

2020年8月

第9卷 第8期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 校訂課程規劃與實施

「校訂課程」是由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展的課程，與由國家統一規劃，以養成學生的基本學力、奠定適性發展基礎之「部定課程」，共同組成十二年國民基本教育課程內涵，為各教育階段課程的二十大支柱；其中，校訂課程提供各校自主發展課程的空間，學校可在部定課程基礎之上，考量自身發展願景、特色、學生程度、師資人力、家長期待、社區需求或產業概況等因素，規劃具特色的學校本位課程，以符應學生適性發展、多元展能之需求，故在此次課程改革中，別具意義。在課程綱要賦予學校自行開發課程機會之際，學校如何掌握校訂課程開設需求、及評估課程教學實施品質，以發揮校訂課程最大功效？校訂課程發展如何連結部定課程，並進而延伸部定課程的學習效能？學校如何打破校內教學慣性與既有思維，持續開發具學校特色、多元跨域的彈性學習課程，或能符應專業群科、產業特色或需求之校訂必選修課程？在校訂課程規劃與實施過程中，校長與行政團隊有那些成功的課程領導經驗、遇到困境與因應之道為何？教師專業社群在發展與實踐校訂課程時遇到那些困難、如何解決？如何有效結合校內外支援與協助，共同發展具學校特色的校本課程？本期以「校訂課程規劃與實施」為評論主題，歡迎各界針對各教育階段校訂課程規劃與實施所面臨之問題與困境進行檢討與分析，提出可供未來改善的方向和具體策略，或可提供有效的經驗分享或關鍵成功因素分析，裨益於學校校訂課程之規劃與實施。



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）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授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）

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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
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）
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）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	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）	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）

輪值主編

評論	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）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 何佳倫（國立臺灣師範大學工業教育學系碩士生）、朱繡延（國立臺灣師範大學工業教育學系研究助理）

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. 8 August 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, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

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

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**

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

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

Essay Articles

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

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

Managing Editor

Ho, Chia-Lun (Master student, Department of Industrial Education National Taiwan Normal University)

Chu, Hsiu-Yen (Research Assistant, Department of Industrial Education National Taiwan Normal University)

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.

主編序

「校訂課程」是由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展的課程，與由國家統一規劃，以養成學生的基本學力、奠定適性發展基礎之「部定課程」，共同組成十二年國民基本教育課程內涵，為各教育階段課程的二大支柱；其中，校訂課程提供各校自主發展課程的空間，學校可在部定課程基礎之上，考量自身發展願景、特色、學生程度、師資人力、家長期待、社區需求或產業概況等因素，規劃具特色的學校本位課程，以符應學生適性發展、多元展能之需求，故在此次課程改革中，別具意義。在課程綱要賦予學校自行開發課程機會之際，學校如何掌握校訂課程開設需求、及評估課程教學實施品質，以發揮校訂課程最大功效？校訂課程發展如何連結部定課程，並進而延伸部定課程的學習效能？學校如何打破校內教學慣性與既有思維，持續開發具學校特色、多元跨域的彈性學習課程，或能符應專業群科、產業特色或需求之校訂必選修課程？在校訂課程規劃與實施過程中，校長與行政團隊有那些成功的課程領導經驗、遇到困境與因應之道為何？教師專業社群在發展與實踐校訂課程時遇到那些困難、如何解決？如何有效結合校內外支援與協助，共同發展具學校特色的校本課程？

基於此，本期以「校訂課程」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望針對目前中小學校訂課程規劃與實施所面臨之問題與困境，進行檢討與分析，提出可供未來改善的方向和具體策略，或提供有效的經驗分享或關鍵成功因素分析，裨益於學校校訂課程之規劃與實施。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄 13 篇，針對高中職、國中及國小新課綱的校訂課程相關實務進行問題針砭；「自由評論」部分收錄 18 篇，議題範圍相當廣泛，包括教師專業、大學治理、師資培育、技職教育、資訊教育、課程與教學、幼兒教育、特殊教育等；另外，收錄二篇「專論文章」，分別探討學習者生涯認知對技能學習的影響、及成年人生涯轉換的敘說探究，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯助理朱繡延及何佳倫、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致謝，因為有大家的共同參與和努力，本期方能順利完成。

第九卷第八期 輪值主編

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授

本期主題：校訂課程規劃與實施

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 黃琇屏 國中小校訂課程規劃與實施之思考 / 1
- 施淑棉
翁福元 「國小走讀敦和」校訂課程規劃與實施 / 5
- 張鴻章
蔡金田 學校願景具象化的實踐—以共融式遊具校訂課程為例 / 12
- 陳建男
徐昊杲
胡茹萍 技術型高中校訂專業類科跨域課程發展—以智慧植物工廠課程為例 / 22
- 林政逸 12 年國教校訂課程與課程評鑑 / 31
- 周玉秀 論德國洪堡中學的校本課程—認同與價值 / 38
- 宋明君 學校特色與校訂課程—先有雞還是先有蛋？ / 43
- 林清南 技術型高中新課綱校訂實習課程的規劃與實務分享—以市立三重商工機械群模具科為例 / 47
- 林逸茜
陳信正 技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程之問題探討 / 54
- 邱怡雯
魏士欽 國小校訂課程的閱讀教學素養實踐～以在地茶產業課程為例 / 63

- 蕭玉玲 校訂課程發展脈絡與現況之探究—以中區普通型高中「實踐 HIME 共創
林玉芬 HIWE」校訂課程為例 / 67
- 盛碧奇 發展十二年國教學校校訂課程與實踐—以新北市某國民中學為例 / 74
- 張文耀 體驗教育融入校訂必修課程之規劃與實施 / 79

自由評論

- 張德銳 教育大道的開拓者毛連塏傳略——兼論對教師專業的啟示 / 86
- 羅詩欽 大學校長綜理和校務會議審議的權限該如何劃分 / 94
- 李隆盛
- 雷立偉 從校訓談大學基本素養與核心能力的訂定與反思 / 104
- 李得元 專案管理在大學校院之應用 / 108
- 何俊青 偏鄉本位師資培育課程設計之芻議 / 111
- 黃承志 技職教育實務問題—實習爭議 / 119
- 樂可淳 以多媒體進行高中國文領域文言文教學的優缺之我見 / 126
- 呂俊嘉 高中職生輔組長對於偏差行為學生輔導經驗分享 / 131
- 楊棋嶠 淺談使用正向型牌卡提升國小高年級學童品格優勢 / 138
- 張志明 素養導向探究式課程理念與規畫—以偏鄉小校為例 / 141
- 林欣佑
- 曾郁庭 幼兒園輔導制度的現況、困境及解決策略 / 150
- 孫良誠
- 廖家慶 淺談幼兒園中的多元文化教育 / 156
- 陳弘宇
- 林俊彥 實施融合教育於高職實習課程的困境與突破 / 161
- 沈純君 一般學校國民中學階段在家教育巡迴輔導實施現況探討 / 166
- 傅淑芬 融合？不融合？正向行為支持對幼兒行為問題的預防和輔導 / 171
- 鄭如杏 家長態度決定孩子學習音樂的路會有多長 / 177

- 黎士鳴
- 李昆樺
- 蔡宗延 校園毒品防制之核心能力：ADDICT 模式 / 180
- 吳晉祥
- 張維紘
- 周欣慧 淺談書寫在情緒教育的運用 / 189
- 謝育菁

專論文章

- 郭木炎 廚藝系學生之生涯自我認知與技能學習成果之研究 / 194
- 蕭韻文 一位未婚中年女性生涯轉換之敘說探究：生命重要事件的影響 / 217

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 244

臺灣教育評論月刊第九卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 248

臺灣教育評論月刊第九卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 249

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 250

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 251

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 252

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 253

臺灣教育評論學會入會說明 / 257

臺灣教育評論學會入會申請書 / 259

封底

國中小校訂課程規劃與實施之思考

黃琇屏

國立臺東大學教育學系教授

一、前言

教育部於民國 103 年公布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱新課綱），各領綱接續發佈，並於 108 學年度實施。在新課綱中明確指出，將持續中小學課程的連貫與統整，實踐素養導向的課程與教學，落實適性揚才教育，培養具備終身學習、社會關懷以及國際視野的優質國民（教育部，2014）。

新課綱鼓勵學校結合願景與各種資源發展學校的特色，除部定課程之外，國中小學階段規劃「彈性學習課程」，學校可辦理全校性、全年級或班群活動，落實學校本位以及特色課程。高級中等學校階段，分別規劃「校訂必修課程」、「彈性學習時間」、「專題、實作及探索課程」與更多的選修空間。彈性學習課程與時間的規劃，讓學校有充分展現特色的空間，也增加學生自主學習的機會（洪詠善、范信賢，2015；教育部，2014）。

校訂課程是以學校本位課程發展的歷程，從課程發展的概念，在校長的領導下，考量學校成員特性、學校願景、社區需求、師資人力結構、學生需求、設備資源以及家長期待等因素，建立符合學生需求與實用的特色課程，來形塑學校願景以及強化學生的適性發展（蔡清田，2014）。本文針對國中小學階段學校規劃與實施校訂課程時，可能遭遇的挑戰，提出思考，希望對於學校校訂課程的規劃與實施，能提供助益。

二、國中小校訂課程之內涵

校訂課程由學校自行安排與規劃，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展。校訂課程在國民小學與國民中學階段，為「彈性學習課程」，依照學校以及各學習階段學生的特性，規劃小學低年級2-4節，中年級3-6節，高年級4-7節，國中3-6節。課程類型包含：(1)跨領域統整性主題（專題、議題）探究課程；(2)社團活動與技藝課程；(3)特殊需求領域課程；(4)其他類課程，包括本土語文新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習以及領域補救教學等各式課程（教育部，2014）。

校訂課程的特色是由學校規劃與實施全校性、全年級或班群的學習活動，一方面希望提升學生學習興趣，另一方面鼓勵學生能適性發展，以落實學校本位及特色課程。學校可依據學校特色與學生需求規劃校訂課程，但不需要將四類課程同時納入校訂課程中。此外，校訂課程強調跨領域、適性學習以及自由選修，為

讓學生能多元學習，所有四類課程不得為部定課程單一科目的重複學習。具體而言，校訂課程的規劃，希望藉由不同類型課程，強化學生知能整合與生活運用的能力，同時幫助學生進行多元學習與探索。此外，學生可以依照個人興趣與性向自由選課，達到適性發展的目標（教育部，2014）。

三、校訂課程規劃與實施之思考

校訂課程規劃與實施，希望能提升學生學習動機，培養學生主動學習的精神與能力。藉由多元與彈性的課程，學生能有更多生活的體驗，增進學生統整經驗。另一方面，教師亦能提升專業課設計與協同教學的能力。然而，面對這波新課綱的實施，學校與第一線教師都已做好準備了嗎？根據教學實務現場的需求，筆者提出一些思考，提供學校規劃與實施校訂課程的參考。

（一）校訂課程需結合學校願景

新課綱校訂課程的規劃，讓學校能發揮自我特色與運用多元資源，如何重新檢視原有的學校願景，發展學校特色，發揮新課綱的理念與精神，賦予時代意義，是學校規劃課程藍圖應注重事項。型塑學校願景與學生圖像，需考量學校特色、教師專長、學生興趣、學校設備等，此外，可透過調查，瞭解社區人士與家長的想法，結合學生需求與教師專業以及社區資源等，透過全校教師參與討論，凝聚全校共識，建立學校共同願景並設計課程，一起創造學校的特色。

（二）校訂課程規劃需注重整體課程架構

校訂課程規劃與實施，其特色之一在發展多元與豐富的課程，激發學生學習動機。校訂課程包括跨領域統整性主題、探究課程，不同學科與專長的教師需共同設計課程教學內容。校訂課程增加學生跨領域以及統整學習的機會，除考量與部定課程的統整與連接外，學校宜建立整體的課程架構，例如以各領域、各階段的學習重點為核心，瞭解學生先備知識與能力，協助學生多元學習，達成適性目標。

（三）提升教師課程設計專業能力

新課綱為協助學生增進學習的動機、適性探索與多元發展的機會，透過多元選修的校訂課程達成此目標。教師是課程執行成功的重要關鍵，學校需有整體性規劃與設計的課程，所以應協助強化教師在課程規劃與設計的專業能力，以協助學生學習。學校可以邀請專家學者，提供課程發展與創新的協助或進行專業對話，提升教師課程設計的能力。此外，學校可以持續辦理教師專業社群或跨校策略聯盟，鼓勵教師進行協同行動研究，透過同儕的支持與溝通合作，協助教師增能，

達成專業發展。

(四) 學校課務規劃安排與行政配套措施

校訂課程規劃與實施，使課程的規劃更加多元且具彈性，學校將有許多跨領域的協同課程教學或跨班群的課程運作，也將影響學校師資安排與課務調整。為因應排課時數、教師鐘點費以及學生跑班上課等相關問題，學校各行政單位宜加強橫向溝通，調整教師教學時數與時間。透過共同備課時間的安排，運用彈性課表，解決排課、教師協同教學問題。此外，學校可以建置課程交流平台，盡量減少行政業務的干擾，發揮支援教學的力量，讓教師能安心教學。

(五) 建立校訂課程評鑑機制

為提升課程品質，校訂課程規劃與實施後，應進行評鑑機制。課程評鑑內容包括課程計畫與學習資源、課程準備與實施過程、學生學習課程的成效。學校可以邀請教育、課程評鑑領域的專家學者以及全校教師，共同研擬與討論評鑑指標，透過課程評鑑指標的檢核，瞭解課程實施的困難與缺失，將能協助學校自我檢視與改善課程，提供學校未來實施校訂課程的省思與持續修正的參考，讓課程更佳完備。學校若能訂定完善的課程評鑑機制，對於校訂課程的規劃設計與實施，將有一定的助益。

四、結語

十二年國教新課網的特色之一，是鼓勵學校發展、增加獨有特色的課程，並重視學生主動學習權，大幅提升選修課程。校訂課程的規劃是新課網的重要環節，鼓勵學校運用自身資源與特色，規劃適當的課程，協助學生的學習。新課網鼓勵學校自主發展其特色課程，重視學生的自主學習，透過校訂課程規劃，學習方法更多元，強化學生對周遭環境的觀察與互動，培養其解決問題的能力；同時，也增進學生自主學習、實作探究的能力。期許教師在新課網實施後，能運用自身專業，發展出符合學校特色的校訂課程，進行課程創新，協助學生適性發展，並能將學習與生活情境結合，邁向教育革新成功之路。

參考文獻

- 洪詠善、范信賢（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10121,c1179-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。

- 蔡清田（2014）。國民核心素養-十二年國教課程改革的DNA。臺北市：高等教育。



「國小走讀敦和」校訂課程規劃與實施

施淑棉

南投縣草屯鎮敦和國小主任

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

課綱是學校教育的指南針，此次 12 年課綱將國小課程分為部定課程及校訂課程二大部份，部定課程像大樹的根，是學生的基本學力，不但注重不同學習階段縱向連貫也兼顧不同領域的橫向統整；校訂課程則像大樹的枝葉，是提供學生適性發展的機會，透過跨領域課程整合，以多元化與生活化的課程為主軸，以學習內容與學習表現兩者兼具，注重生活問題的解決，除了知識性的學習外，更重視行動、態度及認知歷程，透由覺察與省思將其串連在一起。以下就「國小走讀敦和」課程架構來說明學校在規劃校訂課程的歷程、架構與完成後的省思。

二、校訂課程規畫歷程—以國小走讀敦和為例

校訂課程既要顧及學生的學習能力又要顧及學生生活上的適應學習，對於學校而言，要掌握學校地域草根性的發展需求，更要符合新課綱素養為導向自發、互動共好的精髓，更要環環相扣。校訂課程是賦予學校自行開發課程機會，對學校發展特色課程是一種契機；更是型塑學校特色品牌的轉機。本校從線上平台媒合下聘任吳海助教授，進行一系列的校訂課程精進研習工作坊，從他校的經驗到學校願景的形成、聚焦於學生學習以及九宮格的課程發想，透過無數次的去蕪存菁，才完成「國小走讀敦和」的校訂課程。以下從校訂課程的引航、啟航與續航進行說明：

（一）校訂課程的引航—願景的形成

依據課綱精神校本課程要先掌握學校願景與學生圖像，所以吳教授先引領學校教師進行教育願景的形成，包括學生圖像等。一開始學校同仁對於校本課程無法理解，透過教授舉例說明，學校老師分組討論，再釐清對話與討論中找出學校圖像。老師提出以「微笑（SMILE）敦和」願景去構思可行嗎？教授特別提出說，當然可行，重點是這個願景及圖像是聚焦於學生。學校教師分別以 S.M.I.L.E 五個英文字母代表本校的願景：第一個是 S，代表著成功（success），在敦和「人人有舞台、時時有機會、個個有掌聲」，依據孩子們不同的特質與興趣，不論是學業、體育、繪畫或是音樂等領域，鼓勵其多元發展，進而培養出個人優勢智慧與專長，讓每一位孩子都能在學校裡找到自己的亮點，擁有成功的高峰經驗，盡情地發揮所長。第二個是 M，代表著勇氣（mettle），結合著校園空間整體規劃

與課程教學設計，提供多樣化的探索與學習機會，就由豐富的體驗學習情境，啟動孩子的學習熱情，培養「好奇」「探索」等學習能力，讓孩子快樂學習、樂於學習、更積極學習。第三個是 I，代表著智慧（intelligence），學校教師不僅尊重孩子的想法與聲音，更鼓勵並培養其自主與獨立思考的能力，讓他們具有判斷是非好壞與選擇的能力，能夠自主思考問題背後的問題。第四個是 L，也就是愛（love），學校的經營發展也需要大家共同集思廣益，營造「愛」、「信任」、「尊重」、「接納」、「關懷」、「包容」的校園組織文化。最後一個是 E，也就是樂趣（enjoyment），未來學校教師將更努力於校園環境營造，讓學校成為更具人性化與生活化的空間，讓校內師生不論是學習、活動或休憩，都能在充滿樂趣的環境裡進行。

其次，學校教師在分組討論下從 S（成功）、M（勇氣）、I（智慧）、L（愛）、E（樂趣）五個面向討論出學生圖像如（圖 1）所示。教授提示，這個圖像是老師希望的圖像，還是學生本身未來的圖像。經過專業對話提問，從眾多便利貼中再次對話省思，重新排序解釋再聚焦，「在 S 成功方面，學生整體上對社會有貢獻」、「在 M 勇氣方面，學生能自主」、「在 I 智慧方面，學生有創造力」、「在 L 愛方面，學生有人文關懷精神」、「在 E 樂趣方面，學生樂觀」。



圖 1 校訂課程學校願景及學生未來圖像

(二)校訂課程的啟航—聚焦於學生學習

學校教師以敦和宮、敦和理由來分組聚焦討論。其中有聚焦於歷史面向，有聚焦於學校的閱讀特色，有聚焦於武財神的敦和宮。經過多次對話與分組討論，學校教師從學校閱讀特色進行發想—以『東「寫」西「讀」』為主軸，就學校地理位置方面屬於草屯鎮要衝位於敦和里，學校附近有敦和宮、北投水圳、稻田生態等，就主題閱讀特色而言，分別以「走讀敦和」、「與神同行」、「米食英雄」與「品格教育」。經過「對話再討論」、「發表」、「思索」、「再次釐清」的歷程，教授提醒要學校教師聚焦於學生學習方面，學校教師共同決定以「走讀敦和」為主軸，發展校訂課程。高年級決定以學生活的社區為設計發想，將敦和生活圈納入校本

課程，重在「敦和商店街」方面；行政決定以「廣達游於藝展」融入其中，發想出-「跨越時空-當梵谷遇見武財神」，低年級將社區踏查大榕樹與北投水圳結合，發想出-「探水思源」；中年級學校處處都是美發想出-「敦和之美」；科任老師討論出，以敦和宮的慶典文化與學生生活息息相關，發想-「慶典文化」。校訂課程「走讀敦和」課程心智圖雛形如圖 2 所示。



圖 2 走讀敦和課程心智圖雛形

(三)校訂課程的續航—九宮格的課程發想

選定「走讀敦和」課程後，學校教師進行盤點學校現有的課程及環境特色，利用九宮格聯想法進行課程再聚焦。如表 1 所示。

表 1 走讀敦和九宮格發想歷程表

書的結構	龍貓 閱讀角	認識 圖書館	田徑社	羽球隊	獨輪車	禮儀 學習	師長及 同學	校園 環境
檢索 資料	閱讀	參訪 圖書館	直排輪 社	社團	廣達 游於藝	常規 秩序	敦和 國小	玉山 圖書館
利用 工具書	閱讀 禮儀	社區 走讀	直笛社	國樂團	樂隊	學校 活動	游樂 器材	社團 課程
攝影 觀摩	繪本 創作	社區地 圖繪製	閱讀	社團	敦和 國小	消防局	便利 商店	郵局
敦和 大明星	敦和 游於藝	米食 料理	敦和 游於藝	走讀 敦和	敦和 好厝邊	游泳池	敦和 好厝邊	里民活 動中心
稻草 藝術	農食 大車拚	田園 采風	敦和宮	探訪 敦和之 美	敦和 走透透	敦和宮	土地公 大樹公	理髮店 (義剪)
發財金	宮廟 交流	廟宇 建築	九重葛 五葉松	樹迷宮	人文 風情	古蹟 探索	蝦拚趣	拜訪 里長伯
理財	敦和宮	神明 誕辰	敦和 游於藝	探訪 敦和之 美	閱讀角	有拜 有保庇	敦和 走透透	「食」在 敦和
信仰	財神爺	人文 歷史	校園 巡禮	寫生 創作	訪談	有你 真好	樂活 敦和	水圳

資料來源：學校九宮格課程發想歷程整理

三、走讀敦和校訂課程的架構

從表 1「走讀敦和」九宮格課程發想表，學校教師再次聚焦學生圖像培養核心能力探索生活、增廣見聞、關懷行動、合作共享，子題課程分別為一見鍾情、知識易開罐、敦和好厝邊及美哉敦和等。一見鍾情對應核心素養是 A1、B1 及 C3；知識易開罐對應核心素養是 A2、B2 及 C2；敦和好厝邊對應核心素養是 A3、B2 及 C1；美哉敦和對應核心素養是 B3、C2 及 C3 等。校訂課程以統整主題為彈性課程、跨領域課程，如表 2 所示。

表 2 走讀敦和校訂課程規劃架構表

學校願景 微笑敦和-成功 (S)、勇氣 (M)、智慧 (I)、愛 (L)、樂趣 (E)				
學生圖像 (核心能力)	探索生活	增廣見聞	關懷行動	合作共享
主題軸	走 讀 敦 和			
子題課程	一見鍾情	知識易開罐	敦和好厝邊	美哉敦和
對應 核心素養	A1 身心特質與自我精進 B1 符號運用與溝通表達 C3 多元文化與國際理解	A2 系統思考與解決問題 B2 科技資訊與媒體素養 C2 人際關係與團隊合作	A3 規劃執行與創新應變 B2 科技資訊與媒體素養 C1 道德實踐與公民意識	B3 藝術涵養與美感素養 C2 人際關係與團隊合作 C3 多元文化與國際理解
彈性學習課程	統整性主題/專題/議題探究課程			
一上	歡喜來逗陣	我愛閱讀	我愛財神爺	校園尋寶
一下	守護行動	小小書蟲	理財我最行	我的樹寶貝
二上	愛上圖書館	環境的變化	敦和守護神	生態池之美
二下	有你真好	蟲蟲危機	購物天堂	九重葛之美
三上	尋根之旅	古蹟探索	拜訪里長伯	校園寫生
三下	飲水思源	「食」在敦和	有拜有保佑	田園樂陶陶
四上	敦和風光	敦和生命線	敦和好厝邊	阿嬤的古早厝
四下	校園植物點點名	樂讀天地	校園特色風情	敦和之美
五上	認識敦和宮	各路神明來報到	世界真奇妙	廟宇之美
五下	歡喜迎財神	慶典文化	理財小達人	環保小尖兵
六上	好攝敦和	晨食敦和	社區地圖繪製	繪本創作
六下	敦和大明星	有米真好	田園采風	稻草藝術

資料來源：走讀敦和課程展設計架構

四、校訂課程的實施策略與困境

以下分別說明本校在實施校訂課程時所引用之有效策略及困境如下：

(一)校訂課程的實施策略

策略一：引進專家學者進駐有效轉化課綱

本校在行政端有效運用網站媒合平台，引進吳海助教授進駐協助本校在校訂課程的規劃、聚焦、對話中一次又一次的高峰對話讓本校教師從學校願景出發，以學校特色閱讀主題進行討論發想，進而以「他山之石」為例，提升教師專業自信，建立教師對於校訂課程設計的基礎。此為本校校訂課程實施之策略之一。

策略二：課程設計規劃者與實施者必須一致

校訂課程實施要落實，必須奠定在課程設計者與實施者必須一致，在課程高度認同上，才能有效的傳承與實踐，也不至於出現課程開發設計與實施者禮念不一致的現象，無法有效檢核校訂課程實施狀況。本校於課程發展委員會，在組織上則以下年度擔任各年段為該年段設計之委員，並於擬定課程主軸時，抑是以各年段分組討論進行設計與規劃。此為本校校訂課程實施之策略二。

策略三：善用教師專業社群

學校教師在共同擬定校訂課程時，分別經過跨領域專業社群的共備研習，先由幾位老師專業進修自主參與南投縣跨領域社群與共備，更有教師參與國語領域、數學領域、自然領域、科技領域等夢 N 跨校社群，攜手為教師專業經驗精進與分享。不斷地從教師備、觀、議課中成長與學習。在落實校訂課程規劃實施有利於本校校訂課程知落實。此為本校校訂課程實施之策略三。

策略四：落實課程檢核與評鑑

課程評鑑與檢核是校訂課程實施之規準，故於課程擬定後，應依據所規畫之內容據以檢核與修正。課程評鑑必須與時俱進修正與增刪。所以適時的檢視與修正，有助於本校校訂課程之檢核，像是學生的學習成效、教師教學之專業、課程內容實施與教學環境等都須一一檢視之。此為本校校訂課程實施之策略四。

(四) 本校校訂課程的實施困境

困境一：規畫校訂課程的迷思

走讀敦和課程的規畫到實施，學校教師確實遇到一些困境，在規劃時學校對於校本課程主題的擬定遇到瓶頸，在精進教學社群工作坊透過專業對話一再聚焦及釐清後，參考他校課程設計以及共同討論後以學校閱讀推動為主軸-才有『東「寫」西「讀」』的構思。在願景及學生圖像定調後，起初是以教師想要的課程而不是聚焦在學生學習上，透過分組探究發表及對話後，以走讀敦和九宮格再次聚焦在學生學適應及生活問題解決上，最後完成校訂課程架構。

困境二：代課教師不熟悉校訂課程之內容

在課程實施中，難免有些教師不熟悉本校的課程內容，如代理代課教師，如何推動與實施，必須透過校訂課程推動小組進行說明與釐清，避免兩者不一致現象發生。

困境三：學校環境生態的驟變

在敦和之美課程落實上學校教師遇到了因環境生態的變化，導致窒礙難行的現象，例如九重葛花廊的砍除，因為九重葛已近數十年，有些九重葛樹幹蛀蟲必須砍除，經過決議留下最健康的一株，當年的九重葛花廊已經不復見。其中還有樹迷宮的植樹，因為樹的成長緩慢，導致樹迷宮課程必須修正。其中還有因學校圍牆邊的荔枝已經砍除，昔日的荔枝椿象的蟲蟲危機，也必須修正。

五、結語

針對未來校訂課程規畫實施方面提出以下建議：首先，可以善用魚骨圖右向析出校訂課程困境，在針對校訂課程困境用魚骨圖左向找出校訂課程有校策略；其次，健全學校各領域專業社群，透過課程開發者即是課程實施者之規劃落實實施，從中檢視校訂課程之有效性。最後，建議若有經費，可聘請專家學者或教學輔導教師，協助學校新進教師或代理代課教師組成實踐專業業社群工作坊，以利學校校訂課程之評鑑及修正。

總而言之，校訂課程必須要全體教師透過精進社群工作坊專業對話，依照課綱學校本位課程發展重點（范信賢，2018）如圖 3 所示。從學校願景、學生圖像發想，進而規劃學校整體課程包括部頒課程及校訂課程，透過學校重點課程發展重點，在針對重點發展課程對應素養導向核心素養教學，讓學校師生成為更好的

自己。從教育部新綱檢視本校走讀敦和校訂課程，著實符合學校本位課程發展重點之程序。因人員、環境因素導致校訂課程窒礙難行之狀況，則必須要進行滾動式修正。

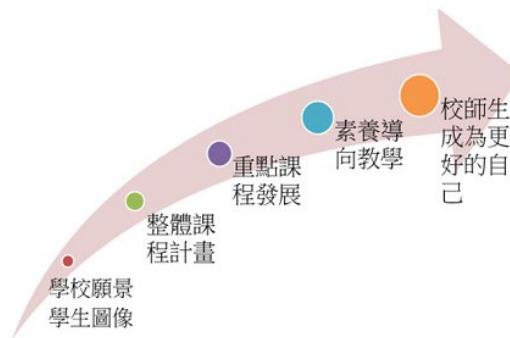


圖 3 學校本位課程發展重點

<p>精進教學工作坊</p>	<p>聚焦及專業對話</p>	<p>九宮格課程發想歷程</p>

參考文獻

- 范信賢（2018）。主題引言：「新課綱的學校本位課程規劃」。中小學師資課程教學與評量協作電子，7。取自<https://newsletter.edu.tw/%E7%AC%AC%E4%B8%83%E6%9C%9F-%E6%9C%89%E5%88%86%E9%A1%9E/>



學校願景具象化的實踐——以共融式遊具校訂課程為例

張鴻章

國立暨南國際大學教育政策與行政學系/博士班研究生

蔡金田

國立暨南國際大學教育政策與行政學系/教授兼系主任

一、前言

108 學年度起十二年國教正式施行，新課綱將課程類型區分為「部定課程」與「校訂課程」二大類，並賦予不同之定位與功能；「部定課程」由國家統一規劃，以養成學生的基本能力，奠定適性發展的基礎，「校訂課程」由學校安排，依據其學生特質、家長社區特性與教學資源等進行規劃（教育部，2014）。依據總綱的精神與內涵，除部定課程是在規範既有學科內容的學習重點外，在整個總綱內容裡，最引人側目及開創性的在於校訂課程的明訂，從「節數」到「課程」，意味著教學現場需要更具結構、更多節數的整體性課程規劃與設計，對學校而言，無異是一個可以盡情揮灑教育理念的好機會，同時也是深具挑戰且艱鉅的任務。

學校校訂課程應符應學校育願景，並強化學生適性發展之課程。Senge（1990,1994）對願景的詮釋如：共同願景是人們心中一股令人深受感召的力量，最簡單的說法是我們想要創造什麼？願景是組織所持有的價值觀和努力方向，也是組織中人們所共同持有的意向或景象。所以發展校訂課程時要將願景內容設計融入在學校本位課程中，讓學校行政團隊、教師、社區家長心中皆有一清晰的學校圖像及共識，建構以學習型組織為導向的方式，透過專業對話，學習再學習，讓組織成員在學習文化的薰陶下，化為學習行動。因此各級學校透過學校願景引領適切的校訂課程的發展，新課綱推動最為核心且重要的工作之一。

二、實施「校訂課程」與「學校願景」關聯現況分析與困境

吳百祿（2003）發現發展學校願景的五個錯誤觀念，(1)願景是不切實際的（vision is impractical），(2)願景是不需要的（vision is unnecessary），(3)願景是危險的（vision is dangerous），(4)願景需要願景專家（vision requires visionaries），(5)發展願景是一種事件（visioning is an event）。蔡清田、王全興（2008）研究指出從九年一貫課程實施後學校願景的實施情形分析，則有：(1)願景未融入領域教學，(2)核心概念無法支援實際教學，(3)未能覺知願景的意涵，(4)願景過於虛幻，難以推展，(5)缺乏周邊配套措施。常見許多學校以簡短詞語羅列願景，諸如：健康、快樂、活力、尊重、創新、感恩等；事實上，這些語詞並未描繪出組織所期待要達成的狀態，只是宣示了學校所重視的價值（陳聖謨，2012）。

在此課綱轉化過程中，如何研發符應學校願景與特色的校訂課程，對每個學

校而言，都是一個嚴峻的課題；最先需公開對話與溝通，以凝聚教師共識，建構學校願景來形塑學生圖像與課程架構，再擬定明確目標以共同研發課程，整個過程不僅耗時費力且充滿爭議（楊怡婷，2019）。因此造成許多學校也往往只能配合形式要求，導致學校願景無法在校訂課程中彰顯其教育核心，校訂課程的實施也無法落實願景所要達成目標。

三、建構「學校願景」與「校訂課程」脈絡化發展之有效策略

從上述的得知，目前大多數的學校校訂課程與學校願景的發展窘況，因此新課綱的課程轉化中，要研發符應學校願景與特色的校訂課程，對每個學校而言，都是一個嚴峻的課題，可從下列幾個方向著手：

- (一) 首先校訂課程之發展歷程，需先檢視及分析學校願景，建構學生圖像與課程地圖。
- (二) 依據學校願景，盤點行政、教學現況、教師優勢，了解社區、環境資源、校內條件，並理解新課綱的素養內涵、確認課綱轉化的目標、重點，方能發展出符應素養導向教學且兼具學校特色之校訂課程。
- (三) 建構「學校願景」與「校訂課程」脈絡化發展之有效策略，需要思考到國家發展方向、社區家長需求、學生背景與需求；因此校長要依前述之重點全盤思考了解學校要往何處走，要怎麼改，必需熟悉課程議題，並涉入與課程有關的對話與討論，進行課程領導（Griffin, 1998；Seyfarth, 1999；Ubben & Hughes, 1992）。因此，一開始就要描繪出學校願景，透過共同協商，建立共識，將願景融入校訂課程。能將學校願景具象化，融入在校園建築規劃、活動空間及情境布置中，透過具象化的願景，時時引領全校師生行動的方向，並發自內心主動履行承諾的意願，促進校訂課程的實踐。所以要順利推展學校校訂課程，認清及隨時檢視學校願景建構的機制與問題，乃是當務之急，畢竟好的開始，才是成功的一半。
- (四) 學校願景應環繞在教師的教學與學生的學習身上（陳聖謨，2000）。因此若能將校訂課程之願景具象化，讓學校願景與學生的學習密切相關，將學生與學習納為願景的主要部分，並隨時檢核促進校訂課程實施教育最大的效益。

四、學校願景、校訂課程到共融式創意遊具的整全思考

大全國小校區緊鄰鐵道旁，校內天橋跨越鐵道將大全校區與建全校區（大全校分校）緊緊在一起，成為全國獨樹一格的校園環境。而每日鐵路列車所經過的聲

音與穩定的節奏，成為與大全校園師生共融的生活脈動與在地文化。藉由 TRAIN 意象帶領著平和三願「樂學習、愛運動、展長才」的願景，及五力「Technology（創新科技力）、Reading（自主閱讀力）、Art（藝術美學力）、International（全球國際力）、Native（在地公民力）」，接軌未來打造校本特色課程，並延伸此三願五力學習主軸。協助學校建立大 TRAIN 的特色品牌、激發學生熱愛鄉土情懷、引領社區永續共融、落實 12 年國教素養導向的課程及教學發展，更趨近於「主題、探究、表現」的典範、突顯學校教育 Train（全）力以赴、Train（全）人發展的新價值。

教育部在推動友善校園政策時，對於學童最喜愛的校內遊具，除著重安全度的提升之外，也重視遊具在感官整合、認知啟發上的功能，希望讓學童在遊戲中獲得更多學習。2018 年起，國教署開始試辦「共融式遊樂場」（Inclusive Playground），「共融式遊戲場」（Inclusive Playground）強調遊戲場的設計，應包容不同孩子的狀況與需要，不論其能力或身心狀況，皆應提供平等參與遊戲場的機會（臺北市政府，2019）。

具象化學校願景之「愛、樂 TRAIN」共融式創意遊具設計理念及目標，不僅考慮遊戲功能，也結合學校「TRAIN 全人發展」之願景與校訂課程的延伸發展，整座遊具的造型就是以火車（TRAIN）意象而延伸出來，也融入了學校在地特色課程的元素，以營造「火車開到哪，學習在那裡」的核心價值。大全國小在 2019 年將學校願景具象化，建構出「愛、樂 TRAIN」共融式遊具其整全思考方向臚列如下：

- (一) 籌組具象化學校願景「愛、樂 TRAIN」規劃執行小組，成員包含：學校人員、社區人士、家長、學生代表及專家。再者，進行現況分析及需求評估。在需求評估時，將所有遊具潛在使用者皆納入設計思考當中，遊具潛在使用者包括：社區人士、運動民眾、身心障礙學生及一般生。
- (二) 對於兒童來說，兒童不只在遊戲場遊戲，兒童在遊戲的過程中，所體驗與經歷到的經驗，是促進兒童成長的重要元素，也是兒童能夠練習與實踐自主學習的場域。Tylor 曾提出兒童的發展受到四個因素的影響，第一是成熟（Maturation），第二是活動經驗（Active Experience），第三是社會互動（Social Interaction），第四是文化和情境脈絡（Cultural and Situational contexts），對兒童來說，良好的環境就是能符合其發展的地方（湯志民，2002）。具象化學校願景「愛、樂 TRAIN」主要是提供學童遊戲學習，因此將遊戲、健體領域教學納入校訂的課程當中，如中、低年級的-「共創平和愛遊地圖」課程，讓每位學生能在遊具正式開放後，透過老師的校訂課程教學，進行體驗、探索、感覺統合訓練，在遊戲中學生也同時了解到學校的 TRAIN 全人發展

的願景。

(三) 具象化學校願景「愛、樂 TRAIN」共融式遊具課程，應緊扣在教師的教學與學生的學習身上，而非只是一般性的活動，因此共融創意遊具不僅要讓學生玩出教育味，在校訂課程教學及學生互動中，全校師生也可隨時檢視、溝通，促進校訂課程實施教育最大的效益，達到學校願景的意義及內涵，如表 1 所示。具象化學校願景「愛、樂 TRAIN」共融式遊具設計成果，詳見圖 1～圖 6。

表 1 具象化願景共融創意遊具與願景、校訂課程之關聯

項目	「愛、樂 TRAIN」共融式遊具之校訂課程
學校願景之對應	1. T：科技力-運用 邏輯思維規劃探索遊戲。 2. R：閱讀力-透過校園繪本 覺察自己與環境的互動。 3. A：美學力-校園愛遊地圖 繪製，展現美學力。 4. I：國際力-從校園拓展到東亞學校的認識，擴展國際視野。 5. N：在地力-覺察校園建築物展現對在地環境的關懷。
總綱素養	E-B3 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。
核心素養	生活-E-B3 感受與體會生活中人、事、物的真、善與美，欣賞生活中美的多元形式與表現，在創作中覺察美的元素，逐漸發展美的敏覺。
重大議題	人權議題-人 E3 和人 E5 環境議題-環 E2 科技議題-科 E1
符應校訂課程之主題與單元	教學主題： 1. 學園特快車-低年級 2. 城市記憶月台-中年級 單元名稱： 學習特快車主題下之相關單元 1. 校園走透透 2. 學習好夥伴 3. 校園停看聽 4. 校園躲貓貓城市記憶月台主題下之相關單元 5. 火車快飛



圖 1 具象化願景共融創意遊具與願景、校訂課程之實施教學主題、內涵及各單元節數

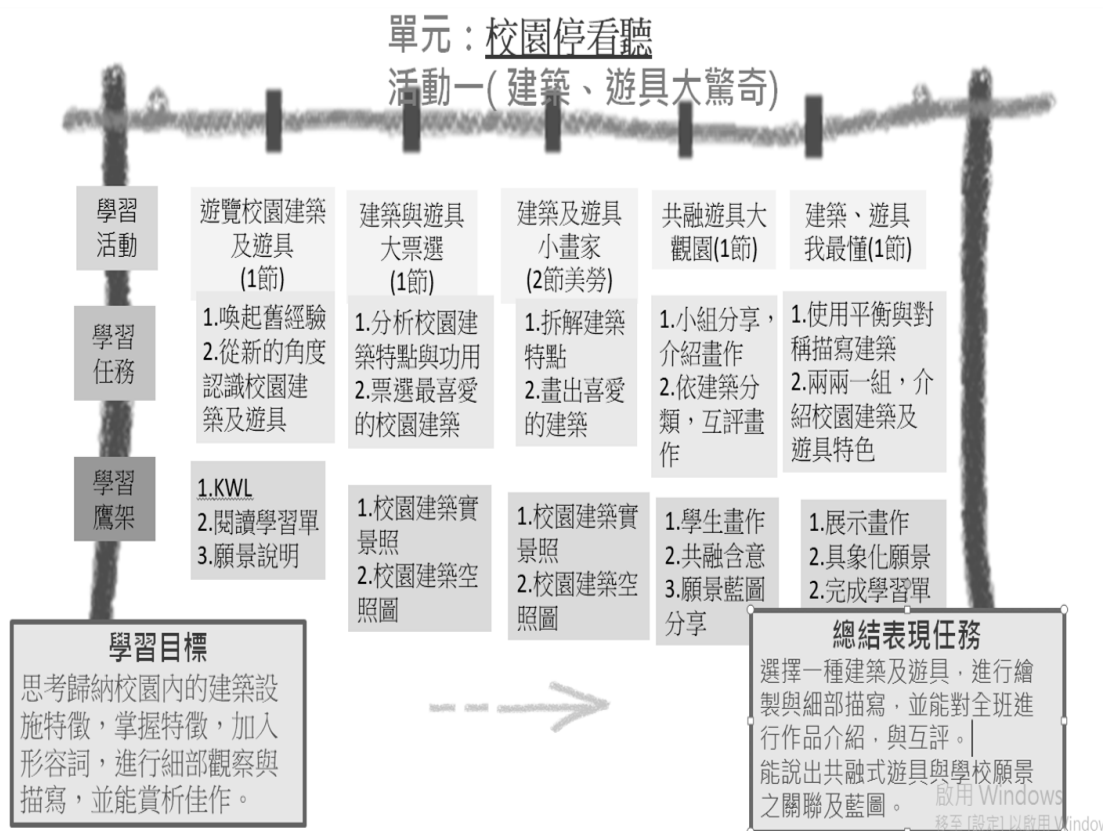


圖 2 以低年級「校園停看聽」的單元課程架構

單元名稱	校園停看聽	課程類別	<input type="checkbox"/> 部訂課程 <input type="checkbox"/> 跨域課程 <input checked="" type="checkbox"/> 校訂課程	
實施年級	一年級下學期	總節數	共 9 節	
設計教師	一年級教師群			
設計依據				
核心素養	生活-E-B3 感受與體會生活中人、事、物的真、善與美，欣賞生活中美的多元形式與表現，在創作中覺察美的元素，逐漸發展美的敏覺。			
議題	人 C2 能覺察偏見並能尊重差異，而能避免歧視行為，建立友善與包容 之人際關係，進而在發展社會參與和團隊合作的素養。			
	人 B3 能欣賞、理解與人權相關之藝術、音樂、戲劇等創作，並能透過 藝術或人文作品表達人性尊嚴之價值。			
	環 B3 能欣賞、創作與環境相關的藝術與文化，體會自然環境與人造環境之美，豐富美感體驗。			
領域 / 學習重點	學習表現	生-2-I-1 以感官和知覺探索生活中的人、事、物，覺察事物及環境的特性。		
		生-5-I-3 理解與欣賞美的多元形式與異同。		
		國 1-I-1 養成專心聆聽的習慣，尊重對方的發言。		
		國 2-I-3 與他人交談時，能適當的提問、合宜的回答，並分享想法。		
	學習內容	1. 進行探索校園建築之美時，學生能保持好奇心，利用感官與知覺探索，透過不斷的探尋與提問，發現校園建築的特色與功能。		
		2. 學生透過特定創作與表現形式，展現觀察到的建築物的特色，以增加生活樂趣，並與同學分享作品，養成專心聆聽的習慣，進而理解與欣賞不同作品呈現的美。		
學習目標 (預期成果)	1. 學生認識校園七種建築與校園遊具特徵，選擇一種建築或遊具，進行繪製與細部描寫，並能對全班進行作品介紹，與互評。			
	2. 體驗共融式遊具並透過討論、分享，建立學生遊玩的規則，進而學習遵守遊玩的規定；同時，能透過共融式遊具培養學生四肢的協調性。			
與其他課程 內涵連繫	縱向	T：利用網際網路查詢全台具有特色的校園 R：閱讀蒐集的資料〈簡報檔〉		
		A：欣賞建築與遊具之美 I：他國的特色建築與遊具〈例如內湖森林小學是日系建築〉N：綠建築		
	橫向	1. 數學領域-統計 2. 生活領域-認識校園		
教學活動內容及實施方式				
單元名稱/ 教學期程	學習表現	教學與學習活動	教學評量	教學資源 /備註說明
校園停看聽 (每週一節)	(4-3)	【活動一：建築、遊具大驚奇】	(4-3)	(4-3)
	生-2-I-1 生-5-I-3 國 1-I-1 國 2-I-3 人 E3 人 E5	三、共融遊具大觀園(4-3 節，40 分鐘) 1. 學生欣賞共融式遊具的建築特色，並實際體驗遊具。 2. 學生分享自己遊玩時的心得與技巧。 3. 分組討論共融式遊具遊玩時，要如何使用並注意自身與他人的人身安全。 4. 畫出自己喜愛的共融式遊具，並創意發想加以設計。	口頭評量 實作評量	1. 建築物實景照 2. 學生畫作 3. 展示畫作
	(4-4)	四、建築遊具我最懂(4-4 節，40 分鐘)	(4-4)	(4-4)
	國 2-I-3	1. 觀察分析校園建築與遊具的特點與功		

圖 3 低年級「校園停看聽」的教學計劃

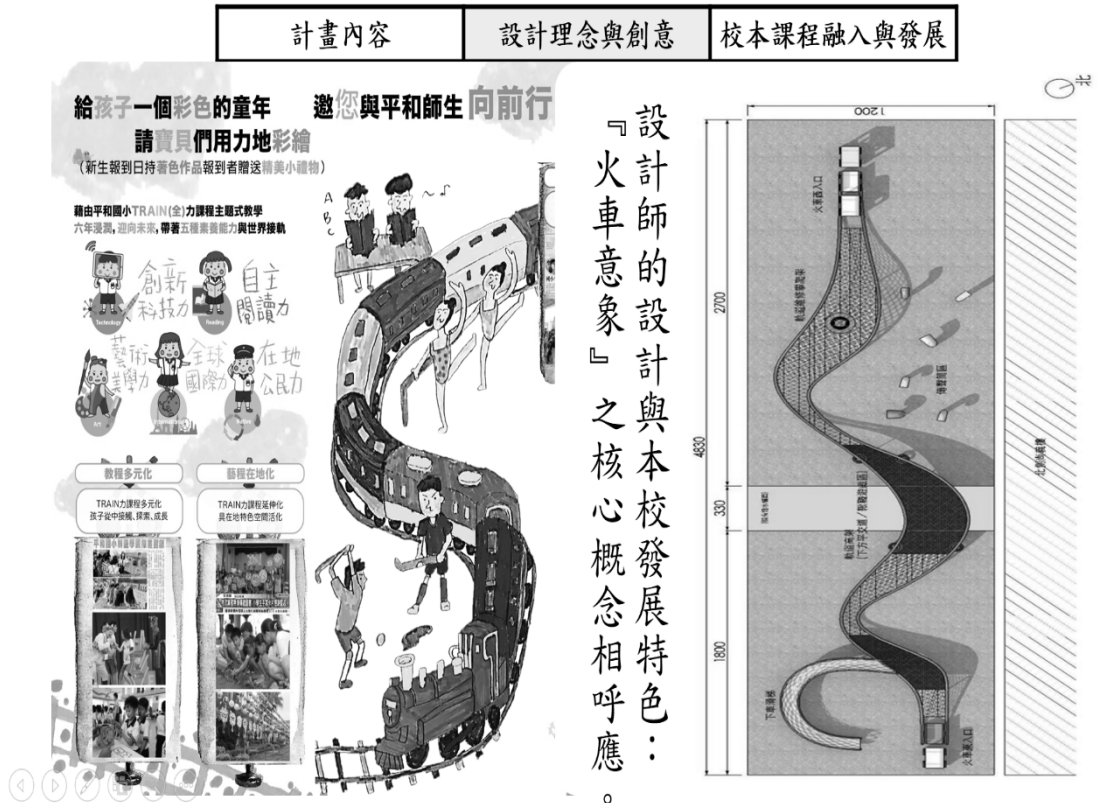


圖 4 具象化願景共融創意遊具之與校訂課程願景呼應之設計圖



圖 5 具象化願景共融創意遊具之側面圖



圖 6 具象化願景共融創意遊具之全貌

五、結論

大全國小打造「愛、樂 TRAIN」共融式遊具將學校願景具象化，在構築歷程中思考到學生的學習心理和身心發展、校園建築規劃、活動空間、美學設計和情境布置四大核心主軸，並融入學校「校訂課程」、「教師教學」、「學生學習」和「學校願景」四個面向，透過「整全思考」帶動校訂課程發展、規劃出校訂課程之素養學習，引領教學創新和豐富學習資源。因此建議在建構學校願景具象化實踐時的關鍵因素如下列所述：

- (一) 校訂課程的創研，符應 108 課綱的精神及 19 項重要議題，如大全國小在建構共融式遊具時融入人權議題（人 E3、人 E5），因此在課程的實踐上更能符合學生學習的需求。
- (二) 學校願景應與學生的學習密切相關，甚至是結合其學校日常的生活情境，所以在實踐學校願景具象化的教學設施就顯得格外重要，讓學生及教師經常性可接觸到、可進行教學、可隨時檢視、溝通與修正，促進校訂課程實施教育最大的效益。
- (三) 學校願景具像化應首先應彰顯願景核心概念及意涵，再者願景的內涵應透過校訂課程創發，明訂於「節數」當中，最後確認課綱轉化的目標、重點，發展出符應素養導向教學。

(四) 教育部近年來積極推展共融式遊具，學校在更新遊具時可賦予其學校願景之意涵，透過校訂課程的教學深化，可創建出學校獨有之特色。

依上述之有效策略，大全國小在 2019 年將學校願景具象化-建構出「愛、樂 Train」共融式遊具，融入在地火車元素，符應校本願景（TRAIN），打造出令人驚豔的遊戲場，讓一般生、身心障礙學生及社區家長都能透過教學、休閒、及遊戲達到友善、共融的學習氛圍；學校也以此具象化願景之共融式遊具，創研出系統化校訂課程，促進校訂課程的轉化與實踐。

參考文獻

- 吳百祿（2003）。發展學校願景的五個錯誤觀念與澄清。*學校行政*，23，50-58。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081012600-1031128-1000-001.pdf>
- 陳聖謨（2000）。學校願景與領導。*學校行政*，6，50-58。
- 陳聖謨（2012）築夢校園-談學校願景的建構。*師友月刊*。535，9-13。
- 湯志民（2002）。*學校遊戲場*。臺北市：五南。
- 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。
- 蔡清田、王全興（2008）。學校本位課程改革下的願景發展：論學校願景的形成、內涵與實施之研究。*教育學術彙刊*，2(1)，27 - 49。
- 臺北市政府（2019）。TAIPEI 共融式遊戲場。取自 <https://play4u.gov.taipei/cp.aspx?n=506D0B0D0DF0C29D>
- Griffin, G. A. (1998). Leadership for curriculum improvement: The school administrator's role. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum*. Chicago, IL: *The University of Chicago Press*.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

- Senge, P. (1994). *The art & practice of the learning organization*. New York: Spieler Agency.
- Seyfarth, J. T. (1999). *The Principal: New leadership for new challenges*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Ubblen, G. C., & Hughes, L. W. (1992). *The principal: Creative leadership for effective schools* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.



技術型高中校訂專業類科跨域課程發展 —以智慧植物工廠課程為例

陳建男

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士研究生

徐昊昇

龍華科技大學企業管理系特聘教授

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

一、緣起

因應世界教育改革潮流，我國政府於 2015 年 11 月提出十二年國民基本教育課程綱要，校訂課程強調各校發展跨領域特色課程，為延伸各領域/科目的學習，課程以專題實作、跨領域/科目為主（曾祥榕，2016），其中專題實作能展現群科課程及技能領域課程之學習成果，並讓學生獲得課程學習統整、團隊合作分工、口語表達及問題解決等能力（教育部，2014），專題實作課程並非全新的科目，目前多以各專業類科各自發展，至於同群跨科、同校跨群、或與共同課程領域之跨域課程，則是一個值得探討的議題。

跨域課程以學校辦學特色為基礎，考量產業需求、群科設備、行政統整與師資人力等因素，以學生為主體設計課程，邀請不同群科教師與處室行政人員，統整校內可利用資源，參與跨領域社群活動，將各自擅長之專業能力進行專題報告，提供跨領域社群教師了解彼此，融合過往提出的內容，或從時事中找尋當下發生的問題並提出討論及解決辦法，討論跨域合作可能性，透過設計主題，讓學生了解各類型學科學習的重要性，達成「學以致用」的目標（李筱倩、洪浩偉，2019）。

地球近年來因環境氣候變遷，今年蝗災嚴重，糧食已逐漸形成問題；臺灣與英國產業合作將跨足農業生技，桃園市源鮮農業生技預計 2 年內投資 1800 萬英鎊，在英國興建產量高、無農藥的智慧農廠。由英國國際貿易部投資部長 Graham Stuart、桃園市長鄭文燦、2018 年 4 月 10 日源鮮董事長蔡文清一同親赴農場參觀，英國氣候因不利葉菜蔬果生長，脫歐後面臨進口菜價上漲，植物工廠技術可以填補英國蔬菜缺乏問題（高工 LED 網，2018 年 4 月 12 日）。

環境變遷所造成的糧食問題是全體人類需認真看待的問題，讓學生能從課程體驗中體會食物的重要性，故本文以某高級工業職業學校「智慧植物工廠」校訂選修課程為例，運用太陽能產生的電力，提供植物工廠設備所需要的電力，並運用物聯網控制植物生長環境，種植適合植物工廠的植物。因此，本跨域課程由冷凍空調科負責環控設備的運用，物理科負責太陽能光電，生物科負責植物相關知識，資訊科負責物聯網與程式設計及門市服務科負責植物的種植與管理。

二、跨域課程發展策略與做法

（一）跨域課程發展的架構

十二年國民基本教育為培養終身學習者，主要以系統思考與解決問題、科技資訊與媒體素養、人際關係與團隊合作為課程核心素養（教育部，2014）。其中國外所熟知之跨域課程，如 Rajbhandari（2019）提及在應用科學中跨學科是常見的型態，提供學科之間的聯繫，例如：社會學科通常涵蓋人文學科和教育學科，反之亦然。相同的情形也發生在純科學領域中，例如：生物學與化學、數學與物理、統計學等。而本案例跨域課程發展的範疇更為廣泛，將其藉助教師專業社群運作之策略推動，而達成課程發展目標，其具體架構如圖 1 所示。

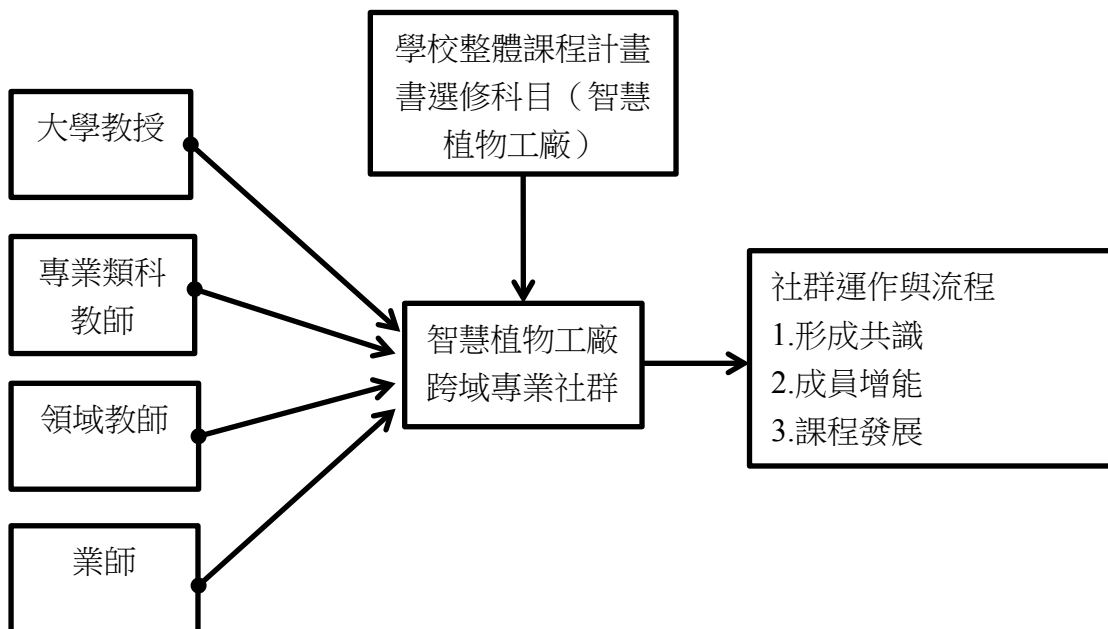


圖 1 跨域課程發展的架構圖

該校成立於 1986 年，設科集中在電機電子群科，故其特色定位為培育電機電子產業基礎專業人才，學校整體課程的課程規劃分為部定與校訂，其中校訂課程為必修與選修，校訂必修為各校視需要自行規劃，須包括特殊需求領域課程。校訂選修為各校開設規定選修學分 1.2 - 1.5 倍之選修課程，供學生自由選修，校訂必修及選修學分上限合計 44 - 81 學分（教育部，2014）。該校校訂一般科目學分約 32 學分、校訂專業及實習約 33 學分，依據不同科別之不同有些許學分的差異，比例約一比一，其中選修課程開設之規畫方向為：同科跨班、同群跨科、同校跨群等三類。

該校選修課程雖多，專業科目多集中在同科跨班為主，同校跨群多以一般科目開設，並無專業類科與一般領域的跨域課程，故設計智慧植物工廠結合自然領域、產業、資訊科的綜合性實習課程，藉由課程培養學生在實習過程中，獲得專

業知識與技術及發現問題與解決問題的能力。

智慧植物工廠跨域課程發展的架構說明如下，首先從學校整體課程計畫書中，選取欲發展之校訂科目-智慧植物工廠，其次；成立智慧植物工廠跨域專業社群，由冷凍空調科教師邀請自然領域、門市服務科、資訊科等教師與產業業師、大專教師共同參與跨域社群，其三；透過社群運作與流程，達成社群成員之形成共識、社員增能、課程發展、教學評量與工具發展等目標。

(二) 社群運作與流程

本專業社群之運作與流程共分為四個階段，形成共識階段、社員增能階段、課程發展階段、教學評量與工具發展階段，說明如下：

1. 形成共識階段

(1) 赴產業了解實際員工的工作內容

藉由職場參觀及指導學生校外實習的機會，社群成員針對自身專業詢問廠商，以了解其專業在該產業的應用與結合情形，並詢問廠商代表參與社群的可能性，以建立教師業界人脈的聯結。以本校為例：參觀位於泰山的植物工廠【根根相連】，由研發技術長周政泰博士進行參觀講解智慧植物工廠。

(2) 社群成員參觀心得分享

社群成員參觀後，就自身專業領域對社群所有成員作簡報，分享該科目在主題的應用。以本校為例：參觀植物工廠後，冷凍空調科教師報告植物工廠的空調設備應用在植物工廠中的部分，自然科教師就人造光源在植物工廠的應用。

(3) 尋求課程發展之社群夥伴

經過教師分享參觀的心得後，尋求課程所需之領域教師、業師或大學教師參與社群，並確定未來實際發展課程之成員。以本校為例：智慧植物工廠的課程，參與社群的教師，起初只有冷凍空調科教師與物理科教師，經過討論需要門市服務科教師協助種植植物、生物科教師對植物的生長理論、植物工廠業師對太陽能發電的實務、資訊科教師對智慧化控制實作、大學教師對植物工廠研究成果的提供，新增之社群成員透過上述(1)與(2)的步驟，形成全體成員對社群發展課程的共識。

2. 社員增能階段

社群增能活動可幫助社群成員在主題教學中，更能將其專業對應到實務，加強跨域學科間的交集與連結延伸（陳竹亭、唐功培，2013）。因此，在增能階段中，將邀請對智慧植物工廠主題熟稔的業界人士，及大學教授到校提供社群成員增能活動。以本校為例：邀請植物工廠在職人員到校對社群成員分享智慧植物工廠的發展趨勢、植物工廠生產的植物、植物工廠所需之太陽能運用、植物工廠所需之環境控制、植物工廠所需之物聯網運用等，進行專題討論。

3. 課程發展階段

課程發展係透過泰勒目標模式之課程設計，依照目標、選擇、組織、評鑑等步驟進行課程的發展，目標階段強調跨域課程的教學目標，選擇階段則需提供學習經驗，組織階段有效組織不同領域專長製作教材與教具，評鑑階段確認教學目標之達成情形（黃光雄、蔡清田，1999）。

4. 教學評量與工具發展

課程發展完畢後，由授課教師設計評量工具，依據十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）多元評量方式進行實作能力、成品或服務等相關成果產出、書面報告、口頭報告，並兼具認知、技能、情意三向度之形成性評量與總結性評量外，亦可兼採同儕評量及自我評量，以呈現學生之多元能力表現。

三、課程內容與概要

（一）智慧植物工廠課程概述

本課程主要結合冷凍空調、太陽能光電、人工光源、物聯網、植物種植等多個領域，有關課程基本資料、課程發展立論、課程教學目標及課程核心能力說明如下：

1. 課程基本資料

修習本課程應具先備能力有基本電學、物理、生物，本課程預計實施在技術型高中二年級校訂多元選修全學年課程，每學期 2 學分。

2. 課程發展立論

以學生為主體多元展能為課程設計主軸，有效運用學校現有的軟、硬體教學環境，強調實務學習技能與理論，跨域整合多個專業領域，包含冷凍空調（溫度、濕度、空氣氣流的環境控制）、生物（植物生長與種植）、物理（太陽電能、太陽光能）、資訊（智慧化遠端控制），並融入環境教育、科技教育、資訊教育、能源教育等議題（國家教育研究院，2019）。

3. 課程教學目標

(1) 認知目標

能組織環境控制、智能控制、植物生長特性等整合概念，建立植物工廠智慧化之基礎概念。

(2) 技能目標

建立物聯網控制燈光、環境溫濕度、水源灌溉、植物種植等之專業技術，並具有能適應時代改變之新技術與設備使用之能力。

(3) 情意目標

具備吸收國際趨勢、國家政策、產業發展、相關產業動向之能力，以因應科技快速變化之發現問題，並試著思考解決辦法之適應能力。

4. 課程核心能力

- (1) 智慧植物工廠物聯網基礎架構能力。
- (2) 智慧植物工廠環境控制設備基礎實作能力。
- (3) 智慧植物工廠內植物種植基礎實作能力。

(二) 課程內容介紹

智慧植物工廠課程為全學年的校訂課程，課程架構如圖 2 所示。智慧植物工廠主要是將植物種植與智慧環境控制做整合，在植物種植需教導植物生長所需的環境因素等理論，並實際的帶領學生實習有無土壤的植物栽培；智慧環境控制則透過物聯網的運用技術制植物成長的環境變因，將太陽的電能與光能使用在植物工廠的設備與植物上，以達成農電共生的目標。

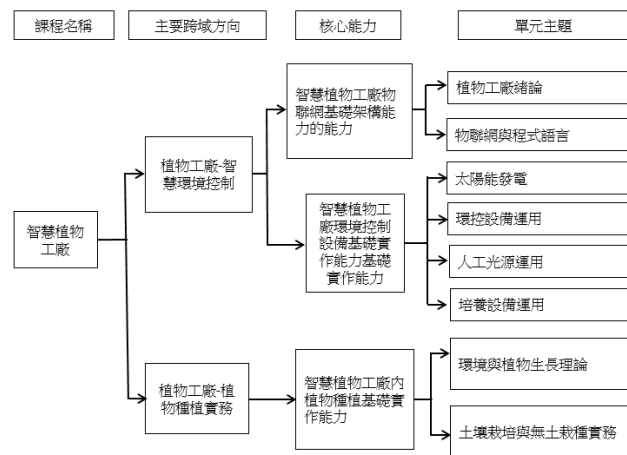


圖 2 智慧植物工廠課程架構

現針對八大單元主題之內容概述如下：

1. 植物工廠緒論

植物工廠的發展、趨勢與產業動向，引導同學對傳統植物種植與植物工廠差異進行思考，討論如何讓植物種植科技化，以達成植物的產能穩定、不受限氣候變遷的影響；緒論為整合性單元，邀請業師協同教學分享植物工廠的產業概況。

2. 物聯網與程式語言

運用物聯網控制影響植物生長之各種因素的設備，首先需學習程式語言之基礎，學生透過自動灌溉系統的程式的撰寫，以植物工廠實務活動案例中，發現與解決植物工廠自動化的問題與方法，由資訊科教師教授物聯網的程式設計。

3. 太陽能發電的運用

太陽能發電的電能，提供給植物工廠的設備使用，學習太陽能發電的原理與其設備的認識與操作，本單元邀請業師協同教學。

4. 環控設備的運用

學習如何運用設備控制環境的溫度、濕度、氣流分佈與空氣品質等，植物工廠需運用空調相關設備以達到植物生長的最佳條件，為植物工廠設置的重點項目，由冷凍空調科教師教授環境控制的因子與實作。

5. 人工光源的運用

光源是影響植物生長因子的重點之一，植物工廠運用調整人工光源以達成植物生長的最佳條件，由物理科教師教授光的各項參數與應用。

6. 培養設備的運用

培養液為植物工廠提供植物生長之養分，引導學生了解植物所需之養分，並提供植物所需，以達成植物生長順利，營養液的部分為植物生長的核心，故邀請業師協同教學，分享培養液的製作。

7. 環境與植物生長

影響植物生長的環境因子主要有：溫度、濕度、光、風、二氧化碳、土壤水份、土壤的養分等影響，從各種角度討論植物的生長，引導學生對植物生長的基本條件初步認識，才能開始討論如何控制植物生長的各種因素，本單元討論多為物理科內容，由生物科教師教授植物生長的因素。

8. 土壤栽培與無土栽種實務

植物的種植與維護是植物工廠的基礎，引導學生對植物種植的理論與實務的認識，並實際參與種植與維護的活動。由本校小田園植物種植的門市服務科教師教授植物栽種技術。

四、課程發展省思—代結語

本次跨域多元選修校本課程的關鍵是透過教師專業社群運作，架構出跨域課程發展，成功設計出「智慧植物工廠」課程，主題橫跨自然科、生物科、冷凍空調科、資訊科、門市服務科與業界整合下的產物，不僅讓不同專業屬性的人，對智慧植物工廠有相同的理念，並透過增能活動中更完整了解植物工廠業界工作之內容，除提升教師對自身專業與跨域整合在業界應用之了解外，並設計出能讓學生學以致用的課程。

跨學科教育除有助於教師職業發展，亦對學生日常生活中動手學習和專業發展有正向影響（Firat, 2020）。跨域課程發展是 108 課綱的重點項目，學校發展跨域型的特色，除了對總體計畫的了解外，需要很多人共同參與，因此領導者宜在平時主動邀請各科教師共同參與課程發展討論活動，耐心聆聽教師的需求，待改進的部分是想辦法解決人員、經費、行政配套等層面的問題，讓教職員工們願意

且樂意提出建議，既可發揮教師自身專業，也能讓學校同事間有更多互動，營造校園教職員間互助合作的良善氣氛。

社群中有效的溝通可以讓教師合作時，能正向看待問題，良好的情境中才有機會分享和溝通，並感受到團隊凝聚力（Childress, 2019）。專業社群提供教師的專業發展與成長，讓教師能針對其專長與興趣，得以更深入探究是重要的課題，發展跨域特色課程正可提升教師的價值，且滿足自我實現的需求。

給予其他技術型高中學校推動課程發展之建議：

（一）發展機制

校訂發展跨域多元選修課程，應植基於教師專業社群相結合，透過社群的運作：共識、增能、課程發展與評量設計等階段，社群教師運用共同備課、觀課、議課的過程，實施課程評鑑。

（二）資源爭取

主動致電至行業公會或行業公關部門尋求挹注或產學合作，產業可以給予挹注，但產業也需要知道挹注的人事物，故由學校端提案給各行業公會或公司公關部門，以提供課程發展與實施之經費、設備、產業講師，並結合學校校務近中遠程發展計畫，落實以技術型高中學校本位的課程設計。

（三）內容考量

學校推動跨群跨科的課程設計時，除提供各領域專業知識與技能之結合外，考量學生學習內容與學習表現，並參考 19 項議題的學習目標與學習主題適當融入在章節中。

參考文獻

- 李筱倩、洪浩偉（2019）。淺談教師社群—以高科大 USR 計畫跨領域教師社群為例。臺灣教育評論月刊，8(3)，47-50。
- 高工 LED 網（2018 年 4 月 12 日）。投資 1.6 億！臺企將在英國興建第一家臺灣植物工廠。kknews。取自 <https://kknews.cc/finance/28lalvg.html>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

- 陳竹亭、唐功培（2013）。跨科際教育在臺灣大專校院實施之探究。長庚人文社會學報，6(2)，159-195。
- 國家教育研究院（2019）。教育部十二年國民教育課程綱要：議題融入說明手冊。取自：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14336,c1594-1.php>
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。臺北市：五南。
- 曾祥榕（2016）。跨領域統整的教與學。論文發表於國家教育研究 2016 邁向十二年國教新課綱：學生學習與學校本位課程發展研討會，臺北市。
- Childress, G. (2019). From Where Two or More Are Gathered: Understanding an Interdisciplinary Team. *Current Issues in Middle Level Education*, 24(1), 4.
- Firat, E. A. (2020). Science, Technology, Engineering, and Mathematics Integration: Science Teachers' Perceptions and Beliefs. *Science Education International*, 31(1), 104-116.
- Rajbhandari, M. M. S. (2019). Interdisciplinary Sequences: A Conceptual Commentary. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 3(1), 1-8.



