

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 美感素養的培育

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，以「核心素養」做為課程發展之主軸。「藝術涵養與美感素養」為「溝通互動」面向當中的一項核心素養，透過藝術涵養與美感素養的培育，幫助學生具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。

隨著十二年國民基本教育的啟動，臺灣教育改革走向新的里程碑，無論在課程開發、師生的教與學，都將配合時代的趨勢，邁向創新的教育。近年來，積極推展美感教育，提升學生美感素養，提供未來公民必備的創新素養。符應未來社會對新世代跨領域素養的需求，朝向國際教育趨勢「STEAM」，強調未來的學生應培養跨領域素養和能力。藉由跨領域美感教育，落實全民美育，厚植核心素養，培育美感素養，拓展學習經驗，活化學科教學，融會藝術知能。以美感經驗而言，透過藝術的引導，啟發學生審美知覺的表達媒介，產生審美知覺、意義、情感、意象等，以作為跨領域美感課程之媒介。

本期的評論主題，希望針對美感素養的培育之教育理論與實踐、跨領域美感教育的實踐，進行分析與檢討，探討學校中實際運作情形與問題，提出未來可以改善的方向與具體作法。



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）

2020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）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
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）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	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兼科技與工程學院副院長）	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通識教育中心主任）
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）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

2020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）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授兼職涯發展中心主任）	潘瑛如（中臺科技大學秘書）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國家教育研究院助理研究員）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	

輪值主編

評論	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）	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	鄭翔茹（國立臺中教育大學人文學院專案助理）
文字編輯	鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯	彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）
封面設計	劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）
電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 9 No. 11 November 1, 2020

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)

2020 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

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, Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor & Associate Dean, 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, Yen-Shun (Professor & Director, 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)

2020 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Chuang, Ming-Jen (Professor & Dean, National Taichung University of Education)

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)

Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)

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

Juan, Hsiao-Chi (Assistant Researcher, National Academy for Educational Research)

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

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

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

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, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)

Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)

Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

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

Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Chuang, Ming-Jen (Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Cheng, Hsiang-Ju (Project Assistant, College of Humanities, National Taichung University of Education)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun (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, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)

Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264

E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

編輯序

「自發」、「互動」及「共好」乃十二年國民基本教育課程之理念；在課綱本於之全人教育精神，並以「核心素養」做為課程發展主軸下，「藝術涵養與美感素養」成為九項核心素養之一，其希望透過藝術涵養與美感素養的培育，幫助學生具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構及分享的態度與能力。

十二年國教新課綱的啟動，帶動了臺灣教育邁向新的里程碑，在課程開發、師生的教與學，均已開啟新風貌。其實，美感素養的培育自民國103年起，教育部與文化部即啟動美感教育相關計畫大力推動，並已展現成效。故，本期特別選定「美感素養的培育」為主題，特聘國立臺中教育大學美術學系兼通識中心主任之魏炎順教授，及同校任職音樂學系並兼人文學院院長之莊敏仁教授擔任輪值主編。在兩位國內美感素養教育重要推手的悉心編輯及精挑細選下，本期內容涵蓋師資培育、幼兒教育，及音樂、視覺藝術等美感素養培育之主題評論11篇；其他教育議題之評論14篇、專論3篇，合計28篇專文。

本期月刊得以準時和讀者見面，特別要感謝兩位輪值主編百忙中仍竭心盡力操持編務；也要謝謝所有的撰文作者分享見解，相信作者們對於教育的關注，將引發更多讀者關心教育的發展。

臺灣教育評論月刊 編輯部

本期主題：美感素養的培育

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 張連強 以核心素養為導向的跨領域美感課程設計與教學—以表演藝術課程為例 / 1
- 張碩宇 何謂美感教育？美感教育的方式？ / 7
- 李其昌 小學階段美感教育從師培起：藝術領域教材教法課程設立歷程 / 11
- 鐘梅菁
呂碧漪
- 蘇珊
羅素琴
何宜其 幼兒園階段師資生美感素養培育課程之探究 / 20
- 張雅萍 視覺藝術課程參與尼泊爾 LLES 小學跨文化服務學習之歷程與省思 / 27
- 曹筱玥
江宛庭
吳可久 Steam 課程初探：探討視覺與文字學習風格者在編程網頁平面繪圖課程之差異 / 37
- 黃靜芳 音樂與自然科學的美妙相遇—從自製樂器開展的跨領域美感教學 / 45
- 陳孟亨 從音樂出發的跨領域教學實務與實踐 / 55
- 紀雅真 音樂美感素養之意涵與課程設計 / 60
- 曾筱茹 「美感即生活—從幼扎根」以地利國小附設幼兒園在地化課程為例 / 66
- 許芸菲 從幼兒園教保活動課程大綱看教保員美感教育培訓 / 72

自由評論

- 何凱維
陳斐娟
林美杏
莊宗倩
鄭雅婷
大專校院休退學之因應：淺談大學生生涯發展與大學不分系 / 76
- 方慶豐
技術型高中兼課鐘點增加是 108 課綱實施惹的禍嗎？ / 87
- 游淑靜
范熾文
認識、辨識與防治校園霸凌事件之重要 / 94
- 賀宏偉
王志軒
偏鄉小學發展「校訂課程」之現況與未來展望—以南投縣偏鄉小學為例 / 101
- 吳雨軒
小一新生學校適應與導師因應之策略 / 111
- 呂鎔均
注音符號學習的較佳時機與方式 / 118
- 楊淑惠
國小附設幼兒園教師與園主任搭班的困境及解決之道 / 122
- 陳采瑜
李佩珊
生涯新視界：電子競技教育的現況與未來 / 129
- 李之光
黎士鳴
李昆樺
音樂軟體中 Loop 功能對音樂初學者的影響 / 136
- 蔡宗延
吳晉祥
張維紘
如何提升校園反毒人士的專業素養：學習里程碑的建立與應用 / 139
- 葉建宏
葉貞妮
COVID-19 疫情下的遠距教育教學策略探討 / 145
- 謝馨瑩
從人本主義心理學談家長教育選擇權之迷思 / 150
- 郭喬雯
施又瑀
親子共讀開啟喜閱人生 / 156

專論

- 張德銳
我國校長學習領導研究結果綜合性分析 / 162

- 鄭豪志 資深校長與新手校長認知核心能力之差異與轉化之研究—以臺南市校長為例 / 185
- 陳明秀 中輟追蹤與復學之現況、困境與展望：以新北市一位駐校社工為例 / 214
- 林寬豪

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 234

臺灣教育評論月刊第九卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 238

臺灣教育評論月刊第十卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 239

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 240

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 241

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 242

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 243

臺灣教育評論學會入會說明 / 247

臺灣教育評論學會入會申請書 / 249

封底

以核心素養為導向的跨領域美感課程設計與教學 ——以表演藝術課程為例

張連強

國立臺灣藝術大學戲劇學系副教授

一、前言

表演藝術發源於生活也應用於生活，不只是人類文化的累積，更是陶冶美感素養及實施全人教育的重要途徑。身處於二十一世紀全球化、數位化的時代的我們，學校應要有符合時代的課程規劃與設計，讓學生可以在課程的進行中探索與感受生活環境中的人事與景物，認識與鑑賞環境中各類表演藝術形式與作品。以往國內許多藝術教育研究較少以學生為主體，也鮮少探究學生期望課堂學習的內容為何？使得課程內容與學生日常生活脫節。因此學習的「情境」相當重要，可從生活中的食、衣、住、行、育、樂各面向中切入，透過任務、遊戲、角色扮演等方式，引起學生共鳴與興趣，建構藝術學習與個人的意義（趙惠玲，2004）。由此可知，表演藝術教師若能透過此進行教學設計，學生們將能運用感官、知覺和情感，透過實作、實地參訪學習、參與操作、提升自主學習與探索能力，以辨識表演藝術及不同學科的特質與意義，了解到各學科與生活、社會、時代、文化、國家與族群等相關議題。

相較於之前的舊課綱（一般稱為「九年一貫課綱」）是對於「能力」的培養，目前已於 108 學年度起實施的《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校——藝術領域》（2018）乃是以「核心素養」為課程教學連貫與統整的主軸，且注意各學習階段課程的連貫與銜接，其所重視的是「素養」，強調「素養導向」的課程設計與教學。教師們若可藉由表演藝術多元的形式進行跨領域的學科課程設計，建立應具備的核心素養，從中溝通與分享，定能使學習變得豐富多元且有趣。因此，基於表演藝術具有如此的本質與特性，能激發學生的直覺、推理與想像，促進其創意及思考的能力，亦能從表現、鑑賞與實踐的學習過程，體驗美感經驗，創造藝術價值，進而領悟生命及文化的意義。論文格式說明

二、表演藝術跨領域應有的認知

表演藝術不但具有其自身的發展過程、特性及價值，也在社會各領域及人類的生活中佔著極其重要的角色。若能試著將表演藝術與其它不同領域範疇融合，這樣的「跨領域」概念，必然會為人類未來的生活產生極大的影響。

當我們提及「跨領域」的概念時，在不同領域的文獻中有學者專家在其自身的學習背景中，有著對跨領域的不同解。傅大為認為，成功的跨越是能流利使用

兩國語言的「雙語人」(Bilingual)，具備能與不同文化溝通的能力，得以同時活在兩個不同的世界(傅大為，2006)。而陳慧珊則以英文的「跨」字意涵分析跨領域的不同交流程度，例如各領域不輕言放棄原領域的主體性與立場而互助互惠、通過與他領域的交融進而新譯自我的價值、先分別進行獨立發展或改良後再以截長補短的方式互相合作、盡量要放下身段並與他領域進行激盪與融合等(陳慧珊，2012)。綜上所述，跨領域就是指各不同領域以不同的交流方式、交流程度彼此互通連結，嘗試以各領域皆可互助互惠的模式開拓出新的視野與思維，並進而產出更新穎的成果。

表演藝術與學校中的不同學科發展跨領域的課程時，在教學現場中能促進教師間的協同合作，再經由共同規劃與課程實施，使得學科之間產生了跨域、擴展、與整合。讓產生的新課程展現出更豐富內容與樣貌。受惠的不僅是學生，老師在課程施行中亦受惠不少。在十二年國教的精神之下，學校若能鼓勵老師們盡力參與，定可規劃出多元或具有校本特色的跨領域課程。而筆者認為各校的師長們在開始執行時，應該要對跨領域的施行原則與概念，有以下基本的認知：

1. 跨領域是未來世代的趨勢

黃政傑(1991)在論述關於學科領域的架構時認為人類社會在進入二十世紀之後，科技邁向專業化，教育也逐漸走向精緻化發展，各學門領域為建立專業的知識架構，被切割成許多不同的學科。陳議濃(2011)同樣認為，國際間對於課程的主流趨勢傾向統整的概念，促使藝術教育與其他領域的科際界線逐漸模糊淡化，既使藝術學科不僅能影響其他各領域的知識體系，也有助於藝術教育領域視野的拓展。

2. 應要保留表演藝術原有之藝術特性

根據 Krug, D., & Cohen-Evron, N. (2000) 對藝術跨領域課程的見解，學生可以學習提出問題和解決實際生活問題，透過跨領域的課程整合，讓學生能夠從不同的知識結構、多元文化的觀點了解不同面向的知識。從表演藝術的角度來說，包含聲音、肢體、表情等身體語言，結合了豐富的元素，藉由模仿動作與關係互動等形式進行創作表現，以身歷其境實踐藝術教育，並透過鑑賞活動提升其美感品味(教育部，2014)。由此出發，建構出以表演藝術內涵之跨領域課程。其實不僅是表演藝術，其它的藝術學科本身的特質即包含了多元的表現形式與議題，因此，當思考跨領域課程的發展策略時，也可從不同的藝術領域特質進行思考。

3. 可由表演藝術引導其他學科進行跨領域的統整教學

有著開放性特質的表演藝術教學課程，在教育場域的所有學科屬性中，是最

能包容不同學科領域之多元教學目標。因此，跨領域課程若能從其特質為核心進行跨領域課程設計，不但能彰顯各學科之個別化、差異化，也能帶出其共通性以及多元性的內涵。

4. 跨科建構出共同的教學目標

表演藝術課程跨領域與其他學科結合時，各學科建構出共同的教學目標，不僅可以增加學科資源的豐富性，讓學生可以從實際的感受中體會抽象的學理，更進一步可將藝術作為連結知識之間的媒介，增進學習的深度、廣度與完整性，最終與學生經驗、生活及社會作聯繫，運用多重角度與創新思維關心整體生命環境中的各項議題（陳瓊花，2001）。

表演藝術教學發展至今，已累積有豐富多元的藝術媒介與資源，透過適當整合應用，將對各學科之教學產生相輔相成的加值效果（Marshall, J., 2010）。然而，當規劃跨領域課程時，仍應先考量各學科之教學單元的學習內涵，再理解所合作領域之概念與美感元素的特性，思考其融整的方式，務必要避免「為融入而融入」的情形。

三、以「核心素養」為導向的表演藝術教學

在 108 的課綱中，以「核心素養」作為課程發展的主軸，以落實課綱的理念與目標，也兼顧各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。而所謂的「核心素養」係指一個人為了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。核心素養強調學習並不局限於學科知識及技能，而應關注學習與生活的結合。（洪詠善、范信賢，2015）。

核心素養強調培養以人為本的「終身學習者」，回應基本理念（自發、互動、共好），分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，透過這三大面向，我們可以瞭解到，表演藝術跨領域的課程設計與發展應是以強調「核心素養」來連貫、統整與發展的課程與學習。整體而言，課程活動將經由多元的學習與美感經驗的累積，培養以學生為中心的感知覺察、審美思考與創意表現能力，從快樂學習的過程，達到充實藝術涵養與美感素養。表演藝術的跨領域課程設計不但符合課程綱要的精神，啟迪學生的藝術潛能和興趣，同時也可進一步建立人與自己、人與他人、人與環境之尊重多元、同理關懷、公平正義與永續發展的和諧共生關係，傳承文化與創新的一門重要的課程。

四、結語

觀諸歷來社會文化的發展，人類改變自我的力量有許多均與生活中的美感經

驗密切相關。有鑑於此，教育部（2013）於 2014 年開始推動「美感教育中長程計畫」，強調「美感教育，是精煉個體的美感認知，強化感性與理性整合的教育，必須從生活中做起」。於此同時，在全球化瞬息萬變的脈絡中，跨領域的能力也成為了各國教育變革中重要理念（洪詠善，2016）。

綜上所述，我們可以明瞭「跨領域教學」乃指教師具備多領域專業且能以多領域的專業語言進行教學與溝通，藉此帶給學生更多元、宏觀、統整的情意及知能。而學生也能藉由跨領域教學，在宏大的知識領域中逐步覺察、欣賞而理解，終而歸結並熟悉知識的內涵。表演藝術科的教師提供了最佳的融合技巧與方法讓學科之間能加以整合，與他科的脈絡加以深化後，再結合十二年國教中「核心素養」的三個面向「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」的課程設計，表演藝術科的教師根本不必擔心學科是否會因統整而被邊緣化，反而可以證明表演藝術的發展與跨領域的整合是齊頭並進、共榮共存。透過表演藝術來提升核心素養的跨領域課程的推動，在實務面上並非一蹴可及，有意進行跨領域教學的教師可根據所處的教學場域，從不同的角度理解與處理不同的組織模式，憑藉學校的條件、實施階段與課程特性，經由跨科合作，轉化出具體的教學內容與方法。本人相信透過跨領域課程的推廣，不僅能引導學生在生活各層面皆能進行素養的增能，而學校的教師也可依此配合校本特色，發展出極具特色的課程。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—藝術領域（2018）。
- 李坤崇、歐慧敏（2000）。**統整課程理念與實務**。臺北市：心理出版社。
- 周新富（2014）。**教學原理與設計**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 洪詠善（2016）。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。國家教育研究院電子報，134。取自 https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 洪詠善、黃祺惠。**教科書研究**。十二年國教藝術領域素養導向教材及教學模組之設計與發展。13(2020)，1-33
- 陳慧珊（2012）。**現代音樂美學新論**。臺北市：美樂出版社。
- 陳懷恩（2008）。〈將美學納入普通教育〉述評。載於楊忠斌（主編），**教育**

美學：美學與教育問題述評，205-213。臺北市：師大書苑。

- 陳瓊花（2001）。從美術教育的觀點探討課程統整設計之模式與案例。《**視覺藝術**》，4，97-126。
- 陳議濃（2011）。美國藝術教育的發展趨勢。《**南臺學報**》，36(4)，97-112。
- 國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校藝術領域的基本理念（草案）。新北市：國家教育研究院。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 陳朝平（2002）。藝術學與藝術教育。載於黃王來（主編）。《**藝術與人文教育**》（99-116）。臺北縣：桂冠圖書股份有限公司。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。《**課程發展與設計新論**》。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 黃政傑（1991）。《**課程設計**》。臺北市：東華書局。
- 郭禎祥（1999）描繪新世紀藝術教育藍圖。《**美育**》，110，1-9。
- 傅大為（2006）。跨領域的研究與實踐—概念分析與一點個人經驗。《**跨領域的臺灣文學研究學術研討會論文集**》。國家臺灣文學館籌備處。
- 趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。《**臺灣教育**》，628，14-22。
- 鄭明憲（2003）。藝術領域課程整合的模式。《**美育**》，132，65-69。
- 蔡清田（2003）。《**課程政策決定**》。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- Dick, W., & Carey, L. & Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction* (5th ed.). NY: Longman.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: The MacMillan Company.
- Fruchter, R., & Emery, K. (1999). Teamwork: Assessing cross-disciplinary learning. In C.Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 1999 Conference*. Palo Alto, CA: Stanford University.
- Krug, D. H. & Cohen-Evron, N., (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275.
- Legrady, G. (2006). Perspectives on collaborative research and education in media arts. *Leonardo*, 39(3), 214-218.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-19.



何謂美感教育？美感教育的方式？

張碩宇

國立臺中教育大學音樂學系助理教授

一、臺灣升學制度下的美感教育

臺灣在科技日益發達的今日，除了產業蓬勃發展之外，民眾也越來越重視生活品質及藝文的美感素養，但我們的現行教育制度，是否阻礙了孩子們在美感領域的學習？學校所教授的課程，是否真的能滿足孩子們成長過程、及實際生活應用的需求？齊頭式的教育，是否在孩子學習的過程中也扼殺了他們的無限的創意？

案例一：我們家的哥哥在上小學第一天，學校老師為了要有秩序地讓這群新手們聽從交代事項，於是幫每位新生準備了一張著色繪圖，讓開學第一天的流程可以安靜順利完成。大家也遵從老師指示，安靜地拿起彩色筆著色起來，但有趣的是，我們家的哥哥不加思索地將著色紙翻過來，開始畫他自己有興趣的東西！他早先的願望是希望長大後當好萊塢的動畫師，可以在復仇者聯盟的系列電影中擔任其中一位幕後功臣！但開始了小學生活之後，就很明顯的感受到他失去了對繪畫的興趣，樣版式的藝術課程及美勞作業減去了他的熱情，從以前一天可以畫五、六張的產能銳減至零，也無法如過去天馬行空般地隨意塗鴉。

案例二：多年前曾教導一位來自非音樂班的長笛學生，從小即展現過人的音樂天賦、也極富有靈性，但因為就讀的是一般國中的普通班，導師在升學導向下非常注重學業成績，不希望把任何的課堂或自習的時光蹉跎在念書以外的時間。但即便在這樣的壓力之下，她憑藉著對音樂的執著與努力，申請上了美國柯爾本音樂院（Colburn School）¹，隔年更以臺灣首位主修長笛的學生之姿，進入有神童音樂院之稱的寇蒂斯音樂院（Curtis Institute of Music）²。此案例雖有令人欣慰的結果，但也不禁反思，在少數的成功例子外，是不是有更多原本極有藝術天分的學子們被升學制度給抹煞了呢？論文格式說明

二、當今社會文化氛圍

在臺灣，藝術被認為是一種娛樂而非生活文化，美學也被視為一項非必備的能力，或是能攢錢溫飽後才著手的第二選項。在臺灣功利主義的氛圍下，坊間書

¹ Colburn School 1960年由南加州大學所成立的音樂預校，專門培養資賦優異的年輕音樂家，並於1980脫離南加州大學獨立出來，並以最大贊助者理查柯爾本 Richard D. Colburn 為命名。

² Curtis Institute of Music 位於美國費城，1924年在 Mary Louise Curtis Bok 女士資助下成立，招收來自全世界最頂尖的音樂學子，並提供全額獎學金。

局的暢銷書排行榜多是一些如何教你致富、成為成功的社會人士這類書籍，間接地鼓勵孩子們在升學選填志願的重要時刻，被要求選擇所謂比較有出息的科系，藝術類往往是敬陪末座，不然就是鬧家庭革命。整個文化的美感提升非一蹴可及，更無法像財經報表一樣在第二季就要看到第一季的營收表現，否則就棄而不做。但藝術美感這類的文化是需要長期累積的，是需要數十年數百年才得以開花結果，商業運轉的模式會隨著時代不斷地迅速改變，但是文化的成果則是可以屹立千年。

美感教育需要偕同學校、家庭、社會三方一起努力，缺一不可：學校負責提供美感的知識，家庭則是實踐美感的主要推手，而整個社會氛圍便是成就美感文化的最大助力。而美感的教育在於生活的潛移默化，每個孩子的感受力不同、成長背景相異，無法採齊頭式的教育，或者就樣板式地告訴孩子們要如何畫、如何唱、如何跳才有所謂的美感。如果只單是為了繪畫而繪畫，為了音樂而音樂，就如同孩子們開學要繳交的暑假作業，並非真實地發自內心的表達或創作。再者，除了那些從小嶄露藝術天份的孩子們，有機會在藝術才能資優班接受所謂的專業美感教育外，其他普通班的學童呢？是否就不需要接受多元化的藝術刺激？進入了藝術資優班的學童是否就是一定要以此為志業？個人認為以上皆非。學習藝術美感就像學習哲學一樣，它是全面性的，可以應用在各個層面、各個行業。蘋果創辦人賈伯斯（Steve Jobs）年輕時在美國里德學院（Reed College）³所修的字體學課程，間接奠定了往後為人所稱道的蘋果美學，這不正是一個很好的例證嗎？

三、法國的藝術教育制度

法國向來為文化大國，藝術水準從路易十四世就已經成為歐洲之最，留下來的藝術文化資產更是無法計數，直到今日，藝術美感教育仍是法國教育事業的重點項目之一。

法國的藝術教育為雙軌制，由教育部及文化部兩個部門分別掌管國民義務教育的藝術課程及專業的藝術學校與藝術學院。由教育部領軍的藝術課程在小學設有「音樂」（Musique）與「視覺藝術」（Arts visuels）課程，在中學則設有「音樂」與「造型藝術」（Arts Plastiques），課程內容包含了音樂類的聲樂歌唱、聽力訓練、樂器學習、音樂創作及加上肢體舞蹈的戲劇表演，視覺、造型藝術類的素描畫圖、觀察影像、繪畫欣賞及模型製作，鼓勵學生接觸不同的藝術領域及表現創造力。

除了教育部所設計的藝術課程外，學生們也可以參加由文化部所辦的藝術學

³ Reed College 里德學院，美國俄亥俄州一所私立文理學院。

校，全法國有二百四十五所市立音樂學校（Ecoles Municipaux de Musique Agréées）、一百零三所國立音樂舞蹈學校（Ecoles Nationales de Musique et Danse）及三十五所國立區府學院（Conservatoires Nationaux de Région），這類學校培養專門藝術人才，傳授專業領域課程，且時間上不與國民義務教育有所衝突。

因此不論是在一般的國民義務教育，或是專業的藝術學校，學生們都可以選擇自己的道路並接受完整的藝術教育。文化部除了掌管全國藝術學校外，更結合各地方政府，邀請專業表演團體在課後時間到學校開設表演藝術工作坊，以專業的藝術表演者教授指導肢體及戲劇排練表演等等，雖然不像藝術學校那麼有系統的培養專業人才，但也默默地培養出廣大喜愛藝術表演的民眾。

四、巴黎留學期間所見所聞

我在赴歐留學之初第一次到巴黎時，映入眼簾的便是充滿設計美感的街道，這是十九世紀中葉，由喬治歐仁·奧斯曼男爵（Baron Georges-Eugène Haussmann）⁴著手推動巴黎都市改造計畫，整齊劃一的建築高度及棋盤格式的街道設計，皆出於當時之手。雖然在都市叢林中，但走在巴黎街道上也能享有視覺的美感享受。巴黎的地鐵網絡則是巴黎人每日不可或缺的交通工具，地鐵在建構時期適逢所謂的新藝術運動（Art Nouveau）⁵，因此在一百多個地鐵出口，採用了以鍛鐵及玻璃為材料的新藝術風格來為各地鐵站增添綴飾。因此不管在多麼忙碌的尖峰時刻，也能獲得藝術美感的慰藉。

巴黎市區到處林立著博物館、美術館、戲劇院、歌劇院、音樂廳、大教堂，各樣的藝術表演形式隨時都在某一個角落發生著，如果說當地人就是生活在一個大型的藝術館中也不為過。除此之外，巴黎東西兩邊郊區，各有一個文森森林（Bois de Vincennes）和布隆尼森林（Bois de Boulogne），加上市區的杜樂麗花園（Jardin des Tuileries）、盧森堡公園（Le Jardin du Luxembourg）、蒙梭公園（Parc Monceau）等大大小小的公園，郊區更有莫內花園（Maison & Jardins de Claude Monet），每個公園景色都像奧塞博物館（Musée d'Orsay）⁶的名家畫作真實呈現在眼前！讓人在假日休閒之虞，心靈得以充分感受美的滋潤。

法國人們日常生活舉手投足間，都充滿的美學的藝術表現，小至個人衣著打

⁴ Baron Georges-Eugène Haussmann 19 世紀拿破崙三世在位時的法國塞納省省長，著手進行了巴黎史上最大的都市計畫工程。

⁵ Art Nouveau 19 世紀末起源於法國的藝術工藝運動，以自然的花草線條做為延伸勾勒，並多以鍛鐵及彩繪玻璃做為裝飾建築物，最為大眾熟知的代表人物是捷克插畫家慕夏（Alphonse Mucha）。

⁶ 奧塞博物館 Musée d'Orsay 位於塞納河左岸，與羅浮宮隔河相望，館藏多為法國印象派如莫內、雷諾瓦、高更、馬奈等大師作品。

扮，大至公共建築；民眾從小就接受完整的藝文訓練及薰陶，長大後在生活上更將藝術美學融合在生活中，名副其實地體現了生活及藝術、藝術及生活！加上多元的族群文化碰撞，表現在美術館的畫作上、圍牆的塗鴉上、街頭藝人的精彩演出。美好的藝術對於法國人們如陽光、空氣、水一般，俯拾即是卻又不可或缺。當人們願意花較多的生活支出在博物館、音樂會、畫廊、戲劇等等，長期所累積的美感文化，不但心靈上受益於民，源源不絕的文化觀光財更是先人所留下的寶貴資產。

五、結語與展望

美感的學習是一種態度，主要的目的在於提升心靈的層次、增加生活的多樣性，並透過教育的方式達到此目標；人人都可以是藝術家，人人都可以用更不一樣的眼光去審視這個世界。古典音樂與戲劇表演界常苦於票房不佳而無法推出更大型的製作，但觀眾的來源絕不可能憑空而生，唯有從小培養音樂藝術愛好者，從學習音樂、美術、戲劇、舞蹈的過程中獲得樂趣，將來便成為潛在觀眾群，才能不斷地將藝術人口不斷地擴增。近年來國內各大交響樂團及一些戲劇表演團體相繼舉辦所謂的兒童音樂會、兒童戲劇，以輕鬆活潑的方式讓孩童們得以親近藝術，除了讓民眾能更輕易地親近專業的表演外，也能帶來不錯的票房佳績。臺中教育大學人文學院也在莊敏仁院長的帶領之下，學院各系陸續舉行偏鄉藝術教育活動，如同法國文化部與各區學校共同舉辦的工作坊，讓偏鄉的孩童們也能輕易地接觸到多元的藝術美感教學，在小小學子們心中種下美的種子，培養更多未來的藝術愛好者。雖然臺灣沒有像法國一樣龐大的文化資產，但只要每個人都有心投入，各方盡一己之力，便能累積起屬於臺灣自己獨樹一幟的美感藝術文化，建立起富有美感的品味生活！

參考文獻

- 梁蓉（2003）。法國小學、國中藝術教育概況。《美育雙月刊》，131，62-67。



小學階段美感教育從師培起： 藝術領域教材教法課程設立歷程

李其昌

國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所副教授

一、前言

《教育部美感教育中長程計畫》第一期五年計畫自 2013 年 8 月頒布，隔年《十二年國民基本教育課程綱要：總綱》於 11 月公布；前者強調「臺灣好美：美感從幼起、美麗終身學」，後者規劃校訂課程可以「跨領域／科目」形式進行統整。兩者交響顯示出美感教育起於幼兒園，再向上延伸至小學及中學教育的重要性，上述的學習階段的領域課程，尤以藝術領域最為直接，由於美感為藝術的必備元素，是以十二年國教藝術領域課程，為落實中長程計畫的主要奠基場域。然而，在領綱從分科至領域統整的規範下，師資生（pre-service teacher）亟需在此變革了解「藝術領域教材教法」的課程學習，以彌補長年分科教育及缺乏跨科及跨領域的師資培育課程。

依照十二年基本國民教育的核心素養導向規範，藝術教育在我國小學的師培課程的教育學分，除了「教學相關知識」(Pedagogical Knowledge, 以下簡稱 PK)，還有「專門學科教學知識」(Pedagogical Content Knowledge, 以下簡稱 PCK)，後者必須與系所的專門學科課程相呼應，也就是教材教法課程；然而，因為國小教師向來為級任老師包班制，但是藝術課程通常為音樂、視覺藝術與表演藝術等分科實施，依照新課綱的要求，小學皆需跨科統整教學，在師培中心中，卻沒有設立「藝術領域教材教法」等 PCK 課程，這對我國師培課程為因應課綱與國際發展已面臨改革的衝擊。

研究者身為我國高等教育的研究者與師培的關涉者，亟思立足於世界教育趨勢，在小教階段對藝術教育專門課程建立的期待，邁向藝術專長教師的保障，思慮我國小學藝術教育之趨勢，先從師培系統起，終於 2019 學年度起建立「藝術領域教材教法」課程，與其他領域課程等值，協助美感教育之落實與推廣。

二、研究背景

聯合國教科文組織 (The United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO) 於 2010 年假首爾舉辦之藝術教育世界研討會中，制定政策與部屬資源以確定永續性的學習進路，「藝術領域」是屬於學生在學校所有階段的全人教育，跨領域藝術的經驗在校內外可以包含著數位媒體的形式賦予差異性的學習者共同來體驗。在「首爾議程」(Seoul Agenda)(UNESCO, 2010)

提出三項目標：

1. 藝術教育是一種基本的、可持續的、高質量的更新教育的組成部分，特別是一作為廣泛和全面教育的一部分，在所有教育水平的學生在所有藝術領域的綜合研究。
2. 確保各種藝術教育的活動和課程在觀念和實施上具備高品質。
3. 在當今世界所面臨社會與文化上的挑戰時，能應用藝術教育所學得的原理與實務。

上述經國際認可藝術教育對國家三個面向的重要性，在臺灣產生回響，《教育部美感教育中長程計畫》（2014 年至 2018 年）第一期五年計畫自 2013 年 8 月頒布，隔年《十二年國民基本教育課程綱要：總綱》於 11 月公布；前者強調「臺灣好美：美感從幼起、美麗終身學」（教育部，2013），後者規劃校訂課程可以「跨領域／科目」形式進行統整（教育部，2014）。

兩者交響顯示出美感教育起於幼兒園，再向上延伸至小學及中學教育的重要性，上述的學習階段的領域課程，尤以「藝術領域」最為直接，因為美感為藝術的必備元素，是以十二年國教藝術領域課程，於 2018 年 10 月 23 日頒布將於 2019 學年度於全國學校正式實施；由於《藝術領綱》在小學部分，係起於小學三年級，預計 2021 學年度將正式實施。

因此，十二年國教藝術領域不同於九年一貫課綱，在課程架構有兩個最大的不同之處：

1. 以前是從小學一年級開始建置；而今，係從三年級。一、二年級的「生活」課程，有部分規劃藝術內容。
2. 以前雖然強調藝術與人文學習領域統整教學，領綱還是分為音樂、視覺藝術及表演藝術；而今，則明文規定：「國民小學以領域教學為原則」（教育部，2018），雖然學習內容仍三科分立，學習表現則跨科呈現，符合總綱跨科、跨領域的理念。

再加上《教育部美感教育中長程計畫第二期五年計畫（108-112 年）：美感即生活—從幼扎根·跨域創新·國際連結》於領綱同年同月頒布，顯示小學的藝術領域，勢必得融入美感素養。然而，新課綱除了有賴現職老師（in-service teacher）研習精進外，師資培育中心的小學師培單位跟上新政策，更顯得格外重要。但是，

以國立臺灣藝術大學為例，雖有各領域的教材教法，卻沒有「藝術領域教材教法」課程，在小學強調包班制的教學現象下，應該於以補足，所幸在有識之士歷經中心會議、教務會議與核報教育部等層層修法下，2019 學年度研修小教的師培生，已落實如同其他領域教材教法成為必修課。

三、國際潮流趨勢

藝術教育的重要性，可從國際組織冀其永續於教育而得知。2015 年 UNESCO 繼續發表了「仁川宣言—教育 2030：朝向全納性與公平性之全民優質教育與終身學習」(United Nations Education, 2016)，從副標題中可以看出是對先前「首爾議程」的迴響，因為「全納」、「公平」、「全民」與「終身學習」等詞彙，擴展了「永續」教育的目的。

無獨有偶，在 2016「經濟合作暨發展組織」(Organization for Economic Co-operation and Develop, 簡稱 OECD) 也發表「教育與技能的未來：OECD 教育 2030 之架構」(OECD, 2016)。文件中提出兩個關鍵問題：

1. 什麼知識、技能、態度與價值觀是現今學子在塑造與繁榮他們的 2030 世界時所需要的呢？
2. 學校教學系統如何才能有效地發展這些需要的知識、技能、態度與價值觀呢？



圖 1 世界藝術教育對應臺灣美感/藝術教育的發展

奠基於「首爾議程」的探討，再至 UNESCO 與 OECD 的宣告，世界上重要組織已對於「未來 2030 年」視為「一個教育發展的階段抑或轉捩點」(洪雯柔, 2017, 頁 100)。「知識、技能、態度與價值觀」如何學習與培養對照於臺灣 2019

年 8 月所開展的十二年基本國民教育，其核心素養導向中，強調培養學生僅具備「知識、技能、態度」（范信賢，2016），以及成為一位終身學習者。此間所述雖然恰如「首爾議程」、「仁川宣言」與「OECD 的教育架構」的主要觀點，但是缺乏「價值觀」的培養。倘若在 2030 年我們的國民缺乏此素養，是否無法與國際連接？再者 OECD 所提出的「教學系統」一詞，在我國的藝術教育師培系統，又該如何面對呢？我們高等教育的研究者該從世界的觀點，與之同步思考我國師資培育小學藝術教育的課程趨勢，那就是具備每個學科「科科等同價值」。

四、研究計畫探討之問題

為我國未來藝術教育提出具體行動基模為本研究之目的，歸納上述研究問題，提出我國培育未來小學藝術師資需要的內容為何？

基於以上的研究問題，我國的藝術教育課程，分為音樂、視覺藝術與表演藝術，從彙整這三學科於課程總綱與《藝術領綱》的內容要點，再進行師資培育的相關課程探討，釐清學科內容知識（CK）為系所課程，教學相關知識（PK）為教育學分；專門學科教學知識（PCK）雖為教育學分，實為連結 CK 與 PK 之關鍵重點；換言之，小學藝術領域教師，研修自己藝術系所及師培中心的課程外，對於未來任教的藝術領域課程，有研修藝術領域教材教法與教學實習的必要性。

師資培育在教育部拋出小教合流培育之後，課程的架構就顯得更重要。在十二年國民基本教育總綱的規範中，國小教育階段藝術領域係採領域教學為主。它不同於國中階段的分科教學，除了藝術領域的智能外又兼具備各藝術學科的專門知識與技能。就 2018 學年度之前的師資職前培育課程結構，國小教師的培育只有教育專業課程（PK），藝術教育相關的專門課程由於系所難以配合開課，或是較不同意外系同學修課，卻被納入教育專業課程，例如「藝術教育」、「音樂教育」、「兒童劇場」等。

更難以理解的是，具備「國語教材教法」、「國民小學數學教材教法」、「國民小學自然科學教材教法」、「國民小學社會教材教法」、「國民小學健康與體育教材教法」、「國民小學綜合活動教材教法」、「國民小學教學實習」等，卻是遍尋不著「國民小學藝術教材教法」。因此，職前培育師資要求本科教材教法的訓練下，然而在 2019 學年度之前，國小的藝術師資生，鼓勵練習成為「一般老師」，卻忽略了自己專門科系的「藝術領域教材教法」。是以八大領域中的藝術領域，需與其他七大領域科科等值，落實藝術教育訓練。

總之，在教育專業學分的學習中，因為國小的師培體制為包班制，教師的各專門領域專長常被犧牲，而藝術領域就是其中之一。在極其有限的教師能力養成

下，使得藝術領域的教學變得非專業化的一般性接觸與體認而已。本文試圖從十二年國教素養的理念和藝術教師的能力，嘗試描述增設「藝術領域教材教法」課程之緣由。

五、小教的師培藝術教育系統：以臺藝大師資培育為例

國立臺灣藝術大學師培中心（以下簡稱臺藝師培）課程係依據教育部之法源依據，2016 年公布《中華民國教師專業標準指引》，提出我國教師專業十項標準內涵，專業知能訂有兩項標準、專業實踐訂有五項標準、專業態度訂有三項標準。教育部於民國 2018 年公布《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，公布師資職前教師五項專業素養。臺藝師培進行系統性之建構，有教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程及教育實踐等課程。藝術教育課程設計採並行遞增式，教育基礎課程與教學基本學科課程同時修習，而教育方法學課程與教育實習課程則因學習年段增加而增加，在培育國小老師方面，其中必修課程 34 學分，選修課程 12 學分，分為五大類：

1. 教學基本學科課程（PK）：學習教學基本素養，以對語文、數學、社會、自然與藝術等領域有基本認識，應修至少 10 學分。

表 1 師資培育中心教材教法對應教學基礎課程一覽表

教材教法科目名稱	選必修	應修畢教學基礎課程	備註
國民小學語文教材教法	必修	國音及說話	必修
國民小學數學教材教法	必修	普通數學	必修
國民小學社會教材教法	必修	社會學習領域概論	必修
國民小學自然與生活科技教材教法	必修	自然科學概論	必修
國民小學藝術領域教材教法 （特色課程）	必修	表演藝術、音樂、視覺藝術	三選一必修

2. 教育基礎課程（PK）：學習教育基本知識及涵養教育精神，應修至少 4 學分。
3. 教育方法課程（PK）：培養學生課程與教學、評量與輔導等專業知能，應修至少 8 學分。
4. 教育實踐課程（PCK）：由各科教材教法之試教，實習與外埠參觀等活動，結合理論與實務，應修至少 12 學分。
5. 選修課程（PK/CK）：教育議題專題，生涯規劃及職業教育與訓練列為必選 4 學分外，規劃 37 門選修課程，並於每學期前因應教育趨勢、教師專業與學生

需求，供學生選修至少 8 學分。



圖 2 臺藝師培職前課程地圖

臺藝師培之課程開設重視課程編排之修習順序，於小教一年級時開設教育基礎課程如教育哲學、教育心理學、教育概論三門課程及教育方法課程如教學原理、課程發展與設計、班級經營、學習診斷與評量、輔導原理課程五門課程，以增強學生於基礎及方法學之知能，同時開設教學基礎學科等必修科目。於小教二年級時，開設教材教法及教學實習等必修課程，並要求學生試教，以增強其教學專業。

藝術教育之師培課程，臺藝師培的小教課程，在培育類科方面，則內含音樂、視覺藝術與表演藝術教育等三科，相當完整。研究者採樣以臺藝師培甫於 2019 年完成之職前課程規劃為例，研究如何面對 2030 年之未來藝術教育課題，期待能有更具體的內容與架構，結合最新發布的「法蘭克福藝術教育宣言」(Frankfurt Declaration for Arts Education)，進行鏈結與討論。

六、國外藝教新文獻：法蘭克福藝術教育宣言

研究者於 2019 年 10 月底赴德國參與「第九屆藝術教育世界聯盟研討會」，WAAE 大會主席 Robin Pascoe 於閉幕式宣讀「法蘭克福藝術教育宣言」(Education, 2019)：

WAAE 與其在世界各地的國家協會網絡呼籲：

一、所有教育領袖，政策領袖和公民社會都應認可藝術及其多樣性，此外藝

術教育者在促進和改變人類方面起著至關重要的角色。

- 二、聯合國教科文組織中的民間社會領導人和政策領導人認可及提供藝術教育資源是促進和培育社會可持續發展文化必不可少的支柱，在此，藝術教育者與年輕人合作發展藝術實踐與 21 世紀核心素養，以符應聯合國教科文組織目標，實現可持續性之發展。
- 三、藝術教育和其他教育者與政府、民間社會、專業組織和社區建立合作夥伴關係，以建立當地的具體行動有助於聯合國教科文組織可持續發展目標，並了解和改變當前的生態浩劫及其對社會、文化、經濟，以及全世界機構及所有人民的精神生活的影響。「法蘭克福宣言」頌揚世界各地兒童和年輕人所領導的前所未有關於改變氣候變遷有關的藝術表演活動。它也主張藝術教育是所有人的權利，以培養團結與合作典範與美好生活。
- 四、聯合國教科文組織在地方，國家和國際論壇上繼續並加強對實施〈首爾議程〉的宣傳和支持。
- 五、聯合國教科文組織根據〈首爾議程〉於所有成員國評估其藝術教育進展。

此宣言匯聚 47 國以上專家的共識，並連結聯合國單位發聲相當難得。

在第一點方面，強調教育單位須重視藝術教育對於人類的重要性，如前所述，政府急欲推動的美感教育，端賴學校的藝術教育予以奠基才能逐年落實，這方面師培單位必須超前部署，才能有效推動十二年國民基本教育的政策。

第二點方面，藝術教育是聯合國組織的重要支柱，我們需積極培育年輕人參與其中，集合眾人之智，一棒接一棒。師培單位的有志青年參與教師培訓工作，透過藝術教學法的實際操作，不僅能奠定基礎，也能觸類旁通，協助美感教育之推播工作。

第三個項目是鼓勵藝術教育教材教法課程，能夠以同心圓為基底，從己身到學校、社區、地方政府、甚至國際組織，拓展課程的新視野。

第四，對於藝術教育的支持有賴組織的團結，有國際性的議程，在課程中討論與彙整，能夠增進師資生對藝術教育深遠意義的認識。

第五，利用 PCK 的課程，例如「藝術領域教材教法」，連接 PK 與 CK 兩端，重視藝術教育實踐外，更要進行評估工作，滾動式修正課程內容，使師資生受益。

OECD 對 2030 年教育願景也是我們新課綱的基礎之一，再由此 WAAE 從四大國際藝術教育組織中匯集而來的願景，顯示不僅在經濟議題，文化、種族、性別、階級差異、社會正義外，對藝術教育也是相當的重視，我們國家強調素養導向的教育方針，以及對藝術涵養與美感素養的重視係與世界走在相同的軌道上。

七、結語

研究者身為我國高等教育的研究者與師培的關涉者，亟思立足於世界，延續先前對師資培育藝術教育專門課程基準方向建構的研究，同步思慮我國小學藝術教育之趨勢，建構藝術領域教材教法 PCK 課程，不僅奠定藝術師資生未來跨科甚至跨領域的教學養分，也能與世界各國藝術教育理論與觀念的剖析及建立，並積極呼應未來教育 2030。

美感教育須從小啟蒙，啟蒙有賴教師的引導，藉由藝術教育培養小學生擁有一雙「美感之眼」與「美感之手」，前者讓學生懂得鑑賞，後者讓學生創作實踐。教育為百年大業，建構師資美感的核心能力，較佳的奠基時刻在「職前教育」，因為師資生剛剛踏入師培課程，若是在發展教育專業核心能力時，各個領域等值學習，例如：能夠試著應用音樂來豐富學生的上課心靈，運用視覺藝術擴增右腦的圖象思考，再透過表演藝術增進跨域的活化教材。一旦課堂中經常運用藝術，就是在創造美的人我互動及學習環境，間接讓學生在走出校園後，改善社會與校園一樣的美麗。因此，良師利國，教師美感教育的專業培養須於職前肇基，始能繩墨於根苗，彰明美育於鬢門，進而使國家豐收。

國外的藝術教育，藉由良師，能教導出有自信的公民，研究者也以此為研究使命，啟蒙師資生並健全其藝術涵養不是為了私利，而是為了讓社會謀幸福，教師所耕耘的「藝術教育」園地雖小，卻希望可以浸潤人們的心田，增進藝術學習與美化人文素養，讓我們國家的藝術教育老師更有自信教學，讓我們的孩子更樂於學習。

參考文獻

- 洪雯柔(2017)。教育 2030：未來教育想像之國際趨勢。教育研究月刊，281，99-109。doi:10.3966/16806360201709281008

- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。教育脈動電子期刊，5。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-13634,c952-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要：總綱。臺北：教育部。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要：藝術領綱。臺北：教育部。
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫（2014 年至 2018 年）。臺北：教育部。
- 教育部（2018）。教育部美感教育中長程計畫（2019 年至 2023 年）。臺北：教育部。
- Education, W. A. f. A. (2019). *Frankfurt Declaration for arts education November 2019*. Retrieved from <https://waae-conference.jimdofree.com/>
- OECD. (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. Retrieved from <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/>
- United Nations Education, S. a. C. O. (2016). *Incheon Declaration-Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1>



幼兒園階段師資生美感素養培育課程之探究

鐘梅菁

國立清華大學幼兒教育學系教授

呂碧漪

中原大學特殊教育中心藝術治療師

蘇珊

溫哥華音樂學院兼任講師

羅素琴

國立清華大學附設實驗國民小學附設幼兒園教師

何宣其

國立清華大學附設實驗國民小學附設幼兒園教師

一、前言

教育部師資培育及藝術教育司訂定「教育部美感教育中長程計畫」，以「美感教育從幼起」進行推動，從幼兒教育至中等教育循序漸進逐步推動，讓美感播種、美感立基、美感普及等工作計畫，透過課程與教學、支持資源及教職知能三大面向的實施，使學生健全發展，感受美感教育的重要性與無限可能（教育部，2013）。國民及學前教育署在《幼兒園教保活動課程大綱》也提到六大課程領域包含身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感（教育部，2016），希冀幼兒美感教育的落實，因為美感教育是一種豐富愉悅的美感經驗，能激發幼兒的正向回應與向外探索，感知事物的美好而產生與生活周遭環境相連結的情感，進而形成對社會文化的認同與關懷（教育部，2016）。

有鑑於美感教育要向下扎根，最重要的人物就是幼兒園中的教保人員（林玫君，2015）。教育部美感教育中長程計畫第二期五年計畫，主要目的是經由職前師資生美感素養的提升，豐富幼兒園的課程與教學，進而提升幼兒美感基本能力。有鑑於身心障礙幼兒進入一般幼兒園就學人數逐年增多（教育部，2020），筆者於「學前融合教育理論與實務」課程，邀請二位藝術講師將專長加入課程設計，引領師資生熟悉視覺藝術元素、音樂元素，經由講師理論的闡述與師資生的實作歷程，進一步將藝術元素帶入幼兒園主題活動與日常生活作息，同時並運用課程調整策略協助特殊需求幼兒加入學習，一起體驗生活環境中愉悅的美感經驗。

二、視覺藝術的理論與實作

有關視覺藝術的理論與實作部分，分為生活美學、視覺藝術元素、師資生課程設計等三部分，茲分述如下：

（一）生活美學的意涵

生活美學是存在日常生活的每一刻。而且，美學是每一個人與生俱來的能力，只是在成長的過程中，美學被忽略了，也被埋沒在其他認知學科之下。所以，美學與美感教育，應該在每天的生活經驗中播種，並且藉由人的五種感官去體驗，去感受這無所不在的美感（呂碧漪，訪談，2020年7月7日）。

（二）視覺藝術的元素

視覺藝術元素的闡述與示範，選擇比較適合幼兒藝術發展階段的基本元素，包含線條、形狀、色彩與質感等。藝術媒材的運用選擇幼兒園常見的媒材，例如：蠟筆、粉彩、輕黏土等。經由實作的歷程，讓師資生感受視覺藝術與個人生活的緊密關係，例如：嘗試運用視覺藝術元素「線條」的變化表達「一日心情」；以形狀與顏色表達「遊樂園」的經驗；以輕黏土加上顏色表達「輕鬆」感覺等。

（三）師資生課程的設計

「各種媒材的特殊性」與「特殊幼兒的獨特性」是師資生融合教育美學課程中，主要之兩個主軸。每一種藝術媒材，都有各自的「個性」，藉由認識媒材的獨自特性，補特殊需求幼兒之限制並協助其優勢成長，是這個課程很重要的課程目標。媒材的特性中，有些媒材屬於流動性媒材，例如：水彩、壓克力顏料、粉筆等等，這些媒材是比較容易操作但較難控制，對於肢體障礙的特殊幼兒，因為肢體活動限制的特質，比較適用這類流動性較高的媒材；相反的，鉛筆、彩色筆、色紙剪刀拼貼等媒材是屬於較為限制（流動性低）的媒材，控制容易，比較適合引導情緒困擾類別的幼兒放慢腳步，描繪細節與述說情緒（呂碧漪，訪談，2020年7月7日）。

美學是無所不在的、美感更是無時無刻都可以感受到的，期待這個哲學能夠傳遞給師資生。課程中進行媒材特質的介紹之後，邀請師資生實際操作相關媒材，然後各自體驗之後，期待能激發出對各種媒材的精熟操作與創新的實務教學運用（呂碧漪，訪談，2020年7月7日）。整體而言，師資生課程的設計從視覺藝術理論的闡述，師資生藝術媒材的探索與實作，再將視覺藝術元素融入幼兒園活動設計中，並配合「學前融合教育理論與實務」課程構思特殊需求幼兒課程調整策略，最後進行幼兒園教學活動設計的分析與討論等（見圖1）。



圖 1 視覺藝術理論與實作

三、音樂的理論與實作

有關音樂藝術的理論與實作部分，分為生活美學、音樂藝術元素、師資生課程設計等三部分，茲分述如下：

(一) 生活美學的意涵

生活中的美處處都有，例如：玻璃窗的雨滴有節奏地敲打、滑落、敲打、滑落，幼兒跟著媽媽把芒果丁、奇異果片和幾顆葡萄洗洗切切，擺放在小小的白磁盤裡。美感教育必須是全面的、是生活的，文學、音樂、繪畫、雕塑、建築、舞蹈、戲劇、電影等藝術，都是環環相扣、互相生成、相互滋養、相互碰撞，產出美好的創意與能量（蘇珊，訪談，2020年7月7日）。

(二) 音樂藝術的元素

音樂元素的闡述與示範以遊戲方式進行，音樂元素包含：(1)節奏：節拍/固定拍子/節奏型/樂句的斷連/切分音/速度/長短/快慢/強弱、漸強漸弱；(2)律動：動、動作、運動、律動、舞蹈-對身體的自覺/空間感/向度感/質感；(3)說白唸謠：樂句/斷連/句逗/強弱/抑揚頓挫；(4)歌唱：旋律型/級進、跳進、重複/音域：高與低/方向：上行與下行；(5)天然樂器：人聲、肢體拍奏；(6)樂器：樂器的介紹、認識、欣賞、玩奏等（蘇珊，2017）。

(三) 師資生課程的設計

有鑑於藝術元素與幼兒的生活中是環環相扣、互相生成的，師資生課程設計過程中將視覺藝術元素跟音樂活動聯結，藉由音樂玩奏與肢體律動，強化對線條、形狀、色彩、空間、質感、形態等元素的感知、體驗與理解。例如：活動開始的隊形中融入線條的元素；「小小樂器活動」融入形狀的元素；在「音樂鐘」的活動中藉由不同顏色絲巾融入色彩的元素；「布裡乾坤」活動則藉由肢體動作融入空間的元素；「圓三角四方形」的活動中融入質感的視覺藝術元素。

同時，課程中嘗試著運用幼兒園常見的小小樂器，例如：沙鈴、三角鐵、手鼓、響板、括弧、撞鐘等等，取代表演型式大型的樂器，讓音樂可以很自然地融入幼兒園生活，例如：入園時間、餐點時間、主題活動、轉換活動、戶外活動、離園時間等。小小樂器外型輕巧，價位便宜容易取得，教保服務人員可能放在口袋，活動過程中隨時可以取用，例如：在活動開始之際，運用「括弧」產生青蛙的叫聲，引發幼兒參與活動的動機，或在活動結束時，運用「撞鐘」提醒幼兒活動即將結束了。

整體而言，師資生課程的設計從音樂理論的闡述，師資生樂器/藝術媒材的探索與實作，再將音樂元素融入幼兒園活動設計中，並配合「學前融合教育理論與實務」課程構思如何協助特殊需求幼兒參與課程，最後進行幼兒園教學活動設計的分析與討論等（見圖 2）。



圖 2 音樂理論與實作

整體而言，師資生課程實施過程中運用斐斯塔洛奇所提 3H 理論為基礎，包含 Head（認知、思考、反省、再創造）、Heart（探索、感受、表達、抒發、情緒）、Hands（技術、操作、練習），3H 一定要交集，幼兒才能成為全人。三個 H 每一個都很重要，在幼兒階段，尤其重要的是 Heart（探索、感受、表達、抒發、情緒），應最需注意幼兒這方面的發展。如果太早給幼兒技術和操作的練習，可能是一種苦役，幼兒會不開心、沒有興趣繼續學習，所以應該慢慢養成（蘇珊，2017）。

每一次的音樂活動設計與實施，心中總會浮現出我想要給幼兒「聽什麼?」、「看什麼?」、「做什麼?」、「記住什麼?」，也期許師資生能夠以「聽什麼? 看什麼? 做什麼? 記住什麼?」，省思在幼兒園活動能夠帶給幼兒的學習經驗，提升幼兒園教與學的品質（蘇珊，訪談，2020 年 7 月 7 日）。

四、幼兒園課程設計與實踐

如何豐富幼兒在校園中美的體驗? 基於生活美學的理念，教師可以在一天作息中融入音樂的元素，讓音樂在幼兒的生活中自然的流動；教師也可以在一天作

息中融入視覺藝術的元素，讓視覺藝術元素潛藏在幼兒的生活中，讓幼兒生活中充滿美的感覺與氛圍。基於上述想法，筆者引導師資生設計與實踐學前融合班課程（見圖 3），課程設計與實踐相關原則如下：（一）藝術元素融入主題課程；（二）引導幼兒「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」；（三）運用課程調整策略等，茲分述如下：



圖 3 幼兒園課程設計與實踐

（一）藝術元素融入主題課程

在幼兒園主題課程中，引導師資生將視覺藝術元素、音樂元素融入在活動中，例如：在「泥土真好玩」的主題活動中加入形狀、空間與質感的視覺藝術元素，同時在活動轉換過程中也加入節奏的音樂元素。同時，將幼兒園活動設計表格加以調整，包含視覺藝術元素、音樂元素等選項，幼兒特殊需求與相關調整策略等欄位，引導師資生將藝術元素融入學前融合班的主題課程。

（二）引導幼兒「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」

美感以「探索與覺察」為基礎，引導幼兒進入「表現與創作」與「回應與賞析」，幼兒在進行創作與賞析之前，必須要有探索外在環境的機會，幼兒在進行「表現與創作」或「回應與賞析」藝術創作時，對美的覺察與探索也會因此加深加廣，而幼兒在創作時也會進行賞析與回應（林玫君，2015）。

在主題課程活動中，幼兒經由視覺、觸覺、嗅覺、味覺、聽覺等感官，探索與覺察校園的美，在真實體驗與比較思考過程中，逐步建構個人對於周遭事物的感受，自然發展對於美的感受與想法。例如：在「葉子」的主題中，教師可能帶幼兒進行光影遊戲（視覺）、插花與擺盤的活動（觸覺）、葉子化裝舞會、香草植物的品嚐（嗅覺與味覺）、葉子聲音的配對與紀錄（聽覺），幼兒在多元感官的探索活動中，逐步建構多元的美感經驗。

在泥土真好玩主題活動中，規劃安排幼兒發展「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」能力的機會，例如：蒐集不同地區的泥土（芋頭田的土、花生田的紅土、山洞裡的土、校園裡的土），鼓勵幼兒運用感官進行探索與覺察；

引導幼兒運用不同質感的土製作形狀土塊，透過自製的形狀土塊創作沙球軌道；安排幼兒相互欣賞彼此的作品，嘗試將沙球在軌道上滑動，給予對方回饋與建議。幼兒在真實體驗與比較思考過程中，逐步建構個人對於周遭事物的感受，發展對於美的感受與想法。

（三）運用課程調整策略

考量身心障礙幼兒的特殊需求，主題課程設計與實施過程中融入 Sandall 與 Schwartz（2008）在「學前融合教育課程建構模式」中所提到八種課程調整策略，協助特殊需求幼兒加入主題活動，八種策略包含環境的調整、素材的調整、特殊器材、成人支持、同儕支持、隱性支持、喜愛的運用等。例如：葉子的光影遊戲中，運用助行器（特殊器材）引導幼兒到達開心農場；在助行器上綁上一個籃子（素材調整）方便幼兒採集葉子，引導幼兒運用感官進行探索。在泥土真好玩的活動中，成人引導幼兒加入玩泥巴的活動（成人支持），因為好朋友陪伴而參與團體活動（同儕支持）。

五、結語

整體而言，幼兒園階段師資生美感素養培育課程包含「藝術媒介」的探索，同時必須兼顧「情意」的面向，以循序漸進的原則進行。經過一個學年的課程，有關師資生美感素養培育課程初步建構如下（見圖 4）：(1)藝術理論的闡述；(2)藝術媒材的探索與實作；(3)藝術元素融入主題課程；(4)構思如何引導幼兒「探索與覺察」、「表現與創作」與「回應與賞析」；(5)考量幼兒特殊需求與課程調整策略；(6)幼兒園課程的實踐。建議師資培育課程在不斷循環的建構歷程中，逐步提升師資生對藝術理論與實作經驗，期盼師資生日後能夠有系統地將藝術元素融入幼兒園主題課程，師生一起體驗愉悅的美感經驗。



圖 4 幼兒園階段師資生美感素養培育課程初步建構

參考文獻

- 林玫君（2015）。*幼兒園美感教育*。臺北市：心理。
- 教育部（2013）。*教育部美感教育中長程計畫*。臺北市：教育部。
- 教育部（2016）。*幼兒園教保活動課程大綱*。臺北市：教育部。
- 教育部（2020）。*特殊教育通報網*。2020年5月28日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp。
- 蘇珊（2017）。*音樂可以這樣玩~幼兒音樂創意教學*。臺北市：信誼。
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs (2nd ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

本文資料取自「推動幼兒園階段師資生美感素養提升計畫」部分內容，誠摯感謝教育部師資培育與藝術教育司的經費支持。



視覺藝術課程參與尼泊爾 LLES 小學 跨文化服務學習之歷程與省思

張雅萍

臺中市立上石國民小學訓育組組長
國立臺中教育大學兼任助理教授

一、前言

本研究採用行動研究結合 A/r/tography 教師即研究者的精神進行課程設計，旨在探討結合跨文化服務學習的視覺藝術課程之實踐經驗，對服務者、被服務者及研究者帶來的成效與省思，過程中採用兩個循環的行動研究，首先探討在尼泊爾 LLES(Lighting the Life English school)海外服務學習新建校舍美化工藝的藝術實踐，第二個循環探討藝術才能班學生回應 LLES 的 F.B.xO.S. (Free Bus x Our Style) 的畢業專題募款活動。

二、A/r/tography 跨文化視覺藝術課程

(一) A/r/tography 的三位一體

Eisner (2002) 強調教學是藝術，Iriwn (2004) 強調教師應游移於研究者 (R) / 藝術家 (A) / 教育者 (T) 的角色之間，同時進行研究、教學和創作，將理論、實踐和創作結合起來。三個角色內涵是互相流動的狀態 (如圖 1)。研究者藉由 A/r/tography 來隨時檢視、調整自己，並結合跨文化與海外服務學習的機會實踐於 LLES，相信與學生共行、共學、共創，必定能深化視覺藝術課程的發展與歷程建構。

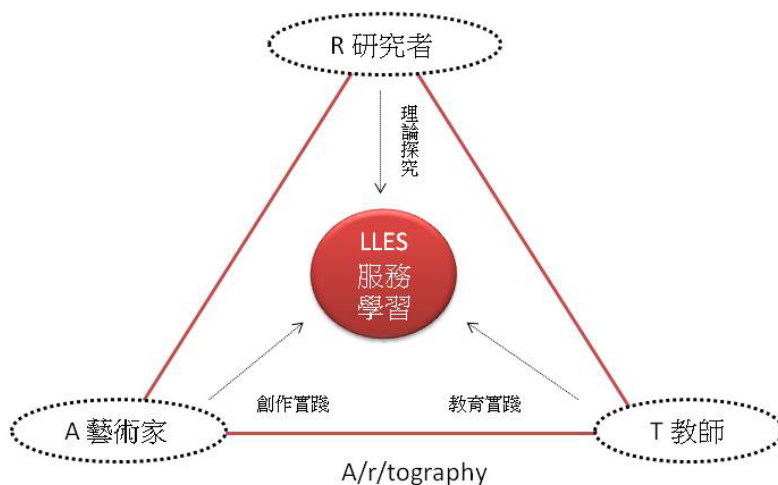


圖 1 A/r/tography 三位一體概念 (研究者自行繪製)

