

2016年5月

第5卷 第5期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 私校獎補助款改補助學生

高中職免納學費政策以及私立大專校院獎補助經費之良法美意，可能在實施過程中發生若干問題，例如中央政府、地方政府是否有充足的財政能力編列高中職免學費方案經費；排富門檻除了家庭年收入外，是否要考量不動產或其他家庭財力來源；如何瞭解政府補助高中職學校的經費使用情形；政府編列經費改為直接補助學生是否更能達成照顧經濟弱勢學生的政策目標等。大專校院校務發展計畫與所申請獎補助項目、指標和百分比是否恰當和合理，獎補助經費運用原則是否讓學生獲得最大的受益、教育部訪視發現之缺失如何解決等，均為本期主題對話和討論值得進一步探究和評析的議題。



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）
周梅雀（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）	

輪值主編

評論 方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）
文章 丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

專論 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
文章 黃進和（臺灣科技大學師培中心兼任助理教授）

當期執編

黃寶億（國立高雄師範大學教育學系師資生）
魏綺瑩（國立高雄師範大學教育學系研究生）

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 臺中市北屯區廬子路 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. 5, May. 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 (Associate 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 Affairs, Huaan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chou, Mei-Chueh (Associate Professor, Kun Shan University)
Fang, Chih-Hua (Associate 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 Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Essay Articles Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Huang, Bao-Yi · Wei, Chi-ying (Graduate Student, National Kaohsiung Normal 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 (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

在教育機會均等和社會正義的理念下，教育部目前分階段實施十二年國民基本教育之高中職免學費方案，依據教育部（2013）修正發布之「高級中等學校向學生收取費用辦法」，103學年度開始實施的公私立高職免納學費政策，在補助對象上引發「高職不排富、高中排富」以及「排富門檻設定家庭年所得在 148 萬元以下者始可免納學費」等爭議。在高等教育方面，教育部為縮小公私立大專校院之教育資源差距，進而全面提升教育品質及校務特色發展，於民國 104 年修正發布「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」，民國 105 年修正發布「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」，然而在獎補助經費分配政策的價值抉擇、相關法規內涵、受益對象和實務運作之後設分析、檢討和改進等，值得深入探究和評析。

爰此，本期以「私校獎補助款改補助學生」為主題，經過雙匿名審查後，共計 4 篇「主題評論」、23 篇「自由評論」獲得刊登。在「主題評論」方面，作者評析間接補助私校和直接補助學生政策之優缺點，並提出兼顧教育財政補助公共性和自主性價值平衡之建議；從受益原則和外溢效果分析教育經費補助對象之適當性；從獎勵補助要點的法規內容和實務案例分析，闡述促進教育機會均等的可能做法；從獎補助審查作業之獎補助款經費額度、審查項目、評分之主要指標及比重的合理性、特色與缺點等提出建議。在「自由評論」方面，論述內容含括臺灣、香港、日本、德國的教育發展趨勢與現況，分別從教育行政或學校行政觀點，評論國立大學合併議題並提出政策的建言，省思教育行政學研究西化和本土化議題，分析學校教育行銷的困境與突破，偏鄉學校的特色發展，校園安全檢查之比例原則，香港學校推動社區服務學習案例；接續從教師評鑑或教師專業發展觀點，評析教師學位進修問題，教師專業發展評鑑的困境問題，德國教師評鑑指標以及日本佐藤學提出之構築教師同僚性之啟示；最後從十二年國教課程與教學理論與實務觀點，評析國中升學制度變革問題，生涯輔導的困境，分組合作學習歷程可能之謬誤，中小學應用問題解決教學策略、朗讀教學、數位閱讀、資訊課程 WebQuest 教學、品格教學、創新翻轉教學、數學桌遊、幸福理論融入相關學科課程之教學設計和教學實踐範例。上述教育議題評析或教育理念在課程與教學上的應用，有助於擴展國際教育視野和豐富本土化的有效教學，肯定具有教育理論和教學實務的重要價值。

本期能順利出刊，首要感謝各篇作者對學術研究和教育議題的深度思考和惠賜鴻文。其次要感謝全體編務工作同仁的熱心和努力，得以準時出刊。期望透過本期文章的交流及對話，對私校獎補助款議題有系統性和多元觀點的批判性思維，同時對各教育階段社會大眾和學界關注的教育議題能激起更多的學術論辯與教育實務的慎思，進而落實社會正義和提升教育品質。

方德隆
第五卷第五期輪值主編
國立高雄師範大學教育學系教授兼教育學院院長

丘愛鈴
第五卷第五期輪值主編
國立高雄師範大學教育學系教授

本期主題：私校獎助款改補助學生

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

- 陳麗珠 公共性與自主性之平衡：對私校學生補助政策之評析 / 1
- 戰寶華 教育經費補助對象抉擇：受益原則與外溢效果之策略性權衡 / 8
- 潘世尊 論教育部獎補助私立大專校院校務整體發展經費得補助學生 / 14
- 楊思偉 105 年度獎勵私立學校校務發展計畫審查作業之分析 / 17

自由評論

- 黃政傑 評臺科大與政大合併的構想 / 21
- 蔡進雄 國內教育行政學本土化之停滯與省思 / 30
- 余瑞陽 學校教育行銷之策略與建議 / 32
- 黃彥超 偏鄉小校發展之思維：學校特色發展 / 38
- 簡宗德 論國中校園安全檢查之比例原則 / 43
- 吳善揮 學校聯合社區推動服務學習之探究－以全港抓子歷耆比賽為例 / 49
- 何兆偉 教師學位進修問題與因應方式之探究 / 57
- 莊孟蓉 教師專業發展評鑑之現況評析-以高中生活科技科教師觀點論之 / 63

- 葉孟莉 臺灣教師專業發展評鑑發展困境與建議／ 69
- 蕭羽婕 德國巴伐利亞邦教師評鑑指標之架構與內涵初探／ 72
- 林麗芳 淺論「構築教師的同僚性」／ 79
- 鄭亞盈
- 王若雯 十二年國教實施後國中升學制度變革之評析／ 82
- 唐思涵 從十二年國教適性輔導看國中生涯輔導困境與因應之道／ 88
- 賴光真 分組合作學習歷程學習謬誤之警覺／ 92
- 林鳳儀 問題解決教學策略－自然與生活科技課程之教學應用分享／ 97
- 洪湘涵 淺談朗讀教學於小學國語文領域課程的重要性／ 101
- 林祐生
- 黃郁婷 閱讀與數位科技的結合：淺談數位閱讀／ 105
- 徐頹倩
- 宋旻佩 運用 WebQuest 於國小資訊課程之教學活動分享／ 108
- 陳俞婷 國小跨年級直笛音樂教學設計與實踐之省思／ 114
- 崔卓群
- 王金國 透過班級遊戲活動落實品格教育／ 121
- 楊雅惠
- 丘愛鈴 精彩翻轉、師生多益－國中英語、公民科之創新翻轉教學實踐／ 125
- 黃寶億
- 侯采伶 用桌遊來翻轉學習－以國中數學質數為例／ 132
- 余育嫻 幸福理論對教育的啟示與應用／ 138

學術動態報導

- 蔡清田 「領域/科目核心素養」的課程設計／ 142

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 148

臺灣教育評論月刊第五卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 151

臺灣教育評論月刊第五卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 153

臺灣教育評論月刊 2016 年 1 月至 2016 年 12 月各期主題 / 154

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 155

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 156

入會說明 / 157

入會申請書 / 159

封底

公共性與自主性之平衡：對私校學生補助政策之評析

陳麗珠

國立高雄師範大學教授

我國教育行政主管機關對私立學校的監督，主要規範於〈私立學校法〉（以下簡稱私校法）。私立學校法全文 79 條，係制訂於 1974 年，迄今（2016 年）已歷經十六次修正（法規資料庫，2016），各次修法中有兩次全文修正與十四次部分條文修正，其中，1997 年首度全文修正為 81 條，2008 年再度全文修正為 89 條，最近的一次修法為 2014 年。從私立學校法的歷次修法，不僅可以追溯修法當時教育改革的時代背景，亦可窺見我國教育主管機關對私人興學態度的遞嬗，同時牽動政府對私立學校學生補助的相關規定。

本文從私立學校法有關政府對私立學校補助與其他相關法令之變動，探討我國對私立學校學生補助政策之演變，並討論其間揭櫫的教育財政政策價值觀。

一、私立學校法揭櫫之宗旨與目的

私立學校法第一條規範立法的目的。在 1974 年版本中，第一條之內容為：「為增加國民就學機會，獎勵私人捐資興學，並謀私立學校之健全發展，特制定本法。」1997 年以後則修正為：「為促進私立學校之健全發展，提高其公共性及自主性，以鼓勵私人捐資興學，並增加國民就學機會，特制定本法。本法未規定者，依有關法令規定。」2008 年又修正為：「為促進私立學校多元健全發展，提高其公共

性及自主性，以鼓勵私人興學，並增加國民就學及公平選擇之機會，特制定本法。本法未規定者，依民法及其他有關法令規定。」。

比較此三次（1974、1997、2008 年）全文修法前後條文，可以發現幾點差異：

- (一) 1974 年條文為「獎勵私人捐資興學」，1997 年以後改成「鼓勵」私人興學。
- (二) 1997 年以後開始增加「提高其(私校)公共性及自主性」。
- (三) 2008 年以後除「增加國民就學機會」，改為「增加國民就學機會公平選擇之機會」，公平選擇(就讀私校)遂納入私校法的立法目的。

回顧歷次修法重點，可以發現政府對私立學校從早期獎勵捐資興學走向鼓勵私人興學自由，目的不僅在於增加國民就學機會，亦可增加公平選擇就讀私校機會。在開放興學自由的同時，亦要兼顧私校之公共性及自主性。

二、對私立學校之獎勵與補助

在 1997 年私校法第一次全文修正後，1999 年公布並施行的〈教育基本法〉在第七條第一項規範對私人興學的補助與獎勵：「人民有依教育目的興學

之自由；政府對於私人及民間團體興辦教育事業，應依法令提供必要之協助或經費補助，並依法進行財務監督。其著有貢獻者，應予獎勵。」隨後，2000 年制訂公布，2001 年開始實施的〈教育經費編列與管理法〉第七條亦規定：「政府為促進公私立教育之均衡發展，應鼓勵私人興學，給予適當之經費補助與獎勵，並對建立完善學生獎助學金機制之私立學校，優先予以補助與獎勵。」

到了 2008 年第二度私校法全文修法時，第一條當時修法之理由：「...為建立私人興學之自由及人民受教育權的制度性保障。教育基本法第七條，人民有依教育目的興學之自由。爰此，人民興學方式，不應限制只在捐資一種。且教育基本法第六條第二項亦明定為鼓勵私人興學，得將公立學校委託私人辦理。」（立法院，2016）。

依此，2008 年全文修正的私校法在第五章完整規定政府對私立學校之獎勵及補助：第 56 條規定辦理完善、績效卓著的私立學校，法人或學校主管機關得對學校法人、校長或有關人員予以獎勵；第 58 條規定各級政府所設之獎學金、助學金，其獎、助對象應包括私立學校學生；第 59 條規定各級政府編列年度教育經費預算時，應參酌學校健全發展之需要，審酌學校法人及所設私立學校內部控制制度之健全、辦學之特色等實際情形，明定獎勵、補助原則，對私立學校予以獎勵、補助；就社會需求而公立學校未能充分提供，且教育資源不足之地區或類科，並得優先予以獎勵、補助。

值得注意本次修法亦新增第 57 條，除規定私校學校主管機關應定期辦理私立學校評鑑，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考外，私立學校經學校主管機關評鑑辦理完善，績效卓著者，除依法予以獎勵外，亦可享有學生收費等事項免除本法及相關法令規定之限制，私立國民中小學校非政府捐助設立且未接受政府獎補助者，亦得依循程序不受本法及相關法令之限制。

1997 年與 2008 年兩次全文修訂私立學校法，使私立學校獎勵與補助政策法源逐漸完善。在此同時，國內教育改革的腳步逐步加速，配合教育鬆綁、市場機制、自由競爭等口號，私立學校也獲得時代背景的滋長。我國的選擇教育階段，從本（二十一）世紀初開始快速擴張。

三、私校提供之就學及公平選擇之機會

私校法立法目的之一，在於提供國民就學及公平選擇之機會。1994 年開始的教育改革中，「廣設高中大學」是其中一項重要的議題。1998 年教育部開始實施為期五年的教改行動方案，非義務教育的選擇教育開始隨之快速擴充。

我國全國學生人數在義務教育實施第一年（1958 學年度）為 3,614,737 人，其中 10.34% 為私校學生；隨著經濟起飛，教育逐漸普及，學生人數遂隨之增加，此階段增加的學生主要以國中階段與高職學生為主，到了教改

元年（1994 年）時，全國學生數為 5,274,350 人，其中私校學生占 25.39%；再到 1997 年私校法第一次全文修訂時，全國學生數略減為 5,195,241 人（國民教育階段學生人數減少），其中私校學生所占比率攀升至 27.61%，此時期以綜合高中學生人數創新高，超過六成的綜高學生都是就讀於私立學校；到了 2008 年私校法第二次全文修法時，全國學生數再減為 5,165,817 人，但私校學生比率增加為 31.61%，此時期增加的私校學生在高等教育階段，透過專科、技術學院陸續升格為科技大學，使私校學生人數迭創新高，2012 年全國私校學生人數高達 1,832,105 人，最近一年（2014 年）私校學生人數雖然略降，但占全國學生總數之 36.88%（教育部，2016），私校學生集中於非義務教育階段，包括幼兒教育、高級中等教育、與高等教育。

私立學校校數與學生數擴張，顯現於教育資源分配數據。我國教育經費在 1997 年占國民生產毛額比率為 6.49%，其中公部門為 5.15%，私部門僅 1.34%；2008 年度占國民生產毛額比率為 5.43%，其中公部門降為 3.97%，私部門略增為 1.46%；到了 2014 年教育經費占國民生產毛額比率再降為 5.04%，其中公部門再降為 3.77%，私部門 1.27%（教育部，2016）。

四、公共性與自主性孰重？

當私立學校快速擴充校數與學生人數時，教育主管機關與私校之間關係的釐清，就更顯重要。私校法的立

法目的自 1997 年開始界定私校的公共性與自主性，但公共性與自主性是否可以同時並存？其間的適當分際究竟何在？在公共性的原則之下，私立學校之所有權為全民所有，董事會之法人董事並非股東，僅能受委託管理學校重要決策者，領取之酬勞有一定的限制。但在自主性的原則之下，私立學校可以自主決定擴充經營規模，合併其他私校，申請放寬辦學限制等，爭取更多經營空間。

從 1997 年修法版本開始，公共性已經列為私校法之目的。私立學校依法必須以財團法人的法律地位存在，私校財團法人被界定為公益法人而非營利法人，公益法人並非不得從事具經濟目的之行為，只是從事經濟目的之行為所受利益，不得分配予其成員。故財團法人並無社員之存在，利益只能歸屬於財團法人本身。

2008 年修法雖保留私校公共性但加大自主性空間。例如：私校成立財團法人且可設多所學校；簡化行政機關外部監督；減少捐助章程的主管機關管制並授權學校法人在捐助章程中明訂經營權；對績優或未受政府獎補助之中小學校放寬多項辦學限制，其中包括學生收費等。

多年來，支持私校辦學者多方倡議「學校雖有公私之分，學生並無公私之別」，私校服務對象為學生，提供教育服務行為具有外部性（externalities），產生教育的社會利益（social benefits of education），遂使政府對私校補助獲得正當性。然而，私

校學生人數在近二十年間隨著教育改革「廣設高中大學」政策方向而快速攀升，政府如何對私校與學生補助乃成為重要的教育財政議題。

五、從間接補助學校到直接補助學生政策之遞嬗

政府對學生的補助，依其方式可以分成兩種：一為間接補助（indirect subsidy），一為直接補助（direct subsidy）。前者指補助者（政府或辦學主體）審度受補助學生的需求，提供其所需之物質。政府購置校地校舍、聘任教師與行政人員以辦理學校，就是提供學生就學機會，屬間接補助；後者則是將金錢（或等值財貨）直接分配給學生，方式包括獎助學金、工讀、貸款、甚至教育券（education voucher）等。亦可將此補助方式的二分法用於政府與私立學校之間的關係，間接補助指政府將經費撥給學校，學校依照指定用途與金額支用；直接補助則是政府直接將經費撥給符合特定條件的私校學生。

我國早期並未積極補助私立學校，直到 1990 年代開始隨著教育改革擴張私立學校規模逐步而增加。此時期以對學校之間接補助為主，其方式是以特定教育補助公私立學校，讓學校依其需求申請競爭型計畫。在高級中等學校階段，以高中優質化補助方案、高級中等學校適性學習社區教育資源均質化方案、及獎勵補助私立高級中等學校經費實施要點為代表；在大專校院階段，則以補助獎勵大學教學卓越計畫及區域教學資源中心計

畫、及教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點等為代表。

在對私立學校學生直接補助方面，1990 年代逐步實施對私立高中職學生定額補助及幼兒教育券，此兩方案僅部分補助私校學生每年 10,000 元，與其就讀成本相較其實相去甚遠。

從 2011 年開始，對私立學校學生補助大幅成長，雖然有排富規定，但金額成長相當驚人，其中以高級中等教育階段成長最多：2011 學年度開始實施，公私立高職免學費、公私立高中與綜合高中學術學程齊一學費政策，私校學生依其就讀類科可獲得 17,000-27,000 元不等之學費補助。2011 年亦實施〈幼兒教育及照顧法〉，私立幼兒園學生一年最高可獲得 30,000 元的補助。2014 年開始復依據〈高級中等教育法〉實施十二年國民基本教育學生免學費政策，私校學生約可獲得一年 45,600 元的補助。統計政府實施十二年國教法定預算每年約三百多億元的經費中，超過六成之經費都用於對學生直接補助，包括：高中職免學費、產業特殊需求類科免學費、五歲幼兒免學費、實用技能學程及建教合作班免學費等（陳麗珠等人，2015）。由此亦可窺知政府對私立學校補助，近年來已經由間接補助學校逐漸移轉至直接補助學生。

2013 年底，立法院修正〈教育經費編列與管理法〉第七條，除原來條文「政府為促進公私立教育之均衡發展，應鼓勵私人興學，給予適當之經

費補助與獎勵」之外，又加入「...並對建立完善學生獎助學金機制之私立學校，優先予以補助與獎勵。」其修正理由為「...目前教育部相關補助案主要係針對學校，因學校係為學生而設立，其運作與發展本即係以學生為主體規劃，對建立完善學生獎助學金機制之私立學校，政府應優先予以補助與獎勵，爰修正原條文。」(立法院，2016)。由此可見，政府逐漸把對私立學校間接補助與對學生直接補助分開考量，用以擴大補助額度。

六、直接補助與間接補助孰優？

不論是間接補助學校或是直接補助學生，對於私立學校而言都是重要的財源。此兩種補助方式各有其優缺點，端視從何種立場出發。

以間接方式補助私立學校，可以貫徹主管機關政策目標，例如：私立高級中等學校申請優質化補助方案，就必須提出學校近年來的辦學績效指標，以及學校透過補助計畫將要辦理的活動與購置的軟硬體等；或如每年核定的「獎勵補助私立高級中等學校經費實施要點」，學校也必須提出證明符合要點中所規定的相關指標。不僅如此，接受專案補助的學校，執行成果亦須接受訪視評鑑，作為來年補助之參考。由此可知，以間接方式補助私校，補助款成為一種政策工具（policy tool），目的在促使學校達成政策目標，留給學校的自主空間不大。

以直接方式將補助款撥給學生，優點在於學生及其家長對於政府補助政策的知覺程度會提高，感受較深。但家長是否會因補助而增加學生選擇就讀私立學校的意願，則端視補助金額與就學價格（學校收費）之間的差距，以及就學機會等而定。例如 2011 年開始實施的五歲幼兒免學費方案，每位就讀私立園所幼兒每年可獲得最高補助學費新臺幣 3 萬元，但大部分家長仍以公立園所為優先選擇，等到抽籤結果確定無法就讀公立園所時，才會選擇私立園所。反觀高級中等教育階段從 2014 學年度開始實施十二年國民基本教育，對每位就讀私立高級中等學校專業群科學生，以及家庭年所得在 148 萬元以下的普通科學生補助學費，普通科學生每年高達 45,600 元，專業群科學生每年則為 45,060 元，此金額為歷年來對私立學校學生直接補助最大的額度，對於私校招生確有實質助益。

不論是間接補助學校或是直接補助學生，都受到大部分私立學校歡迎且重視，尤其是以直接方式補助私校學生學費，對於私校助益頗大，因此莫不透過多重管道，提出政策議題，希冀增加補助金額（如調漲高級中等學校學費）或擴大補助對象（取消普通科學生學費補助之排富規定）。然而十二年國民基本教育免學費政策實施兩年以來，外界對於私立高級中等學校財務面的關注隨之增加，例如考試院銓敘部修正公保法，將私校教職員納入保險範圍，學校勢必多支付超額保費；又如教師待遇條例規定將來私校教師待遇是否比照公校教師，或是

倡議私立學校增設公益監察人等議題，都與「政府補助學生學費帶來私校財務改善」的因果理論有關。簡言之，當直接補助學生學費的金額占學校收入比率過高，公共性隨之加大，使學校對政府補助款的倚賴程度加深，同時也會引來更多外界要求的監督機制，終究失去自主性。

七、結語：健全財務監督，兼顧公共性與自主性

當私立學校法將立法目的界定為增加私立學校的公共性與自主性時，也代表過去教育主管機關對私立學校不補助亦不監督的放任時代已經不復返。隨者對政府私立學校間接補助與直接補助私校學生的金額大幅度增加，代表私立學校的公共性已經隨之提高，不宜再以自主性推託政府的監督。今日的私立學校辦學者應該配合相關法令規範，健全財務機制，公開財務資訊，方能取得外界對私校辦學的信任。

近年來教育行政主管機關已經朝向資訊公開的方向努力。在高等教育階段，高教司與技職司已於 2015 年建置大專校院校務資訊公開平臺，其中包括各校教學面、學務面、與財務面資訊與指標表現供學生與家長作為選擇學校之參考；在高級中等教育階段，國教署亦已於 2015 年建置「高級中等學校財務資料庫」，依據私立學校決算數額精確計算各校四類學生成本與多項財務指標表現，作為主管機關監督輔導之參考。期能透過這些資訊公開平臺資料逐年建置，使政府對私

校補助獲得更完善的監督，也不負社會對私立學校辦學的期待。

參考資料

■ 私立學校法（2014）。引自法規資料庫。<http://law.moj.gov.tw/>。

■ 立法院（2016）。私立學校法異動條文及理由。引自<http://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?011B2DDA3E36000000000000000000001400000004FFFFFFA00^017210961218^0015F001001>

■ 法規資料庫（2016）。私立學校法之沿革。引自<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%E7%A7%81%E7%AB%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%B3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 教育基本法（2013）。引自法規資料庫。<http://law.moj.gov.tw/>。

■ 教育經費編列與管理法（2015）。引自法規資料庫。<http://law.moj.gov.tw/>。

■ 教育部（2016）。中華民國教育統計 104 年版。03/25/2016 引自<http://www.edu.tw/>

■ 教育部（2016）。教育統計指標 104 年版。03/25/2016 引自<http://www.edu.tw/>

■ 陳麗珠（2013）。高雄市公私立高中職辦學成本差異分析。高雄市政府委託專案計畫結案報告（未出版）。高雄市：作者。

■ 陳麗珠、陳河開、陳世聰（2015）。十二年國民基本教育之財務規劃與檢討。發表於：國立彰化師範大學教育研究所主辦，第四屆教育創新國際學術研討會。彰化縣。2105年11月05日。

教育經費補助對象抉擇：受益原則與外溢效果之策略性權衡

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

教育具備階級穿透性、知能傳承性與發展深化性，對國家的政治穩定、經濟進步、社會發展及文化提升，皆有關鍵性之影響。因為接受教育不只是受教者本人獲益，其知識技能亦可直接或間接影響他人，甚至惠及整個國家社會，所以教育不僅具備微觀層面之個人知能精進提升的功能，更具有宏觀層面之國家整體發展促進的功効。爰此，政府肩負一定之責任與義務，須致力於協助教育普及、輔助產業發展、襄助公平興學以及扶助弱勢族群。因而衍生出不同之教育補助方案，諸如，學前教育之五歲幼兒免學費、課後留園等四大補助方案；國中小之代收代辦、課後照顧等五大補助方案；高中職之免學費、建教合作等十四大補助方案；大專院校之中低收入戶、弱勢學生等十大補助方案（教育部，2011），在各個教育階段展現其實質意義。

一般而言，補助意謂針對特定目標族群，在符合預設條件與標準之下，進行經費給予、價金減免、稅賦優惠等有形資源的移轉性支付，亦或技術援助、權利保障等無形效益的輔助性支持，以期達成社會公益或促進產業發展之行為。然而，學前教育、義務教育、高中職教育、高等教育以及回流教育，因其特性差異，教育之

效益歸屬亦迥然不同，其補助對象與方式，亦須依受益原則而有所區隔。其中，推動學前教育與義務教育攸關未來公民素質與基本知能涵養，其教育效益非僅歸屬於個體，而在社會發展、經濟成長、文化傳承等總體層面，具有明顯外溢效果（spillover effect）。因此，無償式補助無可厚非，且理應直接補助無力負擔之對象，以降低外部成本與提高直接效益。但是發展高中職教育、高等教育或回流教育，其參與個體直接受惠明顯大於社會國家，且在總體層面多以間接形式顯現，而不易展現明顯且對應之正面外部性。因此，無償式補助、直接型補助模式即不符合受益原則，因此宜思考競爭型補助、計畫性補助模式，亦即擇優補助或有償補助，諸如，傑出優秀獎學金與高中職以上就學貸款等措施，期能擴大資源成本效益與提高間接轉化效果。

當然，憲法保障國民有接受教育之基本人權，因而補助對象與補助方式，亦須兼顧人權維護與公平正義等觀點，諸如，偏遠地區文化刺激不夠、弱勢族群競爭機會不多、以及低收入戶財務能力不足，皆可能造成階級複製與流動障礙之惡性循環，是以需要特別關注與協助。但保障之觀念，應聚焦在參與機會之公平性、而非強調於發展結果之一致性，亦即絕非齊頭式補助的假平等、口號式保障的假人權或虛擲式經費的假公平，以避免出

現人才培育之格雷欣法則（Gresham's law）、政策目標之替代效果、經費資源之排擠效應，進而造成整體發展之無形損失與代價。

二、教育經費補助對象抉擇

（一）教育經費補助

依據《教育經費編列與管理法》，全國公私立教育事業特定補助，多由「教育部教育經費分配審議委員會」審議決定，因此除於《教育基本法》中明訂對偏遠及特殊地區教育經費應優先補助與保障之外，各級政府之教育經費亦須合理分配運用，同時未來更將著重於競爭評比及成效評估，俾利落實各項教育補助與提升經費執行績效（教育部，2015）。爰此，教育經費補助除應植基公平原則之外，亦需避免市場失靈與政府失靈，始能具體強化教育經費補助成效。

1. 公平原則

Rawls（1985）指出正義即公平（justice as fairness）。而公平正義與公共理性是民主社會基本運作模式，亦即制度必須符合公平正義原則，以促使公民自願性服從與接受（韓臺武，2013）。從而延伸出可以應用於教育經費補助之程序公平與結果公平、水平公平與垂直公平、機會公平與代際公平等多元角度之公平原則。其中，過程與結果公平可產生制度之信任感、水平與垂直公平可產生社會之信賴感、機會與代際公平可產生未來之信心感，皆是於整體投入產出過程中，

強化衍生預期行為之關鍵要素。

2. 市場與政府失靈

市場失靈（market failure）是指市場結構不佳或資訊傳遞不全，導致資源分配偏誤或無效率之狀況，亦即在具備市場獨占勢力、資訊不完全揭露、外部成本隱蔽以及公共資源濫用之情形下，導致決策偏差而無法滿足公共利益之結果。因此當市場失靈時，政府即會介入市場以撥亂反正，期能提高經濟效率，但是政府會不會也失靈？因為當政府決策不能改善經濟效率或提高執行成效，即會出現政府失靈（government failure）之情形（Jaworski, 2013; Winston, 2006）。因為現代政府在科層體制、代議制度與競租（rent-seeking）行為等先天因素制約下，反而可能更惡化效能不彰、名實不符與分配不公之情形。因此政府介入各項資源分配之前，須先確立問責（accountability）機制，並結合落實資訊透明揭露、扭正市場獨占勢力、追求精算受益原則、擴大正向外部效益、以及善用成效檢核制度等做法，始能改善市場失靈與提升教育經費補助之效率、效能與效果。

（二）對象抉擇

一般補助對象多有預設標準與限制條件，可能取決於身分屬性、地域環境、專業水平或發展方向，然而教育經費補助對象之抉擇應著眼於受益範圍性、效益外部性，亦即可由教育公共財概念、資源配置效率等角度思考，促使合理提供不具排他性之教育

數量、適切呈現資源共享性之效益乘數，以避免虛擲有限經費投入於未具擴大效果之項目、重覆浪費資源配置於無法延展效益之範疇。

1. 公共財概念反思

雖然教育具有公共利益，但並非意謂教育即屬純公共財（pure public good），必須完全由政府負責提供。因純公共財具有非敵對性（non-rivalry）與非排他性（non-excludability）等特殊屬性，亦即增加消費人數或使用次數，並不會影響原有消費者之效用；以及任何人都能參與，並無法排除搭便車者使用之效用。但是即使是義務教育都可能存在擁塞成本之排擠效應與沉沒成本之競逐效果，因而其亦僅能被視為是準公共財（quasi-public good）。此外，濫用公共財多會產生共同悲劇（tragedy of the commons）的現象，因此思考如何讓有限資源不會因為使用不受限而被過度剝削，是不容小覷之重要議題，因為資源耗損之代價必定會以不同方式轉嫁給所有參與者。Calhoun（2006）即指出，倘若今日仍視教育為公共財，教育經費補助為有效制度，我們則必須針對資金投入、受益標準及分配模式，進行縝密分析與討論，探討其如何能具有或達到公共性之目標。

2. 資源配置效率檢核

效率（efficiency）是教育資源配置的關鍵核心議題之一，然而效能（effectiveness）亦應是不可或缺的概念之一，因為效能是做對的事情；而

效率是將事情做對。因此教育經費補助之抉擇應該融合效能與效率，以展現資源配置效果。亦即透過明確制度規則、有效檢核技術、清楚資源組合，以期達成最適有效分配效果。然而因為交易成本隱藏、制度規範紊亂、激勵機制存廢、供給保障限制等行為不確定性，皆會影響資源配置效果（Fare & Grosskopf, 2004），所以教育資源配置亦需注意，是否能夠真正維護權利、保障機會、決策透明、分配經費、縮減差異，以促使投入資源足以產生擴大潛能開發與深化適性發展之均等機會，提高資源配置與經費補助之執行績效（王如哲等，2011）。

（三）策略性權衡

權衡（trade-off）意指，在資訊完全透明揭露，且考慮有形、無形之利益或負擔存在的條件下，預期效益與預期成本之間的得失評估。而策略性權衡則指，從不同角度為未來長遠理想目標做全盤考量，分析成本效益之優劣得失，進而界定出最妥適有效之規劃方向。因此教育經費補助必須整體考量資源共享之外溢效果多寡、受益原則之歸屬程度高低，期能提高教育經費之公平性、教育經費補助之適切性、教育經費補助對象之正確性、教育經費補助對象抉擇之合理性。

1. 資源共享之外溢效果

資源共享係指基於共生雙贏、效益擴大原則，而與他人共同使用有形或無形資源，以提升效能、豐富價值、協助發展與促進成長。易言之，資源

共享應著重正向外部性或價值外溢效果。因為藉由評估外溢效果可知曉各種資源透過不定模式，從原先資源主體擴散而出之效果，促使稀少性資源非獨享，共享性效益能擴散。諸如，補助資本門經費之外溢效果，即比經常門費用較為顯著；補助知識屬性活動經費之外溢效果，即比事務性質活動開支更為顯著。Bloch 與 Zenginobuz（2007）亦指出，外溢效果可以降低單位成本與公共經費總額，產生成本節省與效益移轉效果，致使服務品質與數量可逐步增加。同時促使外溢效果內部化，可激勵組織開發與提升社會福利（李陳國、林忠明，2007）。然而資源外溢性與價值獨占性之間存在個體利益之矛盾，如何藉由檢核機制與獎勵措施擴大合作共享，應是思考之方向。

2. 受益原則之使用者付費

公平與效率是補助之兩大基本標準，亦涵蓋受益與量能等兩項原則，其中，受益原則是將獲得利益大小作為補助分配之標準，量能原則是依能力負擔高低作為補助多寡之憑藉。若將補助視為負的賦稅之觀念，其結果將更為清楚，亦即獲益越大者賦稅就越高，亦即補助越低；能力越強者賦稅就越多，亦即補助越少。因此，教育經費補助之利益比例計算符合受益原則、排富條款限制符合量能原則。此外，受益原則亦可結合使用者付費精神，亦即付費者會因其獲得利益之直接明顯程度而決定使用數量與態度，所以按照接受教育之受益比例界定應付成本，不僅符合受益原則法

理、減輕政府財政負擔、提高資源運用效率，更能培養社會成員使用公共資源之責任感，促使獲益者成為享受該項公共資源之主要成本負擔者（熊秉元，1994），進而強化社會成員更願意表達對教育資源配置之自我偏好、更想要了解必要性公共支出之根本原由、更關注監督各階段教育產出之實際品質，以優化公共資源使用之效率與公平性。然而受益認知性與成本分擔性之間存在個體認知之衝突，如何藉由評量機制與篩選措施落實使用者付費精神，亦應是思考之方向。

三、結語

姑且先不論教育屬於消費或是投資，各級教育階段即具有不同之外溢效果，外溢效果之差異性亦將衍生迥異之效益認知與成本歸屬，而在受益原則之下，效益認知乃攸關成本歸屬與分擔比例，所以各級教育階段之經費補助標準應分開考量、經費補助對象應各別評估，因為義務教育與高等教育之受益對象及獲益程度，即存在極為明顯之差距。

雖然許多人強調並未推崇教育消費論，但是如果將教育視為消費，則無教育經費補助之必要性，因為消費行為植基於市場供需數量與價格，端視受教者自我能力可否負擔，然而在顧客至上的現今社會氛圍下，學校視學生為消費者，校務運作以滿足學生與家長需求為重要考量，已是不爭的事實，致使大眾論調與事實自相矛盾之現象不絕於耳。相對而言，倘若將教育視為投資，教育經費補助則必須

取決於投資效益與獲利機會，因為教育變成人力資源加值的過程，受教者將期盼預定之投資報酬，期望訓練過程能為未來經濟活動，增加明確實質之利潤，然而在薪資停滯的目前現實氛圍下，學生面臨職場低薪挑戰，教學方向以滿足產業需求及畢業出路為重要考量，亦是普遍的事實，不僅不符合投資報酬之成本效益、同時容易忽略教育應有之基本使命與宗旨，更可能培育出急功近利、獲利導向之社會中堅份子，致使預期理想與現實兩相衝突之現象處處可見。

政治經濟學家巴斯夏（Frederic Bastiat）曾提出，什麼是人們視且未視（What is seen and what is not seen）之論點，在政府資源調控、經費運用、預算分配、施政推動等層面，的確值得深思與探究（Bastiat, 2014）。爰此，教育經費補助對象之抉擇，不僅應考量多元公平原則、反思準公共財特性，更應縝密周延地權衡外溢效果與受益原則、兼顧資源配置效率與效能，同時跳脫教育消費或投資之偏差心態，並且能確立問責與資訊揭露機制、善用成效評量與檢核制度，進而策略性避免市場失靈與政府失靈，以有效提升教育經費補助之執行績效。因為如果搭便車（free-rider）與以少求多（getting more with less）之投機心態不改，宣稱偏好與展現偏好之差異現象不除，以及外部性內部化（internalize the externality）之思維不落實，內鎖效應（lock-in effect）與始料未及後果定律（law of unintended consequences）所衍生之問題（Platt, 2012），仍將持續存在。

註釋：

感謝兩位審查委員之寶貴意見，茲簡述文中專有名詞之涵義如下：

1、格雷欣法則（Gresham's law）即是劣幣驅逐良幣之反淘汰現象，意謂倘若缺乏防弊興利機制與道德自律規範，劣質商品將會逐步排擠優質產品，造成社會必須負擔沉重未來成本之情形。

2、競租行為（rent-seeking behavior）即是打通關節以鑽營牟利之行為，意謂遊說立法部門與關說行政部門，以換取獨特之市場操縱力或價格影響力，進而意欲獨享超額利潤之手段。

3、內鎖效應（lock-in effect）即是因循慣性而無法即時修正盲點之行為，意謂消費者習慣於採用熟悉之技術與行動模式，縱使明知有瑕疵或無效率，仍繼續依循既有慣性而不願改變與調整。

4、始料未及後果定律（law of unintended consequences）即是事情發展往往朝向意想不到之方向進行，亦即愛之適足以害之的逆反效果，誠如海耶克（F. Hayek）所述：「通往地獄之路往往是善意鋪成的。」

參考文獻

■ 王如哲、魯先華、劉秀曦、林怡君、郭姿蘭（2011）。我國教育公平指標之建構。《教育政策論壇》，14（4），1-33。

- 李陳國、林忠明（2007）。廠商共同研發與技術外溢效果之研究。建國科大學報，26（2），19-41。
- 教育部（2011）。100學年度各教育階段助學措施。臺北市：教育部。
- 教育部（2015）。教育部教育經費分配審議委員會運作簡介。教育部全球資訊網，取自 http://www.edu.tw/Content_List.aspx?n=20C1A3DAF6A74FCE
- 熊秉元（1994）。使用者付費原則與國家財產結構關係之研究。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 韓臺武（2013）。如何建構具有共識的公平正義理念：羅爾斯的觀點。現代桃花源學刊，3，40-57。
- Bastiat, F. (2014). *Selected Essay on Political Economy* (2014 edition). New York: The Foundation for Economic Education, Inc.
- Bloch, F., & Zenginobuz, U. (2007). The effect of spillovers on the provision of local public goods. *Review of Economic Design*, 11(3), 199-216.
- Calhoun, C. (2006) The University and public good. *Thesis Eleven*, 84(1), 7-43.
- Fare, R., & Grosskopf, S. (2004). *New directions: Efficiency and productivity* (2004 edition). New York: Springer.
- Jaworski, P. M. (2013). Moving beyond market failure: When the failure is government's. *Business Ethics Journal Review*, 1(1), 1-6.
- Platt, H. (2012). *Unintended consequences: How to improve our government, our businesses, and our lives*. New York: Charles L Webster Publishers.
- Rawls, J. (1985). Justice as Fairness: Political not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14 (3), 223-251.
- Winston, C. (2006). *Government failure versus market failure: Microeconomic policy research and government performance*. Washington, DC: Brookings Institution Press and American Enterprise Institute for Public Policy Research.



論教育部獎補助私立大專校院校務整體發展經費 得補助學生

潘世尊

弘光科技大學幼兒保育系教授
弘光科技大學教務長暨教學資源中心主任

一、前言

教育部於民國 105 年修正發布之「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」、104 年修正發布之「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」，目的皆在落實私立大學校院與私立技專校院全面提升教育品質，鼓勵學校健全發展及推動整體特色，並縮小公私立大專校院之教育資源差距。

以「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」為例，規範獎勵補助經費之資本門應優先支用於教學儀器設備，經常門則以改善教學及師資結構為主，並應優先保留百分之三十以上的經費用於教師編纂教材、製作教具、改進教學、研究、研習、進修、著作及升等送審等用途。

因此，這些經費並不能用以補助學生。然而，教育部統計指出近年私立大專院校學生申請就學貸款人數每年均超過 25 萬人，為公立大專院校申請人數的 4 倍（林志成，2015）。以此推估，私立大專院校可能有較多學生須籌措完成學業所需之學費與生活費，因而耗費較多時間打工而影響學習。學習成效不佳，又可能影響其畢業與就業。因此，私校獎補助款是否

用以補助經濟弱勢學生，是一可探討之問題。

二、本文

研究指出家庭平均月收入及社經地位較高者，其子女就讀公立大學的機會與比例也較高（陳正昌，2005；張鈿富、葉連祺、張奕華，2005；楊瑩，2014）。教育部「獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」及「獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」，旨在透過獎補助經費的提供讓私立大學校院與私立技專校院藉由辦學品質的提升，提供學生更為優質之就學環境。因此，規範獎補助經費之資本門應優先用於教學儀器設備，經常門則是以改善教學與師資結構為主。就此而言，也可說是促進教育機會均等的一種措施。

然而，就如前文所述，較多私立大專校院學生申請就學貸款，甚至可能因經濟壓力而過度打工，導致影響學習成效、畢業資格與未來就業機會。筆者所任職學校有感於部份學習成效不佳學生乃因家庭經濟壓力忙於打工，因而開辦「購買工時」方案，讓功課成績落後被預警的清寒學生每周到校準備及複習課業 8 至 10 小時，校方核發助學金（趙麗妍，2014），許多學生也因而提升學習成效及解除預警。

以此觀之，教育部獎補助款得用以補助學生，也是促進教育機會均等的一種可能方式。惟凡事常是一體兩面，當將經費用以補助學生，可用以改善整體辦學環境之經費額度勢必減少。連帶的，學生學習成效也可能受到負面影響。

因此，若要修改現行要點，讓私校獎補助款也可用以補助學生，仍須兼顧辦學品質的改善和提升，因它受惠的是全部學生，可能產生的效益不能忽視。另外，補助對象宜為因家庭經濟困難而對學習造成重要影響之學生，且可透過機制的設計讓獲補助學生確實將時間用於課業之學習。

從另一個角度來看，私校獎補助款已將各校助學措施成效納入補助金額核算項目，以「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」為例，補助核配基準於助學措施部份核計項目包含提撥學雜費收入逾 3% 之差額經費、弱勢學生助學計畫之助學金、生活助學金（含緊急紓困金）、住宿優惠、工讀助學金及補助弱勢學生（含原住民、身心障礙與低收入戶家庭學生）經費。

「教育部專科以上學校學雜費收取辦法」第 12 條規定獎助學金提撥比率未達學雜費收入百分之三、助學機制執行成果未達學校自訂之查核指標及目標值之學校，應調降其學雜費收費基準。各校學雜費所提撥之金額，即用於前述「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」所列助學措施成效核計項目。因

此，就現行規定而言，私校獎補助款雖未用於補助學生，但從其核配基準與採計項目來看，其實已有將補助弱勢學生與教育機會均等納入考量。

延伸上述，政府不同經費項目與來源常被規劃用於不同用途。舉例來說，教學卓越計畫和獎勵補助私立技專校院整體發展經費之使用項目，教育部就規範應有所區隔，以避免資源重置而無法較為全面的提供優質學習環境和資源。因此，若要將現行之「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」及「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」調整為可補助學生，也需通盤考量各項經費規劃，以避免資源分配不均而影響整體辦學品質提升，連帶對學生學習成效造成不利影響。

三、結語

綜合上述，從大學教育實務現場之角度言之，私校獎補助款用以補助經濟弱勢學生，是促進教育機會均等的一種可能方式，惟學校整體辦學環境的改善也是實現教育機會均等的一種機制，且受惠學生可能較為全面，因而亦須納入考量。同時，若開放補助學生，補助對象宜為確實因家庭經濟因素而對學習成效產生重要影響之學生，且可設法讓受補助學生投入學習。

另外，依現行規定，私校獎補助款雖不能用以直接補助學生，但其核配基準已納入助學措施成效。因此，私校獎補助款支用項目若要調整為學

校得用以補助家庭經濟弱勢學生，也應避免資源重置之問題產生，以使各項經費發揮最大效益。

參考文獻

■ 林志成（2015）。**M型化 公、私立大學學貸人數1：4**。中時電子報，取 自 ：

<http://www.chinatimes.com/newspapers/20150321000351-260114>。

■ 陳正昌（2005）。**社會階層背景與大學入學機會**。論文發表於屏東教育大學初等教育學系第三屆「社會理論與教育研究」學術研討會，屏東市。

■ 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對入學機會之影響。**教育政策論壇**，8（2），1-2。

■ 楊瑩（2014）。我國高等教育受教機會公平性之探討。輯於中國教育學會（主編），**教改20年：回顧與前瞻**（頁247-284）。臺北：學富。

■ 趙麗妍（2014）。念書有錢拿：弘光科大購買學生工時。中時電子報，2015.03.21 取 自 ：
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20141216004419-260405>。



105 年度獎勵私立學校校務發展計畫審查作業之分析

楊思偉

南華大學講座教授

教育部有關協助普通私立大學發展，針對私立大專校院提供獎補助款之政策，其全稱是「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」，大致會隨需要進行修訂，最近一次是「105 和 106 年度教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫」之政策推動。其內涵就是有關對私立大學獎補助款之審查，由私立大學提出各該兩年度之校務發展計畫，另檢具 103 和 104 年度實施成效之報告書，以供做為書面和口頭簡報審查之用，此政策由高教司主政，至於科技大學類另由技職司主政，另外編列經費另外辦理。

最近一期普通大學之「補助款」審查，基本上由教育部直接就指標進行審查。其中指標包括（一）現有規模（58%）；（二）政策績效（10%）；（三）助學措施（32%）。上述各項目下，再分子項目，也都列有百分比，可說分得很細。例如現有規模中再分學生數（45%）、教師數（45%）、職員人數（10%）。至於「獎助款」部分則有邀請外部委員進行審查作業，將大學分成三大組，即包括綜合大學、醫學大學和宗教研修學院三組。而綜合大學部分依照學校歷史及規模條件，再分成三組審查，另有醫學類大學七所大學，另分成一組進行審查。審查流程先由教育部針對財務資訊公開化之網頁，進行初步檢視，提供基本檢視之結果，供審查委員參考。至於各組審查委員則先行由承辦學校工作小組取得各校報告書，進行資料閱讀，再行

安排口頭報告，各申請大學各分配有一小時。進行方式是在口頭報告後，由審查委員進行問題詢答，結束後由個別委員評分後，將分數計算出平均數後，以作為排序之依據，並提供教育部做為分配經費之參考。

一、獎助款審查評分之主要指標及比重

105 及 106 年度獎勵私立大學校院校務發展計畫，其經費之分配原則，乃先進行較為細緻之規劃，其主要內涵如下（教育部 105a，教育部 105b）。

- （一）獎助款申請有基本門檻，包括全校師生比、應有校舍建築面積、專任助理教授以上師資結構、最近一學年度日間學制學士班新生註冊率達 50% 以上。
- （二）獎助款之審查，委員部分審查項目主要分為「辦學特色」、「前一年獎勵、補助經費執行成效」、「落實學校校務及財務資訊公開化」（100 年度開始實施，103 年度公布相關內容架構表供各校採用），審查結果分成優（9.0-10.0）、良（7.5-8.9）、可（6.0-7.4）、差（4.0-5.9）、劣（3.9 以下）等級，教育部事先提供成效差異之質性說明，以供委員評分參考。最後並將三項成績再加權換算，算出最後之總成績。

- (三) 本兩年期政策特別強化「辦學特色」，其下再分辦學特色（88%），行政運作（12%）。前者之評分再分質化（70%），量化（30%）之分數，而兩大項之下再分五大面向，包括教學、研究、國際化、產學合作及推廣教育、學生輔導及就業情形等，其中教學為必選項目，權重可在 40% 至 60% 之間，其他可自己選擇至少兩項以上，合計在 40% 至 60% 之間，單一面向不得低於 10%，且不可高於教學面向之比重，審查委員所決定之分數會依自選之權重加權計算出最終之分數。至於行政運作項目又分前一年獎勵補助經費之執行績效（65%），落實學校校務及財務資訊公開化（35%）。
- (四) 教育部也公布包括教學等各面向之質性審查評估要點，以供學校規劃及審查委員審查參考之用。
- (五) 在獎補助款部分，獎助款項占總編列經費之 70%，補助款占 30%，普通大學部分教育部一年約編列共 30 億元。而獎助款申請之門檻為「自 105 年度起，學校最近一學年度之日間學制學士班新生註冊率須高於 50%，才得核給獎勵經費」，另有獎勵減計原則，註冊率在 70-80% 時扣減獎勵款 30%，60-70% 扣減 40%，50-60% 扣減 50%。另外，並有行政考核，針對是否有違反法令事件進行加減分考量。
- (六) 另外 105 年度另提出申請獎助之「特別條件」，包括透過教育部介聘機制聘任因學校法人停辦所設學校之合格專任教師者（前一期已有）；而新增者包括最近一學年度學士班新生註冊率達 80% 以上者，曾於前一年度申請調減下一學年度日間學制學士班爭生名額者；另外，學校符合總量規定之生師比及專任助理教授以上師資結構，且自 105 年度 1 月 1 日起提高兼任教師鐘點費支給基準至公立學校支給標準者。
- (七) 至於各大學計劃書內容必須包含 1. 學校概況；2. 105.106 年度校務發展計畫內容；3. 前一年度（104 年度）辦理成效；4. 校務及財務資訊公開化報告；5. 增加獎勵經費申請書，亦即是上述（六）之項目，可提出申請額外獎勵經費；6. 104 年度修正計畫書（審查結果後依照委員意見修正之內容）。
- (八) 計劃書中特別強調要敘述各校校務中長程計畫，且要說明此獎補助計畫和中長程校務計畫之相關性，以促使和校務發展能做結合，進而，並要說明和其他補助款之使用是否有效分項使用等資料。
- (九) 上述內容乃是獎助款部分經費之審查原則，至於補助款部分，則依基本規模，以及是否違反行政之相關規定而做分配之參考，行政考核事項也有表單可供參考，且依照計算公式分配，直接由教育部決定。

二、獎助款審查指標之特色與缺點

依據上面之敘述，補助款部分，基本上按照公式計算結果，但有關獎助款之審查原則與內涵，有其較為詳細之規劃，因此具有特色，但也有一部分不足之處，僅敘述如下。

（一）特色

1. 審查指標和現行重點政策做了較完整之結合，可誘導大學向優質高等教育方向邁進；另指標項目歷經多年調整，也已經呈現穩定狀況，不會做許多改變。
2. 在「辦學特色」之面向提供各校自選彈性，可讓大學凸顯各自之重點方向，並可反映在經費分配之結果上。
3. 獎補助款經費被要求和整體校務發展之經費使用結合思考，對整體校務發展能提供較多之幫助。
4. 教育部在 104 年進行兩次說明會，特別強調政策特色為放寬權重限制、放寬面向限制、行政運作「落實學校校務及財務資訊公開化」、獎勵款部分增加審查流程，這些規範可強化分配審查機制之公平性。

（二）缺點

1. 因經費有限，僧多粥少，全部經費約 30 億元，各校分得款項約數千元至一億元左右，比較難發揮更積極之政策引導作用，目前是以例行性業務之推動為原則，要做較大幅度之政策改變恐不容易。

2. 計劃書內容之第二部分，有關 105.106 年度校務發展計畫內容，參考幾本相關計畫書後，發現其實各校之解讀不一樣，有些學校很難區隔該校整體中長程校務計畫和獎補助款計畫之差異性，這需要再提醒各大學與告知各大學應如何敘寫該項計畫內容。
3. 有關此項經費之使用成果，要和學校整體經費之使用，以及其他補助款之經費使用成果，要做完整切割說明其實也不容易，因此未來可再要求各校作較細緻之規劃，以讓學校可提供較完整之說明。
4. 審查過程之審查委員，具有各種專長，可關注各個層面之問題與特色，但也可能有部分委員對大學校務不一定熟悉，可能會影響審查之結果，因此未來對委員之遴聘可多考量。

三、結語

綜合言之，獎補助款各校能分得之金額不多，因此占校務總經費比率不高，雖對中小型大學有些幫助，但對大型學校影響較少，也許只是「聊勝於無」之角色。不過各大學校仍然很重視這項經費補助計畫，這由各校都非常用心撰寫計畫書之內容可以了解。因此根本之道，仍是應提高獎補助款總經費之額度才是重點，但這牽涉到更鉅觀有關教育公平正義之議題，以及社經地位影響升入私立大學機率之議題。

至於是否可改為直接補助給學生，依目前現況來看，其可行性並不

高，仍待有許多更多支援條件俱足後才能考慮，而其中經費總額度擴大仍是最大課題，等這些問題克服後，才能談到直接補助給學生之議題。

參考文獻

■ 教育部（105a）。105年度教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫簡報會議資料。

■ 教育部（105b）。教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點。2016/03/13 取自
file:///C:/Users/swyang/Downloads/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E7%8D%8E%E5%8B%B5%E7%A7%81%E7%AB%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E9%99%A2%E6%A0%A1%E5%8B%99%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%A8%88%E7%95%AB%E8%A6%81%E9%BB%9E.pdf



評臺科大與政大合併的構想

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

國立大學合併是當前重要的大學教育政策，其推動雖有多年，成效仍然有限，教育部最近公開的後頂大計畫五年千億經費，有一部份係做為國立大學合併的「嫁妝」之用，顯見該政策需要以經費補助來促進的現實。繼交大（國立交通大學）和陽大（國立陽明大學）討論合併的消息曝光後，臺科大（國立臺灣科技大學）與政大（國立政治大學）兩校也對外拋出合作、整併的訊息，話題更具爆炸性，出現許多迴響（自由時報，2017.2.17a）。本文擬針對臺科大和政大合併的初步構想，分析其合併緣由及各界批評焦點，再提出大學合併政策的建言。

二、事情原委

（一）臺科大和政大聯合聲明的重點

本年（2016）2月17日，臺科大和政大聯合發表聲明表示，兩校合併乃為面對重建高教優質環境、整體提昇教育品質的需求，因應國際發展新趨勢，並基於互補追求永續卓越發展的思維。臺科大具工程、電資、應用科技等科技創新的領域，政大長期發展人文社會、法學、商學、傳播、教育、外語及國際事務等，兩校互補性高，畢業生都受企業主喜愛，若兩校

結合起來，發揮「1+1>2」的效果，就能打造成國內首屈一指、國際一流的新典範，成為獨特的綜合大學（自由時報，2016.2.17a；吳柏軒，2016.2.17；胡清暉、余祥、林志成，2016.2.18；蘋果日報，2016.2.17）。兩校在聲明之後，將同步展開校際與校內溝通，舉辦說明會、公聽會，召開校務會議，凝聚校內共識，再依法定程序辦理；目前尚無既定時程表，也沒有談到合併後的校名。

（二）兩校小檔案

根據臺科大和政大網頁上公開的資料，目前兩校都名列教育部補助的「邁向頂尖大學計畫」（簡稱頂大計畫）補助名單。臺科大創於1974年，原稱國立臺灣工業技術學院，1997年改名國立臺灣科技大學，是國內第一所高等技職教育學府，建校目的乃為完備技職教育體系，培養高級工程技術及管理人才，以滿足國內經濟與工業迅速發展需求。該校現有專任教師420位，大學部學生5,600位，研究生4,900位，合計1萬餘人，2015企業最愛排名第7，大學排名QS亞洲第45名。目前臺科大設有工程、電資、管理、設計、人文社會、應用科技及智慧財產學等七個學院，分別有機械、材料科學與工程、營建、化學、電子、電機、資訊等工程學系，另有工業管理、企業管理、資訊管理、建築、工

商業設計、應用外語等系，還有自動化及控制、光電、管理、財務金融、科技管理、數位學習與教育、應用科技、醫學工程、專利所及色彩與照明科技等獨立研究所。

政大創於 1927 年，原為中央黨務學校，1947 年改為國立政治大學，現有學生數 1.6 萬多人，教師 7 百多人，企業最愛排名第 5（2015）、QS 亞洲大學排名第 123。政大目前擁有文、理、社會科學、法、商、外國語文、傳播、國際事務及教育等 9 個學院、34 個學系，還有傳播學士學位學程、47 個碩士班、10 個碩士學位學程、35 個博士班、4 個博士學位學程，另設有 14 個碩士在職專班，及亞太研究、國際經營管理、國際傳播、國際研究、亞太研究及應用經濟與社會發展等 6 個英語博碩士學位學程。

三、各界的批評

最近兩波國立大學合併的消息，合併對象都上升到頂大計畫學校，且事前秘密討論一段時間才公開。臺科大和政大擬合併的消息經媒體披露之後，各界批評聲浪紛至沓來，與交大和陽大合併相較，顯得更為負面、更為嚴厲。

社會上大多數的反應是訝異及反對。最為訝異的是兩校的師生，他們說完全不知道這件事。就合併效益言，政大有些學生認為，文理科學校合併，對學校國際排名和校務發展有益，臺科大的理工強項，可拉擡政大國際排名（鄭語謙，2016.2.17）。可也

有人擔心合併後若排名後退怎麼辦？政大學生也認為兩校異質性太高，兩校學生沒有可以一起上的共同課程，學習上的合作和助益很少。有的學生想不出合併能有實質合作，認為兩校過去幾乎沒有合作關係，連最基本的大型研究計畫合作、圖書資源借閱共享、課程選修交流都沒有。矛盾的是也有人憂心合併後出現搶課，影響修課權益。再就合併的程序看，批評者指出，兩校宣布擬合併的構想太快，雙方從未合作過，卻突然談合併，看來只是高層兩相情願，急著趕工而不够審慎。

就大學辦學方向而言，兩校合併後校名如何訂定是個大問題，校名會反映辦學方向。有人調侃政大是否要改成科技大學併入技職體系，不過這不可能是兩校的選項，因為兩校已表示要成為國際一流大學。值得注意的是臺科大研究所和大學生的比例約為 47：53，研究所招生不分高教、技職，和普通大學沒什麼兩樣，大學部長期以來一直偏向於增加高中生入學的比例，目前招收高中、高職學生的比例是 3：7。臺科大的辦學方向一直遭到質疑偏向普通大學，此次事件外界擔心臺科大放棄科大之名，情形會更為嚴重，辦學方向會完全改變。臺科大最近才與臺師大、臺大成立「臺灣大學系統」，卻突然傳出可能與政大合併，外界也懷疑其校務發展方向的穩定性。臺科大和政大兩校擬合併的宣布，臺科大似乎傷得比較重（黃以敬，2016.2.17）：

臺科大身為技職龍頭學校，對國內技職教育的式微不見有效引領提振，卻仿效學術綜合大學模式搶排名...事實上，自五百億頂大計畫上路後，頂尖技職科大就漸顯方向迷航，搶擠綜合大學排名及經費，搶招高中生卻忽略高職升學的擴充及提升，漸忽略技職特色優勢及社會責任。

從技職教育政策的角度看，臺科大與政大的合併，最受衝擊的一定是技職教育，以後的技職教育政策怎麼推得下去。重視技職教育是當前教育部的政策及此次總統大選三組候選人的共同政見，兩校合併顯然與發展技職教育的政策背道而馳。長久以來國內技職及高教分流發展，合併後臺科大轉為普通大學，技職龍頭不見了，剩下龍身和龍尾有何用。原本就比較弱勢的技職，會因合併變得更弱勢（中時電子報，2016.3.3；自由時報2016.2.17c）。

社會各界都關注高職生的升學機會。批評者指出這樣的合併，臺科大必然朝綜合大學方向發展，未來招生一定以高中生為主，高職生的進路發展將嚴重被擠壓（全國高級中等學校教育產業工會、全國教育產業總工會，2016.2.16）。站在高職學生的立場，最擔心的是合併後的大學是否不再招收高職學生，或者縮小招收高職學生的規模，導致高職生的升學機會大幅降低，損害高職生的權益。各界希望教育部把握狀況，嚴格管控兩校合併後的系所調整及招生名額（自由時報，2016.2.17b）。不過，就算招生

名額不是問題，高職生還是擔心兩校的人學考試是在不同甄選標準下進行，合併後技職體系學生入學成績會被一般高中生比下去，變成沒有龍頭學校可選（中央日報網路報，2016.2.26）。

社會各界懷疑大學合併的誠意。臺科大與政大合併案，引發社會對整體高教政策的批評，認為大學合併只是玩文字遊戲及爭取經費。媒體報導，某一簽署合併計畫已達 15 年的大學校長說，他沒講過「合併」，只講「合一」，是 1 加 1 等於 11 的效果，一起向前走（中時電子報，2016.3.3），顯示合併被輕佻和誇大地對待。還有，這類大學還沒有合併，卻常以擬合併之名爭取到額外的經費補助。批評者認為，許多頂大計畫大家所說的併校，虛虛實實，多半只是藉合併壯大氣勢；臺科大和政大這兩所屬性極端不同的大學要合併，有不少技術問題待解決，最主要是技職教育體系如何延續，兩校丟出議題難保不是為了在名校合併案中露臉（邱坤良，2016.2.25）。這個批評質疑該合併案是為了爭取經費，顯示教育部「五年千億」的新方案威力強大。

大學合併在品質卓越上的效益為何？批評者質疑公公併（公立大學之間的合併）的教育願景不明（臺灣高等教育產業工會，2016.2.17）。該批評指出，大學的關鍵在於資源不足、教育品質下降，公公併不能解決大學過多的問題，且推動公公併似為了以論文衝國際排名，更是犯了方向錯誤的毛病。該批評又指出，高教嚴重私有

化，有待導向公共化，應該以公私併，提高公立大學的學生數。

大學合併的副作用很多。批評者認為，大學合併應是「一加一等於一」，但過去公公併卻變成 2.5 或 3，表面上減少一個學校，學生數、系所數及經費都不減反增，這種合併根本無意義（吳柏軒、林曉雲，2016.3.7）。該批評亦指出，學校規模大不見得就好，大學數目多寡交由大學及市場決定，教育部更要注意的是資源分配問題。另外，大學合併後原來學校變成學院，原來的特色會消失，常令師生擔心。成大與南藝大合併，就是個實例，合併後南藝大變成新大學校內的小學院，藝術系所必定式微。

從教育史的角度看，有的批評者指出、大學整併等於在消滅大學的歷史。成立於 1947 年的花蓮教育大學（原花蓮師範學校），已在 2008 年併至東華大學，想要尋找其歷史，已遍尋不著（東華大學網頁亦無）。一個個歷史悠久的教育大學被整併了，這不僅僅是該校消失而已，這是在戕害臺灣的教育研究，消滅臺灣的教育史、一點一滴抹滅臺灣人的記憶（顏綠芬，2015.1.23）。

四、討論

歸納各方批評，發現有幾個值得討論的重大問題。

（一）大學合併的目標問題

為何兩所公立大學要合併？為何拿到頂大計畫的大學要合併？是真的為了瓶頸的突破或有其他的目的？若是為了提升教育品質，併校能取得校內共識，能被社會接受，大家應該樂觀其成才是。怕的是兩校合併背後只是受到五年千億競爭性計畫誘導，合併乃為了拿到大額經費補助，而病急亂投醫或虛張聲勢。再則，併校的目標若還是追求國內罵翻天的大量生產學術論文及國際大學排名，併校不但沒有意義，反而滋生事端。問題的嚴重性不單是頂大計畫大學，生產學術論文及追求虛名，也是許多教卓計畫大學的辦學導向於以論文和排名代替教育品質。

（二）技職高教和普通高教分流或合一的問題

臺科大及政大合併被批評最多的是技職龍頭消失及高職生升學機會降低的憂慮，更是普通高教和技職高教分流發展的解體，進而令人對大學分類發展產生嚴重懷疑。兩個體系的大學合併前，教育政策必須明確，且應事先做好評估，不可先做再看。最早嘉義技術學院和嘉義師範學院合併為嘉義大學，是因為嘉義沒有綜合大學，地方人士要求成立，政府一則沒有經費成立新大學，再則選前設新大學緩不濟急，因而決定兩校合併，事前並沒有好好探究技職和普通高教體系分合的利弊得失。比較遺憾的是，合併政策若涉及技職體系的大學，社會上主要關心點都是技職學生升學機會和權益問題，而不在體系分合的辦學方向和辦學品質問題。

(三) 以合併擴大規模、導向綜合大學發展的政策問題

大學合併多半選定獨立學院或單科大學為對象，例如普通大學和獨立學院談合併、技術學院之間合併、技術學院與科大談合併、師範學院和技術學院合併、技術學院和教育大學合併等。其目標是讓大學的規模變大，認為這樣可有效利用資源，甚至可減少經費開銷，更重要的是要藉以提升教育品質和學校競爭力。但實際上各國知名大學的發展，單科大學或獨立學院不見得比綜合大學差，品質常受到肯定。就算綜合大學自己比，也不是以大取勝。高教政策需要深入評估的是，不論是人文、社會、科技、教育、醫學、藝術或體育，以單科大學或獨立學院單獨設置，與合併成為綜合大學或併入其他綜合大學相比，何者教育品質較好、辦學績效較佳，若未深刻研究和反省，用「以大取勝」的思維率而決定，反而會把原本優質的教育毀滅掉。這個擔心不是沒有道理，藝術大學、教育大學和普通大學合併，藝術和教育領域變得更弱勢是常見的現象；而技術校院和普通校院合併，技術領域的地位低落甚或消失的情況也不在少。

(四) 高職學生的升學機會和權益問題

大學合併設定的都是普通大學的格局，不論那類獨立學院或單科大學被合併，若對象是強勢的普通大學，就會用後者的校名，不然則另取一個普通大學的校名，辦學方向當然會脫離原來單科大學或獨立學院的走向。

比較會出現高職生權益問題的是科技校院被合併到普通大學，高職學生擔心他們的升學機會減少了。解決問題的方法是要求新的大學仍然維持技術系所、招收技職學生。短期內合併的大學沒那麼快轉型發展就不會有問題，但長期來看則會出現變數，合併後的大學不可能原地踏步，教育政策也不可能一直限制新大學的發展。值得注意的是大學合併已有許多案例，這些大學的系所轉型發展、定位及招生名額配置情形，有必要進行長期及系統地分析，才能了解大學合併對高職生升學的真实影響，切勿空口說白話。

(五) 以大學合併做為少子化招生不足的處方問題

少子化的衝擊早已上到大學，但2016學年度的招生衝擊更大，部份大學招生不足更加嚴重，迄今雖有大學因而退場，但尚有不少大學僅列於觀察名單。教育部設定五年內大學縮減為一百所的目標做為解決問題的策略。為達成目標，大學不退場合併，由於私立大學由董事會治理，教育部管不到其合併與否，乃指向公立大學推動。問題出在公立大學不是品質差到需要退場，也不是此波受到少子化衝擊最大的學校，公公併雖可減少一兩個大學，但合併後的規模不會改變，甚至還會變得更大，吃掉更多資源，所以公公併與少子化招生問題的解決顯然無關，兩者扯在一起只是模糊政策焦點。

(六) 大學合併與教育品質和資源分配問題

在市場化的趨勢下，國內大學教育政策只談校際競爭和拔尖汰弱，而不是全體卓越，資源分配集中於部份大學，其他則任其自生自滅。連教育部自己都承認，目前的高教競爭性計畫，像頂大計畫、教卓計畫，採取統一標準審查，許多中小型大學或專科大學常常競爭不過其他大學，在資源匱乏的情況下，未有追求卓越和品質的額外經費挹注，這是資源分配的大問題。不過要以公公併來解決問題，確實是看錯問題下錯藥。在資源緊縮的狀況下，政府要以經費鼓勵合併的大學固然會吸引公立大學思考合併之路，而更大的誘因是給予後頂大計畫的國際卓越大學經費，這或許是臺科大和政大宣布擬合併的重要理由。大學合併後，規模變大，校區分散，行政服務人力遭到縮減，難予管理，開銷更大，教育品質堪慮。而期待校內院系所及招生名額整併或調整，礙於現實，常難以確實做到理想境地，效益自然倍受質疑；至於校史不見了，臺灣教育史消滅，更不會受到關注。教育品質、資源分配及市場競爭比大學合併來得重要，教育政策切勿錯置。

(七) 大學合併落實大學分類發展特色問題

現任教育部長剛上任時，有鑑於不到一萬人的國立大專數約佔三分之一，乃併同評估可能退場的校數，訂定大專校院降到 100 所的目標，主導國立大學的合併，以「單一縣市超過

二所國立大學、且學生數低於一萬人學校」的合併條件，重新檢討，提出學校合併名單，送審議會進行討論，積極推動國立大學整併（林曉雲，2015.1.7）。一直以來，大學分類發展特色是大學擴增之後的政策方向，即便是最近提出的高教發展藍圖都未改變。現在，位居技職體系及人文社會科學龍頭的臺科大及政大要合併，立即顯現手段和目的未相搭配的問題。要反省的是擴大辦學規模是否為提升教育品質的良方，分類發展的人文社會教育及技職教育是否該因而毀滅。少子化招生困難下，教育政策理應促進優質大學更大的發展空間，同時有效引導品質不良的學校退場或轉型，提升高教品質，而不該以高教競爭性計畫逼迫大學合併，搶奪經費，爭排名，進而降低大學教育原先的優質性及專業性。

五、結語

此次臺科大和政大合併的發布固有其利，得到部分支持，但因其弊更大，招致許多批評。本文討論其中的關鍵問題，包含合併的目標與程序、專科大學或獨立學院併入普通大學、技職與普通高教的合流與分流、高職生的升學機會和權益、大學合併與少子化招生問題的關係、教育品質與資源分配、大學分類發展特色政策等方面。近幾個月來，大學合併的政策似乎推得很積極，包含交大與陽大、南藝大與成大、臺科大與政大等合併案，都鬧得沸沸揚揚。除南藝大外，相關的大學都是頂大計畫成員，在該計畫即將終止，五年千億後頂大計畫

即將推出之際，以合併減少校數及擴大規模做為爭取高額補助經費的誘因，是否反倒讓優良的專科大學成為祭品，值得省思。報導指出，臺科大、政大兩校若能順利「聯姻」，有助於爭取後頂大計畫，晉身「國際卓越特色大學」（王彩鸞，2016.2.17），果真屬實，高教政策就有必要好好檢討。為有助於臺科大與政大合併的重新思維及整體大學合併的改進，茲提出如下的改革方向供相關各界參考。

- (一) 切實檢討現行大學合併政策的成效。該政策強調大學合併對研究、教學和學生學習都有好處，合併後能產生更大效益，可提升高教競爭力，有必要據以檢視既有的合併效益和負面效應，提出對新合併案具有說服力的評估報告。
- (二) 高教資源重分配，必須落實教育部自己所提的「校校都卓越、生生有希望」的目標，把每個大學都拉拔上來，進而栽培社會所需要的優秀人才，達成整體的高教卓越。
- (三) 技職教育領域必須檢視各科技大學的辦學方針和實況，確保其達成技職教育的人才培育目標。對於過往已經合併的大學，檢討其發展情形，確認其校內學系的辦學目標和定位，調查其提供給高職學生的入學機會及課程教學的對應安排，並對社會公布。對於臺科大和政大合併案，若真的要執行，必須保留技職學系，落實

保障高職生升學機會的承諾。

- (四) 檢討技職高教和普通高教分流政策，確認兩個體系現有的交流管道、教育目標、課程安排、產學合作及學習成效，並深入研究分流、合流的利弊得失，建立共識，形成政策。
- (五) 改變「高教規模大才是好」的迷思，落實大學分類發展、多元卓越的政策，切勿製造政策矛盾。在追求國內綜合大學成為國際卓越大學的目標時，也要確保專科大學的辦學達到世界水準的理想，對於小而美的專科大學更要分配資源予以支持。
- (六) 少子化大學招生問題的解決宜另謀良方，對於招生不足學校的教育品質宜嚴格監督和要求，凡無法提供優質教育的大學，應鼓勵或強制其加速退場。

臺科大與政大的聯合聲明引發社會對技職龍頭出走的批評，加上南藝大師生為捍衛藝術自由及維護藝術大學獨特性，肩負區域藝術發展的重責，而反對與成大合併的抗議，立法院決議，大學合併不能讓特色消失，要求政權交接前暫緩大學整併案（黃俞珍，2016.3.8；馮靖惠，2016.3.8a, 2016.3.8b；劉嘉韻，2016.3.7）。可見，此刻正是公公併進入深層反省的階段。大學合併的規劃常有黑箱作業的批評，尤其是最近三個合併案更是如此，希望包含臺科大和政大在內的所有合併案都要公開透明，充分溝通。

參考文獻

- 中央日報網路報（2016.2.26）。臺灣立報社論--國立大學「公公併」依舊困難。取自 http://cdnews.com.tw/cdnews_site/docDetail.jsp?coluid=110&docid=103573639&page=2
- 中時電子報（2016.3.3）。60分鐘》高教崩壞 ING 學校整併傷技職？！取自 <http://tube.chinatimes.com/20160303005500-261403>
- 王彩鸞（2016.2.17）。政大將與臺科大談整併。聯合財經網。取自
- 臺灣高等教育產業工會（2016.2.17）。【聲明】「公公併」的迷思：高教工會的幾點質疑與主張。取自 <http://www.theunion.org.tw/news/714>
- 全國高級中等學校教育產業工會、全國教育產業總工會（2016.2.16）。發布【新聞稿】應重視技職教育 反對弱化技職教育的大學整併政策！取自 <http://www.cooloud.org.tw/node/84591>
- 自由時報（2016.2.17a）。大學整併潮 政大、臺科大發表聯合聲明。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1604683>
- 自由時報（2016.2.17b）。政大、臺科大月合併 專家指「有件事」很重要。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1605636>
- 自由時報（2016.2.17c）。併校「科政猛於虎」？政大教授：進度快得太嚇人。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1604764>
- 吳柏軒（2016.2.17）。想娶臺科大政大：溝通才剛剛開始。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1605069>
- 吳柏軒、林曉雲（2016.3.7）。大學公公併 前教長批「一加一反成三」。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/965478>
- 林曉雲（2015.1.7）。國立大學整併 教育部 2 個月後提名單。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/1199052>

- 邱坤良（2016.2.25）。邱坤良專欄：五年千億的後頂大高教大挑戰。風傳媒。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E9%82%B1%E5%9D%A4%E8%89%AF%E5%B0%88%E6%AC%84-%E4%BA%94%E5%B9%B4%E5%8D%83%E5%84%84%E7%9A%84%E5%BE%8C%E9%A0%82%E5%A4%A7%E9%AB%98%E6%95%99%E5%A4%A7%E6%8C%91%E6%88%B0-231000930.html>
- 胡清暉、余祥、林志成（2016.2.18）。大學整併震撼彈 政大、臺科大要合併。中時電子報。取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20160218000334-260102>
- 馮靖惠（2016.3.8a）。南藝大師生：拒絕與成大合併。取自 <http://udn.com/news/story/6885/1548186-%E5%8D%97%E8%97%9D%E5%A4%A7%E5%B8%AB%E7%94%9F%EF%BC%9A%E6%8B%92%E7%B5%95%E8%88%87%E6%88%90%E5%A4%A7%E5%90%88%E4%BD%B5>
- 馮靖惠（2016.3.8b）。520 前 大學公公併全面暫緩。聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/6885/1548188-520%E5%89%8D-%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E5%85%AC%E5%85%AC%E4%BD%B5%E5%85%A8%E9%9D%A2%E6%9A%AB%E7%B7%A9>
- 黃以敬（2016.2.17）。公校「併急」亂投醫 犧牲特色技職。自由時報電子報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/959240>
- 黃俞珍（2016.3.8）。國立臺南藝術大學與國立成功大學合併之說明。大成報。取自 <http://news.sina.com.tw/article/20160308/16310869.html>
- 劉嘉韻（2016.3.7）。【更新】立委要求 520 前暫緩大學整併。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenuews/article/new/20160307/810093/>
- 鄭語謙（2016.2.17）。政大臺科大談整併／政大師生反應：先斬後奏、受驚嚇。取自 <http://money.udn.com/money/story/5648/1507016?news=2016021701>
- 顏綠芬（2015.1.23）。整併大學 消滅教育史。自由時報。取自 <http://talk.ltn.com.tw/article/paper/849899>
- 蘇子軒（2016.2.19）。【苦勞網】「公公併」不是好的高教新藍圖。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenuews/article/new/20160219/799323/>
- 蘋果日報（2016.2.17）。大學整併震撼彈 政大、臺科大發聯合聲明。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenuews/article/new/20160217/797293/>

國內教育行政學本土化之停滯與省思

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員/
國立臺灣師範大學兼任副教授

一、前言

教育行政是屬於社會科學，故必須鑲嵌於在地文化，否則會流於「跟隨者」的腳步而不自知，誠如汪琪（2014）所言，跟隨本身未必是個問題，問題是跟隨本身是階段性？還是永久性？國內的研究常是「歐美理論測試場」，然學術研究的最終目的並不在於證明作者蒐集、處理資料及印證理論的能力，而在於提出作者對研究議題的重要及獨特看法。

目前國內探討的教育行政學理論大都是從國外「進口」，我們很少去注意國內的文化底蘊及其與西方文化的不同，因此我們可以這麼說：「國內教育行政學研究是美國教育行政學的翻版」，但翻版的教育行政學適合國內的教育行政嗎？有沒有值得思考之處？值得我們加以探討與省思。

二、教育行政學本土化的存在與探究

以下就列舉數項筆者對於教育行政學本土化的觀察與相關文獻。由於領導者與被領導者同等重要，所以筆者曾探討學校組織中之主任被領導行為（蔡進雄，2013），在國外廣被引用的被領導者行為理論是 Kelley（1992）所提出的雙層面理論，該理論將被領導者行為分別獨立思考及積極參與，而筆者在透過扎根研究卻發現國內的

被領導者行為是具團體意識及主動積極（蔡進雄，2013），也就是說，共同點是都強調部屬的主動積極參與，但差異點是西方比較重視成員的獨立思考，而國內比較重視團隊意識，這樣的研究發現顯示了西方注重個人獨立自主性，而華人社會重視群體價值。另外一例是國外文獻與研究強調及鼓勵對事不對人的任務型衝突，而國內研究卻發現不論是對人不對事的關係型衝突或是對事不對人的任務型衝突，兩種類型的衝突均與行政效能有顯著負相關（陳純芳，2012），可見國外對組織衝突的觀點與研究發現，與華人對組織衝突的認知觀點是有所不同的，其原因可能是華人社會重視以和為貴，所以不論是任務型衝突或關係型衝突均不利於行政效能的提升。此外，亞洲國家企業的決策通常是由上而下，一般都是上層做好決策之後往下層傳達貫徹，而西方社會更多是由下至上的決策，有時即時不是完全從下開始，一般也都會給下層的員工回饋的機會，以便修正原先之決策（陳曉萍，2010）。

從以上的研究探討中，我們發現了差異性的存在，然而我們常將西方的教育行政理論奉為圭臬，而無視於東西方文化的不同。汪琪（2014）陳述我們斤斤計較於外文文獻是否讀懂、讀通，但是不注重體悟、無從轉化，結果當然也就無法提出自己的學術主張。楊中芳（2001）在心理學研

究本土化的論述中也指出，在「全盤西化」的研究方向之後，應該可以進入「自我再認識」階段，這一再認識可通過反思、回歸及整合的過程，把一個可在自己土地上扎根的「中國心理學」建立起來。準此，教育行政學在經過「全盤西化」後，也應該省思如何在自己的土地上建構出屬於我們自己的教育行政學。

在社會科學研究本土化過程，可以借別人的火來點燃自己的火把（汪琪，2014）。換言之，我們可藉由西方教育行政學理論來照耀我們自己的教育行政學之路，並提出自己的學術主張，而不是淪為西方教育行政學術研究的「殖民地」。

三、結語

如果我們在黑暗中不求有自己的火把，最終也只能由別人的眼光中認識自己，如此則又以什麼去貢獻學術及回饋社會，故「立足本土、放眼天下」、發展本土學術與國際對話是社會科學努力的方向（汪琪，2014），而這也是國內教育行政學的鉅大工程。本文列舉數項研究發現西方學校組織行為並不能完全套用在國內的學校組織行為，故當我們在大量引用西方教育行政學理論或論述時，宜謹慎考量其對於國內教育行政理論與實務的適切性，雖然學術界普遍認同教育行政學本土化的重要性，惟近十年來國內教育行政學本土化的倡導已有停滯的現象，更鮮見有學者投入於教育行政學本土化之努力，期冀未來有研究者或

團隊能致力於教育行政學本土化之建構，則不僅可以顯現國內教育行政文化的底蘊及獨特性，亦可為教育行政學注入新的元素與活力。

參考文獻

- 汪琪（2014）。邁向第二代本土研究：社會科學本土化的轉機與危機。臺北市：臺灣商務。
- 楊中芳（2001）。如何研究中國人：心理學研究本土化論文集。臺北市：遠流。
- 陳純芳（2012）。新北市國民小學行政人員知覺任務型衝突、關係型衝突與行政效能關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學教育領導與發展研究所，新北市。
- 陳曉萍（2010）。跨文化管理。臺北市：華泰文化。
- 蔡進雄（2013）。教育領導研究：組織環境、領導者與被領導者探析。臺北市：五南。
- Kelley, R. (1992). *The power of followership*. New York: Doubleday Currency.

學校教育行銷之策略與建議

余瑞陽

臺北市立大學教育學系兼任講師

臺北市中山國小專任教師

一、前言

在教育市場自由化及教育改革的衝擊之下，教育體系早已被視為一個開放的系統，不再是關在象牙塔裡遺世而獨立，它除了要克盡本份把學校經營好之外，更負有主動向外界說明其辦學良窳的義務與必要性，以避免外界的誤解，並冀望取得社會的了解與信任而得到相對的助力；吳清山（2004）更是直言，學校關起門來辦教育，不在乎市場走向，也不在乎顧客需求，已是一種過時和落伍的經營思維。因此，學校為因應時代變遷而在內部進行諸如組織變革、課程革新、以促進專業成長為導向的教師評鑑...等的蛻變措施之外，也受到外在環境的要求與壓力而不得不知變、應變、求變來進行教育行銷（educational marketing）（吳明清，2003）。

行銷（marketing）在企業界早已行之有年，但在教育界卻有待進一步努力發展。學校畢竟不是營利單位，除了取法企業界的精神及作法，更要配合學校非營利事業的教育情境，貼近教育現場，來進行符合教育本質的教育行銷。爰此，本文首先探討學校教育行銷的意涵；其次，說明學校教育行銷的趨勢；接著，討論學校教育行銷的困境；再次，提出學校教育行銷的策略；最後，提出相關建議，期能對學校教育行銷有更進一步的認識與借鏡。

二、學校教育行銷的意涵

（一）學校教育行銷的意義

教育行銷的意義乃是將行銷觀念應用至教育組織，並進行包括訂定行銷目標、運用行銷策略及行銷控制等行銷規劃管理的完整過程，以增進社會公益及帶動社會進步。是教育活動提供者透過有效活動設計、定價、宣傳、活動、地點等策略，推展教育方案。促使學習者與提供者進行自願性的價值交換，滿足學習者的需求，以達成組織目標（張明輝，2005）。

魏米秀、黃松元（2004）則認為，教育行銷在於瞭解學生與家長的需求，用學生願意聽、聽得進的方式，把教育的內容如知識、信念、態度、價值觀及行為等傳播給學生，並將教育的成果「讓大家都知道」。

由上述意義得知，學校教育行銷絕非等同於大量的廣告文宣或是搶占報紙與新聞媒體，必需回歸專業、本諸把學校辦好的誠意，才是學校教育行銷的真義。

行銷已成為學校教育的一種新方法，也是增進學校公共關係的有效方法。面對行銷時代的來臨，對學校教育環境產生的衝擊，學校是發揮教育的專業自主權來引領風潮，抑或做一位行銷時代潮流的跟隨者呢？這就有

賴先予以明瞭學校教育行銷的真正意義，以具備正確的觀念與作為。

（二）學校教育行銷的功能

Kotler 和 Fox 即認為教育機構採取行銷，具有四項功能：第一、成功完成教育機構的使命；第二、改善公眾及市場的滿意程度；第三、促進行銷活動的效率；第四、吸引行銷資源（引自彭曉瑩，2002）。

行銷原本是企業界用來提升其獲利的策略，學校教育則希望藉由行銷來推動教育政策的執行和教育成效的宣傳；學校教育的消費者是多元的，學生、家長及社會大眾都可說是學校教育的消費者，學校與教育當局應該發揮教育行銷的功能，主動去發掘他們的潛在需求，瞭解他們的想法，例如面對多元與開放的時代，在傳統教學方式之外，資訊融入、遠距教學、線上學習都已是學習型態的趨勢，皆需及早因應。

倘使行銷在學校可行，學校必需在學生學習、教師教學、教材設計、學校環境及家長滿意等方面力求進步，更重要的是要能維繫學生學習的動機，這遠比企業所做的售後服務更為重要，這才是學校教育行銷功能的真諦。

三、學校教育行銷的趨勢

Hirschman（1987）指出，原本應用於企業界的行銷，在非營利事業單位也可以有效地運用。彭曉瑩（2002）

指出，當前教育行銷觀念應用於學校教育之重要性肇因於下列背景因素：第一、源自競爭者的出現和增加，教育機構的快速擴充和加入 WTO 組織是過去所未曾面臨過的環境；第二、決策系統改變。過去由上而下的方式已轉變成由下而上，過去以行政機關為中心的管理，轉變成以學校本位管理（school-based management）；而在學校又從傳統行政人員、教師為中心，改以學生之需要為中心訴求；第三、教育人口激增，要求教育品質提升的教育改革呼聲；第四、我國教育政策改變，例如在解除管制賦予大學自主的同時，政府補助經費亦縮減。陳啟榮（2012）亦提出學校需要行銷的理由至少有四點：少子化現象發酵；教育市場化衝擊；家長積極參與學校事務，以及學校與社區成為生命共同體。由此可見，在主客觀環境的變遷之下，教育行銷已是學校教育不可或缺的一環。

隨著教育的開放與資訊的普及，各界對於學校的品質成效與績效責任的要求越來越嚴格，市場化導致競爭越演越烈，尤其在少子化的趨勢下，首當其衝的是，國中、小一直在逐年減班，甚至大學亦逐漸面臨到招生不足的窘境，更有教師減班超額調動的問題。家長們用盡各種方法要將自己的孩子送往好學校，而每所學校為了能吸引更多的學生前來就讀，無不使出渾身解數宣揚該校的優點與特色，例如標榜雙語教學、高升學率、高就業率為號召的宣傳方式，五花八門，象徵了學校教育行銷新時代的展開。

四、學校教育行銷的困境

比起企業行銷，學校教育行銷更為困難，張明輝（2005）即指出教育行銷的困境計有：缺乏行銷知能；行銷人力及經驗不足；行銷標的團體不易掌握；缺乏行銷專責單位；經費運用缺乏彈性；缺乏獎勵機制等，這都是我們在期待發揮學校教育行銷功能時所要預先考量的，以免掉入行銷過程中常犯的一些迷思，致使未達學校教育行銷之效。

陳啟榮（2012）也提出實施教育行銷的三個困境：第一、部分學校成員缺乏學校行銷的正確認識，誤以為行銷就是推銷，對教育行銷視為畏途；第二、領導者常忽略對本身學校人員的內部行銷，反而以社區與家長的外部行銷為主，此本末倒置之亂象，導致學校行銷功敗垂成；第三、教育行政主管機關沒有編列相關教育行銷預算給學校，縱使學校人員想做好教育行銷工作，也心有餘而力不足。

綜上所述，學校教育行銷面臨各式各樣的困境，舉凡學校行銷知能、人力、對象、經費、管道、資源…等，為求突破學校教育行銷的困境，以下進一步分析相關學校教育行銷的策略，以期在觀念上有所革新，在行動上積極配合，以提升學校效能。

五、學校教育行銷的策略

具備有學校行銷的理念與策略，是學校行銷成功的要件（Tubin, 2007）。因此，學校教育行銷必須清楚

要達成何種績效，不斷地省思與檢討相關策略，方能發揮學校行銷的功能。

考量學校教育行銷策略時，必需思考如何突破學校行銷的困境，並考慮下列各層面，以求確實掌握學校教育行銷的精神與應有作法，諸如行銷的定義、效用、組合、理論的演進；以及學校教育行銷的適用對象、與一般行銷的差異、相關概念、重要性、目的、特質、程序；並瞭解行銷市場區隔，因人、事、時、地、物採取適切的行銷策略，如品牌行銷、廣告行銷、行銷組合、服務行銷、關係行銷、網路行銷、價格行銷、行銷通路等；此外，也可留意相關行銷策略在教育組織的應用，諸如女性行銷、奢華行銷、網路行銷、話題行銷、病毒行銷、植入行銷、神秘行銷、口碑行銷、社群行銷、體驗行銷、關係行銷、服務行銷、危機行銷、資料庫行銷、綠色行銷、運動行銷、領袖行銷、名人行銷（張明輝，2005；張明輝、王湘粟，2009），以期進行有效的學校教育行銷，達成學校教育目的。

有關學校教育行銷策略，多位學者提出其專業見解。在回歸教育的專業立場上，學校在行銷可以參考下列做法：（一）創塑學校願景；（二）營造專業文化；（三）發展學校特色；（四）推廣行動研究；（五）建立變革機制（吳明清，2003），這些作法對於以教育專業為導向的學校教育行銷，具有相當的啟示作用。陳啟榮（2012）指出應用在學校經營上的策略有：（一）展現學校辦學特色；（二）充分運用各種教育行銷管道；（三）實施學校策略聯

盟；(四) 經營學校公共關係。此外，蔡金田（2011）指出，校長的行銷策略包括：(一) 重視電子看板、網路與書面資料的建立，將訊息隨時傳送給學生家長；(二) 建立學校外部夥伴關係；(三) 重視與媒體關係的建立。

綜合上述看法並考量突破學校教育行銷的困境，筆者認為學校教育行銷的具體策略可歸納如下：

(一) 養成學校教育行銷知能，培育行銷人力

教育行銷對學校教育人員而言，仍屬一新穎的觀念與做法，為彌補理念不足及缺乏內部行銷的困境，學校應多辦理相關教育行銷的研習訓練活動，以提升相關人員的專業知能，建立正確的教育行銷觀念，培育優秀行銷人力。

(二) 發展學校特色，經營學校品牌

發展學校特色，讓學校猶如好產品般的吸引人，有助於建立正向的學校品牌及做好學校形象管理，以吸引家長、學生的認同。

(三) 善用多元的學校教育行銷管道

在學校發展當中，學校教育行銷必須善用各種資源與媒體，運用各種多元管道表彰辦學成效以符合社會期待，例如善用網路的學校班級網站或重視媒體宣傳等，即是拉近社會大眾與學校的好作法。

(四) 建立學校夥伴關係

鄰近學校及社區資源共享，社群連結以互相協助，實施策略聯盟來提升群體學校競爭力，藉由夥伴關係來發揮群組的力量，以團隊的力量來行銷學校，將收事半功倍之效。

(五) 發展學校公共關係並重視媒體關係

學生、教師、家長、社區、社會人士、媒體…等學校利害相關人，都是學校建立公共關係的行銷對象，在家長教育選擇權的觀念開放與自主性之現代社會，學校平時即需要妥善經營與學生家長及社區人士的關係；另一方面，尤要重視聯繫媒體，維繫良好關係。除了主動提供學校重大活動訊息，藉助其做宣傳以外；如發生校安事件，與媒體良好的關係，亦有助於將學校形象的損害降至最低。

(六) 爭取上級單位補助學校教育行銷預算

不可諱言的，學校教育行銷經費不足，所謂巧婦難為無米之炊，適度向上級單位爭取補助學校教育行銷預算，將有助於學校教育行銷資源的拓展。

在市場化及面臨少子化的危機下，學校更需要創新經營和教育行銷。如何善用學校教育行銷策略，將教育政策與成果推銷給學校教師及學生家長，以利辦學及教育改革之實施，值得學校及各級主管教育行政機關共同深思。

六、建議（代結）

傳統的教育講究默默付出，甚至是為善不欲人知，這固然是一種美德，但也因而造成外界不瞭解而被批為保守、墨守成規、不知創新，雖然做了很多的努力，但在欠缺學校教育行銷的觀念與作法之下，猶如錦衣夜行，誰知之乎？

因此，運用學校教育行銷除了可以避免閉門造車之虞，更可促進公共關係、建立共識、加強親師溝通、進行教育形象管理，以收事半功倍之效，達成學校的永續經營。就長遠的觀點而言，為讓學校教育行銷紮根於學校環境，本文進一步提出學校教育行銷未來長期發展的建議如後：

（一）建立持續性的學校教育行銷態度

學校教育行銷是每一個人的責任，學校應以長期的眼光，擴大參與層面，增權賦能相關成員，培養人人主動積極推展學校教育行銷的態度與觀念，讓學校行銷能長久持續發展。

（二）長程規劃教育主管單位榮譽認證

各級教育主管單位為獎勵學校辦學，設有諸如教學卓越獎、校長領導卓越獎、優質學校獎、111 標杆學校認證…等獎勵措施來激勵學校，學校在長程發展上，應主動規劃朝此目標邁進，以打造學校品牌。

（三）運用 SWOT 模式擬定各階段學校教育行銷策略

在學校長期發展的各個階段，透過 SWOT 模式分析學校優點、缺點、機會與威脅，進而確立目標，規劃行銷策略與執行方案，進行行銷流程管控與成果考核，以確實做好教育行銷，達成學校教育目標。

（四）立基於永恆道德價值的學校教育行銷倫理

學校教育行銷絕不是在做表面功夫，必需回歸永恆的道德基礎，不虛偽造假、誇大不實，而是實事求是，本諸教育專業倫理來行銷學校。

綜而言之，發展自企業經營的行銷觀念已擴大到非營利機構，教育界已逐漸意識到行銷的可行性而加以採用；近年來，教育生態的急速興革，迫使學校認真思考應用行銷在學校活動的設計和執行上，逐漸引發教育行銷的探討。我們將可預見，在 21 世紀中，學校及早善用及規劃教育行銷，將更能把教育成效推向另一個高峰。

參考文獻

- 吳明清（2003）。知變、應變、求變：教改政策的行銷與因應策略。**臺灣教育**，620，2-12。
- 吳清山（2004）。學校行銷管理的理念與策略。**北縣教育**，47，23-34。

- 張明輝（2005）。教育行銷的理論與實務。2005年12月16日於臺北市立教育大學演講。
- 張明輝、王湘粟（2009）。教育行銷策略的創新思維。載於國立臺灣師範大學主編，**教育行政的力與美國際學術研討會**，2，163-177。
- 陳啟榮（2012）。教育行銷在學校經營之應用。**教育經營與管理研究集刊**，8，59-80。
- 彭曉瑩（2002）。教育行銷之理論與實務。**人文及社會學科教學通訊**，13（3），108-118。
- 蔡金田（2011）。一所國小校長在學校行銷的實踐探究。**嘉大教育研究學刊**，27，29-54。
- 魏米秀、黃松元（2004）。社會行銷應用於健康促進學校之探討。**學校衛生**，45，73-89。
- Hirschman, E. C.（1987）。People as products: analysis of a complex marketing exchange. *Journal of Marketing*, 51, 98-108.
- Tubin, D.(2007). When ICT meets schools: Differentiation, complex-ity and adaptability. *Journal of Educational Administration*, 45（1）, 8-32.

偏鄉小校發展之思維：學校特色發展

黃彥超

南投縣國姓國小主任

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士

一、前言

偏鄉學校之相關議題一直都是教育政策討論的重點。不論是偏鄉教育的補救措施、教育機會均等的實踐、弱勢教育政策、小校裁併，以及目前教育部推動的偏鄉教育創新發展方案等，無不期望能翻轉偏鄉學校弱勢角色，解決偏鄉教育落差問題。

偏鄉小校之發展以整併案討論最為熱烈。目前積極進行學校整併之縣市多是以農業為主且財政較為困窘之縣市（黃俊傑，2008）。關於偏鄉學校整併之正面與負面效應各有不同之觀點，學校整併往往牽涉社區發展與地方資源，在多方關注下常陷入政治議題，這使得是否進行學校整併一事顯得棘手與繁雜，更陷入非教育專業之考量。更有學者（陳聖謨，2014）指出：「學校整併政策即使以學童福祉為訴求，卻是布滿行政績效的算計」。

隨著教育選擇權的提倡，現今家長為孩子選擇越區就讀的現象比比皆是。尤其位屬邊陲地帶的小學校，家長棄區內擇他校的現象比例更高。再加上隨著少子女化浪潮的到來，不少學校以發展學校特色以為因應。因此研究者以正面積極之角度探討國民中小學偏鄉小校之學校特色發展，期望為偏鄉教育之發展帶來不同的思維與觀點。

二、偏鄉學校教育發展之現況分析

根據教育部統計資料，103 學年度在臺灣，全國中、小學當中有 1110 所屬於偏遠地區學校，約占全國中、小學總數的 33%，除了臺北市之外，臺灣地區各縣市皆有偏遠學校（教育部，2014）。整理關文獻（江嘉杰，2016；林秀芬、許振華，2014），將臺灣偏鄉學校教育之問題特徵說明如下。

（一）地理位置偏遠與交通不便，造成文化刺激不足與人員流動率高

師資結構不全與流動率高是偏鄉學校之基本問題。偏鄉小學教師分為正式與代理教師，二者比例約 1:1，其中，代理教師得面臨生涯規劃、生計與期約考量，或離職另謀他就，重考與選擇較適學校服務，教師變動率高（何慧群、永井正武，2016）。偏鄉學校師資不足與結構失衡的處境以致教師對學生學習狀況之需求無暇判斷，更缺乏對課程意識轉化的省思（甄曉蘭、李涵鈺，2009）。

此外，在偏遠地區，受限於文化刺激及學習資源，學生普遍的學習表現較不理想（王麗雲，2014）。

(二) 各地文化脈絡（族群、宗教、歷史背景）的特殊性導致課程內容與設計不適合當地

就社會學之衝突論觀點來看，學校課程反映出統治階級之利益、經濟與文化，充滿政治權力、意識型態與階級再製。偏鄉學校之文化脈絡往往特殊，課程內容不適合當地，再加上課程實踐環境不利，難以提供高品質學習機會與經驗（甄曉蘭，2007）。

因為九年一貫課程強調學校本位課程發展，在很多偏遠地區學校被過度延伸，不少學校藉由發展學校特色之名，爭取經費，強化活動與比賽卻忽視學生課業上基礎能力與學習態度的培養（甄曉蘭、李涵鈺，2009）。

(三) 少子化的衝擊加劇城鄉教育發展差距

教育資源的分配，存在著城鄉區域的差異，都市的資源往往比偏鄉豐富，而不同縣市間又有所差異（陳麗珠，2006）。雖然以每一位學生享受之資源進行分析發現高度均等，但長久以來都會地區所享有之教育資源總優於一般縣市及離島地區。（蔡金田，2012）。

偏遠學校，目前正面臨少子化的挑戰，學校學生人數日益減少，現有教育資源將因少子化而逐漸減少，加劇了城鄉教育發展的差距（江嘉杰，2016；蕭佳純、董旭英、黃宗顯，2009）

(四) 家庭社經地位弱勢，文化資本不足

學生學習起點落後、經濟文化條件不力、家庭功能不彰是偏遠地區普遍存在之現象（甄曉蘭，2007；甄曉蘭、李涵鈺，2009）。在偏鄉地區，家庭有經濟困難、單親家庭與隔代教養比例較高，也較不重視教育，以致偏鄉的家庭比較沒有多餘資源投入在孩子的教育上（吳玥臻，2016）。

綜上所述，偏鄉學校雖校內外環境單純，但因師資不足、家庭弱勢、文化脈絡特殊等因素，學生學力普遍低落，學習能力待提升。

三、偏鄉學校特色發展之思考面向

學校特色應考慮所處環境，需要親師生共同合作，展現的成效更需具備獨特性（吳清山、賴協志、王另宜，2010）。換句話說，學校特色必須具備教育性、獨特性、優異性、普遍性與永續性等（林天祐，2009）。研究者認為偏鄉學校特色發展可從以下六大面向思考。

(一) 行政與管理

行政支援與服務教學，校務有效運作，教學活動方可順利進行。優質行政團隊方可引領校務發展與進步。偏鄉學校行政人力不足，行政工作大多落在少數教師身上，相對地，人事管理上也趨近於單純。

(二) 課程與教學

課程與教學是學習的基礎，具有特色的課程與教學可激發學生學習動機，增進學習效果。考量偏鄉在地文化，以文化回應教學，融合在地特色，方可創造學校發展利基。

(三) 學習與活動

學生是教育的主體，任何作為都必須重視基本能力的養成與有效學習。學校特色必須符合教育的規準（價值性、認知性、自願性），使學生能主動學習與有效學習，提升適性發展表現。

(四) 專業發展與表現

教師是學校的關鍵人物，有專業的教師方可落實課程與教學，學習與活動才具有意義。所有特色的發展最終還是要教師願意落實，教師願意付出與實踐也是教師專業態度的表現。偏鄉學校教師流動率高，對於專業表現更需要精緻發展與永續經營。

(五) 家長參與

偏鄉地區大多數家庭功能不彰，因此，如何吸引家長參與學校活動更顯得重要。在偏鄉，學校是社區的發展中心，更是社區的希望，因此，學校需帶動社區及家庭發展，帶領家長共同成長是必要的責任。

(六) 校園環境

偏鄉學校擁有的社會與文化資源也許不如都是學校，但其自然資源豐富（詹志禹、吳璧純，2015）。學校特色經營可充分運用自然資源，美化與活化空間，規劃優質校園環境，塑造教育性校園文化。充實教學基本設施，建立富美學的校園環境，有良好的校園環境才能型塑與發展學校特色。

四、偏鄉學校發展特色之策略- 領導者觀點

校長為學校領導者，引導學校發展，以下從領導者觀點探討偏鄉學校發展特色之策略。

(一) 進行學校背景環境分析，評估及發展學校優勢項目

偏鄉學校普遍存在師資不足、學生學力低落、家庭功能不彰等因素。但各校仍有不同之組織文化及環境與地理因素，更存在不同之問題，可謂「大同小異」。身為領導者，必須綜觀全局、系統思考、掌握關鍵，方可發揮學校優勢。

(二) 確保學生基本學力為基礎，建立學校特色實施計畫

九年一貫課程推過程動中，使得不少學校（尤以小校為甚），為求表現、爭取經費，一味地營造學校特色，規劃許多各式各樣課程，表面上看似辦學績效卓著，實質上卻忽略學生的

基礎能力紮實地帶起來（甄曉蘭、李涵鈺，2009）。確保基本學力是學生面對未來競爭力的關鍵，領導者必須體認所有學校特色發展仍需回到學生是否養成基本學力。特色團隊或活動應以輔助之角色，激發學生多元智慧，具備信心，進而產生學習遷移。

(三) 循序漸進，發揮執行力

學校特色發展因時因地制宜，充分評估，擬訂計畫後，必須以執行力為基礎，確實執行。領導者對願景有信心，以身作則去落實，方可帶領成員向上發展。參考教育部推動之各項方案，撰寫競爭型計畫爭取經費，每1-2年建立一項學校發展重點，循序漸進是可採行之方式。

(四) 發揮課程與教學領導，開創以學生學習為中心的特色

因人員流動率高，偏鄉學校課程與教學發展不易落實。身為領導者更應負起課程與教學領導之責任，了解課程與教學領導之策略，帶領教師專業成長。學校特色之發展必須與課程內容相結合，可融入課程，也可充分運用彈性課程深化及活化學習。

(五) 社區協作與策略聯盟，發揮競爭優勢

偏鄉地區人口外移，但仍有可利用之人力與物力資源。在地的生活經驗與特色更可與學校特色結合，讓學生去體驗與探究。此外，也可與鄰近學校策略聯盟，教師共同研習與交

流，共同辦理活動，達到「共好」之教育目標。

(六) 行銷學校特色執行成果

學校特色之發展與學校行銷息息相關。藉由學校行銷不但可凝聚學校特色發展之向心力，更可增加外部資源的挹注。學校領導者必須突破偏鄉小校邊緣化之困境，讓學校亮點被看見，進而使得學校特色永續發展。

(七) 運用評鑑機制永續改進

學校特色發展就是經營一所有品質的特色學校，從願景、策略到行動方案，最終仍須運用評鑑機制永續改進，方可促進學校特色永續發展。換句話說，學校特色實施計畫必須時時檢討，滾動式修正，方可精進。

五、結語

在偏鄉地區，學校是一個靈魂、一個希望、一個未來（詹志禹、吳璧純，2015）。偏鄉地區人口結構與家庭問題短時間之內不易改變，但是學校特色發展可以既有之基礎加以深化、創新與發展。文末仍呼籲，學校領導者應以確保學生基本學力為基礎，建立學校特色，打破表面上看似辦學績效卓著，實質上卻忽略學生基礎能力養成之學校發展迷思。

參考文獻

- 王麗雲（2014）。基本能力的雙峰現象及因應建議。**教育人力與專業發展雙月刊**，31（1），1-4。
- 江嘉杰（2016）。我國城鄉教育均衡發展之挑戰-偏遠地區國小校長的視域。**臺灣教育評論月刊**，5（2），21-25。
- 何慧群、永井正武（2016）。偏鄉小學教育：校長駐校與代理扶正。**臺灣教育評論月刊**，5（2），12-20。
- 吳玥臻（2016）。翻轉城鄉讓教育逆轉勝。**臺灣教育評論月刊**，5（2），29-32。
- 吳清山、賴協志、王另宜（2010）。國民中小學發展學校特色之研究：重要概念、實證分析與實際作為。**教育研究月刊**，198，12-31。
- 林天祐（2009）。學校特色發展的概念與理論。**教師天地**，158，8-14。
- 林秀芬、許振華（2014）。創意行銷文化城市：行動圖書館偏鄉地區行銷圖書資源之研究。臺中市政府文化局研究報告。臺中市：臺中市政府。
- 教育部（2014）。103 學年度偏遠（含特偏）地區國民中小學校概況。擷取 <http://stats.moe.gov.tw/remotegis/>
- 陳聖謨（2014）。誰是裁校的贏家？一所偏鄉小學整併案例之研究。**教育學刊**，43，115-153。
- 陳麗珠（2006）。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。**教育政策論壇**，9（4）。
- 黃俊傑（2008）。小校整併政策芻議。**學校行政**，56，155-169。
- 詹志禹、吳璧純（2015）。偏鄉教育創新發展。**教育研究月刊**，258，28-41。
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。**教育研究集刊**，53（3），1-35。
- 甄曉蘭、李涵鈺（2009）。理想與現實的落差：偏遠國中實施九年一貫課程的困惑與處境。**教育研究集刊**，55（3）67-98。
- 蔡金田（2012）。國民中學教育資源分布情形初探。**教育人力與專業發展雙月刊**，29（3），25-41。
- 蕭佳純、董旭英、黃宗顯（2009）。少子化現象對國小教育發展之影響及其因應策略。**臺中教育大學學報**，23（1），25-47。

論國中校園安全檢查之比例原則

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

1990 年代的政治民主化，也間接影響到校園的民主化，行政院教育改革審議委員會（1996）所提出的四大理念：（一）教育鬆綁；（二）學習權的保障；（三）父母教育權的維護；（四）教師專業自主權的維護。其中「教育鬆綁」係指解除政府對於教育制度、教育資源、教育內容、教育行政的不當管制，以激發教育組織與人員的潛力，進而提昇教育品質的一種教育政策與作為（吳清山、林天祐，2005：86）。也就是消除現行教育行政措施中過多或不合理的限制，使各級學校均能擁有適度的彈性辦學空間，期能配合實際教學需要，進而提昇整體教育效果。

我國《教師法》於 1995 年三讀通過，其中《教師法》第 17 條第 4 款規定教師應「輔導及管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」，明確賦予教師教學與輔導管教學生的專業自主權，可見《教師法》是將管教權列為教師的義務，只是「管教之範圍及手段應如何？」則引起很大的爭辯。基本上，教師對於學生的管教為教育過程不可或缺的一部分，否則很容易造成學校無政府的混亂狀態。

校園民主意味著更多的開放與自主，但「校園民主化」導致學生管教

工作面臨許多衝擊與挑戰，加以 2006 年 12 月 27 日《教育基本法》第 8 條及第 15 條修正，「禁止體罰條款」明定政府公權力應保障學生不受體罰，一旦學生的「身體自主權」及「人格發展權」受到侵害，政府應提供必要的救濟管道，也可依據《國家賠償法》及《民法》獲得賠償，正式宣告臺灣成為立法「零體罰」的國家，因此教師如何建立適當的管教態度來解決學生的管教問題就更形重要。

在校園內學生如攜帶違禁品，教師或訓輔人員應立即處置，並視情節移送相關單位處理，此外在有相當理由懷疑學生攜帶之物品是違禁品或足以影響學生專心學習或干擾教學活動進行之情形下，可進行安全檢查，以達成學校教育目的。不過安全檢查是否侵害學生的財產權、隱私權則有待進一步探討，這牽涉到「比例原則」。

二、教師的輔導與管教

輔導與管教就字義上解釋有廣狹之別，界定上互有重疊。依一般的觀點，「輔導」偏重於心理內在歷程與長期行為之導正，而「管教」則著重外在行為與立即性之處置（周志宏，2012），兩者應為互補的關係，相輔相成方能獲致成效。輔導與管教之意義於教師法立法過程中，有人主張將「管教」二字刪除，認為教育應採用積極

的輔導，而避免消極帶有懲戒的管教（呂來添，2002）。

學生管教的意涵，係在教育情境中，教師為維持教學情境以促進教學活動的順利進行，所採取的一種上對下的控制、約束、管理、教育的活動，而且此一活動為教師所應盡的義務與必然的責任。而學生管教的目的，乃是站在導引協助的立場，幫助學生建立自治自律並培養學生的健全人格，使其行為符合社會規範。

董保城（1995）將教師管教學生分為「教育性措施」與「維持秩序措施」兩種，前者是教師基於專業自主行使的職權，藉以完成教育任務，不須法律根據即可行使；後者之行使乃因學生行為嚴重影響學校教育與學習活動，當有重大影響學生權益與身分的處分，就應有正當程序之行使與法律授權之根據，對於實施要件、權責機關、乃至程序正義之確保均應立法確立以保障學生的受教權利。本文所謂的「安全檢查」因難免侵害學生權益，係屬維持秩序措施就應有正當程序之行使與法律授權之根據。

三、校務會議的定位與權責

教育鬆綁後，基於「學校本位管理」，政府將學校的經營權下放給學校，讓學校實施自我管理及自我領導的管理方式，也就是將（一）有關學校決定的權力下放到學校；（二）以學校情境的需要為基礎來發展出學校的決定；（三）學校決定權與績效由主要利害相關人員分享與分擔；（四）目的

在追求學校的高表現與卓越（謝文全，2012）。因此校務會議扮演愈來愈吃重的角色。

1999年《國民教育法》國民中小學校務會議法制化後，各縣市主管教育行政機關紛紛訂定實施要點，以規範國民中小學校務會議的實施。過去的校務會議採「首長制」，最終裁決權掌握在校長手中，現今則改成「合議制」，提昇教師參與校務的權利，以增進校園的民主合議與多元參與，促進校園民主化（周武昌，2004：60）。行政程序已不再全是「上級下令，下級服從」的舊規，而是具有一些協商、討論，甚至「談判」的色彩。

教育部92年10月16日廢止《教師輔導與管教學生辦法》，是因為92年修正《教師法》時，將第17條第4款之相關管教辦法，改由各校校務會議定之。只是仍應依教育部92年5月30日臺訓（一）字第0920074060號函規定辦理。函中說明第3點提到主管教育行政機關督導所屬學校訂定教師輔導與管教學生辦法，應注意下列事項：

（一）學校教師輔導與管教學生辦法請參照本部前頒《教師輔導與管教學生辦法》之精神與旨意訂定。

（二）學校教師輔導與管教學生辦法之訂定必須具備民主參與之過程，讓教師、學生及家長代表有充分表達意見與討論之機會，藉此學習民主程序及法治精神。辦法條文之規範必須合理、正當且符合教育目的，輔導管教措施必須符合比例原則，能與事實之嚴重性相當。

（三）學校所定教師輔導與管教學生辦法，應提供學生對管教措施申訴之救濟途徑，以保障學生學習、生活與受教權益，增進校園和諧；學生因重大違規事件受處分後，教師及輔導單位應追蹤輔導。

（四）學校訂定之教師輔導與管教學生辦法不得逾各級法令之規定，任何管教措施均不得對學生身心造成傷害。如有不當管教事件，應依相關規定予以懲處。

四、特別權力關係

特別權力關係是基於特別的法律原因，當事人之一方對於相對人在一定範圍內，有概括的命令強制之權利，相對人從而負有服從義務之法律關係。例如公務員、軍人、學生及監獄受刑人，對具此等身分之人的自由與財產之侵害，以往不僅不須有法律之依據，且一旦欲請求救濟，最多只能循求內部申訴管道，而不能如一般人民提起訴願或行政訴訟。不過現今的法治精神已承認公務員、軍人、學生及監獄受刑人的基本權利應受保障以及對基本權利限制須有法律依據，與一般人並無差異。不過對於基本權利之限制或可限制性，在特別權力關係領域中，其限制程度得依公務之目的或作用做「必要」之限制，因此特別權力關係在現代民主法治基於維持公務有效運作，仍有其存在的必要（法治斌、董保城，2012）。不過特別權力關係過往「上對下」、「命令限制」、「威權」、「不得爭訟」等現象已不再存在。

司法官大法官會議於民國 84 年 6 月 23 日，於釋字第 382 號解釋文中，公開宣布行政院 41 年判字第 6 號判例「違憲」，各級學校依有關學籍規則或懲處規定所為退學或類此的處分行為，「足以改變其學生身份並損及受教育之機會」，自屬對人民《憲法》上受教育之權利有重大影響，此種處分應為《訴願法》與《行政訴訟法》上之行政處分。此一解釋，不認為學生於學校關係中，當然即受特別權力關係之約束，而後於民國 88 年所通過的《教育基本法》中，更明文規定政府應提供當事人有效與公平的救濟管道。可見我國法院已朝向限制特別權力關係的適用範圍，以保障學生的權益（林佳範，2006）。

五、未成年學生財產權與隱私權

基本權利理念的興起，其最初目的係為防止國家公權力的侵害，也就是具備防禦權的功能，亦即基本權利賦予人民一種法的地位，於國家侵犯到其受基本權利所保護的法益時，得直接根據「基本權利」的規定，請求國家停止其侵害，我國《憲法》所保障的人身、言論、宗教、集會遊行等自由，即是「防禦權」的典型範例。未成年學生的財產權與隱私權也具備防禦權的功能。

《民法》係規範私人與私人間權利義務關係之社會生活規範，以財產與身分關係為其主要規範範圍。未成年學生在《民法》上屬於「限制行為能力人」，係指 7 歲以上 20 歲未滿且未結婚者，於法律上意思表示與受意

思表示，一般需要由父母為其法定代理人輔助之，使其行為不會遭受不明的法律後果，不過學生未成年身分雖然限制了學生的法律行為能力，但並未剝奪其享受權利負擔義務之資格（陳美伶、李太正、陳連順，2002：7-15）。

（一）財產權

未成年學生對於特定財產仍享有財產權，除非是法律上所謂的違禁品，否則學校或教師不應以任何理由永久沒收學生任何財物。如果學生保有某種物品（例如電動玩具），會影響學校的教學活動時，學校也只能暫時地保管，而且要儘快在適當的時候歸還。

（二）隱私權

是 20 世紀才出現的法律概念，起源於美國，在美國的法律系統中，隱私權被視為是一種「不受干擾的權利」（the right to be let alone），也是個人控制與自己有關資訊的權利。我國大法官會議釋字第 585 號及 603 號解釋意旨論及，「隱私權雖非憲法明文列舉之權利，惟基於人性尊嚴與個人主體性之維護及人格發展之完整，並為保障個人生活私密領域免於他人侵擾及個人資料之自主控制，隱私權乃為不可或缺之基本權利，而受《憲法》第 22 條所保障」。

早期基於「特別權力關係」，學生的自由與財產受到侵害而求訴無門，不過隨著民主化的進展，對於具有特別權力關係之身分的學生之基本權利

亦應受《憲法》保障，如限制人權仍然需要根據法律，而對人權限制的種類與程度必須是該特別權力關係（如學校）為達成其任務之必要為限。

由國家或地方政府所設置的學校，其學校行政應定位在輔助教學及執行學校決策，而且有義務根據憲法保障基本權利的精神從事教育行政事務。尤其許多學校行政事務往往涉及權力的行使，對於學生權益造成一定程度的限制（如懲戒、編班、服裝儀容管理），這時即有法律保留原則、依法行政原則、明確性原則、比例原則、平等原則、正當法律程序等憲法理念的適用（林孟皇，2006）。

六、比例原則

隨著民主化的進展，對於具有特別權力關係之身分的公務員、軍人、學生與服刑人之基本權利亦應受《憲法》保障，如限制人權仍然需要根據法律，而對人權限制的種類與程度必須是該特別權力關係為達成其任務之必要為限。

「比例原則」具有憲法位階性，依我國《憲法》第 23 條規定，人民之自由權利，只有在為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序或增進公共利益之「必要」範圍內，使得受國家公權力限制。因此，比例原則在基本人權之保障上有重大意義。

所謂「比例原則」是指當教師或校方決定處罰管教方式時，要檢閱方法是否符合三點要項（黃維明、何琦瑜，2007：101）：

（一）適當性

管教的「手段」，是否對達成教育的「目的」有幫助。例如學生不寫作業，勞動服務或罰跑操場並無法協助學生把作業寫好，所以管教方式不妥，但如經家長同意，讓學生放學後留校把作業寫完，才是比較符合「目的」的「手段」。

（二）必要性

管教的「手段」，必須選擇給予學生「最少侵害的方法」。例如有學生在班上偷竊東西，但後來自首認錯，老師在眾多處理方式中，應該選擇對學生最小侵害的方式，在學生承認錯誤的狀況下，「報警處理」就不符合「必要性」原則。

（三）過度禁止

如果一個教育措施或手段，雖然符合目的，但是如果給學生「過度的負擔」就應避免。例如學生不寫作業，罰寫 10 遍或許是合理的，但罰寫 100 遍就是過度了。

總體而言，在比例原則的必要性核心要求下，教師應盡可能以輔導、非權力性的管教措施，來代替權力性的懲戒措施，實施對學生侵害最小的教育手段，來達成所追求的教育目的（許育典，2014：136）。

七、結語

國中學生的未成年人身分，雖然限制了學生的法律行為能力，但並未剝奪其享受權利負擔義務之資格，其仍享有對特定財產之所有權；而在隱私權的享有上，係屬法律所保障之人格權的一種，並未因其未成年之身分，而影響其受法律保護之地位與資格。不過學生在學校裡，為使教育功能發揮，仍需遵守學校的規定與管理。

各國中校務會議可依權責制定「安全檢查實施要點」，可依民間司法改革基金會（2006：13）的建議，將學校安全檢查的程序、範圍、方法或處分等，在實施要點中明確公告，讓學生明白學校處理這些事情的態度，及如果違反可能須承擔的責任，這樣學生或許就會選擇不將與上學無關的物品或其他人往來之信件寄到學校裡來，而避免不必要的紛爭。而對學生進行安全檢查一定要有「合理的懷疑（reasonable suspicion）」，並且必須遵守兩項原則：（一）學校必須有合理的理由能找到犯罪的證據；（二）不做過度的搜索，而搜索學生身體絕對是萬不得已的最後手段，並且一定要有極為正當的理由。而為保障學生的財產權，實施要點中也特別強調教師保管物品之注意義務，教師保管物品如因故意或重大過失而遺失學生之物品，則應負起賠償之責。此外本文建議國中各校校務會議代表可適度納入學生代表，不然也應讓學生代表列席，以便在討論學生相關權益或輔導管教辦法時，可以適度表達學生的心聲。

「特別權力關係」在我國已有明顯修正，不過學校為維持學校秩序、實現教育目的所必要作成之記過、申誡處分，因並未影響學生受教權利，所以受此處分之學生僅得循學校內部申訴謀求救濟，而不能如一般人民提起訴願與行政訴訟。為培養國中學生理性解決問題之態度，保障學生人權與權益，並促進校園倫理，發揮民主與法治的功能，所以各國中應設「學生申訴評議委員會」，學生如覺得校方施行安全檢查時，危害學生的財產權、隱私權，都可向「學生申訴評議委員會」提出申訴與再申訴，藉此來充分保障學生的權益。

參考文獻

- 民間司法改革基金會（2006）。**老師，你也可以這樣做**。臺北：五南。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 呂來添（2002）。**論中小學教師輔導管教之專業自主權--以教師法第 16 條及第 17 條為中心**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義市。
- 法治斌、董保城著（2012）。**憲法新論**。臺北：元照。
- 周武昌（2004）。新制國民中小學校務會議評析。**教育資料與研究**，59，56-62。
- 周志宏（2012）。**教育法與教育改革（二）**。臺北：高等教育。
- 吳清山、林天祐（2005）。**教育新辭書**。臺北：高等教育。
- 林孟皇（2006）。權利與權力—憲法保障教育基本權利理念在學校教育的適用。**教育部人權教育資訊電子報**，26。
- 林佳範（2006）。人權與尊嚴—從憲政理念檢視我國的教育關係。**教育部人權教育資訊電子報**，29。
- 陳美伶、李太正、陳連順（2002）。**民法入門**。臺北：元照。
- 黃維明、何琦瑜（2007）。老師別動手，五大訣竅導正學生。**2007 親子天下專刊**，100-103。
- 國民教育法(2011年11月30日)。
- 教師輔導與管教學生辦法（2003年10月16日廢止）。
- 教育基本法(2013年12月11日)。
- 教師法（2014年6月18日）。
- 許育典（2014）。**學校法制與學校行政**。臺北：元照。
- 董保城（1995）。論教師法「教師輔導與管教」。政大法學評論，54，117-134。
- 謝文全（2012）。**教育行政學**。臺北市：高等教育。

學校聯合社區推動服務學習之探究一 以全港抓子歷耆比賽為例

吳善揮
香港五育中學輔導組教師

一、前言

近年，以美國為首的西方國家大力推動服務學習，以使學生能夠成為當代社會的公民，並為積極地為國家創造更多的貢獻。香港教育局亦跟隨國際教育潮流，於新學制的高中階段加入其他學習經歷的要求，以進一步達到全人教育的目標，當中包括：德育及公民教育、社會服務、與工作有關的經驗、藝術發展、以及體育發展；學校則需要為學生策劃相關的不同活動，以豐富學生在學術以外的學習經驗，而其他學習經歷則佔總學習時數的百分之十至十五。在這樣的背景下，香港不同級別的學校都積極推動服務學習的發展，一方面以滿足教育局政策的新要求，另一方面亦可以讓學生從擔當志工的過程之中學會關心社會問題、關愛身邊的弱勢社群，成為一個具有仁愛之心的現代公民。

筆者任教的學校向來重視學生之人格發展，而近年亦積極推動學生參與社會服務；為了進一步增加學生擔當志工的機會，輔導組與和學校為鄰的老人社區中心合作，讓學生於全港抓子歷耆比賽之中擔任志工，並為他們提供相應的訓練，以協助老人社區中心順利舉辦是次的大型活動。筆者認為是次學校聯合社區推動服務學習的作法，既能夠解決社區志願機構或組織資源不足的問題，亦能夠滿足學

校教育學生的需要，可謂達到雙贏的局面。因此，本文旨在說明服務學習的意涵、學校聯合社區推動服務學習之重要性、以及分享筆者任教學校聯合社區推動服務學習之經驗，以供教育同仁作為服務學習課程之設計參考。

二、服務學習之意涵

服務學習（service-learning）就是指學生透過不同社區服務工作之實踐過程，應用自身所具備的知識及技能協助有需要的人，並從服務經驗之中進行反思，從而培養出成為現代公民的知能和社區意識（薛堯舜，2010）。在課程實施方面，服務學習課程強調以學習者為主體，學生透過與他人的互動、合作、服務、連繫與對話的歷程，深入地了解自我生命的意義，並覺察自身與他人生命處境的差異，從而發展出關懷他人生命處境的能力，最終讓他們成為公民實踐的真正行動者（吳玉鈴，2013）；而最重要的，就是教師在設計課程時，必須做到服務與學習相互結合，那麼學生才能夠從中得以獲益（王明智，2014）。在課程效益方面，服務學習不但夠促進學生的自我成長，而且更能夠加強他們的溝通和行政協調能力（陳美玲，2016）；同時，服務學習亦都可以促進師生關係的發展（鄭博真，2012）；事實上，服務學習更能夠解決社區存在

的問題，並推動社區的持續發展（廖賢娟，2009）。由此可見，服務學習以學生為主體，透過服務的過程中完善他們的人格、促進他們的成長，並使社區的問題得以解決。

三、學校聯合社區推動服務學習的重要性

學校與社區共享資源之舉措，能夠使到不同的資源都獲得妥善的運用。若學校的教育活動能夠與社區發展之活動相結合，那麼學校不但能夠得到社區上的人力資源，而且更能夠受益於社區發展經費的補助（謝振裕、何俊青、林慶和，2014）。此外，學校與社區共同整合與互享現有的資源，不但能夠促進社區的共榮發展，而且更能夠達到雙贏的局面，例如：社區可為學校提供專業知識及財務方面的支援，而學校則能夠推動學生參與社區建設及維護的志工活動（陳怡君，2005）。另外，透過學校教育與社區教育之相互結合，學校學生可以享用社區的文化設施，並在社區環境中感受到成長的喜悅；而社區老人、婦女或兒童則能夠享用學校的軟硬體資源，並用以充實自己的生活或學習（陳國明，2006）。由是觀之，學校聯同社區推動服務學習，使到學校與社區形成互利互惠的關係，並讓各持分者善用彼此的資源及各取所需，最終使資源使用的效益最大化。

學校聯合社區推動服務學習能夠加強學生對社區的歸屬感。王光旭、鍾瑞萱（2014）的研究顯示，青年學子在偏遠村落進行服務學習，不但能

夠促進他們與社區的共同成長，而且更讓他們找回對鄉村土地的認同，部分曾參與活動的畢業學生更主動回到該村落執業。李婧慧（2015）以推廣傳統音樂藝術甘美朗為服務學習的研究發現，學生在參與的過程之中，增進了自身對不同族群的認識，並且學會尊重不同族群的差異，這對促進社區的和諧、以及對社區的認同具有一定的成效。劉弘煌（2011）指出人們是否對所屬社區具有歸屬感和認同，與他們對社區活動或事務的參與投入度具有密切的關係。由此可見，學校聯同社區推動服務學習，能夠讓學生得到建設與維護社區的機會，進而加強了他們對社區的歸屬感。

學校與社區協作推動服務學習能夠改善社區的問題。學校社區化除了能夠使學校得以使用社區的多元資源外，而且更能夠解決社區人士的需求，例如：學習資源不足等（江岷欽，2011）。譚光鼎（2010）的研究指出原住民社區人士之社經地位普遍較低，一般欠缺足夠的經濟資源，而且社區大部分的家庭均為雙職家庭，父母均為生計而忙於工作，無法為孩子進行傳統文化之學習，若學校能夠以社區為本位，積極地與原住民社區溝通和合作，那麼便能夠解決社區傳統文化教育的需要。由此觀之，不同的社區都面對著不同的問題，可是由於種種不同的原因而使到當中的困難未能夠得以解決；事實上，若學校能夠與社區協作，以服務學習的形式解決區內的不同問題，那麼不但社區能夠從中得以受惠，而且學生亦能夠從中獲得成功感，可謂一舉兩得。

四、實務分享：以全港抓子歷者比賽為例

為了讓校內初中學生從參與社區服務中建立關愛他人的意識，作為輔導組教師的筆者在學校輔導主任的支持下，與區內的長者中心共同合作，由筆者為學生設計志工服務學習課程，讓他們為長者中心舉辦的全港抓子歷者比賽擔當志工的工作。當中的作法如下：

（一）與長者中心協作

在 2014-2015 年度，本校成功申請滙豐銀行社區發展計劃的撥款，於社區內推行「五育關愛社區學院計劃」，讓學生參與社區的義教活動，教導社區有不同需要的人士。由於筆者任教的學校與老人中心位於相同的社區，所以筆者曾邀請長者中心合作舉辦部分項目，包括：長者電腦班、長者旅行等。當中，筆者與長者中心合作順利，而且長者中心社工也讚賞我校學生志工的表現，因此我們彼此之間具有良好的合作關係。在 2015 年 10 月，長者中心主動聯絡筆者，表示由於長者中心的資源有限，因此希望我校能夠借出場地和器材，讓他們可以舉辦全港抓子歷者比賽（主要目的在於協助長者減緩腦退化症的速度，當中的作法就是參加者需要把五粒抓子疊起，然後把之拋在手背上，再用手背將抓子拋出，然後把手反過來接回，每拿到一粒獲 2 分，得最高分者為冠軍）。筆者在與輔導主任商量後，決定答應長者中心的邀請，以藉此為我校學生提供服務學習的機會。

（二）志工訓練

在比賽舉行之前，筆者與長者中心的社工為同學提供了志工訓練，讓他們認識抓子比賽的目的及意涵，並向他們介紹抓子比賽的玩法、流程及計分方法。由於我校學生也會參與當天抓子友誼賽，所以社區中心安排了長者義工與學生們一起練習抓子比賽，以讓他們可以透過親身的體驗，掌握抓子比賽的內容。同時，筆者與長者中心的社工按照同學的意願及特點而分配工作任務，當中包括：司儀（與一位長者義工主持比賽）、佈置（協助長者中心搬運物資及佈置場地）、計時（為每節比賽計算時間）、接待（招待參賽的長者、嘉賓和社區人士）、攝影（拍攝比賽的情況）、維持秩序（確保練習場地的運作順暢）。此外，筆者亦為學生提供相應的技巧訓練，包括：攙扶長者的技巧、與長者溝通的注意事項等。



圖 1
全體學生志工與長者義工合照

（三）進行服務

在比賽當天，筆者與學生召開了志工預備會議，簡介當日的工作流

程，以及重要的注意事項。之後，學生便各施其職，開始投入志工的工作。當日的情況如下：



圖 2
學生志工協助製作巨型抓子



圖 3
學生與長者進行司儀練習



圖 4
學生招待前來參賽的長者



圖 5
學生志工攙扶長者



圖 6
學生引領長者到練習場地



圖 7
學生志工與長者擔任大會司儀



圖 8
學生志工與長者共同參與開幕禮的巨型抓子製作環節



圖 11
全體學生志工合照

(四) 學生的反思

這次服務學習共有兩個主要的反思部分。在服務學習開始之前，筆者透過工作坊，讓學生了解並反思是次活動的意義。在服務學習結束後，筆者又與學生志工舉行反思集會，一方面讓他們與同儕分享自身的服務經驗和成果，另一方面亦讓他們得以反思自己在服務活動之中的得著，並檢視自身的服務表現，以及服務是否達到預期成效；同時，這項作法亦能夠讓筆者優化未來服務學習活動之設置。

當中，學生志工均表示從中有所獲益，如下：

1. 加深對長者的認識

透過這次的服務學習，學生加深了對長者的認識。學生 A：「我覺得長者不是沒有用的，雖然他們的年紀這麼大，可是卻依然能夠參與比賽，而且比我們年青人更靈活，贏了我們學生的參賽隊伍。」學生 B：「長者很可愛的，他們很認真地比賽，有時候，我會想自己也沒有他們這麼認真。」學生 C：「長者很喜歡和我們聊天，我現在



圖 9
學生志工擔當攝影及計分的工作



圖 10
學生志工協助搬運椅子

才發現他們也願意與年青人接觸。」學生 D：「在完成這次服務學習後，我才知道和長者說話要大聲一點，因為他們的耳朵不太靈光，所以聽不清楚我在說什麼。」由此可見，學生從是次服務學習之中，均能夠了解到長者的特性，亦消除了他們對長者的誤解。

2. 學會關愛他人

學生從這次的服務學習之中學會了關心他人的需要。學生 A：「我現在才發現原來這麼多的老人居住在我所屬的社區，而且他們也很需要我們的關心和照顧，如果未來有機會，我也會參加這些志工活動，畢竟這些老人在世的時間也不多了，我想讓他們在世的最後時間也可以感受到愛。」學生 B：「很多長者都欠缺他人的關心，而這次的服務學習讓我了解到關心他們的重要性，例如我們可以舉辦多些活動讓長者參加，那麼他們便不會感到寂寞。」學生 E：「這次比賽讓我明白到可以如何幫助那些有腦退化症的老人家，減慢他們病情惡化的速度，使他們的心理壓力得以大大降低。」學生 F：「看到這些老人家，我也發現我也要關心自己家中的祖父母才行。」由此觀之，學生從這次的志工服務之中，學會了體察長者的需要，並明白關心身邊長者的重要性。

3. 肯定自我的價值

學生從服務學習之中肯定了自我的價值。學生 C：「我覺得自己能夠協助完成這麼大型的比賽，並獲得老師的讚賞，我覺得自己很厲害，這是因為我到是第一次有這樣的經驗。」學生 D：「幫助

長者是一件很有意義的事，雖然我只是攙扶他們上樓梯，但是他們卻連聲向我道謝，我就知道縱使我們的力量是很微小，可是只要我們願意，我們依然能夠幫助他人。」學生 F：「這次的活動很有意義，讓我明白到自己也是有能力去幫助別人，例如我可以運用我手工藝的才能幫助他人，希望在未來的日子依然可以參加這些幫助老人家的活動。」由此可見，這次的服務學習能夠讓學生志工找到相當的意義，並且從中明白到自己的能力，並得到肯定自我價值的機會。

五、省思與建議

是次學校聯合社區推動服務學習的經驗，對於學生、學校及社區均有不同的益處，包括：1. 促進學生的成長（學生能夠從社區服務之中學會關心身邊的長者，並願意繼續參與相關的活動）；2. 為學校設計服務學習課程提供便利（為了培養學生的品德素養，學校多組織服務學習活動，然而，學校卻較難尋找適切的服務對象；可是，社區的志願機構卻能夠為學生提供服務對象，而且節省了交通往來的時間，為學校設計服務學習時帶來更多的便利）；3. 滿足社區組織的需要（社區志願機構一般都資源有限，而學校正好可以整合已有的教育資源，包括：場地、器材、教育資金等，為社區志願機構設計活動之時，帶來更多的便利）；4. 建立關愛的社區氛圍（透過學校與社區之間的協作，促進了社區居民和學生的了解，並於社區傳播了互相關愛的訊息）。

雖然是次推動服務學習的經驗對社區內的不同持分者帶來不同的好處，可是當中仍然存有一些不足之處，故筆者嘗試在此提出改善建議，以優化未來服務學習課程或活動的設計，包括：1. 及早規劃服務學習課程的內容（由於是次與長者中心合作的時間較急，所以服務學習課程的設計、內容及訓練難免有所缺漏。因此，若學校能夠及早與社區機構進行溝通，筆者相信服務學習課程便會取得更大的成效）；2. 設立服務學習課程的專任教師（由於服務學習並不是指定的學校課程，所以大部分學校都依賴坊間機構提供資源。然而，由於坊間機構並不了解學校學生的特性，故服務學習只淪為一般的志工活動，使到實施成效大打折扣。因此，若學校能夠聘任專任的教師負責服務學習課程的設置及實施，那麼教學內容便更具針對性，並且取得較大的成果）；3. 邀請社區人士共同合作（教師在設計服務學習課程時不能只閉門造車，而需要調查社區人士的需要為何，那麼才能夠創造雙贏的局面。因此，筆者認為學校可以邀請區議員、社區組織幹事、社區居民組織共同合作，以使服務學習的課程內容更能夠滿足社區居民的需要，並為社區解決正在面對的困難）。

最後，相對其他國家或地區而言，香港在實施服務學習課程方面仍然處於早期的階段，因此筆者希望本文能夠為教育同仁帶來一些啟示，以使服務學習能夠為我們的孩子帶來成長的機會，在他們內心深處種下關愛社會弱勢社群的種子，使他們能夠在未來的社會建設之中發熱發亮。

參考文獻

- 王明智（2014）。服務學習的「教」與「學」。朝陽學報，19，17-30。
- 江岷欽（2011）。臺北市學校社區化教育資源之SWOT分析。教師天地，173，22-28。
- 吳玉鈴（2013）。自我認識與他者關懷－服務學習與經驗轉換學習進路初探。關渡通識學校刊，9，1-21。
- 李婧慧（2015）。「學習→服務→再學習」的循環－北藝大的甘美朗服務學習課程。關渡音樂學刊，22，101-112。
- 陳美玲（2016）。二〇一五海外體驗學習活動－日本仙臺志工服務行。遠東通識學報，10（1），51-68。
- 陳怡君（2005）。學校社區化應有的認識與做法。學校行政雙月刊，6，123-135。
- 陳國明（2006）。學校社區化之探討。中華技術學院學報，34，279-291。
- 鄭博真（2012）。服務學習課程實施歷程與成效之研究：以某科技大學為例。國立虎尾科技大學學報，30（4），79-97。
- 廖賢娟（2009）。服務學習融入通識教學的嘗試－以「大葉哥姊說故事」為例。通識教育學報，4，107-122。

- 劉弘煌（2011）。我國國民的社區意識與鄰里關懷及互動之研究。民生論叢，5，1-41。
- 薛堯舜（2010）。戶外教育於服務學習之運用。休閒保健期刊，1，69-79。
- 譚光鼎（2010）。原住民學校與社區關係之探究－以臺灣三所原住民完全中學為例。社區研究學刊，1，1-32。
- 王光旭、鍾瑞萱（2014）。青年學子參與社區營造之研究：以臺南市土溝村為例。臺灣社區工作與社區研究學刊，4（2），45-94。
- 謝振裕、何俊青、林慶和（2014）。學校與社區發展協會合作推動社區工作之研究。當代社會工作學刊，6，182-226。

誌謝

本次服務學習課程之所以能夠順利推行、以及推動成果能夠轉化為論文，十分感謝香港五育中學輔導主任謝麗芳老師的全力支持，亦感謝路德會新翠長者中心社工黃貝津小姐的協助，筆者謹此致謝。

教師學位進修問題與因應方式之探究

何兆偉

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

國立基隆商工實習組長

一、前言

在教育部（2013）公布《中華民國師資培育白皮書》中提到，教師是教育改革的核心人物，教師素質與教學品質攸關教育改革的成敗，因此，教師教學品質的良窳，是決定十二年國民基本教育成敗的重要關鍵之一，亦即教師的專業素養及能力，是決定國家教育品質的重要因素，但此角色絕非憑一個人二、三十年前之經驗背景所能勝任的，為了避免「以過去所學的知識，教導現在的學生，去適應未來的生活」，教師必須不斷參加在職進修，以獲取必要的知能，來滿足最起碼教學需要，此乃教育專業發展的共同趨勢（林岑玲，2014）。在此趨勢之下，教師必須不斷追求新的知識以迎合時代需求，滿足社會期待，因此教師身分不僅是知識傳授者，更是社會進步的推動者。

當前在職進修不再只是使「教師合格化」，而是朝向教師「專業化」與「卓越化」之腳步邁進，進修教育已成為教師教學生涯中不可缺少的重要部分，而在職進修能提供教師增強其專業知能的機會，在強調人力資源整合發展的今日，更顯重要（徐世宗，2011），因此教師進修不僅是個人權益，也是應盡的義務。此外關於教師學位進修的法源部分，《教師法》中也有明確的規定，依據《教師法》的第二十二條規定「各級學校教師在職期

間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能」（教育部，1995），以及《教師進修研究獎勵辦法》第三條「本辦法所稱進修、研究，係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動」（教育部，1996）等，都給了有意願進修的教師相當明確的指引方針。

所有的教師進修活動，係起源於教學現實生活的需求與問題的解決，固然進修所附加的社會價值如學位尊榮，或經濟價值如提敘加薪，有極大的誘因激發教師從事此項行為，但主要的意義還是在於能夠增進教師的教學能力，有效的處理日常教學的問題，發揮專業效能增進學生之有效學習（郭添財、王全興，2013），可見教師進修不僅能夠增進個人教學上的知能，也能同時改善生活品質及提高個人成就感，不論進修是為了求得個人專業成長，還是為了社會與經濟上的價值，都是完成進修後所能得到的成果，因此學位進修一直都是教師自我成長的優先選擇。

二、教師學位進修的定義

吳清基（1990）認為教師在職進修是對於從事教學工作者，提供相關的教學計畫，有系統的目標導向活動。吳玟潔（2010）也指出教師在職進修係指現職教師為提升教學素質與

專業知能，在國內外各學校或機構所參加與本職工作相關之研習、考察、實習、進修學分或學位、或其他由政府或相關學校機關所舉辦的教育專業進修活動。從狹義上的定義，所謂教師進修是指參加學校單位或是政府機關所舉辦的教育專業進修活動，在廣義上的定義，指的是教師自我覺察所產生的自我教育活動，其中包含了參加學校本位課程進修及校外教育專業進修等各式類型的活動。

綜上所述，我們可以了解教師學位進修是教師進修的一部分，也是現職教師為增進自己的教學知識與技能，透過各種教育進修途徑，而從事之學習活動，同時也因為教師現職的關係，通常都是以在職進修的身分去參與其中，因此，教師學位進修的目標就相當的明確，是為增進專業成長、改善教學、增進新知而從事有計畫、有系統的相關目標導向的教育活動，而此種進修活動就是指教育機關所主辦的正式教育活動。

三、教師參與學位進修之動機

教師學位進修本身的目的是為精進自我專業成長、充實新知及研究更深更廣的學問知識，且因進修不同的學位層級，會有不同深度的研究理想及自我實現的目標，就如同博士學位進修，其中所追求的精進內容及自我實現目標將更勝於碩士的學位進修，目的也相對單純，自我成長動機將高於其他附加因素。

因目前教師升遷及敘薪體制的關係，教師學位進修後取得碩士學位，可望達成改敘薪級，提昇生活品質，以及學位取得後所得到的個人榮譽感，這些附加價值都是目前教師參與學位進修之重要因素，同時也是最實質上的收穫。

除了上述的改敘薪級，想要和別人一樣擁有碩士學歷，想要讓生活品質更好一點，是教師參與學位進修之重要原因以外，教師因個人專業成長需求及因應未來發生的專業評鑑壓力，想要積極的充實自我，並期望進修內容能提供個人在行政領域之專業與生涯規劃需求，也是促使其決定參與學位進修的考量因素，另外同儕教師的推薦與鼓勵也是使其中相當重要的因素。

四、教師學位進修遭遇的問題

(一) 工作方面

因個人進修期間需投注相當多的時間與心力來完成課業，因而造成工作上的教學準備及對學生學習輔導所付出的時間相對減少，進而影響教學品質及學生學習的權益，此外學位進修時的考試及作業壓力，常常集中於期末時期，此時校內行政及學生學習評量等工作也正處於忙碌時期，工作及課業重疊，將會產生較大生理及心理方面的壓力。

（二）進修方面

在進修過程中，學校行政單位的支持較少，也未能提供較完整的進修協助及補助獎勵，在時間及金錢成本上的負擔相當大，同時也缺乏外在諮詢及評鑑機制相關經驗的提供者或提供單位，造成許多問題都必須要自己摸索與解決，缺乏外在助力，也因此容易產生停止就讀或放棄進修的念頭。

（三）家庭方面

時間分配是學位進修時產生的一大問題，除了必須要處理學校相關工作業務及學生課業問題，還要固定時間到進修的學校上課，假日也需要準備研究所課業，因此犧牲了與家人相處的時光及壓縮了休閒活動的時間，也因為親子時間遭到壓縮，造成孩子缺乏照顧與親子疏離，以及忽略孩子課業及生活常規的教導，因此常有課業與家庭無法兼顧的情形發生。

五、學位進修遭遇問題之因應方式

（一）工作方面

1. 學校行政的支持

學校方面提供最大的支持莫過於授課時間的調配，授課時間可以集中固定天數並且與進修的時間錯開，但礙於老師有基本授課時數的規定，教學時數及求學壓力並不因為正在進修而能夠調整降低，另外有關學位進修

方面的知識與經驗也沒有一套完整的輔導方式，只能自行詢問與摸索，行政端的實質輔助有限，故只能盡量將現有的支持極大化，來幫助進修時所面臨到的時間分配問題。

2. 學費及金錢規劃

學位進修所花費的金錢是一筆不小的數目，學校及政府方面的經費補助也相當有限，這樣的支出對於有家庭有小孩的人來說是一筆負擔，故建議每月領薪水時先行預扣一筆固定金額當做下一個學期的讀書基金，這樣就能減輕每學期繳納學雜費時對生活造成的衝擊，並適當調整心態把進修當作是一項自我學習的投資。

3. 明確的目標與支持

進修學位的原因包含了改敘薪級，以及獲得更好的升遷機會，還有自我能力的肯定，雖然進修的過程是辛苦的，但這項自我投資是值得的，同時也鼓勵有計劃要取得碩士學位的教師儘早安排完成學位進修，未來的情況瞬息萬變，若自身情況允許建議儘早開始進修的規劃。

（二）進修方面

1. 預先製作每學期時間分配表，規劃適合自己的進修期程

因工作、課業、家庭三方面同時兼顧，難免會有時間不足的問題，故在學期開始之前就先規劃好自己的時間，以每小時為單位做規劃，並將行

程固定化及常態化，同時進修學位並不是越快越好，需考量自身的負荷量，規劃出合理合適的進修期程。

2. 進修課程與內容的挑選

在決定進修學位之前，先行挑選適合自己興趣及工作相關的研究所去進修，整合工作與進修達到相輔相成的效果，避免產生學用不一的情況，增加自己的負擔，若是規劃的好，進修的內容將對工作及教學產生相當實質的助益。

3. 同儕團體的幫忙與鼓勵

進修時的同儕鼓勵相當重要，研究所的課程內容著重研究討論，常常需要分組蒐集資料及撰寫研究報告，若是一個人做會相當辛苦，當大家分工合作時，課業壓力就會相對減輕，心態上也會得到支持，而且人難免會遇到困難，此時若有人能夠支持幫忙，就更能順利完成學位進修。

4. 縮短往返的交通時間

每個人每天的時間都是固定的，在安全的首要條件下，盡可能的爭取縮短往返工作、課業、家庭三個場所的時間，在進修學位之前，就要先規劃好，另外最好能夠固定往返所需的時間，搭乘火車、公車、或是捷運等大眾交通工具，避免因交通狀況影響既定行程。

(三) 家庭方面

1. 家人的支持與責任的分擔

進修期間，最重要的莫過於家人的支持，除了父母親幫忙照顧孩子之外，另一半的體諒更是重要，因進修不僅是個人的壓力，更會造成身邊其他人的困擾，故初期進修時常常跟家人會有摩擦及不體諒的情形發生，都是因為生活習慣的改變，故要能順利完成學位，家人的支持是相當重要且不可或缺的。

2. 溝通的重要性

因進修造成的生活型態改變，會影響到身邊的許多人，此時溝通就相當重要，如何找出彼此配合的模式，是需要溝通及磨合的，另外對自己的孩子也需要溝通，不論年紀的大小，都要讓他了解會產生的變化，讓孩子的心裡能夠有所準備，當然，如果孩子已經是成年人，心理方面也相當成熟了，生活也能自理的話，就不需要太擔心。

3. 保持學位進修的彈性與平衡

因進修而疏離家庭關係及親子關係是必然的，尤其是後期在準備論文的時候，時常連休息跟睡覺的時間都不夠，要如何將這樣的衝擊降到最低，就要靠妥善的時間規劃與家人的溝通支持了，當然，將進修規劃保持一定的彈性才能順利完成學業，維持工作、學業、家庭三者間的平衡是相當重要的。

六、結語與建議

為了讓自己的知識能夠與時俱進跟的上時代的進步，教師學位進修一直都是教師自我成長的優先選擇，然而對於教育現場的老師們而言，能夠回到學校上課再度吸收新的知識，精進自己的教學品質，以及獲得學位之後的附加價值，都是老師們樂意投入進修的原因，研究者也提出以下幾點建議，期許政府及學校能夠參考，讓未來有意參與進修的教師們，進修之路能夠更加順利。

(一) 規劃學校及行政方面的完整配套方案，讓進修者獲得支持減輕壓力

教師進修過程中最常感受到的，就是缺乏有力及實質上的支持，常讓進修者感覺自己是孤軍奮戰缺乏支援的情況下去進修，因此若學校及行政方面能夠提供足夠的配套方案，從工作內容、課時調整、授課時間安排，去規劃一套完整的支援方案，將更能有效減少教師在進修過程中的壓力。

(二) 增加進修期間的實質補助，以及完成學業後的升遷與激勵條款

金錢方面的支出常常也是教師學位進修時的一大壓力，因求學時每學期學雜費是一筆不小的支出，進修教師也有家庭及一些生活上的固定開銷，因此提高進修期間的實質補助金額，將能有效減少經濟方面的壓力，另外完成學業後若能夠有更好的升遷機會及激勵條款，將會對教師們提供

更強的進修動力。

(三) 建立教師學位進修的家族制度，讓進修經驗得以傳承

教師進修時遇到問題常常求助無門，沒有可以詢問及參考的資料，若能利用學校的力量建立完整的學位進修經驗分享家族，將可以讓更多好的進修經驗傳承給現在正在進修或將規劃進修的人做參考，不僅可以讓進修者壓力減輕，更可以提高教師進修的意願。

(四) 由學校主動推行教師學位進修，可讓更多老師有意願投入自我成長

教師進修一直以來都是屬於個人意願及自我精進的自主性行為，對於從事教職已經一段時間的老師們，進修是不一定需要的過程，因為會對於目前的生活造成困擾，因此要提高老師們進修的意願，還是需要由學校來主動推行教師學位進修，才有可能提高所有老師們的進修意願，也才能讓更多的老師願意投入自我成長的道路。

參考文獻

- 吳清基（1990）。**教師與進修**。臺北市：師大書苑。
- 吳玟潔（2010）。**國中資優班教師在職進修現況及課程需求之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

- 林岑玲（2014）。國民中學校本進修制度之研究—臺南市國中教師觀點的分析（未出版之碩士論文）。臺灣首府大學教育研究所，臺南市。
- 郭添財、王全興（2013）。十二年國教之教師進修活動的規劃。集師廣議，27-29。
- 徐世宗（2011）。新北市國民小學教師在職進修動機與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。
- 教育部（1995）。教師法，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008447>
- 教育部（1996）。教師進修研究獎勵辦法，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008445>
- 教育部（2013）。中華民國師資培育白皮書，取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6921/中華民國師資培育白皮書.pdf>

教師專業發展評鑑之現況評析- 以高中生活科技科教師觀點論之

莊孟蓉

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系博士生
臺北市立中正高中生活科技科教師

一、前言

教育是國家的基石，優秀專業的教師則是教育品質的保證（湯志民等人，2014）。教師的職涯漫長，教師專業成長如何提升，是家長、各級教育團體關切的議題。臺灣的師資培育由「一元、計畫」，轉向「多元、儲備」（洪佳琪，2007）；因此師法其它教育先進國家，推動教師專業發展評鑑。為了解除基層教師對評鑑功能的疑慮，教育部於2011年修正《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》，並明確表述此一評鑑為形成性評鑑，不得作為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參考依據。因此，正式將教師專業發展評鑑定調為「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果」（教育部，2014）。近年來教育部、教師團體、家長團體與退休校長團體對教師實質評鑑的想法未能找到一個可以落實的平衡點，因此教育部為平息大眾的疑慮，因此先以試辦，但由於爭議過多，故於2014年正式定調，本文將近年來參加之經驗及觀察，試評析教育現場實施之價值及困難點，提供未來相關參考。

二、教師專業發展評鑑的價值

雖然教師專業發展評鑑在執行面上仍有進步的空間，但教師專業發展評鑑在政策的定調上，為協助教師成長的功能大於實質的評鑑。教師在初階、進階、教師輔導教師的培訓中，可以透過各種表格工具，落實客觀評鑑的工作，也可透過互評的過程，檢視自身的不足，請達精進的目標。

（一）促進教師個人成長

在教師專業發展評鑑試辦至正試辦理的十多年間，對有關教師專業發展評鑑的成效之相關研究中，多數是正面肯定的。例如，可幫助教師學習有效的教學技巧、激發教師教學省思、提高教師教學自信心、增進教師教學自我效能、加強教師評鑑正面認同、提升自我的專業形象、建立積極正面的專業成長態度、以及促進教師專業知識成長（周麗華，2010；張德銳、李俊達、周麗華，2009，2010；游象昌、陳俊龍，2010；潘慧玲，2014），對教師自我成長多為正面積極的，可有客觀的標示出待改進及可精進之處。

由於教育部辦理之教師專業發展評鑑中已明定不有實質之作為，因此教育部另委託國立臺灣師範大學於2012年辦理高中、職、國中、小學各

科教師專業表現指標暨專業表現水準草案之修訂，但由於教育部政策改變，故雖完成 23 科之分科專業表現水準雙向細目表，仍決議暫緩執行。執行教師評鑑是一重大政策，在實施前需詳細的規劃，雖然各科標準草案已訂，仍需大規模的試辦，以確保正式評鑑時的適切性。因此暫緩實施也是給研究者多一些試驗的時間，亦並非壞事。

教師專業發展評鑑對教師的教學信念與教學效能及學生的學習成就的提昇有關（曾國鴻、廖居治，2003），教師專業發展評鑑可達對正向影響學生學習、教師自我教學能力正向肯定，排除不利教學的因素（吳俊憲，2010），以完成教師教學的任務。

（二）促進學校組織發展

教師專業發展評鑑可激發組織學習（潘慧玲，2014），可促進學校整體進步發展（Davis, Ellett, & Annunziata, 2002），逐年深化推行，可使得學校的組織可深化成長，而兼任行政職的教師對教師專業發展評鑑的認同度應該高於一般教師（趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發，2010；顏國樑、洪紹品，2007），參與教師專業發展評鑑對於學校組織形成教師共識有助益，也可改變學校舊有生態（潘慧玲、陳文彥，2010）。

當學校兼任行政職教師參與教師專業發展評鑑後，可以由此為一出發點，尋找與專任教師或是導師對話的管道，進而凝聚學校組織一致性的共

識，不論在組織文化的建立，以及學校整體發展及議題上的推動均應有助益。

（三）透過不同工具來進行評鑑工作

在各科目之間，適當的教學方式、教學策略也不盡相同，因此對應的觀察評鑑法需求也不相同。著重學生操作的課程，為觀察課室中教師是否有引導學生專注於工作，就需要「在工作中」此類的觀察法，實際觀察學生是否處於「在工作中」的預設情境。

1. 針對不同上課方式，發展不同的課室觀察方法，並輔以不同的觀察者紀錄方式，可以更符合各科不同教學方法來使用，如：初階、進階時可使用自評、他評、課室觀察（錄影輔助）。
2. 利用不同工具轉換，可以將觀察內容轉為量化呈現，更可提供研究使用，例：在教學輔導教師的培訓中，才有較具實用的語言流動、在工作中、教室移動、法蘭德斯法（透過程式的註記，再予以轉化為量的分析），對於複雜的觀察可以透過工具簡化為數值，再進行分析。有部分老師僅參加初階及進階，因此對教學輔導教師所教授之較實用的觀察方法就無法得到學習的機會，相當可惜。

但筆者認為對生活科技而言，在工作中及教室移動這兩種觀察法，對生活科技屬動態課程的觀察法特別適合，可惜大部分教師未參與教學輔導教師之訓練，無緣學習不同以往的觀察工具。

三、教師專業發展評鑑面臨之困境

筆者於 2010 年起參加教育部辦理之相關培訓，歷經初階、進階、並已取得教學輔導教師之資格，期間也參與各科專業能力指標草案之修訂。就教師專業發展之現況及問題提出討論及思考應因對策。

(一) 教師專業發展評鑑政策面的困難

1. 由於教育部於辦理之初明定為鼓勵性質，著重教學實務核心能力的成長（教育部，2010），因此對於部分資深教師並無實質影響力，因此造成一個學校兩個世界，也無法落實一開始的初衷，解決不適任教師的問題。
2. 雖然教師專業發展評鑑已有法源依據，但為避免基層教師反彈，在多次修訂後，也將未來的發展可能設立一難以跨過的門檻，因此 2011 年雖委由國立臺灣師範大學教育系修訂高中職、國中、小學各科教師專業表現指標暨專業表現水準之研究，並對教師專業水準訂出基本、精進與卓越的細項指標，但是如何落實教師評鑑的工作，因為事涉敏感，尚待各級教育團體協商。

(二) 教師專業發展評鑑執行面的困難

3. 大部分學校除新進教師多數已取得初階資格，再精進的動力不足，辦理規定中，校內年度參與人數影響該年度是否成案辦理及進階、教學輔導教師之核可人數；另各名額有比例限制，造成先參加先占名額的狀況。
1. 對於教學現場的實施仍有執行上的困難，如：校內少數藝能科目教師人數少甚至僅有一位無法執行互相觀課，以筆者為例，在進階時在校內僅能以跨科的方式完成，跨科會造成部分指標無法落實，因此教學輔導教師認證時，改採跨校方式，配合上難度更高，學校行政也難以配合將課程排開，互相須為空堂與有課，因此有一次為錄影方式進行，無法親自觀課，對於一些觀察面向，無法當堂課觀察，對於一些細節之處也難免有所遺漏，相當有可惜。
 2. 部分研習時間限制多，如進階、教學輔導教師培訓較為專業，由承辦大學端辦理，為不影響正常教學多安排於暑假，但是部分教學時間與其它活動衝突依規定不可缺課，導致部分教師無法參與或請假後需於其它梯次補課，通常一次僅兩梯次，時間較不彈性。
 3. 藝能科教師基本授課鐘點時數高，且對參加之教師並無實質鼓勵方案，不論觀察、事後謄寫紀錄、課後討論，均有時效性，時間拉太長，紀錄與事實會有更大的落差，如此大量的文書工作，實質上是增加教師的負擔。
 4. 按評鑑步驟繁複，且因部分教師對評鑑仍有相互評批的疑慮，學校行政單位考量學校組織和諧，大部分老師僅就觀察紀錄部分核實填答，對於後半段綜合報告表及專業成長計畫的推動，各校行政單位並未就各校狀況，進行實質行動（馮莉雅，2014；馮莉雅、蘇雅惠、楊昭景，徐昌慧，2011；范慶鐘，2008）；部分學校寧可選擇教師社群活動，可針對教師個別需求，以單一面向來探究專業發展及教學

改善的部分。而臺北市教育局所推動的觀課活動改採用觀察學生上課反應，而非針對教師本身，對老師的壓力也可減低不少。

5. 初階所使用之觀察方法及觀察面向，為各科通則，部分向度及指標並未針對各科教學法所設計，並且在短時間的課室觀察中不易實施。
6. 學校對教學輔導教師實質輔導功能不易執行，根據辦法教學輔導教師一人至多可輔導二名新進教師，藝能科目在學校少有新進教師，並且科目屬性不同跨科輔導有其困難度，因此不易執行。

四、建議

(一) 對於政策面的建議

對於試辦之初，參與的教師應是有期待正式實施的先占優勢，但是正式辦理時改為鼓勵性質，對於先參加的老師會有受騙的心理感受，因此未來在相關政策規劃時應更嚴謹、審慎的規劃。否則分科的教師專業表現水準草案已依普通高中 99 課綱之教學需求研擬，2014 年暫緩實施後，緊接著 2018 年的新課綱草案已公布了，各科課綱多有變動，對應的教師專業表現水準也可能有必要再重新修訂了。

(二) 對於執行面的建議

1. 一開始在試辦期規劃時，應是預先將教師評鑑當成終極目標，因此對各階層的訓練與考驗有循序漸進的規劃，並設定人數比例的限制；但隨著政策的改變，既然已轉變為鼓勵的性質，可視為推廣研習，對於

各校各階層的人數限制應可逐步放寬，使得意願高的學校能多一點進階及教學輔導教師的名額，不需各校名額比例有太嚴苛的限制。

2. 對於學校中人數較少的科目，行政單位應更積極的協助跨校教師的配對及課務調動的協助，雖然短期對校內看不出助益，但長期的發展來看對教師成長是有幫助的，應多多協助辦理。
3. 集中研習梯次應再多加開，現階段已開放初階由各學校可自行辦理，可由相關網站上聯繫合格講師，進階、教學輔導教師目前仍由承辦大學辦理集中研習，可以多開設不同時間班別，以利教師參加。
4. 因應課務繁重的科目尤其藝能科基本授課時間高，若需挪出時間做自評、他評、教學觀察、觀後紀錄、討論，應給予減授鐘點的相關鼓勵措施。
5. 部分教師並未能認真的紀錄或因為與被觀課者不熟，而產生紀錄不夠詳實的狀況，建議在初階時可先討論選取一至二個重點指標來做課室觀察，可較接近實務的操作，也避免打擊被觀察者的自信心。
6. 部分學校僅就教師專業發展評鑑的部分推行，對於下一階段的教學輔導的實施較不重視，主要是因為雖在辦法中述明可對教學輔導教師給予減授一節鐘點的措施，但是真正要落實教學輔導的工作，不可能每週僅一小時可完成，因此有實行上的困難，因應未來少子化現象，未來教師超額狀況普遍化時，可以好好的規劃運用此一部份。

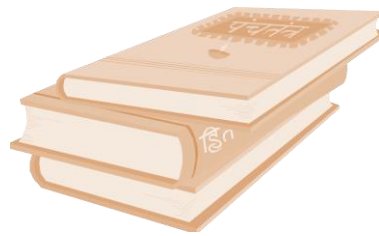
五、結語

教師專業發展與評鑑雖然去評鑑之實，但是教師專業發展實際上是更重要的部分。如何使第一線教師在教師的生涯中，時時保持高度的教學熱忱，創造高的教學效能，進而引導學生提高學習成效，是最有價值部分，也建議未來研訂相關政策的專家與學者應該朝此一方向努力並做適切的修訂與調整。

參考文獻

- 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北市：五南。
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**市北教育學刊**，**37**，103-125。
- 洪佳琪（2007）。我國多元師資培育制度之現況與問題探討。**資訊社會研究**，**61**。2015年11月14日，取自 http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/61/61_39.htm
- 范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。**教育科學期刊**，**7**（2），45-67。
- 張德銳、李俊達、周麗華（2010）。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。**教育實踐與研究**，**23**（2），65-94。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。**課程與教學季刊**，**12**，265-290。
- 教育部（2010）。**中小學教師專業發展整合體系計畫理念**。2015年11月14日，取自 <http://teachernet.moe.edu.tw/MAIN/Plan.aspx>
- 教育部（2014）。**教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點**。臺北：教育部。2015年11月14日，取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000567>
- 游象昌、陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究。**學校行政**，**67**，181-203。
- 湯志民、段慧瑩、范熾文、鄭彩鳳、侯世光、張國保、丁一顧、楊國德、蔡昆瀛、林春鳳、林貴福、傅瑋瑋、黃藿、張雪梅、張春蓮（2014）。**中華民國教育年報102**。臺北：國家教育研究院。2015年11月14日，取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/80/pta_5590_2690441_96660.pdf
- 馮莉雅（2014）。中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究。**教育資料與研究**，**114**，61-94。
- 馮莉雅、蘇雅慧、楊昭景、徐昌慧（2011）。從政治學觀點評析中小學教師專業發展評鑑。**國民教育學報**，**8**，163-182。

- 趙志揚、楊寶琴、鄭郁霖、黃新發（2010）。高級中學教師對教師評鑑認知之研究。*教育政策論壇*，13（2），77-128。
- 潘慧玲（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。*當代教育研究季刊*，22（1），47-86。
- 潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。*教育研究集刊*，56（3），29-65。
- 顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對“教育部試辦教師專業發展評鑑”意見之研究－以臺北縣為例。*學校行政*，50，1-26。
- 廖居治、曾國鴻（2003）。國中生生活科技教師教學信念與教學效能之研究。載於國立高雄師範大學舉辦之「2003國際科技教育課程改革與發展」研討會論文集（頁443-450），高雄市。
- Davis, D. R., Ellett, C. D., & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 287-301.



臺灣教師專業發展評鑑發展困境與建議

葉孟莉

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

基隆市信義國小教師

一、前言

教師專業發展是近年來由美國所開始推動的一項制度，其最基本用意在於透過教師教學專業能力的再加強，以期提高學生學習成效。而其實實施的方式有許多種，如以評鑑規準來檢核、教學檔案的製作、專業學習社群的組成或研究發展與進修等等。而臺灣現在較廣為推行的是學校鼓勵自願性的教師專業發展評鑑，其用意即為透過評鑑的方式，讓教師檢覆自我缺失，省思且擬定成長計畫，而後達成專業發展，達到提升學生學習效能的目標。是故評鑑只是一種方式，真正的目標是在於專業發展，而這種制度立意大部分教師是肯定的。

因此，教師專業發展在教育改革中一直是備受重視的議題與潮流趨勢。自 2006 年的教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫，到 2009 年教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點中取消試辦兩字，而以常態性計畫進行辦理（王瑞璦，2012），可看出國家政策對推動教師專業發展評鑑之重視與實施之決心。此外，教育部在 2011 年 4 月公佈「中華民國教育報告書」，以因應現代網路化、少子女化、高齡化、教育 M 型化、氣候變遷與環境永續發展、全球化、本土化、以及校園環境轉變等因素所造成之未來教育重大挑戰，作為未來十年教育施政的重要指針，並期共同達成國家「黃

金十年」的政策發展目標。報告中提出我國未來十年教育發展須因應的八項重大議題當中，師資培育與專業發展即是其中議題之一。文中明白揭示：優良的師資素質，是教育成功的關鍵。因此，將深耕教師進修機制、促進教師專業發展、實施中小學教師評鑑等列為重要政策（教育部，2011）。

從國家政策之訂定與推動中可知教師專業發展評鑑勢在必行，但是，學校及老師們準備好了嗎？很多老師聞教師評鑑而色變，學校大多採取觀望態度，不敢貿然實行。教育評鑑近來受到相當重視，但卻被大多數教育人員所排斥，評鑑是改善教育的有效工具，但是為了講求評鑑績效，使用工具性策略，以獲最大成果的評鑑思維下，評鑑變成管理下的產物，是政府機關的手段，所以許多人都同意評鑑的重要性，但不喜歡的是普遍的現象，對獎懲後效反應的擔心是老師不喜歡評鑑的主因，因此逃避成了教育人員遇到評鑑的首要策略。

我們期許的是透過教師專業發展評鑑的實施，教師不但可以進行教學反思與創新，還可以獲得專業精進與成長。對教育人員來說，是正向的專業能力提升。既然教師專業發展評鑑是時勢所趨，未來非做不可，那麼，學校領導者如何運用領導策略讓教師願意嘗試，進而順利推行教師專業發展評鑑，便是一大課題。

二、教師實施教師專業發展評鑑的質疑

經過與實際上在教育現場工作的教師討論實際實施教師專業發展評鑑情況之後，發現大多數教師都認同評鑑的主要目的是在促進教師的專業成長，而不是在淘汰不適任教師。但是面對教師專業發展評鑑，還是有幾項不安的因素令教師無法相信這套評鑑系統的可靠性。下列有幾項因素可能造成教師對發展教師專業發展評鑑的疑慮與教師可能排斥的原因（張景富、張育銓，2012）。

1. 政府政策傳達到學校的情資不一：教師專業發展評鑑目前缺乏法源，只能採取鼓勵參加方式，各校標準不一，許多教師其實一知半解，訊息傳遞不佳，造成教師對評鑑的疑慮和不信任。有教師認為教師專業發展評鑑只強調形成性評鑑，與教師績效考核、不適任教師處理機制無關，也無適當獎勵方式，影響的教師專業發展評鑑計畫的推動。
2. 學校支持的配套措施不足：教師共同備課與教學之餘的時間不夠，教師普遍認為教育專業發展評鑑壓力大且負擔重，只是增加自己的工作量，甚至有的學校實施時太過形式化，只是要教師時間內完成規定的表單，缺乏團隊合作之觀念。
3. 教師工作態度的轉變：參與教師專業發展評鑑的教師，進行教學觀察、教學檔案時，事先準備及事後資料整理，都是負擔，有的教師會覺得專業受威脅。
4. 質疑評鑑公平性：目前實施評鑑的權力交由縣市政府和學校自行決定，但是各校研擬過程的嚴謹性不一，訂定相關的評鑑規準未必獲得所有教師的認同，評鑑人員各校由不同教師擔任，專業性也不一致，教師們可能無法認同評鑑者的觀點，而降低評鑑的意義。

三、教師實施教師專業發展評鑑的建議

1. 非領域專家評鑑領域專家的教學有外行領導內行之嫌，建議評鑑指標視評鑑者對評鑑領域的專精程度而有所不同。
2. 評鑑指標全校統一容易忽略個別差異，建議兼顧學校與教師的需求，甚至學校與教師共同擬定評鑑指標，融入校本課程與教師專業領域的評鑑（吳金聰，2013）。
3. 教學觀察表中的描述可依評鑑人員的專業進行分級，讓觀察者的建議更加貼切實際需要。
4. 學校在期初就給予評鑑的時程表，做好工作分配，照計劃實施，方便讓教師能夠安排自己進修的時間，工作量與工作時間要取得平衡，讓教師有足夠的時間做準備，而且不能影響備課與正常教學。

四、結語

其實大部分的教師對於能促進自我專業發展的評鑑並不如想像中的排斥，也樂見於改善自我教學或對於教學更加精進，但是教師需要一個強而有力的推手，像是學校協助規劃一個具體的階段性任務或計畫表，而不只

是一個籠統的政策，還有互助和諧的團隊給彼此最信任的建議與評價，鼓勵性質的評鑑將評鑑的壓力變成促進成長的助力，這是教師們都同意也希望的環境。

教師專業發展評鑑雖然仍以既定表格做評比，但多數學校會加以適用的觀察記錄或文字說明，顯示教師專業發展評鑑雖是以量化標準為主，近年來也加入許多質性說明，有標準化的依據，但留有彈性。

教育部辦理教師專業發展評鑑計畫的主要目的在建立教師評鑑機制，提升教師教學品質和學生學習成效，提高教師的專業表現（張景富、張育銓，2012）。目前以全臺灣公立小學為例，教師專業發展評鑑參與的教師人數從 2006 年的 4,579 位教師增加到 2015 年有 55,568 位教師，有逐年急速上升的趨勢，但以全臺 97,374 位國小教師而論，參與的比率仍然未達預期（教育部教師專業發展評鑑網，2016）。期望未來各教育單位及各級學校能與教師共同協商，尋求教師專業發展評鑑能突破困境的解決之道。

參考文獻

- 王瑞堦（2012）。凡走過必留下痕跡—教師專業發展評鑑的多元視野。臺灣教育評論月刊，1（17），3-9。
- 張景富、張育銓（2012）。教師專業發展評鑑實施之困境。臺灣教育評論月刊，1（17），27-30。
- 吳金聰（2013）。教師專業發展評鑑的實施問題與建議。臺灣教育評論月刊，2（10），51-55。
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書-未來十年教育藍圖。臺北市：教育部。
- 教育部教師專業發展評鑑網（2016）。縣市參與教師數。取自 2016 年 4 月 17 日，<https://tepd.moe.gov.tw/handle>



德國巴伐利亞邦教師評鑑指標之架構與內涵初探

蕭羽婕

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

近年來，受到各種社會因素的影響，教師專業發展越趨重要。全球化與資訊化時代來臨，對教師專業首當其衝，面對二十一世紀的發展趨勢，國際間的影響更加直接與快速，資訊獲得也更容易，教師更需具備相關能力，培養基本的資訊素養，且能引導學生擁有國際觀與多元文化觀，以期適應劇變的社會以及不為取代的角色。其二，終身學習的觀念自聯合國教科文組織（UNESCO）1996 年指出終身學習必須具備四個要件：學會認知（learning to know）、學會做事（learning to do）、學會共同生活（learning to live together）以及學會發展（learning to be）。教師亦需別於教室內領導者的角色，透過不同管道終身學習，始得因應社會變遷與回應社會需求。再者，國際測驗的結果亦重新喚起各國對教育的重視，如經濟合作暨發展組織（Organization of Economic Co-operation and Development, OECD）的 PISA（Programme for International Student Assessment）測驗，針對各國十五歲的學生進行閱讀、數學、科學、問題解決與理財素養等能力檢核，每三年一次的測驗讓各國重新針對各種教育政策制度來改善。德國自 2001 年參加 PISA 結果不甚理想，引起德國對教育全面的檢討與省思，其中便為檢視當前德國教師的專業能力，教師角色與學生學習有密不可分的關係，德國於

2004 年提出五項教師必須具備的能力，並提倡教師評鑑。

綜上所述，政府致力於不同管道以提升教師專業來因應社會變遷，德國教師評鑑執行成效最佳之巴伐利亞邦（Bayern）的教師評鑑指標，確實發揮其功能，協助教師與學校更加瞭解在教育、教學、輔導、班級經營等面向的現況，此亦為本文探討之重點，期以瞭解德國巴伐利亞邦的教師評鑑，借鏡他國相關經驗以提供臺灣教師專業發展評鑑指標之相關意見。

二、德國巴伐利亞邦教師評鑑內涵

臺灣近年來越趨重視教師專業發展，認為教師不僅需自我成長，亦能在過程中帶給學生更多元的學習內涵。德國亦意識到教師專業之重要性，因而本文藉此機會深入了其德國教師評鑑內涵，以下將分為德國教師評鑑簡介、巴伐利亞邦之教師評鑑內涵與評鑑指標。

（一）德國教師評鑑

教師，在德國為一重要的角色，不僅影響學生學習，亦對學校及教師間有一定的影響力。德國教師為公務員的身份，過去一旦成為教師，便不用受任何評鑑檢視，此舉受各界的批評；除此之外，德國於 2004 年參加 PISA 的結果不甚理想，使得教師評鑑

的聲浪四起。德國各邦文教部長常設會議（Kultusminister Konferenz, KMK）更於 2004 年提出五項教師必須具備的能力，分別為：一，教師必須為教學與學習二者的專家；二，教師視教育為一志業；三，教師需要以責任感、有能力以及公平的方式達到評鑑的標準；四，教師應持續地學習進修；五，教師應參與學校發展。教師評鑑一方面提升教師品質，二方面亦提升教師專業能力發展。

（二）巴伐利亞邦之教師評鑑

德國共有十六個邦，各邦與各學習階段之教師評鑑指標均不相同，其中在德國南部巴伐利亞邦之教師評鑑制度執行的成效最佳。巴伐利亞邦有鑒於教育的重要性，於 2005 年 6 月開始執行品質認可，包含外部評鑑與內部評鑑，此舉並非針對個人優劣的評判，而是給予學校及教師在教育與教學上的建議。其中內部評鑑更涵括關於提升教師品質與教師專業能力發展之相關指標，以下將分為內部評鑑簡介與內部評鑑指標之探討（ISB, 2010）。

1. 內部評鑑簡介

巴伐利亞邦之品質認可包含外部評鑑與內部評鑑，二者間為一體兩面之關係，彼此互補，換言之，內部評鑑補足外部評鑑之缺失，有其不可取代的重要性。每所學校可以透過內部評鑑建立與維持其文化，並讓每位教師瞭解其專業上的優勢與劣勢，使得

學校與教師間能越趨進步。其目標包含以下七項，分別為：一，檢視學校計畫；二，檢視計畫的效率性；三，檢視計畫進行的時程；四，瞭解評鑑的責任；五，提升教師專業；六，確認學校發展的目標；七，提升教師參與學校的責任感（ISB, 2010），於此七項可呼應前述提及，內部評鑑除重視與維持學校的文化外，亦包含教師專業的內涵，本文便聚焦於教師專業的內容上。

相較於外部評鑑，內部評鑑為內部人員執行評鑑，也因為內部人員瞭解校內的文化，能彌補在外部評鑑中忽略的細節，其特色更涵括：一，各學校自行決定評鑑內涵；二，檢視每所學校計劃與執行的責任；三，評鑑對象可以是一所學校或一個個體；四，檢視一整體性或系統性的發展（ISB, 2010），藉由此四項特色，內部評鑑適切提供該學校所需的建議及幫助。掌握內部評鑑的特色與各項細節，進而需探討其評鑑歷程，如下圖：

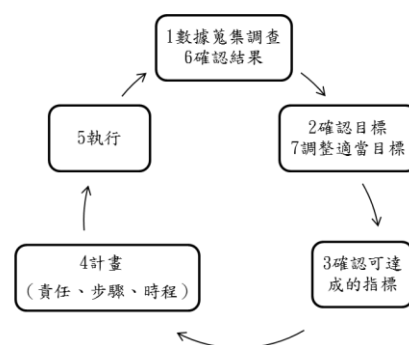


圖 1
內部評鑑歷程

內部評鑑實建基於龐大且客觀的數據之上，因而第一步驟為數據蒐集後進行調查，先瞭解學校內部的問題；第二步驟為確認目標，然而內部人員除需確認目標外，更需瞭解目標才能達成；第三步驟為確認可達成的指標，也就是對於所有內部的問題與目標有一定的瞭解程度，才能選擇適合該校的評鑑指標，於評鑑結果結束後才能實際達成；第四步驟為計畫，內部人員需瞭解哪些方法適合學校，或是哪些人員可以給該校相關的資訊與幫助，並且能確認相關的責任性與時程，避免執行間有人員閒置或是拖延時間的狀況發生；第五步驟為執行，此階段的系統性控制是非常重要的，若能掌控整體評鑑的狀況，在任何一個問題發生時能及時給予相關回饋，而非等待評鑑結束後才發現評鑑方向錯誤等問題；第六步驟為確認評鑑結果，換言之，根據結果須回溯評鑑前所訂定之目標與指標，檢視是否有達成，若二者間有差異，則需再次調整目標，再一次進行相同的流程，使學校能實際改善（ISB, 2010）。

綜上所述，德國巴伐利亞邦教師評鑑，實為其品質認可中內部評鑑的一部分，探討內部評鑑的目標、特色與歷程，發現其不僅重視學校與教師的發展，更重視彼此間的關係，而二者更會影響學生的學習，由鉅觀的學校層面至微觀的教師層面，每一部分均謹慎檢視，並清楚實施每一步驟，以期實際協助整體的發展。

2. 內部評鑑指標

巴伐利亞邦的內部評鑑內涵，涵括四個向度與十六個子項目，如下表：

表 1
巴伐利亞品質表格
巴伐利亞品質表格（四向度與十六子項目）

架構	學校品質	教學品質	執行結果
十六子項目			
學校位置	1.學校領導 2.支持性的 3.人力資源 4.組織工作 效率性	1.班級經營 2.學習時間的運用 3.有效率的 性的規範	教學特色
學生組織	1.工作環境 2.工作環境 的開放性 3.團體工作 的一致性	1.表達 2.結構性 3.清楚性	學習階段的成果
學生組成結構	1.學校發展 2.改變的開 放態度 3.以質求量 的發展 4.系統性的 監控	1.課程引導 2.個別性的 支持 3.差異化 教學 4.提升學習 動機 5.學習結果 的確認 6.提升跨學 科的學習	對學校工作的滿意度
學校資源組織特色	1.學校文化 2.尊重參與 者 3.提升興趣 參與度 4.提升對學 校的認同 5.提升包容 性	1.教學氣氛 2.適合學習 與教學的環 境與氣氛	

註：改自 ISB(2010a). *Interne Evaluation an Bayerns Schulen: Konzeptionelle Grundlagen, Anregungen und Vorstellung eines Instrumentariums für einen zentralen Bereich der Schulentwicklung*. München. pp10.

四個向度包含架構、學校品質、教學品質與執行結果，十六個子項目包含學校位置、學生組織、學生組成結構、學校資源/組織特色、學校領導、工作環境、學校發展、學校文化、班級經營、表達、課程引導、教學氣氛、教學特色、學習階段成果，以及對學校工作的滿意度等。本文主要探討教師評鑑的內涵，因而聚焦於教學品質向度中的四個子項目的指標。

巴伐利亞邦之教學品質向度中，每一子項目以問卷調查為主，有教師自評、學生評鑑以及同儕互評三種，以下將討論班級經營、表達、課程引導與教學氣氛等四個子項目的指標內涵。

表 2
班級經營

學習時間的運用
1. 對於學習速度快的學生，提供額外的學習資源
2. 對於學習速度快的學生，給予需花較長時間完成的任務
3. 在教學過程中的每一個面向的轉換是流暢的
4. 我能掌控好學習時間
5. 我在課程中總會提醒學生許多相關道理
有效率性的規範
6. 我時常會打斷課程
7. 我會將課堂上發生的錯誤當成教學的一環
8. 我會運用一些技巧解決干擾班上的問題
9. 我的學生總是知道我們課程進行到哪裡
10. 我會藉學生問問題的頻率來察覺學生在課堂的注意力量度
11. 我能掌控好我的班級

註：改自 ISB (2010b)。Klassenführung und Lernzeitnutzung.

班級經營的向度中，教學時間掌控首要之一，其掌控的方式會因著該教師的處理方式與經驗而有所不同，問卷當中分為兩個部分，分別為學習

時間的效率與行為規範的效率。針對孩子的個殊性，若無法掌控班級中每位學生的狀況，勢必影響教學時間以及其他學生的學習時間，因而有著因材施教與行為處理二種方式。在因材施教方面，學習能力快的孩子，給予額外或更複雜的任務，讓其他孩子不受干擾，該孩子也不會處於不知道該做什麼事情的狀態；行為處理上，則是針對若有干擾班上的行為發生時，教師的應變能力為何，其中一項指標為「我會利用課堂上所犯的錯誤為教學上的一環」，德國教師則能利用孩子的反應作為教學的一環，並能敏銳察覺每一位孩子的行為表現，藉以瞭解其學習上的狀況。

表 3
表達

清楚性
1. 我的老師說話既大聲又清楚，使我可以非常了解
2. 我的老師表達地既清楚又詳細
3. 我總是能了解老師所用的每一個詞彙
4. 即使是艱澀的問題，我的老師也能解釋的很清楚讓我了解
5. 老師在課程中是非常有條理地進行，任何時候我們都會知道當下該做的是什麼
6. 我能清楚理解老師在教學中展示的每一樣東西
7. 教學中展示的示例或圖表幫助我更了解教學內容
8. 即使課程結束，我也能詳記在學習中出現的示例或圖表
9. 這堂課所使用的學習單非常有幫助
結構性
10. 我們老師會在課程進行前告訴我們這堂課所要學的內容為何
11. 老師會在課堂尾聲強調此堂學習的重點為何
12. 我們老師會不斷告訴我們不同學習內容之間的關聯為何
13. 我們老師會用圖像來呈現這一科所要學習的內容
14. 我們老師會聚力幫助我們了解學習內容
15. 老師會告訴我們如何在生活當中應用所學
16. 我們的老師會與其他老師共同討論教學內容

註：改自 ISB (2010c)。Unterrichtsgestaltung.

表達向度中，以教師主體而言，首重其音量與語調，進而為詞彙的運用以及邏輯的清晰性，對於不同階段的學生要能使用適切的語詞使學生能瞭解學習內涵，邏輯的清晰性也影響者學習成效；其次為教學內容，教師對於內容有一定的瞭解，並且不僅能教導學生該範圍的知識，亦能連結不同學科間的關係，以及與生活間的關係，且運用適切的輔具讓學生根據圖表或圖像的方式理解學習內容。

表 4
課程引導

個別化支持
1. 依照慣例，我會讓學生解釋他們剛剛在活動中是如何進行的
2. 如果我的學生有不懂的地方，他可以從我這邊獲得一些線索
3. 我會個別和每個學生說他們的優勢與劣勢
4. 如果有學生還沒進到教室，我會先說等等
提升自我學習能力
6. 我會告訴學生如何利用時間學習
7. 我會告訴學生學習策略
8. 我會一再地告訴學生如何運用各種不同的資訊
提升學習動機
9. 我讓學生有自己選擇任務的機會
10. 我讓學生有自己選擇議題的機會
11. 我讓不同能力的學生坐在一起彼此合作學習
12. 我讚美學生
13. 我不斷的重複我們所學與生活中的關聯性
確認學習成果
14. 我不斷的重複我們已學習過的內容
15. 我會讓學生密集的練習剛學習的內容
16. 我會回饋學生在每一階段練習的成果
17. 我會與學生一同練習不同的學習內容

註：改自 ISB（2010d）。Darstellung im Unterricht.

課程引導向度中，教師能針對團體及學生個體二類提供不同的教學及支持性，在團體方面，讓學生彼此間能共同學習，教師也與學生一同學

習，除學科知識外，也教導學生自我學習的能力，並以不同的策略提升學習動機；學生個體方面，教師能清楚瞭解每位學生的優勢與劣勢，並與每一個孩子個別討論，也因為瞭解學生的個殊性，教師能根據每個孩子的不同提供適切的自我學習策略，以及用不同的技巧提升孩子的學習動機，包括讚美等。

表 5
教學氣氛

1. 不論什麼情境下，我對學生都是一視同仁
2. 對我而言，沒有任何一個學生會被偏袒
3. 我會擔心我們班上既正向又開心的學習氣氛
4. 我的學生可以信任我
5. 我很謹慎看待我的每一個學生
6. 當我的學生有困難時，我會傾力付出
7. 我會讓學生在一個不會被打擾的情況下發表
8. 我期待我的學生是聚精會神的反應
9. 在我的班級充滿安全的氣氛
10. 當學生犯錯時，是不會有任何人嘲笑的
11. 我和班上中的每一個學生都處得很好
12. 我的學生們知道我和他們是站在一起的
13. 在我的班級中，我會設法讓每一個學生都是有成就感的

註：改自 ISB（2010e）。Lernförderlichkeit des Unterrichtsklimas.

教學氣氛向度中，則是強調師生間的關係，而建立此層關係則須透過適切的技巧以及態度來營造班級氣氛。從巴伐利亞邦的指標可以發現，前述提及教師對學生是因材施教，但對整體的學生而言是一視同仁，當學生有困難時，教師能無條件付出，使學生能信任並快樂的生活在班級中，且教師能讓班級中的每一個孩子有機會表現，建立其成就感，即使學習表現不佳，也能展露其其他方面的長才，讓孩子是在快樂且安全的環境下學習與成長。

綜上所述，巴伐利亞邦的教師品質指標，首重學生的個殊性，提供每個孩子不同的學習方式與任務，培養其成就感，並適時給予支持性，使其能在安全的氛圍下學習；此外，培養學科知識的學習，亦強調不同學科間的關係以及與生活的連結，不僅能引起學生的學習動機，亦能引導其未來所欲選擇的升學途徑。

三、結語

綜觀德國巴伐利亞邦之教師評鑑指標，以架構及內涵二方面而言，架構上，巴伐利亞邦較為細緻與清晰，如「我不斷的重複我們已學習過的內容」、「我會讓學生密集的練習剛學習的內容」、「我會回饋學生在每一階段練習的成果」與「我會與學生一同練習不同的學習內容」等四個子項目呈現「確認學生學習成果」，清晰而具體的指標讓教師、學生或是同儕間能有所依據的勾選；內涵方面，巴伐利亞邦不僅重視知識的習得，更重視個殊性，進而能將所學與每一個學生的生活及生涯連結，此二方面均為臺灣仍需努力之處。

教師，教書亦教學，教書在於具有豐富的知識基礎，教學在於待人處事的態度，因而教師評鑑的發展，使得教師能重新檢視自己的專業知能，以期培養更豐富的內涵，教育下一代的孩子。

參考文獻

- 周玉秀（2012）。建立教學回饋的德國教師評鑑文化。《臺灣教育評論月刊》，1（7），25-26。
- 楊深坑（2009）。德國師資培育認證制度研究。《教育科學研究期刊》，54（2），29-57。
- BDA（2012）。*PROFILeHRer Ein Schlüssel Für Schulqualität*. Retrieved from [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/ProfiLehrer.pdf/\\$file/ProfiLehrer.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/ProfiLehrer.pdf/$file/ProfiLehrer.pdf)
- ISB(2010a)。 *Interne Evaluation an Bayerns Schulen*. Retrieved from <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/>
- ISB(2010b)。 *Klassenführung und Lernzeitnutzung*. Retrieved from <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/prozessqualitaeten/klassenfuehrung/>
- ISB(2010c)。 *Unterrichtsgestaltung*. Retrieved from <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/prozessqualitaeten/unterrichtsgestaltung/>
- ISB(2010d)。 *Darstellung im Unterricht*. Retrieved from <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/prozessqualitaeten/klarheit-und-strukturiertheit/>

■ ISB(2010e) ◦ *Lernförderlichkeit des Unterrichtsklimas*. Retrieved from <http://www.interne-evaluation.isb.bayern.de/prozessqualitaeten/atmosphaere/unterrichtsklima/>

■ UNESCO(1996) ◦ *Learning: The treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, UNESCO*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>



淺論「構築教師的同僚性」

林麗芳

台北市吳興國小教師

鄭亞盈

新北市國泰國小教師

一、前言

在佐藤學倡導的「學習共同體」理念中，提到的「活動系統」其中一項即是「構築教師的同僚性」（黃郁倫譯，2013），希望老師打開教室互相學習，形成支持網絡，以提供孩子質量最好的學習（親子天下編輯部，2013）。佐藤學指出，為了「構築能夠支持每位教師身為教育專家成長的學校」此一學校改革的目的，「所有的教師都必須公開自己的課堂，透過校內的課堂研議會議構築同僚性」（黃郁倫譯，2013）。在這一片翻轉教育的熱潮中，已有愈來愈多的教師願意彼此分享課堂，但同校教師彼此互相學習，通常還是比跨校研習困難（何琦瑜、林玉珮，2015）。本文擬針對在校內構築教師同僚性的困難及建議，提出個人的一點想法。

二、學校改革的永續考量

在這一波由下往上的改革中，教師已經展現極高的主動性，這是最難能可貴的，因為理念再好，政策推動再積極，教師仍然是最重要的執行者，教師願意動起來，願景才可能實現。

雖然這一波翻轉教育的風潮已經使更多人理性上相信、情感上認同「以學習者為中心」的終極目標；網路社

群媒體的發展，使個別教師的力量更容易匯聚成互相支援的社群（何琦瑜，2015），但改變的力量要能永續，仍然需要在每一個學校單元形成學校文化；就如佐藤學以他曾經失敗的經驗說的，「若學校無法進行整體改革便無法稱之為成功；因為僅只於部分的改善，不管如何受到肯定，數年後一定會恢復原狀」（黃郁倫譯，2013）。學校要能形成改革的文化，就必須依靠教師的同儕互助，彼此分享，打開個別的教室，讓彼此的力量得以穿透進來。

三、教師開放教室的顧忌

擔任教師這樣要求多元，專業性卻很模糊的工作，教師個人的教學品質，除了靠既有的訓練、研習增能、經驗累積，資深教師的提攜點化，往往可以有四兩撥千斤的效果；只是現今各校氛圍忙於例行活動、政令宣導、評鑑訪視，行政單位與教師忙成一片，要想抽空與同儕互動，在時間、精力或因為某些情結糾葛，要實現仍有難度。

關於教師開放課堂的難處，可以從佐藤學（鍾啟泉譯，2003）對於教師工作特徵的「回歸性」、「不確定性」及「無邊界性」的解析得到一些啟發。

（一）教師工作的「回歸性」

教師工作的「回歸性」影響，顯現在擔心被批評的隱形壓力。當教師遭遇教學上的挫折時，除了反躬自省，有時也難免往外歸因，歸咎到學生素質、家庭背景、社會環境、政治氛圍；佐藤學在解析教師文化時指出，這些面向影響教師發揮的另一面，意味著這些面向同時也是會對教師提出要求的來源，「教師工作的責任是無所不在的」（鍾啟泉譯，2003）；這使得教師的角色動見觀瞻，誰都可能提出批評。但也因為來源紛雜，價值、觀點各異，教師根本不可能達到每個人眼裡的完美；這「使得教師往往處於孤獨與焦慮之中」（鍾啟泉譯，2003），寧願退回教室的堡壘裡。

（二）教師工作的「不確定性」

教師工作的「不確定性」，造成教師面對教學現場的價值模糊。在教學現場的經驗告訴我們，沒有一份教學計畫可以成功用在每一個課堂，人、事、時、地、物，都是課堂中的複雜變項，自然也就不存在能夠客觀評價教師教學的穩定標準，但是對於教學上的難題還是需要解決的對策，這也就形成了教師的獨特文化。像是「對於示範教學的不懈探求」，嚮往教育宗派和崇拜上師、「對於理論與學識的不屑一顧」、「崇尚情感主義與努力主義」、「教育實踐中的經驗主義與技術主義」、「教學的形式主義與操作主義」、「企求顯性價值的測驗」等（鍾啟泉譯，2003）。

（三）教師工作的「無邊界性」

教師工作的「無邊界性」，形成對教師承擔責任的無限擴張。關於教師的時間精力的限制，包括了教師（特別是小學的級任老師）對學生的關照既不以學校為範圍，也不以學生在校時間為限；為了對學生完整的輔導，教師在下班後的時間和家長溝通聯繫並不算是特別的情況。這些擴大的對教師專業的要求，使得何為教師專業對焦困難。教師的工作繁雜，「在遠離專業的活動中消磨精神」（鍾啟泉譯，2003）。

四、評鑑制度牽制教師的自律性

目前教育部推動的教師專業發展評鑑制度，雖一再強調是為了鼓勵教師自我成長，且不會與教師考核或教師分級連結；但既定出各項檢核項目，實質便已限定了參與教師「可」設定的成長向度，仍隱然地框限了教師「應有」的「專業成長」範圍。

此一評鑑制度的另一層影響是規範的表件雖以勾選為多數，文書作業仍頗費周章，增加教師的非專業負擔是必然的；是否能真正促成現場教師的專業對談，仍有待觀察。難怪在佐藤學到新北市的演講中，指出教師專業評鑑制度在鼓勵教師專業成長的影響上，像是一邊踩油門，一邊踩剎車（佐藤學，2013）。

五、建議

為了支持教師專業增能，建立教師專業的同儕互動是最能提供教師實踐知識的具體作法。然而受限教師工作的「回歸性」、「不確定性」及「無邊界性」，在校內經營同儕互動有賴培養長期的互信關係，並應以課堂研究為對談內容，以期透過交流累積真實可用的實踐知識。在政策支持方面，與其保守地用專業評鑑引導教師成長，或排定各項訪視標準要求的研習項目，經營教師專業對談的時空條件更能給予教師具體的助益。因此，筆者建議教育主管機關在設定教師每年必須完成的「環境教育研習時數」、「性別平等研習時數」之類的研習標準時，也能務實地了解這些研習活動壓縮了教師專業對談的時間，及教學現場對「實踐知識」更迫切的需求；放下「家長式」對教學現場的管轄，教師更可能承擔起自身的專業成長。

六、結語

在這一波課堂改革的風潮中，許多教師看見了學生學習的原動力來自於以「學習者為中心」的課堂角色翻轉，願意自發地投入不同的課堂實驗，彼此分享，專業對談，從而提升自己在面對教學現場的實踐能力。希望教育主管機關也能像教師看見學生

的原動力一般，珍惜教師現今展現的自律性，能在教師面對的文化困境上提供協助，支持教師進行專業對談的時空條件，肯定教師從教學現場發現學習理論的能力，「構築教師的同僚性」，形成支持網絡，以提供孩子質量最好的學習。

參考文獻

- 佐藤學（2013）。**學習共同體的願景、哲學及活動系統演講逐字稿**（2013.11.09）。
- 黃郁倫（譯）（2013）。**學習共同體—構想與實踐**（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。（原著出版年：2012）。
- 鍾啟泉（譯）（2003）。**課程與教師**（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 親子天下雜誌編輯部（2013）。**翻轉教育：未來的學習・未來的學校・未來的孩子**。臺北市：天下雜誌。
- 何琦瑜（2015）。編者的話。**親子天下，翻轉教育特刊**，1，10。
- 何琦瑜、林玉珮（2015）。5關鍵，翻轉全面啟動。**親子天下，翻轉教育特刊**，1，12-19。

十二年國教實施後國中升學制度變革之評析

王若雯

高雄市正興國小專任輔導教師
高雄師範大學教育學系碩士生

一、前言

隨著教育部公布完整的十二年國民基本教育方案（以下簡稱十二年國教），社會對於這個重要政策卻有越來越多的質疑。改革應該是要讓現行制度能夠百尺竿頭、更進一步，但是對於目前升學制度的改革卻讓人有很多質疑的地方。有人認為全面免試才能減輕升學壓力，有人認為特色招生或超額比序等措施更讓人摸不清方向。雖然十二年國教已經上路一段時間，但是就筆者所見學生、家長、教師以及學校似乎都不滿意與安心。以下就目前十二年國教的實施現況，簡述個人的看法。

二、十二年國教國中升學制度之變革

十二年國教的升學制度比較大的改變包含免試入學、特色招生以及甄選入學，概述如下：

（一）免試入學

不同於以往國中入學是用「基本學力測驗」的成績比照常模，作為升學的依據。「免試入學」則是以國中教育會考的成績來登記入學，目前規畫 15 個學區。辦理模式分為「登記模式」及「適性輔導入學」兩種，教育部要求學校以登記模式為主，如果登記人數少於招生人數，就全額錄取。登記人數超過

招生人數時，則須訂出「超額比序條件」，必要時得採取抽籤方式。會考和基測不同，沒有考多少分的成績單，只把成績簡化成「精熟」、「基礎」及「待加強」三級。因此，會考的結果，不是讓所有學生一起排比，而是做為了解自己與目標能力的差距。

（二）特色招生

「特色招生」是指經教育部認證為優質之公私立高中高職及五專為提供學術、職業或藝能性向專長學生適性學習之環境，根據學校歷史、條件、願景及社會需求等因素，發展學科或群科之特色課程，以吸引學生報考入學，目的是要讓特質相近的學生，在適合的環境中一起學習，以落實因材施教的理想（楊怡婷，2013）。在入學測驗方面主要採學科測驗。

（三）甄選入學

「甄選入學」是以術科測驗成績及學生志願辦理入學，各校都能以班級為單位申請，於每年六月份聯合招生，項目如音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育特殊才能班、高職藝術類科等班、科，方式並不限於紙筆測驗。

每位學生都可以報名參加免試入學和特色招生，如果學生已經在免試入學時已經錄取，必須先放棄錄取才能參加特色招生。經免試入學或特色

招生甄選入學錄取之學生，未依規定時間報到即放棄報到資格，不得報名特色招生考試分發入學（教育部，2015）。

三、國中因應的策略

十二年國教實施後，沒有全國一致的考試，過去國中教學因基測考試或採計在校成績的方式將成為歷史，學校在教學及評量上也會產生改變。為了因應十二年國教成績計算方式的改變，各國中都有自己的應對之策。筆者觀察附近幾所國中的現況，將其歸納為學生升學輔導、學生課後輔導以及志願填寫輔導三個方面來談。

（一）學生升學輔導

雖然升學制度變了，但大家想拼進明星學校的觀念還在；對學校聲望高低的比較，也無法一夕消除。

1. 考試領導教學：不可諱言，長期以來考試領導教學確實存在於每個中學。學生為了進入理想高中，而學校也為了提高升學率，莫不集中心力於加強學生各科的學習。學校雖然也強調正常化教學，然而在中多數學生和家長心目中，對於非考科的學習就沒有那麼積極，甚至流於陪襯，可有可無。
2. 志願填寫輔導：十二年國教的入學方式，標榜以「免試入學」為主。現在大家知道了，免試入學並非真的免試。只要登記某校人數超過該校核定的招生名額，就要進行「超額比序」，決定誰能錄

取。比序的項目中，最關鍵的，就是教育會考成績，其次就是志願序的成績。最常被舉例的是某市長的千金成績優異，卻因志願序的關係，差點沒有學校可以讀。因此，不管是怕學生高不成低不就，還是為了學校的名聲，各校都成立了填寫志願序的輔導部門，甚至還有專線專人解答以及分析。當然輔導學生適才適性填寫符合自己興趣的學校就讀，當然是學校的責任。然而就本年度來本校進行升學輔導的各國中而言，學校所強調的是依照孩子的成績來建議最好的學校，而不是最符合孩子性向的學校。

3. 多元學習形式化：十二年國教的成績計算除了會考成績以外，還包含多元學習的分數，因此除了造就學區附近才藝班的生意興隆之外，學校也提出相對應的策略來招攬學生。以今年來到筆者任職學校進行招生說明會的七所國中而言，不論公立、私立的學校，都不斷的跟家長強調學校一定會給孩子很多機會來獲取多元學習這部分的分數，甚至有一半以上的學校宣稱在會考之前，該校孩子的多元學習分數有九成以上會達滿分。不論這些國中的是如何達到這些目標的，早已偏離十二年國教的適性揚才、多元進路的理念。

為了因應十二年國教的成績計算方式，各校各展所能，目的除了想要招到更多學生之外，也更配合家長的期待，讓孩子能得到更好的成績，進入更好的學校就讀。

（二）學生課後輔導

臺師大心測中心長期追蹤 5 年，調查學生升學考試壓力高低，意外發現 PR60-89 成績中段的學生壓力最大（陳智華，2015）。這樣的結果顛覆大部分的人以為成績好、想上明星高中的學生壓力最大的刻板印象。把每一個孩子帶上來，是從九年一貫課程改革就一直強調的重要理念。就教學目標而言，中段班學生的學習成就才是有效教學重要依據。因此，為了讓學生有更多的時間來精熟學習，讓學校教師更能掌握學生的學習狀況，不論公立私立國中，莫不以推出課後輔導課程來加強學生的學習。以來本校進行升學輔導的七所國中來說，公立學校平時課後輔導到下午五點是最少的，還有推行課後輔導到晚上九點的學校，所需的費用，大部分的家長都願意買單。寒暑假期間，公立學校從國中二年級開始就一律「自願」到校參加課業輔導，私立學校當然繼續課業輔導到晚上才讓學生離開。其主要目的，當然是為了提升考試的成績。不僅偏離十二年國教的理念，也增加了大部分孩子的學習壓力。

總而言之，在少子化以及考上明星學校的壓力下，正所謂「上有政策，下有對策」。也許有很多國中在孩子一入學的時候，就已經將孩子逼向決戰會考的單一方向。

四、國中升學制度變革遭遇之困境

根據教育部的規劃，十二年國教

應該要落實「學生適性選擇與就近入學」原則。入學方式應該多元化，有多種評量資料，不應以考試為單一的篩選機制；學校可以根據特色設計合宜的入學方式，招收適性的學生就讀。但目前入學方式無法落實這些原則。根據筆者的觀察主要有三個因素，分述如下：

（一）大多數家長「高中優於高職」的觀念

傳統「高中優於高職」的觀念，是許多家長或是教師影響孩子志願選擇的一大因素。當教育主管機關大費周章、費盡心思為學生量身訂做出「生涯發展規劃書」建議學生選擇哪一個學校、專業類科，卻很可能因為家長或是教師一句：「讀那個沒有用、沒前途啦！」就全盤推翻。家長或是教師的眼光是否能由一元成為多元，是孩子是否能夠適性發展的重要因素。

對明星高中的追求如果無法從家長的觀念裡去除，再怎樣多元的升學環境，再怎樣適性的課程規劃，都將在最後志願的決定上，把孩子的無限可能變成少數幾種可能。

（二）教師以分數至上的教學業績壓力

一個實驗課程包含了器材、藥品、過程、觀察、成員的互動等等許多除了實驗結果以外的部分，如果只是為了考試，那除了背誦之外，連實驗都可以省了，是我們的考試方式決定了我們實驗怎麼做（王立，2014）。本校一位自然老師曾說，在上測量雨

量課程時，因為那幾天都不下雨，因此無法進行測量雨量的實驗。有一位四年級學生突發奇想，用水管接上花灑頭，自願到三樓當「海龍王」下雨，讓同學可以在一樓地上用各種容器接水以便測量，老師為他的奇想稱讚不已，還實施到其他班級。那位自然老師說，該位學生成績中等，可是自從當了「海龍王」之後，每次有實驗課程，他就會想怎麼改良實驗器材，讓實驗能更方便進行。這不正符合十二年國教的理念，讓學生可以適才適性、多元發展嗎？

自然課如此，其他科目應該也是雷同。可是到了國中，在學校的業績壓力下，在家長的殷切期望下，某些學校甚至要求老師，每次月考都要進行成績分析與檢討。如果與上次落差太大，還要求老師要擬定補救教學計畫，並於下次月考檢討成效。如此一來，再有創意的老師，有再多元興趣的學生，都在分數的壓力下，一一俯首稱臣。

(三) 學校的經營以讓學生考上明星高中或國立大學為目標

為了配合家長的期望以及提升學校的名聲，很多學校表面上配合國家的政策，標榜學生適才適性、多元發展，但是實際上卻仍以強調考入明星高中、國立大學醫學系為招生的主要宣傳重點。以筆者所在地的鄰近幾所中學來說，標榜每年多少學生考上雄中、雄女，每年多少學生考上醫學系，這樣斗大紅布條或是彩色塑膠帆布，大刺刺的懸掛在各校的門口，非常顯

眼的印在該校的宣傳品上。這樣無非是想彰顯該校的業績，也形同向家長宣告就讀該校，可以進入明星高中或是國立大學醫學系的可能性。

學校為了招生努力自然無可厚非，但是若以迎合家長的明星夢來當學校經營的目標，那又該置十二年國教的理念於何地。再者，如果學校是強調讓學生適才適性、多元發展為目標，極有可能又被貼上這是升學率差的學校，而導致每年有招生不足的危機。

由此可以發現，明星學校、家長、教師、學校彼此之間互相影響，形成一個緊密結構。儘管十二年國教的立意良善，在扭曲的傳統觀念下，學生無法跳脫只為分數努力的牢籠。

五、結語

整體說來，目前十二年國教入學方案，是免試入學原則和成績競爭原則，兩派主張相互較勁、妥協的結果（林國明，2014）。宛如一部搖搖晃晃，不知開往何方的拼裝車，受到完全免試入學，和分數至上主義這兩種力量的拉扯。結果是免試精神無法達成，考試競爭更加激烈。但考試競爭，又不像聯考或基測時代，有那麼明確的分數基準來區分高下；非考試成績的比序項目，影響入學的機會。結果，人人都不滿意；大家都說不公平。

十二年國教，試圖拿掉「升學」的緊箍咒，但這只是「手段」、「過程」，而不該是「目的」。目前的入學制度，

不是真正的免試入學，升學壓力當然不會減少。解決之道，唯有實施真正的免試，並將社區高中職均優質化，持續縮小學區，鼓勵就近入學，且實施能力分組教學，照顧不同程度的學生，學生才能真正的快樂學習（林萬億，2015）。

如何減少家長對明星學校就是好學校，就適合所有學生就讀的觀念，以及如何真正達到適性揚才、真正免試，減輕學生的升學壓力，而非造成學校為了提高入學率的變相競爭，是執政者亟需重視與思考的教育問題。

（一）採用國中校內 T 分數和志願序，免試入學

將在校成績轉換成 T 分數，再依學生的志願作排序，家長及學生可以依據自身的學習狀況與興趣，適性選擇高中職就讀。

（二）期望改善面向

1. 國中校內競爭公平性較高：採用 T 分數，是學生和自己競爭，同一所學校的評分方式是一致的，立足點是平等的，想要獲得好成績，相較要付出更多努力，不用考慮他校的評分方式。但是不同學校有不同評分方式，可能會讓人產生疑慮。例如，甲生在 A 國中的學校排名第十，但是依甲生的學習能力，到 B 國中就讀可能排名第一，表面上看起來，甲生在 T 分數比序下較為不利。就算甲生轉學到 B 國中就讀，未來要擠進明星高中的機會變高，但是甲生仍必須考量自身學習狀況，是否能適應明星高中的課業壓力。例如：在聯考的時代，很多學生被趕鴨子上架，送上了明星高中，但是隔年被退學的大有人在，所以甲生應該衡量自己的學習狀況，選擇要在 A 或 B 國中就讀。
2. 解決國中升學率及業績壓力：使用 T 分數及志願排序，各校就沒有業績壓力，學生各自努力爭取學校排名，學生的學業成績是各領域的綜合，就不會有偏重某領域或某些科目，像現在變相借課的情形，學校也無須課後加強輔導。學生是學習主體，國中校方就能大幅減少升學及業績壓力，把學習自主權還給學生。
3. 減少業績差的國中被邊緣化：有些學校，因學生考上明星高中的比例較低，家長選擇讓孩子就讀的意願較低，甚至出現大量轉戶籍到其他學區的情形，導致學校逐年減班，某些國中漸漸被邊緣化。以上述的例子，甲生可能會為了提升 T 分數，而選擇到 B 學校就讀，B 學校就有可能因此避免被邊緣化，學生回流的機率也可能提升。
4. 間接促進國中教學正常化：學生的學業成績是各領域的綜合，也許更領域比重會有不同，但是每個領域都很重要，就能減少考試領導教學的現象。目前是依據會考考科，學校會特別重視該科，甚至借課來加強輔導。如採用 T 分數，學生必須均衡發展，才能提升整體學習狀況，學校就能回歸教學正常化，沒有主副科的差別。

5. 明星學校迷思難以消滅：明星學校是在升學導向的大環境下，家長與學生塑造出來的意象。只要家長和學生的觀念不改變，明星學校就會一直以各種形式存在。既然問題在於家長和學生的觀念，那以目前的政策想要減少明星學校的現象，自然事倍功半。家長和學生的選擇自然有其理由，以 T 分數校內排序，能讓部分家長在很難進去明星高中的前提下，考慮讓孩子適性的發展，例如職業學校或是參加特招。

總而言之，筆者建議廢除會考、改採以在校成績為基礎的 T 分數，這樣才能落實多元學習，學生也較能適性發展。以校內 T 分數和學生的志願排名，應能減少目前十二年國教免試升學的爭議，但實際執行情形可能會有其他困難，有待整體研議後，再行調整。

參考文獻

■ 王立（2014）。「公平是不存在的！」讓十二年國教多元入學變成一場災難的 3 個錯誤。取自：<http://www.thenewslens.com/post/71909/>

■ 林國明（2014）。十二年國教入學制度的問題與改革。取自：http://twstreetcorner.org/2014/07/07/link_uo_ming/

■ 林萬億（2015）。現行國教失敗 問題癥結 3 大關鍵。取自：<http://udn.com/news/story/8830/1250381>

■ 教育部（2015）。十二年國民基本教育實施計畫。取自：<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=38>

■ 陳智華（2015）。12年國教讓誰壓力最大？研究結果顛覆外界想像。聯合報民 104 年 10 月 20 日。取自：<http://udn.com/news/story/6913/1259355-12>

■ 楊怡婷（2013）。臺灣教育評論月刊，2（7），102-104。



從十二年國教適性輔導看國中生涯輔導困境 與因應之道

唐思涵

桃園市立文昌國民中學教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

一、引言

十二年國教植基於九年國民教育，並以五大理念：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路與優質銜接來推動。其中適性揚才是指透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態。並藉由適性輔導落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業（教育部，2016）。

政策推行以來，各校配合新教育制度的變革，從適性輔導的觀點，除了生涯輔導課程之實施，亦辦理不少講座、宣導、職群體驗活動，期許學生在生涯進路的規劃上，能落實自我探索，找到興趣所在，了解合適科系，進一步了解未來工作定位方向，並能更明確選擇真正想學習的事物，以擺脫過去升學主義的窠臼。不過自 2014 年十二年國教正式上路至今，在最前線的國中端，卻面臨不少推動上的困境，而這些困境也不偏不倚成為影響適性輔導成效的重要關鍵。

二、國中生涯輔導面面觀

國中為十二年國教推行的最前端，但無論在行政、教學、輔導等面向，生涯輔導在十二年國教推行以前，一直以來都是備受重視也執行落實的核心，只是因著政策的推行，更

彰顯了學校端的作為，以及增加更多中央與高中職的資源協助。下列就三個面向說明國中生涯輔導工作：

（一）學校行政層面

學校行政的立場，國中階段每個學期皆會進行重要測驗的實施，像賴氏人格測驗、國中新編多元性向測驗、興趣測驗...等，幫助學生漸次從了解與探索自我，發展到發掘自己的潛能與興趣，結合輔導課程的測驗解釋，整合測驗結果與自我省思，幫助學生在生涯興趣與規劃上，建立基本概念與方向。八年級學校會安排職業萬花筒的活動，邀請各行各業的學生家長入班進行職業介紹與分享，及與高中職協辦職業試探課程，學生票選並實地參訪想要了解的群科學校，進行技職課程之操作體驗與環境設備之參觀，讓想像得以真實。九年級則會辦理技藝班，讓較早具有技職傾向的學生，可參與技藝教育課程，並能經由課程表現，具有額外技藝生身份的升學機會。

就家長層面，因應十二年國教，學校也辦理不少親職講座，也於親職教育日讓家長預約與輔導教師進行生涯諮詢，提供家長深入了解新的升學制度、升學進路，甚至針對生涯規劃的親子溝通技巧。

（二）生涯輔導課程

在綜合活動領域輔導活動科的課程中，生涯輔導從七年級的自我覺察與探索規劃、八年級的生涯覺察與試探到九年級的生涯探索與進路選擇。藉由課程活動設計，提供學生體驗、省思、實踐的歷程。

（三）技職教育宣導

適性學習社區教育資源均質化課程實施方案，提供很棒的高中職資源，對位處第一線的國中教師在教師職群增能研習中，認識高中職群科與未來職涯發展規劃，為很重要的訊息來源。亦讓多數成長背景為高中升大學路徑而來的教師，透過實地參訪、群科簡介與交流提問，深入了解技職學校，體認到技職教育辦理的精進、學生生涯規劃上的用心。進而促進教師心態的轉變，跳脫框架才能與時俱進，提供學生中立而客觀的生涯諮詢、生涯輔導。更能因應不同學生的特質、特性、學習風格與能力，提供合宜的技職資訊。

三、國中生涯輔導困境及因應之道

從上述諸多作為中，不難感受到學校在生涯輔導上的各種用心安排，但在最前線的輔導教師，卻也看到其中不少窒礙難行的困境，讓生涯輔導成效大打折扣，以下從學生與家長兩個角度進行說明與分析：

（一）學生缺乏生涯視野及因應之道

國中階段會由淺入深漸次進行不同的生涯輔導課程，在課程中不難感受國中學生對於生涯的茫然與盲從，而箇中原因多來自生活經驗的缺乏。在幾項重要測驗的施測結果，看到不少國中學生興趣狹隘也興致低落，究其原因，在升學主義仍當道的社會氣息中，多數學生從家庭承接而來的觀念仍為「萬般皆下品，唯有讀書高」，因此很少談論與接觸社會、國際、政經、商業...等議題，連自己父母親的職業內容都不甚了解。

生活經驗面向上，補習、念書、3C 占了太多閒暇時間，因此也未有充足機會進行不同的生命體驗，缺乏走走看看的外在刺激，加上家庭生活型態的變異，全家甚少時間得以在餐桌上對話與聆聽，於生活面向的感知更為匱乏。

針對這個部分，筆者以個人之淺見以為拓展學生生涯視野極為重要。若能持續以輔導課程之理念，漸次安排重要的生涯探索與規劃，於課堂中開拓學生職涯知能。更可結合高中職資源，擴大技藝教育學程，讓更多學生可以參與，並能於非正課時間自願參與，學程表現亦可決定是否具有技藝生資格，增加多元入學機會。因為紮實的職群體驗，才能落實職業試探之效，讓學生確實依照自己的性向、興趣，選擇幾項群科深入了解課程與操作技能，給學生的才是生涯規劃重要又正確的資訊。而非像現況半日、一日，亦或為了招生拉攏學生的討好、遊玩性質，致使無法了解真實的學習情況。

（二）家庭背景框架的囿限及因應之道

目前學校生涯輔導的推行，教師多數已能重新看待與認同不同的升學進路，並具有生涯輔導的概念，較不易受升學主義的影響，能客觀對學生的個別表現提供更寬廣的進路選擇。

但在親師溝通歷程中，發現十二年國教推行三屆以來，青少年的父母很難突破觀念的藩籬，在選填志願上，依舊追問學校排序是什麼？這個分數可以上哪裡？哪間學校升學率比較高？念那個有前途嗎？念高中升大學比較好吧？其實不難理解原因，這些五年級中後段家長的成長背景，所賦予的就是念書至上、擠進高等教育窄門，並期望成為白領的時代。因此，家長想複製自己成功、或想彌補自己不夠完美的成長歷程，讓孩子揹負自己的期待，卻忘了聽一聽、看一看與想一想，孩子真正要什麼、喜歡什麼、適合什麼。

社會產業的轉變，致使基層、勞力的技術人才流失，這個人力大缺口顯而易見，卻仍然一窩蜂往高等教育鑽。人力配置上的嚴重失衡，政府政策開始改弦易轍，近幾年來，技職教育重振旗鼓，提升師資、擴展資源、精進設備、創新辦學，更能與世界接軌，覺察人力需求發展傾向，積極產學攜手，安排學生於暑假或學期中職場實習，增進職場實務經驗，並將實習年資讓學生畢業後無論選擇升學或工作，皆能併入計算與接軌。這些諸多充滿願景的規劃，卻無法讓家長體認實在可惜。

就此部分，筆者認為政府推行適性學習社區教育資源均質化這樣的類似計畫時，除了教師與學生面向，也能同時納入「家長職群增能」的部分，讓家長可以一同參與並深入了解技職教育的轉變，親身參訪才有扭轉與跳脫框架的可能。以同為家長的立場，內心最大希望無非孩子的未來可以發展得穩當、過得順遂，而當確切、真實又受用的規劃出現，接受度當然就能提高，也較能理性與冷靜的與孩子一同規劃更為合適的生涯藍圖。

四、結論

學校的角色雖嚴謹亦關鍵，卻多是階段性任務，而家庭才是影響人一生甚鉅之所在，因此學校生涯輔導工作推行的成與敗，最重要的關鍵即在家庭。若在各項教育政策推行中，能更詳實規劃並有效地納入家庭教育、親職教育，有時候從父母的觀念與認同著手，使其成為助力，比對正處於探索階段，茫然無措的孩子還更能發揮效用。

參考文獻

- 王意蘭（2012）。12年國教—談臺北市國中適性輔導機制。*教師天地*，177，50-54。
- 徐昊杲、蔡宜穎（2012）。十二年國民基本教育下，國民中學生涯輔導的理念與推動。*新北市教育*，4，12-16。
- 徐美鈴（2012）。幫助孩子適性發展揮灑才能。*新北市教育*，4，22-25。

- 張國保（2013）。十二年國教適性輔導的策略。臺北市：五南。
- 張靜文（2012）。十二年國教家長必做的準備。親子天下雜誌，34，28-32。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育實施計畫。2016年3月1日，取自 <http://12basic.edu.tw/>



分組合作學習歷程學習謬誤之警覺

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

長久以來，各國教育研究者及實務工作者對於「合作學習」(cooperative learning) 或者「分組合作學習」，不斷進行探討與嘗試。臺灣近年訴求教學的改進與變革，倡導運用多元教學方法，分組合作學習亦為其中之一。教育部基於分組合作學習乃為諸如有效教學、差異化教學、補救教學、混齡教學、多元評量、翻轉教室等各項活化教學策略的基礎，更在近年推動「活化教學——分組合作學習的理念推廣與實踐方案」(國立臺北教育大學，2016)。

分組合作學習有其優於其他教學型態或方法之處，也有其缺點、問題或限制。對分組合作學習所指出的缺點、問題與限制，歷來較少著墨於此一學習型態或方法潛存著可能讓學生產生較多學習謬誤的問題，本文就此提出討論。

二、分組合作學習的特徵

分組合作學習意圖改變傳統單一由教師講述、學生被動聽講的教學型態，讓學生的學習來源不是僅僅侷限於教師的教導，轉為可以同時來自教師、個人以及團體同儕等多元方面。

依據分組合作學習應包括積極的相互依賴 (positive interdependence)、

個人的績效責任 (individual accountability)、面對面的助長式互動 (face-to-face promotive interaction)、人際與小團體技巧 (interpersonal and small group skills)、團體歷程 (group processing) 等要素的訴求 (黃政傑、林佩璇，1996；Johnson & Johnson, 1988) 真正的分組合作學習不能只是由學習績優的學生教導拉拔學習落後的學生，也不能僅讓學生聚成小組一起討論教材。真正的分組合作學習，組內每個學生都擔負有一定的教與學職責，必須彼此相互教導與學習。而在各式各樣合作學習相關的教學設計中，愈是強調以學習者為中心此項理念者，課程教學歷程中，以學生共學或相互教導，來代替教師教導之時間或份量比重，將愈會大幅提高。

以 Slavin (1995) 的「學生小組成就區分法」(Student Teams-Achievement Divisions, STAD) 為例，教師針對全班學生進行簡單扼要的教學，使學生對整體教材有初步認識後，其餘多數時間乃是分發給學生每人一份工作單或學習單，學生在小組中閱讀並練習學習單中的說明或習題，而後與小組同儕彼此檢證答案，共同解決問題，學會學習單上所有的內容。教師僅在學生共學時期解答學生提問，或者在評量後針對學生問題所在，再給予重新教學。

另外，以第四代「拼圖法」(Jigsaw IV) (簡妙娟，2000) 為例，學生聆聽教師簡要教學後，分配不同學習子題，相同學習子題的學生跨組形成「專家小組」(expert groups)，合作研讀理解被分配到的教材內容。其後各自回到「原屬小組」(home groups)，輪流對非擔任該子題的其他成員進行報告或教導，使他們也能學會其他子題的教材。全部組員將所學進行報告或教導，拼湊起來，期能掌握整個單元的教學內容。

由以上討論可以得悉，分組合作學習的重要特徵是，教師僅進行短暫的教學，其他時間則從旁督導或輔助學生進行共同教導與學習。相對的，學生在教學歷程中除了從教師處獲得學習，會有較多的時間，要從其他同儕處獲得學習，此外還必須部分的擔任教導其他同儕的職責。

三、分組合作學習的優缺點

分組合作學習此種教學設計特徵，可以帶來若干傳統教學型態或方法較難發揮的優點或效益。分組合作學習通常可以激勵學生的學習動機，改變學習態度，提升學業成就，改善自尊，發展社會人際技巧，建立同儕和諧關係等 (汪慧玲、沈佳生，2013；國立臺北教育大學，2016；陳彥廷、姚如芬，2004；黃政傑、林佩璇，1996；Putnam, 1993)。歸納言之，分組合作學習兼具促進學科、社會與情意學習等方面的效果。

關於分組合作學習之缺點、問題與限制的討論，一般多關注其受到知能欠缺、心態錯誤、安排不當、教學進度壓力、或者時間侷限等因素之影響或限制，而產生諸如互動參與時間不足或機會不均，無法兼顧高低能力學生，意見紛歧無法統整或強行統整，勞逸不均、結果共享而引發公平爭議，抱怨表現被其他成員拉扯抵銷等現象，導致分組合作學習的歷程與結果不如理想，或者徒增同儕之間的怨忿衝突 (Akinbobola, 2009；Johnson & Johnson, 1998)。這些問題可能影響分組合作學習的優點或效益，必須設法緩和或解決。

然而除此之外，作者認為，分組合作學習其實還隱藏有可能讓學生產生較多學習謬誤的問題，似乎較少被論及探討。

四、潛在的學習謬誤

分組合作學習隱藏可能讓學生產生較多學習謬誤的問題，主要源自此教學型態或方法傾向提高學生同儕之間彼此相互教導與學習的比重。

依據 Brophy (1982) 課程轉化理論，課程實施的歷程會產生如圖 1 所示不斷增刪調整的差距現象。

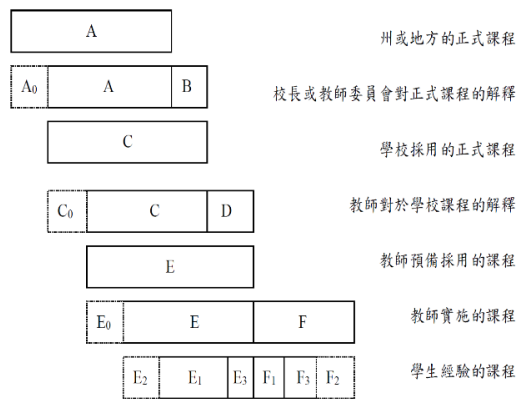


圖 1
課程轉化產生的差距現象（引自 Brophy, 1982, p.4）

Brophy（1982）課程轉化理論此一圖示，原本的討論焦點在於最後學生的經驗課程，僅僅剩下 E1 的一小部分，能與原定的正式課程 A 相重疊。本文探討分組合作學習的潛在問題，則將焦點置於圖 1 下方的部分。

在以教師為主導的課程教學中，教師決定了預備採用的課程 E 之後，實際的課堂教學，卻可能因為各種考量、疏忽或其他因素，因此刪除或遺失了 E0 的部分，更甚者，還會出現使用一些曲解或錯誤偏差的方式所教導的 F 部分。換言之，在實際的教學過程中，教師提供給學生的課程內容，兼有正確的 E 以及錯誤的 F。學生對於教師意外實施的 F 部分課程內容，有可能因故沒有真正接收到，可能又以其他偏誤的方式進行理解，當然也可能當成是正確的知識而加以接受吸收。

在一般情況下，圖 1 顯示的 F 部分不會如圖示般的大量（如果課程教學中，會出現如此大量的曲解或錯誤

教導，此教師若非不適任，就是亟需輔導）。但值得關注的是，教師是接受過教學相關教育訓練的專業人員，對於課程教材的內容、對於講解說明的方式等，原則上會有較佳的理解與掌握。即便如此，在實際的課程教學歷程中，教師仍不免會出現 F 的部分。

在分組合作學習中，因為學生擔任了相當比重的相互教導責任，因此圖 1 的倒數第二層，會從「教師實施的課程」變成「師生實施的課程」。然而，學生對於單元內容，應該都是尚待學習的，此外也沒有接受過教學相關的系統教育訓練。在此情況下，分組合作學習的實際歷程中，相較於教師為主導的教學，會出現 F 的機率或程度將會更大。筆者多次觀察以分組合作學習方式運作的課堂教學，不止一次的發現，學生在相互教導討論的歷程中，確實會彼此傳遞或出現某些錯誤的內容或觀念。

理論上，對於學生在分組合作學習歷程中可能產生學習謬誤的疑慮，教師可以在教材設計上或在教師講解時段，審慎的加以設計或說明，以期達到事前預防；或者在學生分組互動的歷程中，透過巡視督導，及時的發現並立即導正；也可以透過分組合作學習告一段落後的學生書寫、報告或評量，發覺學生學習謬誤之所在，然後對全班或該組施以校正說明。

然而，前述做法仍有其侷限，學生可能出現的學習謬誤，教師未必能全部預先得悉而加以設計或說明預防；在課堂上，教師分身乏術，未必

能全面全程的監控學生學習歷程所有互動交流的資訊；學生互動交流的許多資訊，也未必會在後續教學或者學習評量中獲得揭露。因此，學生意外產生的學習謬誤，教師極可能始終均未能覺察，但是卻已經成為學生學習的一部分。

五、結語

Thomas Jefferson 曾說：「無知的人，比滿腦子錯誤資訊和思想的人，更接近真理」，George Bernard Shaw 也曾說：「對錯誤的知識要謹慎，它們比無知危險」（名言簿，2016）。教學歷程應講究認知的嚴肅性，內容訊息或觀念的正確性乃是教學最重要的基本原則之一，也相對呼應著 Peters（1966）所強調的「合認知性」規準。

與其他教學型態或方法相同，分組合作學習有其優點或效益，也有其缺點、問題或限制。過往所關注或提及的缺點、問題或限制，較少觸及其潛在的學習謬誤問題。然而分組合作學習的特徵，乃是學生同儕之間相當程度的彼此教學，囿於學生對單元內容並非精熟，而且缺乏教學相關教育訓練，因此分組合作學習有可能使得 Brophy（1982）課程轉化理論相關圖示中的 F 部分，亦即出現錯誤教學的部分，有較大的發生機率。而教師未必能夠廣泛的或有效的知覺，並加以預防或校正，這對教學歷程應講究認知的嚴肅、正確、以及合乎認知性規準等而言，不可不說是一項隱憂。

當然，吾人毋須因為分組合作學習有這方面的潛在問題，因噎廢食，就放棄使用此種教學型態或方式。不過，對於分組合作學習確實可能增加學生產生學習謬誤的機率，教師仍應多加警覺。前述課前的教材設計或講解預防，課中的及時覺察導正，以及課後的揭露校正等，仍應持續有所作為。此外，對於某些較複雜困難的、較容易產生學習謬誤的課程內容，教師亦應考慮改採其他的教學型態或方式，而不一味的沿用分組合作學習方式，也是預防或緩和學生產生學習謬誤的重要思考。

參考文獻

- 汪慧玲、沈佳生（2013）。合作學習教學策略對大專學生之學習成效與學習態度之影響：以兒童發展評量與輔導課程某單元為例。**臺中教育大學學報（教育類）**，27（1），57-76。
- 名言簿（2016）。60句精選關於知識的經典語錄。2016年3月20日取自 <http://www.miiinote.com/2015/03/60-zhi-shi-knowledge-mingyan-quote.html>
- 國立臺北教育大學（2016）。教育部合作學習工作坊。2016年3月20日取自 <http://www.coop.ntue.edu.tw>
- 陳彥廷、姚如芬（2004）。合作學習模式中學生學習表現之探討。**臺東大學教育學報**，15（1），127-166。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。臺北：五南。

- 簡妙娟（2000）。高中公民科合作學習教學實驗之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- Akinbobola, A. O. (2009). Enhancing students' attitude towards Nigerian senior secondary school physics through the use of cooperative, competitive and individualistic learning strategies. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 1-9.
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms? *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, and Individualistic Learning(5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.
- Putnam, J. W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore, Md.: P. H. Brookes Publication.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning(2th ed.)*. Needham Heights, MA: A Simon & Schuster Company.



問題解決教學策略－ 自然與生活科技課程之教學應用分享

林鳳儀

高雄師範大學工業科技教育研究所碩士班研究生
高雄市十全國小教師

一、前言

面臨新時代的挑戰，「帶著走的能力」已然成為近年來教育的重要核心概念之一，因此，如何培養學生主動思考、問題解決的能力，便成為教學的重要課題。在從事多年國小自然與生活科技課程的教學過程中，發現教學者若僅運用傳統的講述法來進行教學，或許能有效率地達成既定的教學目標，然而，若從學習者的角度仔細觀察，則會發現在講述教學的過程中，學生的學習大多停留在被動的接收層次。對於簡單概念的學習，學生或許能很快理解，看似容易卻也只是記憶性知識的堆疊，等時日一久，其它新概念不斷地加入，許多的記憶也跟著覆蓋過去；而對於複雜概念的學習，運用傳統的講述法來教學，更是容易流於一種「背多分」的現象，對於複雜概念的理解與應用，都不易達到長期的效益，學生雖然可在短期之內，累積豐富的記憶性知識，但卻無法具備解決問題的能力。

問題解決教學策略是一種以學生為中心的學習方式，將其應用在國小自然與生活科技課程中，應有助於學生問題解決能力的養成，將知識的堆疊歷程轉換成為一種能力養成的歷程。故以此教學策略進行國小四年級「自製九龍杯」延伸課程之教學活動設計，期能達到培養學生主動思考及

問題解決等能力，進而激發學生主動學習之意願。

二、問題解決教學策略之探討

「問題解決」是解題者從起始狀態邁向目標狀態的一連串心理歷程，亦是指個體利用已學過的知識、技能，去滿足新情境的需要，以獲致解決的過程(陳繁興，2004)。Johnson 曾歸納出許多解決問題研究文獻中對問題解決教學策略的建議(引自簡志雄，2001)：

- (一) 要規劃學生所不熟悉的活動。
- (二) 要在學生的能力範圍內規劃活動。
- (三) 提供學生各種不同類型的問題，而不只是練習。
- (四) 教導學生各種解決問題的策略和解決問題的整體計劃。
- (五) 利用開放式的設備和作業使學生有界定和解決問題的經驗。
- (六) 讓學生在試行解決方案之前先腦力激盪各種可能的解決方案。
- (七) 積極和開放的鼓勵革新和創造性的構想和解法。

(八) 旁觀學生實驗各種技術以解決問題，但要在他們遭遇大挫折之前施予援手。

(九) 詢問可促進學生興趣和參與的引導性問題。

(十) 著重較高層次思考能力（如分析、綜合和評鑑）的教學。

Mckeachie(2006)也提供五個問題解決教學的參考方向：

(一) 引起動機。

(二) 提供有關問題解決的知識和理論。

(三) 給予學生練習機會。

(四) 練習時要給予回饋。

(五) 有機會討論自己的解題策略。

依據上述 Johnson 所歸納之問題解決教學策略的建議，本研究針對國小四年級自然與生活科技課程「水的移動」單元課程之後，進行延伸課程「自製九龍杯」之活動設計，規劃學生所不熟悉，但在能力範圍內的活動，目的在提供學生不同類型的問題，並練習規畫解決問題的策略。本研究以 Mckeachie(2006)提出之問題解決的教學模式為參考架構，所採用的教學模式為：(一)提供問題解決的知識和實例。(二)介紹主題活動並引起動機。(三)提供學生練習機會並適時給予回饋。(四)綜合發表—分享創作與問題

解決歷程之策略。

三、問題解決教學策略之應用

(一) 活動名稱：自製九龍杯

(二) 教學對象：四年級學生

(三) 教學節數：4 節

(四) 教學目標：

1. 學生能知道「九龍杯」的製作原理與水的虹吸現象、連通管原理相通。

2. 學生能認識「問題解決策略」的意義，並能於「自製九龍杯」的活動中，練習討論問題解決的策略。

3. 學生能善用生活周遭容易取得之物料來製作「九龍杯」，及運用創意進行造型設計，並成功製作倒不滿的「九龍杯」。

4. 學生養成以獨立思考配合群體討論、腦力激盪之方式來解決問題的習慣。

(五) 活動設計說明：

1. 在本延伸課程「自製九龍杯」的活動設計中，以兩人一組進行創作討論，學生須先了解活動主題，相互提供構想，進行意見討論，並繪製草圖，草圖上須清楚註明使用的材料、規格，並依草圖構想試著完成作品。

2. 在「自製九龍杯」的創作過程中對於材料的選用可進行修正，並進行

整體造型設計，然後將反覆修正的歷程及最後結果記錄下來。

3. 在「製作九龍杯」的活動過程中，取材限制必須使用生活週遭容易取得的「廢棄物」來進行創作，過程中遭遇的問題，須設法解決，進行問題解決的步驟，以培養問題解決的能力。

(六) 學生須準備之材料：保特瓶或塑膠杯、可彎吸管、黏土、剪刀。

(七) 教學活動程序

流程一：提供問題解決的知識和實例

教師活動：教師介紹說明有關問題解決之相關知識，並蒐集網路相關影片作為實例說明。在影片觀賞的過程中，引導學生聚焦在影片中參與競賽的小組如何在發現問題時，進行意見討論、作品修正、測試等解決問題的歷程。

學生活動：學生在觀賞影片之後，嘗試說出影片中小組成員在活動過程中進行了哪些關鍵的修正，並且在材料的選用上如何做調整。

流程二：介紹主題活動並引起動機

教師活動：分享宋朝九龍公道杯的來歷緣由作為引起動機，並說明其原理及「自製九龍杯」之創作評分要點。

學生活動：學生相互討論自製九龍杯之造型設計，並繪製草圖，草圖上須清楚註明選用的材料，然後依據草圖著手進行材料之蒐集。

流程三：提供學生練習機會並適時給予回饋

學生活動：運用所蒐集的材料，開始進行成品製作並成品倒水測試。過程中，隨時將所遇到的困難，以及歷程中有修改調整的部分記錄下來。

教師活動：教師進行行間巡視，並在學生進行幾次測試失敗後，進行第一階段的問題討論，引導學生如何檢驗找出作品的問題所在，並於個別小組遭遇困難提出求救時，給予引導協助。

流程四：綜合發表—分享創作與問題解決歷程之策略

學生活動：各組先發表草圖的設計概念，再進行作品展示，並倒水進行測試。最後各組進行創作歷程分享，並採同儕互評，給予優點與缺點之建議。

教師活動：進行成品評鑑、講評並作結論。

四、建議

(一) 注意安全

現代學生因較少使用剪刀，對剪刀的使用並不熟練，有的因選用的剪刀太小、太大不好操作，有的則是保特瓶選用材質較硬不好剪，在裁剪的過程中也會有潛在的危險性，教師在剪刀的使用上，應事先提醒學生安全的重要性。

(二) 鼓勵創作

由於此活動為兩人一組的創作，而學生通常創意點子很多，故可鼓勵

提早完成的組別，進行第二次作品創作。

(三) 適時回饋

此課程的進行主要是讓學生可以經由「做中學」活動中找到問題，並在「嘗試錯誤」中找到解決的方法，因此學生在創作時，特別是在材料的選用或製作流程上，教師都可以適時的加以引導。除此之外，學生在本活動中最常遇到的問題，可分為以下幾點，教師皆可於學生遭遇困境時，適時的提問或給予引導。

1. 繪圖太小：學生在進行繪製設計圖時，有可能畫得太小，細部的描繪就不清楚，故教師在指導時，要提醒學生將圖畫大一點，並且針對細部結構進行文字說明。
 2. 吸管破損：在創作時，常因學生反覆拆掉重做，或用力過度，導致吸管破損，測試時容易失敗，但卻不容易被發現，教師可藉由提問的方式幫助學生找出問題所在。
 3. 吸管口堵住：學生在用黏土包覆吸管時，容易疏忽吸管口要保持暢通，不可有殘餘的黏土堵在管口上，教師可適時予以提醒。
 4. 黏土變髒：學生在使用黏土時，常於搓揉深色黏土後又直接搓揉淺色黏土，故容易將黏土弄髒，影響作品美感，教師可鼓勵學生進行第二次創作，並讓學生思考該如何避免之方法。
5. 環境維護：學生進行創作時，易製造許多垃圾，為養成學生創作後整理環境的好習慣，教師亦可將環境清理列入評分項目之一。

五、結語

進行「自製九龍杯」創作設計活動後，我們可以發現，對四年級學生而言，可充分引起其學習動機，因此學生在參與討論設計時，十分熱絡。而學生在製作過程中嘗試去克服所遭遇的難題，可幫助學生學習主動去思考，並且體會到「材料的選用」其實也是創作過程中很重要的一環，激發學生對日常生活中垂手可得的資源產生敏感度。而更重要的是，學生在最後的發表會中，能將自己從一開始的創作構想、材料選用、遭遇的難題、難題的克服等過程清楚的表達時，不僅學會了概念的應用，更是能慢慢建立有邏輯的逐步解決問題的能力，以及與他人合作溝通的能力。

參考文獻

- 陳繁興（2004）。問題解決策略在教學上的應用。2004年10月27日專題講座。
- 簡志雄（2001）。國中生在生活科技科教學活動中問題解決歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學工業科技教育學系，台北。
- McKeachie, W.J., & Svinicki, M. (Eds.) (2006). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (12th ed.). Boston :Houghton Mifflin.

淺談朗讀教學於小學國語文領域課程的重要性

洪湘涵

新北市立海山國小教師

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑碩士班研究生

林祐生

臺北市私立中山國小教師

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑碩士班研究生

一、前言

在國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）裡的基本理念提到，培養學生正確理解和靈活應用本國語言文字的能力。以使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力，並能使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，解決問題。而其中說話教學佔了重要的一環。

透過說話，可以將說者本身的情感適切地傳達給聽眾；透過有感情的說話，可以更打動聽眾，讓說者與聽眾之間找到共鳴，讓說者事半功倍的達到說話目的。朗讀可以化無聲的文字為有聲的語言，具有表達情意、增強語感、加深理解、鞏固記憶與提高口語表達能力的作用（王更生，2001）。學會朗讀，不但可以提高語言表達能力，又可以儲存大量優美的語詞和句式，利於書面文字的表達。所以應重視朗讀教學，並且加強朗讀技能訓練。但在九年一貫課程學習下的孩子，學校現場卻缺乏了「朗」、「讀」的機會，不可否認的，是因為在語文教學中，「讀」的部分一直被忽略。本文將針對「朗讀」的意涵、「朗讀教學」的意義以及「朗讀」的功能三方面，分析「朗讀」在語文教學的重要性，以期許學校現場能更重視朗讀。

二、朗讀的意涵

各家學者對於朗讀的解釋各有不同，但本質上是有所呼應的。在教育部重編國語辭典裡，對朗讀的定義是，高聲的誦讀詩文。此定義說明了朗讀最基本的功能，亦即大聲地唸出文章內容。

黃聲儀（2009）提到朗讀，則說：「朗，是入耳清晰、聲情分明；讀，是以聲音詮釋文章。」此處提到，朗讀是一種用聲音來揣摩文章的活動，將聲音清晰、響亮，隨著文章情緒起伏將聲音展現出來，藉由聲音的變化讓文章的內容活靈活現地讓聽者知道。此點強調了聲情的重要性。

學者在定義最後皆強調了朗讀者須將文章生動地唸出來，這種轉化的技巧便是在指導學生朗讀時，指導老師需特別注意的地方。可以得知的是，朗讀不僅僅是一種靜態的閱讀活動，更是一種動態的創造性活動。而這種動態的創造性活動，不光是朗讀者在技巧上的聲音展現，更要加上符合原著的情感流露，以免失真、矯揉，而宜以自然大方為宜。

而以現今的國小國語文教學來說，朗讀是最好入門學國語文的方法，朗讀為美讀的一種，較貼近口語，

只是更著重在情感表達和語調的抑揚頓挫。這對國小學生而言，是更容易理解與掌握的。

三、朗讀教學的意義

朗讀教學是說話教學中重要的一環，林文寶（1989）提到說明，教師一開始教學生時，完全不需要眼神、手勢，更不需要什麼面容、體態。只要注意運用聲音，把原作讀好，忠實地發揮原作的精神，用聲音表示出原作的語言，體現作者的意圖，達到教學目的。此段話認為，所謂的朗讀主要能夠運用明亮、清澈的腔音，配合句子音節的高低、強弱、輕重、緩急和停頓所構成抑揚頓挫的語調，讀出作品的精神與情感即是。

朗讀教學的實施方式有很多種，本文主張朗讀教學即是指教師透過各種不同的教學方式，指導學生學習如何理解文章，進而能學會用清楚正確的發音，及純熟的技巧，忠於原文，表達出作品的情感。

進行課文朗讀，不僅僅是將字讀出來，而是要帶有感情的將文章意思讀出來，而在這發揮的過程中，牽涉到的能力層面相當廣泛。學生必須用「眼睛」注視到課文字句、用「腦」思索著文章含意、用「心」體會出作者情感、用「口」朗讀出情感變化，因此朗讀教學是富有變化與挑戰性的。因此朗讀除了是一種閱讀的學習方式外，更是兼顧眼、耳、口、腦的一種教學方法（馮永敏，2004）。也因為朗讀時必須看著文章字句，發出正

確的字音，並且將字義的感情準確的表達出來，所以尤素曼（2003）認為，在語文教學上，透過朗讀，可以加強學生字音、字形、字義的結合，提高學生的表達能力。而在理解課文後，透過朗讀學生可以更加地熟悉課文內的字詞義，進而體會文章詞句的優美。而一再的練習，便能進一步的轉化成流暢優美的口頭語言，生動的表達自己的訴求，打動聽者，豐富自身的口語表達能力。學習朗讀除了能幫助語言的規範化、提高語言表達能力，也具有深入體會文學作品及提升精神享受等作用。善用朗讀教學可以幫助學生理解文章精隨，教師如何正確引導，使學生普遍提升朗讀能力，在增進課文理解力之餘，進而領略語文之美，是非常值得研究探討的。

四、朗讀的功能

朗讀，是將書面的文字用有聲的語言來表達（羅祥煉，2009）。但語言作為人類交際與溝通的工具，必然有使用的目的與功能，朗讀也是如此。因此張頌（1999）提到，朗讀特別強調針對朗讀內容的了解與體會，需學會準確的解析作品，適當的體驗作品意涵，方能達到朗讀文章的目的。那麼朗讀到底有何功能呢？茲綜合學者專家的意見，整理如下。

（一）加強閱讀理解能力

書讀百遍，其義自見。古人認為，好文章只要多讀幾遍，就會自然上口，領悟其精隨。可見，語文朗讀在教學中的作用，早已被前人證明。成

功地朗讀源自於對課文透徹的理解，恰當地朗讀又能促進學生更深入地理解課文。朗讀本身是一種有聲語言的藝術，透過朗讀，學生可以感受作者遣詞造句的準確，並從中學習語言的結構美、音韻美、節奏美等，使其對字、詞、句獲得整體的感知。在朗讀教學的過程中，教師可以衡量學生對教材理解的水平，是檢驗學生閱讀能力的重要標誌。透過朗讀，可以讓學生與文本之間產生情感共鳴，如此，學生自然能從語調裡流露出對文章理解的程度來。

(二) 提升語言表達能力

表達，包括口頭表達和書面表達兩種。無論哪種表達，都要求做到用詞準確生動，語句通順連貫，句式靈活多樣，內容具體清晰等。而發展語言，是一個不斷從內化到外化的過程中。透過朗讀課文，學生可以累積語言材料，掌握各種句式，學到連句成段、連段成篇，漸漸提高說話能力。

(三) 增強語文寫作能力

朗讀在語文教學中還具有回饋作用。可以藉由朗讀看出學生對字音、字形、字義的掌握能力；還可看出學生對閱讀理解能力的掌握。藉由朗讀，可以讀出文章的意蘊和情感，進而感悟出文章中的哲理，而深化咀嚼後，將文章寫作技巧、情感表達方式、主旨表達方式內化後，便能漸漸提升語文的寫作能力，從觀摩晉升到語文寫作能力產出了。眾所皆知的是，閱讀是寫作的基礎，朗讀、背誦的文章

多了，分析能力、寫作水平也會隨之提高。

(四) 增加情緒感知能力

朗讀能讓學生身臨其境，感同身受。朗讀也是讓學生體會情感的重要方法，藉著語言文字還原成語言形象，理解語言內涵，理解語言情感，是一種複雜的心理過程。朗讀技巧首重情感體會，只有體會感情，才能充分地把這種文章感情表達出來。朗讀者在念文章時，藉由不同的語調可以表達不同的情緒，而語調稍稍不同，要呈現的情緒也截然不同。藉由辨別語調不同就能知道說話者的語氣，更是朗讀者不可或缺的能力。朗讀可以增加感知對方情緒的能力，讓學生更能看場合、時機說話，增進人際關係，加強說話技巧。

(五) 培養健康審美情趣

課文教材大多是經典之作，這些作品從各方面表現了人類的創造精神和審美過程，透過朗讀課文內容，讓學生將文章呈現的廣闊視野連結起來，使學生從中獲得生活的樂趣，藉以陶冶情感。教師引導學生反覆朗讀，將文學作品中，具體生動的形象滲入學生心靈，使學生在一種沁人肺腑的情感陶冶中受到潛移默化的審美教育。

五、結語

本文主要是鑒於目前學校的語文教學中，「讀」的部分一直被忽略，但

事實上朗讀除了能幫助語言的規範化、提高語言表達能力，也具有深入體會文學作品及提升精神享受的功能，因而本文從「朗讀」的意涵、「朗讀教學」的意義以及「朗讀」的功能三方面，提出「朗讀」在語文教學的重要性，期許學校現場能更重視朗讀教學，使學校的語文教學除聽、說、讀、寫、作基本能力外，也能兼顧較被忽略的「朗讀」的基本能力。

參考文獻

- 王更生（2001）。**中國文學講話**。臺北市，三民。
- 尤素曼（2003）。**國中現代散文朗讀教學研究**（未出版之碩士論文）。高雄師範大學國文教學，高雄市。
- 林文寶（1989）。**朗誦研究**。臺北：文史哲出版社。
- 張頌（1999）。**朗讀學**。北京：北京廣播學院出版社。
- 馮永敏（2004）。**如何提升朗讀能力**。載於臺北市立師範學院學生輔導中心進修暨推廣部（主編），**語文之鑰—提升語文能力的途徑與方法**。臺北市：臺北市立師範學院學生輔導中心。
- 黃聲儀（2009）。**如何指導朗讀**。彰化縣 98 年語文競賽指導教師研習—國語朗讀：朗讀示範與評述（理論篇）。彰化縣：彰化縣政府教育處。
- 羅祥煉（2009）。談談朗讀的層次。**語文教學之友**，7，8-9。



閱讀與數位科技的結合：淺談數位閱讀

黃郁婷

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

徐穎倩

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

2004年12月23日，世界新聞報報導美國電腦網路集團 Google 公司決定與哈佛大學圖書館等五大圖書館合作，開創世界最大的數位化網上圖書館，斯坦福大學圖書館負責人認為，全球在未來的 20 年內，絕大部分圖書都將數字化，人們能在網際網路上免費閱讀。由此可見，上圖書館找資料這個功能其實已漸漸被 Google 或是先前存在的搜尋引擎部分取代了，我們可從浩瀚網路世界中找尋資訊，只要利用瀏覽器配合搜尋引擎就做得好，現代人依賴網路查找資料已是普遍趨勢。

在此同時，人們的閱讀習慣已悄悄改變，顛覆了以文字為主、圖片為輔的閱讀方式，透過影音結合帶來了閱讀的新風貌數位時代的來臨，閱讀與數位科技整合的「數位閱讀」(digital reading) 將是時代下的趨勢。而此數位閱讀現象也已普遍出現在中小學的校園中，本文主張為因應此趨勢，學校也必須推動數位閱讀以提升學生資訊搜尋、瀏覽和整合能力，如此才能因應數位時代的新需求。

惟當前在中小學階段，尤其小學階段，數位閱讀教學為懸缺課程，未安排進課程規劃中，加上教學現場中，多數教師因受限國小學生數位閱

讀的資訊搜尋、瀏覽和整合能力較不足，國小階段恐較不易推動數位閱讀，因導致數位閱讀教學受忽略，也因此國小教師對數位閱讀的相關概念、數位閱讀的限制及數位閱讀的教育現況認知仍較欠缺。本文鑒於數位媒體將逐漸成為主要的閱讀來源，因而將針對上述三點加以論述，期能加強國小教師對數位閱讀的初步認識與了解。

二、數位閱讀的意涵與爭議

(一) 何謂「數位閱讀」？

廣義來說，凡透過數位媒介形式進行的閱讀活動，皆可稱為「數位閱讀」。「數位閱讀」指的是在連線或離線狀態下閱讀數位內容，可細分為「電子化閱讀」與「網路閱讀」，前者是以數位媒介呈現閱讀材料，讀者可於連線或離線狀態下閱讀數位內容；後者則單指在網路連線狀態下所進行的閱讀活動，閱讀內容包括多媒體、電子書、網頁內容、電子郵件、新聞討論群等不同形式的數位化文本，皆因網路的超連結功能，讓閱讀歷程顯得複雜（林珊如，2010；林巧敏，2013）。

(二) 數位閱讀的爭議

隨著無線網路的普及，網路的使用年齡層愈逐年降低，青少年逐漸仰

賴網路資訊為主要搜尋資源。然而，在面對龐大的資料時，如何正確理解、整合分析、判斷其可信度並重新組合運用，才是最關鍵能力。數位閱讀的歷程有別於傳統紙本閱讀，多變的組織架構，有別於只有文字與圖片的紙本閱讀，還有影像、聲音、動畫等不同元素，數位閱讀的文章以非線性的方式呈現，在考驗著讀者的閱讀力。

網路資訊存在著眾多問題，首先，雖然電子出版因資訊科技的進步，愈來愈普遍，但網路資訊的正確度有待商榷。在網路中的文章資訊缺乏傳統出版過程中編審的機制，可能出現錯誤的訊息，單憑讀者自己判斷。如何在網路上建立資訊過濾機制，讓知識正確而有效的傳播，以創造優質的閱讀環境，這恐怕是值得思考的問題。

其次，讀者的數位閱讀專注力受到考驗。由於網路超連結的功能，非線性閱讀行為逐年增加，但注意力集中、深度閱讀與專注閱讀行為卻逐漸減少。卡爾（2014）在《網路讓我們變笨？》書中指出，和閱讀書籍較完整取得知識相比，網際網路相反地鼓勵我們用打游擊的方式到處採集細碎的資訊，並且讓我們不斷被其他東西干擾。他指出，許多心理學研究確實發現人們在使用網路時是習慣速讀的。如今我們愈來愈習慣快速略讀，卻失去了專注與沉思的能力，在使用網路的過程中，我們必須能夠自我調整讓自己專注在目標任務上，不受網路頁面上廣告或其他主題所影響。

由此可見，在網路活動日益頻繁的數位時代裡，普羅大眾的閱讀能力未必提升，是因為網路世界讓我們失去了傳統閱讀培養出來的持續、集中的線性專注力。破碎而零散的網路閱讀方式，讓讀者根本無法靜下心來沈思、推論、想像，無法將看到的深度內化成個人知識。陳冠華(2002)比較紙本閱讀與數位閱讀行為的差異在於：紙本閱讀是逐字閱讀，數位閱讀是略讀；紙本閱讀會分段分次閱讀，數位閱讀通常會讀完一個系列才休息。可見數位閱讀不同於平面文字，多樣化的訊息來源，易干擾讀者的訊息提取、摘要等閱讀理解歷程，必須專注才能有效的獲取資訊。

(三) 數位閱讀教學的建議

因應數位閱讀時代的來臨，在進行閱讀時，如何自我監控，掌握閱讀技巧，漸漸受到重視，數位閱讀課程在目前的大部分學校課程中卻是懸缺課程，未受到重視。依據九年一貫資訊教育基本理念，資訊教育課程的設計首先著重在使學生瞭解資訊科技與生活的關係，認識電腦硬體及操作環境，學習基本應用軟體的操作，以及網際網路的使用。理念中雖強調指導學生如何使用資訊科技工具有效的解決問題，並進一步養成學生運用邏輯思維的習慣，但未有明確的教學策略與細項，學校的電腦課程，偏重於軟體應用的部分，老師普遍缺乏對學生進行數位閱讀的指導。

在數位時代電腦普及的情況下，如何發展數位閱讀的教學活動以提升

學生數位閱讀素養？筆者認為，透過電腦操作、資料收集、網頁瀏覽、訊息整合的學習歷程，指導學生運用數位閱讀策略和技巧，辨識正確訊息，整合資訊等學習歷程，應為當前推動資訊教育必須重視的部分。培養學生具有批判思考力，透過數位閱讀力，能找到正確、適切的有用資訊，此一過程中，正確的「選擇」和「判斷」是進行數位閱讀的重要歷程，必須透過技巧的指導與練習。

三、結語

本文鑒於網際網路與數位科技的迅速發展，已改變學生的資訊使用與閱讀行為，學生除了透過紙本的傳統閱讀外，凡電腦、手機、電子書等載具都可以成為閱讀的媒材，而邁入「數位閱讀」。面對此行動載具普及的學校環境，本文主張教師必須對數位閱讀具備基本概念，能思考數位閱讀的課程與教學，整合資訊與文本閱讀，以培養學生數位閱讀的資訊搜尋、瀏覽

和整合能力素養，如此才能因應數位時代的需求，而能在未來閱讀教育的推動上，除過去我們所強調的傳統紙本閱讀教育外，也能同時兼顧數位閱讀的教學。

參考文獻

- 卡爾、王年愷（2012）。網路讓我們變笨？：數位科技正在改變我們的大腦、思考與閱讀行為。臺北：貓頭鷹。
- 林珊如（2010）。數位時代的閱讀：青少年網路閱讀的爭議與未來。圖書資訊學刊，8（2），25。
- 林巧敏（2013）。由數位閱讀偏好探討公共圖書館館藏發展。臺北市立圖書館館訊，30（4），25-44。
- 陳冠華（2002）。媒體形式對於閱讀動機和行為的影響：以實體小說和電子版小說為例。國立中央圖書館臺灣分館館刊，8（1），66-84。



運用 WebQuest 於國小資訊課程之教學活動分享

宋旻珮

國立高雄師範大學工業科技教育學系研究生
高雄市茂林區茂林國民小學教師

一、前言

因應網路雲端技術及行動科技發展的趨勢，教育部推動「國中小行動學習計畫」，鼓勵學校善用資訊設備及數位資源以發展資訊科技在教學應用的特色，及發展以「學習者為中心」多元創新的教學模式。計劃內容同時提到課程應培養學生善用數位科技 5C 關鍵能力—溝通表達、合作學習、問題解決、創意思考及批判思考能力以符合時代的需求（教育部，2014）。

筆者在 103 年度曾於服務過的學校參與行動學習計畫並成為推動小組成員之一，這項計畫帶给了我一些新的觀念與想法，尤其善用行動載具的創新課程，不僅給予學生嶄新又有趣的學習經驗，更提升了教學成效。

在參與行動學習計劃期間，主辦單位開了許多有效教學策略課程，並在網站上分享了相關的教學課程教案，其中 WebQuest—網路探究式教學法讓我特別感興趣，因此回校後便將 WebQuest 教學法帶入資訊課程中實施。本文將課程設計及實施後的心得與教育先進們作分享。

二、WebQuest 之探討

（一）何謂 WebQuest

網路探究式教學法（WebQuest），是一種培養學生創造力的教學模式，於 1995 年，聖地牙哥州立大學的 Bernie Dodge 與 Tom March 兩位教授首先提出 WebQuest 的概念，是一套利用網路資源，協助學生自主探究以解決問題的學習模式（Dodge，1995），其目的是為了整學習策略與應用網路資源，規劃探究導向的教學活動（inquiry-oriented activity）。

（二）WebQuest 的理論基礎與三者理論之間的關係

WebQuest 的策略整合了網路、一些著名的學習理論以及教學設計的方法，為教室的學習活動提供了鷹架，以利學習者學習（March，2004a）。

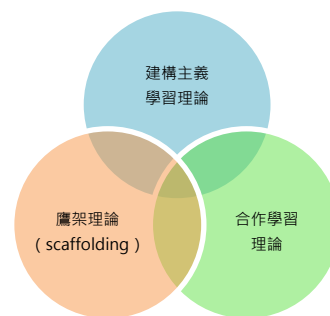


圖 1
WebQuest 的理論基礎

1. 建構主義學習理論與 WebQuest

建構主義學習理論主張學習過程不是學習者被動地接受知識，而是積極地建構知識的過程，由於建構主義學習活動是以學習者為中心，因此學

習者更具有興趣和動機，並能夠鼓勵學習者進行批判性思維。

WebQuest 的教學是透過任務問題的呈現和分組學習的方式，培養學生解決問題的能力，並透過小組成員溝通討論、分享、批判，最後達成任務。這種以建構知識的過程達到有意義的學習，重視合作的學習精神及培養學生主動學習的態度，即是 WebQuest 強調的主要理念。

2. 鷹架理論與 WebQuest

鷹架一詞是由布魯納、羅斯和吳德（Bruner, Ross, Wood）於 1976 年所提出，它的基本概念源自於蘇俄心理學家維高斯基（Vygotsky, 1896~1934）的學習理論，主要意義為兒童內在心理能力成長有賴成人或能力較強的同儕的協助，而這種協助應該建立在學習者當時的認知組織特質上。所以從認知心理學的觀點，知識不是單純由一方傳給另一方，而是學習者透過與周遭的人事物互動，主動詮釋訊息和建構意義而來。

而 WebQuest 包括六項要素—簡介、任務、過程、資源、評量、結論，是結構化地引導學生學習，所以 WebQuest 可視為一種鷹架引導的工具（黃雅萍，2007）。

3. 合作學習理論與 WebQuest

合作學習源自杜威「教育即生活」的民主教育理論，強調教室應該是民主生活的縮影，學生在民主教室裡的關係是榮辱與共、休戚相關及互助合作。

合作學習是一個有系統有策略的教學策略，教師有計劃的引導學生去

建立一個相互依賴的團體，讓學生分工合作以達成共同的學習目標。

而 WebQuest 鼓勵在教室裡以學生小組合作學習的方式，並透過資訊科技融入教學中，學生共同完成課程設計的任務。在這樣的教學中，學生用適合自己的方式適性地學習了知識，也提高了本身的知識探究能力（呂小翠，2005）

(三) WebQuest 的組成要素

WebQuest 包含六個主要要素，分別如下說明：

1. 簡介（Introduction）

目的是為了引發學生的學習動機，及情境引導的介紹。可透過文字、圖片或是情境的安排，激發學生的學習動機；亦可使用一件與學生生活相關之議題，作為情境的引導，使其產生高度的興趣。

2. 任務（Task）

學習任務的描述。任務的重點在於呈現學習者應該要去做什麼，特別是整個學習活動應該達到的最高水準。依據 Dodge（2002）的分類，包含有十二種任務區分，由易至難分別為：複述任務（Retelling Tasks）、編輯任務（Compilation Task）、神秘任務（Mystery Tasks）、設計任務（Design Tasks）、創作產品任務（Creative Product Tasks）、公眾輿論建立任務（Consensus Building Tasks）、說服任務（Persuasion Tasks）、自我知識任務（Self-Knowledge Tasks）、分析任務（Analytical Tasks）、判斷任

務（Judgment Tasks）、科學性任務（Scientific Tasks）（楊凱翔，2012）。

3. 過程（Process）

執行學習任務過程的安排與指引。利用點條列式的方法，告知學生於活動過程中應完成的步驟，且每一步驟都應有清晰的指導說明。

4. 資源（Resources）

有關此次主題與學習任務可用到的網站連結或其他資源列表。教師需對使用的網路資源進行篩選，提供學生完成任務時所使用的網路連結，其目的是為避免學生盲目地漫遊、留連不必要的網路空間而分心。

5. 評量（Evaluation）

描述達成任務的要求與評分方式。教師必須具體告知學生評分的標準及評分方式，除此之外，評量的方式為配合不同的任務，可採不同形式進行評分，例如：書面報告、多媒體創作。

6. 結論（Conclusion）

說明完成本次學習的意義，並可以提出新問題或補充連結，提供延伸加廣學習的機會。經由教師的引導反思活動，提示學生已經習得什麼，並鼓勵學生將此次的探究擴展至其他的學習領域。

三、WebQuest 的課程規劃

撰寫一個良好的 WebQuest 有五項原則（Bernie Dodge，2001），可以用

一個英文單子「FOUCS」來表示，分別如下說明：

1. Find great sites

找出精彩的網站，使用搜索引擎，發現不錯的網站，其網路資源與教學目標符合，可直接加以運用。

2. Orchestrate your learners and resources

3. 有效的組織學生和資源，組織學生異質性分組，並分配擔任角色，組織學習資源，做好瀏覽連結利於瀏覽。

3. Use the medium

4. 選用媒體，除了應用網際網路超媒體環境之外，也可以善用專業人員、圖書與社區資源。

4. Challenge your learners to think

5. 要求學生思考，訂定良好的任務或主題，以激發學生的潛能。

5. Scaffold high expectations

6. 為高水準的學習期望提供鷹架，提供鷹架支持，讓學生試圖去完成從沒被期望可自行完成的工作，並創造出新作品（于文正，2014）。

四、教案分享

（一）課程設計主要概念

本校六年級的資訊課程，規劃學習 Scratch 程式設計軟體，過去筆者總是採用傳統式的教學，利用講述法一

個一個步驟的說明，然而這樣的方式可能造成學生學習較為被動，且作品亦是大同小異。因此筆者此次利用 WebQuest 網路式探究教學法，期待這樣的學習與操作，能讓小組成員間激盪出更多的想法，統整且架構屬於自己小組構思的遊戲與動畫，最後完成屬於小組作品。

(二) 單元活動設計

1. 活動名稱：Scratch 軟體製作動畫和遊戲。
2. 教學對象：六年級學生。
3. 教學時數：6 節。
4. 教學目標：本活動之目標在於讓學生可以透過 Scratch 程式設計軟體的學習與操作，統整且架構屬於自己小組構思的遊戲與動畫，最後完成小組作品。
5. 概說：以學生生活上的經驗或概念設計腳本，合理組裝角色及舞臺，然後進行設計節慶活動程式，讓角色隨使用者的意志，在舞臺間來移動。學生藉在此活動中，了解並設計 Scratch 控制概念，同時透過小組合作學習，加入創意及融入生活經驗，學以致用，並能表達某一經驗或感受。
6. 所需之設備：電腦、廣播系統、平板電腦。
7. 教學活動流程說明：

(1) 單元介紹：教師播放使用 Scratch 得獎作品，並引導學生如何

設計內容。開啟 Scratch 軟體介面，介紹何謂 Scratch 和 Scratch 的可以用來做什麼，並說明動畫和遊戲的製作流程，引導學生設計各組的腳本，且利用設計出來的腳本，完成各組的作品。

(2) 任務工作：本單元節束時，各組分別要產出規劃流程圖，並依據流程圖的設計作出成品。

a. 遊戲組-設計二個關卡，並搭配聲音和音效部份，第一關簡單易過（例：配對遊戲），第二關加入時間部份，提高難度。（例：打地鼠）

b. 動畫組-動畫不可超過 2 分鐘，角色和舞臺必須要有聲音和音效部份。

(3) 過程：

a. 學生四人為一組並選擇動畫組或遊戲組，一人當組長負責督促發言，一人當紀錄者負責紀錄，一人當繪圖者負責畫流程圖，一人當搜集者負責搜集相關素材。

b. 利用教學網站或搜尋引擎查詢相關資料，並搜集素材。

c. 選擇遊戲組討論設計關卡及每個關卡所需要的角色和舞臺。選擇動畫組討論設計每個場景所需要的角色和舞臺。

(4) 教材資源：

a. 上 Scratch 動畫一把抓 <http://210.240.14.6/s054n/11/11.htm> 查詢相關資料。

b. 上創用 cc 素材搜尋網
<http://creativecommons.tw/search>
 ，查詢所需要的相關素材。

c. 上花蓮資訊教育競賽網
<http://game.hlc.edu.tw/>，參考得獎
 作品。

(5) 評量：

a. 遊戲組：完整性（含遊戲方式說明）10%、主題表達（需）40%、創意性 30%、趣味性與其他特殊表現 20%。

b. 動畫組：創意 20%、視覺效果 20%、聽覺效果 20%、主題表達 40%。

c. 除了教師評分外，加入各組互評，最後加總平均為最終分數。

(6) 結論：透過小組合作學習的方式可以創造遊戲和動畫，並熟悉 Scratch 軟體的操作，以便完成作品和分享。

(三) 學生的學習狀況與學習成效

1. 提升學習動機，增加成就感與滿足感

筆者在課堂中時觀察到利用合作學習能提升學生的學習動機，相較於過去，學生學習時變得很積極、認真，學生也喜歡這樣的小組合作方式上課，並且在小組分組學習時表現最佳，對於合作學習可獲得成就感與滿足感。

2. 增加學習的自信心

發現使用 WebQuest 合作學習方式可幫助學生學習，大多數的學生認為對自己是有進步、具有學習效果，且大部份學生認為對課程內容更能加深印象。

3. 彌補閱讀理解能力之不足

網站的教學步驟和圖形提示可以減少學生的閱讀理解能力不足方面的障礙，教師在適時提供給予學生的學習鷹架下，可以改善學生的學習特徵，並幫助學生學習。

(四) 使用 WebQuest 遇到之困難

對於已習慣於傳統授課方式的學生，強調合作學習的 WebQuest 教學法一開始令他們有些難以適從，因為，學生遇到困難仍是以求助教師為最常見的問題解決方式，此外，在合作學習的過程中，學生分工合作的技巧是小組的運作關鍵，且學生的行為特徵和情緒會影響學習，因此，教師適時的引導和介入可積極的協助解決學生在利用合作學習時可能發生的問題。

另外，家裡有電腦的學生或是時常使用電腦的學生，通常在課堂表現較佳，但並不是每位學生家中都有電腦可以使用，因此教師若沒有適時做出相關指導，將會導致學習效果不佳。

五、結語

這次使用 WebQuest 教學法，引導學生利用不同的網路資源搜尋相關資料和素材，並透過小組合作探究的過程，對節慶主題有更深入的了解。引發學生在設計動畫和遊戲時，激發更

多不同的創意發想，亦能培養學生專題探究的能力。

若長時間利用 WebQuest 教學法，更可以增進學生蒐集資料、整理資料、歸納資料和發表的能力，也可以透過互相合作的機會，增進學生的人際關係。

其實，網路教學的方式有很多種，WebQuest 的教學模式只是其中的一種，但其強調網路的學習優勢與合作學習更能提升學生的學習成效，尤其經由筆者的實際教學觀察和學生的回饋，發現它是一種不錯的網路教學方法，將來筆者也積極規劃將其運用於其他領域，塑造一個更有利於培養學生創造力之學習空間環境。

參考文獻

- 于文正（2014）。鷹架具體程度對創意發想的影響，*教育科學研究期刊* 59（2）31-60。
- 教育部（2014）。資訊教育推動細部計畫」辦理的國中小行動學習推動計畫-104年計畫。臺北市：教育部。
- 楊凱翔（2012）。探究 WebQuest 教學模式的發展與未來方向。*國民教育*，52（3）80-88。
- 黃雅萍（2007）。鷹架理論在 WebQuest 教學策略的應用與分析探討。*教育研究月刊*，155，46-57。
- 呂小翠（2005）。網頁主題探索（WebQuest）Easy Go。*國教天地*，160，56-61。
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28, 8-8
- Dodge, B. (2002). *WebQuest Taxonomy: A Taxonomy of Tasks*. Retrieved from <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>
- Dodge, B. (1995). WebQuests: a technique for Internet-Based learning. *Distance Educator*, 1（2）, 10-13.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



國小跨年級直笛音樂教學設計與實踐之省思

陳俞婷

高雄市新興區新興國小音樂教師
國立高雄師範大學課程與教育碩士班研究生

一、前言

音樂教育的目的在使兒童從小開始的教育中，潛移默化的接受關於音樂的薰陶，都有學習音樂、接受音樂教育與參與音樂活動的機會。Carl Orff 認為音樂教育的目的不在培養孩子成為音樂家，而在培養一個健全的「人」；音樂教育不是菁英教育，而是人人都可以接受，都應該接受的全民教育（劉禾寰，2009）。而其音樂教育之理想亦以自然、潛移默化為原則，引導兒童從日常生活中的語言、歌唱、律動、舞蹈、歌唱以及遊戲等經驗，啟發並且創造屬於兒童自己的音樂經驗。而兒童音樂教育，在希臘城邦也將它列為學習的重點，為無數純潔的心靈提供了教育、消遣和精神方面的享受，也對人類的文明產生了極為重大的影響（曹理，1993）。

直笛是歐洲音樂史上的重要獨奏樂器，在文藝復興之後的巴洛克時代，直笛由於其音色之圓潤、攜帶之方便，是當時流行的沙龍音樂會最受歡迎的樂器之一。

1993 年公佈的國民小學音樂科課程標準中年級目標有「培養兒童演奏節奏樂器的技能，並學習簡易曲調樂器。」一項，所謂曲調樂器在教材綱要中明白列出「習奏曲調樂器直笛」（教育部，1993）。然而，課程標準並沒有對直笛學習的內涵做更深入的說

明，反而留給了在教學現場第一線的基層教師更多揮灑的空間。

相較於受天賦影響極深的歌唱項目，直笛的學習似乎簡單許多，既受天賦影響較小、又可以快速入門吹奏簡單動聽的曲調，再加上攜帶便利與價格便宜的特色，以直笛作為音樂課時的學生共同的曲調樂器，是落實教育部政策「一生一樂器」最佳的選擇。

二、認知學徒制的音樂教學設計

Brown 等人（1989）認為以「認知學徒制」的型式來學習知識是最好的方法，而認知學徒制的理念來自於傳統學徒制，認為知識是無法透過教師的權威而信口滔滔的傳播出去，而是必須由學習者在整個文化情境中不斷的互動、溝通和妥協，最後才能獲得知識的意義；沒有了文化情境，就無從瞭解知識（楊家興，1995）。因此，提供一個師傅傳授、學徒見習的環境，可以讓學生藉由在情境脈絡中的摸索，發展出解決問題的策略，以便日後易於應用

Brown, Collins 與 Newman 認為「認知學徒制」的教學方法如下：

1. 建模 (modeling)：教師逐步示範說明其觀念及想法並讓學生瞭解。
2. 教導 (coaching)：教師在一個學習活動中，如同教練般的觀察學生的

學習行為，並適時提供鷹架、給予幫助，讓學生能夠順利的完成學習活動。

3. 提供鷹架並逐漸撤除（*scaffolding and fading*）：提供鷹架是指教師在學生學習的過程中支援學生的思惟活動，並適時糾正和指導，讓學生的思考與學習不致偏誤；而在學生逐漸獨立的過程中，逐漸撤除和減少教師所提供的支援。
4. 闡明（*articulation*）：教師應製造機會讓學生表達個人的想法，因為在表達的過程之中，學生可以自行釐清個人的思路而不致產生偏誤。
5. 反省思考（*reflection*）：認知學徒制主張學習活動應讓學生有機會將個人的思惟表現與學科專家或同儕作比較，自比較的結果中瞭解個人思惟上的缺陷，才能適時做補救。
6. 探究（*exploration*）：學習活動的設計應容許學習者對所學習的知識進行操弄和探索，並建構個人對知識的理解。（引自鄭晉昌，1993）

筆者認為認知學徒制應用於音樂課中的直笛教學，能有效的解決學生在學習直笛時遭遇的困難，藉由簡化學習的步驟和同儕間的配對學習，降低學生學習時的認知負荷，使學習直笛充滿樂趣。

三、國小跨年級直笛能力指標與教材內容分析

（一）國小跨年級音樂科直笛教材內容特色之分析

隨著九年一貫課程綱要的實施，音樂課由原本獨立的兩節，轉變為藝術與人文中的其中一項課程，必需和視覺藝術與表演藝術均分藝術與人文的節數，大部分的國小藝術人文的節數為三節，音樂佔其中一堂課。音樂教師如何在被壓縮的教學時間中有效教學並實施直笛教學使筆者一直致力探討。

由於技能的培養經過少量但多次的訓練會得到較佳的學習效果，直笛教學屬於技能方面的培養，亦適用此方法。呂燕卿（2002）認為藝術與人文學習領域中音樂教學應該具備以下幾項要素：音樂教學要回歸「藝術本質」之教學、採用「螺旋式課程」的概念、以「學習者」為中心設計課程、運用「多元智力」的教學策略、並且融入後現代「多元文化」的意涵。筆者相當贊同此說法，依據「螺旋式課程」的概念進行加深加廣，並且據此五項要素進行跨年級直笛教材的編寫。此教材強調不斷地反覆練習並且將學習內容加深加廣，以學生的舊知識（曾學過的音）為先備知識，逐漸累積的經驗與實力，使學生在學習上更有信心，也能激發學生內在的學習動機。Bruner 的發現學習論強調學習情境結構條件的重要，具有結構性的教材，才會使學生理解、才會學後長期保持不易遺忘（引自張春興，

1994)。教材的建構必須要有完整的結構性，因此筆者採用跨年級的教材內容，使其具完整的架構。

表 1
國小跨年級音樂科直笛教材內容特色之分析

年級	直笛教材特色	歌曲名稱
三	1.音域為 g1~d2 2.每次上課皆由不同節奏練習音階，並練習老師唱、學生吹奏的直笛遊戲，目的在訓練聽音且以學生可以不需看指法即可吹奏為目標	熱麵包、黑人舞、瑪莉有隻小綿羊、歡笑之歌、布穀、舞曲、叮叮噹、掀起你的蓋頭來
四	1.複習教學過的音域和新增 d1、e1、e2 2.多使用五聲音階組成的樂曲 3.教導五聲音階概念並依據五聲音階分組創作	歡樂頌、聽媽媽的話、望春風、雨夜花、六月茉莉、廟會、祈禱
五	1.複習教學過的音域，挑選樂曲時審視新教學的指法，一首樂曲中不可過多，一到兩個新指法為佳 2.加入二聲部的樂曲，使學生感受和聲之美	牛仔很忙、耶誕鈴聲、淚光閃閃、今天妳要嫁給我、隱形的翅膀、有點甜
六	1.複習教學過的音域 2.樂曲以時下流行歌曲為主，流行歌曲雖較長但因貼近學生生活經驗反而學習成效良好 3.下學期搭配畢業典禮的成果呈現，故以畢業歌曲為主	歡樂年華、臺灣心跳聲、驢歌(小虎隊)、朋友、祝福、小幸運、第一站(家齊女中畢業歌)

四、國小音樂直笛有效教學歷程之分析

筆者使用 Brown, Collins 與 Newman「認知學徒制」的教學方法。

表 2
筆者的教學流程如下：

瞭解學生起點行為	
教學前	設立教學目標
	分析並選擇教材
教學中	教導直笛小老師
	全班授課
	建模
	提供鷹架並逐步撤除
教學後	小老師帶領分組練習
	分組呈現
	反省思考
	探究

(一) 教學前

1. 瞭解學生起點行為－確認學生目前已經熟悉的音域。
2. 設立教學目標－確認此課程新教學的音域。
3. 分析並選擇教材－新教學之樂曲需建構在舊與新的音域中並排除其他不在教學範圍中的音，以避免過多的新素材造成學生的學習負荷。

(二) 教學中

1. 教導直笛小老師－教師會在上課前一週先將下節課的進度樂曲先行發給各位直笛小老師，而直笛小老師需在音樂課上課前將此曲練

熟並向教師進行檢核的動作，若有困難老師將特別指導，教師亦會教學同學易犯錯的地方和學習上的盲點提醒直笛小老師注意，在之後的分組練習時需要特別注意其他組員這些地方。



圖 1

教導直笛小老師：教師於課前先指導直笛小老師，並提醒易犯錯的段落和需要特別注意的細節。

2. 全班授課－教師帶領全班一起進行暖笛練習，例如：音階、聽音辨曲、節奏練習...等，藉由暖笛活動達成複習舊指法和喚起舊經驗的效果。
3. 建模－教師逐步示範說明新指法的運指與運氣該如何吹奏，並指名直笛小老師做示範，建立良好楷模以利其他同學學習。
4. 提供鷹架並逐步撤除－教學完新觀念後，全班自我練習三分鐘，此時教師應如同教練一般的觀察學生的練習狀況，並適時提供鷹架、給予幫助，讓學生能夠順利的完成學習活動。
5. 小老師帶領分組練習－全班依照組別由直笛小老師帶領分組練習，教師繼續巡視各組練習狀況，協助跟不上的同學融入練習，此時教師需提醒直笛小老師謹記課前提示過的易錯段落和易犯錯誤，針對此部分特別練習。



圖 2

生生共學、小老師指導制度交互使用：程度較差的學生可藉由生生共學、小老師指導制度交互使用，讓學生在同儕的互相討論、互相教學之下，自然而然達到教學相長的目的，教師也可利用小組討論的時間，巡視各位學生討論學習的狀況，並單獨指導經由討論還是跟不上同學進度的學生。

(三) 教學後

1. 分組呈現－依照組別分別上臺表演所學成果，請學生互講優點再由教師一一講評，教師的評語對學生尤為重要，需專注於學生們進步了多少，應優點多於需改進處。



圖 3

分組呈現：依照組別分別上臺表演所學成果，請學生互講優點再由教師一一講評，教師的評語對學生尤為重要，需專注於學生們進步了多少，應優點多於需改進處。

2. 反省思考－認知學徒制主張學習活動應讓學生有機會將個人的思惟表現與學科專家或同儕作比較，自比較的結果中瞭解個人思惟上的缺陷，才能適時做補救，因此分組呈現完，再給全班兩分鐘時間

自我練習，將剛剛分組呈現時觀察到的心得再次運用在練習中，此步驟有助學生實踐學習的後設認知。



圖 4

反省思考：分組呈現完，再給全班兩分鐘時間自我練習，將剛剛分組呈現時觀察到的心得再次運用在練習中

3. 探究－在進行課程的尾聲，教師會帶著學生回想此次學習剛開始遭遇到的困難，請大家將心得與體悟寫在音樂簿中並互相分享，在認知學徒制中，學習活動的設計應容許學習者對所學習的知識進行操弄和探索，並建構個人對知識的理解。



圖 5

探究：不同音樂程度的學生，適用不同的策略。沒有教不會的學生，只有還沒找到適合方法學習的學生，筆者認為教師能夠陪伴學生找到最適合他們的學習方式是教育重要的目的之一。

五、九年一貫能力指標與直笛教材能力之對應

九年一貫「藝術與人文領域」即為「藝術學習與人文素養，是經由藝術陶冶，涵育人文素養的藝術學習課

程。」(教育部，2000、2003)。以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的(教育部，2003)。

此學習領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的。藝術與人文學習領域能力指標分三個目標主題軸：1.探索與表現 2.審美與理解 3.實踐與應用。

表 2

本直笛教材各階段能力指標對應之第二階段(三、四年級)

能力指標	直笛教材能力
1-2-3 參與藝術創作活動，能用自己的符號記錄所獲得的知識、技法的特性及心中的感受。	將創作的心得記錄在音樂簿中(音樂簿紀錄小學階段所有音樂課的上課內容、心得和省思札記，是良好且豐富的檔案評量)
1-2-5 嘗試與同學分工、規劃、合作，從事藝術創作活動。	能和組員分工合作完成直笛創作
2-2-7 相互欣賞同儕間視覺、聽覺、動覺的藝術作品，並能描述個人感受及對他人創作的見解。	能安靜聆聽其他同學的表演，並在老師引導下說出優點與待改進之處
2-2-9 蒐集有關生活周遭鄉土文物或傳統藝術、生活藝術等藝文資料，並嘗試解釋其特色及背景。	認識五聲音階了解其特性，並運用五聲音階為素材進行創作
3-2-11 運用藝術創作活動及作品，美化生活環境和個人心靈。	透過期末舉辦的班級音樂會，將藝術融入在學生的日常生活中，自然的體驗音樂帶來的愉悅與幸福

(續下頁)

能力指標	直笛教材能力
3-2-12 透過觀賞與討論，認識本國藝術，尊重先人所締造的各種藝術成果。	在直笛樂曲的挑選上以五聲音階為主題，教導中國五聲音階的由來與使用五聲音階時能夠感受的濃厚東方風味
3-2-13 觀賞藝術展演活動時，能表現應有的禮貌與態度，並透過欣賞轉化個人情感。	經過教師的教導與提醒，在班級音樂會中學生能夠落實觀賞藝術展演的禮貌，以此也可播撒觀賞藝術展演習慣的種子，使這批學生成為明日進音樂廳或劇場觀賞藝術展演的觀眾

表 3
本直笛教材各階段能力指標對應之第三階段（五、六年級）

能力指標	直笛教材能力
1-3-1 探索各種不同的藝術創作方式，表現創作的想像力。	運用直笛與其他樂器的結合，在期末展演時上臺發表改編過的樂曲
1-3-2 構思藝術創作的主题與內容，選擇適當的媒體、技法，完成有規劃、有感情及思想的創作。	運用直笛與其他樂器的結合，在期末展演時上臺發表改編過的樂曲，並向同學講解創作的規劃與樂器如何搭配...等等
1-3-4 透過集體創作方式，完成與他人合作的藝術作品。	根據教師給的音域與節奏，分組創作出兩小節直笛曲，在教師引導下將全班的創作串聯，變成一手全班共同創作的樂曲
2-3-8 使用適當的視覺、聽覺、動覺藝術用語，說明自己和他人作品的特徵和價值。	聽完同學發表各組的創作之後，能夠上臺說出自己的心得
2-3-9 透過討論、分析、判斷等方式，表達自己對藝術創作的審美經驗與見解。	聽完同學發表各組的創作之後，能夠上臺說出自己的心得，針對其中的音樂元素做分析，並說出該要素啟發自己的地方，以利自己往後的創作更上層樓

能力指標	直笛教材能力
3-3-11 以正確的觀念和態度，欣賞各類型的藝術展演活動。	當同學上臺表演時，能夠專心安靜的聆聽，若同學不小心出錯也應給予鼓勵而非嘲弄

六、結語

鄭方靖（1997）認為教學時教師應清楚認清音樂教育的真義並運用啟發式的音樂教學技巧，及注意知性訓練與感性訓練的平衡，才能避免偏差方向之音樂教學。「天生我材必有用」多元智能理論的提出，認為每個人都具有多種智能，也提醒教師應該多欣賞學生的優勢智能，不應該只以傳統的語文及數學能力來評判學生，教師應當使用各種教學策略並提供學生各種學習方法協助學生各方面智能一同成長。許多學習低成就的學生在其他領域無法得到良好的學習回饋，進而慢慢地對學習產生習得無助感，自我價值感逐漸低落。筆者認為此現象在音樂課中可得以解決，帶著學習意願低落的學生從零開始學習，不需期望他與其他同學齊頭並進，只要求比上一節課的自己更進步，記住每位孩子的學習狀況適時給予增強。音樂課不只是讓學生增強音樂能力，更能發揮初級輔導作用，讓音樂成為學生一輩子的朋友，陪伴他們走過人生的喜怒哀樂。

參考文獻

- 呂燕卿（2002）。「生活課程」及「藝術與人文學習領域」之內涵。載於藝術教育研究編輯委員會編、黃壬來主編，**藝術與人文教育上冊 367-399**。桂冠圖書股份有限公司。
- 張春興（1994）。**教育心理學—三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 教育部（1993）。**國民中小學課程標準**。教育部。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。教育部。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。教育部。
- 曹理主編（1993）。普通學校音樂教育學。上海教育出版社。
- 楊家興（1995）。情境教學理論與超媒體學習環境。**教學科技與媒體**，22，40-48。
- 鄭方靖（1997）。樂教新盼文集。復文圖書出版社。
- 鄭晉昌（1993）。電腦輔助學習的新教學設計觀—認知學徒制。**教育資料與圖書館學**，31（1），55-66。
- 簡紅珠（1998）。多元智慧理論對課程與教學的啟示。**教師天地**，93期，23-27。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

透過班級遊戲活動落實品格教育

崔卓群

靜宜大學教育研究所交換生
東北電力大學社會科學學院研究生

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

楊雅惠

臺中市大甲國小教師

一、前言

從 2003 年教育部推行「品德教育促進方案」開始，經常可以在中小學的校園裡，觀察到學校進行品格教育¹的一些細節，如：在學校走廊或牆上貼著「責任」、「尊重」、「感恩」等核心價值的海報，有些學校甚至會在校園中設「品格教育專區」，期待透過更豐富的資訊，喚起師生重視品格的培養。基本上，重視品格教育是進行品格教育的良好開端，品格教育無處不在、受到重視是好事，只不過，只有情境佈置是不夠的。只憑這些佈置，學生不易瞭解品格核心價值的意涵與重要性。在情境佈置外，若能再推行培養品格的相關活動，應更有助於達到品格教育「知善、愛善及行善」的目標。

柏拉圖（Plato）曾提及，教育不應該是強制的，而應該是「遊戲」（單中惠、朱鏡人主編，2004）。基於對遊戲本質與價值的肯定，本文主要目的即在於介紹遊戲的教育價值，同時主張教師可透過班級遊戲活動來落實品格教育。

¹ 本文將品格教育及品德教育視為同義詞，指的是用以協助學生發展善良價值與品格特質之活動。

二、寓品格教育於遊戲學習

（一）遊戲的定義

眾所周知，遊戲玩樂是孩童的天性。正如在古希臘文中，教育（Paideia）、孩童（Pais）、遊戲活動（Paidia），在詞根上也是相連的（余紀元，2011）。而關於遊戲的定義，辭海將其定義為，以直接獲得快感為主要目的，且必須有主體參與互動的活動。德國心理學家谷魯斯（Karl Groos）認為，遊戲不是沒有目的的活動，遊戲並非與實際生活沒有關聯，遊戲是為了將來面臨生活的一種準備活動（李靖，2013）。拉夫·科斯特（Raph Koster）認為，遊戲就是在快樂中學會某種本領的活動（範士喜、肖敏編著，2012）。

本文所指遊戲，實質上是以遊戲的形式開展活動實施教學內容，完成特定的教育目標，即教學的遊戲化。在此類遊戲活動中，遊戲是教學的手段或工具，激發學生的參與熱情與興趣，以更好地實現教學效果。

（二）遊戲活動的教育價值

學者杜威（Dewey）認為，遊戲是幼兒賴以成長並獲得智慧的方法。

Ellington、Adinall 和 Percival（1982）提出，遊戲因具有趣味性，在學習過程中，學生可以維持較長的注意力，並輕鬆地獲得學習。遊戲式學習被許多教育專家一致認為是能夠有效吸引學童進行學習的方式（Csikszentmihaly, 1996; Prensky, 2001; Sweeter & Wyeth, 2005）。著名教育家福祿貝爾（Friedrich Wilhelm Frobel）特別強調兒童遊戲的教育價值，他認為遊戲是兒童自我活動的表現，它除了有助於兒童身體健康外，並且具有真正社會的、道德的和教育的目的（Prensky, 2006）。

（三）遊戲活動與品格培育的關係

在遊戲中，學生是全身投入的。在教育導向的遊戲中，不僅可以給學生帶來快樂感、釋放感與成就感，而且可以讓學生學得一些概念與技能。將品格教育的內容設計於遊戲之中，遊戲中學生因情感互動而產生一定的道德認知，進而轉化為道德實踐，即透過遊戲活動達到品格教育的目標。正如郭宗斌（2014）所說，快樂愉悅、無功利性、具規則性的遊戲活動，可讓兒童以不同的遊戲角色進行不斷的嘗試，理解品格的重要性與實踐品格行為。寓品格教育於遊戲學習，兒童從遊戲中鍛鍊體能、促進健康，體驗品格意涵，提升品格素質。

三、班級遊戲活動的設計與實施

基本上，教師對遊戲並不陌生，許多校園團康活動中，也常規劃遊戲。不過，相對於純粹康樂性的活動，教師欲運用班級遊戲來落實品格教育，可參考以下原則與流程。

（一）實施原則

1. 教育原則：教師若要藉由班級遊戲培養學生品格，在規劃班級遊戲時，要選擇與品格陶冶有相關的遊戲。遊戲方式不見得要自創，教師平時可蒐集國內外優秀遊戲，選擇適用的遊戲應用在班級裡。
2. 安全原則：教師在規劃遊戲時，要留意安全性，避免學生身心受到傷害。若活動本身有潛在危險（如：跑跳可能會碰撞），也應事先做好防護措施。
3. 趣味原則：遊戲要符合學生的發展，本身要具趣味性，才能讓學生樂在其中，積極參與。另外，遊戲也要適度更換，不要同一遊戲反復出現，以維持學生的興趣。
4. 能力原則：教師在規劃遊戲活動時，宜考慮學生實際的知識範圍和身體發展水準，要選擇和設計能夠適合學生能力所及的遊戲。
5. 務實原則：教師在遊戲活動的時間規劃上，一方面要考慮該遊戲的內容與特質，另一方面要結合學生的實際情況。如：若課間休息只有 10 分鐘時，品格遊戲最好不要太複雜，以期可以在該時間內完成。

（二）實施流程

1. 遊戲前：教師依前述五項原則設計遊戲，在遊戲前，要向學生說明遊戲規則，並且確認所有學生都知道如何進行。
2. 遊戲中：教師要界定妥自己在遊戲中的角色，最好只扮演口令指揮者和觀察記錄者的角色，讓學生完全

投入到遊戲活動中，讓他們不會受到干擾和束縛，另外，教師要觀察及記錄學生在遊戲活動中的表現。

3. 遊戲結束後：教師宜先引導學生相互致謝，讓學生謝謝其他同學。另外，教師也可安排討論時間，引導學生針對本次遊戲進行分組討論和省思，讓學生深刻理解其中的品格意涵與重要性，提高學生良好品格行為的實踐力。

四、以班級遊戲落實品格教育的示例

以下擬以一位國小教師在班級中推行班級遊戲以落實品格教育為例，供讀者參考。

- (一) 遊戲名稱：我能為你做什麼。
- (二) 遊戲目標：感受「關懷」、「利他」、「感恩」的內涵與重要性。
- (三) 設計理念

由於關懷與服務都是帶有願意為他人付出的行為情感，如幫助有需要的人。而在得到別人的關懷與服務時，不僅要學會惜福，而且要懂得感恩。它是雙向的，為他人付出的同時，也會得到他人的感謝。因此，該遊戲可設置為兩人一組的互動情境，遊戲形式是關懷對方所需，為之服務，得到幫助的一方要進行感恩。感恩的形式多種多樣，為了有利於學生更好體會感恩的重要性，以及享受被感恩的快樂，所以該遊戲口語與書面兩種感恩形式皆採用。

(四) 遊戲玩法

兩人一組。教師將班級所有同學的名字分別寫在做好的紙籤上，每個同學隨機抽取一個籤，抽到的名字，不可說出來，當天要默默為這位同學做三件力所能及的事。

放學前 20 分鐘遊戲結束。教師引導學生分享，一天中是否感受到某位同學為自己做了什麼事，並起身選擇“微笑”、“握手”、“擁抱”任一方式表達感謝。然後佈置當天作業是寫一封簡短的感謝信，第二天送給為自己服務的同學。而當天的日記則要寫自己為別人服務的感想。

在這個遊戲中，同學要為他人做三件事，可能是為他倒一杯水，可能是幫他整理桌子附近的環境等等，這其中都表露著對他人的關懷與服務。在被感受到關心後的感謝，是學生繼續實踐此品格行為的動力，學會了關心他人、服務他人，也懂得了感恩與表達感恩。

此遊戲時間較長，教師可選擇從晨光時間開始進行。當天，學生可能忙於為他人服務與被服務，在互動中促進了學生間的感情，又在愉快中落實了品格教育，激發了學生關懷與服務的品格行為實踐。

(五) 教師省思

教師在設計班級遊戲活動時，首先要掌握品格教育內容的內涵、產生情境與具體行為規範，進而有針對性

地設計遊戲情境與遊戲方式，把想要學生學習的品格核心價值及具體行為準則作為重點遊戲環節，並在遊戲後引導學生省思。

五、結語

品格教育，是教育者用以協助學生發展善良價值與品格特質之活動（王金國，2009）。筆者樂見學校對品格教育的重視，不過，學生知行不一仍舊是品格教育工作要重視的問題，身為教育者要予以留意由知到行的培育過程。在學生瞭解道德規範內容的情境下，要解決此問題，可透過遊戲或體驗活動將學生的道德認知與個人經驗結合，進而逐步內化成個人的善良價值與品格特質。由於單純講述的說教方式效果有限，本文主張可採用班級遊戲。

教師選擇適當的時間妥善開展遊戲活動，既有助於學生體力、智力、品格力、交際能力的發展，又有利於班級和諧氛圍的營造。

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。
- 余紀元（2011）。**《理想國》演講錄**。北京：中國人民大學出版社。
- 李靖（2013）。**一起成就大師：新人類早期教育原理**。北京：新時代出版社。
- 郭宗斌（2014）。寓品格於遊戲。**教師天地**，182，21-28。
- 單中惠、朱鏡人主編（2004）。**外國教育經典解讀**。上海：上海教育出版社。
- 範士喜、肖敏編著（2012）。**遊戲設計教程**。北京：清華大學出版社。
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Ellington, H. , Adinall, E., & Percival, F . (1982). *A Handbook of game design*. London: Kogan.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me Mom-I'm learning!* New York: McGraw-Hill.
- Sweetser, P. & Wyeth, P. (2005). Game flow: A model for evaluating player enjoyment in games. *ACM Computers in Entertainment*, 3(3), 4.

精彩翻轉、師生多益—— 國中英語、公民科之創新翻轉教學實踐

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

黃寶億

國立高雄師範大學教育學系師資生

一、前言

2015 年 8 月、2016 年 4 月翻轉教室創始人 J. Bergmann 二度蒞臨國立高雄師範大學進行翻轉教室（flipped classroom）、翻轉學習（flipped learning）的專題講座，演講中重申達成翻轉教學的四大支柱——彈性的學習環境（Flexible environments）、學習文化（Learning culture）、有意圖的教材內容（Intentional content）、教師的專業成長（Professional educators' growth），並強調「學生在家先看課程內容，師生再於課堂上討論或做作業」的翻轉教室只是起步，進一步「將直接教學從團體學習空間變成個人化的學習空間，進而轉化為動態的、互動的學習環境，教師引導學生運用學科概念，促進創意和深度學習」的翻轉學習，將更能激發學生的學習動機、促進自主學習成效和維持良好的師生關係（Bergmann & Sams, 2014；Flipped Learning Network, 2014）。

筆者指導師資生進行科技部補助大專學生研究計畫，依據翻轉學習 F-L-I-P 四大支柱，編製教學觀察表，進班觀課，分析臺灣 2015 年全國 SUPER 教師獎得主高雄市右昌國中英語科林健豐老師，以及實施「學思達」翻轉教學的高雄市英明國中公民科郭進成老師的成功經驗，希冀能提供我

國中小學教師實施翻轉教學之參考，讓臺灣教育締造更多創新的翻轉教學奇蹟，以達成十二年國民基本教育「成就每一個孩子」的教育願景。

二、分組合作學習塑造彈性的學習環境

（一）英語科運用區分性分組座位，最大化學生的學習成效

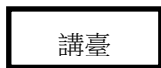
林老師提出的區分性 ABC 教學法（Differentiated ABC Model）是採學生為中心的理念，透過分組合作學習（cooperative learning）融入差異化教學（differentiated instruction）設計，運用同儕小老師（peer tutoring）進行課堂補教教學。翻轉教室區分性分組座位表如表 1，在不改變教室課桌椅排列方式下，讓班級中不同英語能力或興趣的 ABC 三人組成小組，教師亦可依據任教班級學生狀況自行調整以 2 人或 4 人為一組。

從表 1 中可知，全班 30 人分為 10 個 3 人小組，橫向為異質性分組，直排為同質性分組，分組方式並非單靠英語成績和班排名，而是以學生的英語能力綜合表現而定。異質性分組 ABC 三人小組，第一至六排為 BAC、CAB，課堂座位之安排會隨著班級各組學生的進步情形與學習需求適性調

整，例如：等待精熟學習後，可能會變化成 BCAACB、CABBAC 或其他有助於學生學習之情境等。透過「區分性 ABC 教學法」的分組與座位安排，營造支持翻轉學習的彈性學習環境。

表 1
融入補救教學理念之區分性分組座位表

一	二	三	四	五	六
B9	A9	C9	C10	A10	B10
B7	A7	C7	C8	A8	B8
B5	A5	C5	C6	A6	B6
B3	A3	C3	C4	A4	B4
B1	A1	C1	C2	A2	B2



資料來源：林健豐（2015）。
註：A 組、B 組、C 組分別代表英語高成就/高度興趣、中等成就/中度興趣、低成就/低度興趣的學生，阿拉伯數字代表組別。

(二) 公民科運用專科教室的 U 字型座位實施「大聯盟選秀分組法」

郭老師在國中公民科進行主題式教學，善用專科教室 U 字形的彈性分組座位，增進師生或小組學生間互動式的動態交流對話的空間與機會；同時實施「大聯盟選秀分組法」，採成績和性別異質性分組原則，讓班級中公民科考試成績高、中、低不同成就的學生分別擔任「教練」、「助教」、「組長（經理）」。

先由低成就學生當「組長（球隊經理人）」，選擇「教練」；其次，由「教練」選擇「助教（明星球員）」；最後，由剩餘的「助教（明星球員）」自由選擇球隊，完成一組約 3 到 4 人的分組，每一次段考後，依據學生公民科成績和性別異質化原則調整分組座位，彼此互助互學，營造學

生主動學習的環境。如圖 1 所示。

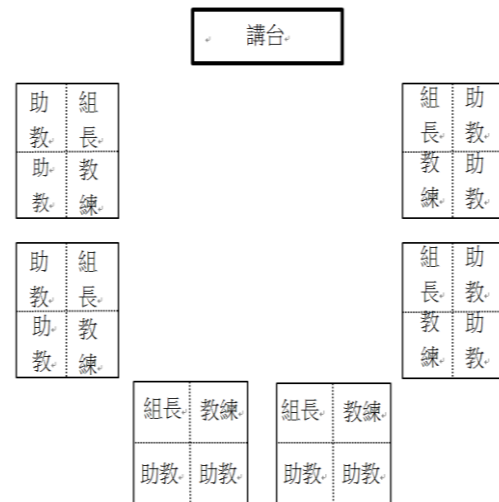


圖 1
「大聯盟選秀分組法」的 U 字型座位

資料來源：筆者進班觀察記錄繪製。
註：「教練」、「助教」、「經理（組長）」分別為國中公民科成績高、中、低成就的學生。

郭進成（2015）提出「大聯盟選秀分組法」有二個優點：1.戰力平均，教練和組長（經理）坐在一起，且兩位學生是異性（男生教女生或女生教男生），教練有能力教經理，另二位助教可以自學或互學。2.維持鬥志，因為教練的學習動機和意願較高，運用同儕教練（peer coaching）的學習策略，有助於維持各組奮發努力向上學習的鬥志。「大聯盟選秀分組法」，以及適當的小組競賽機制，可建立良好的回答與傾聽規範，適時增強加分回饋機制與班級經營輔導，將有助於建立良善的學習環境。

三、翻轉教學締造學生為中心的學習文化

(一) 英語科實施「區分性 ABC 教學法」

林老師自創的「區分性 ABC 教學法」教學流程分為六個階段如圖 2 所示。



圖 2

區分性 ABC 教學法教學流程圖

資料來源：改寫自林健豐（2015）。

從圖 2 可知，第一個步驟是教師進行全班觀念講解和任務說明（Whole），教師透過提取訊息、引導推論、詮釋整合、比較評估等多層次提問教學策略，讓學生之間及師生互動間發揮最大的教學效能；第二步驟是異質性小組（Group）合作師徒制進行精熟練習討論，運用分組合作學習異質小組，讓高成就/高度興趣學生和中等程度/中等興趣學生，協助低成就/低度興趣學生，精熟學習課本或習作中的核心概念或文法練習，林老師認為這個鷹架協助歷程是低成就學生進步的動力與機會，最終的學習目標是全班皆能於課堂上的學習歷程體驗中

成長，逐步發展每位學生學習的主動性。

第三至第五步驟為 C 組、B 組、A 組實施兼具差異化教學與學習評量功能的「同質競賽」，這是林老師自己在教學流程中最關注的一部分，教學流程中，在不同階段、不同組別皆有必須完成的任務，同一時間不同任務如表 2 說明所示。同質競賽的用意是讓 A 組學生精益求精，透過加速加深加廣的挑戰，追求卓越與超越；讓 B 組學生穩健踏實，成功應用知識，拓展學習廣度；讓 C 組學生自信積極，發揮自己的最大潛能。

表 2

區分性 ABC 教學法「同質競賽」同一時間不同任務說明表

任務	C 組	B 組	A 組
C 組同質競賽	競賽搶答 同儕互評補充	準備 B 組任務	準備 A 組任務，協助組員 B/C
B 組同質競賽	作業練習	競賽搶答 同儕互評補充	準備 A 組任務，協助組員 B/C
A 組同質競賽	聆聽延伸補充，抄寫重點筆記，少數成員進行作業練習	聆聽延伸補充，抄寫重點筆記	競賽搶答同儕互評補充，師生共同延伸

資料來源：改寫自林健豐（2015）。

第六個步驟為教師針對於同質競賽中蒐集的各組學生迷思概念與錯誤類型，教師全班教學，進行統整比較說明與澄清、回饋（林健豐，2015）。

林老師發現區分性 ABC 教學法除了可用於課堂教學，也可有助於班級經營之應用，當教師熟練這些流程後，可大幅度減少講述的時間，而大大增加學生主動參與討論及發表的機會，將有助於讓每位學生的英語聽說讀寫能力、學習態度、自我概念、人際關係、合作技巧、解決問題能力、學習主動性皆日漸提升與進步。且此教學模式也適用於導師的班級經營，有助於提升教師的班級經營專業成長。

在學習評量方面，林老師運用課堂加分、同儕互評補充、作業練習與動態評量等方式，兼顧個人加分與小組加分。加分來源包括：1.同質競賽發表加分，以及 2.各種課堂評量考試，達到教師期望之區分性標準加分。此外，為解決同學回答時可能一時無法順利應答，林老師應用動態評量的概念，依據學生作答反應漸進提供提示系統協助學生成功答對。

課堂加分可分為三種類型：個人答對加分、小組共同完成任務加分、小組討論後派代表回答加分，結合區分性 ABC 教學法，小組討論後推派 C 組學生回答全組加 3 分，推派 B 組學生回答全組加 2 分，推派 A 組回答全組加 1 分，課堂加分表會交由英文小老師保管與課堂登記，段考週將累積加分轉換為平時成績的態度分數，在

穩健的支持系統下，同質組別中良性競爭，追求進步與卓越（林健豐，2015）。

(二) 公民科實施「學思達翻轉教學」

郭老師公民科實施「學思達翻轉教學」的教學流程如圖 3 所示：教師先提問和給予學習任務，接下來讓學生自學文本、思考問題，有目標的學習（來自於教師第一階段的提問），讓學生組內討論，把寶貴的課堂時間聚焦於師生問答、討論歷程，最後再由老師進行統整與補充。上述自學-思考-表達的翻轉教學，讓學習成了小組學生的任務，每位組員都應承擔學習的責任，促進同儕間互動交流，學習合作技巧，並能有助於學生學習較高層次思考的能力，擴展學習成效。

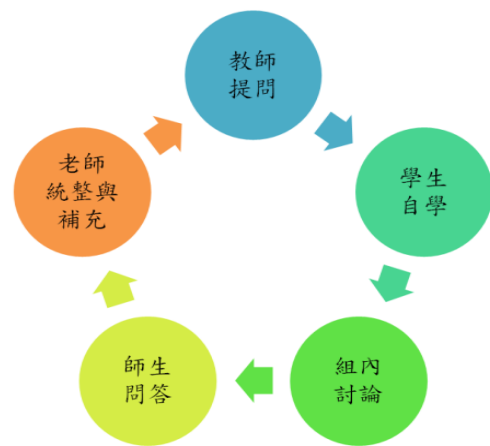


圖 3
公民科學思達翻轉教學歷程圖

在圖 3 學思達翻轉教學流程中，郭老師認為這五個流程都十分重要，教師必須敏銳觀察每一個流程。此外，郭老師為了將寶貴的課堂時間聚焦於全班性、個別性師生討論與互

動，而調整原本學思達所有的「上臺發表」儀式改為座位上的「師生問答」。

在學習評量方面，郭老師在教學中會靈活應用「海螺計分法」（如圖 4）、「撲克牌計分法」和「小組互評法」等三種方式進行評量。



圖 4

海螺計分表

資料來源：筆者進班觀課自行拍攝。

從圖 4 可知，「海螺計分法」是運用一種螺旋狀的記分板計分，主要由教師來加分，比較適合運用於較基礎的「具體問題」或是「單元問題」，為了引發並維持學生學習動機，並促進同儕團體合作，教師可在課堂一開始就讓每組從 5 分開跑，只要小組抵達終點 20 分，該組可獲得一份小禮物。

「撲克牌計分法」則是為了讓教學流程和節奏更為順暢。結合大聯盟選秀分組法，如果是「組長」答對加三分，「助教」答對加二分，「教練」答對加一分，激勵各組的教練教會組長（郭進成，2015），透過此方式促進同儕團體合作技能，讓學生學習互相尊重傾聽與互助等合作技巧。

「小組互評法」是當學生在上臺報告或回答問題時，其報告成績會直接交給各組學生來評分，而不是由教師來評分，目的是要讓學生能比較專心聆聽別組同學發言內容，較適合開放式、思辨討論的「核心問題」或「單元問題」（郭進成，2015）。

四、轉化教科書為差異化學習任務和多層次提問單

（一）英語科實施差異化學習任務

林老師採教科書本位教學，先設定由教師主講教學內容中的關鍵概念與文法，其次，因應學生不同程度的英語能力，進行課程主題與內容難易度的調整，區分哪些是適合給低成就（C 組）同學精熟和理解核心概念練習用的，哪些是適合給中等程度（B 組）同學熟練和應用課本和習作單元目標的練習形式，哪些是適合給高成就（A 組）同學挑戰高層次思考的觀念延伸與知識擴充（分析、評鑑、創新）（林健豐，2015）。

（二）公民科運用多層次提問單

郭老師在國中公民課採主題式教學，教師先濃縮教科書的教材內容為多層次的提問單發給學生，透過多層次提問、正反面問答，讓學生主動探索學習。在課程內容提問方面，多層次提問單提供各組組長思考具體問題（記憶、理解），提供各組助教從具體問題的應用到能回答單元問題（應用、分析），而單元問題是為了教練可以協助組員回答核心問題（評鑑、創

新)，教師把握有限的課堂教學時間，透過學生「自學、思考、表達」的歷程，培養學生獨立自主批判與省思的能力。

五、教師增能和協作專業成長

本文分析的兩位創新翻轉教學的國中英文科林健豐老師、公民科郭進成老師，皆具有碩士學位和教學年資達 10 年以上的優秀典範經驗教師，共同的特色是至今仍然持續不斷透過教育系統內外的學位進修、教師研習、國教輔導團國中輔導員專業增能、自主閱讀、臉書、Line、教學部落格、學習思達教學網路社群、合作專題研究等多元專業成長方式，進行教師增能與創意翻轉教學實踐，並且開放公開觀課和議課，讓翻轉各自精采，在教與學的互動中，互惠式成長，師生共創教學奇蹟，正在教室中熱烈展開，師生彼此多所受益。

林老師以實務智慧自創「區分性 ABC 教學法」，考量班級中每位學生的個別差異與學習需求，並善用分組合作學習的理念，在座位安排上巧妙變化區分性 ABC 座位安排，縝密思考設計教學流程的六個步驟，讓同一時間內 ABC 三組學生皆有任務，讓學生成為學習的主體，並能考量臺灣本土國中學生英語能力的雙峰現象與國中會考英語基本核心能力的學習需求，轉化現有教科書為學習任務，透過異質小組同儕協同學習，再進行同質競賽，以精熟學習或延伸補充重點，充分善用寶貴而有限的課堂時間，使得課堂教學達成全班學生最大效能的學

習，提升學生的學習動機和成就感。

郭老師的教學信念認為教師是少數能影響人一生的志業，國中公民科運用「自學-思考-表達」的學思達翻轉教學時，教師自己也需要從教學歷程中「自學-思考-表達」，學習接納、認識和尊重學生的意見和想法，思考在有意義的公民課堂上，存在著許多比成績更重要的事，因此國中公民教師應具備「思辨」、「關懷公平正義」兩大核心素養，培育學生成為具「智慧、關懷公平正義與自主思考批判能力」的社會公民，透過「學思達」翻轉教學實踐，教師不斷自我挑戰和精進教學策略。

六、結語-翻轉各自精采、師生共創奇蹟

「翻轉教學」符合十二年國民基本教育「以學生為中心」的核心理念，在教學實踐上，數位科技與影片並非等同於「翻轉教學」或「翻轉教室」。翻轉教室的專業教師，要能依單元教學特色和需求，建構彈性學習環境，指導學生運用各種學習模式，調整學習空間和時間，就連評量學生學習也有彈性的系統，藉由師生互動，探討具意義、深度和創意的主題，導出學生共學、主動參與知識形成過程的學習文化（黃政傑，2014），能由教師中心導向學生中心的「翻轉學習」或「翻轉教學」。

從美國的翻轉課堂、翻轉學習到本土化的臺灣創新翻轉教學，誠如 2016 年 4 月 15 日榮獲第二屆總統創新

獎的國立臺灣大學葉丙成教授提及創新翻轉教學要由下而上，臺灣有許多創新用心的好老師，需要教育行政當局給予更多的彈性、鼓勵措施和支持系統。

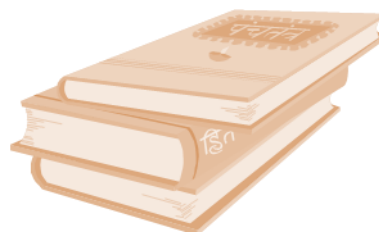
教學是門藝術，每位教師都是教學的藝術創作者，各自揮灑、創意無限，教師可以從期望達成的單元教學目標，和學生學習表現兩者間的落差，調整學生可達成的學習目標，透過同儕輔導和各種差異化教學策略，漸進提升不同能力的學生的學習表現，勇敢並努力創造適合於自己任教學生的翻轉教學法，唯有面對和深入了解自己的學生的能力差異與學習需求，選擇、研發、調整出一套最適合自己學生的教材教法才是真正合適且貼心的教學，未來希望透過「翻轉教學」能達成有效的「翻轉學習」，讓師生在教與學的互動歷程中共創有效教學與成功學習的高峰經驗，讓教室中的風景更加迷人。

致謝

感謝科技部補助大專學生研究計畫（MOST 104-2815-C-017-009-H），以及非常感謝林健豐老師、郭進成老師對本研究的熱忱協助；同時感謝二位匿名審查委員對本文的肯定和提供寶貴的修改意見，筆者敬表誠摯的謝意。

參考文獻

- 林健豐（2015）。林健豐的區分性ABC教學法（國中英語）。載於任懷鳴、田麗娟（主編），**感動·敢動-分組教學實戰手冊**（90-107頁）。高雄市：高雄市教師職業工會。
- 郭進成（2015）。郭進成的公民學思達教學法（國中公民）。載於任懷鳴、田麗娟（主編），**感動·敢動-分組教學實戰手冊**（122-128頁）。高雄市：高雄市教師職業工會。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。**臺灣教育評論月刊**，3（12），161-186。
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flip learning: Gateway to student engagement*. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE ; ASCD.
- Flipped Learning Network (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*. Retrieved from http://flippedlearning.org/cms/lib07/va01923112/centricity/domain/46/flip_handout_fnl_web.pdf



用桌遊來翻轉學習－以國中數學質數為例

侯采伶

高雄市立杉林國中教師

高雄師範大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

一、前言

因應十二年國教教育改革，翻轉教育理念日漸盛行，差異化教學、分組合作學習以及遊戲式學習等相關教學學習理論皆應運而生。翻轉學習非一個固定的流程，在此模式中，可以有許多不同風格的教學法及情境來呈現（王素蓮譯，2015）。各種教學成果的展現都是為了增進學生學習動機，強化教師教學，師生互惠。

桌上遊戲（於本文中簡稱桌遊）風潮歷久不歇，廣受眾人喜愛，透過遊戲的過程中可訓練遊戲者大腦邏輯推論，專注力等項目。常見可搭配數學課程的桌遊有七 ate 九（數字基礎加減）、誰是牛頭王（數學邏輯推理能力）等，皆可鍛鍊學生推理力與綜合分析能力。

本文中，因應地域及家庭環境因素，部分學生無法在家做自主練習，對於質數單元呈現低學習動機，筆者藉由質數心臟病此項桌遊為媒介，應用差異化教學的理念，遊戲式學習的策略，來減低學生對於學習質數單元的排斥性也增強學生自主學習動機。

二、數學教學活動設計背景

（一）教學困境

1. 學生學習動機低落

（1）筆者在七年級課堂教學，進行第一冊 2-1 質因數分解的章節時，班上超過一半的學生總是記不住質數的定義，也無法辨識 1 是否為質數。

2. 地域和家庭因素影響，學生無法在家做自主練習

（1）筆者任教學校地處偏鄉，地域、家庭因素等眾多影響之下，學生無積極性的學習意願，更無法在家自主練習。

3. 教學目標

（1）故筆者為了讓學生在課堂上進行有效學習，希望學生於短短 45 分鐘的上課時間中，牢記質數定義、辨認 1 是否為質數以及自行寫出 1-100 的 25 個質數，搭配了桌遊做差異化教學，藉由分組學習，利用「質數心臟病」的數學遊戲，提高學生學習動機，增加課堂中的練習量，也想藉由遊戲式學習幫助低成就學生建立自信心，使學生更了解質數定義以及判別質數。

（二）桌遊內容－「質數心臟病」

1. 教材經費短缺

（1）教材經費的短缺，又需要同樣式多套的桌遊供學生練習，故採可自行製作為前提的桌遊為第一篩選限制。

2. 規則簡單易操作的桌遊

(1) 因應教學目標，需要較少的多層次思考推理練習，故將目標著重於學生在有限時間內可記住及辨識質數之相關學習目標，而以數字卡的教具形式作為第二篩選限制。綜合以上的篩選過程，故選擇「質數心臟病」作為此次課堂中之教學遊戲媒介。

三、課程設計理念

翻轉學習乃以學生為中心的教學法或形態，而教師在其中引導學生應用觀念，發揮創意，投入學習。(王素蓮譯，2015)。筆者以兩項理論，應用教學差異化的概念設計遊戲式課程，引導不同程度的學生作自發性學習，讓學生在翻轉學習中，找回自主學習動力。

(一) 遊戲式學習

美國著名數學家和科普作家 Martin Gardner (1914-2010) 認為「喚醒學生的最好學習辦法是向他們提供有吸引力的數學遊戲、智力題等，或那些呆板教師認為無意義而避開的其他東西。」(李佳芬、顏榮泉、顏晴榮，2013)。聯合國教科文組織 (UNESCO) 早自三十年前就開始推動兒童玩的權利，提倡桌遊促進社交、情緒發展的好處。

李岳霞也曾在天下雜誌指出美國學樂教育集團 (Scholastic) 出版的《Parent & Child》網站報導，教育類桌遊可以在彈指遊戲間幫助孩子，也能從複雜的桌遊學會邏輯、推理、表達和專注 (李岳霞，2015)。玩具能使

課堂出現更多元、活潑與創新的教學方式，而這些活動增加了學生學習動機與練習機會。使學生更喜歡數學練習也更專注於學習，對於學數學也增添了自信 (李佳勳，2013)。

透過遊戲式學習可增強學習者學習動機、激盪學習者之創造力、建構學習者之邏輯推理力、調整學習者認知結構，提供練習及回饋。透過問題解決的過程，學習者更需要與他人互動，因此更增強低成就學習者之人際關係。學習者藉由桌遊這項媒介，反而會提高自我學習效能。

(二) 差異化教學

在差異化教學的教育概念衝擊之下，搭配著學習者為中心的教育理念瀰漫開展，因此，此次課堂教學活動因而孕育出來。因應 S 型常態分班策略，全校來自世界各地的新住民、歷經八八水災而遷村的原住民、在地客家人、閩南人等多元文化族群都經過常態編班一一進入班級，班級學生程度不一將是迫在眉睫急需改變的困境。課堂中傳統教學受到相當大的考驗，學習、反省，採取新的教學方法成為必然的趨勢。

差異化教學乃是教師對於同一班級之程度、學習狀況、學習表現不同之學生，兼顧每一位學生之獨立性，為了提升每位學生之學習成效，提供多樣性教學輔導的一種教學方式 (Tomlinson, 1999)。以學習者的興趣、學習表現和課業準備程度為基礎，教師的教學設計為輔，使所有的

學習者擁有多元的學習機會及選擇，讓各種程度的學生參與並挑戰課堂學習（丘愛鈴，2013）。於此，差異化教學有以下幾點陳述：

1. 了解學生在學習動機、學習背景、學習風格、學習成效之個別差異。
2. 因應學生的個別差異，於教材、班級經營、課程內容做出對應之教學策略。可使用分組合作學習、拼圖式教學法、精熟教學法、啟發式教學法、講述教學法、協同教學法等教學法交錯使用。
3. 根據 Howard Earl Garner 多元智能學習理論，提供學生多元化評量以檢核及提升其學習效能，增強學習成就感。

在地處偏鄉的學校任教，處在教學現場的教育工作者需針對學生程度的落差，實施不同的教學方法，以求學生在課堂上有效學習，而差異化教學更是在偏鄉的教學現場中不可或缺的教學策略之一。

四、桌遊於質數教學中的應用

(一) 引起動機、準備活動

實施前測：課程內容前一天上課剩餘 15 分鐘時，發下空白紙，請學生寫下 1-100 的 25 個質數。7 分鐘後，進行以下步驟：

1. 老師：請學生利用課本自我檢視是否有缺漏的質數。接著與學生討論質數的定義，待學生寫出所有的質數後，可詢問學生偶數有幾個？除了 2 之外是否有別的偶數？

學生：（檢驗質數）會發現 25 個質數中，只有 1 個偶數，就是 2。

2. 老師：請學生回家加強練習，讓自己明天在桌遊遊戲進行時，看到這 25 個質數能立即反應出來，並說明明日遊戲式課程主題及玩法。

課程的主題：質數心臟病！

玩法：每一組都有 100 張牌卡，上面的號碼分別是 1-100。請各組按照人數平均分配牌卡。每一組以座號最小的人先出牌，接著依照順時針的順序出牌。當牌卡出現的號碼為質數，立刻出單手壓住牌卡。最後壓上牌卡的人須收回當次壓在掌心下的所有牌堆。接著，繼續牌局，直到小組中有人手中的牌卡全部丟完，即為贏者。此時牌局結束，結算牌卡，手中握有最多牌卡的人即為輸者。

(二) 發展活動

次日，於課程開始時，進行以下複習。

老師：與學生一同複習質數的定義、性質；請學生輪流說出 1-100 內 25 個質數。並向學生提問。

1. 老師：看到偶數是否可以出手？哪一個偶數才可以？為什麼？

學生：質數的定義，質數的因數只有 1 及本身，兩個因數。不是所有偶數都可以出手，只有 2 才可以。因為 1-100 的 25 個質數只有 2 是偶數。其他的偶數至少都會多一個因數 2，那就不符合質數的定義了，所以除了 2 以外的偶數都不可以出手。

2. 老師：詢問學生 1 是否為質數？

學生：質數規則裡，最小的質數是 2，因為 1 的因數只有 1 本身一個，所以 1 不是質數。

接著，再次說明「質數心臟病」的遊戲規則並請大家往前移動至講桌，請班長與老師示範一次。

(三) 綜合活動

實施後測：於下課前 10 分鐘，發下空白紙。請同學寫出 1-100 中 25 個質數。並與學生討論這次教學活動的感想。

老師：是否對於質數更熟悉了，對於質數的定義印象是否更加深刻？可否在更快的時間內立即分辨出質數？

學生：（放在以下教學省思的內容中）

五、教學省思與建議

經過此次的教學活動，在前測的統計中，90 分以上的學生占全班 37%，經過課堂教學活動後，後測成績的統計，90 以上的學生高達全班 85%。

(一) 學生回饋

學生 A：因為遊戲進行的速度太快，還好昨天回家有先練習，自己寫過一遍，上課前老師還有再複習，不然一定趕不上，輸家就會是我了。

學生 B：有些平常考不好的同學，這次玩質數心臟病完全看不出來她不會，差點玩輸她了啦，讓我好緊張。

學生 C：老師，這時候可以感覺到質數跟我們好貼近啊，原來質數可以這樣玩！

(二) 學生學習動機提升

經由遊戲競賽的方式，可提升低成就學生（C 組，全班成績排名後 35%）學習動機，由分數可看出 C 組的學生進步分數最多，經過了桌遊教學輔助後，分數幾乎都達至 90 分以上。減弱學生對數學的排斥性，強化學習意願，增強學習動機。

(三) 意外收穫—提高班級凝聚力

學習高成就（A 組，成績為排名前 35%）的學生，可主動學習，有高度學習動機，但與他人合作意願低。無論是何種教學法，此類學生皆可以做課前預習，課後複習，但在課堂學習上，此類學生較不善與人交際，經由此次教學活動，意外增強此類學生的互助合作概念。在教學活動後，促進小組成員對話的機會，凝聚了此班的向心力，除了讓 A 組跟 C 組的學生做人際關係上的交流，也微微改善一位具有聽覺障礙學生的人際互動，讓這位學生更能融入班上活動，與其他同學也有共同討論的話題了。

(四) 教具的製作

1. 紙張的挑選太薄，會讓數字透光。學生在使用上不好拿取，護貝的裁切上也要注意，以防學生割傷。
2. 數字 6 跟 9 的差別，忘了做上記號，以示區別。可在 6 下方做一橫線，區別兩個數字的差異。

(五) 課堂教學與經營

在課前預習及複習的時間，時間給的太短，建議可在課程當天的早自修做複習，讓學生有自我思考時間，再進行檢測，促使教學節奏更為流暢。另外，學生在進行桌遊活動時，情緒波動較大，建議可使用分組專科教室較佳。

表 1
前測與後測考試分數進步幅度整理

組別	進步幅度(分)	人數
A 組	0~20	7
B 組	0~20	5
	20~40	3
C 組	0~20	2
	20~40	2
	40~60	2
	60~80	2
	80 以上	1

註：全班 30 人，3 人為資源班，未參加本次測驗。滿分為 100 分，多一個合數或少任何一個質數，皆扣 4 分。A 組：成績為排名前 35%；B 組：成績為排名中間 30%；C 組：成績為排名後 35%。

六、結語

此次教學活動，最重要的理念是因應學生的獨立性，有不同的學習進度，提供多樣化的學習活動讓學生選擇，強化學習。此堂教學設計中，應用課前評估、介紹概念、計畫、分享、收尾（張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉譯，2014）其概念，達到了差異化教學理念的精神，也根據學生個別差異，提供遊戲式學習的教學活動，提升了各組學生的學習成效。

以「教師建構」與「學生自主」雙管並行達成差異教學設計（張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶

莉譯，2014）是有效果的。此班學生生活潑性較高，運用傳統講述法來教學，中後半段的學生基於無學習動力而無法提升其學習成效，運用學生喜愛的遊戲式學習方式來做變通，共同營造教室學習氛圍。期許未來設計相關數學教學活動時，更能以差異化教學的概念，遊戲式學習的策略去做應用，以突破教學上的盲點。

參考文獻

- 丘愛鈴（2013）。成就每一個學生：差異化教學之理念與教學策略。《教育研究月刊》，231，18-33。
- 李佳芬、顏榮泉、顏晴榮（2013）。不同教學策略活化課程對國小三年級學童數學成就及其態度之影響。《科學教育月刊》，360，32-42。
- 李佳勳（2013）。《孩童玩具融入學習—數學玩具設計及課堂個案研究》（未出版的碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李岳霞（2015）。教孩子堅持不放棄！玩桌遊5大益處。《親子天下雜誌電子報》，69。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/5067838-教孩子堅持不放棄！玩桌遊5大益處/?page=1>
- 王素蓮（譯）（2015）。《翻轉學習》（原作者：Jonathan Bergmann, Aaron Sams）。臺北市：天下雜誌。（原著出版年：2014）

■ 張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉（譯）（2014）。**能力混合班級的差異化教學**（原作者：Tomlinson, C. A.）。臺北市：五南圖書。（原著出版年：2001）

■ Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1),12-16。



幸福理論對教育的啟示與應用

余育嫻

新北市板橋區埔墘國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

一、正向心理學的發展

幸福理論是由正向心理學家塞利格曼（Martin E. P. Seligman）於 2011 年所提出的新理論。正向心理學是針對傳統心理學做修正而走出的一條新路線。心理學的傳統取向，將著重點從在研究各種心理與精神的疾病，此一取向的核心思維是假定只要將人身上的疾病和痛苦去除，人就可以快樂而完整的活著。然而，塞利格曼（後來被稱為正向心理學之父），他認為單單的解除痛苦並不能使人活得更愉快、更美好。相反的，人要選擇朝著正向的目標去努力，才會過得更快樂。因此他將傳統心理學的發展轉向正向心理學（positive psychology），在 2002 年發表《真實的快樂》（Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment）一書，提出「快樂理論」，以快樂為主題，用科學方法研究如何增進個人的生活滿意度（洪蘭譯，2003）。

正向心理學的快乐理論在發展了將近十年後，塞利格曼發現用來測量「快樂」的生活滿意度，其實都是受當事人情緒好壞的影響，但情緒並不是使人們過得更好的唯一因素。而且他又發現了其他關於人類朝正向發展時所追求的元素。因此修正和補充了原本的理論，在 2011 年發表了《邁向圓滿》（Flourish: a visionary new

understanding of happiness and well-being）一書，提出「幸福理論」，將研究主題從「快樂」（happiness）轉到「幸福」（well-being），在原本的基礎上，更進一步提出不只使人快樂，且能邁向幸福的五大元素—正向情緒、全心投入、意義、正向人際關係和成就，目標是藉由選擇和擴展這五個元素的內涵來使個人生命更加欣欣向榮（flourish，或譯為圓滿、圓滿富足），（洪蘭譯，2012）。

二、幸福理論的內涵

塞利格曼認為幸福（well-being）是由五種元素構成且均可被測量，這五個元素具有下列三項特質（洪蘭譯，2012）：

1. 必須對幸福有貢獻。
2. 許多人會為這個元素本身而去追求它，不是為了得到另一個元素而去追求它。例如人們追求意義，就是為了意義本身，而非為了其他目的。
3. 可獨立於其他元素被界定和測量。

以下針對幸福理論中的五個元素，分別說明如下：

（一）正向情緒（Positive Emotion）

就是人的正向感覺，包含快樂、愉悅、高興、狂喜、流暢、滿足、真誠、希望、溫暖、舒適等等，它是生活滿意度的核心。能夠成功的引領到這種元素的生活，即為「愉悅的生活」（Pleasant Life）（洪蘭譯，2003、2012）。

（二）全心投入（Engagement）

和「福樂」（flow，或翻譯成心流）有關，例如聽到喜歡的音樂時，全神貫注在欣賞，時間彷彿暫停，你完全投入以至忘我的狀態。在福樂境界中，我們跟目標對象融為一體。由於全心投入至福樂境界需要極大的專注力，花光了我們的認知和情緒資源，所以在投入的當下會沒有自我意識，只有在回顧時，我們才會說「它好有趣」，或「它妙極了」（洪蘭譯，2012）。

（三）正向人際關係（Positive Relationships）

人類在演化上的證據顯示正向人際關係是人類生存的核心要素。哈佛大學心理系教授維倫（George Vaillant）很早就用實驗證明了生命的力量來自被愛。社會神經科學家卡西歐波（John Cacioppo）也發現了寂寞的摧毀力量，使他認為人際關係是人類幸福的基石。所以與人建立正向的關係是邁向幸福圓滿的重要元素（洪蘭譯，2012）。

（四）意義（Meanings）

意義具有超越性的價值，它有主觀的成分，但也要有邏輯和歷史上的客觀判斷。有意義的生活包括歸屬感和去從事一件你認為比它實際還更高、更大的事，例如宗教參與、政黨聚會、環保行動、參加童子軍或家庭活動等（洪蘭譯，2012）。

（五）成就（Accomplishment 或 Achievement）

人類追求成功、成就、勝利，純粹就是為了成功、成就、勝利本身，是為了「贏」而努力去過的有成就生活（洪蘭譯，2012）。

塞利格曼認為我們若是希望能擁有幸福的人生，就要在生活中不斷擴展這五個元素的內涵，使它們發揮出最高的價值，以使我們的生命更加圓滿富足。

三、幸福理論對教育的啟示與應用

教育的目的在使人可以成為一個完整的人，可以活出更美好的人生。希臘哲學家亞里斯多德（Aristotle）也說：「世人無非男女，都以追求幸福為人生的最高目標」。而幸福不是一個遙遠的夢想，透過教育，每個人都可以學習如何幸福。

在《邁向圓滿》一書中，塞利格曼介紹了幸福理論如何在課堂、學校、和軍隊中進行，透過理論和實務的交相驗證，強而有力的幫助許多人。而他更提到學校應該提倡「正向

教育」，他根據科學證據，認為學校應該教「幸福」的原因有二，第一是可以改善日益嚴重氾濫的憂鬱症情形，第二則是幸福感能提升學習的效果，增進創意和完整的思維（洪蘭譯，2012）。筆者認為這是對我國教育十分具有啟發性的概念，以下參考書中內容、國際發展情形和個人經驗，提出以下三點建議。

（一）發展幸福五元素

在學校活動、課程設計和師生互動中，盡量提供機會讓孩子可以體驗和發展幸福理論的五大元素。教師可以利用低年級的生活課、中高年級的綜合活動、生命教育課程或融入各學科課程的方式來進行主題性的介紹和體驗，舉例如下：

- 1.正向情緒：讓學生學習察覺自己的正向情緒和負面情緒，並發展出一些因應策略。
- 2.全心投入：讓學生從特殊活動中體會全心投入時的福樂感受，以及觀察自己投入哪些活動時會有類似經驗。
- 3.正向人際關係：讓學生從團體活動的合作經驗中體會正向人際關係帶來的美好，以及自己的角色和省思。
- 4.意義：讓學生發展個人的學習計畫，並從中體會學習的意義、討論對生活的影響。
- 5.成就：盡量讓每個孩子都有成功的機會，並體會成就感所帶來的美好感受和省思個人如何達到等。

（二）培養美德和長處

塞利格曼指出透過培養美德和長處，可提升正向情緒及創造意義。塞利格曼整理出跨文化、跨宗教、跨哲學的六種美德（智慧、勇氣、人道、正義、修養與心靈的超越），並再向下細分出共 24 種長處。這些美德和長處本身就有價值，且是可以學習、可以測量的。讀者可以藉由測驗（請參考《真實的快樂》書中附錄或網站 www.authentichappiness.org）和觀察來找出孩子的長處，在班級經營、課程設計中透過繪本故事、經驗分享、討論、省思等方式引導孩子，鼓勵他們在不同場合練習和發揮這些長處，並適時予以回饋，以培養出真正而持久的美德，使他們對自己有信心，並能透過發揮長處以得到最多的滿足感，過有意義的生活。

（三）建立完整的幸福教育

雖然目前國內對於幸福（well-being，或翻成福祉）教育的觀念尚未普及，但在歐洲卻不是新鮮事。英國早在 2006 年就開始將「幸福」放進課程綱要，甚至掀起一陣教育思潮；奧地利、瑞士、德國等國也都在正式課程中設計「幸福課程」；奧地利還規劃了完整的發展面向和指標，通過審查的學校可獲頒「幸福學校」的殊榮；德國甚至讓學生可將「幸福課程」選為畢業會考的科目（周玉秀，2014）。澳洲也有將正向教育嵌入學校，以提升學生幸福感的成功案例，如吉蘭小學（洪蘭譯，2012）。

「幸福」不應僅是心理學研究的主題和趨勢，更是教育界要積極重視和投入的目標。我國可以參考國外一些發展已久的設計、課程、學校經營或教案設計，規劃完整的幸福教育，以提升整體教育的幸福感，以及讓教育發揮最大的價值—引導學生朝正向發展，邁向幸福圓滿的人生。



參考文獻

- 周玉秀（民104年1月3日）。幸福從何而來，課堂裡找答案。國語日報。13版。
- 周玉秀（民104年1月17日）。幸福學校帶領學生體驗生命之美。國語日報。13版。
- 洪蘭（譯）（2003）。真實的快樂（原作者：Martin E.P. Seligman）。臺北市：遠流。（原著出版年2002）
- 洪蘭（譯）（2012）。邁向圓滿（原作者：Martin E.P. Seligman）。臺北市：遠流。（原著出版年2011）

「領域/科目核心素養」的課程設計

蔡清田

中正大學教育學院院長

教育研究所暨師資培育中心教授

一、前言

我國有關「領域/科目核心素養」之說明，最早始於《十二年國民基本教育課程發展指引》（蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢，2013；國教院，2014），復於《十二年國民基本教育課程綱要總綱》有所規範（教育部，2014），明確指出各領域/科目課程綱要研修需參照《十二年國民基本教育課程發展指引》的核心素養具體內涵，並考量領域/科目基本理念與課程目標，以發展「領域/科目核心素養」（蔡清田，2014）。本文進一步論述「領域/科目核心素養」的課程設計。

二、領域/科目核心素養的意涵

「領域/科目核心素養」的意涵，係指依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與《十二年國民基本教育課程發展指引》的核心素養，結合各領域/科目之基本理念與課程目標後，在各《領域/科目課程綱要》展現的核心素養具體內涵（蔡清田，2016）。各《領域/科目課程綱要》之「肆、核心素養」之標題，便是指「領域/科目核心素養」，也是「領域/科目呼應展現總綱之核心素養」，即該《領域/科目課程綱要》呼應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的核心素養具體內涵（教育部，2014）。

各「領域/科目核心素養」具體內涵需符合《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之核心素養，特別是需符合相對應之「教育階段核心素養」，而且各「領域/科目核心素養」乃透過各《領域/科目課程綱要》進行設計，是指各《領域/科目課程綱要》之「核心素養」。「領域/科目核心素養」係為各教育階段學生所應培養的「最低共同要求」，各領域/科目可考量其學科的獨特性或各教育階段與各學校類型的「差異性」而加以發展，不必涵蓋所有九項核心素養或各教育階段核心素養的所有面向（黃光雄、蔡清田，2015）。

詳細而言，「領域/科目核心素養」係依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與《十二年國民基本教育課程發展指引》的九項核心素養與各「教育階段核心素養」，結合各領域/科目之理念與目標後，在各《領域/科目課程綱要》展現的核心素養具體內涵，各領域科目課程綱要亦可在此同時強調其獨特「學科素養」，是以「領域/科目核心素養」可清楚界定為呼應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的核心素養，而且各《領域/科目課程綱要》可就其領域學科特色的核心素養加以強調說明，例如《十二年國民基本教育自然科學領域課程綱要》的重要目標，為培養學生在面對問題時擁有科學思辨的能力，能解答生活中的疑惑、進而解決問題。為達成此目標，

擬定「自然科學領域核心素養」，且自然科學核心素養中注重觀察、邏輯思考、推理判斷，進而依據習得知識規劃實驗操作，以達解決問題能力之培養等內涵，符合總綱中「自主行動」之「系統思考與問題解決」、「規劃執行與創新應變」之項目；而強調運用圖表表達發現成果、適當使用媒體和科技資訊，及欣賞科學之美等項內涵，符合總綱中「溝通互動」之「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」之項目；至於培養能與他人合作學習探究科學，進而主動關心環境公共議題及發展愛護地球環境的情操，符合總綱中「社會參與」之「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」之項目，這說明《十二年國民基本教育自然科學領域課程綱要》呼應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》九項「核心素養」，《十二年國民基本教育自然科學領域課程綱要》展現了《十二年國民基本教育課程綱要總綱》「跨領域」的「共同性」核心素養，也符合自然科學領域所界定「領域內」的自然科學素養。

三、領域/科目核心素養的課程設計

《十二年國民基本教育課程發展指引》明確指出核心素養的課程設計，需秉持漸進、加廣加深、跨領域/科目等原則，可透過各教育階段的不同領域/科目的學習達成，而且核心素養具有跨領域/科目的特質，某一項核心素養，可以透過不同領域/科目來促進與培養，例如「C3.多元文化與國際

理解」可透過社會、國文、藝術等來培養；相似地，同一領域/科目的學習也可促進不同的核心素養，例如，自然領域有助於「A2.系統思考與解決問題」、「A3.規劃執行與創新應變」、「B2.科技資訊與媒體素養」等養成。具體而言，「領域/科目核心素養」的課程設計原則如下（蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢，2013；國教院，2014）：

- (一) 「領域/科目核心素養」的課程設計，兼顧依教育階段循序設計垂直關係的「進階性」概念，與依不同領域/科目之水平關係的「衍申性」概念。各領域/科目依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》九項核心素養及各教育階段核心素養具體內涵，進而發展該「領域/科目核心素養」具體內涵。而且各教育階段「領域/科目核心素養」具體內涵，是分國民小學（E）、國民中學（J）、高級中等學校（U）三教育階段敘寫。
- (二) 就「領域/科目核心素養」的撰寫而言，核心素養在各教育階段下，不再細分科目，採領域整體方式敘寫。原則上在各教育階段下之領域/科目核心素養具體內涵，以領域整體方向敘寫不再細分科目，以領域為單位發展核心素養，採領域不分科敘寫領域核心素養。

(三)「領域/科目核心素養」具體內涵，是指在各教育階段中的不同學科以其學科語言來呈現呼應該領域/科目的核心素養具體內涵。例如：高級中等教育階段的「B1. 符號運用與溝通表達」，其具體內涵「U-B1：具備精確掌握各類符號表達的能力，以進行經驗、思想、價值與情意之表達，能以同理心與他人溝通並解決問題。」則普通高中數學領域核心素養具體內涵的呈現可能為「數S-U-B1：具備演算、抽象化、推理、連結、解題、溝通等數學能力，並能運用數學符號進行邏輯思考、分析並解決問題」。

(四)「領域/科目核心素養」應能引導「學習重點」的「學習內容」與「學習表現」之設計；而學習重點雖不必完全對應「領域/科目核心素養」，但部分的「學習內容」與「學習表現」應能與「領域/科目核心素養」相互呼應。「領域/科目核心素養」係為各類學校的學生所應培養的「最低共同要求」。

四、「領域/科目核心素養」之句型結構、常用動詞

各「領域/科目核心素養」在撰寫過程中，除了參考《K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究》研究團隊三次專家學者德懷術問卷外，經過多次檢討、辯論與修正（蔡清田、洪若烈、陳延興、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐、李懿芳，2012），修

正結果包含句型結構之敘寫方式、常用動詞之參考依據、以及代碼編列方式。

一、句型結構之敘寫方式

各「領域/科目核心素養」之敘寫方式，必須統整同時包含該「核心素養」的「教育階段核心素養」、領域科目基本理念特色、「領域/科目課程目標」等三要素；盡量以〈動詞〉為開頭帶入〈內容〉的敘述句進行撰寫，而行為動詞可來自各「核心素養」的「教育階段核心素養」，內容的部分則可從「領域/科目課程目標」之重要內容而來；不同教育階段可參酌使用不同層次動詞，以為區別。茲提供認知、技能、情意領域行為動詞參考表，其中之「素養」層次較廣泛，可提供撰寫領域/科目「核心素養」之動詞使用參考；「行為動詞」則較具體，可提供敘寫「學習表現」常用動詞使用之參考。

二、常用動詞之參考依據

核心素養之編寫，建議各領綱可以「具備」為開頭，但很多核心素養是逐漸培養的，核心素養之編寫可視領域之屬性不同來使用相關動詞，界定「領域/科目核心素養」所使用之動詞，乃依照認知、技能、情意教學目標分類為參考原則，可參考 Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Rath & Wittrock (2001) 以及 Gronlund (1995) 有關教學目標撰寫原則所列常用行為動詞，做為撰寫「領域/科目核心素養」的參考依據，

Gronlund 所列之行為動詞分為認知、技能、情意三類，而不同教育階段所使用的不同層次動詞，可符合循序漸進的階段差異，如認知領域的記憶、理解、應用、分析、評鑑、創造等六層次。

五、領域/科目核心素養編碼方式

關於各「領域/科目核心素養」的編碼，宜依據教育部發布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的核心素養編碼方式處理，亦即核心素養分國民小學（E）、國民中學（J）、高級中等學校（U）三教育階段敘寫，高級中等教育為 U（可再細分高中為 S、高職為 V）。

（一）領域/科目核心素養編碼原則

我國國民核心素養分為三面九項，且需依「分教育階段」、「分領域」的原則進行課程發展的縱向連貫「垂直關係」與橫向統整「水平關係」之設計，國民核心素養進入各教育階段（E-國小、J-國中、S-高中、V-高職）後，與現行各領域/科目課程目標內涵結合，考量縱向連貫「垂直關係」與橫向統整「水平關係」之課程發展原則，設計「領域/科目核心素養」。「領域/科目核心素養」的編碼原則，主要是依照九項核心素養的「分教育階段」、「分領域」的課程設計原則特性，「分教育階段」是開展「垂直關係」之課程設計原則，「分領域」則是開展「水平關係」之課程設計原則。依照上述課程設計原則，「領域/科目核心素

養」編碼的三碼，依序就是「分領域」、「分教育階段」、「九項核心素養」三個編號。例如：「社-J-A3」，就是「A3：規劃執行與創新應變」在「國中教育階段社會領域」的核心素養課程設計編碼原則。第一個原則是各領域/科目應能掌握《十二年國民基本教育課程綱要總綱》九項核心素養與各教育階段核心素養，可依其「領域/科目理念與目標」的學科特性，轉化為「領域/科目核心素養」具體內涵，並加以編碼。第二個原則是各領域/科目應注意各教育階段縱向連貫之「垂直關係」，並彰顯「領域/科目」之間與之內的「水平關係」，重視課程發展的水平統整與垂直連貫之設計。

（二）「領域/科目核心素養」編碼方式

「領域/科目核心素養」編碼方式分為三碼，包含三項編碼：

1. 第 1 碼代表「領域/科目別」的「水平關係」，可以彰顯「領域/科目」之間與之內的「水平關係」，例如「國」、「英」、「數」、「自」、「社」...等可代表各「領域/科目」之間的水平關係；第 1 碼代表「領域/科目別」尊重學科特性，如此編碼可以說明各領域之間的科目學科特質，也可結合學校類型如普通型高中（S）、技術型高中（V）等進行編碼，重視高級中等教育階段的各領域/科目之學科類型「水平關係」。詳細而言，國小階段（6-12 歲）：數（數學）、國（國語）、英（英語）...等領域/科目別；國中階段（12-15 歲）：數（數學）、國（國文）、英（英文）等領域/科目別；高級中等教育階段（15-18 歲）：數 S（高中數學）、

國 S（高中國文）、英 S（高中英文）、數工 V（高工數學）、數商 V（高商數學）、數農 V（高農數學）、國 V（高職國文）、英工 V（高工英文）、英商 V（高商英文）、英農 V（高農英文）、自/物 S（高中物理）、自/物 V（高職物理）...等領域/科目別。

2. 第 2 碼代表「教育階段別」的「垂直關係」，包括 E.國小（6-12 歲）、J.國中（12-15 歲）、U.高級中等教育（15-18 歲），彰顯「領域/科目核心素養」的縱向連貫之「垂直關係」。
3. 第 3 碼代表「核心素養項目」，包括 A1.身心素質與自我精進、A2.系統思考與解決問題、A3.規劃執行與創新應變、B1.符號運用與溝通表達、B2.科技資訊與媒體素養、B3.藝術涵養與美感素養、C1.道德實踐與公民意識、C2.人際關係與團隊合作、C3.多元文化與國際理解。

以國中階段數學領域核心素養「數-J-B1」為例，第 1 碼「數」代表「領域/科目別」：是指此領域/科目核心素養是屬於數學領域/科目。第 2 碼「J」代表「教育階段別」：是指此領域/科目核心素養是屬於國民中學教育階段。第 3 碼「B1」代表「核心素養九大項目別」：是屬於《十二年國民基本教育課程綱要總綱》B1「符號運用與溝通表達」的「核心素養」項目。

六、結語

本文指出「領域/科目核心素養」，係指依據《十二年國民基本教育課程

綱要總綱》與《十二年國民基本教育課程發展指引》的核心素養，結合各領域/科目之基本理念與課程目標後，在各《領域/科目課程綱要》展現的核心素養具體內涵。「領域/科目核心素養」的課程設計，兼顧依教育階段循序設計垂直關係的「進階性」概念，與依不同領域/科目之水平關係的「衍申性」概念，且各教育階段「領域/科目核心素養」具體內涵，是分國民小學（E）、國民中學（J）、高級中等學校（U）三教育階段敘寫；在各教育階段下之領域/科目核心素養具體內涵，以領域整體方向敘寫不再細分科目；各「領域/科目核心素養」的編碼，須依據教育部發布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的核心素養編碼方式設計，E 為國民小學、J 為國中、高級中等教育為 U（高中為 S、高職為 V），可引導「學習重點」的「學習內容」與「學習表現」之課程設計。

參考文獻

- 黃光雄、蔡清田（2015）。《課程發展與設計新論》。臺北市：五南。
- 教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（103 年 11 月 28 日，臺教授國部字第 1030135678A 號）。臺北市：作者。
- 國家教育研究院（2014）。《十二年國民基本教育課程發展指引》。臺北市：同作者。

- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田（2016）。50 則非知不可的課程學概念。臺北市：五南。
- 蔡清田、洪若烈、陳延興、盧美貴、陳聖謨、方德隆、林永豐、李懿芳（2012）。K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究（國家教育研究院委託研究報告）。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。
- 蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢（2013）。十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究（國家教育研究院委託研究報告）。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. Rahts, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Gronlund, N. E. (1995). *How to write and use instructional objectives (5th ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.



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 【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第五卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「職場倫理教學」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第六期將於 2016 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

每到畢業季節來臨也是求職潮的季節，此時常會揭起一波職場倫理話題，新聞報導出現一些大企業主或是大學校長會特別強調：社會新鮮人的職場倫理或工作態度比專業能力還要重要。而職場倫理之培養，應在中小學和大學的教育階段，即給予正確觀念、以及態度養成的學習機會。

職場倫理一詞在名義上，相關的還有職業倫理、專業倫理、工作倫理等；如依不同職業場域則又各有其稱，如：企業倫理、餐飲倫理、醫學倫理、教學倫理等；如依問題性質又可在職場中加入性別倫理、資訊倫理、環境倫理、生命倫理等議題。總之，這些在工作職場上對於倫理道德的整體學術與實務探討，可通稱為職場倫理學，如何提昇職場倫理的教學效能，是職場倫理學的重要課題。

職場倫理學包含兩個元素，一是對於不同「職場」性質與需求的探討，此部分涉及職業本身專業知能與判斷的學習；另一是對於「倫理學」和道德教育的探討，而這又可分為兩部分，在品格規準部分，包括如何藉由職場倫理中品格素養的培育，而最後能達到美善的敬業樂群精神，如所謂賓至如歸可以是旅館業專業素養中對員工的倫理規準之一，又如人師經師之辨則是教學倫理中教師對於優先責任的自我認同。在權益規準部分，則重視職場中不傷害或權益原則等的分際，如顧客隱私權的保障、自律遵守工作場所的安全規定、辦公室性騷擾的處理等維護人己的職場倫理。

以上的初步討論，在教育中引發的問題是：目前社會新鮮人進入職場最常面臨的職場倫理為何？正式課程中是否皆能將之納入課程加以教導？職

場倫理學在各大學專業領域中是否列為必修課程、或是通識課程？職場倫理學的課程體系可如何架構？在職場倫理的教學中應運用哪些教學策略，以喚起學生自主學習的動機、和重視職場倫理的意識與實踐？在各別專業知識課程中，是否也將職場倫理融入章節或作為潛在課程？在實習課程中如何安排適當的職場倫理內涵，對學生起到即事指點的作用？此外，職場倫理在教學上的議題探討，如只集中在部屬員工如何遵守規定上，對於職場倫理學是否有窄化之嫌，對於公司單位上對下的員工基本人權、員工幸福指數、企業社會責任等的關照，是否也應列入職場倫理的教學內涵，以新興的社會需求與生態倫理帶動未來的職場倫理意識。

本期的評論主題即為「職場倫理教學」，歡迎對此議題有經驗心得的教育先進與現場實務工作者，針對教育政策面、課程與教學面、實務經驗與理論等踴躍提出評論觀點，以提昇大家對職場倫理在教學領域上的重視。

第五卷第六期 輪值主編

方志華

臺北市立大學 學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學 學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第五卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「教育資料庫的建置與使用」

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 7 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

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。大型教育資料庫建置通常有清楚之目的，調查人數或個案數量視研究目的而定，追求代表性，並以從事深度分析為目標；大數據資料則不見得是為特定目的而規劃蒐集，但透過資料探勘與分析技術，配合問題意識，有時可產生具有啟示性的資訊。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，這些都是教育資料庫建置者需要處理的問題。公務客觀資料與意見調查資料如何善用，以發揮最大效能，亦是教育資料庫建置者相當大的挑戰。本期歡迎針對上述議題討論之相關文章，對國內教育資料庫建置作一檢視與反省。

第五卷第七期輪值主編

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

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
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
出版日期：2016 年 07 月 01 日 |
| 第五卷第二期：城鄉教育均衡發展
出版日期：2016 年 02 月 01 日 | 第五卷第八期：私校公益化機制
出版日期：2016 年 08 月 01 日 |
| 第五卷第三期：大學評鑑怎麼改
出版日期：2016 年 03 月 01 日 | 第五卷第九期：本土及新住民語言教學
出版日期：2016 年 09 月 01 日 |
| 第五卷第四期：優質高中認證
出版日期：2016 年 04 月 01 日 | 第五卷第十期：大學爭排名
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
出版日期：2016 年 05 月 01 日 | 第五卷第十一期：中小學補救教學
出版日期：2016 年 11 月 01 日 |
| 第五卷第六期：職場倫理教學
出版日期：2016 年 06 月 01 日 | 第五卷第十二期：行動學習
出版日期：2016 年 12 月 01 日 |

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(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。

【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
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 臺中市北屯區廍子路 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