

2016年7月

第5卷 第7期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 教育資料庫的建置與使用

大型教育資料庫與大數據不同，但是基本理念都是透過可靠之數據資料分析，產生有意義的資訊，以為公務或私人教育決策或改進之用。先進國家建立教育資料庫之歷史長遠，美國的National Center for Educational Statistics建置的各項大型教育長期追蹤資料庫即為一例，德國現正建立之National Educational Panel Survey更是近期另一大型教育資料庫建置之實例。澳洲政府也辦理多項大型調查，這些國家的作法，說明了教育資料庫建置是國家的基礎工程，亦為教育決策重要的一環。教育資料庫建置面臨的挑戰也不少，資料庫的設計與蒐集技術、個人隱私與公共利益的平衡、研究成果的傳播技術、資料庫與績效責任的關連、資料庫分析資訊與決策的關連，教育資料庫的公共性與近用性等……



臺灣教育評論學會 出版

## 發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

## 總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

## 副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

## 執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

## 2016年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
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）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
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）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

## 2016年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
王子華（國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	陳美如（國立新竹教育大學教育學系教授）
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	黃國鴻（國立嘉義大學數位學習設計與管理學系暨研究所副教授）
李隆盛（中臺科技大學校長）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
林靜慧（亞洲大學幼兒教育學系助理教授）	關秉寅（國立政治大學社會學系副教授）
周宣辰（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）	

## 輪值主編

**評論文章**  
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系教授）  
關秉寅（國立政治大學社會學系副教授）

**專論文章**  
潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）  
葉國良（耕莘健康管理專科學校數位媒體設計科講師）

**當期執編** 江淑真（東海大學教育所暨師資培育中心助理教授）  
**文字編輯** 林意珊、莊雅惠、方信翰（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** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

## 出版單位

臺灣教育評論學會  
40601 臺中市北屯區廍子路 666 號  
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠、方信翰  
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. 5 No. 7, July. 1, 2016

Since November 1, 2011

---

## Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

---

## Editor-in-Chief

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

---

## Deputy Editor

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

## Executive Editor

Pan Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

---

## 2016 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
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 )  
Huang, Hsiu-Shuang ( Professor, National University of Tainan)  
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)  
Lee, Lung-Sheng (Professor & president, Central Taiwan University of Science and Technology)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)  
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)  
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)  
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)  
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)  
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)  
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)  
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)  
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)  
Yu, Chia-Cheng ( Professor, Tam Kang University)

---

## 2016 Editorial Board

Chang, Kuo-pao (Associate Professor, Ming Chuan University)  
Chen, Mei-Ju (Professor, National Hsinchu University of Education)  
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)  
Chiu, Ai-Ling ( Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Chou, Hsuan-Chen (Associate Professor, Kun Shan University)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University )  
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)  
Huang, Kuo-Hung( Professor, National Chiayi University)  
Kuan, Ping-Yin (Associate Professor, National Chengchi University)  
Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Lin, Ching-Hui ( Assistant Professor, Asia University )  
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)  
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)  
Wang, Li-yun ( Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Wang, Tzu-Hua (Professor, National Hsinchu University of Education)  
Wu, Chin-Hui ( Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)  
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)  
Yu, Chia-Cheng ( Professor, Tam Kang University)

---

## Editors

Review Articles Wang, Li-yun ( Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Kuan, Ping-Yin (Associate Professor, National Chengchi University)  
Essay Articles Pan Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)  
Yeh, Kuo-Liang (Instructor, Department of Digital Media Design)

---

## Managing Editor

Chiang, Shu-Chen ( Assistant Professor , Tunghai University )

## Text Editors

Lin, Yi-Shan ; Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han (Assistants, 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 ( ATER )  
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601 Taiwan  
Tel : 04-22391647 轉 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) (Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han)

## Place of Publication

Taichung , Taiwan

---

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

## 主編序

國內與國際間對於教育資料庫之建置與應用近年頗為盛行，一方面是因為科技與技術的進步，使得資料的建置與應用更為容易，另一方面以證據為本的辦學與政策擬定需求日增，對於巨量資料能提供的訊息更為關心。目前國內較關心的偏向調查資料庫，行政資料庫則開放與應用程度更為有限，調查資料與行政資料都是教育資料庫重要的一環，適度開放，集結眾人之心智，有助於以證據為本之教育改進。回顧國內教育資料庫之建置，有喜有悲，教育資料庫需長期經營才能發揮功效，少數主政者對於教育資料庫建置之視野不足，瞭解偏頗，扼殺了建置不易的教育資料庫。教育資料庫其實是啟迪政策與實務反省與對話良好的工具，也是提升民智，促進公共對話的良好媒介。感謝本期五位學者貢獻鴻文，討論教育資料庫的建置與使用。未來資料庫擴大應用是必行之路，也希望有更多行政資料與長期資料供外界分析，透過學術研究與公共對話，形塑優良決策品質與實務操作。

王麗雲

第五卷第七期輪值主編

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所教授

關秉寅

第五卷第七期輪值主編

國立政治大學社會學系副教授

**本期主題：教育資料庫的建置與使用**

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

**主題評論**

- 彭 森 明 評論建置與維護大型資料庫，以協助瞭解教育政策與措施執行成效以及規劃革新策略 / 1
- 龔 心 怡 淺談使用教育長期追蹤資料庫之利與弊 / 6
- 楊 孟 山 臺灣教育資料庫的現在與未來 / 10
- 林 宜 玄
- 李 哲 迪 運用國際調查教育資料庫跨屆比較分析之技術建議 / 19
- 江 淑 真 「臺灣師資培育資料庫」釋出催生 / 24

**自由評論**

- 簡 宗 德 我國高等教育學費與助學貸款制度之探討 / 28
- 李 隆 盛 四技--高職課程銜接需對症下藥 / 35
- 楊 幼 敏
- 林 嘉 兒 高教產業化下大學行政人員的「忙」與「茫」 / 39
- 黃 政 傑 評中小學課綱審議機制的修法方向 / 45

何 慧 群	高中、職校評鑑機制分析與構建／ 53
永井正武	
張 昱 騰	國民中學生教組長的困境與發展／ 61
崔 卓 群	結合楷模學習與體驗實踐，提昇品格教育成效／ 66
王 金 國	
邱 瑞 玟	社區諮商模式在自閉症學生輔導之應用／ 70
李 泳 緹	
林 怡 芳	小學生的次文化／ 77
石 苑 均	幼兒園家長參與的影響、困境與展望／ 79
劉 冠 君	齒輪間的緊扣，因你而轉動-相信自己，你很特別／ 82
李 依 儒	
鍾 寧 心	幼兒園中的生命教育課程—牠不是玩具，牠是我們的夥伴／ 86
柯 孟 瑜	
陳 鈺 穎	難以啟口—如何跟孩子談死亡／ 89
周 珮 慈	
黃 雁 輝	關於體罰之我思／ 92
陳 冠 瑾	論展覽的教育設計／ 95
黃 秋 霞	情緒智力的正思與反思／ 101

## 專論文章

施 宥 廷	英語學習動機與學習困擾:理論的觀點／ 111
-------	------------------------

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 129
臺灣教育評論月刊第五卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 132
臺灣教育評論月刊第五卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 133

臺灣教育評論月刊 2016 年 1 月至 2016 年 12 月各期主題 / 134

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 135

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 136

入會說明 / 137

入會申請書 / 139

封底

# 評論建置與維護大型資料庫，以協助瞭解教育政策與措施執行成效以及規劃革新策略

彭森明

國立清華及中山大學榮譽講座

## 一、前言

當今資訊時代，各行業都重視大型資料庫之建置與運用，教育也不例外。先進國家如美國、英國、德國、澳洲等都有專職機構，主導全國性大型教育資料庫的永續規劃與建置工作。國際組織如聯合國的經濟合作與開發組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，OECD）主導的 Program for International Student Achievement（PISA）以及 International Association for the Evaluation of Educational Achievement（IEA）主導的 Trends in International Mathematics and Science Study（TIMSS）和 Progress in International Reading Literacy Study（PIRLS）也引領會員國參與學生學習成果與相關因素的資料收集、分析、研究與評比。大型教育資料庫的建置與運用，已成為深受重視的國際趨勢。

臺灣近二十年來也開始重視到這項發展，推行一些國家級方案，如臺灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Survey，TEPS），臺灣學生學習成就評量資料庫（TASA）以及高等教育資料整合計畫等。可惜的是，一些成型的方案，如高教資料整合系統，卻因不明原因被中斷了，連建置好的硬體設備都被棄置不用，

不僅造成先前投入之心力、人力與資源的損失，而且也體現掌權者及許多國人對大型資料庫的認知不足，有待進一步宣導與加強。

針對此項需求，本文特提供下列論述與建言，以增進國人對大型資料庫的正確認知，並供相關教育決策及從業人員參考與討論，以期未來教育資料庫的建置工作能更順暢、設計更完美、內容更完整、運用更廣泛。

## 二、論述與建言

### （一）大型教育資料庫的特徵與效益

大型資料庫之所以受到重視，主要原因是：1）資料多元，豐富、完整，2）人數或機構多，涵蓋各群組、具代表性，3）質料信度與效度高、正確可靠，因此可以供研究人員深入分析與探討多種教育議題，是教育評鑑與研究的極佳資源。尤其是具有長期追蹤性質的資料，如國內的 TEPS，美國的全國學生抽樣追蹤研究（National Longitudinal Studies）（<https://nces.ed.gov>），以及德國的國家教育追蹤研究計畫（National Educational Panel Study）因有時序的安排，可以用來模擬前因後果的分析，評估教育政策及方案實施成效，是非常珍貴難得的資料。另外，建置一個大型資料庫供很多研究者使用，

其資料收集單位成本也可能比個人收集總合成本低很多。換言之，大型資料庫的總體效益，要比許多小型獨立、分散收集的資料總和效益大得多，因此值得政府匯集多方資源，建置各教育層級大型資料庫，供教育專業人員使用。

## （二）建置大型教育資料庫應為教育部重要職責之一

由上可知，內容豐富、品質高又便宜的資料，應是教育專業人員共同的期望。不過，建置大型資料庫不是一件容易的事，往往需要政府的支持與協助才能順利達成。因此，若教育部能將建置大型教育資料庫視為重要職責之一，對全國教育評鑑與研究工作的推展將是一項很大的服務與貢獻。

美國教育部所屬的國家教育統計中心（National Center for Education Statistics, NCES），即是一個很好的典範。不僅負責全國性以及一些國際性教育資料的收集，做為制定國家教育方針、政策與措施的依據，而且也積極地釋出大量資料供大學教師與研究生以及地方教育專業人員使用，促進教育研究與評鑑工作，並營造以實證資料為主軸的決策與思判文化。

國家級資料被廣泛使用，可以從美國教育協會（American Educational Research Association, AERA）年會中發表的研究論文看出，很大部分的論文，都是使用 NCES 所收集的國家級或世界級教育資料，分析所得的成果

報告。這些論文也因前段所述原因，比較容易得到教育期刊接受刊登。國內學者想要投稿國際期刊，不妨多使用具公信力的大型資料庫的資料來做研究。

## （三）建置大型教育資料庫需集思廣意，細心地規劃

建置一套完整的教育資料系統，除了需要上述政府的支持與輔助之外，還有許多建構要素需要集思廣意，細心地去規劃，包括有關教育政策與措施目前與未來可能發生的議題，應涵蓋的資料內容，最佳資料來源、收集方法、執程序、資料管控與釋出程序、以及維護與永續經營策略等。以德國國家教育追蹤研究（The German National Educational Panel Study, NEPS）方案為例，其規劃過程從界定國人關注的教育議題開始，到資料運用與推廣為止，中間經歷過深思熟慮，集思廣意的項目依序是：多年齡層組追蹤研究方案的選擇與設計（multicohort sequence design）、資料內容架構（major data dimensions in different cohorts）、抽樣設計與樣本追蹤方法、資料數據碼設定（coding scheme）、各類資料檔之建置、資料安全維護步驟，資料檔案說明書編制（documentation），資料釋出方式等。每項過程都需要花相當多時間討論後才決定（詳情請參閱 Mauricem, FuB, & RoBbach, 2016）。由此可知，為求周全與完善，建置大型資料庫往往是一項極富挑戰性的問題，不宜堅持個人主觀意見，必須結合相關單位與人員之想法與需求，才能達成目標。

#### (四) 資料庫建構應先建立法源基礎

為讓資料庫的建置能順利推展，應先建立法源基礎，明定在何種情況或條件之下，政府及學術機構有權力與責任建置與維護資料庫，也明定資料提供者（如學生、家長、教師、校長）參與及合作的義務。例如美國 NCES 單位的設立，即有明文規定其權責。在各級教育法案中也含資料收集與合作條款，讓政府有權向學校及學生等收集所需評鑑、研究與管理等相關資料。以美國高等教育法案為例，其中即明訂凡是接受聯邦政府補助的校院，都必須向 NCES 按時提供所要求呈報的資料，否則將受稽核調查與接受懲處。

當然個人資料隱私權需要受到保護。各國都會有個資法，明訂個資收集與使用規範，保障個人資料，嚴懲非法使用資料去傷害個人，並要求主導機構建置資料安全與正當使用管控機制，確保資料安全與適當使用。

有了法源基礎之後，一切依法行事，會免除許多爭議，讓資料收集與使用工作更順暢，希望國內立法機關能早日建構完整的法源，協助建置大型教育資料庫。

#### (五) 資料庫建置可從彙整既有紀錄資料開始

資料收集很費人力與經費，所以各學校既有記錄性資料，應優先加以整合善用之。各級學校都有很多學生及家庭背景資料以及教師教學資料，散落各處室，如教務、學務，輔導處

等。這些資料是學校裡最完整、正確、客觀的資料，應該好好彙整起來使用。美國國家教育統計中心（NCES）的大學院校的綜合性資料系統（Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS）即是一個好例子。每年各大學校院都得在既定時間內上線呈報多種校務資料到 NCES，經審核通過後彙整成為全國資料庫，供各級政府、學校及一般國民使用。

目前國內大學校院也要呈報教育部基本校務資料。可惜呈報的是一些組合過的資料（processed data），而非原始資料（raw data），沒有辦法重新分析以及和其他個人資料鏈結，進行更細緻的分析，大大地降低資料的分析功能與價值。

建議教育部與學校合作，先規劃全國統一的校務資料定義與檔案規格，供全國學校使用，以利未來資料交換和彙整，建置第一類國家級大型教育資料庫。

第二類大型資料庫是全國性普查或抽樣調查及測驗所得的資料組成。比如學生個人的學習投入程度、校外學習資源與機會等的調查，和學習成果與能力評量，以及從教師以及行政主管（如校長）和家長做調查所收集到的資料。

以上兩種資料若能鏈結起來，將發揮更大使用價值，條件是校務資料必須是以個人為單位的資料（raw data）。期待不久的將來，能有這種大型資料庫，成為最佳教育研究資源。

(六) 資料內容架構應兼顧政策、學術及使用者之需求

大型資料庫的建置要兼顧政策、學術及其他使用者之需求。為達到此需求，除了舉行聽證會之外，可設置規劃諮詢委員會，徵選各相關領域代表組成，協助設定研究議題與資料內容，以確保兼顧各界需求。一般作法是由委員會選定國家優先議題，其他細節再由執行單位綜合相關單位提供，納入規畫實施。另外，也可以設置技術諮詢委員會，審查抽樣樣本設計與程序以及統計分析方法等，以確保資料品質以及使用適當的測驗及統計分析方法。

(七) 資料庫應視為國家資源，應盡速釋出供國人使用並徵求回饋意見

資料收集最終的目的是使用，使用越多，價值越高，所以必須將資料有效地釋出，以發揮最大價值。資料釋出可採線上分析機制與資料電子檔兩種方式。

線上分析機制是運用特別製作的統計分析軟體，讓資料使用者透過網路直接注入統計分析指示（**statistical analysis programing**）。軟體會依指示自動進入資料庫，摘取所需資料，完成統計分析，並且只將分析結果列出。另外，任何交叉分析組合（**analytical cells**），人數少於五人者，資料也將自動消除，完全空白。使用者只知道資料庫裡有哪些資料可作分析，但看不到，也拿不到個人任何資料，所以個人資料不會洩漏，個人資料隱私權受到保護。

以資料電子檔釋出，一般分限制性使用檔和公眾使用檔兩個版本。每版本都會有詳細檔案說明書（**coding specifications**），列出各資料（**variable**）的位置（**file location**）、名稱（**variable label**）、定義（**short description**）和各數據代表的意義（如性別中 1 是男性，2 是女性），以利分析者了解檔案結構、內容與數據意義。

以美國教育部 **NCES** 為例，公眾使用檔（**public-use file**），可供一般大眾使用。在此檔中，凡是可能被用來識別個人身分的資料都被移除或組合過（**confidential editing**），洩漏個人資密的機會已降低到合理的程度，因此任何人都可使用，但還是要求使用者嚴格遵守資料保密規則。

公眾使用檔往往不能滿足某些較深入或更複雜的統計分析，因此另外釋出限制性使用檔（**restricted-use file**）。此檔的資料沒有經過移除或組合程序（**confidential editing**）。使用者必須申請並簽署合同（**agreement**），答應嚴密遵守合同的規定，包括如何安全傳遞與儲藏資料（含統計時選出的資料），以及合理使用資料、和確保發佈的研究報告的內容，不會用作辨認個人或機關單位之用等。同時，使用者還要接受不定期的訪查。若有違背合同規定，必須退還資料檔，並吊銷其執照。若有洩露資料情事，將受法律嚴厲的處分。最高坐牢五年和罰款二十五萬美元。（詳情請見 <http://nces.ed.gov/statprog/instruct.asp>。）

為鼓勵使用資料庫，以往 NCES 還辦資料分析研習會，教導學員了解資料庫內容以及合適、正確的統計分析方法與分析結果解讀。目前另有線上教學，讓更多人學習。

由上可知，各國政府都咸認資料庫為國家寶貴資源，應盡量設法讓國人能使用。沒有國家政府會以個資保密理由，拒絕釋出資料。個資保密是應該執行，但總應有方法兼顧保密以及發揮資料的運用價值。

最後建議要求資料庫使用者，在線上依格式提供摘要及建言寄回，倉儲於特設網站上，以利了解資料使用狀況及經驗交流。另外，亦宜共同舉辦年度成果發表會，邀請使用者參與報告，並獎勵研究成品優異者。

#### (八) 資料庫建置應含永續營運策略

許多資料庫，如追蹤調查（longitudinal studies）和趨勢檢視（trend monitoring），需永續經營，定期進行，其資料價值會更高。再以美國 NCES 為例，許多資料系統，雖有調整更新，但已延續幾十年，甚至上百年，令人敬羨。

要能永續，如前所敘，首先要訂定法源。相關單位得以編制預算，依法執行，不受人事變動或掌權者個人喜好而存廢。一個資料庫可以視社會變遷，修正資料內容規範，但不宜隨意廢棄機制，以免前功盡棄，漠視前人的心力與貢獻。

另外，實務經驗宜保存，至少要保存技術性文件檔案，以利傳承。人員與機構也最好能延續，避免人員重複學習和訓練以及設備的搬遷或重建，耗費資源。

### 三、結語

以上是一些從實務工作中所得到的經驗與啟示，相信對國內建置大型教育資料庫有所幫助。衷心期待不久的將來，在政府積極引導下，國內很快就會有國際水準的各級教育原始資料（raw data）系統，不僅能透過特製分析系統，快速提供各級教育決策與管理單位所需資料，也能提供教育專業人員豐富的原始資料，進行廣泛教育科研工作，為教育各種議題提供答案，協助國人邁向教育卓越願景，成為國際教育典範大國。

### 參考文獻

■ Mauricem J., FuB, D., & RoBbach, H. (2015). Establishing a Comprehensive large-scale data infrastructure for educational research: The example of the German National Educational Panel Study. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 3 (4), 9 – 40.

■ National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education, Website address: <https://nces.edu.gov/>

## 淺談使用教育長期追蹤資料庫之利與弊

龔心怡

國立彰化師範大學教育研究所副教授

### 一、前言

世界各國建立教育資料庫之歷史長遠，例如：美國的 National Center for Educational Statistics 建置的各項大型教育資料庫即為一例，包括大眾耳熟能詳的 PISA、TIMSS、NELS88 等都收錄其中，部分資料庫屬於橫斷性調查（cross-sectional survey），部分為長期追蹤的縱貫性調查（longitudinal survey）；而臺灣較為人知的教育長期追蹤資料庫是中央研究院的「臺灣教育長期追蹤資料庫」（Taiwan Education Panel Survey, TEPS）、特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study, SNELS）、臺灣貧窮兒少資料庫（TDCYP）等，都是運用長期追蹤的方式對教育現況資料進行蒐集，藉以探究未來教育發展趨勢。本文依據研究者使用教育長期追蹤資料庫的經驗，提出利用長期追蹤資料庫之優點與限制，期望藉由本文之論述，對未來欲使用相關教育資料庫進行縱貫分析之研究者提供建議。

### 二、使用教育長期追蹤資料庫之優點

大型資料庫具有許多功能，吳敏而（2003）指出教育資料庫（1）可以作為教育機構形成政策與決議時的資料來源；（2）瞭解各國教育品質與長期發展的趨勢；（3）連結多項教育指標，廣泛瞭解各國教育狀況；（4）結合既有的研究資源，避免重複資料收

集以節省研究經費。顯見使用大型教育資料庫進行研究不僅可以避免人力與時間的浪費，更可以作為教育政策參考的重要資料，以瞭解教育現況以及未來趨勢。若資料庫為長期追蹤的縱貫性調查，相對於橫斷性調查，對於研究者在研究的各個面向會更有彈性，吳齊殷、張明宜、陳怡蓓（2008）就指出長期性縱貫追蹤資料的建立與蒐集，可以提供研究者檢證許多現象間的因果關係。使用教育長期追蹤資料庫的優點列舉如下：

#### （一）節省蒐集資料之時間與成本

基於研究經費與時間性的考量，許多研究者進行社會科學研究計畫時，要蒐集縱貫性資料的難度相對而言較高，因此若要試圖討論某些現象，往往是藉由橫斷性調查的設計來進行，例如探索性、描述性或解釋性的研究，但橫斷性的設計往往無法明確悉知變項間的因果關係，因此在推論上較有限制性；若要針對變項間的因果關係進行探究，縱貫性資料無疑是另一個較佳的選擇，但以研究者一己之力蒐集縱貫性追蹤資料並不容易，因此利用現有的長期追蹤資料庫就提供了另類選擇，長期追蹤資料庫不但可以節省研究者蒐集資料的時間，許多資料庫也都是屬於政府或學術機構的公共財，只要經過適當的授權就可以取得，也降低研究的成本花費。

## （二）資料庫的抽樣設計嚴謹且蒐集面向多元

大部分的追蹤資料庫在規劃階段都會根據教育現況進行嚴謹的研究設計，在研究方法上有一定程度的嚴密性，例如：欲抽取的變項、抽幾波資料、追蹤的年限、抽樣的對象（學生、家長、教師、學校）等，透過這些大規模且縱貫性的抽樣與追蹤，藉由標準化施測程序與嚴謹量尺化所建立之資料庫，預期可以收集較為完整的資料，便於瞭解各個變項與其他影響因素之關係，有利於因應縱貫資料而進行後續較為複雜的統計資料分析。

## （三）以縱貫性的觀點較能一窺樣本的發展歷程

以縱貫性研究設計而言，可以從動態歷程的觀點來掌握各種教育議題中個體發展的過程，換言之，資料的豐富性會隨著資料蒐集波數增多而增加，藉由長期追蹤資料庫中同一變項的多時間點觀察，可使研究者能夠設定符合時間次序的模式，符合時間先後邏輯的影響假設，非常有助於研究者瞭解研究議題的「長期趨勢發展」、「變化前後的差異」及「什麼原因造成結果隨著時間而改變」等問題（吳齊殷、張明宜、陳怡蓀，2008），也能對未來從事類似議題的研究之參考，極具價值。

## 三、使用教育長期追蹤資料庫之限制

然而使用教育長期追蹤資料庫所面臨的挑戰也不少，例如：資料庫的設計與蒐集技術會影響樣本追蹤的穩定性、資料庫變項內涵與研究變項之對應性、教育資料庫的近用性等，都是使用教育長期追蹤資料庫可能面臨的問題與限制，列舉如下。

### （一）樣本流失所造成的資料遺漏

一般而言，資料庫的蒐集都會屬於大樣本的蒐集，但隨著資料蒐集的波數愈多，固定樣本之追蹤非常容易隨著調查時間的遞增，因為研究參與者個人原因或其他因素而無法繼續協助調查，產生樣本流失的現象，也就是資料遺漏的情形。雖然現在有許多統計技術可以針對遺漏值進行處理，例如：以 Little's MCAR 的檢定來判斷研究資料是否屬於完全隨機遺漏（Missing Completely at Random, MCAR）（Little, 1998）；或是成批刪除、成對刪除等傳統的遺漏值處理技術；亦或採用多重插補法（multiple imputation）中的 EM（expectation maximization）演算法來產生插補值等，但不論是何種方式，皆有可能造成結果與模型估計上的問題，而誤解了研究結果之推論（Rubin, 1987）。許多研究者會誤以為大型資料庫因為原始資料是大樣本的蒐集，所以在追蹤的過程中遺漏許多筆資料並無關緊要，但這可能是一個錯誤的觀念，因此在處理樣本流失的問題時，審慎處理遺漏狀況是必要的步驟。

## （二）變項內涵選取之對應性與完整性

儘管長期追蹤資料庫的蒐集面向較為多元，但資料庫題目設計可能難以完全涵蓋研究者所欲探討的變項意義，在部分變項的內涵界定上也較為受限，例如研究者本身對 A、B、C 三個變項感興趣，但資料庫中僅提供 A、B 兩個變項的相關資料蒐集，若不是更改第三個研究變項，否則就只能放棄使用資料庫；或是研究者認為某些變項是關鍵因素，但僅有其中一波蒐集到這個變項，因此難以納入縱貫性的分析模型，這也是極為可惜的；這些狀況都在在說明了教育長期追蹤資料庫並非萬能，仍有其受限之處。

## （三）教育長期追蹤資料庫的近用性

許多研究者對教育長期追蹤資料庫望之卻步的原因，並非不知道如何取得資料庫的檔案，而是取得檔案之後，大量的資料檔、編碼資料（codebook）、成果報告等，讓人有不知從何下手之感，包括同一波資料的不同變項來源，例如：學生、家長、教師、學校的編號連結；或是不同波資料之間的對應性，例如同一位學生在不同波資料的整合；換言之，就是長期追蹤資料庫近用性的問題。這部分的限制有些來自於教育長期追蹤資料庫當初規劃與建置之初，並沒有從使用者端進行全盤的考量，很容易造成在資料庫的檔案中霧裡看花之感，無怪乎許多研究者認為使用資料庫的困難度高，還是情願自行蒐集資料與進行編碼，這應該也是規劃大型追蹤資料庫時亟需要考量到的問題之一。

此外，也有可能是教育長期追蹤資料庫已經充分地揭露資料庫檔案的內容與使用方式，但研究者在長期追蹤資料庫的使用經驗不足，在資料的連結、選取與對應上無法掌握得宜，這也可能造成研究者掌握資料庫近用性的問題。

## 四、結語

國內外都愈來愈重視大型調查資料庫的建置，特別是以縱貫性的觀點來進行長期追蹤的資料蒐集更是趨勢，教育長期追蹤資料庫有其優點與限制，因此研究者本身可以充分考量自身的研究方向、欲規劃的研究設計、欲建構的研究架構等議題，善用完善的長期追蹤資料庫來探究相關變項之關係，將可更豐富研究之深廣度。期盼藉由本文之分析，讓對資料庫有興趣的研究者們更加了解教育長期追蹤資料庫之利弊，以作為未來研究之參考。

## 參考文獻

- 吳敏而（2003）。國家教育研究資訊系統之建立。**研習資訊**，20（2），111-117。
- 吳齊殷、張明宜、陳怡蓓（2008）。尋找機制與過程：長期追蹤研究的功用。**αβγ量化研究學刊**，2（1），1-26。

■ Little, R. J. A. (1998). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202. doi: 10.2307/2290157

■ Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/9780470316696.ch1



## 臺灣教育資料庫的現在與未來

楊孟山

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士生

林宜玄

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

### 一、前言

資料庫，簡單來說可視為電子化的檔案櫃 - 儲存電子檔案的處所，使用者可以對檔案中的資料執行新增、擷取、更新、刪除等操作。資料庫是以一定方式儲存在一起、能為多個使用者共享、與應用程式彼此獨立的資料集合（維基百科，2016）。彭森明（2003）指出教育資料庫的主要功能則是提供一些適時、正確、完整的資料(data)，這些資料經過適當的整合或分析之後，提供資訊(information)，供做下列用途：

- (一) 描述一些教育狀況,包括政策、資源、課程、師資、設備、環境、教學措施、以及學生學習成果等 (describe educational input, process, and output)，並經由與相關資訊比較，瞭解教育的各項變遷或成長，並診斷教育缺失，做為未來規劃改進方案的依據。
- (二) 探討一些有關教學成效、學生學習成長、行政效率等方面的因素以及一些問題的癥結，做為改進教學策略的參考或依據。
- (三) 評鑑或評量某一教學措施的成效 (program evaluation) 和探討一些政策的可行性和成果等 (policy analysis or evaluation)，做為未來改進教學措施以及修正政策之依據。

本文擬從國內大型教育資料庫介紹，研究成果與面臨困境，對教育主管機關及教育資料庫管理機關提出建議。

### 二、國內大型教育資料庫

#### (一) 臺灣教育長期追蹤資料庫

「臺灣教育長期追蹤資料庫」(Taiwan Education Panel Survey, TEPS, 2016) 是一項由中央研究院、教育部、國家教育研究院籌備處(2004~2007)和國科會(2000~2008)共同資助，並由中央研究院、社會學研究所和歐美研究所共同負責規劃與執行的一項全國性長期的資料庫計畫。這個資料庫從 2001 年開始，對當年為國中一年級以及高中、高職和五專二年級之學生、學生家長、老師、和學校，進行二至四次的收集資料。目前資料庫已經完成調查與資料釋出，並委託「中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心」管理資料釋出事宜；而後續調查：教育和勞力市場的連結，臺灣教育長期追蹤資料庫後續調查 (TEPS-B)，由國立政治大學團隊持續進行。臺灣教育長期追蹤資料庫後續調查 (TEPS-B) 整體計畫分為兩期，第一期為 2009 年至 2012 年（簡稱 TEPS-B 2009），第二期為 2013 年至 2017 年（簡稱 TEPS-B 2013）。

TEPS 自 2001 年開始調查約 20000 名高中職五專二年級學生，以及約 20000 名國中一年級學生。TEPS 於 2003 年再度調查這些分別升到高中職五專三年級及國中三年級的學生。2005 年及 2007 年時，TEPS 除了從前述國中樣本中抽選約 4000 名，並持續瞭解他們上高中職五專的情況外，也同時調查了他們約 16000 名的同學。TEPS-B 於 2009 年啟動，TEPS-B 2009 透過電訪與面訪完成 TEPS2001 調查之國一、高二、專二學生樣本之後續追蹤，TEPS-B 2013 透過電訪與面訪 TEPS2001 調查之國一、高二、專二學生樣本追蹤其進入勞力市場階段的狀態。

資料庫以問卷調查方式，向國中、高中、高職、及五專學生收集資料。同時，再以這些學生為核心，擴及瞭解影響學生學習經驗的最主要的幾個因素：學生家長、老師及學校。

TEPS 釋出公共使用版資料內容包括「學生問卷」、「家長問卷」、「老師問卷」以及「學生表現評量」等資料。其中與學生相關的資料（學生問卷、家長問卷以及學生表現評量）皆可利用學生代碼做連結。以上所有資料均不提供學校與班級的代碼，學生資料亦不能與老師資料連結。

## (二) 臺灣學生學習成就評量資料庫

2004 年四月教育部國民中小學九年一貫課程推動工作小組第四十三次會議決議：「有關學生學習成就調查是本部研訂課程與教學政策之重要參據，有必要進行常態性之資料建立。

同年五月教育部函請國家教育研究院針對國民中小學學生學習成就建立常態性之資料庫，做為教育部研訂課程與教學政策之重要參據。國家教育研究院旋即規劃臺灣學生學習成就評量資料庫（Taiwan Assessment of Student Achievement，TASA，2016）之建置計畫。

建置完整且客觀的全國性學生學習成就資料庫，是刻不容緩的工作，以縱向瞭解學生的學習表現，特別是在九年一貫課程實施之後，作為日後決策之參據。基於上述，建立資料庫的目的在於：

1. 建立國民中小學、高中及高職學生學習成就長期資料庫，以追蹤、分析學生在學習上變遷之趨勢，進而檢視目前課程與教學實施成效。
2. 長期監控國家學力品質與課程品質，於特定教育政策推動後（國民中小學九年一貫課程綱要、K-12 年級課程綱要）提供具體、完整且客觀之研究分析，其於影響學生學習成就表現之效益，據以提供教學現場及政策決策者修正之參考方向，並瞭解國內學生學習成就表現發展之趨勢。
3. 建立本國學生學習成就評量資料庫，針對學生背景變項（如家中的閱讀資源），建立與他國學生成就評比機制，分析比較與國際大型資料庫是否存在一致性趨勢。
4. 提供完整、標準化的學習成就資料，作為分析學生學習成就上差異表現變項資料，以評估學生未來在學術方面能力之發展與社會期許。

5. 瞭解國內學校教學及學生學習成效之現況，作為課程與教學政策改進之參考。
6. 以資料庫的量化資料，提供國內外相關研究人員，深入探討學生學習成就方面的相關政策議題。
7. 辦理基層教師評量能力與試題研發專業知能增長研習，增進教師運用評量工具之能力。
8. 擴大資料庫應用效益，建立縣市合作機制，提供各年度各縣市學生學習表現資料及影響學習成就的因素，以協助教學現場或學校單位進行宣導與輔導；另指導協助縣市辦理學習能力檢測，提供評量工具完整建立及正確使用能力，提升縣市學生學習成就檢測結果之客觀與準確性，以輔導縣市政府教育局及學校推動教學輔導之重要參據。

為確保資料庫之建立所抽取之樣本具有全國代表性，且因臺灣各縣市人口多寡各異，為充分顯現臺灣學生學習成就實際情形，故採二階段分層叢集抽樣設計（國中小部分）。第一階段抽樣單位為學校，根據行政區域與學校規模進行分層，採用系統機率比例抽樣（systematic probability proportional to size, PPS）來抽取樣本學校。第二階段抽樣單位為受測樣本學校內的班級，抽樣出受測班級後，被抽到受測班級的學生均接受測驗。在高中、高職部分則採全國學校普測，學生部份進行抽測，故以比例進行運算。本計畫已於第一年（2005年）對國民小學六年級學生，進行國語、英語、及數學三科之成就評量，2006年起施測對象增加為小四、小六、國

二、高中二及高職二之學生，2009年起分成國小、國中、高中、高職三個學習階段，即2009年進行國小施測、2010進行國中施測、2011進行高中、高職施測，每三年一個循環。科目涵蓋國語文、英語文、數學、自然、社會領域（不含小四英語文及社會）五科。

該資料庫蒐集之資料涵蓋國小、國中、高中、高職此三個教育階段，用以蒐集學生國語文、英語文、數學、社會、自然此五科之學習成就表現。

### （三）臺灣高等教育整合資料庫

彭森明教授原服務於美國教育部國家教育統計中心，應清華大學之聘回國，並於2004年首次進行大一大三調查。2006年，彭森明教授由清華大學調任國立臺灣師範大學，計畫改隸國立臺灣師範大學。臺灣師範大學教育研究與評鑑中心自2006年起，進行「大一大三調查」、「大專教師調查」及「大專校院畢業生流向調查」，前揭調查蒐集了與高等教育議題相關之橫斷性及縱貫性資料，目的在促進以證據為基礎的高等教育研究及政策擬定。為使臺灣的高等教育資料庫獲致有效之利用，中心教育資料組將三項調查資料結合為「臺灣高等教育整合資料庫」（Taiwan Integrated Postsecondary Education Database, TIPED, 2016），成為國內寶貴的高等教育決策與研究資源。

臺灣高等教育整合資料庫調查實施與調查對象，如表1。

表 1  
調查實施與調查對象表

調查名稱	調查學制/對象	調查年級
畢業生流向調查 (應屆畢、畢業後一、畢業後三)	一般大學、四技、二技、五專、二專、進修部、在職專班/普查	大學生、碩士生、博士生
高等教育師生調查：大一大三調查	一般大學、四技、二技、二專/抽查+普查	大一、大三學生
高等教育師生調查：大專教師調查	在職本國籍專任教師/普查	
師資生調查	同上，修有師資職前培育課程者/普查	大一、大三、碩、博

資料來源：王麗雲（2012）。

資料蒐集主要是以網路問卷調查方式為主，對於不方便上網填寫問卷之受訪者，先以紙本問卷進行資料蒐集，再以人工方式將受訪者之答案輸入問卷系統中。可能是回收率的因素，「臺灣高等教育整合資料庫」在前些年正式結束，無法持續（詹盛如，黃庭玫，2016）。

#### (四) 後期中等教育長期追蹤資料庫 ( Taiwan UPPER Secondary database, 2016)

為因應十二年國民基本教育的推動，教育部為整合國家後期中等教育的重要資訊，自 2010 年起教育部中教司委託臺灣師範大學教育研究與評鑑中心建置後期中等教育整合資料庫，

以提供政府、學校等單位進行政策研究與校務分析，促進各級政府、學界、學校掌握後期中等教育辦學現況，滿足不同層級，不同對象使用者之後期中等教育資訊需求。目前該資料庫由教育部國民及學前教育署委託辦理。

成立後期中等教育長期追蹤資料庫目的如下：

1. 建置國家後期中等教育學生、家長、教師、教學資料庫，掌握國家後期中等教育現況、問題與發展趨勢。
2. 協助各縣市與各高中職五專進修學校掌握校務經營與辦學現況、問題與發展趨勢，作為辦學改進基礎。
3. 以 CIPP 模整合現有後期中等教育資訊、補充蒐集缺漏之後期中等教育資訊。
4. 透過線上分析系統與平臺建置，使各級政府與學校便利掌握教育表現狀況，並滿足不同對象之資料需求。
5. 配合十二年國民基本教育政策之推動，透過對學生、教師、家長之調查，透過前後比較，持續觀察，作為政策修正改進之參考。

該資料庫以普查、網路問卷的方式向全國公私立高中、高職及五專（僅五專前三年）校長、教師、學生及家長蒐集資料，目前已蒐集完成的對象包含 100 學年高一專一學生資料、100 學年高中職教師資料、100 學年高中職校長資料、101 學年高一專一學生資

料、101 學年高二專二家長資料、101 學年高二專二學生資料、101 學年高二專二導師資料。

### 三、研究成果與面臨困境

#### (一) 研究成果分析

本文把時間範疇聚焦在 2000 年至 2016 年，分析國內運用教育資料庫研究的大致樣貌，提供各界參考。研究者鎖定國內較大型的線上資料庫為對象，經過試用與初步分析後決定採納「華藝線上圖書館」（<http://www.airitilibrary.com/>），因為它具有廣泛的期刊收納，以及完善的單篇文章資料。本文除了想了解運用教育資料庫研究篇數之外，亦想了解研究方法取向以及研究主題內容。所以，這些單篇文章必須要有篇名、作者／單位／職稱、摘要／研究方法、關鍵字，甚至是全文檔案。研究者根據上述資料，將所有單篇文章建立在 excel 檔案中，方便校正、查閱，以及統計資訊。根據研究發現，統計如表 2。

表 2  
國內教育資料庫研究發表篇數統計

名稱	期刊文章 發表篇數	博士論文 發表篇數	碩士論文 發表篇數
TEPS	48	4	68
TASA	15	0	13
TIPED	7	1	4

資料來源：華藝線上圖書館（2016）。

#### (二) 面臨困境

儘管現有臺灣大型教育資料庫分析有如表 2 所述的研究成果，但其領

域發展仍處於發育期。因此，亦有不少研究者對於相關的概念混淆、或對資訊安全質疑。說明如下。

#### 1. 相關概念的釐清

資料庫不等於大數據，大數據不等於開放資料。茲分述如下：

開放資料是近年全球熱門的議題，近期的「政府資料開放」階段則始於 2009 年美國政府的「Data.gov」以及 2010 年英國政府的「Data.gov.uk」（行政院研究發展考核委員會，2013）自此開放資料陸續在各國政府內部推動，另一方面公民團體也有不少計畫呼應政府的開放資料行動。而在臺灣，開放資料已在民間醞釀，政府部門也推動共用平臺「Data.gov.tw」。

現階段的政府機關的資料與資訊分享可以依下表 3 所示，從四個類型來作初步的簡單分類（項靖、楊東謀、羅晉，2012）。第一類型所代表的為政府機關主動來作資訊分享，然而所分享的資訊並非機密或隱私相關的資訊。第二類型所代表的為需要向政府機關提出要求作資訊分享，但所要求分享或開放的資訊並非機密或隱私相關的資訊。若主管機關未來同意主動釋出資訊，此類型的資訊分享極有可能在將來轉變成為第一類型。第三類型所代表的為政府機關主動來提供資訊分享給與特定機關或組織，但其所分享的資訊涉有機密或隱私相關的特性，此類型的資訊分享往往較具有爭議性質。第四類型所代表的為需要向政府機關提出要求作資訊分享，且所

要求分享或公開的資訊為機密或隱私相關的資訊，此類型的資料與資訊分享行為大多發生於機關與機關之間。

本研究討論教育資料庫的開放資料，應屬第一類型與第二類型為主。

表 3  
政府機關的資料與資訊分享類型

	政府機關主動作資料或資訊分享	要求政府機關作資料或資訊分享
非機密或隱私相關的資料或資訊	一	二
有機密或隱私相關的資料或資訊	三	四

資料來源：項靖、楊東謀、羅晉（2012）。

在討論政府開放資料的同時，大數據議題也隨之竄起。「大數據」受到關注，源起於 2011 年全球知名諮詢公司麥肯錫（McKinsey Global Institute）發佈了「大數據：創新、競爭和生產力的下一個新領域（Big Data: the Next Frontier for Innovation, Competition, and Productivity.）」報告，宣告「大數據」時代來臨（吳宗哲，2014）。除了「大數據」名詞外，也可稱為「巨量資料」、「海量資料」等。

近年來隨著線上評量、網路教學、大規模開放課程、電子書、科技輔助教學設施的進步發展，這股「大數據」趨勢也開始影響教育機關，倡議者主張長期大量的學習行為資料數據之蒐集、分析、應用將大大提升學習成效，積極支持以「大數據」來改善教學模式及落實適性教學（張佳琳，2014）。大數據與傳統分析之差異可從資料分析方法、可預測性、所需

耗費時間及使用技術 4 個面向做比較（李欣宜，2015），詳見表 4。

表 4  
大數據和傳統分析之異同

	傳統分析	大數據分析
資料分析方法	抽樣技術	使用原始資料（raw data）進行統計分析、視覺化、產出報表
可預測性	制定模型以跑出期望中的數據結果	探索資料、發現新模型、找出資料間的關聯性，進而達成精準預測
所需耗費時間	透過資料庫正規化、視覺化、費力耗時、學習門檻高	可即時支援業務單位進行策略調整與配合
使用技術	資料庫、正規化、結構化基礎的分析	原始資料、大數據、非結構化和結構化分析、分散式儲存、分散式運算

資料來源：修改自李欣宜（2015）。

本研究探討之臺灣現有大型教育資料庫皆具有政府開放資料的性質，惟尚無大數據資料的基礎。

## 2. 資訊安全

資訊安全牽涉層面廣泛，本研究從規範、政府協助角色及資安認證機制三面向切入。

教育部於 2007 年公布「教育體系資通安全管理規範」並設有校園資訊安全服務網（<https://cissnet.edu.tw>），協助各級學校並對相關人員教育訓練。接著於 2013 年發布「教育體系個人資料安全保護基本措施及作法」，該

行政指導爐列「人員管理」、「作業管理」、「物理環境管理」、「技術管理」、「認知宣導及教育訓練」及「紀錄機制」六大面向之基本措施及作法。教育部所屬各機關（構）各級學校及所管之各非公務機關可參考該行政指導之相關管理措施，以保護內部相關作業程序所產生或經手之各種形式（含書面或電子）之個人資料。

中央政府也相當重視資訊安全，早於 2001 年成立資安會報，歷經組織變革，現稱之為「國家資通安全科技中心」，其任務為提供政府機關事前安全防護、事中預警應變、事後復原等資安技術服務（國家資通安全科技中心，2016）。

國際標準化組織（ISO）則對資訊安全提出 ISO 27001 資訊安全管理系統（ISMS）驗證。ISO 27001:2013 資訊安全管理系統透過各項文件明確律定資訊安全管理系統之建立、執行、操作、監督、審查、維護及改良作業之要求。因此，通過 ISO27001 驗證除了加強組織管控風險外，可同時增加使用者對資料庫資訊安全的信心，並可務實的滿足組織持續營運需求。

臺灣現有大型教育資料庫管理機關人力是否按照資安規範運作、是否留意國家資通安全科技中心資安防護訊息通報以及是否通過 ISO27001 驗證或取得相關 ISMS 認證，值得關切。

## 四、結論與建議

### （一）對教育主管機關

1. 重視調查資訊評估及檢討教育政策與實務之成效與問題。定期聽取教育資料庫的運作、維護訊息，給予經費運作及人力穩定性的支持。
2. 督導教育資料庫管理機關，定期辦理工作坊，研討會，推廣資料釋出。

### （二）對教育資料庫管理機關而言

1. 彭森明（2003）指出，為了促進資料的高度使用，有些資料庫分成「大眾使用檔」（public released file）及「限制性使用檔」（restricted file）兩類。要使用「限制性使用檔」的研究人員必須提出申請，說明研究用途並保證遵守使用規則。
2. 王麗雲（2012）建議教育資料庫管理機關可以舉辦校務資料（institutional data）分析研討，調整學校辦學策略。除了編制手冊或指南，供各校及其他單位參與人員使用之外，亦提供講習會，輔導人員使用資料系統。
3. 發行電子報。推廣資料釋出，根據調查資訊評估及檢討教育政策與實務之成效與問題。
4. 提出計畫並編列經費，通過 ISO27001 驗證或取得相關資訊安全管理系統（ISMS）認證。資訊管理人員定期參與教育部資安議題研討。

## 參考文獻

- 王麗雲（2012）臺灣高等教育整合資料庫建置報告。取自 <http://adeva.utaipei.edu.tw/ezfiles/49/1049/img/694/940431614.ppt>
- 行政院研究發展考核委員會（2013）。政府資料開放增值應用研究分析書面報告。行政院研究發展考核委員會。取自 [http://www.ndc.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=33B27A62D5D08C83&sms=90CFF1BDB7A1494C&s=CFC266A607127C45](http://www.ndc.gov.tw/News_Content.aspx?n=33B27A62D5D08C83&sms=90CFF1BDB7A1494C&s=CFC266A607127C45)
- 吳宗哲（2014）。巨量資料（Big Data）時代的學校應用案例—淺談學校評量與診斷分析。臺灣教育評論月刊 3（7）：31-34。
- 李欣宜（2015）。一次搞懂大數據。數位時代，251。取自 <http://www.bnext.com.tw/article/view/id/35807>
- 後期中等教育長期追蹤資料庫（2016）。後期中等教育長期追蹤資料庫。取自 <https://use-database.cher.ntnu.edu.tw/>
- 張佳琳（2014）。「大數據」（Big Data）趨勢對中小學教育的影響。教育部駐紐約辦事處教育組。取自 <http://www.edutwny.org/22283385525945329463603935338/big-data>
- 國家資通安全科技中心（2016）。國家資通安全科技中心。取自 <http://www.nccst.nat.gov.tw/>
- 項靖、楊東謀、羅晉（2012）。資訊分享與共榮：政府機關資料公開與增值應用。行政院研考會委託研究報告（編號RDEC-RES-101002）。臺北市：行政院研考會。
- 彭森明（2003）。如何建置全國性教育資料庫，使其發揮最大價值與功能？。數位典藏與數位學習聯合目錄。取自 <http://catalog.digitalarchives.tw/item/004a/48/a4.html>
- 詹盛如，黃庭玫（2016）。臺灣高等教育研究現況分析。評鑑雙月刊，60。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2016/03/01/6514.aspx>
- 臺灣教育長期追蹤資料庫（2016）。臺灣教育長期追蹤資料庫。取自 <https://srda.sinica.edu.tw/group/scigview/2/13>
- 臺灣學生學習成就評量資料庫（2016）。臺灣學生學習成就評量資料庫。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1253.php?Lang=zh-tw>

■ 臺灣高等教育整合資料庫  
（2016）。臺灣高等教育整合資料庫。  
取 自  
<https://www.hestdb.moe.edu.tw/?cat=6>

■ 維基百科（2016）。資料庫。取自  
<https://zh.wikipedia.org/wiki/資料庫>



# 運用國際調查教育資料庫跨屆比較分析之技術建議

李哲迪

國立臺灣師範大學科學教育中心助理研究員

## 一、前言

為了能追蹤各國的教育狀況，目前國際的大型教育調查都會按固定年期間隔地持續進行。這些跨屆的資料庫吸引研究者進行次級分析。在跨屆分析時，變項的分數必須在同一量尺上，而且研究誤差不致過大，才能有意義地比較。本文旨在指出跨屆比較的可能誤區，並建議解決方法。

前述跨屆國際調查，舉例而言，有經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）所主持每隔三年舉行一次的「國際學生能力評量計劃」（Program for International Student Assessment, PISA）；由教育成就評鑑國際協會（The International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA）所主持每隔四年舉行一次的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）、每隔五年舉行一次的「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）、和每隔七年舉行一次的「國際公民教育與素養調查研究」（International Civic and Citizenship Education Study, ICCS）。在調查結束後，調查單位會提供調查結果的分析，並公告調查資料庫，以供學者進行次級分析。在調查資料庫中，除了有教育成就分數之外，還有調查單位

利用問卷題項所建立之導出變項的分數，例如：家庭教育資源、科學學習的自信等等。

在運用資料庫跨屆比較時，會有下列兩種類型的研究（表 1）。第一種是「趨勢分析」。在此類研究中，學生的教育級別是固定的；可能是單一級別，也可能是多級別混和（例如：PISA 調查的是 15 歲學生，若固定所研究的學生年齡，一般而言則會包含 9 年級和 10 年級兩個級別）。此類研究固定學生教育級別比較前後屆的教育成就或背景變項。第二種是「世代追蹤」，例如：同一世代，在這一屆 TIMSS 調查時是八年級，在上一屆是四年級，比較兩屆這兩個年級學生的教育成就即屬世代追蹤。

表 1  
調查資料跨屆比較類型分析

		趨勢分析	世代追蹤
特徵	世代	不同	相同
	教育級別	相同	不同
	調查年份	不同	不同
可否比較	整體教育成就	可以	？
	分領域教育成就	？	？
	背景變項	？	？

在趨勢分析時，由於「整體教育成就」的跨屆比較是在調查設計之初就預定要達成的目標，因此肯定是可行的。但是教育成就若還細分不同領域（例如：科學下細分物理、化學、生物、地球科學），那麼分領域的教育

成就有可能沒辦法跨屆「直接」比較。關於世代追蹤，一般或許以為 TIMSS 既然調查了四年級和八年級學生的教育成就，那麼四年級和八年級學生的數學或科學成就分數的平均值應該可以直接加減比較，但其實不然。分領域教育成就直接比較的世代追蹤自然更是無法做到。最後，在國際教育調查資料庫中，各種導出的背景變項分數是無法跨屆直接比較的；這也與一般的認知不同。

造成上述跨屆變項分數無法直接比較的主要原因有二。其一是因為跨屆的變項分數其實並非在同一量尺上。其二則是因為跨屆比較的研究誤差過大。本文接下來要針對這兩點原因進一步加以闡述。此外，若這些變項跨屆無法直接比較，那麼要在什麼情況下，或在什麼方法處理後，才可比較？此問題也是本文要嘗試回答的。

## 二、非同一量尺之不可比較

變數分數要在同一量尺上才能比較；這就好像溫度的讀數要在相同的溫標上才能比較是同樣的道理；攝氏 20 度和華氏 10 度是沒辦法直接加減的。

無論是成就測驗或背景變項，其分數都是透過題項的作答反應來推估的。在大型調查研究中，跨屆的題項並不完全相同，其中有些題項是「共同題」，透過這些共同題，我們把兩屆學生放在一起透過試題反應理論 (Item Response Theory, IRT) 來推估變項的

分數，這個過程叫做「等化」。如果沒有把兩屆學生放在一起推估，而是各自推估，我們就會分別建立出兩個量尺，而不是一個量尺。以 TIMSS 為例，在 TIMSS 2007 資料分析時，TIMSS 已經調查了四屆。若每一屆的八年級數學成就都是各自推估，而且每一屆量尺分數的參照標準都是該屆「國際全體」學生的平均值和標準差，並分別將之設定為 500 分和 100 分，則每一屆 500 分的實質意義並不相同，我們也無從區別某一屆的 1 分跟另一屆的 1 分的實質成就差異是否相同；如此，跨屆的趨勢分析就不可能做到。利用兩屆間 1/3 至 1/2 的共同題，在推估 TIMSS 2007 八年級學生數學成就的同時，四屆學生的作答反應被放在一起分析，TIMSS 1995 至 2003 三屆八年級學生的數學成就也重新做了推估，最後所建立起來的八年級數學成就量尺是將 TIMSS 1995 國際全體八年級學生數學成就平均值設定為 500，標準差設定為 100 所建立起來的 (Olson, Martin, & Mullis, 2008, pp. 235-236)。

總結來說，資料庫中不同屆的分數要能在同一量尺上直接比較，必須滿足三個條件。一、跨屆的成就測驗或問卷要有共同題。二、共同題題數要夠多。三、分數要經過等化。前述分領域的教育成就分數無法直接比較是因為共同題題數不夠多（共同題數量若足夠，則可跨屆比較。共同題是否足夠在國際調查的技術手冊中會有說明）。共同題不夠多，意味著對行為的抽樣太少，測量誤差過大 (Olson et al., 2008, p. 236)。根據 PISA 的經驗，

若同時有其他兩個成就分數要推估時，利用多向度 IRT，題數可較少，但最少也要 26 題（OECD, 2014, p. 280）。TIMSS 四年級和八年級的教育成就無法直接比較，做世代追蹤，那是因為兩個年級的成就測驗沒有共同題。至於背景變項跨屆無法直接比較，則是因為資料庫中的分數沒有經過等化。

如果共同題數量足夠，只是資料庫的分數沒有等化，那就需要按照技術手冊運用 IRT 將分數等化，把量尺重新建立起來。此解決方法適用於學校、教師和學生的背景變項。在統計技術上無法解決的是無共同題，或共同題數量不足的情況。

TIMSS 四年級和八年級的成就測驗試題僅在 TIMSS 1995 這一屆有共同題。TIMSS 2007 重建 TIMSS 1995 至 TIMSS 2007 之資料的量尺時，四年級和八年級教育成就的量尺就分開了。四年級的數學（或科學）成就量尺是將 TIMSS 1995 國際全體「四年級」學生數學（或科學）成就的平均值設定為 500、標準差設定為 100 所建立起來的。由於八年級的成就量尺是以 TIMSS 1995 國際全體「八年級」學生的數學（或科學）成就作為參照，因此兩個級別的成就量尺是不同的。由此則會衍生如下的問題。首先，四年級成就量尺的 500 分所代表的成就理應比八年級量尺的 500 分要低，但低多少，無從得知。其次，四年級量尺的 1 分跟八年級量尺的 1 分的實質意義也不相同。因此，四年級跟八年級學生的分數是無法直接加減來比較的。

雖然四年級和八年級的分數無法直接加減，但若某些預設條件成立，還是可以定性地比較。例如：我們對都市和鄉村兩組學生的成就差距有興趣。假如根據 TIMSS 的數學成就分數，某國家四年級的城鄉差距是 30 分，而八年級的城鄉差距是 40 分。我們無法直接根據數字大小就判斷經過四年該國學生數學成就的城鄉差距擴大了。但因為八年級 1 分所代表的實質成就大於四年級 1 分，在這個預設下，我們可以定性地得出結論說數學成就的城鄉差距擴大了。實際上，這個預設是合理的。因為 TIMSS 四年級和八年級數學的 100 分分別是 1995 年國際全體四年級和全體八年級學生數學成就的標準差，而教育成就的變異隨受教年數是會擴大的，因此八年級數學 100 分所代表的實質成就會比四年級 100 分要高。

除了在預設條件下，可定性比較之外，即使不在同一量尺，如相關係數這一類的統計量還是可以跨屆比較。以連續變項為例，相關係數的意義是變數 X1 改變一個標準差的時候，變數 X2 改變多少個標準差。例如：家庭教育資源和數學成就的相關係數為 0.3 所代表的意義是家庭教育資源增加 1 個標準差的時候，數學成就增加 0.3 個標準差。在描述相關性時，所涉及之變項的分數都轉換為以標準差為參照標準，而不是量尺的單位，於是就沒有因為量尺單位不同而無法比較的問題。

### 三、研究誤差過大之不可比較

在跨屆比較時，除了要注意變項分數是否在同一量尺之外，還要考慮研究誤差是否過大。在大型調查研究中，研究誤差包含測量誤差和抽樣誤差。為方便次級分析的研究者估計教育成就的測量誤差，目前大型調查資料庫的標準的作法是提供五組教育成就分數的「擬真值」(plausible values)。背景變項的測量誤差則在信度合乎要求後，忽略不計。至於抽樣誤差，由於大型調查採多階分層叢集的複雜抽樣，因此簡單隨機抽樣的標準誤計算公式不再適用，一般是利用「重複抽樣法」(resampling methods)來估計(OECD, 2009)。

在測量物體長度時，量尺根據其誤差大小而有適用的測量範圍。以平常的直尺測量頭髮直徑，誤差過大，測量結果無法用來比較差異，其理甚明。研究誤差對跨屆比較的影響也是一樣。在跨屆比較時，除了比較各國學生教育成就的平均值之外，也可能將各國學生分組，然後探討其學習成就跨屆的變化趨勢。假設組內人數過少，則有可能產生該組之統計量抽樣誤差過大的問題。例如：根據 TIMSS 的學校問卷，學校所在地可按人口分為六組：3 千人或更少的偏鄉、3 千以上至 1 萬 5 千人的村落、1 萬 5 千人以上至 5 萬人的鄉鎮、5 萬人以上至 10 萬人的中型城鎮、10 萬人以上至 50 萬人的大型城鎮、50 萬人以上至 100 萬人的都會。在 TIMSS 2007 和 TIMSS 2011，我國在 3 千人以下的偏鄉沒有抽到八年級學生。在人口為 3 千以上至 1 萬 5 千

人的村落，我國在 TIMSS 2007 抽到 107 位八年級生，數學平均成就為 553 分，標準誤為 41.5 分；在 TIMSS 2011 抽到 143 位八年級生，數學平均成就為 570 分，標準誤為 28.6 分。此類鄉村區域學生在 TIMSS 2007 至 2011 之間，數學成就進步了 17 分，標準誤為 50.0 分。表面上看來學生的數學成就進步了，但其實這個進步非常可能只是誤差造成的，由於平均差值的標準誤高達 50 分，兩屆分數的差異必須達到 98 分以上才有統計上顯著意義。而 98 分幾乎是我國八年級數學成就的標準差，因此這是不可能發生的事。

造成上述情況的原因是統計分析時分組的設計不佳所致。要解決此一無法比較的問題，作法有二。其一是把村落跟鄉鎮的學生合併為較大的組別，如此則可縮小抽樣誤差。這是治標的作法。其二是在抽樣時，針對村落的學生，增加抽樣的人數。這是治本的作法。

### 四、結論

跨屆資料要能直接比較，變數分數必須在同一量尺上，而且研究誤差不可過大。因為分數不在同一量尺上以致無法跨屆直接比較的情況可能是因為欠缺共同題，可能是因為共同題數量不足，也可能是跨屆資料庫中的分數沒有等化。針對此類狀況，研究者可採取在預設條件下定性比較、選擇適當的統計量（如：相關係數）進行比較、或重建量尺等方法來解決。因為研究誤差過大而無法跨屆直接比較的情況，主要可能是因為分組不

當，以致分組人數過少所致。治標的作法是合併組別，治本的作法則是增加所關心之組別的抽樣學生人數。

解決了技術性問題固然不足以保證研究者可以得到有意義的結論，但技術性問題若沒有解決，研究者很可能得到的是沒有意義甚至是錯誤的結論。在運用大型調查資料庫執行統計分析時，過去往往因為統計軟體功能不足，以致研究者的分析無法考慮周全。近來，針對 IRT，在 R 語言下有方便好用的 TAM 模組可供使用。研究者只要對 IRT 有基本的瞭解，即可利用該模組來重建量尺。針對各種大型調查涉及複雜抽樣和擬真值的誤差估計，STATA 這套商業統計軟體提供了許多方便的模組可供使用；在 R 語言下，也有 survey 和 svyPVPack 等模組可供使用。SPSS 的誤差估計功能相較之下則較為缺乏。為解除其限制，IEA 發展了 IDB analyzer，此程式可很方便地產生 SPSS 的巨集檔，結合 SPSS 即可完成 IEA 和 OECD 各項大型調查資料的許多統計分析。隨時代演變，統計工具既已更為方便好用，研究者則更應負起解決技術性問題、提供正確

資訊的責任。

### 參考文獻

- OECD. (2009). *PISA Data Analysis Manual - SPSS (2 ed.)*. Maxico: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2011)*. Maxico: PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2011)*. Maxico: PISA, OECD Publishing.



## 「臺灣師資培育資料庫」釋出催生

江淑真

東海大學教育所暨師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會秘書處文書組組長

### 一、前言

優良的教師培育乃為國家提升競爭力的第一步，這樣的認知可見於近年來世界各國對於師資培育制度的宣示。在美國，小布希時代的聯邦政府通過「別讓孩子落後」（No Child Left Behind）法案以及由歐巴馬團隊所提出的「邁向頂尖」（Raise to the Top）為教師團體們帶來更加要求的課責機制（Wiseman, 2012）。Wiseman（2012）指出，許多州別因此開始蒐集資料，師資培育機構不得不開始報告（report cards）如何挑選、培育以及督導未來的教師們。在歐洲，歐盟倡導其底下的教育委員會關注於師資培育的品質（Commission of European Communities, 2008），教師品質的重要性可見一斑。同樣地，國內甫於 2012 年底公布的《師資培育白皮書》也提及強化選才育才以確保優質師資為第一個主要的發展策略。

因而在對教師效能愈加要求課責的風潮下，教師培育制度與如何產出有效能教師的關聯性即成了眾所矚目的重要課題。究其實際，到底師資培育的過程如何影響教師品質，而所謂教師品質該如何判定？這樣的疑惑，使得師資培育及教師品質與學生學習成長間的關聯程度，一直是許多研究關切的焦點（Darling-Hammond, 2006; Ingvarson et al., 2015; Wiseman, 2012）。Cochran-Smith（2001）提及，

由於難以取得師資培育過程中可供比較的基準以及與學生成就的連結，他歸納了師培過程中三類結果導向式（outcome-driven）的問題以了解師培教育的成效，分別是教師候選人的專業表現、教師的測驗成績以及師培機構對於教學練習與學生學習的影響。但即使我們將目標訂立為結果導向式的探究，這些資料來源的取得仍需透過長時間不間斷地蒐集以建置資料庫。

教育資料庫的應用可謂相當多元。在統計面，教育資料庫可用於協助掌握現況並做為警訊；在政策面，良善政策的制定乃有賴於實證佐證；在實務面，資料庫有助教育機構辦學改進，例如校務資料庫本身就是學校辦學重要的參考資訊（王麗雲，2012）。但可惜的是，國內目前現有且可供學術界使用的教育資料庫寥寥可數，較完整的有臺灣教育長期追蹤資料庫（Taiwan Education Panel Study, TEPS）及其後續仍進行中的調查計畫-教育與勞動力市場的連結（TEPS-B）；屬於高等教育階段的部分則由彭森明所主導的 91 至 94 學年度臺灣大專校院調查，實施對象涵蓋了大一新生、大三學生及畢業生一年後追蹤調查（張雪梅、彭森明，2009）。關於師資生的相關調查雖早在 2009 年即進行線上普查，但卻遲遲未見該資料庫釋出。

面對不同的社會脈絡與經濟處境，各國如何能夠釐清以及找出最適切的師資培育政策與相關規定成了最大的挑戰。細究教師培育政策涵蓋的議題包括：選擇適合擔任教師人選的入口端、培育教師信念的過程、以及在進入職場後的支持網絡與持續的專業成長。因此，希冀能進一步找出從師資培育到教師專業成長中每個環節的實務典範（best practices），唯有透過師資培育長期追蹤資料庫的建置與開放應用才能得知以證據為本的方向。有鑑於此，表 1 列出美、英、澳洲、新加坡等國相關師資培育資料庫的內容，希望提供給未來得以釋出的臺灣師資培育資料庫做為參考。

表 1  
各國與其相關資料庫

國別	計畫/資料庫名稱	內容/議題
美國	教職人員調查 (SaSS)	調查對象：學校教師、校長；單位：學區、學校
美國	專業教育資料系統 (PEDS)	蒐集美國境內多達 800/1400 個負責培育教師的高等教育機構特性、效率及結果
英國	成為一名教師計劃 (BaT)	英格蘭 2003-2009 實施的六年計劃，目的在於了解新進教師的師資培育訓練，導入階段以及開始的教師專業發展情形。
澳洲	初始教師培育 (ITE)	資料源自澳洲畢業生調查，可蒐集修習各階段的師培生。
新加坡	師培生調查、準教師調查	統一由國立教育院進行培育與調查

## 二、各國師培之相關資料庫簡介及其啟示

美國境內最為完整且歷史悠久的教師資料庫即為教職人員調查 (School and Staffing Survey, SaSS)。其中抽樣的調查對象包含四部分：學校教師、校長、學區和學校，其年度報告提供給教育政策單位進行學前教育至高中階段 (K-12) 的參考與進行決策的依據 (Susan D. Wiley, Kerry A. Reynolds, Amanda Cobb, & Luekens, 1999)。另外專業教育資料系統 (Professional Education Data System, PEDS) 調查多達 800 所的師培機構成員為資料庫來源的基礎，除了每年高達機構成員 95% 的填答率，其中還包含了非團體成員的 75 所機構志願加入調查的行列，使得 PEDS 資料庫的代表性與豐富度更具說服力 (AACTE, 2013)。

針對師資培育過程與任教四年內的新進教師，英國英格蘭地區實施六年調查計畫以了解職前師資培育訓練，導入階段以及最剛開始四年的現職教師專業發展情形。該計畫透過第一波抽樣調查多達 4790 名實習教師，到最後第六波的 1443 名；另外還有以深度訪談進行訪問 (由第一波的 85 位到最後一波的 48 位)；定期郵件交換的方式則有第三波的 46 位到最後僅剩的 25 位 (Hobson, Malderez, Johnson, & Tracey, 2006)。該調查結果得以發現受調查教師們對於職前師資培育的滿意程度，且同時，擁有少數族群背景及年紀較大的教師其滿意度皆較低。預計這些初步發現將回饋給英國政府、師培負責教師與師培機構作一整合運

用，以制定更適合不同族群或背景的師培生修習職前教育課程。

在澳洲，關於初始教師培育(Initial Teacher Education, ITE)的資料來自澳洲畢業生調查(Australian Graduate Survey, AGS)，其中主要包含最終畢業目的和修習課程經驗調查。AGS 資料包含那些已經完成學前階段、小學及中等教育階段師培教育的畢業生，乃可以蒐集到約 80% 的全體畢業生(AITSL, 2014)，因而其資料可謂相當具代表性。在新加坡，建立以證據為本的師培教育乃成一國家既定方向，但目前實證研究所需的大規模資料庫仍缺乏(Low, Hui, Taylor, & Ng, 2012)。比起其他各國的不同教師培育管道與來源的複雜，新加坡的師資培育統一由國家教育院(Institution of Education, NIE)培育與進行調查。如此一元化的培育雖方便達到政策執行與標準化的訓練要求，但誠如 Low et al. (2012) 回顧過去十年間的師培教育相關研究與調查多為一次性(one-off)的實施與結果，長期且具系統性的調查實有其必要。

初步了解各國相關之師資培育資料庫的建置與運用情形後，對臺灣師資培育資料庫的啟示有三：1. 掌握在師資培育中，不同利害關係人的相關資訊。譬如像是美國教職人員調查(SaSS)內含雇主端的資訊，其中有學校校長對該實習老師或新任教師的滿意度，這是國內臺灣師資培育資料庫未來可臻於完備的方向之一。2. 資料

的統計報告與釋出。雖說如同美、英、澳洲、新加坡，臺灣師資培育資料庫在網路上也有公開的描述性報告書，且除了文件資料需考慮增加英文版本外，進一步的資料庫釋出也略顯緩慢。3. 研究時程的延續。有鑑於新加坡檢討國內教育調查大多屬於一次性的缺點，我們更應當引以為戒，希望有關當局能體認教育資料庫的重要性並允諾將投入長期的資金與人力以求能進行以證據為本的師資培育議題相關研究。

### 三、結語

綜上所述，早自 2009 年起，由師大王麗雲教授及其所帶領的教育研究與評鑑中心團隊已為國內的師資培育資料庫建立了厚實基礎。其相關的描述性統計調查資料乃包含了新進師資生、大三師資生、應屆畢師資生、畢業後一年、畢業後三年及畢業後五年師資生，其中有部分年度甚至涵括了師資培育單位與授課教師調查。常言道：「資料庫的建置乃近似於黑手的工作」，其付出的時間與辛勞可想而知，但資料庫不進一步開放就失去了原有建置的目的及價值，時間一久只怕流於官方堆砌的數據資料罷了。再者，由於目前教師職缺日益減縮的現實環境下，關心國內教育現況的有識之士們更應加入臺灣師資培育資料庫公開釋出的催生行列。最後，資料庫的釋出乃需一系統化且全盤性的思考，希冀教育部及早決定釋出後，更需撥允專責專款以加速整個後續流程。

## 參考文獻

- 王麗雲 (2012)。大專校院校務研究與資料庫應用。122-151。我國高等教育評鑑發展與實務，財團法人高等教育評鑑基金會主編，高等教育出版社。
- 張雪梅、彭森明 (主編) (2009)。臺灣大學生的學習歷程與表現。臺北市：教育研究與評鑑中心。
- AACTE. (2013). *The Changing Teacher Preparation Profession*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- AITSL. (2014). *Initial Teacher Education: Data Report 2014 Australian Institute for Teaching and School Leadership*.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2010). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education: Routledge*.
- Commission of The European Communities (2008). *Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Retrieved 4/18/2015 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2008/EN/1-2008-425-EN-F1-1.Pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Hobson, A., Malderez, A., Johnson, F., & Tracey, L. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England: Department for Children, Schools and Families*
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., Masters, G. N., & Rowley, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.
- Low, E., Hui, C., Taylor, P. G., & Ng, P. (2012). *Toward Evidence-based Initial teacher Education in Singapore: A Review of Current Literature*. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss5/6/>
- Susan D. Wiley, Kerry A. Reynolds, Amanda Cobb, & Luekens, M. T. (1999). *Secondary Use of the Schools and Staffing Survey Data*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 87-91.

## 我國高等教育學費與助學貸款制度之探討

簡宗德

國立臺中教育大學教育學系博士生

彰化縣立田中高級中學教師

臺灣教育評論學會會員

### 一、前言

臺灣現今高等教育有很嚴重的「反重分配」現象，也就是高社經地位子女以較低學費就讀較多資源挹助的公立大學，而弱勢家庭子女則多就讀學費昂貴的私立大學。政府雖然採取學費凍漲、學雜費補助、助學貸款等政策來減輕弱勢家庭的負擔，卻沒有解決弱勢家庭子女較少機會進入前端學校，或者念私立大學低補貼高學費的結構問題。透過考試決定誰得以享有較多的高等教育資源，表面上是公平的，卻忽略家境優渥子女擁有較多的資源而能在考試升學路上有較好表現的結構問題，這是假公平。對弱勢學生來說，儘管九〇年代教育改革後，廣設大學提高錄取率，但臺清交等名校大門依舊狹窄。政府對於高等教育應採取適宜的「學費與助學貸款制度」，以促進教育公平之基本目標，鼓勵更多弱勢學生進入（公立）大學。

臺灣目前採取「政府管控導向」的學費政策，目的是基於教育是人民的權利，不應因某些不利因素（特別是經濟因素）影響到人民受教權；其次是 1988 年以前，臺灣高等教育人口（18-22 歲）淨在學率尚未突破 15%，政府視高等教育為菁英教育與準公共財，應以公共支出為主。但隨著臺灣高等教育的擴充，高等教育人口淨在學率於 1988 年達到 15.95%，進入「大

眾化」階段；2004 年擴充至 53.20%，邁向「普及化」階段。蓋浙生、鈕方頤（2012）認為「政府管控導向」的學費政策顯現問題有三：（一）增加政府財政的負擔，若財力不逮，會影響大學的品質；（二）大學財務自主性不足，影響辦學績效；（三）政府僅能對公立大學提供適度補助，但私立大學卻仍以學費為主要財源，管制學費造成公私立大學辦學品質有很大差異。

政府除了支助教育活動之外，國防安全、醫療健康、交通與警察系統也是政府的重要功能，因此教育經費仍須與公共部門競爭經費。因此一個國家能有多少教育預算，取決於政府政治運作的協商與利益折衝（林天祐，2004）。我國國中小階段屬於國民基本教育，公共財的成分比較重，學生及其家庭不必負擔太多成本，隨後各級學校教育的公共財比重遞減，私有財比重遞增（陳麗珠，2014）。教育的提供與收益具有很大的「外部性」，因此需要政府財政投資來補充私人教育投資的不足（Friedman，1962）。

臺灣與美英兩國一樣，高等教育學費政策慢慢走向尊重市場機能的運作，政府減少干預，由各校按辦學成本及經營品質自訂收費標準，價格反映品質的觀念充分展露，但在「高學費、高品質」的經營理念下，可預期會出現對低收入家庭子女進入大學或

名校產生經濟隔離與減少教育選擇權的問題，這時就需要政府制定完善的助學貸款制度，幫助弱勢學生升學以確保教育公平。

本文採取「文獻分析」的研究方法，蒐集與「高等教育學費與助學貸款制度」有關的期刊、文章、書籍、論文、專書、研究報告、政府出版品及報章雜誌的相關報導等資料，進行靜態性與比較性的分析研究，以瞭解問題所在及可能產生的結果，並提出改進建議。

## 二、高等教育「公平原則」

Trow（2006）分析各國高等教育發展，高等教育快速擴充已衍生一些與高等教育本質與功能有關的問題，例如：各國高等教育入學率雖然大幅增長，但不同地區、宗教、種族，以及社經地位階級的入學率仍然存在相當大的差異。Trow 強調雖然近百年來各國都試圖解決教育機會不均等的問題，惟實際上仍普遍存在來自中上階級家庭子女接受高等教育機會優於勞工階級或農民家庭子女的現象。換言之，高等教育機會的擴充，並不必然會帶來高等教育機會之均等。

楊瑩、楊國賜和劉秀曦（2014）認為各主要國家隨著高等教育日漸普及，接受高等教育不再被視為社會菁英專享的特權，反而成為民眾普遍的權利。隨著「均等」或「公平」觀念的盛行，社會大眾對高等教育的訴求也由入學機會均等，轉至對其「教育品質」與「負擔成本」公平性的強調。

聯合國教育科學文化組織（UNESCO，2009）不斷呼籲高等教育應負起社會責任，強調入學機會與公平（access and equity）、效率與效能（efficiency and effectiveness），以及品質與關聯（quality and relevance）為 21 世紀高等教育發展的三大重點，並將提高弱勢族群入學機會視為高等教育發展的首要之務。自 2003 年起，經濟合作暨發展組織（OECD）以「教育公平主題式檢視」為題，進行為期五年的研究，希望汲取他國政策經驗以改善自身的教育公平現況，並將內容聚焦在探討教育公平、教育中輟、不同教育進度對教育公平的影響，以及教育制度中移民和少數族群的融合等。

教育機會的「可接近性」是在 20 世紀從公平理論中衍生出來的，教育的歷程包括投入、過程與輸出三方面。因此高等教育公平的意涵，包括「入學機會公平」、「資源分配公平」與「成功機會公平」三者兼顧（楊瑩、楊國賜，2010），而成功機會公平是最難達成的。為充分達成與實踐高等教育入學機會的公平，歐美各國及相關組織在建構公平指標時，均將「入學可接近性」及「就學可負擔性」列為重要指標之一。若進一步探究影響『教育可接近性』的因素，Johnstone（2005）認為主要是家庭收入、居住地、性別、父母親教育程度與職業及文化資本。

蓋浙生、鈕方頤（2012）研究臺灣高等教育「入學機會可接近性」得出結論有：（一）入學機會公平指標以「可接近性」觀察，仍有改善空間；

（二）以「考試分發」為主要管道，其次是「甄選入學」；但就比例而言，則以「繁星計畫」比例最高。「就學機會可負擔性」結論有：（一）高等教育就學機會公平指標以「可負擔性」觀察，經濟弱勢家庭學生仍居於不利地位；（二）高等教育成本「可負擔性」公立學校以政府補助為主，私立學校則多仰賴於學雜費收入，造成「可負擔性」的偏頗；（三）對經濟弱勢家庭者，政府雖提供多種助學措施，但資訊並不充分瞭解；（四）對高等教育就學機會「可負擔性」的其他改進措施，依序是減輕學雜費負擔、降低減免標準、鼓勵業界認領，以及推薦學生工讀。

綜上所述，要促進高等教育公平，「學費政策」與「助學貸款制度」必須相互配合，才能避免對弱勢學生進入大學或名校產生經濟隔離與減少教育選擇權的問題。

### 三、高等教育「學費政策」

過去十年來臺灣高等教育反高學費運動成績斐然，可說基本上阻擋了大學學費大幅的調漲，但對於扭轉高社經地位子女以較低學費就讀較多資源挹助的公立大學的「反重分配」現象，仍缺乏有效的政策回應。我國高等教育目前採「政府管控導向」學費政策，經由文獻分析可知問題有三：（一）難以紓解「反重分配」，有違教育公平原則；（二）大學財務自主性不足，未能反映辦學成本和品質；（三）助學貸款制度無法積極扶助經濟弱勢之學生就學。

由（文末）表 1 可知大專校院的學雜費，私立遠遠高於公立，而由（文末）表 2 與表 3 可知學雜費收入占總收入比率，公立平均不到 2 成，私立卻平均高達 6 成以上。進一步分析臺灣高等教育成本分擔，發現公立大學是「低學費高補助」，私立大學是「高學費低補助」，接受政府補助的對象是學校而非學生。彭森明（2005）認為低社經家庭子女就讀私立大學的比例較公立大學為高，使得國家教育資源主要為高社經子女所享用，造成另一種形式的教育機會與資源的不均等。

由於公立學校之收入高度依賴政府補助，私校又是高度依賴學雜費收入，無論公、私立學校自行募集辦學經費的能力與成果都極為有限，所以政府應該鼓勵公、私立大學積極爭取其他經費來源，尤其是「募款收入」和「投資收入」兩大財源。

為提升大學財務自主能力及辦學績效，教育主管當局採取兩項措施：（一）自 1995 年試辦校務基金，並逐年推展至所有國立大學全面實施；（二）每年學雜費仍由政府訂定收費標準，但各校按需求及特色有 10% 彈性收費，增收比例及額度必須由教育部核定後實施。可見我國高等教育目前是採「政府管控導向」學費政策，但受美、英兩國影響，「市場導向」的學費政策不斷被提及，但爭議仍大。因為學費政策攸關低所得家庭子女的就學機會，特別是以市場機能導向的美國，在高學費的情況下，高等教育經濟隔離現象較為顯著。因此倡議「高學費、高補助」的措施以落實教育機

會選擇權，但卻演變成「高學費、高貸款」的弊端，低所得家庭子女接受高等教育仍有經濟隔離現象（蓋浙生、鈕方頤，2012）。

公立大學校務基金制度中明定學校收入來源分為「政府編列預算撥付」與「自籌經費」，自籌經費來源明確定義包括有學雜費、建教合作、推廣教育、基金運作收益、場地設備管理及捐贈等。目前政府補助的比率是逐年在降低，而要求自籌經費要逐步提高（湯堯，2005）。「募款收入」和「投資收入」是校務基金制度所明定各種自籌經費方式中最具潛力者，這兩項收入的財務績效若是良好，不但能為學校帶來可觀的收入，更可以減少學生的學雜費負擔。（文末）表 3 逢甲與文化大學由於「推廣及產學收入」經營有方，使得學雜費收入占總收入比率能低於 6 成。募款多寡及順利與否，與學校聲望有關，新設大學則應以辦學績效來爭取社會的支持與認同。

#### 四、高等教育「助學貸款制度」

高等教育邁向大眾化或普及化後，在政府財政困頓情況下，對大學經費補助相對減少，大學在財務經營上無法完全依賴政府，勢必開拓其他財源，Johnstone（2005）提出**成本分擔**（cost-sharing）的觀點，認為高等教育應該由政府、家長與學生，以及社會團體三者共同來負擔。臺灣公私立大學學費徵收標準是由教育部研訂並管制，在政策上主要訴求是不要因為學費過高而降低中下家庭經濟弱勢子女進入大學的機會，為了消弭經濟弱

勢者就學機會的減少，教育部亦採取了各種對弱勢者就學的補助措施，首先於 1976 年教育部提出「高中以上學生就學貸款」實施辦法，依需要逐年放寬家庭年所得收入及貸款子女人數，在學期間由教育部負擔低所得者的貸款利息，並自 2007 年再擴大辦理「**大專校院弱勢學生助學計畫**」，包括助學金、生活學習獎助金、緊急紓困金，以及低收入學生免費住宿等四項，其目的是協助學生順利就學，讓家庭年收入在後 40% 的大專校院學生均能獲得政府或學校的就學補助，以減輕學生在就學上的負擔。在大學方面，為因應學費調漲，教育部規範各校在學費徵收中提撥 3%-5% 做為學生獎助學金，以利低所得家庭子女就學。從教育部推行的各種補助措施來看，低所得家庭子女在就學機會上似乎受到了某種程度的保障，但若進一步探究入學機會可接近性問題，彭森明（2005）研究發現，低社經家庭子女就讀私立大學的比例遠較公立大學為高。依教育部統計資料，101 學年度全國低收入與中低收入學生就讀大學的比例為 2.52%，略低於全國中低收入人口比例，而臺清交成等傳統名校，弱勢生比例都不到 1%。

經由文獻分析，劉秀曦（2015）分析**美國**就學貸款方案近年改革重點，可供臺灣參考的是：（一）應依據國家和社會發展需求，配合多元政策目標，提供借款人債務減免的機會；（二）政府應協助借款人選擇最適還款方案；（三）要求學校應強化就學貸款資訊公開與整合，並以學生能理解的簡單格式來提供各項貸款資訊。陳

怡如（2015）檢視英國學費政策及其就學貸款機制的發展沿革和實施現況，可供臺灣參考的是學費貸款與就學貸款與助學措施三者密不可分，任一政策的調整都必須考慮其他兩個層面。臺灣大專院校目前面臨學費過低，無法支持大學發展的窘境，可能的變革方向是進行稅制改革，延長還款期限，以及債務免除規範的引進。張國保、袁宇熙（2014）「中華民國教育年報」提及教育部為減緩教育 M 型化現象，除積極改善教育資源分配外，在考試與招生方面亦逐年調高「繁星推薦」比率、鼓勵大學透過「個人申請」招收一定比率弱勢學生、降低弱勢學生經濟負擔（例如減免報名費、補助交通費等），積極扶助經濟弱勢之學生就學，辦理相關措施。

綜上所述，臺灣與美、英兩國在推動「政府管控導向」或「市場導向」學費政策下，都應積極完善助學貸款制度，以確保弱勢學生高等教育的『入學可接近性』及『就學可負擔性』，避免對低收入家庭子女進入大學或名校產生經濟隔離與減少教育選擇權問題。

## 五、結論與建議

臺灣公私立大學學費徵收標準在教育主管機關主導下，造成市場失靈，所以並沒有高學費問題。而臺灣高等教育目前採「政府管控導向」學費政策，問題有三：（一）難以紓解「反重分配」，有違教育公平原則；（二）大學財務自主性不足，未能反映辦學成本和品質；（三）助學貸款制度無法

積極扶助經濟弱勢之學生就學。

高等教育「學費政策」與「助學貸款制度」必須相輔相成，如何有效率的補助中下階層子女，保障其就業機會，令其潛能能夠充分發展，是在面對學費問題時，首先要釐清的觀念與關鍵。政府的財政補助也應以受教者為直接的補助對象，而減少對學校無效率的間接補助，經驗證明，對於學校的補助並不能有效保障中低收入家庭子女的受教權益，反而使得中上階層獲得更多的財政轉移（蕭霖，2004）。而學費的高低並無絕對的標準，能否負擔才是重點，無論我國大學學雜費政策如何演變，對於弱勢學生之補助，政府都不應該漠視，以免影響社會公義及教育機會之均等。

未來臺灣極可能走向「市場導向」的學費政策，在鬆綁學費管制後，「高學費」將成為趨勢，為確保弱勢學生高等教育的『入學可接近性』及『就學可負擔性』，「學費政策」建議：（一）公、私立大學應加強「籌資募款」來補助弱勢學生，不應過度依賴學雜費收入；（二）學費提高應有固定計算公式並應配合物價波動或經濟成長率，且政府對經濟弱勢學生要提供各種補助計畫及貸款計畫，以降低經濟隔離現象。「助學貸款制度」建議：（一）貸款利息償還，應分為『無息償還』與『有息償還』兩類，其中對於貧困者應給予無息貸款，畢業後視所得能力適度延長償還期限；其他則視家庭所得訂定不同水準的利率，以減低社會成本；（二）加強誠信教育與債信制裁以減少呆帳；（三）考慮成立學生助

學貸款專責機構；(四) 貸款項目可依貸款者需要，擴增貸款項目，以利其安心求學。除了目前的學雜費，書籍費、實習費及住宿費等以外，應該增加生活費貸款，以幫助清寒學生就學，如政府財政負擔有問題，可以根據家庭所得差異而給予不同的生活費貸款金額。

### 參考文獻

- 林天佑 (2004)。教育政治學。臺北市：心理。
- 陳麗珠 (2014)。教育財政制度與改革。臺北市：心理。
- 陳怡如 (2015)。英國大學學費、貸款與助學措施一體化政策探討。輯於溫明麗主編：高等教育國際視野：比較與前瞻。新北市：國家教育研究院。
- 彭森明 (2005)。臺灣高等教育應如何進一步落實公平化的理念。教育月刊，137，5-15。
- 湯堯 (2005)。籌資募款與大學發展。載於陳伯璋、蓋浙生 (主編)，新世紀高等教育政策與行政 (頁 325-370)。臺北市：高等教育。
- 張國保、袁宇熙 (2014)。高等教育。載於張鈿富 (主編)，中華民國教育年報 (103 年) (頁 211-268)。新北市：國家教育研究院。
- 楊瑩、楊國賜 (2010)。高等教育公平指標之研究。國家教育研究院研究報告，未出版。新北市：國家教育研究院。
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦 (2014)。高等教育公平指標。輯於陳伯璋、王如哲主編：教育公平 (頁 149-173)。臺北市：高等教育。
- 劉秀曦 (2015)。美國就學貸款方案之最新發展趨勢。教育脈動電子期刊，第 1 期。新北市：國家教育研究院。
- 蓋浙生、鈕方頤 (2012)。高等教育經濟學。臺北市：高等教育。
- 蕭霖 (2004)。高等教育成本之歸宿與學生補助措施政策探討。教育研究月刊，124，59-66。
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnstone, D. B. (2005). *Higher Educational Accessibility and Financial viability: The Role of Student Loans*. Paper presented for the World Report on Higher Education: The Financing of Universities II International Barcelona Conference on Higher Education, Global University Network for Innovation (GUNI) Barcelona, Spain.
- Trow, M. (2006). *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Form and phases of higher education in modern societies since WWII*. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Doedrecht,

Netherlands: Springer.

■ United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.

(2009).2009 world conference on high education: *The new dynamics of higher education and research for societal change and development.*

表 1：103 年 學雜費收費基準

	醫學系	牙醫學系	醫學院	工學院	理農學院	商學院	文法學院
臺大	39560	36170	31050	29470	30260	25610	25230
輔仁	72500		58200	55350	54890	48140	47430
屏科大				27580	27340	24000	24000
中臺科	54250			51640	51220	45020	43555

資料來源：大專校院校務資訊公開平台

表 2：103 年 公立學校財務相關比率

	公立學校學雜費收入占總收入比率(財務結構)	負債占資產比率(財務結構允當性)	流動資產占流動負債比率(短期償債能力)	營運活動淨現金占流動負債比率(指學校營運產生的主要收支現金賸餘，用以償還流動負債之能力)
臺大	11.09%	21.74%	159.84%	34.87%
屏科大	24.64%	4.53%	2295.43%	157.75%
臺師大	14.93%	10.14%	558.65%	76.77%
政大	24.57%	16.65%	169.07%	44.19%
清大	11.45%	10.85%	182.00%	49.69%
交大	13.28%	25.84%	161.43%	1.72%

資料來源：大專校院校務資訊公開平台

表 3：103 年 私立學校各項收入情形（單位%）

	學雜費收入	推廣及產學收入	補助收入	受贈收入	利息收入	投資、基金及附屬機構收益	其他收入
輔仁	63.78	10.15	12.26	6.05	1.56	0	6.21
中臺科	74.22	8.30	12.35	0.15	0.25	0	4.72
東海	60.12	14.09	10.43	3.35	0.68	4.40	6.92
東吳	65.67	12.15	10.31	4.19	0.70	0.37	6.61
逢甲	55.83	22.47	12.59	2.40	0.24	2.04	4.43
淡江	66.26	14.37	10.99	2.94	0.22	0	5.21
文化	58.35	24.99	8.92	0.84	0.96	0.75	5.19

資料來源：大專校院校務資訊公開平台

## 四技--高職課程銜接需對症下藥

李隆盛

中臺科技大學校長及文教事業經營研究所教授

臺灣教育評論學會理事長

楊幼敏

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士班研究生

### 一、課程銜接好、連貫沒煩惱

連續劇播出時，如果前後集劇情：「跳脫」會讓觀眾摸不著頭緒；「重疊太多」會被認是拖延時間(即台語說的「歹戲拖棚」)；「順序不對」會被批評為不合邏輯；……。同樣地，學校課程銜接得好，學生的學習才能前後連貫、順暢。

### 二、四技--高職課程沒銜接好是老問題

問題(problem)是現況與理想的差距。「不怕有問題，就怕老問題」，有問題可能是因為理想提高所致，老問題卻常是沒有意願和/或沒有能力解決。科技校院和職業學校的四技--高職課程沒銜接好，就是個老問題。沒銜接好的主要原因如下(參見圖1)：

(一) 科技校院學生來源複雜，學能差異大，但提供多元課程的能力有限

四技各班制(program)在學校很多、生源漸少的態勢下，招生來源愈來愈多元化(如電子系招進餐飲科畢業生)，以致學生學能差異愈來愈大，而愈來愈難再採「標準化」課程以「單一尺碼適合所有人」(one size fits all)。

但是，要促進學生「拔尖補底」和適性發展的「客製化」或「差異化」多元課程需要成本，科技校院在「萬物齊漲，學雜費難漲」的情況下，提供這種多元課程的能力很有限，甚至會可提供而不提供以降低成本。

(二) 中小學課程綱要沒被落實，學校層級間的課程對話不足

中小學有規範課程目標、內容、教法和評量等要素的部頒課程綱要。但是，這些課綱並沒被落實，例如：課綱實施後許多高中、高職畢業生的英、數、理程度還停留在國中程度；職涯試探相關課程普遍被忽略等。課綱沒被落實也造成學生畢業時的學能差異加大。

為減免學用落差，科技校院近幾年來已較重視邀請校友及業界代表提供課程諮詢意見，但和上游學校高職教師的課程對話普遍不足。對話不足，不利於設計出銜接良好的課程。

(三) 科技校院教師不夠了解高職課程和學生起點學能，有些教師則欠缺無從學生起點學能教起的能力

除了有上述學校層級間的課程對話不足，科技校院教師很少會主動去了解高職的書面課程(如前述課綱和課程計畫)、實施課程、施教課程、考試

課程和習得課程等。對已入學學生的起點學能也鮮少加以廣泛和深入了解。因此，所設計的課程與教學即難以從學生的起點學能銜接起。

又，由於以往專科學校的改制為科技校院過於普及和急促，在班制設置和師資進用等方面有過於重形式、輕實質之處，導致有些學校設置不該設在四技的班制、有些教師無務實致用的實作能力。因此，更使四技—高職課程難以銜接得當。

#### (四) 技職學校的課程校準功能薄弱，不利課程銜接

課程校準(curriculum alignment)原指為促進學生績效表現的學能(或職能)標準、部頒課程綱要(我國科技校院課程自主，無部頒課綱)、學校課程計畫、教材、教法和評量等之間相互關聯與對準；有時也被擴充指不同學校層級之課程間的相互對準。課程彼此對得準，相互銜接易。

技職教育和高等教育的區別該在前者更重視學生的「即學即用」和「學用配合」。因此，業界職場需求是技職學校課程設計的準據。但是，我國當前各級技職學校的課程校準功能薄弱，例如，迄今普遍欠缺明晰的各科系學生職能標準，以致課程設計常像「在沙洲起高樓」。同一層級內或層級之間的課程校準愈不佳，層級之間的課程銜接愈困難。

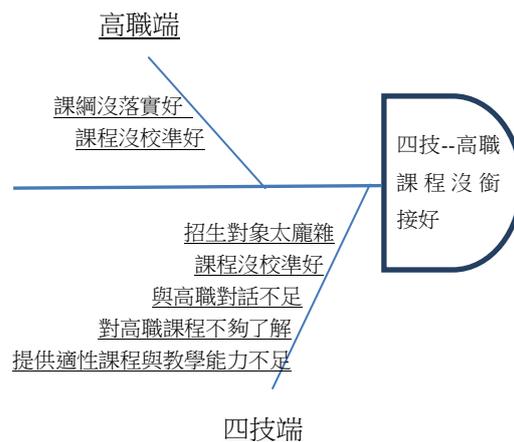


圖 1. 四技--高職課程沒銜接好的主要原因

### 三、四技--高職課程銜接該如何對症下藥

針對前述課程沒銜接好的主要原因，至少該有下列的對策：

#### (一) 四技—高職教師須加強對話，相互校準班制與課程

科技校院該以班制為單位，和其學生主要來源的上游學校群科，加強互動與對話，相互校準班制與課程，以裨益課程銜接。

#### (二) 四技和高職各班制學生的終點和起點學能須有更多的資訊與運用

科技校院和職業學校各班制都有責任加深加廣了解其學生的終點和起點學能，並據以改善班制、課程、教學和招生等。但跨校和全國的資訊則有待教育主管機關提供。

#### (三) 技職學校課程須落實「逆向設計，順向實施」模式

和普通教育比較，技職教育需有更明確的學習目標或結果，因此須落實「逆向設計，順向實施」(backward design for forward action)模式，例如表 1 右欄三階段中設計順序是階段 1-3，實施順序是階段 3-1。其中，「可接受的證據」該是職能的展現或實證。

表 1 Tyler 基本原理及 Wiggins 和 McTighe 設計程序之概略比較

Tyler (1949)的四個基本問題	Wiggins 和 McTighe (1998)的設計程序三階段
1. 那些教育目的是學校該尋求達成的?	1. 辨認想要的結果
2. 那些教育經驗可供達成前述教育目的?	
3. 如何有效組織前述教育經驗?	
4. 如何判定前述目的正在達成?	2. 決定可接受的證據
	3. 規劃學習經驗與教學

資料來源：Cho & Tren, 2005, p. 110.

(四) 教育主管機關的獎補助款該加重比例協助技職學校提供補救課程與教學

技職教育的主要功能之一在「救窮脫貧」。和高等教育比較，技職教育的本質更屬庶民教育。需要教育主管機關加重獎補助款的比例，協助技職學校提供補救課程與教學，使學能落後的學生跟上來。

(五) 先進國家作法亟待參採，俾有效改善

我國宜盡快參考技職教育與訓練先進國家對實用人力培育班制之設計，盤整我國技職教育班制，使減免因不適切的教育訓練而不利銜接又浪費資源。此外，技職教育先進國家也遭遇過(或正遭遇)中學--大專階段技職課程銜接問題，而已有些對策可供參考。例如，美國早期的課程銜接著重在學科對學科 (course-to-course) 方案(如 Tech Prep 和銜接協議，見李隆盛，2014)，晚近則改採貫穿中學—大專兩層級的雙聯學制(dual enrollment)、課程計畫(programs of study, POS)和職業進路與群集方案，一舉加強實用人力培育、擴增大專技職班制生源和促進課程銜接等(見 U.S. Department of Education, 2012 和 Zirkle, 2016)。這些作法亟待我國教育主管機關和技職學校研議與參採。

參考文獻

■ 李隆盛(2014，10月7日)。技職教育的課程銜接。載於教育部技術及職業教育司主辦「課程銜接與實務課程推動工作坊」，頁 3-10。取自 <http://www.iaci.nkfust.edu.tw/upload/ReIFile/News/1869/29dd5b3f-8a5f-4fe0-b745-cc3f851be901.pdf>

■ Cho, J., & Tren, A. (2005, Fall-Winter). “Backward” curriculum design and assessment: What goes around comes around, or haven’t we seen this before? *Taboo*, pp. 105-122.

■ U.S. Department of Education Office of Vocational and Adult Education. (2012, January). *Aligning*

*secondary and postsecondary education: experiences from career and technical education.* Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cclo/brief-2-alignment.pdf>

■ Zirkle, C. (2016, 5月27日). *Program and curriculum articulation of secondary and post-secondary career and technical education.* 發表於中臺科技大學主辦「2016中臺人文論壇」學術研討會。



# 高教產業化下大學行政人員的「忙」與「茫」

林嘉兒

國立臺灣師範大學教務處註冊組組長  
國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

## 一、前言

隨著資訊科技的創新突破、知識經濟的挑戰及全球競爭的白熱化，讓大學原本的治理模式受到衝擊。而我國在少子化及教育資源有限的背景下，大學為彌補經費短絀及永續經營等問題，多調整大學經營管理的策略，導入自由市場中強調競爭、品質、成本等觀念。國內有許多研究探討高教產業化下對學術及教育價值的衝擊與省思（范熾文、謝月香，2015；戰寶華，2015；許麗萍、張家宜，2014；劉靖國，2003），另有側重其對學校產學合作、教師評鑑、教學品質等面向之影響（何慧群、永井正武，2015；李珮如，2010；黃玉幸，2015），然而，卻較少由大學行政人力資源發展的角度進行反思。

從學校的運作流程觀察，行政管理端的運作，雖未直接參與大學教學與研究，但卻對其營運績效、教學品質良窳以及學生受教的權益影響甚鉅，如吳國龍和詹銘仁（2011）便認為學校提升行政服務品質的能力為學校提升競爭力的重要因素之一。由於校務行政成員乃為落實校務政策的執行者，亦是支持學校管理階層的穩定力量。因此，大學行政人員的態度、知識與專業職能的興革將影響大學的辦學成效，此從世界各頂尖大學內皆有一追求效能及專業的行政團隊為核心後盾，可見端倪。本文先以闡述教

育產業化之意涵發始，續以筆者在大學現場實務觀察行政人員面對此波教育產業化的困境與感受，進一步思考可行因應之道，最後並研提建議供參。

## 二、教育產業化的意涵

教育產業化的概念，最早是由美國 Stanford University 提出，起初立意是結合周邊大學創辦高科技的重鎮—矽谷，並運用其創新、優勢的知識與技術轉化提高社會產值。此後不僅對美國經濟產生了巨大影響，在 21 世紀知識經濟的潮流下，全球高等教育機構亦爭相仿效，像我國結合工研院、清華大學及交通大學的研發能量成立了新竹科學園區，致力發展我國高科技產業，即是此例。

在全球教育產業化風潮下，高等教育體制朝著以下幾個面向發展（楊朝祥，2009）：

### （一）自由化（liberalization）

自由化的目標在於「以開放替代保護、以競爭促進進步」。而教育自由化也是我國近年來教育政策的重大方向之一。如我國在 2015 年教育部發布「高等教育創新轉型方案」，並以「法令鬆綁」為主，「經費輔助」為輔，鼓勵各大學藉著開放自由的環境下，活化資源、創新營運模式，以提高辦學績效和品質。

## （二）市場化（marketization）

在市場化競爭的規則下，大學以組織成員人力運用極大化為思考點，重視成本效益，謀思最少人力求得最大產出（范熾文、謝月香，2015），進而提高教育資源的效益及增加對社會的績效責任。

## （三）私營化（privatization）

引進更多私部門的資源，除了減輕國家對教育的投資，結合產官學注入活力，讓大學思考如何將校園資產為最有效益的運用，提升經營的績效，以強化高教市場的競爭優勢。

## （四）全球化（globalization）

如同一般產業的互相競爭原則，各大學爭取學生來源是教育產業化必然的結果，在全球化的激盪下，國外大學常以高薪延攬外國大學師資，搶招頂尖學生，而我國教育部也推出「邁向頂尖大學計畫」（教育部，2010），加速國內一流大學國際化，拓展學生的世界觀。

綜上，大學在這波教育產業化的趨勢下，必須因應內外環境的變化，加強與社會的聯結，提出各項貼近顧客要求的策略，如營造學校特色與差異化、彈性調整組織人力、創新經營及產學合作模式、導入服務理念等，並以優化營運效益為主要考量。

## 三、高教產業化對大學行政人員的困境

當大學行政人員面對教育產業化的衝擊，必須要提升行政服務品質，展現行政績效，才能符應師生的需求與社會大眾的期待。凡此種種形勢要求，都會對原本單純的學校行政工作內涵產生變化，而當其職能不足因應，工作壓力難以負荷時，間接也會對大學治理產生嚴重影響。茲以筆者的觀察列舉行政人員困境如下：

### （一）專業職能落差，未能與時俱進

隨著數位教育普及，T型人才當道，各大學為強化競爭力紛紛尋求轉型突破，包括運用資訊科技來精進教學策略、創新彈性學制，比如近年來正夯的翻轉教室、MOOCs、AP 課程（Advanced Placement Program）、微課程、跨域共授、創新創業（maker）甚或第三學期等，而大學在招聘行政人員時，未對其教育專業、科技資訊能力有所要求，後續亦未能與時俱進規劃培訓行政人員所需專業職能，渠等在配合校方目標策略，規劃各項配套執行措施之際，常有捉襟見肘，力不從心之感。

### （二）缺乏動機，績效管理能力不足

全球化下競爭日趨白熱化，大學需要內部人員運用分析、設計、規劃，持續評估與回饋等企業績效管理制度，搭配有效的工具，如全面品質管理 TQM（Total Quality Management），來輔助學校高層思考和檢討長中短期

經營目標與策略，強化競爭力。而大學行政人員長久以來沈浸在安穩的校園環境，欠缺企業績效管理的知識、技能與態度，亦較無動機思考如何讓組織或個人維持核心競爭力。

### （三）人員本位主義，資源難以整合

高教產業化推波大學引進競爭機制，並開始注重成本效益。惟因未凝聚行政團隊共識基礎下，常讓各處室背負追求單位經營績效，忽略以全校願景綜效的觀點行事，進而影響組織總體目標。例如每當有業務牽涉多處室職掌且性質複雜時，或有人員因單位績效要求、目標錯置或本位主義而相互掣肘，因此，也需花費較多的溝通成本（如：會議協商、公文往返）來爬梳整合意見，而弱化了大學經營校務的改革力道。

### （四）教育環境丕變，未有因應態度

顧客服務是市場化核心精神之一，受到高教產業化的影響，大學除了以學生學習成效為提供教育服務的導向外，也開始側重行政服務品質的提升，如有學校將行政人員服務態度及整體行政效率納入調查學生對學校滿意度的調查（侯松茂、曹仁德、黃毅志，2007）。而行政服務包括軟硬體的提供，長期以來行政人員會因為觀念偏差或忙碌，未能聚焦在服務對象上，譬如場館招租的優先順序與合理性、回覆學生的態度不耐煩或敷衍，或將問題援引規定凡事照章行事，流於僵化。

### （五）組織再造革新，工作壓力日增

配合教育自由化的政策鬆綁，大學必須推動行政革新，進行組織再造，員額合理調控。因此在精簡員額的控幅下，必須以相對過去較少的人力，來面對各項環境挑戰與行政轉型措施，行政人員被要求改變過去運作慣性，亦被要求展現效率，疲於應付各項計畫與經費撰寫編列、成果展現等文書作業，也需接受來自校內外的督導與考核評鑑措施，毫無疑問的這波大學行政革新壓力正逐漸加重在行政人員身上，有研究顯示大學行政人員在工作壓力上以「工作負荷」的壓力最大（柴在屏，2007）。

## 四、高教產業化大學行政人力資源發展的因應

大學行政人力資源的發展關係著大學校務治理是否順利的重要環節，為了解決前述困境，筆者針對前述行政人員困境，提出建議參考茲說明如下：

### （一）促進專業發展 補足職能落差

Brown（2002）提出專業發展不能以短暫的工作坊或簡單的訓練課程進行，而是需要採行計畫及持續性的課程規劃，也要讓學習者有受益的感受。專業發展方式可包括：

1. 善用資訊與傳播科技，規劃建置多元與系統化的專業發展方式，滿足不同行政人員專業需求（蔡明貴，2010）。

2. 發展專業證照，鼓勵職位及工作輪動，並結合升遷制度，提升自我專業發展學習動機。
3. 運用「鯰魚效應」延攬校外專業人員或資深經理人加入大學行政團隊，除了爭取外部資源，將專業知識與創新帶入校園外，亦可激發內部人員活力。

#### (二) 多元嘗試學習 開拓人員視野

1. 結合國內外聯盟或標竿學校，進行為期至少半年的調校觀摩學習方式，透過深入體驗他校治校文化與手法，相互切磋分享，期以激發行政創新的可能性。
2. 提供與非營利組織及企業的對話或實習機會，增進學校與社會交流互動，同時結合外部資源，藉以引進不同管理思維，學習多元經營模式，期以拓展行政人員視野。

#### (三) 凝聚團隊共識 優質行政文化

1. 大學應更重視行政專業體系，建立知識庫系統；持續辦理工作坊，增進行政人員經驗學習的機會，提升其快速回應能力；另將工作競爭力列為行政人員考核與升遷的重要項目（顏朱吟，2010）。
2. 辦理行政中高階人員共識營，剖析學校定位、發展策略及年度工作重點，藉由跨單位人員對話與省思，營造團隊共識。
3. 建構各單位合適且明確的績效評估指標與獎助辦法，兼採量化營運收益，質性及創新影響效益。例如對配合全校性計畫之研提創新作法如經採用，即應併同納入單位或個人績效。

#### (四) 結合個人職涯 實現全人自我

1. 建構完整的大學人事管理制度與職涯進路，以公務及企業人力資源管理專家立場，進行職位職能評析。
2. 多數行政人員認為「鼓勵進修學位」、「鼓勵參與校外研習」對提昇其工作能力是有幫助（洪麗美、陳昭雄、林合懋、胡庭禎，2004）。因此可讓人員了解進修不只是工作所需，也可在大學場域中獲得尊重與成就，並為個人職涯規劃預作準備。
3. 大學是一個能量充沛的學習組織體，注重全人教育。因此對行政人員的職能發展，應以充分激發個人潛能為目標。除了增加行政人員專業能力外，亦應鼓勵參與各種聚會，增加人際互動機會，或安排身心放鬆技巧與休閒活動，甚或鼓勵其培養第二專長，使人員具備更寬廣的發展空間。

## 五、結語

「像我這樣的人，在這樣的時代和環境，沒有餓死已算萬幸。－殷海光」，身處於不同時代的人都有其困境。那麼，對照現在 21 世紀時代的學校行政人員，該以什麼樣的角度與心態，來面對開放的高等教育環境；又該培育哪樣的專業能力與管理才能，方能面對接踵而來的任務與挑戰？長久以來，學校行政總讓人覺得應變力不足，無法跟上社會、產業的脈動。行政人力資源的良窳，對組織競爭力具有關鍵性的影響。筆者以在現場服務的經驗認為，全球高等教育產業化

蔚成風潮，大學不能只是在學術的象牙塔內鑽研，應積極主動與社會脈動連結，而大學行政人員是學校行政支援系統的主要人力，為期行政支援穩定及經驗傳承，實應深入了解其目前困境，研提有效可行解決方案，期以留優汰劣，提昇競爭力。

此外，大學行政人員進用多元，如新舊制助教、公務人員、約用及聘僱人員、研究人員、技術性人員及專案助理等，各依不同法規進用，同工不同酬，且考核與留用等機制也不同，難免影響團隊合作。建議後續可針對大學行政人力資源管理進行統整的研究，比如對激勵士氣的績效報酬、升遷發展、考核制度、懲處汰劣等議題深入探討，供大學治理高層參考。

#### 參考文獻

- 何慧群、永井正武（2015）。高教產業化，商品化？標準化！**臺灣教育評論月刊**，4（9），11-23。
- 吳國龍、詹銘仁（2011）。大學服務品質之重要性與滿意度分析-以某科技大學為例。**崑山科技大學學報**，8，57-73。
- 李珮如（2010）。影響大學教師研究生產力相關因素之探討。**教育理論與實踐學刊**，22，63-84。
- 侯松茂、曹仁德、黃毅志（2007）。2007年臺東大學學生對學校滿意度及教學意見之調查研究。**臺東大學教育學報**，18（2），131-168。
- 洪麗美、陳昭雄、林合懋、胡庭禎（2004）。技專校院改制對於行政人員心態調適及工作習性影響之探討—以中部某科技大學為例。**弘光學報**，43，87-94。
- 范熾文、謝月香（2015）。臺灣高等教育產業化之省思。**臺灣教育評論月刊**，4（9），1-4。
- 柴在屏（2007）。學校行政人員工作壓力與組織承諾關係之研究—以中部地區大專院校為例。**中州學報**，25，151-169。
- 教育部邁向頂尖大學計畫（教育部，2010）。**邁向頂尖大學計畫**。取自網頁[http://140.113.40.88/edutop/index\\_1.php](http://140.113.40.88/edutop/index_1.php)。
- 許麗萍、張家宜（2014）。高等教育市場化、商業化、商品化之發展。**法政學報**，261-23。
- 黃玉幸（2015）。產學合作績效為導向的大學教師評鑑之評析。**臺灣教育評論月刊**，4（9），29-35。
- 楊朝祥（2009）。臺灣高等教育的挑戰、超越與卓越。**教育資料集刊**，44，1-28。
- 劉靖國（2003）。高等教育市場化趨勢之探討—教育社會學觀點的分析。**學校行政**，28，45-56。

- 蔡明貴（2010）。學校行政人員專業發展需求及其影響因素之研究。《學校行政》，69，83-106。
- 戰寶華（2015）。高教機構面對高教產業化之因應之道與自我思維。《臺灣教育評論月刊》，4（9），5-10。
- 顏朱吟（2010）。大學校院行政人員經驗學習與工作競爭力關係之研究。《臺中教育大學學報：教育類》，24（2），89-111。
- Brown. B. L. (2002). *Professional development for career educators*. (ERIC Document Reproduction Service No..ED 472602).



## 評中小學課綱審議機制的修法方向

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

臺灣教育評論學會常務理事

中華民國課程與教學學會理事長

### 一、前言

立法委員提案修改「高級中等教育法」和「國民教育法」，本年（2016）5月5日立法院教育及文化委員會初審通過，將原本由教育部決定的課綱機制，提升到法律層次，以增加課綱制定的透明度。本案處理的速度很快，立法院迅即於5月17日三讀修正通過（鄭宏斌，2016.5.17）。初審通過條文經媒體披露，批評聲浪浮現，主要焦點在於課審會「非政府代表」的產生方式，憂慮課綱制定的專業性會被政治超越，屆時問題反而更為嚴重。除此之外，社會對通過條文還有其他意見。本文分析立法院對中小學課綱機制的修法重點，分析各界的批評主張，討論其中的關鍵問題，作成結語。

### 二、中小學課綱審議機制的修法重點

立法委員為杜絕「黑箱課綱」事件重演，防止執政者以政治黑手操控課綱，提案修改高級中等教育法及國民教育法相關條文（林曉雲，2016.5.6；陳俊華，2016.5.5）。先由立法院教育及文化委員會針對高級中等教育法加以審查，通過的條文是第43、43之1及43之2條，其後，國民教育法有關國民中小學課程綱要的研究發展及審議，則準用高級中等教育法的相關規定（立法院，2016.5.9a，

23-29；2016.5.9b）。初審通過條文，主要內涵有幾點。

- (一) 中央主管機關應訂定高級中等學校課綱及其實施的有關規定。
- (二) 中央主管機關應常設課程研究發展機構，訂定課綱草案，但其他教育相關領域的機構、學校、法人及團體也可提出課綱草案，併案由課綱審議委員會（簡稱課審會）審議。
- (三) 課審會審議大會置委員 41 至 49 人，由政府機關代表（佔 1/4）與非政府代表（佔 3/4）組成。前者由教育部就中央與地方機關人員提名後，送請行政院院長聘任，並依其職務任免改聘。後者由行政院就國內具教育專業的專家學者及教師、校長、家長組織成員、其他教育相關之非政府組織成員及學生代表，提名委員候選人，經立法院組成的「課審會委員審查會」（由立法院推舉 11-15 名社會公正人士組成）過半數同意後，送請行政院院長聘任。
- (四) 課審會委員任期四年，任滿得連任；單一性別不得低於委員總人數 1/3；政府機關代表及非政府代表都應包含具原住民身分者；第一次聘任的非政府代表委員，其

中半數的任期為二年；中央及地方各級民意機關代表不得擔任「課審會委員審查會」的委員。

- (五) 課審會審議大會掌理下列事項：  
1.課程綱要總綱、各領域、科目、群科課綱的審議；2.學校課程修訂原則的審議；3.其他依法應由課審會決議的事項。
- (六) 課審會審議大會的決議，應有全體委員 2/3 以上出席，以出席委員過半數同意。
- (七) 課審會審議大會、分組審議會的組成及運作辦法，由中央主管機關定之。
- (八) 課綱的研究、發展、審議及實施，應秉持尊重族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派的原則。

### 三、各界回應

立法院初審通過「高級中等教育法及國民教育法」修正案，乃為終結馬政府的教育部無能抵擋逾越教育專業的高層壓力，讓「黑箱微調」重創臺灣教育專業與自主，其策略除架空教育主管機關的權限外，還加入立法院對課審會委員行使同意權，以立法制衡的力量來確保課綱制定的公開透明。批評者指出，「這是防弊過頭，創造出政治可更直接凌駕教育專業的怪獸體制」（黃以敬，2016.5.9a）。

本年 5 月 5 日修法初審過程中，當時的教育部長吳思華在立法院答詢

時表示，他支持課綱制定法制化，但不認同由立法院主導課審會委員人選的審查（姚志平，2016.5.5）。他也指出，把課審會委員提名及任命都從教育部抽走，形同架空教育部權責，也可能更讓政治力介入課程專業，有干涉學術中立與公正性的疑慮。他認為課綱審議是教育專業和技術層面，不需要拉高到行政院層級，且學生代表如何產生也是一大難題（林曉雲，2016.5.6）。但立委認為，課綱相關的修訂條文讓課綱審議公開透明，讓課審會委員具多元性，才不會被教育部長政治綁架。

該修訂條文要求行政院長直接主導課審會組成，教育部將只剩下課綱提案權，淪為提案人之一，顯示對新的教育部團隊不信任，且行政院反映執政者的政治意識型態更容易，政治力反而更擴大（黃以敬，2016.5.9b）。修法方向根本無法解決課綱被執政高層箝制的癥結，只怕到時反而名正言順地把類似這次爭議很大的課綱微調檢核小組成員提名為委員，或者讓意識型態導向的書商借殼上市提出課綱草案，複製這次黑箱課綱形成的過程。批評者也指出，初審通過條文顯示體制混亂，教育部作為全國最高教育行政機關，對課綱機制中的重要人事卻毫無權限，是否該改由行政院長列席主法院教育及文化委員會備詢，負起課綱審議成敗之責？再者，行政院那有足夠的人力來負責各部會該負的責任呢（鍾麗華，2016.5.17）！

對於課審會納入學生代表，雖有支持的聲音，但也有強烈的反對意見

（中央社，2016.5.17；王彩鸞，2016.5.17；胡宥心，2016.5.18；徐如宜，2016.5.17）。主要的意見是學生代表如何選出來，如何讓學生代表真的具有代表性？而更重要的是，學生是否足夠專業做課綱委員。學者指出課綱修訂要有專業，學生尚在學習階段，專業程度仍需充實，如何審議課綱？學業會不會受影響？還有人問，學生會參加依課綱命題的升學相關考試，需不需要「利益迴避」？更大的問題是，國民教育法的修法，明定中國小課綱制定準用高級中等教育法的規定，國中、國小學生代表審議課綱的矛盾性更大，這麼小的孩子如何審課綱，他們的學習權在那裡？

#### 四、討論

立法院集結新的民意，試圖解決近年來高中國文及社會課綱微調出現的黑箱爭議，其積極和效率是值得肯定的。此次修法的特點是廣納非政府代表、拉高課審會委員提名及聘任層級至行政院、增加立法院對行政院提名名單的同意權、廣納課綱修訂的提案，另外明定課綱的研究、發展、審議及其實施，應落實族群多元、性別平等、公開透明、超越黨派的原則，看似有助於「黑箱課綱」的終結。只是，原則的宣示、課審會委員提名層級的拉擡、課綱草案提案的多元及學生代表的參與，是否真的能夠破解課綱黑箱問題呢？有幾個問題值得思考。

#### （一）課綱審議專業性降低、政治性提高

此次修訂把課綱制定入法，增加課審會委員的提名同意和聘任規定，表面上看是層級提高，更加公開，但卻也更加政治性，使得課綱審議的專業性遭到貶低，這個擔憂不是沒有道理的。請看那些需要提名經立法院同意的院部會委員，其遴選、審查、同意不都是十分政治地運作？未來課審會委員豈能例外？君不見每更換一次執政者，政務官的任用大都以身邊人為主，要不然是黨內派系或支持的地方派系推薦，難得用心跨界訪才，找到真正的賢能之士。再者執政者都有其極待實現的政見，需要能忠誠幫助他完成任務的人馬，用人就只會找到支持者或附和者，而不太可能是中立者或客觀者，結果各種決策還是具有偏見。課審會委員雖是部分時間工作的無給職，但負有重責大任，想擔任的人恐不在少，若利用政治關係找門路，不賢者多夤緣幸進，賢者抱恨隱淪，則課綱制定難免一塌糊塗。政治上執政者在行政院和立法院皆能掌握時，課審會委員的遴聘是否會按政治實力進行政治分配，乃是社會各界懷疑的。

#### （二）黑箱課綱的關鍵不單是課審會委員遴聘問題

要知道，過往課綱的修訂，教育部對課程修訂委員的遴聘是以具有實學的學者為主，再納入中小學教育實務人員，後來因應社會開放，也聘請社會團體代表加入。以這次十二年國

教課綱草案的研修、審議來看，主要問題在於課審會委員名單未予公開，外界無法檢視委員遴聘的合宜性。而碰到政治意識型態濃厚的歷史課綱微調，關鍵問題是對微調需求的評估未能落實，微調決策欠適當，事前對微調的範圍和事項未能溝通明訂，以及由上而下聘用不具專長的人員組成有問題的檢核小組進行微調課綱研修。加上未訂出審查微調課綱的明確指標，課發會審查時委員的不同意見未提報課審會討論，課審會又以不夠公開透明的課審程序及有問題的票決方式完成微調作業。以這次修法草案來看，由行政院提名課審會委員經立法院同意後聘任，雖可解決部分問題，卻治絲益絀，且實際上不論研修或審議，還有不少程序需要更加透明公開。

### (三) 對於課綱研修審議引發社會重大爭議時應如何處理未訂出相關條文

再由 2014 高中國文及社會微調課綱的爭議，來看立法院通過的修法條文能否解決問題。立法院院會於本年 4 月 29 日表決通過，要求教育部撤回高中國文、社會科微調課綱（立法院，2016.4.29）。行政院長在立法院答詢亦允諾，會尊重立法院通過撤銷微調課綱的決議。然前教育部長吳思華認為「政治不應介入課綱審議，即使教育部長也不應涉入」，又說行政院長所謂尊重，是指按照程序移交高級中等以下學校課程審議會進行專業評估（鄭語謙，2016.5.5）。即他認為所有課綱都該在透明狀況下進行，即使是教育部長都不應該干涉。理由是課綱訂定

與修正是學術問題，應該確保學術討論的客觀性，在公平公開的狀況下進行，不該由教育部長決定該廢或不廢，否則將嚴重破壞程序（關鍵評論，2016.5.5）。教育部長不介入或有其道理，但實際上是否真的該全然不介入，又如何確實做到行政權不介入，則是另一個問題。

不僅如此，前教育部長否認課綱黑箱之事，認為學生是被操弄出來反對的，建議立法院成立真相調查會，從陳水扁時代的 1999 課綱開始調查（關鍵評論，2016.5.5）。或許新政府對黑箱課綱事件有必要深入調查。不過，立法委員質詢指出，課綱微調事件緣於教育部長介入批准當時課綱微調的檢核小組名單，就是政治介入課綱，現在立法院決議要求撤銷微調課綱，但繞了一圈還是回到原點（林曉雲，2016.5.5）。可見，即便立法院通過撤銷微調課綱的決議，當時的教育部長仍表達了不同的意見，在看守期間也沒有執行該項決議。

本年 5 月 20 日政權再度輪替，新任教育部長潘文忠舉辦上任後第一場記者會宣布，2014 年通過的微調課綱程序不正義、參與研修人員代表性不足，將在最快時間內廢止微調課綱（陳至中、余曉涵，2016.5.21）。可見，除非政權輪替、重組課審會、另組特別委員會加以審議，或程序公開透明供社會監督，否則微調課綱的撤銷就不可能實現。可惜的是，此次課綱制定入法，並未納入處理重大課綱爭議的條文，未來若課綱爭議再現，社會對立，勢將繼續消耗社會成本。

#### (四) 未賦予十二年國教課綱整體規劃的法源

2014 年十二年國教的推動十分急迫，當時只針對九年一貫課程及普高、綜高、高職課綱分別進行必要的微調，由於各級各類學校課程的理念、目標、內容、方法和配套仍各行其是，問題重重，在各界殷殷期盼下，教育部才啟動十二年國教新課綱的規劃，於 2014 年 11 月公布十二年國教課綱的總綱，後來陸續研修完成各領域/學科/群科課綱（社會領域除外），因適值課綱微調爭議及新政府輪替而暫停審議。此次課綱研修規劃的特點，主要是促進中小學課程在理念、目標、表現和內容上的銜接和統整，避免以往不同教育階段課程孤立、不當重複、缺乏繼續性的現象，同時對於課程份量過多、內容過深的情況，亦予以改善。實務上中小學課綱十二年連貫起來進行規劃乃是權宜之計，並無法源，以致難免遭到批評。可惜的是立法院此次通過的修訂條文，仍未有十二年課綱整體規劃的理念，分別修訂高級中等教育法及國民教育法課綱相關條文的情形。法令修訂很不容易，若失去理想，不能解決問題，又會衍生新的問題，就很可惜。

#### (五) 權責和信任的問題

教育部是全國最高教育行政機關，也是高級中等教育法和國民教育法所稱的中央主管機關，而教育部要達成法律所賦予的使命，委員的遴聘十分重要，課審會委員若是政治考量及政治任命，其審議必然會朝著政治

方向，做什麼決定先要想到行政院和立法院，若其審議出現問題，是否該由行政院長和立法院負責，而不是教育部長？國教院課發會的委員及工作團隊，仍需以學界和實務界為主，加以社會團體代表，未來其與課審會如何互動，恐怕會是值得關注的議題。

#### (六) 學生代表的問題

課綱的訂定必須針對學生學習需求及社會需求，但學生需求和社會需求如何得知，有很多方法，由學生擔任課審會代表來彰顯學生需求是一種方式，學生參加公聽會、座談會或研討會則是另外的方式，而調查學生需求做為課綱制定的參考無疑更為重要。課綱相關修訂條文在課審會納入學生代表擔任委員，當然會出現學生是否有能力審課綱的問題。由於修訂條文未指明學生的學校階段，或許可以用大學生或研究生代表之。若要堅持是高中生或國中小學生，高中生或許比較成熟，可參加討論，但國中小學生審課綱的能力則難以說服社會大眾。另一個問題是學生代表需要幾個人，由誰來選？課審會開會可能會比較密集，課綱草案審議階段，學生代表能不能來參與？會不會影響課業學習？課審委員一任四年，學生代表的任期是否維持四年，或可縮為兩年？這些是後續執行時必須審慎思量的。

## 五、結語

立法院對中小學課綱審議相關條文的修訂，已完成三讀，課綱制定機制在修法層級的爭議會暫時落幕，問

題會出現在執行階段。目前社會上的各種不同意見，希望能做為執行時的重要參考。若法案有瑕疵，是否可循覆議途徑來解決，不見得要堅持公布實施？或者未來實施起來若果窒礙難行、問題叢生，則要把握時效趕緊再修法。修法事關重大，宜多聽取各界建言，審慎評估修法方向，以求妥切，切勿由少數人支配。根據上述討論，課綱審議機制的運作宜考量幾個重點。

- (一) 課審會委員的遴聘應重視專業性，勿進行政治操弄。
- (二) 課審會委員遴聘的權責雖是行政院，但行政院自行研擬名單外，仍宜尊重教育部，由教育部提供參考名單。
- (三) 行政院向立法院提出課審會委員的名單宜關照全局，顧及課審大會和分組會的組織運作，也要同時考量國教院課發會大會、分組會議及工作團隊委員的組成和運作，以期課綱草案的研修和審議得以順利完成。
- (四) 課審會學生代表的遴聘如何解套會是困難的決定，惟更重要的是學生學習需求如何妥切評估，學生對課綱的意見如何表達出來，學生在現行課程教學體制下的學習困難如何改善，值得更深入的探討。
- (五) 課審會委員名單應予公開，以利社會各界檢視名單的合宜性，促使委員遴聘更為審慎。
- (六) 課審會大會及分組會的各次會議，其中發言紀要宜配合提案的決議一起公布，讓社會大眾了解各項提案決議的緣由。
- (七) 新法開始實施後，對於課綱制定的規章宜通盤檢討修訂，以有效杜絕黑箱課綱再出現。
- (八) 教育部宜釐清其在課綱研修審議的角色，及其與課審會的關係，建立行事準則，對於重大課綱爭議宜明訂可行的處理方式，對於已發生的黑箱課綱事件宜確實理清真相，做為改進之依據。
- (九) 未來課審會的運作，應先確認課綱研修的需求、方向和範圍（包含大調或微調），並據以審查課綱草案，課審會大會及分組會議須實質討論課發會大會審查課綱草案時的決議和重大爭議。
- (十) 未來課綱研修審議，仍宜採取十二年國教課綱整體規劃的方式進行之，以利中小學課程的銜接和統整。

課綱研修審議最重要的是教育專業性和學術性，也要重視社會性，找到社會各界的代表來參與，回應社會需求，但絕對要排除政治操弄，回歸教育的中立性。爭議中的學生擔任課審會委員之事，切勿流於形式，而應更務實地就學生需求和意見的調查及評估去努力。慮及中小學課綱修法條

文的缺失，行政部門和立法部門宜勇於挑起責任，除了實施時補救不足之外，對於未來如何促使課綱研修審議機制更為完善，宜趕緊積極研訂未來修法方向，排定再度修法的時程。

### 參考文獻

- 中央社（2016.5.17）。教長憂課綱淪政治角力 盼讓教育回歸專業。取自 <http://udn.com/news/story/1/1701045-%E6%95%99%E9%95%B7%E6%86%82%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E6%B7%AA%E6%94%BF%E6%B2%BB%E8%A7%92%E5%8A%9B-%E7%9B%BC%E8%AE%93%E6%95%99%E8%82%B2%E5%9B%9E%E6%AD%B8%E5%B0%88%E6%A5%AD>
- 陳至中、余曉涵（2016.5.21）。微調課綱 潘文忠宣布將廢止。中央社。取自 <http://www.cna.com.tw/news/firstnews/201605215002-1.aspx>
- 王彩鸞（2016.5.17）。【即時短評】綠委把民進黨任命的教長給闖了！聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/1/1699914-%E3%80%90%E5%8D%B3%E6%99%82%E7%9F%AD%E8%A9%95%E3%80%91%E7%B6%A0%E5%A7%94%E6%8A%8A%E6%B0%91%E9%80%B2%E9%BB%A8%E4%BB%BB%E5%91%BD%E7%9A%84%E6%95%99%E9%95%B7%E7%B5%A6%E9%96%B9%E4%BA%86%EF%BC%81>

■ 立法院（2016.4.29）。立法院第9屆第1會期第11次會議紀錄。取自 <http://npl.ly.gov.tw/do/www/newRecord>

■ 立法院（2016.5.9a）。立法院第9屆第1會期第13次會議議案關係文書。取自 [http://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01\\_090113\\_00203.pdf](http://lci.ly.gov.tw/LyLCEW/agenda1/02/pdf/09/01/13/LCEWA01_090113_00203.pdf)

■ 立法院（2016.5.9b）。立法院第9屆第1會期第13次會議議案關係文書。取自 <http://misq.ly.gov.tw/MISQ/IQuery/misq5000QueryBillDetail.action?billNo=1050509070300600>

■ 林曉雲（2016.5.5）。課綱爭議 張善政說的「尊重」 吳思華「微調」。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1686242>

■ 林曉雲（2016.5.6）。課綱法制化第1步 課審會首納學生代表。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/986843>

■ 姚志平（2016.5.5）。課審會委員人選 吳思華：不認同由立院主導。中時電子報。取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20160505003385-260407>

- 胡宥心（2016.5.18）。國中小也適用 中小學生 審課綱？聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/9824/1702140-%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E4%B9%9F%E9%81%A9%E7%94%A8%E2%80%A6-%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E7%94%9F-%E5%AF%A9%E8%AA%B2%E7%B6%B1%EF%BC%9F>
- 徐如宜（2016.5.17）。學生審課綱 余光中：知識基礎應先完固。聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/1/1699840-%E5%AD%B8%E7%94%9F%E5%AF%A9%E8%AA%B2%E7%B6%B1-%E4%BD%99%E5%85%89%E4%B8%AD%EF%BC%9A%E7%9F%A5%E8%AD%98%E5%9F%BA%E7%A4%8E%E6%87%89%E5%85%88%E5%AE%8C%E5%9B%BA>
- 陳俊華（2016.5.5）。立院初審 課審會運作組成法制化。中央通訊社。 <http://www.cnabc.com/news/aall/201605051386.aspx>
- 黃以敬（2016.5.9a）。課綱防弊過頭 恐製造另個怪獸體制。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/987767>
- 黃以敬（2016.5.9b）。課綱修法／政院主導課審會 前教長：乾脆廢掉教育部。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/987766>
- 鄭宏斌（2016.5.17）。高中生自己審課綱 童振源：依法行政。聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/1/1699827-%E9%AB%98%E4%B8%AD%E7%94%9F%E8%87%AA%E5%B7%B1%E5%AF%A9%E8%AA%B2%E7%B6%B1-%E7%AB%A5%E6%8C%AF%E6%BA%90%EF%BC%9A%E4%BE%9D%E6%B3%95%E8%A1%8C%E6%94%BF>
- 鄭語謙（2016.5.5）。廢除課綱 不是教育部長的權力。聯合影音。取自 <https://video.udn.com/news/484629>
- 鍾麗華（2016.5.17）。課綱審議拉到政院 張揆問：真的合適嗎？自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1699036>
- 關鍵評論（2016.5.5）。否認課綱黑箱 吳思華：學生被操弄，應成立真相調查委員會。取自 <http://www.thenewslens.com/post/321028/>



## 高中、職校評鑑機制分析與構建

何慧群

國立臺中教育大學教育系退休教師

永井正武

日本帝京大學理工学部退休教授

### 一、前言

面向全球發展與競爭態勢，提升國民素質與確保教育品質成為教育核心。教育部推動後期中等教育系列方案，藉以提升高中職校教育品質與均衡城鄉教育，前者是自 95 學年度起執行「高級中學學校評鑑實施方案」與「高職學校評鑑實施方案」；後者是：（1）89 學年度至 97 學年度試辦「高中職社區化」與 98 學年度「高中高職適性學習社區教育資源均質化實施方案」；（2）96 學年度推動「高中優質化輔助方案」與「高職優質化輔助方案」；（3）101 學年度實施大學校院協助高中高職優質精進計畫。

有鑑於，12 年國教負有提升現代國民素質與扎根高教分化教育之責，2013 年，教育部結合學校評鑑與優質化與均質化輔助方案，推動「高級中等學校優質認證」制度（教育部，2013），藉以：（1）催生學校創新動能；（2）落實適性揚才理念；（3）確保學校特色品牌。其中，學校評鑑與優質認證二者關係，前者是後者的基本門檻。關於教育部施行之認證與評鑑機制，二者不無疊床架屋之虞，評鑑機制具診斷與評比、回饋與及時性補正，以及策略性重構與轉型教育，認證多為標記優者、達標者，此有違教育旨趣。

品質控管不是優質認證，而優質認證與特色認證亦有別。12 年國教政策施行採就近入學、適性揚才與完備均優質教育資源，國教目標主均衡城鄉教育、發展多元人力資源與提升國民現代化素質，評鑑機制較認證制度可發揮品質監控與診斷之能。時值資訊科技（ICT）整合趨勢，教育標準化勢在必行，運用數理工具構建與分析高中、職校評鑑機制，藉以展示：（1）科學化：以 5W1H ISM 構建評鑑指標；（2）標準化：以 OSI Model（CISCO, 2016）示範教育標準化數位結構；（3）視覺化：以 MSM 表徵教育結構。

### 二、高中、職校評鑑有關文本

評鑑與認證制度被規劃為支援 12 年國教發展之配套措施，有鑑於，教育部施行之高中、職校評鑑與認證制度有疊床架屋之虞，溯本究源，以 12 年國教、高中職校評鑑與認證制度為文本，運用數理工具進行系統性高中、職校評鑑機制分析與構建。

#### （一）高中、職校評鑑

依據 2015.01.01.公布高級中等學校評鑑實施計畫，後中評鑑旨在：（1）檢視辦學績效、（2）檢核改善機制、（3）確保教育品質。其次，自 95 學年度起以 5 年為 1 期程辦理評鑑，評鑑項目計有校長領導、行政管理、課程教學、

學務輔導、環境設備、社群互動、績效表現，以及實習輔導。

依據 2011.09.20.核定高職學校評鑑實施方案，高職評鑑旨在：(1) 檢視辦學狀況、(2) 檢核改進策略、(3) 落實校本經營。其次，自 96 學年度起辦理第 1 期程評鑑，分為校務評鑑與專業類科評鑑二類，前者評鑑項目如後中，後者包含科/組目標、師資、課程、教學、設備、行政等。

承上，104 學年度辦理第 3 期程高級中等學校評鑑，涵蓋普通型、綜合型、單科型與技術型。其次，依據教育生態，評鑑設計包括：Deming Cycle (Deming, 1986)、自評，以及集整合性、發展性與多樣性原則；評鑑結果作為學校發展、轉型、退場，以及優質認證參考依據 (教育部，2016a)。

## (二) 高中、職校認證

依據高級中等學校多元入學招生辦法第十四條規定，教育部推動高級中等學校優質認證制度 (教育部，2016b)。優質認證制度旨在助益：(1) 優化後中、(2) 取信家長、(3) 特色招生。

其次，優質學校認證基準：(1) 學校評鑑 (含校務評鑑與專業群科評鑑) 成績達 80 分以上；(2) 專任教師比率與合格教師比率符合規定；(3) 學校最近 3 年內無重大違反教育法令或重大缺失事項。

值得一提的是，優質認證制度施

行之配套措施，如高中高職適性學習社區教育資源均質化實施方案、高中優質化輔助方案、高職優質化輔助方案，以及大學校院協助高中高職優質精進計畫。

## (三) 12 年國教

12 年國民基本教育政策於民國 103 年 8 月施行，9 年國民義務教育之銜接與分化教育，教育意義歸納如下：(1) 提升國家現代化程度、(2) 厚實國民現代化素養、(3) 接軌世界經濟體系 (何慧群、永井正武，2013)。

有鑑於，中小學教育生態問題日益複雜，如升學主義掛帥、城鄉教育落差、PISA 雙峰現象表現等，12 年國教以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路與優質銜接等理念 (教育部，2016c)，推動教育改革與發展。

基於教育是基本人權 (UNESCO, 2000)、參與 21 世紀全球化社會與經濟不可或缺利器，以及體現社會公平與正義，12 年國教體制之階段目標、專業實踐與學用整合一是箇中關鍵 (何慧群、永井正武，2015)。

## 三、研究工具簡介

本文運用如下數理工具分析與構建高中、職校評鑑機制：

### (一) 5W1H ISM

5W1H ISM 是結合 5W1H 與 ISM 構造而成，M. Nagai 於 2013 年提出與

證成 (Tsai, Chen, & Nagai, 2013)。其中，5W1H 有謂六何法，由 who, when, what, where, why 與 how 組成；ISM 是依據數理原理發展的分析方法 (Warfield, 1974)，J. N. Warfield 於 1972 年提出，以(0,1)二元數值進行關係矩陣計算與構造有向階層結構圖。運用 5W1H ISM 於教育研究，可見效益：(1) 提供要素構造之可操作工具，(2) 研究結構視覺化，(3) 結構分析科學化。

## (二) OSI Model

因應專業多元化發展，國際標準化組織 (ISO) 與國際通訊聯盟 (ITU) 資訊網標準化單位共同制定 OSI Model (Open System Interconnection Reference Model)，作為網路社會多元資訊軟體與多樣科技硬體間相容與溝通的依據。OSI 標準框架 (OSI Layer Standards) 分為 7 階層，(1) 資訊部分：實體層 (physical)、鏈結層 (data link) 與網路層 (network)；(2) 主機部分：輸送層 (transport)、會議層 (session)、展示層 (presentation) 與應用層 (application)。

## (三) MSM

MSM (Matrix based Structure Modeling) 是 Nagai 於 2013 年提出 (Nagai, & Tsai, 2013)，揭示各集合間新關聯生成，並就整體與局部群集之邏輯關聯關係予以視覺化。MSM 運用 Boolean Algebra 命題邏輯與鄰接矩陣原理，對多重矩陣展開冪運算，直至可達矩陣成立，據以構造「整合型」(Integrated Structural Model, ISM) 或

「綜合型」(Compound Structural Model, CSM) 結構模式 (何慧群、廖素蓮、宮高德、洪裕堂、姜秀傑、許天維、永井正武，2013)。

## 四、分析與討論

因應創意知識經濟、專業靈活自主發展趨勢，專業典範 (Kuhn, 1996) 與系統思考 (Meadows, 2008) 是箇中關鍵。運用數理工具於教育，旨在體現：(1) 教育研究科學化、(2) 實務操作系統化、(3) 結構表徵數值化。

### (一) 評鑑指標

面向全球競爭與專業變革氛圍，增能賦權與績效評鑑是應變之道。運用 5W1H 對列與分類教育部公布施行高中、職校評鑑與高中、職校認證機制指標，並自現代校務發展理念與教育專業角度新增重要指標，提出較適高中、職評鑑準則基礎 (見表 1)。

面向十倍速紀元，系統思考與目標管理成為決策準則 (Malik, 2009)，可見未來，校務研究決策 (Howard, McLaughlin, Knight, & Associates, 2012) 與階段本位標準 (grade-level standard) 實踐受到重視，標準本位涵蓋指標、層級結構及其專業表現。

值得關注的是，12 年國教施行意謂著國家發展邁向新的里程碑，後中教育負有：(1) 政策性，區域產業經濟基礎人力資源教育扎根；(2) 教育性，學校經營兼顧教育、社會與生態性 (何慧群、永井正武，2016a)；(3) 專業性，專業體現於多元目標實踐。

表 1：高中、職校評鑑指標 5W1H

5W1H	高中評鑑	高職評鑑	高中職認證	較適評鑑要素
how		<b>自評</b> 整合性 發展性 多樣性		學校定位/政策性 校務研究/教育性 標準本位/專業性 整合性 發展性 多樣性
what	校務評鑑 校長領導	校務評鑑 專業類科評鑑 校長領導	校務評鑑	行政 教學 校長領導 治校理念 教育視域 社會視域 生態視域
who				專業表現 組織文化 社會責任 生態倫理
when	行政管理 課程教學 社群互動 實習輔導 學務輔導 環境設備	行政管理 課程教學 社群互動 實習輔導 學務輔導 環境設備	學務輔導	行政管理 課程教學 社群互動 總務輔導 學務輔導 教務輔導
where		圖儀設備 科/組目標 師資	師資	圖儀設備 科/組目標 同課異構 學習診斷 專業發展
why	改善機制 Deming Cycle 教育品質	績效表現 辦學績效	績效表現 辦學狀況	績效表現 辦學狀況 進修研習 社區服務 觀課評課議課 學習檔案 改進策略 Deming Cycle 校本經營 教育品質

運用 ISM (Interpretive Structural Modeling) 就表 1 指標要素進行關係矩陣構造，可得高中、職校評鑑指標結構 (見圖 1)。

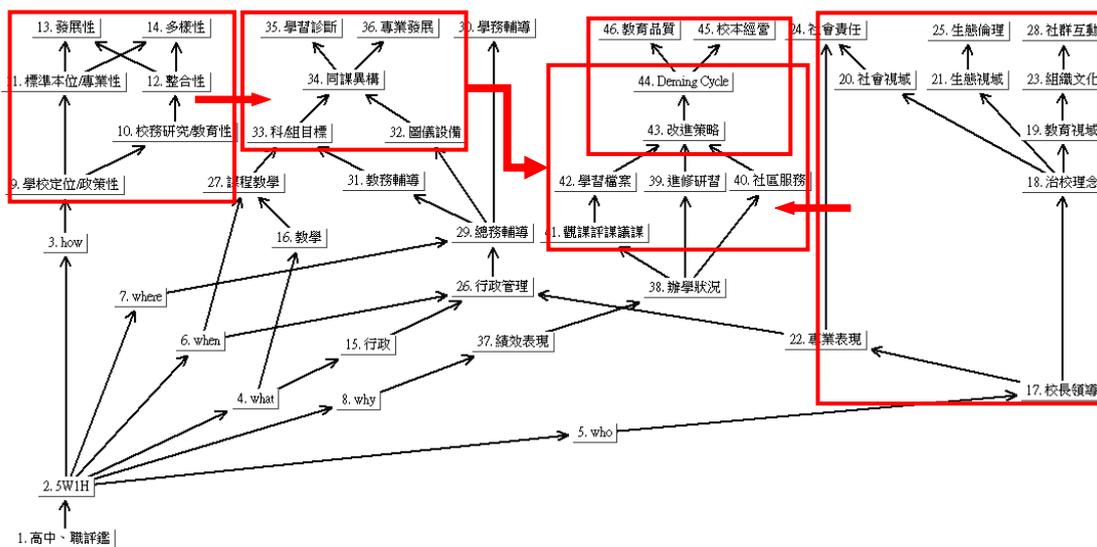


圖 1：高中、職校評鑑指標結構 5W1H ISM

圖 1 顯示：(1) 後中學校類型有普高、綜高、單高與技術型之分，教育訴求有別，釐清後中各校在政策上責任分派、功能定位是學校評鑑首務（何慧群、永井正武，2016b）；(2) 校長領導素養涵蓋教育、專業、社會與生態視域；(3) 教育品質、校本經營繫於同課異構專業實踐與行政領導專業力。

(二) 標準化

在多元商機洞見與精進資通訊科技助益下，物聯網（Internet of Things, IoT）與工業 4.0（Kagermann, Lukas, & Wahlster, 2011）型塑新形態工作與生活方式儼然成形，實體與資訊世界在遍及式運算（ubiquitous computing）中整合與運作。以數位協定範式表徵教育論述及其操作，揭示現代化教育新視界。

面向科際合作態勢，標準化構建是科際間互動依據，可見效益：(1) 指引性，化繁為簡；(2) 參考性，品質控管；(3) 評比性，交流交易。概括而言，標準化即是規格化、結構化，基礎脈絡是各領域專業規範與共識。面向資訊化社會，可見未來，教育標準化勢在必行，範圍涵蓋制度、組織、課程、評量。

運用 OSI 表徵教育實務（見表 2），一則符映全球數位化、科際間相容性發展趨勢，二則體現教育新視界：(1) 科際性，體現教育理論與實務之跨科際性；(2) 科學性，教育內涵轉換處理，如指標數值量化、指標關係結構階層化；(3) 現代性，教育專業與時俱進，涵蓋體（essence）與用（usage），前者如結構與語彙，後者如功能與操作。

依據表 1，構建表 2。

表 2：高中、職校評鑑指標 OSI

OSI	實體層	鏈結層	網路層	輸送層	會議層	展示層	應用層
指標	學校定位/政策性	標準本位/專業性	整合性	行政管理	總務輔導	辦學狀況	績效表現
	行政	校長領導	發展性	課程教學	學務輔導	進修研習	校務研究/教育性
	教學	治校理念	多樣性	社群互動	教務輔導	社區服務	改進策略
		教育視域			圖儀設備	觀課評課議課	Deming Cycle
		社會視域			科/組目標	學習檔案	專業發展
		生態視域			同課異構	學習診斷	校本經營
		專業表現					教育品質
		組織文化					
		社會責任					
		生態倫理					

同上，運用 ISM 就表 2 指標要素進行關係矩陣構造，可得高中、職校評鑑指標結構（見圖 2）。

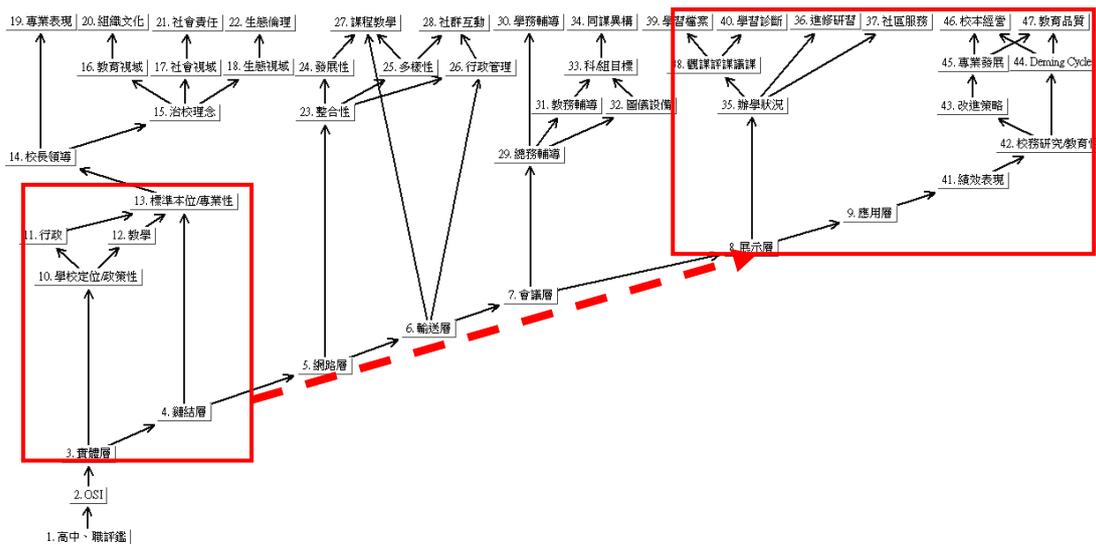


圖 2：高中、職校評鑑指標 OSI ISM

圖 2 顯示：(1) 實體層，學校本位/政策性與標準本位/專業性是後中教育發展依據；(2) 會議層，科/組目標標準化與同課異構專業實踐（何慧群、阮逢選、阮福海、范德孝、永井正武，2014）；(3) 應用層，校務研究/教育性取向教育實踐與回饋，並且依據 Deming Cycle 推進週期檢核與精進。

(三) 結構分析

運用 MSM 整合高中、職評鑑指標 5W1H ISM 與 OSI ISM，可得二者並列之階層結構（見圖 3）。

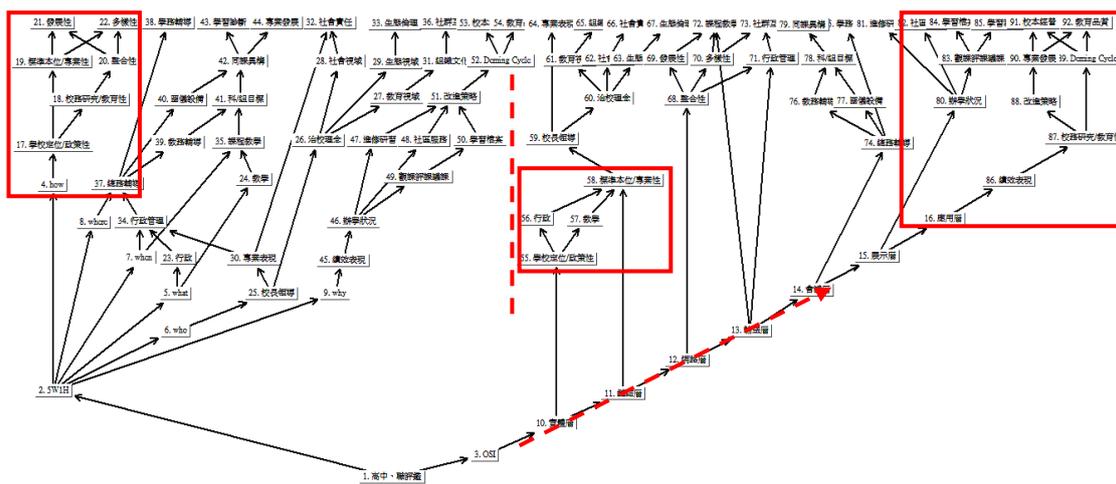


圖 3：高中、職校評鑑指標 MSM

圖 3 顯示：首先，自國家教育政策角度定位學校功能是學校發展與經營，以至校務研究取向學校評鑑的依

據；其次，自專業角度就教育理論與實務踐行進行標準化處理，藉以：（1）確保後中教育品質、（2）落實同課異構與校本經營多樣性、（3）體現教育學術性與效益性；最後，學習診斷與學習檔案是學校評鑑焦點。

綜合上述，以數理工具結構分析高中、職評鑑準則，旨在：（1）系統思考，由學校定位、專業實踐到校務研究取向校本發展；（2）校長領導，分為治校理念與專業表現，前者凸顯教育視域廣度與深度，後者何以綜理行政支援教務；（3）評鑑診斷，基於國教基本人權，學習者成就表現凌駕學校特色發展之上。

## 五、結論

面向創意知識經濟與全球競爭趨勢，教育改革與投資成為各國關注焦點，值得一提的是，教育評鑑成為品質管理箇中利器。2014年8月，教育部施行12年國教，3年後期中等教育上承高等教育，下接9年國民義務教育，負有落實教育經濟性之責，專業實踐是確保後中教育品質利器。

有鑑於，國內後中教育城鄉資源落差與12年國教就近入學政策，教育部推動高中職校優質認證、特色認證方案，以實現高中職校均優質化發展。基於國教基本人權與落實學校學習本務，倡導以學校評鑑機制作為教育品質管機制，特色認證或重點扶植作為區域校際學群發展之燈塔指引。

最後，運用數理工具分析與構建

高中、職校評鑑機制，旨在：（1）揭示學校定位/政策性與標準本位/專業性是評鑑診斷必要與充分條件、（2）呼籲以系統思考之校務研究評鑑機制取代自評或同儕（peer review）取向評鑑範式、（3）示範數值化取向之教育研究另類範式。

## 參考文獻

- 何慧群、廖素蓮、宮高德、洪裕堂、姜秀傑、許天維、永井正武（2013）。運用多叢集詮釋結構模式分析與表徵測驗結果結構研究-以教育哲學測驗為例-。2013第五屆科技與數學教育國際學術研討會暨數學教學工作坊，538-555，2013.6.8.-9。
- 何慧群、永井正武（2013）。臺灣12年國民基本教育體制研究-對照美國、德國、法國國民教育體制。香港教師中心學報，12，151-168。
- 何慧群、阮逢選、阮福海、范德孝、永井正武（2014）。運用工學模式分析與表徵合作解題評量研究。測驗統計年刊，22（2），23-50。
- 何慧群、永井正武（2015）。關鍵五堂課，教育如此簡單？臺灣教育評論月刊，4（3），94-101。
- 何慧群、永井正武（2016a）。e化社會職場倫理、專業發展，輕重問題？重構問題！臺灣教育評論月刊，5（6），21-27。

- 何慧群、永井正武（2016b）。高教評鑑基礎：功能定位與標準化！臺灣教育評論月刊，5（4），127-137。
- 教育部（2016a）。高級中等學校評鑑實施計畫。20160513 取自 [http://www.edu.tw/News\\_Plan\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=37EFA42A56427021](http://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=37EFA42A56427021)。
- 教育部（2016b）。高級中等學校優質認證實施要點。20160513 取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL001192&KeyWordHL=>。
- 教育部（2016c）。十二年國民基本教育實施計畫。20160514 取自 [http://www.edu.tw/News\\_Plan\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=37E2FF8B7ACFC28B](http://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=37E2FF8B7ACFC28B)。
- CISCO(2016). *Open System Interconnection Protocols*. Retrieved 2016.05.11. from [http://docwiki.cisco.com/wiki/Open\\_System\\_Interconnection\\_Protocols](http://docwiki.cisco.com/wiki/Open_System_Interconnection_Protocols).
- Deming, W. E.(1986). *Out of the Crisis*. MIT Center for Advanced Engineering Study. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Howard, R. D., McLaughlin, G. W., Knight, W. E., & Associates.(2012). *The handbook of institutional research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kagermann, H., Lukas, W., & Wahlster, W.(2011). *Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. industriellen Revolution*. *Verein Deutscher Ingenieure (VDI) Nachrichten*, 13.
- Kuhn, Th. S.(1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malik, F(2009). *Managing Performing Living: Effective Management for a New Era*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Meadows, D. H.(2008). *Thinking in systems: A primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing Co.
- Nagai, M., & Tsai, C. P.(2013). Matrix Based Interpretative Structural Modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Tsai, C. P., Chen, T. L., & Nagai, M.(2013). Structural Analysis Based on 5W1H and ISM Method. *International Journal of Kansei Information*, 4(2), 55-66.
- UNESCO(2000). *The Dakar Framework for Action - Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- Warfield, J. N.(1974). Toward interpretation of complex structural modeling. *IEEE Transportation Systems Man Cybernet*, 4(5), 405-417.

## 國民中學生教組長的困境與發展

張昱騰

新竹市立新科國中教師

### 一、前言

學務工作負責了學校主體（學生）的行為規範，攸關學生求學的態度與常規的養成，是整個校務推動的先導，影響了一個學校經營的整體評價。因此，學務業務的推動應列為整體校務計畫的首要目標，才能事半功倍的帶動其他處室業務，以符家長、社會對學校的寄望。

過去，教師兼任行政工作被視為一項榮譽，是個人能力的肯定，更是教職生涯由教師、組長、主任、校長科層化的進階升遷規畫。曾幾何時，隨著社會變遷及教育環境改變，近年來教師專業自主權的高漲，行政不再是教師生涯規劃的首選。行政是學校教育重要的助力，但學校教育現場擔任學校行政人員的意願卻逐漸乏人問津。現今教師們最擔心的事情之一，莫過於兼任學務處中的生活教育組長一職，讓教師們唯恐避之不及。

### 二、問題分析

在學校中生教組長的重要性，可以 2010 年底在桃園某縣立國中學爆發一連串校園霸凌事件為例說明之。此事件造成校內教師數十人連署罷免校長，導致校園內人心惶惶，家長急於將孩子轉學，登上全國數十家媒體頭條新聞，也促成 2011 年通過的「防制校園霸凌執行計畫」。當大家一味地將責任歸咎於校長的同時，卻忽略思考

問題背後的問題—學務處人力組織架構的健全性。一、生活教育組長多為新進教師或代理教師擔任

一般學校在教師無意願擔任生教組長，通常只能請進教師或代課教師擔任，在毫無任何相關經驗，沒有充分的先備能力，對於業務上不嫻熟，對於學校生態也不了解，更別說對於學生的熟悉度與掌控度。故當發生學生違規的行為時，若沒有經驗即時處理，或處理技巧不足時，後續伴隨而來的可能是更多更嚴重的問題發生。由此可見，生教組長的業務壓力與工作量都相當得繁重，易讓教師們萌生退意，導致每年更換生教組長。但應變與處理學生問題的行政能力是需要長時間的累積，倘若每年更換生教組長，這對校內的學務運作會造成極大不穩定，其實到最後受到影響最大的還是學校內青年學子的權益。

表 1-1  
97-100 學年度正式教師、代理教師兼任組長、生活教育組長統計表

學年度	項目	國中
97 學年度	正式教師兼任組長人數	6876
	正式教師兼任生活教育組長人數	667
	正式教師人數	51777
	正式教師兼任組長比率	13.3%
	正式教師兼任生活教育組長比率	1.29%
	代理教師兼任組長人數	204
	代理教師兼任組長比率	2.9%

(續下頁)

學年度	項目	國中
98 學年度	代理教師兼任生活教育組長人數	76
	代理教師兼任生活教育組長比率	1.1%
	正式教師兼任組長人數	6877
	正式教師兼任生活教育組長人數	684
	正式教師人數	51899
	正式教師兼任組長比率	13.3%
	正式教師兼任生活教育組長比率	1.25%
	代理教師兼任組長人數	273
	代理教師兼任組長比率	3.8%
	代理教師兼任生活教育組長人數	99
99 學年度	代理教師兼任生活教育組長比率	1.4%
	正式教師兼任組長人數	6813
	正式教師兼任生活教育組長人數	624
	正式教師人數	51965
	正式教師兼任組長比率	13.1%
	正式教師兼任生活教育組長比率	1.20%
	代理教師兼任組長人數	334
	代理教師兼任組長比率	4.7%
	代理教師兼任生活教育組長人數	125
	代理教師兼任生活教育組長比率	1.7%
100 學年度	正式教師兼任組長人數	6799
	正式教師兼任生活教育組長人數	606
	正式教師人數	51188
	正式教師兼任組長比率	13.3%
	正式教師兼任生活教育組長比率	1.18%
	代理教師兼任組長人數	383

代理教師兼任組長比率	5.30%
------------	-------

代理教師兼任生活教育組長人數	140
----------------	-----

代理教師兼任生活教育組長比率	1.90%
----------------	-------

資料來源：教育部（2013）。引自監察院（2013）「糾正案案號:102 教正 0010」。

國中正式教師兼任組長比率逐年下降，由 97 學年度的 97.12% 下降至 100 學年度的 94.67%。相對地，代理教師兼任組長比率反而逐年提升，尤其兼任生活教育組長，逐年提高到 100 學年度的 18.77%)，造成惡性循環，業務無法有系統的連貫，所推行之教育也隨著業務承辦人員不同，對業務的熟悉度不夠，在規劃上與執行上都有著許多的落差，形成教師對於行政人員信任度降低，學生與家長對於學校行政人員的陌生，都會造成很大的不信任感，更不用提行政資料的蒐集完整性，許多新任組長在接任之初，常對於業務不熟悉，還在摸索的階段，需要有人指導與提醒，常常卻找不到前任的組長，或是前任組長也不知該如何處理的窘況，原因不外乎前任組長因代課期滿而離校，也或是前任組長任內沒遇到相同狀況，因此無法進行經驗之傳承。

### 三、發展困境與策略

#### (一) 發展困境

生教組長的工作職掌中，在一般例行業務中辦理業務相當繁雜，大致上全國各國中生教組工作內容都相

同，如辦理學生請假、獎懲、缺曠課處理；定期進行學生服裝儀容檢查，並實施校內外課間巡查，違規行為、衝突事件、意外事故及傷害處理，辦理學生改過銷過，辦理學產基金急難救助申請事宜，中途輟（復）學通報，辦理性平案件之通報，辦理霸凌案件之通報與臨時交辦事務，以及辦理學生日常生活成績考核。當然除了一般例行性的業務之外，還需要負責處理推行教育的業務，包括了交通安全教育推行、法治教育推行、防災教育推行、霸凌教育宣導、紫錐花教育宣導以及臨時交辦事務。

綜上所述，為何教師不願擔任學校生教組長職務，原因有五：

1. 生教組長除了一般例行性業務要辦理外，更要辦理各項推行教育業務，若是學校有遇到各項評鑑時，常常要犧牲自己的時間，來完成各項評鑑資
2. 一般教師擔任導師與擔任行政職務的加級，其實差不了多少，在同價不同工的情況下，教師寧可選擇擔任其他職務。
3. 當遇到師生衝突、生生衝突時不論是口角，肢體暴力或是霸凌事件，都需要立即的處理，而且事件處理起來，往往需耗費許多時間，不僅要面對家長的情緒，都需要很理性謹慎處理，甚至會遇到上級長官或外來力量的介入，得不到支援與認同。
4. 校內編制內的正式教師、資深教師往往不願意擔任生教組長一職，許多生教組長多半都由新進教師或

代理教師擔任，一年過後就辭退行政職務，對於生教組業務不夠熟悉，對學生掌控度也不夠；若是由代理教師兼任生教組長，一年過後轉任其他學校的話，對於業務交接事項也無法有效銜接造成學校業務推動窒礙難行。

5. 上下班時間過長，一般教師上班時間自早上 7:30~15:30 為 8 小時，但生教組長為維護學生上放學安全，於早上 6:40 就必須到校，準備進行交通導護的值勤，一旦遇到學生問題，礙於配合學生家長時間，下班後需留下來與家長溝通，並處理文書作業等，造成上班時間過長。

## (二) 發展策略

因此，如何讓生教組長一職，在學校內不會變成讓人避之唯恐不及的職務，筆者認為可以從以下四個層面進行改革，以提升生教組長的專業知能，同時減低工作壓力的策略：

### 1. 成立專業的生教人才培訓單位

目前在各大專院校，並無培訓專業生活教育人才的培訓系所，若是能增設專門進行學生生活事務管理人才相關系所，讓教師擁有適任的知能，就不會因瞭解而畏縮、能力不足而離職、發展性不足而放棄，相信能解決目前各校生教組長荒的情況。

### 2. 合理分配工作職掌與人人力支援

生教組長業務繁雜，授課、辦理一般例行性業務、校內外巡查、處理突發事件、辦理性平案件、交通安全

教育與霸凌防治等業務，是否可重新分配工作職掌，不讓個人的工作太重造成勞逸不均，同時有的學校因人力不足生教組可能連幹事都沒有，導致沒有人力可以支援。故可以將部分業務進行調整，增設 1 至 2 名協助教師辦理推行教育業務。

### 3. 充分的法律知能與授權

生教組長必須熟捻相關法律，如性平事件相關的法律條文與處理程序，以及兒童及少年福利與權益保障法等相關的法律常識，才能依法行事來保護學生與自己，以避免因處理失當而須付相關罰責而造成自身壓力來源。因此，如由教育單位、內政單位或法務單位定期辦理相關知能研習，並能柔性督導輔助，或配合相關的專業職能訓練，以提升生教組長的專業能力，或許能減輕生教組長面對性平事件的壓力。同時，充分給予學校能要求監護人之權責，若是父母不願負起管教之責，學校是否有權責通報法院進行具有法律約束的申請，而不是像目前的機制，通報高風險家庭後，相關單位派社工進行家訪後，家長仍然故我。

### 4. 完善的獎勵措施

在獎勵措施的部分，學校除一般的記功嘉獎外，是否能在行政加級的薪資上進行調整，有別於其他行政加級的薪資，想必在重賞之下必有勇夫，並給予職務調動、升遷或進修機會；抑或擔任過生教組長職務者報考主任儲訓或是進行介聘時積分分數提高，並保障不受超額調校被超額。

## 四、結語

公立國民中學生教組長一職長期以來被視為畏途和燙手山芋，少有教師願意擔任此項職務，各校為尋覓人選，往往花招盡出，除了校長、主任千拜託萬拜託之外，抽籤、輪流、由新進菜鳥擔任等方式，皆屬常見。而教師們為了逃避或卸下此項職務，亦無所不用其極，抵死不從、留職停薪、消極不做事等情況，也屢見不鮮。當一個職缺眾人皆避之唯恐不及時，正顯露出該職務工作內容的質與量出了很嚴重的問題。為穩定學生的學習環境，有系統的推動學務工作是必要的，提升學務人員專業素養人力的穩定性，才能使學務工作順利推展。因此希望除了提升生教組長的專業能力，進而發展出一套有效且實用生教組長養成方案，如此一來當教師接任學務工作時，就不會因專業知能不足而害怕接任生教組行政工作，而影響到學生學習的權利與學校整體的發展。

## 參考文獻

- 李文道（2013）。國民中學生活教育組長工作業務下工作壓力之研究—以屏東縣某國中為例。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李清波（2005）。國民中學訓導主任角色壓力，人際關係與壓力因應策略之研究。輔仁大學，臺北市。

- 吳明隆、蔡博（2013）國民小學教師勞逸爭議初探。臺灣教育評論月刊，201，2（10），頁 65-69。
- 張瑞杰（2010）學務主任工作壓力與其因應策略之個案研究—以某高職為主的綜合高中。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 曾怡萍（2012）新北市立國民中學兼任行政職教師工作壓力與續任意願影響因素之研究。臺灣師範大學，臺北市。
- 蔡宗名（2012）臺中市公立國民中學生活教育組長不願續任問題之調查研究。南華大學，嘉義縣。
- 蔡進雄（2009）國民中學學校行政文化之研究。學校行政，60，p.10-23。
- 賴紋慧（2010）新竹市私立大學行政人員壓力、工作特性與工作滿意之研究。玄奘大學，新竹市。
- 盧威志（2013）提升國中教師兼任行政意願之初評。臺灣教育評論月刊，201，2（10），頁 56-58。



## 結合楷模學習與體驗實踐，提昇品格教育成效

崔卓群

靜宜大學教育研究所交換生

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

### 一、前言

良好品格之重要性眾所皆知。一個具有良好品格的人是受人信賴與尊重的，相反地，一個品格不佳的人易導致許多社會問題，成為社會關注的問題對象。自 2004 年教育部公佈《品德教育促進方案》以來，各級學校都逐漸重視學生良好品格的培養，推行情格教育已成為學校教育中重要的一環。學校雖積極推行情格教育，但仍有很多家長及老師反應：學生「知」、「行」未能合一。倘若學生僅僅是知善而未能行善，應算不上是擁有良好的品格力，也不能算是成功的品格教育，畢竟知善、愛善與行善三者兼具才是品格教育的目標。

這幾年來，雖然已有很多學者提出推行情格教育的方法、原則或活動，如：美國 Kevin Ryan 教授提出的 6E 原則。不過，教師需要的不只是原則，他更想知道的是品格教育的具體做法。

本文擬將 6E 原則中的楷模學習 (Example) 結合體驗實踐，提出實用可行的品格教育活動。期許學生能更加地體會到品格的內涵與價值，同時進一步地在日常生活中實踐出來。

### 二、品格教育的意涵

品格是個人擁有的良善特質，品格教育是教育者協助學生發展善良價值與品格特質的活動 (Jones、Ryan、Bohlin, 1997)。基本上，學生所接觸到的經驗均會影響其品格發展，包括正式課程、非正式課程及潛在課程。本文所指的品格教育是採狹義的觀點，專指結合楷模學習與體驗實踐的一項品格教育活動設計。

### 三、品格教育的實施策略～6E 原則

在教育部品德教育促進方案中列有 Kevin Ryan 所倡導的品格教育「六 E 原則」，茲摘述如下 (Ryan, 2006)：

- (一) 楷模學習 (Example) 教師除要以身作則外，可介紹歷史或現實中值得學習的楷模供學生模仿學習，亦可透過角色扮演活動，讓學生去體會楷模的內在感受。
- (二) 啟發思辨 (Explanation)：在品格教育上，不應只是要求學生記誦與遵守規則而已，教師應與學生真誠對話，進一步指導學生了解各規範背後的含義與價值，讓學生真的指導。

- (三) 勸勉激勵 (Exhortation)：從情感上激勵學生的良善動機，鼓勵他們表現出良善行為。
- (四) 環境形塑 (Ethos or Ethics environment)：教師要營造一個讓學生感受到彼此尊重、重倫理的環境。
- (五) 體驗反思 (Experience)：品格概念是抽象的名詞，學校或教師應安排機會，讓學生藉由實際參與來體驗這些品格內涵，讓抽象的概念變成日常中實際接觸的事件。
- (六) 正向期許 (Expectations)：在品格方面，鼓勵學生為自己設定合理、優質的目標，同時盡力去完成。
- (二) 知行不一：指學生對核心價值僅停留在認知的層面，並未實際表現出適切的行為。
- (三) 知行合一：指學生能實際將符合核心價值或行為準則的行為在日常生活中實踐出來。

## 五、重視品格實踐力

很多學校在推行品格教育時會先擬定學校的品格教育計劃，決定校內品格教育的核心價值，然而，只有這些是不夠的，還應重視學生的品格實踐力，應將學生的生活實踐作為品格教育的目標。

如上所述，針對在品格教育過程中出現的「知行不一」的問題。筆者認為，可從其產生原因著手，並將品格教育的側重點由關注學生「知善」轉移至學生「愛善與行善」。為了讓學生更深入地瞭解品格的核心價值與行為準則，感受到品格的價值，同時，也有具體實踐的經驗。本文提出「結合楷模學習與體驗實踐的品格教育」的主張，期使能達成品格教育的目標，培育具有良好品格的學生。

## 四、品格教育的結果

康德認為，在道德判斷及對道德原則的認知上，只要是普通的人，都可以不費吹灰之力地知道他應該成為什麼樣的人及做些什麼事 (I. Kant)。  
而 Lickona 認為，知道對與錯的判斷並不保證會做出正確的行動 (Lickona, 1992)。若檢視學生品格教育的成效，可概分為以下三種結果 (王金國, 2010)：

- (一) 不知以致於未行：人與人的互動有許多基本的規範或倫理，不過，孩子在成長中，很可能會因為父母或老師未教導，而不知適切的行為方式，以致於沒有表現出來。

## 六、結合楷模學習與體驗實踐之活動設計

很多老師會藉由楷模人物的介紹與探討來進行品格教育。不過，這類的楷模學習常有兩項問題。一是教師介紹的楷模不見是學生心中的楷模；二是該楷模人物的探討僅是認知層面的探討，較少安排學生具體的實踐。

為克服前述兩項問題，本文提出結合楷模學習與體驗實踐之活動設計，具體步驟如下：

### （一）楷模選擇

由學生自己選擇一位他認為是具有良好的品格、可以成為他楷模的人。在過去類似的品格教育設計（楷模學習）中，教師往往偏向「教師中心」的設計，會先由教師介紹一位自認為值得學生學習的楷模，然後，引導學生思考可從該楷模中學到什麼。只不過，該楷模並非真的是學生認同的。在非自願的情境下，往往使得教育成效減半。為改善此問題，教師可改變做法：由學生自選楷模人物，如此，學生學習的意願將更強烈。

### （二）列出該楷模值得學習之處

學生自己找到心中具品格力的楷模後，還要列出這位楷模值得學習的地方。基本上，提出該楷模值得學習的地方，亦會加深學生的道德認知，對品格核心價值的理解，進而有利於激發學生的品格實踐。

### （三）具體實踐

學生做出自己的道德判斷、選擇最值得他學習的道德楷模後，還要具體實踐自己想學習的行為。此時，教師可要求學生做好實踐紀錄，並將心得記錄下來。基本上，知善往往是容易的，而在行善的過程中才會慢慢體會良善行為的實踐並非想像的那麼容易。另外，惟有學生實踐後，也才有

機會發覺良善行為所帶來的成就感與滿足感，進而更樂於模仿楷模，實踐良好品格。如此一來，在長期實踐過程中易形成品格習慣，成為具備良好品格的人。

## 七、結語

品格的內涵包括知善、愛善與行善等三個層面，知道善並且能表現善的人，才算是品格良好的人。學校在推行品格教育的過程中，不僅要培養學生知善，更要培養學生愛善與行善，以達「知行合一」。為達成此目標，本文提出結合楷模學習與體驗實踐之活動設計。期許此活動設計，能有助於解決學生知行不一的問題，使得學生具備良好並且完整的品格，進而達成品格教育的目標。

## 參考文獻

- 王金國（2009）。**品格教育：理論與實踐**。臺北市：高等教育出版公司。
- 王金國（2010）。**品格教育：理論與活動設計**。臺北市：高等教育出版公司。
- Jones, E. N., Ryan, K., & Bohlin, K. (1997). Character education & teacher education: How are prospective teachers being prepared to foster good character in students? *Action in Teacher Education*, 20 (4), 11-28.

- Lickona, T. (1992) . *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. NY: Bantam Books.
- Ryan, K. (2006) .*The Six E's of Character Education*. Retrieved November 12, 2006, from [http : //www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm](http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm)
- Singh, G. R.(2001) . How character education helps students grow. *Educational Leadership*, 59 (2) ,46-49.
- Yanikoski, R. (2004) . Leadership perspective on the role of character development in higher education. *New Direction for Institutional Research*, 122, 7-23.



## 社區諮商模式在自閉症學生輔導之應用

邱瑞玟

嘉義大學諮商輔導研究所三年級

李泳緹

嘉義大學諮商輔導研究所三年級

### 一、前言

2013年5月公布的美國精神學會（American Psychiatric Association，簡稱APA）主編的精神疾病診斷與統計手冊（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder，簡稱DSM）第五版，變動了許多常見的心理疾病的定義和分類，例如：原本自成一類的亞斯伯格症候群(Asperger's syndrome)和其他類自閉症的心理疾病在新版的DSM-5中皆被歸類為自閉症的一種，泛稱為自閉症系列障礙 (autistic spectrum disorder)；鑑定指標分三大主軸：一、社會性互動缺陷；二、溝通能力缺陷；三、在行為、興趣、活動方面有侷限的、刻板的、重複的三大形式，自閉學生在學校出現了適應的問題。自閉學生在學校生活中除了常規適應表現外，其他語言溝通、人際互動、課業學習及特殊行為等大多不佳，造成教師和同儕在課堂上的困擾（施清嵐，2003；陳冠杏，1998；Yianni-Coudurier et al., 2008）。其家長也無所適從，不知如何陪伴孩子成長，因此，學校輔導工作刻不容緩，諮商人員除了做個別諮商外，若能納入家庭、學校及社會系統概念，將社區諮商模式運用於自閉症學生的專業諮商工作上，相信對自閉症學生的改善持續性及改善的實質性會更大。

### 二、自閉症學生之現況分析

內政部近幾年的統計資料分析中發現，國內自閉症者人數逐年增加，我國特殊教育通報網104年3月20日統計資料發現，中小學自閉症學生人數已有8,495人，其人數相較於民國93年3月份自閉症學生人數2,701人，10年中增加3倍左右，增加幅度大，此數據說明自閉學生已成為特殊教育中不可忽視的族群。以下從居家生活、學校生活及社區生活三方面簡述其身心特徵對生活各方面的影響：

#### （一）對居家生活的影響

自閉症的學生是一群異質性高獨特的孩子，其身心特徵會隨著智力、障礙程度及後天教育介入會有很大的不同生活適應（張正芬，2003），因其有獨特的社交障礙身心特徵，其對家人較不感興趣，與家人說話時很少有目光的接觸，所以父母親在訓練自閉者生活常規時，常有困擾；其在溝通方面並不是語句文法的問題，而是他們實際運用的問題（王大延，1994；宋維村，2000），他們在口語表達上比較不會主動，常造成與家人溝通不良，形成情緒問題，影響到認知發展（Siegel, 2003）。除此之外，其對特定物品較感興趣，有些學生對特定遊戲或事物會產生較大的偏好，出現固著行為，思考及語言上使用固定回應方

式；部分自閉症學生會有睡眠障礙、注意力不集中、亂發脾氣等狀況，這些都會引起自閉症學生家庭生活適應問題。

## (二) 對學校生活的影響

自閉症學生認知潛能個別差異大，部分智力正常，但是大約 70%會伴隨著智能障礙，其教育安置和所需要的教育支持與正常的學生會有明顯的不同（楊貴芬，2005；Friend, 2008；Wagner, 1999）；智力會影響學習成效，因此，大部分的自閉症學生都需要特殊教育的介入，學校設置資源班或特教班便是以特殊教育課程安排來協助其學習，教學過程中最大的困擾在於教導生活技能或人際互動課程時，其很難運用於家庭或社會，就是有類化困難的問題；選擇性注意力干擾的自閉症學生其與同儕互動不佳也會阻礙學習；因此，資源班教師必須為自閉症學生教學設計時考量其有興趣的事物，才能引起學習動機，這些因素會讓資源班教師在教學設計與活動安排上容易感到挫折（宋維村，2002；胡心慈，2006）。另一方面，雖然只有少部分的自閉症學生有攻擊的行為，但是大部分的教師認為有這些有攻擊行為的自閉症學生，其問題行為會干擾教室上課秩序，而亂發脾氣、不合作、自我刺激等通常也是自閉症學生對不熟悉或是堅持同一行為及溝通不良所引起（陳冠杏，2001；黃金源，2003）。至於自閉症學生其對同儕關係的刺激反應，大部分比較薄弱甚至無反應，因為其在情緒上比較容易焦慮，所以自閉症學生有些行為

及情緒不當的反應，容易讓人覺得怪異，較難與人建立良好的互動（Couteur, 2003；Siegel, 2003）。

## (三) 對社區生活的影響

自閉症學生在認知連結資訊上有困難，在不同情境下其類化技巧也會有困難，他們無法把學校老師教過的技能運用在實際生活情境中，Couteur（2003）指出自閉症者因為具有社交互動障礙，所以在社區生活情境中易因長期焦慮和沮喪經驗，在別人面前易造成不恰當行為，甚至不善與人分享與互動，所以在交友或維持友誼技能上會受到限制（Hanbury, 2005），甚至因為他們對生人無法辨識，在社區中有三分之一的自閉者有走失於社區的經驗（宋維村，2000）。自閉症學生比較自我中心，容易引起別人的誤解（Friend, 2008）；行為方面，青春期的自閉症學生因不知道如何處理自己性慾的問題，較常出現自慰的行為；對社會領悟力不佳，對不熟悉的環境也會有過度反應，所以常出現別人眼中怪異的行為（黃金源，2003；Friend, 2008）。

因此，身為諮商人若能了解自閉學生獨特的身心狀況，評估其生活中壓力的來源，找到其優勢條件，培養其生活技能，聚焦其需求及資源，覺察其生活情境中的影響力，引入情境因子，介入環境，辨識阻礙並克服問題，讓自閉症學生在社會環境的脈絡中發展自我的認同感，自我管理行為訓練，強化其自我效能，以因應未來充滿壓力的生活與情境，進而發展其社會責任。

### 三、社區諮商模式

自閉症學生若能利用社區諮商的框架，評估自閉症學生個人、重要他人或環境可以改變策略或方案，除行為改變外，進而適應生活系統，使其達到全人的身心健康，最後提升其幸福感。

社區諮商模式除了傳統一對一的諮商模式外，還需融入預防性教育策略，其強調與環境、文化、脈絡等對個人心理健康的影響，預防性的教育工作及環境的改變都與社區諮商息息相關。而社區諮商的基本架構包括以下六種模式（Lewis, Lewis, Daniel, & D' andrea, 2003；錢靜宜、楊瀚焜，2002；謝政廷，2010）：

#### (一) 環境具有正向和負向兩方面的影響

人們可以透過與環境的互動獲得滿足，也會造成對人的阻礙，也會阻礙人的成長和發展，若諮商工作者僅侷限於當事人心理層面的個別諮商，而忽略環境對當事人的影響，當當事人回到其生活環境的情境中，環境可能會阻礙當事者的成長與發展，當事人很快便感到無力，因此，社區諮商模式除了強調改善當事人的身心健康外，也必須考慮影響其生活環境及社會文化等因素。

#### (二) 賦以能提升系統與個人的改變

社區諮商所關注的是從當事人生活脈絡中找到當事人自己的能量，使

當事人有勇氣改變，並做好自我管理及發展生活技能，積極協助當事人重新得力，鼓勵當事人在不侵犯他人的權利下，從社區中得到同等的待遇並融入社區生活。

#### (三) 多面向的助人觀點

社區諮商相較於過去傳統的一對一諮商有很大的不同，其具更宏觀的角度，除了考慮當事人個人的心理因素外，還必需將當事人的各面向的背景因素納入諮商考慮範疇。

#### (四) 多元文化的諮商考量

目前臺灣的社會已邁入多元文化，已經有許多族群融合，諮商師本身必須發展多元的諮商輔導策略，增進諮商師本身對不同文化的當事人之瞭解，除此之外，也要保持高度的敏銳性及彈性，以提供當事人實際的需求。

#### (五) 強調預防

社區諮商模式強調的是三級預防中的初級預防工作，社區諮商預防工作分成直接預防和間接預防等諮商服務，社區諮商的預防非僅侷限於個人部分，也必需符合社會的需求。

#### (六) 適用於不同領域

社區諮商模式不僅適用於個別諮商輔導，甚至可以廣泛運用在社會、教育及企業機構等不同領域，最主要的是透過特殊的設計和策略的運用，

使當事人與環境獲得改變，讓當事人從中受益。

根據以上六個假設，社區諮商提供多面向的架構，其服務方式分成直接服務與間接服務，其中直接服務主要是針對特定族群對象，而間接服務主要是針對環境；服務對象又分成社區與個案，社區主要是針對社區一般民眾，個案部分主要是針對被評估需要積極協助的當事者；因此，根據服務方式及服務對象的配對，可細分成：直接社區服務、間接社區服務、直接個案服務與間接個案服務等四種方式，此四個面向的方法，如下表一（錢靜怡、楊瀚焜，2002；陳文儀、陳瑋，2013）：

### 1. 直接社區服務

諮商師必須很清楚認識其服務社區的特定需求，並提供預防性的方案給身心健康、未失功能的社區居民，透過社區居民的參與方案，增進其自我覺察的能力、培養生活技能、了解各種引發問題之原因，以貫徹有效的預防。這些預防方案包括：紓壓訓練、情緒管理、生活技能培養、親職教育、削弱偏見、危機青少年之心理健康方案。

### 2. 間接社區服務

對於婦女、兒童、青少年、老人，身心障礙等族群來說，在較為辛苦的生活環境下生活，容易衍生身心健康問題，因此，諮商師必須設法影響教育、社會、政治、經濟等環境系統的改變，使社區居民藉由活動的參與，

引發問題覺察、爭取立法者的支持，引鼓勵社區運動，更重要的是，影響公共政策以促進社會的正向改變。

### 3. 直接個案服務

對於較弱勢的族群來說，「預防」不見得能夠完全解決問題，因此，當諮商師在面對危機、壓力、長期焦慮的高危險族群時，應藉由多樣性的諮商方式，幫助他們提高自我效能，並透過介入當事人的生活系統，如家庭、學校，進行延展性的服務，加強自我賦能之效果。

### 4. 間接個案服務

面對特定的族群，社區諮商師必須扮演倡導者的角色，積極介入處遇當事人的生活環境，創造有利於提升當事人自主性的情勢，提供並支持當事人使用職業訓練、成人終身教育、福利機構等社區或政府資源，促使當事人重新獲得力量。

所以，社區諮商是一種多元且廣泛的諮商模式，直接服務除了提供當事人心的知識和技能，進而讓其生活得以改變；間接服務除了對社區進行倡導以饗社區居民的觀念外，進而影響公共政策、社會福利等，促使環境改變，使服務對象間接獲得益處。

表 1  
社區諮商的四個面向與服務方法

	社區服務	個案服務
直接	預防教育	諮商與外展服務
間接	影響公共政策	個案倡導與諮商

From "Community Counseling A Multicultural-Social Justice Perspective" by Lewis, Lewis, Daniel, & D'Andrea, 2003, p31

#### 四、社區諮商模式應用於自閉症學生的議題

以細針對自閉學生在目前的社會所面臨的困境，以社區諮商模式在直接社區服務、間接社區服務、直接個案服務及間接個案服務中提供服務內容說明：

##### (一) 直接社區服務

直接社區服務主要是針對自閉學生設計相關推廣活動，使用相關之影片欣賞、課程、講座等方式進行，使自閉症學生家長藉由家長團體所形成的支持力量，使照顧者的情緒獲得支持並更加穩定；除此之外，藉由親職教育講座瞭解教養自閉症孩子的正確觀念與做法，使自閉症孩子在家庭中能受到妥善的照顧；而壓力、情緒管理等支持團體讓自閉症孩子或家庭成員找到出口，並習得解決問題方式，使其生活適應更好。

##### (二) 間接社區服務

間接社區服務主要是透過社會的法令制定或修正，改善社會環境所帶來的影響，使自閉症學生獲益。自閉症學生的議題受影響的除了是學生本

身之外，家庭成員也會造成被標籤化，因此，透過身心障礙法及特殊教育法等相關法令的修訂，減少自閉學生及其家長被標籤化，使自閉症學生的人權受到保護，消除其被標籤化的問題；透過教育政策施予融合教育，以減少校園歧視，營造友善校園；透過培育教育人員具備專業素養，藉由老師對學生的態度，以身教影響其他學生；最後藉由座談會、專書發表或相關社福機構成立的方式，促使大眾對自閉症者有更進一步的認識與了解。

##### (三) 直接個案服務

直接個人服務是透過專業的輔導諮商，外展服務的方式，幫助前來尋求的自閉症學生或家庭，自閉症學生面對其自我概念之統合較一般學生困難，最直接的問題就是其口語表達比較不主動，連帶影響其人際互動與社會適應的困擾。對自閉症學生而言，學校是預防與發現問題的第一道防線，也是社區諮商的一環。校內教師發現需要幫助的學生後，必須以專業的能力給予專業的服務，並連結相關資源，協助並幫助自閉症學生。

##### (四) 間接個案服務

間接個案服務是以專業的諮詢、倡導的方式協助需要幫助的自閉症學生，從瞭解國家、政府、民間團體所提供的福利制度、相關權益的申訴管道，在自閉症學生或家庭與到困難或需要幫助時，不至於求助無門。自閉症學生與其家庭當社會福利介入幫忙

時，他們也會擔心別人異樣的眼光，甚至不願與外界接觸，使其因為對社會政策的不了解而無法取得外在的資源與協助，以及應享有的保障，所以，透過倡導與諮詢，將相關資訊傳播出去，提高自閉症家庭獲得更多的資訊。

## 五、結論

自 1980 年代，研究自閉兒的學者試圖發現自閉症學生行為背後的原因，比較著名的理論是從情感和認知兩大部分切入，從情感部分切入，如 Hobson（1986 年）力主回歸 Kanner 的定義，自閉症由於情感的缺陷，阻礙了他們與人的接觸、向人學習、自社會情境中學習的機會，因此在發展過程中影響其他方面的發展而造成相互的崩解；從認知部分切入，自閉症者在知覺、注意力的切換、自發性（generativity）、類化等能力的缺陷（Ozonoff, 1995）；大多數自閉症學生多為輕症自閉症學生，多數安置在普通班級，雖然學校大力推動融合教育，但是融合教育可能衍生其他的問題，因此，學校輔導系統應該了解自閉學生在學校適應因素，以提供家長、普通班導師、資源班教師及學生適應社會之適切策略或適當建議，以提升自閉症學生之學校適應，學校輔導單位支持系統若能做好，自閉症學生的學校適應困擾便能減低。

而學校對自閉症學生之輔導工作若僅限於個別諮商，幫助是有限的，若將社區諮商模式運用在自閉症學生輔導工作上，不僅可以直接服務個案、間接服務個案，甚至也可以直接社區服務、間接社區服務，讓輔導諮

商工作上提供更多元與完善的影響，讓自閉症學生的輔導諮商成效達到更大的成效，因此，極力推薦輔導諮商工作者，將社區諮商模式應用在自閉症學生的輔導諮商工作上。

## 參考文獻

- 王大延（1994）。自閉症者的特徵。**特殊教育季刊**，52，7-13。
- 宋維村（2000）。**自閉症學生輔導手冊**。臺南市：國立臺南師範學院特殊教育中心。
- 宋維村（2002）。自閉症的教育。**臺東特教**，15，5-9。
- 宋鴻燕（2008）。**自閉症早期介入與家庭支持**。臺北：心理。
- 利慶松（1991）。**自閉症患者母親之身心壓力、生活適應與服務需求**。私立東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 胡心慈（2006）。自閉症兒童的認知特色。**特殊教育季刊**，94，11-18。
- 施清嵐（2003）。**臺北市高職特教班自閉學生學校適應之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳冠杏（1998）。**臺北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之狀況調查**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，臺北市。

- 陳冠杏（2001）。臺北市國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持系統之現況調查，載於**自閉症學術論文集**。臺北市：國立臺北師範學院特殊教育中心。
- 張正芬（2003）。「**autistic spectrum disorder**」對臺灣特殊教育的影響，載於2003特殊教育學術研討會會議手冊。臺北：國立臺灣師範大學特殊教育學系。
- 黃金源（2003）。犯自閉症障礙兒童（autistic spectrum disorder），載於**特殊教育叢書9202輯**，41-62。臺中市：國立臺中師範學院特殊教育中心。
- 楊貴芬（2005）。自閉症學生之教育。臺北：心理。
- 錢靜宜、楊瀚焜（2002）。社區諮商模式的應用－臺灣社區心理衛生中心工作現況與展望。高雄**心理衛生年刊**，1，26-34。
- 謝政廷（2010）。探險與成長--淺談探險諮商。**輔導季刊**，45，頁27-37。
- Couteur, a. l.( 2003). *Autistic spectrum disorders: practical strategies for teachers and other professionals*. London: David Fulton.
- Friend, m. p.(2008). *Special education: contemporary perspectives for school professionals (2nd ed. )*. New York: Pearson.
- Hanbury, M.(2005). *Educating pupils with autistic spectrum disorders*. London: Paul Chapman.
- Lewis, J, A., Lewis, M, D., Daniel, J, A., & D' Andrea, M., J( 2003) 。 *Community Counseling A Multicultural-Social Justice Perspective (4<sup>th</sup> ed.)*. USA: Brook/Cole.
- Siegel, B. (2003). *Helping children with autism learn: treatment approaches for parents and professionals*. New York: oxford university press.
- Wagner, S. ( 1999 ) . *Inclusive programming for elementary students with autism*. Arlington, tx: future horizons.
- Yianni- Coudurier, C., Ddarrou C., Lenoir,P,Verrecchia, B., Assouline,B., Ledesert,B., Michelon, C. et al. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of intellectual disability research*, 52(10), 855-863.

## 小學生的次文化

林怡芳

臺中市北屯區文昌國小教師

東海大學教育研究所碩專班研究生

### 一、次文化(subculture)的涵義

為當下多數人持有的風俗、價值、信仰、知識和表達體系，形成所謂的「主流文化」；相對於主流文化而存在的，則是許多的「次文化」(王振寰等，2015，頁 30)。次文化存在於一個大環境裡，可視為較大文化系統的一部分，是指一群人經過一段長時間的相處互動之後，逐漸產生一些相互了解接受的規範、價值觀、人生態度與生活方式，而擁有其獨特的性質。

### 二、教學領域中，學生的次文化

因個人所服務的教學現場是小學，故就所觀察的小學生次文化，歸納如下-----

#### (一) 獨樹一格的裝扮文化

為了在同儕中受到讚美，彰顯自己的與眾不同，學生會花些心思講究外表的打扮，貼紋身貼紙、染髮、戴假睫毛、彩繪指甲，無一不是凸顯自己的特色。

#### (二) 俊男美女的偶像文化

除了臺灣偶像，哈「日」、哈「韓」風流行，學生花費額外的金錢與時間蒐集偶像明星的照片及週邊商品，南來北往日夜追星樂此不疲，每天在學校也手舞足蹈的哼唱著偶像的歌曲。

#### (三) 虛擬世界的網路文化

由於電腦、電玩、3C 產品的普及、漫畫書的充斥，使學生經由圖像及感官刺激的變化來取代傳統的文字符號。多數學生每天必使用 FB、Line、Messenger 等通訊軟體。再者，常三五好友相約一起打線上遊戲，如果不熟悉當下流行的線上遊戲，就會和同儕搭不上話，顯得格格不入。

#### (四) 推陳出新的流行語文化

學生彼此之間的流行語，成了辨認新世代的標誌，像是英語流行語「hangry」的意思是，因為 hungry (饑餓) 而 angry (生氣)、「超棒 der」、「好喔」、「嚇死寶寶了」、「薛薛你」就是謝謝、「GG」意同完蛋了、「魯蛇」是指 loser (失敗者)，不管是戲謔的、賣萌的或具創意的，學生以此溝通，明顯與主流文化做出區別。

#### (五) 抓住目光的商品文化

尤其小學生通常喜歡購買費用不是很昂貴的流行物品，如 Juice 筆、史萊姆(一種黏稠的玩具)、妖怪手表系列產品、留言冊(不論有沒有要畢業)等，只要這物品一流行，不到一個禮拜，幾乎人手一個，你有我也有。

### (六) 強健體魄的運動文化

學生近期熱衷於組單車隊、參加路跑、籃球鬥牛比賽、棒球，一方面可以紓解壓力、另一方面可以鍛鍊體能，是屬於較正面陽光的學生次文化。

## 三、運用學生次文化的具體策略

學生次文化常具有左右教學過程及影響同儕行為的力量，老師若能善用學生團體中次文化的影響力，加以因勢利導，不但學生可以實現自我，為社會接受，老師又能順利達成教學目標，提升教學效果。在教育現場，可以實施的策略有：

### (一) 展現自我玩創意

學生經常有天馬行空、獨樹一格的言行舉止，他們往往是接受新事物、新見解的先鋒，甚至可激盪成人世界的省思。可順著他們的裝扮文化及偶像文化，舉辦奇裝異服秀、飛髮走絲秀、舞動大賽，提供一個舞臺，讓學生盡情展現自我，在成果發表之前，也學習到如何表達想法、與他人溝通協調、甚至妥協。

### (二) 腦力激盪釐觀念

為使學生同儕之間互動的品質提升，增進溝通與瞭解，宜善用思考、發表的教學法，而辯論比賽的舉辦，可結合學生的流行元素當正反辯論議題（如染髮、線上遊戲、偶像等），藉由腦力激盪後的沉澱省思，釐清自己的觀念是否適宜。

### (三) 流行物語畫貼圖

結合學生的網路文化及流行語文化，利用藝術與人文課程，鼓勵學生動手設計獨一無二的貼圖，更甚者結合電腦繪圖，完成後放上網路，基本面親朋好友會看到，滿足自己的小小成就感；若得到青睞，被廣為轉發，代表成就了一位網路素人。

### (四) 士農工商皆來到

依據學生崇拜偶像的特質，可商請不同職業的家長進到教室座談（一個班級家長的職業較侷限，全校學生聚集人數過多效果不彰，利用班群的方式實施較適當），經由家長的自我介紹、敘述求學（職）的經歷、工作甘苦談、學生提問，做近距離的接觸，使學生對於社會上不同的行業能有更深一層的認識，進而認同、仿效，訂定目標、實現自我。

### 參考書目

■ 王振寰、瞿海源主編（2015）。**社會學與臺灣社會（第四版）**。高雄：巨流。



## 幼兒園家長參與的影響、困境與展望

石苑均

臺北市吉林國小附幼教師

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士在職班研究生

### 一、前言

隨著時代的變遷，家庭結構的改變，核心家庭增加及少子化的衝擊，家長對教育格外重視，由於幼兒園是孩子第一次上學的地方，比起其他的教育階段，幼兒教育對孩子的學習經驗甚是重要。

目前雙薪家庭居多，職場競爭之下，家長時常加班，使得幼兒待在園內時間拉長，家長將教育和養育的重擔交給學校。但幼兒的養育及教育不應只是學校的責任，在幼兒受教育前，他們早已在家中習得許多的經驗。再者，幼兒從家中移轉到幼兒園的學習，亟需親師共同合作，讓幼兒教育和家庭教育密切配合，促進幼兒在新場域順利學習。因此，家長在幼兒教育的發展，扮演重要的角色。

### 二、家長參與的影響及困境

在學齡時期，由於孩子對學習環境及社會互動的策略已非常熟悉，因此對上學會遇到事情感到稀鬆平常，故家長是否有參與，並不會對孩子造成太大的影響，但在學齡前，家長參與對幼兒影響重大，在幼教現場可發現，願意進園協助參與的家長，其幼兒都在學習意願、行為及態度上都正面又積極，而家長對參與學校教育較消極時，其幼兒的學習意願較低，且行為問題較多，另外，幼兒園教師其

實很歡迎家長參與園內活動，但有時家長參與的適切度往往會影響教師的教學，嚴重的甚至會造成教師的壓力，由此發現，家長參與有許多難以克服的困境，以下就家長、幼兒及教師三方面進行說明：

#### (一) 家長參與對家長而言

幼兒園是大多數幼兒第一次接觸之學校，也是許多家長第一次與幼兒分開一整天的陌生環境，家長帶著不安的心情，積極參與學校教育及活動，其目的為了更了解幼兒在校適應情形。藉由親師合作，他們更能知道如何協助幼兒提早適應學校生活。但有時因過度參與，間接導致幼兒對家長依賴心及焦慮感，進而影響其學習，因此參與尺度必須拿捏妥當，方能確實協助幼兒。

#### (二) 家長參與對幼兒而言

幼兒園是大多數幼兒踏入社會的第一步，在適應上皆須家長的陪伴及支持，對幼兒來說，家長參與除了能安定自身情緒外，孩子也能安心的在園快樂的學習及成長，因此早期家長參與對幼兒來說，十分重要。

由於社會家庭結構的改變，許多家長沒有時間參與幼兒學校的教育，早出晚歸之下，在家也沒時間及辦法陪伴幼兒進行與學校相關的活動，如

親子共讀、幼兒的生活自理等，種種因素導致幼兒行為問題及不良習慣層出不窮，這是目前幼兒園面對的困境之一。

### （三）家長參與對教師而言

俗話說，好的家長讓你上天堂，當家長是抱以支持方式去參與學校，且能正向回應幼兒在學校中的學習，這無疑是幫助教師能更放心且有動力的去執行教育，但前述說到，有些家長在參與的尺度上，往往因參與過多或過少而間接導致教師壓力。教師是教育的主體，當教師身心壓力都會影響幼兒的學習，故適度參與必要性仍需要進一步的探討，以下分列說明。

#### 1. 家長參與太踴躍

大多數的幼兒園教師不大喜歡家長干涉幼兒園內事務，其原因為擔心家長理念和教學方向不一致、擔憂家長參與後，難以控管幼兒常規，抑或是有教師會利用家長信任，而間接鼓勵家長干涉園內的行政輪值事務，而導致幼兒園事務的進行更為複雜及不順利。

#### 2. 家長和教師對教育見解不同

這幾年親師衝突日與俱增，親師溝通上不愉快的原因，是親師教育信念、見解及對幼兒學習期望的不同，還有教養的不一致而產生。以上這些問題皆是幼兒園教師面臨的挑戰及困境。

### 三、家長參與的未來展望

要如何改善家長參與的困境幫助「家長」、「幼兒」、「教師」在家長參與中得到最大利益是目前最大的課題，故以下提出未來可行方向供參考：

#### （一）身為家長，應願意傾聽、願意配合、願意溝通，方能幫助幼兒

要願意傾聽教師分享幼兒在校學習情形，也能接受教師對於幼兒在行為上的想法，透過親師合作，幫助幼兒改善及成長，另外，發現幼兒告知在校發生問題或遇到不愉快之事，需主動詢問教師，因職場發現，部份家長未詢問老師之下，在網路媒體散播不實之事，如此之舉將瓦解親師信任，故親師彼此信任、彼此合作甚為必要。

#### （二）身為教師，應積極傾聽，親師合作，邀請家長進園展長才，增添幼兒多元經驗

要願意聆聽家長對於學校的建議，同理家長育兒遭遇的困境、給予正面回應及建議，雙方建立互信，方能增進幼兒學習。

另外，教師應對家長採開放態度的策略歡迎家長進園參與活動，如歡迎家長來擔任義工，說故事給幼兒聽、邀請參與幼兒園相關活動，則家長會對學校會產生歸屬感進而願意參與。

若面對無法於平日進園參與的家長，教師亦可透過班級刊物、面談、電子信箱等方式，主動與家長分享幼兒在學校的學習情況供，並予以最大的鼓勵態度，以建立幼兒的自信及親師關係。

#### 四、結語

家長參與是未來教育趨勢，也是影響幼兒學習的關鍵，幼兒是我們未來的主人翁，身為教師或家長的我們若能在家長參與上達到共識，如此一來，不僅能幫助家長更了解幼兒的學習狀況，另外也能提升教師邀請家長參與的意願，當然最重要的，就是協助幼兒達到最高的學習效益，以建立親、師、生共融的快樂學習環境。

#### 參考文獻

- Feiler, A.(2009). *Engaging'hard to reach'parents: Teacher-parent collaboration to promote children's learning* John Wiley & Sons.
- Couchenour, D. 、 Chrisman, K.(2004). *Families, schools and communities: Together for young children 2TH*. V5 5-13.
- 曾智豐（2013）。國民教育階段家長參與學校事務之探討。《學校行政雙月刊》，頁83-99。
- 饒見維（2005）《教師專業發展理論與實務》。臺北市：五南出版社。



## 齒輪間的緊扣，因你而轉動-相信自己，你很特別

劉冠君

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

李依儒

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

### 一、前言

還記得在修「社會關懷與生命教育專題研究」的第一堂課，陳漢瑛老師就問大家：「什麼是生命教育？」當初想到生命教育的直接反應就是「出生」和「死亡」，但是生命教育其實包含的意義有很多。生命教育也是全人教育，促進個人生理、心理、社會和靈性全面的均衡發展。個人發展與社會需求是相互性協調，兩者的相互，才能達到社會與個人需求的和諧與安定（曾煥棠，2002）。

生命教育中社會議題的探討都應以「人道關懷」為前提，因此，我們將使用曾煥棠（2002）所提及生命教育的三個步驟：關懷議題、教育作為、思考方向，來作為本文的探討方向，希望藉此教育的過程，引導幼兒培養正面積極的人生價值觀、調和個體的知情意行。

#### （一）關懷議題：相信自己

「相信自己」這個詞彙很抽象，所以可從繪本中去體會其寓意，【你很特別】就是一本很好的素材，淺顯易懂的故事內容可讓大家了解到相信自己與肯定自己，以下將簡單介紹故事內容：

### ◎繪本介紹

有一群微美克人，他們全都是由一個叫做「伊萊」的木匠所雕刻成的。這些木頭人每天都會做同樣的事情，就是互相幫對方貼貼紙，他們每個人都有兩盒貼紙，一盒是裝著金色星星的貼紙，一盒是裝著灰點的貼紙。木頭質地好的、漆色美的、跑得快的、跳得高的或力氣大的...這些微美克人，就被貼上金色星星的貼紙，每得到一個金星貼紙他們就好高興，就會想再做點什麼，好再多得一個金星貼紙。然而，什麼都做不好的微美克人，就只能得到灰點的貼紙，「胖哥」就是其中之一。他也想和別人一樣跳很高、跑很快、可是他總是出錯，而身上也總是被貼滿許多灰點，胖哥因此不敢出門，其實有些人只因為看他身上有很多灰點，就會再給他多加一個灰點，根本沒有其他理由。大家都說：「他本來就該被貼很多灰點。」「因為他不是一個好的木頭人。」聽多了，胖哥也這麼自認為了。

直到有一天，胖哥去找創造他的木匠「伊萊」，問為甚麼要把它創造成一個很糟糕的木偶呢？沒想到木匠跟他說：「我從不失誤。你很特別，因為我創造了你！」胖哥原本不相信這些話，但是漸漸的，他從木匠的眼裡，感受到他對胖哥的愛。於是，他開始相信木匠的話。最神奇的是，每當開

始相信木匠的愛時，胖哥身上的灰點貼紙就會掉下一個來。

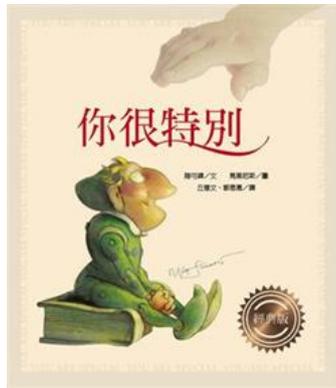


圖 1 你很特別繪本

## (二) 教育作為

尊重包括尊重自己與他人，相信並且肯定自己，不要在意他人的眼光。

### ◎繪本的教育作為

「教學活動設計」對幼兒是非常重要的，因為會以幼兒的個體與生活環境互動為基礎，塑造幼兒心智能力為核心，兼顧全人發展及其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃一套幼兒學習的領域和能力。幼兒天生喜歡遊戲，在遊戲中自發的探索、操弄與發現，也在遊戲情境中，學習與人互動及探索素材的意義。透過參與和體驗，幼兒以先前經驗為基礎，逐步建構新知識，並學習在群體中扮演適當的角色（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2012）。所以讓幼兒從遊戲中去學習，會是一個很好的教學效果。

以下在思考方向中，我們將設計一個關於生命教育的教案，對象針對幼兒園大班的幼兒，使用繪本帶入教

學活動中，可讓幼兒更了解活動與生命教育的意義。

## (三) 思考方向

本文將利用陸可鐸著（2009）繪本【你很特別】作為主導，利用此本繪本來設計活動，從過程中引導幼兒去思考如何接納自己等生命教育議題，進而促使幼兒、教師、父母這三方之間的討論，並讓幼兒從簡單的體驗中，了解教師所要傳達的意義，更認識自己並接納他人，此外，父母可以省思自己，是否真的了解自己的孩子？並增進親子之間的交流，也可以自行延伸其他感興趣的議題。

### ◎從【你很特別】繪本帶入活動

1. 老師講完故事後帶領孩子們討論故事的內容後，請幼兒先拿出所準備的鏡子好好看一下自己，畫一張屬於自己風格的自畫像。
2. 從學校完成的自畫像帶回家中，邀請父母和幼兒一起討論自己的優點和特別的地方，請家長要把答案寫在寶貝的自畫像背面。
3. 隔天大家把自畫像帶來學校，老師協助把每位幼兒的自畫像捲起來，放進一個小箱子中。
4. 大家輪流上臺來玩《猜猜你是誰》的遊戲，個別從箱子抽出一份圖畫，請幼兒把圖畫展開，老師協助念出家長前一天和幼兒討論的優點，請臺下的小朋友一起猜猜看圖畫中的幼兒是誰。

5. 教師並帶領大家再討論看看，該幼兒還有什麼優點是爸爸媽媽沒有發現的優點，老師再把幼兒討論的答案再寫下，豐富幼兒的優點。
6. 活動後幼兒可以把自畫像再帶回家跟爸媽分享，並述說今天與大家一起討論的新優點。

## 二、給父母的話：讓孩子相信自己

從上述【你很特別】的活動中可以讓幼兒學習接納自己，也重新思考自我價值的動力，幫助他們明白不必在意別人的評價，也不要對他人做出批評；認識、欣賞與接納自己獨一無二的特質，才是最重要的事情。發展心理學家 Berk（李美芳、黃立欣譯，2009）曾指出：

*當兒童發展出對內在心智世界的理解時，他們會更加專注於思考有關自身的事物。到了兒童早期，受格我（即對於自我特徵的知識與評價）的影響會有所擴張。兒童會開始建構個人認為可以定義自己的自我概念，即屬性、能力、態度和價值等。*

從前述可知，我們要多多鼓勵幼兒相信自己與肯定自己。孩子需要從他們最親近的大人身上獲得足以肯定自己的保障和確證，其中最關鍵的元素就是「愛」，就像故事中的胖哥相信木匠對他的愛時，身上的灰點貼紙也開始自然脫落了！

另外，也可參考延伸的相關繪本如：「強布雷克（1998）我不知道我是

誰？」、「肯特（1993）神奇變身水」、「保羅·弗萊舒門（2001）威斯利王國」等，能幫助幼兒相信自己與肯定自我的繪本。

## 三、結語

人的價值在於自己如何看待自己，而非專注在他人的眼光。其實我們從生下來，到了這個世上，大家都一樣，每個人都是全新的生命個體，沒有什麼差別，當我們逐漸成長，覺得自己是很特別時，就是很特別。

身為幼兒園教師，多鼓勵幼兒認識自己、接納自己，讓幼兒發展出相信自己的信念，也讓他們在日後的成長過程，有足夠的自信心去面對生命中的各種挑戰。

## 參考文獻

- 陸可鐸著（2009）。**你很特別（繪本）**。丘慧文、郭恩惠譯。臺北市：道聲。
- 曾煥棠（2002）。社會關懷教育與生命教育。**教育資料集刊**，26，131-152。
- 李美芳、黃立欣譯，林美珍審閱（2009）。**發展心理學：兒童發展**（原作者：Laura E. Berk）。臺北市：臺灣培生教育。
- 肯特（1993）。**神奇變身水**。何奕達譯。臺北市：上誼文化。

- 保羅·弗萊舒門（2001）。**威斯利王國**。柯倩華譯。臺北市：和英。
- 強布雷克（1998）。**我不知道我是誰？**。郭恩惠譯。臺北市：格林文化。
- 幼兒園教保活動課程暫行大綱（2012年10月05日）。



# 幼兒園中的生命教育課程—牠不是玩具， 牠是我們的夥伴

鍾寧心

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

柯孟瑜

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士班研究生

## 一、前言

民國 90 年為教育部訂定的「生命教育年」，教育部在各個學校中推廣生命教育，但多淪為海報及口號的展示。如同但昭偉（2001）提出，生命教育的中心主旨在於學習如何尊重自己與尊重他人的生命，若只是淪為口號或是做為紙本的報告，則會讓生命教育失去意義。

因緣際會下，我們服務的幼兒園在上個學期課程中進入「飛行」的主題，這個主題引起孩子們對於有翅膀動物產生濃厚的興趣，也因此有熱心的家長送了三隻黃色小雞給班上，興高采烈的孩子們每天爭先恐後的想照顧小雞，於是老師們決定送給他們一堂不一樣的課程。

從那天起「照顧小雞」成為班上最重要的事情，與孩子討論小雞的飲食以及如何照顧小雞，也變成一門重要的「課程」，我們安排每日負責餵食的幼兒，讓他們輪流體驗照顧其他生命，從中看見一個生命的成長，並體驗生命的美好，這些都是難能可貴的生命教育課程。

施宜煌（2013）認為學前教育是實施生命教育的最佳時機，也認為生命教育若在幼兒年紀越小時實施，則

其成效會越見明顯。且近年來社會中的亂象佔滿了各大新聞版面，價值觀偏差的人可能隨時危害其他人的性命，由此更凸顯了向下扎根的生命教育刻不容緩。本文期許學校所提倡的生命教育課程不再只是口號，而是能藉由關懷及照顧小動物的經驗，讓孩子更能尊重自己及他人的生命，進而讓自己對生命保有正向態度，讓世界呈現美好的一面。

## 二、生命教育

教育部於民國 90 年宣布該年為「生命教育年」，實施從小學至大學十六年一貫的生命教育計畫，並將 99 年至 102 年的生命教育計畫定位於結合學校、家長、社區的「全人發展、全人教育」（教育部，2001）。欲結合以上三方力量，共同努力，將生命教育全面且多元的扎根，培養幼兒尊重自己及他人生命的情懷。

生命教育無所不在，且沒有固定的外在形式。陳錫琦（2013）提到，生命教育的主要核心內容即是「生命」，而生命教育的目標，即是在與各種生命體接觸的過程中，激起並實踐對生命的關懷，包含對自己及他人。而學齡前幼兒的學習多透過實際的經驗，觀察生命體的生老病死，並與同儕分享自己的感受，進而體會生命存

在的價值。若教師能適時的介入引導，照顧小動物的教學活動則不單只是餵飽牠、讓牠長大的過程，而是一門富有意義並傳遞正向價值觀的課程。

### 三、幼兒與小動物

由前述可知，在動物的倫理方面，是探討人類對待動物行為的道德判斷。但在傳統上，卻認為在人類之外的動物所遭受到的待遇，並不會被看作是道德上重要的議題，動物完全沒有道德地位，所以我們可以隨著我們自己的喜好去任意地對待動物。這樣的行為真的是讓人感到不安。所以現在就有要維護動物生存的觀點學者站出來發聲，洪如玉（2009）提到 Peter Singer 的「動物解放」主張能夠感覺、會感受到痛苦的個體應該被視為平等，希望可以讓有動物擁有像人類一般地被公平對待。Tom Regan 的「動物權利」主張動物權可稱為「動物不受傷害的權利」，因為權力的基礎在於「本有價值」、任何「聲明主體」都具有這樣的價值。這兩位學者都是在提倡動物和人類為生命的主體，我們也該要尊重動物，動物應該要享有個體的權利，而且是不受到傷害的權利。

這學期我們的「飛行」主題頗符合上面兩位學者的觀念，讓孩子從生活中去學習看待動物的態度，並且也學習到培養尊重動物生命的態度。在學校養動物就是很直接的生命體驗教育，當動物進到校園，要如何去照顧及養育，都是要事先有好的規劃及執行，因為動物沒有健康保險，所以在

日後所衍生出的疾病、衛生等的問題也是可以好好的去做深入探討，因為「要養牠就要好好愛護牠」，這就是我們人類對待動物最基本的責任，也是對生命關懷和尊重最基本的表現。

### 四、結語

生命教育最好的取材就是從生活中去體驗生命，教學的主題包含了自我成長、人際關係和社會活動等，從活動中去自然地引發出來，並鼓勵孩子對於自我的信心，而對於生命充滿著希望。在熱鬧喧騰的照顧小雞的活動結束後，因為每天都有我們輪流地去照顧小雞，值日生去付出愛心，並會指導每位孩子照顧小雞的餵食時間、方法跟原則，在我們定期的觀察紀錄小雞的生長過程及狀況，在孩子們對於照顧小動物有了情感連結後，照顧其成長就是完整地展現尊重生命的歷程。

生命教育的實施，體驗教學是很好的方式，因為能夠讓孩子在學習中透過操作，也能在做中學去啟發孩子自己的興趣，他們也喜歡觀察，喜歡自己去摸索，在過程中可以看到孩子豐富、細膩的觀察力，往往是超乎我們想像的。

我們需要花更多一些心思在孩子們的身上，希望他們可以用一顆溫暖的心去看待在這地球上許許多多的生命，多一份同理心，這些孩子都是延續尊重生命的概念的小種子，希望這些小小的種子們都能夠把愛和同理心散播出去。

參考文獻

■ 但昭偉（2001）。「生命教育」的生命，**國立教育資料館教育資料集刊**，**26**，113-130。

■ 施宜煌（2013）。活化幼兒生命教育教學的做法。**新北市教育**，**7**，39-43。

■ 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。**國民教育**，**53**（3），1-6。

■ 洪如玉（2009）。從動物解放／權力議題之探討反思我國課程綱要之環境倫理內涵。**當代教育研究季刊**，**17**（3），125-148。

■ 教育部（2001）。**教育部全球教育資訊網**。取自：  
<https://life.edu.tw/2014/origin>。



## 難以啟口—如何跟孩子談死亡

陳鈺穎

國立臺北教育大學幼兒與家庭學系碩士班研究生

周珮慈

國立臺北教育大學幼兒與家庭學系碩士班研究生

### 一、前言

「死亡」是任何生物都無法避免的生命歷程，是人生的終極課題。生命意義和價值會因為死亡而終止，卻也會因為死亡更加突顯。以個體生命歷程的發展來看，每階段的成長和經歷，事實上，都是走向死亡的旅程（林丞增，1997）。

然而，在我們傳統的教育中，對待生命教育，始終「談生不談死」，似乎有意在迴避死亡。可是「生」與「死」是生命教育中不可或缺的兩個重要議題，只是我們不曾正視「死亡」，何況是面對著孩子們的好奇，更是令人無從開口。似乎對於孩子們來說，使用言語闡述死亡，可能太過蒼白；使用文字解釋死亡，又可能太過深奧。因此，繪本的運用在這個教育環節中發揮著舉足輕重的作用。

由於幼兒的邏輯與思考能力尚未發展成熟，運用繪本能帶領幼兒思考，作心情上的調適，所以繪本很適合幼兒作為生、老、病、死的學習教材（紀孟春，2002）。

### 二、繪本中的死亡教育

有關「死亡教育」，這始終是教育引導上的一個難題。在如今，資訊科技發達的時代，兒童獲取資訊的方式

已經從過去，只通過父母和老師等為主的形式轉變成了可以透過各種新興傳播媒體獲得資訊。在這個過程中，兒童對陌生的事物產生了更多的好奇。兒童繪本作為傳播媒介之一，在兒童的觀念形成中扮演著不容忽視的角色，而且繪本大多是根據兒童的心理和兒童的語言來撰寫（張湘君、葛琦霞，2000）。因此，內容上大多都能符合兒童的興趣和理解能力，也能讓兒童透過繪本的內容，學習到正向的行為（蕭秋娟，2002）。

有學者利用繪本來進行生命教育活動之研究，較為典型的是以不同生物為主角的生死繪本，例如：《再見斑斑》、《獾的禮物》、《爺爺有沒有穿西裝》、《一片葉子落下來》等（江福祐，2003；吳佳娟 2001；黃麗華 2006，轉引自陳麗娜，2008）。繪本通過不同形象的刻畫，讓兒童對死亡的不同面向，有著不同的體會和感受。

年幼的孩子第一次面對死亡的親人，往往是家中最年長的親人——爺爺或奶奶。而《爺爺有沒有穿西裝》（圖1）也正是一個關於孩子如何面對爺爺過世的故事（艾蜜麗·弗利德，1999）。《爺爺有沒有穿西裝》是一本以「生命教育」為主題的德國繪本，小主角布魯諾的爺爺去世了，有人說爺爺到了墳地後不再醒來；爸爸說爺爺去了天堂……似乎對於幼小的他來說，「死

亡」是陌生的，是無法理解的。一開始，他是氣憤的，認為爺爺一聲不吭的就走了。漸漸地，布魯諾接受了爺爺不再回來的事實，莫名的會感到心口一陣刺痛，他覺得胸口有個洞……隨著時間流逝，胸口的洞慢慢變小變小，直到不再刺痛。可見死亡之痛，是需要用時間來療傷，也更正向的引導了孩子們如何面對死亡。書中最後提到布魯諾看到了一個小嬰兒的誕生，媽媽認為他像極了爺爺，布魯諾卻說：「他一點都不像，因為爺爺比小嬰兒大了很多，而且爺爺還有穿西裝和黑皮鞋。」作者最後這神來之筆，使得原先全程縈繞的壓抑氣氛似乎煙消雲散，轉換成另一種生生不息的力量，一種延續，一種希望。

全書的畫風以色調深淺不一的棕色油彩為主，並以粗狂的線條大筆的呈現在厚紙板上，給人一種壓抑的氣氛。同時這種畫風也呈現在繪本裡的傢俱、物品、植物、和人物上。且該繪本在表現成人的角色時，常以誇大的手法，並且將畫面飽滿的充斥著頂天立地的人物形象（圖 2），使得這種壓抑的氣氛更加濃厚。似乎營造的正是一個成人世界中對失去親人的壓抑、痛苦的情感。

該繪本多以孩子的角度描繪場景，小主角的人物形象以鮮艷的紅色呈現，應證了在孩子的內心世界這一切並不可怕也不壓抑。在一個壓抑而沮喪的氣氛中，畫面上的一抹紅似乎看到了孩子的天真無邪，也看到了一絲希望。甚至在畫面中也加入了布魯諾的小夥伴小狗，為下文埋下了伏筆——成人與孩子世界的懸殊。

繪者在人物造型上的刻畫，誇大了成人與孩子之間的比例差異，誇張的手法將畫面推向了一個令人不適的地步，而渺小的布魯諾呈現在偌大的畫面中，顯得如此的孤寂……甚至當他面對成人龐大的身軀，也感到更為壓抑。繪者巧妙的運用了色彩、構圖、造型等元素的對比和誇張手法，把兩個世界穿插融合在方寸之間。

### 三、兒童的死亡教育

死亡是一種概念，是無法單靠知識的傳授而瞭解，而是需要引導，並隨著孩子的認知成長而逐漸形成。生活中各種因素也都將影響著孩子對死亡的看法，而成人基於保護兒童的心態，儘量會避免談論此事，甚至告誡孩子們要「有耳無嘴」，遇到喪宅也要繞道或視而不見（陳淑霞，2002）。「死亡」在傳統華人的文化中是禁忌的，尤其對於年幼的孩子而言，更是避而不談的。然而這樣樹立的生死觀，孩子們真的瞭解死亡嗎？

傅偉勳（1993）在「死亡的尊嚴與生命的尊嚴」一書中曾強調：「死亡學是所有學問之中最複雜的一門。」當面對死亡議題時，成人對孩子的解釋往往是模糊，例如常以睡著了或者去了很遠的地方等概念混淆。這可能會讓孩子有相關聯想，導致不良的反應，如：害怕黑暗或者獨自睡覺等。

因此，正向的回復是必要的。身為幼教工作者，我們可以透過繪本引導兒童面對死亡議題，鼓勵孩子表達他們對死亡的想法與感覺，並陪伴孩

子，讓他們在一個安心的狀態下慢慢接受，給予孩子情緒上的支持，漸而學會勇敢正視死亡的自然現象。不要用模糊的語詞或逃避的方式，形成更正面、更積極的態度，並學習處理負面情緒。讓孩子們正視死亡，且勇敢的面對。



圖 1 繪本《爺爺有沒有穿西裝》（1999）



圖 2 繪本《爺爺有沒有穿西裝》（1999）

### 參考文獻

- 艾蜜麗（Amelie Fried）傑基（Gleich, J.）（1999）。《爺爺有沒有穿西裝》。張麗麗譯。臺北：格林出版社。
- 林丞增（1997）。《兒童對死亡的認知與情緒之研究》。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 紀孟春（2002）。《國民小學低年級學生生死教育課程與教學之探討》。南華大學生死學研究所碩士論文。2016.3.15。下載於 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/61950003230687903531>
- 張湘君、葛琦霞（2000）。《以童書在國小推行生命教育之可行性探討》。轉載於林思伶主編，生命教育的理論與實務。臺北市：寰宇。
- 陳淑霞（2002）。《以繪本協助幼兒面對死亡悲傷》。《諮商與輔導》，212，頁 28-31。
- 陳麗娜（2008）。《生死教育繪本班級輔導方案對國小四年級學生死亡知識及態度的影響》。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系研究所碩士論文。2016.3.14。下載於 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/02008690477363339910>
- 傅偉勳（1993）。《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》，頁19。臺北市：正中書局。
- 蕭秋娟（2002）。《幼兒生命教育教學與實踐之研究》。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。2016.3.14。下載於 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/64147282784011385600>

## 關於體罰之我思

黃雁輝

國立臺灣師範大學課程與教學研究所碩士生

### 一、前言

教育孩童到底可不可以使用體罰呢？這在當前仍是一個頗為爭議的話題。

在臺灣，《教育基本法》早已明定禁止體罰，由此可見教育學界的主流價值；但是，身處教育現場的教師，甚至家長，或有不同的意見。主張禁止體罰者的信念主要是立基在讓學生免除身心的侵害；而時至今日仍然相信體罰乃屬正當之人或許是在教育實務中，看見了體罰的正面效果。兩方各有說詞，也各自能以己方的觀點駁斥對方的意見。體罰究竟能否？各界意見紛紛。

這篇文章，我打算以我個人的經驗為基底，說明我對體罰的思考。

### 二、關於體罰之我思

#### （一）體罰會造成孩童的身心侵害

體罰是否會造成孩童身心的侵害呢？我相信是有可能的。在我國中時期，我曾經因為表達不願意擔任班級幹部而被班級導師大聲地訓斥，那樣的聲音及情緒的震撼所帶給我的影響，直到我大學時代才有意識地漸漸消去。僅有聲音、情緒的訓斥尚且能產生某種程度的心理影響，況且加以身體的懲罰呢？因而禁止體罰，似乎有理。

#### （二）體罰亦能產生正面效果

那麼，體罰能有正面的效果嗎？在我的經驗裡，也是有的。在我國中時期的另一個年度，我曾經因為考試成績不理想，而被當時的導師以椅板連續打了相當多下，而那促使我較深刻地反省了自己的讀書方法。由於這個經驗，我認為體罰也能產生正面的效果。因而主張體罰乃屬正當者，似乎也有其合理的立場。

#### （三）差異關鍵：有愛與否

合觀上述兩則經驗，不免使人困惑：體罰怎麼會侵害孩童的身心，又同時可以產生正面的效益呢？這個問題讓我更深入地反思我的經驗。

我發現這兩則經驗有一個似乎相當關鍵的差別，那就是：我是否覺得被愛。在第一則經驗裡，我完全被當時的導師嚇到了。我在她身上感受到的只有怒氣，而沒有絲毫的愛。反觀第二則經驗，我雖然被導師以椅板處罰多下，但老師沉穩的姿態、凝重的表情，以及處分前的情況確認，隱隱然讓我嗅到關愛的氣息。我認為可能是愛的有無，導致了我對於單單聲音的訓斥感到了強烈的不舒服；而反在身體被打罰多下的情境裡，無有怨言，甚至得到了正向的成長。

基於我個人的經驗，我認為關於體罰，適當的處理方式並非單純地加

以禁止，而是應當思索適切的體罰條件。至少在我的經驗裡，因愛而體罰可能會是適切的；而為怒而體罰，則極可能是不當的。

### 三、參考他人之說

#### (一) 懲罰學生要有愛！

楊忠斌、羅之君與葉振偉（2011：14）曾經為文提出教師管教的三項重點：

1. 懲罰須符合恕道性與教育性原則
2. 懲罰應符合比例原則
3. 運用智慧進行適當的管教

郭蘋萱（2014）則認為思考懲罰要論及施罰者對受罰者之心態、目的與罰責的輕重。

細思楊忠斌等人與郭蘋萱所言，無一不是提醒教師在懲罰或管教學生時，心中應當有愛。

#### (二) 禁止體罰絕對正確？

臺灣目前是禁止體罰的。楊忠斌等人（2011）曾參考李真文、袁悠晰、溫瑞文、及潘志賢之所著而表示：在某些狀況下，教師因為不了解在什麼狀況下自己的行為會被斷為體罰，而不敢貿然處罰學生，甚至放棄任何管教，以免自找麻煩。即使尚未放棄任何管教，第一線教師面對體罰議題，無不心懷忐忑，以致大嘆教師難為（鍾明翰，2008）。可見體罰的禁止，在教學現場的確造成了教師的困境。

假使禁止體罰是絕對地正確，那麼我們或許能高聲地倡議之，而視教學現場的管教問題為教師個人的技術未佳。但禁止體罰是絕對地正確嗎？南懷瑾（1986：97）曾表示：

孩子犯錯，父母視因緣需要打孩子，你說父母慈悲不慈悲？學生懵懂，老師依教育原理罵學生，你說老師所為是不是惡行？打罵並非不可，但須智慧駕馭，若是打時罵時動了惡念瞋念，或是根本以惡念瞋念為之，那就與愛心大大背道而馳。

見此說法，我們再深思禁止體罰的絕對正確性，或許我們會發現：禁止體罰除了能說是當代主流教養價值的政治正確外，很難說是絕對正確的。

### 四、結語

這篇文章我以自己的經驗出發，進行反思，再而引用相關的文獻，終至回扣我自己的信念：教師有愛乃是關鍵。

我想，當前對於體罰議題的意見必定紛雜，因而我想藉由回到自己真實的成長經驗裡反覆思索，希望尋得一條與自己生命更接近，更能讓自己信服的觀點。

值得一提者，在這篇文章投稿後的審查過程裡，審查委員慈心地提醒我應當提及我撰寫這份意見的立論根據及可能有之限制。於此感謝審查委員以相當周詳的思慮來提攜後進。關於這篇文章的立論根據：由於我相信

幾乎所有人對於體罰議題的意見都難免受到自我成長經驗的影響，縱使接受了許多外來訊息，甚或深入學術文獻者，亦復如是。基於我的信念，我決定回溯到自己的國中時代，輔以我這幾年來在教育領域的學習所得，盡量誠實、認真地反思並釐清這段成長經驗，以尋求其所彰顯之更為正確的意義。這是本篇文章以我個人的成長經驗為論述起點的原因。至於這篇文章可能有之限制：我究竟尚屬教育的初學者，對於教育的認識恐怕未深未廣，而其呈現在教育學術的面向裡概是文獻基礎不足，翻而言之，即是我的學識未足，而這可能侷限了我對於自我成長經驗的思辯。雖然認知如此，但以我目前之力，我只能暫就於此了。

無論如何，這篇文章是一個嘗試，一個連結並深思自我經驗的嘗試。我相信假使發表議論的有識之士皆能意識到個人的成長經驗可能對自己產生難以避免的影響，並願意反求諸己，回到自己深刻的成長經驗裡反思並釐清，或許我們的社會能早一天地尋得眾人彼此契心的共識。

### 參考文獻

- 南懷瑾（1986）。一個學佛者的基本信念。臺北市：老古文化。
- 郭蘋萱（2014）。「體罰」及「懲罰」之我見。**臺灣教育**，685，44-45。
- 楊忠斌、羅之君、葉振偉（2011）。「懲罰」的概念分析對教師管教之啟示。**中等教育**，62（4），14-28。
- 鍾明翰（2008）。**師友月刊**，490，32-35。



## 論展覽的教育設計

陳冠瑾

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士班研究生

### 一、前言

展覽（curating）具備教育功能，是傳播知識與傳承文化的場域，因此，策展實務與文獻中屢見從教育領域中汲取養分的痕跡。筆者梳理策展與教育兩方面文獻，發現兩者間有相對應之處，但實務上如何對應卻並不清楚，因此希望能由策展觀點實際檢視一個展覽的教育如何設計，發現將有利於策展人對展覽進行展覽規劃與活動安排依據之參考，並有助於提升展覽傳播其核心內容的效果。

就教育的角度，教學者在教育現場常常面臨學習動機是否強烈的問題、學習者的背景與先備經驗不同，而必須思考如何引導建構課程內容；同樣地，策展人面對來自各種不同背景與具備不同經驗的觀眾，如何成功刺激他們的學習興趣，如何搭建流暢的展覽內容、以達成展覽所欲傳達與觀眾之核心理念與知識，是值得策展人思考的議題。展覽是透過視覺傳達呈現理念精神的方式，展覽的布置與規劃的結果可直接影響參觀者的認知感受，並影響其學習價值。

### 二、策展的教育功能

邱明嬌（2012）指出展覽是一種教育活動，良好的展示設計得以襯托藝術作品的美感價值外，亦能增益其教育傳播價值。關於展覽的教育功能，O'Neill（2010）指出近年來越來越

多有關將教育學融入展覽的言論，被定義為「教育轉向」（Educational Turn），這個「轉向」在藝術界裡面有「重新定位」的意涵。Michael Birchall 與 Philipp Sack（2015）表示「教育轉向」理論將現行的教育思維融入展覽的作業中已然成為近代策展之主流思想，亦即除了藝術角度與文化角度外，策展人現在必須注意是否跳脫傳統藝術的框架，從「教育觀點」去檢核展覽能夠帶給觀眾的學習價值和在。

筆者搭配教育領域的角度出發，來審視展覽面對客群可能面對的問題，如引起觀眾的動機與學習興趣對策展的重要性；如何顧及觀眾本身所具備之先備經驗以茲安排策展。以鷹架理論（scaffolding theory）來審視展覽如何思考整體展示內容的建構；觀察策展具備哪些體驗學習的部分。

#### （一）引起動機

能否引起觀眾的注意力是展覽成功與否的關鍵之一，Melton（1928）指出觀眾的參觀動線藉由持續觀察、停留時間的計算，可以發現哪些展示品駐足的參觀人數最多，此即代表其對觀眾最具吸引力與哪些展覽品時間上可吸引觀眾之注意力最久；此外，也提出了展示上的設計對觀眾之參觀行為上的影響主要為吸引力以及持續力，並將這些作為展覽動線安排上的參考依據。對此，活動個學習過程有

許多面向，這有賴該活動的策展人如何安排與執行。Russell（1994）提出以觀眾的角度看展覽的學習功能，認為策畫者應該以觀眾（學習者）的角度出發去設計有學習價值的主題式展覽情境，能夠促使觀眾主動探究展覽所呈現的展示品，並積極的建立物件之間的連結以延伸學習。因此，策畫者應該重視觀眾的觀感。展覽引起觀眾注意之目的不僅止於發揮展示品的創意和藝術價值，更不能忽視的是其提升觀眾學習興趣進而提高學習效能的功能。

## （二）先備經驗

研究者欲先從教育的領域來談先備經驗，Bruner（1976）所著作「教育的過程」（The Process of Education）一書中說明知識領域是獨立存在，並且可以被認識的。而經驗與週遭人、事、物等任何具有某種規律性存在的東西，它們才是引起人們追求知識的原因。吳靜宜（2015）強調以觀眾為出發點進行策展作業，既然是以「人」為出發點，觀眾的性質如經驗、年齡層等條件皆須納入參考條件。面對來自各個不同領域、環境，具備不同先備經驗的觀眾，策展有個展覽的觀眾性質與其結構。單就年齡層而言，葉蓉樺（2005）有提及展覽所需注意的觀眾性質，有許多是學校團體，展覽對學校來說，已然是課堂外學習課程的選擇之一。對此，黃振中（2004）也根據國內、外各項展覽之觀眾群調查顯示：「家庭觀眾」是展覽之主要觀眾群。因此，許多來參觀展覽的觀眾為學生，且有佔一定比例的客群年齡

上的分類屬於前運思期、具體運思期。對此，展覽在安排介紹導覽或是內容概念時，策展人應當參考前運思期及具體運思期的特徵屬性，進而確立展覽內容的知識是否能夠為此類觀眾的可理解之認知範圍內；抑或是展覽中所安排之展示設計取向能否應付來自不同年齡層的觀眾，幫助其理解展覽的核心概念。就社會背景而言，展覽可能面對之觀眾亦包含學者、藝術家等具有高度專業知識的族群。對此，展覽須還需要將學術發展、社會議題批判等面向考慮進去，展示是一個開放空間，須呈現允許思想交流的氛圍，顯示了「多元性」這個要素對展覽的重要性不容小覷。有此可見策展在面對來自各個不同領域之先備經驗的觀眾，更提高了策展工作的難度，這正是策展人所需思考的議題。

綜上所述，研究者認為面對來自各個不同年齡層、不同社會背景的廣大觀眾群，展覽勢必要具備「多樣性」的樣貌特色以滿足各個不同先輩經驗的個體，並提高觀眾的學習動機以增加觀眾的吸收效率。

## （三）鷹架理論

鷹架理論屬教育學領域的概念，源自於 Vygotsky（1978）的學習理論，他認為人類欲發展一個認知發展過程，需要透過內化的階段，亦即將某些社會意義及先備經驗轉化處理成個人內在的意義。Vygotsky 發現人類的學習行為若要建構，社會與文化之情境脈絡的吸收與內化是不可或缺的（謝州恩，2013）。

設計鷹架時，應就學習者最熟悉的角度為出發點，協助其建立先備之經驗與知識連結，提升其進入學習情境之效率，構成所謂「階梯式」之活動或課程。產生學習者之學習興趣並建立自信心之後，進而深入網上搭建較難之學習內容。資源與工具選擇上，也盡量運用各種不同方法，不斷刺激學習需求，達到潛移默化的教育功能。可見教育領域所強調之「鷹架」理論運用，就展覽方面策展人亦可將其概念作為展覽安排策畫的參考。

鷹架對展覽內容編排上的影響，鷹架的功能就是幫助處於實際發展層次的學習者，跨越貼近發展區，進而達到潛在的發展層次，並由學習者熟悉或已知的領域進行深度知識建構（謝州恩，2013）。由圖 2-1-1 中可看出策展人將展覽內容依屬性分配 60% 置於「熟悉領域」、30% 置於「綜合性領域」、10% 置於「陌生領域」。在「熟悉領域」最基礎且一般接受度較高的比重去往上建構於 30% 「綜合性跨領域」，這個部分涵蓋了各種社種綜合學科領域，為的是讓觀眾在這異文化之間的「交會」、「跨領域」與「文化交流」中受到潛移默化的效果而接受不同領域的概念。「綜合性領域」習慣後，欲跨入 10% 「陌生領域」就比較容易。換句話說，30% 「綜合性領域」是個橫越跨領域邊界的重要灰色地帶。若在沒有任何建構上的操作貿然跨界是有風險的，倘若安排適當的灰色地帶，跨越邊界的難度就削弱許多。因此，灰色地帶的安排具有一定程度的「必要性」（林崇熙，2007）。這套做法誠如前文所提及，一個展覽

要面對來自高度差異化、個別化、多元化的廣大觀眾群，欲使觀察者得以進入展覽的核心理念，由最基本的「熟悉領域」出發，可引起觀眾的學習動機、主動探究，吸收遊客的目光，且「熟悉領域」宜佔較大的比重，熟悉程度在多數人皆可以接受的前提下，較能引起觀眾的共鳴與迅速的與先備經驗作連結；接著往上搭建出「綜合性領域」使觀眾適應了跨越邊界隻灰色地帶後，慢慢聚焦至「陌生領域」，亦即核心的深度知識，循序漸進地做布置。策展人可由這些比重上的參考依據去設計其展示內容，搭建適當的鷹架，目的是傳達展覽的核心概念與發揮其教育功能。

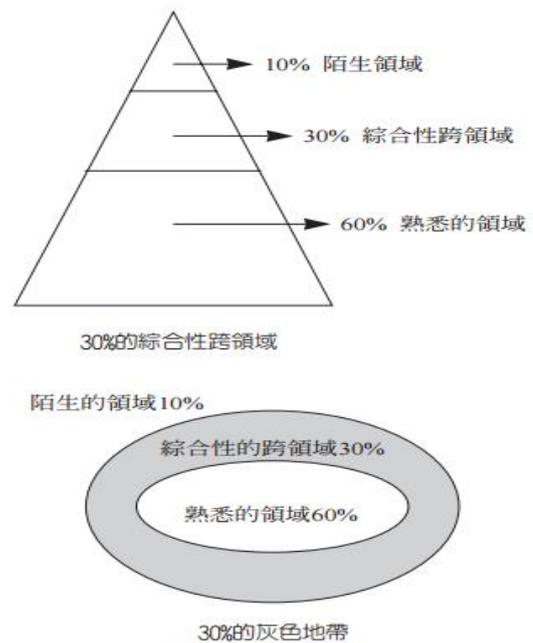


圖 2-2 灰色地帶的領域劃分  
資料來源：林崇熙，2007，灰色博物館。

#### (四) 體驗學習

展覽的活動安排除了展示展覽品供觀眾參觀外，更可以讓觀眾動手

做、親身體驗以促進學習效果。美國教育學、心理學大師 John Dewey 曾提出兩個核心教育思想：連續性以及實踐中學習，強調從做中學對學習行為的重要性（learning by doing）。除了主張教學應以學習者為主體，讓學習者親身觀察、經歷，除了手腦並用增加學習效果，更可以提升學習者之學習願意，主動並自發性的學習、探索。教育之目的在於發展、啟發學習者，使其能適應新環境，同事具備問題解決能力。此外，體驗學習主張學習者在學習的過程中應以參與者自居，而非旁觀者或被動接受者；學習活動中個人動機應受到激發，使其有主動探究、參與的態度；體驗學習注重學習者的反思內省，活動後檢討的工作是很關鍵的學習要素。總之，體驗學習的定義包含學習者體驗、內省、討論等過程，須透過教學者的引導過程使學生透過內省、反思與批判，最後獲得新的知識、概念，再將這些知識內容物內化（王全興，2006）。本研究探討展覽之教育功能，並依據「作中學」的角度來檢核展覽活動中所涵蓋的學習價值。黃振中（2004）指出根據調查，國內、外各項展覽的觀眾群以家庭觀眾為主要客群，他們的參觀行為具有娛樂性與教育性兩個訴求。因此，策畫者可規劃具教育性、休閒性及娛樂性的活動，並帶給他們有趣且好玩的展覽學習經驗，透過設計與展覽之展示主題相關的學習活動達到引發觀眾學習動機，以便觀眾能深入瞭解展覽所欲傳達之知識內容。此外，情境式體驗學習著實能引起觀眾之學習動機。該方式可供策展人日後進行展場安排與策劃工作之參考，以發展

親子共學、同樂的展覽學習環境。

當今的展覽定位已漸漸從傳統的博物館導覽式呈現方式轉變為「互動式」著重體驗的手法。呂佳靜、歐素華（2015）指出策展已漸漸成為國人所視為重要的文化休閒活動。從傳統偏向靜態文物擺設的展覽方式，到近年來重視數位科技典藏與互動體驗的展示，以「文物為中心」走向以「觀眾為中心」。為了吸引年輕族群觀眾與拓展策展的商機，策展人不斷用積極的態度與元素在策展方式方式上創新突破。這點除了呼應第一節所提到之展覽今昔比外，策展的趨勢也從過去到現在展生了變化，欲著重其教育功能的探討，首先還是須就策展內容的性質與手法上進行理解。

Pine 和 Gilmore（1999）闡述體驗學習不僅須具有娛樂大眾的效果，最重要的是要一種可讓觀眾參與其中的活動發展方式。所以就觀眾的角度而言，除了替觀眾設計符合展覽主軸內容的活動外，體驗更可依觀眾參與活動的程度分為主動參與和被動參與，且將展覽體驗活動的部份之性質分為娛樂、教育、跳脫現實與美學四大類，進而將這四大類與日常的空間結合，使整個體驗活動顯得更具有說服力，更有助創造豐富的情境進而提升實質學習效益。活動的內容分為四個種類。就觀眾參與的性質而言，若是以「學習」為主軸即是教育的體驗活動，如此一來策展當務之急便是讓觀眾有欲學習的動機，引導觀眾瞭解其中的知識概念與技術層次；若是以「動手做」為主軸的即是要帶

領觀眾參與跳脫現實的體驗，使其能夠融入活動情境；若是以「感受」為主軸的，就是讓觀眾明顯能感受到自己沉浸在歡愉的氣氛中，此即娛樂性的體驗；還有「心之所向」的，此即以使觀眾覺得感動為目的，定義為美學的體驗（段兆麟，2005）。展覽具有教化人心的功能，若聚焦到策展之體驗學習的安排上，體驗學習的種類與用意也各有不同，並能對觀眾的心理因素與知識建構等層面產生不同的效果；換言之，不同的做法得以對學習者產生不同的教育意義，且即便是體驗學習，策展人也須考量展覽的主軸條配體驗學習的性質以選擇適當的方式。

### 三、結語

總而言之，若以教育領域的角度看展覽會發現展覽運用了許多體驗的活動以刺激觀眾學習動機；策展人考量觀眾來自不同領域，具備參差不齊的先備經驗而進行難易度上之調整；策展作業搭建了適合觀眾逐步取得展覽核心深度知識之鷹架以利展覽成功傳達其教育目的。而這些教育設計則需要策展人與展覽工作團隊共同合作，近年來不僅歐美國家，臺灣亦越來越重視策展的教育功能，展覽的呈現方式亦從傳統的展示館藏任觀眾觀展的方式轉化為邀請觀眾共同參與、體驗，本著「觀眾本位」為初衷進行策展作業。因此，近代策展所要考慮的重點除了觀眾本身外，更要注意展覽能帶給觀眾甚麼樣的學習價值，如何提升教育功能也將是重點之一。

### 參考文獻

- 王全興（2006）。體驗學習的理念及其在教育情境的應用。《臺灣教育》，640，32-36。
- 吳靜宜（2015）。博物館「展覽發展」的創造力初探。《設計學報》，20（1）。
- 呂佳靜、歐素華（2015）。使用者體驗探索策展創新原則－以國立故宮博物院「明代四大家：文徵明特展」為例。《科際整合管理研討會》，2015第18屆，412-426
- 林崇熙（2007）。灰色博物館：詮釋與溝通的動力基地。《博物館學季刊》，21（4），5-25。
- 邱明嬌（2012）。從教育展的策展觀點探討觀眾互動 --- 以「花花世界·玩布樂 --- 薪傳臺灣之美」展為例。《第五屆臺菲學術交流研討會：數位人文與文化研究》。
- 段兆麟（2005）。《休閒農場經營管理》。國立屏東科技大學企業管理系碩士在職專班論文，屏東市。
- 黃振中（2004）。規劃博物館中家庭觀眾學習活動之研究。《科技博物》，8（1），p.77-94。
- 葉蓉樺（2005）。從輔助學習的角度論科學類展覽的教育功能。《博物館學季刊》，19（1），39-48。

- 謝州恩（2013）。鷹架理論的發展、類型、模式與對科學教學的啟示。科學教育月刊，364，2-16。
- Jerome S. Bruner (1976). *The Process of Education*, Revised Edition. ISBN 9780674710016
- Melton, A. (1935). *Problems of installation in museums of art*. New Series No. 14. Washington, DC: American Association of Museums.
- Michael Birchall & Philipp Sack (2015). *Disability, Curating, and the Educational Turn: The Contemporary Condition of Access in the Museum. After the turn*. Art education beyond the museum, 24.
- O'Neill, P. and Wilson, M. e. (2010). *Curating and the educational turn*. London and Amsterdam: Open Editions and de Appel. ISBN 978-0-949004-18-5 Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/12421>
- Pine, B. J & Gilmore, T. H. (1999). *The Experience Economy. Work is Theatre and Every Business a Stage* HBS press, Boston, MA.
- Russell, T. (1994). *The Enquiring Visitor : Usable Learning Theory for Museum Contexts*. Journal of Education in Museums, No.15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



## 情緒智力的正思與反思

黃秋霞

國立屏東大學助理教授

### 一、前言

Goleman (2012) 提及，高智商未必能保證與成功或幸福是有必然性。直至情緒智力 (Emotional Intelligence 簡稱 EI) 議題的出現，或許我們僅能猜測出為何會如此。由 Goleman (2012) 的傑出報導而得知，心理與神經科學的先鋒開拓者，針對「雙心智論」-理性與感性 (the rational and the emotional)，提供了嶄新的觀點；以及兩者是如何結合而塑造了我們的命運。Goleman (2012) 以生動有趣的範例，描述五種情緒智力的關鍵技巧；並指出它們是如何決定我們的成功、工作、甚至與肢體活絡之間的關聯性。到底透過什麼完全嶄新的方式來詮釋情緒智力會較明智些？最好的訊息是情緒素養，並未很早在生活裡就被定型了。在較文明社會裡，父母、教師、商業領導者、任何人都深感興趣與關注於情緒智力，它令人讚賞的是 - 人類可能性的觀點。Goleman (2011) 提問是何種因素造就個體在職業的成功？他回應說：成功的密碼並非如你在校所想像的那樣子；絕非僅取決於智商、商學院學歷、甚至是技術性或多年專業度；但，情緒智力的重要性是不容忽視的。另外，Segal 與 Smith (2016) 指出情緒智力會影響個體的各層面，包括：(1) 工作或職場表現、(2) 生理健康、(3) 心理健康、(4) 人際關係。

針對上述論述，本研究針對「情緒智力」的正思評論，「情緒智力」即可能影響個體的學業表現、各項學習表現、身心靈健康、人際關係等，故，情緒智力的重要性是不容忽視的事實。其次，情緒智力對各行各業者也是必備的基本困難因應技能，個體是否能造就更多的成功機率，如何運用情緒智力已被視為是一種很重要的潤滑劑或助力。此點卻又是臺灣家長或教師的迷思，值得吾人反思的是：我們多數會認為教育孩童，若要孩童未來環境中能立足的話，萬般唯有讀書高，其他能力或技能不須太重視，卻常常忽略了若能同時也培養情緒智力的重要性。如何解盲呢？本研究認為，情緒智力與如何運用其技巧能陪伴孩子一生，若能培養孩童具備了良好的情緒智力卻勝於一張漂亮的成績單或文憑，即便未來孩童面臨挑戰，也較能有應變挑戰的對策能力，因為個體若能學習覺知自我或他人的情緒智力者，即能懂得運用情緒智力的技巧與如何維持個體的身心靈健康。即便當下無法解決問題的話，也能靠後天經驗而習得情緒智力技巧。最令人確幸的是反思，「情緒智力」並非是一層不變或早已被定型的，可靠後天習得而來的技巧；只要肯學習，不須卻步不前，更不怕為時已晚。

### 二、情緒智力

本研究根據「情緒智力」的英文書籍、期刊文獻或網站等相關資

料，而翻譯為中文，如，Mayer、Salovey 與 Caruso 在 Sternberg（2000）書中情緒智力的定義、Segal 與 Smith（2016）提出的情緒智力的歸因、啟發情緒智力的關鍵性技巧、影響情緒智力的層面、Goleman（1998 & 2012）提出的四項情緒智力的技巧、Goleman（2015）提出如何成為情緒智力的卓越者、以及情緒智力的相關研究等，分述如下：

### （一）情緒智力的定義

情緒智力（Emotional Intelligence）初次被 Salovey 與 Mayer（1990）提出其定義，情緒智力包括：正確察覺的能力、讚美與表達情緒，當他們促進想法時，激發或統整情感的能力、理解情緒和情緒知識的能力、調整情緒能力以提升情緒和智力成長（Mayer & Salovey, 1997, p. 10）。

Mayer、Salovey 與 Caruso 在 Sternberg（2000）書中界定「情緒智力」係指：（1）能察覺與表達情緒的能力、理解自我與他人情緒的想法、意會與說服自我與他人情緒、以及調解自我和他人情緒（Mayer & Salovey, 1997）。（2）專注於心智能力，「心智能力」包括，身心特質、堅持、熱忱、樂觀態度。（3）動機、情緒、認知、以及不多見的意識（Bain, 1885/1977, Mayer, et al., 1997）。「認知」意指環境中學習與在新奇的情況中解決問題，通常扮演著滿足動機或維持正向情緒的功能；「認知」包括學習、記憶和問題解決能力；它持續著進行，在學習與記憶過程所涵蓋的是有彈性、有意

圖的訊息處理（Goleman, 1995a；Mayer, et al., 1990; 1997 & 2002）。其次，Burbach、Barbuto 與 Wheeler（2000）、Craves（2000 & 1999）、Kim 與 Kim（1997）、Carous、Mayer 與 Salvory（2002）、Palmer, et al.,（2002）等認為「情緒智力」包括：情緒覺察（Perceive Emotions）、促進想法（Facilitating Thought）、理解情緒（Understanding Emotions）、以及管理情緒（Managing Emotions）；正向情緒（Positive emotions）、喜悅、快樂、興高采烈、滿足、勇氣、期望、愛、驚訝/興趣、驚喜、渴望。

### （二）Segal 與 Smith（2016）：四種情緒智力的歸因

1. 自我覺知：你自己能自我覺察情緒與理解為何它們會影響你的想法與行為、了解自我的優勢與劣勢、擁有自信。
2. 自我管理：你能夠自控衝動情感與行為、以健康方式管理情緒、率先改革、遵循允諾、適應改變的情境。
3. 社交覺知：你能了解情緒、需求和關懷他人、領會出情緒提示、社會化感受舒暢、以及辨識於團體組織類的動態力量。
4. 人際關係的管理：你知道如何發展與維持好的關係、具體溝通、激勵和影響他人、團隊工作良好、以及處理衝突。

### （三）Segal 與 Smith（2016）：五種啟發情緒智力的關鍵性技巧

Goleman (2012) 提出五種啟發情緒智力的關鍵性技巧，各為：(1) 具備快速減壓力的能力 (EQ skill 1: The ability to quickly reduce stress)；(2) 能辨識與管理自我情緒的能力 (EQ skill 2: The ability to recognize and manage your emotions)；(3) 能以非口語溝通和他人溝通的能力 (EQ skill 3: The ability to connect with others using nonverbal communication)；(4) 能運用幽默感與處理衝突的能力 (EQ skill 4: The ability to use humor and play to deal with challenges)；(5) 充滿信心積極解決衝突的能力 (EQ skill 5: The ability to resolve conflicts positively and with confidence)。

(四) Goleman (1998) 提出四種情緒智力的技巧

1. 自我覺知：自知情緒、優勢、劣勢、衝動、價值、目標與辨識它們的影響至其他影響層面，並運用內在感情去引導決定。
2. 自我督導：包含控制或重新指引個體的干擾情緒和衝動，以因應改變的情況。社會技巧：管理關係並引導大家往愉悅方向前進。
3. 同理心/憐憫心：特別在做決定時，能理解其他人的感受。
4. 動機：使勁力直往至成就目標。

(五) Goleman (2011 & 2012)：情緒智力的影響

Goleman (2012) 認為「情緒智力」是職場的表現或升遷的單一最重要的

因素；情緒智力絕對是一系列的既定技巧，但，任何人皆能獲得的技巧；在實用性的指引裡，Goleman (2011) 界定了情緒智力、重要性和如何增強它；並認為身為領導者，幾乎是 90% 的情緒智力讓他們跟平凡遠遠的切割清楚。Goleman (2012) 的資料論述顯示，情緒智力是促使個體達到各領域的高峰處，甚至於成為高科技者。若團體協會能學習運用情緒智力方式的話，則是很多公司在現在與未來競爭市場，仍持續會有充滿活力與精力充沛的重要因素。

(六) Segal 與 Smith (2016) 情緒智力的影響

Segal 與 Smith (2016) 指出情緒智力影響個體的各層面，包括：(1) 工作或職場表現、(2) 生理健康、(3) 心理健康、(4) 人際關係；分述如下：

1. 工作或職場表現：情緒智力能協助個體周旋於工作或職場中的社交複雜性、領導與激勵他人、工作或職場的優異表現。事實上，它也會是評斷個體角逐候選人資格的影響因素。目前，許多公司於面試前，規定要先測試申請者的「情緒智力」，並將「情緒智力」與專業能力視為同等的重要。
2. 生理健康：若個體無法管理其壓力程度，即將成為嚴重的健康問題。無法控制壓力，則導致血壓問題、壓抑免疫系統、提升心臟病高危險或阻塞機率，導致生理健康的惡化程度，以及加速年齡老化過程。首要步驟是學習如何減壓而改善情緒智力。

3. 心理健康：若無法管理其壓力程度，即將成為嚴重的心理健康問題。無法控制壓力，則導致易到受焦慮和沮喪的侵襲/吞噬。若無法理解或管理情緒的話，也會受到情緒擺動而形成強烈的關聯性，就無法遠離孤單與孤立隔絕。
4. 人際關係：若能理解個體的情緒與如何控制情緒的話，即較能表達自我的感受與理解他人的感受，如此，就能更有效地跟他人溝通，維繫堅固的人際關係，有利於工作職場與個體生活。

#### (七) Goleman (2015)：如何成為情緒智力的卓越者

Goleman (2015) 提及如何成為優秀的領導者？肯定的因素包括：知識、聰明與觀點。他在紐約雜誌補述說明，專欄題目為「領導才能：情緒智力的能量」(Leadership: The Power of Emotional Intelligence)，除了上述因素外，仍須具備辨識與監督自我與他人的情緒能力、以及經營關係。Goleman 曾是前紐約雜誌報導科學的記者、心理學家與 Rutgers 大學裡致力專研於「增強情緒智力研究」，他是卓越的財團共同執行長 (Rutgers University to foster research on the role emotional intelligence plays in excellence.)。他分享多年經驗且列舉四種要項如何成為情緒智力的卓越者，分述如下：

#### 1. 自我覺知

- (1) 真實的自信心：你了解自己的優勢與限制、你了解何時展現強才、也知道何時依賴同組組員。

- (2) 情緒洞悉力：你了解自我感覺、深知何時勿讓自己動怒、如何能協助自己控制好憤怒。

#### 2. 自我管理

- (1) 恢復力：在壓力之下，你能保持鎮定與快速由挫折中振作起來。你不須憂慮或驚慌；此危機中，人們目睹了領導者的穩定性，若領導者能鎮定，他們也可以的。
- (2) 情緒平衡：你持續以確認任何無壓力感，而取代批評他人，你讓他們知道什麼是錯的與什麼的解決方式。
- (3) 自我激勵：不管挫敗阻擋，你持續往遠程目標前進。

#### 3. 同理心

- (1) 認知與感性同理心：因為你了解其他人的觀點、你能將事情以同事能了解的方式讓他們了解。你洗耳恭聽他們的提問。「認知同理心」乃是正確地讀懂他們的感受，並營造有效的溝通。
- (2) 好的傾聽：你能完全地花時間在他人身上，肯花時間去了解他們說什麼、未透過溝通或劫持計畫。

#### 4. 人際技巧

- (1) 逼迫溝通：你拿你的觀點在說服，具體方法，如此能說服別人並如所期望的一樣。

- (2) 團隊角色扮演：跟你在一起時，他人感到舒適。由一種徵兆得知：他們在你周遭很容易開懷大笑。

#### (八) 情緒智力的相關研究發現

Mayer 與 Salovey (1997) 曾提及於研究情緒智力構念時，應從「情緒」與「智力」兩個領域著手，並聯結二者的關係，但並非所有聯結情緒與認知兩者的內容皆屬於情緒智力的範疇。他們認為所謂的情緒智力特別是指有關情緒訊息的辨識、處理與運用的心理能力。Mayer、Caruso 與 Salovey (1999)；Mayer、Salovey、Caruso 與 Sitarenios (2001) 認為情緒智力是真的存在且具評量的，其影響的層面極為廣泛，不僅會影響到學童的學業表現，問題解決的策略、領導力的養成、職業發展、甚至是職場的人際互動關係等，故，其重要性與必要性是不容乎視的。Odom、McConnell 與 Chandler (1994) 發現學障學童通常會有社會性的發展遲緩，其社會性的發展遲緩同時也會影響學業性表現與成就的落後。

另外，Gresham (1997)；Heiman 與 Marglit (1998)；Heron 與 Harris (1993) 提及某些學障學童會缺乏維繫持續性且正向的人際關係，也無法正確地辨識社會性溝通的線索。McConaughly、Mattison 與 Peterson (1994)；Sigafos (1995) 研究也發現學障學童較常會出現攻擊與負面的語言或非語言的行為；他們甚至會出現干擾或退縮行為 (Clare & Leach, 1991; McIntosh, Vaughn, & Zaragosz,

1991)。這些問題通常會導致學障學童比同年齡非學障學童來得較少朋友，他們也較容易被同儕所排擠 (Farmer & Rodkin, 1996; Nabasouk & Smith, 1993)。Elksnin 與 Elksnin (2003) 認為學童有適當的社會技巧、學業佳、易受他人接納、情緒適應良好、高度自尊與自信是有關的。相反的，如果學童或青少年無法經歷上述成功的經驗，他們就較容易感到沮喪、遭遇學校經驗困難、甚至是輟學，而成年時也無法很順利地就業 (Elksnin & Elksnin, 1995)。Elksnin 與 Elksnin (2003)；Marcus 與 Sanders-Reio (2001) 提及學童有良好的社交能力將會有良好的學業表現，而有持續性交友的學童也會比被同儕所排擠的學童在學業上有更良好的表現。因此，教育學障學童養成良好的情緒智力是相當重要的。此外，Goleman (1995, 1998, 2011 & 2012) 也指出兒童的情緒智力對於學業成就卻有重要的影響，如果兒童懂得察覺和瞭解自我的情緒，善於經營、調整與激勵自己的情緒，並對未來保持希望與積極努力，懂得堅持努力來勤奮學習，這種自我情緒智力對於兒童的學習效果與學業成就自然會有較正面的影響。

鑑於國內、外編製普通學童情緒智力的研究者居多 (如，Cooper & Sawaf, 1997；Goleman, 1995, 1998, 2011, 2012 & 2015；Mayer & Cobb, 2000；Mayer & Salovey, 1995 & 1997；Mayer, et al., 2003；Segal & Smith, 2016；王春展，1998 & 1999；王春展、詹志禹、李良哲，2000；江文慈、孫志麟，1998；江文慈，2001；馮朝霖，1997；

陳沁怡、陳斐娟，1997；劉志如，2005；蘇建文，1979，1980，1982 & 1995），卻顯少有關於特殊需求學童的情緒智力量表編製與研究報告。其次，國內普遍性大眾、家長或教師們，針對情緒智力的關注卻不如國外來得重視，英文的情緒智力的相關議題已有不少。反觀國內的此議題很匱乏，如：王春展（1999）進行多年不同階段的普通學生或青少年的情緒智力等相關研究，但，針對特殊需求學童的研究更是少之又少。

近幾年來，本研究者也發覺 Goleman（1995，1998，2011，2012 & 2015）將「情緒智力」不僅運用於不同年齡階段（兒童、青少年、成人），也運用於不同領域或行業（學業、工作職場、學生或商業人士等）；情緒智力的重要性與遍及各層面的影響力。本研究從事特殊教育多年，發覺卻不解的某普遍性觀念：無論是個體、家長、教師或一般人，往往僅關注個體的學業或工作表現的優劣，卻罕有關注個體的學業或工作表現優劣是否和其他因素有相關；例如：學習動機、身心靈健康、情緒發展、甚至於人際關係等。

### 三、情緒智力的反思

本研究針對情緒智力並提供給特殊需求學童的家長或教師們的淺見，相較於其他正常學童，特殊需求學童因先天的缺陷，學業性的表現或許不如正常學童來得好，若能教導他們較正確且健康的情緒智力等相關技巧的話，或許比加強他們的學業表現

來得較重要；提出針對情緒智力的正思淺見，冀望吾人能有機會針對情緒智力的反思。情緒智力不僅深具重要性也具有可塑性，除了可能影響個體的學業表現、職場順遂、甚至會影響個體的人際關係或事業開拓；但，情緒智力並非被既定或一層不變的，卻可靠後天一系列情緒智力的技巧而習得而來；情緒智力的可塑性。個體無論高低智力、各行各業、學業或工作事業表現成功與否，若個體具備了學習意願與學習動機的話，並將所習得的情緒智力技巧，運用於學業或職場表現、事業開拓、甚至於任何生活經驗的話，對於個體來說，不僅是利無害，也能提升解決困難的因應技巧。若個體具備了自我覺知能力、自我管理情緒的能力、關懷自我與他人、調解自我或他人的衝突能力等，即能更快與順暢地因應困境或解決問題。

### 參考文獻

- 王春展（1998）。兒童情緒智力發展的影響因素與因應策略。教育資料文摘，244，164-187。
- 王春展（1999）。兒童情緒智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 王春展、詹志禹、李良哲（2000）。兒童情緒智力發展之探討研究。國立政治大學教育與心理研究，23，353-382。
- 江文慈（2001）。青少年情緒智力

- 發展之研究。世新大學學報，11，51-82。
- 江文慈、孫志麟（1998）。情緒智力量表之編製。台北：台北市教師研習中心。
  - 陳沁怡、陳斐娟（1997）。情緒智力量表（EQs）之編製---信校度考驗與初步常模建立。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計劃編號：NSC 87-2413-H-224-001。
  - 馮朝霖（1997）。盡天地情在，化天地化育---論 EQ 與生命實踐。哲學雜誌，19，4-15。
  - 劉志如（2005）。評量情緒智商。情意教育經典研讀會—主讀講稿。<http://edu.ndhu.edu.tw/tang/classical/fruit/lecture/20050615.htm/>
  - 蘇建文（1979）。學童及青少年基本情緒之發展。教育心理學報，12，99-114。
  - 蘇建文（1980）。學童及青少年焦慮情緒之發展及其相關因素之研究。教育心理學報，13，85-94。
  - 蘇建文（1981）。學童及青少年基本情緒之縱貫研究。教育心理學報，14，79-102。
  - 蘇建文等（1995）。發展心理學。台北市：心理。
  - Bain, A. (1855/1977). *The senses and the intellect*. London: John W. Parker & Son. [Reprinted in D. N. Robinson (Ed.), *Significant contributions to the history of psychology: 1750-1920 [Series A: Orientations; Vol. 4]*. Washington, DC: University Publications of America.
  - Burbach, M. E., Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2003). *Linking an ability model of emotional Intelligence to transformational leadership behaviors*. [Cobacourses.creighton.edu/MAM/2003/paper/burbach.doc](http://Cobacourses.creighton.edu/MAM/2003/paper/burbach.doc).
  - Clare, P., & Leach, D. (1991). Classroom and playground instruction of students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 57, 212-224.
  - Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ*. New York: Penguin Putnam.
  - Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2003). Fostering emotional-learning in the classroom. *Education*, 124, 63-75, 48.
  - Elksnin, L.K., & Elksnin, N. (2004). The Social-Emotional side of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (3), 3-8.
  - Farmer, T. W., & Rodkin, A. C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions:

- The social network centrality perspective. *Social Development*, 5, 174-178.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
  - Goleman, D. (1998). "What Makes A Leader". The best of Harvard Business Review. :
  - Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
  - Goleman, D. (2011). *Working With Emotional Intelligence*. Publisher: Random House Publishing Group.
  - Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence* (10th Anniversary Edition). Random House Publishing Group.
  - Goleman, D. (2015). A version of this article appears in print on April 12, 2015, on page ED17 of *Education Life with the headline: Leadership Checklist*.
  - Greenspan, S. I. (1989). *Emotional intelligence*. In K. Field et al. (Eds.), Learning and education: Psychoanalytic perspectives. International University Press, Inc.
  - Haring, T. C. (1992). *The context of social competence*. In S. L. Odom, S. J. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), Social competence of young children with disabilities (pp.307-320). Baltimore: Brookes.
  - Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational setting. *Journal of Special Education*, 32, 154-163.
  - Heron, T. E., & Harris, K. C. (1993). *The educational consultant* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
  - Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 173-180.
  - Mayer, J. D. (1995). A framework for the classification of personality components. *Journal of Personality*, 63 (4), 820-877.
  - Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
  - Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada, MHS Publishers.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Competing models of emotional intelligence. In R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence*, second edition (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press, (2000).
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitaraneos, G. (2001). Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitaraneos, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McConaughy, S., Mattison, R. E., & Peterson, R. L. (1994). Behavioral/emotional problems of children with serious emotional disturbances and learning disabilities. *School Psychology Review*, 23, 81-98.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social intervention for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 451-458.
- Nabasoku, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without language difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1435-1448.
- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knows and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nichols, P. (1996). *Clear Thinking: Clearing Dark Thought with New Words and Images*. River Lights, Publishers, Iowa.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Chandler, L. K. (1994). Acceptability and feasibility of classroom based social interaction intervention for young with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 226-236.

- Pavri, S., & Luftig, R. (2002). *The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? Preventing School Failure*. [http://www.Idonline.org/Id\\_indepth/teaching\\_techniques/the\\_social\\_face.html](http://www.Idonline.org/Id_indepth/teaching_techniques/the_social_face.html).
- Rourke, B. P., Young, G. C., & Leenaars, A. A. (1989). A childhood learning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 169-175.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D. M. Wegner, and J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp.125-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp.258-2770). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 91, 185-211.
- Segal, J., & Smith, M. (2016). *Emotional Intelligence (EQ)*. Last updated: January 2016.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ*. New York: Harper Collins Publishers.
- 資料來源：研究者翻譯引述自 Segal 與 Smith (2016). *Emotional Intelligence (EQ)*. <http://www.helpguide.org/articles/emotional-health/emotional-intelligence-eq.htm>
- 資料來源：研究者翻譯引述自 Goleman's model outlines five main EI constructs for more details see "What Makes A Leader" by Daniel Goleman, best of Harvard Business Review 1998.
- 資料來源：研究者翻譯引述自 A version of this article appears in print on April 12, 2015, on page ED17 of Education Life with the headline: Leadership Checklist



## 英語學習動機與學習困擾:理論的觀點

施宥廷

國立嘉義大學教育系碩士班

### 中文摘要

本論文研究旨在瞭解英語學習動機與學習困擾之相關研究，首先必須清楚知道學生在英語學習動機與學習困擾的現況；透過蒐集中外英語學習動機與英語學習困擾的文獻，了解其定義與專家的看法，並將專家意見彙整作為總結。

**關鍵詞：**英語學習動機、英語學習困擾

# A Study of English Learning Motivation and Learning Disturbances: a theoretical perspective

Shih Yo Ting

National Chiayi University department of education

## Abstract

The purpose of this study is to realize the correlation between English learning motivation and disturbances. The most important issue is to understand the present circumstance between learning motivation and learning disturbances as students learn English. That definition pertaining English learning motivation and English learning disturbances can be understandable through collecting references from Taiwan and other countries. To sum up, opinions from experts will be provided in the end of the study.

**Keywords:** Motivation in learning English motivation, English learning disturbances

## 一、前言

臺灣自聯考升學以來，已宛然成為一個學歷取向、證照取向的一個社會。雖然大眾的通識及具備的能力，普遍高於以前的臺灣，但是在這知識爆炸的年代，科技日新月異，昨日的觀念可能隨時被今日的發現給取代，因此，人們應該利用不同的方法去學習、發現新知識，而語言，就是一項吸收新知的工具之一。數十年來，英語身為強勢語言的地位屹立不搖，也是全世界廣泛使用並公認的溝通工具。Krashen（2003）認為英語是全世界的人除了母語外，應該學習的第二語言，並且是邁入地球村的人們所溝通有無的橋樑。而英語距離我們並非像教科書般的遙遠，舉凡戶外的招牌，電視中的廣告，網路上的新聞，科技的新知中往往能看見英語被廣泛地利用。天下雜誌也提到歐盟會議在 2001 年提出未來兒童為了應對全球的競爭，必須習得的八種基本重要能力，而在這八大重要能力之一就是英語的溝通能力（吳怡靜、何瑜琦，2007）。由此可知，英語實為當今國際交流資訊的主要語言之一，甚至有不少的國家都已把英語列為本身的官方語言之一，更能體現英語的重要性。

為了在國際能見度上抬頭，提升相對競爭力，英語教育變得相對重要。學校的教育目的包含：培養健全人格、良好民主素養、具備法治精神及觀念、普遍人文素養、強健體魄以及創造和決斷能力之善良公民，但如此還稍嫌不足，理由是世界早已成為一個溝通便利的地球村，臺灣無法也不需要獨立生存在這舞臺，所以臺灣人民更應該具備國際觀、接納多元文化和了解尊重不同國家的人、事、物。在國中階段的學生，身心正面臨重大的改變，思想和觀念是最需要被正確教育的時機，此時應該要接受教育的陶冶，培養高尚的人格、專業的能力及與世界接軌的能力。

根據研究，在學習階段的教育，個體自我的認知、能力、動機、態度等心理層面的因素造成的影響力遠大於個體在社會文化的背景因素（黃月純、楊德清，2001）。即便了解到心理因素的重要性，臺灣的教育卻還是以「考試領導教學」，老師教什麼，學生學什麼。僅重視「認知」和「技能」，卻忽略情意部分的動機、態度等重要性（蔡清田，2011）。現今的英語教育現場仍以制式的單字講解、句型介紹的講述法單向教育，老師大多數並未提供學生思考及主動求學的經驗。雖然在升學階段，有許多英語科的活動，例如：英語單字比賽、英語朗讀演講比賽、英語戲劇比賽等，但這些各式各樣欲提升學生學習動機的英語活動，卻抵不上學校英語科的段考，學生依然提不起英語學習動機，學生的學習依然是以考試為重點，而不是出於自發的動機。臺灣學生最缺乏的就是態度、動機等情意部分的維持，大多數離開學校，就失去自我學習的習慣了（蔡清田，2011）。教育的最高目標，就是讓學生即便離開課堂，也有主動學習的動機和能力，如果能夠將英語融合在現實生活的情境中，將可大大提升使用的能力。語言是需要長期練習的，

不能讓英語只侷限在課堂上，長時間的聆聽、溝通、閱讀、寫作將有效的提升英語能力，也會逐漸提高學生英語學習動機。

為了能更了解學生在英語學習上，是否學習動機較高者會有較少困擾，亦或反之。如何引發學生動機一直是各階段老師的難題，以往認為學習動機高的學生更容易自我學習，學習困擾則較少；學習動機低落的學生則較為被動，學習困擾較多，但是否學習動機高的學生反而因為自覺能力不足，反而有較高的學習困擾？藉由文獻的回顧，彙整不同學者的理論作為總結。

## 二、英語學習動機之研究

英語動機面向著墨於英語學習動機的意涵與研究，共分為動機的意涵；學習動機的意涵；英語學習動機的意涵與研究，三方面加以探究。

### （一）動機的意涵

動機一詞的界定，一般人往往會忽略這類熟知的概念，實質上，動機在學生的學習歷程中扮演著重要的角色，而動機又可以細分為數種不同的動機。古今中外學者不乏探討動機的理論，可想而知，動機雖然看似簡單，卻含有大家所欲追尋的答案，另一方面，掌握好各個動機的定義，可避免日後在教學上與其他教育工作者有牛頭不對馬嘴、定義模糊狀況出現。以下將對動機一詞做相關的文獻探討，並彙整出各家學派對於動機一詞的定義。

對於一個心理學家來說，並不會說行為是由本能（instinct）所引發的，因為對於直覺一詞太籠統，還需要了解更多（Hayes, 1998）。動機（motivation）是指引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該一活動朝向某一目標的內在歷程或內在原因（張春興，1996）。動機的解釋，常與本能（instincts）、驅力（drives）、需求（needs）、誘因（incentives）、怕懼（fears）、目標（goals）、社會壓力（social pressure）、自信（self-confidence）、興趣（interests）、好奇（curiosity）、成敗歸因（attributions for success and failure）、信念（beliefs）、價值（values）等意義相關（朱敬先，1997）。動機是一種藉由驅動力而喚醒、維持所產生的行為，使得完成目標（Graham Davey, 2004）。McDougall（1932）提出動機可以藉由辨別不同的行為，發現隱含的驅力。動機是指行為的動力，一種可以啟動，維持，引領，終止的方法（Dennis & John, 2013）。動機被喚醒後，會激起生物體去行動，維持，或引領方向（Hilgard, 1953）。動機主要關乎於辨識、了解不同因素，引領達成目標的行為（Richard, 1972）。由此可知，動機一詞的定義大同小異，朱敬先在動機一詞的解釋上找出了內涵的相關的因素，而其他學者則把動機定義為一種心理歷程，大體上是指人們因為某項目的，而引起的一連串想法、動作、維持稱作動機。

## （二）學習動機的意涵

為何某些人願意花那麼多時間在學習上？可想而知，他們具有強烈的學習動機，而學習動機有分外在動機與內在動機，行為可以藉由不同的誘因（incentive）和驅力（drive）激發，包含成績、稱讚、金錢、學位。另一方面，在 Maslow's Hierarchy of Needs 中，求知的階段屬最頂端，而一個階層若未滿足，無法往上一層，意味人們必須滿足其金字塔底端向上的需求包括：生理需求（physiological needs）、安全需求（safety needs）、愛與隸屬需求（love and belonging needs）、自尊需求（esteem needs）。因此學生若吃不飽，穿不暖，較難達到高學習動機，但學生如果視獎學金為外在誘因，則學生可能有較高學習動機（拿獎學金來添購糧食、衣物）。張春興（1996）認為學習動機（motivation to learn）是指教師講課時能引起學生活動，且維持其學習活動，並能引導該學習活動朝向教師所設目標之內在心理歷程。吳知賢（1990）也認為動機是引發個體產生行為的內在存在狀態。學生若沒有學習動機，就不會想學習，不會想學習，在校成績也就不會好，甚至到最後產生學習困擾。朱敬先（2000）指出學生若缺乏學習動機，不能專心致志於課業，會是學習困擾之關鍵問題，教學中很重要的一部分就是引起學生的學習動機，有了學習動機，就會產生要學習的慾望，學習動機高，自然學業成就不至於產生重挫的學習困擾。林生傳（1997）指出動機是學習者的重要因素，並會影響到學業成就。提高教學成效，將有助於深度地了解學生的學習動機。學習動機屬於內在心理動機，若是受外在環境因素影響而形成，則為外在動機；若受本身內在需求而產生，則為內在動機（張春興，1994）。綜上所述，學習動機，應為人類在學習時，能夠引起個體注意，並維持其學習歷程的意念或態度。大部分的學者在討論學習動機時，著重在內在歷程的改變，而張春興除了探討到學習動機的内層面，也提到關於外部的環境因素所帶來的差異，學者們皆認為學習動機是與學習有一定層面的相關，更指出學習動機若無法有效激發，後續可能導致學習困擾的產生，在本文的後半部分會著墨於學習動機與學習困擾的相關。而下列將列舉各家學說學習動機之理論，作為本篇研究學習動機之理論依據。本節歸納為四個面向，分別為制握信念、自我歸因論、成就動機論與自我效能論。

### 1. 制握信念

吳知賢（1990）指出 Rotter 提出了以社會學理論為基礎的制握信念（locus of control），並在 1966 年將行為學派強調的「刺激-反應」與個體的認知相互連結。簡言之，制握信念是一種類化的期望，也就是個人在日常生活中對自己與周遭環境的看法，而這些信念可分為內控信念（believe of internal control）與外控信念（believe of external control）兩種（吳知賢，1990）。換言之，藉由制握信念可以看出一個人為內控或外控，若一位內控信念的學生在英語考試中得到了高分，會

將自己的成功歸因於認真準備考試等原因；而一位外控信念的學生在英語考試中得到高分，會認為是外部的環境得以讓他成功，譬如說：運氣好、考試卷較容易等。

## 2. 自我歸因論

張春興（1998）提到，Weiner 的自我歸因論（self-serving attributions）是從自我認知的觀點出發。張春興更指出，個體本身大多用六個因素歸因自己的成敗（能力、努力、運氣、工作難度、身心狀況、其他因素），並分析成敗因素的來源是來自於外在或內在，個體認知的成敗因素以三個向度作解釋，分別為：同一情境下是否有穩定性、以及是否能由個體去操弄或控制成敗因素。而自我歸因論關係牽涉到一個學生對於今後，面對困難的信心程度，若一個學生在前一次考試中認真準備卻得不到高分，往後的考試可能會有即使認真也不會考得好的觀念，因此在教學現場中，教師在評鑑方面，最好能以過程導向來評分，一方面不會讓學生遭受打擊，二方面能夠穩定學生的學習動機、向上的需求，但往往許多老師以目標導向作為評分依據，實則抹煞低成就學生的學習動機以及學習態度。

## 3. 成就動機理論

吳知賢（1990）指出依據 Atkinson 的說法，個體對人、事、物追求的傾向可稱為成就動機（achievement motivation theory）。吳知賢同時也提到，個體如若面臨成就情境時，同時會產生兩個相反方向的動機，分別為為求成動機（motive to success），與避敗動機（motive of avoiding failure），此種心理現象即稱作趨避衝突。在此兩種心理需求強弱消長下，成就動機也就會有不同程度的區別。歸納各家學者個體成就動機的影響因素，可以大約分為以下因素：個體個性因素、童年以降的家庭教育、教師的身教言教、學習困擾的有無、對於參與競賽活動的動機有無、學業成就、個體學習環境。

## 4. 自我效能論

程炳林（2001）指出自我效能論（self-efficacy theory）被 Bandura 視為一種特意情境的構念（situation-specific construct），指個人的信念強弱，使否能去達到某些目標，也是自我完成某些行為的一種能力判斷。這些的能力判斷不僅影響個人目標水準與努力程度，亦會影響個人做出行動的動機、任務的選擇與否與表現出的成果。也就是說，所謂自我效能是會影響自己對成功的定義、努力的程度與否，動機的堅持和精熟的水準，是否能夠具備成功完成工作的所有先備能

力、認知與分析。自我效能論是 Bandura 學者在 1982 年所提出。其意義是指個人主觀意識的分析自我的工作能力，若主體變為學生，所指的是學生主觀評判自己的學業認知能力與成就。

### （三）英語學習動機的意涵

外語學習動機是否和國語學習動機有所相同或另有獨到之處？英語作為一般考試性科目的主科之一，此領域進行探究的學者專家多如牛毛，尤其英語更是近代地球村當中的強勢語言，大多人希望自己的英語能力能夠更上層樓，以便研讀外國文獻，或者利用語言的優勢到外地工作、學習。下列將列舉國內、外各派的學者、專家，探討相關文獻對於學習動機的定義與影響。

英語學習動機主要分為內在動機與外在動機，內在動機中又包含：自我實現、喜歡被讚美、對英語有興趣；外在動機行為包含外部獎賞、處罰、誘因（Reeve, 1992）。Weiner（1985）認為不同的學習者對於不同的成就會做出不同的反應，高成就需求的學者將自己的成功歸因於自我的能力及努力，當自己失敗時，則將失敗原因歸因於自己的能力不夠以及努力不足，因此會期許自己即便能力不足，仍須加倍去努力追求成功。反之，低成就需求的學習者則將自我的成功歸因於運氣及工作簡單等外在因素，但當自己失敗時，除了可能認為運氣不好、課業工作太艱深以外，尚可能認為失敗原因是因為自我能力的不足，到最後演變成習得無助感。下表 1 為研究者參照張春興在教育心理學研究一書，所描繪的表格，表格內容之變項為成敗歸因之向度參考。

表 1  
成敗歸因之向度

歸因別	成敗歸因向度					
	穩定性		因素來源		能控制性	
	穩定	不穩定	內在	外在	能控制	不能控制
能力	√		√			√
努力		√	√		√	
工作難度	√			√		√
運氣		√		√		√
身心狀況		√	√			√
其他		√		√		√

資料來源：採張春興（1996）。自教育心理學（頁 314），。臺北市：東華書局

Gardner（1985）、Gardner 與 Lambert（1972）研究地處加拿大以英語與法語為官方語言的雙語及雙文化的社會環境。研究結果發現學生的學習動機呈現兩種不同的導向。一種是為融合型導向（integrative orientation），存在這種取向的學生通常擁有較深遠的、較強烈的動機，此類人很喜歡所學的語言的背後的文化，希望能徹底融入語言所代表的族群。另一種為工具型導向（instrumental

orientation) 傾向如此導向的學生大多是為了工作、考試、個人發展前景等目的學習外語(黃淑真, 2007)。在 Gardner 以降, 許多研究外語學習動機的研究者使用態度動機量表 (AMTB)。Ely (1986) 指出雖然融合型導向與工具型導向是簡單明瞭的概念, 但兩者經常並存。Ely 同時也發現除了這兩種類型的導向, 仍有其他可能被忽視卻具體存在的導向。因此, 老師必須因應學生的資質不同, 實施因材施教的策略, 並且鼓勵學生用各種適當的方法學習, 以避免削減了學生的學習動機。Dornyei (1990) 指出融合型導向和工具型導向不是絕對的二分。Dornyei 除了與 Ely 有一樣的概念, 分析出融合型與工具型導向之外, 另外找到了成就導向動機 (need for achievement) 及過去失敗歸因 (attributions about past failure) Dornyei (1994) 提出外語動機的三等級論, 將外語動機分別列為語言等級 (the language level) 此一等級攸關學生學習語言的動機高低, 如融合型導向與工具型導向皆屬這個等級; 再往下是學習者等級 (the learner level) 因素是學習者個人; 最下方一個等級是學習情境等級 (the learning situation level) 與教室學習環境有關, 並進一步將學習情境等級影響分為三大類, 分別是課程、教師與同儕團體三個因素 (course-, teacher-, and group specific components)。Gardner 等學者等明顯著重不同的方向, 卻又和 Weiner 的內部歸因論極為相似。將把內在的學習動機分為融合型導向以及工具型導向, 下圖 2 為此一等級概念圖。



圖 2 等級概念圖

### 三、英語學習困擾之研究

本節闡述英語學習困擾的意涵與研究, 共分為困擾的意涵; 學習困擾的意涵; 英語學習困擾的意涵與研究, 三方面加以探究。

### （一） 困擾的意涵

困擾指的為了某件事感到為難，或處於一個困難的處境。困擾的定義亦指在一種引發不愉快情緒的情況或問題時，個體無法以過去的行為方式有效的加以處理，導致自己陷入苦惱之中（賀孝銘，1989）。困擾是個體對於內在衝突或內在需求，無法解決或滿足時，所產生的複雜不安心理狀態（林國暉，2013）。許朝信（1999）指出當個人的內在衝突或滿足感等內在需求無法被解決或完成時，個體心理容易產生不安的情緒，進而影響狀態的行為，即稱為困擾。上述幾位學者在於困擾一詞的界定較專注於個體內心的變化，困擾一詞應是指個體針對特定事物，或對於與該事物間接有關事物的心理產生排斥，想逃避之感受。而通常會產生困擾起源於對於事物不熟悉產生某方面的畏懼，Beck 與 Beck（1995）認為困擾的產生是個體本身對於訊息處理產生謬誤及不適應。Bridges（1932）為個體在出生到孩童期間大部分只存在對人事物感到好奇的興奮情緒，但隨著社會的訓練，社會化把個體情緒拆開成為興奮、快樂、和不快樂，而困擾是不快樂的其中一種表現形式（引自侯名玉，2012）。「困擾」是一種存在的心理狀態，是一種極為複雜的情緒感受和經驗，個體被外在的事物和環境所影響，使之內在無法達成其心理、生理和社會的需求，個體如無法立刻有效應付外界壓力和環境變化，且內在和外在無法達到調和一致時，產生的不平衡內在衝動和矛盾狀態所衍生出的一種負向感受和情緒，其表現大多為緊繃、擔心、不滿、挫折、沮喪、哀愁、憂鬱或情緒低落等。（侯明玉，2012）。Jersild 與 Beck（1995, 1993）與侯明玉（2012）對於困擾的界定上又多了社會因素的加入，認為社會化很可能是導致困擾的因素之一。雖然困擾是大家耳熟能詳的一個詞彙，但是實質上有很多不同卻相似的定義。

### （二） 學習困擾的意涵

在學習事物或學業方面產生困難即為學習困擾，若學生對於科目上產生學習困擾，通常是考試壓力與學習成就低落。陳明照、曾勘仁與黃德祥（1992）共同指出學習困擾係指某些困難和障礙的產生在個人的學習過程，而對學習成就造成影響甚至產生困擾，並妨礙學習效果使之無法提高標準的學習現象。翁碧慧（2002）認為學習困擾係指在學習過程中，個體被迫面臨個人內在及外在的問題，而阻礙其學習過程，以致影響學習。張志鉸（2000）指出學習困擾係指學生於學習活動中，在學習環境裡遭遇到的困難導致學生產生困擾的情緒，因此無法發揮平常心專心向學，還有學業成績或學習成效不理想的情形產生。研究者認為翁碧慧與張志鉸皆認同學生的學習困擾來自於自己對於內在心理因素與外部環境的關係所造成。廖佳紅（2004）認為學習困擾是指學生的學習過程中，個人遭遇家庭、學校、社會或其他不可抵抗因素等困難與困擾。面對學習課程、學習方法、習慣及學習情緒等方面，產生擔心和挫敗，學生無法專心學習、學業成績低

落，嚴重影響學業成效與學習動機。陳靖涵（2008）指出學習困擾是個體因個人或是外在學習環境（家庭、學校與社會）無法調適其內在認知或外在行為改變，造成本身學習進度落後，而對學習產生挫敗感與無助感，個體若長期背負學習困擾之壓力，受困於學習的瓶頸中，最終將導致學習動機低落，學習效果不佳，甚至對學習衍生逃避或放棄的心理。黃昌誠（1990）提出學生於學習過程中，所遭遇的學習產生阻礙、不利、不便或不適應的學校及非學校因素。張秋明（1997）指出個體在學習活動中，在學習環境裡遭遇到的學業上的困惑及困擾，導致無法專心於學習或學業成績不理想的情形，及學習效果不佳。許定邦（2002）提出學生於學習活動中，在學習過程中遭遇的困難或困擾，且無法專心致學或學習成效不理想的情形。上述幾位研究者，認為學習困擾是在學習時遭遇心理的不平衡所產生的壓力。廖佳紅（2004）等學者在學習困擾一詞界定明確地說出外部環境包含家庭、學校、社會，縮減了外部環境的定義。產生學習困擾的種類很多，以下為研究者歸納出的學習困擾變項，被歸列為下列四項因素，分別為：個人因素、家庭因素、學校因素、社會因素。

### 1. 個人因素

個人因素包含個人的自尊、性格等。學生會因為在考試不想輸給同儕，因而提高學習動機，設法在英語科考試拿取高分，避免被同儕取笑，或者喜歡被同儕崇拜。性格方面，有些同學較有求知慾，會想方設法涉略有關知識，即便步出教室，仍有辦法獲得新知識。研究者認為個人因素最為重要，倘若有強烈學習動機跟毅力，在生理需求無虞的情況下，這是首要的因素。

### 2. 家庭因素

家庭因素包含家庭關係、家庭環境、社經地位。家庭的背景著實能影響學生的學習動機與態度，從社經地位來看，可以發現中低階層社經地位的家長較少有空閒閱讀，下班休息時通常從事其他休閒活動，而子女長期在其環境，自然對學習上的態度與動機會較低落。家庭的文化資本、經濟資本也著實影響到學習的動機。有良好文化資本的家庭有更良好的態度鼓勵學生向上求學；高經濟資本的家庭有更多機會讓孩子補習。此外，若是家長平時能和學生用英語溝通，語言實力的累積將會超越一般說中文的家庭，而精密型語言更勝於非精密行語言家庭，因為英語的形容詞、副詞甚至連接詞在句子中的擺放位置也是與中文有關係的。

### 3. 學校因素

學校因素包含導師要求、考試成績、升學壓力。目前高中入學多採取多元入學，但是一般學生在升學主義的情形下還是有學習上、競賽上、服務表現等等的壓力。而將來擬採用在校成績作為升學的依據，可想而知，學生們為了將來的就讀學校，在平時的學習考試上將會競爭的更加激烈。甚至許多學校提倡證照門檻，希望學生能積極參與校內外英語檢定考試，例如：英檢、多益（Toeic）、托福（Tofel）、雅思（IELTS）等認證，因為學校乃是符應社會的需要，所以證照的獲取在學校中也將列為重要項目之一。

### 4. 社會因素

社會因素包含社會期望、強勢文化等。即便在現代的社會中，普遍還是存在著，學歷即代表就業力，因此父母望子成龍，望女成鳳，為了孩子能在將來得到好的工作，無所不用其極的讓孩子能夠在學習上不輸在起跑點，補習、家教等等充斥著每位學生的求學生涯，如此重的學習負擔，學生為此受到社會壓力是可想見的。在如此知識爆炸的時代，資訊日新月異，不管是工作上的資料、學業上的資料，都須經過大量的閱讀原文（大多是英語）方能應付，這也是為何英語變得如此熱門的原因了。

#### （三）英語學習困擾的意涵

邱美切（2006）指出學習困擾，是目前我國的大學生、高中生和國中生均感困擾的所在，尤指國中生，國中生對於學業問題的關心遠大於生活活動和其他方面的憂慮。英語學習困擾係指在英語求學歷程中所遭遇到的學習困難，包含個人、家庭、學校或者社會等多方面的影響，諸多原因使學生的學習成就低落。尤其正處於狂飆期的國中生，在多項因素、原生家庭及學校教育的影響下，必有學生在學習成效不彰，學習不適應等狀態下，影響到學習效果。而邱美切並未提到學習態度、學習焦慮等層面，而聚焦在學生對生活的態度會影響英語的學習。王桂芳（2007）提出英語學習態度與英語學習困擾能預測英語學習成就。倘若學生在學習英語沒有特定的語言學習動機，往後的英語能力勢必越顯低落，因為沒有與時俱進的英語語感，而對英語科目日漸生疏，進而產生英語學習困擾。張秋明（1997）指出由於學習困擾的產生，會產生學生學習上的壓力，使其在求學過程中無法專心，學業成績因此降低，也嚴重影響學生之學習態度。楊淑雯（2007）提出學生在性別、性質、年級、科系、或者英語的學習經驗等不同背景變項，結果差異明顯顯著，通過全民英檢測驗的學生，在英語學習態度上較良好，學習態度大多介於普通到優良之間；學習困擾介於普通到不困擾之間，並且與英語學習

困擾呈顯著負相關。杜佳安（2008）探討高職學生的英語學習態度、學習動機與學習困擾之傾向研究中提出高職生的英語學習困擾屬於「普通」。而女生比男生相比，對於英語學習困擾有較高調適能力。同時英語學業成績高的學生，對英語學習困擾調適能力方面優於英語學業成績低的學生。蘇莉雯（2004）認為以一個英語高學習成就者而言，在英語考試中得到高分也許容易，但在口說表達能力上不能確保有好的表現；而對於一個英語低學習成就者，即使在課堂上和課餘後儘管花費大量精力研讀，此類學生依舊常得不到令人滿意的分數甚至有學習挫敗的產生。李育奇（2000）指出普遍臺灣的家長認為只要學生學好英語，就可以讓學生跟上這股英語潮流，富有國際競爭力，所以拼命地讓孩子去學習英語，並常告誡小孩要努力學習。而王桂芳等學者均認為學習困擾常與學習態度和學習焦慮有相互關係。綜上研究，學習態度、學習動機與學習困擾與學生本身，以及家庭、老師有關，在某個層面上屬於負相關，但由於研究對象、背景變項與本篇內容非完全一致相同，無法確定學習困擾是否影響，但歸納而得知，英語學習的動機和態度之於學習困擾有某種負相關。學習動機和態度越高，似乎在學習困擾方面較不嚴重，但也無法武斷說出學習動機、態度與學習困擾有一定關聯，在教育現場中，仍有學生具備好的學習態度，高學習動機，卻依舊有學習困擾。

#### 四、學習動機與學習困擾

學習動機與學習困擾在英語科方面是否有明顯的負相關，在國中階段，英語是主要考試科目之一，而且單字、文法不同於國小的程度，並非靠簡單的背誦、記憶單字就能考高分，若學生對英語沒有學習動機，則日積月累下，未學習的部分會漸漸大於以熟記的知識。所以一個在國小階段考取高分的同學，國中階段若是不認真聽課，成績很快地會掉入中間排名甚至平均以下。

大部分學生對學校科目產生學習困擾是因為習得無助感，或缺乏學習動機，不知為何而學甚至不想學，而動機是學習的根本，學習動機能夠引導出持續的學習與和學業上成就與進步。內在學習動機是學習行為的重要關鍵，也是產生學習成就的因素。若對學習得不感興趣，動機的低落的確是造成課業學習困擾的主要原因。沈佩文（2001）研究宜蘭國中生生活及學習經驗發現：學生英語焦慮程度尚不算高，英語學習動機尚可，國中生之英語因年級、學習英語時間、父母管教態度的不同而有所差異，吳雅玲（1998）、沈佩文（2001）均發現英語焦慮與英語學習動機呈現負相關。國中生之英語學習動機與英語學習焦慮呈現負向相關。外國學者們也探討過學習動機與學習困難的相關，Dornyei（1997）學生學習成就及學生使用學習策略的頻率會被動機所直接影響。情意因素百分比占 33%，智力占 20%，其他因素占 14%。由此可知，情意因素和性向一樣重要，甚至比智力重要。有關情意國內學者的研究發現，動機越高，英語學習困難越低，學習態度越趨正面，自我期望較高，同時也願意付出較多心力（徐玉婷，2004）。由此

推斷，若要學生在英語科上有所成長，必須先引起並提高學生的學習動機，並藉由提高學習動機，讓學生在課內能夠認真學習，甚至在英語課外也能記憶更多的英文相關知識，應用於考試及社會中。Gardner 與 Symthe（1981）提出對某物的喜好，而導致希望英語學習有成就的內在動機或情感及是英語學習動機。若有持續性的英文習得無助感，學生對於英語的喜好程度或動機可能會降低。另外，英語最初首重的就是英聽和口說能力，學生若不好意思使用英語與老師和同學溝通，會慢慢影響英語聽說能力。而英聽退化後，往後英語課聽到已不熟悉的單字或句型會更顯學習困擾，也會逐漸降低學習動機。現階段英語教學較為人所詬病就是大多多的英語老師因為怕學生對英語不喜歡、聽不懂，或有些學生在英語能力較為不足，以至大多數的英語課卻用中文授課教學。

在文獻探討中能發現，各家學者對於學習動機與學習困擾兩項變項的看法認為彼此是具關聯的，並呈現負相關。從學習動機與學習困擾文獻中發現，大多數英語學習動機高者，學習困擾較低；相反的，學習動機較低的學生，則學習困擾較高。

## 五、總結

由上述的文獻探討可以發現，國內外學者們以不同的角度剖析學習動機與學習困擾的相關，有些著重情意，也有著重成就；但經過研究後都指向英語學習動機與英語學習困擾呈現負相關，而學校、家庭、個人皆會影響到學生的動機與困擾。部份的原因是因為學校上的學生聽不懂，甚至沒興趣。邱美切指出如果學習英語沒有特定的學習動機，英語能力勢必越顯低落，因為沒有與時俱進的英語語感，而對英語科目日漸生疏，進而產生英語學習困擾。另外 Gardner 與 Symthe 認為學生如果有持續性的英文習得無助感，學生對於英語的喜好程度或動機可能會降低。而最好的解決方式，就是穩定學生的基礎，不要一次性的給予學習低成就的學生過於遙遠的分數目標；試圖放慢腳步，在每一次的小考中累積學生的信心，讓學生了解距離要達成的目標並不遙遠，才會有動機繼續學習。黃淑真對此也認同降低英語學習困難度，使學生更樂於學習。如此才能達到提高學生英語內在學習動機，降低英語學習困擾的成效。

## 參考文獻

- 丁怡君（2010）。國小學童英語學習動機、學習策略使用、及其與英語學習成就關係之研究-以南投縣小學六年級學生為例（未出版之碩士論文）。臺中：南臺科技大學。
- 王桂芳（2007）。高職學生英語學習焦慮、英語學習態度與英語學習成就之相關研究（未出版之碩士論文）。臺北：國立臺北科技大學技術與職業教育研究所，臺北市。
- 朱敬先（1997）。教育心理學-教學取向。臺北：五南文化。
- 朱敬先（2000）。教育心理學-教學取向。臺北：五南文化。
- 李育奇（2000）。論英語的發展程序與學習型態。教育部臺灣中等學校教師研習會。
- 沈佩文（2001）。宜蘭縣國中生父母管教態度、英語焦慮與英語學習動機之相關研究（未出版之碩士論文）。高雄：國立高雄師範大學教育研究所。
- 邱美切（2006）。嘉義縣東南亞外籍配偶學習態度與學習困擾之相關研究。（未出版之碩士論文）。嘉義縣：國立中正大學成人及繼續教育研究所。
- 周文松（2007）。國中學生學習動機、家長教育期望與學業成就-以中部地區為例（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化師範大學。
- 余永東（2010）。學習環境設計對不同學習風格的國小學童與學習成就與學習動機之影響-以應用科技化情境與真實情境於自然與生活科技為例（碩士論文）。嘉義縣：國立嘉義大學教育科技研究所。
- 杜佳安（2008）。高職學生英語學習態度與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化師範大學工業教育與技術學系。
- 吳怡靜、何瑜琦（2003）。英語力敲開全球化大門。天下雜誌。
- 林生傳（1997）。父母社經地位與國中生學習動機、學業成就之相關性研究。家庭教育雙月刊，32，6-27
- 林生傳（2003）。教育研究法。臺北市：心理出版社
- 林生傳（2005）。教育社會學。高雄市：復文文化。

- 林生傳（2007）。**教育心理學**。臺北市：五南文化。
- 林國暉（2013）。**國中八年級學生英語學習態度與學習困擾之相關研究**。嘉義縣：國立嘉義大學教育學系。
- 林煌尊（2007）。**商職學生英語焦慮、英語學習動機與英語學習策略之關係研究**（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化師範大學教育學系。
- 吳雅玲（1998）。國中學生制握信念、英語學習動機與英語學習焦慮相關之研究。**教育資料文摘**，215，85-92。
- 吳知賢（1990）。學習動機的研究-成就動機、制握信念、習得無助、歸因理論的文獻探討。**臺南師範初等教育學報**，3，277-326。
- 徐玉婷（2004）。**國中生英語焦慮、英語學習動機與英語學習策略之相關研究**（未出版之碩士論文）。臺南市：國立成功大學教育研究所。
- 侯明玉（2012）。**大學生心困擾與生理健康之關係研究-以師大學生為例**（未出版之碩士論文）。臺北市：國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。
- 翁碧慧（2002）。**學習動機與社會支持對國立臺東師範學院在職進修研究生學習困擾影響之研究**（未出版之碩士論文）。臺東縣：臺東師範學院教育研究所。
- 許定邦（2002）。**高中高職實施多元入學方案後國中生學習困擾及學習態度之研究**（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化師範大學。
- 許朝信（1999）。**國小高年級學生數學學習態度與學習困擾之相關研究**（碩士論文）。屏東縣：國立屏東教育大學。
- 張志鉸（2002）。**高職新課程實施後汽車科學生學習態度與學習困擾之相關研究**（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化師範大學工業教育學系。
- 陳明照、曾勘仁、黃德祥（1992）。高中學生學習困擾與輔導策略之研究。教育部補助專案研究報告。
- 陳靖涵（2008）。**彰化縣國小高年級學生知覺數學學習困擾來源與其因應策略之研究**（未出版之碩士論文）。臺南市：國立臺南大學。
- 陳秋麗（2005）。**國中生英語學習動機、學習滿意度與學習成就之相關研究-以雲林縣為例**（未出版之碩士論文）。雲林縣：國立雲林科技大學。

- 陳玟君（2013）。雲林縣國中生英語學習動機與學習成就之相關研究（未出版之碩士論文）。嘉義縣：國立嘉義大學教育學系。
- 張春興（1994）。現代心理學。臺北：東華書局。
- 張春興（1996）。教育心理學-三化取向的理論與實踐（2版）：東華書局。
- 張春興（1998）。教育心理學-三化取向的理論與實踐。臺北：東華書局。
- 張秋明（1997）。臺北市試辦學年學分制高職學生學習態度與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）彰化縣：國立彰化師範大學工業教育學系。
- 程炳林（2001）。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係:自我調整學習歷程模式之建構及驗證。師大學報，46（1），67-92。
- 黃昌誠（1990）。空中大學學生學習行為與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）。高雄：國立高雄師範大學。
- 黃月純、楊德清（2011）。國小低年級弱勢學生數學學興趣與信心之研究。嘉大研究學刊，26，113-145。
- 黃娟茹（2011）。國小高年級學生數學學習態度與學習困擾之相關研究（未出版之碩士論文）屏東縣：屏東教育大學教育學習。
- 黃淑真（2007）。外語學習動機理論的發展與教學研究的回顧。英語教學，期刊論文，31（3），101-124。
- 賀孝銘（1989）。中部地區高中生的困擾問題與求助態度（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化市師範大學輔導研究所。
- 楊淑雯（2007）。科技大學學生英語學習態度與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）雲林縣：雲林科技大學學技術與職業教育研究所。
- 楊汶斌（2010）。國中教師教學風格、學生學習動機與英語科學習成就之關聯性研究-以桃園縣為例（未出版之碩士論文）。桃園縣：中原大學。
- 廖佳宏（2004）。綜合高中學生學習態度與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）。彰化縣：國立彰化市師範大學工業教育系。
- 廖曉青（2007）。英語教育學。臺北市：心理出版社。

- 蔡素琴（1998）。從歸因理論淺談學生的學習輔導。《教育資料文摘》，41（5），151-163。
- 蔡清田（2011）。《素養：課程改革的 DNA》。臺北市：高等教育。
- 鍾武龍（2007）。中等學校農業類科學生學習態度與學習困擾之研究（未出版之碩士論文）。新北市：輔仁大學教育領導與發展研究所。
- 蘇莉雯（2004）。高職學生英語學困擾與因應解決方法之研究-以國立臺南高商為例（碩士論文）。臺南市：國立成功大學外國語言文學研究所。
- Coon, D., & Mitterer, J. (2013). *Introduction to psychology: Motivation*. New York City : Wadsworth.
- Davey, Graham C L (2004) *Psychopathology of specific phobias*. *Psychiatry*, 3 (6). pp. 83-86.
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*,40, 45-78.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*,78, 273-284.
- Dornyei, Z. (1997). *Psychological process in cooperative language learning: Group*.
- Dennis Coon and John O. Mitterer. (2013). *Psychology- modules for active learning*.
- Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and casual analysis. *The Modern language Journal*, 70, 28-34
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1981). On the development of the attitude/motivation test battery. *Canadian Modern Language Review*, 37(3), 510-25
- Hayes, N. (1998). *Foundations of psychology: Motivation*. London : Nelson.
- Hilgard, E. (1953). *Introduction to psychology: Motivation*. New York, the U.S.: Thomson.
- Holme, R. (1972) *Psychology today: Human motivation*. California : CRM BOOKS.

- Jacobovits, L. (1970). *The context of foreign language teaching*. New York : Newbury house publishers.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lahey, B. (1992). *Psychology: Motivation and emotion*. New York : Wm. C. Brown publisher.
- McDougall(1932). Of the words of character and personality. *Character pers, 1*, 3-16
- Pintrich, P. R., Smith, D.A.F.,& Mckeachie, W. J(1989). *A manual for the use of the Motivated strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: National Center of Research to Improve Teaching and Learning, School of Education, the University of Michigan
- Plotnik, R.(2002). *Introduction to psychology: Theories of motivation*. New York : Wadsworth.
- Richard. (2002). *Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology. ELSEVIER
- Reeve, J. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Florida : Holt, Rinehart & Winston.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal, 79*, 505-520.
- Weiner, B. (1972). *Theory of motivation from mechanism to cognition*. Chicago : Markham.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92* (4), 548- 573.

# 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

2015 年 09 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：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

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) 2239-5751

(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、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

## 陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 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五卷第八期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「私校公益化機制」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第五期將於 2016 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 6 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

根據教育部 103 學年度各級學校校數統計，高級中等學校總數為 503 所，私立者 211 所，約占 42%；專科以上學校共計 159 所，私立者 108 所，約占 68%。由此可知，在後期中等教育及高等教育階段，私立學校扮演人才培育之重要角色。次以，私立學校法係自 1974 年立法施行，其法律定性即為財團法人，係屬公益性質；之後於 2008 年全文修正，雖將財團法人私立學校修正為學校財團法人及所設私立學校，然其公益性質仍予維持，且另增設監察人制度。按提高私立學校之公共性及自主性，乃私立學校法之立法目的，然在實務運作上，是否尚有闕漏？如何建立公開透明機制？係為本期討論重點，爰請各位教育先進不吝提出諍言，俾利促進私立學校更加健全發展。

第五卷第八期輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

臺灣教育評論學會理事

張國保

銘傳大學教育研究所副教授兼所長

# 臺灣教育評論月刊第五卷第九期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「本土及新住民語文教學」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第九期將於 2016 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 7 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

台灣課程改革經歷 1996 年正式納入鄉土教學；2000 年九年一貫課程，本土語文成為正式課程；即將於 2017 年正式上路的十二年國教課綱，將東南亞語文納入。未來，台灣的多語文與多文化教學將呈現更多元的面貌。

這背後有什麼樣的語言學習與文化的思考？殷海光於 1966 即指出本土運動的真正內涵：「一個主位文化因客位文化的衝擊而引起的重整反映叫做本土運動……。本土運動有兩種，一種是向後看的，內容是延續主位文化的崇拜，帶有排斥客位文化的傾向，這種保守運動一旦與民間的小傳統結合，便可具狂熱的宗教形式；另一種是向前看的、吸收式的，把舊文化中有價值者與所需要的新文化因素做一整合。」

在本土化與全球化的競合中，學校可以提供什麼樣的教育？相關資源的整合、配套、課程的規劃與設計、師資的培訓與認證、對學生、對新住民家庭、對整體社會的潛在影響、對學生多語文學習及文化視野的擴展……等，都有待進一步慎思與行動。在前行的路上，邀請您對這個關鍵的議題提出您的寶貴意見與評論……，期待您的參與，增益台灣本土及新住民語文教學的實踐。

第五卷第九期輪值主編

陳美如

國立新竹教育大學教育學系教授

周宣辰

崑山科技大學幼兒保育學系副教授

## 臺灣教育評論月刊第五卷各期主題

- |   |  |
|---|--|
| 第五卷第一期：私校董事會與校務行政<br>出版日期：2016 年 01 月 01 日  | 第五卷第七期：教育資料庫建置與使用<br>出版日期：2016 年 07 月 01 日 |
| 第五卷第二期：城鄉教育均衡發展<br>出版日期：2016 年 02 月 01 日    | 第五卷第八期：私校公益化機制<br>出版日期：2016 年 08 月 01 日    |
| 第五卷第三期：大學評鑑怎麼改<br>出版日期：2016 年 03 月 01 日     | 第五卷第九期：本土及新住民語文教學<br>出版日期：2016 年 09 月 01 日 |
| 第五卷第四期：優質高中認證<br>出版日期：2016 年 04 月 01 日      | 第五卷第十期：大學爭排名<br>出版日期：2016 年 10 月 01 日      |
| 第五卷第五期：私校獎補助款改補助學生<br>出版日期：2016 年 05 月 01 日 | 第五卷第十一期：中小學補救教學<br>出版日期：2016 年 11 月 01 日   |
| 第五卷第六期：職場倫理教學<br>出版日期：2016 年 06 月 01 日      | 第五卷第十二期：行動學習<br>出版日期：2016 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：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

<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)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。



## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

### 壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

### 貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

### 參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

#### 肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

#### 二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072  
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

#### 伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】





教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



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