十二年國教校訂課程與課程評鑑

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

一、前言

基於對於學校教育品質的提升、績效責任的要求、家長與社會大眾對於學校教育的關心，以及對於教育政策或方案成效的檢驗等因素，教育評鑑所扮演的角色益形重要（張鈿富，1999；秦夢群，1977）。其次，課程評鑑屬於教育評鑑之一環。依據 12 年國民基本教育課程綱要規範，學校要定期針對課程設計、實施與效果進行課程評鑑，課程評鑑屬於學校課程發展委員會之職掌（教育部，2014），因此，學校教育人員必須了解課程評鑑之意涵、課程評鑑之相關法規與實施方法，透過課程評鑑之回饋訊息，改進學校課程、進行課程修正，改善教師教學與學生學習。特別是校訂課程（亦稱彈性學習課程），因為有四大類：跨領域統整性主題/專題/議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求領域課程，以及其他類課程，且需要學校花費時間進行課程規劃與設計，故校訂課程的評鑑方面，必須花費更多心思進行，以不斷精進學校課程品質。基於此，本文先分析課程發展委員會的重要任務之一－進行課程評鑑；其次，探究國教署《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》重要條文，及對於學校進行校訂課程課程評鑑可能產生的影響，並提出進行課程評鑑的相關作法供國中、小參考。

二、課程評鑑之法規與實施

以下先分析課發會與課程評鑑之關係；其次，評析《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》內容與學校進行校訂課程評鑑之思考方向。

（一）課發會與課程評鑑

依據《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱課綱）規定，學校經成立「學校課程發展委員會」（以下簡稱課發會），進行課程評鑑。有關「課程評鑑」的實施，有以下規定（教育部，2014）：

1. 各該主管機關應建立並實施十二年國民基本教育課程評鑑機制，以評估課程實施與相關推動措施成效，運用所屬學校及各該主管機關課程評鑑過程與成果資訊，回饋課程綱要之研修，並且作為課程改進之參考；中央主管機關可建置學生學習成就資料庫，評鑑部定課程實施成效。
2. 各該主管機關應整合課程相關評鑑與訪視，並協助落實教學正常化；課程評鑑結果不作評比、不公布排名，而是做為課程政策規劃與整體教學環境改

善之重要依據。

3. 學校課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話，以引導學校課程與教學的變革與創新。學校課程評鑑之實施期程、內容與方式，由各該主管機關訂定之。

(二) 《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》評析與學校進行課程評鑑之思考

國教署（2018）訂定《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》，以下分析該法規之重要條文，以及對於學校進行校訂課程評鑑可能產生的影響。

1. 學校實施課程評鑑之目的

- (1) 確保及持續改進學校課程發展、教學創新及學生學習之成效。
- (2) 回饋課程綱要之研修、課程政策規劃及整體教學環境之改善。
- (3) 協助評估課程實施及相關推動措施之成效。

從上述法條所提及之評鑑目的可以看出，課程評鑑的主要目的在於希望提供課程設計、實施與效果等「回饋訊息」給主管教育行政機關或學校，了解課綱之「實施成效」，並提供課綱「修訂或改善」學校課程與教學之重要參照依據。換言之，學校課程評鑑並非要排名或比較各校優劣，而是聚焦於教師的教學與改善學生學習。在校訂課程的評鑑方面，透過課程評鑑，不斷改善課程與精進課程品質，以發展學校課程特色，豐富學生的多元學習。

2. 學校課程評鑑之對象

學校課程評鑑，以學校課程總體架構、領域學習課程及彈性學習課程為對象。前項各課程對象之評鑑，應包括課程之設計、實施及效果等層面；其評鑑內容如下：

- (1) 課程設計：課程計畫與教材及學習資源。
- (2) 課程實施：實施準備措施及實施情形。
- (3) 課程效果：學生多元學習成效。

前項學生多元學習成效，應運用多元方法進行評量，並得結合學校平時及定期學生學習評量結果資料為之。學校實施課程評鑑，得參考附件，進行自我檢視。

從前項法條可知，學校課程評鑑是以「學校課程總體架構、領域學習課程及彈性學習課程」為對象，在這三者中，各校在「學校課程總體架構」與「領域學習課程」，因為有課綱的規範所以大致相同，但因為「校訂課程（彈性學習課程）」又分為四類，且各校實施的彈性學習課程種類又不同，在進行課程評鑑時，將會遇到較多問題。例如：「彈性學習課程」的課程時間長短不一，有些課程可能長達一年、甚至二年，有些課程也許幾週即進行完畢。不同的實施時間，如要分開評鑑，學校會增加一些負擔；但如要合併評鑑，在實施上也會面臨困難。其次，因為「彈性學習課程」分為四類，在這四類中，還有不同的規劃（例如：食農教育、國際教育……），如何確立課程評鑑的目標？選定評鑑人員？選擇評鑑方法？蒐集那些課程評鑑的資料？學生學習成效如何評估？都將考驗學校人員的智慧，必須花費一些時間與精神共同研究加以實施。

此外，法條提到要評量「學生多元學習成效」，關於何謂「學生多元學習成效」，學校在進行課程評鑑時，可能對於此點會比較困擾。王如哲（2010）認為學生學習成效包含：(1)兼顧「直接的」和「間接的」學生學習成效；(2)兼重「認知的」、「情感的」及「動作技能的」不同向度之學生學習成效；(3)可涵蓋「國家的」、「機構的」、「方案的」、「班級的」等層級之學生學習成效。

學校在進行課程評鑑時，必須思考課程的不同層級，擬訂不同的課程目標，檢核學生在這些不同層級的課程成效表現如何？總綱的目標屬於「國家層級」的目標，學校的願景或目標則屬於「機構層級」的目標；此外，學校規畫的課程方案或是班級教師自行規劃的課程則分別屬於「方案的」或「班級的」課程。

除了上述三項原則之外，學校在進行校訂課程之評鑑時，也應兼顧量化數據及質性描述，並且可以用前、後測呈現學生進步情形，更能全方面呈現學生的學習成效；或是可考慮辦理「學生校訂課程多元學習成果發表會」，給予學生多元展能的機會！

3. 學校課程評鑑之組織及進行方式

學校實施課程評鑑，宜分工合作，就選定之評鑑課程對象，結合其課程發展及實施之進程適時為之；並得結合既有課程及教師專業發展組織運作適時進行，例如學校課程發展委員會、領域教學研究會、科目教學研究會、年級或年段會議、教師專業學習社群、共同備課、觀課、議課活動，或教學檔案評估等。

從法條可知，學校實施課程評鑑的組織及進行方式，相當多元且具有彈性，可以利用學校現有之課程發展或教師專業組織進行，或是結合現行學校在進行之共同備課、觀課、議課活動。其優點在於簡便易行，不會增加學校太多負擔，但

因為是結合現行課程發展或教師專業組織進行，讓課程評鑑失去主體性，變成只是附加的活動，亦有可能產生流於形式之問題。

4. 學校進行課程評鑑之人力

學校課程發展委員會規劃及實施課程評鑑，得結合下列專業人力辦理：

- (1) 校內各（跨）領域/科目教學研究會教師、教師專業學習社群教師及專長教師。
- (2) 邀請或委由其他具教育或課程評鑑專業之學校、專業機構、法人、團體或人員規劃及協助實施。

有關學校進行課程評鑑人員的條件，法條的規範也是相當多元，可以由校方教師進行，也可以委託外在專業機構或人員進行。但如果是前者，必須思考學校教育人員是否具備教育評鑑知能？或具備教育評鑑相關實務經驗？其次，進行課程評鑑的教育人員還須受到教育評鑑倫理之規範，例如：避免產生寬大的誤差（大多評高分或高的等第），導致課程評鑑流於形式。惟有具備教育專業、教育評鑑知能以及教育評鑑倫理，方能進行專業的課程評鑑。另外，因為校訂課程有四大類，彼此的課程性質差異甚大，評鑑委員還必須具備相關課程的專業背景較為合宜；同時，為避免流於形式，建議可邀請校外專家學者擔任評鑑委員，從外部不同的角度協助學校檢視成果。

5. 學校進行課程評鑑之方法

學校實施課程評鑑，應就受評課程於設計、實施與效果之過程及成果性質，採用相應合適之多元方法，蒐集可信資料，以充分了解課程品質，並進行客觀價值判斷。

前項課程評鑑之多元方法，包括文件分析、內容分析、訪談、調查、觀察、會議對話與討論及多元化學習成就評量等。

課程評鑑的多元方法，各種方法都有其優、缺點以及適用的地方，實施校訂課程評鑑必須針對不同的評鑑指標加以選擇。其次，學校必須利用相關會議場合，正確解讀評鑑指標與評鑑重點，了解各項評鑑指標的真正意涵，方能選擇合適的評鑑方法以及準備相對應的佐證資料。再者，不論是常用的問卷調查、觀課或訪談師生，學校都必須確保教師具備編製問卷的基本技術、觀課的專業知能或具有訪談的培訓或相關經驗等，方能進行專業的校訂課程評鑑。

6. 學校課程評鑑結果之運用

學校應及時善用課程評鑑過程、結果之發現，辦理下列事項：

- (1) 修正學校課程計畫。
- (2) 檢討學校課程實施條件及設施，並加以改善。
- (3) 增進教師及家長對課程品質之理解及重視。
- (4) 回饋於教師教學調整及專業成長規劃。
- (5) 安排補救教學或學習輔導。
- (6) 激勵教師進行課程及教學創新。
- (7) 對課程綱要、課程政策及配套措施提供建議。

關於學校課程評鑑結果之運用，法條總共列了 7 點。但是，誠如評鑑學者 Dr. Dan Stufflebeam 所言：An evaluation's most important purpose is not to prove, but to improve。課程評鑑最重要的目的是要改善課程，且每一週期評鑑的缺點一定要有所改善！透過校訂課程評鑑，使學校的校訂課程能夠日益精進，確保達到成效。

7. 學校課程評鑑之後設評鑑

學校應定期就實施課程評鑑之效用性、可行性、妥適性及正確性等，進行檢討，並即時改進。

此項法條提到的是「後設評鑑」的概念，是參考美國 Joint Committee on Standards for Educational Evaluation（JCSEE）發展出「教育方案、計畫及教材的評鑑標準（Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials）」方案標準（惟略過第五項「評鑑績效性」指標標準）。學校在進行課程評鑑，可能會對課程評鑑產生一些想法或建議，學校可以提出來，俾利修正整個課程評鑑方案，使課程評鑑方案更臻於完善。惟可以加以思考的是，如果要真正進行課程評鑑的後設評鑑，不宜讓學校執行，畢竟學校非評鑑機構，也缺乏專業的評鑑人力。應當由主管教育行政機關委託專家學者或評鑑機構進行，像是大學校務評鑑或系所評鑑之後設評鑑，即是委由高等教育評鑑中心進行。

三、結語

教育評鑑不應僅被作為績效責任評估的工具，而應化為學校內建機制，以促進學校發展與革新，並進而帶動教師的彰權益能，此當是評鑑所該被賦予的新意義（潘慧玲，2003）。Sanders（2002）倡議評鑑成為組織內建機制，組織文化能

珍視評鑑，組織的運作使評鑑得以持續，且持續使用評鑑增進組織效能。

課程評鑑屬於教育評鑑的一環，不僅是靜態資料的檢查，更是對一項課程計畫、教學過程、課程與教材研發，或學生學習成效的檢示，因此，未來除使學校珍視課程評鑑之外，透過校訂課程評鑑，可協助學校發展優質的校訂課程，培育學生具備三面九項核心素養，達成12年國教的目標。

參考文獻

- 王如哲（2010）。解析「學生學習成效」。評鑑雙月刊，27。取自<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2010/09/01/3388.aspx>
- 王全興（2009）。CIPP 評鑑模式的概念與發展。慈濟大學教育研究學刊，5，1-27。
- 秦夢群（1997）。教育行政：實務部分。臺北市：五南。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：作者。
- 國教署（2018）。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。臺北市：作者。
- 潘慧玲（2003）。從學校評鑑談到學校本位課程評鑑。北縣教育，46，32-36。
- 潘慧玲（2004）。邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻。載於國立台灣師範大學教育研究中心（主編），教育評鑑回顧與展望學術研討會論文集。11-23。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 張鈿富（1999）。教育政策與行政—指標發展與應用。臺北市：師大書苑。
- 謝文全（2012）。教育行政學（四版）。臺北市：高等教育。
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd Ed.). New York: Longman.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluations (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs*. Newbury Park, CA: Sage

- Kells, H. R. (1983). *Self-study process: A guide for post-secondary institution* (2nd ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Madaus, G. F., Scriven, M. & Stufflebeam, D. L.(Eds.)(1983). *Evaluation models : viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston : Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Sanders, J. R. (2002). Presidential Address: On Mainstreaming Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23, 253-259.
- Tyler, R.W. (1977). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (2nd ed.). New York: Longman.



論德國洪堡中學的校本課程—認同與價值

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系副教授

一、前言—現代的傳統中學

德國 16 個邦，各邦皆有結構不同的課程綱要，有按著各級學校類型分別列冊者，有一體適用一部課程總綱者；前者如中部赫森邦（Hessen）與南部拜彥邦（Bayern），後者如柏林邦。以慕尼黑為首邑的拜彥邦，分別制定了小學（1-4 年級）、中學 5-7 年級、中學 8/9 年級、實科中學、古文中學、職業學校及補救課程等不同類別的課程綱要（ISB, 2016）。相較於各級學校各有專冊的課綱，德國首都柏林邦 2017 年秋季適用的新課程總體架構（Rahmenlehrplan），與我國的 12 年國教課綱更為貼近。新課綱凸顯瘦身（*verschlankt*）與現代性兩特質；瘦身指的是這個新課程首次整合 1-10 十個年級，規劃 A-H 能力等級的學科教材與能力標準，現代性指的是媒體教育與 13 項呼應社會挑戰的跨領域議題，如：職涯引導、多元、法治、性別、消費者教育等主題皆有其課程地位（SBJF, 2018）。

柏林邦新課程以融合教育的理念，統整了必修與必選修課程的學習目標、能力標準、評量與教材，旨在提供學校教師實踐適性教學及職涯引導時有更多依循指標（SBJF, 2018）。20 年來，柏林邦篤行在常態的學習脈絡中培育資優生與弱勢生的模式，認同融合教育與適性教學的理念，邦內有 7 所學校開設快學班（*Schnelllernerklassen*），挑戰認知早慧學生們的學習。逾百年傳統的洪堡中學（*Humboldt Gymnasium*）即為其中一所，校內分別有（弱勢生）探索班、正軌班與快學班 3 類型。學校辦學口碑好，有意識地發展職業引導課程及法治議題，親、師、生滿意度高，教師團隊自願負責承擔責任，學生的學習方法與學習表現得到專家及媒體高度肯定（*Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft*, 簡稱 SBJW, 2014; Anders, 2012）。

洪堡中學引以為傲的整體課程，以洪堡兩兄弟（*Wilhelm von Humboldt, 1767-1835 & Alexander von Humboldt, 1769-1859*）之文、理成就表現為經典命名開設的洪堡課程、洪堡文學日、洪堡講堂及必選修等課程吸引學子申請就學。評鑑委員（SBJW, 2014）肯定學生能力表現較諸他校同級學生平均超前二至三年以外，該校學生更是在學習歷程上展現駕馭新媒體的能力（*Kollmann, 2019*）。

德國教育文化各邦自主，有 14 個邦小學為 4 個年級。鑑於柏林邦小學 6 年與我國學制可資比較，再加上柏林邦的總體課程架構與我國各校一體適用十二年國民基本教育課程綱要的脈絡下，本文擬擇要介紹洪堡中學這所完全中學 7-9 年級（相當於我國國中階段）學生的多元校本課程。

二、適才教育與課程實例

擬進入洪堡的學生可以在小學四年級畢業當屆申請 5 年級，或在他校學習兩年後申請入 7 年級就學，前者需要完成性向測驗（占 50%），繳交小學 4 年的成績單及小學端的推薦函，以上兩項各占分 25%。7 年級入學的學生也可申請讀快學班或正軌班，快學班的 7 年級學生會提前 5 周完成課程，在資優課程中進行前學術（wissenschaftspädagogisch）課程探究。洪堡中學的校本課程都有洪堡的屬性，從 6 年級架構起的洪堡課程（Humboldtkurse），序列規劃有 6-9 四個年級正軌班與快跑班的課程。以下先簡述新課綱藍圖裡，校內教師為 8 年級正軌班與快學班發展的校本課程，為了確保每一位能選到符應志趣與能力的課程，學生得在多元表單依序填選 3 門課；若課程不符期待，學生可於 4 周內更換。社團活動乃至必選修課程也能讀出校訂課程的彈性。

（一）洪堡課程

2019 秋季，洪堡課程多至 19 門的選修課，分別對應生物、化學、中文、法文、物理、經濟、藝術與體育等學科領域，教師協同校外資源合計規劃：急救醫療、自然科學專題研究、德語小說/詩歌創作（作品展）、中法餐飲文化（含影片剪輯）、走進世界的門票（康橋英文檢定 B1/B2）、地理、歷史、數位世界、「當藝術遇見生物」、自由空間-藝術坊與工作室、藝術是世界語言、打擊樂、作曲（含錄音）、物理、田徑、划船、戲劇世界、啟動-創業（Unternehmen gründen）...等課程。洪堡課程以 8/9 年級「啟動-創業」和 6/7 年級的「鈔票？鈔票！」回應到部定課程 6-9 年級的經濟學教材，每門課都要求以作品或發表會呈現學習內涵。

如上文所述，相較於生物的「自然科學專題研究」、電腦的「數位世界編碼」領域各只開 1 門課，藝術領域共發展出「當藝術遇見生物」等 6 門課，其中的自由空間（Freiraum）課程開宗明義要求點子，提供對話、材料與靈感，媒材有紙張、有布料、有木料等。課程鼓勵學生參賽，可獨立作業、可尋求夥伴，或小組合作，邀請修課學生可在自由空間下賦予主題作品獨特的生命。快學班 8f 的學生在地感受全球新冠肺炎疫情，構思從人群中抽身或有距離的溝通完成攝影意象作品「社交距離」（Social Distancing, 2020），在校網頁上佈展。

（二）深化專長的必選修與社團

定位為領域學習外的延伸課程，既是部定課程更是校訂課程。部定要求 8-9 年級的必選修課每學期有 2 次考核，洪堡中學則將部定的必選修課詮釋為全校的資優專題課程，不予評量。快學班學生得依興趣與能力提前於 7 年級下學期開始選修，在法文、中文、社會學（動盪中的世界）、資訊-科技-數學-物理、生

物-化學等 5 領域課中選修一門，且須連續修習兩學年。以生物-化學主題課程為例，課程目標挑戰選課學生向自然科學學者的養成邁進，第一學年探究、實驗並分析日常生活中的化妝品成分與奈米布，第二學年研究主題為細菌、動植物與能原轉化。班級人數關係著學習成效，每班修課學生上限 25 位，為著學年裡 3 班正軌班，2 班快學班計 5 個班級的學生共開設 8 班必選修課程，若在必選修的兩年中需轉換課程者得經學校專案程序同意（Humboldt Gymnasium, 2020）。

校內社團分課程、服務學習與競賽三類型，青少年研究（jugend forscht）、數學競賽、樂高心智（Lego mindstorm）屬於後者，課程類的社團從打擊樂、球類、燈光照明、第三世界、古蹟踏查、登山、洪堡合唱團、洪堡青年計畫、爵士樂、室內樂團、交響樂團、程式設計、組裝機器人、馬術、體操到划船應有盡有。洪堡青年計畫（Humboldt youth）屬服務學習性質，特別尋找一群機動的學生願意隨時組織、協助校內完成大型活動或修護各項設施。

三、辦學績效與學校特色

柏林邦 2006 年啟動學校評鑑，七年一輪的學校評鑑期望能永續促進各級學校的品質發展，定出六個普遍和九個特別面向管理品質。六個普遍面向分別為：1. 學校成就，2. 課程與教學歷程，3. 學校文化，4. 管理，5. 專業，6. 目標與策略，九個特別面向如雙軌、語言、全日制課後活動...，協助學校自主發展特色課程（SBJW, 2013）。每面向下分設 3-5 項基礎指標，每一基礎指標下再分兩層次的細目，計 300 多條可操作的實徵指標。各校得每面向選擇完成其中一項，至少 15 項基礎指標，供決策單位瞭解指導（SBJW, 2012）。普遍面向的「1. 學校成就」包含 3 項基礎指標：1.1 辦學成就、1.2 學習方法-媒體能力、1.3 學校滿意度/形象（學生、家長與教師對學校滿意程度）；1.1 的辦學成就指標又涵蓋 3 要點：學校成績考核數據（含學力檢測、連續 3 年學生各項表現、教師為學生設定個別標準）。

洪堡中學在富傳統的學校成就外，達成一般性指標，突顯其學習方法與學校形象多項基礎指標，重點發展校本課程的特色。要求校內學生用最高教育理想「先教育好你自己，再進一步去影響別人」，教導學生重視品格，重視專業知識的價值。評鑑委員小組（SBJW, 2014）讚許學生的語言與溝通表達、語言補救措施、教師課堂提出的作業能促進學生深層複雜的思考、合作學習與問題導向學習的表現都優於邦內同級學校。

下表 1 指標即是洪堡中學在部定課程外提出的學校特色課程（SBJW, 2014）。

表 1 校本課程特色

特色								
語言能力補救	全日制	雙軌學習	學習場域	學校形象	融合教育	國立歐洲學校	民主教育	品質管理 課程發展課程相 關的

資料來源：SBJW, 2014.

四、結語

我國 108 學年度啟動新課綱，在新課綱裡，校訂課程與部定課程乃是兩個並置概念。基於適性適才發展的信念，每一所學校都要在部定課程外，開設能提升學生學習能力與興趣的校訂課程（教育部，2014）。部定課程要求領域學習，養成基本能力，奠定基礎；校訂課程則創造彈性學習及教師們發展學校本位課程的實際。

以洪堡中學為例，校本課程融入了中央層級的課程目標，同時於校訂、潛在與社團課程共同陶鑄了超越部定課程的學生總體課程經驗。該校的本位課程與部定課程相容相濡，剛入學的學生認為學校自然科學最強，入學幾年後，學生浸潤校訂課程，看見學校自然科學與語文教育的特色，也有不少學生能說出學習方法、媒體能力是學校亮點。學生們以傳承洪堡精神的學校為傲，一致肯定學校課程多元，能提供每個人依自己的才能發展。當前的教育氛圍賦予學校教師團隊更多的專業期待，2003 年公布九年一貫課程已鼓勵教師發展學校本位課程，賦予學校課程彈性與教師教學自主權力，促使教師在課程上彰權益能，達成學習型學校的鵠的（吳俊憲，2004）。十二年國民基本教育的新課綱將此權責專屬學校課程發展委員會，期許教師團隊們都能成為課發成員，共同在「教學實際中」反思（practical experience）讓校訂課程儼然成為教師學習如何在教學中創發知識、實踐教育新理念或體驗教學理論的理想舞台（Schon, 1983）。

參考文獻

- 吳俊憲（2004）。課程改革與學校文化。《課程與教學季刊》，7(4)，77-90。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國103年11月28日，臺教授國部字第1030135678A 號）。臺北市：教育部。
- Anders, F. (2012, February 23). Mehr Siebtklässler dürfen auf die Schule ihrer Wahl. *Berliner Morgenpost*. Retrieved from <https://www.morgenpost.de>

- Kollmann, S. (2019, December 6). Mit dem Humboldt-Quiz Tegel spielend kennenlernen. *Berliner Morgenpost*. Retrieved from <https://www.morgenpost.de>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (簡稱ISB, 2016). *Lehrplanverzeichnis*. München.
- Humboldt Gymnasium (2020). *Wahlpflichtunterricht in der Klassenstufen 8 und 9*. Berlin.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (簡稱SBJW, 2012) . *Handbuch Schulinspektion*. Berlin.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (簡稱SBJW, 2013) . *Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin*. Berlin.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (簡稱SBJW, 2014) . *Bericht zur Inspektion am Humboldt-Gymnasium 12Y03*. Berlin.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (簡稱SBJF, 2018) . *Framework Curriculum 1-10 compact*. Berlin.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.



學校特色與校訂課程—先有雞還是先有蛋？

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

楔子

麥噹佬漢堡集團針對印度國民信奉印度教不吃牛肉的宗教習俗，要求麥噹佬印度分公司的主管們推出適合印度人口味的漢堡。因此麥噹佬印度分公司推出了蔬菜咖哩漢堡，在印度頗受好評，業績長紅。於是麥噹佬總部要求麥噹佬在世界各國的分公司都推出具有當地特色的漢堡，於是德國推出了豬腳香腸漢堡，日本推出羊羹生魚片漢堡，泰國推出榴槤打拋漢堡、澳洲推出奇異果袋鼠肉漢堡。不過還是有些國家覺得非常困擾與不可行，然在麥噹佬總部的強勢命令下，南非推出長頸鹿漢堡、肯亞推出獅子肉漢堡，菲律賓推出海龜肉漢堡，南極的郵輪上推出企鵝漢堡，引發了世界富豪的趨之若鶩。麥噹佬總部進一步要求不只是國家，地區也要推出特色漢堡，於是蘭嶼推出飛魚漢堡、學甲推出虱目魚漢堡、玉井推出芒果漢堡、枋寮推出蓮霧漢堡、澎湖推出仙人掌漢堡等。

一、緒論

隨著科技創新幾番重刷了人類的生活型態，以及社會變遷將人類生命的知識系統迭代了千百回，傳統科目型態的課程模式，已無法承載海量般的資訊。學生在學校習得能力的半衰期愈來愈短，也愈來愈無法應付社會之生存與適應所需。對於學用落差的責難聲浪，一波波地疊加襲來，要求課程模式的砍掉重練，便成為教育改革中的灘頭硬仗。拜 PISA 評比獨占鰲頭之故，當今各國群起仿效芬蘭的教育模式，用跨科目、建模組、重視問題解決、素養為導向等方式來重新解構與重組各級教育階段的課程。108 課綱中的校訂課程，便是在這場將課程平地重建的社運中，對學校最大的挑戰，而本文擬從教師們如何看待校訂課程、校訂課程與學校特色孰先孰後、校訂課程是問題還是解答三方面來探討此議題。

二、見山是山、非山、又是山—教師們如何看待校訂課程

許多老師都認為自己的工作就是「教書」，而未意識到自己更應是從事「教職」。真正的教職工作包含教學、課程、評量三位一體，然按表操課的慣性及教科書商總是提供現成的教科書。因此許多教師常把課程規劃與設計當成額外的工作，鮮少對於課程的邏輯思維及哲學基礎積極的參與及探討。而教師對課程規畫的關注狀況，大致可分為三個類型，包括順序排程類型、邏輯思維類型及哲學基礎類型。首先對於關注課程之順序排程的教師，焦點常擺在排哪些科目？排在哪幾天及哪個時段？排在哪幾個年級與班級？連續排課還是間隔排課？等。這種

類型的教師，常希望自己能教到好班，或是希望自己帶的班能排王牌老師來教，以提高升學率。大多的老師都希望得英才而教之，及自己的教學效能被肯定。然而這種排課模式往往是種零和遊戲，當某方占了便宜時，其他方就難免吃虧。

對於關注課程之邏輯思維的教師，其焦點是思考要加強學生哪方面的能力？要放那些領域的知識與技能？該放多少內容？要排成幾個單元？哪些要先上及後上？這些內容與其他科目是否搭配或是否衝突？等。這種思維類型的教師，較能進行學科的整體規劃，亦能在時間與份量上謀取平衡，甚至亦能自行編輯教材。然而這種思維模式者，常只侷限在自己的專長科目或領域，雖偶爾也能進行跨科目及跨領域的課程安排，不過也常陷入協調困難與想法衝突的泥沼中。

最後一類，具有哲學基礎思維類型的教師，關心的則是為什麼要學這些內容？這些內容與哪些趨勢和議題有關？與哪些資源及產業可以結合？是否可以幫助學生進一步拓展興趣？是否要納合跨領域的成員？如何說服其他領域的成員加入團隊？如何組織團隊來執行課程？等。這種課程思維的教師，比較能夠用鉅觀的角度來規劃學習內容，通常也比較關心科學及社會的趨勢。然而常因其過度關注廣泛議題，而在特定學科上不夠專精。

這三類的教師們在面臨校訂課程的規劃時，各有其優勢及侷限，然也常因立場的不同，願意共組研修小組及跨科跨校教師社群者寥寥無幾。加上過去對於升學考試的主科的過度重視，王牌老師比較會堅守原有的部定課程。願意開發新的課程模式的人在學校往往比較屬於非主流，常被認為只是一小群人的活動。課程開發團隊亦會因資源的不足，及時間的無法協調等因素而難以維繫。因此許多學校的校訂課程，其實還是由校長或教務處引導之由上而下的決策形式。

當然由上而下的決策形式也有其優點，尤其當行政人員能為學校帶進資源（如企業的捐贈或產學合作等），與社區人士及家長有緊密的互動（如社區發展協會、家長會等），及與倡議團體（如學思達、三好校園等）相互合作時，且當學校的願景明確又有凝聚力時，由上而下決策的校訂課程就會有很好的成果。

三、先有蛋還是先有雞—校訂課程與學校特色孰先孰後

校訂課程本該以學校本身的特色來進行規劃，教育部頒布的十二年國民基本教育課程綱要總綱課程規劃原則亦載明「校訂必修課程由學校依其特色發展之需要自主設計課程為原則。...以通識、知識應用或校本特色課程為原則……，學校得依其發展特色、師資結構及相關條件開設之」（十二年國民基本教育課程綱要總綱，民 103 年 11 月 1 日）。然而學校特色究竟為何？恐怕多數的學校都無法有共識的回答此問題。筆者在擔任數個縣市政府教育局的中小學評鑑委員時，常看

到許多學校都用該地區的名勝古蹟、大型宮廟，或是地區的重要特產來當成學校的特色，並以此來發展校課程。以苗栗縣某個依山傍水的國小為例，該校以其地理環境及處於典型農村社區來發展生態學校，並訂定七大步驟，包括組成生態行動團隊；環境檢視；生態行動方案；監控生態行動方案執行情形；結合教育課程；社區參與；生態宣言等。並以人文大山、綠色大山、友善大山作為校訂課程之主軸，藉此進行了有機栽培的探究實驗、以永續食物為核心的跨領域學習及「生物多樣性」之國際合作學習。這種形式的校訂課程對於第一至第四學習階段的國小和國中尚可應付，因其校訂課程每周最多只占六或七節課，扣掉社團活動及及週（班）會後，僅剩下約四節的彈性節數。此時用地方特產或名勝來當成學校特色，尚能自圓其說其課程規劃之邏輯及理念架構。

但是對於第五階段之高級中等學校，校訂課程就變得複雜多了。普通高中和高職約需安排六十多學分的校訂必選修科目，綜合高中及單科高中要安排 132 學分的校訂科目。此時便不是學校特色引導校訂課程了，反而經常是校訂課程的型態變成了學校的特色。很多普通高中和綜合高中普通科，與大學結合來規劃加深加廣的選修科目，或打造第二外語的選修學程或雙聯學制，並輔導申請國外的知名大學。

而高職和綜合高中技術類科，則主以排定原該群科的專業科目，輔以該校的其他群科之科目，加以通識化來當成校本位之課程。若校訂課程能與該產業的企業簽約產學合作或培訓方案，再或校本位課程若能開的輕鬆有趣，該校就變成了另一種明星高中（職）！而原本總綱中規畫原則的「延伸各領域/科目之學習，以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主」，只能依現實狀況概括解釋。總綱中期待的「社區服務學習、戶外教育體驗課程、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探索…等」，則變成「每樣都有做，但簡單點到就好」的潛規則。

四、代結語—校訂課程是問題還是解答

去年教師節在社群媒體上流傳著一則 kuso 賀節圖，其中弟子對孔子說：「老師，您教的都是沒用的東西～」！孔子神回答說：「不許你這樣說自己。」

如果校訂課程的規劃發生在山東曲阜，可以想像會以孔子做為特色，規劃一個類似孔子學院的完整課程。但孔子偉大的成就卻主要是在其周遊列國之時，而非於魯國仕宦之時；孔子的偉大學說主要來自與弟子的對話，而非其著述。因此孔子學院的特色不在「地方」，而是在於孔子與其弟子這群人，亦即「人」才是一道最美的風景。

以中部某知名女中為例，該校的教師團隊以探討冤獄平反該議題進行犯罪科學鑑識的跨領域課程，運作多年且造就了許多學生以此為志向，畢業後攻讀與法官、檢察官、鑑識人員等有關之科系。因此筆者建議各校在規劃校訂課程時，校長能慧眼重視與鼓勵敢與衝撞社會議題的教師團隊，而不是將其當成問題。並秉持「三人行，必有我師焉」的真諦，將探究精神與田野調查當成校訂課程的解答，把勇於探索的教師社群當成學校的特色。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國103年11月28日，臺教授國部字第1030135678A 號）。臺北市：教育部。



技術型高中新課綱校訂實習課程的規劃與實務分享 —以市立三重商工機械群模具科為例

林清南

新北市立三重高級商工職業學校校長

一、前言

教育部為能落實十二年國民基本教育的推動，業於 103 年 11 月 28 日正式發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱新課綱），並已於 108 學年度起，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校之一年級起）正式實施（教育部，2014）。

新北市立三重高級商工職業學校（以下簡稱本校）為教育部新課綱技綜高的前導學校之一，而為能有效轉化和落實新課綱的實踐，依新課綱的基本理念和課程目標，學校辦學的願景和學生的圖像，結合學校現況來形塑學校特色，以落實技術型高級中等學校（以下簡稱技術型高中或技高）務實致用之理念，建立學校層級課程發展步驟，進而建立學校課程發展的主軸，並結合當地產業特色、在地特色及學校文化等資源與因素，進行學校各專業群科之課程發展，據以規劃學校校訂課程、適性分組教學及彈性學習時間等；其中，校訂課程包括跨校、同校跨群、同群跨科、同科跨班、同科單班等不同的開課方式，以及一般科目適性選修等課程，以落實新課綱提供學生多元和跨域課程之精神。

本文基於技術型高中強調務實致用的理念，且技術型高中採分群設科，故謹以本校機械群模具科的校訂實習課程開設為實例，聚焦於模具科校訂實習課程的討論，並以同科跨班的產業專精能力之實習課程開設討論為主；首先，敘明技術型高中新課綱的課程架構和專業群科的開課方式，接續，闡述本校專業群科實際開課的過程和結果，分別說明本校機械群模具科專業群科校訂課程規劃的流程、各科教育目標和科專業能力、模具科對接產業和專業能力所開設課程，並說明本校模具科校訂課程開設的實際樣貌；最後，針對技術型高中新課綱課程規劃提供具體的建議為結語。

二、技高新課綱的課程架構和開課方式

（一）技高新課綱的課程架構

新課綱強調「以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。」同時，新課綱更指出「核心素養主要應用於國民小學、國民中學及高級中等學校的一般領域/科目，至於技術型、綜合型、單科型高級中等學校則依其專業特性及群科特性進行發展，核心素養可整合或彈

性納入。」是以，新課綱在高級中等學校的學習重點中，指明「(二)技術型高級中等學校：提供一般科目、專業科目及實習科目課程，協助學生培養專業實務技能、陶冶職業道德、增進人文與科技素養、創造思考及適應社會變遷能力，奠定生涯發展基礎，提升務實致用之就業力」(教育部，2014)。

技術型高中的課程架構，如圖 1 所示；其中，一般科目包括有部定和校訂科目，強調核心素養為課程發展主軸，而專業群科則包括有部定群專業科目和實習科目，且部定群實習科目增加技能領域課程，另校訂課程還包括有校訂專業科目和實習科目，注重落實務實致用的理念；同時，還包括有彈性學習時間和團體活動等課程。

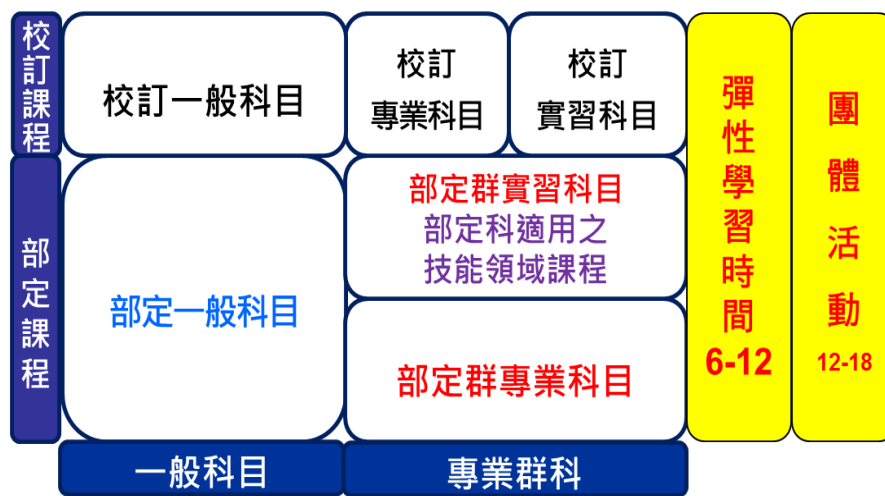


圖 1 技術型高中的課程架構

(二) 技高新課綱專業群科的開課方式

依據新綱要總綱規定，「校訂之選修科目，各校應提供學生跨班自由選修課程，學校開設之選修總學分數，應達學生應修習選修學分數之 1.2-1.5 倍。」而在「高級中等學校課程規劃及實施要點」(以下簡稱課程規劃及實施要點)中，規範學校規劃校訂必修課程的原則辦理，就技術型高中「以強化專業、實習及各領域科目之學習為目的，就部定課程延伸開設一般科目、專業科目及實習科目之課程，其與部定必修科目之學分數合計，不得超過畢業及格學分數」(教育部，2018)。

同樣，在「課程規劃及實施要點」的學校規劃選修課程原則中，則規範技術型高中「採同科(學程)單班、同科(學程)跨班、同群跨科(學程)或同校跨群方式開課」。圖 2 為本校專業群科校訂課程的開課方式及培養能力；其中，「同科跨班」為培養學生專精能力，旨在使學生具備產業專精能力；而「同群跨科」為培養學生多元能力，旨在使學生具備多元專業能力；另「同校跨群」為培養學

生跨域能力，旨在使學生具備跨域整合能力。



註：本校各科皆為兩班，而同科單班類似同科跨班的性質，故不在本圖示中。

圖 2 本校技術型高中專業群科的開課方式

三、技高校訂課程規劃的實務分享

(一) 本校專業群科校訂課程規劃的流程

技高專業群科的課程的發展，遵照新課綱的課程架構和「課程規劃及實施要點」的開課方式，進行學校校訂課程的規劃，而不同於普通型高級中等學校的課程發展，技術型高中的課程除須符應學校本位的學校願景和學生圖像外，基於配合產業人力需求或學生職涯進路的務實致用理念，必須掌握產業需求和趨勢，並有效達成學用合一的目標，據以發展學校各科的科教育目標和科專業能力；而在「課程規劃及實施要點」中，也特別強調技術型高中「為設計符應學生進路需求之務實致用課程，應於課程規劃階段，邀請產業代表共同參與。」

而本校專業群科各科校訂課程規劃的流程，如圖 3 所示；首先，根據本校整體的學校願景和學生圖像，擬定各科的科務發展計畫；而為能符應產業發展的趨勢和人力需求，以及「課程規劃及實施要點」的規範，邀請產業專家辦理產業交流會議，進行學生專業能力分析；並召開課務會議，以確立各科的科教育目標和科專業能力。

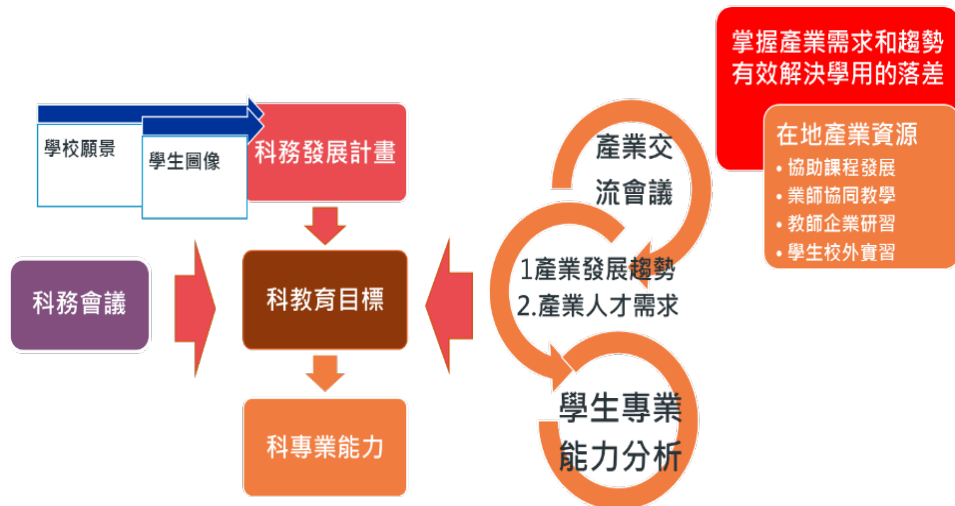


圖 3 本校專業群科各科校訂課程規劃的流程

(二) 模具科科教育目標和科專業能力之對應

學校各專業群科根據校訂課程規劃的流程，依前述產業人力需求或職場進路，訂定各科的科教育目標和科專業能力，並符應學生圖像和學校願景；以本校機械群的模具科為例，如表 1 所示，根據該科科務發展發展計畫、召開產業交流會議和科務會議，確立產業人力需求或職場進路為精密機械加工、模具零件加工、模具成型加工和模具設計製造的產業人才需求；據以培養該科學生為具備模具相關產基礎人才和模具製作和設計技術人才的科教育目標，並符應學生圖像的技術力和競爭力，同時，也培養該科學生為具備模具專業終身學習人才，並具備職場倫理和敬業樂群人才的科教育目標，以符合學生圖像的學習力和品格力，方能兼具和落實新課綱所強調的核心素養和務實致用理念。

表 1 本校模具科的科教育目標和科專業能力之對應

群別	科別	產業人力需求或職場進路	科教育目標	科專業能力	學生圖像			
					品格力	學習力	技術力	競爭力
機械群	模具科	1.精密機械加工 2.模具零件加工 3.模具成型加工 4.模具設計製造	1.培養本科學生為具備模具相關產的基礎人才。 2.培養本科學生為具備模具製作和設計的技术人才。 3.培養本科學生為具備模具專業終身學習的人才。 4.培養本科學生為具備職場倫理和敬業樂群的人才。	1.具備數值控制和電腦輔助製造運用的能力	○	○	●	●
				2.具備放電加工和線切割使用的能力	○	○	●	●
				3.具備模具組立和試模操作的能力	○	○	●	●
				4.具備電腦繪圖和模具設計基礎的能力	○	○	●	●
				5.具備模具相關專業持續進修和學習的能力	○	●	○	○
				6.具備模具相關職場所需安全衛生和職業道德的能力。	●	○	○	○

(三) 對接產業和科專業能力所開設實習課程

技術型高中特別重視務實致用落實，而為能對接產業和科教育目標所具備的科專業能力，必須開設對應課程和科目；同樣以本校機械群的模具科為例，如圖 4 所示，為能對應「精密機械加工」的產業和人力需求，培養學生具備數值控制和電腦輔助製造運用的能力，分別開設 CNC 銑床加工實習和 CAD/CAM 實務實習的課程；而為能對應「模具零件加工」的產業和人力需求，培養學生具備放電加工和線切割使用的能力，分別開設特殊加工實習和模具成型機械實習的課程；另為能對應「模具成型產業」的產業和人力需求，培養學生具備模具組立和試模操作的能力，則分別開設塑膠模具製作實習和沖壓模具製作實習的課程，最後對應「模具設計產業」的產業和人力需求，培養學生具備電腦繪圖和模具設計基礎的能力，也分別開設塑膠產品設計實習和沖壓產品設計實習的課程。



圖 4 本校模具科對接產業和科專業能力所開設實習課程

(四) 本校模具科校訂課程開設的實際樣貌

就本校機械群的模具科而言，除針對「同科跨群」的產業專精實習課程規劃外，也針對學生的能力和需求，分別開設「同校跨群」和「同群跨科」的課程，以培養學生跨域整合和多元專業的能力，並開設共同必修的閱讀理解科目等；如表 2 所示，本校模具科在高一開設必修的閱讀理解課程，以增加學生的基本學習能力；在高二則開設「同校跨群」的必修商業實務課程，以提升學生具備跨域的整合能力，且開設「同群跨科」的精密量測實習、造型設計實習、微電腦控制與實習的課程供學生自由選修，以促進學生具備多元的專業能力；而在高三則開設「同科跨班」的 CNC 銑床加工實習、CAD/CAM 實務實習、特殊加工實習、模具成型機械實習、塑膠模具製作實習、沖壓模具製作實習、塑膠產品設計實習和沖壓產品設計實習等選修課程，依產業人力需求和職涯進路進行選修，以培養學

生具備產業專精能力。

表 2 本校機械群模具科校訂課程開課方式和科目

開設群科別	開課方式	科目名稱	學分數	備註
機械群 模具科	全校共同必修 (一般科目)	閱讀理解	2	高一必修
	同校跨群 (跨域整合能力)	商業實務	2	高二上必修
	同群跨科 (多元專業能力)	精密量測實習	2	高二下選修 (三選一)
		造型設計實習	2	
		微電腦控制與實習	2	
	同科跨班 (產業專精能力)	CNC銑床加工實習	3	高三上選修 (四選二)
		特殊加工實習	3	
		塑膠模具製作實習	3	
		沖壓模具製作實習	3	
		CAD/CAM實務實習	3	
		模具成型機械實習	3	
	塑膠產品設計實習	3		
沖壓產品設計實習	3			

四、結語

技術型高中課程的規劃和發展，除需符應新課綱的核心素養理念外，也必需強調務實致用的特色；而本文根據新課綱的課程架構和專業群科的開課方式，並以本校機械群的模具科為例，重視科本位的課程發展和產業趨勢，符應產業的人力需求和學生的職涯發展，以強調產業專精能力的培養；而謹提供以下具體建議，以供技術型高中在校訂課程規劃的參考。

(一) 學校的課程規劃需能符應學校願景和學生圖像

沒有學校願景和學生圖像的課程規劃是盲的，沒有課程規劃的學校願景和學生圖像是空的，所以學校願景和學生圖像必須能被學校課程所實踐；是以，技術型高中的課程規劃，不論是校訂選修或必修科目的一般科目、專業和實習科目，都必需能符應學校願景和學生圖像。

(二) 技術型高中課程規劃強調培養產業專精的能力

技術型高中特別重視鏈接產業的務實致用理念，以有效掌握產業需求和趨勢，並落實學用合一的目標；是以，技術型高中課程規劃應針對產業人力需求和學生職場進路，進行產業交流會議和學生專業能力分析，方能確定科教育目標和科專業能力，並據以對接產業人力需求，以開設產業所需的專精課程。

(三) 技術型高中課程規劃重視跨域整合和多元專業

技術型高中的課程規劃，除因分群設科而發展符應產業需求的產業專精課程外，面臨學生未來的職涯發展和面對全球化的產業趨勢，更應具備多元和整合能力；是以，技術型高中課程規劃應提供學生跨群和跨校的課程，培養跨域整合和多元專業的能力，以奠定學生面對未來發展的基礎。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市，作者。
- 教育部（2018）。高級中等學校課程規劃及實施要點。臺北市，作者。



技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程之問題探討

林逸茜

國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

陳信正

教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室協作委員

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要基本理念以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，為兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與民族差異、關懷弱勢群體，並透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，進而提升學生學習的渴望與創新的勇氣，使之成為具有社會適應力與應變力的終身學習者（教育部，2014）。技術型高中體育班的課程規劃主要針對努力追求專項運動訓練的孩子們，期盼能經由教學與培訓，輔以專業性體育與運動教育，輔導體育班學生得以適性發展、增進運動競技水準、培育運動專業人才，進而厚植國家體育競爭力（李碧姿，2019）。

為符應新課綱自發、主動、共好之理念及核心素養之目標，體育班的課程應該要帶給這些努力追求更高、更快、更遠的學生選手們哪些附加價值，需要我們加以思考及細心規劃，無論在校訂課程的規劃、教學活動的實施，及提升學生的學習動機，都需要在自發、主動、共好之理念上重新思索，方能順利發展、實施及實踐技術型高中體育班課程實施規範。特別是，體育班學生在發展專項運動外，應該能透過專業群科課程及多元教學活動，增進多元思考及問題解決能力，提升學習意願及動機，培養學生帶著走的能力，達到最佳學習成效（吳昭儒，2019）。

教育部國民及學前教育署於2019年06月06日臺教授國部字第1080054374B號令發布十二年國民基本教育體育班課程實施規範（教育部，2019a）及十二年國民基本教育體育班體育專業領域課程綱要（教育部，2019b），而教育部教育體育署則提前於2018年8月開始試行，由辦理體育班的學校中遴選臺北市立大理高中試行綜合型課程、新北市立明德高中試行普通型課程、新北市立新北高工與新北市立鶯歌工商試行技術型課程、臺北市立龍山國中、新北市立汐止高中國中部與臺北市立明湖國小作為前導學校，試行體育班之課程規劃及實施。以下就技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程之問題作一敘述，並提出規劃上的建議。

二、技術型高中體育班規劃專業群科課程之現況與問題

後期中等教育培養國家優秀運動選手的重要階段，此階段也是很多選手面臨人生職涯規劃的重要階段，許多獲得運動績優的選手可順利升至大專校院繼續進

修及發展，但是對一群運動成績無法突破或因為運動傷害結束運動生涯的學生而言，後期中等教育階段之後，便要面臨轉換職涯的選擇。何卓飛（2018）即指出，我國體育班目前存在著重競技訓練而不注重學科，及設班無體系而銜接有斷層的問題，學生甚至會因運動防護不足而造成傷害比例偏高。如果就學生未來進路來看，在專項術科成就學生無法突破時，會導致學科成績與專項術科成績兩頭空，而這些學生在畢業後除了專項技能外，並無任何其它職業探索或體驗課程（李碧姿，2019）。因此，當選手必須轉換跑道時，學校所學的學科知識無法提供就業的基本能力，等於中學階段的三年時間是白白浪費了（吳昭儒，2019）。

技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程，能夠將體育班的課程由過去僅能辦理普通型高中轉換成技術型高中的課程型態。從學生生涯發展角度來看，是給學生另一個職業試探及未來發展的機會。也由於近年來技職教育逐漸受到重視，體育班除了能讓孩子擁有專項運動能力外，若能兼俱實用的專業技術能力，以培養學生未來的就業能力，萬一運動成績無法突破或運動傷害時，孩子們尚擁有一技在身，同時也能彰顯新課綱「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景。技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程較常出現的問題，可以歸納為課程規劃、教學實施及學生學習三個面向，以下分別作一敘述：

（一）課程規劃面向

1. 技術型高中體育班專業群科校訂課程須至少規劃 40 學分，易造成科目排擠

十二年國民基本教育體育班課程實施規範及十二年國民基本教育體育班體育專業領域課程綱要規範明定，校訂選修課程開設專業群科專業科目與實習科目（含技能領域），應以單一群科為主，其他相關科目為輔。需修習技術型高中專業群科中任一群之專業及實習科目至少 40 學分。此外，學校發展校訂科目時，須以專業群科課程綱要及設備基準為依據，發展各科別之校訂必修及選修科目，以建立學校辦學特色（教育部，2019a）。因此在專業及實習科目上，學生必須至少 40 學分的學分數，如此即會排擠到一般科目的授課時數，造成課程規劃上困難，輔以彈性學習時間的新增，各運動種類專項術科及專業體能課程的節數實在不足（陳棟遠、林銘麒，2019）。

2. 技術型高中課程群科校訂科目選定及規劃須重新加以考量

規劃技術型高中課程科目與學分數時，學校可在各群科中自行選擇規劃，意即學校應先選定群別，再從群別中選定科別，並依據部定專業及實習科目與學分數加以規劃，至於校訂之科目則因學生基礎能力不足，須另行調整教學大綱（李碧姿，2019）。例如某前導學校規劃科目分別為機械製造、基礎鑄造實習與製圖實習，授課教師即反應，教授體育班課程若跟著該科課程進度與規劃進行，體育班學生會備受困難，較無法吸收，實應調整教學大綱內容，為提高學生學習動機，

而改以學習專業技能為輔，職業探試導向為主（李碧姿，2019）。

3. 各項體育專長學生的專業技術選擇受到限制

以新北市立鶯歌高級工商職業學校為例，該校設有陶瓷工程科、美術工藝科、廣告設計科、資料處理科、資訊科及綜合職能科，體育班招收棒球、拳擊及女子排球等三個運動項目選手（吳昭儒，2019），而課程規劃無法完全符應學生的選擇，課程規劃及安排上亦無法滿足所有學生的需求，甚至有機械性向的體育班學生於該校則無從選擇。依十二年國民基本教育體育班課程實施規範，修習同一群別修滿 40 學分，至少 30 學分及格，其中實習（含實驗、實務）科目至少 22 學分及格，得在畢業證書上加註其修習之群別及學分數。如果學生選課後，不同群別修滿 40 學分或同一群別未達 40 學分者，均無法在畢業證書上加註其修習之群別。

4. 師資調配及場地設備之規劃難度增加

由於專業科目及實習科目均須由專業教師授課，專業教師是否願意為體育班學生量身訂作課程，及考量體育班學生之能力及學習狀況，而給予多元評量，都是要面對及做好良性溝通（吳昭儒，2019）。此外，排課問題亦是新的困擾，技術型高中課程一學期 1 年級約 4 學分，2 年級約 7 學分，3 年級約 10 學分，若 3 個年級均同時實施時，體育班技術型高中課程師資員額將是個重要議題，否則排課將會出現窘境（李碧姿，2019）。至於場地設備除了原有專業群科的規劃外，因體育班課程之規劃不同，尚須額外規劃體育班之場地及設備，以免影響原有專業群科學生之學習。

（二）教學實施面向

1. 教師的教學進度難以掌握及學生基礎技術能力難以培養

普遍教師對於體育班學生的刻板印象往往是具備體育專長，而較無法兼顧學科能力（陳怡蒹，2007；吳昭儒，2019），此外，也總是需要行政單位多方溝通才能邀請到授課教師，而課堂間學生的學習態度，亦間接影響授課教師的教學熱誠，如果順利找到老師加入教學團隊時，學生出賽而造成難以授課問題也會接著浮上檯面。例如一個班有 3 種體育專長的學生所組成，再加上每種項目都要比賽，教育盃或市中運、單項協會全國賽、聯賽預賽、複賽、全中運或聯賽決賽，這些都是每年最基本的五項賽事，如果每隊參加 5 次、每次 5 天，至少就有 75 天班上是無法全員到齊的（簡源德、潘義祥，2017）。如果學生公假出賽時間是輪流交錯，試問任課教師是如何安排與掌握授課進度，特別是專門技術的課程，學生的基礎技術能力更是難以培養。

2. 補救教學難以安排時間或師資

學生出賽之補救教學時段難找，師資亦不易邀請（陳棟遠、林銘麒，2019），在經費上部份學校能為學生找到財源，但是課業輔導仍無法全面落實（簡源德、潘義祥，2017），或許我們會想到利用寒暑假或晚上時間進行補救教學，但是就教師而言，寒暑假是最難找到老師的時間，而晚上的時間雖然有些老師是許可的，但是學生的體方卻是不許可，一個下午的專項體能訓練或專項技術訓練下來，十幾歲的孩子到晚上時怎麼還會有精神上課，特別有危險操作的實習科目更是不宜安排於夜間授課或補課。

3. 專業科目的教學滿意度不見得比一般科目高

由於前導學校在實施時，同時也進行體育班學生學習問卷的調查，整體學習滿意度以 10 分為最高，某校分別就一般科目：國文科、英文科、數學科、日文、音樂科、體育、全民國防教育七個科目，專業群科科目：數位科技概論、繪畫基礎實習、基本設計實習、基礎圖學實習、生活陶瓷實習五個專業及實習科目進行問卷調查，結果發現整體學習滿意度最高前五個科目依次是國文科（8.70 分）、基本設計實習（8.26 分）全民國防教育（8.04 分）、英文（7.78 分）及體育（7.78 分）。從統計數據中可看出，實習科目僅一門課名列前五名，所以也並非學生都非常喜愛上專業及實習科目。而數學整體學習滿意度卻是全部科目中最低，僅為 4.17 分，經了解後發現，數學課程因需花較多心力及時間演算題目的關係（吳昭儒，2019），顯示需花較多心力及時間投入的學習，不見得會受到學生的喜愛。

（三）學生學習面向

1. 體育班學生的學科學習效果有待提升

目前體育班現況是獨立其他班級之外，與融合式教育的理念相違背，也常常因為各項運動團隊賽期不一，教師在教學進度上難以掌握，補課機制也未能落實，而造成學生學業的影響（簡源德、潘義祥，2017）。此外，學生多數的時間都投入在專長訓練上，和一般的學生相比，學習上會因賽季與訓練的影響，難有完整的時間進行學科課程，進而基本學科知識低落，導致離開了運動場，就難以和一般的學生有同等的競爭力（李雅燕、林靜萍，2015）。然而，體育班課程規劃為了兼顧學科學習與專項訓練，上午多排定一般科目或專業科目，下午接受專項訓練，部份學校尚有夜間專業訓練，長時間投入心力於專項運動，已身心俱疲，實際上無力完成學科作業甚或複習學科進度，且學生代表學校公假出賽期間，無法參與學習活動，明顯進度落後，導致學科學習熱忱低落，學習效果不如預期（吳昭儒，2019）。

2. 體育班學生的學習動機及專注度普遍低落

簡源德、潘義祥（2017）曾與基層的教師訪談，發現體育班學生在學科上缺乏學習動機，學習意願普遍低落，也因課業輔導仍無法全面落實，學生缺乏積極性心理諮詢、心理輔導。因此，在升學途徑、生活適應情形及行為偏差學生之輔導仍有待補強。因此，學校行政相關輔導同仁與教師均會叮嚀體育班學生應養成正確的學習觀念，卻無法實際解決學科與競技運動術科之衝突。以前導學校的實施情形來看，學生反應專業技能頗有難度，基礎鑄造課程需要細心與耐心始得完成作品。若急促且不夠專注，則必須反覆再反覆相同動作，完成作品的機會才能提高；製圖實習則是需要學生熟練且正確的使用各項製圖設備，方能完成簡易機械設計圖，簡易圖形空間概念，少部分的體育班學生需要再加強（李碧姿，2019）。

3. 體育班學生對生涯規劃的目標導向學習仍需加以安排

體育班學生畢業後可升上大學，但多數學生對於未來職涯發展卻仍無感，也未曾思考過自己的方向（簡源德、潘義祥，2017），主因是學生普遍對職涯較無具體想法，平時都是依照教練、家長及老師的指示進行訓練或學習，往往到了高三才會開始認真關心未來可能的進路發展，若是學、術成績不佳時，加上自我探索不足的情況下，往往是不知道自己想讀的科系，也不清楚自己未來想從事什麼職業。因此，即便是提供學生專業或實習的實務課程，學生也不見得會全部買單，因為缺少了未來目標導向的學習，是難以達到學習的預期成效。

三、技術型高中體育班規劃專業群科校訂課程之建議

對於上述技術型高中體育班專業群科校訂課程在課程規劃、教學實施及學生學習三個面向所提出之問題，以下提出可行之建議：

（一）課程規劃面向

1. 在規劃技術型高中體育班校訂課程時，建議考量學生進路及就業能力

體育班學生畢業後可上大學，亦可直接進入職場，因此在課程規劃上建議考量的因素包括：

（1）學生進路

參考過去學生之升學管道及就業途徑，是體育獨招還考試申請入學方式，還是要就業導向，最後再依大多數的學生未來發展的方向加以規劃課程。

（2）設科屬性

檢視校內可供體育班學生選讀之專業群科，並以學生生涯進路發展加以規劃

選修科目，或進行跨領域、群科之課程規劃，以培養學生專精或多元能力，因此不宜以單一科別進行課程規劃。

(3) 辦學特色

檢視校內特色課程或學校辦學特色，例如學校有第二外國語的課程，而剛好選手有機會可安排至國外體驗或發展，則可規劃適當課程，提供學生修習。

(4) 就業能力

考量培養體育班學生未來就業的基本能力，開設專業及實習課程外，可配合辦理技能精進營隊，輔導學生參加技術士丙級證照檢定。

2. 建議依步驟規劃校訂課程

於規劃課程時，建議依以下的步驟進行：

(1) 取得師長共識

建議先與教練、體育組長、專業群科科主任溝通與協調，課程不是教務或學務行政單位規劃完即可，因為涉及學生專業能力的培養，宜獲得專業群科科主任及師長們的共識後，再進一步進行課程初擬、師資協調及學習環境安排。

