

2014年6月

第3卷 第6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 課程委員會的運作

課程是影響學生學習成效的關鍵因素之一，從國民教育到高等教育，對於學校課程品質的要求和重視有增無減。

課程委員會一直以來是各級學校課程品質保證的重要機制，因此課程委員會的運作情形與問題便成為值得關注的議題……



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓415室

## 發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

## 總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

## 副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

## 2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

## 2014年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（國立新竹教育大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

許添明（國立臺灣師範大學教育學院院長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所所長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育學系教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

劉秀曦（國家教育研究院助理研究員）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

## 輪值主編

許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所所長）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

## 執行編輯

張國珍（國立臺灣海洋大學師資培育中心師資生）

## 文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

黃柏傑（臺灣教育評論學會行政助理）

## 美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

## 封面設計

劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

## 出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蔡玉卿

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

# Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 6, Jun. 1, 2014

Since November 1, 2011

---

## Publisher

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

---

## Editor-in-Chief

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

---

## Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

---

## 2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)  
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)  
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)  
Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)  
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)  
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)  
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

---

## 2014 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)  
Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)  
Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)  
Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)  
Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)  
Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)  
Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)  
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)  
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)  
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Liou, Hsiu-Hsi (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)  
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)  
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)  
Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)  
Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)  
Sheu, Tian-Ming (Professor, National Taiwan Normal University)  
Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)  
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)  
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)  
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)  
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

---

## Editors

Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)  
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

---

## Managing Editors

Chang, Kuo-Chen (Teacher education student, National Taiwan Ocean University)

## Text Editor

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)  
Huang, Po-Chieh (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

---

## Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

## Cover Designer

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

---

## Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review  
No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City  
43301 Taiwan  
Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) ( Tsai, Yu-Ching )

## Publication

Taichung, Taiwan

---

**All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.**

## 主編序

少子女化趨勢與教育政策革新推動之下，不論是國民教育、中等教育或者是高等教育階段的學校，無不面臨學校永續經營與發展的挑戰。各學校也都以發展校本特色與確保學校辦學品質，作為努力的方向與重點。

在這樣的背景之下，課程成為實現各級學校特色與品質的關鍵，也是影響學生學習成效的核心要素。各級學校對於課程品質的重視與要求有增無減，而課程委員會則是學校課程品質保證的重要機制。是以，本期以「課程委員會的運作」作為評論的主題，從委員會的權力、運作型態與機制分別收錄了三篇文章。希望對於不同階段課程委員會運作的權力內涵與實際運作，能提供相關機構與人員的參考。

自由評論部分，本期考慮教育政策推動下的各種教育議題的思考，分別從十二年國教政策的內涵，思考具想像力、創造力與良好品格學生的培養，省思對學生生命教育的實施與問題。前述學生的培養需要各種教育策略，於是探討學校教育之學習共同體、補救教學與技藝教育等取向的可能性，並對教師的品質與發展、校園的領導與家庭所提供的教育支持進行議題評論。希望藉由收錄這些評論文稿，讓關心教育的所有人員，對於回應新的教育挑戰有不同的激盪與思維。

最後，感謝本期各篇文章作者不吝分享大作，也感謝本期執行編輯張國珍小姐的費心和本刊編輯助理蔡玉卿小姐的協助，才能順利完成本期的編輯與出刊!

許籐繼

第3卷第6期輪值主編  
國立臺灣海洋大學教育研究所 所長

游家政

第3卷第6期輪值主編  
淡江大學課程與教學研究所 教授

敬上

## 第三卷 第六期

### 本期主題：課程委員會的運作

#### 主題評論

- 許振家 翁福元 從權力的視角探究課程發展委員會的運作 / 1
- 王佩蘭 翻轉「課程發展委員會」—談「課發會」多元運作形態與教師課程意識提升的可能性 / 7
- 龔心怡 李靜儀 大學系所課程委員會之職責與運作—雙迴圈課程品質保證機制 / 10

#### 自由評論

- 杜岐旺 十二年國教對國民小學教育革新之啟示 / 16
- 李美華 秦僑翎 張淑惠 王政華 陳啟宇 富有想像力的教育 / 23
- 李美華 王政華 培養學生未來想像與創造能力—簡介 IDEO 設計思考模式 / 28
- 陳美玲 施和伸 結合學習共同體概念與心智圖於學生閱讀教學 / 31
- 鄭筱燕 潘欣蓉 實施補救教學方案之困境與因應策略 / 37
- 謝湘婷 陳瓊淇 品德教育新風格—以探索教育實施品德教育 / 40
- 林美宏 蔡顏鴻 新北市國小教師之生命教育教學效能現況 / 47
- 葉承諺 從跨越虛無到國中階段青少年生命之教育哲省 / 51

- 蔡 顏 鴻  
古 素 青 從家庭及同儕面向探討青少年吸菸、喝酒行為問題 / 57
- 梁 綺 修 國中技藝教育學程的過去、現在與未來 / 61
- 李 孟 隆  
詹 武 翊 臺灣教師不同生涯階段的專業發展重點與策略 / 68
- 蘇 建 洲 淺談僕人式領導對於國小校長推動教師專業發展評鑑的啟示 / 74
- 李 詠 達 香港推動教師專業化制度的歷程評析與啟示 / 78
- 蔡 元 隆  
黃 雅 芳 初任教師法律知識停、看、聽：「搜身」或「搜索書包」可能成立的刑責？ / 84
- 詹 武 翊  
李 孟 隆 教師運動習慣與工作壓力之影響與啟示 / 90
- 方 姿 琇 教甄讀書會之運作困境與得失 / 95
- 蘇 育 濱 校園閒置空間再利用的理念與技術 / 98
- 陳 璦 淇  
薛 雅 文 孩子成長的路上，缺「伊」不可 / 102

## 本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 105
- 臺灣教育評論月刊第三卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 108
- 臺灣教育評論月刊第三卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 / 109
- 臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 110
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 111
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 112
- 入會說明 / 113
- 入會申請書 / 114

## 從權力的視角探究課程發展委員會的運作

許振家

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

### 一、緒論

國民小學及國民中學的九年一貫課程改革，注重課程的連貫性，並由教育部常設的課程研究發展機構來發展課程綱要，取代沿襲多年的課程標準，可使課程具有系統性、統整性的研發，將有助於國民教育課程的研究發展與問題解決；而學校設置課程發展委員在充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素後，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，並規劃學校課程計劃；其主要內容包括：學年(或學期)學習目標、單元活動主題、相對應能力指標、時數、備註等相關項目，有關的重大議題，則融入各領域課程進行教學，各校應於每學年開學前一個月，將整年度學校總體課程計劃送縣市政府教育行政主管機關核備後實施。

從 2000 年 3 月教育部公告的國民中小學九年一貫課程（第一階段）暫行綱要實施要點的規定，到國民教育法修訂，使得學校課程發展委員會的設置有了法律基礎，一切應該可以順利邁入軌道，然而在學校端實際操作上，卻存在理想與現實的差距，因此本研究的目的就是要瞭解課程發展委員會的應然與實然，分析課程發展委員會的運作，採用權力的視角探究，進而提出興革的建議。

### 二、課程發展委員會的應然與實然

#### （一）課程發展委員會的應然理想

學校課程發展的目的在于改變學校生態，營造一個開放、合作的文化，「突破老師的心防、打破教師單打獨鬥的心態」，讓教師勇於批判、勤於討論、樂於分享，協同合作設計課程、發展學校層級的整體課程（甄曉蘭、鍾靜，2002）。課程發展委員會的推動始於校長能夠進行課程領導，教師在彰權益能中進行課程的專業成長，使教師人人具有課程主體覺知與課程知能，願意投入課程規劃、設計、發展、實施以及評量，實現以學校本位的課程目標，使學生能深化學習達到自我實現的完整歷程，最終能實現整體人力資源的提升。

#### （二）課程發展委員會的實然表現

法律基礎上，國民中小學「九年一貫」是依據《國民教育法》第七條：國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。整體架構是九年一貫課程綱要實施要點之規定，依據課程綱要、能力指標，使其達成連貫，課程內容則賦予學校層級設置課程發展委員會進行編定。也就是說國家層級已經決

定課程綱要與能力指標，而學校層級則在此架構下，去訂定各校的執行方式。

課程發展由教務處負責。依據《國民教育法施行細則》第十四條第一項第二款：學校成立課程發展委員會，下設各學習領域課程小組。其第二項第一款：教務處職責「課程發展」。依據《九年一貫課程綱要實施要點》之規定：「各校應成立課程發展委員會，於學期上課前完成學校總體課程之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書、以及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑。學校課程發展委員會之組成方式由學校校務會議決定之。學校課程發展委員會的成員應包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。……」

課程發展委員會的實際運作經常操作的項目是授課節數的協調與教材的選定，九年一貫課程將總教學節數分為基本學習佔總節數的百分之八十，與彈性學習佔總節數的百分之二十，分配給學校行事、班級彈性教學、開設不同課程提供學校發展本位課程的彈性空間（方慧琴，1999）。雖然各校被授權可調整各學習領域節數，然而實質上可操作的空間不大，如在基本學習方面節數大多是固定的，加上行政命令規定健體領域、綜合領域一定要三節，而課程安排大多也是選用廠商經過送審的教材；而剩下的彈性學習節數安排為學校行事活動大多以開會方式決定，課程內容多以行政

計畫為之缺乏橫向聯繫與對話；只有在學校發展本位課程發展上是比較有對話與發展的空間，不過一旦訂定也就固定。

學校教師得自編教材。依據《國民教育法施行細則》第十條第一項：國民小學及國民中學應依本法第八條之二第二項規定選用教科圖書，如無適當教科圖書可供選用時，得由直轄市、縣（市）主管教育行政機關或學校依本法第八條規定之課程綱要編輯教材。前項教材由學校編輯者，應報請各該主管教育行政機關備查。此賦予教師更多教學自主的空間，教師能本於專業知能，參酌課程綱要發展授課教材。然而因為缺乏課程發展相關的知能，許多教師在設計課程時優先考慮的因素常常是「活動」而非「目標」或「材料」，以致於所設計出來的課程方案常常是沒有焦點、缺乏結構、內容淺化、遺漏目標的「教學活動流程」，很難從中看出有意義的學習進程規劃，當然也就忽略了知識結構上和學習經驗上的「承先啟後」，以及對所選擇的題材作加深、加廣的處理了（甄曉蘭、鍾靜，2002）。雖說教師可以自編教材，但是在升學導向的國中階段，連依據課綱各校可以自選版本，都可以被操作成一綱一本，令人質疑有多少人有意義在課綱的規範下自編教材？最後只剩下非升學考試領域可供操作。因此教師自編也被視為吃力不討好，除了容易被批評缺乏課程能力，而且還要背負課程責任，所以大多採用審定教材，一方面學生對學生升學有利，另一方面也省去麻煩。



行政主導課程。課程發展的目的是編定學校總體課程計畫，而且課程發展是政府政策規範必須要做的，而非教師專業判斷（要不要）的結果。在行政壓力下由教務處負責的課程發展，自然也演變成教務處的責任，而學校教師的協同合作也就不是那麼必要。

政府推動各校設置課程發展委員會，期望將課程發展的權力下放，各校能夠因地制宜來發展課程，並達到共同對話的應然理想，落實到各校的實然表現是每年得設計出總體課程計畫送審，其中各領域課程大多由評選出經審查後的合格教科書做為主體，學校行政人員則努力於學校行事活動與彈性學習領域的編排，如此一來應然與實然就出現落差。

### 三、課程發展委員會的困境

#### （一）權力交戰

權力一詞在辭海中，是指「有指揮操縱事物的勢力」，勢力是指權位，權是一種衡量，力是一種使物體運動、靜止或改變方向的作用。權力的來源：法職權、獎賞權、強制權、人格參照權、專家權；權力包含認知（意志展現與參與決策提供意見）、行動和意志力（進行決策與政策執行可支配的能動力量）與正向的影響（被團體所接受合法社會關係）（吳艷玲，2007）。注重的是支配性，也就是說你得聽我的。如 Weber（1947）認為科層體制（hierarchical structure）是統治組織最好的手段，必須實施：分層管理

（hierarchy of offices）上層管理下層、專門工作（specialized tasks）指定的工作項目、詳細規定（rules and regulation）劃分責任與義務、檔案與記錄（files and records）作為未來決策參考的資料、非個人喜好（impersonality）避免人情考量、薪資系統（salary system）使成員付出得到報酬。運用此套系統有助於支配組織成員，使領導者的權力得以貫徹。此一模式可以貫徹領導階層的意志，使領導階層的權力最大化而執行階層只需聽命行事。Martin Buber 認為此種模式是造成組織上下階層「我與它」（I and It）的命令式、決斷式關係，沒有對話的空間（Anderson & Cissna, 1997）。而九年一貫課程政策，希望改變傳統由上而下的模式，其假定教師的最大價值不是勞力而是智慧，所以各校籌組課程發展委員會是將教師的集體智慧做最大的發揮，同時更有效地進行在地化的課程改革，然而校內的權力平衡也不容忽視。因為任何新課程方案的實施都是一種教育實踐意志的權力交戰（甄曉蘭、鍾靜，2002）。

#### （二）依賴權威

鄭伯壘（2005）在本土研究中發現領導者常將組織視為一家人，領導者必須照顧家人，透過「立威」、「施恩」、「樹德」等方式進行領導，通常會有許多人情的考量，而缺乏權責劃分的情況。而且因為將組織視為是一家人，所以家人會有共同的目標容易同心協力達成願景，所以家人們會盡力想出最佳方案與執行模式。下屬則是對領導人表現出恭敬，私下卻常是

「順而不從」，也就是說表面服從私底下卻自有主張，使得命令無法貫徹（王續然譯，2009）。其癥結就在於講究人情的社會，對於權責並未釐清或是強制的作為，一方面並無課責的壓力，就算不執行也不會有重大懲處，另一方面執行者主張自己有權力執行最佳的完成方式。一旦觸及學校課程發展的重點方向、研發策略、實施方式等核心決策，教師雖會交換意見提出建議，但多半會期待、遵照校長的最後裁決，而行政人員則得全權負責推動與承擔推動的結果（甄曉蘭、鍾靜，2002）。以錢彩雲、仙洞國小教師群（2005）進行的「與貨櫃起舞：仙洞國小的海洋課程」為例，即可看出校長對其行政團隊的用心領導與推動。因為在學校中教師們容易以校長馬首是瞻產生依賴性，此時校長如果能善用此優勢與資源將可提升教師課程的專業能力，凝聚願景共識、共創新局，然而也容易形成「一言堂」。可見在家長式領導的氛圍中，教師會希望由校長進行重大決策提出發展方向，而教師則以自己所認為的最佳方式完成工作，如：校長可以決定學校特色，而教師思考如何完成，結果就是課程實踐意志的權力交戰。

### （三）放棄權力

課程權力通常是指一種權威性力量，依靠此力量使課程造成某種特定的結果，目前教育部具有主導全國性課綱的權力、縣市政府具有審查與評鑑各校課程的權力、各校能主導校內的課程發展。不同階層間的課程權力是來自科層體制有一定的強制力。而

校內的課程發展則希望能透過教師專業對話，因此認為應對教師彰權益能。也就是說在彰權益能與民主社會的機制下，鼓勵利害關係人都能為自己和組織發聲，使集體的智慧能大於個人智慧的總和。一般而言，學校本位課程發展的運作模式，大致可區分為行政主導（或控制）模式、學者專家主導模式、教師專業主導模式以及民主參與模式；最理想的方式當然是民主參與模式，但就目前來看，這只是一種理想性的訴求（甄曉蘭、鍾靜，2002）。也可以說對教師的彰權益能尚未成功（吳艷玲，2007）。目前大部分學校是行政主導模式，雖然教師的性格保守而且被動，對於課程自主權並不感興趣，而且認為只是在繁重的教學、行政、輔導負擔外，額外增加的課程設計工作罷了。

### （四）無能為力

校園常被視為是一個大家庭、必須維持和諧、長幼有序等等的倫理觀。也就是說在校園環境中，首先需維持和諧，其次是顧全雙方的面子（謝金青，2004）。因此對於學校在發展課程時，最感困擾的就是評鑑。以現今的教師考核為例，大多數的教師皆為甲等，即可知道評鑑的困難度。課程評鑑方面除了缺乏視導機制來確保課程方案是否落實於教室教學外，也不知道要建立怎樣的評鑑規準來檢驗課程方案設計的妥適性，以及課程實施是否能提升學生的學習成效（甄曉蘭、鍾靜，2002）。因為追求和諧，希望淡化衝突，當然會缺乏有效的課程評鑑方案，如此一來會造成不知如何

進行課程改革，使課程發展停滯。

#### 四、學校推動課程發展的策略

##### (一) 建構可對話的學校情境

Martin Buber 認為「我與你」(I and You) 互為主體的關係，才有對話的空間 (Anderson & Cissna, 1997)。因此學校應轉化家長式領導的色彩，建構專業對話的情境，人人的意見都獲得理性的討論，專業尊重甚於面子問題。

##### (二) 營造教師領導的文化

鼓勵教師課程領導、積極參與討論、深入瞭解學校課程發展狀況，這些作為會使得校內成員認為教師專業領導是真的，而更加投入課程發展工作，此時給予教師一些適度壓力，以及提供必要的支援和激勵，對學校教師發展課程會有相當大的鼓舞和督促作用。

##### (三) 培養彰權益能的教師社群

Lightfoot (1986) 指出彰權益能 (empowering) 可以解釋為組織內的個人為了爭取別人認同個人的選擇、擴大自主的空間，以及盡自己責任而參與組織決策的機會。傳統上教師在教室王國處理個人教室內的教學活動，而且象牙塔般的教學生態與工作環境，使得教師更加孤立，加上教師的保守心態，教師很容易依附於熟悉的例行教學工作和穩定不變的行為活動中；表現在會議中，也就是大多數的教師都是沒意見。成立教師專業社

群可以集結教師共識，使教師產生歸屬感，進而願意盡自己責任而參與組織的決策。

##### (四) 強化課程評鑑

課程評鑑不是無法做而是不願做，因為評鑑會破壞學校原本結構，將人評出優劣甚至逐出家門，是破壞和諧的元兇。對於領導權更是一種威脅 (謝金青，2004)。以哈佛大學的課程改革為例，第一步是集思廣益蒐集意見，第二步是評論、討論、辯論 (張家勇、張家智，2006)。也就是說課程發展必須先找出課程的缺陷與不足，進行修正與補充，當然也需要先確認成效指標與評鑑規準，如果不評鑑當然就無法進行課程發展，所以必須促進課程評鑑的對話，劃分清楚規準與指標，一方面釐清學生學習成效與教師努力的關係，另一方面應與教師可和脫勾。

#### 五、結語

課程發展委員會理想是否能夠達成，其關鍵在於平等對話的機制建立，然而學校處於一種華人領導的氛圍中。員工容易依賴、講究人情主義、看重精神領導、塑造和諧氣氛、淡化組織衝突、經常保持疏遠、採用教誨式領導、進行神秘的對話，此種對話是建立在領導者理解部屬的情感與想法，而部屬能感受到領導者的期望與意圖之下完成的 (謝金青，2004)。因此領導者必須建立一個平等對話平臺，透過營造教師領導的文化，以及培養彰權益能的教師社群，在評鑑的

機制下進行評論、討論與辯論，使問題浮現，不在只是追求和諧氣氛和淡化衝突，運用理性對話取得共識，方能激勵課程的永續發展。

### 參考文獻

- 方慧琴（1999）。從「九年一貫課程綱要」談學校課程發展的問題與因應策略。*國教新知*，**46**（1），35-42。
- 王續然（譯）（2009）。*中國人的性情*（原作者 Arthur Henderson Smith）。北京：長征出版社。（原著出版年：1894）。
- 吳艷玲（2007）。教師課程權力的概念解析。*安徽廣播電視大學學報*，**200**（2），75-78。
- 張家勇、張家智（2006）。新世紀哈佛大學本科生課程改革及啟示。*比較教育研究*，**27**（1），28-33。
- 甄曉蘭、鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。*師大學報：教育類*，**47**（1），1-16。
- 鄭伯壘（2005）。*華人領導：理論與實際*。臺北縣：桂冠。
- 錢彩雲、仙洞國小教師群（2005）。與貨櫃起舞：仙洞國小的海洋課程。*海洋文化學刊*，**1**，237-264。
- 謝金青（2004）。家長式領導的概念與回顧。*教育研究月刊*，**119**，41-52。
- Anderson, R. & Cissna, K. N. (1997). *The Martin Buber-Carl Rogers dialogue : a new transcript with commentary*. Albany : State University of New York Press, 1997
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness of Schools: Themes of Empowerment. *Peabody Journal of Education*, **63**(3), 9-28.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. NY: Free Press.



## 翻轉「課程發展委員會」—談「課發會」 多元運作形態與教師課程意識提升的可能性

王佩蘭

國立臺北教育大學課程與傳播科技研究所博士  
基隆市東光國民小學校長

### 一、課程發展委員會的「虛與實」

自 90 學年度九年一貫課程實施開始，「課程發展委員會」便在國民中小學校務發展中運作，其功能在於「學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑等」，是學校發展課程的重要關鍵。但研究發現表面上每個學校似乎都依規定召開上述會議，惟仔細探究發現大部分都是「徒具形式缺乏實際運作」且因應「學校規模不同而產生極大的差異」（舒緒緯，2007；沈淑芬，2010；尹玫君，2012）。

學校教學課程的執行原本就會因學校條件、社區特性、家長期望及學生需求等因素而產生差異，因此「真實」執行課程時絕對不可能完全依照「教科書」的安排進行。而是在「教科書領域課程」、「學校活動」、「重要議題內涵」及「學校自編課程」間進行「交融、整合」，使每一個學校呈現出不同的「本位課程風貌」。因此一個能「真正運作」審查課程的「課程發展委員會」，能使學校課程中「自編課程與領域課程結合」、「各類議題融入領域課程及學校活動」，在上述攸關學校課程發展的不同軌道中，藉由「課程發展及審查機制」找出橫向聯繫，讓學校的課程能呈現更有效能的整合面貌。由此可見現今「課發會」急需

找出如何讓其能「真實且可行」的運作策略。

### 二、重要嗎？「課程對話」與「教師課程意識」的激盪

「課程」是學校教育的重心，而老師的「課程意識」與「課程執行」間的關係卻是課程是否能成功的關鍵。意識的提升需要聚焦的「對話」，而「課發會」審查自改編課程的機制，就是「營造課程對話」的重要舞臺。在課程審查會議中，教師對於「學生能力的掌握」、「教材選擇的目的」、「教學策略的使用」、「評量方式與教學目標的呼應」等內容都要有自己的想法，才能跟「課發會」委員對話，當教師有意識地「談課程發展與進行方式」，就是「自己掌握課程」，而非被「教科書」宰制。這種進行「課程對話」的「課發會」運作歷程，才是當初設置此委員會的最大目的。當教師對於「課程」有自己的想法時，其「課程意識」自然提升，在有高度課程意識的教師眼中，「呼應學校特質之自編課程與領域課程」的結合是自然且順暢的、「議題融入領域學習及學校活動發展課程」也是可行且必然的。因此課發會「真實」的運作重要嗎？當然重要，因為這是提升「教師課程意識」的重要途徑。

### 三、翻轉嗎？讓「課程專業」凌駕於「形式」

雖然重要，但目前呈現在教學現場中的「事實與困境」卻讓這個理想能真正地普遍實施有一定的困難。首先是「課程專業知能」的弱化，現今各校課發會多以「教科書選擇、決定各年級各學習領域學習節數」等較形式化的工作為主，而「審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動及課程與教學評鑑」較為少見，因此較難呈現「課程專業」，也因為這樣，「課發會」似乎可以「徒具形式的存在」。除此之外，小型學校也有它維持「形式存在的困難」，專長領域教師較少或不齊全讓「課發會」的運作有其缺憾。為了要彰顯「課程發展委員會」的價值與其對「教師課程專業發展」的重要性，我們應該讓能凸顯「課程發展委員會」「課程專業」的功能發揮，例如進行課程與教學評鑑、審查自編教材與教學活動等，讓「課程專業」凌駕於「形式」之上，如此才能「翻轉」部分教師被「教科書」綁架的教學僵化現象。

### 四、可能嗎？呈現多元的課發會型態

既然要彰顯「課程專業」讓「課程發展委員會」提供激盪教師「課程意識」的舞臺，就必須「確實」地執行其任務。但反觀目前學校型態與現況，如果無法突破，的確會有很大的困難。首先是「校長」及「教務主任」「課程專業知識」的提升，雖然在發展過程中相關的研習非常多，但是多

為「觀念」上的分享，針對「課程審查與教學評鑑等」課程發展實務歷程，是必須長期浸潤的，因此在「知能」提升的策略上必須改變。其次是「『跨校』或『區域』專業領域互補協同」的可能性，以學校專長領域教師的分布進行互補協同執行。例如 2 或 3 校共同舉行課程審查，審查委員由三校中的領域專長教師擔任，在領域專長教師的帶領對話下，教師對於不同領域課程的特質將更為了解。另外是將「協助專長領域教師不足學校進行課程審查納入縣市輔導團團員之服務項目」，讓縣市領域輔導團的力量協助學校課程專業的發展。可能嗎？只要縣市政府及學校認知「課程意識」對於教師專業的影響，為了確實執行就可能發展出有成效的多元型態。

### 五、「浸潤課程語言、提高課程意識」從課發會開始

要提高教師的課程意識，就要讓教師浸潤在課程語言交流中。「語言」雖和「思考」不一樣，但卻可替「思考」建立鷹架，實踐的語言更有助於將語言轉化為思考（Gudmundsdottir, 2001），也就是「課程語言」可以激發教師進行「課程的思考」，在「課程發展委員會」所提供的舞臺中，教師針對課程進行對話交流，在「提高課程意識」的歷程中，教師專業發展油然而生。

#### 參考文獻

- 沈淑芬（2010）。雲林縣國民小學課程發展委員會運作現況之研究（碩

士論文)。國立中正大學，嘉義縣。

■ 舒緒緯（2007）。國民小學學校課程發展委員會組織與運作現況之調查研究—以高高屏三縣市為例。國立屏東教育大學，屏東縣。

■ 尹玫君（2012）。高雄市國民中學學校課程發展委員會運作現況及課程

決定回饋情形之探討。國立臺南大學，臺南市。

■ Gudmundsdottir,S.(2001).Narrative Research on School Practice. In V. Richardson(ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp226-240). Washington: AERA



# 大學系所課程委員會之職責與運作一 雙迴圈課程品質保證機制

龔心怡

國立彰化師範大學教育研究所副教授

李靜儀

逢甲大學教學資源中心博士後研究員

## 一、前言

因應知識經濟時代的來臨，高等教育逐漸由菁英化轉向普及化、由理論化走向實務化、由地區性擴展至國際化，故現今之高等教育旨在培育具有專業與廣博知識、能結合理論與實踐、注重人文社會關懷與兼具本土觀與國際視野的人才，涵蓋知識、技能與態度等三方面。基於此前提之下，如何培養大學畢業生具備這些能力，在職場上具有競爭力，是各大學校院與系所必須深切考量的課題；其中的關鍵因素之一，即是各大學所提供的課程能否符合學生需求，確保學生學習成效，培育出同時兼顧「質」與「量」的大學畢業生。然而綜觀各大學校院與系所的課程，儘管提供成千上百的課程以供選擇，但卻很少清楚說明教育目標、提供系統性的大綱與明訂核心能力指標，特別是大學自治之精神在大學法中予以明確的保障後，同時也賦予大學充分的課程自主權，因此各大學的課程猶如百家爭鳴般，「一個原則，各自表述」，誠如 Cornell University 退休校長 Rhodes (2001) 所言：大學課程缺乏一套可遵循規準，造成教授開課過於偏重專門科目、過份重視職業訓練卻輕忽人文陶冶，使學生難以獲得經典、淵博、分析透澈的學問。

為了修正大學課程所產生的諸多問題，多位學者（李坤崇，2009；蔡進發，2012；鄧鈞文，2012）均提出以「成果導向教育」（Outcome-Based Education）之具體作法，藉以促進大學課程之革新。成果導向教育之概念正與財團法人高等教育評鑑中心基金會於第二週期系所評鑑計畫中所倡導之核心重點，以「確保學生學習成效」之作為不謀而合；藉由注重引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實，各大學校院與系所必須反思如何以既有的機制重新建構課程共同目標與核心能力，列出教育的優先順序及基本要求，然後設計出有效的教學與評量方法以達成目標。

綜上所述，大學教育如何能在追求課程自主與學生學習成效保證之間取得合理平衡，源自西方教育理念之成果導向教育模式在東方文化主導的社會之實施是否適切是值得深究之議題，本文擬探討現今大學系所課程委員會在此平衡中所應擔負的角色、職責與運作機制，首先說明目前我國高等教育課程之現況與挑戰；其次探究基於確保學生學習成效之成果導向取向的課程變革；接續介紹系所課程委員會可推動之雙迴圈課程規劃與管理機制與流程；期望藉由本文之論述，可作為大學課程委員會運作之參考。



## 二、大學課程現況與挑戰

### （一）現況：課程自主與多元發展

基於「大學法施行細則」第 24 條規定，「大學得依其發展特色規劃課程，經教務相關之校級會議通過後實施」，因此課程的主導權在各校、院與系所；換言之，所謂的課程自主是指大學基於學術自由及專業自主，由授課教師藉由自身之專業考量排定課程，涵蓋課程決定的自主和課程實施的自主，不受外力之干預。因應當前高等教育「普及化」、「市場化」與「國際化」之導向，可以發現大學課程規劃呈現多元，且以專業課程為主的現象，亦有實用化的趨勢。何卓飛、王明源（2009）提出大學課程的幾個現況：（1）大學各級學位之課程規劃、修業期限與修業期限得縮短或延長之規定均由各校自定；（2）課程大學自主，教育部由管理者轉型為服務者角色；（3）課程結構雖逐步調整，惟必修科目仍占較大比例；（4）專業課程數仍占絕大多數。上述的現況描述說明了幾個現象，第一，課程自主後，大學校院與系所的課程的確享有充分的自主空間來規劃課程，對於欲進行課程改革之學校能有此一契機來重新檢討並規劃課程。其次，為因應課程之重新規劃，多數大學都成立各級課程委員會來負責規劃及審議課程，逐漸建立三級三審之課程發展機制，對提升課程品質有一定的助益。再者，課程自主運作的模式能幫助教師之專業領導及民主參與決策機制，有利於橫向與縱向之整合與溝通。

### （二）問題與挑戰

整體而言，大學自主精神對大學課程之鬆綁有一定的成效，然而過度的自主也造成大學課程「缺乏遵循準則、缺乏共同目標、雜亂無章、過於偏重專門科目」等問題；李坤崇（2009）彙整大學課程所累積出的各種問題：

（1）較缺乏完整的「目標導引、縱向連貫、橫向統整、能力檢測」四機制；

（2）行政缺乏目標與能力導引、課程整體規劃、成果檢測的作為；（3）課程規劃與執行有待改善；（4）教師授課過於強調「大學自主」，甚至上綱到課程、教學自主，使得課程與教學各行其是；（5）學生不清楚、未規劃學習路徑；（6）產業界未充分參與大學課程，衍生大學學習、就業脫節。這些問題正與何卓飛、王明源（2009）提出大學課程所面臨的一些問題與挑戰十分類似，包括：（1）課程規劃限於現有師資條件，缺乏整體架構與目標；（2）課程委員會之運作流於形式，參與程度不足且功能不彰；（3）課程評鑑制度未健全，課程規劃品質亟待提升；（4）科際整合不足，系所課程本位主義濃厚；（5）課程與社會及產業界脫節—「學用不符」，學生基本能力、專業能力、跨領域整合能力及就業能力不足。綜合上述，歸納目前大學課程之問題與挑戰在於：第一，課程欠缺完整架構與教育目標，無法達成欲培育學生應具備之核心能力的目的。其次，大學各級課程委員會虛有其位但成效不彰，難以針對課程規劃、實施與評鑑整體考量。再者，「學非所用、用非所學」乃是現今大學課程所面臨最大的挑戰，為學生所規劃

之課程卻無法讓其應用於就業所需之能力，造成學用之落差。

### 三、基於「確保學生學習成效」之成果導向取向課程變革

綜觀大學課程之現況與問題，可以發現大學課程自主之原則能否落實到學生學習成效本身，實為一個需要再思考的課題，如何能在不違反自主的精神之下，又同時兼顧理論與實務之需求，確保學生學習成效並應用於就業市場，確實需要在大學課程之根本上進行變革。有鑑於此，以「成果導向取向」(Outcome-Based Approach)之概念與具體作法來革新大學課程，實為一可行之方向。Spady (1994)、Biggs 與 Tang (2007) 等學者強調成果導向教育模式是以預期的學習成效 (intended learning outcomes; ILOs) 為中心，課程、教學、學生評量則與學習成效環環相扣，藉以提升教學與學習的素質，確保所有學生皆能增加成功學習的機會，而教育系統之功能就在於必須促使學生達成此能力。這樣的觀點正與第二週期系所評鑑強調學生核心能力培養的目標不謀而合。高等教育評鑑中心在系所評鑑明確提出，評鑑之重點轉變為從「過程面」及「結果面」評鑑系所能否依據學校所建立之學生學習成效評估機制，落實教育目標與核心能力，以確保學生學習成效之作為 (王保進，2011)。

基此，若將成果導向教育之核心概念落實在大學校院與系所的場域中，亦即行政層面之校、院與系所之課程委員會需明訂學生畢業後應達成

的核心能力，教育系統聚焦在如何使學生能達成此核心能力，藉由實務與執行層面的改變，包括課程安排、教師教學系統的設計、評量方式的多元等，確保學生皆能獲取進入職場所需能力的成功保證。換言之，藉由注重引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實，各大學校院與系所必須思考如何以既有的機制重新建構符合職場所需之課程目標與核心能力，規劃出多元的教學與評量方法以達成目標。而本文因聚焦在大學系所課程委員會的運作，因此論述之重點僅以最底層之系所課程委員會為例，探究成果導向教育此一取向對大學系所課程革新之影響；接續將聚焦在系所課程委員會在此課程變革中之職責所在與運作機制，說明為因應此取向，系所課程委員會所可以推動之雙迴圈課程品質保證機制與流程。

### 四、系所課程委員會之雙迴圈課程規劃與管理機制

系所課程委員會乃是完成課程規劃之第一層組織，基於大學辦學自主要求或基於大學系所評鑑指標之要求，系所課程委員會之課程規劃是確保系所達成學生核心能力的具體策略，亦是落實評鑑指標項目所強調，包括：(1) 計畫面，即系所如何根據教育目標訂定學生畢業應具備之核心能力，並轉化成具統整性與系統化之課程規劃與設計；(2) 執行面，即系所根據所定之核心能力及其對應之課程設計，在「教師教學與學習評量」與「學生輔導與學習資源」之實際作為 (王保進，2011)。以下先從行政與

實務兩層面來說明系所委員會針對課程之作為，接續介紹如何以雙迴圈課程規劃與管理機制來確保系所規劃之課程品質。

#### （一）課程委員會運作之行政與實務層面

課程意思接近「學習的進程」，即學生學習必須遵循的途徑，「課程委員會」之設置，即在擔負系所課程規劃與設計之角色，引導學生學習所需遵循的修習方向。從行政層面而言，課程委員會根據校、院、系之學生基本素養與核心能力，規劃與修訂課程，一套能確保學生學習成效之課程應能具體反應教育目標與核心能力，同時包含基礎及學術專業課程，並訂有課程地圖，以引導學生修課；而課程設計則應根據課程架構，設計涵蓋理論與實務之科目，並明確說明課程科目與核心能力間之關係。系所課程規劃與設計可遵循（1）目標管理原則：符合系所發展方向；（2）彈性原則：除開設核心課程為共同必修外，另設置多元化之選修科目以適應社會需求及學生個別差異；（3）發展性原則：兼顧教學、研究與行政。再者，為使系所之課程規劃與設計能確保學生學習成效，課程委員會宜評估將業界、畢業生、在學學生納入之必要性並加以落實，一般而言，系所課程委員會成員應包含當然委員、校外推選委員和學生代表。當然委員為系所全體專任教師；校外委員則聘任校外專家學者或傑出校友擔任；學生代表由系所學生會會長擔任，目的在於學生可透過此機制提供教師教學改進之意見。

從實務層面而言，由於課程與教學及評量的關係難以區分，教學是達成課程既定目標的實際運作，評量乃是有系統地取得教學決定所需的各種資料與數據，為達成教學目標的重要手段（黃政傑，2000），因此教師所做的教學準備（如教學大綱）要能符合核心能力，同時依照核心能力設計教學內容、教學方法以及學習評量方法。在教學部分，授課教師提供「課程大綱」及「教學計劃表」，內容涵蓋目標、進度、教法、教科書目及參考書目、評量方式等，並依循系所訂定之核心能力，進行教學設計並採用各種教學方法。在評量部分，除了教師要對學生進行學習評量，學生亦需要對教師進行教學評量與自我評量，透過雙向教學意見的回饋，提交課程委員會檢討修正課程規劃內容，方能改進課程與教學品質。

#### （二）確保系所課程品質之雙迴圈課程規劃與管理機制

成果導向取向之雙迴圈課程規劃與管理機制，乃是一種強調學生學習成效、明確訂定畢業生核心能力之課程變革方式，各系所首先必須參照校、院的基本素養與核心能力指標，再依據系所特色與系所務發展方向，明確訂定畢業生所應具備之核心能力，據此進行課程與教學資源規劃與配置，並利用動態的內部與外部雙迴圈課程規劃與管理機制定期檢核，建立持續改善之運作流程，以確保各系所教育目標與核心能力之達成。茲將內部迴圈及外部迴圈此一持續評鑑及不斷改善的動態機制簡述如下。

### 1. 運用內部迴圈的評量機制落實自我評鑑

內部迴圈係指系所全體教師組成相關委員會（例如：所務會議、課程委員會、導師工作委員會、招生委員會等）進行討論，訂定符合教育目標的核心能力、修訂符合核心能力的課程規劃與選課地圖、規劃檢核核心能力之評量方式、施行課程相關之教學活動等，課程進行後採用多樣化的評量方式，透過多元評量評估學生是否具備核心能力，最後取得評鑑/評量結果之後，彙整後再重新提交相關會議討論是否調整學生之核心能力，並據此調整課程架構及教師教學方法，以迴圈方式持續回饋與修正。

### 2. 利用外部迴圈的監督機制提升課程品質

相關評鑑/評量結果同時交由諮詢學者、畢業生、雇主等外部成員組成的外部「諮詢委員會」評估後並加以分析，評鑑課程之適切性並提供回饋建議；再輔以相關利害關係人、畢業生及雇主對系所友學習成效與職場滿意度之問卷調查分析結果，藉由外部迴圈之監督機制，回饋作為系所課程規劃及教學提升之參考，據以修正系所教學目標與核心能力、修正課程架構、教學措施與相關的評量方式，持續改善達成教育目標與核心能力，藉以培育系所學生所應具備之專業知識、技能與態度。

### 3. 雙迴圈課程品質保證機制之運作流程

雙迴圈課程規劃與管理機制採取採成果導向取向，完整流程如圖 1 所示，以內部迴圈與外部迴圈等雙迴圈持續性的運作來檢討與改進系所之教育目標、核心能力與教育成果，其流程包括：(1) 藉由相關會議以訂定符合系所教育目標之核心能力、(2) 修訂符合核心能力之課程規劃與課程目標、(3) 建立與課程目標相符之選課地圖、(4) 訂定符合核心能力之教學設計與評量方式、(5) 實行與課程相關之教學活動、(6) 運用多元評量，檢核學生整體學習成效、(7) 藉由外部「諮詢委員會」進行課程評鑑、(8) 諮詢委員會之評鑑結果再回饋至校院、系所，檢核訂定核心能力之適切性。各系所之課程規劃與實施均建議依此機制運作，並結合三級課程委員會落實執行。

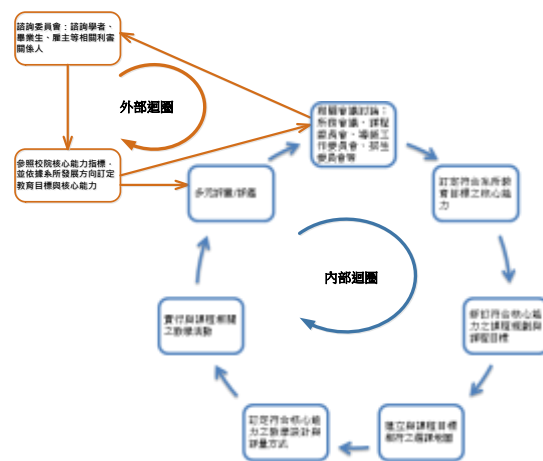


圖 1 雙迴圈課程品質保證機制

## 五、結語

面對目前高等教育「普及化」、「市場化」與「國際化」之導向，大學普遍要求畢業生須具備專業知識、通識素養、外語與資訊能力、將所學理論

運用於實務的能力、創造力、良好的學習與品格態度、關懷社會的態度、國際視野等，藉以面對未來新時代的挑戰，並在職場上具有競爭力。如此的教育願景，必須在以「確保學生學習成效」之成果導向取向的課程變革前提之下，透過相對應之雙迴圈課程品質保證的運作機制才得以達成，其中系所課程委員會所擔負的角色與應盡的職責之重要性不可言喻，若能成功培育學生在畢業後所應具備之核心能力，則較能確保其畢業後能順利面對就職生涯之挑戰。因此如何提升課程品質以達到學生學習成效，一直是各大學校院與系所關注的焦點，傳統課程規劃與設計偏重教育資源投入面，而本文介紹成果導向教育之課程設計則轉變為重視學生學習成效，期望藉由雙迴圈課程規劃與管理機制之說明，能提供更多大學系所在規劃課程時參考，實際創造教學現場與就業市場雙贏，達到「學用合一」之結果。

### 參考文獻

- 王保進（2011）。引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實-論第二週期系所評鑑核心內涵。《評鑑雙月刊》，32，36-40。
- 何卓飛、王明源（2009）。我國大學課程的沿革與發展。《教育研究月刊》，186，5-18。
- 李坤崇（2009）。成果導向教育的大學課程革新。《教育研究月刊》，181，100-116。
- 黃政傑（2000）。《課程設計（十版）》。臺北：東華。
- 蔡進發（2012）。落實成果導向的教、學及評量機制：亞洲大學的教學與學習資源特色。《評鑑雙月刊》，36，37-41。
- 鄧鈞文（2012）。成果導向教育革新及逢甲大學實踐經驗。《教育研究月刊》，218，25-35。
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3<sup>rd</sup> ed.). Berkshire, England: McGraw-Hill.
- Rhodes, F. H. T. (2001). *The creation of the future: The role of the American university*. New York: Cornell University Press.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf>



# 十二年國教對國民小學教育革新之啟示

杜岐旺

苗栗縣僑善國民小學總務主任  
國立臺中教育大學教育學系博士生

## 一、前言

教育部規劃自民國 103 年 08 月 01 日開始全面實施十二年國民基本教育，前九年為「國民教育」，性質屬普及、義務與強迫入學，而後三年則是「高級中等教育」，性質則屬普及、自願與非強迫入學，且為能順利推動十二年國民基本教育，教育部更陸續規劃與實施 29 個教育方案，希冀能從而減輕學生學習壓力，並達成多元與適性學習的目標（教育部，2012）。從教育部所推動的十二年國民基本教育方案觀之，其不少政策主軸乃關注於如何順利銜接國民中學與高級中等教育間的課程架構與入學問題，是故，十二年國民基本教育的政策宣導對象也多集中於國中階段的學校教師、家長與學生，也正因如此，對不少國民小學階段的教育人員而言，十二年國教的推動似乎對其未有直接性的影響與明顯的感受。

但十二年國民基本教育制度要能成功推動或具有成效，有賴於各教育階段間的優質發展與銜接，因此，國民小學對於十二年國教而言，應有其培養學生基本學力與落實適性學習的重要奠基功能。在當前十二年國民基本教育的政策規劃與推展皆以中等教育為主軸的當下，吾人更應省思國小教育的各項教育施為是否與十二年國民基本教育的理念一致，或國小教育階段是否能從十二年國民基本教育的

各項實踐方案中汲取教育革新的可行思維與方向，以期能藉以觸發國民小學教育階段的動能與發揮其對十二年國教的奠基功能，以使國小教育階段能與後續教育階段進行優質銜接。是故，本文擬從十二年國民基本教育的基本理念與實際推動措施來省思其對國民小學教育制度革新的啟示，以作為國民小學面臨十二年國教政策推動的因應之道。

## 二、十二年國教對國小教育革新的啟示

作為十二年國教基礎的國民小學教育須進行各項必要的革新工作，如此方能促使十二年國教的教育目標得以有效實現。透過對十二年國教各項制度措施的省思，其對國民小學教育革新之啟示應有以下數項：

### （一）優質化的國民小學教育

建立優質化的高中職教育乃是十二年國民基本教育的重要推展面向，但如欲落實其「優質銜接」的教育理念，建立優質化的國民小學教育乃為必要的思考課題。為達此目標，本文擬從以下兩個層面進行論述：

#### 1. 從小學到高中職的優質一貫性

在十二年國教的高中、職優質化方案中，其主要的推展措施有兩項，

即透過競爭性的優質化輔助方案來建立各校的教育特色，以及落實學校評鑑來進行優質高中、職的學校認證，並透過達成逐年提高的優質高中、職學校比率，來確保高級中等學校的辦學品質。是故，吾人可由此來省思建立國民小學優質化的可行措施：

(1) 透過申請競爭型計畫以強化學校辦學特色

競爭型計畫係指政府為實現個殊政策目的，乃設置各類專案經費供各級學校或組織單位申請，申請者須擬定詳細計畫與所需資源，俟政府審核通過後即核予執行經費（鄭崇趁，2009）。在國小教育階段中，由教育部所推動與主導之競爭型補助計畫種類繁多，且多數計畫已行之有年，如：國民中小學營造空間美學與發展特色學校計畫、國民中小學藝術與人文教學深耕計畫、國民中小學圖書館閱讀推動教師實施計畫……等，此類競爭型經費補助方案可由學校在自主評估組織條件與所欲發展特色後，再進行學校本位教育計畫的擬定，故其對學校發展多元化教育特色極有助益，尤其在教育經費與資源挹助日趨縮減的窘境下，透過申請競爭型計畫以強化辦學特色，乃是學校未來發展的重要策略與手段。

(2) 透過整合型校務評鑑以建立優質國小認證制度

學校接受上級主管教育行政機關之定期性或不定期性訪視或評鑑的種類繁多，且其中多為特定業務項目的

推動績效考核，此種流於形式的評鑑不僅對學校發展缺乏實助性的助益，層出不窮的評鑑與訪視活動更造成學校行政與教學正常運作的困擾（陳寶山，2013）。因此，本文認為若欲透過學校評鑑來提昇學校辦學品質，應有以下數項思考方向：

- a. 以整合型校務評鑑取代傳統分散式的評鑑或訪視活動，且其評鑑範圍應同時兼重學校行政事務與教學活動。
- b. 整合型校務評鑑結果的運用，除側重於其對學校運作缺失的診斷功能外，亦應強化其後續追蹤輔導的發展性功能。
- c. 整合型校務評鑑應聯結優質學校認證制度，並設置逐年達成優質學校比率，以利掌控整體國民小學辦學素質，以及激勵學校追求更高教育品質的動能與意願。

2. 奠定國民小學學生的基本學力

確保學生學力品質乃是十二年國民基本教育的重要發展目標，其主要的策略乃希冀透國民中、小學補救教學實施方案來確保學生的基本學力，並同時以國中教育會考作為檢測國中畢業學生學力程度的機制，並作為學生進入高級中等教育時補救教學的依據。而此相對於國小教育優質化之啟示，應有以下的思考：

(1) 國小補救教學的全面落實

依《教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點》規定，一般國中、小學生凡單一學科成績為該班級後百分之三十五者或經學校輔導會議認定者，可參加補救教學線上評量測驗篩選，篩選後符合資格（全國常模後百分之三十五）或經學校輔導會議認定者，即可接受補救教學。但在實際運作上，補救教學方案囿於人力與財力侷限，其實質得以接受扶助的學生人數仍然有限，且俟學生已達學習弱勢才予以扶助，似又未能發揮教育輔導的積極功能（唐淑華，2013）。因此，本文認為若欲透過補救教學措施來確保學生具備基本學力，以實現教育機會均等之理想，宜有以下數項思考方向：

- a. 透過專業進修或研習管道以提升國民小學現職教師之補救教學策略相關知能。
- b. 為避免那些學習弱勢程度未達補救教學標準但仍需扶助之學生成為學習弱勢的邊緣人，教師須於教學時提供適時的輔導與協助，並善用各項教學策略以提升其學習成效。

## (2) 國小教育會考制度的建立

為對國民中、小學與高中、職之學力品質進行長期性的監控與追蹤，教育部乃於 2004 年委請國家教育研究院針對學生學習成就規劃「臺灣學生學習成就評量資料庫」（簡稱 TASA）之建置計畫，其實施方式以國小、國中、高中及高職分年施測，以及透過

全國性大樣本抽測為原則，是故，此種評量僅可對學生的學力進行概略性的推估與測量，無法精確地掌控每位學生的學習程度，亦無法與學生的補救教學進行聯結。

在十二年國民基本教育於民國 103 年上路後，國中畢業生皆須接受教育會考的檢測，以作為診斷學生基本學力的機制。由於此種教育會考屬全國性的學力檢測，具有強制性，故其檢測結果將可精確反映國中畢業生的學力程度，除利於後續教育階段據以實施補救教學外，亦便於國中整體學生基本學力的評估與長期監控。

而在國小教育階段，由於九年國民義務教育制度推行多年，其課程教學與國中階段相比，較無升學主義造成學生學習壓力過重與考試引導教學的爭議，因此，若仿造國中建立國民小學教育會考制度，此種會考將可在排除與升學導向相互聯結的疑慮下，減少家長與學生對這種會考的疑慮與排斥，並進而將國小教育會考的功能集中於學生基本學力的評估與學習問題的診斷，以期能在精確掌控與奠定國民小學畢業生基本學力之餘，追求更為優質化的國民小學教育。

## (二) 均質化的國民小學教育

十二年國民基本教育的均質化目標主要希冀透過教育資源的垂直與橫向整合，來調合高中、職因地域性因素、公私立差異或教育屬性不同所造成的教育發展不均與品質落差的現象（楊朝祥，2012）。而在國民小學教育階



段，前述教育問題亦同樣存在多年，為使國民小學教育能達均質化目標，以實現十二年國教之均衡城教育發展與追求社會公平正義之目標，本文擬從以下兩個層面進行論述：

### 1. 縮小城鄉國民小學各項教育資源差距

在學校辦學過程中，政府挹注教育資源之多寡乃為直接影響教育品質與學生學力良窳的重要關鍵。而長久以來，城鄉發展差距與教育資源分配不均的現象，已使學生教育成就產生嚴重區域性落差的問題（陳奕奇、劉子銘，2008）。因此，為弭平教育發展與品質的區域落差以達國民小學教育均質化目標，縮短城鄉國民小學教育資源落差乃為必要手段，而本文認為此可分為兩個層面：

#### (1) 縮短城鄉教育經費落差

依《教育經費編列與管理法》第 3 條規定：「各級政府教育經費預算合計應不低於該年度預算籌編時之前三年度決算歲入淨額平均值之百分之二十二點五。」但各縣市因囿於經濟發展與實質稅賦收入的區域差異，導致其所編列之教育經費亦產生區域落差的現象。因此，為弭平因教育經費不均所產生的教育發展區域落差現象，中央及各地方政府應確實依《教育經費編列與管理法》第 5 條與第 8 條之規定，除針對偏遠及特殊地區之教育經費補助能優先編列外，中央政府亦應積極落實一般教育補助的差異化補助

原則，以達成整體教育資源均衡分配之目的。

#### 縮短城鄉人力資源差距

學校師資乃為影響學校教育品質與正常化教學的重要因素，但由於偏鄉地區長期生活與教育條件不良，致使學校教師員額不足、教師招聘困難與教師流動性過高等問題影響學校教育功能的正常發揮。因此，為縮短城鄉教育人力資源的差距，以期使「成就每個孩子」的教育願景得以實現，本文認為可行策略的思考方向宜有以下數項：

- a. 綜合考量學校規模與地理環境條件，以彈性修正偏遠地區學校的教師員額編制數，以期充實學校教育人力。
- b. 為輔助偏鄉學校推動正常化教學與發展學校本位教育特色，政府應協助建立偏鄉地區專長與特色教師的巡迴或合聘制度，以期滿足學校所需之各類師資。
- c. 依《師資培育法》第 13 條規定，公費生畢業後應至偏遠或特殊地區學校服務。因此，政府宜擴充公費生名額，以挹注偏鄉地區的教育人力。
- d. 政府應設定偏鄉地區初任教師或申請介聘至該區學校服務教師的基本服務年限，即其須服務滿固定年數後方得申請介聘至其它學校，以期減少偏鄉教師的流動率。

- e. 政府應提高偏鄉地區學校教師之服務待遇、生活補助或交通費津貼等誘因，以期吸引優秀教師投入偏鄉教育工作。
2. 國小、國中與高中、職的橫向與垂直教育合作

為達十二年國民基本教育之均質化目標，除秉持積極化差別待遇之社會正義原則來進行教育資源的重分配外，教育資源的整合與共享亦為重要的思考方向。在十二年國教的實施策略中，如鼓勵高中與高職共同合作開設課程以供彼此學生選修，抑或是鼓勵高中、職開放國中生到校驗體學習活動，甚或是推動高中、職與大學建立合作模式，此皆希望透過教育資源的共享，以期協助學校能同時達成均質化與優質化的目標。

而在國民小學教育階段，此種橫向與垂直性的教育合作模式亦能發揮資源整合共享與提高教學效益的功能。如教育部所推動之「一人一樂器、一校一藝團」計畫，已責成各校發展技藝或藝文教學特色，若能強化校際交流活動，相信不僅可提升學生學習意願的強度，亦能拓展各校學生的學習視野與觀摩學習空間。再則，由於國民小學屬基礎教育，故其教學課程具普遍性、多元性、實用性、生活化…等特色，但囿於學校實際教育條件與資源有限，學校往往無法深化與具體化特定領域或主題的學習活動，而透過與國中、高中職或大學教育體系的教育合作模式，相信將可提供學生更為適性化與活化的學習活動及經驗。

### (三) 多元化的國民小學教育

由於我國中等教育長期以來受升學主義影響，造成學生學習壓力過重與考試引導學校教育等負面效應，因此，十二年國民基本教育的推展，除著眼於提昇中小學教育品質與厚植國家競爭力的願景外，亦希冀透過學校教學的正常化與適性化來達到成就每個孩子的目標。是故，從十二年國民基本教育之多元入學、適性輔導等措施，可反思實踐國民小學多元教育的可行方向：

#### 1. 學生性向探索教育的向下紮根

為實現十二年國民基本教育之因材施教、適性揚才與多元進路的教育理念，國中教育階段乃透過適性輔導措施以引導學生瞭解自我性向與興趣，並藉以落實學生的生涯規劃與職業試探輔導。但有鑑於自我性向或興趣的探索與釐清乃為長期性的教育與輔導歷程，因此，學生的性向探索教育宜從國民小學階段即開始向下紮根，除透過職業探索教育融入各課程領域教學活動以使學生對於各種職業內容與特色能有所理解外，亦可透過與學區內之國高、中與職業學校的垂直教育合作模式，以實際觀摩與體驗學習的方式來促進學生對自我性向與興趣的瞭解，如此方可順利配合國中性向測驗與興趣測驗的施測，在後期中等教育階段的分流制度中，真正選擇符合自己未來需求的教育方式。

#### 2. 從超額比序啟發國小教育多元性

免試入學乃為十二年國民基本教育的重要主軸，其係指學生毋須參加任何入學考試，即可直接報名進入所屬就學區的高中、職就讀。但當學校報名人數超過招生名額時，就要以各就學區所定的超額比序積分來進行排序，以決定可進入該所學校就讀的人選。為此，教育部乃訂定八大比序項目：學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢（結）業資格、均衡學習、適性輔導、多元學習表現及國中教育會考表現等，只是各就學區所採計的比序項目與比重不同。

從教育部所訂定的超額比序項目觀之，此些比序項目的設定除希冀高、中職入學可避免重蹈傳統依考試成績進行分發的疑慮，亦希望可藉由比序項目來導引國中階段能達到全人化發展的教育目標。是故，國民中學的課程教學內涵乃因應此些比序項目而有所改變，諸如：社團活動、多元競賽、服務學習、日常生活行為表現評量、證照資格檢定……等，皆促使國中教育能在正常化教學的前提下，朝五育均衡發展的目標邁進。而為使國民小學與國民中學的課程架構得以順利銜接，並使全人發展與適性學習的理念能自國小教育階段開始紮根，國民小學的教育內涵亦應參酌國中免試入學的超額比序項目來進行調整，以啟發國小教育的多元可能性，並從而激發學生的學習潛能。

### 三、結語

十二年國民基本教育為攸關我國教育品質與國家競爭力的重要教育政

策，而國民小學既為其教育階段的一環，自具有不可取代的教育意義與重要性。為使十二年國民基本教育的各教育階段能達到優質銜接的目標，國民小學階段須從十二年國教的各個教育方案來省思與啟迪教育革新的可行方向，以使國民小學亦能達到優質化、均質化與多元化的教育目標，更從而奠定十二年國民基本教育的成功基礎。

### 參考文獻

- 唐淑華（2013）。帶著希望的羽翼飛翔-談補救教學在十二年國教的定位與方向。**教育人力與專業發展**，30（1），1-12。
- 《師資培育法》。2005年12月28日修正。
- 《教育經費編列與管理法》。2013年12月11日修正。
- 教育部（2012）。**新世代•新教育《十二年國民基本教育專刊》**。取自：<http://12basic.edu.tw>
- 陳奕奇、劉子銘（2008）。教育差距與城鄉差距：空間群聚之分析。**人口學刊**，37，1-43。
- 陳寶山（2013）。學校如何執行校務評鑑政策-以新北市國小為例。**學校行政雙月刊**，86，151-178。
- 楊朝祥（2012）。**延長國教，高職何去何從**。取自國語報兒童網：

<http://www.mdnkids.com/speak/detail.asp?sn=5076>

■ 鄭崇趁（2009）。學校如何統整教育資源與關懷弱勢學生。《教師天地》，160，17-23。



## 富有想像力的教育

李美華

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

秦僑翎

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

張淑惠

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

王政華

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

陳啟宇

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

### 一、前言

教育的現況令人失望，源自於我們設定的教育目標及其達成方法與途徑之間的矛盾和衝突（Robinson, 2011；張曉琪，2014）。Egan（1997）指出：學校在三個不同想法的限制之下運作，包括柏拉圖的理性主義、盧梭的人本主義、以及國家價值信念在孩童身上的社會化期望。因為某些歷史發展因素或意識形態而去整合三者卻是失敗的，應該要對教育重新架構（reframe），而非反覆爭論孰優孰劣。其整合維高斯基（Vygotsky）的「歷史-文化論」（Historical Culture Approach）與「復演論」（Recapitulation），提出獨特的「富有想像力的教育」（Imaginative Education）。

### 二、何謂「富有想像力的教育」？

#### （一）理論基礎

Egan（2008）定義想像力為「能夠想到現狀以外的其他可能。這種能力讓人對知識產生情感，並從更深的角度來看待知識。」在理智與情感上，「想像力」能夠引發各種不同的「可能性」（possibly being so；林心茹，2013），

發揮預測、推論和連結不同概念等功能，不僅可以思考現實的世界，而且可以想像可能的世界，更是人類思維中的發明創造和奇思妙想的泉源。

學習是一個比較複雜的文化現象，絕不是簡單的行為模仿或習慣養成。在學習過程中，文化和歷史將賦予兒童一套認知工具，這些工具不只是兒童在學校裡要學習的閱讀與寫作技巧，而是前後關聯的認知能力所形成的有機系統（潘慶玉，2009）。在人生的不同階段，有些認知工具會特別活躍，某些會佔優勢，能夠開啟、整合抽象、邏輯和表達等能力，這一系列的發展，除了反映語言等心智能力的變化規律，從低層次到高層次逐漸發展，最後達到同步協調，也復演人類文化從原始到現代的各階段（瑪潔利·曼尼佛，2005）。

加拿大西門菲莎大學（Simon Fraser University）的想像力教育研究團隊（Imaginative Education Research Group, IERG）認為太過倚賴慣性和教科書的傳統教育，缺乏真實人物的害怕、希望和熱情，以致於學生常常感到無趣、缺乏生命力、無法投入（Simon Fraser University, 2011）。因此，以想像

力為基礎，配合身心轉變的過程，借助這些認知工具，諸如節奏、譬喻等，教師們可以透過激發學生對課程內容的情感反應與想像力，進而幫助學生體驗到課程知識的意義，達到深度學習（learning in depth），並有效的激發學生學習的興趣和潛能，協助學生心智充分地發展（黃尹，2011）。

(二) 五種認知能力和富有想像力的教育過程

Kieran Egan (2005) 的認知工具可分為五大類。這些認知工具，都是基於語言的不同發展階段的符號性，引導理解世界的不同方式。針對 Kieran Egan 認知工具以及應用的學習階段，如下表所示：

表 1 「富有想像力的教育」的認知工具系統  
(能力與工具)

身體的認知	神話的認知	浪漫的認知
身體感知	故事	驚奇感
情感反應與聯繫	隱喻	現實的極限
韻律和音感	抽象的二元對立	英雄主義
姿勢和交流	韻律、節奏和模式	收集和愛好
參照	玩笑和幽默	人性化的意義
意向	情感意象	視覺學習
	神秘感	敘事結構
	遊戲、戲劇和扮演玩	情境變化和角色扮演
		反抗、理想主義

(續上表)

哲學的認知	批判的認知
後設敘述	理論的侷限性
主體感	自反性和同一性
對權威和真理的探求	聯合集結
基本概念和異常現象	特殊性
抽象的現實	基本的知識懷疑

資料來源：整理自

[http://www.ierg.net/lessonplans/cognitive\\_tools.php](http://www.ierg.net/lessonplans/cognitive_tools.php)

上述表格中的第一個階段「身體的認知」為嬰幼兒時期的認知能力與工具、第二階段「神話的認知」則適用於國小階段、第三階段「浪漫的認知」適於國中階段、第四階段「哲學的認知」為高中適用的認知能力和工具、第五階段「批判的認知」則是用於大學以上的階段。

(三) 教學應用與實例

「富有想像力的教育」在教學應用上，其目的並不是要教學生“想像力”，或是全盤取代教師原有的教學內容。而是在原有的教材基礎上透過教師有創意的設計來引導學生學習。教師的教學過程事實上蘊含了許多的技巧，而富有想像力的教育就是將上述的認知工具巧妙置入教學內，使學生發揮更大的想像力，來加強知識的汲取。

以國小三年級自然課程「水的三態」為例，三年級的孩子認知發展在 Egan 的分類中是屬於「神話的認知」階段，此階段可以運用的認知工具有八項，我們可以挑選適合的認知工具引導孩子發揮無限的想像力，來改變一成不

變的傳統講述法教學。

.....

如果我們選定以 Story（故事）、Sense of mystery（神秘感）來著手，教師可以在教學活動進行時以「故事」來營造「神秘感」讓孩子對即將進行的課程感到興趣，教師便可用神秘、懸疑的口吻來講述：

「今天我們要來介紹一種事物，它的形狀千變萬化，有時候看得到、摸得到，有時候是硬的、有時候是軟的，有時候溫度很低、有時候溫度很高，沒有它世界就沒有了生命、但是它也時常造成很大的災難，讓人又愛又怕……」

藉由充滿「神秘感」的敘述方式，讓學生猜猜看故事中的主角是誰？引發學生的學習動機。

我們也可以利用 Abstract binary opposites（抽象的二元對立）的技巧來協助學生對知識的組織與分類，取得對事物的初步掌握。所謂抽象的二元對立，是將事物區分為對立的兩端，例如：好／壞、高／低、地面／天空、熱／冷、勇氣／怯懦等等。以「水的三態」為例，我們可以引導孩子討論歸納出「水」的二元對立：

冷（水）／熱（沸水）、地面（水）／天空（雲霧）

好（灌溉）／壞（洪水）、蒸發（水蒸氣）／凝結（水）

融化（水）／凝固（冰）、鹹（海水）／無味（淡水）

透過這樣的案例，可以看到如何將「富有想像力的教育」的認知工具運用到課程的引導活動、發展活動內容之中。最後我選擇運用 Forming images（情感意象）到課程的總結活動。

請學生想像自己是水的三態中的某一個環節，並運用「我是…遇到…我將……」來發表自己的變化。

例如：「我是漂浮在北極海上的冰山，我遇到全球氣溫上昇，我將要融化成水流入海中。」

「我是空氣中的水蒸氣，我遇到剛從冰箱拿出來的飲料，我將在瓶子上凝結成水。」

教師在教學過程中巧妙的運用認知工具、發揮想像力來進行教學，就愈能使死硬的知識變得生動、有生命力也愈有意義，愈能讓學生用不同的角度來看待「知識」，這也就是「富有想像力的教育」的理念。

#### （四）應用於實際教學的困難與問題

「富有想像力的教學」其主旨為幫助教師在教學時發揮想像力，也讓學生在學習時發揮想像力，以促使知識變得更生動、活潑而有意義，進而提升學習成效。然而，在實際教學中，卻面臨許多考驗。

首先，教師需要在教學時能發揮想像力，學生才會因著教師的引導而在學

習中發揮想像力。因此教師的人格特質與思考模式必須具備開放、多元思考的本質，但在教育體制下，循規蹈矩與有模式可循的直線式思考，以及上行下效的教育行政組織，長期下來不僅僵化了教師的思考，也扼殺了不少教師的想像力與創造力。此外，太過依賴慣性與教科書的傳統教學，亦使教師的教材設計能力逐漸喪失。缺乏真實人物的害怕、希望和熱情，冰冷冷的傳統教科書要如何激發學生的想像力？學生又要如何體驗課程知識的意義？

在「富有想像力的教學」中，教師也必須靈活運用幽默、神秘、戲劇性……等教學技巧來吸引學生學習，並且透過教師的表達與生動的譬喻來促使學生用更多不同的角度來看待「知識」。此外，「在富有想像力的教育」認知工具中，例如：遊戲、戲劇和角色扮演，雖然可以將課程巧妙置入故事中，讓學生在學習上扮演重要的角色，使學生更容易參與其中並學習更多的社交互動與人際相處，但在教師的課堂時間掌控上卻是一項很大的挑戰。一旦教學目標不夠明確、教師的指示含糊不明時，學生的想像力便無法被激發，學生的專注力也可能因此失焦。如此一來，不僅無法達成該課堂教學之目標，還可能造成教室吵鬧、學生混時間的情形發生。

### 三、結語與建議

想像力具有協助預測、推論和連結的特性，是協助學習的重要心智工具，Egan 也據此配合身心發展階段發展「富有想像力的教育」，為使學生能在

學習時發揮想像力，以獲得最大成效且激起學習興趣；其實當中不少認知工具已然融入日常生活之中，對我們來說並不陌生，若教師也將其運用於教學設計，想必能促進學生對於知識的理解、提升學習動機。

「人因夢想而偉大」這句話潛藏的涵義是「實踐的力量」，既然學生本身就具備想像的能力，何不利用「富有想像力的教育」認知工具讓未來的主人翁們現在就開始樂於學習？以下提供幾點建議：首先，可以從選用數個符應學生身心發展階段之認知工具開始，即使僅簡單運用一種工具都是很好的開端，Egan 曾經強調這一套認知工具在各階段中沒有順序先後的問題，鼓勵教師嘗試運用，無需過多顧慮；其次是建立教學團隊，即便在生活中經常運用到部分認知工具，未必就能夠適切設計於各個教學領域，若藉由團隊集思廣益、互相切磋，相信可收事半功倍之效；最後建議善於利用「富有想像力的教育」網站資源、參閱其他教師所提供的相關教案，對於整體架構和教學都能有進一步理解。

「想像」可以讓學生充滿力量，也提供最安全的庇護，還能將現實環境的諸多無奈，轉化成期待與盼望，多提供一種學習工具，學生在未來將充滿更多大放異彩的可能性！

### 參考文獻

- 林心茹譯（2013）。**想像力教育—跟你想像的教育不一樣**。臺北：遠流。（原著出版年：2009；主編：Sean



Blenkinsop)

■ 黃尹（2011）。未來想像教學方案發展之行動研究—以「未來學習中心」為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 張曉琪譯（2014）。跳脫框架的教與學：啟發課程的想像力。臺北：遠流。（原著出版年：2007；主編：Kieran Egan, Maureen Stout, & Keiichi Takaya）

■ 瑪潔利·曼尼佛（2005）。從創痛的審美經驗中學習成長。藝術季刊，3（1）。123-135。

■ 潘慶玉（2009）。認知工具：“富有想像力”的教育策略和方法。教育研究，8。63-68。

■ Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning : ages 8 to 15*. Chicago: Chicago University Press.

■ Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: Chicago University Press.

■ Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

■ Egan, K. (2008). *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*. San Francisco : Yale University Press.

■ Simon Fraser University (2011). *The imaginative education research group*. Retrieved from <http://www.ierg.net/>



# 培養學生未來想像與創造能力—— 簡介 IDEO 設計思考模式

李美華

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

王政華

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士在職專班

## 一、前言

偉大的科學家愛因斯坦曾言：「想像力比知識重要，因為知識是有限的，而想像力則涵蓋了整個世界、刺激了進步，是演化的起源。」未來世界的變化始料未及，可能出現的問題常會令人措手不及，如同杜拉克（P. Drucker）在多年前預言，現今的大學將面臨淘汰，學校不再是年輕人認識世界的唯一窗口。

科技的快速進步和知識的加倍累積，改變學校在教育上的地位。其來勢之強勁遠遠超過大多數「未來學家」所瞭解，各種理論、價值以及人類心智的所有結晶，終有一天會老化、僵化和過時，如果老師們還在採用工業時代、一體適用「廣播式」教學模式，將是一個「災難」（蕭富峰、李田樹，2009）。

然而，常言道：「機會是留給準備好的人」，教育體系要讓學生能夠站在趨勢改變、典範移轉的浪頭上，甚至具備奇思妙想創造力，如同蘋果科技的賈伯斯（S. Jobs），成為引領潮流、創造時代的人，教育過程中必須培養學生對未來變化產生察覺以及有所回應的能力（劉曉樺，2011），因此，嘗試不同的教學模式以培養學生未來想像與創造能力具有更重要的意義與價

值。

## 二、淺談「設計思考模式」在創意教學之應用

為了改變這樣的情況，Cascio（2009）認為，每一個人都可以採用某種結構化或有用的方式去思考未來。許多教學研究者更進一步引進世界級設計公司--IDEO 的「設計思考模式」。Vande Zande（2007）認為設計思考是運用創意解決問題的方法，透過行動與思考連結，學生從中學習到定義問題、產生解決方案以及團隊工作的技巧。

Rotman School of Management 的院長 Roger Martin（2008）則認為設計思考是一套思辨的方法，把觀察、想像和行動比喻成設計思考者的主要工具，那設計思考就是這套工具背後的策略思維。Tim Brown 於 TED 的演講中強調，我們不應該過於聚焦設計本身，而是要注重思考的過程，這樣才能產生更深遠的結果。運用設計思考解決問題，同時因應趨勢變化、時間流轉進行創新，而創新的意涵不再聚焦於新奇的最終產品，也包括應用在新的流程、服務、互動、娛樂模式，甚至是溝通合作的方法，始終以人的需要或可能的需求為起點（Tim Brown，2008）。

那麼，教學者應該如何應用「設計思考模式」啟發學生更多創意？林偉文（2011）以新北市建安國小的「建安省政府計畫」運用「同理心觀察」（Empathy）、定義問題（Define）、發想（Ideate）、製作原型（Prototype）與測試（Testing）等流程為例--為了推動節能減碳，校長與老師們發展了「建安省政府」的校本課程，設定目標，讓全校學生分工為省電廳、省水廳等單位，發展節約能源計畫，並以此說明「設計思考」的流程：

#### （一）瞭解

教師們透過各種管道，讓學生瞭解能源相關議題，以及節約能源的方法。

#### （二）觀察

教師們引導學生觀察日常生活中「能源從哪裡浪費了？」並將觀察到的狀況記錄下來。以省水廳的學生為例，他們在每節下課，都會到各個洗手臺去觀察並且做紀錄，歸納出學校水資源使用情形，他們發現，同學們使用水龍頭的習慣，是浪費水資源的主要因素，同學們為了快速把手洗乾淨，會將水龍頭開得很大，導致水資源的浪費。

#### （三）觀點

省水廳的學生著手訪問同學們為什麼要把水龍頭開得那麼大？洗手的需求？等等問題，也訪問教師、校園中其他人員的觀點，找出了「如何使

洗手更有效率？」的觀點問題。

#### （四）發想與概念形成

根據「如何使洗手更有效率？」這個問題，學生們運用各種創意發想策略，開始發想各種可以提高洗手效率的方式。

#### （五）原型

建安省水廳的學生們從各種方法與測試中，發現運用水桶盛水，配合水瓢來撈水洗手，可能是最有效率的洗手方式，他們將這個作法及流程寫成計畫書，並且與教師、同學們討論。在這個階段，計畫書就是學生們所發展出來的原型。

#### （六）測試

建安國小省水廳的學生們，為了測試這個計畫，他們將水龍頭的總開關關閉，同時在洗手臺旁邊放了一個盛滿水的大水桶以及水瓢，觀察洗手的效率及水資源的使用情形；結果他們發現，這個做法不只沒有省水，反而更浪費水，因為同學們手髒髒的拿起水瓢來洗手的同時，水瓢也跟著髒掉了，因而要浪費更多水來清洗水瓢；因此，他們又發展出另一個修正的計畫與原型：安排省水廳的學生在水桶邊站崗，為同學舀水洗手，這樣一來就達到減少浪費水資源的目的。

透過上述實例，我們可以發現，學生在設計思考的過程中，必須要透過觀察與知識發現問題，同時透過不

同的觀點來定義所要解決的問題，最後找出了「如何使洗手更有效率」做為他們要解決的問題。在發想解決方案之際，必須進行擴散思考以發展各種可能性，跳脫了「從水龍頭取水洗手」的框架，回到傳統舀水的方式來洗手，同時透過計畫書也就是原型的製作與測試，再次的發現問題與發想解決方案。在此一歷程中，教師扮演輔助的角色而非主導者，學生也在節省能源計畫的測試中，再次發現問題，運用創意並實作解決問題，其創造力也在這個過程中不斷被激發。

### 三、結語

教學過程中，「設計思考」是一個不斷探索的過程，可能在測試階段會再接收到其他人的回饋，產生新的發想，進而再製作原型、測試，如此循環交替，最後才能產出真正符合需求的成果。藉由 IDEO 公司不斷得到許多創意大獎，還是商業上的成功結果而論，這套模式必有其獨到之處，值得教學者嘗試運用於學校課程之中，協助學生構築更美好、更人性化的世界，並透過想像先睹為快！

### 參考文獻

- 林偉文(2011)。創意教學與創造力的培育-以「設計思考」為例。教育資料與研究雙月刊，100，53-74。
- 劉曉樺（譯）（2011）。教育大未來：我們需要的關鍵能力（原作者：B. Trilling & C. Fadel）。臺北市：如果，大雁文化。（原著出版年：2009）
- 蕭富峰、李田樹（譯）（2009）。創新與創業精神（原作者：P. Drucker）。臺北市：臉譜。（原著出版年：1985）
- Brown, T. (2008). *Design thinking*. *Harvard business review*, 86(6): 84.
- Cascio, J. (2009). *Futures Thinking : The Basics*. Retrieved from <http://www.fastcompany.com/blog/jamais-cascio/open-future/futures-thinking-basics>.
- Martin, R. L. (2008). The design of business: why design thinking is the next competitive advantage. In *The Design of Business: Why Design Thinking Is The Next Competitive Advantage*. Harvard Business School Press.
- Vande Zande, R. (2007). Design education as community outreach and interdisciplinary study. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 3(1), Article 4. Retrieved from [http://www.ted.com/talks/pattie\\_maes\\_emos\\_the\\_sixth\\_sense.html](http://www.ted.com/talks/pattie_maes_emos_the_sixth_sense.html).

## 結合學習共同體概念與心智圖於學生閱讀教學

陳美玲

臺中市居仁國民中學教師

臺中教育大學教育行政碩士班進行在職進修班

施和伸

臺中市大業國民中學學務主任

臺中教育大學教育行政碩士班進行在職進修班

### 一、前言

21 世紀中，知識經濟已是必然的趨勢，而一個社會的知識存量與知識創新能力就成為驅動經濟發展的主要力量來源（吳清山，2002）。2008 年世界書香日的閱讀宣言中更是提到，閱讀是文化、社會、經濟的基礎，閱讀是開啟通往知識殿堂的鎖鑰，在知識爆炸與多元價值的時代，閱讀能力是所有學習的起跑點。

洪蘭（2000）曾對《國語日報》一份「國語文教育札根」的調查研究做過評析，指出臺灣學生國語文能力普遍傾向退步現象，有 94% 老師認為多數學生作文需要加強，但有 61.2% 的老師無暇指導課外閱讀。老師孤軍奮鬥，很快就會枯竭；如果有同樣理念、夢想、願景的老師，組成專業社群，互相支持、學習、分享，就會有能量，志同道合的老師能合作、互相交流學習，是改變校園和教學品質的動力引擎。

九年一貫課程綱要提到，語文教學以閱讀為核心，為了培養其獨立閱讀的能力，必須運用各種閱讀策略誘導學生勤快閱讀（教育部，2003）。而十二年國教啟動的新世代，閱讀教育為所有學習的基礎，學校不該只是形式上給予學生書籍或學習單，必須透

過閱讀培養學生批判思考的閱讀力，將閱讀轉化為實質能力。因此教師們更應該成為教育專家互相學習，並開放公共性的空間而協同找出教學上的問題，改變教學的方法與模式，將其付諸行動而落實在閱讀教學中。

### 二、教育現場的閱讀現況

#### （一）學生閱讀興趣的缺乏

在教學現場中發現，學校在早修時間進行閱讀晨讀時，許多學生是埋首於教科書與課業當中；而有閱讀習慣的學生則特別偏好某一種類的書籍，如：科幻、偵探、笑話等，整體班上的閱讀風氣並不盛行。老師也嘗試推薦不錯而合宜的書籍進行全班共讀，發現由於閱讀興趣的缺乏而顯得意興闌珊；有部分學生因語文能力不足而不知從何下手，更有家庭弱勢的學生因閱讀困難而呈現放棄、不想閱讀的狀態。面對如此的教育教學現場，希望藉由閱讀教學改變與相關閱讀教學策略的應用，將教學現場進行一場閱讀的革命，以改善目前的現況。

#### （二）學生閱讀理解能力的低落

臺灣學生的閱讀素養並不差，但為什麼最後的總體結果卻在華文世界中墊底？臺灣學生沒有「言而有據」

的表達自己觀點的能力（洪碧霞，2013）。推動閱讀不能簡化為讀文本、寫閱讀護照、學習單或心得報告，重要的是要有系統的課程設計和教師引導，教師本身具有閱讀教學能力，能由選書、導讀、評析和討論過程中，有系統地將閱讀融入教學裡。而閱讀理解是個建構知識的歷程，能理解就能夠解釋他所獲得的資訊與資訊(柯華葳，2009)。書讀很多但沒有讀懂，或是沒達到理解的程度，這樣的閱讀對孩子的幫助是有限的，當閱讀理解的學習出現侷限和阻礙時，學生無論學習任何課程，都會出現困難。因此閱讀理解能力的培養，成為了閱讀教學中的重點。

儘管學校班級圖書館的書籍十分充實、學校圖書館的書籍也不斷更新，但學生對借閱書籍依然是興趣缺缺，下課時間討論的話題則多半是影音方面的休閒娛樂。過去在課外閱讀教學上，多半是是圖書館借閱書籍和書寫學習單的方式，以為只要大量閱讀使學生識字量累積到一定程度，自然會發展出理解的能力，但實際成效是有限的。有時採取「合作學習」的模式，多是先尋找小組中的小組長，由其帶領組員加以討論與發表，以求班級秩序的掌控與活動的順利進行，卻往往忽略能否使小組中的每一個成員，在平等的立足點參與學習。因此希望藉由新的教學概念的融入，能帶動整體的閱讀風氣。

### 三、閱讀現況的因應－結合學習共同體的概念與心智圖於閱讀教學中

#### (一) 學習共同體的概念

「學習共同體」(learning community)，是指一個由學習者及其助學者，包括教師、專家、輔導者共同構成的團體，在學習共同體中，成員共同學習、彼此溝通、分享智慧、交流情感、體驗和觀念，共同完成一定的學習任務，在成員之間形成相互影響、相互依賴、相互促進的人際聯繫。為了改變單向授課、孤立學習、僵化背誦等問題，學習共同體希望透過引導，讓孩子體會學習的快樂及成就，並在探索學習中，培養孩子思考及學習能力(黃郁倫，2011)。因此，學習共同體的主要目標，是透過引導的教育方式，讓孩子體會學習的快樂及成就。

在閱讀《學習的革命-從教室出發的改革》得到了發想，學習共同體的概念，就是要學校能夠實現每一個學生的學習權，強調關注每個孩子的學習，使其充分體會學習的快樂；從過往的教師主導學習轉為以學生為主體，教學重點也從知識灌輸轉變為自主學習能力的訓練，「以孩子為中心」將能以更基本、更人性的角度思考孩子的可能需要。

在學習共同體的概念中，認為學生的討論不應該是「懂的教不懂的」，而應該是「互相學習」的關係，學生有不明白的地方，先和旁邊的同學商量，解決不了才問老師。藉由學習共同體的概念，引領學生由被動接受訊息，轉變為願意且主動的參與閱讀活動與討論。當學習共同體運用於教學

活動時，可清楚了解：

1. 過程中，學習主導權還給學生，使其體認到自己是課堂的成員之一，能主動學習與討論；而原本由學習逃走的學生，也願意重新參與課堂學習。
2. 學生整體的學習風氣與興趣是提高的，使得學習的氣氛是熱鬧，課堂學習變得有趣。
3. 學生瞭解團隊合作的重要性，並重視在討論時彼此尊重與成長；小組之間展開協同學習，與討論、聆聽、發表的對話。
4. 教師與學生彼此共同成長，共同碰撞和激盪，相互對話而產生新的知識。
5. 教師更因學習共同體的導入能與其他老師產生互動與火花，主動開放觀課而形成相互學習的文化；並建立集體備課與議課的制度，讓教室的風景變得更不一樣。

#### (二) 心智圖在閱讀教學的運用

根據基模理論，閱讀前的教學重點在於活化先備知識、激發興趣，將先備知識利用圖、表、圖畫呈現，提供必要的整體概念知識，皆有效促進閱讀的學習。1970 年代 Buzan 所創之心智圖 (mind mapping) 就是應用放射式思考模式，從一個中心向外擴散的思考，將知識分階層及書寫關鍵字，

並且運用顏色、線條和符號以創造出個人化的筆記。由於心智圖具有自由、開放的特性，教師經由與學生的討論來引導學生思考、激發學生創意，使學習成為主動而有意義的。只要在過程中，教師扮演鷹架支持的角色，讓學生多加演練心智圖，其整體學習成效能有所提升。

在從事閱讀教學的過程中，當純粹就語言文字在使用時，往往無法同時呈現諸多概念，或同時展現彼此之關係，因此，若能將心智圖運用於閱讀教學中，將有助於閱讀的理解與記憶。

綜合上述，希望藉由不同教學活動的引導，解決目前教育現場的問題-學生閱讀興趣缺乏與閱讀理解能力不足的狀況。

## 四、閱讀教學實施的問題與因應

### (一) 教學時間

1. 教學初期為學生與教師的磨合與探索時間，對於學習共同體的概念並不完全了解，必須於教學過程中時時提醒；而學生對心智圖的操作也並不熟稔，必須給予時間加以熟練運用。

第一次進行學習共同體的閱讀活動，學生完全沒有聽過這個概念，因此必須多花一些時間在說明與學習其理念與相關的事宜。而對心智圖的熟練度上，則可多利用其他課程加以練習，例：國文、生物，使其在閱讀上

能更熟練的運用。

2. 閱讀學習的過程中，學習共同體強調跳躍式的學習，但過多的跳躍式學習，反而讓學生負荷過重且備感壓力。應該先採取基礎性學習，才能以此為基準點進行下一階段的學習。

進行教學時，總希望學生能盡力完成閱讀學習單，並藉由閱讀小組討論中，明白書中所闡述的道理，而達到閱讀理解。因此往往期望學生能具備跳躍思考的能力而忽略了基礎學習的重要。在閱讀理解的歷程中強調，閱讀者開始要先破解書面的文字符號並使其具有意義，既是如此，學生若是對文本資料不熟悉或不明白，則任何的討論都將流於空泛或變相由教師主導。

因此進行閱讀教學時，要先讓學生能有適當閱讀基礎的學習，使學生在書籍的閱讀中能加深印象。待學生基礎學習完備之後，再利用學習單的延伸問題來進行小組討論與發表，以利產生跳躍式的學習。

## (二) 教學流程

1. 教師備課、觀課的重點與調配不能完全抓到重點，必須再依學生的情況更仔細規劃。

在臺灣中小學教學的現況中，老師們大都是孤軍的奮鬥，因此在閱讀課程中，藉由彼此教學的分享和協助能進行共同備課，進行知識的傳播和

加成，藉由師和師的深度討論，讓教學準備更加精準。

學習共同體主張教學的觀課，其觀課重點在於學生的學習和表現，觀課後可從這堂課學到的理念及方法，從這堂課發現的問題與省思，強調是對學生的觀察及個人省思，此為學習共同體老師互學的重要歷程。因此在課程的設計中必須以學生為主，與同儕老師能互相提點，避免落入傳統教學的窠臼當中。

2. 傾聽、專注的概念尚未深植學生的心中，必須由平時日常生活中培養。

帶領學習共同體的開端對於討論時傾聽、專注的要求，除了教學者隨時提醒與注意以外，其實可與其他學科結合，尤其是經常運用分組活動的學科，如：輔導、童軍、健體課程，請其他學科老師在分組教學能多提醒學生這些習慣的養成，才能漸漸落實在學習上。佐藤學教授曾說臺灣的學校太吵，必須培養學生良好的生活常規及生活習慣落實於平時的教育情境，學生才有辦法真正學會專注以及聆聽，才能進行討論並產生火花。

3. 小組討論太多則容易呈現學習的疲乏，可輔以其他教學法

「節節都要學習共同體嗎」？既然學習是由學生為主體，在學習共同體的教學過程，有許多部份皆是學生討論、互動，但有時感到太過頻繁，有部分時間則流於形式而失去意義。



一種學習方式應該視教學目標與教學內容來規劃，才能進行有效的教學，不一定要節節都用共同體模式操作。一堂課全部都實施小組學習有點困難，因此修正部分教學流程，循序漸進安排小組討論，適時放入小組共同學習試試看，成效不錯再進行延長。

4. 心智圖的繪製，未給予重點提示容易失去學習的焦點，教師必須適時給予鷹架，輔助學生釐清概念。

作業的完成沒有給學生方向及資源，就要求如期完成作業，在學生完成後卻總覺得少點什麼，或無法聚焦到課程。心智圖融合閱讀教學的進行，要給學生一些資源與線索，讓學生有所根據，並可藉由研究者或學生做示範使內容與方法更加明確。

5. 學生個別差異大，對於學習意願低落的學生，不容易提升其課程的參與度。教師宜特別留意與眾不同的學生—特別沉默與分心的學生，並隨時給予必要的協助。

國中階段為常態分班，在隨機分組的模式之下，更是會出現成員程度差異大或是小組成員間所擦出火花大小的不同。老師們必須一起來關注程度不好的小孩，深層思考同時從環境及心理發展看孩子的問題，經由「內心+外在環境」來輔助學生學習。現在政府力推的「補救教學」從外在來加以協助，而輔導室的專任輔導教師則能協助由「內心」來開導、啟發學生，期盼能恢復學生學習所失落的自

信心。在小組討論的過程中，也鼓勵進行問題的澄清與追問，讓小組討論是多數人有充分參與的機會。

### (三) 教師學習共同體的形成

教學不再是單打獨鬥，而是相輔相成的夥伴關係；教室風景的改變，給予教學現場更大的信心與動力。

藉由教師學習共同體的形成，讓老師們能盡量避免主觀的教學意向，並修正在教學過程容易忽視的教學重點。因此同儕教師正是扮演提點者的角色，適時提供教學意見並於觀課前共同準備相關的教材，使教學過程中能更扎實與完整的呈現閱讀教學的內容。

大家認為閱讀課除了班書的共讀、閱讀護照的書寫與晨讀十分鐘外，也可以注入不同的教學風景。更可以從一般學科教學做起，翻轉傳統教室的學習，相信對於教學現場有更大的助益。如何使學習較落後的同學在課堂上也開始不無聊了，找到自己在課堂中的定位；學習能力較佳的同學也學習到助人與合作的重要性，是一般教學現場老師共同的問題，願意嘗試不同的教學方法並在問題中學習，是與同儕教師所形成的教學共識。

## 五、結語

臺灣已全面進入十二年國教啟動的新世代，其中閱讀教育為所有學習的基礎，因此，以閱讀為核心的世界教育趨勢與現今國中教育現場的重大

變革不謀而合。在孩童時期若能建立閱讀吸收知識的能力，並將學習由被動轉為主動，並藉由文字，將更能開展自己的思維與任何人交談，獲取他們的智慧，充實自我的知識寶庫。因此老師們更應該經由閱讀培養學生批判思考的閱讀力，從而將閱讀轉變為活化而帶得走的能力。

#### 參考文獻

- 吳清山(2002)。知識經濟與教育發展。初等教育學刊，12，1-18。
- 柯華葳(2009)。教出閱讀力2：培養Super小讀者。臺北：天下雜誌。
- 洪碧霞教授(2013年2月25日)。PISA素養，決定一生的關鍵能力。取自 [http://tw.myblog.yahoo.com/jw!rRSDA\\_aBGBisPBAQ8i8K5Wxz](http://tw.myblog.yahoo.com/jw!rRSDA_aBGBisPBAQ8i8K5Wxz)
- 洪蘭(2000)。教養的迷思。臺北：商周。
- 教育部(2003)。教學創新九年一貫課程問題與解答。臺北：教育部。
- 黃郁倫(2011)。激發學習的快樂與潛能－「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。教師天地，171，39-42。



## 實施補救教學方案之困境與因應策略

鄭筱燕

新北市中和區光復國民小學輔導組長  
國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

潘欣蓉

新北市中和區光復國民小學教師  
國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

### 一、前言

十二年國教即將在 103 學年度正式實施，其三大願景包含「提升中小學教育品質」、「成就每一個孩子」，以及「厚植國家競爭力」（教育部，2013）。而自 102 年度起整合「攜手計畫-課後扶助」及「教育優先區計畫-學習輔導」政策之「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，正是實踐「帶好每一位學生」教育改革理念的重要措施，實踐教育均等的可行策略；教育部除了建置學生線上標準化評量系統，篩選需被補救教學之弱勢低成就學生之外，並進行個案學生追蹤和成長測驗，提供相關診斷結果，以追蹤其補救教學之學習進展狀況。（國民小學及國民中學補救教學資源網站，2013）。

### 二、現況

本校自 95 年起配合政策辦理補救教學相關業務，因應師學需求開辦課後及寒暑假的課程，98-101 年辦理寒暑假課程為主，上課日課後不開班，補救教學的任務由任課教師協助輔導，101 年度接受補救教學訪視，檢視受輔學生進步率，發現學生下學期補救教學成績有退步情形，因此 102 年度增開課後補救教學班，103 年度開班以課後及暑假為主。

102 度第二期補救教學共開設 7 班，採小班教學，每班 6 人，個別化的教學實施理論上來說應屬可行，但目前每校皆會遇到的困境是平日學生有原班的課業進度，每週二四上補救教學時，學生有其學習壓力，擔心班級課業往往無法準時完成，也讓補救教學的美意及效果打折。

### 三、實施策略

有效的補救教學課程設計，應根據學生程度選擇合適的教材，包括：訓練有效的學習策略、簡化原有教科書內容、另行編選坊間的教材、自行重新設計教材等（張新仁，2000）。

而成功的補救教學進行則應符合以下幾項原則：

- (一) 自願性：學生之參加意願。
- (二) 個別化：根據學生的學習程度教學。
- (三) 程序性：採分段及小步驟進行。
- (四) 意義化：提供回饋和安排增強，讓學習教材活潑有趣。

「給他魚吃，不如給他釣竿。」但學生如不懂釣魚的方法還是吃不到

魚呀！補救教學應該幫每個不同的孩子選擇合適的釣竿（教學內容）同時指導正確的釣魚方法（教學策略），因此擬調整現行補救教學策略，以達成補救教學的預期之目標。

#### 四、調整建議

本校擬於暑期班實施時，進行開班方式之調整，以落實補救教學精神，提升學生之基本學習能力，帶好每一位孩子。調整方式如下：

##### （一）教學計畫

每位學生皆有一份依據診斷報告所量身訂作的個別化教學計畫，本年度教育部科技化評量系統之學生診斷報告功能已增列施測後回饋訊息，可供授課教師進行補救教學之參考，編制學生個別化之教學設計。

##### （二）編班方式

以往補救教學編班方式都以學生就學階段為編班原則，然而越高年級的孩子程度落差越大。下一期開班前，改請授課教師完成分組題目之建置，讓學生依能力分組，共分成六組，並於課程結束前一週進行成果檢測。通過升級考即可升等，並給予獎勵。

##### （三）獎勵制度

於開班前統一公告補救教學班獎勵制度，並搭配校內之榮譽制度，藉此提高學生學習願意。於期末和自己比賽，進步分數達標準，即可參加金

竿獎餐會，取「百尺竿頭，更進一步」之意。

##### （四）相關配套措施

1. 原班級導師作業務必減量。在不影響班級進度下，與授課教師討論後，於作業上做適度調整，讓孩子可以安心參與補救教學，減少學習壓力。
2. 篩選測驗未通過之學生因故未能參加補救教學者，其補救教學之工作，搭配教務處規劃之「普通班教師補救教學紀錄表」，請任課教師協助之。
3. 建立雙心溝通聯絡簿，讓原班導師與補救教學授課教師瞭解學生在補救教學班中學習情況，並落實檢核機制。
4. 規畫補救教學學習專區，備有學習教材及教具，供全校教師進行補救教學之用。

#### 五、結語

目前參與補救教學的孩子大多來自弱勢家庭，營造出一個溫暖的學習環境，對這些孩子來說，更是重要。學業成績落後的孩子與原班同學學習成就原本就有落差。當孩子把時間花在抄寫作業上，作業是繳交了，但不代表孩子真正理解，學習能力並無提升，永遠在失敗的循環中打轉，無法脫身，最後只能選擇從學習中逃走。因此針對孩子所必須加強的課程運用

適當的教學方法，讓孩子的基礎更加穩固，進而提升孩子的自信心。

補救教學並不是另一個課後照顧服務，但因孩子個別差異大，獨一無二的個別化計畫及教學方式才是必要之始，這應是補救教學最初也是最終的目的，期望在更適切的方式之下，成就每一個孩子，幫助孩子重新尋回學習的熱情。

#### 參考文獻

- 教育部（2013）。**教育部人才培育**

白皮書。取自 <http://www.edu.tw/Default.aspx?wid=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>

- 國民小學及國民中學補救教學資源網站。**教育部102年度補救教學實施方案標準作業流程手冊**。取自 <http://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=rdm/index/content/sop>

- 張新仁（2000）。補救教學面面觀。**義務教育階段補救教學系統研究與實務研討會發表之論文**，國立高雄師範大學特殊教育中心。



## 品德教育新風格—以探索教育實施品德教育

謝湘婷

新北市新莊國民小學教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職進修班研究生

陳瓊淇

新北市三峽國民中學附設幼兒園教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職進修班研究生

### 一、前言

1989 年聯合國教科文組織召開研討會，認為道德、倫理、價值觀變遷的問題是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。而面對此挑戰，國內有關倫理道德的議題情況又為如何呢？根據國內品格教育推展行動聯盟 2007 年調查顯示：七成民眾認為臺灣人的品德正在沉淪；超過九成四的民眾認為應該將品德教育列為中小學重要課程；超過七成民眾覺得臺灣人品德不如六年前。由此調查可知，民眾明顯感受到近幾年道德的逐漸沉淪，而身為教學第一現場的學校教育工作者，應思考如何以不同於以往的方式來深耕學校的品德教育，以提升品德教育之成效。

有關品德教育的意義，吳清山、林天祐（2005）認為品德教育係指教學生能夠知道並實踐如何與人相處、如何面對問題的教學與學習活動。而黃德祥、謝龍卿（2004）則指出品德教育乃教導學生使其能知善、樂善、行善，且能內化成習慣的歷程。本文鑒於以往品德教育的實施策略較流於灌輸和說教，因而較無法使學生能知善、樂善、行善內化成習慣，擬提出以體驗為主的探索教育來實施品德教育的新觀點。本文首先將說明品德教育的一般實施策略，然後探討探索教育與品德教育的實施，以及國內以探

索教育實施品德教育之行動研究成功個案分析，最後提出以探索教育實施品德教育所具有的四項優點為結語。

### 二、品德教育的實施

有關品德教育的實施，已有許多討論，茲列舉以下常被提出者。首先，美國品德教育聯盟（The Character Education Partnership, CEP）（2003）所提出的有效能品德教育的十一個原則，是品德教育實施非常重要的參考指標。其原則如下：

品德教育應以界定的核心價值作為良好品德的基礎。

- (一) 品德教育必須將認知、情感、行為都涵蓋在內。
- (二) 有效的品德教育要求採取一種有目的的、有意圖的、主動的、統整的方式。
- (三) 學校需營造關懷氛圍。
- (四) 學生需透過道德實踐發展品德。
- (五) 有效的品德教育包括有意義的、充滿挑戰的學術課程裡，這種課程尊重所有學習者，並幫助他們獲得成功。

- (六) 品德教育應強化學生內在動機。
- (七) 學校教師必須成為一學習型組織與道德社群，全體負有品德教育的責任，共同堅持同樣核心價值觀，並以此教導學生。
- (八) 品德教育需要學校具有道德領導(包括校長、行政人員、教師及學生組織)以便在共識中擬定長程發展計劃並持續推動，建立反省與檢討機制。
- (九) 學校必須讓家長共同參與學生品德陶冶的工作。
- (十) 有效的品德教育評鑑應重視過程資料的蒐集。

再者，美國波士頓大學教育學家 Ryan (2010) 提出「品德教育六 E 教學模式」(The six E's of character education)，也是極為重要的品德教學模式。其六 E 分別為：榜樣(example)、解釋(explanation)、勉勵(exhortation)、環境(environment)、體驗(experience)、追求卓越(Expectations of excellence)。

國內較常被提及者有林新發、王秀玲(2004)品格教育之五項實施策略及李琪明(2004)的五種品德教育教學模式。前者包括：教導學生品格核心內涵、教師具備專業知能並以身作則、落實生活與品格教育、注意情意與體驗教學、表揚優良品格、形塑優質校園文化。後者則包括道德認知發展模式、價值澄清與關懷模式、參

與及行動模式、德目教學模式、道德社群模式。

綜上所述，可知品德教育無論是實施原則、實施策略、教學模式，皆講究多元化，非僅限於認知，而是情感、行為兼具。品德教育不再著重品德核心價值理解，體驗、行動於品德教育教學中，更是不可或缺的一部分，期以能提供學生透過操作的方式，落實學習效果，提供學生體驗與實踐的機會。

### 三、探索教育的概念

探索教育(Adventure Education, AE)起源於英國，發展自美國，1997年正式引進國內。因考量到國內教育風氣及教育推廣的意義，採用較易為大眾所接受及明瞭的名詞--「探索教育」來表示。國內亦有用冒險教育、體驗教育(Experiential Education)、體驗式學習(Experiential Learning)、PA課程等諸多別稱(廖炳煌，2007；黃榮貴，2012)。以下簡要說明探索教育的重要概念。

#### (一) 探索教育為何？

首先，蔡居澤、廖炳煌(2001)認為探索教育活動是強調戶外體驗學習，並以體驗學習與情境塑造為特色的系列性團體活動，這些活動旨在透過團體歷程，發現個別差異，促進相互學習，並加深人我互信，促進團體發展。謝智謀、王貞懿、莊欣瑋(2007)認為探索教育提供有目的性的主動學

習機會，透過真實情境，經由個人及團體的互動學習，來增強個人成長與組織的互動運作和應變能力。

蔡居澤、廖炳煌（2007）將探索教育活動內容分成三大類，第一類為高冒險性活動，如登山、攀岩泛舟、野外求生、獨自露營等活；第二類為中冒險性活動，如低空繩索與高空繩索課程；第三類為低冒險性活動，如平面活動等，常依團體歷程分為認識、溝通、合作、解決問題、信任等活動，因為容易實施，較不受場地限制，是目前國內實施探索教育活動較常見的活動類型。廖炳煌（2007）並進一步綜合各文獻資料後，歸納出國內探索教育課程目標為表達與溝通、傾聽、自我察覺、品格發展、破除人際藩籬、同理心、情緒掌握、衝突管理、解決問題的技巧建構、解決問題的共同模式、個人決策、團隊決策、領導、互助合作、信任建立、群我意識建構、潛能開發、建立個人願景及使命和尊重大自然。

## （二）探索教育理論基礎

探索教育的學習承襲 John Dewey 所倡導的「經驗教育」(Experiential Education) 理念。經驗學習圈 (The Experiential Learning Cycle) 是探索活動的基本運作模式，也是經驗教育的主要學習模式。Kolb (1984) 的四階段學習圈，由體驗、反應、價值化及應用再回到經驗組成的經驗學習圈。意即學生參與探索教育課程，從中學習各種有利於行為改變的經驗 (體驗)；再針對學習情況從

各種角度觀察並省思，透過教師的引導與討論，進行反思與回饋，得到自我啟示 (反應)；學生承續上一階段，將觀察所得的成功經驗，類化到自己的經驗與觀念，進而使自己得到改變自我的動機 (價值化)；最後學生將經驗學習的成效，實際運用於日常生活之中，以期得到自我肯定與成就感 (應用) (郭託有、廖淑惠、施慧怡，2009)。在此學習圈中，探索教育活動真正的價值，根基於參與活動者，於探索活動中所習得的經驗，能否有效的運用到未來生活之中，此效果稱為「學習轉移」或「轉移」(Gass, 1990)。「轉移」是指將某個情境下所習得的知識應用於另一個情境中 (謝智謀、王怡婷譯，2003)。Kolb 的四階段學習圈，如圖 1 所示。

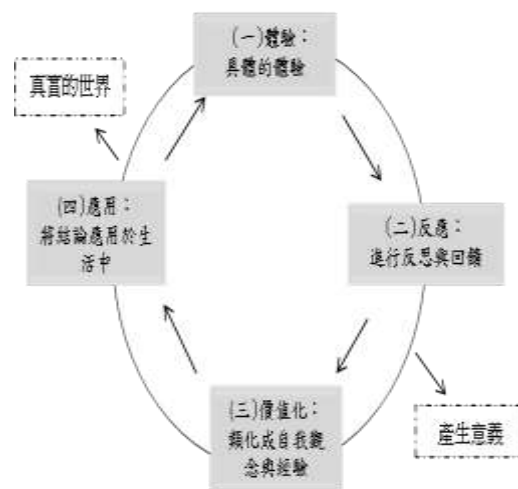


圖 1 圖示說明：Kolb(1984)經驗學習圈

## 四、探索教育與品德教育的實施

從上述有關品德教育與探索教育的說明，可得知探索教育對品德教育



的實施具有積極的意義。

首先是美國品德教育聯盟的十一項有效能的品德教育實施原則中，原則五指出學生需透過道德實踐發展品德；原則六則道出有效的品德教育包括有意義的、充滿挑戰的學術課程，課程中尊重所有學習者，並幫助他們獲得成功。而美國波士頓大學教育學家 Ryan（2010）提出品德教育六 E 教學模式，其中體驗模式則道出品德教育強調提供學生體驗品德、落實品德的機會，使學生結合道德思考與行動，樂於行善，以發展良好品德。由於探索教育是提供學生在學習過程一次次的體驗，在體驗中反思、歸納、回饋，進而行動，學生有機會實踐所習得品德教育之核心價值，深化品德教育之效能以發展品德。因此可知，探索教育的實施將有助於上述十一項原則和六 E 教學模式的真正落實。

再者，林新發、王秀玲（2004）所提出的實施品格教育五項策略中，注重情意與體驗教學，道出品德教育實施策略應多元化，非僅僅是品德認知教導，從體驗中學習，使學生自發性主動學習，以發展品德情感亦相當重要。他們指出，當前競爭的社會中，學生學習如何與人相處，適應社會生活，體驗外在環境，學習面對問題與挑戰，已刻不容緩，應多提供兒童青少年實際經驗學習的機會，社會教育機構應多設計符應兒童青少年體驗學習的課程或活動。而李琪明（2004）的五種品德教育教學模式中亦提出參與及行動模式，強調品德教育可藉合作學習、體驗、角色扮演等方式培養

學生品德，並於活動中加強學生自我反省與自我修正。而從探索教育所強調的提供學生體驗，並在體驗中反思與行動的特質，亦將有助於上述五項策略與模式的實施。

最後，如何應用探索教育來實施品德教育？蔡居澤（2004）的研究有清楚之課程發展建議。他首先指出，體驗為主的品德教育中，教師不僅傳授知識與技能，並能使學生「由行動中學習」與「經由行動學習」，從而產生態度與行為之改變。他亦表示，活動課程的整體架構是品德教育的良好觸媒，透過體驗為主的品德教育能使學生習得應用知識、培養態度與改變行為。最後他進一步提出以體驗為主品德教育課程發展流程如下。

- (一) 教師先選定品德主題，如：尊重、合作、公平、信任等品德教育核心價值。
- (二) 分析主題、訂定活動目標、活動主要概念與次要概念。
- (三) 設計體驗活動與經驗處理方式。
- (四) 設計活動評鑑方式。

綜上所述，品德教育不再著重道德認知，道德情感、行為實踐面向更不可缺。多元的教學策略受到許多學者重視，其中體驗式教學的品德教育強調學生從活動中體驗學習，從體驗中激發學生情感，學生的情感與認知再透過省思與對話結合，誘發行為動機，而行為則再經過一次次的體驗活

動中練習，道德認知、情感、行為便深化至學生心中，發展良好品德。體驗式教學之品德教育既能使學生習得應用知識、培養態度與改變行為，以體驗學習理論為基礎之探索教育，使學生的品德教育不再是「被動的接受者」而是「積極的行動者」，對品德教育具積極意義。

## 五、國內以探索教育實施品德教育之成功個案分析

鄭欣如(2008)以探索教育活動方式進行品德教育之行動研究中發現，學生能從中建立正向品德態度與觀念，亦於方案實施後，在生活中實踐品德情形有所進步，也建議此方案可能作為適切的品德教育實施教材。

而張舒婷(2010)的研究中指出，品德教育融入於活動中，透過做中學、反思、實踐的歷程中，品德在體驗過程內化於生命中，學生於課程中樂於學習、課程後品德態度有所成長，亦使得班級氣氛趨於良善。

## 六、結語

以探索教育實施品德教育除上述所具有之積極意義外，研究者歸納以探索教育實施品德教育所具有的四項優點：

### (一) 提升學生自我反思能力

反思是為了讓體驗產生意義、是為了深化學習、是為了使個體與外界作連結。探索教育不僅是真實情境活

動，更是深度接觸內心世界的活動，藉著活動的體驗，讓學生觀察與省思，透過同儕對話與分享，讓學生能再次反思自我與探索自我。

### (二) 多元創新的教學，誘發內在動機

吳清山(2003)指出體驗學習是一種彈性靈敏的教學，提供學生另類學習，不拘泥於場地、時間限制，不著重知識背誦，強調的是內心的感受與體驗，以深化學生學習，與傳統偏向講述、記憶式學習的教育大異其趣。何富財(2004)指出學校應多嘗試體驗學習，以提升教學校效能。而探索教育課程使學生身處於趣味性、冒險性、挑戰性活動之中，不僅誘發內在學習動機，更能藉由省思與對話產生學習，建構觀念，進而實踐於日常生活中，讓品德教育不再是教條式的說教，使品德教育自然融於活動、對話與行動之中。

### (三) 學生是積極學習的主體

體驗學習是積極主動而非被動的過程，它要求學習者具有自動自發性動機，並為學習本身負責(蔡居澤，2010)。傳統的品德教育常是「老師說，學生聽」，學生學習處於被動角色，而探索教育課程中，教師角色轉變為活動中的引導者，營造合宜的學習情境，並提供資源，引導學生反思歸納，而在教師的支持下，學生乃是學習主體，體驗的主體、省思的主體、建構的主體、行動的主體，學習屬於自己的知識。

### (四) 以體驗與反思深化學習效果

由學習理論得知，20%的學習由聽而來，50%是由眼見而來，80%是從親身參與而來（謝智謀，2003）。吳清山（2003）道出一切知識的來源，必須親身經歷，才是真實且富有價值的。周玉秀（2005）表示體驗式教學其中一項特質相當重要，即為透過內省，學生才能將體驗轉化成真正有效果的體驗活動。因此，強調體驗與省思的探索教育，能讓學生透過感官體驗與操作，藉由對話與省思，深化品德教育之學習功效。

### 參考文獻

- 何富財（2004）。能力帶著走--體驗教育的規劃與應用。**師友月刊**，444，58-60。
- 李琪明（2003）。德行取向之品德教育理論與實踐。**哲學與文化**，351，153-174。
- 李琪明（2004）。品德教育之課程設計理念及其教學模式。**學生輔導**，92，8-23。
- 吳清山、林天祐（2005）。品格教育。**教育資料與研究**，64，149。
- 周玉秀（2005）。談體驗活動到體驗教育的理論基礎。**國民教育**，45（4），2-6。
- 林新發、王秀玲（2004）。品格的意涵及國民中小學實施品格教育之策略。**國立北師範學院：教師專業成長與實踐智慧**，93 年度地方教育輔導叢書，177-193。
- 張舒婷（2010）。玩出品格力—「**尊重**」之體驗學習教學行動研究。（未出版之碩士論文）。國立東華大學。臺東縣。
- 郭託有、廖淑惠、施慧怡（2010）。**體驗教育理論與實務**。臺北：華都文化。
- 黃榮貴（2012）。淺談探索教育。**南大附中學報**，2，85-129。
- 黃德祥、謝龍卿（2004）。品格與道德教育的內涵與實施。**教育研究**，120，35-43。
- 鄭欣如（2008）。以探索教育活動方式進行品格教育之行動研究。（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 廖炳煌（2007）。探索教育課程目標與內容之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡居澤（2004）。體驗為主的品格教育課程發展及實施--以探索教育活動為例。**學生輔導**，92，56-65。
- 蔡居澤（2010）。體驗教育反思活動之探討與實例。**教師天地**，165，11-18。
- 蔡居澤、廖炳煌（2001）。**探索教育與活動學校**。桃園：中華探索教育發展協會。

- 蔡居澤、廖炳煌（2007）。將探索教育帶回學校。桃園：中華探索教育發展協會。
- 謝智謀（2003）。另類學習方式—體驗學習。教師天地，127，6-13。
- 謝智謀、王怡婷（譯）（2003）。體驗教育—帶領內省指導手冊（原作：Clifford E. Knapp）。臺北：幼獅。
- 謝智謀、王貞懿、莊欣瑋（2007）。體驗教育—從150個遊戲中學習。桃園：臺灣亞洲體驗教育學會。
- Character Education Partnership (2003). *CEP's eleven principles of effective character education*. Retrieved from <http://www.character.org/elevenprinciples>
- Gass, M. A. (1990). *Transfer of Learning in Adventure Education*. In Miles, J. & Priest, S. (Eds.). *Adventure Education*(pp.199-207). State College, PA: Venture Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, K. (2010, July 20). *The Six E's of Character Education*. Retrieved from <http://www.bu.edu/education/case/files/6E.htm>



## 新北市國小教師之生命教育教學效能現況

林美宏

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班學生

蔡顏鴻

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班學生

### 一、前言

九年一貫課程實施之後，國小生命教育也在綜合活動學習領域中找到了課程實施的空間與時間，在實際教學現場，筆者發現各學習領域和重大議題中都包含了生命教育的內涵，然而因為生命教育並非正式的科目，也沒有固定的教材或參考手冊，雖然強調融入教學，卻因為大部分國小教師無法充分體認生命教育的內涵和目標，使生命教育的教學效能難以確認。生命教育應是利己後利人之學，推動生命教育的關鍵人物無非是教育現場第一線的教師了，因此教師背負著重大的責任。關於教師的生命教育教學效能值得我們深入研究討論之。

### 二、生命教育教學效能文獻探討

#### (一) 生命教育教學現況

教育部（2000）所公布之國民中小學九年一貫課程綱要，將生命教育定義為：「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，體會生命的意義與存在的價值，進而培養尊重和珍惜自己的與他人生命的情懷」，可見生命教育是一種全人教育的培養，一種關懷從生到死的過程中有關安身立命的教育，也是一種生命教育的實踐，更是一種倫理教育的具體實現。生命教育實施至今，其重要性已不容懷疑，

然而，生命教育是否因此而順利的推動著呢？蘇峰賢（2007）研究指出目前國小生命教育的推動者為輔導室，學校實施生命教育的方式多為專家人士演講，教師進行生命教育的教學法多為影片欣賞與心得分享，教師進行生命教育的教學時段多採融入各科方式，教材來源多採用生命教育相關書籍，老師無法配合實施生命教育的主因為時間不夠。

#### (二) 教師的生命教育教學效能

「教學效能」(teacher efficacy)係指教師主觀地評價自己能夠影響學生學習成敗的一種知覺、判斷或信念，並預期學生可達到一特定目標或進步表現的結果（吳清山，1992）。具備優良教學效能的教師應用所學知能在教學實務上，更重要的是能夠深入教學情境，針對需求調整創新，並且規劃出系統化的教材，採用多元教學方式（李國禎，2001）。因此，許多學校的評鑑都會將教師教學效能列為指標之一，透過教師自評的方式，自我監控與自我成長以提升教學專業能力。

目前國內僅有高中課程規畫有生命教育課程綱要，生命教育為必選修課程，高中教師藉由綱要及指標得以協助評估生命教育教學效能；然而，對國中小而言，生命教育非必修正式課程，亦無固定教材或參考手冊，有

關國中小學教師之生命教育教學效能難以評估。

此外，國內目前有關生命教育教學效能文獻亦甚少，目前國內僅有侯瑞章（2005）與徐薇婷（2009）二人對生命教育教學效能做相關研究，筆者整合上述二位學者對生命教育教學效能的定義，將其界定為：教師對生命教育擁有自我教學能力肯定的信念，在教學計畫準備、教學策略、教材呈現、教學技巧、教學評量等的具體良好表現，並且能建立和諧親師生關係，營造良好班級氣氛，以增進學生生命教育的學習成效，達成教學目標。

### （三）相關研究討論

邱秀娥（2000）研究中得知教師之生命概念、生命態度越持正面肯定的態度，其生命教育認知、生命教育態度、對生命教育內涵的肯定程度也越高。另外，教師對生命教育的教學能力及態度能夠預測其在整體生命教育的教學效能表現（侯瑞章，2005）。而張家禎（2007）研究顯示，國小教師生命態度與工作價值觀之間有顯著正相關；楊孟蓉（2011）的研究也發現高生命價值觀之國小教師，其教學效能優於低生命價值觀的教師。

綜合上述，國小教師生命教育教學效能與教師自我信念及對生命的態度有很大相關。因此，筆者透過以下調查研究希冀了解目前新北市國小教師生命教育教學效能現況。

## 三、國小教師生命教育教學效能調查研究

### （一）調查工具

本文透過問卷調查新北市國小教師生命教育教學效能現況，本文所指之「生命教育教學效能」為受試者在「生命教育教學效能量表」（徐薇婷，2009）之得分為指標。此量表包含「教學目標」、「課程與教學內容」、「教學策略」、「教學態度」與「教學氣氛」等五個面向，得分者越高表示其教學效能感越好，得分越低則反之。

### （二）調查對象

本研究之正式問卷是採用新北市各教育分區（板橋區、三鶯區、雙和區、七星區、文山區、瑞芳區、淡水區、三重區、新莊區）內不同班級規模學校之分層隨機取樣方式選取施測對象。總計發出 472 份問卷，回收 400 份，問卷回收率為 84.75%。問卷回收後，將有嚴重漏答或資料有明顯錯誤之無效問卷檢出，得有效問卷為 391 份，有效問卷率為 97.75%。

### （三）調查結果

生命教育教學效能量表計分方式由「從未如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」分別給予 1、2、3、4、5 分。由表 1 可知，就生命教育教學效能各層面而言，在「教學目標」、「課程與教學內容」、「教學策略」、「教學態度」與「教學氣氛」等五個分量表中，單題平均

得分最高的是「教學氣氛」，單題平均達 4.08 分（標準差為 0.56）；其他依序為「教學態度」層面平均 4.03 分（標準差為 0.57）；「教學目標」層面平均 4.02 分（標準差為 0.56）；「教學策略」層面平均 3.77 分（標準差為 0.65）；單題平均得分最低的則是「課程與教學內容」層面平均 3.51 分（標準差為 0.71）。整體而言，生命教育教學效能總平均數為 3.88，介於「有時如此」與「經常如此」間且偏向「經常如此」，顯示教師之生命教育教學效能感受程度較高。

表 1 新北市國小教師生命教育教學效能現況

分層面 名稱 (題數)	總分		
	得分 範圍	平均數	標準 差
教學目標 (6 題)	6-30	24.15	3.34
課程與教 學內容 (5 題)	5-25	17.53	3.55
教學策略 (5 題)	5-25	18.84	3.26
教學態度 (7 題)	7-35	28.22	3.97
教學氣氛 (6 題)	6-30	24.50	3.39
M=3.88 n=391			
分層面 名稱(題 數)	單題		
	得分 範圍	平均數	標準差
教學目標 (6 題)	1-5	4.02	0.56

課程與教 學內容 (5 題)	1-5	3.51	0.71
教學策略 (5 題)	1-5	3.77	0.65
教學態度 (7 題)	1-5	4.03	0.57
教學氣氛 (6 題)	1-5	4.08	0.56

#### 四、結語與建議

從文獻研究及調查研究結果發現教師對於生命教育教學的態度皆持有相當高程度的肯定與支持，足見教師們都相當重視生命教育！然而在生命教育課程與教學內容及教學策略部分較不足，因此，建議相關教育主管單位或各校在舉辦相關研習及座談會時，應著重在生命教育的教學內容與教學策略方面，以提供提供教師專業成長及教學專業上的支持。並且應盡快訂定與高中教育階段銜接之國中小生命教育課程綱要，已確認生命教育之教學內容及範圍。

此外，因為生命教育教學效能與教師自我信念及自我生命態度有很高相關，除了提供教師專業成長及教學專業上的支持以外，亦可建議老師們能自發性參加相關生命成長團體活動以兼顧教師身、心、靈成長及對生命意義的探索。

#### 參考文獻

- 教育部（2000）。國民中小學九年

一貫課程綱要。臺北市：教育部。

■ 蘇峰賢（2007）。國小教師對生命教育實施態度之調查研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。

■ 吳清山（1992）。教師效能研究之探討。載於國立政治大學教育研究所主編，**教育研究與發展**，185-206。臺北：臺灣書局

■ 李國禎（2001）。國中學生對教師有效教學行為的知覺與學習策略、學業成就之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

■ 侯瑞章（2005）。國小教師對生命教育教學信念與教學效能之探討。國立彰化師範大學商業教育學研究所碩

士論文，未出版，彰化縣。

■ 徐薇婷（2009）。國小教師靈性特質與生命教育教學效能關係之研究。國立中正大學成人及繼續教育所碩士論文，未出版，嘉義縣。

■ 邱秀娥（2000）。國民小學教師生命教育相關認知與態度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

■ 張家禎（2007）。高雄市國小教師生命態度與工作價值觀之關係研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

■ 楊孟蓉（2011）彰化縣國民小學教師生命價值觀與教學效能之調查研究，臺東大學進修部暑期諮商心理碩士專班學位論文，未出版，臺東縣。





## 從跨越虛無到國中階段青少年生命之教育哲省

葉承諺

國立臺北教育大學生命教育所碩士生

### 一、前言

西元 1483-1546 年

生命的本質是不具宗教性的，但卻逐漸變成宗教性的。

馬丁路德（Martin Luther）

西元 1943 年

人是使虛無來到這世界上的存在。

出自《存在與虛無》

尚-保羅·沙特（Jean Paul Sartre）

筆者所從事的教育工作現場，常能和身心狀況特殊及家庭功能不彰的孩子相處。互動過程中，發現也不乏被邊緣化或缺乏人際互動技巧的孩子。他們生命所表現的面龐常是帶著困擾、心事和退縮，且有著相似的特質——通常很想和別人建立和善的關係，但又不知該如何跨越那生命隱形線；在成人目光裡的國中階段莘莘學子，那生理、思想與靈性軀體如春生之木，其性向上崢嶸，然而未成主幹的旁枝，卻又常不知歸向何往。筆者從哲學家存在主義者的尚-保羅·沙特，其代表作《存在與虛無》中的「虛無」觀點，來探討國中階段部份青少年的虛無現象，進而藉由生命教育作為自身惕勵自省與反思。

### 二、國中時期-存在困澀的青少年

在康健的國中生自我探究年華，

那精氣神采奕奕如水煙般地豐沛充盈，似颶風欲襲捲成人世界所存有的虛實規則，但卻又往往不得其確切實在的認同感，又或彼此間的互信及尊重自主，深有價值落差；國中時期的青少年在這個階段，多數有著生理與心情急劇的轉變。新精神分析派的艾瑞克森（E.H.Erikson）曾以著名的心理社會發展理論（theory of psychosocial developmental）中的 12~18 歲的青春期的定位為「自我同一性」和「角色混亂」的衝突。孫名之譯（1968）曾提到兒童在發展及其所處的環境，如果未能得到自我的同一性，則兒童會用自身之力對環境進行對抗，因此同一性的感覺與自身的存在是休戚相關；「虛無」似如「青春期」裡捉摸不定的影子，藉生命個體而隱沒猶存現於其中。

筆者近期中對下則實例故事有所體認：

阿傑（化名一），一位國中情緒監控不佳的亞斯伯格症孩子，因為有一事在教師辦公室與師長專注地溝通。談話過程中突如其來被其他學生，以和緩的語氣插嘴問話。正當旁人及在場多位師長不明究理之際，阿傑的脾氣頓時暴怒，尖聲高音嘶吼，令現場所有繁忙的師生頓時呀然，過度張力的生命卻深切地不能平復情緒。瞳仔（化名二）亦為求學階段，經特殊教育鑑定後，具備有特殊學習需求，且是位嚴重地無法擁有適切人際行為關係的自閉症孩子。他平時在學校相當

沉默，自己少和人有良好的溝通互動。偶有疑惑時，瞳仔想表示內在想法卻又常出奇不意，有著語無倫次及令人摸不著頭緒的發言，這使得瞳仔與其他同學的關係，相當難有良性的實質進展。

瞳仔、阿棟、其他學習同儕與插話當事人一同聚集，練習名為「社會技巧」課程，讓早上失序的行為，以此為孩子進行事件澄清與真相還原；在提供學生簡易對策，其中有一句型鷹架為一「我覺得……，那是因為……。」目的是使溝通困難的學生能有機會，在框架基礎上發表自己的意見。篤信上帝的阿棟在發完氣後便無法思考，元氣已盡地看著插話同學，自顧自個兒淡淡地回應：「我記得我很生氣！」「我尖叫！」「再來我就不清楚了……」過不久又徵詢瞳仔對此事件想法。筆者問道：「假如說話被打擾這件事發生在你的班級時，你覺得你當如何是好？」瞳仔不假思索地說出一句不完整的話，但卻能完全代表他內心：「我覺得……，我覺得學校沒有，那是因為沒有可以的，對不對？」（按瞳仔之本意，或可解讀為：我覺得①我在學校很無助/②在學校什麼也沒有，那是因為①我在那裡什麼也無法做/②我沒有可以做的事。）

不同時空下而同一場鬪的處遇，兩位孩子的生命個體同時印證：「我」的自我虛無及存在主體的挑戰，我如是想著。以上所見的孩子們，他們在法規地位上是弱勢生，研究樣本界定為極端個案，從全人的生命關懷思考作出發，在教育上不應是平等平權

嗎？是只有特殊需求的學習者，才會在校園中有「存在」的衝突嗎？那受普通教育的學習者有沒有同一際遇呢？在青春期的孩子是否也易被所謂的「內在衝突」及「虛無感」所困擾？筆者在教育過程中，內心亟欲探究「同一性」與「虛無」為何同時干擾著孩子？

### 三、沙氏存在主義的虛無觀點

20世紀初的局勢是一個極劇動盪的時期，世界大戰角色的參與，歐洲從不缺席；在歐陸參戰的每一個人所要面對「存在」，只要上戰場，不是生存上的競爭，不然則是接受茫然不可測的死亡威脅。與其說「存在與虛無」，倒不如說「存在與自由」，其重點之一的「虛無（中譯：一作空無、虛空）」於沙特學說中，佔據相當的概念。沙特在《存有與虛無》中說，「人是虛無由之來到世界上的存在」（陳宣良譯，2012：50）。查閱虛無在該書可分成物與人的兩類。物的「虛無」，用的詞為法語rien；「人的存在」於「虛無」用辭則是法語personne（陳宣良譯，2012：41）。沙特在法語所說的虛無（néant），也不是什麼「烏有（rien）」或「什麼也沒有（rien）」。尤其是在沙特表述自己為無神論者（亦為無神論的存在主義者），這是特別容易被誤解的。

沙特的虛無（néant）的起源是從存在問題的考問、作為直接保證自由之否定為起源出發。《存有與虛無》書中提到：「人為了能夠提問，就應該是他自己的虛無」（陳宣良譯，2012：72）。由此顯見沙特的「虛無」，指的是「意識」的層面。由「意識」的延

伸發展，則此「虛無」狀態，於沙特的觀點中，對照在人的意識深層面或可為心理的「焦慮」。又為何不以心理學界所談的「焦慮」狀態來探討呢？

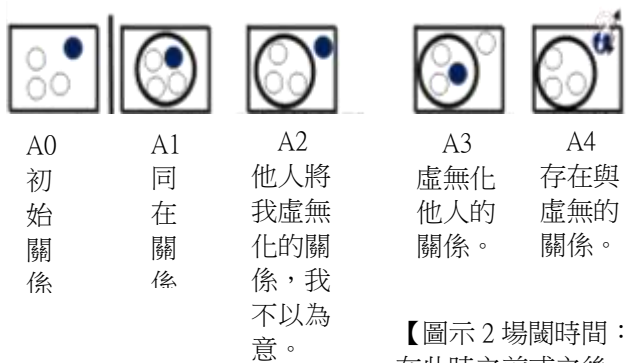
哲學的古希臘語源，就是「愛（philo）智（sophia）」學問。通過西洋哲學兩千餘年，各派各流的累積，如何提昇人的獨立思考性，也是哲學談論人的宇宙觀點和人生所遭受的重要問題；心理學在古希臘語中，由「靈魂」及「研究」所組成，其發展上有著悠久的千年背景與百年歷史之長；廣義而言，它們都是人類窮年累世集結來的心智結晶，也可同是科學領域，因此在討探人生問題中的「焦慮」，應是範疇與方法論上的迥異；當然兩者也有分流融匯的所在，但於此處並非本文所欲深究的核心。然而沙特還是在「焦慮」之意義下了一個論述：「焦慮是自由本身對自由反思的把握」（陳宣良譯，2012：66）。如此沙特把「虛無」一詞，屬於「意識」的概念放在對「自由」的論述上。

透過意識的空無化，沙特舉在咖啡館與皮埃爾有約的例子，「我們當可了解人在做任何事情，尤在設定目標、加以界定時，所產生微妙的感受」（傅佩榮，2003：177）。若人所有的意識，到第二次空無化，我在意識上得不到自身意念中欲提取的對象時，生命即顯露存在主義者常所描寫的「焦慮」、「痛苦」、「荒謬」…等負向性的心理感受（鄔昆如，1977；傅佩榮，2003）。沙特所談到意識的虛空，它是沒有任何條件限制，也因此我們可了解沙特引用黑格爾話語，他概括性地說道：「天地萬物無不在身內兼含存在與虛無兩者」（陳宣良譯，2012：

39）。之意涵。

在「虛無的辯證法」該節沙特提到，「虛無概念的通常用法是假定對存在事先有了詳細說明」（陳宣良譯，2012：41）。按沙特持有的邏輯為「存在是先於虛無的。」並在該書中以為，「虛無它本身就是否定」（陳宣良譯，2012：39）。在這裡我們整理沙特「虛無」的產生順序方式—「虛無」先是被預設假定為存在，然後被意識否定。依此我們可體解並套用沙特所說：「正是因為存在，虛無才具體地發揮了作用」（陳宣良譯，2012：42）。若回到沙特所謂的生命本體，「人的實在」在虛無中的顯露（陳宣良譯，2012：43）—即言之在人腦海內所涵蓋的虛無永遠不會是什麼東西，但卻又趨向於成為什麼，它還無法和人清楚分離或整合，它只會適時地起作用，提示人的實在是需要被同一的，其解決方式是作為真正自己的自由存有者。

#### 四、身為教學者的教育哲省



【圖示 1 場闕時間：此時】

【圖示 2 場闕時間：在此時之前或之後，或一直】

筆者借用沙特《存在與虛無》觀點，轉化為孩子能清楚自覺人與人的關係示意圖，藉以詮釋校園中孩子（包括阿棟與瞳仔在內）的微妙關係；用

哲學所謂的虛無，來討論教育界奇特的校園文化現象。當事人的主體則以符號（●）作為代表，同儕則以（○）為之。黑色實線方框（□）則表示此時此刻所在的場闕，黑色實線圓圈（○）則以主體符號（●）為判準，所對應的自我親疏關係。

當筆者以「校園中的陌生人」為作文命題，其目的在探討孩子在校園同儕間互動的內心變化，進而關懷並解決孩子的衝突，於是請特定的孩子敘寫自己和群體關係裡同在與否的感受。孩子對自我意識的存在感相當敏銳，主體意識不高的孩子，若是感受被解讀成為圖示二之 A4，其生命的內在可想見是相當焦慮的、充滿孤獨的、被忽略的、帶有悔恨的……等負面感受，藉沙特之語：「人的實在是欠缺」（陳宣良譯，2012：117）。此時孩子的意識已是由實在的（●）轉變帶有虛無的（⊙）意識。（按筆者以實在的生命主體（●）中之問號（？）借代為虛無。）事實上，在示意圖中的所有關係，虛無所借代的問號（？）該是隨時、自由且無處不在，黑色實線的圓圈也不必然是密實的結構。

常見的校園社會新聞事件，無法適切處理虛無現象所帶來人際問題，諸如：校園霸凌、自殺行為、社會疏離……等危機，當孩子所產生問題的導因，如圖示二 A3.及 A4.過度不當的現象時，其卸責的解讀恐怕不是相關單位以「學生間人際衝突處理技巧不佳」等這類令人咋舌的託詞，即可以平息輿論風波。孩子做出不理性的行為，往往早已在校園中長期被當作成

熟悉的陌生人，若在圖示二 A2.的實在存有對自己不夠自信時，就等同於 A3.及 A4.的在己存有，在別人的眼中及把別人當作物件般，皆視為不曾存在過似的一似有若無，可有也可無。過度自由化，而失去校園倫理，至此真是令人可哀！

沙特說道：「人是使虛無來到這世界上的存在」（陳宣良譯，2012：50）。那麼人「是」如何讓虛無來到這個世界？真實的情形我們難以得知，且每一生命個體對故事的意義詮釋也不一而定；青春期在校園所顯露生命的現象，有許多成因由孩子一時不理智的衝突念頭及長期習得無助的經驗堆疊，或涉及到人際關係或認同感，造成自我同一性失調。

孩子在人才培育的升學主義下，面對許多內外不可承受之重，只單憑一己的存在意識與個人自由，就想要統整自己的身心靈世界，是困難重重的。一如沙特普遍被認定為是消極的存在主義者，他自身被自己的學說所設限框架住。校園如社會之微縮，但是生命能否了無所依，不以宗教信仰來領引我們面對所處的虛無當下，這因人而異，也毋須定論。依沙特言：「只有在虛無中，存在才能夠被超越」（陳宣良譯，2012：43）。問題是有多少位孩子可以真誠活在空洞虛無又渾而不緇，超越這教育本質已被框定的世界，不斷重新來面對考試人生與志向選擇權操在父母的未知數？在校園的極端悲劇即是自我毀滅—自殺。在每一樁尚未發生的校園慘劇之前，生到死之間的衝突即是一種虛無。人在

虛無的終極解決之道，我們可不避談宗教，如馬丁路德之任重道遠令人敬仰。「宗教提供信念，信念之所以為信念正是因它超越理性、純思辯的掌握」（孫效智，2002：204）。但教學者也毋須在國民教育階段就此強調各宗教的生命本體形象。98 年高中生命教育課程綱要，在其課程規劃將「哲學與人生」及「宗教與人生」兩類有思索人生意義、價值與實踐性的科目，納入為高中的生命教育必選修科目之核心能力其二。因此可知，「生命教育」誠乃「行」的科目，它是能同時兼俱教育學生在人我的存在觀及其終極關懷。我們的教育是否真的需要生命教育及被「生命教育」教育，在國內尚有討論與疑義的空間（李崗，2008；孫效智，2009）；然而唯獨國內中小學階段的七大領域，目前除綜合領域外，並沒有專門議題觸及自我的同一性。國內生命教育的出現，或能滿足不分普通教育或特殊教育學習者的內在虛無，從跨越國中小各不同的領域範疇為開始。具體目標上或可藉蘇格拉底（Socrates,469-399B.C.）的「認識自我」，幫助孩子去找尋何為生命的「我是誰」。筆者自我省思並呼籲所有正視教育現場中的同伴，關切學生彼此間確實的人際存有、為己（being-for-itself）之情緒心理感受、日益複雜的師生互動、同儕間次文化風氣、科技或物質成癮……等種種造成空無感的存在，利用哲學思考辯證再辯證其主體與群體意識，引起每一位孩子向善之心，再探完全屬於自己生命意義的和諧同在，深盼每條生命間的「虛無」與「同一性」就此圓融實在，回歸到那青春該有的蓬勃、關

懷與熱情，永不止息！

## 五、結語

生命信念無論是抱持「有神論」也好，或「無神論」觀點亦罷，個體存在於世間已為既定的事實。哲學所謂的「虛無」終究無定解，人還是要自由獨立地去面對這個「我」的個體存在。教育從師生、學生彼此，甚者拓展到一切人與他人，相互為善作出發，使孩子在某種條件及限度下，是自由且被賦予規範的自由，意識每一求學階段的生命意義，進而反思超越莫名的虛無。若此，涵蓋哲學、宗教、倫理、道德及生死等科目的生命教育，則是讓生命個體的質量跨越其存在與虛無。因教育生命而到生命教育，縮減每一孩子的自我疏離感，更對焦在我們理想中美善真聖的同在景深。

## 參考文獻

- 李崗（2008）。生命教育的概念分析。載於銘傳大學師資培育中心主編，認識新興重要教育議題專刊（頁14—25）。臺北：銘傳大學師資培育中心。
- 孫名之（譯）（1968）。同一性：青少年與危機（原作者 E.H. Erikson）。浙江教育出版社。
- 孫效智（2002）。宗教、道德與幸福的弔詭（頁204）。臺北：立緒文化。

- 孫效智（2009）。臺灣生命教育的挑戰與願景。課程與教學季刊，12（3），頁1-26。
- 陳宣良（譯）（2012）。存在與虛無（原作者：J.P.Sartre）（頁41-117）。臺北：左岸文化。
- 鄔昆如（1977）。西洋哲學史話。臺北：三民書局。
- 傅佩榮（2003）。哲學與人生（頁177）。臺北：天下遠見。



## 從家庭及同儕面向探討青少年吸菸、喝酒行為問題

蔡顏鴻

國立臺北教育大學教育學系生命教育生命碩士班

古素青

國立臺北教育大學教育學系生命教育生命碩士班

### 一、前言

社會快速變動，加速固有道德與價值崩壞；電子科技日新月異，媒體廣告的推波助瀾，種種因素造成人們渴望快速的滿足慾望與解放壓力；菸、酒、檳榔及毒品找到發展的溫床；種種社會現況及家庭功能不彰，嚴重影響正值自我概念與自我認同發展中的青少年！

根據民國 100 年行政院衛生署最新公佈的國人十大死因統計資料顯示，惡性腫瘤居首位，其次為心臟疾病，而癌症的患發部位以肺癌及肝癌位居第一名及第二名。這些重要的死因及癌症好發部位，均與吸菸、過量飲酒等不利健康的生活習慣有關（李杰憲、李靜宜，2013）。

衛生福利部（2003）指出全球正面臨人口快速老化與非傳染病日益嚴重的威脅，而非傳染病的 4 大危險因子為菸草、酗酒、不健康飲食與缺乏運動。而青少年階段正是建立健康行為模式的關鍵時期、也是行為養成的初期；教導青少年從日常生活的潛移默化中，建立健康的行為與習慣非常重要，因此，若能從學校及家庭教育著手，改善青少年吸菸、喝酒之行為，必能促進全民健康。

### 二、影響青少年抽菸、喝酒的因素

許多研究指出：菸、酒與檳榔是吸毒者的入門藥，影響青少年使用菸、酒、檳榔及非法藥物的因素可能來自家庭、學校、同儕及生活環境等。在各種危險因子中，以影響一個人早期發展的家庭因素最為重要。孩子如同一張白紙，父母若有抽菸、酗酒、嚼食檳榔或使用非法藥物的習慣，長期在這樣的家庭環境下成長，耳濡目染，嘗試入門藥或成為非法藥物使用者的機率自然比其他人高。這些孩子，一旦開始吸菸喝酒的行為，接著會因同儕的慫恿而在藥物使用的邊緣徘徊；此時，若沒有友善的大人，適時伸出援手給予持續的、溫暖的關懷，他們很容易就成為所謂的「非行」少年。

#### （一）影響青少年抽菸、飲酒的因素

雖然在國中小校園中，不斷舉辦經常性的拒菸、檳、酒及反毒等宣導活動；但是成效有限，因此影響青少年的因素是值得深入探討的。青少年處於人生發展階段中生理、心理，社會適應變動的重大階段；他們必須面對自我認同、同儕關係、親子關係、感情問題、學業壓力等挑戰；也要發展獨立自主的能力，建立不同於父母的自我認同，於是以同儕為重的生活

型態，期望被以成人對待的方式，產生許多模仿成人的行為，也是飲酒抽菸的原因（周思源、李玫姿、梁文敏、郭憲華、張麗惠、賴璟賢、朱日僑、郭憲文，2005）。

又依據劉淑華、陳政友（2012）對高中職業間部學生的調查結果曾經吸菸者佔五成三，曾經喝酒有七成。此結果與夜間部學生約有 80% 是未成年學生，而這些學生在國中階段學業成績普遍較低，多半來自中低社經階層，白天從事工讀工作者達 80% 以上，經濟壓力、工作負擔與上課的壓力使其生活作息極具有特殊性。加上身心皆未完全成熟社會接觸又較早，價值觀扭曲、染上社會之不良風氣、涉足不良場所等不利健康之行為更時有所聞，所引發的不只是健康問題更是日後的社會問題（金武昌，2005）。

由上述可知家庭因素、同儕影響、課業壓力、缺乏社會支持都是影響青少年吸菸、飲酒行為的因素。

## （二）家庭及同儕對青少年吸菸、飲酒行為的影響

根據劉美媛、周瑟碧（2001）調查青少年飲酒盛行率發現：16.7% 的在校青少年自認有飲酒習慣（每月至少飲酒一次以上者）。年齡越大，盛行率越高，18 歲以上高達 31.4%。專校生、高中生較高，分別為 21.1% 及 21.0%，高中生最低 12.1%，30.2% 原住民學生有飲酒習慣，42.5% 有飲酒習慣的學生在 12 歲以前開始飲酒。

又依據林吟霞（2009）發現國小高年級學童有吸菸經驗者佔 2.2%、有喝酒經驗者佔 13.4、嚼檳榔比例為 1.2%、使用毒品者佔 1.3%，而且使用毒品者都曾經吸菸及喝酒。因此對於青少年喝酒及吸菸行為，家庭及學校不能等閒視之。

張玉青、葉國樑(2006)指出從「家中」取得菸品的便利性大，日常生活環境或重要他人對青少年是否吸菸的行為影響很大。另外，李景美、苗迺方、黃惠玲（2000）發現國高中及五專生通常吸菸的地點均以自己的家中居多，其次是學校、電玩店、撞球間、MTV、KTV、卡拉 OK 店及朋友家等處；通常飲酒的地點主要是在自己家，其次是餐廳及啤酒屋。可見家庭及同儕因素對青少年吸菸、喝酒的行為影響之大。

## 三、結語

青少年階段生活空間仍以家庭為主，因此父母的行為及教養態度影響甚鉅，根據陳琬菁、李景美（2012）針對國中生吸菸行為調查指出：「知覺家長正向楷模角色」、「性別」、「學業成績」能顯著預測學生吸菸行為，「協助子女發展生活技巧」能顯著預測學生未成年實的吸菸意向，而「良好的親子互動」能顯著預測學生未來 18 歲以後的吸菸意向。

父母是孩子的仿效對象，父母的言行均會影響子女的行為模式；而父母對於孩子習慣的建立與價值觀的養成扮演十分重要的角色。劉婉柔、苗



迺芳、胡益進（2011）從人口學特質分佈與接觸菸害情形的研究，探討新北市 37 所國小五年級有 6.8%、六年級有 9.7% 的學童嘗試吸菸，這些常是吸菸的學生，其父母中至少有一人抽菸的比率佔 56.8%，朋友有吸菸者佔 10.8%，可見家庭及同儕對青少年吸菸的影響至深。

另外，陳素娥（2010）針對屏東縣三所國中 1221 名學生所做的研究指出：家庭教養風格為疏忽冷漠型者其有吸菸、飲酒、嚼食檳榔行為的機會高於開明權威型家庭；親子關係不佳者其有上述偏差行為的機會高於親子關係佳者；受試學生中以喝酒的人數最多佔 29.56%，吸菸的學生佔 15.75%，嚼食檳榔的學生較少佔 8.87%；開始使用的時間均以國中以後為最多。欲降低青少年吸菸、喝酒之行為須賦予家長更多的責任。

筆者在教育現場發現：多數原住民學童，因為父、母親本身就有抽菸、喝酒及嚼食檳榔的習慣，且教養態度屬於自由放任；因此，孩子處在菸、酒方便取得的環境中，比一般家庭中親人未吸菸、喝酒的學童，更容易嘗試吸菸及喝酒的行為。

許多研究都指出家庭環境特性、父母親個人背景、管教態度與親子關係和諧與否，與青少年喝酒、抽菸有極高的相關，因此，學校教育有關抽菸、喝酒的防治，需要與家庭教育結合，方能達到效果。

#### 參考文獻

■ 李杰憲、李靜宜（2013）。菸酒消費與飲食習性對於個人醫療支出之影響。《東吳經濟學商報》，80期，p27-52。

■ 李景美、苗迺方、黃惠玲（2000）。青少年物質使用之社會學習及社會連節因素研究--以在學生為例。《健康促進暨衛生教育雜誌》，No.20，p17-20。

■ 林吟霞（2009）。臺北市國小高年級學童成癮物質使用知識、態度、行為之研究。國立臺北教育大學教育學院生命教育與健康促進研究所，未出版，碩士論文。

■ 金武昌（2005）。影響高級職業進修學校學習態度之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學研究所碩士論文，未出版，高雄。

■ 周思源、李玫姿、梁文敏、郭憲華、張麗惠、賴璟賢、朱日僑、郭憲文（2005）。臺灣地區在校青少年吸菸、喝酒及嚼食檳榔與藥物使用之盛行率。《醫學與生命科學》，p177-186。

■ 張玉青、葉國樑（2006）。臺北市某國中學生吸菸行為意向與其相關因素之研究。《學校衛生》，48期，p63-81。

■ 陳素娥（2010）。家庭教養風格與親子關係對青少年族群吸菸、飲酒、嚼食檳榔行為的影響。高雄醫學大學口腔衛生科學研究所碩士在職專班，未出版。

■ 陳琬菁、李景美（2012）。新竹市某國中學生吸菸行為及意向與知覺家

長預防吸菸措施相關因素之研究。《學校衛生》，61期，p49-60。

■ 劉美媛、周瑟碧（2001）。臺灣在校青少年飲酒盛行率與相關因素的探討。《臺灣公共衛生雜誌》，20（2）。

■ 劉婉柔、苗迺芳、胡益進（2011）。以 Pender 健康促進模式探討心北市

國小高年級學童拒菸行為之研究。《學校衛生》，59期，p59-82。

■ 衛生福利部（2003）。全民健康幸福宣言—國際大師齊聲發表「全球協力，發展『所有政策面向的健康工程』」臺北宣言，衛生福利部新聞稿，102.11.24。



## 國中技藝教育學程的過去、現在與未來

梁綺修

臺北市木柵國民中學教師

### 一、前言

日本暢銷作家村上龍的著作《工作大未來——從十三歲開始迎向世界》一書中提及：「世界上只分成兩種人，從事自己喜歡且適合自己工作並藉此生活的人，以及不是那樣過活的人。」協助孩子找到自己的興趣並發揮自己的優勢，是刻不容緩的工作，但在升學主義掛帥的社會中，要達成這樣的目標，並不容易。

目前教育部大力推動的生涯發展教育也如此主張，從國小一年級開始，根據不同的年段而有不同的分段指標，對自我要充分的認識、了解工作世界的各種類型、培養正確的工作態度及價值觀、發展生涯規劃的能力等。為達成以上目標，國中端積極地辦理一連串的課程與活動，國中七、八年級著重生涯的覺察與試探，九年級則開設技藝教育學程以達到加深職業試探功能，技藝教育方案逐漸回歸主流教育體系。提供多元適性的實用技能學程，並推動設立技藝教育資源中心，以發揮地區性技藝教育資源整合與共享之功能。

技藝教育學程肩負職業試探的重責大任，透過較為密集的職業試探課程，除了協助學生更了解自己的性向，也為有技職傾向的學生提供前哨課程，以便銜接高職課程或實用技能學程。每年所舉辦的技藝競賽，也提供較不具學術傾向的學生一個表現的

舞臺，學生從中獲得相當多自信與成長。

本文欲藉由回顧我國的技藝教育學程的發展，藉由相關文獻及教學現場了解現況及實施成效，分析技藝教育學程執行上所面臨的困難，並嘗試給予建議，希望對於技藝教育學程的推展能有所助

### 二、國中技藝教育學程的過去及現在

#### （一）政策方面

我國技藝教育發展自民國 63 年至今，依照不同時期、不同政策的實施，約略分為以下三個階段：

#### 1. 加強國民中學技藝教育辦法階段（63年至81年8月）

我國自民國 57 年起開始實施九年國民義務教育以來，無論是國民中學的教育、國民的素養都有顯著的提升。但因社會環境的變遷，社會逐漸重視文憑，在升學主義掛帥的影響下，部分不具學術傾向的學生逐漸被忽略，國中學生因學習挫折而中輟的比率逐年提升，青少年的犯罪率也不斷升高（教育部，1993）。

為了解決多年來國民中學教育的偏失現象，以及落實因材施教、教育機會均等等教育理念，教育部遂於民

國 63 年發布《加強國民中學技藝教育辦法》，規劃讓國中三年級具有技藝性向的學生接受為期一年的技藝教育，畢業後繼續就讀職業學校的銜接課程，讓學生能習得一技之長，此為我國國民中學開始實施技藝教育之開端（楊雅文，1998）。

為了落實學生生涯輔導，提供不具學術傾向的國中學生學習技藝的機會，教育部於民國 72 年推動「延長以職業教育為主的國民教育實施計畫」，在高職端成立「延教班」，透過技職教育，讓學生習得一技之長，得以順利就業。雖教育部盡力推廣，但民國 80 年的統計指出，當時仍有百分之四十左右的國中畢業生，未能繼續升學或就業，造成國家基礎人才培育上的一大損失，為此，政府又持續進行下一階段的改革。

## 2. 發展與改進國中技藝教育方案階段（82年至90年）

有鑑於國中畢業生未升學未就業比率依然高居不下，教育部修正民國 82 年的計畫為「擴大推動第十年國民技藝教育」，並於 85 學年度擴大辦理，讓學生在國二時先修讀職業陶冶課程，加強對職業的認知與試探；國三時開辦技藝教育班，提供具技職傾向的學生學習職業基礎教育，畢業後並設延教班予以銜接，讓這些學生能接受第十年技藝教育後再就業。

隨著產業結構變遷，教育生態也與以往不同，為了因應多元入學方式，民國 84 年，教育部修正職業學校

法第四條和第十四條，職校入學方式朝向多元發展，並將「延教班」更名為「實用技能班」，正式成為學制（教育部，2001）。

## 3. 技藝教育改革方案階段（民國90年至今）

由於產業結構的變遷、技術人力結構的改變、社會對教改的期望、高中職學齡人口減少等因素，職業教育遭逢極大的挑戰，在民國 85 年試辦綜合高中後，職業學校數逐年減少。新修訂《國民教育法》之後，國中技藝教育的實施沒有法源依據，且其過早分流之措施有違《國民教育法》，為因應時空變化、教育改革需求，且依據相關統計資料，以及教育部中部辦公室與縣市政府業務承辦單位之意見反應，皆認為技藝教育有進一步改造之必要遂於民國 88 年提出「技藝教育改革方案」，希望能調整現行技藝教育辦理模式，使技藝教育逐漸回歸主流教育體系實施生涯發展教育，以落實生涯試探理念，並強化生涯輔導機制。推動設立技藝教育資源中心，以發揮地區性技藝教育資源整合與共享之功能（教育部，2001）。

因應九年一貫課程上路，為了兼顧學生基本能力的培養與適性發展，從技藝及技能的實務活動中導向基本知能及相關知識的學習，加深學生生涯試探，教育部自 91 學年度起開始規劃試辦國中技藝教育學程，93 學年度配合九年一貫第九年課程實施，將原本的技藝教育班，改為技藝教育學程，以選修方式實施。對象為技藝表

現優異或對技能實習較有興趣的九年級學生，希能改善學生中輟，及減少提早社會化而釀成的社會問題。

## (二) 技藝教育學程實施現況

依據教育部九十三年四月三十日公告國民中學技藝教育學程實施要點，以下茲就現行的職群設計原則、開班模式、選讀人數等說明如下：

### 1. 職群設計原則

- (1) 採職群開設，全學年度由規劃的十三職群中任選二至四職群授課為原則。每職群授課內容需包含職群概論及二個主題以上。學生得上、下學期分別選修一至二職群；其選修相同職群者，應以加深加廣及實作課程為限。
- (2) 學程轉銜向下銜接九年一貫八年級生涯覺察及試探之課程，向上銜接實用技能學程第一年段課程。
- (3) 職群開設應配合現存之國中技藝教育或地區合作單位之資源開設，具生涯試探的功能。

### 2. 開班模式

上課時間以每週選修三到十二節為原則，每職群每週授課三節。依辦理主體不同主要分為國中自辦式及合作式兩種模式；又可依上課方式不同

分為抽離式上課及專案編班。

### (三) 實施成效

徐昊杲（2006）指出「發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教目標」自試辦以來，對落實職業陶冶及生涯輔導、建立學生職業觀念、提供學生多元學習機會、落實適性發展教育、減少國中生中途離校學生人數、降低國中層級青少年犯罪比例等目標皆頗有成效。

綜合國內對於技藝教育學程相關研究內容及研究發現整理如下：

1. 縣市政府辦理技藝教育學程的成效良好，學生滿意度高（張乃翔，2011；李怡靚，2012；李文蘭，2013；蕭太偉，2013；陳世盟，2009；陳政佑，2013；陳裕輝，2012；雷麗陵，2012）。
2. 技藝教育改革有所成效，符合國中教育之需求，確實有達到生涯試探的功能，能幫助學生能更積極規畫未來的生涯發展和工作性向，對學生有正向的教育功能。（徐文臨，2003；李文蘭，2013；范遠郁，2002；黃世賢，2008）。
3. 國中技藝教育學程學生及其家長肯定國中技藝教育學程學習技藝及技能的重要性（王依萍，2009）。
4. 關於技藝教育學程學生生涯方面的探討，孫雯洳（2007）發現選

讀技藝教育學程學生生涯認知狀況良好；周艾琦（2008）調查臺北縣就讀技藝教育學程學生的生涯發展，發現不同家庭社經背景的學生在生涯認識上有所差異。

綜上所知，我國國中技藝教育學程辦理成效良好，且對學生在生涯發展與職業性向有正面影響，能達到技藝教育學程開設的目的。

### 三、國中技藝教育面臨困境

技職司前司長黃政傑（1998）認為推動技藝教育所面臨的問題及困難主要為學生性向職業試探問題、師資問題、課程問題與觀念問題；技職司科長徐昌慧（1999）則以實際執行狀況，從開班、師資、課程教材、宣導、輔導及行政運作等方面提出檢討；教育文化組徐明珠（2005）在「檢討國中技藝教育，發揮生涯試探功能」中亦針對職群設計問題、課程問題、學習問題、教學問題、生涯進路問題加以分析探討。綜合學者專家的研究，配合實施現況，大致可將國中技藝教育學程所面臨的問題分成以下幾部分探討：

#### （一）技藝教育學程的標籤作用

選讀國中技藝教育學程的學生許多都是較不具備學業傾向，對技藝較有興趣的學生，這類學生在主流的升學主義觀念下，容易讓社會大眾、家長有先入為主的成見，認為選讀技藝教育的學生一定不愛念書，此種形象也讓某部分想試探技藝性向的學生望

之卻步。

#### （二）九年一貫課程實施，技藝教育學程可運用時數不足

在實施國民教育九年一貫課程後，國中九年級選修時數每週至多 6 節，技藝教育學程的課程架構也須配合調整，但在實務運作上無法調整出 3 至 6 節給技藝教育學程學生選修 2 至 4 職群的課程，同時因採抽離式編班必會挪用其他領域的時數，因此造成影響其他領域的學習成效。目前臺北市教育局函知各校將技藝教育學程統一安排在週二下午實施，並要求國中端在該時段盡量依照學生選修課程，對應相關的教學領域，例如綜合活動或生活科技等，但以筆者所任教之中型學校，在排課方面面臨很大的挑戰，如何解決？尚待因應之道。

#### （三）選讀技藝教育學程名額有限

技藝教育學程的目的是為達到生涯發展教育的加深職業試探功能，讓學生能根據性向，多元適性發展，但因高職端負荷量有限，國中學生能選讀技藝學程的名額也因此受到限制，部分學生無法確實試探自己有興趣的所有職群，甚為可惜。

#### （四）各校技藝教育學程水準良莠不齊

以筆者實際走訪臺北市部分高職技藝教育學程經驗，各高職在課程設計、學生管理、師資聘用等方面標準不一。部分學生在高職端收穫良多，能確實試探其興趣所在；但部分高職

因管理鬆散，學生玩鬧、用手機上網等情況所在多有，不但無法確實試探其興趣，也造成資源的浪費。

#### 四、未來改進方向

臺灣目前雖在國中畢業後就先進行初步的分化，但大多的高職畢業生仍選擇繼續升學而非直接就業，與技職教育設立的宗旨不符，如今十二年國教即將開跑，不少家長因對政策的不確定性，加上升學主義影響，寧願讓孩子先選擇普通高中就讀，在如此狀況之下，國中的技職教育宣導、職業試探等課程變得更趨重要，如何讓孩子適性發展，選擇適合自己的科系就讀，是刻不容緩的課題。對於國中技藝教育學程的未來，提供以下幾點建議：

##### （一）落實生涯發展教育，去除標籤化心理

落實生涯教育與輔導活動，包括實施生涯性向測驗、強化生涯認知課程、運用生涯檔案實施學生生涯輔導、規劃適性的生涯教育活動，結合家長、社區資源，促進校際間策略聯盟與經驗交流，推展學校生涯發展教育職業試探活動，暢通親師溝通管道與意見流平臺，提供家長充實、即時、正確之升學、就業資訊，親師合作協助學生生涯發展等，逐步消除親師生對於技藝教育學程的刻板印象，以期能透過以上方式，讓具技藝傾向的學生適得其所。

##### （二）繼續辦理技藝競賽，提升學生自

信心

為增加學生入學的機會，並吸引鼓勵更多技藝教育學程學生參與，教育部96年訂定「國民中學技藝教育學程學生技藝競賽實施要點」，辦理技藝競賽，讓具有技藝傾向的學生，能藉由此競賽發揮優勢能力，提升自信心，未來也可用技優生的身分優先錄取相關科系，不但能解決學生升學問題，也能讓高職端吸收優秀人才，故建議持續擴大辦理。

##### （三）由國中生涯教育著手，建立學生正確觀念

目前社會以升學主義掛帥，即便是技職的學生，就業率也不高，均以升學為主，嚴重違背技職教育的精神。建議從國中生涯教育著手，讓學生能正確了解技職教育的目的，宣導實用技能學程，讓有就業意向的學生選讀，順利銜接就業市場。

##### （四）增加技藝教育學程時數，讓更多學生能進行職業試探

面臨目前技藝教育學程僧多粥少的現象，建議投入更多經費讓高中職能開設技藝教育學程，此舉可舒緩高職端因學生數不足裁減師資的壓力，亦能讓更多國中學生發掘其職業性向，緩解高職的招生壓力。

#### 五、結語

國中技藝教育從以前到現在，提供較不具學術性向的學生一個探索自

己、發展自己優勢能力的機會，任教至今，筆者也見證許多學生因參加技藝教育學程，重拾對學習的信心與熱情。在重視生涯發展教育的今天，除了職校參觀、講座分享、生涯輔導課程之外，技藝教育學程是最能直接提供職群試探機會的課程，對於學生有莫大助益。因此，希望能藉由筆者在教學現場所見，提供淺見，希望能讓國中技藝教育更臻完美，讓更多的學生受益！

#### 參考文獻

- 王依萍（2009）。國中技藝教育學程學生及其家長與辦理技藝教育學程相關人員對技藝教育學程看法之實徵研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣海洋大學，基隆。
- 李文蘭（2013）。新北市國中技藝教育學程學生學習滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 李怡靚（2012）。國中合作式技藝教育學程學生學習滿意度之研究-以花蓮縣為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- 周艾琦（2008）。臺北縣國中技藝教育學程學生生涯發展之研究（未出版之碩士論文）。私立銘傳大學，臺北。
- 范遠郁（2002）。國中技藝教育班應屆畢（結）業學生進路意向調查之研究—以臺東縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院，臺東。
- 徐文臨（2003）。國中技藝教育改革實施之研究-以雲林縣為例（未出版之碩士論文）。雲林科技大學，雲林。
- 徐昊杲（2006）。綜合高中十年之回顧與展望。發表於教育部主辦之95年度綜合高中業務研討會，臺中。
- 徐明珠（2005年9月）。檢討國中技藝教育發揮生涯試探功能。國政分析，2013年6月10日，取自<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/094/EC-R-094-016.htm>
- 徐昌慧（1999）。技藝教育執行狀況之探討。技術及職業教育雙月刊，51，33。
- 孫雯洳（2006）。國中技藝教育學程學生課程接受度與生涯發展認知之研究—以臺中縣為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 雷麗陵（2012）。臺北市國中技藝教育學程學生學習滿意度與生涯自我效能關係之研究（未出版之碩士論文）。私立銘傳大學，臺北。
- 張乃翔（2011）。宜蘭縣國中技藝教育學程學習滿意度研究（未出版之碩士論文）。私立佛光大學，宜蘭。
- 陳世盟（2009）。屏東縣偏遠地區國中技藝教育學程學生學習滿意度及生涯發展後設認知研究（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東。



- 陳政佑（2013）。新北市合作式國中技藝教育學程學生學習滿意度與生涯發展認知之研究（未出版之碩士論文）。私立淡江大學，臺北。
- 陳裕輝（2012）。苗栗縣國民中學技藝教育學程學生學習態度與學習滿意度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 教育部（1993）。發展與改進國中技藝教育方案－邁向十年國教目標。臺北：教育部。
- 教育部（2003）。國中技藝教育課程實施要點。臺北：教育部。
- 教育部（2007）。技藝教育資訊網。2008年04月15日，取自<http://140.122.71.231/Ptae/web2006/forum/index.asp>。
- 教育部中部辦公室（2007）。95學年度技藝教育改革方案推展與改進組專案計畫期末報告。臺中：作者。
- 黃世賢（2008）。國中學生參加技藝教育學程之相關問題研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃政傑（1998）。找到路不怕遠。技藝教育雙月刊，19，4-5。
- 楊雅文（1998）。臺南市國中技藝教育班學生職業成熟及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南。
- 蕭太偉（2013）。彰化縣國中技藝教育學程實施成效之研究（未出版之碩士論文）。私立大葉大學，彰化。



## 臺灣教師不同生涯階段的專業發展重點與策略

李孟隆

南投縣水里鄉成城國民小學教師

詹武翊

南投縣信義鄉人和國民小學教師

### 一、前言

「教育改革成敗的關鍵在於教師」的概念，已隨著各國教育改革的推行而更益彰顯，如美國在 1980 年代後的第二波教育改革，轉變為以教師改革的核心角色；此種現象也存在臺灣教育改革中，諸如九年一貫課程的實施、多元入學方案、師資培育多元化等，亦強調教師的革新角色。本文欲就臺灣教師培育制度說起，試著以完整的教師養成歷程綜觀臺灣目前教師專業的發展。

### 二、師培與實習階段的專業發展分析

#### (一) 師培階段的發展

從 1994 年《師資培育法》實施後，多元途徑充裕師資來源的目的，在少子化的社會趨勢下早已達成，同時也產生教師供需失調的現象。為控制教師數量，政府於 2004 年開始推動「師資培育數量規劃方案」以來，採用師資培育機構的評鑑退場機制、教師證書的考核制度改為檢定考試制、各師資培育機構減招、緊縮九十四學年度學士後教育學分班的開設等策略，控制教師培育數量的階段性目的儼然達成。然而，隨之而來的是臺灣教師素質的維持與提升問題。在維持與提升教師素質上，政府於 2006 年推動四年

期的「師資培育素質提升方案」，在「優質、適量」原則下，政府期以方案經費的投入，提昇教師素質。然而，臺灣現行政策方向乃為完備管理教師素質之制度，但卻欠缺強而有力的區隔合格者與未合格者之界線，雖有教師證書，但具有教師證書但仍在儲備狀況者甚多，區隔功能並不強，雖已規劃獎勵之措施，但在鼓勵性質下，也應具有強制性之措施，以建立教師專業之地位團體。

#### (二) 實習教師的專業發展

田培林先生認為，教育與文化具有不能分解的連環、交插關係，如果把教育當作「功用」來看，就很容易把教育看作文化的保存與延續；如果把教育當作「實體」來看，就很容易把教育本身看作文化（田培林，1980）。易言之，教育的實質內涵就是文化，而教育的歷程就是文化延續與更新的歷程。文化預設了教育，而教育也預設了文化（俞懿嫻，2000）。角色是一種雙途的概念（林清江，1981），要幫助師院/師資生從學生的角色轉銜至老師的角色，需要建構有利的情境，把師院/師資生放到中小學的脈絡是促進其角色轉銜的重要因素。把師院/師資生放在真實的教學脈絡下，是幫助他們從學生角色轉銜到教師角色這個過程中必要的催化。在中小學的真实情境下有學生、有家長

與其互動，又必須遭逢真實的難題，這些是師院無法提供的。不能被教導並不意味著不能學習，不能被教導也並不意味著不能安排有利的情境來誘導學習；如果配合 C.Handy 的另一句名言來看，更能體會實習之情境對於角色轉換的重要性。Handy 說：「最好的學習發生在真實的生活中，最好的學習發生在真實的問題脈絡中，最好的學習發生在與真實的人互動之中」（Meighan，1994）。在中小學活生生的情境下是師院/師資生學習角色轉換的最佳脈絡，因為角色轉換這件事，似乎不容易在師院/大學的課堂上進行教學。除了真實的脈絡，如果能夠再輔以其它的鷹架，轉銜就更順遂了。

### 三、正式教師專業發展評析

#### （一）教師專業發展之重要性

教師乃是培育社會人才的重要角色，因此，惟有不斷提升專業發展，強化專業形象，才能適應快速的社會變遷，為社會培養優秀的人力資源，進而提升國家的競爭力，所謂由平凡到優秀、到卓越，其意義也就在此。其次，就教師的生涯發展而言，也充分顯示出教師專業發展的重要性。有關教師生涯發展的看法，各加說法不盡相同（蔡培村，1995；饒見維，1998），然可大致分從週期論（phase theory）、階段論（stage theory）、與循環論（cycle theory）等三個取向加以分析。其中週期論以教師年齡或教學年資為劃分的依據，階段論者則以教師具有的共同心理特徵、態度、需求作為劃分的依據，而循環論者認為生涯

發展並非靜態的、一成不變地重複生物個體的生命現象，因而主張動態的循環發展模式。

#### （二）教師專業發展之主要內涵

有關教師專業發展的內涵，部分學者從教師教學效能的角度來加以探討（林海清，1994；張碧娟，1999），主張應包括教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛、研究進修、輔導能力、與班級經營等。其次，沈翠蓮（1994）則將教師專業發展界定為四個層面，分別是教學知能、班級經營、學生輔導、與人際溝通。而饒見維（1998）則將教師專業發展界定為四大類，包括教師通用知識、學科知識、教育專業知能、與教育專業精神。

綜合上述相關文獻，可看出在探討教師專業發展的內涵時，雖然學者們切入的角度不盡相同，然卻一致突顯出教師專業發展的重要性與必要性；若進一步探討其內涵，亦即區分為自我信念、教學知能、班級經營、及人際關係等四方面。

1. 教師自我信念：教師能秉承教育專業理念，遵守教育專業倫理規範，視教育為一種志業，並以高道德標準自律，全心投入奉獻於教育工作中，為教師對教育敬業精神及態度之展現。林建福(2004)認為隨著科技進步社會道德倫理也日漸淪喪，教育工作者更應在教育崗位上更具備專業倫理表現之使命感及在教育環境中力求以身作則，為師生之表率典範。

2. 教師教學知能：教學知能，共有三個指標，分別是適切呈現教材內容、善用教科用書、講解清楚教學內容。教材係指教師用以協助學生學習的各種材料（林寶山，1988），例如教科書、補充材料或自編教材等。教材的形式、材質和呈現方式有很多種類，教科書只是眾多教材當中的一種，故教科書應是教材的一部分而非全部（教育部，2003）。雖然真正的學習應出自於學習者本身的心智活動，但教師的「講解」仍是教學進行中不可缺少的活動。方炳林（1992）曾指出：講述清晰、有系統及生動是成功講述的三項基本條件。當教師運用講述教學時除要注重上述三條件外，還必須掌握下列幾個要項：用字遣詞恰當，沒有語病、口頭禪或傷害性語詞；音量足夠，後排及角落位置的學生都可以聽到；發音咬字清楚、清晰生動、音調自然、說話速度快慢得宜；適當運用肢體語言表達教學內容；適時歸納教學重點等（林寶山，1998；洪志成等，2003；單文經，2001）。
3. 班級經營：班級經營意指教師為達有效教學的目標，在教學過程中引導學生學習而對學習情境所做的處理，其目的在營造良好、合宜而有效的班級學習氣氛，以促進學習效能的提升。教師是否具備班級經營的能力，可藉由下列三項指標檢核加以了解。其一為營造良好互動的班級氣氛，為促使班級組織的運作順暢，應以建立班級共同的願景和目標出發，唯有引領的藍圖和達成的目標清楚，方能使班級內相關的成員有所依循；相關成員對班級有榮譽感和凝聚力，才有助於班級共識的形成；教師能致力建立任教班級良好的溝通方式，對良好氣氛的營造有積極正向的功能。其二為營造安全且有助於學習的情境，教師須注意班級有適當的布置、學習有妥適的情境、保護學生隱私、尊重學生感受與想法並依學生不同學習條件給予期望。最後則是建立有助於學生學習的班級常規，班級常規管理是有效班級經營的首要工作，教師應引導學生公開參與制定，建立班級的規則和程序，用以養成學生自發性、合宜的行為並激發良好學習的習慣，過程則兼顧基本禮貌和生活規範的養成，至於行為偏差的學生則應積極設法自行或請求協助進行輔導，透過常規的約束引導合宜的行為規範，同時亦能使班級管理的問題減少。
4. 教師人際關係：學生是教育的主體，教師是學生在校學習主要的輔導者，而家長是學生課後學習重要的輔導者，此二者皆是學生學習的重要他人。教師的溝通能力，除了師生間教學溝通外，教師在教學上還需要與家長進行溝通，張德銳（2005）認為，和諧的人際關係是教師順利進行教學工作的必要條件，而良好的溝通技巧可以促進教師的人際關係與專業工作的推動。而人際關係與溝通表

達能力是一個優秀教師必備的通用能力（王淑俐，2004；饒見維，1998）。班級是學校的最基本單位，也是學生在學校學習主要的場所，教師是班級中的專業領導者，活動的經營者，教師的人際關係經營更是推動一切班級、行政與親師事務的基礎則有助於教師解決日常許多教學問題與輔導問題。

### （三）教師學習社群的運作

所謂社群（community）強調的是集體意識和集體認同，而非地理範圍和結構形式。換言之，一個社群具有共同制度，作為社群成員互動和互賴的媒介；也具有共同的價值體系和道德規範，作為社群成員認同的依據。因此，社群成員對所屬的社群不僅具有強烈的歸屬感，也會有榮辱與共的情懷，以及致力社群發展的使命感（吳明清，2002）。職此之故，學校教師可以自成一專業學習社群（learning community），這個學習社群可以小到以一個學科為單位，例如校內國文教師自成一學習社群，也可以大到以一個鄉鎮為範圍，例如某鄉鎮的英文科教師定期研討教學法。而學校行政在教師學習社群運作上，就可以扮演支持者及催化者的角色，鼓勵教師專業學習社群的成立，並提供必要的場地、經費等支援。

### （四）提升教師增能賦權威

所謂增權賦能（empowerment）係領導者能給予部屬權力，同時也能開

展部屬的潛能之歷程（蔡進雄，2002）。研究發現校長是促進教師增權賦能的關鍵人物，因此學校行政領導者應積極努力提升教師的增權賦能感，一方面要尊重教師專業自主權，另一方面也要有系統地規劃各種進修及研習來發展教師的專業知能，也就是說，要兼顧對教師的增權與賦能，不能有所偏頗，如此才能有效提升教師的專業能力。

### （五）以專業化的行政促進教師的專業化

從學校行政領導的角度來看，應以專業化的行政來促進教師專業化的發展，而專業化的行政應表現在行政領導者的教育專業素養、學校行政團隊的建立、學校行政人員抱持「行政是手段，教學才是目的」及把教師當成內部顧客的教育行政觀等，而不是行政是行政，教學歸教學，彼此互不相干。

## 四、結語

衡量教師的表現是否符合教育專業的要求與期待，建立一套專業標準作為判斷專業與否的依據是必要的。這套專業標準的設立並非限制教師專業知能的發揮，其功能是作為最低的衡量標準，以協助教師檢視自我表現。藉由專業標準的建立，激勵教師不斷從事自我專業知能的反省，而能有自信地展現個人的技巧與能力，並能在充滿變動性的大環境及教學現場中，依然做出符合教育專業與學生學習需求的專業判斷。因此，教師專業

標準之訂定，是幫助教師重新自我定位，能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐。教師應該瞭解他們的付出是受到重視與肯定的。換言之，教師需具有與他人合作或學習的機會，藉由知識分享的過程，達到知識創新、加值的目標，而校長需要在教師專業發展過程中，提高教師的參與程度，進而提高其專業發展的意願與知能。

### 參考文獻

- 王淑俐（2004）。人際關係會影響教學嗎？。臺灣教育，626，41-43。
- 田培林（1976）。教育與文化。臺北市：五南。
- 吳明清（2002）。促進教師專業發展的策略。理論與政策，16（1），99-114。
- 沈翠蓮（1994）。國民小學教師專業成長、教學承諾與學校校能關係之研究。未出版碩士，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 林建福主編（2004）。教育專業倫理（2）。臺北市：五南。
- 林海清（1994）。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學校能之研究。未出版博士，國立政治大學教育研究所，臺北。
- 林清江（1981）。教育社會學。臺北：國立編譯館。
- 林寶山（1988）。教學原理。臺北市：五南。
- 林寶山（1998）。教學原理與技巧。臺北市：五南。
- 俞懿嫻（2000）。從文化哲學論現代文化教育的困境。載於但昭偉、蘇永明主編，文化、多元文化與教育，1-46。臺北：五南。
- 洪志成、王千倬、林海清、葉郁菁、甄曉蘭、方德隆、蔡克容、陳春蓮、李聲吼、許健將、楊坤原、林佩璇、李麗君、黃譯瑩、楊惠琴、陳木金（2003）。教學原理。高雄市：麗文文化。
- 張碧娟（1999）。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師效能之研究。未出版博士，國立政治大學教育研究所，臺北。
- 張德銳、王淑俐、高紅瑛、賴志峰、李俊達、黃柏翔、吳美金、梁靜珊、蔡美錦、楊麗華、蕭淑瑞、鄧美珠、楊士賢、詹燕、余瑞陽、施博惠（2005）。人際關係與溝通—促進教師專業發展。臺北市：高等教育文化。
- 教育部（2003）。教科書評鑑指標。臺北市：教育部。
- 單文經（2001）。教學引論。臺北市：學富文化。

- 蔡培村（1995）。成人教育與生涯發展。高雄：麗文。
- 蔡進雄（2002）。授權抑或授權賦能？論校長如何運用授權賦能。輔仁大學教育領導與發展研究所「教育行政研究」上課講義。
- 饒見維（1998）。教師專業發展：理論與實務。臺北：五南。
- Meighan, R. (1994). *The freethinkers' guide to the educational universe- A selection of quotations on education*. Nottingham : Educational Heretics Press.



# 淺談僕人式領導

## 對於國小校長推動教師專業發展評鑑的啟示

蘇建洲

高雄市燕巢區燕巢國小教師兼總務主任

### 一、前言

十幾年來，國內的教改，讓教育生態起了頗大變化，自 2006 年起，教育部為了提升教師專業素質，開始實施為期三年的教師專業發展評鑑試辦計畫，2009 年期滿後，將「試辦」兩字修正為「辦理」。教師專業發展評鑑計畫的實施，雖採自願辦理原則，尊重學校與教師參與的意願，但由於教師對於教師專業發展評鑑的誤解或組織文化等負面因素，校方在推動落實該政策時常遇到極大的阻力。學校是屬於服務性及教育性的組織，並非以謀利為目的，換言之，學校組織本身就是助人成長的機構，所以校長辦學的一切作為就是為了教師的教與學生的學，再者，學校行政領導其目的是在於支援教學，因此僕人式領導之服務他人精神對於小學校長有諸多啟發之處。但國內教育研究鮮少有人針對此一主題進行分析探討，有鑑於此，本文首先將就僕人式領導內涵進行整理，再據以對於一所連續三年採用僕人式領導策略成功推動教師專業發展評鑑之個案國小進行分析，以提供國小在推動教師專業發展評鑑的啟示。

### 二、本文

#### （一）僕人式領導的內涵

學校領導是一項「志業」，而學校

領導者則是僕役，以下就從領導始於服務、權力釋放、採取非英雄式的領導風格、協助教師專業成長四方面闡述僕人式領導之內涵(Sergiovanni, 2000)：

#### 1. 領導始於服務

僕人式領導的領導風格把服侍責任帶到管理者的心中。因此，校長領導學校宜從服務及服侍做起，校長應先瞭解他們想要什麼，然後採取不同的行政作為，以符合教師的真正需求與期望，來促進學生的成長並達成教育目標。

#### 2. 權力釋放

權力釋放則把權力視為完成共同目標的能量來源，並有助於提升成員的賦權增能感。權力釋放是目標導向(goal-bound)。僕人式領導傾向權力釋放的方式(Sergiovanni, 2000)。隨著時代的變遷及校園的民主化，校長在運用權力時除了要多元彈性運用外，在心態及作為上應從權力控制轉變為權力激勵、權力分享及權力釋放，以彰顯僕人式領導之精神。

#### 3. 採取非英雄式的領導風格

目前學校環境強調的是學習社群(learning community)及團隊的建立，而不是校長一人唱獨角戲，校長



應鼓勵教師成為學校的英雄人物或領導者，而校長扮演的角色是領導者中的領導人。

#### 4. 協助教師專業成長

僕人式領導是能積極傾聽並具有同理心，且站在部屬立場來看問題的一種領導態度，所以僕人式領導者會了解部屬的需求，鼓舞部屬並協助部屬成長。準此，校長宜把教師的需求與成長列為優先考量，滿足教師教學的需求、排除教師教學工作上的障礙，以協助教師專業成長。

#### (二) 僕人式領導在推動教師專業發展評鑑的實踐

##### 1. 領導始於服務方面

###### (1) 體恤協調，化繁為簡

在個案學校的整體文化中，存在行政人員與教師間體恤與協調的文化。個案學校教師於推動歷程中，充分感受到行政團隊對於教師的支持與用心投入，認為行政人員的體貼與引導，使教師願意學習，是順利推動因素中最重要的部分。

實際運作時，行政的執行面和處理方面會佔比較重要的角色，行政團隊縝密的計畫，事先做好規劃和資料的統整，將造成教師額外負擔的部分先做處理，使教師感受到參與就有進步，減輕了教師實質的負擔與心理上的壓力。個案學校的推動人員能同理教師的感受，思考如何減輕教師的負

擔與落實教師專業的提升，是順利推動因素之一。

###### (2) 同理傾聽，彈性調整

個案學校教師對於行政與教師間溝通平臺的良好、順暢，能傾聽教師的聲音，針對教師的需求隨時調整做法，抱持著肯定的態度。由於充分溝通、循序漸進、不求快，且校長、承辦人員的積極推動和教師的意願相輔相成，個案學校的執行方能推動得如此順利。

#### 2. 權力釋放方面

##### (1) 權力對等，專業自主

在學校領導文化上的分享與授權，實為該校能夠有效的推動教師專業發展評鑑主要的因素。由於領導權的分享與自主有助於學校中專業學習社群的形成，惟有對等權力關係的建立，專業學習社群的運作才能免除傳統學校行政層面的束縛與限制，讓社群成員自然而然的展現其專業自主性，進而讓專業學習社群邁入初始階段的對話和分享，並深化至執行階段的具體實踐。

#### 3. 非英雄式領導風格方面

##### (1) 領導輪替，平等對話

就個案學校的領域專業學習社群發展歷程而言，在初始階段，透過領域召集人輪替制度，各領域教師均有擔任召集人機會，以學習和培養個人

的領導能力並瞭解社群中其他成員的看法和觀點，由於社群成員彼此均能同時站在領導者與學習者的立場相互對話，對於領域社群成員的專業成長產生了正向的助益。而在執行階段，由於講究彰權益能的領導理念，不僅突顯各領域教師的專業自主性，更使得主動出擊的專業學習社群能有更多的時間參與有助於其專業成長的專業學習活動，並將其轉化為適用於該領域的實踐措施。

#### (2) 培養專業，以身作則

要使教專學習社群順利運作，就必須展現學校領導者專業領導的能力，學校的校長、教務主任和各領域召集人，就應具有豐富的評鑑知能，並運用領導者的專業能力走進教學現場觀察教學與教師對話，以身作則的引導教師實施評鑑，使得學校能夠藉由教師專業發展評鑑的歷程，促進專業學習社群的發展。因此，學校的校長、教務主任和各領域召集人各級領導必須展現專業領導的能力，掌握學校與各領域發展的核心價值與特性，不將教師專業發展評鑑視為例行公事或行政公關，而是在評鑑過程中形成具有夥伴關係的專業學習社群，在彼此信任和尊重的前提下，共同形塑成為專業者的價值、標準與願景。由此學校教師可以逐漸感受到學習是教學工作中的一部分，並且願意透過教師專業發展評鑑促進自我的專業發展，進而深厚學校的專業學習社群。

#### 4. 協助老師專業成長方面

##### (1) 感同身受，客製研習

教師期盼透過研習與進修獲得更多的專業成長，對於研習的師資亦能嚴格把關，尤其學校第一年的宣導說明與辦理分享階段，所請來的輔導委員、輔導夥伴或講師，需能對教師感同身受，正向指導，針對教師推動教專需求予以協助，否則將成負面的效果。

##### (2) 擴大範圍，增長知能

教師對於專業認知範圍通常侷限於教學與班級經營，對於計畫的繕寫與經費的概算向來較為生疏，而教師專業學習社群計畫的訂定與經費預算的經驗，提升了教師專業知能，使教師在規劃班級課程或活動運作上，較之以往有更全面的考量與周延的部署，故在研習或進修內容的規劃上，應擴大教師認知層面與深度，俾使教師見多識廣，以教師之聰明才智必能觸類旁通，善加運用，真正達到教師專業成長之目的。

##### (3) 落實專業，化繁為簡

在教專推動的執行面上，行政團隊的縝密計畫，對教師的體恤與能同理教師的感受是重要的部分。要落實教師專業的提升，需先思考如何減輕教師因推動教專，在教師專業提升前會感受的額外負擔與時間壓力，除予以協助，傾聽教師需求，運作方式適時適度彈性調整，並做到訊息傳達明確中肯，填報表格精要不贅，執行程序化繁為簡，教學為先循序漸進，必

能避免形式化業務，專注教專於教師專業成長與學生學習成效的提升。

### 三、結語

在教育環境變化急速的氛圍下，如何推動教師專業發展評鑑以提升教學與學習品質，已成為國中小校長在領導統御方面重要課題。僕人式領導已超越領導之行為技術層面，是走入部屬的心靈深處並致力於部屬成長的一種利他領導風格。教師專業發展評鑑對於老師而言，無疑是一種新的嘗試，現場老師初接觸時，常會有抗拒、恐懼、不了解、覺得麻煩等負面心態，身為學校領導者，應嘗試以本文所述的領導始於服務、權力釋放、採取非英雄式的領導風格、協助教師專業

成長四方面僕人式領導策略與具體作法，以身作則地提升本身對於教師專業發展評鑑進行了解，藉由深度參與與體驗老師的心態，從教師的觀點出發，做出適切適時的授權、調整、協助與支持，讓老師可以在最簡單與明確的條件下，能透過教師專業發展評鑑解決自身教育現場問題與提升本身教學專業，從而樂於接受，並成功形成學校教師專業成長的組織文化。

### 參考文獻

- Sergiovanni, T. J. (2000). *Leadership as stewardship*. "Who's serving who?" In *Jossey-Bass Publishers, The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*(pp.269-286). San Francisco, CA: the author.



## 香港推動教師專業化制度的歷程評析與啟示

李詠達

北京清華大學中文系博士候選人

### 一、前言

進入二十一世紀，全球化促使社會環境產生急劇轉變，世界各國均努力尋求新的教育發展路向。一如奧多里斯和麥克萊恩（1998）所言：「在亞洲和太平洋地區，無論是發達國家還是發展中國家，政府和其他教育決策部門都正在就各種關鍵問題探索新方向，包括重新制定其教育制度。」早於 1999 年，香港特別行政區教育統籌委員會已籌備開展全面的教育制度檢討，並於 2000 年 9 月向政府提交了一份《終身學習·全人學習——香港教育制度改革建議》，得到時任行政長官董建華接納，揭開了香港教育制度改革的序幕。

教師作為前線教育工作者，是推動和落實教改的重要力量。2010 年，國際顧問機構麥肯錫公司（McKinsey & Company, 2010）發表了《世界上最進步的學校制度如何做得更好》（How the world's most improved school system getting better）的報告，該報告考察了包括香港在內的二十多個國家及地區的教育制度，結果發現雖然這些教育系統各有不同的表現，但卻有着六個共同的干預策略：建立教師的教學技能和校長的管理技能；評估學生；改進數據系統；透過政府文件和教育法規輔助改革；修訂標準和課程；保證對教師和校長合適的薪酬結構，並將香港與新加坡、韓國、加拿大（安大略）和德國（薩克森）的教

育表現歸屬為最高（Great）級別。（李子建，2012）而在香港教改的工作藍圖中，校長和教師的「專業發展」即被列為七項工作重點之一（其餘六項分別為課程改革、語文教育、支援學校、專業發展、收生機制、評核機制和增加專上教育機會），正好與報告所論相為呼應，充分顯示了教師的專業水平在教改中的重要地位。由此可見，對教師專業的角色定位以及如何推動教師專業化，將對教改成效以至整個教育制度的質量有着深遠的影響。本文擬先為教師專業性作一定義，並回顧香港推動教師專業化的歷程，進而探討深化香港教師專業化建設的若干可行方法及建議。

### 一、香港教師的專業性探討

#### （一）「專業」一詞的定義與內涵

關於教師是否屬於「專業」（Profession）的行列，是值得探討的問題。聯合國教科文組織（UNESCO）於 1966 年審議通過的《關於教師地位之建議書》（Recommendation Concerning the Status of Teachers）中指出：「教書應被視為一種專門職業：它是一種公眾服務的型態，它需要教師的專業知識以及特殊技能，這些都要經過持續的努力與研究，才能獲得並維持。此外，它需要從事者對於學童的教育及其福祉，產生一種個人的以及團體的責任感」，突出了教師專業化的必要性。（聯合國教科文組織撰；薛

化元、黃居正譯，1989）至於專業的特性和定義，中外學者均有不同的說法，大致皆主張專業的特質須包括兩方面，即具備一套專業的知識以及一種服務理想。如賈馥茗（1979）認為：「所謂專業，是指從業者具有卓越的知識和能力，他們對知識和能力的運用，關係着別人的生死或利害。例如，醫師便等於操縱病人生死的樞紐……如果他們的知識和能力不夠，當事人立即受到影響。而且原則上，醫師以救人為目的，應該不問貧富，治病第一……不收任何費用，完全是一種奉獻。所以專業的意義，一方面指精湛的學識，卓越的能力；一方面則是服務和奉獻。」美國教育協會（National Education Association）（1948）所訂定的「專業規律」，則指出所謂專業應包括：(1) 應屬高度的心智活動、(2) 應具特殊的知識領域、(3) 應有專門的職業訓練、(4) 應須不斷的在職進修、(5) 應為永久的終身事業、(6) 應自訂定應有的標準、(7) 應以服務社會為鵠的以及(8)應有健全的專業組織共八項專業特質。按此說法，則除包括上面已提及的「專業知識」和「服務理想」外，還加上了「自主權」和「專業組織」兩種專業的特質。林清江（1983）則把專業之特質綜合為七點：(1) 為公眾提供重要之服務；(2) 系統而明確的知識體系；(3) 長期的專門訓練；(4) 適度的自主權利；(5) 遵守倫理信條；(6) 組成自信團體；(7) 選擇組成份子。總的來說，所謂「專業」之內涵為必須具備「專門知識和訓練」、「服務理想和操守」以及「適當的自主權」三方面。

## （二）香港教師的專業發展概況

若按照以上有關「專業」的定義進行考察，香港教師隊伍及其培訓制度有不少已符合「專業」的特質。首先，就「專門知識的培訓」方面言，政府早於1998年已決定在未來數年大幅度增加學位或以上程度的師資培訓課程的名額，進一步促進教師學歷學位化。以香港教育學院為例，除一直以來所舉辦的職前和在職教師訓練外，並於1998年9月起增辦研究院課程，又提供教育學士學位課程以培訓更多具學士資歷的教師，2005起更開辦首屆全日制幼兒教育學士學位課程，以提升幼稚園教師的學術資歷。就教師中已獲取學士學位資歷者的比例來看，小學教師由1992年起僅有7%升至2001年約50%；中學教師則由70%升至87%多，增幅相當顯著（黎國燦，2002）。而至2010-11學年度，公營中、小學教師擁學士或以上學歷者比例更分別達至97.4%及92.2%（爭取學位教席，2012），可見在過去十餘年間，本港教師隊伍的學術資歷與能力均得到充分的提升。

另外，政府又訂立了「語文能力要求」，要求所有英文科和普通話科教師須通過申請豁免和參加「教師語文能力評核」（基準試），在政府指定的時間內達到有關的「教師語文能力要求」，才能繼續在本地中小學擔任語文科目教師。此外，又規定新入職的語文教師應具備相關語文科目的教育學士學位，或相關語文科目的學士學位及主修這個語文科目的學位教師教育文憑或證書，才能取得教學資格。同

時，又降低未能於入職後一年內取得「教育專業文憑」（Postgraduate Certificate of Education）中學學位教師（Graduate Master）的加薪待遇，間接通過行政手段促使所有未接受專業訓練的新入職教師受訓。以上措施皆有助提升教師的專業知識和能力。

其次，就教師的「服務理想和專業操守」而言，儘管以往曾傳出有個別教師失德的醜聞外，大部分教師仍具備專業的道德和操守。據香港教育工作者聯會所作一項調查顯示，九成受訪的教師認為教師「不應該歧視學生、不應以公謀私、不應以私利而忽略正職，同時又應對學生、家長及公眾肩負起應有的義務，重視團隊精神及尊重學校行政的合法權力」；而對個人道德及專業操守方面，大多數受訪教師（分別佔近七成至九成半）認為，教師「不應該說不雅語言、體罰學生、偏袒學生、談師生戀、在課室內發洩個人情緒、因故常常缺課及上課時謾罵學生」（何家驊，2005）。可見香港教師隊伍在服務理想和道德操守方面仍符合專業的水平。

再者，就「專業組織的建立和自主權」方面言，特區政府現時設有「師訓與師資諮詢委員會」諮詢業界人士及前線教育工作者對教師教育方面的意見；又設有「香港教師中心」，定期組織有關教師專業發展的活動，促進教師之間的專業交流與經驗分享。此外，尚有由各教育團體提名代表組成「教育人員專業操守議會」，負責擬訂教育工作者應有的操守準則，並就涉及教育工作者的失當個案向當局提供

意見。香港現時也有一些教育人員自行組織及管理的行業組織，如香港教育工作者聯會、香港教育專業人員協會等等。前行政長官董建華在 2000 年施政報告更指出為給予教師更多支持，會於未來「支持成立教學專業議會，及早為教師建立專業發展階梯」（董建華，2000），若該建議落實，將是對香港教師專業化的一大突破。

### 三、教師專業化的歷程與可行方法

除了上述的一些措施外，有關當局還提供不少資源推動教師專業化。2002 年 2 月，正式成立「教師專業能力及在職專業發展專責小組」，負責擬訂「教師專業能力理念架構」。該架構圍繞「教與學」、「學生發展」、「學校發展」以及「專業群體關係及服務」四大範疇，旨在「闡述教師在不同階段的專業進程及發展中應具備的專業能力」，以供教師和學校參考。（香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會，2003）。2003 年 11 月，師訓與師資諮詢委員會正式公佈「教師專業能力理念架構及教師持續專業發展」報告書，其中規定所有教師「不論其級別和職務，均應在每個三年周期內，參與不少於 150 小時的持續專業發展活動」；又規定教師「參加由學校每學年舉辦三天的教師專業發展日活動，其時數應全部被確認為持續專業發展要求的進修時數」，旨在通過持續性和階段性的培訓活動推動教師專業化的歷程（香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會，2003）。其後，師訓會亦陸續公佈了「教師持續專業發展中期報告」

