卸責」說詞。且當校長領導能適時發揮時，才能引導出所謂的教師領導，否則很可能只是教師領導或教師取代校長領導，反而造成權責不明、甚至有校內相互耗損的情況。(2)增加教師領導者的實質誘因：雖然教師法第十六條規定，教師對教學及行政事項有提供興革意見之權利。但對於教師在教學及學生輔導之外的任務並沒有給予太多精神或物質的獎勵措施，亦即目前並未建立所謂的教師領導制度，可以先從社群召集人或學年主任等大家較具共識的教師領導者，提供減課或津貼等誘因。(3)精進教師領導能力：經驗與反思皆需理論知識的引導，且需有類似學術社群的分享交流溝通平台，故學校或許可建立與專家學者的諮詢輔導或合作夥伴關係，精進社群召集人及成員聯結更廣泛的學生學習與學校效能之專業知能。

參考文獻

- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施與啟示。《國民教育研究學報》，23，53-80。
- 吳百祿（2010）。《教師領導研究》。高雄市：復文。
- 吳清山、林天祐（2010）。專業學習社群。《教育研究月刊》，191，125-126。
- 林劭仁（2006）。專業學習社群運用於師資培育自我評鑑之探究。《中正教育研究》，5（2），79-111。
- 陳佩英（2008）。教師領導之興起與發展，《教育研究月刊》，171，41-57。
- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。《台北市立教育大學學報》，41(1)，61-90。
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany: State University of New York Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Leadership Development For Teachers*. CA: Corwin Press.
- Smylie, M. A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. Biddle, G. Thomas & I. Goodson (Eds). *International handbook of teachers and teaching*, 521-591. Doedrecht, Netherland: Kluwer.



教師專業社群之運作與展望一 以社團法人專注力訓練推廣協會為例

林麗玲

社團法人專注力訓練推廣協會秘書長

一、前言

根據資策會創新應用服務研究（FIND）團隊，2017 年 5 月公布國人社群網站使用行為的調查顯示，台灣人平均擁有四個社群帳號，從 12 歲的小學生到 55 歲以上的銀髮族，Facebook、Line 擁有超過八成的使用者，成為台灣社群雙龍頭。

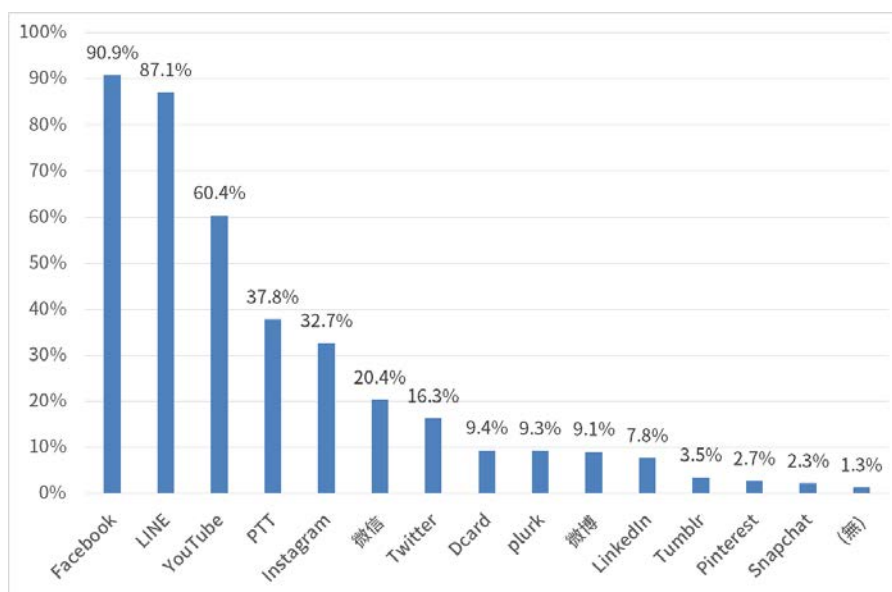


圖 1 國人擁有社群帳號比例 資料來源：資策會 FIND (2016H2)

社團法人專注力訓練推廣協會是由一群相同理念的專業老師所組成，致力於推動提升專注力相關的各項活動。在老師工作團隊運作及會務作業上，大量運用社群平台及其附掛 App 工具。其中以 Facebook、Line 的使用最為頻繁，正因為家長和老師們人人都擁有這兩家的帳號，不論用在建置群組、群組溝通、視訊會議、共同備課...等等的使用，成員操作順手而無障礙，用在提升老師專業表現及水準上、凝聚社群意識、智慧共享等方面，非常方便。

二、教師專業成長

網路科技迅速發展，開創了聯盟世代的新工作模式，連帶老師的專業精進方式也不同於以往。教師的工作是一種專業，需要透過持續不斷學習的歷程，進而提升其專業表現及水準（饒見維，2003）。協會老師們面對的是特殊需求的孩童

及家長，孩童的訓練課程是小團體活動，雖然一個班只有八位小朋友，但是由於孩子呈現不專心的個別原因都不相同，再加上教室現場因孩童的衝動及情緒因素引致的各種狀況，亦層出不窮。A 老師處理過的事件，透過社群的線上教室做經驗分享與討論，讓其他老師不必等到自己班上發生同樣事件才能學習。如此，不但縮短提升老師專業表現的時程，更能夠及時做教學修正，孩童的進步也相對迅速。

三、 凝聚社群意識

社群意識（Sense of Community）是社群成員對社群的歸屬感、認同感，其高低是群體凝聚與發展的重要指標。McMillan 與 Chavis（1986）將社群意識定義為一種「成員有歸屬感、關心他人和融入團體、能分享彼此需求，以及透過承諾而產生的信任感」。

協會的主要成員就是教學老師，每一位老師在執行工作任務時，均可保有自己的帶班風格，並能夠實踐團體的核心價值與工作目標。透過社群公告欄發佈工作提醒，以維繫團體核心價值與共識；藉由聊天室讓社群成員分享教室故事，以增進成員之間的相互瞭解和培養信任感；每一班建置各自的親師溝通群組，孩子在教室學會專心的方法之後，回家應用在生活上的情況，家長上傳或分享或提問在群組裡，由班導師主持討論以確保孩童及家長的學習成效，學習有成效也會提升老師的成就感。當老師們對團隊有高度認同感，越能積極投入工作任務、發揮己長、共同合作，幫助孩子及父母解決困難。

四、 智慧共享時代

運用社群工具的工作模式，協會目前僅實施於兒童部，經過一個學期運作，老師們及家長們在使用上，充分發揮即時溝通的效益，下學期幼兒部亦將跟進採用，未來也會推進到中學部、成人部。國中以上的學生可能已有電腦或手機，因此學員也會一起參與分享討論，屆時採用的社群工具的使用比例也會有所變動。

依據資策會(2017)以年齡角度觀察，12 歲的小學生至 24 歲的新鮮人，造訪 YouTube、Instagram、PTT 及 Dcard 的比例，遠遠高於其他年齡層，顯示 PTT 鄉民力量大已是不爭的事實，而未來社群潛力股則是 YouTube、Instagram、Dcard 的發展則後勢可期。

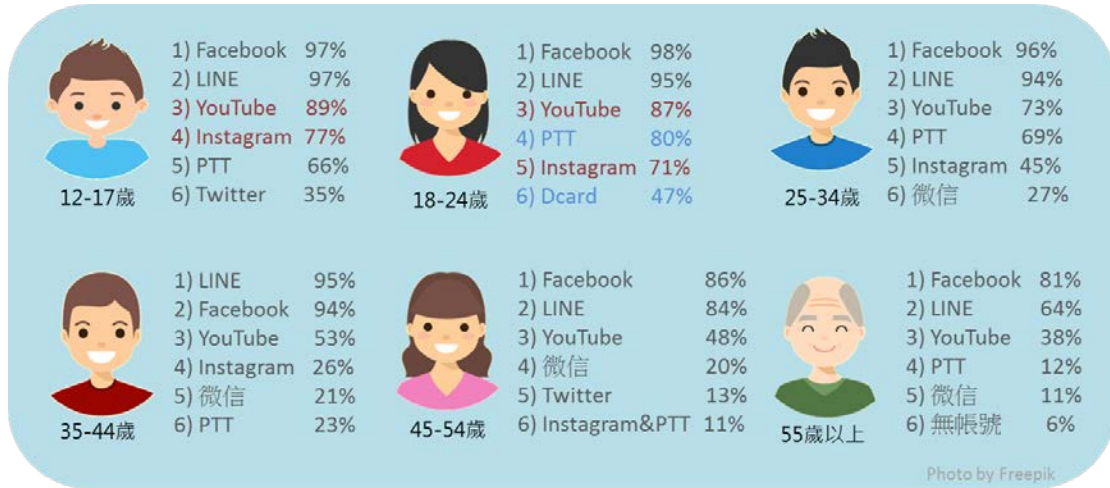


圖 2 各年齡層擁有社群網站帳號比例 資料來源：資策會 FIND (2016H2)

Lior Zoref (2015)認為，確立決策或解決問題，涉及重要的認知程序。當一群人共同解決問題或做出決策，就是群眾認知，最終獲得群眾智慧(Social Intelligence)。智慧共享(Mindsharing)就是讓大家一起思考，擴充個人的思維或認知程序。

讓參加訓練的人一起加入群組參與分享討論，以獲得實務應用的訊息與建議，利用集思廣益來解決問題，運用智慧共享來幫助有相同困擾的人，參與者分享自己的有效經驗，更有助於及早改善與解決問題。

五、結語

2014 年臉書創辦人 Mark Zuckerberg 說「現在社群網站幾乎是用來分享生活點滴，但在接下來的十年間，社群網站會幫助你回答與解決複雜問題。」(Lior Zoref, 2015)。在這瞬息多變的變動時代裡，教師如何塑造其專業的形象，其答案就在不斷的主動進修學習中，教師必須不斷的自我成長，才能達到教學專業化的目標 (陳佩君，2016)。

教師專業社群的運作模式，以社團法人專注力訓練推廣協會為例，就是一種促進教師專業成長的聯盟，基於共同理念與共同目標的老師們，應用社群網站分享專業經驗、提供專業建議，形成智慧共享的專業串聯。對於教師發展其教育專業與執行工作任務，不受時間和地域之限制，也不受個體因素所影響，老師可依自己的時間選擇參與活動或暫停。因為透過這樣的模式運作，使得團隊成員擁有高度共識即一致性，成員在工作執行上，隨時可代理遞補其他成員的空缺。

唯一要克服的是現有免費社群軟體的缺點，當訊息不斷鍵入而被推移，容易漏看訊息或爬文費時，建議透過作業規劃，依功能需求不同建置不同群組來使用，例如：公告性、溝通性、討論性、會議性、技術性...等，再結合網站連結，使各個群組聚集不散開，以利老師們可快速找到不費時，如此方能發揮工具效用，以達成工作任務目標。

參考文獻

- 資策會（2017）。八成以上台灣人愛用Facebook、Line坐穩社群網站龍頭 1人平均擁4個社群帳號 年輕人更愛YouTube和IG。資策會FIND/經濟部技術處「資策會FIND（2016）/服務系統體系驅動新興事業研發計畫（2/4）」
- 饒見維（1996）。**教師專業發展：理論與實務**。台北：五南圖書。
- 陳佩君（2016）。改變的力量— 教師參與自主性學習社群以提升教師專業。**臺灣教育評論月刊**，2016，5（12），頁 55-57。
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). *Sense of community: A definition and theory*. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Zoref, L. (2015). *Mindsharing: The Art of Crowdsourcing Everything*. Sun Color Culture Co., Ltd.



我所參與的生命教育教師專業社群

吳宜寧

臺北市立明湖國民中學中專任輔導教師

一、前言

自民國 90 年開始實施九年一貫課程後，中央政府將課程的決策權交付地方政府，因此期望教師改變以往單打獨鬥的教學模式，調整為以開放和接納的態度與同儕共享資源以共同促進學生良好學習成效。教師專業社群便在此因緣下應運而生。

生命教育學科中心期望藉由教師專業社群推動生命教育，協助各層級學校教師更認識生命教育，故把台灣分為北、中、南、東區，請各區的種子教師組成專業社群，邀請對生命教育有興趣的教師參加—協助老師認識 108 課綱、提昇專業知能並共享實務經驗。

本人為生命教育學科中心的種子教師，值此之際而參與其中。

二、社群的源起和發展

生命教育教師專業社群由生命教育種子教師（團隊）為核心成員，依據學科中心的階段性目標，運用不同學習形式，協助對生命教育有興趣的老師，認識生命教育五大核心素養（五大學習重點），掌握課綱精神並落實於第一線的教學現場。

本人參加北區生命教育教師專業社群，由於這幾年剛成立和運作，故和夥伴們一路懵懵懂懂在探索中前行。

少數教授生命教育課程的老師，以自己專業為背景來教授選修課程生命教育；大部分參加社群的老師，對生命教育的概念多停留在體驗活動、班週會勵志故事的演講分享、晨光時間由民間志工團體（ex：得勝者、彩虹媽媽...）教授課程，或者為配合學校行政單位的要求，而把生命教育議題融入課程實施。然而學科中心的使命在協助教師由課綱正確理解生命教育五大學習重點：哲學思考、人學探索、終極關懷、價值思辨和靈性修養，故社群在初期階段，則是多以讀書會方式：選擇和學習重點相關的書籍，與老師們進行讀書心得共享、交流。

另外，種子教師多已取得生命教育第二專長教師證，且參加學科中心培訓一段時間，故在所屬社群適時擔任講師，講授五大學習重點：一方面儲備為未來到台灣不同區域擔任課綱宣講講師，另一方面是協助與會老師瞭解具課程架構的生

命教育。

由於生命教育不能只流於空泛的理論，因此研究教師（註 1）會在學期間進行公開授課，歡迎社群老師們到場進行觀課和議課。

三、社群的現況與規畫

生命教育 108 課綱已於去年（107 年）正式審定通過，生命教育在高中端已由選修課程晉身成為必修課程，在國中小學階段則是有明確的學習表現和學習內容，因此，教育部已著手在 108 學年成立國教署生命教育辦公室 LEPO (life education project office)，盤整國教體系內各級生命教育單位，特別針對國中小學教師推動生命教育。

或許是這天時與地利，自發性參加社群的國小和國中老師驟增，社群在未來這一年的規畫和發展，除了以高中教師為主外，也特別將國中小教師納入規畫安排。

108 學年度生命教育教師專業社群（註 2）朝以下四方向規畫：

（一）由課綱認識生命教育學習重點：

立基於人生三問（人為何活著？人要如何活？如何活出應有的生命？）與探究三問的三大基礎（正確的思考與良好之態度、全人觀對人的理解），社群將協助老師們充分掌握上述五要項—亦即課綱中之五大學習要點（終極關懷、價值思辨、靈性修養和哲學思考、人學探索），將聘請學者教授到社群進行增能講座。

（二）實務教學法共學：

我們期望藉由論理來掌握生命教育核心素養外，亦運用合適的教學法引導學生進行生命教育的學習，才是教學現場的王道。故每場次均規畫一段時間進行教學法的共學，這是本年度的亮點所在。

透過書籍（或期刊專文）閱讀、分享討論，老師們在同儕共學下，一起提昇教學專業，並且交流各自獨有的實務經驗。然而生命教育的學習，有別於頭腦智識為主的文理科目，生命教育教師精采在透過提問，引導學生思考人生重要議題，而不是直接給予答案，這才是特有的精髓所致。是故，「引導提問教學方法」會是教師要增能的重要教學法，亦是本學年度特別加強之處。

（三）學習素養導向課程設計：

生命教育強調知行合一，社群老師透過教案設計的共備，咀嚼消化理論和教學方法，學習素養導向的課程設計。

我們期望將具體的共同傑作-「教案」分享予全國教師，故學科中心在每

年七、八月辦理教案發表，社群的教案亦會報名參與，這是對社群夥伴每年努力的肯定。

(四) 在觀、議課中交流成長：

研究教師被賦予擔任觀課和議課的重責大任。社群老師們透過資深的研究教師公開授課，汲取其教學智慧、省思自己的教學流程；而授課教師透過觀、議課亦可檢視學生在核心素養上的學習成效；這樣形成的教學共同體，讓雙方共同參與學生的學習、並共享自己專業成長的利益。

四、 社群的困境與突破

由於社群是老師們自發性參加、沒有強制性，是故容易有成員不穩定出席或流失等諸多問題；一路走來，我們因應和調整如下：

(一) 時間安排在週末為主：

台北市和新北市的老師，在週間要外出研習，在課務安排和學校批准上是困難的；雖然學科中心可發公文幫助老師以公假方式外出，但決定權仍取決於所屬學校官長。

在週間辦理過幾場次，發現老師參與度十分有限，我們現在把社群時間安排在週末，以便老師可自由安排時間參加，提高出席率。

(二) 聚會地點選在交通便利處：

北區社群聚會的地點，曾經請生命教育教師向自己學校接洽、開放場地，但是學校能提供的教室，可能在校園內部，外校老師在假日進到偌大的校園，又要依循少數指標到會場，往往讓老師卻步。

因此，目前選在火車站附近的大樓教室，除了方便來自大台北地區的夥伴用不同交通方式抵達，也讓參與者方便用膳或小聚。

(三) 協助老師分組合作：

來自四面八方的夥伴，因著分小組而彼此認識，因著分工合作而共事參與，這讓所有老師有共同目標和歸屬感。

(四) 鼓勵老師非正式交流：

一個月一次的社群聚會，通常是一整天的行程。我們期望對生命教育充滿熱情和願景的老師們，除了滿足自我增能的目標外，可以成為彼此生命的支持者。是故，今年度我們特別邀請和鼓勵老師們，中午休息時間一起用餐（註3），相信非正式的交流，說不定有更大的收穫哦！

五、結語

生命教育專業社群，在我所屬的北區社群—目前參與的教師涵蓋國小、國中到高中，包括正式老師、代理老師和實習老師；從進入教育體制 1-2 年到可退休的資深年資者皆有；性別以女性教師占多數。

很榮幸和一群跨教育層級、跨校、跨領域科目的教師，自發性的為共同的熱情所在—生命教育而聚集、付出自己一份心意心力。我相信我們是回應生命對我們的呼召而相遇；期望透過這社群，歡迎也邀請對生命教育有興趣的夥伴，共同投入這有溫度、有高度的成長團隊！

註 1：生命教育種子教師分為三種：剛接觸學科中心的種子教師、參加培訓一段期間的進階種子教師、以及長時間投入學科中心的研究教師。

註 2：本處特別為北區社群的規畫重點。

註 3：學科中心有經費上的小補助。



跨校的教師專業社群如何成長 以亮亮生命教育教案設計推廣社群為例

郭品好

臺北市立建安國民小學教師

一、前言

大多教師專業社群是以校內領域性社群為主，往往以學期為單位或設計課程產出為主，而跨校教師專業社群，大多是以同樣學級的學校老師一起，跨年段又跨校的教師專業成長社群似乎較少見。筆者在其他教師的邀請下，在 103 年時參與了一個跨校又跨不同學級的社群—亮亮生命教育教案設計推廣社群，成員有國小、國中、高中教師以及大學教授、志工媽媽大約 10 人，利用平日晚上及假日聚會，並彼此討論教案，產出適合國小三到五年級的生命教育課程教案，並實際讓志工媽媽及老師利用此教案進行入班教學，目前仍持續運作中。

二、社群如何維持及運作

- (一)社群的對象招募：參與社群的成員若彼此教學場域相類似，就能夠對欲討論的主題有更多共鳴，但有時也因此而有所限制。本社群參與的成員皆來自不同學校，彼此原本不認識，但在各自的學校中，皆有推廣生命教育及輔導的相關經驗，經由網路以及朋友們的介紹，彼此得以相互認識，並共同討論相關主題。由於彼此有相同的信念，且生命教育是跨年級跨領域的議題，因此大家得以齊聚。
- (二)社群舉辦時間及地點：由於白天大家都在各自的學校工作，大家能聚會的時間多在週間晚上或是假日，地點則是因為有「中華點亮生命教育協會」的協助，讓我們可以有個安靜又舒適的環境做討論，也可以順便在協會吃吃喝喝，相互交流情感。
- (三)教案產出過程：本次的生命教育課程年段設計在三到五年級，分別以「真」、「善」、「美」為主題作課程的發想，一學期的課程大約 10 節(40 分/節)，由四年級課程開始設計，目前已設計出大約 50 堂課程，也已經進入最後階段，以設計五年級下學期「美」的課程為主。課程設計完畢後，會經由所有的成員開會討論修改，在完成定稿。實際教學後，若有需要調整，也會再做及時的教案修正。

三、社群的理念與延續性

- (一)成員情感聯繫：社群討論最擔心的是成員間彼此較無交流，在會議時無人提出意見或想法。拜通訊軟體進步所賜，成員間可以利用通訊軟體，將彼此的想法或是相關議題的連結放在網路，讓成員可以即時討論，也可作情感聯繫之用。每次的聚會，也是我們交流的最好時機，大家都會各自帶不同的美食，彼此分享，在歡樂輕鬆的氣氛中，讓成員對彼此更了解，更能暢所欲言，表達己見。
- (二)任務性研習討論：以「生命教育」課程產出為主，讓成員有一致相同的目標，可以增進成員彼此對社群的向心力，並強化成員的功能性，讓成員更有動力在社群中貢獻一己之力，分享彼此的專業，並做跨校跨學級的有效溝通。藉由不同學級的教師討論，可以為彼此提供不同學級學生的教學面貌，以及生活經驗，彼此對照，以發展出延續性的教材，這是一般非跨校社群所沒有的特點。
- (三)主題橫跨年段與領域：社群若以生命教育、品德教育、情緒教育、情感教育等等跨年段學生會遇到的議題為主題作討論，就能聚集有相關經驗的不同學級教師，得以共同專業對話討論，並研發相關議題的課程，這是跨校跨學級社群得以延續的重要概念之一。為了課程的延續性，本社群設計了橫跨三個年級的課程，因此所需的課程設計時間也較一般社群更長，社群老師花了許多時間在設計課程，也花了許多時間在檢討課程的實施成效，並在隔年做新的課程教學檢討，在這樣邊教學邊修正的過程中，讓教案發揮到最大的功效。
- (四)獨特性：當社群能發展出自己的特色，就能與其他社群有所區隔，並以參與社群為榮。例如本社群教案設計是以「體驗」為主，在課程設計中，會有許多讓學生可以體驗的活動，例如以五感來探索食物的美味、以信任活動來體驗合作、以遊戲來認識自我、以肢體活動來靜心等等，有別於傳統的靜態教案設計，讓學生及老師對教學都更有熱忱。

四、社群的成果

- (一)教案成果：我們的生命教育課程每堂課都會設計一個啄木鳥亮亮的故事，也有可以著色的學習單，因此學生在課程中不僅可以參與體驗活動，也可以將所學記錄下來，加深學生情意部分的記憶，最後學生還可以拿到一本完整的學習單手冊，為一整年的學習成果留下紀錄。

(二)學生的轉變：許多學生在三年級開始接觸亮亮生命教育課程後，會開始思考自己與他人的關係，並願意改變自己，將所學內化到生活中。曾經有上過課的學生向老師反應，上了課程讓自己更能包容與自己不同的同學，並願意主動當班級特殊生的小幫手。在看到學校走廊上有垃圾，也會主動撿起來，讓大家有更好的學習環境。有學生也說他知道該如何控制自己的情緒，找到讓自己開心的方法，這些改變都是非常微小但可貴的。

(三)志工媽媽的改變：要讓志工媽媽願意入班教學，實屬不易。我們的課程剛開始推廣時是讓志工兩人一組，一起入班，並在學期初及學期間有備課活動，從 103 年開始迄今，因為已經帶了三年課程，許多志工媽媽已可以獨當一面，一個人帶領一個班級，或是一個人橫跨兩個年段教學，讓我們看到不只是孩子的改變，家長也因為課程而跟著改變。

五、結語

社群的運作往往需要耗費許多人力及時間，在經歷四年多的時間，我們產出了 50 多份的教案，也實際讓志工媽媽及老師到學校推廣，目前已經有兩所新北市的國小正在使用此份教材，也持續在設計五年級的教案和教材。

教師社群在群育及品格培養上的主題較少，希望未來有機會有相關的社群出現，讓更多學生受益。我們希望在真、善、美的範疇下，可以讓生命教育從小紮根，讓孩子能多為自己、為他人、為社會著想。



教師專業成長三部曲「說課、觀課、議課」之探究

陳嫦娟

高雄市立前鎮國民中學專任教師
國立高雄師範大學課程與教學研究所碩士生

一、前言

近年來，隨著公開授課的倡導、教師專業發展評鑑計畫的推動，有愈來愈多的老師願意把教室打開，讓其他的老師進到教室中觀課。教室的開放與觀摩，教學者與觀課者有機會做教學交流分享，彼此都能因此獲得專業成長。

12年國教總綱規定，從小學、國中到高中的校長及教師，每年必須至少公開授課一次，以精進教學方法和品質，並將於108學年實施。為落實十二年國民基本教育課程綱要總綱中「為持續提升教學品質及學生學習成效，形塑同儕共學之教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」因此，筆者認為可以從三個議題來進行探究。關於教師公開授課的說課、觀課、議課等專業回饋的作為，讓教師彼此能有學習和成長的機會，共同來檢視、學習和省思教學活動，讓教學活動不再是閉門造車，而是透過公開授課、觀課、議課等教學相長的有效作為，讓老師互相觀摩，更有助於精進教學技巧。

二、公開授課的意義與歷程

公開授課與之前的教學觀摩是不一樣的，它是一種新的教學共學的專業成長機制，重點在於理解學生以及如何促進學生學習。老師願意打開自己的教室邀請老師們進入教室，並透過觀察學生的學習行為、找到學生的亮點，增進授課老師對學生的了解，從而反思促進學生學習的策略、觀課焦點不再是教師教學行為的表現好不好，而是學生的學習狀況，學生在課堂上不再像過去只能聽老師說，現在有很多機會與同組同學討論、一起探究、思考、實作與體驗並且能上台發表，讓學習化被動為主動，獲得更好的學習成效，而老師的教學現場，不管是打開教室的被觀察者或是來協助進行觀察的老師，其授課型態是不斷的去做修正調整，對學生來說是能提升學習成效，對教師來說更能精進教學品質，對師生來說都能彼此教學相長。

教師想要精進自己的教學有相當多的方式，其中「公開授課」是一種自我精進的教學模式，真正的公開授課應該是要以最真實的場域、最真實的教學活動，營造出最真實的師生互動，只有在真實的情境下，才能知道學生如何學習，真正

學到什麼。在佐藤學的「學習共同體」理念中提到，學習場域應該要有「公共性、民主、追求卓越」等三項特質，只要有心想觀課的人都可以進教室觀課、全體師生每個人都是學校的一份子享有同樣的學習權利，亦即無論是授課者、觀課者他們的目的其實都是相同的一追求卓越。

三、公開授課三部曲之探究

（一）參與課前說課的教師是否能提出專業建議？

1. 說課過程對於授課者的協助

課前說課的目的在於讓觀課者理解，這堂課的教學目標、教學流程安排、觀課重點、學生學習成效評估如何進行的教學活動設計在公開課實施前讓其他人理解教學流程，也會讓參與的夥伴有機會提供教學活動設計修正的機會，透過共備或是研討過程，教學資源導入或教學策略、學生學習成效評估的建議，對於後續公開課的進行，教師專業發展也會有正面的效果。

2. 說課過程對於觀課者的協助

因為一堂公開授課只是教學過程中的一小段落，如果沒有辦理說課的過程或是沒有參與說課的過程就進行觀課，觀課者常常不知觀課重點與其他單元前後關係，授課者教學設計的目的、為何如此安排教學設計、教學脈絡等重要內涵。

3. 說課時間上的安排

時間長短因人而異，但是筆者建議不管如何，就算是時間緊迫，其實 5~10 分鐘就可以讓參與觀課老師瞭解狀況。

4. 讓授課師能修正調整教學設計

在同領域教師及非領域教師實際來參與說課的人數比例中，以同領域教師較能夠瞭解教學設計內容的妥適性，並給予適當的建言，讓授課師能修正調整教學設計，並非只有授課教師單獨一人的獨白，在說課時間上的安排可以彈性調整，對授課師來說是也是一種尊重。

（二）誰來授課？誰來觀課？

一般來說，公開授課往往優先落在年資資淺的教師、新進教師甚至代理教師身上，而資淺的教師面對授課這樣的任務會感到焦慮、害怕。教師們視公開授課為畏途，因為要特別準備「教學」，以便讓觀眾「觀看」。這樣的方式無法真實呈現教學現場，師生互動形同劇本，觀看後的檢討會議也流於形式，筆者認為會產生抗拒或反彈的，可能比較容易出現在資深老師。資深老師一般比較不願意把自己的教室打開，讓大家來觀課。在面對十二年國民基本教育課程綱要總綱的實施要點中指出，教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習，並持續提升教學品質與學生學習成效，筆者認為應該讓校內教師都願意開放教室。

1. 觀課要觀什麼

- (1) 觀教師：觀課時先不對教師教學作評價，而是聚焦在觀察學生的學習表現。例如授課教師教學不佳時，觀課教師可以給予授課教師教學上的修正和調整建議，以提升授課教師教學上的自信心，並對授課者提出適當的建言，提出改進策略，修正教學設計。
- (2) 觀學生：觀課時，要關注學生的學習。留意學生的學習？學生學習的困難在哪裡？如何解決？及學生學習表現的行為。

2. 觀課重點

- (1) 觀察的面向：觀察學生學習表現的參考面向，如全班學習氣氛、學生學習歷程、學生學習結果，可參考公開觀課表，並記錄具體事實(註明學生座號)。
- (2) 觀察方式：從學生發言內涵(請和教材做串聯)、發言次數、語言流動、肢體語言、聲音大小等關注學生是否有在學習及思考。

3. 其他人可以給予的協助

一般以同領域教師觀課來說，同領域教師可以共同備課及共同教學設計，並透過觀課看到授課教師的教學實踐，瞭解教學設計的妥適性，也可較為深入地捕捉到學生學習的細緻訊息，並針對教學者提供引導學生學習的意見，有利於增進彼此的教學。

（三）課後議課是批判教師或是批判教學？

課程實施後進行議課，主要在建立教師專業成長模式。觀課者應理性而具體的針對觀課的結果提出建議，主要的重點是學生的學習狀況，而不是針對授課教師的教學批判。而授課教師與觀課者亦應以授課研究為路徑，追求有效教學的核心，共同分享、探討及解決對教學設計或教學行為所遭遇的疑問與困難，進而建立學校公開觀課實踐機制，促進團隊的成長與卓越。

聯合國教科文組織指出，「教學應該被視為是專業。」教師精進教學專業知能的方式很多，而公開授課是直接的模式。透過公開授課將有助提升教學品質、增進學生的學習成效並且促進教師專業發展。此外，教師是知識的傳授者，面臨的是一個變動不羈和發展迅速的社會，知識更新的週期勢必越來越短，因此教師專業進修成為一個連續且終身的過程，公開授課將是未來教師所要面臨的挑戰。

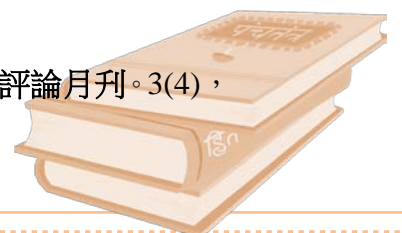
同領域老師共同議課，一方面可關注教材教法，增加共同備課的成效，另一方面能針對課堂實際案例，進行討論，檢討共同備課的成效將幫助老師成長，成為學習專家。筆者認為這樣的議課才能實踐新課綱期待的自發互動與共好！

四、結語

「公開授課是為了改善教學並促進教師專業成長之達成」，透過公開授課來提升教師教學品質、增進學生的學習效能並且促進教師專業發展，建議公開授課仍以校內教師觀課為原則，不見得每位老師都能接受，不設限的對外開放。共同追求教師專業成長，提供優質的教學品質，進而提高學生的學習成效應是大家的共識，讓授課者能審視教學過程是否有盲點，透過同儕教師以提升精進教學；讓參與整個觀課活動的觀課者也能在歷程中扮演授課者的合作夥伴，共同反思，兩者相得益彰。教師專業發展之公開授課必定需要完整的配套措施，讓校內同仁彼此的信任，認同、接受，彼此成為合作夥伴關係，必能在校內順利推行，以其發揮其預期的功效。

參考文獻

- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。**學習的革命：從教室出發的改變**（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。（原著出版年：2006）。
- 王金國、桂田愛（2014）。「公開課」的省思與建議。**臺灣教育評論月刊**。3(4)，95-98。



十二年國教一備觀議之我見

江姿瑩

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

在教育部公布的〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉裡明言：「為實踐自發、互動和共好的理念，教學實施要能變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式」（教育部，2014）。在 107 年，各領域的領綱逐步完成後，課綱將要在 108 學年度逐步實施。面臨著「核心素養」、「彈性學習時間」多元的學習面貌，國小及中學教師該如何因應？尤其剛升上國中既要多元又要面臨升學會考的壓力，究竟該如何應對？

教師是專業工作者，應該要持續以研習、進修等方式讓自己維持專業以支持學生學習，各個縣市政府也一直推動「專業學習社群」，正如筆者任教之國中，在 106 學年度便以「飲食文學」為主軸，將在地飲食結合文學，透過共讀飲食文學、分享在地精神，更以實地參訪的方式，促進領域成員提升在地飲食的認知以及結合文學性的教學方式，讓在教授飲食文學時，能結合在地社區帶給學生更多貼近生活的文學性。

然而，除了發展教師的學習社群，提升教師的能力十分重要，但是真正落實在課程中，又是另一個挑戰。而這樣的挑戰就要利用「教師互助」才能夠打破既有的框架，並逐步找到讓學生學習的最佳模式。

二、因應十二年國教之公開授課

（一）政策面向

〈十二年國民基本教育課程綱要總綱〉中提及：「為持續提升教學品質與學生學習成效，形成同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規畫下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」

在這樣的政策底下，年年教育處都會來公文要求各級學校辦理公開授課。依基隆市為例，在〈基隆市 107 學年度校長及教師公開授課推動計畫〉中明言此計畫的目的就是為了要建立教師專業學習社群，透過正向支持、分享來促進教師專業成長，以維持教師教學品質，進而提升學生學習成果，落實以「學習者為主體」的課綱精神。此外，在還把學校公開授課辦理情形納入教學視導之重要項目，獎勵授課及承辦人員（基隆市政府，2018）。由於政策的施行，筆者任教學校也依此訂定公開授課之計畫。於是從前年學校教務處推動「教師專業評鑑」之初階、

進階，至這兩年學校推動「公開授課」以及請林文虎老師至學校實施基地計畫，都在在顯示為因應 108 課綱，學校正試著逐步改變教師教課的方式，並透過領域中共同備課、觀課及議課的過程，讓教師自身更進步。

此外，各縣市教處局、處所屬的國教輔導團也會請輔導團員辦理各類別的研習，例如：桌遊、密室逃脫，結合原本的教材，讓教學更多樣化或更能吸引學生學習。又或者透過到校巡迴服務，透過入校輔導該校教師進行減 C 課程或是課中補救教學。也會透過假日一個月一次的備課提升教師教學的寬廣度，而不會只囿於自己的一貫教學方式。

（二）面對政策的教師態度

就如佐藤學提出的「學習共同體」，教育體系應該「由上而下」的視為一「共同體」（江右瑜與陳鴻逸，2018），上要有政策，下就不該只是出「對策」而已，但是不是「對策」又不是學校校長或是行政團隊說了算，教師能不能跟上改變的腳步，才是關鍵。

目前大部分的校園都會有兩種派別，一種就是「改革派」，也就是自覺要改變的一群教師；一種就是「保守派」，也就是能拖就拖，能逃就逃；有教師是嘗試分組合作學習，也有教師持反面態度，認為教學效果不彰。不過，就筆者觀察，嘗試改變的教師愈來愈多，也因為筆者自身為敝縣市之輔導團員，不免會以潛移默化的方式分享自身想法及經驗，讓身邊的老師也提出他們的見解，進而約定時間進行課程的討論，以非正式坐下來面對面拿著課本談的方式，輕鬆的聊學生狀況或是問一些課程問題，其實「保守派」教師是會被影響的。

雖然影響保守派教師的成效並沒有十分彰顯，但是教育本就是百年大計，不該急就章，更不該以「強迫」的方式來逼迫教師就範，畢竟，身為有「專業」的教師，勢必有自我意識及其過去的成功經驗來扶持他們的堅持。

三、備課、觀課、議課之我見

目前學校的實施計畫中規定每位教師每學年至少公開授課一次、觀課一次。由於筆者為學校之新進教師暨輔導團員，所以本學年有三位教師邀請觀課，三位同科教師分別為資深教師、資源班教師以及年輕教師，是故共進行了三輪的備、觀、議課，學校依據過去教師專業發展評鑑的表格簡化後，讓我們在進行公開授課、觀課時填寫，依序有「教學觀察前會談紀錄表」、「教學觀察表」以及教學觀察後會議紀錄表」。由三次的備、觀、議課的觀察機會，做以下見解：

（一）課前共同備課

首先三位教師所教授的年級各不相同，資深教師任教七年級、年輕教師任教八年級，資源班教師任教九年級資源班，而筆者任教七、八年級。三次共備的時間都選在領域時間，沒有接著要上課的壓力，讓我們可以聊課程、聊觀課班級學生狀況，才選定「課程內容範圍」及學生學習、教師教學的「觀察重點」，並藉由授課教師的內容教法及聚焦的內容，而觀課教師（即筆者）再給予建議。此外，討論授課內容是否符合學生程度，在一堂課中所教授的內容會不會過多、過少。

（二）課中觀課

由於筆者已得到「教師專業發展評鑑」的初階證書，對於教師摘要表現的敘述有基本概念，在觀課的時候除了就授課教師要求觀察的重點記錄外，也就表單上的指標與檢核重點記錄下來。

（三）課後共同議課

議課的時候會根據教學觀察時寫的記錄單進行討論，先列出觀察時的優點，但不能避免的要提出觀察到的缺失。人不是完美，互相褒獎的確可以增加信心，但是，假如只是褒來褒去根本就沒有議課的必要。在議課時間，我始終堅持要把我認為需要改善的地方或是可以更加完美的地方提出來給對方參考。我想這也是其他七位同科教師中有三到四位教師想要找我討論的原因。當記錄完整、如實呈現時，授課老師會更明確看到自己的缺失，實話實說並不會失去，而是獲得更多。

四、結語

以上備、觀、議課的自我見解或許僅是我個人的經驗，但如果誠懇、用心地去面對備課、觀課、議課，或許就能得到更多盟友，何樂而不為？看愈多，學愈多，正如孔子所言：「見賢思齊焉，見不賢而內自省。」如果我們能從這樣的交流得到更多，不僅是能看見自己的缺失，更能帶給學生更多學習的樂趣、給學生更多元的思考線路。

正如十二年國教想要推廣的「核心素養」，實際上真能步上軌道的教師又有幾人？又若「獨學而無友」，不正是落入「孤陋寡聞」中嗎？如果身邊的「盟友」變多，108 課綱又怎會令人畏懼？改變又怎麼會是難以實踐呢？若能透過彼此合作，不斷的討論、實作、改善輪迴實行，我想，「自發、互助、共好」這些詞彙才不會淪為口號，因為如果現場教師都能自發精進、互助討論、創造好的課程，學生又怎能不被這樣雄心、積極的教師們影響。

參考文獻

- 江右瑜、陳鴻逸（2018）。佐藤學「學習共同體」的在地轉譯——談臺中教育大學大一國文課程共備機制。《國立彰化師範大學文學院學報》，17，59-74。
- 教育部（2014）。十二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>
- 基隆市政府（2018）。基隆市107學年度校長及教師公開授課推動計畫。取自 https://jweb.kl.edu.tw/userfiles/1376/document/30649_%E5%9F%BA%E9%9A%86%E5%B8%82107%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E6%A0%A1%E9%95%B7%E5%8F%8A%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E6%8E%A8%E5%8B%95%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf



臺灣醫事技職教育面臨的挑戰與因應對策

林志城

元培醫事科技大學生物科技暨製藥技術系（所）教授 兼 校長

臺灣健康管理學會理事長

林哲揚

元培醫事科技大學企業管理系（所）助理教授兼校務研究辦公室主任

袁宇熙

元培醫事科技大學企業管理系（所）副教授兼高教深耕辦公室主任

一、前言

醫事人員是指醫院中除醫生外，尚包括其他所有的醫事技術專業人員，其中包括放射技術、醫學檢驗、護理師、醫務管理、驗光、復健、營養、醫學工程等相關專業人員（衛生福利部，2018）。早期醫學教育多設置在一般大學，而醫生以外的醫事人員培育則多設立於技職體系的專科學校，主要原因是當時的醫護專業領域仍在發展中，五年制專科層次的人才培育即可符合醫療現場人力需求。但隨著時代的進步、醫護保健科技呈現跳躍式發展，包括大數據(big data)、資訊與通訊科技(information and communication technology, ICT)、物聯網(Internet of Things, IoT)與人工智慧(artificial intelligence, AI)等工業 4.0 已全面導入醫療健康職場（張殿文，2018），諸如影像醫學、智慧醫院等，所需要的專業人才有必要提高到大學層次以上，方可滿足現代醫護現場的人力素質與需求。先進國家如日本早期的京都醫療技術專門學校，為了滿足醫療技術的發展，均已升格改制為京都醫療科學大學（京都醫療科學大學，2018）。

醫事技職教育是臺灣非常珍貴的資產，臺灣更是亞洲中除日本以外，最早發展醫事技術專業領域者（方式釧，2016），且臺灣醫事技職教育屬於國際中的領先群，中國大陸與新南向國家持續到臺灣取經，學習臺灣的醫事技職教育發展經驗。特別是某些國家此類學校不多，我國已然成為優秀醫事人才輸出國，以放射師為例，臺灣起薪約新臺幣 4 萬元、澳門近新臺幣 9 萬元、新加坡更高達新臺幣 10 萬上下（曾翌萍，2014），同時享有多項福利。近年來，對於技職教育有關的研究，大多針對工商業及服務業為主，對醫事技職領域的教育研究相對缺乏。因此，多數人員無法確實理解醫事人員的培育模式與投入成本。然當前教育部獎補助經費的計算公式多以學生人數為基礎（行政院，2012），競爭型計畫的爭取通常又受限於一般印象及瞭解有限而日趨弱勢。醫護類學校在政府長期獎補助政策的嚴重失衡下，臺灣彌足珍貴的醫事技職教育優勢正逐步流失中，令人扼腕。加以某些未臻客觀的片面資訊引導家長或學生，僅依政府補助學校的款項總額來評定學校辦學品質，對於篤實辦學的醫護類科技大學，或有失公允。

二、醫事技職教育所培育人才是醫療機構的穩定力量

臺灣醫事技職體系畢業在職場的流動率低，因團隊精神佳，通常受到雇主很高的評價，滿意度高(Hsu, Chang, Chang & Kuo, 2015)。根據元培醫大校務研究辦公室調查 107 年度醫護相關系所畢業生就業調查，在 245 位受訪者問卷分析結果，綜整出以下結論（元培醫大校務研究辦公室，2018）：

- (一) 在畢業前即有專職工作者有 99 人(40.4%)，其餘 128 位受訪者(52.2%)平均約 1.1 個月可以找到第 1 份醫護領域相關工作；其中剛畢業之年齡介於 22~24 歲的受訪者，每月平均收入可達 36,630 元，高於全國平均值為 27,635 元（參見下圖 1）。
- (二) 畢業生的每月平均收入（稅前主要工作之經常性收入，不含其他工作收入且不含經常性獎金、紅利等收入）為 48,010 元，明顯高於行政院主計總處 107 年人力運用報告所載之全國平均值 38,500 元（行政院主計總處，2019）。
- (三) 本職在職率的平均數為 90.4%，平均在醫護年資為 13.1 年，醫護領域相關工作轉換工作次數約 1.7 次，而轉換原因為薪資及福利考量。

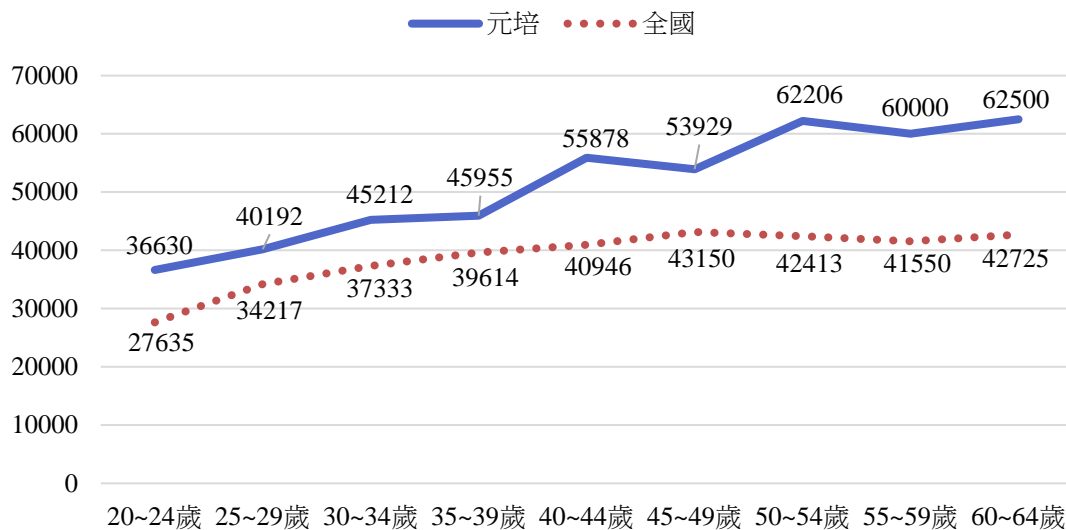


圖 1 元培醫事科技大學醫護相關科系畢業生每月平均收入分布圖

資料來源：元培醫大校務研究辦公室(2018)。

透過數據分析，顯見醫事人才的市場需求大、起薪高，尤其技職畢業生的專業本職在職率高，顯已發揮醫護體系中維持醫療機構運作、照護與服務病患重要的穩定力量。

三、醫事技職人才規劃失衡與辦學困境

在醫事科技進步下，全球的醫護人才教育均往高階發展(O'Conner & Yanni, 2013)，因此，臺灣各優質醫護類專科學校均多在 1998 年前後，陸續獲准升格為學院，後續再更名為科技大學（黃以敬，2002）。因為隸屬於技職體系，所以科技大學的生源主要來自技術型高中，一般高中生仍只有少部分能申請至科技大學就讀，更對科技大學相形陌生。

近 10 年來，因在證照制度全面取消護士，而全面升級為護理師的變革下（李選、顏文娟、邱文璽、張婷，2009），全國屬於後中等教育階段的醫校、護校皆陸續升格專科，導致現今的技術型高中已經完全無衛護類學科，亦即無同時修讀生物和化學的群科，這樣的情況在北部學校特別明顯。雖然在實務上，各醫療機構對於來自醫事技職類科技大學實習生和畢業生的需求甚高，也是各醫療院所重要穩定的人力資源。但相對於目前醫護科技大學端可對應的生源缺乏情形，極不利於長期醫事優質人力之培訓與發展。經過省思，這種情況後續可能產生幾個重要的人才結構性問題：

- (一) 醫護類技職科大在技術型高中端沒有生源，在招生不易、普通高中生對科大不熟悉而少有就讀的情況下，原優質學校將逐漸喪失競爭力，面臨發展無法永續發展之困境，以最嚴重情況推估，而未來有可能無大學層次的醫事人才培育學校，而只有醫護專科存活，造成無大學層次的醫事專業人員之人才斷層問題。
- (二) 因為大部份入學新生無基礎或專業背景，在先備知識不足的情況之下，皆必須從頭搭建鷹架以幫助學生盡快建立高深醫事專業知識的學習基礎，以致醫護科技大學教學成本提高、教學成效不易展現。
- (三) 倘若全國單純專校僅剩醫專與護專，而在少子女化的背景下，醫專與護專勢必成為技術型高中招收生源的最大競爭對手。

從招生面來看，以元培醫事科技大學為例，醫護相關科系於高職端生源無對應群科，導致招生困難、入學後的專業養成也大為不易；但是在高中端反而招生良好，雖然一般高中招生容易，但受限高中申請入學招生名額有總額限制，導致備取人數眾多，有志成為醫事專業人員的高中生卻無入學本校就讀之機會，107 學年度高中申請入學之數據，整理如表 1 所示。

表 1 元培醫事科技大學 107 學年度高中申請入學人數及管道統計表

科系名稱	高中申請入學 招生名額	高中申請入學 招生比例	高中申請入學 註冊率	高中申請入學 備取人數
醫學影像暨 放射技術系	26 人	23.6%	92.3%	60 人
醫學檢驗 生物技術系	37 人	33.6%	94.6%	86 人
護理系	64 人	59.3%	100%	192 人

資料來源：元培醫大校務研究辦公室(2018)。

從資源面來看，私立學校在少子女化、招生不易、辦學困難的壓力下，醫事類學校的投入成本相對較高，尤其學生赴醫療院所實習，學校必須提供實習單位實習經費，才能讓學生實習，依據本校預估 108 年度共計有 404 位醫護學院學生將進行實習，單單就總實習費，將高達新臺幣約 390 萬元，且似有逐年調漲趨勢。且因實習期間不僅無薪酬報償，學校更需安排全職專任實習教師駐院輔導，在此情形之下，教學經費支出異常高昂。在以高教深耕計畫統合經費後，包含實習經費都併入計畫經費中，在醫院年年調漲實習經費下，以目前的教育經費獎補助的評選方式和額度，實難周延教育品質之要求。

四、健康產業發展的人才需求

國家發展委員會（2018）推估 2026 年臺灣將邁入超高齡化社會，65 歲以上人口將達到 20%、超過 480 萬人；范光中、許永河(2010)認為，高齡化已成為全球普遍的現象。隨著平均餘命逐漸延長，「老化」同時成為各國迫切面臨的新挑戰，世界衛生組織(World Health Organization, WHO)每年對「老化」給予更明確的定義，從「成功老化」到「活躍老化」以及現今推動的「健康老化」，將老化的定義賦予更積極的內涵(WHO, 2015)。世界衛生組織於 2016 年提出「老化與健康全球性策略及行動計畫」(Global Strategy and Plan of Action on Ageing and Health)指出，應促進高齡者身心健康、發展高齡友善環境以及強化長期照護架構，並建議發展高齡全人健康照護模式的措施(WHO, 2016)。2018 世界健康日的口號是：「Universal Health Coverage」、「Health for All」，健康已不是個人問題，而是社區健康或全球戰略問題。根據衛生福利部 104 年度委託科技研究計畫內容（熊昭、張媚，2015），至 2024 年將會缺少 15,964 名至 24,447 名護理人員，另依據衛生福利部長長期照顧十年計畫 2.0（106~115 年）預估，長照醫事專業人員的人力缺口達 8,422 人（內含護理人員 5,678 人）。察覺到此一趨勢，臺灣多所技術型高中紛紛設立長期照護科，可是不受學生與家長的青睞，報到者少，多招不成班。這是少子女化的情況下，沒有家長希望自己小孩去當高齡者的照顧服務員，也就是說高齡化社會下，雖然人力需求高，但是年輕人不喜歡投入這樣的職場，在招生及學生職涯發展方面，有思考的空間。

長照制度或養老政策使用社會福利理念，將會隨著高齡化社會而導致財政入不敷出（吳尚琪、葉馨婷、杜姁瑾，2016），而如何引導成為一個產業，是政策上非常重要的考慮事項。長照(long-term care)指的不只是「長期照護」，其實涵蓋「長期照顧」的概念。若將以往扣除醫師之外的醫事人員所操作的協助醫療行為，擴大為預防保健的手段，那所謂的長照就會變成一種健康產業。舉例來說，以往的健康檢查是交給醫師診斷用，但是現代的健康檢查可以隨時隨地為自己的健康狀態作量測，這發展就形成一個產業而有重新定義的人才需求。健康產業涵蓋醫療及健康有關的科技研發與科技管理，從健康維護與提升，疾病的預防、早期診斷、治療、復健，用藥安全，居家護理等完善的醫療流程，至高齡者安養之相關產業，與福祉科技的規劃與垂直整合皆屬於此產業鏈。健康產業廣義定義甚至可以衍生其他相關之「知識經濟型產業」，如保險和財務、康養機構管理、智慧機械、材料科學、數位資訊以及任何可以直接或間接協助人類健康的知識與科技。這個新興、跨領域的健康產業已成為顯學，是第五波財富浪潮。

綜言之，健康產業所需的人才需求應重新設計職能標準，這絕非僅由照顧服務員所接受的訓練可以勝任，而需要高階的健康管理師、養生教練等專業人才方得發揮，必須是會利用高端醫療設備、或是現代科技、或是服務模式、或是管理系統的全方位高階醫護人才。

五、反芻建議與未來展望

臺灣醫事技職教育彌足珍貴，應投入更多人才規劃與研究，裨益提升與保存我國醫護技職教育之寶貴教育資產，以求更發揮醫護技職教育之濟世貢獻。針對以上論述，提出以下建議：

- (一) 建議重新審視人才結構與產業發展趨勢，於技術型高中增設健康或衛護類群科，或是增加可報考衛護類的學程與科目，以利技高學生有機會選擇健康產業中適當的職涯發展。
- (二) 由於醫事類科大招收高中生有總額限制，加上招收高中生進入醫護專業系所的人力培養成本高於工商職類，故應放寬醫事類科技大學招收高中生名額。
- (三) 讓無專科部醫事類科技大學有選擇轉一般高教之機會。
- (四) 考量與工業技職教育不同屬性與成本，協助增加對醫事類科大相應的資源投入或導入，舉如辦學經費、研究經費、實習補助經費等。
- (五) 支持醫事類科大轉型發展或設立附屬機構。

展望醫事類科技大學未來，除堅守醫事特色外，更可開拓更多選項創新發展，重視健康產業人才需求的趨勢，掌握人類福祉的未來。所以，我們必須積極喚起政府及社會大眾對於醫護技職教育的關注與支持，並極力維護與保存臺灣珍貴且領先全球的醫護技術人才培育系統，希望以此為立基點，透過大健康產業的人才培育與醫事技術創新，再引領臺灣邁向高峰。

參考文獻

- 京都醫療科學大學（2018）。歷史。取自 https://www.kyoto-msc.jp/campus_info/history/
- 元培醫大校務研究辦公室（2018）。107年度元培醫大醫護相關科系畢業生就業調查報告。新竹市：元培醫事科技大學。
- 方式釧（2016）。追憶 何敏夫老師。醫檢師電子報，1131。取自 https://www.mt.org.tw/wholecountry/newsletter_content.php?phase_id=46
- 行政院（2012）。修正「教育部獎補助私立大專校院學生事務與輔導工作經費及學校配合款實施要點」第四點、第五點、第八點及第三點附表。行政院公報：教育文化篇，18（204）。
- 行政院主計總處（2019）。行政院主計總處107年人力運用報告。臺北市：行政院主計總處。
- 吳尚琪、葉馨婷、杜姁瑾（2016）。從國際趨勢省思臺灣因應高齡社會的策略方向。社區發展季刊，153，48-60。
- 李選、顏文娟、邱文璽、張婷（2009）。護理人員教考用制度之探討。國家菁英季刊，5（4），57-72。
- 范光中、許永河（2010）。臺灣人口高齡化的社經衝擊。臺灣老年醫學暨老年學雜誌，5（3），149-168。
- 國家發展委員會（2018）。中華民國人口推估（2018至2065年）。臺北市：國家發展委員會。
- 張殿文（2018）。身體數據庫補足最後一哩！AI智慧醫療崛起。數位時代，286。取自 <https://www.bnext.com.tw/article/48332/ai-health-care>

- 曾翌萍（2014）。星挖角醫護！畢業10萬月薪誘出走。TVBS新聞網。取自 <https://news.tvbs.com.tw/entry/530485>
- 黃以敬（2002）。護理高職若不改制九七學年起須停招。自由電子新聞網。取自 <http://old.ltn.com.tw/2002/new/dec/31/today-c6.htm>
- 熊昭、張媚（2015）。104年度「未來十年護產人力供需評估研究計畫」。衛生福利部104年度委託科技研究計畫，未出版。
- 衛生福利部（2018）。各類醫事人員法規、執業登記及繼續教育辦法等相關業務。臺北市：衛生福利部。
- Hsu, H. L., Chang, H. Y., Chang, S. J., & Kuo, C. L. (2015). The Exploration of Clinical Employment Intention among Different Nursing Systems of Graduating Nursing Students in Taiwan. *Macau Journal of Nursing*, 14(2), 32-39.
- O'Conner, L. G., & Yanni, C. K. (2013). Promotion and tenure in nursing education: Lessons learned. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(5), 78-88.
- WHO (2015). *2015 World Report on Ageing and Health*. Switzerland: World Health Organization Library Cataloguing-in-Publication Data.
- WHO (2016). *Global Strategy and Plan of Action on Ageing and Health 2016-2020*. Switzerland: World Health Organization Department of Ageing and Life Course.



課程國際化在高等教育在地國際化角色之探討

王湘月

教育部青年教育與就業儲蓄帳戶專案辦公室簡任一等教育秘書
淡江大學歐洲研究所博士生

一、前言

在全球化現象日益突顯的今日，跨國流動頻繁，國家間之相互關聯性及相互依賴性日漸增加，各國發展更加緊密且彼此影響。吳清山（2011）認為，全球化的過程影響到環境、文化、政治體制、經濟發展和人類幸福，當然亦影響到教育發展，尤其高等教育涉及到國際學術交流及人員互訪，影響更為深遠。

近年來高等教育國際化的急速成長是非常明顯，特別是在出國留學人數方面，也就是國際移動情形。依據聯合國教科文組織(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO)及經濟合作與發展組織(Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)資料，1975 年全球有 80 萬國際生人數，到 1990 年成長到有 130 萬高等教育階段學生不是在本國就讀，到 2012 年已達到大約 450 萬高等教育階段學生不是在本國就讀，國際生人數在近 40 年間是倍數成長。然而，Teekens(2013)指出，在 2012 年看似龐大的 450 萬國際生人數卻不及全世界大學招生數的 2%。換句話說，世界上多數大學生是不移動的，因而高等教育如何真正國際化，方能協助所有學生提高未來競爭力，學者們開始關注高等教育「在地國際化」(internationalisation at home)。

在今日政治、經濟、環境、社會等各項因素緊密聯結且交互影響、快速變遷的全球社會裡，高等教育體系如何做出最正確且及時的回應，是各國的挑戰，也是機會。有鑑於當前國內文獻較少針對高等教育在地國際化與課程國際化在其中扮演角色予以討論，故筆者期透過主題文獻的探討，以對我國大學推動高等教育國際化之未來提供多樣的策略建議。

二、課程國際化在高等教育在地國際化中角色之探討

(一) 在地國際化之緣起與意涵

1. 多數大學生未能進行國際移動，1999 年在地國際化一詞出現

雖然全球化、國際化已是各國社會發展的特徵之一。但是依據 OECD(2016)資料顯示，在 2014 年世界主要國家僅有盧森堡（68.4%）、斯洛伐克（14.2%）、冰島（13.7%）三國的高等教育學生出國就讀比率超過 10%，其他國家皆未達 10%，多數國家如澳洲、紐西蘭、加拿大、日本、韓國、德

國、法國、英國等，甚至不到 5%，整體 OECD 會員國平均數為 1.6%，顯現真正進行國際移動的各國大學學生數比想像中的低。

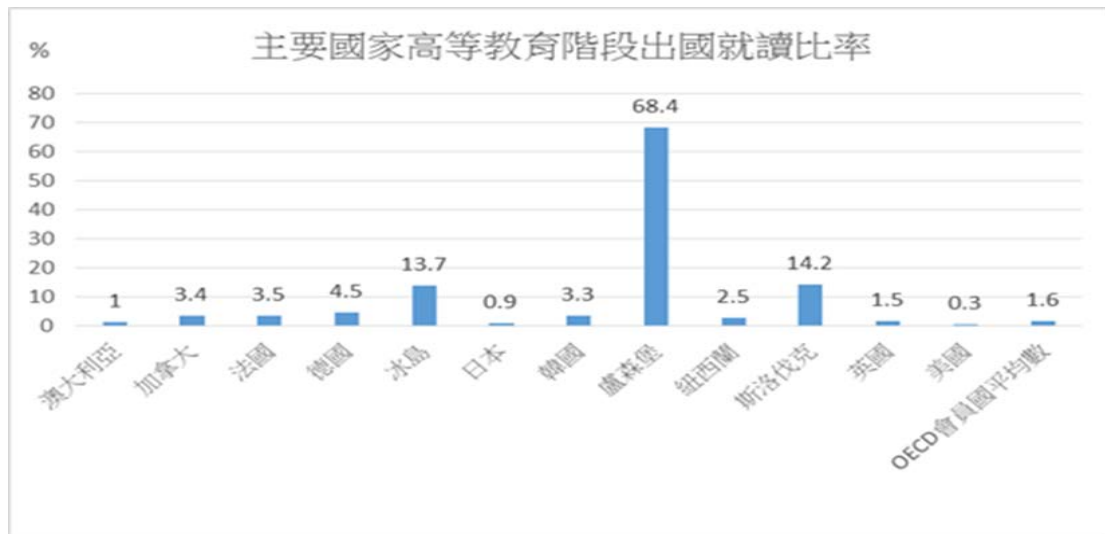


圖 1 OECD 主要國家高等教育出國就讀比率

資料來源：OECD (2016), Education at a Glance, Mobility patterns of foreign and international students (2014), p341, Paris : OECD.

簡單的說，高等教育國際化類型可以分為兩類：一類為「在地國際化」；另一類為「國外國際化」(internationalisation abroad)，前者包括在本地校園所發生的國際化活動，後者則是出現在國外的國際化有關活動。Knight(2006)將國外國際化定義為所有形式的跨境教育，包含學生、教師、學者，計畫、課程、學程及方案的移動等，「在地國際化」則是幫助學生發展國際理解及跨文化能力的活動。

由於多數學生並未進行國際移動，在就學期間多停留在本國；是以 Bengt Nilsson 於 1999 年歐洲國際教育協會年會首次提出「在地國際化」概念 (Brewer, 2004; Crowther et al., 2001; Mestenhauser, 2003)，並指出在當今相互依存的世界，國際教育的核心目標必須是教育學生成為有生產力的公民，也是全世界具生產力的公民。

國際移動可以有助於培養學生的國際觀、多文化素養與能力。然而在僅有少數人可以進行國際移動下，且長期以來國際化或國際合作這些語詞，常常被視為等同於個人移動，因而從「在地國際化」一詞出現的背景來看，重視的是沒有國際移動的學生。

2. 在地國際化是對國際化的反思，要協助學生在地獲得跨文化與國際能力，讓

所有學生都獲益

大學國際化應採取具目的性、整合性與全面性的取向，而不僅是一系列的國際教育課程，也並非指是要求修習語言、在通識課程加入全球或國際議題，更不只是提高出國學生數，大學應該更有目的性地連結國際化的計畫與活動，型塑學習環境，將經驗提供給更多學生(Green, 2005)。國際化最主要的誤解是認為國際化代表國外(de Wit, 2017)。「在地國際化」是國際化的另一個面貌(Mestenhauser, 2007)，也是對國際化的反思(de Wit, 2017)。

Beelen 認為最原始的「在地國際化」定義，是指 2001 年所稱的，在學生與教職員國際移動外，所有與國際相關的活動(Beelen, J., & Jones, E., 2015)。Paul Crowther(2001)則指出「在地國際化」是為了幫助學生不須離開自己居住的城市，但仍能獲得跨文化與國際能力。在地國際化想要開展的概念是超越移動的國際化活動(Beelen, 2007; Teekens, 2007; Wächter, 2000)。

在 Knight(2004)的定義裡，在地的概念，是大學推動國際化應有的面向，而國際化的在地面向，就是指校園本位活動，能創造國際化的校園文化與氛圍來促進學生理解不同的文化，是運用在地資源來推動國際化；Knight(2008)並進一步指出，「在地國際化」是解釋內部國際化的一種方式；因為「在地國際化」的主要目的是提供大多數沒有出國的學生一個接觸國際的機會，在整合、概念協調和系統導向方式的國際教育實踐中，為他們創造國際環境，來增強他們的跨文化能力與國際經驗。「在地國際化」是在本國學習環境中(domestic learning environment)，有目的地將國際的與跨文化層面融合到所有正式及非正式課程，提供給所有學生(Beelen & Jones, 2015a)。

簡言之，在地國際化是除了國際學生與教師移動外的國際化活動，是超越移動、讓學生在本國獲得國際經驗與跨文化能力的國際化活動，是有意圖且具目標，在所有正式及非正式的課程中強調跨文化學習與教學，透過整合多種可能性，讓所有學生都獲益。

(二) 課程國際化在高等教育在地國際化之角色

1. 課程是在地國際化的核心概念，課程國際化是在地國際化的重要關鍵，在地國際化應融入必選課程

針對 Knight 提出的國外國際化與在地國際化分類，Beelen(2017)認為這樣的區分是有問題的，因為這樣的區分是認為國外國際化不包括發展學生的國際理解及跨文化能力，而「在地國際化」沒有將課程包含在內；Beelen 認

為 Knight 低估了課程作為「在地國際化」重要角色的價值，課程並不是相關因素，也不是活動，而是「在地國際化」的核心概念。

課程國際化是在地國際化的重要關鍵(Mestenhauser, 2003)。它是個工具，而非目的，在每個課程、學程中是不同的，是要與當地國際與文化進行聯結，是必選課程的一部分，要關注的是結果，而不是投入；不該是依賴輸入國際生或用英語教學；是在移動之外的多一項選擇；是大學校院所擁有的(Beelen, 2017)。透過課程的在地國際化，方可培養所有學生在地球村生活與工作時應具備的知能。

綜言之，國際化是為了所有學生，「在地國際化」不是反對國際移動，是移動外的多一項選擇。大學不該是單純仰賴移動來提供國際與跨文化觀點，應從組織及學術的角度切入，要有目的地將國際與跨文化層面納入必選及核心課程，是大學校院可以運作的。是以課程國際化在高等教育在地國際化扮演之重要角色，不言可喻。

2. 課程是在地國際化最能施力之處，可經由國際教室來實踐，須要採取介入措施

高等教育機構在校園內不斷努力提供越來越多國際化課程，或整合性國際化課程，因為透過「在地國際化」的課程、活動，會幫助學生發展本身的全球、國際化、跨文化能力，這樣的方式甚至有可能比學生赴海外研習，讓學生受益更多(Soria 及 Troisi, 2014)。也就是說，「在地國際化」包含了許多形態的活動與課程，是要在本國學習環境裡透過各式各樣方式協助學生獲得跨文化能力，對於學生發展全球化、國際及跨文化能力，是比傳統出國留學有更大的影響力。而「在地國際化」包括了課程國際化，課程是在地國際化最能施力之處。

要推動高等教育在地國際化，課程國際化是關鍵因素，必須將國際化面向融入課程當中，不論是僅有本國生之國際取向教室(classroom with an international orientation)，或是國際生與本國生使用本國語的國際教室(International classrooms in the local language)，抑或是多國學生與本地教師之國際教室(International classrooms)、虛擬的國際教室(Virtual international classrooms)，都是在本地校園提供學生國際經驗一種很有效的方式(Beelen, 2007)。課程國際化是一種具國際面向內容或形式的課程，培養學生在國際或多元文化場域裏能有專業和社會性的表現，課程設計不只是針對國內學生，也必須將國際學生納入考量(Nilsson, 2003)。

國際化課程可以是，也應該是一個整合國際和全球化議題的課程，透過追求更具包容性的課程及評估策略，它應該被看作是一個思考與反思的機會，反思不僅是要教什麼，還有如何教。真正的跨文化互動經驗與跨文化學習是國際化課程最重要的關鍵，評估學生之間正面的跨文化互動是理解大學國際化效果重要的面向(Leask, 2009)。

Beelen(2017)指出幾項對於「在地國際化」的錯誤認知，如「在地國際化」是可以一體適用，或是國際教室可自然引導到跨文化學習等。Teekens(2007)以「文化理解(understanding)/覺察(awareness)如何可能發生」這個角度來看課程國際化在「在地國際化」的重要性；國際化原本希望達成學術學習、文化覺醒與國際理解的目的，但這樣的目的不會在有國際生出現在課程後自動出現，文化的覺察與理解最關鍵處應該是「自我反思」(self-reflection)。換言之，在課堂中，國際學生與本國學生的互動關係十分重要，因為這是大學裡國際化成功的重要關鍵因素之一，而文化覺醒與國際理解可以緩解威脅，但是不會自動出現。

也就是說，國際生與本地生的跨文化互動不會自動產生，而是需要介入策略(Ward, 2001)。即使校園裡有越來越多元的國際生，國際生與本國生是一起上課或參與活動，彼此的互動仍是有限，很難自然而然的發生有意義的互動，或是從中學習到國際觀、獲取國際經驗。是以當學生來自於不同國家、文化背景時，如何使學生彼此自願地往來互動是高等教育機構的挑戰及責任，是須要採取必要之措施。

三、結語與建議

高等教育國際化包括國外國際化與在地國際化。在彼此連結的今日世界，國際教育的一項核心目標必須是教育學生，使其不僅成為該國、同時也是在全世界中具有生產力的公民。學生移動，亦即輸入國際學生和輸出本國學生，可以說是高等教育國際化的一個載具。但是，僅有輸入國際學生與輸出本國學生是不足以達成整體國際化的。

為達成整體國際化的目標，促成有效的學生移動，增加學生的國際經驗，推動高等教育的國外國際化與「在地國際化」，兩者缺一不可；要讓學生移動發揮效力，必須由教育機構也就是高等校院教育體系承諾「在地國際化」並開始做出貢獻，對於始於本地的「在地國際化」，應朝向推動融入高等教育機構之教學與課程國際化努力(Brewer, 2004; Mestenhauser, 2003)。也就是說，大學如果想要真正達到國際化，必須始於在地(Robson, 2017)。一個全方位實踐國際化的途徑是更重視「在地國際化」，而課程國際化是「在地國際化」的關鍵因素(Robson, 2017)。

由此高等教育在地國際化的論述當中，我們可以進一步思考臺灣高等教育國際化的問題。首先是臺灣各界到目前為止，雖已意識到高等教育國際化的重要性，但仍未開始關注在地國際化，在政府各項計畫措施中，僅 2016 年的提升青年學生全球移動力計畫出現過在地國際化一詞。其次，國內對於課程國際化多停留在認知為英語授課，且主要係為招收國際學生，較少從本國生角度去開辦符合本國生能力與需求之英語或國際學程。此外，課程國際化最重要的是融入跨文化元素與國際觀點，在目前大學校院學習場域多僅有本國生情形下，如何進行僅有本國生之國際取向教室教學，在臺灣卻未被十分重視。

是以筆者認為臺灣未來在高等教育在地國際化之課程國際化可朝下列幾個方向努力：

(一) 政府引導開啟高等教育在地國際化之討論，特別是課程國際化

「在地國際化」發展至今，是人們已關注到校園裡的「在地國際化」，也就是在教學及學習過程中的跨文化及國際層面，課外活動的國際層面，以及與當地文化和種族群體的關係(Wächter, 2003)。世界各國發展「在地國際化」，每間大學都是獨特的模式，因為這與大學所在地的文化多元性有關；「在地國際化」並沒有標準模式，每所學校都有自己運作的方式(Beelen, 2007)。因而政府應引導開啟高等教育在地國際化之討論，並讓各校依據自身發展情況的個殊性，規劃透過在地國際化中的課程國際化，提供本國生一個接觸國際的機會，為他們創造國際環境，並培養與增強他們的跨文化能力，最後達到整體國際化目標及提升教育品質。

(二) 以本國生為教學及學習之主體，在必選及核心課程裡運用不同類型的國際教室，實踐課程國際化

要發展「在地國際化」，文化聯結與課程國際化是兩個重要因素，課程國際化在其中更是扮演極為關鍵之角色。未來國內大學校院在規劃必選及核心課程教學與評估成效，應以本國生為主體，考量本國生英文能力，配合華語傳譯說明，經由不同類型之國際教室，善加運用資訊科技，與國外學校透過視訊方式進行合作教學，適時適機納入國際學生角色，切入結合現有的模式，如混合小組的專題討論，達到跨文化混插效果及擴散效果，並與學生學習成果結合，讓教師的教學國際化，整體的教學與學習環境國際化，增進本國生對課程內容的瞭解、他國文化及國際事務的認識。

(三) 教師應具備跨文化能力與國際經驗，能引領本國生及國際生互動，教學應採取介入措施

課程的國際化可以創造一個需要跨文化溝通協調的環境，讓學生有機會認識別的文化及高等教育制度，同時增進他們的外語能力及專業知識，激勵他們之後進行國際移動(Casper-Hehne, H & Reiffenrath, T., 2017)。教師是課程教學的核心因素，透過具跨文化能力與國際經驗的教師將國際及跨文化元素帶入課程；另一方面，互動不會自然發生，面對著來自不同國家、社會、文化背景的本國學生與國際學生，教師在課堂上須採取介入措施，引領互動，縮短兩者兼文化距離，讓互動變得有意義，學生彼此獲取他國經驗，從中學習到國際觀，認識並尊重他國文化。

參考文獻

- 吳清山(2011)。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文社會學報，4(2)。241-280。
- Beelen, J. (Ed.)(2007). Implementing internationalisation at home. *EAIE Professional Development Series for International Educators, Volume 2*. Amsterdam: EAIE.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Defining internationalisation at home, *University World News*, No: 393, Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151202144353164>
- Beelen, J., & Jones, E. (2015a). Redefining internationalization at home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer. Retrieved from <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-20877-0>
- Beelen, J. (2017), *International officers finding their role in internationalisation at home*. Retrieved from https://www.eaie.org/blog/international-officers-finding-role-internationalisation-home/?utm_source=Social%20media&utm_medium=Twitter&utm_campaign=blog
- Brewer, E. (2004). *From student mobility to internationalization at home*. Paper presented at the conference on New Directions in International Education: Building Context, Connections and Knowledge. Beloit College.
- Casper-Hehne, H. & Reiffenrath, T. (2017). Editorial: Internationalisierung der curricula. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 12(4), 9-18.

- Crowther, P. et. al. (2001). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.
- De Wit, H. (2017). *The importance of internationalization at home*. Retrieved from <http://www.themahogeronderwijs.org/assets/Preview-bestanden/Thma-2017-5-The-Importance-of-Internationalization-at-Home-.pdf>
- Green, M. F. (2005). *Internationalization in U. S. higher education: The student perspective*. Washington DC: American Council on Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. Toronto, Canada: Comparative, International and Development Centre, Ontario Institute for Education, University of Toronto.
- Knight, J. (2008). *Higher education in Turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Leask, B. (2009) Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13, 205-221.
- Mestenhauser, J. A. (2003). *Building Bridges. International educator*, Summer 2003, 6-11. Retrieved from https://www.nafsa.org/File//buildingbridgesie_summer03.pdf
- Mestenhauser, J. A. (2007). Internationalisation at home: A brilliant idea awaiting implementation. In H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideas* (pp.13-21). Amsterdam: EAIE.
- Nilsson, Bengt. 2003, Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö, *Journal of studies in international education*, 7(1), 27-40.
- Soria, K. M., & J. Troisi (2014). Internationalization at home alternatives to study abroad: implications for students' development of global, international, and

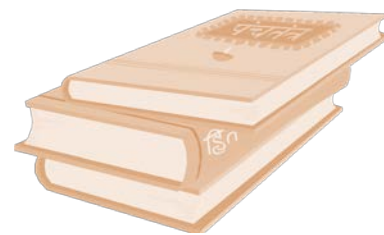
intercultural competencies. *Journal of studies in international education*, 18, 261-280.

■ Teekens, H. (2007). Internationalisation at home: An introduction. In H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals*, (pp. 3-11). Amsterdam: EAIE.

■ Teekens, H. (2013)., Internationalisation at home- Crossing other borders. *University World News*. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130613084529186>

■ Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE.

■ Ward, C. (2001). *The impact of international students on domestic students and host institutions*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/the_impact_of_international_students_on_domestic_students_and_host_institutions



有效的課程設計與教學 從持久概念開始

呂秀蓮

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

一、前言

最近和一些家長朋友在聊孩子的學校學習，令人感觸良多。有位企業界朋友首先提出看法，說自己就讀國一的孩子曾經去補習，結果發現教科書上只有幾個單元，重點都是很簡單的東西，然而學校上過的單元，補習班竟又再上三小時。因此，他決定把孩子留在家裡，自己花點時間跟孩子談論學習，幫助他理解和抓出重點，再將多出來的時間讓孩子多運動。他特別不能接受學校教育環繞著教科書，教導一些枝節的東西，把學生教得無法靈活思考，並且懷疑這種教育對孩子的未來能力有什麼幫助。

隨後，因為大家相信有效的課程設計與教學在生活的很多事實中發生著，同時也是諸多前人生活技能傳承的方法，所以就七嘴八舌聊起生活中有效的教學例子。有人舉例談起以前的師傅教學徒，好的師傅知道如何抓重點教學徒，學徒學起來有脈絡可循，學習時間縮短，學習效果也好。相反地，教學能力弱的師傅教起來失去章法，學徒學習過程中失去方向，也可能被使喚在雜事上，學習的時間拉長，還不一定學好。可見，課程與教學之有效與否，跟教師的課程設計能力有直接的關係。

事實上，學習是為了解決問題，而解決問題也是課程之所以產生的理由(Whitehead, 1967)。因此，師傅能抓重點教學徒，幫助學徒解決學習需求問題，就是有效課程設計和教學的一種體現。好的師傅在設計課程和教學上都能按部就班；壞的師傅無能事先設想完整概念，有什麼教什麼。這種情況放到國民教育現場似乎也有相通之處。然而，我國的國民教育由於傳統上使用教科書，導致教師似乎已失去好師傅抓重點設計課程和教學的基礎本事，難以協助學生建構解決事情的能力了。有感於國民教育教師在課程設計與教學所面臨困境，本文透過分享與分析作者本人年少時的學習經驗，進一步討論有效的課程設計和教學，並對國民教育課程設計與教學提出相關建議。

二、一個有關課程設計和教學的故事

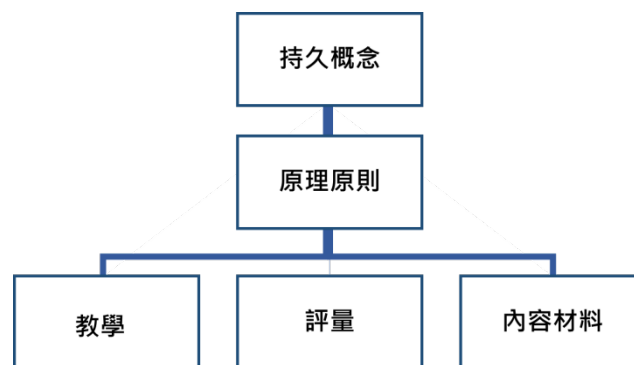
小時候我住鄉下，家中務農，母親經常挑菜去市場賣。十歲時母親開始讓我在清晨幫忙洗菜。母親教導我一個重要的概念：為顧客洗的菜要洗得清潔，也要考慮賣得快和好價錢所以要美觀。隨後，為幫助我將菜洗得清潔又維持美觀，媽

媽提出三個洗菜步驟作為操作的原理原則。這三個步驟包括：(一)仔細察看整顆青菜，拿掉壞的、黃的葉子和菜梗；(二)一手輕握住青菜，另一手將青菜的根部泥土在溪水中洗乾淨，同時確認莖和葉也要乾淨，放置一旁；(三)將一把把洗好的青菜，在溪流中將葉片順好，然後將好看的一面逐次逐把整齊放置在菜籃中。

接下來，學習過程中母親進行教導說明、示範步驟，提供我操作，並且反覆持續將洗淨的菜堆疊在菜籃中。在教導洗菜的過程中，母親隨時檢驗我洗菜的表現，並提供修正的機會，確認清洗的步驟已聚焦在「為顧客洗的菜須要清潔而美觀」的標準上，再往下一步驟進行。我用心洗的菜既美觀又乾淨，最後透過市場販賣的反應，母親開心地誇讚我洗的青菜好賣又受歡迎，讓我小小的心靈充滿成就感。洗青菜課程的教材內容就是各種青菜。一開始，母親從我熟悉且簡單易洗、有能力操作的青菜讓我學習青菜的特性，並運用洗菜的三步驟和正確的洗菜態度，朝向「為顧客洗的菜須要清潔而美觀」的目標前進。等學會、爛熟操作簡單易洗的青菜後，我再逐步學洗其他各式各樣複雜的青菜，最後終於能夠獨立操作相關的工作。

三、有效的課程設計和教學，從持久概念開始

母親教我洗菜的故事是個平凡而有效的課程設計和教學例子。將以上故事情節進行分析，可發現母親的教學是沿著一個課程設計的模組進行：以重要概念為標準，原理原則為架構，進行教學、評量和內容教材的採用(見圖一)。〔這重要概念又稱為「持久概念」(呂秀蓮, 2017)，因為這概念一旦習得，就經久存放在心中，一旦面對相關的問題，就立刻出現在腦中，並能提出相應的解決之道。持久概念是一種不受文化、語言限制，是普世性的目標和價值觀(Erickson, Lanning, French, 2019; Wiggins & McTighe, 2006)。〕這套課程模組之所以有效，是因為整個課程的進行是為解決洗菜的問題而設計，並以持久概念為標準，以原理原則為學習和操作的基本架構，讓孩子的學習顯得有方向和認同感。課程的模組顯得平凡，因為整個課程設計的進展，特別是在教學、評量和教材內容的考慮



上，並不花俏，而是根據學習的目標和孩子的能力和需要而採用的。

圖一

（一）持久概念為標準：

在讓孩子學習之前，母親顯然用心設想如何讓孩子學好、學快，因此設下一個提綱挈領的持久概念為學習的標準，引導後續的學習只要圍繞著持久概念進行即可。母親設下的這個「為顧客洗的菜要洗得清潔又美觀」的持久概念，既考慮顧客的需求，也考慮自家的需要，提供孩子操作時的標準。透過對這個標準的認同，孩子在面對洗青菜問題時能心中存放著讓顧客和自己家人雙贏的基本知識、技能和態度價值觀。這標準有如一根生命的樁，建構在孩子的認知中，成為持久可用、有益於己也有益於人的「素養(Competence)」。就像泰勒(1969)所言，教學、評量和內容的存在是為要達成教學目標一樣，如果學校課程能以持久概念作為標準進行設計的話，後續的教和學應該就能井然有序起來。前面朋友討論的好師傅應該就是能抓到、掌握住持久概念作為標準，以設計課程和教學的人，因此學徒有正確的知識、技能和價值觀，學習的功夫就能按部就班，順利而有成效。

（二）原理原則為架構：

母親又細部規劃操作的流程通則，提供學習操作的基本架構，好讓孩子據以攀爬而上，並因此而達到持久概念的標準。這個洗菜的原理原則也許是母親多年專業操作所得的一套想法，是她認為最有效率的流程，可以減少孩子摸索和學習的時間。然而，一旦母親將洗青菜給顧客吃的原理原則穩定下來，隨後孩子的學習和操作只要根據這三個步驟進行，就可以順利完成工作，達到標準。事實上，學校各領域的課程中存在著諸多研究發現證實的原理原則，包括關係、步驟、類別、規律、法則、公理和運算公式等，都是課程設計中可據以為學習架構的原理原則。回想前面朋友們的討論，如果教師能將單元學習的原理原則確認出來並設計在教學過程中，將有可能減少家長們對零碎教學成效的質疑。

（三）教學與示範：

母親根據三個洗菜步驟之原理原則提供青菜特質和洗滌步驟的說明和示範。在操作的過程中，孩子洗菜行為和技能方向因而正確且不偏離持久概念的標準，並且在反覆練習中紮穩基本的工作流程。同理可推，學校教師在教學過程中，若以原理原則為架構，讓學生的學習有脈絡可循，方向和步驟都清楚，運用適當的教學法，引導學生反覆操作，透過學深習廣的操作結果，最終能習得處理好事情的基本道理。這也是朋友所言要跟孩子討論課程中重要概念的理由，因為只要孩子弄通道理，就不需一味反覆記誦，解決相關問題的成效反而會更好。

(四) 評量與修正：

為解決洗菜的問題，母親適時評量與給予修正的機會，最終，孩子做事能達到持久概念的目標，並產生成就感。透過母親所提供明確而按部就班的學習經驗，孩子聚焦在有限的原理原則架構上操作和學習，又得到適切而及時的輔導、反饋和修正的機會。孩子在學習過程中感受到支持與安全感，因此學習成效和成就感油然而生，同時能養成正向的學習態度。這則洗菜的故事啟示我們，學習的目的是為養成處理事情的能力和態度，而評量是為幫助孩子學好課程中的知識、技能和態度所提供的輔導反饋工具和手段，並促使孩子產生標準取向的修正行為。因此，如果評量工具無法幫助孩子習得能力和價值觀時，就不應該被使用，這是簡單易懂的道理。

然而，評量工具適當使用的簡單道理運用在一般學校教育時，似乎難以被廣泛接受。舉例來說，一般學校在運作理論上，雖然肯定輔導、反饋、修正對學習的幫助，但除教師外，還包括學生、行政長官、家長和一般社會大眾，大都認為輔導、反饋、修正無法保證成績的公平原則，對升學排比也不公平，因此儘管明白全校性統一紙筆命題的月考、期末考挾制教師自主教學，並且無法兼顧學生的多元需求，卻仍然必須存在。由於月考和期末考必要性的考量，教科書的使用就成為必要且理所當然的事。這種普遍性的評量思維和作法已將我國教育引向一個不理性、不符合真實需求的運作模式：學校部定課程設計和教學必須環繞著教科書運行，日常的學習儀式已約定俗成，無法用簡單常識即可判斷的道理來進行改革。可悲的是，這種不理性思維的學校教育，讓相關的人都被困住，難以找到正常的出口。面對這種國民教育現況，有辦法的家庭選擇先幫孩子尋找逃脫或面對這種制度，估不論教育抉擇對孩子未來生活的影響；而沒辦法的家庭只能無奈接受現況，成為宿命者。前述朋友不管孩子目前的分數表現，寧願自己教幫助孩子將重要概念弄清楚，實際上就是對學校教育的一種抗議和反饋的行為例證。

(五) 循序漸進的材料：

有效課程促進學習的類化和遷移，學習類化和遷移的能力起於提供學生熟悉能操作的材料，再逐步提供進階的材料。母親提供初次操作的教材是一種簡單易學、孩子熟悉的青菜。當孩子習得一種青菜的洗滌步驟後，再逐步要求清洗其他種青菜。清洗其他青菜的步驟和原理原則事實上是一致的，態度也一致。因此，開始時，孩子花大量精神和心力學習原理原則，母親給的教材部分以不增加學習困擾為原則。一旦孩子操練一種教材的過程中確實將每步驟做好、做熟練後，當新的、進階的材料加進來，就能運用已習得的理性思維和步驟，只要花心力在新材料的學習、類化和操作即可，學習難度減輕也較有能力掌握現有學習的挑戰。如此的內容學習，循序漸進，孩子在具安全感的環境中操作逐步建構能力，就像

適度運動強化筋骨一樣，孩子將感覺有趣並有成就感，最終將能獨立作業並游刃有餘，而且未來在面對任何洗青菜的情境時，將能掌握洗滌的基本原理原則，運用自如，並自行創作。

按部就班的學習策略奠定孩子日後自主學習和處理相關問題所需的能力和信心基礎。自主學習的根基是立在孩子具備相關學習的基本能力和信心上面。如果教師在課程設計時能確認和設下學生需要的學習目標，提供必要的原理原則，尋找和使用學生有能力操作的初階教材內容，等學生學會、嫻熟基本內容後，再加入其他相關的進階教材內容，這種學習方式將有助學生解決事情能力和信心的加深和擴展。使用熟悉能操作的媒材策略，幫助學生處在安全的學習環境中，將基礎教材學深學好之後，再學更多進階媒材，因此學得廣，並且最終能不害怕獨力面對問題，並能有效地解決相關問題，而這就是學習的目的。

四、討論與建議

以上洗菜的課程設計和教學能夠順暢進行，有幾項特點值得提出來討論。首先是這課程反映出「少即是多」的有效課程設計和教學之秘訣。有效的課程設計是以學生須要帶走的持久概念作為標準和學習目標。學習目標不必多，但必須具備通則和普世性，並且具體、明確、具有方向性和可操作性(Erickson, Lanning, French, 2019; Wiggins & McTighe, 2006)，有如母親所定的持久概念只有一個，但「為顧客洗的菜須要清潔而美觀」的概念卻可遷移到各相關場域的情境一樣。因此，後續的內容、教學和評量能與之校準，循序漸進，最終幫助學生達成帶走素養的教育目標。這種課程觀符應了泰勒對教育計畫所提出的基本運作原則：教學、評量和內容都是為完成學習目標而存在(Tyler, 1969)。

另外，洗菜和好師傅的課程設計和教學是針對學生的問題和需求而規劃，當教師關注的是學生需求，所有的教育操作變得自然流暢起來。然而，學校教師的教育操作以既有教材教科書為中心，學生需求常被忽視。教科書內容自成一體系，在操作上，教師只能環繞著教科書的內容走，難以找到持久概念、原理原則，內容更是固定不變，因此學習和評量的目標是零散而淺層的內容，學生需求未能得到關注。教科書的國民教育已導致一般國民的養成經驗是處在失去以基本道理判斷事情能力的狀態中。如此的國民教育若不能從課程做出變革，則不論社會和世界局勢如何嚴峻地衝擊孩子現在和未來的生存能力，不論大人和孩子感到多麼痛苦，在公平的分數和升學至上的教育觀旗幟下，學校教育該有的適性揚才本質將難以被調整過來。

以有效課程設計與教學來看教科書的教育現象，本文建議，如要對國民教育

有所改變，師資培育和教師專業發展應從教師察覺學生需求和使用課綱能力的培訓開始。教科書教育忽視以學生為主體的教育目標，長期以往，教師聚焦在教科書的教授因而失去對學生需求的敏感與覺知能力，導致整體國民教育顯得混亂不堪。在這種情況下，唯有教師察覺到回應學生需求的重要性，並且習得回應學生需求的專業操作能力，才有可能啟動改變教育的齒輪。而這種培訓最簡潔的途徑就是國家提供機會，幫助教師明白國家已針對學生需求制訂一部包含各領域的課程綱要(下稱「課綱」)，並且已架構出各階段學生必須學習的知識切斷點；更需進一步提供教師完整的課綱使用培訓機會，就如法律專業者接受法律條文使用的完整培訓一般。當教師能切實使用課綱，並運用專業課程設計操作模組時，方有可能從課程根本處翻轉教育現況(呂秀蓮, 2017)，並重新習得好師傅應有的專業本事，進行有效課程設計和教學。

總結本文，母親教洗菜的故事帶給課程設計與教學的啟示是，有效的課程設計和教學是以少量的持久概念和必要的原理原則，藉由熟悉的內容材料所建立的安全感，促成有效和類化的學習，進而協助孩子具備信心、態度和能力，以備日後解決諸多相關的問題。這種為解決問題而產生的課程設計與教學模式，是針對孩子需求而產生的，適用在各種學習環境和情境下。

問題解決的持久概念和原理原則有限，然而相關事實情境和教材卻無限。有效課程設計模式是以少量而明確的學習目標，幫助學生習得在未來處理諸多相關問題的能力，是回應學生基本需求和能力的一種有效課程設計與教學模式。我國國民教育課程陷在教科書的泥淖中已經過久，導致全民對教育的基本判斷及斷然作出改變的能力失去了。因此，本文建議教育當局在面對當今教育改革時，嚴肅思考和回歸課綱的使用，提供教師研習機會，幫助他們具備能力抓到課綱中的持久概念，以進入有效課程與教學的專業操作模式，使教育能回歸到應有的基本功能上。

參考文獻

- 呂秀蓮(2017)。課綱使用的理論與實例：素養導向課程設計的入門概念。臺灣新北市：大衛文化出版。
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017)。 *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*。 London, UK: Sage Publications Ltd。
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. USA: The University of Chicago Press.

- Whitehead, A. N. (1967). *The aims of education and other essays*. New York: The Free Press.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Pearson.



樂齡教育中銀髮藝術之課程與教學

何妍儀

臺北市松山社區大學銀髮藝術師資培訓講師

一、前言

2011 年，衛生署公佈臺灣人口變化將於 2019 邁入「超高齡社會」(superaged society)，而於 2039 年時扶老比將為 2:1，因此打造高齡友善的城市是政府積極推動的目標(衛生福利部國民健康署，2011)。政府為因應此一現象，也已於 2007 年通過「長期照顧十年計畫」。因此，建立完善的長期照護措施、制度是勢在必行的任務。

樂齡教育與長照政策有著相互影響的關係，故本文先回溯我國長期照顧政策的發展歷史與現況，並瞭解樂齡教育的發展情形。

(一) 長照政策的歷史發展與現況

根據 2007 年訂定的「我國長期照顧十年計畫」，長期照顧服務有四大對象，分別為 65 歲以上、55 至 64 歲的山地原住民、50 至 64 歲的身心障礙者，以及 IADL(Instrumental Activities of Daily Living)失能且獨居老人(衛生福利部，2007)。根據 2016 年衛生福利部對於長期照顧的範圍為：提供多元性、持續性的健康服務，包含機構、護理之家等正式服務，或家人、朋友提供的非正式服務(衛生福利部，2016)。

關於長期照顧制度的發展，從 1998 年起，訂定「加強老人安養服務方案」，以老人及身心障礙者為主要照顧對象，發展相關福利與服務，例如各縣市建立緊急救援連線、補助敬老福利生活津貼以及完成「照顧服務員技術士技能檢定制度」等(內政部，2005)。同年，也通過了「老人長期照護三年計畫」。

接著，為達規劃長期且完整的照護制度，於 2000 年成立「長期照護諮詢委員會」以規劃長期照護制度，並推動「建構長期照護體系三年計畫」以評估長期照護服務的相關策略及措施。接著，2007 年核定並於 2008 年實行「長期照顧十年計畫」，主要有給予補助，或是提供照顧服務、護理、餐飲、交通接送以及機構服務等內容(衛生福利部，2016)。

2015 年通過「長照服務網及長照服務法」；長照服務法為長照資源發展的根本大法，涵蓋了人員、機構、服務及措施，以及相關權益、辦法(衛生福利部，2018a)。2016 年提出「長照十年計畫 2.0」(簡稱長照 2.0)，除了將服務內容範圍擴大，亦提供了更多元彈性的服務，並建構社區的照顧服務體系(衛生福利部，2016)。

關於長期照顧服務機構，則是根據「長期照顧服務機構設立標準」，依規模和服務方式不同，分為居家式、社區式、機構住宿式以及綜合式四大類。長期照顧機構逐年增加中，直至 2018 年，長期照顧機構共有 1103 間（衛生福利部，2018b）。

在「長照 2.0」的人力評估中，分為照顧服務人力、社會工作人力以及醫事專業人力三大範圍，照顧服務人力包含：以照顧服務員為基礎，可向上晉升為指導員、居福督導員、長照機構業務負責人等。而社會工作人力則是社工人員，醫事專業人力則為醫療人員，兩者都有相關的三階段培訓課程（衛生福利部，2016）。

由上述可發現，長期照顧政策的發展大部分著眼於身體等物理性照顧為主。然而，世界衛生組織在 2002 年提出「活躍老化」(active ageing) 觀念，意旨為了促進生活品質，應該要優質化健康、參與和安全之過程（教育部，2016c）。因此，除了物理性照顧外，應加強在各個機構的軟性服務與需求。而樂齡教育即在提昇高齡者的生活品質，讓高齡者除了物理資源上面的支持外，在心理層面也能有相關學習的管道，不僅能提昇自我的心靈，亦能達到團體陪伴之效果。

(二) 樂齡教育

高齡社會白皮書則以活化社會為策略，提供高齡者與社會互動的平台，推動高齡教育人員的專業培訓及相關專業資格認證（教育部，2015）。教育部為提昇高齡長者的身心健康，於 2008 年推動「樂齡教育」，以 55 歲以上國民為主要族群，並成立樂齡學習中心、樂齡大學等樂齡教育機構（教育部，2016a）。而 2018 年，樂齡大學共有 61 間，樂齡學習中心數整理如表 1，則有 336 間。

表 1 各縣市樂齡中心分佈表

縣市	基隆市	臺北市	新北市	桃園市	宜蘭縣	花蓮縣	金門縣
數量	7	12	31	13	12	13	5
縣市	新竹縣	新竹市	苗栗縣	臺中市	南投縣	彰化縣	雲林縣
數量	14	3	18	29	13	27	21
縣市	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	臺東縣	澎湖縣
數量	2	18	37	39	34	14	6

整理自教育部樂齡學習網（2018）。

上表顯示出目前全台皆已推廣樂齡教育，在時數上，根據教育部 105 年度的樂齡學習總人次有 213 萬人次，總時數近 19 萬小時（教育部，2016b）。

為因應樂齡教育的需要，教育部已於 2013 年訂定「教育部樂齡教育專業人員培訓要點」，其樂齡教育專業人員分為樂齡教育講師、樂齡教育專案計畫管理人、樂齡自主學習團體帶領人等三類（教育部，2013）。而本文將聚焦於樂齡教育講師的部份。根據「教育部樂齡教育專業人員培訓要點」，樂齡教育專業人員培訓共有三階段，分別為初階培訓、進階培訓以及實作（教育部，2013）。

然而，雖然樂齡教育已推廣近十個年頭，但大部分的課程仍是集中於樂齡機構，因此，若是沒有自主能力的高齡者，則無法參與一般的樂齡課程。而全國長期照顧機構數量分布如表 2，全國共有 1104 個長照機構。

表 2 各縣市長照機構分佈表

縣市	基隆市	臺北市	新北市	桃園市	宜蘭縣	花蓮縣	金門縣+連江縣
數量	30	104	223	68	41	18	3
縣市	新竹縣	新竹市	苗栗縣	臺中市	南投縣	彰化縣	雲林縣
數量	19	11	16	70	19	53	36
縣市	嘉義市	嘉義縣	臺南市	高雄市	屏東縣	臺東縣	澎湖縣
數量	18	27	115	155	60	14	4

整理自：衛生福利部社會及家庭署網站（2018）。

換言之，其實有許多的高齡者、行動不便者缺乏樂齡教育的機會。這裡要提供的是以長期照顧機構的銀髮族群為主要服務對象，希望能提供長照機構高齡者、行動不便者的學習機會，開創與改變高齡者的心靈領域與層次，僅希望再次見到塵封的笑容與放鬆的心靈。

二、樂齡教育之銀髮藝術課程與教學

2017 年，樂齡教育活動與課程非常蓬勃發展，各縣市推出樂齡教育中心，提供 55 歲以上國民開創其多元的終身學習管道。然而長照機構如安養中心、療養院等高齡者則較難得到相關的學習機會，因此筆者著手以安養中心、療養院等長照機構的長者為教學對象，設計銀髮族適用的藝術課程，統稱為「銀髮藝術」，

冀能為長照機構高齡者單調的生活注入新活力。

由於「銀髮藝術」課程是以高齡者為授課對象，故對高齡者的身心理須先有基礎的認識，才得已推測授課時可能會發生的狀況、高齡者的學習反應。此外，也須認識高齡者的基本衛生教育，例如照顧失智者的方法、老人心理學等。

授課主要內容為藝術領域，課程內容也包含了中西方美術歷史及年代演變帶來的不同藝術家、藝術作品等相關介紹。美術繪畫課程涵蓋有國畫、西畫、版畫、壓克力畫、水彩畫、粉蠟畫、插畫等，認識美術的元素-點、線、面、色彩是源頭，然後進行各類畫法的練習與體驗，帶動長輩有依循的學習美術而不畏懼。

為了活絡藝術課程豐富性與達到感統復健的功能性，藝術課程會融入「手作」，從基礎簡易的剪貼美勞、陶土捏塑窯燒、樹脂土創意巧捏，到時尚的襪子娃娃各式手作課程。美感教育的感統復健，更擴張學習接觸的「方法」多元多功能。「剪」可以活絡小肌肉小關節，眼神專注、分離、大塊、碎片及滿滿的手律動。「貼」一個一個抓、收回的快樂擁有感與擺放的思考。「捏」大動作用力，「塑」小動作加上思考，手接觸土是冰的、軟的、滑的，陶土課程落實玩泥的觸感滿足，加上「點線面」的結構式課程設計，輔以好記好學教學流程，最後透過窯燒方式呈現驚艷的作品產出。讓美學生活也能喚醒身體的感知系統。

以下以教案形式作課程範例說明：

(一) 銀髮藝術之美術課程

教學領域	銀髮藝術-美術	教學時間	每堂 60 分鐘
單元名稱	濃彩-櫻花林	教學設計	何妍儀
教具教材	梅花盤、濃彩、水彩筆、白色圖紙、抹布、水盆及棉花棒	活動對象	安養院長輩
教學目標	放鬆心情、不打草稿，畫出一幅優美的櫻花林。		
學習優點	1. 練習放鬆畫出第一筆 2. 配色練習 3. 看見一幅畫的成形與完成		

教學活動	教學時間
<ul style="list-style-type: none"> ● 課前準備 <ol style="list-style-type: none"> 1. 用具準備好、顏料也事先倒入梅花盤中及裝好水。 2. 準備「一同去郊遊」的歌曲及律動表演。 3. 準備「櫻花林」的多張彩色圖片輸出。 4. 準備示範的器材及大型畫紙。 	
<ul style="list-style-type: none"> ● 課前活動 <ol style="list-style-type: none"> 1. 握手、擁抱、寒暄問候爺爺、奶奶。 2. 暖身一帶動「一同去郊遊」，一起唱歌一起做動作。 	10 分鐘
<ul style="list-style-type: none"> ● 課程導入 <p>一、示範教學</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 準備「櫻花林」的照片，並教導櫻花林的「遠近畫法」。(圖 1) 	10 分鐘



圖 1

2.在白板上畫出下列 3 種不同的遠近畫去,再區分出 1 號樹、2 號樹、3 號樹,而 1 號樹為最主要的樹,是最大最靠近的樹,要先畫,且樹枝的畫法是不對稱的。(圖 2、圖 3、圖 4)

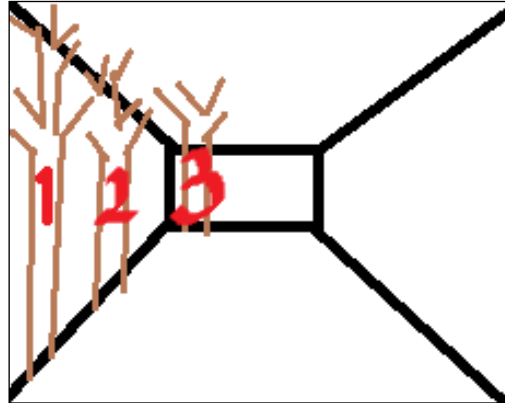


圖 2



圖 3

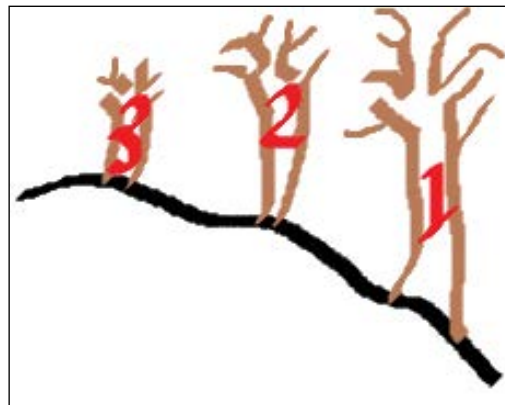


圖 4

3.櫻花花瓣的畫法，櫻花花瓣有五瓣的也有含苞的，再畫上花托(綠色)及花蕊(黃色)，如圖 5



圖 5

4.畫畫的順序為由淺至深，且樹枝的端點須點掉尾部(可用棉花棒)，如圖 6:



圖 6

5.畫好櫻花樹及櫻花後，要畫上黃色花蕊部份，並補上草皮或草原，如下圖 7:



圖 7

二、開始進行創作	30 分鐘
<ul style="list-style-type: none"> ● 課程分享 <ol style="list-style-type: none"> 1. 查看長輩們的完成率, 安排協助寫上姓名及拍照事宜。 2. 若時間允許, 邀請 1-2 位長輩發表心得。(圖 8、圖 9、圖 10) 	10 分鐘



圖 8



圖 9



圖 10

<ul style="list-style-type: none"> ● 課程統整 <p>藉由春季櫻花盛開時, 帶領長輩去賞櫻的情景, 如寫生的畫法將櫻花林的形態表現出來, 從「景物遠近」及「色彩濃淡」, 可讓長者學到濃彩的基本要領。</p> <p>另一方面, 須注意長輩們習慣的用手是哪一邊? 須將濃彩顏料、抹布及清水放置在長者『順手』的那一邊, 以利長者們畫畫。而用梅花盤也方便讓老師用『旋轉』的方式, 可讓長輩們輕鬆作畫!</p>	
---	--

(二) 銀髮藝術之美勞課程

教學領域	銀髮藝術-美勞	教學時間	每堂 60 分鐘
單元名稱	剪貼-馬諦斯幻想旅程	教學設計	何妍儀

教具教材	書面紙、色紙、 圓頭剪刀、膠水	活動對象	安養院長輩
教學目標	運用剪刀與色紙進行感統復健並完成個人幻想旅程。		
學習優點	1.使用剪刀手功能訓練 2.大面積色塊視覺刺激 3.放鬆激盪想像 4.西洋美術賞析 5.培養美學豐富安老生活		
教學活動			教學 時間
● 課前準備 1.使用圓形頭剪刀，安全考量、色紙要分量包裝好。 2.短瓶膠水、有色書面紙、西洋美術的故事。 3.馬諦斯作品大圖輸出。			
● 課前活動 1.握手、擁抱、寒暄問候爺爺、奶奶。 2.暖身操--帶動「拍打功」，幫助爺爺奶奶全身放鬆。			10 分鐘

<p>● 課程導入</p> <p>引起動機：西洋美術家的故事分享，從地圖看見法國，再從法國說起當時年代像野獸般狂野用色的馬諦斯，帶來全新奔放的色彩，一直到老年時期，因為身體不適，臥床期間採用剪刀創作，造就大作品「爵士」，發現剪刀像筆一樣可以剪出畫出一幅幅精彩的作品，所以以這個為例，鼓勵銀髮長輩進行美勞創作。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.馬諦斯晚年創作以靜態剪紙，呈現自己構思隨時剪貼抽象藝術。 2.透過老師生動活潑說故事方式，引起長者興趣。拿起剪刀剪出自己的故事。 3.讓長者動手、動腦動起來。 	5 分鐘
<p>一、發展活動-教學示範：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 示範剪刀，選擇黑色紙剪出主角的大張做法。 2. 示範剪刀剪出「裝飾」及「氣氛」的小張做法。 3. 示範膠水浮貼上大書面紙上的過程。 4. 開始進行創作。 5. 可以依授課的對象採用單色主角課程或是多彩色紙創作。 <p>(圖 11、圖 12、圖 13、圖 14)</p>	5 分鐘



圖 11



圖 12



圖 13



圖 14

二、	發展活動-進行創作：	30 分鐘
<ul style="list-style-type: none"> ● 作品分享 1.單色作品(圖 15、圖 16、圖 17) 2.多彩作品(圖 18、圖 19) 		10 分鐘



圖 15



圖 16



圖 17



圖 18



圖 19

<ul style="list-style-type: none"> ● 課程統整 <p>過程中注意長者使用剪刀的安全性及觀察有無皺眉頭時給予關心。</p>	
--	--

(三) 銀髮藝術之美陶課程

教學領域	銀髮藝術-美陶	教學時間	每堂 60 分鐘
單元名稱	陶土捏塑-筆筒	教學設計	何妍儀
教具教材	陶土、泥漿、2 公斤塑膠袋、小免洗盤、竹籤或雕塑工具	活動對象	安養院長者
教學目標	運用陶土進行感統訓練並完成個人特色的筆筒。		
學習優點	1.訓練手眼協調 2.大肌肉練習 3.培養生活美學		
教 學 活 動			教學時間
<ul style="list-style-type: none"> ● 課前準備 <ol style="list-style-type: none"> 1.使用 2 公斤塑膠袋-鋪在桌面，用膠帶固定。 2.桌上擺放-陶土、泥漿。 3.工具-視教學對象提供竹籤或雕塑工具。 			

<p>● 課前活動</p> <p>1.寒暄問候。</p> <p>2.暖身操-協助長輩伸展肢體與小肌肉,放鬆手指。</p> <p>3.展示事先完成的作品,問長輩「知道這個是什麼嗎?」「用途是?」邀請長輩們一起動手來做一個自己專屬置物筒「筆筒」。</p> <p>4.告知長輩今天完成的作品需要先帶走窯燒,燒好才不會壞掉。(展示窯燒後與未窯燒的差別)。</p> <p>5.特別提醒陶土是不可食用之材料,並提醒現場工作人員注意失智長輩的舉動。</p>	10 分鐘
<p>● 課程導入</p> <p>示範捏陶基本技巧→點、線、面 <連結舊經驗:搓湯圓></p> <p>1.點-先拿一小塊土放在手掌的中間,左右搓揉成圓球。</p> <p>2.線-把剛才搓的圓球,拿一顆放在手掌中間;像洗手一樣搓長條。</p> <p>3.面-拿一塊大的土,一樣搓大圓;然後放在桌面上或手掌中壓扁。</p> <p>4.螺旋-將剛才搓成條的,我們把它放在手掌中捲起來。</p>	10 分鐘
<p>● 進入主題~開始創作</p> <p>1.先拿一份最大塊的陶土,搓圓後再壓扁當作底座,底座大小要跟手掌一樣大,底作要厚一點方便寫上名字。</p> <p>2.接下來每一層我們都可以用不一樣的形狀慢慢的把它疊高,喜歡先用圓球的就可以先搓很多圓球放在桌上,每一個圓球要沾一點泥漿黏在底座上面;想先用長條的就先搓很多長條放在桌上,一樣要用泥漿黏上去才不會掉喔!</p>	30 分鐘

3.完成後協助用牙籤在作品內刻畫上名字，拍照留念。	
● 課程分享（圖 20、圖 21、圖 22、圖 23）	10 分鐘



圖 20



圖 21



圖 22



圖 23

● 課程統整	
1. 老師手中可以備一些陶土，隨時幫長輩的作品補修飾。	
2. 隨時留意長輩的媒材有沒有用泥漿黏著，窯燒前再檢視補強。	

三、樂齡教育「銀髮藝術課程」之展望

「銀髮藝術」課程是藉由使用開放式的身體語言，用眼神迎接，用手握住每一位長輩的雙手，直送溫暖到心裡，也降低彼此初相見的陌生感，帶來放鬆和友善。每一堂銀髮藝術課程背後都有其教育目標，所以會用清楚的流程，說明並加以教學，引導長輩投入創作，進入平靜的感覺，幫助長輩心情放鬆、思緒清晰。此外，透過藝術教學，也是一種創意的溝通方式，即使沒有依藉親情與關係，也

可以創造高品質的陪伴效益。

臺灣長照機構數量龐大，而「銀髮藝術課程」確實可以幫助，改善每一個有銀髮成員家庭的緊張與無助，更可以提昇長照機構的人性化、藝術生活化的品質與國際同步。

安養機構自從導入「銀髮藝術課程」後，改變機構負責人對安養院軟硬體規畫設計基本需求的結構概念，也改變銀髮長者對安養生活的空白與無望，更開心的是——看見更多的家屬認同「老小孩」需要「銀髮藝術課程」豐富安養生活，進一步改善失智症心理行為精神症狀(BPSD)，減緩妄想與躁動，增加銀髮生活的期待與可以專注創作機會。「銀髮藝術課程」仍然持續進行中，直至目前 2018 年 12 月已經超過 260 堂 390 小時，可見臺灣需要「銀髮藝術課程」，讓銀髮族群有優質的「安老生活美學」陪伴，促進身心愉悅與社會互動，也帶動高齡社會的臺灣充滿藝術美學生活。



圖 24



圖 25

參考文獻

- 內政部（2005），加強老人安養服務方案（核定本）。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040040061019800-0940831>
- 衛生福利部（2007），我國長期照顧十年計畫摘要本（核定本）。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/newpage/tenyearsplan.html>
- 衛生福利部（2016），長期照顧十年計畫 2.0 報告。取自 <https://www.mohw.gov.tw/dl-46355-2d5102fb-23c8-49c8-9462-c4bfeb376d92.html>

- 衛生福利部（2018a），長照法規。取自 <https://1966.gov.tw/LTC/cp-3637-42407-201.html>
- 衛生福利部（2018b），老人長期照顧、安養機構概況。取自 <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/lp-3550-113-xCat-T03.html>
- 衛生福利部國民健康署（2011），老化海嘯襲臺灣，23鄉鎮超高齡，89%老人有慢性病！健康局成立10週年，公佈台灣老化地圖。取自 <https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=1131&pid=2276>
- 衛生福利部社會及家庭署（2018），**2018年上半年全國老人福利機構名冊**。取自 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/VDetail.aspx?nodeid=358&pid=460>
- 教育部（2013），**教育部樂齡教育專業人員培訓要點**。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/NewsContent.aspx?id=2206>
- 教育部（2015），**高齡社會白皮書**。取自 <http://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/About>
- 教育部（2016a），**樂齡學習**。取自 <http://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/About>
- 教育部（2016b），**105年度各直轄市及縣(市)政府辦理樂齡學習工作成效一覽表.pdf**。取自 <http://moe.senioredu.moe.gov.tw/Home/SeniorCenter>
- 教育部（2016c），**教育部樂齡學習政策說明**。取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20160727094441933.pdf>



香港中學推動孝親教育的困難及其改善策略

文德榮

香港明愛元朗陳震夏中學教師

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

孝道是中國傳統文化之根本，也是我國傳統倫理思想的核心，對於促進家庭和睦、社會和諧、國家穩定繁榮具有極為重要的作用（段曉亮、玄佳欣，2018）。事實上，中國傳統社會之所以重視孝道，與儒家高度重視親子關係不無關係，只要我們閱讀儒家的經典作品，我們便不難發現儒家先哲都會對孝道進行深入的論述，單是「孝」這個字，在《論語》、《孟子》、《荀子》之中，便分別出現了 19 次、29 次、47 次，而儒家為中國傳統文化的中流砥柱，自然使到中國社會對孝道文化極為重視（姚海濤，2016）。古代政府更會實施不同的政策，積極推動人們知孝、行孝，對於人們那些不孝的行為更予以懲處，以建立社會重視孝道的風氣（王榕烽，2018）。由是觀之，孝道不但是我國重要的傳統文化精神，而且對個人、家庭、團體、社會及國家有著極為重要的影響。

回歸現今的社會，傳統社會所提倡的孝道，不再是子女單向地服從父母之權威，而是轉化為雙方之間互相尊重、互相關愛的模式，使到親子關係之中帶有一種愛的力量，並促進了人倫之間的親情，這就是所謂的「移孝為愛」（楊建海，2017）。事實上，「孝」的本質就是愛，它是個體對家庭、社會、生命的愛，是一種個人情感的寄托，也是一種精神生活的食糧，同時，「孝」亦能夠激發個體內在的德性，使之成為一個自愛、愛人、利他的良好公民（王永丹、馬志強，2018）。而最重要的，就是「孝」是培養仁愛的基礎，這是因為人倫之愛是有等差的，個體只有先愛父母，然後才可以學會愛他人，故其為仁之根本（杜真強、李葆華，2018）。由是觀之，孝親文化能夠培養個體愛人與被愛的能力，即把對父母的愛，延伸至與他人的關係之上。

基於孝道對於個體成長及發展具有重要的作用。筆者也嘗試在校內推動孝親教育，以圖建立學生應有的孝親精神及態度。然而，在實施的過程之中，筆者也遭遇到不同的困難及挑戰。因此，本文旨在說明孝親教育之意涵，並以筆者任教學校實施孝親教育的經驗為例，分析香港中學推動孝親教育的困難，以及在此基礎上提出相應的改善策略，以供關心孝親教育的教育工作者作為參考。

二、孝親教育之意涵

孝親教育，就是指透過教育學生孝順父母，加強學生與家庭的情感連結，使他們能夠對父母的養育之恩、老師的教育之恩、親朋戚友的關愛產生感激之情，並由之培養出感恩之心，當然，孝親教育也希望擴充學生的感恩之心至社會、國家的層面，使他們能夠主動擔起社會的責任，幫助社會有需要的弱勢團體，並因此而感激國家對自己的培育，激發起愛護國家民族的情感（王中教、張澤雲，2017）。當中，若學校在課程之中適當地加入傳統孝道的知識及內容，那麼學生便能夠從小接觸到孝親文化，使他們能夠受到薰陶，最終讓他們學會恪守孝道，並盡心盡力地侍奉對他們有養育之恩的長輩（王向清、楊真真，2017）。另外，孝親教育能夠潛移默化地把孝道精神融入孩子的日常行為之中，使孝道精神成為指導他們行為的最高標準，並從中讓他們培養出正確的價值觀（金澄坤，2018）。由此可見，孝親教育對於學生的個人成長、家庭生活、投身社會、家國情懷有著重要的影響，其不但是發展學生人格的重要蹊徑，而且更是組成學校教育的重要一環。

三、香港中學推動孝親教育的困難

承上文而言，孝親教育對孩子的成長具有極大的重要性。故此，筆者便以國文科為平台，於校內推動全校參與模式的孝親教育。然而，在推動過程之中，筆者也遇到不少的困難及挑戰。本部分將以筆者的實踐經驗為例，分析香港中學推動孝親教育的困難，如下：

（一）人力資源不足

孝親乃是中國傳統文化精神的傳承教育，自然與國文科課程息息相關。因此，大部分學校都以國文科為推動孝親教育的單位。然而，香港國文科教師常規工作繁重，既要擔當教學工作（一般需要每星期承擔約 26 節的課堂，每節課堂為時約 35 分鐘），也要兼任行政工作（例如：班級導師、課外活動導師、行政組別成員等）。在這樣的背景下，國文科教師在推動孝親教育之時，難免出現有心無力的情況，即無力處理龐大的行政工作（例如：活動設計、活動推行、同儕會議、活動檢討等），並因此而出現不同的問題（例如：活動未能切合學生的特性及興趣、活動日期與學校其他的活動有所衝突等）。由此可見，在欠缺充足人力資源的支持下，孝親教育的成效難免大打折扣。

（二）家校合作欠充分

家長是孝親教育的重要主角之一。然而，現今香港的學生大多生活於雙職家

庭，他們的家長都為口奔馳、工作繁忙，根本無暇照顧子女的日常生活，更遑論要求他們百忙抽空參與孝親教育活動。另外，家長向來只著重子女的學業成績，他們只要求子女在學業上取得高分數，卻忽略了他們的德育發展。因此，既然孝親教育不會影響到他們子女的學業分數，那麼他們自然不會予以太多的關注，而在這樣的情況下，他們參加學校舉辦的孝親教育活動之意願自然較低。由此可見，在欠缺家長的充分支持下，孝親教育便未能延展至學生身處的家庭之中，其真實成效自然亦會受到影響。

（三）學生對行孝持不同態度

不同學生對行孝都有不同的立場及看法。部分學生出身於背景較複雜的家庭，例如：單親家庭、隔代教養家庭、沒有雙親的家庭、受到父母疏忽照顧或虐待的家庭，對孝親這個品德主題比較反感，這是因為他們較少，甚至沒有機會體會到父母的關愛。在這樣的情況下，若孝親教育只把孝順的對象局限於父母，那麼這些學生自然未能夠產生情感上的共鳴，並且會對孝親出現負面的看法及感受，致使他們對行孝有所抗拒。同時，若教師只強調孝順的對象為父母，這些學生自然會與其他生於一般家庭的學生之意見出現分歧，並可能引發激烈的爭執，大大影響到課堂的學習及討論氣氛，最終影響到國文科教師後續的施教。由此可見，若教師在施行孝親教育之時，未能照顧來自家庭背景較複雜的學生之需要及特性，那麼孝親教育的成效自然會受到削弱。

（四）跨部門合作空間不足

孝親教育既屬於國文科的工作範疇，同時也與其他校內行政組別之工作有所相關，例如：德育及公民教育組（培養學生應有的品德價值及公民素養）、宗教教育組（由宗教團體辦學的學校之特設組別，負責培養學生的靈性發展及向善之心）、活動組（為學生提供多元化的學習經驗）、校務組（為學生之學習活動提供所需的設備及物資）、教務組（規劃學生一切學習活動）等。因此，學校管理人員在推動孝親教育之時，必然需要協調校內不同人員進行跨部門合作。然而，各部門人員的工作極為繁重，而且兼任行政工作的教師也需進行課堂教學，在這樣的情況下，校方自然難以協調各部門人員參與集體會議，致使跨部門合作空間不足，最終未能做到全校參與孝親教育的目標。

（五）孝親教育資源有限

雖然華人社會著重建立社會的孝親文化氛圍，可是香港政府卻鮮有專門開發孝親教育的教材。因此，學校在推動孝親教育之時，便需要自行開發校本教材。然而，坊間的孝親教育資源並不足夠，例如：網絡欠缺足夠的多媒體短片或微電

影，教師難以藉此引起學生對孝親教育之學習興趣，又或教師難以找到適切的漫畫或繪本，致使孝親教育的紙本教材多以文字的方式呈現，這自然減低了學生對孝親教育的學習動機。由此可見，孝親教育資源有限，難免有礙教師設計多元化的教學活動，並影響到孝親教育的成效。

四、改善香港中學推動孝親教育的策略

（一）安排教學助理支援

國文科教師工作繁重，難免影響到孝親教育工作的開展。由是之故，筆者建議學校安排教學助理支援國文科教師，協助處理與孝親教育相關的行政工作，例如：準備孝親教育活動需要的物資、預訂孝親教育活動的場地及設備、填寫相關的行政表單、按照教師的設計製作孝親教育教材、協調各部門人員進行跨部門會議、製作活動獎項證書、購買活動紀念品、撰寫會議記錄等。此等做法都有助減輕國文科教師推動孝親教育的行政壓力，也能夠讓他們專注於課程設計及宣傳工作，這無疑能夠提升孝親教育的整體成效。

（二）培育學生領袖

承上段言，為了增加人力資源，以推動孝親教育活動，主理孝親教育工作的教師可以邀請校內不同學會的學生領袖協助，例如：舉辦孝親攝影比賽時，邀請攝影學會幹事擔任志工，教導參賽者拍攝符合美學的相片；舉辦孝親歌唱比賽時，邀請校內領袖生維持會場秩序；舉行孝親教育活動時，邀請演說學會的幹事擔任司儀等。筆者深信此等做法，都能夠有助提升孝親教育活動的流暢性，並減輕負責教師的工作壓力，同時也可以有效而多方面地培育學生領袖。

（三）加強家長教育

由於家長對孝親教育的內涵缺乏應有的認知，也未必完全理解孝親教育對他們的孩子有何重要性，所以他們對孝親教育欠缺積極的支持。有鑑於此，筆者建議學校可以與校內的「家長及教師聯誼會」（下稱家教會）共同合作，先由國文科教師向家教會的家長幹事講解孝親教育之理念，然後再由他們透過一系列的活動，例如：家長座談會、家長茶會等，向家教會的家長會員宣導孝親教育的理念，以使全校家長都能夠理解孝親教育的意涵。此外，學校也可製作孝親教育手冊（家長篇），當中說明了孝親教育的實施理念，以及家長可以如何配合學校的孝親教育計劃，使孝親教育能夠於家中延續。同時，學校也可以藉著家長日、全校家長座談會等重要活動，由班級導師向家長講解學校的孝親教育計劃，並呼籲他們予以支持，以使他們能夠建立重視子女孝親教育的意識及態度。筆者深信此等做

法，必定能夠增加家長對孝親教育的支持。

(四) 提供多角度思考的機會

正如前部分所述，若國文科教師只把行孝的對象局限於父母，那麼部分學生或會對孝親教育產生負面的情緒。因此，教師在引導學生思考孝親精神的要義時，宜將行孝的對象加以擴充，教導學生凡是對我們有養育之恩的人，例如：長輩、監護人、老師等，都可成為我們孝順的對象。同時，教師也要向學生講授儒家有關孝道的正確概念，打破他們對於孝道為中國文化迂腐的產物之想法，例如：教師可以向學生講解孔子訓斥學生宰我「不守三年之喪」的故事，當中強調孔子對宰我抱有同情之理解，這是因為孔子指出孝道是雙向的，他認為宰我或許不曾得到父母的關愛，所以才會不願為父母守三年之喪，而這正正是所謂的父慈子孝，從中讓學生明白孝道建基於子女與父母彼此之間的愛，使他們明白儒家所倡導的並非愚孝，而是可以因應實際情況而靈活變通，最終讓他們願意接受儒家對孝的論述。當然，國文科教師也可以有關孝親為主題的新聞報導作為教材，讓學生就當中的情景或問題進行討論，例如：當中的主人翁之行為是否符合孝、當中的主角應否向父母行孝等，使他們能夠理性地思考孝道的精神。

(五) 及早妥善規劃行政工作

一般而言，香港中學的教師除了需要擔任教學工作外，還需要兼任至少兩個行政組別的工作。因此，為了節省人力資源，以及提升工作效率，筆者建議學校管理人員做好「一人兩組」的工作分配規劃，即預先安排國文科教師參與和孝親教育相關的行政組別，例如：活動組、德育及公民教育組等，一方面組別主任能夠省卻召集會議進行解說的時間；另一方面，孝親教育由對課題有深刻認知的國文科教師主理，其連貫性便能夠得以增加。而最重要的，就是由他們向全校教師解說孝親教育的理念，並居中協調不同的行政工作，那麼全校的教職員也必定能夠掌握孝親教育的意涵及其實施方法，最終提升了孝親教育的工作成效。

(六) 共同開發校本孝親教材

基於坊間及網絡欠缺充足的孝親教育資源。因此，筆者建議國文科教師可按照校本情況，並配合國文科的讀文教學，與不同學科共同合作，發展校本孝親教育教材。例如：在教授《二十四孝故事》時，國文科教師可以與視覺藝術科教師合作，要求學生繪畫相關故事的漫畫，而這些學生作品亦能夠儲積下來，成為日後的教材；國文科教師亦可與電腦科教師合作，在教授朱自清《背影》後，要求學生拍攝對自己有養育之恩的親人之背影，電腦科教師則可以教授他們如何運用電腦軟件修整圖片的光暗等，而這些相片也可以成為日後孝親教育的材料。筆者

深信此等做法，既能夠達到全校參與孝親教育的目標，而且也能夠透過收集學生之作品，豐富下學年的孝親教育教材，減省國文科教師設計孝親教育素材的時間及負擔。

五、結語

從古至今，中國儒家文化一直推崇孝親觀念，教育後輩不忘父母恩德，飲水思源。這份美德成為維繫中國傳統家庭倫理和諧的關鍵因素。筆者有見現今社會「孝」文化之薄弱，故特意設計校本課程，推行一系列的孝親教育，藉此推廣親子之間的關愛與顧念。在某程度上，孝親教育的意義不僅是承傳中國傳統美德，更是希望年青一代能夠在豐盛的人生「愛得及時」，讓自己與家人之間存有一份親情的悸動，不致遺憾。

在推行孝親教育時，筆者也遇上了不少困難。畢竟，推行孝親教育不單是教育工作者的責任，也是有賴家長乃至社會各階層的幫助，才能潛移默化地把孝親觀念牢牢植根於莘莘學子身上。孝，是一個為人立身處世的基礎，而孝親的意義在於感恩。當年青一代承傳孝道的同時，也會學懂感激身邊的一切人和事、國家社會，共同實現美好和諧的未來。最後，筆者期盼未來，社會能夠更重視孝親教育，使我們的孩子都能夠成為知孝、行孝的人。

參考文獻

- 王中教、張澤雲（2017）。基於孝道教育的大學生社會主義核心價值觀培育探究。《常熟理工學院學報（哲學社會科學）》，5，120-124。
- 王永丹、馬志強（2018）。思想道德建設視域下的“孝道”智慧研究。《吉林廣播電視大學學報》，203，12-13。
- 王向清、楊真真（2017）。我國農村地區孝道狀況分析及其振興對策。《北京大學學報（哲學社會科學版）》，54(2)，84-92。
- 王榕烽（2018）。明代懲治不孝及其舉措。《長治學院學報》，35(4)，53-56。
- 杜真強、李葆華（2018）。《論語》中有關孝道若干章節的思考。《哈爾濱師範大學社會科學學報》，46，114-117。
- 金滢坤（2018）。唐代兒童的孝道教育—以《孝經》為中心。《山西大學學報（哲學社會科學版）》，41(3)，84-91。

- 姚海濤（2016）。以禮治孝與從義從道—荀子孝道觀及其啟示。甘肅理論學刊，237，91-101。
- 段曉亮、玄佳欣（2018）。以封龍山孝道文化培育社會主義核心價值觀的意義與路徑。石家莊鐵道大學學報（社會科學版），12(3)，97-102。
- 楊建海（2017）。論“孝”的起源、演變及其當代轉化。華中農業大學學報（社會科學版），127，134-139+146。



學校創新經營在校務經營之評析

潘玉龍

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

英國首相邱吉爾曾說「要進步就必須求變，要完美則更需不斷求變」。新時代台灣教育環境，正面臨十二年國教課程變革、少子化、教育資源減少、學校面臨裁併與減班壓力、教師超額問題、家長教育選擇權日漸高漲、學校本位課程建立、強化學校經營績效與競爭力之挑戰，為了提高學校競爭力，各校紛紛祭出創新經營策略，藉此精進服務品質。但面對生存危機，激起危機意識，有時也是學校創新經營之轉機。因此學校創新經營是今日學校建立優質形象、創造存在價值重要策略。

二、學校創新經營意涵

「創新」一詞，最早由經濟學大師熊彼得(J. A. Schumpeter)所提出，將其定義為「將已發明事物，發展為社會可以接受並具商業價值之活動」。學校創新經營係指學校為滿足成員之需求、維持競爭力與提升品質，以發展學校特色，創造學校經營特色與競爭優勢歷程（陳政翔、王世璋、秦夢群，2013）。劉祥熹、陳玉娟、鄭筱慧（2016）將學校創新經營界定為學校組織依循其教育辦學理念，以具有新意想法突破傳統，改變行政、課程、教學、學生評量、資訊運用與環境現況，從而提升教育品質並發展學校特色歷程。濮世緯、黃貞裕（2012）將學校創新經營定義為學校因應外部環境變遷及滿足內部成員需求，而在組織內部和外部之經營作法上進行改變與創新，以提升教師教學、學生學習、行政管理、外部關係等各面向之績效與作為。童鳳嬌、林志成（2013）提出學校創新經營就是學校為了因應社會環境變遷與教育需求，以嶄新思維理念、全新專業技術與更新服務態度，提升教師專業教學、學生多元展能與學校辦學績效，進而強化學校之競爭力。綜合學者看法，研究者定義學校創新經營係指滿足組織需求，提升競爭力，以改變行政、課程、教學、學生評量、資訊、環境等層面，利用新意突破傳統，將行動具體實踐與規劃，達到創新動態歷程。

三、學校創新經營實施困境分析

面對少子化與學校面臨裁併與減班壓力，教師教學工作壓力增多，社會大眾與學生家長對學校教育品質提升，有極高期待，故學校若不知創新求變，力求辦

學效能，則必定會廣受批評與責難。以下針對學校創新經營實施困境提出相關分析。

（一）校務行政創新壓力

在實行政管理創新時，學校組織人員必須不斷學習新資訊知能，規劃學生校內多元相關活動，故必須利用教學與行政工作以外之課餘時間，可能會產生工作負荷、時間壓力等工作壓力源。蔡念芷（2009）發現學校實施創新經營，所遇到困難為時間不足、成員參與意願低落及後續經營行政支援不足。楊嘉玲（2008）認為成員工作忙碌為實施創新首要困境，尤其行政主管對教育同仁提倡創新理念與做法時，可能對雙方產生人際關係壓力與角色壓力。吳舒婷（2009）研究發現學校創新經營時之困難，在於行政後援及資訊設備、外界經費挹注、家長社區資源結合等措施未能解決。是故，組織效能之發揮，是一門重要應用學科，尤其在學校組織中並無此類部門，教育行政人員為充實專業知能以達到創新績效，必然產生工作要求與專業知能層面之壓力，這都是校務行政創新須面臨之壓力源。

（二）課程教學創新壓力

教育人員必須不斷充實創新知能並具備課程教學知能，將其專業知能運用在課程與教學上，並且進行組織分享，其對教育人員工作質與量負荷、課程教學工作、時間限制等要求，都可能產生工作要求與專業知能層面之工作壓力。李芳茹（2007）透過訪談發現學校在創新經營上面臨許多困境，有些認為教師在課程與教學時間上不足，無多餘時間參與創新活動。葉連祺、張芳敏（2010）認為課程與教學創新不足是影響學生學習問題之一。因此，落實學習型組織機制與知識延續管理是學校創新經營基石，課程教學創新必須要有先前一定基礎，由於教育人員在課程與教學部份較缺乏主動汲取新知、分享知識習慣，或因自信心不足、擔心分享知識，無形中就會降低本身價值性，而未建立學習型組織運作機制與未落實知識延續管理，將導致課程教學之創新壓力，讓學校創新經營成效大打折扣，甚至無法有效推展。

（三）資源經費籌措壓力

校園環境創新須結合許多資源與設施，以建構學習型校園，以利教育人員之行政與教學創新及學生學習。然而建構過程中，學校必須向外籌措經費、建置並更新軟硬體設備。但學校進行創新時，經費籌措與人力資源等方面亦受到許多限制（林詩雁，2008）。李芳茹（2007）透過訪談發現，學校在創新經營上面臨許多困境，包括教育經費不足，無法購置課程教學上之創新經營設備。林筱瑩（2005）分析台北市國民中學創新經營現況與問題，發現學校創新經營問題包括經費不

足。是故，學校除不易建立創新共識外，經費籌措不足與人力資源對於學校組織創新是關鍵困難處，導致學校在推展教育理念、實踐教育價值同時，往往受限於資源經費不足，使得其成效大打折扣。

(四) 組織結構僵化與權力重組

目前常見學校組織層級之間官僚管理體制仍舊存在，在僵化、刻板科層體制中，成員間大多各自為政，組織運作方式無法因應時代需求予以創新。在今日缺乏評鑑、分級與退場機制教育制度下，若是學校組織結構制度僵化，教師們易缺乏主動創新、求變之動機，形成保守有餘，開創不足學校組織文化。諸如心態保守、慣性思維、工作忙碌、害怕變革、缺乏互信、知識背景不足、缺乏改變動力等都是問題來源，造成學校推動創新經營阻力。另外教育基本法在民國 85 年公佈後，家長教育選擇權正式確立、家長參與學校事務有了法源依據、教師專業自主權亦有了明確規範。此外，教師會組織在教師專業自主權及學校經營體系勢力中也扮演了重要角色，這些影響學校經營多股勢力，對於學校辦學衝擊力與啟示相當深遠，對於學校權力重組，有某種程度影響作用，更是在學校創新經營部份為一大挑戰。

四、學校創新經營策略

在一個追求績效時代氛圍中，能確保學校品質提升及持續改善作法即保持自我創新機制。學校可以藉由創新經營實踐，以提升學校服務品質程度（黃建翔、吳清山，2012）。是故，對於學校創新經營研究者針對以下面向提出相關之因應策略。

(一) 校務行政管理

濮世緯、黃貞裕（2012）認為行政管理重在形塑創新願景與學校組織調整、加速創新管理流程、校務資訊管理之整合、校務績效考核規範，以及校務相關法規之訂立與落實。謝傳崇、劉佳賢（2011）發現國民中小學智慧資本與學校創新經營效能具有正相關，學校應善用知識管理導入標準流程，促進行政管理之服務創新。有關校務行政管理面向應包含組織再造與人力規劃，增加人力資源，並增置專職行政人員，減輕教師行政工作負荷，降低時間運用壓力。及增加教師編制，減少授課時數，以簡化學校行政工作，減輕工作負擔，並營造創新文化與氣氛，使創新經營成為全體成員之共識，及建立完善創新經營策略與方案，傳承行政經驗。是故，研究者認為校務行政管理革新應包含學校組織共享創新專業理念與做法，激勵同仁發揮創意以有效處理校務，並因應變革需要，進行組織再造，協助

整合運用資源，提升行政品質，善用行政理論或知識管理發揮團體動力，運用資訊科技達行政管理與知識分享平台。

（二）課程教學創意

課程教學創新目的為學校教育人員以學生為主體、專業知能為基礎，並運用創新的思維與策略，在課程規劃、教學活動、學習評量等方面進行創新作為。濮世緯、黃貞裕（2012）認為學校創新經營之歷程常需要與成員做專業對話與互動關注教師是否會自發組成教學團隊，投入領域時間之運作與發展，成立學習社群與讀書會，積極參與專業發展相關方案，或是校內外競賽與評選活動，展現其專業知能與敬業精神。並在課程設計與教學方式需與時俱進，營造以學生為主體之學習環境，將時論議題融入課程規劃，教學活潑生動賦予新意，善用教學科技媒體輔助學習，連結學生生活經驗，兼顧不同程度學生之學習，輔以自編教材、銜接課程、補救教材之研發，並以多元評量方式增進學習成效（詹孟傑，2010）。古雅萱（2010）認為課程教學創新應提供資源支持教師創新教學，教師本於專業知能，針對學生需求設計創意課程、編輯創新教材採用多元教學活動及評量方式，有效達成教學目的。是故，課程與教學是最好的橋樑與鷹架，學校為教育的場所，其課程內容的翻新與教師教學方法的改變足以影響教學品質。教師應透過多元之教學方法，採用創新觀念，提供創新主題課程，結合各種教學資源，提升學生學習能力。

（三）資源統整運用

資源統整運用革新在於學校教育人員以創新思維與策略，針對學校內外部有形資源與無形支援之探採、管理與運用等資源運用事務上，進行創新作為。詹孟傑（2010）以個案研究分析國小之學校創新經營，提出創新經營之策略包括開發多元資源與社區結盟、打造學習型組織，分享知識、學校空間運用等。謝傳崇、劉佳賢（2011）發現國民中小學智慧資本與學校創新經營效能具有正相關，建議學校應強化與家長社區聯繫，厚植關係資本。濮世緯、黃貞裕（2012）認為學校應採取開放態度廣納外部資源，成員如能跨越組織界線，促成知識流動，的確能提升學校競爭力，包括鼓勵家長與社區志工投入學校活動，參與學校行政運作或課程教學輔助，利用當地資源增加學生相關知識之學習機會，充分展現學校善用資源之效益，「工欲善其事必先利其器」，「巧婦難為無米之炊」，欲實施創新教學，必先整合資源，以支援學校創新教學。綜上可知，本研究認為資源統整運用革新應善用家長及社會資源推動校務，培養孩子多元能力，以配合學校本位經營，運用資訊科技建置人力資源庫，定時運作與更新及建立策略聯盟、夥伴關係及社區交流增加資源與支持。

（四）校園環境規劃

學校教育人員能以創新思維與策略，規劃建置校園空間與景觀、教學佈置，並更新充實教學設施，建構開放、有助於教師教學與學生學習校園環境。要做好創新管理學校組織，對於如何提供組織成員一個優質且無壓力感創意空間環境，是關係著組織行為創新管理是否成功第一要件。詹孟傑（2010）以個案研究分析國小之學校創新經營，提出創新經營之策略包括學校空間運用等。可整合學校與社區資源以改造校園，發揮空間創意，開創多元學習空間，美化校園，包含規劃校園廊道，設置各種學習步道、增添設備，規劃書香花園休憩角落，打造綠色校園，提供良好學習環境。校園為教育最主要之場所，其環境之良窳影響甚大。為使各項創新活動順利進行，規劃學校空間與軟硬體設備符合經濟性，利用有限經費達最大效用乃屬必要。研究者認為校園環境規劃革新需因應教育發展趨勢，更新校園環境佈置，進行創意教室佈置，刺激學生主動探索，提高學生學習動機，配合主題課程，佈置多元學習情境，建置資訊科技設施，建構數位化校園及規劃校園環境，增加空間利用價值，結合社會機構，協助建構校園建築或設施特色。

（五）校長創新領導

在競爭激烈及少子化時代詭譎多變時代，校長要能夠保持創新求變理念，才能推動學校創新經營，激發教師內在動力，積極發展學校特色。校長是學校靈魂人物，對於學校氣氛、教學品質、教育成就有著決定性影響力（謝傳崇，2010）。校長實施創新領導可因應外在快速變遷之社會需求，提升學校教育品質，並鼓勵組織成員隨時利用新思維、新方法不斷創新，藉以解決組織隨時可能面對困境與問題之外，並能透過組織競爭優勢保存，服務關鍵者滿意度提升，隨時保持生存競爭力，更重要是扮演宣導、支持、規劃、監督與評鑑角色。詹孟傑（2010）以個案研究分析國小之學校創新經營，提出創新經營之可行策略包括校長領導激發成員潛能建立新文化、打造學習型組織等。掌握創新改革契機，引導創新方向，進行問題分析，產生創新理念，執行創新過程，增進學校教師創新力，同時有效整合社會資源，進行有效學校組織創新變革。是故，本研究認為校長創新領導應包含校長應事先設定目標，展現創新魄力，提升辦學品質，適度喚醒同仁危機意識，投入學校創新，瞭解學校文化，規劃可行創新方案，建立雙向溝通機制，尋求支持與配合，尋求關鍵奇異吸引子，創新實踐後再擴散其他成員，促進教師主動參與，落實創意文化。

五、結論與建議

（一）結論

近年來學校面臨教育改革與教育市場化、教育經費有限、家長教育選擇權尊重及學校辦學績效重視等外在因素，與學校本位管理等內部生態環境改變，教育人員工作性質有了重大改變。學校經營策略不應再固守傳統經營模式，必須透過學習與改革來重新檢視及修正，而創新經營正提供了一個可行方向（張明輝，2009）。在不斷衝擊中，學校必須不斷進行創新，才能因應不斷接續而來挑戰。學校必須鼓勵創新、容許犯錯，包容一些錯誤，從錯誤中推陳出新，產生智慧和動力。運用創新理念及作法來轉化並精進學校經營運作，已成為學校革新中不可抵擋趨勢（張奕華、顏弘欽、謝傳崇，2008）。因此，學校必須分析內外環境之優劣勢與組織發展之機會，考量組織整體現況訂定全面全員參與之創新經營策略與方案，發展學校特色，提升辦學績效。故學校創新經營須尋求新思考方式，有創新經營理念、熱情、與行動力，才能尋求進步和獲得良好辦學績效。

（二）建議

現階段學校教學方法、學生學習模式、教師精進自我模式都與以往不同，創新經營強調知識分享、外部環境經營、運用資訊科技，都是建立學校創新經營關鍵因素。針對學校創新經營本研究提出建議如下。

1. 溝通對話

建立團隊互助合作機制，以達溝通無礙之目的。學校應營造組織成員良好互動關係，凝聚向心力與認同感，不論行政或教師同仁間，應多舉辦座談會、餐敘或員工旅遊，以拉進距離。並透過不斷專業對話與溝通，經驗傳承，改變教師思維，激盪創新教學，豐富專業知能及教育訓練，監督負責，以強調上下間溝通，誠懇雙向溝通對話，是邁向創新經營重要一步。

2. 科技運用

創新教學之各項措施往往需要科技為輔助，學校應該盤整校內各項科技資源，善用科技，讓行政或教學無後顧之憂，例如智慧教室、公文整合系統、行動裝置載具、雲端教學平台之運用、教學 App 軟體之準備等，讓校內行政或教學隨時能夠融入科技，以實踐創新，科技輔助以發揮學校效能，佈置多

元學習情境，建置資訊科技設施，建構數位化校園，減輕工作負擔，確保永續發展。

3. 專業成長

鼓勵教師研發創新教學，並透過獎勵措施激勵教師開發教材教法，及廣泛吸收新知，藉由觀摩活動或參加研討會提升專業，以內化於教學之中。另外教師或師生可藉由創意教學設計比賽，強化創意新點子。更甚可校際策略聯盟，成立教學觀摩會，推行教學視導或同儕視導，自我精進專業能力，經由專業學習社群相互合作及協同教學，開創獨具教學方法及多元評量，翻轉教學模式，達個人專業成長。

4. 營造環境

配合學校願景，凝聚共識，透過空間規畫與創造，激發創新經營思維，藉由工作環境和教學環境陳設，提升境教和設施功能，並配合行政管理、課程設計、教學方法整體融合創造新穎空間機能。另外引進外部資源，充實學校各項軟硬體設備，將學校內外部資源加以整合，爭取更多社區及社會人士認同，讓更多資源得以挹注學校，並凝聚學校行銷共識，以落實發展及外部行銷理念，順利推動學校行銷各類活動，發展學校特色與社區發展，促使學校與社區成生命共同體，提升價值，達成學校與社區共創共榮目標，以永續經營。

5. 標竿學習

激勵學校創新經營動能，發展學校特色，以前瞻性眼光開創教育界藍海，其中標竿學習、觀摩仿效為學校創新經營便捷法門，藉由參觀訪問標竿學校、優質學校、特色學校或創新經營學校之觀摩學習，開拓學校經營視野，達見賢思齊之效。並鼓勵參與各項競賽，例如臺北市立大學辦理全國學校經營與教學創新國際認證活動，或地區性優質學校評選及卓越學校認證，都是可凝聚學校同仁共識，建立共同學習經驗方式，以形成並激發創新原動力。

參考文獻

- 吳舒婷（2009）。國民中學創新經營策略之研究—以臺灣北部縣市為例（碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/94ngwa>

- 李芳茹（2007）。桃竹苗四縣市國民小學創新經營與學校效能相關之研究(碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/795w95>
- 林筱瑩（2005）。臺北市國民中學創新經營之研究(碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/h2rj8z>
- 林詩雁（2008）。國民小學實踐創新經營之研究~以花蓮縣兩所國小為例(碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/nn8h7g>
- 張明輝（2009）。學校經營與管理新興議題研究。臺北市：學富。
- 張奕華、顏弘欽、謝傳崇（2008）。新竹縣市國民小學組織學習與組織創新關係之研究。學校行政雙月刊，57，69-89。
- 陳政翊、王世璋、秦夢群（2013）。國中校長轉型領導、教師幸福感與學校創新經營關係之研究。教育與心理研究，36(3)，1-27。
- 童鳳嬌、林志成（2013）。發展品德教育特色學校的挑戰與創新經營策略。中等教育，64(2)，220-239。doi:10.6249/SE.2013.64.2.16
- 黃建翔、吳清山（2012）。臺灣近十年學校創新經營研究之分析與展望：以期刊與學位論文為主。教育研究與發展期刊，8(3)，1-30。
- 楊嘉玲（2008）。臺北市國民小學創新經營與學校效能之研究(碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/q82ceh>
- 葉連祺、張芳敏（2010）。國民小學學校創新對學生發展創新影響關係之分析。嘉大教育研究學刊，25，119-146。
- 詹孟傑（2010）。學校創新經營:以屏東縣僑勇國小為例。經營管理學刊，2(3)，179-221。
- 劉祥熹、陳玉娟、鄭筱慧（2016）。學校創新經營對家長選校意願影響之研究—以服務品質與學校形象為中介變項。教育科學研究期刊，61(4)，59-88。
- 蔡念芷（2009）。臺北縣國民小學學校創新經營策略之研究(碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/ey6sh4>

- 濮世緯、黃貞裕（2012）。國民中學初任校長學校創新經營之困境與因應。《學校行政》，82，20-46。doi:10.6423/HHHC.201211.0020
- 謝傳崇（2010）。國際卓越的校長領導:學習關鍵的領導行為。《教育研究月刊》，191，28-38。
- 謝傳崇、劉佳賢（2011）。國民中小學智慧資本與學校創新經營效能關係之研究。《教育行政與評鑑學刊》，11，63-88。



四技多元入學管道之評析

黃玉玲

美和科技大學企業管理系講師

國立屏東大學教育行政研究所博士生

林官蓓

國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

國內技職教育的改革過程中，沿襲已久的聯招考試入學制度招生制度，於 89 學年度起取消，90 學年度起配合教改推動技專校院考招分離政策，實施〈技專校院多元入學方案〉（教育部，2018），促使臺灣高等技職教育之入學管道走向多元評量及選才，並提供學生以多元的管道入學技專校院，期望這樣的變革有助於培養學生的基本能力及多元智慧，落實「考招分離」制度，讓技專校院端能夠自主選才及學生端能夠適才及自主選校的功能（吳清山、簡惠閔，2008）。

然而，多元入學方案實施以來，雖然多方面選才入學，改變過去以學科聯考成績為唯一入學選才的標準，讓學子能發揮長才，學校多方面選才，是非常好的觀念，但入學管道從以往的一元（聯招放榜）改為多元入學，也成為不少民眾詬病的多「元」入學；再者，考招分離制度，即「先統一辦理考試、後辦理多元管道的招生」的「考試專業化、招生多元化」原則，對於想入學技專校院之學子，招生制度是否符合了「多元」、「公平」、「簡單」之原則（大學招生委員會聯合會，2018），都有待更進一步了解。

民國 89 年出生的臺灣新生兒為 30 萬 5 千餘人，這些新生兒即是 107 學年度甫剛進入大學的主要生源，自民國 90 年起，臺灣每年的新生兒人數則一路下跌至民國 99 年，當年度之新生兒僅 16 萬 6 千餘人（內政部戶政司全球資訊網，2018），臺灣少子化情況之嚴重，從幼兒園到大學端將無一倖免，少子化浪頭也已正式瀕臨大學端，教育部應正視技專校院之學生來源，已明顯與民國 90 年技職教育改革時之背景完全不同，對於外部人口環境結構改變而造成之影響，近幾年教育部雖已提出不少因應策略，但技專校院招生入學管道是否仍須那麼多元？應有討論空間。本文將以技專校院主要之四技學制，探討多元入學方案辦理現況及未來可調整更趨完善之空間。

二、高中職學生人數變化

四技主要招收之學生來源為職業類科學生（含實用技能學程學生），及少部份的普通科學生和綜合高中生，在考招分離制度實施下，學生必須參加統一入學測驗（簡稱統測）或學科能力測驗（簡稱學測），取得成績後，再報考四技各入學管道。

由教育部的統計數字可知，近 10 年以來，高中職（含綜合高中）學校入學新生由 27 萬餘人，減少至 106 學年度僅 22 萬餘人（如表 1），少子化衝擊致使入學高中職學生逐年減少，10 年之間已減少 5 萬多名學生，減少幅度已超過 2 成，並以綜合高中最為明顯，其次為職業類科及實用技能學程，普通科則影響較小。而在 106 學年度入學的新生中，普通科學生（100,439 人）已首次超越職業類科學生（99,272 人），職業類科學生也首次低於 10 萬人，主要招收職業類科學生之技專校院，將受到最大衝擊。

表 1.97 學年度至 106 學年度高中職一年級學生人數

學年度	專業群 (職業)科	實用技能 學程	普通科	綜合高中	總計
97	125,490	11,785	102,500	33,319	273,094
98	126,252	12,591	105,597	29,924	274,364
99	130,424	12,687	107,854	28,449	279,414
100	131,004	11,687	109,424	27,660	279,775
101	129,872	11,685	110,921	25,815	278,293
102	120,245	10,991	104,754	22,590	258,580
103	115,496	10,584	100,678	18,463	245,221
104	118,889	10,922	107,988	17,678	255,477
105	114,565	10,868	106,486	15,758	247,677
106	99,272	9,410	100,439	12,537	221,658

資料來源：研究者自行整理

在入學考試方面，入學四技最重要的依據是統一入學測驗成績，由表 2 可知報考統測人數由 98 年度 158,154 人跌至 107 年度僅 116,138 人，減少 42,016 人（26.5%）；相較於報考學測人數僅減少 5,393 人（3.8%），報考統測人數之跌幅超過學測減少人數之 6 倍。由表 2 並可清楚得知，自 102 學年度起，報考學測之人數已高於報考統測人數，107 年度兩測驗人數之差距已擴大至 2 萬人。同樣的，主要招收報考統測學生的技專校院，受到的衝擊明顯也將遠高於一般大學。

表 2.報考 98 年度至 107 年度統一入學測驗及學科能力測驗人數

報考年度	統一入學測驗	學科能力測驗
98	158,154	141,858
99	158,025	142,129
100	159,243	146,302
101	155,733	154,560
102	146,047	150,030
103	142,573	147,478
104	136,340	146,035
105	123,296	135,583
106	113,469	128,760
107	116,138	136,465

資料來源：研究者自行整理

三、四技多元入學管道

四技入學管道非常多元，以 107 學年度為例（如表 3），依性質分為三大部分：（一）由技專校院聯合招生之型式、（二）由一般大學及技專校院聯合招生之型式及（三）由各技專校院自行辦理之單獨招生型式。

表 3. 107 學年度四技多元入學管道

性質	入學管道簡稱	招收對象
技專校院聯合招生	繁星計畫	職業類科學生、綜合高中生
	申請入學	普通科、綜合高中生或藝術類學生
	特殊選才	考生在專業領域具有特殊專長、特別之經歷、學習背景或成就
	技優保送入學	國際或全國技能競賽、全國高中學校技藝競賽獲獎、獲入選國手資格
	技優甄審入學	符合技優保送入學資格或全國技藝技能競賽獲獎或取得乙級技術士證照
	甄選入學	職業類科學生、綜合高中生
大學及技專校院聯合招生	聯合登記分發	職業類科學生、綜合高中生
	運動成績優良學生升學輔導甄審甄試	符合中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法者
	身心障礙學生升學大專校院甄試招生	身心障礙考生
各校自行辦理招生	運動績優單招	各校招收之運動專長考生
	身心障礙生單招	身心障礙考生
	雙軌訓練旗艦計畫	職業類科學生、綜合高中生
	產學攜手合作計畫專班	職業類科學生、綜合高中生
	產學訓合作訓練四技專班	職業類科學生、綜合高中生
	原住民專班	具原住民身分考生
	一般單獨招生	職業類科學生、綜合高中生

資料來源：研究者自行整理

由表 3 可知各技專校院最多可辦理超過 10 種以上的入學管道，而一般大學特有特色的「大學繁星推薦入學」、「大學個人申請入學」及「大學考試入學」等三大管道（大學招生委員會聯合會，2018），定位清楚並且也符合多元入學的精神，相較之下，四技入學管道則更加多元卻也複雜，在少子化現象學生越來越少的情況下，學生想要入學四技，其入學管道已經非常暢通，以下將逐一了解四技各入學管道之內容及必要性。

（一）繁星計畫

教育部自 96 學年度首次辦理「高職繁星計畫聯合推薦甄選招生」，是本入學管道之前身，辦理繁星計畫入學之理念在「照顧弱勢、區域平衡」，讓國內偏鄉和弱勢學校之優秀學生，透過此入學管道，有機會進入優質的科技大學，體現教育機會均等的公平正義（邱玉玲，2008）。繁星計畫入學管道是由辦學績優的技專

校院（曾獲得教育部教學卓越計畫學校）提供名額，讓辦理職業類科或綜合高中學程的高中職學校，每校至多選出 12 位優秀學生，不用經過統一入學測驗的筆試，透過選填志願及分發技術的設計，保障每校都能有學生錄取國立科技大學，讓偏鄉或是弱勢學校的學生，也能夠進入國立科技大學就讀。

（二）申請入學

申請入學管道是高中生升學四技最主要的管道，凡高中職學校的普通科學生、綜合高中生及職業類科「藝術群」學生，都可憑學測成績至多申請技專校院 5 個校系組學程制志願。

（三）特殊選才

特殊選才是 107 學年度技專校院開始試辦之入學管道，鼓勵在專業領域具備特殊技能或專長，或者具有特別之經歷、學習背景或成就，無論教育資歷為學校型態或非學校型態之實驗教育，也不需統測或學測成績，符合各校所訂定申請條件的考生（技專校院招生策略委員會，2018a）。各招生學校亦可訂定「優待加分條件」，針對不同教育體系、成長環境、特殊經歷、經濟弱勢以及特定身分、地區之學生給予特別加分。

（四）技優保送入學

曾參加四技二專技優保送入學資格所列之競賽（國際技能競賽、全國技能競賽、全國高級中等學校技藝競賽等），獲得各職類全國前三名或者經選拔入選國手資格之優秀選手們，即符合技優保送入學之甄試資格（技專校院招生策略委員會，2018b）。

（五）技優甄審入學

曾參加四技二專技優甄審入學簡章所列之競賽（國際技能競賽、全國技能競賽、全國高級中等學校技藝競賽、全國技藝技能競賽等）獲獎，或已取得乙級以上技術士證之考生，即符合技優甄審送入學之甄試資格（技專校院招生策略委員會，2018c）。符合技優保送入學資格之考生，也同時符合技優甄審送入學之甄試資格。

技優甄審入學管道約 9 成考生都是以具備乙級證照之資格報名，而乙級證照職類又集中於電腦軟體應用、印前製程及電腦硬體裝修，佔報考人數之 64%（111 學年度技專校院考試及招生制度連動規劃與配套，2018），多數考生以一張乙級

技術士證照考入國立科技大學，而該證照之職類是否與錄取科系專業需求符合，多年以來一直都是為人詬病的議題。

(六) 甄選入學

參加四技甄選入學招生之學校，除技專校院以外，部分一般大學也在此管道招收高職生，是所有大專校院聯合招生管道招生校數最多、規模最大的人學管道（技專校院招生策略委員會，2018d）。報名考生除了必須具備當年度統測成績外，僅能就報考統測之該群類別（統測共有 20 群類別）有招收名額之校系科組學程，至多選擇 3 志願報名，各校的招收名額分為一般生名額及特種生名額，特種生名額額外提供原住民考生、離島考生及低收入戶考生或中低收入戶考生報考。

(七) 聯合登記分發入學

適合想要就讀技或二專日間部，並已參加當年度四技二專統一入學測驗的考生（技專校院招生策略委員會，2018e），考生報名之群（類）別志願應與四技二專統一入學測驗所報考之群（類）別相同。

(八) 其他各校自行辦理招生之入學管道

各校可另案向教育部申請之各種單獨招生管道包含招收運動績優學生單獨招生、招收身心障礙學生單獨招生、招收原住民專班之原住民學生、產學合作相關專班之單獨招生及各校若符合教育部「技專校院單獨招生處理原則」可申請之單獨招生。

以 107 學年度四技入學管道為例（如表 3），如此多元的四技入學管道，可知教育部注重學生多元入學的途徑選擇，積極促進弱勢族群的就學機會，注重不同學生的興趣及專長發展，及落實培育優質技術人才。教育部用心端出這麼多的菜單，惟如此多元且複雜之入學管道，高中職學校的老師、學生及家長們，是否都能夠清楚了解且是否真正符合學生的需求？

四、結語與建議

教育部刻正規劃「111 學年度技專校院考試及招生制度連動規劃與配套」，配合 12 年國教課程學習重點及 108 年高職新課綱，規劃未來技專選才制度之調整內容，如統一入學測驗各群類之考科調整、命題範圍及命題精進策略、學生學習歷程檔案之參採等，值此主管機關考招制度變革之際，筆者以多年觀察與實際參

與四技招生經驗，提出以下具體建議：

（一）持續觀察統測與學測報名人數之走向

自 102 學年度起報考學測人數已高過統測人數，且人數差距逐年拉大，一則受到廣設社區高中之故，二則近幾年越來越多職業類科學生報考學測有關，報考學測之職業類科學生普遍認為學測寒假考完，高職最後一學期可以好好打工，不用等到 5 月再考統測，況且一般大學名額多，入學門檻越來越低，也不比科技大學差的心理，這種現象如果越演越烈，連鎖效應將直接衝擊技專校院端之招生，技專校院各校應重視此現象之後續影響。

（二）未來規劃大多數招生名額僅集中於單一入學管道，應有討論空間

觀察近 10 年四技入學管道，並未因為少子化現象學生越來越少而精簡入學方式，反觀入學管道卻更加多樣化，相較於一般大學各有特色的三大入學管道（繁星推薦、個人申請、考試入學），四技複雜多元的入學管道，應朝簡化方向改進的議題已討論多年，尤其討論最多的技優入學兩管道及甄選入學管道，已在「111 學年度技專校院考試及招生制度連動規劃與配套」見到雛形，但該規劃與配套中規劃甄選入學名額上限調整至七成，將大多數招生名額僅集中於單一入學管道中，其他多種多元管道僅分配三成名額，回歸多元入學方案之初衷，應有討論空間。

（三）甄選入學與聯合登記分發之招生群類別規定，應有彈性空間

甄選入學及聯合登記分發兩大主要入學管道，每一校系組學程至多只能招收三種群類，學生能選擇就讀的技專校院系組學程，被限制在考生報考的該群類別的系組學程，學生若在高職階段對就讀系組興趣不合，想在大學階段轉換其它系組學程就讀，在兩大主要入學管道將受到較大的限制。

是否也應考量對於高職階段就讀類科不感興趣想要轉換其他領域的學生，能有更大的選擇空間，讓學生適性就讀喜愛的系組學程，建議各校系組學程在兩大主要入學管道招收學生，可增列「不限群類別」的選項，讓更多在高職就讀科別興趣不合的學生，在升學進路有更寬廣的選擇。

（四）繁星計畫學生及體優保送生之學業表現

松山工農詹偉新老師曾提出高職階段的競賽選手並未完整健全培養本職學能基底，透過技優保送進入一流的科大校院後，對於科大校院裡所修習的專業課

程往往深感挫折，以致許多透過技優保送管道升學的競賽選手，往往面臨無法繼續升學甚至被退學的情況（詹偉新，2015），這個問題在教育部提出技職領航計畫後，或許能幫助這些競賽選手逐漸改善現況。反觀其他入學管道，例如：體優保送生保送一流的科技大學，這些學生是否也跟技優保送生一樣的困境，有很好的體育專長，進到一流大學後在專業課程上落後？再如偏鄉或弱勢學校的繁星計畫學生，進到一流大學後課業上的表現是否如意？

體優保送生及繁星計畫學生進入一流學校後，因學科跟不上或無法看懂原文書，而輟學的案例，時有所聞，高職學校搶國立頂尖科大榜單，硬推學生上去，高興一時，但艱澀的學業由學生進到大學後只能自己承擔，這些現象誰來正視？

(五) 學習歷程檔案系統平台應慎重規劃

108 學年度新課綱實施後，高職學生的學習歷程檔案將成為學生升學不可或缺的證明，相關資料庫系統平台的建置及後續資料的匯入及維護，都將成為高職老師、行政人員及學生們必要的任務，這些工作可能造成的龐大負擔及壓力，教育主管機關都應慎重規劃及面對。

參考文獻

- 111 學年度技專校院考試及招生制度連動規劃與配套（2018）。**技專招生選才持續規劃重點**。2018 年 12 月 27 日，取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/58642/11c3e92e-f44a-46ec-ab7f-aa4eae9cf893.pdf>。
- 大學招生委員會聯合會（2018）。**多元入學方案**。2018 年 12 月 27 日，取自 <http://www.jbcrc.edu.tw/multi2.html>。
- 內政部戶政司全球資訊網（2018）。**人口統計資料**。2018 年 12 月 27 日，取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>。
- 技專校院招生委員會聯合會（2018）。**入學管道**。2018 年 12 月 27 日，取自 <https://www.jctv.ntut.edu.tw/>。
- 技專校院招生策略委員會（2018a）。**四技二專特殊選才聯合招生**。2018 年 12 月 27 日，取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=9>。
- 技專校院招生策略委員會（2018b）。**四技二專技優保送入學**。2018 年 12 月 27 日，取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=6>。

- 技專校院招生策略委員會（2018c）。四技二專技優甄審入學。2018年12月27日，取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=7>。
- 技專校院招生策略委員會（2018d）。四技二專甄選入學。2018年12月27日，取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=3>。
- 技專校院招生策略委員會（2018e）。四技二專日間部聯合登記分發。2018年12月27日，取自 <https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=4>。
- 吳清山、簡惠閔（2008）。台灣高等技職教育改革分析：1996-2007年。教育研究月刊，167，47-67。
- 邱玉玲（2008）。從“繁星”為誰而閃亮？談多元入學方案。台灣教育，652，45-49。
- 教育部（2018）。教育部部史。2018年12月27日，取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=3>。
- 詹偉新（2015）。談四技二專技優保送入學管道。師友月刊，575，36-39。



臺灣自由主義教育途徑的思辨

徐淑敏

臺北市立大學社會暨公共事務學系教授

臺灣教育制度從過去的傳統保守逐步走至自由開放，就某個面向而言，此種發展的確令人振奮，然而近年來在教育職場上卻頻繁出現紛亂無序與價值混淆的現象。過去的教育理念經常被視為一言堂的类型塑與扭曲，而今教育卻又出現層出不窮的危機，彷彿從一個極端走向另一個極端。

以往臺灣的教育以「社群主義」為主，講究群體、紀律、規範與一致性，認為個人與社會的關係、服從、互相依賴等皆有其價值。所謂社群主義是將優先性置於社群生活或集體之善的集體主義，認為社會具有本原性力量，個人是鑲嵌於特殊的社會角色與社會關係之中的，各種各樣的共同體成為觀察分析問題的出發點，任何健康的社會都具有公共認同的良善生活的觀念，並確定公共認可的共同善（寧樂鋒，2011）。社群主義的思維主導臺灣教育制度很長一段時間，不可避免出現了填鴨式的僵化現象，隨著時空環境更迭，臺灣的教育制度有了大幅度的變革。

當前我國的教育傾向於「自由主義」，主張個人化、自由化、擺脫束縛等，教育目標的鬆綁與自由化，帶來多元與欣欣向榮的景象，然而自由主義是否為唯一的普世價值，它的觀念起源與論點為何？簡單而言，Isaiah Berlin(1969)闡明了自由主義的兩個不同概念。「積極的自由」是指人在「主動」意義上的自由，即作為主體的人所做決定和選擇，均基於自身的主動意志而非任何外部力量，重點在於人的行為能力和獲取資源的能力上，以此判斷人的自由實現的程度；「消極的自由」則是在「被動」意義上的自由，人在意志上不受他人之強制，在行為上不受他人之干涉，亦即「免於強制和干涉的狀態」，重點置於人在社會活動的自在空間上，強調的是社會為人的發展提供潛在機會，允許社會存在自發活動的舞臺，公共力量不能對人的發展作強制性安排。依據 Isaiah Berlin 的分類，可以理解，後者即為臺灣以往的情境，而前者似乎是臺灣目前社會氛圍所追求的。

自由主義為主的教育制度充滿著令人著迷的魅惑，被視為普世價值，並逐漸改變我們的生活與信念。但是在過度濫用自由的結果，卻讓從事教育工作者處於消極退縮、低沉與動輒得咎的處境，另一方面學生對於是非曲直的價值標準經常存在著界線上的模糊。近年來各方對於自由主義提出質疑，即是對現實亂象與困境的一種反思。John Gray(2000)闡述自由主義的兩張面孔：一種是當代自由主義戴著寬容面具，表現著對其他價值的寬容，最終意欲同化、順應、共識其他價值觀融入到自由主義的框架之中。另一張面孔，則為接受多元價值，讓各種不同的價值觀，共存一堂，在各種不同政權和生活方式之間求得「權宜之計」一源自於

霍布斯(Thomas Hobbes)的”Modus vivendi”觀念的啟發。

臺灣社會許多價值經常處於兩種極端的爭辯，循中西長久歷史脈絡觀之，任何的極端都將產生不可預料的後果。遺憾的是，人們往往不可得知可能已經走到某一種極端。無論如何，制度競爭本身是一件好事，它有助於發現解決當下臺灣教育所存在諸多問題的解答。制度乃至發展道路之間存在著相互交流、截長補短的特色，以及透過競爭比較而澄清問題的癥結。我國教育制度在社群主義與個人主義兩端的光譜上，宜尋求一種非過激的中庸適宜之道，方可實現不同事物間互補相容的論點。

參考文獻

- 寧樂鋒（2011）。社群主義與自由主義之爭的方法論困境及其趨向。大連大學學報，32（1），34-38。
- Berlin, Isai (1969), Two concepts of liberty, *Four essays on liberty* (pp. 118-172). Oxford: Oxford University.
- John Gray (2000), *Two faces of liberalism*, Cambridge: Polity press.



淺談偏鄉教育之優勢力

謝為任

嘉義縣鹿草鄉下潭國民小學總務主任
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

謝文英

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

臺灣光復後，曾有超過 40 萬新生人口的榮景，但去年已跌破 18 萬人，人口遽降之速，讓少子女化現象，被列為國安危機，教育首當其衝。以往為提升國民素質與教育水平，國小階段推行「一村一校」政策，滿足當時農村子弟接受教育的需求，學校更成為社區活動與文化發展的中心（吳煥烘、徐明和，2006）。近年來，經濟快速發展，偏鄉謀生不易，人口往都市集中，加上少子女化的衝擊，讓小校數量不斷攀升，造成區域發展的不平衡，而教育主管機關也不得不重新思考資源分配妥適度，進而導致偏鄉學校逐步邁向廢併校一途。

國民教育在《憲法》第二十一條中載明：「人民有受國民教育之權利與義務。」並於第一五九條規定：「國民受教育之機會，一律平等」。憲法保障國民接受義務教育的機會，即入學的普及與教育機會的均等。在偏鄉地區，學校是一個靈魂、一個希望、一個未來（詹志禹、吳璧純，2015）。偏鄉學校的經營確存在相當困境，學生數降減，家長教育選擇權，攸關學校存廢，走一步，算一步，始終為偏鄉小校揮之不去夢靨。

爰此，為謀求偏鄉國民小學之永續經營，筆者擬從課程教學、組織學習文化、行政效能及社區認同等優勢力內涵，探討目前偏鄉教育發展之可行策略。本文之偏鄉學校，係指位於非山非市、偏遠、特殊偏遠、極度偏遠地區，規模為六班以下之國民小學。

二、偏鄉教育之優勢力

（一）發展在地課程，深紮基本學力

教育基本法第十一條即闡明，國民基本教育各類學校之編制應以小班小校為原則……透過有教無類、因材施教之理念，致力開發個人潛能，協助個體追求自我實現。而偏鄉小校正符應此法精神，先天足備辦理全人教育之優勢（陳信仁、王雅玄，2006）。此外，小班人數上的優勢將讓校園空間運用上更具彈性，透過情境營造及設計，發揮境教潛在影響，實現教育理念，引領教育革新（林建宇，2017）。活化閒置空間，打造友善學習環境，帶入虛擬及擴增實境之數位媒材，

讓學童得以進行深化學習。例如：建置浸潤式英語實境屋或自造者空間，結合生活情境脈絡，讓學習產生意義，將有助於延續學習的力道。

民國 103 年所公布之「實驗教育三法」，讓許多偏鄉小校在經營上保有更多的創新與發展空間。近年教育部推行之特色遊學，促成城鄉共學，豐富視野，在互訪體驗的歷程中，寓教育於交流。然而，當學校專注於發展特色課程的同時，應厚植學力，唯有紮實穩固的根基，高層次學習及問題解決能力才得以顯現（黃彥超，2014；曾世杰，2017）。教育是讓孩子獲得帶著走的能力，以解決其所生活中所遭遇的問題，並因應未來的挑戰。在偏鄉學校進行課程轉化的同時，應持續強化學童基本學力，搭配在地特色課程的實施，方使偏鄉教育得與眾不同，優勢得以延續。

（二）併班混齡教學，發掘優勢潛能

近年因學生數減少、行政運作需求，位處地理、交通等條件不利之地區發展出許多因應的教育措施與行動，混齡教學即為其中方式之一（吳清山，2016；陳聖謨，2015）。混齡課程著重於個別化及合作學習，學生同時為教導者、被教者、同儕及角色楷模，如同大家庭的兄弟姐妹，共同生活和學習（吳清山，2016）。此情境恰與多元智能所主張的「個別式教育」不謀而合，透過課程的實施，瞭解學生的專長、興趣、思考模式與解決問題的方式，進而提供適性、適齡、適情境的教學活動，幫助孩子發掘優勢智能（Gardner, 1999）。透過多元學習管道，達到對某一主題、學科及領域有深入的理解（陳蜜桃、陳埤淑，2004），個體能藉由優勢智慧的發揮帶動其他潛能的發展（林進材，2000）。混齡教學不僅能彌補個人化學習的不足，更能培養孩童民主合作與自由思辨的能力（徐永康，2015）。故個別化教學也是近年吸引日本家長湧入偏鄉學校報名的主要原因（林秀姿，2015）。

混齡教學之理論源自 Vygotsky 的近側發展區（ZPD）以及 Bandura 觀察學習（陳清枝，2014）。依實際授課經驗而言，起初先採異質性分組，在有能力的同儕的合作及引導下，讓動機或成就較弱的孩子，透過觀察與互動，提升動能，隨著獨立運作能力增加，教師或同儕逐漸抽離，讓學童逐步承擔主要學習角色。從「教師提問，學生討論」經「學生互助共學，教師巡迴指導」到「學生提問，師生共同研討」的合作學習歷程，讓學童習慣主導學習脈絡，並發展合作及溝通的技巧。此外，臺中市教育局針對偏鄉實施「客製化」教學，試辦「偏遠地區國小靶心學習創新課堂」，教師先行診斷學生學習情況，建置學習履歷，實施「精準教學」，掌握個別差異，成為偏鄉教育之一大特色。

易言之，混齡教學並非僅限於以年齡作為劃分依據，宜考量學生能力、個性、習慣及興趣等特質，適性分組，除了滿足個別學習需求外，幫孩子搭建表演舞台，

找回熱情，善用優勢智能，試著當一位伯樂，尋找砂礫中的珍珠，與眾不同的千里馬！

(三)形塑組織文化，師生精進共好

1. 資訊接收，不易超載

二十一世紀是知識經濟的時代，能接近知識、擁有資訊技能意味著更有競爭力，而使用數位科技則是最便捷的管道 (Compaine & Mitchell, 1997)。人口向都市集中是一種全球性的現象，都會地區不論在軟體或硬體的建置，都能引領人們生活和學校教學朝向數位化的趨勢前進 (劉世閔、江忠鵬，2013)。然資訊科技的應用雖大幅改善人類的生活方式，但亦伴隨資訊超載 (Shenk, 1997)或資訊焦慮 (Wurman, 1994)等現象，不但使人難以專注，還會降低生產力、自信心及記憶力，甚至引發焦慮 (拾方視角，2018)。反觀偏鄉學校，雖然每班大致已有足以發展資訊化教學之電腦及投影設備，但因網路覆蓋率不足，接收資訊場所及管道較易受限 (溫嘉榮、徐銘鴻，2016)。

陳郁婷 (2018) 研究發現，教師透過行動載具來豐富教學內容，其策略應隨著目標進行調整，否則學生一旦喪失新鮮感，其求知動機和慾望也會隨之降低。邱貴發 (1992) 在探討資訊融入與學習成就中發現，學習新鮮感確是提升學習成效的原因之一。筆者曾於偏鄉學校推展行動學習，利用平板電腦當做行動學習載具，透過分組合作學習，讓學童在課堂上進行資料蒐詢、彙整及專題發表，並適時修正策略，把學習的主導權還給學生，從最初接觸電腦的新鮮感，轉化為知識汲取之成就感。根據張雅芳、朱鎮宇、徐加玲 (2007) 研究指出，偏遠學校在資訊使用層級上，「探索」與「擴展」顯著高於城市學校，推論市區學校獲取知識的管道較多元，反倒不必過度依賴學校。因此，偏鄉學校若能善用學童最初學習之新鮮感，透過課程設計，在正確使用規範下，翻轉課程的主客體，將有助於維持高度的學習動能。

2. 師生互動，關懷共好

針對偏鄉小校組織學習文化的形塑，可從教師同僚關係與學生學習表現論述之。以教師同僚關係而言，Evans (2003)指出小校易營造團體學習的文化，鼓勵成員創造相互扶持的學習氛圍，並重視教師學習承諾，以成熟態度來支持工作需要，藉由頻繁的互動，分享教學經驗，孕育出「專業成長」的組織學習文化 (林志成，2003；徐毓襄，2008；Fullan & Hargreaves, 1996)。除此之外，針對學童學習表現，相較於大型學校，美國學童在小校就學期間不僅有較高學習滿足感，並呈現高出席率及低退學率的樣態 (Cutshall, 2003)。根據O'moore、Kirkham 與 Smith (1997) 研究指出，小校中師生接觸

機會頻繁，學生較能感受教師的關懷，有助於降低校園霸凌及暴力違規事件的發生（魏麗敏，2003）。如同日本學校霸凌問題嚴重，未雨綢繆的家長們，開始把眼光瞄向市區外學校（林秀姿，2015）。小校形塑的組織文化是種特有機制，正向影響學生學習感受和行為表現，為提升教師組織公民行為及帶動整體效能翻轉的關鍵（李怡樺，2018；魏家文，2018）。

3. 校際整合，策略聯盟

為了解決偏鄉學校師資流動的問題，臺中市教育局利用「策略聯盟學區制」，多校共聘專任教師。嘉義縣教育處去年亦因應「偏遠地區學校教育發展條例」之實施，成立阿里山區學校策略聯盟教育資源中心，進行資源整合、互惠及共享。課程的統整，專業師資的巡迴，都能讓師生有不同的學習視野，避免校際間互搶學生的惡性循環，營造共好的教育氛圍。

事實上，少子女化所帶來的教育衝擊，乃世界各國皆需面對的事實。以日本而言，除了設置全國偏鄉教育研究會外，縣市偏鄉學校也成立區域性「偏鄉複式教育研究會」，教師應跳脫單打獨鬥、閉門造車的框架，藉由相互切磋，培養教學信心，隨著潮流而調整教學（林秀姿，2015）。已實施多年的「策略聯盟」，確可滿足草根式的教師進修需求，透過知識管理、交流，達成整合的目標，營造信任分享的文化。面對即將上路之新課綱，教師跨校共備，支持專業社群發展，透過對話實踐，分享教材教法，從各校特色課程，統整為區域主題課程。此外，聯盟學校亦能針對成績評量，以分區輪流命題方式，檢測學生學習概況，除能及時提供補救教學外，亦能比較教科書版本之差異性及教學面項之遺漏，作為日後選書授課參據，共好成長齊發展，方能達到聯盟學校成立的目標。

(四) 善用藍海策略，行政效能提升

學校行政在傳統學校經營中，一直扮演主導的角色，特別是在具有鬆散結合和雙重系統特性的學校組織中，更是校務正常維運及達成教育目標不可或缺的關鍵。以組織管理角度而言，團隊力量的發揮與同僚的熟悉度息息相關，規模過大的組織，員工彼此不熟悉，將影響團隊力量的發揮。增田宗昭（2017）認為「沙丁魚群型」理想的小規模組織，雖看不出領導者，但卻仍朝一致的方向前進，遭遇困難時，也能隨時調整，不僅靈活度高，適應力也強。

學校規模為二十世紀最重要的教育改革趨勢之一（Overbay, 2003），然而，當學校規模過大時，行政溝通與協調困難，易造成教師與行政人員間關係的疏離和行政僵化（陳麗珠、陳憶芬，1995）。郭慶發（2001）研究發現，學校規模較小

者，較能展現出「低鬆散高緊密結合」與「組織溝通協調佳」之組織效能。偏鄉學校中，教職員生數較少，互動機會多，情感連結緊密，溝通協調也較能達成目標。因此，小型學校便於進行制度的協商，政策的運作及執行也較機動順暢（范熾文，2011）；行政效率及教師滿意度，小校教師呈現較高的知覺程度（吳慧玲，2014；蔡鈴麟，2014；歐雅玲，2014）。此外，校長若採用藍海策略的「消除、減少、創造、提升」四項架構，淡化教育市場邊界，拓展服務對象，創造學校經營願景及特色（魏士欽，2008），啟動引爆點領導，較能發揮創新精神推動偏鄉教育。在偏鄉小校中，善用成員情感緊密及互動優勢，營造開放互信的合作氛圍，不僅能提升效能，更能將效果外溢到孩子學習成效上。

（五）營造社區認同，彼此資源共享

學校一直扮演著教育文化傳承的使命，就偏遠地區而言，更是社區發展的關鍵（陳信仁、王雅玄，2006）。社區對學校的支持，使學校能運用社區資源，社會因與學校合作，而使公共利益獲得更大保障（謝文全，2000）。1994年美國教育部發行一份報告書《鄉村學校教育現況》，指出學校在偏鄉所扮演之重要角色，不僅為教育中心，更是社區永續經營的關鍵命脈，沒有學校，社區亦不存在（藍天，2001；Cutshall, 2003）。從Hampel (2002)研究中得知，鄉村學校和社區是緊密的，學校為社區之「心」與「靈魂」所在。學校是居民「記憶中的社區」，共同經歷的求學歷程，對社區學校產生特殊情感及歸屬認同（Sergiovanni, 1995）。筆者長期服務於偏鄉學校，透過親師溝通，建立信任，視家長為教育合夥人，形塑合作氛圍，而家長充分的授權，更讓教師在輔導管教上如魚得水。因此，研究亦指出，偏遠教師往往較為肯定社區關係營造且抱持著正向態度（陳慧玲，1990；楊如晶，1993；楊孟姍，2007；賴益進，2005）。

學校是偏鄉兒童獲取知識的主要場所，教師擔負學童生活自理與學習的責任，若學校、家長、社區間產生正向連結，讓學校成為社區的「文化中心」，社區為學校的「資源教室」，發展學習共同體之優勢，延伸學習場域，互補彼此不足，支援共享，形成偏鄉學校獨特之優勢。

三、結語

教育是促進個人向上流動及社會進步的主要力量，教育成敗關係人才培育與國家競爭力，亦影響個人生活福祉。然偏鄉教育之推動充滿挑戰，改善非一蹴可幾，若有效運用在地特色課程、併班混齡教學、形塑學習文化、藍海策略應用及社區認同共享優勢，從亮點出發，當可讓教育成為偏鄉翻轉的希望，使偏鄉成為教育希望的新原鄉。

參考文獻

- 王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及因應建議。教育人力與專業發展雙月刊，31(1)，1-4。
- 吳清山（2016）。混齡教學。國家教育研究院教育脈動電子期刊，8，160-160。
- 吳煥烘、徐明和（2006）。策略領導在國民中小學小型學校裁併議題上之啟示。教師之友，47(2)，57-72。
- 吳慧玲（2014）。高雄市國民中學學校行政倫理與教師工作滿意度之關係研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 李怡樺（2018）。臺北市國民小學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。
- 林志成（2003）。形塑專業取向的教師組織文化。竹縣文教，28，52-55。
- 林秀姿（2015年9月）。日本／5根胡蘿蔔 偏鄉小校不缺師。取自<https://vision.udn.com/vision/story/8627/1195283>。
- 林建宇（2017年9月）。十二年國教特色課程發展之空間領導與教學空間設計—以桃園市一所公立高中為例。論文發表於國家教育研究院舉辦之「106校務經營個案研究」實務研討會，新北市。
- 邱貴發（1992）。電腦輔助教學成效探討。視聽教育雙月刊，33(5)，11-18。
- 拾方視角（2018年3月）。資訊超載會令人焦慮，專家點撥十點不被資訊擊倒的方法。取自<https://www.villagedoor.org/>（身心靈專區）。
- 范熾文（2011）。臺灣東部地區國民小學經營績效之研究。國立東華大學經營管理學刊，5/6，51-80。
- 徐永康（2015）。混齡教育實行手冊。未出版手稿。
- 徐毓襄（2008）。不同規模學校之文化及教師資訊融入教學的現況差異—以臺北市公立國中自然與生活科技領域教師為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣

師範大學科學教育研究所，臺北市。

- 張美惠（譯）（1994）。R. S. Wurman著。資訊焦慮（Information anxiety: What to do? When information doesn't tell you what you need to know?）。臺北市：時報文化。
- 張雅芳、朱鎮宇、徐加玲（2007）。國小教師資訊科技融入教學現況之研究。教育資料與圖書館學，44(4)，413-434。
- 郭慶發（2001）。國民小學學校規模、組織鬆散結合程度與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 陳信仁、王雅玄（2007）。偏遠小校發展社區關係與組織文化之優勢：以一所國中為例。台東教育學報，18(2)，1-30。
- 陳郁婷（2018）。資訊科技融入英語補救教學對國小五年級低成就學童英語學習成效及態度之影響（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程，臺中市。
- 陳蜜桃、陳埤淑（2004）。多元智能理論在幼兒品格教育教學上的探討。教育研究月刊，110，48-56。
- 陳清枝（2014）。適性教育在人文。臺北：天衛文化。
- 陳聖謨（2015年11月）。偏鄉迷你小學推展混齡教學的理路與出路。論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2015年海峽兩岸中小學教師教育與課程改革」學術研討會，嘉義縣。
- 陳聖謨（2016）。混齡教學：偏鄉小校新風貌。臺北市：華騰文化。
- 陳慧玲（1990）。國民小學推展學校公共關係之理論與實務研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 陳麗珠、陳憶芬（1995）。小型學校合併的成本效益分析。教育學刊，11，76-106。
- 曾世杰（2017年1月）。精熟的讀寫算能力，永不褪流行的課程目標。親子天下專刊，81。取自<https://www.parenting.com.tw/article>。

- 黃彥超（2014）。偏鄉小校發展之思維：學校特色發展。**臺灣教育評論月刊**，5(5)，38-42。
- 楊如晶（1993）。**臺北縣市國民中學公共關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 楊孟姍（2007）。**國民小學學校公共關係與學校效能之研究—以彰化縣為例**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義縣。
- 溫嘉榮、徐銘鴻（2016）。偏鄉學校推動數位化創新教學探討與省思。**教育學誌**，36，139-187。
- 詹志禹、吳璧純（2015）。偏鄉教育創新發展。**教育研究月刊**，258，28-41。
- 劉世閔、江忠鵬（2013）。高雄市偏遠地區國小初任校長的行政困境與因應策略之研究。**彰化師大教育學報**，24，25-49。
- 增田宗昭（2017）。**知的資本論**。臺北市：遠見天下文化。
- 歐雅玲（2014）。**高雄市國民小學學校行政服務品質與教師工作滿意度關係之研究**（未出版之碩士論文）。康寧大學企業管理研究所，臺南市。
- 潘淑琦（2011）。資訊科技融入國小自然與生活科技學習領域教學之研究與省思。**屏東教大科學教育**，33，27-40。
- 蔡鈴麟（2014）。**澎湖縣國民小學學校行政服務品質與教師工作滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。
- 賴益進（2005）。**臺灣省中部地區國民小學學校公共關係調查研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義縣。
- 謝文全（2000）。**學校行政**。臺北市：五南。
- 藍天（2001）。偏遠學校合併之省思。**師友**，413，56-57。
- 魏士欽（2008年10月）。**學校行政創新經營的藍海策略**。載於國立政治大學舉辦之「2008創造力教育」國際學術研討會，臺北市。

- 魏家文（2018）。臺北市國民小學學校組織文化、教師組織公民行為與學校組織效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育行政與政策研究所，臺北市。
- 魏麗敏（2003）。校園欺凌行為、家庭環境與學校氣氛之關係。臺中師院學報，17，21-50。
- Compaine, B. M., & Mitchell, W. J. (1997). Universal access to online service: An examination of the issue. *Telecommunication Policy*, 21(1), 15-33.
- Cutshall, S. (2003). Is smaller better? When it comes to schools, size does matter. *Techniques*, 3, 22-25.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Hampel, R. L. (2002). The long road to small schools. *Phi Delta Kappan*, 83, 357-363.
- McNutt, J. G. (1996). National information infrastructure policy and the future of the American welfare state: Implications for the social welfare policy curriculum. *Journal of Social Work Education*, 6(3), 375-388.
- O'moore, A., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- Overbay, A. (2003). *School size: A review of the literature*. Research watch. Charleston, WV: The Education Resource Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477129)
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Shenk, D. (1997). *Data smog: Surviving the information glut*. New York: Harper Collins Publisher.

國小建築美學初探一 以彰化縣村東國小社區閱讀中心為例

游美雯
彰化縣大西國小校長
黃介册
彰化縣村東國小教導主任
楊忠斌
國立彰化師範大學教授

一、前言

國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域的基本理念談到：藝術源於生活，也融入生活，生活是一切文化滋長的泉源，因此藝術教育應該提供學生機會探索生活環境中的人事與景物；觀賞與談論環境中各類藝術品、器物及自然景物；運用感官、知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義。（摘自：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/artHuman-source.php>）學校的建築以及設施，會直接或間接影響學生的學習動機、學習氣氛、學習歷程、學習效果、人文素養、人格發展、社會化、行為表現，甚至影響其學業成就（徐美鈴，2000；湯志民，2014a；廖金春，2008；鄭文淵，2014；Natasha Khalil et al., 2011；Uline & Tschannen-Morgan, 2008）。可見，學校的建築對教育影響的深遠，建築景觀能夠引發美感，係因具備良好的材質、色彩、圖像、聲音、節奏、旋律、空間、氣氛、設計、規劃或結構等之美感的特質（教育部，2013）。

朱根杰(2008)指出，人的美感經驗會受制於個人的文化經驗和社會的體驗，個人的美感評價與過往的經驗有關係。所以提供給學校場域的孩子美感的經驗，也相形的重要。綜上，身為一個教育人員，有這樣的使命，會希望在教育的場域提供學生美學的體驗，在生活中充斥美的元素，滋長對美的情感，進而豐富學生的人文素養，因此，學校的建築是可以與美學對話的，除了考量建築的功能與需要外，由美學的觀點來構造學校的建築，以人為本，努力的滿足學校教育的需求外，掌握美學「協調」這個重要原則，營造學校建築造型藝術上的規律，處理建築藝術與科學的關聯，以追求和諧之美；同時，學校建築也可以與環境做結合，就如 Rolston 對環境肯定美學(楊忠斌，2014)的看法，從生態系的角度上而言，自然皆美。學校環境的營造，是可以透過科學的知識與運用，以生態經營的觀點營造學校景觀，甚至可以融入在環境之中，以自然為效仿的設計，造就一個具有特色的、美的校園環境，讓建築美學的元素可流竄在校園空氣中，並透過環境浸潤式的影響，讓徜徉在校園學習的學子，以五官、情感融入，耳濡目染中強化美感教育，提升他們生命的境界。

二、學校建築美學的主要意涵

弗里德里希·謝林在《藝術的哲學》裡說：建築是凝固的音樂（Architecture is frozen music.）（摘自：

<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%BB%BA%E7%AD%91%E7%89%A9>）。漢寶德也說：建築不是藝術，建築是藝術之母（引自：王玫，2011，p112）。建築既是藝術，也是美學，那麼學校建築美學的意涵為何？包含了哪些要項，茲探討如下：

表 1：建築美學意涵彙整表

研究者	建築美學意涵
湯志民 (2013)	美學最主要的兩大論點是「形」與「色」，廣義而言，是外形、塊體、結構、空間、時間、色彩和質感的綜合。並綜言校園建築美學乃學校教育設施和景觀的造形、色彩、結構、量體、質感、光影、符號和表徵等，在功能、形象和蘊意上，具有自然、舒適、愉悅的美感與風格（湯志民，2014a）。
萬新知 (2008)	學校建築美學之內涵，以學校建築之定義與核心本質為脈絡，將學校建築視為人所依附、共生與延續價值的環境，進一步慮及空間設計所代表的教育意義，及學生使用建築空間獲得學習成長的價值，據以指出學校建築美學之面向包含意象美學、具象美學與動象美學三者
湯志民、廖文靜 (2014)	校園建築之美呈現在建築之美、庭園之美與校園之美。校園建築美之推展，具體作法包括強化建築設計、呈現獨特風格、保存史蹟建築、設置公共藝術、裝置互動藝術、設置藝文中心、美化校園情境、強化庭園景觀、增添校園色彩、加強優質裝修、美化校門圍牆等。
黃庭鈺 (2014)	在研究後現代校園建築美學的文章中定義「校園建築美學」為：學校建築與教育設施能反映出教育改革的理念與精神，運用建築技術營構出符合美學原理的環境，並能凸顯學校特有風格。並進一步針對校園建築之「後現代特性」，並將美學與後現代教育意涵做一整合，從後現代校園建築的「感官美」、「意境美」、「空間美」、「生態美」、「科技美」等五個向度來探討後現代校園建築美學的內涵與特色。
詹紹威 (2014)	建築美學係指：校園結合教育理念與建築技術，在質料、形式、象徵意涵及空間功能等方面，表現校園建築特有的美感風格。並將高中校園創意建築美學表現歸納為「質料美、形式美、意象美、動象美、環境美、教育美」等六項原則。
魏麗敏、陳明珠 (2014)	美學的本質是真善美，美學的類型有靜態，也有動態，有視覺上的美學、聽覺的美學，更有綜合美學的複雜化呈現。校園美學共有五個面向，包括質料美、造形美、意境美、傳承美、教育美。

綜上，相關研究對於學校建築美學的內涵均各有見解，從具象的外在形式狀

態，到抽象的教育意涵等，相當多元。整體來看，學校建築美學應兼有「實用的美」、「科學的美」和「理念的美」，使校園的建築處處展現實質教育功能與境教的潛移默化，並能敏銳在其中學習的人多元感知的能力。本文綜觀上述，根據臺灣校園的特色，將「校園建築美學」定義為：校園建築、設施與景觀，能展現出教育理念與精神，運用建築技術建構出符合學校教育功能、符合當地氣候條件耗能最小、並符合美學原理的校園，使其具有「實用的美」、「科學的美」和「理念的美」，能凸顯出學校特有風格，並促發生活在其中的人認識美、感受美及實踐美的校園。

茲歸納校園建築美學的面向：

（一）校園建築的實用美

黑格爾說過：所謂形式不是別的，他是內容的延伸，而內容不是別的，而是形式得以存在的基礎。（引自：朱根杰，p56）所以一個建築物的實用功能是這個建築物存在的真正理由。建築的設計無論是採用什麼樣的形式或材質，其功能是无法離開社會的，也就是說，建築物是需要與社會的環境與精神並存的。因而，學校建築美學是離不開學校教育的本質及其功能。

（二）校園建築的科學美

人對美的標準難以達成共識，但是美的事物卻有一些共同的特徵。《國語·楚語》楚大夫武舉說：「夫美者，上下、內外、大小、遠近皆無害焉，故曰美。」（康正果，2016，p88）可見，美是有科學的技術內涵的。如：秩序與變化—秩序會讓事物產生協調，但太過有秩序就會變成單調，所以秩序中間還要加上變化，讓事物變得豐富，然過度的變化又會產生混亂，此時就須秩序達成協調了。節奏與韻律—音樂的節奏為有秩序地連續，而韻律是指有秩序的反覆，運用於建築，會產生動態的感覺，讓建築富於生命不呆版。此外，還有對稱與均衡等的運用，就如同大自然中有許多的東西造就出來的美感，如樹葉的對稱，切開番茄，也有對稱均衡的美，但並非所有都需對稱均衡才有美，些許的不對稱有時也會造就出多變的美。此外，生態科學的運用，讓校園生態多樣化，亦可造就動態的美感。

（三）校園建築的理念美

校園建築所傳達的「意象」亦即「象徵」，由於校園建築的形式是一種教育與文化的表現，凡能充分思考功能，設計良好的建築，其外表裝飾自然能傳達出正確的信息，能有正確教育與文化信息的表達，才能構成實在的意義象徵（詹紹威，2014）。也就是，有些教育的隱喻，想要達成的目標及其在那個時代具備的

特性與地區性的特徵，皆可透過建築來表達呈現，這也會喚起使用者對建築物的解釋及情感，讓建築物透過與使用者的互動產生動態的藝象及生命力，讓建築物不僅僅為冰冷的混泥土或磚塊，而是生活中有溫度的風景，傳達出建築物理念上的美感。

三、學校建築美學上的運用——村東國小社區閱讀中心

學校建築美學離不開教育的本質，也就是教人為師，所以學校建築當然要以人為本，滿足教育場域上的需求，努力達成教育的目標。但也要掌握好的建築創作的要點，一方面要有特色，一方面也要符合時代的需要，甚至面向未來，所以自然要跟環境結合，營造人與自然的和諧，並由食物鏈的連結創造多樣良好的生態，茲以村東國小為例，探討學校建築美學的運用；

（一）校園建築的實用美

劉昌元(1978)在《藝術、經驗與人生——杜威美學簡介》指出：實用經驗涉及為了得到某些利益與慾望而產生的實際行動。這種經驗在合乎完整經驗的條件下可有美感性質是很明顯的。比如說：我們所熟悉庖丁解牛的故事，解牛是實用的活動，但技術純熟，就染上美感的性質。在空間的設計上，能賦予空間彈性的運用、用途功能多元的可能性，在設計的空間裡能產生多元的教育活動，讓空間好用、實用，於此產生許多完整的經驗，並被感受到，這樣的經驗是美感的根源。比如說：愉悅舒適的閱讀空間，讓思維徜徉在字裡行間的故事發展中，美感於是產生。

在空間基地的安排上，考慮建築與環境間動態的彼此的互動、呼應的關係，以營造出建築融入環境的意境，讓建築的功能得以發揮，這樣方便使用，實用的價值，在建築物與人有更多的互動，並在頻繁的互動過程中，產生情感的連結，創造出更多層次的美感。如：村東國小社區閱讀中心的地點接近社區，社區居民方便到達，且降低圍籬讓彼此的距離更近，提高民眾的使用率，留處於閱讀空間時間多，人與建築物的情感於是產生，營造出空間與人的美感。另外，在空間的配置上，創建不同功能的使用空間，且不同的使用空間存在一定的比例調和，產生和諧的美感，並考量空間動線的規劃，期許能讓建築物內部空間具流暢性與節奏性，除了視覺上的舒適外，不同功能的空間也能發揮方便使用者實用的功能。如：彰化縣村東國小的社區閱讀中心，基地本身為長方形，為避免狹長空間的單調感覺，在造型上呈現直立展開的書，內部空間則呈現「人」，除在視覺上造就較寬廣、深遠地視覺意象外，內部空間也規劃「學習角」、「秘密空間」、「展示區」、「休憩空間」等角落實用美學的趣味，呈現了：網路查閱區、讀報區、

繪本區、秘密基地區、靜態閱讀區等，讓空間更富趣味與實用功能。



圖 1：村東國小社區閱讀中心內部

內部空間區分不同功能的區域，讓空間更實用。



圖 2：村東國小秘密基地區

村東國小的社區閱讀中心，裡面呈現了：網路查閱區、讀報區、繪本區、秘密基地區、靜態閱讀區等，讓空間更富趣味與功能。

（二）校園建築的科學美

朱光潛（2000）提出，科學的態度以真為最高的目的，在科學的態度中，我們的注意力偏在事務間的相互關係，心理活動偏重抽象的思考。而建築最主要的目的是提供安全、健康、效率及舒適的空間，所以如何以「綠建築」節能、省資源、減少廢棄物的概念，以及以自然為效仿的設計，造就一個具有特色的、美的校園建築就相對的重要。台灣的氣候，溫度、濕度皆高，所以為節能並營造建康、

安全、舒適的環境，通風、採光及隔熱就相當的重要。

如何兼具通風、採光與隔熱，以村東國小社區閱讀中心為例：為兼顧採光與通風，窗戶是不能少的，然而窗戶多可能又會造成燥熱，所以在考量西曬隔熱的問題，西側的牆，窗戶不多，且西側的牆壁，除了十幾公分的混泥土之外，空氣層外加紅磚牆，阻隔熱氣的效果相當好，屋頂挑高，讓空氣對流好，藏板天花除了呈現書的意象外，還有隔熱的效果，東邊則開了許多的窗戶，大大小小錯落，除了通風外，採光也好，北側也是一大面落地窗，對於採光及通風也頗有助益，在這樣考量地風特性及科學性的建築規劃之下，造就了冬暖夏涼的閱讀空間。



圖 3：社區閱讀中心的西側

在考量西曬隔熱的問題，西側的牆，窗戶不多，且西側的牆壁，除了十幾公分的混泥土之外，空氣層外加紅磚牆，阻隔熱氣的效果相當好，屋頂挑高，讓空氣對流好。



圖 4：社區閱讀中心的內部東側

東邊則開了許多的窗戶，大大小小錯落，除了通風外，採光也好。



圖 5：社區閱讀中心內部東側一繪本區

東側也是一大面落地窗，對於採光及通風也頗有助益。



圖 6：社區閱讀中心內部藏書及閱讀區
北側落地窗，採光及通風效果好。

在校園生態景觀的營造上，以 Rolston 肯定美學(楊忠斌，2014)的角度規畫，生態多樣化綠化美化可營造出校園的生態美。陳玉峰先生說曾說：沒有比土地公還會種樹的。植物是校園景觀中重要的元素，但在植栽的同時，也要考慮生態多樣化的意義。台灣原生種植物隨著土地演化，擁有最珍貴的基因寶庫，可以與當地的生物形成繁複的食物鏈，對造就生態多樣化有極為重要的功能。如，要校園裡蝴蝶飛舞，那麼蝴蝶的食草就一定要栽種，一般蝴蝶幼蟲以顯花植物的葉、莖、嫩芽當食物，少數攝食蕨類或蘚苔類。而且多數蝴蝶幼蟲對食草的習慣相當固定，只會以少數特定植物為食。如果幼蟲食草不足時，通常幼蟲會餓死也不吃其他植物。對於蝴蝶成蟲蜜源的植物也有特定的物種，所以要校園生態多樣，對於植物的選種就不得不謹慎，以下介紹蝴蝶常見的食草及蜜源植物，以及幼鳥的植

物：

1. 各科蝴蝶的主要食草：

(1) 鳳蝶科：以馬兜鈴科、芸香科、樟科、玉蘭科、蕃荔枝科等植物為主科的食草。

(2) 粉蝶科：以豆科、十字花科、白花菜科、及桑寄生科為主食。

(3) 斑蝶科：以蘿藦科的歐蔓、牛皮消、毬蘭、馬利筋、夾竹桃科的爬森藤，及桑科為主要食草。

(4) 蛇目蝶科：以禾本科的竹類、稻、甘蔗、芒草及棕櫚科的可可椰子、觀音竹、棕櫚竹、親王椰子的葉子為主要食草。

(5) 蛺蝶科：食草很雜，主要是蕁麻科、大風子科、楊柳科、大戟科、茜草科、桑科、榆科、旋花科、菊科、錦葵科、馬齒莧科、玄參科、車前草科及禾本科等植物。

(6) 環紋蝶科：幼蟲攝食禾本科的芒草或棕櫚科的黃藤。

(7) 長鬚蝶科(又稱天狗蝶科)：幼蟲攝食榆科的沙朴及臺灣朴樹。

(8) 小灰蝶科：幼蟲大部分吃植物的葉子或莖，另外有一些吸食植物腐爛的果肉。

(9) 弄蝶科：幼蟲主要取食山藥、賊仔樹、食茱萸及禾本科、薑科、黃蘗花科的猿尾藤、棕櫚科的椰子、檳榔、觀音棕竹、叢立孔雀椰子等植物。

(10) 小灰蛺蝶科：幼生期尚未查明，全世界小灰蛺蝶科的已知食草都是單子葉植物，其中禾本科占大多數。

2. 蝴蝶的蜜源植物

各種蝴蝶所喜愛的花蜜雖然不一定一樣，但一般說來大致是下列的植物：

(1) 野生種：山葡萄、咸豐草、紫花藿香薊、冇骨消、虎葛、山澤蘭、金銀花、龍船花、紫花酢醬草、藿香薊、長穗木、爵床、南國薊、大青、構樹、野桐、冷

飯藤、兔兒菜、長柄菊、鼠麴草、耳鉤草、黃鶴菜。

(2)栽培種：百日草、矮仙丹、仙丹花、繁星花、馬纓丹、黃蝴蝶、含笑花、雪茄花、黃鐘花、聖誕紅、朱槿、雛菊、金露花、馬利筋、海欖果、月橘等。
(□□<http://163.26.157.1/xoops/web/fly/food/food.htm>)

(3)誘鳥植物：毛柿、楊梅、茄苳、山櫻花之類的結果植物（蕭江碧，2001）

栽種蝴蝶的食草及蜜源植物，就可以讓蝴蝶在校園飛舞，誘鳥植物及蝴蝶多了，鳥類及其他的動物昆蟲就會多，自然就會造就多樣化的校園，多樣化的生態與建築物相互補足，呈現出富有生命力的美感，可豐富使用者的視野。如此營造接近自然生態的景觀，配合動物、昆蟲及植物的生長特性，學校四季的風貌就會不同而豐富，與建築物、光影，相互輝映，校園便會成為如交響樂的四季一樣動人，營造許多趣味。

（三）校園建築的理念美

朱光潛（2000）提出，美感的態度以美為最高的目的，在美感的態度中，我們的注意力專注在事物本身的形象，心理活動則偏重於直覺。理念美可以從校園建築、景觀及設施的物理之美來看，可就造形、材質及顏色等方面來討論。

在造形方面，學校可以透過建築物的功能，在外觀的設計上呈現視覺藝術上的突破。建築造形在追求創意與突破的同時，也能符合雅俗共賞的原則。建築材料不同，建築形式給人的質感也就不會相同。色彩的和諧在現代學校建築中，佔有極重要的地位（蔡保田，1986）。可以讓冷硬建築體產生了生命力，學校的特色及教育意涵可透過有形的建築空間顯現出來，營造出意境的美。如：村東國小社區閱讀中心，外型像一本打開的書，東側是動態書本的內頁，有許多大大小小不同的窗，除了採光通風的考量，這也象徵：透過閱讀的理解與豐富，可以用不同的視野看待世界，可以開闊，也可以精細；西側是靜態的封面，以紅磚為元素，代表地方的產業，融入地方，兩旁米貝石線條是書頁的化身，招牌像是嵌在書頁中的書籤。門口的世界地圖是象徵著透過閱讀可以從村東走出去，讓世界走進來，一進去頭頂上的的藏版天花像是一本一本的書，置身圖書館就像處於浩瀚的書海，網路查閱區設於入口處近服務台方便管理，右方的繪本區，因為落地窗親近綠意，可以讓孩子或躺或臥或坐的閱讀，讀報區就靠近窗口大樹，可以享受悠閒，也可以圖得清風與綠蔭的清涼，秘密基地區可以保有些微閱讀的隱私，可以盡情與書中的圖文交流，後頭是安靜的 K 書區，可以寫作業，準備考試，左側靠牆弧形的書櫃，存放數大而美的書，內部的造型也像人字，說明讀書也是教人為



圖 7：社區閱讀中心的入口

以紅磚為元素，代表地方的產業，融入地方，兩旁米貝石線條是書頁的化身，招牌像是嵌在書頁中的書籤。



圖 8：社區閱讀中心前庭

社區閱讀中心外面放置「書本」的裝置藝術，讓我們看見「書」的意象。



圖 9：社區閱讀中心入口處東側

門口的世界地圖是象徵著透過閱讀可以從村東走出去，讓世界走進來。



圖 10：社區閱讀中心東側外牆

東側的外牆宛如一本童話繪本，進入圖書館，就走進故事中。

此外，社區閱讀中心外面提供給讀者休憩的設備，也以書本為造型，傳遞書香社會的意象。另外西側的牆壁以紅磚砌成，也是地域性的特徵表達，彰化縣大村鄉東側八卦山山麓，出產紅土，適合作磚，早期當地的經濟命脈即是紅磚，這種建築的來自生活，對當地的產業及居民是一種高度的昇華及讚賞，把建築的情感融入到社區居民中。

四、結語

學校建築美學是學校美麗的音符，建築與生態、教育的和諧，才能成就教育目的、詩意宜讀宜居，因而建議學校校園規劃時，宜多花心思，探究當地的人文及自然的生態，並考量建築的功能需求，在考量學校建築美學實用、科學、理念等向度下，建立一個質樸、平等的、自由的空間平台，讓學生使用建築空間所獲得學習成長的價值，遠遠超越建築物的範疇，讓美感似空氣般流竄於校園四周，讓每個學生都可以生活在美好中。

參考文獻

- 教育部（2008）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/artHuman-source.php>

- 教育部(2013)。教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫(103年至107年)。2015年1月24日，取自 http://www.edu.tw/user_files%5Curl%5C20130827103728/1020827簽陳核定版-美感教育第一期五年計畫.pdf
- 王玫(2011)。以後現代主義課程觀建構建築美學通識概念。台南應用科技大學通識教育學刊，第10期，頁111-134。
- 王維潔(2014)。希臘古典建築美學的音樂佐證。臺灣建築學會「建築學報」，第89期，頁211~223。
- 朱光潛(2000)。談美。臺北市：國際少年村。
- 朱根杰(2008)。建築與美的分析—建築美學漫談。安徽建築工業學院學報，第16卷第6期，頁55-57。
- 康正果(2016)。風騷與豔情：中國古典詩詞的女性研究。臺北市：釀出版。
- 黃庭鈺(2014)。後現代校園建築規畫精神與美學特色之探析。載於中華民國學校建築研究學會、國立政治大學教育學院(主編)，學校建築的革新與發展(頁140-162)。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 徐美鈴(2000)。國民中學教育情境革新規劃--校園櫺窗及布告欄之探討。載於中華民國學校建築研究學會(主編)，二十一世紀的學校建築與設施(頁145-161)。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 湯志民(2013)。學校建築與校園規畫(第三版)。臺北市：五南。
- 湯志民(2014a)。校園規劃新論。臺北市：五南。
- 湯志民、廖文靜(2014)。校園建築美學。教育研究月刊，237，頁53-69。
- 楊忠斌(2014)。H. Rolston的環境美學及其在環境教育上的意涵。教育研究集刊，第六十輯第四期，頁1-31。
- 蔡保田(1986)。學校建築的理論與實際之研究。新北市：陳玉芳自印。
- 劉昌元(1978)。藝術、經驗與人生—杜威美學簡介。鵝湖月刊，第41期，頁

51-56。

- 維基百科 (2010)。建築物。取自：
<https://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E5%BB%BA%E7%AD%91%E7%89%A9>
- 蕭江碧 (2001)。國民中小學綠建築設計規範之研究。台北市。內政部建築研究所。
- 詹紹威 (2014)。臺灣高級中學校原創意建築美學表現之研究。未出版博士論文，國立臺中教育大學，臺中市。
- 廖金春 (2008)。學校環境治理與倫理。臺北市：五南。
- 萬新知 (2008)。國民小學學校建築美學內涵探究。學校行政雙月刊，第56期，頁36-53。
- 鄭文淵 (2014)。國民中學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能關係之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 魏麗敏、陳明珠 (2014)。建構校園美學之心境界。教育研究月刊，237，頁42-51。
- Natasha Khalil, Husrul Nizam Husin, Lilawati Ab Wahab, Kamarul Syahril Kamal & Noorsaidi Mahat (2011). *Performance Evaluation of Indoor Environment Towards Sustainability for Higher Educational Buildings*. US-China Education Review A2, p.188-195.
- Uline, C., & Tschannen-Morgan, M. (2008). *The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement*. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.



試論提升弱勢區域的教學品質 —從《NCLB 法案》借鏡

楊松諺

國立臺北教育大學教育學系創新與評鑑碩士班研究生

一、前言

教育，攸關下一代的養成，面對現今的社會快速變化，無論是科技的日新月異，或是家庭、社會環境的變遷，未來的諸多挑戰，教育是不可或缺的一環，各國政府為了提升國家的競爭力、在各項國際評比佔有一席之地、甚至實現教育的理想與價值，也都十分重視教育的發展，投入各項資源。

競爭力，背後包含著諸多意涵，像是：更好的就業成果、更佳的收入水平、更能因應未來快速變化的環境，繼續保有領先的位置，甚至，希望在各方面有著較佳的表現，有著更多的選擇權。對於各項國際的評比，例如：OECD 所辦的 PISA（國際學生能力評量計畫）、國際教育學習成就調查委員會(IEA)所設立的 TIMSS（國際數學與科學成就趨勢調查），或是 PIRLS 國際閱讀素養調查研究，在中小學階段就展開了無形的教育競賽，雖然各項評比著重的面向不一，但藉由國際性的評量檢視各國自身的教育成果，是一個國際性的議題。

對於增加國民的競爭力、在國際評比中有較好的表現，如何提升弱勢地區的教育成果，一直是時常被討論的議題；弱勢地區，可能未必是政府認定的偏鄉，較差的學習表現，可能是學校、社區、家庭某個環節失調，甚至彼此的交互影響，因此，成了學習上較為落後的一群。

此外，教育理想、價值的實踐，公平正義是一個重要議題，世界人權宣言提到：「人皆生而自由；在尊嚴及權利上均各平等。人各賦有理性良知，誠應和睦相處，情同手足。」、「人人皆得享受本宣言所載之一切權利與自由，不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政見或他種主張、國籍或門第、財產、出生或他種身分。」（維基文庫）人生而平等，但在後天的教育環境下，如果因為種種因素，像是：高流動的師資、未必受到專業訓練的師資、甚至是家庭背景、經濟因素而有了較次等的教育，那在平等、正義的價值上，有著許多我們可以去努力的地方。

二、《NCLB 法案》與提升弱勢區域的教學品質

以美國《NCLB 法案》為例，在世界競爭的潮流下，為了增加下一代學子們的競爭力、提升教育品質，挹注了大量的經費，希望透過績效責任制的概念，讓

各州政府爭取教育經費，期待透過市場機制，可以讓教育注入一股活水，並利用「年度充分進步指數」(Adequate Yearly Progress, AYP)、「高度適任教師」(Highly Qualified Teacher, HQT)兩個機制彼此運作，以達到提升教育品質、促進教育品等的理想（李寶琳，2013）。

「年度充分進步指數」指的是各州依目前狀況，來訂出精熟門檻，例如：學生出席率、畢業率、各種年度的量化指標等，且這樣的門檻達成比例，需要在2014 到達 100%；「高度適任教師」指的是希望各州教師可以具備以下三種條件：有大學學位、得到州政府核可的教師證、能夠勝任核心學科教學，至於具體內涵由各州政府核可與認定（陳佩英、卯靜儒，2010）。

面對這樣的改革，以及市場淘汰、獎懲的機制，造成了許多負面的結果，像是達成率下滑、各州標準不一，甚至放水蒙混的現象、亟需改進的學校數量每年增加等等，弱勢、辦學不佳的學校無法得到改善與支持，反而可能因而受到懲處（陳佩英、卯靜儒，2010；洪詩婷，2012）。面對這樣的狀況，最直接受到傷害的便是弱勢地區的孩童，弱勢可能是諸多因素，教師素質、學校經費、社經背景、環境負向影響力等等，但由於政策的疏失，違背了最初扶助弱勢的初衷，背後的原因可以分析為：

(一) 政策市場機制設計的缺失

因為這樣造成各州政府為了經費而不擇手段，甚至影響到各學校，只為了達到標準、避免懲罰、取得資源，而忽略了教育的本質與初衷。

(二) 單一價值的認定

要求基礎學科成績並不是不對，而是這樣造成了單一價值的認定，許多非學科的表現、老師學校投注的心力可能並非量化數字中所能呈現的；另一方面，什麼樣的老師是好老師？如何認定「高度適任教師」在各方面是高度適任？如果不只有學科教學能力，還有什麼可以定義一個老師是高度適任？

面對這些挑戰，美國《NCLB 法案》提供了我們一個借鏡，令人反思提升弱勢區域的教育，是否可以有不同的方法，達到當初追求平等、品質的初衷？既然由上而下的遊戲規則、紅蘿蔔與棍子的制度難以實行，是否可以引發由下而上的力量，從現場的需求出發，帶動教育現場的改變？

三、台灣對於提升弱勢區域的教學品質

台灣由於公平正義的價值提倡，像是「成就每一個孩子」的口號、國際評比中發現了世界名列前茅的雙峰現象、TED 演講等傳播媒體的報導等原因，對於弱勢區域、特別是偏鄉地區的教育環境十分關注，政府與民間皆有許多的努力：

（一）政府

在十二年國教當中，各個學校均優質化是一個重要的政策，希望提升各校整體的教學品質，藉由學校評鑑以及「高中職優質化輔助方案」，讓學校提出競爭性計畫，提供經費與專家輔導團隊，以達到「為我國相對學習弱勢地區營造更多『優質高中職』」的目標（教育部，2017）。

「偏遠地區學校教育發展條例」中，在師資的政策方面，透過公費生分發，以培育優秀教師進入偏鄉、規定偏鄉教師應服務至少六年才能轉任、彈性的聘僱教師制度、提供老師特別的獎勵與久任獎金加給。在學生的學習端，政府明訂給予合理的教師員額、提供專業輔導人員或社工人員給予支持、安排交通或住宿，以解決日常的問題、鼓勵差異化教學、混齡教學、特色課程等，利用許多的方式，希望能給予弱勢地區的學生有更良好的教育（教育部，2017）。

（二）民間

民間對於弱勢地區有著許多的努力，像是爽文國中在王政忠老師的帶領下，帶動了當地學生的學習，無論是課業上或是課外的表現皆有許多的成長，又像是廖文華創辦的夢想之家、劉安婷創辦的為台灣而教，同樣是為了許多弱勢地區的孩子而努力，希望在教育上提供各方面的協助，達到扶助弱勢的教育理想。

民間在弱勢地區有著許多的努力，然而，政府如何將這樣自下而上的力量繼續延續，是重要的課題，如果只是在十二年國教的大政策之下，抑或僅就「偏遠地區學校教育發展條例」給予各項補助，可能是不夠的。

四、結論與建議

對照美國《NCLB 法案》，由上而下的政策執行，因著種種因素而無法達到當初的理想，對照台灣的教育現況，許多時候政策的遊戲規則再縝密，都會出現漏洞而造成理想與現實之間的差距，如何更貼近現場，是十分重要的課題，單一的標準、政策，會造成各地適應不良的問題，進而出現放棄或敷衍的可能性，然

而，給予模糊的空間，卻又可能造成放水、不公平的疑慮，然而，從評鑑的角度而言，對於學生的學習，是否可以從評價的角度，轉到給予支持、改善的立場，進而產生一種由下而上的力量，相信會很不一樣。學生統一性的學科考試，當作評價的重要標準，造成了考試引導教學的疑慮，高品質教師的認定也是如此，如果評價老師是否高度適任是困難且成效不彰的，是否可以從支持的角度給予弱勢地區老師支持？

舉例而言，「偏遠地區學校教育發展條例」中，提及了許多給予支持的方式，而非試圖定義什麼樣是好的老師、評價老師的表現，或是要求老師要達到什麼標準才是好老師，如何提供一個更支持性的環境應該是更迫切的事情。

進一步而言，讓好老師願意在弱勢地區服務，如果僅是用單一、強制性的六年來約束，可能效果仍十分有限，如何在源頭提供更好的引導，相信是更有效的，像是：提供多元的資源。

相較於更多的薪水、更多的經費，這樣美國與台灣常見的方式，也許弱勢地區老師需要的，未必是錢，因為錢未必能吸引到有心的老師進入、而在現場的老師，缺乏的資源也未必是錢，例如：

（一）教學資源

像是與外國學生的語言交流，王政忠老師在爽文國中便有著這樣的課程，但許多地方可能沒有這樣的資源、或是音樂性、體育性的指導者，幫助學生培養多元的能力、興趣，甚至是創造成功經驗。

（二）教師增能的培訓

弱勢地區教師遇到教學上的挑戰，可能比一般學校更高，但熱忱未必能解決問題，甚至問題可能讓熱忱消磨殆盡，如何引進教育專業人員協助弱勢地區的教師，是一個重要課題，老師先成長了，相信學生能跟著成長。

（三）時間

時間也是一項重要的資源，這可以從兩個面向來論——代理教師與正式教師。年輕的代理教師，可能較缺乏教學經驗，因此需要較多的時間備課、充實相關知能，甚至準備教甄；而正式老師，相較於許多學校有著繁忙的校務，如果弱勢地區的學校能夠有較輕的行政、課務上的業務，將是一個無形的吸引力，吸引更多老師想要投入。

參考文獻

- 李寶琳（2014）。美國《不讓任何孩子落後》法案政策之績效責任探討與省思。臺北市立大學學報，45(1)，1-20。
- 洪詩婷（2012）。美國「邁向巔峰」政策內涵及其評析（未出版之碩士論文）。台北市立大學，台北市。
- 偏遠地區學校教育發展條例（2017）。十二年國民基本教育。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E18D28CAE93DF45
- 偏遠地區學校教育發展條例（2017年12月6日）。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080030016000-1061206>
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=661>
- 陳佩英、卯靜儒（2010）。落實教育品質和平等的績效責任制：美國《NCLB法》的挑戰與回應。當代教育研究季刊，18(3)，1-47。
- 維基文庫（無日期）。取自 <https://zh.wikisource.org/zh-hant/%E4%B8%96%E7%95%8C%E4%BA%BA%E6%AC%8A%E5%AE%A3%E8%A8%80>



差異化教學應用於混齡課後照顧班之 實施、困境與因應策略

楊雅涵

國立屏東大學教育行政研究所研究生

陳信宏

國立屏東大學教育研究所研究生

一、前言

經濟不景氣的影響之下，雙薪家庭成為我國常見的家庭型態，家長忙碌於工作，以致無法每日準時接送就讀國小的孩子，這時課後照顧班就有存在的必要性。而營利式私人課後照顧（補習、安親、才藝班等）之收費較為高昂，想節省一筆開銷的家長則選擇將孩子送往學校辦理之課後照顧。國小中低年級課後照顧班的孩子，一周長達 16 至 22 小時的時間在這教室中，課後照顧教師除了批改作業及補救教學外，還應提供什麼樣的課程內容呢？對此何俊青（2012）整理國內外學者之看法提出課後照顧班應重視孩子多元智能學習的發展。但是課後班受少子化影響，同一年級人數不足而需混齡形成一個班級，在教學實施上難免有些差異與困境存在。為此李雅婷（2014）指出差異化課程與教學能夠作為臺灣因應混齡班級的策略。

基於上述，教師為因應學生個別之差異，應具備差異化教學的理念與實踐力，落實「因材施教」與「適性揚才」之理想教育。本文以觀察陳老師在中年級混齡課後班實施差異化之數學教學情形，透過觀察與訪談來記錄差異化教學在混齡班級之困境，並提出因應策略以供現場教師思考。

二、文獻回顧

本部分以差異化教學之文獻回顧作探討，並作為後續觀察的理論基礎。

（一）何謂差異化教學？

差異化教學是教師融合教學標準與學生背景，再經由完整的規劃，來回應學生學習的需求，最後達到學習目標的動態歷程（林佩璇、李俊湖、詹惠雪，2018）。我國教育站在九年一貫的基礎上，推動十二年國民基本教育，教育部（2017）以五大理念（有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接）延伸具體目標及作法，其中因材施教最具有差異化教學的色彩。在教育現場，教師最常遇到的就是學生程度落差的現象，這樣的落差可能源於學生不同的家庭背景、生活習慣、學習方式和興趣……等等，面對學生不同程度和特質時，教師應實施不同的

教學策略回應學生的需求。

（二）差異化教學的實施流程

差異化教學是活化的動態歷程，因此並沒有一體適用的教學，教師須有充足的教學策略，以及在教學前瞭解學生的先備能力，才能在動態的歷程中適時引導學生、修正成適合學生當下狀態的學習模式，其教學流程之架構大致為林佩璇等人（2018）所提之「合、分、合、分」。第一步「合」，對全班進行學前施測或學習重點的示範；第二步「分」，再個別學習或是小組學習；接著第三步「合」係教師對全班澄清概念；最後「分」再個別評估學生的學習情形（薛雅純，2019；張錫勳，2016；劉家誼、賴雅俐，2018）。

（三）差異化教學的困境與因應策略相關文獻回顧

本國差異化教學的相關文獻豐富，多使用在正式課堂，沒有實施於國小混齡課後照顧班的相關文獻，故本文僅針對差異化教學應用於國小課堂之相關文獻做整理，並統整諸多研究者（林佩璇等人，2018；張錫勳，2016；盧貞穎，2014；劉家誼、賴雅俐，2018；羅寶鳳，2015）提及之困境與因應策略如下。

1. 差異化教學之實施困境

在實施差異化教學過程中，困境包含課程準備時，教師常是單獨奮鬥而造成較大壓力；課程實施時，難以因應所有學生的個別差異、擔憂學生被標籤化、教師課程進度的壓力、難以提升習得無助學生主動學習的動機、班級經營的困難等。

2. 差異化教學實施困境之因應策略

為減輕差異化教學教師單獨奮鬥的壓力，教師可以參與專業社群，打造教學團隊，讓自己在準備課程時不孤單，平常需建立與學生的默契，讓班級經營成為差異化教學成功的推手；進行差異化教學除了使用異質分組讓學生免於標籤化之外，還可以用一些口語技巧讓程度的分界更不明顯，另外，教師適時給予學生鼓勵，也能提升低成就學生的學習動機。

筆者藉由以上在正式課堂實施差異化教學之困境與因應策略，觀察陳老師在中年級混齡課後班實施是否有相同的困境，並與陳老師討論後提出因應策略。

三、差異化教學應用於混齡課後班之實施、困境與因應策略

筆者觀察陳老師在花朵小學（化名）中年級混齡課後照顧班差異化教學實施情形，紀錄簡要流程與課程困境，再訪談陳老師實施差異化教學之困境，最後透過與陳老師討論提出因應策略。

（一）差異化教學實施流程

教師面對學生的差異，不應只使用一種學習的策略，也因此教學前，教師必須先瞭解學生學習準備度、學習興趣以及偏好的學習風格（張碧珠、呂潔樺、林芯汝、劉慧平、陳雲釵、賴筱嵐、蔡宛臻(譯)，2018）。

因此陳老師在教學開始前先針對學生對數學的興趣、偏好學習風格與先備知識進行調查，再依學生學習偏好進行分組，實施教學時，陳老師利用基礎題型進行教學示範，喚起學生舊經驗；再開放各小組完成平行任務並上台做概念解說，老師從旁協助及做出總結，最後全班各自完成學習評估單。以下簡要列出陳老師教學流程。

1. 前測與分組：瞭解學生先備知識與學習風格。給予不同程度學生不同稱號並進行分組(程度較佳學生為智者或是長老；低成就學生為勇者)。
2. 合：教師對全班進行基礎題示範。
3. 分：各小組進行學習，完成平行任務（根據不同學習風格設計專題討論、微型教學、自學等不同型態之學習小組，並加入「數學咖啡館」概念，在每個小組中安插一個高成就之學生引領小組討論）。
4. 合：小組上台做核心概念的講解，並開放問答後老師總結。
5. 分：全班各自完成分層學習單。

（二）差異化教學實施困境與因應策略

陳老師設計之差異化教學數學課程為一個單元，共四節課，教學的過程中，陳老師秉持著「滾動式修正」的精神，遇到困境隨時予以修正與改善，以下分別列出其在實施差異化教學之困境與因應策略。

1. 差異化教學之實施困境

(1) 教學前準備耗時費力

不同於傳統之教學，為回應學生需求，教師不僅只準備一套策略，而是必須根據不同程度準備多層次的教學，也因此準備課程時比平常花費更多的時間與力氣，筆者觀察陳老師在備課時，會依據每一堂學生的反應做課堂的調整，最後呈現出的課堂，並不會與初始的教案完全相同。

瞭解學生的差異情形是差異化教學的第一步，這跟傳統教學法有很大的不同，不僅要顧及學生的起點行為，還要考慮多元智能、文化背景、興趣與性別等等，那要如何瞭解？要用何種形式才能完整的知道學生個別差異？這並不是短時間能調查出來的，因此我在準備上花費了很多時間。（訪師 20181102）

(2) 難以精確評估學生的學習偏好

傳統的教學，教師僅需以單一的形式傳授知識給所有的學生，差異化教學則是須回應學生個別需求，但是學習偏好並不是固定的（林佩璇等人，2018）。今天學生喜歡自己閱讀；明天又喜歡聽講，隨著時間、心情、環境等等因素而有多元的樣貌。

學生偏好的學習偏好常常會受到外在的因素干擾而有所差異，量表或訪談都難以精準判斷當下學生的學習偏好，所以我每次上課時都在當下評估適合他們的學習偏好。（訪師 20181109）

(3) 進行小組任務時的班級問題

實施差異化教學時常見的方式為分組學習，但是當不同組別在進行不同任務時，常衍生一些學生問題，包含分組任務時學生意見不合、各組進度不依時間難以掌握、低成就學生依賴高成就學生、年段的差異等等。

各組在進行任務時速度不同，像是今天使用具體物解題的小組很快就將任務完成，其他組卻還在進行，應準備配套因應這種空白時間（訪師 20181102）

小捷（三年級低分組）可以透過小鈺（四年級高分組）的協助，進行學習與發表乘法直式中的含意，不過小鈺會想自己出題，不想與三年級討論。（訪師 20181116）

第四節課堂進行時，分組方式為異質分組，並由高成就學生帶領跑關卡，若是

低成就者回答正確，小組分數則較為高分，筆者在跑關時察見一名低成就學生跟著高成就學生，還催促高成就學生趕緊解題，自己卻不願意思考。（札 20181123）

有些很愛搗亂、不好好討論的人，我們這組任務就會變得很難一起完成。（訪學 4A 20181123）

(4)教師僅有一名，難以掌握所有學生的學習情形

教師在全班授課時較難因應學生個別差異。進行分組活動時，僅有一名教師難以確實掌握每一名學生的學習情形，筆者在觀察中發現，有的低成就學生非常投入小組學習（低成就學生為勇者，得分是兩倍）；有的則反之，只有一名教師的情況下進行分組活動，教師難以同時掌握每一小組的學習情形。

在全班授課的部份沒有太多差異化安排，就是老師呈現常錯的題型，並解釋算式中的意義。唯一的差異在任務目標：低成就孩子完成正確計算，高程度的孩子要教會每一個組員。（訪師 20181109）

分組闖關立意良好，但僅有一名教師無法兼顧所有人的學習狀況。（札 20181123）

2. 差異化教學實施困境之因應策略

(1)結合學校社群與校外資源

在教學前準備上耗時費力，筆者就文獻探討之結果與授課者進行討論，認為透過校內教師專業學習社群進行共備是可行的，甚至可以將向外拓展，尋求學者專家的指導，打破單打獨鬥的教室現況，提升差異化程度並縮短備課時間。

(2)平時建立討論氛圍與師生默契

在班級經營的困境上，差異化教學的本質為「合作學習」。因此，平時建立社會性技巧與合作共享氛圍是相當重要的。就筆者觀察，在課程初始階段，孩子合作技巧與默契欠佳，但經過兩堂課老師的指導與省思小組歷程後，情況開始好轉。據此研究者認為，若要落實差異化教學的精神，則應以「合作學習」為本。

(3) 運用增強制度與自學區制度

據筆者觀察與授課者陳述，該班（中年級）孩子學習風格尚未穩定，常受到外在因素干擾，而有所變異，部份班級問題也因此而生。對此，筆者與授課者討論後認為，增強雖非一帖萬靈丹，也有諸多副作用與批評，但就筆者觀察結果，其效果真是立竿見影，故授課者自身專業性的判斷與拿捏就相當重要了，過與不及皆有所失。

而對於社會性技巧不足或當下孩子傾向自學時，授課者也以「自學區」做為配套，回應了孩子當下偏好的差異，就筆者觀察，主觀上認為小組問題與學生的學習風格變異是有被回應到的。因此，筆者認為在「班級制度」上也因秉持差異化教學的精神進行設計。

(4) 邀請協同教師或相關人員

要兼顧全班學生或精確的分析學生的學習上的差異，光仰賴一位老師會顯得有點粗糙。對此，研究者在觀課時，也有稍微參與了小組活動討論，進而發現，若有協同教師進行教學，對於孩子的學習有所助益；同時也能觀察到孩子獨特的學習風格，且能提出與授課者進行討論，以利進行下一輪的備課修正。

據授課者自陳，可以尋求原班教師或輔導老師的協助，提供學生學習偏好的資料，以類似「三角校正」的方法確定孩子得差異，以能準確回應整體班級的學習偏好，更加精緻差異化教學設計。綜上，筆者認為授課者積極尋求相關人員的協助，對於差異化教學設計與實施有相當大的助益。

3. 差異化教學之未來展望

經由觀察與討論後，筆者認為差異化教學並不是全有或全無的概念，而是漸進的；有層次的，教師可先從容易掌握的能力差異開始進行，不需操之過急，待能力差異掌握後擴增至學生多元差異，回應學生差異後，再向師生共創課程方向前進。如下圖 1 所示：

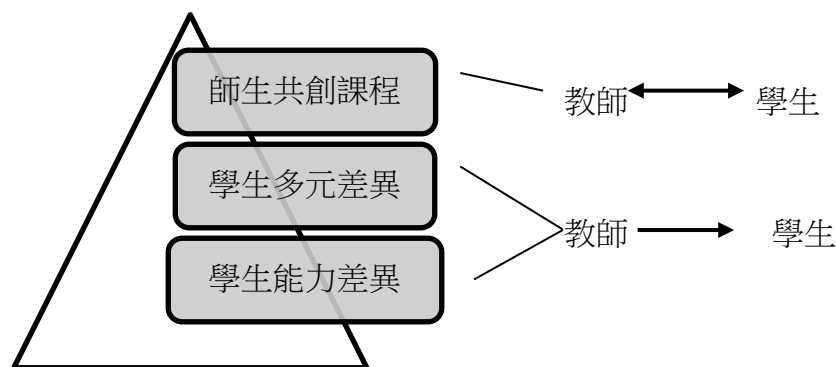


圖 1 差異化教學實施層次

- (1)第一層次－學生能力差異：以學生科目程度與能力作為差異參照點。
- (2)第二層次－學生多元差異：以學生學習偏好與學習風格作為差異參照點。
- (3)第三層次－師生共創課程：上述兩層次為教師回應學生差異，在此層次則為相互回應，主動探索自己適合的學習模式，並回饋教師。

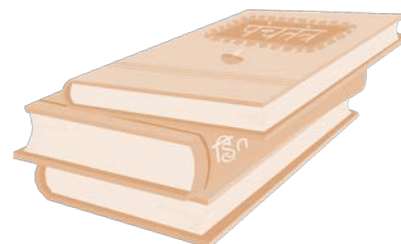
四、結語

我國因面臨少子化的問題，又加上家庭型態多為雙薪家庭，家長無暇照顧孩子，混齡教學與課後照顧成為未來的趨勢，課後照顧教師除了叮嚀學生完成作業以外，也可以使用差異化教學提升孩子的學習動機。

本文透過觀察陳老師在混齡課後照顧班實施差異化教學、紀錄教學困境，並與陳老師討論後得出幾點策略包含「結合學校社群與校外資源」、「平時建立討論氛圍與師生默契」、「運用增強制度與自學區制度」、「邀請協同教師或相關人員」。並提出差異化教學三層次，期能給予日後在課後照顧實施差異化教學者一些方向與動力。

參考文獻

- 林佩璇、李俊湖、詹惠雪（2018）。**差異化教學**。新北市：心理。
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育實施計畫。取自：<http://12basic.edu.tw/index.php>。
- 劉家誼、賴雅俐（2018）。因材施教－國小英語差異化教學之探討與建議。
- 薛雅純（2019）。以均一教育平台實施差異化教學之實務見解。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，245-248。
- 李雅婷（2014）。少子化下的積極性差別待遇－談差異化課程與教學。**臺灣教育評論月刊**，3(5)，81-86。
- 張錫勳（2016）。差異化教學的桃花源：國中課堂學習共同體的差異化教學設計與實踐。**中等教育**，67(4)，85-111。
- 張碧珠、呂潔樺、林芯汝、劉慧平、陳雲釵、賴筱嵐、蔡宛臻(譯)（2018）。**差異化班級-回應所有學習者的需求**。（原著：Carol Ann Tomlinson)台北市：五南。
- 羅寶鳳(2015)。理想與現實-實施差異化教學的挑戰與因應。**師友月刊**，575，10-15。
- 盧貞穎（2014）。國小英語科差異化教學理念與活動設計，**國教新知**，61(2)，75-94。



南投縣適性教學之實踐與探究—以國小為例

溫富榮

南投縣草屯鎮中原國民小學校長
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

趙元炤

南投縣草屯鎮土城國民小學總務主任
國立臺中教育大學社會科教育學系碩士

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要，以「成就每一個孩子~適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊學求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有良好社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好。因此，對於相對文化較為不利的南投縣而言，如何在常態編班教學現場上，因應學生異質性高的問題，而採取適當且個別化的適性化教學方案，是一個相當值得探究的議題。

二、適性教學之析論

（一）適性教學意涵

「適性教學」是適性教育(adaptive education)的一種措施，其基本的涵意是指應用不同的教學措施，以配合一群體中個別學習者的能力、需要或興趣。適性教學(Adaptive Instruction)的「適」是教學過程中的因應作為，而「性」則是指學生的人格特質。適性教學(Adaptive Instruction)是指教學的過程能配合學習者能力、興趣與需要，而作因應與導引式調整。

在現階段教學現場上，有效的教學策略必須是適性的，亦即在學習過程中設計的教學系統，能敏銳的根據學習者過去與臨場表現而變化(Atkinson, 1972)。因此，採取適性化教學的基本原則是根據學習者的學習情境，在教師可以控制的範圍內，權宜的改變教學策略，利用各種不同的教學方法，啟發學習者的學習慾望，激起他們創造性的思考，促使自我控制，增益個別的學習效果，最後達到教師預期的教學目標。

（二）適性教學模式

適性教學的方式可追溯至孔子的因材施教和西方蘇格拉底(Socrates)的詢問法。然而在正規學校中適性教學的具體實行則始於二十世紀初葉的文納特卡制

(Winnetka plan)、道爾頓制(the Dalton plan)。一九六〇至一九九〇年之間比較著名的則是性向處理互動模式(Aptitude-Treatment Interaction Model, ATI)、精熟學習(mastery learning)模式。

教育心理研究者對適性教學提出不同的闡釋，其中較具代表性的釋義如 Cronbach & Snow(1969)提出的「某種教學措施的決定，應根據學習前對學習者特殊性向的分析，如果先有某種區分學習者性向或能力的基準，則教學的措施始能成為配合學習者特殊性向的有力處方」。

現今的適性教學模式則常以對比形式出現，如鉅觀適性式(macro-adaptive approach)和微觀適性式(micro-adaptive approach)教學之分，前者是教師在學習前先依據學習者單一的或多重的性向將全班分為二至三組，然後引導各組學習者在不同措施下進行學習。後者是在學習進行中根據個別學習者的性向和其在學習中的表現而隨時調整教學處方，如電腦教學模式。

三、南投縣適性教學之實踐模式

南投縣國中小多數位處偏鄉或文化不利地區，相較於都會地區學校而言，學生異質性更高，進行個別差異化的適性教學更顯重要，而國立臺中教育大學 108 年度因材網適性教學計畫正可以電腦教學方式提供南投縣教師最佳適性教學模式。以下針對參加本次計畫之國語文組中心學校為對象進行探究與論述，以了解因材網適性化教學在南投縣的實踐現況。

本年度適性教學計畫適用因材網的教學模式，共計有單元式診斷與補救、縱貫式診斷與補救、翻轉教室、自主學習等四種類型可以採用，其進行方式分述如下：

(一) 單元式診斷與補救

教師在進行每單元的課程教學完後，由學生登入系統進行單元診斷測驗，而後教師根據診斷測驗的內容，針對個別學生對於該單元學習的弱點、盲點，自主性進行觀看影片與練習題練習，以進行個人化的適性補救教學模式，此即單元式診斷與補救類型。

(二) 縱貫式診斷與補救

課程進行的模式與單元式診斷教學相同，但測驗的範圍除了目前單元的能力指標外，更向下診斷先備的能力指標，讓教師可以經由此模式進行學生個別化的

縱貫式診斷，尋求學生學習困難發生點，再由學習困難發生點開始觀看影片與練習題以進行自主性補救教學。

(三) 翻轉教室

教師在使用因材網進行教學時，可藉由系統指派任務功能，指定學生於課前自主完成概念的學習與練習題練習，課間也可以使用互動式教學元件輔助教學與進行討論，課後學生也可以透過系統提供的功能複習教學內容。實驗操作時實驗組進行翻轉實驗教學，對照組為團班教學，並控制兩組學生教學時間相同

(四) 自主學習

由教師依進度安排學習單元後先進行診斷測驗，瞭解學生對該單元內容的學習程度，再由教師指定學習目標進行學習，學生們透過分組進行組內共學與組間互學活動，最後再由教師解答學生的個別問題與澄清學習上的迷思概念、給予個別化回饋與進行課程總結性教學、課程的延伸課程教學等。透過此一模式亦能比較利用平臺，進行自主性學習與傳統自主性學習的學習成效差異性。

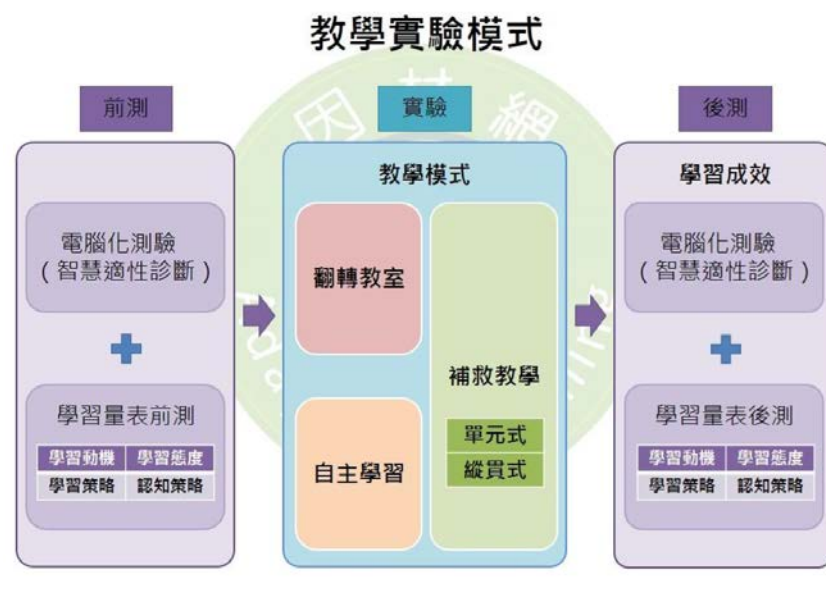


圖 1 適性化教學實驗模式

南投縣本年度參與計劃的中心學校即以翻轉教室類型進行實驗教學，亦即實驗組進行翻轉實驗教學，對照組為團班教學，並控制兩組學生教學時間相同，期盼學生透過此一教學模式達到適性教學的目的。

四、南投縣國語文適性教學之實踐策略

南投縣共計有七所國小參加適性教學計畫，其中以參與國語文適性教學之學校校數居多，茲將實踐策略分述如下：

(一) 辦理適性教學推廣研習工作坊

南投縣因地域限制，透過因材網的使用可以加以克服，為推廣適性教學，教材研發中心學校須辦理兩場次的工作坊，邀請具備因材網適性教學經驗的講師進行近距離的互動與分享，進而達到推廣使用的目標。

(二) 設計適性教學教案，並進行教學實驗及教學觀摩

教材研發中心學校搭配因材網國語文教學單元設計相對應的適性教學教案，區分實驗組及對照組，進行準實驗設計的教學實驗，並邀請輔導教授到校進行全校性的教學觀摩分享，以探討適性教學之成效，作為後續課程推廣修正之基礎。

(三) 進行適性教學推廣與輔導

本於適性教學推廣與輔導理念，每所教材研發中心學校需尋找一所種子學校進行搭配，中心學校需輔導種子學校進行適性教學單元實驗教學，並產出實驗教學教案，透過實驗教學探討適性教學之成效。

(四) 培育適性教學種子教師

藉由因材網適性教學實驗課程的推廣，提升教師適性教學的基本知能與教學經驗，各教材研發中心學校、種子學校及適性教學教師社群需培訓出二位種子教師，以擔任協助因材網使用推廣教學的專業師資，提升適性教學的具體推展成效。

(五) 定期舉辦輔導座談會議

為落實因材網適性教學推廣成效，提升教師教學輔助系統應用與操作知能，教材研發中心學校須邀請所屬輔導教授出席參與輔導座談會議，針對因材網實際使用上的現況與困境給予適當的建議與回饋，透過每次的輔導座談進行教學模式的滾動式修正，以提升學校計畫推動、教師應用便捷性、學生課程學習力之效益。

(六) 參與計畫會議

為掌握計畫推動進度與執行效益，各教材研發中心學校須派代表出席參加進度會議，透過彼此間的定期分享與座談，集思廣益以修正適性實驗教學推動策略，以具體實踐因材施教網適性教學推廣應用的目標。

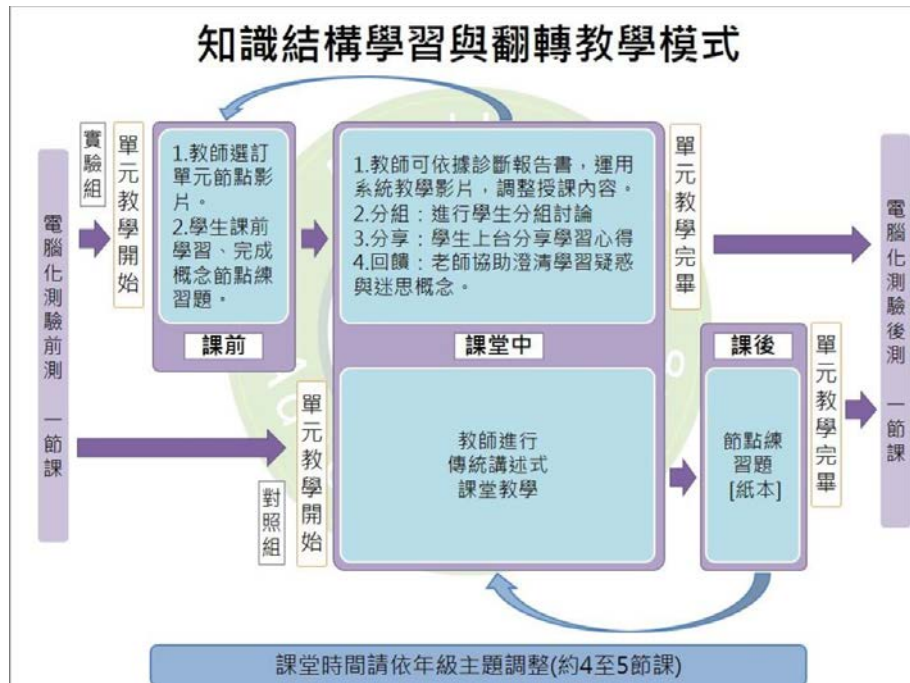


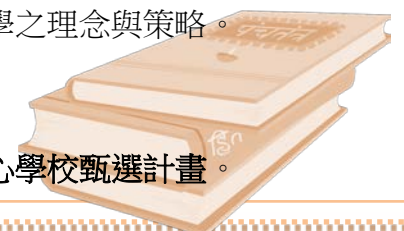
圖 2 因材施教網適性翻轉教學模式

五、結語

南投縣以偏鄉小校、文化不利學校居多，且受地域距離限制，學生文化刺激較少、異質性高，學習資源較為有限，城鄉差距相當顯著，透過因材施教網適性教學課程的推廣應用可以提供一個有效的解決策略，讓學習可以不再受地域、家庭、師資等不利因素的影響，以達到十二年國教課程綱要「成就每一個孩子~適性揚才、終身學習」的教育願景。

參考文獻

- 李咏吟(2000)。Adaptive Teaching (Instruction)。國家教育研究院辭書。
- 黃政傑、張嘉育(2010)。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學季刊，13(3)，頁1~22。
- 國立臺中教育大學(2018)。108 年度適性教學教材研發中心學校甄選計畫。



《第 56 號教室的奇蹟》中 對經濟弱勢學生的關懷教學

傅美華

臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學碩士班研究生

一、前言：經濟弱勢學生的益友良師言

雷夫老師撰寫第 56 號教室的奇蹟這本書與大家分享從事超過 20 年的教育工作經驗及心得，目的是希望與教師、家長們切磋交流、反思與探討、學習與精進，他自身從過去、現在和未來在教職工作的任內須要調整和改進的地方；另外雷夫老師也希望每一位教職工作者都能幫助學生有更好的學習目標及成長方向。

閱讀由雷夫(Rafe Esquith)老師撰寫的《第 56 號教室的奇蹟》(卞娜娜、陳怡君、凱恩譯，2008)，讓我感動也使我覺得溫馨。反思自己小學時期的求學過程，因為學習遲緩，對於教師的授課內容有時反應沒同年齡同學敏捷，以至於學業成就中等。讀完之後，我心中發出讚嘆聲，讚嘆能給雷夫老師教導的學生均是幸運兒；另一方面則是可惜自己小學時期沒福氣遇見如同雷夫老師這般有耐心的良師，同時又能成為學生益友型的教師。雷夫老師是我心目中景仰及學習的楷模典範優良教師之一的老師。

由《第 56 號教室的奇蹟》作者簡介中得知，過去 25 年來雷夫老師一直在洛杉磯的霍伯特小學擔任五年級的老師，該校為美國第二大小學，學生人數超過 2000 人，高達九成的學生家庭處於貧窮邊緣，且多出自非英語系的家庭。由此可知，霍伯特小學的學生組合除了有來自於少數的英語系家庭的孩子之外，也包含了有，例如：亞裔、非洲裔等種族的家庭孩童。這也透漏霍伯特小學大部分的學生是來自於低社經背景、家庭經濟貧困、弱勢族群的移民家庭者居多。

二、為經濟弱勢學生打造一生可用的經濟觀念

雷夫老師所任教的「第 56 號教室」，其學生多半為移民之子，家庭的經濟狀況大部分都不太好，多半沒有自己的房子。因此，雷夫老師為了讓學生可以提早了解真實世界的經濟運作模式，以及培養理財的觀念，雷夫老師還為第 56 號教室設計了一個特別的經濟體系，就是學生必須打工賺錢來租自己的座位，若是你夠有錢，甚至還可以買下它，租給其他的同學，而且都是使用第 56 號教室自己的貨幣。

這個特別的經濟體系是要學生學習儲蓄的好習慣以及節儉的價值。透過雷夫

老師為第 56 號教室學生們所設計的經濟學概念，讓學生們懂得惜物的真諦。就如同雷夫老師在書中提及的：喜歡品質好的東西，孩子們必須努力工作、有所犧牲才能得到好東西，也才會懂得愛惜。

莎翁戲劇的演出更是這一整個學年的高潮。這並不是一個只為了取悅他人的表演而已，像雷夫老師說的：「我們的目的是學習語言的力量和團隊合作的樂趣」（2008:243）。希望藉由一個完整戲劇的籌備與演出，讓學生感受如雷夫老師曾經於書中提及的：「付出努力才是真正的獎賞」（2008:243）。唯有如此，才能讓學生深刻體驗團隊合作和語言學習的重要性與影響力。

閱讀雷夫老師第 56 號教室的奇蹟這本書裡面關於他提及要教班上學生一生都派得上用場的技能，如「整理事務」、「安排事情的技巧」。原因是 56 號教室的學生大多是由他國移民來的學童居多，而且普遍上是家庭經濟弱勢者佔大部分的情形為多，因此，班上學生的家長們為了家庭經濟的需求，長時間在外工作賺錢，乃至於學生放學下課之後必須成為鑰匙兒童，獨自一個人在家。雷夫老師要教 56 號教室的學生懂得安排和分配時間，使得學生做任何事情都能樂在其中，樂觀進取為未來的學校生活及自我人生方向訂定階段性的學習目標。

因此，雷夫老師要教第 56 號教室的學生一生都受用的寶貴技能，這就是雷夫老師經濟學的天空思想，落實於第 56 號教室專屬的經濟制度，裡面有第 56 號教室自己的法定貨幣(Rafe Esquith, 2008; 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯, 2008:171)。

雷夫老師在學期第一天的開學日便向班上學生說明此終生都受用的經濟學課程，教第 56 號教室的學生學習存錢、保持收支平衡和規劃未來支出的能力。雷夫老師也透過經濟學課程，教會第 56 號教室的學童明白節儉的價值和惜物的重要性以及必須努力工作、有所犧牲才能掙得好東西。

從第 56 號教室的經濟制度，筆者體會雷夫老師透過經濟學課程教會學生學習「儲蓄」，也教會學生「如何聰明花錢」，還教會學生一項重要的原則「延遲享樂」(Rafe Esquith, 2008; 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯, 2008:175)。也就是讓學生知道好東西是留給懂得等待的人，唯有會存錢和謹慎用錢的人，財務狀況會優於立即享樂和會亂花錢的人。

三、體育連結數學：練習為目標而努力的毅力和技能

雷夫老師認為不管教的是哪個科目，教師都應該以某一項技巧為目標，等到學生完全學會再教下一項技巧(2008:162)。不論是數學科、語文科、社會科、自

然科、音樂科、美術科或是體育科，雷夫老師都認為教師的授課教學應以某一項技巧為教學的目標，而不是只著重於主要學科的教學，卻忽略如體育科對於學生學習認識基本原則和動作，以及每天運動對身體健康的重要性，還有培養學生運動家精神、明白團隊合作的價值等。

雷夫老師為第 56 號教室的學生所設計體育課程的目標之一是讓班上的每一個學生在一年結束前輕鬆跑完一哩，而在體育課中加入跑步這個項目，能為學生們未來準備全國性測驗而培養體力與耐力。反思在未來漫長人生旅途中，人人都需要培養如同在運動場上以跑完一哩路的運動家精神所需要的體力、耐力和不屈不撓的意志力跑完這場人生的馬拉松競賽。

時下許多學生在學校求學，多半不知道自己為什麼要去學校上學，或是放學之後，許多父母親為了不讓孩子們輸在人生的起跑點，而紛紛為他們的兒女安排學習各式各樣的才藝班。孩子們從早到晚馬不停蹄的學習，帶著疲憊的身軀回到家之後，又得在師長、家長的叮囑之下反覆的練習，目的就是滿足家長的期待「望子成龍、望女成鳳」，未來的人生成就都能成為社會上的佼佼者，並且過著衣食無缺、經濟富裕的生活。反思，家長、教師為孩童們精心策畫的人生藍圖是孩子們心中所想要的嗎？！

雷夫老師教學活動設計多元而活潑化，體育課的教學也連結數學科的教學，讓學生們以「紀錄數據」的方式監測自己在運動上的進步，此舉有助於學生們設定目標和目的，對學生們人生的每個領域都有很大的幫助。

雷夫老師幫第 56 號教室的學生上體育課的方式將數學技巧應用到真實生活情境，學生們以紀錄數據的方式來記錄他們在體育課時打棒球的打擊率、防禦率、長打率、上壘率等各種數據的計算，讓學生們知道數學和數據不再只是學校一門課，而是能幫助他們理解在操場上玩過的比賽工具，這也使數學與棒球的意義變得更有不同的價值。雷夫老師將數學課與體育課做成一項統整教學的活動，落實於日常生活中，讓學生體會運動能強身，運動員也要將數學科學好才能運用數學技巧幫自己記錄數據，贏得下一回合運動競賽的好成績。

四、用閱讀作為經濟弱勢生和全世界接軌的基石

在雷夫老師第 56 號教室的奇蹟這本書裡面，提及：「閱讀不是一門科目，閱讀是生活的基石，是所有和世界接軌的人們樂此不疲的一項活動」(Rafe Esquith, 2008；卞娜娜、陳怡君、凱恩譯，2008:72)。

哇嗚！多麼發人深省的一句話啊！

閱讀的確不是一門學科，但是，閱讀卻是與每一個人有著息息相關的重要性！因為閱讀能幫助我們思考，閱讀也能讓我們更富有體諒他人的同理心，因此廣泛的閱讀能幫助我們擁有一個更寬闊的胸襟，還能幫助我們啟發源源不斷的創造力、想像力和與他人分享美好事物的正面能力。

雷夫老師說：「閱讀是生活的基石，而且廣泛的閱讀還能與全世界接軌」（2008:72）。經歷廣泛的閱讀思考，然後才有機會藉著改良前人的發明物，不斷的更新、研發才能循序漸進地進入到後工業化或全球化的時代。有些人沒離開過自己的出生地，卻能透過閱讀旅遊書籍知曉其他國家境內的人文地理、歷史故事或是地方風俗民情的事情，這完全是憑藉著閱讀讓我們與全世界無縫接軌。如同雷夫老師說的：「樂於閱讀的孩子能和身旁的世界產生連結，最後具備超越現階段想像範圍的思考能力」（2008:80）。

由此可知，閱讀可與自己的日常生活做連結，提升自我反思能力與改善自我缺點和再次力求精進的好機會，讓自我因為閱讀好書而有提升身心靈淨化的時間與空間，促進更美好的人生目標及方向。

五、用信任與身教的道德教育充實經濟弱勢學生堅定良善的心理素質

我很贊同雷夫老師的班級經營運用柯爾柏格(Kohlberg,1969；張春興，1994)「道德發展的三期六段論」。更佩服雷夫老師將柯爾柏格「道德發展的三期六段論」詮釋更為貼近現代人能理解的「白話文」。

柯爾柏格(Kohlberg,1969)「道德發展的三期六段論」：

- (一) 「前習俗道德期」(9 歲以下)：避罰服從取向；相對功利取向。
- (二) 「習俗道德期」(10~20 歲)：尋求認可取向；遵守法規取向。
- (三) 「後俗道德期」(20 歲以上)：社會法制取向；普遍倫理取向。

雷夫老師詮釋柯爾柏格「道德發展的三期六段論」：

- (一) 第一階段-「我不想惹麻煩」

- (二) 第二階段-「我想要獎賞」
- (三) 第三階段-「我想取悅某人」
- (四) 第四階段-「我要遵守規則」
- (五) 第五階段-「我能體貼別人」
- (六) 第六階段-「我有自己的行為準則並奉行不悖」

雷夫老師又提及：「信任是地基，『六階段』則是引導學生學業和人格成長的基礎建材」(2008:54)。雷夫老師給我的感受是，他將柯爾柏格(Kohlberg,1969)「道德發展的三期六段論」生活化了！而且雷夫老師優先以身作則施行於每日的言行舉止及日常生活裡。例如：雷夫老師的學生聽見他午休口渴，學生會小聲的而且自動地去冰箱拿冰開水給他喝。實習老師好奇詢問為什麼要小聲呢？學生很自然地說：因為不想吵到隔壁班休息的同學。學生已經將柯爾柏格「道德發展的三期六段論」的第五階段-「我能體貼別人」，「同理心」潛移默化植基於心中，並且覺得本來就是應該要替他人著想。

雷夫老師教導的這群學生多半是居住在洛杉磯某個充滿貧窮與暴力的地區裡，因此雷夫老師更察覺「道德教育」施行的重要性。筆者觀察，中西方國家許多教師時常於開學的第一天，習慣性地給班級裡的學生來點兒下馬威的方式讓學生害怕老師，以做為教師管理班級秩序的手段。殊不知，學生因為害怕老師的高壓管理政策，表面上遵從教師的指導，私底下可能謾罵聲不斷。

教師使用讓學生恐懼老師的班級管理方法，只會讓學生因為害怕老師而增加師生之間的嫌隙，破壞師生之間的信任關係，讓師生之間心靈的距離愈來愈遠。

教師扮演的角色猶如學生家中的長輩或父母親的角色。因此學校、班級應是學生第二個家，它宛如學生的避風港，能讓學生們安全、安心無後顧之憂地學習課業。就像雷夫老師說的，用信任取代恐懼是最佳的班級管理方法，而且教師必須以身作則，說到做到，取得學生的信賴感；讓教師成為學生的依靠，給予學生可靠的肩膀。(2008: 47)。還有雷夫老師也提醒教師們「身教」的重要性。他提及：「孩子們一直看著你，他們以你為榜樣。你要他們做到的事，自己要先做到」(2008: 49)。

「貧窮與暴力」多半會使人墮落！如同「馬斯洛的需求層次理論」(Maslow,1970)中提及最低層的需求是：生理需要，如：食物、水、空氣、性慾。

安全需要，如：包括對人身安全、生活穩定以及免遭痛苦、威脅或疾病、擁有家庭、身體健康以及有自己的財產。如果人類最底層的需求無法被滿足時，如：因為生活困頓「貧窮」沒錢生活，又因為肚子飢餓難耐沒有食物可食的狀態之下，人因為飢寒交迫之逼，頓時間失去道德判斷的理智層面而竊取食物飲用，是社會新聞中時有所聞的事。

又如人身安全長期受欺壓、霸凌，因為無法忍受也無法取得正當管道被保護時，「結黨營私」糾結群眾、打架鬧事，以為只要組織「幫派」，使用「暴力」就能保護自己，又能使他人敬畏是一舉數得的事，所以就將錯就錯，從事非法「暴力行為」擾亂社會安危。

雷夫老師明白倘若沒有落實「道德教育」，並且對孩子們提高期望，孩子長大之後可能繼續被這些不良的「次文化」影響；又如果沒有將柯爾柏格(Kohlberg,1969)「道德發展的三期六段論」裡面所提及的『六階段』視為引導學生學業和人格成長的基礎建材，學生不僅無法倚靠「教育翻轉」因為原生家庭經濟弱勢所帶來的貧窮可能會繼續一代又一代「複製」；而且最後可能因為不良的「次文化」如：吸毒、販毒、賣淫、從事非法暴力事項等行業而使得「貧窮與暴力」世代交替，甚至像受了魔戒下的魔咒永不得翻身而無法擺脫「貧窮與暴力」像世襲般所帶來悲慘鎖鏈之痛苦。

雷夫老師將柯爾柏格「道德發展的三期六段論」落實於學校生活，活化於師生之間的日常生活。當孩子們因為接受教育而擁有知識，又將知識轉化為智能時，他們有了正確的人生價值觀，清楚是非善惡的道德價值判斷，明白學生的本分就是學習，不求獎賞，因為求取知識、擁有知識就是對自己最好的回饋。

六、結語：為弱勢學生預備未來社會的生存本領

雷夫老師不僅引用柯爾柏格，也引用英國教育學者斯賓賽(H. Spencer)提倡「生活預備說」的教育思想。因為雷夫老師知道這群孩子無法選擇誕生的家庭，但是教育卻可以縮短因為社經地位差異所造成的不公平現象。

學生們在雷夫老師耐心、熱情而且循循善誘的引領之下，有了規劃未來人生的藍圖及目標，自然會朝向自我所訂定的目標前進，如同雷夫老師的基金會是他以前教過的一名考上耶魯法學院的學生所發起的。雷夫老師說：「我要教的是他們一輩子都用得到的知識」(2008: 177)。所以，雷夫老師先替他的學生設想他們長大後要成為什麼樣的人，然後在小學五年級的階段幫他們做好準備，如同雷夫老師花許多巧思教學生們「人生道理」、「道德標準」、「金錢價值觀」，還有好多

其他「一輩子都用得到的知識」。

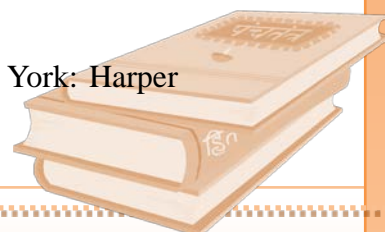
所以，雷夫老師教他的學生「管理金錢」的技巧，第 56 號教室有自己的貨幣及經濟制度。孩子們學會運用分類帳頁學習存錢、保持收支平衡，並明白節儉的價值、延遲享樂來學習儲蓄，更體會父母親賺取金錢的辛勞。從第 56 號教室所離開的孩子們，依舊個個熱愛「閱讀」，並終生為自己的人生而讀。雷夫老師的確教會第 56 號教室的孩子們一輩子都受用無窮的生活絕技和實用的生活哲學及價值觀。

雖然雷夫老師使用學校的基本課程，但是，他卻靈活地將其改善成與日常生活連結的實用課程，就如同上述專屬於第 56 號教室的：「經濟學的天空」、「翻滾吧！體育課」、「培養終生閱讀」等課程。雷夫老師的精心設計，讓弱勢學生能充分發揮潛能，做好充分準備，迎向未來的挑戰，以克服美國社會中普遍存在的種族歧視、色情、毒品和貧窮等問題；雷夫老師以身作則，做給學生們看，讓他們從小明白成功無捷徑，唯有設立自我的人生目標，並且大量努力地付諸於實際行動，才能改善困境中的生活，使自我邁向美好的康莊大道。

台灣地區貧富差距愈來愈懸殊，家庭經濟、社經地位的優劣勢也已經逐漸影響學童的教育學習品質，在教育上已經逐漸形成「教育 M 型化」趨勢！另外地處偏遠文化不利、教育資源明顯短缺的偏鄉地區，也因為家庭經濟弱勢又更加突顯大部分文化不利，普遍上又得不到周全照顧的學子因為家庭經濟不利及教育資源匱乏的雙重不利因素，使得教育可能無法為這群學子帶來翻轉的機會而苦惱時，藉著雷夫老師的《第 56 號教室的奇蹟》著作，正可激勵許多台灣有心投入偏鄉翻轉教育的教師們一顆希望的泉源！

參考文獻

- 卞娜娜、陳怡君、凱恩(譯)(2008)。雷夫·艾斯奎 (Rafe Esquith) 著。第56號教室的奇蹟(*Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside Room 56*)。台北市：高寶。
- 張春興(1994)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。台北市：台灣東華。
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in development of moral thought and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.



特教助理員對教學現場助益之探析

徐玉琴

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

筆者 106 學年度甫卸任幼兒園主任乙職後，即接任班級教師，班上有四位的特殊幼教童，其中有自閉症孩童、發展遲緩孩童、分離焦慮者孩童、及短期認知記憶缺陷的孩童，頓時心裡有相當程度的惶恐。即使是一般孩童的天性與特質都有差異，更何況特殊孩童。雖然不斷地翻閱有關特教方面的專書，希冀能運用書裏的知識，給予這四位特教孩童最適切的教育與輔導，而特教助理員的協助恰如救命稻草。

融合教育(Inclusion)指的是一種讓大多數殘障兒童進入普通班，並增進在普通班學習的一種方式(Friend, M. & Bursuck, W., 1996)，身心障礙學童就讀於普通班級與其融合教學是為一種趨勢，強調提供身心障礙兒童正常化的教育環境，而非隔離的環境，在普通班中提供所有的特殊教育和相關服務措施，使特殊教育及普通教育合併為一個系統（王天苗、蘇燕華，2013）。

綜上所述，幼教班級學生有一般生與身障生，這是所有教師需面對的現實。雖然關照孩童是每一位教師的當責，但是專業上的不足，會造成教師的無力感，所幸特教助理員的入班協助，給予教師教學現場莫大的助益，本文擬針對特教助理員對教師教學現場助益做探析。

二、特教助理員的角色與定位

特殊教育法及其施行細則，賦予特教助理員的合法建置，本文擬就特教助理員的建置、角色與定位分別提出說明。

(一)特教助理員之建置

《特殊教育法》（2014）第 14 條，高級中等以下各教育階段學校可依實際需要，遴聘及進用特殊教育教師、特殊教育相關專業人員、教師助理員和特教學生助理人員（合稱「特殊教育助理員」，簡稱特教助理員）；《特殊教育法施行細則》（2013）第 6 條，特殊教育相關人員包括各教育階段學校普通班教師、行政人員、特殊教育相關專業人員、特教助理員，這兩個法規奠定了聘任「特教助理員」的基礎（紐文英、施安琪，2014）。

特教助理員的建置，主要目的是為了協助特幼生能夠達到基本的生活自理，而當生活自理的能力逐步建立後，再引導學習活動課程，以期增加特幼生的生活經驗與能力。特教助理員的入班，不僅僅是特幼生的協助者與支持者，也是班級合作的好夥伴，而融合教育的重要精神在於保障身心障礙兒童的教育權，需要的時候，終於請到特教助理員，在照顧特教生與教學活動上，提供協助。

（二）特教助理員的角色與定位

王惠俐（2002）指出，在教師助理員的協助之下，對特教教師而言可更專心於教學，提昇其教學品質；對學生而言，可提高其學習表現；對家長而言，可協助其與學校有更充分的溝通機會。因此，教師助理員的身心健康、專業和態度會直接和間接的影響到教育實施的成果。

因為老師時間精力有限，面對特教生例如：班上發展遲緩的舊生，就常需要一位教師全部心力一對一協助，那麼另一位教師就必須照顧另外的 29 位幼生，而如果班上有 2 位特殊生，必會分身乏術。特教助理員主要工作範圍，首要是特幼生的安全維護（一個是特幼生本身，包含和班上同學間的互動），再來生活輔導及配合班級作息，最後是協助教學提升特幼生的能力。生活自理引導的部分，透過特教助理員的協助，減輕教師壓力，協助該生能學習與作息步調跟上。

目前雖然有法規可以提出申請特教助理員，卻受限鑑定流程和審核資料。鑑定到申請的流程繁瑣且時程很長，以班上特生為例，有兩位特生之前未就學過，僅做過早療評估，故不能申請特殊教育鑑定安置，而是以一般生進到公幼就讀，依照「臺北市學前身心障礙幼兒入幼兒園鑑定安置流程」申請在校生疑似個案學期中鑑定為每年的 9-11 月份，個案生提出醫療評估報告書與診斷證明，申請特殊家長教育費後，方為確定的特殊個案生依據該特幼生進行個別化教育計畫再申請特教助理員。另外，針對特教助理員的審核時數過低，所以很難如願。在接這個班之前，去年隔壁班就面對過相似問題，因為特殊生透過學校申請特教助理員（以下簡稱特助），卻一直無法順利招聘，說好要來應徵的因為經費只提供時薪 140 元或因輔導的時數過少，招聘屢屢落空，無法給孩子更好照顧深感挫折感。

三、特教助理員的工作內容

以 107 學年度臺北市《臺北市陽明山國民小學 107 學年度臨時特殊教育助理招考簡章》為例，特教助理員工作項目包括生活自理指導、教學協助、安全維護，工作項目如表所示。

表 1 特教助理員工作內容一覽表

工作項目	
生活自理指導	協助與指導學生保持個人整潔
	協助與指導學生穿脫衣物
	協助與指導學生如廁
	協助與指導學生用餐準備及餐後處理
	協助學生維持正確姿勢
	其他
教學協助	協助與指導學生課程參與
	協助分組教學或個別教學
	協助執行治療師建議訓練之活動
	協助老師觀察、記錄學生學習及行為表現
	協助製作教材教具
	協助教學設備及環境維護
	協助學生參加課堂評量
	其他
安全維護	協助老師執行學生情緒行為處理策略
	協助維護學生上、下學的安全
	協助維護學生在校作息安全
	協助維護學生校外教學安全
	協助與指導學生按課表、作息轉換學習場所
	協助處理突發事件
	其他

資料來源：臺北市陽明山國民小學107學年度臨時特殊教育助理員招考簡章

特教助理員的進入班級協助與對特幼生的助益，特教助理員帶來的改變，以筆者所任教的班級為例，說明如下：

（一）生活自理指導部分

該生有讀過小班一年，自我照顧部份含用餐及收拾書包、桌子與整理個人物品或其他個人衛生習慣等較不太需要過多的協助，給予口頭提示，能自己完成。

對於社交能力的培養，以協助人際互動和情緒表達為主，尤其是和同儕的遊戲互動往往容易起衝突，特教助理員的介入可以時時的引導當下的狀況，藉以示範正確的對應方式，例如：上廁所時，常常搶著要進入門上要有”草莓”圖案的廁所，或是小朋友先進去草莓圖案的廁所則會動手推小朋友出來，因為喜歡該圖案無法等待、或是認為別人搶了她喜歡的廁所，未適當的表達想法形成了衝突，特教助理員的協助與引導釐清當下行為狀況和口語表達，大大的降低衝突情況外，該生現在能理解當下的情況，甚至會表達：「草莓廁所有人，要等待」或是「草莓有人，要換一間」。

（二）教學協助方面

1. 班級作息方面

特教助理員功能協助教學進度與學習成效的輔助，期初會以進入團體活動為主，如能一同坐在團討區，不亂跑、排隊時能跟著隊伍不脫隊等等，一日的作息主要是在安全的環境中漸漸地跟著班級步調即可。

學期中班級穩定後，透過主題活動課程引導並加入該生的個別化教育計畫提升特幼生的弱勢能力，外顯課程以班級活動為主軸，目標明確，但內含著為特幼生設計的潛在課程，而特教助理員的工作就在於能協助該生進入班級作息，依照班級教師的指令，協助該生能夠同一般幼生上課並學習跟上班級的每一個活動。

2. 主題課程方面

以一個主題為主軸，開展活動課程，最近主題：我，由自身出發~我從哪裡來？認識自己開始，到生活的家庭與家人關係，再擴及家庭以外的學校生活，認識好朋友等等，從中能夠覺察與表達對自己、家人、學校等提出自己的看法，透過活動課程同儕間彼此的合作。特教助理員則是在活動過程中，協助語言表達、同儕合作、甚至主題活動中的互動，特教助理員要做的不是知識

面，而是專業的輔助引導並提升特幼生的弱勢能力。

3. 大肌肉活動及精細活動

精細活動在幼兒園是常見的活動，如剪刀使用，一般幼兒並不一定入學就有使用剪刀的能力，故要顧及一般幼生及特生的需求，班級兩位教師難以都兼顧到，加上特幼生手部肌肉的力氣控制及剪刀的技巧使用，常常在老師協助其他幼兒時，就無法全程在特幼生的旁邊，曾經該特幼生因為不會控制的情況，差點造成其他孩子的安全問題，所以像此類的活動中而特教助理員只要提供額外指導與協助控制性，之後漸進式的讓特幼生獨立並安全的使用。

特幼生在整體的身體動作上有其弱勢，當學期初的鑑定安置流程跑完後，依據特殊教育法（2014）第24條規定：各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。

依據上述法條申請專業團隊的進入班級輔導(物理、職能、語言、巡輔)，除了班級教師外，特教助理員可依照專團給予的課程方向，嘗試針對該生個別加強課程設計，如大肌肉活動，每日的肌耐力訓練，跑操場、手部向上舉重物及支撐身體(小牛耕田)等方式，建立該生的身體肌耐力；特教助理員的功能在個別的引導與安全指導上有其重要性。

(三) 安全維護

特幼生因是全面發展遲緩，對於空間與自身周邊的安全意識不足，特教助理員需協助處理在校作息安全及情緒行為處理、或臨時突發狀況為主，加上特幼生對團體歸屬的認知較弱，常常在轉銜時間就跑出教室或走廊外面，像如廁時，大家準備排隊，特幼生早已跑出班級外，常常需要臨時找孩子，特幼生的協調性也較不好，有時會因為肢體的控制不佳而導致跌倒受傷的情況。在我們移動性動作時，若身體因為重心不穩而失去平衡時，身體會作出反應以保持平衡，並使身體能回到正確的姿勢，這都是前庭神經系統控制頭部位置和速度變化的功能。

若特教助理員在一旁的提醒與協助，能夠幫助特幼生適時注意自己的動作，降低可能的危險性；對於情緒行為處理部份，特生的社會情緒無法清楚表達，無法獨力解決和同儕間的衝突，則是需要介入引導口語先過肢體動作，每日的活動常常出現此情況。

四、特教助理員現況評析

特教助理員實施至今，對現場教師教學確實產生助益，茲以筆者服務學校為例，提出說明。

學校幼兒園今年招募到特助，但申請到的時數一天卻只有 3 個小時。在這 3 個小時中，必須都同時照顧到兩個特幼生，可是生活自理是隨時性的，兩個孩子要分享這樣的時間，只夠做到協助引導生活自理及進行一小部分的教學，無法再進一步的學習。而若申請特助期程縮短與協助時數增加，現場老師與特助的協助，雙重合作下，讓特幼生能更容易地融入班級，這個階段是黃金期「所花的時間與金錢都是最有價值」，因為每一個特殊生，背後都是一個需要更多支援的雙親與家庭，多少特教生的家長，無法工作就是為了照顧孩子。希望透過自己的分享，有機會讓更多人關注這樣的一個課題，希望每個孩子在成長的階段，都能得到更好的協助，每個特教生後面的家庭，都被教育系統支持。

五、結語

綜上所述，對於特幼生「安全維護」是最優先考量的，而特教助理員焦點是「教學協助」，最後是「生活自理」的部分。因為安全不僅僅是特生需要，一般幼生也需要兼顧(活動間的互動)，希望班級孩子都能在安全的環境中，一同學習成長，也就是融合教育的精神。讓每一個幼兒皆能得到最合適他的照顧，而特殊生相對於一般孩子需要的更多，特殊教育法透過特教助理員去保障特殊生的相關照顧，讓一個班級能有足夠的人手來協助與照顧。

透過特教助理員的進駐，讓孩子生活自理提升，教師的教學協助能夠順暢，避免老師進行教學時，花過多人力處理個別狀況。教師、特教助理員合作，兼顧特生及普生的需求，在安全方面也能減少意外發生機率。特教助理員的協助，也在班級中組成了很重要的溝通橋梁。

參考文獻

- 王天苗、蘇燕華（2013）。融合教育的理想與挑戰-國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育研究學刊，24，39-62。
- 紐文英、施安琪（2014）。我國特殊教育助理員聘任培訓及服務內涵的現況與建議。南屏特殊教育，5，31-44。

- 王惠俐（2002）。特殊教育教師助理員工作滿意度之調查研究，國立彰化師範大學特殊教育學系研究所，彰化市。
- 特殊教育法第 14 條（2014 年 6 月 18 日）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009136>
- Friend, M., & Bursuck, W.(1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.



談班級經營—進教室脫鞋好不好？

鍾乙豪

高雄市鼓山區中山國民小學教師

一、前言

班級生活公約是班級經營中常見的規範與準則，我國許多學校班級會選擇脫鞋進教室，以訓練學生良好的衛生習慣和生活自理能力（莊海玲，2012）。然而，隨著年級提升，這個現象卻僅偶見於舞蹈課程或電腦教室，許多健體領域之課程，甚至禁止學生赤足上課或參賽，以確保學生學習活動之安全（王奕霖、王令儀、高金江與辜靜儀，2017）。究竟進教室脫鞋好不好？本文從比較教育之觀點綜整相關文獻進行剖析。

二、進教室脫鞋利多於弊

進教室脫鞋看似是一個既簡單又生活化的動作，然而，共同參與班級經營的師生，往往因為基於便利性或為了避免反覆穿鞋與脫鞋的麻煩，便疏忽了這一個對於健康和學習至關重要的課題。進教室脫鞋這個小動作，實則利多於弊，羅述如下：

- (一) 從醫學保健的觀點，進教室脫鞋有益身心保健。腳的系統結構是由廿六塊骨頭、卅三個關節、一百多條肌腱和韌帶所組成。簡綉鈺（2018）認為腳底等於五臟六腑反射，也是身體臟器位置的縮影。血液循環不良、鞋子不合腳和雙腳不見陽光因而滋生細菌是腳部受到損傷的主要原因（田野，2011），因此，適時的脫鞋運動對腳的保健有正面助益。諸如健體課程等可在安全條件下，安排採用光腳的方式進行（陳碧玉、黃麗鳳，2012）。楊越安、陳佑昇、林志峰、李雪楨、蔡一如、曹昭懿與王靜怡（2017）的研究發現，脫鞋從事日常生活活動，可以促進全身機能之健全發展。因此，從醫學保健的觀點，脫鞋有益身心保健。
- (二) 從班級經營的觀點，進教室脫鞋有助於學習環境之營造。在幼兒園教保課程綱要中，自行穿脫鞋、脫鞋是日常生活中，學生應具備自理的基本能力，也是該階段的學習重點和指標，有助於學生對於學校學習生態的適應（陳碧玉、黃麗鳳，2012）。在十二年國教課綱之核心素養中亦提及「身心素質與自我精進」和「文化和公民素養」等面向，顯見班級經營的方向對於學生形塑健全身心、班級文化與公民素養等扮演著關鍵性的角色。因此，哪一堂課適合脫鞋或穿鞋上課，和知識的養成一樣，都是必須經過學習的，而無論脫

鞋或穿鞋，對於中小學生而言，安全無疑的是最重要的考量。因此，在實施進教室脫鞋的策略前，必須給予師生足夠的安全教育和必要的運動訓練（王奕霖等，2017），以提升班級經營之成效。

- (三) 從學習的觀點，進教室脫鞋可以提升學習成效。劉玉娟（2017）的研究發現，進教室脫鞋，除了可以使學生學習維持環境乾淨整齊、用心共同創造學習空間之外，更多的成效，表現於讓學生體驗到生活中的美感。學生從學習的過程中，學會了改造老舊課桌椅和教室動線佈局，以及團隊合作的精神，增進學習思考之氛圍和解決問題之能力。過程當中有參與感、完成之後有成就感，對於班級有認同感之後，更加樂於課程之學習，提升學習動機和意願。教室氛圍愈為融洽，愈有益於親師生之溝通，對於學生的學習成效也有顯著差異（莊海玲，2012）。由此可見，進教室脫鞋可以提升學習成效。
- (四) 從國際的觀點，進教室脫鞋是國際趨勢。芬蘭和許多北歐國家的小學規定，孩子進入教室必須脫鞋，以培養孩子維持室內衛生的好習慣，並學會辦事有條理、有秩序的觀念（鄧霜濤、鄭煥清，2000）。日本人則視脫鞋為一種生活習慣，許多學校要求學生進教室就得光腳（田野，2011）。Huang（2015）的研究發現，許多東南亞國家如緬甸、泰國等的學生基於宗教信仰或國家文化，上課時會攜帶拖鞋或脫鞋子上課。泰國的法律則明文規定，一般民眾應具備進入清真寺、佛堂或私人住宅時，需要脫鞋的禮儀和素養，從日常生活的小動作，建立脫鞋入宅的生活哲學。換句話說，推動進教室脫鞋不但是國際趨勢，同時也能促進族群和諧。

三、結論與建議

進教室脫鞋好不好呢？整體來說，進教室脫鞋有益身心保健、有助於學習環境之營造、可以提升學習成效，同時進教室脫鞋也是國際趨勢，相較於脫鞋、換鞋的不便利性而言，是利多於弊。因此，對於學校行政策略的擬定，建議可以審酌學校所在位置和營造班級經營特色為考量，授權師生從進教室脫鞋，從而營造更佳的學習氛圍，以進一步提升班級認同和學習表現。

美國提倡赤腳跑步的 Barefoot Running Club 創辦人 Ken Bob Saxton 曾說：「最好的跑鞋，就是不穿鞋」，強調赤腳的觸地感、自然協調與對健康的重要性。然而，脫鞋赤腳橫行校園又與教育學生有條理、有秩序的觀念和健康的生活習慣有所違背，可見，決定脫鞋與否是班級經營的一門藝術。

參考文獻

- 王奕霖、王令儀、高金江與辜瀟儀（2017）。穿鞋與赤足跑步之下肢動作型態與肌肉活化差異。**運動表現期刊**，4（1），17-22。
- 田野（2011）。全球都在解救双脚。**晚报文萃**，23，75-75。
- 郝霜涛、郑焕清（2000）。走进芬兰小学课堂。**教师博览：文摘版**，10，41-41。
- 莊海玲（2012）。平凡中的不平凡教學—我的星光班班級經營分享。**雲嘉特教期刊**，15，50-55。
- 陳碧玉、黃麗鳳（2012）。運用可預測性圖畫書提升發展遲緩幼兒溝通能力之探究。**2012年一圖千言-圖畫書的繽紛世界學術研討會論文集**。屏東市：國立屏東教育大學。
- 楊越安、陳佑昇、林志峰、李雪楨、蔡一如、曹昭懿與王靜怡（2017）。機構中輕中度行動困難老人日常生活活動失能狀況及其相關之身體功能。**物理治療**，42（2），135-136。
- 劉玉娟（2017）。**國中生美術課程美感體驗學習之行動研究-以大林國中為例**。南華大學視覺與媒體藝術學系碩士班碩士論文。
- 簡綉鈺（2018）。**驚人的足療對症按摩**。新北市：蘋果屋出版社有限公司。
- Huang, S. L. (2015). Implement Narrative Inquiry to Immigration Education and Explore Cross-cultural Understanding of Student Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 10(2), 39.



淺談高中新課綱前導試行之推廣及教師所面對的問題

曾清旗

國立鳳山高級商工職業學校教師暨校內課綱核心工作小組組員
國立臺灣師範大學工業教育學士暨成大工業設計學系工學碩博士

一、前言

根據作者於本刊的第七卷第三期研究發表，新課綱的基本理念在於發展「全人教育的精神」，在自發、互動、共好的理念下，培養學生自發主動的學習者，厚實能力基礎條件，面對問題，解決問題，實踐「作中學」的生活技能，並在學校所提供的環境下，誘導學生學習動機及熱情，開展與社會、自然的人我互動能力，實現生命價值，奉獻所學於社會、國家之自然、文化、生活，提升生命永續發展之共榮互惠；培養每個學生終身學習的價值信念，教育的主體是成就學生適性揚才，務實致用的終身學習者，激勵每個生命主體的自信、喜悅、創新、智慧，讓群體生活、生命更顯美好。自民國 57 年實施九年國民教育以來，以培養健全國民為宗旨，為我國人才培育奠定良好基礎。近年來家庭日趨少子女化、人口結構漸趨高齡化、族群互動日益多元、網路及資訊發展快速、新興工作不斷增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒、生態永續發展益受重視，加上全球化與國際化所帶來的轉變，使得學校教育面臨諸多挑戰，課程政策必須因應社會需求與時代潮流而與時俱進（教育部，2014）。為「確保品質」及「社會公義」等原則，積極啟動十二年國民基本教育，以期符合世界教育發展潮流。

本研究論文主要是以教育部頒定之 12 年國民基本教育課程綱要-總綱中之課程基本理念、課程目標與核心素養為內文基本架構，依作者多年教學及行政經歷，提出 108 新課綱對高中學校行政、教師及師資培育機構等相關單位所衍生的困境及挑戰，最後導入新課綱前導學校試行之推廣，藉此試行及推廣，使全國高級中等學校於 108 學年度實施新課綱前即做好充分的準備，提供全國高級中等學校教育階段行政、教師、職員及莘莘學子一個自發、互動、共好的教育全新環境。

二、新課綱基本理念、目標與核心素養

依據十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）明文記錄課綱的基本理念，十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、他人、社會、以及自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。依此，新課程綱要的理念是以「學生為主體，去成

就每一個孩子「適性揚才、務實致用、終身學習、及職涯發展等」，並兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好（教育部，2014）。

教育部於 2014 年頒定的十二年國教課程綱要總綱在基本理念引導下，明訂四項總體課程目標，以協助學生學習與發展；四項總體課程目標有：(一)啟發生命潛能；(二)陶養生活知能；(三)促進生涯發展；(四)涵育公民責任。分別擇重點說明之在：(一)啟發生命潛能：啟發學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力等各種能力，及積極的態度、持續的動力進行學習與探索；進而激發更多生命的潛能，開展健康且均衡的人生。(二)陶養生活知能：培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題，以適應社會生活，勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。(三)促進生涯發展：導引適性發展、盡展所長，且學會如何學習，陶冶終身學習的意願與能力，激發持續學習、創新進取的活力，奠定學術研究或專業技術的基礎；以適應社會變遷與世界潮流，且願意嘗試引導變遷潮流。(四)涵育公民責任：厚植民主、法治、人權等素養、並學會自我負責。尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。以上四項課程目標應結合核心素養加以發展，並考量各學習階段特性予以達成，期落實十二年國民基本教育「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，以達到全人教育之目標。

依據教育部 2014 年頒定的十二年國民基本教育課程綱要總綱對核心素養下的定義：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。核心素養的內涵如圖 1 所示。

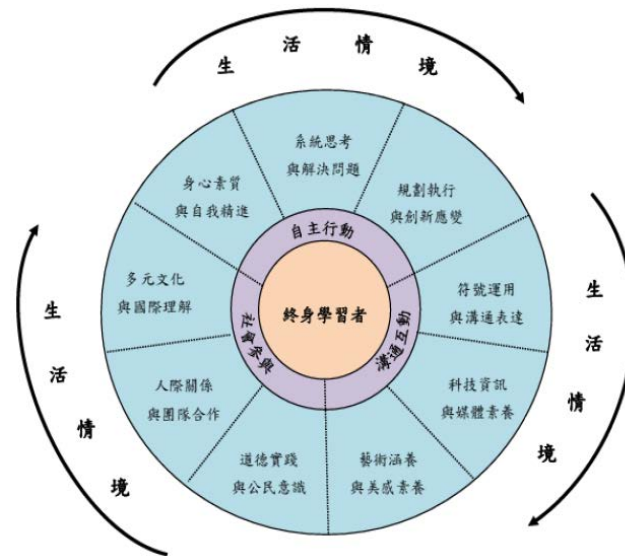


圖 1 核心素養的滾動圓輪意象

資料來源：引用自十二年國教課程綱要總綱

三、新課綱所面臨之挑戰

技術型高中新課綱最大革新及特色在於增訂實習科目 15-30 學分，於此增強的各專業技能領域課程，主要是提升學生專業技術及專業本位能力，建立符合學生進路需求與務實致用的課程特色。但相對卻稀釋了一般科目的學分數，如數學科目三年時段六學期總分只有 4-8 學分，如以每學期排 2-4 學分為例，高 3 上就沒數學的學分可上，最嚴重的是數學老師沒課可上，將是學校行政所面臨的最大挑戰，筆者建議提早召開核心新課綱群組工作討論會議，提早因應，讓一般科目老師提前知道，有心理準備，有第二專長的老師備而有用或同領域、接近性領域優先排課，鼓勵兼職行政，解決各級學校每年 8 月分教師兼組長、主任兼行政工作大逃亡之困境，或增開校訂選修的學分數部份，一來修足數學沒課上的難處；二來也可增強高三統測成績水平。

新課綱增訂彈性教學時數實施原則與專題實作教學指引等二項，以提供學校及教師為教學依據，亦將技術型高中新課綱彈性學習節數由高職 99 課綱的 0-8 節調為 6-12 節，以供學校進行差異化教學。值得一提的是，在部定科目中專業及實習科目從現行 30 學分提高到 45-60 學分，著重在群共同實習課程及技能領域課程，下列各點為 108 新課綱特色與亮點。在 108 新課綱的政策願景之下，存在著三項挑戰：

(一) 教師在新課程教學上必須承擔比現行課程更重更大的壓大，在課程實施上增加了 1.2~1.5 倍選修量和質課程分級及差異化實質化教學呈現。筆者建議

教師多多參與專業增能研習，以提高教學上之質量所需。

- (二) 制度上必須建構一個充足的自學輔導支持系統，前導教師作張輝誠所提倡之學思達翻轉教學法，並協助學生透過多元的課程規劃逐步實現自主學習的能力及真正訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等能力，透過小組之間「既合作又競爭」的新學習模式、將講臺還給學生、讓老師轉換成主持人、引導者，將學習權完全交還學生，也符合新課綱核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」及「自主行動」學習的價值典範。
- (三) 新課程精神，教師必須突破過往課程執行者的單一角色，轉換成兼具專業教學、課程研發及課程規劃等多元性專長。筆者建議學校行政提早作規劃，將教師未來新課程所應具備的能力，作一系列的開班增能計畫，爭取經費、寫計畫，或將課程內容融入均優質化，訓練教師兼具以上多元專長能力。

四、新課綱前導試行的全面推廣啓動

依據國教署王文信為推動十二年國民基本教育新課綱，「高級中等學校前導學校試行新課綱如火如荼，校數倍增及成果推廣全面啟動」一文，新課綱前導試行的全面推廣起點，依據新課綱理念及精神，進行課程轉化及建構，發展具體落實新課綱之模式，遴選校數在考量地理位置區域均衡、公私立並重及學校類型備具等原則，並結合優質化輔助方案計畫，使新課綱試行符應全國在 108 新課綱在真實推動時貼近學校實務與本質，於此，教育部國民及學前教育署於 105 及 106 學年度起委請國立臺灣師範大學陳佩英教授及鄭慶民教授成立普高前導學校推動小組及技綜高前導學校推動小組，規劃及推動試行工作。

為增升新課綱試行之能量，各前導學校無不藉由與專家學者共同探討各項主題，逐步建構推動新課綱之完整模型，辦理各式各樣增能培力之主題研習：如「情境領導」、「課程領導技巧與核心小組運作」、「系統思考」、「閱讀理解」、「學習評量與課程評鑑」、「校訂必修擬定與課程設計」、「多元選修與選課輔導」及「學校願景與校本素養指標訂定」等主題，及技綜高前導學校培力研習則有「學校願景之建構」、「學生圖像之形成」、「課發核心小組之建構和運作」、「校本核心能力與科教育目標之研擬」、「多元選修課程之設計」、「彈性學習時間之規劃」、「學校課程地圖之發展」、「教師專業學習社群之運作」等主題。因應新課綱調整至 108 學年度實施，教育部定自 106 學年度起，將前導學校數量逐步擴增 1 倍。如普高前導學校規劃 5 區（北一、北二、北三、中、南）9 組（宜花組、新北基組、北島組、桃竹苗組、中彰投組、雲嘉組、臺南組、高雄組、雙東組）及 90 校，技綜

高前導學校 20 區域的 58 校，並考量地理位置劃分，促進前導學校彼此觀摩交流新課綱推動（王文信，2017）。

此外，前導學校並將新課綱試行經驗推廣至非屬前導學校之高級中等學校，藉由規劃區域聯盟及辦理分享座談會等方式，使非前導學校能充分獲得前導學校試行新課綱之豐碩成果。

五、結論與建議

為讓 108 新課綱如期實施，本研究提出下列各點在新課綱實施時，在教師專業教學及學校行政兩個部份作建議，作為本研究最後的結論，讓各級中等學校之行政同仁及教師，提前思考與因應之道，面對 12 年國教新課綱與 21 世紀的網速飛快變化，如何因應及面對，應審慎思量。

在教師專業增能教學上：依 12 年新課綱強調教師應具備教學的核心素養，即如何教、如何執行教學情境，才能教出學生核心素養，首先，台灣師大教育系教授陳佩英（2017）認為教師應了解何謂素養，即學習者應具備態度(Attitude)、技能(Skill)及認知(Knowledge)應用在互動、溝通、自主行動及社會參與上，讓 12 年國民基本教育新課綱的核心價值，達到自主、互動、共好的生活情境中，無論是態度、技能及認知的教育概念，學生所預被受培養的素養為何呢？不管是品格力、創新合作力、還是自我精進力，最終要教育下一代深具邏輯推理能力，面對生活情境中的所有問題（如圖 1 所示），深具勇氣面對生活問題、解決問題，獨立思考，讓台灣社會成為終身學習社會。

在課程發展與設計上：(一)先訂定各領域、各科目教學的單元主題教案設計，內容包括有單元概念內容、材料選用、多元評量；(二)教學策略：以學生主動學習唯一優先考量、涵蓋有學習資源整合、學習活動進行、學習策略應用、上課媒介工具的使用等環境準備及學生學習團體力的展現；(三)學習目標：包含有條列學生的學習重點，考量學生學習表現及學習內容、引導學生如何將學習目標活用於生活情境脈絡上，也就是讓學生生活化，面對問題解決問題；(四)課程教案的設計：教師宜具備以下核心素養專業，並將各公共社會議題容入教學課程中，並含蓋有教學內容宜符合校訂之課程學習地圖、教學設計應符合校本學生圖像、教學設計應具備學校願景與目標。

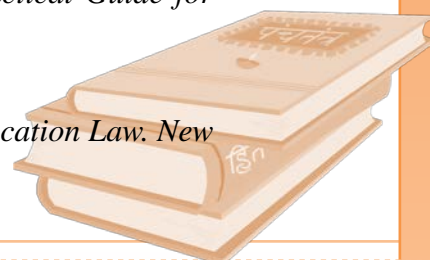
學校應設置 108 新課綱課程資訊平台網站，並將教育部核定之課程之課程總體計劃書掛上，供全校家長、師員生參閱、設置學生選課（跨班、跨科、跨群、跨領域）平台、設置重補修資訊公告及選修平介面、設置學生學習歷程整合平台、

學分數成績等等多元課程相關性整合資訊平台。

強化學校課程規劃組織與運作，依會議程序正義即校內先由學群科教學研究會或領域會議討論定案，送課程核心工作小組通過，再送課程發展委員會討論通過，最後再送校務會議討論通過（可無）。

參考文獻

- 李松（2018）。臺灣學生管教法制對大陸之啟示。臺灣教育評論月刊，7（6），126-130。
- 李惠宗（2014）。教育行政法要義（二版）。臺北市：元照。
- 林斌（2006a）。中英學生管教制度之比較研究：教育法學的觀點。教育研究集刊，52（4），120-130。
- 林斌（2006b）。中美學生管教制度之比較研究：教育法學的觀點。稻江學報，1（1），13-21。
- 林斌、徐慧芝（2016）。建構學生管教政策網路：英國中小學學生行為管教制度之運作。教育政策論壇，19（1），109。
- 教育部（2015年12月27日）。中華人民共和國教育法。取自 http://www.moe.edu.cn/s78/A02/zfs__left/s5911/moe_619/201512/t20151228_226193.html
- 教育部（2016年5月20日）。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。取自 http://edu.law.moe.gov.tw/Law_Content.aspx?id=GL001536
- 秦夢群（2004）。美國教育法與判例。臺北：高等教育出版。
- Cambron-McCabe, N. H., McCarthy, M. M., & Eckes, S. E. (2013). *Public school law: Teachers' and Students' Rights*. Essex, England: Pearson Education.
- Essex, N.L.(2012). *School Law and the Public Schools: A Practical Guide for Educational Leaders*. Boston, MA: Pearson.
- Imber, M., Geel, T. V., Blokhuis, J. C., & Feldman, J. (2013). *Education Law*. New York, NY: Routledge.



以學校系統觀探討現行高中校園 藥物濫用處遇方式

劉又慈

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

許文娟

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

一、高中校園藥物濫用現況

依據衛生福利部所提供之「藥物濫用案件暨檢驗統計資料」數據，了解到學生藥物濫用總數在近 5 年呈現不規則的增減，其中較為特別的部份為 2016 年較 2015 年驟減 743 人次，總人次為 1006 人，下降幅度高達 42.48%，截至 2017 年 1-9 月的統計為 792 人次，比 2016 年同時段減少 5.6% 持續下降；學生毒品施用種類仍以第三級毒品為主，與 2015 年相比，2016 年第三級毒品通報人數減少 809 人，降幅為 54.48%；而在不同學制中，不同年份皆呈現相同現象，高中職階段藥物濫用的人數為最多數，約占 57.95%~62.20% 不等，其次為國中階段，約占 31.72%~35.88%（衛生福利部食品藥物管理署，2017）。

從 2016 年數據大幅下降的狀況來看，或許可視為近年來政府單位極力推動的反毒策略已有初步成效，但仍無法忽視新興毒品黑數問題及主動通報確實性等潛在因素導致數據失真的可能性。況且一千初的人數仍相當高，在高中職校園濫用所占比例過半，顯示現行校園的毒品防治處遇仍存在巨幅的調整空間，而問題的持續存在將衍生出許多潛藏的社會問題。據此前提，本文試著以學校系統觀來探討現行處遇方式能夠有所調整之處，期望能有效改善校園的藥物濫用現況。

二、以系統觀探討藥物濫用成因

Bronfenbrenner(1979)強調多重環境對個體行為以及發展的影響，他認為藥物濫用者成因也須以系統觀的全面性眼光進行探討。整體歸納影響個體發展的環境可分為四個系統，分別為：小系統、中間系統、外系統及大系統，且為四個系統間直接或間接交互作用後所產生的結果。

(一) 個體因素：

藥物濫用與個體生物性因素、人格特質與情緒狀況有關（林豐材，2005）。近幾年研究中，施富山(2010)指出，青少年在心理因素上使用毒品原因為孤單、缺乏安全感等，藥物濫用對他們而言是種娛樂、紓解壓力的方式。另外，在個人特質一面，用毒青少年傾向較為冒險、短視投機、個性衝動、憂鬱傾向較高及面對生活壓力較易以退縮為其因應方式（蔣碩翔，2010）。

(二)小系統：原生家庭、手足等。

家，是一個人安身立命之處，家庭提供正值發展階段之青少年支持、親密性及情感需求，良好的家庭系統能幫助青少年健康的發展，若是家庭系統不穩定、次系統之間界限混淆，青少年原本在家庭中可得到的需求無法滿足時，這就成為一個隱藏的危機，青少年可能轉向藥癮世界尋求情感上的依附和滿足（張碧雲，2009）。從過去許多的文獻中，不難發現家庭各樣情形與青少年藥物成癮皆有相關（高宛琳，2016），舉凡家庭氣氛、親子依附關係、手足關係、管教方式、家庭中有無人使用毒品、父母對毒品的態度等等，甚至某些因素具有關鍵性的影響力。

(三)中間系統：學校、同儕等。

學校是個體離開家庭踏入社會之前，所接受的教育與訓練之處，尤其在學校中同儕間的影響深遠，依據「103 年全國物質使用調查」（衛生福利部食品藥物管理署，2015）結果指出青少年藥物濫用的前三大原因為「好奇」、「放鬆自己或解除壓力」、「朋友有使用」。青少年重視同儕看法、尋求認同的過程，容易因畏懼同儕惡勢力或因好奇受不了誘惑，而在明知或無知之下濫用違禁藥物，導致成癮。

(四)外系統：法律制定、大眾傳播媒體

外系統是指存在於個人所處的環境中，能間接刺激當事人的吸毒動機，或提供當事人接觸毒品間接機會的外在條件，如法令的制定、大眾傳播媒體（林豐材，2005）。法令對於藥物濫用者的刑責、施用各級毒品的差異；在媒體訊息方面，透過對青少年反覆灌輸價值與態度，影響行為人有關藥物使用的態度及價值。

(五)大系統：社會文化、價值觀...等。

以社會文化而言，目前生存及教育環境易使個體處於適應不良或壓力下，因而尋求快速之方式紓解，而成為考慮使用毒品的種種因素之一；價值觀是個人在社會中成長所習得的一些對人對事的看法（林豐材，2005），看似無具體影響，實際上這些影響尤其在個人幼年時期最為深遠，且影響個體後續發展歷程。

綜上所述，無論個體、小系統、中間系統、外系統至大系統，藥物濫用者的成因所涉及層面都不是以單一直線的思考模式可以解釋的。在此，系統性的觀點提供一個全面性的眼光，面對藥物濫用個案時有更廣闊的思考，以激盪出可能的

應對之道。

三、系統觀：校園系統處遇方式

藥物濫用個案成因複雜，從小系統、中間系統、大系統至外系統，而學校除了是學生待最長時間的地方，且對於高中職尚未成年的學生而言，正處於求學階段，學校場域對他們的未來發展影響深遠，因此，校園系統究竟如何面對藥物濫用個案的處遇實為重要。

依據教育部訂定「防治學生藥物濫用三級預防計畫暨輔導作業」流程，不論是被警察查獲、尿篩陽性或是自我坦承的疑似藥物濫用個案，就會結合教官、導師及家長等成員成立春暉小組，並有為期三個月的輔導時程，後續則視個案情況追蹤輔導。目前學校主要均應用三級預防的觀念，在發展性輔導上，充實教師藥物濫用防制相關知能、強化宣導措施、強化清查與篩檢功能，針對高危險群學生進行尿液篩檢，聚焦於增加保護因子，減少危險因子；在介入性輔導及處遇性輔導方面，同時結合社區心理衛生服務與地區醫療院所資源（李易蓁，2010）。以下分別就著發展性輔導、介入性輔導及處遇性輔導探討學校系統目前的處遇方式。

（一）發展性輔導

初級預防提供一般教育性與生活層面的輔導工作，實施對象為全體教職員、導師、輔導教師、行政人員等，特別是高中職校有軍訓教官，大多擔任學務處生活輔導組、訓育組長，在尿液篩檢、友善校園、紫錐花運動等等，綜理校園安全及學生管教業務（黃玉幸，2014）。透過發展性輔導預防問題行為發生，並增加學生適應能力，主要服務對象為全校 80% 的學生。校園中初級預防以教育宣導為主，包含各類型反毒活動、比賽、培育種子教師等等，同時也透過課程的安排與設計融入教學中。一般藥物濫用個案，一經發現，導師則通報教官室，之後由教官陪同進行初篩和尿液篩檢，若檢驗結果為陽性，依規定成立春暉小組實施輔導。目前高中學校配有教官一同協助校園各面事務，以及與學生第一線相處的導師和全體教職員，但並非所有教官、導師和教職員皆具備毒品認識及輔導能力，且對於學生是否施用毒品的辨認亦欠缺專業，無法及時對高危險群學生作篩檢，藥物濫用形式與手法如雨後春筍般出現，學校相關人員所需知能也要與時俱進，免得先前固有知識侷限了初級預防的效能，且一急迫的事實是高中職教官將於 2018 年退出校園，教官在高中職校園中處理藥物濫用個案所扮演的角色又要如何在學校系統中由各單位協調並共同合作，也是待各界共同商討的議題。

（二）介入性輔導

次級預防提供個案介入輔導，以專業輔導、諮商，協助學生解決適應不良的問題，主要實施人員為輔導教師及相關輔導人員，主要服務對象為全校 15% 的學生。透過特定人員尿液篩檢發現有藥物濫用學生時，即由學校組成「春暉小組」介入輔導，採定期複查檢測掌握學生戒治情形，若為期三個月的輔導時程結束後，則召開個案續輔會議，視個案實即情形判斷是否續輔。因此學校輔導人員具備相關能力與知能就顯得特別重要。林宗毅、張萩琴、廖容瑜（2016）的研究指出，學校中過半數輔導人員均具備輔導能力與技巧，透過測驗、諮商過程等介入方式幫助學生，且輔導能力與技巧越高者，其輔導過程投入程度相對越高，具有正相關。只是在學校現場，輔導後進行持續追蹤是一相當大的挑戰，由於藥物濫用學生上學情形不穩定，容易發生轉學、休學或被退學的機率，若再加上輔導人員身兼學校其他行政業務，更是無法兼顧。且在教育實務現場，在系統的合作上，學校會有所考量，溫俊明（2016）提出站在學校立場，一面保護學生，另一面維護學校校譽，就算學校得知學生涉毒，通常不會主動提供學生涉毒情資給警方，除非經過輔導防治無效，才會移請社政單位或警方介入處理。

（三）處遇性輔導

三級預防提供個案資源整合與轉介工作，實施人員為輔導教師、校外的醫療人員、社工人員，諮商心理師、臨床心理師等專業人員，主要服務全校 5% 的學生。依據《學生輔導法》學校應將曾接受介入性輔導或處遇性輔導之學生，列入高關懷學生名冊，並追蹤輔導。倘若個案情形為學校系統所無法處理的範疇，則連結司法機關或相關專業人員進行協助。教育部在民國 106 年 1 月發布「學生轉銜輔導及服務通報注意事項」，並於 106 年 5 月啟用「教育部學生轉銜輔導及服務通報系統」，各級學校學生輔導轉銜服務落實於制度，加上通報系統的建置能幫助學校端掌握特定需關懷的學生（楊昌裕，2017）。並且，高關懷學生應於其畢業一個月前，召開評估會議，評估應否列為轉銜學生（教育部，2014）。只是藥物濫用的學生一但休學、轉學、畢業等情況，未必能持續追蹤輔導，溫俊明（2016）也指出在實務現場，校方也可能基於特殊考量，鼓勵學生轉（休）學，造成託管，實際狀況是學生只要出了學校，就非學校系統可以工作的範圍，儘管學校輔導單位仍應本於專業立場，透過觀察、家庭訪問、再評估與諮詢等途徑了解個案實際情形，盼透過轉銜制度與通報系統的落實，同時仰賴其他系統的幫助、共同合作，才能協助個案脫離藥物濫用的行為。

儘管藥物濫用成因有其複雜的背景因素，但高中職青少年藥物濫用的情形與成人相比，若有合適的介入，其改變的可能性相較高出許多。綜上所論，目前現行的三級預防用於藥物濫用的個案已有些時日，學校也熟知其流程，在一級預防，仍需提升全校教職人員的相關知能，篩選出高危險個案；在二級預防，繼續提升專業輔導人員的輔導技能、持續追蹤輔導個案及完善校外系統的合作；在三級預防，落實轉銜機制、健全校外系統連結和合作等，是未來可以改善的方向。

四、處遇改善計畫與建議——以專任輔導教師的觀點出發

針對輔導知能不足、個案追蹤機制與系統性合作未落實等問題，教育部（2017）為使校園毒品防制工作更有效運作，頒布「教育部防制學生藥物濫用實施計畫」，強調中央（教育部、國教署）與地方整體系統（地方政府教育局處、學校）的支援性與合作性，推動包含輔導人力的行政輔導網絡架構，期許藉由學校輔導與行政兩大專業團隊一同合作的模式來有效輔導個案，降低再犯率。為因應高中職教官於 2018 年將退出校園，現行工作內容勢必須妥善交接以免出現反毒漏洞，而又專任輔導教師最具其專業度，對於藥物濫用的現況，也的確需投入其中。依據防制學生藥物濫用實施計畫（教育部，2017；教育部國民及學前教育署，2017）所提及之具體目標、策略與具體執行細項，並參考宋宥賢（2016）所彙整之學校三級輔導模式和專任輔導教師角色與職責，將學校輔導面所能進一步調整與施力的藥物濫用防治重點工作彙整如圖一。

為使整體處遇運用上催化出更大效能，關於計畫內容研究者認為仍有兩點可稍做調整：（一）新制計畫所提之目標與策略未依三級預防機制做分級，建議劃分方式可參照圖一；（二）針對整體個案管理與長期追蹤輔導的部份，得增加《學生轉銜輔導及服務辦法》之觀念，將校內曾接受介入性或處遇性輔導之個案列入高關懷學生名冊，並於因故離校一個月內、畢業前一個月執行會議以評估是否列為轉銜名單。如列為轉銜需將資料上傳至「學生轉銜輔導及服務通報系統」，有助於後續所就讀學校延續輔導工作。

2017 年的最新計畫內容已相較舊有機制更加系統化與任務明確，然而隨著合作體系擴大，訊息傳遞如何減少落差仍存在許多挑戰。又如第三大項所論述，學校人員實際上亦會考量一些利益層面而未恪遵職守，或就研究者與學校現場工作者了解，校內體制未能對於整體三級預防機制詳加落實，各單位針對個案資訊未做串連，導致作業流於形式，無法全面性了解個案問題。欲確切改善藥物濫用問題的狀況，唯需相關參與防治工作的人員確切落實計畫，期待各個層面的專業人員之功效得以更加發揮、系統整體資源能夠做最有效運用。

五、結論

經由研究者進一步整理相關資料，面對毒品施用問題為何無法有效改善已有初步了解。其中所提的系統合作落實確實有其難度，也因此需仰賴更多專業輔導

人力投入各項校園議題，包含本研究所探討的藥物濫用問題。從上述所探究的輔導改善計畫與建議得以清楚知悉校園中的專任輔導教師位居重要角色，輔導工作需仰賴此角色來加以落實和深化，不容忽視或恣意以其他角色替代，盼望依據學生輔導法從 107 學年度，能夠逐漸補齊各校園中輔導人力缺口，期盼透過各系統間的相互合作、發揮各專業人員的所長，完善連結網絡，能夠交織起一張張緊密的防護網，保護青少年免於藥物濫用的威脅。

輔導層級	目標	策略	專任輔導教師角色與職責	得調整之工作重點
發展性輔導	整合相關資源，強化青少年的反毒宣導。	<p>充實學生藥物濫用防治教育宣導</p> <hr/> <p>強化校園反毒專責人員職能訓練</p>	<p>主要工作者；</p> <p>主導全校性或班級性的宣導活動或班級輔導，加強各層面合作人員的輔導知能教育</p>	<p>1. 連結相關資源管道（如社區團體、地方媒體或公私立機關）與反毒專業知能來主導辦理小團體形式的宣導活動，內容著重於拒絕毒品的技巧與新興毒品的辨識。</p> <hr/> <p>1. 提供宣導種子師資或春暉認輔志工相關培訓與研習。</p> <p>2. 針對整體學校行政與教育人員、學生家長，辦理藥物濫用知識與輔導相關知能研習。</p>
介入性輔導	掌握學生個案，完善尿液篩檢機制。	<p>藉由環境監控降低毒品可及性</p> <hr/> <p>建立特定人員名冊，完善尿液篩檢機制。</p>	<p>主要工作者；</p> <p>依據不同個案的狀況提供生態系統取向的輔導與進行後續個案管理</p>	<p>1. 側重整體系統合作，針對青少年較易聚集之場所與藥物濫用重點區域，配合進行校外聯合巡查。</p> <p>2. 如學生疑為供藥來源，應以密件方式酌請教育主管機關協助通報警察機關處理，相關疑似藥物、製毒或施毒器具也應移交警察機關處理。</p> <hr/> <p>1. 應於學期初建置名冊做審查與核定，並視校園學生行為於後續做必要性更新與陳報上級機關。</p> <p>2. 每月向教育主管機關陳報藥物濫用防治之成果與春暉小組個案輔導情形。</p>
處遇性輔導	建立輔導機制，降低個案失聯率。	<p>強化輔導諮商網絡，建立追輔及轉介機制。</p>	<p>資源整合者；</p> <p>個案方面進行跨專業管理，全盤了解個案在校輔導狀況，視需求連結校外輔導網絡的資源以協助個案問題獲得完善處理。</p>	<p>1. 依「春暉小組」輔導進度將相關資訊上傳至教育部「藥物濫用學生個案輔導管理系統」，必須確切落實整體輔導機制，不得以任何理由強制學生休學、轉學或放棄學籍。</p> <p>2. 當學生因中斷求學、畢業、安置等情形導致無法繼續進行輔導時，應視學生是否成年來協助轉介至社會局、毒品危害防治中心或警察機關，俾利於後續長期追蹤輔導工作進行。</p>

圖一 得調整之藥物濫用防治工作重點

參考文獻

- 宋宥賢（2016）。臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。**新社會政策**，**46**，115-124。
- 李易蓁（2010）。高風險用藥少年戒癮防治處遇之實務探討。**刑事政策與犯罪研究論文集**（13）。台北：法務部。
- 林宗毅、張萩琴、廖容瑜（2016）。探討輔導人員於高中職學生非法藥物使用之輔導能力與過程投入。**藥物濫用防治**，**1(1)**，27-40。
- 林豐材（2005）。試以生態學觀點談影響藥物濫用者的可能原因。**網路社會學通訊期刊**，（48）。
- 施富山（2010）。青少年毒品轟趴派對特性與聚合過程之研究。臺北，國立臺北大學犯罪學研究所碩士論文。
- 高宛琳（2016）。青少年藥物成癮對家庭的意涵——以家庭系統觀點。**諮商與輔導**，**366**，6-9。
- 張碧雲『一試、蝕一生』…由家庭系統觀點探討青少年新興毒品濫用行為。**諮商與輔導**，（**286**），40-47。
- 教育部學生事務與特殊教育司（民 106 年 3 月 30 日）。教育部防制學生藥物濫用實施計畫【線上論壇】。取自 <http://enc.moe.edu.tw/New/Info/313>
- 教育部學生事務與特殊教育司（民 106 年 6 月 3 日）。教育部國民及學前教育署防制學生藥物濫用實施計畫【線上論壇】。取自 <http://enc.moe.edu.tw/New/Info/328>
- 黃玉幸（2014）。教官在中學校園管教學生「點」、「線」、「面」。**臺灣教育評論月刊**，**3(9)**，20-23。
- 楊昌裕（2017）。學生轉銜輔導機制的建立與落實。**學生事務與輔導**，**56(1)**。
- 溫俊明（2016）。校園新興毒品防制策略之研究-以花蓮縣為例。花蓮，國立

東華大學公共行政學系碩士論文。

- 蔣碩翔（2010）。少年施用毒品特性及其影響因素之實證研究。臺北，中央警察大學碩士論文。
- 衛生福利部食品藥物管理署（民 106 年）。105 年度「藥物濫用案件暨檢驗統計資料」年報【線上論壇】。取自 <https://www.fda.gov.tw/TC/site.aspx?sid=7874>



毒品防制一揚湯止沸，不如釜底抽薪

李秉澤

高雄市政府警察局少年警察隊偵查佐

毒品，是人類最大的禍害，世界頭號的公敵，猶如「白色瘟疫」，嚴重威脅全人類健康與國際社會安寧，世界各國，皆將如何防制，列為重要國策之一。105年3月劉姓女童（小名「小燈泡」）騎著腳踏車與其母親王○○行經內湖區環山路一段附近時，慘遭王姓毒品治安顧慮人口手持菜刀對年僅3歲的小燈泡猛砍頸部致頭身分離、倒地死亡，震驚全國。

回顧歷史，我國遭受毒品危害，可溯自十八世紀中葉清朝時期，眾所皆知，毒品不僅戕害個人身心健康，影響之深，更足以動搖國本，從民國44年「勘亂時期肅清煙毒條例」三讀施行，至民國87年改為「毒品危害防制條例」，其間雖數度修正，但大體上沒有太大的變動。多年來，政府在反毒工作的投入不遺餘力，雖多次向毒品宣戰，但毒品氾濫問題始終未能獲得有效控制，吸食毒品歪風更加盛行，近年來數據顯示，施用毒品之年齡層下降至國中、國小生，恰恰證明行之有年之毒品防制策略有亟待檢討的必要性。

我國政府為貫徹反毒決心，行政院於106年5月11日提出「新世代反毒策略」，包括防毒、拒毒、緝毒、戒毒及修法之五大面向，有別於以往以「量」為目標之查緝方式，新世代反毒策略是以「人」為中心追緝毒品源頭，以「量」為目標消弭毒品存在，預計未來四年（106-109）投入100億經費，透過阻絕毒品製毒原料於境外、減少吸食者健康受損、減少吸食者觸犯其他犯罪機會、強力查緝製造、販賣、運輸毒品，降低毒品需求及抑制毒品供給。

毒品問題關乎國家安全及永續發展，隨著社會環境的演變，傳統毒品因應外在環境與時俱進不斷進化，新興毒品披上了糖衣偽裝成各式各樣討喜的包裝，將邪惡的觸角悄悄地伸入校園，讓莘莘學子於好奇心驅使下或不設防地誤食了包裹著糖衣的毒品，摧毀了國家幼苗，引發蝴蝶效應，弱化國家未來競爭力。

筆者現於高雄市政府警察局少年警察隊服務，深知「毒品」具成癮性、濫用性及對社會的危害性，檢、警、調、憲兵、海巡、海關等單位應共同合作打擊毒品，秉持「拒毒於境外，截毒於關口，查緝於境內」，避免毒品侵入校園，戕害國家幼苗，打造一個無毒的校園，建立一個無毒健康的社會。

所謂「揚湯止沸，不如釜底抽薪」，警方的「偵查面」雖可打破毒品的供應鏈，畢竟只是揚湯止沸，僅能治標；釜底抽薪的根本辦法在於預防，俗話說：「預防勝於治療」，犯罪預防反毒宣導應向下紮根，使家庭、學校、社區三者構成「反

毒」宣導的場域，筆者拙見以為，於各級學校每辦一場反毒宣導就是一次「播種」，期許將毒品危害的真相及犯罪預防新思惟，假設它是一顆「種子」，希望將這顆種子埋藏在所有學生、少年的心田裡，讓這顆種子在其潛意識裡慢慢紮根，漸漸萌芽、成長、茁壯、最後開花結果，善的種子成長的同時，惡的種子便遭抑制無法萌芽或逐漸凋萎，讓莘莘學子、少年於面對各式各樣毒品誘惑時，能堅定的拒絕毒品，保護自己，遠離毒品，珍惜健康，迎向陽光。

俗話說：「學好三年，學壞只要三天」。希臘哲學家畢達哥拉斯曾說：「一個不能控制自己的人，便無自由可言」。犯罪預防反毒宣導雖無法立竿見影看見成效，唯落實反毒教育，從小紮根，日漸有功，終有一天，撒出去的種子，必將萌芽、成長、茁壯、開花結果。

許多學生有錯誤的認知及迷思，認為「毒品吸一口不會上癮或是K他命為三級毒品，成癮性沒那麼高，只有行政裁罰，沒關係」等。殊不知「毒品」萬萬碰不得，施用毒品就好像打開了「潘朵拉的盒子」，一旦潘朵拉盒子被開啟，想靠意志力戒除毒癮幾乎是不可能的任務，若因一時好奇或其他原因有意無意碰上一次，肯定永遠想著這個東西（毒品），沒有人是例外，正所謂「一日吸毒，十年戒毒，終身想毒」，一旦用上毒品，毒品就會牢牢地抓住你、控制你，最終的目的就是要淘空你的身體及報廢掉你的人生。所以吸毒不但毀了自己的家庭，更是嚴重社會的問題。

「毒品」是犯罪行為之外，亦會衍生許許多多財產性的犯罪或更嚴重的犯罪行為，為什麼？一旦碰了毒為了買毒，將會入不敷出散盡家財，最後負債累累，即便財力雄厚，再多的錢在毒品面前都是杯水車薪。最後，為了籌措毒資必定會鋌而走險，以販養吸（從吸毒者變成販毒者）或去偷、去騙、甚至搶奪或強盜，最終身陷囹圄，自毀前程。

「毒品」雖是通往美麗世界的一張門票，但這張門票的價錢卻是「生命」。呼籲所有學生，不要因為「一時好奇、無聊、趕流行，覺得這是次文化裡頭流行的東西，覺得吸毒很酷可以得到同儕的認同或為了追求刺激新鮮的事物或因挫折、失敗就寄情於煙酒藥物或毒品，然後去做傷害自己或甚至傷害別人的事，將來勢必要為自己的行為付出慘痛的代價，那將會是生命中不可承受之輕。

孫子兵法曰：「善攻者，敵不知其所守；善守者，敵不知其所攻」。反毒戰爭輸不起，防毒、拒毒、緝毒、戒毒四大面向應共同合作多管齊下，「拒毒於境外，截毒於關口，查緝於境內，向上溯源，向下刨根」，防止新生毒品人口產生，減少原有毒品人口再犯。然而，犯罪預防之反毒宣導雖僅僅是「拒毒」面向，筆者仍會於自己的工作崗位堅持至各級學校實施「反毒教育」，打造一個無毒的校園，

正是我們少年警察隊所有同仁責無旁貸之重責大任。



淺談生命教育議題融入校園輔導 —以輔導黑板設置為例

陳韋伶

國立高雄師範大學生命教育碩士班
高雄市興仁國民中學專任輔導教師

一、前言

從教育部成立生命教育委員會，並將 2001 年訂為「生命教育年」開始，「生命教育」一直都是各級學校積極推動與落實的教育議題之一。實行的方式可能涵蓋了各類型的體驗活動，如：「飢餓三十」體驗行動、身心障礙者的生活體驗、結合了動物保育意識的寵愛動物體驗，或是祖父母節與母親節的孝親感恩活動等等……；除此之外，生命教育議題也經常被老師們巧妙地融入在各學科領域的教學活動內，如：語文領域的課文及補充教材、自然與生活領域的環境保護主題、甚至藝文領域中，介紹與欣賞美的事物本身即與生命教育的核心素養息息相關。

「生命教育」的類型如此豐富而多樣。但對筆者而言，作為一個在校園中，主責為諮商輔導與小團體輔導的專任輔導教師，不一定能透過課程教學的方式引導學生探索生命教育與自己的關聯，也較不易接觸行政團隊在生命教育體驗活動上的安排與決策。那麼，到底還能怎麼做？

二、實際經驗

我想起，自己曾經在社群軟體中，看見其他學校輔導團隊的分享：透過在輔導室前設置小型黑板，撰寫一些名言佳句，同時達到議題宣導與廣為宣傳的功能。有些學校的輔導黑板由才華洋溢的輔導老師親手繪製，有些學校則會邀請板書與繪圖能力優秀的學生主筆，不管是哪種方式，效果都非常吸引人！

在與行政團隊討論過後，本校將實行方式修正為：每班的輔導股長負責找出最適合班上同學的一句話，並輪流繪製圖文並茂的輔導黑板，每週更新一次。新的施行方式總是需要引導與調整，於是筆者先儲存了一些有意思的句子給學生作為參考，並在他們有需要時從旁協助。一開始學生們最常出現的擔憂不外乎：「我寫的字很醜、我不會畫圖、我沒有想法...。」這時候，需要老師們不斷地給予鼓勵，且增強輔導股長們完成這項任務的內在動機：將輔導黑板從燙手山芋的交辦事項轉化成學生自身的使命感。這件事情並不容易，但值得嘗試！

實行幾週之後，學生與校內同仁都會特別期待輔導黑板的更新。當字的美醜與排版已經不再是注意的焦點時，學生會願意展現更多的創意，希望自己畫出來

的輔導黑板最與眾不同！而我們也在陪伴學生的過程中，修正和調整了一些施作的辦法：輪到體育班學生時，請他們改為挑選一句體壇名人的座右銘，以期可以達到「境教」與激勵的效果，學生們的迴響也確實很好！另外，遇到特殊的節慶時，則邀請輔導個案中具有美術天份的學生擔任主筆，既能創造學生一展長才的舞台，也增進更多學校老師與輔導個案聊天接觸的機會。

三、結語

一項新的方式在校園中施行，需要許多學校同仁們的努力與體諒。輔導黑板的設置，最有可能會遇到地點擺放的安全性顧慮，以及學生們是否具備良好的公民素養，不破壞其他人用心繪製的作品，這些細節都需要與行政團隊與導師們建立起一致的默契才有可能達成。然而，最激勵與鼓舞人心的莫過於，學生們能在這樣的經驗中，被發現、也被看見。而那不正是「生命教育」不斷在提醒我們的：如何引導學生活出應活的生命嗎？



善用智慧教室驅動教學變革

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

施瑜璇

暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

數位科技日新月異衝擊傳統教育，衍生一波波變革的浪潮，也帶來翻轉教室與翻轉教學的軌跡，接續登場上演的是智慧教育、智慧學區、智慧學校與智慧教室的誕生。誠如張奕華、吳權威（2014）所言，智慧教育的實踐路徑始自於展現智慧課堂、培育智慧教師、建置智慧教室、發展智慧學校，進而建構智慧學區，其過程係為環環相扣、層層推進的運轉機制。

教育部在「中小學資訊教育白皮書」（2008）中提到，今日電腦已普及至世界的每個角落，更結合了網路技術，改變了人類的生活習慣。為了協助孩子面對資訊科技帶來的衝擊和全球化競爭，教師應更加積極運用各種資源和機會，藉由資訊和網路來開拓學生的學習視野，透過多元活潑的學習方式，培養適應環境的能力。

盱衡時代潮流，教學環境 e 化是全球教育的共同走向，智慧教室(Smarter Classroom)更是其中的主軸，它係根據教師的教學需求，設置各項教學與資訊及通訊科技(information and communication technology, 簡稱 ICT)設備，達到兼具便利(convenient)、智慧(intelligence)與效能(efficiency)的教學環境（吳權威、張奕華、許正妹、吳宗哲、王緒溢，2013）。智慧教室導入包括互動電子白板、實物提示機和即時回饋系統等教學輔具，讓教室升級成智慧型教學環境，以提升對教學與學習的助益。誠如 ZTE(2018)所指，智慧教室透過多媒體來呈現知識，藉以提升教師教學效能與學生學習興趣。

經濟部工業局所出版的「2010 數位學習產業白皮書」中，將智慧教室定義為「整合各項資訊設備，透過完善的網路通訊技術，並運用各種數位教材、學習資源及教學方法，提供一個教學更有效率、學習更有成效、城鄉沒有落差、對地球更友善且能培養學生 21 世紀能力的動學習環境」（經濟部工業局、財團法人資訊工業策進會，2010）。

面對資訊科技快速變化的趨勢，傳統單向的教學方式勢必翻轉，讓資訊科技成為學習的輔具，營造一個以學生為中心，師生緊密合作、高度互動的環境，有效提高學生的專注力與學習動機；藉由即時回饋系統，隨時測試分析達到適性教

學；透過智慧學伴，將教育延伸到家庭協助學生在家複習，有效運用資訊科技催化合作學習，以提高學習成效進而達到深度學習。此一趨向，儼然已成為每位教師應該正視的課題，誠如高熏芳（2013）指出：「新的資訊設備是幫助教育走向更專業的利器，而不是成為老師教學的絆腳石，讓我們這群『數位移民』的教師，不要成為排斥科技、拒絕學習的『數位難民』」。爰此，鑒於資訊科技在教育上的應用日趨重要，本文將就智慧教室之特徵、智慧教室之建置作一敘述，並對如何發揮智慧教室之功能，提供可行的途徑供參考。

二、智慧教室的特徵

智慧教室是 E 化科技進化整全的成果，其特色迥異於傳統教學的一對多，不再囿限於時空的不可逆性，藉由科技設備的搭築、無線網路的溝通、數位教材的提供、適切的教學技巧引導與虛實情境體驗的學習環境，讓學生藉由觸控系統學習、合作探索學習與網路社群學習等方式，提供一個師生高效率互動的場域，可以獲致即時的互動和回饋，更裨益於培養學生創意思考的能力，享受悠遊學習的樂趣。

Smarter Classroom(2018)指出智慧教室的理念應含括下列特性：（一）智慧教學空間；（二）智慧硬體環境；（三）智慧虛擬環境；（四）智慧教學工具；（五）智慧教學策略；（六）智慧教材；（七）智慧遊戲與模擬；（八）智慧教學；（九）智慧教師反省工具；（十）智慧教師訓練與（十一）智慧教師手冊。

海碩雲端科技（2018）指出，智慧教室的特徵在技術層面主要體現在硬體和軟體上，硬體技術主要是教室設備，如多媒體計算機、網絡設備、交互電視、錄播系統、擴音系統等物理設備；軟體技術強調智慧教室是在物聯網、雲計算、大數據、移動終端、交互電視等新興資訊科技的推動下，藉由融合硬、軟體技術優勢的基礎上，向師生提供智慧服務。另者，在教育層面則關注教育理論、學習原則和學習方式等，具備「高度互動」、「合作學習」、「真實情境」、「個性化教學」等關鍵特徵。

TEAM Model 標榜的智慧教室特色為：1.因應教學現場的實用需求，HiTeach 互動教學系統結合了電子白板、實物提示機和 IRS 軟體；2.內建學習診斷分析的接口，可以和雲端運算(cloud computing)技術的即時診斷與分析系統(Automatic Diagnosing & Analyzing System, ADAS)結合，將評量資料上傳並回傳診斷分析報告；3.學生可透過 ADAS 所呈現的學習弱點，針對某個知識點(key concept)的教學內容進行學習，形成智慧型的學習補救機制（張奕華、張奕財，2012）。

「TEAM Model 智慧教室」是一個完整的教學方案。它是整合並實現 e 化教學、評量、診斷、補救等功能的一種智慧教室。它具備便利(Convenient)、智慧(Intelligent)與效能(Efficiency)，將 e-Teaching 課堂教學 e 化、e-assEssing 評量 e 化、e-diAgnosing 診斷 e 化，以及 e-reMediation 補救教學 e 化，四部分結合在一起，因此它是「未來教室」的一種（江惜美，2012）。吳昌儒（2013）根據多位學者的研究，統整出打造智慧教室的一些目的與觀點：（一）打造學習者高互動的學習環境，以順利進行合作與協同學習；（二）提供學生透過資訊科技親手操作與完成指派任務的機制；（三）打破原有教室的形式，透過網際網路拓展學習的領域。

屏東縣萬丹國小規劃 E 化的教學環境，將三合一教學系統，包括即時反饋系統(Interactive Response System，簡稱 IRS)、實物提示機(Image presenters)，以及電子白板應用於作文教學、自然領域教學、生活領域教學及數學領域教學。接著導入雲端診斷分析服務及雲端補救學習平臺，以便即時瞭解學生學習狀況，並及時予以補救教學，達成課程教學、評量、診斷、補救教學皆 E 化的目標，流程如圖 1 所示。這樣的 E 化環境，不但讓教師在教學時可打破教室空間限制，同時也能提高學生的學習動機（李靜儀、龔心怡、李文生，2014）。

林立傑（2011）指出，「智慧型教室」未來學習的重點核心關鍵概念；1. 高效率的互動，透過科技設備、無線網路溝通，促使即時的互動和回饋變得可能；2. 多元個人化學習，提供多元的聲音、影像、互動教材等學習資源讓學生接收各式訊息刺激；3. 真實學習情境模擬，豐富數位教材的情境模擬，讓學生進行實際操作或親身體驗；4. 協同合作學習，經由科技學習終端設備交流、分享，更有利於培養學生創意思考的能力；5. 分享與再利用，科技化教學過程被妥善記錄，延伸提供學生課後複習、教師教學相長之用；6. 開放與連結，教室間進行同步連線教學，縮短城鄉差距、提升學生的國際視野。

智慧教室是傳統教室的再進化，是一種學習與教學文化的革新，透過資訊科技基礎設施的搭建，數位課程教材的提供，教師能力的省思與訓練，進行資訊融入創新教學（蔡金田，2018），實現了人、技術、資源和環境間的高度耦合，形塑成技術、資源與活動等要素環繞學習者身心發展的高互動教學環境。智慧教室提供教師不同於傳統教學媒體的便利性，無形中激發新一波的教學革新。教師只要能靈活運用資訊設備所提供的各項功能，妥適設計多媒體數位教材教案、電子書等，輔以適切的教學技巧，豐富教學內涵，催化師生高度互動，激發學生學習興致，拓展學習空間，達到充份利用與落實行動學習，體驗學習的奧妙與樂趣。

三、智慧教室之建置

資訊科技的普及應用，不僅改變了人類的生活與工作樣態，也驅動了學習風貌及方式的推陳出新，衍生各式各樣的學習風情，從最基本的滿足數位輔助教學、到支援互動教學、再發展到創新教學應用，強調合作學習、翻轉學習、專題學習、問題導向學習、探究學習等深度學習(deeper learning)方式或是跨校、跨國遠距學習，將豐富學生學習內涵及教育模式，有助於實踐以學生為中心，培養未來關鍵基礎能力(教育部，無日期)。

經濟部工業局（2009）在「數位學習與典藏產業推動計畫」中，將未來智慧教室的範疇界定為硬體設施、整合顧問、數位教材與軟體，以及 E 化教學服務四大面向。周婉琦、莊政龍、郭姿秀、陳玲玲、羅昌龍（2012）認為，智慧教室導入包括互動電子白板、實物提示機和 IRS 即時反饋系統等教學輔具，以提升對教學與學習的助益。羅景文（2013）指出，「智慧教室」內容包含硬體與軟體，其中硬體包括電子白板、觸控電腦、學習機、小筆電、數位筆及電子書等；軟體則有數位學習平臺、數位教材等。

依據曾秀珠（2017）研究指出，智慧教室中的設備是教學的利器，設備的穩定與優化，影響整個教學過程的完整性。其所研究的學校擁有全國公立中小學罕有的班班有互動式電子白板（126 間教室）、無線投影設備、短焦投影機、IRS 系統、雲端線上診斷系統、閱卷系統等。另蔡政宏（2008）的研究結論，認為智慧教室的建置考量到實用性、經濟效益與未來擴充效能，當以具備互動電子白板、超短焦投影機、實物提示機與 IRS 即時反饋系統為優先。而林立傑則指出，未來教室具備五項基本元素，首要重視的是「硬體的情境」，亦即教室內必須具備供師生使用的設施，如平板電腦、觸控電腦、互動式電子白板或觸控螢幕，以及無線網路環境；其次就是要搭配好的教學軟體與內容，以及優質的教學情境，甚至可以讓兩地的老師和學生可以藉由多方通訊畫面進行協同教學或合作學習。當然，也要有良好資訊科技知識與技能的老師，以協助養成學生利用網路科技自我學習的能力（張德厚，2010）。

資策會（2010）將智慧教室區分為三種教學類型：

- (一) 班級教學(Class teaching)：教室配置教師個人電腦、互動式電子白板、實物投影機等供教室操控的設備；學生端配置即時回饋系統，輔以電子白板教學軟體、教學平臺與即時評量系統等軟體。
- (二) 群組學習(Group learning)：教室配置教師個人電腦(可以搭配資訊講桌設

備）、互動式電子白板；學生端配置群組操控的 AIO 觸控式電腦，並搭配教學服務平臺和無線廣播系統進行教學。

- (三) 個人化學習(Personalize learning)：教室配置教師個人電腦（可以搭配資訊講桌設備）、互動式電子白板；學生端配置個人用之電子書/電子書包（小筆電），或是智慧型手機、智慧筆及手寫板等設備，再輔以教學廣播系統、個人化學習歷程紀錄系統、成效分析系統，以及同步資料系統等。

網奕資訊（2011）指出，TEAM Model 智慧教室是根據 TEAM Model 的應用架構來建置教學環境，可以根據這個藍圖與經費多寡，逐年、分階段逐步建設完成。例如，可以先有基礎的電腦、投影機、電子白板，再導入實物提示機、IRS 即時反饋系統、即時診斷服務，進一步則建置自動化網路閱卷系統、學習歷程記錄網站與補救教學平臺等。蕭英勵（2007）則提醒學校在推動教學科技之際，應輔以校園知識管理系統建立、彈性自主的科技資源統籌規劃、創新分享校園文化營造、瞭解教室互動式電子白板使用行動研究實施，以及豐富資訊科技融入教學學習資源導入等五大策略實施，始得以透過團隊力量永續發展創新創意教學。

揆諸實際，理想的智慧教室應涵括五種要素，第一是適切的硬體環境，第二是充實的軟體內容，第三是多元的教學方法，第四是優質的資訊素養，第五是自主學習的能力，惟有具備主動學習、終身學習的習慣，教師才能不斷精進資訊素養，學生才能在未來漫長的工作時間裡，不斷鞭策自己，充分運用數位科技進行終身學習。

總括而言，智慧教室的型態相當多元，有 IRS、TBL、遠距、電子書包與行動學習等的智慧教室，通常智慧教室建置應具備基本的電腦設備、顯示或投影設備、互動式電子白板、實務提示機、網路、音訊設備是不可少的，其他如無線廣播、行動載具、基本型攝影設備、進階型攝影設備、互動教學輔助系統、教學相關軟體等得視教學現場師生互動、教學創新等情境之需求而斟酌增設。資策會數位教育研究所林立傑副所長（2011）指出，未來的教育發展變動性大、且持續不斷地演變中，生命週期轉化快速，因此「智慧型教室」當下並沒有特定明確的規格。總之，智慧教室的建構要因時、因地制宜，隨著使用功能、預算編列及使用者不同等因素，不斷更新原有教室環境設備，冀期更有效的達成教學目標。

四、發揮智慧教室功能之可行途徑

智慧教室包括資訊科技設備、人、技術與責任（蔡金田，2018）。爰此，建構適切完備的資訊科技基礎設施與運用，是執行數位教學與學習的利器；其次，

身為教室中的主角—學生與教師，能不能投入或勝任數位科技教學與學習，並能熟悉與擔任維護科技設施的責任，是智慧教室功能彰顯與否的關鍵。以下茲就發揮智慧教室功能的途徑略抒淺見：

（一）縝密規畫兼顧軟硬體之建置

學校在投入建置智慧型教室的過程中，應摒棄數位迷思，務實盱衡實際需求，考量渠等實用性、經濟效益與未來擴充效能，落實前瞻性與縝密性的規劃，適切投入經費購置軟硬體設施，避免設備的閒置與資源浪費。其次，在設備的裝設與保管方面，從安裝、整線及其他相關細節，都需行政團隊事先縝密規劃，並經多方討論與試驗，校長尤須組織堅強團隊提供資源協助，不能讓老師單獨面對，才能使各項設施發揮最大效益。

（二）循序漸進完備智慧教室的實踐環境

囿於傳統教學的桎梏，學校應著力於協助教師進行翻轉教學的實踐。基此，校長應透過對話溝通教師的理念、尋求家長的認同與支持。其次，循序建置資訊化的教學環境，從設立連接網際網路的電腦教室、安裝適合師生使用的軟體，逐步完成班班有電腦、單槍、互動式電子白板、實物提示機、資訊講臺及即時回饋系統等設施；接續輔以進修研習、專業社群或諮詢等，以點、線、面之擴散模式，協助教師教學精進、經驗分享等漸次推動，完成智慧教室的整備。

（三）提升教師資訊素養激發創意教學

Evelyn（2014）指出，提供教師高品質且持續的專業發展，確保教師能將科技知識統整到教學與學習經驗上，是智慧學校成功的要素之一。爰此，學校應致力於推動資訊科技相關的研習，提升教師資訊素養，並輔導成立相關的「智慧社群」發展各領域學習社群、翻轉教學社群或創新教學社群，甚至國際交流社群，熟稔透過操作將媒體端、教學端、學習端、教材端四方達成即時的互通，掌握科技化教學的成功關鍵。

（四）鮮活教學方法催化學生學習興致

智慧教室教學模式聚焦以學生為中心的學習，發展多元的學習進程，透過資訊設備及多媒體的運用，活絡學習內容及師生的互動性，提高學生學習的樂趣，鼓勵學生合作參與，培養主動探索的能力，開啟多元智能。在智慧教室中，教師只要能熟悉軟硬體的應用與操作，融合虛實情境，符應不同學習風格的需求，靈活運用遊戲化教學模式、情境探究模式、體驗式教學模式、問題探究式教學模式

和遠程協教學模式等，豐富學生學習內容，定能有效催化學生學習興致。

（五）軟體融入多元智慧理念激發學生潛能

智慧教室的教學與學習教材，應能結合以網路為基礎、以學生為主體以及課程教材等因素，迎接資訊化的教育挑戰。這些軟體教材要能迎合不同學生的能力與需求，藉以開發學生多元智慧，激發學生潛能，並賦予學生最大的責任。因此，

在數位教材的製作過程應考量科技的使用、教學方法、課程內容的適切性，在軟體設計上能吸引學生的學習動機與興趣，才能有效開展學生潛能。

（六）培養學生自主學習達成終身學習的理想

智慧教室是一個以學習為主，數位為輔的新學習空間，不再囿限於傳統的聽講授課方式，讓學生可以主動參與，提高學習動機，不僅學習可以更廣泛、更多元，還可以培養學生解決問題的能力，激發學生多元、深度互動，加強學生自主性學習、參與實踐以及自我省思。再者，可以輔導學生透過雲端審視自己的學習歷程，以及學習狀況的分析，抑或與教師及同儕進行討論解結疑惑，從而培養學生自主學習的精神，以達導入到終身學習的理想。

五、結語

數位科技驅動智慧教室的誕生，踵繼而來的數位課程、數位教學、數位學習、數位資源與智慧教師等將目不暇給的出現在眼前。爰此，資訊科技走入教室儼然已是趨勢，課堂的教學不再只是承襲傳統的講述教學，而是要漸次翻轉課堂、翻轉教學，聚焦於以學生為主的教學方式，所以靈活運用資訊科技多功能的輔助，讓教學更加生動活潑，讓學生的學習更積極主動、昂揚熱絡，師生之間迸發更多互動、回饋的火花，重新尋回教育的春天，讓「資訊隨手得，主動學習樂；合作創新意，知識伴終身」的願景（教育部，2001）早日實現，已是肩負教育重擔的師長必須全力以赴的責任。

誠然，智慧教室的效能展現端賴資訊科技設備的完備、數位課程教材的開發與蒐集、數位資料庫的建置與維護，有了這些基本架構，還要具備關鍵的靈魂要角，也就是智慧教室實踐的推手—教師與學生。智慧教室開啟豐富學習大門的工具，學校應輔導教師透過「智慧社群」發展各領域學習社群、翻轉教學社群、創新教學社群或校際學習社群等，形塑創意教學，開展教育的藍天。而智慧教室旨在催化學生身、心、靈與智慧的全人發展，為學生提供多元的課程，強化運用科

技與思考技巧，藉以提升個別創作學習和合作學習的競合能力，職是，教師應活絡教學、創意教學，激發學生學習興致，鼓勵合作參與，培養主動探索、深度互動的自主學習能力，才能造就智慧學生。

「發揮老師智慧、提供教學智慧、增強學生智慧」是智慧教室應該創造的意義與價值，這個理想的實現，必須仰賴整合性的教學科技產品、優秀的專業師資、充實適切的教材、鮮活創意的教學以及樂於學習的學生，才能克盡其功，展現智慧教育的巨大能量，綻放教育的燦亮光彩。

參考文獻

- 江惜美（2012）。應用 TEAM Model 智慧教室的閱讀教學策略。取自 http://www.habook.com.tw/.../TEAM_Model_Smarter_Classroom_for_Readin
- 吳昌儒（2013）。問題導向式學習於智慧教室之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳權威、張奕華、許正妹、吳宗哲、王緒溢（2013）。智慧教室與創新教學：理論及案例。臺北市：網奕資訊。
- 李靜儀、龔心怡、李文生（2014）。未來教室，學習 E 起 Hi 起學。臺灣教育評論月刊，3（7），頁 72-75。
- 林立傑（2011）。教育雲端發展趨勢與展望。論文發表於數位學習與數位典藏國際發展趨勢研討會，臺北市。
- 周婉琦、莊政龍、郭姿秀、陳玲玲、羅昌龍（2012）。建構智慧型教室之歷程分析：一所國中的經驗啟示。臺北市 100 學年度市立國民中小學候用校長儲訓班專題研究成果，31-54。
- 高熏芳（2013）。數位原生的學習與教學。臺北市：高等教育。
- 海碩雲端科技（2018）。智慧教室的特徵。取自 <https://kknews.cc/education/krjy5p8.html>
- 教育部（2001）。中小學資訊教育總藍圖。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/guideline（9006）.pdf>

- 教育部（2008）。**教育部中小學資訊教育白皮書**。臺北市：教育部。
- 教育部（無日期）。**前瞻基礎建設計畫－國民中小學校園數位建設校園智慧網路與智慧學習教室建置參考指引**。取自 <https://fidssl.moe.edu.tw/program/download/document01.pdf>
- 張奕華與吳權威（2014）。**智慧教育理念與實踐**。臺北市：網奕資訊。
- 張奕華與張奕財（2012）。**教育雲端與科技領導:以 TEAM Model 智慧教室為例**。**教育研究月刊**，216，73-88。
- 張德厚（2010）。**創造多元學習環境「未來教室」提升師生互動**。中廣新聞網。取自 <http://tw.news.yahoo.com/>。
- 曾秀珠（2017）。**智慧教育之教師專業發展模式—以一所新北市國民小學為例**。106 校務經營個案研究實務研討會成果集。臺北市：國家教育研究院。
- 經濟部工業局（2009）。**數位學習與典藏產業推動計畫-培育旗艦公司之規劃分析報告**。臺北市：經濟部工業局。
- 經濟部工業局、財團法人資訊工業策進會（2010）。**2010 數位學習產業白皮書**。臺北市:經濟部工業局。
- 資策會（2010）。**數位學習與典藏產業推動計畫－產業輔導與升級分項計畫－智慧教室整體解決方案報告**。臺北市:資策會數位教育研究所。
- 網奕資訊（2011）。**TEAM Model 智慧教室**。取自 http://www.habook.com.tw/eteaching/habook_epaper/2011/20110428_Smarter_classroom/20110428_Smarter_classroom.htm
- 蔡金田（2018）。**智慧學校**。臺北市：元華文創。
- 蔡政宏（2008）。**家長指導國小高年級學童使用電腦網路之課程設計行動研究**（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 蕭英勵（2007）。**互動式電子白板導入校園之省思與策略**。取自 <http://www2.inservice.edu.tw/EPaper/200712/indexView.aspx?EID=62>

- 羅景文（2013）。智慧教室環境中實施探就式數位說故事策略對關鍵能力影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Evelyn, C. (2014). *Newyork smart school commision report*. Retrieved from <https://assets.documentcloud.org/documents/1347397/smartschoolsreport.pdf>
- Smarter Classroom (2018). *Smarter classroom project*. Retrieved from <https://www.utu.fi/fi/yksikot/braheadevelopment/palvelut/osaamisaluct/korkeakoululutukse n- kehittaminen/PublishingImages/Smart%20 Classroom%20Brochure.pdf>
- ZTE (2018). *Smart education solution*. Retrieved from <http://Enterprise.zte.com.cn/cn/cebit2016/files/201603/P020160310607540982069.pdf>



虛擬實境應用於教學之分析— 以 Google Cardboard (VR 裝置) 融入教學為例

鄭雅尹

臺北市立景興國民中學教師

一、前言

隨著時代進步，資訊科技的發展不僅使人類生活更加便利，也讓學校教育多了新的樣貌。不同於以往教師在教室中單純使用黑板、粉筆講述傳授學科知識，現今科技的應用與融入更增添了教學的豐富性與趣味性，使學習不再只是「教師的說」與「學生的聽」，而是讓知識與情境產生連結，如同親歷其境一般，知識不再侷限於課本文字之中，生動真實地躍然紙上。

虛擬實境(virtual reality)是時下當紅的科技產物，隨著硬體載具技術更臻純熟及軟體內容的豐富多元，虛擬實境除了運用在遊戲娛樂上，也逐漸拓展到醫療、生活娛樂、軍警消演練、維修技術、電競等各種領域上，透過這項技術，使人們的生活展現了不同的面貌。而除了上述的功能外，虛擬實境亦帶來教育方法的革新，活化課室中的教學，改變學習的樣貌，以下舉虛擬實境教學應用—「Google Cardboard」一例說明之。

二、虛擬實境與 Google Cardboard

根據曲建仲（2016）之定義，虛擬實境(virtual reality, VR)是完全利用顯示器技術，在使用者的眼睛周圍建立一個立體且似真的虛擬世界，讓使用者以為自己正身處在如同現實一樣的環境中，透過高端科技技術提供使用者一個仿真的虛擬世界介面，透過多種感官類比與傳感器來傳遞影像與產生互動，達到一個身歷其境的效果。

而 Google Cardboard 即是一個由 Google 所開發可與智慧型手機配合使用之簡易型虛擬實境頭戴式顯示器，使用者只要有一個簡便的觀影盒即可進行 VR 體驗，且價格經濟實惠，亦可動手自己製作，使用者須在自身智慧型手機上安裝相容的系統，便可盡情遨遊於虛擬世界中，獲得多重感官體驗。

三、Google Cardboard 教學應用之特點

（一）經濟實惠，樣式多元，可滿足不同需求

隨著虛擬實境的潮流愈來愈火紅，市面上 VR 裝置的價位、等級、配備選擇範圍相當廣，便宜少則幾百元，昂貴的上萬元也不在少數。Google Cardboard 顧名思義是由紙板當成主要製作材料，使用者可輕鬆按照說明書指示，就可自行摺疊製作成專屬個人的虛擬裝置，整體耗材成本不高，約落在 200 至 500 台幣不等，製作程序簡單，可供教師輕易應用於課室教學。考量現今教育資源經費有限狀況下，若教師想嘗試將虛擬實境帶入教學現場，讓課程活化，同時不讓教學產生負擔，Google Cardboard 或許是入門的一個好選項。

（二）操作簡易，提供給師生易上手的豐富學習資源

Google Cardboard 除了具有輕巧外型、操作簡易、製作成本經濟實惠等優點外，Google 網路上提供了多款應用程式給學習者搭配 Google Cardboard 使用，提供使用者相當友善且便利的教學資源，另外，影音網站 YouTube 上亦有許多影片能支援 Google Cardboard 此裝置，可供教師免費使用，相較於傳統媒體素材，虛擬實境創造出更高一層、更栩栩如生的多重感官刺激，豐富學習體驗。

（三）突破教學場域限制，使教與學更有感

傳統講述教學法中，當提及外國地理、年代久遠的歷史事蹟，甚至是抽象夢幻的外太空知識時，教師們往往只能透過文字、照片、影片去闡述講解，另一方面，學生也只能靠著想像力去探索體會，如同紙上談兵。課程結束後，學生僅能獲得文本知識，即使達到了知識學習的認知目標，然而學習內容卻無法與其生活產生強烈連結，缺乏創造真實的情意體驗，而造成了「學了就忘」的窘境。為了解決學科知識學習與自身生活體驗間的隔閡，透過智慧型手機與 Google Cardboard 的應用與融入，教學可突破教室的時空限制，在教室中重現遙不可及的地理環境、歷史場景或自然景觀，突破紙本教材的框架，使學生置身於課本內容的背景時空，讓學生更容易理解課本內容，身臨其境，彷彿漫步於當時的街道場景中，似真的學習體驗有助於強化學習效果，加深學習記憶，讓學生對於學習「更有感」！

(四) 獲得身歷其境的多感官學習體驗

透過 Google Cardboard 融入教學可讓學生在課堂上獲得有別以往的传统學習體驗。舉社會科而言，或許不是每個學生都有機會可親自造訪法國巴黎，親眼目睹那巴黎鐵塔的雄偉與美麗，但教師藉由 Google Cardboard 的教學應用，可讓學生透過虛擬實境身處真實的巴黎街景，經由視覺、聽覺的多重感官體驗，讓學生能對紙本上的巴黎擁有更具象、真實的體會，在有限的環境中創造無限的體驗，觸發學習的感動，獲得更有意義的學習。另一方面，透過知識的應用，讓學生瞭解知識學習並非是單純的文字記憶背誦，而是實實在在發生於日常生活中。

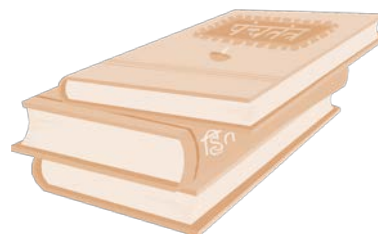
四、結語

科技始終來自於人性，科技的日新月異除了為人類帶來便利快捷的生活外，亦造就更多知識探索的可能，如同本篇論述的 Google Cardboard 虛擬實境裝置，藉由科技領域與教學領域的結合，為科技創造新的價值，亦為教學激盪新的火花，使傳統的教師說、學生讀的知識學習有了全新的 3D 視野。

要讓這項新趨勢能順利發展延續，除了硬體裝置的更新升級外，相關的軟體開發與整合亦是核心關鍵，如何將適合各年齡層、各教學領域的教材轉換成能結合虛擬實境供教師便利地融入課程教學，需要跨領域的專業人才相互協作開發。最後，在現今瞬息萬變的社會中，教師除了發揮原有的專業教學知能外，教師的專業與視野亦需要隨著潮流與時俱進，掌握新趨勢，善用數位科技於教學中，以開放的心胸去思索與設計教學方法，帶領學生感受學習的樂趣，豐富學習體驗，提高教學效能，為教學創造新氣象。

參考文獻

- 曲建仲（2016）。虛擬實境(VR)、擴增實境(AR)、混合實境(MR)—虛實交織的世界。科學月刊，563。
- Cardboard. January 10, 2019, retrieved from <https://vr.google.com/cardboard/>



數位時代之媒體素養教育融入中小學課程

李佩綺

國立高雄師範大學教育學系課程與教學在職專班碩士生

一、前言

在現今科技及網路發達的時代，在無適當篩選機制下，訊息可靠性與真實性仍存疑之，以假新聞為例，在數位媒體出現之前，幾乎沒有人提到該問題，新聞故事不同部分間的不匹配，會使讀者感到困惑或潛在造成錯誤的敘述，在許多情況下，假新聞報導使用引人注目的標題來確保用戶點擊率，這些頭條新聞的設計不僅吸引如社群軟體用戶點擊了解更多內容，還會在社交網絡中分享。實際的假新聞故事往往缺乏深度（施達妮、顏好恬，2018）。現今大多數人在獲得一筆新資訊時不會去主動思考該資訊的真實性；但有心人為了其設想的局面，便看中此點「優勢」並加以利用，好達成他所設想的局面（王億晴、梁慈芳，2018），如何知道事實真相及如何選擇有意義之內容即牽涉到閱聽人之媒體素養。《天下》雜誌（2010）連續十年進行國情調查，發現媒體是國人公認的社會亂源。因此，學者、社會公益組織紛紛宣揚媒體素養教育的價值；富邦文教基金會（2002）調查也顯示，七成以上民眾認同媒體素養教育的重要性，也贊成將其納入學校正式課程，期望透過媒體素養教育培養孩童獨立思考能力（呂傑華、白亦方，2012）。而媒體的發展牽動社會文化與價值體系的改變，對社會有其責任，但為求更高利潤，本身往往難以自律，因此在美國、英國、荷蘭、以色列、澳洲等國家，從1950年代以來先後開始重視媒體素養教育，希望透過學校課程，培養公民應有之基本素養，以便共同監督媒體機構(Buckingham, 2007)。另外，批判教育學受到文化研究及後現代主義影響，將課程研究的觸角伸至大眾文化與媒體教育，主張學校教育應協助學生察覺日常生活中的霸權及意識形態對個人無所不在的影響，進而於課堂中共同討論（章五奇，2010）。

反觀國內，常理認為媒體素養是屬於學校和家庭教育的責任，但在不是每個家庭都能提供品質良好、方式正確的媒體素養教育前提下，媒體素養就成了學校教育無法規避的責任，然而在升學主義掛帥，學科競爭程度並無隨著教育改革減緩的環境中，學校教育是否能即時趕上新科技所帶來的問題，一直是教師和家長關注的議題（林義傑、李蕙君，2009）。

二、何謂媒體素養

（一）媒體素養的意義與內涵

媒體識讀原文為「Media Literacy」，國內有些學者（朱則剛、吳翠珍，1994；吳知賢，1998；周慧美，1999）將「literacy」翻譯成「識讀能力」，也有部分學者（朱其慧，2001；吳翠珍，1996；饒淑梅，1995）將之翻譯成「素養」，所以「Media Literacy」在國內主要有兩種翻譯法：一為「媒體素養」，二為「媒體識讀」，部分學者視前兩者有顯著差異（吳翠珍、陳世敏，2007），亦有學者認為相去無幾，可交互使用（莊雪華、黃繼仁，2012），而媒體素養教育發展至今，關於定義尚未有一致的看法（莊雪華、黃繼仁，2012）。以下有多位國內外學者提及其意義：Livingstone, S. (2004)提到媒體素養是指在各種環境中訪問、分析、評估和

創建消息的能力。Thoman(1999)提到媒體素養並不是一個有限的知識體系，而是一種技能、一種過程、一種思維方式，就像閱讀理解一樣，總是在不斷發展，類似於 Potter(1998)提到媒體素養是連續性的，即此素養無法以「有無」二分，一個人接觸媒介的時間愈長，並非便能因此累積媒體素養，亦不會因為個人年齡增長而自動成長，因此閱聽人不只是要分辨媒體訊息，更要質疑媒體生產背後的動機、金錢、價值，以及媒體擁有者如何影響媒體的產製，在媒體訊息中什麼被說，而什麼沒有被說？要成為媒體文化，不是要記住有關媒體的事實或統計數據，而是要提出關於你正在觀看，閱讀或聆聽的正確問題，媒體素養的核心是探究原則 (Tallim,2010)。在內涵部分，教育部的媒體素養白皮書則將媒體素養內涵包含了「媒體訊息內容、思辨媒體再現、反思閱聽人的意義、分析媒體組織、影響及近用媒體」等五項（章五奇，2010）。另，媒體素養是多重能力綜合的表現，無須在個人或群體之間相互比較高下，但有個體自我覺知的需求（林義傑、李蕙君，2009）。在能力上則是將媒體素養定義為「一種處理、分析、評估與產製訊息」的「傳播能力」（吳翠珍、陳世敏，2007，p.224），也有意指公民具有「獲取資訊、解讀資訊、使用資訊」的能力（呂傑華、秦梅心，2008）等觀點提出。

綜上所述，可見得媒體素養強調閱聽人能透過獲取、理解、分析、探究、思辨、反思、使用等個體多重表現之過程，培養其思維的發展與能力。而我國教育部（2014）十二年國教總綱中將媒體識讀置於媒體素養項目下之內容，由此顯見在政策認定下之媒體素養相對為較廣義之定義。

（二）媒體素養教育之內涵

在國內，教育部於 2002 年公布「媒體素養教育政策白皮書」，揭示媒體素養教育之目的在使學生獲得「解放」(liberating)和「賦權」(empowerment)的能力，也就是培養全民能不受媒體左右，具獨立思考、自主判斷的能力，並能善用媒體表達個人意見、參與對話及共同監督媒體，賦予全民成為「主動的媒體公民」，以改善媒體亂象，營造一個健康的媒體社區（教育部，2002）。關於媒體素養教育之內涵包含以下五面向：了解媒體訊息內容與符號特質、思辨媒體再現、反思閱聽人的意義、分析媒體組織、影響和近用媒體（吳翠珍，2003）。而媒體素養教育是跨科際的領域，不只需要媒體理論，更需要深究教育理論，才能設計出適切的媒體素養課程與教學，「媒體素養教育」雖與「媒體素養」有重疊之處，但是「媒體素養教育」應該更重視發展過程中，課程教學設計及其使用的方法和觀點（章五奇，2010）。

三、媒體素養教育融入中小學情形

由於學校教育最切身相關人員即為教師及學生兩對象，及雙方互動之教師作為與學生學習下的課程與教學面向，故以下就教師教學認知、學生認知、課程與教學應用三部分分述之。

（一）媒體素養教育之教師教學認知

吳美美（2004）指出教師是素養教育實施的靈魂人物，就教育實施面而言，學校教師是首要必須充實媒體素養的人。Hobbs（1998）提到媒體素養教育最具

成效的工作就是使教職員花上兩三年時間去建立對媒體素養教育的清晰認知概念。但國內對教師的調查（許碧月，2005；郭佳穎，2006）則發現近半教師自認未曾實施媒體素養教育相關活動，其中近三成教師不知有此課程，以及對媒體素養的教學意願不高，呂傑華、陳逸雯（2009）曾指出九年一貫課程實施後的媒體素養教育依然無法設為獨立學科，由於既有課程太緊湊，在教學時間不足下，往往減低教師的實施意願。在呂傑華、秦梅心（2008）的研究中也指出教師雖具有良好的媒體素養教育內涵，但對於「媒體素養教育」的課程意識不足，因此無法覺察自身具有的能力。且由於教育課程中未納入媒體素養教育課程，其所開課程多屬「視聽教育」、「教學媒體」或「教學科技」，其課程目標僅在使教師未來能熟悉各種媒體的操作，使學習過程更加生動有趣（吳知賢，2002）。因此，教師對「媒體」的認知依然陌生，也在推動過程中，常以個人主觀經驗為基礎，以致於往往忽略報紙等傳統媒體；甚至在報紙媒體素養的實踐上，偏向以教導其他學科知識的「報紙當課本」做法（吳翠珍，陳世敏，2007），另有許多資訊領域教師從事資訊素養教育時，在教學內容上則偏向網路成癮、色情、霸凌、交友等批判（呂傑華、白亦方，2012），然是否其實有更多面向也待教育？那教師該如何充實自我此方面能力？吳翠珍（2003）提及在現階段的媒體素養師資培育方面透過現職老師參與相關研習進行，期望接受研習的教師能配合編撰教材與建置相關資訊平台，並有能力在所教授的科目內融入媒體素養教育，媒體教育能否順利融入學校課程，也有賴於教師對此領域有高度掌握能力與議題敏感度。

（二）媒體素養教育之學生認知

Buckingham(2003)提到青少年看電視的時間，若加上看影片、雜誌、打電動和聽音樂，使用媒體已是青少年最重要的休閒活動。而國內研究則發現青少年獲得有關電視、報紙、電影等媒體訊息的主要來源是家人及同學朋友，尤其國中學生以家人為主（周韞維，2003），Sprafkin 等人(1992)研究發現，兒童低學習發展即肇因於沒有父母監督，也沒有觀看電視的限制，因此親子互動可降低兒童受到電視訊息的負面影響，亦即兒童觀看電視的頻率、對電視訊息的認知，往往受到家人的態度以及親子互動的影響。另外，電視文化研究委員會研究(林育賢，2001)指出，40.8%的學童認為綜藝節目捉弄藝人的行為並無不妥，59%的學童認為綜藝節目的道德價值觀與行為和真實社會大致相符。心理學家和醫生也指出，接觸過多含有暴力訊息的媒體，將導致孩子產生無禮且兇惡的行為，更可能造成恐懼或焦慮感(Walsh, Goldman, & Brown, 1996；Hepburn, 1999)。媒體的確影響青少年的價值觀和身心發展，甚至主導其去模仿與合理化不當的行為，誠如以上文獻資料顯示再加上現今資訊多元龐雜，如果學生對媒體素養教育課程缺乏興趣或不重視，加上課業負擔過重等因素，亦會直接影響媒體素養教育推動（呂傑華、陳逸雯，2009）。

（三）媒體素養教育融入課程與教學應用

教育部《媒體素養教育政策白皮書》（2002）指出媒體素養教育運用以「各科教學，重大議題」方式融入課程進行，並在《九年一貫課程綱要》中，要求國民中、小學將媒體素養教育融入各學科教學，學者也多轉而傾向將媒體素養教育融入現有課程當中（陳世敏，2000；吳翠珍，2003；李曉媛，2003；黃馨慧，2004），如呂傑華、陳逸雯（2009）研究指出參與媒體素養研習之國小教師較常利用導師

時間與彈性課程時間實施媒體素養教育，且常融入綜合、語文、社會與鄉土學習領域中，國中則多融入社會學習領域，其他領域相對稀少；蒐集多位學者提出教學方式部份有三：一為 PBL 教學法討論、觀看影片、配合課程實施主題式教學，為主要方式；二為吳翠珍（2003）指出「情境模擬」乃經常使用之方法，以學生為主體強調學生主動的省思與認知，且尊重學習者的理解與詮釋，教師不需要建立一套標準化的知識體系作為模範，學習者在情境模擬中學習做決定與解決問題；三為「時事隨機教學」於教學實務現場進行，教學材料普遍「運用網路、剪報等自編教材」（郭佳穎，2006；呂傑華、秦梅心，2008；呂傑華、陳逸雯，2009），綜上可見多位學者研究指出問題導向教學、影片賞析為大多數教學方法。

面對即將上路的 108 新課綱，教育部（2014）將媒體素養歸類至「科技資訊與媒體素養」此核心能力裡，故不可否認在今日科技進步的環境下，具備使用科技產品的能力與媒體識讀有一定關聯性。然教育部對於「科技資訊與媒體素養」此核心素養的規劃，似乎呼應到從 1990 年代網路興起，學校教學從「科技使用」轉變為「使用科技」，重視高層次知能的培養(Jonassen, 2000)，而偏重「技術」層面，較難看出媒體素養應具備的「獨立思考」能力之培養（曾柔，2018），另從課程規畫表可見，在部定課程內未見媒體素養教育，乃承襲九年一貫議題融入教學方式持續之？教育現場的推動情形是否將如同九貫課程，僅是政策上的換湯不換藥？教師的教學意願、時間與專業知能是否足以進行教學，過去的困境未解決，108 課綱的實行下又真能解決該問題嗎？這波教育改革的來襲，也再思當改革方案因無產生期望中的改變而被檢討之際，便是制度性規則與價值再次被提出的時候，不同學校亦會對改革方案有不同之反應、解讀與使用，進而產生不同的改革效果（卯靜儒，2014）。

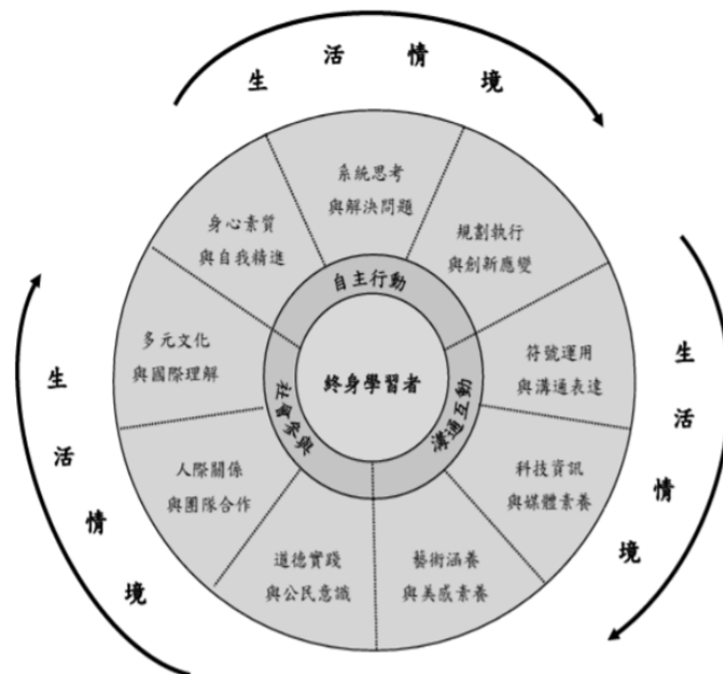


圖 1 教育部課程總綱核心素養的滾動圓輪意象

教育階段 階段 年級 領域/科目		國民小學						國民中學		
		第一學習階段		第二學習階段		第三學習階段		第四學習階段		
		一	二	三	四	五	六	七	八	九
部定課程	語文	國語文(6)		國語文(5)		國語文(5)		國語文(5)		
		本土語文/ 新住民語文(1)		本土語文/ 新住民語文(1)		本土語文/ 新住民語文(1)				
				英語文(1)		英語文(2)		英語文(3)		
	數學	數學(4)		數學(4)		數學(4)		數學(4)		
	社會			社會(3)		社會(3)		社會(3) 歷史、地理、公民 與社會)		
	自然科學	生活 課程 (6)		自然科學(3)		自然科學(3)		自然科學(3) 理化、生物、地球 科學)		
	藝術			藝術(3)		藝術(3)		藝術(3) (音樂、視覺藝術、 表演藝術)		
	綜合活動			綜合活動(2)		綜合活動(2)		綜合活動(3) 家政、童軍、輔導		
	科技							科技(2) (資訊科技、 生活科技)		
	健康與體育	健康與體育(3)		健康與體育(3)		健康與體育(3)		健康與體育(3) (健康教育、體育)		
領域學習節數		20 節		25 節		26 節		29 節		
校訂課程	彈性學習課程	統整性主題/專題/ 議題探究課程								
		社團活動與技藝課程		2-4 節		3-6 節		4-7 節		3-6 節
		特殊需求領域課程								
		其他類課程								
學習總節數		22-24 節		28-31 節		30-33 節		32-35 節		

圖 2 教育部課程總綱國民小學及國民中學課程規劃

四、媒體素養教育之教學困境與挑戰

在多位學者提到關於媒體素養教育對教育政策、學校行政體制、教學現場皆多呈現困境面及遭遇之挑戰，故就教學困境與挑戰、相關政策及學校體制分述之：

(一)教師對媒體素養知能與融入領域教學技能之缺乏

在臺灣媒體素養教育師資培育仍不足下，教師融入各學習領域的內容教導媒體素養不足且偏重單一面向，未能因應時代變化而制定不同取向，相對也影響學生學習（李珮瑜，2014），例如章五奇（2001）認為學生學習媒體素養課程後的成效不佳，恐與「課程設計偏向認知性，缺乏批判所需的時間與過程能力的培養」有關，電視節目的內容與真實情況間的差異不易分辨清楚（邱民才，2003），對綜藝節目、廣告、卡通的媒體素養課程內涵理解不足（彭雯莉，2006），甚至是網路資訊，需要加強「瞭解媒體符號特質」的素養知能（呂傑華、秦梅心，2008）。從上見得教師對於新聞傳播媒體並不熟悉，錯誤理解以為是教學媒體工具及應用，不懂得媒體內容產製的選擇、控制與商業化的過程，導致此既不能充分體現公民權，甚至可能助長媒體內容商業化的惡果（呂傑華、白亦方，2012），這些將是影響媒體素養在教學上之挑戰所在。

（二）媒體素養教學意願及品質低落

專家（饒淑梅，1995；章五奇，2001）研究發現，許多曾實施課程教師皆面臨共同問題，包括「時間受限是教學上最困難的地方，因目前電視媒體教育並非正式課程，所以無固定時間實施教學。現有課程太緊湊，教學時間不易安排，以致配合的意願不高，對媒體教學教材的蒐集和品質沒有把握。」另在教材面，媒體素養涵蓋範圍相當廣博，因此課程目標的訂定難有明確規範，再加上媒體素養課程缺乏整體性規劃，主要仰賴教師個人的實踐，故在課程安排和教材取得上都缺乏統整性是實施困難之處（呂傑華、陳逸雯，2009）。對於現今即將實行新課綱且媒體素養教育未納入課綱架構之下，是否有此情形亦待討論。

（三）教育政策及學校體制之多重限制

在呂傑華、陳逸雯（2009）研究結果中提到參與媒體素養研習之國小教師較常利用導師時間與彈性課程時間實施媒體素養教育，且感受學校不夠重視、缺乏統整教材、家長配合度不高、教學時間不足與工作繁重、也沒有專業培訓，如秦梅心（2007）曾發現八成九的花蓮縣教師不曾閱讀過《白皮書》，這也顯然造成學校校長、教師並不重視媒體素養教育，也難以建立教學網絡；同時自 2002 年《白皮書》公佈後，更缺乏相關配套措施，也造成缺乏統整教材，也少有職前或專業培訓課程，在在使得接受過研習的教師感受實施的困難，多數研究也都發現教師專業、教學負荷、教育政策等教育體系的結構影響媒體素養教育的實施。另，臺灣缺乏不同面向的人員共同推動媒體素養教育，過度聚焦在資訊科技方面之人員推動，此是臺灣媒體素養教育推動的困境之一（李珮瑜，2014）。

五、結論與建議

綜上所述，從過去十多年至今媒體素養之發展過程，無論在政策面、學校面、教師及學生認知方面，見得在媒體素養教育上仍有各式挑戰，無法真正落實及讓學生培養該方面能力。然轉換思考又有另一面向值得討論，如章五奇（2010）指出推動媒體素養教育具有多向度的重要價值，但《白皮書》及學者論述媒體素養教育重要性的觀點，似乎過度強調公民社會的價值，造成我國媒體素養教育各發展階段皆趨近於近用、批判與防止受惡質媒體內容影響的免疫觀，不但有所偏失，使得教學過程偏向內容產製的實作技能，也可能過度「採取批判教學方式」，亦可能造成「否定媒體」，進而挑戰言論自由(Bazalgette, 1997；賴祥蔚，2007)。筆者認為目前最重要及亟需改變的部分如下：政策面上之媒體素養應以何種形式進行教學，議題融入各科教學、或獨立列項於 108 年課綱之彈性課程內採主題教學，又或其他方式等進行，教學面則是在提升教師教學意願前提之下，教師須具備該素養知能及課程設計能力，加上辦理相關知能或實作研習強化教學能力，及在師資培育面上之教育學術機構能更著力於專家學者之知識整合、教育學程之教材教法設計、課程融入與策略轉化等面向，能與其他教師組成社群或跨領域合作研發相關教材，讓學生不成為該教育下之犧牲者，讓媒體素養教育得以在這股資訊轟炸之數位時代浪潮下展現其價值意義。

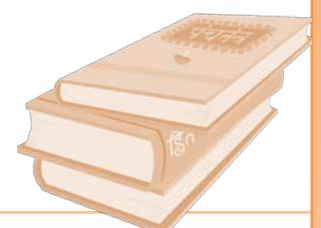
參考文獻

- 王億晴、梁慈芳（2018）。圖文傳播藝術學報，38-45。
- 卯靜儒（2014）。改革即改變嗎？— 教育改革理解路徑之探索。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，42，1-37。
- 吳知賢（2002）。媒體教育對青少年發展的意義暨推展策略。國家政策論壇，2(4)，2008年7月15日，取自：<http://www.npf.org.tw/monthly/00204/theme-045.htm>
- 吳美美（2004）。資訊素養與媒體素養-數位時代的素養與素養教育。台灣教育，629，9-14。
- 吳翠珍（2003）。什麼是兒童傳播人權。人本教育札記，163，36-38。
- 吳翠珍（2003）。媒體素養教育教什麼？師友月刊，436。
- 吳翠珍、陳世敏（2007）。媒體素養教育。台北：巨流圖書股份有限公司。
- 呂傑華、白亦方（2012）。媒體素養教育與課程實踐歷程之再思與展望。課程與教學，15(1)，1-34。
- 呂傑華、秦梅心（2008）。花蓮縣國小教師電視媒體素養內涵認知及媒體素養教育實踐之研究。社會科教育研究，13，265-294。
- 呂傑華、陳逸雯（2009）。參與媒體素養研習之國民小學教師實施媒體素養教育之調查研究。教育實踐與研究，22(1)，1-40。
- 李珮瑜（2014）。英國媒體素養教育對臺灣媒體素養教育之啟示。教育傳播與科技研究，107，11-27。
- 李曉媛（2003）。媒體素養融入國小高年級社會科之合作行動研究。國立嘉義大學教育科技研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 周韞維（2003）。媒體素養教育現況調查。台北：台北市政府教育局。
- 林育賢（2001）。打開神秘的潘朵拉盒子—解析國內電視不良節目內容及其影響。載於張宏源（主編），媒體識讀：如何成為新世紀優質閱聽人（頁 231-252）。台北：亞太圖書。
- 林義傑、李蕙君（2009）。媒體素養之教學活動探討—以判斷網路謠言真偽為例。生活科技教育，42(6)。
- 邱民才（2003）。高中實施媒體識讀教育之評估研究。文化大學新聞研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 施達妮、顏好恬（2018）。數位時代的假新聞。漢學研究通訊，37(3)，7-13。

- 秦梅心（2007）。花蓮縣國民小學教師媒體素養內涵認知及實施現況之研究。國立花蓮教育大學社會科教學碩士學位班碩士論文，未出版，花蓮。
- 教育部（2002）。**媒體素養教育政策白皮書**。台北：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱(教育部發布版)。國家教育研究院。
- 章五奇（2001）。**電視文化批判課程之研究—從批判教育學的觀點**。台北市：國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 章五奇（2010）。媒體素養融入國小社會學習領域之研究-從批判教育學觀點。**教學科技與媒體**，94，頁 75-89。
- 莊雪華、黃繼仁（2012）。媒體識讀教育的發展及在中小學課程與教學的應用。**課程與教學季刊**，15（1），頁 35-66。
- 許碧月（2005）。**國小教師對媒體識讀教育之認知與實踐之調查研究**。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，台北。
- 郭佳穎（2006）。台北縣市國民小學教師對媒體素養教育知覺之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳世敏（2000）。媒體素養通識課程規劃。**兩性平等教育季刊**，11，16-21。
- 彭雯莉（2006）。國民小學教師媒體使用行為及媒體識讀課程內涵理解之相關研究。國立台北教育大學國民教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 曾柔（2018，4月）。如何「讀新聞」？法國學校這樣教！媒體教育的可能做法。天下雜誌電子報。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/6773>
- 黃馨慧（2004）。**媒體素養教育融入國小五年級課程之研究—探討教學方案設計與資源教材分析及網站建構**。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 賴祥蔚（2007）。媒體素養與言論自由的辯證。**新聞學研究**，92，97-128。
- 饒淑梅（1996）。國民中學實施電視素養課程之研究。台北市：國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文（未出版）。
- Bazalgette, C. (1997). An agenda for the second phase of media literacy development. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (pp. 69-78).

New Brunswick, NJ: Transaction.

- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hepburn, M. A. (1999). Media literacy: A must for middle school social studies. *The Clearing House*, 72(6), 352-357.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(2), 9-29.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. London: Sage.
- Sprafkin, J., Gadow, K., & Abelman, R. (1992). *Television and the exceptional child: A forgotten audience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tallim, J. (2010). *What is media literacy?* Retrieved October 30, 2010, from http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm
- Thoman, E. (1999). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.
- Walsh, D., Goldman, L. S., & Brown, R. (1996). *Physician's guide to media violence*. Chicago: American Medical Association.



家有 3C 寶貝—「陪」塑比 Say No 更重要

謝佩芳

銘傳大學教育研究所碩士專班學生

一、前言

因應數位滑世代的來臨，成人們對 3C 的印象是什麼呢？是否還是停留在保守限制、嚴拒以待亦或是偶而為之，轉身便將 3C 產品視為安撫孩子的工具、獎勵品呢？服務在幼兒園裡的我們，不時便會耳聞到幼兒們的對話。宇平：「我的開心水族箱已經孵出水晶魚了」；萱萱：「我跟爸爸也在公園抓到小火龍的色違」，於是，當身為父母者覺察到孩子操弄 3C 的技巧比自己還純熟，對於各種 3C 的資訊更是如數家珍時，其實「3C 產品」已儼然成為人們生活中不可缺少的生活必需品，為此，我們實有必要去深入了解，3C 產品到底涵蓋了哪些生活層面？在孩子的人際互動中又扮演著哪些角色？對幼兒的身心發展及生活經驗又會造成哪些影響……等等？

然而，面對科技與網路的快速充斥下，身為教師或父母的我們，又該如何帶領學齡前的幼兒有效駕馭 3C 產品，進而「陪」塑出一個能自我調適與勇於負責的數位小孩呢？我想這正是當下每一個人都急需面對的改變。

二、從幼兒的生活互動中發現 3C

「3C」此流行於台灣的術語，是對電腦及其週邊、通訊的一種代稱，多半是應用於手機和消費電子等三種家用電器產品，但隨著行動裝置的普及與便利，其涵蓋的層面更是深入人們生活中的每一個角落，舉凡食、衣、住、行、育、樂，甚至是未來的發展潮流，莫不充斥著科技的導向。然而，隨之衍生的 3C 特殊現象—低頭族、網紅、電視兒童孤獨症，便開始逐步出現在人們的生活週遭，進一步的改變人與人的互動關係，冷漠與忽視似乎也正被幼兒們視為理所當然，試想，這真的是我們想要給孩子的未來嗎？

此外，我們也很訝異的發現，以往親子溫馨散步公園的畫面，也緩緩被洗版成為時下最夯的手遊奇景，每當該遊戲推出新的活動時便處處可見幼兒隨同家人到處抓寶的身影，而在園所的人際互動上，原本的遊戲型態，亦漸漸被各種電玩、卡通、線上直播影片所取代，孩子在遊戲面貌上除了被逐漸物化之外，在社會性的交流上也跟著有所質變，這對幼兒來說，既是工具也是玩具，更是同儕、親子間建立互動的一座橋樑。

三、3C 對幼兒的影響

3C 產品總是能第一時間抓住孩子的眼光，也不失為是一種能讓孩子靜下來的工具之一。但身為教育第一線的教保服務人員，不免要擔憂這樣的方式，真的對孩子好嗎？會不會對幼兒造成另一種隱憂與傷害呢？

事實證明，不當或過早讓學齡幼兒接觸 3C 確實有礙，筆者依據相關文獻、網路文章與新聞、以及專家學者評析，發現時下已有愈來愈多的家長，以各類的智能裝置去「照顧下一代」，又因幼兒長期暴露在 3C 充滿聲光效果的環境中，不僅僅缺少愛的陪伴外，更無法學習到實際的互動經驗，此也間接地讓幼兒對人際互動、情緒反應產生負成長，同時，更影響了其對大腦的發展（臧汝芬，2018）。另外，部分文獻亦指出：當學齡前幼兒在螢幕的時間越長，其所習得的字彙便越少，也有可能干擾小朋友正常的注意力發展，或產生語言發展遲緩的疑慮（珊卓·阿瑪特、王聲宏，2012）。再則，依據 2015 年教育部資訊及科技教育司公佈的「學生使用情形調查與分析計畫」顯示：孩子們在線上遊戲和智慧手機沉迷與成癮的比率，均有上升的趨勢，因此，如何讓孩子與 3C 和網路「保持安全距離」並將影響危機化為轉機，則是現代父母必須正視的重要課題（王意中，2016）。

由上述可知，當肩負著守門人的老師或父母們，為求一時的便利或片刻的喘息時間，將 3C 產品視作褓姆或家教時，那麼孩子可能受到的影響，除了大家所熟知的視力部分外，尚涵括有以下幾項潛在危機：

- (一) 在過多的聲光刺激與頻率過快的畫面衝擊之下，恐造成孩子專注力無法集中。
- (二) 隨同成人長期掛網、使用 3C 產品，也會讓幼兒大腦產生假性活躍，導致閱讀、學習不專心。
- (三) 學齡幼兒自控能力低、依賴性高，在使用 3C 過程中，每每會經常性地忽略常規以及日常生活該做的事，導致，親子間爆發衝突與摩擦，親、子也容易出現情緒失控的問題。
- (四) 透過簡易地手指滑動，就能操控螢幕中的世界，而讓幼兒缺少了實體的觸覺感受，這對幼兒本身而言，不但影響了感官的發育與動作之發展，同時也剝奪了孩子們嘗試錯誤的機會，以及失去完成作品所帶來的成就感（劉祥亞，

2008)。

四、如何「陪」塑 3C 小孩

處在資訊科技高度發達的時代，要杜絕 3C 對人們的束縛已根本不可能，也不切實際，而要如何能在維護孩子身心健全發展的同時，設定一些幼兒們可以遵循及接受的規範，則是當下每個父母、老師以及社會責無旁貸的職責所在。那麼該怎麼幫助孩子健康使用 3C，並同時避免被 3C 所綁架，我們可以試著從以下幾點著手：

- (一) 不讓 3C 取替您：孩子需要的是溫暖且具雙向互動的陪伴，而不是一支手機或一台電視讓幼兒看螢幕下飯，適時訂定每週或每月家庭日，全家一起出遊，暫別 3C 的遙控，不但有助於孩子減低對 3C 的依賴，更能讓成人揮別網路成癮的隱憂。
- (二) 不高估孩子的自控力：千萬不能把 3C 產品丟給孩子獨自使用，很多時候，情勢會演變到後來的無法收拾，往往都是因為大人的無暇照顧所造成，所以，如何陪同孩子做好時間管理與擺脫電視的依存症，就從引導孩子發掘興趣開始吧！（凌明玉，2006）。
- (三) 不要突然喊停：當一個人正聚精會神投入於某一件愉快且有趣的事物中，最令人討厭的事就是被打斷，同理，當我們已然同意孩子操弄數位媒體或手遊，亦請成人勿擅自以任何藉口或父母的權威強迫幼兒暫停，這樣的行為只會造就不信任、賴皮與拖延的效應不斷的疊加與發生。
- (四) 不輕易妥協：猶記得有一支速食廣告是孩子賴在地板上大喊這不是肯德基的畫面嗎？當下，看到這支廣告時大多的反應皆是會心一笑，但是，實際上當孩子爭吵著要手機或平板時，父母往往會屈服於幼兒哭鬧之下，就這樣無數次的惡性循環，很快地大人們就會察覺到 3C 的掌控權已然失控，或者正確地說：是孩子的「心思」已全面被 3C 所占據了。所以，不輕易妥協是必需的，而捍衛自己的堅持更是奠定孩子未來發展的重要關鍵。
- (五) 一起訂定合宜的使用時間：使用前約法三章、使用中亦需審慎設定時間，要有明確的獎勵辦法與使用規範，不濫用、不拖延，親子雙方都要遵守並謝絕雙重標準，方能讓幼兒習得自律與自我負責的能力。
- (六) 一起減用 3C，轉移孩子的注意力：當成人首先放下手機並維持 30 分鐘以上

的專心陪伴，便是轉移幼兒注意力的開始，如何透過多元的活動參與以及引導幼兒發展出更好玩且有趣的活動，則是減少幼兒對 3C 使用頻率的不二法門。

五、結語

網路世代的消費主流，既是追隨者，更是未來的創造者，從逐年下降的年齡使用數據上都再再顯示，網路新興的時代已然來到，所以，成人們如果還是只知防堵與禁止，此不僅無法遏止孩子接觸高科技的渴望，反而會造成親子間的疏離。今綜觀上述影響，最有效的保護機制，是陪同與建立合宜的使用機制，幫助幼兒能在接軌高科技之餘，亦能同時有效降低接觸數位產品的使用頻率，進而達到維護幼兒身心健康發展。因此，我們期盼每一個孩子都能在關懷、陪伴與理解下成長，那麼就得從現在開始做出改變，力行正向、健康的使用型態（不濫用、講信用），逐步降低 3C 對孩子的侷限，轉而有效開展家人共處的內涵，營造一個溫馨、和諧、健康的心 3C 家庭。

參考文獻

- 王意中（2016）。**你被孩子 3C 勒索了嗎？**。台北市：寶瓶文化出版。
- 姜得勝（2015）。做滑世代科技的「主人」或「奴隸」。臺灣教育，692，2-9。（修正、刪除此文獻資料）
- 珊卓·阿瑪特、王聲宏（2012）。**兒腦開竅手冊**。台北市：天下文化出版。
- 凌明玉（2006）。**關掉電視幫助孩子**。高雄市：漢宇國際文化出版。
- 劉祥亞（2008）。**一顆改變世界的蘋果：Apple 的創意與行銷**。台北市：好優文化出版。
- 臧汝芬（2018）。小孩的腦還在發育-3C 育兒傷很大。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/201802120186.aspx>



「拍桌驚嘆」—桌球發球動作教學科技媒體教材設計

陳詩娟

高雄市鳳山區五甲國民小學教師
高雄師範大學課程與教學所碩士生

一、前言

桌球運動由網球(tennis)發展而來，原創於西元 1881 年，由英國人 T. Gibb 所發明，初名 Gossima。自西元 1900 年起改稱為乒乓(ping pong)，緣由為用木棍形狀的拍子擊球發出「乒」的聲音和球著台後發出「乓」的聲音而來。西元 1926 年，在德國柏林舉行了首屆國際桌球邀請賽，同時成立了國際桌球總會(International Table Tennis Federation 簡稱 I.T.T.F.)。直至西元 1949 年，則由日本將「桌上網球」簡稱為「桌球」(table tennis)，此後，桌球則成為世界各國使用的名稱。

桌球運動發展至今已有一百多年的歷史，從國際賽的奧運、亞運，至國內賽的總統盃、自由盃等賽事，常會吸引許多人觀看。在台灣各縣市，也都有成立桌球委員會，協助辦理各項桌球競賽、裁判講習等相關活動，可見桌球在台灣社會來說，是一項普遍大家都知道也有初步認識的運動。

然而，喜愛觀看桌球比賽或是了解比賽規則的人不少，但真正參與桌球運動的人卻不多，畢竟球類運動需要學習正確的動作，而初學者最難克服的問題就在於動作及技巧的學習。傳統的示範教學，幾乎是由老師現場教授課程，雖然可以親自指導動作，也可以立即性的找出動作的錯誤，但學生若課餘時間想要自主訓練時，就沒辦法請老師來現場再次示範，這時候科技媒體的教材就派上很大的用場，除了不受時間限制任何時間都能觀看外，學生也可以透過影片反覆學習，對於初學者來說，無疑是一項好工具。

二、創作背景

(一) 任教學校資源

筆者任教學校自民國 83 年起成立桌球隊，至今已有 24 個年頭，桌球隊是本校學校發展特色之一，校內除了有完善的桌球比賽場地外，也有專業的教練進行桌球隊的培訓，在校長、教練、學生、家長及全校教職員的齊心支持努力下，培育了許多優秀的桌球選手，桌球隊學生每年會參與大大小小的比賽，像是國語日

報盃、JOOLA 盃等，並在比賽中榮獲佳績，而本校也常協助辦理各項桌球賽事，例如：107 年總統盃社會組桌球錦標賽、高雄市議長盃桌球錦標賽、台灣中油公司 107 年度國光盃桌球錦標賽等，所以桌球對校內學生及老師們來說並不陌生，可說是校內容易接觸的體育活動之一。

桌球運動是許多學者公認最適合亞洲人民從事的運動項目，因為體型上限制較小，且不需占據很寬闊的空間及花費昂貴的器材，也是很適合做為全民運動的項目之一〈陳銘峰、黃韻靜、蔡宇柔、江界山、黃祖翰，2003〉，所以桌球對於國小來說也是學校普遍可執行與推展的活動。筆者希望藉由教學影片的製作，讓更多對桌球有興趣的學生或老師，能夠對桌球有初步的認識，另外，也希望透過教學影片的觀賞，在沒有環境的顧慮之下，大家也能作簡單的自主性練習，讓桌球運動能更廣泛的推廣。

（二）教材內容選取

一個專業的桌球教學，需教授的相關知識和技術非常多，包含了比賽規則、用具及場地規格、國際比賽服裝規定、專有名詞認識（如慢搓、正手發奔球、反手拉弧圈球.....）等，本教學影片內容乃針對初學者，所以僅著重於發球技術教學，及常見發球錯誤動作的介紹。

為正確示範發球教學動作，筆者參照 ITTF（國際桌球總會）的發球規則，整理出以下幾個重點：一、發球時，球應靜止於不執拍手的手掌上。二、球向上拋起不得旋轉，且應離不執拍手 16 公分以上，下降到被擊出前不得碰觸任何物體。三、球拋至最高點下降時，發球員才可擊球，並使球觸擊本方台區，越過或繞過球網裝置，再觸及接發球員的台區。四、球離開發球員手掌到被擊中，球都應該在球台平面高度之上和在發球員的端線之後。

本創作教材內容只選取桌球發球的部分，從初學者的角度切入，將重點集中在正確發球的動作指導與常見錯誤的動作示範，以文字及旁白的說明來輔助教學影片動作，最後再為學習者歸納出發球規則的重點整理，希望初學者觀看後，能對桌球發球動作有初步而清楚的認識。

三、創作理念

（一）「拍桌驚嘆」的構思來源

美國心理學家班度拉(A. Bandura)於 1977 年提出社會學習論，其中一個重點

是觀察學習。觀察學習(observational learning)，也被稱為觀察模仿，是指學習者藉由觀察他人的外在行為表徵，在內在歷程產生吸收、應用或重現外顯行為的過程(Bandura, 1977)。

觀察學習包含四個階段：注意、保持、再生、動機。根據 Bandura 的觀察學習理論，桌球發球教學影片可以將教學者的教學過程紀錄下來，再後製搭配上旁白、字幕及音樂，將要傳授的知識、技能生動活潑的呈現，而學習者可以透過影片，反覆觀察教學者的行為表現，將觀察所見轉換為表徵性的心像（把行為的樣子記下來）或表徵性的語言符號(能用語言描述行為)保留在記憶中，最後再以自己的行動表現出來，完成一個完整的桌球發球練習。

除了觀察學習以外，Anderson & Krathwohl (2001)等人在 2001 年修訂 Bloom 的教育目標分類法，在知識向度部分，將知識區分成四類：事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識。其中，程序知識指有固定最終結果，或具有固定順序步驟的知識，屬於學科相關技能與演算的知識。

多媒體影音教材，除了可透過動作教學提供學習者具體、明確的順序步驟外，也可以藉由旁白及字幕的解說，傳遞所要教學的知識內容，還可以利用聲音、特效等效果，提高學習者的學習動機，綜合以上各項優點，筆者認為以多媒體影音教材來介紹屬於程序知識的桌球發球動作，是蠻恰當的一種方式。

本項教學作品以 Windows movie maker 後製剪輯。首先，先解釋拍攝教學影片的目的，接著展示本單元所欲教授之桌球發球動作，並輔以字幕及口語解說，最後重點整理正確的發球規則及常見的錯誤情形，以期使學習者能對桌球發球動作有完整而清晰的概念。

以下是教學影片畫面重點擷取：



圖 1：教學影片畫面-桌球發球規則 1



圖 2：教學影片畫面-桌球發球規則 2



圖 3：教學影片畫面-桌球發球規則 3



圖 4：教學影片畫面-桌球發球規則 4

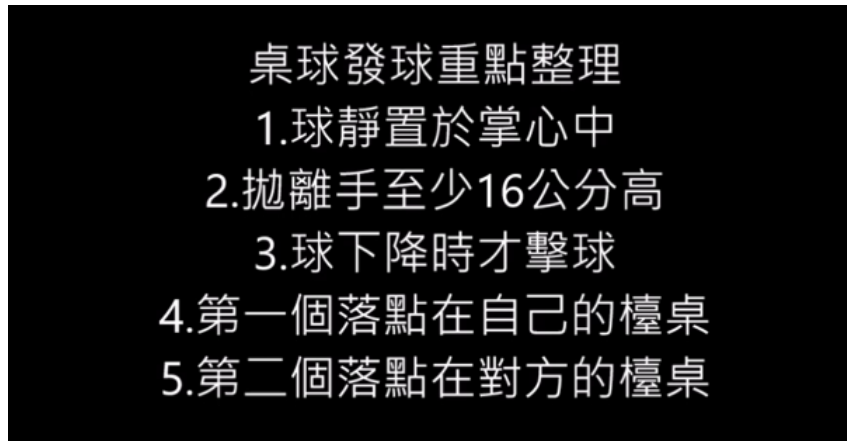


圖 5：教學影片畫面-桌球發球規則整理

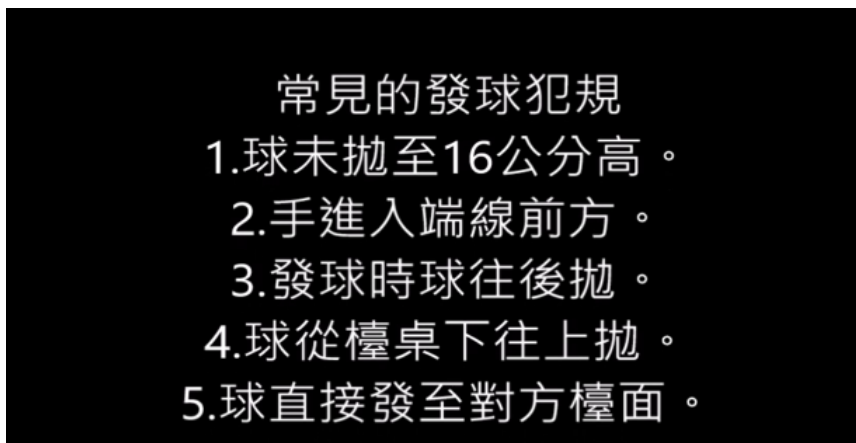


圖 6：教學影片畫面-桌球發球常見犯規整理

(二) Windows movie maker 技術應用及流程

使用 Windows movie maker 製作影片非常方便，筆者將製作過程分為以下幾點敘述：1.先將錄製好的影片匯入 Windows movie maker，接著調整影片聲音大小，若要分段呈現，可使用工具列中的修剪工具做影片的分段及剪裁。2.若需要背景音樂，只需將音樂匯入後調整音樂大小即可，在音樂的特效部分可選擇淡入或淡出，讓背景音樂不會出現或消失的太突兀。3.上方工具列中可選擇加入字幕及旁白，特別注意錄製旁白時需在安靜的空間，另外，旁白跟背景音樂可同時出現。4.Windows movie maker 內建許多影片特殊效果，使用者可依照自己的喜好善加利用。綜合以上幾個小技巧，使用者若能妥善的運用，一個有聲有色的桌球數位教學影片即可完成。

四、結論

本項作品是希望透過影片錄製剪輯，加入適當的配樂、旁白、台詞……等，除了生動有趣可以提高學生的學習動機以外，也能給學生更清楚仔細的桌球發球教學，而教學影片可在任何有電腦、手機、網路的環境中播放，讓學生能在任何想練習的時間作自主訓練，而不受限於教師現場教學的時間限制。

除此之外，教學影片能讓原本一閃即逝的教學示範動作得到保存並重複使用，以教學面來看，能讓學習較為落後的學生，利用課餘時間自己觀看影片反覆練習，進而跟上團體的進度。

綜合以上優點，筆者也希望透過教學者示範，將教學過程製作成數位教材，利用網際網路的便利性，讓更多人可以輕鬆的學習桌球的發球技巧，進而達到桌球教育的推廣。

參考文獻

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- 陳銘峰、黃韻靜、蔡宇柔、江界山、黃昶翰（2003）。2003年國際優秀桌球選手年度訓練計畫模型之探討與規劃。文化體育學刊，155-164。doi:10.6634/JPSS-CCU.200306.01.16



運用自我調整學習模式進行國小國語文寫作教學

康淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

教育部九年一貫能力指標中提到，國語文領域需習得注音符號應用能力、聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力、閱讀能力和寫作能力等六大能力；十二年國民基本教育，強調因材施教、適性揚才等理念，「學習策略融入教材教法」為創新的議題，教師除了教學之外，更重要的是教導學生學習方法與學習策略，讓學生具備終身學習、批判思考、自我省思與自我調整學習能力（教育部，2000）。

筆者任教於新竹縣某國小四年級，由於該國小低年級教師授課模式多為講述法，學生對於學習的態度多為被動，面對新的學習知識或技能也總是不經思考就囫圇吞棗接收，以至於學習成效不佳。在新竹縣，寫作教學從三年級開始進行，大部分的學生在低年級完全沒有接觸過。被動的學習態度及不愛思考的學習習慣造成了作文教學的困難，學生常等著老師告訴他們要寫什麼，或是直接雙手一攤抱怨著不會寫，讓研究者思索，該如何改善這個現況？

筆者試圖以自我調整學習模式(self-regulated learning, SRL)結合寫作教學。自我調整學習是一個主動建構的歷程，以學習前的「學前思考」(forethought)、學習中的「執行或意志控制」(performance) 以及學習後的「自我省思」(self-reflection) 等三個學習循環階段(Zimmerman, 2000)，讓學習者獲得技能與知識督導自己，由他人調整至自我調整，最終使學習者擁有「自主學習」與「如何學習」的能力。

二、運用自我調整學習模式進行寫作教學

(一) 實施過程

1. 實施時間：國小四年級上學期
2. 實施方式：

筆者在一學期中讓學生練習 12 篇作文，分成三個循環作行動研究。在第一個循環中，讓學生練習利用句型寫成新詩，共練習五篇文章；第二個循環中，讓學生透過課文仿寫，寫出記敘文，共練習四篇文章；第三個循環中，讓學生以前兩個循環為基礎，透過實際生活經驗自己寫作文章，共練習三篇

文章。

寫作教學方式為教師引導→聯想思考→同儕討論→實際練習→觀摩作品→自我修正。每天練習一篇作文中的一段，一週完成一篇文章，筆者會將作品同時展覽於教室後方及班級網頁，每週會挑出最佳作品張貼於聯絡簿，引導學習者觀摩及自我修正，研究者也藉此調整教學模式，實施步驟詳如圖 1。

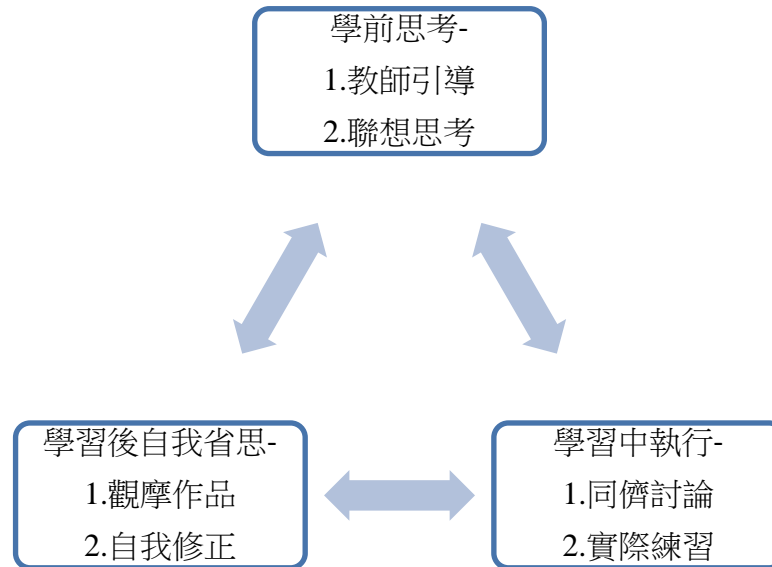


圖 1：實施步驟流程圖

資料來源：研究者自行整理

(二) 實施困難與修正

由於寫作教學的目標為學生能自己寫出一篇完整的文章，在教學時，僅給學習者大綱及提問，修改學習者作品時，除了語句嚴重錯誤，其餘僅協助修改錯字及增減少數內容，讓學習者的寫作歷程能清楚呈現，保留思考歷程，並能讓學習者與學習者間能互相觀摩、學習。以下就教學三個循環實施情形作分析：

1. 第一循環：新詩創作

在第一循環中，是以句型讓學習者練習寫出句子，再以符合文章題目、相同結構的數個句子結合成一篇新詩，共練習五篇文章。

(1) 寫作分析

在一開始寫作教學時，筆者請小組討論，每個人都發表自己的想法，但是因為每個人主題不同，聽了別人的想法仍然無法自己想出不足的段

落，學習者僅能寫出符合句型的數個句子拼湊成一篇文章；在段落中，會出現有幾篇文章能符合題意，有幾段則勉強符合或離題。

(2) 教學修正

除了發表個人想法外，改以請同儕協助提供思考方向，並從中挑選寫作形式相符文章讓學習者觀摩，並省思自己的寫作方式。較熟悉寫作方式後，開始鼓勵學習者增加常用的形容詞，並透過獎勵，鼓勵學習者寫作。

2. 第二階段：課文仿寫

在第二個循環中，筆者挑選四篇結構清楚的記敘文課文讓學習者仿寫，讓學習者以課文為鷹架，發展出自己的文章，共練習四篇。

(1) 寫作分析：

一開始，筆者帶著學習者分析課文中的句子，並請學習者討論可以如何寫作，但是發現寫作能力較差的學習者，僅能盲目地思考將句子寫完整，卻不能回到題目思考，出現文句優美但不符題意，顧及題意就無法顧及文句優美，文章精采度稍嫌不足。

(2) 教學修正：

筆者改以引導及觀摩同儕的文章，請學習者同時思考題目及內容的完整性，發現學習者的仿寫能力有大幅進步。

3. 第三循環：生活經驗寫作

在第三個循環中，希望學習者能以前兩個循環的學習為鷹架，研究者僅引導討論出寫作大綱，以日常生活經驗寫作記敘文中的敘事文章，共練習三篇文章。

(1) 寫作分析

一開始引導以大綱思考，學習者能寫作內容的偏少，僅能將大綱的句子稍作補充，又需符合研究者要求的寫作字數時，開始出現贅字及重複性極高的句子，如：我非常非常非常非常的開心。

(2) 教學修正

第一篇讓學習者自行創作，筆者在大綱的引導上花了很多的時間，將大綱寫的完整且清楚，因先前仿寫時，學習者能寫出長篇的文章，所

以在自行創作時也要求了字數，卻發現學習者能力明顯不足，產生了寫出贅字等的應變措施。

有了第一篇的經驗，第二篇時，改以要求內容，並引導學習者能在文章中增加事實、想像及感受等語句，讓文章更充實，也因此寫作時間拉長，但文章較有內容。

最後一篇時，讓學習者彼此討論思考大綱，發現學習者從拿到題目到能想出內容的過程中仍有困難，仍需教學者從旁協助，但是比起一開始完全需要研究者協助已有長足的進步。

三、結語

經過這學期的研究發現，以自我調整學習模式進行寫作教學，能學習者帶來以下助益：

（一）增進學習者的寫作能力

以往寫作教學模式為教學者替學習者想好架構或是只有給學習者題目，要學習者自己思考如何寫作，造成學習者難以獨力完成寫作，尤其是學習落後的學生，常以大人念一句，小孩抄一句的方式進行。透過自我調整學習模式，讓學習者能有策略的思考寫作方式。

一學期十二篇寫作練習，遠大於教育部所規定的四篇，又因為整學期的寫作過程偏重在學習者自我調整的能力上，因此學習者在寫作能力上可以明顯看到進步。

（二）增進學習者的思考

透過自我調整學習模式，學習者在寫作過程中為了能符合要求，無形中也增進了思考能力。

（三）增進同儕的互動

在整學期的寫作歷程中，同儕的討論及觀摩佔了很大一部分的時間，因此也促進了同儕間的互動。

對研究者來說，這次的教學調整，看到了學習者的成長與改變，也思索未來可以將這樣的學習模式套用在其他科目的教學上。

參考文獻

- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程總綱綱要。臺北市：教育部。
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.



以國小自然科學特色教學推動食農教育

王懋勳

臺中市私立明道普霖斯頓雙語小學專任教師
國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

近幾年台灣食安問題不斷頻傳，引發民眾對於食物的來源，產生高度的質疑與好奇，對於自然環境教育議題也跟著「老鷹想飛」、「看見台灣」等紀錄片不斷發酵。加上主婦聯盟、在地小農等民間團體提出「綠食育」，以多元的方式鼓勵學童了解並親身體驗「食材」從產地到餐桌的過程，培養友善環境、選擇當季、照顧小農、參與農事及健康烹飪等相關知識，這些來自民間的努力慢慢地堆疊出屬於台灣的「食農教育」。

在2005年由學者張瑋琦引介日本《食育基本法》之立法及實踐經驗後，「食農教育」便開始在台灣慢慢發展至今（董時叡、蔡嫦娟，2016）。而政府在食農教育的推行，其實早在2002年2月6日《學校衛生法》第23條，就有規定「實施營養教育」；隨著家長對於食安的疑慮加深，又於2015年12月30日修正公布為「實施健康飲食教育」，期許能照顧170萬國中小學童的飲食健康，保障所有學童都能夠吃到優質安全的國產農產品，讓全國家長更安心與放心。同時，政府也在「食安五環」之下，具體推動學校午餐採用國產四章一Q生鮮食材政策。行政院於2016年8月11日第3510次會議決定，由教育部及行政院農業委員會等共同推動學童午餐優先選用地生產之可追溯性食材政策，鼓勵學校午餐選用CAS有機農產品、CAS台灣優良農產品、產銷履歷農產品、吉園圃安全蔬果等標章或具有生產追溯QR code（簡稱四章一Q）的生鮮食材。這些政策的推展不但提升學童營養午餐食材的安全性，同時也增進學童認識在地農業及飲食文化、培養在地低碳的飲食習慣、拓展食農教育理念，並達到向下扎根之功效（行政院農委會，2017）。

在台灣，至今可以明顯感受到「食農教育」正全面推廣到全國的教學現場中。例如，家樂福文教基金會與台北市教育局、台北市敦化國小合作，舉辦了「吾食吾課」食育活動；台南教育局率全國之先，於2013年在德智體群美五育之外，加入第六育「食育」；台中市政府也於2018年9月公布了「臺中市食農教育自治條例」。行政院農委會在2017年推動食農教育法草案，更在2018年創立食農教育教學資源平台，整合教育現場的工作者、具有專業知識的農民、以及滿懷熱情的民間團體，彙整相關的教案與教學資源，多元豐富的內容，提供有心加入食育的推動者，有了系統化的資料庫可供查詢。

回顧台灣食農教育的發展歷程，雖從食安出發，卻不斷深入到地方文化的特色，發展出人與食物、與土地、與在地歷史文化結合的有感教育，未來的發展實

在令人可期。研究者反思起自己所服務的私立小學，學校支持性高，教學資源相對豐富，鼓勵將重要的議題發展特色課程，本文將就文獻歸納整理食育的內涵，並結合國小的自然科學課程，希望自己對台灣的食農教育課程規劃也能有所貢獻。

二、食農教育的內涵

關於食農教育定義，董時叡參考義大利慢食運動(slow food movement)及日本食育運動(Shokuiku)，認為食農教育是「一種藉由親手做來學習的體驗教育過程，學習者經由親身與食物、飲食工作者、動植物、農業生產者、自然環境和相關行動者互動之體驗過程，學習耕食的基本生活技能，並認識在地的農業、正確的飲食生活方式和二者所形成的文化，以及農業、飲食方式與生態環境的關聯性」（董時叡，2015）。

日本政府更是世界第一個將食育概念修訂為法律的國家，2005年所完成的「食育基本法」，確立了從幼兒園、國中小、社區都需積極推動農事和飲食體驗活動，同時致力於日本傳統飲食文化、耕作方式的復甦（陳韻如，2016）。

顏建賢與曾千惠（2014）運用文獻分析法建構食育的內涵指標，最終規畫出四大構面及14項指標：

- （一）飲食的文化構面：飲食型態、飲食禮儀、食材與鄉土人文等三項指標。
- （二）飲食的認知構面：認識食物與營養知識、認識加工食品、食品標示解讀等三項指標。
- （三）飲食的行為構面：綠色飲食、農業體驗、食物的烹調備製、感恩惜物及利用等四項指標。
- （四）飲食的社會責任構面：永續發展、尊重生命、環境倫理、多元關懷等四項指標。

國立師範大學林如萍教授（2017）提出之我國校園「食農教育的概念架構」，將食農教育的內涵區分為三面六向：

- （一）農業生產與環境：農業生產與安全、農業與環境。
- （二）飲食與健康與消費：飲食與健康、飲食消費與生活型態。

(三) 飲食生活與文化：飲食文化、飲食習慣。

綜合上述，研究者將食農教育歸納為一種「親身體驗」的教育課程，讓學生透過「親自觀察探訪食材的生產環境」、「體驗食材捕獲與種植的過程」、「學習食材處理烹調的方法」，對食物有更深一層的認識。這些內涵與自然科學教育「動手做實驗」的理念相符，因此透過自然科實驗與體驗課程發展食農教育是再適合不過了。

三、以自然科學特色教學推動食農教育

一直以來，如何教育我們的孩子，有著多元且豐富的討論，但以學生為主體的真實學習（authentic learning，或譯為實境式學習）是現在的趨勢。Newmann、Marks、Gamoran 等人認為，教育應擺脫傳統上抽象的、缺乏情境的、背誦的、教師為中心的學習，而朝向讓孩子能在真實情境之下，接觸、探索、有意義地建構概念、並能解決真實情境中的問題的教育方式（蔡嫦娟，2015）。這樣的教育理念正好符合食農教育的內涵，也與自然科強調動手做的實驗課程相互契合。

研究者將國小食農教育課程規畫從自然科領域課程出發，尋找理念相符的合作單位或老師規劃戶外體驗活動，結合社區產業，了解在地文化，期待孩子能走出教室，進行食農的深入體驗。

(一) 發展的動機與目的

日本校方曾調查學童飲食習慣，發現孩子多半買自己愛吃的食物，例如海綿蛋糕、巧克力、乳酸飲料（朱芷君，2007），長期下來對學童的健康確是一大負擔。2005 年英國知名主廚傑米·奧立佛(Jamie Oliver)因注意到學童因飲食習慣偏差導致營養失衡，而引發許多健康問題，特別發起「給我好食」(Feed Me Better)運動。這項活動同時也讓英國家長、政府與社會開始正視學童營養與不當飲食習慣所產生的問題（辜樹仁，2013）。而研究者擔任自然科教師已逾 13 年，也觀察到任教的國小學童有以下的情況：

1. 不了解食物的原貌與來源：都市生活離食物的產地太遠，同學多只看過處理過後或者超市陳列的食品，對於食物的產地與原貌並不清楚。
2. 已養成不良飲食習慣：家中提供的飲食多豐富精緻，卻也容易養成挑食、偏食、或者只喜愛非天然添加物的食物加工品等不良的飲食習慣。

3. 身體健康因飲食出現問題：固定的飲食喜好或者不良的飲食習慣都會造成同學體態偏瘦或肥胖，喜好加工品或甜食更容易過敏、好動、注意力不集中。

除了推動導正學童飲食習慣問題的運動外，傑米·奧立佛(Jamie Oliver)還推出小學「廚房花園計畫」(Kitchen Garden Project)以及水果與蔬菜專案(Fruit and veg programme)，透過一系列的耕種體驗、料理活動、以及可與學科結合的教案，讓小朋友可以累積與食物相關的知識與技能，這都將有助於建構更健康的未來（賴慧玲，2014）。有鑑於此，研究者也開始思索著可以如何發展屬於自然科特色的食農教育課程。

(二) 發展自然科學特色的食農教育課程

食農教育是多元化的，除了強調食品安全營養方面的知識及強化對在地農業的重視，同時也重視與食有關的實際經驗知識累積，以提升選擇適當食物的能力（顏建賢等，2015）。本文以小學生的生活經驗為依據，課程將從以下兩點出發設計，以期學生能建立選擇食物的正確觀念：

1. 發現食物的原貌：從小認識食物的原貌，未來才能分辨食材的好壞。
2. 認識食品加工：食品加工無法避免，但是了解如何合理的加工食品才能讓你享受美食又吃得健康。

表1 國小自然科食農教育課程

食農教育 課程類別	主題	教學特色
發現食物的原貌：從小認識食物的原貌，未來才能分辨食材的好壞。	農田探索	<ul style="list-style-type: none"> ● 由於現在學生生活忙碌，飯桌上的食物多已處理完畢，鮮少見到食物的原貌，更不用說知道它們是在何種環境如何長大。 ● 藉由探訪不同食材的農田，如玉米、番茄、甘蔗...等，再經由專業農人的解說，讓學生知道吃的農作物從何而來。
	魚塭體驗	<ul style="list-style-type: none"> ● 藉由探訪沿海魚塭，了解養殖漁業的特色，以及魚、蝦、蛤蜊的生長環境。 ● 體驗處理魚、蝦、蚵仔的過程。
	菇菇栽	<ul style="list-style-type: none"> ● 菇是食物，但不是植物。藉由探訪新社菇寮，了解菇這種真菌生物是如何生長。

食農教育 課程類別	主題	教學特色
	培	<ul style="list-style-type: none"> ● 在實驗室體驗製作太空包，殺菌過程相當重要，未來還能親自觀察菌絲生長到出菇採收的過程。
	我們不一樣-頭足綱海鮮大解析	<ul style="list-style-type: none"> ● 魷魚、花枝、鎖管、章魚，都是頭上有很多腳的頭足綱海鮮，很容易叫錯名字。 ● 藉由外型特徵觀察及解剖，讓學生對他們有更深的認識。
認識食品加工：食品加工無法避免，但是了解如何合理的加工食品才能讓你享受美食又吃得健康。	真「愛」難尋：手工愛玉	<ul style="list-style-type: none"> ● 從果實刮下愛玉子開始，再親手洗出濃稠的愛玉，原來植物中也能含有豐富的膠質。
	釀酒大師	<ul style="list-style-type: none"> ● 微生物是大自然給人類的寶物，但能善用微生物改變食物的風味卻是人類的智慧。 ● 運用葡糖讓本身含有的酵母菌，加點糖，就能讓學生在半年內觀察到發酵神奇的變化。
	甜蜜蜜的雲朵：棉花糖	<ul style="list-style-type: none"> ● 原本硬顆粒的砂糖，經過融化、甩出拉絲、冷卻，就能變出入口即化的棉花糖。不加色素一樣美味喔！
	不黑心的手工豆腐	<ul style="list-style-type: none"> ● 豆漿加上天然鹽鹵，等一等、壓一壓，就可以做出美味豆腐。自己做才能確定不加防腐劑！
	電烤鬆餅：神奇的小蘇打	<ul style="list-style-type: none"> ● 為什麼鬆餅又鬆又軟？原來是小蘇打粉加熱後會釋放出二氧化碳，讓麵糊充滿氣洞，才會又鬆又軟。 ● 只要有麵粉、糖、牛奶、雞蛋、小蘇打粉，就能做出好吃鬆餅，才不用加奇怪的添加物-含鋁膨脹劑！

資料來源：作者自行彙整

四、結語

研究者在實踐的過程發現，以自然科的實驗課程帶領同學探索食農教育並不是一件容易的事，器具與材料的收集、專業知識的準備、流程的設計與現場執行

的狀況，都考驗著現場教師的專業度。至於該如何增進現場教師關於食農教育的專業知識，提出以下建議：

- (一) 結合在地的專家一起研討準備，相信更能提升課程的深度：食農教育多元且深入，可以融合許多專業的農業知識、在地的文化歷史，相當適合跨領域的教學結合，才能讓學習者深入地感受到自我與土地的關聯。
- (二) 期待政府持續建構網路教學資源平台、辦理與食農教育相關的研習培訓：各縣市政府針對食農教育，近幾年來已陸續舉辦許多體驗課程、設計各式教案，更可申請在校設立農園，進行各項教學體驗活動，相信皆已逐步獲得成效，期待政府能繼續有系統地支持食農教育的在地工作者、推廣食育的在地探索課程、建立聯絡網或資源網，一定能鼓勵並整合更多人力與物力的資源，衍生出更多極具創意與特色的食農課程。

食農教育非常適合以中長期的課程規劃去發展，才能讓學生從中獲得深刻的體驗與改變。日本小學在食育課程設計中更注重長時間、計劃性、系統性，且考慮在地的文化特色、因地制宜、適地適性，所以日本文部省並未制訂全國統一的制式課程，這也與臺灣多數小學正在發展的學校本位課程理念相近（康以琳、張瑋琦，2016）。因此研究者也建議，除了藉由動手做的過程去認識食物及其來源，更可以結合近期發生的時事議題，讓學生以深度的討論去了解、關心身邊的飲食問題，累積實踐健康飲食生活的素養，傳承富有底蘊的飲食文化，進一步關懷自然與環境，讓每位同學都能成為有食感的學習者。

參考文獻

- 朱芷君（2007）。日本小學生的微笑餐桌。康健雜誌，101。取自 <https://www.commonhealth.com.tw/article/article.action?id=5049199>
- 行政院（2016）。政策說明。學校午餐四章一 Q 專區。取自 <https://4b1q.coa.gov.tw>
- 行政院農業委員會（2017）。學校午餐的食材從哪裡來？食農教育推廣計畫及優良教案徵選活動開跑。農業新聞。取自 https://www.coa.gov.tw/theme_data.php?theme=news&sub_theme=agri&id=6913
- 行政院農業委員會（2018）。食農教育推廣架構。107 年食農教育推廣計畫徵案簡章，4。

- 向麗容、郭又甄（2016）。博物館裡的開心農場：以「小小神農氏—食農教育計畫」為例。臺灣博物季刊，2，36-43。
- 康以琳、張瑋琦（2016）。人與食物的距離——鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。教育實踐與研究，29（1），1-34。
- 陳韻如（2016）。國小食農教育內涵、目標與能力指標芻議之行動研究（碩士論文）。取自
<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=G07IDP/webmge?mode=basic>
- 辜樹仁（2013）。「新廚師運動」發源地。天下雜誌，519。取自
<https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5048273>
- 董時叡（2015）。日本食農教育與台灣農業推廣體制之連結。農業推廣文彙，60，1-6。
- 董時叡、蔡嫦娟（2016）。當筷子遇上鋤頭：食農教育作伙來。台中：台灣農業推廣學會。
- 蔡嫦娟（2015）。日本長野縣新山小學種稻體驗紀實：兼論食農教育與真實學習。農業推廣文彙，60，31-42。
- 賴慧玲（2014）。奧利佛上菜：英國小學膳食新革命。環境資訊中心 TEIA。取自 <https://e-info.org.tw/node/100394>
- 顏建賢、曾千惠（2014）。食育內涵指標建構之研究。農業推廣文彙，59，27-50。
- 顏建賢、曾宇良、張瑋琦、陳美芬、謝雅庭（2015）。我國食農教育推動策略之研究，農業推廣文彙，60，69-86。



「問題導向的資訊融入小組合作學習」對國小學生英語學習態度影響之研究

戴雲卿

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

網路科技的飛速發展讓國際間達到零時差的交流，目前英語是世界強勢、共通語言。為了培養具國際競爭力的下一代，非英語系國家，如英語為第二語言(ESL)的新加坡、馬來西亞、菲律賓等，或英語為外國語言(EFL)的韓國、中國大陸、臺灣等國家紛紛將英語學習向下延伸至小學階段，希望藉由掌握孩童學外語的關鍵期，奠定良好的英語溝通能力。

在臺灣，家長的經濟力與城鄉差距是形成英語雙峰現象的重要原因之一，而班級裡英語學習落後的學生，常成為課室的陌生人。國小英語以培養基礎溝通力為主，因此落實英語學習於學生的日常生活當中，才能有效提高孩子對於英語的學習動機與興趣。惟目前國小英語教師仍普遍將英語當成學科來授課、而非當成人我溝通、表達意見的工具，受限班級人數多或學習時間的不足，課堂上無法提供學生同儕討論或小組合作學習的實作，因此學生在缺乏互動的情境下，無法獲得學習社會互動及意義協商技巧的機會，導致國中小畢業生普遍缺乏英語基本溝通能力，英語教師也常有無力感。有感於此，研究者與英語團隊教師組成專業教師社群進行以「問題導向的資訊融入小組合作學習」之行動研究，並嘗試以本研究來釐清以下問題：

- (一)「問題導向的資訊融入小組合作學習」在教學實施上的策略運用為何？
- (二)「問題導向的資訊融入小組合作學習」是否對學生的英語學習態度產生正向影響？

本文探討透過英語教師專業社群之行動研究以檢視國小五年級學生英語學習態度與能力之過程、策略、結果，並提出建議，期能對國小英語教學實施貢獻一己之力。

二、重要名詞解釋

- (一)英語學習態度

學習態度是指學生在學習過程中，受個人及學習情境的交互之影響，對於學習內容所抱持之正向或負向思維的內在心理狀態（賴協志，2013）。本研究所指稱的英語學習態度關注於行為層面（課堂參與、配合度），以及情意層面（心理狀態和感受），是指對於英語學習的信心、興趣、與焦慮。

（二）教師專業學習社群(PLC)

教師專業學習社群是指在各專業社群中具有熱誠及意願的教師，積極共創、分享價值及懷抱共同的願景（曾清旗，2018），以定期實體（如聚會）或非實體（如網路平台）模式討論、研發合作致力於關注、改善學生學習成效，同時透過教師自省和增能，獲得「教學相長」的效益。

三、英語學習觀

以下從五種學習觀-為語言習得假說、溝通式教學、學習為中心、合作與協同學習、互動式學習教學觀，來探討與本研究相關的英語教學與學習理念：

（一）Krashen 的第二語言習得假說(Krashen's Hypothesis)

過去三十年是第二語言習得理論(theories)與假說(hypotheses)萌芽發展期，而眾多假說中影響力最大的當屬 Krashen(1985; 2004)提出的假說。Krashen 意圖建立全方位模式的第二語言習得假說。其學說包含習得與學習說 (Acquisition-learning hypothesis)、自然順序說(Natural order hypothesis)、語言監控說(Monitor hypothesis)、可理解的語言輸入說(Comprehensible input hypothesis)，以及情意濾網說(Affective filter hypothesis)五個核心假說。

（二）溝通式語言教學(Communicative language instruction)

溝通式語言教學的目標在於結合語言之組織性、流暢性、與教學設計來達成學生能因應不同情境轉化表現出適合的語言行為與意義化學習之目的。溝通技巧兼重流暢度及正確性;教師則扮演學習引導者，協助學生了解自己的學習風格並發展適合的學習策略。

（三）學習者為中心的教學方式(Learner-centered instruction)

此方式注重學習者之需求與個人學習型態、應用讓學生擁有某些主控的技巧（如小組活動）、允許學生展現創意、增強學生的成就感和自我價值。許多英語教師在進行英語教學時，會對學生的英語能力設限，認為他們有限的英語

表達力無法進行師生溝通或同儕協商，因此不敢讓學生擁有「以學生為中心」這種教學觀的權力。然而教師還是可以允許學生有所選擇，這些努力都能強化學生的學習權力與內在動機(Brown, 2001)。

(四) 合作學習與協同學習(Cooperative and collaborative learning)

在合作學習的英語課堂裡，教師和學生必須共同合作以完成工作任務，而小組活動的進行依賴小組成員的訊息交換，在協同學習裡，教師或能力較強的學生同儕則扮演協助與指導的角色。其目的為打破師生之間的階層以發展學習社群。

(五) 互動式學習(Interactive learning)

互動意在提供相互協商的機會，互動式英語課堂的特徵，包含：大量的配對練習和小組討論活動、提供真實的語境、接受真實的語言輸入、使用語言以進行真實且有意義的溝通、以及課堂上接收的學習任務是為了日常生活的用語而做準備等，前述特徵都在提醒英語教師要注重英語教學的全面性與統整性。

綜合以上五種學習觀，研究者認為藉由小組討論合作學習可增進理解性輸入及降低情意濾網，透過以問題為主的策略可讓學生將已學得的知識由討論協商調適後內化成更完整的個人知識輸出。這也是本研究中的英語教師專業學習社群進行英語教學設計及活動實施時的重要依據。

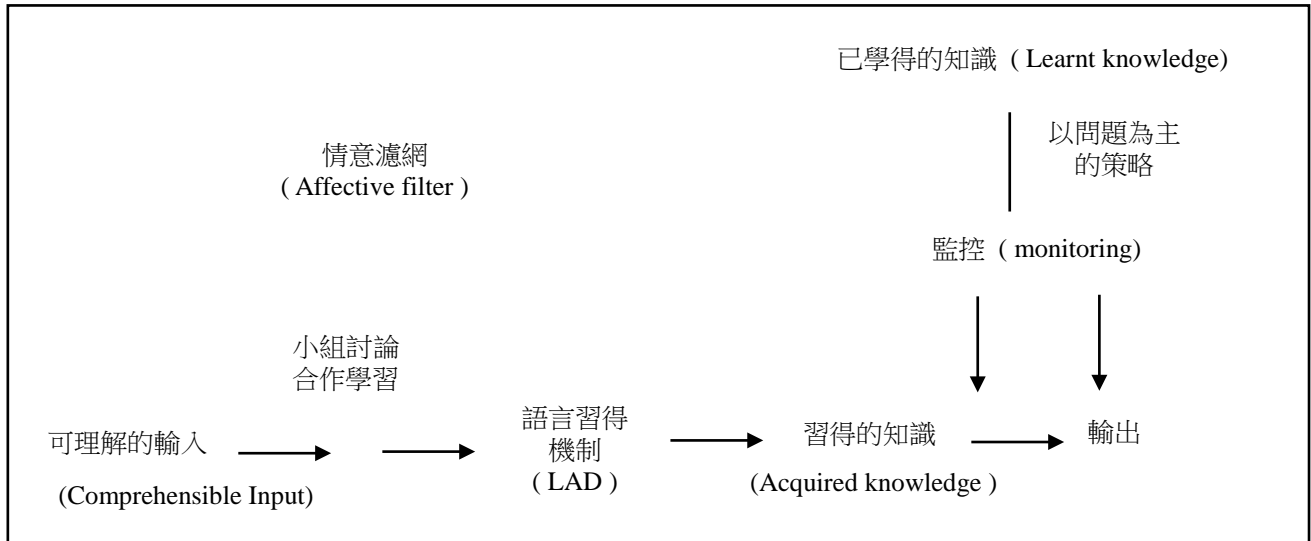
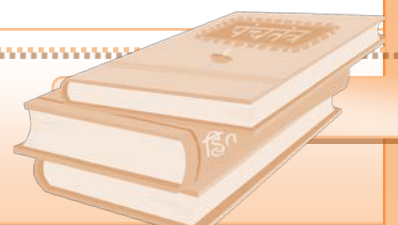


圖 1 第二語言學習及產出的輸入假說模式(The Input Hypothesis Model of L2 learning and Production)

研究者改編自：Gregg, 1984; Krashen, 1982, p.16 & p.32



四、教學設計與實施概述

研究者服務於新北市偏遠地區的一所國小，弱勢學生約佔三成。近年來發現五年級學生在新北市英語基本能力檢測成績屢有下滑，巡堂時也看到許多學生在英語課時因學習落後導致不專心或無所適從，逐漸成為英語課的陌生人。因應十二年國教課程即將實施，英語領域在實施學習階段（從第二階段開始）及堂數（二三學習階段為二堂課/週）之變動，研究者與學校英語教師組成英語教師專業學習社群，定期於每週三第一堂課共同時間討論、擬定提升五年級學生英語學習態度之策略與行動階段，期能透過英語學習態度之提昇而逐步增強英語學習成效。教學採取以問題導向的小組合作英語學習模式，教師們設計類真實的學習情境，讓學生以小組合作學習來討論、解決問題，小組學生再透過資訊科技來呈現及發表學習作品。

為了避免影響原有進度並顧及家長疑慮，初期將選擇 1 個班級學生進行實驗教學，以每週 1 堂課，期中與期末定期評量後一週實施 3 堂課，持續 4 個月的時間進行此實驗教學。教學預定進行 5 個以學生生活經驗為主的單元，每單元教學時數 4-5 堂，共計 24 堂課。教學設計由學校所有英語教師共同設計課程並輪流進入教學現場觀察記錄，英語教師專業學習社群持續每週定期運作，進行設計-施教-紀錄-反思討論-修正-再施教的循環。整體研究架構如圖 2。

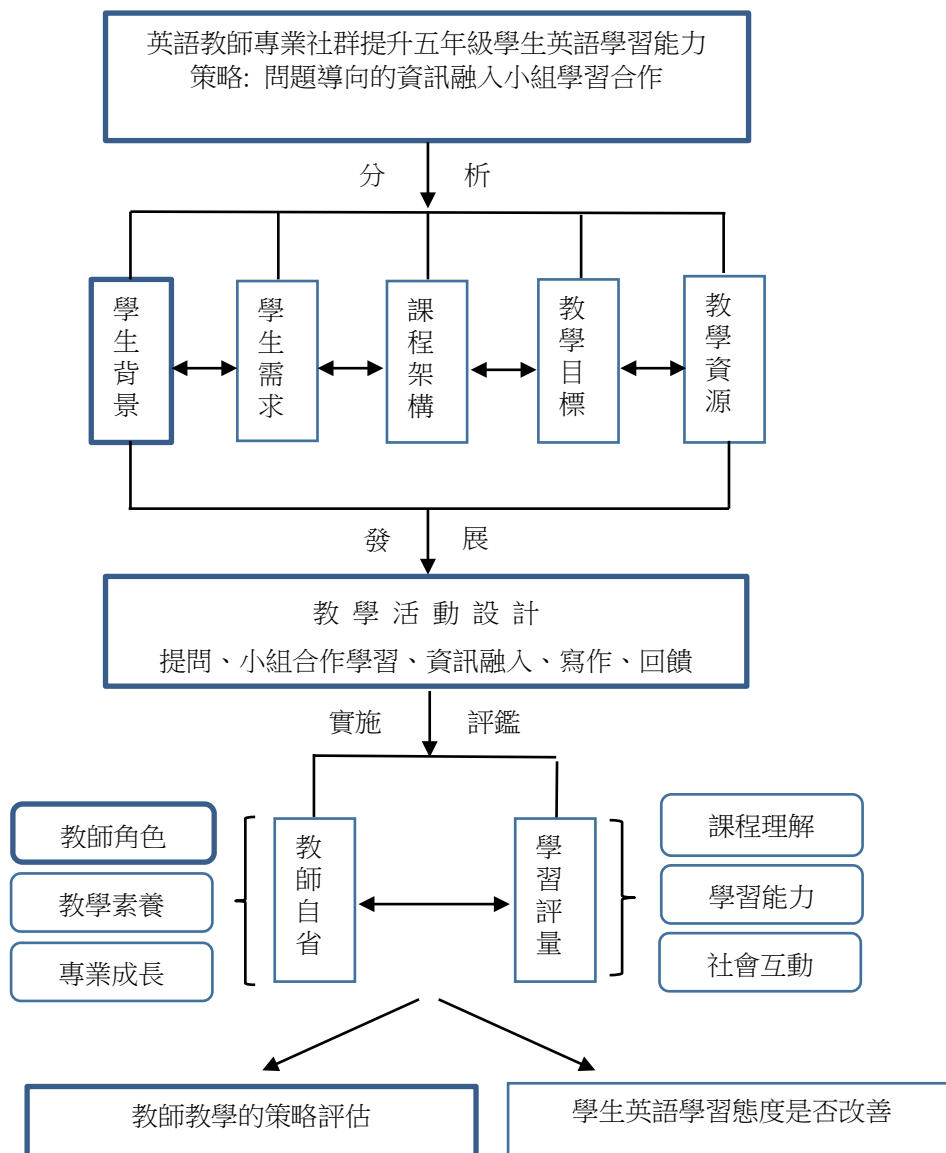


圖 2 整體研究架構圖

五、研究結果與討論

研究者以此期間收集到的各項資料，含基本資料調查表、前後測學習態度量表、學習狀況問卷、觀察紀錄表、訪談紀錄，暨小組學生作品等資料為基礎，就研究結果，對照所提出的研究問題，進行資料分析與討論。

(一)「問題導向的資訊融入小組合作學習」在教學實施上的策略運用為何？

研究者發現學生在「能自主選擇」、「不以競爭為目的」、「合作支援」的條件下，透過「邊做邊說」的社會情境，學習的效果最好。因此，研究者的策略

運用以提供學生低壓力和低焦慮、自在溫暖、利於思考、分享與發表的自主學習情境為目標，提出「教師流動以促進師生社會互動」、「協助學生學會學習」、和「導引學生自主學習」三個面向。

1. 教師流動以促進師生社會互動：

此處的「流動」是指教師充份運用走動觀察管理、語言及學習流動促成教師與學習情境、教師與學生、學生與學生的充分互動。其行動包含「教師以走動巡視營造自由的討論情境並照顧弱勢學生」、「師生語言由教師流向學生以促成學生自我建構知識的能力」、「教師角色隱退至學習的促進者與輔導者」、以及「教師以減少擔心，流向放心提供學生自我探索與錯誤嘗試的機會」四個策略。

2. 協助學生學會學習：

學會學習(Learning to learn)是近年重要的教育課題，重點在指導學生培養積極進取、主動學習的態度與能力。和一般英語教學注重學習內容（知識導向）相比較，本研究更注重讓學生學會學習（素養導向），研究者提出「教師協助學生找出自己的學習風格」、「教師提供學生解決問題的方法訓練」、「讓學生在線索提示及工具情境中發展解決問題的流程」、「讓偏遠地區學生習慣使用數位自學設備」、「尊重並鼓勵學生的多元化學習方式」五個策略。

3. 引導學生自主學習：

自主學習能力的培養並非一蹴可及，須有整體的策略思考。研究者僅就所觀察、訪談到的事實提出個人認為可行的策略運用，包含「教師以開放性問題刺激學生思考能力」、「以符合生活背景與社會現實特性的問題引發學生討論意願」、「鼓勵與要求學生多想多聽多說」、「教師透過錯誤嘗試與修正的過程發展適合學生英語學習的策略」、及「培養學生知識管理系統化的策略」五個策略。

(二)「問題導向的資訊融入小組合作學習」對學生的英語學習態度所產生的影響

此處依據組成本研究英語學習態度的三個向度 - 對英語學習信心、興趣、以及焦慮討論學生在施教前後英語學習態度的改變。

學生在「對英語的學習信心」這個向度表現出小幅上揚的信心表現（10 題

選項中有 6 題呈現後測同意人數及百分比比例比前測增加)。在「對英語的學習興趣」這個向度表現出比較明顯的進步(10 題選項中有 9 題呈現後測同意人數及百分比比例比前測增加)。在「對英語學習的焦慮」這個向度顯示出微幅的焦慮減緩(9 題反向選項中有 5 題呈現後測不同意人數及百分比比例比前測增加)。

整體而言，「問題導向的資訊融入小組合作學習」對學生的英語學習態度呈現正向影響。顯示教師們設計的教學活動符合高年級學生對英語課的期望：教師少講、學生多講，讓學生討論有興趣的議題(如做家事應否要求酬勞)，小組合作共同完成任務(以分工讓每個人都有事情做，符合學生對公平的期待)，資訊融入(學生的最愛)。然而數據也呈現值得研究者深思的現象，主要是人數或百分比很難達到八成的比例，表示某些學生仍處於中低度的英語學習態度，研究者認為應就教師人格特質、教學策略、學生人格特質、家庭學習背景、或上課情境逐一分析找出解決的策略。

五、結論與建議

本研究係透過英語教師專業學習社群運作，進行以問題為導向的資訊融入小組合作學習行動方案，研究發現教師可從「教師流動以促進師生社會互動」、「協助學生學會學習」、「引導學生自主學習」三面向發展適用的英語教學策略，也發現以問題為導向的資訊融入小組合作學習對學生學習態度產生正向影響。然而在教學實施也遭遇學生英語表達能力不足、資訊融入英語學習和小組合作學習的困難等問題。儘管問題橫陳，但透過對學生的問卷調查及彙整英語社群教師的意見，歸結以問題為導向的資訊融入小組合作學習有其繼續推行的價值性。以下研究者依據行動研究的結果，提出對後續英語教學應用的建議：

(一) 教學實施的時間間隔

為兼顧課內學習進度，建議一學期進行一至二個主題即可，完整且精緻地走過所有流程，讓學生能暢所欲言地討論，也能有充份時間討論內容與英文寫作，呈現較好的作品。而小組合作學習模式可在大班級教學隨時融入教學活動中，以維持學生動腦及合作的習慣。

(二) 教學實施的素材選擇

相較於全部自編教材對教師的負擔，英語繪本普遍具有圖文精美、異國風味的特質，可提供教師素材的部分選項，也容易引發學習動機。針對高年級學生，教師可挑選個人風格鮮明、擅長兩性、親子、自我肯定，或人際互動的作家所寫

的繪本導讀後，再進入以問題為主的資訊融入小組合作學習英語學習歷程，當更能收相輔相成之效。

(三) 小組討論秩序的掌控

進行此類活動時，小組討論秩序去掌握本來就是比較困難一點的，建議教師用包容的心態去看這件事，如果所有的學生都能進入討論狀況，對秩序就不必太要求。教師最好以英語專科教室為討論場域，避免影響別班上課。

(四) 教師心態的調整

對即將進入青春前期的高年級生，叛逆與頂嘴是課堂常見的衝突，教師和學生維持良好的關係是課程順利進行的關鍵，特別當學生的討論結果嚴重衝擊教師的價值觀時，教師不妨站在他們的高度來看問題，不必急於否定或糾正他們，逆向思考以問題來反問他們，導引他們的同理心，更能達到讓他們反思之效。

(五) 善用導師資源與協同教學

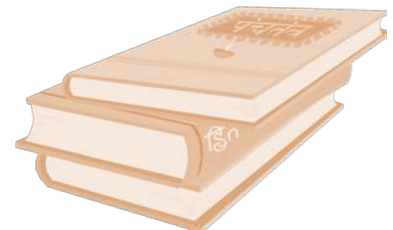
英語科任教師透過導師資源可追蹤學生學習進度狀況，與他科教師（如資訊教師）協同教學則可補英語教師資訊能力不及之處並節省學生操作時間。

本研究受限人力、時間及教學因素，在研究上難免有疏漏不及之處，但研究者真心期盼能盡棉薄之力於偏鄉國小英語教學，也期勉有更多研究者持續耕耘於國小英語學習的領域，讓國小學童快樂學會英語。

參考文獻

- 曾清旗 (2018)。談教師專業學習社群在學思達翻轉教學聯結及線上發表課程發展之可能性研究。臺灣教育評論月刊，8(7)，21-30。
- 賴協志 (2013)。學習態度對學生學習與學校效能影響之研究。國家教育研究院學生學習本位之學校效能整合型研究期末報告（編號 NAER-101-24-C-1-03-07-1-17），未出版。
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.) NY: Pearson Education.

- Gregg, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (2004). Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions. *Selected papers from the Thirteenth International Symposium and book fair on English teaching*. (pp50-59). English Teachers Association/ROC. Taipei: Crane Publishing Company.



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：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

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：

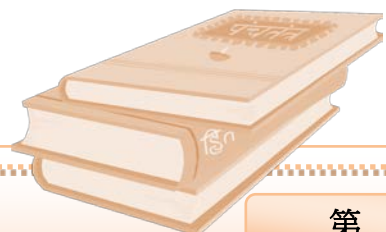
10048 臺北市中正區愛國西路一號

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 2 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第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「非營利幼兒園的經營」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第五期將於 2019 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

台灣生育率屢創新低，少子化現象在動搖社會人口結構的同時，也衝擊國家未來經濟發展。因此，衛福部門與教育部聯合研擬鼓勵生育政策，並通過《非營利幼兒園實施辦法》於民國 102 年起積極協助各縣(市)政府增設非營利幼兒園，逐年擴大公共化教保服務的供應量，提供平價、優質、普及、近便的多元教保服務以擴大幼兒就學機會，協助家庭育兒負擔，迄 107 學年度，全國已增置 133 所非營利幼兒園。

非營利幼兒園的營運模式是政府委託公益法人或核准公益法人在公設的環境中提供教保服務，是一種公私協力的合作方案。非營利幼兒園的設立，對長久只有公立及私立幼兒園分立的幼教環境而言，除了能提供家長另一種托幼的新選擇外，相對其平價的收費及延長托育時間的服務，也衝擊幼兒園的經營生態。而公益法人對幼教理念的理解、實踐及加入非營利幼兒園的經營動機，也影響其辦學的良莠。因此，本刊第八卷第五期評論主題訂為「非營利幼兒園的經營」，主題評論請於主題範圍內自訂題目，撰稿請針對當前非營利幼兒園設立的政策方針、法令規範、實施與辦理、遭遇的問題及經營的方向或策略，提出評論見解，以提供政府部門、非營利幼兒園的經辦者(包括公益法人、園長或教職員工、及場地管理人)、甚或家長等作參考，亦可做為未來政策研議與法規修正之重要參酌。

第八卷第五期 輪值主編

魏炎順

國立臺中教育大學美術學系所教授兼人文學院院長

林佳慧

國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

臺灣教育評論月刊第八卷各期主題

第八卷第一期：產業與教育的關係

出版日期：2019 年 01 月 01 日

第八卷第二期：中小學教師專業發展支持系統

出版日期：2019 年 02 月 01 日

第八卷第三期：教師專業社群

出版日期：2019 年 03 月 01 日

第八卷第四期：大學退場機制

出版日期：2019 年 04 月 01 日

第八卷第五期：非營利幼兒園的經營

出版日期：2019 年 05 月 01 日

第八卷第六期：國際教育與國際移動力

出版日期：2019 年 06 月 01 日

第八卷第七期：科技大學加設五專部

出版日期：2019 年 07 月 01 日

第八卷第八期：十二年國教新課綱的實施

出版日期：2019 年 08 月 01 日

第八卷第九期：技職實作評量

出版日期：2019 年 09 月 01 日

第八卷第十期：素養導向課程與教學

出版日期：2019 年 10 月 01 日

第八卷第十一期：國際生在臺就學問題

出版日期：2019 年 11 月 01 日

第八卷第十二期：師培生的核心素養

出版日期：2019 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02) 2311-6264 (請註明何芃誼助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 何芃誼助理收。

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 0141472 帳號 0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0141472-0039225

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