(2) 體育班教學研究會提出討論

由體育班教學研究會提出案由，並加以討論課程初擬及專業能力培養方向，由於專業群科的 40 學分安排，勢必排擠一般科目，亦務必協調有調整學分數的一般科目領域召集人參與。由於學分數的調整涉及共同科目學分數調減、授課內容調動，及師資結構，因此必須有充分的意見溝通與協調。

(3) 體育班發展委員會討論及決議

依據高級中等以下學校體育班設立辦法，召開體育班發展委員會，於會議中討論及決議後，再提交學校課程發展委員會。

(4) 學校課程發展委員會討論及決議

於學校課程發展委員會充分討論及決議後，於每年年底送交國教署委託之體育班課程計畫單位備查。

(5) 公告課程計畫

體育班課程計畫備查後，於學校網站公告之，讓全校師生及家長都能看到及了解課程規劃。

（二）教學實施面向

1. 宜重視學生習得專業技術能力時的安全問題

由於體育班學生有其體育專業學科（運動學概論）及體育專項術科（含專項體能訓練、專項技術訓練），其體能消耗均高於一般學生，尤其是比賽過後，其精神都會呈現注意力較不集中的現象，接下來如果課程是專業群科的專業科目，則無操作機具的問題，但是如果課程是實習科目，該科目如果有涉及危險性操作或機具使用，則授課老師須特別小心，以免學生因體力不佳或精神不集中而發生安全事故，甚至是一點點的受傷，都不能允許，例如棒球隊的投手，如果手指頭或指甲不小心受傷，那麼可能這一季的比賽就全報銷了。

2. 建議教學進度及內容可適時調整，並採異質分組上課

由於一個班可能有 3 種以上體育專長的學生所組成，加上學生公假出賽時間是輪流交錯，任課教師在安排與掌握授課進度上會感受到壓力，因為不能為了部份請公假的同學，再將已教過的課程內容再教一遍，因此建議專業群科的課程可以採用異質分組，將學過的學生和請公假的學生混合編組，並給予主題式的應用內容，讓學過同學有機會指導未學過的同學，大家互相學習及參與討論，雖然教學進度會受到影響，惟寧可讓學生學會，應該比進度趕完、課教完，是來得重要多了。

3. 考量將授課和補救教學教師排課彈性化

學生常因比賽關係，無法至校上課，學校多會利用晨間、晚上、假日或寒、暑假對學生實施課業輔導。惟安排任課教師在晨間，或假日期間為學生進行補救教學是可行，但是往往難以執行，因為教師於假日期間授課，衍生加班時間之補休問題。此外，有意願協助的老師，其授課進度與內容是否和原授課教師一致，其進度亦難以管控。因此建議以原授課教師之排課與補救教學之日期一致，及採不同科目之教師群組開課，這樣可以讓老師在授課上保有適當的彈性。

（三）學生學習面向

1. 對於學生學習滿意度較低的科目宜進行深入了解或選擇替代課程

體育班學生在學習上有一些特質，教師要能適時調整教學進度及內容，方能適應學生的學習腳步，例如數學科整體學習滿意度僅 4.17 分時，便要加以探討是教學難度的問題，抑或學生的程度不夠，還是學生不夠專心等等。甚至是否考量多規劃操作性的實作課程，以提高學習動機。課程內容有可能是專業技能的實作，也有可能是職涯探試，目的是讓專項術科成就無法突破的學生，有機會習得另一項技能專長。另外，也不見得一定要減少國、英、數的學分數，如此雖然可

以減輕體育班學生學科壓力，但是卻也可能降低了學生的基本學力及學科素養，何種方式為最佳，仍需要學校視學生的學習需求及學習情形，再加以規劃及適時調整。

2. 對於學生的學習需求可適時應用彈性學習時間調整課程

由於技術型高中辦理體育班之學校不多，108 學年度主管教育行政機關核定之體育班共 147 校，占整體學校數約 28.77%，學生數約為 1 萬人左右。由於每班學生數少，在符合教育部教學正常化相關規定及學分數之原則下，各校可視硬體設備、場地空間、師資結構、與學生需求為考量，規劃彈性學習時間之課程，以迎合學生需求，辦理學生自主學習、選手培訓、充實（增廣），或補強性教學及學校特色活動等。

3. 加強學生的適性輔導及職涯輔導

建議可利用綜合領域課程（生命教育或生涯規劃）安排體育班學生適性輔導課程，或配合輔導室進行性向測驗或職能測驗，讓學生多了解自我，若有可能，建議學校多提供體育科系以外的訊息，讓學生了解可適性發展的未來職涯，著重自我的生活、學業及生涯輔導，特別是可邀請各行業成功人士或傑出的體育班畢業校友至校演講，或配合專業群科之活動，安排工廠參訪，以利學生了解產業面之動向。

四、結語

技術型高中體育班為十二年國民基本教育體育班課程實施規範之第五學習階段，提供學生發展體育專長的學習場域，學校可以評估校內專業群科師資與環境設備資源後，提供更符合學生多元及適性發展的專業技能課程。也由於學校體育班學科與專項課程規劃已較以往彈性，期望能提供學生學科與術科良好的學習環境，也相信在十二年國民基本教育的實施後，體育班學生的未來發展能超過師長們所求所想。

參考文獻

- 何卓飛（2018）。我國體育班實施現況、問題與改善對策。臺灣教育評論月刊，7(1)，243-253。
- 吳昭儒（2019）。體育班技術型課程試行經驗分享—以新北市鶯歌工商為例。學校體育，170，33-40。
- 李雅燕、林靜萍（2015）。高中體育班課綱訂定之研究。身體文化學報，20，

53-82。

- 李碧姿(2019)。體育班技術型課程試行經驗分享—以新北市新北高工為例。**學校體育**，170，25-32。
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部(2019a)。十二年國民基本教育體育班課程實施規範。臺北市：教育部。
- 教育部(2019b)。十二年國民基本教育體育班體育專業領域課程綱要。臺北市：教育部。
- 陳棟遠、林銘麒(2019)。體育班前導學校實務經驗分享-以新北市明德高中為例。**學校體育**，170，18-24。
- 簡源德、潘義祥(2017)。高中職體育班職涯輔導之探討—學校體育行政的可行作為。**學校體育**，163，6-14。



國小校訂課程的閱讀教學素養實踐～ 以在地茶產業課程為例

邱怡雯

宜蘭縣順安國小教師

國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

魏士欽

宜蘭縣順安國小校長

國立東華大學教育與潛能開發學系博士候選人

一、前言

為推展十二年國教，教育部自108學年起逐年實施新課綱，其內涵與九貫課綱最大的不同，在於明訂部定課程與校訂課程。校訂課程又稱彈性學習課程，乃由各校以發展學校本位特色課程、議題探究、跨領域學習專案或是安排其他適性課程為主；亦即表示學校教師團隊必須具備研發課程的專業，並且規劃讓學生具有核心素養及面對未來生活能力的課程，方能彰顯學校特色。筆者所服務的宜蘭縣冬山鄉順安國小（以下簡稱本校），因應新課綱之實施，即思考以閱讀為本位的校訂課程，如何結合在地茶產業，讓學生在學習的歷程中，如何運用閱讀理解策略的方式，瞭解家鄉的特色及發展。

二、閱讀素養教學

閱讀是一切學習的基礎，當前的閱讀教育已提升為素養教育，成為一個人能夠「閱讀生活，理解世界」的重要能力（王惠英，2018）。「素養」是指知識、技能與態度的群集整合能力，是在特定情境下能有效行動的能力或潛力（蔡清田、陳延興，2013）。閱讀素養教育係指養成運用文本思考、解決問題與建構知識的能力、涵育樂於閱讀態度、開展多元閱讀素養（教育部，2019）。林慧玲（2018）依據認知學習理論的觀點，指出強調互動性的閱讀本質與建構性的理解本質，透過個人的知識和社會文化共享的文字以及情境線索對閱讀的內容產生意義。因此，本校規劃「找茶趣」的閱讀素養教學校訂課程，根據108新課綱的理念及閱讀素養的學理內涵，以在地「茶」產業為主題，透過問思、引導、討論、擷取、分析、比較、統整、實作體等綜合性的學習方式，厚植孩子的閱讀能力。

三、課程設計與實踐

本校「找茶趣」的課程，包括閱讀素養教育及社會領域兩部分，為校訂課程中的第一類「統整性主題探究」課程。茲就本案課程設計目標、架構與實施策略，敘述如下：

（一）課程設計目標

茶是冬山鄉的特產，富有「素馨茶」美稱。不論是採茶、泡茶、茶具或是茶製品，皆與在地生活息息相關。課程設計目標有六：

1. 從探究過程中，學習各種不同閱讀方法及策略，並能加以實際應用。
2. 能運用圖書館、科技與網路檢索資訊、獲得整合資訊的數位閱讀能力。
3. 以不同文本，瞭解寫作步驟，運用資料寫出符合主題、段落分明的作品。
4. 能學會表達分享，把握說話主題，且能聆聽他人發言，簡要紀錄。
5. 學生能依照自己的專長及興趣，以多元創意的方式表現。
6. 學生能分享探究成果，透過課程認識茶與生活的相關性。

（二）課程架構

前述課程設計目標，為本校推動閱讀素養教學之期待。復以所擬的課程架構，如下圖所示：從找茶王、採茶、品茶、腦力激盪、選定主題、蒐集資料、資訊運用、整合報告、成果分享、思考資源等十節課的時間進行教學。



圖 1 課程架構圖

（三）實施策略：以跨領域主題探究為主軸，有四項實施策略

1. 在地出發，探索參與，由生活中的真實情境為出發點
 - (1) 安排社區茶農到學校分享，介紹「素馨茶」的由來、茶樹的種類、製茶的方式、茶在食材料理上的應用以及茶業未來的發展。
 - (2) 體驗採茶活動，瞭解採茶、製茶的步驟及茶農的甘苦談。
 - (3) 在課堂上品嚐各種茶點及茶飲，察覺自己與「茶」的距離。
2. 心智運用，多元創作，運用心智思考方法選定主題
 - (1) 透過曼陀羅九宮格，進行腦力激盪，思考關於茶想到哪些人事時地物。

- (2) 接著將「茶」歸納為幾個主題，包括：茶的種類、茶的人物、茶的料理、茶的歷史、茶的經濟、茶的生長環境、製茶的過程、泡茶的方式等。
 - (3) 應用「KWL」方格，請學生針對茶主題構思。利用「六何法」把想知道的問題寫在方格內。例如：哪個季節適合種茶（when）？如何種茶（how）？哪些地方適合種茶（where）？各地區有哪些茶種（what）？
 - (4) 透過圖書館找書，或是上網利用關鍵字檢索找資料，以便獲得相關資訊。
3. 資料統整，文本仿寫。運用不同寫作手法的文本，提供學生寫作鷹架仿作
- (1) 帶領學生找出文本特色，例如：「建築界的長頸鹿」、「動物的尾巴」、「美味的一堂課」、「引人注目的 Google 標誌」。
 - (2) 思考探究的主題，適合哪一篇文本。例如：介紹茶的歷史，可參考「引人注目的 Google 標誌」。
 - (3) 將寫作素材換成自己蒐集整理有關「茶」主題的資料，以海報製作或簡報分享，整合資訊後發表呈現。
4. 深度學習，主題專家，學生發表分享及辦理主題活動
- (1) 教師指導學生撰寫主題活動報導，從下標題、導言撰寫到活動內容說明，學生分組完成後，上台分享各組成果。
 - (2) 結合社區資源，商借各式茶具、茶葉實物等物品，舉辦「找茶趣」書展。
- (四) 課程回饋與省思

經過課程實施後，筆者觀察學生的發表及實作報告，發現孩子們能以合作學習的方式，針對學習方法與策略進行主題探究學習，也期待學生們的回饋能夠轉化為實際的應用能力。

S1 說：我認為上了關於茶的課程後，不僅使我更加了解茶的相關知識，也讓我體會到一杯小小的茶能改變一個人的品味，我發現在分組報告時，對我來說很緊張，但上玩了整個茶的課程後，我覺得茶意外的有趣。

S2 說：我發現我們這次上課，都在說關於茶的地理環境、茶的種類.....等，都是有關「茶」！這對我最近上茶藝課很有幫助！再加上我們所查的資料是自己查的，我們的知識就增加更多，對我們的生活很有幫助。

四、結語

每一所學校所在的區域皆有不同的風貌，如何規劃符應 108 新課綱的校訂課程，則是各校可以構思研發的議題。因為校訂課程是十二年國教賦予學校開發特

色課程的機會，閱讀則是打開學生視野的工具。本校閱讀素養教學的設計與實施，以在地的茶產業為主題，以閱讀為媒介，設計跨領域的校訂課程。讓孩子除了可以在閱讀的學習中，發現家鄉的美麗和產業文化的發展，連結真實的生活情境，讓學習產生意義，不僅擁有能力展現及合作互助的機會，更可以彰顯在地產業亮點。進而培養帶得走的素養能力。

參考文獻

- 王惠英（2018）。在閱讀中向未知前進。取自<https://www.businessday.com.tw/article/category/80409/post/201805040017/>。
- 林慧玲（2018）。國小高年級學生看電視、使用電腦、注意力及閱讀素養之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學教育專業發展研究所，彰化。
- 教育部（2019）。議題融入說明手冊。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/83847.pdf>
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。《課程與教學季刊》，16(3)，59-78。



校訂課程發展脈絡與現況之探究一 以中區普通型高中「實踐 HIME 共創 HIWE」 校訂課程為例

蕭玉玲

臺中市立惠文高中課程諮詢教師召集人
國立彰化師範大學教育研究所博士生

林玉芬

臺中市立惠文高中學務主任

一、前言

「HIME，在惠文成就最高品質的我」，不只是一句 Slogan，它代表的是一所中區普通型高級中等的學校願景，也是一所學校的特色與經營目標。這所普通型高中座落於中區精華重劃區，不僅鄰近市政中心、國家歌劇院，並與國小、特教學校比鄰形成完整的學區，該校的家長社經地位水準普遍偏高，對於將子女送出國就學能力較佳，故十分重視國際教育等相關課程，且附設國中部進行六年一貫的第二外語等國際教育課程規劃與執行。

以全人教育為目標的老師認為健康是所有學習之本，加強學生品德教育與情感關懷方能培育出全方位的國際菁英，在此概念推動下，案例學校於 2004 年辦理一場全校性的「HIME」宣言宣誓，「HIME」宣言源自於由教師自發，並以美國教師 Ron Clark（2004）「優秀是教出來」這本著作中的 55 條教育細則作為基準參考，這些教育細則涵蓋學生的生活守則與規範，還有指導學生對人處事的準則，透過教師共讀，實踐在學生管理、班級經營與教學上，經過多次會議及師生討論盤整，逐漸形成四個商數的「HIME」，分別是 HQ（Health Quotient）健康商數、IQ（Intelligence Quotient）智力商數、MQ（Moral Quotient）道德商數、EQ（Emotional Quotient）情緒商數四個商數的全人教育。

隨後，案例學校於 2014 年推動十二年國民基本教育追求自發、互動、共好目標，將原本的字母 M 翻轉為 W，也就是「HIME」翻轉為「HIWE」，注入時代的新元素，演變為「HIWE」-- High Intelligent Worldwide Elite 就是透過國際教育的推展追求共好，並培育具國際觀宇宙觀的世界公民，遂以這個願景為基底研發出 HIME 四個商數（HQ、IQ、MQ、EQ）及國際菁英的學校特色校訂課程（圖 1）。英國學者 Fullan（1992: 83）指出：「願景建設是一個高度複雜的動態過程，幾乎沒有組織可以維持」，學校願景是一個複雜動態的過程，並非設定之後就無法撼動。是故，在實踐願景的過程中，領導者必須對願景推動的情況與實際實施之間進行成效的檢討與評估，保留適合可行的願景，並對不合時宜之願景予以修正與更新，以期能更符合時代脈動、學校發展需求及成員的期望。



圖 1 中區普通型高中的學校願景 HIME (HQ、IQ、MQ、EQ) 圖 (筆者繪製)

二、HIME (HQ、IQ、MQ、EQ) 及 Worldwide Elite 國際菁英的校訂課程發展歷程

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》規定課程區分為二大類，即「部定課程」與「校訂課程」，其中「校訂課程」是由學校安排，以形塑學校願景及強化學生適性發展(教育部，2014)。案例學校從學校願景「實踐 HIME、共創 HIWE」規劃出校訂課程，於 2013 年的國際特色專班與高瞻特色專班進行試行，運用班週會時間及假日時間，開設日語、西班牙語第二外語初階及進階班，還有高瞻天文課程及科學專題研究與實作等課程，歷經三年的試行，作法上將高一選修抽出一堂的時間開設第二外語課程，全面提供學生選修，另擇高一周一的第八節及課間時間推展教育部體育署 SH150 方案進行 HQ 課程，有關於 MQ 及 EQ 的課程落實於班週會、人文講座及生活輔導教育團體活動中。

99 舊課綱在必修課程設計安排已經佔據大部分的課程時間，實在難以將學校本位特色的校訂課程安排在每周 35 節內，除了班週會綜合活動時間可以運用外，能進行課程的時間就落在周末假日或夜間的課外時間，或是以議題性融入各科教學中，適逢 108 新課綱的推動，在普通型高中的課程規劃降低必修課程數提高選修課程數，並增加多元選修提供學生自由選修，除此之外，增加過去所沒有的彈性學習時間（包含學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）/補強性課程及學校特色活動）及校訂必修課程時間，案例學校以推行新課綱將原試行的四個商數（四 Q）的課程，一一規劃於校訂必修、多元選修、彈性學習時間及團體活動時間（包括班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等），相關課程內涵詳見表 1。

表 1 中區普通型高中 HIME 及 Worldwide Elite 國際菁英校訂課程內涵

	HQ	IQ	MQ	EQ	Worldwide Elite
校訂必修		第二外語(日德西法) 社會領域專題研究與實作 自然領域專題研究與實作			第二外語(日德西法)
多元選修	*戶外教育探索體驗課程 *惠文樂山水 *奔跑吧!山青! *健康與運動休閒-競技飛盤.飛比尋常	*邏輯推理 *幾何推理 *Python 程式實作	*動中找靜 *媒體識讀	*惠懂心理學 *英文開口唱 *文學創作與文學運用 *鋼筆藝術	*財經金探號--個人理財與實作 *走遍西班牙 *從電影到德國 *漫遊法蘭西 *我與あいうえお的距離
彈性學習時間	*戶外探索課程(單車,輕艇,攀岩,高爾夫、垂降、滑降、足球) *學生單車成長營-惠文騎跡 *打靶練習 *山野教育課程 *戶外走讀活動	*自主學習專題研究與實作 *托福、多益學習與檢定 *貝聿銘建築營 *跨國(矽谷,德國)選修課程 *大學微課程(東海,逢甲) *讀書心得比賽 *中臺灣聯合文學比賽 *模擬聯合國活動 *外交小尖兵活動 *科展比賽 *SPELLING BEE 英文拼字比賽 *第二外語文化展 *讀報王比賽 *知識王比賽 *國高中讀報簡報王比賽 *優遊臺中學 *科博館大師視野講座 *南投天文觀星活動 *二外 AP 課程 *日語朗讀比賽 *惠文觀星邀月	*聖食計畫 *義無反顧 *童軍露營活動(全國,本校) *小橘子小太陽同儕學習輔導 *山野教育課程 *國際志工	*高一英語合唱 *閱來閱愛你 *貝聿銘建築營 *國美館參觀活動 *節慶活動(教師節、中秋節、聖誕節等) *愛惠文攝影比賽 *高三模擬面試活動	*柬埔寨服務學習 *跨國(矽谷,德國)選修課程 *世界走入惠文 *模擬聯合國活動 *外交小尖兵活動 *國際姐妹校交流活動 *第二外語文化展 *遊臺中學英語課程 *二外 AP 課程 *日語朗讀比賽 *全球德國 PASCH 夥伴學校 *國際志工 *第二外語靜態、動態成果發表
團體活動時間	*校慶體育運動競賽 *班際球類競賽 *高三行車安全講習 *校外教學活動	*升學博覽會 *社團成果發表 *校外教學活動	*學生服務學習活動 *學生自治會正副會長選舉 *新生始業輔導活動 *高中人文講座 *班級幹部訓練 *畢業典禮	*生涯講座 *人文講座 *社團成果發表	*國際學校說明講座 *國際教育社團成果發表 *第二外語成果發表 *國際交換學生入班學習 *雙聯學位講座

三、推動教師專業成長社群運作發展 HIME 及 Worldwide Elite 國際菁英的校訂課程

校訂課程設計源自於一群具有專業與熱情且對於學校願景了解並實踐的教師，案例學校從 2011 年申請執行高中優質化輔助方案，便致力於教師專業社群的推動，透過教師社群的運作，辦理教師社群專業增能，研發設計規劃校訂課程，因此成立許多跨科跨領域的教師專業社群，包括推動 HIME 數位化的 Hi-Me 雲端研發社群，發揮健康商數（Health Quotient）的體適能促進社群、戶外教育課程研發社群、多元文化肢體演繹社群、山野教育社群；落實智力商數（Intelligence Quotient）的跨領域閱讀推動教師社群、翻轉教室研發社群、特色課程研發社群、桌遊融入英語教學暨課程研發社群、自然學習力發展工作坊及小論文與科展指導社群；實踐道德商數（Moral Quotient）的小太陽小橘子同儕輔導教師社群；最後是培養學生情緒管理商數（Emotional Quotient）能力的社交技巧與諮商工作坊、微電影製作社群，在推動國際教育的部分有 CCOC 教師社群、領導力研究社群。

案例學校運用常態性領域研習及社群經驗分享的推動，達到知識保存與擴散效果，並透過分享提升教師的專業本能與熱誠，回到教育現場協助學生學習與成長，組織推動教師社群多元發展，促進教師進修交流活絡，將整體教師專業素養提升，鼓勵跨學科與跨領域交流發展更多符應學校願景 HIME 與 Worldwide Elite 國際菁英的校訂課程。

四、探討 HIME 及 Worldwide Elite 國際菁英的校訂課程核心素養與 108 課綱課程安排之關係

（一）HIME 及 Worldwide Elite 國際菁英校訂課程核心素養與學習重點

以學習者為主體，核心素養為課程與教學連貫統整的主軸，秉持全人教育理念，透過與生活情境結合，學生能夠理解所學，進而整合和運用，解決問題，推陳出新，成為與時俱進的終身學習者（洪詠善，2018；國家教育研究院，2014）。筆者分析案例學校的 HIME 及 Worldwide Elite 校訂課程與十二年國民基本教育核心素養之關聯（圖 2），發現 HIME 與 Worldwide Elite 校訂課程的理念目標、學習重點與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的核心素養彼此呼應。不同面向的商數課程分別對應到三面九向的核心素養，證明這個校訂課程可以全面實踐 108 課綱的核心素養，而 Worldwide Elite 國際菁英課程是因應教育改革時代潮流發展出的整合課程，也是一套具體實踐核心素養的課程，完整成就「共好」終極目標。

A 自主行動			B 溝通互動			C 社會參與		
A1 身心素質與自我精進	A2 系統思考與解決問題	A3 規劃執行與創新應變	B1 符號運用與溝通表達	B2 科技資訊與媒體素養	B3 藝術涵養與美感素養	C1 道德實踐與公民意識	C2 人際關係與團隊合作	C3 多元文化與國際理解
HQ		HQ					HQ	
IQ	IQ	IQ	IQ	IQ				IQ
MQ						MQ	MQ	
EQ			EQ		EQ		EQ	EQ
Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite	Worldwide Elite

圖 2 HIME 與 Worldwide Elite 校本課程對應核心素養（筆者自行繪製）

（二）高中課程與 HIME 及 Worldwide Elite 國際菁英校訂課程之關係探討

學校組織成員對於學校課程未來表現所展現的期待與理想就是課程的願景（蔡清田、邱家偉，2019），HIME 和 Worldwide Elite 校訂課程是案例學校的親師生共同期待與理想，希望透過 HIME 課程中的 HQ 強健體魄課程實踐健康力能力指標、IQ 多元學習課程希望達到培育學生思考力與學習力、MQ 品格陶冶課程鎖定學生的品格力培養與領導力的充實、EQ 關懷參與課程從情緒管理的陶冶，培育學生的領導力，Worldwide Elite 國際菁英課程模組最主要是培育具國際移動力的學生，以及有遠見、善用資源與工具且具行動力的國際公民。

高中課程中的部定課程奠定學生的基礎學習，而校訂課程是落實各學校願景特色，培育各學校所期待的學生學習圖像，案例學校強調以健康力為本的 HQ 健康商數課程與部定必修的健康與體育領域課程彼此呼應，雙管齊下養成學生健康體魄面對各項學習；有關語文、數學、社會、自然等學科領域課程作為 IQ 智能商數課程的基礎，增加各式多元強化學科的 IQ 智能商數校訂課程，整體提升學生智能表現；MQ 道德商數課程結合綜合領域中的生命教育、生涯規劃與家政課程，養成學生對人感恩、對事負責及對物珍惜的道德感；EQ 情緒商數課程則落實於部定必修中藝術領域的課程，透過藝術陶冶學生增進情緒管理能力，部定必修課程與校訂課程相輔相成。

五、HIME 及 Worldwide Elite 校訂課程實施與困境

案例學校藉由高中優質化輔助方案的推動，發展教師專業社群增能培力教師課程開發能力、成立推動 108 課程核心小組盤整確立校訂課程及課程能力指標，歷經 104 學年為 108 新課綱推動預為準備，105 學年努力爭取申請到高中優質化的前導學校，作為中區前導 108 新課綱的領頭羊學校，在高中優質化的過程，以

學校願景為目標，將原本的活動轉化為課程，並透過課程發展委員會組織分工，落實校訂課程的規劃，從校訂課程發展脈絡觀之，以學校願景 HIME 和 Worldwide Elite 國際菁英為目標的課程設計，是一步一腳印由基礎到進階累積課程的層次與內涵。

校訂課程試行時，遭遇到的是缺乏課程時間，難以將校訂課程安排於每周 35 節的正課中，實施時，遇到最大的困境有教師的課程研發設計能力參差，所開發的課程數無法滿足學生學習需求，像是多元選修課程的開設，教師因為有學測指考造成的教學進度壓力，加上參與教師培力增能的時數不足導致發展課程能力不足，造成開設的校訂課程數不足因應學生選擇，另外像是校訂課程使用的教室與設備，都必須進行盤整與擴增方能負荷倍數開課的空間。

校訂課程實施後，不可或缺的課程評鑑是學校成員進行反省、對話與行動的過程，並逐步將課程發展者的課程意識、課程覺知與課程實踐萌發與開展的過程（陳美如，2018）。面對刻不容緩的校訂課程評鑑工作，須讓參與評鑑的所有利害相關人對於評鑑了解且建立正確的概念，評鑑最重要的目的就是要提高學校課程設計與教學品質，是一種對於學生學習品質的回饋機制，並不是針對個人進行的教學評鑑（蕭玉玲，2020）。教師對於課程評鑑的能力與實施有賴於課程領導者進行規畫、協助與增能，如何讓教師賦權增能對於實施後的校訂課程進行課程自我評鑑，做為未來課程計畫修正的依據與回饋。

從案例學校校訂課程發展脈絡觀之，由學生及老師們一起開始的共讀建構出四大面向（HQ、IQ、MQ、EQ），並訂有具體規範指標的「HIME 護照」，其中有關於四個商數制定具體的行為指標，作為學生落實學校願景 HIME 的指導準則，為使學生實際落實執行 HIME 指標並完成指標具體要求，當學生完成具體指標後，即給予學生認證點數，並於畢業時設立 HIME 達人獎項，統計學生累計點數的前三名，由第四任家長會長每年捐助高額獎金鼓勵學生實踐 HIME，是故，運用具體指標及獎勵舉措是案例學校作為 HIME 校訂課程評鑑方法之一。

六、結語

各校依據學校經營目標與特色，建構課程地圖，並於地圖中勾勒出符應學校需求草根性與自主性的課程，HIME 和 Worldwide Elite 校訂課程就是以學校願景訂定的目標、實施策略與計畫，並體現三面九項核心素養具體內涵的課程，為求共好，以成就終身學習者為終極目標。

從 2004 年確立 HIME 學校願景，案例學校就致力於以學校特色和學校本位課程成就每一位學生最高品質的我，推動過程中，因歷史時代背景、教育改革及

108 課綱的推動，對於 HIME 及 Worldwide Elite 校本課程仍有許多持續在課程發展中滾動修正的動態歷程，因此提出以下五點建議與展望：

1. 協助學校親師生凝聚「實踐 HIME 共創 HIWE」的學校願景共識，並強化所有成員對於 108 新課綱與校訂課程內涵的了解。
2. 學校課程領導者與行政單位規劃相關配套與爭取各項資源完善校訂課程。
3. 賦權增能善用課程評鑑分析與反饋，滾動修正校訂課程，使校訂課程完整體現學校願景。
4. 持續推動教師專業社群，規劃並執行教師增能培力，研發更多元的校訂課程。
5. 結合在地文化融入臺中學特色課程，延伸校訂課程學習場域與內涵。

參考文獻

- 洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。課程協作與實踐：第二輯，58-74。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- Ron Clark（2004）。優秀是教出來的。臺北市：雅言文化。
- 陳美如（2018）。走一條回歸本質的學校課程評鑑之路。中等教育，69(4)，8-20。
- 蔡清田、邱家偉（2019）。核心素養與學校本位課程發展：以嘉義大學附設實驗小學為例。教育研究月刊，298，20-37。
- 蕭玉玲（2020）。以賦權增能評鑑取向論十二年國教課綱「校訂課程」之評鑑實施與探究。臺灣教育，722，111-120。
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham Open University Press.



發展十二年國教學校校訂課程與實踐— 以新北市某國民中學為例

盛碧奇

新北市立淡水國民中學教務主任
淡江大學教育領導與科技管理博士班

一、前言

「教育決定臺灣的未來，你我決定臺灣的教育。」(教育部，2001) 21 世紀進入工業 4.0 也加速教育進入 4.0 時代。2109 年十二年國教新課綱正式實施，新課綱包含「部定課程」及「校訂課程」二大類。「部定課程」由國家統一規劃，以奠定學生基本能力，「校訂課程」由學校依據學生特質、社區特性與教學資源等進行規劃(教育部，2014)。十二年國教課綱中校訂課程，國中每周有 3-6 節校訂彈性課程，彈性學習課程由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程。依照學校及各學習階段的學生特性，可選擇統整性主題/專題/議題探究、社團活動與技藝課程、特殊需求領域課程或是其他類課程進行規劃，經學校課程發展委員會通過後實施(教育部，2014)。為落實十二年國教課程以「核心素養」做為課程發展之主軸，學校應連結部定課程，規劃校訂課程，發展學校本位課程。

本文以筆者所在學校為例，首先進行學校 SWOTS 分析、說明學校發展校訂課程歷程，最後進行實踐反思。

二、案例學校位置概況及優劣勢分析

(一) 案例學校位置概況

淡水是個擁有 400 年歷史的城鎮，遠在中國清朝時期，因位於淡水河出海口而成為北部船舶往來重要的港口，進而帶動繁榮與發展。淡水始終是北臺灣接觸國際文化的重要門戶。而案例學校於民國 35 年，以日本人在真理街上所設立之「尋常小學」為舊址，擴充利用做為校舍所創建。顯見本校的創立，在淡水地區有著在地承先啟後的歷史意義。本校地處於淡水埔頂，眺望淡水河口與觀音山，又座落於淡水古蹟園區之中，與小白宮、馬偕墓園及故居、紅毛城等史蹟毗鄰，文風鼎盛、人才輩出。身處如此地理文化之環境，學校以「健康、人文、國際」做為學校願景，結合淡水古蹟、閱讀深耕及智慧行動跨領域的校訂課程，發展學校本位課程。

(二) 案例學校優劣勢分析及發展的行動策略

案例學校經由學校特質、社經背景、社區特色及教師特質，分析出學校機會點及威脅點，找出可行之行動策略，見表一。

表 1 案例學校優劣勢分析及發展的行動策略

項目	機會點	威脅點	行動策略
學校特質	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中型學校，班級類型多元，有藝術才能美術班、數理資優班、集中式特教班、身心障礙資源班、補校及幼兒園。 2. 校區廣大，分為兩個校區為教學區與活動區。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 少子化趨勢、社區人口成長停滯，學生人口逐年遞減。 2. 社區為老舊型社區 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發展實驗性課程，包含雙語教學、穿梭埔頂古蹟導覽、歲月靜好喜閱讀·現世安好瘋學習及悠遊淡水樂逍遙的綜合領域課程。 2. 推動適性教育：多元性社團，程式玩咖、微電影、模擬聯合國、焦點社團、帶式橄欖球及技藝教育等，提倡學生「一人一專長」。
社經背景	<ol style="list-style-type: none"> 1. 資質純樸，品性尚佳。 2. 來自不同階層家庭，家庭社經地位低中高皆有，異質性高，普遍支持學校教學。 3. 位於淡水市區中心，坐落在淡水古蹟園區中，有許多文史工作者。 4. 附近有許多大專院校，可以進行策略聯盟。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會動盪，新住民、隔代教養、單親比例偏高，影響學生品格價值觀，生活教育要更加強。 2. 家長工作忙碌，親職教育無法落實，部分家長只重視社會補助。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 智慧領航行動學校：107 年度起爭取成為行動學習學校，結合行動載具進行教學，108 學年轉型為智慧領航行動學習學校，提升學生學習動機。 2. 規劃淡水導覽、行動學習及深耕閱讀作為學校本位課程發展。 3. 推展國際教育：申請雙語課程教學、引進外籍教師專案學校、教室連結網絡社群、AIESEC 國際見習生駐校文化交流學校，讓學生透過直接或視訊與外國人交流。 4. 教授諮詢指導：與鄰近大學策略聯盟，為課程諮詢教授
社區特色	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本校位於淡水古蹟園區之中，可以發展以淡水古蹟為特色的相關課程。 2. 淡水為人文薈萃的地區，是一個有許多故事的地區。 3. 學生喜歡閱讀，利用下課 10 分鐘時間到圖書館看書。 	<p>普遍教師有課程進度壓力</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 於課發會通過本校審核彈性課程指標須包含古蹟或閱讀，使用行動載具或桌遊。 2. 申請教育部特色學校-「穿梭淡水埔頂-行出樂活人生」 3. 申請教育局為深耕閱讀學校 4. 每年進行閱讀闖關活動作為閱讀成果
教師特質	<ol style="list-style-type: none"> 1. 多位教師樂於進修、校內社群活絡。 2. 老師喜歡帶學生到附近進行校外教學 3. 老師結合 3C 進行教學，引起學生學習興趣 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生校外教學容易走馬看花，沒有主題、重點 2. 平板電腦管理不易 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 申請新北智慧領航行動學校 2. 申請教育部活化課程及多元學習計畫 3. 教師主動成立社群包含(1)邁向卓越，翻轉科學行動力專業社群、在地與國際交會-淡水之美專業社群、教與學學習社群、家庭教育專業社群、特殊教育學習社群 4. 與鄰近大學資工系策略聯盟合作設計專科教室（含電腦、平板）、教具借用及管理。

資料來源：案例學校課程總體計畫

三、學校校訂課程發展歷程與運作

（一）學校校訂課程醞釀期

本校於 105 學年度全校三分之二教師參加教師專業發展評鑑初階培訓，並取得初階證書，奠定本校同科教師或志同道合的同事打開教室進行觀課，減輕教師覺得被監視的疑慮，以及專業對話課程內容的向度和方式的專業回饋，提升教師專業對話的品質。教師們學習到教學觀課的方式，關注學生學習內容及學生上課的學習眼神和態度，進而改變以往對教學觀摩的想法。

（二）學校校訂課程發展期

這時期主要發展二個部分：一是申請教育部特色學校；二是建構學校特色課程架構。串連這兩部分為跨領域學校特色教師專業社群。跨領域教師社群由邀請教授指導、專家分享、會議討論，共識為「穿梭淡水埔頂 行出樂活人生」為本校主題，並參加教育部國民及學前教育署補助公立國民中小學發展特色學校榮獲新興優質組。

跨領域社群教師們認為，以案例學校最有特色的活動，以淡水埔頂為範圍近 4 公里路程已實施 40 多年的全校性越野賽跑課程活動。因此定調以越野賽跑路徑為範圍，做為學校特色課程發展的範圍。案例學校老師認為閱讀是一切學習的基礎，而且淡水是一個有歷史、有故事的地區，可以讓學生藉由課程更了解淡水的人、事、物，甚至可以介紹淡水埔頂，因此也希望本校校訂課程能發展閱讀課程。在科技時代，行動載具的智慧行動學習可以讓學生穿梭埔頂、穿梭埔頂古今，且增進學生學習動機。領域教學研究會議及課程發展委員會會議中決議 108 新課綱校訂課程審查指標，校訂課程須包含淡水埔頂地區或深耕閱讀，並運用智慧行動載具實施校訂課程。



圖 1 案例學校課程架構（資料來源：案例學校課程總體計畫）

(三) 校訂課程運作期與實踐

107 學年度依據案例學校校訂課程審查指標，通過以淡水埔頂為範圍結合行動載具學習的校訂課程有「英語地球村」、「鄉土地理」；以閱讀節和行動載具教學的校訂課程有「閱讀新世界」、「科普閱讀」，如圖一。運作方式及實踐成果如下：

1. 行政支援教學

由行政端依社群需求時間進行課務調整、方便教師借用場地，讓老師可以安心共備、開會討論。運用線上系統提供老師方便借用行動載具等教學設備。

2. 增進教師專業精進

邀請教授/專家指導、分享。教師共同進行課程討論、實施校訂課程，並於課後進行課程反思。在老師相互討論、觀課、進行課程專業對話時，也同時增進老師之間的情感交流。

3. 引進社區資源運用

引進在地文史工作者，與教師進行共備，並參與學生古蹟導覽解說課程，進行協同教學。學校近有許多大專院校的教授，本校敦聘淡江大學的教育學院、英語學系教授、真理大學資工系教授為本校諮詢教授。

4. 提供學生展演舞台

學生擔任小小說書人、雙語古蹟導覽解說員、與國外學生進行視訊文化交流箱等活動、參加托福「用英語告訴我們你想去哪裡校外教學」、英語繪本介紹淡

水等，帶給學生莫大成就。辦理結合校訂課程教材與智慧行動學習的全校性多元闖關評量活動，讓學生在操作中認識淡水。

5. 績效回饋、不斷改進

經由教師專業發展，教師的教學方式變得更多元化，學生的學習也更與生活結合而變得有意義。參加校外「新北市英語繪本比賽」、「溫世仁作文比賽」等均榮獲優秀成績。

四、結語與反思

案例學校老師們改變原有教學想法後，一步一步發展學校校訂課程，讓學校、教師、學生、社區就像注入活水泉源般，雖帶來改變及躍進！但仍有許多需要再努力，將分為兩部分的省思及改進方向。

1. 橫向連結

案例學校校訂課程之間受限於老師時間關係，無相互溝通，造成課程重複、導致無法依造原訂課程進度進行。

2. 縱向連貫

發展第 1 年，接下來如何讓課程更有層次性，發展出案例學校的校訂課程地圖，也考驗著全校教師。

放眼十二年國教的教育大道，只要我們努力紮根、辛勤灌溉，愛心、耐心、恆心提供孩子成功的學習條件，相信滿園綻放瑰麗的花朵，是指日可待的！

參考文獻

- 林妙娟(2019)。一所偏鄉學校校訂課程之實踐分享。**國教新知**，66(1)，79-89。
- 張乃文(2019)。找回偏鄉學校的歷史與傳承－以三峽成福國小文史課程發展為例。**教育脈動**，19，1-7。
- 教育部(2014)。十二年國教國民基本教育課程總綱。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>
- 薛曉華(2020)。十二年國教新課綱實施與地方學的相遇：高中「地方學」校訂課程的實踐意義。**臺灣教育**，721，51-60。

體驗教育融入校訂必修課程之規劃與實施

張文耀

臺中市立長億高級中學學務主任

一、前言

體驗教育在臺灣已經實施 20 多年，在公司行號的企業增能及大學端人才培育，針對團隊合作、溝通信任都有不錯的成效（謝智謀、許涵菁，2011）。近些年學校課程也把體驗教育融入於課堂中，但多屬於活動性質，雖在短時間的反應極佳，但長時間對學習的具體成長就有待商榷。體驗教育的目的就是讓學習者經歷一個活動或一系列精心設計的活動內容，在活動過後或活動中經由引導者或老師的引導，讓學習者透過活動情境去反思，然後產生學習，進而應用在現實的生活裡面（謝智謀、王貞懿、莊欣璋，2007）。

本文將介紹完全中學在十二年國民基本教育課程綱要（以下稱新課綱），將「體驗教育」融入於校訂「探索冒險」特色課程中，結合探究實作精神展現出第四與第五學習階段的學習內容，以實踐「志工學習」與「社區服務」的校訂六年一貫學生圖像，形塑學校教育願景及強化學生適性發展。另外分享課程發展歷程與團隊發展脈絡，六年一貫校訂課程規劃，課程規劃困境與解決方法，課程實施評量與成效，作為個教育單位將「體驗教育」融入於新課綱之參考。

二、課程發展歷程與團隊發展脈絡

課程發展動機緣起於升學導向的年代中，學生被動、抗壓力差、怕冒險、韌性不足、缺乏解決問題的能力相繼產生。團隊體悟到要改善目前學生被動、抗壓差、缺少冒險等特質，就必須重頭開始並導入不同的課程元素來刺激學生的改變，讓課程能走出教室。因此開啟「體驗教育」在校園內深耕茁壯的歷程，進一步結合九九課綱與十二年國教理想，規劃出提升學生主動、冒險、珍惜與挑戰精神，展現出第四與第五學習階段的學習歷程與多元表現。

團隊歷經 99 課綱的銜接，100 學年度起以高中多元選修出現在校園中，經「醞釀期」將大學端攀爬課程帶進校園，引起學校老師們關注。102 學年正式成立 2 人教師專業社群團隊，由領頭老師協助教導團隊成員教學能力，邀請國內專家到校指導，並以公開觀課與議課方式做教學增能，進行課程的規劃與安排，經歷「發展期-第五學習階段-六大能力養成」與「轉型期-第四學習階段-品德教育之班級經營」，讓六年一貫課程實施更加成熟。

團隊所發展的課程於 103 學年度參加全國高中「學校本位特色選修課程教學計畫及實施」徵選活動中，獲選為優良範例課程教學計畫，104 年榮獲教育部教

學卓越團隊組佳作、105 學年榮獲 KPT 國際課程認證特優獎、106 年榮獲臺中市政府教學卓越團隊第三名。團隊成員也從 2 位教師增加至 107 學年度 9 位教師進行專業社群運作，至今課程已至「成熟」階段。為了搭配新課綱的課程精神，於 108 學年度起演進成為「一步體驗、挑戰超越」六年一貫課程，課程的精神以「深度體驗、高度挑戰」為基石，結合「高感性、高體會」的感知為發展重點，培養學生「自發」、「互動」、「共好」的挑戰力。

團隊認為因應新課程所面臨的困難，提供解決方案最好要引進外部資源。因此自 103 學年度起首先與大學做課程合作與諮詢，也引入戶外探索機構做課程交流與師資訓練，105 學年起又與學校鄰近大學人資系做人才育成與授課教師證照考照，為了讓團隊充分有試煉課程機會，106 學年度起協助中部知名大學推廣教育中心，進行偏鄉探索體驗教育推廣合作。

三、六年一貫校訂課程規劃

課程發展緣起於 100 學年高中多元選修課程，精進至 108 學年度的第五學習階段，並結合第四學習階段的彈性學習課程，從「現代公民」轉換成六年一貫「終身學習者」，將「核心素養」作為課程發展主軸，進而將自主學習、溝通互動與社會參與的學習帶出課堂外，將體驗教育的「做中學、學中覺、覺中做」的操作方式，設計出「五大核心素養」的養成，且結合校訂學生圖像，實踐「服務志工」與「社區參與」為課程目標。課程經學校課程發展委員會討論與審查通過後，於 108 學年起成為六年一貫特色課程，正式將「體驗教育」實施於校園中。

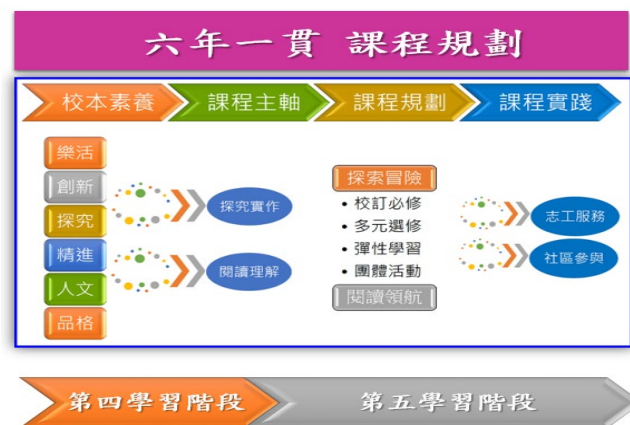


圖 1 學生圖像

課程的素養規劃在落實十二年國教終身學習者的精神，以學習經驗為導向，藉由實作學習中去建構經驗，將隱性特質轉換成具體能力，強調六年一貫五大素養能力建構，並能對應出新課程核心素養、校本素養及課程學生圖像，讓學生能在第四、五學習階段能留下學習歷程與多元表現。其五大核心素養內涵說明如下：

- ◆ **探索力**：培養學生「勇於接受各項挑戰」。
- ◆ **合作力**：培養學生「互助完成挑戰」。
- ◆ **關懷力**：培養學生「關心小隊夥伴之挑戰」。
- ◆ **表達力**：培養學生「發表挑戰成果」。
- ◆ **解決力**：培養學生「帶領小隊完成挑戰」。

第四學習階段課程設計以鼓勵自主學習、同儕互學與團隊合作為主軸，能理解與關心社區、社會、國家、國際與全球議題。課程採議題探究班級經營與團體動能為主題方式，實施每學期八堂課，融入於彈性學習課程中，主要在讓國中端同學在體驗時的溝通與合作，相互關懷支持並解決問題，藉由活動中鍛鍊身體的靈敏與協調能力並在自我探索與合作的過程中達成班級經營成效，進而提高班級向心力與榮譽感，並結合新課綱「道德教育與公民意識」，培養學生民主素養與法治觀念，主動參與公益活動，關懷生命與生態環境。



圖 2 第四學習階段課程架構

第五學習階段課程設計則以學生的學習銜接、身心發展、生涯定向、生涯準備、獨立自主等，精進所需之核心素養、專門知識或專業實務技能為主軸，設計系統化的課程模組，來培養高中端學生養成五大核心素養能力，促進學生自我探索、互動合作、關心關懷、表現自我、解決問題等能力養成。實施於校訂必修二學分，同時也在幫助學生去執行自主學習規劃，並建構課程中的多元及豐富學習歷程檔案。

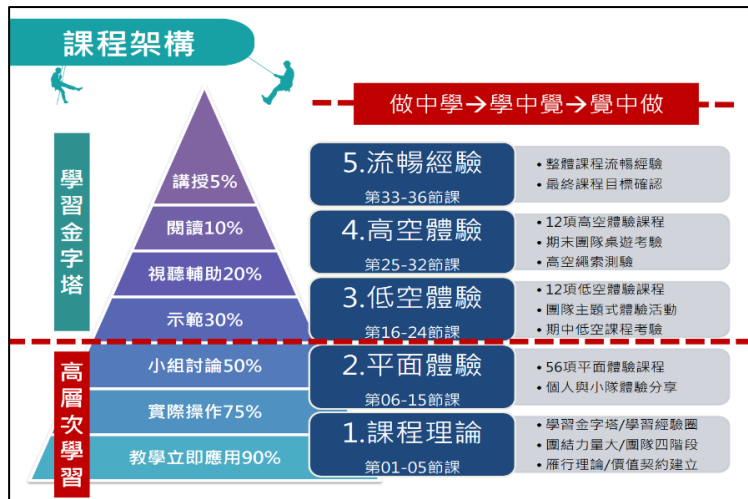


圖 3 第五學習階段課程架構

四、課程規劃困境與解決方法

課程規劃主要考量完全中學六年一貫課程統整與學生特質，教學團隊體悟到要改善目前學生被動、抗壓差、缺冒險等特質，必須重頭開始並導入不同的課程元素來刺激學生改變。因此結合十二年國教推動，重新訂定校訂課程的發展願景及學生圖像，最終以實踐志工服務與社區參與為目標。

課程實施運用了探究實作的方式，結合體驗活動精神，搭配挑戰冒險遊戲為課程的內容，在數年課程實行與規劃中，也面臨許多的困難：例如 108 課程鷹架如何搭建？課程是否符合學生未來升學進路？團隊所規劃的課程，內容是否符合學生需要？課程架構應該如何形成？課程與新課綱的素養如何結合？教學環境與設施是否足夠？評量尺度是否客觀事實？外部資源如何去挹注課程實施？是否要請專家諮詢提供意見？課程實施時學習紀錄編寫是否具連貫性與課程目標是否一致？六年一貫課程規劃師資是否足夠等問題？師資的培育與養成？行政團隊是否能提供教學所需之資源？學校教師如何去看這門課程？

團隊認為要解決上述問題，最做好的方法就是成立教師專業發展社群，廣邀具共同理念的老師加入社群中，在長時間的社群運作下，藉由邀請大學端或業界的專家學者協助課程開發、諮詢，讓團隊師資增能，同時團隊也運用每週 2 節共備時段進行備課、觀課及議課，針對所面臨的問題或狀況，充分討論，排列出優先順序，以尋求解決方法，也邀請學校行政團隊與會參加，協助解決行政上的問題，例如：共同備課時間、經費如何提供、場地如何增建等協助，提供我們解決問題的最佳方法。

同時團隊也利用專案計畫的申請與執行，注入經費，逐年擴建教學場域與設施，添購教學器材與設備，有計畫安排團隊增能並試煉教案與教材，並定期與大

學端學者及業界專家討論。教學團隊從 103 學年起至今 108 學年度藉由社群運作，共同產出與課程教學手冊，內容從平面課程、低空課程而到高空課程，也重新建構教學環境與設施，設置高、低空學習場域及平面創課教室，進而將六年一貫課程發展成為學校特色課程，也邀請鄰近學校師資加入團隊，共同一起推動「探索體驗教育」。

五、課程實施評量與成效

學生學習評量採用五大核心能力指標雷達圖，依據客觀評量結果展現出學生學習成果，讓學生充分瞭解自己所擁有的能力指標高低，每一核心能力向度刻劃出 5 等級，每一等級 4 分，合計 20 分，內容區分為課程小評量 6 分、活動小評量 6 分及總結性評量 8 分，組成一個核心能力向度量尺分數。搭配五大核心能力雷達圖所展現的成績，延伸落實實踐「志工服務與社區參與」志工服務學習，並將學習的能力轉換於日常生活中，因此規劃出學生在校時間完成 30 小時以上的校內、校外或國外服務學習紀錄，藉由服務學習紀錄的落實，以精進學生面對自我探索、合作互動、關懷環境、溝通表達、解決問題的五大核心能力養成與精進。

新課綱之精神以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者。為了能讓課程更加貼切新課綱之精神，鼓勵自主學習、同儕互學與團隊合作，課程強調學生整體的學習歷程，產出多元的學習紀錄與作品，團隊規劃出課程學習單、闖關單、考驗單或書面報告。在第四學習節段的學習成效中，主要以學生的起點行為為出發點，記錄學生課前與課後體驗心得，並追蹤學生一個月後的延宕情形，同時也設計學生與家長共同填寫的回饋單，充分讓學生與家長了解課程實施並觀察學生改變的情形。



圖 4 第四階段課程學習問卷暨家長回饋單

第五學習階段的學習成效則在展現「五大核心素養」，藉由課程的實施詳細記錄課程小評量、活動小評量與總結性評量的實施脈絡與紀錄，學生的反思也是課程操作的重要回饋，留下學生初期與最終之改變。在學習過程中上傳 18 份學習成果，以符合大學端人才需求。同時為了實踐校訂的願景「志工服務與社區參與」，讓學生能在自主規劃中投入志工學習，特別安排國內、外學習場域，讓學生以具體的行動投入社區服務，希望學生能將學習的能力轉換於日常生活中，以具體行動去關懷環境與社會，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者。

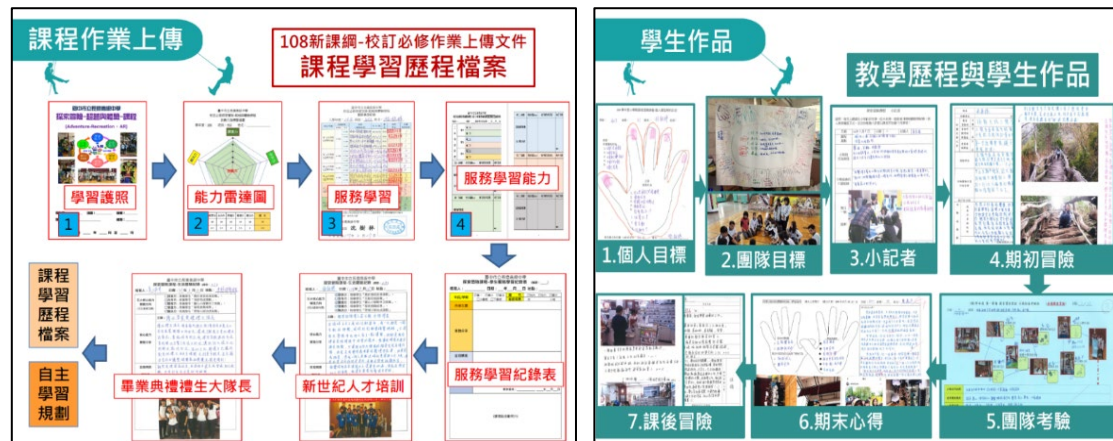


圖 6 第五階段課程學習學生作品暨學習歷程檔案

六、未來展望與省思

課程的開發，從一個人到一群人一起走，有歡樂、疑惑，也有想放棄的時候，團隊總是在每堂課程實施後，從孩子們的眼神中，看到歡悅與鼓勵，也從師長們對課程的支持與肯定，給團隊往前邁進的動力，沒有孩子們與全校師長的陪伴，很難走到今天。所以為了孩子們，團隊會持續經營六年一貫校訂特色課程，擴大團隊的成員組織，並持續透過共備社群，進行課程反思與改進。

未來課程還有許多需要改進的地方，團隊希望從「強化課程精緻、推動跨校合作、課程永續經營」三方向來推動進行，以具體的策略是從素養能力的培養與精進為目標，讓學生能將能力帶著走，並運用在日常生活中。同時結合鄰近學校進行師資與課程合作交流，推動跨校選修課程。已經有許多學生希望我們可以提供實練的學習內容與海外探索實查，這部份在 109 學年度起我們將進行八所偏鄉國小服務學習計畫，將學校課程所學核心能力內化至服務學習計畫中，執行偏鄉課程推廣及提供學生實作演練機會。

新課綱實施，對學校帶來極大衝擊，必須從學生的需求中找到方向，從團隊的合作找到發展路線，也從實際的運作中開發出學校本位課程，課程也已經成為校訂六年一貫課程的開發模式，更已經感染到學校其他學科領域，累積的經驗可

以提供其他領域一起迎接新課綱的實施，團隊也非常願意將課程推廣至其他學校，讓大家一起來轉動教育，共同拓展出更多元、更符合未來教育需求的課程。
（本文已經取得團隊同意公開刊登）

參考文獻

- 謝智謀、王貞懿、莊欣瑋（2007）。**體驗教育從 150 個遊戲中學習**。臺北：亞洲體驗教育協會。
- 謝智謀、許涵菁（2011）。**體驗教育從 150 個遊戲中學習 II**。臺北：亞洲體驗教育協會。



教育大道的開拓者毛連塹傳略—— 兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

毛連塹先生（1938-2005）是一位勤勉、樸實，充滿教育愛與包容心的教育家，他在特殊教育與創造思考教學的成就固為國人所熟知，但是其實他在國民教育、師資培育、教育資料與研究等領域，亦皆有卓越的貢獻，是一位教育大道開拓者，另外他在師道上的理念與風範，亦是值得教師們所學習的。茲先略述其生平事略，再說明其在師道上的理念與風範，最後再評述其生平事蹟與風範對教師專業的啟示。

二、生平簡述

（一）貧困、力爭上游的童年

據毛連塹（2004）的自傳《教育大道、牽手同行》以及吳清山（2007）所撰述的〈毛連塹——特教先驅，創造思考教學之父〉，先生於 1938 年生於臺南市安南十二佃的一個典型農家。幼時生活貧苦，從小就必須下田耕作、放牛餵草，但先生不以為苦，反而在勞動中培養了勤勉、樸實的人格特質，且能在物質匱乏的年代中，以大自然為恩賜，就地取材，自創了諸多玩具與遊戲，培養了創造思考的習慣與能力。

雖然家境清苦，但先生看著鄰居友伴求學之樂，乃主動向父親要求入小學讀書，而父親竟在節衣縮食之下，讓他能每天步行一、二小時到最鄰近的海東國小上學。由於求學機會得之不易，先生自是勤奮向上，在放牛時、油燈下，都不忘讀書，畢業時獲選全校模範生（曾美蕙、張新仁，1982）。小學畢業後，同時考上臺南市中和臺南商職，為求早日能協助家計，先生選擇臺南商職就讀。1951 年初商畢業後，即考入臺南師範學校（即今國立臺南大學），開始了學為良師的旅程。一個商職畢業生能擊敗一般市中學生，證明了先生的聰穎與非凡毅力（簡茂發等人，2005）。

（二）筆路藍縷的初任教職生涯

在臺南師範學校的三年學習生涯，先生表現優異，在朱滙森校長以及姜慕咸老師等師長教誨下，在求學做事及人格上都有很好的成長，並獲班級模範青年的

榮譽。1957 年南師畢業後，分發回家鄉的南興國小安佃分校任教。唯當時人力及物力惟艱，先生初任教職即兼任教導主任，並在簡陋的教學環境下，帶著學生一起畫跑道、運動場，種扶桑花以為校牆。復由於該校缺乏音樂教師，故先生亦親授音樂課，並在升旗時，做進行曲、國歌、國旗歌的奏樂工作（毛連塹，2004），可見先生的多才多藝及克苦耐勞精神。

（三）學無止境的求學生涯

「教然後知不足」，在任教二年後，先生決定再繼續深造，以便將來能學以致用，為教育界做出更大的貢獻。1959 年考上省立臺灣師範大學，大一唸國文系，大二轉教育系心理組，四年來成績表現優異，特別是以往在師範學校所沒有修習的英文，先生更是下了苦功夫，時時唸、天天唸，加上每週一次的英語查經班以及與同學自組的英語小組，英文乃有了長足的進步，為日後做學問以及赴國外留學打下良好的基礎（毛連塹，2004）。

1969 年，先生在所任教的臺南師專，考取臺灣省政府公費留學出國進修，一年後順利取得美國北科羅拉多大學（University of Northern Colorado）特教碩士。俟後經三年的教育公職服務，復於 1974 年，在高雄市政府教育局局長任內再度考取臺灣省政府公費留學，經過三年的苦讀，在美國畢德堡師範學院（George Peabody College for Teachers）獲得博士學位，成為我國第一位留美的特殊教育博士，為我國特殊教育的拓荒史，奏下悠遠流長的開篇。

（四）盲生之友，特教推手

先生在教育大道上的開拓，以特殊教育最為顯著，可說是我國特殊教育的先驅。1963 年，先生在臺師大畢業後，即因卓越的學業表現與服務（擔任師大南師校友會會長），獲聘母校臺南師專教職。1965 年，服預備軍官役二年後復回南師任教。受羅人傑校長指派，承辦盲生師資訓練班班務，並協助美籍顧問卜修博士（Dr. S. E. Bourgeart）課務。先生所發展的盲生訓練教材以及所協助推動的「臺灣省盲生走讀計畫」，被美國海外盲人基金會（American Foundation for Overseas Blind）譽為亞洲實施盲人混合教育最成功的地區（韓繼綏，2005）。先生造福盲人無數，可謂是「盲生之友」。

先生在取得特殊教育的碩、博士學位後，更以開拓我國特殊教育事業為職志。先是發表著述，倡導混合教育、巡迴輔導、回歸主流等特教概念，次在高雄市政府教育局局長任內，在高雄市福東國小成立「語言障礙兒童實驗計畫」，為我國實施語言障礙教育之濫觴。復於 1976 年轉任省立高雄師範學院教授時，設立全國第二所特教中心。於 1978 年受朱滙森部長提拔調任教育部國教司司長後，更全面參

與特殊教育法及相關子法的制定，使得特殊兒童之入學、課程、安置及輔導等，受到法令的保障。1981 年在臺北市政府教育局局長任內，積極推動「特殊教育六年計畫」，造福無數的特教學生。此外，先生於 1968 年所發起的中華民國特殊教育學會，於 1995 年所召開的全國特殊教育會議，加上數十年來在教育行政工作百忙下，仍能在特殊教育領域從不間斷的教學與著作，對於我國特殊教育理論與實務的開拓具有長遠而卓越的貢獻，誠為我國特殊教育的推手（吳清山，2007）。

(五) 開創性國民教育的建構

先生在服預官期間，在忙碌、勞累的軍旅生涯中，猶然能充分利用早晨起床前和晚上睡覺後看書準備高考，終能通過教育行政高等考試，取得文官任用資格。在美國取得碩士學位後，1970 年，受省教育廳潘振球廳長的提攜任臺東縣教育局局長，任內跑遍所有學校，並有多項創舉，例如辦理公共造產，收入歸學校不必繳庫，以充實學校的辦學經費等。後又轉任高雄市政府教育局局長，任內積極改進九年國教和推動生活教育方案。1978 年起，在國教司司長任內，推動多項具前瞻性的創舉，例如，採行現代觀念和創新精神，將「國民學校法」修正為「國民教育法」，確立了德智體群美五育均衡發展的國民教育目標，並將輔導制度納入國民教育法當中。在修訂的「強迫入學條例」中，容許有特殊需要的學童可以在家自行教育。另外，致力於規劃和發展「改進國民教育六年計畫」以及「實施以職業教育為主的十二年國民教育」。這些舉措在當時皆是非常具有前瞻性的教育政策（毛連塏，2004；吳明清，2005；吳清山，2007）。

1981 年，先生轉任臺北市政府教育局局長，除在特殊教育以及創造思考教學頗有建樹之外，又施展其行政長才，推動多項具有創新性的文教改革工作，例如規劃及搬遷木柵動物園；成立臺北市立美術館、青少年育樂中心、兒童交通博物館；推動「藝術季」、「音樂季」、「體育季」等活動；提倡學生分擔家事、「一家一書運動」；舉辦師鐸獎；強化教師研習中心的軟硬體設施並實現「休閒中完成研習，研習中不忘休閒」的目標（毛連塏，2004）。

(六) 具有特色師資培育的發展

先生從小就立志當老師，更認為教育的成敗，師資才是最關鍵。曾任教臺南師專以及高雄師範學院，作育英才無數。1986 年，先生奉派接掌臺北市立師範專科學校校長，任內將學校改制為臺北市立師範學院。先生以「愛心、關懷、尊重」為教育目標。在硬體方面，接續陳前校長榮華先生的努力，完成興建「勤樸樓」、改善學生宿舍、圖書館與專科教室、美化綠化校園環境。在軟體方面，大力提升師資水準，從當初先生初到市北師時只有三位具博士學位的教師，到了八年之後，已達六十餘位，對於整個學校的教學與研究成效的提升，有所貢獻。此外，改進

師院課程，讓部份學科設系，以使師資生學有專精，但加重綜合課程，培養師資生多方面能力，以利合班教師之培養。更重要的是，先生以愛與包容的胸懷，尊重學生的意見，期許學生具有師範特質的未來教師；尊重教師的自主與發展，讓教師們在教學、研究與服務上有自由揮灑的空間（毛連塹，2004；吳清山，2007）。

（七）創造思考教學與行政的倡導

創造思考教學與行政是先生辦教育的另一個特色。有鑑於臺灣的學生，基本能力有餘，但創意不足，將不利於適應複雜多變的現代社會，先生乃在臺北市教育局長以及北市師校長任內大力推動「創造思考教學」，鼓勵教師透過課程的內容與教學計畫，在支持性的學習環境下，激發和助長學生的創意知能。經由教學研討會、校長會議、國民教育輔導團的訪視輔導、成立「創造思考教育中心」、創刊《創造思考教育》、成立「中華創造學會」等，在臺北市大力推動創造思考教學（陳龍安，2005）。

先生又將創造思考的觀念用之於教育行政上，例如先生深覺幼兒教育的重要，但無經費辦理，所以創導自立幼稚園；為加強生態保育觀念，乃擴大辦理動物園遷建活動，尤以動物搬家的活動頗具創意；又提倡「街頭畫家」、「假日表演廣場」等，對臺北市文化建設添增新意（毛連塹，2004）。

（八）接掌國立教育資料館館務

1994年，先生受郭為藩部長之請，擔任國立教育資料館館長兼任教育研究委員會執行秘書。在八年館長任期內，先生有如下之政績：(1)建置全國第一個教育論文全文資料庫，(2)開辦現代教育論壇，(3)創刊中華民國教育年報，(4)編印臺灣教育探源，(5)設置大陸教育專室，(6)規劃出版教育家的話，(7)建置「多媒體隨選視訊系統」（吳清山，2007）。

很可惜的，先生晚年身體欠安，2002年自教育資料館館長任內榮退，2005年2月8日辭世，享年67歲。依先生之才幹及服務教育界的貢獻與熱忱，將可望更上一層樓，經次長而成為部長，為我國的教育事業開拓出更寬廣的大道（簡茂發，2005）。然天嫉英才，誠然為我國教育界的一大損失。

三、在師道上的理念與風範

先生之所以在教育上有卓越的成就，主要還是源於「教育愛」理念的實踐。他愛家人、愛朋友、愛鄰居、愛同學、愛同事、愛部屬，特別是愛學生就像愛自己的親人一樣。「不能放棄任何一個學生」是先生的教育理念，也是先生從事教育

工作的準則（吳清山，2007）。因為教育愛，先生終身從事對於弱勢族群的教育工作；因為教育愛，他極力照顧和提拔學生，而不求任何回報；因為教育愛，他把所有的心力在我國萬千學子學習品質的提升。

也正是因為「愛」，衍生出先生諸多的美德與風範，諸多謙遜、尊重、關懷、包容等。誠如聖經格林多前書（13:4-7）所指明的，愛是諸德的靈魂：「愛是含忍的，愛是慈祥的，愛不嫉妒，不誇張，不自大，不作無禮的事，不求己益，不動怒，不圖謀惡事，不以不義為樂，卻與真理同樂：凡事包容，凡事相信，凡事盼望，凡事忍耐。」

在謙遜、尊重、關懷，特別是在包容的人格特質上，先生不僅對人和藹敦厚，對待部屬與學生如同親人。劉春榮（2005）曾在〈生命中的明燈與貴人〉一文中述及在市北師總務長任內曾因場地外借問題，與演出單位有些爭執而上了新聞版。是時先生不但未加以責怪，反而隨機指導其處世的原則，令劉春榮先生學到不可多得的真傳寶藏。另外，本文作者在任職市北師之初，亦曾受先生之託，召集校內同仁及先生之博士生，共同撰寫一本《教學視導》的專書，然因預約撰稿者工作忙碌，雖經本文作者多年努力催稿，仍功敗垂成，先生亦未嘗多加責備，然而如今每憶起此一往事，對先生深感欠疚。

此外，「勤」與「樸」二字，亦是先生一生人格風骨的最佳寫照（吳清山，2007）。因為勤，所以不怠惰、不因循；凡事能做到「自強不息，鍥而不捨」；因為樸，所以不奢靡、不浮華，凡事能做到「質樸無華，閤然尚絅」（黃守誠，1998-133）。勤不但能補拙，而且日積月累，能夠建大事功；樸不但能尚簡，而且淡泊名利，永遠受人尊敬。

先生前瞻與開放的教育理念，是後生晚輩學習的楷模。因為先生的前瞻觀念，所以先生不但在特殊教育以及創造性思考教學能夠引領時代之先。也正是因為前瞻的遠光以及劍及履及的實踐，才能造就今日我國的國民教育、教育資料與研究有所革新與發展。

由於先生開放的教育理念，讓市北師師生有充分揮灑的空間。本文作者也是先生開明理念的受益者。猶記在 1981 年，本文作者在臺北市至善國中教師任內考取臺師大教育研究所碩士班，因受師範教育法第 17 條所限，教育局人事單位不同意我們這一批同期考上碩士班的七位臺北市教師在職進修，經一番爭取，在當時毛連塢局長的開明觀念下，裁示讓我們可以在職進修，之後有了我們這一個先例，臺北市中小學教師在職進修碩博士的管道才得以開通。

最後，達觀與堅毅的人生，是先生最讓人尊敬的地方。先生樂觀豁達，在晚年雖因病屢進出加護病房，先生仍不失樂觀面對病魔，嘗自言：「健康雖失、鬥志尚存。」在萬般病痛中，仍能在心中高喊「精進—精進—精進」、「快樂—快樂—快樂」，這是凡夫俗子的我輩所難以做到的。其堅毅執著的人生，更表現在每天清晨天未亮便起床著書，數十年如一日。到其人生的最後時刻想把過去的歲月做回顧，家人建議找個專業作者做口述歷史，但先生卻執意自己完成它，親力親為的一字一句的辛苦寫下，即使在加護病房，換上氣切管，連接著呼吸器，插上餵食管，先生仍是奮力不懈，經過年餘乃完成《教育大道、牽手同行》一書，其堅苦卓絕是常人難望其項背的（毛琪瑛，2005）。

四、對教師專業的啟示

綜觀毛連塢先生的事蹟與理念，有許多值得臺灣教育界，特別是老師們學習的地方。首先，還是教育愛的重要性。有了愛，凡事皆有可能；沒有愛，教育便失去靈魂。吾人要學習先生「不能放棄任何一個學生」的教育理念，有耐心、有方法地把每一個學生都帶上來。須知學生學習不能成功，教師還是要負主要責任的。學生有成就，便是教師的最大成就。

其次，我們應該尊重學生的個別差異。「天生我才必有用」，相信每個學生都有其長處和學習的潛能。面對資質不同的學生，正是給老師的挑戰。所以如何理解學生的學習風格與學習需求，而給予差異化的回應，正是當今歐美各國教育界所盛行的「差異化教學」（differentiated instruction），其實也是孔子「因材施教」理念的實踐。

第三，要培養學生具創新應變的核心素養。當今的社會已然複雜多變，未來更是變化難測。學生除了要有基本能力外，更重要的是解決問題的創新能力，是故先生所倡導的創造思考教學，其精神和十二年國教所倡導的「素養導向教學」是並行不悖的。

第四，每位老師應該都要有特殊教育理念。特殊教育不但是衡量一個國家發展程度的指標，而且也是每位老師在日常教學時都要面對的工作。尤其在回歸主流的政策下，老師不僅要能帶好一般學生，更要帶好每一位特殊需要的學生，施予個別化的診斷與處置，滿足其學習需求，這才是真正教育機會均等的實踐。

第五，在班級經營上，要尊重與包容每一位學生。對於學生的意見和反應要傾聽；對於不同的想法要予以尊重，而不是獨斷地認為學生對或錯；對於學生的過失要包容，並給予改正的指導；對於學生的成就，要給予適時的肯定與鼓勵。其

次要安排支持性的學習環境，產生境教的功能，激發和助長學生的創意等核心素養。

第六，老師要勤以研究、勤以教學、勤以輔導學生，做一個研究、教學、輔導兼備的好老師。研究、教學、輔導三者缺一不可，不能把教師的工作只限於教學，而限制了教師的職責與功能。只要勤勉，便能真積力久，隨著時間的累積，獲得顯著的成效。

第七，淡泊名利，過著簡單的人生。教職是個「精神富貴」的行業，雖不能帶給我們太多的物質享受，但是看到學生學有所成，是無比的歡欣。「富貴非吾願，帝鄉不可期」正是古代詩人陶淵明令人敬重的地方。

第八，要有堅毅執著的信念。老師每天會遇到各式各樣的困境和挑戰，有時應對成功，有時難免橫生挫折。挫折並不可怕，怕的是失去鬥志。面對層出不窮的問題，要有信心、毅力、勇氣、奮發向上、永不放棄，這正是毛連塹先生奮鬥人生給我們的一個寶貴遺產。

最後，一位好老師要有終身學習的理念。就像毛連塹先生學無止境的求學生涯一樣，在當小學老師後，教然後知困，不斷把握機會進修，乃能獲得學士及碩博士學位。但是求學並不只是為了提升薪資而已，而是為了要學以致用，為下一個更大的貢獻做準備。如此，當我們回首教育前程路時，我們才不會後悔此生。

五、結語

毛連塹先生誠為我國教育大道的開拓者。在立功上，先生不僅在特殊教育和創造思考教學有開創之功，對於我國的國民教育、師資培育以及教育資料與研究亦有難以磨滅的功績。在立言上，先生在特殊教育、創思教育的著作豐碩，對這兩個領域的學術發展有深遠的影響。在立德上，先生誠為「愛與包容」、「勤與樸」、「達觀與堅毅」諸美德的實踐者。其人雖已逝，但其「立德、立言、立功」已然三不朽矣。

參考文獻

- 毛連塹（2004）。**教育大道、牽手同行**。臺北市：作者。
- 毛琪瑛（2005）。父親——永遠的巨人。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁243-248）。臺北市：呈峰。

- 吳明清（2005）。追思毛老師在國教司的日子。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁59-63）。臺北市：呈峰。
- 吳清山（2007）。毛連塹——特教先驅，創造思考教學之父。國立教育資料館主編，**教育愛——台灣教育人物誌II**（頁199-214）。臺北市：國立教育資料館。
- 黃守誠（1998）。**劉真傳**。臺北市：三民書局。
- 陳龍安（2005）。懷念恩師——臺灣創造思考教學之父毛連塹博士。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁132-140）。臺北市：呈峰。
- 張德銳（2005）。提攜後進利益眾生的毛校長連塹博士。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁153-156）。臺北市：呈峰。
- 曾美蕙、張新仁（1982）。特殊教育家毛連塹局長。**教與學**，6/7，23-24。
- 劉春榮（2005）。生命中的明燈與貴人。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁146-150）。臺北市：呈峰。
- 韓繼綏（2005）。憶恩師毛連塹博士。**啟明苑通訊**，52，4-6。
- 簡茂發（2005）。亦師亦友性情中人。載於簡茂發等著，**毛連塹博士追思文集**（頁14-16）。臺北市：呈峰。
- 簡茂發等人（2005）。**毛連塹博士追思文集**。臺北市：呈峰。



大學校長綜理和校務會議審議的權限 該如何劃分？

羅詩欽

國立聯合大學秘書室綜合校務組組長

李隆盛

中臺科技大學文教事業經營研究所教授

一、前言

Universitas 21 (U21) 是世界上唯一針對國家高等教育系統，根據 24 個指標進行評估後排名的計畫。2019 年 U21 第八屆年度排名報告顯示美國在全部 50 個國家高等教育系統中整體排名第一。各國名次除依整體排序之外也分資源、政策環境、連結度及產出四個模組排。在各項排名中設定成就最高的國家得分為 100 分，其他國家/地區的得分則是占最高分數的百分比。2019 年美臺兩國高等教育系統在 U21 中的排名和得分如表 1。換句話說，美國的高等教育還有許多有待我國借鑑之處和努力空間。

表 1 2019 年美臺兩國高等教育系統在 50 個國家中的排名和得分

國別	整體	資源	政策環境	連結度	產出
美國	1 (100.0)	8 (91.5)	1 (100.0)	11 (77.8)	1 (100.0)
臺灣	21 (60.5)	28 (53.7)	11 (84.9)	22 (57.6)	24 (43.9)

資料來源：Williams & Leahy, 2019.

有位熱愛自由和民主的學者，在臺灣完成大學教育、當過高中教師，再到美國取得碩、博士學位後，先後在美國三所州立大學專任教職，並在其中一所擔任 13 年院長，他在近 10 多年內曾回到臺灣公、私立大學專、兼任教職時，感嘆美國大學的「教授治學」到臺灣變成「教授治校」了。他說：雖然美國大學的治理模式會因校而異，但教授參與治理的精髓在維護教授就其專業領域內課程、教學與研究方面的學術自由，所以重點在「教授治學」；在臺灣，教授卻常透過多種會議乃至團體，不當干預了該由校長率領全體人員做好的大學治理工作。

又，有位在美國舊金山州立大學任教的教授，曾任該校學術評議會 (academic senate；相當臺灣的校務會議) 評議員 (senate) 12 年。他說該校評議會是各院院長及院選出代表以及校長指派代表參加，學術評議會議決政策須校長簽名才會生效，校長也有律師擔任專屬的法律顧問，所以評議會和校長之間鮮少有不一致的決策。

2019 年 8 月 16 日，臺灣最高行政法院在關於高雄醫大組織規程修正爭議的判決中指出：私立大學之決策及運作，可能發生代表私人興學自由之董事會與代

表大學自治之校務會議間意見相持不下，而屬基本權衝突之情形，惟其應視所涉事務究屬經營事項或學術事項，透過利益衡量，優先擇採保障私人興學自由或大學自治而予解決，尚非私人興學自由於任何事項均應對大學自治退讓（最高行政法院 108 年判字第 410 號行政判決）。

因此，Lee 和 Land（2010）在〈臺灣可從美國學習那些大學治理？〉一文中曾指出臺灣大多數大學還在努力尋求民主與效率之間的平衡。臺灣的大學治理制度需要學習在美國相當普及的兩院制治理結構：(1)負責大學行政和財務工作的董事會或理事會；以及(2)負責本質在教育或學術之學術事務的學術評議會或校務會議。也建議臺灣的大學治理需要更多的理性溝通和立法變革，使更合理規範學術權力和行政權力的範圍，調和民主與效率。此一課題的理性溝通和立法變革還有很長的路要走，本文就現行大學法等重要法規下大學校長和校務會議的權限該如何劃分做一論述。

我國《大學法》第 8 條第 1 項規定「大學置校長一人，綜理校務，負校務發展之責，對外代表大學」，但《大學法》第 15 條第 1 項又同時規定「大學設校務會議，議決校務重大事項」，依上述規定，一般校務事項由校長全權綜理，並無疑問；但遇有校務重大事項時，校長既有「綜理」權，校務會議也有「審議」權，則校長與校務會議之權限應如何劃分，常發生疑義；且校務事項重大與否，固然有《大學法》第 16 條所明定的七款規定可供參考，但七款規定中尚有「……及各種重要章則」、「……及其他校內重要事項」等有待進一步認定的章則和事項，而教育部等行政機關又常以行政命令指定需經校務會議審議通過的事項，更使得綜理和審議、民主和效率之間產生糾結。

究竟應依據何種標準認定，始能權責相符，並在符合大學存立宗旨的情形下，使校務行政運作順暢，實為我國大學治理上的重要課題。本文以下即由《大學法》立法及修正歷程切入，釐清我國法制上校長及校務會議之權限。

二、校長綜理權和校務會議審議權在《大學法》立法歷程中的演變

我國大學校長、校務會議並存的體制由來已久，以下分階段觀察大學校長綜理權和校務會議審議權在《大學法》立（修）法歷程中的演變。

（一）草創時期

1948 年 1 月 12 日《大學法》制定公布實施時，即規定大學置校長一人綜理校務，公立大學校長為簡任，私立大學校長則由董事會聘任呈報教育部備案（第 8 條）。另外同時規定大學設校務會議，以校長、教務長、訓導長、總務長、各

學院院長、各學系主任及教授代表組織之，校長為主席，教授代表之人數不得超過其他人員之一倍，亦不得少於其他人員之總數（第 19 條）。至於校務會議審議之事項則包括預算、學院學系研究所及附設機構之設立變更與廢止、教務訓導及總務上之重要事項、大學內部各種重要章則、校長交議及其他重要事項。

1972 年 8 月 24 日《大學法》修正公布，規定大學或獨立學院置校長或院長一人，綜理校（院）務，公立大學校長由教育部聘任，私立大學校長則由董事會報請教育部核准後聘任。修法後的大學校長雖然已非簡任官，但無論公、私立大學校長之聘任，最後皆取決於教育部，因此事實上仍然屬於官派之性質。至於校務會議之設置及審議事項，仍保留原有之規定，僅在組成的部分，規定校務會議中教授代表之人數，教授代表之人數，不得少於其他人員之總數，但刪除不得超過其他人員一倍之規定。

此一期間之《大學法》雖規定大學設校務會議，但校務會議之地位如何，並無明確規範。不過必須注意的是，此時的《大學法》也同時規定大學設行政會議（以校長、教務長、訓導長、總務長、各學院院長及各研究所所長組織之，校長為主席），其任務則為「協助校長處理有關校務執行事項」，因此行政會議明顯屬於校長幕僚會議之性質。相較於行政會議而言，校務會議之組成比行政會議多了教授代表，且教授代表人數不得少於其他人員之總數，此一組成方式蘊含教授治校理念，使未擔任主管職務之教授亦能參與重大校務之決策，且明定預算等重要事項由校務會議「議決」，並非僅是橡皮圖章；因此，就當時立法之意旨而言，校務會議應有其獨立、實質之權限，但實際上，由於臺灣自 1949 年 5 月 20 日起實施戒嚴，期間長達 38 年，《憲法》明定之大學自治、地方自治等制度性保障皆無法完全落實，且大學校長為教育部指派或聘任，其去留取決於教育部，校務會議對校長並無有效監督及制衡之權，因此就實際運作情形而言，校務會議可發揮之功能有限，大學校務行政之運作偏向於首長制。

（二）校務會議為最高決策會議時期

臺灣於 1987 年 7 月 15 日起解除戒嚴，隨著政治體制轉型，民間蓄積已久的社會能量開始釋放，教育改革即為社會運動的一大訴求重點。為回應社會期待，政府著手修改《大學法》，並於 1988 年 6 月 17 日將修正草案函送立法院審議。但行政院版的《大學法》修正草案內容仍較為保守，對大學校長的產生、校務運作的管制密度仍然較高，並不完全符合大學自治之精神，因此於審議過程中有立法委員另提修正草案，經朝野反覆協商後，終於在 1993 年 12 月 7 日三讀修正通過，並於 1994 年 1 月 5 日公布實施。此次《大學法》修正規定中，公立大學校長改由各校遴選委員會遴選二至三人，再報請教育部組織遴選委員會擇聘之，私立大學校長由董事會組織遴選委員會遴選，經董事會圈選，報請教育部核准聘任

之；亦即校長之產生並非悉由教育部指定，而是先經遴選程序，但教育部對各大學所報送的校長人選，仍然保有最終核定之權。

值得注意的是，此次修法雖然維持「大學置校長一人，綜理校務」之規定，但又同時採納立法委員所提版本的意見，於第 13 條明定「大學設校務會議，為校務最高決策會議，議決校務重大事項」。此一重大修正係受當時風起雲湧的教育改革訴求影響，修法的結果雖然回應了校園民主、教授治校之要求，但因為缺乏配套機制，從此造成大學校長與校務會議權責不清、甚至對立衝突之情形。依法而論，校務會議既為校務最高決策會議，則校長之角色自應定位為執行長之性質，據實執行校務會議之決議，但校務會議開會時間有限又人數眾多，無法鉅細靡遺審議校務行政事務，因此關於校務會議議決、審議之事項，除有明文列舉者外，以「校務重大事項」、「各種重要章則」為限，但何謂「重大事項」、「重要章則」，言人人殊，其重要、重大與否之認定難有一客觀之標準，實際運作上易滋生爭議；且校長若僅為大學之執行長，對於校務重大決策之失誤，既非由校長所決策，即難以究責於校長，極容易形成有權無責、有責無權之情形，不利於校務發展及運作；此外，國立大學校長係由教育部所擇聘，其推動校務並非對校務會議負責，若其未尊重、落實執行校務會議之決議，校務會議亦無從追究校長之責任。因此本次修法的結果，雖然有意落實校園民主、教授治校之精神，但就校長、校務會議的定位而言，不僅在法制上形成混沌不清之情形，實際上之運作亦有窒礙難行之處。

（三）首長制時期

有鑑於此，教育部於 2005 年再次修正《大學法》時，將校長、校務會議之定位列為修法重點。2005 年 12 月 28 日再度修正公布之《大學法》規定「大學置校長一人，綜理校務，負校務發展之責，對外代表大學」；公立大學校長之產生，由學校組成校長遴選委員會，經公開徵求程序遴選出校長後，由教育部或各該所屬地方政府聘任之；私立大學校長由董事會組織遴選委員會遴選，經董事會圈選，報請教育部核准聘任之。此次《大學法》修正之所以增列大學校長「負校務發展之責，對外代表大學」等文字，依修正理由，係為「釐明校長在學校之權責與地位」；而新法亦同時刪除校務會議「為校務最高決策會議」等文字，其修正理由則明確指出為「釐清校長與校務會議之權責」；因此就修法結果而言，自 2005 年 12 月 28 日以後，大學校務行政之運作已確立為首長制，由校長綜理校務，對校務發展負完全責任，基於權責相符之要求，校長對內部校務行政有關之一切人、事、物，原則上自應有決策、管理之權限，否則有責而無權，即不符首長制之精神。

至於校務會議制度，新法雖予以保留，但已不具有校務最高決策會議之地

位，惟基於維護大學自治、落實校園民主之考量，仍規定校務會議審議校務重大事項；但必須注意的是，此次修法既已明確採行首長制，且要求校長負校務發展之責，理論上有關校務行政事項，原則上皆應屬校長之權限，始符「綜理」之意旨；因此在立法論上，須經校務會議審議或議決之事項，實屬例外之規定，應以明文列舉方式為之，且其範圍不宜過於浮濫，應以維護學術自由所必要者為其核心，否則將使例外變成原則，過度限縮校長職權之行使，造成權責不相符之情形，則有悖於修法之意旨。

三、校務重大或重要事項的認定以及對校長人事權的尊重

上述觀察涉及《大學法》相關規定之解釋。一般法律解釋之方法，可分為文義解釋及論理解釋兩種。在程序上，文義解釋應先於論理解釋，如果文義解釋與論理解釋不同時，則以論理解釋為準。文義解釋是依據法條用語之文義或字義，解釋其內涵；論理解釋則是參考法條間的相互關係、立法理由及立法當時的狀況，以探求法律的真義。關於上述校務事項重大如何認定，以及校長綜理與校務會議審議權如何劃分，現行《大學法》中並未明確規定，無法僅依法條之文義予以確認，因此必須採取論理解釋方法，就《大學法》制定、修正之過程，以及《大學法》及其他法規之規範模式進行探討，以確定立法之真意何在，期能正確適用法規。

現行《大學法》中關於校務會議職權之規範，係同時採取列舉規定及概括規定兩種方式，列舉規定主要明定於《大學法》第 16 條，此外依據《大學法》訂定之相關子法、教師法、國立大學校院校務基金設置條例等法規中，亦分別訂有應經校務會議審議或通過之事項（如附錄、大學校院當前應經校務會議通過之事項）。除上述列舉規定外，《大學法》又以概括方式，於第 15 條第 1 項規定校務會議議決「議決校務重大事項」，於第 16 條第 2 款及第 4 款分別規定校務會議審議「各種重要章則」及「其他校內重要事項」。上述列舉之事項應經校務會議審議或議決並無疑義，但列舉事項外之事務，應如何認定其為「校務重大事項」、「重要章則」或「校內重要事項」，卻難以判斷，在實際的運作上，「有法依法、無法依例、無例依理」的原則也常被援引作為認定之準據。

從上述《大學法》之修法歷程可知現行大學校務行政體制已確立為首長制，校務會議審議之事項應為校長綜理校務之例外規定，且具有原則性之重要事項既然已由法規以列舉方式明定，則其餘所謂「重要」或「重大」之認定即不應過於寬鬆，以免架空校長權限，使校長綜理校務之規定流於形式。在實際操作上，可於各大學校務會議設置規定中明定如校務會議對審議事項究竟「重要」或「重大」與否發生爭議時，可以之為先決問題先行投票決定，認定屬於「重要」或「重大」事項之可決數額，至少應為全體校務會議成員過半數；在會議進行中，校務會議

代表亦可提出擱置動議，如在場多數代表認為該審議事項非屬「重要」或「重大」，不應由校務會議審議時，該案即可擱置不議。

此外，校務會議有時會觸及大學內部的人事任免遷調，此部分可以參考地方制度法對首長人事權的處理方式。地方自治與大學自治同為我國《憲法》所規定之制度性保障，依《地方制度法》之規定，地方首長之預算、財務、組織等權限均受地方民意機關之監督，需經議會審議通過始生效力，但唯獨人事權為地方首長得自行判斷及決定，中央法規僅就各類進用人員之資格條件為抽象之規定，符合資格者即可由地方首長任命或聘用，屬於其裁量權之範圍，地方民意機關對首長人事權則應予尊重，並無介入或主導之權限。

大學校長係以其治校理念獲遴選擔任校長職務，為落實及推動其校務發展策略，應賦予校長充分之人事權，為人與事之適切配合，而校務會議則應予以尊重，此部分之法理基礎應與地方自治一致。大學內部各類人員的人事管理，除公務人員之任用及調職必須依據公務人員任用法規定外，聘請教師兼任主管屬於委任契約關係，一般職員之進用及管理則屬於僱傭契約關係，此兩種契約關係皆以信賴關係為基礎，具有高度屬人性，並非由任何人擔任該職務皆無差別，擔當該職務者之適任與否，應尊重校長之判斷及裁量，此部分屬於校長人事權之核心範圍，校務會議應予尊重並避免介入。

四、結語

本文著眼於大學校長綜理和校務會議審議的權限該如何劃分的課題，觀察校長綜理權和校務會議審議權在《大學法》立法歷程中的演變，指出現階段大學治理是首長制，當前校務會議審議或議決之事項除可參考附錄所列之外，宜在首長制精神下有更明確的列舉，並尊重校長人事權。在未來的修法上，也期望針對大學治理有更多的理性溝通和立法變革。例如，將《大學法》第 15 條第 1 項「大學設校務會議，議決校務重大事項……」修正為「大學設校務會議，議決校務重大事項作為校長校務治理之重要參據……」；或明訂校長認為校務會議之決議有窒礙難行之處時，得提起覆議，以較高之可決門檻確認原決議之適當性，使更能兼容民主與效率。

參考文獻

- 司法院法學資料檢索系統（2019）。私立大學決策及運作可能發生基本權衝突之情形，應視所涉事務究屬經營或學術事項，透過利益衡量而予解決，尚非興學自由於任何事項均應對大學自治退讓（最高行政法院 108 年判字第 410 號行政判決）。取自 <https://law.judicial.gov.tw/FJUD/default.aspx>

- Lee, L. S. & Land, M. H. (2010). *What university governance can Taiwan learn from the United States?* Paper presented at the International Presidential Forum, Harbin, China, June 6. (ERIC Document Reproduction Service No. ED510638)

- Williams, R. & Leahy, A. (2019). *U21 ranking of national higher Education systems 2019*. University of Melbourne. Retrieved from <https://universitas21.com/sites/default/files/2019-04/Full%20Report%20and%20Cover.pdf>

附錄、大學校院當前應經校務會議通過之事項

項次	項目	依據
1	一、校務發展計畫及預算。 二、組織規程及各種重要章則。 三、學院、學系、研究所及附設機構之設立、變更與停辦。 四、教務、學生事務、總務、研究及其他校內重要事項。 五、有關教學評鑑辦法之研議。 六、校務會議所設委員會或專案小組決議事項。 七、會議提案及校長提議事項。	大學法第 16 條
2	國立大學合併計畫	大學法第 7 條
3	籌組大學系統計畫、大學系統之變更及停辦	大學系統組織及運作辦法第 4 條
4	大學申請設立分校、分部計畫	專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法第 8 條第 1 項
5	大學籌設專科部計畫	專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法第 14 條第 3 項
6	大學改名計畫書	專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法第 17 條第 2 項
7	師資培育中心之申請設立	大學設立師資培育中心辦法第 2 條第 1 項
8	教育儲蓄戶執行規定	各級學校扶助學生就學勸募條例第 5 條第 5 項
9	同意承辦全國大專校院運動會	全國大專校院運動會舉辦準則第 6 條第 11 款
10	技專校院專業科目或技術科目之教師業界實務工作經驗與任教領域相關之採認程序、應檢附之文件資料、學校教師評審委員會審查方式及其他應遵行事項之規定	技專校院專業科目或技術科目之教師業界實務工作經驗認定標準第 4 條第 2 項

11	教師權利義務事項	大學法第 19 條、教師法第 31 條、教師法施行細則第 22 條
12	教師停聘或不續聘之規定	大學法第 19 條
13	教師評審委員會之分級、組成方式及運作規定	大學法第 20 條第 2 項
14	教師評鑑方法、程序及具體措施等規定	大學法第 21 條第 2 項
15	教師申訴評議委員會組成方式及運作等規定	大學法第 22 條第 2 項
16	對內提供在學學生轉入或雙主修學位學程之設立	大學法施行細則第 10 條第 1 項
17	教師輔導或管教學生辦法之訂定	教師法第 32 條第 1 項第 4 款
18	教師擔任導師辦法之訂定	教師法第 32 條第 1 項第 9 款
19	專任運動教練評審委員會之任務、組成、運作方式及其他相關事項之規定	各級學校專任運動教練聘任管理辦法第 3 條
20	一、學校產學合作推動單位之設置及其任務。 二、合作成果與相關智慧財產權之歸屬、管理及運用。 三、合作成果與相關智慧財產權運用所得利益之歸屬及分配。 四、參與產學合作相關人員之利益衝突迴避及保密。 五、涉及敏感性科技、生命尊嚴或專業道德者，其研究指標及管制機制。 六、其他與產學合作有關之權益保障、風險控管及應注意事項。	專科以上學校產學合作實施辦法第 4 條第 1 項
21	公立大學校長遴選委員會學校代表之推選	大學法第 9 條第 2 項第 1 款
22	國立大學校長遴選委員會組成、解散、重新組成與委員產生及遞補方式，工作小組之組成、任務及相關運作程序	國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法第 3 條第 4 項
23	解散無正當理由怠於執行任務，或未確實處理遴選爭議之校長遴選委員會	國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法第 11 條第 2 項
24	校務基金管理委員會委員之聘任	國立大學校院校務基金設置條例第 5 條第 1 項
25	校務基金管理委員會及稽核人員或稽核單位之設置、運作、績效考核及其他應遵行事項之規定	國立大學校院校務基金管理與監督辦法第 7 條

26	聽取國立大學校院年度稽核計畫、年度稽核報告	國立大學校院校務基金設置條例第 8 條第 3 項
27	年度財務規劃報告書之審議	國立大學校院校務基金管理及其監督辦法第 25 條第 2 項
28	校務基金績效報告書之審議	國立大學校院校務基金管理及其監督辦法第 26 條第 2 項
29	私立學校會計制度	學校財團法人及所設私立學校建立會計制度實施辦法第 2 條第 2 項
30	私立學校設立之附屬機構或相關事業對外營業會計制度	學校財團法人及所設私立學校建立會計制度實施辦法第 5 條
31	私立專科以上學校合併計畫、合併契約、資產負債表及財產目錄之審議	專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法第 26 條第 2 項
32	學校法人申請停辦所設私立學校或分校、分部、專科部、技術型高級中等學校部停辦計畫	專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法第 31 條第 1 項



從校訓談大學基本素養與核心能力的訂定與反思

雷立偉

致理科技大學國際貿易系副教授

一、前言

臺灣教改推動至今超過四分之一個世紀，國教端有課綱的修訂，大學端則歷經獎勵大學教學卓越計畫、發展典範科技大學計畫、高等教育深耕計畫等，為提出優質計畫爭取補助經費而興起的課程改革檢討。從校、院、系訂核心能力的重新檢視，到相對應必修、選修課程的規劃，都牽動了教師授課和學生選課的內容組成。然而在滿足政府中長期計畫主題、產學合作民間企業出資者喜好、和就業市場需求的邏輯思維外，是否仍不忘初衷，避免在改革與創新的過程中迷失方向，是當今大專院校經營者，乃至各層級課程委員不能忽視的議題。

二、校訓是創校最初設立的核心願景

在臺灣，各級學校從小學到大學幾乎都有各自的校訓，有的會高掛在校園內的明顯處，有的則僅會出現在校刊、畢業紀念冊，或新生訓練、畢業典禮場所的布條上，多半是簡潔有力的 3 到 4 個字，或成對的 8 個字。臺灣各大專院校的校訓各有特色，除軍警院校外少見重複者，可見每所學校創校之初，都設定了獨一無二的核心願景，而這樣的願景自然包含了校務發展的目標、學校對社會的責任、以及對畢業生的期許。就如同企業經營一般，要成就品牌的獨特價值，並在市場上建立鮮明的辨識度，儘管階段性目標會有所調整，核心願景是不易改變的，不但如此，組織內部的成員也應對此願景凝聚共識，領導者則應不斷對新進成員進行溝通，以確保經營團隊為實踐願景全力以赴。

三、隨時代變遷校訓的變與不變

企業的營運多有興衰，不能隨時代變遷適時改變策略的往往很快遭到淘汰。然而教育乃百年大計，歐美地區超過百年歷史的大學比比皆是，臺灣的大學不管是從二戰後遷臺算起，或原本就在臺設立，校史超過半世紀的也不少，如今又跨越了 21 世紀，難道校訓代表的核心價值就沒有更改的機會了嗎？當然不是。以輔仁大學為例，其最初在大陸創立時期的校訓直接說明了校名的意涵「以文會友，以友輔仁」，是要學生藉著學問，集合志同的朋友，共同發揮仁道的精神。至其在臺復校後，則將校訓改為「真、善、美、聖」，期許學生在學問、道德、情操求進步同時，以宗教來達到「天人合一」的聖化境界，足見其對品德教育的重視。同樣有悠久歷史的東吳大學由於最初是宣教士設立，先有英文校訓「Unto a full-grown Man」才有後來的中文校訓「養天地正氣，法古今完人」，即便語言文字有所不同，也都是著重學生的人格修養。其他各大學的校訓如中興大學的「誠

樸精勤」、文化大學的「質樸堅毅」、臺北商業大學的「公能弘毅」、致理科技大學的「誠信精勤」，都是以品格和態度的陶塑為主軸：如臺北商業大學的「公」代表光明正直大公無私的態度，「毅」代表堅毅有恆的毅力；中原和東海大學校訓中的「力行」代表竭力實踐，努力去做。只要該項品格態度仍是當今社會所認可的，實踐的方式仍然是可行的，其核心價值就依然值得堅守，況且既然各大學的校訓皆有所不同，便可將各自強調的特性注入所有畢業生的 DNA，形成該校畢業生在社會上獨具的特色，也算是專業領域外的一種市場區隔。

四、從校訓到校訂基本素養與核心能力的設定與評量

近年來，高等教育在系統化評鑑機制的驅使下，皆努力從校、院、系三方面訂定了學生應具備的基本素養與核心能力指標，並規劃相對應的學習評量機制，以確保學生在畢業時具備這些素養和能力，而評量方式又分為偏向量化具體的直接評量（例如標準化學科能力測驗）和偏向質性以調查或座談方式實施的間接評量（李坤崇，2012）。如果還要進一步了解學生在學期間的成長情形和這些素養的內化程度，則尚需於學生入學時、畢業前、及投入職場後，分別進行評量。所謂的基本素養係指畢業生應用核心知能所應具備之一般性能力與態度；而核心能力則是指學生畢業所能具備之專業知能（王保進，2010）。亦有學者指出，核心素養（Key competencies）是統整的知識、能力及態度，可培養學生成為在「溝通互動」、「社會參與」及「自主行動」等面向均衡發展的終身學習者（蔡清田，2011）。根據早年教育心理學家 Benjamin Bloom（1956）的觀點，教育目標可簡要分為情意、技能和認知三類，因此素養中的態度就相當於「情意」的層面。一般學校師生對於技能和認知兩方面的評量早已習以為常，例如電腦軟體的操作技能可由作品的產出來評量，專業領域的知識和理解程度可以透過紙筆測驗來評量，而情意層面因涉及學生的興趣、態度、和價值觀，往往只能透過質性的方式進行觀察（由教師和同儕進行評量）和反思（由學生自評），但因情意層面是內隱的且容易偽裝（蔡進雄，2009），加上多元評量費時費力又容易引起評分不公的疑慮，多半僅淪為參考或根本難以落實。

過去學者曾歸納大學基本素養及核心能力的檢核實例（李坤崇，2012），當中有某所大學列出了人文素養、法治素養、參與在地關懷、尊重多元文化等學習成效指標，其檢核方式包含正式的通識課程和非正式的講座活動、社團活動、和課外活動，由於非正式活動並非人人都會參加，通識課程也未必採取包含情意層面的多元評量方式，即便指標的設定和創校精神或校訓所涵括的核心願景有所連結，也難免在學生學習歷程中被有意無意地跳過，最終僅少部分學生能帶著融合校訓精神的獨特 DNA 畢業。因此，如何將強調情意面態度與價值養成的校訓，落實在學生素養和能力培育的各個層面，就不僅是教學課務單位的責任，還涵蓋了學務工作中的導生關係建造和學生課外活動的支援。

五、強化學務輔導機能實踐校訓精神

以過去技職院校體系盛行，近年亦有部分大學導入微學程的「師徒制」而言，師父（老師）與徒弟（學生）之間建立的是長時間且長期的親密關係，兩者間有經驗的傳承、典範態度的轉移、甚至彼此間教學相長、和創意的互相激發。學生和老師密切的互動，讓學生可主動的透過「聽其言、觀其行」將見習到的經驗內化，建立自己的思想價值結構。但若師徒制僅以競賽、證照、專題研究報告的短期產出為主要的學習目標，似乎仍將侷限於認知和技能面的成長，而難有情意層面的連結。再以筆者曾長期投入教學與輔導的服務學習課程及服務性社團活動為例，因為融合了情境式學習及合作學習的理念，並強調學習過程的反思和學習成果的應用，老師與學生間有更長的時間相處及對話，最終不論從客觀的觀察或學生主觀的反饋，都可發現其顯著的成長（雷立偉、黃正芳，2019）。能夠盡心盡力、長期的、真誠實在的參與服務學習活動，是許多學校校訓強調的「勤」，能意志堅定不動搖有恆心的完成應用所學規劃設計的服務專案，是「毅」。然而由於服務學習活動費時費力，在學分數少又非必修甚至無學分的情況下，難受重視。倘若服務學習能結合大學社會責任相關計畫的支持，融入更多的專業課程、實習課程，甚至導師課、社團課的時間，協助培育學生核心素養落實校訓精神的工作應能更有效的擴大與延續。

六、反思與建議

綜觀全臺各大專院校的校訓，出現最多的關鍵字非「誠」莫屬，有著「真誠」、「誠懇」、「誠信」、「誠實」、「誠心誠意」之意。但在少子化的衝擊下，各大專院校為在激烈的競爭中求生，無不竭盡所能以各樣行銷口號吸引學生和家長的關注，有的祭出高額獎金，有的高舉競賽或產學合作績效，有的強調高就業率甚至保證就業，卻可能在不知不覺中過度強調了經濟利益而忽略了創校之初所秉持的核心價值。儘管教學型大學或著重實務實作的技職科技大學在教學目標的設定上多傾向採納職場核心就業力的相關指標如「科技應用能力」、「問題解決能力」、「表達溝通能力」、「團隊合作能力」（吳芝儀，2012），筆者認為，在校訂基本素養與核心能力的規劃上，仍應參酌該校最初設立的核心願景，若校訓的焦點偏重情意面的態度和價值觀養成，則可強化做中學的實務課程或課外學習活動輔導，並以更客觀且有效率的方式導入多元評量機制（例如：同儕互評），而在執行面則須仰賴教學單位和學務單位的通力合作，在經費和資源的分配上也應給予學生輔導單位和人員充分的支持，各校校訓所代表的核心精神才真正得以發揚光大。

參考文獻

- 王保進（2010）。建立學生學習成效評估機制之大學校務評鑑。評鑑雙月刊，

26，56-58。

- 李坤崇（2012）。大學基本素養與核心能力的檢核機制。《教育研究月刊》，218，5-25。
- 吳芝儀（2012）。大專青年就業力、就業職能與職場職能之內涵探究。《當代教育研究》，20（2），1-45。
- 段曉林（2000年12月）。師徒制。《教育大辭書》。取自<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%B8%AB%E5%BE%92%E5%88%B6>
- 雷立偉、黃正芳（2019年11月）。資訊志工十年有成-從服務學習中發現自我價值。「2019年服務學習暨大學社會責任研討會」發表之論文，致理科技大學。
- 蔡清田（2011）。《素養：課程改革的DNA》。臺北市：高等教育。
- 蔡進雄（2009）。情意如何評量？以大學教學為例。《評鑑雙月刊》，19，24-25。
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (1st ed.). Longman Group.



專案管理在大學校院之應用

李得元

嘉南藥理大學環境資源管理系副教授

一、前言

專案管理在進入二十一世紀後被強力推廣的結果，已成為就業必備知識，在產業界的應用受到相當重視，然而在校園內卻只能是開課與取得證照的代名詞，難以受到注意。大學校院辦學的主要目標是教育工作能永續經營，其教師工作除教學外，仍需進行研究、服務、輔導及執行產學合作等相關工作。專案管理涵蓋十大知識，結合相關技巧與工具可融入上列教師工作項目，如配合學校政策，達成教職應負責任；服務輔導學生及合作廠商，貢獻所學套用所學知識於日常工作，實現學以致用；回饋社會，追求自我實現等。如能藉由教師社群或工作坊之活動推廣，協助教師在教學、輔導服務及產學研究等校園教職工作之執行，可帶領校園學子與產業接軌。

作者自 2008 年開始接觸專案管理，即投入校園專案管理教學之推廣，從初期之授課及輔導學生考取證照，自己亦於次年相繼取得專案助理（PMA, 2009）、IPMA-D 專案助理（2009）、SPPA 專案特助（PMA, 2010）、專案技術師（PMA+, 2010）、專案規劃師（CPMS, 2010）、國際專案管理（PMP, 2010）等專案管理證照。此外，作者將之應用於教學設計、行政工作與研究及產學計劃之執行等教職工作，都是善用專案管理的理論與軟、硬技術完成，主要方式是事前作詳細規劃、在執行中發現問題即修正與調整、並於結案後彙整各項成果進行經驗傳承，作者以「組織專案管理模式在校園的應用」榮獲「2019 華人十大傑出專案經理獎」，即是十年教學生涯之成果。以下即以作者近十年，依循學校的教師評監項目，將在校園中應用專案管理理論與技術所執行的工作過程分項說明。

二、應用範圍

以下即以大學校院對老師常用的評鑑指標：「教學研究」、「輔導服務」及「產學研究」描述專案管理在校園中的應用。

（一）教學研究

1. 直接開課

進行知識理論之傳授，如「專案管理」；案例規劃之作實作課，如「環境教育導覽與解說」與「環境專案管理」，並將課程規劃成「環境教育專案管理微學程」，供學生選讀。

2. 應用於課程設計與執行

以課程中利害關係人在各教學階段的不同需求與責任，列出需執行的工作項目與完成事項，完成課程進度之安排，如執行教學實踐計畫之「能源管理」、執行深碗課程與開發 PBL 教案之「科技農業」及通識課程之「節能減碳」。

3. 參與專案管理之教材編撰

主動參與教學用簡報檔編製，提供校內與全國教席免費使用及校外教學推廣。

(二) 輔導服務

1. 輔導方面

在校之學生課業學習、證照取得與實習，如「成立與輔導學生完成微學程」、「輔導 PMA 認證」與「輔導學生實習」，其中，成立「網路 NPMA 認證中心」，已有 700 位以上學生取得 PMA 證照；在產業之產學關懷與輔導、探究產業與社區實際需求達成計畫目標，如「學界中小企業關懷計畫」、「小型人才提升輔導計畫」、「輔導低碳社區認證」與「輔導社區建立資源回收站」等。

2. 服務方面

以不計酬勞完成校付使命、找尋社會資源協助校內同仁成長、盡己之力服務相關座業、配合學校高教深耕計畫，如「擔任行政職務」、「協助綠生活教育館之規劃與管理」、「主持教師成長社群」、「辦理 ITPM 論壇與科技研討會」、「推廣 PMP 教育」及「協助申請與執行學校社會責任（USR）計畫」等。

(三) 產學研究

1. 城西社區產業創生

作者以所執行之台南市安南區城西里社區產業創生計畫為例，說明應用專案管理執行情形，事前規劃、蒐集計畫及利害關係人需求、羅列工作項目、建立工作分解結構（WBS）、完成規劃理念。

2. 結合教學與研究之能力

碩士論文指導與學生專題，並發表與專案管理課程教學有關之論文。

三、結語

專案管理在任教學校中由開班授課與輔導證照開始，接著為加強學生之學與用的結合，規劃微學程指導學生撰寫企劃書，進而發現善用專案管理的理論與軟、硬技術可順利運作於教學設計、行政工作與研究及產學計劃之執行等教職工作。累計十年教與用所的經驗，依大學校院對老師常用的評鑑指標「教學研究」、

「輔導服務」及「產學研究」分別簡述專案管理在校園中各項教職工作的應用，本文之論述只提到可應用工作項目，期待能有更多老師投入專案管理的領域，先認知其知識與相關技術，再將之應用於教學、輔導服務及產學研究等工作，將可得事半功倍、行事有條不紊之效果，也期望能有更多學生參與專案管理之學習，早日與產業接軌。

參考文獻

- 社團法人中華專案管理學會（2018）。**專案管理基礎知識與應用實務**。新北：中華專案管理學會。
- PMI 國際專案管理學會（2017）。**專案管理知識體系指南**。臺北：國際專案管理學會臺灣分會代理。



偏鄉本位師資培育課程設計之芻議

何俊青

國立臺東大學教育學系教授兼系主任

一、前言

「偏鄉」(rural)通常指一個與主要大都市隔離、規模小，經濟不發達的地方(Atkins, 2003)。許多先進國家都有相當數量的人口住在偏鄉，如澳洲有 15%-34%的人口生活在偏鄉(Starr, & Simone, 2008)，美國因採用不同標準統計，全國約每五個學生有一位在偏鄉學校就學，約三分之一的公立學校屬於偏鄉學校(Ayers, 2011)，在臺灣，中、小學當中有 1,110 所屬於偏鄉學校，約占全國中、小學總數的 33%，人數一百人以下的小學數比率占約 27% (教育部統計處，2017)。

偏鄉教育是近年來已發展或發展中國家與地區都非常重視的課題，自 2000 年起，聯合國經濟合作與發展組織(OECD)定期公布國際 PISA 成績的評比報告，關於學生因為城鄉差距所造成的學習差距異，逐漸引起各國政府的重視，我國政府部門歷年來推動許多計畫，為全盤處理偏遠地區學校問題，2017 年立法院通過最新的「偏遠地區學校教育發展條例」，期透過強化教育措施解決偏遠地區學校辦學的困境，保障偏遠地區學童受教的權益。

二、偏鄉教育的獨特性

許多人對於偏鄉教育常習慣以「弱勢」或「補救」的觀點看待，看待偏鄉以「不足」(deficit)的觀點在思考，事實上應該要以「多樣」(diversity)的角度思考其中價值的差異。當前師資培育完全不從偏鄉主體來思考，將所有的教學情境都預設為相同，完全忽視偏鄉與都會的巨大差異(王慧蘭，2017)。

(一) 偏鄉兒童與學校的獨特性

偏鄉學校往往是偏鄉地區最大的，組織，它往往是「地方促進團結的機構」(rallying agency)，當地方感到壓力，提供對於過去現在和未來的一個連接(connection)(White, & Kline, 2012)，偏鄉學校也往往是國家社會福利的指標(barometer)(Halsey, 2005)。

傳統的政府的教育統計資料，常區分公共和私立學校，卻不區分偏鄉和都市的教育差異。

（二）偏鄉教師的獨特性

研究職前教師在偏鄉生活的現況是有必要的（Eckert, & Petrone, 2013）。偏鄉教師需要包括教室、學校和社區三個領域的專業知識，每個領域對偏鄉的教師工作和學生學習都非常重要，偏鄉教師的專業超越班級與學校而進入社區，尤其是在隔代教養、單親家庭、失親、失業、自殺、家暴、性侵、吸毒等問題影響下的弱勢家庭扶助。偏鄉教育不單單只是教育問題，偏鄉教師必須承擔更多的家庭教育或親職教育的責任，甚至是協助社區營造與經濟扶助的責任（White, & Kline, 2012）。

Eppley（2009）認為，當傳統的公立學校要求必須聘用具教師證的教師，有可能因此阻礙偏鄉學校的發展。如研究顯示，KIPP的學校可以僱用沒教師證的教師並不一定會有害學生的學習（Maranto, & McShane, 2012）。某些國家或地區（如美國的某些州、印尼）已透過放寬教師認證規範、海外招募及專案招聘教師吸引有意願的教師到偏鄉任教（林信志、許凱威，2017）。

美國Barley and Brigham（2008）的研究就發現，對偏鄉教師而言，多學科證照（multiple-subject certification）很重要，特別是在社會、數學、科學和特殊教育等領域學科，但是獲得這些證照必須付出更多時間與經濟成本。Barley和Brigham（2008）為偏鄉教師所撰寫的手冊特別強調就是「以偏鄉問題為中心的課程」（coursework focused on rural issues）。

目前我國許多研究仍以補償教育（compensatory education）的觀點看待偏鄉。相對而言，美國及澳洲對於偏鄉教育的研究值得借鑑。Maranto 和 Shuls(2012) 討論偏鄉教師的特質，歸結偏鄉教師的特質有下列六點：

1. 偏鄉教師必須知道「如何與家長建立關係」（build and sustain relationships with parents），其專業是超越班級、學校、進入社區的。
2. 偏鄉教師需要必須有在混齡（multi-age settings）的環境下滿足學生學習需求的能力。
3. 教師在偏鄉是一個高可見度的職業（highly visible profession），是公眾人物（public face）。
4. 偏鄉社區普遍認為教師是學生幼年的啟蒙者
5. 偏鄉差異化教學（differentiated instruction）的需求大，尤其是少數民族的學生。
6. 在偏鄉初任教師必須花更多時間在處理個人和專業隔離（professional isolation）的問題。

三、應設計以培育偏鄉教師為主體的師培課程

師資培育從未從偏鄉為主體的需求的角度來培育或篩選教師，師資培育機構也沒有針對偏鄉的真實情況提供職前教師該有的知識準備與體驗，大多數初到偏鄉服務的教師，縱使具高度熱忱與意願，但常因為對於偏鄉地區的陌生、不適應或教學挫折而放棄理想。

澳洲的聯邦學校委員會（Commonwealth Schools Commission, CSC）（1988）就提出三個偏鄉教師教育的基本面，亦即：(1)偏鄉教學的準備（preparation for rural teaching）；(2)偏鄉學校教師的招募（recruitment of teacher for rural schools）；(3)偏鄉地區教師的支持（support for teachers in rural areas）。

在偏鄉學校任教需要更多適應偏鄉條件的能力，以往的師資培育完全不從偏鄉「需求」來培養教師，將所有的學生都預設為相同。師培大學應該可以依據所處偏鄉的特殊需求設計偏鄉專屬的師資職前教育課程將偏鄉教育議題融入，包括認識偏鄉教育、偏鄉學校的教學方法、偏鄉學校與社區、偏鄉學校教育議題、偏鄉學校行政等，俾便未來的教師能夠勝任偏鄉教育工作。

Burton 和 Johnson（2010）認為，教師職前教育課程應設計要求職前教師務必要有偏鄉教學現場的經驗，讓偏鄉經驗成為是職前教育課程的一部分，也擴大師資生在偏鄉可能成功的機會。有偏鄉經驗很重要，但不限於偏鄉長大的孩子，亦即不一定要是有偏鄉背景的在地人。若學校主動聘請、離家近、喜歡這所學校或學生特性的教師，願意繼續留在偏鄉地區服務的機率很高。讓社區成員成為教師，輔導他們取得職前教師的學分課程（access to teacher preparation programs）（Monk, 2007）。

早年澳洲 New South Wales Rawlinson（1983）對偏鄉學校的工作人員編制，招聘和教師的專業發展調查研究就發現，偏鄉任教的教師其職前的師資培育課程對於偏鄉完全沒有任何特殊的設計，初任教師的培訓就是這些教師的偏鄉初體驗。大學師培課程的教授可能本身也不了解偏鄉，師資生更不了解偏鄉（Reid, Green, Cooper, Hastings, Lock, & White, 2010）。大多數師資培育課程不會設想自己培養的師資生未來可能在偏鄉當老師，師資生不了解偏鄉，更不會選擇到偏鄉工作，偏鄉的教師必須知道如何與家長溝通，也需要熟悉混齡教學，都市教師沒人會對他個人的生活感興趣，但偏鄉教師的生活一切都攤在陽光下沒有秘密。偏鄉教師的專業必須能超越班級、學校而進入社區（Azano, & Stewart, 2015）。

如同 White 和 Reid（2008）認為師培課程的授課教授應該對偏鄉理論與實務的連結負起責任，培育未來的偏鄉教師不應只是面對「教室準備好」（classroom ready），而是面對「學校與社區準備好」（school and community ready）。偏鄉教

師在家庭教育與經濟扶助的角色很重要很重要。師資培育的「一套模式走遍天下」（one size fits all）已無法滿足偏鄉的需求，因此，師資培育課程應該「再概念化」（re-conceptualization），以具有包容性與前瞻性的思維，針對偏鄉的多元特性設計師培課程（White & Kline, 2012）。White and Reid（2008）認為融入地方意識（place consciousness）到教師職前教育課程是培育教師在偏鄉工作重要的一環，讓學生扎根在文化歷史形塑的在地經驗中。

四、澳洲的偏鄉師資培育課程設計

澳洲人權與平等機會委員會（Human Rights and Equal Opportunity Commission）在 2000 年做的調查發現：大多數的教師培訓沒辦法讓初任教師具有在農村和偏遠地區所需要的教學技能和知識。該委員會並針對偏鄉師資培育課程提出以下的建議（HREOC, 2000）：

1. 混齡策略的教育學（pedagogy of multi-age classes and multi-age group strategies）
2. 課程組織和規劃（curriculum organization and planning）
3. 管理混齡的低年級學生策略（strategies in managing lower grade students in multi-grade classes）
4. 偏鄉課堂組織和小規模學校的行政責任（rural classroom organization and small school administrative responsibilities）
5. 安排適當和充分的資源（accessing appropriate and or sufficient resources）
6. 有效的時間管理策略（effective time management strategies）
7. 成功的社區互動處理策略（strategies for engaging in successful community interaction）
8. 發展社區動態的理解以影響教學與學習環境（developing an understanding of community dynamics that influence the teaching-learning environment）
9. 處理價值衝突（strategies for dealing with value clashes）
10. 隔離（isolation）
11. 與同事，顧問，支持團體或朋友等發展支持性的溝通和互動網絡（developing supportive communication and interaction networks with colleagues, consultants, support groups or friends）
12. 農村學校和社區的教學經驗（teaching experiences in rural schools and their communities）

White和Kline（2012）就師資培育大學如何與偏鄉學校合作培養偏鄉學校師資提出更具體的「創新偏鄉和地區師資培育課程」（Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum, RRRTEC）可供借鑑，簡述其課程模組概念框架如后。

1. 體驗偏鄉（Experiencing rurality）
 - 模組1 - 瞭解偏鄉 Understanding rurality
2. 社區準備（Community readiness）
 - 模組2 - 瞭解在地 Understanding place
3. 全校焦點（Whole school focus）
 - 模組3 - 瞭解偏鄉教師定位與教師工作（Understanding rural teacher identity and teachers' work）
 - 模組4 - 瞭解與偏鄉在地社區一起工作（Understanding working with rural and regional communities）
4. 學生學習與教室（Student learning and the classroom）
 - 模組5 - 進入偏鄉學生的生活（Getting to know rural students' lives）
 - 模組6 - 專業的經驗：模式-演講嘉賓（Guest speaker）。遠程接觸。模擬和情景。實地考察。田野旅行（field trips）與實習
5. 偏鄉生涯準備（Preparing for a rural career）
 - 模組7 - 在偏鄉工作的建議（Advice for working rural/ regional Setting）

五、結語：偏鄉本位的師培課程可讓師資生轉化理論於教學實踐中

偏鄉本位的師培課程顧名思義，即是以偏鄉為課程設計情境的師資培育課程。基於前述可知，都市教育（urban education）與偏鄉教育（rural education）在各方面都差異很大，當前我國各師培大學在設計師資培育課程時，該思考的是師資生的對偏鄉教育的內涵是否了解？可以透過那些方式來加以增進？偏鄉本位取向的師培課程能否協助其建立更扎實、穩定的教育信念？又師資生如何將偏鄉本位師培課程所學的內容，轉換成偏鄉教育的教學素養？

106年12月6日公布之「偏遠地區學校教育發展條例」，其目的在於解決師資流動率高及人力不足之問題，也在提高偏遠地區學校教師服務誘因，穩定偏遠

地區學校師資，其條文的第四條也就偏遠地區學校之定義、分級及認定標準清楚定義為「指因交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，致有教育資源不足情形之公立高級中等以下學校」，但全條例從頭到尾都沒有提及教師職前教育階段的師資培育課程應該怎麼著手修正或設計。本法規在制訂之初既已確認了都市與偏鄉教育的差異，但第七條設計的「專聘教師」是開後門給完全無教育專業背景者有機會進修教育學程擔任教師，而不是思考如何在職前教育階段如何培養師資生成為能勝任偏鄉教育工作的專業教師。

107 年 11 月公告之「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定」規範了各師培大學新的師培課程的修正取向，以小學教師的培育為例，其中規定國民小學師資職前教育課程之「教育專業課程」分為教育基礎、教育方法、教育實踐、特殊需求領域及領域/科目調整教學知識（只適用特殊教育師資類科）四類，其中「教育實踐」類別是可將偏鄉情境融入的，但依筆者觀察，目前各師培大學之師培課程其實在課程設計的內涵上並未將城市教育與偏鄉教育的差異列入考量，即使各師培大學培育之畢業生亦同時在畢業後參與各縣市的「一般組」或「偏鄉組」之教師甄試。

雖然目前國內對於偏鄉教育課程目標和內容還待共識，但為彌平偏鄉教育理論與教學情境實際的差距，雖然移植澳洲的偏鄉師資培育課程不見得能適用於國內，但他山之石可以攻錯，澳洲的「創新偏鄉和地區師資培育課程」（Renewing Rural and Regional Teacher Education Curriculum, RRRTEC）或許可為借鏡。國內各師培大學或可針對偏鄉教師的需求，重新設計師資培育課程，尤其是納入理解偏鄉教育的文化課程和相關體驗，以增進師資生對偏鄉實際情況的理解與準備。

參考文獻

- 王慧蘭（2017）。偏鄉與弱勢？法規鬆綁、空間治理與教育創新的能。教育研究集刊，63（1），109-119。
- 林信志、許凱威（2017）。各國改善偏鄉師資策略之啟示。臺灣教育評論月刊，2017，6（9），113-117。
- 教育部統計處（2017）。教育部統計查詢網。2017 年 10 月 1 日，取自：<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=OAAzAA2>
- Atkins, C. (2003). The influence of rural culture on post-sixteen pathways from school. *Journal of Continuing Liberal Art Education (Ad-Lib)*, 24. Retrieved January, 2005, from <http://www.cont-ed.cam.ac.uk/BOCE/AdLib24/article2.html>

- Ayers, J. (2011). *Make rural schools a priority considerations for reauthorizing the elementary and secondary education act*. Retrieved April 12, 2016, from the World Wide Web: <http://www.americanprogress.org/issues/education/repore/2011/08/04/10216/make-rural-schools-a-priority>
- Azano, A. P., & Stewart, T. T. (2015). Exploring place and practicing justice: Preparing preservice teachers for success in rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, 30(9), 1–12.
- Barley, Z. A., & Brigham, N. (2008). *Preparing teachers to teach in rural schools* (Issues & Answers Report, REL 2008-No. 045). Retrieved from Institute of Education Sciences website: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2008045.pdf
- Burton, M., & Johnson, A. S. (2010). “Where else would we teach?”: Portraits of two teachers in the rural south. *Journal of Teacher Education*, 61, 376-386. doi:10.1177/0022487110372362
- Commonwealth Schools Commission (CSC). (1988). *Schooling in rural Australia* AGPS: Canberra.
- Eckert, L.S., & Petrone, R. (2013). Raising issues of rurality in English teacher education. *English Education*, 46(1), 68-81.
- Halsey, R. J. (2005). *Pre-service country teaching in Australia: What's happening—what needs to happen?* Paper presented at the 21st Society for the Provision of Education in Rural Australia Conference. Darwin, NT:6 °
- HREOC, (2000) *Recommendations: National inquiry into rural and remote education*. Human Rights and Equal Opportunity Commission: Sydney.
- Maranto, R. & McShane, M. Q. (2012). *President Obama and education reform: The personal and the political*. New York: Macmillan/Palgrave.
- Maranto, R., & Shuls, J. V. (2012). How Do We Get Them on the Farm? Efforts to Improve Rural Teacher Recruitment and Retention in Arkansas. *Rural Educator*, 34 (1), 1-9.

- Miller, L. C. (2012). Situating the rural teacher labor market in the broader context: A descriptive analysis of the market dynamics in New York state. *Journal of Research in Rural Education*, 27(13), 1-31. Retrieved from <http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/27-13.pdf>

- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high quality teachers in rural areas. *Future of Children*, 77(1), 155-174.

- Rawlinson, R.W. (1983) *Listening and responding: A review of education in rural New South Wales*. Education Commission of New South Wales: Sydney.

- Reid, J., Green, B., Cooper, M., Hastings, W., Lock, G. & White, S. (2010). Regenerating rural social space? Teacher education for rural-regional sustainability. *Australian Journal of Education*, 54(3), 262-276.

- Starr, K., & Simone, W. (2008). The small rural school principalship: Key challenges and cross-school responses. *Journal of Research in Rural Education*, 23(5). 1-12.

- Trinidad, S., Sharplin, E., Ledger, S., & Broadley, T. (2014). Connecting for innovation: Four universities collaboratively preparing pre-service teachers to teach in rural and remote western Australia. *Journal of Research in Rural Education*, 29(2), 1-13.

- White, S., & Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package. *The Rural Educator*, 33(2), 36-42.

- White, S., & Reid, J. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7). Retrieved from <http://jrre.vhost.psu.edu/wpcontent/uploads/2014/02/23-7.pdf>



技職教育實務問題—實習爭議

黃承志

國立臺灣師範大學總務處學生宿舍管理中心技術幹事

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士研究生

一、前言

國內近年來大專校院所規定學生養成教育階段，需完成校外實習課程，屬於學校正式課程之一，現今開設校外實習課程類型，大致分為暑期、學期、學年、醫護、海外及其他等六類（教育司，2017）。目前大專校院所規範校外實習時數依據各校系所自主規定執行（葉建宏，2016），達到「做中學，學中做」的最佳效果（林婉雯、黃靖雅，2015a），原是美意一樁，若學校跟產業無法配合時，仲介代辦公司就從中介入，影響了教育部訂定計畫時的美意，將影響學生實習的工時、薪資及實習內容等問題，造成教育本質及價值觀崩壞，衍生出爭議性問題。

二、實習遇到爭議性問題

（一）校外實習

教育部自 2009 年頒布「補助技專校院開設校外實習課程作業要點」開始施行技專校院開設校外實習課程，並在 2010 年和 2014 年分別提出「技職教育再造方案」和「第二期技職教育再造方案」（教育部，2010；2014a）。現今校外實習課程運用企業的資源，將學校教學場域延伸到企業，營造學校之產業特色；對於配合學校之企業，透過與實習生提早接觸企業，並選擇自己適合的行業，有機會在畢業後直接無縫接軌的到產業就業。實習課程中依據教育部規定業師資歷須具有從事與應聘科目性質相關之專業性工作六年以上，具有特殊造詣或成就者，來擔任業界輔導教師職務（教育部，2019a），而產業實習課程配合校內相關規劃並參與課程規劃及設計，讓每位實習生透過優良的產業實習經驗，更清楚未來方向。未來實習生在畢業時，還能繼續銜接產業實務，這就是校外實習真正的意義。

（二）實習環境問題，超時、過勞和剝削爭議

學期間學生實習面對職場的全新任務，接觸並了解產業內容，對專業技能也有充分瞭解，實習中考驗是否能吃苦耐勞、認真負責、獨立自主、腳踏實地的完成任務。但有些企業為了降低成本，讓實習生去做超時、危險及辛苦的低階工作，在企業水準參差不齊情況下，造成學生在實習中發生許多不必要的糾紛。

1. 學校與仲介代辦公司合作造成實習生嚴重被剝削爭議，在 2019 年某科技大學爆發出與仲介代辦公司合作，名義招攬外籍學生來台攻讀碩士學位，私下要

- 求學生非法打工，如不服從以自願退學作為威脅。（陳俊華、許秩維，2019）。
2. 實習制度強制實習人數增加，而實習面臨爭議案例也層出不窮，超時工作造成實習生受傷或死亡爭議，2011 年高雄醫學院七年級學生在成大醫院實習近一年，被室友發現陳屍宿舍浴室。成大醫院表示實習醫師的工作以教育為主，並沒超時及加派額外工作（莊宗勳、修瑞瑩、蔡容喬，2011）。
 3. 企業廠商無與學校協調溝通下，私自更改契約造成爭議，2011 年國內手機大廠發生變更實習生合約內容，且對於終止合約的學生不發放資遣費。公司表示在處理上可能有疏失，將再與學生溝通（石明啟、吳詠平、陳建彰，2011）。
 4. 學校系辦為了擴充係上財源，自創回饋金回饋系辦造成爭議，2012 年某私立大學要繳交實習津貼之 15% 作為本系回饋金，後來因為被投訴修正回饋金制度，才免為廢除規定（黃翎翔，2012）。
 5. 企業提送實習企畫書時，學校卻無審查企畫內容，而學生開始實習時候，學校老師也沒訪視造成爭議，2015 年某科技大學開始實習派駐到飯店實習，工作只有打掃廁所、端碗盤、摺棉等無專業性質工作，另在沒有任何安全防護設備下要求爬到一樓高的屋凸上來清洗採光罩，主管對實習生說：如「做不到就休想拿到學分」（李容萍，2015）；與 2017 年國立某餐旅大學到烘焙坊實習，每天工時 14 小時，想離職還遭業者以違約為由求償 59 萬元。學校表示業者私約內容違法，除協助學生解決，也將中止與該業者合作關係（周昭平，2017）。

（三）實習有助於未來謀職的經驗

有過實習經驗對畢業後就業大有幫助，專訪本單位實習同仁並分享實習經驗。

1. 呂芝瑩同學大三就讀世新大學全媒系，在校擔任實習助理的工作，主要是協助櫃檯的事務、收發郵件、幫助進退宿等事項；選擇實習工作是為了累積工作經驗，這個工作讓我增進與人溝通的能力及經驗，在這裡工作是非常愉快並有成就感。
2. 徐啟恩同學大三就讀實踐大學國貿系，在校擔任實習助理的工作，主要是協助住宿生收發信件、借用公物、維護環境安全、運作和巡檢等業務；選擇實習工作能讓自己提早與社會接觸，這裡工作單純又安全，同仁都很和善親切，學到與人溝通及做事方法，上班非常愉悅並能累積工作經驗，非常值得。

三、學校與機關處理方針

（一）政府正視問題

大專校院校外實習爭議頻傳，技術及職業教育司楊玉惠司長表示，避免學生實習淪為黑工爭議，教育部發函各大學，要求明確區隔並規範大學實習時數，及應有學分數，且 1 學分最多實習 80 小時，108 學年度將全面落實(簡立欣, 2019)。針對仲介招生部分教育部嚴格禁止學校透過仲介對外招生，最嚴重可列為「專案輔導學校」。楊司長解釋，如果學校透過仲介，學生將被多收一筆仲介費，學生來台勢必得花費更多時間打工，學習將會受到影響陷入惡性循環。(林良齊, 2018)。教育部基於校外實習課程之目的以體驗職場與實務學習為主，並加強督導技專校院建置完善的實習課程，確保學生在實習過程需受到最大之維護與保障：

1. 辦理「專科以上學校產學合作實施辦法」內容包括：成立校級學生校外實習委員會，並應就訓練、輔導、安全防護、保險、爭議處理、終止實習程序等事項、實習成效評估、學生申訴處理、實習中途終止後之轉介等學生權益保障相關事項及處理審議實習爭議（教育部，2017a）。
2. 規範學校確實與實習企業雙方簽訂校外實習契約書，校外實習契約書應明定下列事項：
 - (1) 合作機構提供學生操作訓練，並配合學校指派之專責教師提供諮詢輔導。
 - (2) 合作機構負責學生之安全講習、防護設備配置與相關安全措施之規劃。
 - (3) 應為實習學生投保相關保險。
 - (4) 明定實習時間。
 - (5) 合作機構與實習學生爭議協商處理方式。
 - (6) 中途終止實習之轉介、輔導措施（教育部，2017b）。
3. 校外實習時，就其實施方式、實習場所、師資、學分採計、輔導及其他相關事項規定，除法令另有規定外，由學校定之；並應接受主管機關就學校辦理實習課程實施績效評量（教育部，2019b）。
4. 透過技職再造計畫補助學校辦理實習課程，並訂有「教育部補助技專校院辦理實務課程發展及師生實務增能實施要點」，應落實定期或不定期校外實習實地訪視，瞭解實習執行情形及學生實習成效，提供學生實習輔導獲得良好的適應及學習，如有學生不適應或遇到實習爭議，學校應協助學生並立即啟動輔導或轉換或離退機制（教育部，2014b）。

(二) 學校處理方針

各級大專校院實施校外實習課程遴選企業時應建立評估與篩選機制，主要針對保障學生實習權益，依據工作時間、環境、安全性、負荷能力、培訓計畫、合

作理念、薪資福利、實習內容專業程度等篩選實習合作企業，如有違反其內容則不得作為學生實習之場域。校方需擔任守門員的角色，幫助學生挑選好的企業，對此安排輔導老師擔任雙方協調角色，校方在推動實習作業時需分為：

1. 實習前校方應擬定相關規範，選擇課程內容，規劃需由科系自訂，需與科系專業相關性並能培養專業、獨立、創造及實務之科技人才，業師應參與學校的實習課程規劃。校方也可開設四技產學訓專班，薪資及工時須符合勞動基準法規定辦理。而業師負責實習生實務訓練、環境適應、與學校及家長之聯繫工作。工作內容需相關職類技能之工作，不得使其從事家事、雜役之工作並配合學校期中、期末考期間不得安排加班等工作。
2. 實習開始業師依據實習課程給予實習生不同任務及訓練；校方需由科系老師擔任實習輔導老師之角色，學生實習時輔導老師以定期或不定期方式前往實習機構訪視及輔導並做輔導紀錄表外，另可運用視訊、電聯及任何聯繫管道（包括 IG、Line 及 Facebook 等網路通訊軟體等），了解學生實習情形，給予學生專業的實習指導，並於每週固定遠距視訊方式與同學線上討論，如遇到不適應等問題，校方立即派專員處理，確保處理管道暢通（林婉雯、黃靖雅，2015b）。
3. 實習結束實習輔導組應辦理實習成效評量作業，學生返回學校時繳交實習心得報告，校方除了評定實習分數外，讓學生反饋並了解學生的實習成效與滿意度，並進行實習成果展及分享實習經驗座談會。

（三）實習爭議處理

實習場域發生爭議事件，第一步要馬上向學校輔導單位反映，校方立即派專員處理，若未得到企業改善學校輔導單位需立即召開爭議協商處理會議進行討論。實習生及所屬企業代表由學校邀請出席，提供具體陳述相關事實，若違反實習合約或相關規定，學校應主動提供實習生法律諮詢，協助實習生向主管機關提請協調或申訴，並依法採取相關法律途徑及訴訟，以確保實習生的學習權益。（教育部，2017）。

四、結語

目前各大專校院積極與產業合作，透過實習方式讓畢業生達到學以致用的真正目的。但是實習爭議頻繁，若企業本質無法提升，實習生將降低參與意願，未來若關閉「實習」模式，學生也失去學習機會。產學合作本來是美意，若到最後「實習」的元素消失，那麼實習也將失去真正的意義。以下本人提出 7 項建議：

1. 校方每學期安排學生參訪企業，讓師生了解企業並積極遴選企業，由學生決

- 定是否願意前往。每年企業評比中來提供實習人數，讓企業提升公司價值。
2. 學校嚴選企業避免實習生成為企業的打雜、跑腿人員，若學生無法找到適當廠商，學校需協助同學，確保學生實習的工作權益；實習職業體驗也是基礎的工作要求，並不是掃地、折棉被就不能學到經驗，而是為了以後管理吸收經驗的準備。所以實習生的工作倫理與職業道德是否要自我提升並輔導，須與學校、雇主、學生三方達成共識。
 3. 企業須秉持著社會責任，提供獎學金方案，讓實習生遵循目標達成並學習到一技之長，畢業後也能無縫接軌達到雙贏的目標。
 4. 學校每學期辦理實習生論壇研討會，讓同學有所選擇；學校依據實習生的實習時間，扣除學生學費與雜費，讓學生能夠享受學校給予的優惠與尊榮。
 5. 為了讓學校更方便掌握實習生實習情況，建議企業分享及運用數位監控系統，建置可用加密的網路平台上，讓學校、家長及企業管理單位三方都可以了解實習生於場域工作情形，輔導老師需定時及不定時的去企業瞭解實習生上班情形並適時輔導不適應的實習生；若嚴重不適應時需協調並轉介其他工作，若有遇到問題時，可透過視訊影像立即通報與協助實習生，避免產生爭議。
 6. 發生爭議事件，第一時間實習生需通知學校輔導單位，由輔導單位第一時間到達時習處了解情況並解決問題，如無法處理時需先把實習生帶離場域或調至其他企業實習，等到處理完成後徵求實習生意願再安排去處。
 7. 教育部需提升課程評鑑機制，勞動部將勞基法保障納入契約範本，並訂定實習生勞雇關係判斷標準，讓學生與家長瞭解實習時之權益，從教育部、校方、學生三方推行下，改善實習生勞動現況。

參考文獻

- 石明啟、吳詠平、陳建彰（2011年08月04日）。實習生控宏達電只給半薪私放無薪假不給資遣費很惡劣。**蘋果即時**。取自 <https://tw.appledaily.com/headline/daily/20110804/33574860/>
- 李容萍（2015年01月07日）。飯店實習生無防護屋頂洗光罩。**自由時報**。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1199246>
- 周昭平（2017年02月21日）。學生實習被當血汗勞工高餐大說話了。**壹週刊**。取自 <https://tw.nextmgz.com/realtimenews/news/247406>
- 林良齊（2018年05月24日）。教部：嚴禁學校透過仲介對外招生 代辦不在此限。**聯合報**。取自 <https://udn.com/news/story/6925/3161085>

- 林婉雯、黃靖雅（2015）。教育部針對大專校院學生參與海外實習權益保障之回應說明。取自https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=B754DA01674CDA02
- 教育部（2010）。技職教育再造方案。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=FE2799050C9A5AF7
- 教育部（2014）。第二期技職教育再造方案。取自<http://www.wvs.hc.edu.tw/world/file/aa1031211.pdf>。
- 教育部（2015）。專科以上學校實習課程績效評量辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?media=print&pcode=H0040033>。
- 教育部（2017a）。大專校院推動海外實習課程作業參考手冊。取自<https://student.nutn.edu.tw/Internships/cabinet/moeod/16303MOEOD104551.pdf>。
- 教育部（2017b）。專科以上學校產學合作實施辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0040025>。
- 教育部（2019）。技術及職業教育法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028>。
- 教育部技術及職業教育司（2017）。大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊。頁 8。
- 莊宗勳、修瑞瑩、蔡容喬（2011年04月29日）。過勞死？實習醫師陳屍宿舍。聯合報。取自<https://www.coolloud.org.tw/node/60454>
- 陳俊華、許秩維（2019年03月04日）。育達科大外籍生淪黑工教育部要求停招。中央社。取自<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201903040157.aspx>
- 黃翎翔（2012年10月31日）。學生實習津貼系辦竟抽15%5年收18萬「憑什麼扣我們賺的錢」。蘋果即時。取自<https://tw.appledaily.com/headline/daily/2012/1031/34608324/>
- 葉建宏（2016）。學生校外實習糾紛問題之探討，臺灣教育評論月刊，5(1)，頁 137-139。

- 簡立欣（2019年06月15日）。大學實習 1學分最多80小時。中時電子報。取自<https://www.chinatimes.com/newspapers/20190615000654-260114?chdtv>



以多媒體進行高中國文領域文言文教學的優缺之我見

樂可淳

銘傳大學教育研究所在職班研究生

一、緒論

對邁向 108 課綱新紀元的高中國文領域來說，最重大的改變莫過於文言文比重調降及授課時間變少。課綱中規定高中中等學校階段，文言文除中華文化基本教材外，其課數比率須符合 3 年平均 35%至 45%，且文言選文須兼顧不同時代、不同作者、不同文類為原則（教育部，2018）。本文所謂高中國文領域文言文係指為教育部推薦選文 15 篇古典文學及符合課綱要求的古代經典文章。

在現代文學的部分，因為文字語法與學生生活上使用模式大致相同，書寫內容也與學生生活的氛圍貼近，因此學生理解課文時上沒有太大的隔閡，在課程參與以及學習表現也較積極向上；但在文言文的部分，學生普遍對於文言文的文化背景、用字遣詞不熟稔，學生無法透過文字缺乏勾勒課文圖像，無法對課文建立一個完整認知，當老師上課只著重於字詞的分析上，學生忙於抄寫、背誦，僅能對課文大意有個大概瞭解，無法針對文章內容進行深入瞭解，外加被選入課文的文章，大多數偏向講述人生態度哲理的部分不免過於沉悶，更加打擊學生對文言文的學習興趣。

因應時代潮流，國文教學逐漸從傳授瞭解字彙意義、詞性與語法的結構，轉向著重於整體閱讀理解。然而這樣的改變依舊無法克服學生不喜閱讀文言文的狀況。據筆者在教學現場的觀察，學生普遍對文言文反感的理由是：「讀不懂」，讀不懂的原因與文言文的語法結構與現代不同、學生缺乏先備知識無法瞭解文章書寫背景及其意涵所致。

二、以多媒體進行文言文教學

多媒體（Multimedia）係指使用電腦結合文字（text）、圖形（graphics）、聲音（audio）、視訊（Video）等資料，透過相關的電腦資訊工具與連結技術，讓使用者可以作瀏覽、互動式操作。多媒體教學的特色是不論任何媒體均以數位化（digitized）方式，透過電腦螢幕呈現，以達更有效的教學及學習效果。國文相對於其他學科，應用範疇十分廣泛，生活中一切與文字有關的東西都是國文科的教學範疇，因此以多媒體來教授文言文，相得益彰。本研究以講述法、問思教學法、觀察法、合作學習法等教學法，進行多元化的教學活動，以多媒體進行文言文教學的程序如下：

（一）準備階段

將流行歌曲歌詞、廣告詞、連續劇諸如此類貼近學生生活的題材納入教學中，更能引起學生興趣。以古典詩詞為例，可先播放類似的流行歌曲，讓學生從不同的角度來理解這些古典詩詞；且許多古典詩詞常常是古代的流行歌曲，只因為時空環境改變，學生不了解詞彙的意義，因此覺得晦澀難懂。利用學生熟悉的歌曲引入進行主題式的教學，方便學生的基模進行調適與同化，從而引發學生閱讀古典詩歌的興趣。這個部分若能使用中國風歌曲的歌詞最佳，因中國風歌曲中常使用到文學典故以及文字意象的部分，可以強化學生對於典故與文字意象的認識。

（二）發展活動階段

Pavio（1991）的雙碼理論提到，語文及圖像系統之間能藉由互相參照產生連結（referential connection），這樣的連結能強化認知，能有效地增強記憶。而王詩妮、吳東光與孟瑛如（2014）等人的研究結果，亦顯示使用多媒體註解方式可有效提高多數低閱讀能力的意願與動機，降低其挫折感，進而讓學生們能較有信心並肯定自己可讀懂文章。因此適時地使用多媒體註解方式來進行教授文言文應有助於學生學習文言文。如以電子書的方式授課，只要點選字詞，可以跳出相關影片，進行完整的解說。

另外，透過文字欣賞文學，揣摩作者的情意是語文教學非常重要的一部分。但情意是主觀而抽象的，作者與讀者可能因時代、背景、閱歷、個性的不同，產生體會理解的落差。因此需要透過一些具體的物象，讓讀者貼近作者的想法（羅鳳珠，2005）。如教授紅樓夢時，可以播放相關表演藝術的影片，讓學生對於人物角色有更直觀的感受。

（三）綜合活動階段

以往的紙筆評量也可用 Kahoot 等的時即反饋系統平台取而代之，此一平台能讓老師與學生在課堂上透過 PC、NB、手機、平板等裝置，在裝置可以連上網路的狀況下，直接在課堂上進行互動。老師須將自己設計的題目上傳至 Kahoot 平台上，在上課時準備透過電腦將題目展示給學生看，讓學生在自己的手機作答。此時若採取合作學習法，學生參與高，成效最佳。

（四）施行多媒體教學的原則

過多的多媒體可能會造成學生認知負荷過重（王詩妮等人，2014），反而造

成反效果，設計時應考量學生對媒材組合的吸收能力，以免弄巧成拙，且多媒體素材必須緊扣授課內容。

讓學生持續閱讀文言文的關鍵，在於學生能否順利讀懂文章，而讀懂文章的關鍵在於詞彙是否理解，仰賴學生本身的先備知識及老師的解說能力。倘若學生缺乏足夠先備知識，並不得其門而入，若改利用多媒體的方式來授課，學生可在需要時可以隨時點選。然多媒體只是一種教學輔助，不宜整堂課都以播放影片或投影片的方式授課，老師須隨時觀察學生學習情況，適時拋出問題引導學生思考，使學習更加深化。

三、以多媒體進行文言文教學的優缺

(一) 優點

1. 提升學習興趣

相較於現代文學課程，學生學習文言文時，普遍成績表現不佳。當此一情況反覆出現時，學生自然對於文言文產生排斥感。以筆者遇到高中學生來說，因為以往接受的文言文課程經驗不佳，多數都有排斥文言文的傾向。然透過多媒體的幫助，從學生熟悉的東西切入，有效降低學生的排斥感，進而提升學生學習興趣。

2. 師生互動模式改變

以往教授文言文課程時因為內容脫離學生生活經驗，文章背景不瞭解，無法與原有經驗連結，學生只能被動等待老師、課本給予資訊，欠缺主動思考探究的部分。然而多媒體的出現，可以翻轉此一情況，讓學生變成主動學習者。

3. 提升學生的課堂參與度

即時回饋平台的出現，轉變了以往單向教學的情況，一方面能幫助老師快速了解學生學習情況，進而調整授課內容與教學進度。另一方面因系統在學生完成問題後立即的提供回饋，包括得分、排名與答對人數等，若能結合一些教學設計，如合作學習法，並可讓教室內的所有學生都能參與其中。

(二) 缺點

1. 施行門檻高

學校是否有足夠資訊設備，老師與學生操作資訊設備能力高低，直接關聯多媒體教學的成效。以筆者服務的學校來看，每間教室僅配置一台四十五吋的液晶電視，為民國九十八年購置，雖能透過 HDMI 線將筆電的內容傳送至電視中，

讓學生觀看。但是螢幕太小，時有學生反映看不清楚，且因購入時間太長，時有接觸不良的情況，常常為了設備正常運作就已經花了半堂課的時間，授課成效不佳。

2. 多媒體的侷限性

教學現場推行電子教科書與電子白板已行之有年。然而紙本閱讀跟多媒體閱讀之間的差異，也讓許多學者擔心是否會對學生造成不良影響（林珊如，2010）。Ferris Jab（2014）認為紙本教科書能給予學生書本內容跟架構細微提示，讓人在閱讀時生成一張實體書本的認知圖，這是目前的電子書尚無法取代的部分（鍾樹人譯，2014）。

3. 評估教學成果之難度高

教授文言文時，協助學生建立文言文語感是非常重要的工作，而文言文語感好壞與自身掌握多少文言文中的常見詞彙與基本語法結構有關，然目前尚未有使用多媒體能增進文言文語感的相關研究資料。

四、結論與建議

（一）結語

多媒體開拓紙本文本的視野，雖然有其侷限，但也有許多可能性有待展開，以不同感官體驗和遊戲的方式，更易引發學生的興趣與主動性。然多媒體的使用時機必須依照上課的狀況、學生的反應與程度來進行調整。多媒體只是一種輔助學生學習的媒介，而非上課的主體，目的在於讓學生能培養出對於文言文的興趣以及閱讀的習慣，從中學到更多東西。

（二）建議

1. 對教學實施的建議

由於近年來網路媒體蓬勃的緣故，人們獲取知識以及休閒娛樂方式改變，以致部份學生根本沒有閱讀習慣，缺乏對於讀書的耐心與興趣。運用多媒體，能促進學生學習興趣，並提高課程參與度，然使用時機必須依照上課的狀況、學生的反應與程度來進行調整。因課程時間有限，老師必須在上課之前再三確認設備能否流暢操作，而內容是否真符合授課所需，並掌握精華部分，適時介入解說或提出問題，強化學生學習深度，而非一味仰賴廠商所提供的資源。

2. 對多媒體輔具的建議

多媒體只是媒合學生和學習的一種輔助工具，因此學生需求與施行成效應該是設計的主軸，希望未來能以既貼近學生生活經驗，也能提升文言文語感的方向進行研發，以更廣泛去照顧學生需求，實現一個孩子都不能少的學習參與。

參考文獻

- 王詩妮、吳東光、孟瑛如（2014）。多媒體注解轉助低閱讀能力學生線上閱讀理解之成效研究。《國立臺灣科技大學人文社會學報》，10(4)，頁 333-352。
- 林珊如（2010）。數位時代的閱讀：青少年網路閱讀的爭議與未來。《圖書資訊學刊》，8(2)，頁 29-53。
- 吳聲毅（2004）。數位教材製作。臺北市：金禾資訊。
- 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語文領域-國語文。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c1594-1.php>
- 劉玉玲（2014）。數位原生與數位移民的網路科技運用。《臺灣教育評論月刊》，3(7)，頁 4-8。
- 鐘樹人譯（2014）。大腦偏愛紙本書。原著Ferris Jabr。《科學人雜誌》，144(2)，頁44-49。
- 羅鳳珠、張智星、許介彥（2005）。虛擬與實境的交錯：多媒體在文學教學的設計與應用。「2005年文學數位製作與教學研討會」發表之論文，國立成功大學。
- Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory: Retrospect and current status. *Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.



高中職生輔組長對於偏差行為學生輔導經驗分享

呂俊嘉

新北市立鶯歌高級工商職業學校生輔組長
銘傳大學教育研究所在職專班學分班研究生

一、前言

學校為教育輔導的單位，但社會快速變遷、家庭結構之改變，孩子間的教養不若以往，大多數的父母面對經濟上之壓力，常一日兼多職，或者工作較晚之情形，面對這些層層壓力，造成父母晚歸或作息不正常，因而忽略了孩子的陪伴及教育，況且現今許多夫妻晚婚或者生育率較低等情況，更是改變了家庭的組成及家庭教育規劃，以及與新住民間結婚等情形，不免在生活上出現價值觀之不同。

在網路的世代，發達的社群軟體以及諸多的暴力遊戲滿滿皆是，嚴重影響了高中職學生身心發展，偏差行為之孩子不再只有暴力偏差之行為、更甚有網路傷害、言語人身攻擊傷害、藥物濫用、各種霸凌事件等等的行為發生。學校多數做法是著重人性的輔導，面對施暴者以及被施暴者間，無法有效的將相關學生休、退學以及強制轉學等，並且發生在施暴者以及被施暴者間的家長互相對立、控訴以及控告，讓生輔組長疲於奔命，甚有家長訴諸媒體，影響學校日常作息、學生管教以及輔導作為。

本文以探討高中職偏差行為學生之定義與類別影響生輔組長輔導之道，並歸納結論，提供學校、教師及家長參考。

二、偏差行為學生之定義與類別影響

(一) 偏差行為學生之定義

所謂學生的偏差行為在校安通報主要事件類別是歸納在暴力行為及偏差行為項目下，但偏差行為在輔導作為上常因情境、時間等等的背景不同而有所不同的意義。

(二) 偏差行為之類別

許多的學生偏差行為主要為凸顯自己或者解讀為無法適應困難的狀態，以訴諸不良的行為來表達顯現，學生常見之偏差行為依校安通報次類別通報內容有以下情形：

1. 霸凌事件

是一個長期存在於校園的現象。霸凌是指一個學生長時間重複地被暴露於一個或多個學生主導的欺負或騷擾。它是一種蓄意且具嚴重傷害性的行為，是持續重複出現在固定孩子間的一種欺凌現象。霸凌的分類類型如下（教育部，2020）：

- (1) 肢體霸凌：踢、打弱勢同儕、搶奪財物等。
- (2) 言語霸凌：取綽號、用言語刺傷、嘲笑弱勢同儕、恐嚇威脅等。
- (3) 關係霸凌：排擠弱勢同儕、散播不實謠言中傷某人。
- (4) 性霸凌：以身體、性別、性取向、性徵作取笑或評論的行為，或是以性的方式施以身體上的侵犯。
- (5) 反擊型霸凌：是指受凌兒童長期遭受欺壓之後的反擊行為。通常面對霸凌時他們生理上會自然的予以回擊或部分受凌兒童會欺負比他更弱勢的人。
- (6) 網路霸凌：用電子郵件、即時通散播威脅辱罵的言語，或不實謠言訊息。

由上霸凌類型顯示，高級中等學校學生因善於使用社群軟體等互動，故多以關係霸凌以及網路霸凌行為出現較多（中華民國兒童福利聯盟文教基金會，2018）。

2. 校園暴力行為

校園暴力是指學生在校內所從事的相關暴力行為，凡是對教師、學校行政人員、學生同儕施暴者及校外鬥毆等情況，均屬校園暴力行為，而高中職學生容易血氣方剛，發生衝突以校外鬥毆為多。

3. 藥物濫用事件

濫用藥物之高中職學生通常來自於功能失常的家庭以及朋友的影響下，例如家中成人濫用藥物、與家人之衝突、家長過份嚴格等家庭情況容易產生心理的強迫性需求和依賴，讓高中職學生結交藥物濫用相關的成年或朋友，進而發生藥物濫用事件。

4. 逃學、逃家

二者在心理狀況方面，皆是由外在因素抗拒所造成之情形。外在因素如對某位老師不滿、某些科目厭惡、或對家庭管教方式的反抗……等等。逃學、逃家常會與其他偏差（不良）行為相伴隨，如吸煙、喝酒、賭博、偷竊……等，而高中職學生較容易跟家人發生衝突因而逃家為多。

5. 偷竊行為

高中職學生從小之身心發展特徵、人格特質、父母道德觀念或管教態度、同

儕威脅利誘、不正常心理與觀念等因素皆可能使高中職學生造成偷竊事件，常發生於班級繳交費用時。

(三) 偏差行為對生活輔導組長之影響

近幾年之偏差行為學生逐年增加，比率也越來越多（如表 1），因此班級上容易比以往出現過多偏差行為之學生，不但影響班級上和諧的氣氛，而且影響老師上課的熱忱，也造成老師上課的負擔（上課前需要先管制秩序），對於班級導師也是很沉重的負擔，平時沒發生問題則已，一發生問題就需要學校大量的人力以及精神去處理，不但讓相關老師疲於奔命，也造成生輔組長的極大壓力以及時間來專心應對，輔導的好則已，輔導的不好則影響其他工作運行，如果像如霸凌這些問題又牽扯了許多學生，那麼調查起來更是耗時、費心力，不但造成該班上課老師課程壓力，也嚴重造成導師對該班管理的壓力，更甚嚴重時更換導師或任課老師者不在少數，因此如何結合各項資源利用導師（班級老師）、生輔組長、輔導老師，共同實施管、教、輔的策略就很重要。

表 1 高中職霸凌及偏差行為校安通報件數統計

年度	高中職人數	霸凌	偏差行為	總計	比例
104	739,941 人	131 件	3,066 件	3,197 件	0.43%
105	728,792 人	112 件	4,947 件	5,059 件	0.69%
106	703,853 人	368 件	5,223 件	5,591 件	0.79%

資料來源：教育部統計處（2020）。104~106 年各級學校校園安全及災害事件分析報告

(四) 偏差行為學生轉介與團輔

學生的偏差行為就有如冰山，水面上凸顯的行為為小，而水面下心裡隱藏的部分很大，因而後續輔導改正行為就極為重要，而生輔組長對於偏差行為學生的轉介，除轉介輔導室外也有局端心理師可申請輔導，而輔導方面可由個人輔導級團體輔導並行，除了生輔組以及輔導室輔導老師個人輔導外，可透過輔導室、導師、該班任課教師、家長共同輔導，藉由輔導以及追蹤，逐步修正學生觀念，團輔諮商部分可邀請家長、少年隊員警、法院檢察官至校協助加深法律觀念，藉由不同觀點樣態，協助輔導改正偏差行為學生。

三、生輔組長輔導偏差學生行為之道

依照上述偏差行為學生對學校影響如此巨大，如何了解偏差行為學生所形成之原因成為生輔組長十分重要的一環，偏差行為學生在於管教上可以以外部顯現行為及內在深層需求兩個部分去了解。

（一）霸凌事件

1. 形成原因

霸凌問題一直在校園是極為嚴重之問題，因為學生一整天從早到晚都在學校，相處互動上不免會有摩擦以及衝突，那麼就會存在大與小強與弱之間的差別，因此霸凌問題一定就會發生，班級上老師以及學校端如何處理就很重要了。

2. 輔導及處置作為

先期預防上可以透過班級經營與學生對談，據此了解相關問題之產生，處理上就要很謹慎，表示學生很在意這一點，而學校內師與生之間就有著管教的權利，可以透過管教的權利，妥慎告訴班級同學在網路、言語、肢體、關係上的相關正確行為，並透過持續的觀察，以協助處理即將被霸凌的孩子，如果發生霸凌案件，首先要很重視，除立即通報外，要很快速地了解問題發生之情況，心平氣和的告知家長以及學校霸凌處理原則，邀請雙方家長至學校了解發生始末，協助孩子就學之心情，妥慎處理霸凌問題。

（二）校園暴力行為

1. 形成原因

多發生於學生與學生之間的問題，發生的地點無論校內、校外都有可能，這時就要知道發生的相關原因，因為現今網路發達，許多校園暴力行為都為網路上言語之衝突，進而多人邀約碰面談判，極為容易一言不合大打出手。

2. 輔導及處置作為

先期預防可以多次約談該學生以及該生在校相關朋友，告知相關法律常識，並於每學期邀請相關檢察官以及少年隊員警對於這些極有可能發生校園暴力行為之學生加強宣教，以期達成嚇阻之目的。如真實發生校園暴力事件，依照通報窗口可區分 1 級（未受傷）、2 級（輕傷）、3 級（重傷）各有不同處理方式，在 1 級（未受傷）學校處理方式，首先了解雙方發生衝突之原因，了解完後通知雙方家長相關狀況以及學校處理情形，對於衝突學生實施法治教育以及轉介輔導室協助輔導。在 2 級（輕傷）學校處理方式，將受傷學生送至保健室上藥包紮並了解雙方衝突發生之源由，約定雙方家長至校了解相關情形，而後依照學生獎懲規定核予相關懲處並法治教育。在 3 級（重傷）學校處理方式將受傷學生送醫實施治療並告知家長，通報所屬主管教育行政機構，必要時轉介警政單位，而後依照學生獎懲規定核予相關懲處並法治教育。

(三) 藥物濫用事件

1. 形成原因

藥物濫用形成原因非常多元，主要來自家庭或者因為朋友間推薦好奇而使用，況且現今毒品變化萬千種類繁多，諸如：咖啡包、神仙水、笑氣、跳跳糖等，一不慎就有可能發生藥物濫用之情形。

2. 輔導及處置作為

先期預防部分可以透過了解學生學習情況、詢問國中端生教組長以及班級導師觀察學生結果，由學務處生輔組列定特定人員名單，不定期實施尿液篩檢來查驗，另外可邀請地區檢察官以及具有藥物濫用資格之講師針對全校或特定人員實施防治藥物濫用之演講。如發生學生藥物濫用之情形，學校端除通知家長、相關行政、社政、警政單位外，校內須開會成立春暉小組，對於藥物濫用之學生進入管教輔導並每周實施尿液篩檢管制，持續追蹤輔導成效。

(四) 逃學、逃家問題

1. 形成原因

主要原因為對於學校或是家庭所產生之問題，逃學、逃家本質上就是逃離相關問題形成之主因，因此逃學多為對班級導師、任課老師、學校規定有所不滿或者排斥，或者課程內容無法跟上或興趣不符皆有可能，那逃家極有可能對家長管教方式或者行為表現上有所不滿或者衝突發生。

2. 輔導及處置作為

可於學生入學時充分告知學校相關規定以及學校相關流程，藉由親子家長會時間建立家長與老師間溝通之橋梁，透過學校家庭間之幫助協助學生順利就學以及家庭管教上之問題。

(五) 偷竊行為

1. 形成原因

偷竊以及其他犯罪之原因一定有其要件，可能是有喜歡的物品或者需要買喜歡的物品，或甚是欠錢急需等情況，才會造成偷竊同學錢財或者物品。

2. 輔導及處置作為

先期預防可以透過班級經營以及上課時特別叮嚀，除了錢財物品要妥善保管以外，也告訴學生偷竊在法律上之行為為偷竊罪，不可因為自己喜好以及需要而

偷竊別人物品。

四、結論與建議

（一）結論

正值青春時期的高中職學生，血氣方剛，發生偏差行為在所難免，但因社會環境及資訊科技社會造成之偏差影響問題更為複雜。因此高等中學之生輔組長每日都花許多時間處理學生各種相當棘手的校園偏差問題，處理這些偏差行為問題必須慎重處理以及高度重視，不然極有可能面對社會媒體的檢視，尤其霸凌事件在社會氛圍又特別重視，並且發生霸凌事件的家長通常不相信學校處理原則，家長會覺得自己的孩子最好、且沒有問題，容易將責任問題拋給其他學生以及學校，認為學校就是袒護、包庇事件，沒辦法把事情處理好，深深地增加了生輔組長在工作上的難度。

（二）建議

基於上述之結論，提出以下建議：

1. 相關處室同仁協助處理

處理學生偏差問題是十分單純的一件事，但是加入了家長的意見以及網路社群的偏激看法，容易模糊偏差行為的焦點，況且僅有生輔組長處理，不免容易被家長以及網路社群情緒帶動，因此需要輔導室、學務處及導師等相關同仁的分工協助處理學生偏差行為問題。

2. 需要以感性以及關愛的角度了解

許多偏差行為的學生，多是家庭問題顯現於學校的情況，不能單純以理性的角度去看待學生所發生之相關偏差行為，那麼就很容易與家長形成對立，因此更需要以感性、關愛的方式看待偏差行為的孩子。

3. 學校管、教、輔之間互為協助

導師是面對學生偏差問題之第一線狀況處理，也是面對家長的第一線，與家長間的對話就更為重要，而面對跨班及較為不易處理之情形，就由生輔組長或者學務主任協助；或支持協助導師班級經營等相關問題，再由輔導人員進入實施個人輔導，藉此落實二、三級輔導，據以成就每一個學生。

參考文獻

- 教育部(2020)。防制校園霸凌專區。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/bullying.asp>
- 中華民國兒童福利聯盟文教基金會(2018)。霸凌知識站。取自 https://www.children.org.tw/archive/report_detail/88/120
- 教育部統計處(2020)。教育統計查詢網。高中職學生數統計。取自 <https://stats.moe.gov.tw/>
- 教育部(2016)。104年各級學校校園安全及災害事件分析報告。2016年12月教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。取自 <https://csrc.edu.tw/FileManage>
- 教育部(2017)。105年各級學校校園安全及災害事件分析報告。2018年3月教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。取自 <http://www.kids.hc.edu.tw/uploadfile/>
- 教育部(2018)。106年各級學校校園安全及災害事件分析報告。2019年1月教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。取自 <http://www.kids.hc.edu.tw/uploadfile/>



淺談使用正向型牌卡提升國小高年級學童品格優勢

楊棋峽

新北市板橋區埔墘國民小學教師

國立臺北教育大學生命教育碩士在職專班研究生

一、前言

擔任國小教師十多年，在這十多年的教職工作中，擔任過許多職務，無論在哪一個職位都有其成就感以及辛苦的地方，從一開始的偏遠小校到都會區大校、從科任行政到導師，經歷過所有的職務中，發覺對孩子對影響力最大的，莫過於每天與孩子一起相處時間最長的導師，尤其是高年級導師，現在的孩子因為少子化，每個都是心肝寶貝，處理孩子個別以及與同學的問題最為棘手，麻煩的不是只有孩子之間的衝突，有時還會延伸到家長的不同的教育觀，再加上網路資訊流通迅速，網紅素人的爆紅，孩子們行為受到外面社會的影響較以前為多，到了高年級，越來越有自己的想法及主見，正確的價值觀不是用教的就能接受，必須不斷溝通提醒，擔任高年級導師的經驗中，最容易的是傳授課業上的知識，最難的是學生價值觀的導正及讓學生認識自己的品格優勢，並協助其發展自己的優勢或是補足缺乏的部分，教學上往往需要輔助的工具來協助，才能事半功倍，筆者偶然在社群平台上搜尋到「正向小卡」，發現其設計理念跟品格優勢理論多有符合，雖然小卡沒有特別將品格分類，但是正向的話語能夠發人省思並給予提醒，於是有了融入品格優勢教育的發想。

二、品格優勢的內涵

品格優勢是以正向心理學為理論基礎，分為六大類 24 項，為正向心理學家賽利格曼與彼得森致力於「人類優勢」(human strengths) 的研究，統整世界三千多年各種不同文化傳統的主要核心價值，歸納下面六種美德：「智慧與知識」、「勇氣」、「人道與愛」、「正義」、「節制修養」和「心靈的超越」，每一個美德之下找出可以測量達到這些美德的方法，而這些方法即是 24 項品格優勢 (Peterson & Seligman, 2004)。本研究的品格優勢是研究對象在賽利格曼『真實的快樂』一書中，所提供的公開免費的品格優勢問卷兒童版本中得分的情形。

洪蘭 (2009) 提到賽利格曼指出「真正的幸福/快樂 (authentic happiness) 來自於辨識及培養最根本的長處 (strength)，每天在工作、愛、遊戲與養育孩子之中使用它們」。而品格優勢，賽利格曼視之為展現美德的具體途徑。而楊芸珍 (2019) 認為品格優勢的內涵包括，正向且有個別性的特質，每個人擁有不同程度的品格優勢，可以展現在思考、感情與行動上，能被某種程度測量，且是複數，會受到周遭環境與外在因素的影響。

三、正向型牌卡如何提升品格優勢

近年來牌卡應用於教學活動上日漸盛行，牌卡種類多元，粗略分類可分為四個類型：投射型、占卜型、澄清型及正向型（白雅方，2014），以正向型牌卡作為教學媒材，透過卡片中療癒的圖片和正向的話語能夠增加心理的能量，有利於班級經營的教學使用，藉由牌卡，鼓勵學生說出自己想法，以利價值的澄清，觀念的溝通。選擇由網路插畫家楊勝智先生及其團隊所繪製的「正向小卡」融入品格優勢課程設計內容，透過卡片中的主角-傻笑鱷魚，其可愛的模樣吸引學童目光，以及正向鼓勵的話語，讓孩子能瞭解自己的品格優勢並透過主題活動，學習如何了解正確的品格並知道如何增進自己的品格優勢。經過三個月的正向型牌卡融入品格優勢教學，學生在品格優勢問卷兒童版本中得分的情形有顯著的增加，整體分數較前測進步，「人道與愛」自評總分與平均分數最高，在「人道與愛」、「正義」和「節制與修養」自評分數進步最多。

四、結語

綜觀目前國內在國小階段最普遍常見的解決學生品格問題，大部分都是等到問題發生再來解決問題，除了綜合活動的課程及學校推行品格教育之外，在個別的班級中，很少有完整的品格課程，因此學生的品格問題發生後大多治標不能治本。透過正向型牌卡融入品格優勢教學，能發現正向型牌卡的多元使用，不只能在班級經營上，更能用在品格或是反思的課程中，在教學過程中，能感受到學生品格的進步以及思考及表達能力的加深，若學校班級導師能透過理論規畫相關品格課程，並實際應用在教學上，讓學生知道自己的品格優勢在哪，除了可以讓孩子更認識自己之外，並能透過學習練習，讓自己的品格提升，從國小開始有自我認同並鼓勵其自我發展良好的品格，希冀能減少學生的品格問題，培養高尚的人格特質。

參考文獻

- 洪蘭（譯）（2009）。**真實的快樂（二版）**（原著：Martin.E.P Seligman）。臺北市：遠流。（原著出版年：2003）
- 楊芸珍（2019）。**四年級學童覺察自我品格優勢的個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 白雅方（2014）。**中學輔導人員牌卡應用現況及其與創造力之相關**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford, UK: Oxford University Press.



素養導向探究式課程理念與規畫—以偏鄉小校為例

張志明

雲林縣新生國小校長

雲林科技大學技職所博士生

一、前言

時序進入 109 年 7 月，108 課綱實施即將滿一年，這一年來教育現場是否如新課綱實施之初所指稱，課程變革是為了完成社會變革遺緒，藉生活實境運用讓靜態知識變成孩子的核心素養？又，當素養導向課程已變成教育現場的形狀時，小學教學現場還可以如何因應？如何藉探究式課程構築校訂課程的一環？是形隨機能，還是機能隨形？這是個回頭望找尋來時路，以明確未來方向的節點。

鍾宜興（2018）、范信賢（2016）、蔡清田（2011）咸認為，108 課綱與九年一貫課程間，彼此理念是相通的、而非斷裂，其區隔與差異只在於新課綱以新策略（strategy）新技術（technique）予以實踐。108 課綱校訂課程，源於九年一貫的校本課程、空白課程、課程發展等概念混編，並由這些脈絡產生課程演化。發展，意味著冒險，找方向，具有個體異質性，結果充滿著未知性。演化則是歷程無法以標準化視之，一旦標準化就容易欠缺創新精神，貧瘠甚至貧民窟化（clochardisation）。

綜上，課程發展，意味著課程發展不會只是個靜態櫥窗，應帶著行動研究與課程生態學精神，在演化中為教學現場打開一扇透氣窗。受制於升學壓力，這窗不大，但透氣是足夠的。九年一貫課程裡論述「校本課程」，是以特色課程定基調，扣緊地方學，以在地文化、物產、地形、地貌、人文、水文、生物系統為出發點，乃至上溯先賢接軌文化，或與社區發展共構學校與地方一體的論述系統。此時，型塑學校成與社區鏈結，社區肯認，擴張學校能見度，及品牌形象建立。型塑教師族群：能練課程功夫，從教材、教學法、班級經營到凝聚教學力於課程。型塑學生能認同在地，同心圓的社會性認知。其副產品則是創構小校存在價值。簡言之，學校能生產知識，擁有知識詮釋權、課程話語權。

石器時代的結束不是石頭用完了，是我們找到新工具，因為鐵器、銅器使用效能更高。石油時代來臨也不是因為煤碳燒完了，是我們知道更有效率，可以熱能轉動能的科技應用物（史迪芬·平克，2020）。歷史演進有其線性也有其突發，但我們總期待能危機來臨前努力去發現或發明新科技物，以取代舊時危機組合。課程變革亦復如此。新課綱的校訂課程，與九年一貫課程中的校本課程詮釋，其差異點在於：繼續找新方向，將趨於標準化的校本課程，航向由統整性探究課程、社團、特殊及其他四大構面，互為研發、互為應用，作為整體課程的點火器。課程發展歷程，應視為流體現象，而不應該如同固體般的一成不變。

二、課程發展脈絡見證素養導向課程的未來性

國民教育，從六年、九年一路延伸到現在的十二年，早先具神聖性格不可變異的「課程標準」到現今的「課程綱要」，其制定與發展脈絡除與台灣當下國族概念聲息相關外，扣緊產業需求，並與知識社會學產生聯動才是課程變革的重要推拉因素。經濟學有謂：「生產要素價格均等化」（陳博志，2003），意味著當兩個不同區域在去除掉貿易障礙後，則兩地生產要素、價格會逐漸的如地形學「均移作用」，產生均等化現象。

108 課綱就課程架構而言，分「部定課程」與「校訂課程」。部定課程裡各領域課程及教材，嚴謹中帶寬鬆，容留學校與教師課程內涵詮釋權、教科書選擇權；而始自九年一貫課程的「空白課程」（vacant curriculum）概念與濫觴，授予學校「彈性時數」，現為「校訂彈性課程」，隨各階段每週 3-6 節課給予學校填充以發展特色之用，校訂課程看似寬鬆與可自訂，卻有其嚴謹之處，學校自訂課程發展方向須從及「統整性探究式課程」、「社團」、「特殊」及「其他」等四大構面發展結節，這將促使學校由過去九年一貫課程架構的「以學校為單位」的課程發展走向，轉化成「以班級為本位」、「以教師為本位」、「以學生為本位」的思考方向，以讓課程能落了地，生了根。研究者認為部定課程與校訂課程之關聯如下：

（一）就學用關係

研究者以「學」「用」對立思考角度探索，比較其差異，試圖從對位角度異化「學」「用」關係，從學中找用之處，從用之中，找出該學些甚麼，實作階段再揚棄對立找尋策略而試作。

表 1 「學」、「用」之知識系統對立思考

知識系統	側重「學」知識系統	學、用間轉化知識系統
科際關係	人文科技分立	跨域、STS、STEAM
認知教學組距	分科教學	主題、統整、跨域
知識凝固性	基礎靜止知識	變動應用學門、學程化
知識之價值	碎片知識，虛擬學習	實境運用
知識之視野	先見樹再見林	先見林再見樹
學、用間先後	封閉教室之學以致用	開放市場之用以致學

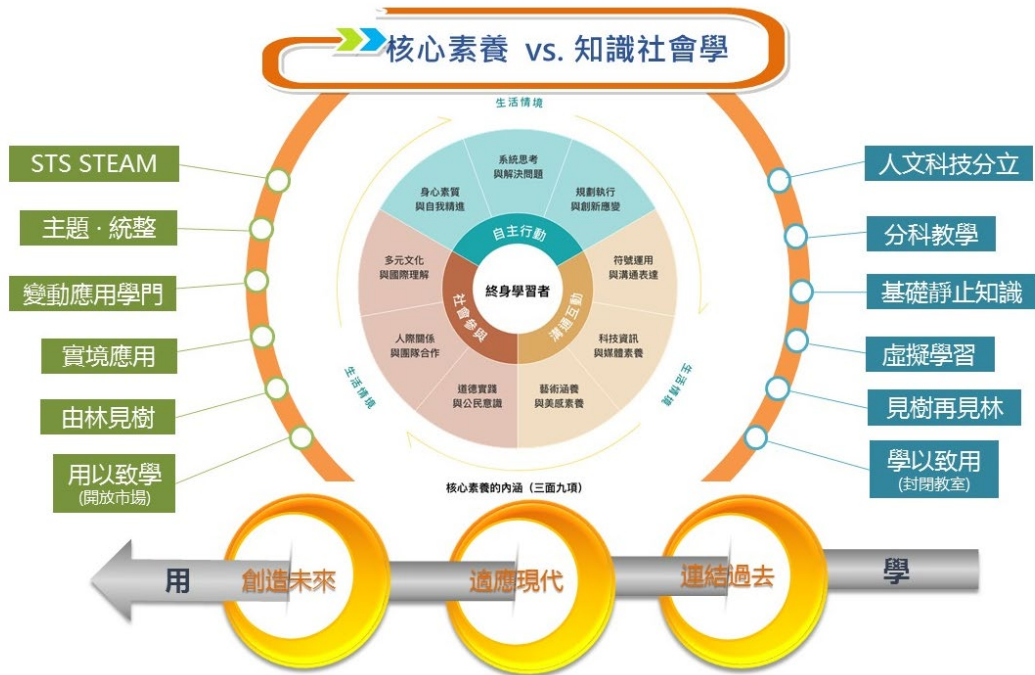


圖 1 研究者改編自國教署 108 課綱資訊網資料

若國、數、社、自、英等傳統靜態課程，是「學」的課程，則「綜合領域」、「統整性探究課程」，是學習「系統思考」與「用」的課程。「社團」則是調養身心，找出興趣的課程，也是學生學習發展社群關係的課程，「特殊」類則是開展常態分配下右偏、或左偏孩子，於現行課程或學習樣態未能被周及照顧的彌補式學習或加深加廣學習之用。「其他」類則用以發展學校特色，照顧教師個別發展教學計畫或教學主軸之用，或尚未被盤點歸納為校訂課程，展時收納之用。

(二) 就課程架構與實施節奏

部定課程是經線，是「縱向性課程」，是「需要課程」，是基本學力課程；校訂課程是緯線，是「橫向性課程」，是「想要課程」，因人、因地制宜課程。課程架構與交織方式，可仿織造法，從一上一下的平紋織 (Plain Weaves) 針法、一上三下或二上四下的斜紋織法 (Twill Weaves)，甚至是引用相異顏色經緯線以呈現立體感的緞紋織法 (Satin Weaves)，說明著跨領域課程的引用與課程間交互作用。

就課程節奏縝密度而言，學門間體系完整，那是「高強度課程」。如果，為了能讓學生悠遊於課程間而產生感情，產生情意連結，願意承諾一輩子奉守這規則，那是「微風課程」。其架構功能與效能性，要視操作課程的教師是否能有課程意識，以讓型隨功能。

(三) 就共相、殊相與示例

許軒、徐端儀（2018）轉引述普魯斯特：「真正的探索之旅不在於尋找新風景，而是擁有新眼光。」。研究者認為，校訂課程與部定課程是一組共構觀念。部定課程是將知識從殊相轉共相的歷程，校訂課程則是生活範例，生活中的知識、技能、情意，乃至文化，為求經濟化與效率化，課程架構如切葉蟻對拾來的葉片予以切割、細碎化、分類化學習，藉由示例演繹，又可逆向工程反推共相回殊相。

校訂課程設計如同音響 EQ 調諧器，需視學校風土、情境而調整至最適波形與溫度，是調整問題，而不是全有或全無。期許我們能在學、用間，在高強度連結與低密度微風吹襲下，找到橋梁與隧道，以讓彼此貫穿，變成學用合一。

三、探究式課程實作規劃~以偏鄉小校為例

相關統整與探究式課程概念，於九年一貫課程及 108 課綱分述表 2：

表 2 九年一貫課程及 108 課綱分述表

課綱	相關主題/統整性課程敘述
九年一貫課程	在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施「大單元」或「主題統整式」之教學。
108 課綱	跨領域/科目或結合各項議題，發展「統整性主題/專題/議題探究課程」，強化知能整合與生活運用能力。

108 課綱其定義較為明確：就內容物：包含跨領域/科目，結合各議題。就技術面：發展「統整性主題/專題/議題探究課程」。就目的性：成就探究型學生，強化知能整合與生活運用能力。

陳巧茵（2020）研究指出「探究式學生」其育成學生內涵應包含：新觀點、好奇、專注學習、機智、獨立學習也能與他人一起學習、能提出開放式問題也能解決問題、利用觀察作為主要學習工具....。任慶儀（2009）也轉引 Lionel Elvin 對學校分科、合科課程譬喻：當你花一小時於森林中散步，大自然不會那麼剛好讓你前四十五分鐘內只看到花，而剩下十五分鐘內又只恰好能看到動物。單科、單領域學習較偏向「見樹後再見林」的學習樣態；探究式課程，較偏向「先見林再見樹」及「解決問題導向」學習模式，是系統性學習解決問題之鑰，是學術學習之基礎。人每天生活於各類主題中，為學習方便而碎片化學習，學後還是回生活中去應用，畢竟，「現實世界是不分科的」，這是「學」與「用」間轉譯問題，也是學習如何學習的問題，更是判斷事物間交互作用及其情境脈絡的科學態度養

成歷程（李佩璇，連韻文，2015）。

至於探究式課程的育成階段，研究者認為可以下列策略導入：

（一）育成教師第二專長或教育工學

林永豐（2017）指出素養可分成「功能性素養」（functional literacy）及「非特定學科、橫跨各學科的共通性能力」（subject-independent, generic, transversal competences）。探究式課程能力的養成就是期待學生能養成「非特定學科、橫跨各學科的共通性能力」。然而，我們必須自問，我們期待學生式探究型學生，那老師是否已符合探究型老師的基本要求呢？能否獨立研究？能否指引學生主題課程？能否養成除班級經營外，主科教學外的第二專長呢？還是繼續停留在搭配教科書的照本宣科呢？

研究者認為，教師第二專長，或教育工學之養成至為重要。尤其針對探究式課程，於中小學現場非新鮮物，但單獨設科或自編教材以融入教學，還是相對陌生（現場教師師培期間均無相關養成）。需針對以下之教育工學多所研修，可為 STEAM、STS、SHS、PBL、DFC、ANT、設計學習...。以研究者學校為例，則訂定商請教師於兩年內任選兩種工法研修 18 小時以上之相關課程，返校後於四年內每位教師皆能開設三門探究式課程，初階為教師能引進業師，或與同儕教師協同開課，中階則為師生共同探究主題，終極目標則為成就探究式學生，能從部定課程找議題，從生活中找範例、找主題研究，每位學生皆是哈利波特。

（二）一師一計畫，一師一主軸

偏鄉除中心小學外，其餘大都是 6 班型小學，以研究者任職學校為例，採 1.75 編制，至多 11 名教師，減去 2 主任，6 級任，剩餘 3 科任。有音樂可能無自然，有藝文可能無英文教師，需靠學校自力養成。可藉專案計劃執行，培力教師之教學與研究力，賦權增能與教師。其方式可為：

1. 申辦計畫

每師每一學年申辦一領域教學或校訂課程相關計畫，如國際教育、食農教育、科學教育、多元文化等，除合於跨領域或協同精神外，並可養成教師課程能力及探究能力。其計畫案可單使用於個人班本課程，或經課發會允諾規劃入校性課程。經由研究者七年之田野實證驗證，國小教師確可由外部教學相關計畫案之執行，變成內部聚焦於該議題教學，策略性的鬆動學校決策思維，並產生結構縫隙，簡言之是質變而後量變的歷程。計畫案執行完畢後，留下來的文化遺產，是內部與外部的連結，教師、學生得以自我詮釋，並形成存於心中的敘事研究體。

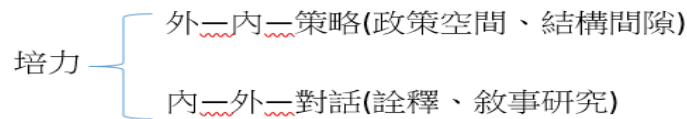


圖 2 教師成長培力之內外對話

初始，與基金會合作或參與教育部處辦理之競爭型計畫案，或較無系統或邏輯性課程，以點狀式安排，或活動式課程架構，課程編程可為校訂課成之「其他」類別。待運作時日，已可系統性思考，且教師族群願意編程為其個人發展主軸，或能獨立執行，即可以提升位階施予帶狀課程，成為「探究式課程」。

2. 業界跨域導入

電影情節即使只是衣服，手飾，耳環，都必須帶有意義、營造與設計，課程設計更應如此。教育人所定義探究式課程與業界或有距離，可藉社會力協同，如研究者任職學校以廣達文教之「游於藝」與「設計學習」，研揚與勤誠興業合辦「藝術光點」、「音樂魔法屋」計畫，或各社大建置「地方學」後與各中小學攜手合作，都是一種業界能量的引入。禮師求諸野，目前正時候。

3. 目標導向與發表

探究式課程其最終目的並非再現以校為文本，而是學生能具備「反身性」(reflexive)，以自身為舞台策畫展示自己，逐步建立自我概念與意識。探究式課程之進行，需賦予目的性，以終為始，學期初賦予任務，期末辦理以學生為主體課程發表會，或策展，或導覽解說，或走入社區，以培養生活實用，塑造學生展演舞台。

4. 探究式課程開課實作並滾動修正

學生要跨領域探究，教師要先協同。小班小校可透過教師交叉編組與引進業師進場，可有效解決開課困難度。其實做策略為：混齡+輪替式分組+教師協同+跨領域，試作中啟動孩子心智重新布局 (rewired)。期使每位老師皆能協同或獨立發展三門探究式課程規畫與實際開課能力。以研究者學校為例：三班一群，學生仿社團混齡依興趣分兩組，三級任加一科任，四師分兩組，寒暑假備課規劃課綱及進度，每週實施兩節。以研究者任職學校近年曾開課模式說明：依年段分組模式、中低老師互換模式、跨領域合作模式、學生為中心模組、STS 組與導師組互換。開課範例：

- a 組學生 上學期 甲師+乙師=兒童哲學課程
- b 組學生 上學期 丙師+丁師=小小科學家課程

隔年，科任教師不入班，另組 STS 教學群，於同時段實施 STS 或 STEAM 課程。由科任教師進入 4-6 年級挑選學生，在獲得即認與家長同意後，抽離式教學或學生輪序跑班上課。

探究式課程介入部定課程：

1. 引用探究式課程所學織治學方法，與部定課程產生交互作用，謂為形與體之合用。
2. 探究式課程內涵與部定課程內涵交錯混用。
3. 探究式課程之研究形體置入部定課程之內涵。
4. 探究式課程上位概念與部定式課程上位概念交錯。

四、結論與建議

(一) 校訂課程應從校本位繼而為班本位、學生本位

九年一貫課程，「校本課程」被視為導引課程發展的技術物，當一套課程論述模式被確立，被肯認後，自此「以校為單位，環繞一主題」的 Y 軸論述從而誕生，全校共同論述一主題，敘說一故事（學校是主體，學生為客體），這容易造就校本課程迷思概念：校本課程發展等同於重新再造一本新式教科書。尤其十數年前各地方縣市政府裁併小班小校之風行草偃，小校為求避免被裁併及穩住生源，或對外能再現校本課程（或特色）歷程，眾校趨向結合在地特色（產業、地形、人物、故事）而發展出一套「可視性」較高的「校本課程」，於評鑑或訪視時學校帶有敘事性的故事化，彈性時數大抵在排課技術下視為補主科的零散時間。例如以咖啡產業為文本的校本課程，從單點課程：體驗咖啡生長歷程，理解咖啡文化延伸，沖泡咖啡為演示教學，到套裝的行程安排。課程的主體從學生轉換成教材的編寫。

108 課綱後之校訂課程，看似彈性卻有其嚴謹處，社團、探究式課程、特殊需求及其他四面向要能全數到位，而非交相混合解釋的校本課程。校訂課程裡的探究式課程，其主核心置放於以教師發展為主的 X 軸向，先形成「探究式教師」，再養成「探究式學生」，期使每個人都願意終身學習的好奇寶寶。用校訂課程的實境運用、實作、探索、興趣導向以讓部定課程有了生活中的實質意義。這是以教師為本體的課程賦權增能，更是以學生為本位的課程架構，課程地圖進化為導航系統。

（二）調適與改變

人類面對外界環境不可抗力的變化，其因應方式為：調適與改變。調適與改變，需要臨界值去推動。社會變遷過度快速，快到中生代以降即使把所有能駕馭的科學工具都用上，也無法詮釋何謂好的職業，何謂穩定職業。「成人初顯期（emerging adulthood）」症狀橫生，長大不再是一蹴可及。相較於前一代，現在年輕人往往需幾年時間嘗試探索，甚至 30 出頭才能夠立定終身志向、達成經濟獨立，並選擇要跟誰長相廝守...社會變遷是一直的事，只有大人先調適與改變，未來孩子才不會措手不及。

探究式課程也是如此，在各種開課模式下，引進業師，協同同儕，效仿高中職往上接軌，並嘗試做滾動式修正，之後理論與實際對話，已成素養後再跨領域學習遷徙...從改變與調適中，養「氣度」，學「本事」。

參考文獻

- 史迪芬·平克（2020）。再啟蒙的年代：為理性、科學、人文主義和進步辯護。原文作者：Steven Pinker 譯者：陳岳辰。商周出版。
- 任慶儀（2009）。統整課程設計。國小社會領域：創新教學策略，47-67。臺中：國立臺中教育大學社會科教育學系。
- 李佩璇，連韻文（2015）。發現交互作用困難嗎？－「探究目標」對於大學生發現變項間交互關係的影響。中華心理學刊，57(3)，245-260。
- 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。
- 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。教育部。
- 許軒、徐端儀（2018）。觀光餐旅美學：旅行，是為了發現美。五南出版社。
- 陳巧茵（2020）。探究式學生。取自 <https://reurl.cc/AqMnXP>
- 陳博志（2003）。要素價格均等化定理的政策運用。貨幣觀測與信用評等，44，3-8。
- 葉家興、葉嘉（2016）。世界上最聰明的地方：從鏽帶到智帶，看智力共享

如何引領全球鑄帶城市聰明轉型。臺北：寶鼎。

■ 劉定綱（2019）。108新課綱：拉近家庭背景帶來的差距，從「議題教育」開始。取自 <https://reurl.cc/ZO4aAW>。

■ 蔡清田（2011a）。課程改革中的「素養」（competence）與「知能」（literacy）之差異。教育研究月刊，203，84-96。



幼兒園輔導機制的現況、困境及解決策略

林欣佑

國立清華大學幼兒教育學系碩士生

曾郁庭

國立清華大學幼兒教育學系碩士生

孫良誠

國立清華大學幼兒教育學系副教授

一、前言

幼兒園是幼兒步入團體社會第一個接觸的場域。幼兒園營造的環境、教師的教保專業知能皆會影響幼兒的學習表現。為了提供良好的學習環境與教保品質，政府透過輔導機制協助公私立幼兒園達到品質標準。因此本文試圖從 2012、2015 及 2017 三年之全國幼教輔導學術研討會論文集資料歸納幼兒園輔導機制的現況與當前所面臨的困境，並嘗試提出解決方案。

二、幼兒園輔導機制的演進

幼兒園輔導機制的演進大致可分為三階段，草創期（民國 79 年至 80 年）、成長期（民國 82 年至 93 年）與穩定期（民國 94 年至今）。

草創期政府頒布《臺灣省公私立幼稚園評鑑暨獎勵實施要點》，期望透過輔導機制追蹤未達評鑑標準之幼兒園。本階段輔導機制與評鑑制度間關係密不可分，並以評鑑為主，輔導為輔的連續單軌方式進行（教育部，2012）。

成長期政府推行《發展與改進幼稚教育中程計畫》，以解決普設幼兒園、健全評鑑制度、提升幼教師資素質等問題（教育部，2012），其評鑑過程發覺幼稚園與托兒所間差距甚大，因此藉由輔導機制縮小二者間的差距，以利遂行幼托整合。

現階段為穩定期，政府為了讓輔導計畫更貼近實際需求，針對輔導人員資格與輔導內容進行滾動修正（教育部，2012），並於民國 95 年發布《教育部國民及學前教育署補助辦理公私立幼兒園輔導作業原則》，依據該原則輔導類別包括基礎評鑑輔導、專業發展輔導及支持服務輔導三種（教育部，2014），說明如下。

（一）基礎評鑑輔導

針對未接受基礎評鑑或已經歷基礎評鑑，但評鑑結果未通過之幼兒園，藉由基礎評鑑輔導，協助幼兒園營運符合基礎評鑑指標與相關法令。

（二）專業發展輔導

輔導幼兒園建立適宜教保環境、發展適齡適性教保服務並規劃在地化或其他具特色之教保活動課程，以符應教保活動課程大綱及教保服務實施準則。

（三）支持服務輔導

協助離島、偏鄉地區之幼兒園，經直轄市、縣市政府或巡迴輔導人員評估，認為需納入輔導者。以支持及陪伴教保服務人員穩定教保品質，並協助國幼班教保服務人員建構在地文化及學習需求之課程。

經由上述可知輔導機制，藉由各種方式及需求，以不同形式協助幼兒園進行輔導，以下針對專業發展輔導進行探討。

三、專業發展輔導機制現況

教育部（2014）指出輔導機制是教保服務人員專業發展的支持系統，輔導機制進入穩定期後，專業發展輔導是輔導機制關注的重心，為瞭解輔導機制推動與執行情形，教育部輔導計畫團隊定期舉辦經驗分享會、研討會等交流平台，以提供相關人員分享與省思輔導機制執行之成果（孫扶志、鄧慕詩，2019）。彙整 2012 年、2015 年、2017 年全國幼教輔導學術研討會的文章內容，輔導機制介入對於幼兒園有正面影響如下：

（一）教學模式的轉型，發展教學創新

教保服務人員改變原先直接教導的方式，放慢教學步調，聆聽幼兒的想法、引導幼兒表達，促使幼兒自由探索操作的機會。教保服務人員從中培養主題課程的統整能力、因應幼兒的發展差異調整課程活動，提供更適合幼兒學習的鷹架策略（吳淑真，2012；吳例霜、姚惠娟、陳立哲、拓詩媛，2015）。此過程，老師提升自己的專業知能，並實踐開放教育的理念，體會教學轉型的真正意義（陳華堯、藍逸詩，2017）。

（二）家長看見教保服務人員的用心

面對幼兒園課程轉型，家長難免有不同的擔心，期間教保服務人員常跟家長分享幼兒增加的能力，讓家長從擔心到放心，並讓幼兒快樂自主的學習，也讓家長從檢視幼兒學習成果轉變為參與幼兒學習歷程（保心怡，2012；葉玉嬌、林美妙、李美芬、王裕文、任孝娟，2017）。

（三）凝聚共識，組織學習社群

輔導過程中，輔導人員需保持中立角色，建立信任關係，才能促進彼此良好的溝通（許秀萍，2012）。因此在和諧的輔導關係下組織學習社群，彼此分享教學內容或研習資訊、提供解決問題的策略、進行專業對話等，營造一股主動向上的團體動力（呂秀櫻、林瓊燕，2015；林穆瑛、蔡妙文、賴佳虹，2017），以促進教保服務人員的專業成長。

四、專業發展輔導的困境

輔導機制執行已逾十年，卻未普及至多數幼兒園，可能原因為課程改革二年輔導是不夠的，故輔導資源落在持續申請輔導機制之幼兒園（陳淑琴、周淑惠，2010），許秀萍（2012）提出輔導作業使教保服務人員工作量增加，輔導人員入班訪視造成教保服務人員壓力；吳淑真（2012）則提出媒合合適的輔導人員是申請輔導計畫的擔憂與難處，而陳娟娟（2019）也表示偏鄉幼兒園較難找尋到合適的輔導人員，在種種因素下使得幼兒園輔導在推行的路途受到限制。

張素貞與林葳葳（2011）認為幼兒園輔導機制的成效繫於輔導人員的品質，林佩蓉及陳娟娟（2009）提及輔導成效不彰可歸因於幼兒園本身動機不高、幼兒園對於輔導計畫之理想過高、輔導人員的專長與幼兒園不符，以及幼兒園與輔導人員間之關係不對等四面向。而輔導機制產生的問題可分為人、事、地點等三類問題：(1)找不到合適的輔導人員，其專業領域與幼兒園需求不符；(2)教保服務人員感受輔導訪視的壓力過大，訪視人員除了輔導員之外，有時還可能有教育局承辦人員、輔導計畫團隊人員，使得受輔幼兒園產生相當的壓力；(3)參與輔導計畫之幼兒園需準額外花時間備輔導資料、撰寫輔導報告及參與輔導相關會議，增加教保服務人員工作負擔；(4)部分幼兒園地處偏僻，媒合輔導人員不易。

五、專業發展輔導機制問題解決方案

專業輔導的終極目標是促進教師專業發展，以提升教保服務品質，陳娟娟（2019）指出幼兒園主動申請專業輔導計畫，能透過輔導計畫提升教學品質。社會大眾期望學齡前階段有優質的教育，也期盼教育工作者能積極發展專業知能，然而卻因前述問題造成幼兒園不敢、不願或不能申請輔導計畫，實在令人惋惜。因此筆者針對上述輔導機制產生問題的原因，嘗試提出解決方式，說明如下：

(一) 組織輔導群組，建立地方政府與輔導員合作夥伴關係

建議地方政府可以建立隸屬縣市之輔導員群組，以了解輔導員專業背景，協助所屬幼兒園媒合合適的輔導員。

(二) 減少訪視作業，以降低教保服務人員的壓力

減少輔導人員以外的人員進入教學現場，可以降低輔導過程的壓力，但為了瞭解輔導執行的情形，建議可以定期召開輔導會議，邀請相關人員（如國教署承辦人員、縣市政府承辦人員、輔導人員及教保服務人員等）與會討論與說明輔導實況，使主管機關能了解輔導計畫執行之情形。

(三) 簡化紙本作業，改以其他教學檔案作為輔導報告佐證資料

教保服務人員經常花費大量的時間在撰寫輔導報告，其內容包含整學期的教學歷程等，易造成內容繁多。建議輔導報告內容可聚焦於對應輔導目標之教學省思，同時輔以教師教學檔案作為佐證資料，減少教保服務人員撰寫重覆性高的文檔。

(四) 訂定輔導偏鄉幼兒園獎勵辦法

縣市政府可訂定相關獎勵輔導人員之辦法，如公開表揚、提供津貼等，以提升輔導員進入偏遠地區輔導幼兒園之意願。

綜合上述，專業發展輔導機制的本意為提升幼兒園教保服務品質，支持幼兒園與教保服務人員專業發展（教育部，2014）。因此，期望透過上述方式，減少教保服務人員之工作負擔、降低幼兒園對申請專業輔導之抗拒，讓教保服務人員能全心投入教學及保育工作、陪伴幼兒成長與學習，使輔導機制能真正發揮提升教師專業發展的作用，為幼兒營造有品質的教育及學習環境。

參考文獻

- 呂秀櫻、林瓊燕（2015年5月）。適性輔導歷程～輔導人員、園長、教保服務人員共譜復國協奏曲。「2015全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁63-95），臺北市立教育大學。
- 吳例霜、姚惠娟、陳立哲、拓詩媛（2015年5月）。老師放手、孩子接手～翻轉卑南課程轉型的輔導歷程。「2015全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁

191-235)，臺北市立教育大學。

- 吳淑真（2012年10月）。「腳踏車奇遇記」－特色課程之發展。「2012全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁113-154），臺北市立教育大學。
- 林佩蓉、陳娟娟（2009）。幼稚園輔導計畫之現況分析與省思。國教新知，56(4)，15-26。
- 林穆瑛、蔡妙文、賴佳虹（2017年10月）。木言布語～生活中的美感。「2017全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁165-191），臺北市立教育大學。
- 保心怡（2012年10月）。幼兒園的課程改變與家長回應－聆聽家長的聲音。「2012全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁49-53），臺北市立教育大學。
- 孫扶志、鄧慕詩（2019）。幼兒園輔導計畫中學習區規劃與主題課程實施之研究。朝陽人文社會學刊，17(1)，115-140。
- 陳娟娟（2019）。幼兒園課程轉型行動研究—以偏鄉公托改制之幼兒園為例。幼兒教育研究，8，89-120。
- 陳淑琴、周淑惠（2010）。幼兒教育績效品質：一個雙向共榮的「專業發展學校」觀。幼兒教育年刊，21，245-262。
- 陳華堯、藍逸詩（2017年10月）。回歸自然，破解結構，看見孩子的美好。「2017全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁351-387），臺北市立教育大學。
- 教育部（2012）。第七次中華民國教育年鑑。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。幼稚園輔導計畫。臺北市：作者。
- 教育部（2016）。中華民國教育年報。臺北市：作者。
- 許秀萍（2012年10月）。在幼稚園輔導過程中輔導人員、園長與老師的三人探戈。「2012全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁107-122），臺北市立教育大學。
- 張素貞、林藉藉（2011）。幼教輔導人員專業能力滿意度之調查研究--受輔園所之觀點。幼兒教保研究，7，49-76。

- 葉玉嬌、林美妙、李美芬、王裕文、任孝娟（2017年10月）。信、願、行、愛~課程滾動及破繭。「2017全國幼教輔導學術研討會」發表之論文集（頁 199-217），臺北市立教育大學。



淺談幼兒園中的多元文化

廖家慶

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

一、前言

多元文化教育為民主化的成果，幾十年來在多元文化教育積極的發展開來，而最熱烈的議題不外乎「種族」與「性別」，前者從原住民教育到新住民教育，後者從兩性教育到性別平等教育，都將多元文化教育推向高峰。加上近年來婚姻平權議題層出不窮，2019 年行政院已提出大法官釋字 748 號實行法已實行，同性婚姻已受保障。

由此可知未來的家庭組成結構開始改變，幼兒在未來的生活中，也逐漸會與各式各樣不同家庭組成方式的幼兒交流與相處，這也成為多元文化教育的一大課題，然而在幼兒園中，我們該如何實踐多元文化教育，幫助幼兒發展多元的價值觀並且以正確、真誠的態度面對每一個不同的文化，使不同背景的幼兒都能得到公平學習的機會。

二、幼兒園中的多元文化教育目標

依照 Bank（2002）提出多元文化教育是從認識他人的文化中瞭解自己的文化，教學應提供文化與族群的學習多樣性，讓幼兒學習多元文化的知識與態度，使非主流文化學生能得到平等的待遇，同時培養幼兒認識、了解、接納不同的文化。Tiedt 與 Tiedt（1995）將多元文化教育目標分為瞭解概念、獲得價值、發展技能、表現個人行為與社會行為等四方面。因應近年來臺灣的多元文化教育蓬勃發展下，幼兒教育也逐漸受到影響，劉美惠（2016）將多元文化教育目標歸納出以下五點：

（一）維護教育機會均等的精神

我們須保障不同背景幼兒的學習機會，且幼兒在學校中有平等的待遇與適性的教學，以維護憲法第 159 條「國民受教育機會一律平等」的精神。

（二）提升弱勢族群學童的學業成就

國內外研究發現，常見到弱勢族群的幼兒學習成就較低，造成的原因有很多種，像是教養不佳、文化差異、動機低落等。多元文化教育目標即是找到造成幼兒學習成就低落的原因，並且採取補救措施，使其能適應校園生活進而提升學習成就。

(三) 瞭解與支持文化多樣性

多元文化教育的目標不外乎讓培養幼兒文化意識，其中包含對自己文化的歷史、價值、族群貢獻等的認識與認同，還有對異文化的學習，了解文化的差異性，並願意支持文化多樣性，程度上從排斥、忍受、接受、欣賞到肯定。

(四) 培養群際關係

我們透過讓幼兒了解不同文化差異的過程，檢視自己對文化的誤解與偏見，以培養幼兒換位思考的能力，然而群際關係是一種跨文化的人際關係，多元文化教育目的希望提供幼兒與不同族群幼兒共同合作的機會，使得幼兒能與不同文化背景幼兒交流相處。

(五) 培養增能與社會行動能力

不同文化價值觀上差異，使得族群間容易有衝突發生，因此幼兒園中我們除了培養幼兒關心族群、理性思考，以提升族群衝突時的解決能力，並培養幼兒關心弱勢族群，並願意與其共享資源。

綜合上述，我認為在幼兒園之中面對於多元文化教育的目標，即是幫助幼兒瞭解自我價值、尊重人權、開闊世界觀，強調學習均等，並擺脫補償性教育的性質或讚頌文化差異的文化學習。

三、幼兒園中多元文化教育

我們在幼兒園中會遇到許多不同文化教育的問題，如何能幫助幼兒能夠以正確的態度面對不同的文化差異，並達成上述多元文化教育目標，然而多元文化教育的教學策略種類繁多，面對於不同的幼兒也因使用不同的方式教學，在實施教學策略時，本文依照劉美惠（2016）提出多元文化課程設計時，應注意八項原則，分別敘述如下：

(一) 以概念為課程組織要素

概念學習即是把具共同屬性事物用概括性的文字或符號表示。而在多元文化教育課程中，概念方面凡事與文化有相關的整合性概念，皆可為多元文化課程組織要素。我認為在幼兒園因為課程較為開放多樣，因此要融入文化相關議題，並不困難，但要注意的是課程設計時，我們是否對該文化概念有正確的認識，像是原住民文化、多元成家等。

(二) 注重深度學習

課程應注意深度與廣度，這是課程設計者長久以來的煩惱，傳統的課程注重廣度而忽略深度，使得學生學習時只是淺嚐即止，Parker（1991）曾批評傳統課程使提供學生表面知識，面對於重要知識未做深入探討。我認為多元文化涵括的概念知識相當多元且複雜，因此幼教師在選擇教學主題時，首先要詢問自己教學目標是什麼，並且謹慎的選擇適合幼兒學習的議題與核心概念，並針對該議題深入探討，如此一來可以讓幼兒去除不必要的負擔，且學習到較複雜的知識概念。

(三) 強調科際整合

多元文化教育強調議題的學習，然而與文化相關的議題較為複雜，牽涉的領域也較為多元，必須運用多面向的知識，才能達成整體性的理解，為此多元文化教育因注重科技整合，凸顯知識的統整性與多元性。我認為在幼兒園中現正實施統整教學，因此在多元文化教育教學上，較無教材內容過度重複的情形發生，但也因為統整課程的實行，我們須兼顧領域發展的均衡性，所以幼教師在課程規劃時，將各領域的學習面向彼此相連，相互統整。

(四) 以動態課程為主

多元文化教育的主要目的在於消除幼兒的偏見與歧視，而消除偏見與歧視是需要付諸行動的，因此多元文化教育課程應強調培養幼兒針對多元文化議題搜集相關資料，做出理性的分析與決定，進而採取各種解決爭論性議題的行動。我認為在幼兒教學中，面對多元文化問題像是幼兒園中我們常見到的家庭組成的不同，我們可以讓幼兒回家詢問自己的家庭成員，帶到課程中與其他幼兒分享，藉由不同幼兒的角度，去發現文化的差異，進而降低因為不理解應此產生的偏見與歧視。

(五) 注重轉型知識

多元文化課程重視不同族群的價值觀與思考模式，並以均衡且公平立足點呈現於課程之中。從不同族群的觀點和經驗來解釋概念、事件與議題，使得幼兒瞭解知識建構的過程，這樣的知識就是一種轉型知識。我認為在幼兒教學中，用團體討論的方式讓不同文化背景的幼兒共同討論發聲，能有助於幼兒進行思考，並且幫助幼兒對知識的建構，使其思考觀點逐漸變的多面。

(六) 避免再製刻板印象

前多元文化課程的學習大多採取附加模式，以片段的方式將文化課程放入既有的課程之中，使得主流課程架構並未改變。在這樣的框架下，會導致強勢、弱勢文化的強烈對比下，反而容易造成對弱勢文化的偏見與刻板印象。因此，需透過整理與比較的觀點。從經驗中找到在地文化知識，讓文化課程更脈絡化。我認為在幼兒園中會造成刻板印象的原因，主要來自對於弱勢文化的不瞭解，因此我們在教學上因讓弱勢文化能夠有發聲的機會，並且強調文化的獨特性、平等性，如此一來，能幫助弱勢文化幼兒增加學習的機會，也可以讓其他幼兒有一個瞭解的機會。

(七) 以所有學生為對象

多元文化教育是一種基礎教育，因以所有學生為對象（Nieto, 1996）。多元文化教育不僅在教導弱勢族群認識自己的文化，更重要的是在教導主流文化的學生去了解不同的文化，進而學會尊重。我認為在設計課程時需要加以考量族群問題，並且均衡族群的觀點，帶領幼兒學習，且教導時以幼兒自己為出發點，帶領幼兒發現差異，進而去了解文化差異，如此一來幼兒較不會有偏見與歧視的產生。

(八) 邀請原住民教師參與課程發展

發展多元文化課程時，應有不同背景的教師共同參與，如此一來可擴大課程設計的參與層面外，亦可憑藉不同教師經驗，共同創造出更完善的學習課程。在幼兒園的教學環境中，因為幼教師之間的互動相當密切，因此在課程上討論層面也較多面，我認為幼兒園在多元文化課程發展時，可以運用家長與社區資源共同參與，如此一來可以擴大層面外，更能使幼兒的學習更貼近生活。

四、結語

隨著民主的自由，多元文化教育已實行數十個年頭，在教育的推廣上，我們不僅要理解與欣賞文化差異，更重要的是分析不對等的權力關係，以及社會正義的追求（劉美慧，2007）。又如同 Bank（1993）所說多元文化教育應幫助所有學生對不同文化團體發展出正向且積極的態度。雖然我們不需要完全承擔幼兒的成功與失敗，但我們的教學卻可以讓幼兒產生不同的變化。所以身為幼兒人生中的第一位教師，我們不停反省與批判，使我們的教學進步，經過我們的課程規劃帶領幼兒認識與認同自己的文化，並以相同的態度積極對待所有文化，消除歧視與偏見。

參考文獻

- 劉美慧（2007）。欣賞文化差異與追求社會正義—重新理解多元文化教育。當代教育研究季刊，15（2），187-204
- 劉美慧、游美惠、李淑菁（2016）。多元文化教育（第四版）。台北：高等教育。
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: characteristics and goals*. In J.A. Banks & C.A.M Banks (eds.) *Multicultural education: Issue and perspectives* (2nd ed 2-26. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2th ed). New York: Allyn & Bacon.
- Parker, W. C. (1991), *Renewing the social studies curriculum, Alexandria, VA: Association for the supervision and Curriculum Development*.
- Ramsey, P. G. (2007)。多元世界的教與學：兒童的多元文化教育（朱瑛、蔡其綦譯）。台北：心理。（原著出版於1998）。
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural Teaching: A handbook of Activities, Information, and Resources* (4 ed.). Boston: Allyn & Bacon.



實施融合教育於高職實習課程的困境與突破

陳弘宇

臺北市立大安高級工業職業學校教師
國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

林俊彥

臺北海洋科技大學校長
國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

自臺灣融合教育意識抬頭，學校需依照標準鑑定辦法，歸類學生特質差異，提供身心障礙生學習管道與就學資源，安置學生於合適的教育場所，並提供學生學習的相關必要特殊教育服務，因此，我國目前的特殊學生具有輕、中度障礙手冊且經鑑輔會核定列冊便可選擇免試入學管道安置學校，也能依國中會考成績就讀高中與高職。

升學管道與名額增額，很多教師面臨到融合生比例的增加，為了幫助特殊學生融入普通班共享相同的學習環境與學習權益，學校透過個別 IEP 會議，幫助特殊學生與授課教師訂定學習目標與評量標準，但反觀學校規定教師的特教知能，一般教師特教研習時數規定僅為每學期三小時，每學期短短的三小時中，內容無法涵蓋教育現場實際所遇到的現況、特殊學生個案類型的注意事項，也無法替教師良身訂做合適的教學方式與多元評量，導致教師實施融合教育受到艱困挑戰，然而，實施融合教育於高職實習課程，不只是將特殊學生安置於課程中，而是促使特殊學生能夠進入教育環境，並且達到實質參與學習活動的目的（郭又方、林坤燦、曾米嵐，2016），如何實施融合教育於專業課程中，將是所有實習課程教師共同努力的目標。

二、實施融合教育於高職實習課程的困境

高職是培育國家發展的根源，以培養基礎技術人員為使命，重視學生的技術與理論結合，提升各科系背景的相關技能知識（教育部，2020），其與國中階段的課程不僅上課方式不同，教學環境也有極大的差異，然而筆者在高職教學過程中，不乏遭遇到融合教育與一般教學相互抵觸的狀況。

以環境角度，「實習工廠」是技術型高中進行專業實習技能的學習環境，也是技術型高中獨有的學習空間，以培養學生反覆訓練其技能的熟練度（陳明堂、徐昊杲、張天民、楊佳諭，2008），但目前的各科實習工廠，仍多屬於訓練一般生的學習環境，並沒有針對特殊學生的無障礙措施，導致身障學生參與實習課程時，因為設備不夠完善，造成沒辦法落實課程內容。

以教師角度，因為學校個資法意識抬頭，現在的學校服裝無法辨別學生身份，儘管學校的特教中心會將每班特殊學生的身份與障礙類別歸納給授課的教師，但因為班級內特殊學生比例越來越高，導致教師於實習課程很難留意到班級特殊學生的身份。

以學校支援角度，特教中心師資雖作為教師的後盾，但對於實習課程，專任教師多半不會主動尋求學校的特殊教育支援，只擔心特殊學生實習過程的安全，而漠視特殊學生學習的狀況，犧牲他們的學習機會，但也有教師尋求學校協助處理，而可惜的是，多數學校所採取的方法只是將孩子抽離、又或是於實習課程時間安插其他課程，但融合教育的初衷，是希望學生們可以提早社會化，融入一般的環境生活，學校與實習課程教師如何製造一個實習教學環境，使特殊學生可以達到真正的無差異化實習課程教學？

一般高職的實習課程的教育目標，以實務為核心，理論知識為輔，以配合就業與繼續進修的需求，藉此兼顧培育學生創造思考、適應變遷與解決問題的能力，其因上課方式與情境，間接使學生體會社會化，訓練學生專業技術，提升成員小組間的溝通、合作能力，培養學生個別化的能力發展，探索自己各領域的潛能，其與融合課程的期望有很高的一致性，然而實際的實習課程現場，筆者歸納出以下教學困境：

（一）實作項目多與複雜，不易內化吸收

實習課程中，講求務實致用，課程內容多以培養該領域的人才，課程設計皆對應職場的基礎工作內容，並確保學生所學習之技能符合目前職場的期待，其內容促使學生不斷養成獨立思考與邏輯判斷的能力，但特殊學生因先天屬性不同，可能容易課堂分心或無法思考連貫，導致無法順利完成教師所安排實習課程的項目，而萌生消極、逃避等心態。

教師得小心處理這些特殊學生的情緒，並觀察特殊學生的學習特質，摸索他們容易學習的模式，並適時給予個別化的指導教學，幫助特殊學生得探索自己的實習課程的學習方式。

（二）教師教學制式，忽略差異化目標

實習課程之教師，習慣原先的授課方式，因教師特教知能差異，其實並不容易重新設計教學方法，而一般的實習課程內容，包含認知、情意、技能多層次的構面，如果教師如往常授課方式，講解原理與示範操作，讓學生自主練習，很容易忽略特殊學生的個別能力，而阻礙學生學習的動力，而評量如果又以技能完整

度評斷，將造成特殊學生的上課壓力，加速學生產生自我放棄的心態。

(三) 課程過程自主，安全容易產生顧慮

實習課程人數介於 13 至 25 人，教師沒辦法完全掌握班上每位學生的一舉一動，然而高職實習工場環境、設備、工具屬於高潛在危險，而學生長時間反覆操作機器設備，也多在工場走動，課程過程有其專業性、危險性，教師的教學負荷與不比其他科目低，但融合課程實施以來，還需兼顧特殊學生操作安全與差異化教學的問題，造成學生學習發生危險機率提高，教師學習品質打折扣的現況。

(四) 分組進行實習，同儕無法良性溝通

實習課程因設備的數量設限與實習項目的需求，教師教學常採用小組共同參與的方式，因為小組成員之間先天學習能力的差異，特殊學生因操作動作較緩慢、判斷力較不完善、思考也需時間，容易造成小組實習的進度延宕，同組內成員彼此內心產生優劣感，容易發生成員彼此的爭執與分裂，而失去了學習彼此尊重與包容各別差異性的機會。

三、實施融合教育於高職實習課程的突破

實習課程教師應跳脫既有的授課框架，並從特殊學生的角度換位思考，不能只有對於特殊教育中心對於各障礙別的教育建議做課程設計的依循，而是親身體會授課班級的特殊學生成員特質，設身處地站在學生的角度揣摩，幫助自己改變教學方法，也幫助學生提升於實習課程的自我成效，根據上述的教學困境，筆者依造自身教學經驗歸納出以下建議：

(一) 重視學生的基礎能力，挖掘學生的生活經驗

在課程進行前，教師課程設計應根據學生過去參與實習課程相似性質之活動作延伸，並事先審閱學生基本資料及與個案管理教師進行課程架構的討論，(林佳怡，2019)，教師試探學生的先備知識，使課程融入學生的日常生活，可以使特殊學生更早進入學習狀況。

(二) 嘗試多元教學方式，幫助學生學習成效

實習課程須跳脫師徒制，一個示範一個模仿，而是採取可以提升學生不同取向能力的教學方式，例如：小組探索、合作學習、或是投影片教學、一些有趣的實作原理影片、職場的業師授課、職業探訪等，將實習課程納入更多的元素，啟

發學生的學習興趣，並同時達到多元教學的目的。

(三) 營建制安全的實習環境，遠離校園職業災害

安全的實習課程環境，需上課的每位成員共同創造與維護，教師應安排每個小組的領隊，協助管理小組間的實習問題，並選出特殊學生的個別小老師，分擔教師的授課壓力，提高學生的對於實習安全的敏銳度與正確的職業災害防護意識，教師才能於授課過程中，兼顧學生的健康安全。

(四) 學習尊重彼此，共創平等教學權益

學校採取不公佈特殊學生身分，但教師應該教育普通生的特教認知，讓學生認識每個身心障礙類別的差異性，學習尊重彼此的不一樣，與讓普通生具備適當的協助觀念，培養學生接納與主動協助的態度，授課期間，教師應該把握特殊學生的能力，適時讓特殊學生有表現機會，更能促使學生間的相互融入，使普通生與一般生都可以因融合教育得到成長。

(五) 彈性多元的個別評量，重視適性發展

教師應與特教教師建制合作系統，討論教學的評量、操作示範的語言、共同建立學習目標，將課程所含蓋的認知、情意與技能，依造學生的學習狀況，施以不同的評量取向，增加學生適性發展課程中其他的能力，例如：人際溝通、合作學習、職場態度等，而不限於實習技能的完整度。

四、省思與結論

實施融合教育於高職實習課程已數十年，仍存在許多潛在問題，教師是實施融合教育的關鍵，如何運用手上的資源，解決我們於實習課程所發現的問題，並將融合教育與實作課程的教學目標共同實現，裡頭包含硬體的建制與茁壯特殊學生心理素質，需要組成建全的學習網絡，在學校、特教師資、授課教師三者之間相互合作，提供特殊學生完善的學習環境。

而教師本身需有充實自我的特教知能，思考如何安排課程的教學模式與內容，而教學事前需設計符合身心障礙生的實習課程計畫，以學生的既有經驗為基礎，引發學生的學習動機，並於實習過程中，顧及特殊學生的基礎能力，使教學過程彈性變化，實現因材施教、適性揚才的教育理念，授課中防止學生因先天的差異而產生負面情感，啟發學生自我認同的價值觀，使特殊學生有良性的實習課程學習心態。

實施融合教育於高職實習課程一直是被忽略的一塊，Garcia 和 Fernández (2016) 指出實現融合教育必須在整個教育系達到真正的融合，我認為實習課程是高職實踐融合教育不可缺少的存在，其學習環境存在多元性的元素，幫助特殊學生走向社會化，並可以培養一般生認知尊重、包容，但種種成效需仰賴教師的教學方法，並引導特殊學生與一般生的積極參與課程，也需學校的特殊教育資源，與家長的配合，才能靠向融合教育的理想目標。

參考文獻

- 徐昊杲、張天民、楊佳諭（2008）。我國高職學校工業類群教師「實習（驗）場所安全態度」之研究。《工業安全衛生月刊》，227，71-80。
- 教育部(2020)。職業學校群科課程綱要暨設備基準。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&sms=DD4E27A7858227FF&s=0C1027BAABE8502D
- 郭又方、林坤燦、曾米嵐（2016）。臺灣融合教育的實施與展望。《東華特教》，56，1-9。
- 林佳怡（2019）。身心障礙學生參與適應體育課程之淺析。《臺灣教育評論月刊》，8(4)，155-159。
- Garcia, B. M., & Fernández, M. T. (2016). The educational legislation in inclusive Education in Europe. The importance of transmitting intercultural values. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-8



一般學校國民中學階段在家教育 巡迴輔導實施現況探討

沈純君

桃園市立興南國民中學巡迴輔導教師

一、前言

有些學生因障礙程度極為嚴重或因疾病影響健康狀況，以致無法到學校接受教育，為保障這類學生接受適性教育之權利，因此有「在家教育」安置與「到府巡迴輔導服務」產生，提供學生學習與生活上之協助（Ainscow M.，2000；張曉芬，2006；葉瓊華，2011）。在家教育學生多為身體病弱、智能障礙、肢體障礙等，且障礙程度為重度或多重障礙。依據特殊教育統計年報統計：2019 年全臺一般學校國民中學階段計 258 位學生安置於在家教育巡迴輔導班、13 位學生安置於床邊教學班，總計 271 位；在家教育巡迴輔導教師計 46 人、床邊教學巡迴輔導教師計 5 人，總計 51 位，平均每位巡迴輔導教師服務 5.31 位學生，而巡迴輔導教師須個別前往學生家中或其安置機構提供教學服務。由於學生障礙程度重且個別差異大，為提供適性的個別化教學，因此各縣市主管機關酌依地方考量，擬定在家教育巡迴輔導計畫、實施要點，明載巡迴輔導實施方式、服務內容。以下針對全臺各縣市一般學校國中階段在家教育巡迴輔導計畫或實施要點內容及相關文獻，探討在家教育巡迴輔導之服務現況。

二、課程內容及服務方式

巡迴輔導教師提供之課程主要分為：直接課程、間接課程、資源課程與個案管理。

「直接課程」為教師評估學生能力、針對學生需求，直接進行教學與輔導，如：生活適應與人際互動、知動、學科學習、生活自理、輔助教材與溝通輔具、居家護理等；『間接課程』為對家長、其他教師提供諮詢，使學生能在日常環境中獲得適切的協助，如：教具/輔具使用指導、教養方式、親子溝通、提供其他福利措施申請管道等；「資源課程」由其他人員提供服務，如：治療師專業協助、教材/輔具申請借用、學校協助申請教育代金等；「個案管理」為建立個案資料、擬訂個別化教育計畫、轉銜與追蹤等（鄭秀真，2002；張曉芬，2006；羅美珠，2009）。

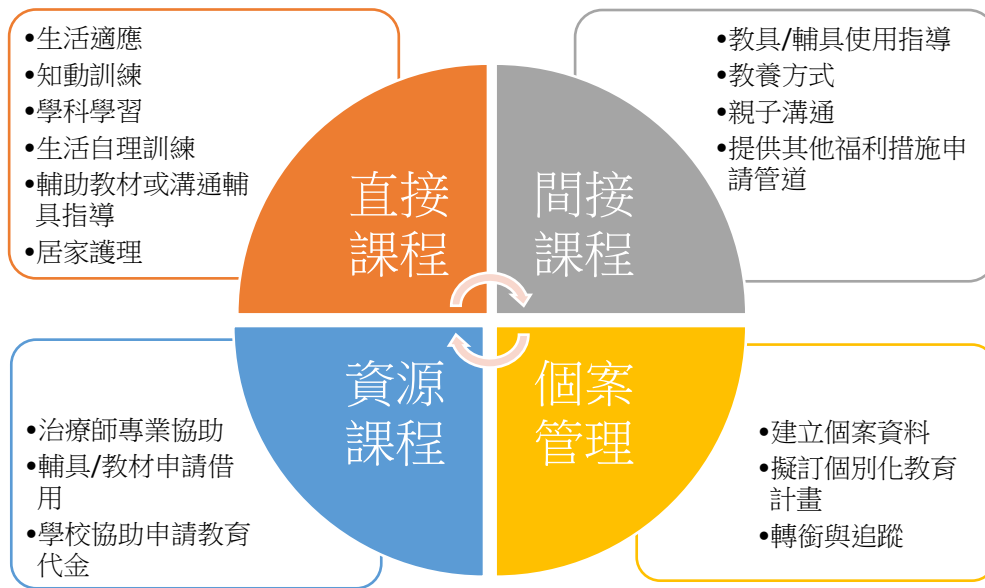


圖 1 巡迴輔導課程內容

依據《特殊教育法》規定：教師應為身心障礙學生擬訂個別化教育計畫，協助學生學習及發展。各縣市政府提供教育代金補助，由原設籍學校協助在家教育學生家長完成申請，因此個案管理與資源課程為應提供之基本課程，而直接、間接課程實施則依各縣市規定。

全台計十七縣市兼採直接與間接課程；另臺北市、新竹縣、屏東縣、澎湖縣，以直接課程為主、間接課程為輔；桃園市則依不同類型採不同課程。綜上所述，多數縣市兼採兩種課程，顯示在家教育學生因障礙程度較重，需要更多的資源及課程介入，以培養及提升在家教育學生生活適應能力。

三、提供服務時數及次數

葉瓊華（2011）針對在家教育近十年現況統整出：各縣市巡迴輔導大致規定每位在家教育學生每週接受輔導至少 2 次，每次 1~2 小時。

十年光陰荏苒，目前計十四縣市規定 1~2 次，每次 1~2 小時為多數；另三縣市較特殊：桃園市依學生需求分為養護、訓練及教育型，每週 1~3 次不等或每月 1 次、屏東縣 2~4 節及連江縣 5 節為上限，其餘基隆市、新竹縣、高雄市、澎湖縣、金門縣未特別規定。由上述得知，安置家中學生接受服務仍以每週 1~2 次，每次 1~2 小時為主，但依據新課綱規定：國民中學學生在校每週學習總節數為 32~35 節；在家教育學生多數每週僅學習 2~4 小時，且依據張曉芬（2006）研究指出：許多巡迴輔導教師提出在家教育教學時數不足，學生進步情況恐難達

到預期。因此，為增進在家教育學生學習成效，提升服務時數有其必要性。

四、巡迴輔導教師遴選方式

桃園市、臺南市、高雄市及金門縣由設置巡迴輔導班學校薦派；新北市、雲林縣、嘉義縣由教育局指派；新竹市、苗栗縣、彰化縣由特教資源中心指派；臺北市、南投縣、嘉義市則優先聘用合格特殊教育教師及有意願者；連江縣由資源班教師擔任；屏東縣以學生導師為優先；其餘基隆市、新竹縣、臺中市、臺東縣、花蓮縣、宜蘭縣及澎湖縣計七縣市無提及。

教育的主體是學生，而教育現場教師則扮演舉足輕重的角色，但目前僅有三縣市優先聘用合格特殊教育教育教師及有意願者，其餘多數縣市皆為薦派方式，無法得知是否聘用合格特殊教育教師，以及教師服務意願，甚至仍有七縣市未規定遴選方式，且據研究指出：巡迴輔導教師多為大學畢業、工作年資 1~3 年，且在家教育學生較需要醫療服務、職能及物理等治療，因此巡迴輔導教師恐面臨專業能力不足問題（鄭秀真，2002；張曉芬，2006；羅美珠，2009）。教師專業能力對學生學習成效影響甚鉅，甚至為影響教師留任之重要原因，且頻繁更換教師將不利於學生學習，因此各縣市應積極舉辦多元化研習，增進教師專業能力，提升教師留任意願，並優先聘用合格特殊教育教師以及徵詢意願，使在家教育發揮成效。

五、巡迴輔導教師其他工作困境

依據相關研究指出，巡迴輔導教師除面臨專業能力不足問題，尚有其他困境，例：學生跨障礙類別且多為重度或多重障礙，教育功能難發揮、學生個別差異大，教材教具準備耗時、輔導區域過大且交通往返耗費時間多、人身安全缺乏保障、行政業務過多、場地不理想與時間安排不易、家長欠缺正確教育觀念，因而配合度不高、工作壓力大、缺乏成就感和歸屬感等（鄭秀真，2002；張曉芬，2006；羅美珠，2009），上述困難將影響巡迴輔導品質，那麼各縣市是否著手改善巡迴輔導工作之困境呢？目前各縣市於在家教育巡迴輔導計畫或實施要點內容中，並無明確規定每位巡迴輔導教師服務學生障礙類別上限；教材教具雖有編列相關經費，但巡迴輔導教師於準備教具上仍以單打獨鬥方式進行，建議各縣市可教材、教具彙編成書籍或光碟分享，或鼓勵巡迴輔導老師組成「共同備課」社群，彼此討論、相互合作。至於輔導區域之劃分以及教師意外保險，各縣市也無明載於在家教育巡迴輔導計畫或實施要點中，因此建議明定輔導區域劃分，以減少巡迴輔導教師於交通往返間耗費之時間，並且能提供相關意外保險之保障，讓巡迴輔導教師於服務時有最基本的人身安全保障。

六、結語與建議

依據 OECD 提出朝向 2030 的願景，致力於發展知識、技能與態度價值的培養，使得學生成為具有素養之公民，提升個人幸福感（王志弘，2019）。而我國十二年國民基本教育期望培養學生達成適性揚才，具備終身學習力的新公民，與 OECD 2030 之願景不謀而合。教育部於 2014 年發布總綱，其內涵朝向是朝向融合教育發展，並將特殊教育學生之課程納入其中。

特殊教育學生為學校少部分的一群，而接受在家教育、床邊教學學生更是少數中的少數，依據聯合國《身心障礙權利公約》明定不得基於身心障礙而作出區別、限制，且需根據學生需求，進行必要之調整或修改。目前安置於家中之學生，雖有明訂每週提供服務次數及時數，但時數多為每週 2~4 小時不等，學生接受學習時數多寡，將直接影響學習成效，因此建議應考量巡迴輔導教師人力可行範圍內，提升服務時數。且多數縣市對於學生安置於縣市内、外之機構者更無明確規定，但學生的權益不能因安置場所或障礙類別而有所差異，因此各縣市應更針對安置於機構者，詳細訂定相關巡迴輔導規定，以保障身心障礙學生之受教權益。

新課綱以素養、跨域、生活問題解決、終身學習為主要理念，在家教育學生雖障礙程度重，但課程安排也應順應新課綱之理念進行調整，培養學生具有帶得走的能力、問題解決力及終身學習力。而教師應朝向專業成長方向多加精進，例如：總綱與領綱知能、素養導向、教學與評量課程發展、專業學習社群合作之知能等，方能將十二年國民基本教育的理念與精神有效實踐（張慶勳，2018）。在家教育學生障礙程度多為重度或多重障礙，致需要其他不同課程、衛生醫療資源介入，因此，在家教育巡迴輔導教師除了強化自身教學專業，更需與不同人員以專業團隊合作方式進行，例如：特殊教育教師、普通教育教師，學校行政人員，以及特殊教育相關專業人員，如：醫生、物理治療師、職能治療師、語言治療師、臨床心理師、諮商心理師、聽力師、社會工作師、職業輔導及定向行動等專業人員相互合作，共同提供在家教育學生於學習、生活、心理、復健訓練等協助，以及保持專業的終身學習，成為一名與時俱進的教師，使得在家教育巡迴輔導品質更加提升。

參考文獻

- 王智弘（2019）。素養導向師資培育與課綱轉化—教育2030的觀點。臺灣教育評論月刊，8(12)，32-37。
- 張小芬（2006）。特教巡迴輔導教師之工作現況與工作滿意度調查研究。特殊教育學報，24，57-84。

- 張慶勳（2018）。素養導向的未來師資培力。《學校行政》，113，11-18。
- 教育部（2019）。108年特殊教育年報，103-135。
- 葉瓊華（2011）。國民教育階段在家教育最近十年現況與發展。《中華民國特殊教育學會年刊》，12，19-40。
- 鄭秀真（2002）。在家教育面面觀。《特殊教育叢書》，9103，181-191。
- 羅美珠（2009）。巡迴教育輔導工作之困境與因應。《雲嘉特教》，9，71-77。
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.



融合？不融合？

正向行為支持對幼兒行為問題的預防和輔導

傅淑芬

桃園市南勢國小附設幼兒園教師

臺灣近十幾年因「融合教育」政策的推行，越來越多家長選擇讓身心障礙幼兒進入學前普通班就讀。根據教育部特殊教育通報網 2019 年 3 月 20 日的統計資料顯示，107 學年度桃園市學前教育階段就學的身心障礙幼兒共 1,780 人，其中安置在學前普通班接受特殊教育服務和接受巡迴輔導的身心障礙幼兒有 1,619 人，佔所有學前特殊需求幼兒 90%（教育部，2019）。幼兒的行為問題常造成教學及班級經營上的困難，如：打人、吵鬧、不遵守課室中的規則、情緒困擾……等，這些行為問題幾乎天天會在教室中上演，由於需要學前教師不斷的叮嚀與輔導，易使教師產生疲憊感（鐘梅菁，2002；陳國泰，2003）。這使學前教師意識到如何預防和輔導身心障礙幼兒和一般幼兒行為問題的重要，而正向行為支持在預防和輔導身心障礙幼兒和一般幼兒的行為問題，提供了許多介入和支持策略，十分適合在融合教育中推行。

正向行為支持（positive behavior support，簡稱 PBS）於 1980 年代出現，學者首先質疑使用懲罰性介入策略的實質效果，並抗議一味使用控制或壓制的介入方式來處理身心障礙者的行為問題。在隨後的幾十年中，PBS 的重點更擴展到了正向行為介入與支持（positive behavioral interventions & supports, PBIS）。筆者認為在學前教育階段使用 PBIS，是因為它可以藉由早期介入並形成支持系統以預防行為問題。本文將討論融合教育理念、身心障礙幼兒安置環境、PBS 的理論基礎和 PBIS 在學前教育的應用情形，期許有助於學前教師了解和應用正向行為支持理論於教學現場。

一、融合教育理念和身心障礙幼兒安置環境

吳淑美（1998）指出，融合（inclusion）是將身心障礙幼兒和一般幼兒放在同一間教室一起學習的方式，它源於 1975 年的美國公法 P.L.94-142《身心障礙教育法》，強調提供兒童一個正常化的教育環境而非隔離的環境，尤其自 1990 年開始美國大力推行融合教育，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。

針對臺灣身心障礙幼兒的安置環境，以及與一般幼兒互動的程度多寡，主要可分為以下幾類的安置類型：

1. 學前特教班：全班都是身心障礙幼兒。
2. 統合式的學前特教班：全班都是身心障礙幼兒，透過活動安排身心障礙幼兒

與一般幼兒進行互動。

3. 資源班：只有到資源班的時間才接受特教服務，其在普通班的時間是讓特殊幼兒去適應一般幼兒的教學方式。
4. 融合班：將有輕、中、重度身心障礙幼兒依融合的比率，融合在普通班內，教師需依身心障礙幼兒和一般幼兒設計不同的課程，並調整教學方式和改編教材，還有治療師提供服務。
5. 一般幼兒園：此安置方式只有將有特殊需求的身心障礙幼兒安置於一般幼兒園中，教師未針對身心障礙幼兒和一般幼兒設計不同的課程，也不需因為身心障礙幼兒和一般幼兒的個別差異進行調整教學方式和改編教材。

二、正向行為支持的起源和理論基礎

正向行為支持（PBS），這個名稱最早由一群學者提倡以非嫌惡（non-aversive）的方式處理重度障礙學生的行為問題時提出來。之後 1997 年美國《身心障礙教育法》正式使用 PBIS 一詞，涵括照顧所有因為行為問題妨礙其學習表現的兒童和青年。隨後教育領域運用 PBIS 比較多，甚至後來的全校性正向行為支持（School-wide positive behavior support, SWPBS），都是由 PBS 這個名詞衍生出來，其核心概念都是一樣（洪儷瑜，2018；Cheney & Jewell，2004）。

正向行為支持是以應用行為分析為導向的支持系統，相關研究證實可以收集和分析數據，以評估學校、教室和學生使用正向行為支持三級預防的有效性。正向行為支持的特徵是致力於改善環境，而不只是改善人的問題行為，支持性的環境使問題行為變得無關緊要，甚至不會影響課程或日常活動的進行。持續的以不同的方式和功能性行為評量（FBA）進行評估、以評估資料為基礎，再依據正向行為支持三級預防和使用各種介入策略進行輔導，進而提高生活品質，預防行為問題的發生（洪儷瑜，2018；Horner，2000）。

王麗斐則將 PBS 的三級預防轉化修改為各級學校輔導工作之三級輔導工作架構，簡稱為 WISER：初級為全體原則（whole principle）；次級是介入性輔導，強調個別化（individual）、系統合作的輔導策略（system collaboration）、效能評估（evaluation）；三級是處遇性輔導，強調跨專業資源整合（resources integration）（王麗斐，2013a，2013b）

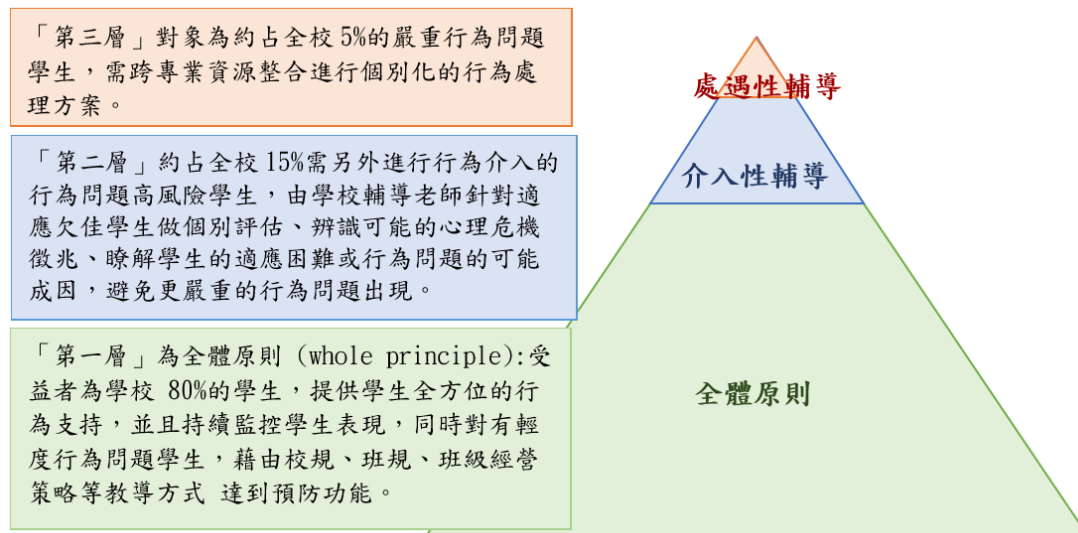


圖 1 輔導三層系統（統整王麗斐，2013；Cheney & Jewell，2004）

三、PBIS 在國外學前教育的實例和有效性

Cheney & Jewell (2004) 曾提出研究團隊報告，實施 PBIS 一到兩年後，接受第三層級的學生減少，整個學校的變化變得顯而易見。根據 Tobin & Sugai (2005) 對〈預防問題行為：幼兒正向行為支持的三級預防介入〉研究，在 2002 年到 2003 年和 2003 年到 2004 年期間七所學校參與，總計 1,066 名學生，經過家長同意和通過行為障礙的系統篩查 (Systematic Screening for Behavior Disorders, SSBD) 達到適應不良標準的參與者為 93 名，研究結果指出第一層級預防介入，即全校性正向行為支持，滿足了追蹤研究中大多數學生的行為支持需求。追蹤研究參與者中的大多數 (60%) 不需要老師實施第二或第三層級的教育介入。部分老師認為，儘管孩子有行為問題，但他們使用第一層級的班級經營策略就足夠了。甚至對於某些在 SSBD 上確定有嚴重行為問題的兒童，正向行為支持能提高自我控制的社交技能，是有效的介入措施。

筆者參考 Cheney & Jewell (2004) 以及 Tobin & Sugai (2005) 的研究所得，進行差異分析，發現 Cheney & Jewell (2004) 所發表的著作中提及實施 PBIS 需要「花費時間」才能有效的整合所有的介入策略，並需要領導團隊來指導實施過程，可以形成支持系統以預防問題行為；而 Tobin & Sugai (2005) 所發表的研究中，除了三個層級外，進一步加入第四個層級「時間匱乏因素」，明確指出除了基本的三級預防介入措施外，還需要更多的時間和資源才能使 PBIS 完全發揮成效。除此之外，綜觀二者以及其相關後續研究所得，其第一到第三層級均有相似之處：

第一層級屬於全校性範圍，學校透過收集和監控數據，以就行為問題做出明智的決定。實施對象包含學校中的所有學生，藉由班規和班級經營策略等教導方式進行正向積極的教學，透過使用更多的鼓勵技巧、代幣制度來提示和強化適當的行為，達到預防功能。研究發現在特定環境中（例如教室，走廊）使用這些策略，可以減少學生的問題行為。

第一層級正向行為支持若能完善實施，能幫助學生表現出適當的人際社交行為並增強課堂學習技能。在 PBIS 文獻中，使用全校性正向行為支持將使大約 80% 的學校學生受益，其餘的學生則需要額外的介入和支持，以解決其行為問題。

第二層級實施對象為在第一層級中難以達到學校社會期望或具有問題行為高風險的學生。介入的策略之一是使用簽到和簽退（Check-in & Check-out, CICO），主要特徵是：

1. 針對該學生行為目標設計表格，隨時可用於檢核與回饋。
2. 利用表格加強行為檢核和增加與成人接觸的機會，老師可對學生達到其行為目標的程度進行評分。在某些情況下，學生也可以自我檢核。
3. 提供偶然且頻繁的回饋，教師利用表格上的行為目標進行檢視，向學生說明如何達到社會期望，並在達到或達不到課堂期望時向學生提供語言上的支持或回饋。
4. 加強學校和家庭支持之間的協調，學生帶回家的表格（有時稱為「日常行為檢核表」）請家長審閱並簽名後，第二天帶回學校。

Cheney & Jewell（2004），以及 Tobin & Sugai（2005）所發表的著作和研究中均表明，許多學生能從 CICO 策略中受益。

第三層級與其他兩個層級之間的主要區別在於，該層級的學生需要個別化的行為處理方案，約佔 5% 以下，為了確保行為介入計畫是專門為學生設計的，學校會依據從第一層和第二層收集的資料，進行分析和評估。

學校工作人員可以在教育環境中實施行為介入計畫以解決學生的行為問題，由教師和其他學校人員跨領域整合，導入專業團隊資源進班協助，實施功能行為評量（functional behavior assessment, FBA）以制定行為介入計畫（behavior intervention plan, BIP），進而修正個性化教育計畫（individualized education program, IEP）。

四、結語

美國於 1990 年後在學校進行正向行為支持的應用研究，臺灣從 2006 年開始推行「校園零體罰」，希望教育專業人員能以更積極、正向的方式來處理學生行為問題。如何規劃和創造一個支持性的教育環境，透過環境藉以削弱問題行為，並預防和輔導幼兒的行為問題發生，是個重要的課題，學前教師目前以《幼兒園課程與教學品質評估表-2020 版》為依據，進行學習環境規劃、班級經營，以及課程規劃和實施，其中以學習環境規劃為構面的部份，和正向行為支持中對於環境的評估、規劃和改善環境的理念十分契合。

學前教師除了進行環境的規劃，應經常在班級中使用第一層級的鼓勵技巧，以提升幼兒的正向行為。鼓勵的技巧分為正向肢體語言以及正向口語表達等，前者如點頭、微笑，後者如：「今天你吃完午餐後，桌子上的飯粒有變少，而且你有自己將碗和桌子擦乾淨，老師有看見你的努力和進步……」。多運用鼓勵技巧和班級經營策略來提示和強化適當的行為，可提供幼兒全方位的支持，達到預防行為問題的效果。

有鑑於進入學前普通班的身心障礙幼兒越來越多，學前教師基於融合教育的理念，了解幼兒的個別差異，認同正向行為支持的理念，藉由改善環境和早期介入，並形成支持系統預防行為問題，將有助於提升學前教師良好正向、積極的態度，減少身心障礙幼兒或一般幼兒可能會在普通教育環境中獲得負面經驗或增加行為問題發生的頻率。學前教師對於所面對的困擾，應積極尋找資源，和其他學校人員能夠跨專業資源整合，導入符合需求的支持性團隊協助，實施個別化的行為介入方案，運用正向行為支持的介入方式，處理幼兒的行為問題，達到輔導幼兒行為問題的最佳效果。

雖然國內目前已有對正向行為支持進行相關研究，尚缺乏大量的實證和研究數據支持臺灣教育專業人員正向管教的直接相關成效。建議未來投入更多研究資源，針對臺灣學前融合教育（身心障礙幼兒和一般幼兒）的 PBIS 進行分析和研究，驗證是否與國外研究一樣有顯著性。另外，國外研究中多提到老師對正向行為支持的評價，家長、社區人士和幼兒對正向行為支持的觀點與評價，也是值得探討的部分。

參考文獻

- 王麗斐（2013a）。國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- 王麗斐（2013b）。國民小學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。

- 吳淑美（1998）。學前融合班教學理念篇。臺北市：心理。
- 林佩蓉（2020）。幼兒園課程與教學品質評估表-2020 版。臺北市：教育部。
- 陳國泰（2003）。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。《幼兒保育學刊》，1，185-213。
- 鍾梅菁（2002）。學前融合教育實施之探討-以融合班教師為例。《新竹師院學報》，15，429-542。
- 陳佩玉、蔡淑妃（2017）。正向行為支持的發展趨勢：2008-2017。《中華民國特殊教育學會年刊》，106，163 - 184。
- 洪儷瑜、鳳華、何美惠、張蓓莉、翁素珍（2018）。特殊教育學生的正向行為支持。新北市：心理。
- 教育部（2019）：歷史統計查詢。特殊教育通報網。2019 年 3 月 20 日，取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/Acls_stu_A/Acls_stu_A_20190320.asp
- Horner, R. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 97–105.
- Tobin, T.J., & Sugai, G. (2005). Preventing Problem Behaviors: Primary, Secondary, and Tertiary Level Prevention Interventions for Young Children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2 (3), 125–144.
- Cheney, D., & Jewell, K. (2004). Positive behavior supports and students with emotional and behavioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research of emotional and behavioral disorders* (pp.83-106).New York, NY: Guilford Press.



家長態度決定孩子學習音樂的路會有多長

鄭如杏

國立臺北教育大學幼兒與家庭學系碩士生

一、前言

關於幼童的音樂美感教育，林朱彥（2009）認為人類所有的藝術潛能中，音樂是發展最早的潛能。在音樂中學習長大的孩子，格外具有敏銳的感受力，豐富的情感，善於表達，性格較為穩定；幼童愈早接觸音樂，音樂曲調中的各種高低、快慢、強弱變化的音樂元素，愈能啟發幼兒感官知覺與音樂能力之發展。而筆者作為音樂教師多年發現，能讓孩子持續喜愛音樂，學習音樂，使音樂生活化則取決於家長的態度。

二、家長態度與幼童持續學習音樂之關聯

筆者透過調查研究來了解家長態度對於幼童在持續學習音樂上的影響，並希望作為家長對於幼童音樂學習教育上的參考。研究對象是以曾經在課外學習過音樂課程（包括音樂團體班、樂器個別教學）之幼童（4-8 歲）家長為研究對象，以自編「家長對於幼童學習音樂態度之探究－以臺北市為例」為研究工具。共抽取 254 位家長做調查研究。主要發現如下：

1. 受訪者家庭收入較高與學歷較高的家長讓孩子學習課外音樂課程的比例也較高。
2. 家長對於幼童學習音樂態度之現況，在認知態度上顯示家長對於幼童學習音樂的認知態度上有基本的概念。在參與行為態度上顯示家長在幼童學習音樂最多是在與音樂教師的溝通以了解幼童學習狀況，但在與幼童一起唱歌律動和固定練習的陪伴上，稍顯不足。在情感支持態度上顯示家長對於幼童學習的情感支持是正向的表現，但卻不希望幼童進入音樂班學習。
3. 不同態度的家長對於幼童學習音樂的影響透過 t 考驗的結果顯示，即有持續學習音樂的幼童與無持續學習音樂的幼童，其家長在認知態度、家長參與行為及情感支持上皆有顯著差異。

三、給家長的建議

（一）家庭音樂環境的塑造才是學習音樂的基礎

研究結果顯示家庭收入較高與學歷較高的家長讓孩子學習課外音樂課程的比例也較高，且在情感支持態度顯示是正向的表現，但多數家長並不支持幼童進

入音樂班學習。學習課外音樂課程必然需要有經濟上的條件，但學習音樂主要目的是希望孩子從中獲得愉悅的音樂美感經驗，進而培養幼童審美音樂的能力與想像創造的能力。所以即使沒有優渥的經濟環境，父母亦可從孩子感興趣的音樂或是生活周遭的聲音開始，與孩子一起分辨、模仿；通常小動物的叫聲如小鳥、小貓咪等音域較高，節奏也較為輕快；大型動物如牛叫聲、獅子吼等聲音多沉重緩慢。從生活經驗中帶領孩子感受聲音的快慢、高低並引發孩子的聯想，讓孩子學習發揮創造與表現的能力（茅為蕙，2015）。

（二）學習音樂不是為了多一項才藝，而是希望擁有音樂陪伴的生活

音樂是透過聽覺感官使人體的生理機能經由音樂而產生愉悅的感覺，讓生理有舒暢的自由表現，使苦悶的人生得到和解，理性與情感都可以達成平衡（曾焜宗，2006）。因此，讓幼童學習音樂不是父母用來炫耀的技能，而是希望音樂的美好能陪伴孩子，豐富孩子的生活。當人們在唱歌發聲時，其發聲器官、呼吸、腹腔的共鳴皆能產生作用；當人們在演奏樂器時，腦部指揮上下肢體神經系統運用等連結，也對生理運作功能產生影響（謝俊逢，2003）。家長應幫助孩子對音樂產生更高的興趣，在生活中與音樂產生密切連結，讓孩子享受音樂陪伴的樂趣。

（三）幫助孩子克服學習音樂的困難並持續學習

學習音樂難免會遇到困難，對於欠缺專注力的幼兒更是難上加難。大提琴家馬友友曾提起當年四歲時由父親馬孝駿音樂教育博士教導學琴的經過。他記得小時候頑皮坐不住，父親只要求他每天練五到十分鐘，兩小節的巴哈無伴奏大提琴組曲，專注的持續力訓練可以從學習樂器的時間慢慢加長。馬先生獨特的教學法，讓兒子懂得如何從克服音樂的種種難關中獲得樂趣。一個樂句，如果第一次不能克服，父子便開始玩音樂遊戲，想出別的辦法把困難解決（侯惠芳等著，1987）。魏廷格（2000）建議家長對於幼童學習音樂態度上：第一，應當讓幼童自己去思考去獨立學習，不要代替幼童學習。第二，不要急於求成，不要覺得自己明白了的孩子也必須立刻明白。更不要因為孩子學習上的錯誤而打罵孩子，造成負面的學習。第三，不要袖手旁觀，而是要擔負起助教的作用，用適當的方式、貫徹、落實老師的教學要求，解釋幼童沒有理解透徹的教學意圖，提示幼童忘記的地方。

四、結語

Gordon 是享譽美國的音樂教育研究者，他強調家庭是音樂學習中最重要的學校，而家長和幼兒園老師的是幼童最重要的音樂啟蒙老師。家長本身並不需要

是業餘的或專業的音樂家，即使本身不會演奏樂器，但只要能唱出好的音律並且能自由、有彈性地擺動肢體，給予幼童自然、開心和豐富多元的音樂環境，就能達到引導及教育子女將來發展音樂技能的基本要求（莊惠君譯，2000）。家長的觀念與價值觀決定孩子接觸音樂的機會，家長的參與支持態度協助孩子喜愛學習音樂的過程，家長的情感支持幫助孩子維持學習音樂的熱忱，家長除了是孩子學習的參與陪伴聆聽者之外，更建議家長和孩子共同學習，將音樂學習真正落實成為生活化的一部分。

參考文獻

- 林朱彥（2009）。幼兒聽覺與音樂能力發展知多少。《國教之友》，60(1)，37-44。
- 侯惠芳等著（1987）。馬友友：站在世界樂壇峯頂的中國人（62-63 頁）。鐘麗慧（主編）。台北市：大呂。
- 茅為蕙（2015）。孩子愛上音樂的關鍵在父母：這樣教出快樂學琴、主動練琴的孩子。台北市：如何。
- 陳藝苑、伍鴻沂（2014）。延續樂器學習興趣探討。《台南應用科大學報》，33(10)，147-161
- 莊惠君（譯）（2000）。幼兒音樂學習原理（19-23 頁）。（原作者：Edwin E. Gordon）。台北市：心理。（原著出版年：1997）
- 曾焜宗（2006）。音樂的教育功能（91 頁）高雄：高雄復文。
- 謝俊逢（2003）。音樂療法（6-7 頁）。台北市：大陸。
- 魏廷格（2000）。鋼琴學習指南。台北：世界文物。
- Sanza,C.A., Galan,M.E.R., Mas,A.C., & Gomez,N.B.(2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*,19(3), 309-326. doi:10.1080/14613808.2016.121469



校園毒品防制之核心能力：ADDICT 模式

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

毒品氾濫的背後有極複雜之因素，包含新興毒品的偽裝、黑市毒品的暴利等（崔宇華、龐麗君，2020），面對當前校園毒品氾濫的問題，除了法律的規範以外，如何增進校園反毒人的專業能力將是一項重要的任務。在能力取向的教育風潮中，本文邀請國內的教育學者、藥酒癮專家與第一線醫療人員來來建構校園反毒人士須具備的六大核心能力-ADDICT 模式，透過核心能力的增能讓校園反毒工作更加貼近專業。ADDICT 模式是以成癮行為（Addictive Behavior）預防與治療為基礎所發展的核心能力模式，不只適用於毒品防制，亦可用於菸害、酒害以及網癮等校園常見之成癮問題，對於未來建構無毒、無害校園具有前瞻性與務實性。以下分述校園毒品使用現況、ADDICT 模式簡介、ADDICT 模式應用以及對校園反毒的建議。

一、 校園毒品使用現況

依國內衛生福利部食品藥物管理署的毒品分類為：第一級毒品為海洛因、嗎啡、古柯鹼等；第二級為安非他命、大麻、MDMA 等；第三級為 K 他命及未含二級毒品的咖啡包；第四級為佐沛眠與麻黃鹼等。楊士隆等人（2017）調查了台灣 2270 名國高中職生，發現當今最常使用的毒品為 k 他命（41.46%）、咖啡包（21.95%）、安非他命（19.51%）、搖頭丸（9.76%）、迷幻藥（4.88%）以及吸入劑（2.44%）呈現出青少年毒品使用的多樣性。根據內政部 2009 年的報告，青少年主要使用毒品的原因在於好奇、無聊、趕流行等追求快樂之因素佔全體的 64%，其次為放鬆自己、解除壓力等排除痛苦之因素則佔 21%，另外人際壓力因素如不好意思拒絕佔 14%（宋宥賢，2018），可以發現使用毒品的原因來自於基本人性本能趨吉避凶以及青少年的發展特性群體歸屬感。在使用場域中，校園是青少年最常涉毒之場所（23.1%），其次是自宅（15.4%）與娛樂場所（宋宥賢，2018），因此如何提升校園反毒人員之毒品防制能力備受重視。

二、 ADDICT 模式簡介

本節整了 2019-2020 年台灣藥癮研究相關專家學者的意見（包含：一場學會

會議及兩場藥癮專家會議），參照成癮心理治療相關書籍（黎士鳴，2013；Miller, Forchimes & Zweben, 2019）與美國成癮醫學里程碑計畫（The Accreditation Council for Graduate Medical Education [The ACGME], 2019），以歸納法彙整出六大核心能力：知識力（Academic Knowledge）、評估力（Doing-assessment）、改變力（Doing-behavior）、整合力（Integration）、文化力（Culture）與轉化力（Transformation），以第一個英文字母合併稱之為 ADDICT 模式。

對照 Magaletta 等人（2020）調查了戒治所心理師之核心能力（包含：評估力，改變力、整合力、轉化力與溝通力），其中評估力（assessment）與改變力（intervention）是最重要的能力，也就是說如何正確評估學生的藥癮或毒品問題並且找出解決之方案為矯正學生問題的重要關鍵。ADDICT 模式除了強調了評估力與改變力兩個實務能力（Doing）以外，還融入了知識力、整合力、文化力以及轉化力等輔助能力。透過知識力來增加衛教宣導之效能、整合力來連結醫療資源進入校園、文化力來融入高風險家庭與青少年次文化，最後透過轉化力來為教師充能。ADDICT 模式除了可改善學生問題之外，亦可建立無毒無害校園。以下分述核心能力之校園實踐之方向：

（一）A 知識力（Academic Knowledge）

當你失眠時使用安眠藥是治療失眠，當你不快樂的時候，使用快樂丸呢？藥物/毒品的使用一直都是個兩難的課題，失眠者也會擔心安眠藥成癮，藥癮者也會煩憂毒品蠶食生活。為何青少年會使用毒品影響其生活呢？這是教師、家長等相關人員所重視的問題，透過我們對於毒品藥理學與藥癮相關知識的認知越多，越能夠理解與找出陪伴青少年度過毒品危害的歷程。

趨吉避苦是人的天性，個體在遭遇到人生苦難時，會採用一些策略來避開痛苦，K 他命與鎮定劑的使用也是其中之一；相對的，當我們在生活中找不到快樂的方法時，搖頭丸與安非他命則是一種另類的選擇。透過藥理與成癮心理理論的知識增能，可以讓相關人員更能夠理解青少年的困境與藥癮的痛苦，從中來找到更適切的解決方法。更進一步，新興毒品的增加，如：咖啡包、神仙水、死藤水等等，相對的知識力增能更是需要強化，目前校園反毒教育多數與認識毒品及其傷害為基礎，因此相關教育人員或反毒人員需要更新毒品相關專業知識，以進行有效的反毒教育。表 1 彙整了幾個主要成癮物質的身心作用，提供相關人員之參考。透過增加藥理學與成癮心理學的知識，有助於相關人員對於青少年毒品使用之認知，透過藥癮新知的更新來與時俱進地提供防制策略。

表 1 青少年常見成癮物質之正負向作用

藥物	藥學分類	正向作用	負向傷害	神經傳導物
香菸	鎮定劑	生理：放鬆 心理：愉悅 人際：連結	生理：肺部 心理：成癮 社會：二手煙	尼古丁
酒精	鎮定劑	生理：放鬆 心理：愉悅 人際：催化	生理：肝功能 心理：腦功能 社會：酒駕	4-氨基丁酸
安非他命	興奮劑	生理：減重 心理：興奮愉悅有精神 人際：親密與性慾提升	生理：血壓增加 心理：多疑幻覺 社會：經濟問題	多巴胺
搖頭丸	興奮劑	生理：感官知覺強化 心理：幸福感提升 人際：開放心胸	生理：脫水 心理：憂鬱 社會：性行為	血清素
K 他命	麻醉劑	生理：放鬆、麻痺 心理：愉悅感 人際：冒險	生理：腎臟系統 心理：焦慮情緒 社會：危險駕駛	多巴胺

資料來源：作者整理

(二) D^A 評估力 (Doing-Assessment)

傳統的毒品使用檢測採用是驗尿、驗毛髮等法務系統的做法，這是一種篩檢出問題的策略之一。從教育的立場，如何讓學生有自我覺知的內控會比外控的影響來的更重要，因此，黎士鳴（2013）彙整了長年服務 K 他命與藥癮者的經驗，發展了紅綠燈評估法（表 2），透過紅綠燈的隱喻來進行成癮行為與健康行為得自我檢視與評估，透過這樣的評估，增加個案的藥物使用問題的自我覺察，並且也可以提升改變動機。進一步透過整體性的評估，紅燈者轉介臨床心理師進行藥癮的心理治療、黃燈者轉介諮商心理師進行心理諮商及功能提升、綠燈者由校方協助減害與心理健康生活型態的建立。

表 2 紅綠燈評估法

	紅燈	黃燈	綠燈
鎮定劑	影響工作	身體不適	需要減量
興奮劑	過度開銷	廢寢忘食	想戒念頭
新興毒品	憂鬱症狀	人際困擾	健康生活

資料來源：修正自黎士鳴（2013）

除了紅綠燈法外，學校老師也可以從幾個風險指標來找出高風險的學生，提供關懷與保護因子，來減少毒品的危害。重要指標如：(1)中輟逃家、(2)吸菸喝酒、(3)課後打工、以及(4)焦慮憂鬱等四項指標（王彥喬，2016），面對高風險的孩子可用療癒（healing）取代說教與處罰，例如：黎士鳴與蔡宗延（2018）所發

展的青少年復元力團體可用來強化青少年的復原力以及正向心理功能，藉此提供健康的趨吉避苦策略，來減少毒品使用的危機。

(三) D^B 改變力 (Doing-Behavior)

改變階段理論以吸菸行為為例，將戒菸的行為改變分成：(1) 懵懂期、(2) 沉思期、(3) 準備期、(4) 行動期、(5) 維持期等五大階段 (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992)，在國內學者李昆樺等人根據個體所處的改變階段，來提出不同的改變策略，包含提升動機之動機式晤談 (Motivational interview)、強化正念之正念戒癮模式 (Mindfulness based intervention) 以及生活改變之心理健康生活型態 (Mental health lifestyle)，簡稱 3M 戒癮模式 (圖 1)，這說明了要改變成癮行為，需要循序漸進地採用適切的策略，才能達到效能 (Lee, Hsieh & Li, 2020)。

改變階段	懵懂期	沉思期	準備期	行動期	維持期
3M 模式	<-----動機式晤談法----->				
	< - - 正 念 戒 癮 模 式 - - >				
	<-----心理 健康 生活 型態----->				

圖 1 3M 模式 (修正自 Lee 等人 2020)

(四) I 整合力 (Integration)

誠如崔宇華與龐麗君 (2020) 所言，毒品防制需要跨部會與專業的整合: 家庭與社區居民需要對於毒品相關知識的了解、教育單位能夠選取適切性的評估與篩選高風險機制、醫療與心理健康相關單位能夠提供有效能且親近的治療模式、社政單位可以整合相關資源給予個案適切的服務、次文化的同儕系統可以提供正向的社會支持、警政單位對於法規的推展能夠與時俱進的修正予以治療取代處罰之方式，讓毒品問題趨緩 (表 3)。透過多個單位的整合服務，提供同學整體且系統性的網絡服務 (圖 2)。另外，面對誤食新興毒品處死之案例漸增，校園與醫療系統的整合力更是當務之急，透過校園與醫療系統的合作，請醫療人員對於學生進行相關衛教與緊急醫療協助之方式，以減少誤食毒品之傷害。

表 3 成癮行為跨專業合作-ADDICT 模式

單位	ADDICT 模式	核心任務	毒品防制
A 家庭社區	知識力： 成癮知識的提升	社區化藥癮知能宣導	減少社會大眾對於 藥癮者的汙名化
D 教育單位	評估力： 問題辨識與轉介	相關高風險因素之辨識	增加關懷高風險族 群之能力
D 醫療院所	改變力： 有效能的治療	系統性治療模式發展	提供藥癮者親近的 療育策略
I 社政單位	整合力： 安全網的整合	整體性服務模式建立	社福資源適切的提 供
C 同儕系統	文化力： 次文化的融入	次文化的理解與融入	同儕支持系統的正 向功能強化
T 警政單位	轉化力： 以改變代替處罰	新世代執法態度的修正	除罪化與治療化的 推展

資料來源：作者自製



圖 2 整體性的網絡服務

(五) C 文化力 (Culture)

藥國的生活重心，就是「藥」。從藥國人民的口中發現，接觸過藥（尤其是海洛因）的人，那種無法忘懷的「感覺」就如同魔咒，讓人愈陷愈深，難忘的欣快感是促使一個人繼續使用的重要原因（林式毅，2004）。自民國 87 年公布毒品危害防制條例，首次嘗試將治療勝於處罰、醫療勝於司法的意識型態引入，但是我們對藥癮等同犯罪思維仍然根深蒂固。或許正因為這樣，為了藥癮者所量身訂作的資源或處遇一直處於匱乏的狀態（張嫻純，2007）。了解次文化有利於對於特定族群的服務，特別是針對藥癮者的次文化之熟悉以及當前青少年的陣頭

文化，有利於為他們打造量身定做的預防教育。在文化力上涵蓋四個層面：

1. 覺知 (awareness)：覺知個人自身文化與次文化的差異。
2. 態度 (attitude)：理解且尊重次文化。
3. 認知 (knowledge)：知道次文化與自身文化的差異、特性。
4. 技能 (skills)：與次文化合作的技巧 (Brottman, et al.,2020)。

以青少年陣頭文化為例，毒品防制人員需覺知自身主流思維與陣頭文化的差異，透過理解 8+9 的文化意涵、認識 17（義氣）的重要性以及願意成為 8+9 的社會支持系統，透過體現 8+9=17 的文化意涵等多層面來提升自身的文化力。

(六) T 轉化力 (Transformation)

面對青少年毒品問題，不論是個案與家長、師長及醫療人員都是一場與心魔對抗的辛苦抗爭，如何在其中轉化個體生理、心理與社會之能量是個重要的專業課題，心理韌性或稱復原力 (resilience) 提升可作為個體轉化內在負面能量之策略，Graham (2018) 彙整了身體、情緒、認知、人際與內省等方面 135 項復原力提升策略，透過這些策略的使用可幫助青少年、教師、教官、社工、心理師、法務人員等相關人士的負能量之轉化力，表 4 彙整幾個有效的轉化力提升策略。

表 4 轉化力提升策略

心理韌性 層面	轉化力策略		
	初階	進階	深化
身體	自然呼吸 5-10 次	擁抱枕頭或寵物 30 秒	放鬆全身肌肉或瑜珈嬰兒式
情緒	辨識當下情緒	體會他人感受	親近自然感恩生命
認知	找 10 個優點	看到他人優點	發現生命價值
人際	與朋友分享心情	與家人共進晚餐	參與社區活動
內省	靜坐片刻	創造改變	反思人生

資料來源：作者整理

目前有關毒品防制相關能力為美國成癮醫學里程碑計畫 (The ACGME, 2019)，該計畫是採用醫療人員之六大核心能力 (包含病人照護力、醫學知識力、系統融入力、學習成長力以及專業素養力) 衍生成成癮行為之專業能力。而 ADDICT 模式為參照醫療人員六大核心能力以及矯正心理師之專業能力 (評估力、治療力、整合力、溝通力與轉化力)，經由藥癮專家的建議而對照出知識力、評估力、改變力、整合力、文化力與轉化力等六大核心能力，作為在地化校園毒

品防制之核心能力。

三、ADDICT 模式應用

校園反毒策略是以拒絕毒品為基礎，透過認識毒品、拒絕毒品等方式來進行反毒教育，聚焦的群體多為未接觸毒品的孩子。而目前校園毒品氾濫，面對毒品問題不能只是站在藥癮者的對立面來反毒，更要從藥癮者的角度來作全面性的反毒。面對藥癮問題的三段預防包含初段預防的毒品衛教、次段預防的心理諮商以及末段預防的心理治療，在初段預防主要目標是讓學生減少接觸毒品的機會，透過認識毒品與建立心理健康生活型態來讓學生遠離毒品之危害；次段是針對高風險之族群提供心理諮商減少毒品傷害，透過正念減壓以及心理諮商的策略來解決青少年之困境；末段是針對有藥癮的學生族群提供心理治療，透過 3M 模式來循序漸進地改變青少年之成癮問題與建立心理健康生活習慣。在 ADDICT 模式中，針對三段預防相關人員提供增能之方向（表 5）。

在初段預防中，主要是衛教宣導，宣導人員在知識力上要能夠更新毒品知識、在評估力上能夠評估風險因素協助單位進行適切轉介、在改變力上可推廣心理健康生活型態來增進聽眾的心理韌性、在整合力上須要走入社區、在文化力中需要尊重次文化以及轉化力上可應用心理韌性之策略減少耗能。

在次段預防中，是針對高風險族群提供心理諮商或輔導服務，對於輔導老師或諮商心理師，在知識力上需要認識成癮行為之新論述、在評估力上要能夠進行個案篩選來轉介或提供適切的服務、在改變力上採用熟悉得心理諮商策略來協助個案度過難關、在整合力上需要整合校園相關資源、在文化力上需要認識藥癮次文化以及轉化力上強化自身轉化情緒之策略並教導個案相關技能。

在末段預防中，避免藥癮問題惡化讓個案透過治療慢慢回歸學校或社會，主要負責為學諮中心或者是心理健康中心之臨床心理師，在知識力上需要認識藥癮問題之新理論、在評估力上可用紅綠燈法來強化個案自覺、在改變力上採用熟悉的心理治療策略或 3M 模式來協助個案、在整合力上需要整合社會資源讓個案回歸社會、在文化力上需要理解與同理藥癮次文化以及轉化力上應用轉化技巧來與個案一起轉化負能量，提升心理韌性。

表 5 ADDICT 模式之三段預防應用

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
初段預防	認識毒品	評估風險	心理健康	走入社區	尊重文化	心理韌性
次段預防	理解成癮	篩選個案	心理諮商	整合校園	認識文化	學習轉化
末段預防	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：作者自製

四、結論與建議

本文彙整了專家意見與相關文獻，整理出毒品防止人員所需的六大核心能力：知識力（Academic Knowledge）、評估力（Doing-assessment）、改變力（Doing-behavior）、整合力（Integration）、文化力（Culture）與轉化力（Transformation）（簡稱 ADDICT 模式），透過 ADDICT 模式提供校園反毒人員在三段預防的增能方向與工作任務。

由於青少年毒品問題非處罰入罪即可改善，透過 ADDICT 模式多元的整合協助，讓我們的服務能夠更加親近學生，提供更有效的服務。以下提供幾個建言：

1. 在知識力上，可透過醫療系統定期提供毒品及藥癮相關新知。
2. 在評估力上，可建立以個案中心及轉介服務為基礎之評估策略。
3. 在改變力上，可發展多元改變策略以因地制宜地提供專業服務。
4. 在整合力上，可強化當前毒危中心與校外會之資源整合功能。
5. 在文化力上，可培育同儕教育員成為主流文化與次文化的橋梁。
6. 在轉化力上，可定期辦理培力營讓反毒人員充電與轉化負能量。

長久以來，我們認為用藥是一種犯罪行為，必須對用藥者施以嚴刑峻法政策，透過刑罰監禁的手段，阻止他們繼續使用，並將他們隔絕於社會之外，杜絕其接觸成癮藥物的機會，毒品問題並未因為法規與刑罰而減少。如同 Ted 短片：「你對上癮的所有認知都是錯的」，讓我們反思過去的犯罪處遇模式是否離現實問題越來越遠。面對青少年毒品防治，需要家庭、社區、校園與社會等多層面的服務，本文透過第一線的藥癮專業服務人員所彙整 ADDICT 模式，從個案與實務的角度出發，來提供未來校園毒品防制人員繼續教育與能力培育之新方向。

參考文獻

- 王彥喬（2016年3月28日）。你知道孩子在學校吸毒嗎？當校園變成毒窟吸毒年齡降到國小。風傳媒。取自<http://www.stirm.mg/article/94609>
- 林式毅（2004）。海洛因的健康影響，第四期文獻回顧研析計畫報告書，台北：國家衛生研究院。
- 宋宥賢（2018）。台灣校園毒品防制之現況、困境與因應：實務現場觀點反思。New Society for Taiwan, 57, 68-79.

- 張嫚純（2007）。藥癮文化及其對愛滋感染之影響。社區發展季刊，119，182-192。
- 楊士隆、曾淑萍、戴伸峰、顧以謙、陳瑞旻（2017）。2016青少年藥物濫用盛行調查研究-以新北市、台中市、高雄市為例。藥物濫用防制，2，1-12。
- 崔宇華、龐麗君（2020）。提升掃毒層級-成立總統府毒品防制委員會，預防新興毒品入校園。臺灣教育評論月刊，9(2)，103-108。
- 黎士鳴主編（2013）。放下執著：成癮心理學理論與應用。台北：麗文文化。
- 黎士鳴、蔡宗延（2018）。青少年復元力團體之建構。臺灣教育評論月刊，7(7)，68-74。
- Brottman MR., Char DM., Hattori RA., Heeb R. & Taff SD.(2020). Toward cultural competency in health care: a scoping review of the diversity and inclusion education literature. *Academic Medicine*, 95, 803-813.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. and Norcross, J.C. (1992). In search of how people change—applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Graham L. (2018) 。 *Resilience*. Malaysia: Big Apple.
- Lee, K.H., Hsieh, C.H., Li, S.M. (2020). Three “M” approaches for treating addictive behaviors. *Taiwan J Psychiatry*, 34:1-2.
- Magaletta, P.R., Perskaudas, R. & Heigel, C. (2020). Take it from the chiefs: the gold standards for correctional psychologist competency and development. *Psychology: Research and Practice*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/pro0000289>.
- Miller, W.R., Forcehimes A.A. & Zweben, A. (2019). *Treating Addiction: a Guide for professionals*. New York, NY: Guilford.
- The Accreditation Council for Graduate Medical Education (2019). *The Addiction Medicine Milestone Project*. New York, NY: The Author.

淺談書寫在情緒教育的運用

周欣慧

國立臺北教育大學生命教育所研究生

謝育菁

國立臺北教育大學生命教育所研究生

一、前言

情緒是人與生俱來，經過後天學習逐漸發展的能力。過去的情緒幫助人類適應環境，在遭遇危險時提供警示，產生「戰」或「逃」的反應以增加存活機率。現今雖不再有被野獸襲擊的可能，但情緒這套古老的生存系統並沒有隨著演化消失，仍舊持續存在並影響著人類的生活。現代社會中，擁有良好的情緒能力，能促進人際溝通，也能夠作為引發行動的重要動機。但當「情緒」來叩門時，有多少人能夠捕捉瞬息萬變的思緒與感受？筆者在教學現場中處理國中學生衝突事件，發現很多學生情緒管理欠佳。不知道該如何合宜的表達自己的情緒與觀點，往往聚焦在自己憤怒的情緒，以及他人的過錯。每當筆者詢問學生為何這麼做時，學生總是回答「不知道」、「沒有為什麼」，顯現其缺乏對情緒經驗的反省；或者是隱忍壓抑情緒許久，最後一併發作。此外，在高度競爭的升學環境中，學生也常常展現出對考試的焦慮、擔憂，但又不知道該怎麼說出真心話。情緒背後隱藏的觀點與渴望該如何被看見？書寫，也許是幫助我們認清這一切的好方法。

二、何謂情緒教育

情緒教育是透過教育的歷程中，培養學生能夠敏銳覺察、分辨情緒，運用理性與智慧適應情緒、穩定情緒，進而適當的表達情緒（李選，2003）。情緒教育的範圍涵蓋對自我、群己的關照。對內能夠覺察、辨識、評估與表達情緒；對他人能培養同理心，溝通與解決衝突的能力（鄭美俐，1997）。張史如（1997）認為情緒教育是培養學生對情緒的後設認知與控制，以改善情緒表現。Goleman（1995）認為情緒教育是學習認識自己的情緒、管理情緒、激勵自我、認知他人的情緒、處理人際關係等。

綜合以上述學者的看法，「情緒教育」指的是一種教導學生對內覺察、分辨、評估反思、調節、表達情緒等後設認知的能力；對外則能夠有意識的運用情緒能力，同理他人的情緒感受，適當的表達，化解人際衝突，增進理解的教育歷程。情緒教育的目的在幫助學生學習妥善處理情緒困擾，避免不當的壓抑或宣洩導致負向行為，妨礙個體的身心發展，甚至造成家庭、社會問題。

三、書寫與情緒的關聯

情緒是線索，是開啟我們真實渴望的一把鑰匙。情緒具有動機性的功能，情緒促使人產生行動，以滿足內心的需求。中國經典探究文學書寫的動機時，便將情緒、情感等心理狀態視為重要的創作源頭。研究也顯示，透過書寫適當的抒發情緒，有助個體身心健全發展。

(一) 情緒是書寫的動機，書寫是情緒的緩衝與抒發

《詩經毛詩序》：「詩者，志之所之也。在心為志，發言為詩，情動於中而形於言，言之不足，故嗟歎之，嗟歎之不足，故詠歌之。」

劉勰《文心雕龍·明詩》：「人秉七情，應物斯感，感物吟志，莫非自然。」

書寫與情緒的關聯，在《毛詩序》與《文心雕龍·明詩篇》中都曾提到情緒是書寫的動機。在某一個情境刺激下，心中感應到某些情緒經驗，透過書寫自然而然的傳遞這些情緒感受。書寫也可以被視為是情緒宣洩的管道，如韓愈在〈送孟東野序〉提及：「大凡物不得其平則鳴。」透過書寫宣洩心中的不平衡狀態，以達到新的平衡。Éva Kállay (2015) 在回顧表達性書寫研究的過程中，認為壓抑情緒、想法、行為會損害身心。透過語言轉化的過程，重新以不同角度評估、詮釋事件的意義，建構和諧的敘事，同時也改變個體與社會互動的方式。

(二) 書寫情緒的影響

1. 促進任務表現

Ramirez & Beilock (2011) 以九年級生為實驗對象，要求於接受測驗前十分鐘書寫和考試相關的情緒感受，發現對本身擁有較高考試焦慮的受試者有明顯效果，有助改善考試成績表現。Schroder & Moran & Moser (2018) 的研究則發現能書寫任務引發之情緒的受試者，能更有效的完成任務，並推測書寫可能減輕了情緒對認知的干擾，讓大腦更專注在當下的任務。

2. 促進身心健康

在心裡治療中，表達性書寫因方便性與經濟效益而被廣泛運用。Pennebaker 和 Beall 於 1986 年主持的書寫療癒實驗中，隨機將大學生分為兩組，實驗組以最感到創傷苦惱的經驗為主題，每日進行十五分鐘的書寫，發現短期雖會引發較負向的情緒狀態，且無顯著療癒成效，但長期而言對健康有益 (Éva Kállay, 2015)。

3. 促進情緒能力

徐巧玲（2006）發現以「你、我、他」心理位移的日記書寫，可以提升國中生的情緒智力，如減少破壞性的情緒效應、發展調整策略、提升情緒的覺察、表達、反省、同理、正向人際關係等。羅盈菡（2010）將情緒札記運用在情緒教育課程，發現能提升些微提升國中生的情緒覺察，描述情緒文字的質與量皆有提升趨勢，增進整體的情緒涵養。徐曉放（2015）以情緒理論為基礎發展的情感教育融入抒情文寫作教學，發現學生在情緒智力以「正向激勵」與「情緒反省」的提升最具成效。

綜合以上書寫與情緒的討論，可以發現情緒可作為書寫的動機，而書寫具有抒發與緩衝情緒的功能。透過書寫情緒的相關經驗，可以幫助提升情緒的覺察、表達、反省、正向激勵等情緒能力，增進任務表現以及身心健康。因此書寫可以作為情緒教育實施的重要方法。

四、書寫運用於情緒教育的實施方法與建議

吳英璋（2001）認為情緒教育應提供情緒的體驗，並能運用文字書寫情緒。竹慶本仁波切在《好好鬧情緒》一書中認為帶著覺察力的書寫有助於減緩情緒帶來的衝擊（哲也譯，2016）。以下對實際教學中，如何將書寫運用在情緒教育的方法提出建議。

（一）善用情緒札記

情緒日誌是一種透過文字記錄提升情緒素養的輔助工具，在設計上應具備情緒素養的概念，填答與紀錄應採取多元且彈性的方式（楊田仲，2007）。情緒札記有助個體辨別情緒，了解引發情緒的原因（李選，2003）。透過回顧反省，發現非理性的思考，安全的宣洩被壓抑的情緒（饒見維，2004）。建議透過持續的情緒札記書寫練習，幫助學生透過定期記錄，覺察情緒的起伏與歷程，以及自己面對情緒的習慣，增進情緒能力。

（二）善用自由書寫

娜妲莉·高柏提倡透過自由書寫回到初始的意念，探究生命的細節、心靈的奧秘，以觸及表達真正的自我。陳文玲（2006）認為自由書寫放鬆、簡單、靈活等特色，能讓潛意識的感受浮現。因此，建議透過自由書寫的練習，可以讓學生能在開放自由的狀態下，探索自己真實的情緒感受。

（三）善用卡牌作為引導書寫的媒介

溫美玉（2016）認為卡牌能作為語文學習的鷹架，提供詞彙協助學生表達抽象隱晦的心理狀態。卡牌廣泛被運用在心理諮商與輔導中，作為自我探索、投射、表達的工具。考量個體情緒和語言發展不一，建議可提供情緒詞彙卡作為標記情緒的媒介，幫助學生快速覺察掌握自己的情緒狀態，再以這些情緒詞彙作為引導書寫的出發點。

五、結語

書寫與情緒密不可分，書寫提供我們與情緒一道安全的距離，在語言轉化表達的過程中，促進對情緒的覺察、思考與反省，更加了解自我，同理他人。書寫情緒帶來的益處，包含健康的身心狀態、和諧的人際關係、增加任務表現，以上皆符合實施情緒教育的目的。而書寫作為個體知識思維的延伸，透過觀察學生書寫的情緒經驗內容，亦能夠做為衡量情緒能力的方法，因此建議將書寫持續運用在情緒教育課程中。書寫的方式可善用情緒札記、自由書寫，搭配卡牌，引導學生深層探索自己的情緒感受與想法，適當的抒發表達。

參考文獻

- 徐巧玲（2005）。識得情緒真面目只緣心理來位移——[我,你,他]日記對國中生提升情緒智力短期及長期改變之現象分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 徐曉放（2015）。情感教育融入抒情散文寫作教學之研究（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學。
- 楊田仲（2007）。以情緒日誌分析國小學童情緒素養之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學。
- 張史如（1997）。青少年情緒教育從自我覺察訓練做起，**中等教育**，48，100-103。
- 鄭美俐（1997）。淺談情緒教育。**臺灣教育**，559，24-25。
- 李選（2003）。**情緒護理**。臺北：五南。
- 張美惠（1995）。**EQ**（原作者：Daniel Goleman）。臺北市：時報文化。

- 饒見維（2004）。**情緒涵養（二版）**。臺北市：五南。
- 溫美玉（2016）。**溫美玉備課趴：情緒表達與寫作的雙卡教學實錄**。臺北：天下雜誌。
- 哲也（譯）（2016）**好好鬧情緒：把「好煩人」的情緒化為「好能量」的日常修練**。臺北：天下雜誌。
- 陳文玲（2006）。**越旅行越裡面**。臺北：心靈工坊。
- Kállay, É (2015). Physical and Psychological Benefits of Written Emotional Expression. *European Psychologist, 20*, pp. 242-251.
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science, 331*(6014), 211-213.
- Schroder, H. S., Moran, T. P., & Moser, J. S. (2018). The effect of expressive writing on the error-related negativity among individuals with chronic worry. *Psychophysiology, 55*(2).



廚藝系學生之生涯自我認知與技能學習成果之研究

郭木炎

雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

環球科技大學餐飲廚藝系教授級技術人員

劉威德

雲林科技大學技術及職業教育研究所教授

中文摘要

餐飲產業在臺灣除了多元以外，新世代的飲食風味更帶動周邊產業的蓬勃發展，其中廚藝在餐廳中為重要的一環，而廚師對於餐飲之影響甚鉅(Chuang, et al., 2008; Robinson & Barron, 2007)。有鑒於此，本研究主要目的在探討廚藝系學生的技能學習成果，並以學習取向來規劃學生未來進入業界的自我認知(柯文華、李佳靜，2010)。

本研究利用學期授課叢集抽樣調查法，以「不同年級」為背景自變項、「自我認知」、「目標設定」做為依變項，了解學生在學習過程中自我認知與未來人生的目標設定。以「自我認知」、「目標設定」做為自變項、「學習成果」做為依變項，探討廚藝系學生技能學習成果。研究樣本為環球科技大學餐飲廚藝系一、二、三年級學生，所蒐集的資料利用 SPSS 20.0 套裝軟體做為資料分析工具。

180 份問卷中，有效問卷共計 167 份。在自我認知研究顯示：學生對於將來步入業界成為廚師，會先自我要求廚藝領域的相關技能。在目標設定研究顯示：學生對於廚藝技能學習會因有乙級證照的畢業門檻，必須更用心投入技能學習，學習有困境也會盡自己能力，朝著目標來達成任務。在學習成果研究顯示：樂意提供職場環境回饋給學校並分享同儕與學弟妹。統計分析利用單因子變異數及多元迴歸分析後，研究結果發現：(1)不同年級在生涯自我認知、目標設定及成果期望的感知上有顯著差異。(2)不同年級之廚藝系學生在「生涯自我認知」以二年級學生表現程度最好。(3)不同年級之廚藝系學生在「目標設定」以二年級學生表現程度最好。(4)不同年級之廚藝系學生在「成果期望」以二年級學生表現程度最好。(5)生涯自我認知及目標設定對於廚藝系學生之學習成果期望有顯著回歸預測力。

關鍵詞：廚藝系學生、生涯自我認知、技能學習、學習成果

The Research of Career Self-cognition and Skill-learning Achievements to the Students in the Department of Culinary Arts

Mu-Yen Kuo

PhD. Student, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology, Douliu City, Taiwan

Technical Professor, Department of Culinary Art TransWorld University, Douliu City, Taiwan

Wei-Te Liu

Professor, Graduate School of Technological and Vocational Education, National Yunlin University of Science and Technology, Douliu City, Taiwan

Abstract

In addition to the diversity of the catering industry in Taiwan, the diet styles from the new generation have also driven the booming development of the supporting industries. Culinary Arts play an important role in restaurants, and the chef has a great influence on catering (Chuang et al., 2008; Robinson & Barron, 2007). In view of this, the main purpose of this research was to explore the skill-learning achievements reached by the students in the Department of Culinary Arts, and to implement the learning orientations to plan the students' self-cognition for the industry in the future (Ke & Li, 2010).

In this research, the cluster sampling survey from the semester course was conducted to explore the skill-learning achievements reached by the students in the Department of Culinary Arts. The self-cognition and goal setting were as the dependent variables, and the different graders were as the background independent variables. This was to understand students' self-cognition in the learning process and the goal setting for their future life. Meanwhile, the self-cognition and goal setting were as the independent variables, and the learning achievement was as the dependent variable. This was to explore the students' skill-learning achievements in the Department of Culinary Arts. The research samples were collected from the students of freshmen, sophomores and juniors in the Department of Culinary Arts in TransWorld University. The SPSS 20.0 software package was implemented for data analysis.

Among the 180 questionnaires, a total of 167 questionnaires were valid. In the self-cognition, the finding shows that students who enter the industry to become chefs in the future will firstly request themselves to acquire relevant skills in the culinary arts. In the goal setting, the finding shows that students will devote themselves to culinary skills learning, try their best to overcome the difficulties in learning to

achieve their tasks towards their goals due to the graduation threshold of Grade B certification. In the learning achievement, the finding shows that students are willing to provide a workplace environment as feedback to the school and share them with peers and schoolmates. Statistical analysis with One-way ANOVA and Multiple Regression Analysis were implemented. The research results were shown as followings: (1) There were significant differences in self- cognition, goal setting, and expectation of learning achievement from different grades of the Students in the Department of Culinary Arts. (2) The sophomores performed as the highest ranking in career self-cognition among the different grades of the students in the Department of Culinary Arts. (3) The sophomores performed as the highest ranking in goal setting among the different grades of the students in the Department of Culinary Arts. (4) The sophomores performed as the highest ranking in expectation of learning achievement among the different grades of the students in the Department of Culinary Arts. (5) The career self-cognition and goal setting had significant regression predictive power on expectation of learning achievement to the students in the Department of Culinary Arts.

Keywords : Culinary Arts students, Career Self-cognition, Skill Learning, Learning Achievements

壹、緒論

一、研究動機與背景

「廚藝」一詞在餐飲蓬勃發展的臺灣，可說是享譽各行各業，報章媒體大肆宣揚之下造就無數名人主廚，隨之多數技職高中及技專院校皆設廚藝相關科系。根據行政院青輔會（2006）發現，我國大專院校學生多為被動學習，在個人生涯發展未能盡早做規劃，畢業後的專業知識與技能差距問題，造成缺乏足夠的職業能力與職場上資源（Liu, Hsu, Lo & Lai, 2011），因此，學校在一年級的課程規劃即強調加強廚藝的基本功，也就是訓練乙級術科菜餚，讓學生的技能學習亦能配合考取國家證照，進入二年級強調多元料理課程，聘請業界大廚進駐授課，感受不同菜系的廚藝技能學習，三年級的課程有校內實習（餐廳經營）與創意課程，雙重進路的廚藝技能吸收，體會踏實的學習環境。

Rowan（2003）與 Yeh（2004）認為透過良好之師生互動、適當之教學策略與支持性的學習環境等因素，可激發學生的學習動力與創造力思維。歷經基礎烹調與餐廳經營課程對多數學生而言，技能學習的成果是豐碩的。對自己是一種肯定，也是增加自己的自信心與能量，在畢業後可以增加就業機會且達成被肯定就業的成功率（康明忠等人，2010）。也是日後「廚師演變為主廚、藝術家之原型」。

技術教師於授課期間明顯感受到一年級學生勤奮學習精神，少數學生因受不了證照門檻與實作課程要求而轉學，然而到了二年級又有少數學生逐漸鬆散學習，對於生涯規劃沒有自己的主見，讓家長急得跳腳而氛圍緊張，經過三年級一整年的校內實習，逐漸認識廚師的角色扮演後，將個人思考模式與工作環境較能融入未來職涯，可見教師的教學及學生學習狀況更顯得重要（侯宗旻，2018）。技術教師的技能傳承方式影響著學生們往後的生涯發展，顯示技能教學的方法實施，要如何提升學生學習動機及成果，值得我們深思。

在少子化時代衝擊之下，學界面臨減少生源及師資角色多元運用，一位老師須同時兼代兩班（一、三或二、四）年級學生，考量有限輔導能力及憂心學生未來發展，因而透過研究來探討 e 世代的思考模式及自我認知。學科理論方面，私立學校學生往往處於較末段班，多數學生學識能力相較於國立學校學生落差很大，對於邏輯思考無法縝密有效表達，要學生回應目標設定式乎有難度，三年的校內實作課程卻讓每位學生津津樂道，經過校內實習課程後感受到學生更有自信，不外乎已能坦然面對如何呈現技能與服務顧客的基本要求。

輔導實作課程中發現亦有少數廚藝選手學生，在獲得家長支持下於課後或是假日，勤奮練習菜餚作賽前的反覆練習，這些學生認真學習與付出時間，養成屬

於自己的學習風格（Sonnenwald & Li, 2003），終將獲得獎賞與鼓勵，對於個人生涯規劃有著非常明顯的樂觀肯定，那就是要成為一名飯店主廚為職志。因此；資料的搜尋、同儕的勉勵、菜餚缺失的請益、餐盤的搭配無不圍繞在一位想學廚藝的學生身上，畢竟創造力的發想乃是提升廚藝的重要因素（Hong & Lee, 2006），為此廚藝創造力的能量，是現階段廚師因應工作需求最渴望的專業能力（洪敏雄，2010）。

二、研究問題

1. 瞭解廚藝系學生在自我認知及學習成果的現況。
2. 探討不同年級學生在自我認知、目標設定及學習成果的差異情形。
3. 探討生涯自我認知及目標設定對於廚藝系學生之學習成果期望是否具有預測效果？

貳、文獻探討

一、生涯自我認知

Super（1984）將一個人的生命歷程分成五個階段，本研究的學生正處於第二階段的“探索期”。Hackett & Betz（1981）將 Bandura 的自我效能理論應用在個體的生涯行為上，進而發展出生涯自我效能理論。學生學習是學校教育的核心工作，學校教育就是學生在校期間學習活動的總稱，沒有學生學習就沒有學校教育（林天祐，2005）。Pinquart, Juang & Silbereisen（2003）的研究也指出，學校教育應增加學術能力與自我認知將有助於學校到工作職場的轉換。

Hegarty（2004）認為廚藝課程必須要能促進學生自我學習與認知、探討烹飪背後的科學及心理學、培養學生廚藝專業技能、與獨立研究的能力，並發展廚藝新產品設計的能力。學生在求學時期，與同儕間的接觸亦會有助於自我認知的發展（羅鴻仁，2013）。廚藝技能的學習是一連串連續化有系統的配合動作；在刀工與烹調技術能力尚未達到熟練程度前，有計畫地接受一系列廚藝教育與訓練活動，進而獲得或增進廚藝操作能力的歷程。整體技能是需要經由長時間，反覆多次的正確練習而趨於固定方能達到準確無誤，這是技能學習中真正學到熟練技能最重要的階段。畢竟飢腸轆轆的顧客是按耐不住長時間的等候。

透過與自我認知類似的學習經驗，個人也會形成對不同的表現有不同的結果預期，個人會對自己覺得有所認知、可能有正向結果的領域形成興趣與發展的可能（Lodewyk & Winne，2005）。黃淑娟（2003）認為，學習策略是主動、自我導向的學習工具。它使學習者不只了解如何學，並能進一步「學習如何學習」，

運用適當的學習技巧和方法，促使學習能成功並有效的發揮學習效果。Chiou（2008）的研究指出大學生不論在技術或是以一般教師為楷模，其學習型態均傾向於經驗模式。

廚師這項職業是一位技術人員在工作付出後，社會所給予的一種身份肯定，專業可以使一個技術人員的工作品質有尊嚴及成就，兩者息息相關，因此廚師必須不斷接受訓練與磨練（鄭衍基，2002）。吳碧華（2001）對專業的定義指任何行業中對某一職業達精通專門程度，表現責任感與專業精神，並以此專業為畢生事業，不斷在職進修。廚師對廚藝的學習對一位內場工作人員而言，是不斷且永無止境的學習，也唯有學生能學習自我學習，瞭解自己的學習能力，才可因應多變的社會，增加自己的專業職能。

充滿想像力與創造力的廚師就像是一個藝術家，用特別的方式去處理食材物料，使菜餚更具其新鮮感與自信力。Hegarty & Mahony（2001）指出，創意的菜餚能夠增加菜單的吸引力，提升餐廳競爭力，使餐廳具有特色。

Betz（1992）研究發現，生涯自我認知較低的人較缺乏信心，會認為自己的能力不足，在執行工作或任務時會傾向選擇逃避。在生涯發展與職業的選擇上，較易產生不確定性或猶豫感，難以堅持下去。為此；鼓勵學生多了解自己學習過程並立定志向開創人生事業。Wigfield（1994）界定成一個人對於「未來的工作中將有何種表現」所抱持的評估，其中包含立即或長遠的期待。

二、目標設定

目標對於個人是很重要的動機之一，目標是一個人想要完成的事，是行為的最終目的。人生如果要掌握正確方向，就必須擁有良好的目標設定（廖睿哲，2004），選擇廚師做為職場目標，就要為自己的生涯事業全心投入，當遇上困難有阻礙目標水準時，更應想辦法來增加程度及重新執行，激發個人對目標認同的行為意向（Locke & Latham, 2002）。牟素雯（2002）的研究指出，依照總體而言，生涯認知是連續、動態的發展歷程，個體會從中塑造出個人獨特的生涯型態與人生目標。

Weinberg（1996）認為目標是指個人完成的活動，是一有目的或有目標的活動。學生選擇餐飲服務業做為人生事業目標，應對自己的經濟背景了解，未來是經營者所需投入層面包括所有一切內外場事情，成為管理者是時間與經驗的累積，還是只想從事一般職員即可，職能目標階層反映出一個人努力成果，目標能使個人朝既定方向努力且克服困難（柯志昌，2005）。目標引領行為的邁進，個人設定適切的目標是達到成功的關鍵因素。

三、學習成果

學習成果指的是階段性教學完成後，學習者在知識、技能及態度上的改變。成果期望係指表現特定行為後所獲得的結果（Bandura, 1986; Lent et al.,1994），當學生在實務課程學習到廚藝技能並考取證照，抑或是參賽獲獎後對自己的生涯信心與成就感，將會以從事廚師工作而感受到驕傲。學習成果的指標，也是教學品質評估中最主要的項目之一。因此，本研究將自己對自我、同儕與學校之間所達成的三項共同觀點，期望報酬（個人）、期望關係（同儕）、期望貢獻（學校）。

廚藝技能學習過程與其他技能學習過程都是一樣，當學習者在其學習發展的過程中，便會因為個人的偏好或獨特習性而形成不同的學習風格（McCarthy, 2010）。Rochford（2003）則是將學習風格視為，學習者在面對全新且困難的資訊或知識時，對其記憶、專注以及內化的過程方式。此時，學習成果已漸趨穩定，學習者如何學以致用，可以透過參與美食競賽來增強自信心與強化創造力。

Ruhlman（2001）即強調烹飪必須以顧客為中心、使人快樂、具有個人特色、優秀的廚藝技巧和知識、創造力以及智慧。創造力的表現係指兼具創意性、價值性、實用性及可行性之價值，然而，廚藝創造力除了具有創意及創新，在成品上也需被廚藝專業人員及廣泛的消費者所接受及認同，否則再好的創意若不被接受與認同時還是沒有用（洪敏雄，2010）。Gazzoli（1995）則認為廚師的工作是辛苦、競爭激烈的，想要成為一位成功的廚師，需要具有創造力的藝術家，應有個人的視野、專注於客人、要求完美與創造力。

Bandura（1986）認為個人可以藉由某種方式來影響環境，而且改變後的環境也會進而影響個人後續的行為。個人是可以透過觀察他人的行為與其結果的關係以達到學習的效果。影響學習成果的因素可分課程內容、教學方法、教材、師生互動與學習者特質等五個層面（Mc Vatta，1981）。黃光雄（1991）研究中表示學生因素（能力、發展層次及動機）、週遭環境（家庭、教室、同儕團體）、教師教學因素（教學品質及時間）三大類是最主要影響學習成果因素。吳武典（1971）指出學習材料、學習方法、學習環境、教學因素以及學習者個人因素等是影響學生學習成果表現的因素。

四、技能學習

技能無法用語言來闡述，因而透過知識轉換模式，讓學生在技能學習過程中，經共同化、外顯化、結合以及內隱化的轉變，也是學生在學習一項新知識能力的必經階段（圖1）。

參、研究方法

一、研究架構

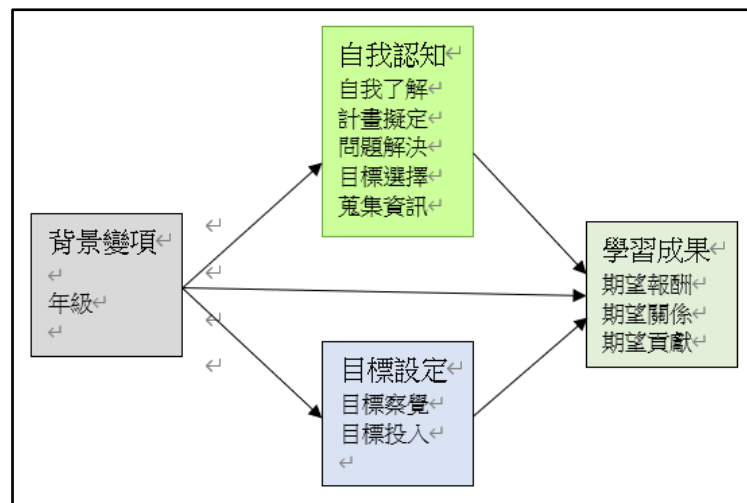


圖2 學生之生涯自我認知與技能學習成果架構圖。

資料來源：本研究整理

二、研究假設

研究假設1-1：不同年級學生在「自我認知」有顯著差異。

研究假設1-2：不同年級學生在「目標設定」有顯著差異。

研究假設1-3：不同年級學生在「成果期望」有顯著差異。

研究假設 2-1：「自我認知」及「目標設定」對於廚藝系學生之「成果期望」有顯著多元迴歸預測力。

研究假設 2-2：「自我認知」對於廚藝系學生之「成果期望」有顯著多元迴歸預測力。

研究假設 2-3：「目標設定」對於廚藝系學生之「成果期望」有顯著多元迴歸預測力。

三、研究對象

本研究以環球科大餐飲廚藝系一、二、三年級學生為對象，研究中欲探討，餐飲廚藝系學生之生涯自我認知與技能學習成果之間的相關情形，以提供作為未來餐飲科系改進之參考。並以實作課程的技能學習歷程共 180 名學生進行叢集抽樣。發放問卷為課程結束後，填寫學生為目前沒有在打工者。一年級（107 學年度）有三班，甲班（35 人）；乙班（40 人）；丙班（41 人），參與研究有 64 人，二年級（106 學年度）有三班，二年甲班（32 人）；乙班（36 人）；丙班（48 人），參與研究有 45 人，三年級（105 學年度）有三班，三年甲班（38 人）；乙班（36 人）；丙班（35 人），參與研究有 71 人，參與研究共有 180 人。

四、研究工具

本研究工具主要參酌修改許蕙芳等人（2007）編製之「生涯自我概念量表」，參酌修改吳小萍（2017）有關職訓課程學員學習成果問卷量表，並依本研究需求研擬個人背景資料題項設計，以問卷發放。發放問卷 180 份，經剔除無效問卷 13 份，有效問卷 167 份，回收率 92.8%。

各量表之信度採用 Cronbach's α 內不一致性來考驗問卷內容是否一致性與穩定性，根據 Guieford（1965）建議其判定信度的準則當 α 值大於 0.7 則表示為高信度，因此，本研究採 Cronbach's $\alpha \geq 0.7$ 之標準進行問卷量表的信度分析。參考許蕙芳等人（2007）生涯自我認知量表（20 題 Cronbach's α 為.806），目標設定量表（11 題 Cronbach's α 為.728），並參考吳小萍（2017）學習成果量表（10 題 Cronbach's α 為.895）。生涯自我認知量表包括：自我瞭解、計畫擬定、問題解決、目標選擇、蒐集資料五部分。目標設定量表包括：目標察覺、目標投入兩部分。學習成果量表包括：期望報酬、期望關係、期望貢獻三部分。採李克特式（likert type）五點量表，選項從 1 代表「非常不同意」；2 代表「不同意」；3 代表「普通」；4 代表「同意」；5 代表「非常同意」，分為五個等級，分別給予 1、2、3、4、5 分如下表 1。

表 1 研究信度分析

	題項	信度係數
生涯自我認知量表	20	.806
目標設定量表	11	.728
學習成果量表	10	.895

資料來源：本研究整理

六、資料處理

本研究調查問卷回收後以 SPSS 20.0 版進行量化資料的統計分析。為驗證各研究假設，資料分析方法計有描述性統計、單因子變異數分析、多元迴歸分析。單因子變異數分析以不同背景變項（年級）為自變項，再分別以「生涯自我認知」、「目標設定」、「學習成果」為依變項，進行單因子變異數分析（one-way analysis of variance，簡稱 one-way ANOVA），當單因子變異數分析之差異達顯水準時，再進行雪費事後比較法（Scheffé method），以了解差異情形。

肆、研究分析與討論

本研究之目的在於了解廚藝系一、二、三年級學生「背景變項」與「生涯自我認知」、「目標設定」、「學習成果期望」之分析與探討，以提供學生職涯規畫之參考，茲依序將各項資料整理，並將結果予以說明。

一、問卷資料描述性統計分析

(一) 研究樣本背景資料分析

性別比例男生佔 56.3%、女生佔 43.7%，一般生 146 人，外籍生 20 人，有一位原住民。一年級 61 人(36.5%)，二年級 35 人(21%)，三年級 71 人(42.5%)。有參與餐類選手 21 人(12.6%)，烘焙類選手 4 人(2.4%)。選擇廚藝系獲得家長支持有 122 人(73.1%)，無意見的有 42 人(25.7%)，不支持的有 2 人(1.2%)。

表 2 問卷背景資料統計分析表

	背景變項	次數	百分比		背景變項	次數	百分比
性別	1 男	94	56.3	身分別	1 一般	146	87.4
	2 女	73	43.7		2 國際	20	12
年級	1 年級	61	36.5		3 原民	1	0.6
	2 年級	35	21	選手	1 餐類	21	12.6
	3 年級	71	42.5		2 烘焙	4	2.4
工讀	1 沒有	39	23.3	父母	3 無	142	85
	2 六月	26	15.6		1 支持	122	73.1
	3 十二月	26	15.6		2 無	43	25.7
	4 年上	76	45.5		3 不支持	2	1.2

資料來源：本研究整理

(二) 生涯自我認知量表

以第 6 題的單題得分平均最低(3.81)，第 12 題平均得分最高(4.04)，顯示學生對於將來步入業界成為廚師，會先自我要求廚藝領域的相關技能。惟對於將來的生涯認知在課程規劃中較無自我有效處理概念。生涯自我認知量表構面之自我瞭解(題 1-4)因素平均數為(3.97)，計畫擬定(題 5-8)因素平均數為(3.88)，問題解決(題 9-12)因素平均數為(3.95)，目標選擇(題 13-16)因素平均數為(3.98)，蒐集資料(題 17-20)因素平均數為(3.97)，整體因素平均數(3.95)。因素量表(題 6、7、9、10)平均數落在(3.81~3.83)為最低分數，顯示學生對於未來規劃的理解與安排不知如何處理，面對餐飲理論課程似乎無法全部消化，

進入專業教室廚房學習拚勁的精神永不覺得辛苦。因素量表（題 3、11、12、13、20）平均數落在（4.02~4.04）為最高分數，顯示學生對於廚藝技能學習過程中的自我認知與缺失補強有利於未來職場，能夠用心去學習。詳細統計內容敘述如下表 3。

表 3 生涯自我認知因素量表

第一部份：生涯自我認知	平均數	標準差
1.我能確定自己未來的理想職業。	3.97	.82
2.我知道自己的能力適合那些餐飲職業。	3.91	.83
3.我知道自己想追求的餐飲廚藝工作內容與職責。	4.02	.80
4.我能正確評估自己的餐飲廚藝能力。	3.89	.81
5.對於餐飲廚藝實作課程上的困難，我能擬定計畫加以克服。	3.88	.74
6.我能擬定出對自己將來餐飲廚藝職業有幫助的課程計畫。	3.81	.75
7.我能為將來所要達到的廚藝技能目標擬定計畫。	3.82	.78
8.我能透過工讀或兼差的機會，增加對餐飲廚藝技能的瞭解。	3.97	.79
9.我能找到解決之道，以面對未來生涯的不確定性。	3.83	.76
10.我能準備完善的履歷表，以便未來應徵工作時使用。	3.83	.77
11.遇到職涯相關問題，我會請教別人或閱讀相關資料。	4.04	.80
12.為了理想工作，我會充實餐飲廚藝相關技能學習。	4.04	.75
13.我有能力去判斷並決定自己的餐飲廚藝生涯目標。	4.03	.78
14.既使謀職不易，也能根據自己的餐飲廚藝技能目標前進。	3.92	.80
15.我認為從事我最感興趣的餐飲廚藝職業，實現自我機會。	4.00	.80
16.我能選讀有利於未來工作相關的餐飲廚藝技能課程。	3.94	.73
17.能參加餐飲廚藝相關研習或講座，以獲取更多技能學習訊息。	3.95	.79
18.蒐集適合自己能力的餐飲廚藝技能學習資料。	4.00	.68
19.利用學校相關單位與平台來蒐集餐飲廚藝技能學習資訊。	3.95	.80
20.會與有經驗的學長或老師請教未來的餐飲廚藝技能學習資訊。	4.02	.80

資料來源：本研究整理

(三)目標設定

從單題得分平均數以第 6 題的分數最低（3.90），第 11 題平均得分最高（4.11），目標設定量表構面之目標察覺（題 1-5）因素平均數為（3.96），目標投入（題 6-11）因素平均數為（3.98），整體因素平均數（3.97）。因素量表（題 6、2、10）平均數落在（3.90~3.93）為最低分數，顯示學生對於將來選擇廚師的職業目標很肯定，在廚藝技能學習的目標設定信心度有質疑，可能受到工讀因素及技能學習有落差，造成在學習過程中無法全心完成。因素量表（題 4、8、11）平均數落在（4.01~4.11）為最高分數，顯示學生對於廚藝技能學習會因有乙級證

照的畢業門檻，必須更用心投入技能學習，即使碰上技能學習困境也會盡自己能力，朝著目標來達成任務。參與研究的外籍生有 20 位，面臨臺灣的證照體制需在課後多做自我要求，才能完成目標設定。詳細統計內容敘述如下表 4。

表 4 目標設定因素量表

第二部份：目標設定	平均數	標準差
1.我喜歡自己所設定的餐飲廚藝技能學習目標。	3.97	.82
2.我覺得我設定的餐飲廚藝技能學習目標很清楚。	3.91	.83
3.我認為我設定的餐飲廚藝目標很合理。	4.02	.80
4.我覺得我設定的餐飲廚藝技能學習目標，對我而言相當具有挑戰	3.89	.81
5.我設定的餐飲廚藝職業目標，完全根據我的學習能力來設定的。	3.88	.74
6.我下定決心要完成我自己所設定的餐飲廚藝技能學習目標。	3.81	.75
7.我願意全心全意達到我所設定的餐飲廚藝技能學習目標。	3.82	.78
8.即便遭遇困難，我也要完成我所設定的餐飲廚藝技能學習目標。	3.97	.79
9.我相信我可以克服種種障礙，完成我所設定的餐飲廚藝技能學習目標。	3.83	.76
10.能夠完成我所設定的餐飲廚藝技能學習目標，對我說是很重要的事。	3.83	.77
11.如果能夠完成我所設定的餐飲廚藝技能學習目標，我會覺得很高興。	4.04	.80

資料來源：本研究整理

(四)學習成果期望

以第 8 題的單題得分平均分數最低 (3.94)，第 3 題得分平均分數最高 (4.16)，顯示學生對於在學校的實作課程所學廚藝技能，有機會在職場上展現專長，將樂意提供職場環境回饋給學校並分享同儕與學弟妹。學習成果期望量表構面之期望報酬 (題 1-4) 因素平均數為 (4.14)，期望關係 (題 5-7) 因素平均數為 (4.11)，期望貢獻 (題 8-10) 因素平均數為 (4.01)，整體因素平均數 (4.09)。因素量表 (題 8、9、1、10) 平均數落在 (3.94~4.04) 為最低分數，顯示學生對於在學校的學習環境還有很多需要加強與增設地方，未來到各大飯店實習，也願意提供最新訊息給學校作參考，多數學生的學習成果面對畢業門檻證照 (一乙二丙) 的目標要求，皆表達會盡全力取得。因素量表 (題 3、4) 平均數落在 (4.16) 為最高分數，顯示學生對於未來職場的工作很關心，也期待大四順利進入飯店實習。

表 5 學習成果期望因素量表

第三部份：學習成果期望	平均數	標準差
1.我期望的餐飲廚藝技能學習成果獲得榮譽與尊重。	4.04	.79
2.我期望能選擇符合自己理想的工作。	4.12	.76
3.我期望在餐飲廚藝學習的專業能力上，能充分運用在職場上。	4.16	.73
4.我期望畢業後，可在職場上順利找到適合的餐飲工作。	4.16	.78
5.我期望因實作課程的餐飲廚藝學習過程，增進同儕的互動關係。	4.10	.80
6.我期望因實作課程的餐飲廚藝學習過程，與同儕間分享廚藝知識。	4.08	.76
7.我期望因理想的餐飲職業，在廚藝技能學習上，同學會互相合作。	4.09	.81
8.藉由我的理想餐飲廚藝工作環境，將提供學校維持競爭優勢。	3.94	.82
9.期望我的廚藝技能學習成果，符合學校所培育的目標。	4.02	.83
10.期望我的廚藝技能受餐飲業界肯定，將來能回饋於學校。	4.04	.90

資料來源：本研究整理

從三個構面的整體項目中，平均數最高落在「期望在餐飲廚藝學習的專業能力上，能充份運用在職場上」，顯示學生期望在學校所學的廚藝技能，都能在職場發揮所長。平均數最低落在「我能擬定出對自己將來餐飲廚藝職業有幫助的課程計畫」，顯示學生個人在未來生涯規劃能力較無自信心，尤其在餐飲理論課程與實作課程的串聯。雖然廚藝教育課程強調技術與實務的操作，學校應以更廣泛的學理與多元實務課程，來提供學生具備技術以外的觀念和能力（Hegarty, 2004）。這是需要未來學生大四進入飯店實習，面對飯店環境、顧客的意見、廚房管理的三個實質構面交集，才能讓學生體悟到學校為學生所規劃之課程。

二、不同年級變項對自我認知、目標設定及成果期望之變異數分析

(一)不同年級變項之廚藝系學生「生涯自我認知」分析

在生涯自我認知量表部份，經獨立樣本受試者內效應檢定，分析不同年級之多重比較，自我瞭解、計畫擬定、問題解決、目標選擇、蒐集資料等因素變異數分析（ $F=10.656$ ）具有顯著差異，研究假設 1-1 獲得支持。以二年級學生表現程度最好，對一年級學生與三年級學生則無差異，如表 6 所示。

表 6 不同年級在自我認知變異數分析摘要表

	平方和	自由度	均方	F	事後比較	顯著性
年級	2202.668	2	1101.334	10.656***	2>1, 2>3	.000
組內	16949.799	164	103.352			
總計	19152.467	166				

*** $p<.001$

資料來源：本研究整理

(二)不同年級變項之廚藝系學生「目標設定」分析

在目標設定量表部份，經獨立樣本受試者內效應檢定，分析不同年級之多重比較，在目標設定因素量表部份，目標察覺、目標投入等因素變異數分析（ $F=10.380$ ）具有顯著差異，研究假設 1-2 獲得支持。以二年級學生表現程度最好，對一年級學生與三年級學生則無差異，如表 7 所示。

表 7 不同年級在目標設定變異數分析摘要表

	平方和	自由度	均方	F	事後比較	顯著性
年級	776.284	2	388.142	10.380***	2>1, 2>3	.000
組內	6132.590	164	37.394			
總計	6908.874	166				

*** $p<.001$

資料來源：本研究整理

在學習成果期望因素量表部份，經獨立樣本受試者內效應檢定，分析不同年級之多重比較，期望報酬、期望關係、期望貢獻等因素變異數分析（ $F=4.502$ ）具有顯著差異，研究假設 1-3 獲得支持。以二年級學生表現程度最好。對一年級學生與三年級學生則無差異，如表 8 所示。

表 8 不同年級在成果期望變異數分析摘要表

	平方和	自由度	均方	F	事後比較	顯著性
	347.594	2	173.797	4.502*	2>3	.012
	6331.484	164	38.607			
	6679.078	166				

* $p<.05$

資料來源：本研究整理

三、學習成果期望討論

前述研究結果發現，不同年級變項受試者在生涯自我認知、目標設定及成果期望的感知上有顯著差異。整體項目分析結果，不同年級的課程輔導需要注意如下：

(一)實作課程操作完畢，在講解過程多鼓勵學生先做好課前準備事項，養成作筆記與不了解地方多提問，亦可將作品拍照後在假日期間操作練習分享給家人，多做幾次並回想技能差異的缺失而做調整。

(二)二年級課程加入中西餐多元課程，訓練學生除證照技能外的另一項學習課程，

是為下年度的餐廳經營做準備，也是目標設定的重要階段，餐廳經營是學生自負盈虧，在三年級經營期間也都會邀約班上同學一起前往用餐，因應未來的各項經營細節自我挑戰。經統計的數據分析；填問卷的同學有 45 人，符合問卷填答只有 35 人，發現到二年級有三班共 116 人，多數人因工讀及其他因素而沒有參加研究，讓少數肯配合研究的學生數據分析強佔鰲頭，這是始料未及的分析成果。透過研究後的另一反向思考，二年級這階段的學生對學校文化已有認識，多數學生來自弱勢家庭需靠自己工讀賺取生活費，對於未來課程都知道門檻的難度也會盡力去完成。

(三)三年級課程加入進階中西餐多元課程，全學年都有自負盈虧的餐廳經營，學生可以很清楚認清自己可以勝任那些職務工作，為大四進入職場實習的重要前哨站。填問卷的時段正逢剛開始接餐廳經營，生意不是很穩定，同儕之間的磨合仍在不停檢討中，要讓三年級學生面對自我認知、目標設定與學習成果此時需要給予精神上鼓勵；到下學期的學習成果暫告一段落，三項期望賦予每一位學生皆有所用。

四、多元迴歸分析

透過多元迴歸分析，進行生涯自我認知、目標設定對學習成果期望之預測分析，以生涯自我認知五個構面向度（自我瞭解、計畫擬定、問題解決、目標選擇和蒐集資訊）、目標設定兩個構面向度（目標察覺和目標投入）為自變項，學習成果期望三個構面向度（期望報酬、期望關係和期望貢獻）為依變項，以瞭解生涯自我認知、目標設定對學習成果期望之預測力情形。

(一)多元迴歸分析（生涯自我認知，目標設定→學習成果期望）

表 9 生涯自我認知，目標設定變項迴歸分析變異量摘要表

模式		平方和	df	平均平方和	R ²	調整 R ²	F	顯著性
1	迴歸	4594.285	2	2297.143	.688	.684	180.705**	.000 ^a
	殘差	2084.792	164	12.712				
	總數	6679.078	166					
***p<.001								
a.預測變數:(常數), 目標設定, 生涯自我認知								
b.依變數: 學習成果期望								

資料來源：本研究整理

表 10 生涯自我認知，目標設定變項迴歸分析係數摘要表

模式		未標準化係數		標準化係數	t	顯著性
		B 之估計值	標準誤差	Beta 分配		
1	(常數)	2.485	2.064		1.204	.230
	生涯自我認知	.232	.052	.393	4.486***	.000
	目標設定	.457	.086	.465	5.305***	.000

*** $p < .001$
a. 依變數：學習成果期望

資料來源：本研究整理

以生涯自我認知、目標設定為自變相，學習成果期望為依變相來了解學習成果的預測力。由表 9 所示，迴歸模式之 F 值為 180.705， $P = .000$ ，達顯著水準，整體解釋變異量 ($R^2 = .688$) 為 68.8%，調整過後的整體解釋變異量為 68.4%，具有統計上的意義。因此，研究假設 2-1 獲得支持。從「生涯自我認知」(Beta 值為 .393， p 值 .000) ($t = 4.486, p < .05$)、「目標設定」(Beta 值為 .465， p 值 .000) ($t = 5.305, p < .05$) 分析係數值的構面解釋力，達顯著水準具有統計意義。由表 9、表 10 分析結果；研究假設 2-2、2-3 全部獲得支持。此結果顯示生涯自我認知與目標設定正面影響學習成果期望。學生在生涯自我認知與目標設定的表現，能預測其學習成果的表現，亦即對學習成果具有預測力。學習成果模式迴歸分析徑路圖如圖 3 所示。

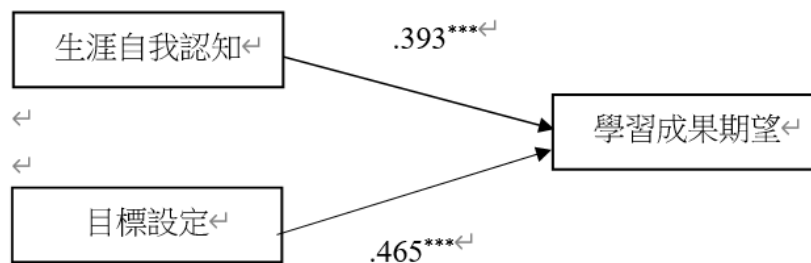


圖 3：學習成果模式迴歸分析徑路圖。資料來源：本研究整理

伍、結論與建議

(一) 受試學生當中 (女生 > 男生)，顯示女學生比男學生肯用心在生涯規劃。學生對於將來步入業界成為廚師，會先自我要求廚藝領域的相關技能。多數學生對於未來規劃的理解與安排不知如何處理，這是給予技術老師在導生時間需要投入些許輔導議題與學生互動。學生對於廚藝技能學習有利於未來職場，皆能夠用心去學習。在學習成果方面，學生對於在學校的實作課程所學廚藝技能，有機會在職場上展現專長，將樂意提供職場環境回饋給學校並分享同儕與學弟妹。對於未來進入職場是否能展現所學廚藝，是每一位學生期待與關心。項目平均數分析 (學習成果期望 > 目標設定 > 生涯自我認知)，顯示大部分學生要等到三年的學習成果結束，才能來做目標設定及規劃自己的生涯

事業。

- (二) 年級分析（二年級>一年級、三年級），資料分析與實際上課有明顯印證，在「生涯自我認知」分析以二年級學生表現程度最好，因素變異數分析（ $F=10.656$ ）具有顯著差異，研究假設 1-1 獲得支持。在「目標設定」分析以二年級學生表現程度最好，因素變異數分析（ $F=10.380$ ）具有顯著差異，研究假設 1-2 獲得支持。在「成果期望」分析以二年級學生表現程度最好，因素變異數分析（ $F=4.502$ ）具有顯著差異，研究假設 1-3 獲得支持。
- (三) 學生對自己較無信心，在生涯目標規劃的理念，無法依現有學習過程呈現有邏輯性的表達。一年級最聽話且用心學習，看到自己的技能作品與老師的作品比較，讓學生知道需要再用心學習，未來進入業界才能有穩定的工作，對於規劃未來方向在思考上仍未成熟，因此無法有務實的正面回應。二年級參與研究人數最少，應是最想了解研究的一群少數學生，對於未來要經營餐廳，又是自負盈虧的課程安排，擔心個人的缺失而影響到全班，必須提前規劃與勤奮學習。本屆三年級最辛苦相對學到最多，面對少數學生打工影響而對課程學習較不認真，回顧性也最常提到，讓這次的問卷資料分析落於二年級之後。
- (四) 生涯自我認知及目標設定對於廚藝系學生之學習成果期望的多元迴歸分析結果，均達到顯著效果。表示學生很清楚選擇廚藝系，預測將來會成為一名廚師，也會要求自己把份內工作做好，被業界老闆及上司所肯定。綜合上述，假設成立的有：假設 1-1、假設 1-2、假設 1-3、假設 2-1、假設 2-2、假設 2-3 獲得實證支持，如表 5-4-1 所示。

表 11 研究假設實證結果總表

研究假設	驗證結果
1-1：不同年級學生在「生涯自我認知」有顯著差異	成立
1-2：不同年級學生在「目標設定」有顯著差異	成立
1-3：不同年級學生在「學習成果期望」有顯著差異	成立
2-1：「生涯自我認知」及「目標設定」對於廚藝系學生之「學習成果期望」有顯著回歸預測力	成立
2-2：「生涯自我認知」對於廚藝系學生之「學習成果期望」有顯著回歸預測力	成立
2-3：「目標設定」對於廚藝系學生之「學習成果期望」有顯著回歸預測力	成立

資料來源：本研究整理

(五) 整體學生學習成果期望及對未來的課程輔導建議如下：

1. 現有師徒制中成立”技能輔導社團”，讓有經驗的學長姊來做傳承。對於技能學習有落差且跟不上進度的學生，課程中安排程度好的同儕在同一組，彼此相互照顧成為同學之間學習橋梁，師生之間技能傳承亦能樹立典範（Farh & Cheng, 2000）。
2. 經費許可下；在既有設備增設錄影機，讓學生能透過網路而下載影片，得以反覆練習。
3. 學生應對目標設定的自我要求高一些，未來理想工作目標相對提高，自己的努力付出越多，在大四的校外實習課程期間，被業界主管所欣賞並於畢業後順利成為正式員工，優越的成果獲得將對自己越有成就感。
4. 訓練學生養成在廚藝工作進行時思考適切的邏輯性及效率達成目標的反覆程序模式。
5. 教師透過規劃人生目標指定作業的完成，讓學生被動式養成學習如何自我管理習慣。

(六) 研究限制

1. 研究調查是採用問卷調查法之研究方法，研究者並無法完全控制受試學生填答之真實程度，僅能假設所有受試學生均據實回答。
2. 本研究受限於時間及人力、物力，故僅以斗六市環球科技大學餐飲廚藝系一、二、三年級學生為主，未能涵蓋全國各縣市，因此研究結果之適應性並不一定能推估至全國其他各縣市。
3. 因本研究僅以該校日間部餐飲廚藝系學生為主要對象，因此研究結果並不適用於進修部餐飲管理系或是建教合作餐飲廚藝系以及一般大學餐飲服務學程等學生。

參考文獻

- 行政院青年輔導委會（2006）。95 年大專青年就業力現況調查報告。2011 年 2 月 9 日，取自
<http://www.nyc.gov.tw/getFileName.php?ext=ext&efile=doc&cfile=docDesc&ftb=all>

Detail&cvalue=1931&evalue=201005121621081536715336.pdf

- 牟素雯（2002）。人力成本精簡方案和員工個人特質、對工作態度與生涯規劃認知相關研究。中原大學企業管理研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 林天祐（2005）。優質學校教育指標：學生學習、校園營造與資源統整。教師天地，134，32-39。
- 洪敏雄（2010）。廚藝系學生學習風格對廚藝創造力發展歷程影響之研究。靜宜大學，臺中市。
- 吳小萍（2017）。職訓課程反應、學習及職業興趣傾向對再就業及留任意願之影響。南臺科技大學人力資源管理研究所碩士論文，臺南市。
- 吳碧華（2001）。餐飲連鎖店經理專業能力分析之研究。國立臺灣師範大學家政教育系碩士論文。未出版。
- 侯宗旻（2018）。高職餐飲科中餐烹飪技能教學之反思。臺灣教育評論月刊，7(12)，101-104。
- 柯文華、李佳靜（2010）。臺灣中餐廚師專業職能、繼續教育與職涯發展關聯之研究。餐旅暨家政學刊，7(3)，261-283。
- 胡瑋珊譯（2004）。野中郁次郎、竹內弘高原著。企業創新的螺旋—全球競爭下的知識創新架構。新北市：中國生產力。
- 康明忠、程雲程、林宏旻、林嘉映、熊怡淇、楊凱麟（2010年12月）。高職綜合職能科推動學生丙級技術士檢定實施現況與成效之研究。論文發表於國立政治大學附屬高級中學舉辦「99年度國立暨臺灣省私立高級中等學校特殊教育行動研究實施計畫」，國立政大附中國際會議廳，臺北市。
- 廖睿哲（2004）。人生的必修課。臺北：大拓文化。
- 鄭衍基（2002）。專業廚藝者的心路歷程。中國飲食文化基金會會訊，8(3)，19-23。
- 羅鴻仁（2013）。以社會認知生涯理論探討兩岸體育師資學生職涯發展能力結構模式驗證及比較研究。國立雲林科技大學，斗六市。

- Bandura A. (1986). Social foundations of thought and action: *A social cognitivetheory*. Englewood, Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Betz, N. E. (1992). *Counseling uses of career self-efficacy theory*. The CareerDevelopment Quarterly, *41*(1), 22-26.
- Chuang, N.K., Yin, D., & Mary, D.J.(2008). Intrinsic and extrinsic factors impacting casino hotel chefs' job satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *21*(3), 323-340.
- Chiou, W. B. (2008). College students' role models, learning style preferences, and academic achievement in collaborative teaching: absolute versus relativistic thinking, *Adolescence*, *43*, 129-140.
- Farh, J. L., & Cheng, B. S., (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon(Eds.), *Management and organizations in the Chinese context*. London: Macmillan.
- Gibbons, R. M., & Gibbons, C. (2007). Occupational stress in the chef profession. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *19*(1), 32-42.
- Gazzoli, J.J. (1995). The recipe for "three star" management success. *Trusts & estates*, *134*(12), 8-14.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 326-339.
- Hegarty, J. A. (2004). *Standing the heat: Assuring curriculum quality in culinary arts and gastronomy*. New York: Haworth Hospitality Press.
- Horng, J. S., & Lee, Y. (2006). What does it take to be a creative culinary artist? *Journal of Culinary Science and Technology*, *5*(2/3), 5-22.
- Hegarty, J. A. (2004). *Standing the heat: Assuring curriculum quality in culinary arts and gastronomy*. NY: *The Haworth hospitality Press*.
- Hegarty, J. A. & O'Mahony, G.B. (2001). *Gastronomy: A phenomenon of cultural*

expressionism and an aesthetic for living. *International Journal of Hospitality Management*, 20, 3-13.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57,705-717.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational 201 Behavior*, 45, 79-122.
- Liu, W. T., Hsu, C.S., Lo, H. J., & Lai, Y. M., (2011). *Constructing a Web-based career Cognition Competence testing System and the Modeling of Career Planning Cognition Integrated Model for technological University Students in Taiwan*, ED-MEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, University of Lisbon, Lisbon, Portugal.
- Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of educational psychology*, 97 (1), 3-12.
- Merce, P. S., & Paul, R. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.
- Rowan, P. (2003). Creativity and education: Personal reflections on achieving success by working outside the box. *Education Canada*, 43(4), 36-38.
- Mc Vatta, R(1981). Factors contributing to student affect, satisfaction, and behavioral intention: *Research extension at the community college*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED203 962)
- McCarthy, M. (2010). Experiential learning theory: From theory to practice. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), 131–139.
- Piquart, M., Juang, L. P., and Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.

- Robinson, R.N.S., & Barron, P.E. (2007). Developing a framework for understanding the impact of deskilling and standardization on the turnover and attrition of chefs. *International Journal of Hospitality Management*, 26(4), 913-26.

- Rochford, R. A. (2003). Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writing programs: A pilot study. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(8), 665-77.

- Ruhlman, M.(2001). The soul of a Chef: *The Journey toward Perfection*. New York: Penguin.

- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers.

- Sonnenwald, D. H., & Li, B. (2003). Scientific collaboratories in higher education: exploring learning style preferences and perceptions of technology. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 419-31.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy- value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

- Weinberg, R. S. (1996). Goal setting in sport and exercise: Research to practice. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology*, 3-24. Washington, DC: American Psychological Association.

- Yeh, Y. (2004). The interactive influences of three ecological systems on R & D employees' technological creativity. *Creativity Research Journal*, 16(1), 11-25.



一位未婚中年女性生涯轉換之敘說探究： 生命重要事件的影響

蕭韻文

臺北市立大學教育系教育心理輔導組博士候選人

中文摘要

本文以敘事研究法探討一位未婚中年女性的生命故事，以期瞭解生涯轉換歷程中的心理調適與學習歷程，以建構未來生涯藍圖。以「整體－內容」、「類別－內容」模式為焦點，著重在受訪者生命故事整全脈絡的呈現。從研究結果得知受訪者的原生家庭的家庭氛圍、教養內容及社會與家庭期待均是影響其生涯發展與選擇的關鍵原因，信仰和關懷網絡則是重要的精神支持來源；而投入學習是最佳增能方式，參與探索與成長活動，專業技能與知能培訓的課程，志工服務以堅定自我價值的信念，開創美好未來生涯藍圖。最後就個人與研究上提供建議。

關鍵詞：未婚中年女性、生命重要事件、生涯轉換、敘說探究

The narrative research on career transition of a middle- aged unmarried woman: The impact of important life incident

Yun-Wen Hsiao

Department of Education, Taipei Municipal University of Education

Abstract

This research adopted narrative research method. The focuses are complete personal life stories presented through 「integer-content」 and 「category- content」 it emphasizes on presentation of whole sequence of ideas about interviewee' life story. The middle-aged unmarried woman have been interviewed. this research concluded with findings as follows:

1. There is close relationship between early experiences and career development of middle-aged unmarried woman which includes factors on upbringing content from original family and expectation from society and family.

2. Belief and caring web is a psychological adaptation support source for the middle-aged unmarried woman.

3. Through learning approaches on process of career transition, it can help to face her difficult position in career again with positive cognitive and attitude, to steady their faith on self-value.

4. Exploration and growth activities, courses of professional skills and competency training and volunteer service learning can mostly respond to present demand on life issues.

Finally, this research brings up suggestions in two dimensions, individual of single middle-aged woman and researches in the future.

Key words: middle-aged unmarried female、important life incident、career transition、narrative research

壹、緒論

一、研究動機與目的

從最近人口統計資料來看，未婚人口數量逐漸增加中，這種晚婚或未婚的情形顯示，受到教育普及、工作平權等社會環境的轉變，女性的社會地位漸漸提升並且對婚姻的依賴降低，使得未婚單身女性比例逐年升高，不論是初婚年齡、初婚比例、各年齡層未婚率也隨之逐年攀升，單身趨勢已經蔚然成風。以本研究所設定的未婚中年女性研究對象來看，沒有踏進婚姻而維持單身的身份者，自民國 106 年的 140,464 人驟升至 108 年的 160,534，成長了近 2 萬人之多。

Erikson（1968）提出的心理社會發展論認為成人期的重要發展任務是親密與疏離，而如果此階段的任務未能完成，將阻礙下一階段大愛、關懷的順利發展，會產生發展停滯，甚或是異常現象，對於未婚中年女性而言，未能在固定的生命週期中完成重要發展任務，而可能產生阻礙。在傳統家庭文化的男大當婚、女大當嫁的根深蒂固觀念，未婚中年女性與原生家庭以及傳統文化中的主流意識相抗衡時，她需要強大的內在推力，許多的自我懷疑，某種程度的分離感，才能在父母對自己的期待以外，去追尋自己的這趟人生地不熟的生涯發展新旅程，這樣的超越，拉扯力太大，而如何面對生涯發展程中各樣內外挑戰，經驗生涯發展歷程中轉換之心理調適與學習歷程，引發研究者關注。

因此，雖然未婚中年女性因不受婚姻家庭的牽絆，在生涯發展過程可有更多空間去思索，但也可能存在更多阻礙，而未婚中年女性生涯發展是否有其特殊的需求、路徑或歷程？希冀藉由受訪者敘說生涯發展經歷，能對遭遇重大事件以及轉換時所產生的心理上的困惑、矛盾與掙扎、有關信念與價值觀等意識型態、特殊生涯路徑有所理解，並探尋因應之道與成長行動能助其順利進行生涯轉換，以對生涯轉換後的未來人生規劃有更積極的實踐意涵。

本研究係以敘說訪談方式深入了解並剖析一位未婚中年女性生涯轉換經驗內容，從經歷生命重要事件之內在衝擊、掙扎之心理狀態及其對生涯內涵的影響為何？如何因應生涯轉換之調適與規劃並為轉換後的生涯藍圖命名以重新詮釋其生命歷程？

二、文獻探討

（一）生涯轉換的定義

生涯轉換是一種個人經過震盪、掙扎的內在調適歷程，過程中個人不斷與外

在環境進行互動，對自我概念及認同會產生變化，再藉由本身的主觀經驗，與所認知的生命意義進行重新校正與建構，個人生涯改變與觀點轉換貫穿於其生命全程。一般而言，一個轉換階段的出現，會終結現有的穩定生命結構階段，並藉以創造新階段的可能性，每個轉換階段的任務是重新評估現有的生存結構，並找出內在自我與外在世界改變的可能性，以能進行新階段欲實踐的重要生涯抉擇。本研究將生涯轉換定義為個人經驗重要事件、職場困境或是個人反思後，經過心理衝擊、內在掙扎與行動轉換的歷程，生涯發展隨之產生轉換的調適情形。

（二）生涯轉換理論模式

環境的「瞬變」與個人的「應變」，是個人生涯發展過程中應重視的課題。成年女性的生涯轉換意味著個人在執行早期規劃的生涯發展中，因為遭逢危機或轉機事件，導致個人對本身生涯路徑的規劃產生省思與改變，進而帶動生涯轉換的行動實踐。以下就四個理論模型探討成年女性生涯轉換的內涵，Levinson（1978）的四季周期轉換論主張成人發展有其連續的階段，以不同的發展任務，說明個人生命結構中的不同階段，轉換期代表新階段的開始與舊階段的結束，並重新評估其生涯結構；成年女性轉換期大約橫跨於「成年早期」與「成年中期」兩個階段，此階段可能因原先生涯目標未能達成，亟欲修正個人生涯目標，或因環境人事之更迭，內心感到焦慮與危機，對自我概念的定位及生命信念的認知再次評估並重新作選擇，以達到個人身心平衡的狀態。Hopson 與 Adams（1981）的生涯困境與轉型理論，說明生命重要事件和生活經驗會為成人發展的過程提供生涯轉換的線索，以協助個人重新界定其生涯路徑。個人不同的生命階段中，會出現各種不同的生命事件，有些事件所產生的影響則是長期性的，例如：個人本身或親人罹患重大疾病、離婚、就業情況改變、遭遇人身傷害或親密關係改變，都可能使個人引起心理上的不適應，甚而產生更長期及重大的生涯影響，這些生命預期之外的事件，有可能造成個人的認知衝突及心理矛盾，形成了個人重要的生命事件而改變個人的價值信念與行為模式；此外，心理分析學家 Gould（1978）提出生涯轉換論，把成人的發展視為一系列的轉變過程，認為生命型態是以一種可以預測的轉化階段所構成的，成人發展中的各階段與生命危機事件有密切相關，中年期所處理的危機是為了引導至更健康快樂的人生；Schlossberg 與 Bridges（1984）的轉型理論認為轉型是一個包括：結束、中間地帶以及新開始的過程，說明個人的生涯發展係一種高度流動的過程。因此，成年女性其角色轉型期間的壓力，與其個別條件如性別、年齡、健康、社經狀況、價值觀及其生命過渡經驗有關，尤其成年女性背負著許多傳統對女性重心應當在家庭的期待與隱藏職場高能力的枷鎖，生涯的順利轉變需要更多的人際支援與內在堅持。

貳、研究方法

敘事心理學一向強調，人生而為人，本質上就是運用詮釋的生物。敘事探究強調在研究中與敘事受訪者進入個人的生命經驗，並試圖詮釋個人在特定情境與重要事件中，對其特殊經驗所賦予的意義，藉以了解個人所創造的主觀現實。根據 Bruner (1987) 的說法，除了敘事形式，似乎沒有更適合的其他能夠描述生命時光的方法。研究者期望能夠經由研究者和受訪當事者雙方互動的過程，釐清發展的脈絡，來說明生涯改變的各種可能性，例如 Murray (1992), Ochberg (1994) 與 Wiersma (1988) 以敘事方法對生涯與職業進行研究(引自吳芝儀(譯), 2007)。本研究為了能深入了解未婚中年女性的生涯轉換歷程，並探索重要經驗如何催化其生涯轉換的路徑，選擇採用質性研究方法中的敘事探究，旨在接合個人生命敘說與生涯轉換之間的反思脈絡，從而整理出個人的生命理路，讓敘事者及傾聽者透過言談的述說過程，形成個人的獨特生涯轉換後之特殊形貌與結果。

一、研究者本身之背景與經驗

研究者自身經歷生涯轉換，並且公餘時間在社教組織擔任熱線心理輔導志工多年外，同時也在教會服事以及全職諮商實習時接觸許多未婚中年女性面臨生涯發展轉換，因此，有機會與許多選擇第二次生涯及生涯轉換的人們有了深入的接觸。

研究者受過諮商專業及晤談技巧之相關訓練，並且參與多場有關敘事治療取向工作坊以及修習質性研究相關課程，充分理解到敘事當中的故事情節會呈現出個人生命歷程的因果關係，而受訪者生命故事整全發展脈絡，正是敘事探究的重點。

二、研究參與者

Creswell (2007) 指出好的敘事研究在於研究者能聚焦於一至三位受訪者，敘事分析的內容要豐富且充實，要用文學的方式敘事具有說服力的故事以回答研究問題。本研究參與受訪者琳達（化名），四十七歲，長期以來從事都市計畫工作，生涯轉換後從事插畫工作，同時也在社區大學進行繪畫與藝術治療相關領域專業學習，以及連結相關專業人士，成立讀書會以促進交流與分享。琳達是一名基督徒，平日並無私交，研究者尊敬其對教會服事工作的無私奉獻以及在專業領域上的努力耕耘，偶而於教會主日以及特會場所碰面時，會針對心理治療相關工作有些交流，這次進行未婚中年女性生涯轉換經驗研究，研究者向琳達徵詢意願，由於在邀訪過程中受訪者能感受到研究者的誠懇及肯定本研究的價值，很快得到同意後且承諾願意投入長期的研究訪談關係。

三、研究者對敘說訪談的準備

採用敘說的方式進行訪談，研究者將邀請受訪者談論有關的生涯轉換經歷，由於敘事內容由受訪者自行建構，因此在訪談當下，研究者並設定非結構式的問句，而是在符應研究主題的主軸下，以引發生涯轉換歷程關鍵事件敘說為主幹，再延伸至生涯轉換的反思與詮釋。

除了自己生涯轉換經驗外，在日常生活中，我已聽過許多未婚中年女性的生命故事，我該把可能被受訪者說出來的故事先想一遍嗎？如果受訪者說出與自己很類

似的生命故事，我該如何反應？我似乎「暗自希望」能聽到特別與眾不同的故事，這樣我的研究才有「可看性」，若非如此，我是不是覺得很失望？由於這些內在的覺察與提問，研究者在訪談前調整自己對本研究認知與心情，提醒自己保持平常心，不能忘記研究倫理和質性研究精神，受訪者的每一個故事都必須在她的脈絡裡受到尊重，這些故事和生命經驗對她都是有意義的，無論其是否在外人眼中看似尋常，此外，很平常或類似的經驗也可能內含不凡的現象，因此研究者的挑戰在於如何將這些不凡找出來，透過深度分析方式，使得這些不凡性被看見、被理解。

四、資料蒐集

訪談地點由受訪者指定，訪談共進行三次，約 6 小時 20 分，研究者邀請受訪者談談生涯轉換的經驗，敘說其中每一細節，經歷重大事件和轉換過程中內在衝擊和掙扎，哪些方法幫助你使得轉換經驗由內在衝擊轉為平靜，這轉換經驗對您造成那些改變？如何為轉換後的生涯藍圖命名以重新詮釋其生命歷程？

五、資料分析

由於本研究兼採敘事研究的「整體－內容」與「類別－內容」模式，係以個人完整的生命故事所呈現的內容為焦點，著重其生命故事的整全脈絡分析。先將初步分類的敘事訪談錄音與整理的文件記錄，再詳細閱讀故事並找出故事的基本脈絡，再進行詮釋與分析故事文本的工作。

逐字稿的編碼部分，則是研究者將逐字稿中，與研究參與者之對話，依順序予以編號編碼原則如下：

1. 大寫英文字母代表研究者之編號，如 A。
2. 前 2 數字代表訪談次數：「01」「03」。
3. 3 位數的阿拉伯數字代表談話段落，如「001」、「002」、「003」。
4. 3 位數之後 2 位數即為段落中的小分段。當段落太長，則區分為數個段落。舉例說明「A-03-001-02」，即代表研究參與者在第三次訪談，第一段落中的第二小段談話內容。

本研究將敘說做為資料蒐集及分析的方法，採用「整體—內容」的五個分析步驟：(1)反覆不斷地閱讀故事文本資料，找出受訪者的行為模式；(2)提出對受訪者的初始與整體的印象；(3)決定內容的特殊焦點或主題；(4)標示不同主題；(5)確認分析結果 (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998)。以下說明實施操作步驟：

(一) 反覆不斷地閱讀，浮現文本樣態

藉由反覆閱讀逐字稿，充分了解受訪者的生涯轉換經驗及經驗背後所代表的意義，且故事能在整體脈絡下呈現，例如琳達訪談主軸在透過積極學習，努力建構理想的未來，但無奈中斷博士學業後，而意外轉換到插畫工作，成為一名插畫家，之後，也積極尋求繪畫藝術相關專業知識，因此主題為「性格堅毅且具韌性的插畫家」。

(二) 整理初始、整體印象和特殊情節

整理逐字稿後，將逐字稿寫成故事文本，在故事文本下寫下故事的初始、整體印象和特殊情節，例如琳達的第一印象是投入、主動積極，特殊情節則是不抗拒婚姻，但更關注自身學習和職涯發展。

(三) 選擇特殊、重要主題寫成故事

透過反覆閱讀逐字稿，從中選出琳達敘說中特定之內容與主題，成為故事的焦點，例如：重要事件後心理衝擊、內在掙扎與生涯轉換行動。

(四) 標示主題名稱，反覆閱讀

研究者在閱讀文本過程中，會標註故事的不同主題，並再三閱讀每一環節，例如琳達有許多故事主題，包括通過公費留學考試、決定放棄博士學位等。

（五）確認分析結果

為確認了解研究參與者之故事文本所歸納的主題是否適切，研究者反覆閱讀重大生命主題，並將主題劃分不同階段，並邀請研究參與者閱讀與檢核，以貼近受訪者之真實經驗。

此外，再以「類別-內容」分析模式呈現研究參與者共同生命重要主題，「類別-內容」分析法重視受訪者的重要事件，從文本中摘要與整理歸納出不同類別，相當於內容分析法或主題分析法，設法於有限的類別當中，呈現故事的縮影（吳芝儀譯，2007）。本研究採 Lieblich 等人（1998）所提出的敘事研究「類別-內容」的分析方法，包括四個步驟：（一）選擇替代文本；（二）定義內容類別；（三）將材料分類到類別中；（四）從研究結果導出結論。以本研究實際做法為例，說明分析過程如下：

（一）選擇替代文本

依據研究問題，將文本中所有與研究問題相關部分集中成為新的文本，替代逐字稿，作為分析的主要文本資料。

（二）定義內容類別

Lieblich 等人（1998）等人將類別可藉由理論預先定義，另一則是盡量保持開放的態度去閱讀文本，找出從閱讀中所浮現的類別，本研究採用第二種途徑產生類別，研究者從替代文本中，從反覆的閱讀中，出現類別的概念並在循環過程中，發展新的類別或精煉舊有的類別。

（三）將材料分類到類別中

重新閱讀替代文本後，將替代文本中的句子或言詞分類到相關聯的類別中。

（四）歸類完成後，從歸類的意義內涵與概念，形成研究結果

本研究關注之問題：「心理調適的重要支持來源」，以研究參與者為例，以表 3-1 說明操作步驟：

表 1 文本「類別-內容」分析舉例

生命故事情節-內容	研究者理解之內容意義	「重要主題-」類別
1.團契弟兄姊妹成為守護者	此經驗發生在生涯轉換、重大生命事件時，主動尋求資源以成為心理調適的支持來源。	心理調適的重要支持來源
2.重新連結、修復職場人脈		
3.外出與人連結、轉換心情		
4.教會成員為代禱者		

最後，邀請琳達檢核逐字稿和分析結果寄給研究參與者，邀請她提供對文本內容以及分析結果的檢核與回饋，以確認了解研究者的文本書寫，是否真實傾聽與理解研究參與者的表達，且貼近受訪者的經驗與心理感受，一方面也想了解受訪者在研究過程中之心得和回饋。

檢核表分成二部分，第一部分是符合程度的百分比評定；第二部分是受訪者閱讀文本資料以及參與訪談的心得與回饋，受訪者對於檢核表中的逐字稿與成果分析部分，其符合程度分別為 99% 和 98%，心得與回饋內容如下：

「有姊妹要我出來做見證，我覺得還不是時候，都還在進行中，要過一段時間。不過也謝謝你，透過訪談，自己也爬梳一遍，當然這過程，對自己的事情，就是 我怎麼理解這件事情，滿好的，重新整理自己，這是一個好的方式，就藉由這訪談，重新整理過去的人生，過後，我怎麼看我過去的人生，這也滿好，這也是一種治療，陳述也是一種治療。」

參、研究結果

一、對琳達的初始與整體印象

琳達與研究者在同一教會聚會，但因聚會人數眾多，兩人總是插身而過，一直沒有機會坐下來聊聊，第一次訪談也是我第一次聽她說生命故事。在訪談過程中，心中極為感動與充滿驚奇，問她為何能在敘述時如此心平氣和，她則提到述說過程已沒有當初的椎心刺骨「想死了算了」的深刻感受，而她也將自己的生命故事命名為「峰迴路轉、柳暗花明」。

琳達說：「謝謝你，透過訪談，自己也爬梳一遍，這過程，自己怎麼理解這些事情，重新整理自己，這是一個好的方式，過後，我怎麼看我過去的人生，這是一種治療，陳述也是一種治療。」

她很健康積極的態度，正是她不斷地鍛鍊自己面對的勇氣，每面對一次，就會越坦然。

從訪談中得知琳達經驗三個連續發生的重大生命事件，引發生涯有了很大轉折，先是研究不順利過程，感到茫然與失落，期望能在感情關係中得到支持與慰藉，卻遭男友背叛，同時，又得知父親罹癌，雖經過一段時日的治療與陪伴，仍離開人世，琳達則認為自己未能順利取得學位，對父母感到愧疚，但在母親和指導教授的開導下，她已懂得如何自在地做自己想做的事，因此原從事都市計畫工作的琳達，已轉向她擅長、喜愛的插畫工作進行職涯規畫，也因經歷罹癌父親的陪伴與照護過程，讓她有了將繪畫與心理療癒結合，以協助年長者提升生活品質的想法，目前在教會積極地義務性服事年長者，同時也為這新的職涯進行相關專業知識與技能的學習，朝向快樂、喜悅的地方去安頓生命。

二、早年經歷與生涯發展關係

(一) 在開放、自由的家庭氛圍中孕育繪畫興趣與天份

琳達從小因在大學任教的父母忙於自己的工作與學位的取得，並未特別督促她的課業學習或安排各種才藝課程供她學習，對她的未來並未有特別的要求與限制，因此給了琳達更寬廣、自主的發展空間，她認為繪畫對她而言，是較容易的，學齡階段時期，繪畫長才漸展露，也經常得到讚美與肯定。

「我的父親在大學擔任副教授，先曾借調到中央單位服務，我媽媽也在大學擔任教職，對孩子們，就是鼓勵，很少責罰我，我印象中，沒，不曾被父親打過，媽媽，罵，只有很幼年，幼稚園時候調皮搗蛋，到了國小、大一點，都不曾，就是一個很自由的家庭，然後，很鼓勵學習、很開放。」
(A-01-001-01)

「...我沒有特別去學，但媽媽常讓我去參加寫生比賽啦，銀行辦的，地區寫生，也不費錢的，是後來大概到了學齡，畫畫這專長就越顯明，然後我得到很多稱讚，也覺得這件事做起來很輕而易舉，就可得到，後來就隨心畫。」
(A-01-001-02)

琳達的父母對其繪畫天份樂見其成，因此適時提供機會與資源，鼓勵她參加各種寫生比賽，多次獲獎也讓她更加自我肯定，畫畫這件事，對她而言，可以很快得到稱讚與掌聲，此時，對藝術的嚮往已漸漸在她內心紮了根，也為未來生涯道路的規劃指引了方向。

(二) 不抗拒婚姻、但更關注自己學習、職涯發展

琳達覺得自己是很適合婚姻，但在年輕時，對婚姻不積極追求，反倒是較多

關注自己的生涯道路的追尋。

「我一直覺得我是很適合婚姻的，我周邊朋友也都認為我是那種典型的進入家庭的女性，我不知道是不是，但我沒有抗拒婚姻，但我花比較多時間在自己的學習和生涯的發展，如何可以一直往前走，婚姻絕對是一個是喜事、是好事。」(A-01-003)

琳達花很多時間關注在準備研究所、準備國家考試，公費留學考試，關注的是自己怎麼樣繼續往前進步，因此，認為沒有任何情感的需要，雖覺得結婚是件好事，不過沒有也可以的，因為還有別的事要做。

三、生命重要事件後的心理衝擊、內在掙扎與生涯轉換行動歷程

(一) 通過公費留學考試，出國攻讀博士學位

琳達從大學畢業後，就有出國念書的計畫，後來自費到英國完成碩士學位經驗，讓她開啟另一眼光，發現自己的人生有很多的可能，在職期間，發現海外工作可以把自己墊高，看更大的世界，也因為父親也曾公費到英國攻讀博士學位，激勵她對出國念書決定更加堅定。

「其實，我本來就一直想出國念書，更早之前，我就去英國唸碩士，對我來說，那就是像個甜點一樣，我開啟了一個眼光，哇！我的人生有各種的可能。其實，我覺得我去念碩士是很關鍵的，我覺我的人生有很多的可能，所以我本來就覺得我有別的可能，後來工作那段時間，中間有一段時間，有滿多海外的工作，我認為我把自己墊在一個高度上，我就覺得，哇 世界很大，我有很多的可能。」(A-01-004-01)

除了原本就有出國進修計畫外，加上長期在高密度的工作環境，使得琳達感到疲累，認為即使有升遷機會，也只會加重工作負荷和責任而更疲累，因此意識到自己需要轉換一個不一樣的環境和學習方式。於是 36 歲我就考上公費留學考試，37 歲即出國攻讀博士學位。

「當時工作不是不好，只是太累了，工作很忙，我花很長時間在公司（顧問司），這也是為什麼我沒有男朋友，因為我都大概十點才下班，然後十一點吃晚餐，隔天就繼續上班，很高密度的工作，我那工作太累，如果在繼續下去，我可能會死在那個工作上。」(A-02-004-02)

「然後 36 歲我就考上公費留學考試，因為我想出國，可能我想要離開那個

環境啦，那時我們公司，我待了 7.8 年，我好像也還有沒完成的心願，因為當時我們家也不可能供應我出國唸博士，當時，我想去考看看，37 歲出國。」（A-01-004-03）

琳達一直有出國進修計畫，加上密集的工作狀態令自己感到疲累，一旦通過公費留考後，毫不遲疑地即辦理留職停薪前往英國進修博士學位。

（二）博士論文研究過程、諸多困難

琳達抵達學校後，發現入學許可證上的指導教授已被調整成一位講師，沒有博士學位，也沒指導過研究生，可以說很多，但不知道如何指導學生，對於自己的研究設計也很排斥，當時，不知道該怎麼辦？

「我到的時候，我就去找我的教授，當時 offer 上就有我指導教授的名字，我就去找他，以我這種主動積極的個性，我就寫了 email 去，但都沒回函，後來我就自己去敲教授的門，我就說您好，我是... 他就說，你不是我的學生，我們有重新調整，你沒接到通知嗎？我說沒有，他又說那你再等二天看看，後來過了兩天，就來了封信，然後後來我發現這位新的教授非常年輕從沒有帶過研究生，博士生，那他自己也不是博士，他沒念過博士，他只是一個 lecturer，我以為他是學校要栽培的新的研究者。」（A-01-005-01）

後來系上挖角一位教授成為第二指導教授，也在第一指導教授請病假時，他讓琳達覺得自己有被指導的感覺，同時也有產出一些作品並且獲得教授的讚美，此時，琳達有鬆了一口氣感覺。

「後來他不在的三個月，我就直接給我的 second 帶，就很專業，因為他帶過研究生，喔！我突然覺得很舒暢喔，我發現原來是這樣，我有被指導的感覺，也寫出一些東西來，他給我很多的讚美，他覺得我好像開竅了，這樣，我吐了一口氣，因為我覺得亞洲學生都有點自卑，後來我就寫一些，他也很高興，後來還在課堂上對這篇讚美不已，是我大概熬了兩個禮拜寫出來的，它完全不是我領域，但我也很努力，哇，那時候我 ...有喘一口氣感覺。」（A-01-005-02）

雖然研究關係可以繼續下去，但研究計畫需要更改為「組職再造」相關議題時，琳達意識到這並非她的專長，也對此領域沒有興趣，恐怕繼續下去也會很艱難的。

「那我這個教授是做那種政府組職再造的，可是完全的、完全的跟我的領域

是不同的，是做國家的案子，什麼組職再造的東西，其中還涉及到土地開發，跟我的領域有點關聯，但是，當我寫出一篇東西是他很認可的時候，其實我心裡是焦慮的，因為我知道再這樣寫下去，是會非常艱難，因為那不是我的領域，等於我要從 0 開始 然後它又不是我的專長。」(A-01-005-03)

這時，琳達決定轉學，學校提供優惠的條件，該校除了承認他在前一個學校的學習、報告以及博士候選人的資格，學費也從第二年繳起，而且學校的排名是在前一個學校前面，看來是雨過天晴，愈來愈好的狀況。

「後來，隔天馬上接到學校通知，我就去面試，那裡老師非常的好，那裡非常地舒服，我很喜歡那環境，我就決定去這學校，而且當時的 ranking，是比原校更前面，所以我周遭的人都我高興，去了一個更好的學校，老師也更好，在英國是師徒制，我第一年，那時候寫的 report 完全接納，所以我的學費是從第二年繳起，真的，教會弟兄姊妹也很高興，我也真的超感謝的。」(A-01-005-04)

但是琳達到了新學校，雖然大量閱讀，卻無法產出，又擔心 paper 讀不完，因此持續處於焦慮、慌張中，形容自己在空轉狀態，惡性循環中，學習是無法有完整進展。

「我天天在研究室看大量的 Paper，我其實很焦慮，他們就安排心理諮商，然後，我就跟那諮商師說我沒辦法寫，第一年還好，老師容忍我，可能是我換學校，還在適應中，等於是 he 指導的第一年，都覺得我好有創意，可是後來老師就說，你給兩張紙，畫一些構想，他就說你可能要交章節給我，可是我寫不出來，500 個字都寫不出來，就不寫了。」(A-01-005-05)

在博士研究進行的過程，諸多非預期的變數產生，問題並非立即可得到緩解，其內心煎熬可想而知。轉學後，大量閱讀卻產出困難，因而開始自我能力懷疑，心中的焦慮和慌張讓自己處於空轉狀態，因此決定接受心理諮商服務，但最後仍覺得既然寫不好，就不要寫了，那是一個無力而產生放棄念頭的狀態。

(三) 研究、感情不順利的同時，又傳來父親罹癌消息

琳達在大量閱讀，卻無法產出之焦慮、慌張情緒下，為彌補心中的空缺，與另一位在同校就讀的臺灣留學生談戀愛，但卻因對方劈腿，而延伸出很多問題，也大大影響自己讀書心情，此時，傳來父親罹癌，正進行化療的消息，更加讓她因研究不順利而覺得愧對父母，當下決定先返臺陪伴照顧父親。

「然後，感情的事不順利，也延伸出很多問題，在華人圈裏面，事情變得很複雜，很多的流言蜚語，事情很多，很影響我，這時候，我家裡又傳來父親罹癌訊息，都不是家人告訴我，但我的堂姊覺得應該告訴我，因為他們知道我論文觸礁，不想影響我，當時，我心裡想，天啊...」（A-02-001-01）

「爸爸的事情讓我很受打擊，然後又覺愧對家人，家裡知道我唸書的狀態，我覺得太羞愧、太羞愧，然後就愈發不敢讓他們知道我的研究狀況，當時我感情談的特別不好，就很...我覺得我的人生，在四十歲以前，是一平順和緩，慢慢進行，在平穩的狀態，但我在四十歲之後，好像演連續劇般，都是那種大幅度震盪的」（A-02-001-02）

「...因為是家裡的事，但是往返臺灣，基本上，我最後兩年是來來去去，後來有一年完整在臺灣陪爸爸媽媽，然後就整個已經不在學業裡面了，然後那一年，我就陪爸爸，直到爸爸過世。」（A-02-001-03）

遭受多重的打擊的同時，思考著自己的人生，在四十歲以前，是一平順和緩的狀態，在四十歲後的人生，就像一齣連續劇般，高潮迭起，面對求學、工作、感情的困境時，當後盾的強大的精神支撐（父親）倒下時，那些曾經最看重、最在意的人事物（感情、學位等），都暫拋腦後了。

(四) 決定放棄博士學位

琳達與指導教授懇談時，提到要過一個豐富的人生，不一定要博士學位。母親也認為父親已過世，人生很短，不要再耗太多時間在攻讀博士這件事上，最後告訴指導教授，她決定不再繼續博士學位。

「我的教授曾問我為什麼要念博士？要不要念博士，這很重要，不是每個人都要念博士，為什麼要念博士，你要想清楚，如果你沒有那個渴望，其實你也不用念博士，她說她身為一個母親，孩子有沒有博士，根本不重要，要過一個滿足豐富的人生，她不一定要念博士。」（A-02-002-01）

「...我媽媽說我們不要了，我今天不是不建議你完成，而是她認為人生，因為我爸過世了，她說人生真是很短的，她說我只是覺得你在博士這件事情耗太多時間在上面，她說不要，不要再繼續了。」（A-02-002-02）

琳達在父親離世後，在指導教授和母親的支持與開導之下，對於博士學位的取得，也接受「放下」是目前最佳處理方式。

(五) 中年轉換至插畫工作

經歷生命中重要事件的衝擊以及決定放棄博士學位後，曾以畫畫來自我療癒與自我安慰，而內心的傷痕一時間無法完全修復時，暫不考慮回到原單位工作，而是以插畫接案工作型態重新回到職場。

「當然已經決定放棄博士學位，那其實回到原本職場是有些不願意呀，因為人生繞了一大圈，又回到原點，而且身上背負那麼多，不管是傷痕或是重擔，還要跟長官、同事呀，說明那一些，對我來說都是壓力。所以，當時並沒有很積極要回到我的原單位上，那感覺畫畫這件事，是可以跟自己交代，感覺在畫畫中，感到很被安慰這樣，也因第一案子來得很順當，所以他那個，嗯！設計費用很高，差不多可以擋我幾個月生活費，所以，我感覺這件事好像可以做一陣子…」(A-02-003-01)

琳達從沒想過把插畫當成工作，隨意放在臉書的作品，卻受到同事青睞而鼓勵成為插畫家，他也適時介紹一個景觀插畫的案子，而讓她有了新身分：老師、插畫家。

四、重要事件發生和生涯轉換的低落心情與心理調適的重要支持來源

(一) 異鄉求學、感情不順遂，團契弟兄姊妹成為守護者

在英國念書時，研究、感情道路不順利時，教會的團契成為她的避風港，基督信仰也是她唯一信念，並深信神會帶領她，看到前面的亮光。

「對啊！當時我在博士班，整個人超級鬱悶的，充滿各種不好的，看到都是黑暗的，狀況不好時，有四組弟兄姊妹輪番陪伴我，在關心我。」(A-02-004-01)

「對！因為我在教會都有一些朋友，我在團契也結交到一些非常知己的好朋友，如問我出國最大收穫是什麼？我想應該是交到人生摯友，真的是摯友，都是亞洲人，那時候我就躲在華人圈裡尋求安慰，就是可以兩肋插刀，對啊！信念就是倚靠上帝，他會帶領我，然後，處處總有出路，我覺得是信仰，沒有信仰我走不到這裡！」(A-02-004-02)

(二) 重新連結、修復過去職場人脈

結束英國的課業，處理完父親喪事後，還是得回歸到自己的生涯道路上。離開臺灣多年，當重新連結過去的好友、同事時，修復關係過程感受到的是很親近的。

「人還是比較多關注自己，別的人生，只是好奇，除非特別深交的人，要不然，你的狀態就是一個資訊。所以，好像也沒有那麼難以啟齒去告訴別人，後來，我回來的時候，我有邀請幾個不同階段的朋友，到家裡一起吃飯，我以前的同事，後來離開一段時間，然後正式告訴他們，我的過程，我的父親重病，然後我先回臺灣，目前就先這樣...」(A-02-004-01)

琳達對自己的生涯方向很清楚，但是否有機會回到以前的公司，其實是沒有把握。她除了讓大家清楚自己的狀況外，即使過去自己在職場曾風光一時，現在仍不得不開口請大家幫她留意工作機會，但她發現過去很熱絡的人也變得冷冷地，琳達雖感受到人情已淡薄，但對此也毫無怨言。

「其實也帶著想探問現在公司狀況，然後有什麼機會，我確實是抱著這樣的想法，我也具體問了，公司現在有什麼職缺，適合我的，請不吝告訴我，後來，沒有被積極被聯繫，那我也覺沒關係，我其實是有調適一下，當紅炸子雞...現在突然跟同事開口說，有什麼機會可以告訴我，其實，那個開口說，有突破了瓶頸，也是一改變，但是我，然後，冷暖自知，你就會知道以前很熱絡的人，變得冷冷的，但我也不埋怨...」(A-02-004-02)

(三) 外出與人連結、轉換心情

罹癌父親過世後，琳達必須重返職場，但尋求道路的過程，經常一個人在家面對低潮失落的自己，當覺察到自己需要走出去時，決定走入教室與人接觸、交談以轉換心情，雖是如此，但內心不免擔憂自己的未來。

「有時候，會覺得很孤單，有一段時間，父親剛過世，還在尋求道路，很低潮的時候，很長時間，在家裏面，一個人，後來我覺得這樣不行，我把自己丟到外面去，我去上課，至少一個禮拜有四天，你要把自己放到教室裡面，那身邊有人，你要講話。」(A-02-004-03)

「中年生涯轉換一定是困難的，那我現在算是很完全的跨領域，困難的原因是我起步太晚了，因為我現在四十幾歲，進入這產業是以年輕人為主的插畫工作，插畫這塊是年輕化的產業，困難...它...嗯...我覺得處理我自己的心態花了些時間...」(A-02-004-04)

「但是我才剛開始換一年，目前為止，好像是慢慢地擴展，但也會有點恐慌，也許不到恐慌、擔憂吧！就是在想說身邊的朋友，開始聚會就會開始討論退休的事情，以前的同事也好，朋友也好，跟我同年齡的朋友，現在大概都是四十五到五十上下，他們都在規劃退休啊、退休金啊，這時候我覺得，哇！我這個、我現在根本沒有辦法考慮這件事情，有時候會擔心了…」(A-02-004-05)

「我覺應該是擔心別人用年齡來 judge 我，我擔心的是不夠用時間去鋪陳可能可以發展的幅度就是說時機不夠啊，譬如說身體，譬如你看東西，開始不清楚，對我來說，對繪畫來說，（視力）是很吃力的…」(A-02-004-06)

未婚中年的琳達在尋求生涯道路時，獨自經歷孤單、低潮、迷惘階段，她意外地做了一跨領域的轉換~插畫接案工作，由於這轉換並沒有事先規劃完善，因此她擔心接案工作、收入不穩定；起步太晚、健康狀況變化；退休生活如何規劃等，足以顯示中年生涯轉換的不容易。

(四) 教會小組成員成為生涯轉換的代禱者

面對下一生涯道路的追尋，她靠著信仰和朋友的支持和鼓勵，帶領她求繼續往生涯另一高峰邁進。

「我持續請小組姊妹為我代禱...上帝如開門，我還是想出國念書，我覺得我應該有作品參加國際比賽，能墊高自己，不能從學歷墊高的話，我就先從作品開始…」(A-02-005-01)

在生涯道路追尋中，始終倚靠神也經歷神，不管高山或低谷，都跟隨祂腳蹤，更深信神要磨練自己成為合用的器皿。

「對啊！我心裡想說，信念 哇！我想中年碰到危機太多，對！我想如果上帝是要磨我，將來我應該是一很厲害的人（哈哈）…」(A-02-005-02)

五、生涯轉換中之學習歷程與未來生涯藍圖之建構

(一) 生涯轉折的發生

原本在臉書上，以畫畫來舒緩情緒，卻意外獲得許多迴響，這也成為琳達生涯轉折的契機。

「後來我照顧爸爸，這段時間，因為我一直畫畫。後來，今年一月底，我爸過世，我發現畫畫這件事，最快得到讚美，所以東西都不順利時，其實這是上帝給我的 gift，畫畫很快地可以得到讚美，後來我在臉書上，我很愛拍照、寫東西、畫畫，所以我累積不少讀者群，她們不斷地鼓勵我，其實，我很少 pose 學校的東西，但我有很多去旅行的照片，寫文章，給了很大回饋，他們就跟我說，你可以寫小說，當插畫家啊。」(A-03-001-01)

(二) 投入繪畫相關專業學習與教會志工服事

為了要給自己訂一個調（定位），她開始積極學習畫畫，做相關的閱讀，甚至學習藝術治療，朝老人心理療癒領域方向發展，逐漸為自己找到立足點。

「我也有在進修一些課程，雖然是做插畫，但我想要幫自己訂一個調，嗯，我時間不多，可能要找跟我相關的，接近的領域，我想要做老年人繪本這一塊，然後也有想朝心理療癒這一塊，所以，我就去上了一些專門培訓老年繪本推廣課程，還有參與培訓，也會想說上些藝術治療有關的課程，然後，另外有進行電腦繪圖課程，因為我有需要，所以一個禮拜七天，我可能有五天都要出門去做這些事情，然後有半天或一天參加教會志工服事，就是老人服事，目前我感覺是很多事情要做，好像我現在確定要做插畫相關的東西，至於難不難，我也…我只是要找到自己立足的根基，嗯…」(A-03-001-02)

未來的生涯藍圖愈來愈具體，琳達結合過去的學經歷以及生活經驗，發現對年長者的環境與心理領域是她未來努力的方向，但自己並非畢業於心理或諮商相關科系所，因此，目前正在社區大學接受相關藝術治療課程的訓練，更考慮到心理諮商所藝術治療所進修。

(三) 未來生涯圖像的建構

琳達已勾露出清楚的未來生涯圖像，目前除了插畫工作外，也有新的計畫慢慢展開，譬如透過插畫、繪本或是觀察，服務老年人、銀髮族群，以協助提升生活品質。

「我最近是對老人家有興趣，我對熟齡的銀髮族啊，對插畫或是閱讀繪本或是插畫等等這些事情有些興趣，也有些計畫，有些具體的計畫會慢慢展開，所以，滿有趣的，如果我繼續在這個領域走，我認為我會恢復跟過往一些人的聯繫，感覺未來還有很多事可以做。」(A-03-001-03)

過去的琳達是個求全的人，隨著歲月以及生命淬鍊，開始學會多關注自己、

做自己，但插畫工作屬自由業，以接案子、在家工作模式為主，因此人際互動鮮少些，也試著將過去的種種拋至腦後，過自由自在的 SOHO 族生活。

「我以前是求全的人，所以我還在適應這種心態，變得我行我素，做事情只按自己心意做（哈哈）？我不知道，我希望找到一個平衡的，我現在對於一些事情的容忍度比較低，哈哈，也覺得也更多接納自己失敗，接納自己沒有辦法樣樣都好，所以說，自由，現在除了收入不佳外，個人生活很自由，哈哈…」(A-03-001-04)

一直以來，琳達努力建構美好自我形象，然而，生命重要事件的衝擊帶給她內心痛楚與傷痕，她藉著畫畫得以自我療癒與安慰，友人的支持與鼓勵是她往前走的力量，同時介紹插畫接案工作，讓她有了插畫家的身分以及收入，而這新的身分也帶給她自由、輕鬆的生活模式。

(四) 為自己生命故事命名~峰迴路轉、柳暗花明

琳達覺得自己的生命故事像齣連續劇。因著教會姊妹的相伴以及自己的轉念，走過生命種種困境，年屆中年，想過自由、輕鬆的生活。

「覺得自己的生命故事像齣連續劇。研究不順利、男友背叛、父親病危，三件事同時發生，人生最糟糕的事不過如此。過去累積的美好形象完全沒了的那樣的絕望，曾讓自己有輕生念頭，要不是因著信仰、教會姊妹的相伴以及自己的轉念，早已去死了。雖走過生命種種困境，年屆中年，想過自由、輕鬆的生活，不在乎別人眼光，只為自己喜歡、擅長且有意義的工作找到定位。」(A-03-002)

「哈哈，峰迴路轉，柳暗花明，我感覺前面走過一段黑暗的日子，現在我感覺前面有幽幽亮光，我感覺是，對呀，我可能有點小小天真跟樂觀吧！我曾是悲觀的人，不過，我現在可以掌握，譬如說三十歲，我從來沒想過，現在的我是這樣，三十歲的我看我現在會不會是一失敗者呢 或是很佩服我？不知道」(A-03-004)

肆、分析與討論

一、原生家庭影響個人生涯抉擇

從受訪者生命故事當中可以看出，她的單純質樸的家庭背景、父母親的管教態度對個人生活角色的塑形有著相當重要的影響，成長過程給予揮灑開放空間，

讓她成為一個有藝術涵養且富有同理心與愛心的人。由此可知，從原生家庭所呈現的教養形貌，似可窺見她們的性格養成造就未來生涯圖像的脈絡。

家庭原就是個開放系統，其影響多元且廣泛，分別帶入了來自各種不同社會價值觀的影響，除了家庭成員之間的互動關係外，其角色任務也受到社會期待因素的左右，尤其是對性別角色的偏執看法。在琳達的生命故事中，她分享了自己一直不曾動搖過的想法：

「我一直覺得我是很適合婚姻的，我周邊朋友也都認為我是那種典型的進入家庭的女性…我覺得婚姻絕對是一個是喜事、是好事，我也很期待，」

這是因為琳達在書香門第家庭中成長，母親雖是職業婦女，但也盡心盡力照顧家庭與子女，讓琳達認為這是一條身為女性所當行的必然路徑。

而劉秀娟（1999）認為，社會對性別角色的刻板要求，會使男性與女性在成長中受到不同面向的增強，女性被鼓勵應該保守地看待自己的能力與表現，因而表現出較低的自信，這個論點在本研究受訪者的敘事中，發現有著截然不同的結果。而琳達受到家庭氛圍的薰陶並以父母親為楷模，因而對自我有些期許，也很自我要求，不管做任何事都很認真，因此學習道路還滿順利的，進了好學校，以上例子顯示出受訪者並非保守地看待自己的能力與表現，此外，從琳達的敘述：

「我關注在準備研究所、準備國家證照和公費留學考試，那時候我比較關注的是自己，怎麼樣繼續往前進步…」

由以上分析可知，原生家庭教養氛圍的影響大於社會對性別刻板印象要求，父母對於子女的教養方式與期待，將對個人未來生涯發展路徑有著決定性的影響力。

二、生涯選擇方向決定生涯發展樣貌

Krumboltz（2009）等學者之生涯決定論認為，影響個人的生涯選擇包括了遺傳因子與特殊能力、環境情況與特殊事件、學習經驗、工作取向技能等因素，琳達從小就把曾公費出國念書且在大學任教的父親視為生涯楷模，因此，出國念書一直是她的生涯目標，也努力往自己設定的路線走：

「其實，我本來就一直想出國念書，更早之前，我就去英國唸碩士，對我來說，那就是像個甜點一樣，我開啟了一個眼光，哇！」

琳達的生涯選擇早有脈絡可循，因她學業能力表現傑出，來自高成就的書香門第家庭，因此，讓她很早就確定自己的生涯目標，這也與自己的成長環境和能力相符合。

Gelatt（1989）的生涯決定理論認為，生涯的決定並不是單一事件，而是前後互有連貫的發展歷程，任何先前所作的決定均會影響以後的決定。琳達從小對繪畫感到興趣，也經常在自己的 FB 上公開發表作品，也獲得支持和回響，最後成為中年時選擇職業的重要契機，另外，在陪伴照顧罹癌的父親過程，讓她對年長者的生活品質提升有了想法：

「我想要做老年人繪本這一塊，然後也有想朝心理療癒這一塊。」

從琳達的生涯選擇歷程來看，與 Gelatt（1989）生涯決定論觀點相符合。

三、重大生命事件的心理調適與生涯轉換的行動

未婚中年的琳達，面對生命中接續發生的重大事件，內心的衝擊與掙扎必然是強烈的，中年階段仍無法完成一直以來努力的堅持目標，如此窘境，讓她感到羞愧、自責，女性的堅強和韌性抵擋不住絕望感的產生，也因而撼動自我價值的肯定。

接受及適應改變，是個人進行心理調適的重要課題，交雜著和環境互動的許多不確定性，從受訪者的敘事分析中可歸納出，個人要進行改變，大致須經過四個心理調適的階段：

（一）震盪期

是個人產生心理衝擊的階段，當重要事件發生之初，個人僅能察覺情緒的不安定與不舒服，或感受到心理的挫折與痛楚，沉浸在負面情緒的泥淖中。例如：受訪者攻讀博士學位時，大量閱讀，陷入產出困難的焦慮、挫敗中等。

（二）思索期

這是促成個人改變的契機，會產生改變的動機，必然是現實生活因突發事件或狀況導致情勢轉變，因而個人受此刺激後開始思考如何改變現狀或試圖解決困境，此階段游移在自我是否有能力作出改變的遲疑，尚未形成對改變的認知與承諾。例如：幾經思索放棄學位後，重新面對新的職涯的不確定感。

（三）調適期

在此階段，個人心理的調適機轉會協助個人想像並適應改變過後的生活，因此，開始透過學習來進行自我檢視與培養行動能力，確定為改變作出決定。例如：Linda 透過小組姊妹的支持與代禱以重拾往前的力量。

（四）行動期

行動階段是一個動態的歷程，可以看見個人明顯且持續性的改變，於此階段，改變的內涵與結果完全進入個人的生活，並轉化成另一種與以往截然不同的生涯圖像。例如：受訪者走出一連串重要事件的陰影，積極投入繪畫與療癒人心和靈性工作並義務參與教會服事。

上述四個階段，當個人經歷過這四個階段後，接下來就是個人要有持續的動力，持續的行動力是改變過程的重要核心，個人必須堅持信念來鞏固並維持新的改變，並讓改變在生活中穩定安頓，才得以建立新的生涯腳本展現全新的人生。

當受訪者藉由信仰的靈性洗滌、教會姊妹的鼓勵以及關係連結，達到心理調適的功能，進而超越內在的心理防線，接納改變並允諾自我進行生涯轉換時，便會從生活中思考生涯轉換的內涵，Jung（1953）認為，個人在中年轉換期，性別角色特質會有所改變，藉以因應和平衡人格轉變後的生涯變遷，女性會更加獨立，個人特質會更專注內在導向並關懷內在世界，願意探討個人內在生涯需求，採取一種更為合適的生活型態。

四、生涯轉換過程中之各項學習歷程

隨著環境的變遷與個人心態的轉變，生涯轉換過程中會面臨許多的壓力與問題，壓力來自於改變的不確定感，擔心改變過後的結果並非當初所預期的；問題則是顯現於個人能否有足夠因應改變狀態的技能與知能，因此，利用學習途徑來促進生涯轉換的實踐，實是重要關鍵因素。Knowles（1980）認為，成人學習是一種生活的立即應用，是為了增加解決當前問題的能力。因之，中年女性的學習規劃，將以生涯轉換過程及結果所需的知能與技能為核心，藉由學習與生活經驗相互印證，並能加以反思價值信念的衝突，培養專業領域的能力，達致個人想進行與完成的生涯目的。

受訪者的生涯發展中，不斷地在職場、進修之間來回著，陸續完成國內、外碩士學位，也努力考上公費留考，前往英國攻讀博士學位，經過重大生命事件後轉換生涯後，投入社區繪畫與藝術治療相關課程學習，將原本技術性課程的學習

轉換為自我療癒和療癒他人的課程，從事親子圖書館打造成具有大型插畫牆面，充滿童趣的親子共讀空間，工作之餘，也加入教會服事工作。而楊國德（2005）認為，志願服務社團是重要的終身學習場所，經由這種非正規的學習管道，能共同營造學習的場域，讓成員共同學習、共同對話與共同成長。總之，「持續不斷地學習」是個人生命歷程中重要的發展任務，透過學習活動可以讓個人對困境產生覺察，並從中獲得調適的能量以轉化挫折帶來的心理創傷，促進自我反思來達成身心整合的狀態，也完成生涯轉換的具體實踐。

五、建構未來生涯藍圖

受訪者在生涯順利過渡到另一個生命階段時，以積極的學習行動為自己展現了多采的生涯風貌，創造了插畫藝術工作者的生涯藍圖，在此同時，也積極透過教會靈修學習活動反身向內進行心理療癒，並從自我探索中啟發共同成長的動力：「對啊！我心裡想說，信念？我想中年碰到的危機太多，對！如果上帝要磨我，將來我應該是一很厲害的人。」在超越困境之後，展現了自信與自主的特質，努力開創第二生涯的發展空間，創造充滿可能性的美好未來。

「命名」是個人自我增能的具體象徵，透過故事重新命名的儀式，能為自我的生命故事重新賦予新的意義，因為，語言並不只是反應事實的樣貌，也在創造事實的意義，當個人有能力為自己負面的生命故事進行解構時，便意味著也同時具備建構全新故事的能力，在這過程中，個人便能獲得增能並創造新的生涯圖像。以本研究受訪者的生命敘事觀之，以「峰迴路轉、柳暗花明」的生命故事，代表她的故事是構築在穩定健全的生命基調中，因生命重要事件的發生而讓其既定生涯出現轉折，進而有生涯轉換的行動，透過認知改變與轉化行動的結合，積極協助自我漸入佳境並脫離生涯的困境。在重新命名生命故事的過程中，因正面的詮釋，無形中也獲得轉化的能量，能重新塑造自己的生命故事，展現不同於以往的生命內涵。

伍、結論與建議

一、結論

（一）早年經歷與生涯發展密切相關

從本研究受訪者之敘說中，發現早年生活經歷與女性個體後續的生涯發展有密切關聯，尤其影響其等中年時期的生涯圖像。其早年生活的經歷可分為以下面向：

1. 原生家庭的教養

受訪者的父母教養方式與家庭成員的互動氣氛，都會影響個人的處事信念與生涯抉擇。受訪者來自書香門第家庭，生活環境較單純、樸實，其生涯選擇多受家庭教養與氛圍影響而以從事藝術繪畫為職涯選擇。

2. 社會家庭的期待

家庭氛圍與成員期待也是影響未婚中年女性生涯抉擇的重要原因。本研究受訪者之生涯路徑，分別受到父母期待與生活經歷的影響而有不同的選擇，在家庭的氛圍賦予受訪者自我深切的生涯期許與學校、職場的成就栽培下，個人的生涯路徑已逐漸脫離對婚姻和性別角色的偏執看法，此對受訪者未來的生涯轉換路徑有著決定性的影響。

(二) 情感事件、家人罹癌、研究困境是生涯轉換的重要因素

情感事件、家人罹癌、研究困境成為個人生命當中的重要轉捩點，也提供了能深入檢視自我處境的機會，透過觀照自我狀態，並得以從困境中解放，當個人能坦然接受事件帶來的種種感受時，才能重新整理這個事件所帶來的生涯紊亂，也才能進一步獲得生涯轉換的契機。以下分述生涯藍圖建構指標：

1. 情感事件、家人罹癌、研究困境帶來生活衝擊

這些事件為個人生涯帶來的可能是正向衝擊，也可能是負面影響，但可以確定的是大多未婚女性絕非自願選擇單身，情感事件會成為個人生命中的重要節點，面對長輩生老病死，在所難免；中年階段，漸將專注力從父親病逝轉移至自身價值的反思，也必然帶來的衝擊，引發個人對自我生活現狀進行評估，以進一步提供生涯轉換的反思，並重新界定其生涯路徑。

2. 情感事件、家人罹癌、研究困境影響生涯內涵

前述事件會形成個人的重要事件，主要係因該事件對個人生命歷程具有重要且特殊意義，因故造成個人身心遭受震盪而導致既定生涯的轉換。

3. 建構未來藍圖

受訪者在面對困境或進行反思後，透過心理與生涯調適以重新界定角色活動與生活經驗，展開未來新生涯藍圖的規劃，創造以自我價值為中心的生涯圖像。

據此可以了解，生涯轉換的重要因素原與生涯命題密切相關，也往往為個人帶來生活上的衝擊，也在相當程度上影響著個人的生涯內涵，引致個人產生生涯轉換的動力，對受訪者建構未來的生涯藍圖亦有著關鍵性影響。

（三）信仰和關懷網絡是心理調適的重要支持來源

受訪者在經歷事件與個人反思中帶來的內在衝擊與掙扎，是必經的心理歷程，宗教的靈性關懷與親友的精神支柱，都是促使進行生涯轉換的支持系統，透過關係脈絡能協助個人心理調適機轉的良好運作，並增進個人資源及環境資源的核心助力。

生涯行動的轉換歷程是一項循序漸進的過程，中年女性已有豐富的生活經驗及成熟性的人格特質，透過反思得以形成生涯轉換的動機，經由信仰與關係導向的支持網絡，更能協助其實踐生涯轉換行動。

（四）學習參與是調適與增能的主要途徑

在分析受訪者之敘事文本後，發現成人的靈性成長活動、專業技能與知能培訓的課程及志工服務學習最能呼應中年女性當階段生活課題的需求。以下為受訪者生涯轉換中接觸的各項學習歷程：

1. 靈性成長與探索活動

歷經生命重要事件的影響後，亟待心理適應與認知重整的行動，透過信仰反身探索內在需求與生涯檢核，協助了解心理狀態與未來生涯發展方向。

2. 專業知能之培訓課程

學習型態亦與其生涯轉換的實際需求有關，課程研習的內容係以生涯轉換過程及結果所需要的知能與技能為核心，透過培訓課程的學習與生活經驗相互對照，在學習過程中，同時能加以反思自我價值的信念與衝突，並培養專業領域的能力，以因應生涯轉換的需求。

3. 志工服務學習

在歷經心理調適過程後，中年女性在職場與生活上漸趨穩定，尋求靈性成長也是中年時期的重要目標，在自我療癒的同時，也將重整的能量發散給身邊需要幫助的人，並協助自己從學習中獲得自我肯定，並獲得生涯實踐的力量。

二、建議

本研究的限制則為單一個案研究，未能涵蓋全未婚中年女性的生涯轉換經驗，本研究受訪者是未婚單身狀態且為女性並正值中年期，所敘說的幾段生涯轉換故事是發生在大學畢業後直到 47 歲左右，不可否認人生發展至中年，已經歷許多前所未料的人生面向，但某些事件受訪者也並未遭遇到，例如嚴重身體、心

理疾病等，因此，本研究無法探討這些事件發生在受訪者身上時，可能產生的生涯轉換經驗。

此外，由於本研究受訪者採立意取樣，而敘事探究需再文本上往返詮釋，十分耗時，故樣本數不多，未來在受訪對象的選取上，建議可採團體性樣本進行訪談或施測，在資料整理與結果推論上更加周延。

參考文獻

- 內政部統計處（2017）取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- 吳芝儀編譯（2007）。*敘事研究：閱讀、詮釋與分析*（Lieblich, Tuval-Machiah, and Tamar Zilber 原著，1994 年出版）。嘉義縣：濤石文化。
- 劉秀娟（1999）。*兩性教育*。臺北市：揚智。
- 楊國德（2005）。志願服務社團提供非正規學習的角色與功能。中華民國成人及終身教育學會（主編），*非正規學習*，123-147。臺北市：師大師苑。
- Astin, H. S. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, 12, 117-126.
- Bridges, W. (1991). *Managing transitions: Making the most of change*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bruner, J. (1987). *Life as narrative*. *Social Research*, 54, 11-32.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth & crisis*. New York: Norton.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Gottfredson, L.S. (1981) Circumscription and Compromise: A Development Theory of Occupational Aspirations, *Journal of Counseling psychology*, vol.28, no.6,

p547.

- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of counseling Psychology*, 36, 252-256
- Gould, R.L. (1978). *Transformations, growth and change in adult life*. NY: Simons & Schuster.
- Hopson, B., & Adams, J. D. (1981). Response to Papers by Schlossberg, Brammer, and Abrego. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 36-39.
- Jung, C. G. (1953) "The archetypes of the collective unconscious" in Two Essays on *Analytical Psychology*, (pp.88-111). Bollingen Series XX. Pantheon Books. New York.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135-154.
- Kaslow, F. W. (1992). Thirty-plus and not married. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle*. New York: Springer.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T, (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation*
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine.
- Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adult in transition*. New York: Springer.
- Sewell, W.H., & Hauser, R.M (1975). *Education, occupation and earnings*. New York: Academic Press.



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九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

大學生英外語能力

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第九期將於 2020 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

國際化、全球化風潮日益興盛，具備外語能力的人才，現在已經不僅止於外國相關企商機構需要而已，國內各相關公領域機構及產業企商對於雙語、甚至會說多國語言的人才，需求也愈見明顯。特別是英文已經是最基本的國際共通語言，加上經濟型態轉換與產業多樣性發展，各相關領域絕對需要英文聽說讀寫流利之人才，各公私機關及教育機構要求更加積極，英語能力儼然已成下一代必備之基本能力之一。我國教育主管相關機構也意識到，提昇學生英語和外語能力對日後在課業或工作以及日常生活上的重要性，如何致力提升大學生英外語能力，以培育學生具備職場競爭力以及多元化的專業能力，已為當務之急，因而投注了不少金錢與時間協助學生學習英外語，許多大專校院更將其訂為畢業門檻。我國的學校教育系統雖然早已從小學中年級階段實施英語課程，但對於學習英外語之成效，卻始終無法精準的掌握。本期的評論主題「大學生英外語能力」，希望針對大學生英語以及外語能力教育實況進行分析和檢討；實際運作情形與成效方式和問題等，均可提出未來可以改善的方向和具體作法。雖然本期評論主題的論述焦點在於大學教育，但也歡迎就幼、小、中學基礎教育與英語、外語教學相關議題提出論述和評析。

第九卷第九期 輪值主編

梁忠銘

國立臺東大學教育學系教授

何俊青

國立臺東大學教育學系教授

臺灣教育評論月刊第九卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「雙語教育」（各教育階段的雙語教學、英語授課等）

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第九期將於 2020 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 8 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

為全面啟動我國教育體系的雙語活化，並培養臺灣走向世界的雙語人才，教育部於 2019 年 12 月 10 日發布【教育部推動雙語國家計畫】（https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37）。該計畫的推動策略與措施有五：一是加速教學活化及生活化，激發學習動機；二是擴增英語人力資源，連結在地需求；三是善用科技普及個別化學習，發展無限可能；四是促進教育體系國際化，讓世界走進來；五是鬆綁法規建立彈性機制，創新學習模式。

依據 Barbara A. Anderson 和 Brian D. Silver 的看法，所謂雙語教育（Bilingual education）是指運用兩種語言進行教學，一是本國語言，二是外語；雙語教學可能實施於所有課程，也可能僅佔部分課程；每課程使用兩種語言的比例高低依課程模式而有所不同。我國期藉【教育部推動雙語國家計畫】達成行政院國家發展委員會提出的「2030 雙語國家政策發展藍圖」之目標—厚植國人英語力、提升國家競爭力。此目標如何達成？大、中、小學應如何進行雙語教育？需哪些配套措施？原有的英語課程與教學應如何革新？師資培育與教師在職教育的準備、問題與因應狀況如何？國外的實施經驗和啟示有哪些？108 課綱如何配合此政策去實施？...這些都是本期可撰稿的方向。

第九卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

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：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] 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：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：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】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw