

誰是合格老師？美國師資生標準本位評量的啟示

謝佩蓉

國家教育研究院助理研究員

一、前言

自 1994 年 2 月 7 日《師資培育法》公布施行後，我國從一元化、計畫制、公費的師範教育，邁向多元化、儲備制、自費的師資培育政策。培育來源擴大到師範學院、教育大學、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學、學士後教育學分班。培育類科分為幼稚園、國民小學、中等學校、特殊教育學校（班）等四個師資類科。教育部訂定「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法」，先成立「教師資格檢定委員會」，並依該委員會決議事項依行政程序奉核定成立「教師資格檢定試題研究發展組」及「教師資格檢定試務行政組」，委託國家教育研究院負責試題研究發展工作。高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試自 2005 年開始辦理，近年，每年約莫有 5000 至 6000 人左右取得教師資格。然而，卻多以選擇題來篩選決定「誰可以擁有當老師的資格」。

再就師資培育學程而言，依據師資培育法（2014）第七條規定，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程、及教育實習課程。第九條規定，學生修畢規定之師資職前教育課程，成績及格者，由師資培育之大學發給修畢師資職前教育證明書。

在教育專業課程方面，依據師資

職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）規定，乃由各師資培育之大學依各類科師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表擬訂各類科師資職前教育課程之教育專業課程，可知實質學習內容由各師資培育大學設計並評量，並沒有全國統一的標準。為期半年的教育實習課程方面，依據師資培育之大學辦理教育實習作業原則（2012）規定，「實習學生教育實習成績評量，由師資培育之大學及教育實習機構共同評定之，採百分法，以六十分為及格。師資培育之大學實習指導教師評量占百分之五十，教育實習機構評量占百分之五十」，可知實質實習表現也沒有全國統一的標準。

教師資格檢定方面，依據高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法（2013）規定，符合三項規定者為及格：「應試科目總成績平均滿六十分」、「應試科目不得有二科成績均未滿五十分」、「應試科目不得有一科成績為零分」，然而，試題難度卻是波動的，使得六十分乃為波動的標準。由此可知師資生雖有全國統一的評量，但表現標準並不是固定的，而是每年變動的。

二、edTPA 教師表現評量

「edTPA 教師表現評量」是美國第一個針對師資生（preservice teachers）準備度研發的全國性的標準

本位（standards-based）表現評量，將有助於評定教師是否已達預期的教師角色之程度，確保教師儲備人員於擔任教職前能符合教師應有之能力。系統與平臺是由美國師資培育大學協會（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）、「史丹佛大學評量、學習與公平中心」（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE）以及其他合作夥伴共同開發，目前有 34 個州參與 edTPA 的評量計畫（駐美國代表處教育組，2013）。

| | | |
|----|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| | | 學習 |
| 教學 | 1. 教學影帶 2. 教學實錄評析 | 3. 經營積極參與的學習環境 4. 讓學生參與學習 5. 教學過程中深化學習 6. 學科特定的教材教法 7. 分析教學效能 |
| 評量 | 1. 學生作業樣本 2. 回饋 3. 學生學習評量評析的摘要 4. 評分規準 5. 學生自我反思 | 1. 分析學生學習 2. 引導學習時提供回饋 3. 鼓勵學生善用回饋 4. 透過言語支援學習內容的證據 5. 利用評量改善教學 |

(一) 評量架構

edTPA 教師表現評量著重系統性地蒐集能展現師資生已經準備好從事教學工作的真實教學實物和評析，其評量架構以計畫（planning）、教學（instruction）及評量（assessment）為三大任務為主軸，另外再加上教學分析（analysis of teaching）與學術語言（academic language）兩項關鍵因素進行評分。評量架構詳述如表 1（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity，2013）。

表 1 edTPA 架構

| 任務 task | 實物來源 artifacts | 評分指引 rubric |
|---------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 計畫 | 1. 課堂計畫、教學材料、學生作業、評量 2. 計畫評述 | 1. 對於理解學習內容的規劃 2. 支援學生的學習需求 3. 融入學生先備知識於計畫中 4. 辨識並支援語言需求 5. 規劃評量來監督學生的 |

(二) 標準設定

edTPA 教師表現評量以 15 項評分指引的總分作為決定師資生是否符合標準的依據，每項評分指引的權重相同都是 1 至 5 分，整體評量總分範圍為 15 至 75 分。

歷經嚴謹的標準設定程序，edTPA 教師表現評量的通過分數為 42 至 37 分之間（一個標準誤的範圍），通過率為 57.9% 至 78.0%（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity，2013）。

三、PPAT 教師績效實踐考核

相較於 edTPA 於師資培育領域的率先啟動，美國教育測驗服務社（Educational Testing Service, ETS）亦將進軍教師績效測驗市場成為各州師資測驗的新選擇，稱為教師績效實踐考核（Praxis Performance Assessment

for Teachers, PPAT)。ETS 自 2014 年 1 月開始對此項新考試進行實地測試，規模包括七個州，約 250 位受測人；定於今年秋季，在密蘇里州和夏威夷州同時推出此項產品（駐波士頓辦事處教育組，2014）。

(一) 評量目的

通過 PPAT 的師資生，能夠展現他們懂得如何：

1. 衡量學生的學習需要。
2. 有效地與學生交流。
3. 以精心設計學習目標，來設計與執行課程教學。
4. 設計並使用評量以做出以數據為基礎的決策回饋教與學。

從評量的結果可協助辨識師資生的優勢領域，及其未來專業發展領域（ETS, 2014a）。

(二) 評量內容

PPAT 的受試者將在他們實習教學過程中被要求完成四項任務。第一項任務為形成性評量不計分；導師只會檢討並運用這些結果來支援這些未來教師的教學任務。隨後的三項任務的分數將加總（ETS, 2014a）。ETS 人員指出，受測人在測試後還會收到一份專業成長計劃（professional growth plan），這種設計方式將有助於將這項評估同時作為的學習工具（駐波士頓辦事處教育組，2014）。

表 2 PPAT 內涵

| 任務主題 | 任務類型 | 描述 | 計分 |
|---------------------------|------|-------------------------------------------------------------------|------------------|
| 任務 1： 學生與學習環境的知識 | 形成性 | 1. 要求師資生證明，涉及到其學生的教學任務中考慮到學生，學校和社會的知識和技能。這些因素將幫助考生了解有關教學和學生學習的影響。 | 由當地導師評分。 |
| | | 2. 著重於師資生在實務上如何開始，包括識別學生個別的學習需求的能力，及學生對於差異化教學的需求。 | |
| | | 3. 創立一個績效考核卷宗。 | |
| | | 4. 從導師和合作教師汲取回饋。 | |
| | | 5. 需要繳交書面和實物成果。 | |
| 任務 2： 評量與蒐集資料以並報告的學習狀況 | 總結性 | 1. 師資生需展現自己對於了解、分析及應用評量與資料蒐集的能力，以測量並報告學生的學習狀況。 | 集中由受過訓練的匿名教育人員評分 |
| | | 2. 著重在 InTASC 內容標準中對於使用資料的要求，既能用於全班的教學也能符合個別學習需求。 | |
| | | 3. 需要繳交書面和實物成果。 | |

四、結論與建議

edTPA 和 PPAT 以證據為中心的評量方式規畫評量任務，提供師資培育學程對於師資生能否成為班級合格教師完整且全面性的圖像，而非像紙筆評量只是一個單點。PPAT 的設計更和教育現場的教師有緊密的相關與合作，藉以確保師資生在取得執照之前能準備好自己。據此，本文提出相關建議如下。

(一) 建構師資生學習內容標準

edTPA 和 PPAT 所評量的範疇涵蓋美國跨州新教師評量與支持協會所訂立的師資生學習內容標準，師資生必須展現他們在這些內容標準的精熟程度方能通過測驗。目前我國對於師資生僅訂有學習科目和學分數，並未訂定明確的學習內容標準。在建立新式評量之前，須建構全國對於師資生學習內容的標準期待。

(二) 發展標準參照評量

表現標準（performance standard）對教育人員而言是一段陳述，用來說明學生於某一內容標準之精熟程度，其組成元素包括：表現水平、表現標準描述、表現範例、以及切截分數（Hansche, 1998）。發展相對應的教師資格檢定標準參照評量工具，讓試題難度聚焦在評量師資生是否達到「基礎」表現標準，藉以評判師資生是否真正達成師培所訂定的學習目標。

(三) 打造形成性評量給予回饋

| | | | |
|-------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 任務 3： 針對學 習設計 教學活 動 | 總結性 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生需展現自己發展教案的能力，包括使用科技來促進學生的學習，能用於全班的教學也能符合個別學習需求。 2. 著重在 InTASC 內容標準中的班級教學，包括使用科技。 3. 需要繳交書面和實物成果。 | 集中 由受過 訓練的 匿名教 育人員 評分 |
|-------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|

| | | | |
|----------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 任務 4： 執行並 分析教 學活動 以促進 學生的 學習 | 總結性 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 師資生需展現自己對於計畫並執行一堂課的能力，需完成 15 分鐘的教學實況錄影。 2. 著重於使用具備研究基礎的教學策略，應用它們於教學之中以符合個別需求。 3. 評估一系列學習標準是否達成，可能與其他任務部分重疊。 4. 反思整體的教學實務。 5. 需要繳交書面和實物成果，包括 15 分鐘的教學實況錄影。 | 集中 由受過 訓練的 匿名教 育人員 評分 |
|----------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|

資料來源：ETS（2014b）。
 註：InTASC 內容標準為美國跨州新教師評量與支持協會（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）所訂立的師資生學習內容標準。

接受 PPAT 評量的學生，不但能得到一個總結性的分數，在過程中也能從導師方面得到形成性的回饋，這不但能夠讓師資生修正他原有的教學，也能夠發展自己的專業成長計畫，進一步地改善自己的教學。目前教師資格檢定是為了全國受教學生把關，確認通過考試的師資生具備基本的教學知能，若能仿照 PPAT 再加入形成性評量的元素，給予師資生評量結果的回饋，能讓師資生更進一步認識自己的強項和弱點，未來任職之後更能揮灑專長、補強較為不足的部分，更精緻地教育下一代。

參考文獻

- 師資培育之大學辦理教育實習作業原則（2012）。
- 師資培育法（2014）。
- 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）。
- 高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法（2013）。
- 駐波士頓辦事處教育組（2014）。
- 駐美國代表處教育組（2013）。美國公布第一套全國性師資培育標準本位表現評量-edTPA。教育部電子報，590，檢索自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15150
- ETS (2014a). *About the Praxis® Performance Assessment for Teachers (PPAT)*. Retrieved from http://www.ets.org/ppa/educator_programs/about/
- ETS (2014b). *Overview of the PPAT tasks*. Retrieved from http://www.ets.org/ppa/educator_programs/about/tasks
- Hansche, L. N. (1998). *Handbook for the development of performance standards: Meeting the requirements of title I*. Bethesda, MD: Frost Associates.
- Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (2013). *2013 edTPA Field Test: Summary Report*. Stanford, CA: Author.



教師職級制度在美、日、中國大陸及澳洲實施概況與臺灣發展現況之淺見

黃鈺婷

國立臺中高級工業職業學校專任教師

白慧娟

國立中興大學教師專業發展研究所助理教授

一、前言

隨著教師評鑑入法，教師分級制度的實施似乎成為可以預見的未來，筆者十分好奇國外的教師職級制度為何，因此藉由文獻的蒐集與整理，試著將幾個國家的教師職級制度逐一列出，希望對此一議題能有更多認識。

在 2014 年的今天談教師分級制度，實在是冷飯熱炒，早在 1994 年，教育部為回應「第七次全國教育會議」，就已著手進行評估教師分級制度之可行性，當時也參考了各國的制度，並委請高雄師範大學進行「我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案」規劃，提出了「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法」草案（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。「教師分級制度」，又稱為「教師職級制」或「教師進階制」，其構想源自於「教師生涯階梯」（Teacher career ladder）之理念，其目的在於規劃一系列的職務階段，使教師能發展個人潛能，並且促進教師專業成長與發展及建立中小學教師的專業形象（蔡培村，1996）。教師分級制度提出至今即將屆滿二十年，隨著時間移轉，再次探討此一議題，或許也有其時代性的意義。

二、美國、日本、中國大陸、澳洲的教師職級制

（一）美國

表一 美國各地區教師級別與名稱表

| 級數 | 地區 | 名稱 |
|----|------------|--------------------------------------|
| 三級 | 密蘇里州 | 第一級教師 第二級教師 第三級教師 |
| | 紐約州—羅徹特市 | 住校教師 專業教師 領導教師 |
| 四級 | 加州—天波市 | 初級教師 中級教師 高級教師 主任級教師 |
| | 德克薩斯州 | 第一級教師 第二級教師 第三級教師 第四級教師 |
| | 俄亥俄州—阿靈頓學區 | 第一級教師 第二級教師 第三級教師 第四級教師 |
| 五級 | 田納西州 | 三級教師 二級教師 一級教師 實習教師 試用教師 |

| | | |
|----|-------------------------------|----------------------------------------------|
| | 俄亥俄州 — 託來渡 學區 | 推薦級教師 模範級教師 第一級教師 第二級教師 第三級教師 |
| 六級 | 北卡羅萊 納州—夏 洛克/麥克 蘭堡學區 | 三級教師 二級教師 一級教師 候選教師 提名教師 臨時教師 |

資料來源：研究者自行整理

由上表可知，美國各地區教師職級的分類從三級到六級均有，歧異很大，其中以四級最為常見。其中，天波市僅以專案方式試辦，缺乏長期經費支援。教師晉級的方式多是由具備相當資格教學年資或是擁有特定證書的教師，向審查組織提出申請，審查通過即可獲得晉級以及激勵加薪（蔡清華，1996）。

（二）日本

日本現行的教師證照制度（免許狀），其範圍涵蓋高中以下各級學校、各類學校的各種教師，區分為普通免許狀、特別免許狀、臨時免許狀三種。而教師職級之種類則是以學歷和修得學分的基本資格，區分為二級免許狀、一級免許狀、專修免許狀（楊思偉，1996）。教師晉級方式為各階段教師具備基本的教學年資，並修畢各種政府指定的機關所進修的學分，辦理資格檢定後，由督道府縣教育委員會辦理複核（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。

（三）中國大陸

中國大陸教師職務分為高級教師、一級教師、二級教師、三級教師，其中二級教師與三級教師為初級職務；一級教師為中級職務；高級教師為高級職務，各職級教師的工作職責，皆有全國統一的規定，中學教師若要晉級，則需經過省級、地級、縣級評審委員會審定，小學教師則是經地級、縣級評審委員會審定，其審定內容包含：政治思想、文化專業知識水平、教育教學能力、工作成績、履行職責的情況，另外，為提高中小學教師地位，另舉辦特級教師評選，表揚優秀的中小學高級教師（郭希得，2002；蘇進棻，2001）。

（四）澳洲維多利亞省

澳洲維多利亞省教師職級共分三級，分為別第一級初任教師、第一級精熟教師、第二級領導教師與第三級領導教師。只要符合教育局訂定之教師資格，即可擔任第一級初任教師（湯誌龍，2001）。

第一職級教師共有十二薪級，初任教師敘薪約在第一級至第七級之間，由校長視學歷、經歷全權核定。初任教師表現優良由校長核定為第一職級精熟教師，薪級最低自第三至第六薪級開始，每年依評鑑結果合格者，可晉升一薪級。要晉升第二職級或第三職級教師，需由校長公告缺額後，有興趣之教師提出申請，經校長依規定評定後聘任之，其條件與教師評鑑標準相近，但會以各校需求略做

調整。第二職級與第三職級領導教師均有任期五年之限制，如果任期屆滿無法找到新的空缺或是達到評鑑標準，就必須回任第一職級，其薪級為第十二薪級（湯誌龍，2001）。

三、國內的規劃

教師分級制乃是以建立教師生涯發展階段與鼓勵進修為目的，配合學術加給的支給、教學時數減授與各級教師專業任務之區分實施晉級審查。目前教師的教職生涯大約為三十年至四十年之間，因此專案規劃之初便將教師生涯分為四個階段，平均每一階段為八年（蔡培村、鄭彩鳳，2003）。

各級教師定義如下：

- (一) 初級教師：執行班級教學、班務經營等教學輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進與擔任導師工作，或擔任與專業能力相符之行政工作等。
- (二) 中堅教師：除擔任初級教師所任工作外，應積極從事教材教法的设计與開發，並得擔任組長、主任、學科主任等校務行政工作。
- (三) 專家教師：除擔任中堅教師所任工作外，應積極從事課程與教學的研究並得擔任處室主任、學科主任等校務工作。
- (四) 顧問教師：除擔任專家教師所任工作外，應積極從事以教育革新相關議題的研究工作，並得擔任校長或參與學校改、教育實驗、

社區資源整合等校務發展事項。

草案中明定教師晉級申請之條件為進修一定時數、同一級別教師年資達八年以上者，並限制依序晉級。教師晉級之審查項目，分為專業進修與專業表現二項。專業進修，所指的是由主管教育行政機關認可或由各級學校主動規劃辦理的進修活動；而專業表現，係指教師之教學成果、學生輔導、教學相關研究著作及教育服務推廣等兩項均有明訂的標準（教育部，1990）。

四、國內的研究

歐用生（1996）認為教師職級制度相當值得推動實施，但也指出需要許多行政措施包含經費的配合。單小琳（1996）則語重心長提出若要實行，執行面的問題有很多，如龐大的經費、評審的公正以及進修的管道等等，在在都需要解決。張德銳（1996）更積極提出可能的解決之道，分四階段依六原則進行，並指出實施教師職級制度需要時間醞釀，才有成功的機會。

同樣都是借用國外的經驗，蔡清華（1996）指出，美國雖然是先進國家，但是地大物博，文化背景與我們相去甚遠，部分地區專案式的試辦與國內要推動的入法全面實施，也有所差距，不過都同樣指出，經費的籌措是重要的關鍵之一；楊思偉（1996）舉鄰近國家日本為例，文章中提及日本實施教師職級制度產生的負面影響，與美國相比，同位於亞洲的日本，

在文化上與我國較為接近，這部分的研究結果應當給予重視。

賴佳欣（2006）將當時國內對於教師職級制度之文獻作一論述分析探討，指出對於實施教師職級制度之研究有一面倒之情況，並無正反俱呈。郭希得（2002）與黃欣宜（2006）是臺灣不同地區教師對於實施教師職級制度的看法，均為調查研究，頗能反映第一線教師的看法，也可看出第一線教師願意專業成長，但是對於實施教師分級制度尚有許多疑慮，各項配套措施能完善，是眾所期盼。

五、結語

教師分級制度在臺灣醞釀至今將近二十年，前人的研究，雖有值得參考之處，但也已物換星移，特別是國外的研究，經過時間的推移，也應有重大的變化，從今天來看，實施至今的現況與困境，當可成為另一研究議題。教師分級制度之推動與教師專業發展評鑑、教師進修制度息息相關，教師專業發展評鑑自 2005 年推動試辦至今已有多所學校參與，教育部更在 2012 年委請國立高雄餐旅大學辦理成果訪視，並選出辦理績效良好的 3 個典範縣市、2 個特殊表現縣市及 13 所典範學校（徐詠絮，2012）。而教師進修制度之規劃，則停留在網站的整合。綜合前述，筆者認為，教師專業發展評鑑已經頗有成果，政府若能積極規劃完善進修制度，那麼教師分級制度的實施將指日可待，當然經費的支持，也是目前的時空背景所要解決的一大困境。

參考文獻

- 徐詠絮（2012 年 10 月 19 日）。教師專業發展評鑑 13 所中小學獲典範學校。國立教育廣播電臺。取自 http://news.ner.gov.tw/index.php?act=cu_lnews
- 郭希得（2002）。屏東縣高級中等以下學校實施教師職級制度之調查研究（碩士論文）。取自 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/27538560782148763195>
- 張德銳（1996）。我國實施教師職級制度所面臨的問題與因應策略。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，241-262。高雄：麗文。
- 單小琳（1996）。從法令觀點看教師職級制度之可行性。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，227-238。高雄：麗文。
- 黃欣宜（2006）。台中市國民小學教師對於教師分級制度意見之調查研究。（碩士論文）。取自
- 湯誌龍（2001）。中小學教師評鑑制度之研究－澳洲維多利亞省的實施經驗。比較教育，51，105-127。
- 楊思偉（1996）。日本教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，89-113。高雄：麗文。
- 歐用生（1996）。從教師生涯研究論職級制度實施的必要性。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，139-151。高雄：麗文。
- 蔡培村（1996）。我國實施中小學

教師職級制度的基本構想。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，27-49。高雄：麗文。

■ 蔡培村、鄭彩鳳（2003）。教師職級制度的內涵及實施取向。教育資料集刊，28，318-343。

■ 蔡清華（1996）。美國教師職級制度及其對我國的啟示與借鏡。載於蔡培村主編：教師生涯與職級制度，53-86。高雄：麗文。

■ 賴佳欣（2006）。國內學者研究教師分級制度之論述分析。（碩士論文）。取自

<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/80133638373645740630>

■ 蘇進棻（2001）。中共中小學教師分級制度之探討。教育研究資訊，9（2），58-79。

■ 教育部（1990）。高級中等以下學校及幼稚園教師分級及審定辦法（草案）。取自：

<http://teacher.taivs.tp.edu.tw/rule/doc16.doc>

第一線政策執行者的難題： 試評析現階段師資職前培育法規之理解落差

曾子旂

國立中正大學教育學研究所課程博士班研究生

一、前言

我國自 1994 年開始，師資培育體制因應社會需求，歷經多次變革，改為多元管道培育（黃嘉莉，2014），因此在 1995 年《大學設立師資培育中心辦法》發布施行。為因應上述的改革，教育部陸續修正公布《師資培育法》、《教師法》、《中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》、《中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分》等，各相關單位也陸續發佈諸多法規，而法規未盡完善之處，又輔之以各函釋加以說明。一方面，相關法令逐漸因應不同需要進行調整，愈加符合現況實務；一方面，法令體系愈形複雜，造成理解與掌握上的難度。

Robinson(2009)提到有三個可能性會導致政策執行的失敗：首先，政策問題本身錯綜複雜(比如議題未受關注、社會結構問題等)；次之，政策設計的品質過差；最後是政策實施的品質不足。而何以政策施行會有品質不足的狀況，其實是政策目標與施行上的衝突。據此，政策與法規是否透過各級行政人員，妥為轉化與落實？就是師培政策能否落實的重要關鍵。而函釋太多，未能簡潔體現在相關法令上，就造成對法規的理解落差、導致師培行政上的混亂，顯然就是影響師

培教育政策品質的重要因素之一。

本文將試圖說明現階段師資培育政策的理解落差現象。首先由法律觀點討論行政函釋的成立要件；第二，舉例說明「非師資生」概念雖有函釋，卻未解釋清楚而致使理解上的錯誤情況；最後提出相關建議，希冀降低理解落差，以提升政策施行品質。

二、函釋的法律性質與效力

函釋畢竟不是法規，也不是辦法、要點、命令等，行政函釋到底有無法律規範的效力，應先釐清。

(一) 函釋的法律性質：

實務上針對「行政函釋」的用語並未一致，有稱釋示、函釋，規則等。依《行政程序法》第 159 條規定：「I. 本法所稱行政規則，係指上級機關對下級機關，或長官對屬官，依其權限或職權為規範機關內部秩序及運作，所為非直接對外發生法規範效力之一般、抽象之規定。II. 行政規則包括下列各款之規定：一、關於機關內部之組織、事務之分配、業務處理方式、人事管理等一般性規定。二、為協助下級機關或屬官統一解釋法令、認定事實、及行使裁量權，而訂頒之解釋性規定及裁量基準。」（葉俊榮，2006；吳庚，2007；陳敏，2007）而第 160 條則是成立有效下達之要件：「I. 行政

規則應下達下級機關或屬官。II.行政機關訂定前條第二項第二款之行政規則，應由其首長簽署，並登載於政府公報發布之。」因此，行政機關欲發布使其發生一般性效力符合上述法條行政規則解釋性規定，則稱之為「行政函釋」較為妥當（張珮綺，2005：8）。

綜上依據《行政程序法》之規定可歸納出兩個重點：其一，學界與實務界通說皆以「『行政函釋』多以《行政程序法》第 159 條內之『行政規則』視之。因此行政函釋具有上對下的指示關係。」而該函釋有效下達之要件則除首長簽署外並需登載於政府公報發布。

（二）行政函釋之法律效力：

行政函釋對於所執行法規之解釋，基於行政機關上下所屬關係而具有服從義務。因此對於行政函釋之內部效力，自無疑義。然行政函釋的內部效力因執行關係，常常對相對應之民眾具體發生一定影響力，此部分在學理上則有不同的看法。

大法官釋字第 287 號解釋文意旨，該函釋之效力其實附屬於法規，其意義乃在澄清或闡明執行法規含意，本身並無法律效力可言，且其效力附屬於法規。故，就釋字 287 號意旨效力既附屬於法規內，倘若法規內並無該相關規則，函釋本身是否有「澄清或闡明執行法規含意」之意義，則有回歸行政法內相關原則之檢視空間。

過度濫用行政函釋之方式，並基於上下所屬關係或主管機關並為評鑑單位權力之角色，以原始法規內未有之概念或名詞，逕行將行政函釋之對內對外效力凌駕於法規之上，則顯示該政策體制下的權力霸凌關係。

另，法規函釋不明或未有法源依據之解釋，逕以函釋視之，在在顯示主管法治教育之機構法治觀念之不足。且依《行政程序法》第 160 條第二項規定：「行政機關訂定前條第二項第二款之行政規則，應由其首長簽署，並登載於政府公報發布之。」而各師培大學所收執之主管機關來函，卻未見該函發布於政府公報內，然主管機關仍「收錄」於各年度之法規與相關「函釋」彙編中。

三、師培法規疑義實例討論：非師資生之疑義

依教育部 98 年 1 月 15 日臺中(二)字第 0980002778 號函與 98 年 3 月 18 日臺中(二)字第 0980044840 號函為引用「非師資生」相關案件之基礎函釋。函內重要說明如下（使用原函釋字樣）：

表 1 非師資生相關函釋整理表

| 函號 | 函釋重點 |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 96 年 8 月 7 日臺中(二)字第 0960121039 號函 | 一、依據《師資培育法》第 5 條第 2 項及第 3 項、第 9 條第 3 項規定，師資培育之大學辦理師資培育學系、教育學程及學士後教育學分班均應依規定提報本部並經師資培育審議委員會審議通過後辦理，前揭招生條件、名額 |

及修習課程規準等均依特殊項目核定在案，特予敘明。

二、又依本部 91 年 7 月 9 日台（91）師（二）字第 91099623 號函略以；有關師資培育機構學生未經甄試合格不得預修教育學程學分，...未經甄試預修教育學程之學生，其學分一概不予承認。

三、是以，為落實法制，各校招生、甄選學生修習師資培育學系、教育學程及學士後教育學分班應依前揭核定在案之規準辦理；倘各校就大學法本學術自由開放修習師資培育學系（如雙主修、輔系等）、教育學程相關課程，有別於前揭規定，其學分一概不予採認教育學程（含教育專業課程及教育實習課程）。

四、又為免誤解引起爭議，前揭事宜請各校依規定辦理，並應事前對學生妥善說明與宣導。

一、依本部 97 年 12 月 24 日師資培育審議委員會第 69 次會議決議辦理。

二、各校非師資生在校期間修習該校所開師資職前教育課程，各校得依學則及相關規定採計學分；前揭學生經甄試通過為師資生後，得申請學分抵免，各校納入學則與學分抵免相關規定，報本部備查。

三、前揭抵免學分數以各類

師資培育學程專業科目應修學分數四分之一為上限，其教育學程修業年限自經甄試通過後起算應逾一年以上，另加半年全時之教育實習。

四、前開事項如涉及各校教育學程修習相關規定之修正，應另案報部核處。

一、依本部師資培育審議委員會第 25 次及第 59 次會議決議，教育學程修業年限應至少二年，另加半年全時教育實習。

二、另依本部 97 年 12 月 24 日師資審議委員會第 69 次會議決議辦理，98 年 1 月 15 日臺中（二）字第 0980002778 號函（諒達）意旨，非師資生在校期間修習該校所開師資職前教育課程，學校得依學則及相關規定採計學分，渠等學生經甄試通過為師資生後，得申請學分抵免，抵免學分數以各類師資培育學程專業科目應修學分數之四分之一為上限，其教育學程修業年限自經甄試通過後起算應逾一年以上，另加半年全時之教育實習。

三、縱上，各校師資生如無上開學分抵免情形，其教育學程修習年限依說明一、應至少二年，另加半年全時之教育實習。

四、請各校針對修業年限、非師資生修習師資職前教育課程之規劃及其學分採認與抵免等項，就教育學程修習相關規定，進行檢視修正報部。

98 年 3 月 18 日
臺 中
（二）字
第
098004
4840 號

資料來源：教育部公文。

98 年 1 月 15 日
臺 中
（二）
字 第
098000
2778 號

若依 96 年 8 月 7 日臺中（二）字第 0960121039 號函意旨，函釋所限定「師資生」生效之條件為「是否通過教育學程甄選而具有師資生身份」。反之，所謂「非師資生」則是未通過甄選之學生，該詮釋是「身份」位置的差異。但當非師資生具有師資生身份時，則可進行所修習之學分之採計/抵免作業。

然此處卻存在著許多理解上的歧異出現，會產生以下幾種不一之解釋與邏輯思維：

第一種，師資生之身份乃以通過該類科甄選後起算。也就是說，如果某生通過 103 學年度之國小教育學程甄選，在此之前皆為非師資生，而不考慮之前是否曾具有過其他類科師資生身份。

第二種，師資生之身分乃以是否通過本校學程甄選為準，若該生 102 學年度通過國小教育學程甄選，103 年旋又通過中等教育學程甄選，因師資生身份之發生為 102 學年度起，故該生師資生身份為延續狀態。

是否為「非師資生」身份，牽涉到學生所修習之教育學程學分應否納入「抵免」範圍計算。若以第一種考量，則直接適用函釋內抵免計算方式，學生僅得抵免 6 學分(26 學分之四分之一)。然以第二種理解方式適用，則學生修習之學分不生抵免之問題，而僅需就國小教育學程與中等教育學程之課程架構進行對照，即可承認相同之課程。

且「師資生」身份的起算時間也牽涉到 98 年函釋內的修業期限二年的計算。如為第一種採計方式，則考上另一類科的教程，修習年度重新起算。第二類的計算方式則以延續視之。此類問題在學校同時培育兩種階段師資生時相當容易出現，學生會依教育現場師資缺額與個人生涯規劃等原因，進行類科之轉換。

面對此類問題，各師培中心第一線的承辦人員依據主管機關所發布之函釋，對於修業年限之「起算時間」與非師資生身份判別皆未得有明確且清晰的辦理方式。甚至其解讀亦未能發現是否與主管機關有所差異。因此以本實例之討論，若教育部來函希冀各校照辦之函釋依據為「師資培育審議委員會決議」，自應公布該會議決議之記錄，若有疑義應得提入該會議議案後，決議處理。若主管機關業已認定為「行政函釋」，更應遵守《行政程序法》第 160 條之函釋生效之規定為佳。

另外，函釋是否逾越原始法規內涵，或是否有侵害師資生修習權益之空間等問題，應就權利面向與法規面討論；函釋既為法規之附屬，若法規未有明確規範，自應回歸行政法相關原則進行判讀，而不應以某一承辦人之解讀認知為遵守之原則。

四、結論

在師資教育政策發展過程中，政府由師資培育到教師資格檢定，從教師遴選至教師成績考核，從教育實習

到教師在職進修，明顯的呈現了政府介入的痕跡(孫志麟，2013：11)，因此在師資培育政策內呈現了由上而下(top-down)的現況。然而，由於函釋過多造成的法令疑慮與理解落差，明顯地影響了師培政策實施的品質。本文依據上述討論，進一步提出下列建議：

(一) 應有專責解釋法規之單位

法規的理解錯誤致使執行錯誤，嚴重影響師資培育之政策施行品質，而且對師資生而言，遵守相關師培法規成為未來是否能適法取得教師證之必備要件，故師培相關法規適用則產生外部影響力。

主管機關單以「行政函釋」之方式，會先影響師培中心內部的法律適用範圍，但仍應考量其外部之影響範圍(如師資生等)，因此若能成立專責解釋法規之單位，當遇法規意涵不清或理解落差時，得施行裁量與解釋權。該單位亦因專責處理法制業務，更能將師資培育相關法規進行有效之統整與體系性之修法，有效克服我國師資培育白皮書內所言之「師資培育法規欠缺體系整合」之困境(教育部，2012)。

(二) 進行政策鬆綁避免「正當性危機」的產生

社會學家 Max Weber 認為權力體系或政策的正當性來源都依賴眾人所共同承認與遵守的規則。換句話說，是人們的信念支持這套規則，而規則又成為權力行使的正當性基礎。簡單

來說，Weber 認為人們的信念才是權力正當性的基礎來源。因此當大多數人的信念都支持著這套規則時，政策的推動便會更加順暢，即便政策設計不佳、法規函釋繁多，都還是能順行這套規則，這個政策也就因此具有 Weber 說的「正當性」。反之，則會產生所謂的「正當性危機」。

綜上所述，各師培大學立場囿於師培評鑑事宜動輒得咎，因此多採明哲保身立場，造成師資培育政策中，第一線執行者的缺席。再者，政策的制訂如果是以一種有意圖、有目標的方式出發，則政策將會預期透過改變人們的行為與制度來達到想要的結果(Elmore & Sykes, 1992：189)。而政策制訂者亦容易透過菁英分析或技術的模式，模糊政策執行時所有利害關係人的權利，並加強該形式上之「合法性」。若能讓政策形成一種真正的理性協議討論之結果，其實會分享出現很多解決問題的方式，同時也有助於政策執行者對政策的理解與應對。

前教育部長蔣偉寧(教育部，2012)提到師資培育之政策是很重要的教育工程，更是教育品質發展的重要核心；各國亦積極改革師資培育政策。我國現階段之師資培育政策單就法規理解即產生諸多落差，沒有第一線的熱情參與及努力，單靠政府主導領航，是否得以繼續朝向更優質的師資培育品質邁進，仍有需要持續觀察的空間。

參考文獻

- 吳庚（2007）。**行政法之理論與實用**。臺北市：三民。
- 孫志麟（2013）。師資教育的關鍵議題：政策觀點。**國民教育**，53（3），7-20。
- 張珮綺（2005）。**論信賴保護原則與行政函釋的溯及適用**（未出版之碩士論文）。東吳大學法律研究所碩士論文，臺北市。
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部（2013）。**師資培育相關法令與規章**。未出版之資料。
- 陳敏（2007）。**行政法總論**。臺北市：新學林。
- 陳學明（譯）（1994）。**合法性危機**（原作者：Jurgen Habermas）。臺北市：時報文化。
- 黃嘉莉（2014）。1949年後臺灣取得教師資格制度歷史制度論的觀點。**中正教育研究**，13（1），1-43。
- 葉俊榮（2006）。行政命令。載於翁岳生（主編），**行政法（上）**（401-402頁）。臺北市：元照。
- Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum Policy. in Jackson, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. N. Y.: Macmillan Publishing Company. Pp.185-215.
- Robinson, V.M.J.(2009).Why do some policies not work in schools? In Daniels, H., Lauder, H. & Porter, J.(Eds.) *Knowledge, Values and Educational Policy: a critical perspective*, Pp.237-252. London: Routledge.



幼托整合後，幼教師的專業變了嗎？

陳惠卿

臺中市協和國小附幼教師

最近幼托整合政策說法沸沸騰騰，然而不管從哪個教育者的立場來看，反對贊成無疑都是為了教育中最根本之幼兒教育。在教學現場中，雖然加入了教保員的協助，但幼教師的專業卻是不變的，每日透過精進教學之研討與實作，教師逐漸澄清了對幼兒能力建立方式的觀點。對於幼教師而言，真是一件不容易的事，在每天忙碌的工作中，有處理不完的事務，尚須做教學上的準備與自我省思，教師們展現了積極參與與正向回應，主動與坦誠的交流，建立了彼此分享、討論、解決問題、設計規劃的能力，讓我看見其實幼教師們的成長及教學上對孩子的用心，最終的成果是令人喜悅的。

一、教材的選擇

依據幼兒的年齡層，思考應提供的教材，建議可以由具體朝向半具體接著半抽象最後在進入抽象。也就是年齡越小的孩子具體體驗與操作的機會要越多。延續主題發展的經驗，將點的活動串成線，放慢腳步，善用不同提問方式，促使幼兒表達想法與思考能力，小組計畫性活動，培養幼兒事先計畫與執行能力。

二、教學情境

在教室情境的營造上，教師須創造多元學習空間以滿足不同幼兒需求，在學習環境的規劃上因應主題調

整情境(圖書)、分類歸位符號須清楚、考量幼兒高度，師生物品需區隔及學習區內的教具要考量不同的年齡層，也能與幼兒一同創造學習情境。在教學紀錄上，除了教學日誌週誌等，可練習能更聚焦在主題發展中幼兒解決問題的歷程。在教學方式上，務必讓幼兒有足夠的觀察時間、接著進行比較、分類、帶入預測與推論，最後則是讓幼兒能分享所發現的內容。

三、評量學習

在學習單的設計上，教師練習設計可以讓幼兒有多元想法非僅有標準答案的學習單，應掌握開放性、多元性、意義性，未來繼續朝向由主題內容延伸出親子學習單並結合學習角活動。此外，練習在學習區活動時可以做個別幼兒的照片觀察紀錄，讓評量可以更個別化。

幼教師們對於朝向更符合幼兒適切適性的學習方式，除了不停的在教學會議中討論，更是付諸在行動中，展現了知、行、思的行動歷程；對於教育信念的深切反省與執行力，也讓我們確信課程革新需要身體力行，一步一腳印地耕耘，如此才可能進而影響幼兒及其家長。學習的路程是永無止境的，對於開放教育的精神越來越能掌握，無論政策如何改變，相信在職場上的幼教師們彼此能相互鼓勵支持，有決心改變、更上一層樓的動力，才是作為專業成長動力的來源。

高中優質化輔助方案推動之個案分析

王瑞堦

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授兼召集人

一、前言

1983年，美國政府發表《國家在危機中：急需從事的教育改革》一書，引起美國社會各界對教育改革的關切，1996年美國的全國教學與美國前途委員會（Nation Commission on Teaching and America's Future）發表了美國未來前途的報告，強調推動「教師素質的概念」，認為：教師專業素質的發展是教育改革的重心，也是教育政策議題的首要重點所在（Danielson, 2001）。教師是教育現場的第一線，面對實踐教育理想和提升教育品質，具有舉足輕重之地位。現今教師易受到社會大眾關注，專業倫理與教育品質往往成為不同利害關係人的論辯。

據此，因應十二年國民基本教育相關配套措施與後期中等教育實務現況，「高中優質化輔助方案」為均衡城鄉差異與確保區域性教育品質之重要政策，在此政策中重要的檢視指標之一為「教師專業發展」，而「教師專業學習社群」為其關注焦點。教師專業發展評鑑與教師學習社群皆以教師專業成長為主要立基，源自於教師專業成長的驅力。綜上所述，本篇論文以一所高中同時參與「教師專業發展評鑑」與「高中優質化輔助方案」上述兩方案之學校進行研究。透過相關文件分析，以及訪談規劃者、執行者和參與教師的敘事，了解個案學校參與高中優質化輔助方案推動的情形。

（一）高中職優質化與高中優質化輔助方案的意涵

「十二年國民基本教育」簡稱「十二年國教」，其包含五大理念：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接。其中，「優質銜接」即是高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，提供優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習。

優質教育是一種紮根教育，其主要提供給學生適性發展、潛能發揮的機會，讓學生能依照其個人資質，盡其潛能，適性揚才，多元發展。高中優質化，則在於提高促進高中職特色發展，強化學校課程與教學提升學生學習能量，均衡各地高中教育發展，穩健推動十二年國民基本教育（蔡志明，2012）。「高中職優質化輔助方案」，其中子計畫二之一為高中優質化輔助方案，另有高職優質化輔助方案，以促發各高中職團隊持續進步，提供學生優質學習的環境，提升高中職學校之辦學品質，建立學校辦學特色，促進教育資源均衡發展，使國中畢業生就近入學優質學校，達到「校校有特色、個個有本領、人人有發展、行行出狀元」為目標。優質化強調聚焦五大面向：教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展、學習弱勢學生扶助；可以說包含了校務全面發

展，並鼓勵學校以學習作為核心價值，透過團隊精進動能，找到發展主軸（王人傑，2012；蔡志明，2012）。

由《高中優質化輔助方案》中得知，1973-1981 年為配合經建技術人力之需求，高職學生比例逐漸增加，致高中學生數呈減少趨勢；惟自 80 年代開始，高中學生又開始逐年遞增，與高職學生之比為 52 對 48。國中畢業生就讀高中職五專之總就學機會率在 97 年度雖已達 105.07%，就學率亦達 95.38%，高中職招生容量已遠超過國中畢業生數，惟對於明星高中之追求、選擇學校之好惡，導致國中生過度升學壓力仍在（教育部，2012）。

透過資源與人力的投入，可望提升各校的品質，進而達到所謂的優質化，即使不能取代傳統明星高中的社會地位，但仍具有提升整體教育品質的意義（林永豐，2012）。據此，高中職優質化輔助方案具有其政策目標、實施原則、計畫實施方式及檢核指標（教育部，2013），供學校提出計畫申請。此方案乃是支持重點學校階段性發展再逐步全面實施，依照各校不同的條件，給予相對應的計畫支持，並進行檢核，以提升各校教育品質，實現各學校特色，平衡城鄉教育資源差距，舒緩學生升學壓力，提供學生優質學習環境，促使學生有效學習，引導學生適性發展。

（二）目前高中職優質化與高中優質化輔助方案推動情形

高中職優質化輔助方案安排有輔

導教授協助輔導，學校需提出專家到校諮詢輔導需求表，透過學校召開會議共同面對與討論優質化輔助方案的運作過程。諮詢輔導委員到校後提供諮詢與輔導，包含發展課程與教學、教師專業發展（或評鑑）、學校自我進步之評估、整體資源之投入與配置。

優質學校係指能以優質教育培養人才的學校，其重點包括：優質的校長領導典型、優質的教師專業行為及優質的學生學習表現；它包括領導、行政管理、課程發展、教師教學、學生學習、專業發展、資源統整、校園營造、學校文化等九個向度（林志成、鍾宜欣，2012）。高中職優質化輔助方案自 2007 學年起實施，在「全面優質」、「區域均衡」、「多元發展」、「績效責任」等四項原則導引下，由各高中高職得依學校之主客觀條件及需求，向教育部提出競爭型計畫，爭取補助，迄今已實施達 6 年兩個期程，第一期程為基礎發展階段，第二期程為焦點創新階段，並且於 2013 年開啟特色領航第三期程。前兩期程目標係以投入資源，促使各區域高中職均達普遍優質發展、提升辦學品質、促進特色發展；其重點發展項目則包括教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展及創新特色措施（教育部，2013；教育部，2014a）。

歷年來獲該方案補助之校數統計如表 1（教育部，2014b），累計到 2014 年，參與過的補助學校總計有 449 校，高中 302 校，高職 147 校，其中部分學校於執行過程中因成效不佳或自願放棄中止補助；但高中已達總校數的

87.54%，高職已達總校數的 94.84%。然而，其具體成效乃在於不僅充實學校軟硬體設施，更讓教師教學及學生學習產生了變化，進一步能與社區結合，將教育資源充份運用。

表 1 2007~2014 學年高中職優質化補助校數一覽表

| 學 年 度 | 高中 | | | 高職 | | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| | 公立 (校) | 私立 (校) | 年度輔 助校數 | 公立 (校) | 私立 (校) | 年度輔 助校數 |
| 2007 | 61 | 5 | 66 | 47 | 5 | 52 |
| 2008 | 94 | 13 | 107 | 66 | 18 | 84 |
| 2009 | 113 | 33 | 145 | 85 | 33 | 118 |
| 2010 | 123 | 58 | 181 | 67 | 30 | 97 |
| 2011 | 121 | 65 | 186 | 67 | 31 | 98 |
| 2012 | 142 | 104 | 246 | 81 | 45 | 126 |
| 2013 | 113 | 104 | 217 | 85 | 36 | 121 |
| 2014 | 131 | 66 | 197 | 88 | 31 | 119 |
| 累計補 助校數 | 302 | | | 147 | | |
| 佔總校 數% | 87.54(302/345) | | | 94.84%(147/155) | | |
| 主要內 涵 | <ul style="list-style-type: none"> 課程發展 教師教學 學生學習 教師專業發展 其他（行政管理、校長領導、校園經營與學校文化、家長與社區參與、社區宣導及整體資源之投入與配置等） | | | <ul style="list-style-type: none"> 學校行政效能提升 學校本位課程發展 教師教學專業發展 學生多元學習表現 適性學習課程改進 技藝教育方案推動 產學攜手建教合作 推動學生就近入學 多元人文藝術發展 | | |
| 註：部分學校於執行過程中因成效不佳或自願放棄中止補助。 | | | | | | |

資料來源：

高中職優質化補助校數，檢索於 2014 年 10 月 30 日
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=88>

二、個案學校優質化補助方案歷程分析

本研究個案學校（暱稱為力行高中），雖逐年獲得計畫，但推動過程中仍力有未逮，藉由個案學校關鍵人物執行之心路歷程，省思方案執行時理想與實際的調整。個案學校為一所完全中學，校長對此計畫完全授權給學校秘書、教務主任、教學組長進行。因此，本研究訪談學校秘書（前任教學組長）、兩位前後任教務主任（前任教學組長已成為現在教務主任）與自然科教師共四人，並從其敘事進行分析。

（一）優質化補助方案學校行政推動策略

Dye（1998）認為政策執行透過所有的設計活動，以實現政策。這些設計的活動包含創造一個新的組織或單位，或在現存組織中分配新的任務。當個案學校決定開始申請高中優質化補助方案時，乃是因應高中優質化與十二年國民基本教育之方針。茲將推動歷程闡述如下：

1. 行政團隊負責執行與工作分配

一般高中優質化補助方案申請，理論上多半期待由學校教師主動積極爭取，而形塑優質化高中團隊圖像。但事實上，力行高中仍是由行政團隊進行支持與主導，漸進後方有教師願意加入參與。諸如：

我們學校的做法還是由上往下，當然可能不大符合高中優質化的意

義，其實做這些業務，剛碰的時候一定會很苦。因為，真的會多很多事情。但是做習慣以後，老師也習慣有這些事情存在，而想盡辦法讓學校好、讓學生好。然後，由下而上影響行政的觀點。老師部分，因為天天接觸學生，思考比較活化，比較貼近學生需求（訪秘書）。

2. 教師構思主筆或是由行政團隊加以闡揚

教師專業發展意指提高教師專業職涯成長的活動，這些活動包括：個別發展、持續教育、在職教育、編寫課程、同儕合作等，其包含正式和非正式的學習經驗，是教師職涯進展中經驗到的（NCREL, 1995）。高中優質化輔助方案計畫寫作，基本假設透過同儕互動促進專業成長，進而產出計劃。力行高中計畫源自於教師構想寫作或是行政人員直接主筆，但最後執行仍是須由教師於正式或非正式課程中進行。諸如：

優質化計畫裡面有一些計畫是老師寫的，我將老師的計畫整合起來（訪前教務主任）。

我們自然科承擔兩個子計畫，其中一個，就是找大學時期目前就讀博士班同學好朋友，幫忙指導奈米方面的研究。優質化是我提供概念，由之前主任執筆的（訪自然科教師）。

(二) 學校條件與組織文化影響優質化輔助方案推動歷程

1. 學校組織文化保守促進活動順暢

進行但也缺乏動力

Sathe（1985）的研究指出文化是經由學習而來，認為學習是文化形成中的重要因素。Schein（1992）認為在組織文化中應強調共享概念，組織為一群在認知、人格特質、需求皆不相同的組織成員組成，經由互動過程中不斷溝通、經驗累積等，磨合出共享的一種基本假設、價值與信念，其中的過程可由社會動態論來解釋。共享這個觀念包含三種主要需求：包容與認同、控制權利與影響、接受和親密。在此概念之下，力行高中組織文化乃是趨向順服型組織。諸如：

學校習慣是行政說什麼，他們就 follow；如果行政不動，他們也跟著不動。我們學校的現況是下面動的人還不夠多，主要都是由行政 push 然後他們才作，當然他們會有一些小意見，但整體上還是會跟著配合（訪秘書）。

我們學校老師對於學校文化應該就是「認命」。然而，讓大家有放鬆的機會也有交流機會也很重要，不是只是公務。我覺得經營學校團隊氣氛亦很重要（訪秘書）。

2. 利用完全中學優勢帶領高中學生學習

教務主任指出其學校的升學率還不錯，所以就是會有很多人對環境熟悉對以前的老師也熟悉，這部分算是不錯，有一半的高中部學生大多是從國中部直升之學生。另外，國中自然科老師帶高中學生去體驗優質化輔助方案的課程活動。諸如：

愛因斯坦科學這個部分就是我們高中部的學生去帶動學區國小，然後他們在帶動的時候，他們也要去了解這些科學理念知識（訪前教務主任）。

3. 優質化輔助方案凝聚行政以及教師課程教學團隊

學校的核心活動是教與學，教育品質提升的關鍵在教師，教師專業素養影響著學生學習品質。透過優質化輔助方案經營，教師成為行政或課程與教學團隊，漸漸凝聚共識。

經營了一段時間，慢慢就會形成一個 team，但看人的經營，因為若沒經營也是會散掉，這樣才不會覺得累（訪秘書）。

我覺得可以幫助我們自然科的老師凝聚向心力。老師的生態圈比較少會談到彼此的教學，除非真的是很好的朋友。我跟其他老師會討論班級經營這一塊，但是那是因為我跟他本來就是好朋友，並不是因為我們是同一科，我會跟國文老師討論班級經營，還有會其他老師討論教學的一些瓶頸，可是跟其他老師就不會。因為大家都很忙，若沒有 Push 力量在的話，大家會想要各自忙自己的事情，以高中老師生態來講的話，大部分都是這樣，大家都各自做自己的事情，然後不太討論（訪自然科教師）。

(三) 優質化輔助方案資源挹注落實公平正義理想

1. 優質化輔助方案符應課程教學與拔尖扶弱之精神

力行高中地處偏遠地區，透過高中優質化輔助方案讓學生有機會接受更好的教育資源。諸如：

若不上課後輔導，學生也很難有機會去補習，就是跟市區的小孩子比較不一樣。在培養學生的部分，希望他們學習態度正確（訪秘書）。

優質化計畫協助學校學生英語能力提升，第一年英檢營，以社團形式運作（訪前教務主任）。

2. 優質化輔助方案引進外部專家資源輔助推動

高中優質化輔助方案提供學者專家諮詢機會，力行高中聽取學者意見，並與學者互動促進教師專業成長。另外，亦利用鄰近大學人力資源加以輔助。諸如：

這個科學社群其實是教授給予的建議，並帶領我們做，目前運作看起來造成老師的負一些負擔。但是，自然科教師教學相當受到學生的喜愛，學生喜歡上他們的課，因此也願意去做這樣子的嘗試（訪教務主任）。

這學期科學試探課程是奈米課程，那下學期是腳踏車發電機，我們有請博士生協同教學（訪教務主任）。

3. 藉由政府計畫促進課程與教學經費與創意動力的來源

優質化輔助方案補助款項，是高中學校經營重要的財源，藉此補助讓學校與教師皆能落實其理想性之教學

目的。例如：

早期是經費的挹注，那現階段是給我們一些機會，去做我們真正想做的事。優質化有很多部分是希望我們作延伸，不要跟原本的課程去脫軌（訪秘書）。

優質化計畫經費，可以把推動能源教育想法付諸實現，因為以前跟學校申請的話，學校會說沒有這麼多經費，那現在就是可以真的能有一套能源的教材，利用腳踏車真的去做發電。跟廠商接洽後，請他寄過來，然後再把它組裝，並設計結合在其他的電源的插座上（訪自然科教師）。

（四）優質化輔助方案理想現實落差與工作壓力

1. 優質化輔助方案成效評估之挑戰

優質化輔助方案每一年須評估一次，關係著後續計畫進行與申請。對學校行政團隊而言，是一件挑戰的事。諸如：

有時候我們在執行這個的時候，方案的本意是蠻好，希望大家都可以學到東西，可是主管機關會希望你們有亮點，但是初期真的很難有顯著改變（訪秘書）。

2. 優質化輔助方案造成學校和教師壓力

Litt 與 Turk（1985）認為教師工作壓力是當教師的幸福受到威脅時，且其能力範圍無法解決，所產生不愉

快情緒與困擾的經驗。優質化輔助方案推動為增添例行性事務外之其他活動，衝擊原有之學校行政與課程教學事務推動。諸如：

我們老師的員額不足。比如說自然科的老師就那幾個，在做這些事的時候，通常我們會利用課外時間去做，通常他們的壓力就會很大。學校方面，希望可以兼顧學生的程度，但老師會反映本來的課就已經上不完，或是本來的課就很多了。我們還在摸索如何去取得平衡點，如何去做比較好。目前以我們學校來說，行政去勉強，老師都會接受，可是我們也要替老師想想，老師也真的需要時間休息，但是其實還蠻難的（訪秘書）。

三、結語

社會是多元價值體系建構而成的，社會有多元之需求，人類有多元的智能，要實施社會公平正義，開展學生多元智能，舒緩學生升學考試壓力，因此台灣推動十二年國民基本教育。然而，推動先備條件即是所有後期中等教育品質必須均等。整體高中優質化目前雖有學校已邁入第三期程，但是類似力行高中這般的學校，恐有一定比例仍持續修正計畫的動向。此計畫的確為學校注入活水，卻也對學校教師造成不少壓力，考驗著學校行政與教師團隊溝通對話與合作解決問題的智慧。儘管如此，高中優質化強調聚焦五大面向：教師教學、學生學習、教師專業發展、課程發展、學習弱勢學生扶助，其教育目標是值得肯定的。透過校務全面性發展，鼓

勵學校以學生學習作為核心價值，激發團隊精進動能，找到學校永續發展之主軸，實踐十二年國民基本教育之理念。

參考文獻

- 王人傑（2012）。優質高中職能跨越「明星」光環？*臺灣教育評論月刊*，1(10)，12-13。
- 林永豐（2012）。優質高中高職的概念與爭議。*臺灣教育評論月刊*，1(10)，4-7。
- 林志成、鍾宜欣（2012）。優質高中的挑戰與特色創新策略之研究。*學校行政*，80，178-198。
- 教育部（2012）。**高中優質化輔助方案**。線上檢索於 2013 年 8 月 7 日，取自：
http://www.saprogram.net/?page_id=268
- 教育部（2013）。**十二年國民基本教育實施計畫**。線上檢索於 2013 年 8 月 7 日，取自：
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=228>
- 教育部（2014a）。**高中優質化總召學校資訊網：推動時程**。線上檢索於 2014 年 10 月 30 日，取自：
<http://163.23.175.15/Orign.aspx>
- 教育部（2014b）。**高中職優質化補助校數**。線上檢索於 2014 年 10 月 30 日，取自：
<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=88>
- 蔡志明（2012）。**高中優質化輔助方案之政策規劃構念**。*臺灣教育評論月刊*，1(10)，14-21。
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *The Leadership Academy Developer*, 1(3), 1-3.
- Dye, T. R. (1998). *Understanding public policy*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 178-185.
- Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities*. Homewood, IL: Irwin.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership: A dynamic view* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- NCREL (1995). *Professional Development for Teachers*. Illinois, North Central Regional Educational Laboratory. Retrieved August 28, 2008 from the World Wide Web:
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/profdevl/pd2prof.htm>.

「你會不會再回來？」志工旅行與服務學習的反思

陳婉寧

國立臺北教育大學生命教育所研究生

一、前言

隨著教育政策的起起落落，「服務學習」的概念越來越普及，越來越多人參與以志工旅行（volunteer tourism）方式進行的服務學習，大專院校或志工團體，招募媒合志工到國內外合作的學校或機構，與當地進行服務交流。對志工而言，付出的同時也有旅遊的體驗；對當地組織或機構而言，是一個獲取外界資源的方式。而志工與各地的偏鄉學童交流互動，短暫相處建立情感後，往往必須面對離別與不捨，當孩子仰著頭掛著淚詢問志工「你會不會再回來」，只能給出沒得承諾的答案。

偏鄉學童因為本身背景條件，對於「關係」的建立與維護也特別脆弱，長期接受志工們來來去去的服務，短暫的陪伴和歡樂之後，大部分的時間他們還是回到原本生活的狀態。志工服務帶給偏鄉學童什麼樣的經驗和感受，這些接受服務的經驗又如何在其生命中持續發酵？筆者因著這些好奇，和連續服務了三年的國內偏鄉學童，及所屬單位的負責人交流了接受服務的經驗想法，訪談過程中不禁思考，服務的對象、方式、心態，應如何經過縝密思量，讓志工旅行或服務學習可更臻周詳完善，使雙方都獲得最大效益。

二、服務學習的意義

服務學習將「服務」及「學習」擺在同一個平台上，對兩者同等重視，透過計畫性的服務活動，滿足受服務者的需求，也讓志工從服務的過程中有所學習體悟，「反思」與「互惠」是服務學習的兩個中心要素。

服務學習常以方案或課程的方式呈現，因著不同的服務對象與型態，衍生出不同的目標和實施方式，可以與服務對象進行直接的接觸，這種方式通常可以獲得較多立即性的回饋，例如：偏鄉學童的課業輔導、老人院的團康互動、身障者的出遊陪伴等；也可以間接的義賣募款、活動策畫、觀念倡導、社區建設等方式來關懷不同的對象和議題。

與一般志工或課程學習不同的是，服務學習重視經驗的學習與反思，透過實際的行動，連結知識與服務過程中的經驗，在過程中不斷進行反思，轉化為新的知識、解決遇到的問題，如此反覆循環的過程中，結合理論與實務，並透過服務學習提升個人對於各項議題的意識，內化成為個人的習慣和面對生活的態度，達到對自己和社會多方受惠的理想狀態。

三、偏鄉學童服務現況

現今社會貧富差距越來越大，學童的學習和生活在此 M 型化社會的發展下，呈現截然不同的樣貌。偏鄉學童大多被認為是弱勢的一群，家庭社經

背景普遍較低，不僅是經濟上的貧困，交通、醫療等生活條件的不足，使青壯年多往就業條件更佳的外地發展，留下老年人和學童，導致隔代教養家庭比例明顯偏高。大部分偏鄉學童回家並無父母陪伴成長和學習，也無經濟能力讓學童參與課後才藝班或補習班課程（兒童福利聯盟，2009）。

為均衡城鄉教育發展，教育部於1996年開始「教育優先區」計畫；2006年規劃「攜手計畫課後扶助政策」，針對弱勢地區學生安排學習輔導與補救教學；亦推動大學師資生「實踐史懷哲精神教育服務計畫」，進行國中小弱勢學生之課業、品德、生活及生涯規劃輔導。近幾年，教育部更積極推動「服務學習方案」，鼓勵青年學生結合學習與服務，透過服務過程中的反思與互惠，獲得學習與成長（教育部，2014）。從政府到民間，越來越多人看到偏鄉學童的需求和缺乏照顧及資源的隱憂，大專社團投入各式山地服務、返鄉服務的營隊，隨著志工服務的理念普及，加上服務學習課程的推波助瀾，也有許多志工團體以公益旅行的方式把服務帶到國內外有需要的地方。

四、偏鄉學童和成人眼中的服務

（一）對於服務的覺知

孩子大多認為志工是「幫一些不方便的人做一些事情」「像是幫助單親家庭和一個人住的老人」；因為平時和志工哥哥姐姐的相處比較像是朋友，認為志工哥哥姐姐是「會帶我們出去

玩的人。」「沒有服務，只是來辦活動。」「教我們功課、上課、做實驗的人。」「帶給我們開心的人。」顯示偏鄉學童對於志工團體的到來，以課程活動為主的互動方式，讓他們覺得很開心，不完全認同這樣的形態是一種服務，認為自己是受助者的角色較不明顯。

牧師以機構負責人的角色，對服務的理解是這樣：「其實我也是不太瞭解，到底他們來是純粹只是一個陪伴，還是希望在這個暑假當中幫助孩子什麼，或是他們自己學校的社團有一些需要進行的學習。」顯示偏鄉志工服務團體的到來往往具有多重目的，成人了解服務中也包含了志工自身學習的層面。「最主要是他們來的時候，小孩有被重視，被接納，被疼愛的感覺。」也肯定志工在服務過程中與學童所建立的情感，讓孩子感受到被愛。

（二）服務與公益旅行

當地人眼中的志工，多少帶著觀光旅遊的成份，「他們(志工)根本就是來玩的啊，這樣的志工服務還是帶著滿多旅遊的成分，畢竟這裡的一切對他們來說都是很新鮮，是很不同的體驗。」。問孩子認為為什麼志工要到這個部落，他們童真的回答：

「因為這裡漂亮啊，他們原本根本不知道有那麼美麗的地方！」

「空氣不一樣，比較新鮮，有蝴蝶、還有石板屋。」

「因為這裡的小孩比較皮，志工來才會變乖。」

孩子的童言童語，對於志工為何到來沒有太多概念，但卻能感受到他們對於自己家鄉的喜愛和驕傲。邱韻芳(2012)認為，現今的大專山服團仍深具「異族觀光」(ethnic tourism)的性質。不只大專山地服務團，許多志工服務團體也是類似的狀況，服務地點幾乎都在風光明媚的偏遠地區，偏遠但沒有特色吸引人的地點，反而不容易招募到志工。而牧師對於志工旅遊提供了另一個層面的思考，也提醒志工們，應該抱著怎麼樣的心態來到：

「現在的孩子漸漸沒有那個部落的觀念，家鄉是自己熟悉的地方，卻不知道有哪些地方可以去。在這樣的環境裡面，要去設計了一些課程，是關於我們生活的部落。所以志工要多了解當地的狀況，也透過志工的到來刺激孩子對自己文化的了解。」

的確在活動期間，孩子成為當地的小導遊，帶著志工們爬山看日出看夕陽、認識山區的自然生態、步行幾公里到溪谷戲水。志工團體的到來，除了陪伴互動之外，似乎也刺激了當地，讓彼此都更關注原民文化、環境保育等議題。但前提是必須跨出原本的舒適圈，走進社區：「很多營隊白天活動結束後，就會回到自己的小圈圈裡頭，明明整個社區這麼大，可以走出教室走出學校，去看看這個社區的樣態，不要把自己關在鳥籠裡頭。」比旅行更好的狀態，是融入當地，惟有身在其中，才有機會更了解當地的

文化、孩子的家庭背景與實際狀況，讓服務更貼近需求。

(三) 志工服務的影響

既然是服務，志工到偏鄉服務到底做了些甚麼？對他們又有什麼樣的影響？大部分的團體只要求志工參與服務的意願，也不見得有完整的行前訓練，最常見的服務形式是課業輔導或課程教學，但孩子認為「學習的部分我覺得應該應該沒有什麼影響，因為還是要看自己吧，我覺得是還好。」孩子很清楚，學習操之在己。而教會陪讀班的姊姊這麼說：

「有時候學校老師也會希望我們不要教，因為解題的方法有所不同，現在有非常多課輔的計畫，也不知道不同教學者或方式孩子會不會混淆。」

「孩子平常在學校有課輔活動，其實他們不是因為課業來教會，是因為來教會有伴，在家裡真的沒有人陪，有些家長可能比較晚回家，或是回家就喝酒打牌。」

志工最大的功能，仍然是在「陪伴」，畢竟平時沒有這樣的機會，有人陪著玩耍、寫功課、聊心事、說說笑笑，在陪伴的過程中，也會產生無形的教育，也因為信任感的建立，而有更好的情感交流。

「覺得志工很好，就都會陪著我們。有時候我們不會的東西，他們會幫助我，像是國語那些，感覺很開心。」

「平常回家只有姑姑，爸爸媽媽都不在，除非婚禮或是有人過世才會回來。」

「因為我們在講不好聽的話、比不好看的手勢，他們都會修正我們，會讓我們學習不要有這種壞習慣在身旁。」

「志工讓我學習很多啦，要往正向思考，不要一直往反面思考。」

可以感受到許多偏鄉學童平時家中是極度缺乏陪伴者角色的，所以能有機會與志工互動格外開心。因為關係的建立與信任，讓孩子願意敞開心胸，也從互動過程中，調整自身言行與想法，志工對他們而言，儼然成為另一層支持網絡。似乎也稍稍影響了他們對於未來的想法：

「就是會想要多幫助一些山上的孩子，貧窮、貧困的孩子。」

「不想當老師，覺得小朋友很難管，太累了！」

「想當攝影師，因為拍照很好玩，有機會就會拿他們（志工）的相機到處拍。」

「等到國三畢業後，我應該就不會參加這些活動了，但我去當志工。」

有些影響不是立即性的，不知不覺中埋下孩子對於從事相關服務活動的種籽。尚無深入探究是由於受感動

覺得有意義，所以想參與志工服務；或是由於人類社會中常見的文化規則，以各種型式表達感謝或回報，完成雙方給予與接受的互惠規範；亦或是因為受助而產生「負債」的感受。Greenberg（1980）的負債感理論認為受助者為了降低負債感，往往會採取「等值回報」或是「自我認知調整」兩種方式。無論是因為什麼原因，都可以看見，雖然只是短短幾天或幾周的服務，對當地孩子卻有長遠的影響。

（四）服務的形式與心態

「大家會覺得是偏鄉，所以資源是缺乏的，但其實並不盡然，這邊的小朋友有什麼好擔心的？我不懂。且為什麼服務對象總是小朋友？」提到服務學習，似乎容易很直覺性的從教育下手，而教育的對象最大宗就是小孩。如 Bourdieu 所言「所有教育行動都是象徵性的暴力（symbolic violence）」，是優勢團體宰制弱勢團體行為、態度、思想、意志、價值與理想的機制（林生傳，2002）。為落實社會公平正義，故給予主流文化之外的學生積極性差別待遇，期待以實際行動幫助相對弱勢的族群，但主流之外，真的就比較差的嗎？總還是帶著一點民族文化的優越感。

「服務的形式可以轉換，可以擴及到整個社區，比如說特殊狀況家庭的居家整理，或是讓小朋友有更好學習環境的建設、環境改善等等，甚至帶著小朋友一起做這些服務都可以。」

去看見社區中的需求，孩子也可

以是參與服務、貢獻的角色，志工與孩子相互陪伴，一起完成共同的目標，地位更平等，達到真正雙贏的局面。由不同於學校老師的人帶領，讓孩子更願意參與、為自己的家鄉付出心力，志工可以發揮更大的影響力。

這也衍生出相同的服務，因為不同的身分角色、不同的心態，往往也帶來不一樣的結果：

「之前有學校有服務的課程，就帶一票學生來做居家整理，但學生給我們的感覺就是去那邊，然後發楞，真正在做事的就只是幾個。對於只為了吻合課程需求而來的學生而言，他們只要到，就有時數可以拿。」

服務學習強調結合學校課程，希望學生可以應用所學，並連結到學分或時數證明，但往往也因為這樣的設計，反而沒有辦法真的達到服務的目的，或無法讓學生的心態到位。

(五) 面對離別的悲傷與失落

偏鄉學童，每個孩子的家庭背景狀況不一，以統計數據來看，的確是有較大比例的單親、隔代教養或是家庭組成複雜的狀況，在家中無法得到足夠的情感支持，就常會冀盼能建立長期穩固的情感連結。寒暑假面對來來去去的志工，每一次建立起的情感連結，很快的又因為活動結束而中斷，孩子在言談之中不免透露淡淡的哀傷和失落。

「和志工應該算是朋友關係，但

要看他們願不願意。」

「和志工像是朋友關係，也是老師和同學關係，覺得滿好的…可是他們走了會留下一些傷心，每年都這樣子。」

「有時候（志工）在忙，就是不方便跟我們聊天，沒辦法繼續保持聯繫；而且有時候不知道聊什麼，不可能說每天在幹嘛，每天問他們也會覺得很煩吧！」

「這幾次活動，最記得的就是第一次的志工，現在好像很多記不起來他們叫什麼名字，可是第一次來的我全部記得。奇怪我怎麼這麼快就忘了？」

偏鄉學童在後續與志工的關係，呈現被動而無奈的狀態，被動的接受志工們的到來，離別後也沒有辦法決定是否持續維繫這樣的關係。在服務過程中對志工產生深厚的情感與依賴，但往往隨著服務的結束這樣的關係也宣告終結，只能獨自面對離別的失落感。面對頻繁的離別場面，久而久之也感到麻痺，孩子們用自己的方式調適著面對離別的失落與悲傷，有些孩子轉移注意來避免這樣的情感波動，也有些孩子早熟表現出對於悲傷的復原力。

「不喜歡他們只留一個禮拜，時間過太快了，很難過。」

「很傷心的時候（深吸一口氣）告訴自己冷靜、不要哭吧！」

「就去散散心，跟朋友一起去玩，不要在那邊難過了。」

「總有一天還是會分開，就是，回憶我們跟他們的相處。」

從大人的觀點，會這麼覺得「志工離開後很快就有新的東西，不會一直卡在那個點上（離別的悲傷），小朋友活動很多，很快就會忘記。」但孩子還是不自主的透露出對於再見面的期待，希望志工有機會可以再回來，甚至如數家珍的開始念起幾年前第一次接觸的志工名字，尤其是高年級到國中的學生對離別特別有感覺，可見在他們心中，每一次的交流都是深深的回憶，志工能夠再回來，或持續有良好的互動關係，是他們深切期盼的。

「覺得他們應該要待久一點—可是這樣會讓我更傷心耶…看他們寒假的會不會回來看我們啦！」

「離開後有再見過志工，但沒有很多…沒關係啦，他們也想回來吧，但是沒有時間。」

「也沒有辦法怎麼樣，希望下次他們還是會再來。」

「就看下次來會不會有人記得我們呀，可是通常志工不一定會是一樣的人，會希望是一樣的人再回來。」

「遠方的你們想起遠方的我們，希望在外面的時候可以相遇。」

五、結語

服務學習的立意本是良善，但許多細節需要縝密思量，因為「服務」，面對的往往會是相對弱勢的族群，若服務對象是人，就需要主事者更臻周詳且長遠的規畫。可以針對以下幾點做進一步的思考：

(一) 行前訓練

行前訓練的重點不單單在於課程、活動內容的設計與討論，更重要的在於服務目的的了解，以及服務的心態建立。如前面所呈現的資料顯示，許多偏鄉學童其背景經歷已滿是傷痕，但他們還是願意以開放的心擁抱各地前來的志工；身為志工，更應該事前先了解當地的狀況，包含環境、家庭、學童概況與心理等，並認知到自己開始了這個服務，就已經是一個承諾，也避免因為志工服務造成後續情感上的拉扯與傷害。

(二) 融入當地

到了服務據點之後，志工更應該走進社區，不只是走馬看花的觀光客，而是成為其中的一份子，更貼近社區，了解實際狀況與需求，才有機會提供適切地服務。

(三) 服務形式的調整

針對不同服務區域，重新考量服務對象與形式，不一定是針對學童或課業，調整為可以對當地社區、建設、環境或家庭有所貢獻，讓孩子和志工

以平等地位完成共同目標。並考慮到計畫的長期性，讓服務對當地的教育、經濟、環境發展能有長遠的幫助；志工本身也能針對不同議題有更全面且深刻的學習與思考。

(四) 長期穩定人力的投入

無論國內外志工，都應避免為了服務學習而進行一次性的服務，更好的狀態是，讓志工與當地建立緊密的連結，不只以團體為單位，而是固定的「人」持續投入服務在有需求的地方。單單是同一群志工的「再回來」，對服務對象或據點而言，就會是一穩定支持的力量。

參考文獻

■ 兒童福利聯盟文教基金會 (2009)。「都會、偏鄉同不同？」臺灣

兒童人權城鄉差距報告。臺北市：兒童福利聯盟文教基金會。

■ 林生傳 (2002)。教育社會學。臺北市：巨流。

■ 邱韻芳 (2012)。服務、學習與觀光：當人類學家遇見大專山地服務團。華人應用人類學學刊，1，89-115。

■ 教育部服務學習推動方案（民國103年1月13日）。

■ Greenberg, M. S. (1980). A theory of indebtedness. In Gergen, K. Greenberg, M. S., & Wills, R. H. (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*. 3-26. New York: Plenum Press.



愛與被愛是生命教育的起點

盧志玲

基隆市暖江國民小學教師

陳玉真

新北市桃子腳國小教師

一、前言

人的一生經歷了「出生」、「成長」、「結婚」、「成家」、「終老」五大階段。每一個階段都深具挑戰性，也有各自發展的任務，讓人在期待中又不免擔憂。為了順利度過每道人生關卡，人們發展出五花八門的生命禮俗（唐焯焯，2005）。傳統臺灣文化，因社會文化的改變，許多的生命儀式已經被簡化，但每一個新生命的到來仍是受到整個家族的深切祝福與重視。透過生命儀式融入生命教育教學課程，讓國小學童認識閩南人的「出生到成長」階段的生命之禮，瞭解儀式的背後所蘊含家人深刻的愛與祝福，進而體認到成長歷程中被愛的意義與價值，並開展對生命的珍惜與尊重。

二、生命儀式與生命教育

（一）生命儀式的理論基礎

1. 西方 Van Genep 的通過儀式

社會學家梵基尼（Arnold Van Genep, 1873-1957）將婚禮、葬禮、出生、成年禮儀等儀式命名為「通過禮儀」（Rite of Passage），他認為這些儀式的要素是人的地位或身份的轉變，並將之分為：一是象徵分離的禮儀（rites of separation），二是象徵過渡的禮儀（rites of transition），三是象徵結

合的禮儀（rites of incorporation）（引自羅涼萍，2011）。而這些儀式使個人與家人及整個家族、社會群體共同參與、重整而進入新的生命階段（黃明秀，2012）。

2. 臺灣生命儀式的根源

每一項禮儀的行程都是經過時間的累積及智慧的沈澱而醞釀產生的，具有民族的特性與文化的意義（潘澤黃，2003）。漢人的生命儀式，最早產生於遠古時期的祭祀活動。至周代制定詳盡的禮制與禮法，使中國的禮儀文化體系化並趨成熟。《周禮》、《儀禮》、《禮記》是中國禮儀及理論集大成者，合稱為「三禮」。三禮所傳習的禮儀與民俗相結合，形成社會生活中的規範與漢人生命禮俗上的準則。臺灣各地不同族群的生命禮俗，已因時因地而制宜，主要的依據仍是三禮的家禮化，形成通俗可用的生命禮俗（羅涼萍，2011）。

（二）生命儀式對生命教育的重要性

大陸學者張志坤（2013）認為人生通過儀式伴隨著一個人生命歷程的每一個重要階段。國內學者羅涼萍（2011）指出生命禮俗是生命歷程中各個階段的通過禮儀，在其儀式中具有對生命認知的特殊意義與價值，因此對於生命教育的推廣與落實，具有

密切的關係。

所以學生認識生命禮俗中的出生與成長相關儀式，可以瞭解生命的起源、誕生的意義、養育過程中父母的愛、擔憂與期許。融入成長生命儀式的生命教育，將使學生實際體驗生命教育的意義與內涵，學習過程含括「人與自己」、「人與他人」、「人與環境」三個與生命教育相關的向度。

(三) 臺灣的生命儀式

1. 臺灣生命儀式的相關著作

以下簡略介紹探討臺灣生命儀式常見的著作，以作為教學參考依據：

- (1) 李秀娥的《臺灣的生命禮俗－漢人篇》與《臺灣傳統生命禮儀》圖文並茂，前項重點在分述河洛人、客家人的基本生命禮俗；後者更著重傳統的漢人的生育禮俗；但兩書內容多有重覆之處。
- (2) 唐忻忻的《臺灣的生命禮俗》有豐富的圖畫、照片與文字。內容以「生：生之喜悅」、「養：健康成長」、「婚：喜結良緣」、「家：闔家同慶」、「終：慎終追遠」五項生命座標以思考生命的需要；並融入多元族群特色，介紹原住民的生命儀式；書中以故事引導儀式的淵源，照片及圖片演示儀式的樣貌及傳統工藝。該書並附有學習手

冊，適合中小學生學習。

- (3) 王灝的《臺灣人的生命之禮》共有兩冊以分述《成長的喜悅》和《婚嫁的故事》。文章詳述漢民族傳統禮儀根據，配合粗獷和樸拙的石膏版畫，真實刻畫三、四十年前臺灣生活的情懷。
- (4) 林淑惠《臺灣閩南生命禮俗諺語的文化詮釋》以生命禮俗的俗諺為題材，將生命禮俗與民間文學互相呼應，呈現閩南諺語豐富的文化意涵。

2. 臺灣成長階段的生命儀式內涵

從出生到小學四年級（兩位作者目前任教年級）學童會親自經歷「出生」、「成長」兩階段生命儀式，發展教學活動設計為「誕生」、「滿月」、「命名」、「收涎」、「度晬」、「守護」、「入學」七個項目，並未包含「結婚」、「成家」、「終老」的階段。

閱讀整理上述文獻內容依照「材料」「象徵」「諺語」三個向度敘述如下：

- (1) 誕生：「斷臍」的剪刀，使用後打開置於床底下，嬰兒嘴開開，愛吃東西，「好搖飼」。斷臍後將兄弟的落臍皆以紅紙包在一起，象徵「兄弟和好」。而過去醫療衛生不發達，因此要等寶寶順利度過

第三天，才算是通過生命的第一關。這一天會準備油飯、麻油雞，將寶寶抱到廳堂，稟告祖先家中增添新生命。之後會將油飯與麻油雞送到外婆家，稱為「報酒」。

「洗三朝」在澡盆放入象徵吉祥的橘子葉、富貴的桂花心、子孫滿堂的龍眼葉、財運亨通的十二文銅錢，並以圓形石頭做膽，希望嬰兒膽量大不受驚嚇。「三朝之禮」因俗諺中：「腳長有吃福」，以雞腳朝外之公雞祭拜，象徵健壯的腳，嬰兒有口福。

- (2) 滿月與剃頭：舊時認為胎髮沾染血污，故需剃除以去穢氣，故滿月時會先幫小寶寶剃胎髮，有些父母會做成胎毛筆及臍帶印章。之後進行「喊鷓鴣」，這個儀式現在已較少見，最後透過「請滿月酒」的儀式將寶寶介紹給親朋好友。「剃頭」時需準備雞蛋使臉蛋渾圓美麗，使身體硬朗碩大的鴨蛋，頭腦聰明的蔥，頭殼堅硬如石的小石頭，剃頭時口念俗諺：「雞卵面，鴨卵身，好親戚來相挺，毋驚風毋驚雨，毋驚大肚子來摸。」然後讓小寶寶到外頭，並喊出未來期望的「喊鷓鴣」，以竹竿敲地喊鷓鴣，俗諺為：「鷓鴣飛上山，囡仔快做官。鷓鴣飛高高，囡仔中狀元。鷓鴣飛低低，囡仔快做爸。」

- (3) 命名：以前的新生兒容易夭折要等滿四個月甚至周歲之後才會命名，現在政府規定出生後兩個月內需報戶口，所以命名時間提早。根據王灝（1992）臺灣人命名有以下幾個原則：五行命名、世序命名、壓勝命名、紀念命名、期望命名。

- (4) 收涎：嬰兒滿四個月時會「做四月日」，與「收涎」在同一天。收涎之禮是以包巾四個角為小嬰兒擦去口水，並準備中間有洞的酥餅掛在嬰兒脖子上，請親友取走一酥餅，在嬰兒嘴唇抹一下，把口水收走。相關俗諺為林淑惠（2007）：「收涎收離離，給你明年招小弟。收涎收乾乾，給你趕緊叫阿爸。（改良版，原先是給你老母後胎生男葩）」

- (5) 度晬：「度晬」就是嬰兒滿一周歲，需準備包子與米香，以包子擦嘴後丟給狗吃，象徵乳臭味消失；再吃米香，未來「很吃香」。相關俗諺「嘴臭去，香的來。」並讓小孩腳踏紅龜粿，象徵長壽。「抓周之禮」準備的材料則更多樣化，書、算盤、印章、筆墨、雞腿、稻米田土、錢幣…各有吉祥之意。

- (6) 守護：各種「小兒關煞」提醒父母生活中容易造成危害

的因素；「拜床母」以油飯、雞腿、床母衣，而祭拜儀式不可太久，以免床母太寵孩子，孩子天天賴床。腮腺炎時，找虎爺虎吃「豬頭皮」。

- (7) 入學：介紹古時的開學禮並回顧幼兒園與小學的入學迎新儀式。

(四) 教學實施：

我們前七週分別進行上述七個單元，第八週以「成長的喜悅」統整，於每週兩節的彈性課程實施。

每單元教學內容，製作實地觀察紀錄表。內容為「課程指標」、「上課氣氛」、「學生參與度」三個向度。以勾選方式為主，以利課堂上立即觀察評量。

配合單元教學活動，每個單元皆附有學習單，課堂中介紹階段生命儀式的由來及蘊意，回家後請家長協助提供照片及跟孩子講述該階段孩子的成長情形與照顧的辛苦。而教師也藉由學習單瞭解學生學習成效作為課程改進的依據。

三、結語

生命教育的成效不是短時間可以看到的，實施生命儀式的生命教育對學童生命態度的影響，只是在教學時間所觀察到的現象與大家分享。

我們帶領小學四年級學生回顧自

己的生命儀式，家長在協助填寫學習單回饋還有蒐集照片的過程，再一次感受孩子所帶來的生命喜悅與自己無所求愛的給予；孩子心中盛滿了愛，好驕傲的跟大家宣告自己是怎樣的被愛被呵護長大，分享成長的點點滴滴；同學們的「你好幸福喔！」「你真棒！」「哇賽！你爸媽好愛你」……身為導師的我深深感悟：「愛」與「被愛」是生命教育的起點，生命教育就是一種愛的教育。

參考文獻

- 王灝(1992)。臺灣人的生命之禮—成長的喜悅。臺北市：臺原出版社。
- 李秀娥(2003)。臺灣傳統生命禮儀。臺中市：晨星文化有限公司。
- 李秀娥(2006)。臺灣的生命禮俗—漢人篇。臺北縣：遠足文化。
- 林淑惠(2007)。臺灣閩南生命禮俗諺語的文化詮釋。民間文學年刊，創刊號，111-144。
- 唐忻忻(2005)。臺灣的生命禮俗。臺北市：秋雨文化。
- 張志坤(2013)。生命教育在教育人類學助力下的創新與豐富。「2013第九屆生命教育研討會」發表之論文，臺灣大學霖澤館。
- 黃明秀(2012)。臺灣生育禮俗與信仰之研究。國立臺北教育大學，臺北市。

■ 潘澤黃(2003)。中國古代生命禮儀中婚禮之文化意義研究-以《儀禮·士婚禮》為探討中心。私立南華大學，嘉義縣。

■ 羅涼萍（2011）。生命禮俗的理論與實踐－以漢人為主的研究。全人教育學報，8，67-92。



當自然遇上閱讀

蔡佳雯

新北市中和區光復國小輔導主任

一、向未來挑戰的大能力

我們生活在充滿各種文字意義的環境裡，藉由數位科技的支援，大量訊息可在短時間內被提取及應用，無遠弗界的網路，跨越國境，讓世界各個角落的人們進行溝通，產生關聯。誰能透過文字、圖表與照片理解真實、關注世事，掌握時機，就是新世代面對未來的競爭優勢，也充份說明為什麼學生閱讀能力在學校教育受到重視的原因。

我國於 2006 年首次參加國際閱讀素養（PIRLS），以四年級兒童的閱讀能力為評比對象，在 45 個受測國家中排第 22 名，遠落後於排名分居第 2 及第 4 的香港及新加坡，讓國內語文教育面對極大的挑戰。

PIRLS 對閱讀素養的定義為「學生能夠理解並運用書寫語言的能力，能夠從各式各樣的文章中建構出意義。他們能透過閱讀學習，參與學校及生活中閱讀社群的活動，享受閱讀並從中獲得樂趣。」測驗內容亦將閱讀歷程分為四個層次：提取特定的觀點、推論、詮釋並整合訊息和觀點、檢驗或評估文章的特性。文本形式含科普篇章、生活應用及統計報表等，可見，閱讀理解才是孩子「帶得走的能力」。

過去，精熟學習理論的閱讀方式，是採大量閱讀，但「讀得多」不

代表「讀得懂」，在此思維下，教師也在轉變過程中開始學習如何利用策略指導學生進行閱讀，2011PIRL 評比成績揭曉，我國大幅躍升為第 9 名，證明指導閱讀理解策略可提升學童閱讀能力，讓社會大眾知道「閱讀」並不等於「看書」，閱讀不是語文課專屬的學習方式。

二、自然領域裡的閱讀課

臺大物理系高涌泉教授(2010)在文章中提出「沒有科學家能信步走進實驗室就開始操弄材料、工具與現象，科學家仍然必須利用閱讀與書寫來探索科學現象，因為所有的探索都奠基於先前的探索，而前人的研究與論證皆記錄在文章裡。」

可見，透過閱讀進行理解不單只有發生在語文領域的課堂中，而是教學的基本功夫，以六年級自然領域各版本皆有的主題單元「生物與環境」為例，從介紹二者間的關係開始、再探究人類活動對環境的影響，討論如何減少人類活動對環境的破壞，藉此培養學生判斷思考能力。

過去在進行此一單元教學時，學生經驗有限，對環境覺知較不足，會以人為本位的立場思考，無法跳脫人的角度，以全貌去觀看整個生態環境的永續發展。要如何打動學生的心，願意真正替其他生物著想，是教學者想要學生思考的重點，而不是只有提

出課文裡的標準答案，於是嘗試改變教學材料及方式，融入閱讀理解策略，希望達成原先設定的教學目標。

（一）從寓言故事著手

筆者選用遠哲基金會出版的「甘寓言」系列做為閱讀的文本，以故事為切入點，較能吸引學生的注意力，寓言文字量少，閱讀速度一致，也不會造成部份學生因閱讀能力較弱，無法進行討論。文章中並未直接說明，學生必需學習從文字的提示找線索，透過動物間的對話，讓學生推論每個角色的個性，例如：貓希望象龜會游泳到別的地方找新家，但牠卻忘了自己才是外來者，佔據象龜的生存空間，顯示出貓缺乏同情心等。

（二）使用圖象表徵呈現

指導學生找出主旨與重點部份，可利用心智圖協助學生找出關鍵再進行分析，除心智圖外，魚骨圖、流程圖、組織圖、六頂思考帽圖示，都是可運用的整理資料方式。

（三）以新聞報導輔佐

教師亦可指導學生利用網路關鍵字，蒐集相關新聞，例如：「寂寞喬治」，認識故事中談到稀有象龜「寂寞喬治」2012年6月在厄瓜多死亡後，代表又一物種從地球永遠消失，讓學生發現人們對環境的作為，往往會影響到動物們的命運。「外來物種」是因為人們隨意將外來種放生，臺北樹蛙、貢德氏赤蛙等原生種蛙類，都在

牛蛙入侵下逐漸減少或消失，讓學生省思人類的行為是不是造成生態失衡的最大原因。

（四）換個角度分組討論

進行分組討論時，教師的提問就不能只以旁觀者的立場去思考，而是要促使學生理解動物們面對所處的生存環境無奈，瞭解造成此困境的主要原因是人類活動造成對環境生態的破壞。所以，題目可以從直接提問「我們要如何保護環境生態呢？」將順序調整成「如果你是貓？你會怎麼辦？」、「如果你是寂寞喬治，你會怎麼想？」最後再請學生討論同樣的問題「要如何保護環境生態呢？」答案就會具體而多元，例如：「調查地球上即將消失的物種，想辦法保護牠們生存的棲地，找出復育的方法。」、「到校園裡觀察有哪些外來種植物，已影響到原生植物的生存，大家一起動手移除。」小組報告結束後，將所有的提案列出，討論哪些方法是自己可做到的？哪些方式是可以透過其他管道反映小組成員所發現的問題？

三、透過閱讀愛上自然

也許教師們會感到困惑，總是想著：「我是自然老師，閱讀應該是語文領域教師的工作才對。」但當我們再次檢視自然領域能力指標，重新解讀「察覺一個問題或事件，常可由不同的角度來觀察而看出不同的特徵」、「願意與同儕相互溝通，共享活動的樂趣」、「能依據自己所理解的知識，做最佳抉擇」，要達到這些目標，還是

要透過閱讀相關文本及自我省思才能達成，套句廣告用語「科技始終來自於人性」，關懷自然，其實才是學習自然的終極目標吧！

另一個疑問是，自然領域每週只有三節課，教學時間夠嗎？技法人人會變，巧妙各自不同，並不是每個單元需要進行一系列運用閱讀策略的教學活動，教師可視需求選擇合適的閱讀策略帶入，練習幾次後，建立師生間的課堂默契，閱讀速度加快，也越來越能掌握主旨與內容，真正享受閱讀帶來的樂趣。

當學生能從閱讀科普書籍或文章中找出規則，形成自己的資料庫，遇

到問題時，依所蒐集到的資料進行判斷思考，做出抉擇後而有所行動！呼應自然領域基本理念中所提到的：「使我們獲得處理事務、解決問題的能力，也瞭解到探究過程中，細心、耐心與切實的重要性。」當自然遇上閱讀，既不相互違背，且能相輔相成。

參考文獻

- 高涌泉（2010），科學教育必須注重閱讀與敘事能力。科學人雜誌，100，34。
- 陳宏淑等譯（2011），別丟下我一個，甘特寓言系列1。臺北市：信誼。



學校經營的後現代視角

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所助理教授

一、前言

近年來，國內外興起學校教育改革的風潮，在學校經營層面上，過去傳統資源權力的分配將進行大幅度的解構，中央政府將權力下放至學校層級，以基層的各個學校為決策的主體，將權力與責任的委託或移交由中央政府下放至在地的學校，如經費分配或人力與硬體資源等 (Caldwell, 2005; Contreras & Rice, 2009; Zajda & Gamage, 2009)。而學校內部的權力結構也同樣面臨重大變革，原先權力資源的分配管理權集中於學校的領導者校長，現今必須進行權力的下放，賦權增能於學校教師，由教師所參與的學校教育委員會、教師評議委員會、課程發展委員會來對學校內的預算、人事以及課程等層面進行討論與決定，教師們與學校校長共同肩負起學校經營的績效責任 (Addi-Raccah, 2009; Dembélé & Schwille, 2006; Lucey & Hill-Clarke, 2008)。

無論是中央教育主管機關將教育決定權下放至學校，亦或是校長將權力賦予教師，邀請他們共同參與校務決策，這些皆是去中心化的概念 (decentralization)，打破傳統權力集中於上層的少數領導者，將權力下放至基層，調整為由下而上的權力決定模式。教育領域的去中心化可具備三個理由：政治上的合法性、專業上的知

識性以及市場的效率性 (Contreras & Rice, 2009; Daun, 2009; Dyer & Rose, 2005; McGinn & Welsh, 1999)。由於新經濟典範的快速興起，政治上應鼓勵教育私有化與非政府組織的成立，以因應外在環境的快速變遷；而教育政策的規劃不應只受限於高層官員或專家學者的觀點，應廣納基層教育現場教師們的專業意見，邀請一同參與決策的過程；最後，為增加市場機制的效率性與重要性，並減少中央政府僵化的制度角色，去中心化是提升反應市場需求的有效率之作為。因此，從教育重建的改革可觀察到引介與強化市場自由選擇權、教育私有化以及去中心化等正在如火如荼地形成全球化的教育現象。

學校經營中的權力下放所隱含的去中心化概念，事實上與後現代主義挑戰單一論述與鼓勵多元性價值的觀點有其關連。教育主管機關所掌握資源預算編列等做決定的權力可下放與轉移至學校單位，而學校校長也並非將學校內的預算、人事以及課程等決定權集中於個人之上，打破中央集權的型態，如此去中心化的表現，這與後現代主義的抗拒單一性論述或鼓勵多元性的觀點相近，在後現代主義的風潮下，學校經營中的去中心化現象可由後現代主義的觀點予以啟發，以致在教育人員於推行校務時，能更深入地據此反思與批判。

後現代主義是對於現代主義的批判，對於邏輯中心論、二元論、確定性、統一性的反動，後現代主義期望的是個體、多元及主觀，而且對現代社會中若干合法或合理的現象加以反省，包括反省現代的目的是、希望、理性所建立的原理原則（高義展，1997）。更進一步地說，所謂的現代主義觀點指的是承襲自啟蒙時代以理性為本的世界觀，現代主義發展到後期產生了許多的危機，例如：對於理性根源的懷疑、意義和價值的失落、權力和宰制的橫行、科層體制的僵化、文化斷層的形成等，而這許多的危機顯示，依據啟蒙理性的價值觀已無法滿足新的社會需求，後現代主義所具備新的世界觀的時代儼然成形。後現代主義拒斥現代理論，激進地反對得勢（established）理論觀點的潮流，與主流的保守霸權對抗，在如此的脈絡裡，後現代主義的論述正表現出顛覆性的反抗，對於正統的拒斥以及尋求各種新的出路（周珮儀，1996）。因此，本文將試以後現代主義對於現代主義的反動脈絡中，所傳達出的三項概念，顛覆性、多元性以及批判性進行探討，並作為應用至學校經營探究的依據。

二、後現代主義的三項概念

（一）顛覆性

後現代主義解放過去所認知的知識生產框架，強調多元論述的真實意義，重視知識與權力間的解構關係，而這些後現代認識論的內涵，事實上顛覆了人們對真理的理解，也同時開

啟了知識生產新的挑戰（Miller, 1997; Watson, 1999b）。進一步來說，後現代主義強調人類所經驗的生活世界深受語言的影響，知識為人們所建構，意義則是經詮釋而來的，並無所謂的單一理論能夠解釋我們所存在經驗的世界，後現代主義希望以更寬廣的心態來接受這個多元真實、交錯複雜且非線性的世界（Watson, 1999a）。

過去在現代主義中所謂的主流論述之所以能成為主流，是由於擁有權力與制度的支撐所致，內含規則形塑的作用，使人屈服於權力宰制之特定規則範疇，亦引導人的思想與價值觀。後現代主義者並不認同人具有先驗的認知架構以產生知識，相反的，知識是出自於權力與制度之中，誠如哲學家 Foucault 所提出：知識或真理並無超越人類權力範疇的領域，相反的，真理正是人類運用知識從事分類，施加壓力及限制的一種權力（張錦華，1993）。是故，若要由霸權宰制的權力框架中跳脫，首要顛覆權力與制度所構成的規則形塑作用，解構知識產生的過程，以得到思想上真正的自由解放。

後現代主義者顛覆知識產生背後的霸權宰制，實為挑戰思想上中心化的主體觀，呈現去中心化的構念。誠然人往往受限於制度與權力的壓破而不自知，陷入中心化集（極）權的迷思中，個人應跳脫權力與制度等意識型態的宰制，使自我成為自己真正的主人。另外，社會常採納主流論述的觀點，往往將議決之事務二分化為「正常的多數」與「異常的少數」（阮光勳，

2001)，如此的二分法隱含著霸權宰制的意識型態，既得利益者，依據個人的需要而塑造社會規範，以鞏固其一己之私利。就後現代主義的觀點，如此意識型態必須被解構與顛覆，小眾的意見不應在「多數決」的表決模式下，或是在主流團體的引導下遭受壓迫，這是後現代主義者對於「他性」（otherness）的一種堅持，必須重視另類小眾的聲音，以開放的胸襟接納不同的意見

（二）多元性

後現代主義反抗單一論述的霸權意識型態，強調多元化的論述呈現，西方哲學家 Lyotard（1984）的反對後設論述（Meta Narrative）主張即為最典型的例子。Lyotard 對現代主義的「後設敘述」（Meta-Discourse）作為知識正當性根基提出質疑，「後設敘述」使得知識與真理都植基於抽象的理論與原理之上，而非以直接、主觀的人類經驗為基礎，並且企圖將自我的觀念與原則強加於其他所有敘事之上。

Lyotard 批判如此所謂的「大敘述」，在對於「大敘述」質疑反動的同時，更嘗試以小敘述（Petit Narrative）取而代之，期待能夠對抗整體性，因而發現差異性。Lyotard 挑戰後設敘述，企圖動搖現代主義知識的合法性基礎，主張各種的論述皆能成為知識的內涵，知識並無主從、高低或重要次要之分。因此後現代主義論者所主張的知識，並非是同一性的共識，而是異質性的多元化論述。Lyotard 的後現代主義觀反對真理共識的追求，不

認同以主流論述宰制邊緣論述，破除任何各類知識的優越性，進而主張以多元開放的態度來認同後現代知識觀的異質性與多元化。

由於對於知識與真理的反思與建構，後現代主義能以一種全新的觀點來理解知識與真理生產的過程，重視知識所形成的脈絡性（context）、開放性（openness）、模糊性（ambiguity）、多元性（multiplicity）、非決定性（indeterminacy）、似是而非（paradox）以及超越性（transcendence）（Miller, 1997），強調知識發展過程中跨學門領域的交流互動。由於語言能夠賦予文本意義，因此知識無法與產生該知識的文化脈絡相分離，進而重視多元文化與在地脈絡等面向。

就 Lyotard（1984）對於語言的觀點，社會是由許多場次的「語言遊戲」（language games）所建構而成，而在對話社群之間的語言遊戲則是不能夠從事比較，應當尊重各種語言論述之間的差異，根據不同的語言遊戲訂出不同的規範法則，各種語言論述是平等的，並無高下之分，或優劣之別。易言之，所有的敘事都應該位於相等的地位，沒有任何真理有權宣告優越，各種語言論述都可以平等進行，以多元式語言來建構後現代的真理與知識。

（三）批判性

後現代主義在強調顛覆性及多元性的價值觀時，實為朝向社會狀態組合的改變與重新建構社會、文化和地

理政治學的面貌的過程(Aronowits & Giroux, 1991)。過去由於啟蒙時期知識生產的意識形態與文本權威的建立，並不能培養具批判能力的公民，也無法提供大多數人教育的機會。後現代主義期望造就具備批判能力的人，能夠對於所處的社會環境、規章制度，進行批判性的反思，揭露強加在知識背後的霸權意識型態，以去除主流論述的宰制。發展人的批判能力，就需要教育功能的發揮，以教師角色而言，教師的工作主要為轉化學生的智慧(Giroux, 1991, 1992)，扮演著知識擁有者或是社會行動者的角色，幫助學生進行自我的個人歷史、種族、性別及階級的反思，以建立個人在特定社會團體中的認同與定義。

進一步地說，正由於後現代主義強調人必須具備「批判的語言」(language of critique)，並發展批判意識的能力(Freire, 1972)。因此，教師必須扮演「轉化型知識份子」的角色，卸下學校宰制的外衣，與學生共同參與意義的建構，透過批判式的識字教育(critical literacy)，得以認知到自身的真實處境，重拾人性的尊嚴並具備反思自省的行動能力。教師需致力建立一個免於受壓制與剝削的環境，激發學生作為民主鬥士的情操，來對抗霸權的意識，進而採取行動改變這個世界(Weiler, 1988)。

三、後現代視角的學校經營

後現代主義近來在教育領域的影響與日俱增，與其相關的教育研究亦為不少(Maclure, 2006)，如此的影響

伴隨著教育層面的觀點，如後現代主義的內涵或其所相關的教育理論與實踐。然而，後現代主義是否能如此輕易地連結到其他哲學傳統是有相當大的討論空間，甚至有些學者採取相對的看法，認為如此的後現代主義論述是否對於教育研究是否有任何的作用，亦或是曖昧不明的(Clark, 2006)。儘管如此，理論的飄移往往總能帶給理論本身或受影響的學術領域產生轉化及改變，或多或少激盪出不同於彼此思想原貌的火花，以作另類或新觀點的啟發。因此，以下將以後現代主義的顛覆性、多元性以及批判性等意涵來探討學校經營，賦予學校經營後現代主義脈絡的論述。

(一) 去中心化的顛覆思維

後現代主義對於理性知識框架的解放，表現在「去中心化」的顛覆思維，應用於學校經營領域即為以權力下放為實踐的去中心化思維。教育上的去中心化可有兩項重要的議題，第一、基於行政、預算與課程計畫，必需去瞭解何人控制教育或何人應該控制教育，將控制權力進行重新的釐清與分配；第二、在去中心化系統究竟必須具備哪些重要的功能(Zajda & Gamage, 2009)。因此，基於這兩項重要議題，學校經營的權力下放的對象必須確定，是學校的校長、教師、學生亦或家長等，不同的控制權力對象將建構不同的學校自主管理模式。另外，教育權力的去中心化目標雖然確立，但仍須釐清其所需具備的功能，如提升學校品質、發展學校特色或增進學校效能等，以達成權力下放

的具體實踐。

去中心化可分為三個模式：重新分配、效能與學習文化（Weiler, 1993），重新分配模式為將過去由上而下的權力分配重新進行調整為扁平式的組織或由下而上的權力模式；效能模式則聚焦於去中心化的財物資本以及成本效益，將學校資源的分配重新思考，以學校本位的角度來考量資本成本效益；而學習文化模式則是打破單一文化框架的限制，發展多元文化學習，並因應學生在地學習需求進行課程調整。因此，以學校為本位基礎的學校自主管理確實地反映了顛覆式的權力下放轉移實踐。而學校自主管理式的學校經營作為需包含責任與做決定的權力轉移，通常包含學校運作的責任，轉移給校長、教師、家長以及學校社區人士，這些作為將對於校長與教師賦權增能，強化專業動機，強化他們做為學校真正的主人。學校層級賦權自主決定，做決定的過程由學校相關人員共同參與，並擔負起績效責任（林新發，1999）。教育改革回歸學校本位，顛覆中央集權的思維，已為學校經營革新的重要潮流，期以學校能夠充分地發揮能量並發展學校自我特色。

（二）多元對話與領導共享

後現代主義對主流論述的反動，提出多元論述的主張，強調多元的重要性。在學校經營的領域中後現代主義的多元性概念，能夠帶給傳統學校經營思維不小的衝擊，如重視對話平等、邊緣發聲以及個體差異（王耀庭，

2004）等。在強調學校場域對話地位平等方面，任何學校利害關係人（school stakeholders）皆有權獲得發言的機會，並排除了宰制性權威存在的可能性。後現代主義重視邊緣論述，給予弱勢群體的發言地位，學校領導者在進行學校經營時必須重視小眾邊緣的聲音，不應以多數決的態度經營學校，使得多元化的論述能夠在學校中眾聲喧嘩。最後，個體的差異性將更加受到重視，無論注重學生個別學習的差異性，給予課業上的補救加強，或者是發掘教師的多元專長，賦予彈性自主的教學空間，以期發揮最大的教學能量。過去的學校經營理念是學校領導者校長以個人的教育理念獨自地帶領學校師生治理學校，後現代主義的多元性能發現民主開放、多元參與應是未來學校經營的趨勢。目前我國在於無論校長遴選、教師甄選、校務決策以及課程發展，皆都訂定教師、家長、社區人士與學者專家必須參與學校決策的相關規定，促進學校利害關係人多元參與的學校校務經營的過程，據此保障學生的學習權與受教權（李明堂，2002）。

前述所提學校自主管理模式，事實上亦呈現多元化的現象，依權力下放對象的不同可分為四種學校自主管理模式（Barrera-Osorio, Fasih, & Patrinos, 2009）：第一、行政控制學校本位管理：權力下放至校長，以校長為首的行政人員團隊綜理校務；第二、專業控制學校本位管理：教師掌握主要做決定的權力，以教師的專業來主導教學知識；第三、社區控制學校本位管理：學生家長積極參與學校

事務，並擁有主要做決定的權力；第四、平衡控制學校本位管理：做決定的權力由教師和家長共同分享，以親師的多重角度來權衡校務。此多元的學校自主管理模式即強調學校經營的多元化呈現，學校利害關係人的成員皆可依學校內外情境或條件的需求，多元地選擇最適合學校發展的經營模式，以強化學生的學習成果。

因此，後現代主義脈絡的學校經營理念可因應符合個體的不同教育需求，教育主管機關應當跳脫自我本位的觀念，以賦權增能、決策共享的觀點將教育決定權回歸基層學校，並輔導協助學校進行權力分配與施行。而學校經營亦應由教師、行政、家長以及社區民眾一同參與，將領導的職責分散到學校利害關係人之中，並根據在地的特性與需求，創造富有特色的學校文化，進而提升學校經營的多元發展（張茂源、吳金香，2006）。

（三）批判反思與知識轉化

在後現代主義的無固定、去中心、不完整之知識途徑中，經由反思才能幫助個體來認識自我的反省與批判的能力，如此的批判態度成為對於自身的永恆批判（Foucault, 1984）。在學校經營中，除了必須打破主流論述的教育霸權宰制，以及多元參與校務決定之外，學校的利害關係人還必須具備後現代主義所提及的批判反思的能力。學校教育者的態度應是學習不作任何假設，以解構方式來去除過去一切的習慣，允許自我去批判社會和文化並重新去詮釋這個世界。另外，

批判科層體制中的上層霸權的力量，這股力量以強大的理性操控著組織，而學校中的個體應以批判反思的觀點來化約這樣具支配性的管理（Usher, Bryant, & Johnston, 1997）。因此，批判的能量來自於學校利害關係人的個體，需反思在學校經營中的民主多元參與，即便是校務決策共享的學校經營模式，仍應留心是誰控制主導了這樣的決策，而這樣的決定過程背後是否隱含了哪些霸權宰制的意識型態。

進一步地說，在權力共享的多元氛圍中，仍應不斷對現有的價值論述提出異議與批判，亦需持續揭露當今制度可能帶來的壓迫宰制，以致於能顛覆此的價值論述所帶來的壓迫關係（王耀庭，2004）。是故，教師的工作不僅僅是教育學生在學業上的成長，更應是需要轉化學生的智慧，協助學生不斷地進行自我反省，使得學生瞭解各種知識背後所隱藏的意識形態與政治利益的關係，並利用如此的批判能力來解放學生（Giroux, 1991；馬信行，1996），教師不應僅為知識的掌控者，更應培養學生成為與教師相仿的轉化型知識份子。

四、結語

以後現代主義的觀點來探究學校經營，可為反對單一的價值論述，對抗理性至上的構念，進而重視多元化與開放化的意識型態（Bowers, 1993），以形塑鼓勵決策共享的學校自主管理，尊重個體的個殊性與差異性，由整體性的解構而朝向差異性的

實現（詹棟樑，2002）。如此的後現代學校經營理念可符應創新變革的教育本質，持續脫離過去所設下知識的權力框架，廣納多元論述，將原先視為他者的邊緣份子納入同情共感的範疇（洪如玉，2007），致力於營造學校為接納多元差異的適性學習情境。

參考文獻

- 王耀庭（2004）。析論現代性與後現代性下學校文化變革之價值危機與出路學校社群理性取向之論述建構活動。*教育研究集刊*，50(4)，147-174。
- 李明堂（2002）。以Kotter變革法則分析學校組織變革領導策略—以一所都會型國小為例。論文發表於台灣博士生教育行政學術論文研討會，臺北市。
- 阮光勛（2001）。後現代主義對學校行政革新的啟示。*學校行政*，15，77-84。
- 周珮儀（1996）。後現代思潮衝擊下的教育研究。*研習資訊雙月刊*，13(5)，42-46。
- 林新發（1999）。*教育與學校行政研究：原理和應用*。臺北市：師大書苑。
- 洪如玉（2007）。後現代教育是否可能？Rorty自由反諷教育觀研究。*師大學報*，52(1)，45-62。
- 馬信行（1996）。後現代主義對教育的影響。*教育研究雙月刊*，50，12-23。
- 高義展（1997）。後現代主義教育哲學對學校教育之啟示。*台南師院初等教育學報*，10，273-293。
- 張茂源、吳金香（2006）。後現代主義與友善校園。*學校行政*，46，159-171。
- 張錦華（1993）。從意識型態到權力/知識 - 福柯的後現代主義與傳播研究。*國立政治大學學報*，66，313-347。
- 詹棟樑（2002）。*後現代主義教育思潮*。臺北市：渤海堂。
- Addi-Racchah, A. (2009). Between teachers' empowerment and supervision. *Management in Education*, 23(4), 161-167.
- Aronowits, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. MN: University of Minnesota Press.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, DC: The World Bank.
- Bowers, C. A. (1993). *Critical essays on education, modernity, and the*

recovery of the ecological imperative.
NY: Teachers College Press.

■ Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.

■ Clark, J. A. (2006). Michael Peters' Lyotardian account of postmodernism and education: Some epistemic problems and naturalistic solutions. *Educational Philosophy & Theory*, 38(3), 391-405.

■ Contreras, G., & Rice, M. J. (2009). Education reform and decentralization in Mexico and the creation of Educación Cívica in the state of Jalisco. *Social Studies*, 100(4), 177-186.

■ Daun, H. (2009). Globalized educational governance, decentralization, and grassroots responses. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 23-51). New York: Springer.

■ Dembélé, M., & Schwille, J. (2006). Can the global trend toward accountability be reconciled with ideals of teacher empowerment?: Theory and practice in Guinea. *International Journal of Educational Research*, 45(4/5), 302-314.

■ Dyer, C., & Rose, P. (2005).

Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(2), 105-113.

■ Foucault, M. (1984). What is enlightenment? In P. Waugh (Ed.), *Postmodernism: A reader* (pp. 96-108). London: Edward Arnold.

■ Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.

■ Giroux, H. A. (1991). Series Foreword. In P. Michael (Ed.), *Education and the Postmodern Condition* (pp. 120-168). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey Press.

■ Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

■ Lucey, T. A., & Hill-Clarke, K. (2008). Considering teacher empowerment: Why it is moral. *Teacher Education & Practice*, 21(1), 47-62.

■ Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

■ Maclure, M. (2006). 'A demented form of the familiar': Postmodernism

- and educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 223-239.
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralisation of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.
 - Miller, S. (1997). Multiple paradigms for nursing: Postmodern feminisms. In S. E. Thorne & V. E. Hayes (Eds.), *Nursing praxis-knowledge and action* (pp. 104-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
 - Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). Adult learning in post-modernity & reconfiguring the other: Self-experience in adult learning *Adult education and the post-modernity challenge*. London & New York: Routledge.
 - Watson, J. (1999a). Postmodernism and knowledge development in nursing. In E. C. Polifroni & M. Welch (Eds.), *Perspectives on philosophy of science in nursing : an historical and contemporary anthology* (pp. 471-477). Lippincott: Philadelphia.
 - Watson, J. (1999b). *Postmodern nursing and beyond*. Edinburgh, UK: Churchill Livingstone.
 - Weiler, H. (1993). Control versus legitimation: The politics of ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and school improvement* (pp. 55-83). San Francisco: Jossey-Bass.
 - Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. New York: Bergin & Garvey.
 - Zajda, J., & Gamage, D. T. (2009). Decentralisation and school-based management and quality. In J. Zajda & D. T. Gamage (Eds.), *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. xv-xxv). New York: Springer.



從組織公正理論觀點論學校行政

盧衍宇

國立高雄師範大學教育學系學校行政與領導碩士班研究生

一、前言

組織公平問題一直備受人們的關注，古語有云：“不患寡而患不均”，意思是說不擔心分的少，而是擔心分配不均勻。組織或企業公正地對待員工，可增強員工的滿意感、歸屬感以及信任感。得到公正對待的員工不僅會更加努力地完成本職工作，而且還會自覺地做好其他相關工作，表現出更多的組織公民行為，為組織創造更大的經濟效益與社會效益。

二、何謂公正理論

Adams 於 1956 年所提出「組織公正」(Organizational Justice) 的理論基礎，係為管理學上的公正理論。其假設之基礎為員工對於結果與投入之間關係的知覺。而所謂的組織公正理論 (Organizational Justice Theories) 就是員工在其工作上受到公平的對待，並可用以描述與解釋工作環境的公正。

基本上，Adams 的公正概念侷限於分配的結果，在解釋及描述組織的公正現象仍有不足。就組織公正的一般性意義而言，乃在指員工主觀地認知組織在分配資源，決定各種獎懲措施時，是否具有公正性質。

三、組織公正理論之分類

公正理論的三個構面說明如下：

(一) 分配公正 (distributive justice)

或稱「結果公正」，分配公平之意涵係指員工得到產出或結果的公正性，影響的是個人對於分配結果的態度。

(二) 程序公正 (procedural justice)

控制理論 (control theory) 是程序公正中的一個理論，它認為人們對程序的公平感和喜好決定於參與者 (participants) 和第三者 (通常是仲裁者、決策者或權威當局) 之間的控制分配，而對於此二階段之控制權力分別為：

1. 程序控制 (process control) :指參與者在決策做成之前，呈現資訊、證據和提出意見等的控制行動。
2. 決策控制 (decision control) :指對實際做成決定的控制權。

本概念的首要信條就是，若是能將決策控制權賦予第三者，另將控制程序賦予管理者與被管理者，產生爭議後無論是爭議者本身，甚至是冷漠的旁觀者，大家都會認為該裁定最公平，那麼組織成員的公平知覺將會被提高。

(三) 互動公正 (interactional justice)

互動公正的概念，認為個人與環

境互動的感受將對公平性的認知有影響。為增進對公正的了解，必須將互動公正及程序公正兩個概念分別予以討論；同時認為酬償分配可視為一連串的事件，會由程序導致人際互動與決策制定，續而得到公平的酬償分配。

四、公正理論運用在學校行政之策略

運用公正理論可以防止組織成員滿意度降低，進一步亦能凝聚組織成員之向心力並提升組織效能，以下將公正理論實際運用在學校運作的策略將從「領導管理層面」、「組織結構層面」、「人員管理層面」三個角度談起：

(一) 領導管理

1. 強化學校成員公平知覺：

當代的激勵理論認為個人並非同質的，而是有不同的需求、不同的態度、個性和其他重要的個人特徵，因此，慎選適當的人擔任適當的工作，使投入與產出達到平衡。各處室宜建立權責分明的職責規範，避免不必要的監督和審核流程，確保教師具備工作自主性。運用會議方式，促進上下間意見交流，加強橫向連繫；也可透過個別訪問面談，瞭解教師需求。利用教師研習機會，加強溝通與協調之技術，灌輸教師新思想、新技術等方式，來強化教師公平知覺。

2. 維護團體良好互動關係：

讓學校成員有共生一體的感覺，

減少對立性的比較，增進相互支援與合作的協力關係，培植學校的社會資本。同時校長與行政人員應建立公平、公開、公正及值得員工信賴的個人形象，以維護團隊成員間互信互賴的關係及營造公平公正、彼此尊重與包容的行政文化。

3. 營造標竿學習氣氛：

讓同仁著眼於向標竿挑戰，共同爭取最大利益，即把餅做大為共同目標，以減少彼此搶奪有限資源所生下公平感之衝突。

4. 公平處理決策程序：

校長的決策方向亦應力求公正與明確，減少教師對系統環境之模糊及不確定感，明白認清自身的角色與定位，以降低其所承受之工作壓力，提高學校的向心力與凝聚力。

5. 建制公平申訴管道：

建立健全的溝通網絡與申訴制度，保障教師權益，並給予適切輔導與援助，甚者可以加強教學專業發展輔導，凝聚組織和諧氣氛，防止衝突發生或擴大。

(二) 組織結構

1. 扁平化組織：

減少行政層級，可以減少因為層級過多而造成的溝通障礙與衝突，在充分授權下，讓行政人員及教師能喜愛工作，又能自我負責。營造學校團

隊的和諧氣氛，凝聚對學校的向心力。

2. 專業導向：

行政管理的任務是把合適的人放在合適的位置上「put right man on the right position」。各處室工作業務由專業人員負責，追求「人盡其用」之目標，配合教師專業成長，進一步激發學校效能。

3. 職務權責分明：

各項職務的工作與權責規範必須具體明確，使各行政處室有所遵循，避免工作權責混淆，除此之外分工設計仍應保持彈性，並考量環境因素變遷，使整個工作權責設計可以隨時靈活調整。

(三) 人力資源管理構面

學校的績效多寡，極大部份在於教師的專業程度和行政配合度，因此學校的人力資源和業務發展必須相配合，才能使人力資源在組織中獲得充分的運用，茲將其觀念與作法建議如下：

1. 運用轉型領導凝聚共識

校長應妥善運用轉型領導提升教師之動機，進而提振工作士氣、增加工作滿足感。建立讓行政人員信賴的輪調機制；使人人皆處於自由競爭、公平發展的基準線上，以扭轉組織成員的認知傾向，縮短期望落差，改變工作態度與信念。

2. 重視績效考核之發展性功能

績效評估制度在檢視目標之達成率，檢視過程以為未來修正方向，目的是希望使組織內各處室行政人員及教師能力有所發展、工作績效有所提升，進而能達成學校目標。因此，績效標準的訂定尤需全體成員共同協商，以取得共識，這種互動過程亦是落實公正理論的重要基礎。可不僅單純地站在校長或學校的立場來考核教師，同時亦可考慮教師本身發展的目的，透過由下而上的共識討論與願景塑造，落實公正、公平原則，以達到惕勵之效果。

3. 落實綜覈名實的考績制度

考績最大的目的，係為「綜覈名實、信賞必罰」，期間最主要落實的「公平原則」，除了獎優汰劣之外，能發揮當代考績功能的，應在於強化「激勵」與「生涯發展」的發展性功能，故務求考量依各機關之業務特性、實際需要，與實際勞務分配狀況覈實評比。因此考績的公平性甚為重要，相對如何運用公平理論之內涵，消弭基層人員不滿的情緒，考驗著主管人員的智慧。

4. 合理的獎懲結構

獎懲制度在人事管理上甚為重要，一所學校能否公正地辦理獎懲案件，發揮獎懲內涵機能，對於學校紀律的維持、士氣的激勵、任務的達成作用甚大。惟以校長如有不公平的獎懲態度，將導致團體產生嚴重的人際矛盾。甚或使團體形成對立的兩派，造成群體內聚力下降、排斥力上升、

組織惡質的現象，因此學校應避免賞罰不公之情事。

五、結語

環境變化快速，競爭日趨激烈、問題複雜化的今天，一個團隊的優勝劣敗，通常的關鍵在於對現況的應變與未來的預應能力。這種應變能力的強弱，往往決定於團隊中是否擁有優秀的「人才」來達成，至於如何讓分散的個體能互相合作共同提高組織效能，建立一妥善公平公正的制度以降低組織成員間之不公平感是最基本的保健因素，故追求組織公正當是學校行政運作時首要目標。

參考文獻

- 秦夢群（2005）。教育行政—理論部分。臺北市：五南。
- 林明地等譯（2000）。教育組織行為。臺北市：揚智文化。
- 林明地等譯（2003）。教育行政學—理論、研究與實際。臺北市：麥格羅希爾。
- 張俊彥（2005）。運用公正理論解決組織衝突之可行策略。《公務人員月刊》，113，21-32。
- 張金鑑（1991）。行政學典範（第四版）。臺北市：三民書局。



教學，請依專業決定

王金國

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所教授
臺灣教育評論學會副祕書長

有一天，我到一所國中擔任該校教師研習活動的講師，當天研習的主題是「分組合作學習的理念、設計與實務」。我在準備研習講綱時，就為該研習訂了目標：期待參與研習的老師可以對「分組合作學習」有更進一步的認識，同時，我預計在研習中介紹幾種不複雜、直接可在教室中採用的合作學習型態給與會的老師們，讓他們立即可用。由於我已不是第一次介紹這個主題，整個研習過程，我讓參與研習的老師藉由「分組合作學習」（實際操作）來學習「分組合作學習」（理念與方法），我看到很高比例的老師很積極地聆聽、摘寫筆記、與同儕分享、討論或練習。

就在研習活動進行到末段時，有一位老師舉手發言了。他說：我覺得這個（分組合作學習）理念與方法雖然不錯，不過，我覺得這個方法不太可能在教學現場中實施。他說：萬一有家長反對怎麼辦？萬一學生的成績退步怎麼辦？我現在光是講述都已經快上不完了，怎麼還有時間還讓學生討論。

在這位老師提問後，我回答：您的顧慮我可以理解，確實很多老師在調整教學方法前，會有此擔心。不過，實施分組合作學習並不代表老師不用講述，也不是從上課鐘響到下課結束全是學生合作學習。教學方法的選擇及使用須考量教學目標、教材、學生

條件…等，教師可視情況使用。我以許多目前在國中推動分組合作學習且已具知名度的老師為例，我說：如果這個方法不可行，何以有那麼多老師在自己的班級中持續推動，同時，也獲得很好的評價。

我說完話後，該校另一位老師舉手發言。他以自己本學期的教學為例，呼應我的主張。他說：他本學期自己在教學中採用分組合作學習，學生反應不錯，學生也已逐漸熟悉合作學習的模式。他補充：並沒有規定每一節都要採用，教師可以自己決定何時使用。這位老師的發言（提供實際經驗）直接支持我的觀點，同時比我有說服力，畢竟他已實際在自己的教室中實施。

從第一位教師的發言中，可以發現在教學現場中，有些教師對於分組合作學習持質疑的態度，但也有教師在實際推行分組合作學習後，覺得是可行且是有效的。我覺得對分組合作學習持質疑態度的老師，是因為他們還沒有充分認識其理念或方法，甚至將分組合作學習狹義地界定為「一種」教學方法。其實，合作學習已發展出數十種的型態。不是所有的合作學習都要讓學生回家上網找資料，或是上台報告。合作學習也有很簡單的方式，包括配對兩兩練習、配對分享經驗…等等。

另外，由於教育行政單位並沒有強迫老師必須每一節都使用分組合作學習，同時，已有相當多研究報告支持合作學習的功能，包括：有助於提高學業表現、增進學生學習動機以及拓展人際關係。因此，對於教師擔心的進度及成績退步的事，我認為只要教師實施的好，進度及成績都不是問題。

倒是在該研習結束後，那位老師提及的「萬一有家長反對怎麼辦？」這句話持續出現在腦海，忽然，我腦中閃出另一句話：「萬一有家長支持怎麼辦？」想到這句話時，我突然會心一笑，心想下回如果有老師問我：「萬一有家長反對怎麼辦？」時，我想我會回答：「萬一有家長支持怎麼辦？」、「萬一有家長主動要求老師活化教學或實施分組合作學習怎麼辦？」

我這樣回應，目的並不是要和提問者爭辯，而是要引發所有的老師去思考：當教師在做教學判斷時，究竟是要依「專業」或是依「家長意見」決定？尤其在這個多元的社會中，不同的家長有不同的意見，教師要如何

依家長意見，又要依哪一位家長的意見呢？不過，這也不表示教師不需瞭解家長（或學生）的想法。只是，家長或學生的想法只能當成教師在做專業判斷時的考量因素之一，其他如：教育法令、學校政策、教師專業倫理...等，也都是教師做專業判斷是要考慮的。

針對「家長可能有（反對）意見」一事，教師除了瞭解與參考外，還可以採行其他更主動的作法來減少家長的疑問或誤解。例如：透過班親會或其他親師溝通的管道向家長介紹，以讓家長們更加認識教師的想法與作法。另外，也有老師邀請家長進到教室觀課，讓家長更加清楚地知道分組合作學習是怎麼進行的。

教學過程充滿著許許多多的決定，因教師擁有很高的專業自主權，很多時候，這些決定往往是教師一人決定、甚至是要立即決定的。在進行專業決定時，要考慮的面向很多。家長的意見固然重要，但這些意見也只是專業決定的一項考慮而已，最終，還是要依教師的「專業」（專業知識、專業倫理）決定。



教學 App 了沒？推行與不行

蔡銘修

臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言-國內推行教學 App 之現況

隨著數位時代的來臨，智慧型手機日趨普及。因應這股行動驅勢，行動科技輔助教學儼然成為潮流，如臺北市府教育局於 2011 年推動高、國中小學行動學習實驗計畫，16 所國中小與數位平台業者共同合作，藉由平板電腦搭配雲端服務及學習平臺，將行動學習研究成果整合為臺北市教育雲應用服務系統（臺北市府教育局，2012），新北市政府教育局亦於 2011 年推動國民中小學未來教室計畫與教育雲端實驗學校計畫，43 所國中小與 8 所雲端實驗學校同時試辦，讓學生走進不同於傳統教室的未來教室，運用雲端教學服務打破學習空間限制，更強調學生的主動學習。此外，以 App 輔助教學也逐漸獲得重視，在搜尋引擎中輸入「教學 App」或「Educational App」等關鍵詞，可以獲得許多推薦適合應用於教育領域的 App 相關文章，國內外以 App 輔助教學的研究數量也日趨增加，而國內教育部資訊及科技教育司與各縣市政府教育局更於 2012 年建立了「全國教學 APP 市集」，聯合共同推動教學 App 計畫，截至 2014 年 10 月為止推薦的 App 數已破千。該市集針對國小、國中以及高中職，區分語文、英文、數學、社會、自然、健康、體育、資訊、藝術、其它等十類教學 App，透過全國各縣市通力合作，共同推廣 App 教學資源、發展自主學習課程設計，促

使教學朝向適性化、多元化、雲端化發展。「全國教學 APP 市集」除了使現場教師能推薦各手機系統上（Android、IOS）既有且適合用於教學上的 App 外，也藉由舉辦教學 App 相關活動，讓教師得以發表 App 應用於教學後之心得與成效專文，進而鼓勵教師自行研發與教學相關之 App（全國教學 App 市集，2014）。

二、教學 App 的分類

現階段教學 App 在使用上可約略分為自學 App 與課堂 App，自學 App 是指讓學生自行於課餘時間透過教學 App 學習，使用的方式不限時間地點，如透過成語大挑戰 App 自學成語、VoiceTube 自學英文、Simply Math App 自學四則運算等；而課堂 App 是指需要教師介入，通常由師生在教室內共同使用或者由教師單獨操作，目的在引起學生學習動機，提高學生學習注意力。課堂 App 依照用途又可約略分成四類別，（1）即時互動：提供教師於教學過程中用來了解學生即時學習情形，取代以往的昂貴地須使用遙控器的 IRS 即時反饋系統，例如 Zuvio、Socrative、PingPong 等即時互動系統；（2）畫面分享：將教師端行動載具的螢幕畫面投射至學生端，甚至能適時開放學生端劃記，如 ip 攝像頭（取代實物投影機）、PPT and Whiteboard Sharing、eClicker 等；（3）班級經營：協助教師管理學生班級行為及成績，如 ClassDojo 等；（4）筆記

共用：讓教師與學生可以共用及分享上課筆記，如 Evernote 等。上述這些 App，不只可用於中小學課堂教學，大專院校亦一律適用。

三、計畫學校雲端教室之限制

由於教師在上課使用課堂 App 時需配合適當的載具（平板電腦或智慧型手機），對一些已承接或試辦未來教室計畫與教育雲端實驗的中小學而言，校內雖有相關的平板電腦等硬體設備，但通常只設置於特定的教室，數量也只限於 1~2 班級使用，因此必須由校內各班級輪流使用，筆者與一些中小學在職教師所參與的研究指出藉由行動科技輔助教學，雖能讓學生學習態度與成效提升，亦有下列限制：（1）雲端教室離原教室過遠，換教室上課過程浪費時間；（2）因使用次數不多，對學校的平板電腦不熟悉，學生易有新奇效應 (novelty effect)，形成上課容易分心與上課秩序較差的現象；（3）並非自己的裝置，課後無法使用，複習不便（張美玲，2012；孫郁文，2012）。至於其他未參與試辦計畫的中小學或大專院校，因學校不會提供學生相關平板電腦硬體設備，要推廣行動科技輔助教學有一定之難處。

四、自攜裝置概念興起

然而根據 Google 2013 年行動網路及使用者行為調查報告指出，臺灣智慧型手機的普及率達 51%，81% 的臺灣智慧型手機用戶出門必定攜帶手機；而在 App 使用方面，每支手機平

均安裝 30 個應用程式，其中有 8 個是付費程式，若考量自攜裝置(BYOD, Bring Your Own Device)的概念，只要班級學生多數擁有智慧型手機，在其使用自己的行動載具下，任何學校及教師應可於教室內使用前述的課堂 App，體驗行動科技輔助教學對學生學習之影響，而且因為學生是使用自己的設備，所以（1）只要校園提供無線網路，在任何教室內均能實施，不須換至特定教室上課；（2）行動載具是自己每日使用的設備，除了較不會有新奇效應外，還能引導學生了解手中的智慧型手機如何輔助學習；（3）因為是學生自己的設備，除了課堂上課，在課後也可以使用。

五、可能遭遇之阻礙

藉由自攜裝置固然會降低在教室內使用課堂 App 的難度，但在推廣行動科技輔助教學的過程中，筆者認為可能會遭遇的阻礙與可能的解決之道如下：

（一）校園禁用手機規定

許多教師及家長均認為學生使用手機容易分心，對上課使用手機持反對態度，加上教育部於 2011 年針對中小學所制訂的「校園攜帶行動電話使用規範原則」中也提及學生在上課（含自習課、課後輔導及外堂課等）及下課期間、定期評量、早自習、午休、集會及其他公開場合，應儘量關機。當時所規範的行動電話，目前已逐漸被智慧型手機取代，故目前許多中小學校園仍是禁止學生於上課期間使用

任何手機（包含智慧型手機），也間接使得教師無法在教室內讓學生使用課堂 App。筆者曾參與一位國中體育教師欲以一套「馬拉松世界」App 來提升學生跑步動機的研究，該體育教師提及即使已經先向學校報備能讓學生使用該 App 記錄學生的跑操場圈數與時間，但仍發生有其他教師當場責備學生於體育課使用手機的現象。筆者認為這種「使用手機上課容易分心」的觀念短時間內不易改變，目前大眾還是將智慧型手機定位成聯絡或娛樂的工具，唯有待日後大家逐漸將智慧型手機視為和電腦一樣，也是可以輔助學習的裝置，才會逐漸開放並規範其在教室內使用。此外，禁用手機的情形在大專院校會比較少，因為大專院校課堂上是否能使用手機，多是由任課教師自行決定。故若先從大專院校開始推廣行動科技輔助教學，待有一定成效後再往下推行，亦是可行的做法。

（二）設備擁有的公平性

雖然智慧型手機在臺灣已經相當普及，但仍有部分學生因家庭經濟因素或個人使用手機習慣而不使用智慧型手機，有些教師認為這有違教學的公平性，在無法確保讓人人有設備的情況下，不適合使用課堂 App。依據筆者使用課堂 App 輔助教學的經驗，當時班上曾有一位學生沒有智慧型手機，筆者是將自身的手機安裝學生端借給該學生使用，在筆者身處都會區的臺北市都會有此現象，更遑論城鄉差距。但筆者認為這類情形可以透過選擇適合的教學 App 與改變教學策略

的方式處理。首先在 App 的選擇上，盡量以能支援多平台為主，這樣一來無論學生是使用哪一款智慧型手機（Android、IOS）都能使用該 App，如果能支援 Windows 系統更佳，因為學生不一定需使用手機，也可以透過筆記型電腦操作（國內電腦多為 Windows 系統）。其次可以配合適當的教學策略，例如若學生中只有一半有裝備，可以採分組學習，再結合教學 App 的特性進行教學，當然教學活動的設計仍要由任課教師視班級情形進行調整。

六、結語

身為教師都希望學生有充分的學習動機與良好的學習成效，在以往對教學媒體的爭辯中，Kozma(1994)曾提及媒體具有特殊的屬性使其或多或少適合完成某些類型的學習任務。教學 App 亦可歸類於教學媒體的一種，正如一開始鼓勵教師於課堂中使用教學投影片（ppt）一樣，教師會由一開始地不適應逐漸轉變成習以為常。於課堂上運用適當的 App，能培養更多的教師發揮教學創意，相信亦能提升教師教學品質，活化教學內容及歷程，引起學生學習興趣和增加學習動機，並促進教育數位化的普及。

參考文獻

- Google(2013年5月)。**Our Mobile Planet:臺灣 瞭解行動上網的消費者**。取自 <http://services.google.com/fh/files/misc/omp-2013-tw-local.pdf>

- Kozma, R. B. (1994), The influence of media on learning: The debate continues. *School Library Media Research*, 22 (4), 233-240.
- 全國教學 App 市集 (2014)。2014 全國教學 APP 市集暨教學應用趣、教學微影片徵選活動實施計畫。取自 <http://appmall.edu.tw/>
- 孫郁文 (2012)。未來教室雲端教學服務系統導入國中自然領域課程之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北市。
- 張美玲 (2012)。電子書包實驗計畫運用於臺北市高職英文教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北科技大學，臺北市。
- 臺北市政府教育局 (2012)。臺北市行動學習實驗計畫。臺北市：臺北市政府教育局。