（2006）及「教師持續專業發展第三份報告」（2009）以跟進及檢討有關規定的實施情況。單以 2011-12 學年度為例，香港教育局課程發展處便推出了約 780 個專業發展課程供校長及教師參加，以協助學校推動課程改革，提升教學成效。由此可見，目前香港教師行業基本上能符合「專業」的定義。

#### （一）加強教師專業組織的功能

然而，就在香港教師專業化的歷程而言，仍有一些可改進的地方。其中最重要的莫過於落實教師專業組織「教學專業議會」的成立。雖然現時已有由教育團體組成的「教育人員專業操守議會」，它們對推動教師專業化也起了相當的作用，但該組織的工作主要是就教師專業操守問題提供意見，屬顧問性質，並不具備法定權力；而由業內人士自發的組織，如「香港教育專業人員協會」及「香港教育工作者聯會」等，其本質僅是工會，以爭取福利及維護教師行業利益為主調，同樣無法如其他行業的專業組織（如律師公會）發揮強大的專業監察力量。自從教學專業議會籌備委員會（1998）推出〈成立教學專業議會諮詢文件〉以來，教學專業議會的組建未有很大的進展，難以對違反專業守則的教育從業員予以紀律處分，不免延緩了教師專業化的步伐。國外有些地區已有類似的教師專業組織，如安大略省教師公會、蘇格蘭教師公會等。據教育人員專業操守議會於 2002 年所作的一項調查亦顯示，已有近 9 成的教師認同成立教學專業議會有助於實現教育專業自主，並認為應立刻

成立專業議會。（香港教育人員專業操守議會，2002）當局宜回應業界訴求，盡早商議及落實議會具有「為教師註冊」、「制定及執行專業守則」以及「參與師資培訓課程的擬訂」的權力，確保其為「教學人員專業自主和自律的組織」，同時「獨立於政府立場、僱員利益、僱主角度，廣泛代表教育界，負責制定教學專業守則和執行紀律，審訂專業資格以保證專業水平，提升專業質素，以及保證持續專業發展的組織」，方能讓教師的專業形象得到更進一步的提升（香港教育人員專業操守議會，2003）。

#### （二）建立嚴格的專業資格和証照制度

正如黃光雄（1991）所指出：「專業人員為社會提供專業訓練，其執業資格，自應受到適當的規範。」教師也應一如醫生等專業，設立一套嚴謹的專業資格與証照制度。現時本港教師的培訓雖已大部分由大專院校來負責，設有學分制及証書頒發制度等，並制定了相關的教員註冊制度，但仍未全面嚴格確立教師的專業地位。例如一位持有學士學位而未受相關師資訓練的人，仍可以通過校方申請入職成為非檢定的教師，這種做法未能保證全體教師的專業性。當局可考慮規定新入職教師必須已具備師資培訓資歷，以確保教育水平。另一方面，當局也可按着「教師專業能力理念架構」的思路，進一步為教育行業訂立各級晉升的資歷和經驗要求的機制，並可考慮交由教學專業議會處理，增加透明度。此舉可讓具有不同經驗和資歷背景的教師，均能知所不足，努力提

升，完善個人的專業發展。

### (三) 完善教師的晉升及薪酬架構

另外，雖然現行的「教師專業能力理念架構」已逐步建立教師專業發展的階梯，但目前的教師聘用與晉升制度上仍存在一些制約專業發展的因素。由於以往大學學額不多，不少教師只有文憑的資歷，因而在教職編制上亦劃分為「文憑教師」(Certificate Master) 和「學位教師」(Graduate Master) 以茲區別，兩者的起點薪酬以及晉升階梯均有所不同。當時政府規定小學的文憑教師職位與學位教師職位的數目比例為 30:70，中學則為 70:30。然而隨着大學學額放寬及教師整體學歷的上升，不少新入職的教師已具有學士甚至更高的學歷，舊有的以學歷劃分職級的規定漸不適用。由於職級未能與工作表現相掛鉤，其結果，往往造成同樣學歷的教師出現「同工不同酬」的不公平現象。儘管教育當局於 2009/10 年度將有關的比例分別上調至 50:50 (小學) 及 15:85 (中學) 以期緩解有關問題，但相關的矛盾尚未根除。合理的薪酬與公平的晉升制度，有助於促進教師自我提升的積極性，若問題持續，教師的士氣將不可避免受到影響，同時亦對教學團隊間的和諧構成不明朗因素。因此，當局宜從速正視問題，重視訂定符合現況的薪酬與晉升架構，方可進一步深化教師專業化的進程。

## 四、結語

總括而言，教師作為教育改革的

重要推動者，其專業性的高低將關係著教改的成敗。2013 年 6 月，香港特區教育局宣佈成立逾二十年之「師訓與師資諮詢委員會」將重新命名為「教師及校長專業發展委員會」，其針對「專業發展」的特色更見明確，也顯示了教育當局對推動教師專業化的決心。展望將來，期望在政府、學校、教師以及社會各界的攜手合作之下，香港教師專業化的步伐可精益求精，更進一步。

## 參考文獻

- 何家驊 (2005)。港教師專業水平高。香港：香港商報，A05，2005-10-25。
- 李子建 (2012)。國際及香港課程與學校改革的趨勢。基礎教育課程，4，9-10。
- 林清江 (1983)。教師專業精神的來源。文化發展與教育革新。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
- 爭取學位教席，實現同工同酬 (2012)。香港教育專業人員協會：教協報，第598期，2012年1月9日。
- 香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會 (2003)。學習的專業，專業的學習——教師專業能力理念架構及教師持續專業發展。香港：香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會。
- 香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會 (2006)。教師持續專業發展



- 中期報告。香港：香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會。
- 香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會（2009）。**教師持續專業發展第三份報告**。香港：香港特別行政區師訓與師資諮詢委員會。
  - 香港特別行政區教育統籌委員會（2000）。**終身學習·全人學習——香港教育制度改革建議**。香港：香港特別行政區教育統籌委員會。
  - 香港教育人員專業操守議會（2002）。**「教師專業意見」研究報告書**。香港：香港教育人員專業操守議會。
  - 香港教育人員專業操守議會（2003）。**教育人員專業操守議會成立教學專業議會具體諮詢稿**。香港：教育人員專業操守議會。
  - 教學專業議會籌備委員會（1998）。**成立教學專業議會諮詢文件**。香港：教學專業議會籌備委員會。
  - 黃光雄（1991）。**教育概論**。臺北：師大書苑有限公司。
  - 奧多里斯和麥克萊恩（1998）。**亞洲：教育研究對決策的影響**。**教育展望**，56，140-149。
  - 董建華（2000）。**2000年施政報告**。香港：香港特別行政區政府。
  - 賈馥茗（1979）。**教育概論**。臺北：五南圖書出版股份有限公司。
  - 黎國燦（2002）。十年來教師隊伍的轉變。「**香港教學專業及教師教育政策的持續與轉化**」研討會報告。香港：香港教育學院教育政策與行政系策劃及學務執行處。
  - 聯合國教科文組織撰，薛化元、黃居正譯（1989）。關於教師地位之建議書。**現代學術研究**，1，169-192。
  - McKinsey & Company(2010). *How the world's most improved school system getting better*. McKinsey & Company: New York.
  - National Education Association (1948). Division of Field Service. *The Yardstick of a Profession*. NEA: Washington, D. C.



## 初任教師法律知識停、看、聽：「搜身」或「搜索書包」可能成立的刑責？

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理

黃雅芳

雲林縣立大興國小教師

### 一、前言

初任教師剛踏入職場，正值教師生涯發展的關鍵時期，常常是許多教育學者與實務工作者關心的焦點。如果此時期能夠順利發展，那麼初任教師將會樂於持續投入於教學工作；反之，若在此時期遭遇挫折，而沒有獲得適當的調適與成長，很可能會影響其留職意願與教學表現（黃儒傑，2007），而這樣的結果皆是導因於初任教師在教學專業能力與素養的不足（林奕成，2011）。上述的論點確實深中肯綮，惟蔡元隆、黃雅芳（2014）提出現今實務的情形，認為現今能通過教師甄試，而成為正式教師資格者實屬不易，再加上教師救濟制度與福利保障日趨完備，教師們若因上述原因而輕易離職之機率不高，不過確實會大大影響教學表現、工作態度或工作績效，例如初任教師面臨與學生相關懲戒的法律問題時，如處理不當，則會嚴重影響日後教學生涯的各項表現。

近年來隨著媒體權力、網路平台的擴張與自主意識高漲，教師的行為被放大檢視，諸如教師體罰學生觸犯成立的刑責、被告侵占學生物品、違法搜身侵害人權等事件，不僅是傷害學生，更讓教師的行為正當性與名譽備受質疑，無形中也傷害教師的專業

形象並衍生不可非難性，主要是因為教師們對自身的權益與保障往往是一知半解，因為從傳統師範體制到今日的師資培訓多元化，具備法律相關背景而投入教學現場的教師甚少，加上早期師培中心提供的法律課程貧乏，導致早期大多數的教師們法律知識不足（張淑媚、蔡元隆、黃雅芳、葉慈瑜，2014；舒緒緯，2006）。針對上述的實務情形，法律學者許育典（2011）曾戲謔地指出，長期以來我國中小學教師缺乏法律知識，連基礎的法律常識都常誤用曲解，當教師本身法治觀念都出現謬誤時，又如何施予學生正確的法治知識呢？

綜上所述，如果連現職的教師們都對法律知識似懂非懂，又如何苛刻地要求一個初任教師必須具備基本的法學知識呢？如前文所言，因目前國內各師資培育中心提供的法律課程貧乏，並不足以提供初任教師所需的基礎法律知識，再加上實務經驗短缺，倘若初次面臨或思考與學生相關的法律問題時，確實會讓初任教師不知所措。而本文將探討第一線的教師們最常在中小學校園遇到的問題，就是當校園中發生偷竊或進行校園安全檢查、毒品檢查等情況時，教師能否對學生「搜身」或「搜索書包」？甚至該行為是否合法或依據為何？並於最後針對該行為的適法性及初任教師如

何面對惱人的法律問題等作出說明與總結。

## 二、「搜身」或「搜索書包」是否合法？

《刑法》第 307 條：「不依法令搜索他人身體、住宅、建築物、舟、車或航空機者，處二年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。」本罪通稱為「違法搜索罪」。搜索的意義很廣泛，只要是侵犯他人「合理的隱私期待」，都可稱為「搜索」，例如：翻看記事本、打開電腦查看檔案文件、翻開背包皮夾檢查攜帶物品及證件等等（林憲聰，2002）。「搜索」是強制處分的一種，其目的是為了掌握證據或拘捕人犯，而關於搜索之權限則規定於《刑事訴訟法》第 122 條、128 條之 2 第 1 項。依據《刑事訴訟法》第 128 條之 2 第 1 項規定僅有法官、檢察官、檢察事務官、司法警察官或司法警察可以執行搜索之任務，而教師並非上述所列舉之司法人員，按規定自然無法行使搜索之行為。此外，我國司法院大法官釋字第 535 號解釋也對警察路邊攔車臨檢逕行搜索或搜身等行為作出法律限縮，當警察路邊攔車臨檢時一定要踐行法律保留原則及比例原則，以防止不肖警員漫無標準的任意臨檢且該釋字號並進一步推導出，搜索必須具備法律保留原則、比例原則等概念，方符合正當法律程序。

所謂的「法律保留原則」，係指干涉人民之自由權利時必須由法律授權，明確規定其內容、目的及範圍，又「比例原則」，係指國家各種行政行

為必須符合適當性、相當性、必要性（管歐，2013）。爰此，在校園中若出現偷竊、校園安全檢查、毒品檢查等情況，校方須進行搜索時也必須踐行法律保留原則、比例原則等規定，而目前中小學實務的狀況是，當校方發現學生攜帶危險或有礙身心的物品時，通常會柔性勸說先採取要求學生交出，接著在公眾場合下再順便檢查學生的身體、書包或抽屜有無藏私等行為。因目前並無任何法令明文允許教師，得以逕向進行學生搜索之行為，惟實務上通常以《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》為主要法令依據。此外，關於校方是否擁有搜索學生之權限，就學說而言，我國早期採德國特別權力關係，亦即學生與國家在一定範圍中有服從義務的法律關係，所以校方可以合法對學生進行搜索行為，惟此學說目前少有國家採用，因在第二次世界大戰後，保障國民教育權利為核心的教育理念興起，「受教權」紛紛被要求增訂入憲法中保障之，間接地教育目的也脫離國家政治的考量，而我國也在近年來透過司法院大法官釋字第 382 號、684 號解釋突破學生與國家的特別權力關係，並肯認憲法對學生的受教權保障。

依據教育部（2014）《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》規定，教師只要在法律明文規定下，並有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶違禁物品，且於避免緊急危害發生等三項大前提下，才可以合法對學生進行搜索。該注意事項，基於教育之目的，維護多數學生的受教權益，肯認教師在輔導管教下擁有搜

索行為的權限（薛美蓮、薛慶友，2010）。亦即，此搜索權力係針對學生的「問題行為」，所賦予教師的特定管教措施，惟其前提仍需符合一定的要件，不宜貿然執行，否則對於學生的身體自由、隱私權等都有侵犯的可能（林佳範，2006）。換言之，若在無適當性、相當性、必要性下生搜身或搜索書包必定會成立《刑法》第 307 條罪責，此外，甚至會違反《憲法》第 8 條人身自由保障、第 22 條基本人權保障及第 23 條基本人權限制的違反。

### 三、「搜身」或「搜索書包」行為可能成立《刑法》第 307 條之違法搜索罪？

#### （一）犯罪三階論

##### 1. 不法構成要件

在客觀構成要件上，教師進行「搜身」或「搜索書包」行為則已經該當客觀構成要件的違法搜索事由。又主觀構成要件上，教師對於其搜索行為並無法令依據應有所認識或預見，並執意實施其行為或容忍發生的主觀心態，即具本罪構成要件之直接故意。亦有可能行為人認識或預見其搜索行為並無法令依據，或雖有法令依據，惟搜索程序與法定程序不符，仍實行其行為或為實現該行為而在所不惜的主觀心態已有知與欲的展現。基於目前並無任何法令明文許可教師，可以向學生進行「搜身」或「搜索書包」檢查之行為，且教師非《刑事訴訟法》第 128 條之 2 第 1 項所列之五種人員，所以肯認其根本無搜索之權限。因

此，教師向學生進行「搜身」或「搜索書包」的行為成立該當違法搜索罪構成要件無疑義。此外，倘教師該行為若成立違法搜索罪，亦會涉及《刑法》第 134 條第 1 項規定，假借職務上之權力、機會或方法故意犯罪，而加重其刑至二分之一。

##### 2. 違法性

目前並無任何法令明文許可教師，得以逕向學生進行「搜身」或「搜索書包」檢查之行為，所以該行為就法理上應當有違法性無誤。接著依據犯罪三階論檢核，必須討論第三階段的責任性，惟現行實務中卻可以依據《教師法》第 17 條授權命令訂定的《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》規定的第 28、29 及 30 點來阻卻對學生進行搜索行為之違法，並且 2007 年的一件法院判決—「臺北市螢橋國中師搜書包挨告，無罪」，也認同該意事項授與教師的權限。其理由如下：一、教師除了授課外，尚負有教育之任務，教師對學生所採取輔導、管教甚而教育性措施及維護秩序性措施，均屬於其教師專業裁量權之行使，除非教師在裁量上有違法或顯然不當，否則應尊重教師及學校本於專業及對事實真相之熟知所為之決定。二、被告為瞭解班上學生有無攜帶違禁物品到校，採用檢查書包之方法，係教師行使其生活指導權之裁量範疇，無從認定有何違反比例原則等顯然不當之處，縱使有侵害他人權利之情事，亦可阻卻違法（薛美蓮、薛慶友，2010；蘇位榮，2007 年 12 月 18 日）。

依據該注意事項第 28 點規定，為維護學生之身體自主權與人格發展權，除法律有明文規定，或有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶第 30 點第 1 項及第 2 項各款所列之違禁品，或為了避免緊急危害者外，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品（如書包、手提包等）。洵然，上述之注意事項亦即揭發教師萬不得已須對學生進行搜索時必須遵守比例原則，並明確查證有涉嫌犯罪或攜帶違禁品時方可進行搜索動作。再者，又依第 29 點規定，為維護校園安全，學校得訂定規則，由學務處（訓導處）進行安全檢查，高級中等以下學校進行檢查時，則應有學校家長會代表或第三人陪同。高級中等以下學校之學務處（訓導處）對特定學生涉嫌犯罪或攜帶第 30 點第 1 項及第 2 項各款所列違禁物品，有合理懷疑，而有進行安全檢查之必要時，得在第三人陪同下，在校園內檢查學生私人物品（如書包、手提包等）或專屬學生私人管領之空間（如抽屜或上鎖之置物櫃等）。

此外，第 30 點規定也指出，教師發現學生攜帶或使用下列違法物品時，應儘速通知學校，由學校立即通知警察機關處理。因教師的搜索須以「教育為目的之檢查行為」為必要性，該情形已經超出教育目的範圍，所以教師無搜查權，應報請治安機關由警察人員等相關人員行使搜索權。該注意事項賦予學校相當的權力，但在執行上仍須有法定程序及相關條件限制。然注意事項的第 28、29 及 30 點在適用上仍有疑義，因該注意事項

授權給教師搜索調查權顯然不當，超越其法令位階之權限，該注意事項要點僅為教育部法令授權行政命令，按法位階理論而言，其只屬於命令之位階，與《刑法》之法律位階不一，且明顯違反我國《憲法》第 172 條、《中央法規標準法》第 11 條規定及 H. Kelsen 教授的「法位階理論」，命令位階不得牴觸《憲法》或《法律》。

## （二）小結

「搜身」或「搜索書包」行為原則上可以依據《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》作為阻卻違法事由，惟須符合在法律明文規定下，並有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶違禁物品，且於避免緊急危害發生等三項大前提下，又須遵守平等原則、比例原則概念，才可以合法對學生進行搜索。雖然該注意事項法律位階有疑義，但仍在 2007 年的法院判決中受肯認其阻卻違法的法效性。或許這樣的結果會讓第一線的教師們鬆一口氣，不會因為校方的職權命令要求「搜身」或「搜索書包」而莫名其妙成立《刑法》第 307 條之違法搜索罪，惟在無法律保留原則下所作的判決，極有可能因法官的自由心證、自由意志、人生歷練，甚至當天的心情作出不同於 2007 年的判決，也不無可能，畢竟不確定的法律概念對教師的權益是危險的。

## 四、結論

教師進行「搜身」或「搜索書包」之行為，依據正常判准，實質上已經

成立《刑法》第 307 條之違法搜索罪，甚至可能在搜索書包的過程中因翻閱學生書信、物品而成立《刑法》第 315 條妨害文件秘密罪，而當學生在場時，教師若以強制力逼迫學生就範，則可能成立《刑法》第 304 條強制罪、《刑法》第 302 條剝奪行動自由罪或《刑法》第 277 條第 1 項輕傷害罪；而若把學生物品藉口「沒收」之名不予歸還，則可能成立《刑法》第 335 條普通侵占罪（林中峰，2003）。惟現行實務上，卻不成立任何刑責，著實令人訝異！作者認為其中有三項疑義：第一，依據 2007 年的「臺北市螢橋國中師搜書包挨告，無罪」法院判決，《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》的命令位階竟然可以阻卻《刑法》的法律位階，這也狠狠的打擊我國《憲法》第 172 條、《中央法規標準法》第 11 條規定及 H. Kelsen 教授的「法位階理論」。第二，《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》第 28 點指出，除法律有明文規定，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品（如書包、手提包等），現行並無任何法令明文許可教師，得以逕向學生進行「搜身」或「搜索書包」檢查之行為，可依循的法律為何？合法性與正當性為何？弔詭之處不言而喻。第三，「搜身」或「搜索書包」檢查之行為無罪性，突顯校園中學生隱私權的弱勢地位，這完全與我國《憲法》第 22 條基本人權保障及聯合國所頒布的《世界人權宣言》（The Universal Declaration of Human Rights）中第 12 條對保障隱私權的意旨有所牴觸，為何搜索的合法性凌駕於隱私權呢？

盱衡教師的立場，教師雖肩負教育學生之責，在必要範圍內可依教育目的而有對應之教育措施，然亦應尊重學生之基本人權，故教師如有過當之管教措施，仍應負相關法律責任。雖然教師必須在法律明文規定下，並判斷有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶違禁物品，且於避免緊急危害發生等三項大前提下，尚須遵守平等原則、比例原則概念，才可以合法對學生進行搜索。惟教師面對相當理由、緊急危害發生等不確定的法律概念，判斷難度高，因為《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中亦無明確的定義，不但教師無所適從，加上教師法學素養不足，導致一般教師行使輔導與管教權時提心吊膽且危機四伏。簡言之，依現行法令無法有效保障教師的權益及學生的受教權，我國應該檢討相關法令，並在法律的位階上，明訂教師管教的目的是、內容及範圍，同時強化中小學教師法學素養，以免因模糊的法律規定而遭受刑責。

而作者對初任教師面對校園法律問題時有四項建議：第一，改變心態，積極面對不強化法律知識即有可能觸犯法律承擔刑責的風險。第二，多主動參與法律課程的研習、法治講座或是法律觀念宣導以提升教師法律知識的本職學能。第三，養成平時翻閱《教師法律手冊》、《校園法治教育學生手冊》等工具書的習慣，當遭遇校園法律問題時，主動詢問校園相關單位或縣市教育處，以協助自己解決問題。第四，爭取進修法律相關學位或參與增能法律學分班，以強化自身的法治

素養。

### 參考文獻

- 林中峰（2003）。**教師搜索行為之法律問題研究**（未出版之碩士論文）。國立成功大學法律學研究所，臺南市。
- 林佳範（2006）。學生的隱私權與財產權。載於林佳範、張澤平、林孟皇、高涌誠（主編），**老師，你也可以這樣做：校園法律實務與理念**（頁5-30），臺北市：五南。
- 林奕成（2011）。教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例。**嘉大教育研究學刊**，27，113-140。
- 林憲聰（2002）。**教師懲戒行為與刑法**（未出版之碩士論文）。國立成功大學法律學研究所，臺南市。
- 張淑媚、蔡元隆、黃雅芳、葉慈瑜（2014）。論中小學教師在風險社會下對基礎法律知識的知悉與強化之必要性。**臺灣教育評論月刊**，3（3），75-79。
- 教育部（2014）。**《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》**。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000944&KeyWordHL=&StyleType=2>
- 許育典（2011）。法治教育在臺灣中小學的實踐與檢討。載於湯德宗、鍾騏（主編），**2010兩岸四地法律發展，法學叢書(3)**（頁1013-1042），臺北市：中央研究院法律學研究所。
- 舒緒緯（2006）。說法理論：教育法規教學案例。載於師資培育中心、教育系（主編），**邁向實務的師資培育革新**（頁147-152）。屏東市：國立屏東教育大學。
- 黃儒傑（2006）。初任教師教學信念與其教學表現之研究：以幼稚園教師為例。**教育學刊**，7，123-144。
- 管歐（2013）。**法學緒論**。臺北市：五南。
- 蔡元隆、黃雅芳（2014）。初任教師法律知識停、看、聽：「沒收」學生物品是否構成刑法之「侵占」罪責？。**臺灣教育評論月刊**，3（4），82-87。
- 薛美蓮、薛慶友（2010）論教師搜索行為的適法性—以搜書包為例。**研習資訊**，27（4），53-58。
- 蘇位榮（2007年12月18日）。**師搜書包挨告，無罪**。取自 [http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f\\_ART\\_ID=102269](http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=102269)



## 教師運動習慣與工作壓力之影響與啟示

詹武翊

南投縣信義鄉人和國小教師

李孟隆

南投縣成城國小教師

### 一、前言

現今教師所從事之教育工作已迥異於古代所云：師者，所以傳道、授業、解惑也之範疇，教師所處的工作環境，面對的工作內容與任務也和以往有差異，教師不僅要面對繁重的例行性教學事務，還必須完成學校方面與家長賦予的額外工作任務與要求，尤其臺灣教育改革的實施，社會大眾對教師角色的期望與要求逐漸轉變，還有管教輔導方式與觀念的轉變、家長對學校事務的參與範圍擴增、學生原生家庭結構的多樣性、學生偏差行為大增等，都讓教師在教學上產生極多的困擾，而教師所面臨之工作負擔與壓力可謂與日俱增。

林佑真、溫啟邦、衛沛文（2007）針對臺灣地區成年人所做的研究發現，規律運動者在生理健康領域方面的生活品質顯著優於沒有運動習慣的人，而部份心理健康領域的生活品質也優於沒有運動者。而且教師行業乃培育國家棟樑之神聖事業，依班杜拉的社會學習理論，學習得自觀察與模仿，而模仿的對象主要為對楷模人物的性格或其行為所代表的意義所做的模仿，國小教師於小學階段正為國小學童的楷模人物，因此，教師擁有規律的運動習慣不僅能達到促進本身身心健康以及紓解壓力之目的，更能於教育環境中收受身教之效，使學童習

得運動之習慣。

### 二、運動習慣之意涵與重要性

#### （一）運動習慣之意涵

運動習慣雖然會隨著個人特質和生活型態的不同而有所差異，但仍可從文獻中找到有關運動習慣的界定方式。美國運動醫學會（American College of Sports Medicine, 1990）認為規律運動應包含以下三點，1. 規律運動定義為每週 3—5 次且每次 20—60 分鐘；2. 運動時心跳數達到最大心跳率的 60—90%；3. 從事有氧運動時，最大耗氧量達 50—85%。國家衛生研究院（2004）將運動習慣定義為每週從事至少三次、每次至少 20 分鐘以上的運動。教育部（2002）指出規律運動係每週至少運動 3 次，每次 30 分鐘且運動時的活動量需讓心跳速度達 130 次。行政院體委會（2002）為提高規律運動人口，致力推動全民運動，強調全民都可參與，在「運動人口倍增六年計畫」中指出在教育部 333 計畫中界定規律運動有關體適能的最後一項「每次運動後心跳頻率達到每分鐘 130 下」不是每個人都辦的到，因此，體委會的規律運動人口的「333 標準」就保留前兩個「3」，修正第三個「3」，認為個體只要每次運動後，有累、喘、流汗等 3 種感覺，就可稱為規律運動。



## （二）運動習慣之重要性

許多文獻指出規律運動習慣的好處主要能增進生理方面、心理方面及社會方面的健康三方面的好處。在生理方面，規律運動的確對維護身體健康有極大益處，特別是對疾病的預防與健康促進有良好的效果。在心理方面，運動可增加自我形象（Jersild，1962），增加自我滿意度及社會適應，減少焦慮、沮喪及自我中心（Heapes，1978）。在社會方面運動可增進社會關係、降低社會成本。以下茲就此三方面分述如下：

### 1. 生理方面

規律運動所帶來的心肺功能改善、生理效能的提高以及在運動過程中生化和代謝作用的影響，不但可以改變血壓，而且隨著運動後血液成份，特別是膽固醇和三酸甘油酯（triglycerides）成份的改變，大大降低了人們罹患高血壓及心臟病的機會：包括中風、冠狀心臟病發生率和心血管疾病死亡率，何佩玲(2005)綜合了 21 篇目前有關於規律運動在生理方面的影響，整理出規律運動可以減少慢性病的危險性、增加高密度蛋白膽固醇、降低低密度脂蛋白膽固醇、改善血液流動以及心臟病和中風。Morgan（1985）更指出規律運動者身體功能退化較慢（引自盧俊宏，2002）。依行政院衛生署（2003）的調查顯示，因運動量不足而引發之心臟疾病、腦血管疾病及糖尿病已成為國人十大死亡原因中的第二、三及五名。不良的生活型態導致健康品質的

低落，這已是個不爭的事實，資料指出一般人的心肺耐力，25 歲以後便逐年減少，75 歲時心肺耐力只有年輕時的 50%；除此之外，缺乏運動者罹患冠狀動脈心臟病的機會較平常有運動者多 1.5 至 2.4 倍；而得到大腸癌的機率則增加 2—5 倍，發生糖尿病的機率增加至 2—4 倍。

### 2. 心理方面

運動可降低憂鬱、減輕焦慮、沮喪、避免生氣、增加自我概念及自信心。季力康（1997）認為運動對於心理健康的長期效果包括：1、降低沮喪與焦慮；2、減輕特質性焦慮；3、改善輕度及中度沮喪之病患；4、運動配合心理治療對心理症狀的改善有幫助。林志成、林素卿、陳春蓮、黃金柱、程春美、連惠卿（1999）也指出休閒運動較休閒活動對於提昇體能體力，發展健康身心更具建設性之意義，且更具研究價值，其功能有 1、促進健康體適能；2、紓解各種壓力；3、滿足高層次心理需求；4、提昇工作服務效能；5、提高生活品質；6、其他等。蔡美月（1996）指出運動有提升與穩定情緒、提高自尊與自主感、降低壓力反應等。賴金鑫（2001）針對經常運動的人研究發現，這些人對自己自信心較強、情緒較穩定，做事較積極，較不容易緊張。規律運動有助於減少壓力、憂鬱、焦慮，提升個人正面情緒、降低生活壓力及整體生活品質的提升等。盧俊宏（2002）指出規律運動對心理健康的益處包括減少負面情緒，如：憂鬱、增加正面情緒，如：自信、改善心情等，並能有

效降低壓力的感覺。簡曜輝、莊仲仁、高三福（2002）指出從事連續性和節奏性的有氧運動，可以刺激腦部  $\alpha$  波的活性。持續 30 分鐘以上的有氧運動時，腦下垂體會分泌腦內啡，腦內啡具有止痛的效果，可以使身體產生舒暢、鎮靜的感覺，也能讓人覺得心情愉快、忘記痛苦，情緒因此得到紓解。

### 3. 社會方面

在社會方面，運動可增進社會關係、降低罹病率及死亡率、縮短病程，進而減少醫療資源浪費，降低整個社會成本（ACSM, 2000），運動亦可以提升自我形象，增加自我滿意度及社會適應，且對自我形象、社會技巧及認知功能有促進的效果，進而活絡人際關係和提昇工作效率（方進隆，1997）。

## 三、教師工作壓力之意涵

教師工作壓力係指教師在學校工作環境中所產生個人無法適應的負面情感，進而影響其工作表現的一種行為、情緒、精神或生理上的反應歷程。而教師所從事之教育相關活動主要有課程與教學、班級經營、學生輔導、學校行政、親師溝通與學校人際關係，因此本文將教師工作壓力定義為「教師在學校工作環境中，在教學上、行政上、專業成長及與家長、同事的互動過程中所產生個人無法適應的負面情感，進而影響其工作表現的一種行為、情緒、精神或生理上的反應之歷程。」依此定義將教師工作壓力分為以下四種類別，分述如下。

### (一) 工作負荷壓力

係指教師對於上級、同仁或家長的要求及各種教學以外的工作任務之工作量超過個人能力而產生的壓力。

### (二) 人際關係壓力

包括與同事之間、與家長之間、與上級之間以及與行政人員之間的人際溝通與互動所產生的壓力。

### (三) 班級經營壓力

教師在對學生進行教學與輔導時，在課業及常規方面所感受到的壓力。

### (四) 專業知能壓力

時代與環境在進步，教師能力也要與時俱進，因此教師在專業知能上便要不斷精進是更上時代進步與環境的改變，其中包括教學方法、教學技巧等教學能力不足、教師專業成長的壓力。

## 四、運動習慣與教師工作壓力之關係

本文參酌近五年來國內關於教師運動習慣與工作壓力之相關研究，發現如下。黃美珍（2000）在研究高雄地區國中教師工作壓力與運動參與程度之研究中提出高雄市國中教師工作壓力與運動參與程度達到顯著負相關。黃紹峯（2006）以南投縣國民小學 490 名兼任行政職務教師為研究對

象，其研究結果指出南投縣國民小學兼任行政職務教師對各個工作壓力因素之感受與運動參與程度呈現負相關，其中以工作壓力因素之「工作負荷」與運動參與程度達顯著負相關。盧雅萍（2006）探討高雄市國小級任教師的運動參與行為、工作壓力及身心健康中亦指出高雄市國民小小級任教師中有規律運動行為的國小級任教師，感受到較小的工作壓力。戴位仰（2012）以嘉義縣國民小學兼任行政職務教師為研究對象，其研究結果亦指出嘉義縣國民小學兼任行政職務教師的工作壓力與運動參與程度呈現顯著的負相關，表示運動參與程度高者其工作壓力為低。

從上述研究顯示運動習慣與工作壓力呈現負相關，意即有運動習慣的教師，其工作壓力越低，反之，無規律運動習慣者，其工作壓力越高，可見規律運動有紓解工作壓力的效果。因此適當的運動習慣可以有效紓解工作壓力並促進身體健康，增進工作與生活品質。

## 五、結語

教育是國家百年大計，教師是肩負此重責大任之角色，且教師又是學童模仿的對象，因此，擁有健康的生理及心理極其重要。且教師在現今工作環境中所感受的工作壓力俱增，若未能及時疏壓，恐影響其教學成效，因此提供學校與教師之建議如下。

(一) 鼓勵教師養成運動習慣：根據國內之研究，國小教師有運動習慣

之比例偏低，故教師應重視運動習慣觀念，並且身體力行。

(二) 學校應提供教師運動環境與條件：有關當局與學校應該致力於建立便利的運動空間，鼓勵教職員成立運動性社團與研習，藉由參與社團與研習來強調從事簡單且技術門檻較低的規律運動與運動技能。

(三) 減輕教師工作壓力及調整工作：根據許多研究指出，國小教師在工作壓力的各個層面上，以工作負荷壓力最大，因此應調整教師工作以期減低教師工作壓力。

## 參考文獻

■ 方進隆（1997）。**提昇體適能的策略與展望**。臺北：國立臺灣師範大學體育研究與發展中心。

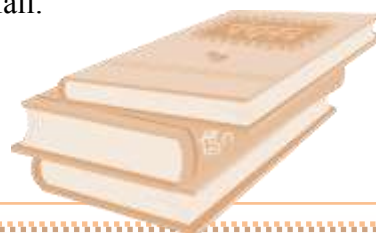
■ 何佩玲（2005）。臺北市某完全中學學生運動行為及其相關因素之研究。（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 季力康（1997）。運動對心理的益處。**體育論壇**，34，4-7。

■ 林佑真、溫啟邦、衛沛文（2007）。臺灣地區成年人之休閒運動行為與健康行為、健康狀況、健康相關生活品質之關係探討。**臺灣衛誌**，26（3），218-228。

■ 林志成、林素卿、陳春蓮、黃金

- 柱、程春美、連惠卿（1999）。我國青少年休閒運動現況，需求暨發展對策之研究。臺北：行政院體育委員會。
- 國家衛生研究院（2004）。電子報第 526 期。取自 <http://enews.nhri.org.tw/index.php>
  - 教育部體育司（2002）。學校體育新願景、一二三希望工程。學校體育，73，5-13。
  - 黃美珍（2000）。大高雄地區國中教師工作壓力與運動參與程度之研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
  - 黃紹峰（2007）。南投縣國民小學兼任行政職務教師運動參與程度與工作壓力之相關研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
  - 盧俊宏（2002）。規律運動、心理健康和生活品質。國民體育季刊，31（1），60-73。
  - 盧雅萍（2006）。高雄市國小級任教師運動參與行為、工作壓力與身心健康之研究。高雄師範大學，高雄市。
  - 賴金鑫（2001）。太極拳的健康效果。香港：2001年國際太極拳科學研討會。
  - 賴俊生（2006）。規律運動與離島高中學生憂鬱傾向之研究—以國立馬公高中學生為例（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
  - 戴位仰（2011）。嘉義縣國民小學兼任行政職務教師規律運動習慣、工作壓力與壓力因應之相關研究（碩士論文）。取自 <http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/login?o=dwebmge>
  - 簡曜輝、莊仲仁、高三福（2002）。團隊文化的建構與內容：質化研究的途徑。大專體育學刊，4，23-33。
  - American College of Sports Medicine (1990). Position stand on the recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in health adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22, 265-274.
  - Heapes, R. A. (1978). Relating physical and psychological fitness: a psychological point of view. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 18, 399-408.
  - Jersild, A. (1962). *Social and individual origins of the self, The Self in Growth, Teaching, and Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.



## 教甄讀書會之運作困境與得失

方姿琇

高雄市美濃國小教師

臺東大學教育學系課程與教學暑期在職進修碩士班

### 一、前言

民國 83 年公布施行「師資培育法」，其法規大大修改了我們的師資培育制度，造成合格教師數量大增，而其因素主要為師資培育的開放與少子化現象使得學校大量縮班、各地方教育局紛紛開始控管教師員額編制，因此，正式教師缺額大幅減少，許多合格教師無法就職，甚至每到七月教師甄選的考季就看見新聞報導著所謂的「流浪教師現象」。

而自身是一個「資深的」「流浪教師」，從民國 91 年 6 月實習結束後，便開始了長達八、九年的代理教師歷程。從一開始在茫然與慌亂中奔波於臺灣各地迎戰教師甄選，到「萬年代理的假象安逸」，接著返鄉轉業適應不良後，再度步上代理教師之路，一路走來，其中的辛酸非外人所能體會。也因如此，更能同理在師資培育開放與少子化衝擊下的儲備教師面對準備教師甄選的徬徨與恐懼。

而在因緣際會之下，參與了國小校長成立的「教甄讀書會」，那一年教甄讀書會運作頗具成效。其成員共 12 人，其中 2 位分別考上高雄市國小正式教師及臺北市正式英語教師，1 位通過國北師附小初試、2 位通過東師附小初試、1 位通過政大附小初試、1 位通過私立小學初試。可見「教甄讀書會」是提供儲備教師們準備教師甄選的好方向之

一。因此，想要更深入探討有關「教甄讀書會」的實際運作情形。

### 二、教甄讀書會之運作困境

透過訪談 4 組教甄讀書會中 6 位成員，研究發現如下：

#### (一) 規範明確但任務達成率不一致

由校長帶領之教甄讀書會，其對教甄讀書會規範提供了參考方向，例如：時間、地點、運作主……等，成員間在此方面的遵守度也高。但如是由成員間自行討論安排之時程任務，其遵守度則較不一致，卻也無從改善，大多只採軟性要求，未嚴格制度規範來加以處理，因此，其只能有賴成員之自律性，而自律性不佳的團體，可能會漸漸削弱了成員們參與教師甄選之決心。

#### (二) 帶領人特質與帶領方式決定團隊學習氛圍

在教甄讀書會中，帶領人如對自身要求度高，且藉由以身作則來提升該團隊之任務達成率，並在讀書會運作時會適時場面控制，增加每位成員發言比例、掌握討論主題等，再加上，個人樂觀特質可營造了愉悅的學習氣氛，與成員間建立良好關係，該團隊之凝聚力因此油然而生，間接影響了教甄讀書會之成效。

如帶領人採軟性要求，無確實關切成員之任務完成度，則須有強勢者來帶領會使讀書會更有效率。

因此，透過非放任式的帶領方式再輔以以身作則之模範榜樣，自然而然可提升團隊整體之學習氛圍。

### (三) 成員特質關係教甄讀書會之成敗

在教甄讀書會中，均有積極者與較不積極者甚至是消極者，如積極者比率較高的話，其構成團體壓力高，進而帶動整體讀書會之運作，並且，積極者散發出來的學習氛圍深具感染力，使成員們漸漸受影響之。反之亦然。

### (四) 團體情感提供教甄動力

在教甄讀書會中，成員們皆為處於同困境之夥伴，具同理心，能感同身受，適時提供情感支持，受訪者均表示，自己不再覺得孤軍奮戰。另外，彼此工作內容相似度高，亦能提供解決之道，除情感的宣洩外還具實質上之幫助。

### (五) 成功經驗引導教甄讀書會進行方向

無論是成功案例之分享或參與正式與代理代課之教師甄選，均有助於提供教甄讀書會之進行方向，其能更確實掌握甄選要點，並加以運用至讀書會。而成功經驗者愈多，其深具吸引力，團體凝聚力也來的高。

### (六) 資源共享創造教甄讀書會最大效

益

透過各方成員間的資訊或人際上的互通，例如：提供相關考試資訊、引薦優秀教師、成功案例指導……等，均可創造出教甄讀書會之最大效益。

## 三、教甄讀書會之得失

### (一) 計畫性準備累積教甄實力

教甄讀書會提供了準備教師甄選之長程計畫日程表，讓成員有所遵循方向，若能確實按照其計畫日程表進行，不僅可以累積教甄實力，還能穩定準備教甄之慌亂心情。

### (二) 團隊作戰成效佳

透過教甄讀書會可以找到志同道合之夥伴，齊心為教師甄選作準備，另外，無論在筆試、口試、試教上，透過團隊之分享合作，取得最大之資源，比單槍獨鬥來得更有效益。

### (三) 心靈捕手，攜手度難關

教甄讀書會之成員們相似性大，例如：教育背景、人格特質……等，並且彼此間困境相同，因此，其更具同理心，能適時提供其情感抒發，並給予適度的支持與鼓勵，避免陷入更大的自我困境中。

### (四) 夥伴亦是對手，兩難困境

其實教甄讀書會之成員們大都具

矛盾心態，畢竟既是對手又是夥伴的狀況，其利害關係無法言喻，真正能夠敞開心胸樂於分享實為不可測，只能各憑其心，實為兩難之處。

#### (五) 落實規範，實有難處

教甄讀書會之成員們大都是成年人，獎懲制度難以實行，再加上大多非專職考生，各有其工作或家庭要務需處理，爭取時間參與讀書會實為難能可貴，因此，任務完成度之要求大都自行調整處理，真正落實，實有難處。

### 四、建議

透過探討教甄讀書會之運作困境與得失，提供未來欲成立教甄讀書會之儲備教之建言如下：

#### (一) 篩選教甄讀書會成員

教甄讀書會實為特定目標所組成，加上成員皆為成年人，獎懲制度無法產生多大效用，因此，成員之自律性相當重要，其牽一髮而動全身，透過初始的篩選制度，可讓成員們更加重視教甄讀書會外，成員們的積極度對教甄讀書會之團體動力影響深遠。

#### (二) 嚴格落實教甄讀書會規範

教甄讀書會之規範在成立之初就應先訂定完成，讓成員們皆有共識，並且，如有成員未遵守該如何處理，都應事先規範，避免往後影響整體讀書會之成效。

#### (三) 尋求非放任型之帶領人

教甄讀書會實為準備教師甄選而組成，帶領人就顯得相當重要，其為讀書會成敗之關鍵因素，不僅得以身作則外，還要能確讀督促成員進度，另外，了解成員需求與之打好關係，並且營造良好的氣氛，促成教甄讀書會之最大效益。

#### (四) 鼓勵報名正式教師甄選或代理代課甄選

無論是代理代課甄選或各縣市正式教師甄選均對準備教師甄選有幫助，透過實戰的經驗來掌握甄選要點，並加以改善，亦可協助其他成員準備之。

#### (五) 針對成員特性給予適度建議

教甄讀書會之成員皆為成年人，因此，能夠確實按表操課實有其難處，因此，帶領人或成員們可多觀察成員之特性，給予適度的鼓勵與建言，相信會比採硬性手段來得更有效果。

#### (六) 分配成員職務並採輪流制

教甄讀書會之職務包括了協助者、主導者、督促者……等，成員們與之接觸的程度不一，透過輪流的制度，可讓成員間彼此互動更加緊密外，還可以體會擔任此職務之難處，將心比心，讓凝聚力更為強大。

## 校園閒置空間再利用的理念與技術

蘇育濱

臺中市大肚區大肚國民小學教師兼總務主任

### 一、前言

近年來因為「少子化」的趨勢，教育上面臨許多衍生的問題，其中之一是造成「校園空間閒置」。為因應此問題，教育部於 2006 年以來曾推動各項空間活化再利用與發展特色學校計畫，期能協助學校充分有效利用校園閒置空間，一方面避免浪費公共資源，另一方面也可擴大學校空間效益，結合地區性特色環境、產業文化、自然生態等資源，創新設計多元化的課程素材，建立優質的學習環境與學校形象，以逐步發展成特色學校。

### 二、校園閒置空間再利用的意涵

#### (一) 校園閒置空間再利用的定義

國內學者湯志民（2008）指出，校園閒置空間再利用係對多餘、使用效能不彰或長期未能運用之空間與設施，增加或改變其原有用途，或重新組構使其原有功能得以延續，並在機能與建物之間做適當的調適，使之再度發揮可用的功能。林秀鳳（2010）指出將校園閒置空間再利用是一種積極的作為，透過增加、改變或重新規劃原有空間與設施的用途，使建築物的生命週期得以延續使用或發揮功能。呂雅雯（2013）指出校園閒置空間再利用是對學校所閒置之多餘空間，擬定一套改進計畫來對其進行再生、活化，以達到再利用的目的，促使學校空間能夠達到最大限度的利

用，發揮空間最大之價值，使閒置空間成為有用之地。朱婷（2013）則認為校園閒置空間再利用係指增加或改變原有空間或設施的使用用途，或重新調整原有機能。

綜合上述學者的見解，校園閒置空間再利用可指為對多餘的校舍空間擬訂一套改進計畫，以充分發揮或延續其功能，符合校園空間整體效益。學校在面臨校舍空間閒置時，應該要有整體與全面性的規劃，運用巧思重新設計安排，廣納各方意見，融入設計考量，期能使學校以嶄新的面貌、充滿活力動能，再創學校願景高峰。

#### (二) 校園閒置空間再利用之理念

就校園閒置空間再利用而言，湯志民（2008）指出閒置意指為原本階段性的功能消失，導致使用功能不彰，但妥善規畫後仍然可以有更積極的使用方式。學校原是提供學生學習的場所，校園空間的閒置意謂著現階段未能發揮教育實質的功能，無法提供學生學習資源。因此透過再利用的方式改變原有空間及設施的用途，或者是重新組構使其原有機能得以延續，並在機能與建物之間做調適。

萬新知（2005）分析校園閒置空間再利用之理念，可分為以下幾點：

1. 永續發展的理念：校園中閒置的建築、設施和空間之再利用，應



符合資源永續利用的精神。

2. 機能的持續：結合地區文化特色與凝聚社區居民參與向心力，擴大校園閒置空間的機能。
3. 經濟的效益：校園閒置空間為了達到永續發展而與地方產業做結合，亦有幫助未來的永續經營。
4. 史實保存：學校的文化可以串連起不同年代的回憶，尤其是校內具有歷史性的建築、文物更應加以保存。
5. 社區整體營造：校園閒置空間再利用應納入社區整體發展之計畫中，並結合社區資源發展出更多的用途及功能，也能適時反映出社區結構的變遷。

張嘉原（2006）則對校園閒置空間再利用歸納出八項重要思維：（1）尋求空間的存在意義與價值，並思考其可具備何種新機能。（2）空間再利用首重結構的安全性，並需兼顧歷史文化與現代化功能。（3）尊重空間原有特性，採納參與式設計精神，並使其具備經濟效益。（4）考量學校空間各種使用者的需求以及現實情勢。（5）體現學校建築的教育意義，考量教育的需求。（6）由學校的空間需求及空無思維，思考再利用的方式。（7）配合教學革新的需求，發揮創意與想像，將空間做彈性規劃應用。（8）融合社區營造與社會教育的精神，使學校與社區能緊密結合。

總括上述校園閒置空間再利用之理念，學校在進行校園閒置空間再利用時可考量的面向包括：

#### 1. 學生的學習

學校是學生主要的學習場所，學校的一切環境都是為學生而設置。因此，學校的閒置空間要如何運用時，應回歸教育的本質，從教育的角度出發以探討再利用的方向。

#### 2. 社區文化的延續

學校向來是社區的文史中心，留有社區民眾許多的回憶，世代的交替代表不同的文化足跡。因此在規劃利用校園空間的同時，宜納入社區文化產業，一則可保存地方文物史料，再則可凝聚社區民眾對學校的向心力。

#### 3. 創新獨特的思維

運用巧思，細膩的安排，可展現學校獨特的風格，以匠心獨具、別出心裁的創意，區別其他的學校，創造學校的文化特色，呈現與他校不同的風貌。

#### 4. 學校的永續發展

永續發展所強調的是態度及價值的轉變，必須落實到實際的行動，學校除了提供態度價值改變的課程外，必須能提供實踐的校園環境空間（何昕家、張子超，2011）。因此，學校若能以永續的概念，賦予教育的態度與價值，融入校園空間的規劃，發揮潛

移默化的境教功能，則能使學校的精神與品牌持續長遠，歷久彌新。

### 三、校園閒置空間再利用的核心技術

在瞭解校園空間再利用相關的意涵之後，學校在進行校園閒置空間再利用的同時，應具備基本的核心概念，充分發揮再利用技術，使校園閒置空間再度活化，營造優質的校園環境，以下提出校園閒置空間再利用的核心技術見解以供參考：

#### (一) 營造教育活動空間

可分成內部空間與外部空間：

##### 1. 內部空間：

空餘教室可設計規劃成：(1) 閱覽室，擴充學童閱讀空間；(2) 樂活教室：提供師生休閒活動空間；(3) 藝文展覽室：展示學生優良作品；(4) 教師研究室：讓教師有共同研究討論的空間；(5) 重點發展教室：如書法教室、陶藝教室、英語教室、樂理教室等。

##### 2. 外部空間：

戶外的空間可規劃成：(1) 生態園區，可供教學或休憩之用；(2) 文化園區：展示學校或社區古文物；(3) 運動場：延伸體能運動場地；(4) 假日廣場：提供學生表演平臺等。

#### (二) 發展特色學校

特色是學校優異獨特之所在，也

是建立學校品牌的最佳方式。空間再利用可從學校本位課程、策略聯盟學校及社區產業結合等方向進行規劃：

1. 配合學校本位課程，規劃學習空間，發展學校特色。
2. 特色學校相互結盟，建立學校品牌與形象。
3. 結合社區產業文化，藉以行銷學校的特色。

#### (三) 引進社區文化

學校是民眾之精神寄託之所在，因此學校閒置空間再利用之規劃，可結合學校與社區文化，例如：(1) 樂齡學習中心，建置終身學習環境；(2) 新移民學習中心，倡導多元文化融合；(3) 延伸社區總體營造，引進社區特有文化；(4) 民俗技藝中心，發揚在地文化特色等，讓校園閒置空間再度發揮多元文化教育的功用。

#### (四) 涵養藝術精神

「美」存在生命價值(黃光男，2013)。因此，建置具有藝術美感的校園環境，能夠涵養學生的美學素養，更能夠發揮潛移默化的功能，誘發學生「善」的行為表現。包括：(1) 裝置藝術區，展現學校創意構思；(2) 音樂欣賞中心，能涵詠聽覺藝能。

#### (五) 落實永續校園

改造校園閒置空間，營造環境教育場域，培養永續觀念，包括：(1) 植物生態園，展示生物多樣化環境；

(2) 落葉與廚餘堆肥區，充分使用自然資源；(3) 教學農園，推動生命教育；(4) 資源回收區，推行資源再利用的具體行動；(5) 雨撲滿設施，進行雨水再生利用等。

#### 四、結語

簡言之，校園空間不應閒置，必須再利用以活化之，避免浪費公共資源。校園空間閒置是危機亦是轉機，透過校園閒置空間再利用的概念，秉持教育性、永續性、精緻性、獨特性、創新性、藝術性、社區性等理念，營造卓越優質的校園環境，將學校轉型成為異於他校的特色學校，使學校得以永續發展。

#### 參考文獻

- 朱婷（2013）。校園閒置空間再利用之調查與研究－以臺北市八所國中為例。未出版碩士，國立臺灣科技大學建築系，臺北。
- 何昕家、張子超（2011）。論永續發展教育概念融入校園環境空間規劃設計。《環境與藝術學報》，10，28-53。
- 李金娥（2006）。談校園閒置空間再利用－以高雄市新上國小為例。臺

灣教育，637，45-47。

- 呂雅雯（2013）。校園閒置空間再利用評估指標之建立。未出版碩士，中華大學營建管理學系，新竹。
- 林秀鳳（2010）。中部四縣市國民小學減班後校園閒置空間再利用之調查研究。未出版碩士，國立臺中教育大學教育學系，臺中。
- 黃光男（2013）。美感教育概述。《臺灣教育雙月刊》，682，8-12。
- 張嘉原（2006）。學校閒置空間再利用之初探。載於國立教育資料館、中華民國學校建築研究學會、中臺科技大學文教事業經營研究所主編，友善校園規劃與經營，95-107。臺北市：國立教育資料館。
- 湯志民（2008）。校園閒置空間再利用之探析。載於中華民國學校建築研究學會主編，校園建築與運動空間活化再利用，3-63。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 萬新知（2005）。閒置校舍再利用之研究。載於學校建築：現代化VS.國際化，181-197。臺北市：中華民國學校建築研究學會。



## 孩子成長的路上，缺「伊」不可

陳璦淇

新北市三峽國中附設幼兒園教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職進修班研究生

薛雅文

新北市建安國小教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職進修班研究生

### 一、前言

春末夏初之際，轉眼又到了幼兒園招生的季節；而一個多月後，則是畢業季的來臨：畢業的幼兒園大班生，則將轉往小學一年級就讀，進入人生下一個學習階段。這段本該充滿成長喜悅的轉銜過程，看在任教於偏遠山區小學的筆者眼中，卻顯得有些沉重；原來，在筆者所任教的偏遠小學，若想「預知」一年級新生的學習狀況，往往可從該年度幼兒園畢業生的學習表現，即可窺知一二，甚至八九不離十。根據筆者多年來的教學經驗，發現學校的教育系統，其實是盡心盡力的，可是，如果遇上失格的家庭教育，還是讓許多認真教學的教師，深感無力；若再遇到政府的補助所間接助長的某些家庭教育亂象，更是讓許多教育工作者有苦難言。本文的兩位筆者，雖然分別任職於國小教育體系及幼兒園系統，但一談到「補助」與「家庭教育」，都有著類似的無奈；我們都想問：補助，是補了父母的荷包，但是，真的助了孩子的未來了嗎？

### 二、政策的努力與無力

幼兒教育是個體接受教育的基礎，政府為了讓每位幼兒有提早接受教育的機會，針對弱勢家庭之幼兒進

行了多項教育補助：特殊生餐點補助、特殊生就學補助、原住民就學補助、低（中低）收入戶就學補助、經濟弱勢加額補助等。

在考量了幼托機構分布、人口結構、教育經費支出等面向後，政府更在 96 年 8 月 1 日起，針對幼兒階段的弱勢家庭兒童，實施了「扶持 5 歲幼兒教育計畫」，對工作年資較淺、收入相對較低之新生家庭年輕夫婦提供了學齡前五歲幼兒就學補助 7000 元，以減少其經濟負擔，使其安心工作及養兒育女，期望能提高國家未來的新生人口，並細心呵護國家未來的棟樑們（教育局，2008），讓受補助對象藉以提升至全國五歲幼兒。

透過新北市政府社會局的網站，我們可知政府除了上述教育補助外，尚有許多為了社會上弱勢者所提供的福利服務（[http://www.sw.ntpc.gov.tw/\\_file/1588/SG/26017/D.html](http://www.sw.ntpc.gov.tw/_file/1588/SG/26017/D.html)）。雖然政府努力推動各項補助政策以提升人民接受教育服務的美意，然而，卻有少數人濫用社會福利，使得原先實施補助計畫的目的打了折扣。

#### （一）補助亂象多，究竟補到誰？

以筆者親身經歷為例，99 年初筆者開始接辦幼兒園行政業務，經手各

項補助計畫的申請，看見了不少補助美意被濫用的亂象；無論是面對家境優渥卻仍前來申請補助的家長，或是因為尾牙抽中兩千元、造成年收入超過補助門檻 36 元而無法申請補助的弱勢家庭，都讓站在第一線處理申請文件的我，內心糾結不已。家境優渥的家長，因為名下沒有登記任何財產，符合政府規定，因此能得到政府的全額補助；然而，那些領著最低基本工資，努力精算家中每一筆開銷的家庭，卻因為區區新台幣 36 元，而得不到任何的教育補助。而這些個案，都只是眾多補助案件中的冰山一角。

此外，在實施社會福利時，難免會出現與補助美意背道而馳的情形，因為接受不勞而獲的補助久了，難免會有少部分家長因此產生不願勞動的怠惰心態。筆者在教育現場便發現：有些年輕的家長因此不願工作，每月靠著政府與孩子的教育補助過日子，甚至靠著變賣政府資助的物資換取高額現金。

## （二）家庭教育不利，教師吃力

在國小部分，似乎也看得見補助美意反而成為家長推卸教養責任的藉口。以「夜光天使」為例，參加的孩子，幾乎都是家庭照顧功能不彰的孩子；學校心疼這些弱勢孩子回家後的學習情形，因此，儘管白天已經從早上八點把孩子留到下午四點，放學後又繼續藉由補救教學等課程，將孩子留到晚上八點；有時候，如果家長沒負起接送責任、超過規定放學時間，那麼，負責專案的行政人員或老師，

只能繼續等待家長把孩子接回。也有些家長，儘管該時段沒在上班，可是，對於學校舉辦的家庭教育宣導活動，總是刻意缺席不參與。於是，有些學校認為這樣的美意，反而成為某些不負責任的家長藉此推卸放學後教養孩子的藉口，因此選擇停辦；然而，這些沒能繼續參加夜光天使的孩子，回家後還是得獨自面對貧乏的家庭環境。

學校教育、家庭教育與社會教育三者間的關係，是牢不可分的；猶如一條環環相扣的鍊子，任何一段脫節，都會失去完整性。在教育現場，我們常可以看見家庭教育貧乏的孩子，學習效果總遠不及其他在充滿支持的家庭中長大的孩子。家長常覺得教育是學校的責任，然而，學校生活之外，孩子還是需要家長的協助與陪伴，否則，單靠學校單打獨鬥，這場教養戰役，教師打得很辛苦。

## 三、對教育補助之建議

一旦無須補助者不斷申請補助，長期下來必定會拖垮整個社會國家的經濟；而長期接受補助者也愈發沒有進爭力，無法促進國家經濟的成長與進步。當人民的倫理道德操守無法為教育補助把關時，政府在補助的措施上或許可以進行把關的措施：

### （一）建立訪視機制

許多接受補助者的資格，多是以收入、存款與名下的財產進行資格審核，但未必代表其實際的經濟生活狀

態。建議相關單位可定期派員進行訪查或訪視，或由與受補助對象有實際接觸者，如：學校教師、社工人員、居家照護者、喘息照護人員等進行檢核評估，作為下一次給予補助的參考。

## （二）有條件的補助

我們還可以思考的是：與其給予家長補助，或是，我們的政府能運用這些資源，為孩子創造新的學習環境？例如，將補助的形式轉為正規的學習訓練，並要求有付出教養努力的弱勢家庭，才能領取相關補助；或是，在給予補助之餘，政府其實可以加入與學校教師合作的監督機制，要求家長在領取補助之後，必須配合學校在教養上的要求，否則，政府可將補助收回。如此一來，不僅可促進父母對教養的努力，也能增進家庭教育的功能，完備補助的美意。

既然政府的每一項補助，都代表著對每一個生命發展的尊重，那麼，受到幫助的家庭，是否也應該盡到教養的義務，共同為孩子的未來而努力？

## 四、結語

國家在人才的培育過程中，投入了許多社會成本；教育不單是學校的工作，更需要家庭、社會等多方面的相輔相成。孩子在接受學校教育之前，應建立良好的家庭教育基礎。筆者在職場上累積的個案實例，在在都證明了家庭教育的重要性；重視幼兒教育的父母，肯定能帶給孩子更多的可能性，其後才能從學校教育這關鍵的階段，進一步習得更多的能力，並在最後的社會教育中，持續學習並展現之前的學習成果。

誠如本文一開始所言，政府的補助是美意，弱勢家庭的確需要相關資源的協助，而這些努力，不外乎是為了照顧國家未來幼苗，培養未來公民的素質，進而提升國家競爭力。然而，補助的方法及美意，或許不只現有方法才能為之實現。筆者希冀藉由本篇文章，省思教育補助未來得以努力的方向；但更多的期待是：希望喚起每位家長及相關人士，都能負起教育幼兒的責任。

## 參考文獻

- 教育局（2008）。扶持五歲幼兒教育計畫。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920145145/附件-7扶持五歲幼兒教育計畫970331-國.pdf>。



# 臺灣教育評論月刊稿約

2011年10月01日訂定  
2013年10月31日編輯會議修正通過  
2013年11月01日修訂

## 壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

## 貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、評論文章：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、專論文章：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、交流與回應：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、學術動態報導：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

## 參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在500到3,000字內之間，長文則以不超過6,000字為原則。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇10,000至15,000字為原則，最長請勿超過20,000字；英文稿字數每篇以10,000字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。

#### 肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
  - (一)稿件處理費：1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)。
  - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：（04）2633-6101；（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

#### 伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、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。
- 三、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：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室  
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】  
蔡玉卿 助理收

## 柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com)【臺灣教育評論學會】。

# 臺灣教育評論月刊第三卷第七期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「資訊科技運用」

### 二、截稿及發行日期

本刊第三卷第六期將於 2014 年 07 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 05 月 31 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

資訊科技的日新月異為人類生活帶來了許多改變，學校教學型態更因此受到衝擊。如何將資訊科技運用於教學，以有效提升學生學習品質，業已成為世界主要先進國家教育發展的重點。我國各級學校為因應數位原生代的入學，紛紛更新軟硬體設備，除了既有的電腦、投影機外，即時回饋系統、平板電腦、電子白板等也成為建置的主要項目；原本的教科書商，和許多軟體業者也針對了師生需求提供電子教科書，或應用軟體。而這些軟硬體的出現究竟為教學帶來了什麼樣的改變？是否真正促進了學生學習？在此潮流下又為我們帶來哪些值得思考的課題等，均是可發揮之主題。

# 臺灣教育評論月刊第三卷第八期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

教師薪資待遇制度

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第三卷第八期將於 2014 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 6 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

教師素質越高，學生越有機會接受高水準的教育品質。因此，如何健全薪資待遇制度以吸引優秀人才投入和留任教職並進而提升教育品質，是世界主要國家重要的教育議題。近年來國內對此主題亦相當關切，當前教師薪資待遇制度有何問題與對策？無論針對中小或大專校院、公立或私立學校、專任或兼任教師，該如何合理化薪酬和透過彈性薪資、年金改革措施等，讓教師獲得適切的酬償，使既能網羅優秀師資又能減少人才外流？

# 臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度  
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用  
出版日期：2014年07月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議  
的功能與運作  
出版日期：2014年02月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度  
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究  
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式  
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養  
與流動  
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合  
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費  
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流  
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作  
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨  
出版日期：2014年12月01日

# 文稿刊載非專屬<sup>1</sup>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<sup>2</sup>)

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：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、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

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

# 臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國                      年                      月                      日				
投稿期數 及名稱	民 國                      年                      月                      第                      期 該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論				
字數					
文稿名稱					
<b>作 者 資 料</b>					
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台內社字第 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台。

## 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：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。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：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】

2. 傳真：(04) 2633-6101

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. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收  
聯絡電話：0918-670669

2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225

戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑

3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

## 伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04) 2633-3588 傳真：(04) 2633-6101

會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室  
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】

## 【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 (單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格)		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
<b>繳交金額</b>			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元 (單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格) (自民國 年 月至民國 年 月止，共 年)			
<b>繳費方式</b>			
<input type="checkbox"/> 現金付款 請繳至 靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收 聯絡電話：0918-670-669 <input type="checkbox"/> 匯款 局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
<b>收 據</b>			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： _____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 年 月 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04) 2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			

表格修訂 2013/09/05





教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



[www.ater.org.tw](http://www.ater.org.tw)