（二）跨文化視覺藝術課程

今日學校體制內的視覺藝術教育反應出文化的差異與不平衡，深受西方主流藝術和東方傳統藝術的影響。面對此現象，藝術教育學者郭禎祥（1994）認為許多地方的藝術領域都是由優勢文化和藝術機構所主導，若要使不同社群間得到真正的瞭解，就必須加入其他文化的課程，使學習者瞭解還有其他的思考方式，使他們學習到自己的文化並非特別優越，而其他文化也並非低劣（郭禎祥，1994）。本研究以此精神融入於 LLES 服務學習，盡可能以客觀的立場來指導，最後再回歸自我，檢視包容彼此差異，追求共同價值為課程的主要方向。

三、行動研究的歷程

在教育行動研究上，「教師即研究者；教室即是課程的實驗室」，這與 A/r/tography 的實踐精神內涵一致。依據行動研究先驅 Lewin 所言，每一個循環都包含計畫、行動、觀察和省思等步驟所組成，每一個循環會導致另一個循環的進行，建構一個連續不斷的歷程（如圖 2）。本著教師即研究者的精神將 A/r/tography（如圖 3）的概念帶進 LLES 的教室美化工程，做更多元的探索並觀察蒐集資料。回到台灣後將 LLES 的服務學習經驗分享給學生，並在畢業前的專題製作，發起 F.B.xO.S. 方案計畫募款義賣回應 LLES 的需要。



圖 2 行動研究歷程圖

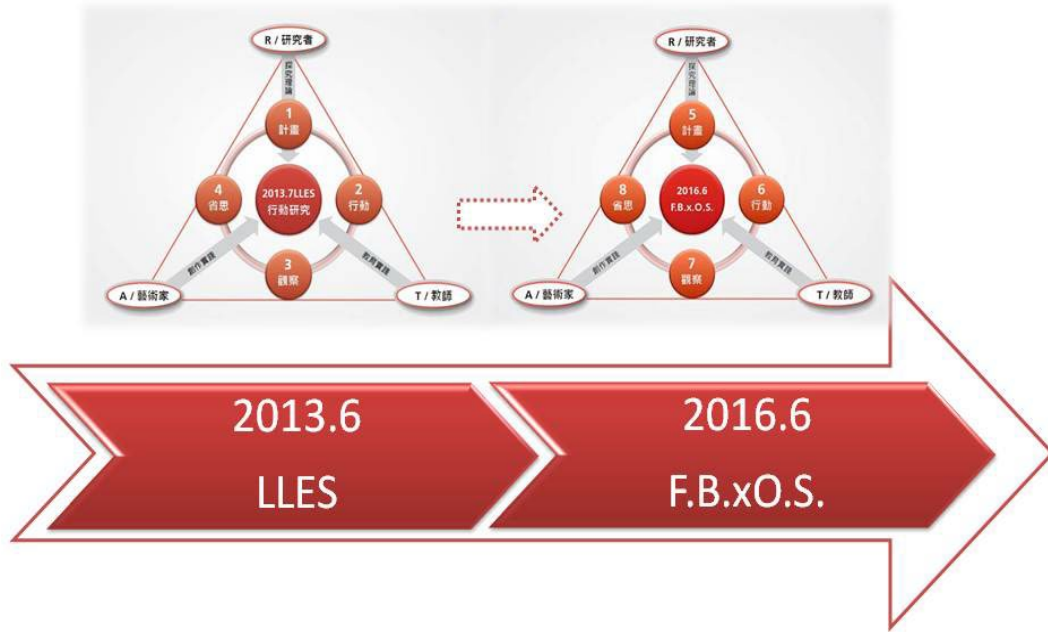


圖 3 A/r/tography 結合行動研究歷程圖

(一) LLES 教室美化工程

LLES 服務學習由臺灣師範大學謝智謀老師擔任總領隊，共計 49 位學員參與尼泊爾 LLES 據點的服務學習；本研究著重於彩繪組 10 位學員之觀察。教案設計，是依據服務學習的精神脈絡發展，下表 1 為教學簡案：

表 1 LLES 希望小學新建教室美化工程教學簡案

服務學習 方案主題		藝術傳愛-改變世界 LLES 希望小學新建教室美化工程	
教學對象	彩繪組		
教學方法	1. 講述法、2. 案例分析、3. 創作實踐並行動		
關鍵概念	服務學習、體驗教育、國際教育		
教材研究	1. 從服務學習的概念結合視覺藝術課程，鼓勵從做中學，踏出國門至第三世界偏鄉服務，透過這樣的專題學習，提升學生的國際觀，並培養學生的公民素養與美感的實踐。 2. 了解藝術創作的意義與社會需要結合之價值。 3. 瞭解藝術在跨文化中所扮演的角色與功能。 4. 學習分工並將專長與世界連結轉化有意義的活動。 5. 跨文化的理解與認識，進而轉化圖像進行教室美化工程創作。 6. 從藝術參與社會實踐的案例反思，透過藝術可以帶來的力量為何？		
學生學習 條件分析	10 位彩繪組的成員中，有 5 位研究者任教學校的學生，有 5 位在中部行前培訓（圖 4）進行討論。		
教學目標	單元目標	具體目標	
認知方面	探討藝術創作可轉化的意義與價值。 瞭解藝術創作的意義與社會需要結合之價值。 認識尼泊爾文化以及 LLES 的	瞭解藝術創作可以被轉化的意義與價值？ 能為社會做些什麼？ 瞭解善用自己的專長，可以與世界連結，影響社會並改變世界。 能瞭解 LLES 校舍興建狀況與將要彩繪的牆	

	需要，以及自己專長。 搜尋相關圖像資源	面。 能夠透過書籍、網路資源查詢與搜集相關圖像資料。
技能方面	結合所學之技巧與尼泊爾文化，繪製適合當地風格的圖像。 學會攝影技巧並應用至草稿繪製上。 基本上色、調色技巧、明暗變化、構圖、創意表現之運用。	討論藝術創作的多元面向及社會責任。 進行尼泊爾圖像之研究與討論並繪製草圖。 鼓勵學生發揮創意，勇於表達自己的觀念與情感，並團隊分工。
情意方面	培養跨文化的素養與認知。 跳脫框架，學會尊重文化差異、理解與鑑賞。 全球公民素養的養成 透過專題學習，學會合作與資源整合的溝通與技巧。	反思彩繪服務學習具有社會意義之處，透過草圖（圖 5）。繪製反思、修正不斷循環再出發。 能啟發學生探討不同藝術表現作品，激發創造力顛覆思考，並發現藝術表現有更多的可能性。 能體會藝術創作對社會的貢獻。 並走出學校擴大學習圈，接觸真實社會與世界。



圖 4 LLES 行前培訓 上課情景

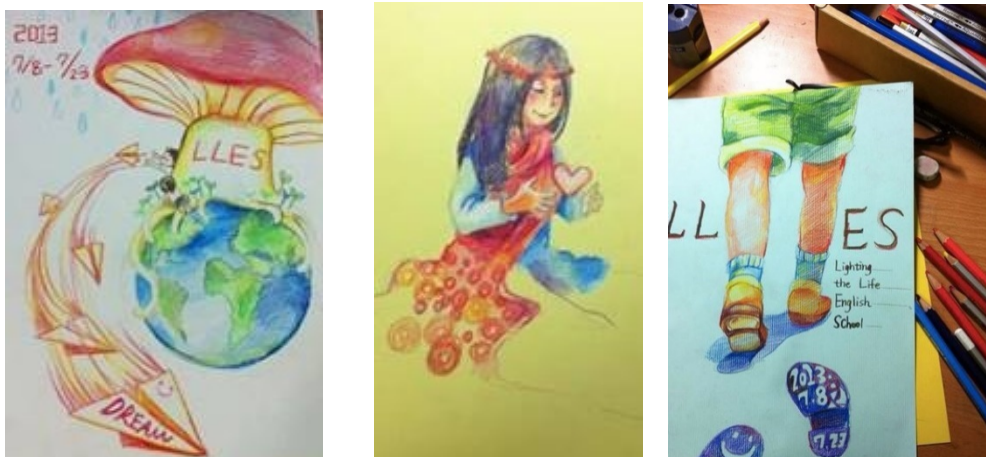


圖 5 彩繪組志工行前草圖

1. LLES 跨文化視覺藝術課程研究發現

在 LLES 校園彩繪過程中發現許多美麗的質變，看到來自臺灣的孩子更貼近尼泊爾文化，而當地孩子美感經驗也隨著牆壁彩繪工程的進行，累積更多感動。服務學習的時間不長，雖短暫交會，但生命意義卻被深深扎根。脫掉我們的文化框架，傾聽觀察他們的需要，以當地社區為教室、以當地居民為師、以當地視覺文化為教材時，也才能真正進入跨文化學習的開始。



圖 6 臺灣與尼泊爾的交會



圖 7 LLES 幼稚園外牆 - 喜馬拉雅山下的 LLES



圖 8 與地下室教室主牆合照

2. LLES 跨文化視覺藝術課程設計之省思

多元文化教育，希望統整各科的力量來進行，但很少有一門學科能像藝術一樣，同時包含歷史、社會、生活、心理、等各種因素。藝術課程可以更多的走出戶外、走進社區、走入國際時，學生的生命也將不再像永遠被留在教室裡的畫紙，而是自信的將整個城市當作畫布。老師的世界，如能走出教室、畫室的框架中，去結合社會政經現況、世界面臨的危機，這樣的視覺藝術課程方能與學生的品格、生命教育、國際視野同時串連。

(二) F.B.xO.S.畢業專題課程設計—義賣募款服務學習教學方案

第二個循環探討藝術才能班學生回應 LLES 的 F.B.xO.S. (Free Bus x Our Style) 的畢業專題募款活動。在學生們集思廣益中產生，除了為計畫命名之外，並將計畫執行過程繪製成心智圖（見圖 9），希望透過台中市免費公車 (Free Bus) 的資源，擴張自己的境界將義賣的活動範圍放大，並建立起自己的風格 (Our Style) 產出作品。義賣的時間為期 4 周，並將所得義賣全數捐給尼泊爾 LLES 的學生購買畫具。下表 2 呈現「藝術傳愛-改變世界」教案設計：

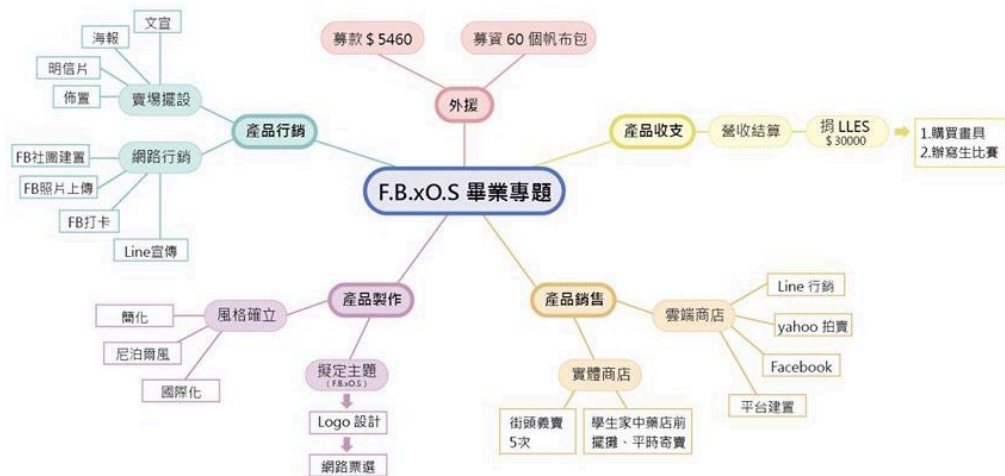


圖 9 學生繪製的 F.B.xO.S.行動發展地圖

表 2 藝術傳愛-改變世界教案設計

服務學習 方案主題		藝術傳愛-改變世界 為尼泊爾 LLES 希望小學募畫具 F.B.xO.S. Free bus x Our Style	
教學對象	國小六年級藝術才能班		
教學方法	1.講述法、2.案例分析、3.創作實踐並行動		
關鍵概念	服務學習、體驗教育、藝術行銷、國際教育		
教材研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鼓勵從做中學，整合六年來的各科學習經驗，懂得規劃募款計畫，並付諸實施，行銷自己的作品，並將所得義賣捐給第三世界偏鄉的學生購買畫具，亦透過這樣的專題學習，提升學生的國際觀，並培養學生的公民素養。 2. 了解藝術創作的意義與社會需要結合之價值。 3. 學習融合四年所學去呈現畢業專題展出。 4. 學習同儕分工，完成畢業專題製作。 5. 學習畢業專題製作的行銷技巧。 6. 學習將專長與世界連結轉化有意義的活動。 		
教學目標	單元目標		具體目標
認知方面	<p>探討藝術創作可轉化的意義與價值。 了解藝術創作的意義與社會需要結合之價值。 認識 LLES 的需要，以及自己的長處。 發揮自己專長募款幫助偏鄉。</p>		<p>了解藝術創作可以被轉化的意義與價值。 了解藝術創作能為社會做些甚麼。 瞭解善用自己的專長，可以與世界連結，影響社會並改變世界。 能瞭解尼泊爾偏鄉小學的缺乏，規劃義賣募款方式。 能夠透過書籍、網路資源查詢與收集相關資料。</p>
技能方面	<p>結合四年所學呈現於畢業製作，並義賣作品行銷作品。 設計 Logo 產出規劃系列商品 學習同儕分工，完成畢業製作。</p>		<p>討論藝術創作的多元面向及社會責任。 進行專題學習的整合並討論主題 Logo 產出（圖 10）。 學習畢業製作的整體規劃與義賣之行銷設計、場地規劃之研究。 鼓勵學生發揮創意，勇於表達自己的觀念與情感，並團隊分工。 規劃系列商品的產出並計算所得利潤成本。 同儕分工學會團隊合作。</p>
情意方面	<p>思考畢業製作與社會意義的關連性。 透過專題學習，學習各項資源整合的溝通與技巧。 學習畢業專題製作的行銷技巧。 學習將專長與世界連結轉化有意義的活動。</p>		<p>學習將專題製作轉化為具有社會意義的活動，並學會反思、修正、再出發。 能啟發學生探討不同藝術表現作品，激發創造力顛覆思考發現藝術有更多的可能性。 能體會藝術創作對社會的貢獻。 能擴大學習圈與世界連結。</p>



圖 10 尼泊爾 LLES 希望小學募畫具 logo



圖 11 簡約設計風格的熱銷商品（臺中草悟道街頭義賣）

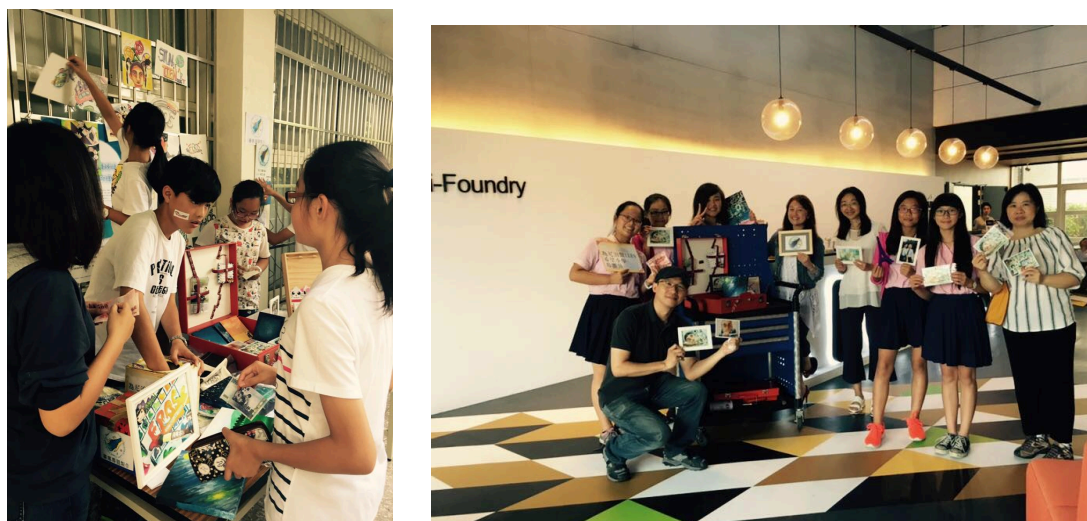


圖 12 彰化師範大學義賣與臺北科技大學義賣

1. F.B.xO.S.畢業專題課程研究發現

12 年國教中藝術領域課綱草案中的核心素養面向中的自主行動、溝通互動、社會參與，與本行動研究關注發展的能力相同。F.B.xO.S.畢業專題製作讓學生從作品產出到走入街頭募款的實際挑戰與網路行銷的虛實整合，有了完整的學習經驗，然而募款不是 F.B.xO.S.的唯一目的，從義賣前的準備、義賣過程中的學生團隊間互相扶持、家長資源的挹注，義賣結束後的省思檢討、內化後的能力建構才是本研究最珍貴的價值。

2. F.B.xO.S.畢業專題課程設計之省思

《小王子》中有一段經典語錄：「如果你想造一艘船，不要抓一批人來搜集材料，不要指揮他們做這個那個，你只要教他們如何渴望大海就夠了。」教師角色必須是引導者與點火者，才能符合 12 年國民基本教育「自發、互動、共好」的理念。研究者受 LLES 服務學習的影響改變教學方式，轉化為課程設計帶給學生不一樣的思考方向，希望學生透過課程的實施，結合所長並透過實踐與行動發揮影響力。F.B.xO.S.畢業製作成為 LLES 的服務學習經驗的延伸，透過義賣回應 LLES 當地需求，將所募得的款項捐回給 LLES 學生購買畫具，發展藝術教育，達到資源共享之目的。

四、結論

服務學習是一股推動改革、喚醒群體靈魂的力量。教育最動人的元素-柔軟、開放、探索、合作，透過服務學習逐項呈現，本研究的服務學習，透過藝術教育實踐與外界連結，讓學生的舊有經驗與實際經驗的結合，統整所學各科並同時培養領導力與團隊共識，使得藝術教育的成效更深入、更充實。F.B.xO.S.為尼泊爾募畫具的畢業專題課程，讓學生從「心」、從「在地」出發，付諸行動，用生命影響生命，轉動社會正向生命力，並打破學習框架，帶學生踏出安全領域，上街頭義賣，最後傳愛尼泊爾。透過實踐激發學生學習熱情，潛移默化培養學生更積極的探索自我，更企盼藉由團隊合作模式培養學生領導力及國際關懷的全球化視野。未來，將持續從體驗、實作、同儕合作，學習辛勤、分享、感恩、惜福，來強化學生的多元能力，並希望能帶著學生與外界多一點美麗的冒險，成為關心全球及世代議題、擁有理想並具備實踐力的世界公民。

參考文獻

- 洪詠善（2012）。A/r/tography 社群探究：教師心靈繪圖。范信賢（主持人），國內教育單位美學研究案例分享。「美感經驗的探索與建構 A/R/T 藝術為本的教育探究」學術研討會，臺北市：國家教育研究院臺北市院區。

- 教育部（2016）。國民中小學服務學習教師手冊（第二版）（2016）臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 郭禎祥（1994）。多元文化觀與藝術教育。《美育》，49，41-46。
- 陳瓊花（2000）。二十一世紀藝術教育圖像－談文化因素對審美教育之省思。《文化視窗》，18，14-19。
- 謝智謀、王怡婷（譯）（2003）。《體驗教育：帶領內省指導手冊》（原作者：C. E. Knapp）。臺北市：幼獅出版。（原著出版年：1992）
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In R. L. Irwin, & A. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.



Steam 課程初探：探討視覺與文字學習風格者在編程網頁平面繪圖課程之差異

曹筱玥

國立臺北科技大學互動設計所教授

江宛庭

國立臺北科技大學互動設計所碩士

吳可久

國立臺北科技大學互動設計所教授

本研究提出了一種互動式程式教學的概念，將繪圖設計元素納入編程網頁平面繪圖學習中，藉此以連結設計背景學生之學習模式，以協助互動設計系中圖像思考類型學生之編程學習。該方法運用網頁平面繪圖 HTML5 的語法標籤「canvas」來理解用程式碼畫圖、訓練學生用抽象程式碼來組織畫面的能力，將程式概念循序漸進帶入學習中，提高學生的學習興趣與動機，課程於 Codepen 平台進程式碼撰寫與結果呈現，期望學生掌握圖像視覺和邏輯轉換概念。

從實驗結果與分析中可以發現，透過網頁平面繪圖 canvas 課堂教授與實際操作，有效促進不同類型學生在網頁平面繪圖編程的理解與學習；學生將繪圖作品從「靜」轉「動」，能夠激發和增強圖像思考學生對編碼的興趣和訓練他們的思維邏輯。

一、研究背景

因應國際教育趨勢「STEAM」，學生應培養跨領域素養和能力，然而互動設計系教學實務中，發掘不同學習領域背景學生普遍面臨之課題是「會程式的學生缺乏美感，會設計的學生不會寫程式」。對於大多數設計背景的學生而言，他們較擅長於圖像思考，圖像思考是一種將想法、思路和數據概念化並呈現為圖片和圖形的能力（Wileman, 1993），屬於一種非分析性和非演算法的思維模式（Cyrus, 1997）；而「寫程式」是抽象的數據結構，屬於運算思維層面能力，學生往往在這種組織過程中產生運作障礙。

因此，本研究主要探討互動設計系中偏向圖像思考類型的學生，透過編程網頁平面繪圖課程學習與實際操作中，如何理解用電腦畫圖，用抽象的程式碼來組織畫面，讓學生初步理解程式思維的架構，並藉此激發他們對學習程式的興趣，進一步引導他們學習編程的意願。

二、文獻探討

（一）雙碼理論

Paivio 的雙碼理論，即語文和圖像是經由「語文系統」和「圖像系統」建構不同的心智模式；其解釋了人類的行為和經驗動態的關聯過程，以特定的語言和非語言表達網絡間運作的模式（Paivio, 1971）。「語文元」的編碼方式傾向以循序的、語法的方式進行連結，「圖像元」則傾向以整體的、集合的方式進行編碼。而設計思維與程式思維是人類運算思考的兩個極端的面向，在教學實務上常常可以看到學習背景偏重某一端的學習者，不容易運用另一端的思考方式。

Sword 與 Director 歸納出圖像思考者的特質，注重空間、大小和關係，經常使用圖片、顏色、圖表等做為溝通的工具（Sword & Director, 2005），因此，圖像畫面結果的迅速呈現可能對設計背景學生在學習過程中會有所幫助。

（二）學習風格

學習風格理論將認知方面之特質做了更多元的發展。Felder 和 Soloman 編製學習風格測驗工具（Index of Learning Styles Questionnaire），將學習風格分為四種向度，每個向度中包含兩種不同的學習風格類型（Felder & Soloman, 1991），在同一個向度裡面，學習者會偏向於一種學習風格類型；學習風格模型的發展被認為其主要價值是提供引導，不同學習風格的學生在認知、理解的歷程上有所不同，可能會影響其在學業學習表現中出現差異。

（三）學習遷移

學習遷移泛指將先前習得的知識與技能，應用到新情境的學習之現象（Cormier & Hagman, 1987; Singley & Anderson, 1989）。Thorndike 提出了同元素論，認為遷移作用是基於刺激與反應之間共同元素，個體在某個刺激情境中的學習，有助於在其他類似情境中產生新的刺激反應連結，且新舊學習間相同元素越多，學習遷移效果越好（Thorndike, 1903）。Westling 和 Fox 認為在學習的過程中，學習者若能將習得的知識與技能遷移和類化，更能提升學習者的學習能力、增加成就感和興趣（Westling & Fox, 2000）。

（四）小結

綜上所述，雙碼理論確立不同表徵編碼與組織的方式，語文及圖像系統間能藉由互相參照產生連結，進而強化認知；而不同學習風格的學生在認知、理解的歷程上有所不同，會影響其在學習表現中出現差異；透過連結舊有的學習經驗與

知識，因應到不同的情境和問題上。因此，訓練設計背景學生以編程思維的方式來思考，使其設計在理性邏輯思維與感性設計思維之間轉換，有效地拓展設計背景學生不同面向之思維發展。

三、研究方法與實驗設計

由第二章的文獻探討，了解到若能將程式思維導入設計過程中，更能有效促進學生在不同面向的思考與發展，此實驗設計以「網頁平面繪圖」為媒介，將圖像與文字系統產生連結、進行轉換。

(一) 課程設計

課程規劃為兩週，詳細教學內容如表 1，讓學生能夠初步認識網頁平面繪圖，透過教學程式碼，開始建構圖形與架構無形框架，最後實際發想及撰寫。



表 1 教學內容進度。

教學單元	教學目標與核心概念	教學內容及活動
Canvas 圖形教學	1. 認識網頁圖形與應用 2. 設計幾何圖形轉換由程式碼呈現	1. 網頁基本架構 2. 認識 Canvas 3. Canvas 起手式 4. 基礎圖形繪製 5. 圖形主題實作
Canvas 微互動創作	1. 認識網頁動畫及製作微互動 2. 將靜態圖形轉換成動態呈現	1. Javascript 基礎概念 2. Canvas 動畫解構 3. 基礎動畫製作 4. 動畫主題實作

資料來源：本研究課程設計

課程內容結合圖像思考者學生熟習之元素，將設計訓練點、線、面與幾何元素範本納入課程的設計中。教學內容分別結合 Piet Mondrian、Paul Klee 之設計作品，以課堂講授與活動練習為主要方式，並以活動之成果為評量依據，如表 2。

表 2 教學內容與活動任務

教學單元	學習內涵	課程內容	活動任務
Canvas 圖形教學	具備圖形之基礎變化、縮放能力	Piet Mondrian, Composition with Red, Blue, and Yellow, 1930 	Piet Mondrian, Lozenge Composition with Red, Gray, Blue, Yellow, and Black, 1925 
Canvas 微互動創作	具備基礎邏輯轉換應用及整合能力，了解變數與事件概念	Paul Klee, Three Houses, 1922 	指定條件項目，自由發揮創作（飄動/移動物件、滑鼠事件）

資料來源：本研究課程設計

（二）採樣與實驗流程

研究對象為互動設計相關的學生，透過學習風格量表分類觀察對象。受測者主要皆為臺北科技大學互動設計系大學生，總受測人數為 40 人，其中女性為 30 人，男性為 10 人。

實驗流程分為三個部分，第一部分讓學生進行學習風格量表與學習能力問卷調查；第二階段透過課堂教授與不同活動評量其學習成果；第三階段將量表結果與實驗任務評分統計與對照，並在課後找 8 位學生進行半結構式訪談。

（三）實驗工具

1. 網頁平面繪圖程式– Canvas

Canvas 是一個用於「展示繪圖效果」的標籤，在一個空白的矩形區域畫布中，使用 JavaScript 語法，透過不同的繪圖路徑函數畫出複雜的圖形，並藉由調整定位，逐步畫出我們心中所想的畫面。

2. 學習風格量表

學習風格量表選用 Barbara A. Soloman and Richard M. Felder 所制訂的一套有四個向面（包含行動/反思、感官/直覺、視覺/語言、循序/綜合）之學習偏好來施測與評量，檢測學習者處理不同訊息時心理活動的習慣或偏好（Felder & Soloma, 1991）。

3. 半結構式訪談

實驗結束後在各類別中抽樣 8 位參與課程實驗之學生個別進行半結構式訪談，主要針對「過往學習編程經驗」、「執行實作過程」、「學習困難與解決方式」和「課程學習經驗與成效」等問題進行訪談。

四、實驗結果與討論

本研究藉由 Canvas 進行任務設計，融合設計元素、立即顯示圖像的訓練編碼能力方法，以激發和增強圖像思考學生對編碼的興趣和訓練他們的思維邏輯。以下綜合說明實驗結果與推論關係：

1. 根據問卷量表統計學生之學習風格，有 34 位學生為「偏好視覺學習者」及 6 位學生為「偏好文字學習者」，其分佈如表 3。

表 3 學生學習風格分佈

面向	類型	人數	百分比
訊息處理	視覺型	34	85%
	文字型	6	15%

資料來源：本研究實驗結果

2. 實驗一圖形運用之有效樣本為 35 人，其中男生為 9 人，女生為 26 人。圖像型與文字型學習風格者在有時間控制的因數下，在圖形之操作上有顯著差異，圖像思考者操作較快速，結果如表 4。

表 4 學習風格與圖形操作時間獨立樣本 t 檢定

類型	人數	M	SD	t	df	顯著性
視覺型	29	44.83	27.49	-5.651	20.107	0.000
文字型	6	83.33	11.05			

資料來源：本研究實驗結果

3. 實驗二微互動自由創作之有效樣本為 30 人，其中男生為 8 人，女生為 22 人。經過專家評析後，分為「微互動運用」和「圖形美感」兩部份評分，圖像型與文字型學習風格者在沒有時間因數下，微互動自由創作皆沒有顯著差異，結果如表 5 和表 6。

表 5 學習風格與微互動運用分數獨立樣本 t 檢定

類型	人數	M	SD	t	df	顯著性
視覺型	27	81.52	4.71	.897	28	0.377
文字型	3	79.00	3.04			

資料來源：本研究實驗結果

表 6 學習風格與圖形美感分數獨立樣本 t 檢定

類型	人數	M	SD	t	df	顯著性
視覺型	27	81.65	4.45	1.127	28	0.268
文字型	3	78.67	2.76			

資料來源：本研究實驗結果

透過主題二之結果可發現，自由創作項目（無時間限制）對視覺型學生平均表現均較佳；從作品中觀察視覺型學生作品，大多數學生都能好好運用課程內容之微互動效果，且在畫面呈現能更好的組合圖形；而文字型學生作品，在微互動表現雖不比視覺型學生差，但在畫面呈現上較偏向幾何、圖形組合出的畫面也較生硬，作品呈現如表 7。

表 7 作品模式與特性

分類	學生範例作品	微互動運用	圖形美感
具備基礎變化能力，圖形畫得美		眼睛使用滑鼠事件控制，背景亦有不同變化；畫面的球隨時間向右滾動	具備將圖形組合之美感
		雲雨使用滑鼠事件控制，背景及傘亦有不同變化；畫面車子隨時間向右起伏移動	美感呈現組織上完整度高
具備基礎變化能力，畫面幾何		動物使用滑鼠事件控制，搭配幾何圖形移動；畫面的泡泡隨時間上浮移動	圖形變化上較多元
		背景及星星隨滑鼠移動改變、車子向右移動	畫面呈現多以幾何圖形方式呈現

資料來源：本研究實驗結果

4. 訪談結果主要以學生「架構圖形模式」、「思考途徑」和「學習痛點」為主軸歸納整理，分別敘述如何運用程式碼將圖像組合出來，運用不同的模式進行形狀辨識的過程；不同思考的途徑，有其運用數值對應的方式，如模仿課程範例，進而變化畫面，亦或是願意嘗試錯誤解決問題、應用邏輯原理產生不同變化互動，最後分析不同層面的痛點。

五、結論與建議

「網頁平面繪圖」課程的教學設計模式期望讓設計背景、偏向圖像思考學生能夠汲取循序的、語言的思考方式，讓工程背景、偏文字思考學生能夠連結文字思考與圖像特性。此外，透過課程培養學生的思考邏輯與內在美感能力，加強雙向知識中的連結性，促進跨領域知識學習，不僅豐富學生美感知覺體驗，將美感內化，亦能強化認知，建立新的知識架構。初步量化觀察和質性訪談，發現不同學習風格學生運用 Canvas 有不同的學習表現：

1. 偏向圖像思考學生在學習程式時，多會被無形的框架所限制，對於程式前後之邏輯順序易弄不清楚，導致設計稿與在實際編程時產生落差；但透過學習網頁平面繪圖能夠幫助他們釐清語法之前後關係、尤其在圖形操作上能夠發揮其所長，有較好的學習表現，對於課程有較大的成就感、有較高意願再繼續鑽研學習。
2. 偏向文字思考的同學，程式碼撰寫方面能夠先架構出整體框架，整理好思緒才開始撰寫，在學習網頁平面繪圖時反而是認為在視覺排版與色彩搭配上有所困難，因此作品主要多以幾何方式組合出圖形。

本研究透過實驗分析與學生訪談結果，歸咎出學生學習編程繪圖課程所帶來

的影響和成效，然而此課程仍有需要修正的地方，提出以下後續研究建議：

（一）課程內容方面

課程內容豐富多元，時間安排上較緊迫，建議加長課程的時間，讓學生有更多思考空間交流、表達情感及啟發美學的省思。

（二）實驗設計方面

多加入不同元素之實驗設計，以提升學生的藝術涵養和美感感知能力，激發出創意與靈感；在微互動項目也應增加「時間」考量，亦可以訂定範圍標準，減少實驗額外因素影響。

（三）課程教學研究建議

本次樣本數量略顯不足，學生能力、類型參差不齊，可能造成數據偏差，建議提升樣本數量，多比較不同類型學生間的學習樣態和成效。

參考文獻

- Cormier, S. M., & Hagman, J. D. (Eds.). (1987). *The educational technology series. Transfer of learning: Contemporary research and applications*. Academic Press.
- Cyrs, T. E. (1997). Visual thinking: Let them see what you are saying. *New directions for teaching and learning*, 1997(71), 27-32.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching style in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M. & Soloman, B. A. (2001). *Index of Learning Styles Questionnaire*. Retrieved from North Carolina State University, <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Singley, K., & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sword, L. K., & Director, G. (2005). *The power of visual thinking*. Gifted & Creative Services Australia.[Online] Available from: <http://www.giftedservices.com.au/visualthinking.html> [Accessed 12-1-2014].
- Thorndike, E. L. (1903). *Educational psychology*. New York: Columbia University Press.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities(2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Wileman, R. E. *Visual Communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology. Publications, 1993



音樂與自然科學的美妙相遇— 從自製樂器開展的跨領域美感教學

黃靜芳

國立臺南大學音樂學系兼任助理教授

一、前言

音樂和自然科學看似疏遠又截然不同的科目，也可以彼此交集整合為一個課程嗎？其實他們沒有想像的遙遠，在自製樂器裡預見了這樣的契機，在樂器的發聲原理中，音樂與自然科學竟奇妙的相遇了。

音樂課堂裡大家分組製作卡祖笛，有位同學剪出長 10 公分的吸管，另一位剪 5 公分，有同學詢問吸管長度會不會影響吹奏？另一位同學說都試著做出來比較看看好了；另一組學生問為什麼吸管卡祖笛要用保鮮膜製作？有人回答可能跟聲音的振動有關，不然怎會稱為膜鳴樂器？有同學很用力吹卻發不出聲音，於是另一個同學示範給他看，教他對著卡祖笛唱歌，而不是吹氣；後面的同學提議一起演奏二重奏，你吹民謠小星星，我配上伴奏，第一句吹完大家立刻笑翻了，因為這個音色實在太有趣了。上述是自製樂器課堂的上課情形，師生一起動手做樂器，在熱絡的互動中發現問題並解決問題，過程中充滿挑戰，卻也激發學生躍躍欲試的好奇心，下課時還樂此不疲地繼續用卡祖笛吹奏喜歡的音樂。

但在臺灣「動手做」長期都是被忽視的能力，重視紙筆測驗的結果，非但降低學習動機，更可能看不出真實的學習狀況，所幸 108 課綱於 108 年 8 月正式上路，強調素養導向的教學，主張素養與生活情境具有密不可分的互動關係（圖 1），學生的學習須能應用於生活情境，在生活中實踐力行（教育部，2014；洪詠善，2016；洪詠善，2018）。這也開啟了嶄新的教學思維，在知識充斥學習資源隨手可得的今日，學生該學什麼才是未來用得到的能力？以音樂課為例，當教師用心介紹各種樂器時，有些學生卻感到困惑，音樂課被要求記憶樂器的名稱和音色，卻不知用處為何？主要原因是須學的知識何其多，當學習過於片面且零碎時，學生常不知為何而學，並不是介紹樂器不重要，而是如何串起這些知識與生活情境的連結，或是在生活中的應用，是打開學習動機的一道大門，值得每位老師思索與探究，而這也是十二年國教素養導向教學的用意。



圖 1 核心素養的滾動圓輪意象（教育部，2014）

在生活情境中運用的能力常是跨領域的，而動手製作樂器演奏正符合這樣的跨領域能力。曾看過國小學生人手一支吸管製的排笛，十分精美，原來是學校自然課的作品，進一步詢問演奏情形時，回答卻是不一定能發出聲音，聲音很奇怪沒辦法演奏等，但是花時間做出樂器，卻無法演奏音樂是件十分可惜的事，這時就是實施跨領域教學的好時機，結合音樂和自然科學兩個學科將能發揮最佳的教學效果。

在音樂課也曾遇到相似的情形，大家期待著能夠自己動手做樂器，然而對於發聲原理和製作材料的不熟悉，卻讓人望而怯步，追根究底是學音樂的我們很早就專注於音樂的演奏，卻對其他領域視而不見，殊不知新世代學生在生活中應具備的能力幾乎都是跨領域的。有鑒於未來世界的創新基礎在「STEAM」，也就是科學（Science）、科技（Technology）、工程（Engineering）、藝術（Art）和數學（Mathematics）五個領域，美國也預測未來十年需求最多的工作機會，可能都與 STEAM 相關，因此身為音樂教師的我們，更應同步搭上時代潮流，帶領學生從單向的「想」，進階到實際「做」的展現，培育具備創新、獨立思考和解決問題能力的未來公民（賓靜蓀，2014）。

二、自製樂器教學

實施自製樂器教學時，製作材料以方便取得又能演奏音高為優先考量，以下是教學經驗中發現較容易製作的樂器，包括吸管卡祖笛、尺樂器與橡皮筋弦樂器，並簡單介紹樂器聲音的發聲原理。

（一）吸管卡祖笛

卡祖笛雖然名字被成為笛，但如果用吹奏管樂的方式對著卡祖笛吹氣，鐵定發現怎樣都發不出聲響，正確來說卡祖笛是一種介於歌唱和吹奏之間的樂器，必須使用唱歌的方式吹奏，透過膜片（保鮮膜）和共鳴管（吸管）把唱歌聲音放大，發出有點嘶啞的獨特音色，屬於膜鳴樂器。

由於卡祖笛運用歌唱的方式吹奏，樂音的高低是由我們的聲帶振動控制，很適合用於歌唱教學，任何歌曲只要能夠演唱，皆可用卡祖笛吹奏，而它獨特的嘶啞音色可以為歌唱營造不同的效果和樂趣，無論是獨奏、重奏或合奏，或是音樂創作中的特殊音效都適用。例如：筆者曾在〈葛利格：山魔王宮殿〉的教學活動中，請學生用卡祖笛吹奏主旋律，並搭配自己手做的打擊樂器，如綠豆沙鈴、氣球鼓等，每組的創作表演都令人驚豔呢！

1. 準備材料

粗吸管、細吸管、保鮮膜、橡皮筋、打洞機、膠帶（圖 2）。

2. 製作過程

步驟 1：把粗吸管剪成約 5-10 公分的長度（可嘗試不同長度的吸管）。

步驟 2：把粗吸管壓平在前端一公分處打洞，若打出兩個洞要用膠帶封住一個洞，留下一個洞即可。

步驟 3：把細吸管剪下約 1 公分的長度，裝在打洞機打好的粗吸管洞口上。

步驟 4：保鮮膜封住靠近洞口端的粗吸管，再用橡皮筋固定綁好即完成（圖 3）。

3. 演奏方式

用嘴唇輕輕含著卡祖笛，然後唱一首自己喜歡的歌，即可聽到卡祖笛略帶噁鳴嘶啞的音色，但唱歌仍要注意音準，因為卡祖笛演奏的音準是自己唱歌的音準（圖 4）。

4. 科學原理

聲音以波動傳送，當我們對著吸管卡祖笛吹奏時，聲波在吸管內的空氣傳遞並撞到保鮮膜，使保鮮膜產生振動發出聲音。只要在吹奏時用心感受吸管和保鮮膜的振動，即可理解膜鳴樂器的發聲原理。

5. 小提醒

記得對著吸管卡祖笛唱歌，而不是吹氣。



圖 2 吸管卡祖笛的製作材料。
由左而右依序為：粗吸管、細吸管、保鮮膜、橡皮筋、打洞機、膠帶。



圖 3 吸管卡祖笛製作完成品



圖 4 演奏時輕輕含在嘴唇唱歌

(二) 尺樂器

鉛筆盒中的尺是很平常的文具，除了可以拿來畫直線和測量長度外，也是認識發聲原理的好工具，只要放在桌子邊緣，調整尺凸出的長度，讓尺產生振動即可發出聲音。在演奏的過程中可以透過操控尺凸出的長度，找出音階上每個音的音高，演奏簡單的小曲。至於各種不同材質的尺，例如塑膠尺、鐵尺、木尺各有不同的音色，可以增添樂曲演奏的音色變化。

1. 準備材料

各式各樣的尺，長短和材質不拘。

2. 製作過程：

步驟 1：把尺平放在桌緣，一邊凸出桌面邊緣，一邊用手按住。

步驟 2：用另一手壓彈凸出桌面邊緣的尺。

步驟 3：尺彈回後會振動發出聲音（圖 5）。

3. 演奏方式：

操控尺在桌面凸出的距離，可以演奏不同的音高。

4. 科學原理

聲音來自物體的振動，當我們放開尺時，尺會彈回產生振動發出聲音。尺凸出的長度越短，振動越快，音高就越高；反之，尺凸出的長度越長，振動越慢，則音高越低。

5. 小提醒

初學者建議使用鐵尺較容易演奏，可在尺上方標示凸出多少公分處是什麼音高，方便演奏曲目。



圖 5 用手壓彈凸出桌面邊緣的尺，尺彈回振動發出聲音

(三) 橡皮筋弦樂器

橡皮筋是生活中隨手可得的材料，只要將其綁在硬紙盒上，彈撥橡皮筋

即可發出聲響，但要自製橡皮筋弦樂器尚須具備對音高的掌握力，試著用五條橡皮筋，調整鬆緊彈撥出五個不同的音高，演奏一首獨一無二的五聲音階樂曲吧！而且演奏的方式創意無限，可以挑戰同時彈撥兩條弦製造出和聲的效果，或者加入按弦奏出不同音高，演奏出進階版的樂曲。

1. 準備材料

硬紙盒、橡皮筋五條、美工刀。

2. 製作過程

步驟 1：用美工刀在硬紙盒的兩側分別畫上五個溝槽，把五條橡皮筋套在硬紙盒的溝槽上（圖 6）。

步驟 2：拉一下橡皮筋再放開，聽聽聲音的高低。

步驟 3：試著調整橡皮筋的鬆緊，調出五個不同的音高（圖 7）。

3. 演奏方式

用手彈撥五條發出不同音高的橡皮筋，進階程度者可用左手壓弦（橡皮筋），發出更高一點的音高，隨著壓弦的位置越遠，音高也隨之越高。

4. 科學原理

不同的振動會產生不同的聲音，橡皮筋被拉得越緊越細時，受到撥動每秒的振動次數越多，發出的聲音頻率也越高。

5. 小提醒

紙盒宜選擇有點硬度的材質，避免因套上橡皮筋而扭曲變形。



圖 6 橡皮筋弦樂器製作完成品

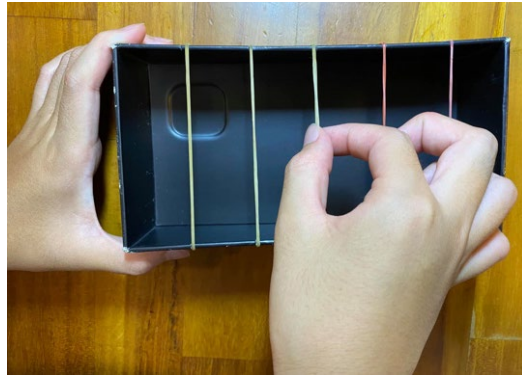


圖 7 用手指彈撥橡皮筋發出音高

(四) 樂器聲音的發聲原理

在自製樂器的過程中會涉及聲音的發聲原理，聲音以聲波的方式傳遞，物體振動產生聲波，透過介質進行運送，像空氣這種可以傳遞聲波的物質，被稱為介質，聲波的介質可以是氣體（如空氣）、液體（如水）、固體（如木頭）等。在真空狀態的外太空中，太空人無法像在地球這樣對談，因為沒有空氣作為介質以傳遞聲波（Om Books，2014/2017）。

音樂是有組織的聲音，聲音的基本要素包括：音高、響度和音色，這些都是構成聲音的基本要素，以下將分別介紹。

1. 音高

音高是指聲音的高低，由物體的振動頻率來決定，聲波每秒內振動的次數稱為「頻率」，每秒振動一次稱為 1 赫茲（Hz），振動的速度越快，音高越高；反之，振動的速度越慢，音高越低，所以音樂的音高改變時，頻率也會跟著改變（圖 8）。人耳可聽見的範圍是 20Hz~20,000Hz，頻率超過 20,000Hz 人類將無法聽到，也就是超聲波或超音波，動物界的大象和鼯鼠可以聽見比人類低頻的聲音，至於海豚和蝙蝠能聽見比人類高出許多的高頻頻率（NASA video, 2019）。

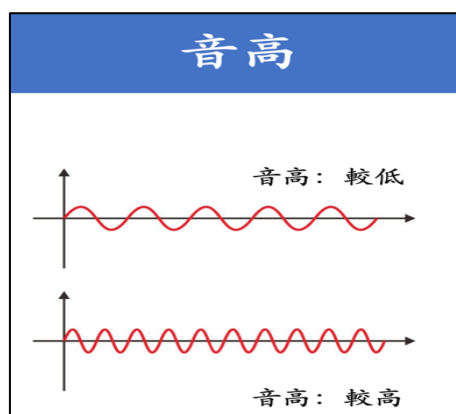


圖 8 音高的聲波圖譜

2. 響度

響度係指聲音音量的大小，一般用分貝來表示，聲波的振幅越大，聲音的強度也越大，響度也越大（圖 9），一般樂器皆有共鳴箱的設計，以增強聲音的響度（Powell，2010/2017）。以橡皮筋弦樂器為例，當我們以較大的力量撥動橡皮筋時，橡皮筋會產生比較大的振動，所以音量也比較大；而橡皮筋綁在紙盒上，紙盒成為一個共鳴箱，把彈撥的響度加大，可發出更響亮的聲音。

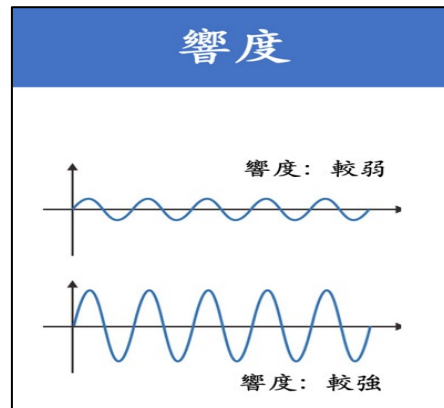


圖 9 響度的聲波圖譜

3. 音色

不同的發音體會有不同的音色，而音色取決於聲波的波形，若波形不同，音色也會不同（南一書局，2020）。每種樂器發出聲音的波形都不同，各有獨一無二的音色，我們可以透過音色辨識出樂器，例如小提琴和鋼琴有不同的音色，它們的聲波也呈現不同的波形（圖 10）。

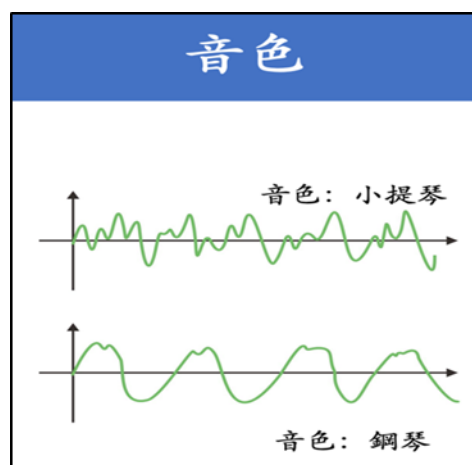


圖 10 音色的聲波圖譜

三、結語

音樂與生活密不可分，在自製樂器的歷程中，常見到學生樂於演奏與創作音樂，下課時仍興致勃勃地演奏自己的樂器，甚至探索什麼是好的音色與音高，調整自製樂器的音準或演奏方式，讓樂器更專業動聽，這些將所學應用於生活中的場景令人動容，可見像自製樂器這樣的跨領域課程，能協助學生統整所學並應用於生活情境中。現正實施的十二年國教藝術領綱在教材編選中也提到「各教育階段教材每學期至少一個單元採取跨科目、跨領域之主題、議題、專題或現象導向的統整設計」（教育部，2018），由此可見跨領域美感課程已逐漸成為未來教學的趨勢。

自製樂器的課程涵蓋了音樂和自然科學兩個學科，到底教學的主體是音樂或是自然科學？這是許多進行跨領域課程教師心中的疑問，但看到十二年國教的核心素養時，就會明白站在學生的角度看未來世界，各個學科並非分立的知識，而是互相整合於生活情境中，因此自製樂器並不一定要區分音樂和自然科學孰輕孰重，只要與生活情境相關，能使學生學到適應現在生活和面對未來挑戰的知識、能力和態度即可。

綜上所述，自製樂器的課程具備了三項特色：(1)為「跨領域美感教學」的課程，結合了音樂和自然科學兩門跨域的學科；(2)符合新時代「動手做」的教學趨勢，在實作的過程中學習思考和解決問題的能力；(3)與 108 課綱核心素養中強調學習要能應用於「生活情境」不謀而合。基於這些特色自製樂器是具有發展潛力的課程，當學生投入心力製作樂器時，實已開啟探索音樂發聲原理的動機，逐步完成手做樂器的滿足感，以及用自製樂器演奏或創作的成就感，這些美好的學習歷程在每位師生的心中流轉，相信在音樂與自然科學的美妙相遇中，必能激盪出跨領域教學的美與感動。

參考文獻

- 南一書局（2020）。國民中學自然科學2上課本。臺南：南一書局。
- 洪詠善（2016）。從十二年國教課程綱要探討音樂教學之特色與實踐。國教新知，63(2)，3-18。
- 洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。載於蔡清華（主編），課程協作與實踐：第二輯（58-74頁）。臺北：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校藝術領域。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/22/pta_18533_2143291_60289.pdf
- 賓靜蓀（2014）。未來人才關鍵字：創客。親子天下，58。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5059660/>
- Om Books（2017）。天天在家玩科學（蕭秀姍、黎敏中，譯）。臺北：商周。（原著出版於2014）
- Powell, J.（2017）。好音樂的科學II（全通翻譯社，譯）。臺北：大寫。（原著出版於2010）
- NASA video（2019）。*What's the Science of Sound*. Retrieved August 30, 2020, from <https://www.nasa.gov/specials/X59/science-of-sound.html>



從音樂出發的跨領域教學實務與實踐

陳孟亨

國立清華大學音樂學系副教授

一、前言

從事音樂教學數十年來，遇到學生質疑學習音樂的必要性與未來發展性等相關問題不勝枚舉，不論是音樂專業系所的主修學生，亦或是通識課程跨科系的大學生們；從教學現場來觀察，發現學生們會以音樂課就是輕鬆學習隨心應付的一門課程的心態來面對。追根究底，長久以來在升學主義掛帥下的教育理念，將音樂等相關沒列入考試的藝能科目從學習中逐步「淡化」，也就養成了學校與學生慣性的把音樂課的學習當成可有可無、非必要的一件事情。

教育部自今年開始推動十二年國民義務教育，實施新型態的 108 課程綱要，在此課程綱要中強調跨領域學科的學習，著重個人「核心素養」的養成（教育部，2019）；所謂的素養（competence 或 literacy），是一種人與人之間彼此溝通與適應社會的能力，包含知識、能力、態度、情感和關懷等要素（宋秀娟、林從一，2012）；所謂素養的養成也就是培養個人在社會中生存的能力，因此在 108 課程綱要中提到，要從自主學習、溝通互動、社會參與三個面向來強化素養與生活的緊密結合（教育部，2019）。

二、課程設計理念

生活本來就是一種跨領域，因此，學習也絕非單一知識獨立，音樂課也是一樣的，除了音樂專業知能的指導，藉由多元且觸及社會常識的課程設計，可以增進學生學習的廣度。因此，筆者將學習內容融入社會與生活等相關議題，輔以多元面向溝通互動的上課方式，改變傳統老師單向傳輸知識的教學模式，讓音樂課堂活潑，其所習得的素養與能力與生活相關聯，成為學生未來能帶得走進入社會的能力。

三、課程執行內容

筆者將課程教學實務與內容以下列三個面向分享。

（一）議題導入的音樂課程

在 108 課綱中提到的社會參與面向的核心素養養成，即是指學習者需要學習處理社會的多元性（教育部，2020），而這樣的學習在學校就應該融入課程裡；因此，在筆者的課程設計中，將社會和生活環境裡發生的事件與議題融入與課程

有關的討論中，藉由適切的規劃，將音樂與社會議題融合，讓音樂的學習不再遺世而獨立，進而跨領域與生活相交疊。

單元名稱	議題內容
藍調音樂	從美國的藍調的歌詞可發現其早期黑人生活的點滴與心情，在我們台灣是否也有這樣描述早期住民生活的民間歌曲呢？請敘述其歌詞描寫的時空背景與其代表的意義。
北美洲音樂的古與今	請從風中奇緣電影中男女主角的愛情悲劇，探討十七世紀歐洲人至北美洲對當地印第安人帶來甚麼衝擊？
多元的拉丁美洲音樂文化	南美洲因為外來民族強行入侵而造成當地原住民大量死亡，在台灣本土發生也曾發生大規模戰爭「霧社事件」的歷史，以此探討日本人入侵台灣引發的殖民問題。
巴爾幹半島音樂文化	導致巴爾幹半島變動不斷的主因是因為民族意識的衝突；在台灣也有數次對民族國家認同的衝突事件或社會運動，這些運動中，都有以音樂來表達柔性的訴求，以藝術來凝聚群眾的能量。請擇一富含此意義的歌曲，探討其時事發生時空與歌曲創作背景，以及歌曲的後續影響力。

（二）融入多元敘事表達之音樂課程

在 108 課綱中強調學生要習得溝通互動的素養能力，並且能利用各種溝通的工具，例如語言、文字、科技及資訊等與他人及環境進行有效的互動；因此，筆者將這些溝通互動的工具融入課程執行的方式中，以下列例子作為說明。

1. 音樂與口語表達

說話是生活中一件正常平凡的事情，但要如何把話說得好、說得巧則是件複雜的事情（陳妍伶，2020）。因此，口語表達與溝通是筆者課程中最重要的上課方式，透過分組討論的形式進行與課程相關議題的分享與思辨，藉由音樂議題的討論實作形式讓學生習得口語溝通的素養。

活動名稱	實施方式
世界咖啡館	於每堂課的最後十五分鐘以世界咖啡館方式進行課程總結與心得分享。由一位組長以及輪動的四至五位組員討論，藉由敘說與聆聽的過程，將本堂課的重點整理歸類。
與課程相關的議題討論	根據課程內容設計相關議題，學生分組進行討論與思辨，並將共同得出之意見於課堂中與班級同學分享。

2. 音樂與文字創作

書寫力是思想的具體呈現，也是邏輯能力的表徵，學生未來求職所撰寫的求職書，若是寫作能力太差就會輸在求職的起跑點上（陳培思，2011），即使音樂是種抽象的藝術形式，但是，仍能夠藉由適當的操作方法將聽到的音樂以具象的文字表達出來，藉由紀錄表達的過程培養文字敘事能力的素養。

活動名稱	實施方式
用形容詞描寫音樂	請學生聆賞課程安排的音樂，並以形容詞寫下對音樂的感受
音樂故事創作	聆賞課程指定音樂，例如孟德爾頌的無言歌，依據音樂的情緒起伏創作故事一則，並在課堂中以符合音樂情緒的口語朗誦
歌詞創作	介紹舒伯特的詩節式歌曲時，請學生從自身的生活中尋找靈感，依據詩節式歌曲的規則創作出能詠唱的歌詞
課程文字學習單	設計與課程相符的討論議題，學生透過個人思考或是小組討論得到共同的結論，將此結論以文字書寫於學習單中

3. 音樂與肢體互動

活動名稱	實施方式
音樂織體創作	在學習音樂織體的單元中，選擇學生熟悉簡單的童謠，例如兩隻老虎或是茉莉花，請學生融合不同的音樂織體加上肢體表演成為一個新的詮釋方式。
古典音樂新解 -解構古典音樂之 音樂戲劇	擇一古典音樂作品，創作與劇本情感相符的劇本，並解構音樂中的片段成為此劇本的配樂，重新組織排列後，加上肢體表演成為一齣音樂戲劇表演。這樣的作業形式通常為期末的總結性評量。

4. 音樂與圖像陳述

陳漢金(2007)老師曾經這麼形容音樂與圖像的互補關係：視覺藝術與聽覺藝術之間的互補，能夠產生相得益彰的效果。較容易叫一般人的具有間性具體性的視覺藝術，反而容易讓人忽略了深刻的內涵；而稍縱即逝的聽覺藝術，則讓一般人覺得深奧難以捉摸。因此，在欣賞音樂時若能輔以圖像，就能讓無形的音樂更具象一些。有鑑於此，筆者根據不同的課程屬性中設計了相關的活動，分列如下。

活動名稱	實施方式
一張老照片述說一段 老音樂	在台灣音樂課程中，請學生選擇一張家裡的老照片，找出符合這張照片拍攝年代以及寓意的台灣音樂，以文字敘說照片裡的故事。
聽音作畫	學生聆賞特定的音樂，以充滿想像力的筆觸描繪出對音樂的感受或畫面。

5. 音樂與資訊科技

周慶祥(2013)認為數位敘事可以提升學生學習動機，培養學生的表達能力，並且讓教與學的互動關係變得不一樣。因此，隨著科技的發展，在課堂中運用科技已是常事，學生掌握運用科技的能力也與日俱增，因此，適時地在課堂與作業內容中融合科技，會驅使學生產生對學習的動力，無形之中培養其科技敘事的素養。

活動名稱	實施方式
古典音樂 MV	請學生以課堂中指導過的古典音樂，輔以適當的圖像或是影片，製作成古典音樂 MV，加上音樂解說的文字，成為一具有學習與應用價值的古典音樂欣賞影片。

(三) 融合在地文化與場域實踐的音樂課程

在筆者的音樂課程中，特別強調「實踐」與「體驗」，而這也符合教育部 108 課綱的目標「社會參與」的內涵，學生不僅只接受在課堂內的學習活動，他們應該要與社會產生互動與共鳴，探索社區文化與美感，落實社會公民的責任（陳孟亨，2017）。

活動名稱	實施方式
新竹在地文學音景	以新竹市舊港里為實踐場域，探索此場域具有歷史與文化價值的文學紀錄，並加入能代表場域的聲音，產出一份影像摘要和一支音景紀實影片，最後，需要在實踐場域的社區中與民眾分享探訪的成果。
新竹舊城區音景紀實	選定新竹舊城區之城隍廟及東門市場，透過參與、觀察、和訪談，理解與分析其人與聲、響、音、樂的動態關係。總結性成果為一支 10 分鐘的音景紀錄影片，以及實踐過程之口頭報告。
竹塹音樂人的生命故事	學生透過田野調查方式紀錄新竹在地傳統音樂工作者的音樂與生命歷程，並以紀錄片方式呈現。

四、結論

在科技發展與資訊快速暴增的時代，現今的老師應該要跟隨著這樣迅速的變遷，以機動和滾動的方式來調整自己的教學觀念與方法，尤其，在講求跨領域學習的現在，若要僅以過去所學來教導現在的學生是不夠的，因此，為師者隨時的增能與學習是迫切且必要的。同樣的，在藝術領域的教學也不能墨守窠臼，應跨

出傳統技藝訓練為主的教學思維，在以音樂知能為基礎的教學架構中，適時的融入與生活相關並具思辨的議題，輔以具多元敘事表達的作業內容以增強學生的溝通能力，將抽象的音樂融入具像的實踐任務中，學生能從學習任務中習得美感素養，進而生活中落實，讓美感深植於心，並發散為真與善的種子，共構一個美善的社會。

參考文獻

- 教育部。12年國教。取自<https://12basic.edu.tw/12about.php>
- 行政院青年輔導委員會。世界咖啡館施行流程。取自https://www.nlhs.tyc.edu.tw/ischool/public/resource_view/open.php?file=162a350ff7de5dcec53cc0f0ca20051e.pdf
- 宋秀娟、林從一（2012）。從知識到能力的高教轉向——以美學素養為例。載於林秀娟(主編)，**大專院校美學素養教學參考手冊**。彰化：大葉大學。頁11-20。
- 周慶祥（2013）。如何說故事？數位溝通與敘事能力的課程設計與省思。**環境變遷下傳媒「公共性」的反思與挑戰**。中華傳播學會 2013 年年會（主編）。新北：輔仁大學國璽樓。頁2-3C。
- 陳妍伶（2020）。把話說對，事情成了，麻煩也沒了。**今周刊**。取自<https://www.businesstoday.com.tw/article/category/80407/post/202005060057/%E6%8A%8A%E8%A9%B1%E8%AA%AA%E5%B0%8D%EF%BC%8C%E4%BA%8B%E6%83%85%E6%88%90%E4%BA%86%EF%BC%8C%E9%BA%BB%E7%85%A9%E4%B9%9F%E6%B2%92%E4%BA%86%EF%BC%81>
- 陳孟亨（2017）。音樂通識課程的反思性教學與革新-議題、行動、敘事力。**教學型教師升等之代表教學實務成果技術報告**。新竹：清華大學。
- 陳培思（2011）。書寫力：每天都要用到的競爭力。**台北市就業服務處職場新鮮誌**。取自<https://www.okwork.tapei/ESO/content/tw/Article/161117075814/170302172408>
- 陳漢金（2007）。寫在前頭——聽覺與視覺藝術的關聯與互動。**音樂時代**。取自<https://read.muzikair.com/us/periodicalArticles/8cb524aa-90df-46c6-a7e4-11df646f9379>

音樂美感素養之意涵與課程設計

紀雅真

臺中市立崇德國中音樂專任教師

一、前言

美感素養來自於對美的事物的感知及回應，無法透過量化資料來顯示。缺乏美感素養雖不致於影響個人生活能力，卻大大減少了美好生活的樂趣。因此，美感教育成為二十世紀各國教育風潮。臺灣在十二年國教課程中，以「素養」取代「能力」，強調學習應是結合生活與文化的全人發展。其中，藝術領域的「美感素養」培養學生對藝術文化之美的感知、賞析與評鑑，並內化成為終身的能力。

本文由音樂美感素養之內涵談起，簡述音樂美感素養的重要概念；接著探討十二年國教藝術領域課程綱要中，美感素養之定位；最後以提升美感素養為課程目標，提供課程發展之示例。

二、音樂美感素養之相關理論

1950 年代末期，美國音樂教育領域開始出現以「美感培育」作為音樂教育核心的論點。經過一段時間的發展，在 1970 年由音樂教育哲學家 Bennett Reimer（1932-2013）提出美感論（Aesthetic）的理論架構及實踐方式，確立音樂的美感價值，使音樂美感教育更為具體化。

（一）音樂美感特質與美感經驗

根據 Reimer（2003）的主張，音樂教育目的在藉由美感經驗，提升個人對於音樂的情感回應，培養美感判斷能力與洞察力。更具體的來看，一般音樂教育的目的在「使每位學生的音樂美感感受力（aesthetic sensitivity）發展到最高程度」。前述之音樂感受力與美感判斷力即為音樂的美感素養。

音樂教學要引導學生感受音樂之美，必須先由音樂作品的美感特質談起，Reimer 認為音樂作品的美感特質來自樂曲的音樂要素，也就是作品的曲調、節奏、和聲、音色、織度，曲式等（Reimer,1970、1989），藉由適當的課程設計，可幫助學生感受作品中的音樂要素。

美感經驗則來自於個人對音樂作品的美感知覺（aesthetic perception）與美感回應（aesthetic reaction）（如圖 1 所示）。美感知覺是指個人在感受音樂過程中，對各種音樂要素的辨識、界定、關聯、組合等過程，而美感回應則是對於音樂作品產生情感、肢體或想法回應（Reimer, 1989）。

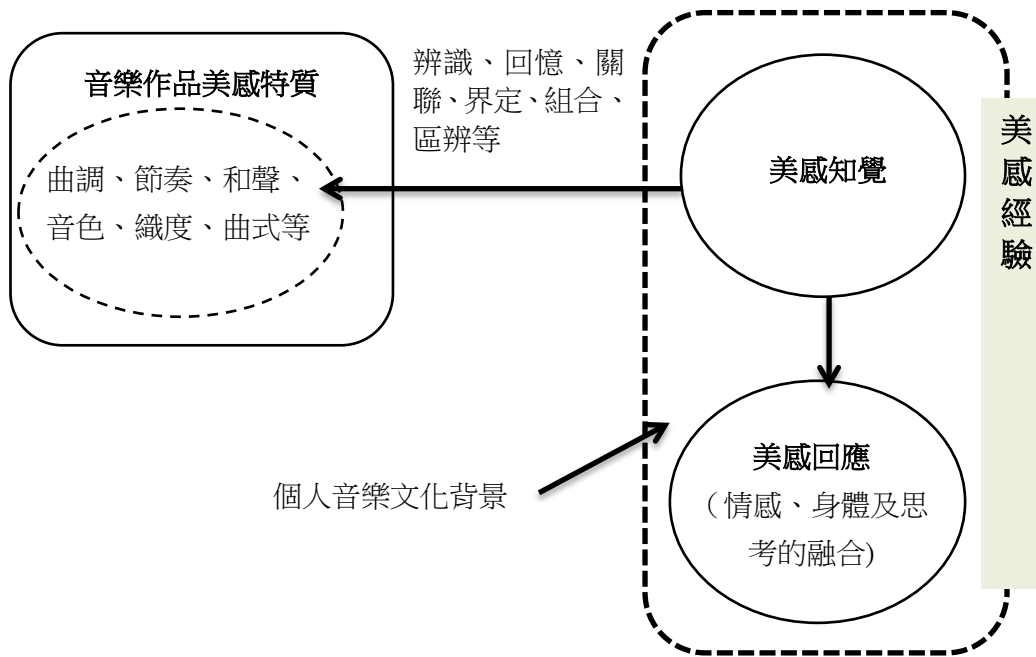


圖 1 音樂美感經驗的形成
資料來源：研究者繪製

(二) 以美感為核心之音樂課程實踐

美感論強調各種音樂教學實踐，都應以美感經驗為考量，主要的教學內容包含兩大面向，一是音樂的內在知識 (knowing within music)：包含音樂要素（節奏、旋律、和聲、音色、織度、曲式等）、形成音樂張力的建構過程（如模進、變化、擴展、重複、對比等），以及音樂的風格與其代表性作品。另一項是音樂相關知識 (knowing about music) 的教學，包含其他音樂與非音樂的事實、概念、背景、哲學、理論等，幫助學生更直接的體驗音樂 (Reimer, 1970、1989)。

在音樂學習活動方面，美感論主張音樂課程活動應包含演唱、聆聽、演奏、創作，以及其他（律動、讀譜與記譜）等，透過這些活動之間的彼此增強，強化音樂的知覺與反應。在演唱、聆聽、演奏、創作或讀譜活動中，教學者可運用各種分析策略，如展示、討論、操作、模仿、比較、描述、界定、分類、修正、變化、結合、對比、發展、觀察、回憶等，幫助學生感受音樂美感 (Reimer, 2003)。

三、十二年國教藝術課程中的美感素養

(一) 美感素養之藝術課程目標

十二年國教藝術課程綱要揭示臺灣對於美感素養的重視，在課程目標方面，三大課程目標之一的「鑑賞」，旨在培養學生「透過參與審美活動培養感受力與理解力，體認藝術價值」（教育部，2008）。此目標與美感論學者 Reimer 主張

的音樂教育在發展音樂美感感受力之論點相當吻合。

各學習階段所欲發展之具體美感能力，可由兩項核心素養的說明得知。其一，核心素養 A1「身心素質與自我精進」提及，應透過參與藝術活動，引導學生循序漸進的由國小階段「探索生活美感」（藝-E-A1），到國中階段「增進美感知能」（藝-J-A1），進而能在高中階段「提升生活美感及生命價值」（藝 S-U-A1）。

其二，核心素養 B3「藝術涵養與美感素養」項目，則規劃由國小的「感知藝術與生活的關聯」（藝-E-B3），到國中階段「理解藝術與生活的關聯，及展現美感意識」，再到高中「善用多元感官，體驗與鑑賞藝術文化與生活」（藝 S-U-B1）（教育部，2008）。

（二）美感素養之音樂學習內容

十二年國教藝術領域課程綱要列出各階段音樂學習重點，以美感論主張的音樂學習內容將其加以分類可知（見表 1），十二年國教強調之音樂素養教學內容，與美感論的主張相當一致，皆透過音樂要素的認識，音樂美感原則的感知，以及各種音樂風格的體驗，輔以有助於理解音樂作品的相關知識，提升學生的音樂美感素養。

表 1 美感論與藝術領域課程綱要之音樂學習內容對照表

	美感論之音樂學習內容	十二年國教藝術領域課程綱要 美感素養之學習內容
音樂內在知識	音樂要素（節奏、旋律、和聲、音色、織度、曲式等）	節奏、力度、速度、曲調、調式、音色、和聲、織度、曲式（器樂曲與聲樂曲）
	音樂張力的建構過程（模進、變化、擴展、重複、對比等）	音樂美感原則（反覆、對比、均衡、漸層）
	音樂風格及代表作品	各國民謠、流行歌曲、中外古典音樂、傳統戲曲、世界音樂、音樂劇、電影配樂
音樂相關知識	其他音樂與非音樂的事實、概念、背景、哲學、理論等	相關音樂語彙、樂曲創作背景、作曲家、音樂表演團體、各種音樂展演形式

檢視課程綱要中，鑑賞學習構面的學習表現可知，國小階段學生經由認識、描述、體會、探索、音樂語彙表達或肢體回應，展現其學習成果及音樂感受。國、高中階段學生則進行討論、賞析與探究，並強調能表達自我觀點及多元觀點。

整體來看，十二年國教藝術領域對美感素養涵養的規劃，由國小階段美的探索及感受開始；國中階段逐漸增廣美感知能；到高中階段則能藉由過去累積的美感經驗，提升生活美感與個人生命價值。在這個過程中，音樂教學者需透過適切的教學策略與課程設計，帶領學生進行探索、討論、體驗與回應，感受各種音樂

音樂要素變化所形成之音樂美感。

四、音樂美感素養之課程設計

根據美感論與十二年國教藝術領域課程綱要的美感素養內涵，本文採舒伯特藝術歌曲〈魔王〉（Der Erlkönig, D.328, Op.1）為教材，規劃美感素養之音樂課程。本課程以國中階段學生為教學對象，發展學生美感感受力為目標。引導學生反覆聆聽、討論與分析樂曲，感受曲中音樂要素的變化，並能嘗試運用個人聲音與肢體動作，展現其對樂曲美感之回應。

（一）樂曲之美感特質分析

〈魔王〉包含鋼琴前奏與聲樂演唱兩部分，前奏運用各種音樂要素帶出緊張急促氛圍。聲樂段落則透過音樂要素變化，呈現四個角色的音樂特質（見表 2）。

表 2 樂曲〈魔王〉之美感特質分析與音樂相關知識

音樂內在知識	
樂曲段落	音樂要素與美感原則
鋼琴前奏 (1~15 小節)	曲調（級進上行、跳進下行、同音反覆） 節奏（三連音、四分音符）、速度（甚快、急促） 力度（漸強、漸弱、強弱對比）、調性（小調）、 音色（鋼琴）、
聲樂演唱 (15~147 小節)	※四個角色運用以下音樂要素，呈現其特色
1.敘事者	曲調（平穩、大跳、上行、下行、分散和弦等）
2.父親	節奏（三連音、長音、短音等）
3.兒子	速度（甚快、漸慢等）
4.魔王	力度（強、弱、漸強、漸弱、極弱、突強、對比等） 調性（大調、小調） 音色（平穩、低沉、柔和、高亢等） 織度（主旋律、伴奏聲部）
音樂相關知識	
舒伯特（Franz Schubert, 1797-1828）、藝術歌曲（Lied）、浪漫樂派音樂特色、魔王故事內容、角色、歌詞	

根據上述音樂美感特質分析結果，教學者可考量學生美感感受能力，音樂先備能力、課程節數等因素，選擇適切之音樂要素作為教學內容，並透過不同教學策略安排，帶領學生感受各種音樂要素所形成的音樂美感。

（二）課程架構

運用前述分析結果，研究者將課程分為三部分（見圖 2）：一是引導階段，以樂曲前奏為教材，引導學生認識及感受其中音樂要素的變化，並瞭解樂曲相關知識。第二階段為聽辨階段，以樂曲聲樂演唱部分為教材，學生分組選擇樂曲中的一個角色，在歌詞上記錄下其角色的音樂要素變化（如強、弱、高亢、低沉等）。第三階段為聲音及肢體回應階段，學生須透過說話聲音及肢體動作，以符合樂曲特色的方式表現出魔王歌詞。



圖 2 〈魔王〉賞析與展演之課程架構

本音樂美感課程設計中，學生由認識、聆聽、感受、分析、討論及展演，多次感受音樂要素的變化，深化其對音樂要素的瞭解。最後的展演階段，則促使學生將其音樂美感感受內化，透過個人理解重新表現出來。

五、結語

美感素養的涵養在音樂教育領域推展多年，無論是美國學者 Bennett Reimer 的美感論或是臺灣十二年國教的藝術美感素養培育，都強調透過適當的教學策略，引導學生感知音樂美感要素與原則，瞭解藝術與生活的關聯，提升生活美感與價值。

音樂的美感特質使音樂教育在學校課程中具有獨特性，各種聲音組合所形成節奏、旋律、和聲、對比、漸層等效果，加上不同文化所形成的音樂風格，對聆

聽者產生情感影響，帶來聽覺饗宴。學校音樂課程包含聆聽、唱奏、創作、音樂知識，及音樂展演等活動，個人的美感素養是將其音樂能力由技能或認知階段，提升至「美」的境界的關鍵。

在發展學生音樂美感素養的過程中，教學者對於樂曲美感特質的理解、教學策略的安排，以及教學引導都是相當重要的。音樂美感素養課程絕非缺乏說明地「聆聽」活動。具有良好規劃之音樂欣賞引導、音樂感受活動，以及比較、分析、評鑑與回應過程之課程，才得以視為音樂美感素養之課程。因此，美感素養課程應具有全面性且長遠的規劃，在不同階段，將各種音樂要素及美感原則，循序漸進的介紹給學生。教學過程中，教學者須善用各種策略引導學生觀察及感受音樂要素的變化，如可透過同一首樂曲大小調的變化，引導學生認識調性；讓學生依據樂曲強弱變化，做出肢體回應等。並應鼓勵學生運用音樂語彙，描述個人對樂曲的感受，包含樂曲所運用的音樂要素，美感原則，個人喜好及具體原因等。

參考文獻

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育藝術領域課程綱要。臺北市：作者。
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



「美感即生活—從幼扎根」 以地利國小附設幼兒園在地化課程為例

曾筱茹

國立暨南大學教育政策與行政學系博士班

一、前言

108 年起教育部推動美感教育第二期計畫（教育部美感教育中長程計畫，2016），主軸為「美感即生活-從幼扎根、跨域創新、國際連結」，本校附設幼兒園服膺此主軸，設計「歡慶 Tamazan」在地化課程，包含「歲時祭」、「活力 Tamazan」、「聖誕節」三大主題，以生活與文化為此主要內涵，將美感應用、實踐於生活中，希冀透過此課程，讓幼童循著「發覺美」、「探索美」、「感受美」、「認識美」及「實踐美」的歷程，扎根美感學習成效。

二、幼兒美感教育課程內涵

美國教育學家杜威（John Dewey,1934）對美育非常重視，在《藝術即經驗》（Art as experience）一書中提到，美感是具體的經驗形式，也是美感經驗的後果（Aesthetic experiential consequence），同時也是衡量美感價值的標準，主張美感教育應該是一種「完整的美感經驗」也就是藝術的完整性價值（Consummatory value）與經驗有密切的關係。另外，若幼兒平時對生活周遭的所見所聞能多加感受留意，多一分感動，也就會產生多一分「美感的態度和心靈」。爰此，本校在地化課程以幼兒經驗來設計課程，且符合美感教育之縱軸和橫軸內涵，茲說明如下：

（一）美感課程內涵縱軸—美感能力

1. 探索與覺察

此課程設計植基於在地化，主要是希冀幼兒從其生活環境及經驗下運用敏銳的知覺探索生活周遭事物的美，並覺察其間的變化。

2. 表現與創作

此課程規劃並嘗試以各種形式的藝術媒介來發揮想像，進行個人或團體獨特的表現與創作。

3. 回應與賞析

此課程實施著重以幼兒對其在地生活環境中多元的藝術創作或表現能表達

出個人的感受與偏好。

(二) 美感課程內涵橫軸—學習面向

1. 情意

幼兒透過此課程能運用探索與覺察在的美感生活經驗，連結正面的情意與產生愉悅的感受，樂於從事美感有關的活動。

2. 藝術媒介

幼兒在探索與覺察的過程中，運用體驗、歌唱、舞蹈、傳說故事暨踏察等各種視覺、聽覺、味覺、嗅覺及觸覺的藝術媒介來發揮想像，進行個人或團體獨特的表現與創作如（圖1）。



圖 1 美學實踐-幼兒根據布農傳說故事集體創作

三、在地化課程扎根美感實施困境與轉機

幼兒園教師必須設計主題課程已經夠困難，還要結合在地化培養美感素養，確實讓本校教師在實施上遇到瓶頸，以下透過幾點困境和轉機進行探討：

（一）在地化課程扎根美感實施困境

1. 無法深入了解布農文化和傳統

本校 3 位教師，有 2 位是閩南人，1 位是泰雅族，因此對於布農獨特的歲時祭、編織、板曆等特有傳承文化無法深入介紹，又擔心從網路搜尋怕資料有誤之虞。

2. 教師本身美感涵養與在地文化未結合，難以激起火花

課程除了在地文化之外尚須結合美感素養之培育，需要美感專業，否則課程實施都是點狀的，似乎少了什麼將之串起。

（二）在地化課程扎根美感轉機

1. 善用人力資源

（1）部落耆老每月一次共備暨每週一次入班教學

部落松主席每月一次共備增進老師對在地文化之了解，每週一次全母語進行布農傳說和歌謠教學。

（2）家長提供資源

家長其實在課程進行中是很好的助力，可以邀請家長入班分享，或提供在地文化相關素材，如織布器、板曆、竹簍等。

2. 教師美感專業增能

參加相關美感教育和在地文化研習、讀書會、或透過相關書籍等管道，增進自己的專業知識

四、歡慶 Tamazan 在地化課程之設計架構

地利村部落舊名「達瑪巒」（布農族語 Tamazuan），達瑪巒原本為沼澤地，常孳生蚊蟲，某天忽然出現一隻大公雞幫忙將蚊蟲消滅，此後達瑪巒不再遭受蚊

蟲肆虐，故取公雞的布農族語 Tamazuan 為社名。此在地化課程植基於「生活化」、「在地化」、「藝術化」之目標來規劃設計，藉由老師多元方式教學，傳承部落獨特的慶典活動、歌謠、傳說故事、織布文化等藝術活動，以下說明設計架構（幼兒園教保活動課程大綱，2016）：

（一）設計背景

1. 原住民運動會是社區一年一度的盛會，在地利村尤其明顯，每年運動會是 1 月 1 日，希望出外的地利人也可回來共襄盛舉，社區有 5 個鄰，5 個鄰的村民都非常踴躍出席。運動會中的迎聖火更是整個活動的高潮，每年皆不同，皆以布農傳說中的故事來設計，去年以紅嘴黑鵝的故事來設計，紅嘴黑鵝從高空中滑落點燃聖火，另，表演節目有杵音表演、八部合音等，而活動進行中也有布農傳統競技，如踞木、背重接力等競賽，非常有布農特色，藉由參與運動盛會讓幼兒了解屬於地利運動會的特色及和社區長輩們一起來運動。
2. 聖誕節是信義鄉布農族人的過年，非常熱鬧，也有許多遊客湧入地利村一起歡慶聖誕節。在地利村聖誕節最大特色是拿火把報佳音，天主堂的彌撒儀式，整個村落走道都裝飾非常有聖誕味，再加上還有布農的烤豬大餐，這些都異於各國的聖誕文化，希望幼童了解地利聖誕的獨特，認同自己的文化。
3. 歲時祭是布農族的特色，其中射耳祭典是布農族人最重要的歲時節慶，透過參加祭典，各民族之間可以確認彼此家族的血源關係，更加認同自己的宗族特色。一般來說，射耳祭約在每年的四月左右，按照曆法，此時正是部落重要農作物小米收成後的農閒時刻，也是部落狩獵期的尾聲，選在此時舉行祭典，除了祭祀祈求平安之外，還有另一項重要的意義則是在經過了半年的獵捕後，能夠讓生存的野獸們獲得喘息的機會，並繼續繁殖下去，這樣才能保持生態平衡，也使下次的收穫能夠更為豐碩。希望讓幼兒了解老祖宗的智慧及愛護生態，珍惜環境永續之重要性。

（二）主題綱

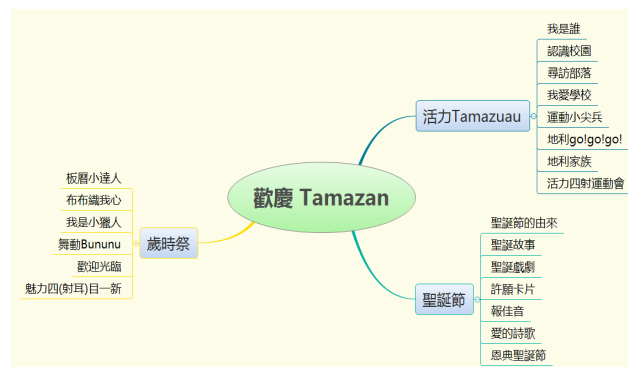


圖 2 歡慶 Tamazan 課程設計圖

(三) 主題課程架構

表 1 歡慶 Tamazan 課程設計架構

歡慶 Tamazuan			
	大班	中班	小班
活力 Tamazuan	Tamazau 小勇士	踏查 Tamazuan	校園大冒險
聖誕節	快樂！地利聖誕	唱吧！地利聖誕	哈囉！地利聖誕
歲時祭	串起 Bununu	織出 Bununu	舞動 Bununu

(四) 主題內容

表 2 歡慶 Tamazan 課程主題內容

課程主題	主題活動	對象	領域	實施內容	
歡慶 Tamazuan	活力 Tamazuan	Tamazau 小勇士	大班	身體動作與健康	認識布農傳統競技擲籃、射箭、鋸木、滾輪及捉豬活動等，並實際讓幼兒體驗鋸木的活動。
	聖誕節	快樂！地利聖誕		身體動作與健康 美感	邀請在地專家一起指導幼兒聖誕戲劇演出，另，在聖誕夜在天主堂或長老教會演出，和社區快樂過聖誕。
	歲時祭	串起 Bununu		認知社會 美感	邀請部落長輩介紹布農的傳統祭儀（播種祭、射耳祭等），讓幼兒能理解並能欣賞布農傳統祭儀的意涵。活動可運用巧克力 DIY 製作板曆，串起一整年的祭典時序。
歡慶 Tamazuan	活力 Tamazuan	踏查 Tamazuan	中班	身體動作與健康 美感 語文	到部落（土虱灣、丹大林道、天主堂等）踏查，運用五官體驗與欣賞部落的美，並能以圖像表達情緒與情感。
	聖誕節	唱吧！地利聖誕		身體動作與健康 美感	邀請部落長輩教導幼兒唱布農語的聖誕歌曲，同時到部落快閃報佳音。
	歲時祭	織出 Bununu		認知社會 美感	了解祖先流傳下來的織布文化，邀請部落耆老帶領幼兒實際操作染布及體驗織布的文化傳承。
歡慶 Tamazuan	活力 Tamazuan	校園大冒險	小班	語文 認知社會	認識校園中的植物及運動空間，請幼兒分組紀錄及分享，之後進行校園大冒險活動。
	聖誕節	哈囉！地利聖誕		語文	教導幼兒聖誕節的由來及相關故事，帶領學生到部落欣賞街道聖誕燈的裝飾，迎接聖誕到地利。

	歲時祭	舞動 Bununu	身體動作 與健康 美感	指導幼兒了解祭典儀式的歌謠及表演方式，並請在地文化專家學者指導歌謠及舞蹈，傳承老祖宗智慧。
--	-----	--------------	-------------------	-----------------------------------------------

五、結語

透過「歡慶 Tamazuan」結合社區藝術文化資源的在地化課程，提供幼兒需要運用感官的媒材與美感經驗，鼓勵並引導他們創作及拓展他們的藝術經驗。另外，也讓幼兒熟悉所生長的土地，認同老祖宗傳承的歌謠、故事暨織布等傳統藝術，期許幾年後，我們就能看見當時我們與孩子們一同種下美學種子，茁壯發芽。

參考文獻

- 教育部(2016)。教育部美感教育中長程計畫。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/61296/e0a9702c-1f05-44ec-9207-f9abf1504abc.pdf>
- 教育部(2016)。幼兒園教保活動課程大綱。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080031049200-1051201>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton Balch.



從幼兒園教保活動課程大綱看教保員美感教育培訓

許芸菲

樹人醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

一、前言

自 106 年 8 月 1 日教育部公告「幼兒教保活動課程大綱」生效至今（109）已屆滿 3 年，此課程大綱之制定，乃是教育部依據「幼兒教育及照顧法」（教育部，2018a）第 12 條的規定，為提供合宜的教保服務提升幼兒教育品質而擬定，透過幼兒園提供幼兒群體活動的機會及教保服務人員的引導，支持或幫助幼兒健全成長（教育部，2017）。「幼兒教保活動課程大綱」中明載，在個體與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智為核心的內涵前提下，將課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感等六大學習領域，以期幼兒達到維護身心健康、養成良好習慣、豐富生活經驗、增進倫理觀念、培養合群習性、拓展美感經驗、發展創意思維、建構文化認同及啟發關懷環境等九大總目標。

近幾年，教育部積極推動美感教育，師資培育及藝術教育司明定美感教育計劃（教育部，2018b），第一期五年計畫（103 年至 107 年），以美感從幼起、美力終身學為政策方向，第二期五年計畫（108 年至 111 年）強調從幼扎根、跨域創新及國際連結，這兩期計畫皆視美感教育為各級學校不可或缺的一部分。在整體美感教育推動階段，學前教育時期可謂是美感啟蒙的關鍵時期，除了家庭生活的美感經驗，最重要的就是在幼兒園中所學習到的美感體驗及機會（何惠麗、曹俊德，2017；林幸姬、方志華，2017），因此，藉由教育部在美感教育計畫中推動「幼兒園美感及藝術教育扎根計畫」方案，並將「美感」納入為幼兒園教保活動課程大綱六大領域之一等等作為，正視學前時期美感教育的重要性（林玫君，2012；黃莉雯、李玉惠、楊國賜，2018）。

而當幼兒進入幼兒園中，身兼教育及照護角色的教保員甚為重要，教保員如何協助引領幼兒探索事物的美、啟發幼兒想像力、指導幼兒藝術創作、累積幼兒美感經驗，都會影響幼兒美感的成長（林玫君，2015；陳玉婷，2014）；然而，當教保員以「幼兒教保活動課程大綱」為美感教育規劃的規準同時，教保員的美感培訓議題，包含是否具備美感的素養？是否了解美感教育？是否具備美感教保活動課程的推動及規劃能力等議題，值得受到關注。

二、美感領域的內涵

「美學」（Aesthetics）一字源於希臘文，意指透過感官察覺，產生愉快感受；而「美感」指的是由個體內心深處主動建構的一種感知美好事物的體驗（黃文樹，2015）。教育部美感教育中長程計畫（教育部，2018b）說明美感的意涵涉及「主

體」、「對象」和「經驗」三者之間的關係；美感來自「人」能夠運用其感官，去體驗、知覺各種「人事物」形式、內涵中所存有的特質，而讓人產生愉悅、幸福、舒適、激賞、嚮往、崇敬、省思等「經驗」，甚而以符號或作品去表現其經驗與意義。「美感」乃理性與感性、精神生活與物質生活之均衡調和，而臻至身心和諧健康之全人發展。在美感教育中長程計畫中，更具體解釋「美感教育」是培育美感素養的實踐作為；美感素養乃透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度、能力。因此，美感教育需引領學習者覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境。簡言之，美感就是心情愉悅之感，是人類天性的一部分，美感的養成應該來自於生活中美感經驗的累積，而美感教育，就是學習美感的察覺及感知。

「幼兒教保活動課程大綱」（教育部，2017）中，美感教育的領域目標包含：(1)喜歡探索事物的美；(2)享受美感經驗與藝術創作，皆符合美感的定義以及美感教育中長程目標。依據「幼兒教保活動課程大綱」之領域內涵所述，在達成美感領域目標之時，亦在培養「探索與覺察、表現與創作、回應與賞析」等三項能力。在美感領域的學習面向方面，希望幼兒在美感的經驗中，能連結正面的情意與產生愉悅的感受，並樂於從事有關美感的活動，以達到「情意」的學習；同時，在引導幼兒探索與覺察的過程中，透過視覺、聽覺、戲劇扮演等「藝術媒介」，協助幼兒能夠感受、創作、賞析及回應美感的活動，達成課程目標。透過美感教學的實施原則，例如：提供媒材並鼓勵幼兒探索、提供探索及創作環境、提供充裕的時間體驗各種美感、重視幼兒的創作過程、接納幼兒不同的想法，以及結合社區藝術資源等，指引幼兒學習藝術的創作並增加美感的經驗。

三、教保員的美感教育培訓

以本文作者長時期針對教保員在幼兒園教學現場的觀察，教保員的美感素養、推動及規劃美感教保活動課程的能力來自於：

(一) 學校專業的養成

目前教保員多數畢業於各大專校院幼兒保育科系，在其大專院校系科課程規劃中，除了教育部規範的「教保專業知能課程」至少 32 學分外，多有涵蓋音樂、藝術、戲劇、遊戲、律動等相關課程內容，故教保員對於「幼兒教保活動課程大綱」中美感教育的領域、能力、課程目標及學習面向多有理解，並藉由學校課程內容、至幼兒園見習或實習的方式，強化美感教學的設計能力，並實踐於教學現場。然而，學校提供的專業養成教育是否符合幼兒園美感教學現場的需求或是具備足夠美感能力建構幼兒的美感發展，有賴幼兒園所與大專校院幼保科系密切合

作探討。

（二）藝術技能的學習

部分教保員的美感素養及技能來自於過往的才藝課程學習，不論是童年時期學習器樂演奏或是參加美術繪畫班，均提供教保員基礎的美感媒介技能，故教保員能善用自身的藝術專長，正向的態度，並經由本身的學習經驗，設計美感活動，實施美感教學，引導幼兒學習創作，促進幼兒美感的經驗值，提升幼兒對美感學習的興趣。至於未有藝術技能進修或學習機會的教保員，是否能利用多元管道自我學習，強化視覺、聽覺、戲劇等藝術媒介的技能，以利協助幼兒實踐美感教育應是所有教保員的課題。

（三）興趣的投入

部分教保員因個人對於藝術的興趣，參與和自己興趣相符的活動，例如參觀展覽、聆聽音樂會、觀賞劇團表演、體驗藝術課程等等，當教保員因為興趣，慢慢有了美感心得，拓展美感的視野，增進個人的藝術情意經驗，即可透過個人的美感素養以及對於生活環境的美感體驗，帶領幼兒探索各式美感媒材的學習面向，感受美感的情意。值得深思的是，生活美學素養的提升並非一蹴可幾或是參與活動後有立竿見影的美感體認，教保員如何提升自身的美感興趣並持續培養美感品味，進而影響幼兒對美的感受並協助幼兒奠定美感的終身基礎，當是每位教保員的美感使命。

（四）在職專業發展

隨著美感教育的推動，部分教保員因教學工作所需，會透過藝術相關的進修、研習、工作坊、聽講、觀摩、社群交流、同儕討論等方式，快速地獲知各項美感活動消息、美感知能、美感教育資源，甚至在美感教學時有可諮詢的對象與管道，藉此提升能夠實際運用於課堂中美感教學的能力，透過自我美感能力的增能方式，教保員能理解「幼兒教保活動課程大綱」美感領域之內涵，精進美感教學品質。相對地，教保員增加美感專業能力的同時，提升美感教學能力的自信心亦是教保員美感培訓不可遺漏的部分。

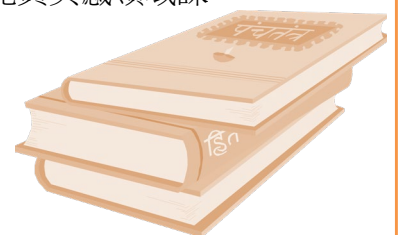
四、結語

美感，是人類對於美的感受與認知，在學前教育現場，教保員依據「幼兒教保活動課程大綱」有關美感的教學指引，實施美感教育，協助幼兒探索美的事物，創造美的創作，表達美的感受，累積美的經驗。綜整所述，教保員身負幼兒美感

教育啟蒙的重責大任，唯有教保員本身具備美感教育的正確觀念和態度，強化專業美感知能，懂得運用及結合在地美感資源，才能協助幼兒透過覺察與感受，探索、創作、欣賞美的事物，引領幼兒累積認識美感、體驗美感、表達美感的能力。期盼透過強化教保員對於美感的素養與認知，在幼兒園自信地實施「幼兒教保活動課程大綱」美感領域的內涵，讓美感教育及早在學前階段播種，培育每一位幼兒成為的美感小種子。

參考文獻

- 何惠麗、曹俊德（2017）。美感教育對幼兒園發展之探究。**學校行政雙月刊**，113，37-55。
- 林幸姬、方志華（2017）。由幼兒園美育課程輔導經驗省思幼教師美育培訓。**臺灣教育評論月刊**，6(3)，120-128。
- 林玫君（2012）。台灣幼兒園課綱美感領域學習指標發展初探-以戲劇指標與量表之建構歷程為例。**當代教育研究季刊**，20(4)，1-44。
- 林玫君（2015）。**幼兒園美感教育**。台北市：心理。
- 教育部（2018a）。**幼兒教育及照顧法**。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=h0070031>
- 教育部(2018b)。**美感教育中長程計畫**。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/61296/e0a9702c-1f05-44ec-9207-f9abf1504abc.pdf>
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。
- 陳玉婷（2014）。臺灣幼兒教保人員美感素養之研究。**教育資料集刊**，61，1-32。
- 黃文樹（2015）。**幼兒園美感教育**。桃園：獨立作家。
- 黃莉雯、李玉惠、楊國賜（2018）。從現代美學觀點探討幼兒員美感領域課程。**學校行政雙月刊**，116，49-63。



大專校院休退學之因應： 淺談大學生生涯發展與大學不分系

何凱維

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士候選人

崇仁醫護管理專科學校老人服務事業管理科專任教師

陳斐娟

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所副教授兼諮商輔導中心主任

一、前言

依據教育部統計，目前大學錄取率超過 90% 以上的趨勢下，進入大學校園學習已是多數青少年生涯學習歷程的必經階段；而在大學錄取率提高的同時，每年卻也有為數不少的大學生從大學校園中休退學而離開校園；大專校院學生之休退學率逐年上升，亦顯示當前大學生在其生涯發展過程中可能出現徬徨與猶豫的現象，以及大學教育中相關生涯輔導、生涯課程已不符現今大學生之需求。進一步分析 107 學年休退學原因，大專校院學生休退學原因中休學者有 14.7% 為志趣不合，退學者更有 24.6%，顯示每五位退學學生中就有一位認為所學科系與自我興趣不符合的情形。進言之，大學生應該要在進入大學前即明確自己的志趣，抑或是透過大學教育以尋求本身的職志，不僅是大學生本身該進一步省思，更是各校該衡酌其系所學制之規劃與推展。

而在高教環境供需逐漸失衡下，學校面臨少子化的衝擊，除要面臨招生上挑戰，更要預防每一位學生流失，維持整體校務經營與運作。因此在如何考量大學生生涯發展歷程建立有效學習制度，提升學生學習成效，符應學生學用合一的期待，降低因自我興趣不合而導致的休退學率，實為學校永續發展的重要策略之一。而為提供學生有更多探索志趣、適性學習的機會與彈性，許多大學推出不分系學士班，期透過跨領域的課程設計，紓緩學生系科選擇的焦慮，以提供更符合學生生涯發展需求的學習方式，進而降低越來越高的休退學比例。

二、大學休退學與大學生生涯發展

「系上課程跟我想的不一樣，但我也不知道自己喜歡什麼？」、「我不知道自己為什麼來念大學？是父母要我念的。」這些是筆者多年在大專校院擔任輔導工作面對休退學學生時，學生常見的回應；李沂蓁、郭瓊灑（2015）指出大學生生涯未定向之因素中包含對於自我探索的不足及對於教育或職業世界資訊的缺乏等等因素，對照教育部休退學的統計資料可以發現其中除了工作及經濟因素外，「志趣不合」是大學生休退學的重要因素之一，面對逐年升高的休退率及休退學因素，筆者試從大學生的生涯發展任務來探討大學的休退潮。

(一) 大學休退學之分析

依據教育部統計，107 學年大專校院學生人數 124.5 萬人，申辦休學人數計 7.7 萬人，休學率為 6.2%，退學人數計 8.9 萬人，退學率為 7.2%；近 5 年大專校院學年間申辦休學人數在 7.7 至 8.0 萬人間，退學人數在 8.7 至 9.2 萬人間，觀察近 5 學年休、退學率，休學率分別提高 0.4% 及 0.7%。而進一步分析其休退學原因中，以近三年六個學期為例，因志趣不符而休學比例平均每學年約佔 12-13%；退學比例每學年平均約佔 23-24%，近三年因志趣不合休退學比例如下表。

表 1 107 學年度休學因素一覽表

因素	工作需求	志趣不合	論文撰寫	成績不佳	傷病	經濟困難	兵役	出國	其他
休學	25.1%	14.2%	8.5%	7.1%	5.4%	4.9%	4.3%	3.7%	26.7%

資料來源：教育部統計處。

表 2 107 學年度退學因素一覽表

因素	逾期未復學	志趣不合	逾期未註冊	成績不佳	工作需求	其他
退學	33.2%	24.6%	17.7%	11.3%	3.9%	9.2%

資料來源：教育部統計處。

表 3 近三學年因志趣不合休退學比例一覽表

學期	105-1	105-2	106-1	106-2	107-1	107-2
休學	11.58%	12.5%	12.69%	13.15%	12.48%	14%
退學	27.79%	19.44%	30.47%	18.49%	28.35%	18.8%

資料來源：教育部統計處。筆者自行整理。

從上述資料中可以發現大學生休退學原因中，「志趣不合」已是難被忽視的原因之一，大學階段是個人探索自我生涯方向並能確定生涯目標的階段，因少子化的現況，目前大專院校錄取率已接近百分百，想要念大專校院並非難事，但能否知道並選擇符合自己志向的科系卻非易事。薛曉華（2006）研究即發現，有超過一半以上大學生自覺所讀科系不符合自己原本想像，更有超過三成以上學生想轉系；這與筆者自身在校園面對休退學學生進行輔導時之經驗相符，學生們在進入大學階段後仍對於選擇的科系及自我未來生涯感到懷疑，例如發現系所課程與自己原先所想不同，甚至是不清楚自己的志趣，對於自我產生懷疑與探索，有些則是在不同的志趣中遊走，進而希望透過不同的學習領域或經驗來滿足自我對於生涯的探索；因此這些同學往往感受到與自我期待或需求的落差而選擇休退學，而休退學原因則註記為「志趣不合」。

(二) 大學生的生涯發展

「生涯發展」(career development) 是一生中連續不斷的歷程，發展的目標在對於自我及生涯的認同，並增進生涯規劃與生涯成熟度，是終其一生的行為過

程和影響，導引出個人的工作價值、職業選擇、生涯型態、角色整合、教育水準和相關現象等（呂春嬌，2012）。因此在連續不斷的生涯發展歷程中，不論在每一生涯階段中都有其任務及所需建構達成的目標。

依據 Super 的生涯發展階段論，個人的生涯發展是持續變動的，而大學時期是個人在「探索期」的階段（吳芝儀，1996），在此階段中個體最重要任務即在於透過認識自我、認識外在環境、蒐集生涯資訊，並能做出生涯決定展開生涯行動；金樹人（1997）對於大學階段中四年的生涯議題學習，分為大一新生定向與適應，大二自我評量與探索，大三設定目標與接受現實考驗，以及大四謀職準備並為自我生涯決定負責等。而從逐年升高的大學生休退學比例，及因為「志趣不合」而產生的休退學現象，都顯示大學生亟需對於自我生涯發展、志趣有進一步探索與釐清；Kelly 和 Lee（2002）指出生涯未定向是當個人沒有能在教育上或職業上做出選擇。

綜合不同學者所述大學階段即是個人開始進行職業的試探活動，發展職業技能，設定職業目標，以作為就業準備之階段，由此可見，大專校院學生在大學階段生涯發展仍處在探索、生涯轉換的過程，其生涯的發展目標仍然在對於自我內在的職業興趣、外在的職業環境再做探索，並且透過內外資源的掌握以設定未來目標，因此在生涯發展上仍有許多的變動與不確定性，對於自己的生涯仍是未定的。綜合上述，大學階段的學生對於個人的價值、興趣與性向仍然感到疑惑，急需要在此階段中探索發展自我的生涯定位，並建立自我認同。

三、大學生涯課程限制及大學不分系規劃

「學業志趣」因素在學生休退學原因中實為一重要的影響關鍵，我們亦可發現現今學生之學習定向較為模糊且延遲，許多學生仍不知自己的興趣在哪，甚至不知道自己所修讀的科系是否符合自己的志趣，以及如何在學習的過程中探索、發掘自己的學習方向，而協助學生如何定向自我「學業志趣」更已成為大學教育中，教學單位及輔導單位應共同協助學生的目標之一。大學生涯輔導教育的重要目的之一，即在於協助大學生增進對自己的瞭解、建立目標，並能成為自己理想中的人（柯今尉，2012），然而當前各大學階段之生涯發展課程能否協助大學生之生涯發展，以下從當前大學生涯課程的限制及大學不分系的規劃來探討大學生的生涯輔導。

（一）大學生涯課程之限制

田秀蘭（2000）對大學生涯規劃課程研究指出，大學生涯課程已不能僅止於認識自己、認識工作世界、以及決策計畫或謀職技巧的教導，更應重視對於生活

志趣及生命意義的探尋。劉麗薇（2006）針對大學生涯課程的探討指出，目前大學生涯課程面臨無法滿足學生多元需求、時間不足及課程與系所合作不足等問題。依據目前多數大學生涯規劃、生涯發展等相關課程多由通識教育中心開設，授課對象非單一科系學生，故實無法針對不同需求學生進行更深入的討論，亦無法深化對於每位學生的生涯輔導，其次因課程多為通識課程，修課人數多屬大班級授課，更容易影響每位學生參與程度，此外目前大專校院開課的方式，通識教育中心即為單一運作教學單位，甚難契合不同系所學生的不同生涯需求。筆者以自身開設生涯規劃與發展課程之經驗，其所遭遇之限制可從「課程面」、「教學面」、「學生面」來說明。

1. 課程面

生涯規劃、生涯發展等相關課程多定位在通識課程，因此在課程規劃下涵蓋的是多元生涯議題，然也因此較難深入針對某類群或科系學生探討其個別化的生涯需求，此外課程的開設也較難跨領域不同系科。

2. 教學面

課程雖積極連結業界師資資源，但在每學期時數固定、開課資源固定情形下較難廣泛連結不同領域師資共同參與；此外課程的開課人數相對較多，在教學上多為講述式或分組討論方式進行，對於學生個別化的問題，較難有實質且深入的探討。

3. 學生面

學生生涯探索需求除越來越多元外更有個別差異而有所區別，因此當學生因個別差異而衍生的個別化需求越來越高時，如何滿足不同學生的不同需求，是當前對於大學生生涯輔導所急需滿足的。

因此當現階段大學生所需的生涯發展、生涯轉換甚或是生涯抉擇時，較難以從所修習的生涯發展相關課程中獲得所需的協助，大學教學與輔導環境中，對於生涯輔導應有更多的資源整合性與服務持續性。

(二) 大學不分系規劃

在面對逐年升高的休退學比例，建立大學初期階段不分系教育方式，協助學生在大學階段仍能持續探索其生涯興趣，建立其跨領域多元學習；臺灣大學規劃最快於 111 學年將設不分系學系，此外成大、清大、交大、政大及陽明及多所科技大學都有學院陸續推動不分系的學位學程，顯示提供學生更多元的學習與生涯探索，打破原有的教育制度更能培育符合現代社會多元跨域的學習方式。

王秀槐（2016）對國內外大學前段不分系制度的探討中，針對國內 37 所實施前段不分系的大學科系進行課程分析，目前國內實施模式可歸納為三類：

1. 前段不分系，後段分系：採前段不分系，後段分系的方式設計，前段統一招生，後段則在院內或跨院選系。
2. 前段不分系，後段選主修：採前段不分系，後段提供多元學程的方式設計，前段以專班方式招生，後段則在院內或跨院選主修的方式進行。
3. 整合領域學程：採跨領域性質以學位學程方式設計，打破原有科系建置，將以往不同科系的相關課程整合成一學程。

從上述不分系規劃模式發現不論何種模式，其大學不分系的價值就是希望能讓學生找到自己人生的方向，透過多元探索的方式去確認，而老師的責任是在於引導而非只是教導；從促進大學生生涯發展與探索的面向觀之，不分系的設計能打破過往單一學科領域限制，課程結構能更強調跨領域的自主規劃與學習，讓學生能透過多元探索來學習跨領域的知識內涵，進階以跨領域的實作，最後能專精於特定領域的選擇，符合大學生生涯發展之需求。

四、結語

本文從休退學率檢視大學生因各項原因中止求學，更偏重「志趣不合」因素之探討，並據以檢視大專校院輔導機制及其可改善之處，期能透過不分系之規劃，讓尚未確認志向的大學生稍有彈性探索的時間與空間；大學不分系的規劃以減緩分流，藉以促進不同領域跨專業的知識交流，這也是反映了全球化、知識經濟下創新知識與跨越學科疆界之趨勢，更符合先進國家大學課程跨越界線與統整的潮流（薛雅慈，2013）。大學階段不論在生涯發展、探索上仍是持續探索、釐清與轉換的重要階段，如何在適應發展、多元化知識學習的趨勢下，降低大學生因自我興趣、志趣不合而導致的生涯與學習中斷，筆者提出以下建議：

1. 規劃「跨領域專業」的不分系課程，打破原本科系建置，透過不同領域及專業的不分系課程讓學生能在大學階段探索不同領域的學習。
2. 改善大學科系分流制度，規劃前段不分系學程，以大一、二不分系或分學院不分系方式，提供學生更多元化、跨界的探索學習機會。
3. 結合通識課程和學生生涯諮商輔導，培養學生通識素養及奠定基礎，並強化校內學生生涯諮商輔導單位角色與功能，落實個別化的生涯輔導需求。

隨著現今數位化與變遷的時代，強調多元與跨領域的學習，教育方式更需要與時俱進，高等教育從過往培育「專才」的教育模式走向培養「通才」的模式，

給予學生更大的自我探索、學習和選擇的空間，「跨領域」學習已是教育的趨勢，大學「不分系」便是因應教育變化及個人生涯發展的趨勢。然而我們亦當慎思在在「跨領域」學習的趨勢下，雖然能提供學生更多元的生涯探索與生涯進路的選擇，但畢竟在臺灣現有強調「學歷」，各專業科系本位建制的制度下，學校應考量各校不同的校園文化與校務經營，設計更嚴謹的不分系制度與配套措施；教師們也應打破原本專業間的藩籬，透過跨專業合作改進已漸趨僵化的教學方法提昇自身「跨領域」的教學能力；而大學生們則必須瞭解「不分系」的設計是在提供自我更多元的生涯探索選擇契機，以讓自我找到適性的生涯發展。主動休學與被動退學都是學生在人生道路的抉擇，然而在可掌控的因素下，高等教育體制與大專校院學程設計、課程規劃、輔導機制如何提供學生適時適當協助，發揮實質效能。蘇格拉底曾說「教育不是灌輸，而是點燃火焰。」，協助學生們找到志趣所在，確認方向，實屬教育工作者的職志，也是必須承擔的責任。

參考文獻

- 王秀槐（2016）。**適性探索與知識統整：國內外大學前段不分系制度探討**。國立臺灣大學教學資源網。取自https://ctld.ntu.edu.tw/fd/teaching_resource/page1-1_detail.php?bgid=2&gid=19&nid=458
- 田秀蘭（2000）。大學生，你在想什麼？——談大學生的生涯決定困難與生涯想法。**輔導季刊**，36(2)，24。
- 林曉雲、吳柏軒（2020）。**史上新高 13.38%大專生休退學**。自由時報（2020年4月27日）。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1368596>
- 吳芝儀（1996）。**生涯發展的理論與實務**。臺北，揚智文化。
- 呂春嬌（2012）。國家教育研究院辭書。**圖書館學與資訊科學大辭典**。
- 李沂綦、郭瓊灑（2015）。**國內大學生生涯猶豫現況與相關輔導策略**。「2015性別、家庭與生涯學術研討會—翻轉家庭與職場失衡」學術研討會會議論文。
- 金樹人（1997）。**生涯諮商與輔導**。臺北，東華書局。
- 柯今尉（2012）。政策論述：生涯輔導與職涯探索。**高教技職簡訊**，66，8-10。
- 教育部（2020）。大專校院學生休、退學概況及就學穩定情形。**教育部統計簡訊**，第124號。

- 劉麗薇（2006）。探討大學生涯規劃課程是否符合大學生生涯發展的內涵-以朝陽科技大學為例。止善，創刊號，65-80。
- 薛曉華（2006）。大一新生實施延緩分流制度析論-從當代知識信念與大學生選系現況談起。臺灣高等教育研究電子報，3，1-12。
- 薛雅慈（2013）。臺灣高等教育各學門實施前段不分係課程的知識理念探討-全球化之事生產模式轉變之分析。課程與教學，16(4)，1-34。
- Kelly, K. R., Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326。



師資生應具備代間關係課程素養

林美杏

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

莊宗倩

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

鄭雅婷

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

「代間關係」(Intergenerational relationship)的認識與學習課程，是師資生需要面對與了解之議題，因他們肩負著未來協助指引學生傳承的使命，雖然他們無法取代「代間關係」之互動，但是透過課程活動的安排，將能影響與拉近「代間關係」之疏離感。而「代間關係」係指，世代之間知識、情意、技能、智慧、規範和價值觀的轉移，且提供目標、終身學習與世代之間分享知識和經驗的機會 (Aemmi & Moonaghi, 2017)。

陳靜毅 (2019) 認為，面對目前社會結構的改變，老化現象勢必產生許多的問題，如何面對超高齡所帶來的衝擊，用正向的態度和高齡者互動是每個人要學習的課題。而世代之間的分離和有限的接觸所形成的缺憾，包括對有意義的關係以及社交情感的增長與支持，在學習理解方面獲得價值的機會將更少，而兒童和青少年的智慧和技能，也會失去活力與學習愛的機會。另一方面老年人對新技術與新技能的支持和獲取，也會有所隔閡與短缺 (Aemmi & Moonaghi, 2017)。所以師資生應具備代間關係課程素養，也將是師資培育過程應該努力的方向。

二、師資生應具備代間關係課程素養的理由

「代間關係」是每一個人都會接觸的關係，也是生活中需要學習和面對的基本關係。如何創造和諧的家庭關係，對學生來說「代間關係」是家庭生存所需的精神支持之一，也會影響他們日後人生觀的形成。「代間關係教育」可以幫助子女身心靈健全發展、建立良好的家庭環境、營造安和樂利的社會及創造美好遠景與輔助社會變遷中的家庭功能等。所以「代間關係課程素養」將可以推展現代祖父母與父母良好的教育之道，進而培養身心健全的下一代等重要性。研究者歸納統整學者 (朱婉玲, 2007; 陳怡真, 2007; 彭雯彩, 2019) 提出「代間關係課程素養」之觀點如下：

(一) 環境教育課程素養

社區資源中的長輩參與環境教育，所形成的代間環境教育對長輩或幼兒皆有益處。幼兒可以增加社交技能，改善學業表現和增加穩定學習，達到正向模範的

機會；長輩者可以增加社會化機率學習，增加情感扶持改善健康。因此，環境教育活動對環境教育與代間課程兩領域銜接上有很大的貢獻。

（二）方案學習型態素養

發展代間方案增進世代之間的互動，因為兩代間方案是一種學習型態，而兩代之間為了個人及社會利益，進行一系列有意義且持續性的交換資源和學習，達成老年人服務老年人、老年人服務年輕人、年輕人服務老年人等，然後一起參與非正式的學習活動，而代間方案發生於老年人與年輕人雙方在學校社區或工作場所等情境中的互動與學習的過程。

（三）老化教育課程素養

老化教育課程搭配老化體驗活動外，規劃與老人接觸互動課程是必要，且深受學生歡迎的。安排高齡者直接正面的互動接觸，可產生新的了解與體悟，協助學生適時修正原先錯誤的迷失，有效提升對老人的正向態度。對學生而言，提供學生走出校外進入社區，除轉換學習的情境是備受學生喜愛，也可以利用社團活動時間進行戶外老人機構參訪，藉由老人團康互動及從事老人服務學習的志工活動，進行豐富而多元的代間接觸，增進學生深刻的體驗，確實減低對老年人的歧視而達到教學所需的成效。

三、師資生應具備代間關係的課程素養與關聯應用能力

（一）師資生應具備代間關係之課程素養

「代間關係」課程素養，主要是介紹代間關係教育的意義與內涵，從各種理論觀點來認識代間關係，引導學生落實代間關係之教育知能策略，透過課程活動與主題作業發揮學生團隊合作精神，及落實代間關係教育於日常生活中，進而能規劃設計代間關係之相關活動。所以研究者透過設計的教學大綱內容及班級上課模式，例如：Moodle 平台互動、影片欣賞、製作爺爺奶奶故事小書與分享、小組帶領爺爺奶奶遊戲、小組作業、製作訪談爺爺奶奶報告 PPT 與影片等方式來增強學生此方面的素養。課程之學習重點為：學習「代間關係」教育的意義、重要性和理論；學習代間關係教育應用之現況；參訪親職教育機構與分享親職教育計劃與策略之報告。

在完成本課程後，同學將可以獲得：了解代間關係教育的理論及發展、評析代間關係教育相關研究、應用及發展過去代間關係教育相關的研究結果在自己的工作領域中等三個目標。此外，研究者期待學生之學習成果，將可以展現下列能

力，分別為：能展現幼兒教保之專業知能、能展現教育產業之專業知能、能展現家庭教育之專業知能、能具備對幼兒家庭同事社區等之倫理信念與責任感、具備教育服務與人文關懷之能力、能具有教育實務創新之能力、具備人際溝通與團隊合作的態度與能力。

（二）師資生應具備代間關係之關聯應用能力

「代間關係」之學習歷程將做為教學領域發展之基礎應用，例如：理解代間關係教育意義與特色，進而建立學生代間關係教育企劃能力，並運用代間關係教育理論的計劃與方法，發展代間關係教育專業能力並應用於未來職場。學習代間關係教育理論與策劃之未來應用，引導學生落實代間關係教育的特性應用於工作職場上，且能展現正確的代間關係教育態度與解決問題的能力，及運用代間關係教育的方法或技術，發展於教育相關產業。

四、結語

師資生應具備代間關係課程素養，當大專院校的任課教授備課時，需思考並採用生活化之議題，導入介紹代間關係教育的意義與內涵，從各種代間關係理論、觀點與論述來引發學生認識代間關係之學習動機與興趣。並引導學生落實代間關係教育知能的方法與策略，進而透過課程活動與方案學習設計等作業，落實代間關係教育之精神於日常生活並運用於實務領域，規劃與設計代間關係之相關活動以利進行代間關係教育，協助學生進行團隊合作與分享，透過其學習歷程之蒐集資料訊息、整理資料訊息與達到思考和解決問題等，以挑戰學生學習能力與思考能力。

參考文獻

- 朱婉玲（2007）。*幼兒機構實施代間方案之歷程-以創造性藝術課程活動為例*。私立銘傳大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳怡真（2007）。*老幼代間環境教育課程建構之探究-以基隆市某國小附幼為例*。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳靜毅（2019）。*老化教育融入幼兒園教保活動之主題課程研究*。私立南開科技大學福祉科技與服務管理系碩士論文，未出版，桃園市。
- 彭雯彩（2019）。*老化教育課程融入教學對國中生的老人歧視態度之影響*。私立南開科技大學福祉科技與服務管理系碩士論文，未出版，桃園市。

- Aemmi, S. Z. & Moonaghi, H. K. (2017). Intergenerational Learning Program: A *Bridge between Generations*. *Int J Pediatr*, 5 (12), 6713-6721.



技術型高中兼課鐘點增加是 108 課綱實施惹的禍嗎？

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校教師兼教務主任
國立虎尾科技大學機械與電腦輔助工程系兼任講師
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

108 學年度新課綱實施多元選修和彈性學習課程之後，部分學校反映教師平均兼課時數過高，教師負荷過重。其實 108 新課綱是壓垮駱駝的最後一根稻草，其實最主要是進修學校無員額編制、實用技能學程和綜合高中的員額編制長期不足，本來大多數學校兼課皆飽和，再加上 108 新課綱實施才突顯出長久存在的問題。

論者認為下列其中 9 點：(1)教師員額編制應該皆一致。(2)因地制宜核給專案教師。(3)提高專任教師的基本鐘點。(4)放寬行政教師的兼課時數。(5)降低班級人數可以不用分組。(6)放寬退休教師返校兼課上限。(7)增設專業的專責教師。(8)各校教師法定員額應該儘量聘足。(9)嚴格實施教師上班 8 小時。對兼課問題有一定影響，若可以改善並降低疑慮，社會大眾、學生家長暨各校老師對 108 課綱一定會更加支持，推動新課綱亦會更順遂。

二、產生兼課過多的原因

全國高中在 108 學年度平均兼課超過 5 節學校數總計有 65 所。依據國教署統計資料（會議資料），108 學年度第二學期全體學校實聘教師（總兼課數為 64,645 節，兼任教師分擔 8,112 節）平均兼課節數為 5.06 節，107 學年度全體學校實聘教師（總兼課數為 63,821 節，兼任教師分擔 8,088 節）平均兼課節數為 5 節，平均增加為 0.06 節。由上列資料可以看出 108 課綱實施增加的節數真的不多，所以被詬病兼課鐘點過多，它真的被誤會了。因為兼課鐘點過多是長期存在的問題，以技術型高中為例，增加兼課鐘點的主要原因有下列 6 點：

(一) 實用技能學程增加兼課鐘點

依高級中等學校組織設置及員額編制標準，工業及藝術類：每班置教師三人。實用技能學程日間授課每班置教師一人，每滿四班增一人（教育部，2018）。在上位者，長期認為實用技能學程可以採用相關的科內教師支援即可，殊不知工業類實用技能學程的實習課程比職業類科還要多節，而且學生人數達 25 位即採分組上課（方慶豐，2018a）。

因此，實用技能程導致兼課增多的原因有二：(1)實用技能學程每班僅核定一位教師，但工業類每班核定三位教師，故實用技能學程其教師員額明顯不足。(2)實用技能學程的實習課程相較於職業類科多，而且工業類皆要分組上課，故上課時數會增加很多節。

(二) 進修部增加兼課鐘點

依高級中等學校組織設置及員額編制標準，進修部：每班置教師二人，並得由學校現有教師兼任（教育部，2018）。但目前進修部皆無員額編制（早期部分學校有員額編制），其課程皆由日間部教師兼課。中部某技術型高中 108 學年度全校兼課 10.83 節位列全國兼課第二名，其進修部有 17 班，增加大約有 600 多節課程，其中 293 節皆請校外其他學校教師或者相關科系畢業的大學生來兼課。本校進修部全部僅有 3 個班級即一年段一班，全部上課時數大約 100 節，皆由日校教師來兼課。故論者認為兼課時數太多主要是因為進修部所產生，但這問題存在很久，此次是因為新課綱新增多元選修和彈性學習，才讓進修部長期存在沒有員額編制的問題浮上臺面。

(三) 綜合高中分組增加兼課鐘點

依高級中等學校組織設置及員額編制標準，綜合高中學程：每班以二點五人為原則（教育部，2018）。綜合高中新增鐘點的原因有三：(1)教師員額比工業類科每班少 0.5 位。(2)綜合高中學程其專業類科達 25 位學生即需要分組上課。例如，本校大部分皆為工科，故依規定當學生達 25 位即要分組上課。(3)不同學程其相同課程亦要分組上課。例如，電機和電子學程各有其電子學，但各科認為內容有差異而且重點不一致，故要分組上課。再如，應英與社會學程其國文因應英學程是參加四技二專統測，然而社會學程要參加大學學測，故亦要分組上課。

(四) 108 課綱新增多元選修、彈性學習課程

吳柏軒（2020）指出：因應 108 課綱實施，多元選修增加，全國高級中等學校教育產業工會發現，高中端分組分班授課增加 1.2 倍至 1.5 倍，但至今教育部仍讓高中老師拚命過勞兼課，不顧教育品質，強烈呼籲，應正視高中教師員額增加議題，避免影響師生。此外，全中教指出，為推動 108 課綱，國中小教師編制員額數提高，但高中教學科目更多，且多元選修、校訂必修、分組教學等變革，政府卻完全沒有增加教師員額，實施 1 年來，僅用「救急」方法放寬教師每週超鐘點時數，由原定的 6 節課放寬為 9 節課，卻治標不治本，忽視教師健康及教學品質。

（五）108 課綱急病亂投醫亂補助

教育部實施 108 課綱隨即提供行政協行教師鐘點費和課程諮詢師鐘點費補助。又因新增多元選修和彈性課程新課程，提供新增課程鐘點費補助其立意良善。但上位者考慮不周全，因為行政協行教師鐘點、課程諮詢師鐘暨新增課程鐘點費全部列入基本鐘點內，導致各校的兼課時數再提高。

（六）學校教師員額未聘足

以上列中部某技術型高中其兼課節數達全國第二名，但該學校教師法定員額有 147 位，核定員額有 109 位，其正式教師僅 98 位，表示該校有 38 位教師未聘，全國排名第 3 名。該校為何不聘足教師來減輕兼課問題呢？

三、改善兼課太多的方法

（一）教師員額編制應該皆一致

教師員額應該以班為單位核給教師員額。目前的制度獨厚職業類科，但配合政策推動綜合高中每班核 2.5 位，需要照顧的實用技能學程每班只核給 1 位教師。此外，擁有最多家庭弱勢和學習弱勢的進修部無員額編制，全部皆由日間部教師兼任、外校教師兼任或者相關科系畢業的人士來兼課。試想，這對弱勢的進修部學生公平嗎？

目前全國很多學校皆停招綜合高中，因為辦理綜合高中分設多種學程皆要分組上課，然而教育部補助的鐘點費不足以支付，導致學校運作困難。而且最近幾年其設備費皆未補助，令辦理的學校紛紛停辦。

實用技能學程之課程設計是因應九年一貫課程及後期中等教育新課程實施，是延續國中技藝教育課程，為具有技藝傾向、就業意願和想學習一技之長的學生所設計的學習環境。其實習課程相較於職業類科多，故產生很多實習課程，若不能比照職業類科每班 3 位教師，校內教師一定無法負荷所產生的課程。

進修部的學生大部分都是學習最弱勢或家庭弱勢，最需要照顧但卻最不受教育部重視。此外，進修部的上班時間為下午 14：00～22：30，任課教師要犧牲與家人相處的時間，但鐘點費與日間部授課一樣。大學教師在日間與夜間或假日授課其待遇是不相同，故導致優秀的教師至進修部授課的意願不高，在此惡性循環之下，教學品質每況愈下，影響進修部學生學習成效（方慶豐，2018b）。

（二）因地制宜核給編制外專案教師

目前大學有編制外的專案教師。技術型高中亦可以因專案計畫核給專案教師，待申請的原因消失其專案教師亦給予解聘。其優點有二：(1)專案教師誘因比代理教師高，因為只要申請的原因未消失即持續聘請。因此專案教師會全力以赴，讓申請的理由不會消生。(2)學校因專業教師全力以赴故計畫得以持續辦理。如此一來即可以創造專案教師與學校雙贏的局面。

（三）提高專任教師的基本鐘點

目前高中專任教師基本鐘點為每週 16 節。通常要資深教師才有機會當專任教師，每月上 64 節課月領 7~8 萬，即每上一節課領 1000 多元，此尚未包括年終獎金和考績獎金。此外，公立專任教師沒課即不到校，人事室亦都未曾要求應該在校 8 小時。導致行政人員不好找，教師們爭取專任教師，可以在大部分人皆在上班（星期一～五）去遊玩，既可以不用人擠人，其費用亦較便宜，真是一舉二得。論者自 90 學年至西螺農工服務即擔任行政工作迄今，未曾中斷行政工作，經長期觀察專任教師著實應該提高其基本鐘點至每週 18 節。其優點有三：(1)可以有效降低教師爭取當專任教師的意願。(2)增加教師擔任行政工作的誘因。(3)改善社會民眾對教師的印象。

（四）放寬兼行政教師的兼課時數

高中兼任一級主管相當簡任第八職等的行政教師其主管加級每月\$6,950 元。大學教授兼任一級主管的行政教師其相當簡任第十二職等每月\$27,280 元。大學與高中教師其主管加級每月相差超過貳萬，真是同工不同酬。論者認為放寬行政教師兼課時數其優點有二：(1)可以提高教師兼行政的意願。目前很多都是年輕教師在擔任行政工作，而且剛出社會需要買房子、車子，需要多兼課賺錢。(2)可以有效改善目前各校兼課鐘點的情況。因為兼行政教師的課程少，部分工作可以回家做。

（五）放寬退休教師返校兼課上限

目前規定退休教師返校兼課上限是 12 節。但當初有許多教師是評估退休福利佳，才選擇退休。殊不知此次修法是採取溯及即往導致許多教師怨聲載道，故何不借此機會提高退休教師可以返校兼課上限到 15 或 18 節。此舉有三項優點：(1)退休教師可以協助解決各校兼課過多之問題。(2)退休教師回原校任課其環境設備和機器非常熟悉，在教學上可以無縫接軌。(3)借此可稍為平息退休教師之怨氣，促進社會和諧。

(六) 降低班級人數可以不用分組

近幾年教育部每年持續降低班級人數，目前每班核定人數為 35 位。若可以調整為每班低於 24 位其優點有二：(1)不用分組即可以有效減少兼課鐘點問題。(2)因應少子化讓所有學校皆有學生可以教，避免學校倒閉產生流浪教師問題。

(七) 增設專業的專責教師

108 課綱補助的行政協行教師鐘點費、課程諮詢師鐘點費，論者認為不應該補助。因為它導致大家私相授受，或者相互爭奪，對工作助益真的不大。因為行政工作有其專業，找一位協行教師其工作的內容由工讀生即可以做。因此教育部應該給學校聘請專責教師來負責固定的業務。例如，學生學習歷程檔案和課程諮詢即應該以補助的經費聘請 1 位專責的教師來負責，論者認為這才是可行之道。

(八) 各校教師法定員額應該儘量聘足

各校教師的法定員額與核定員額部分學校落差太大，代表有多數學校未聘足教師，導致兼課太多。以中部某技術型高中即有 38 位教師未聘，其原因有三：(1)擔心少子化，未來減班其教師要何去何從。(2)實施校務基金之後，不聘足教師員額可以節省費用。(3)校內教師樂於兼課。本校的法定員額為 120 位，核定 117 位老師，幾乎聘滿聘足，如此才能有效減少兼課問題產生。所以國教署應該硬性規定其法定員額與核定員額其差距最多僅能 3~5 位，否則將員額數收回，如此一定可以減少部分兼課問題。

(九) 嚴格實施教師上班 8 小時

教育部國民及學前教育署統一在各校皆安裝高級中等以下學校雲端差勤系統已經有幾年，部分學校採用雲端簽到退，部分學校尚採用紙本簽到退。不知道為何國教署迄今不敢要求全國高中皆採用線上簽到退，依論者長期的觀察若能確實實施教師上班 8 小時可以有下列 5 點好處。

1. 有助兼課鐘點消化

目前導師暨專任教師上班不用簽到、簽退，有課來上，沒有課即離校，部分教師尚有外務，故時常要求基本鐘點，上班 2.5 天，週休 4.5 天。若務必在校 8 小時，他即會多上幾節課，分擔全校課程。

2. 改善對教師的觀感

到民間企業每天上班一定要 8 小時，但擔任導師和專任教師卻不需要。一則

社會民眾會誤以為所有教師皆如此，實則僅有部分教師。再則對認真負責的教師著實非常不公平，因為認真負責的教師時常在校超過 10 小時輔導學生、備課暨處理相關教學工作。

3. 有效減少問題產生

時常有固定教師團體在抗議。論者看到電視轉擴時與同仁在討論，這批專任教師有請假嗎？他們可以代表多數沈默的教師嗎？若國教署有要求務必在校 8 小時，他們有時間再去抗議嗎？

4. 提高兼職行政意願

若所有教師務必在校 8 小時，即會有部分教師爭取擔任行政工作。因為皆要留校 8 小時，倒不如接行政工作可以多賺一些錢。此外，對於校長要找兼職行政同仁亦較容易，否則時常耳聞某校一級主管皆無教師有願意擔任之窘境，對有作為的校長是一大打擊。

5. 增進教師專業知能

教師無法隨時離開學校，即會備課或者學習新技能對學生的視野有助益。此外，行政端亦可以多辦理研習或者成立教師社群半強迫教師學習新知。

四、結論

108 課綱實施後技術型高中產生兼課鐘點費增加是事實，但經深入的探討發現最主要的原因是教育部長期以來未重視進修部、實用技能學程，未給足夠的教師員額編制，部分學校未聘足教師員額，才產生各校兼課鐘點過多的問題。

若教育部可以給足教師員額，並比照大學核給專案教師，提高專任教師的基本鐘點，放寬兼行政同仁暨退休同仁的兼課時數，再減少每班學生數至 24 位以下，並增設專業的專責教師，同時要求各校教師法定員額應該儘量聘足，尤其兼課太多節的學校務必要聘足教師，最後嚴格實施教師上班 8 小時，兼課過多的問題必可以迎刃而解，並且可以協助學校解決老師不願意兼職行政的問題。因此，108 課綱絕對不是產生兼課鐘點過多的主要原因，但它讓綜合高中、實用技能學程和進修部長期增加兼課節數的問題浮上臺面，讓許多就讀進修部和實用技能學程的弱勢家庭子弟與學習弱勢學生可以得到妥善照顧與公平對待算是功德一件。最重的是，經由探討瞭解增加兼課節數的原因，並集思廣議解決問題，同時讓家長安心、老師有信心，不要讓有心人士借題發揮而醜化專家學者用心規劃的新課綱內容。

參考文獻

- 教育部（2018）。教育部全球資訊網。高級中等學校組織設置及員額編制標準。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001257&KeyWord=高級中等學校組織設置及員額編制標準>
- 方慶豐（2018a）。就讀技術型高中實用技能學程為經濟弱勢家庭和學習弱勢學生開創一條康莊大道。臺灣教育評論月刊，7(12)，15-24。
- 方慶豐（2018b）。技術型高中進修部多元服務與經營困境-以西螺農工為例。臺灣教育評論月刊，7(9)，63-69。
- 吳柏軒（2020年8月3日）。新課綱至高中分組授課增加-全中教稱教師過勞、籲增員額。自由時報電子報。取自<https://news.ltn.com.tw/news/Taipei/breaking-news/3248151>



認識、辨識與防治校園霸凌事件之重要

游淑靜

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班教育政策與行政組博士生

范熾文

國立東華大學教育學院院長

一、前言

校園霸凌（school bullying）事件層出不窮，受到全世界關注。挪威學者 Dan Olweus 於 1979 年提出霸凌（bullying）一詞，可謂是霸凌行為研究領域的先驅。而後國內外學者相關研究均指出，霸凌行為普遍存在於校園中，影響學生身心甚鉅。「霸凌」是指孩子們之間權力不平等的欺凌與壓迫（張信務，2007）、挪威長期研究霸凌的專家 Dan Olweus（1993）認為，一個人在一段長時間中，反覆地處在一個人或多人的負向行為中，而且對自身的安全很難保護、Savage（2009）認為廣義的霸凌可以被定義為：反覆的攻擊行為並意圖傷害他人或讓他人感到不舒服。而隨著網路時代來臨，校園霸凌的形式更由身體的霸凌衍生出網路霸凌，包含口語的和非口語的。

學校是一個小型社會，校園霸凌行為可視為此小型社會的社會問題，必須以積極、審慎的態度盡速處理，讓受凌者回到學習的正軌，霸凌者導正其行為。

本研究採文獻分析法，藉由蒐集相關法令，閱讀期刊論文及相關書籍，加以彙整分析，目的在探究我國校園霸凌行為的現況、定義、類型、受凌者的徵候與症狀及因應策略等，提供教育行政機關與學校在面對校園霸凌事件時之參考。

二、校園霸凌定義、類型及受凌者的徵候與症狀

（一）校園霸凌的定義

係指一個學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象，成為受欺凌學生，造成其身心痛苦的情形，包括校園內與校園外的霸凌行為（吳清山、林天祐，2005）。Olweus 於 1993 出版之《Bullying at school: What we know and what we can do》一書中對霸凌的定義為，具有惡意之傷害行為（negative actions）、重複性（repetition）、權力不對等（power imbalance）這 3 項組成，目前此定義為國際學者所廣用。

（二）校園霸凌的類型

依據教育部對校園霸凌的定義，校園霸凌的適用對象為學生與學生間。行為

要件為：持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為。結果要件為：(1)使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境。(2)使他人難以抗拒、產生精神上、生理上或財產上之損害。(3)影響他人正常學習活動之進行（教育部防治校園霸凌專區網頁 <https://csrc.edu.tw/bully/>）。

簡言之，要成立「霸凌」需符合以下條件：長期連續發生、惡意攻擊行為、兩造勢力不對等、造成各種損害；邱靖惠、蕭慧琳(2009)將霸凌種類分為下列六種：

1. 肢體霸凌：外顯行為上最容易辨識的一種，對同儕推、打、踢、撞、搶奪財物等。
2. 言語霸凌：出言恐嚇、嘲笑污辱、取難聽的綽號等。
3. 關係霸凌：排擠孤立、聯合他人來對付某人等；這一類型的霸凌往往牽涉到言語霸凌。
4. 網路霸凌：包括散播謠言、刻意引戰、網路跟蹤假冒他人網路身分、發布攻擊或詆毀的圖片影片等。除了肢體霸凌外，言語、關係霸凌亦可透過網路來實施。
5. 反擊霸凌：受凌者不堪霸凌者的霸凌，而選擇反擊或去欺負比自己弱小的人，成為霸凌者。
6. 性霸凌：包括以性，或身體部位的嘲諷玩笑。以語言、肢體或暴力對他人的身體外表、性別氣質、性取向、性特徵取笑或評論的行為。

霸凌者其實多少帶有反社會人格，其霸凌行為造成受凌者感到自尊受創、痛苦、挫折、擔憂、恐懼等，心理創傷的影響甚至延續至成年！尤其近年網路發達，網路霸凌的事件層出不窮，情況可謂嚴重。許多研究都證實，校園中的霸凌者長大進入社會後出現犯罪的機率比較高（Olweus,1991；Hara,1995；McConville & Comenile, 2003）。

(三) 受凌者的徵候及症狀

近年社會暴力事件攀升，筆者透過相關研究發現，校園霸凌的問題不一定會隨孩童年齡成長而消失，反而會將霸凌的習慣或是受霸凌的陰影，帶到下一個成長階段（Olweus,1994）。部分受凌者在學校被欺侮，但當父母發現異樣詢問時，卻說沒有！詢問學校教師，怕惹事的教師也說沒有這回事！父母去學校除了擔心孩子被報復，更擔心孩子被貼標籤！就算轉學，又好像不管到哪個學校都有類似的情形發生！更何況錯的又不是受凌者，怎會是受凌者逃走？而且，受凌者的生

理與心理方面都會受到嚴重傷害，若沒有及時發現並給予協助，對其身心發展將會有不良影響（李淑貞，2007）。以下臚列受凌者常見的狀況：

1. 感覺變得沮喪或焦慮，但拒絕說明發生什麼事。
2. 突然要求增加零用錢，或家長發現孩子偷拿錢。
3. 不讓家長看學校的作業簿或課本等（擔心家長看到被塗鴉或損毀）。
4. 身上出現莫名的傷口或瘀青。
5. 學校用品或衣服常莫名毀損或髒汙。
6. 突然不願意上學，鬱鬱寡歡。甚至逃學、輟學。
7. 變得焦躁不安，不願和家長談論學校的事情。
8. 睡眠品質變差、做惡夢。
9. 以前會頂嘴，現在稍做錯事就趕快道歉。
10. 讓旁人覺得性格突然改變。

三、辨識霸凌行為與衝突事件的重要

筆者走訪教育現場，發現教師將衝突事件誤判成霸凌事件時有所聞，僅以經驗判斷屬於霸凌事件或衝突事件更是一件危險的事。若教師對二者具有專業判斷能力，就能在事件發生後，在最短時間內，以正確的方式處理，讓事件圓滿落幕並避免造成更大的傷害。

國立中山大學研究團隊針對全國中小學教師的校園霸凌辨識情形進行研究，發現校園霸凌事件的正確辨識率約八成，仍有兩成案例遭誤判；2017年11月研究結果登上「亞太教育研究者」（Asia-Pacific Education Researcher）國際期刊。例如，將校園霸凌誤認為一般衝突事件，或將一般衝突事件誤判為霸凌事件。該團隊經實驗證實，讓教師接受霸凌辨識訓練，確實能提升對校園霸凌的正確辨識度。如果教師僅了解校園霸凌的定義，將無助提升對霸凌的正確辨識率。

根據 Bauman、Meter、Nixon 與 Davis（2016）的研究發現，女生比男生在遭到霸凌時，更不會選擇告訴大人自己的遭遇。Jan 與 Husain（2015）也發現，女生比男生更容易以「忽視」來處理被霸凌的問題。因此，教師對霸凌事件的察覺與敏感度更顯重要。

四、防治校園霸凌之策略

目前國內研究發現，多數學生在面臨霸凌時，以問題解決導向的策略最多，

使用「忽視」的策略最少。但對受凌者來說，採取「壓抑退縮」和「忽視」的策略較多（李卓穎、楊士隆，2011）。林雅萍與任慶儀(2011)針對國中生進行校園霸凌之個案研究時發現，對受霸凌的學生來說，有 68.8%的學生會尋求社會援助與內在化策略，其次 59.4%為外化、28.1%採疏離，21.9%採自信解決方式。筆者綜合相關學者的研究，概述有關防治校園霸凌的策略如下：

（一）學校方面

1. 必須正視嚴肅地面對校園霸凌問題，營造溫馨友善、同理的校園氛圍，防範霸凌於未然。
2. 全校師生建立反霸凌的共識，訂定反霸凌政策，透過宣導讓學生和家長了解如何防範。
3. 建立完善的霸凌事件通報機制，於事件發生時能立即啟動。
4. 辦理社團活動，建立同學間之情誼。
5. 讓第一線的教師了解霸凌事件的相關法規並鼓勵參加霸凌事件辨識的相關訓練。
6. 設立反霸凌專線並積極宣導，讓學生了解求助的訊息。

（二）教師方面

1. 教導學生認識霸凌是錯誤的行為，宣導相關法令，建立同儕互動的正確觀念。
2. 提升對霸凌事件的認知，提供必要的協助。
3. 對學生的反常或異樣行為提高敏感度，及時關懷，遏止事件繼續擴大。
4. 教導學生正確應變霸凌行為的方法。

（三）學生方面

1. 應以互相尊重的態度和同學相處。
2. 學習正確的社交技巧，營造友善的人際互動。
3. 情緒管理的練習能讓自己的情緒有正確的出口。
4. 面臨霸凌時要採取正向的處理態度，不要姑息與旁觀，要立即通報。
5. 平時即需了解反霸凌政策及處理方法。

(四) 家長方面

1. 關心孩子的生活情況，了解在校學習情形。
2. 營造良好的家庭氣氛，讓孩子願意溝通，打開心門。
3. 與學校和教師保持良好的互動與聯繫。
4. 讓孩子了解並分辨網路和真實世界的差別，避免虛擬暴力移植至真實生活。

(五) 社會方面

1. 媒體報導應善盡社會教育的責任，避免使用臆測、推論或不確定之資訊誤導社會大眾。
2. 相關單位（教育、警政及社政等）對霸凌事件提供完整資訊，呈現事件原貌。
3. 政府部門立法規範媒體報導內容，避免偏頗。
4. 政府部門適時宣導反霸凌的相關新聞並提供反霸凌專線電話。

五、結語

身為教育工作者及為人父母，對校園霸凌事件只能以痛心來表達。吳清山、林天祐（2005）指出，霸凌是傷害他人的行為，危害校園安全，影響學生學習；杜絕霸凌行為，還給學生快樂安全的學習環境，是學校經營重要的課題。

洪福源、魏麗敏研究指出（2003），如果幼年時期的霸凌行為父母沒有進行正向管教或師長的適時導正，規範形成正向的人際互動，所影響的不只是成長期間的行為問題，更可能如本文前面所述，在成年後產生犯罪行為，進而演變成社會問題，影響的層面將更形擴大！近年多起案例更敲響防治並重視校園霸凌行為的警鐘！讓大家正視校園霸凌事件對家庭、社會與學校造成的負面影響有多麼巨大！防治校園霸凌行為是每個人的責任，唯有家庭、社會與學校三方緊密合作，方能有效預防與處理校園霸凌事件。

防治及矯正霸凌行為必須在校園裡開始著手進行，絕不能輕忽霸凌者的輔導工作，否則，霸凌者長大後進入社會後出現傷害行為，可能成為社會共業！換言之，校園霸凌不是上網通報就以為問題解決了！必須持續追蹤輔導，找出霸凌者的行為成因，對症下藥方為上策。預防重於治療，將防治校園霸凌工作視為防範犯罪的工作，是所有教育工作者、學校及社會必須共同努力的目標。唯有和諧安寧的校園，才有快樂、健康的學習環境。

參考文獻

- 李卓穎、楊士隆（2011）。高中職同儕間霸凌行為及其因應策略之研究-以花蓮地區為例。《青少年犯罪防治研究期刊》，3，81-131。
- 吳清山、林天祐（2005）。校園霸凌。《教育研究月刊》，130，143。
- 李淑貞譯（2007）。《無霸凌校園-給學校、教師和家長的指導手冊》。五南。
- 林雅萍、任慶儀（2011）。國中校園學生霸凌現象之個案研究：以丁丁國中為例。《區域與社會發展研究》，2，247-282。
- 邱靖惠、蕭慧琳（2009）。臺灣校園霸凌行為危機因素之分析研究。《兒童及少年福利期刊》，15，147-169。
- 洪福源（2003）。校園欺凌行為的本質及其防治策略。《教育研究月刊》，110，88-98。
- 教育部（2020）。《教育部防治校園霸凌專區》。取自<https://csrc.edu.tw/bully>
- 張信務（2007）。營造友善校園-「從去霸凌開始」。《北縣教育》，61，31-35。
- 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。
- Bauman, S., Meter, D.J., Nixon, C., & Davis, S (2016).Targets of peer mistreatment: Do they tell adults? What happens when they do? *Teaching and Teacher. Education*, 57, 118-124.doi：10.1016/j.tate.2016.03.013.
- Hara, E.M. (1995).Big bad bully：How kids-and parents-can wrestle with a bully. But the one most hurt by bullying is the bully himself. *Psychology Today*, 29, 1-17.
- Jan, A., & Husain, S. (2015).Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of education and Practice*,6(19), 43-56.
- McConville, V. & Comenile, O. (2003). Self-report measures of juvenile psychopathic Personality traits：A comparative review. *Journal of Emotional and Behavioral. Disorders*, 13, 152-162.

- Olweus, D. (1991). *Bully victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: view. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Savage, R. (2009). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in practice*, 21(1), 23-36.



偏鄉小學發展「校訂課程」之現況與未來展望— 以南投縣偏鄉小學為例

賀宏偉

南投縣福龜國民小學校長/教育博士

王志軒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

106 年 5 月 10 日教育部正式公告，十二年國民基本教育課程綱延至 108 學年度正式上路，依照不同教育階段逐年實施（國小、國中、高中職一年級起），首次將國小至高中職長達 12 年的國教課程整併規劃；期許透過新課綱素養導向教學的擘畫藍圖，引領國教朝向培育「自發、互動、共好」的新世紀公民，此乃是我國教育史上的重大變革。十二年國民基本教育課程綱要的規劃，乃是本於憲法所定教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）。國民中小學教師透過「核心素養」、「教育階段核心素養」、「領域／科目核心素養」及「領域／科目學習重點」轉化落實於課程實施，確保每一個接受十二年國教的學生都具備共同的核心素養，可因應現在及未來社會之需要，重視學習過程中促進個體全人的發展以及終身學習的培養（蔡清田，2018）。

而在新課綱中的「學校本位課程發展」（school-based curriculum development），主張「應掌握學校教育及課程願景」、「應重視不同領域/群科/學程/科目間的統整」、「應適切融入各項議題」等觀念（教育部，2014）。學校本位課程發展的範疇應包含部定課程、校訂課程及其彼此之間的關聯性，而校訂課程的規劃係整體學校本位課程發展中重要的一環（張茵倩、楊俊鴻，2019）；108 課程總綱揭示「部定課程」由國家統一規劃，培基國民核心素養，奠定適性發展的基礎，而「校訂課程」則由學校依據其學校願景、學生特質、家長社區特性與教學資源等進行整體性規劃。學校如何連結部定課程、規劃校訂彈性課程，發展出符應學校教育願景並強化學生適性發展之課程，成為新課綱推動最為核心且重要的工作之一（楊怡婷，2019）。

「校訂課程」在後現代主義的課程解構與自主賦權下，學校端擁有可以盡情揮灑教育本位自主的空間，但同時也是深具專業課程擘劃挑戰的任務。依據教育部統計處資料（2018）顯示全國偏遠小學校數佔全國小學總校數的 36%，而南投縣偏遠小學校數比率更高達 59%，而在偏遠小學面臨著在交通不便、師資專業性、支援系統不足、人員更迭頻仍等等課程發展困境，如何發展擇定校訂課程方向主軸值得深入探究。因此，本文擬針對南投縣 48 所偏遠小學規劃校訂課程中

所擇定之課程發展主軸與課程元素進行調查討論，並提出相關未來展望與建議，以供各界參考。

二、校訂課程的精神與內涵

（一）校訂課程精神

課程是培育學生素養的藍圖，會依時代社會背景而有不同規劃（鄭鴻哲，2017）。教育部於1998年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，推動學校本位課程的發展，其主要精神在於打破學科之界限，積極建立各校課程特色（鄭淵全、陳殷哲，2016）。而學校本位課程是「由下而上（bottom-up）」的自主性課程發展，有別於部定課程「由上而下（bottom-down）」模式，讓學校有更多課程決定的權力，更具彈性的主導課程設計空間、教師教學更自主、學生發展更適性，是以學校為本位發展出來具草根性和自主性課程，一種強調「參與」與「共享」的教育活動（蔡清田，2002；蔡清田，2007；鄭淵全，2008）。

到了十二年國教，校訂課程精神係由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，落實學校本位及特色課程，以型塑學校願景及健全全人教育為目標（教育部，2014）。校訂課程延續九年一貫彈性學習節數，深化為彈性課程（林志慎，2017），即表示校訂課程內容力求從過去的定位與目標不明確（蔡清田、陳延興，2010；方德隆，2010）、無課程綱要或能力指標的規範，發展成具專題性、探究性、體驗性的活化課程，也可選擇參加有興趣的學習社團、技藝活動等，以獲得多元適性發展的機會，強化自主學習能力（劉欣宜、林佳慧，2017），除此之外，尚包含特殊類及其它類的課程。

（二）校訂課程內涵

校訂課程內涵在於形塑個別特色，展現自我「品牌」，增加學校能見度與辨識度，行銷學校（林進富，2017）。昔日在學校本位課程發展的影響，許多中小學發展出以自然生態為主題的特色課程，此特色課程與學校發展密切相關（林志成，2010），依據各學校自然、社會、文化傳統、環境等獨特性，在校長領導下，運用創新經營的策略，建立符應學生進路需求與務實致用之課程特色，整合學校各項資源、營造校本課程的教學環境，發展課程以凸顯出其優勢特色，激發師生潛能，強化學校教育品質，提升學生學習成效，並建立學校特色品牌，達到學校永續經營的目的（教育部，2014a）。

筆者參考研究者張素貞（2019）、莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬（2018）、顏慧君（2019）之研究結果，歸納校訂課程內涵有三，說明如下：

1. 兼顧學生基本能力上，強化學生適性發展

國民小學階段主要是鞏固其基本學力，部定領域學習課程比重高，但透過校訂課程，讓學生可以試探與培養各方面的興趣。

2. 發揮課程決策的主體權

課程的對象是學生，唯有學校具有課程決策的主導權，才得以確保及彰顯學生為學習主體的重要性及價值性。

3. 校訂課程是發展學校特色的課程

由親師生、社區人士及專家學者們，根據在地文化為學生量身訂做特色課程，透過在地出發，發展獨一無二的學校本位課程，使學生能更認同與愛護社區文化，建立學校獨特風格。

三、 偏鄉小學發展校訂課程之現況調查分析

本研究以依據十二國教總綱對於校訂課程的四大主軸分類與細部的課程元素發展出調查問卷，並以本問卷調查為研究工具並輔以進行六所南投偏遠小學進行實地訪談，針對現今南投縣 48 所偏鄉小學發展校訂課程之「課程主軸」、「課程元素」二部份進行探討，分別說明如下。

(一) 發展校訂課程「課程主軸」之現況

經研究統計歸納發現，在 48 所小學中有 47 所（97.9%）學校以專題/議題探究課程/統整性主題為主軸，有 13 所（27.1%）學校以社團活動與技藝課程為主軸，有 2 所（4.2%）為特殊需求領域之主題軸課程，有 17 所（35.4%）以其他類主題軸課程。總數超過 48 所，是因多數學校校訂課程非單一主軸，其中有八所（16%）學校校訂課程含有三種種類的主題軸（統整性主題、社團活動、其它類），僅有一所偏遠國小校訂課程主軸中包含四種種類的課程主軸。

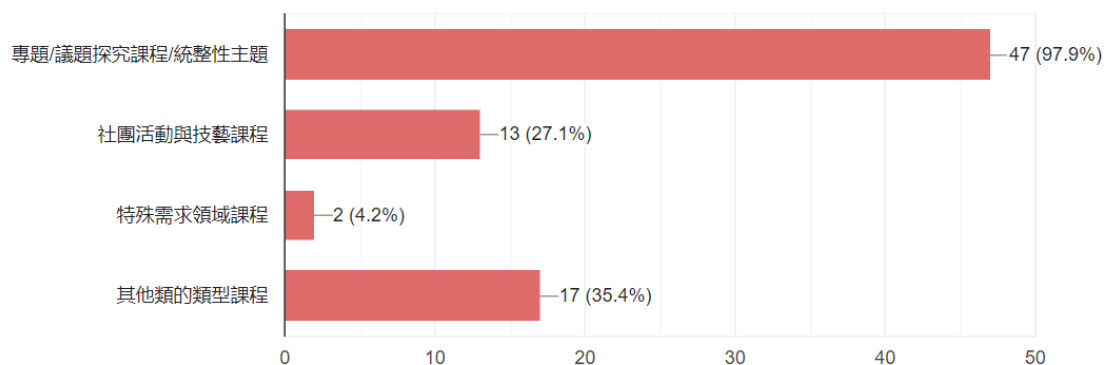


圖 1 偏鄉學校校訂課程「課程主軸」調查統計

(二) 發展校訂課程「課程元素」訂定之現況

本研究依據教育部十二年國教總綱內容，所提出之九項學校發展課程計畫的方向之「課程元素」，包含：「學校特色、教師專長、在地文化、地方產業、山川景點、教育政、國際接軌、學生社團、其它等」。依據問卷調查統計歸納結果顯示，在 48 所小學中有 42 所（87.5%）的學校以「學校特色」為課程發展主軸元素，「教師專長」部分有 19 所（39.6%）、「在地文化」部分有 47 所（97.9%）、「地方產業」部分有 32 所（66.7%）、「山川景點」部分有 16 所（33.3%）、「教育政策方向」部分有 5 所（10.4%）、「國際接軌」部分有 23 所（47.9%）、「學生社團」部分有 13 所（27.1%）、其它類部分有 4 所（8.3%），其它類內容是指：學生所需、社區生態特色、學校願景核心價值、學校願景。根據統計顯示，「在地文化」、「學校特色」及「地方產業」乃為偏遠學校在發展校訂課程中擇定最高之三項課程元素，可見偏遠學校於擇定課程主軸元素時較為重視學校在地性與特色性；而其由發有五所偏遠國小在撰寫校訂課程時，課程元素包含至六個項目以上，而有四所偏遠國小考量課程元素至少也有二個項目。

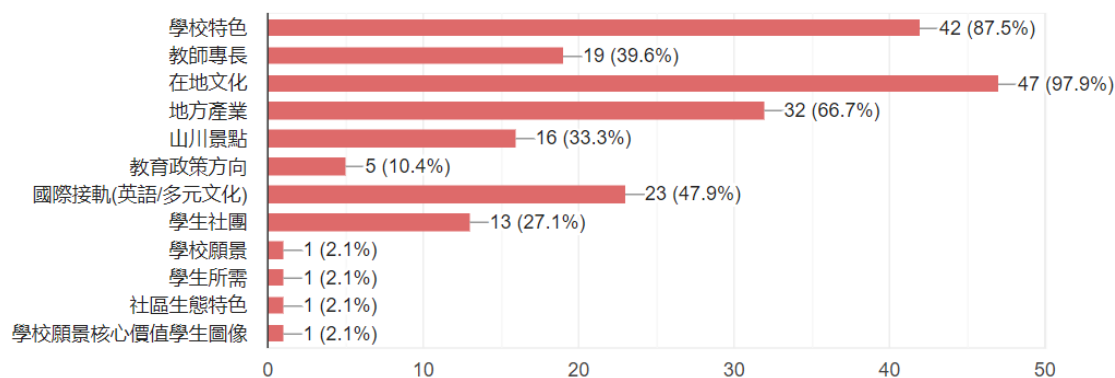


圖 2 偏鄉學校校訂課程「課程元素」調查統計

綜上可知，在課程主題軸的發展上，礙於教育政策、法規明訂學校須辦理之宣導及研習（其它類），故學校必須在「其它類」上規劃相關活動，其所佔的比例將近三成，政府立意雖良善，但是否壓縮了學校自主規劃課程的彈性，及十二年國教校訂課程發展之宗旨（張怡婷，2019），值得深思。而在校訂課程在元素設定上，以在地文化元素最多，其次為學校特色及地方產業，符合十二年國教理念，強調在真實情境中的學習與實踐，從生活經驗及在地環境為出發點，讓學習不再有校界，學校及社區就是一個活生生的教科書，鼓勵學生走出教室，踏察社區，將學習運用於生活情境脈絡中，以養成問題解決與實踐的素養能力（林志慎，2017）。校訂課程的規劃設計，是教育鬆綁的最佳體現，可突顯學校的特色品牌，為學校的價值再做定位，學校於擇定校訂課程主軸與元素之方向，則亦是擇定學生在地學習、跨領域學習、議題深化學習及自主學習的深度與廣度。

四、看見新課程的春天-偏鄉小學發展校訂課程之未來展望

（一）從「心」出發，強化教師在地課程專業發展，共創優質新課綱

教師是課程轉化與推動的實踐主體，教師專業發展能增強校訂課程發展的動能，教師有義務和責任去精進課程設計實踐的能力，沒有教師的專業發展就沒有課程發展（歐用生，2019）。因此，透過「教師專業發展」成為主動的學習者（蔡清田、陳延興，2013），建構教學實踐智慧，以面對逐年推動的 12 國教浪潮是重要的。鄭慧芬（2019）、鍾依容（2020）提及校訂課程發展的策略，可先由校內數位教師參與相關之工作坊，成為種子教師後，延伸至校內成立教師專業社群，最後再擴展至全校教師增能研習，並增加教師間的對話，提升教師的專業知能與向心力。其次教育局處推動全縣性研習更是重要，在有所規範與引導下，建置教師課程設計與評鑑知能的必修研習地圖，並給予學校權限，從雲端了解各校教師參與研習的概況，加以督導以補足課程設計專業知能。

（二）校長專業投入，深化教師教學力，領航團隊發揮課程領導影響力

課程改革加重了課程領導的責任，也突顯了課程領導者的重要性，校長身為學校領導者，直接或間接參與課程推動，以落實新課綱的發展，其課程領導至關重要，據經濟合作暨發展組織（OECD）調查，世界仍有三分之二的校長只進行行政領導（OECD, 2014），學校欲變革成功、課程欲革新落實，成功的校長課程領導具舉足輕重的影響（劉淑芬，2015），迎接新課綱的來臨，學校總體課程的設計規劃，校長應扮演好課程領導之職責角色，以首席教師角色，群策群力，實踐課程領導，帶領學校成為學習型組織，透過知識的轉化、願景的轉化，教師態度的感化、課程資源的引進，共同轉型面對十二年國教的課程變革。

（三）深入在地探索，整合地方產業資源，擘劃學校特色校訂課程藍圖。

「另類乃演化的催化，差異為創新的資產」馮朝霖（2002），社區文化因時因地因人而有所不同，是差異性的根基，學校經營要能與眾不同，要能善用在地特色與文化，並與產業做連結，積極思考每個學校得天獨厚的人文及自然條件，並盤點校內人力、資源，尋得學校最適策略，發揮優勢價值，讓校訂課程成為社區的指標與眾人津津樂道引以為傲的特色產學課程，力求散發卓越星光，照亮社區，創造出學校價值的識別力，永續學校長遠發展，如南投縣和雅國小以大自然為教室，建構「和雅親水生態圓圈圈」生態池，提供孩子生態美學體驗場域，並復育「和雅火金姑的家」，營造「親水、親美、親生態」的在地性特色生態課程與空間營造（賀宏偉，2015）。

(四) 建立學習社群，專業教學共備共議，發展校訂跨領域議題探究力

課程是一種經驗，需要專業分享、對話與設計，學校應力行學習社群共備活動，開啟專業對話，提供探究規劃的平臺，讓教師們有發揮課程設計的舞臺。學校課程欲創新亦要符合十二年國教素養導向跨域方向，能實踐於生活中，需教師行政集思廣益，更需專家、祈老經驗分享，期望課程更貼近生活日常中，老師易於推行，學生樂效學習。

除校訂課程規劃設計外，課程評鑑亦是學校課程發展中的一環，其目的在瞭解課程問題及修訂課程的重要參考，是改善學校本位課程的基礎，目前南投縣並無公版課程評鑑工具，致課程評鑑流於形式，筆者認為可參考臺北縣建置高級中等學校總體課程評鑑表模式，先與鄰近教育研究團隊共擬適合國中小之公版課程評鑑工具，再分析與考量各校校訂課程元素與課程主軸之素養導向面向，修訂成符合學校課程脈絡的評鑑工具，並於課程發展委員會或教師學習社群等進行專業對話，凝聚學校課程共識，瞭解素養導向課程評鑑的重要與執行方式（卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶，2020）。

依教育部統計處（2017）資料顯示，偏鄉約有 50%以上的教師任教不到五年即選擇離開偏鄉學校，教師流動率高，學校特色發展與傳承不易（國家教育研究院，2012），在偏鄉國小中具原住民籍的教師人數佔不到 1/4（原住民族委員會，2015），因此，在發展原民特色校訂課程之際，勢必會遭遇文化衝擊、與社區耆老課程溝通障礙、學生文化信念的不信任等（Taylor, 1995），筆者建議可採聯合聘任制度，同一區域學校共聘具文化專長之教師協同教學，參與課發會及教師學習社群作為諮詢之對象，提供在地特色及原民藝文建議，共同訂定校本課程，發展具文化意識及特色課程的素養教學。另縣市國教輔導團組織原民族文化深耕團隊，到校服務提供建議與規劃，並能劃分責任區，輔導偏鄉小學扎根原民課程，展現課程的在地卓越性，以解決教師異動頻繁校訂課程延續受到挑戰的問題。

五、結語

校訂課程如同學校生命，展現學校多元的新風貌。新課綱適性多元成就每個孩子，讓每個孩子都發光發熱，成為終身的學習者。面對第四次工業革命，課程的改革與世界教育思潮俱進，校長是課程的推動者，也是教改的先鋒，更是陪伴學生逐夢的幕後功臣，南投縣國小偏遠校數高達 59%，其校訂課程主軸之發展與主軸擇定，其中校長課程領導的角色更是重要。另課程是教學的重要核心，更是教育改革的重要實踐藍圖，需要老師們長時間及齊心共力完成，力求跳出課本的框架，融入核心素養，勇於嘗試跨域連結，讓學習這件事情更多采多姿，更切合學生的需求，故老師們不斷的透過討論適時修正課程內容是必要的，以開展偏遠

地區小學的多元特色樣貌，發展課程的新天地。在建構校訂特色課程的歷程課題上，如何凝聚學校成員共識、迎合新課綱重要內涵，發展出能培育學童「自發、互動、共好」的新公民素養之在地化校訂課程，體驗學習的喜悅，實為學校領導者重要之課程職責所在。

參考文獻

- 方德隆（2010）。九年一貫課程綱要總綱實施現況相關研究之後設分析。課程研究，5(2)，63-108。
- 卯靜儒、李姍靜、鄭淑惠、林君憶（2020）。臺灣教育，722，47-57。
- 李宏毅（2017）。十二年國教校訂課程的經營-以大忠國小硬筆書法為例（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計，教育研究月刊，275，4-17。
- 林志慎（2017）。108課綱「校訂課程」發展新路徑-以競爭型計畫申請為導向。臺灣教育，708，38-40。
- 林彥旭（2013）。一所眷村小學學校本位課程發展之個案研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 林志成（2010）。臺灣地區特色學校之發展現況及未來展望。學校行政，66，1-19。
- 林進富（2016）。國民小學「特色學校」學校本位課程發展之研究-以嘉義縣太陽國小為例（未出版碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 原住民族委員會（2015）。103學年度原住民族教育調查統計。新北市：作者。
- 莊明貞、彭麗琦、潘志煌、周仁尹、劉淑芬（2018）。學校本位課程的發展與實施。載於教育部國民及學前教育署（主編），「107-108年十二年國教課程綱要種子講師培訓及相關宣導計畫」（27-260頁）。臺北市：教育部。
- 許晞鈞（2020）。十二年國教 108 年新課綱校訂課程設計之行動研究—以金湖國中社會領域為例。銘傳大學，桃園市。

- 張怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應，**臺灣教育評論月刊**，8(1)，201-204。
- 陳慈君（2017）。新北市國小英語教師對十二年國民基本教育英語課綱意見之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張素貞（2019）。新課綱的實踐與對話-學校本位課程的規劃。取自[https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%8E%A8%E5%8B%95/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E7%9A%84%E5%AF%A6%E8%B8%90%E8%88%87%E5%B0%8D%E8%A9%B1%20\(108_10\).pdf](https://cirn.moe.edu.tw/Upload/ckfile/files/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%8E%A8%E5%8B%95/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E7%9A%84%E5%AF%A6%E8%B8%90%E8%88%87%E5%B0%8D%E8%A9%B1%20(108_10).pdf)。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程發展建議書。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2017）。偏遠地區國民中小學教師數。取自 https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=OAAzAA2_。
- 教育部統計處（2018）。國民中小學校概況統計（108 學年度）。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>。
- 張茵倩、楊俊鴻（2019）。從校訂到校本：校長課程領導的行動策略。**課程研究**，19(2)，49-65。
- 國家教育研究院（2012）。第 129 期國中校長儲訓班個案研究集。
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，201-204。
- 楊士慧（2020）。十二年國教新課綱校訂課程發展歷程之探究—以臺南市一所國小為例（未出版碩士論文）。臺灣首府大學，臺南市。
- 劉欣宜、林佳慧（2017）。尋找新的可能～談國民中小學彈性學習課程的多元面貌。**教育研究月刊**，278，47-59。
- 劉淑芬（2015）。探尋桃花源~追尋我課程領導的實踐知識之敘事探究（未出

版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。

- 劉鎮寧(2017)。地方教育行政機構與學校願景的落實。**教育研究月刊**，274，31-41。
- 歐用生(2019)。**課程語錄**。臺北：五南出版社。
- 蔡清田(2002)。**學校整體課程經營－學校課程發展的永續經營**。臺北市：五南。
- 蔡清田(2002)。**學校整體課程經營－學校課程發展的永續經營**。臺北市：五南。
- 蔡清田(2007)。**學校本位課程發展「情境分析」的理念與實踐**。載於周淑卿、陳麗華(主編)，**課程改革的挑戰與省思－黃光雄教授七十大壽祝壽論文集(一)**(123-140頁)。高雄市：麗文文化。
- 蔡清田(2018)。**核心素養的課程發展**。臺北市：五南圖書。
- 蔡清田、陳延興(2010)。**整合型計畫：中小學課程相關之課程、教學、認知發展等學理基礎與理論趨向**。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 蔡清田、陳延興(2013)國民核心素養之課程轉化。**課程與教學**，16(3)，59-78。
- 鄭淵全(2008)。**國小校長在校本課程發展的課程領導作為及其相關問題之研究**。**新竹教育大學學報**，25(1)，1-19。
- 鄭淵全、陳殷哲(2016)。**析論學校本位課程發展**。**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，7。4-20。
- 鄭慧芬(2019)。**學校本位課程發展之研究：以新北市三峽區某國小四年級鄉土課程為例**(未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 鄭鴻哲(2017)。**以解說為主的環境服務學習課程對提升國中生科學素養之研究－一個十二年國教彈性學習課程的案例**(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 賴秋萍(2020)。**校訂課程轉化為班級教學實踐之行動研究-以高雄市太陽**

國小為例（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東市。

- 顏慧君(2019)。行動學習融入學校本位課程之研究(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 馮朝霖(2002)。橫繫理性與網化思維。通識教育，9(1)，1-20。
- 賀宏偉(2015)。美正在校園內蔓延。師友月刊，577，20-25。
- Foriska, T. J. (1998). Restructuring around standards: Practitioner's guide to design and implementation. *Thousand Oaks, CA: Corwin.*
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspectives on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*. Retrieved from://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- Taylor, J. (1995). Non-native teachers in native community. In M. Battist & J. Barman (eds). *First nations education in Canada: the circle unfolds*. Vancouver, BC: University of British Columbia press.



小一新生學校適應與導師因應之策略

吳雨軒

新北市三重區永福國小低年級導師

一、前言

每年暑假過後，國小校門口常上演小一新生哭得聲嘶力竭，緊抱著父母不肯鬆手。而父母的臉上總是掛滿著擔憂，明明知道要放手內心卻有無限的不捨，臉上充滿糾結的情緒。此時，導師得先暫時放下班上另外二十多個茫然的小一新生風塵僕僕從教室趕往校門口處理這樣棘手的狀況；大多數這樣的狀況可能持續一週，少數的情況更可能長達兩個月。恐懼分離的小一新生，手足無措的父母，疲於奔命的導師，交織出國小小一新生恐懼適應的畫面。

對孩子來說，從幼兒園邁入小學代表一個很重要的里程碑，銜接與適應的順暢與否影響著個體後續之發展（Entwisle & Hayduk, 1988）。面對小一新生的學校適應，導師應該具備幾套法寶；讓小一新生逐漸適應學校生活，讓不知所措的家長安心去上班，更重要的是導師能順利處理班級事務讓班上所有的小朋友都能順利步上軌道。故本文先述學校適應的意涵，次述小一適應的問題，再述導師因應策略。

二、學校適應的意涵

（一）學校適應的定義

學校適應即學生在學校中，有助於增進學生調適學習能力、增進自信心和自我實現，並保持與同學、老師間良好的互動關係，且達成學生與學校間之友善關係（林進材，1992）。學童因應環境中的各種要求，多半處在配合成人要求的地位。從開學就在聲聲催促中，被期待快快脫掉「幼稚園的舊衣」，穿上「小學的新衣」，鮮少看到由上向下銜接的觀念與策略（劉慈惠、丁雪茵，2008）。可知學校適應係指學童在學校生活感到自在，對於新事物有探索的好奇心，能建立良好的同儕關係，對自己有信心能勝任課堂學習活動，且每天都期待上學並能開開心心享受上學樂趣。

（二）學校適應的內涵

國小一年級新生學校適應的內涵，應注重在生活與學習適應方面，說明如次：

1. 生活適應

(1) 生活作息及自理能力

國小別於幼兒園上學時間彈性，有規定的上學時間，學童在入學前即應養成早睡早起的習慣。另外小學沒有供應早餐及點心，家長也須在孩子上學前準備好早餐並確定分量足夠。小學師生比也有別於幼兒園，學童必須有簡單照顧自己的能力；例如：能清理自己大小便的能力、解決自己身體健康的基本能力等等。

(2) 同儕關係

根據弗洛伊德（Sigmund Freud）的性心理發展理論中提到：從六到十一歲，兒童的友誼多半是同性的朋友。倘若在學校獲得更多問題解決的能力，並且內化成社會價值，自我和超我會繼續發展（林萃芬，2009）。因此小一新生在心理上逐漸重視同儕關係，而如何建立良好的同儕關係也將是小一新生的重要課題。

2. 學習適應

(1) 班級常規適應

班級常規就是學生在教室內日常生活的一種規律。這是學生應該知道而且卻須遵守的（李佳琪、柳文卿與簡良燕，1999）。因小學班級人數較多、上下課時間明確，加上小學校園明顯較幼兒園大，為了讓班級事務能順利運行及保障學童的安全會多了很多班級常規，例如：先舉手再發言、上課不能吃東西、下課再上廁所等，都需要學童逐步去適應。

(2) 學習活動與能力

學童應主動積極的學習，遵守上下課鐘聲、抄聯絡簿、訂正、收發作業等，衍生出遲到、無法安靜上課、動作慢、跟不上班級作息、沒舉手發言，造成小一學童和老師有距離感，而影響學習意願（洪鈺棉，2013）。學習活動佔很大的比重，學童得調適學習知識成為上學最重要的事情。另外配合學校行事進行，課堂上的學習活動也多有進度的壓力，此時學童的學習能力也將面臨挑戰。

三、小一適應的問題

(一) 生活適應方面

1. 作息改變

小學與幼兒園最大的差別，首當其衝就是上課的時間。小學上課時間較早，

各校大多要求 7 點 50 分前（甚至更早）就必須進校門（邱紹雯，2018）。相較於幼兒園上學時間彈性，到校後又有早餐及點心時間，小學的上學時間著實挑戰每個家庭的作息。學童就在睡不飽又餓肚子的情況下，開啟一天的序幕，當然容易有情緒上的反彈。

2. 同儕關係的建立

到了國小，孩子之間通常只有下課時間才可以自由交流，有些孩子會突然覺得自己沒有朋友，或不知如何在有限的時間內交到朋友（周育如，2015）。看著同學成群結隊出去遊玩，唯獨自己一人，學童內心容易有孤獨感，進而演變成逃避上學。

(二) 學習適應方面

1. 生活常規的適應

大多的幼兒園沒有上下課的鐘聲，主要靠老師提醒孩子上課時間。而國小則不然，上課鐘聲一響孩子要自主回到教室，常有小朋友下課一出去玩就不知道要回來。玩得正開心聽到鐘聲響起時，得立刻結束遊戲回到教室，這對學童本身是一個很大的天人交戰；或是一直玩到打上課鐘聲，才發現自己需要上廁所。

2. 適應「聆聽式」的學習活動

國小對「專心」的定義和幼兒園老師不一樣！幼兒園老師所謂的專心是指孩子能熱切投入在自己做的事情上，但對國小老師來說，專心的意思是要孩子留意老師的指令（周育如，2015），而這樣的差異也是學童需要去適應的。

小學學習活動與幼兒園的學習活動最大的差異，依筆者多年之經驗可歸納為以下幾點：

(1) 學習型態

小學一堂課四十分鐘的靜態課程相較於幼兒園多為動態主題式教學對學童的專注力有很高的要求。

(2) 課程安排

幼兒園大多的學習活動採學習角，幼童能選擇自己感興趣的學習活動進行操作；但小學多按表操課；學童缺乏選擇的權利。

(3) 學習要求

相較於幼兒園操作型學習，無須接受紙筆作業或是試卷考核，學童在學習上是比較沒有壓力的。而小學多了很多紙筆作業、試卷考核，對於學童而言多是靜態且缺乏趣味的。

四、導師因應策略

小一導師是影響學生正規學習的關鍵人物，無論是課堂學習、同儕關係、親師溝通及輔導都需要一些策略。

(一) 營造學習的樂趣

為了讓學童對於到校的學習活動充滿期待，建議小一導師從早自習開始排入活動課程，例如：好天氣時可至操場進行身體活動，或是教室裡的閱讀、說故事活動，讓學童有一個好的開始。除此之外，導師也應在課堂學習活動設計中，每一堂課盡量多能融合操作、發表、遊戲等等內容，避免長時間靜態學習課程，讓學童能樂於參與課堂學習活動在笑聲中下愉快學習。

(二) 協助建立良好同儕關係

同儕關係是同儕與同儕之間互動的人際關係網絡，又稱為「社會關係」或「友伴關係」，是個人與同輩間的交互關係（許思景、何慧群，2015）。良好的同儕關係絕對是學童上學最佳助力，上課時有同儕共同學習，下課時能一起享受開心的時光。導師可透過觀察先找到班上學校生活適應良好的學童將座位做妥善安排，協助他們建立良好的同儕關係，以期能達到帶領的效果。

(三) 加強親師溝通

親師溝通是家庭與學校的橋樑，良好的親師溝通是了解學生、協助學生發展的方法，也是親職教育的途徑，拓展學校資源的手段（楊坤堂，1998）。面對孩子每天上學前的哭鬧，其實家長們大多是焦慮又擔心，此時導師務必與家長建立密切的聯絡關係。必要的時候善用網路溝通，在孩子情緒緩和之後拍些孩子融入班上學習活動，或是快樂學習的照片，讓家長能放下心中大石，進而對導師產生信任感，日後更能接受導師的相關建議。

（四）教輔合一提高輔導效益

三級預防概念的在校推廣相當重要，在《學生輔導法》第七條提到：「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」當導師已經使出十八般武藝卻仍舊無法改善學童拒絕上學的情況時，不要再閉門造車，勇敢求援。每個學校都有輔導室裡的專輔教師或是輔導老師可以提供及時的協助，請輔導老師介入先暫時將學童帶離班級，由輔導老師進行一對一陪伴協助學童緩和心情；學童情緒平緩之後，再由導師接手帶回班級繼續課堂活動。

五、結語與建議

（一）結語

每年遇到小一新生拒絕上學，這絕對是每個導師及家長最憂心的事情；有時候詢問學童，小一新生無法清楚分析自己內心的恐懼甚或只是需要時間適應新環境導致常常進入一個羅生門的對話循環。這大概是每個小一新生導師都必經的考驗，但是只要我們做好準備，陪伴學童度過一段適應的時間，協助學童踏上軌道，適時安撫家長的焦慮與憂心，小一新生即能天天開心上學去。

（二）建議

1. 對學校的建議

學校應做好超前部署；首先，在新生報到資料袋裡即應放入條列式的開學前準備事項，並蒐集一年級新生相關適應問題，具體將進入小學後新生該具備的能力陳列出來，讓家長與學童先做好進入小學的準備工作。其次，也應該放入學校組織配置圖表，讓家長明白了解遇到問題時，能確實找到所屬單位處理。最後，先幫家長「打預防針」，放入家有小一新鮮人可能會遇到的情況及解決方式，讓家長能按圖索驥，不致待問題發生時手足無措。此外，學校也應積極主動了解小一新生的適應情形，以便在第一時間給予專業協助。

2. 對一年級教師

小一教師軟硬體俱全，協助小一新生上軌道。教師應提前完成教室布置，製造出一個溫暖安心的學習環境。初帶新班級的導師，務必於導生名單確認後那怕是在暑假中也務必先與新生家長聯繫，掌握基本狀況，預先做好安排，減少突發狀況。在心理上教師必須先做好準備，新生的適應能力不甚相同，給予時間及空間逐步適應；也務必抱著「人之兒女，己之兒女」的精神，面對小一新生永遠給以最溫暖的懷抱，不疾不徐協助新生踏上軌道。

3. 對一年級新生家長

「耐心陪伴，保持溝通」是不二法門；離開熟悉的人事物、適應新的環境、面對全新學習型態是多麼大的挑戰。理解孩子需要時間適應，切忌以欺騙或是怒罵的方式讓孩子心生恐懼；家長首先要有正面能量的耐心陪伴，並且與班級導師建立起良性溝通的橋樑；若經過一段時間的陪伴後，情況仍無明顯改善，亦可主動前往學校輔導處尋求專業輔導教師的協助。讓孩子能在安心的氛圍下接受自己長大了，勇敢進入新生活。

參考文獻

- 机秀玲（2012）。學習適應之探討。**教育研究論壇**，3(2)，141 – 155。
- 李佳琪、柳文卿與簡良燕著（1999）。**班級經營：教室百寶箱**。臺北市：五南。
- 邱紹雯（2018年5月）。小一新鮮人不慌亂的7個準備，**小行星幼兒誌**，27。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5077073-/?page=1&c=14>
- 周育如（2016年09月）。小一新生適應4大眉角，**親子天下雜誌**，82。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5071915-/?page=1>
- 林萃芬（2009）。**人際溝通的理論與應用**。台北市：五南。
- 林進材（1998）。**班級經營-理論策略**。高雄市：復文。
- 洪鈺棉（2013）。國小一年級導師對幼小銜接學校適應問題之觀點與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 許思景、何慧群（2015）。小一新生同儕關係與學校適應之因應策略。**臺灣教育評論月刊**，4(7)，120 - 124
- 楊坤堂（1998）。親師溝通。**學生輔導**，55，78-93。
- 黎俊佑（2018）。國小專任輔導教師在校角色與定位。**臺灣教育評論月刊**，7(10)，289-292
- 鄭婷尹（2010）。小一新生應具備的基本能力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

- 學生輔導法（2014年11月12日）。取自全國法規資料庫<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
- 劉慈惠、丁雪茵（2008）。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。師大學報，53(2)，131-167。
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61,147-159



注音符號學習的較佳時機與方式

呂鎔均

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

一句都耳熟能詳的諺語：「不要讓孩子輸在起跑點。」道出家長們對孩子學習的重視與關心。孩子升上小學一年級在國小前 10 週密集的注音教學課程與評量，多數家長都很擔心自己的孩子對注音符號學習無法適當的銜接，造成語文能力的學習落後，希望為孩子搶先機，可是提早起步，孩子的學習就沒問題了嗎？學齡前的幼兒是否有使用「合適」的方式提早學習注音，以下用案例說明，光申鈺、黃國瑞（2018）報導指出：

宜蘭縣有家長在臉書發表文章，不滿幼兒園老師的要求，三歲的小孩寫注音跟數學，讓孩子壓力很大，認為過度學習會影響小孩手部肌肉發展，只要字不夠端正，老師還會用紅筆圈起來，要求重寫五次，讓孩子心靈很挫折，家長覺得老師應鼓勵代替罰寫，向校方反映都無效。

老師給家長回應三個必須教注音的理由：「第一，表示家長給予壓力，第二，教育部沒有規定不能教注音符號，第三，校長也支持，說老師完全合法。」

宜蘭縣政府教育處督學陳心儀表示：「確實有一些比較不妥、不適宜的部分，會要求學校做改善，並做後續的追蹤。」

二、現行法規與政策

注音符號的學習對於未來語文學習只是一項工具，但多數的家長對於幼兒園有「錯誤的期待」，希望孩子在幼兒園能「先修」注音符號，透過書寫、背誦、記憶等形式讓孩子學會注音符號，但這不符合現今教育部所提倡「教學正常化」政策。

依據現行《幼兒園教保服務實施準則》中，該準則「第 13 條第四項：以統整的方式實施，不得採分科方式進行」，注音教學不應單獨教學或是成為正式的「注音課」課程，不應強調「精熟」的練習，提早做紙本的練習或是注音考試等等，應讓孩子在遊戲的情境中體驗與學習，與孩子的生活經驗作結合。

在《幼兒園教保服務實施準則》中「第 13 條第八項：不得進行以精熟為目的之讀、寫、算教學」，許多醫學研究報告指出，幼兒的手部肌肉、骨骼和視覺神經還在發展中，要一個幼兒園孩子做如此精準的注音符號書寫學習是非常不容

易達成的，尤其是幼兒的手部肌肉，提早握筆練習書寫注音符號，不僅無法讓幼兒快樂學習，也使幼兒手部肌肉無法得到很好的發展，進而影響日後書寫表現。

根據上述，學齡前的幼兒身心尚未發展成熟，要讓孩子「單獨」進行注音課程，讓幼兒「精熟」與「寫」注音符號是不適宜的，對於孩子注音的學習容易有挫敗感，進而產生了不愉快的經驗，隨之而來的排斥感也增加了。

三、學齡前注音符號學習時機

公私立幼兒園對於注音符號的教學尚未有明確的規範，或是可以依循的指引，有幼兒園小班開始教注音，也有大班下學期幼小銜接課程時才開始帶孩子認識注音，還有極少數幼兒園完全不教注音，因沒有明確的注音教學基準或準則，造成家長的焦慮、幼兒園教師無所依循、國小一年級教師困擾及基礎教育不均，特別是弱勢幼兒。

大多數公幼符合教保實施準則之規範較少教注音，但弱勢幼兒大多優先進入公幼，結果上小學一年級時常有弱勢兒童完全沒學過注音，語文能力遠不如同儕，差距不知不覺地拉大。臺東大學師範學院院長曾世杰從本土的研究證實，運用注音符號結合圖像的方式教學，幼兒園大班的幼兒可以學得會注音，而且學得很快樂，學習成效甚至可以延續到小一（邱紹雯，2018）。

以上研究結果對於弱勢、高風險的幼兒似乎有其必要提供給他們學習、認識注音符號的機會，在幼兒園大班安排注音符號體驗為較佳時機，降低上小學一年級對注音符號學習的挫敗感與興趣，但如何透過有趣且符合幼兒生活經驗的學習方式，需要更有系統且完善的規劃。

四、學齡前注音符號學習方式

在學齡前學習注音符號應讓孩子有時常接觸注音符號的機會，可在孩子每天學習情境中利用遊戲、兒歌、繪本等來引發他們對注音學習的好奇心，從認識到慢慢地熟悉注音符號。

在遊戲中讓孩子認識注音符號是比較適合的方式，當注音符號的字音與字形都能與孩子的生活情境做連結，每個符號都有故事時，孩子自然能產生有興趣的學習，如：「ㄩ」連結的故事：「魚缸裡面有小魚，喜歡ㄩㄩㄩ吐泡泡。」孩子可在注音「ㄩ」畫出連結圖案，搭配琅琅上口的故事或兒歌，把抽象的注音圖像化，孩子會覺得學習注音符號是件有趣的事情，孩子記得好、學得快。

學齡前的幼兒應該從日常生活情境中學習與探索知識，將注音教學融入生活情境並採統整學習，是較合宜且符合學齡前幼兒的身心發展。

五、結論與建議

（一）結論

綜合以上的論述，學齡前幼兒的學習是全面性、統整性教學，考量幼兒身心發展，注音的學習可以從「音韻覺識」的體驗活動開始，如何讓孩子快樂學習注音，這是幼教老師的一大課題，也是政府應該正視並妥善安排與規劃的。

（二）建議

1. 研發適齡適性注音學習教材教法

希望政府能提供幼兒注音學習教材教法的指引，讓幼兒園教師在幼兒注音學習上有所參考的方向，能更適性適齡、展現合宜的注音體驗活動。

2. 提供現職教師相關研習

幼兒園教師的養成教育中未受過注音教學的訓練，如果能由政府或相關單位安排與規劃相關研習課程，讓幼兒園教師參與相關進修或研習課程，透過課程中實務的操作、教學演練與應用，幫助現職老師增能學習，研習課程中互相交流、教學相長，日後幼兒園教師方能有多元且適切的方式進行注音教學。

3. 幼兒園和國小妥善規劃注音「幼小銜接」

國小教師與幼兒園教師應為大班即將升小學一年級的孩子安排合宜的銜接課程，銜接的課程中可考慮幼兒園與小一老師進行協同教學，讓孩子進行注音學習的體驗活動，幼兒園教師可以給予孩子發展現況的提供，國小教師可以提供注音教學經驗等相關資源，更能激盪出適合即將升小一的大班孩子「適性適齡」的注音學習。

參考文獻

- 馮靖惠（民107年6月20日）。幼兒園教注音符號？教團：家長對幼教的錯誤期待。取自<https://udn.com/news/story/7272/3207988>
- 幼兒園教保服務實施準則（民108年6月14日）。取自全國法規資料庫。

- 光申鈺、黃國瑞（2018）。幼稚園教3歲童寫注音...恐阻手肌肉發展，家長轟：過度學習。取自<https://www.setn.com/News.aspx?NewsID=366777>
- 邱紹雯（2018）。注音何時學？學者倡議：提早與延長學習時間，可減輕壓力。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5077225-/?page=2>



國小附設幼兒園教師與園主任搭班的困境及解決之道

楊淑惠

臺北市北投區文化國小附設幼兒園教師
銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

每當即將召開學期初的「配班會議」時，每位教師總是懷著忐忑不安的心，每個人的心中都會有來自心底深處的聲音，如：期望未來的一年不要和理念不合的教師搭班、不想和無法協同教學的教師同班、不要和園主任合班等。在這些聲音裡面，不想與理念不合、無法協同教學的教師搭班，我們很能理解其中的原因，可能是在彼此間的溝通上出現了問題，但是不想和園主任合班的理由又是為何？

國小附設幼兒園的園主任多由教師兼任，他們具備幼兒園教師及園主任的雙重身分，除了必須與搭班的教師進行協同教學之外，也需要負擔各項園務行政工作（陳瑰庭，2015）。園主任兼辦行政偶爾臨時會抽離班級，去參加校務會議、主任會議、臨時性的報局資料、表單填寫等（顏卉青，2019）。有時行政工作量過重時，不得不把整個班級交給搭班夥伴，因此對於搭班夥伴而言，產生了相當多的困擾。

原來與園主任搭班的教師都得默默承受較大的責任，形成了大家對要和園主任搭班產生了一股抗拒的心理，以致於園主任的合班夥伴成為了燙手山芋。本文針對與園主任搭班教師的角色與任務、困境、解決之道、結論與建議進行說明。

二、與園主任搭班教師的角色與任務

國小附設幼兒園園主任與搭班教師的合班是需要協調、互補及兩兩相輔相成的，因此以下針對兩者的角色與任務來詳加說明：

（一）角色

1. 園主任

依照現行《幼兒園行政組織及員額編制標準》（2019）第七條第一項之規定「公立學校附設幼兒園主任：一人，由幼兒園教師或教保員兼任。但招收人數逾一百五十人者，專任。」亦即，5班以下之園主任則為「教師兼任」，稱之為「園主任」。園主任既是班級教師也是行政人員，具有雙重角色，也時常造成角色間的衝突。

2. 搭班教師

依據《幼兒教育及照顧法》（2018）第 16 條之規定「招收三歲以上至入國民小學前幼兒之班級十六人以上者，應置教保服務人員二人」。在國小附設幼兒園內，三歲以上的班級每班都有 30 個孩子，師生比為 1：15，五班以下的園皆會有一位教師與園主任合班，二者互為搭班教師，一起透過溝通協調、補位、協同合作一起帶領一個班級，進行協同教學、班級經營、親師溝通、保育等。

(二) 任務

幼兒園搭班協同教學教師的任務有以下五項：

1. 協同教學

簡紅珠（2000）在教育大辭書中解釋「協同教學法」是指二個或二個以上的教師，共同組成一個教學團（teaching team），用各種不同的方法去引導孩子學習。在進行課程的過程中，兩位教師一起進行合作性的教學（廖惠卿，2018），亦即有互動、有交集的教學過程，共同引導孩子進行相關活動。

2. 共同經營班級

班級經營即教師與學生保持良性的互動，能夠幫助幼兒學習、培養解決問題能力、自我控制能力及促進孩子各項發展（潘瑋婷，2016）。因此兩個搭班老師，必須協調達到共識，共同管理與運作班級常規、與孩子建立良好的師生關係，一同營造和諧良好的班級氛圍。

3. 分擔行政事項

園主任工作職掌相當繁多且包羅萬象，包含一般行政、人事、總務、幼兒、家長、社區與其他等七個面向，共四十項的工作內容（許玉齡，2004）。雖然附幼隸屬於國小之中，國小的編制裡有各個專職的處室與組別，但是舉凡幼兒園所有相關業務都需由園主任處理，並與國小的行政有高度的互動與往來，業務繁雜程度不在話下。

4. 進行親師溝通

親師溝通是家長與老師針對孩子的行為表現，運用多元的訊息傳遞管道，傳達雙方的想法、情感、做法，以達到某種程度的共識，攜手促進孩子的學習與發

展（王芬玲，2010）。為了幫助孩子成長，親師的有效溝通更是格外的重要，唯有親師雙方達到共識、有共同的目標，才能真正幫助到孩子。

5. 共處偶發事件

幼兒園的孩子在班級中每天都有不同的事件要處理，如：嘔吐、爭吵、發燒、尿濕、拉肚子等，當出現偶發事件時，一位老師必須要處理有狀況的孩子，另一位老師則要去關注其他剩餘的孩子，兩者有共識的相互分工是合班最佳的模式。

三、與園主任搭班教師的困境

在國小附設幼兒園裡，三歲以上的班級需要兩個教師來帶領 30 位孩子，園主任也包含在其中，除了入班教學之外還得處理繁雜的行政工作，一旦園主任被迫抽離班級，即會造成搭班教師在教學及班級經營方面產生了困境，茲說明如下：

（一）教學

1. 搭班教師被迫包山包海

當園主任抽離班級之後，舉凡班上的大小事，如：班級課程的進行、孩子突發的狀況（如：爭吵、嘔吐、尿濕褲子、分離焦慮、同儕互動、意外傷害等），全數落在另一位搭班教師身上，使得搭班教師被迫包山包海，實無法顧及教學品質。

2. 無法落實協同教學

園主任時常因為瑣碎的園務繁事被迫抽離班級，造成教學經常因此而中斷，無法落實協同教學，搭班教師總是感到是自己一個人在唱獨角戲，焦慮與壓力的程度不在話下，讓搭班教師在帶領課程上感到心力交瘁及百般無奈。

（二）班級經營

1. 班級經營產生無力感

為了顧及到孩子的權益與安全，當園主任抽離班級時，會臨時派遣相關人員進班協助（如：園教保員、特教助理員、志工家長、實習生等），舉凡園內的人員皆有可能進班協助，以補足師生比不足的缺口。但是進班協助的人員進班後，

搞不清楚班級的現況，不知道要給予什麼協助，對於需要協助之幼兒沒有專業知能、對於孩子個別的狀況並不清楚，這些再再都需要搭班教師與協助的人員詳加說明，讓教師常備感無奈。再加上若每次進班協助的人員標準及規範有所不同的時候，很容易造成班級氛圍波動起伏大、孩子穩定性差、常規混亂，對於班級經營而言毫無助力反而變成阻力，孩子也會產生無所適從或得以鑽漏洞的心理。

2. 影響教師間的共班情誼

園主任長期會有隨時被抽離的狀況，搭班教師要做好隨時應戰的準備，彼此溝通、共備的時間也因此受限，久而久之搭班教師開始會產生心理不平衡的心態，彼此心生嫌隙，影響了共班的情誼。

四、解決之道

與園主任搭班的教師在教學與班級經營方面遇到許多困境，因此提供以下幾點建議，期望能改善教學現場的問題。

（一）教學

1. 無論大小園，皆應為專任園主任

不管園內班級數的多寡，該辦理的行政事務一項也少不了（如：補助款、特教業務等），差別只在於人數的多寡，但是這些繁瑣的業務卻佔據園主任大半的時間，導致時常要抽離班級處理行政事務，使得搭班教師感受度差及力不從心。因此若能讓所有的幼兒園主任皆為專任，專心做好園務行政工作，就不會產生有教師需要和園主任搭班的情況，更能專注於教學及陪伴孩子。

2. 把園內行政工作還給專業公務人員

反觀獨立園所，有公務員體系的專業人員來做繁雜的行政工作，教師只要把班級帶好、發展課程，背後有強大的行政支援，是不需要承受各種行政工作所帶來的種種問題與壓力。但是國小附設幼兒園是隸屬於國小之中，國小雖有總務、會計、教學、學務等處室及人員，但是與幼兒園相關的業務仍落在園主任身上，等於園主任包了所有處室的工作，如果可以把行政工作回歸給專業的公務人員，大家各司其職，讓園主任回歸班級，做好原本的教學工作。

3. 提高幼兒園行政效率與品質

身兼兩個角色的園主任，產生了角色間衝突，既是班級導師的角色又是行政的角色，兩者卻到無法扮演到最佳狀態，造成了園主任既無法專心、專職於附設幼兒園行政，也無法兼顧好教學，若能有一位外加的人手可以進行協助繁瑣的行政工作，提高幼兒園行政效率與品質，就能讓園主任有更多時間留在班級之中。

(二) 班級經營

1. 增設國小附幼園主任之班教保員

依照幼兒教育及照顧法（2018）第 16 條第 3 項之規定：「公立學校附設幼兒園者，除依前二項規定配置教保服務人員外，每園應再增置教保服務人員一人。」目前所配置的教保員在各園有不同的工作範疇，有的專做行政工作、有的為機動性人員臨時性的進班協助、有的專職於園主任班等，每個園的狀況皆不盡相同。

因此建議專設「園主任之班教保員」，設置一位教保員進園主任班級，三人共同搭班進行教學與保育，並協調讓班級經營達到一致性的共識，一旦園主任有事抽離班級，也不會造成班級混亂及孩子無所適從的窘境。

2. 設組分擔園主任的行政工作

所有行政事務都落在園主任身上，其工作量及負擔相對多很多，若可以將部分行政工作分給各組老師負責（如：教學組、保育組、活動組等），相對替園主任分擔許多事務，一方面減輕園主任的負擔之外，也讓園主任可以有更多的時間與搭班教師進行共備、溝通及一同處理班級事務，保持共班的情誼。

五、結論與建議

(一) 結論

「找回自己最原始的那份初衷」相信這是每個教育工作者一直秉持的信念，因為我們愛孩子、喜歡孩子所以我們選擇了教育的這條路，但是走在這條路上總是會產生許多問題（如：親師生溝通、班級經營等），這些都可以透過許多辦法和技巧來解決，唯有政策面的問題讓人感到充滿了無奈。園主任很想要好好的陪

伴孩子的初衷，因為很多無法抗拒之因素而產生了兩難，期望在未來不斷進步革新的過程中，可以回到教育的根本去思考，還給孩子一個完完全全屬於班級中的教師。

（二）建議

1. 對主管教育行政機關

建議主管機關為幼兒的權益修法，每園皆設置「專任園主任」以專職處理繁雜的行政事務，或增設「園主任之班教保員」，讓專屬人力進班以降低園主任抽離班級所造成的狀況。

又或者是將園內行政工作還給專業公務人員，讓專業的行政事務由專業的公務人員來處理，使得教師回歸教學工作，各司其職，達到雙贏的狀態。

2. 對幼兒園

在無法解決政策面的問題時，幼兒園可以做的是調整原本行政教保員的工作職掌，讓他得以常態性的進到園主任的班上進行協助，一旦園主任不在，既不會產生師生比不足的情況，也不會造成班級經營混亂的狀況，可說是一舉兩得呢！

3. 對國小

很多行政事務國小端都有各處室可以進行協助，如果各處室在處理國小業務的同時，可以也協助幼兒園進行相關業務的處理，相對也減輕了園主任的行政業務，讓園主任得以有更多的時間回歸班級之中。

4. 對教師及搭班教師

園主任手上的行政業務繁多，若能適時地讓其他老師以組別分擔（如：教保組、總務組、教學組等），每位教師做一小部分，也是一個折衷的辦法，讓園主任更有多的時間留在班上，降低搭班教師的困擾。

參考文獻

- 王玲芬（2010）。教師對特殊幼兒貧窮家庭親師溝通現況與影響因素之研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 幼兒教育及照顧法(2018年6月27日)。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000542>
- 幼兒園行政組織及員額編制標準(2019年5月28日)。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000689&Keyword=%e5%b9%bc%e5%85%92%e5%9c%92%e8%a1%8c%e6%94%bf%e7%b5%84%e7%b9%94%e5%8f%8a%e5%93%a1%e9%a1%8d%e7%b7%a8%e5%88%b6%e6%a8%99%e6%ba%96>
- 許玉齡(2004)。公立幼稚園園長的工作職責與角色之調查研究。國教學報，16，249-278。
- 陳瑰庭(2015)。公立幼兒園園主任工作壓力與困境探討-以屏東縣為例(未出版碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 廖惠卿(2018)。改善幼兒園教保服務人員協同教學中的「相敬如冰」現象。臺灣教育評論月刊，7(1)，298-303。
- 潘瑋婷(2016)。幼兒園混齡班班級經營常見的困擾及其改善策略(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 顏卉青(2019)。教保服務人員兼任行政之壓力與解決之道。臺灣教育評論月刊，8(12)，134-139。
- 簡紅珠(2000)。協同教學法 Team Teaching。國家教育研究院教育大辭書。



生涯新視界：電子競技教育的現況與未來

陳宥瑜

樹德科技大學電競產業管理學士學位學程助理教授

李佩珊（通訊作者）

樹德科技大學通識教育學院兼任助理教授

一、前言

電子體育（electronic Sports）一詞出現在 1990 年代後期，為人們利用資訊和通訊技術來發展和訓練心理或身體能力的體育活動領域（Wagner, 2006）。Hamari 和 Sjöblom（2017, pp. 211）認為電子競技（eSport）為一種運動形式，其運動部份主要由電子系統操作，玩家和團隊的輸入以及電子競技系統的輸出，都必須透過人機界面來實現。電子競技尤其讓青少年和年輕人著迷，這種新型的體育參與形式在年輕人當中迅速發展和普及，將人們與虛擬的體育活動聯結起來，可能引發其進行真實體育鍛煉的機會（Hamari & Sjöblom, 2017）。

電子競技具有幾個重要的特徵（Parshakov & Zavertiaeva, 2015）：第一，投資成本較低，玩家參與體育遊戲的設備比傳統的團隊運動便宜得多；第二，對玩家的投資較低，玩家可以在專業級別上參與多個遊戲；第三，因為電子競技是一種新產業，所以沒有專業的學校來訓練玩家；第四，多數情況下都會舉辦離線和線上兩種類型的比賽；第五，獎勵和獎金分配主要基於分數表現。電子競技已經發展成為一個重要的行業，許多賽事舉辦經常被觀眾搶購一空，玩家的獎項也不斷增加，在在表明其所具有之經濟意義。Hallmann 與 Giel（2018）回顧電子競技從過去到現在的發展情況，認為電子競技已經接近運動，但不等於運動，較類似飛鏢或國際象棋等其他體育活動。不過，隨著電子競技在體育界的日益普及，將有可能正式被接受為一項體育運動。

2017 年，亞洲奧林匹克理事會（Olympic Council of Asia）宣布與中國網路零售巨頭阿里巴巴公司的體育子公司 Alisports 建立合作夥伴關係。首先將電子競技作為 2018 年奧運會的示範活動，展示的電子競技包括英雄聯盟（LoL）、星際爭霸 II、爐石傳說、傳說對決、部落衝突-皇室戰爭和 2018 實況足球（PES）等。另外，2019 年在菲律賓舉行的東南亞運動會（Southeast Asian Games）當中，也有多款電子競技遊戲亮相。英國的《衛報》在 2017 年 4 月中報導了亞洲奧林匹克理事會預計於 2022 年可能會決定納入電子競技的決定，認為這是電子競技朝向主流認可的一大步（Graham, 2017）。

雖然電子競技是否應被視為一項運動，仍在多方討論與辯論當中。在歐洲有許多國家透過補貼及對體育組織的免稅來促進體育運動。這意味著，如果電子競技被正式接受為一項運動，潛在的電子競技聯合會及其成員組織將獲得可觀的經

濟利益。現況是，與其他娛樂產業相比，電子競技和遊戲產業已經比全球音樂產業的產值高出 200 億美元（Wingfield, 2014），顯示其是一項值得高度重視的產業與專業。

二、電子競技教育的現況

電子競技的普及並不限於體育專業領域，近年來，其發展已進入高中及大專的體育運動當中，最開始是由學生團體或機構自發性地成立相關組織，後來逐漸形成風氣並有正式課程或科系。以美國為例，其大學電子競技活動始於 2009 年，知名的「大學星際聯盟」¹（Collegiate Starleague, CSL）於該年度成立，是全球第一家正式的高等教育電子競技遊戲組織，首屆比賽有 25 所學校參加了《星際爭霸》遊戲比賽，最後由加州大學柏克萊分校團隊獲得了勝利。其後，德洲大學奧斯汀分校的電子競技協會成立了「Tespa」，其辦理一系列成功的活動後，在 2013 年被暴雪娛樂（Blizzard Entertainment）收購為子公司，後來在美國和加拿大持續僱用學生和畢業生團隊。其後，大學校院的電子競技活動更加熱絡，各校開始組織電子競技社團參加競賽。到 2019 年，美國已經有超過 130 所大學成立電子競技相關課程或學程（Burton, 2019）。2016 年 7 月，由美國大學校院所贊助的電子競技專案協會 NACE² 成立，其聚焦於積極發展高等教育層面的電子競技專案，宣導會員學校所創建校隊項目，並提供獎學金。NACE 並不區分遊戲名稱，支持各大學參與協會所參與的任何電子競技遊戲，希冀能透過校際電競促進學生的教育和發展，目前已經有 150 個大學會員。

臺灣自 2017 年 11 月立法院三讀通過《運動產業發展條例》部分條文修正案，正式將電子競技產業、運動經紀業納入運動產業，開放各級政府、公營事業國家投資政策。同年，我國文化部辦理首屆電子競技專長類別替代役評選，歡迎符合資格並具有電子競技專長役男報名，自 2017 年迄今共開出 46 位需求員額，分別為 2017 年 10 位、2018 年 10 位、2019 年 16 位、2020 年 10 位。就學校端來看，亦有大專校院看到電競產業人才培育之願景，陸續成立電競相關科系、電競校隊或在既有的相關系納入電競課程設計。迄今全國已有 30 所大專校院有其相關科系，其中有樹德科技大學、高苑科技大學、臺北海洋科技大學、景文科技大學共 4 所科技大學設立以「電競」為系名的學校。彙整如下表 1 所示：

¹ CSL 官方網站：<https://cstarleague.com/leagues>

² NACE 官方網站：<https://nacesports.org/>

表 1 我國電競相關科系彙整表

學校名稱	縣市	體系別	科系名稱
樹德科技大學	高雄市	技職	電競產業管理學士學程
高苑科技大學	高雄市	技職	電競與動畫遊戲學位學程
正修科技大學	高雄市	技職	數位多媒體設計系
崑山科技大學	臺南市	技職	電腦與遊戲發展科學學士學位學程
嘉南藥理大學	臺南市	技職	資訊多媒體應用系
遠東科技大學	臺南市	技職	多媒體與遊戲發展管理系
吳鳳科技大學	嘉義縣	技職	應用數位媒體系
稻江科技暨管理學院	嘉義縣	一般	動畫遊戲設計學系
大葉大學	彰化縣	一般	資訊管理系
建國科技大學	彰化縣	技職	創意產品與遊戲設計系
中州科技大學	彰化縣	技職	多媒體與遊戲發展科學系
嶺東科技大學	臺中市	技職	資訊科技系
僑光科技大學	臺中市	技職	資訊科技系
靜宜大學	臺中市	一般	資訊傳播工程學系
弘光科技大學	臺中市	技職	資訊管理系
修平科技大學	臺中市	技職	資訊管理系
健行科技大學	桃園市	技職	電子工程系
萬能科技大學	桃園市	技職	數位多媒體系
明新科技大學	新竹縣	技職	多媒體與遊戲發展系
玄奘大學	新竹市	一般	資訊管理系
景文科技大學	新北市	技職	電競產業經營學士學位學程
東南科技大學	新北市	技職	數位遊戲設計系
醒吾科技大學	新北市	技職	資訊科技應用系
華夏科技大學	新北市	技職	數位媒體設計系
臺北海洋科技大學	新北市	技職	電競數位遊系與動畫設計系
亞東技術學院	新北市	技職	通訊工程系
黎明技術學院	新北市	技職	數位多媒體系
世新大學	臺北市	一般	數位多媒體學系
中國科技大學	臺北市	技職	數位多媒體設計系
臺北城市科技大學	臺北市	技職	電腦與通訊工程系

註：黑色粗體字代表是以「電競」為系名的學校
資料來源：研究者自行整理

三、電子競技教育的未來

在 2020 年 8 月的全球電子競技高峰論壇當中，提出 #worldconnected 作為電子競技運動的倡議與合作的計畫，旨在促進電競社群之間的對話，架起電競、虛擬和傳統體育之間的橋樑（Global Esports Federation, 2020）。茲針對這三者之

間的關係（圖 1），探討電子競技教育的未來如下：

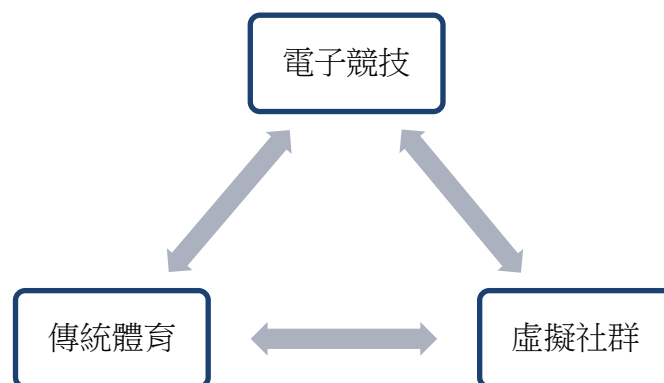


圖 1 電子競技、虛擬社群與傳統體育的未來發展關聯圖

針對電子競技教學的部份，除了前述的學院派教育課程之外，近年來有許多電競教育的網路平台針對全球市場積極拓點，顯示這是一個尚待開發的市場。舉例來說，Learn2Esport 是一家成立於瑞典的公司，自 2015 年以來一直從事電子競技教育。該公司開發了一個教育平台，內容包括電子競技課程及替顧客（組織、高中、大專等）提供客製化的課程規劃服務，其結合課程提供電子競技證書之設計，顯示已經與數位學習的趨勢相結合，提供多元化的電子競技教育機會。

針對傳統體育關係的部份，電子競技在競賽規模、比賽規則、比賽場地等部份，將借鏡傳統體育而有更新穎的發展。美國費城預計於 2021 年完成世界第一個專門為電競建造的大型體育場，中心可容納 3,500 位觀眾，兩側有社交區及陽台酒吧，提供帶 USB 插頭的座椅和高級套房，幕後空間設有培訓設施、廣播工作室和團隊辦公室；並考慮電子競技比賽可以持續很長時間，因此創建了公共區域讓觀眾可以散步和聚會，休閒空間也安裝 IT 基礎架構，以確保提供最佳的遊戲體驗。可預見在不久的將來，電子競技可能成為國際重大體育盛事的競賽項目，或是有專門為電子競技成立的運動競賽。這意味著對電子競技場、粉絲聚會活動和追星等需求將越來越大，而針對這塊產業鏈的相關教育尚待發展與整合。

針對虛擬社群經營的部份，隨著網路技術發達，社群網路的興起，新媒體的出現與改變，讓每個人都具有傳遞媒體的功能，我國許多電子競技相關科系在專業課程規劃，開設自媒體、資訊傳播相關課程，例如：樹德科技大學電競產業管理學士學程規劃「活動策展與媒體行銷規劃」課程中，讓同學瞭解自媒體平台、實務、行銷、營運、產業發展狀況、網路直播、直播經營等學習數位行銷與傳播之專業課程。

最後，未來的電子競技教育應更考慮性別平等議題，目前各項遊戲玩家皆以男性為主，未來應該努力增加女性參與及培育職業級的女性玩家。這部份已有傳

統運動可作為參考，包括確保女性運動員在運動條件、醫療服務、規則、設施、教練、設備等機會均等，並且確保競技環境的包容性和多樣性，以避免性別偏見或性騷擾的發生。在實際運作上，可參考傳統運動項目用來確保所有教育機構遵守標準一致性的「三交叉測試法」(Three-Prong Test) (Osborne, 2005)。這些標準包括：(1)將學生群體與體育人口的性別組成比例進行比較；(2)是否有基於女性人口利益的體育專案和擴展計畫；(3)調查是否已經完全滿足全部學生群體的體育參與利益。

四、電子競技教育的未來

想像一下，在不久的未來，18 歲的青年可以接受大學體育獎學金以在大學裡從事電競運動。在大學電子競技教育的培育之下，學生與他/她的隊友在比賽當中贏得總獎金超過 500 萬元。再來想像一下他們比賽的畫面，一位電競選手走進虛擬的競技場，上萬名粉絲來到虛擬世界的這場比賽，為他們最喜愛的職業運動員加油歡呼。更多觀眾可以坐在自己的電腦前或是用手機，觀看同步轉播的冠軍賽影像。在電子競技行業不斷擴展的未來，隨著技術不斷進步，所有過去的想像都成真，使得體育參與及體育消費方式也發生了巨大的變化。年輕的一代已經有許多電競遊戲的粉絲，這代表這些粉絲群將持續增長，未來的潛在學習者以及商業市場會非常可觀。

同時，這意味著透過新世代科技媒體賽事或活動之舉辦，將引領未來多媒體之風潮，而既有傳統體育節目之參與或收視率亦將逐步下降。總而言之，電子競技是一個新興且快速發展的行業，其創造出許多新興的產業與就業機會，包括：開發應用程式和網站、創建社交媒體和行銷工具，以及為電競團隊配備高科技設備和構築競賽舞台等。因此，就以教育領域觀點來看，從事電子競技之生涯或職涯發展的未來，具高度之潛力，並有待教育部門與相關單位高度之重視。

網路遊戲具有高度的團隊合作性與協作性，透過協同合作與參與，將有助於協助電競產業的選手及學生發展批判思考、團隊合作、團隊默契、高階技能、問題解決能力。例如，這些技能不僅對玩遊戲有價值，對於相關職涯發展都很有益處。電子競技議題在全球已經被視為新世代的科技產業，而先進國家的電競產業發展，已透過投資人才培育，如：提供高中及大學獎學金、協助專業課程發展及實務訓練等，而依據臺灣既有的資訊科技研發產業鏈結之基礎，對後續發展電競人才培育與產業發展上，已有其相對之優勢，故應秉持既有基礎，故在電競教育人才培育上，相關科系之發展主軸應以培育電競選手、網路硬體平台開發、遊戲內容規劃與製作、賽事管理與製播、數位行銷與傳播類等電競產業專業人才，為其發展重要目標。

參考文獻

- Burton, M. (2019, August 26). *Which schools offer esports scholarships?* Retrieved July 13, 2020, from <https://www.animationcareerreview.com/articles/which-schools-offer-esports-scholarships>

- Council of Europe (2001). *Recommendation No. R (92) 13 REV of the committee of ministers to member states on the revised European sports charter*. Retrieved July 13, 2020, from https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804c9dbb.

- Farokhmanesh, M. (2014, Jun 23). *At Robert Morris University, athletes can be soccer stars or League of Legends summoners*. Retrieved July 13, 2020, from <http://www.polygon.com/2014/6/23/5824786/league-of-legends-college-esports-robert-morris>

- Global Esports Federation (2020, August 25). *The global esports federation marks historic milestone at the 2020 global esports summit*. Retrieved July 13, 2020, from <https://globalesports.org/news/global-esports-federation-marks-historic-milestone-2020-global-esports-summit/>

- Graham, B. A. (2017). *eSports to be a medal event at 2022 Asian Games*. Retrieved July 13, 2020, from <https://www.theguardian.com/sport/2017/apr/18/esports-to-be-medal-sport-at-2022-asian-games>

- Hallmann, K., & Giel, T. (2018). eSports—Competitive sports or recreational activity?. *Sport management review*, 21(1), 14-20.

- Hamari, J., & Sjöblom, M. (2017). What is eSports and why do people watch it? *Internet Research*, 27(2), 211–232.

- Parshakov, P., & Zavertiaeva, M. (2015). Success in eSports: Does country matter? *SSRN Electronic Journal*. Retrieved July 13, 2020, from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2662343

- Rodgers, B. (1977). *Rationalising sports policies: Sport in its social context. International comparisons*. Strasbourg: Council of Europe.

- Tassi, P. (2015, January 8). *Second US college now offering 'league of legends' scholarship*. Retrieved July 13, 2020, from <http://www.forbes.com/sites/insertcoin/2015/01/08/second-us-collegenow-offering-league-of-legends-scholarship/>

- Tyson, C. (2014, June 23). *Video games go varsity*. Retrieved July 13, 2020, from <https://www.insidehighered.com/news/2014/06/23/illinois-university-makes-league-legends-varsitysport>

- Wagner, M. G. (2006). On the Scientific Relevance of eSports. In H. R. Arabnia (Ed.), *Proceedings of the 2006 International Conference on Internet Computing & Conference on Computer Games Development, ICOMP 2006, Las Vegas, Nevada, USA, June 26-29, 2006*, 437–442. Athens, GA: CSREA Press.

- Wingfield, N. (2014, December 8). *E-Sports at college, with stars and scholarships*. New York Times. Retrieved July 13, 2020, from <http://www.nytimes.com/2014/12/09/technology/esports-colleges-breeding-grounds-professional-gaming.html>



音樂軟體中 Loop 功能對音樂初學者的影響

李之光

國立臺北教育大學音樂學系副教授

一、運用 Loop 創作音樂

科技的發達讓音樂的創作更加方便。市面上有許多軟體特別設計了一些簡單且能快速地完成一首樂曲的功能，即便沒有音樂基礎的人也可以享受音樂創作的樂趣，其中常見的方式是讓使用者利用直覺來製作音樂，將音樂創作的歷程跳過理論的學習與技術的訓練，而直接進入創作的過程。這種直覺式的創作方式，其中一項很重要的手法就是仰賴軟體中已設計好的片段素材，由於這些素材通常以循環的方式呈現，因此通稱為 Loop。很多軟體的音色庫都有豐富的 Loop 音樂素材，並且依據音樂元素的不同加以分類，提供使用者多種選擇的可能性，使用者可以像疊積木的方式，依照自己的喜好自由組合 Loop，能力好的使用者甚至可以在短時間內創作出高度完整且複雜的音樂作品。



圖 1 音樂軟體中 Loop 功能之操作 1



圖 2 音樂軟體中 Loop 功能之操作 2

二、 Loop 功能的優劣與對音樂學習的影響

由於 Loop 創作方式的便利性，易學性，具有快速完成樂曲的特性，讓音樂軟體很快地運用在音樂課程的學習上，特別是在一些初階的音樂創作課程或一般音樂課程，而這類課程也因為不需要電腦或專業音樂軟體來處理太複雜或艱深音樂內容，因此常運用手機上的 App 來當作創作音樂的教學工具。由於手機操作的方式與 App 軟體的功能都是具備簡單、方便、快速完成工作的特性，這些特性與 Loop 創作方式具有一樣的屬性，因此手機 App 的音樂創作功能都會強調運用 Loop 來創作音樂。Loop 創作方式讓音樂初學者自由的組合現成素材、快速實驗音樂的想法，在搭配軟體的大量音色素材下，讓使用者建構出一個有趣的音樂製作新體驗。然而，由於完成的作品實際上是組合軟體公司提供的片段音樂，因此嚴格來說，如此的音樂創作方式只能看作是創作實驗而非使用者的音樂創作思維的展現。

筆者曾以大學修習數位音樂創作的 16 位未具備音樂創作經驗的學生為研究對象，嘗試探究經由 Loop 方式創作的經驗是否有提升學習者本身的音樂創作能力，以及經由 Loop 方式創作的經驗後，學習者在沒有 Loop 素材的輔助下，是否能獨自完成原創性的音樂創作。筆者研究後發現學習者在使用 Loop 後對音樂創作雖然提升創作興趣與完成作品的成就感，並主觀認為自身的音樂能力有提升，然而，經由前後測學生音樂能力的分析後，學生的客觀音樂能力並無顯著改變。此外，在沒有 Loop 素材的參考下，學生創作的作品都均無法呈現完整具個人獨特音樂表現特色的音樂。筆者認為由於軟體提供的 Loop 是經由單一和絃所建構的旋律，即便學習者隨機組合也不會感覺音樂的不諧和，因此所需要的音樂創作能力的門檻低。雖然學習者能夠完成複雜的音樂作品，但過程中培養的是軟體操作能力多過於學習者自身的音樂能力。此外，音樂創作需要適度的限制素材來吸引欣賞者關注的焦點以保持作品的完整性，然而，當音樂軟體提供豐富且多樣性 Loop 素材時，反而造成學習者在選擇上會容易失去焦點，而混搭的結果也會讓作品的特色無法清楚的建立。另外，在傳統作曲方式有具體且系統性的規則可以遵守，而運用 Loop 的方式創作只須注意組合的原則，甚至也可以在不需要有任何的特定的規則遵守下，也能保持音樂的呈現完整度。然而，當創作沒有 Loop 的參考且創作原則也無法具體的應用時，學習者如同被打回初學者的原形，反而不知如何創作音樂。

三、 音樂軟體遊戲教學化

筆者建議音樂軟體公司可以設計一些具挑戰性的步驟或處理方式，而非一味簡單化、方便化。例如可以參考遊戲軟體在玩家操作遊戲的過程上，會依序增加遊戲本身的難度來挑戰玩家個人相關的能力。音樂軟體也可以設計不同關卡的

Loop 堆疊方式，挑戰使用者聽覺處理與聲音結合處理的能力，並在使用者進入不同關卡的歷程中引導出傳統音樂創作的概念，例如功能和聲與曲式結構的概念，幫助使用者提升本身音樂創作的的能力，如此客製化的功能不僅可以增強使用者學習音樂創作相關知識與技能的動機，更可以使其創作更接近個人原創性的音樂，以達到真正享受自由創作的樂趣。



如何提升校園反毒人士的專業素養： 學習里程碑的建立與應用

黎士鳴

國立雲林科技大學通識教育中心

李昆樺

清華大學教育與諮商心理學系

蔡宗延

成功大學醫學院附設醫院斗六分院分院精神暨長期照護部

吳晉祥

成功大學醫學院附設醫院斗六分院家庭醫學科

張維紘

成功大學醫學院附設醫院精神醫學部

傳統醫學教育是以時程為導向，以指導者為中心著重在學習時數與課程；隨著教育改革，能力/素養取向的醫學教育（competency-based medical education）成為當前醫學教育的主流，也與當前素養導向教學相互呼應，以學生為中心著重在能力的培養或素養的提升。為了使傳統醫學教育能夠轉型成能力導向的醫學教育，美國畢業後醫學教育評鑑委員會（Accreditation Council for Graduated Medical Education，簡稱 ACGME）與美國醫學專業委員會（American Board of Medical Specialties，簡稱 ABMS）於 1999 年共同制定了醫師六大核心能力：病人照護力（Patient care, PC）、知識思辨力（medical knowledge, MK）、系統融入力（system-based practice, SBP）、專業素養力（professionalism, PRO）、人際溝通力（interpersonal communication and skills, ICS）與學習成長（practice based learning and improvement, PBLI），並於 2001 年開始執行成果計畫（outcome project），希望能將核心能力導入醫學教育中。到了 2007 年，美國畢業後醫學教育評鑑委員會與美國內科醫學委員會（American Board of Internal Medicine, ABIM）在內科醫師訓練計畫中導入發展里程碑（developmental milestone），用以解決成果計畫的困境，並且能將能力/素養取向醫學教育更加落實（林筱茹、吳忠翰、陳炯瑜，2020）。由於目前新世紀的反毒模式強調醫療系統的協助與專業素養的強化，因此本文將以校園反毒核心能力-ADDICT 模式為基礎（黎士鳴等人，2020），採用能力/素養取向醫學教育模式來建構反毒人員專業素養之學習里程碑，以提供未來培育校園反毒相關人員相關培訓課程之依據。

一、校園反毒人士之專業素養

黎士鳴等人（2020）邀請相關心理、醫療等相關成癮行為之專業人員針對校園反毒之專業素養，建構出校園反毒人士六大核心能力：

1. 知識力（Academic Knowledge）：具有成癮行為與成癮物質相關理論與政策知識。

2. 評估力 (Doing-assessment)：具有評估成癮行為者生理、心理與社會因素之能力。
3. 改變力 (Doing-behavior)：具有基本諮商技巧與改變成癮行為之知識與能力。
4. 整合力 (Integration)：能夠整合醫療/社區/社政/警政/學校等多重機關之資源。
5. 文化力 (Culture)：尊重多元文化與考量文化元素於評估與治療的推展之能力。
6. 轉化力 (Transformation)：能夠持續維持身心健康與個案互相增能之能力。

此六大核心能力以第一個英文字母合併稱之為 ADDICT（成癮）模式，其內涵與毒品防治及成癮行為改變息息相關，對照美國成癮醫學里程碑計畫之六大核心能力（ACGME，2019），可以發現知識力涵蓋了神經心理知識（MK1）、流行病學新知（MK2）與學習實證基礎（PBL1）；評估力包含了鑑別診斷與個案概念化（PC1）；改變力則為非藥物性的治療模式（PC2）；整合力融合了系統性的服務（SBP2）、系統中的專業角色（SBP3）、專業職責（PRO2）、團隊溝通（ICS2）、系統間溝通（ICS3）；文化力有族群特色的治療知識（MK3）、專業倫理思維（PRO1）與個案及家庭溝通（ICS1）以及轉化力的病人安全（SBP1）、個人成長（PBL2）以及尋求協助（PRO3）；可以發現 ADDICT 核心能力與美國成癮醫學的六大核心能力相吻合。

從校園毒品三級預防的角度來看，ADDICT 模式可以提供一個校園反毒三級預防模式（表 1），在一級預防上，推展校園毒品宣導以及增加學子的心理韌性以減少使用毒品之危機；在二級預防上，針對高風險族群進行心理諮商，提升其情緒轉化能力以減少使用毒品調節情緒之機率；在三級預防上，針對使用毒品者提供心理治療服務，改變其成癮行為以及減少再用之危機。

表 1 ADDICT 模式之三級預防應用

預防階段	A 知識力	D 評估力	D 改變力	I 整合力	C 文化力	T 轉化力
一級預防	認識毒品	評估風險	心理健康	走入社區	尊重文化	心理韌性
二級預防	理解成癮	篩選個案	心理諮商	整合校園	認識文化	學習轉化
三級預防	了解藥癮	紅綠燈法	3M 模式	融入社會	同理文化	應用轉化

資料來源：修正自黎士鳴等人（2020）

二、專業素養之發展歷程

專業發展里程碑的理論基礎為德雷福斯模型（Dreyfus model of skill acquisition），該模式指出醫師的養成教育如同兒童發展一般，每個核心能力有特定且供辨識的行為表現。住院醫師之發展里程碑是以六大核心能力為基礎，針對專業能力養成所需發展的特定知識、能力與態度定義出明確的能力指標，可供教

學醫師在進行學生學習評估之參照依據，又稱為學習里程碑(curricular milestone) (林筱茹、吳忠翰、陳炯瑜，2020)。由於學習里程碑 (milestone) 的設計是用來評估住院醫師能力發展的狀態，其設計參照德雷福斯模型從新手逐漸變成專家之歷程，包含新手、進步、勝任、熟練到專家五個等級 (level)，以家庭醫學科醫師為例，家庭醫學科住院醫師依從新手到專家定義出能力的五個等級程度如下列：第一級：住院醫師所展現的里程碑為具有接受過某些家庭醫學之教育；第二級：住院醫師有所進展，並展現更多的里程碑；第三級：住院醫師持續有所進展，並展現更多的里程碑，能一貫展現大多數住院醫師所達到的里程碑；第四級：住院醫師已進展到展現住院醫師訓練所設定的里程碑，此一階段被設定為可以畢業的等級；第五級：住院醫師的表現已超越住院醫師訓練所設定的能力，並展現出其理想目標，此一目標是執業多年方可以達到的 (黎士鳴等人，接受)。

從學習者的階段來看，Miller 學習金字塔將醫師專業學習歷程彙整成知道專業知識 (knows what)、知道緣由與適切醫療服務 (know how)、可執行醫療專業 (show how) 以及在醫療系統中實作 (does) 等學習金字塔四階段 (Miller, 1990)。Cruess 等人以專業認同為基礎，進一步將學習四階段擴展至持續展現態度、價值與行為層面合乎專業角色革新與進展 (is) 之第五階段 (Cruess, Cruess, & Steinert, 2016)，形成知道專業知識、知道緣由與適切醫療服務、可執行醫療專業、醫療系統中實作以及合乎專業角色之五大階段，此與從新手、進步、勝任、熟練到專家五個學習等級 (level) (Dreyfus & Dreyfus, 1986) 皆為漸進式，有其異曲同工之處。黎士鳴等人 (刊登中) 參照學習金字塔的理念以及相關研究學習里程碑彙整成：知道相關醫療知識 (What)、理解緣由/與相關醫療策略 (Why)、實踐臨床技能 (How)、將醫療服務融入社區/醫療系統 (Does) 到持續展現態度、價值與行為層面合乎專業角色的進展 (Is) 五個階層，並作為學習者自我學習導引之參照依據。為了能夠讓反毒與戒癮專業培育更加穩健與扎實，透過五大階段之學習里程碑的導引將讓學習者與教育者更有方向。

學習發展歷程如同植物成長歷程，從知識的種子、知識發芽、知識成長、場域開花與結出智慧果實 (圖 1)，學習者透過知道、理解、實踐、融入與進展等五階段知識建構歷程，來催化從新手到專家之專業成長歷程。在新手階段在心中播撒知識的種子；進步階段是更深入地了解理論與實務，讓知識發芽；在勝任階段讓知識轉成技能，嘗試實踐知識，讓自我成長；在熟練階段則是可以融入工作場域，在場域開出專業的花朵；最後到了專家階段，持續地更新知識、指導後進讓知識之果滋養專業。學習里程碑的建置有利於學習者與教學者可以循序漸進地引導學習者逐步成長、踏實學習。

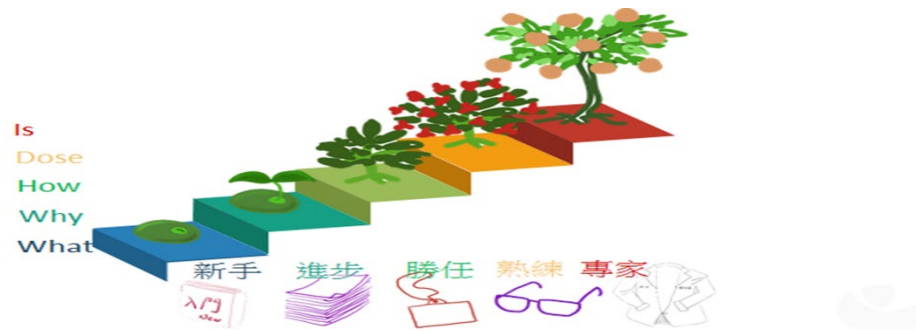


圖 1 學習歷程與專業發展

三、學習里程碑之發展與應用

以 ADDICT 模式之校園反毒人士之六大核心能力為基礎（黎士鳴等人，2020），並參照學習里程碑五階段理論（黎士鳴等人，接受），透過專家會議以及成癮相關工作人員之意見整合，來發展校園反毒人士之專業素養學習里程碑（表 2），包含知道（What）、理解（Why）、實踐（How）、融入（Does）與進展（Is）五個階層的學習歷程以及六大核心能力-知識力、評估力、改變力、整合力、文化力與轉化力在各學習階段之學習內容或稱關鍵能力（表 2）。

從五個階層的學習歷程新手到專家的學習歷程中，可以發現校園反毒人士在在知識力上從了解成癮議題到持續知識更新；評估力上從認識評估工具到自行研發評估工具；在治療力上，從認識成癮行為治療理論到自行研發實證基礎的治療模式；在整合力上，從知道相關資源連結到發展在地服務模式；在文化力上，從認識次文化到融入次文化且發展文化療育策略，最後在轉化力上，能夠發現自己的優勢到發展實證基礎之心理健康促進模式。

Kilpatrick 於 1918 年出版的提出「同時學習原則」，將學生的學習分為主學習（primary Learning）、副學習（associate learning）、附（輔）學習（concomitant learning）三種學習，而 ADDICT 模式的學習內容涵蓋了主學習的知識力、評估力與改變力、副學習的文化力與整合力以及附學習的轉化力，透過同時學習原則讓反毒人士在相關知識與技能上可以持續精進與保持熱情。透過 ADDICT 之學習里程碑來建構系統性的校園反毒人士培育課程，讓學員透過知道、理解、實踐、融入與進程等五大學習歷程，以及學習內涵的增能，讓校園反毒人士從成癮行為處遇的新手（採用傳統衛教宣導）、轉為學習者（熟悉理論與新知）、變成實踐者（應用知識於宣導中）、成為熟手（能因地制宜地調整教材來宣導）、甚至成為校園反毒之專家（傳遞知識與培育後進）。

表 2 專業素養學習里程碑

	Level1 新手 (知道/What)	Level2 學習 (理解/Why)	Level3 勝任 (實踐/How)	Level4 熟練 (融入/Does)	Level5 專家 (進展/Is)
A 知識力	成癮議題 □了解成癮相關 議題及成因	成癮理論 □學習 3-5 種成癮 行為理論	理論說明 □解讀個案成癮 歷程	理論應用 □應用成癮理論 於工作	知識更新 □更新或發表成 癮理論或相關研 究
D 評估力	評估工具 □認識 3-5 種成癮 評估工具	整合評估 □熟悉生理-心理- 社會衡鑑模式	心理衡鑑 □實際進行藥酒 癮與相關心理衡 鑑	衡鑑應用 □在跨機構或社 區進行系統性心 理衡鑑	評估發展 □因應工作需求 發展相關評估工 具
D 改變力	治療理論 □認識 1-3 個治療 方式	治療方案 □設計 8-12 周治 療計畫	治療實踐 □完成 8-12 周個 別或團體治療	治療發展 □治療相關共病 (憂鬱、焦慮等)	實證模式 □推動實證性治 療模式
I 整合力	認識系統 □知道可用資源	熟悉系統 □參訪相關單位	系統合作 □與其他專業共 同合作	整合方案 □設計跨機構之 方案	在地服務 □發展在地服務 模式
C 文化力	認識文化 □認識多元文化	尊重文化 □尊重多元文化	熟悉文化 □認識次文化群 體	體現文化 □工作納入次文 化元素	文化療育 □實踐文化推展 治療
T 轉化力	心理優勢 □探索自己的優 勢	正向心理 □善用自己的優 勢	心理健康 □實踐心理健康 活動	健康職場 □邀約家人/同事 參與心理健康活 動	健康促進 □發展實證性的 心理健康模式

資料來源：作者整理

四、結論與建議

現今校園推展的反毒課程或是宣導，較淪於一種形式性與例行性宣導，其較常強調反毒的知識與理論，並運用靜態、單向教學、講述方式為主，較欠缺吸引力以及和學生生活的連結（丁冠玉，2013）。面對當前新世代的毒品問題，如何提升校園反毒人士之專業素養以提供適切的反毒教育或宣導，將是校園反毒的重要任務。因應當前素養/能力取向的教育模式，本文參照 ADDICT 模式以能力取向教育為基礎來設計學習里程碑，作為提升反毒人士專業素養之依據，以下針對當前校園反毒工作提出建言：

1. 以 ADDICT 模式為基礎發展校園毒品防制培育課程，以強化校園反毒人士之專業素養
2. 以五階段理論為基礎採用里程碑來推動專業發展，以循序漸進地增進校園反毒人士之專業能力
3. 採用學習里程碑來進行課程自我評量與專業成長，以提供校園反毒人士專業涵養上的自我檢視。

本文以校園毒品防制六大核心能力（ADDICT 模式）與專業發展五階段為基礎，透過藥癮工作人員與相關專業人員的專家會議與個人回饋，來建立校園反毒相關人員（包含：教師、訓導、醫療人員、志工等）之學習里程碑。透過里程碑的導引可以強化校園反毒人士的專業素養以及專業成長方向，透過持續的專業培育，讓知識力、評估力、改變力、整合力、文化力以及轉化力等六大能力持續增長，更加強化同時學習之原則，讓校園反毒人士在學習相關知能上更加紮實與貼近現況。讓傳統訓導模式的校園反毒人士，成為具有知識力、評估力、改變力、整合力、文化力與轉化力之專業人士。

參考文獻

- 丁冠玉（2013）。台灣大專研究生對藥物濫用的認知，態度，行為之研究。國立清華大學工業工程與工程管理學系工程碩士在職專班學位論文，未出版，新竹。
- 林筱茹、吳忠翰、陳炯瑜（2020）。以勝任能力為導向之醫學教育與里程碑評量。《內科學誌》，31；116-122。
- 黎士鳴、李昆樺、蔡宗延、吳晉祥、張維紘（2020）。校園毒品防制之核心能力：ADDICT 模式。《臺灣教育評論月刊》，9(8)，180-188。
- 黎士鳴、林名男、張耀文、林季緯、林其和、張尹凡、孫子傑、廖芳藝、黃信彰、陳麗光、吳晉祥（接受）。從美國家庭醫學里程碑計畫探討台灣家庭醫學科住院醫師里程碑之關鍵評估項目：模糊德懷術之應用。《家醫醫誌》。
- Accreditation Council for Graduated Medical Education (2019)。《The Addiction Medicine Milestone Project》。Author.
- Dreyfus H, & Dreyfus S. (1986). *Five Steps from Novice to Experts: Minds over Machine*. New York: The Free Press, 1986.
- Cruess R.L., Cruess S.R., Steinert Y. (2016). Amending Miller's Pyramid to include professional identity formation. *Acad. Med.*91:180-185.
- Kilpatrick, H. W. (1918).The project method. *Teachers College Record*, 616(4), 319-335.
- Miller G.E. (1990).The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Acad. Med.* 65: 63-67.doi:10.1097/00001888-1990090000-00045.

COVID-19 疫情下的遠距教育教學策略探討

葉建宏

國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

葉貞妮

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

新型冠狀病毒（COVID-19）疫情席捲全球各地，幾乎無一國家或地區倖免，疫情造成人類生活上的重大改變，生活與學習方式紛紛改變。而為了減少 COVID-19 的傳播，許多國家或地區在今（2020）年 3 月前大規模或全國性的關閉學校（Viner, Russell, Croker, Packer, Ward, Stansfield, Bonell, & Booy, 2020），以停課不停學的方式因應疫情，藉此方式讓學生以最小限度的衝擊來持續學習。但面對此次來勢洶洶的疫情，多數的教師是被動採取遠距課程，沒有事前的預警，也沒有充足的時間來準備課程（UNESCO, 2020），雖然遠距教育擁有許多益處，且不會受到時間及授課地點限制（葉建宏，2019），但遠距教育的實施，屬於一種極大性的型態轉變，而全球多個國家，甚至臺灣亦有學校是臨時地全面實施或推動遠距教育，這勢必會讓第一線的教師或學生面臨一些問題或困難之處，可是目前對於臨時性地大量推動遠距學習的學術討論仍然有限，因此本文針對遠距教育常見的學習方式，提出可行的教學策略，來幫助遠距學習的推展。

二、遠距學習方式

目前常見的遠距學習方式分為三種模式，包含(1)同步課程（線上直播）；(2)非同步課程（預錄視頻）；(3)簡報及講義等電子數位化教材，介紹說明如下所示。

（一）同步課程（線上直播）

同步課程是一種線上直播的學習方式，教師與學生須於指定時間同時上線，進行課程活動，此授課方式的師生或同儕互動最為直接，當學生對於學習內容有疑惑時，可以即時的向教師反映並進行討論。但是同步課程的人數上限可能受到系統設置跟網路頻寬所影響。

優點：討論便捷、可以進行多人互動，教師可以立即得到學生反饋，可以掌握學生出席情形等等。

缺點：容易出現干擾因素（如忘記關麥克風、電子通訊設備出現雜音等等）、課程時間長容易產生疲乏感等等。

（二）非同步課程（預錄視頻）

非同步課程多採用預錄視頻的學習方式，由授課教師依據各週的課程規劃事先錄製課程，學生僅需按週次來觀看課程視頻，此授課方式的師生或同儕互動效果較不佳，教師也較無法確認，學生是否有認真觀看課程內容，或是學生對於課程有需要再更加細部說明的地方。此外，張世忠（2003）指出非同步課程需透過授課教師不斷地發現學生在學習上所遇到的問題，以及克服在教學中面臨到的困難之處，方才能使非同步課程效益最大化。

優點：學習不受時間及地點的限制、可以反覆觀看課程視頻。

缺點：課程內容繁重時容易產生認知負荷、無法即時進行討論，也無法確實掌握學生的學習情形。

（三）數位化教材

極少數的遠距課程會不採用同步直播或預錄課程等影音學習方式，選擇提供數位化教材來讓學習者自主學習。雖然王沛清與施信華（2014）指出數位化教材具有一次製作多次利用、製作成本低廉等優點。但是此方式的授課通常需要搭配討論平台或社群，讓學生遇到不解的內容時，可以尋求解惑，但也可能導致自主學習意願低落的學生，未確實閱讀教材內容。

優點：學習不受時間及地點的限制。

缺點：遇到問題討論不易、缺少師生或同儕互動，也無法確實掌握學生的學習情形。

三、未來可行之教學策略

（一）課程結合教學理論

從實體轉變為虛擬課程必定會遭遇到許多困境，除原先授課方法需要改變外，所使用的教學（學習）理論的應用方式須跟著改變，如學習鷹架的建構，翻轉學習的設計方法，合作學習的互動方式皆須考量師生或同儕互動的限制，使得幫助學生在遠距的過程中，亦能擁有良好的學習成效。

（二）細節化專業技術之教學內容

受限於家裡與專業教室的環境跟設備限制，所以專業技術課程的授課教師，在講解較繁雜或艱難的技術時，應將此段內容進行細節化的說容，例如畫面局部

放大、製作輔助動畫、圖片註解等等方式，進行教材設計，將能幫助學生獲取更為細緻化的學習資訊，來幫助在家無法親自實作的修課學生，也能清楚掌握此專業技術的要領。

(三) 提升自主學習動機及學習投入

遠距課程所需花費的時間遠高於實體課程。故學生需要積極參與以保持自己的學習進度 (Tsai, Lin, Hong, & Tai, 2018)，因此線上學習所面臨的挑戰是創造一個環境，讓學生可以保持他們對於持續學習具有高度興趣 (Sansone, Smith, Thoman, & MacNamara, 2012)。而自我調節學習是指一種目標導向的活動，在該活動中，一個人完全參與，意識到並負責自己的學習 (Tsang, 2020)，而學習投入被認為是學習時的必要條件，不論是線上學習或其他的學習方式 (Guo, Kim, & Rubin, 2014)，而遠距課程並沒有老師會控管學生必須學習，一切都是學生自主學習，因此遠距課程必須讓學生保有自主學習的動機，以及想要學習的慾望。

(四) 降低遠距學習的認知負荷及視覺疲乏

Cheng、Su、Chien、Wu 與 Huang (2018) 發現學生在閱讀電子書與紙本書籍與視覺疲乏並無顯著影響，但是若學生長時間未適當的休息，易造成眼睛的負擔的產生視覺疲乏，而 Benedetto、Drai-Zerbib、Pedrotti、Tissier 與 Baccino (2013) 發現人們會隨著螢幕的亮度來增減瞳孔收縮會提升個體的視覺疲乏。此外，Chen 與 Wu (2015) 發現在影片設計、個人態度、注意力等都會影響到認知負荷、情感以及學習成效。因此，視覺疲乏與認知負荷的產生是由於學習者長時間的將注意集中於學習上，故在遠距學習上應注意到學習時間的配置，給予適當的休息時間，能減少學生的視覺疲乏問題發生，同時在教材設計時，也應考量到教材內容的鮮明度是否會讓學習者產生視覺疲乏的情形。

(五) 建立線上討論平台 (群組)

Goggins 與 Xing (2016) 和 Thomas (2013) 指出影響線上學習成敗的重要因素是學生討論的積極性，當學生在討論越積極時對於學習成效表現將會越佳。但遠距學習有別於實體授課，在學生與教師間或同儕間的互動性可能會相較於傳統課程來的少，且可能出現教師難以立即性的得到學生的反饋，因此除了可以使用學校的教學平台，根據各週課程來建立討論區外，亦可透過即時通訊軟體，建立課程討論群組，讓學生可以在課間或課餘時，皆能進行即時性的互動，亦能讓老師快速瞭解學生對於課程的學習進度。

四、結語

在 COVID-19 疫情間所實施的遠距學習並非十分普及的主流學習方式，因此不僅學生還在適應中，授課教師也還在轉換教學方式中，進而也容易產生眾多干擾學習的因素，致使造成學習成效不彰的情形產生，故在進行遠距學習時，應是先排除可防範的干擾因素，如噪音、網路流暢度、硬體設備等問題。

另外，雖然因 COVID-19 疫情造成全球多國不得不實施遠距教育，但在臨時性的情況下，授課教師確實較難以完全的因應特殊課程的教學安排，如專業技術、戶外性課程、儀器使用課程在遠距課程中，必定會出現一定的限制，而在同步課程中，教師能促進於學生線上參與度與團隊合作（Hsieh & Tsai, 2012）。因此，教師應要思考在使用遠距教學時面臨到的困境、如何突破困境以及如何更有效的應用數位輔助工具，讓自己的課程可以在遠距教學中實踐。同時在進行教學設計時，應提供更多讓學生可以反饋的互動機制，致使讓學生能夠有更良好的學習成效。而這也呼應陳詠璇（2018）索書使用遠距教學的推行必須明確定義使用動機、課程互動階段、知識建構以及多元課程的發展性，在遠距教學的靈活度雖然相較於傳統教學更高，但不可控的因素也非常多，是以推動遠距教學必須具備完善的教學施行措施。

參考文獻

- 張世忠（2003）。從建構取向觀點探討一門非同步教學課程之行動研究。中原學報，31(4)，391-402。
- 陳詠璇（2018）。華語同步遠距課程互動設計-以中級華語學習者為教學示例。華文世界，122，127-138。
- 葉建宏（2019）。遠距教育 2030：學分銀行制度建構。載於翁福元、陳易芬（主編），臺灣教育 2030（49-57 頁）。臺北：五南。
- 王沛清、施信華（2014）。論校園數位化發展。臺灣教育評論月刊，3(2)，89-95。
- Benedetto, S., Draï-Zerbib, V., Pedrotti, M., Tissier, G., & Baccino, T. (2013). E-readers and visual fatigue. *PloS One*, 8(12), e83676.
- Chen, C. M., & Wu, C. H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108-121.
- Cheng, P. Y., Su, Y. N., Chien, Y. C., Wu, T. T., & Huang, Y. M. (2018). An

investigation of visual fatigue in elementary school students resulting from reading e-books. *Journal of Internet Technology*, 19(5), 1285-1292.

- Goggins, S., & Xing, W. (2016). Building models explaining student participation behavior in asynchronous online discussion. *Computers & Education*, 94, 241-251.
- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). New York, NY: ACM Press.
- Hsieh, Y. H., & Tsai, C. C. (2012). The effect of moderator's facilitative strategies on online synchronous discussions. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1708-1716.
- Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B., & MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potential motivation and performance trade-offs. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 141-149.
- Thomas, J. (2013). Exploring the use of asynchronous online discussion in health care education: A literature review. *Computers & Education*, 69, 199-215.
- Tsai, Y. H., Lin, C. H., Hong, J. C., & Tai, K. H. (2018). The effects of metacognition on online learning interest and continuance to learn with MOOCs. *Computers & Education*, 121, 18-29.
- Tsang, A. (2020). Enhancing learners' awareness of oral presentation (delivery) skills in the context of self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 39-50.
- UNESCO (2020). *How teachers are leading efforts to ensure learning never stops during COVID-19 education disruption*. Hamburg, DE: author.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.



從人本主義心理學談家長教育選擇權之迷思

謝馨瑩

臺中市私立華盛頓雙語小學營運長

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

心理學是研究人類行為的科學。選擇是人類的行為，屬於心理學研究的範疇。目前西方心理學雖然有行為主義、精神分析、人本主義心理學等三大流派，其中人本主義心理學對近年來的教育改革產生重大影響（江光榮，2001），適性揚才、多元開放及教育選擇權都是人本主義教育的理念。

人本主義心理學興起 20 世紀 50 年代的美國，主要代表人物有馬斯洛（Abraham Maslow）、羅傑斯（Carl R. Rogers）、羅洛·梅（Rollo May）等。其中以馬斯洛和羅傑斯的影響最為深遠。馬斯洛是人本主義心理學的創建者，他的人類需求層次論將人類需要分為兩類：第一類需求是因匱乏動機所產生的基本需要，有生理需求、安全需求、歸屬與愛的需求和尊重的需求。第二類需求是因成長性動機所產生的心理需求，包括人的認知需求、美的需求和自我實現的需求（車文博，2001；彭運石，2001）。第一類因匱乏動機產生的需求是人的低層次需要，會經歷由低到高的發展過程，較低層次的需求得到滿足後，人們才會產生新的高一層次的需求。而且這類基本的需求得到滿足後就會停止需求。第二類成長性動機所產生的需求屬於心理需求，其中的自我實現是人本主義心理學的理論核心。馬斯洛認為自我實現就是「一個人力求變成他能變成的樣子」（車文博，2001），能充分發揮潛能，成了更完善的人。馬斯洛更進一步指出受匱乏性動機所激勵的人往往是自我中心的，因而與他人建立的人際關係往往是以私利為主；反之，由成長性動機激發的人，則關注的對象比較廣泛甚至是人類全體，他們能以「天下興亡，匹夫有責」無私的心去關懷所有的人（車文博，2001；彭運石，2001）。羅傑斯則是人格自我理論最重要的代表（車文博，2001），他和馬斯洛一樣認為人性本善，倡導以人為中心，他主張「按自己本性去生存」、「是其所真是」（江光榮，2001）。羅傑斯以人為中心的治療法，強調真誠一致、無條件積極關懷和設身處地理解（車文博，2001），享譽全世界。然而羅傑斯「我確信人之所以會做出惡行，是受其社會影響的結果」（江光榮，2001）的人性本善的立場，亦曾受到同為人本主義心理學家羅洛·梅的質疑。後者舉米爾格拉姆（Milgram, 1969）所做的權威服從實驗和津巴多等（Zimbardo, Bank, Haney, and Jaffee, 1973）做的模擬監獄實驗（江光榮，2001），認為羅傑斯人性本善的觀點過於理想化。總之，馬斯洛和羅傑斯二者皆主張人性本善，強調以人的真誠面目，來創造自由民主公平的社會。

在教育方面，人本主義心理學家對當時以行為主義建立起來的教育制度和以

培養工業社會所需人才為目的，企圖運用最少的時間、費用和人力等講究效率的模式，採用固定大綱、嚴格的記分標準和單一的考試制度，強調灌輸、背誦、記憶的教學模式來達成學生技術養成的目的，以及忽視創造性思考和不重視人格的培養的教育環境不滿（車文博，2001）。人本主義心理學家認為孩子們各有不同的成長傾向，教育要引導兒童逐步達到他們各自發展的最佳狀態，追求自我實現，因此倡導以學生為中心的全人化教育，主張學校應尊重學生的個人經驗，並創造一切條件和機會，來發揚學習自由與主動創造的精神，並透過學習和變化達成自我實現和人格養成（彭運石，2001）。人本主義教育強調以人的價值、尊嚴、地位、才能和自我實現為終極目標，以追求自由、民主、平等、無私奉獻和無條件關懷等的生活方式，廣受推崇，促成二十世紀 80 年代的教育改革，教育選擇權更因此而更受重視。

二、人本主義教育對家長教育選擇權的影響

自人本主義教育興起之後，教育改革逐漸在世界各地展開，對家長的教育選擇權也產生重大影響。

首先，人本主義的教育是從過去以教師和課程為中心轉變為以學生為中心，教育目的從為國家社會發展培養機械式的建設人轉變為培養具備良好人格、發揮個人潛能、能夠自我實現，活得精彩的個人（車文博，2001）。在這種理念推動下，全人教育成為教育界的共識，除了智育、外語和專業技能等的顯性能力外，人格特質、創造力、運用資訊能力等隱性能力也倍受重視（陳雅玲，2007），多元學習和適性揚才成了教改主流，造成講究齊一課程、單一管理模式和資源相對匱乏的公立學校面臨壓力（王秋晴，2002；林孟皇，2000；Schneider, 2016）。反之，能因應學生個別需要的私立學校、特許學校、實驗學校、替代學校等則紛紛設立，甚至有些富豪還專為教育子女開辦學校，如特斯拉（TESLA）的執行長馬斯克為孩子創立 AD ASTRA 學校（安妮，2018；鍾巧庭，2018）。當然更有一些有能育聞的家長選擇在家自行教育（陳昌熙，2005；藍佩嘉，2019；Webb, 1990）。亦即雖然都是以學生為中心，不同類型的學校，提供的也是不同的教育。

其次，安全的需求也是人本主義教育下家長選擇學校的重要因素。尤其在學生上放學和學校生活的人身安全上，家長會考量上放學是否安全便利、學校設施是否完善、校園氛圍是否友善、教師是否充滿愛心及子女是否樂意前往就讀等因素。由於雙薪家庭父母工作繁忙，接送上放學和課業輔導成為父母的一大負擔。私立學校則因大多有校車接送，又可以提供直升中學的機會，私校教師也給人比較嚴格負責的印象，以及校園較少出現霸凌，加上私校課程種類和上課時數也比公立學校多，讓家長認為可以減少孩子升學和變壞的風險（藍佩嘉，2019），導致私立小學蓬勃發展。以臺中市為例，雖然近年來由於少子化的影響，市屬公立

小學逐年減班，小學一年級新生入學人數自 2018 年 27250 人，1089 班；2019 年 26824 人，1078 班；至 2020 年 20288 人，825 班。三年間足足減少 6962 人，253 班。反之，市屬私立小學一年級新生入學人數 2018 年 596 人，18 班；2018 年 615 人 18 班；至 2020 年 608 人，17 班。三年間人數相對穩定（臺中市教育局，2020）。在國際上也是如此，美國家長選擇就讀私立學校、特許學校、磁石學校、替換學校等比以往大幅增加（賴志峰；2004）。智利是南美洲最早實施教育券的國家，小學生就讀私立學校的比例超過 60%（Alarcon, 2017）。瑞典就讀私立學校的比例由 1991 的 1%增加至 2015 的 15%（West, 2017）。這種現象，值得公立學校戮力改善。

第三，在為子女選擇學校時，除了考慮子女的需求外，家長們也會為自己考慮，讓孩子進入社經階級與自己相符的學校。藍佩嘉（2019）曾指出子女就讀私立小學的家庭年收入的中數在 300 萬元以上，私小等於是高社經地位的家庭聚集場。「既然我能力許可，讓他們去念好的學校有什麼不對？」這是一位家長接受訪談時的回答。雖然有虛榮的成分，但也是自我實現的自信。反之，就讀公立小學的勞工家庭年收入中數約在 60 萬元，屬於低收入的一群，對研究受訪拒絕者眾，受訪時也較畏縮。這種現象符合布爾迪厄（Pierre Bourdieu）文化資本論所說的階級區隔化和階級再生（黃俊，2019；藍佩嘉，2019），形成教育場域的另類不公平。

第四，人本主義教育以「人」為本，這個「人」在教育選擇上，究竟是指家長還是學生？從教育選擇權的法理來說，學習的主體是學生，家長應該只是為子女的最佳考量代為選校。但實務上卻幾乎都是站在家長本身的角度來考量（陳昌熙，2005）。藍佩嘉（2019）訪問出生於一九六五至一九七五年間的家長，這些在成長過程中飽受課業競爭和課業壓力成長的一群，在為子女教育選擇上往往只是強調有別於當年父母的做法，認為他們的選擇符合孩子成長的需求，卻很少有人徵詢孩子的意見。研究者因職務之便，經常問欲讓子女就讀敝校的家長，教育選擇權仍是以家長決斷者居多。

三、教育選擇權之省思

人本主義教育強調人性本善，重視個人價值和自我實現。馬斯洛雖然認同受匱乏性動機所激勵的人往往是自我中心和以私利為主，但他關注的仍是由成長性動機激發達到自我實現和追求以無私的心去關懷世界的人們。羅傑斯認為人之惡行是社會影響的結果，透過真誠、無條件關懷和設身處地等正向作為即可改善。然而，現實社會能達到自我實現和能無條件關懷他人的人畢竟是少數。在家長們追求安全和歸屬的需求下，教育選擇也出現質變。如雖然都是以學生為本位，但因公私立學校屬性不同，不同家長、不同社經背景、不同學生和不同的多元課程，

在家長教育選擇下，各校間形成種族隔離、社經同質和城鄉、貧富學童學習成就差異等現象日趨嚴重。在「多元」教育下，多「元（錢）」的家庭確實享有教育選擇的優勢。教育是促進社會流動的「階級翻身之鑰」，還是鞏固不平等的「階級複製之鎖」（黃廷康，2018）？這是當前教育行政當局須審慎思考的課題。

至於如何改善？研究者才疏學淺，也無頭緒，只能野人獻曝，以教育現場工作之經驗，認為不妨增加公立小學教學時數，在現有課程之下，比照私立小學開設各種課程，以生動有趣的上課模式，讓弱勢兒童也能樂在學習，迎頭趕上。因為「教育即生活，生活即教育」，只要課程真正符合學童身心發展，在愉悅的氣氛下學習，即使上課時數增加，也能如沐春風促進身心健康。北部某私立小學登百岳才能領畢業證書，即證明這項建議有其具體成效。

參考文獻

- 安妮（2018）。Space X 內部竟有神秘私校招收員工子女，學費全由馬斯克出資！**INSIDE**。取自<https://www.inside.com.tw/article/13365-elon-musk-quietly-tinkers-with-education>
- 江光榮（2001）。人性的迷失與賦歸：羅傑斯的人本心理學。臺北市：貓頭鷹出版。
- 車文博（2001）。人本主義心理學。臺北：東華書局。
- 林孟皇（2000）。家長之公立學校選擇權（未出版碩士論文）。國立臺灣大學法律學研究所，臺北市。
- 秦夢群（2015）。教育選擇權研究。臺北市：五南。
- 彭運石（2001）。走向生命的巔峰：馬斯洛的人本心理學。臺北市：貓頭鷹出版。
- 陳昌熙（2005）。家長選擇學校之研究--以兩所國小為例（未出版碩士論文）。國立臺南大學國民教育研究所，臺南市。
- 陳雅玲（2007）。未來的一軍。**商業週刊**，1006，72-78。
- 陳明德（2000）。國民小學實施家長教育選擇權可行性之研究-以台北縣為例。（未出版碩士論文）。國立臺北教育學院國民教育研究所，臺北市。

- 黃俊（2019）。布爾迪厄文化再生產理論導論。大陸：社會科學文獻出版社。
- 黃廷康（2007）。不平等的教育：批判教育社會學的九堂課。臺北：群學出版。
- 賴志峰（2004）。美國中小學學校選擇政策新趨勢：以聯邦法案與最高法院判決為例。教育政策論壇，7(2)，29-58。
- 鍾巧庭（2018）。鋼鐵人要當X教授！馬斯克在SpaceX總部建超酷小學，帶學生「通往星星」。風傳媒。取自<https://www.storm.mg/article/455349>
- 藍佩嘉（2019）。拚教養—全球化、親職焦慮與不平等童年。臺北：春山出版有限公司。
- Alarcon, C. (2017). Class isolation: Examining private schools in Chile. In Koinzer, T., Nikolai, R. & Waldow, F. (Eds.). *Private schools and school choice in compulsory education: Global chang and national challenge* (pp.99-114), Maryland: Springer VS.
- Angus, M. (2003). School choice policies and their impact on public education in Australia. In David, N. P. & Gary, S. (Eds.). *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp.112-142), New York: Teachers collage press.
- Coulson, A. J. (1999). Are public schools hazardous to public education?. *Education Week*, 18(30), 36-64.
- Exley, S. (2017). A country on its way to full privatisation? Private schools and school choice in England. In Koinzer, T., Nikolai, R. & Waldow, F (Eds.). *Private schools and school choice in compulsory education: Global chang and national challenge* (pp.31-48), Maryland: Springer VS.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham : Open University Press.
- Koinzer, T., Nikolai, R. & Waldow, F. (2017). Private schooling and school choice as global Phenomena: An introduction. In Koinzer, T., Nikolai, R. & Waldow, F (Eds.).*Private schools and school choice in compulsory education: Global chang and national challenge* (pp.1-6), Maryland: Springer VS.

- Plank, D.N. & Sykes, G., (2003). Why School Choice? In David, N.P & Gary, S (Eds.). *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp. vii-xxi), New York: Teachers collage press.
- Schneider, M. K. (2016). *School choice: the end of public education*. NY: Teachers Collage Press.
- Webb, J. (1990). *Children learning at home*. London: Falmer.
- West, A. (2017). Private schools in Sweden: Policy development, inequalities and emerging issue. In Koinzer, T., Nikolai, R. & Waldow, F (Eds.). *Private schools and school choice in compulsory education: Global chang and national challenge* (pp.67-80), Maryland: Springer VS.



親子共讀開啟喜閱人生

郭喬雯

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

一、前言

閱讀是學習的靈魂，是心靈的捕手，是瞭望世界的視窗。歐美先進國家莫不汲汲營營於打造閱讀王國，如美國的「給嬰兒書」(Books for Babies)，鼓勵父母親運用閱讀卡、厚版書在孩子嬰兒時期就開始親子共讀；而英國則免費贈書給三歲以下嬰幼兒的「閱讀起步走」(Book Start)，呼籲家長推廣家庭親子共讀活動，激勵孩子及早接觸閱讀(程可珍，2017)，希冀藉此扎穩孩子閱讀的根基，蓄積知識能量，讓孩子自信的迎向未來的挑戰與競爭。

親子共讀是一項重要的家庭活動(Baker, 2013; Debaryshe, 1993)。洪蘭、蔡穎卿(2014)認為，優質的書籍對孩子是有助益的，它讓孩子獲得正向的楷模，並從中模仿學習。明示了成人有責任為孩子挑選好書、預備閱讀之環境。林怡伶、張鑑如(2016)也指出，為人父母者若有良好的閱讀習慣，體認閱讀是一項有價值的活動，並願意營造適切的閱讀環境，比如定時閱讀、帶孩子到圖書館借書或查資料，以及到書局購買合適圖書等，都能影響孩子的閱讀興趣。爰此，為人父母者有必要瞭解親子共讀的真諦，熟悉陪伴孩子閱讀的要領，才能裨益閱讀習慣的養成，開啟孩子的喜閱人生。

二、親子共讀的意涵與重要性

「親子共讀」指的是家長與孩子以一本書籍為媒介，共同閱讀此書，並且透過說故事、提問、對話等方式分享彼此的想法(張鑑如、劉惠美，2011)，其核心繫於父母要能保留童心與孩子一同閱讀，藉由與孩子間的對話，分享彼此的感動與思想。鄧蔭萍(2011)界定親子共讀是親子共學的延伸，也是家庭中所有成員的共同活動，透過父母熟悉閱讀的引領，讓孩子徜徉在愉悅的氛圍裡培養閱讀習慣，在彼此互動中分享感想與心得。袁美敏(2001)認為，親子共讀是有計畫性閱讀，而父母是經營者，在引領中適切提供孩子互動式閱讀，並且讓孩子學會思考與提問是親子深度的閱讀。總之，親子共讀是父母計劃性的陪伴子女進行閱讀，彼此互動、腦力激盪，透過分享與討論，增進知識，享受閱讀的樂趣。

嬰幼兒階段的閱讀可以鮮活孩子的腦部發展，也有益於語言學習，而科學家也證實閱讀是教育和學習的核心(洪蘭譯，2012)。誠然，家庭閱讀環境是嬰幼兒最初接觸的場所，不僅是提供豐富語言的最佳場域，也是滿足家庭成員的精神

需求，亦可促進家庭和樂的關係（李坤珊，2014）。而嬰幼兒語言發展的黃金期是在學齡前的階段，親子共讀是豐富嬰幼兒語言的經驗歷程，它能提供嬰幼兒更複雜的語文學習機會，也可促進嬰幼兒學習更多樣性的語彙（Evans & Deborah, 2008），增加嬰幼兒的文字書本概念（Justice & Eezell, 2000），而且大人陪伴著孩子閱讀，是帶著不同的生活經驗、生命體驗與閱讀能力，和孩子進行「共同學習」（林秀兒，2003），引導孩子探索世界、接觸新事物，陪伴孩子情緒起伏，從而體會到自己在探索的過程中，獲得父母的支持。由上觀之，親子共讀在孩子成長過程中，扮演重要的角色，它能促進腦部發展，豐富語言學習經驗與生活體驗，提供家庭美好的精神食糧，增進家庭和樂，並能夠激發孩子的探索力與想像力，可以說是所有學習的基礎，因此愈早養成閱讀的習慣，愈能沉浸於閱讀的歡娛中，更有益於未來的發展。

三、推廣親子共讀遭遇的困境

筆者從臺灣博碩士論文知識加值系統中梳理資料，顯示親子共讀的困境為：身心疲累無心帶領共讀（陳韻雅，2017；劉雅惠，2007）、缺乏足夠的共讀時間（林宣妤，2016；柯靜惠，2019；張安琪，2014；蘇翠蓉，2017）、家長缺乏共讀興趣（張安琪，2014）、家庭閱讀資源不足（柯靜惠，2019；劉雅惠，2007）、不熟諳營造良好閱讀環境（林宣妤，2016）、缺乏共讀指導技巧（林宣妤，2016；蘇翠蓉，2017；劉雅惠，2007）、不懂得選書（林宣妤，2016；張安琪，2014；劉雅惠，2007）、鮮少利用圖書館資源（林宣妤，2016；柯靜惠，2019；劉雅惠，2007）、幼兒干擾（張安琪，2014），再者，教育程度較低者遭遇的共讀困境也較高（柯靜惠，2019；陳韻雅，2017）。

綜觀上述，可以明顯發現親子共讀的困境主要繫於家長的因素，尤以家長疲累、缺乏興趣、欠缺時間為推動的最大障礙，其次如何打造理想的閱讀環境、提升家長選書以及帶領共讀的技巧、有效運用圖書館等社教資源，都是亟待強化的課題。

四、提升親子共讀效益的策略

（一）營造溫馨，打造悅讀的桃花源

引領幼兒閱讀要從環境的打造著手。陳光（2010）認為環境薰陶對嬰幼兒閱讀興趣的培養有潛移默化的效用，父母可以營造溫暖的閱讀情境，經常引導嬰幼兒接觸圖書感染書香氣息，養成家庭成員閱讀習慣。閱讀需要一個溫馨自在的空間，只要採光良好、通風、舒適、方便，不管是書桌、餐桌或任一角落都可以。親子一起看書，或欣賞圖畫、音樂、影片，自在輕鬆。若能規劃一個固定、舒適

的閱讀區域，提供多元豐富的藏書，只要踏進特定的空間，自然啟動大腦趨近閱讀的連鎖反應。如果能規劃固定的閱讀時間更好，可以讓孩子快速進入閱讀氛圍，親子聚在一起看書，分享所見所感，輕鬆愜意。而親子共讀的時間不在於長短，貴在「持之以恆」，若能在一定的時段內，按表操課，讓孩子愉悅的步入閱讀城堡，久而久之自然能養成閱讀的良好習慣。

（二）樂於陪伴，共度閱讀美好時光

親子共讀貴在「陪伴」，而其關鍵在「對話式共讀（dialogic reading）」，亦即與孩子形成「學習共同體」，就是大人在陪伴幼兒閱讀時，能留意調整親子的共讀節奏，符應幼兒的頻率、和諧互動，引導孩子聚焦於圖畫書，並鼓勵較多的口語互動，強化後續的回饋和交流想法，進而促進幼兒的語言能力發展，以及閱讀興趣的滋長。在陪伴過程中，重要的是讓幼兒享受「共讀中的體驗過程」，以和顏悅色、溫柔的語調，邀請幼兒攜手進入閱讀時刻，觸發大腦對閱讀的期待，記得跳脫大人主導的窠臼，改以孩子為中心，適時向幼兒提問，要求幼兒回應訊息及參與共讀（Han & Stacey, 2014），藉由眼神交流，觀察反應和回應提問，讓彼此在對話過程中隨時掌握情況，適時對準頻率，自在融入於閱讀中。

（三）激發興趣，培養閱讀關鍵鎖鑰

興趣是閱讀的關鍵。興趣滋生後，自然能產生積極的、愉悅的情緒，而驅動更頻繁的接觸，所以如何激發幼兒共讀的興趣是重要的。唐孟瑜（2013）指出，父母如能充實家中的閱讀資源，在陪伴共讀中多加運用策略引導，營造良好閱讀氛圍，就能引發孩子閱讀興趣。因此，為人父母者必須打造書香家庭，豐富藏書，如能以兒童的眼光來選書，或陪孩子一起挑選，更能切合孩子的需求，有助激發閱讀動機。此外，父母引導孩子看書，應該善用多重感官來閱讀，一起感受故事的情節，用眼睛捕捉、用手描繪或記錄、用耳朵傾聽、用肢體表演，或設計一個與繪本內容相關的延伸小活動，抑或用說說唱唱來展現所知、所感，讓它變成一種樂趣，也可以增進親子間的互動。

（四）俯拾即是，閱讀素材玲瓏滿目

「書本」只是個工具，卻不是必要的條件（許登欽，2019）。凡是可以增廣見聞、引發討論、啟迪心智的材料，都可以閱讀。生活中隨手可得的共讀素材如：一本書、一條河、一座城市、一首歌曲、一部電影、一幅圖畫，都是對話的材料，如此與生活密切連結，比較容易理解。而親子共讀並不侷限於居家進行，幾乎是隨時隨地都可行的，比如街坊鄰居商店招牌的圖像和文字，公園的植物花卉標示等，在帶孩子散步時就可以解說對話；而日常接觸到的廣告、傳單，上面烙印日

常用品的介紹和照片，以及價格等，也都是很好的生活閱讀素材。此外，我們更要為孩子提供豐富、多元的閱讀材料：百科全書、傳記、童話、漫畫、藝術、小說、遊記、光碟、錄音帶等，讓孩子親近閱讀，不管看多看少、囫圇吞棗，久而久之自然有所收穫。

（五）強化親職，提升家長共讀知能

家長本身肩負「身教」的角色，要養成閱讀的嗜好，熟悉共讀的要領，才能有效引領幼兒優游於多姿多彩的書香裡。盱衡實際，臺灣還有許多家庭未能進行親子共讀，亟需政府、社教機構、學校，甚至民間團體大力推展，透過進修研習、觀摩會及獎勵等措施，協助家長提升閱讀習慣、熟稔優質閱讀環境的打造、選擇適切的讀物，懂得營造自在歡愉的閱讀氣氛，輕鬆的引領親子共讀。家長也要知曉，親子共讀不要制式化的陪伴，隨時、隨地都可以一本圖畫書與孩子對話或玩語言互動遊戲，讓孩子感受書籍的奧秘與樂趣，從小養成孩子喜歡閱讀的能力。設若家中嬰幼兒藏書量不足，建議家長可以到圖書館或是育兒資源中心借閱圖畫書與嬰幼兒一起在家共讀，以補足家中圖書量的不足（柯靜惠，2019），假以時日定能增進孩子的閱讀能力。

（六）審慎選書，符應孩子生活經驗

每個孩子對書本的好惡不一，各有不同的需求。因此，以幼兒為本，符應孩子生活經驗與心理經驗，讓孩子感到親切、能夠理解的字句，才能激發孩子的共鳴。目前國內有許多民間團體戮力推動親子共讀，有不少可供參考的親子共讀之技巧及相關資訊（如適合書目），可在網路上取得，各縣市圖書館亦有資訊可詢問（國民健康署，2018），相信對家長選書及打造書香的家庭會有所助益。李大華（2006）指出，臺北教育大學曾雪娥教授認為為幼兒選書，要符合「年齡、方向、主題」的關鍵原則：0-2 歲－語言學習階段，以圖畫為主的書，多說故事；2-6 歲－開啟文字的學習階段，以圖文穿插的繪本為主，以「立體書」建立孩子對立體的圖像概念。若是孩子願意主動選書，家長再加以審視，那更是開啟共讀的好契機。

五、結語－享受喜閱人生

閱讀是所有學習的起跑點，是通往想像的入口，是終身學習的基礎，是未來競爭力的關鍵。養成良好的閱讀習慣，可以幫助孩子開啟浩瀚無垠的世界，豐盈內在的智慧寶藏，讓孩子終身享用不盡。揆諸實際，閱讀的習慣需要養成，而父母的陪伴與引導是驅動孩子親近閱讀的關鍵，這需要透過長時間投入、培養，才能在未來展現投資報酬率。誠摯盼望普天下的父母們，能以身作則，秉持終身學

習的精神帶頭示範，充實閱讀的輔導知能、營造豐富的悅讀情境、選擇適合的閱讀材料，活絡閱讀的歡愉氣氛，漸次培養孩子的閱讀習慣，讓孩子蓄積知識的能量，掬滿自信與希望，海闊天空的遨遊馳騁，怡然享受喜閱的人生。

參考文獻

- 李大華（2006）。**夏日也是讀書天**。臺北：人間福報。
- 李坤珊（2014）。**小小愛書人：0-3 歲嬰幼兒的世界**。臺北：信誼。
- 林秀兒（2003）。**動態閱讀Rhyme，Song**。臺北：臺灣外文書訊坊。
- 林怡伶、張鑑如（2016）。學步兒氣質、家庭閱讀環境與閱讀興趣之關係初探。**人類發展與家庭學報**，17，67-89。
- 林宣妤（2016）。**屏東縣公立幼兒園教師推動親子共讀及家長參與之相關研究**（未出版之碩士論文）。中正大學教育學研究所，嘉義。
- 柯靜惠（2019）。**嬰幼兒家庭閱讀環境與家長實施親子共讀之探討**（未出版之碩士論文）。臺南大學，臺南。
- 洪蘭、蔡穎卿（2014）。**從收穫問耕耘，腳踏實地談教育**。臺北：遠見天下文化。
- 洪蘭譯（2012）。**大腦與閱讀**（Stanislas Dehaene 著，2009 年出版）。臺北：信誼基金會。
- 唐孟瑜（2012）。**親子共讀與家庭閱讀環境對幼兒語言發展之影響**（未出版之碩士論文）。大葉大學教育專業發展研究所，彰化。
- 袁美敏（2001）。親子一起來閱讀－讓公共圖書館成為親子共讀的補給站。**書苑季刊**，50，1-9。
- 國民健康署（2018）。**親子共讀為孩子的未來朗讀～用陪讀開啟孩子的喜閱健康人生**。取自 <https://www.mohw.gov.tw/cp-16-40566-1.html>
- 張安琪（2014）。**親子共讀活動歷程之比較研究-以新移民親子共讀活動案為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學社會與區域發展學系，臺北。

- 張奕華（2010）。校長科技領導-模式、指標與應用。臺北：洪葉。
- 張鑑如、劉惠美（2011）。親子共讀研究文獻回顧與展望。教育心理學報，43(5)，315-336。
- 許登欽（2019）。親子共讀，為孩子的未來朗讀。取自 <https://vision.udn.com/vision/story/12918/4005612>
- 陳光（2010）。早期寶寶的教育。臺北：字和文化。
- 陳韻雅（2017）。花蓮市幼兒家庭實施親子共讀現況調查（未出版之碩士論文）。國立東華大學幼兒教育學系，花蓮。
- 程可珍（2017）。淺談家庭親子共讀。家庭教育雙月刊，67，37-49。
- 鄧蔭萍（2011）。新移民母親及其子女「親子共讀方案」規劃與實施。國民教育，51(6)，47-54。
- 蘇翠蓉（2017）。幼兒園家長進行親子共讀實施情形與困難之研究 ---以新北市某幼兒園為例（未出版之碩士論文）。華梵大學資訊管理學系，新北。
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implication for family literacy programs. *Applied Development Science*, 17(4), 184-197.
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 49(2), 89-95.
- Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

我國校長學習領導研究結果綜合性分析

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

中文摘要

校長學習領導係當代學校革新與領導理論的主要發展趨勢之一。校長學習領導的研究在國內近十餘年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本文搜錄了 40 篇國內有關校長學習領導的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及校長學習領導實施狀況、實施成效、實施困境與影響因素等五個面向，加以探討分析既有研究發現，然後提出：建構本土化的概念架構、擴大研究範圍與對象、運用多元的研究方法、擴展研究主題、加強中介變項與調節變項的研究等五個發展方向。

關鍵詞：本土化、研究結果分析、校長學習領導、發展方向、學習領導

A Synthetic Analysis of Principal leadership for Learning in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Principal leadership for learning is one of the developing trends of contemporary school innovations and leadership theories. There have been a lot of such research results in Taiwan in recent years. In order to facilitate the research development of principal leadership for learning, this paper has analyzed 40 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of principal leadership for learning in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from five dimensions, namely research subjects and methods, implementation conditions, effects, difficulties, and contributing factors of principal leadership for learning. Based on the analysis findings, this paper suggests five developing directions of principal leadership for learning research: (1) Constructing a localized concept framework, (2) broadening the research scope and subjects, (3) adopting multiple research methods, (4) varying research topics, (5) enhancing the research of intermediary variables and moderating variables.

Keywords : localization, research result analysis, principal leadership for learning, developing directions, leadership for learning

壹、前言

「學習領導」(leadership for learning) 主張領導者秉持學生學習為中心的理念，運用專業力和影響力，以增進教師有效教學和學生有效學習。這種新興領導的概念，不但在實務上很值得校長們採行，而且在學術上有加強研究的價值。

國內校長學習領導的研究近年來如雨後春筍般的發展，已累積數十篇的實徵性研究論文。「回望過去，展望未來。」是故很有必要將現有研究結果加以全盤疏理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究的指南。

本文即在將國內近年來所做的校長學習領導的實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述校長學習領導的綜合性分析之前，有必要對學習領導的主要概念，略做說明。

貳、學習領導的主要概念

以下茲從「學習領導的發展背景」、「學習領導的意義」、「學習領導的理論架構」等三個方面來闡述學習領導的主要概念。

一、學習領導的發展背景

學習領導的發展起源於 1960-70 年代的「有效能學校運動」(effective school movement)。Edmond (1979) 指出建構有效能學校的五個主要因素係：校長強而有力的領導、對學生學習成就的高度期望、對學生基本能力學習的重視、安全有序的學習氛圍、學生學習成就的評量。由此可見，有效能學校的理論與實務確是相當重視學生學習的。

為了營造有效能學校，諸多學者（如楊振昇，1999；Murphy, 1990）乃從教學的角度，致力於「教學領導」(instructional leadership) 的研究。例如李安明(1999) 便指出校長教學領導是十分重視「效能取向」的，關心的是教師的教與學生的學，其主要目的在提升教師的教學效能，終極目的則在改善學生的學習表現。這些教學領導的表現主要在於：擬定教學目標、協助發展課程與教學方案、整備教學資源、營造學習氣氛、輔導學生學習、實施教學視導、促進教師成長等（謝文全，2012）。

教學領導雖已含有「課程領導」(curriculum leadership) 的意涵，然而隨著課程發展、課程治理和課程改革的倡導，諸多學者（如黃旭鈞，2002；Glatthorn，1987），亦力倡課程領導的概念。國內隨著九年一貫課程發展的需要，肇致課程

領導亦為教育界所耳熟能詳的名詞。惟考諸國內課程領導的涵意，除在課程上的領導之外，亦兼涵有教學事務的管理與領導（黃旭鈞，2002）。

近十餘年來，由於世界各國對於學生學習的高度重視，乃有「學習領導」一詞的誕生。Glickman（2002）在其所撰寫的《學習領導－如何協助教師成功》（Leadership for learning: How to help teachers succeed）係比較早期探討學習領導並以其為名的書籍。其後，MacBeath與Dempster（2009）合編了《連結領導與學習－實務的原理》（Connecting leadership and learning: Principles for practice）一書。另外，Twonsend與MacBeath（2011）亦合編了《國際學習領導手冊》（International handbook of leadership for learning）一書。此等專著對學習領導的概念有較完整的介紹，對學習領導理論與實務的推動有相當的貢獻。

而國內隨著各項教育改革的推動，例如九年一貫課程、十二年國民基本教育、精進教學方案、教師專業發展實踐方案、學習共同體、翻轉教室等，對於教師的教學和學生的學習愈來愈重視，在學校領導上，以往所強調的行政領導，轉而較重視學校中教與學的領導，特別是對學生學習成效的領導。因此，國內外在學習領導的研究上，特別是對校長學習領導的研究如雨後春筍般的發展，短短十多年已累積了相當的研究成果。

二、學習領導的意義

Southworth（2004）指出學習領導為以學生學習為中心的領導，領導者運用示範、對話、監控等方式來影響成員，使其在教室中更關注於學生學習，而領導者亦需培養並協助學校內成員也成為領導者，彼此相互分享，共同承擔責任，以促進學生的學習成效。

Hallinger（2011）指出學習領導係指學校領導者專注於學生學習，並用以達成學校重要成果的方法。

Dempster、Townsend、Johnson、Bayetto、Lovett 與 Stevens（2017）主張學習領導係指學校領導者掌握學校的情境脈絡，號召學校成員一起合作，齊心協力達成提升學生學習與生命價值的共同目標。

吳清山與林天祐（2012）認為學習領導可視為學習導向的領導方式，意指學校領導者發揮專業力和運用影響力，以增進教師有效教學和學生有效學習的過程和行為。

林明地（2013）提出學習領導係指強化領導與學習的聯結和相互影響的歷

程，而使得改善教室及學校其他場域的教與學成為一個持續的事實。

丁一顧與胡慧宜（2015）認為學習領導係學校領導者在學校教育過程中，運用專業力和影響力，促使學校成員共同享有決策權並參與執行各項事務，以增進教師教學和學生學習的過程和行為。

秦夢群、簡瑋成與張義雄（2018）主張學習領導係強調學校領導人與學校成員共同塑造學生學習的願景，經由協助教師改進教學、提供教學資源、促進教師教學效能與專業成長、鼓勵教師和同仁共同合作及相互學習、重視學生的學習活動、評鑑學生學習成果等策略，進而型塑之領導模式。

從上述可知，各學者的定義皆非常注重領導與學生學習的關聯性，也就是說，學習領導的主要目的係在於促進學生學習。另外，吳清山與林天祐（2012）、丁一顧與胡慧宜（2015）強調在領導歷程中發揮專業力和影響力的必要性。秦夢群等人（2018）主張教師專業發展、教學環境改善之領導內涵。Hallinger（2010）、吳清山與林天祐（2012）、林明地（2013）等皆強調經由提升教師的教學，進而提升學生的學習的歷程。Southworth（2004）、丁一顧與胡慧宜（2015）、Dempster等人（2017）則主張學習領導應不限於校長一人，而應廣布於學校內的各個成員之中。

本文作者總結上述定義，將學習領導定義為「領導者以學生學習為中心的理念，運用專業力和影響力，協助學校內成員也能成為領導者，並且透過教師專業發展和改善教學環境等方式，以增進教師有效教學和學生有效學習的歷程。」

上述定義有下列五個要點：第一，學習領導有其中心理念和目的，即提升學生的學習，這種聚焦於學生「學習」的領導，係和教學領導所強調的「教學」、以及課程領導所重視的「課程」，為第一個明顯區隔的地方。第二，學習領導者並不限於校長等行政人員，宜廣布於學校內各成員，特別是做為專業人員的教師，更有權力和責任發揮學習領導的功能，這種強調「教師彰權益能」（teacher empowerment）、「教師領導」（teacher leadership）的領導概念，顯示出其與既往的教學領導或課程領導第二個明顯區隔的地方。第三，學習領導是一種影響力的發揮，而這個影響力，正是指組織行為所強調的參照權和專家權的發揮。第四，學習領導有其策略性意義，而這些策略可從促進教師專業發展和改善教學環境脈絡等途徑著手，以支持教師在既有的教學基礎，持續提升教學的品質。第五，本定義所指的教學係指廣義的教學，包含了課程發展、課室教學以及學生學習評量等，而教學只是手段，真正的目的係在於學生學習。學生學習才是學習領導最終關注的焦點。

依據上述定義，可以將校長學習領導定義為「校長以學生學習為中心的理念，運用專業力和影響力，協助學校內成員也能成為領導者，並且透過教師專業發展和改善教學環境等方式，以增進教師有效教學和學生有效學習的歷程。」

三、學習領導的理論架構

誠如前述，學習領導可說是源於教學領導、課程領導，只不過更強調學生學習的中心理念和結果，並且將領導更廣布於學校的各層級之中。在這一方面，業已有諸多的學習領導模式或理論架構(黃旭鈞, 2018)。本文採用 Murphy、Elliott、Golding 與 Porter (2006) 所曾提出的一個既有實證研究基礎，又在學習領導前行變項、中介變項、結果變項皆有所含蓋的學習領導理論架構，如圖 1 所示。

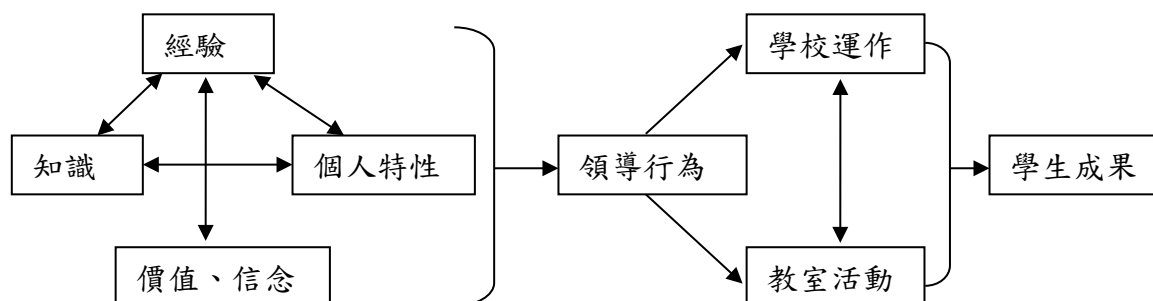


圖 1 以學習為中心的領導架構圖

資料來源：修改自 Murphy, J., Elliott, S. N., Golding, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. (p.5). New York, NY: The Wallace Foundation.

Murphy 等人 (2006) 的架構包括領導前項、領導行為、影響路徑和領導成果等四大部份。茲就這四大部份，說明如下：

(一) 領導前項

在領導前項（或可稱領導影響因素）部份，一個學習領導者的行為係受到個人特質、知識、經驗以及價值與信念所影響。其中價值與信念是最重要的，領導者是否有學生學習為中心的理念，深深影響其領導的作為，而領導者是否具有學生為中心的理念，又受其個人特質、知識與經驗的影響。

Murphy 等人 (2006) 的架構在領導前項方面，雖僅提出領導者的個人因素，但渠等亦指出在以學習為中心的領導過程中，會受到學校以及學區和各州的情境所影響，也就是說學習領導的發展有其社會因素或情境因素。這一點，Golding、Huff、Spillane 與 Barnes (2009) 亦發現學習領導行為的發展，除受個人因素影

響外，亦受學校背景的影響，亦即如果學校環境本身不支持學習領導，例如科層體制的掣肘，將不利於學習領導的發生。此外，何佳瑞（2011）指出由於學校是一個開放系統，因而學習領導亦深受社會文化環境的影響，如果學校社區若不支持學生的學習，則學習領導將缺乏滋生的溫牀。

（二）領導行為

在領導行為向度上，Murphy、Elliott、Goldring 與 Porter（2007）提出應有八個面向：學習願景、教學方案、課程方案、評估方案、學習社群、資源取得與運用、組織文化、社會性支持。林明地（2013）則提出實踐學習領導的五個面向：(1)全員承諾於真實教與學；(2)塑造利於教與學的環境；(3)對學習領導持續對話產生共識行動；(4)提高領導密度；(5)檢視學習結果並共同承擔責任。

因為林明地（2013）所主張的領導行為向度相當簡明扼要，又符合國情，且頗符合計畫、執行、考核之行政三聯制的精神（丁一顧、胡慧宜，2015），所以本文採用林氏的觀點，唯林氏並沒有對於教師專業成長這一個面向做單獨的標示，是故仍有所缺漏。誠如 Glickman（2002）、Dempster（2009）、黃旭鈞（2018）所指出的，教師專業成長乃是學習領導的重要內涵之一，故本文依林明地（2013）所提的五個面向，再加上「促進教師專業成長」這一個面向，提出六個學習領導行為面向如下：

1. 建立學生學習願景

學校領導的實踐意味必須持續維持聚焦在學習活動（MacBeath & Dempster, 2009），而為了聚焦於學習活動，則有必要建構學生學習的辦學願景，並且透過溝通與對話，讓學校成員對願景充分理解與凝聚共識。唯學生學習並不限於學業成就，而是學生多元智慧的發展，並且宜尊重學生的個別差異，以及兼具個別學習與團隊學習的經驗（林明地，2013）。

2. 塑造有利學習環境

在行政組織上，領導者宜建立優質的行政團隊以作為服務教師教學的後盾。在物質環境上，學校宜有足夠的教學軟硬體設備以滿足教師與學生的需求。在心理環境上，宜建立安全有序的環境，肯定教師在教以及學生在學上的努力，並鼓勵師生勇於嘗試新的教學方式或學習策略。在文化環境，宜降低教師間保守封閉、同儕平庸的文化，並協助滋長同事間合作分享，追求精進的文化。唯有在上述有利於教與學的環境下，教師的教以及學生的學才有迅速成長的空間。

3. 促進教師專業成長

教師專業成長的方式除了傳統的學位進修與參與研習之外，還是以和教學現場實作息息相關的教學觀察與回饋、教學檔案製作與評量、教學行動研究等，係協助教師「自我更新發展」（self-renewal）、建立「個人的實踐智慧」（personal practical wisdom）的三項利器。特別是藉由省思，教師可以更肯定自己的教學尊嚴與價值，並找出專業改善的方向；而經常性的專業對話，可以使教師成為具凝聚力的專業社群。

4. 鼓勵持續專業對話

除了教師之間的對話之外，林明地（2013）亦鼓勵學校內、外部成員（包括行政人員、教職員、家長、社會大眾、教育行政機構人員等）亦應有機會針對真實的教與學、以及如何建構有利於教與學的環境，進行深度的對話和討論，而經由討論才會產生共識、理解與接受，進而提升凝聚力及行動的一致性。

5. 提高學習領導密度

如前所示，學習領導不應僅限於行政人員的領導，至少應分布至教師的層級。鄭淑惠與陳文彥（2013）便指出教師學習領導的探討，乃是建構整個學習領導大架構中不可或缺的一環，同樣的學生及學生家長亦可加入學習領導的行列，用以加強學習領導的密度。換言之，宜讓學校成員在適當的時間、空間和議題上，皆具有影響他人的領導機會；讓學習領導不限於特定職位、個體，而是一個可以共榮共享的平台（林明地，2013）。

6. 共同承擔績效責任

林明地（2013）認為學習領導既以學生學習為核心概念，那麼定期檢視學生學習成果並由學校成員共同負起績效責任，乃是權責相符之必然，其具體作法如下：(1)建立學生學習內容、方法、過程及結果的長期資料庫；(2)營造對學生學習成果的共同責任感；(3)定期檢視學生學習成果，並據以改善；(4)落實自我評鑑於師生教與學的日常生活之中；(5)聚焦於證據及其與學校核心價值間的一致性；(6)同時兼顧內外部績效責任；(7)相關成員能討論如何適當地呈現績效責任；(8)透過溝通與對話，讓家長、社會大眾及教育政策制定者理解學校業已對學生學習負起績效責任。

(三) 影響路徑

在影響路徑方面，學習領導直接影響到學校的運作及教室的活動。唯不論是在學校層級或教室層級的運作，學習領導關心的還是在課程設計、教學策略、學

習評量、班級經營、親師溝通、學生輔導等領域品質的提升，而不會是在行政事務的管理績效。

(四) 學生成果

學生學習成果才是學習領導的最終目的，沒有學習成果的展現，學習領導將失去存在的價值。Murphy 等人（2006）指出學生成果可以透過高素質學生成就、畢業率、大學入學率、畢業後事業成功等指標來評估。林明地（2013）則提醒：不能以單一學業成績取代多元的學習；不能偏重學生個人學習，而忽視團隊學習與組織學習；不能以少數學生的學習代表全部，而應把每個學生都帶上來，這才是學習領導的目標。

參、國內校長學習領導相關研究之探析

國內校長學習領導的研究，大約只有 10 年的歷史，為期仍短。本文作者於 2020 年 3 月以「學習領導」為關鍵字，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」，發現以國內各級學校為研究對象的學習領導博碩士論文共有 40 篇，其中有 32 篇係有關校長學習領導的實徵性研究。另外於國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」進行查詢，發現以國內各級學校為研究對象的學習領導期刊論文共有 34 篇，其中有 8 篇係校長學習領導實徵性研究論文。

經閱讀後，本文採這 8 篇校長學習領導實徵性期刊論文、以及 10 篇博士論文、22 篇碩士論文，共 40 篇供本研究參考。這 40 篇實徵性的研究對象與研究方法整理如表 1。

表 1 學習領導研究對象及研究方法一覽表

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
呂悅寧 (2013)	國民小學校長學習領導之調查研究	研究對象為臺北市、新北市及基隆市公、私立國民小學校長共 269 位。	問卷調查法
林君屏 (2015)	一所推動理念學校校長學習領導敘說之研究	一所公辦公營的部落國小，訪談者為校長、主任、教師、部落人士共計 6 人。	訪談法、觀察法與文件分析
陳品華 (2015)	國小校長學習領導之個案研究：以學習共同體之推動為例	一所推動學習共同體的國小，針對 1 位校長、2 位主任以及 2 位教師為對象進行訪談。	訪談法、觀察法與文件分析
羅文興 (2015)	國民小學校長學習領導之研究－以新北市五位校長為例	研究對象：獲得教育部卓越校長領導獎國小組新北市五位國小校長。	半結構式訪談
周麗修 (2016)	高級中學校長學習領導、教師專業發展與教師創新教學關係之研究	研究對象為臺北市、新北市、基隆市之 39 所高級中學教師，有效樣本共 628 份。	問卷調查法
林浩銘 (2016)	新竹縣國民小學校長學習領導、教師專業發展與教師	研究對象為新竹縣公立國民小學 51 所學校教師，回收 576 份有效問卷。	問卷調查法

	教學效能關係之研究		
林意明 (2016)	桃園市國民小學校長學習領導與教師創新教學關係之研究	桃園市國民小學教師為研究對象，問卷回收後取得 631 份問卷。	問卷調查法
徐千淑 (2016)	桃竹苗地區國民小學校長學習領導與學習共同體關係之研究	研究對象為桃竹苗國民小學教師，有效問卷回收數 740 份。	問卷調查法
陳淑雯 (2016)	新北市公立國民小學校長學習領導與教師領導關係之研究	以 104 學年度新北市公立國民小學教師為研究對象，回收有效問卷回收 740 份。	問卷調查法
黃旭綢 (2016)	國民小學校長學習領導與教師教學關注關係之研究	臺北市、新北市、基隆市公立國民小學教師 715 人	問卷調查法
黃琦婷 (2016)	校長學習領導能力指標建構之研究	校長學習領導相關背景之專家學者及臺北市國小校長人員共 30 名	模糊德懷術
江岳庭 (2017)	一所偏鄉國中校長推動學習共同體－以學習領導的觀點研究	以一所推動學習共同體的偏鄉國中 1 位校長、1 位主任及 5 位課任教師為研究對象。	訪談法、文件分析及現場觀察
李珮婕 (2017)	臺北市國小學校教學圈與校長學習領導關係之研究	研究對象為臺北市 10 所參與「臺北市 105 年度推動教師專業發展評鑑國民小學發展教學觀察策略學校教學圈方案試辦計畫」，回收有效樣本數為 276 份校之教師兼行政人員及一般教師。	問卷調查法
李高財 (2017)	新北市國民小學校長學習領導與學生學業樂觀關係之研究	研究對象為新北市的國小教師，有效問卷為 949 份。	問卷調查法
張寶宗 (2017)	國民小學校長學習領導與學校效能之研究	研究對象為雲林縣、嘉義縣及嘉義市之教師，有效回收問卷為 336 份。	問卷調查法
陳怡蓉 (2017)	國民小學校長學習領導與教師專業學習社群關係之研究	研究對象為臺北市、新北市以及基隆市在職之公立國民小學教師，效樣本為 514 份。	問卷調查法
陳繁興、 蔡吉郎、 翁福元 (2017)	技術型高中校長學習領導、教師專業學習社群與教學效能關係之研究	全國技術型高中 155 所現職教師，回收有效問卷 1,008 份。	問卷調查法
黃暉睿 (2017)	國民小學校長學習領導行為指標建構及其實證調查之研究	以 104 學年度臺灣六個直轄市之公立國民小學教師為母群體，回收有效問卷有 943 份。	問卷調查法
蔡吉郎 (2017)	技術型高中校長學習領導、教師參與專業學習社群與教師教學效能關係之研究	研究對象為技術型高中教師，有效問卷 727 份。	問卷調查法
卓靜敏 (2018)	臺北市國民小學校長學習領導與教師創新教學關係之研究	臺北市國民小學教師為對象進行研究，回收有效問卷 571 份。	問卷調查法
秦夢群、 簡瑋成、 張義雄 (2018)	國中校長學習領導、教師專業學習社群與學生學習表現關係之研究	臺灣地區國民中學教師為研究對象，回收有效問卷 647 份。	問卷調查法
陳俊鴻 (2018)	新北市國民中學校長學習領導、教師專業學習社群與	研究對象為新北市國民中學教師，有效問卷 447 份。	問卷調查法

	學校創新經營關係之研究		
陳添丁 (2018)	國民小學校長學習領導、學校組織學習與教師教學效能關係之研究	桃竹三縣市公立國民小學教師為研究對象，有效樣本為 724 份。	問卷調查法
楊麗玲 (2018)	永遠的學習不斷的成長——一位學校教育人員「學習領導」實踐歷程之自我敘說	一位國小校長。	敘說研究
潘慧玲、 陳文彥 (2018)	校長促進教師專業學習的槓桿：校長學習領導對教師課堂教學研究影響之中介模式分析	對象為臺灣本島公立國民中學教師（含兼任行政職之教師），有效問卷 1,340 份。	問卷調查法
盧秋菊 (2018)	國民小學校長學習領導系統模式建構之研究	以臺中市公立國民小學教師為對象，共計 966 人。 訪談對象：國民小學校長共計 5 位。	問卷調查、 半結構式訪談
賴連功 (2018)	國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究	臺灣地區之臺北市、新北市、桃園市、基隆市等四大區國小教師，有效問卷 577 份。	問卷調查法
龔祐祿 (2018)	國小校長學習領導、教師專業發展與學習型學校關係之研究	臺灣地區 1,240 位國民小學教師為調查對象	問卷調查法
吳國銘 (2019)	國民小學校長學習領導與教師教學效能及學生學習成就之關係研究	新北市國民小學五年級級任教師為研究對象，回收有效樣本為 315 份。	問卷調查法
林真真 (2019)	國內高中職以下校長學習領導相關研究之後設分析	2013 年至 2018 年 16 篇國內博碩士論文之文獻及研究數據納入分析。	後設分析法
林瑀珩 (2019)	國民中學校長學習領導與教師組織承諾關係之研究——以新竹縣、市為例	新竹縣、市國中教師為研究對象，收回有效問卷 523 份。	問卷調查法
陳文彥、 潘慧玲 (2019)	校長領導對教師學習領導的影響：檢視信任關係與專業強調的調節作用	國中教師為對象，運用問卷調查法進行探討，共回收 1,340 份有效問卷。	問卷調查法
陳建志 (2019)	國民小學校長學習領導與學生學習成效關係之研究——以個性化學習為中介變項	臺灣地區 1,020 位公立國民小學教師為對象。	問卷調查法
陳淑君 (2019)	幼兒園園長學習領導與教師專業承諾關係之研究——以桃園市為例	桃園市 620 名幼兒園教師為研究對象，有效問卷 480 份。	問卷調查法
曾瑋玲 (2019)	國民小學教師知覺校長學習領導與教師專業承諾關係之研究	以桃園市 720 名國小教師為研究對象，有效問卷 608 份。	問卷調查法
黃暉睿、 劉鎮寧 (2019)	國民小學校長學習領導指標建構及其實證調查之研究	以六個直轄市公立國小教師為研究母群體，有效問卷 943 份。	問卷調查法
鄭淑惠 (2019)	校長學習領導促進學校課程發展之個案研究	一位參與過「學習領導與學習共同體計畫」之公立國中。	個案研究法 採半結構式訪談及文件分析
戴雲卿 (2019)	從教育觀點與模糊邏輯探討校長的學習領導	研究對象為臺北市、新北市、基隆、宜蘭、臺中及臺南市都會及非都會區中學，共計 51 名校長和教師。	模糊德懷術
蘇淑媛	臺中市國民小學教師知覺	研究對象：臺中市國小教師，有效	問卷調查法

(2019)	校長學習領導與組織氣氛關係之研究	回收問卷為 415 份。	
蘇淑媛、 賴志峰 (2019)	臺中市國民小學教師知覺校長學習領導與組織氣氛關係之研究	研究對象：臺中市 106 學年度國民小學，共計 234 所公立國民小學教師，有效回收問卷為 415 份。	問卷調查法

資料來源：本文作者自行整理

茲將這 40 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、服務領導實施狀況、實施成效、實施困境、影響因素等五個方面做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

在研究對象上，以幼兒園為對象有 1 篇（3%）、國小為對象有 27 篇（68%）、國中為對象有 7 篇（18%）、高中職為對象有 3 篇（8%）、中學為對象有 1 篇（3%）、中小學為對象有 1 篇（3%）。可見絕大多數係集中於小學或國中，比較需要加強的學校階段別係幼兒園、高中職、大學和特殊學校。另 40 篇論文的調查或訪談對象絕大多數係為教師，比較需要加強的係以行政人員、家長與學生為對象的研究。

研究方法上，所使用的方法有：量化的問卷調查法有 30 篇（75%）、量化的問卷調查伴隨質性的訪談 1 篇（3%）、質性的個案研究法 4 篇（10%）、以及模糊德懷術 2 篇（5%）、後設分析法 1 篇（3%）、敘說研究 1 篇（3%）、半結構式訪談 1 篇（3%）。可見，還是以量化的問卷調查為最大宗。比較需要加強的是質性的個案研究、訪談法、訪談加文件分析、以及模糊德懷術、後設分析法、敘說研究、行動研究等。另外在實驗設計與準實驗設計的使用上，以及加強質量研究方法的統合，實有再努力的空間。

二、校長學習領導實施狀況

在 30 篇有關校長學習領導知覺程度的研究結果上有 29 篇（97%）發現學校教師對校長學習領導的知覺結果，係屬良好或中上（高）程度（如呂悅寧，2013；林浩銘，2016；吳國銘，2019；秦夢群、簡瑋成、張義雄，2018；陳繁興、蔡吉郎、翁幅元，2017；黃暉睿、劉鎮寧，2019；潘慧玲、陳文彥，2018；蘇淑媛、賴志峰，2019）。只有周麗修（2016）的研究發現高級中學教師對校長學習領導之現況具中度知覺。

我國中小學校長學習領導的層面，相關研究指出大致符合本文前述的六個層面：建立學生學習願景、塑造有利學習環境、促進教師專業成長、鼓勵持續專業對話、提高學習領導密度、共同承擔績效責任（江岳庭，2017；陳品華，2015；

黃琦婷，2016；鄭淑惠，2019；盧秋菊，2018；羅文興，2015）。

以上研究結果與國外研究發現雷同。Robinson 與 Timperley（2007）分析了 17 個研究之後，歸納了可以增進教與學的五個學習領導要素：(1)提供教育方向；(2)確保策略性聯結；(3)建構一個專注在增進學生學習成功的社群；(4)從事建設性問題解決的對話；(5)選擇和發展有利學生學習的資源和工具。Reardon（2011）的研究發現學習領導的核心要素包括下列六個：(1)高標準的學生學習；(2)嚴謹的課程；(3)教學的品質；(4)學習的文化和專業的行為；(5)與外部社群的聯結；(6)系統的績效責任管理。

另外，我國中小學校長在下述層面的表現較佳：「形塑學生學習環境」（林真真，2019；林瑀珩，2019；陳建志，2019；陳淑雯，2016；龔祐祿，2018）、「促進教師專業成長」（林浩銘，2016）。但在「共同承擔績效責任」層面表現較低或較顯不足（林浩銘，2016；林真真，2019；林瑀珩，2019；陳淑雯，2016；戴雲卿，2019）。可見中小學校長如何定期檢視學生學習成果並由學校成員共同負起績效責任，還是有努力的空間。

三、校長學習領導的成效

國內校長學習領導的研究幾乎集中於領導成效方面。就校長或園長的學習領導對教師的影響方面，其和下列變項頗具有顯著正相關並具有預測力：(1)教師專業發展（林浩銘，2016；周麗修，2016；龔祐祿，2018）；(2)教師專業學習社群（秦夢群等人，2018；陳怡蓉，2017；陳俊鴻，2018；陳繁興等人，2017；蔡吉郎，2017；羅文興，2015）；(3)教學效能（林浩銘，2016；吳國銘，2019；陳添丁，2018；陳繁興等人，2017；蔡吉郎，2017）；(4)教學創新（林意明，2016；卓靜敏，2018；周麗修，2016）；(5)教師課堂教學研究（潘慧玲、陳文彥，2018）；(6)教師組織承諾（林瑀珩，2019）；(7)教師專業承諾（陳淑君，2019；曾瑋玲，2019）；(8)教師領導（陳淑雯（2016））。

校長或園長的學習領導對學校的影響方面，其和下列變項頗具有顯著正相關並具有預測力：(1)學校組織氣氛（蘇淑媛，2019；蘇淑媛、賴志峰，2019）；(2)學校組織學習（林君屏，2015；徐千淑，2016；陳添丁，2018；賴連功，2018；龔祐祿，2018）；(3)學校效能（張寶宗，2017；賴連功，2018）。

校長的學習領導除了直接影響學生學業樂觀（李高財，2017）、學生學習表現（秦夢群等人，2018）、學生學習成就（吳國銘，2019；陳建志，2019）之外，主要是透過「教師專業學習社群」（秦夢群等人，2018）、「教師教學效能」（吳國銘，2019）、「教師運用個性化學習」（陳建志，2019）等中介變項對於學生學習

產生間接的影響。

以上研究發現與國外研究結果雷同。國外研究指出校長學習領導對於學校組織與教師的影響較為常見。諸多研究發現校長領導行為與下述變項成顯著正相關：學校氣氛（Kirkhus, 2011; Paletta, Alivernini, & Manganelli, 2017; Weathers, 2011;）、教師工作滿意（Kirkhus, 2011; Paletta et al., 2017; Williams, 2012）、教師自我效能（Moon, 2012; Paletta, et al, 2017; Williams, 2012）、教師領導（Lochmiller & Cunningham, 2019）、教師留職率（Bond, 2012; Urick, 2012; Williams, 2012）。另為數眾多的實徵研究與後設分析紛紛指陳校長確實能透過其他中介歷程，而對學生學習成果產生間接而顯著的影響（Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1996, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010; Lochmiller & Cunningham, 2019）。

四、校長學習領導的困境

國內在校長學習領導的困境之研究甚少，只有 4 篇。校長學習領導的主要困境在校長本身工作忙碌，推動各項計畫與展示學習活動成果工作繁瑣，造成行政與教師的負擔；另校長需多與家長會和志工聯繫，會覺得時間不夠用（盧秋菊，2018）。在教師部份，教師工作忙碌，有心無力，並缺乏問題意識及問題解決能力（江岳庭，2017；陳品華，2015；盧秋菊，2018）；與教師「建立信任」關係，不是短時間可以做到的（盧秋菊，2018）；如何鼓勵教師走出「傳統式教學的舒適圈」，型塑「與時俱進」的學習文化，讓老師提升專業能力，也是一個不小的挑戰（江岳庭，2017；盧秋菊，2018；羅文興，2015）。在學生與家長部份，學生程度落差大，設計符應個別化的教學活動，有實施的困難度；家長只重視課業，忽略多元學習；家長會的資源不充裕，無法給學校足夠的支持（江岳庭，2017；盧秋菊，2018）。在行政機關部份，經費補助計畫延續性不足，需另闢財源挹注；補助經費來不及到位，會影響學校正常運作（陳品華，2015；盧秋菊，2018）。

五、校長學習領導的影響因素

國內在校長學習領導影響因素的相關研究並不多見，只有 3 篇。羅文興（2015）與陳品華（2015）的研究發現，校長學習領導的影響因素主要係校長在學習領導的專業素養及意願，另外，教師參與學習的意願與文化亦深深影響校長學習領導的推動。

國外校長學習領導的影響因素研究亦顯示校長領導的信念理念至為重要。Moral、Martin-Romera、Martinez-Valdivia 與 Olmo-Extremera（2018）發現所研究的四個中學校長具有相當類似的價值信念，諸如高度的道德感、對社群與社會

公平的強烈承諾感、對教育的高度熱情、視自己為社會服務的工具、展現為提升所有學生學習成就而奉獻學校的態度。

在個人及學校背景變項上，林真真（2019）曾探討國內高中職以下教育人員對校長學習領導知覺之實際差異程度，將 2013 年至 2018 年 16 篇國內博碩士論文之文獻及研究數據，採用後設分析法進行分析，獲得如下研究結論：

1. 不同性別教育人員知覺校長學習領導有顯著差異，且男性教育人員顯著高於女性教育人員對校長學習領導知覺。
2. 年齡 51 歲以上顯著高於 30 歲以下及 31- 40 歲教育人員之校長學習領導知覺。
3. 年齡 41-50 歲顯著高於年齡 31- 40 歲教育人員之校長學習領導知覺。
4. 學歷為一般大學顯著高於師範院校教育人員之校長學習領導知覺。
5. 年資 5 年以下顯著高於 6-10 年及 11-15 年教育人員之校長學習領導知覺。
6. 職務為組長顯著高於導師教育人員之校長學習領導知覺。
7. 職務為主任顯著高於導師、科任及組長教育人員之校長學習領導知覺。
8. 學校規模 12 班以下與 13-24 班、13-24 班與 25-48 班之校長學習領導無顯著差異。

肆、國內校長學習領導研究未來發展方向

根據國內校長學習領導實徵性研究之探析，本文提出下列未來發展方向的建議如後，供國內教育研究者所參酌：

一、建構本土化的概念架構

任何教育研究的最終目的，係在建構一個理論體系，而其中的一個要素便是概念架構的建立。是故國內的教育研究者如何從事更多有關校長學習領導的實徵性研究，分析說明國內學校教育文化的情境與國外不同之處，參考國外的研究架構，從而建構一個符合我國國情的本土化概念架構，是我輩共同努力的目標。

二、擴大研究範圍與對象

我國校長學習領導實徵性研究絕大多數係集於小學或國中，比較需要加強的學校階段別係幼兒園、高中職、大學和特殊學校。另 40 篇論文的調查或訪談對象絕大多數係為教師，比較需要加強的係以行政人員、家長與學生為對象的研究。此外，我國校長學習領導研究對象幾乎集中在公立學校，私立學校的情況則甚少被探討。然公立與私立學校之組織特性與實務之運作實有差異，因此私立學校仍是很值得研究的對象。

三、運用多元的研究方法

在研究方法上，我國校長學習領導實徵性研究所使用的方法仍以量化的問卷調查法為最大宗，比較需要加強的是質性的個案研究、訪談法、訪談加文件分析、以及模糊德懷術、後設分析法、敘說研究、行動研究等。另外在實驗設計與準實驗設計的使用上，以及加強質量研究方法的統合，實有再努力的空間。

四、擴展研究主題

在研究主題上，未來的研究可多進行校長學習領導的歷程、困境與影響因素的質性研究，以深入理解、描述、與詮釋其領導現象，以做為其後大樣本量化研究的基礎，然後透過量化研究，驗證各變項之間的因果關係，進而建立本土化的學習領導模式與架構。

五、加強中介變項與調節變項的研究

國內校長學習領導的量化研究有愈來愈多探討三個以上變項間關係，而伴隨結構方程模式的誕生，許多研究能結合因素分析與徑路分析的技術，考驗潛在變項間之因果路徑模式，這是一個可喜的現象。今後校長學習領導的研究除了繼續以教師教學、教師專業發展、教師領導等為中介之外，亦可以多探討校長學習領導對於學生學習的直接與間接影響。另外，調節變項的研究亦是校長學習領導必須開拓的主題。在這一方面，國內校長學習領導的研究只有一篇，即陳文彥與潘慧玲（2019）的研究發現：校長領導對於教師學習領導的影響效果，受到信任關係與學業強調的調節；信任關係對於校長領導的影響力具有加乘作用，而高學業強調則對校長領導之影響力產生壓抑效果。是故有關校長學習領導行為或者校長學習領導成效的調節變項的研究，在國內有大幅開拓的空間。

參考文獻

- 丁一顧、胡慧宜（2015）。教學輔導教師學習領導與夥伴教師教學效能關係之研究。**中正教育研究**，14(2)，43-73。
- 江岳庭（2017）。一所偏鄉國中校長推動學習共同體—以學習領導的觀點研究（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。**教育研究月刊**，217，139-140。
- 吳國銘（2019）。國民小學校長學習領導與教師教學效能及學生學習成就之關係研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 呂悅寧（2013）。國民小學校長學習領導之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2(2)，158-203。
- 李珮婕（2017）。臺北市國小學校教學圈與校長學習領導關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 李高財（2017）。新北市國民小學校長學習領導與學生學業樂觀關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 何佳瑞（2011）。學習導向之領導—40年來經驗研究的教導（上）。**教育研究月刊**，212，95-105。
- 卓靜敏（2018）。臺北市國民小學校長學習領導與教師創新教學關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 周麗修（2016）。高級中學校長學習領導、教師專業發展與教師創新教學關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林明地（2013）。學習領導：理念與實際初探。**教育研究月刊**，229，18-31。
- 林君屏（2015）。一所推動理念學校校長學習領導敘說之研究（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東市。

- 林浩銘（2016）。新竹縣國民小學校長學習領導、教師專業發展與教師教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林真真（2019）。國內高中職以下校長學習領導相關研究之後設分析（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林意明（2016）。桃園市國民小學校長學習領導與教師創新教學關係之研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 林瑀珩（2019）。國民中學校長學習領導與教師組織承諾關係之研究——以新竹縣、市為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 徐千淑（2016）。桃竹苗地區國民小學校長學習領導與學習共同體關係之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 秦夢群、簡瑋成、張義雄（2018）。國中校長學習領導、教師專業學習社群與學生學習表現關係之研究。《教育與心理研究》，41(1)，1-30。
- 張寶宗（2017）。國民小學校長學習領導與學校效能之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳文彥、潘慧玲（2019）。校長領導對教師學習領導的影響：檢視信任關係與學業強調的調節作用。《教育科學研究期刊》，64(1)，119-147。
- 陳怡蓉（2017）。國民小學校長學習領導與教師專業學習社群關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 陳俊鴻（2018）。新北市國民中學校長學習領導、教師專業學習社群與學校創新經營關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳品華（2015）。國小校長學習領導之個案研究：以學習共同體之推動為例（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 陳建志（2019）。國民小學校長學習領導與學生學習成效關係之研究——以個性化學習為中介變項（未出版之博士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 陳淑君（2019）。幼兒園園長學習領導與教師專業承諾關係之研究——以桃園市為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。

- 陳淑雯（2016）。新北市公立國民小學校長學習領導與教師領導關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 陳添丁（2018）。國民小學校長學習領導、學校組織學習與教師教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 陳繁興、蔡吉郎、翁福元（2017）。技術型高中校長學習領導、教師專業學習社群與教學效能關係之研究。**教育政策論壇**，20(4)，63-106。
- 曾瑋玲（2019）。國民小學教師知覺校長學習領導與教師專業承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
- 黃旭鈞（2002）。國民小學校長課程領導模式建構之研究。（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃旭鈞（2018）。校長學習領導提升教與學成效的理念與策略。**教育研究月刊**，292，37-52。
- 黃旭絹（2016）。國民小學校長學習領導與教師教學關注關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 黃琦婷（2016）。校長學習領導能力指標建構之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 黃暉睿（2017）。國民小學校長學習領導行為指標建構及其實證調查之研究（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 黃暉睿、劉鎮寧（2019）。國民小學校長學習領導指標建構及其實證調查之研究。**臺東大學教育學報**，30(4)，1-40。
- 楊振昇（1999）。我國國小校長從事教學領導概況、困境及因應策略之分析研究。**暨大學報**，3(1)，183-236。
- 楊麗玲（2018）。永遠的學習不斷的成長--一位學校教育人員「學習領導」實踐歷程之自我敘說（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 潘慧玲、陳文彥（2018）。校長促進教師專業學習的槓桿：校長學習領導對教師課堂教學研究影響之中介模式分析。**教育研究集刊**，64(3)，79-121。

- 蔡吉郎（2017）。技術型高中校長學習領導、教師參與專業學習社群與教師教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 鄭淑惠（2019）。校長學習領導促進學校課程發展之個案研究。教育研究月刊，308，34-47。
- 鄭淑惠、陳文彥（2013）。教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。教育研究月刊，229，86-99。
- 盧秋菊（2018）。國民小學校長學習領導系統模式建構之研究（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 賴連功（2018）。國小校長學習領導、學校組織學習與學校效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 戴雲卿（2019）。從教育觀點與模糊邏輯探討校長的學習領導。臺灣教育評論月刊，8（2），79-85。
- 羅文興（2015）。國民小學校長學習領導之研究-以新北市五位校長為例（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 謝文全（2012）。教育行政學（四版）。臺北市：高等教育。
- 蘇淑媛（2019）。臺中市國民小學教師知覺校長學習領導與組織氣氛關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蘇淑媛、賴志峰（2019）。臺中市國民小學教師知覺校長學習領導與組織氣氛關係之研究。學校行政雙月刊，120，35-60。
- 龔祐祿（2018）。國小校長學習領導、教師專業發展與學習型學校關係之研究（未出版之博士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- Bond, S. (2012). *Perceptions of support, induction, and intentions by secondary science and mathematics teachers on job retention* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.
- Dempster, N. (2009). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Canberra, Australia: Australian College of Educators.

- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S., & Stevens, E. (2017). *Leadership and literacy: Principals, partnerships, and pathways to improvement*. Chan, Switzerland: Springer.
- Edmond, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Goldring, E., Huff, J., Spillane, J. P., & Barnes, C. (2009). Measuring the learning-centered leadership expertise of school principals. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 197-228.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Kirkhus, D. (2011). *Contributory factors to teachers' sense of community in public urban elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Patten, S. and Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*,

46(5), 671-706.

■ Lochmiller, C. R., & Cunningham, K. M. W. (2019). Leading learning in content areas: A systematic review of leadership practices used in mathematics and science instruction. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1219-1234.

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

■ Moon, G. (2012). *A theoretical and empirical investigation of professional development's impact on self- and collective efficacy by school accountability status* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York at Albany, Albany, NY.

■ Moral, C., Martin-Romera, A., Martinez-Valdivia, E., & Olmo-Extremera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, 38(1), 32-52.

■ Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. In P. W. Thurston & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 163-200). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

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

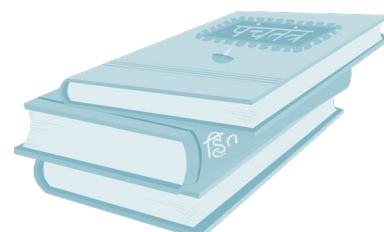
■ Murphy, J., Elliott, S. N., Golding, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.

■ Paletta, A., Alivernini, F. & Manganelli, S. (2017). Leadership for learning: The relationships between school contexts, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117.

■ Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional

development. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 63-83.

- Robinson, V. M. J., & Timperley, H. S. (2007). The leadership of improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262.
- Southworth, G. (2004). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London, England: Routledge.
- Twonson, T., MacBeath, J. (2011) (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning*. Heidelberg, Germany: Springer Netherlands.
- Weathers, J. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19(3), 1-42.
- Williams, I. R. (2012). *The impact of induction/mentoring on job satisfaction and retention of novice teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Bowie State University, Bowie, MD.
- Urick, A. (2012). *To what extent do typologies of school leaders across the U.S. predict teacher attrition? A multilevel latent class analysis of principals and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio, San Antonio, TX.



資深校長與新手校長認知核心能力之差異 與轉化之研究—以臺南市校長為例

鄭豪志

臺南市政府教育局督學
國立中正大學博士生

中文摘要

一位新手校長從職前的培訓課程到在職的進修甚至是隨著各種主客觀環境產生變異時都需要不同的進修課程或支持力量來給予支持，而使學校校長必須面對學習成長的事情更多。

新手校長所認知的核心能力包含有：專業管理能力、溝通協調能力、課程管理能力、危機處理能力。而在資深校長部分所認知的核心能力包含有：教學與課程專業領導能力、溝通協調能力、個人內心的能量、爭取資源的能力、問題解決與危機處理能力。

新手校長和資深校長認知的核心能力差異有教學與課程管理、溝通協調能力、問題解決與危機處理、個人內心的能量、爭取資源方面。資深校長協助新手校長轉化提升能力方式有：(1)藉由經驗分享、(2)工作坊或座談、(3)協助問題解決等方式來提升新手校長能力。

關鍵詞：資深校長、新手校長、核心能力

A research on cognitive core competencies differentness and transformation between novice and senior principals- An Example of principals in Tainan City.

Cheng, Hao-chih

Serve as a inspector in Education Bureau of Tainan City Government
A PhD student of Chung Cheng University

Abstract

One novice principal with orientation training or in-service training always need different advanced courses or support when facing different environment. Thus, principal need to learn and get improvement more.

The core competencies recognized by novice principals include professional management ability, communication and coordination skills, curriculum management ability, and crisis management skills. As for senior principals, teaching and curriculum professional leadership, communication and coordination skills, the individual inner power, the ability to fight for resources, and problem solving and crisis management are included.

The core competency difference recognized by novice and senior principals include management of teaching and curriculum, communication and coordination skills, problem solving and crisis management skills, the individual inner power and resources getting.

The ways of senior principal helping beginning principal to enhance his/her ability are by experience sharing, workshops or problem solving.

Keywords : senior principal novice principal core competency

壹、前言

校長是學校的領航者與掌舵者，校長的領導風格關係到學校未來的發展，戴振浩（2005）提到規劃校長生涯專業發展之課程與模式應注意其階段之差異，陳木金（2010，2019）指出倘若在校長生涯的每一個階段，有前輩、教練校長或師傅校長的扶持，提供實務上的專業訓練及專業能力之培訓，對校長培育及實務將有重要的幫助。

所以一位初任校長從職前的培訓課程到在職的進修甚至是隨著各種主客觀環境產生變異時都需要不同的進修課程或支持力量來給予支持，甚至社區文化特質也會影響學校運作，而致使學校初任校長必須面對遭遇學習成長的事情更多。

李安明、張佳穎（2010）的研究指出，年長的教育人員所經歷的行政或教學經驗較為豐富，對於校長專業發展方面較能體認與了解，因此對校長專業發展能力較能知覺。所以資深的校長和新手校長所認知及所需的校長專業發展能力會有所差距，故由一位資深或退休校長來擔任師傅校長協助初任校長點出經營領導盲點是一項關鍵性的需求，並且需要適時提升自我之專業發展。本研究主要探討資深與新手校長所認知校長必須具備的核心能力及差異與目前退休與資深校長輔導新手校長的可行方式。

貳、文獻探討

一、學校領導理論與相關研究

(一) 校長領導能力內涵

由於學校的運作是包含有各種面向，學校領導者必須具備多面向的領導行為及角色，國內蔡培村(1985)提到校長的領導特質內涵有：身心品德、專業學識、人際關係、工作動機、決定能力、督導能力等六大項。邱馨儀（1997）從校長特質探討校長領導特質探討校長領導能力的內涵包含有：(1)身心品德；(2)專業學識；(3)教育使命；(4)人際關係；(5)決策督導等五大內涵。鄭崇趁（2004）以教育專業的觀點剖析，認為當代校長之核心能力為：教育專業能力、愛人助人能力、統整判斷、計劃管理能力、實踐篤行能力、溝通協調能力、應變危機能力、研究發展能力等八項核心能力。

張明輝（2004）認為一位卓越的學校校長應具備以下關鍵能力：策略管能力、執行力、注意力、默默領導力、教育行銷能力、科技運用能力、創新管理能力等七項關鍵能力。林明地（2004）發現在國民中小學校長心目中的好校長之特質有

如下特徵：(1)分別強調技術性管理與藝術性領導；(2)具備良好的人格特質；(3)態度樂觀、積極，利於接受變革；(4)具備特殊才能獲推展特定才藝；(5)善於人際溝通、互動；(6)掌握關鍵知所進退；(7)示範帶動學習；(8)投注夠多的時間；(9)善於發揮領導功能，績效卓著，且得到認同。

林世倡（2013）的研究中指出校長的核心能力包含有如下：層面一「遵守基本原則」；層面二「建立共同關係」；層面三「進行有效溝通」；層面四「確保目標達成」等四向度。

退休校長向美德（2018）訪談 10 多位校長得知結果，在校務經營上必須要有價值領導力、教學領導力和組織領導力等核心能力，如此方是一位稱職優秀的校長。鄭崇趁（2004）針對「校長領導卓越獎」獲獎卓越校長進行觀察及分析，其共同特質有：(1)和諧的校園文化；(2)積極的活力行政；(3)創意的發展措施；(4)整合的校務運作；(5)永續的辦學績效；(6)結構的表達系統：得獎的校長大多能將「教育理念」、「經營策略」、「校園氣氛」、「辦學績效」、「發展特色」等要項，結構系統的呈現。

溫子欣、秦夢群、陳木金（2013）訪談一位具有 27 年半校長年資的孔校長所帶領的學校，綜觀孔校長的領導模式，可發現孔校長的領導以「分層負責」、「完全授權」為核心，透過「走動式領導」與「啟發式溝通」提升學校行政成員的行政服務能力，體現「教導型領導」的精神。

溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）訪談具有 25 年校長年資的曹校長，獲得其教學領導之作法與原則可歸納如下：

1. 以經常性的溝通以及潛移默化的方式，傳佈與分享教育愛的精神與正確的教育理念，作為實踐教學領導的心理與態度基礎。
2. 透過與教師與同仁之間的溝通凝聚與塑造願景。
3. 提升校風與學風，撤除學校進步的阻礙因素。
4. 積極參與各科教學研究會。
5. 鼓勵進修。
6. 支持鼓勵並共同參與學校行動研究。
7. 爭取學術交流機會，讓校園充滿學術氣息。
8. 推動教育實驗，改良學校相關教育規定。
9. 主導或協助學校解決所有阻礙教學與學習的問題。
10. 對學生進行「學習領導」。
11. 對組織成員進行「柔性溝通」。

蔡明學、黃建翔（2016）研究中提到校長經營學校的內涵包含有：(1)規劃校務發展；(2)強化行政管理；(3)領導課程教學；(4)學生適性輔導；(5)建立公共關係。林文律（2018）訪談一位有九年的校長年資的校長提到要當一個校長要具備三種能力：第一個是相關行政專業度；第二個是足夠的膽識與決策力；第三個是對教育的熱忱。

向美德（2018）整理美國、英國、澳大利亞、紐西蘭和中國等國家校長專業標準共有如下面相：(1)倡導願景價值；(2)學生成功學習；(3)有效制度流程；(4)社區參與互動；(5)提升專業素養；(6)負起績效責任。

綜上本研究參酌國內學者的研究以特質論為基礎並依照國情及特色，參酌蔡培村所指出的校長領導特質及相關學者提出的領導內含有：身心品德、專業學識、人際關係、決策督導、執行力、教育使命與熱忱等六大項作為本研究學校領導的核心能力的內涵。

(二) 有關校長領導的功能

楊振昇（1999）引自 Smith 與 Andrews 於 1989 年著強調校長的教學領導應該表現在以下四個方面：(1)校長是資源提供者。(2)校長是教學資源。(3)校長是溝通者。(4)校長是可見的存在者。王博弘、林清達（2006）指出，校長領導會影響學校效能，校長領導亦可預測學校效能。

林明地（2002）校長工作所發揮的功能幾乎是為學校的整體運作負責。在政府組織裡學校其特定的目標與任務，用以導向引領組織運作，而在講求機關組織績效的今日，負擔教育重任的學校效能一直是備受關注的教育議題。在學校運作如同林明地（2013）的研究中提到校長的工作與「學校情境脈絡」關係密切，必須隨時學習與調整。

吳清山（2003）將學校效能定義為：一所學校在各方面均有良好績效，包含學生學習成就、校長領導、學習風氣、學校文化和價值、教學技巧和策略、教師專業成長、以及社區家長支持等，因而能夠達成學校預定目標。

綜上，領導功能之所以不同於管理與行政，其獨特之處便在於對文化的關懷，領導者創造文化，還必須加以管理，以及有時加以改變。領導功能在安內攘外，在求內部的統整與外在環境的適應與組織文化一致，才能使組織的績效展現出來。

王博弘、林清達（2006）整理臺灣近 20 年來校長領導實徵研究與學校效能

關係，歸結出有效能學校特徵：（一）強勢的行政領導與課程領導。（二）對學生抱持高度的期望。（三）安全和諧的學習氣氛。（四）經常監督學生的進步。（五）教學的教學品質。（六）教職員工的專業進修與成長。（七）家長支持與參與校務。（八）學校組織文化與氣氛。（九）學校環境規劃。國內研究結果發現，校長領導和學校效能之間具有顯著的正相關，且校長領導亦可有效預測學校效能，亦即校長領導可直接影響學校效能，或是透過中介變項（如學校環境、學校組織文化、人際關係等）間接影響學校效能（王博弘、林清達，2006）。

秦夢群（2010）認為一位有效能的校長必須兼具的必要條件與作為：（一）建立願景與信念；（二）發展戰略計畫與策略；（三）授權與溝通合作；（四）知識之追求與學習；（五）通權達變。而吳勁甫（2003）整理 1980 到 1998 得知校長領導對學校效能的影響是間接的，校長領導如何影響學校效能就必須將一些相關因素納入考量。賴志峰（2011）成功學校校長領導作為的影響因素非常多樣與複雜，在不同的背景脈絡之下，校長可運用不同的領導作為，產生難以預測且不同的領導效果。蔡明學、黃建翔（2016）指出：

1. 國小校長對於校務經營與自我專業能力，持較正向態度。但會因學校所在區位產生認知差異。
2. 校長對於自我綜合能力認知高於教育專業責任。
3. 校務經營關鍵因素在於學生適性輔導與領導課程教學，認為校長專業能力值較高的校長較專注於學生適性輔導與領導課程教學。

謝傳崇、王潔真（2020）研究中指出卓越校長需具有：

1. 卓越校長領導影響學校成果展現。
2. 校長個人特質影響學校變革或轉型成功。
3. 卓越學校來自於校長能引領成員建立願景並分享。
4. 組織成員的專業發展有助提升學校能量。
5. 與利害關係人建立良好關係是學校合作的基石。
6. 敏覺環境影響有助學校變革。

蔡明學、黃建翔（2016）研究中指出校長專業能力值較高的校長較專注於學生適性輔導與領導課程教學，其次在於建立公共關係，最後才是強化行政管理。反之，校長專業能力值較低的校長，對於學生適性輔導、建立公共關係與領導課程教學等面向上，實踐程度較低。劉鎮寧（2016）指出校長領導行為與教師專業表現，以及教師學習動機與其專業表現存有整體關聯性。

而不管是學校效能或者是校長的領導能力要素，近期的研究當中無不把人際溝通放在一項重要的地位。黃怡雯（2007）提出校長必須重視組織溝通在校長領導中充分發揮以提升學校效能：(1)營造和諧的組織氣氛以利溝通；(2)領導者積極營造多元溝通管道；(3)建立合理工作制度使上下意見得以交流；(4)以身作則提升領導者的可信度。宋秋儀（2011）的研究當中新手校長實習課程中宜納入人際關係與溝通課程，謀略學，形象管理課程。

綜合上述不管是學校或者是校長績效及教師的專業甚至是學生的學習成果，四者都是緊密相連的，其中尤其是過去早期的願景建立及近年因校園民主化而延生出人際關係與組織溝通的經營也是一項重要的課題，現在擔任校長責任與功能，大多是較過去必須負更多的責任。

二、師傅校長意涵與特質相關研究

（一）有關師傅校長意涵

校長生涯的每一個階段，都需要不同的進修項目，不僅止於職前的訓練，每一位校長在職的訓練在校長的職涯中更顯重要影響更大。秦慧嫻（2000）研究指出校長專業發展是指校長職前、入職與在職階段而言。

師傅校長的意涵在國外 Tomlinson（1997）研究中指出，師傅校長是在幫助初任校長分析他們的專業發展需求及開展他們個人的發展，並支持初任校長從事他們對於新學校的表現，扮演相當重要角色。國內陳木金（2004）指出師傅校長是在學校領導人才實務知識方面，歸納師傅教導的學校領導實務訓練，幫助每位學校領導人才設定一系列的個人學習目標，並協助達成之，給予他們省思的時間，將之視為是這領域中的經驗成果，來完成學校領導人才專業知識的實務訓練。陳木金、巫孟蓁（2008）定義「理想師傅校長特質」，係指師傅校長應具備學校經營實務素養，並能自我要求與積極學習。採取開放的態度處理人際關係，也樂於提攜後進的獨特態度與能力。宋秋儀（2011）研究中指出師傅校長宜多傳授處理事務過程的經驗與溝通手法，而非最末端的經驗成果分享，即清楚解釋自身參予處理行政事物過程的經驗與單位間的具體溝通手法，而非本身最末端的經驗成果分享。

但從課程角度上來探討，一位師傅校長必須傳授新手校長一些專業知識，才是一位校長在實務環境中必須要去學習的課程，從陳木金（2019）探討在中小學師傅校長課程系統建構，包括：「初始接觸—開始進行瞭解學校」「實務訓練—就任校長初期」「技術文化—推動校務進行」「互動分享—化解認知衝突」「省思札記—生涯規劃發展」，師傅校長教導傳授候用校長如何體察工作意義、平和工作與

家庭、參與專業團體與獲取社會支持等，共五種校長學校領導與學校經營的知識，經由師傅校長教導提醒新手校長如何下判斷、做決定的領導能力，更有把握地達成學習目標。

綜合上述本研究定義師傅校長為：具有學校經營實務素養，能夠協助新手校長進行反省，發現自我問題並進行自我理解改善，過程中引導新手校長轉化與輔導解決問題，本身能兼顧教育領導專業與人際關係營造及進行經驗傳承之校長。

（二）有關擔任師傅校長必須要有的特質

為了使初任校長能夠勝任學校領導工作，縮短自我摸索的時間，不管是職前的培訓工作，或者是在職的輔導諮詢，縣市政府之教育行政部門無不提出師傅校長這個構想。林明地（2013）指出而這些師傅校長所能扮演的角色有：(1)教育者、(2)教練、(3)示範者、(4)諮詢指導、(5)協助者、(6)反省學習者、(7)楷模、(8)支持者等 8 種角色，且不同角色之組合、比例、輕重、扮演先後順序等，可是情況而定。可見師傅校長所必須扮演得角色是多元的，隨著情境不同而產生不同的扮演情況。張德銳、簡賢昌（2001）指出以師傅校長方式導入初任校長的輔導，對於擔任輔導者的師傅校長有如下的益處：(1)對於工作有較大的滿足感；(2)能從他們的同儕獲得較多的認可；(3)有助於個人生涯發展；(4)對於行政專業重新產生熱忱。而對於一位初任校長則有如下好處：(1)對於其專業能力會感到更有信心(2)能學習到如何將理論轉化為實務；(3)溝通技巧可以獲得強化；(4)可以學到本行專有的「行業祕訣」；(5)使其對本行更有歸屬感。同上述林明地（2013）指出師傅校長可扮演反省學習者的角色，與徒弟校長一起針對學校教育與校長專業反省學習。

本研究綜合上述師傅校長應有：(1)具有專家的經營實務素養與技巧、(2)協助輔導者的熱忱、(3)問題解決能力、(4)教育理念、(5)成熟圓融的溝通協調技巧、(6)豐富行政經驗。簡單來說就是要有豐富的專業知識與嫻熟的技能運用以及樂於助人的熱忱情感和人際溝通技巧。

陳明蕾（2002）指出轉化學習至少包含了以下四個歷程：(一)發現問題(二)反省問題(三)解決問題(四)付諸行動。黃品齊（2015）將轉化學習歷程分為：(一)觸發期；(二)內省期；(三)自我整合期。本研究將轉化學習的歷程定義為：(1)觸發階段（關鍵事件）；(2)反省與轉變歷程；(3)解決問題；(4)行動歷程。本研究即探討新手校長會因某一關鍵事件之觸發後，藉由資深校長或退休校長引導新手校長進行反思，規劃解決策略後賦予行動，此一轉化學習的歷程，經由此一歷程使新手校長蛻變成爲一位優秀的校長。

綜上，從師傅校長的特質來看多位學者皆同意師傅校長必須要有引導初任校長反思自省及解決問題的特質，從後設認知的角度來看，後設認知一般被界定為是一種執行自我監控與調整的形式與智能。所以資深校長以及接受輔導的新手校長進行轉化學習時內省的能力是一項重要的能力。

三、核心能力理論與相關研究

核心能力不僅是一個人存在在競爭環境中必須擁有的特殊專長能力，也是一個組織藉以維持的重要能力。

(一) 核心能力的意義

「核心能力」此一名詞最早係由 C.K.Prahalad 和 G.Hamel 於 1990 年所提出，他們認為核心能力是組織成員個別技能與組織所使用的一組技術的整合，使公司能為客戶創造利益、創造競爭優勢，特別在企業轉型時，核心能力能夠培育學習的環境，影響工作流程及行為，甚至調整經營策略，引導企業邁向成功之途。「核心能力」亦指知識（knowledge）、技能（skill）與能力（ability）的整合（簡稱 KSAs）的整合（孫本初，2002；李美雲 2001）。黃英忠等（2004）指出員工核心能力的形成是產生競爭優勢的關鍵所在。所以學校領導中，校長可藉由核心能力的培養來強化學校對外界環境的因應變化。

林文寶、吳萬益（2004）將核心能力定義為：「對於企業發展以及提升競爭優勢所必須具備的各種關鍵能力，包含基本的生存門檻能力、累積實力的重要性能力和永續發展的未來性能力」。陳鎰明、陳宥名（2012）指出「核心能力」（core competence）是能力的一種，是完成一種職務及工作所必需的能力。它可解決工作上的問題及提高工作效率的一種能力。盧瑞山（2012）提到學校行政人員的核心能力，無非是要在個人的專業能力上表現傑出之外，並能順利完成學校行政的所有管理工作。從上述研究中得知，專業能力是核心能力的一種呈現或表現方式。

綜合上述，所以本研究將核心能力定義為：成功扮演校長職務角色所需具備的才能與專業技能知識以及溝通協調整合和臨場危機應變判斷的能力，在個人特質上還要有優良處事態度的價值觀與樂於助人的開朗活躍人格。

(二) 核心能力的各種觀點及相關研究

根據林文寶、吳萬益(2004)的研究整理文獻提到，一般而言，學者對於核心能力（core competence）的定義，大致有下列幾種觀點：第一種觀點為洋蔥觀點。第二種觀點為：採用樹狀觀點：。第三種觀點是強調資源的價值性。第四種觀點

為關鍵成功因素觀點。

Dubois（1993）即對探討核心能力的方法提出討論，其並指出「工作能力評鑑法」為最基本的探究策略。所謂的「工作能力評鑑法」，其作法乃是：採用嚴謹的、經驗性的研究程序，運用關鍵事件的訪談技術，針對卓越和一般績效者進行訪談，藉以能夠區辨卓越和一般績效者的工作能力差異為何，一旦界定出這些關鍵能力之後，再結合其他工作要素，將能建構出工作能力模式（Dubois，1993）。

戴振浩（2005）研究中指出針對校長的專業永續發展必須：

1. 審慎規劃校長生涯專業發展模式，提供校長有效之專業成長；
2. 校長生涯專業發展應加強實務取向之課程；
3. 規劃校長生涯專業發展之課程與模式，應注意其階段之差異性。

根據上述而任校長所需具備的這些核心能力或者是專業發展可藉由時間的累計與學習來增強與改變及轉化。蔡明學、黃建翔（2016）歸納得出：

1. 校長專業能力是須配合校務經營的前提下而發展。
2. 校長校務經營專業能力可分為必須能力（校長在校務經營上必須具備的態度、技能、知識與價值）與將需要的能力（校長對於學校環境結構變遷與人力管理上之個人修為，如創新與前瞻）
3. 關於校長校務經營最佳模式尚無定論。

根據上述研究，擔任校長的核能能力會因環境及個人學習背景因素甚至時間因素的累積改變而有所產生量化和質性的變化，但究國內外學者均大多強調以能力論的觀點來定義核心能力，而此項能力是可以透過培養的方式來進行培養，本研究亦同以能力論來定義核心能力，但同時兼顧到教育的功能，藉由訪談過程文稿中抽取出每一位校長所認知要擔任一位校長所必須具備的核心能力，是一項組織性成功的重要關鍵，形成校長所認知要擔任一位校長所必須具備的核心能力。

參、研究設計與實施

本研究架構所要呈現的是當新手校長遭遇到外在環境影響或者是組織內在因素所產生的學校困境，藉由資深校長適時的介入輔導後，產生自身能力經由轉化學習而產生的質變，逐漸蛻變成一位優質校長。

一、研究對象

臺南市目前現任校長共計有 271 位，以擔任第二任以上且校長服務年資 8 年以上之校長，為資深校長。本項研究之對象是臺南市現任之校長，必須擔任第 2 任，8 年以上之校長，本研究將這些校長定義為資深校長，另外在新手校長部分則以初任校長，就是剛擔任校長第一任以內之校長以及儲備校長為研究訪談對象，共訪談 17 位校長，其中包含有 11 位資深校長（包含 2 位退休校長）及初任校長 6 位。

二、研究方法與工具

本項研究是以半結構性訪談為主，擬具訪談大綱後訪談 14 位初任校長及資深校長（資深校長 7 位、退休校長 1 位及初任校長 6 位），再根據上述訪談結果及差異及另外再行編制第二份半結構問卷再行深入訪談 2 位即將退休之資深校長及 1 位剛之退休校長（上述資深校長及退休校長於前 3 年考績必須是甲等以上）。

三、資料處理分析

本項研究是以半結構性訪談為主，運用錄音逐字稿的方式來記錄訪談內容，事先編制草擬一份編碼表以抓取訪談中重要關鍵字。

編碼表的編制，為整理分析相關訪談校長文具及根據筆者訪視學校經驗，與訪談的過程當中對話情形，草擬一份訪談編碼表以利於研究時進行資料分析。

四、研究倫理與信實度

在質性研究中，信度方面可運用如下方式提升質的研究信度：1.重疊法，研究者使用兩種以上的方法與 2.外界審核機制資料或方法的三角交叉等。內在效度方面的一些策略包括：延長及持續田野工作、運用多種方法及策略、參與者語言及逐字記錄解說、低推論描述、使用多位研究者、以機械紀錄資料、參與研究者、由成員檢查、參與評述、負向個案及或不一致資料（王文科，1997；王文科、王智弘，2002；2014）。

本研究為增強本研究之信度，訪談前預先編撰一個編碼表，以利於訪談內容從中抽取出關鍵字，再來使用三角檢定方式，本研究將從增加受訪人員、指導教授協助審閱訪談稿件和同儕間的協助校對訪談稿來增加研究實度，將訪談之校長盡可能增加受訪人數，並依山區、海邊及都會區學校盡可能平均分配；每次將訪談之結果和相關學者教授進行討論；及和研究同儕進行討論，以滾動螺旋方式

精進研究效度。

研究倫理方面，於訪談過程中將會經過受訪校長的同意後方進行訪談，尤其是當研究者身分與校長兼有上下隸屬關係時，必須確切掌握到校長是在不受威脅在自願情況下接受訪談，以掌握到研究倫理的重要議題。另外在研究訪談紀錄上將會隱藏受訪者姓名，亦不進行方法上先入為主及引導式的問題提問方式，並且公平呈現正反兩面之意見及所有受訪者意見。

肆、研究結果分析與討論

一、新手校長與資深校長所認知擔任校長核心能力

(一) 一所學校中新手校長所認知稱職校長必須具備的核心能力

1. 專業領導的能力

N1-1-a：認為必須具有專業管理的能力，一位卓越的校長應該具有統觀全局、創造學校競爭力的管理能力，管理包含經營與領導的層面，管理的目的在創造組織贏的環境與作為。

N5-1-a：我認為身為一位校長必須具備有專業領導能力，唯有專業才能帶領校內同仁，擘畫學校願景，達成共同的目標與願景。

專業領導是目前身為一位經理人所必須具備的基本素養，上述訪談結果與蔡培村（1985）、邱馨儀（1997）、鄭崇趁（2004）、陳木金（2009）、林文律（2018）的研究結果相類似，身為一位校長在經營學校必須要有專業領導的能力。戴振浩（2005）研究中指出針對校長的專業永續發展必須 1.審慎規劃校長生涯專業發展模式，提供校長有效之專業成長；2.校長生涯專業發展應加強實務取向之課程；3.規劃校長生涯專業發展之課程與模式，應注意其階段之差異性。林文律（2018）訪談一位有九年校長年資的校長中清楚提到要當一位校長必須具有相關行政專業度。而在本研究中新手校長必須具有專業領導的能力，以期符合資深校長期望的專業水準，表示在新手校長與資深校長都重視專業領導能力的培養。

2. 課程與教學管理的能力

N4-1-b：身為一位校長必須具備有課程領導（curriculum leadership）的能力，係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導、以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。校長本身除了對於課程應該有所了解外，也要發揮領導的功能，去塑造教師間相互溝通與對話的環境與機

會，以利教師能夠進行有效的課程決定。

N5-1-b：校長為首席教師，領導課程改革為必然之要，尤其當前面臨新課綱的課程與教學，必須具備足夠之教學力，才能充分體察教學現場之需要，使校內課程改革到位。

近年來十二年國教中的新課綱中素養的養成教育，成為新課綱的核心目標，108 學年度全面實施，所以不管是教師和兼任行政人員的教師，都必須在課程的編排上進行解構再重新建構，校長更是「觀課」的主要示範者必須以身作則，必須進行公開觀課作為所有教師作為典範。

上述訪談研究結果分析與蔡培村（1985）、邱馨儀（1997）、陳木金（2009）、林明地（2004）、溫子欣、秦夢群、陳木金（2013；2015）、黃建翔、吳清山（2016）、林文律（2018）、向美德（2018）研究結果相互應對，身為一位校長在經營學校必須擁有各項教學、課程與領導方式之專業知識。溫子欣、秦夢群、陳木金（2013；2015）指出身為校長可以透過教學研究會針對課程結構、教材教法、行政支援等議題交換意見，瞭解教師在教學上所遇到的障礙以及所需要的協助，有效處理解決之。宋秋儀（2011）的研究中也提到課程領導的理論課程要增加並納入校長實習內容，並且有多位實習校長認為自己最缺乏的就是課程領導的能力。

所以從上述訪談當中了解到，課程與教學管理能力，同樣的也是新手校長和資深校長所共同認同的基本能力。

3. 協調溝通能力

N5-1-C：要有溝通協調的能力，對學校的大小事情及政策執行，都需要校長能協調並做成決議，尤其在對家長、社區的溝通上，更不可少。

N6-1-C：一位稱職的校長必須具備足夠的溝通力，才能充分且清楚地與各方溝通，並理解各界訴求，以在校務興革上做出回應。

學校規模的大小相異，溝通的方式和時間各校就會有不同，小型六班的學校，教師員額十個人，加上校長和相關支援的專職行政公務人員不過是 13 人左右，大型學校理動輒 7、80 人的教師員額規模，意見和需求因為人數眾多而有較複雜的溝通過程，很多事項在溝通時需要一些正式的開會過程。

劉世閩、江忠鵬（2013）研究中指出新手校長會面臨 1.組織文化衝突 2.人員編制不足與流動率過高 3.主任行政能力與組長職務安排 4.工友管理 5.資源爭取與運用 6.性別的影響。從上述研究中可以知道新手校長困境來源主要是來自於

「人」的因素，所以重要的課題是人際關係溝通的處理。劉世閩，江忠鵬（2013）研究中提到初任校長宜多溝通，需多初任校長甫上任可能亟欲改變現況，而有新官上任三把火，在情急之下可能忘卻尊重的重要性，結果這把火可能燒到別人，也會燒到自己。

上述訪談結果與蔡培村（1985）、邱馨儀（1997）、林明地（2004）、戴振浩（2005）、陳木金（2009）、蔡培村、武文瑛（2013）、溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）、謝傳崇、王潔真（2020）研究結果相似。宋秋儀（2011）提到新手校長的活化臨床實習課程宜納入人際關係與溝通課程。在溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）訪談一位 25 年校長年資的校長提到透過與教師同仁之間的溝通凝聚與塑造願景，並經常對組織成員進行「柔性溝通」，如此對校務的推動是有助益的。所以身為校長必須與學校老師、家長及社區乃至於上級單位縱向及橫向溝通能力。

4. 危機處理能力

N3-1-d：身為一位校長需經常面對各種緊急狀況，具有豐富應變危機知能，能在最短時間內處理危機事件，使學校迅速恢復常態教育功能。

N6-1-d：經營學校校務，常出現許多意料未及之情形，校長必須有足夠的危機敏察力，能在極短的時間內分析危機對校務可能造成的傷害，並有所反映。

危機即是轉機；危機如何處理的好呢，校長對於危機處理的經驗，就是一項重要的資源，但這項資源對於新手校長而言通常是貧瘠的，新手校長也體認到這項能力的重要性，另外對於危機問題關鍵點的判斷往往也是經驗值的累積。

上述訪談與鄭崇趁（2004）以教育專業的觀點分析認為校長必須具有應變危機的能力研究相似。在後續的研究中會將相關問題解決的要素併入危機處理要素中。

(二) 資深校長所認知校長必須具備的核心能力

1. 教學與課程專業領導能力

S1-1-a：我認為身為一個校長要有：教學領導的能力，包含有有無可以教學研究的能力和課程發展的能力對教育的專業知能。

S2-1-a：要有教學及課程領導能力如果校長本身沒有這項能力或者是教弱，可找一位對這方面較具專長的主任來協助。

S7-1-a：課程領導能力最重要，因為目前正值 108 課綱的推動時期。

108 年全面推動新課綱全面實施的前幾年，中央教育部和各地方的各縣市政府無不卯足勁進行宣導和推動，各級教育研習甚至遠遠超過一般大學修課時數。

尤其是以工作坊型態的研習，更是如雨點般遍布每個教學角落，資深校長在如此課程更新的強大壓力下，不管新手或者是資深校長，無不卯足勁下功夫研習弄懂新課綱之精神。

綜合上述訪談結果在資深校長的訪談過程中資深校長認為擔任一位校長必須具備有經營學校的各項教學、課程與領導方式之專業知識，本項研究結果與蔡培村（1985）、邱馨儀（1997）、陳木金（2009）、林明地（2004）、溫子欣、秦夢群、陳木金（2013；2015）和黃建翔、吳清山（2016）、林文律（2018）、向美德（2018）的研究結果相近。宋秋儀（2011）的研究中也提到課程領導的理論課程要增加並納入校長實習內容，戴振浩（2005）也提到資深校長需要充實課程與教學方面專業發展。

2. 溝通協調能力

S1-1-b：要有公共關係能力（包含爭取資源），包含有對上級機關的溝通，對內的關係溝通對老師要有溝通信服感（信任服從），對外溝通包含家長會民意代表及地方仕紳）還有學生也要有公共關係以增加家長的信任。

S4-1-b：公共關係的能力，包含社區和校內都要有，但是這些對年輕的校長反而不在乎。

S5-1-b：具有公共關係的能力，才能為學校與社區進行溝通互相了解。

S9-1-b：要能領導教職員工要時間和榜樣及善於溝通及以身作則

黃宗顯、鄭明宗（2008）校長之決策歷程，大多數重視同仁意見參予及決策分享，部分校長會主導創新的決策，較少校長創新決策是來自學生及社區意見。所以校內外事件的決策觀點是不一樣的，擔任校長溝通協調的能力除了是對機關內部的教師之外，更重要的是對於機關外部的溝通協調能力，除了信任感外與機關外部之公共關係及溝通的另一項重點則是外部資源的取得，與機關外部取得信任感後更加重要的是可以尋求有形和無形的資源。

綜合上述新手校長和資深校長的訪談中了解到校長們都很重視校園內人際關係與溝通，在資深校長的部分除了校園內部外，也包含了家長與社區乃至於上

級單位縱向和橫向的溝通，這部分與蔡培村（1985）、邱馨儀（1997）、林明地（2004）、陳木金（2009）、蔡培村、武文瑛（2013）和溫子欣、秦夢群、陳木金（2013；2015）、謝傳崇、王潔真（2020）等人的研究相類似。

3. 問題解決與危機處理能力

S2-1-c：在面對問題時必須要有危機應變的能力。

S5-1-c：校長必須要有危機處理的能力，必須能將損害降到最低。

S8-1-c：要有找出問題和解決問題的能力，這可以使危機發生前及發生後獲得最佳的控制。

危機的應變能力的核心自然就是問題解決能力，問題的解決能力是校園中無時無刻都必須面臨的抉擇，身為一位校長踏進校園時，就是要面臨一連串的問題解決，當問題沒有獲得適切的解決就會翻轉變成危機。

在訪談的過程中，資深校長很容易就引用他在處理哪一段校務中問題解決和危機處理的經驗及過程分享，足以見得危機處理已融入到校長在處理每一段校務的問題解決過程中，但在新手校長方面就較少聽到新手校長提及，所以新手校長和資深校長都體認到危機處理的重要，但在本質中這兩種體認是不同的。

上述的訪談與鄭崇趁（2004）與溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）的研究結果類似，校長必須能夠主導或協助學校解決所有阻礙教學與學習的問題。

4. 個人內心的能量

S4-1-d：身為一個校長最重要的就是做人做事的能力。

S6-1-d：身為一位校長本身的心性最重要。

S8-1-d：心理素質很重要，遇到事情自己必須具有穩定性。

S10-1-d：校長最重要的就是自我管理的能力。

資深校長或者是績優的退休校長在內心能量的累積是可觀的，在校園中老師或家長提出的服務需求，在校長的眼中是要看成「麻煩的製造者」或者是「機關進步的契機」，內心的能量就是影響校長對事情的看法及處理態度。

校長個人內心的能量包含了校長對於學校教育願景構築及自身期許任務目標的使命感，乃自於自身的道德修養都包含在校長內心的能量，上述的校長的訪談與蔡培村（1985）邱馨儀（1997）、林明地（2004）、溫子欣、秦夢群、陳木金（2013；2015）和黃建翔、吳清山（2016）、林文律（2018）、向美德（2018）、賴志峰（2016）、蔡明學、黃健翔（2016）等人的研究結果相似。訪談中資深校長一在強調：「一位校長本身的心性最重要」、「心理素質很重要，遇到事情自己必須具有穩定性」要有一個使夢想及願景的支撐，使校長在遭遇挫折時能夠更加堅強及穩定來推動校務。

5. 爭取資源的能力

S1-1-e：一位校長必須能更運用公共關係來為學校爭取資源。

S3-1-e：爭取資源並妥善分配運用是必須要有的能力。

S7-1-e：資源的爭取很重要，尤其是目前政府補助不像以往充沛。

學校不僅止於老師提供教學的服務，校長和行政團隊必須擔任教師最佳的後盾，如教學設備或政策推動都需要資源挹注，所以資源的爭取即是一項重要的課題。對上級機關的資源爭取除了按上級機關擬訂計劃之計畫向上級機關申請外，再來就是社區人脈運用及對上級機關陳述計劃之重要性和未來校務發展方向的推動，用以推動校務方向。

而資源的爭取後便是資源分配的哲學，尤其是資源分配方面，如何運用校內溝通協調的機制來取得平衡是一項很重要的課題，資源爭取很重要，再多的資源如果分配不均或運用不當，對機關學校來說更是一種傷害。

從上述訪談的結果中與黃建翔、吳清山（2016）研究結果相符，身為一位校長對於資源的運用與維護包含資源運用發展、能量的再生與復原必須要有掌握及推展的能力。

二、新手與資深校長所認知核心能力差異比較分析

表 1 新手與資深校長認知核心能力差異表

認知擔任校長之核心能力					
新手校長	專業管理能力	溝通協調能力	課程管理能力	危機處理能力	
資深校長	教學與課程專業領導能力	溝通協調能力	個人內心的能量	爭取資源的能力	問題解決與危機處理能力

資料來源：研究者自行整理

（一）新手校長的專業管理與課程管理及資深校長教學與課程專業領導能力

在校園裡最主要的工作就是教學與課程，在資深校長的訪談中更明確的指出是教學與課程的專業能力最為重要，這與近年政府積極推動新課綱有很明顯的影響力，新手校長則將專業管理能力和課程管理能力分開。

但同樣是對課程專業知識的重視，從上述對課程管理的重視這與我國推動12年國教新課綱的準備有相當的影響，對於校務管理方面資深校長則以內化在自己的行政措施當中，而以課程與教學管理方面的能力來，呈現出教育專業的能力，就資深校長來說所認知到的課程與教學方面能力的重要性，是源自於資深校長體認到自己必須去增強的課程與教學能力。

綜合上述本研究與戴振浩（2005）所指出新手校長和資深校長其所欲充實之專業知能，因校長生涯發展階段之差異，其需求亦有明顯不同，初任校長急需充實教育法令、公共關係與政策行銷方面的知能，而資深校長，則以課程教學知能為主，與本研究結果相近。

（二）新手校長與資深校長都認同溝通協調能力的重要

新手校長所認同的溝通協調能力，從訪談的過程中是指在於校內溝通協調的能力，是屬於機關內部的上下及橫向溝通著重的是校內共識的形成，簡言之是機關內部的溝通。

而在資深校長的訪談過程中，溝通協調能力除了是機關內的溝通協調能力外，有著很重要的一部分指的是對外社區和對機關外部的公共關係，是一種內外兼顧的溝通協調。所以從新手和資深校長雖共同認知溝通協調能力是一項重要的能力，但所展現出來的範疇是不相同的。蔡明學、黃建翔（2016）對校務經營的五大構面進行研究發現校長校為肯定目前校務經營中在「規劃校務發展」的成效，其次是「強化行政管理」。顯示校長對於學校經營中的行政事務，持較高的正向態度，認知程度最低的是「建立公共關係」。亦顯示校長們較專注內部控管更甚於建立公共關係之營造，而這也是新手校長必須增強外部公共關係之能力。

新手校長甫從主任或教師身分轉換，主要對外關係是班級學生家長，而校長這個角色他所面對的是校外全方位關係的掌握，如廠商、顧問、教師團體甚至民意代表等，這些人員是以前新手校長擔任主任或老師時較少去接洽到的團體，所以新手校長較資深校長所考慮到的人際溝通關係較偏向校內的溝通。

從校長生涯專業發展面向來看，就公共關係和課程教學方面的訪談與戴振浩

（2005）所指出：初任校長和資深校長其所欲充實之專業知能，因校長生涯發展階段之差異，其需求亦有明顯不同，初任校長急需充實教育法令、公共關係與政策行銷方面的之能，而中間和資深校長，則以課程教學、專業責任等知能，與本研究結果相近。從上述可知資深校長認為課程與教學能力重要可以說是資深校長需要進修的項目。

（三）問題解決與危機處理能力

在校園內問題發生時，如果不是很順利解決時，自然就形成一個危機點，將「問題解決」是「危機處理」的組成核心，在此中特別強調出來，所以資深校長著重在問題點的尋找出來，即是事件處理的重點所在，找出問題的重點就是危機處理的基本要項。

所以新手校長同樣的也重視危機處理能力，確切說應該是問題處理能力，所以新手校長所認知的危機處理是屬於理論階段的危機處理和問題解決，但在言談中並沒有切入尋找「問題」及處理「問題」的步驟的所在，所以在資深校長與新手校長同樣都認同危機處理能力的重要性，但在危機處理的內涵中，問題點的尋找能力是不相同的，此即理論與實務的差距，也就是新手與資深校長的差異，即是問題點掌握的差異。

訪談中資深校長很清楚的指出解決危機處理的關鍵是問題點的掌握與歷程處理，處理問題就是處理危機的核心因素。

（四）個人內心的能力

個人內心的能量，是出現在資深校長訪談中獲得的一種統整能力，一個校長最重要的就是做人做事的能力；或者說是心理素質，遇到事情自己必須具有穩定性。有些校長最重要的就是自我管理的能力。賴志峰與秦夢群（2018）提到培養出任校長應具備足夠的領導能力，並強化其心理素質，方能面對校長社會化的艱鉅挑戰。

從上述訪談中所要表達的是一種校長本身一種正向態度，要會「做人」，具有心理優良素質的穩定性，以及自我管理的能力，它是以種較為抽象統合的一種能力，校長是校園責任的最中歸屬者，校長的心性是非常重要的一項統整性能力。

（五）爭取資源的能力

爭取資源的能力的擁有，必須伴隨著一部分公共關係的融洽及運用的成分才

能夠有效的為學校爭取更多的資源。一位校長必須能夠運用公共關係來為學校爭取資源外，資源爭取來了之後必須要會運用及分配資源，一位校長必須要有統整資源運用的能力，有資深校長表示出爭取資源並妥善分配運用是一項非常重要的能力。

而新手校長在爭取資源方面較不若資深校長熱切，於訪談中了解到原因在於新手校長經營校務上較首重校內關係的溝通協調，不若資深校長行有餘力內外兼顧公共關係，所以經爭取資源暫時擱下而不是忽略或不重要，俟有餘力時及公共關係的增長方會進行，是排序上的差異，新手校長未將爭取資源排序於處理校務首要項目，與戴振浩（2005）研究有類似之處。

劉世閩、江忠鵬（2013）指出校長在面對外部資源爭取與運用上，認為資源過多，反而造成資源的誤用與浪費，有鑑於此，在資源爭取與運用上以「學生就學實質需求」為主。此外「透過學校資源爭取的立場說明」與「正確觀念的溝通與建構」，來向家長說明學校資源爭取的立場與考量，如此資源才能獲得充分運用分配。

所以由上如果僅會爭取資源而不會統整運用分配資源，反而將會這些資源成為校園內因資源分配不均產生衝突，反而致使學校內部關係緊張，反而是問題出現的引爆點，本研究與劉世閩、江忠鵬（2013）的研究相符。

三、資深校長輔導轉化新手校長途徑

（一）藉由經驗的分享方式

S2-2：當然以自身的經驗作為分享，或者是其他學校的經驗來分享，用故事情境式的分享來協助新手校長。

S9-2：就經驗先告知提點注意要項，再來定時進行溝通，運用工作圈和座談來進行經驗交流，尤其對外請教前輩及專業人員最重要，重點在經驗可提前部屬。

RS3：退休與資深校長在經驗傳承較有優勢，可分享經驗及人際溝通及社區資源的廣泛運用，在協助輔導新手校長時間上較為充裕，若派駐學校方面，角色上較資深校長適當，因為資深校長在原校上的事件處理可能影響校長在被輔導學校事件的判斷。

對資深校長而言，提供自身的經驗是最方便也是珍貴的素材，資深校長在現實環境中獲得的實務經驗，往往是新手校長最想立即吸收的養分，經驗中有成功

的經驗值得參考，失敗的經驗更值得借鏡，牢記前人的教訓可以省卻不少冤枉路，甚至是校長兼同儕的經驗都是值得參考的。而退休校長則更具時間上較為充裕的優勢。

林明地（2013）提到師傅校長的措施有助於校長辦學經驗與智慧之彼此交流，讓教育領導專業漸漸成熟，逐步形成校長領導專業知識及其社群。

資深校長表示可以用校長社群的方式來協助經驗交流分享的方式來協助解決，同時可以兼顧各種面向，從案例中先看到問題，然後提出解決策略。

林明地（2013）指出師傅校長可扮演反省學習者的角色，與徒弟校長一起針對學校教育與校長專業反省學習。由師傅校長引導徒弟校長進行反思檢討，在反思的過程中引導新手校長內化既有的新刺激經驗。宋秋儀（2011）研究中指出師傅校長宜多傳授處理事務過程的經驗與溝通手法，而非最末端的經驗成果分享。

綜合上述訪談，所要著重的是過程中處理問題的經驗及手法和溝通過程細節分享，與林明地（2013）及宋秋儀（2011）研究結果相近。

（二）用工作坊或座談方式

S6-2：可以用校長社群座談的方式來協助經驗交流分享的方式來協助解決，同時可以兼顧各種面向，從案例中先看到問題，然後提出解決策略。

S3-2：可使用座談方式或建立行政支持系統較為新手校長接受，因為座談校非正式溝通聊天較不會有防備心態。

S8-2：我想是用工作坊的方式來進行輔導。

運用工作坊的方式，由資深校長來主持此一工作坊，新手校長可以透過彼此言語討論去激盪出更好的問題解決策略，集思廣益，每個新手校長或者是剛擔任一任以上的校長，可藉由工作坊來討論問題學習去從各層面分析問題一起找出關鍵問題出來討論問題的解決方式。

由資深校長來主持工作坊除了經驗的交流外，另一項重要的因素就是在可藉由資深校長分析問題的方法來引領新手校長進行問題的分析，新手校長也較能獲取原來自己尚未掌握到的資訊，可在討論中呈現出來，使新手校長能夠迅速掌握。

（三）協助問題解決方式

S1-2：藉由資深校長和新手校長的彼此信任感才容易找出問題的原因來解決問題。

S6-2：從案例中先看到問題關鍵，然後提出解決策略。

S10-2：協助解決問題溝通協調，對上級長官對下屬，提出分析與建議。

RS1：退休校長會以不同角度如家長社區民眾等立場，來思考問題，而資深校長僅能以學校角度來思考問題。另外現在沒有包袱，不再顧慮上級機關教育局的想法來思考問題。會比現職校長更有時間和彈性來處理學校問題，在資深校長的優勢是因為是現職對於教育脈動較能掌握。

協助新手問題解決方式是最符合實際效益的，也是資深校長或者是退休校長提供經驗和被諮商以外最實用的方式，更是資深校長輔導新手校長進行轉化學習的方式。

當新手校長遭遇問題時，在資深校長和新手校長在具有一定互信基礎下，資深校長協助新手校長來找出問題的關鍵點及細節步驟所在，資深校長適時提供問題分析的關鍵及解決策略時，不管問題是否充分獲得解決，對於新手校長而言不管是學習動機或學習成效都是最高的，也是新手校長進行轉化學習最佳的時刻，在退休校長方面時間較為充裕，立場及問題解決的作法更為自主，也能提供新手校長另一種思考方向。

四、綜合討論

（一）新手校長與資深校長所認知校長核心能力差異

新手校長所認知的核心能力包含有：專業管理能力、溝通協調能力、課程管理能力、危機處理能力。而在資深校長部分所認知的核心能力包含有：教學與課程專業領導能力、溝通協調能力、個人內心的能量、爭取資源的能力、問題解決與危機處理能力。

首先對於新手校長方面教學與課程管理方面，因為新手校長甫從教師身份轉化為校長，所以較不像資深校長在教學與課程改革中產生的震撼效果，所以資深校長較新手校長明確指出課程與教學管理能力的需求。本研究與戴振浩（2005）所指出：初任校長和資深校長其所欲充實之專業知能，因校長生涯發展階段之差

異，其需求亦有明顯不同。

第二就是在溝通協調能力分面，新手校長所認同的溝通協調能力，所講的是在於校內溝通協調的能力，是屬於機關內部的上下及橫向溝通著重的是校內共識的形成，簡言之是機關內部的溝通。

而在資深校長方面溝通協調能力除了是機關內的溝通協調能力外，有著很重要的一部分指的是對外社區和對機關外部的公共關係，是一種內外兼顧的溝通協調。所以從新手和資深校長雖共同認知溝通協調能力是一項重要的能力，但所展現出來的範疇是不相同的。本項研究結果與蔡明學、黃建翔（2016）以及前述戴振浩（2005）研究結果相近。

第三在問題解決與危機處理方面，資深校長著重在問題點的尋找出來，即是事件處理的重點所在，找出問題的重點就是危機處理的基本要項。新手校長同樣的也重視危機處理能力，所以新手校長所認知的危機處理是屬於理論階段的危機處理和問題解決並沒有別點出尋找「問題」的所在，所以在資深校長與新手校長同樣都認同危機處理能力的重要性，但在危機處理的內涵中，問題點的尋找能力是不相同的，即是問題點掌握的差異。

第四在個人內心的能量方面，是出現在資深校長訪談中獲得的一種統整能力，資深校長表示身為一個校長最重要的就是做人做事的能力；或者說是心理素質，遇到事情自己必須具有穩定性。有些校長最重要的就是自我管理的能力。賴志峰與秦夢群（2018）提到培養出任校長應具備足夠的領導能力，並強化其心理素質，方能面對校長社會化的艱鉅挑戰。

第五在爭取資源方面，爭取資源的能力的擁有，必須伴隨著一部分公共關係的融洽及運用的成分才能夠有效的為學校爭取更多的資源。一位校長必須能夠運用公共關係來為學校爭取資源外，資源爭取來了之後必須要會運用及分配資源，所以如果僅會爭取資源而不會統整運用分配資源，反而將會這些資源成為校園內因資源分配不均產生衝突。

（二）資深校長協助新手校長轉化提升能力

資深校長協助新手校長轉化學習提升能力的方式包含有：(1)藉由經驗分享；(2)工作坊或座談；(3)協助問題解決方式來提升新手校長能力。

首先對資深校長而言，提供自身的經驗是最方便也是珍貴的素材，資深校長或者是退休校長在現實環境中獲得的實務經驗，往往是新手校長最想立即吸收的

養分，經驗中有成功的經驗值得參考，失敗的經驗更值得借鏡，更重要的是過程中各項問題的處理歷程分享。

第二是運用工作坊的方式，簡單來說就是模擬情境方式，由資深校長或者是退休校長來主持此一工作坊，新手校長可以透過彼此言語討論去激盪出更好的問題解決策略，資深校長在過程中引導新手校長進行多面向的思考練習，模擬問題解決過程。

第三協助新手實際問題解決方式是最符合實際效益的，也是資深校長提供經驗和被諮商以外最實用的方式，更是資深校長輔導新手校長進行轉化學習的方式，當新手校長遭遇到問題時與原先建立的問題解決概念有差異，資深校長引導新手校長進行反思檢討，規劃解決問題的策略，然後付諸執行此一種轉化學習歷程，而資深校長從旁觀察適時引導新手校長進行轉化學習的鷹架作用，將有助於新手校長成長，而退休校長除了有資深校長所擁有的有點外更具有時間上較資深校長自由的優勢，更有充裕時間來深入輔導新手校長。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 因應 12 年國教，資深校長需要進行較多的課程與教學方面能力的在職訓練

資深校長因為長年較未接觸到一線學生之教學工作，而且 12 年國教新課綱又提出公開觀課授課之新制度，自然會使資深校長注意到此項進修需求，重視到這一項能力。

(二) 在公共關係與溝通協部分必須同時兼顧機關內外部關係，並爭取校外資源及妥建立校長支持善分配運用資源

在新手校長部分，應請資深校長或退休校長協助建構引導新手校長公共關係與溝通協調的引線，公共關係的聯繫常會因新手校長的個別性格而有不同作業方式，資深校長可因勢利導去協助新手校長建立公共關係及分配資源使用。

(三) 資深或者是退休校長必須引導運用經驗分享及工作坊協助引導新手校長分析及解決問題以化解危機進行轉化學習

資深校長的經驗分享不應只是末端成果的分享，更重要的是過程中各項細節的操作過程，從細節的操作使新手校長能夠試著去抓問題關鍵及各項處理流程才

能夠使新手校長能力獲得轉化增強，而退休校長更有充裕的時間來進行觀察新手校長處理細節即時提供協助。

二、建議

（一）行政單位必須適當為資深及新手校長安排適當的研習課程

所以教育行政部門依照校長年資開設各項實務操作課程，供資深與新手校長在職進修，針對不同年資的校長開設研習課程可以使不同專長及年資校長各取所需。

（二）建立校長相互合作及支持系統，使新手校長逐漸培養校外溝通協調管道

對於新手校長方面則教育行政機關應協助建立校長支持合作系統，使新手校長能夠在資深校長及退休校長協助下，逐漸將觸角延伸到社區及家長會，並能夠從旁協助新手校長從微觀的角度來協助人際溝通的提點以及資源爭取與分配。

（三）可立即處理的是可以運用校長專業支持系統或績優之退休校長駐校協助新手校長工作及問題諮詢

新手校長上路難免慌張並且急於建立成果，中間難免有忽略細節處理的情況，建立一套校長相互支持系統或者是以行政區劃分相互合作體系，或由績優的退休校長較長時間駐校協助新手校長處理困難校務，另一方面藉由駐校期間觀察新手校長之確實需要增強之能力規畫學習內容及管道，並運用協助解決問題的期間傳授經驗及即時輔導鷹架校長的轉化學習，可使校長們在學校各項行政工作上藉由相互合作，相互分享經驗協助解決問題。

參考文獻

- 王文科（1997）。**質的教育研究法**。臺北市：師大書苑。
- 王文科、王智弘（2002）。**質的教育研究—概念分析**。臺北市：師大書苑。
- 王文科、王智弘（2014）。**教育研究法**。臺北市：五南。
- 王博弘、林清達（2006）。臺灣近 20 年來校長領導實證研究與學校校能關係之探討。**花蓮教育大學學報**，22，283-306。

- 向美德（2018）。從校長專業標準淺析教育領導之核心能力。中等教育，69(3)，57-77。
- 吳勁甫（2003）。「校長領導」與「學校效能」關係之探討—研究結果的回顧。學校行政，27，52-62。
- 吳清山（2003）。學校效能研究：理念與應用。臺灣教育，619，2-13。
- 宋秋儀（2011）。「萌芽」校長的培育：中小學校長職前培育臨床實習實施之研究。學校行政，73，48-62。
- 李安明、張佳穎（2010）。桃竹苗四縣市國民小學校長專業發展能力與其相關策略之研究。學校行政，68，27-43。
- 李美雲（2001）。能力模式與能力資源發展訓練，人事月刊，34(3)，5-19。
- 林士倡（2013）。國民中小學校長領導教練者核心能力指標建構之研究。新竹教育大學教育學報，31(1)，77-113。
- 林文律（2001）。校長專業發展的新取向。學校行政雙月刊，16，2-16。
- 林文律（2018）。資深國小校長的經驗與智慧。臺北市：心理出版社。
- 林文寶、吳萬益（2004）。以組織學習觀點探討知識整合及運作特性對核心能力影響之研究。臺大管理論叢，15(2)，165-197。
- 林明地（2002）。校長學—工作分析與角色研究取向。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 林明地（2004）。學校領導—理念與校長專業生涯。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 林明地（2013）。國中小師傅校長辦學經驗與智慧傳承的相關議題。學校行政，83，1-9。
- 邱馨儀（1997）。校長領導能力。載於吳清山主編有效能的學校，177-189頁，臺北：國立教育資料館。

- 孫本初（2002）。公務人員核心能力之探討。公訓報導季刊，100，55-57。
- 秦夢群（2010）。教育領導理論與應用。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 秦慧嫻（2000）。國民小學校長專業發展需求與因應策略—以臺北市為例。國立臺北師範學院碩士論文，未出版，臺北市。
- 張明輝（2004）。從後現代觀點看學校校長的關鍵能力。載於國立教育資料館（主編），現代教育論壇-從後現代看校長核心能力的轉變論文集（3-10）。臺北市：國立教育資料館。
- 張德銳、簡賢昌（2001）。我國中小學校長導入輔導之初探。學校行政，12，76-84。
- 陳木金（2004）。知識本位模式對學校領導人才培訓之啟示，教育研究，119，94-104。
- 陳木金（2009）。我國國民小學校長儲訓模式的回顧與展望。學校行政，60，98-120。
- 陳木金（2010）。建置我國校長培育制度之師傅校長經驗傳承資訊網研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC98-2410H-004-012-）。臺北市：國立政治大學教育學系。
- 陳木金（2019）。建構華人文化觀的校長專業發展。臺灣教育，716，17-31。
- 陳木金、巫孟蓁（2008）。發展理想師傅校長特質檢核協助校長支持系統之建立。論文發表於國立臺中教育大學主辦：2008 中小學校長專業發展研究學術研討會。1-20。臺中：國立臺中教育大學。
- 陳明蕾（2002）。成人轉換學習。載於黃富順（主編），成人學習（頁 233-264），臺北市：五南。
- 陳鎰明、陳宥名（2012）。核心能力之重要性。休閒保健期刊，8，243-254。
- 黃宗顯、鄭宗明（2008）。「教育部校長領導卓越獎」中小學得獎校長之創新領導作為及其啟示。當代教育研究季刊，16(4)，109-153。

- 黃怡雯（2007）。組織溝通在校長領導之應用。**學校行政**，51，19-34。
- 黃品齊（2015）。以轉化學習論澳洲打工度假歷程之研究。**休閒產業管理學刊**，8(1)，23-40。
- 黃建翔、吳清山（2016）。國民中小學校長永續領導指標極權種體系之建構。**當代教育研究季刊**，24(1)，1-32。
- 黃英忠、溫金豐、杜佩蘭、陳錦輝（2004）。知識經濟環境下基層公務人員的核心能力—中高階主管的觀點。**中國行政評論**，13(4)，83-110。
- 楊振昇（1999）我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。**暨大學報**，3(1)，183-236。
- 溫子欣、秦夢群、陳木金（2013）。校長領導之道—成功校長領導行為個案研究。**教育科學期刊**，12(1)，39-89。
- 溫子欣、秦夢群、陳木金（2015）。校長教學領導個案研究。**教育科學期刊**，14(1)，123-146。
- 劉世閩、江忠鵬（2013）。高雄市偏遠地區國民小學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。
- 劉鎮寧（2016）。國民小學校長領導行為、教師學習動機與其專業表現關係之研究。**臺北市立大學學報**，47(1)，1-22。
- 蔡明學、黃建翔（2016）。國民小學校長校務經營關鍵影響因素之探究。**教育研究與發展期刊**，12(3)，131-164。
- 蔡培村（1985）。國民中小學校長的領導特質、權力基礎、學校組織結構及組織氣候與教師工作滿意關係之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 蔡培村、武文瑛（2013）。**領導學理論與實務**。高雄市：麗文文化事業股份有限公司。
- 鄭崇趁（2004）。校長核心能力的成因與內涵分析。載於國立教育資料館（主編），**現代教育論壇-從後現代看校長核心能力的轉變論文集**（頁 21-36）。臺北市：

國立教育資料館。

- 盧瑞山（2012）。學校行政人員如何去建構核心能力。《休閒保健期刊》，8，269-280。
- 賴志峰（2016）。國民小學校長幸福感之探究。《清華教育學報》，34(1)，1-32。
- 賴志峰、秦夢群（2018）。一位國民小學初任校長之社會化探究。《臺北市立大學學報》，49(1)，51-71。
- 戴振浩（2005）。國小校長生涯發展階段模式對校長專業成長的啟示。《學校行政》，40，77-96。
- 謝傳崇、王潔真（2020）。國際卓越校長計畫（ISSPP）領導模式之研究：澳大利亞、新加坡、印尼及塞浦路斯為個案。《教育研究發展期刊》，16(1)，35-64。
- Dubois, D. (1993). *Competency-based performance improvement*. Amherst, MA: HRD Press.
- Mezirow, J. (2002). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-92.
- Tomlinson, H. (1997). *Managing continuing professional development in school: headlamp—a local experience in partnership*. London: BEMAS.



中輟追蹤與復學之現況、困境與展望： 以新北市一位駐校社工為例

陳明秀

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生
新北市碧華國民小學主任

林寬豪

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生
新北市八里國民小學教師

中文摘要

在政府的努力之下，國內中小學就學階段的中輟復學執行情形，成效卓著，整體的復學率甚至超過 85%。然而，距離「零中輟」的目標，尚有努力的空間。因此，本研究從法規的發展沿革、歷年推動情形進行論述，並透過新北市一位駐校社工執行業務經驗訪談，探究法規內容與實際推動之差距。結果發現：相關人員依法通報需更積極熱忱；家庭失能導致中輟，需有更妥適的規範與協助；復學輔導策略需更加彈性適性與多元；督導考評需實質且能分享；中輟工作原則需能滾動修正等，如此將讓中輟復學的成效更加卓越。

關鍵詞：中輟、中輟通報、復學輔導

School Dropout Tracking and Resumption: An Example of a School Social Worker in New Taipei City

MIN-HSIU CHEN

Ph.D. student of Education Policy and Management Program, Department of Educational Management,
National Taipei University of Education
Director of Bi-hua Elementary School, New Taipei City

KUAN-HAO LIN

Ph.D. student of Education Policy and Management Program, Department of Educational Management,
National Taipei University of Education
Teacher of Bali Elementary School, New Taipei City

Abstract

The resumption rate of dropout students in elementary schools and junior high schools has significant result by our government's effort. The overall resumption rate is even more than 85 percent. However, there is still room for efforts to reach the goal of "zero dropout". Therefore, this study discusses the development of the law and its promotion over the years, and through an interview with a school social worker in New Taipei City to investigate the gap between the law and the actual promotion. It was found that: Relevant personnel must be more enthusiastic and positive in notifying dropouts to administration by law ; family incapacity causes dropouts, need to have more appropriate regulation and assistance; recovery counseling strategies need to be more flexible, appropriate and diversified; supervision and evaluation need to be substantive and shareable; The principle of handling dropout work has to be adjustable accordingly to deal with different situations. Hence, this will make the result more extraordinary.

Keywords : Dropout, Dropout reporting, reentry guidance

壹、前言

「因為我覺得這群孩子本質都不錯，想陪他們找到一條自己想走的路！」
(S-0605-Q1-01)

這是來自於新北市一位駐校社工積極熱忱執行中輟業務的心聲。

中途輟學學生，以《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》之定義為「國民小學及國民中學學生有下列情形之一者：(一)未經請假、請假未獲准或不明原因未到校上課連續達三日以上。(二)轉學生因不明原因，自轉出之日起三日內未向轉入學校完成報到手續。」(以下簡稱中輟生)中輟生因個人、學校、家庭、社會種種複雜因素，導致無法正常就學，衍生而來的影響，既深且鉅。以中輟生個人來看，因其學業中斷，價值觀可能因此而偏差，學習可能因此落後或無法順利取得文憑；以學校經營而言，為了追蹤中輟、復學輔導等，增加相關行政人員業務量或導師的班級經營、課程教學被影響；以社會秩序來論，可能發生各種社會問題，導致人物力等各種資源浪費；以國家發展的長遠看來，亦可能因中輟導致國家未來人力能力素質降低，整體發展之競爭力下滑，因此，政府面對中輟發生更應積極面對。

研究者長期於國小場域工作，接觸中輟復學與輔導業務數年，並與新北市政府教育局安排服務於學區內一所高中、一所國中，以及兩所國小的駐校社工，彼此因為業務互動，經常溝通討論。因此，本文先就相關法規發展沿革、歷年推動情形之現況進行論述，再以駐校社工的訪談部分，探究法規內容與實際業務推動之差距與困境。最後，試著提出建議，以提供政府機構、教育單局、學校團體、家長或民間單位參考，展望未來的法規修正與實際推動之間能夠更加全面與整合，希冀終有一天，屬於國民義務教育的國中小就學階段之「零中輟」不再僅僅是口號，而能真正落實與實踐。

貳、中輟法規發展沿革

一、兒童受教權相關法規沿革

良好的教育是國家未來發展的競爭力。二次大戰之後，人民受教權陸續納入各國法規，隨著全球化風潮及人民意識抬頭，國際組織也開始紛紛將受教權納入宣言或條約當中，如聯合國於 1948 年 12 月 10 日宣布《世界人權宣言》第 26 條，便提及「人人都有受教育的權利」，另於 1959 年 11 月 20 日通過《兒童權利宣言》第 7 條「兒童有受教育的權利...，負有輔導、教育兒童的責任的人，必須以兒童的最佳利益為其輔導原則」；1989 年通過的《兒童權利公約》第 28 條，規定了

兒童之受教育權（周志宏，2012），其中特別提出「締約國確認兒童有受教育之權利...（e）採取措施鼓勵到校並降低輟學率」，世界各國的中輟生問題，已逐漸被重視。

早於聯合國的《世界人權宣言》、《兒童權利宣言》宣布的時間，我國於民國 33 年 7 月 18 日所公布的《強迫入學條例》，即是為了強迫學齡兒童入學而訂定。接著，民國 36 年 1 月 1 日所頒布之《憲法》第 21 條載明「人民有受國民教育之權利與義務」、第 159 條「國民受教育之機會，一律平等」、第 160 條「六歲至十二歲之學齡兒童，一律受基本教育」，皆足見我國對於兒童受教權之重視。爾後於民國 68 年 5 月 23 日依據《憲法》所制定之《國民教育法》更明確的在第 2 條規定「凡六歲至十五歲之國民，應受國民教育...六歲至十五歲國民之強迫入學，另以法律定之。」因此，於民國 71 年 5 月 12 日修訂《強迫入學條例》，明確指出第 1 條「本條例依國民教育法第二條第二項規定制定之。」，並說明第 2 條「六歲至十五歲國民（以下稱適齡國民）之強迫入學，依本條例之規定。」，且提出第 16 條「本條例施行細則由教育部定之。」相關施行細則即於民國 73 年 5 月 7 日公布，另於民國 87 年 9 月 2 日公布《教育部國民及學前教育署執行強迫入學條例作業要點》載明具體工作細項，各縣市也陸續根據此法，訂定強迫入學及中途輟學等相關的作業實施要點。至此，讓國民接受義務教育，採取強迫入學，預防中途輟學之立法規範及政策施行已逐漸具體成形。

因此，從上述受教權法規發展沿革來看，政府對於規範國民受教權及預防中途輟學情形發生，希冀提升國民素質與競爭力之作為，著實相當重視。

二、以「中輟」為核心之法規沿革

學生一旦發生中輟行為，不僅影響學習發展、增加學校管理與導師教學困擾、造成教育資源浪費、發生社會秩序問題...等，也會影響教育機會均等與公平之理想。因此，教育部制定了一系列與中輟追蹤、復學輔導等相關法規、要點、辦法、原則等，莫不希望能透過建立綿密的中輟預防、通報追蹤、復學輔導等網絡，降低中輟發生。以下分成主要法規、相關法規兩部分說明之。

（一）主要法規

關於中途輟學追蹤與復學輔導，主要法規有三項，分別為國中小階段而頒定的《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》、《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》，另，因高中階段，並非強迫性的義務教育，對於中斷課業的學生，稱之為中途離校學生，規範於《高級中等學校學生穩定就學及中途離校學生輔導機制實施要點》，分述

於下：

民國 85 年 5 月 29 日所發布《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》，係依據《強迫入學條例》第八條之一「國民小學及國民中學發現學生有未經請假或不明原因未到校上課達三天以上，或轉學生未向轉入學校報到者，應通報主管教育行政機關，並輔導其復學；其通報及復學輔導辦法，由教育部定之。」所訂定，歷經 6 次修正，更於民國 109 年 6 月 8 日，再度修正第 3 條，明訂只要屬於未入學與中途輟學不論是否行蹤不明，各地警察機關皆須配合協尋，以確保每一位適齡國民的就學權利。

另，為了能夠具體落實預防、追蹤與復學輔導屬於國民教育階段之中途輟學學生，希冀結合社會資源，進而提供中輟復學學生的適性教育，於民國 92 年 2 月 17 日訂定《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》，截至民國 109 年 6 月 2 日止，已歷經 15 次修正，在逐年彈性調整的修正過程中，作為提供各直轄市及縣（市）政府、教育局、學校單位，以及經政府機構核准立案之機構或非營利性團體，執行中輟業務之具體依據。

此外，隨著十二年國民基本教育的實施，高中階段屬於自願非強迫入學性質，同樣也有學生中斷學業的情形發生。因此，教育部另於民國 106 年 8 月 1 日發布《高級中等學校學生穩定就學及中途離校學生輔導機制實施要點》，以協助高中生穩定就學。

（二）相關法規

面對中輟，除了通報、追蹤、復學的例行業務外，更需著重於防範再輟及其可能衍生的問題發生。因此，教育部另訂與中輟生輔導有關的法規，如《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》、《維護校園安全實施要點》、《學生輔導法》等，希望透過三級輔導策略，減少再輟發生。相關法規如下所述：

《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（民國 92 年 5 月 30 日發布），其中「第三 輔導與管教之方式 二十七」，載明「高關懷課程之實施為有效協助校園之中輟及高關懷群個案，學校應視需要，開設高關懷課程。」可見期希望透過適性且具輔導效能之非正規課程且做為吸引中輟生到校上課的策略之一。

《維護校園安全實施要點》（民國 101 年 11 月 16 日發布），開宗明義載明以「關懷中途輟（離）學學生」作為該要點的目的，其關注的對象，不僅止於中輟生，尚包括「時輟時學、長期缺課」此類有中輟之虞並需高關懷的學生，另外在

「第三、重點工作之（二）二級預防的第 6 到 9」及「（三）三級預防的 4 到 6」，分別提出了中輟通報、復學輔導、轉介運作、追蹤輔導及高關懷及多元課程實施等方式，期建立完善的支援系統，以協助中輟生回校學習。此外，也提供了具體的分工表件，讓各級單位執行中輟業務更加有所依循。

為促進與維護學生身心健康及全人發展，並健全學生輔導工作所訂定之《學生輔導法》（民國 103 年 11 月 12 日發布），於第 7 條中提出「高級中等以下學校之專責單位或專責人員遇有中途輟學、長期缺課、中途離校...，應主動提供輔導資源」，顯而易見，亦將中輟生視為輔導重要工作的一環。

值得一提的是，上述相關法規，隨著時代改變及現況調整而修訂，有些法規歷經多次修正，可見政府機構對於中輟及復學輔導業務推動之積極態度。

參、中輟業務推動現況

從《中華民國教育年報 107 年》中，可見教育部國民及學前教育署，為了照顧弱勢，不放棄任何一個學生，積極整合中央與縣市政府、學校團隊及民間團體的資源，共同推動國民教育階段中輟生之關懷預防、通報、追蹤協尋及復學輔導等工作，並將中輟業務列為友善校園重點工作之一。以下就中輟發生成因、歷年推動情形及現況進行說明。

一、中輟成因

中途輟學行為並不是單一個別「事件」，而是一段歷程，亦是眾多因素交互作用的結果（李婉怡、張簡玲娟，2002）。Cohen（1955）提出「社會緊張理論」（Social Strain Theories），認為無法達到成功目標的少年，容易引發挫折反應，導致中途輟學與犯罪行為的產生（謝秋珠，2003）。McWhirter（1998）提出「危機樹理論」（at-risk tree），以土壤、樹根、樹幹、樹枝及果實各個樹木部分，比喻青少年的不同成長環境和狀況，並指出危機樹有兩條基本的根，即為家庭與學校，個人特質是支持青少年成長的主幹，提供青少年成長的養分是社會群體，而環境因素則為樹所根植的土壤，樹上的花朵或每顆果實則代表著各個不同的青少年。Bronfenbrenner（1979）提出「生態系統理論」（ecological systems Theory），強調兒童及青少年的成長發展是受生物因素及環境因素交互影響。吳宜真（2013）提出，影響中輟的因素分為微視系統-個人因素、中距系統-家庭和學校、以及鉅觀系統-社會因素，其分類與教育部「全國國民中小學中輟生通報及復學系統」通報規範的分類項目相去不遠，為更貼近實際現況，研究者以教育部分類，作為中輟成因之說明：

(一)個人因素

生活作息不正常、其他個人因素、精神或心理疾病、觸犯刑責罰法律、智能不足、肢體殘障或重大疾病、懷孕生子或結婚、遭受性侵、從事性交易。

(二)家庭因素

其他家庭因素、父母或監護人管教失當、受父母或監護人職業或不良生活習性影響、父母或監護人離婚或分居、親屬失和、父母或監護人失蹤、經濟因素、居家交通不方便、父母或監護人重殘或疾病、須照顧家人、父母或監護人去世、父母或監護人虐待或傷害。

(三)學校因素

不感興趣、缺曠課太多、與同儕關係不佳、不適應學校課程、考試壓力過重、其他學校因素、觸犯校規、師生關係不佳、教師管教不當、受同學欺壓、不敢上學。

(四)社會因素

受校外不良朋友影響、受已輟學同學影響、加入幫派或青少年組織、流連或沉迷網咖、其他社會因素、流連或沉迷其他娛樂場所。

(五)其他因素

上述五項因素，為國內中輟發生主因，研究者根據教育部統計資料將 103-107 學年度中輟情形，表列於下：

表 1 103-107 學年度中輟因素各類人數表

學年度	國中					學年度	國小				
	103	104	105	106	107		103	104	105	106	107
個人	2106	1922	1769	1581	1593	個人	81	75	79	74	63
家庭	581	568	474	485	439	家庭	329	323	306	291	268
學校	434	406	345	314	320	學校	15	5	8	3	3
社會	571	549	392	316	375	社會	14	7	4	-	5
其他	73	55	57	59	55	其他	10	24	12	11	16

資料來源：整理自《教育統計 2020，頁 37》

從表 1 得以看出，近年來，國中小中輟通報人數，以國中的中輟因素而言，個人因素居冠，家庭因素第二，而學校與社會的因素影響不大且相去不遠；國小則以家庭因素為首要，個人因素其次，學校及社會因素更是影響極小。可見影響中輟最重要的關鍵，還是學生本身及家庭的教育功能。另外，因「其他」此項因素，屬於少見且無法歸類於前四項因素的類型，竟在國小階段，從 104 學年度開始大於學校與社會因素，政府與學校不能漠視此現象發生，應深究此類學生發生的特殊情形，提供適性協助復學與輔導。

二、歷年中輟復學業務推動成效

教育部從民國 83 年建立「國民中小學中途輟學學生通報系統」開始，投入大量的人物力資源，積極主動的整合中央與地方資源，可謂開啟中小學中輟防治工作。接續，民國 85 年公布《國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法》、民國 87 年頒布「中途輟學學生通報及復學輔導方案」、民國 90 年「多元中介教育」、民國 92 年頒布《教育部補助直轄市、縣市與民間團體辦理追蹤、安置與輔導中輟生實施要點》、民國 94 年《教育部補助直轄市、縣市政府及民間團體辦理追蹤、輔導與安置中輟生實施原則》等，希冀透過法規頒布及具體措施的施行下，積極尋回國中小學之中輟生，協助其復學安置與適應。

因之，在教育部的積極關注中，各縣市依其施政目標，訂定相關政策、計畫與辦法等，以確保提升中輟追蹤、復學輔導，以及預防中輟之成效。以新北市為例，希冀透過跨局室合作與資源整合，以期達到零輟學的政策目標中，推動「高關懷青少年計畫」，也成立「高關懷青少年通報中心」。其中，除了訂定「新北市國民中小學辦理中輟學生追蹤及復學安置作業流程」，俾利中輟追蹤與復學之作業得以順利進行外。對於這群高關懷學生，以「中輟之虞學生彈性輔導及高關懷課程計畫」，鼓勵學校開設不同類別的課程，如學習適應、生涯輔導、體能或服務性、生活輔導等類別，協助適應學校生活。同時，面對無法適應一般學校的學生，另外成立慈輝班、資源式中途班等，無非都是希望避免再輟情形發生。此外，政府單位亦跨部門合作並結合民間機構，在課後、假日及寒暑假，辦理如小巨人社區生活營、社區牽手方案計畫等，期望透過多元活動，藉此導正這群學生的行為、增加自信與自我實現之機會，進而減少中輟發生之可能。最後，再藉由中輟個案資源聯繫會議、高關懷工作坊及高關懷訪視列車等，實地了解運作現況與限制，作為提供支援、滾動修正及未來調整之方向。

從上述新北市推動中輟復學的例子來看，各縣市亦如是因此，近年來中輟復學成效逐漸展現，研究者擷取教育部國民及學前教育署資料，以表 2 呈現：

表 2 103-107 學年度國中小學生中輟率與復學率¹

項目別		103學年	104學年	105學年	106學年	107學年
國	中輟生人數(人)	3,765	3,500	3,037	2,755	2,782
	一般學生	3,248	3,010	2,600	2,345	2,363
	原住民學生	517	490	437	410	419
	輟學率(%)	0.47	0.47	0.45	0.42	0.44
	一般學生	0.42	0.42	0.40	0.37	0.39
	原住民學生	1.87	2.00	1.86	1.78	1.89
中	復學人數(人)	3,223	2,978	2,551	2,347	2,332
	一般學生	2,785	2,564	2,207	2,001	1,994
	原住民學生	438	414	344	346	338
	復學率(%)	85.60	85.09	84.00	85.19	83.82
	一般學生	85.75	85.18	84.88	85.33	84.38
	原住民學生	84.72	84.49	78.72	84.39	80.67
國	中輟生人數(人)	449	434	409	379	355
	一般學生	374	345	342	316	272
	原住民學生	75	89	67	63	83
	輟學率(%)	0.04	0.04	0.04	0.03	0.03
	一般學生	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03
	原住民學生	0.17	0.20	0.16	0.15	0.20
小	復學人數(人)	415	395	371	343	325
	一般學生	342	313	311	280	246
	原住民學生	73	82	60	63	79
	復學率(%)	92.43	91.01	90.71	90.50	91.55
	一般學生	91.44	90.72	90.94	88.61	90.44
	原住民學生	97.33	92.13	89.55	100.00	95.18

資料來源：教育部國民及學前教育署

從表 2 可見，國中輟率約莫 0.42%-0.47%，復學率約莫 84%-85.6%，國小中輟率更是低於 0.04%，復學率高達 90% 之上。然其中，原住民學生的中輟率始終高居不下，值得相關單位重視。

另外，值得一提的是，即使如此積極追蹤與復學輔導，尚輟人數（圖 1）與尚輟率（圖 2）雖逐年下降，近幾年也低於 0.030% 以下，不過，對於這群尚輟的學生，相關教育單位與學校，應該可以再多加思索調整法規及策略，幫助這群尚輟學生，早日正常穩定就學。

¹ 擷取自：http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_M08.pdf (2020.06.05)

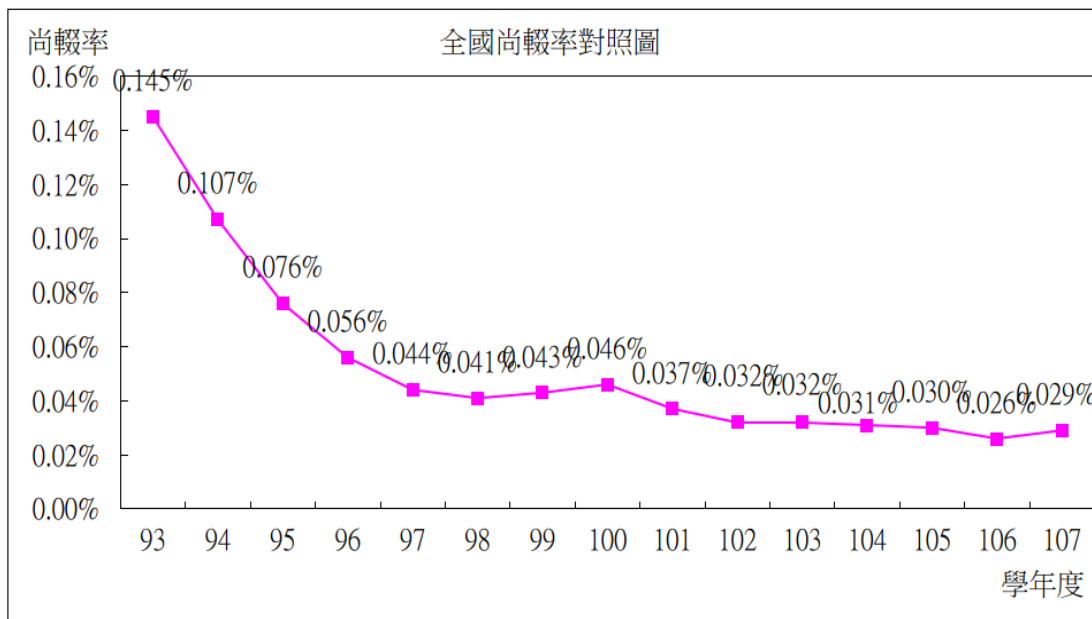


圖 1 93 學年至 107 學年結束全國尚輟人數對照圖²
資料來源：全國國民中小學中輟生通報及復學系統

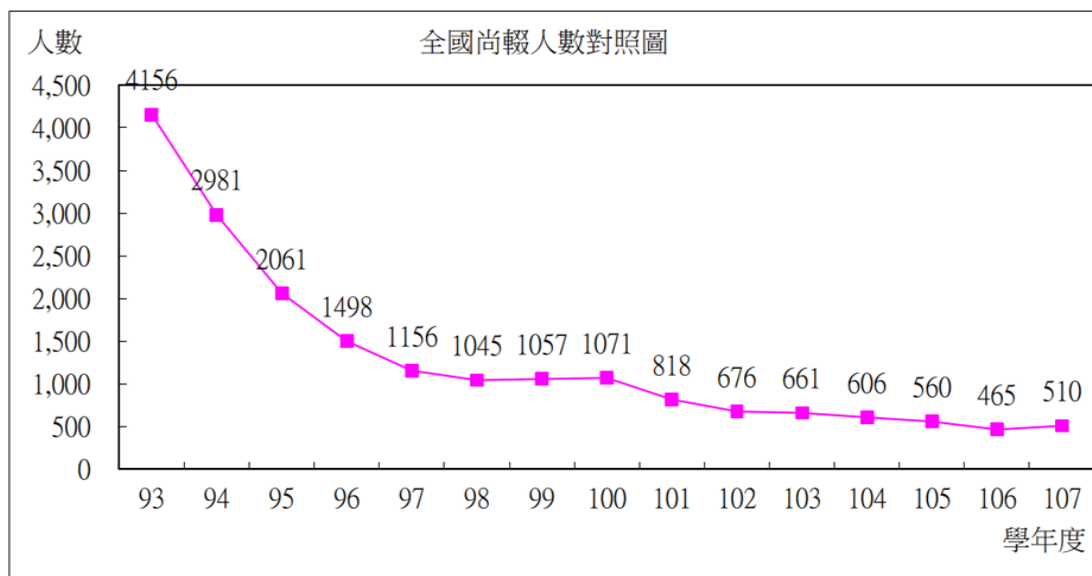


圖 2 93 學年至 107 學年結束全國尚輟率對照圖²
資料來源：全國國民中小學中輟生通報及復學系統²

肆、中輟法規與實務推動之困境探究

中輟生在人生的旅程中，如果被找回學校，能否回歸到正常狀態？還是從此就回不去了...

² 圖 1、圖 2 擷取自：<https://reurl.cc/4mrxG3> (2020.06.05)

一、研究背景脈絡

研究者於國小教育場域工作，依據各縣市以教育部頒佈《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》、《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》所訂定之相關法規，推動中輟追蹤、復學輔導等業務長達六年，期間與新北市一位具有三年執行高中及國中小中輟業務經驗的駐校社工有良好且頻繁的互動關係，故其適合做為本研究之訪談對象。

本研究採個案研究，即在真實生活情境中，運用多種方法取得證據，對當前的現象做縝密而深入地描述和分析，可區分成描述、探索、解釋性三種個案研究問題類型（鈕文英，2019），其中描述性類型，對現象及形成此現象之背景脈絡，作豐富而厚實的描述，並對此現象提供較詳細而清晰的圖象。此與本研究希冀探悉中輟相關法規內容與實際業務推動之差距與困境，進而提出建議，以做為未來法規修正與實務推動之展望相符應。

二、資料蒐集與編碼

本研究的重要步驟為口語資料的轉謄與文本敘述的理解。對於研究者在訪談過程中所獲得的資料轉謄繕寫為文字的逐字稿件，以作為研究的主題分析策略與步驟的重要依據，成為文本資料的主要來源。從文本整體閱讀（Holistic Reading）的概念為基礎，這樣的作業方式有助於對文本的初次理解，研究者根據文本中研究受訪者（S）所透露出的重要訊息，以形成後續的主題歸納，進而得以成為閱讀、理解、省思與詮釋的依據。

研究者事先閱覽中輟相關法規資料，擬定半結構式訪談題綱，並於訪談前，跟受訪者溝通研究目的，並提供訪談題綱，以個別訪談方式進行，訪談共進行 2 次，每次的訪談時間約為半小時左右，訪談日期分別為 2020 年 6 月 5 日及 6 月 12 日。根據前述步驟，研究者將編碼分成四組，包含研究參與者編號「S」（英文代碼）、訪談時間（四碼阿拉伯數字）、訪談題綱序號（英文代碼 Q+阿拉伯數字），以及文本段落序號（二碼阿拉伯數字）。

三、資料分析與討論

研究者就兩項主要中輟法規內容及實際業務推動之困境，析論如下：

（一）依法通報協尋，相關人員積極關注，再輟率可望能降低

《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 3

條「教育部應建置主管教育行政機關通報系統...。本辦法所定學生之通報、協尋及協助復學，至其滿十五歲之該學年度結束為止。」明定教育部應設置通報系統，以供學校辦理通報與協尋，也詳列通報追蹤復學程序，且於民國 109 年 6 月 2 日修正，協尋對象以不限於行蹤不明者，如圖 3：

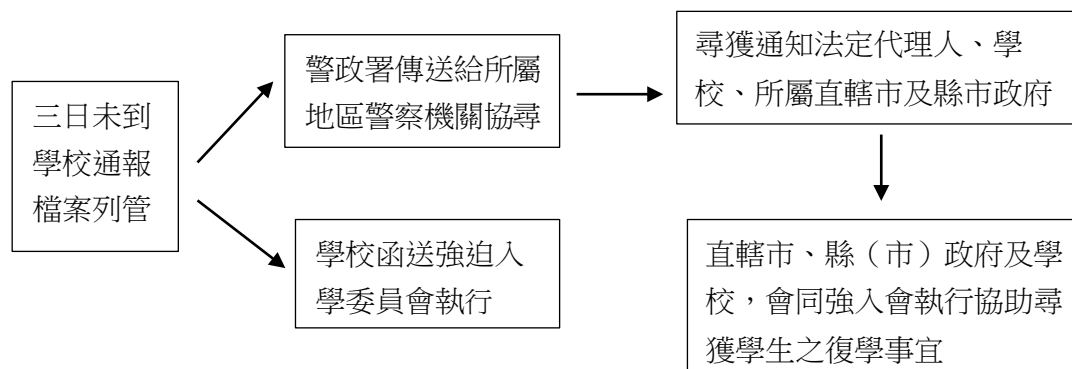


圖 3 通報協尋及復學簡圖

資料來源：研究者自行繪製

關於中輟通報詳細流程，本法規具體敘明，學校業務執行也能確實落實。

這個部分通常學校的教務處都會做，不過有些導師如果遇到常輟的學生，三天不到，就直接通報教務處處理，導師不見得會積極聯絡。

(S-0605-Q3-01)

值得重視的是，當學校行政人員與導師，若是將中輟通報當作是一種例行業務，並未真正關心學生發生中輟的原因與問題，不加以積極追蹤關懷，中輟甚至再輟的情形還是會持續發生。

(二) 家庭失能中輟，法規執行實質困難，有待更妥適的規範

《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 4 條「學生因家庭清寒、發生重大變故或親職功能不彰...提供必要之救助或福利服務，並得請家庭教育中心提供親職教育之諮詢服務。」

有些經濟困難的，協助申請社會福利身分，如果無法申請得到的話，就是看學校的獎助學金，或是幫忙尋找民間資源。針對中輟生需積極讓他們回到學校，但若家長請假，或者學生不斷中輟，但因為家庭經濟較弱勢，區公所無法裁罰，其實家長改變的動力/意願就不高。(S-0605-Q3-03)

目前也沒跟家庭教育中心合作過，不過，我想效益應該不大，因為會中輟，

通常就是家長失功能了。(S-0605-Q3-04)

很多中輟的學生，不見得是因為經濟或是品行不好的學生，只是不想要去學校，純粹不喜歡學校，就待在家裡或者出門到處晃，家長也管不動。
(S-0612-Q1-01)

從教育部所發行之《統計 2020》表列 107 學年度，國小中輟數 355 人，家庭因素為 268 人，比例高達 75%；國中 2782 人，其中家庭因素佔 439 人，比例也達 15%，可見因家庭失功能導致中輟發生的情形雖以國小居多，在國中階段也不容忽視。而此類中輟生的家長對於孩子教育的關注極低，往往求助於家庭教育中心的諮詢服務的動機或能力也不強，若學校或社福單位若沒有積極協助或尋求救助，幫助中輟生家庭問題，中輟生的穩定就學，也仍會是一項難題。

(三) 復學輔導措施，若能多元適性彈性，將能助於就學穩定

1. 學校團隊執行復學輔導業務

《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 5 條指出應積極輔導復學並通報、第 6 條敘明對於復學生應施予適當補教及適性教育，並列為優先輔導對象、第 7 條則提出需建立詳細檔案並且定期檢討輔導成效，都可看出對於協助中輟生正常就學且避免再輟發生。

學校通報復學會做，中輟都會是輔導室的個案，國中端的積極復學會用高關懷課程(每天半天)，非正規學習，以比較有趣的課程。(S-0605-Q4-01)

目前看起來的效果大概百分之 50%。(S-0612-Q2-01)

學校對於協助中輟生適應學校，避免再輟，有既定的法規及策略可依循，如透過手作、體能、技職...等非正規課程來吸引學生正常上學。然而，以現況來看，如何能夠依據復學生的狀態，開設適合的課程或尋找合適的師資來協助他們適應學校或是透過輔導讓學生們感受到被接納、被關懷，而非只是為了法規或公文命令而做，如此應能發揮真正加乘的效果。

2. 直轄市、縣（市）政府結合民間資源

「直轄市、縣（市）政府對經常輟學及輟學後長期未復學學生，得洽商民間機構、團體協助追蹤輔導復學」，《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 8 條中敘明，希冀透過民間單位的力量與資源協助處理中輟生問題。

目前 OO 地區有兩個政府委辦的民間單位，我們會告訴這群邊緣的孩子，不想去上學可以去那裡，會提供場地與活動讓孩子去，也可以確保安全，他們也會通知學校孩子在他們那裡，孩子還蠻常去的。(S-0605-Q4-02)

即便政府與學校對於中輟生的復學輔導有具體的政策與作為，然也無法全面關照到所有中輟生的狀態，面對這群無法適應校園學習的學生，或許民間資源也可以提供另一種方向，只要能夠善用且做好管理，相信也能夠成為一股協助復學輔導的力量。

3. 直轄市、縣（市）政府規劃多元教育輔導措施與課程之作為

從《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 9 條「直轄市、縣（市）政府對中輟生復學後不適應一般學校教育課程者...措施如下：一、慈輝班...。二、資源式中途班...。三、合作式中途班...。四、其他具相同功能之教育輔導措施。」可以看出考量中輟生狀況，如家庭、個人等需求，自辦或由學校或結合民間資源，開設多元教育輔導課程的政策。另外於《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》明訂各項機制的推動，並提供各項參考計畫、申請、檢核、評估等表件，俾利各單位進行各項業務之推動、執行與成果績效評估等。

這幾項措施，如果沒有家長同意就不能去...，其中以慈輝班的效益比較大，因為進慈輝班要住校，白天上正規學科，晚上社團活動，成績正規學校一樣，所以中輟率降低。(S-0605-Q5-01)

有一名國中個案，進慈暉班，本來喜歡上課，有喜歡的老師，後來老師離開了，孩子也不續讀，回原學校復學之後，就又中輟了。(S-0605-Q5-02)

雖然政府美意提供多元教育輔導措施，惟上述多元教育輔導措施需家長同意，若家長不認同或是家庭失功能而導致中輟，這些機制就無法成為復學輔導的助力，另外也可能因為這些多元教育輔導課程、師資、環境...等，無法持續吸引復學生，效果也會跟著打折。如何能關照這群中輟復學生的需求，讓實際效益得以發生，或許值得政府、學校再加以思索。

(四) 督導考評績效，實質獎勵有功人員，若分享成效更佳

中輟業務的執行督導考評、經費補助依據與績效執行獎勵，分別在《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》第 10 條、第 11 條、第 12 條中明訂，這樣的規劃是否有具體成效，或許可從教育部發行的《教育統計 2020》中可以看到從 103 學年度的國中小整體的中輟率為 0.21%及尚輟率為

0.032%，到 107 學年度分別降低到 0.18%及 0.029%，略見一二。

每段能成功追回中輟、復學輔導、預防中（再）輟的過程，都相當辛苦且需要花費極大的心力，若無積極熱忱的信念與愛心，無法讓這些中輟生真正回到學校，且能適應校園生活，減少中輟或再輟發生。因此，相關教育單位，若是能夠將值得學習與需要改善的部分，列為資料庫，提供各方或未來的業務承辦人參酌，相信一定能成為極大助力。

(五) 中輟工作原則，提供具體依循方向，能滾動修正更佳

中輟生對個人、學校與社會，甚至是國家發展均造成某種程度的傷害（楊惠卿、林家興，2005）。Baas（1991）更指出，中輟早期預防比在中輟後的輔導與處理等花費節省六倍以上。足以見得，有效的中輟預防工作更能節省學生中輟後所需付出大量社會成本。從《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》目的來看，主要為了預防、追蹤與復學輔導中輟生，並結合社會資源，以提供中輟復學生之適性教育而訂定的整體原則。然而，法規內容與實際執行的部分落差依然存在，以下就「四、補助項目」說明之：

1. 預防性項目

工作原則內敘明定期辦理中輟生復學輔導督導會報、結合社區資源，對於有中輟之虞或復學等高關懷學生進行認輔、加強弱勢家庭的中輟預防與復學輔導、辦理彈性輔導、高關懷課程、安置機構或就讀學校工作計畫等。

這些政府跟學校都有在做，只是看做多做少，做到甚麼程度，有些學校很積極，想了很多方法，希望能夠幫助復學生喜歡上學，也有些學校只是跟著做例行業務，也有些導師更是把這樣的孩子完全讓行政去處理。

（S-0605-Q6-01）

法規有規定中輟的處理流程其實是導師第一關、學務處第二關、輔導處是第三關，但通常孩子在開始翹課、請假的時候，導師就直接准假或不追蹤，導致輔導處就需要在第一時間進行輔導。（S-0612-Q3-01）

2. 通報、追蹤及復學輔導項目

將各級單位所應執行的工作原則分別列點具體載明，希望透過政府機關（警政、社政、衛政、家庭教育中心、地方強迫入學委員會、地方學生輔導諮商中心、毒品危害防治單位等）、學校團隊（教職員、家長志工、退休教師等），以及民間資源（立案民間團體）等建立且綿密中輟生協尋及輔導復學資源（支援）網絡。

舉凡辦理青少年社會輔導資源聯繫座談、啟動三級輔導機制加強復學輔導、進行親職教育輔導或家庭輔導諮商或辦理營隊、辦理全國國民中小學中輟生通報及復學系統」上線研習、成立中輟生資源中心學校、辦理多元教育輔導措施及高關懷課程教師知能研習、辦理中介教育（慈暉班、資源式或合作式中途班）等。

以我看到的部分，只要是規定的部分，政府跟學校都會做，我也參加過聯繫會議，聯繫會議是結合社政警政鄰里長、里幹事、學校團隊，共同討論社去裡面，比較會聚集的地方，討論應該怎麼合作讓這些孩子回到學校。
(S-0612-Q3-02)

從法規內容與實際執行的情形來看，如統籌權責單位以執行中輟生通報及復學輔導工作；希冀透過研習宣導工作，提升相關人員熟悉通報及輔導工作知能；整合各方資源，強化協尋及追蹤輔導復學網絡；辦理多元型態的中介教育措施以提供適性教育等，對中輟業務的推動與落實確實有所依循且能持續執行。

以上述各項作法來看，就中輟追蹤協尋績效而言，因需通報與且有警政、社政的協助，確實近年來中輟率逐年減少，復學率也多達 85%，顯現成效良好，不過，將學生尋回後的復學輔導工作的推動，除了不可抗力的因素，如學生個人精神疾病、家庭失功能等，能否讓學生適應學校生活，正常就學，避免再度輟學，各業務承辦人員或是相關教職員的意願、熱忱、包容、奉獻的正向信念與職能及知能，確實是至關重要的關鍵因素之一。

伍、中輟追蹤與復學業務推動之展望

「對於中輟，唯有用法規才能規範，此外，用心行動」，這是研究者在探悉法規內容與實務推動狀況後的真實感受。中輟追蹤、復學輔導與避免再輟等防治工作，非一蹴可及，可立竿見影之業務，需要長期投入適當的人、物、力資源，因此，不僅得整合政府各相關單位、學校團體，並有效結合民間資源與力量，再加上承辦業務及教育人員的持續不斷的努力與堅持，逐年逐步的彈性調整、滾動修正，才能日趨完善，達到真正零中輟的理想。

因此，研究者試繪出中輟生預防追蹤與復學輔導圖像，並提出以下幾點淺見，提供相關單位參酌：

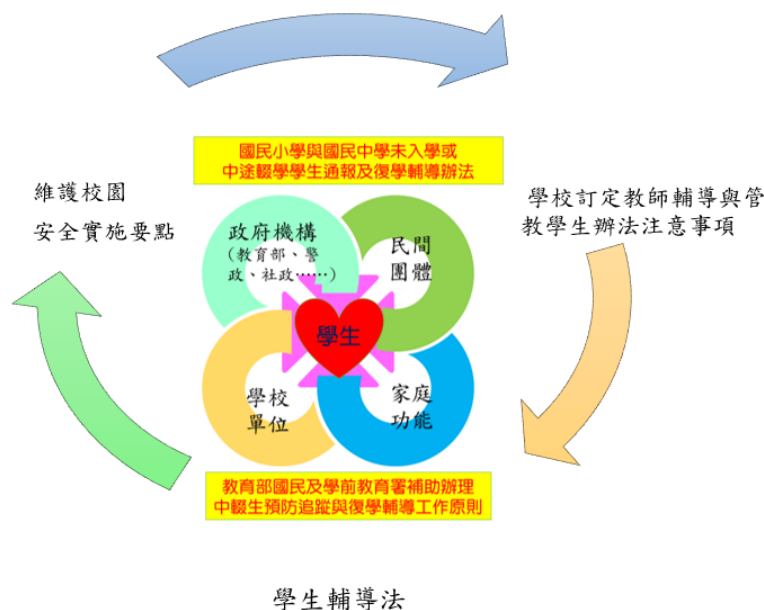


圖 4 中輟生預防追蹤與復學輔導圖像

資料來源：研究者自行繪製

誠如，圖 4 所示，在以學生為教育之核心，輔以政府機關、民間團體、學校單位與庭功能，在相關法規與原則辦法的支持下，形成一個維護校園安全與保障教師輔導與管教的同心概念，以形塑國家未來的競爭力。學生可能因為各種因素，可能導致學生無法就學或中輟發生，甚或復學後因適應不良或輔導不善，進而再輟。因此需要透過法令規範，如以《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》、《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》為中輟業務推動之主軸，輔以《學生輔導法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》、《維護校園安全實施要點》等，促進政府機構、學校單位、家庭功能、民間團體，在中輟追蹤、復學輔導、預防中輟等各項業務執行過程中，能彈性調整修正，共同攜手合作，一同用心守護，讓孩子真正願意留在學校，好好學習成長。

基於前述同心概念的論點，研究者提出以下建議，作為未來政府機關訂定法令規章及業務推動之參酌：

一、逐步拉近法規內容與實際執行之差距

從中輟通報、復學輔導、預防發生等相關法規內容來看，可見其確實明確規範且提供具體的作業細項供各級單位參閱使用，然而對法規規範與實施執行的差距，建議未來相關政府教育機構修訂中輟相關法規時，除因應其他法規或時代趨勢修訂外，另可召開會議討論，邀請實際進行中輟相關業務之承辦人員提出建議或看法，應能更貼近真實情境。

二、增加對時輟時復跟長期缺課的有效作為

以《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》所定義的中輟生需通報協尋、積極復學輔導，其中並不包括「時輟時學」、「長期缺課」，而「長期缺課」（全學期累計達七日以上，未經請假而無故缺課者）於《強迫入學條例》第9條、《強迫入學條例施行細則》第8條中註記，由學校依循中輟通報模式，函請強迫入學委員會派員作家庭訪問，勸告入學。

另關於上述兩類學生在《維護校園安全實施要點》、《學生輔導法》中，明定規範所需之相關行政業務及追蹤輔導之責。相較於中輟生，此兩類學生往往是學校輔導常見的高關懷個案類別，亦須高度關注與挹注資源，既然《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》的法源依據為《強迫入學條例》，若能將此兩類學生與中輟生並列於相關法規中，應該也能提升各級單位的重視程度及進行積極作為才是。

三、提供家庭功能失調及經濟弱勢實質協助

國小階段的中輟發生因素以家庭居冠，而國中階段以個人因素為多，且生活作息不正常亦為常見的因素之一，然生活作息不正常的主因，亦與家長的教養方式有關，故，以國中小階段而言，家長對學生的影響程度頗大。然而，面對家長功能失調的中輟生，若須轉介中介教育、參與高關懷課程等，皆需家長同意，這常常讓業務承辦人員深覺困擾或無奈，畢竟這些學生的家長，往往不是找不到人就是不願同意，反而讓政府美意大打折扣，因此，若能修改法規，提出相關配套辦法或暫時性安置措施，如改由政府單位訪查，委由主要照顧者暫時取代失能家長的親權、家長若能協助學生穩定就學就提供津貼或獎勵等，若許也能改善此類學生中輟現象。

另，部分中輟生家庭經濟困難，卻因某些因素限制，無法申請社會福利身分，這現象也頗為常見，但學校或社工也僅能幫忙申請外部單位的資源或是從獎助學金等補助方面去協助，因此，政府單位也應該好好訂定相關的配套措施，讓真正需要的家庭跟學生得到實質上的幫助才是。

四、激發提升業務及教育人員的知能與熱忱

不論是政府機關或學校單位，對於法規明訂規範的業務，因有權責的問題，確實能夠執行推動，不過其專業度、積極度、用心度，端賴各個業務承辦人的觀念與態度，若政府或教育單位，能夠全盤規劃，仔細慎思運用合適的策略或方法，進一步激發相關承辦人或教育人員的動機與意願，進而提升專業知職能且願意為

中輟業務的執行多盡一份心力，如協助辦理中介教育或高關懷班的課程教學、復學輔導之師資、輔導人員的知能提升，使之更有能力依據學生狀況，開設多元課程或輔導策略；亦或者運用更合宜、多元的獎勵機制，鼓勵用心或出現成效的承辦人、教育人員、學校單位、民間團體等，相信其成效將更加顯著。

五、增加督導評估機制的效應之深廣度

透過量化數據的呈現，近年來，整體中輟率下降、復學率提升的成效，顯而易見，可見相關政府單位對於中輟業務之重視，然而，從這些數據之中，可以發現，仍然有尚輟生比率維持在 0.03% 左右、原住民中輟比例高、中輟因素之一的「其他」因素，屬於不明原因等，都需要再加以考量與深度了解，才能在資料中，發覺隱藏的問題，對症解決，應能讓中輟發生，降至最低，甚至根絕。

六、強化資源整合並適時適度進行滾動修正

不論是《國民小學與國民中學未入學或中途輟學學生通報及復學輔導辦法》或《教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》，甚或依此法源依據而各縣市自訂的辦法、要點、工作等等，往往載明各單位分工、內外部資源整合等規範，不過回到實際現況來看，有時候，有些部門、單位、處室、團體不願意多做一點點，或者橫向聯繫、縱向溝通失調，亦或者孤軍奮鬥，不知資源在哪裡等，都容易導致中輟追蹤、復學輔導、預防發生的各個環節出現灰色地帶，導致績效不彰或憾事發生。

因此，政府相關教育單位，如何擘劃全面、彙整資源，提供各界參考或協助引進，又如何讓各承辦單位的領導者與承辦人，具有彈性調整、協調溝通等能力，亦能引進及善用各類資源，是政府單位推動中輟業務相當重要的課題。

推動中輟追蹤、復學輔導、預防發生的過程，確實長久且辛苦，更非短期見效，相信只要政府機關與教育單位能夠整合全面，提升知能，激發熱忱，結合資源，彈性調整，滾動修正，努力不懈，持之以恆，用積極與關愛的信念和態度來關注這群中輟生，相信只要能夠「找到人、留住心、點燃希望」，一定會讓這群暫時走偏迷失的孩子，也會開始覺得上學也不錯（輟）！

參考文獻

- 吳宜真（2013）。中輟生的輔導困境與預防。《諮商與輔導》，332，61-63。
- 李婉怡、張簡玲娟（2002）。以系統動力學模擬國中生行為特質形成中途輟

學之模式研究。教育學刊，19，47-73。

- 周志宏（2012）。教育法與教育改革（三）。台北市：高等教育。
- 教育部（2020）。中華民國教育年報107年版。台北市：國家教育研究院。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-17760,c1310-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2020）。教育統計2020。台北市：統計處。取自<https://stats.moe.gov.tw/bookcase/>
- 鈕文英（2019）。質性研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉。
- 楊惠卿、林家興（2005）。台灣中輟生問題現況與防治策略之探討。教師天地，137，15-21。
- 謝秋珠（2003）。國中中輟復學生需求與輔導策略之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，臺北市。
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baas, A. (1991). *Promising strategies for at-risk youth*. ERIC Digest No. 59.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The Culture of the Gang*. Glencoe, IL: Free Press.
- McWhirter, J. J. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response*. NY: Brooks/Cole Co.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

同一期刊物中，相同之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。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

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

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

- 三、退費說明：

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

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

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

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 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】收

柒、投稿及其它連絡

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



臺灣教育評論月刊第九卷第十二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學校外實習」

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第十二期將於 2020 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「實習」並非是一個新的觀念，其起源至少可以追溯到歐洲中古世紀行會的學徒制度；甚至可以追溯到亞理士多德與孔子的教學方法。長久以來，「學以致用」，一直是一個深植於國人心中的教育信念。然而，因為受到近千年科舉制度的影響，加上近現代文憑主義、知識主義、以及形式主義的作用，導致為數不少的家長只重文憑知識的追求，視藝能技術的養成為末流。更有甚者，以培養技術能力為主要任務的科技大學，竟也追逐起一般傳統大學的學術研究光環。這些種種不僅使得我國專業技術人力資源素質無法進一步提升，更導致我國教育面臨了嚴重的「學用落差現象」。教育部近幾年頒布的《教育部人才培育白皮書》、《技術及職業教育法》、《技術及職業教育政策綱領》、《大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊》與《大專校院推動學生海外實習課程作業參考手冊》等相關文件，除了希望解決「學用落差」的問題，更希望藉此，在全球性激烈競爭，以及工業 4.0 科技迅速發展創新的時代，能建立完整的實習制度與實習課程機制，讓學生提早體驗職場，縮短職涯探索，建立正確工作態度與職場倫理，俾使學生能順利就業。然而，校外實習的安排與規畫，有諸多問題須慎重思考及解決，例如：與雇主觀念溝通的問題？對實習學生的要求與待遇問題？實習與學生生涯規畫的問題？校外實習安全的問題？校外實習機構選擇的問題？等等，都是在規畫校外實習時，須要考慮清楚或加以解決的。本期的評論主題「大學校外實習」，主要期待教育界及相關領域之組織團體的專家學者與社會大眾，從不同利害關係人的角度，針對高等教育機構辦理校外實習的性質、條件、制度和實況進行探討分析，檢討評論當前大學辦理校外實習的相關議題，以及面臨的挑戰，提出未來可以改善的方向和具體途徑，期能制定周備的校外實習政策，發展健全的校外實習機制，以及建構更為安全和良善的校外實習機構與環境。

第九卷第十二期 輪值主編

翁福元

暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

臺灣教育評論月刊第十卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「前瞻高教變革」

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第一期將於 2021 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近一二十年來，高等教育在一流大學、教學卓越、高教深耕等計畫引導下，關注大學定位與分類、大學課程改革、教師評鑑、大學評鑑、產學合作、社會服務、機構研究等議題，許多大學為了爭取經費，常在過程中專注技術性工作卻迷失辦學方向，而主管機構也常陷入維護既定政策氛圍，缺乏對高教整體宏觀發展的規劃和改革。一些關鍵性的高教大問題，都缺少檢討，更不可能構建未來藍圖。比如說，大學面對少子化趨於小型化該如何經營和合作、大學如何維持甚至擴展師資和研究人力的能量、大學招收境外生如何有助於大學發展及學生學習和社會進步、大學學生入學條件及畢業水準如何提升、大學如何促進教育品質以接軌國際水準、大學爭世界排名及國內排名的心態如何矯正、大學學費如何調整以支撐精緻辦學、大學靠競爭性補助生存的危機如何解決、大學與產業在教育上的角色如何定位、大學在科技爆發時代如何運用新科技辦學，大學在疫情時代如何因應轉型等等。國內高等教育面臨轉型發展的十字路口，面對排山倒海而來的各種挑戰，何去何從，亟須深入分析和討論，提供建言。本次主題評論期望作者更聚焦於高教發展的整體性和前瞻性加以探討。

第十卷第一期 輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

前華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

第九卷第一期：中小學課綱研修與審議

出版日期：2020 年 01 月 01 日

第九卷第二期：大學社會責任

出版日期：2020 年 02 月 01 日

第九卷第三期：新課綱的教材編製與使用

出版日期：2020 年 03 月 01 日

第九卷第四期：校長遴用

出版日期：2020 年 04 月 01 日

第九卷第五期：中小學師資培育品質

出版日期：2020 年 05 月 01 日

第九卷第六期：國家資歷架構

出版日期：2020 年 06 月 01 日

第九卷第七期：新住民語文教學與師資

出版日期：2020 年 07 月 01 日

第九卷第九期：校訂課程規劃與實施

出版日期：2020 年 08 月 01 日

第九卷第九期：大學生英外語能力

出版日期：2020 年 09 月 01 日

第九卷第十期：雙語教育

出版日期：2020 年 10 月 01 日

第九卷第十一期：美感素養的培育

出版日期：2020 年 11 月 01 日

第九卷第十二期：大學校外實習

出版日期：2020 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 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 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] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

(一) 引用論文時

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

(二) 引用專書時

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

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

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

(一) 如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二) 中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

(五) 請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

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

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

(八) 實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

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

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

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

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

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

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

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

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：100234 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】收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 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】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身份證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 年 月至民國 年 月止，共 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人：			(簽章)
			中華民國 年 月 日
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！			
(1) 郵寄：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】編輯室收			
(2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收)			
(3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw